

考えることを促す国語表現の授業

前田淳

- (1) はじめに
- (2) 「国語表現」の授業
- (3) 文章判定の規準
- (4) 「アクティブ・ラーニング」
- (5) 文意が二通りにとれる文
- (6) 課題文
- (7) その他の文例
- (8) 終わりに

(1) はじめに

国語表現の授業で、次のような問題を出されると学生はどのような反応を示すだろうか。

課題文 エビが嫌いな魚はいない

課題文は少なくとも二通りの意味に解することができます。

問1. 課題文を書き改めて、二通りの意味を、意味(a)、意味(b)として示してください

問2. 課題文が二通りの意味に理解できるのは何故でしょう。要因を指摘し説明してください

学生の言語表現能力を伸ばすことを目的とする「国語表現」・「日本語表現」等と呼ばれる科目が大学のカリキュラムにはある。私はこれまで20年近く一般言語科目「日本語表現」を担当し、日本語を母語とする学生の文字・音声両言語での表現能力向上の指導に当たってきた。教える事柄が多く存在することを思えば、与えられた授業時間で何から何まで取り上げることは固より不可能である。そこで何を教えるか、その選択を迫られることになるが、対象学生の日本語能力向上を授業の目的とする一般言語科目であるこの科目の位置付けを考慮すると、専門的な知識を身に付けさせるよりも、この授業を受けた学生がそれまでよりも言葉についての関心を強め、その言葉の感覚が磨かれることを目的とする授業を考えるべきであろうと思う。

本稿は学生が日本語の勉強に向かおうとする動機、日本語を少しでも深く考えてみようとする持続的な意欲を高めることを考えて筆者が試みた教室活動の中から、冒頭に示した質問から始める一例を紹介するものである。

トリックアートと呼称される絵がある。例えば、一見すると若い女性の後ろ姿だが、見方によってはそれが顎のしゃくれた老婆にも見える、というあの不思議な絵である。我々は、あの絵を前にして自分の目には隠された老婆の姿、或いは若い女性の姿を絵の中に見付け出そうとして、離れて絵を見たり、逆にぐっと近づいて絵を見たり、斜めから見たり、下から見たりす

る。また帽子に焦点を合わせて絵を見たり、太い線、逆に細い線に目を凝らしたりして絵を見たりする。そうしている中に、自分には隠されたもうひとりの人物をうまく絵の中に発見できたりする。その時、小さな秘密の扉が開いた時のような喜びと驚き、そして満足を覚えるのではないか。同時に、一体どうして一枚の絵に二人の人物が描きこめるのかと不思議な思いを抱くだろう。この疑問を抱き続け温め続け考え続けた人はトリックアートについての借り物ではない知識と理解とを身に付けて行くことだろう。

本稿冒頭の課題文はあの有名なトリックアートが我々に与える不思議さと面白さとを与えてくれはしないか。そして「どうして課題文が二通りの意味に理解できるのか」と考え続けた人は借り物ではない日本語についての理解を育てて行くのではないだろうか。

この課題文を示されて初めから二通りの意味にとる学生はいない。「二通りの意味にとれる」と指摘を受けた瞬間から、その前に立ち止まって「課題文に隠されていてしかも自分の目には見えないもう一つの意味は何か」と頭を働かせ始める場合が殆どだ。そして丁度一枚の絵をあれこれと見方を変えて眺めるように、この課題文を眺める。文章は絵よりもはるかに抽象度の高いものなので、「眺める」と云うよりも注意して分析的にこの課題文を読もうとする。時間をかけて文章を注意しながら読むという大切なことがこうして始まる。

