

作文指導の方法（三）

—— 文とその前提 ——

一 初心者の場合

池田 久美子

「作文指導の方法（一）、（二）」のそれぞれの最後で、私は次のように述べた。「以下で、「作文指導の方法（一）」を①、「作文指導の方法（二）」を②と略す。」

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ふ。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。（① 三三頁）

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。「中略」作文例2は、「批判」というダイアローグではなく、「感想」というモノローグでしかない。（② 一八五頁）

自己の「心理的事実」を書き綴る。自己の私的な「思い」を書き連ねる。一体、誰に読ませたくて？　そして、何のために？　当の学生に尋ねても、さしたる答えは返ってこない。学生がよく言うセリフがある。「ただ私がこう思ったというだけです。佐藤さんの投書について思うことは人それぞれでしょうが、私はこう思ったので、それをそのまま書いてみました。」

「思うことは人それぞれ」だと言う。しかし、そう言うにしては、他者が実際どう考えているのかを知ろうとはしない。例えば、引用をしない。だから、他者が考えていることの現実には直面でできない。意のままにならない他者と相對峙して渡り合うほどの強靱な自己は、存在しない。どこまでが自己であり、どこからが他者なのか。その境界は曖昧に溶け合い、「それぞれ」といいうるだけの違いは確認しがたくなる。「思うことは人それぞれ」というセリフは、積極的にその違い・異同を測ろうという方向にはなく、自分の思いの正当性を他者が客観的にテストすることを封じる口実として機能することになる。他者との関わりを拒み、閉じこもることを正当化することになる。平たく言えば、「思うことは人それぞれ」なのだから、どう思おうが私の勝手、という意味でしかなくなるのである。

しかし、それならばなおのこと、先の問いに再び立ち戻らざるを得なくなる。一体、誰に読ませたくて、そして、何のために、書くのだろうか？　他者と関わることを拒絶するのに、なぜ、書いたものを人に読ませるのか。他者に見せるものであるのに、なぜ、そこで自己のプライバシーを公開するのか。

「モノローグ」だと、先に述べた。二つの作文例は、この、「モノローグ」であるという点において、共通している。誰か他者にあてて、何らかの関わりを持つために語る、というコミュニケーションのスタイルは、そこでは前提されてはいない。あるのは、自己の心情を独白するという、自閉的な営みである。この閉塞的なコミュニケーションのスタイルを前提して、二つの作文例は書かれたのである。

初心者はどのような文を作るか。その典型を先の「作文指導の方法(一)」、「(二)」で示し、分析した。例として用いた二つの作文は、共通して次の特徴をもっていた。

1. 一文の長さが長く、主語―述語関係などの文法構造に乱れがある。 [例えば、②一七〇頁での分析参照]
2. 一文の構造が複雑に絡まり合い、その結果、特に修飾部分の論述内容について論証する必要を見逃してしまう。文が、何を論証しなければならぬのかが頗る見えにくい構造になっているのである。

[例えば、①三七―三八頁 ②一七三頁での分析参照]

3. 「思う」「思われる」「気になる」などの自己の心理的状态を示す語を多用する。

[例えば、①二〇四、三〇頁 ②二六、一八四頁での分析参照]

4. 引用がない。従って、不正確に相手の論述内容をとらえ、歪曲していることにも気がつかない。

[例えば、①三四―三五頁 ②二七、一七六頁での分析参照]

5. 論証抜きで、「思う」ことを書き放す。(論証抜きであるがゆえにさっぱり自信が持てない。勢い、「思う」「かもしれない」などという腰の入らぬ表現にならざるをえない。) [例えば、①二〇九、三〇頁 ②二六頁での分析参照]

6. 粗い宙に浮いた一般論を書いてあっさりおしまいにする。粘ることが苦手である。つまり、具体的事実にこだわらずにこく分析することができない。(例えば、具体的な行動のレベルの評価抜きで、安易に丸ごと人物を評価する。)
- [例えば、①二〇五―二〇六、二〇八、三〇頁 ②一七五頁の分析参照]

7. 文の論理的資格を自覚的に決めて書き分けない。

[例えば、①三八―三九、三一―三三頁 ②二七、一七六頁での分析参照]

文におけるこれらの特徴は、実に、「モノログ」を語ることを前提として選び採ったことの、当然の帰結である。

どのような類のコミュニケーション状況を想定して文を作るか。その想定のみか、つまり、選択のみか、文の作り方を決める。文は、前提として選択された書き手のスタンスの端的な表われである。

例えば、右の特徴1は、どのような意味で「当然の帰結」であるのか。他者を意識しないから、文法構造に乱れがあっても気にならない。何しろ自分がわかりさえすればそれで良いのである。自分の意識の動き、心理的過程をそのまま書き留めることが、書くことの主たる目的であるのだから、意識の揺れがそのまま文法構造の乱れとなって表われても、意に介すわけではない。自分の意識の動き、心理的過程をそのまま書き留めることが、書くことの主たる目的であるのだから、意識の連続する流れを書き留めようとすると、勢い、一文の長さは長くなる。文は、ほとんど備忘録の体裁となる。

