

実用的文章を作成するための授業について

松崎 賜

On a Class in practical Japanese Composition

Tamao MATSUZAKI

(平成18年10月2日受理)

あらまし 本稿は実用的文章を作成させる授業について述べたものである。授業目標は、各種試験あるいは仕事現場で有効な文章表現のあり方を学生に認識してもらい、また、そうした表現にできるだけ習熟してもらうことである。したがって読書感想文や随筆的な文章等へは直接には関与しない。授業科目は国語、該当学年は第3学年と専攻科第1学年である。本稿の主な内容は以下のとおりである。(1)実用的文章を作成させる必要性を明らかにする。(2)授業の内容としては、①意見文を作成する授業、②説明文・描写文を作成する授業、③段落の作り方に関する授業、④悪文を直す授業、⑤その他、がある。それぞれの授業について現状を報告し問題点をいくつか挙げ、担当者である私の対応や考えを付記する。本稿では①について重点的に述べる。(3)授業に関連した若干の考察に言及する。

キーワード [論理的で説得力のある文章、文章の構成、分かりやすい説明文・描写文、段落、悪文の修正]

1 実用的文章を実作する授業を組むに至った経緯

文章表現を学生に課する際、私は平成15年度まで、その目的を無意識のうちに一定の範囲に限定していた。何かにつけて書かせてはいた。ただ、ほとんどが文学への感想文であった。それらは具体的な事実について他人に説明したり当面の問題について他人と議論したりするためのものではない。自分の思いをどのように表現できるかに主眼が置かれる。すると当然、切実な心情の感じとれるもの、修辭的に優れているものが高い評価を得る。

そうした課題を出すこと自体に問題があるとは私は考えていない。思いの表現は情操教育としては重要だからである。しかしながら近年、別の観点による文章表現を私自ら意識し学生にも意識してもらわざるを得ない情勢となってきた。日本人の論理的表現能力や言語コミュニケーション能力を向上させ

る必要性を諸方面から指摘されることが、その一因である。

最近たまたま目にとまった文章を引用しよう。硬質な文体で独自の小説世界を展開している片岡義男氏の、日本社会および使用されている日本語への批判である。

たとえば文章を読むとき、人々はぜんたいを漫然と読む。読めば誰でもなにかを感じる。私はこう感じました、私はそう思いました、という感想が残るだけだ。書かれていることをその機能だけでとらえる読み方など、思ってもみないことであり、聞いたこともない。だから文章がいくら書かれても、それがいくら読まれても、言葉が論理的に機能していかない。社会システムがそのような仕組みになっている。言葉が論理的に機能することなど、社会は望んでいないし必要ともしていない¹⁾。

あるいは、

日本が持っている最大の弱点をひと言で言うなら、非科学性という言葉につきる。言葉に対する非科学的な認識のしかたと、非科学的な言葉の使いかたが、日本のあらゆる領域の隅々にまで浸透している。会社の方針を明示しようにも、そのための初歩的な文章力すら持っていないという現状の上に、会社の言葉しか話せない人たちが無数に乗っている。ごく狭い範囲の単一の価値についてしか語ることの出来ない言葉と、その言葉のみで自分の都合だけを生きる人たちだ²⁾。

先日も朝日新聞に「論理的考察・表現に難／国語・算数・数学『記述指導必要』」という見出しの記事が掲載された³⁾。国立教育政策研究所が全国の小学4年一中学3年の約3万7千人を対象に調査した結果である。記事によると、「難点として浮かび上がったのは、論理的に考えたり、筋道立てて考えを表現したりする力。答えは出せても、そこに至る過程を説明できない傾向もあり、研究所は『国数ともに、文章をもっと書かせる指導が必要』と指摘している。」。また、長文記述については「算数・数学と同様、論理にかかわる力が弱かった。考えを明確にするための段落構成ができたのは小6で6割弱、論の運びに一貫性を持たせることは中3で7割弱しかできなかった。」。さらに『感想文主体だけでなく説明文を書かせることも増やすよう工夫してほしい』と指摘している。記事の言わんとすることは理解できる。実際、都城高専の学生に作文を書かせても論の一貫性を失う傾向がある。

感想文が論理構成の能力を向上させるために役立たないわけではない。ただ、どちらかといえば説明文は事実や概念の積み重ねにより構成される度合いが大きい。それだけ実用性も高い。

現代社会において論理的とかコミュニケーションとかいうことを強調すれば、言語表現では必然的に、筋道立てて分かりやすく正確に他人に伝える、あるいは、話し合いをするための自他共通の基盤をつくるといった機能が重視される。文章も、そうした方向に沿ったものが、まずは日常的に作成されなければならない。そしてとりわけ理工系の分野では常々、このような言語表現や文章表現が要求されるのは言うまでもあるまい。

以下、本校をとりまく状況を概観してみよう。

(1)平成15年度全国高専教育研究集会(第二班)に私も参加したところ、国語教育について「論理伝達能力の養成を重視」すべきとの見解に基づき「高専に合ったコミュニケーションスキル国語というのを

っと真正面に据えて、その上で国語教育を大胆に変革すべきではないか」との提言がなされた⁴⁾。さまざまな議論はあったが、私の全般的な印象としては、無視できない問題が議論されはじめたということであった。

(2)JABEE 認定基準1の(1)(f)は「日本語による論理的な記述力、口頭発表力、討議等のコミュニケーション能力および国際的に通用するコミュニケーション基礎能力」というものである。本校は平成16年「生産デザイン工学プログラム」により認定審査を受けた。上記基準に対応できる学習教育目標が定められ、その(C6)には「日本語で自分の意見や研究成果を論理的に記述し、その内容について口頭発表および討議ができること」とある。これらに見合う授業を国語科として何ら行わなければ、国語という科目自体が本校の教育方針に適合しないことになる。

(3)平成16年11月6日付けで実施した「都城高専卒業生による教育評価アンケート」によると⁵⁾、社会性やコミュニケーション能力に対応する授業満足度は、どちらとも言えないとか不満とかいった回答が半数以上を占めている。国語力が不足だと痛感したとのコメントもあった。社会人としての発言であるから、国語力という表現には実用的な国語力という意味も含まれているであろう。