ところで、「これが「日本語表現」の授業なのか」と疑問に思う学生が中にはあるかもしれない。というのも、これは学生が高校時代に親しんだ国語表現の参考書にはなかったことであるからである。手元にある長谷川泉他編著「国語表現ハンドブック」（昭和六一年新訂版発行明治書院）には「読書感想文の書き方」「意見文の書き方」「レポート・報告文の書き方」「小論文の書き方」「表現の工夫」「手紙の書き方」「学校新聞一記事の書き方」「届出書・願書の書き方」と各種の文章の書き方が説かれている。更に「用字用語編」として「常用漢字表・付表」「現代仮名遣い」「常用漢字筆順一覧」「学年別漢字配当表」「人名用漢字」「送り仮名の付け方」「同音異義語」「同訓異義語」「紛らわしい言葉の使い分け」「四字熟語」「故事・成語・ことわざ」「くぎり符号の使い方」「くり返し符号の使い方」「横書きの場合の書き方」「横書きの場合の数の書き表し方」「外来語の表記」「これからの敬語」と17もの項目が並んでいる。文章の書き方に関する基本はこの本に全て書いてある、と思える網羅的・組織的な編集である。「この本の内容を全て頭に入れておけば「国語表現」は完ぺきに身に付いたことになる」と受け取る学生があっても不思議ではない。そして身に付けられるはずの国語表現を教える授業で、あのトリックアートに似た課題文と質問とが出されるのである。「これが「国語表現」の授業なのか」と戸惑う学生があるかも知れない。「便利な参考書があるのだから、分からないことがあれば、それを繙けばいいだけだ」そう考えて授業を受ける興味を失いそうになる学生もあるかも知れない。課題文を考えても小論文が書けるようにはならないとソッポを向く学生もあるかも知れない。つまり、私があのような課題文を出し質問をする意図が学生に伝わらないおそれがあると予想できるのである。

そのような疑問に私は次のように答える。国語表現のような覚えることの多い科目を征服す

るには、迂遠な方法と見えても、こうして一度は日本語について、また日本語の表現について自分の頭で考えてみる必要があるのだ。それが学習の近道なのだ。一度自分の頭で考えて日本語の表現の基本や原理（の一部）が見えてくれば、日本語を考えることになじんだ頭は国語表現に関する諸々の事柄をその基本や原理に従って消化し吸収してゆきやすくなる。

私の目論見通り、トリックアートの謎を解くような気持ちで学生が課題文の二通りの意味とは何かを考え始めたと仮定してみよう。もしそうならそれは授業導入のこの工夫はうまく行ったということである。とはいえ、「問1.」だけで終わってしまったのは、この授業が目指す「言葉に関心を持たせ、言葉の感覚を磨かせる考える国語表現」という授業にはならないと思う。

またあの老婆の横顔とも見え若い女性の後ろ姿とも見えるトリックアートの例を使うと、「問1.」は、一枚の絵が老婆にも見え、若い女性に見えることを自分の目で確認した段階であるということができよう。ただ、この授業の最終的な目的が、あの一見至極平明な課題文がどうして二つの意味に取れるのかを明らかにしようとして、あの一文を研究することにあることを考えると、次の段階がどうしても必要である。それが「問2.」であるが、そのように日本語を考えてみることで、文章の構造や言葉の働きについての秘密が少しずつ我々に開かれて行くのだ。このような過程を繰り返して行くことで、学生の言葉に対する関心は深まり言葉を見る目も一步一步磨かれて行く。丁度あのトリックアートがどうしてあのような不思議な効果を持つのかと研究する姿勢で絵に臨んだ人にあの絵の秘密が開かれて行くように。このように学生が興味を持って日本語の文章に向かい、日本語の性質を考え、関心を今一步深め、言葉を操る感覚を磨きさらに勉強を深めて行く動機を根付かせることこそあのような課題文を使ったこの授業の意図なのである。

（2）「国語表現」の授業

国語表現の授業では、漢字学習や語彙の習得、原稿用紙の使い方など暗記を中心とする基礎的学習から文法事項などの専門的なもの、文章読解や小論文の作成など総合的なものに至るまで扱う範囲は広範であり、知的能力を駆使する度合いもそれぞれ異なる。しかし、たとえ基礎的で基本的な学習であっても、取り組み方を工夫すると、別の意味で非常に高度な国語表現の授業の展開が可能である。

かつて現代仮名遣いを批判する福田恒存氏の「私の国語教室」（文春文庫版）を学生とともに読んだことがある。教室では「第二章 歴史的仮名遣ひの原理」を取り上げ、テキストを短く区切って学生に割り当て、割り当てられた箇所の内容を担当の学生が解説するという進め方で授業を行った。

仮名遣いに関心を持っている学生は多くない。仮名遣いは暗記するもので、考えたりするものではないと理解している学生も多い。大抵の国語辞典には巻末の付録に「現代仮名遣い」がいかにも「このように決まっているので覚えておいてください」という様に「内閣告示」として載っている。あれをみれば、仮名遣いは「暗記するもの」であって、「考えるもの」ではな