特徴2は、どうか。論証を目的とするのならば、何よりもまず、論理構造を端的に示さなければならない。論理構造を端的に示すために文を整えなければならない。しかし、そもそも自分の主張の正当性を論証して明示しようという目的はないのである。自分の意識の動き、心理的過程をそのまま書き留めることが出来ればよいのである。だから、論理構造を端的に示すために文を整える必要など、自覚されるわけがない。以上は特徴5、特徴7についても同様に言えることである。

特徴3は、言うまでもなく、自分の心理的状态の描写こそが主たる目的であるときに現われる現象である。

特徴4は、初心者に共通して特に顕著に現われるものである。これは、自分の意のままにならない他者と相対峙しようとしないうことの当然の帰結である。他者の論述の引用は、それと正面から取り組むことを要求する。恣意的な思い込みは、引用と引き比べることで、否応なく明らかにされる。この点で、引用するということは、実質的にまさに他者との対話にほかならない。そのとき人はもはやモノローグを語り続けることはできない。自分だけの世界に閉じこもるこ

とを止めねばならない。逆に言えば、引用しないから、いつまでも閉塞的なモノローグというスタイルから自己を開放することが出来ないのである。

特徴6はどうか。相手を意識して、相手を言葉を尽くして説得しようとするとき、勢い、文は粘るようになる。しつこくなる。論証しようを意識するときには、特にそうなる。飛躍なく隙のない論述を展開しようとしてしつこく書き込むようになる。これに対して、自己の心理的事実にのみ気をとられていると、文は粘りを失う。しつこく書き込む気力を失う。しかも、心理的事実を語ろうとすると、概して粗く概括的な物言いになりやすい。「気にかかる」「腹が立つ」「同感である」「反感を覚える」「反感を抱く」「不思議に思う」「あまり好ましいとは思わない」「共感する」「感心してしまう」等。特に初心者には、これらの語に頼って文を作る傾向がある。しかし、これらの語は、分析的な物言いとは異質である。これらの語は、自己の心理的事実を粗く分類して示すものである。そして、それ以上の分析を要請するものではないのである。(そもそも、心理的事実は、そう思うからそうなのだという性質のものである。そう思ったことについて、それ以上何を言うべきことがあるか。どう思うかは、それぞれの人の自由なのであり、人から要求されるものではない。だから、心理的事実を語ることは、その思いの拠って立つところを明らかにしてその思いの正当性を主張しようという営みを必然的に伴わない。)

「文におけるこれらの特徴は、実に、『モノローグ』を語ることを前提として選び採ったことの、当然の帰結である」と先に述べた。「モノローグ」を語るという前提と、右に挙げた文の特徴とは、まさに一体である。文は前提されていくコミュニケーションの目的、あるいはスタイルの現実的な現われである。だから、前提が変われば、文の作り方は相即的に変わるのである。なぜ初心者は右のような特徴を持った文を作るのか。それは、その前提として選び採られているコミュニケーションの目的、あるいはスタイルが、そのような文を作らなければならないことを要請するからである。言い換えれば、

前提として選り採られているコミュニケーションの目的、あるいはスタイルに照らさなければ、初心者の特徴を理解することは出来ないのである。初心者の文を正し変えようとするのは、実は、この前提されているコミュニケーションの目的、あるいはスタイルを変えようとすることに他ならない。そして、文の作り方が変わり、違う特徴を文が持つようになることは、実は、これまでとは違うコミュニケーションの目的、あるいはスタイルに転換したことを意味するのである。

二 模範例の場合

(1)で初心者の文の特徴を整理して示した。これに対して、先の「作文指導の方法(一)」、「(二)」において、どのような文を作れと提案したか。初心者の文をどのように正すことを求めたか。言い換えれば、初心者の文に対して、代案としてどのような模範例を構想したか。列挙する。

- i. 短い文を作ろう。(長い文は、主語一つ、それに対応する述語一つの単文の積み重ねになるよう分解しよう。)
〔例えば ① 三三、三七頁 ② 二七〇―二七二頁参照〕
- ii. つなぎの言葉を決めて、文と文との間の論理的関係を一義的に明示しよう。
〔例えば ① 三三頁参照〕
- iii. 「思う」「気になる」等の語を排除しよう。いちいち「私は……思う」と断わる暇に、「思う」ことの内容だけをずばり書くべきである。
〔例えば ① 三〇四、三〇六、三〇〇頁参照〕
- iv. 主語を明示しよう。しかも出来る限り人を主語にしよう。
〔例えば ① 三三頁 ② 二七二頁参照〕
- v. 主語として、漠然とした不特定の人を立てることをやめよう。誰であるかを明瞭に示すべきである。