(4)平成16年12月2日の九州沖縄地区国立工業高等専門学校教育研究集会で行われた講演で、「霧島工業クラブ概要紹介」というパンフレットが配布された⁶⁾。この中に「霧島工業クラブ会員企業アンケート『上司から見た高専生のイメージ』」という項目がある。それによると「一般常識に欠ける」「思考範囲が狭いような気がする」「視野が狭いと感じることもある」「人のいうことを聞かない傾向があるのでは、というより、気が利かないのかも」「仕事をする上でのバランス感覚が欲しい」ということである。国語科としても、文章を読ませたり書かせたりする過程で学生に留意させるべきであろう。文章を作成すると、そうした欠点を学生がいやでも自覚せざるを得なくなる利点もある。

(5)平成17年度認証評価の指摘により、本校では学習・教育目標の準学士課程用サブ目標を制定することになった。その3-3には「言語等の表現手段によって他者と意思などを疎通させる能力を持っていること」とある。これにより上記(2)と同じ対応を低学年の教育にも名実ともに求められることとなった。ただ、本校の国語科では(1)の段階で対応を始めている。

(6)その他。平成17年度、宮崎県内の大学・高専の連携による「コンソーシアム宮崎」という組織で、私はFD関係の仕事をさせていただいた。この時、あ

る大学の委員の方から、学生の論理的な文章表現能力をいかに向上させるかについての試みを数例お知らせいただいた。また、以前、本校の学生の保護者の方から次のような話をうかがった。国語の授業では幅広い内容の話をして教養を豊かにさせ常識を身につけさせてほしい、それから、近頃の仕事はパソコンを使ってのものが多く、きちんとした文面が作成できなければ話にならない、ところが若い人の文章には何を言っているのか分からないものがよくある、結局こちらから問い質したり書き直させたりするはめになる、高専でも文章の指導をしてほしい、ということであった。

以上のような諸方面からの要請に対して、学生に自覚してもらわなければならないことは、実験レポート以外にも他人に何か説明する文章を書く練習をすること、また、自分の文章が他人に理解されていると安易に信じこんではならないことである。各教員は学生の書く文章に筋道が通っているかどうか機会のあるごとに点検すべきである。国語科としても実用文を文章表現の一つの分野として認識せねばならない。

ただし本校の国語科教員は、役に立つことの優先という名目のもとに古典等を軽視したりはしない。国語という科目の使命からすれば、表でなければ裏、裏でなければ表というようなものの見方では「視野が狭い」。新鮮な考え方や見方を知るにはむしろ古い時代に戻れということ、古典の価値に気づいた人間ならば、たてまえではなく事実として納得できるのである。実用文の書き方にヒントを与えることさえもある。テクニカルライターの高橋昭男氏は次のように述べている。

松の色は青く、磯の波は雪のごとくに
海は荒るれども、心はすこしなごぬ

『土佐日記』からの引用である。一見、なんの変哲もない文と思われがちであるが、じつにいい。

何がいいのか、分析してみる。

- ・一文が短い（主部と述部で構成された最小単位を文という）
- ・一文に1つの情報だけを盛りこんでいる
- ・対比の文で書かれている
- ・やさしい言葉を使っている

一方、われわれ現代人が書く文は、どうであろうか。あまりにも長くなりすぎている。そして、一文に複数の情報を詰めこんでいる。むずかしい言葉、わからない言葉を乱用している⁷⁾。こうしたことについては一部を本稿でも後述することにして、まずは文の明晰さと古典という予想外に

も思える組み合わせに注目しておきたい。古典についても可能な限り多くの情報を学生に与えていった方が結果的には「役に立つ」わけである。

本校の国語科では、平成16年度からカリキュラムを次のように編成している。

(1)第1学年（週3時間）では現代文・古文・漢文をそれぞれ週1時間ずつとし、基礎的な教養に関する授業を行う。

(2)第2学年（週2時間）では現代文と古典とをほぼ同じ時間配分で授業する。

(3)第3学年（週2時間）では現代文を中心とし、実用文に関する授業を織りまぜる。原則として学生一人一人に作文の講評もする。

(4)第4学年（週2時間）では漢文や夏目漱石の作品等により、高学年にふさわしく人間というものへの思索の徹底をはかり人間性を陶冶する。文章表現については定期試験等での記述問題を充実させ、内容豊かで明確な文章を書く練習をさせる。

(5)専攻科第1学年（半期、週2時間）では前期に文章表現法（必修選択）、後期に中国古典学（選択）という授業を行い、前者では実用文に関して授業し、後者では(4)を継続的に、より高度な段階へと展開する。

このように、本校の教育目標から見ても看板倒れにならないようカリキュラムを体系化してきたのである。

とはいえ授業をこのように定着させて二年しか経っていない。実用文についての授業も試行段階である。本稿はこうした現状の報告を主とする。具体的な成果の分析は今後に期することをあらかじめお断りしておきたい。何に基準を置いて分析するか、しばらく検討を要するからである。

2 意見文を作成する授業について

2.1 授業の現状

意見文の作成は学生の論理的な表現能力を向上させるには有効である。自分の意見を筋道立てて説明し何らかの結論にまとめる作業は単なる思いつきでは不可能だからである。

私の授業では、意見文なるものに初めて取り組む学生もいることを考慮し、あらかじめ指定した形式に則って書いてもらうことにしている。その理由は、もし課題を与えて好きなように書かせると、

(1)どんな風にしたらよいかと多くの学生が質問してくる。授業としては、何の方法も指示しないのは効率的ではないのである。

(2)前述したとおり、話があちこちに飛び脈絡を失い

がちになる。例えば、就職・進学先から志望動機を文書で提出するよう求められることがある。大概は高専で学んだこと、あなたの長所、興味のある分野、入社・入学後にやりたいこと、将来の希望職種・分野等をふまえて何百〜何千字で書けとの内容である。学生の下書きは、話の筋のない、まるで別々の事柄をつなぎ合わせたかのような文面になっていることが多い。他人に説明する能力がないのではないか、ひいては、どれほど熱意をもって志望したのかなどと提出先から疑われかねない。

