

作文の誤りと文体

中川正弘

0. 教授プログラムと作文

日本語教育に限らずあらゆる外国語教育、いや母語の教育も含めれば言語教育全般においてということになるのだが、作文という能動的な言語運用の練習が極めて有効なものであり、教授プログラムに組み込こむことが望ましいということに異論はあるまい。あらためて論じるまでもなく、文章が自在に書ける能力には、言語の音声知覚に関わる領域を除けばおよそ全ての要素が含まれているはずだからである。文字と表記の知識、文法と語彙の理解、思考の組み立て方とそれに裏腹の内容理解、このようなものすべてがそこにある。歴史上どの時代にも書記能力は特権化され、いわゆる「読み書き」があらゆる教育の基礎と位置づけられている。それは有文字文化において、「読み書き」の能力を欠いた言語運用能力が十分なものであるとは見なされないからだし、その言語文化のかなりの部分が理解できないからであろう。

このように位置づけられる「読み書き」という文字による言語運用において、「読んで理解する」能力と「書いて表す」能力を比べるなら、前者は後者を保証していないと言える。つまり、自分で書いて表せないようなものでも読んで理解する可能性はあるが、自分で読んで理解できないようなものを書いて表したりはできない。逆に言えば、書いて表すことができることは確実に読んで理解することができるものだ。ならば、学習成果を観測するのに作文ほど有用なものはないはずだ。学習者の言語能力がその運用として目に見える形となり、時間をかければ詳細な分析も行えるという利点を考えるなら、作文は大いに言語教育に採り入れられるべきであり、教師から学習者へ一方的に与えるだけとなりやすい教授プログラムもバランスが取れ、効率よいものになるだろう。

しかし、現実の教授プログラムにおいて作文は極めて定位しにくいものであることは確かだ。誰の目にも極めて有効な学習方法と映りながら、これを授業時間内で行うことはむしろかしい。初等教育以外ではまず行えないのではないだろうか。また、もしそうしたとしても時間の使い方にもあまりにもロスが多く、授業という場も成立しにくい。

作文以外ならどんな授業でもまず教材は設定できる。「読む」、「聞く」が柱であれば教科書、音声教材を使う。「書く」と同様、能動的な能力である「話す」を柱とするなら、つまり文字ではなく音声によってなら、文章を書くのに要する時間と比べればはるかに短い時間で多くのことを練習させることができる。多人数のクラスでも、スピーチによる発話演習なら「話す」のが一人だとしても残りの者全員がそれを「聞く」こともできるので、

授業として成立させやすい。

ところが、「作文」となるとそうはいかない。単なる例文の模倣とか、作り直しのように枠にはまったものではなく、真に能動的で自由なものにしようとする、教科書のようなものは当然ありえない。またクラスの全員がそれぞれ自分の作文だけに集中するのであるから、教室はただ同じ時間にそこに集まっている場所にすぎなくなる。時間のかかり具合も時にはなはだしく個人差があるだろうし、それを制御できるものでもあるまい。従って、作文はどうしても課外練習という補助的なものとしてしか考えられなくなる。しかも、書かせっぱなしにさせないでなんらかのフィードバックをと考えるなら、教師にとっては担当授業時間外の仕事が増えることになるのであるから、コースデザインにおいてどうしても積極的に取り入れることは難しい。¹

1. 作文添削の問題点

作文が授業時間内にであれ、課外練習であれ、とにかく書かれた後、教師がそれに目を通すことで学習者の能力や学習状況を知るための手段とするだけでは、これが持つ意義の半分しか生かされていないことになる。学習者にとって、作文を書いた経験が自身の学習に格別変化をもたらすわけではないのだ。作文を書き上げたことでいくばくかの練習にはなるものの、書く前の能力と書いた後の能力を比べてみて、たいした進歩があるはずもない。辞書で作文を書くのに必要な語彙を調べながら書けば、それまで知らなかった言葉を使ったことになるのだから、それでいくらか語彙を増すことができそうだが、それらの語彙にしても、自分の使った用法が正しいかどうか保証が得られないままなら、知識としては不完全であるし、自分でもそう感じることで特に覚えようと努力しなくなりそうだ。

