

文章表現

紺野 馨

はじめに

文章表現の授業自体はすでに2000年に6名のスタッフで、「文章表現法」「文章構成法」「名著講読」の三クラスが選択科目として開講されることから始まった。翌年には学部改組を機にスタッフ9名、春学期の三教科合わせての受講者数689人の規模となった。このように、「文章表現」自体は2007年の「基盤教育院」の初年次教育の柱の一つ「文章表現法」がコア科目として設定されたときには、すでに10名を超える経験者が中核をなしており、特別な困難もなく、円滑な移行が可能であった。

2012年度現在、コアクラスの「文章表現Ⅰ/文章表現法Ⅰ」春学期47クラス、秋学期45クラス、これに文章表現Ⅰを先修条件とする選択科目の「文章表現Ⅱ/文章表現法Ⅱ」は春16、秋14クラス、2年生以上を先修条件とする「文章構成法」は春・秋学期ともに6クラスが開講されている。現在のスタッフは常勤・非常勤を含め22名である。また非常勤講師はジャーナリスト、編集者など、文筆を職業とする者に限られており、これは文章表現のクラスが開講した当初からの一貫した方針である。それは、逆説的に、文章を書く作業がどれほどたいへんか日夜苦勞している者こそ「指導者」ではなく、学生諸君の「伴走者」にふさわしいという理念からくることである。このことがまた桜美林大学の文章表現の授業の独自性の中心にあると言ってよいであろう。

ここでは一年生の必修の授業（コア科目）である「文章表現/文章表現法Ⅰ」について主に述べる。〔科目名が文章表現/文章表現法Ⅰとなっているのは旧カリキュラム時代の必修科目であった文章表現法Ⅰを履修する学生が存在する可能性があることによる〕

1. 授業目的

「文章表現/文章表現法」は、おそらく多くの人々の予想に反して、文章を書く技術の速成栽培を目指していない。講義案内には「新しい時代を生きるために不可欠なもの、それはタフな知性だ。その第一歩は『考える習性』を身につけることに始まる」と記してある。これに、例えば、「見る習性」という句を付け加えてもよい。要するに、文章の技術は、

書く主体の知性の総体と独立に、かつ無関係に発達したりはしない。文章を書くことを通じて自分の感性、知性に磨きをかけようという自発的な意欲を引き出すこと、それが「文章表現」の授業の目的である。

2. 授業

文章表現 I は定員 25 名である。この授業は受講生たちに文章を書かせた後に教員が添削をすることが中心をなすから、この人数が限度である。一人ひとりの添削に十分な時間をかけ、それぞれの書く文章にどんな問題点があるかを指摘し、またそれを克服する方向性を示すことが教員の仕事である。一度添削をし、そのうえでそれぞれに書き直しをさせることも多い。ちなみに、赤のボールペンで担当する学生の書く文章——通常は 90 分という時間的制約から原稿用紙 2 枚——の添削を続けると、指が痛くなるのはもちろんだが、透明な軸の赤ボールペンのインクが減って、最後には軸から赤い色が消えてしまうという稀有な事態も経験する。こうした添削は学期中、五本ないし六本の作品についてはかならず行う。

一つの学期の間のすべての時間に文章を書かせるわけではない。前回の作品について全体的な講評や正しい表記など、細かい文章作法についての講義も行う。

3. 学生たちにどんな文章を書かせるのか

文章表現 I / 文章表現法 I は必修科目である。したがってどのような文章を書かせ、どのように評価するかは個々の教員銘々勝手、ということはある。まず、どんな文章を書くことを課すのかという点である。これはシラバスに反映されている。シラバスの内容は全スタッフの議論を経て決定する。スタッフは春と秋に全体の研修会を行い、さらに隔月のミーティングも行っている。これだけではなく、普段からスタッフルームでも教科内容や授業の方法論などについても議論が繰り返されている。