vi. 「」を読むと……」等の書くまでの経緯・手続きの報告は不要である。削除しよう。〔例えば①二三頁 ②一七〇―一八〇頁参照〕

vii. 語の用法の誤り、文のねじれ、文法的乱れ等の初歩的な誤りを正し、細部まで隙のない、注意の行き届いた文を作ろう。一見些細な不注意にすぎないと見える誤りも、律儀に正さねば、文のコミュニケーション能力を著しく低下させると心得よ。〔例えば①二〇九、三三、三七頁 ②一七〇―一七九頁参照〕

viii. 引用しよう。

〔例えば①二〇三―二〇四、二〇五―二〇六、三二、三三頁 ②一七〇、一七六、一七七頁参照〕

ix. 論証抜き印象批評を排除しよう。論証抜きで思いつきを書き放すことは厳禁である。

x. 具体的な事実にこそ目をつけてしつこく分析しよう。粗い抽象論を排除しよう。〔例えば①二〇五―二〇七、二〇八、三二、三六―三七、三〇頁 ②一七〇、一七〇―一七九頁参照〕

xi. 各文の論理的資格を自覚的に決め、書き分けよう。つまり、一つの文に一つの仕事のみを担わせよう。〔例えば①二〇五、二〇六、三〇―三三頁 ②一七〇―一七五、一七六―一七九、一八〇―一八二頁参照〕

以上の提案は、どのようなコミュニケーションの目的あるいはスタイルを前提しているのか。そしてそれは、先に明らかにした初心者の文の前提と、いかに異なった前提であるのか。言い換えれば、初心者の場合とこの模範例の場合とは、書き手のスタンスにどのような違いがあるのか。

第一に、それは、論理構造を明示することにこそ第一義的な目的をおく。一切の夾雑物を排し、論理構造を出来るかぎり透明な形で示す、というその一点に、努力のすべてを傾けるのである。

この目的においては、文は、論理学で言う「命題を立てる」という意識において作られ、整えられることになる。命

題は、〈SはPである〉という馴染みの基本形において表現される。つまり、主語一つ、それに対応する述語一つという単文の構造を基本とするものである。この構造において、最小の判断が示される。この基本構造のどこが欠けても、もはや判断を示すことは出来ない。例えば、〈Sは〉が欠けても、〈Pである〉が欠けても、判断は未だ下されない保留の状態になる。これ以上どこが欠けても駄目という、一切の無駄をすべて削ぎ落とした必要最小限の構造が、この命題なのである。

先の提案のうち、例えば「i. 短い文を作ろう」で、「長い文は、主語一つ、それに対応する述語一つの単文の積み重ねになるよう分解しよう。」と述べた。まさにこれは、〈命題を立てる〉という作業に他ならない。判断の最小単位を表現する形式としての命題を、一つ一つ自覚的に積み重ねていくという作業である。さらに、「ii. つなぎの言葉を決めて、文と文との間の論理的関係を一義的に明示しよう。」「xi. 各文の理論的資格を自覚的に決め、書き分けよう。つまり、一つの文に一つの仕事のみを担わせよう。」も、〈命題を立てる〉という意識で文を作ろうとすると必然的に出て来る提案である。命題と命題との論理的関係は、「ゆえに」等の接続詞により示される。また、可言命題であるのか蓋然的推論であるのかによって、命題の表現形式は、異なってくる。可言命題であれば、「もしSならばPである」となる。蓋然的推論であれば、「SはPであるかもしれない」である。命題の論理的資格を決め、それに応じた表現形式を選択することが必要である。これらはまさに、論理学の初歩的作業である。

もっとも、文すべてが必ずしも命題であるわけではない。例えば、「SはPであるか」という問いの文は、命題とは呼ばない。要は、出来るかぎり無駄を削ぎ落とした必要最小限の要素からなる表現形式を基本型 (prototype) として決めようという提案なのである。自分の論じようとするものの論理的資格を見定めながら、あたかも公式を駆使するがごとく、それらの基本型を使って文を構成していくことが必要なのである。

例えば、引用の基本型は、〈○○氏は「……」という〉である。これ以上は簡潔にはならない。しかも、これだけの文の中で、必要な事柄は最小限すべて揃っているのである。〈○○氏は「……」という主語・述語構造がある。この構造において、そう述べたことの責任は主語である〈○○氏〉にあることが表明されている。つまり、「……」という引用部分が誰の責任の範囲であるのが、主語〈○○氏〉を見ればわかるようになっていゝ。

