

# 作文の暗黙知をめぐる日本人初年次生向けの教育

— 「求められる説明は説得的な正当化である」 —

上 村 淳 志

## Education of Implicit Knowledge in Essay Writing for Japanese First-Year Students in a University: “Needed Explanation is Persuasive Justification”

Uemura Atsushi

### 要旨

本稿の目的は、日本人初年次生の作文事例を分析し、彼らに「大学生水準の説明とは説得的な正当化である」という暗黙知を教える必要性を示すことにある。

日本の大学では、欧米のアカデミック・ライティング教育に倣って、1990年代から初年次生向けの作文教育が徐々になされるようになった。その当初の目的は、独力でレポートや論文を作成できるように、論理構成や引用方法を教えることにあった。だが、その目標は高すぎるものが明らかになってきた。なぜなら、多くの初年次生が高校までに習得すべき基本的な作文規則さえ理解していないからである。そのため、初歩的な作文規則にまで遡って教育する試みもなされるようになっていく。

そうした試みの一例が、高崎経済大学経済学部の初年次必修科目「日本語リテラシー I」である。同講義では、作文規則や論理構成の基礎から教えている。その作文指導は形式面では成果をあげているが、内容面ではあまり成果をあげていない。実際に「日本語リテラシー I」における400字程度の短作文では、添削に値しない程に内容の薄い作例が散見される。その最大の原因は、学生が大学生水準の説明を知らないことにある。中には添削を通して説得的な内容の作り方に気づく学生もいるが、そうでない者も少なくない。それゆえに、初年次生向けの作文教育では、「説得的な正当化」という暗黙知を明示的に教える必要がある。

本稿では、まず高崎経済大学経済学部の「日本語リテラシー I」における初年次生の作文事例を分析する。その分析を通じて、学生に「説得的な正当化」を明示的に教える必要性を示し、さらにはその方法も検討する。

## Summary

The purpose of this paper is to analyze the essays written by Japanese first-year students in a university and to show the necessity of teaching implicit knowledge that university student's level of explanation requires persuasive justification.

Since the 1990s, Japanese universities have begun to gradually provide writing education for first-year university students after the example of the Western academic writing education, and the initial goal was to teach them logical structure and quotation style in order that they might write a report or paper all by themselves. However, it was found out that many students were lack of even basic writing rules such as paragraphing and indentation and the initial goal was too high for them to achieve. Therefore, some universities have launched efforts to provide the first-year students with lessons of basic writing rules.

One example of the efforts is the "Japanese Literacy I" course in the faculty of Economics, Takasaki City University of Economics (TCUE), which is the compulsory subject for the first-year students of the faculty. The lecture provides the students with basics of writing rules and logical structuring. It becomes successful at improvement of writing form but does not work well in improving writing content. In fact, many short essays of about 400 Japanese characters which the students wrote in the class have little substance and are so far from reaching the content level that they do not deserve to be proofread. The main cause is their lack of knowledge about what explanation is required for university students. Although some students learn how to make the content persuasive, many students don't learn it through the correction process. Therefore, explicit teaching is required to inculcate implicit knowledge of persuasive justification clearly and completely to the students who don't have the knowledge.

This paper focuses on and analyzes essays written by the first-year students in the "Japanese Literacy I" course of the TCUE to demonstrate the necessity of explicit teaching of persuasive justification and discusses the methodology.

### 1. はじめに

本稿の目的は、大学初年次生に対する筆者自身の作文添削例を踏まえて、現状よりも半歩下がって「大学生水準の説明とは何か」という基本から明示的に教える必要があることを示し、その方法について検討することである。

今や日本のどこの大学でも、「初年次生は以前と比べて文章を書けなくなった」という教員の愚痴を耳にする [e.g. 山田 2009: 168]。筆者の知人教員たちの間からも、「リ

アクションペーパーに表面的な感想だけ書いてきて、その感想を抱いた理由の正当化や考察すらない」、あるいは「レポートを課しても形式が全くなっていない上に、たいして文献にあたっていないし考察も薄い」といった類の嘆息が常に漏れ聞こえてくる。

こうした日本人初年次生の日本語力の低下問題は1990年代前半に私立大学や新設学部で対応がなされはじめて、その動きが2000年代に入って国公立大学にも広がった〔高松 2016b：6；三宅 2003：105-106；山田 2009：158〕。その際に多くの大学で重視されたのは、究極的には論証技術を、短期的にはレポート作成技法を効率的に教授することであった〔e.g. 松木 2007：641〕。特に大切にされたのは、学術論文の作成に不可欠な引用の仕方を、文献の探し方から自分の論文への埋め込み方に至るまで丁寧に教えることであった。現在では、説得力向上に繋がる引用内容の選び方について、学生に具体的な事例を比較検討させるところからはじめる大学もある〔e.g. 近藤 2016, 2017；山本・本間・中林 2017〕。

本稿で分析対象とする高崎経済大学（以下、高経大）の経済学部の場合には、2004年に第二外国語が強制必修から選択必修へと変更された際に、外国語を苦手とする学生のための代替措置として「論文の読み方・書き方」が新たに用意されたのが最初の契機であった〔高松 2015：5-6〕。「論文の読み方・書き方」の目的は「自分の頭で考えて、自分の言葉で述べる」ことに置かれていたが、その目的を達した学生は履修者（経済学部各学年の10-20%程度）のうち2割程度（つまり学部全体の2-4%程度）に過ぎなかった〔高松 2015：8-11〕。その反省から、初年次生全体の日本語力を底上げするために、2014年度から学部必修化された後継科目が「日本語リテラシーⅠ」である〔高松 2015；名和 2015〕。同科目の中で行われている作文教育の目的は、文章の型に従って「型通り」に書かせることにある。

そうした「日本語リテラシーⅠ」の担当者の一人として、筆者は過去4年間にわたって初年次生の作文添削に携わってきた。その過程で、筆者は型指導の教育効果を確信すると同時に、現在の初年次生向けの作文教育において看過されていることがあることも痛感してきた。見逃されてきたのは、「大学生水準の説明とは説得的な正当化である」という暗黙知である。この暗黙知は、高校から大学への重要な学びの転換点の一つであるにも関わらず、これまで当然視されて明示的には教えられてこなかった。だが、そうした教育姿勢でいる限りは、初年次生は型や基本的表現という表面的な技術を身につけられても、読むに値する文章の中身を独力で作れるようにはならない。そのことを、筆者自身の添削例に基づいて以下で論じる。

## 2. 高経大の型作文プログラムと添削実践

### 2.1 高経大の型作文プログラム

高経大の「日本語リテラシーⅠ」は、2014年度から経済学部初年次の必修科目として導

入され、夏学期に開講されている少人数制講義である。一クラス12-14人程度の編成で毎年全40クラスが開講され、聞き方（ノートテイキング力）、書き方（論理的な作文力）、読み方（批判的な読解力）の3つを各4-5回の実践的講義を通して鍛えている。筆者も開講年次より毎年全40クラスのうち3つのクラス（各年度合計39-42名、学部総入学者数の約7%相当）を受け持ち、過去4年間にわたって初年次生の作文添削指導を行ってきた<sup>1</sup>。

「日本語リテラシーⅠ」の論理的な作文指導において行われているのが、型作文指導である。型作文指導では、序論 - 本論 - 結論という論理構造に従って、枠線だけが記載された横書き16行の用紙に手書きで短作文を反復させる<sup>2</sup>。

こうした型作文指導の目的は、短い文章の中で単純な論理構造を反復練習させることによって、論理の型を身に付けさせることにある。具体的には、

- a. 序論 - 本論 - 結論の三分法で書く
- b. 序論と結論は課題文に含まれる問いの語を形式的に反復し、2行と1行で手短かに書く
- c. 本論では3つの理由を並置し、「まず」・「次に」・「最後に」という接続詞を段落冒頭で使ってそれぞれ4行、4行、5行で書く
- d. 本論の3つの理由の中で最も強度の高い理由を本論の最終段落に配置し、「最後に、これが最大の理由ですが、」という語句で段落を始める
- e. 本論各段落の冒頭では端的な名詞句を使って、「まず、時間の管理です」のように段落概要を読み手に告知する小見出しをつける

という5点に基づいて、行数配分までも指定して論理的形式を短期間で体得させる〔名和2016b：80-81〕。イメージは、表1の通りである。ここまで形式面をがっちり指定して作文実習させる理由は、段落分けをしなかったり、段落冒頭で一字下げが必要であることを知らなかったりする学生すら少なくなく、作文用紙の使い方にまで立ち返って「型や形」から教えなければならないという現実があるからである〔高松 2015：9〕。

こうした高経大の型作文指導は、序論 - 本論 - 結論という論理の型を教える点では、他大学における初年次生向けの作文指導と変わりはない。ただし、以下の3点で他大学の作文指導とは大きく異なっている。第一に、型の徹底である。第二に、作文課題の身近さである。第三に、段落概要を示す小見出しである。

まず、型の徹底である。先述したように、高経大の型作文指導には、序論 - 本論 - 結論の行数配分までも指定するという「型」苦しさがある。形式的な作文の訓練は多くの大学でなされているが、行数配分までも指定して練習させる大学はまずない。ここまで型に

