

初年次教育における推敲力の育成

— 自己・他者の推敲の観点を中心に —

Elaboration skills in Development of First Year Experience
-Based on perspective of elaboration of self and others-

水谷 いつみ・原田 大樹・稲田 公子

Itsumi Mizutani · Hiroki Harada · Kimiko Inada

初年次教育における推敲力の育成 — 自己・他者の推敲の観点を中心に —

Elaboration skills in Development of First Year Experience -Based on perspective of elaboration of self and others-

水谷 いつみ・原田 大樹・稲田 公子

Itsumi Mizutani・Hiroki Harada・Kimiko Inada

1 はじめに

大学入学時における初年次教育において、レポートや論文の書き方を指導している大学は91%以上になり、多くの大学でその指導に取り組んでいる。その中身としては、研究倫理を取り扱ったもの、実際に書くなど共通している点も多い。これらに関する主な先行研究として、増田（2022）が挙げられる。増田は、初年次教育においてアカデミックライティングの実践を行い、それを評価することを通して、(1)基本の文章構成が理解できるように指導することの有効性、(2)データを根拠として用いることは論理的思考に基づいて書く書き方を意識すること、(3)本実践は専門分野の思考過程について指導する基礎となった、(4)『ドリル』を用いた演習形式の指導により、専門分野のレポートを書く力の基礎が育成できた、という考察を加えている。一方、課題として、「高校までに身につけた言語技術を大学での学びに活かす指導」であるとしたうえで、大学入学の際に言語技術が十分でない学生に対し、「言語技術の基本的な指導と専門分野での学びに活かす指導とを丁寧な段階を踏んで進める必要がある」と指摘している。(p.77) 増田は、『ドリル』を用いることで一段階ずつ論理的文章作成に向けた指導を行っている。とりわけ、段落への意識、「比較・分類・順序・分析・考察・関係付け」といった表現技術を中心に据えた指導となっている。これらの方法を取ったのは、「まず、初年次教育として基本的な文章の書き方を指導し、その次のステップとして、専門分野の

思考様式に基づく、文章の書き方を専門的な学問内容を指導する一環に位置付けて、段階的に行うべき」(p.67) という考えが根底にある。

実際に書くことも非常に重要なスキル習得の方法であるが、「書きっぱなし」で提出するようなレポートも散見される。換言すれば、推敲という段階を踏まずに、記述段階でそのまま提出に至っているということである。何かを書くという行為は、「取材」「構成」「記述」「推敲」という言語行為を行う。それらは、段階的・順序的に行なわれるものではなく、それらの行為を行き来しながら、文章を完成させていく。

本稿では、そのうち「推敲」段階に焦点を当てる。これに関連して、兎玉（2022）では、次のように述べられている。

かつての書くこと（作文）の学習指導は、言葉の構造の面（語・文・段落・文章など）や書く過程（題材・主題・構成・記述・推敲など）に焦点化されて展開されてきた。しかし、その後はこれまで述べてきたように、課題解決の過程に書くことを位置づけた単元展開や学習者同士の学び合いを生かした（＝付箋）書くこと（作文）の学習活動が探究されてきている。そうした変化の背景には、学びの主体性を尊重しその社会的・文化的な意味をこれまで以上に重視する教育観が存在している。(p.123)

上記は、これまでの書くこと（作文）の学習指導に関する研究の成果をまとめ、そこから得た書くこと指導の研究の方向性を示したものである。ここで指摘さ

れているように、学び合いを生かした書くこと指導の必要性が説かれている。本稿で取り扱う「初年次教育における「推敲」」は、この学び合いによって成立させるものである。

本稿では、初年次教育におけるアカデミックライティング指導の一環としての推敲指導を事例として取り上げ、①学び合いとしての推敲で、どのような観点で指摘しているのか「推敲の観点」を探り、②それを経て、どのように文章の書きぶりが変化したのかを捉え、③初年次教育において、推敲力を身につけるためにどのような指導が必要なのか、以上3点を明らかにすることを目的とする。

2 推敲について

大内 (2018) によれば、推敲には4つの観点があり、次のように示されている。

- ①表記－表記の誤りを直す。
- ②付加－足りないところを直す。
- ③削除－余計なところを削る。
- ④構成－前と後ろのくい違いを直す。

(p.134)

