

作文指導の方法（一）

——いかに分析するか①——

はじめに

本論文の構成を示しておく。

- (一) いかに分析するか①
- (二) いかに分析するか②
- (三) 文
- (四) パラグラフ
- (五) 論争的状况

池田久美子

まず、「いかに分析するか①、②」では、学生が実際に書いた作文を素材として、分析のしかたを具体的に示す。学生が書いた作文は、どこが、なぜ、いかに、書けていないか。これを、文章そのものに即して、可能な限り徹底的に洗い出すのである。作文を分析するとは、具体的にはどのようにすることであるのか。これを明らかにするために、実際に私が授業で行っている分析を、できる限りそのまま再現するつもりである。

前半部分①では、資料の主張を肯定的にとらえた作文をとりあげる。これに対して、後半部分②では逆に、否定的・批判的にとらえた作文を扱う。なぜ、このような組み合わせで分析するのか。

第一に、あい対立する主張をもつ作文をつきあわせ、互いに競合させることにこそ、作文指導の基本的戦略を置くべきだ、と考えるからである。論争的なコミュニケーション状況を設定することにおいて、初めて学生は自らが書く文章に自覚的にならざるをえない。

第二に、一つの分析例だけでは、重要な基本的問題を網羅して分析することができないからである。例を複数組み合わせることにより、一つの例だけでは網羅しえなかつた問題を補完的に分析することが可能になる。

以上の(一)(二)が、いわば作文指導・分析の実践篇であるのに対し、(三)以下はその理論篇だといってよい。(三)以下では、(一)(二)で行った分析について、その理論的意味を明らかにすることが主たる仕事となる。当然、その仕事は、先行研究と本論文との異同論を展開することでもある。(三)以下では、先行研究として特に澤田昭夫氏及び宇佐美寛氏の業績をとりあげ、それらとの関係において、私の方法論の特質を明らかにするつもりである。

一 課題及び作文例の提示

身をもって「責任」を教えた教師

山形県 佐藤浩（中学校長 51歳）

一月七日夜、山形県真室川町の安楽城中学校の寄宿舎四九〇平方メートルが全焼した。舎監の渡辺司先生は出火と同時に各部屋をまわって生徒を全員避難させた。

先生を最後にみた三年A組の佐々木明君は「みんなを避難させたあと先生が消火器をかかえて二階の火の中にとびこんだ。オラたちも二、三人で続いたんだけど、煙がいっぱいでも見えなかった。先生はそのまま帰ってこなかった」といっている。消火器をだきかかえて猛火の中には行って行った一人の中年教師は引きさがりはしなかった。そして同夜八時十分焼け跡から焼死体で発見されたという。

渡辺先生は辺地教育に情熱をそそぎ、一月十三日の教育研究集会でもレポートを発表する予定だったそうだ。口先で指導したり、解説を唱えることはいともたやすいことだ。しかし、それが真の教育であつたらうか。児童、生徒の指導の任に当る私たち教師は、小手先やみせかけのきれいごとでなく、真の教育の姿や責任のあり方などについて、心を静めて考えなければなるまい。

そして「責任」を身をもって教えてくれた渡辺先生のごめい福を祈ってやまない。合掌。

（七二・一・一九、朝日新聞朝刊）

「資料を読んで、佐藤氏の主張を批判する文章を書きなさい。」これが、課題である。これ以上は何も指示しない。「批判する」とは、どのように書くことなのか。何から書き始めればよいのか。最後はどう締めくくればよいのか。学生は教えてもらいたがる。しかし、何も教えない。とにかく、まずは自力で書いてみる。まだ指導の手が一切加えられていない段階で、書く。自分の文章の現実を直視することから、出発する。

ただし、もちろん次の要領だけは決めておく。

1 四百字詰B五版原稿用紙一枚に限る。

(分析の素材としてコピーする関係でサイズを統一しておく。また、四百字という字数は、なかなか書き出があるものである。狭く限定された土俵の上で勝負することを学ぶべきである。)

2 たて書き。

3 題はつけずに、四百字すべてを本文に供する。

4 時間制限(六十分)

こうして書かれた作文の中から、分析の素材として次の作文をとりあげる。選択の基準は、初心者作文に一般的にみられる誤りをできるだけ多く含むことである。つまり典型的な初心者作文を選ぶのである。だから、選ばれなかった学生も、「身に覚えのある」問題を確実に指摘されることになる。