いという認識が生まれても仕方がない、---とも思える。そんな仮名遣いを扱った「私の国語教室」が仮名遣いを国語の原理から論じているのを見て、学生はこれまで思いもしなかった仮名遣いの一面を理解する。国語学の知識がなくては理解できないこともこの本には多く書いてあるが、それがまた国語学の知識に接する機会を作り出すことにもなる。そればかりではない。例えば「舞鶴」「国府津」(文春文庫版二八頁)等地名を現代仮名遣いではどのように表記すべきかという問題が取り上げられる箇所では、文化史的な知識、更にその文化を支える人間の心理的な側面にまで議論が及ぶ。ここでは、仮名遣いの問題がより広い文化の問題として意識されることになるのである。

たとえ専門科目でなくとも、大学で行う「国語表現」の授業は、国語の原理を考え、それを理解するという過程を踏むものでなければならないということを心に置いて行ったこの授業は、暗記が主な学習法と学生に思われがちな仮名遣いの問題を取り上げてさえ、「考える」ことを学生に要求するものになった。そして、仮名遣いを「考える」ことによって、学生は国語をこれまでよりも深く理解することになった。

あの単純そうに見える課題文についてもよく似たことがいえるのではないだろうか。課題文の不思議や面白さを多方面から考察することで学生はこれまで気が付かずにいた言葉の一面を知る。

(3) 文章判定の基準

そもそも、文章を書く目的は様々である。その目的に従って、文章の在り方も様々である。

「日本語表現」の授業ではどのような種類の文章を念頭に置いて授業を行うかが問われる。これには「学生が社会に出てから書くことになる文章は何か」ということを考えてみるとよい。

多くの場合、学生は卒業後会社に就職する。会社の業務も様々だろう。中には将来新聞社で記事を書くことになる学生もいるだろうし、広告会社に入ってコピーを考えることになる学生もいるだろう。そのような人たちは文章を書くことを職業とするいわば文章のプロである。職業的に文章を書く人たちを除いて、それ以外の人が日常の業務で書く文章は、報告書、意見書、企画書、ビジネスレターの文などの実用的な文章であろう。それらは事実を伝えたり、何事かを説明したり、意見を述べたりする文章である。その種の文章に求められる基本的性格は、まず正確さではないだろうか。事実を伝える時にその事実をできるだけ正確に伝えることの重要さは改めて言うまでもない。さて、次に明確であることも求められる。正確さが事実の把握に関するとなれば、明確さは表現に関するという意味で使いたい。誤解を招く表現、曖昧な表現というものがあるが、そんな表現がないということが明確であるということであると考えたい。こうして、その文章がある思想・事柄を正確に明確に伝えているかどうか、ということが実用的な文章に求められる基本的な性格として挙げられるであろう。それ故、これ等の性格を「日本語表現」の授業で学ぼうとする実用的な文章の良否を判定する時の基準としたい。

ところで、この「正確さ」「明確さ」は学術論文の文章、学生が提出するレポートの文章、

新聞などの報道の文章、投書文などに見る意見文の文章など、多くの文章に共通に要求される性質である。つまり、「正確さ」「明確さ」を重んずる文章は応用の範囲が広く、この点においても学生が目指すべき文章として適当であると言えよう。ある文章が「正確に」「明確に」伝えようとするところを伝えているかどうかを基準として文章を吟味することを「文章を考える」と呼びたい。更に実用的な文章の条件として、例えば、「分かりやすい」とか「ムダがない」とかということも挙げられるが、これらもあの二点に結局収斂する条件であるとみて、今は文章を吟味する際の基準を「正確さ」「明確さ」に代表させたい。

(4) 「アクティブ・ラーニング」

現在筆者が教鞭を執っている宮崎国際大学は「アクティブ・ラーニング」を教育方法の理念として掲げている。本稿はこの「アクティブ・ラーニング」の実践を眼目として「国語表現」の授業を展開した試みの報告でもあるので、ここで実際の教室活動を「アクティブ・ラーニング」の理念とのかかわりで少し書いておきたい。

