

一般教育科目「文学」の現状と問題点

——表現力の獲得へむかって——

吉 田 究

はじめに

一般教育の目的は、専門教育を受けるに備する主体的な人間作りにあると考える。それは決して、高等学校の教育を整理・調整し、もって専門教育へとつなぐというような中途半端なものであってはならない。一方では、専門教育を受ける学生の主体的根底を形作り、同時に、大学で身につける世界観・人生観を包むものとならなければならぬ。これが一般教育の核心であると考える。

大学が中堅技術・技能者養成の「専門学校」と相異なる唯一の特徴がこの一般教育にあるといっても過言ではあるまい。従って、一般教育科目は、その形式と内容を厳しく彫琢されなければならないのである。

所謂、受験学習から脱したこの時期にこそ、学生は主体的な「知」へとむかって困惑し、混乱し、そして目覚めてゆく。この時期の教育がその形式と内容を厳しく問われている所以である。

私立大学の現状にあって、一般教育科目は旧態依然たる学問体系的の咀嚼に終始してはならない。このことはすでに言を俟たないが、また学生の現状におもねって、通俗の入門という、無意味な刺激のみ与えるものであってはならないのである。通俗に行われている入門的教育の欺瞞性は厳しく反省されなければなるまい。入門教育は、もみ手で

学生ににじり寄り、みずからの体系に引きずり込み、そして、ぬききしならぬ所で、「やはり」という当惑と困惑と失望とを学生に与えた後で、再びみずからの体系の中にとじこめるのである。これはきたないやり口である。

真の入門教育は、学生の現状を直視し、その核心に接近し、彼等の内なる何物かを目覚めさせ、真の学の何たるか、真の主体性の何たるかの「知」の自覚に導くことでなければならぬ。そこは赤裸々な一個人対一個人の対決と対話の場である。一般教育もまたこのような真の入門教育でなければならぬ。

一般教育科目としての「文学」も、このような視点に立って実施されなければならないと考える。以下は、昭和五十五年度、本学における「文学」の講義を題材とした「文学」教育の現状と問題点である。本年度の講義は、表現力の獲得を主題としている。

1 学生の現状とそれに対する基本姿勢

学生の読書傾向は、一般の現状に洩れず、スポーツ紙・一般紙・マンガ雑誌にはじまり、SF小説・流行現代作家の作品類が主流である。文庫本・新書本・単行本を問わず、発刊された作品を刺激の一つとして、受動的享受に終始してしまうことは否めない事実である。これが

我々の日常である。現代において、文学が商品として、大量出版・販売されることは止むを得ない現実ではあるが、その性格を冷徹に看破して、出版の洪水の中から真の問題のありかをさぐりあてる主体的な態度が読書にあたっては先ず要求されるのである。

学生は高校段階までに、自己の問題とかかわりのない所で「名作」とされる作品を読まされてきた。そして、今また商品としての出版洪水の中で、真の問題からは程遠いであろう一時の慰みと刺激とを讀まされているのである。

この現状にむかつて立ちあがり、各自の問題意識の確認とともに書を選択する視座が「読む」ことにおいて要求されているのである。

一方、「書く」ことにおいてはどうかであろうか。学生は高校段階までは、書くとは書かされることであるという教育を受けてきたのではなからうか。そこでは一方的に場面と主題を与えられ、書かされてきたのである。そして、書かされた事に対して責任ある具体的指導を受けた者は、皆無に近い。結果の良し悪しという教員の主観的判断の中で学生は書くことに倦んできたにちがいない。ここでは、書くことの意義に対する学生の自覚が成ることは不可能である。

書く、とは本来、世界の生成の謂である。ここでは世界を生むと同時に自己を生むのである。表現を獲得するとは、世界と自己とを同時に生む武器を獲得することに外ならない。

読むことと、書くことは、まさに生成のドラマへの参画行為として学生に位置付けられなければならない。両者が相俟って、一般教育科目としての「文学」を営みあるものにするのである。そして、この教育は、教員の存在を賭けた一対一の対話という手仕事の積み重ねによって初めて結実するのである。

