

## 作文推敲の観点と困難さ ― 作文の書き換え調査から ―

宮城 信

### ― はじめに ― 「推敲」とは何をすることか ―

本稿では、観点別に推敲の作業項目を抽出整理し、その頻度差について記述することを目的とする。

誤字・脱字の修正や文の乱れを修正するだけでなく、書き換えを多用する場合、推敲は以下のような、推敲を行なう者（注<sup>1</sup>）（以下、「作業者」とする）による創作行為と捉えられる。

・既存の文章の誤謬を正し、客観的な立場から見直して、完成度を高めることを目的に分かりにくさの解消や要点の焦点化などの点から文章を書き換え、改良を施すこと。

『国語教育指導用語辞典』（田近他2018）によれば、推敲とは、以下のような観点から作文などを書き改めることと整理される。

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。

「推敲」の作業には、「誤謬を正す」と「文の不整を修正する」、さらには、文（文章）をよりよく書き換えて「完成を度高める」などの目的別に異なる段階が混在していると考えられる。

本稿では、①表記の誤り（注<sup>2</sup>）は、考察の対象としない。明らかな誤謬は、推敲技術の巧拙に関わらず、時間をかけて注意深く読み直せば、誰でも修正できる問題だからである。本稿で想定する技術を必要とする推敲は、文の内容的欠落や構造、構成に起因する読み難さ、語義やニュアンスの齟齬による語句の選択ミスによる不整である。この不整には語句レベルのものに限らず、場合によっては文章の展開の唐突感や情報の混線（注<sup>3</sup>）なども含まれる。修正対象が大きなものになればなるほど、対象が文を超えて、文相互あるいは段落相互の関係、論点と論拠との関係について意識的に見直していくことが必要になる。

国語科教育のいくつかの実践研究論文(佐々原2017、寺井他2016、成田2018、府川・高木他2004など)によると、推敲を行う経験によって、自ら書いた文章の内容の再検討ができるという効果も期待できるとする。もちろんそのような教育効果を否定するものではないが、一方で、積極的に推敲を行う技術を身につけることも重要な目的と言えるだろう。特に、実践研究論文等では、双方漏れなく扱おうとして指導者にとっても学習者にとっても窮屈な活動になることがしばしばである。

推敲を分析するにあたってもう一点問題を指摘しておく。文章論研究や国語科教育の実践では、推敲の実施によって作文の完成度が高まることが暗黙の了解ようになってきている。確かに実際には推敲によって作文の評価が変化したかどうかについての客観的な検証はなされてはいないし、また困難でもある。結果的に、推敲の技術と評価の変化については、今のところ分けて考えるしかない点に課題が残る。

そこで本稿では、推敲後の作文の再評価については問題にせず、推敲技術そのものの習得と向上を目的として、その基礎研究となる観点別の推敲項目を明らかにすることを目的とする。併せて項目別に実施される推敲の頻度差についても言及する。

## 二 「推敲」の問題と「書き換え」の導入について

広義の「推敲」は、作業者によって文章の完成度を高める目的で修正がなされることを指す(注4)。修正の幅は様々で、語句を補う、さらには文章を全般的に書き換えたり、文の構成を変

更したりする大掛かりなものもある。一方で、学校現場で行われる「推敲」の内容は、相互推敲(注5)も含めて、ほぼ誤字・脱字の指摘に留まり、せいぜい主語を補ったり、別の語句に置き換えたりする程度である。文章の完成度を高めることを第一の目的とするのであれば、遠慮や制限なく作業者の思うままに「書き換える」くらいの大胆さが必要である(注6)。

本稿で言う「書き換え」に似た作業として、日本語教育の現場などでよく行われる「パラフレーズ(演習)」がある(鎌田2011など)。パラフレーズが文の論理的意味を保存したままの「置き換え(注7)」作業であることに対して、本稿における推敲は、作業者による内容の「削除」や「書き足し」がある場合も含めた「書き換え」作業である(その際、書き換えた前後で論理的意味が変更されることもあり得る)。

このような理由から、本研究の調査では、当該作業を「推敲」ではなく「書き換え」と呼ぶことにする。本稿で推奨する「書き換え」には、作業者がよりよいと思う表現への書き換えも含まれている。よって、次節からの調査では、「不要な部分を削除して整理した」といった修正から、「なんとなく違和感のある表現であるので書き換えた」や「特に問題はないが、こちらの方がより完成度の高い表現と考えるので書き換えた」といった創作寄りのものまで様々な「書き換え」例が見られた。

## 三 作文の「書き換え」調査と書き換え項目

### 三-1 作文の「書き換え」調査

本稿では、作文の書き換え時に、どのような修正がなされる

のかを明らかにするため、以下の要領で、作文の「書き換え」調査を実施した。

〔調査計画〕

調査時期…二〇二二年一〇月上旬

調査協力者(作業者)…国立大学教員養成系の学生(一、三年生

…三一名)

