

# 思考力を高める文章指導法

—教師と子どもの文章入門—  
(第二版)

渡辺知明

渡辺知明著

## 思考力を高める文章指導法

―教師と子どもの文章入門―

第一章	文章力と言語論理能力	4
第二章	単語とコトバの体系	9
第三章	文つくりの心理と論理	15
第四章	文章の「時間」と「空間」	21
第五章	文と文のつながり	26
第六章	理論文の展開(1)説明	32
第七章	理論文の展開(2)論証	37
第八章	文学文の展開(1)描写	43
第九章	文学文の展開(2)物語	48
第十章	文章の書き方・まとめ	54

## 第一章 文章力と言語論理能力

一たす一は

あかし みずほ(二年)

一たす一は、いくつか

先生、しってる？

三だよ。

だって

おとうさんとおかあさんが

けっこんすると

あかちゃんが生まれるでしょう。

それで二。

(『はじめのいっぽ』一光社)

### 1 はじめに

●教師の文章能力―先生といえ、本もたくさん読んでから思いどおりに文章も書けると一般には思われている。しかし、次のような問いに自信をもって答えられる教師がどれほどいるだろうか。

「あなたは文章を書くことが得意ですか。今あなたに何かの題を出したら、自信をもって四、五枚の原稿が書けますか」

おそらく、多くの教師が自分の文章力についても、また子どもたちへの作文教育についても不安をもって、いるのではないだろうか。

●「作文」の思い出―わたし自身、小学校のとき、作文の時間は苦しみの時間であった。何か行事の終ったあとに、よく作文を書かせられたが、「ぼくは……」と書いたきりあとのつづかない原稿用紙をながめていたのをよく覚えている。

いま考えると先生は原稿用紙の使い方は説明してくれたが、作文の書き方については教えてくれなかった。おそらく、あの先生も「作文」をどう指導していいかわからなかったのであろう。

多くの先生は、すぐ子どもにどう教えようかと考え、たくなるようだが、まず自分自身で文章が書けるように努力する必要があるだろう。教師自身が文章を書く苦しみと楽しみを理解することから作文教育もはじめるのである。

●連載の目的と目標——この連載は、教師が自信をもって文章を書けるようになり、子どもたちにも文章を書くことを教えたくなることを目的にしている。おもに言語と論理の問題をとりあげて、作文教育と論理学との結びつきを考えたい。作文教育の具体的な方法そのものについてはふれないが、ここで書かれた言語と論理についての考えは作文教育に応用できるものと信じている。

連載をつうじて、次の四点の検討が中心になるだろう。

①文章力の基礎としての論理的な思考能力について考え、その方法を理論化して作文教育に応用できるようにすること。

②論理というと一般には形式論理学がとりあげられるが、言語との関係づけが弱いので、論理を言語と結びつけて考えること。

③さらに、論理的な思考能力を基礎にした総合的な思考力や想像力とはどのようなものか考えること。

●文章を書く苦しさ・楽しさ——「文章を書くことは苦手だ、たいへんだ」という人が多いが、それは文章

出した理論こそホンモノである。

## 2 言語論理能力が文章力のカギ

●言語論理能力の必要性——文章上達法と称する本はたくさんあるが、実際に文章を書くときに役立つものは少ない。文章上達の本質は技術ではなく思考力にある。文章に上達するには思考そのものの力をつけなければならぬ。思考の本質は論理にある。論理という形式論理学がとりあげられるが、コトバとのかかわりでとらえられることが少なく、いきなり三段論法や形式の話になってしまふことが多い。

また、弁証法的な論理が必要だといわれる場合も、形式論理学との関連がないまま語られたりする。弁証法の考え方も形式論理学の発展として生まれたものなのだから、わたしたちは弁証法への発展を意識して論理の勉強をする必要があるだろう。

この連載ではコトバと結びついた論理的な思考能力の形成を目標としている。論理の公式を解説するのはなく、コトバの本質や文法との関連でとりあげることにする。そこから、生活の本質を抽象して文章に表

を書くことが強制や手段として行われているからである。たしかに文章を書くことは骨がおれるし時間もかかる。しかし、文章を書くことは「考える」ことであり、もしそれが自由自在にできるなら楽しいものである。教師自身が書くことの「楽しさ」を自覚したときにこそ、子どもたちに作文教育をしようという意志が生まれるだろう。理想は次のスローガンである。

（いつでも、どんなことでも、自信をもって、楽しく書ける能力を！）

●書くことの意義——作文指導の出発点は、自分自身が文章を書いて苦しむことである。自分は特等席において子どもたちに「書け、書け」と命令するのでなく、自分自身を生きさせた実験材料にしよう。自分が日常的に文章を書いて、その苦しさ・楽しさを味わう体験が教室で子どもたちの教育に生かされるだろう。また、教師自身の文章勉強の副産物として作文教育の方法も理論化されるだろう。

子どもたちが生き生きと実行できる作文の理論と方法は教師自身の文章勉強から生まれるのである。どこかの本から借りてきた理論よりも自分の実践から生み

現できるような総合的な言語論理能力を育てたいのである。

●文章の形式と内容——文章を成り立たせる要素は二つある。一つは、形式的な面である。それは文章の技術や論理的な思考能力にかかわるものである。もう一つは内容的な面で、書き手の哲学的・思想的な考え方のすべてを含むものである。この連載で問題にするのは、おもに形式的な面である。内容的な面は文章の全体を貫く重要なものであるが、文章論の範囲からはみ出している。ただし、文章の形式的な面から文章を検討することによって書き手の思想をより正確なものに導くことは可能である。文章の内容面は総合的な問題であり、最終的には「人間としての教師」の哲学的・思想的・人格的な教育にまでたどりつくもので、わたしの手におえるものではない。

ただ、ここでは教師として文章を考える場合に常に問題になる二つの点をあげておこう。この点については、ときどき連載の中で問題にしようと考えている。

①教育すること、さらに教育そのものについて根本的な疑問の必要性

②子どもをどう見ているか・見るか、その基礎である人間観を検討する必要性

●「作文」の考え方——ここで「作文」というコトバを問題にしよう。「作文」には「文ヲ作る」というニュアンスがある。だが、文章を書く行為の本質から考えると、「文ニ作る」「文デ作る」と考えるべきである。ここにダレがとナニをおぎなえば「人間が思想をコトバに(で) つくる」となる。つまり「作文」とは、内容のない空虚な文の形を作ることではなく、人間がコトバを手段として考え(思想)を形成するものなのである。

●書くことによる理解と想像力——どんなに本を読んでもアタマで考えたり、他人にその話をしても、書くことによる理解の深さにはかなわない。書くことは積極的な理解であり、自己の考えを形成することである。アタマの中で考えるときに浮かぶコトバは「内言」とよばれる。それが省略や飛躍の多い不完全なものであるのはヴィゴツキーの研究でもくわしく述べられている。書きコトバ、つまり文章を書くことによる思考こそ、もつとも厳密で正確なものである。

章を学ぶうえでは競争者になる。教師だからといって子どもよりいい文章が書けるとは限らない。子どもはときに天才のような感性と表現力を発揮することがある。それに対して、おとなの感性はしだいに鈍くなるから、何もしないでいるなら、いつか子どもの「天才」にうち負かされるだろう。

では、どうしたら子どもと競えるのか。おとなにも日常的な努力と訓練が必要なのである。作文教育において、教師の努力が一で、子どもの努力が一、そこから三の成果が生まれなければならない。

●日常訓練の方法——そこで、読者の方がたに連載中に実行していただきたい方法をいくつか紹介しよう。これらの方法は、日本コトバの会で実行している言語能力訓練であり、今まで多くの成果を上げている。この中のひとつでも連載中に実行していただくなら、文章能力の基礎づくりになるだろう。

①表現よみ——文学作品を声に出して読みながら理解する方法である。言語能力の基礎訓練としては、もつともかたんならものである。まず毎日五分間、文庫本の小説なら二、三ページ、声を出して自分自身の理解

書くことはただの認識ではなく、文章による新たな世界の創造でもある。そこには論理的な思考能力とともに豊かな想像力が求められる。その手段となるのがコトバである。だから、常にコトバと結びつけて論理的な思考力を身につけねばならないのである。

●「総合的記叙」も論理能力から——かつての児童研委員長小林喜三男氏は『国語の授業』78年8月臨時増刊号で、鈴木三重吉『綴方読本』を作文指導の「のりこえ」の対象としてとりあげ、生活の記録を目標とする「展開的記叙」よりも、論理的な能力を必要とする「総合的記叙」の教育の必要性を述べている。この「総合的記叙」こそ、言語論理教育の目標となるものであろう。作文教育の具体的な方法としては、『国語の授業』80年6月「特集・どの子も書ける作文指導」の小林氏の「文章表現・系統的指導(試案)」がある。わたしは、これを発展させて、おとなの文章能力向上の方法に応用できるものと考えている。

### 3 日常的言語訓練のすすめ

●子どもの文章・教師の文章——子どもと教師とは文

できるはやさでよむことからはじめよう。それだけで、自分自身の話しコトバや他人の話しコトバに対する意識が変わってくるはずである。

②印しつけよみ——本を読むとき、手ぶらでなく、エピソードで所どころ印しをつけながら読む。線は長く引かないで、気のついた単語に注目する。論理を意識するために、接続語・指示語をシカクで囲む。文学文では、人物をマルで囲み、トキ・トコロ・デキゴトにセンを引く。自分の学習用のカタイ本を理解するために試みてほしい。教師がカタイ本を読みこなす努力から、子どもの読みの苦勞が想像できるだろう。

③書きなれノート——文章上達の前提として、短時間にある程度の量の文章を書ける力が必要である。大学ノートの一行おきに書く日記のようなものだが、文章の訓練なのでコトバを省略せずにきちんとした文の形で書く。十五分ほどの時間にアタマに浮かぶ考えを次つぎに書く。目標としては、どんな内容でもいいから一時間に原稿用紙四、五枚を書ける力である。その力がつくまで実行してほしい。(参照↓日本コトバの会