1 クラス編成は、入学時の現代文や小論文の成績を前提とせず、男女比と出身地の多様性のみを考慮して行なわれる。だが、入試成績が全く影響しないわけではない。なぜなら、「日本語リテラシーⅠ」に先駆けて、全26クラスある2種類のレベル別必修英語クラスが決定されるからである。学生は、割り振られた英語クラスと同時時間帯の講義を自動的に受講できない。そのため、「日本語リテラシーⅠ」のクラス編成は入学時の英語力の影響を多少受ける。たとえば、2017年に筆者が担当した計3クラス（各クラス14名）で英語クラスを尋ねたところ、一番高い者が2クラス、一番低い者が26クラスであった。当日の欠席者を除いた英語クラスの平均は、それぞれ12.7クラス、14.4クラス、14.5クラスであった。

2 升目入りの原稿用紙ではないために、1行に入る字数には個人差がある。大き目の字で1行20字、小さ目だと28字程である。電子機器の発達した時代にわざわざ手書きで書かせるのは、就職活動時に会場で構想から練り上げて、手書きで作文をしななければならない状況に慣れさせるためである。

表1：「高崎経済大学への入学経緯」を問う型作文の形式例  
（下線部は必ず使わなければならない指定語句）

		行数	型作文の実例
序論		2行	数ある大学の中で私が高崎経済大学経済学部に入學した理由は、 <u>以下の3点</u> です。
本論	第一理由	4行	<u>まず</u> 、センター試験の壊滅的結果です。…
	第二理由	4行	<u>次に</u> 、家計負担の軽減です。…
	最大理由	5行	<u>最後に、これが最大の理由ですが</u> 、永続的発展の模索です。…
結論		1行	<u>以上の理由により</u> 、私は本学部に入學したのです。

拘る理由は、型を十分に知らない学生に自由に作文をさせても、「型無し」か「型崩れ」の文章しか書けないからである〔高松 2015：11〕。さらには、自由に作文させようとしても、どのような内容をどのような配分で書いてよいのか分からないという学生も少なくないからである。行数配分までも指定して徹底的に型に従わせることで、形式面では一切頭を悩ませることなく、作文課題の内容を捻り出すことに学生を集中させられるのである。

次に、作文課題の身近さである。高経大の「日本語リテラシーⅠ」で行う型作文指導では、世界や社会の問題ではなく、自分自身のことについて書かせる。具体的な課題は、表2のように、高経大経済学部への入学経緯、おススメ講義、志望ゼミ、志望職業の4つとなっている。

表2：高経大の「日本語リテラシーⅠ」における作文課題

		説明対象	課題の問い
課題1	主観的経緯		数ある大学の中であなたはなぜ高崎経済大学経済学部に入學したのですか。
課題2	主観的利点		今期受講している科目の中であなたはどの講義を友人に薦めますか。
課題3	志望動機		現時点であなたはどの教員の演習クラスを希望しますか。
課題4			高経大卒業後にあなたはどのような職業に就くことを希望しますか。

このように社会的事象ではなく自分自身について初年次生に考えさせることは、近年全国の大学で一般的になったキャリアプランニングの観点からすれば珍しいものではない。実際、表2のような課題が選ばれた理由の一つにはキャリア形成を支援する意図もある。ただし、それが自分自身を題材に作文させる最大の理由ではない。一番の理由は、初年次生に社会的事象を論じさせようとしても、知識不足で難しいためである〔高松 2015：12〕。自分を題材に作文させれば、学生は「知らないから書けない」という言い訳

ができなくなる。とはいえ、自分自身を説明することは初年次生にとって決して簡単なことではない。課題1や2の主観的経緯や主観的利点については、自分の体感したことを型に沿って手際良く書ければ十分である。これは難しいことではない。それに対して、課題3や4では、少なくとも採用者であるゼミの教員や志望企業が志望動機を納得できるような説得的な理由を捻り出さなければならない。こちらは就職活動を始めた大学3年生にとってさえも簡単なことではない以上、初年次生にとっては当然のことながら難しい。こういうわけで、一見するとキャリアプランニングを意識させるためだけに見える4つの作文課題も、その課題を通して大学以降で求められる説得的説明を自覚させるためのものになっているのである。

最後に、これこそが高経大の型作文における最大の特徴であるが、段落概要を告知する小見出しである。本稿2.3節で後述するように、型作文の評価の大半は小見出しの出来に充てられている。そうした小見出しとは、端的な名詞句、つまり英語で言えば「名詞＋前置詞＋名詞」もしくは「形容詞 or 形容動詞＋名詞」程度の語数の句のことである〔上村 2015：87〕。このように小見出しを重視する理由は、以下2点である。第一に、読者への配慮である。段落概要を手短かに告知することで、読み手は先を予測して容易に文章を読み進められるようになる〔名和 2016b：98〕。第二に、語彙力と要約力の向上である。初年次生は抽象的な語をほとんど知らないために、100字や200字で要約をさせても、だらだら文章を書き連ねるだけになりがちである。ところが、会議資料やゼミのレジュメを作成する際に不可欠となる小見出しを、辞書を引きながら練らせれば、学生は語彙力、さらには最小限の語で要約する能力をも高められる〔上村 2015：名和 2016b：98〕。こうした理由から、異例ではあるが、高経大の型作文では小見出しを重視するのである。

## 2.2 型作文の指導手順

高経大の「日本語リテラシーⅠ」における書き方指導は、合計4回の講義で行われる。まず、書き方指導の開始時に、学生に授業時間外で作文課題1「入学経緯」を書かせる。この課題1で、指導前の学生の作文力を測定する。この段階における学生の作文は、段落分けを一切していなかったり、複数の理由を挙げるときに「まず」・「次に」といった列挙の接続詞を使っていなかったり、横一行を端から端まで使い切らずに改行したりするなど、作文の基本すらなっていない者が大半を占める<sup>3</sup>。そうしたひどい状態の作文課題1は、書き方指導の最終回に行われる確認テストの際まで保存される。

初回の指導では、最初に論理的な文章の書き方の講義を40分程行う。講義では、序論-本論-結論の三分法で書くこと、常に段落を分けること、「思う」・「考える」といった婉曲表現を一切使わないことなどを教えて、「思いついたままに文章をだらだら書く」のではなく、「読み手が一見して論理構造を把握できるように構成を練ってから書け」と

3 一行を端から端まで使い切れない点については、仕方のない面はある。なぜなら、高校までは升目入りの縦書き用紙を使う場合が多く、升目のない横書き用紙に不慣れな学生も少なくないからである。

指導する。その後、50分程の作文実習に入る。初回の指導で行うのは、作文課題2「おススメ講義」である。学生には、下書き構想図と、16行の枠線だけある横書き清書用紙の2点を手渡す。そして構想図を使ってアウトラインを組み上げさせ、下書きをさせた後に、清書用紙に記入させる。授業終了時には、清書用紙を回収すると同時に、作文課題3「志望ゼミ」の作文構想図を翌週までの課題として学生に渡す。回収した作文課題2については、翌週までに全40クラスで統一された採点基準に沿って採点し、その後に添削する。

第2回の指導では、まず添削した課題2を学生に返却する。その際に、次の2.3節で詳述するような採点基準を学生に明確に伝えて、あと2回の作文実習を通して論理的な形式面で大きく成長して欲しい点を具体的に伝える。その後に、約70分をかけて作文課題3「志望ゼミ」の作文実習に入る。最初の20分程度で、クラスを3つか4つのグループに分けて、宿題でやってきた「志望ゼミ」の構想図を学生に相互批評させる<sup>4</sup>。その際には、隣のグループと作文を交換させ、隣のグループの構想図全部に匿名でコメントさせる。この相互批評を教員はサポートし、各学生の構想図における課題を浮かび上がらせる。相互批評を踏まえて、各学生が30分程度で形式、小見出し、本論の内容を自ら見直し、下書きする。その作業が終わると、教員がゴーサインを出した学生から順に清書に入る。清書した作文は教員が回収し、次週までに添削する。次週までの宿題は、課題4「志望職業」の構想図を書くことと、添削された課題2「おススメ講義」をパソコンで清書してくることの2点である。後者の目的は、清書を通して型を反復させると同時に、自分と教員との説明論理の違いを肌で感じて貰うことにある。

第3回の講義も、第2回と同様である。教員は添削した課題3を返却し、形式を中心に講評する。その上で、宿題であった課題4「志望職業」の構想図を学生同士で相互批評させ、作文実習に移る。翌週は作文指導を通じた成長度を測る確認試験日にあたるので、宿題は課題3の清書だけとなる。

第4回には、まず添削した課題4の返却と講評から始める。その上で、課題1「入学経緯」の作文も学生に返却し、返却した課題4と比較させる。そうすることで、添削指導を通じた自らの成長を実感させる。最後に、「教えた型に従って課題1『入学経緯』を書き直せ」という試験課題を告げて、約60分で再度構想し直させ、1ヶ月前に書いたひどい作文を書き直させる。

このようにわずか4回の講義を通して、高経大の「日本語リテラシーⅠ」では基本的な作文の型を学生に覚え込ませていく。

## 2.3 型作文の採点方法と添削

高経大の「日本語リテラシーⅠ」における型作文の採点方法は細かく決められてお

---

4 この試みは、「日本語リテラシーⅠ」が導入されて3年経った2016年度から導入された。この方式であれば、学生は複数の同級生の作文例に触れることができると同時に、適切な言葉で意見を述べる訓練もできる。さらには、自分以外の作文に対する教員のコメントを耳にすることもできる。教員が個別指導だけするよりも教育効果が大きいのである。