内容の次元ばかり問題とされやすい国語教育と違い、外国人に対する日本語教育、特に大学における日本語教育では、学習者の母語での思考がかなりの程度完成されていることもあり、さほど内容を問題にする必要はないだろう。それよりも言葉の表層部に表れる文法の理解不足、意味の覚え違い、文字または言葉の使い間違いなど、それまでの学習で不十分であったところを明らかとし、それを検討することで既に習得済みの知識を修正してゆくことが主要な目標となる。

よって、学習者へのフィードバックのために作文はたいてい「添削」される。教師が作文中の間違いに朱を入れ直すことで、その作文を書いた者はそれまでの知識、理解の欠陥を反省し学習を進めることができるというわけである。しかし、添削をして返却するだけで作文という練習ははたして充分生かされるのだろうか。せっかくの努力が水の泡となっ てしまいかねない問題点がいくつかある。

まず、学習者の立場で強く感じられそうな問題を考えてみよう。日本人の日本語作文はワープロの普及もあって漢字の選び間違いはあるものの、文字自体の書き誤りはなく文章

は極めて読みやすくなっている。一方、外国人学習者でワープロが使えるものはほとんどおらず、作文は手書きが普通だ。そして、日本人と比べて文字自体の覚え違い、歪みなども当然多く、これに加え、文法の間違い、語彙の混同、意味の誤解があるのであるから原文そのものが教師にとってきわめて読みにくいことが少なくない。こう言うと、それは教師の側における問題に思えるだろうが、これが原因となって学習者の側にもまた困難が生じるのだ。

原文そのものが読みにくいと、まず、添削する教師の読み違いの可能性が高くなる。すると、間違っていないところまで朱が入れられることもありえるのだから、学習者にとって反省の拠所となるべき正誤の判定があやしいものになる。また、日本語の知識がとぼしくても高度な内容を表そうとする傾向が強いので、教師が朱を入れなくてはならない箇所が日本人の書く作文の場合よりはるかに多くなる。完全な添削を加えようとすれば、ほとんど真っ赤になってしまう場合も少なくない。そして、これらの書き込みが行間に小さな文字で手書きで行われていればどうなるだろうか。作文を返却された学生が、自分の書いた元の文と読み比べて、訂正の意味を理解しようとしても、あまりに入り組んで煩雑に思えば読み返さなくなるかもしれない。それどころか、訂正している教師が自分の書き込んである訂正文の接続などを読み違えてしまうことだってないとは言えまい。

作文を返却された学生が添削された箇所を確認しながらもう一度書き写し、いぶかしいところは教師に尋ねに来たりするなら問題はないだろうが、そこまでできる者がどれほどいようか。

一方、あまりにも朱を入れ過ぎると学生が気落ちしてしまい学習意欲が低下するのではないかと配慮し、指導、解説の重点を置くごく一部の文にしか添削を加えないというのも問題だろう。ある文法事項に絡む間違いの解説とその理解が目標なら、なにも作文を長々と書かせてから授業を行う必要はない。学生に書かせた作文でなくとも、さまざまな間違った文の例を紹介し、その「誤用分析」を学生に示せばいいはずだ²⁾。作文を書かせるなら、書いた学生にとって、その時点での自分の当該外国語能力の総体を働かせて書いた文章なのだから、隅から隅まで分析してみる価値があるはずであり、そうするためでなければ書くことに大きな意義を見いだせまい。

そこで以前筆者が提案したのが、学生の書いた原文と教師の正した訂正版の両方ともをワープロ文書化し、これらの二つのバージョンを比較解説するという授業の設定であった。作文は確かに「書く」ものであるから、どうやって学生たちに書かせるか、そればかりが論じられやすい。言葉の表層より、むしろ思考法など、内容レベルにウエートをかける国語教育では、作文を書き上げるまでの過程が重視されるだろう。だが、母語による思考がかなりの程度に出来上がっており、作文の内容として十分なものを築きえる学習者を対象とする日本語教育の場合には、問題はほとんど言葉の表層にある。つまり、学習行動を局地的に、近視眼的に見るのではなく、習得過程全体の中での位置づけを考えるなら、