編『コトバ学習事典』一光社・拙稿「文章編・5 文章上達の読書法」)

●対話のおねがい——最後に一つお願いがある。わたしはこの連載を読者との対話の機会と考えている。10回の連載の基本的なプランはできているが、一方的に読者に「教える」ものとは考えていない。「教える・教わる」の関係ではなく、お互いに対話をしながら文章と論理について考える機会にしたいのである。

そこで、読者の方がたも文章勉強の一つと考えて、ご意見や感想を編集部までお寄せいただきたい。これだけの限られた紙面なので、どれだけ生かせるかわからないが、寄せられた文章は、わたしの連載の内容についての生きた力ガミとして、また先生がたの文章の一例として丁寧に読ませていただき連載の内容に生かしたいと考えている。

## 第二章 単語とコトバの体系

ひよこ

ゆはら るみ (二年)

ひよこは、  
たまごからうまれるのに  
わたしたちが、たべるとき、  
どうして、  
ひよこがはいっていないんでしょう。  
(『はじめのいっぽ』一光社)

### 1 いい文章はいいアタマから

わたしの所属する日本コトバの会には「生きたコトバの四原則」として「①正しく・②わかりやすく・③切れ味よく・④感じよく」がある。文章は書き手の考えをコトバに表わしたものであるから、いい文章の第一条件は、書き手の考えを「正しく」表現することである。

一般にコトバはコミュニケーションの手段だと考え

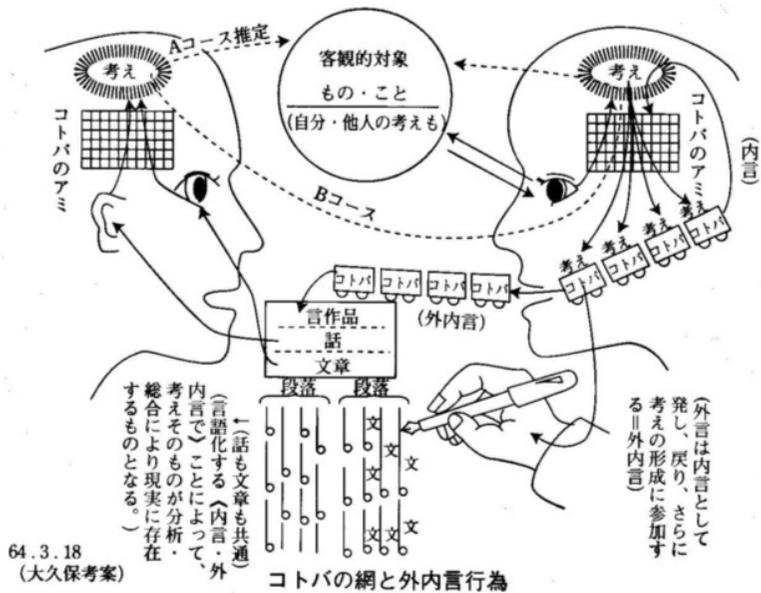
られるが、ものを考えるときの人間の意識と直結している。だから、コトバが自由自在に操作できるようにすれば、いい文章が書けるのである。

アタマがよくなると、自分の考えの内容をコトバの形式で見ることができ、コトバで考えを運びながら考えを訂正できるのである。

### 2 アタマの中のコトバの体系

●「コトバの網」と現実の関係——わたしたちのアタマにコトバは四つの要素でたくわえられている。これを大久保忠利氏は「コトバの網」(下図参照)とよんでいる。①音韻(ひとつひとつの文字の発音)・②語イ(単語の集合)・③文法(単語と単語の組み立て方)・④文字(日本語ではひらがな・カタカナ・漢字など)ひとつひとつの「単語」は「語イ」としてたくわえられているが、ただ無秩序に収められているのではない。

フレールベルは(『人間の教育』岩波文庫下巻「自然および外界の考察」)「言葉の練習」として、実在の認識と「コトバの網」の形成を結びつけた教育を実践



している。

教師が子どもたちに教室のようすを観察させて、「机、イス、腰かけ、窓、戸、植木ばち、絵」などをコトバであげさせる。その中の「窓、戸」が、「部屋」の一部であることを理解させ、さらに「窓、戸」と同類の「カベ、天井、床」をあげさせる。

ここでは、具体的なコトバ「窓、戸、カベ、天井、床」と、それをまとめる抽象的なコトバ「部屋」との関係がとらえられている。それは具体と抽象を軸にしたコトバの上位・下位の関係である。

さらに「部屋」の同位のコトバとして「玄関、台所、階段」、上位のコトバとして「家」をあげている。そして、「家」の上位に「屋敷」、「屋敷」の上位に「村」、「村」の上位に「地方」と、コトバとともに視野を広げさせている。この関係は次のページの図1に表わせる。

「言葉の練習」では、コトバを使って、より具体的に表現させている。知っているものを「立っているもの」「丸いもの」などのコトバで分類して、「家が、立っている」「インクつぼは、丸い」などと文に表現

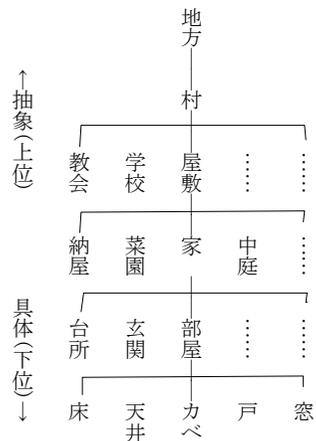


図1

させるのである。

●個人のコトバの体系と社会のコトバの体系——コトバの体系は実在するものとの関係だけに限られない。人間の思想は実在の世界を基準に写しとられたものであるが、個人個人の関心の持ち方や考えるテーマのちがいで、コトバの体系はちがってくる。「食物」を例にとれば、「肉」の好きな人と「魚」の好きな人と、それぞれの「食物」についてのコトバの体系はちがっている。

コトバの体系は個人個人にそなわっているものであるが、それは体系とはよべないアイマイな場合も多い。それに対して、社会的なコトバの体系は学問的にも明確に定められている。いちばん分かりやすい例は、動物学や植物学での体系的な分類である。

一般には、このように客観的に定められたコトバの体系は問題にされるが、コトバの体系が個人個人のアタマにも形成される点はあまり述べられない。

わたしたちのアタマにある「コトバの網」は社会的なコトバの体系とはちがった個別性をもっている。だから、個人個人のコトバの体系のどの部分がくわしいかによって、学問における専門性も生じるのである。

また、同義語・反対語・類義語などのコトバ同士の間関係も、このコトバの体系に位置づけられるのである。

●コトバの体系と文章——では、文章の能力とコトバの体系とは、どのように関係するのだろうか。じつは、「いいアタマ」とは、コトバの体系のことである。文章を書くときのテーマの立て方や問題のとらえ方などのすべてが、「コトバの網」を基礎となる。例えば、「ひよこ」と「たまご」の関係を考えてとき、「なま

たまご」と「ゆでたまご」のちがいに気づくことによつて、思考はさらに発展するのである。

### 3 記号としてのコトバ

●「概念」と意識の言語化——コトバは概念であり、その対象とするモノ・コトの本質的な特徴を意味するものである。例えば、「イヌ」は『国語辞典』で「イヌ科のほ乳動物」などと定義されるが、日常生活では「ワンワンとほえる動物」などとかんたんに考えている。どちらも、ある範囲における「イヌ」の概念である。この定義のちがいは、どの程度の厳密さで問題を考えるかという、いわばテーマのちがいがから生じるのである。

わたしたちは日常生活で、周囲のものをなにげなく見て、ものを考えたつもりでいる。だが、それはバクゼンとした意識であり、ものごとを考えるには概念としてコトバを操作する必要がある。

コトバのさまざまなたらきのなかで、もつとも重要なのが認識作用である。アタマに浮かんだことは、その意識に対応するコトバと結びつけられて、はじめ

て正確に認識し理解できるのである。例えば、コーヒーの味をくらべるときにもコトバが重要な役割をはたす。「このコーヒーは少し酸味がある」「このコーヒーは苦みが強い」とコトバに表現することで、その味が意識に定着するのである。

●コトバの「表象性」——コトバによる表現の問題は「概念」としての正確さでつくされるわけではない。コトバは、まず概念として意味をもつが、また表象化のはたらきももっている。

文章を書くとき、書き手のアタマには「表象」（かんとんにイメージという）が浮かんでいる。しかし、書かれた文章において、そのイメージがそのまま伝わるとはかぎらない。

例えば、次のような文があるとしよう。この文をじっくりよんで具体的にこの場面を想像してほしい。

「家の玄関を出たら犬がいた」

では、次の間に答えてほしい。

問一、玄関を出るときに、出入口はドアでしたか、引き戸でしたか。

問二、犬の毛の色は何色でしたか。

そんなことまで想像しなかったという人もいるだろうが、読み手はたいして自分のよく知っている玄関や犬をアタマに浮かべるものである。つまり、文中における単語の表象作用は、読み手によってずいぶんちがうのである。だから、考えを正確に伝えるためには、修飾語をつけたり周囲の状況を書きこんだりすることが必要なのである。

●論理の発想と物語の発想——コトバの体系から理論的な発想と文学的な発想との区別が考えられる。理論的な発想はコトバの体系性に基づくものであり、文学的な発想はそこから発展したものである。

例えば、「ニンジン、ダイコン……」とコトバを並べたら何を想像するだろうか。わたしが「ヤサイ」や「根菜」と抽象することを期待しても、ナマス料理を連想する人がいるかもしれない。このように単語から具体的なできごとを想像するのは物語の発想なのである。

子どもの作文ばかりでなく、おとなの文章にも、こ

のような展開で書かれたものが多いのである。ただ、だからだと場面が描写される。場面はよく描かれているが、テーマがとらえられず、場面と場面との関連もわからない。そのような書き方ではテーマはとらえられない。

