

作文指導の方法（二）

——いかに分析するか②——

池 田 久美子

一 段落Ⅱ論述構造を見直す

作文例②には、全く段落が設定されていない。正確にいえば、最初から最後まで一続きで、一つの段落しか設定されていない。この様に段落意識を欠いていることは、初心者作文によく見られる特徴の一つである。

段落意識を欠いているということは、自分の論述内容の論理構造についての自覚を欠いていることである。だから、この場合、筆者自身にいくつの論点を構えたかと質問しても、即答できることは稀である。論理構造についての自覚を欠いているがゆえに、論の展開が頗る錯綜する。殆ど混沌の状況をすら呈する。この作文例②も、例外ではない。段落の設定を試みよう。この作文は、全部で六つの文から成り立っている。これら六つの文相互の関係はどうなっているか。文相互の関係が明らかになれば、段落は必然的に決まるのである。

段落をどこで分けることができるか。この問いに対して、学生が共通してすぐ気付くのは、第四文の部分である。

〔作文例2〕

※①～⑥は引用者による文の通し番号

この事件は、かゝる先生が亡くなるまで、
 ずっと、先生が、美談に化かすまで、
 ずっと、夫中には、先生が勇氣ある行動は、
 一氣を取られて、出火の原因に、ついで、
 全く書かれたと、原因は、ついで、佐藤
 代と言つて、責任は先生だけ、もので、
 つかひしれ、たいとも考へられる。先生が死
 び、せられた、だろ、うか。④、ついで、佐藤代は、
 ②、この事件を、お世かけの、いじと、では、ない、と
 し、真の教育、姿を考へて、せよ、だとして、
 いるが、単なる、いじつげに、しか、可き、ない、よ、う
 に、思へる。③、これ、は、先生が、亡く、な、つ、た、
 かの、言へる、こと、であ、つ、て、もし、生、存、し、て、い、れ、
 ば、批評される対象は、渡辺先生と、な、つ、て、い、た、
 だ、ろ、う、。⑤、この、文章、は、感傷的、で、責任、と、何、に、
 ついて、い、つ、と、か、り、よ、く、分、か、ら、な、い、し、事、件、の、
 う、真、の、教育、の、姿、が、と、心、な、ら、な、い、か、を、導、き、出、す、の、
 困難、し、い、。

「第四文の最初に『さらに』とあります。だから、ここで段落が変わると思います。」

「私もそう思います。第三文までと、第四文以降との、二つの段落から成り立つと思います。」

「さらに」に着目したことは、よい。「さらに」は、今まで述べてきたことの上に、新たに別のことを加えるときに使う副詞である。第四文の冒頭に「さらに」があるということは、ここで第一の論点についての論述が一段落して、新たな別の論点に話が移行することを示している。

しかし、それゆえに、この作文が前後二つの段落から成り立つということができるか。二段落説の学生に、説明を求め。二つの段落はそれぞれ何について論じているか。それぞれの論点は何か。

「第一段落は、教師の『責任』について述べています。第二段落はこれとは異なり、佐藤氏が真の教育の姿を考えさせるものだとしていることを批判しています。」

なるほど、前半は「責任」について、後半は「真の教育」についてという二つの論点がそれぞれ構えられているという。そして、それゆえに二段落構成になっているのだという。なかなか的確に読めている。

しかし、一文一文に目をつけてよく見て欲しい。第一段落としてまとめられた第一文から第三文まですべてが、「責任」について論述しているか。そしてまた、第二段落としてまとめられた第四文から第六文まですべてが、一貫して「真の教育」についての佐藤批判の論述であらうか。

違う。まず、第一文が違う。第一文は、「責任」についての論述ではない。「もし渡辺先生が亡くならなかったら」という仮説の部分は、第五文の「もし生存していれば」と対応している。「亡くならなかったら、このような美談にはならなかっただろう」と、「生存していれば、批難される対象は渡辺先生となっていただろう」とは、同じことの言い換えである。「亡くなく」というキーワードが共通して使用されている点、さらに、「美談」対「批難」という対語がキー