「間違いながらも書く」、それ自体に意味があるのではなく、むしろ書いた後その作文に露呈した習得状況、能力の現状を見つめ、そこに以後の学習課題を発見することに意味があるはずだ。つまり「書く」ものとしてよりも「読む」ものとして扱うべきだと考えたのである。

作文を添削し返却する。この添削が例え補足説明を加え、細かなところまで行き届いたものだとしても、そうして書き込みが増えることでかえって有効度が下がる可能性が認識されれば、それ以外の扱い方を模索すべきだろう。

2. 正誤の判断とは何か

さて、作文に通常の添削をするにしろ、書き直し版を作成するにしろ、その作文を読んでまず行うのは文法、言葉使いの正誤判定になる。単純に考えれば、作文中のどの言葉も「正しい」か「間違っている」かのどちらかだ。論理上はそれですみ、白黒の中間の灰色などは考えないでいる。ところが実際には判定に迷ったり、書き直し方が何通りか考えられ、それに応じて間違い箇所の指示、要するに朱線での抹消の仕方が変わる場合も少なくない。

例えば、次のような文章が出てくるとどう添削するだろうか。

A 最近、母が六月に印刷しられた新聞の記事を切って送った。記事を読んで、ショックを受けて、悲しませた。現代の両親と子供の間を解いてしまっていることについて書かれた論説なので。・・・

文法のチェックとして、最初の文「最近、母が六月に印刷しられた新聞の記事を切って送った。」でまず目が行くのは「印刷しられた」だ。形成の間違いとして、だれでも「印刷された」と正すだろう。次に「記事を読んで、ショックを受けて、悲しませた。」では句の形成自体は正しいが主語の交代が起こっているということで、「悲しくなった」としよう。そして、「関係を解いてしまっていること」では「解く」ではなく「解ける」が相応しいということで、「関係が解けてしまっていること」に直すことが考えられる。最後に、「論説なので。」の文の終わり方は、文法的に許される範囲内にあるとも思えるが、通常用いられる「論説なのだ。」を標準として示したほうがいいだろう。内容自体は明瞭で、構文も拙くはないこの文章は従って次のように書き直せる。

B-1 最近、母が六月に印刷された新聞の記事を切って送った。記事を読んで、ショックを受けて、悲しくなった。現代の両親と子供の間が解けてしまっていることについて書かれた論説なのだ。・・・

このような単純な文法チェックだけなら、返却されたあとで学習者が容易に訂正の意味を理解できよう。しかし、まだ日本語としておかしいと感じさせる箇所を次のようにいくつか書き直すと、元の言葉と書き換えた言葉の意味の微妙な違い、使い分けを説明しなくてはならなくなるはずだ。ただ書き直されているだけなら、元の言葉がどうしていけなかったのか、学習者に理解できない場合も出てきそう。

B-2 最近、母が六月に印刷された新聞の記事を切り抜いて送ってきた。記事を読んで、ショックを受けて、悲しくなった。現代の親と子の関係が解けてしまっていることについて書かれた論説なのだ。・・・

そして、さらに日本人の日本語使いに近づけ、頻度の高い語彙の組み合わせを紹介する意図も込めて登場させれば、語義の違いよりも文化論的な注釈が望まれる場合もあるだろう。

B-3 最近、母が六月の新聞に載った記事を切り抜いて送ってきた。記事を読んで、ショックを受け、悲しくなった。現代では親と子の関係が希薄になっていることについて書かれた論説なのだ。・・・