#### 4 文章における実践的方法

●題名のつけ方とコトバの体系——単語にかかわる問題がはっきり分かるのは、文章の題名である。題のつけ方によって、文章の方向が左右されたり、テーマが明確になったりする。例えば、次の四つの題を比較してみよう。

「犬」「ラッキー（犬の名）」「犬と子ども」「ラッキーと宏」

「犬」と「ラッキー」では印象がどちらがうか。

「犬」の場合は、犬一般が考えられる。これが本の題名ならば動物学か何かの本を予想するだろうが、「ラッキー」とつければ、考えは個別の犬に向いていくだろう。さらに、「その生涯」などとサブタイトルをつければ、テーマはより具体的になる。「犬と子ども」で

も、「犬」よりもテーマは絞られるが、まだ抽象的である。それに対して「ラッキーと宏」では犬も子どもも個別のものなのでより具体的に書かれるだろう。

●単語による分析と小見出しつけ——文章を書くことは考えの分析・総合である。アタマに浮かんだ全体的で未分化な内容を一つ一つの文で切り取りながら組み立てるものである。しかし、考えを文にしないで単語を使っても、ある程度の内容の分析は可能である。作家の草稿や下書きに単語がラレッツされていたりするが、それは文となる前段階のアイデアが単語によって直観的に分析された断片である。そこには、複雑な観念が単純なコトバでとらえられている。

このような分析能力をつける方法がある。それは本を読むときに小見出しをつけることである。段落をよみおえたら、その段落にふさわしい小見出しをページの空欄に単語で書きつける。あとで、その小見出しを読みかえせば、こんどは逆に単語から具体的な内容を思い返すことができる。これが、単語から文、文から単語への分析・総合の基礎的な訓練になる。また、書店に並べられた本のタイトルから本の内容を想像す

ることも単語で考える力を養ってくれる。

●文中の単語へのこだわり——最後に、単語と文の関わりを考えてみよう。例えば、次のような文を書いたとする。

「わたしはイスに腰かけた」

「イス」という単語にこだわってみよう。概念としての「イス」をいうならば、人が腰かけられる道具であればよい。この文が何かの作業の説明をするために書かれたもので、「立ってではなく腰かけてしてほしい」と伝えるのならば、この表現で十分である。「イス」が木の切り株であろうと木箱であろうとかまわない。

だが、「腰かけた」という動作を「わたし」の具体的な行動として見せるには、この表現は不十分である。より具体的なイメージとして「イス」を表現する必要がある。すると「イス」そのもののさまざまな特徴を具体的に書く必要がある。このような表現の目的のちがいが、コトバのはたらきを文学言語と理論言語とに区別して考える必要が生じるのである。

### 第三章 文づくりの心理と論理

考えるとふしぎ

相沢 恭介（四年）

じつとしていると  
なかなか時間がたたないで  
遊んでいると  
すぐ時間がたってしまう。  
ふしぎだな。

（『はじめのいっぽ』一光社）

#### 1 文とは何か

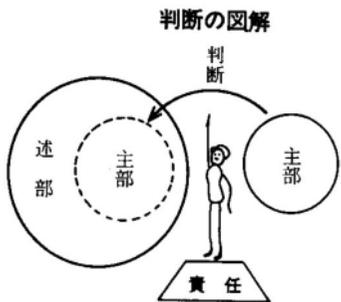
●思考の基本単位は何か——文章には考えが表現されている。文章を書くことは考えることであるが、いったい何が考えの単位になっているだろうか。一般には「文」が考えの基本単位だと考えられているが、果たしてそうだろうか。

考えとは、何かについて、それがどうであると「判断」することである。一つの文にひと組の主部・述部

がある場合はよいが、重文・複文などを考えると、一つの文に一つの考えがあるとはかぎらない。もう少し細かく考える必要がある。

「判断」の単位として「単位文」を考えたのが大久保忠利氏の文法理論である。人が対象（ナニガ）について「ドウダ・ドウシタ」を決定することが「判断」であり、そこに発言者の「責任」が生ずる。

大久保氏は右のような図で「判断」と文の（図1省略）構造を示している。（『楽しくわかる日本文法』一光社65ページ）



●単位文の組み立ての心理過程——「単位文」は「主部+述部」の形で、書き手の「判断」をあらわす。わたしたちが何かを考えるときは、単位文の形で対象を分析・総合するのである。では、「単位文」はどのように生まれるのか、その心理過程を考えてみよう。

わたしたちは、まず考えの対象を五感によって、見たり・聞いたり・手に触れたり・においをかいだり・味わったりする。だが、文を作るには対象をコトバでとらえる必要がある。「犬、空、山、海、自動車、カモメ」などの名詞でもよいし、「ゆれる、動く、走る、泣く」の動きでもよいし、「美しい、白い、悲しい」という感じ・感情でもらえてもよい。

文章の出发点は、このような単語をラレッツする作業である。これらの単語を文章へと発展させるために、書き手のアタマのコトバの体系が大きな役割をはたすことは前回に述べた。

●単語スケッチの方法——対象をコトバでとらえる力をつけるには「単語スケッチ」の方法がある。まず、教室にある品物の一つ一つ数えあげることから始めるとうい。さらに、大きな絵か写真を観察して、コトバで対象を拾い出すのである。できるだけ多くのものが描かれているような絵や写真を教室に貼りだして、そこに見えるさまざまなものの名前をコトバで子どもたちにあげさせる。

もし教室から外が見えるなら、窓の外の風景をとり

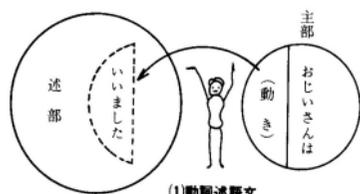
あげるのもよい。ふだん見なれている風景の中に今まで気づかずにいたものがいかに多いかわかるだろう。「アンテナ、カワラ屋根、電信柱、白い雲、自転車、カラス、飛行機……」などとコトバをラレッツする子どもたちのアタマの中では、世界を分析・総合する作業がはじまっているのである。

●「文」による判断の形成——しかし、考えの対象を単語で上げただけでは、まだ「文」にはならない。

例えば、窓から外を見た子どもが「カラス！」と叫んだとする。そのコトバには「カラスがいる」「カラスが珍しい」「カラスがこわい」

「カラスは真っ黒だ」など多くの意味が含まれている。

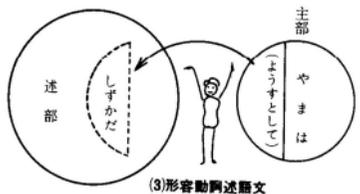
それを理解するのも教師の役割かもしれないが、コトバの教育では文という「判断」のか



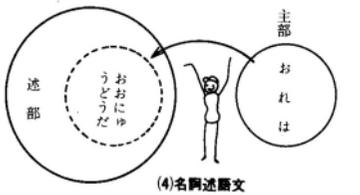
(1)動詞述語文



(2)形容詞述語文



(3)形容動詞述語文



(4)名詞述語文

たちにするのである。つまり、「カラス」という単語を主部にした「文」で考えがすすめられるのである。

2 四文型の性質と特徴

●日本語の四文型——英語では五文型が知られている。日本語にも次のような四つの文型がある。(前掲書65ページ)

- ① 動詞述語文………犬が走る。
- ② 形容詞述語文………犬がかわいい。

- ③ 形容動詞述語文………町がにぎやかだ。
- ④ 名詞述語文………兄は学生だ(です)

四文型は述部の品詞に次のうちどれをとるかで区別される。

① 動詞、② 形容詞、③ 形容動詞、④ 名詞

十だ・です(断定の助動詞)

文型によって文つくりの細かい指導ができるし、文型を手がかりにして文章の性質も分類できる。四文型は単なる「品詞」の区分ではなく、対象を「判断」する書き手の関心のちがいも示している。

●動詞述語文の性質——動詞述語文は、対象(モノ・コト)の「動き」の側面をとらえる。例文の「犬が走る」は「犬」の動きをとらえる。ただし「動き」にもさまざまある。犬が主語ならば、「ほえる、はねる、じゃれる」などが考えられる。「走る」という動きを文にしたとき、他の「動き」とのちがいを「判断」したのである。

●形容詞・形容動詞述語文の性質——この二つの品詞に本質的ながいはない。動詞述語文が対象の「運動・行動・存在」などを表現するのに対して、形容詞・形容動詞述語文は対象の状況ばかりでなく、書き手の感情・感覚・心理・心情をも表現する。冒頭の詩に使われた形容動詞「ふしぎだ(な)」は、時間の性質なのか、書き手の思いなのか、単純に区別できない。書き手と対象とのあいだに生じた関係の表現なのである。

●形容詞の種類の分類——大久保氏は形容詞の種類を、その性質のちがいから分類している。この区分は、形容詞述語文の組み立てを考える基礎を提供するものである。(前掲書155ページ)

形容詞は「a人にかかわるもの」と「bものにかかわるもの」とに分けられ、bはさらに「量」と「質(性質)」を表現するものに分けられる。

「量」についての形容詞は、大きい(小さい)・太い(細い)・多い(少ない)・長い(短い)・重い(軽い)など。

「質(性質)」についての形容詞は、さらに次のように細かく分類される。

- 「形」|| 丸い・四角い・細長い・平たい、
- 「ものの質」|| 固い・やわらかい・ねばっこい、
- 「ものの感覚」|| 熱い・暑い・ぬるい・寒い・冷たい、

- 「色」|| 白い・赤い・黄色い・青い・黒い、
  - 「音」|| やかましい・さわがしい・うるさい、
  - 「動き」|| はやい・おそい、など。
- これらの形容詞はすべてコトバ同士の関係に支配さ

れる。例えば、「犬が白い」は、犬を「形」ではなく「色」としてとらえた文であり、「白い」というときには、同格のコトバ「黒い」「茶色い」という差別がある。(注||大久保は形容動詞についても形式の上から分類しているが、ここでは省略する)