中学生なみ！

とは、現代の大学生の表現力に対する「識者」のする所の主観的感想である。彼等「識者」は一体、何を根拠にこのような無責任な感想を

公言するのであろうか。所謂「漢字」・「仮名遣い」の誤用という形式的な現象面をとらえてそう言うのであろうか。それならば、批判する彼等に「正格」の漢字・仮名遣いがあるのであろうか。

表現・理解において切りむすぶ私と彼等学生とは、後述する如き「貧しき国語」においてある一対一の関係に外ならないのである。この「貧しき国語」の只中であって、「知らせる」ことから、「生ませる」ことへの転換、即ち主体的「知」の教育への転換が一般教育としての「文学」の役割であり、責任であると考える。

2 本年度の「文学」講義

本年度の文学講義は次の三本柱より成り立っている。

Ⅰ 表現と理解の構造

Ⅱ 文学と人生

Ⅲ 表現演習

これらはいずれも、表現の獲得へとむかうものである。以下、各章を略述しながら問題点を明らかにしたい。

Ⅰ 表現と理解の構造

「文学」への入口にあたっては、まず表現と理解の基本構造を教師と学生との間で確認しておく必要がある。これは、教師と学生とがまみえる場面の設定でもある。

「文学」への入口には、日常会話としての「口頭語」がある。事はこの性格と役割の分析と反省から始めるのが適切であろう。総ての学が身近かな具体への疑問のなげかけから発するのと同然である。

日常会話の基本的性格は、音声を媒介とし、現実の一回切りの場面に依拠するところにある。「口頭語」においては、話し手も聞き手も、

いまだ真の主体の自覚に立っていないとはいえない。そこでは人は一回切りの場面に酔っているにすぎないのである。そこでは人は親和的に相まみえるが、その親和性ゆえに、個人が真の自覚へとむかうことから遠いのである。日常会話を対話的弁証の場とすることは、日常会話本来の場面性と機能からは外れるのである。これは我々が常に経験するところである。対話的弁証はむしろ会話の後の孤独から生まれるであろう。

この「口頭語」と尖鋭に対立する場が「文語文」の場である。——ここで言う「文語文」とは、勝義の文章語の謂である——そこでは書手——作者は、直接にまみえないゆえ、文字という形式において表現を行為する。文字という形式は、表現を保存し、多数に伝達するという外面的機能のみならず、作者の内面において表現内容を対話的弁証的に深化する機能を有する。文字は表現を触発し、深化するのである。語られない心は、一瞬の光の輝きにも似て、それ自身は無意味である。また、親和的な場において語られた事柄も、それが対話的深化へと弁証されない以上、その場限りの無意味なものになってしまう。これに対して、文字による表現は、対話的深化・止揚を表現の過程において、おのずから機能させているのである。書手の内面にこそ対話的弁証が成るのである。「書く」ことよって真に「理解する」というパラドクスは、我々のしばしば体験するところである。

書くことは、人を孤絶の場面に閉じることにはじまる。閉じられた人は、閉塞ゆえに情と意とを尽した妥当性へとむかって自己の内面に問いかける。自身の心はまた誠意を尽してこれに答えようとす。この自問—自答の徹底がその表現を全体者へとむけて開け働くのである。ここに書くことのドラマがある。書くとは、真に開かれた真の密室の行為であったのである。ここに勝義の文章語の意味がある。

このような勝義の文章語の理解へとおもむく者—読手もまた、書手と同様のドラマを体験するのである。

これに対して、現代の我々の日常の文章語とされている「口語文」は、以上の口頭語—〈言〉と「文語文」—〈文〉との間にあってきわめて曖昧な性格を有している。それは両者の性格をきわめて複雑に有して、しかも刻々流動・流転している一つの現象である。

学生は小学校以来、この口語文の語彙と文法と文体を学習してきたのである。流動する言語現象のただ中であって、正格・正規の基準なき口語文法によって、その表現力をはぎ取られてきたのである。

いわく「思ったまま、見たままを書こう」

いわく「話すようにわかりやすく書こう」

いわく「仮名づかいはこうである。当用漢字はああである」

口語文は今や現代における文章表現の「常識」ではあるが、正格・正規の何たるかを度外視して便宜的な規範にあてはめることにのみ血道をあげてきた戦後の国語教育が、学生の主体的な表現をそぎ殺してきた事実を、我々は今直視せざるを得ないのである。