ワードとして対置されている点において、第一文は第五文の変形である。したがって、第一文は第一段落ではなく、むしろ第二段落にこそ位置づけられるべきであるといえる。第一文は、第五文の特に後半部分の言い換えとして、むしろ、第五文の直後にこそ配列されるべきであったのである。

さらに、最後の第六文である。この文には、第二段落のキーワード「真の教育の姿」も登場する。しかし、これだけではない。これと併せて、「責任」という第一段落のキーワードが登場していることを見逃してはいけない。この第六文は、第二段落には納まりきらない部分をもつのである。

第六文は、第一段落にも第二段落にも含まれない。第三の段落として、独立させるべきである。この第三段落は、第一段落と第二段落の論点を再度登場させ、総括するという仕事を担っている。こうして、この作文は、三段落構成とみなされることになるのである。

段落を設定することは、以上のように、この作文の論点を明確にすることもである。そしてまた、文の配列を正すことでもある。段落を設定しようとする、どうしても論点を明確にせざるをえなくなるし、文の配列を正さざるをえなくなるのである。この意味で、段落を設定すること、論点を明確にすること、文の配列を正すこと、の三つは相即的である。この三つは別々にはなく、一体として行なわれるべき仕事である。

先に指摘したように、作文例2は段落意識を欠いたまま書かれている。これは、自分が構えようとする論点を自覚していないということでもある。逆に、論点に無自覚であるがゆえに、段落を構成しようという意識も働かない。また、それゆえに、文の配列が錯綜し、混乱していても、気付かない。段落意識を欠くこと、論点に無自覚であること、文の配列の乱れを自覚しないこと、の三つは、同じ問題事態の三つのあい異なるあらわれである。つまり、自分の論述構造に無自覚であるという事態の、あい異なる三つの側面なのである。作文例2は、この問題状況を典型的に示すものには

かならない。

整理する。

(一) 作文例2の段落構造は次のようになる。

第一段落——論点一についての論述

第二段落——論点二についての論述

第三段落——論点の総括

(二) 作文例2の論点は次の二つである。

論点一——「責任」論批判

論点二——「真の教育の姿」論批判

(三) 第一文は第二段落に移行する。

二 論点一の批判は成立しているか

論点一の批判は成立しているか。この検討に進もう。論点一であるから、第一段落の分析が中心となる。つまり、第二文と第三文の分析である。まず、第二文を分析する。

(1) 第二文の分析

文中には、先生の勇気ある行動ばかりに気をとられていて、出火の原因については全く書かれておらず、原因によっては、佐藤氏のいう「責任」は先生だけのものではなかったかもしれないとも考えられる。

「文中には」は不要である。「文中」のことを問題にすることは、前提である。わざわざ「文中には」と断らなくとも、文、のことなどを問う局面ではないことくらい、わかっている。およそ断る意義は無い。削除しよう。

「先生の勇気ある行動ばかりに気をとられていて、出火の原因については全く書かれておらず」の部分、二つの文に分けることができる。

① 「先生の勇気ある行動ばかりに気をとられている。」

② 「出火の原因については全く書かれていない。」

①について問う。「気をとられている」の主語は何か。「気をとられている」のは、誰か。佐藤氏である。「佐藤氏は、先生の勇気ある行動ばかりに気をとられている。」という文を作るべきである。

これに対して、②の「全く書かれていない」というのは、何がか。「出火の原因について」が、である。より正確に言えば、「出火の原因についてのこと（話）」が、である。①の主語である。「佐藤氏」が、ではない。「佐藤氏が全く書かれていない」ということになれば、「佐藤氏」が、書かれる対象になってしまう。これでは困る。

要するに、①と②の主語は、それぞれ異なっている。それぞれ異なっているにもかかわらず、①については主語が明記されずに省略されている。しかし、主語を省略してよい場合は、直前、もしくは直後の文の主語と同一であることが原則である。例えば、「佐藤氏は、〜と述べている。また、〜とも述べている。」である。この場合、第二文の主語は、第一文の主語「佐藤氏は」と同一である。同一であるがゆえに、省略が可能なのである。いちいち第二文でも「佐藤氏が」といわずとも、第一文の勢いでわかるからである。これに対して、①はそうではない。省略すべきではないのである。