ますで「どうの1-1-1の下のうた出来事に
 思われる記事だが、私は基本的には素晴らし
 い教師であると思ふ。きつと生徒達を難于
 せる為に必死だ、たのびろふと思ふ。この様
 に教師は、良しにつけ悪しきにつけ、實際に
 は「たが」が存在している教師であると思ふ。
 佐藤氏の文章の中で、氣に打つて文がある。
 それはいち行目の「口先で——あつたろふか
 の部分である。佐藤氏は「う言つてゐるが、
 果たして、本当にそのうか？」生徒には
 体でぶつかつて、「いゝ教育をしろ」と人は言う
 が、實際にはその様を「熱決」した教師は、少
 ないと思ふ。それは如教知の生徒一人一人に
 對して情熱を傾ける事は不可能に近いからだ。
 それに今回の様に情熱すまは教師の命が奪われ
 水ている。しかし、この教師が實際現場にい
 て、その場で何が出来るかと言つたら、やは
 り火の中に飛ぶ人で行く方法しか取れな
 ないと思ふ。それが身をこめて責任を教へたと
 いう形に結ぶつては任いたるうか。

二 作文例1の分析

(1) 第一文の分析

まるでドラマの1シーンのような出来事に思われる記事だが、私は基本的には素晴らしい教師であると思う。

短い文を作ろう。右の文はこう分けることができる。

① まるでドラマの1シーンのような出来事に思われる記事である。

② 私は基本的には素晴らしい教師であると思う。

しかし、こう分けただけでは落ち着かない。②の冒頭に、何らかのつなぎの言葉が欲しい。一体どのような言葉を入れればよいか。この問いに答えることは、①と②との間の論理的関係を明らかにすることにはかならない。①と②の間には、どのような論理的関係があるとみなすべきか。もとの文を二つの短い文に分けて初めて、書かれてあることがらの論理的関係を自覚することが可能になる。

②の冒頭にどのような言葉を入れればよいか。「そして」や「また」では落ち着かない。「しかし」を入れて逆接の関係にするわけにもいかない。接続詞の類を入れることは、どうも無理なようである。

① まるでドラマの1シーンのような出来事に思われる記事である。

② このような(ドラマティックな)記事を読むと、私は基本的には素晴らしい教師であると思う。

これではどうか。傍線部分を入れてみると、前よりは大幅落ち着く。そして、前よりはずっと、①と②との間の論理的関係があらわに見えてきたはずである。

「……思われる記事だが」の「が」は、多義的である。「明日は休日だが、学校へ行く」の「が」は、「しかし」で置き換えることができる。これに対して、「明日は休日だが、海に行かないか」の「が」は、「しかし」では置き換えることはできない。「しかし」ならば、前後が逆接の関係にあることを一義的に示すことができる。しかし、「が」は違う。一義的に示すことはできない。いかなる論理的関係でも、この「が」一つでいくらでも文をつなぐことができる。それだけに、「が」に頼ることは、前後の論理的関係を見定める必要を自覚できなくさせる。

いかに論理的な検討が行き届かない、雑な文になってしまっているか。これを、先の①②のように短い文の積み重ねの形に分解して具体的にみてみよう。短い文にしたからこそ、検討が行き届く。一字一句、徹底的に検討することができる。

① まるでドラマの1シーンのような出来事に思われる記事である。

この文には、「……記事である」に対応する主語が無い。何が、そのように「思われる記事である」のか。その「何が」に当たる部分が欠けている。

学生はいう。「それは、佐藤さんの投書のことです。わざわざ書かなくても読みとれると思って書きませんでした。」この意識だから、だめなのである。自分の実感を疑おうとしない。本当にそう「思われ」ていいのか。自分がそう「思われる」心理状態になったのは、佐藤氏の文章の特にどこを読んだがゆえなのか。そして、その箇所を読んで、そう「思われる」ようになるべきなのか。

漠然と資料全体を想ってはいけけない。特にそう「思われ」た典型的な部分を、抽出するべきである。そう「思われ」た根拠を、資料の文章そのものに即して、挙げるべきである。

学生は答える。「『消火器をだきかかえて猛火の中にはいって行った一人の中年教師は引きさがりはしなかった』と

いう所です。」

そうだろう。この一文こそ、まさに「ドラマの１シーンのような出来事に思われる」典型的な箇所であるに違いない。まずこの一文を引用しよう。

① 佐藤氏は、「消火器をだきかかえて猛火の中には行って行った一人の中年教師は引きさがりはしなかった」という。これはまるでドラマの１シーンのような出来事に思われる記事である。

② このような（ドラマティックな）記事を読むと、私は基本的には素晴らしい教師であると思う。

②の分析に進む。

「このような記事を読むと、私は……思う。」②の文の基本的な構造はこうである。これは不要である。

「……読むと、……思う」は、作文を書いている筆者の心理的過程の報告である。しかし、私が課題としたことは、筆者の心理的過程の報告をしるということではない。佐藤氏の主張が正しいか、誤っているか、それはなぜかを論じよということである。筆者の行なう批判が、論理的に正しいか否か、だけが問題なのである。筆者の心理的事実や批判を行うまでの手順などは、書くべき場ではないのである。