昭和二十一年十一月十六日以来、一片の「内閣告示」によって広布された官製の文体の「常識」に無反省であっては、大学における表現法・文学論はおろか、小・中・高における国語すら語ることはできないのである。

乱れる日本語、とは世上にかまびすしき議論の主題である。そこでは日本語の何を指して乱れを言うかがそもそも混乱しているのである。〈言〉であるならば、〈言〉は本来流動・流転の現象であるから、それはとりもなおさず日本語の活力を賞讃しているに外ならない。また〈口語文〉を指しているならば、その乱れは、官製の体系に対する健全な反乱に外ならない。真の〈文〉はかかる乱れからは本来超越してある。

学生の自覚も、強いられた「口語文」から、主体的な〈文〉へと翻る方向でなされなければならない。強いられた体制としての「口語文」の形式を押し付けることは少くとも大学教育でなされるべき事柄では

ないのである。勝義の文学は勝義の〈文〉によって担われていることを知ることから、文学への認識は開始される。

ロ 文学と人生

文学はまず、人の知的自立への過程の歴史として語られる。初期にあつて文学は歴史や哲学や宗教、更には科学とさえも未分化であつた。日本人の知性の自立は王朝初期に成る。知性の充足は知性の葛藤を生み、やがては知性からの突破という人生的行為の証言として文学は展開するのである。知性が観照から行為へと働く時、後世、歴史学とも哲学とも宗教学とも、更には科学とも言われるべきものを分出していったのである。日本における王朝から中世への転換はこのドラマを語るにふさわしい典型と考えられる。

世中にいづら我身のありてなしあはれとやいはむあなうとやいはむ
(古今集・雑)

心だにいかなる身にかかならむ思ひしれども思ひしられず

(紫式部集)

あらざらむこの世のほかの思ひ出に今ひとたびのあふこともがな

(和泉式部集)

心なき身にもあはれはしられけりしぎ立つ沢の秋の夕暮(山家集)
例えば、一見雑然とならんでいるような右の歌群においても、人の心の展相は見えてとることはできよう。即ち無常観の観照から身心の相剋と葛藤に至り、観照から行為へと働く。そして、人の行為を包む大いなるものが彼方にあらわれるのである。この筋ののつとつて表現の行為性という問題は語られる。文学と人生の最も根底的なかわりの場は、表現のもつ行為性にあつたのである。行為性とは表現が人生の意味を担いつつそれ自体の内へと深まることである。

この間の事情は最も長い時間を費して語られるべきである。作品で

いえば、古今和歌集から新古今和歌集への転換の論理、作家でいえば、紀貫之・紫式部・和泉式部・藤原定家・西行・心敬・芭蕉らがこの行為へと働く表現を語る絶好の素材である。

ハ 表現演習

文学の講義は理論・知識の授受に終わっては不十分である。最終的には、学生の手と頭とでもって、表現の場に至らしむることが肝要である。そして、相互批評を通じて、学生がみずからの表現を反省する場を作ることが大切である。表現演習の大綱は次の通りである。

- ① 〈文〉にかかわる立場の説明
 - ② 語・文・文章の説明
 - ③ 題の提示(主題の徹底・素材の選択を含む)
 - ④ 表現演習
 - ⑤ 自評・自己添削の作業
 - ⑥ コピー作成
 - ⑦ 相互批評
 - ⑧ 表現の浄書提出
 - ⑨ 評価
- 書かされ、つばなしにされた所から、みずから書くことへの転換、そして、書くことから批評することへの立場の転換によって、書くことの意義の発見にむかわせることが大切である。このことが、書くことによる自己の発見・主体的な自己の深まりへとつながるのである。表現教育にあたっては、表現行為が表現意欲の喚起につながる指導が最も肝要であると考えられる。以下、章をあらためて表現演習の手順と方法をのべたい。

3 表現演習

イ 基本の確認

(1) 表現者の立場

学生を表現へとおもむかせる時、最初に十分確認しておきたいのが、この「表現者の立場」ということである。これは形式のみならず、表現内容にまで深いかかわりをもつてくるのである。