(3)説得力に欠ける表現になる。(2)の例で言えば、自分は実験に興味がある、だから実験のできる貴研究所を志望しますとか、自分は部活動でキャプテンをしていた、だからリーダー性がありますなどの安易な因果論で話をまとめようとしているものである。そこで、読む人になぜそう言えるのか分からせるために何らかの具体的な事実を加えるようアドバイスする。高専の実験ではこのような分野に興味があった、このようなことに気づいた、あるいは成果を挙げたという事実をはさんで、貴研究所ではさらにその分野を極めたい、このような実験にも携わってみたい、将来はこのような仕事をしたいといったような筋書きをつくるようにとか、自分にはリーダー性がある、部活でキャプテンをやって、このような苦勞をしたが、チームをこのようにまとめ、このような成果を挙げたなどといったようにである。具体例を挿入すると自然に文脈がとおり論理的に一貫してくるわけである。

(4)成績評価の仕方にも問題が生じる。現行の成績評定は点数制である。でありながら作文の評点基準は何かと問われると実に答えにくい。もちろん、よくできた作文かそうでないかは意見文等ならば一読して分かる。だから、いわゆるどんぶり勘定で点数をつけているわけでは決してない。ただ、一人一人思い思いの形式で書いてきたとすると、論理性の優劣を点数化する際、評者の主観が大きな比重を占めるのはやむを得ない。あらかじめ論述の形式を決めておくと、その形式に則っているかいないか、すなわち論理的な運び方が身についたかついていないかという評価基準が少なくとも一つは敷かれたことになる。いずれにせよ、評価された点数には学生はなかなか納得しない。過去にも不満の意を表明した学生がいて折り合いがつかず私も困ったことがある。そこで、この形式から言うと君の作文はここが書けていないから評価が低いと説明すれば、たとえ全面的には納得しないにせよ、少しは明瞭な指摘を学生は受けたことになる。点数化が避けられないからには、せめて評価はなるべく公平にしたいわけである。

以上のような問題点に対応しようとした結果、今のところ次のような授業の方法によっている。

(1)第3学年では、何らかの課題について200〜400字程度の意見文を指定した形式で書かせる。作文する時間も授業中に設定する。学生が書くそばからアドバイスすると効果的な場合も多いからである。字数が比較的すくなめなのは、長く書くことが目的ではなく、話の筋の典型的な運び方を理解してもらうことに重点を置いているからである。形式的に書くこと自体への学生の心理的負担にも配慮している。

書かせる前に例えば次のようなサンプルを学生に提示する。

高台の住宅地で休日の早朝にパトカーのサイレンが鳴った。またやられたな、と目を覚ます。

高台の下の田んぼの中の交差点が一時停止になっている。標識は見づらく、山道のようなところに一時停止があるとは気づかず通り過ぎると、近くの木立にイタチのように隠れていたパトカーがさっと飛び出してくる。

なぜ標識を見やすくし、事故が起きないようにしないのか。違反者を作るのではなく、少なくするのが交通安全の目的ではないか⁸⁾。

つまり序論・本論・結論の三段落構成で書くようにとの条件をつけるわけである。さらに、本論の部分には意見の根拠となる具体例を必ず明示することをあらかじめ確認させておく。そうしないと、序論から本論へ話をどのように進めていくか考えつかない、あるいは、自分の思いだけを本論の部分に綴って何の根拠も示そうとしない学生が出てくる。私としては、文章の形式すなわち構成、論理的な一貫性、説得力、これらには実は緊密な関連性があり相まって一つの論理的表現となることをまずしっかり認識してほしいと考えている。

さて、学生の作文を読んでいて最近よく気にかかるのは、同語同文の反復が多いものが全体数のほぼ三分之一にのぼることである。論理的な一貫性ということで確かに内容的には一つのことが書いてあるものの話が堂々巡りになっている。同じ思考結果を何度も読まされるはめになると、言いたいことは分かるにしても論の見とおせている射程が狭いと読み手は判断してしまう。これでは真に一貫というにふさわしい論理とみなしてもらえない。

学生には、無意味な反復箇所を指摘した後に、どのように話を進めるべきかを相談しながら表現の修正を試みさせる。問い質してみると、そこはよく考えていなかったとか、言われてみると確かに同じことばかりだなどと反応する学生もいる。講評するこ

とには意義があると言える。

同語同文の反復ということについては次のような例もある。序論、本論はよくできている。結論に到って、序論と同じ思考レベルで表現された文を再び繰り返してしまう。環境問題について論じたとすると、序論＝公害はいけない、本論＝地球環境は今こんな風に危機的だ、結論＝これからは公害を全く出さないようにすべきだ、というような話でまとめようとする。サンプルの「違反者を作るのではなく、少なくするのが交通安全の目的ではないか。」に当たる部分が欠落した結論になっているわけである。○ ○すべきだと提言していても、それだけではやはりよくない。序論や本論を読めば直ちに予測できる結論でしかないからである。それはつまり序論や本論の部分で既に思考が停滞していることを示す。本論で自分の意見の根拠を挙げたとしても、結論にまで目を配っていないと、一貫し透徹した論理構成であると読み手に受けとってもらえず、したがって説得力にも欠けた文章となってしまう。これは前述したとおりである。私は敢えて学生に言う。もちろん私だってそう思っているし、自然が好きな人間だから君の気持ちはよく分かる、ただ、それなら自動車は運転するな、工場も営業するなという話になりかねない、もし就職面接の時などにそう反論されたら、どのように答えるつもりかと。なるほどという顔をする学生がいる一方で、けなされたと感じるのか不満そうな顔をする学生もいる

サンプルを読んだある学生は言った、このサンプルの書き方はうまいですねと。その学生は文章が全般にしっかりと書ける。文章表現にも敏感なのである。私は答えた、確かにうまい、ただ、そのうまさはテクニックだというより、思考空間の広さによるのだと。片岡氏の発言を再び引用しよう。

(日本は) 国際社会がなにであるかわかっていなかったり、危機管理がたいそう下手であったりするの、なぜか。

現実のなかのごく一部分しか見ないからだ。見ている部分とは、どこなのか。たまたま自分の目の前にある、したがってきわめて見えやすく、なおかつ自分にとって多少とも関心のある部分だけを、彼らは見る。現実というものは、広さも深さも高さも存分にある、巨大な立体だ。そしてその内部は、複雑きわまりない三次元世界だ。