「アクティブ・ラーニング」は、学生が自発的自主的能動的に授業に参加する授業形態が望ましいとし、一方通行の講義形式の授業は望ましいものではないと考える。言葉を変えていえば、「アクティブ・ラーニング」は教える側と教えられる側との間に学びの場を創造する活動であり、それは一方から他方への知識の受け渡しといった静的なものではなく、一方が発した知識を他方が受け取り、次の場面ではこの両者の立場が入れ替わり、知識を受け取った側が相手に反応して議論が発展するといった動的な活動である。プラトンの対話篇の生き生きとした対話の場面は「アクティブ・ラーニング」の具体的な例ではないか。宮崎国際大学ではこの「アクティブ・ラーニング」の理念に従う教授法で教室活動を行うことが教員には求められる。このような学習活動が成立するためには、学習の動機が不可欠である。発言を受け取る側が、無反応であっては「アクティブ・ラーニング」は成立しない。「アクティブ・ラーニング」の理念に立った授業が成立するためには、学習者とその学習に取り組む動機を持つことが絶対的に必要なのである。

日本語表現の授業で最初にあのような問いを学生に投げかけることは、普段私たちが疑問を持たずに使っている日本語の文章にも、よく考えてみれば面白い問題が潜んでいることを学生に認識させ、学習者を刺激して学習の動機を高める働きがある。あのような平易な一文を取り上げて「どうして一つの文章が二通りの意味を持つのか」という素朴な疑問の解明を授業の出発点に据えて、学生を刺激し「日本語を考える」世界へ学生を導いてゆくのである。面白みを感じて考える興味を刺激された学生は、積極的に授業に乗ってくるだろう。このように学生に日本語学習の動機を持たせるような問いを与えて、「考える国語表現」の授業を展開する教授法は、「アクティブ・ラーニング」の理念に立った「国語表現」の授業の一つの試みと見ることができるだろう。

(5) 文意が二通りにとれる文

日本語では文意が二通り以上に解釈できる文章が存在する。掛詞などの意図的・作為的なものは除くとしても、普段の会話や普段書く文章の中に、考えてみると発言の意図とは別の意味を持ったものが出てくることがある。会合の出欠の返事などでそれが誤解のもとになったということもある。これは「明確さ」とは相いれない性格である。それ故先の文章の基準からすると「文意が二通り以上に解釈できる文章」は、実用文としては失格、即ち失敗例である。しかし、成功例が私たちを感心させる時以上に、失敗例が私たちに文章を考えさせる場合がありはしないか。失敗例は私たちの批評精神を誘い出す力があるのかもしれない。たくまずして学ぶ動機を誘発する力が失敗例にはこもっているようにも見える。それを考えると、「実用文としては失格」の文に我々は「失敗から学ぶ」姿勢で向かいやすく、その点では成功例に劣らぬ興味深い教材なのである。すなわち、失敗例はそれは先に挙げたよい文章の規準を満足させる文章を書くにはどうすればよいのかを考える際の興味ある教材でもあり、更には日本語を研究する研究材料でもある。課題文はその好例である。

さて言うまでもなく、この種の失格実用文の例は他にも数多くある。試みに、インターネットの検索エンジンで「意味が二通りに取れる文」として検索してみると、色々と面白い例が出てくる。一文が二通りの意味に取れる要因も様々である。次にそれについて考えてみよう。

渡辺刑事は血まみれになって逃げ出した賊を追いかけた

これは本多勝一氏「日本語の作文技術」（朝日新聞社文庫版 七四頁）に挙げられた例である。この文の問題は、「血まみれ」なのが、「渡辺警部」であったのか、それとも「賊」であったのかがはっきりしない点である。この一文を誤解の生じないように書き改めることはそれ程難しいことではない。本多氏は次のような解答例を自著に挙げている。

① 渡辺刑事は、血まみれになって逃げ出した賊を追いかけた

② 血まみれになって逃げ出した賊を渡辺刑事は追いかけた

①は「もしテンのうち方だけで改良するなら、いうまでもなく次の方法であろう」として挙げられた例、②は「長い方を先に」及び「詞より句を先に」の原則に従って「渡辺刑事は」をあとにすることにより、テンがなくても誤解はなくなるのだ」として挙げられた例である。この「原則」は本多氏の著書が実例を挙げて説くものである。