ここでは「印刷する／印刷される」という言葉が語義自体はほぼ同じであっても英語の *press / pressed* と用例、出現頻度が完全に同じというわけではなく、日本語では「新聞」と「記事」のことを話題にする時、これはまず出現せず、これらの語彙が組み合わされて出てくる時は「載る」という動詞がむしろ使われやすいことを教えてもよかろう。また新聞雑誌などで、論説文に限らず一般に親子関係などが話題となる時「解ける」ではなく、語彙自体としては難度が高くとも「希薄」が頻繁に使われていることが紹介されてもいい。こうした解説においては、主観的意見、憶測に過ぎなくてもなんらかの解釈を与えるほうが学習には刺激となるように思える。

以上のように、添削における書き換えの可能性を段階的に考えてみると、添削する者は正誤の判定においてなんらかの立場を設定しなくてはならないものだということが分かる。作文の添削と言うと、誰の目にもそう見える間違いだけを書き換えるものであり、あくまで客観的に行われるべきだと思われている。確かにそれが望ましい。しかし、上の第一水準の書き直しなら間違いが客観的に存在しそれを書き直していると思えても、第二水準以降になると判定の基準はどれほど客観的であると言えるだろう³⁾。こうなると逆に、明確に主観を打ち出すほうがことが簡単になりそうに思える。

主観が入らないように明らかな間違いだけを「客観的に」書き直すだけにする。添削者がそういう方針で臨めば、第一水準の書き直しだけになりそう。その場合、作文に加え

られた判定はそれを返却された学生の目にはどう映るだろうか。

添削者がその添削以外に何も意見や解説を付けなければ、朱の入っていない部分は添削者が正しいとお墨付きを与えたものと学生は受け取るだろう。つまり、そこに使われた用法は日本人のものと同じであり、いつでもそう使うべきであると。ちょうど日本人の翻訳文体のように、言葉使いはどこか日本語と違うようなのだが、そこで使われている文法が正しいのでそのままにしてあるだけであっても、返却された方は、文法的にも、慣用から見ても日本人の日本語と同じだと判断してもおかしくない。こうした誤解を避けるにはどうすればいいだろう。教科書文法の枠内に留まらず、日本人の慣用、この時とともに変化していく言葉使いを支配する法則、傾向への言及を排除して納得の行く解説がはたして行えるだろうか。

そもそも、学生は作文を客観的に言葉を選んで書いているわけではなく、間違いが客観的に生じるわけでもない。作文はあくまで主体的な言語行為であり、ひとつの個性の文体となっている。添削によって姿を変えた文章は一体誰の「文体」となるのだろうか。客観的添削を目指していると、それは一見元の文章を書いた者の潜在的可能体のようにも見えるが、やはり誰のものでもなくなっていくのではないか。それより、はっきりと添削者の文体が比較対象として提示されるほうが自然であり、言葉の選び方などについての解説も行いやすいはずだ。

作文による練習を通して学生達が手に入れたいもの、それはこれこれの間違いの指摘とそれに換えるべき正しい用法というより、むしろそれらを通して総体として自身の日本語能力を見つめること、また、用法が間違っているという判断を下せる能力がどのようなものか知ることではないだろうか。

3. 誤用とレトリック

ここで、先程冒頭部のみ分析した作文を全文で見してみよう。いろいろな「誤り」が確かに含まれてはいるが、作文はなにも「誤り」だけですべてができていくわけではない。表そうとしたテーマ、内容ははっきりと読み取れ、そのレベルでの指導は、ここでは特に必要でないことがよく分かる。また、書き直しヴァージョンで置き換えた語句も「誤り」だからといって表現としてまったく無効なものでもなく、範列軸上において類似性の鎖で連なったものであるからこそ、ただ「誤り」という意味だけでなく、そこにおいて示したかった「意味」を充分伝えているのだ。

作文例「レンタル家族」⁴⁾

A 最近、母が六月に印刷された新聞の記事を切って送った。記事を読んで、ショッ

クを受けて、悲しませた。現代の両親と子供の間を解いてしまっていることについて書かれた論説なので。

東京の日本能率と言う会社本家の家族を貸すサービスで、親類を訪れる時間がなければ、あなたの代わりに訪問する俳優を借りることができるそう。三十五歳のコンピューター販売係員は六十歳のお母さんを訪れる若い夫婦と赤ちゃんを借りて、三時間は約十四万七千円かかるそう。私が一番驚いたのは、お母さんの内へ行くことは車で十分しかかからない。「家族ごっこ」をしなければならぬお母さんに同情する。そんなに忙しくならぬようにした方がいいだろうか。