●**名詞述語文の性質**——名詞述語文は「主部(ナニガ)が述部(ナニダ)の仲間に含まれる」という「判断」である。対象を「区別」「分類」する文といえる。この文の特徴は、主部が述部よりも意味の狭いコトバだという点である。

例えば、「太郎は人間だ(です)」では書き手の対象とする「太郎(個別)」は「人間(一般)」に対する下位のコトバである。この逆の形はない。「リンゴは果物だ」とはいえるが、「果物はリンゴだ」とはいえない。もし、そういったなら、「(わたしが一番うまいと思う)果物はリンゴだ」というように(○)内のような限定された意味をもつのである。

(ほかに主部と述部の意味がイコールの場合もある。例文、夏目漱石は「吾輩は猫である」の作者だ。)

合うことも楽しいだろう。

●**形容詞・形容動詞述語文とコトバのワク**——形容詞・形容動詞述語文で観察した対象をスケッチする練習もある(第八章を参照)。教師はコトバの上下の関係を意識して、対象をとらえるためのコトバのワクをあたえる。そのものについて、「色は?」「形は?」「性質は?」「態度は?」「ようすは?」などと問いかけるのである。

ただし、これらのカテゴリーをいつまでも一方的にあたえるのではなく、子どもたちがその場その場で自主的に応用できる力をつけなければならぬ。コトバの体系の知識があれば、子どもたちは自主的に対象を分析・総合した文章が書けるようになる。

●**名詞述語文の組み立てのポイント**——名詞述語文を書く力をつけるには、さまざまな現実的な知識との関連でコトバの体系を豊かにする必要がある。知識の問題は国語の教師だけの問題ではなく、理科や社会科の教育の課題でもある。

コトバ教育の分野では、知識を体系としてアタマに配置するためのコトバのワクを形成することが重点に

### 3文の組み立ての実践的な方法

●**「文」によるスケッチ**——文章のむずかしさを段階でいうと、①見えるものを書く、②あったことを書く、③想像したことを書くという順序になる。だから文章入門は、見たものを書くスケッチから始めるとよいだろう。

教師が自分の行動を書かせる動詞述語文はもともと書きやすい文である。まず動詞についての基本的な知識をあたえる。①動詞はモノの「動き」を表現すること、②動詞の現在形(基本形)は「ウ段」で終わることが基本である。ただし、子どもたちは「た(完了形)」「ている(進行形)」などに混乱するかもしれないので、学年に応じて説明する必要がある。

教師は教室のあいだを歩き回りさまざまな行動をして見せる。それを「先生が：する」という文の形でノートに書かせるのである。子どもたちはおもしろがって、「先生が手を上げる」「先生がチョークをもった」「先生が足ふみをした」「先生が笑っている」「先生がくつをぬいだ」などの文を書くだろう。

次の段階として、友だち同士で動作を観察して書き

なる。そのように体系づけられたアタマを形成することによって、ものごとを現実的にとらえられるのである。あらゆる知識と経験が、コトバの体系を軸にして組み立てられる必要がある。

子どもたちに総合的な知識を育てるためには、教師自身がコトバの体系の全体を見通す必要がある。『類語辞典』が役にたつ。わたしは、大野晋・浜西正人著『類語国語辞典』(角川書店)をすすめる。これはコトバの体系をとらえて編集された辞典であり、類義語・対義語なども立体的な関係でとらえられている。

以上のように、文を組み立てることは、ただ形式的にコトバを操るものではない。書き手の知識や経験の全体を基礎にして、そこから生まれる考え方・感じ方の表現である。その軸となるコトバの体系を、教師自身も、日々意識しつつ学ぶ必要がある。

## 第四章 文章における「時間」と「空間」

なかみ

おのでらるみ(二年)

るみは

本のなかみ

ということを書いたことがあります。

けれどなぜ

なかから

なんにも出てこないのですか。

『はじめのいっぽ』(二光社)

### 1 文章と考えのカタマリ

#### ●文章展開のカゲにあるもの——今まで「単語」↓

「文」と話をすすめてきたので、これからは文章の構成として「文と文のつながり」を考える。

しかし、ここで少し寄り道をする必要がある。というのは、文と文は意味なく自動的につながるものではないからである。文章はモチーフやテーマによって展

開するものであり、また考えをすすめるための「軸」を必要とする。何かを思いついても、なかなか文章にならないのは、内容を展開するための「軸」を知らない場合が多いのである。

「文章の展開を導くものは何か？」というところ、K・マルクスのコトバを思い出す。『資本論』の出発点である『経済学批判』の「序言」でマルクスは研究の「導きの糸」になった歴史・社会についての考えを定式化している。のちに「史的唯物論」とよばれた考えである。それは著作のテーマではないが、マルクスの叙述を導く「軸」であった。

●文章を書く二重の過程——では、わたしたちが文章を書くとき、そのアイディアはどのようなカタチで意識されるだろうか。おそらく、バクゼンとしたカタマリイメージだろう。しかし、それはひとつのカタマリではなく、いくつかの「島」としてひらめき、部分ごとにアタマに浮かんで消え浮かんで消えするものである。だから、文章はひとつのカタマリから毛糸玉がほぐれるようにスラスラとすすむものではない。

文章を書く作業には二つの側面がある。その一つは、アタマにバラバラに浮かぶいくつかの「島」を配置する作業であり、もう一つは一つ一つの「島」の内容を

分析・総合しつつ展開することである。直接には、細かい部分の仕上げ(単語↓文節↓文↓段落↓文章の全体を見通しながら)を目ざしているが、その一方では、書き上げた「島」を少し遠くからながめて、他の「島」との関連で考えなおしているのである。

●「対話」による「島」の配置——では、「島」の配置はどのような「考え」にもとづくのだろうか。もちろん、書き手の「考え」によるのであるが、その基礎は書き手と読み手との「対話」にある。「対話」とは、質問と答えとのやりとりであり、書くことは読み手との「対話」である。「書き手」は「読み手」の質問を先どりしながら、書くべきテーマを自分のモチーフにもとづいて展開するのである。読み手の疑問や質問を予測しながら書かれた文章ならば、読み手を引きつけて最後まで読まれる。読みにくい文章は一人よがりの文章なのである。

では、どうしたら、読み手の質問を先どりすること

ができるか、その基礎となる考えはどういうものだろうか。

### 2 「時間」と「空間」の軸

●考えを配置する「軸」——アタマに浮かんだ「島」を配置するための「軸」がある。「考え」は現実の世界に似せてイメージされる。その場合、基本になるものは「時間」と「空間」の要素である。事実やできごとにはトキ(時間)とトコロ(空間)とがつきものである。この二つは文章においても基本となる。詩・短歌・俳句などでは意識的に無視されることもあるが、小説のような書き方では不可欠である。

ただし、ここでいう「時間」「空間」とは、文中に「時間」「空間」を示す単語が書かれているといった意味ではない。「考え」のイメージを形づくる手がかりである。「島」の全体をアタマでとらえて、コトバに置きかえるための「軸」なのである。

#### A 「時間」の意味と思考力

わたしたちは、ものごとを考えるときにも、文章を

書くときにも、「時間」の「軸」にしたがうのである。アタマ浮かぶひらめきは、まとまったひとつのカタマリである。しかし、それを考えのかたちにするときには「時間」の「軸」に配置し直すのである。自由にものを考えて文章が書けるようになるには、「時間」を操作できる能力が必要である。たとえば、時間を止めたり（描写）、先にすすんだり（仮定）、逆転させたり（倒置）、さかのぼって考えたり（回想）する能力である。

「時間」をハッキリコトバでとらえるために、『類語国語辞典』（角川書店・以後『辞典』と略）を見よう。この『辞典』は「コトバの体系」にもとづいて語を配列したユニークなものである。すべてのコトバをA自然・B人事・C文化の三つに分類し、さらに、Aを三項目（自然・性状・変動）、Bを四項目（行動・心情・人物・性向）、Cを三項目（社会・学芸・物品）と、計一〇項目に分けて、さらにそれぞれを一〇項目に分けて計一〇〇項目に分類している。

●**時間のコトバ**——「時間」は「A自然」の下位の十項目「性状・位置・形状・数量・実質・刺激・時間・

の意識はないのである。対象をくわしく書きこむことの苦手な人には「空間」の意識が欠けている。「空間」意識があれば、「場面」を設定して、書くべきところではくわしく書きこめるのである。

●**「空間」表現の手法**——文章は絵や写真とちがって「空間」を表現しにくいものである。「空間」を文章で書くことを一般に「描写」とよんでいる。「写実」ともいうが、対象をコトバ（概念）に置き換えているので、たんなる「写し」ではない。しかし、空間的な対象を時間的な描き方で表現することも可能である。あるモノを表面的に描写するのではなく、そのモノの歴史的な生成や製造過程を記述することで描くこともできる。

●**「空間」のコトバ**——「空間」のコトバも『辞典』の用例を見よう。ただし、「空間」の項目はなく「位置」がその代理をしている。

【**位置**】①位置—物のある所（単語として、「所」「場所」「位置」「部位」「空間」などがあげられ、「空間」は「物のある場所やない場所を含めた種々の

状態・価値・類型」の七番目で、—のあとが意味である。そのあとに単語がならぶのだが、①の一部だけとりあげてあとは省略した。

【**時間**】①時間—ある一定の長さ（「時」「時間」「年月」「歳月」「月日」「一時」など）、②時機—物事をするのによい時、③時刻—時の流れのある一瞬、④期間—一定の時期と時期との間、⑤常時—つねづね・いつも、⑥遅速—おそいか・はやいか、⑦先後—時間的に先と後、⑧終始—はじめとおわり、⑨今昔—現在と今、⑩時代—歴史上区切られたかなり長い年月。

これらの項目をアタマに入れて文章を読み・書きすることが「時間」の意識を高めてくれる。

### B 「空間」の意味と思考力

時間と対になる「軸」が「空間」である。あるできごとについて行動ばかりで書かれた文章は貧しいものである。できごとが時間的に展開するだけではおもしろくない。じつは、時間が流れているようでも「時間」

