

英作文指導における修辞技術論

中 村 嘉 宏

(1981年10月15日 受理)

Rhetoric and Composition: The Basic Problems in Writing

Yoshihiro NAKAMURA

序 言

言語活動・経験としての「書くこと」(writing)を、基本的に、書記媒体による伝達内容の符号化とする点では、外国語である英語の場合も、母国語である日本語の場合と同様であろう。しかしながら、外国語としての英語の場合、文章を「書くこと」の媒体となる書記形式や文法——統語論、形態論、意味論、音韻論を含む——さらに、社会・文化的背景、および、これと密接に関連した論理規則体系、すなわち、修辞法 (rhetoric) など、日本人学習者にとって、英語で「書くこと」の能力を習得する際、障害となる要因は決して単純なものではない。とりわけ、学習の上級段階、すなわち、学習者が、既に、英語の統語構造に関する知識を体得し、文法的、意味的に誤りのない文を作り出す能力を獲得している段階において、学習上、特に肝要と思われるのは、個々の統語単位をそれ自体完結的で纏まりのある思考の単位に意味化する知識や技能の習得である。いわゆる creative writing に欠かせないこの能力はその裏付けとして英語の修辞的思考を必要とする点で、英語教育における作文指導の過程において、当然、教授・学習の対象となるべき重要な技術的能力と考えられる。

「書く」技能は、また、他の言語技能——「読む」・「聞く」・「話す」技能——とも通底しており、これら技能と遊離した形で単独に成り立つ性質のものではない。結果的には、「書く」技能は、これら他の言語技能、とりわけ、「読む」技能と相補的關係を保ちつつ、有機的・総合的に系統立てられた教授・学習課程の中で、徐々に感得されてゆくものであろう。以下、「書くこと」の領域とそれに包摂されるさまざまな問題点——writing の目的・目標、writing に必要な能力・知識、speech と writing の機能上の相違など——を分析し、英語教育における作文指導の諸点を深り、最後に、この分野において、一般に等閑視されていると言って過言ではない「修辞的に考える」ことの意義と外国語 (英語) の作文指導との関連性について考察したい。

I. 英語教育における writing の目的・目標

作文指導の目的・目標を論ずるにあたって、まず、writing とは何か、具体的にどのような言語

活動を意味するのか、また、speech と writing の機能上の相違は何かについて簡単に触れてみたい。先にも述べたように、writing とは言表者をもつ心的内容すなわち意図の言語記号化 (encoding) を意味しており、具体的には、音声ならびに意味と結合した文字記号から成る、相互に観念上の結びつきを有する複数の文を統語規則に従って配列・結合し、全体として纏まりのある段落構成を行う言語活動とすることができる。つぎに、意思伝達手段としての writing と speech の機能上の対照性については、まず、speech の場合、発話者と聞き手が、通例、場面を共有し、場面が指示物 (referent) の決定に重要な役割を担っていること、対話者の存在によって、双方が listener-speaker の役割を相互に果たすことで、発話の意図に関する聞き手の feedback が直接得られること、さらに、speech には、かぶせ音素 (suprasegmental phoneme) を含む韻律特性—stress, pitch, rhythm, pause, intonation など—や身振り (kinesics) を含むパラ言語の随伴など、発話の正確な理解を促進する諸要因の存在が認められるのに対し、writing の場合には、このような意思伝達機能上の諸特性がみられず、言語的要素——句読法、語頭や文頭の大字化、イタリックスや下線の使用など——を除いては、伝達内容を正確、簡潔に表現する手段としては、主として文章の論理的構成法が残されているだけである。視点を変えれば、読み手は、writing に関する以上の限られた機能特性を手掛りに、実在体として文字化された言表者の心的内容の解読 (decoding) を余義なくされているとすることができる (5: 2-3)。

簡単ではあるが、writing の内容と機能に関する上記の叙述から、作文教育の目的・目標がある程度推察される：まず、作文教育の目的・目標として、外国語である英語の文章経験を漸進的に深めることによって、学習者が英語表現の論理性と正確な表現を実現する言語技術を習得すること、さらに、これによって、読者に深い印象を残し得るだけの自己表現能力を具備すること、同時に、随伴的な点として、このことが学習者の思考と表現の質的向上に資することなど併せて指摘することが可能である。Marckwardt (25: 66-67) は、母国語の場合であるが、作文教育の必要性について、個人と社会という2つの観点から、以下のように論じている：

With respect to the topic of this particular chapter, we may best begin by asking ourselves why we teach composition at all. If we come at the question from a narrow point of view, our answer will undoubtedly be phrased in terms of a servise concept: the student must know how to express himself cogently and articulately in order to perform effectively in the rest of his school subjects, to write papers and reports, to take examinations, and so on. I would prefer, however, to take a somewhat broader approach here and to say that a higher literacy, or perhaps more accurately, a higher articulateness is an essential ingredient of a general or liberal education. If our social order is to continue over the next three or four decades in a form which we can approve,

presumably one in which wise and sound policies concerning all aspects of life will emerge from public debate that is at once vigorous and incisive, the need for skill in the use of language will be greater than it has ever been before. We shall need more individuals who can express themselves cogently and think clearly, and at the same time, the quality of the thinking and the expression must improve.