別の角度から述べる。

私は「資料を読んで、……書きなさい」とすでに指示していた。だから、「このような記事を読むと」は不要である。読んだことは断わらなくともわかる。

同様に、「私は……思う」も不要である。筆者が思っていることだからこそ、書けるのである。思っていないことは、書けない。ずばり、何を思ったかの「何を」に当たる部分だけを書けばよい。そこを読めば、筆者が思っているということは、わかる。「私は……思う」と断わらなくとも、わかる。無駄は総て、捨て去ろう。こう書きかえる。

② 基本的には素晴らしい教師である。

さて、一体誰が「……素晴らしい教師である」のか。主語が無い。「私は……思う」などと書くひまに、この「誰が」に当たる部分をこそ書くべきである。書き込もう。

② 渡辺氏は、基本的には素晴らしい教師である。

渡辺氏が「素晴らしい教師である」と、人間を丸ごと評価している。渡辺氏の具体的な行動のレベルで評価してはいない。渡辺氏の行動を逐一丹念に分析するという仕事を全く欠いている。一体、行動のレベルでの評価を抜きにして、人間を丸ごと評価することがどうしてできるか。人間を丸ごと評価するためには、その根拠として、その人間の行動のレベルでの分析・評価が必要である。

A氏が立派な人物だといえるのは、A氏のある個々の行動の事実の集合が、そのような評価を可能にする根拠として支えになっているからである。仮りに、行動のレベルで、例えばA氏が実は汚職行為をしていたことが新たなデータとして加われば、立派な人物だという評価は崩れ去る。根拠を失う。新たな行動の事実も含めて、もう一度、A氏という人物の解釈をし直さねばならなくなる。

丸ごとの人物評価は、個別的な行動レベルの評価を根拠として、それに支えられるべきである。それ抜きでは、それは、単にレッテル貼りをしているだけに終わる。

学生は言う。「先ほど挙げた、『消火器をだきかかえて……』のところにもみられる渡辺先生の行動を根拠にして、そう評価したのです。」

この引用箇所をよく読むべきである。まさに自分の下した評価の成否を確かめるために、引用したのである。この一文は、根拠になりうるか。根拠にするだけの信頼性をもつか。

「消火器をだきかかえて」とある。「消火器を持って」ではなぜいけないか。「猛火の中には行って行った」というが、「猛火」であったという証拠があるか。「猛」の字がつくほどの状況であったのか。佐々木君の証言では「二階の火の中に」とある。「煙がいつばいで何にも見えなかった」とも語られている。この証言を見る限り、煙が充満していることは、わかる。しかし、「二階の火」の勢いまでは、わからない。さらに、「一人の中年教師は」という。「渡辺司先生」という固有名詞が既にわかっているのに、なぜ「一人の中年教師は」なのか。「引きさがりはしなかった」とあるが、どうしてわかるか。「引きさがれなくなった」かもしれないのだ。せいぜい、「そのまま戻っては来なかった」と書くのがいいところである。

「消火器をもって火の中には行って行った先生は、そのまま戻って来なかった。」この方が、客観的な事実報告に近い書き方である。これと対比すると、元の表現がいかに脚色され、ドラマティックになってしまっていることか。この修辭的特徴をこそ、引用文を引き据えて見抜くべきである。そのための引用なのである。

佐藤氏が、まるで見てきた様に脚色した一文である。それを読んで、うかうか「まるでドラマの1シーンのような出来事に思われ」てしまい、それを根拠に、「素晴らしい教師である」と評価を下す。資料の文章を丹念に読み込んでいない証拠である。だから、ぼんやりと資料全体を想うだけで、引用する必要を自覚しない。佐藤氏の修辭的技法トリックにたやすくひっかかり、「……のような出来事に思われる」という表現に端的に示されているように、受動的に操作されっ放しになる。

さらに②について問う。

「渡辺氏は、基本的には素晴らしい教師である」の「基本的には」にひっかかる。これは、「基本的には」の留保条件付き言明である。すると、「基本的に」でなければ、渡辺氏については別の評価がなされるということだろう。それ

は、どのような評価なのか。そして、「基本的」なみかたとそうでないみかたとは、どう区別するのか。筆者にこれらの問いに答える用意があるか。「基本的には」とは、実は、具体的な事実関係の検討をろくにしないまま、ぼんやりとした印象に頼って安易に断定すると、という程度の意味ではないのか。安易な断定しかしていないことを隠す、便利な用語ではないのか。

もう一つ、問う。

「渡辺氏は、基本的には素晴らしい教師である」と評価したのは、何故か。それは、どこに書いてあるか。見当らぬではないか。これは、論証抜きで結論だけを主張する、無責任な議論ではないか。