そういうものとしてのぜんたいには、日本人は興味がないのではないか。だからそれは見ないから、いつまでたっても見えていないままとなる⁹⁾。

たまたま今年度の第3学年で使用している教科書には、序論と結論とで「矛盾が生じないように注意するとともに、主題をただ繰り返すのではなく、発展的にまとめるのがよい。」とある¹⁰⁾。この発展的ということこそ、真の論理的一貫性をもたらすものである。つまり、意見の根拠となる背景を広く意識しようとするほど、言い換えれば別な角度から主張をとらえ直してみようとするほど、かえって論理が明瞭に自分の、そして他人の思考空間に浮かび上がってくることになる。

そこで学生には、もし○○すべきだと意見したいのであれば例えば具体的にどうすればそうなるのか等を付け加えるようにアドバイスする。かりにも論理的な意見文を、しかも理工系の現場に生きる学生に課すのであれば、現実に対して現実的な効力のある意見を確立するよう冷静に追究させることが肝要だと私は考えるからである。

(2)専攻科第1学年ではまず、本科のおさらいと次の段階への予備練習を兼ねて、次のようなサンプルを提示し字数もやや増やして初めから400字程度で書いてもらう。

あるポーランド人が、「日本人は自ら美しい日本語を捨てようとし、日本人であることを忘れようとしている。」と述べている。それ程までにカタカナの氾濫には目をおおうものがある。(首)

外来語の氾濫はどここの国でも問題になっているようだ。現代という国際化社会ではどんな言語でも孤立は許されない。ふり返ってみると、日本の発展と外国語との接触には強い相関関係があるようだ。古代の漢語輸入から現代の西洋語輸入まで、日本は外国の文化を消化吸収しつつ発展してきた。こう考えると、外来語をすべて排斥せよとはいえなくなってくる。(胴)

問題は日本語ではなく、我々日本人ということだろう。ただのフィーリング(これこそ外来語!)でカタカナを用いる化粧品広告は困りものだ。だが必要な外来語もある。我々は自覚を持って美しい日本語を守ると同時に、必要な外来語は新しい日本語として取り入れ、活用して行かねばならないのではなからうか。(尾)¹¹⁾。本科の時と同様に学生一人一人に講評する。専攻科においてもやはり、同語同文の反復や発展性のない結論の書き方に陥る傾向がうかがえる。数名の学生にはアドバイスが必要である。

それから、例えば次のようなサンプルを学生に提示し新たな課題二つに取りくませる。

自分の考えや判断を主張して、それを相手に

認めさせる文章に、ヨーロッパのレトリックとして「序言・陳述・論証・反論・結語」の五分法の形があることを、先に述べた。これから「序言」を除くと次のようになる。

陳述—事実、現状を述べる。それに関して意見を述べる。

論証—自分の意見が正しいことの根拠を示したり、意見通りにするとよい結果がもたらされたりすることを述べたりする。

反論—例外や反対意見に対して、自分の意見が正しいことを述べる。反論する。

結語—自分の意見をまとめたり、どうすべきか、どうあるべきかを提案したりする。

この型を持つ文章を書いてみよう。郵便のあて名についての意見を述べる文章にする。

郵便を受け取ってあて名を見たとき、「忠夫」を「忠雄」と誤記してあると、ちょっと不愉快になる。ひどく不愉快になったのは「忠太」と書かれたときだ。「大」の上に引くべき線を、点として下に打っただけだ、という言い訳ではすませないだろう。手紙やはがきのあて名を正しく書くことは、礼儀として守るべき基本である。

昔は、相手の身分によって、あて名につける「様」を楷書、行書、草書で書き分けることが行われた。今は、こういうことはないが、自分の姓名を略字で書かれると気分が悪くなる人は多い。「濱」を「浜」、「邊」を「辺」と書かれると礼儀を失したやり方だと感じるのである。字を略することを「粗略にあつかう」と感じる意識が、今もなお人々の心に潜んでいるようだ。

あて名は郵便を、正しく送り先に届けるためのもの、郵便事務のためのものだから、わかればいいのだ、とする考え方もあろう。しかし、郵便を受け取った人は、それが自分あてのものかを確認するために、必ずあて名を見る。あて名は郵便局員だけが読むものではない。

人を訪問するとき、まず衣服を正し言葉を改めてあいさつする。これと同じく手紙やはがきのあて名は、ていねい、正確に書くべきだ¹²⁾。

さて、課題の一つは「無用の用」。以下、これに関する授業の実態のみ報告する。

専攻科が開設されて以来、学生には毎年この課題に取りくんでもらっている。すなわち、中国古典の

『莊子』にいうごとく、あるものが世間一般の常識からすれば無用に見えても、物事を全体的、総合的な視点でとらえていくと実は役に立っていることがあるという話¹³⁾や、物理学者の湯川秀樹の、科学には基礎研究という「むだ」が是非とも必要なのだという話¹⁴⁾をまず学生に紹介する。その後で、必ずしも『莊子』の論旨どおりでなくてよいから一見いらなさそうなもので実は存在価値のあるものを探しサンプルどおりの四段落で論説するよう指示する。その意図は、日ごろ意識しない物事に少しでも関心の目を向け視野を広げてほしい、専攻科のレベルであればやや困難な課題にも挑んでほしいということである。

結果的には毎年、まとまった文章を皆が提出してきた。ただ、課題そのものになじめないせいも、最初から途方に暮れた様子の学生も数名いる。学生と私との対話をひとつ紹介しよう。似た話は何度も繰り返される。一人の学生が頭をかかえこんでいるので、

(私) テーマは決めた？

(学生) ○○○○かな、こんなことしか浮かばないんです。いいですか。

(私)[過去の経験から言って学生は皆この形式で何とか論理化してきたので] 大丈夫、どんなことからでも必ず筋をつくれるから。

(学生) でも、論証も、ファッションだから必要だぐらいしか思いつきませんよ。

(私)[沈黙。しばらくして] まあもう一度、町中でそれを使っている人たちのことを思い浮かべたり、その人たちの気持ちになって考えたりしてみたら。

(学生) 自分は○○○○○派だから、そんなことはわかりませんね。

(私)[困ったなあと思う。沈黙。]