先にとりあげた表現の論理構造については、後出の修辞法 (rhetoric) に関する項で詳述することにして、ここで、多少曖昧さの残る‘表現の正確さ’について、若干、述べてみたい。作文指導において、恐らく、第一義的に要求されるであろう正確さ (correctness) の概念が、ただ単に、正しい文法形式やスペリングまた句読法の使用のみを意味するものとは考えにくい。文法的に誤りのない適格文や句を作り、それらを結合し、さまざまな機能をもつ節や句を伴った文形式を作るだけでは不十分である。正確さとは、これらに加え、さらに、文や句の形式に無理がないこと、すなわち、一定の脈絡に照らし、適切な語句や文形式が選択されているのかどうか、同時に、問われるような性質のものであろう。Close (7: 261) は、正確さの定義とその前提条件について論じ、単なる文法知識の正確さは真の言語能力とは峻別される必要があるとして、以下のように説いている：

...I would therefore define *correctness* with regard to English as *complete effectiveness of communication, which is dependent on conformity with widely-accepted convention, i. e. conformity with widely-accepted habits, not with rules and regulations.*

...*In order to speak or write English correctly ourselves, the essential thing is that we should express our meaning in such a way that our audience or readers understand it fully and precisely so long as they know English perfectly and are relying on no other medium. Whether the words or constructions we use are correct depends on (a) exactly what we have in mind and are trying to express, and where we want to place our emphasis, and (b) on our choosing the precise mode of expression conventionally associated with our particular shade of meaning.*

作文指導における正確さの問題について、Rivers (28: 260) もほぼ同様の見解を示しており、以下に引用するように、文法的な正確さと伝達・表現・叙述上の正確さとは区別される必要があるとしている：

...sheer accuracy must not be rewarded at the expense of real knowledge of and ability to use the foreign language. The answer to this problem lies in the awarding of a composite grade for compositions. Part of this grade will be given for accuracy of writing (correct grammatical forms, spelling, diacritics, and so on); another part will be allotted for variety of structure; another for lexical choice: another for idiomatic quality (authentic turn of phrase). In this way the inaccurate student will be penalized for his inaccuracy, but given credit for his ability to communicate his ideas in language which a native speaker would use. The accurate student will be rewarded for his accuracy, but not necessarily graded at a high level if he is lacking in wider knowledge and finesse of expression.

最後に、外国語の作文教育の困難性について述べてみたい。これについて Byrne は (1) 心理的要因——基本的に writing 活動は孤独な作業であること, (2) 言語的要因——書記言語に特有な伝達機能上の諸制約, (3) 認知的要因——書記言語の学習は認知活動であり, 脳裡に混然とした思想や概念を論理的に構想化し, 顕在的に表出する能力を要すること, をあげ, これら3つの要因が相互に影響し合い, writing を複雑多様な言語活動にしていると述べているが (5: 3-5), ここで, 視点を変え, 外国語としての英語の作文指導において, 特に, 教授者の側からみた教授上の困難点を1つ付け加えるとすれば, 学習者の知的・精神的発達度と学習者の英語に関する知識・技能面における熟達度の不均衡をあげることができよう。両者の整合性をどこに求めるべきかという問題は外国語学習初期の段階からかなりの期間持続するものと予想されるが, 外国語の作文学習が進む一方で, 学習者が母国語の基本的な作文法 (修辞法) の指導を受けず, また, これに対する認識を欠いている場合には, この問題はより一層深刻なものとなってくる。学習者の側に日英語の表現形式に対する明確な視点が欠けている以上, 結果的に, 前述した writing の目的・目標の達成に向けて, 教授者の負担はそれだけ過重なものとならざるを得ないであろう。

II. Writing に必要な能力——言語的能力 (linguistic abilities) と非言語的能力 (non-linguistic abilities)

学習活動・経験としての writing に必要な諸能力の実体は, 以下, この領域に含まれる内容の分析を通して自づと明らかになってくるはずである。基本的には, writing の領域とは目標言語の書記体系に関する基礎的な知識習得の段階から書記体系を媒体とする自己表現というもっとも高度な学習活動に至る段階を内包するものと思われるが, これについて, たとえば, Mackey (23: 282-292) は writing を① graphics (英語の alphabet を正しく書くこと), ② spelling (文字を正しく組み合わせること), ③ composition (書記言語による自己表現) の3段階から成り立つ言

語活動とみており、また、Rivers (28: 243-244) も、同様に、writing に含まれる学習活動を① notation, ② spelling, ③ writing practice, ④ composition, に下位区分し、その内容を以下のように説明している:

The distinction we have drawn among types of writing activities reflect the four major areas of learning involved in the writing process. The student must learn the graphic system of the foreign language; he must learn to spell according to the conventions of the language; he must learn to control the structure of the language so that what he writes is comprehensible to his reader: and he must learn to select from among possible combinations of words and phrases those which will convey the nuances he has in mind in the register which is most appropriate. The first three of these processes must be learned so thoroughly that they no longer require the concentrated attention of the writer, who may then give his mind to the process of selection among possible combinations.