学生は答える。「次の『きっと生徒達を避難させる為に……』が、何故かに当る所です。」では、この一文を検討しよう。この一文が、結論を支えるための論証として成功しているかどうかを、分析しよう。

(2) 第二文の分析

きっと生徒達を避難させる為に必死だったのだろうかと思う。

まず、「と思う」を削る。不要である。

この一文が、直前の「……素晴らしい教師である」を与える論証・理由づけの仕事を担っているというのなら、さらにこう書き換えよう。端的に理由づけだということを示そう。

きっと生徒達を避難させる為に必死だったのだろうかである。

さて、この理由づけは資料のどこをどう読めば可能になるのか。むしろ、資料をよく読むと、こうは言えないのではないか。

先に冒頭で引用することにした一文を見てみよう。「消火器をだきかかえて猛火の中には行って行った」という行為は、「生徒達を避難させる為に必死」な行為か。違う。第一、その前に既に生徒の避難は済んでいた。「みんなを避難させたあと先生が……とびこんだ」のである。第二に、この先生の後追いをするという生徒がいたという事実がある。「オラたちも二、三人で続いた」と佐々木君は証言する。火の中にとび込むという渡辺氏の行為は、生徒を避難させるのに必死な行為であるどころか、逆に、生徒の命を危険にさらす不用意な行為であったというほかはない。

特に、この第二点目の問題は重要である。先生自らが火中にとびこんでしまったては、いわば指揮官自らが切り込み隊長になったようなものである。指揮官を失った軍隊は統率ができなくなり、烏合の衆と化す。二、三人の生徒が動揺して後追いしたのは、当然の帰結である。この事実を前に、なぜ「生徒達を避難させる為に必死だった」といえるか。主観的には必死であったかもしれないが、客観的な行動としては、まことに中途半端ではないか。

この作文の筆者は、右のような反論を何ら予想していない。そもそも、起こりうる反論を予想し、それに備えて守りを固めようという意識がまるで無い。引用をして証拠を示そうとしない。論証抜き印象批評を書きとめただけである。スキだらけの文章である。

(3) 第三文の分析

この様な教師は、良しにつけ悪しきにつけ、実際にはなかなか存在しない教師であると思う。

再びいう。「と思う」はやめよ。総ての文の末尾にいちいち「思う」をつけて断わる意義は、無い。思うから書いて

いることはわかっている。

「良しにつけ悪しきにつけ」は、「良きにつけ悪しきにつけ」ではないか。片言の日本語である。

「この様な教師は」とは、どの様な教師か。いいかえれば、「この様な」の「この」は、何を指すのか。

直前に「生徒達を避難させる為に必死だった」とあるから、これを指すとるのがまず順当であろう。すると、こうなる。

生徒達を避難させる為に必死になる様な教師は、……実際にはなかなか存在しないであろう。（「……存在しない教師であると思う」という末尾部分を改めておく。）

本当かね、と私は思う。火事が起きて生徒を避難させることに必死になる教師が、そんなに存在し難いのか。多くの教師は必死になつたりしないのか。それが本当なら、大変である。火事の時に生徒の避難に必死でとりくまないというのが一般的傾向だとしたら、これは異常な事態であるというほかはない。私には必死にならない教師の例の方が、あまり思い当たらない。

「そうではなくて、避難させるのに必死になつただけでなく、自分の命を捨ててまで必死になつたということです。」と学生はいう。それならそう書くのである。書いてある文章の外で説明してもだめである。

なるほど、「必死にな」り命まで捨てるような教師など、それは存在しないだろう。そして、私個人としては、その様な教師の数など少ない方が望ましいと思う。的確な状況判断ができる、冷静に危機管理を行う能力をもつ教師をこそ、望む。だから、「なかなか存在しない」という話で、安心する。

私がこう言うと、学生の方はがっかりする。学生の方は、「なかなか存在しない」と述べることで、渡辺氏を肯定的に評価しているからである。

「良きにつけ悪しきにつけ」とは、具体的には、何がどう良かったり悪かったりするのか。筆者は「良い」場合と「悪い」場合とを共に想定して、そのいずれの場合でも、「この様な教師は……なかなか存在しない」という。その想定は具体的な内容を示さねば、読み手には皆目わからぬ。

(4) 第四文の分析

佐藤氏の文章の中で、気になる文があった。

「気になる」程度の話なら、まだ書いて公にするには早い。「彼女の化粧が派手なのが気になる」「隣のテレビの音が気になる」等の話とどう違うのか。気になるのは気のもちようである。気のもちようひとつで、気になったりならなかったりするのである。気のせいではないかといわれればおしまいである。

批判する文章では、書いている本人のみならず、誰れもが一般的に間違っていると思うべきだということを主張するのである。書いている本人の気のせいではなく、客観的におかしい、変だとみなすべきだということを書くのである。右の一文は、それに比べて、何と腰の入らぬ書きっぷりであることか。