(学生)[しばらくしてからポツンと] ○○○○○にこだわる人は、顔が変わるのがいやなんですよ。

(私) じゃあ、逆に○○○○○を使う人は、顔が変わるのがいいんだろう？

(学生)[沈黙。しばらくして] そう言えば、○○○を使う人は女の人よりも男の方が多いかも。

(私)[そこではっと気づいて] そうか、君、テーマが漠然としすぎていたんだ。もう少し絞って、男の心理から見た○○○○○ということにしたら。[まず立論の準備をと思い] それで、論証は○○、反論への再反論は○○○という風に考えてみたら。

(学生) うーん、やっぱり深く考えないとだめなんですわね。

この最後の言葉には私の方が少々驚いた。私は日ごろ学生に対し、「広く」考えよ、連想せよと意識的

にアドバイスしていた。「深く」ではなかった。「深く」といっても抽象的な印象しか与えないと判断したのであった。学生のちょっとした自己表現も、教える側には教え方全般をふりかえらせ学生の立場を考えさせるきっかけになる。

形式的な論説の練習を開始した頃は、学生のとまどいを見るにつけ、こうした授業に果たして意義があるのかという疑念に私自身さいなまれたこともあった。何回か授業を経験した今では、彼らとともにあれこれ連想していると彼らの方でも文章作成のヒントを発見するものだと知った。ある程度ルールを敷いて論理性を追究させることは、結果的には少しは想像力や創造力のトレーニングにもなり得ていると今のところ私は考えている。

2. 2 問題点

形式的な意見文の作成からは、それが形式的であるがゆえの実際的あるいは心理的な反応が学生に引き起こされる。

(1) サンプルの書き方そのものを模倣してしまう場合。学生からすれば、サンプルそのままの言い回しで書かなければ文句を言われる、あるいは、点数を下げられるという憶測をしないわけにいかないであろう。このような書き方をすると本人自身の思考が中断され、文相互のつながりがぎくしゃくしたものになりやすい。文章として乱れたところは指摘してやり、次からは自分の文章で書くようアドバイスするしかない。

(2) 形式が与えられることそのものへの抵抗感がある場合。今年度の専攻科1年生に聞いてみたところ、文章構成は必要だと思うが形式が指定されると窮屈だと感じる学生が14名中12名にのぼった。また、形式を指定されると自由に思索できない、あるいは、心情的に自由に書けないと感じる学生が8名であった。確かに、三段落の時よりもいっそう制約されるため、内容を考えるよりも形式に“あてはめる”ことにのみ終始している学生がいる。例えば、反論への再反論が書けないので先にそれに取りかかると、しばらくして今度は論証のところは何を書くかと悩んでゆきづまる。だから、窮屈だという学生の思いも分からないではない。思索に時間をかけるのも何らいけないことではない。私としても授業時間の設定に配慮をしている。ただ、この課題は、あれこれ思索することと他人に分かりやすく文章を造形すること双方に眼目があると学生も認識すべきなのである。論理的な思索がどれほどできたと客観的に言えるかが意見文では問題となるからである。その際、論理的とはどういうことか、思索の展開とはどうい

うことかについて何らの明確な方法論もなしに書こうとするのは、まるで何の修練もせずに芸術やスポーツで成果を挙げようとするようなものとなる。そのうち何とかなるかも知れないし、いつまでたっても何も向上しないかも知れない。人は本番のために、絵画なら素描、音楽演奏なら音階練習やロングトーン等の基礎練習からリハーサル、スポーツならランニングや筋力トレーニング等の基礎練習からフォーメーション、これらの必要性を説く。それなのに、こと文章となると、最初から最後まで自由な創造というイメージで書きたいらしい。なぜ何らかの意味で肉体に関わることに對しては修練を受け入れるのに、精神的なデスクワークに對しては受け入れようしないのか。本当は文芸の分野でも修練は存在するものを、ましてやここでは意見文での話である。私の考えでは、肉体であろうと精神であろうと、知性であろうと感性であろうと、大切なのは修練であり、レッスンによって鍛えることである。自由とは、積み重ねられたいくつものパターンが総合、融合され、より高度な別のパターンへと飛躍することで実現されるものである。必要なのは自由感ではなく、現実的に自由になれる能力である。このように考えるのである。一定のやり方に自分をあてはめ、そのとおりにできるようになるまで、あるいは、できるようになった後でも継続することの大切さ。三たび片岡氏の発言を引用する。

ルールにのっとっているなら大丈夫、ルールからはずれていたら駄目。実用上の英文法とは、ひと言で言うところなのに簡単なことでしかない。英文法と言われて理由もなく怯えてはいけない。英文法というひと言を聞いただけで、不必要に怯えたり嫌ったりする人が、日本にはたいへん多い。ルールというものに対する日本人の態度が、そうさせるのかもしれない。ルールはルールとしてどこかに置いておき、現実にはルール無視の融通無碍で処していきたい、というような態度が¹⁵⁾。

あるいは、

(前略) 小、中、高、さらには大学で、日本語で文章を書くトレーニングが、いったいどのようにおこなわれているか。そのようなトレーニングのための時間は、現実としてはかぎりなくゼロに近いのではないか。(中略)

もっとも一般的に実践されているのは、感じのままに書きなさい、という作文作法ではないか。(中略) おぼろげに頭にうかぶことのぜんたいを、端から列挙するかのごとく、絵巻物のように書いていく、などとしばしば表現される

方法だ。

構造が徹底して絵巻物なら、それもいいかと僕は思う。しかし徹底はされていない。いまここではこれについてなんとなく書いていて、ふと思いついてそこのそれについて少し書き、視点はまた動いてあそこのあれについて書く、というふうにぜんたいは書かれていく。結果として、その文章のなかでひとつの方向が見とおせるようなことは、起こり得ない。中心もない。論理の方向を定めた前進性など、望むべくもない。出来上がった文章は、なにを言いたいのかわからないものとなる。

思ったとおりに書く、つまり思いつくままに書くとは、思いつかないこともたいへん多いままに書いていく、ということでもある。なにをどう書いてもいい、ということだ。まったく不十分なぜんたいを補うために、主観的に教訓を引き出すという、文芸的にひねこびた策がしばしば採択される。