初歩の学生は、表現ということをとすれば自己満足のつぶやきとして誤解する。また、表現の当面の理解者となる教師へのおもねりの文体や皮肉の内容に終始することもある。

その典型的な表われが、文末の乱れである。いわゆる「だ・である調」という常体文と「です・ます調」といわれる敬体文との混合である。これは単に形式上の事柄にすぎないようであるが、表現者の判断力と主体性と責任とが徹底されていないことがその原因である。このような文体では、その内容が単なる事柄の羅列や主観の連続である場合が多い。

ここで徹底して確認しておきたいのが、先に述べた〈文〉表現の立場のことである。

〈文〉の立場における文は、判断の十分なる妥当性を担い、文章は書手の主体性と責任を担って展開する。書手は一個人として立ち、判断の妥当性と主体性と責任とを自覚しつつ、みずからの置かれた一個人としての立場を十全に尽さなければならぬ。この書手の内面への徹底が、時と所を越えた社会的・歴史的全体者の内面からの理解へと蘇る可能性を保障するものである。

〈文〉における表現は、社会的・歴史的全体者にむかって個人として立つという立場において始めて開始されるのである。

(2) 表現の基本

a 概念をあらわす「語」

抽象度の高い、概念をあらわす語を多数身につけ、使いこなすことは、学生にとってもっとも手つとり早い、表現への武器の獲得となる。

現代日本語では、これらの大部分が漢字二字の熟語に成句されている。冗長な表現へと流れることに対して漢文体の応用でもって歯止めをかけてきた日本語の伝統の一つのあらわれでもあろうか、近代・現代の翻訳用語も、この伝統にのって、漢字二字に熟語されることが多い。

類義・反義の組み合わせをはじめ、主述の関係・修飾―被修飾の関係などさまざまな組み合わせで、漢字二字の熟語は一つの陳述作用を内に秘めて、表現の核になりうるのである。

この習熟にあたっては、決して「漢字書き取り」という視点で取り組んではならない。冗長な表現を二字にて言いあてる訓練を通じて、引きしまった表現の形の妙味を学生に示すことではなくてはならないのである。

残念なことには、小学校の段階で、学年別漢字配当という基準があり、早い時期からの訓練が現行の学校では行われていない。学生が「平わ」と書き「みんま主義」と書くのも、初期からの教育理念の不徹底のあらわれであろう。

一方、この熟語の有する反面の危険性も、同時に知らせることを忘れてはならない。学生は生硬・独善の熟語をふりまわしがちであるからである。一部にあらわれてくる造語は、その文脈とともに理解され、再使用されるべきである。この注意は学生をおのずから、語意識から文脈意識へとむけることにもなるであろう。

また、学生はこの概念熟語の限界も知らねばならない。各人の各様の思想・感情がすんなりと概念熟語に収まり切るとは限らないからである。悪くすれば、個性的な思想・感情が熟語という枠にふりまわさ

れて、生々とした原初の意味を失ってしまうからである。各人の生の思想・感情と、それを表わす熟語との間の「距離」を常に冷静に看視する視点が要求される。この「距離」感が、学生に文脈への注意と意識をめばえさせてゆくのである。

b 文の構造

初歩の学生はともすれば、ねじれにねじれた長大な一文を引きずりまわすことをやる。ここでは、主述の相関や文脈の呼応が破綻している。確かに、主題についての「統覚」は、主述未分であり、呼応以前の一なるものではある。初歩の学生はその一なるものを直截にかつ無秩序に引きずり出してくるのである。

文は基本的には「統覚」を主語・述語の関係へと「陳述」する形式である。言い換えれば、主体的判断の形式である。そしてその最も単純なる基本は「単文」である。従って、主題へとむかって単文表現を積み重ねてゆくという訓練が文の認識においては最も有効な方法である。寸鉄を帯びず、単文において判断の妥当性を確認しつつ、推論へと文章展開してゆくことが、文章表現の基本的訓練である。

しかし、これはあくまで訓練であって、実際の表現ではない。ある場合には、冗長・長大なねじれの文を提示してこれを裁断し、適切な文章として接続させることも有効な訓練であろう。

この段階で、書くことにしりごみしていた者は一步一步表現に近付いてゆくと、我流の文体にふりまわされていた者も、今までの文体を解体しながら、新しい文体へと蘇ってゆくことができるのである。

