戦後作文・文法指導における「だらだら文」の扱い

キーワード: だらだら文、作文・文法指導、文法ブーム期、森岡健二、共同批正

1. はじめに

小・中学生の作文を見ると、接続助詞や連用中止を用いた連用節がいつも連なり、長々と続いて呑みにくい文が多く見られる。

(1) 私は、マクロは好きだったので、「これなら、もう食べられるかもしれない。」と思ったり、したので今度は最初に食べていたよりももう少し多めに食べてみました。

(2) その日の夕食は、そうめんで、つゆにねぎを入れようとしたかハートの形したねぎがあって、家族に「これってハートの形じゃない」。と言った。特に、ハートだと思ったり、でも、私に、たまには看けてくれて、その時は忘れてしまわないように、写真をとっておきました。（1）（2）とも中1）

いずれの文もある日の夕食での出来事を描いた文であるが、下線部を境界とした連用節がいつも連なり、(1)であれば「～ので」、(2)であれば「～（連用中止）」「～たら」「～て」「～ても」、読みにくさを感じさせる文となっている。こうした文は作文・文法指導の中で「だらだら文」と呼ばれ、作文の不具合（誤り）の一種に数えられてきたが、その定義や分類が明確に規定されているとは言いがたく、「だらだら文」の判定や指導が主観的に成されてきたのではないかという疑義がある。

こうした問題意識から、本発表では、戦後の作文・文法指導における「だらだら文」の扱いを確認していくこととする。具体的には、戦後の国語教育雑誌や書籍を概観して「だらだら文」の定義と分類を確認し、どのような指導が有効とされてきたかを見ていく。そのうえで、「だらだら文」の捉え方や扱いの問題点を整理し、研究の課題を提起していく。なお、「だらだら文」に近似した作文の不具合に「ごたごた文」がある。これらについても、「だらだら文」との関連で適宜触れていく。

2. 文法ブーム期における「だらだら文」

戦後の作文・文法指導の中で、作文における文法的誤り（不具合）が特に注目されたのは、昭和20年代後半から30年代前半にかけての文法ブーム期であった。この時期には、現場の教師によって学習者の作文の調査・分析が盛に行われたが、その内で文法的な誤りは学習者の作文の問題点を示し、指導の内容や方策を検討するうえで重要なものと捉えられていた。

こうした動きの中で、作文における文法的誤りは、昭和30年前後には、おおむね「主述関係」「修飾関係」「助詞の使い方」「接続関係」の4領域から捉えられるようになり、このうち「接続関係」は「接続詞の誤用」「接続詞の乱用」「接続助詞の誤用」「接続助詞の乱用」に下位分類されていた。そして、「接続詞の乱用」「接続助詞の乱用」は学習者の作文によく見られる誤りとされ、当時の論考でおおよそ次のように定義された。

接続関係の誤というのは、一つの文をので」「から」というような接続助詞でどんどん長くついて行く、その結果、大変わかりにくい、複雑になった文や、「そして」「それから」「それで」というような接続詞をむやみに使いすぎている文の事である。（中村1957）
「て」「ので」「から」「たら」などの接続助詞を何度も使って、文を連続とつづけていくものの、「とき」という形式名詞をつけて、だらだらと引きのばしていくもの、あるいは、それから」「そして」などの接続詞で、だらだらとつなぐもの（石田1957）

このように、接続詞や接続助詞の多用による文の冗長性は「だらだら」という擬音語で表現され、そうした要素を含んだ読むくく分かりにくい文は「だらだら文」と称された。永野（1958）も学習者の作文における文の問題点として、句点の不使用などの「文意識の欠如」、主述の不照応などの
「文構成のゆがみ」の他に、この「だらだら文」を挙げている。

「だらだら文」の例としては、同一の接続詞を多用した例（2）、同一の接続助詞を多用した例（3）が挙げられるが、様々な接続助詞を多用した例（4）を含める場合もあった。

（2）わたしたしは、家へかえると、おやつのマメをたべて、それからちょっとベンきょうをして、それからとも子ちゃんの家へいって、それからマンガをふたりでよみました。（小2・渋川1958）

（3）小金井の家の林にくすを拾いにでかけました。たくさん落ちていたので妹とふたりでいっしょうけんめいかご入れのので、ちょっとのまにいっぱいになったので、べつのかごをとりにいこうしたら、雨が降ってきたのでやめました。（小5・渋川1958）

（4）学校の中に入って、弟をさがしてのぞいてみたら、だれもいないので、そうとこしていったら、弟のジャンパーがぼうししてしまいましたので、まだ弟がまだいるなと思って、ようかに出てまっていたら、先生とせいうぶしぶこの先生のうしろからくるのをみて、まだ入学しきをやっていたのだなと思って、もう少しおそくすれば、まだにすんだのにと思って、せいたくつくってへやの中にいます。（小4・石田1957）

以上3つが「だらだら文」の種類に相当するが、同一の接続詞・接続助詞の多用を「だらだら文」とする論考が多かった。いずれにしても、この時期の「だらだら文」は、接続詞や接続助詞といった文法形式を指標にして明確に定義されており、教師にも学習者にも理解しやすく、判定もしやすかったものと考える。