もし、佐藤氏の文章の中に、誰もがこれはおかしいと気にするべき一文があり、それをこれから批判するというのなら、どう書くべきか。ずばり、その一文を引用して示せばよいのである。その一文を引用すれば、それが筆者にとって何らか「気になる文」であることはわかる。「思う」と同様、いちいち「気になる」と断わる意義は無い。

以上の理由で、この第四文は削除しよう。

さらに、もうひとつ別の角度から述べる。

この作文は、第四文から新しい段落が始まっている。第三文までが第一段落、第四文以降が第二段落という構成になっている。その第二段落の冒頭が、「佐藤氏の文章の中で、気になる文があった」である。これでは、第三文までは佐藤氏の文を気にして論じていないということになる。

なるほど、そうだろう。既に指摘したように、第三文以前は全く引用なしで論じていることは事実である。漠然と資料全体をイメージして感じたことを書いていただけである。つまり、第一段落は、文のレベルを気にせずに論じているのである。

それならば、第一段落は全面的に削除しよう。およそ批判するとは文のレベルを気にしてこそ初めて可能になるのである。文のレベルを自覚的に検討しないばんやりした印象批評ではだめなのである。文のレベルを気にし始めたのは第二段落になってからである。だから、第一段落は未だ批判として成立していないとみなして、廃棄しよう。

(5) 第五文の分析

それは八行目の「口先で——あったらうか」の部分である。

第四文を削除したので、「それは……の部分である」という構文ではだめである。「佐藤氏は……という引用の基本型を用いよう。」

さらに、「八行目の」と書いて肝心の引用部分を読み下して意味のわからぬほどに省略するべきではない。筆者は「八行目の」と書いておけば、後はろくに引用しなくとも、読者が自分で資料を照合すればよいと考えているのである。しかし、読み下したときに、資料を照合しなくとも意味がわかるように引用するべきである。「口先で——あったらう

か」を省略しないで全て引用しても、それ程長くて困る程ではない。

佐藤氏は、「口先で指導したり、解説を唱えることはいともたやすいことだ。しかし、それが真の教育であつたらうか。」という。

第五文を右のように書き直そう。省略しすぎて、資料を読み合わせねば元の意味がわからぬ程崩してしまつてはいけない。正確に、省略せずに引用して、筆者自身がこれから批判を加えようという箇所をしかと目の前に据えるべきである。この引用した部分をにらんでこの先の文章を書くべきなのである。

(6) 第六文の分析

佐藤氏はこう言っているが、果たして、本当にそうだろうか？

既に第五文で「佐藤氏は……という」と書いてあるのだから、「佐藤氏はこう言っているが」は不要である。削除しよう。「果たして、本当にそうだろうか？」だけでよい。

「？」は、次のマスを「マスあけるといふ原則がある。さらに、この一文は「本当にそうだろうか」といふ問いの形になっているのだから、「？」はつけなくても読めば問いかけをしていることは、わかる。「果たして、本当に」も無駄である。無駄は総て切り捨てよう。無駄の無い、スリムな文を作ろう。第六文は、こうなる。これ以上はスリムにはならぬ。

そうか。

(7) 第七文の分析

“生徒には体でぶつかっていく教育をしろ”と人は言うが、実際にはその様な熱決じみた教師は、少ないと思う。

第一文の分析で述べたことを復習する。第一に、「が」でつながのをやめ、短い文の積み重ねの形に書き換える。第二文の冒頭に「しかし」という接続詞を入れ、二つの文の論理的関係を示す。第二に、文末の「と思う」を削除する。さらに、「熱決じみた」とは何か。まず、「熱決」は「熱血」であろう。次に、「熱血じみた」という日本語は、無い。書くとなれば、せいぜい「熱血漢の教師」位であろう。

以上の点で書き直すと、第七文は次のようになる。

- ① “生徒には体でぶつかっていく教育をしろ”と人は言う。
- ② しかし、実際にはその様な熱血漢の教師は少ない。
- ③ ①について問う。

「人は言う」と書いてある。この「人」とは誰であるのか。誰がこう言っているというのか。この「人」とは、一般的な、不特定の「人」であろう。なぜ、ここで、不特定の、誰だかわからぬ「人」の発言をもち出す必要があるのか。第五文でせっかく佐藤氏の論を引用したのである。だから、ここでは専ら、この佐藤氏の論を批判するべきである。他の誰かがこの佐藤氏の論と同様なことを主張していたとしても、当面全力を挙げてすべきなのは、佐藤批判である。しかも、誰が述べたのか証拠を出して特定できない一般論は、出すべきでもない。