まず文章表現のクラスで出会うのは、文章を書くことに苦手意識をもっている少なからぬ学生たちである。これはもちろん大学に入ってくるまでに文章らしい文章をあまり書いた経験がないという事実の反映である。したがって最初からアカデミックキャリアで必須の論文などから手をつけるわけにはいかない。

文章表現の最初の授業では、友人同士の会話の延長のような文章に出くわす。例えば、

学生が書いた「お腹がへったので初めてのラーメン屋に入ったら、そのラーメンは普通にうまかった」といった文章を前にウーンとうなることになる。この「普通」は「昨日は朝晴れてたのに夕方には普通に雨が降ってきた」という風にも使う。それは、意外にも傘が必要な程度の雨が降った、の意である。ここには「予想外」の含意がある。学生同士の会話に耳を澄ませているとそれこそ「普通」に使われている。会話の場合には文脈が話者たちの間で共有されているからコトバ自体は非常な柔軟性をもっている。またコトバは会話のなかで新しいニュアンスを得て変化していくが、それぞれの場を共有していない書き手と読み手の間をつなぐ文章となるとそうはいかない。

こうした状況のなかではまず口語と文章語の違いを意識してもらうことが必須の課題となる。現在の文章表現Ⅰの共通シラバスには、「まずは書いてみる」「自分を語る、体験を伝える」「主張を語る、思考を伝える」「より魅力的な文章をめざす、表現力を高める」という四つの柱があるが、最初の「まずは書いてみる」はただ書かせるといったシンプルな事柄ではない。書くことになっていない受講生にとってのみならず、教員にとっても、一体どんな文章が出てくるのか興味半分、警戒心半分で「まず」書いてもらうのである。

4. 学生たちはどんな文章を書くのか

大学入学以前に文章らしい文章を書いたことがない大学一年生に教えるべきことは多い。「まず書いてみよう」と書くべき作文のタイトルをホワイトボードに書き、タイトルと名前を書く位置、字数は六〇〇字以上八〇〇字以内と指示をして出来上りを待つ。かつては90分授業終了の五分前でもまだ三〇〇字程度しか書けないまま深刻な顔をして岩のように固まってしまっている学生も見受けられたが、最近は文章を書くこと自体を難行苦行と感じているらしき学生は見受けられない。指示された字数はクリアする学生が大半である。

しかし、文字数だけで喜んではいけない。何を書こうかと宙を見上げる学生はあまりいないかわりに、多くの学生がいきなり原稿用紙のマス目を埋め始める。そうした学生が提出してくれた文章には改行がまったくない文章も少なくない。全体の構成を組み立ててから書き始めるという習慣が身につけていないことが窺える。ただし、どこかでそれなりの訓練を受けてきたのであろうか、原稿用紙の裏に全体の構成を考えるためにメモや段落の見出しを書いた跡のあるものも皆無ではない。結局これらの状況は、ごく僅かな学生を除いては大学に入学するまで「文章を書く」ための教育を受けた経験がほとんどないということの意味している。文字通りゼロからのスタートである。

これをただ「書く」経験がないという問題に矮小化することはできない。最近まったく書けない学生を見ることが稀になったとは述べたが、当然それは良い文章を書く学生が増えたということとは意味がちがう。段落だけのことではない。世界に一種のステレオタイプのイメージを貼り付けて、それを書くことが「文章を書く」ことだという、間違った「擦り込み」が行われているだけの文章が次から次へと出てくるのである。したがって添削も同じ注意の繰り返しで、これならばハンコを用意しておいた方がいいのではないかと思わせられることが珍しくはない。

具体的に一つの例を挙げよう。学生たちに自分の生まれ育った町のことを書いてもらうと、電車が一日に数本しか走っていないような農村地帯出身の学生ならまだしも、新宿から電車で30分ばかりしかかからない多摩丘陵地帯に住んでいる学生たちまでが、それぞれハンで押したように「私の住んでいる町は自然が豊かだ」と書くのである。不動産業の広告が学生を盲目にしたのだと、八つ当たりのひとつもしたくなる。