推敲とは、広義の「修正」であることがわかる。誤字・脱字の修正も含めたうえで、「よりよい文章に仕上げる」過程であると言える。また、本稿で行おうとしている学び合いとしての推敲については、「相互推敲」という言葉で、その難しさを次のように指摘している。

作文授業の中で、相互推敲という活動がしばしば取り入れられている。他人の書いた文章に手を加えていくことには少なからず困難が伴う。他人の書いた文章に手を加えるためには、まず、書き手がどんな意図をもってその文章を書こうとしたのが理解されていなければならない。推敲という作業は単に言葉づかいを訂正するだけにとどまるものではない。それは、書き手の意図の改変にまで及んでしまう場合もあるのである。(p.135)

また、宮城 (2022) は推敲について、次のように述べている。

論者が考える、もっとも理想的な推敲とは、一度書いた文章をいろいろな観点から見直した後、文章の「完全な書き直し」を行うことである。(p.22)

相互推敲によって、書き手の意図の維持・改変が思考活動として行われることになるが、「さまざまな観点」から推敲された文章を、書き直して仕上げる、提出するという作業を本稿の実践では行い、推敲によって文章がどのように変化したのか（もしくは変化しなかったのかも含めて）検討するものとする。

以上から、本稿における推敲は「自己・他者の目によって、よりよい文章へと仕上げる一過程」とする。

3 研究方法

福岡女学院大学では、1年次前期に「初年次教育Ⅰ」、1年次後期に「初年次教育Ⅱ」を開講し、大学の学びに必要な知識や技術、主体的に学ぶ力、また教員として必要なコミュニケーション能力を身につけることを目標として設定している。初年次教育Ⅰでは、話し合い活動、言葉づかい（敬語）などの基礎的な内容を起点とし、第10回「論文検索の方法」、第11回「論文の読み方」、第12回「論文を基にディスカッションを行う」、第13回「レポートの書き方」、第14回「レポートを読み合う」を実施した。本研究では第14回で行った相互推敲に焦点を当てる。

第12回「論文を基にディスカッションを行う」では、事前に課題として教員の働き方改革に関する論文を読む課題を提示し、授業ではグループで問題の所在と解決方法を話し合う活動を行なった。授業後、課題レポートとして「これからの女子大の生き残り戦略」を提示し、第14回の授業に印刷し持参するように伝えた。第13回はレポートの書き方について、文章構成や引用する際の注意点、参考文献の載せ方などを伝えた。

第14回は、通常共に活動するクラス単位ではない、所見のメンバーでグループ（4～5人）を構成し、作成したレポートを読み合い、付箋を用いてコメントを

添えることとした。コメントのカテゴリによって、以下の5色に色分けをした。

- ピンク — 質問
- 黄色 — 意見
- 青色 — 感想
- 緑 — アドバイス
- 水色 — その他

これらの付箋のコメントを参考に自分のレポートを見直し、赤ペンで文章の追加や削除などの推敲を行い清書して、後日、付箋をつけた推敲前のレポート、推敲後の清書のレポートをともに提出することを求めた。また、グーグルフォームでアンケートを行った。内容は以下の通りである。

表1 推敲後アンケート内容

質問	選択肢
レポートを作成するのにどれくらいの時間を要しましたか。	30分以内・1時間以内・2時間以内・2時間以上
第14回のレポートの内容についてのグループでの話し合いは参考になりましたか。	はい・いいえ
レポートに貼付された付箋は参考になりましたか。	はい・いいえ
推敲して清書するのに要した時間はどれくらいでしたか。	30分以内・1時間以内・2時間以内・2時間以上
推敲前の自分のレポートに1～10点で点数をつけるとしたら何点ですか。	1点・2点・3点・4点・5点・6点・7点・8点・9点・10点
推敲後の自分のレポートに1～10点で点数をつけるとしたら何点ですか。	1点・2点・3点・4点・5点・6点・7点・8点・9点・10点