私は家族が社会の基礎で、人間の幸福や満足は経済より大切だと思う、だから社会問題の縁起が悪いだろうか。

B 最近、母が六月の新聞に載った記事を切り抜いて送ってきた。その記事を読んで、ショックを受け、悲しくなった。現代では親と子の関係が希薄になってしまっていることについて書かれた論説なのだ。

東京にある「日本能率」という会社の「家族」を貸し出すサービスでは、親兄弟に会いに行く時間がなければ、自分の代りに訪問してくれる俳優を借りることができるそう。

三十五歳のコンピューター販売員は彼の六十歳のお母さんを訪問してくれる若い夫婦と赤ちゃんを借りて、三時間で約147,000円かかったそう。驚いたことに、お母さんの家へ行くのに車で十分しかかからないと言うのだ。「家族ごっこ」をしなければならぬお母さんに同情する。こんなことまでしなくてはならぬほど忙しくならぬように努力した方がいいのではないだろうか。

私は家族こそ社会の基礎であり、人間の幸福や満足は経済より大切なものだと思う。家族という社会の基礎をないがしろにしているから、つぎつぎといろいろな社会問題が生じてくるのではないだろうか。

添削をする態勢でいると「誤り」と感じられるところばかりに目が行き、文章の「負」の側面ばかりを見てしまいやすい。だが、このようなことを考えていなければ、外国人学生の作文を読んでいると、内容が充分理解できる場合には、言葉の表層に表れた種々の特徴が書いた者の「声」のように感じられもする。文学作品において作家の文体が「声」のように捉えられ、時にその文体を「真似る」ことが考えられるように、誤用が「外国人なまり」という言語効果と見なされたりもする。すると、言葉が表したい意味内容を保持しながら本来相応しいものからずれることである効果を生むのであるから、誤用は比喩、文彩などのレトリックと似た側面を持っていることになる。

ところで、添削の際、書き表そうとしていることは文ごとにたいいてい推察できるのであ

るが、時に何のことやら分からない場合もある。そんな場合、文章全体の構成や、用いられている語彙から、「類似性」、「隣接性」をたよりに、つまりはその語義に含まれる意味素や文字の構成素、また同音語を手繰って推理しなくてはならないこともある。例えば、この作文の最後で

「私は家族が社会の基礎で、人間の幸福や満足は経済より大切だと思う、だから社会問題の縁起が悪いだろうか。」

とあるが、ここで「縁起が悪い」のような表現が出てくると、取り合えず意味不明なので、これでは何のことか分からないと言って学生にさし戻すことも考えられる。しかし、ここでも主張してきた「書き直し版」は教師がどんなものも主観的に「解釈」することで成立するものであり、たとえ誤解することがあっても、教室でどうしてそのように解釈されるのか、分析の過程を説明すれば、その際、書いた本人が異義を申し立てることもできるのであるから問題はない。この場合、「不吉な」という意味からではなく、この言葉を構成している意味素でもある漢字をほぐしていくと「悪いこと・・・起きる・・・続いて・・・」となり、最終的に採用した「つぎつぎといろいろな社会問題が生じてくるのではないだろうか」と書き換えたところ、書いた本人は承認した。

先に、誤用がレトリックに似た側面があると指摘したが、それは言葉が果たしうる付加的な「効果」を考えてであった。今、間違った言葉で表されている内容をわれわれが解釈する過程を考えて見ると、そこに、やはりレトリックの意味作用の基盤となる「類似性」、「隣接性」、あるいは「全体と部分」の関係性が重要な役割を果たすことがわかる。