また例えば、問題提起をするときの基本型は、もちろん〈SはPであるか〉である。この問いかけの形式は、まさに自分が論じ答えようとする問題を提示するためにのみとっておくべきである。例えば①の作文例第十一文「……ではないだろうか」のように、読み手に単に同意を求めるだけの場合に問いかけの形式を用いることがある。しかし、これは、自分がどう考えるかを端的に示し、その正しさを論証する責任を果たしもしないで、読み手にただお伺いを立てることである。暗に同意を求め媚びることである。問いかけの形式は、ここぞというときにこそ登場させるべきである。そのように限定的に用いて初めて、それがまさにこれから自分が責任を持って論じ答えなければならない問題であることに自覚的になる。

さらに、理由を述べるための基本型は、〈なぜならば、SはPだからである〉である。この〈なぜならば……だからである〉という構造において、これが理由を述べるための文であることが明確に示される。そしてまた、この構造を崩さず律儀に書きさえすれば、自ずから文法的な乱れをきたすのを防ぐことが出来る。初心者によくある誤りは、〈なぜならば、SはPである〉と書くことである。〈なぜならば〉という語は、〈……だからである〉という終わり方を要求する。それを、初心者はうっかり忘れるのである。

引用するときの基本型、問題提起のための基本型、結論を述べるときの基本型、予告のための基本型、例を挙げるときの基本型、理由を述べるときの基本型等々、手持ちの基本型を決めるべきである。そして、それらの手持ちの基本型

を選択的に用いて、一文一文を自覚的に作っていくのである。これが、論理構造を明示することに第一義的な目的をおくときの文の作り方である。一切の夾雑物を排し、論理構造を出来るかぎり透明な形で示すということは、このようにして具体的に可能になるのである。

第二に、先の提案が前提しているのは、あくまでも論理的な正誤のみが問われる、開かれた言論の世界である。そこでは、誰もが、その社会的地位や性、年齢など一切の世俗的条件に制約されることなく、平等に且つ公平に、その論述の論理的正誤について相互に批判しあうことが保証されている。論者の社会的地位がどうであれ、男であれ女であれ、年長者であれ年下であれ、論理的誤りは糺され、論理的な正しさにおいて勝る論述は生き残ることが出来る。そこでは、世俗的な理由で批判を封じられることはないし、世俗的な理由で批判を受けることを免れる特権を享受することも出来ない。「開かれた」という意味は、批判に対して開かれている (openである)、^中ということである。

この世界では、この世界特有のモラルが要求される。第一に、そこでは何よりも責任ある言論を展開することが肝要である。そこでは、誰もが等しく自分の論述に責任を負うことが求められる。「責任」は、この世界のキーワードであると言ってよい。第二に、そこでは誰もが批判を受けやすくするための配慮を最大限払わねばならない。「批判に対して開かれている (openである)」という状態を実現するためには、出来るかぎり平明で読みやすく、論理構造が顕に示された文を作ることが必要不可欠である。これは、この世界で生きようとする者にとつての義務である。

「iv. 主語を明示しよう。しかも出来る限り人を主語にしよう。」「v. 主語として、漠然とした不特定の人を立てることをやめよう。誰であるかを明瞭に示すべきである。」という提案を先に示した。なぜなのか。なぜ、「出来る限り人を主語にし」なければならぬのか。しかもなぜ、その「人」が「漠然とした不特定の人」であってはならないのか。いずれも、右の「責任ある言論を展開する」ために他ならない。

より詳しく述べる。

「人」を主語にするということは、述語により示された行為の責任が誰にあるのかを、明らかにすることである。例えば、「○○氏は……という」という引用文がある。ここでは、「いう」という行為の責任が誰にあるかが、主語である「○○氏」によって明らかにされている。「……」の部分の責任は、地の文を書いている書き手本人ではなく、「○○氏」にある。どこまでが書き手本人の責任の範囲であり、どこからが「○○氏」の責任の範囲であるのか。これが、主語を明示することによって、わかるのである。これに対して、「……といわれている」では、「……」の部分の責任が一体誰にあるのが、不明である。一体誰がそういっているのか、そういったことの責任を誰が負うのがわからない。

また、「人は……という」と、一般的によくいわれていることを書き表すことがある。例えば、「人は、現代は情報の氾濫の時代であるという」等である。この場合、「現代は情報の氾濫の時代である」と主張している代表的な人物は誰であるのか。不特定の「人」では、それがわからない。漠然と、そう皆がいつているというのでは、その主張の責任の所在が不明である。言説が人を離れて独り歩きをし、その正しさと誤りを吟味されることなく巷間で鵜呑みにされる。誰がいつているのか、その実体が不明な言説では、その主張がどのような文脈でなされているのかを確認することも出来ない。こうした無責任の事態を回避するために、不特定の人ではなく、具体的な人物を主語に立てるべきなのである。先の提案 i-xi はことごとく、第二に挙げた、「批判を受けやすくするための配慮」である。「批判に対して開かれている (open である)」という状態を実現するためには、出来るかぎり平明で読みやすく、論理構造が頭に示された文を作ることが必要不可欠である。」と先に述べた。先の提案 i-xi はすべて、「平明で読みやすく、論理構造が頭に示された文を作る」ことを目的とした提案である。