現象が起る広がり」と説明される）、②こそあど—あそこ・どこ・ここ・そこ、③点—印となる非常に狭い箇所、④内外—うちと・そとと、⑤前後左右—前と後ろ・右と左、⑥上下—うえとした、⑦入り口—人や物が出入りする所、⑧周辺—中心から離れた物の周り、⑨遠近—遠くと近く、⑩方向—向いている方向。

これらを意識することで、モノの位置や「空間」の感覚もみがかれる。また、対象を描写するときの配置や順序もここから考えられる。

●**読みにおける工夫**——読みにおいて「時間」「空間」の意識を育てるには、「印つけよみ」がよい。二つの要素にかかわるコトバには印をつけて読むのである。とくに「時間」「空間」が重視されるのは小説である。どちらの要素を中心「軸」にするかによっていろいろなヴァリエーションが生ずるので、それを基準にして小説の分類もできる。

### 3 質問の例—「対話」のはじまり—

●**ダイ・ドドナ・ドドナの質問**—では、「島」の配置

を考える方法を考えてみよう。思いついた「考え」のカタマリに対して自分自身で質問する。これが出発点である。数多く質問できる能力が文章力の基礎となる。質問は文の基本要素について行われる。文の基本要素とされる英語の5W1Hは覚えていくし子どもたちにも教えるにいい。そのかわり、大久保氏の工夫したダイ・ドドナ・ドドナがある。このように三つに区切ると魔法の呪文のようなので子どもにも覚えやすい。これは5W1Hに「ドンナ(修用)」と「ドウシタ(行為)」を加えたものである。

ダレガ・イツ・ドコデ・ドンナ・ナニヲ・ドウ・ドウスル・ナゼ

これらは事実の伝達のための要素である。一つ一つ質問をあてはめれば、新聞記事のような文章は書ける。だが、それではあまりに味気ない。わたしは「島」の配置をするための質問をつくる手がかりだと考えている。

わたしは生徒に文章を書かせるとき、まず書こうと

ナゼ質問—なぜ? (本質的な質問)

よくまとまっている文章では、これらの要素がひとつとおり書かれているか、文章全体から想像できるものである。もちろん、テーマによって省略される場合もあるが、読み終えると疑問が消えて質問の出ないものがよい文章である。

読みにくくて分かりにくい文章には、これらの要素が欠けている。また、「島」の配置ができていないために直しようがないこともある。部分的な「語句」や「文」をなおしてもだめである。だから、日ごろからいつでも質問のできる訓練が必要なのである。

●自由な文章の発想のために——このような項目にたよるのをきらう人もいるかもしれない。たしかに、これは書き手の発想をワクづけるものである。しかし、「型から入って型を出す」というように、文章においてもいったんは「型」を意識する必要がある。自由な発想というものは意識して「型」を破るものなのである。

する内容に対して本人に質問を作らせている。その手がかりがダイ・ドドナ・ドドナである。一つ一つの項目にあてはめれば、だれでも質問を考え出すことができる。これらの項目に「時間」と「空間」のコトバを加えると、さらにくわしい質問が考えられる。

●「対話」のはじまりとしての質問——これらの項目の質問の例をあげてみよう。あとに「……しましたか?」とつけくわえれば具体的に応用できる。

ダレガ質問—だれが?、だれに?、だれと?、だれから?……

イツ質問—いつ?、いつまで? (ここに「時間」のコトバを組み合わせる)

ドコデ質問—どこで?、どこから? (さらに「空間」のコトバを組ませる)

ドンナ質問—どんな?

ナニヲ質問—なにを?

ドウ質問—どのように?、どうやって?

ドウスル質問—(この項目は単独では質問はできない)

## 第五章 文と文のつながり

新しい家

佐藤清徳(六年)

新しい家

木のおおりのする家。

新しい家はいいなあ

と思いながら

前の家をおもいだす。

(『はじめのいっぽ』一光社)

### 1 「島」の配置から文の展開へ

前回は、文章を書こうとするとき「島」としてアタマに浮かんだ考えを配置する基礎となる「時間」と「空間」について述べた。それは人間の意識と思考の根本となる哲学的な問題であった。

今回は、実際に文章を書くために役に立つ具体的な方法を二つ紹介しよう。

その一つは文の展開を意識化するための文章の読み

方である。谷崎潤一郎の随筆の一部を例に「島」の配置と展開を分析してみよう。もう一つは、文と文との形式的なつながりをとらえる「テーマ・レーマ展開」の理論の紹介である。

## 2 谷崎潤一郎「宝来屋の煮豆」

まず、「島」の配置の考えにもとづいて、文章を書く力をつけられるような文章の読み方の実例を示そう。とりあげるのは谷崎潤一郎の随筆「幼少時代の食べ物の思い出」（『谷崎潤一郎随筆集』岩波文庫85年8月）の一部である。

これは東京から関西に転居した谷崎が関西の味と比較しながら、幼い時代の関東の食べ物の味をいくつかならべた随筆である。「煮豆」のほかに「はりはり」「五色揚げ」などがあげられている。わずか八つの文で書かれた部分だが、これをしていねいに分析して読めば、文の展開の本質がとらえられる。また、ここに見られる文章の展開のすじみちは、考え方や話し方にも応用できるものである。

●タイトルへの質問——どんな文章にも読み手の質問

谷崎はこれらの質問からどれをとりあげ、どのように展開しているだろうか。

●「宝来屋の煮豆」——八つの文には丸数字をつけた。

(一) 内に入れたコトバは文の表現の背後ではたらく「島」であり、文の展開をみちびくものである。そのいくつかは、前にあげた質問に対応している。

①私の家は日本橋の蛸殻町にあったが、程遠くない新葭町に宝来屋という有名な煮豆屋があった。（宝来屋の位置）

②これは今でも存在して繁盛しているはずであるが、そのうずら豆と、いんげん豆と、ふき豆と、黒豆のことがはりはりの次に思い出される。（煮豆の種類）

③「ふき豆」という名称は関西にはないと思うが、多分「富貴豆」と書くのではあるまいか。（「ふき豆」の名の由来）

④材料はそら豆で、それを一旦乾し固めたものを柔らかに煮て戻すのである。（ふき豆の材料と製法）

⑤色はあっさりした黄色っぽい色をしている。（ふき豆の色）

⑥黒豆は関西のような円いふつくらした煮方ではな

したい内容が展開されるはずである。谷崎の原文を読む前に文章の「島」の配置を予想しておこう。

「宝来屋の煮豆」というタイトルからどんな内容が想像できるだろう。前回に述べたダイ・ドドナ・ドドナを基礎にして、自分が生徒になったつもりで質問を考えてほしい。

質問は「宝来屋」に関するものと「煮豆」に関するものと二つに分かれるだろう。わたしの思いつくものをいくつかあげてみよう。○内にはダイ・ドドナ・ドドナの関連項目を入れた。

a 「宝来屋」に関する質問——その店はどこにあるか（ドコデ）／その店は何を売っているか（ナニヲ）／その店はどんなつくりか（ドンナ）／その店の主人はどんな人か（ダレガ・ドンナ）

b 「煮豆」に関する質問——煮豆にはどんな種類があるか（ドンナ）／その煮豆はどんな味か（ドンナ）／その煮豆の材料はなにか（ナニガ）／その煮豆はいくらするか（ナニガ・ドンナ）／その煮豆はどのように煮てあるか（ドウ）

く、コチコチした皺が寄るように煮てある。（黒豆の煮方）

⑦関西の煮方の方が私は好きであるけれども、宝来屋の黒豆は東京の黒豆の中ではおいしかった。（関西の味と関東の味との比較）

⑧今でもあれはあの店で売っているに違いない。（煮豆への思い）

●展開のアウトライン——一文一文がそのまま映像に置きかえられそうな文の展開である。もしドキュメンタリー映画にするなら次のような展開になるだろう。

〈宝来屋の店のたはずまい↓店のウインドウにならんだ煮豆↓ふき豆の製造過程↓完成したふき豆の美しさ↓黒豆の製造過程と煮上がった姿↓関西風と関東風の黒豆の比較↓宝来屋への思い〉

●文と文のつながり——では、一文ごとの展開をくわしく調べてみよう。

まず①で「宝来屋」の位置を示す。この文の「まえがき」の部分で総論的なことが述べられているので、いきなりこのような書きだしになる。②では宝来屋の四種類の煮豆があげられる。①②のテーマは「宝来屋」

である。

③では、その中から「ふき豆」がとりあげられて、名前の由来が語られる。つづいて④で「ふき豆」の材料と製造過程が述べられる。⑤では「ふき豆」の色の美しさが製造過程につづいて書かれるために、完成した品物をしみじみながめるような印象がある。③④⑤のテーマは「ふき豆」である。

⑥で話題が「黒豆」に変わり、⑦では関西と関東との豆の煮方が比較される。最後に⑧で谷崎自身の「宝来屋の煮豆」への心情が描かれる。それが結びとなり、随筆の総タイトル「幼少時代の食べ物の思い出」のテーマにまとめられる。

●「あらずじ」のとりだし——①から⑧まで、○の中のコトバをならべてつないでみると文の展開の法則のようなものが見えてくる。それが「島」の展開の意味である。重要なのは、この形式をただ暗記することではなく、一つの文章を読み書きするごとに展開の流れをつねに意識して検証することである。それによって、展開の公式が豊かになり、生きたアタマのはたらきとなるのである。

●文の展開から段落の展開へ——このように、たった八つの文からも、名作家・谷崎潤一郎の論理の展開と文章の力が読みとれるのである。この場合は、それぞれ内容は一文で書かれているが、さらに細かく書きこんで段落に展開することも可能である。ただし、そのためには、さらに細かい分析の力が必要になる。