上に引用した Mackey および Rivers による記述は、同時に、以下に述べるような知識・能力が writing に欠かせないことを間接的に示すものと言えよう。すなわち、学習者が自己の脳裡に生じた抽象的な思想や事実を表現意図に従い、文字媒体によって顕在化するには、まず第1に、言語能力として、目標言語の正書法 (orthography) の知識を得、次に、語の特定の組合せによって意味の伝達を可能にする統語規則を習得し、さらに、適切な使用域で連続的に文を結合する運用能力に加え、非言語的能力として、表現の論理的な構造を実現する技能 (技術) を習得する必要性があることを示唆するものと言うことができる。ところで、Harris (14: 68-69) は writing の構成要素とそれに対応した諸能力を以下のように指摘しているが、彼の場合、表現されるべき実在体としての内容とその内容の顕在化に欠かせない題材の組合せ能力——文章の構成能力——に明確な言及がなされており、修辞法との関連で注目されてよい:

Although the writing process has been analyzed in many different ways, most teachers would probably agree in recognizing at least the following five general components:

1. Content: the substance of the writing; the ideas expressed
2. Form: the organization of the content
3. Grammar: the employment of grammatical forms and syntactic patterns
4. Style: the choice of structures and lexical items to give a particular

tone or flavor to the writing

5. Mechanics: the use of the graphic conventions of the language

From the above we see that the writing process, as commonly conceived, is a highly sophisticated skill combining a number of diverse elements, only some of which are strictly linguistic.

以上三者の引用から、心的内容を論理的に秩序だて、これを目標言語の言語形式に定着させることを狙いとする作文指導には、単に、文法的に正しい文を作り出す能力に限らず、さらに、目標言語とその文化に慣習的な修辞法の知識およびそれに基く修辞的思考の養成が包含されていることが容易に推察される。このことは、目標言語の慣習的な表記法に習熟し、文法知識や語彙項目を蓄積するだけでは、writingの学習活動は、いわば、書き言葉による文法練習の域を出ず、自由な言語制御を伴った自己表現が、未だ、十分でないことを示すと同時に、併せて、文章全体を纏まりのある統一体として成り立たせるのに必要な思考の連続性——書き手の表現意図である主題の設定と主題の説明に欠かすことのできない題材の選択と組合せによる全体的秩序づけ——を明確に表現する修辞技術が、非言語要素として、writingに不可欠との認識を学習者の側に徐々に深めてゆくことが肝要なことを示すものであろう。今日、英語が世界において、特に、コミュニケーション手段として有力な言語的地位を有すること、また、修辞が読み手に対する説得効果と表裏一体の関係にあることを思えば、異文化間コミュニケーションにおける英語修辞法の知識とその役割を無視することはできない。作文指導における修辞の重要性と作文技術 (composition skill) としての英語の修辞法について論じた Taylor (32: 69) の見解はこの点で示唆に富むものと言えよう:

...in addition to linguistic ability, writing involves the muscular coordination entailed in handwriting. Paragraph or essay writing requires knowledge of the rhetorical rules of the language and of paragraph and essay structure. For English, these rules involve knowledge of topic sentences, supporting sentences, and concluding statements. In addition, the writer must know that the supporting statements can serve any of a number of logical roles within the paragraph or essay, such as chronological order, cause and effect, process, comparison, contrast, and description. Furthermore, composition writing entails knowing the difference between a generalization and a specific piece of information. And last, the writer must know how to decide what is necessary to support his topic sentence and what is extraneous.

修辞法は文章表現の論理構造に関する認識の問題であると同時に、目標言語の社会・文化的背景を抜きにして論ずることのできない問題でもあろう。以下、さらに、作文指導における修辞法の位置づけについて論をすすめてみたい。

III. 作文指導と修辞法 (rhetoric)——論理的考察

前項において、作文能力が言語要素にかかわる能力と非言語要素にかかわる能力から構成されていることを示し、両者の内容を概観した。さらに、作文指導における基本点の1つとして、思考と表現の質的向上を意図した表現構造の論理性を指摘したが、以下、これとの関連で作文指導における修辞法について、この知識・技能が writing の過程においてどのように位置づけられるのか、主として、Kaplan の見解をもとに考察してみたい。

「言語とはすなわちその社会の論理であり、社会・文化的に記号化された表現構造の論理性は言語の相異と密接な結びつきを有する」とする Kaplan (20: 103) の見解は、Sapir-Whorf 仮説として知られる言語相対論——人間の思考様式は言語に依存し、言語の相異が世界観の相異に結びつくとする、言語と思考の相関性に関する仮説的理論 (16: 121)——に通底するものであろうが、ここで「言語の論理性と強い紐帯を有する」と思われる修辞法の定義あるいは内容について簡単に触れてみたい。まず、定義について、Kaplan (19: 1) は、Oliver からの引用として、修辞法の内容を以下のように紹介している：

...Rhetoric is a mode of thinking or a mode of "finding all available means" for the achievement of a designated end. Accordingly, rhetoric concerns itself with what goes on in the mind rather than with what comes out of the mouth. Rhetoric is concerned with factors of analysis, data gathering, interpretation, and synthesis.... What we notice in the environment and how we notice it are both predetermined to a significant degree by how we are prepared to notice this particular type of object.... Cultural anthropologists point out that given acts and objects appear vastly different in different cultures, depending on the values attached to them. Psychologists investigating perception are increasingly insistent that what is perceived depend upon the observer's perceptual frame of reference.