調査資料…令和二年度「清流環境作文コンクール」の最優秀

賞(体験賞)を受賞した二年生の作文(調査用紙では、作業者の読みやすさに配慮して、一部の仮名を漢字に改めた文章を使用した。なお、仮名を漢字に改める修正が見られたが、本稿の調査では分析の対象としていない)。

調査方法…調査は、作文技術を学ぶ授業である「現代文章表現法」の「推敲」の回の課題として実施した。調査時間は、15分程度。この授業で推敲を取り上げるのは初めてである。調査用紙は、一行一文で印刷されており、一行ごとに空行を作り、書き込んだり、書き直したりする余白を十分に確保した。調査にあたっては「自由に書き換えて、もっとよい児童作文にしなさい。」と指示し、作業者自らの基準による自由な書き換えを推奨した。

調査資料は、文集に掲載されている作品なので、校正済みの整った作文である。したがって、推敲の目的の一つである誤字・脱字の修正や主語・述語のねじれのような問題はない。読み手である作業者が、こちらの方がよいと感じる語や表現に限ら

れ、誤謬ではなく自らの語感とのずれを解消するという観点から修正がなされたと考えられる。本調査では、作業者にその意図を伝えるため、「書き換え」を指示した。なお、調査資料は、以下のような文章である(出典…二〇二二年度「第3回清流環境作文コンクール受賞作品集」より引用<sup>(注8)</sup>)。

- A1 … わたしは、学校のおべんきょうで、なすをそだてました。
- A2 … 「いっぱい、なってほしいな。」とおもって、なえをうえました。
- A3 … 名まえを「なっちゃん」と、つけました。
- A4 … なっちゃんのようにすをみながら、水をあげました。
- A5 … あつい日は、なっちゃんが、「もっと水をのみたい。」と、いっているようにおもったので、たつぷりと水をあげました。
- A6 … 土がしめついているときは、「あまり、いらないよ。」と、いっているようにおもったので、すこしだけ水をあげました。
- A7 … そだてていると、はっぱのうらに虫がついていました。
- A8 … ともだちが、「水でながせばいいよ。」と、水で虫をながしてくれました。
- A9 … でも、水がたくさんになったので、びょうきにならないかしんぱいになりました。
- A10 … 二、三日しても、だいじょうぶだったので、わたしは、あんしんしました。

- A11 … なっちゃんが大きくなって、みができたときは、とてもうれしかったです。
- A12 … いえにもってかえって、マーボーなすにしました。
- A13 … とてもおいしかったです。
- A14 … おかあさんも、「おいしいね。」といってくれたので、うれしかったです。
- A15 … わたしは、なっちゃんのきもちをかんがえながら、そだてたので、おいしいみができたのだとおもいます。

ここで本調査の目的と、本研究における調査資料となる作文の扱いについて述べておく。まず本稿での調査の目的は、作文をよりよくするためにどのような書き換えの方法があるのかを明らかにすることにある。書き換えることによって作文がよくなったかどうかの客観的な評価はしていない。次に、調査資料とした作文の扱いについてであるが、すでに作文コンクールで一定の評価(最優秀賞)を得た作品であるので、作文の出来栄えについては疑う余地もない。このような完成度の高い作文を対象としてできえ、まだよりよくできる可能性があることについて論じているのである。論者自身この作文を何度読み直してみても、やはりよい作文だという評価は全く揺るがない。

### 三―作文の書き換え項目

作文の書き換え調査によって、書き換えられた箇所を整理し、16項目を設定した。グループは書き換えの方法別に、語や文の加筆(i. 「補足」)、語や文の消去(ii. 「削除」)、既存の

語や文の改変(iii. 「書き換え」)、既存の語や文の並べ替え(iv. 「位置の変更」)の4グループに分け、文法項目の大きさや対象語の違いによって、細分化して設定した。書き換え項目は、以下の(A)〜(タ)の16通りである(具体例や修正方法等は、四節を参照のこと)。

- 【i. 補足】
- ア. 補足(語レベル)
- イ. 補足(句・文レベル)
- ウ. 補足(接続詞)
- 【ii. 削除】
- エ. 削除(語レベル)
- オ. 削除(句・文レベル)
- カ. 削除(接続詞)
- 【iii. 書き換え】
- キ. 書き換え(語レベル)
- ク. 書き換え(句・文レベル(比喻・慣用句含む))
- ケ. 書き換え(修飾関係の変更)
- コ. 書き換え(接続詞)
- サ. 書き換え(接続助詞)
- シ. 書き換え(モダリティ表現)
- ス. 書き換え(主語・主題)
- セ. 書き換え(主節・従属節の時制)

#### 【iv. 位置の変更】

ソ. 位置の変更(語順)

タ. 位置の変更(文の構造)