むしろ、この①は、第五文で引用した佐藤氏の主張を、筆者自身の責任において端的に言い換え、解説するためにこそ、用いるべきである。第五文の引用文は、「……それが真の教育であつたらうか」と問いかけているものである。こ

の問いかけの形を、より端的な主張の形で書き直しておく。この手続きがあると、佐藤氏の主張の意味がずっと明確になり、批判・分析しやすくなる。

① 「生徒には体でぶつかっていく教育をしろ」というのである。
書き直したこの文を、第五文の引用の直後にもっていく。

佐藤氏は、「口先で指導したり、解説を唱えることはいともたやすいことだ。しかし、それが真の教育であつたらうか」という。つまり、「生徒に体でぶつかっていく教育をしろ」というのである。しかし、そうか。

引用―解説―問い、という順で論を進める。これで、大分、読みやすくなる。

続いて②について問う。

「……実際には、その様な熱血漢の教師は少ない」ということが、先の佐藤氏の引用した主張のどこを批判することになるのか。いいかえれば、この一文は、第六文の問い「そうか」に対する答になるか。

この「そうか」は、具体的には次のような問いであるはずである。「生徒に体でぶつかっていく教育をしろ」という主張は正しいか。我々はそのようないわゆる「体当り教育」に価値をおくべきなのか。いいかえれば、「口先で指導したり、解説を唱える」ような教育は「真の教育」ではないのだろうか。それは不当に低い、誤った評価ではないだろうか。

この問いに対する筆者の答としては、当然、「違う。『体当り教育』はそれ程望ましいものではない。『口先で指導したり、解説を唱える』教育を、佐藤氏のように低く評価するのは誤りだ」という主旨になる。この主旨の答が、どこか

に用意されているはずなのである。読者は、「そうか」という問いを読んで、そのような答がいずれ示されるはずだと予想する。ところが、後をいくら捜しても、そのような答はどこにも無い。対応する答が用意されていない。

「……その様な熱血漢の教師は少ない」が答となるためには、問いは、「その様な熱血漢の教師は多いだろうか」でなければならぬ。そして、こう問うるためには、佐藤氏の方で、「熱血漢の教師は多い」という主旨の主張をしていなければ始まらない。しかし、そのような主張をした事実は無い。

要するに、②は、問いと答との対応関係が全くできていない、すじ違いの議論をしているものである。そして、②を主張したとしても、佐藤氏がそれと逆の主張をしている事実はないので、氏に対する批判としては成り立たない。さらにいえば、「口先で指導したり、解説を唱える」ような教育について、佐藤氏が不当に低く評価していると批判するわけにもいかなないのである。「口先で指導したり、解説を唱えることはいともたやすいことだ」は、真偽を問いうる文ではないからである。

「口先で指導したり、解説を唱える」という表現自体が、既に、否定的評価を含んでいる。「口先で」も「解説を唱える」も、いずれもいい意味で使われてはいない。けなし言葉である。だから、右の一文は、同義反復的である。無内容な、分析的命題である。「口先で指導したり、解説を唱える」といった安易な、うわべだけのやり方は、「いともたやすいことだ」。安易なものは、安易である。右の一文は、このようにいつていることになるのである。

もしこの一文を批判しようとすれば、まずこの同義反復的構造を明らかにすることが必要である。佐藤氏が、言葉による指導一般を不当に低く評価しているという主旨の批判は、この後で可能になる。

「口先で」ならともかく、言葉による指導は、佐藤氏が考えるほど「たやすいこと」ではない。むしろ、言葉により生徒を説得したり説明したりするコミュニケーションの能力をこそ、教師はもっと高めるべきである。この能力がない

教師ほど、「体当り教育」にたよるのである。もし、佐藤氏が「解説を唱えること」一般を「たやすいことだ」と否定するのなら、氏自身が黙まって「身をもって」教えればよいではないか。この火災の事件について「口先で」「解説を唱える」自らの愚を、氏は自覚するべきである。こうして、氏の「真の教育」論は、氏自身によって立つ基礎を自ら否定することになるのである。

第六文「そうか」に答えるのなら、例えば右のような論を展開するべきなのである。これに対して、実際の論は、第七文に見られる様に、全く何ら批判として成り立たない。第七文を読んで、佐藤氏は我が意を得たりと言うであらう。「そうなのです。そういう熱血漢は少ないのです。だからこそ、渡辺先生の存在が貴重であり、広く人々に知らせる価値があるのです。」