上記内容を要約すれば、修辞法の基礎を成すものは論理性 (logic) であり、論理性は言語を核とする文化の一現象と解され、修辞法とは、ある一定の言語社会において、明晰な思考の連続性および思想の秩序ある配列並びに表現を効果的に実現する技術的方法とすることができる。したがって、このような認識を基礎とし、作文あるいは読解指導において、学習者の側に目標言語の修辞法

に対する興味・関心を呼び起こし、漸進的にこれへの理解を深めてゆくことは、単に、作文や読解指導の観点からのみならず、より大きな枠組である外国語教育の観点からみても、極めて重要な意義を有するものと言えよう。これについて、たとえば、米国における ESL 学習者の現状を顧みて、ESL 学習者の場合、上記理解を深める努力が欠かせないとする Kaplan (19: 3-4) は以下のように論じている：

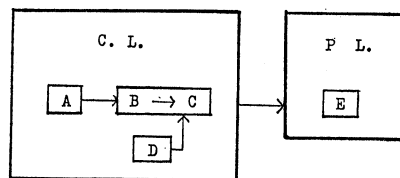
A fallacy of some repute and some duration is the one which assumes that because a student can write an adequate essay in his native language, he can necessarily write an adequate essay in a second language. That this assumption is fallacious has become more and more apparent as English-as-a-second-language courses have proliferated at American colleges and universities in recent years. Foreign students who have mastered syntactic structures have still demonstrated inability to compose adequate themes, term papers, theses, and dissertations. Instructors have written, on foreign-student papers, such comments as: "The material is all here, but it seems somehow out of focus," or "Lacks organization," or "Lacks cohesion." And these comments are essentially accurate. The foreign-student paper is out of focus because the foreign student is employing a rhetoric and a sequence of thought which violate the expectations of the native reader.

ところで、上記引用文に示された認識を基に、各国の ESL 学者者から得られた資料を分析した結果、英語と他の言語（アラビア語、中国語、朝鮮語、仏語、スペイン語、ロシア語）との間で修辭上の相違が認められたとする Kaplan (19: 1-20) は²¹⁾、教育的観点から、これに対する対策として、以下に引用する通り、比較対照分析の導入によって、英語修辭の基盤を成す言語・文化的な論理の様相を ESL 学習者に例示し、文よりもさらに大きな単位である談話 (discourse) の流れの中で思想の表現形式を理解させることが可能だと述べているが、このような考え方は外国語教育の分野において比較的対応が遅れていると思われる文体論 (stylistics) や意味論 (semantics) の領域をも包含するものであり、今後の研究課題の1つとして興味あるものと言えよう：

...an important problem exists immediately. In the teaching of English as a second language, what does one do with the student who is reasonably proficient in the use of syntactic structure but who needs to learn to write themes, theses, essay examinations, and dissertations? The "advanced" student has long constituted a problem for teachers of English as a second language.

This approach, the contrastive analysis of rhetoric, is offered as one possible answer to the existing need. Such an approach has the advantage that it may help the foreign student to form standards of judgement consistent with the demands made upon him by the educational system of which he has become a part. At the same time, by accounting for the cultural aspects of logic which underlie the rhetorical structure, this approach may bring the student not only to an understanding of contrastive grammar and a new vocabulary, which are parts of any reading task, but also to a grasp of idea and structure in units larger than the sentence. A sentence, after all, rarely exists outside a context. Applied linguistics teaches the student to deal with the sentence, but it is necessary to bring the student beyond that to a comprehension of the whole context. He can only understand the whole context if he recognizes the logic on which the context is based. The foreign student who has mastered the syntax of English may still write a bad paragraph or a bad paper unless he also masters the logic of English. *"In serious expository prose, the paragraph tends to be a logical, rather than a typographical, unit."* The understanding of paragraph patterns can allow the student to relate syntactic elements within a paragraph and perhaps even to relate paragraphs within a total context.

次に、作文指導における修辞法の位置づけに関する問題であるが、これについては、writing 活動における修辞法の役割を論じた Kaplan (20: 89-98) の主張を図式化した下図に拠って論をすすめてゆきたい:



A = idea

B = discourse unit

C = discourse block

D = rhetoric matrix consisting
of psycho logical, grammatical,
and rhetoric mode

C. L. = competence level

E = paragraph, actualization
of concept

P. L. = performance level

Kaplan によれば, discourse unit (B) とは特定の脈絡において発生し, 文法的にも意味論的にも受容可能な文を指し, 段落 (paragraph) の基礎となる discourse block (C) は脈絡のある discourse unit の集合体 (set) から成り立つ纏まりのある思想の塊 (lump) を示し, rhetoric matrix (D) によってその論理構造, すなわち, 段落構造の内部接続と段落相互の連続性が決定されるとしている。Kaplan (20: 96) は, また, 英語の説明散文 (expository prose) の場合という保留条件を付加した上で, rhetoric matrix (D) の内部構造について, 以下に示す 27 から成る discourse block の基本的な組合せを予測している:

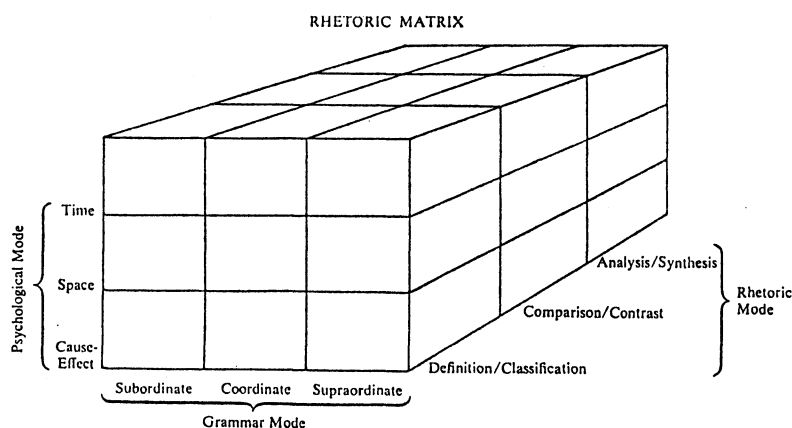


図 II

修辞にかかわる領域には, これまで概観したように, 用語 (diction) の選択に始まり, 文章全体の構想化の段階に到る, 作文作法上の基本認識が包含されていると考えられるが, ここで, 作文指導上, 修辞法にかかわる問題点を語彙 (用語), 文, パラグラフ, それぞれについて, 先に引用した Kaplan および Mallery (24: 97-296) の論を参考に簡単にまとめてみたい。