り、全40クラスで統一されている。その採点方式は、加点項目と減点項目に分かれる。

加点項目は、以下の表3に見るように、大別すると論理的な形式と小見出しの2つで構成されている。全得点の6割を小見出しに関する評価が占めていることから、型作文では小見出しの出来が大きく得点を左右することが分かるであろう<sup>5</sup>。

表3：高経大の型作文における加点項目

		合計点	項目および配点詳細
序論		10点	問いの言葉の使用（4点）
			2行で執筆（3点）
			「以下の3点」という語の使用（3点）
本論	最大理由	10点	最終段落に最大理由であることを明記する表現あり (記述十分なら10点、不十分なら5点、なければ0点)
	小見出し形式	10点×3個	小見出しが端的な名詞句になっているか否か (端的な名詞句：10点、冗長な名詞句：5点、単語1つだけ：2点、名詞句以外：0点)
	小見出しインパクト	10点×3個	小見出しにインパクトがあるか (とてもある：10点、ややある：5点、ほぼない：0点)
結論		10点	序と一貫した文章（4点）
			一行で執筆（3点）
			「以上の理由により」という語句の使用（3点）
加点合計点		100点	

他方で、減点項目は誤字・脱字、字の丁寧さ、段落冒頭の一字下げ、敬体で統一されているか否か、婉曲表現である「思う・考える」の不使用など、多岐に渡る。そうした減点項目の合計点を、加点項目の合計点から引いた値が各課題における学生の成績となる。

こうした加点項目と減点項目のチェックは、教員にとって添削のはじまりに過ぎない。採点后に、教員は本論の3つの段落の出来について「◎（とても良い）」、「○（一応合格）」、「△（やや不十分）」、「×（全く不十分）」の4段階評価を下すことになる。その上で、「○（一応合格）」以上に関しては全段落を、「△（やや不十分）」に関しては時間の許す限りで添削可能な段落を、「同じ内容であれば担当教員ならこう書く」という内容を考えて手書きで添削していく<sup>6</sup>。

各段落に対する4段階評価の基準は、課題3「志望ゼミ」と課題4「志望職業」に関してのみ、教員指導用マニュアルで「面接する側になりきって、どんどんダメ出しをする」ように明確に指示されている。具体的には、学生の本音であっても、「楽なゼミだから」や「安定性が高いから公務員になりたい」などの採用者を不快にさせる内容を書かないように指導する必要がある。その点を除いた4段階評価の具体的な基準は、全20名弱いる各クラス担当者に任されている。筆者の場合には、「○（一応合格）」の基準を、「大学の

5 小見出し作成の効果的な教育法については、上村(2015)を参照のこと。

6 学生一人当たりで、加点・減点項目の算出等に10分、その後の内容添削で10分から30分程度はかかる。

推薦入試の志望動機書で求められる程度に自己を説明できているか否か」に置いている。なぜなら、その程度が新生に要求してもよい説明水準だからである。

### 3. 説得的な説明を知らない初年次生

既に述べたように、高経大の「日本語リテラシーⅠ」における型作文では、あくまでも文章の論理的な形式面を重視し、とりあえずは記述内容を成績評価の対象とはしない。とはいえ、決して内容面の訓練を軽視しているわけではない。教員は、本論で併記される3つの理由の出来に関して4段階評価を下し、上から3段階目の「△（やや不十分）」以上の評価で添削に値する段落については添削をしなければならない。

問題は、添削である。添削と聞くと、「削ったり添えたりして直してあげる」ことであると想像される方が多いだろう。だが実際には、学生の書いてきた全段落で中身が乏しく、教員がゼロから創作してお手本を示してやらなければならない場合も少なくない。

そうした初年次生が書く中身のない、説明不足の文章とはいかなるものなのであろうか。ここでは、筆者が2015年度から2017年度の過去3年間にわたって、高経大の「日本語リテラシーⅠ」において添削してきた作文課題3「志望ゼミ」と課題4「志望職業」を事例として取り上げる。ここで筆者の担当してきた過去4年間の全作文課題のうち、直近3年間の2つの課題に絞って分析する理由は、以下2点である。第一に、初年度の不安定さである。2014年度は「日本語リテラシーⅠ」の初年度であったために、筆者自身も添削方針に苦慮していた。そのため、添削方針にばらつきがありすぎて、本稿の分析対象とするには無理があるからである。第二に、高大教育の転換点である。本稿2.1節で挙げたように、型作文の作文課題は4つある。だが、そのすべてにおいて大学生水準の説明を要求しているわけではない。最初の「入学経緯」と「おススメ講義」は、要領よく形式に従って書いてさえいれば主観一辺倒でも構わない。こうした主観だけで書いてしまう作文を分析対象としても、本稿の目的にはそぐわない。そこで、大学生水準の説明を要求しはじめる「志望ゼミ」と「志望職業」の2課題だけを以下では分析していく。

#### 3.1 型作文における段落の出来

次の表4は、筆者が2015年度から2017年度までに「日本語リテラシーⅠ」で添削した「志望ゼミ」と「志望職業」という型作文の本論における3つの段落の出来を、◎を3点、○を2点、△を1点、×を0点で数値化し、全段落の合計得点の分布を整理したものである。繰り返すが、段落内容に対する筆者の「○（一応合格）」の基準は、「大学の推薦入試の志望動機書で求められる程度」の説明である。

今述べたような筆者の採点基準からすれば、表4で6点以上の評価になっている者が大学一年生としては合格と言える。その水準に達している学生は、課題3「志望ゼミ」では履修者の1-2割程度、課題4「志望職業」で4-5割程度である。ゼミナールの作文に関して

表4：型作文の出来に関する分布（◎3点、○2点、△1点、×0点と換算）

年度	課題	提出者 総数	3段落の状況		全段落内容の出来（合計点）								
			◎、○ 皆無	×あり	9点	8点	7点	6点	5点	4点	3点	2点	1点
2017	ゼミ	40人 (100.0%)	10人 (25.0%)	15人 (37.5%)			2人 (5.0%)	2人 (5.0%)	11人 (27.5%)	9人 (22.5%)	10人 (25.0%)	6人 (15.0%)	
	職業	39人 (100.0%)	3人 (7.7%)	11人 (28.2%)	1人 (2.6%)	1人 (2.6%)	5人 (12.8%)	11人 (28.2%)	4人 (10.2%)	7人 (18.0%)	6人 (15.4%)	4人 (10.2%)	
2016	ゼミ	39人 (100.0%)	5人 (8.1%)	24人 (61.5%)			3人 (7.7%)	3人 (7.7%)	8人 (20.5%)	9人 (23.1%)	7人 (17.9%)	7人 (17.9%)	2人 (5.2%)
	職業	37人 (100.0%)	3人 (8.1%)	13人 (35.1%)	1人 (2.7%)	1人 (2.7%)	6人 (16.2%)	9人 (24.3%)	6人 (16.2%)	7人 (18.9%)	4人 (10.8%)	2人 (5.5%)	1人 (2.7%)
2015	ゼミ	38人 (100.0%)	6人 (15.8%)	18人 (47.4%)			2人 (5.3%)	7人 (18.4%)	3人 (7.9%)	13人 (34.2%)	7人 (18.4%)	4人 (10.5%)	2人 (5.3%)
	職業	38人 (100.0%)	4人 (10.5%)	13人 (34.2%)		1人 (2.6%)	6人 (15.8%)	11人 (28.9%)	7人 (18.4%)	2人 (5.3%)	6人 (15.8%)	2人 (5.3%)	3人 (7.9%)

は知識不足ゆえに、十分に説明できないのも仕方ない面がある。だが、その譲歩は、過去2回の作文添削から「大学生水準の説明」の実例を体感してきた後の課題であり、ある程度既に意識しているべき課題である「職業」については不要であろう。ところが、表4から分かるように、「職業」の作文でさえ5点以下の者、つまり大学一年生として出来て欲しい説明水準で3つの理由を考え出せていない者が履修者の5-6割程度いるのである。

少し違う形で、型作文の出来を見ておこう。表5は、段落数別で見た型作文の出来である。課題3「志望ゼミ」では提出作文の全段落数のうち5-6割程度、課題4「志望職業」でも3-4割程度の段落が「○（一応合格）」に達していないことが分かるであろう。

表5：段落数別の型作文の出来

年度	課題	提出者 総段落数	◎	○	△	×
2017	ゼミ	120段落 (100.0%)	9段落 (7.5%)	36段落 (30.0%)	59段落 (49.2%)	16段落 (13.3%)
	職業	117段落 (100.0%)	16段落 (13.7%)	55段落 (47.0%)	34段落 (29.1%)	12段落 (10.2%)
2016	ゼミ	117段落 (100.0%)	6段落 (5.1%)	54段落 (46.2%)	26段落 (22.2%)	31段落 (26.5%)
	職業	111段落 (100.0%)	14段落 (12.6%)	64段落 (57.7%)	18段落 (16.2%)	15段落 (13.5%)
2015	ゼミ	114段落 (100.0%)	5段落 (4.4%)	49段落 (43.0%)	39段落 (34.2%)	21段落 (18.4%)
	職業	114段落 (100.0%)	13段落 (11.4%)	60段落 (52.7%)	25段落 (21.9%)	16段落 (14.0%)

このことから、形式面を徹底的に訓練し、内容修正のお手本を示しただけでは、初年次生が「大学生水準の説明」を出来るようにならないと言える。形式的な訓練と添削だけ

では、初年次生の鍛錬には不十分なのである。では、初年次生が「大学の推薦入試の志望動機書で求められる程度」の説明が出来ていないとは、どの程度の状態なのだろうか。以下では、具体例を見ていき、何が出来ていないのかを特定する。