「i. 短い文を作」り、「ii. つなぎの言葉を決めて、文と文との間の論理的関係を一義的に明示」する。「iii. 「思ふ」に「氣になる」等の語」も、「vi. 「　を読む」と」等の書くまでの経緯・手続きの報告」も一切夾雑物として削ぎ落とす。「vii. 語の用法の誤り、文のねじれ、文法的乱れ等の初歩的な誤りを正し」、「xi. 各文の論理的資格を自覺的に決め、書き分け」る。こうして、一文一文が十分自覺の行き届いた、無駄のないものになり、論理構造が鮮明に浮かび上がる。

整理する。要するに、i-xiが前提するのは、第一に、論理構造を明示することにこそ第一義的な目的をおくというコミュニケーションのスタイルである。一切の夾雑物を排し、論理構造を出来るかぎり透明な形で示す。その一点に努力のすべてが収斂するコミュニケーションのスタイルである。第二に、論理的正誤についての自由な相互批判を最大限保証しようとする、「開かれた言論の世界」である。言論に責任を負い、論理的誤りについては自ら修正する構えを持つことが、その世界のモラルとして特に求められる。

以上は、先に明らかにした初心者の方の前提とは、誠に異質である。初心者の場合、第一義的なコミュニケーションの目的は、論理構造を明示するところではなく、自己の心情を独白するところに置かれていた。しかも、それは他者を意識しない自閉的なモノローグであって、他者との開かれた相互批判などとは、全く想定されてはいなかった。自己の心情をそのまま書き留めるだけであるがゆえに、言論の責任などという觀念が生じるわけもなかった。言論の責任ということを第一義的に重視する模範例とは、誠に異質な世界が前提されていたのである。模範例の場合、文を書くということは、常に他者を意識して遂行されているという意味で、社会的な、あるいは公的な営みとしての性格を持っている。これに対して、初心者の場合、それは、他者を意識しないという意味で、まさに私的な営みであるといわざるを得ないのである。

三 文指導の方法

(1) 前提の自覚

前二節において、初心者の場合と模範例の場合それぞれの前提がどのようなものであるのかを明らかにした。その両者の前提を表1において整理し、対照しよう。

【表 1】

		初心者	模範例
コミュニケーションのスタイル	モノローグ	ダイアローグ	
想定するコミュニケーションの相手の	特に意識しない (自分自身)	意識する (他者)	
コミュニケーションの目的	自分の意識の動き、 心理的過程の描写	自説の正しさの論証	
主たる論述内容	自己の心理的過程	論証	
想定するコミュニケーションの世界	閉塞的 私的	開放的 公的(社会的)	
コミュニケーションの成否の基準	どれだけ忠実に自己の心理的過程を辿るか	どれだけ論理構造を端的に示すか	

初心者の場合も、模範例の場合も、いずれも前提とされていることがらは、それぞれ一つのまとまり・系を成している。いわば、それらは一つの完結した価値体系というべきまとまりを形作っている。初心者には初心者の価値体系がある。模範例には模範例特有の価値体系がある。それぞれの価値体系が、それぞれの特徴を持つ文を生成する母胎として機能している。人は、どのようなコミュニケーションに価値をおき、それを実現しようとしているのか。それぞれのコミュニケーション行動の基底には、それぞれのコミュニケーションのありかた・質を決めるこうした価値体系が存在している。それが言語的に整理され、表現されたものが、右の対照表である。

文の作り方を指導しようとするとき、特に陥りやすい陥穽のひとつは、技術的にどのような文を作るかということを示すだけで、まさにそうしなければならぬ意味を何ら明らかにしないということである。つまり、根拠を明らかにすることなく帰結だけを示し、学習者がそれにそのまま従い倣うことをもって学習が成立したとすることである。

例えば、「一文の長さを短くして、主語一つ、それに対応する述語一つという短文を積み重ねるようにしなさい」と指導する。こう指導すると、たいていの学生は素直にその通りにしようとする。しかし、時に学生は思う(らしい)。「なぜ、そうしなければならぬのか。今まで自分の書いてきたやり方とはずいぶん違う。自然な感じがしない。頗る人工的である。人工的に自然な流れをぶつ切りにしたようで、無惨である。無機的で、味気ない。本当になぜ、このような不自然なやり方で文を作らなければならないのだらう? しかし、こうした疑問は、取り上げられることなくそのままになってしまふことが多い。何しろ教師が指導しているのである。それに従えば、「よい文」が書けるはずなのである。有難くそれに従うことこそが、上達の秘訣である。こうした「処世訓」が暗黙裡に働いて、疑問を呈することを自ら抑制する結果になる(らしい)のである。授業は専ら、己を虚しくして技術をただ模倣的に習得する場となる。