まず, 語彙のレベルでは, 語彙の選択に際し考慮すべき点として, 使用域 (speech level) の概念をあげることができよう。使用域を決定する要因として考えられるのは, 書き手が取扱う主題, 書き手が対象として意識する読者の層とその特性, 題材内容, などの諸条件であろう。このほか, 語彙のもつ意味領域の観点からは, 語彙の外延と内包を指摘できようし, また, 統語構造を軸とする語彙相互の縦の関係を示す語彙の選択的關係および語彙の共起關係を示す統合的關係も考慮の対象になってこよう。語法に関しては, 現代の標準的な表現を用い, たとえば, 'he ain't' に類する俗語表現や極端に古めかしい表現あるいは型にはまった紋切形の表現は避け, 基本的には, 文法的適格性, 具体性および明瞭さ (intelligibility) を伴った表現形式を生み出すような語彙の使用が望ましいと言えよう。

つぎに, 文のレベルでは, 文の意図を明確にすること, すなわち, 言語主体としての書き手の伝達概念を明瞭に表出するための文操作, たとえば, 文中における主節, 従節, 等位節の機能を十分に理解・活用し, さらに, 冗長さを避け, より簡潔な表現効果を生み出す方策として, 可能な場合

には、従節、等位節を前置詞や準動詞の利用によって句に変換 (reduction of predication) することなど、作文指導上の基本点としてあげることができよう。ところで、語順、時制、修飾語の位置、前置詞の用法などにおいて文法性を逸脱している場合、また、これらが因となり果となって、視点が不正確、曖昧な場合、これらは、当然、文レベルにおける指導の対象となるが、このような誤りは修辞にかかわる問題というよりは、むしろ、文法指導の対象として処理されるべきであろう。

パラグラフのレベルでは、個々のパラグラフ内とパラグラフ相互間の、それぞれに特徴的な諸問題が考えられる。パラグラフ内の視点からは、主文 (topic sentence) の設定、それに続く、比較、対象、陳述などの特色を生かした支持文の使用、また、適切な接続用語の使用、論旨に沿った文の配列・組合せ、さらに、内容の結びあるいは結論を明示する文の導入、などを基本的な問題点としてあげることができよう。これに対し、パラグラフ外、または、パラグラフ相互の視点からは、基本点として、文章の全体構造からみた各パラグラフの位置づけ、たとえば、あるパラグラフについて、導入の役割をもつパラグラフであるのか、また、前後のパラグラフの内容を結合する、いわば、既述内容の要約と以降の論旨を示唆するつなぎ (transitional) としての機能をもったパラグラフであるのか、あるいは、論旨の中核を成すパラグラフであるのかなど、連続した脈絡と独自の機能をもつパラグラフ相互の配列と組合せを構想化する作業をあげることができよう。言うまでもなく、全体構成の中核を成すパラグラフの場合には、書き手の明快な概念 (idea) の投影が要求されることになる。結局、論理的矛盾を排除しつつ、部分と全体との調和を考量し、構成された複数のパラグラフを総体とし、いかにして書き手の意思を正確に実在化してゆくかがこのレベルにおける指導の要点とすることができよう。

作文指導の過程において、学習者の側に、論理的な文章構成の意義について十分な認識が養われなければ、必然的に、学習者の作文作法は統一と一貫性を欠くことになるであろう。また、このような認識が得られない限り、作文指導は、ただ単に、目標言語の文法規則に関する機械的な応用練習の域を出ることはないであろう。作文指導における修辞意識の高揚は、このような観点からも、その必要性が首肯されるであろう。このことは、また、作文学習のレベルが高まるにつれて、writing のみならず、reading の教授・学習場面においても寄与するものがあるはずである。すなわち、学習者自身によって培われた修辞意識を媒体に、表面的には異なった言語活動と思われる「書くこと」と「読むこと」が、実は、表裏一体の関係にあることを、学習者自身、実感し、この認識を基に、この2つの言語技能を不即不離なものとして体得する態度が学習者の側に自づと形成されるはずである。

このように、思惟と表現とを渾一にする修辞意識の展開は、特に、上級段階における読解および作文学習に深淵な影響を及ぼすものと思われ、両分野における学習困難性の軽減に直接かかわる重大な問題と言えよう。桑門俊成氏 (37: 206-207) が指摘しているように「日本語は日本という特定の社会において語られ使われている言語であり、言語はいつも歴史的社会的産物である限り、数