### 3.2 添削に値する文章

表6は、筆者が過去3年間に添削してきた型作文の中で、添削に値すると判断した段落とその添削例である。

表6：合格以上の判定となった作文例

段落出来	課題	志望ゼミ・職	種別	例
◎	ゼミ	流通経済	原文	最後に、これが最大の理由ですが、地元密接の専門分野です。私は以前からマーケティングに興味がありました。それだけでなく地域の国際戦略の農産物振興が出身であるA県の農産物生産量第〇位ということもあり興味がわきました。
			添削文	最後に、これが最大の理由ですが、地域特性のフル活用です。故郷のA県は、日本有数の農作物生産県です。しかし、TPPによって農作物の輸入自由化がなされると、その地位は脅かされます。それゆえ、A県産農作物が国際競争の中で生き残れる戦略を、私は探りたいのです。
	職業	通訳	原文	まず、異文化の架け橋です。翻訳機の発達により、異なる言語を話す人とのコミュニケーションは容易になりました。ですが、私は機械的なツールとは違った、心が通じ合えるコミュニケーションを手伝います。
			添削文	まず、人間味の媒介です。翻訳機の発達により、異言語話者間の意思疎通は容易になりました。しかし、機械には対処できない機微があります。それを逃がさずに、私は血肉の通ったコミュニケーションを手伝いたいのです。
○	ゼミ	環境会計	原文	次に、環境問題へのアプローチです。今、世界にはエネルギー問題があり、まだ解決への糸口はつかめていません。しかもこれは経済活動よっての解決が可能です。それ故に、このゼミでその方向性を求めていきたいのです。
			添削文	次に、環境問題への経済学的アプローチです。一般的に、環境問題は経済発展の負の側面と言われます。しかし、環境改善が利潤を生めば経済と環境は両立します。私は、自らの愛する経済学が環境の敵ではないことを証明したいのです。
	職業	地方公務員	原文	最後に、これが最大の理由ですが、地方創生の養生です。B市には航空自衛隊の基地があり、その影響で転勤族が多いです。そして子どもの数が多いので、B市から出ていく人数の方が、留まる人数よりも圧倒的に多いのです。そこで私はB市の人口減少をくい止める活動を行いたいのです。
			添削文	最後に、これが最大の理由ですが、定住促進策の提案です。故郷B市の人口は、自衛隊基地の転勤族や若者の都市移住で減少しています。これを止めねば、郷里の存続は危ういのです。そのため、私は地方公務員として雇用創出や福祉充実を進めて、定住者を増やして地元を守りたいのです。

見ると分かるように、「○（一応合格）」以上の段落の原文は、家族や社会といった自分の外部の状況を把握し、それとの関係で自らの関心を位置づけることができている。つまり、主観的でしかない感慨を述べるレベルを越えて、自らの欲望を読み手にも理解で

きるように位置づけることができている。もちろん、言葉の使い方や説明手続きの点では十分ではない<sup>7</sup>。それゆえに、添削文のように筆者も赤ペンを入れている。とはいえ、この程度の説明が出来れば初年次生のスタートラインとしては十分であろう。

### 3.3 添削に値しない文章

次に、「△（やや不十分）」、「×（全く不十分）」の実例を見ていこう。まずは、典型的な添削に値しない文章を知るために、「×」の例から見ていく。

段落の出来で「×」になる理由は、大別すると3つある。第一に、記述不足および未記入である。これは、作文時間内に理由を思いつかなかった場合、書いても添削対象外になるために書くのを回避した場合、あるいは時間不足で書けなかった場合である。第二に、禁則理由の記入である。そして第三に、ゼミや職業の解説である。記述不足および未記入については説明不要なので、後者の2つの典型例のみを以下の表7に示す。

表7：「×（全く不十分）」の作文例

×の事由	作文種別	志望ゼミ・職	事例
禁則	ゼミ	証券市場分析	次に、人気ゼミの利点です。このゼミは昨年度の志願者数が他のゼミと比べてダントツに多かったようです。もちろん志願者が多いということは競争率が激しいということです。しかし、その分、有意義な学習ができます。
	職業	地方公務員	次に、確固とした就業規則です。公務員は急なリストラ等もなく、福利厚生もしっかりしているので、安定しています。この確固とした就業規則のおかげで、働く側も安心して働くことが可能です。
ゼミ・職業の解説	ゼミ	マーケティング戦略	最後に、これが最大の理由ですが、関心の高さです。このゼミで学ぶ売れる仕組みづくりや売れ続ける仕組みづくりをどう作り上げるのかということにはとても関心を持つことができます。そして、その中で必要な消費者の立場から考えるということも興味深いです。
	職業	IT業界	まず、取得可能技術の実用性です。PCが普及し、インターネットの利用が容易になった現在、多様な情報サービスが生産され、提供されています。その生産に携わることで、アプリ開発やクラウドインテグレーションシステムなど実用的な技術を身につけることができます。

まず、禁則から説明する。禁則とは、安定性、高給、楽さ加減などといった自分の利益だけを考えて書かれた理由説明である。そうした自己中心的な説明については添削対象外にすると事前に警告しても、それしか思いつけない学生がいる。それを恥じて未記入で提出する学生もいるが、型作文において得点を取るためには小見出しをつけて、とりあえず内容を埋めなければならない。そのために、筆者は添削対象外になることを学生に納得

7 筆者が過去4年間の添削の中で、一語たりと赤ペンを入れずに合格としたのはわずか1名、それも1段落だけである。

させた上で、禁則の内容でも提出を認めている<sup>8</sup>。

次に、ゼミ・職業の解説である。表7で挙げた事例では、ゼミの概要、あるいは仕事を通して習得できる技術についてしか書かれていない。志望動機の説明とは、本来は「大学の推薦入試の志望動機書」であっても、「何をしたいか」や「どんな技術・知識を手にしたいか」といった自らの現在の欲望だけではなく、「なぜそうしたいのか」さらには「その技術や知識を身に着けてどのように役立てたいか」といった原因（あるいは自らの過去）や効果（あるいは自らの未来）を読み手に理解できるようにしなければならない。ところが、その基本が全くできない学生がいるのである。

そうした志望動機書の基本を分かっていない学生がいる理由は、2点ある。第一に、求められる説明の根本的な誤解である。学生の中には、日記の記述のような完全に私的な感慨の説明か、誰から見てもほぼ類似した表現になる客観性の高い説明かのいずれかでしか「説明」を捉えられない者がいる。そのために、自らの主観を相手に納得して貰える形にして伝えるのもまた「説明」であり、それこそが大学生以降の説明で求められているものであると気づけていない学生が一定数いるのである。第二に、圧倒的な知識不足である。学生の中には、ゼミや職業に関する知識がないために、ゼミ紹介文や職業紹介文で書かれた文章を丸写しにしてくるだけの者がいる。このタイプの学生の多くは、「成長して知識が身に着けば書ける」と思い込んでいる。だが、時間の経過によって解決される見込みがあるのは少数である。たいていは、第一の理由で挙げた「求められる説明に対する根本的な誤解」も併発している。そうでなければ、拙い言葉と論理によってであれ、自分の理解している範囲内で志望理由を捻り出せるはずだからである。

このように「×（全く不十分）」になる学生の場合には、「どんなことを書いてはいけないか」という社会的禁則を教えて、「大学生水準の説明とは何か」を理解させることが添削以前に必要となる。その必要性は相対的には低くなるとはいえ、「△（やや不十分）」になる学生でも変わりはない。

「△（やや不十分）」になる理由は、次の表8に見るように、大別すると内容重複、同程度の理由の並列、差異化不十分、消極性や受動性、説明不十分の5つである。

第一に、内容重複である。これは、本論3つの段落で理由を変えなければならないにも関わらず、段落間で意味内容に大きな差異が認められない場合である。たとえば、表8で挙げた事例では「なぜその能力を身に着けたいのか」が不明であるとはいえ、個々の段落の記述から書き手の意欲を読み取れる。ところが、連続した段落で「ゼミ活動を通して得られる能力」という同じ水準の説明を続けてしまっているがゆえに、水増しの印象を読み手に与えてしまうのである。

8 禁則事項を伴う内容でも一般社会や採用先に対する貢献へと繋がる内容が書けていれば、記述の程度に応じて筆者は「△（やや不十分）」ないし「○（一応合格）」の扱いにしている。たとえば、公務員志望の学生が「恵まれた福利厚生の下で安心して出産し、その経験を踏まえて地域の子育て支援をしたいのです」と書いてきた場合がそうである。こうした理由に筆者が最低評価を下さないのは、志望先の利益や関心を意識して書くという志望動機書の最低限のルールを少しでも意識できているからである。