### 3 テーマ・レーマ展開

では、こんどは別の面から、文と文とのつながりについて考えてみよう。それは「テーマ・レーマ展開」という考え方である。くわしくは『コトバ学習事典』（一光社90年9月572ページ）「〈追補〉理論編・20文章の構成―テーマ展開（下川浩）」を参照。

●文章力向上とテーマ・レーマ展開——文章を書くこととは一文一文を書きついでゆくことである。文の一步一步を正確にたどれば、よい文章が書けるのである。テーマ・レーマ展開の理論は文と文のつながりを意識できる力をつけてくれる。それは文章を読むときに役立つばかりでなく文章を書きつぐときの助けにもなる。

文章の全体的な構想もできて、段落のおよその構成も決まった。ところが、第一段落の第一文を書いてみたら、次の文に何を書いたらいいかわからない。どうしてもつづかない。さあ、どうしよう。そんなとき、テーマ・レーマ展開を意識すれば、次の文が書きつづけるのである。

●文の論理構造と伝達構造——テーマ・レーマ展開の説明のために、文の構造を根本から考えてみよう。

文法的に見ると、文は主部（ダレガ・ナニガ）と述部（ドウダ・ドウシタ）からできている。それで「何をのべるか」が決まるのであり、それを文の論理構造という。それに対して、文のつながりに関係するのは、「どのようなのべるか」という伝達構造である。伝達構造から見ると、文は「テーマ」と「レーマ」に分けられる。

ふつう文においては、相手に伝えたい重要な要素は後におかれ、相手も知っている要素は前におかれる。前におかれたものが「テーマ」、後におかれたものが「レーマ」である。

例えば、次の文がある。

①きのうは天気よかった。

②山田君はA組の体育委員だ。

①「きのうは（舞台装置）」と②「山田君は（主題）」は、話し手・聞き手がともに知っていること、つまり「テーマ」で、後の「天気よかった」「A組の体育委員だ」と述べられたことが「レーマ」である。

「テーマ」も「レーマ」も独特の概念であり、とくに「テーマ」は一般のテーマとは意味がちがう。文法でいう主部・述部と一致することもあれば、一致しないこともあるので注意してほしい。

●テーマ・レーマ展開の種類——テーマ・レーマ関係から文と文とのつながりを分類すると次の七種類になる。（カッコ内が下川氏の用語。ゴチックの名づけはわたしがつけ変えたもの）

①しりとりに型（単純線状展開）——前文のレーマが次の文のテーマになる型。

例、コンペイトウは白い。白い（もの）はウサギ（だ）。

②くりかえし型（共通テーマ展開）——前文のテーマを次の文でもテーマとする。

例、太郎は背が高い。太郎は気が強い。

③かくしテーマ型（派生テーマ展開）——大きなテーマ（上位テーマ）から導かれるテーマの文がつながる。例、身長一メートル七〇センチ。体重六五キログラム。胸囲八五センチメートル。（上位テーマ＝山田君）

④まえおき型（分割レーマ展開）——ある文のレーマがいくつかに分かれて、あとの文で展開される。

例、この実験のポイントは二つある。一つは純粋な材料を使うことであり、もう一つは時間の厳密な測定である。

⑤とび石型（テーマ跳躍展開）——前文のレーマとの関係が推測できるものが次の文のテーマとなる。小説などの文章では多く見られる。

例、山の上に風車小屋がある。小屋番は七〇歳の老人である。（省略された文は「風車小屋には小屋番がいる。」）

⑥いきなり型（前提テーマ導入）——話し手（書き手）・聞き手（読み手）が共通に知っているものをテーマに導入する。子どもの作文などで、意識されずに使われているのは、まずい表現である。

例、〇〇くんがぼくのエンピツをとりました。（〇〇くんとはどこのどういう人ですかという質問が出さうである）

⑦まとめ型（統合テーマ型）——前文のいくつかの文のテーマをまとめ、あとの文のテーマにする。論説文でいう「序論→本論→結論」の「結論」にあたる。

例、「〇〇円は貯金箱に、五〇〇円はサイフの中へ、一〇〇円はポケットに、それぞれの硬貨がしまいこまりました。」

●段落でのテーマ・レーマ展開——文章をテーマ・レーマ展開から見ると段落の構成についても新しい面が見えてくる。②のように同一テーマで展開して構成された段落もあるし、③のようにテーマをふせて内容を展開する段落もある。

また、段落と段落とのつながりまで広げて、文章全体のテーマ・レーマ展開も考えられる。一つ一つ段落を、テーマ・レーマの形に要約してつなげてみれば、文章全体のアウトラインが見えるだろう。ただし、ここでも基礎となるのは内容の論理的な組み立てであることを忘れてはならない。

## 第六章 理論文の展開（1） 説明

まるくんのこと

さとうたかこ（二年）

まるくんは、  
あたまのけが  
すこし  
くるくるしてるんだよ。

でも

なかみはしっかりしているよ。

（『はじめのいっぽ』一光社）

### 1 文章とテーマの展開

文章というと一般には単一のもののように考えられているが、じつはさまざまな種類がある。それなのに「作文」ではきまりきった文章の展開が常識になっている。経験したできごとを題材にして、その文学的な再現をめざすのである。だから、朝起きてからどうし

たというような時間の流れにそった記述からなかなか抜け出せない。そこに欠けている要素は「なぜそうなのか」という問いかけである。

「なぜ」を問いかければ、そこには論理的な証明が必要になり、それがテーマを生みだすことになる。たとえば、物語のような形式をとった文章でも、そこには「なぜ」に答えるテーマを含んだゆるやかな論理がある。

●テーマの設定——たとえば「運動会の思い出」について書くとしよう。そこで書こうとするテーマは一つの命題（主部＋述部）の形で考えるべきである。（「楽しかった運動会」とテーマを設定するのではなく、「運動会は楽しかった」という命題にする。すると、それに対するいくつかの疑問点が「なぜ……」という問いかけで生じる。中心は「なぜ運動会が楽しかったのか？」という問いである。

小林喜三男氏の実践では「副題づけ」をさせることによってテーマの設定を目ざした（『国語の授業・38号』80年6月一光社）。それは物語的な記述におちいりがちな作文にテーマ意識をもたせるための方法であつ

た。しかし、残念なことにテーマをどう意識させるか、どう展開させるかは論じられていない。

●質問に答える論理——書き手はあらかじめ予想される問いに対して答を用意しておく必要がある。この場合は、運動会が楽しかったことの原因（原因）である。たとえば、「徒競争で一等をとったから」「お弁当がおいしかったから」「天気がよかったから」「楽しみにしていたから」「新しいスポーツウェアが着られたから」など複数の理由があげられるだろう。

これらのうちで中心的なものと副次的なものとは区分されて、およその順序は「島」としてアタマの中に配置される。

●文章のドラマ——結果としてのできごととそれに先行した人物の考え・意識との関係も因果関係として配置される。たとえば、「楽しみにしていた↓新しいスポーツウェアが着られた」「徒競争が不安だった↓」等になった」

ここに物語的な展開の「ドラマ」の基礎がある。ドラマとはなにも大げさなものではなく、その人の意識があるできごととの経験によって変化したり、何かを発

見したりということである。文学的な文章の展開も原因↓結果といった論理的関係によって成り立っているのである。

ただし、因果関係の軸は、いわば文章の設計図、あるいは登山のための地図のようなものである。ここまでの作業でできるものは、せいぜい段落のおよその配置でしかない。それは、小説でいう「あらすじ」、説明文でいう「アウトライン」にすぎない。文章にとって何より重要なのは、文章そのものの一歩一歩の歩みなのである。

## 2 文章展開の四種類

テーマを意識して構成したり、展開するためには、文章の展開の二つの区別が必要である。それは大久保忠利氏の言語能力の三分(①日常言語・②理論言語・③文学言語)から考えられる。

一般の「作文」は「①日常言語」を手段とした教育である。しかし、われわれの日常言語は自然発生的で機能的には未分化な言語である。それに対して、あとの二つの言語は日常言語からそれぞれの特徴的な性格

が取り出されたものであり、この二つの言語能力こそ教育の中心とされるべきものである。

●言語の三分と文章——ひと口に文章といっても、その展開の部分部分には質的なちがいがあ。ある部分では理論的な展開があり、別のところでは文学的な展開があり、それらが文章の中で入り混じっているのである。

②理論言語・③文学言語とは、日常言語から純粹な要素として取り出されたものだから、実際の文章や話の中では混在している。実際の話しや書かれた文章は複雑に見えるが、言語の三分を意識すれば、文章の複雑な構成のちがいも分かるものである。

●文章ジャンルの二分——文章は展開の仕方のちがいで次の二種類に分けられる。

A 理論的な文章……論文・説明文・論説文など原因・結果の論理を軸とする。

B 文学的な文章……小説・物語・随筆など時間・空間の展開を軸とする。

ただし、たいていの文章に二つの要素は混在している。Aが理論言語のみで書かれているわけでもないし、

Bが文学言語のみで書かれるわけではない。どちらの文章にも、それぞれのお互いの要素が含まれているのである。

●文章展開の四種類——この二分をさらに具体化すると文章展開は次の四種類になる(澤田昭夫『論文のレトリック』講談社学術文庫60466)。これは段落の組立て方や文章の展開を考える基礎となる。

### ①説明、②論証、③描写、④物語

①・②は理論的な文章の展開に多く見られる。「説明」は文章を書くときの基本であり、コトバの定義、意味の説明、具体・抽象に関連する。「論証」は論文の展開に代表される。「問題提起↓仮説↓実験(観察)↓結論」という展開である。

③・④は、文学的文章の展開であり、「時間」「空間」を軸にした表現が中心になる。「描写」は、あるモノ・コトを目に見えるように描きだす表現である。時間を停止させた状態で、対象(見たもの・想像したもの)を空間的に分析・総合しながら、主部+述部↓