補足・削除・書き換えに関しては、語レベル、句・文レベルで区別した。また、接続表現に関しては、これらとは異なる動機による変更と判断して「接続詞」と「接続助詞」とを区別して判定した。主に表現主体の態度に関わる「モダリティ表現」<sup>(注9)</sup>も区別した。また、主語や主題要素の変更、時制の変更についても立項した。文要素の並び替えに関する変更や、文の構造(文単位の移動)についても着目することにした。なお文レベルでの語の位置の変更は、原則的に要素の増減は伴わないが、変更前で語の編入が起こり新たな語形に変化する場合が見られた(これらは、変更の動機を優先して「位置の変更」として扱うことにした)。

#### 四 結果と考察

以下、修正項目ごとに作業者による実際の修正例を挙げ、その理由や過程を考察した。各例文の組みの a. が元の文(書き換え前の文)、b. が書き換え後の文である。元の文の末尾括弧に作業者の整理番号(ID)と何行目かを示す(作業者のID/行番号)。書き換え前後の対象箇所と修正箇所は傍線で示した<sup>(注10)</sup>。なお、原則として、書き換え後の例では作業者の表記を用いて

いる。また、書き換え後の例において要素が削除された位置には「(1)」を配置して示した。

#### 【i. 補足】

ア. 補足(語レベル)…不足と考える語を補う。

(1) a. なっちゃんのようにすをみながら、水をあげました。

(003/A4)

b. なっちゃんのようにすをみながら、なっちゃんに水をあげました。

(2) a. なっちゃんのようにすをみながら、水をあげました。

(010/A4)

b. まいにちになっちゃんのようにすをみながら、水をあげました。

(1)では動詞「あげる」の必須格となる二格を、(2)では期間を表す成分「まいにち」を補足している。その他に主語を補うことも多い。補足にあたっては、文としての欠落感とは別に、前後の文脈との関係における結束性の問題も考慮に入れる必要がある。

イ. 補足(句・文レベル)…不足と考える句や文を補う。

(3) a. とてもおいしかったです。(013/A13)

b. みがやわらかくて、とてもおいしかったです。

(4) a. 家にもってかえって、マーボーなすにしました。

(016/A12)

b. 育てたなつちゃんを家に持ち帰って、マーボーなすにしました。

(5) a. 名まえを「なつちゃん」と、つけました。(020/A3)  
b. ナスだから、「なつちゃん」と、名付けました。

(3)では状況を、(4)では動詞「持ち帰って」の必須格となるヲ格名詞句を、(5)では理由を補足している。(1b)(4b)は共に必須格を補足しており、内容的な欠落感を補うことを目的としてなされた書き換えである(ただしこの欠落感は前後の文との関係も影響するため注意が必要)。ア. 補足(語レベル)とイ. 補足(句・文レベル)の違いは、捕捉される文法項目の大きさの違いではない。

ウ. 補足(接続詞)..不足と考える接続詞を補う。

(6) a. 一、三日しても、だいじょうぶだったので、わたしはあんしんしました。(008/A10)

b. けれど二、三日しても、だいじょうぶだったので、わたしはあんしんしました。

(7) a. 名まえを「なつちゃん」と、つけました。(026/A3)  
b. そして「なつちゃん」という、名まえをつけました。

(6)(7)共に作業者の考える論理の展開を明確にするため、接続詞を補足している。捕捉されたその他の接続詞には、「すると」「でも」「まずは」「だけど」があった。

【ii. 削除】

エ. 削除(語レベル)..不要と考える語を削除する。

(8) a. ともだちが、「水でながせばいいよ。」と、水で虫をながしてくれました。(004/A8)

b. ともだちが、「水でながせばいいよ。」と言って、(1)ながしてくれました。

(9) a. わたしは、学校のおべんきようで、なすをそだてました。(021/A1)

b. わたしは、学校(1)で、なすをそだてました。

(8)(9)共に作業者が不要だと考えた語の削除である。何を余剰の語と考えるかは作業者の語感による。

オ. 削除(句・文レベル)..不要と考える句や文を削除する。

(10) a. ともだちが、「水でながせばいいよ。」と、水で虫をながしてくれました。(022/A8)

b. ともだちが、(1)水で虫をながしてくれました。

(11) a1. 「いっぱいなってほしいな」と思って、なえをうえました。(007/A2)  
a2. なつちゃんのようすを見ながら、水をあげました。  
(同/A4)

b. 「いっぱいなってほしいな」と思って、(1)(1)毎日水をあげました。

(10)(11)共に作業者が不要だと考えた句や文の削除である。

(10)は会話文の削除、(11)は2文が絡んだ、変則的な削除となる。(11a1)は後半部を削除し、(11a2)は前半部を削除している。その後、当該2文を組み合わせて1文にまとめるといふ書き換えがなされている。(11)は複数の修正項目が関わっていると考えられ、カ・削除(接続詞)(13)、タ・位置の変更(文の構造)(35)(36)も合わせて参照のこと。