(8) 第八文の分析

それは40数名の生徒一人一人に対して情熱を傾ける事は不可能に近いからだ。

第七文に対する理由づけが書かれてある。「それは……からだ」という構文が、それを示している。なぜ「熱血漢の教師」が少いかという理由を述べている。

しかし、この一文が「少ない」と主張するだけの理由になっているか。「40数名の生徒一人一人に対して情熱を傾ける」とは、具体的にはどのような行動と対応するのか。

むしろ、主観的には自分が「情熱を傾け」ていると信じている教師が結構多いと私は思う。学界での経験では、そうである。何をもって「情熱を傾ける」というのか。「情熱を傾ける」と「傾け」ていないとをどう判別すべきなのか。その判別基準こそが、問題なのである。その判別基準を示さなければ、「情熱を傾ける」ことが「不可能」か否かはわ

からない。そうした教師が多いか少いかも決まらない。

別の反論もありうる。

本当に「不可能に近い」か。たかが40数名ではないか。教育のプロならば、その一人一人に「情熱を傾け」られないなどという弱音を吐けるか。怠慢ではないか。何を理由に「不可能に近い」という。忙しいからか。真の教育のプロならそのような愚痴は言わぬ。本当に忙しい人は、「忙しい」と騒いだりはしない。甘えてはいけない。

第八文は、このような反論の可能性に対しても、無防備である。予想できていない。

(9) 第九文の分析

それに今回の様に情熱すぎた教師の命が奪われている。

「情熱すぎた」は異様な日本語である。「情熱的でありすぎた」であろう。第三文の「良しにつけ悪しきにつけ」、第七文の「熱決じみた」もあわせて、片言の日本語が目立つ。

「情熱的でありすぎた教師」とは誰のことか。渡辺氏のことであろう。「渡辺氏は情熱的でありすぎた」という判断が、実はこの第九文には含まれている。ところが、筆者はこの判断の正しさを論証する必要を見逃している。

第九文は、次のように書くべきであった。

① 渡辺氏は情熱的でありすぎた。

② それゆえに、命を落とした。

「情熱的でありすぎた」を修飾語として「教師」にかけてしまい、①と②とを一文に含み込むから、①のような判断が行なわれていることが見えなくなる。右のように一文に盛り込む内容をできるだけ少くし、一文に一つの判断しか書

き込まぬようにするべきである。できる限り単純な短い文の積み重ねの形にするべきなのである。

右のように二文に分けると、いやでも①の判断の正しさを論証する必要があるが見えてくる。「情熱的でありすぎた」という。単に「情熱的であった」というのではないのである。すると、どの位「すぎ」ていたのか。渡辺氏の具体的な行動の事実において、明らかにするべきである。

私自身は、渡辺氏が「情熱的」であったとも、「情熱的でありすぎた」とも評価できない。渡辺氏の客観的な行動のレベルでは、むしろ、氏は冷静さを失い、動転したと思う。先に述べたように、生徒の後追いを招いた事実は、重い。このような反論に、筆者はどう答え、自説を守るつもりなのだろうか。およそ何の準備もない状態である。

この第九文の冒頭は、「それに」である。この「それに」は、新たな論点を付け加えることを示す語である。すでに論じられたことがらと並ぶ、もう一つの論点が新たに加わることを示すのである。この場合、第九文の内容は、何と併列的に並ぶのだろうか。不明である。

例えば次のように考えるべきか。

第五文での佐藤氏の引用について第六文で「そうか」と問うている。当然、結論は「そうではない」である。その「そうではない」と主張する理由が二つある。一つは第七文と第八文である。「実際にはその様な熱血漢の教師は少ない」という理由である。そして、第二の理由が、この第九文である。つまり、実際には情熱的な教師の数は少ないし、情熱的でありすぎると命を落とすし、という二つの理由で、佐藤氏の「真の教育」待望論は成立しない。実現可能性にも乏しく、その上、命まで「奪われ」るはめになり危険だ。

もしそうならば、まさにそう書くべきである。そう書いて、自分の主張の論理的構造を端的に示すべきである。そうでなければ、読者にはわからない。わかるうとして苦労する。他人にこのような苦労をかけるべきではない。

代案の骨格を示しておく。

(i) 佐藤氏は「……」という。〔引用〕

(ii) そうか。〔問い〕

(iii) いや違う。そうではない。〔結論〕

(iv) 理由は二つある。〔予告〕

(v) 第一に、それは現実的ではない。殆ど不可能である。〔理由1〕

(vi) 第二に、それは危険である。(命を落としては元も子もない。他人にそうした危険を奨励する権利は佐藤氏にはないはずだ。)〔理由2〕

(10) 第十文の分析

しかし、この教師が実際現場において、その場で何ができるかと言ったら、やはり火の中に飛びこんで行く方法しかとれなかったと思う。

この文は、「……と言ったら」という仮定において、あることを想定している文である。「……と言ったら」までが、仮定、仮説の設定である。また、「この教師」とは、直前の第九文「情熱すぎた教師」を指す。だから、実は、これは渡辺氏のことである。さらに、「と思う」をやめて言いかえる。以上の点を念頭に、この第十文を短い文の積み重ねに分解しよう。