①と②は並列関係にある。このような場合は、むしろ、主語を統一するべきである。つまり、主語―述語構造を統一

するべきである。次のようにである。

① 「佐藤氏は、先生の勇気ある行動ばかりに気をとられている。」

② 「そして（それゆえに）、（佐藤氏は、）出火の原因については全く書いていない。」

①と同一の主語「佐藤氏は」を用いるのに伴い、②はそれに対応する述語に替えなければならない。「書かれていない」を「書いていない」に替え、「佐藤氏は……書いていない」という構造の文を作る。その上で、先の例のように、同一の主語であるがゆえに、②のほうの主語を省略することが可能となる。

このようにいうと、学生が質問する。

「それならば、例えば次のように書き換えてもいいのではありませんか。」

① 『先生の勇気ある行動ばかりが強調して書かれている。』

② 『そして、出火の原因については全く書かれていない。』

「書かれている（いない）」という述語の方を残そうとするならば、これでよい。しかし、別の意味で、この作戦では駄目なのである。できるかぎり、人を主語にして、その行為の責任を問えという別の原則があるからである。「出火の原因については全く書いていない」という行為の責任は誰にあるか。主語である「佐藤氏」にある。人を主語にするということは、その行為の責任の主体を明らかにすることである。その行為の責任の主体を明らかにしておいて、その行為の責任を問うのである。「書かれている（いない）」という受身の形では、それができない。

ここまで論じたことを整理し、且つ補足しておく。

「文中には、先生の勇気ある行動ばかりに気をとられていて、出火の原因については全く書かれておらず、……」の部分、特に悪文である。

第一に、主語が異なるにもかかわらず省略されている。

第二に、並列関係にあるにもかかわらず、二つの節が、それぞれあい異なる主語―述語構造をもち、その上、省略してはならない主語を省略して作られているがゆえに、ひどく屈折し曲がりくねったものになってしまっている。

第三に、不必要な「文中には」が災いして、いっそう曲がりくねり具合が冗進している。このままでは、「文中には」……気をとられていて、……書かれておらず」という構造である。「文中には」は、「気をとられていて」と「書かれておらず」との両方に等しく係るものとみなされても仕方がない。すると、「文中には、……気をとられていて」という実に奇妙な節が出来上がってしまう。実は、「文中には」は「書かれておらず」にのみ係るのであるが、その間に「……気をとられていて」が挿入されていて、その関係が遠くなり、見にくくなっている。

さて、以上の問題点に加えて、もう一つ指摘しておく。①「佐藤氏は、先生の勇氣ある行動ばかりに気をとられてい

る。」の、特に「先生の勇氣ある行動」の部分である。こう書いてしまうと、先生の行動が勇氣あるものであるか否か自体は問われなくなってしまう。これは、もはや自明の理・前提となってしまうのである。実は、この文は、「先生の行動は勇氣ある行動である」という評価を前提にしている。ところが、筆者はこの評価自体の妥当性を主題的に問いていない構造にしてしまっているのである。

しかし、先生の行動を「勇氣ある」ものであると評価してよいか否かということ自体が、重要な論争点になるはずである。見方を変えれば、先生の行動は、「勇氣ある」ものではなく、「無謀な」ものだという評価も成り立つからである。冷静な判断を欠いた「軽率な」ものだという批判も可能だからである。「先生の勇氣ある行動」という表現は、必然的にこの重要な論争点を見逃す構造になっているのである。

第二文の後半部分の分析に進もう。

「原因によっては、佐藤氏のいう『責任』は先生だけのものではなかったかもしれないとも考えられる。」
まず、「とも考えられる。」は無駄である。直前の「かもしれない」で、これが蓋然的な推論であることはすでに明らかである。削除する。

「原因によっては、佐藤氏のいう『責任』は先生だけのものではなかったかもしれない。」

次に、「佐藤氏のいう『責任』は」の部分である。この部分は、佐藤氏の論を紹介する文として、別に独立させるべきである。佐藤氏は「責任」について、どのように論じているか。筆者が「先生だけのものではなかったかもしれない」と主張するためには、前提として、佐藤氏の方でこれとは逆のことを主張していなければならぬ。つまり、どこかで「責任」を「先生だけのもの」として扱っていないなければならないのである。そうでなければ、筆者が「先生だけのものではなかったかもしれない」と主張する意義はない。「責任」を「先生だけのもの」として扱っているといえる佐藤氏の論を、まず証拠として引用しなければならぬ。