なぜ、そうしなければならぬのか。せいぜいのところ、この疑問は、例えば次のような答をもって対応されるにす

ぎない。

A 「この指示に従って文を作ってみてごらんさい。簡潔で無駄のない、きりっと引き締まった文章になることがわかるでしょう。ずっと読み易くなったでしょう。」

B 「短い単文構造で文を作った方が、複雑な文を作るよりも、隅々まで注意が行き届き、自覚的にコントロールすることが可能になります。特に初心者はまだ十分自分でコントロール出来ないで、まずこのような文体で書くことを練習するべきです。」

A について。相手の実感に訴える論法では、説得力がない。何しろ、学生は実感として短い単文構造の文の積み重ねに違和感を感じているのである。ぶつ切りされたような文章の方が「ずっと読み易くなった」と言うことができるだろうか。むしろ、ある程度の長さがある方が、読み易いと感じられることがある。自然な流れが感じられる方が読み易いことがある。そう反論されれば、この種の実感に訴える論法ではもはや收拾のつかぬ水掛け論になるしかない。

B について。この論法では、「隅々まで注意が行き届き、自覚的にコントロールすることが可能」でありさえすれば、敢えて短い単文構造の文を作ることにこだわる必要はないということになる。長く複雑な複文構造の文であっても、そこに文法的乱れもなく、語の用法の誤りなどの不注意も見られず整えられていれば、特にそれをぶつ切りにしなくても構わない、ということになる。さらにまたこの論法では、短い単文構造の文を作るということは、単に、初心者用の「安全策」であるにすぎなくなる。これでは、ベテランになり熟達してくればいずれ不要になる、一時凌ぎの策ではない。

要するに、AもBも、なぜ敢えて短い単文構造の文を作ることにこだわる必要があるのかという問いに対して、説得的な答を示してはいない。いわば、まさにそうしなければならぬ大義名分を付与することに失敗しているのである。

既に述べたように、短い単文構造の文を作るべきだという指導言は、それに対応した固有の価値体系を前提している。それは、論述構造を端的に示すことを第一義的に重要な目的と位置づける価値体系である。すべての努力は、専らこの目的を達成するという一点に注がれる。たとえ「読み易さ」「自然な流れ」などという他の価値を棄てても、論述構造を端的に示すという一点に賭けるのである。その結果、読んだときに抵抗があっても構わない。むしろそこにあるのは、読んで心地よい文章であろうとすることに對する一貫したストイシズムである。

短い単文構造の文を作るべきだという指導言の意味は、この固有の価値体系に位置付けることによって初めて、正確に理解することができる。この固有の価値体系を離れたとき、その指導言は本来の意味を喪失してしまう。別の価値体系のもとでは、それはまた別の意味を担うことになる。例えば、先の対照表で示したような、初心者が暗黙裡に前提している価値体系に位置付けたとき、その指導言は、むしろ「自然な流れ」を妨げるやり方だとして、負の価値すら帯びてしまうのである。

ただ短い単文構造の文を作るべきだということだけを指導され、形だけその通りにしたとしても駄目である。それは単に、「よい文章」を書くための技術を断片的に切り売りされて、つまみ食いするようなものである。「文が短ければそれでいいのですか。単に短ければいいっていうものではないでしょう。」という学生の本音が聞こえてくる。無理からぬことである。価値体系をそのままにして、何らそれに言及することなくただ技術を切り売りしているだけであれば、当然起こりうる反応である。その前提にある価値体系が変わらなければ、所詮その意義はわからない。

前節で、模範例として i xi の十一項目を提案した。それらは、技術的な原則である。いわば、文の作り方のマニュアルというべきものである。授業では、もちろんそれらの原則に従って文を作る練習をする。それらの原則に照らして自分たちの作った文を分析する。つまり、実際に原則を働かせてみることににより、体験的にそれらの原則を学習するの

である。

この原則を学習する過程は、実は、その前提にある価値体系を発見する試行錯誤の過程でもある。実際に個々の原則を働かせてみることに於いて、それらの原則を貫く共通の価値体系を解き明かすための模索が続く。それらの原則が前提するのは、どのような価値体系をもつコミュニケーションの世界であるのか。つまり、それらの原則で文を作ること、どのようなコミュニケーションのスタイルをとれることなのか。どのようなスタンスをとることを求められるのか。この模索において、それまで断片的且つ羅列的なチェックリストでしかなかった個々の原則が、一つの完結した像を結ぶに到るときがある。価値体系と個々の原則群とが整合し、一つのコミュニケーション世界の全容を確と捉えることに成功するときがある。そのとき初めて、それらの原則の意味が了解されることになる。なぜ、他の原則ではなく、まさにそれらの原則でなければならぬのか、その必然性がそのとき初めて明らかになるのである。