カ・削除(接続詞)…不要と考える接続詞を削除する。

(12) a. でも、水がたくさんになったので、びょうきにならな

いかしんばいになりました。(013/A9)

b. (1)すこし水をあげすぎてしまったので、びょうきにならないかしんばいになりました。

(13) a1. ともだちが、「水でながせばいいよ。」と、水で虫をながしてくれました。(005/A8)

a2. でも、水がたくさんになったので、びょうきにならないかしんばいになりました。(同/A9)

b. ともだちが水で虫をながしてくれたけれど、(1)水がたくさんになったので、びょうきにならないかしんばいでした。

(12)、(13)共に作業者が不要だと考えた接続詞の削除である。(13)はオ・削除(句・文レベル)(11)と同様に変則的な削除である。おそらく当該2文を組み合わせて1文にまとめたいと考えたことが動機で、後文の接続詞が削除されている(合わせて前文末の接続助詞の書き換えがなされている)。

【iii・書き換え】

キ・書き換え(語レベル)…より適切と考える語に書き換える。

(14) a. 土がしめっているときは「あまり、いらぬよ」と言っているように思ったので、すこしだけ水をあげました。(007/A6)

b. 土がしめっているときのなっちゃんは「あまり、いらぬよ」と言っているように思ったので、すこしだけ水をあげました。

(15) a. 土がしめっているときは「あまり、いらぬよ」と言っているように思ったので、すこしだけ水をあげました。(009/A6)

b. 土がしめっている日は「あまり、いらぬよ」と言っているように思ったので、すこしだけ水をあげました。

(14)、(15)共に作業者がこちらの方がよいと考えた語への書き換えである。授業で行われる推敲では、このレベルの書き換えがよく見られる。

ク・書き換え(句・文レベル/比喩・慣用句含む)…より適切

と考える句や文に書き換える。

(16) a. 「いっぱいになってほしいな」と思って、なえをうえました。(021/A2)

b. 沢山なつてほしいという思いを込めて、一生懸命になえをうえました。

(17) a. 二、三日しても、だいじょうぶだったので、わたしは  
あんしんしました。(020/A10)

b. 二、三日しても、だいじょうぶだったので、わたしは  
ほっと胸をなでおろしました。

(18) a. 家にもってかえて、マーボーなすにしました。

(015/A12)

b. その日、実を収穫し、その実を使ってマーボーなすを  
作りました。

(16) (18)共に作業者がこちらの方がよいと考えた句や文  
への書き換えである。(16)のように、文脈を維持しながら別の  
文に書き換える例がよく見られる。また、(17)のようにオノマ  
トペや慣用句を用いて気持ちを具体化する目的での書き換え  
も見られる。さらに、(18)では大枠では書き換え前後の内容が  
対応しているが、ほぼ一文丸ごと書き換えられ、「書き直し」  
と言いつてもよい。このレベルでの書き換えが可能だと、効  
果的な推敲がなされたと考えられる。

ケ・書き換え(接続詞)…より適切と考える接続詞に書き換える。

(19) a. でも、水がたくさんになったので、びょうきにならな

いかしんぱいになりました。(007/A9)

b. すると、水がたくさんになったので、こんどはびょう  
きにならないかしんぱいになりました。

確かにA9冒頭の「でも」は、文脈から判断すると、やや唐突

感のある使用と考えられる。何名かの作業者が「でも」を削除  
している。一方、この位置に代わりの接続詞を配置するという  
のはおそらくこの一文のみで判断できるものではなく、前後の  
文との関係を再構築する必要が出てくるので、作業者に広い視  
野をもって書き換えることが要求される。比較的難度の高い書  
き換えで、本調査でも当該箇所を書き換えたものはこの1例の  
みであった。

コ・書き換え(接続助詞)…より適切と考える接続助詞に書き換  
える。

(20) a. なっちゃんが大きくなって、みができたときは、とて

もうれしかったです。(008/A11)

b. なっちゃんが大きくなり、みができたときは、とても  
うれしかったです。

(21) a. なっちゃんが大きくなって、みができたときは、とて

もうれしかったです。(010/A11)

b. なっちゃんが大きくなって、みができたときは、とて  
もうれしかったです、まいにちいっしょうけんめいおせ  
わをしてよかったですと思いました。

接続助詞の書き換えの動機は、(20)のように不自然さを感じ  
たとき(ケ・書き換え(接続詞)で見たような関係の再構築の場  
合もある)と、(21)のような、後続の文(この1文は元の文にな  
い)と結びつけることを目的とした場合である。接続詞の書き  
換えの場合も同様だが、読み手でもある作業者が、自らの文脈