例えば、こう書き換えよう。

- ① 佐藤氏は、渡辺先生が「責任」を身をもって教えてくれた」という。
- ② これは、先生が担うべき「責任」の範囲を限定しない議論である。
- ③ つまり、氏は、ただ一人先生の「責任」のみに話を限定してしまい、他の人が担うべき責任を併せて考えようとはしていない。
- ④ しかし、先生だけの責任を論ずるのでは、不当に狭すぎる。
- ⑤ 火災原因によっては、先生だけの責任ではない場合があるからである。
- ① は、佐藤氏の論の引用である。引用は、できるだけ問題を典型的に表している部分を選択しなければならない。し

かし、この引用だけでは、「責任」を「先生だけのもの」として扱っていることはわかりにくい。②③の解説を加えることによって、これから問題にしたい氏の論じ方の特徴を明らかに示さなければならぬ。④は、まさに主張したい結論である。もとの文では、出火原因について書いていないことが佐藤氏にとってどう問題だというのが書けていない。これを明らかにするのが、④である。⑤はもちろん、④の理由である。

さて、「火災原因によっては、先生だけの責任ではない場合がある」と筆者は主張する。その通りである。いいところに目をつけている。出火原因は何であったのか。筆者のいうとおり、佐藤氏はそれを全く明らかにしていない。明らかにしていないのだから、自由に仮説を立ててみよう。それも、佐藤氏ができるだけ困るような仮説がよい。つまり、佐藤氏が誉め称えることをはばからざるを得なくなるような仮説であることが望ましい。

学生は、勝手にいろいろな仮説を考える。

例えば、先生の煙草の不始末という仮説である。これはまずありえない、突飛な仮説ではない。統計上、全国の火災原因の第一位は「煙草」であるという周知の事実がある。だから、この場合、先生の煙草の火の不始末を想定することは、それなりの根拠をもった推論なのである。そして、もしこれが事実であるとすれば、もちろん、先生を誉めるなどということとは論外ということになる。

あるいは、生徒が隠れて吸った煙草の火の不始末という説も登場する。これも、ありうることではある。生徒が吸った煙草が原因で校舎が焼けたという出来事は、よく報道されていることである。もしこれが事実だとすると、「責任」問題はどのように関われることになるか。もちろん、失火した生徒の責任も問われるが、それ以上に、学校長の管理責任、生徒指導の責任が特に問題となるはずである。そして、もちろん、舎監である渡辺先生の管理責任も問われることになる。つまり、「責任」は先生だけのものではない」と言いうる具体的な事例を示すことになるのである。

あるいはまた、ストーブの火の不始末という仮説も成り立つ。火災は「一月七日夜」に発生している。まさに、厳寒期である。しかも、場所は山形県である。何らかの暖房がなくては到底過ごせないことは、明らかである。おそらく、その暖房は家庭用の石油ストーブではないだろうか。(実はこれが真相である。) 冬場の火災原因の中では、家庭用のストーブというのは、目立って多い。この場合、責任はどのように問われるべきだろうか。もちろん、舎監である先生の管理責任は重大である。しかし、舎監ひとりの責任で済むわけではない。学校長の管理責任も、ある。また、法的には問われなくとも、道義的には、教育委員会を始めとする、教育行政の責任も重大である。安全な暖房設備を設置することなく、安価な家庭用石油ストーブで安上がりになり済ませてきたとはいえないか。危険な設備であることを不問に付して、ただ舎監の管理責任のみを問うなどということは、できないはずである。ここでもまた、「責任」は先生だけのものではなく「い」と言いうる具体的な事例を示すことになるのである。