要するに、文の作り方を指導するということは、その前提にある価値体系がどのようなものであるかを教えることである。その前提にある価値体系のあり方をこそ、問うべきである。第一義的に重視するべきである。何のために書くのか。どのようなコミュニケーションのあり方を目指すのか。この探求こそが、指導の最終的な、そして最大の課題なのである。技術的に文をどう作るかを教えることに於いて、単に、外形的に模倣させるのではなく、前提にある価値体系を発見し自覚させることをこそ目指すべきなのである。

(2) 原則を創る

文の作り方を指導する方法として、具体的な書き方を始めから指示してしまう方法がある。^註「短い文を作りなさい」「人を主語にしなさい」「引用のときは、『〇〇氏は……』という」という基本型を使いなさい」等と、具体的な行動の

レベルで指示してしまうのである。学生は、この指示に従順に従って、その通りに文を作ろうと努めればよい。黙々と模倣することにより、「よい」書き方を会得することを目指す。まずは、いわゆる「型に入る」ことを志すわけである。確かにその方法で指導すれば、見た目に「よい文章」がすぐに出来上がる。外からすぐに、指導の「成果」を確認することができる。指示したことがどこまでその通りに出来ているかをチェックしさえすればよいからである。その通りに出来ていない点があれば、再度どう書けばよいのかを指示し、訂正してやればよい。何しろ、目下の課題は、ひたすら指示したとおりに書くことである。その練習が大事なのであり、当面、それ以外の書き方を容認するわけにはいかない。それ以外の書き方をする自由は、お預けなのである。

しかし、この方法では、先の(一)で指摘したように、学生が単に技術的な書き方を、その必要性を自覚することもなくただ模倣するだけに終わる危険性がある。何より、具体的な指示がなければ動けない、自分で主体的に発想し試してみようともしない、いわゆる「指示待ち人間」「マニュアル人間」を作る恐れすらある。それでは、困る。

いずれ学生は自立するべきである。いつまでもどう書けばよいかを指示されなくとも、自分で発想することができるようになるべきである。自分で文をどう作るかの原則を創り出すべきである。そのために、授業は行われなければならない。どのようになれば、学生の自立を促すことができるか。そのための条件を整備することこそが、授業の主たる目標であるべきである。

「出来るだけフェアに、且つオープンに佐藤氏の主張を批判したい。何より、自分の考えが論理的に正しいのだということを、出来る限り説得的に示したい。この目的のために、どのように一文一文を作っていけばよいだろうか。また、事例の文章は、この目的に照らして、どう作り直すべきだろうか。」例えばこのようにまず、前提をどこにおくかを示し、演繹的に、具体的な文の作り方の原則を学生に考えさせる方法がありうる。まず、文作りの目的を設定し、それに

ふさわしい文の条件を提案させるのである。

文を作る目的をあらかじめ明示しておく、学生はいろいろと工夫を凝らす。例えば、「フェア」であるためには、佐藤氏にも反論の機会を保証しなければならないと考える。そうすると、どうしても、「私はこう考えるけれども、佐藤さんはそれについてどう考えるか、反論をお願いする。」という一文が必要だ。この一文を用意することによって、自分が「フェア」であることを示したらよい。このような提案が学生から出てくる。これに対して、異論が出てくる。反論の機会を保証するべきだという点は正しい。しかし、そのために、そうしたお願いの文に頼るという方法には反対だ。それでは、文章が批判ではなく、依頼文になってしまう。しかも、反論の機会を保証するということは、そのやり方では真に達成されるものではない。むしろ、それは、氏の文のどこが、なぜ、駄目なのかが、はっきりと書かれることによって初めて達成されるのだ。つまり、「どこが」という批判の箇所を指摘する引用、「なぜ」という理由を説明する論証が、きちんと書かれていることが、必要なのだ。そのような書き方をしないで、ただお願いをするとしたら、それは無理な注文というものだ。むしろ、滑稽ですらある。佐藤さんだって、自分の文のどこがなぜ駄目だといわれているのかがわからなければ、お願いされても困るだろう。

さらにまた、「自分の考えが論理的に正しいのだということ、出来る限り説得的に示したい」となると、勢い論証部分が生々しく書くき込まれるようになる。そのための原則が提案されるようになる。例えば、一文を何度か角度を変えて言い換えるべしという提案である。いわんとすることをより一層わかりやすく説明するためである。あるいはまた、抽象的、一般的なレベルで述べた一文の直後には必ず具体例を用意するべし、という原則が提案されたりもする。どの局面でまさに具体例を構えるべきであるか、という原則が、検討されるのである。