誤用とレトリック、それは「通常」という水準をはずれながらも「本来」の意味を伝え続けている。レトリックでは比喩として置き換えられた語句の向こうに、誤用では間違っただけで用いられた語句の向こうに、「類似性」や「隣接性」によって繋がった言葉をわれわれは読み取る。確かに、レトリックと誤用では表現において「意図的」であることと「非意図的」であることで違うと言える。しかし、「意図的に使い間違える」ことがレトリックとなったり、間違った言葉が「思わぬ詩的效果を生む」ことが別のことであるとも、また特別なこととも思えない。レトリックの領域で行われた分析の視点や方法が誤用の分析に援用できるなら大いに取り入れるべきであろう⁵⁾。

4. 文体と解釈

ここで、作文を扱うに際して「文体」という概念を視点とすることができることを確認したい。この概念は通常文学研究の場で持ち出され、作家の言語の質を論じる時に用いられる。いささか古めかしい「文は人なり」という紋切り型も、語られた言葉が語る人間の

内面を必ずしも透明な鏡のように映し出してはいないとしても、それが語っている対象、「意味内容」とは別に、それ自体の表現価値を有し、人格そのものに引き比べられるほどであるということの意味している。

時に散文を用いる小説家は、詩は言葉そのものに意味があるだろうが、一方、散文はそれが語る事象に意味があり、どのような語り方をしようとそれは二次的な問題だ、と言い切ることがある。しかし、潜在的には何通りもありえる語り方の中からひとつが選ばれていることにはやはり固有の意味があり。作家が大なり小なり語る手順や言葉の選び方に腐心し逡巡している一方、文学研究者の方も作家の言葉使いから、作品の内的世界については作品の内容を解釈し、また作品の外に作家の心理、思想など意識の様相を解釈して行こうとする。

このように「文体」という概念は文学テキストの考察において土台となり、「文体論」と言えば、まず文学研究の一領域を指している。だが、だからと言って「文体」は文学に固有というものではない。何者か語る者がいる時、その言葉は必ずその人間の意識を反映する。その語りに耳を傾けるわれわれは、そこに報告されている出来事や事実、あるいはその思考が対象としているものの水準のみに意識が集中しているようでも、時折言葉そのものの存在が確認される機会が訪れれば、この語る者の存在に対しても意識を向けるようになる。語られている内容が透明な言葉を通して伝達されてゆく時、突然表れ、言葉そのものの存在にわれわれの意識を向けさせる抵抗、それは文学テキストに限らず言語表現一般に用いられる「レトリック」と呼ばれるある種のズレや、例えば日本語を学ぶ外国人の書き物に典型的に表れる「誤用」というズレであろう。

外国人が書いた作文の中に「間違い」を認め、それを一つ一つ「正しい」語句に置き換えること。客観的な基準を楯に「間違い」それぞれに対して個別に当たること、それは文章の背後に語っている人間など見ようとはしないことだ。しかし、文章中のすべての要素、つまりテーマの選択、論旨の構成、語彙の選択、構文の設定、修辭的表現、文法の違い、漢字の覚え間違い、書き間違い・・・これらすべてはこれを書いた者の意識を、特にここでは日本語という言語に接している意識の領域を反映し、相互になんらかの関わりを持っているだろう。書いた者のなんらかの学習傾向が共通の原因となってまったく別の範疇に属すると思える誤用を生むこともあるだろう。われわれは、内容を解釈しようとした時、部分的に不明なところは全体から、また全体の構成の曖昧さを部分から手繰ろうともするが、これも作文全体が書いた者を軸としてなんらかの統一性を有していることを知っているからだ。またそうした時に、部分だけを見ていた時には間違っていないと思えた文法が、全体の内容構成から判断すると実は用法を取り違えていることが分かったりすることもある。全ての要素が孤立することなく、他の要素に対してなんらかの関わりを持っているなら、それぞれの要素の意味はこの相関性を無視しては正しく理解できないものだし、逆に、この相関性をきちんと捉えることで正しく理解できるようになる。