これら推敲前と推敲後のレポートの変容、コメントが与えた影響、アンケートから見えた学生の認識について分析を行った。

4 結果

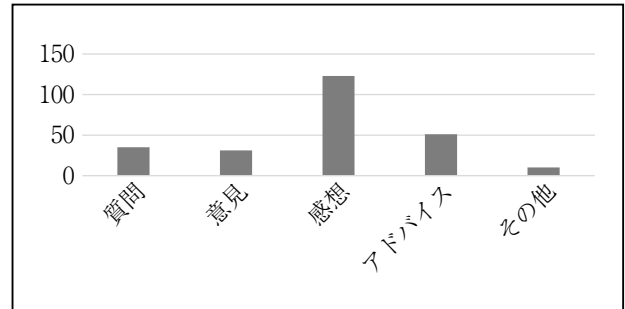
まず、それぞれのレポートに貼られた付箋の枚数と内容を以下のグラフに示す。

(1) 付箋の内容

表2 貼られた付箋の種類と枚数

内容	質問	意見	感想	アドバイス	その他
	35 (14%)	31 (12.4%)	123 (49.2%)	51 (20.4%)	10 (4%)

付箋枚数



グラフにも示されている通り、青の「感想」の付箋が半数近くと非常に多く、ほぼ全員がもらっていた。「〇〇が良かった」「確かに～だと思った」等、肯定や称賛をするものや、「自分も同じ解決策を書いた」など自分が書いた文章と照らし合わせたうえで共感する内容もあった。また、「具体的な解決策があって良いと思う。解決策のレポートリーが多い分、さらに詳しく書くともっと良いと思う」と感想とアドバイスが混在しているものも見られた。

「感想」の次に多かったのは「アドバイス」である。「敬体か文体かそろえるとよいと思う」「題名を大きくして真ん中にすると見やすいと思う」等の表記に関する内容と、「具体例や理由を挙げるとわかりやすい」「国立女子大ではどうか書いてあると良い」「自分の意見も書いてあると良い」等の内容の追加に関するものが多かった。

「質問」の付箋の内容として、「〇〇は具体的にどうということですか?」「他の案はありますか?」「〇〇段目の数字は何の数字ですか?」「××(略語)って何ですか?」「△△をすることでどのようなメリットがありますか?」「学部を増やす以外にどんな対策がしてあるのですか」等、表記に対する疑問や内容に対する疑問などが見られた。

「意見」の付箋には、「××とあるけど、女子の人数だけで学部を存続させるのは難しいと思う」という反対意見と、「私もそう思いました」「私も△△について書いたので共感しました」という同意・共感する意見が見られた。また、「引用の〇〇氏が主張しているの

は、少子化による学生の減少ではなく女子大の共学化にあると思う」という文献の読み方に言及するものもあった。同意する記述は「感想」にも多々見られた。

(2) 自己採点の結果

表3に推敲前と推敲後の自己採点で上がったとする点数を示す。「付箋活用率」は、各自がもらった付箋のうち、推敲に生かしていると確認できるものの割合を示している。

表3 推敲後に上がった点数と付箋活用率

点数	0点	1点	2点	3点	4点	8点
人数	5	11	13	15	3	1
付箋活用率	9.5%	31.7%	40.7%	52.4%	48%	100%

推敲前と推敲後の自己採点の点数が、3点もしくは2点上がったとする学生が多かった。1点・2点・3点上がったとする学生を合計すると8割にもものぼる。推敲を重ね「自分のレポートが改善された」と考えている学生が多いことが表れている。

4点上がったとする学生の一例を挙げる。「意見」「アドバイス」の付箋を参考にし、結論部分が大幅に改善されていた。女子大の良さについて、「友達が皆優しいかは学校によるかもしれない」「女子大の良さが他の女子大でも共通していると説得力が上がると思う」「文化祭で何を足したら良さが伝わるのかを書くともっと良くなると思う」という付箋を受け、修正後のレポートには、解決策を自分の考えとともに具体的に示していた。

一方、0点とした4人は、もらった付箋の数が少ない訳ではないが、ですます調を直すなどの表記・表現の手直しにとどまっていた。推敲にかけた時間は4人とも30分以内であった。単に時間がなかったのかもしれないが、今回の相互推敲の活動の意義を伝えられなかった可能性もある。