ここでは、学生は文のみならず、文と文との接続の厳しさがすでに問われていることに気付くのである。

c 文章・文体

文章展開にあたっては、先に述べた接続の妥当性に注意することは

もちろんであるが、方向を逆にとつて、全体から部分をレイアウトすることに注目させる必要がある。全体構成はメモをもって行われる。このメモも単に平面的な羅列であってはならない。効果的な表現へとレイアウトする立体的な構成が大切である。このレイアウトによって筋が決定する。

レイアウトに続いては、最初の一文の工夫がほしい。書き出しの一文は読者を表現へと注目させるもつとも赤裸々な顔であるからである。

次には、結論の立てかた、ありかたを十分に推敲することが必要である。学生は、論のなりゆき次第で安易にも矛盾する結論を苦しませるに付け加えることをし易いからである。

所で、円滑な文章表現のためには、各人独自の文体を身につける必要がある。自己の文体とは書きつつ生れるものであり、書くことの積み重ねで成るものではあるが、若い時代には、すぐれた文体の盗用・模写ということもまたあってよいと思われる。読書にあたっては、特に好ましい文体を発見する視点をもつことも指導にあたって念頭に置きたい事の一つである。

d 仮名遣い・漢字・句読点など

現代の大学生の表現を批判する一般の視点は、仮名遣い・漢字の誤用、句読点の打ち方如何、原稿用紙の使い方などに終始している観がある。これらが最も批判し易い観点であると一般には信じられているからであろう。これらの視点をくまらまされて学生の表現力を云々することは批判の貧困である。

彼等の批判の根拠をさぐってみると、国語学的には随分と曖昧なものであることがわかる。彼等の根拠は、多分、昭和二十一年以来の内閣告示による「現代仮名遣い」・「送り仮名の付け方」・「当用漢字」などの体系と思想にあるのであろう。

これらは確かに、小・中・高の教科書の基準となってきたものであるが、いずれもが文章表現の基準を「口語文」という曖昧な文体に置き、表音表記を指向してきたものである。

当時、まず新聞・雑誌・印刷界がこれに飛びついた。簡便なる表記法が、文化の大衆化につながると考えたのである。そして、今やこの現代表記法は国語教育体制の根底となっている。

昭和五十一年の国語審議会報告、新漢字表試案前文には

それは一般社会生活で用いるものであって……個人個人の漢字使用にまで立ち入ろうとするものではない。

というもつともらしい制限が付されている。ここに彼等の論理的矛盾が典型的にあらわれている。個人個人の主体的な使用を離れて、一般社会で用いる、そのような表記法は果して存在し得るのか。「一般社会で用いる」というが、「用いる」のは誰なのか。主語の欠落した妙な日本語のなかに個人という表現の原点がみごとに欠落しているのである。

いわゆる現代表記法は、印刷業界の便宜をはかり、主体性なき官界人の公文書の体裁をつくろうものではあろうとも、学校で教授すべき表記・表現の規範となるべきものでは決してない。

学校で教授されるべきは、学的体系にのっとった伝統的表記法と文法とであるべきである。個人はこれにのっとり、各人の判断で表記・表現し、そして各人がその責任をひきうけるべきである。それが表現ということなのである。

表音的口語文を指向する簡便・曖昧な表現教育の中で、教師は表現・文法を教授することに逡巡し、純なる生徒は、形式的教育の中で倦み飽きてきた。その総決算が、今、大学生の表記・表現に現われているのである。確かにそれは大混乱をきたしている。しかしながら、この混乱は彼等の健全なる反応なのである。

大学生の誤字・誤記を皮肉り嘆く一部マスコミ・教育界の「識者」

に今、反省が求められている。「親友」ならぬ「心友」を書く学生を批判するあなた方に、そう批判する根拠と立場があるのか。「みづからさづける」と書く学生を添削することが正しいのか。見せかけの便宜ゆえに自分達が支持し、飛びついた表記体制に対する若い彼等のし、た、たかなしつべいがえしが今、行われているのである。