なお、同一または様々な接続助詞の多用による読みにくさは「ごたごた」という擬音語で表現されることもあった。

——おねえさんがごはんがたべましたから、あかんぽが「おんぶ、おんぶ」といいましたから、あかんぽをおんぶしました。

——北原からきた人が「こんばんは」といいましたとき、うちのおとうさんが「よくきたな」といいましたとき、小屋屋の牛がもうなきましたので、「おお、牛もこんばんはか」と、北原から来た人がわかったら、おとうさんもわらいました。

こういったゴタゴタしている文章を、児童的表現だからおもしろいなどで感傷的にならずに、やっぱりスッキリした文章にさせる努力を、わたしたちはしていた。（国分1952）

また、長々と続いて読みにくい文を「だらだら文」、無理なつながりが見られる文を「ごたごた文」と区別する論者もあったが、いずれも接続助詞を多用した文で、節相関の論理的関係に大きな違いが見られるわけもなく、明確に区別できているとは言いがたい面もあった。（小峰1957）。

学習指導の方法としては、学習者の作文に見られた「だらだら文」を提示して、いくつかの文に区切らせるというのが一般的であった。

中村（1957）には、低学年と中学年に分けて学習指導例が挙げられている。低学年の学習指導は、接続詞や接続助詞を括弧で括った「だらだら文」を提示し、必要なものを学習者に消去させ、いくつかの文にしたらよいか考えさせるというものである。一方、中学年の場合は、まず「だらだら文」を学習者に読ませ、文数と各文の数を数えさせる。その後、文を区切るべきか考えさせ、学習者の意見を聞きながら文を区切っていく。最後に、それぞれの文の文数を数えさせて、分かりやすい文とはどれくらいの文字数なのか確認させるというものである。

このように、教師主導の共同批正を通じて正しい文に修正させていく学習指導が現場で広く行われた。文法上の問題点を指摘させ、正しい文へと修正させることで、正誤の意識を高め、文を見る眼を養っていくことがあったと考えられる。

3．森岡健二「文章構成法」における「だらだら文」

文法ブーム期に形成された「だらだら文」の捉え方は、学校文法にも準拠していることもあって、昭和30年代後半以降も現場で継承され、学習用語化されていった。そうした中、学校文法とは異なる独自の理論に基づいて「だらだら文」を捉えたのが森岡健二だった。

森岡は国語教育におけるコンポジション理論を導入し、「客観的でわかりやすい文章を『いかに』書くかを体系化した人物として知られている。文章を構成する要素と過程を明確にして、作文の基礎能力を定位するなど、作文指導の系統化に多大な影響を及ぼし
た。森岡の文章構成法理論は『文章構成法－文章の診断と治療』（昭和38年、以下『文章構成法』）にて体系化されているが、その中で、森岡はアメリカのコンポジション教科書に倣って文の誤りを分類し、その類型として次の14項目を挙げている。

**断片文、混合文、だらだら文、重複、論理的**
**な区切り、短すぎる文、思想の飛躍、あいまいな指示詞、句末にいたう習語、位置の不適当な修飾語、対をなす思想のとの外方、語の脱落、よくし、強調**

文法ブーム期に形成された分類と異なり異なるが、森岡の分類には「だらだら文」という項目が挙げられている。森岡は「だらだら文」を「思考がぐらぐらと少なく、文としての統一をこわしているもの」と定義し、「分離すべきもの」「従属・被従属の関係にすべきもの」の「むだな語句を省くべきもの」に下位分類している。

**a 分離すべきもの：いくつかのトピックが不自然に一つの文に吸収されているもの**
〇 計画のなかで楽しくせせるように思え

**b 従属・被従属の関係にすべきもの：従属・被従属の関係にすべき複数の節が並置されているもの**
〇 近代社会の欠点は、個人を集団の一人として織り込んでしまい、大機構の中で働く人間は個性を失い、文脈の中で成り立つ、主観性をなくし、マス・コミュニケーションに動かされされ、無自覚な文脈の一人となってしまうことである。（中 2）

**c むだな語句を省くべきもの：省くべき修飾語や插入句が多数あるもの**
〇 私は、中学生になってからは、母からいつも勉強しなさいとゆれなかったので、大変中間テストの時は、ある程度成績でしたたが、こんどの期末テストは、大変よい成績をとりたいと思っていますが、おもしろおかにいけば、良いのですか、またおたちに通知表が悪くなったりしますので、母のやることをきいて、いつもしょうけんめい頑張っていきますと、おもっています。（中 2）

**a は、論理的関係づけが難しい複数の事態を１文に含めようとし、その事態を表すのに必要な要素が欠落しているため、意味的統一性が感じられなくなっている。欠落した要素を補いながら、事態ごとに文を分割し、接続詞を補って文と文を関係づける必要がある。