そこに残るのはなんの役にも立たない文章だ。このような文章作法は、会社組織内部の人になってからも、継承されていく。書くための準備が充分でないから情報が決定的に不足していて、整理は行き届かないから問題はいつこうに見えず、解決に向けての論理の道筋など、望むのは最初から無理というような文章を、多くの人が書く¹⁶⁾。

低学年生はまだしも、専攻科生は「ルール」を逆手にとるくらいの意気込みで、さまざまな局面に対応できる思索力と論理構成力とを「トレーニング」によって培ってほしいと切に願う。私自身、現場で、仕事文に関して私よりもはるかに優れた見識と能力を有しておられる方々の中にあつて「トレーニング」され、そこから学んでいる。その過程で他人から批評されると、自分の文章の欠点を明瞭に意識しやすいわけである。

3 説明文・描写文を作成する授業について

説明・描写とは、ある事実や手順等を他人に分かりやすく確実に言語で伝達することである。授業では、

(1)こうした説明・描写が下手な日本人が多いことに留意させる。そのために以下のような例を紹介する。フランス・ルノー公団未来商品開発室長などを歴任された今北純一氏によると、フランス人は言葉だけで三次元空間をイメージした上で何らかのプロセスを説明・描写することが上手なのに自分にとっては

それほど簡単ではなかったという経験をしたそうである¹⁷⁾。あるいは、高橋昭男氏らが、日本では商品のマニュアル等に手順の説明の仕方がよくないものがあるという指摘をしている¹⁸⁾。

(2)説明・描写文の作成練習としては次のような試みをしたことがある。平成17年度第3学年の国語教科書に、道順を説明させる単元があつた。注意として「方角や、所要時間など、目的地までの大まかな情報をまず示す」とある¹⁹⁾のを受け、学生には、説明・描写は思いつくままに伝えようとするのではなく大状況や重点的事項を先に述べた後で細部に移る方がわかりやすい場合が多い旨を解説した。物理学者の木下是尾氏、つくば言語技術教育研究所の三森ゆりか氏らが既にこのことを指摘している^{20,21)}。それで、三森氏の例²²⁾にならって、ある部屋に机を配置することを他人に依頼する文面を書かせることにした。課題は「机を、黒板に向かってカタカナのコの字型に9個並べる。並べ方は縦横それぞれ3個ずつ、すべての机を連結すること。」というものである。図面を示してから文章作成に入らせた。「黒板に向かってカタカナのコの字型に9個」がまずは大状況にあたる。学生の手稿を見ると、いきなり縦に三つ横に三つとか、部屋の後ろへ三つ壁の方へ三つなどと書いている。最初から「カタカナのコの字型」を考えついた者はいなかった。自分の思いから離れた客観的な視点を獲得することの困難さを立証しているわけである。説明・描写の仕方が頭に入っていなければ、社会人になっても同じ状態に陥ることは言うまでもない。

問題点は、こうした練習が学生には身近に感じられないことである。取り組みも全般に消極的である。学生に対し、君たちが将来何かの役員をすることになったとして説明下手でいながら相手が指示を聞かないといって怒るのは見当違いだなどと例え話をしてみたものの、反応はそれほど変わらなかった。どうすればよいか思案中である。

4 段落の作り方に関する授業について

段落について高橋明男氏は次のように言う。

また、パラグラフのルールにとまどいをみせる書き手も多くなっている。その理由は、以下のとおりである。

- ① パラグラフの定義があいまいである
- ② パラグラフの種類もあいまいである
- ③ 区切りの考えが明確でない
- ④ 未熟な書き手には、パラグラフは深刻な問題である

⑤ 習慣に引きずられている

⑥ 現代の文書管理に適合しない

などいろいろである。

最近の新聞、とくに『朝日新聞』の「天声人語」などでも、以前にくらべると、パラグラフは短くなっている。最近では、1パラグラフは120字前後で構成されている。また、最近の仕事文をみても、パラグラフの厳密な手法によらずに、自由に文書を構成していこうという考えが先行しているように思える。パラグラフからブロックへの移行が進んでいる²³⁾。

確かに、段落とはこのようなものだから必ずこのように書けと学生に説教しても意味はない。上記④は授業した私の体験上そう言える。また、形式は必要とはいふものの、実際に書いてみると、モデルとされる段落の作り方だけで文章が押し切れるというわけでもない。ただ、段落を意識すると文章が論理的に運びやすいことは事実である。

そこで学生にはとりあえず、段落という概念を次のように理解してもらっている。第一に、諸氏の著書に一樣に説くごとく一段落一内容が望ましいこと。段落内部で話をあれこれ変えない方が説明は念入りになるし、かえって次への連結を意識しやすい。第二に、必然的な結果として一段落一要点であること。第三に、要点にあたる文をトピックセンテンスという。それは一文でもよいし二つ三つの文のまとまりでもよい。トピックは、どちらかというところと最初に置くのをすすめる著書が多い。用件が分かりやすいからである。これについては、関係教員と討議した結果、次のように学生に解説することにした。すなわち、一般的な作文においては、提出先の求めている目的がはっきりしているもの、例えば「あなたの長所を書いて下さい。」等に対しては、最初にトピックを持ってきた後で具体的な説明をすべきである、提出先に興味を抱かせつつ読んでもらう必要のあるもの、例えば漠然と「自己PRをして下さい。」などと求めているものに対しては、まず具体的な説明をした後で場合によってはトピックを持ってくるとよい、と。数段落にわたる場合も考え方は同様である²⁴⁾。

問題点は、トピックを最初に置く表現になじみにくいとする向きが有ることである²⁵⁾。今年度の専攻科生に心理的にどう感じるかと聞いたところ、トピック先行型への賛意はゼロ、トピック後回し型を好む学生が8名、トピックを先にすると窮屈だと感じる学生が10名いた。書く前に文の配列を想定する習慣がないのは明らかである。意見文の形式を敬遠しようとする心理もむべなるかな。とはいえトピック先行型が必要とされる場合もあるので、当面、学生にそ

のことを訴える機会だけは設けるつもりである。

ちなみに、一般に日本人が先行型を苦手とするかどうか、昔からそうであったかどうか一概には言えない。清少納言『枕草子』に次のような一節がある。教科書にもよく採択されるものである。