第二文後半は、以上のような具体例を全く伴っていない。「原因によっては」というのならば、ここでもまさに主体的に火災原因を仮定してみるべきである。つまり、具体例を挙げ、それに即して、「責任」の所在・範囲を具体的に分析するべき局面なのである。出火原因の事実に着目することが、佐藤批判の有効な手であることに気付いたのは、筆者の功績であった。しかし、具体例において議論を展開していないがゆえに、折角の有効な手も生かされていない。単なる通り一遍の推測に終わり、佐藤批判としては中途半端で成功していない。「責任」は先生だけのものではなかったかもしれない」だけでは、「なかったかもしれない」「あったかもしれない」——つまり、「どちらであるかわからない」という程度の話である。批判には程遠い話である。火災原因によって自説がいかに破綻することになるかを具体的な事実の重みを持って示されなければ、佐藤氏にとっては痛くも痒くもないのである。

(2) 第三文の分析

先生の死によって、教師は「責任」について本当に考えさせられたのだろうか。

この部分は、佐藤氏の次の論を念頭にして書かれたに違いない。「教師」「責任」「考え」という三点セットが出揃っているのは、この論以外にはないからである。

「児童、生徒の指導の任に当る私たち教師は、……責任のあり方などについて、心を静めて考えなければならぬ。」〔傍点引用者〕

さて、この論に対して、第三文の問いかけはどのような意味を持つのであろうか。「本当に考えさせられたのだろうか」と問う。このように問うためには、佐藤氏の方で、「考えさせられた」という事実報告をしていることが必要である。しかし、どこに佐藤氏が「考えさせられた」と言っているか。どこにもない。右の論は、「考えなければならぬ」と教師一般に勧告しているのであって、「(実際に)考えた」という事実報告をしているのではないのである。相手の言っていないことを前提にして問いかけても駄目である。

まず、対応する相手の論を引用するべきである。引用した部分を引き据えて、よく睨んでみるべきである。相手の論と、それに対する自分の論とをよく見比べるべきである。そうすれば、こうしたずれは事前に発見することができる。引用しないから、そのずれに気付かない。

第三文は無意味な問いであるがゆえに、廃棄しよう。

三 論点二の批判は成立しているか

論点二の批判は成立しているか。この検討に進もう。第一文、第四文、第五文を分析する。但し、第一文を分析することは第五文を分析することでもある。したがって、第一文の分析は第五文の分析に委ねることにする。

(1) 第四文の分析

さらに佐藤氏は、この事件をみせかけのきれいごとではないとし、真の教育の姿を考えさせるものだとしているが、単なるこじつけにしかすぎないように思える。

まず、前後二つの文に分けよう。

① さらに佐藤氏は、この事件をみせかけのきれいごとではないとし、真の教育の姿を考えさせるものだとしている。② しかし、この論は単なるこじつけにしかすぎないように思える。

①は、佐藤氏の論を紹介するための文、②は、①に対する批判——特に結論を述べるための文である。一つの文に一つの仕事を担わせよう。もとの文では、一文が担う仕事は複数(二つ)あり、それゆえに長くなってしまっている。さて、①である。

これは佐藤氏の論の紹介なのであるから、できる限り佐藤氏の論そのものを引用するべきである。まだ加工されていないものそのままを証拠物件として示すべきである。ただし、佐藤氏の言わんとするところを端的に示したいがために、引用者の責任において、言い換えざるをえないところではある。しかし、その場合でも、特にキーワードは、佐藤氏の論から部分的に切り取って引用するべきである。例えば次のようにである。

① さらに、佐藤氏は、この事件を「みせかけのきれいごと」ではないとし、「真の教育の姿」を考えさせるものだとしている。

次に②である。

最後の「ように思える」はいただけでない。「ように思える」では気のせいかもしれないではないか。なるほど、①の佐藤氏の論が、「単なるこじつけ」だというための論証が全く伴っていない。なぜそれが「こじつけ」だといえるのかを、②の後で直ちに述べるべき局面であるにもかかわらず、それが無い。論証抜きで結論のみを出し放しているのである。これでは「ように思える」としか書けなかったはずである。また、「ように思える」などと書くから、論証しなければならぬという気構えができないのである。なにしろ、気のせいとしかいえぬほど不確かなことであれば、論証不能ではある。しかし、その程度のことであるのならば、書くに及ばぬではないか。