「酩酊する父より生みいだされた我等は、先天的酩酊の只中にある。この混乱の中から、新たな表記・表現が誕生する事を私は彼等若者の一人一人の主体性に託する外はない。」

口 演 習

(1) 用意するもの

a 国語辞典

簡便で使い易いものを常時携帯させ、常に音と意とを対照させるようにする。

b レポート用紙

常識的には原稿用紙であろうが、原稿用紙とは本来、編集・印刷の便のためにすぎないものであるから、自由な表記のできるレポート用紙が最も便利である。これは、後でコピーする便もかねている。国語表記は言うまでもなく縦書に限る。

c 実 施

① 題の提示 「題」は前もって幾つか与えておく、初歩においては、題は複数で、具体的なものと抽象的なもの、身近かなものと一般的なものなどさまざまなレベルのものをまぜておくことが必要であろう。学生は自己の問題意識のあり方に従って題を選ぶ。初歩の段階で題を一つに制限し、一般的・抽象的なものにする、題に制約されて、

学生は自由な表現への意欲を失う事例が多く見うけられる。逆に、全くの自由題にすると、初歩の学生は、いたずらに混乱する。ある程度の制限と指示の中で、表現演習の場を作ることが大切であろう。

題についてのレイアウトメモ、書き出しの一文、結論の工夫などは準備させておく。

②作成 ある程度の個人差はあるが、六十分もしくは九十分をあてるのが適切であろう。九十分で作成する場合、十分な推敲の上、後述するが、十行程度の「自評」を書き加えさせることが一つの有効な演習方法である。

③評価への準備 できれば全員の、もしくは適切な枚数の作品をコピーして、全員に小冊子として配布する準備をする。このことは前もって学生にそのむねを告げておく。作品が生なまのまままで眼前に提示されるのが、自己と作品との親近感と距離感とを学生に実感させやすい。そこには、のつびきならない自己の表現があるのである。

ハ 評 価

一作に対して、十分程度の時間を設け、学生に朱を入れさせ添削させる。次いで朱をもとに数名の学生に批評・感想をのべさせる。批評することも一つの表現である。批評されることによって、学生は反省から自覚へと蘇る。完成された作品の前では、学生は感嘆し沈黙するばかりであるが、未完成の作品の前では、学生は容赦なく、活発になる。批判する立場と、批判される立場とに交互に入れ換わることによって、学生は対話的弁証の場へと開けてゆくのである。そこは低次の優越感・屈辱感の入りこむ隙のない場として、教師によって演出されなければならない。

最後に書手と教師との一対一の対話で評価はしめくられる。これらの批評を念頭に置いた浄書稿が提出され、最初の表現との間の距離によって所謂成績評価が成される。

ニ 学生の陥り易い欠点

学生の表現内容について、批判をする場合、結果的な優劣という主観的批評はさけられるべきである。学生各人のレベルにあわせて具体的な指導がなされなければならない。私は大学生の表現内容を批判する場合、大体次の六段階の欠点を目やすにしている。

a 素材に対する分析力の不足

学生が最も身近かな話題を素材とする態度は正しいのであるが、余りにも身近かな特殊すぎる素材は、主題へと抽象されにくい。特殊な話題はそれ自身で表現者を閉塞してしまう傾向がある。そういう素材のみにかかわる彼等に一般的な読書・作文を勧めるのはそぐわない。たとえ特殊な素材であっても、立場をかえた別の角度から照射し分析する可能性を示唆する。二つの立場の振幅によって、彼等は個別的特殊の呪縛を離れて、特殊な素材の彼方にある問題を発見することが可能となる。

b 主題へ接近する力の不足

これは手に余る主題に取り組み場合によく見られる例である。aとは逆に、抽象的な主題の抽象性に呪縛されて堂々めぐりの抽象的循環論に閉塞される例は、知的自立の過程にある大学生の文章表現によく見うけられる。これに対しては、主題についての適切な具体例を挙げさせ、そこへと抽象を分解させ、さらに具体を分析させて、もう一度抽象へと回復させる指導が必要である。そこで学生は新しい具体の発

見を得るのである。

a・bのように、具体から抽象へ、更には抽象から新たな具体へと転換するという思考作業が、学生に内面への深まりを自覚させ、表現へと意欲させる決め手であると考えられる。

c 筋の一貫性に対する認識の不足

これは口頭語的表現・理解に慣らされてきた現代学生の陥り易い欠陥であると考えられる。「話すように書く」という口語文体のも一つの欠陥である。もとより「話し」に筋の一貫性はない。これに対しては、筋の矛盾を厳しく指摘して、矛盾がおこった作者の思考過程を分析してみる必要がある。特に、結論の導き方の妥当性・必然性を厳しく追及することが肝要である。