① しかし、この教師（＝渡辺氏）が実際現場にいたとしよう。

② そのとき、氏は何ができるだろうか。

③ やはり火の中に飛びこんで行く方法しか取れなかったであろう。

①は変である。渡辺氏が火事の現場にいたことは事実である。だから、仮定にはなりえない。①と②は、次のようにさらに書き直す。

①しかし、渡辺氏は、実際その場でほかに何ができただろうか。

② やはり火の中に飛びこんで行く方法しか取れなかったであろう。(だから氏はまさにそうしたのである。そうするしかなかったのである。)

さて、渡辺氏は「やはり火の中に飛びこんで行く方法しか取れなかった」のだろうか。氏には、他の行動の可能性はなかったのか。

筆者は、②の推測の根拠を何も示していない。何も示さないまま、推測の結果だけを実に無防備に書いている。根拠なき推測である。

例えば、渡辺氏は、状況を冷静に判断して単独消火を断念するべきであった。氏が火中に飛びこんだ時点では、すでに初期消火の段階は過ぎ去っていたはずである。出火と同時に氏は四九〇平方メートルの寄宿舎の各部屋をまわり、生徒を全員避難させた。これに要した時間を考えれば、初期消火の段階はもう過ぎてしていると判断するべきである。その証拠に、生徒の証言「煙がいっぱいで何にも見えなかった」がある。煙が充満して視界がゼロに近い状態は、もはや相当に危険な状態である。この状態で行けることは、何か。第一に生徒の命を守ることである。生徒を統率し、安全を確保することである。そして、速かに消防署への連絡をすることである。

渡辺氏は、自ら火中に飛びこむべきではなく、他にすべきことがあった。状況に応じてとるべき方法の選択肢は多

様にあつたはずなのである。それなのに、筆者は火中に飛びこむ方法「しか取れなかった」という。なぜか。筆者自身、事実関係を照合してとるべき方法の選択肢を多様に想定する仕事をしているのだろうか。その上で判断しているのだろうか。丹念に事実を読み込んでとりうる方法の選択肢を具体的に想定する議論に対して、このままでは到底太刀打ちできないではないか。

(1) 第十一文の分析

それが身を持って責任を教えたという形に結びついたのではないだろうか。

「それ」とは何か。「火の中に飛びこんで行く方法しか取れなかった」ことか。

「身を持って責任を教えた」は、佐藤氏の論である。だから、これは引用するべきである。

「……形に結びついた」という。「結びついた」ではなく、「結びつけた」であろう。そうすると、誰が「結びつけた」のか、という行為の主体を明確にせざるをえなくなる。当然、それは佐藤氏である。佐藤氏が、「結びつけた」のである。

自然に「結びついた」のではない。佐藤氏が自らの責任において「結びつけた」のである。

この第十一文はこのように書き換えることができるであろう。前文も含めて示しておく。

① 渡辺氏は（何故かは不明だが）火の中に飛びこむしかなかった。

② この行動を、佐藤氏は「身をもって『責任』を教えた」ととらえた。

③ しかし、渡辺氏がそれを教えることを意図していたわけではない。

④ 氏は意図せずして、そうしたのである。

⑤ 氏の行動が、結果的にはそれを教えるという意味をもったのである。

この位、文をいくつも重ねなければ、論じたいことは相手に通じない。論じたいことの論理構造がさっぱり明らかに示されていないからである。一文で済んでいる所を、丹念にゆっくりと書き込んでみる。一文で済んでいる所を、五文にも六文にもしてみる。そうして初めて、自分の論じたいことの論理構造が、実は意外に複雑で錯綜しており、いくつもの手続き・順序をふんで論じなければならぬということを見出す。この作文の筆者に必要なのは、まさにこのような書きかえの練習である。

さて、右のように書きかえてみると、第十一文が、別に佐藤氏の主張に対する批判ではないことがわかる。第六文で「そうか」と問うて、佐藤批判を始めたはずなのに、いつの間にか、そうではなくなっている。もし、この第十一文が佐藤批判の文脈において書かれているのだと反論するならば、筆者としては佐藤氏の論のどこがこれでつぶれることになるのかを示すべきである。その道筋がこれでは書けていない。

(12) 結 び

この作文例で、佐藤批判として成立している所だけを残して、後は総て削除しよう。すると、全く何も残らなくなってしまう。根拠なき印象批判、論証なき主張が、無秩序に並んでいるだけであるからである。

しかし、初心者の作文は、概してこうである。相手を意識しないモノローグタイプが多い。これを、論争的状况において読む。すると、いかに誤りだらけの無自覚な文章かが見えてくる。この「二 作文例1の分析」では、まさに初心者の作文の典型の一つを分析し、具体的にそこに含まれる誤りを抽出した。