ここはどうしても、渡辺先生の行動がそのように誉めるわけにいかないものであることを論証するしかないはずである。示されている事実関係によく目をつけて分析するべきなのである。特に、佐藤氏が見逃している先生の行動の誤りを摘出し、その事実をもって、「真の教育の姿」などと持ち上げるなどんでもないことだ、と反駁するのである。この仕事をまともにしなれば、「単なるこじつけ」だと佐藤氏の論を罵っても負けである。氏にとっては痛くも痒くもない。せいぜい、逆に氏から「いわれなき中傷」だと罵られるのが落ちである。

例えば、すでに「いかに分析するか①」において、私は次のように先生の行動の誤りを指摘した。

【指摘1】

……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。〔信州豊南女子短期大学紀要第九号、二〇八頁〕

【指摘2】

……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。この状態でできることは、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。〔同紀要、一二〇頁〕

以上の例のような分析をもって、佐藤氏に反駁するべきである。それでもなお先生の行動を「真の教育の姿」を考えさせるものと誉めることができるかと、佐藤氏に詰問するべきである。それでもなお先生の行動を「真の教育の姿」を考えさせるものだというのなら、それこそ、「こじつけ」であると、喧嘩を売ればよいのである。

(2) 第五文の分析

これは先生が亡くなってしまったから言えることであって、もし生存していれば、批難される対象は渡辺先生となっていただろう。

「先生が亡くなってしまったから言える」というのは、誰もが「言える」ということなのであろうか。そしてまた筆者自身も、「先生が亡くなってしまった」場合には、口を揃えてこう言うつもりなのであろうか。そうではないはずである。これは、一般的に誰もがそう「言える」し、言うべきだという一般論ではない。「佐藤氏にとっては」という限

定つきの話であるはずである。つまり、これは佐藤氏のものの考え方・発想の論理を説明する文である。佐藤氏の論理を説明しているのだから、第五文は、「佐藤氏」を主語にして書き換えるべきである。「言える」とは誰にとってなのか。「批難される」とは、誰によってなのか。このままではそれが明記されていない。だから、一般論としての話である様にも読め、混乱する。

「佐藤氏」を主語にした文を作り、混乱を防ぐべきである。

「佐藤氏」してみれば（佐藤氏の論理では）、先生が亡くなってしまったからこう言えるのである。もし先生が生存していれば、氏は、逆に、先生を批難していただろう。」

佐藤氏のものの考え方・発想の論理では、殉死を是とし、賞賛する。これは、逆に使命を放棄し生き残った者を、情けないと慨嘆し非難する論理でもある。渡辺先生は亡くなってしまったからこそ、この論理において「真の教育の姿」などと賞賛されたにすぎない。

事実関係をよく見ると、右の第四文の【指摘1】【指摘2】において示したように、渡辺先生の行動は冷静で的確な判断を欠いていたといえる。特に、生徒を巻き添えにする危険をおかした点で、むしろ先生の行動は批判されるべきである。それは、先生が結果的に亡くなるかと否にかかわらず、批判されるべきことのはずである。ところが、そのような事実関係を佐藤氏はおよそ具体的に見ようとはしていない。氏は、そのような事実関係には一切目をつぶり、ただ先生が消火しようと一途に飛び込んで亡くなったというその一点において、陶醉する。

事実関係を具体的に分析しない思考は、筆者のいう「美談」に特有のものである。「美談」は、事実関係を具体的に且つ多角的に分析する思考を排し、都合の悪い事実を目をつぶるところに成立する。事実関係を具体的に且つ多角的に分析し始めると、「美談」は内側から破綻をきたし、崩れ去る。だから、「美談」を破壊するための定石は、あくまでも

目を低くして、具体的な事実関係を徹底して洗うことにはかならない。具体的な事実関係にろくに根拠を持たず、事実から離れているという意味では、「美談」は抽象的な思考である。この思考を攻めるには、思考のレベルを大きく変えることが必要である。抽象的な思考には、具体的な思考をもって攻めなければならぬ。できるだけ具体的に思考のレベルを変えなければ、「美談」の脆弱な根拠をゆさぶることはできないのである。