文十文↓文章の形で展開する。

「物語」は「描写」と対(ついで)になる展開の仕方である。「描写」が時間をゼロとした空間中心の書き方であるのに対して、こちらは時間を軸とする。子どもたちの文章にある「……しました。それから……。それから……。」と、できごとを時間の流れのままに書き連ねた文章はこの展開の例である。

●四種の文章のバランス——どのような種類の文章をとっても、多かれ少なかれ四種の展開の要素を組み込んで成立している。たとえば、論文では①・②が多くなるのはもちろんだが、具体例をあげる部分では③・④の展開が使われる。

それに対して、小説や物語では③・④を軸にしながら、問題を掘り下げられる場合には①・②の展開を補助的に使用する。ただし、小説や物語の場合には、とくに視点が問題になる。これは理論文を書く場合にもついてまわるので、あとで問題にしなければならぬ。

### 3 「説明」の展開の練習

今回は「説明」の展開の訓練方法について述べ、

「論証」・「描写」・「物語」の方法は次回以降にする。

●「説明」とは何か——文章の展開における「説明」とは、論理学でいう「概念の定義」にあたる。定義とはあるモノ・コトについて、それがなにであるか、その意味を定めることである。その基本は「種(定義するコトバ)」は「類プラス種差」という形になる。つまり、あるモノ・コト(種)が、①どのようなものの仲間(類)に含まれるか、②その中で他のものとはどういう点がちがっているか(種差)を述べることである。「正方形」を例にとれば、「正方形(Ⅱ種)とは各辺の長さのあい等しい(Ⅱ種差)長方形(Ⅱ類)である」と定義できる。

●「説明」の二つの方法——「説明」の基礎としては二つの方法が有効である。(S・I・ハヤカワ『思考と行動における言語・原著第四版』85年2月、岩波書店60ページ)ハヤカワは定義の表現方法を二つあげている。

一つは、目を閉じて口でいう説明(概念の「内包」)、もう一つは口を閉じて指で対象を指すことである(概念の「外延」)。

このハヤカワの定義の表現を基本として日ごろ訓練することが、文章を書くとき「説明」の展開に生かされる。その練習問題の二つの例をあげておこう。

#### 例1 「時計」

時計とは時間をはかる道具です。その種類には、腕時計、かけ時計、めざまし時計などがあります。

#### 例2 「消しゴム」

消しゴムとは、エンピツで書いた字をこすって消すための道具です。むかしはゴムでできていましたが、最近ではプラスチックでできたものが多いようです。中にはやちヨコレートの形をしたものや、カラーのニオイのついたものもあります。

ひとつの文に向けられた「ドンナ」「ドウ」などの質問の答は「説明」で書かれる。たとえば「カラスの習性」という題について書くことは、「カラスとはどんなものか」「カラスの習性とはどういうものか」「説明」をとともなうものである。このほか、「説明」

を目的として「描写」や「物語」が使われることもあるが、ここではとりあげない。

●具体化と抽象化による「説明」——もうひとつ「説明」の重要な方法は「具体化・抽象化」によるものである。前にのべた「外延」の「説明」は、ここでいう「抽象↓具体」にあたる。つまり、コトバを聞いただけではよく分からないモノ・コトを実際に目で見られるものとして指し示すことである。その反対に、具体的なものばかりならべてラレッツした場合に、それらがあるコトバにまとめることは「具体↓抽象」の「説明」である。

これらの方法は、小林喜三男氏の「作文」教育の実践方法でいう「おしひろげ表現」「とりまとめ表現」の作業にあたる。また、「一読総合法」の読みの過程でいうならば、「くわしい話しかえ」「短い話しかえ」などと重なる。

「説明」を文章で展開する能力は「作文」指導のみで鍛えられるものではない。単に文章を書くときの学習だけでなく、「一読総合法」の「読み」における思考も文章力の基礎となっているのである。

## 第七章 理論文の展開 (2) 論証

●「説明」の展開と接続語——接続語はもっぱら「読み」のための手だてと考えられるようだが、文章の表現においても重要なはたらきをするものである。くわしくは次回の「論証」で述べることにして、ここでは「説明」にかかわる接続語だけをあげておこう。

「説明」の展開のための接続語は、「おしひろげ表現(具体化)」「ととりまとめ表現(抽象化)」とのちがいが次のように分類できる。

- ・ 具体から抽象へ……つまり、ようするに、すなわち、まとめていうと、など。
- ・ 抽象から具体へ……たとえば、いいかえると、わかりやすくいうと、など。

いもうと  
わたなべしんいち (二年)

ぼくのいもうとは  
せいかくがくらしいです。  
だって、  
ぬりえをするとき  
ぜんぶくろにぬるからです。  
(『はじめのいっぽ』一光社)

### 1 「論証」の展開と論理学

文章を「説明」として展開する場面で、意識的にこれらの接続語を使用するとうまく思考がはたらいてくれるものである。

また、子どもたちが文章の展開に行きづまっているときにも「処方せん」として利用できる。「○○というつなぎのコトバをとりいれて書いてごらん」と助言すると子どもたちは次の文章を展開できるようになる。

前回は文章展開の四種類①説明、②論証、③描写、④物語を示して、①説明について論じた。今回は④論証をとりあげる。「論証」とは、もともと論理学の分野の一つの概念であるが、文章展開でいう「論証」の意味はそれに限られず、広く論理的な考え方の全体を含むものである。

●教師のための論理学の本——ここでは論理学の全体

についてのべる余裕はないので、今も入手可能な教師のための論理学の二冊の本を紹介しておこう。

その一つは、大久保忠利著『国語・文学教育とコトバの心理』(大明堂1973年8月2刷)である。第二部「日本の国語教育をホンモノにする言語の心理と論理の基礎知識」には、概念から三段論法までの論理学の基本が、国語科教育との結びつきでわかりやすく書かれている。(なお、この論文は三省堂で1991年12月から刊行の『大久保忠利著作選集・全六巻』第五巻に収録される)

もう一つは、小林喜三男・荒木茂編著『論理的思考を高める表現指導』(一光社1974年12月初版)である。これは討論指導を通じて言語論理能力を育てる学校教育のための本である。「具体化・一般化」「列挙↓分類↓体系化」という基本的な思考力の育て方が具体的な授業を例に書かれている。

●論理学と文章表現——論理学の基本は以上の本にまかせることにして、論理学と文章との関連を考えてみよう。

論理学には、概念・判断・推理・類推・仮説・論証

などの分野がある。あえて文章表現と関係づけると、概念は「語えらび」、判断は「文つくり」に対応し、推理・論証などは、文と文のつながり・段落と段落の関係・章と章の構成に関連する。「論証」の展開では、以上の分野に加えて、思考操作の基本である比較、分析・総合、抽象・概括なども含まれる。

これらの中で基礎知識として重要な項目を『岩波哲学小辞典』(栗田賢三・古在由重編1979年11月初版)を参考に解説しておこう。□内はわたしの注。

●論証とは——「ある命題(主部+述部の形でのべられる考え。一般に名詞述語文(ナニがナニだ)の形をとる)が真であることの理由を示す論理的手続きをいう。論証される命題を提題または主張といい、論証の理由となるものを論拠という。論拠は①すでに証明済みの命題②または証明を要せぬ公理、公準、③確実な事実〔論拠の三種類〕である。」

論証には、a演えきの論証とb帰納的論証とがある。

「演えき」とは経験によらずに論理法則によって結論を導くもの、「帰納」とは個々の特殊な事実から一般的な結論を導くものである。

これが「論証」の展開の軸である。つまり、論証とは①ある主張について、②論拠を示して、③その主張の正しさを証明することである。

●**推理とは**——「一つ以上の真なる、また真と仮定された判断（前提）から他の判断（結論）が真であることを明らかにする思考作用」これにもa演えきの推理（論理法則による推理）b帰納的推理（経験的な事実による推理）の二つがあり、aの代表が三段論法である。

●**類推とは**——「例えば地球と火星との間にいくつかの一致する類似点があることを根拠にして、地球に人間がいるから火星にも人間がいるという推理を行なう場合のように、類似点にもとづいて一つの特異な事物から他の特異な事物に推理をおよぼすこと」アナロジー・類比ということもある。論証力には欠けるが、観察や実験の方向を暗示する点で科学研究には有効な役割を果たしている。

●**仮説とは**——「一連の現象を統一的に説明するために行なわれる推測」「仮説と他の既知の「すでにわかっている」真理とを組み合わせ、それから導き出された

結論が事実と一致するか否か観察・実験によって確かめることにより、仮説の真偽が検証される。」

## 2 文章展開における「論証」

以上の知識をもって実際の文章を見てみよう。論理の考えは一般的なものであり、そのまま文と文とのつながりに表れるわけではない。しかし、文章の展開から文ごとの論理を読み取ることはできる。

●**ラッセルの文章展開**——『ラッセル幸福論』（安藤貞雄訳、岩波文庫1322p）の一部をとりあげよう。（同じ岩波文庫『ラッセル教育論』とともに教師の方々にぜひ読んでほしい本である）

あとで「論証」の展開にコメントするが、一文ごとに生ずる読み手との「対話」と接続語のはたらきに注意して読んでほしい。（論理に関する語と指示語には傍線をつけた）

\*

①最も気高い人びとの行動でさえ、九分どおりまで、利己的な動機に発している。

②しかし、これは遺憾とするにあたらぬ。

③なぜならば、そうでなければ、人類は生き残れないからである。

④もしも、ほかの人に食わすことにのみ時間を費やして、自分が食うのを忘れていたら、人間死んでしまうだろう。

⑤もちろん、ふたたび悪との戦いに突入するのに必要な体力をつけるためにだけ滋養物をとる、ということもできないわけではない。

⑥しかし、こんな動機で食べた食物がちやんと消化されるかどうか、疑わしい。

⑦唾液の分泌が十分に刺激されないに決まっているからだ。

⑧だから、食事に費やす時間にはたまたもう公共の福祉を願う気持ちのみがこめられているというのよりも、人間、食事が楽しいから食事をするというほうがいいのである。

●**論理展開へのコメント**——①は、これから論証すべき主張である。命題を明確にするなら、「気高い人々の行動の動機も利己心である」となる。②は①に対して読み手の抱く意見「それは困ったことだ」への反論