によって読み進めたとき、2文間の関係づけに違和感が生じた場合に書き換え(や追加や削除)が起こると推察される。

サ・書き換え(モダリティ表現)・・・より適切と考えるモダリティ表現に書き換える。

(22) a. 水がたくさんになったので、びようきにならない  
いかしんばいになりました。(010/A9)

b. でも、水がたくさんはいってしまつたので、なつちやんがびようきにならないかしんばいになりました。

(23) a. でも、水がたくさんになつたので、びようきにならない  
いかしんばいになりました。(003/A9)

b. でも、水がたくさんかけてしまつたので、なつちやんがびようきにならないかしんばいになりました。

(22)(23)は同じ箇所の書き換えである。モダリティ表現は「くってしまう」「くかもしれない」「くがちだ」などの複合辞を用いて書き手の主観的表現を意識的に表出する。本調査で収集されたモダリティ表現の書き換えは元の文のA9の箇所についてのみであった。この項目は、キ・書き換え(語レベル)の下位分類に相当するが、作文の書き換えにとって気持ちを積極的に表現する手法として有効なものであるので、別途立項することにした。

シ・書き換え(主語・主題)・・・より適切と考える主語・主題に書き換える。

以下の例では、主語が書かれていない場合でも、括弧のような主語を補って考えることにした。

(24) a. でも、水がたくさんになつたので、びようきにならない  
いかしんばいになりました。(016/A9)

b. 友達の水をたくさんかけてしまつたので、びようきにならない  
いかしんばいになりました。

(25) a. でも、水がたくさんになつたので、びようきにならない  
いかしんばいになりました。(018/A9)

b. でも、(友達の水)をたくさんあげたので、びようきにならない  
いかしんばいになりました。

(26) a. 土がしめつてるときは「あまり、いらぬよ」と言  
つてるように思つたので、(私は、)すこしだけ水を

あげました。(027/A6)

b. 土がしめつてるときは「あまり、いらぬよ」と言  
つてるように思つたので、水はすこしだけにしました。

(24)(25)は「水が」から「友達が」へ、または、「水が」から「水を」への変更で、(26)は「水を」から「水は」への変更がなされている。(25)は主格要素の変更、(26)は(26b)に主語がないので、主格要素から対格要素への変更と見ることもでき、逆に、(26)は対格要素から主格要素への変更である。上記の(25)(26)の例で示したように、主語や主題にあたる要素が直接加筆されない場合でも、格体制等の変更によって、当該要素が変更されたと推察される場合も本項目の書き換えと判定する。これらは書き換え(句・文レベル/比喩・慣用句含む)の下位分

類に当たるが、書き換え前後での内容差はほぼなく、作業者のよしとする視点の変更を目的とした書き換えである。視点の変更の重要性は、五節で改めて考察する。

ス・書き換え(主節・従属節の時制)…より適切と考える時制に書き換える。

- (27) a. あつい日は、なっちゃんが「もっと水をのみたい」と言っているように思ったので、たつぷりと水をあげました。(007/A5)
- b. あつい日のなっちゃんは、「もっと水をのみたい」と言っているようだったので、たつぷり水をあげます。
- (28) a. わたしは、なっちゃんの気もちを考えながらそだてたので、おいしいみができたのだと思います。(008/A15)
- b. わたしは、なっちゃんの気もちを考えながらそだてたので、おいしいみができたのだと思います。

(27)(28)共に主節の時制が変更されている。変更は、過去形に書き換える場合とその逆の場合の両方がある。調査資料は校正済みで文法的な誤謬はない。よって、時制を変更する動機は、(27)のように同じ時制が続くことの回避する場合や、また、(28)のように文脈に沿って個別の文で適正な時制を選択する場合が考えられる。時制の変更の重要性は、五節で改めて考察する。

セ・書き換え(修飾関係の変更)…より適切と考える修飾関係に書き換える。

- (29) a. 「いっぱいになってほしいな」と思って、なえをうえました。(018/A2)
- b. 「たくさんの実がなっていてほしいな」と思って、なえをうえました。
- (30) a. なっちゃんが大きくなって、みができたときは、とてもうれしかったです。(007/A11)
- b. 大きくなつたなっちゃんがみをつけたときは、とてもうれしかったです。
- (31) a. 名まえを「なっちゃん」と、つけました。(019/A3)
- b. そして「なっちゃん」と、名づけました。

(29)は連用修飾語が連体修飾語に書き換えられた例、(30)は述部が主部に編入された例、(31)は目的語が述部に編入された例である。これらの例は位置の変更の一例でもあるが、位置だけではなく、修飾関係が変更されているのでより高度な書き換えと見ることができる。ただし作業者はそのような目的で書き換えを行ったわけではなく、おそらく既知の適正と思われる語への書き換えや連体修飾に変更することで、複雑な係り受け関係を整理して読みやすくする効果を狙ったものではないかと考えられる。なお、本調査の範囲では、連体修飾を連用修飾に書き換えた例は見られなかった。