文意の曖昧な文を書き直して、文意明確な文を書くことを求めるこのような質問は、クイズに通う知的な面白さがあり、この点で学生の関心を引きやすい。丁度先に述べたトリックアートの話のように、学生に不思議な思いを持たせ、興味を刺激することができる。このような文が教室活動で役に立つのはそのような点でばかりではない。先にも述べたが、学生を巧みに導

けばそこから正確で明確で分かりやすい文章を書くにはどんな注意をすればよいのか、文章を書く際にそのような欠点を排除するにはどのようなことに留意すればよいのかという実用的文章の書き方を、いわば裏側から考えさせる授業を展開する端緒にもなるのである。

それではこのような質問を出された学生が見せる積極的な反応をうまく生かして、日本語を考える世界へ彼らを導く方法とは何か。「文意が二通りにとれる一文を書き改めなさい」という問いをあと少しだけ先に進めて、「文意が二通りに取れるのはどうしてか」という疑問に答えさせてみるのはどうだろうか。これは即ち先に挙げた欠陥がどうして生じるのか、その因を考えさせることで、先に述べた文章の良否を判断する基準である「正確さ」「明確さ」を原理的に考えさせること、別の言葉でいえば、正確で明確な文章を書くルールを学生一人一人に考えさせることでもある。文の欠陥の要因を追究するこのような問いは、日本語の文章を注意深く読んで「よい文章とは何か」を分析的に考えることを学生に要求する。こうした「文章を考える」実践の繰り返しこそが、日本語についての認識と理解を深めることになる。更には言葉への愛着も育まれるという見過ごしがたい余禄もある。勿論文章によってはこのような問いに答えることがそれ程簡単ではない時がある。様々な方向からの考察を要求する課題文などはその一例ではないかと思う。その意味でもこの課題文はこのような授業で用いる文としては面白いと思う。

(6) 課題文

さて本稿の冒頭に挙げた課題文について考えてみよう。先のよい実用的文章の規準から見て、この課題文はよい文ではない。これは先の「渡辺刑事は血まみれになって逃げ出した賊を追いかけた」のように句読点がないために文意が明確ではない、として片付けられる程単純な構造の文ではないが、裏を返せば、その分だけ考える面白さが期待できる文でもある。ここでは筆者がこれまで考えた5つの要因をあげたが、この5要因の中には、最初から頭に浮かんだものもあるが、課題文を一応考えた後に気が付いたものもある。考えてゆくとこの5つの他にも気付いていない要因がまだあるかも知れない。

課題文 エビが嫌いな魚はいない

課題文は少なくとも二通りの意味に解することができます。

問1. 課題文を書き改めて、二通りの意味を、意味(a)、意味(b)として示してください

問2. 課題文が二通りの意味に理解できるのは何故でしょう。要因を指摘し説明してください

【解答例】

問1. 二通りの意味を、意味(a)、意味(b)として書いてください。

「課題文 エビが嫌いな魚はいない」は次の二通りに理解できる。

- ④ 食べるのは魚、食べられるのはエビ
⇒意味(a)エビのことが嫌いな魚はいない
- ⑤ 食べるのはエビ、食べられるのは魚
⇒意味(b)魚のことが嫌いなエビはいない

問 2. 課題文が二通りの意味に理解できるのは何故でしょう。説明してください

以下の 5 つの要因から、課題文は二通りに解釈できる。

1. 文法的な要因：松村明編「日本文法大辞典」（89 ページ）によると、格助詞「が」には
(イ)「主格助詞として用いられ、その動作・作用を行う主体、またその性質・状態を有する主体を表わす」働きの他に、(ロ)「可能・希望・好悪・巧拙などの対象を表わす」ものがある。

(イ)「主格助詞として用いられ、その動作・作用を行う主体、またその性質・状態を有する主体を表わす」例

バスが来ましたよ／木々の緑がひととき美しくなった／あそこにだれがいるの／電話がかかってきたら、知らせてください／庭の桜が美しい／ここまでが私の担当範囲です

(ロ)「可能・希望・好悪・巧拙などの対象を表わす」の例

住所が分からないので、手紙が出せない／金がほしい／故郷の母が恋しい／私は映画が好きです／頭が痛い／あの人は字がじょうずだ／私は人前で話すのが苦手です

課題文「エビが嫌いな魚（はいない）」の「が」は上の (イ) (ロ) のどちらなのだろうか。まず考えられるのが、「嫌いな」とあるのだから、「好悪などの対象を表わす」(ロ) ではないかということである。この場合、例の「私は映画が好きです」のように、その行為の主体は「は」で示される。主語は「魚」であることは明らかだから、この解釈に従って書き換えると課題文は「魚はエビが嫌い（ではない）」となる。