また、推敲後に点数が上がったとした点数が高ければ高いほど、もらった付箋を生かしている割合が高いこともわかる。

(3) コメントの種類と書き振りの変化

表4 コメントの種類と書き振りの変化

コメントの種類	付箋数	書き振りの変化 (何が変わったか)
質問	35	情報の付加 14 変化なし 12 意見の付加 6 言葉の変更 1 情報の削除 1 参考になっていると思われる 1
意見	31	変化なし 15 意見の付加 6 情報の付加 4 参考になっていると思われる 4 表記 1 意見の変更 1
感想	123	変化なし 110 参考になっていると思われる 11 情報の付加 1 表記 1
アドバイス	51	情報の付加 17 表記 16 変化なし 8 意見の付加 5 参考になっていると思われる 2 意見の変更 1 書き換え 1 段落をまとめた 1
その他	10	変化なし 4 表記 2 参考になっていると思われる 2 情報の付加 1 意見の付加 1

上記の表4において、「情報の付加」とは文章をサポートする数字や表、具体例を足しているものを指す。「意見の付加」とは、資料や一般論に対する書き手の意見や、新たな解決策について記述が増えていることを指す。「表記」とは、文体・敬体を揃えること、誤字の訂正、段落づけすること、英数字を全角から半角に変更したもの等を指す。「書き換え」は、すでに書かれていた“女子大の良さについて”について、付箋を受けてより伝わるように、一文を全体的に削除、付加して書き換えたものである。「参考になっていると思われる」は、直接的に他者推敲になっているとはいえないが、付箋で賛同されたことや賞賛された部分が1文足されていたもの等を指す。

他者推敲後の書き振りの変化として多かったものは、「変化なし」「参考になっていると思われる」を除く

と、多い順から情報の付加（37枚）、表記（20枚）、意見の付加（18枚）であった。数は少ないが、余計な情報を削除したり、読みやすいように段落を組み直したのもあった。これを大内（2018）の推敲の観点に当てはめると、②付加が最も多く、次いで①表記が多い。

また、推敲に生かされたことが直接わかる付箋の割合をコメントの種類別に表すと、アドバイス（84.3%）、質問（65.7%）、その他（60%）、意見（51.6%）となり、感想は10.6%と低かった。意見に関しては、2点以上あがったとした学生は70%活用している一方、1点とした学生は11.1%にとどまり、大きく差が開いた。

5 考察

以上で得られた結果から、2「推敲について」において定義した「自己・他者の目によって、よりよい文章へと仕上げる一過程」という視点から考察を行う。

（1）推敲の観点

今回は、質問、意見、感想、アドバイス、その他というコメントの種類を分けて相互推敲を行った。それらのコメントが推敲の観点となっており、最も多かったのは感想であり、直接的に他者推敲につながっているとはいえないが、おそらく参考に使っていると思われる変化や、推敲をする際の自信につながり心的にサポートになったのではないかと考える。

次に多かったのはアドバイスで、自分の意見をより強固にする数字やデータを足したり、資料に対する自分の意見を足したりすることで、文章全体の説得力が増していた。段落を作ったり組み直したりすることで見た目的にも文章的にも分かりやすくなっていた。

質問の中には具体例や数、用語の説明を求めるものなどがあり、その多くは情報の付加につながっていた。一般論や参考資料について、「○○についてどう思いますか？」と尋ねられ、自分の意見を足したものが多かった。分かりにくい単語を言い換えたり、参考資料の筆者の名前を削除したりしていた。

意見には賛同する意見が多く、直接的な他者推敲には繋がっていないが、感想と同様に、心的サポートに

つながっていたのではないかと考える。また、上がった点数が2点以上と高い学生ほど、意見を推敲に生かしており、元々の自分の意見を変えたり、他の改善策を足したりしていた。

また、これらとは別にいくつかの発見があった。まずは「共感」という観点が多く見られた点である。自分の意見と照らし合わせて共感し、仲間と繋がりをつくっていくという初年次教育の目的に沿った活動になったのではないだろうか。この「共感」は、推敲するときの心理的な支えや意欲を引き出すモチベーションにつながっている。また、文章の内容まで落とし込んで相互推敲するという意味では、同じテーマで全員がレポートを書いたことも今回の活動に大きな意味があった。自分とは違う切り口で書いている他の学生の文章に、価値を見出そうとしながら読むことができた。これは批評的な読み方ができた（クリティカルリーディング）ともいえる。また、レポートのテーマ自体も自分ごとであるために自分の生活に落とし込んで考えることができていた。