この欠陥をさけるためにも、徹底したメモ・レイアウト作りを訓練しておかなければならない。

d 主観的閉塞

これには二種類のタイプがある。一つは主観的な判断に終始する例、そして、もう一つは、早まった判断を下す例である。

前者の主観的閉塞は、作者と素材との対決の姿勢に欠けるところに起因する場合が多い。作者が素材を素通りして根拠のない主観に包んでしまうのである。また、後者の速断は、主観的結論へと強引に突き進む時におこることが多い。

いずれも、作者に対して、反対の立場を仮に呈示して、作者の主観の一面性を指摘する必要がある。そこで作者は、表現において期すべき論理性・客観性・主体性について反省することができよう。自己を相対化しつつ掘りさげてゆくことが、真の主体性の発見へとつながるのである。

e 傍観的態度

これにも二つのタイプがある。一つは、素材を多彩に羅列することに終始して、それが主題に取り組む主体的な自己の表現へと深まらない例である。素材と自己との具体的なかかわり方を反省し、表現する者自身の責任を自覚するように指導することが大切である。

もう一つは、もっともらしい無難な結論へと逃げる例である。その結論への転換には少しも必然性を見ることはできない。書手が結論を導き、そこへと翻る過程をしっかりと反省・分析させたい。「したがって、ぼくは好い子になろうと思いました。」式の結論ほど欺瞞に満ちたものはない。

以上のaからeまでの欠陥は、書手が口頭語的立場から一步も自立していないことよっておこると考えられる。「わかりやすく」「そのまま」「話すように」「書く」という表現教育はまことに困りものである。〈言〉へと逆行する口語文ではなく、〈文〉へと接近することが真の表現教育なのである。

f 用語の厳密性への認識不足

これは最も基本的な「語」の認識の直接の延長上にあるが、ある程度完成された作品に対しては有効な批判方法として再浮上してくる。用語の適格さ、厳密さと共に、全体での一貫性、構造性が論展開の妥当性へと深いかかわりを持ち、更に整った表現を現成するのである。それは推敲の徹底という行為の中で、表現者を更なる反省―自覚へと導くのである。

4 今後の問題点・実施体制

表現の指導は形式面の添削であってはならない。それはあくまで、学生の主体的な表現そのものについての一対一の〈対話〉であること

が必要である。〈対話〉と〈相互批判〉の成立する理想的参加人数は二十名以内である。これに対して参加人数が七十名を越える場合は、〈対話〉は不可能である。

私立大学の経営実態を無視して理想論をとるものではないが、一般教育にあつては〈対話〉的弁証こそが教育の基幹とならなければならぬ。表現・理解の〈対話〉が不可能な体制は極力これをさげなければならぬ。それは基本的教育の自殺行為である。

本年度は多人数の「文学」講義の中で、表現の獲得を目指したが、多人数（一コマ二百名以上）の中で目的は不徹的に終わった事を反省している。表現の教育は、それ自身独立した体制で行われるべきであった。

幸いに昭和五十五年十二月十六日、教養部教授会において、文章表現の新しいカリキュラムが「国語学」の名のもとに設けられることが全会一致で賛同された。願わくは全学の協力と理解を得て、全学的なカリキュラムとされることを切望する。大半をとりあえず非常勤講師に依頼するとしても、（三十コマ、定員七十名として、）年間人件費は六百万円程度である。「書ける」学生を創るにはそれだけかかるが、これは是非とも必要な経費である。

真に主体的な、特色ある私学人を養成するためにも、早急な施行が望まれる。

参 考 文 献

- 『日本文法通論』・森重 敏（笠間書院）
- 『仮名遣の歴史』・山田孝雄（宝文館）
- 『仮名遣意見』・森 嶋外（岩波書店）
- 『国語学大辞典』・国語学会編（東京堂）
- 『当用漢字表・当用漢字音訓表・現代かなづかい・送り仮名の付け方』

・白石大二編（大蔵省印刷局）

小論は昭和五十五年十一月十八日、岡山市における私立短大国語国文担当者研修会において発表・討議した内容を基にしたものである。

—昭和五十六年一月十四日 原稿受理—
（よしだきわむ・大阪産業大学教養部）