ところで、課題文の「が」は主格助詞として使われている、つまりこの「が」は行為の主体が「エビ」であることを表わす格助詞であると理解することも決して無理な解釈ではない。この解釈に従って書き換えると、課題文は「エビは（全ての）魚が嫌い（ではない）」となる。

ここで考えなければならないのが、なぜ好悪を表わす「嫌いな」の主語を「は」ではなく、「が」で示したのか、ということである。考えられることは、課題文では「(エビが嫌いな魚)はいない」のように、「いない」の主語を表わすために既に一度主格を示す助詞として「は」が使われているので、この様な短い文章では、助詞「は」を「エビは嫌いな魚はいない」と二回使うということが嫌われたのであろうということである。この構文が課題文の曖昧さを生む

一つの要因だ。

2. 「エビ」「魚」の同位関係：「エビ」「魚」の同位関係も文意を曖昧にしている。同位関係というのは、両者が対等の立場にあるということを意味し、ここでは、「食う側」「食われる側」が相互に成り立つ関係であるということを言うものである。つまり、「エビが魚を食う」ということも、「魚がエビを食う」ということも等しく起こりうるということを言っている。これは「エビ」と「魚」との間でこのような関係が成り立っているということは、言うまでもないことである。

このように「エビ」「魚」が同位関係にあるということが、課題文を二通りの意味に解釈することを許すことになってしまっている。つまり、課題文の文意を曖昧にしている、というのである。このことは、課題文の「魚」をそれとは同位の関係にはないもの、たとえば、「日本人」に置き換えてみると明らかになるのではないか。

エビが嫌いな日本人はいない

非常に特殊な状況を除いて、「エビが日本人を食べる」という関係は成立しない。そうするとこの文の意味は「日本人がエビを食べる」という関係を考える文意にしか理解されない。文の構造は課題文と変わらず、「は」「が」の位置も同じだが、課題文のような曖昧さは消滅している。従って、課題文のような主語が「エビ」であるのか「日本人」であるのかという問いはこの文では発生しない。これはひとえに、「日本人」「エビ」には、同位関係が存在せず、「日本人がエビを食べる」という一方通行の関係しか存在しないからだ。課題文の曖昧さは「エビ」と「魚」が同位関係にあることが一因であるということが明らかである。

3. 課題文のおかれた状況の省略：そもそも言葉というものは、その言葉が発せられる状況を考えて理解されるものである。たとえば、教室で日本語を母語とする学生Aが隣に座っている同じく日本語を母語とする学生Bに次のように言ったとしよう。

赤ペン持ってる？

この言葉が発せられた状況を想像してみると、学生Aが、「赤ペンを持っていたら、貸してほしい」という意味で学生Bにこう言ったことは明らかである。それを聞いて、もし学生Bが「うん、持ってるよ」と答えて、しかもその赤ペンを学生Aに貸してやろうとする行動をとらなかったとするなら学生Aはどう考えるだろう。学生Bが①日本語を理解しなかったか、それとも②学生Aに親切な気持ちを待たなかったか、と思い、学生Aは怪訝な思いを抱くに違いない。しかし、両者の感情的な関係はおいて、言葉の理解に限っていえば、学生Aは日常生活で

怪訝な思いをさせられるそんな不思議な場面に出くわすことは先ずない。それは、会話をする二人のおかれた状況の助けを借りて、学生Aの言葉の意図が学生Bに理解されるからである。

課題文では、そのような状況は一切語られていない。理解の助けになるような状況を排除した実験室的な場で課題文は発せられている。これがこの課題文の文意に曖昧さを生じさせる今一つの要因ではないか。

それでは考えられる状況とはどのような状況であろうか。男性Aが男性Bと海釣りに行ったとしよう。釣場についてみると、男性Aは何種類かの餌を準備してきたことが分かった。男性Bはというと、餌にはエビしか持ってきていない。このような流れの中で、男性Aと男性Bとの間に次のような会話が交わされた。