本論でレトリックとの類似を指摘した言葉の誤りは、近年盛んに分析が試みられている。だが、作文などに実際に現れた間違いの例を扱ってはいても、これが含まれている文章中の他の間違いや残りの間違っていない部分との相関性にあまり目は向けられていないのではないだろうか。

文学研究において通常話題とされる文体論は作品の統一性を作家という個性に結びつけるものであるが、作家を焦点とすることで分析、批評が作品内の文脈に不注意になったり、テキストの分析に頼らず論証抜きに印象で判断することもありうる。それに対して「構造文体論」という視点が主張されてもいる。これは作品の表現単位は他の単位と共鳴、共振するものであり、なんらかの共通の表現効果へと収斂してゆくものであると考えている。作家研究の一部と言うより、構造としての作品テキストを厳密に解釈してゆこうとする方法論である⁶⁾。

ある間違いを他の間違いと比較、対照せずにそれだけで分析することには限界がある。また見掛け上同じ形態をした間違いを大勢の事例から取り、統計的に扱うことも間違いのすべての原因を明らかにしてくれはしまい。間違いが生じる原因が複合的であればすべての事例を一般性の名の下に一律に扱うことにはやはり無理があるのだ。個性の表現となっている作文からそれを書いた者の言語習得の現状を解釈する、そのような個別事例内部の分析が症例研究のように行われてもよからう。誤用の発生をプロセスとして分析する視点も有益だが、一方で、誤用を同一文章中の他の誤用と、また間違っていない文に見られる傾向や特徴とも相関性があるものとして構造的に見つめる視点、言わば「構造的誤用分析」が望まれる。(了)

注

- 1) 作文を授業内で扱う可能性とその実践については、『「作文」を「読む」／「書く」技能の位置づけと展開』、広島大学留学生日本語教育、第4号、1992年において論じた。
- 2) 誤用について、それがどんなものであり、どのように生じるのか知りたいと思うのは学生の文章の中にこれを見る教師、研究者だけではない。もう一方の当事者である学習者こそ知りたいと強く願っているはずだ。つまり、誤用分析がいつか教授法に生かされるのを待つよりも、可能な場合には誤用分析自体が教授法となるべきと思える。
- 3) ここで例に用いた作文の原文は後段で全文を紹介してあるので気がつかれるかもしれないが、「印刷された」と正しく書かれていたものを筆者がよそで見る間違い例を組み込んで「印刷しられた」と書き換えたものである。「六月に印刷された新聞の記事」なら単語レベルの間違いは無くても表現選択のレベルで不適切だとしてすぐ「六月の新聞の記事」あるいは「六月の新聞に載った記事」と書き換える可能性が高いと思え

るが、「印刷された」という表現の中にこのように「印刷しられた」という下位レベルでの間違いがあると、これを正すだけで済ませやすくなることを理解してもらうためである。

4) この作文に題は付けられていなかったのだが、題の付け方についても考えさせるために書き直し版には必ず付けることにしている。なお、教室で配付する際には漢字はすべてルビを振ってある。

5) *Le Groupe μ , Rhétorique Générale*, Larousse, 1970 (グループ μ 、『一般修辞学』、佐々木健一、樋口桂子共訳、大修館、1981) 参照。

グループ μ において示された探究の方向は注目に値する。ここでは古典修辞学における分類への偏向に逆行し、あらゆる比喩、文彩を貫く生成原理の解明を目指したのだ。彼らは、種々のレトリックを、「削除」と「付加」というすべてに共通した基本的操作の組み合わせからできていると捉えることで新たな分類を行い、レトリックを表現効果と表現手法の両面で見ることが可能にしてくれる。

6) *Michael Riffaterre, Essais de stylistique structurale*, Flammarion, 1971 参照。

作品の表現要素を単独で扱い解釈すると誤った解釈を下しやすいが、作品の表現単位（語、文に限らず作品を構成する要素となりうるものすべて）を直接文脈における他の要素との共鳴、共振を見落とさず、また読者において言語の効果として得られる意味を拠点とすることで厳密にテキスト果たす意味構造を分析する方法論を打ち立てようとするものである。