千年の歴史をもつ日本民族が形成している国であり社会の言語であることは言うまでもない。日本民族は抽象的思考が苦手であることはさきに述べた通りであるが、苦手というよりも日本語そのものがいわば家族語であり、物を認識するのも分析的認識よりも名詞形的把握である直観的認識に長じた民族の間で語られた言語である。家族語とは連帯感の濃い人びとの間に用いられるものでいわゆる以心伝心的言語的要素を含む言語である。従って、その論理はそれこそ以心伝心的な情的論理である。ヨーロッパの諸言語は、家族的性格をもっていることは少ないからこそ、叙述が分析的になり思考もそれこそ論理的思考に長じているのである。家族語的というのは、各人が一つの運命共同体の一員として生きているのだという意識でかためられた社会での言語を使っているということを用いるのである。日本人の間の以心伝心の〈無言〉は実はパトスの言語であり、もっとも相手の理解しにくい言語である。相手は話し手のパトスの主語であっても理解するのは発言を分析した上でこれを再構成するのであるから、理解がしにくい言表となるのである。パトスの言語思考であるからロゴスの言語思考と性格を異にした修辞学思考による言表と理解されるのである。パトスの言語思考が非論理的と言われるのである。論理的とは常識的には〈筋の通った〉ことを言うのであるが、言語的思考は筋が通っていないければ相手の理解を期待することはできない。〈わからない文章〉は、本来的には文章でありえないが、筋を通すとなれば、それは論理的思考でなければならないが、日本語によるパトスの思考である修辞学的思考では線的に筋を通すことが困難である」ならば、可能な限り多くの言語材料の分析を通して、学習者に、日英語のそれぞれに特徴的な表現の論理構造が慣習的に存在していることを認識させ、言語・文化的に異なった社会に属する読み手の期待に沿って書き手の意思を有効、綿密に表現する態度が writing 活動において要求されることを感得させる必要がある。最後に、この問題との関連で、特に、上級レベルの ESL 学習者に対し修辞法の教授・学習を閉却してはならないとする Kaplan (20: 31) の見解を以下に引用し、本項のまとめとしたい：

The implications of this view of the teaching of language, particularly at what is frequently designated as the "advanced level," may be profound. Language teachers have been for some time concerned with what to teach to the student at the advanced level in language acquisition. That student clearly doesn't need any additional drill with audio-lingually presented phonology. (There is some question whether he ever needed it, even at the "elementary-intensive level.") That student probably shouldn't require any detailed additional instruction in "grammar"; nor should he at this point require instruction in reading. That student has an adequate vocabulary at his control; he can manipulate effectively a relatively large number of syntactic choices both written and oral and, while he still makes "errors" derived possibly from na-

tive-language interference, he can make himself efficiently understood; he can read individual syntactic units with understanding. His difficulties, in reading and in writing, may stem from his failure to grasp the rhetorical choices available in English and to impose on the material he copes with the rhetorical choices of his own language. Obviously, he still has some semantic difficulty as well—in fact, if he is a native speaker of a cognate language, his semantic difficulties may be relatively greater—but the bulk of his “misunderstanding” both as a sender and as a receiver is a direct result of his inability to select the appropriate “speech act.” What that student does need is a knowledge of the various kinds of discourse blocs and of their make-up so that he may recognize what a writer is doing in a textbook, what a speaker is doing in a lecture, and what he himself must do when he writes or speaks to an audience whose expectations commonly include a rhetorical system.

結 語

日常、英語は論理的な言語であり、日本語は論理性を欠く言語であるという言説がしばしば見聞される。果してそうであろうか。もしこの言説が仮に正しいとすれば、たとえば、英語の母国語話者が日本語で書いた文章は、同一人物が英語で書いた文章よりも論理性を欠くことになるが、現実にこのようなことが起り得るのかどうか。こうした単純な例からも分かるように、冒頭の立言が巷間の妄信に根ざすことは明らかである。問題は、結局、言語そのものの論理性というよりは、むしろ、各々の言語社会に特徴的な表現の論理構造、言換えれば、異なった言語間にみられる言語使用者の思考と思想表現法の相違にあると考えるべきであろう (38: 20-22)。言語間にこのような表現構造の差異が認められることは、Kaplan の報告 (註1参照) によって、ある程度、確認されており、また、この問題は言語相対論で知られる Sapir-Whorf 仮説で推断されている内容とも無縁のものとは思われない。

母国語の場合でさえ、母国語の発話能力が、同時に、母国語の書記能力——母国語の修辞体系に関する知識・技能の保持——を意味するものでないことは明らかである。文章による思想の明晰な表現と伝達を達成するには、母国語の言語知識の発達段階に対応した非言語知識とも言うべき作文法への認識を徐々に高める指導が必要である。これと全く同じことが外国語教育の場合にも適用されよう。外国語の学習者がどれ程深く目標言語の言語的諸能力——目標言語の正書法、語彙、文法構造、音声体系——に習熟していても、母国語と目標言語の修辞体系の相違を認識せず、これに無頓着であれば、文法的な正確さはともかく、作文指導の目的・目標の1つと考えられる明晰な連続的思考と思想内容の論理的系列化による効果的な表現構造を常に意識する態度は養われず、結果的に、writing 学習が単なる文法学習に終始する憾を残すことになる。

英語の修辞法への認識を深めるための練習方法例は、たとえば、Kaplan (20: 67-87), Robinson (31: 265-270), Taylor (32: 67-81), Widdowson (35: 111-143) に詳しいが、より基本的、根本的な対策としては、学習者の母国語（日本語）と目標言語（英語）の修辞法の比較対照記述に基く教材作成と目標言語による多読の奨励をあげることができよう。逆説的ではあるが、書き手がどのような文章構成を採って、何を表現しているのかを丹念に分析、整理し、追ってゆくことが目標言語の修辞的思考の獲得と同時に作文能力の向上に寄与するはずである。教育性を配慮した対照分析に基く修辞体系に関する比較記述の早期実現は、このような意味から、作文および読解指導の分野における今後の重要課題の1つと行うことができよう。