前提をどこにおくかを示し、演繹的に、具体的な文の作り方の原則を学生に考えさせる。まず、文作りの目的を設定

し、それにふさわしい文の条件を提案させる。この方法では、様々な複数の提案が競合する。どの提案が、なぜ、他より優れているか。その比較検討に耐えた提案が、生き残る。授業は静かに黙々と進行するわけにはいかない。どちらかといえば、騒然たる論争の状態となる。すんなりと教師が望ましいと思う原則に落ち着くというわけにもいかない。様々な提案が競合した挙げ句、紆余曲折を経て、やつとこのことでささやかな原則が一つ確認されたに過ぎないこともある。具体的な書き方を始めから指示してしまう方法ならば、その暇にはるかにたくさん原則を習得出来るであろうに。そう思えるほど、非生産的な授業になってしまう怖れも多分にある。

しかし、それでもよいのである。要は、自分で発想するということに意味があるのである。文の作り方の原則は、ア・プリオリ (a priori) に決まっているのではない。それは、どのようなコミュニケーションのあり方を目指すのかによって、いかようにも変わりうる。そしてまた、どのようなコミュニケーションのあり方を目指すのかということ自体も、ア・プリオリに決まっていると考えるはいけない。コミュニケーションの目的は、個人が自己の責任において選択する問題である。自らが目指すべきコミュニケーションのあり方を模索し選択することにおいて、それに対応した文の作り方の原則を創出すべきなのである。必要なのは、前提と具体的な方法論との間の自覚的な往復運動である。このことを実践的に学習することなくして、学習者の自立はありえない。

先の、具体的な書き方を始めから指示してしまう方法においても、この自分で発想しようという志が必要不可欠である。この志の有無を、常に問うべきである。決して己を虚しくするのではない。自分ならこう書きたい、こう書くべきではないか、という強烈な自己主張が欲しい。この自己主張をもって、「型に入る」という方法と格闘することが、肝要なのである。具体的な書き方を始めから指示してしまうことに徹することと、自分で発想するということは、この意味では矛盾しない。

この方法をとりとうとするときに犯し易い錯誤は、学生に対して、己を虚しくすることを求めることである。この場合、器用に指示どおりに模倣することが出来る学生を誉め、そうすることが出来ない学生を総じて低く評価することになりやすい。具体的な書き方をいくら指示されても、自分が書きたいと思うやり方との違いに苛立ち、なかなかすんなりと指示されたとおりに書くことが出来ない。不器用に、不様にしか模倣出来ない。このような学生は、出来ない学生だともなされ、低く評価されやすい。しかし、その苦闘なくしては、「型より出づ」ということは実現出来ない。その苦闘ゆえに当面低迷しているとしても、まさにその苦闘があるがゆえに、具体的な書き方を始めから指示してしまう方法は、いずれ、実を結ぶ。強烈な自己を持することは、そのための必須の要件なのである。むしろ、器用に指示された書き方を模倣することが出来るということこそ、怖れるべきである。いずれ自ら原則を作り出すことが出来るような手応えがあるだろうか。それをこそ、案ずるべきなのである。

註

註1 この部分の論述は、先頃亡くなったポパー (Karl R. Popper) の業績に負っている。とりわけ、『The Open Society and Its Enemies, George Routledge & Sons, Ltd., London, 1945』における氏の「批判的合理主義」の概念である。氏は、この概念について、後に次のように述懐している。

「理性」および「分別性」の最上の意味の一つは、批判を受け入れる用意があるということであり、自分自身を批判する熱心さである、と私は論じた。そして、分別のあるこの批判的態度はできるだけ拡大されるべきであ

る、という主張を私は試みた。批判的態度をできるだけ拡大するという要求は「批判的合理主義」と呼べるであろうと私は示唆した——

(Popper, K., *Unended Quest: An Intellectual Autobiography*, Fontana/Collins, 1976, 森博訳「果てしなき探求——知的自信」岩波書店、一九七八年、一三三頁)

私がこの部分の論述で行ったのは、この「批判的合理主義」の精神を、文作成の具体的な方法において展開する試みであった。

註2 例えば、次の提案は、その典型的な例である。

ど、書くべきかについて説明するのではなく、書くべき言葉を提示してしまうのである。作文で書くべき言葉を教えてしまうのである。もちろん、書くべき言葉の全部を教えてしまったら、教師が作文したことになってしまう。枠組にあたるある部分だけを教えるのである。次のようにである。

次のような型で書きなさい。

○○氏は言う。

「 [引用] 」

……………か。〔疑問文による問題提起〕

……………である。〔問題に対する答え〕

その理由は、次の三点である。〔答えの理由〕

1. ……………

2. ……………

3. ……………

これが前述の「1〜4を備えている型」つまり「基本型」であることは言うまでもない。

学生に言葉2の全部を考え出させねばならないという根拠は無いのである。このような枠組みは教えてしまいうべきである。

〔宇佐美寛「読み書きにおける論理的思考」明治図書、一九八九年、三五〜三五頁〕