表8：「△（やや不十分）」の作文例

△の事由	作文種別	志望ゼミ・職	事例
内容重複	ゼミ	金融経済論	まず、数学的アプローチの活用です。経済社会に対する理解を深めるために、数式やグラフを使って経済をモデル化したり統計を利用して経済分析を学ぶことができます。データをもとに、より現実的な分析が可能になります。 次に、経済的思考の習得です。基礎をしっかりと学ぶことで、社会問題における土台をしっかりと理解します。そして経済モデルを活用しながら諸問題にきちんと対処できる能力を習得します。
同程度の理由	ゼミ	日本経営史	まず、充実した活動です。このゼミは他と比べて活動的なゼミナールと言われています。私は大学生だからこそ存在する時間を有効活用したいのです。 次に、社会人基礎能力の習得です。このゼミでは自らで選択した企業を研究します。その過程の中では調べる力、クラスメイトと協同する力、発信する力の3つを身につけることができます。
差異化不十分	ゼミ	経営倫理	まず、発言力の昇進です。本ゼミでは輪読、ディスカッション、プレゼンを行う機会が多く設けられているため、多様な価値観やディベート力を養うことができます。積極的に参加し、発言力を昇進させたいです。
	職業	銀行員	最後に、これが最大の理由ですが、大学の修習成果です。日本の経済の現状を今大学で私は学んでいます。そんな大学で学んでいる経済の専門的知識を活かせるような職務が銀行員です。
消極的・受動的	ゼミ	証券市場分析	最後に、これが最大の理由ですが、卒業生の就職実績です。本ゼミは他よりも、金融機関に就職する学生が多いです。私は将来、金融機関に就きたいです。それなので、本ゼミに入り少しでも多くアドバイスしてもらいたいです。
	職業	国際企業	次に、仕事の充溢です。国際企業では会議や資料が英語という私の勝手なイメージがあります。私は英語が得意ではないですが、このような環境ならしゃべれるようになれば、仕事もやりがいがあると期待します。
説明不十分	ゼミ	言語学	次に、市場取引きの利潤です。経営学のマーケットにおける消費者と生産者の相互関係を研究することができます。現在、消費税増税、意図的なインフレーション政策など物価高騰政策が多く、その面で談じられる事は喜ばしい点です。
	職業	税理士	最後に、これが最大の理由になりますが、信頼関係です。税理士は、仕事の依頼がなくては働けません。そのため相手から信頼を得て、仕事を担われる経済の根本原理を必要とする場では、大学で学んだ経済知識や多数の人との交流が多いに役立つはずで

次に、同程度の理由の並列である。これは、内容重複と同じように見えるが、少し異なっている。たとえば表8の例の場合には、きちんとゼミ活動自体の意義と、能力の取得という別水準の話がされている。ところが、志望動機を中心に占めなければならないゼミの主題からすれば、両方とも重要性の低い話題であると言ってよい。そうしたゼミのテーマとは直接関係のない話題も、本論の最終段落を除いた1段落で書いている位ならば大きな問題はない。ところが、複数の段落でゼミの主題に直接関係のない話題をしていれば、字数を埋めたと受け取られても仕方ない。どちらか一方の段落を削るべきなのである。

第三に、差異化不十分である。これは、選択可能な複数の選択肢を排除して、当該選択肢を選んだ背景が不明な場合である。表8の事例を見て欲しい。ゼミに関する作文例では、どこのゼミでも習得できる一般的な能力しか書かれていない。これでは、当該ゼミを排他的に選んだ理由にならない。また職業に関する作文例では、「経済の専門知識を活かせる」ことに力点が置かれているが、それだけであれば銀行員ならずとも、国家公務員の経済職、あるいは一般企業の経理や財務などでもよいはずである。「志望ゼミ」と「志望職業」の作文で重要なのは、なぜ類似する選択肢ではなく当該選択肢なのかを読み手に分からせることである。具体的に言えば、「志望ゼミ」の場合には学部内で選択可能な他のゼミではなくなぜこのゼミなのかを、「志望職業」の場合には類似する職業ではなくなぜこの職業なのかを書かなければならないのである。ところが、学生は自らに想像できる安易な連関性だけで短絡的な説明をしてしまいがちであるがゆえに、読み手には類似した別の可能性も浮かんでできてしまって腑に落ちないのである<sup>9</sup>。

第四に、消極性や受動性である。「×（全く不十分）」で挙げた禁則の作文例のように自己中心的な理由でなくとも、消極性や受動性が垣間見える理由を挙げる学生も少なくない。「ゼミ」に関する作文の場合であれば、「先生が優しい」、「OB・OGが就職の面倒を見てくれる」、「説明が分かりやすい先生なので安心してついていける」、「社会人基礎力を養ってくれる」といった形で依頼心の強い理由が少なからず挙がってくる。表8の証券市場分析のゼミを志望する学生の作文の場合には、自らの志望する業界にゼミの卒業生が多ければ、話を聞きやすく就職しやすいだろうという意図がはっきりと分かる。他方で、職業に関する作文の場合であれば、「この職業に就くと〇〇という能力が身に付く」、「この業種は社会的信頼度が高い」といった形で、能力や業務の恩恵を語る作文例が多く見られる。ところが、ある種の能力は就業の結果ではなく条件であり、業務の恩恵も良い働きをした結果でしかない場合が少なくない。たとえば、表8で事例として挙げた国際企業を志望する学生の場合には、「できる限り就職活動前に英語力を養って、得意になる」とでも書かなければ、この文章を読んだゼミの指導教員や就職支援室のカウンセラーは不安を覚えるはずである。志望動機書では消極性や受動性が禁物であるということ、学生は分かっているのではないのである。

最後に、説明不十分である。「△」になる説明不十分は、「×」で挙げた「ゼミ・職業の解説」とは違って、当該選択肢の中で何に関心があるかが比較的明確に分かる場合である。たとえば表8の「ゼミ」と「職業」の両事例は、ともに関心の対象が読み手に比較的是っきりと伝わる文章になっている。ところがどちらの例においても、なぜそこに興味があるのかという最も肝心の説明が脱落してしまっている。この程度の説明では、学校成績と併せて大学受験の志望校を絞り込むための参考資料にはなりえても、ゼミ選考や就職

9 ここでは特定の段落だけ取り出しているが、排他的に選択した理由が本論の3段落全体を通して明確になっていれば十分である。ただし、たとえそうであるとしても、各段落内部で可能な限りで他の類似した選択肢ではない理由が分かるようにしておいた方がいいはずである。

活動において志望先を納得させるには至らないはずである。

以上のように、「△（やや不十分）」になる理由には、内容重複、同程度の理由の並列、差異化不十分、消極性や受動性、説明不十分の5つがある。こうした5つは、すべて「×（全く不十分）」になる程にはひどくないとはいえ、「大学の推薦入試の志望動機書で求められる程度」の説明としても物足りないのである。

### 3.4 読み手視点の欠如

以上のような筆者の添削事例から分かるように、作文を不得手とする日本人初年次生の最大の問題は、「大学生に求められる説明の水準」を理解していないことにある。これとほぼ同じ事は、これまで少なからぬ人が指摘してきた。

たとえば、大衆化時代の大学における作文添削の必要性を早くから訴えてきた大学教員の石原千秋は、大学初年次生が「自分のレポートが読まれるという単純な事実まったく気づいていない」ように見えるのであり、「教師も自分と同じ人間だということに気づいてないらしい」と述べている〔石原 2006：25、強調は原著者による〕。石原が言いたいのは、初年次生が自分の欲望や感慨しか書いてこず、自分とは利害関心や知識水準の異なる教師に分かるように自らの思考を正当化する努力をしていないことである。

同様の事は、哲学者の野矢茂樹も指摘している。野矢は、『大人のための国語ゼミ』の冒頭の章において「相手のことを考える」ことを説明している〔野矢 2017：15-37〕。その中で野矢は、日本人の大人とは知識水準の異なる子供や外国人に物事を説明する例を挙げて、自分との違いを意識して丁寧に説明できるようになることが国語力向上の近道だと説いている。

また別の例であるが、同様の問題意識は、高校生に意見表明の指導をしようと試みてきた教育心理学者の清道にも見られる〔清道 2011〕。清道は、高校生に意見を表明するための論理的形式を教えて、それを実践させるという実験を行っている。その実験結果として出てきた課題は、意見を言うための論理的な型を教えただけでは実質的に内容の伴わない意見しか言えない者がいることであり、ひいては彼らに対して「他者の視点から問題を捉え直し、多様な考えがあることを吟味した上で、自分の意見を吟味し修正する力、つまりメタ認知に関する能力」〔清道 2011：219〕を養ってあげる必要があるということであった。

こうした石原や野矢、そして清道の指摘と、ここまで高経大の「日本語リテラシーⅠ」における作文添削事例を通して筆者が気づいたことは、ほぼ同じである。こうした既存の指摘の中で、高経大の「日本語リテラシーⅠ」の型作文の観点から最も示唆的なのは、清道の見解である。清道の実験結果と同様に、ここまで見てきたように、高経大の型作文においても、論理的形式を習得できても添削に値しない説明内容の作文を書く者が続出して

いる<sup>10</sup>。その事実からすれば、初年次生に対する作文教育は、従来のように基本的な作文規則、論理的形式や引用の仕方といった技法を教えているだけでは限界がある<sup>11</sup>。

それゆえに、初年次生に対する作文教育の最大の課題は、「読み手のことを考えて説明する」ことの必要性和方法をどのように教えるかにある。当然のことながら、「読み手のことを考えて説明」することを説く者が、授業の「読み手」である初年次生に理解可能な、あるいは運用可能な程度を越えた抽象的な説明で済ませるわけにはいかない。教えている側が言行不一致に陥ってしまっただけでは示しがないからである。ところが、実際にそこまで踏み込んで、「読み手のことを考えて説明する」ことの必要性和方法を論じている者はあまりいない。その点で野矢の『大人のための国語ゼミ』はかなり丁寧に論じているが、利害や欲望といった知識水準以外の差異を捨象している点で限界がある。そこで以下では、筆者なりに「大学生に求められる説明水準」を初年次生に理解させ、運用可能にするための教育法を論じる。特に、志望動機を他者に分かって貰うためには、どのような説明をしなければならないかを初年次生に理解させる術を探っていく。