この「美談」批判の定石に、筆者は全く無知である。例えば、筆者は折角論点一で、出火原因の事実関係を追及しかかっていた。佐藤氏が出火原因の事実を確かめようともしないことに気がついていた。それなのに、具体例を仮定してその例の重みで攻めようとはしない。佐藤氏と同じ話のレベルで抽象的に論を進めているにすぎない。抽象的に、「先生だけのものではなかったかもしれない」と疑問を表明しただけで矛を納めてしまっている。さらにこの論点二でも、「単なるこじつけにすぎないように思える」などと、単なる心理的事実の報告で済ませてしまっている。先の【指摘一】などのような事実関係の分析で具体的に攻めることができれば、佐藤氏の論はつぶれない。同じような話のレベルでは、「美談」批判は成功しない。

第五文についていう。筆者はここで、単に佐藤氏のものの方・発想の論理を説明したにすぎない。先に私はこう述べた。「佐藤氏のものの方・発想の論理では、殉死を是とし、賞賛する。これは、逆に、使命を放棄し生き残った者を、情けないと慨嘆し非難する論理でもある。渡辺先生は亡くなってしまったからこそ、この論理において『真の教育の姿』などと賞賛されたにすぎない。」筆者が論じたのは、ここまでである。だから、これがどのように問題なのか。この論理で事件をとらえることは、なぜ、いかに誤りであるのか。そこにこそ論を進めなければ、説明する意義がないではないか。何の為の説明なのか。何やら氏の考え方に賛同したいから、説明したのである。それなのに、氏の考え方がどういけなさをいわない。批判を匂わせるだけである。腹で思っただけで表明しない。これでは、氏は反論する

権利を行使する機会を与えられないまま、相手の批判的な態度につき合わされるだけである。腹芸に頼る、不明朗な事態しか生まれぬ。公平且つ透明な言論・論争の世界は成立しなくなる。

例えば、先に私はこう述べた。

「事実関係をよく見ると、右の第四文の【指摘1】【指摘2】において示したように、渡辺先生の行動は冷静で的確な判断を欠いていたといえる。特に、生徒を巻き添えにする危険をおかした点で、むしろ先生の行動は批判されるべきである。それは、先生が結果的に亡くなろうと否とにかかわらず、批判されるべきことのはずである。ところが、そのような事実関係を佐藤氏はおよそ具体的に見ようとはしていない。氏は、そのような事実関係には一切目をつぶり、ただ先生が消火しようと一途に飛び込んで亡くなったというその一点において、陶醉する。」

つまり、氏は、事実関係を具体的に分析しようとはせず、殉死を美化する論理を展開しているだけである。これは、無責任を助長する、悪しき論理として機能する。事実関係を具体的に見ようとしなから、先生が生徒の命を危険にさらしたという責任問題を何ら問うことなく、放置する。また、出火原因の事実を確認しようとしなから、渡辺先生のみを責任を論じるだけにとどまり、学校長や行政側の責任問題を何ら問うことなく、放置する。亡くなった先生が「責任」を果たしたと誉めそやすということは、先生に無限定で責任を負わせることである。こうして、先生以外には誰も責任をとろうとはせず、うやむやにことを済ませる、構造的な無責任の状況が生まれる。責任の所在を事実関係に即して明らかにしようという方向は、「美談」の論理においては、閉ざされてしまうのである。

渡辺先生の悲劇は、複合的な悪条件が重なって生まれたのである。例えば、お粗末な防火体制が放置されていた。老朽化した建物に、わずか三台の小型消火器があっただけである。防火栓は設置されていない。さらに、防火用水も、体育館建設の際、つぶされてそのままになっていた。冬場の渇水期に水の便も悪く、消火に手間取って大火になっている。

当時、我が国は過密と過疎の問題を抱え、辺地教育については、子供の減少に対応して、学校の統廃合が重点的に行なわれていた。行政効率からして、まさにそうせざるをえない状況があったのである。その一方で、体育館建設は冬場の運動施設を確保しなければならないという要求にこたえて、推進されている。これに対して、冬期寄宿舎の整備には、なかなか予算がつきにくいという事情があったようである。先生の死は、こうした状況下での悲劇であった。