【iv. 位置の変更】

ソ. 位置の変更(語順)・・・より適切と考える語順に書き換える。

(32) a. 名まえを「なっちゃん」と、つけました。(011/A3)

b. わたしは、そのなえに「なっちゃん」と、名まえをつけました。

(33) a. なっちゃんのようにすを見ながら、水をあげました。

(013/A4)

b. 水をあげるときは、なっちゃんのようにすをよく見ます。

(34) a. わたしは、なっちゃんの気もちを考えながらそだてた

ので、おいしいみができますのだと思います。(016/A15)

b. おいしいみができるのは、なっちゃんの気もちを考えながらそだてたからだ、わたしは思いました。

(32)は語順の移動のみ、(33)(34)は移動後文末の書き換えが起こっている。おそらく(32)では目的語と述語とを近づけることを、(33)(34)では語順の変更をしつつ、「わたしは」の動作主主語から、重要であると判断した事柄主題への変更を目的とした書き換えである。これらの書き換えを行う動機は、統語構造か情報構造かの違いはあるが、作業者が文の整理が必要と判断したときであると考えられる。

タ. 位置の変更(文の構造)・・・より適切と考える文の構造に書き換える。

(35) a1. 「いっぱいになってほしいな」と思って、なえをうえま

した。(007/A2)

a2. なっちゃんのようにすを見ながら、水をあげました。

(同/A4)

b. 「いっぱいになってほしいな」と思って、(1)(1)毎日水をあげました。(A2位置に移動)

(36) a1. なっちゃんのようにすを見ながら、水をあげました。

(024/A4)

a2. わたしは、なっちゃんの気もちを考えながらそだてたので、おいしいみができますのだと思います。(同/A15)

b. (1)水をあげるときはなっちゃんの気持ちを考えながらそだてました(1)。(A4位置に移動)

作業者が展開の関係上文の位置を変更する方がよいと判断することがある。これは、文章の構造を書き換えるほどの大きな書き換えとなり、単純な移動でさえ教室で行われる推敲ではほとんど見られない。本調査では、単純な移動だけの書き換えに留まらず、(35)(36)共に移動後に2文を1文にする書き換えが起こっている。1文にまとめる際にどの箇所を削除するのかが、作業者が展開上その位置に何を書くのが適切かという判断による(ただし、(35b)、(36b)のどちらもやや不自然になっている)。ここでは作業者の書き換えの過程が確認できない以上、便宜的に位置の変更と捉えたが、例えば、(35)ではA2の文を直接書き換えて、A4の文を削除した可能性がある。ただし、調査用紙を確認すると、A4から移動先であるA2へと矢印で結んでおり、A2とA4の文の内容を整理して1文にまとめて書き換えを行ったと推察される(36)にも同様の痕跡がある)。文の移動に留め

ず、2文を1文にまとめる作業は、たとえ大学生であっても注意を要する作業である(実際に本項目の(35b)(36b)の例では共に不自然な例を産出してしまっている)。作業者がこの項目の書き換えを実施し難いのは、影響の大きな書き換えであると共に、おそらく誤謬を誘発しやすい複雑な操作を必要とすることにもその一因があると考えられる。

以上、16項目の書き換え例について整理した。下段に本調査で収集した項目別の修正箇所数を示す。

〔表〕 本調査における書き換え項目の出現状況(本頁下段。)

使用頻度は、収集した各推敲項目の粗頻度。

使用率(1作文あたり)は、使用頻度を1作文あたり(作業者数)で割って得た率。

本調査は、調査人数が限られたものであること、また特定の作文に対するものであることから、個々の数値は、ケーススタディ以上の意味をもたないが、書き換えのグループ別のおよその傾向については知ることができると考えている。すなわち、補足・削除・書き換えのいずれのグループにおいても、文法項目が小さい方がより実施しやすく、大きくなると相対的に減少する。また、補足や書き換えに比べて、削除は実施され難い傾向も見られる。書き換えの影響が大きい、文の構造の変更や、逆に必要性の判断に確信が持ち難いモダリティ表現などはなかなか採用しにくい書き換えであると考えられる(注1)。

【i. 補足】	使用頻度	使用率(1作文あたり)
ア. 補足 (語レベル)	65	2.10
イ. 補足 (句・文レベル)	8	0.26
ウ. 補足 (接続詞)	14	0.45
【ii. 削除】		
エ. 削除 (語レベル)	3	0.10
オ. 削除 (句・文レベル)	9	0.29
カ. 削除 (接続詞)	4	0.13
【iii. 書き換え】		
キ. 書き換え (語レベル)	65	2.10
ク. 書き換え (句・文レベル (比喩・慣用句含む))	34	1.10
ケ. 書き換え (修飾関係の変更)	8	0.26
コ. 書き換え (接続詞)	1	0.03
サ. 書き換え (接続助詞)	21	0.68
シ. 書き換え (モダリティ表現)	3	0.10
ス. 書き換え (主語・主題)	17	0.55
セ. 書き換え (主節・従属節の時制)	7	0.23
【iv. 位置の変更】		
ソ. 位置の変更 (語順)	10	0.32
タ. 位置の変更 (文の構造)	4	0.13