註

- 1) Kaplan は(1)英語、(2)セム語（アラビア語）、(3)東洋語（朝鮮語、中国語）、(4)ロマンス語（仏語、スペイン語）、(5)ロシア語、についてそれぞれの母国語話者の修辞特性を比較し、各言語間の相違を詳細に論じているが、ここでは、以下、Kaplan の説明に沿って、まず、線条的（linear）とされる英語の具体的な文章特性から、順次、紹介してみたい：

(1) 英語の場合：

The thought patterns which speakers and readers of English appear to expect as an integral part of their communication is a sequence that is dominantly linear in its development. An English expository paragraph usually begins with a topic statement, and then, by a series of subdivisions of that topic statement, each supported by example and illustrations, proceeds to develop that central idea and relate that idea to all the other ideas in the whole essay, and to employ that idea in its proper relationship with the other ideas, to prove something, or perhaps to argue something. Contrarily, the English paragraph may use just the reverse procedure; that is, it may state a whole series of examples and then relate those examples into a single statement at the end of the paragraph. These two types of development represent the common *inductive* and *deductive* reasoning which the English reader expects to be an integral part of any formal communication.

(2) セム語（アラビア語）の場合：

In the Arabic language, for example (and this generalization would be more or less true for all Semitic languages), paragraph development is based on a complex series of parallel constructions, both positive and negative...Obviously, such a development in a modern English paragraph would strike the modern English reader as archaic or awkward, and more importantly it would stand in the way of clear communication. It is important to note that in English, maturity of style is often gauged by degree of subordination rather than by coordination.

(3) 東洋語（朝鮮語、中国語）の場合：

Some Oriental writing, on the other hand, is marked by what may be called an approach by indirection. In this kind of writing, the development of the paragraph may be said to be "turning and turning in a widening gyre." The circles or gyres turn around the subject and show it from a variety of tangential views, but the subject is never looked at directly. Things are developed in term of what they are not, rather than in terms of what they are. Again, such a development in a mo-

dern English paragraph would strike the English reader as awkward and unnecessarily indirect.

(4) ロマンズ語（仏語、スペイン語）の場合：

...The following example is from a professional translation.

The first point to which I would like to call your attention is that nothing exists outside the boundary of what is strictly human. A landscape may be beautiful, graceful, sublime, insignificant, or ugly; it will never be ludicrous. We may laugh at an animal, but only because we have detected in it some human expression or attitude. We may laugh at a hat, but we are not laughing at the piece of felt or straw. We are laughing at the shape that men have given to it, the human whim whose mold it has assumed. *I wonder why a fact so important has not attracted the attention of philosophers to a greater degree. Some have defined man as an animal that knows how to laugh. They could equally well have defined him as an animal which provokes laughter;* for if any other animal or some lifeless object, achieves the same effect, it is always because of some similarity to man.

In this paragraph, the italicized portion constitutes a digression. It is an interesting digression, but it really does not seem to contribute significant structural material to the basic thought of the paragraph. While the author of the paragraph is a philosopher, and a philosopher is often forgiven digressions, the more important fact is that the example is a typical one for writers of French as well as for writers of philosophy. Much greater freedom to digress or to introduce extraneous material is available in French, or in Spanish, than in English.

(5) ロシア語の場合：

The next and last example is again not a piece of student writing, but a translation. The original was written in Russian, and the translation attempts to capture the structure of the original as much as possible, but without sacrificing meaning completely.

On the 14th of October, Krushev left the stage of history. Was it a plot the result of which was that Kurshev was out of business remains not clear. It is very probable that even if it were anything resembling a plot it would not be for the complete removal of Krushev from political guidance, but rather a pressure exerted to obtain some changes in his policies: for continuations of his policies of peaceful co-existence in international relations or making it as far as possible a situation to avoid formal rupture with the Chinese communist party and at any rate not to go unobstructed to such a rupture—and in the area of internal politics, especially in the section of economics, to continue efforts of a certain softening of “dogmatism,” but without the hurried and not sufficiently reasoned experimentation, which became the characteristic traits of Krushev’s politics in recent years.

Some of the difficulty in this paragraph is linguistic rather than rhetorical. The structure of the Russian sentence is entirely different from the structure of the English sentence. But some of the linguistic difficulty is closely related to the rhetorical difficulty. The above paragraph is composed of three sentences. The first two are very short, while the last is extremely long, constituting about three quarters of the paragraph. It is made up of a series of presumably parallel constructions and a number of subordinate structures. At least half of these are irrelevant to the central idea of the paragraph in the sense that they are parenthetical amplifications of structurally related subordinate elements.

Kaplan は、さらに、ここで取扱った各言語間の修辞特性を図式化し、相互の対照性を以下のように例示している：

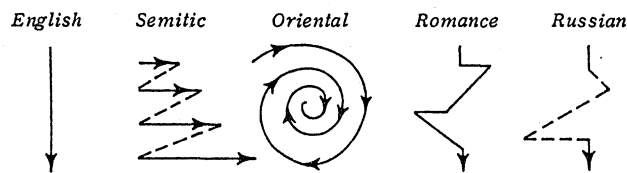


図 III

最後に、これ迄引用した段落構成の例は、いずれも、説明文 (expository) に限定されており、従って、段落構成の言語差を論ずる際、上に紹介した内容を他の文章形式にまで拡大適用し、過剰汎化を行うことは無意味であり、当然、避けるべきであろう。上記引用に関する留意点として指摘しておきたい。