#### 4. 「求められる説明は説得的な正当化である」

本章では、添削に足る作文内容を捻り出せない大学初年次生に、「大学生水準の説明」を理解させる方法論を模索する。どうすれば、少なからぬ人が指摘してきた「読み手考えた説明」を、自分には既に十分な説明能力があると思い込んでいる学生に理解させられるのかを検討していく。

##### 4.1 大学生水準の説明：説得的な正当化

まず、大学生水準の説明とは何かを定義しておきたい。これまで、多くの人が高校生までの作文と大学生以降の作文の違いを、「感想文・作文」と「論説文・レポート」の対比で説明してきた [e.g. 小野田 2001: 28-29; 東北大学附属図書館 2010: 15]。そうした説明がなされる際には、「感想文・作文」は主観的なもので、「論説文・レポート」は客観的なものであると言われてきた。

このように「感想文・作文」／「論説文・レポート」と、主観／客観という二つの対立を重ね合わせて大学生水準の作文を説明する仕方は、ある意味では初年次生に分かりやすい。なぜなら、多くの初年次生は小学校以来、事実叙述を中心とした客観的な説明文

10 型作文の訓練を中断すると学生の作文力は一時的に低下するが、再開すると短期間で形式面については元に戻る [e.g. 名和 2016a]。

11 高経大の場合には、「日本語リテラシーⅠ」に続く初年次必須科目として「日本語リテラシーⅡ」がある。この科目で行われる作文指導は、型作文を発展させた「接続詞導入法」と呼ばれるものである。型作文の本論では、3つの理由を併記することしかできないために、議論を大きく展開させられない。これに対して接続詞導入法では、序論・本論・結論という基本的な型を維持しつつも、本論部の議論展開の仕方を事前に決めておいて、その議論のヴァリエーションを学生に作らせていく [高松 2016a]。こうした接続詞導入法の目的は、一定の論理構成をなぞらせることで、論理構成の出来ない学生を過度に悩ませることなく、論理展開の仕方や接続詞の使い方を覚えさせることにある。接続詞導入法に教育効果があることは間違いないが、それだけでは本稿で検討していくような「大学生水準の説明とは何か」に気づけない学生も少なくない。

と、それと区別された主観を伴う感想文や意見文との違いを前提に教育されてきているからである[e.g. 金子 2014: 23]。だが、そのような対比を大学生になっても前提とし続けているとすれば、危険である<sup>12</sup>。なぜなら、感想文もまた「『伝えたいことがあり、それを伝えるための文章』」であり、読み手を納得させることを目指さなければならない」[小野田 2001: 28]からである。小学生ならともかく、大学生になって感想文を書く際に、自分の感じた事柄をただ書き連ねて済ませてはならない。この点を踏まえると、「感想文・作文」／「論説文・レポート」という対比で「大学生水準の説明」を教えると、かえって初年次生を混乱させてしまう危険性が極めて高い<sup>13</sup>。

したがって、初年次生に「大学生水準の説明」を正しく理解させるためには、「感想文・作文」／「論説文・レポート」、あるいは主観／客観という対比を使わずに説明すべきである。では、その目的のために本稿3.4節で見えてきたような「読み手のことを考える」という説明が役立つかと言えば、そうではない。「読み手のことを考える」という説明を受けただけでは、どのような事柄を、どの程度考えればよいのかを初年次生はイメージできないからである。それゆえに、別の説明法を考える必要がある。そこで本稿では、「読み手のことを考える」という説明に変えて、「説得的な正当化(persuasive justification)」という言葉を用いたい。この言葉であれば、「正当化」という言葉で自分と読み手の利害関心の違いを乗り越える必要性を訴えると同時に、「説得的な」という語で利害の異なる相手を納得させなければならないこともイメージさせられるからである。さらには「説得的な正当化」という表現には、単純な主観／客観を越えて、相手にも伝わる基準で自らの利害関心や判断を説明することも含み込めるからである。

ただし、「大学生水準の説明」とは「説得的な正当化」であると定義した方がいいとはいえず、その表現だけでは多くの初年次生は具体的な説明の仕方をイメージできない。それが可能になるような説明法をさらに考える必要がある。

#### 4.2 説明力不足の説得：「今チョコレートを食べたい」という事例

今述べたように、大学生水準の説明は「説得的な正当化」であると教えるべきである。ただし、そう抽象的に説明しても初年次生はどのような内容を書けばよいかイメージできないために、自らの個別具体的な状況の中で応用できるようにならない。それどころか、自分の正直な気持ちを正確に述べられているのだから、自分は説明できていると思いついでいる学生も少なからずいる。したがって、実はまず初年次生に理解させるべきなの

12 最大の問題は、初年次生が主観／客観という対立を二律背反的なものとしてしか理解できていないことにある。そのため、彼らは「客観と主観がどの程度入り混じっているか」という発想を持っていなかったり、あるいは「客観度の高い箇所と主観度の高い箇所が一つの文章全体の中で共存している」という状況を想定できなかったりするのである。

13 文化人類学者の川喜田二郎は、多くの科学者が「叙述だけが客観的だから科学的であり、解釈などは主観的だから非科学的であり有害なもの」[川喜田 1967: 103] だと思いをしている」と指摘している。文化人類学のフィールドワークにおいては、調査者個人によって収集できるデータが異なる上に、たとえ同じデータであっても人によって解釈が異なることがある。それゆえに、文化人類学、ひいては解釈を前提とする人文・社会科学の諸分野においては、自らの解釈の妥当性が絶えず問われるのである。こうした解釈の正当性を問う事態は、人文・社会科学に比べれば知的安定性の極めて高い自然科学においてさえも、少なくとも「パラダイム転換」[クーン 1971]の際には生じることである。

は、「大学生水準の説明とは何か」ではなく、「初年次生の説明が幼い」ということである<sup>14</sup>。

初年次生に説明の稚拙さを理解させるために筆者が用いている例が、「今チョコレートを食べたい」という例である。多くの学生は幼少期に保護者にチョコレートなり別のお菓子なりを強請った経験を有しているため、極めて状況を思い浮かべやすい。たいていの場合には、保護者から「晩御飯まで我慢しなさい」、あるいは「お金がないからまた今度」などと言われて要求を拒否されたはずである。そうした状況になった際に、幼児であれば泣いて駄々をこねて「いやだ、今食べたい」と言うであろう。小学生位になれば、同じ店にいた友達一家を指差して「友達買って貰っている」からなどと言うかもしれない。中高校生にでもなれば、「期末試験勉強で疲れているから、糖分を摂取して脳を活性化させたい」とか、「今チョコレートを食べて受験勉強にもう少し集中できれば、大学合格率が高まる」などとも言って保護者を説得しようとするかもしれない。このように、成長と共に「今チョコレートを手に入れる」ための説得方法は変化してきたはずである。

ここまで学生に説明したところで、筆者は本稿3.3節で挙げた型作文における「×（添削不可）」の事例と比較して説明を進めることにしている。そうすれば、「私は経済学に関心があります」、あるいは「私は公務員になりたいのです」で終わってしまう志望動機の説明が、「今チョコレートを食べたい」と同程度で、現在の欲望をただ述べただけの幼いものであることが学生にもすぐに分かる。さらには、志望動機としてゼミの活動内容や職業の業務内容を述べるだけの説明では、「チョコレートとは甘い食べ物で疲労回復に役立つ」程度の一般的な説明に過ぎず、「自分が『今』、『なぜ』チョコレートを食べなければならないか」を全く保護者に正当化できていないことに学生は容易に気づくことができるのである。

以上のような説明をすれば、添削不可になった学生でも自分の説明の至らなさを簡単に理解できる。ただし、学生に説明力不足を理解させて終わるわけにはいかない。どのように考えれば、チョコレートの例における「今チョコレートを食べて受験勉強にもう少し集中できれば、大学合格率が高まる」などの少しでも説得度の高い説明を、ゼミや職業の志望動機書で捻り出せるのかも教える必要がある。

#### 4.3 志望動機書における説得的説明の作り方

実は「今チョコレートを食べたい」という事例は、学生に説明力不足を認識させるために役立つだけでなく、志望動機書における説得的説明の作り方を教えるのにも役立つ。この事例から教えるべきは、論理的に導き出される反応可能性の考慮と、相手（あるいは読み手）の利害関心に沿った説明の組み立ての2点である。その2点をどう教えるべ

14 正直な気持ちをありのままに語ることもまた、説明の一種であることは間違いない。それゆえに、「正直に気持ちを語っても説明したことにはならない」と教えても、それではなぜ説明したことにはならないのかを初年次生は十分に理解できないのである。

きかを検討していこう。

まず、論理的な反応可能性の考慮である。初年次生の多くは、説明とは自分の気持ちを素直に語ることだと思い込んでいる。ところがそれではうまくいかないことは、「今チョコレートを食べたい」と保護者に訴えかける単純な場面を想定するだけで十分である。たいていは、保護者から何らかの理由で不許可の意思表示がなされるはずである。問題は、その不許可の理由がどのように論理的に導き出されるのか、それをどのように想定して自らの発言や文章を組み立てていくべきなのかということである。

自らの発言や文章から生み出される論理的な反応可能性を想定するためには、発言や文章の内容を要素ごとに分解し、各要素と置換可能な選択肢を思い浮かべれば十分である。こう書くと難しいことに聞こえるかもしれないが、そう大変なことではない。たとえば、「今チョコレートを食べたい」の場合には、「今」という時間、「チョコレート」という対象、「食べる」という動作、さらには「たい」という意思表示あるいは要求の動作を補助する要素という、4つの要素がある。この4つのそれぞれに関して、置換しうる可能性を考えてみればよい<sup>15</sup>。たとえば、以下の表9のようになる。ここでは3つの可能性を挙げておいたが、初年次生でも他の反応可能性を考えることは難しくないだろう。どれだけの反応可能性を思いつくかには個人差があるだろうが、思いついた反応可能性を覆して自分の意見や欲望を納得させられるような理由を考えていけばよい。そうすれば、「今」でなければならない理由、「チョコレート」ではなければならない理由、「食べる」でなければならない理由を、単に自らの現在の欲望を語るだけではなく説明できるようになるはずである。

表9：「今チョコレートを食べたい」に対する反応可能性

	時間	対象	動作	動作補助
元の主張	今	チョコレートを	食べ	たい
可能性1	おやつに	お饅頭なら	食べ	てもよい
可能性2	30分後に	買ってくるお煎餅を	食べ	なさい
可能性3	晩御飯まで	何も食べないで	我慢	しなさい
...	...	...	...	...