（2）推敲による文章の変化

大内（2018）の推敲に観点に当てはめると、今回の他者推敲で最も多かった変化は付加であった。質問に答える、意見に答える／反論する形で文を加えたものが多く、他者推敲につながりやすい変化だったといえる。表記についても同様で、この変化は、指摘しやすい面もあったのではないだろうか。構成の変化は数こそ少なかったものの、上がった点数が高い学生ほど、段落を作ったり、組み直したり、論の順番を変えたりと、大きな書き振りの変化が見られた。削除について、他者推敲で削除したものは少なかったが、自己推敲で削除したものは多かった。

（3）必要な指導

初年次教育におけるレポート指導について、今回の取り組みで評価できる点を述べる。まずは、他者推敲に先立って論文の探し方・読み方やレポートの書き方について取り扱った点である。学生は前後の授業の内容を理解し、参考文献の載せ方、引用の仕方などを今回のレポート作成に活用することができていた。次に、今回のグループ活動が「問題を整理し、考えを深

める」過程を一緒にしたということにつながり、初年次教育として意義があった点である。これは協働学習と言え、大学での学びに必要な意見を述べ合うこと、相手の意見を受け入れ自分に活かすことなどを、レポートの推敲・完成という共有された目的のもとで、実際に協働することで体験的に学ぶことができた。また、レポートを作成する際、推敲はどのような観点で自らの文章を見つめることなのかを理解し、経験することができたと考える。自己推敲による書き振りの変化も多くみられ、内容を大きく変えた学生は少なかったものの、フォントを揃えたり、誤字脱字を修正したりと、自ら気づいて変えるということができていた点は評価できる。

次に、改善が必要と考える点を述べる。点数が高い学生ほどもらった意見を生かし、結論・文章全体を再構築しようとする姿勢が見え、点数が低い学生は表記の修正や言葉の付加にとどまる傾向があった。初年次教育Ⅰの課題として、こういった学生が他者推敲によって文章構成・内容ともに全体的に推敲できるような働きかけを考える必要がある。また、推敲後のレポートを再びグループで読み合い、自分の推敲により相手のレポートがどう変化したかを確認する機会を持てるとさらに良かったのではないだろうか。また、今回のグループ活動では、人間関係やグループによる活動具合の差も見えてきた。グループによってもらった付箋の枚数が違い、感想しか書けないグループもあった。他者と意見を擦り合わせたり協働したりすること、自分と違う意見を受け入れるのが難しい学生もいた。こういった学生に対する声かけや、指導の工夫が必要である。

5 おわりに

以上、初年次教育におけるレポート作成に関わる推敲に焦点を当て、学生がどのようにレポートを作成し、提出までの推敲をいかに、どのような観点で行っているか、またどのような指導が望ましいのかを検討してきた。

推測にはなるが、学生はレポートの提出自体を目的化しているため、推敲という段階を行わない、もしくは、誤字脱字レベルでの推敲を行って提出しているだ

ろう。また、推敲を実際に行うにしても、どのような観点で推敲すればよいのかということについて学生自身の中でその枠組みができていないことも問題の一つであった。

本稿をまとめるにあたり、究極的には個人での推敲ができることを目指しつつ、初年次教育という大学における学びを学ぶなかで、レポートの推敲を学修させることには大きな意義が見いだせる。

本稿における実践において課題として見いだせたのは心理面でのサポートである。学生は、何かを論述し、推敲し提出するという一連の行為について、何らかの負担や不安を生じさせている。そのような中で、相互推敲という方法を取るにより、お互いのレポートを認め合いつつも、批評的に読み、指摘し合える環境をつくり出していくことは、指導上の大きな課題である。

【主要参考引用文献】

- 宮城信 (2022) 「作文推敲の観点と困難さ：作文の書き替え調査から」『富山大学国語教育』46号, pp.10-24
- 大内善一 (2018) 『国語教育指導用語辞典』第5版「推敲」, pp.134-135
- 増田泉 (2023) 「大学初年次教育に於けるアカデミックライティングの実践と評価」『常葉大学保育学部紀要』第10号, pp.67-78
- 児玉忠「3 書くこと（作文指導）の学習指導課程・方法に関する研究の成果と展望」『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』 pp.117-124