五 おわりにーよりよい「推敲」を実現するためにー

本稿では、完全には考察できなかったが、例えば、(4b)のように、一文に対して複数の書き換え項目で修正がなされている(「家に」/ア.補足(語レベル)と「もってかえって」から「持ち帰って」/キ.書き換え(語レベル)場合も少なくともなかった(本調査の範囲では、最大1文に対して4項目の修正がなされていた)。おそらく書き換え項目ごとの相性、例えば組み合

わせを前提とした手法のようなものが存在すると考えられる。このような相性をさらに一方進めて考えると、書き換えの方略が本稿での項目レベルより大きな観点でなされている可能性がある。その一例を示せば、2文を接続するときの主語の一致を目的とした書き換えや、佐尾他(2023a, b)が指摘する、主語と時制の組み合わせによって発話場面への依存度を変化させるRW(修辞機能分析)レベルでの文の書き換えなどが考えられる。先にも述べたが、このような組み合わせは、作業者が意識的に項目を組み合わせて書き換えているのではなく、より大きな視野で書き換え候補を探った結果であり、結果的に項目間の相性のように実現されていると考えられる。さらに詳細な考察は、本稿の資料の規模では十分に検証することが難しく、ここでは可能性の指摘に留めておく。

ここまでの考察を承けて、「推敲」の本質と改善法について言及しておく。現在のところ学校現場で行われる、児童・生徒の推敲作業(相互推敲も含む)は、誤字・脱字や文法的な誤りの修正などどうしても直さなくてはならない箇所止めるといふ思い込みがあるように思う。本稿で示した書き換え項目は、それらの推敲の次の段階にある観点を含むと捉えられる。すなわち推敲に関わる項目の類型化や、その手法を習得し意識化することによって、学習者自身で作文の完成度をもう一段高いレベルに引き上げられるようになることが期待できる。

最後に、よりよい推敲を実現するために、もう一点指摘しておきたい。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。もちろん学校現場での推敲では、作文用紙に鉛筆で書いていくことが多いので、語句を書き換えるのも一手間であるし、ましてや文の一部を削除したり、入れ替えたりすることには相当の労力を必要とする。そのような状況で、書いたものを全て消して「全部書き直す」ことはまったく現実的ではなかった(注12)。

ところが、近年この状況が好転しつつあるように感じている。理由はGIGAスクール構想による、一人一台端末の実現である。配置された端末を活用すべく、現場では驚くべき速度で学習活動のデジタル化が進んでいる。論者の勤務校の附属小学校でも、児童らに国語や算数のデジタル教科書が配布され、授業中の音読も従来の教科書の如くタブレットを両手で持つてなされていく。同様に書くことに関しても、授業のふりかえりは固より、作文や調べ学習のまとめもそのワープロソフトやプレゼンテーションソフトでなされることが多い。その際、P5上で書く(打つ)ことでは、一度書いた作文を引用すること、一部または全部を書き換えることが原稿用紙上に比べて圧倒的に容易である。また一度書いたものと比較しながら、新たに全文書き直すこともかなり効率的に行うことができる。P5上で作文を書くことの良し悪しは今後検証が進むと思われるが、少なくともこのような状況の変化によって、先に論者が指摘した「完全に書き直す」がありえる学習活動として実現できる可能性が出てきたと考えている。このような状況に鑑み、完成度を高めるために作文を「全部書き直す」ことの試みの必要性を再度強調して本稿の考察を結ぶことにする。

(注1)「相互推敲」(注5を参照)のような学習活動があり、作業者が元の文の書き手本人かどうかは然程重要ではない。  
(注2)推敲の重要な目的の一つに、必須項の欠落や文のねじれなどの文法的な誤りを直すことがある。このまとめでは付加や削除の低位分類に配置されていると考えられる。

(注3)本稿では、「試合では、寝坊して遅刻しそうになり、いつもと違ってミスを連発し、ベスト8が目標ですが、点数を取れませんでした。」のような例で、下線部が書きたいことの本筋と直接関連しない情報が混入していて、展開が読み取り難くなっている状態を情報の混線が起こっていると評した。このような問題例の指摘は、砂川(2022: 談話構成に関わる不具合(余分な情報))による。

(注4)「推敲」と「添削」と「校正」をそれぞれ比較して、一般的に前者ほど大幅な変更が許される傾向にある。本稿ではその程度差を問題にせず、文章の完成度を高める行為を指して「推敲」と呼ぶことにする。