References

1. Bright, J. A. & G. P. McGregor, *Teaching English as a Second Language*, pp. 130-176, Longman, '77
2. Britton, J., "Teaching Writing" in *Problems of Language and Learning*, Davies, A. (ed.), pp. 113-133, Heinemann, '76
3. Brooks, N., *Language and Language Learning Theory and Practice*, pp. 164-179, Harcourt, Brace & World, '64
4. Broughton, G. et al., *Teaching English as a Foreign Language*, pp. 116-132, Routledge & Kegan Paul, '78
5. Byrne, D., *Teaching Writing Skills*, pp. 1-32, Longman, '79
6. Chastain, K., *Developing Second-Language Skills: Theory and Practice*, pp. 362-381, Rand McNally, '76
7. Close, R. A., "Correctness, Rules, and Explanation" in *Teaching English as a Second Language*, Allen, H. B. (ed.), pp. 257-265, McGraw-Hill, '65
8. Cornfield, R. R., *Foreign Language Instruction*, pp. 96-123, '66
9. Davies, A. & H. G. Widdowson, "Reading and Writing" in *Techniques in Applied Linguistics*, Allen, J. P. B. & S. P. Corder, (eds.), pp. 155-201, Oxford Univ. Press, '75
- 10) Finocchiaro, M., *Teaching English as a Second Language*, pp. 134-164, Harper & Row, '69
- 11) Fraser, H., "The Teaching of Writing" in *Applied Linguistics and the Teaching of English*, pp.

- 121-139, Longman, '73
- 12) Grittner, F. M., *Teaching Foreign Language*, pp. 242-281, Harper & Row, '69
 - 13) Gurrey, P., *Teaching English as a Foreign Language*, pp. 119-161, Longmans, '63
 - 14) Harris, D. P., *Testing English as a Second Language*, pp. 68-80, McGraw-Hill, '69
 - 15) Hepler, H. W. & J. H. Campbell, "On Writing" in *Dimensions in Communication*, Campbell, J. H. & H. W. Hepler (eds.), pp. 194-199, Wadsworth, '65
 - 16) Hoijer, H., "The Sapir-Whorf Hypothesis" in *Language, Culture and Society*, Blount, B. G. (ed.), pp. 120-131, Winthrop, '74
 - 17) Huebener, T., *How to Teach Foreign Language Effectively*, pp. 75-85, New York Univ. Press, '65
 - 18) Johnson, W., "You can't Write Writing" in *Dimensions in Communication*, Campbell, J. H. & H. W. Hepler (eds.), pp. 216-225, Wadsworth, '65
 - 19) Kaplan, R. B., "Cultural Thought Patterns in Intercultural Education" *LL*, XVI, 1-2, pp. 1-20, '66
 - 20) —, *The Anatomy of Rhetoric: Prolegomena to a Functional Theory of Rhetoric*, The Center for Curriculum Development, '72
 - 21) Lado, R., *Language Teaching A Scientific Approach*, pp. 143-148, McGraw-Hill, '64
 - 22) —, *Language Testing*, pp. 248-260, Longman, '70
 - 23) Mackey, W. F., *Language Teaching Analysis*, pp. 282-292, Longmans, '66
 - 24) Mallery, R. D., *Grammar, Rhetoric and Composition*, pp. 97-296, Barnes & Noble Inc., '60
 - 25) Marckwardt, A. H., *Linguistics and the Teaching of English*, pp. 66-84, Indiana Univ. Press, '66
 - 26) Morris, I., *The Art of Teaching English as a Living Language*, pp. 125-142, Kenkyusha, '70
 - 27) Partridge, E., "Punctuation" in *Dimensions in Communication*, Campbell, J. H. & H. W. Hepler (eds.), pp. 199-208, Wadsworth, '65
 - 28) Rivers, W. M., *Teaching Foreign-Language Skills*, pp. 240-260, the Univ. of Chicago Press, '70
 - 29) Rivers W. M. & M. S. Temperley, *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*, pp. 263-343, Oxford Univ. Press, '78
 - 30) Roberts, P., "How We Learn to Write—If we Do" in *Dimensions in Communication*, Campbell, J. H. & H. W. Hepler (eds.), pp. 194-199, Wadsworth, '65
 - 31) Robinson, L., "Controlled Writing for Intermediate Foreign Students" in *Teaching English as a Second Language*, Allen, H. B. (ed.), pp. 265-270, McGraw-Hill, '65
 - 32) Taylor, B. P., "Teaching Composition to Low-Level ESL Students" in *Teaching English as a Foreign Language: A Book of Readings*, Kitaichi, Y. et al. (eds.), pp. 67-81, the Eihōsha, '78
 - 33) Thayer, L. O., "How to Write" in *Dimensions in Communication*, Campbell, J. H. & H. W. Hepler (eds.), pp. 208-210, Wadsworth, '65
 - 34) Wells, R., "Comprehension and Expression" in *Studies in Thought and Language*, Cowan, J. L. (ed.), pp. 35-63, the Univ. of Arizona press, '70
 - 35) Widdowson, H. G., *Teaching Language as Communication*, pp. 111-143, Oxford Univ. Press, '78
 - 36) 北川大憲, 「論文・手紙文のちがい——作成の観点から——」, 『英語教育』, XXIII, 3, pp. 28-30, 大修館, '74
 - 37) 桑門俊成, 『現代修辭論 作文の道』, 桜楓社, '80
 - 38) 本多勝一, 『日本語の作文技術』, 朝日新聞社, '79
 - 39) 『英語学辞典』, 市川三喜編, pp. 882-883, 研究社
 - 40) 『現代英語学辞典』, 石橋幸太郎他編, pp. 782-783, 成美堂