佐藤氏自身、同じ県内の中学校長である。こうした構造的な問題については、熟知しているはずの立場にある。この状況では、一旦火災が発生すれば、第二、第三の悲劇が繰り返される危険があるとは考えないのだろうか。同じ教育関係者として、氏は何をすべきなのか。資料にあるように、先生をただ誉め称え、「美談」としてそれを喧伝することにより、結果的に事実関係の分析を封じることか。そうではないはずである。問題の複合的な要因を明らかにし、責任の所在を多元的に解明しなければ、悲劇の再発は防ぎえない。氏は、それをこそ訴えるべきであったはずである。それが、同じ教育関係者としての務めであるはずである。それこそが、先生の死を無駄にしない唯一の供養でもあろう。ところが氏はそれを封ずるような主張をしながら、「ごめい福を祈ってやまない。合掌。」などという。これでは先生は浮かばれないのではないか。先生は、いわばこうした構造的な無責任の犠牲者ではないか。佐藤氏の言論もまた、この構造的な無責任の一端を担う働きをしているといえることができる。

第五文は、佐藤氏の「美談」の論理がもつこうした悪しき役割を明らかにする文脈にこそ、位置付けられるべきであった。その文脈においてこそ、第五文を生かすべきであった。この文脈を構成できなかつたことが、中途半端な批判に終わった要因である。

補遺 第六文の分析

この文章は感傷的で、責任とは何についてのこともよく分からないし、事件から真の教育の姿がどんなものかを導き出すのは難しい。

以上の第三節までで、作文例2についての分析は、実質的には終わっている。この「補遺」は、残った第六文を分析することにする。しかし、この仕事は、もう殆どこれまで指摘したことのおさらいであるといつてよい。

「分からない」も、「難しい」も、いずれも単なる筆者の心理的事実の報告にすぎない。例えば、数学の問題が「分からない」、「難しい」という場合と、一体どう違うのか。「分からない」のは、筆者の理解が足りないからかもしれないし、「難し」くても、「導き出」そうとすればできる可能性はあるではないか。一生懸命「分か」ろうとし、「導き出」そうと努めることである。こう言われればおしまいである。

「責任とは何についてのことか、佐藤氏は全く明らかにしていない。」前半部分は、こう書くべきであった。「分からない」のは、筆者の理解が足りないからではなく、佐藤氏のせいである。氏は、何の責任かを特定せずに無限定で論じているからである。

後半部分は、ちっとも難しくはないではないか。佐藤氏の言う「真の教育」とは、せいぜいいわゆる体当り教育であろう。冷静且つ複眼的なものの見方を欠いたまま、「身をもって」する教育のことであろう。それを氏は、「真の教育」と呼ぶのである。

何を「真の教育」と呼ぶかは、提案の問題である。実体的に決まっているわけではない。つまり、「真の教育」というものがどこかに存在するわけではないのである。要は、冷静且つ複眼的なものの見方を欠いたまま、「身をもって」する教育を「真の教育」と呼んで評価する、その評価の構造を批判すればよいのである。

作文例2は、単に筆者の心理的事実を書き綴ったにすぎず、いずれの論点も批判として成立していない。いずれも批判として中途半端なまま終わっている。これは、最後の第六文でも極めて端的に表れている特徴である。作文例2は、〈批判〉というダイアログではなく、〈感想〉というモノログでしかない。

註

(1) 以上の防火体制についてのデータは、すべて『山形新聞』一九七二年一月八日付の記事による。

(2) 渡辺先生はもし生き残れば、筆者の言うように「批難される対象」となっていたはずである。それに關して、私はすでに次のように述べた。

渡辺先生は、死をもおそれず責任を全うしたということを賛美し、評価する文化状況に生きた。先生の生の次元は、確かに個人的・生理的次元を超えた。しかし、その限りでは、それは先生をとりまく世間の次元ではなかったか。その世間の次元をも超えた、教師という職業的自己の次元こそが、必要ではなかったか。火災の複合的原因を証言し、安全指導対策の不備等、子どもの今後の安全のためにこそ身を挺して問題構造の解明と立て直しに努めるべきである。世間はそれを生き恥さらすとみるかもしれぬ。しかし、現実子ども命を守ることを可能とするのは、徹底した問題の究明をおいてはない。以上のように考えると、まさに先生の死は「馬鹿らしい」。

〔池田久美子「社会的問題の討論・論争の指導」一七三頁『岩波講座 教育の方法5』岩波書店、一九八七年〕