次に、相手（あるいは読み手）の利害関心に沿った説明の組み立てである。自分自身の発言や文章から反応可能性を考えていくことは有益だが、無限に可能性を想定できてしまうという問題がある。その状態のままでは、志望動機書の説明を絞り込むことなど不可能である。そうした絞り込みの際に不可欠なのが、相手（あるいは読み手）の利害関心である。

そうした相手（あるいは読み手）の利害関心は、比較的説明能力の高い初年次生でも

15 この分析の前提にあるのは、言語学における共時と通時の発想である。

たいてい念頭にはないものである。たとえば、本稿3.3節の表7および表8で見たような型作文で添削し難い学生の場合には、自らの現在の欲望や意欲と、自らの過去（具体的には経験や能力）や将来（具体的には理想像）とを結び付けられる程度に留まる。本稿3.2節の表6で見たような高経大の型作文で合格基準に達する者でも、せいぜい社会情勢の大きな展開を踏まえて、将来的な自分の寄与可能性を抽象的に述べることができるだけである。ようするに初年次生は読み手の利害関心をまったく念頭に入れてないのであり、だからこそ「教師も自分と同じ人間だということに気づいてないらしい」〔石原 2006：25〕などという反応が出てきてしまうのである。

こうした状態を改善するには、多くの論者が指摘してきたように、相手（読み手）の視点を意識するしかない。まずは、自分が「過去 - 現在 - 未来」という時間の流れの中で能力や経験を培い、欲望や意見を持ち、こうなりたいという理想を抱いているように、相手（読み手）も自分とは異なった「過去 - 現在 - 未来」の時間の流れを持っていると理解することである。そして、自分の時間の流れや利害関心を、相手（読み手）の時間の流れや利害関心と関連付けて、自分だけでなく相手の利益にもなると知らしめることである。これこそが、志望動機書で求められる「説得的な正当化」である。ただし、このような抽象的な説明では、多くの初年次生はイメージできない。これまでと同じように、「今チョコレートを食べたい」で考えてみよう。それを使って様々な形で関連付けをした説明の例が、以下の表10である。

表10：「今チョコレートを食べたい」をめぐる様々な関連付けの説明例

視点想定	関連付け	例
自分のみ	現在のみ	「今チョコレートを食べたい」
	過去	「走って帰ってきてお腹がすいているから、チョコレートを食べたい」
	未来	「チョコレートを食べたら疲労回復して、また走ることができる」
社会を含む	現在のみ	「今、あのチョコレートが流行しているから、食べないと仲間外れになる」
	過去	「友達がみんなあのチョコレートを買って貰ったから、私も欲しい」
	未来	「このフェアトレードのチョコレートを買えば、途上国支援にも繋がる」
相手（保護者）を含む	現在のみ	「今チョコレートを買ってくれたら、ここで一人で待っていてあげる」
	過去	「先週約束したのにおもちゃを買ってくれなかったから、今チョコレートを買って」
	未来	「チョコレートを食べれば、試験勉強にもう数時間集中でき、成績もあがるはず」

これ自体はあくまでも「今チョコレートを食べたい」という自分の現在の欲望を、自分の過去や未来、あるいは社会と相手（保護者）の「過去 - 現在 - 未来」の利害関心と多少強引に結び付けて正当化しようとしたものに過ぎない。その点で限界はあるが、少なくとも自分とは異なる「過去 - 現在 - 未来」を結び付けるやり方の一例になるだろう。

こうした自分とは異なる「過去 - 現在 - 未来」の在り方を、自らの「過去 - 現在 - 未来」と関連付けて説明することこそが、志望動機書において「読み手の視点を配慮することである」と言ってよい。ゼミの志望動機書であれば、教員の過去から未来に向けた研究

関心の繋がりや変化を調べて、それらのどこに自分の今の関心がどう繋がっているのかを教員に分かるように書かなければならない。就職関連の志望動機書であれば、志望先の今から未来に向けた活動展開を調べて、未来に向けた活動に自分の能力や意欲でどう寄与できるのか書かなければならない。このように志望動機を説得的なものとするためには、自分の書いた文章から導き出される反応可能性を探り、調べた相手の利害関心から反応可能性を絞り込み、相手の利害関心に合うように志望動機を構成するしかないのである<sup>16</sup>。

#### 4.4 日常的な「説得的な正当化」と学術的引用の連続性

ここまで見てきたような形で説明すれば、型作文で添削不可となる学生も「説得的な正当化」の仕方を少しはイメージし、自分なりに模索できるようになる。そうした日常水準でさえ説得的な正当化のできていない学生には、引用の探し方や方法だけを教えてもまず出来るようにならない。学生が引用を真似る中で自ずと「説得的な正当化」に気づくことを期待しては、気づけないままに終わる者も相当数でてしまう。そこで、志望動機書レベルで求められる「説得的な正当化」と、学術論文やレポートに必要な引用とがどのような繋がりがあるかまでをも説明し、学生を納得させるしかない。

学術論文やレポートにおいて引用が不可欠であることは、多くの者が指摘してきた[e.g. 酒井 2006:118; 高松 2016c]。そして、多くの大学教員がその事実を学生に伝えて、必死になって教えてきた。ところが、「なぜ引用が必要なのか」という一番肝心な点に関しては、まともに教えられてきたとは言いがたい。筆者自身も、「自説の補強」や「自説の位置づけ」という程度で教わったに過ぎず、自らの研究を進める中で引用の必要性和意義を直感的に理解してきただけである。では、どのように引用の必要性を初年次生に教えたらよいのだろうか。

ある研究や調査をしようとした際には、たいていの場合には自分の論考に先行する研究の歴史がある[酒井 2006:118]。そうした先行研究史を一切読むことなく書こうとすると、果たして自分の主張しようとしていることが新しく意義があることなのか、それとも既に議論が済んでいることなのかさえ読者には分からない。ようするに、自分以外のところで作られてきた歴史の中に自説を位置づけてやらなければ、自説の価値を証明できないのである<sup>17</sup>[アメリカ心理学会 2011:181; 高松 2016c:76]。まったく新しいことを言おうとしない場合であっても、研究の流れや派閥を整理し、それらのどこに自分の立場を位置づけられるのかを説明しなければ、読み手が書き手の評価をすることすら覚束ないのである。

16 この手続きを踏んで「読み手に配慮した説明」をしたとしても、相手を納得させられる保証はない。言いたいことが伝わっても、利害関心が根本的に違うために相手を納得させられない場合もある。それとは違って、公的に保証された資格を提示しさえすれば、言葉を使わずとも納得させることができる場合もあるだろう。ただし、少なくとも「読み手に配慮した説明」をすれば、理解して貰える可能性は高まるはずである。

17 このことを経済学部の初年次生に理解させるために、筆者は「開発された新製品の新鮮さをどう伝えるか」を例に用いている。なぜなら、消費者に新製品の長所をわかりやすく伝えるためには自社の旧製品や他社の製品と比べる必要があることは、大学一年生でもすぐに推測できることだからである。

こうした学術的引用の意義に関する説明は、何も知らない初年次生には奇異なものに聞こえるだろう。だが、志望動機書における「説得的な正当化」の必要性を理解した学生であれば、それと並べて学術的引用を理解すれば必要性を直ちに理解できる。本稿4.3節でまとめたように、志望動機書における「説得的な正当化」とは、自分の関心と、社会や相手（読み手）の「過去・現在・未来」とを相互に関連づけて、志望動機を相手（読み手）の利害関心に沿うように書くことである。そうした志望動機書における社会の流れに相当するものが論文における先行研究史であり、読み手にあたる存在が指導教員や他の研究者と考えればよい。先行研究や社会の動向と自らの「過去・現在・未来」を関連付けて語らなければ、「今チョコレートを食べたい」と変わらない水準で自らの今の立場を述べただけに過ぎない。また、読み手である指導教員や他の研究者、あるいは査読者の利害関心を想定せずに論文やレポートを書けば、論文不掲載の決定が出たり、レポートの評価が下がったりする。このように説明すれば、初年次生は自らの理解している日常的地平からの類推で学術的引用の意義を理解できるのであり、そうやってようやく引用に対して真摯に取り組めるようになるはずである。