男性A：エサはエビしか持ってきていないのか。

男性B：うん、エビが嫌いな魚はいないからね。

この時、男性Aは、課題文と同一の文を耳にしているが、それでも男性Bの言葉は意味が曖昧だと思うことは先ずない。それは、二人が置かれた状況がこの文章の意味を限定しているからである。聞き手である男性Aは「課題文」を話者の意図通りに理解するために状況の助けを借りることができるからである。一方状況から切り離された場面で、課題文を出されると、文意がとりにくくなるのである。

4. 「この課題文は少なくとも二通りの意味に理解できます」という暗示的な指摘：これはこれまで上げた要因とは少々異なり、文章を受け取る側の心理に与える影響に関係する。「この課題文は少なくとも二通りの意味に理解できます」といった注意を最初に受けると、少々不自然な読み方であっても、複数の読み方を探ろうとする気持ちが働くのではないか。これは丁度あのトリックアートの老婆の絵が、それ自体としては決して上々の出来と云えるものではないのに、それをあの「絵の中に人物が二人いる」という前提を受け入れた上で、老婆の絵であると認めるのに似ている。つまり、普段の私たちが使う言葉とは幾らか違っていても、「意味が二通りに取れる」という要求を優先させる読み方をするのである。言語コミュニケーションが成立する通常の場合から切り離されて提出されたいわば不自然な状況での言語表現を許容する隙間が受け取る側の気持ちに生まれるのである。これも「一文が二通りに読める」曖昧な表現を認める（心理的な）要因と言えよう。

5. 句読点の欠如：句読点は補助的なものと考え、「句読点がなくとも注意をして読めば意味が正確に伝わる文」を書くことを目指すべきではないか。あの、「渡辺刑事は血まみれになって逃げ出した賊を追いかけた」を本多氏の原則に従って「血まみれになって逃げ出した賊を渡辺刑事は追いかけた」と書き直した方が句読点で処理するよりも文章構造の原理を理解した手

の入れ方であると考えられる。句読点を打つことによって文意を明確にすることができるのであるから、句読点の有無を文意の曖昧さの要因に挙げるのは、全くの間違いとは言えない。しかし、補助記号である句読点の働きに依ろうとする前に、文章表現の原理を考察して問題をとらえる方が言葉の働きを根本的に考えることになるのは言うまでもない。

以上の5点は、それも課題文を分かりにくくしている要因ではあるが、あるものは文法的な面から考えての分かりにくさの指摘であり、あるものは言葉が用いられた実際の場面を考えてのそれである。これらの要因を見る目はそれぞれ性質を異にするとと言えるが、言葉を考え、それが言葉についての理解を深めることにつながる点では共通している。

平明に見える課題文であるが、文法的な知識、現実的な日本語運用の場面への考察、言語による意思疎通の文化的な常識等、この課題文の分かりにくさの要因を追究するには複数の方面からの考察が必要である。そのような種々の方面からの考察なくしてはこの課題文の謎は解明できない。このような考察を要求する文が、言葉を考え、言葉の感覚を磨く等の目的には適している。

以上、一例を挙げて、言葉を考えさせ学生の言葉に対する感覚を磨く試みを紹介してみた。宮崎国際大学の学生は英語の習得に強い興味を持って大学に入学してくる。国語表現の授業で日本語の感覚を磨くことが学生の英語習得にどのような好影響があるのか。そもそも自国語であれ、外国語であれ、言葉を学ぶ者にとって、言葉の感覚を磨くことは非常に重要であると思う。言葉に対する意識が低ければ外国語学習の成果も思うように上がらないだろう。その意味で、「日本語表現」の授業で言葉についての意識を高め、その感覚を磨くことは英語学習に熱意を持つ本学の学生には根本的に重要な勉学姿勢であろうと思う。

(7) その他の文例

次にこのような「考える国語表現」を目的とする「日本語表現」の授業でこれから筆者が使ってみたいと考える「文意が二通りに取れる文」を挙げておきたい。条件としては、その文を論じるには言語に関する多方向からの考察及び知見が求められるものがよい。