**b は、文中の節が連用中止によって等位に並列されており、節相互の関係が掴みにくくなっている。原因とは結果の関係にある節同士は接続助詞「て」を用いて従属・被従属の関係にまとめられる必要がある。

**c は、不要な修飾語や挿入句を含んでいるため、書き手が表現しようとした事柄が掴みにくくなっている。不要な挿入句や他の文に矛盾する内容の節は省いて、文の中心となる事柄を明確にする必要がある。

このように、森岡は連用中止や接続助詞の多用による読みにくさだけでなく、論理的関係づけが難しい事態を１文に含めることが容易になり、不要な修飾語や挿入句を含めたことによる分かりにくさ、不要な修飾語や挿入句を含めたことによる分かりにくさを「だらだら文」に含めており、文法ブーム期以降現場で使用されてきた捉え方も広い範囲で「だらだら文」を捉えている。特に専ら文法面から捉えてきた「だらだら文」を論理の面からも捉えている点は特徴である。

ところで、『文章構成法』は大学生や社会人を対象にした一般書という色合いが強く、そのまま小学生・中学生の学習指導に使用するのは難しいと感じられるが、森岡は昭和45年に『小学校における文章構成法』を刊行し、小学校段階の作文指導に文章構成法の適用を図っている。

本書における「だらだら文」の定義は『文章構成法』と同じく「思考がぐらぐらと大きく流れ、文としての統一をこわしているもの」である。

「だらだら文」を３つに分類することはなく、「一つの事、いくつかの事からを欲して盛り込むようなもの（a 分離すべきもの）のみを挙げている。

学習指導の方法は、やはり学習者の作文に見られた「だらだら文」を提示して、いくつかの文に区切らせるというものである。4年生 1月の実践が学習指導の例として挙げられている。

まずは「だらだら文」を学習者に提示して、一文にいくつかの事柄が盛り込まれているか考えさせ、事柄の盛り込みの多いことに気づかせる。

〇 バスからきて、たま動物園の門を入って、
4. 「だらだら文」の捉え方の現在

森岡の文章構成法による「だらだら文」の捉え方以降、日本語学研究や機械言語処理の分野でも「だらだら文」の分析が行われたが、作文・文法指導に適用されるようなものではなかった。現在、「だらだら文」はどのように捉えられ、どのように学習指導が行われているか。ここ30年ほどのスパンで見ていくこととする。

「だらだら文」の例としては、同一または様々な接続助詞を多用したもののが挙げられている。

あきら君は、色が黒く、目だまがギョロとしていて、走るのがやくで、春の運動会のリレーのせん手にえらばれ、ぼくと家が近いので、いつもいっしょに帰っている。（白石・桜井編1986）

その山には、クマが出そうなので、クマは、人間の抜けを信じると信じていくとカウンセラーが言っていたので、クマよけのすずも持ってきて行きました。（国語教育研究所1996）

きょう、きょうしゅの時間に、本を読んでいたら、まさし君がこえをかけてきて、「ひる休み遊ぼう。」と言ったので、ぼくはいもいがなかったので、いっしょに遊びました。（柏木2006）

学習指導の方法はいずれも教師主導型で行われているが、学習活動の進め方、学習者の批正の度合いを大きく違っている。

白石・桜井編（1986）は、読みやすさを指標に文を区切られるが、論理的関係がある節は1文にまとめていく方法を採っている。学習者が書き直した文の中から適切な区切り方のものを発表させ、なぜそのように区切ったのか理由を考えて、切りすぎた文章と2文としてまず入る悪い文例を教師の方から示し、適切な文とは言えない理由を考えさせたりして、学習者の批正活動を組み込んでいる。

一方、柏木（2006）は、接続助詞の箇所で文を区切り、全ての節を単文化していく方法を採っている。接続助詞（と読む）の部分を全て句点に直させ、教師の方で示した接続助詞の種類に応じて句点の後に加えさせ、文をつなげていく形で書き直しを行なっている。なお、書き直しの文は穴埋め方式のワークシートに記入する形になっているので、作文に困難を抱えている学習者でもたやすく作業ができるようになっている。

以上2つの学習指導例を挙げたが、白石・桜井編（1986）は学習者の批正活動が十分行われているのに対し、柏木（2006）は教師の発問に答える形の批正活動しか行われていない。また、柏木（2006）が書き直しの形を指定しているのに対し、白石・桜井編（1986）は学習者に委ねている。対象とする学習者や習得させたい作文スキルに違いがあるのは確かだが、汎用性のある記述力・推敲力を育成するうえで、「だらだら文」を用いた学習指導をどのように展開していくべきかは十分検討していかなくてはならないだろう。

以上、戦後の作文・文法指導における「だらだら文」の扱いについて、昭和30年代前後と最近30年代に着目して概観してきた。これを踏まえて、発表当日は「だらだら文」の扱いの問題点を整理し、研究の課題を提起していくこととする。

※ 第5章以降、注釈および引用文献は発表資料にて示す。

付記：本研究は、科学研究費（基盤研究（B）「作文を支援する語彙・文法的事項に関する研究」課題番号26285196）の助成を受けている。