こうした文章が出てくると「その自然、何リットルある？」とか、「何個ある？」と朱を入れたくなるのだが、一人二人ならいざ知らず、25人の学生の作品の半分にこんな「自然」が幾度も幾度も顔を出すのだから「自然」というコトバ自体にアレルギー反応を起こしそうになる。文章表現の講義案内に「考える習性」と挙げてあるのは、まさしくこうした現実に直面しているからである。これを克服するためには学生たちの知性と思考能力を磨くしかないのは明らかだろう。「主張を語る、思考を伝える」ことはその延長線上にあるはずである。

5. 自分を語る、体験を伝える

大学一年生のなかには不思議な文体を用いる学生がいる。かつて夏休みにインドで死を待つ老人たちの住むホスピスを訪れたときの経験を優しい感性が滲み出るような筆致で感動的に描いてくれた女子学生がいた。インドでの体験のシーンは「～だ。～である。」の文体で書かれている。ところが、冒頭のインドを訪問したことを書くという予告の段落と、最後にその体験を振り返っての感想を書いた段落は「～です。～ます。」が用いられ、見事に枠構造になっていたのである。こうした構成の文章には10年の間に3作ほどお目にかかった。

これは一体何を意味するのか、現在も考えている途上であり、暫定的な結論ということになるが、おそらくそれを書いた学生は、自分の文章の読者を、導入部分、実質的内容、最後で、ほぼ無意識的に切り替えていることの結果であると考えて大過ないのではないか

と思われる。

このような構成をもったインド訪問の文章は「文章表現」の授業のために語られた体験談である。おそらく、彼女は、読者として教師と同じ教室で同じ課題で文章を書いている同級生しか念頭に置いていないと考えられる。前置きとまとめは、彼女にとってその「場」によって要求されているものであろう。つまり、語りかける相手が一般的な「人」ではなく、教師、あるいは同じ授業の受講生という「特定」の人であるという意識がその枠構造の根底にあることを物語っていると考えるほかない。伝統的な「国文法」では「です、ます」は敬語の中の「丁寧語」と分類されている。誰に読まれるのか、あるいは誰に読ませるのか。学生たちにとってそれは問題なのである。

上の例は「である」の文体が「です」の文体とサンドイッチ状になっている珍しいケースだったが、どうしても「です・ます」の文章を書いてしまう学生は少なくない。手紙は別として、「です・ます」で質の高い文章を書くのは至難の業、難しい文体だからなるべく「だ、である」で終わる文を書くようにと忠告する。しかしそう簡単には直らない。高校生を終わったばかりの大学一年生にとって、「です・ます」で書くか「だ・である」で書くかは単なる技術の問題ではないことは明らかである。

「だ・である」で書くようにと言われた学生もそれなりに努力していることが見受けられる場合が多い。文章の前半は「だ・である」であっても、残念ながら途中から「です・ます」になってしまった作文の添削をしていると、その学生の対人関係意識にまで干渉しているような後ろめたい気持ちになることもある。

文体も単なるスキルで片付くことではない。対人関係への構えを抜きにして自分を語ったり体験を語ったりすることは、おそらく不可能である。そこで受講する学生に求められるのは彼女、あるいは彼らの自立した社会意識のはずである。

おわりに

本稿1. で、文章表現の授業は「文章を書く技術の速成栽培を目指していない」と書いた。その本当の意味は、文章を書く技術の促成栽培などは原理的に不可能である、ということに他ならない。もちろんこれは文章上達の技術は教授不可能であることを意味しない。ただし、「書く」ことは単独のスキルとして、それだけを伸ばすことができるような性格をもっていない。したがって、文章表現を担当する教員たちは当初から「良き伴走者」たることを目指してきたし、今後も「良き伴走者」たることを心がけなくてはならないと考えるのである。