大蔵卿ばかり耳とき人はなし。まことに、蚊のまつげの落つるをも聞きつけたまひつべうこそありしか。

職(しき)の御曹司(みざうし)の西面(にしおもて)に住みしころ、大殿(おほどの)の新中将宿直(しんちゆうじやくぢく)にて、ものなど言ひしに、そばにある人の、「この中将に扇の絵のこと言へ」とささめけば、「今、かの君の立ちたまひなむにを」と、いとみそかに言ひ入るるを、その人だにえ聞きつけで、「何とか、何とか」と耳をかたぶけ来るに、遠くみて、「にくし。さのたまはば、今日は立たじ」とのたまひしこそ、いかで聞きつけたまふらむとあさましかりしか。(三巻本系統では第257段)

(訳) 大蔵卿ぐらい耳の鋭い人はいないわね。ホントに、蚊の睫が落ちるんでもお聞きつけになっちゃえそうにしてたわね。

職の御曹司の西側に住んでた頃よ、大殿のところの新中将が宿直でね、お話なんかをしてた時に、そばにいた女房が「こちらの中將に扇の絵のこと頼んでよ」ってささやくから、「もうすぐ大蔵卿がお立ちになるんだからさ——」って、すっごいこっそり耳うちしたんだけど、その子だって聞きとれなくて、「なァに？ なァに？」って耳をくっつけて来るのにさ、遠くに坐ってて、「けしからん！ そうおっしゃるんなら、今日は立たんぞ！！」っておっしゃったのには、ホント、「どうやってお聞きになれちゃうの！？」って、あきれちゃったわよ²⁶⁾。

便宜上ここでは二段に分けて表記されてあるものの、典型的なトピック先行型である。文章の運び方といい、具体的な説明の部分といい、明晰きわまりない。高橋昭男氏の推奨される『土佐日記』も含めて、古典はまことに油断のならない存在であり続けている。現代の論理的な文章表現という視点からも再評価すべきである。

5 悪文を直す授業について

この授業は一文一文の書き方に関わるものである。

悪文の例としては、主述の関係に乱れがあるもの、文が長すぎて意味が分かりにくくなっているもの、修飾・被修飾の関係が分かりにくいもの、修飾語が

長すぎて読みにくいもの、具体性のない表現に終始しているもの、あるいは、高橋昭男氏らの紹介している

ワープロのように、パソコンの操作はかんたんではない²⁷⁾。

といった、意味が何通りにも取れるもの等がある。

授業では、第3学年には悪文について基本的な観念を持ってもらい、専攻科第1学年では本格的に悪文を修正する練習を行うことにしている²⁸⁾。第3学年には平成17年度から『国語表現』の教科書を導入した。その中に悪文の例がいくつか掲載されているので²⁹⁾、それを使って解説し修正練習も行う。専攻科では諸氏の著作を参照して数多くの例を学生に紹介し、悪文の種類を網羅し修正練習もこなす時間を取っている。

なお、「一と思う。一と思う。」を連発する書き方にも学生は陥りがちである。論理的な文章表現では当然、論じていることが事実なのかそうでないのかの弁別が求められる³⁰⁾。また、どのような文章表現であれ客観的に説得力がある方がよいのはもちろんである³¹⁾。これらの点は文章を作成させるごとに学生に留意を促している。

問題点は、まず、修正練習には即効性がないと学生に受け取られることである。今年度の専攻科生に聞いたところ、今に到るまでこのような話をまとめて聞いたことはなかったと口をそろえて答えた。さらに、すぐに理想的に書けるようになるとは思えないと言うのである。ただ、上記のような例はレポートなどでも書いているのではないかと質すと、それはあり得るとの返事である。悪文への観念が学生に全くないわけではない。修正練習は、文章の点検を常に意識化できるようになることを目的とするといわねばならない。次に、修正練習に飽きてくることである。第3学年の学生にも専攻科の学生にもそれは言える。機械的とも思える難しい練習は確かに苦痛である。といって解説を聞くだけで練習を全くしなければ授業の記憶すら薄れてしまう。適度な時間配分をすべきである。

6 その他の授業について

実用文については、通信文、挨拶状、礼状、依頼文等の書き方も取り組むべき課題である。『国語表現』の教科書にも一般にサンプルが掲載されている。この課題にともない敬語の使い方についても授業で触れる必要がでてくる。これらは、平成17年度の第三学年から導入を試みている。

問題点は、やはり実感がわかないためか、作成に

消極的な学生がいることである。そこでとりあえず、内定通知への礼状等は決まりきった挨拶の中に自分の決意や考えを入れて文章化しないと読み手の印象がよくない旨を言い含め、学生の書いたものを添削してはいる。これらの授業についても様子見の段階である。

なお、国語科としての教育で最も立ち遅れているものの一つに口頭コミュニケーションに関する事柄がある。これについては、授業人数、授業時間数、教員である私の知識と能力、いずれから言っても対応が難しい。今のところ文章表現だけで手一杯である。ただ、論理的な表現能力を身につけさせる意味で、文章表現と話し方とは連動した問題としてとらえるのが望ましい。学生と面談・討論する形で何かできるとよいし、あるいは、学生相互のディベートの機会を設けるのもよいと考える。

7 若干の考察

以上のような授業の目標を一般化してみると、それは、公私において思考レベル、言語レベルを使い分ける修練ということになる。つまり、公的な局面を認識した際どのような言語レベルでものを言うかの判断能力、また、公的な言語能力の育成ということに自動的にっていく。

これには全学的な協力が必要である。修練というのは、人間のいわゆる“地”の部分とは切り離れたところで実行され評価されなければならない。学生にとっては、最初はまるで自分が二つに分裂するかのように感じられるかも知れない。ただ、特に現場でのコミュニケーション時には、その二つ目の自分を活躍させ互いに冷静に議論した方が結局は自分を一貫させることになる場合が多い。四たび、片岡氏の発言を引用する。

意見の重なる部分と重ならない部分とを、慎重に少しずつ、確認していかなければならない。確認のための視点を多く取ると、そのぶん蛇行する。全員の意見が完全に重なることはあり得ない、という前提はもともと健全だ。どこまで重なるのかを、つきつめていく。ここまでは重なる、ということがやがてわかる。重なるそこまでが、公共性という、全員にとって共通に作用する、普遍的な価値となる³²⁾。