## 5. おわりに

本稿では、高経大における筆者自身の作文添削例を基に、初年次生に「大学生水準の説明とは説得的な正当化」であるという暗黙知を教える必要性和方法について論じてきた。まず、初年次生の中には添削不可能な程に説明不足の作文をする者が少なくないことを指摘した。そうした作文が散見される理由は、「大学生に求められる説明は説得的な正当化である」という暗黙知を知らないためであるということ、筆者自身の添削例から見てきた。その上で、初年次生にも分かる日常的な事例との関係性において「説得的な正当化」を教えるべきであることを論じてきた。最後には、日常的な「説得的な正当化」を理解した上ではじめて、学術的引用の技法を単に表面的に学ぶだけではなく、その必要性をも初年次生は十分に理解しうることも論じてきた。こうした考察からすれば、現在の初年次生向けの作文教育において抜け落ちている点は、日常的な水準における「説得的な正当化」の必要性や方法であると言ってよい。その部分を明示的に教えることなく、論文作成の技法、あるいは初歩的な作文規則だけ教えていても、学生は最終的に自らの頭で説明を捻り出せるようにならないのである。

最後に、こうした考察との関連で次の2点を指摘しておきたい。第一に、高校の国語教員の努力である。第二に、日本人初年次生向けの作文教育に不可欠な姿勢である。

まず、高校の国語教員の努力である。初年次生の作文力のなさを前に、多くの大学教員が「高校までの作文教育がきちんと機能しているのか」と疑問を呈してきた[e.g. 石原2006:32; 高松 2015:9]。確かに、高校の作文教育に問題があることも事実であろう。しばしば言われるように、論理的な作文指導は、その指導システムの発達した欧米の高

校に比べれば、日本の高校ではあまりなされていないからである [石原 2006 : 52 ; 小野田 2001 : 29 ; 山田 2009]。この点では、大学で必要となる論理的な文章を意識した作文教育を、高校からはじめて貰えるように働きかける必要がある。ただし、そのことは高校の国語教員が完全に作文指導を放棄しているということも、あまつさえ段落冒頭の一字下げを指導していないことも意味するものではない。そのことが垣間見える例を2つ挙げておこう。第一に、添削の最終履歴である。筆者は、2017年度に自らの担当する「日本語リテラシーⅠ」の3つのクラスにおいて履修者にアンケートを行った。そのアンケートの問いの一つが「大学入学以前に最後に先生や親などから作文の添削を受けたのはいつですか？」であり、それに対する回答分布が以下の表11である。

表11：2017年度「日本語リテラシーⅠ」で筆者の担当した学生の大学入学前の最終添削歴

合計	大学入学以前に添削を受けた最終時点									
	高3・浪人	高2	高1	中3	中2	中1	小高	小低	それ以前	一度もない
38人 (100.0%)	25人 (65.9%)	10人 (26.3%)	1人 (2.6%)	1人 (2.6%)	-	-	-	-	-	1人 (2.6%)

ここから、大半の学生が高校入学以降に添削を受けた経験があることが分かるであろう。そして、その添削を行った大半は高校の国語教員であると予想されるのである。第二に、2017年度に筆者の担当学生の一人から来た履修コメントである。当該学生は、「高校でも同じような授業があったが体に染みついておらずこのようなことになってしまったが、この講義を通して意識できるようになった」と回答してきた。この回答からすると、当該学生の出身高校は作文教育に比較的熱心な学校なのだろう。だが、学生の告白を額面通りに受け取るならば、本人の努力不足の側面が強いようである。こうした添削の最終履歴と履修者の声とを考慮すると、徹底性という面では疑問符を付さなければならないとはいえ、高校の国語教員もまた作文教育をしていると言えよう。多くの場合には、おそらく段落冒頭の一字下げ程度の基本的な指導はなされているのであろうが、学生の側が教員の指導にきちんと耳を傾けてこなかったのではないだろうか。

最後に、日本人初年次生向けの作文教育に不可欠な姿勢である。日本では1990年代に始まった初年次生向けの日本語リテラシー教育は、全国の大学に広がり、一定の成果を挙げている。だが、それが一定の成果に留まっている理由は、本稿で論じてきた「説得的な正当化」のような暗黙知を学生に丁寧に説明してこなかったことにあるのではないかと、筆者は疑っている。教員自身が自明視しすぎていたり、あるいは言語化しきれなかったりするために、自らの作文実践を振り返って「迷った時の一歩目」となるような頭の働かせ方を学生に伝えきれていないのではないだろうか。そうした教員が勝手に暗黙知化してしまったブラックボックスの中身を少しでも空けるために、筆者は「小見出し作成術」 [上村

2015] や本稿を執筆してきた。もちろん、両論考で説明した方法は筆者自身のやり方を振り返って整理しただけであって、必ずしも一般的なものではない。ただし、様々な人が自らの頭の働かせ方をまとめていって、それを比較しながら多くの人が簡単に利用可能な「迷った時の一歩目」を生み出せばよいだけである。そのためには、教員が作文に関して暗黙知化していて、学生が知りたがっている頭の働かせ方を少しでも初年次生に分かるように言語化していく必要がある。それこそが、日本人初年次生向けの作文教育の中で、今もっとも欠けていて必要なものであろう。

（うえむら あつし・本学経済学部非常勤講師）

## 参考文献

- アメリカ心理学会. 2011. 『APA論文作成マニュアル』 前田樹海ら (訳)、医学書院。
- 石原千秋. 2006. 『大学生の論文執筆法』 ちくま新書。
- 上村淳志. 2015. 「小見出し作成術：インパクトのある名詞句の教授法」 『平成26年度 高崎経済大学研究奨励費成果報告書 日本リテラシーと初年次教育』 (名和賢美編)、83-96頁。
- 小野田博一. 2001. 『論理的な作文・小論文を書く方法』 日本実業出版社。
- 金子萌. 2014. 「中学校説明的文章教材の『説得』の構造に関する一考察」 『語文と教育』 (鳴門教育大学国語教育学会) 28 : 21-37。
- 川喜田二郎. 1967. 『発想法：創造性開発のために』 中公新書。
- ターン、トーマス. 1971. 『科学革命の構造』 中山茂 (訳)、みすず書房。
- 近藤裕子. 2016. 「初年次教育における論証型レポート作成の課題：『学びの基礎技法B』実践報告」 『大正大学教育開発推進センター年報』 1 : 26-32。
- . 2017. 「説得力のある文章を書くための思考の整理 (論証型レポート作成に向けた取り組み)」 『日本リメディアル教育学会 第13回全国大会発表予稿集』、148-149頁。
- 酒井聡樹. 2006. 『大改訂増補版 これから論文を書く若者のために』 共立出版。
- 清道亜津子. 2011. 「高校生の意見作文における『紙上交流』の効果：『型』指導に加えて」 『教育心理学研究』 59 (2) : 219-230。
- 高松正毅. 2015. 「選択必修科目『論文の読み方・書き方』を総括する」 『平成26年度 高崎経済大学研究奨励費成果報告書 日本リテラシーと初年次教育』 (名和賢美編)、5-14頁。
- . 2016a. 「新たな文章指導法への模索：三段構成法+接続詞導入法」 『平成27年度 高崎経済大学特別調査研究果報告書 日本リテラシーと大学教育』 (名和賢美編)、141-153頁。
- . 2016b. 「高大接続システム改革会議の最終報告を前に」 『リメディアル教育研究』 11 (1) : 5-13。
- . 2016c. 「引用のない論文はない：学術研究における先行研究レビューと引用をめぐって」 『日本地域政策研究』 17 : 74-79。
- 東北大学附属図書館. 2010. 『東北大学生のための情報探索の基礎知識 基礎編』 東北大学附属図書館、<http://www.library.tohoku.ac.jp/literacy/kisochishiki.html> (2017年12月10日アクセス確認)
- 名和賢美. 2015. 「『日本語リテラシー I』の授業設計：学生が成長を実感できる初年次教育を求めて」 『平成26年度 高崎経済大学研究奨励費成果報告書 日本リテラシーと初年次教育』 (名和賢美編)、15-34頁。
- . 2016a. 「型作文の定着度に関する試論的検証」 『平成27年度 高崎経済大学特別調査研究果報告書 日本リテラシーと大学教育』 (名和賢美編)、155-175頁。
- . 2016b. 「型作文と型発問から始まる市民教育プログラム構築への挑戦：論理的表現力と批判的思考力の教育相乗効果を目指して」 『年報政治学』 2016- I : 77-103。
- 野矢茂樹. 2017. 『大人のための国語ゼミ』 山川出版社。
- 松本啓子. 2007. 「アカデミックライティングの社会記号論：知識構築のディスコースと言語イデオロギー」 『言語文化』 (同志社大学言語文化学会) 9 (4) : 635-670。
- 三宅和子. 2003. 「留学生・日本人大学生のアカデミック・ジャパニーズとは」 『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』 (平成14-16年度科学研究助成金 (基盤研究A) 研究成果報告書)、101-112頁。
- 山田礼子. 2009. 「大学における初年次教育の展開：アメリカと日本」 『クオリティ・エデュケーション』 2 : 157-174。
- 山本裕子、本間妙、中林律子. 2017. 「説得力のある文章を書くための実践練習」 『日本リメディアル教育学会 第13回全国大会発表予稿集』、152-153頁。