(注5)教育現場で行われる、学習活動の一種。ペアの児童・生徒で作文を取り替え合い、互いに推敲を行なう。その目的には、文の完成度を高めることだけでなく、交流の活発化や他者の文章を検討する経験を得ることも含まれる。

(注6)他者の文章を大幅に書き換えた場合、確かに書き手の意図にそぐわない変更がなされる危惧がある。しかし、本稿の調査の趣旨は作業者がどのような「書き換え(推敲)」を実施するか、または実施できるのかを明らかにすることにあり、その問題は一旦脇に置いておくことにする。

(注7)パラフレーズ(Paraphrase)は、文構造の変更に及ぶ場合もあることから「言い換え」や「書き換え」と訳されることも多い。これに対して、本稿での作業は、変更が文の内容にまで及ぶことがあることからその違いを明確にするために当該の作業を便宜的に「置き換え」と評している。

(注8) <https://ibyou-seiryukaikan.org/topics/detail10027.html> (「二〇二二年度の『第3回 清流環境作文コンクール 受賞作品集』を掲載しました。」より)

(注9)本調査で収集された当該項目の複合辞のモダリティ表現は、「てしまう」のみであった。

(注10)当該の項目以外の書き換え箇所については、傍線を引かず、注記もしない(原文から修正があった箇所の前後に目印として余白を挟んでおく)。同じ例が複数の項目で引用され、考察上関連する場合のみ、言及することとする。

(注11)本調査が紙面調査であったことから、一文丸ごとの書き換えは避けられた可能性がある。一方で、語や文の位置の変更は矢印で移動先を指し示すだけで済むので、手間は掛からないはずであるが、ほとんど見られなかった。少なくともこの項目の書き換えは視野に入っていないか、多くの作業者が苦手とするものであったことが推察される。

(注12)児童らが一度書いたものを全部消す(完全に書き直す)という作業は、指導者の教員にとつては、「不十分な作品も学習活動の発達段階としての意味がある」とか「せつかくの成果を無に帰すことは児童ら努力を否定することになる」という別な理由で避けられてきた可能性もある。

## 謝辞

本研究は、JSPS科研費 JP20H01674の研究成果の一部です。記して感謝申し上げます。

## 参考文献

- 青木幹勇(1986)『第二の書く 読むために書く 書くために読む』、国土社。
- 石黒圭(2008)『文章は接続詞で決まる』、光文社。
- 石黒圭(2017)『大人のための言い換え力』、NEK出版新書。
- 大内善一(1996)「書き足し・書き替え作文の授業づくり―作文授業の裾野を広げる―」、『書き足し・書き替え作文の授業づくり』(実践国語教育研究 156(別冊))、pp. 5-29、明治図書。
- 鎌田美千子(2015)『第二言語によるパラフレーズと日本語教育』(日本語教育学の新潮流 10)、コク出版。
- 佐尾ちとせ・宮城信・田中弥生(2022a)「作文指導に活かすための修辭機能解析」『言語処理学会第28回年次大会発表論文集』、pp. 526-530、言語処理学会。
- 佐尾ちとせ・宮城信・田中弥生(2022b)「修辭機能解析を用いた作文指導の可能性」『日本語習熟論学会 第1回大会 研究発表予稿集』pp. 41-48、日本語習熟論学会。
- 佐々原正樹(2017)「小学校「書くこと」の教育の課題とこれから―相互推敲による「書き直す力」の育成―」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』3、pp. 168-185、比治山大学・比治山大学短期大学部。
- 砂川有里子(2022)「児童・生徒作文コーパス」を用いた長文の文構造調査」『日本語習熟論学会 第1回大会 研究発表予稿集』、pp. 17-24、日本語習熟論学会。
- 田近洵一・井上尚美・中村和弘(編)(2018)『国語教育指導用語辞典』、教育出版。
- 寺井正憲／船橋国語教育の会(2016)『学習プロセスがよくわかる!深い学びを実現する書き換え学習の授業づくりやさしくできて効果的な言語活動』、明治図書。
- 成田雅樹(2018)「小学生の国語誤用の収集・分析と指導法開発に関する研究(2)」、『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』40、pp. 15-27、秋田大学教育文化学部。
- 野内良三(2010)『日本語作文術 伝わる文章を書くために』、中公新書。
- 野内良三(2011)『伝える!作文の練習問題』、NEKブックス。
- 府川源一郎・高木まさき／長編の会(2004)『認識力を育てる「書き換え」学習 小学校編』、東洋館出版社。
- 古郡延治(1999)『文章添削トレーニング―八つの原則』、ちくま新書。
- 宮城信・浅原正幸・今田水穂(2018)「現職教員による児童・生徒作文の評価基準の分析」『言語資源活用ワークショップ 2018 発表論文集』、pp. 420-434、国立国語研究所。
- 渡辺知明(2015)『文章添削の教科書』、芸術新聞社。
- (本学教育学部 准教授)