論理的であろうとしなければ、人はこの「確認」作業には堪えられないし、「健全」な「前提」も持てない。その結果、たてまえや思いによって他の誰かの思いをつぶし合う事態を果てしなく繰り返すだけになってしまう。

説得力とは他人を言い負かす圧力ではない。片岡氏の言葉を借りれば「公共性」「普遍性」を持ちえていることである。そして、その「普遍性」とは、言語表現の、したがって人間そのものの限定性を認識した後にもたらされるのである。

哲学者の竹田青嗣氏も、プラトンの「アイデア」について次のように述べている。

繰り返していうが、知の普遍性とは、あらかじめ何らかの絶対的真実を設定し、一切の考えをここに帰着させるといようなことではない。それは、各人のさまざまな「思わく」（各人の準則）における食いちがいから出発して、そこに新しい共通理解を見出そうとする言葉の努力それ自体だが（じっさい言葉なしにこのことは不可能である）、この努力の根本動機となるのは、すでに何らかの「正しい知」をもっていること、ではない。それは、人間間の確執や矛盾に際して、これを調停し争いを宥め解決を見出そうとする心意、つまり「善きこと」を求めようとする魂の欲望以外ではありえない。だからこそ「善のアイデア」は、諸事物の「真理性」の根拠であると同時に、その「認識」（より普遍的な知を導くこと）の根拠でもあるとされるのである。

知や認識や真理は、決してそれ自体として存在根拠をもっているわけではない。それは根源的に、何か「善きもの」に向かおうとする人間の魂の本姓と相関的にのみ、存在根拠をもつ。プラトンの思想において、その最高の準則が「真のアイデア」ではなく「善のアイデア」である理由はここにある³³⁾。

「普遍性」はあらかじめ実体として存在しているのではなく、その場で見出されていくものなのである。両氏の懇切丁寧な論は、現場において論理的であるとは一体どういうことか、実践的な思考方法とは何かを示唆してくれている。

日本人には将来にわたって、論理というものを「善きこと」に向かうための方法として意識できるよう国の内外から求められる。少しでも多くの日本人がそうした意識を持ちえた時、言語学者の鈴木孝夫氏の言う「日本は大きいのか小さいのかではなくて、大きくもあり小さくもあるという、国際的に正当な比例感覚と、価値評価基準の多元化の獲得」が実現可能なこととなる³⁴⁾。日本には緊要な課題である。

授業が学生にも私にとっても、ここに挙げた諸氏の理念を可能な限り追究していく場となるようにあらしめたい。

(了)

注

- 1) 片岡義男：日本語で生きるとは、筑摩書房，p.132,2000
- 2) 片岡義男：同 pp.230-231
- 3) 朝日新聞朝刊,2006.7.15
- 4) 平成15年度高等専門学校教員研究集会議事録（第二班），p.38（本校では、認証評価自己評価書（平成17年7月），資料9-2-①-4所収）
- 5) 認証評価自己評価書（平成17年7月），資料5-5-③-7所収
- 6) 認証評価自己評価書（平成17年7月），同9-2-①-6所収
- 7) 高橋昭男：仕事文の書き方，岩波新書，p.2,2003
- 8) 森脇逸男：基本から上達へ 書く技術 何をどう文章に書くか，創元社，p.41,2001
- 9) 片岡義男：同 pp.181-182
- 10) 高等学校現代文，第一学習社，p.377,2005
- 11) 保坂弘司：レポート・小論文・卒論の書き方，講談社学術文庫，p.59,1993
- 12) 樺島忠夫：文章構成法，講談社現代新書，pp.136-137,1988
- 13) 莊子逍遙遊篇，外物篇他
- 14) 湯川秀樹著作集第5巻，岩波書店，pp.99-101,1989
- 15) 片岡義男：同 p.93
- 16) 片岡義男：同 pp.125-126
- 17) 今北純一：西洋の着想・東洋の着想，文春新書，pp.115-118,1999
- 18) 高橋昭男：同 pp.61-63、そのほか諸氏の著書を参照
- 19) 高等学校国語総合 現代文・表現編，三省堂，p.72,2003
- 20) 木下是雄：理科系の作文技術，中公新書，pp.42-48,1999
- 21) 三森ゆりか：外国語を身につけるための日本語レッスン，白水社，pp.161-208,2003
- 22) 三森ゆりか：同 pp.201-204
- 23) 高橋昭男：同 p.49
- 24) 以上、この項目については木下是雄：同 pp.64-68、樺島忠夫：文章術—「伝わる書き方」の練習，角川 one テーマ21，pp.82-113,2002、川村二郎+朝日新聞レッツ編集部：炎の作文塾，朝日文庫，pp.203-204,2006、そのほか諸氏の著書を参照
- 25) 同上
- 26) 橋本治：桃尻語訳枕草子 下，河出文庫，pp.156-157,1998
- 27) 高橋昭男：同 p.3、そのほか諸氏の著書を参照

- 28) 既に掲げたもの以外には、岩淵悦太郎：第三版 悪文,日本評論社,1989、本多勝一：日本語の作文技術,朝日文庫,1989、本多勝一：実践・日本語の作文技術,同,2001、中村明：悪文—裏返し文章読本,ちくま新書,2000、野口悠紀雄：「超」文章法 伝えたいことをどう書くか,中公新書,2003、藤沢晃治：「分かりやすい表現」の技術 意図を正しく伝えるための16のルール,講談社ブルーバックス,2003、藤沢晃治：「分かりやすい文章」の技術 読み手を説得する18のテクニック,同,2004、藤沢晃治：分かりやすい説明の技術 最強のプレゼンテーション15のルール,同,2004、そのほか諸氏の著書を参照
- 29) 国語表現Ⅱ,三省堂,pp.14-16,2004、高等学校国語表現Ⅱ,旺文社,pp.12-18,pp.31-32,2004
- 30) 木下是雄：同 pp.101-117、そのほか諸氏の著書を参照
- 31) 梅田貞夫：文章表現 四〇〇字からのレッスン,ちくま学芸文庫,pp.66-71,2001、そのほか諸氏の著書を参照
- 32) 片岡義男：同 p.179
- 33) 竹田青嗣：プラトン入門,ちくま新書,p.199,1999
- 34) 鈴木孝夫：閉ざされた言語・日本語の世界,新潮選書,p.149,1991