㊸ 筆箱の中には長い鉛筆が一本しかない

㊶筆箱の中に一本しか鉛筆がなく、その鉛筆が長い

㊷鉛筆の中には鉛筆その他はたくさんあるが、長い鉛筆は一本しかない

これは、子どもが言った言葉の中にあつた文章である。考えてみると、上の㊶㊷のような二通りの意味に取れるが、それが何故かを考えると、色々と因が考えられそうである。

㉞ 先生と友だちだった

- ㉠（お見舞いに来てくれたのは）先生と友だちだった
- ㉡（中学校の時、）先生と友だちだった

これは、近くの果物屋に「宮崎マンゴーは太陽とお友達」と書いてあったのにヒントを得て考えたものである。これも議論が広がりそうな文である。「友だち」という言葉には「友だちであること」という抽象的な意味もあることが分かる。これは形容動詞の語幹が持つ性質に似通っている。これを考えるだけでも、学生はこれまでとは違った目で口語文法の一面を理解するようになるのではないか。

㉟ 山田さんは田中さんが東京にいた時に世話をした人です

- ㉠東京で田中さんの世話をしたのは山田さんである
- ㉡東京で田中さんは山田さんの世話をした

これは、朝日新聞（2014年8月27日付）にあった文章を書き換えて作ったものである。元の文章は「正秀は芭蕉が近江に滞在した時に世話をした門人の一人。」というものであるが、「芭蕉は旅先で各地の門人等の世話になって旅をつづけた」という予備知識がなければこの文章は分かりにくいかも知れない。この新聞の文章を書き改めて㉟のようにした。

㊱ このクラスには、太郎が好きな女の子はいない

これは「太郎が好きな花子」（佐竹秀雄「サタケさんの日本語教室」（平成一二年発行 角川文庫 二〇八頁）という文を少し変えたものである。構造はあの課題文と同じであるが、少し変えただけでまた違った発見ができるかもしれない。

（8）終わりに

谷崎潤一郎は「文章読本」の中で森鷗外（鷗外譯「即興詩人」の一部）の文章を論じて「隅から隅まで、はっきり行き届いていて、一点曖昧なところがなく、文字の使い方も正確なら、文法にも誤りがない」（中公文庫版72ページ）と評している。この様に評価される鷗外の文章を手本にして日本語を学びたいと思う人も多いのではないか。永井荷風のように、鷗外を直接の師と仰ぐ人は言うまでもないが、その他にも鷗外の日本語を手本にしたいと考える人は少

なくないようだ。例えば、堀辰雄である。「(鷗外は) 自分の頭の中に入ってしまった」と云い、「かなづかいなどは、ずいぶん鷗外の真似をしている」(中央公論社 日本文学「堀辰雄」月報) と堀多恵子が遠藤周作との対談で明かしている。

鷗外が言葉を愛していたことはよく知られている。「仮名遣意見」という有名な演説で、鷗外は「我仮名遣というものは、Sanskrit に較べてもそんなに劣って居らぬような立派なものであって、自分には貴重品のように信ぜられます」といっている。鷗外の国語を愛する熱い心が読む者の胸に迫る言葉である。また、山田孝雄「森林太郎博士の苦心の事」という文章(「仮名遣いの歴史」昭和4年寶文館発行 151頁以下) は死期の近い鷗外が国語の将来を憂い、山田孝雄に後事を託する旨の伝言をしたという逸話を伝えている。これもまた鷗外の国語を愛する情熱が伝わってくる話である。

岩波版第三次鷗外全集第三十六巻書簡集には小島政二郎宛の書簡が二通収められている。一般に言葉の習得には、細々とした注意が要求されるものだ。先の小島政二郎宛の鷗外書簡二通は仮名遣いに関する内容だが、それを読むと鷗外という人がどれほど言葉を大切にしていたかどれほど細心であったかということが実際の例を通して理解できる。あのような細かい注意を重ねることなくして、鷗外のような文章は実現しなかったのだろう。鷗外のような文豪と我々とを同列に置くような書き方をすると笑う人があるだろうが、この様な鷗外の姿は私たちに励ます。やはり日本語に対する不断の注意がなければ、本稿が目的とする正確で明確な文章を書く力も身に付かないのだろう。この他、言葉に関する逸話には事欠かぬ鷗外だが、あの変わらぬ情熱をもって言葉に向かう鷗外の姿勢は、言語だけではなく、大凡物を学ぶ者の模範とすべき態度ではないか、とも思う。