である。③で「なぜならば」とつないで論拠を提出する。④で、ある事実を「もしも…たら」と仮定して「人類は生き残れない」ことを証明する。⑤は④への読み手の反論「でも他の人たちに食べさせてもいいじゃないか」に応じたもので、「もちろん」はあとにつづく再反論を予想させる。⑥で「しかし」と⑤を受けてから、⑦で⑥の論拠となる理由を示す。最後に⑧で①で主張した「利己的な動機」の意味を「だから」と食事为例にして結論づけている。

●**文章展開の「論証」の細かさ**——以上のように「論証」の展開は論理学での論証よりも小さきみである。

論理学の論理法則は抽象度が高いので、そのままでは文章表現に應用できない。しかし、文章の論理は文章において確かめられる。

論理学の論理と「論証」の展開のちがいを自動車の運転にたとえてみよう。行き先を決めるのが論理学であり、アクセルやブレーキやハンドルを操作することが「論証」の展開なのである。

●**文章で論理を展開する力**——文章を書くときに論理を展開する力は、日ごろ本を読むときに論理を意識す

ることで身につけられる。接続語が論理の手がかりになるので、四角で囲んだりして印をつけながら読むのである。

一般に文章の論理を問題にする場合、文と文との論理のつながりを見ないで、段落と段落との関係に目を向けることが多い。そのまゝに、文ごとの論理の流れをとらえるべきである。

### 3 接続語と「論証」の展開

一般に接続語の分類は表面的な形によるものである。論理的な思考作業とは結びつけられていない。それは思考の役には立たない。接続語を「論証」の展開の手がかりとするためには、その分類の仕方から考えなおす必要がある。

● **一般的な接続語の分類**——多少のちがいはあるかもしれないが、接続語は一般に次のように分類されている。

- a 順接⇓だから、すると、それで
- b 逆接⇓しかし、だが、ところが
- c 並立・累加⇓また、それから

を結びつける。この二つの対立する関係が文章の「論証」の展開の中心である。

それに対して、b・c・d・fなどは二次的な位置におかれる接続語である。逆接・対比などは「論証」の過程でとりあげられる事実に対して別の事実を提出したり、ある考えに対して別の考えを提起して反論や対立論を引きだすものである。

● **「抽象・具体」の接続語**——もう一つ「論証」の展開で大切な「抽象化（一般化）・具体化（個別化）」の関係を示す接続語がある。e「つまり」「例えば」である。「つまり」は、それまで具体的にのべられてきたことをまとめて一般化する。その反対に「例えば」は、それまでに抽象的にのべられた結論を具体化する。この二つの接続語は一読総合法でいう「くわしい話しかえ」「短い話しかえ」あるいは作文教育でいう「おしひるげ表現」「とりまとめ表現」に対応する。

● **教室での実践方法**——「論証」の文章展開の教育も、文章の読みと書きとの双方から意識化する必要がある。文章の読みにおいては、接続語を手がかりに「論証」を分析的に読む必要がある。また、書くことにおいて

- d 転換⇓さて、では、ところで
- e 説明⇓なぜなら、つまり、例えば
- f 対比・選択⇓あるいは、または

● **「事実」と「考え」の区分**——まず接続語を「事実」に関するものと「考え」に関するものの二つに区分する必要がある。接続語のほとんどは「考え」に関するものだが、a・cには「事実」に関するものが含まれている。「すると」「それから」などは客観的な「原因⇓結果」を表現し、「物語」の展開に使われる。しかし、「論証」の展開で重要なのは、やはり「考え」を表わす接続語である。

● **「だから」と「なぜなら」**——「だから」には「事実」と「考え」との二種類がある。その一つは、客観的な因果関係を示すもので、「ぼくはカゼをひいた。だから学校を休んだ」のような例である。もう一つは「論証」の展開に使われるもので、「論拠」を示すものである。

「考え」の「だから」は「なぜなら」と対をなす接続語である。「だから」が「論拠⇓結論」のつながりであるのに対して、「なぜなら」は逆に「結論⇓論拠」

は、読みで発見した小さきみな「論証」のパターンに当てはめた例文づくりの訓練がある。それによって文章力の基本として「論証」が身につくだろう。

● **接続語をとりいれた例文**——「論証」の展開のために接続語をとりいれた文づくりの練習パターンをあげておく。これは学年に合わせて応用する必要がある。

- ① ……ので（から）……。〔理由〕
- ② ……のために……。〔目的〕
- ③ ……。だが（しかし・ところが）、……。〔逆接〕
- ④ ……。また（次に・そのうえ）……。〔追加〕
- ⑤ ……。あるいは（それに対して）、……。〔対比〕
- ⑥ ……。例えば、……。〔具体化〕
- ⑦ ……。つまり、……。〔一般化〕
- ⑧ ……。だから……。〔論拠⇓結論〕
- ⑨ ……。なぜなら……。〔結論⇓論拠〕
- ⑩ もし……ならば、……。だから、……。〔仮定⇓論拠⇓結論〕

## 第八章 文学文の展開 (1) 描写

ぼくのじいちゃん  
はるさわともひろ (二年)  
はるさわともひろ  
ぼくのじいちゃんは  
うんちをするとき、  
はみがきをしながら  
うんちをします。

(『はじめのいっぽ』一光社)

比較のために理論言語の性質と並べて示す。(大久保忠利『国語教育本質論』一光社177頁参照)

- A 文学言語 ①虚構性・②個別性・③表象喚起性
- ・④情感性
- B 理論言語 ①真理性・②一般性・③事実指示性
- ・④論証性

今回のテーマ「描写」の文章展開と関連して各要素にコメントしておこう。

①虚構性——フィクションというと、知らない話や体験しなかったことを書くことと理解されがちである。しかし、体験を文章で表現すること自体が虚構なのである。コトバと体験とは次元のちがうものであり、体験をそのまま写したつもりでも、それはコトバによる体験の「表現」である。とくに作中で「私」を描くとき、書き手の意識は「書き手」と「体験者」とに分裂して、フィクションがはじまるのである。

②個別性——「描写」とは、対象の具体的な表現をめざすことである。理論文では、対象が個別化されな

### 1 文学文の性質と展開

文章の各部の展開は、その性質によって、①説明、②論証、③描写、④物語の四種に区分される。(澤田昭夫『論文のレトリック』講談社学術文庫504・66頁) 文章の種類からいうと、①②が理論文、③④が文学文の特徴的な要素である。

文学文の典型は小説である。一見すると小説は部分ごとにまるでちがった性質の文章で書かれているようだが、文章の特徴は文学言語の四要素に集約できる。

くてもよい。たとえば「水は油よりも重い」という文では、水や油は具体的でなくともよい。だが、文学文では、対象は特定のトキ・トコロにある個別的なモノとして描かれる。

③表象喚起性——表象とは、心に浮かぶ感覚的なイメージである。理論文で示すのは「概念」の意味であり「表象」ではない。たとえば「運動」一般に表象はない。しかし、特定のモノの「運動」は、トキ・トコロで行われるから、「表象」が喚起されるのである。

④情感性——文章を読みすすむとき心に浮かぶさまざまな心理のことである。大久保氏は「非反省的意識」とよんでいる。理論文が論理にしたがって展開されるのに対して、文学文は読み手の心理的な反応と心の動きを意識して展開される。その背後で「表象」がはたらいっている。

### 2 描写と視点

描写とは、ある対象を空間や場面において読み手の表象化を可能にするように文章で描きだすことである。表象は、視覚・聴覚・嗅覚・味覚・触覚といった人間

の五感に応じて喚起される。ふつう描写されるのは、視覚・聴覚がほとんどであり、第六感や体全体で感じられるような感覚は描写しにくい。

文学文で描かれる世界を構成する要素は「時間」と「空間」である。「時間」を先行させると物語の展開、「空間」を先行させると描写の展開になる。描写される感覚は、形容詞・形容動詞などのコトバで表現される。形容詞では五感、形容動詞では体の全体的な感覚が表現されることが多い。文章を読んで「こんな感じがした」と思ったら、どんなコトバで表現されているか確認する。それが自分の文章の表現力を高めてくれる。

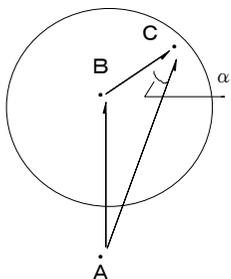
●描写の種類——描写というと、一般には、人物描写・自然描写・心理描写の三つがあげられる。だが、心理描写は「描写」からははずしたほうがよい。それは、内言(心の内のつぶやき)による人物の思考の展開であり、むしろ、論証の展開と考えられる。「描写」は大きく人物とモノとの二つに分ければよいだろう。

「描写」でまず問題になるのが視点である。視点は小説だけに関係があるのでなく、人物の登場する文章で

は基本的な問題である。たとえば、自分の経験を書くために「私」を登場させた場合、文中の「私」は「書いている私」と「そのときの私」に分裂するので、どちらの視点をとるかによって描きかたがちがう。

視点は比喩的に「見る」と書かれることが多いが「感覚する」という方がよいだろう。人物の登場する文章で、その世界を生き生きと描こうとすると、書き手が作中のどの人物の・どの位置から感覚するかは重要な問題である。

●作者と主人公の図——小説の作者(≡語り手)と主人公(≡人物)との関係をわかりやすく示した図を紹介しよう。(右遠俊郎『文学



・真実・人間』光和堂1977年5月49ページ) 円の中が作品の世界、

Aは作者、Bは主人公の位置、Cは作中に描こうとする対象、角 $\alpha$ は対象に対する作者と主人公の評価のちがいを意味する。

文章の場合には、A「書いている私」、B「そのときの私」と見ることが出来る。

文章で「私」を書くとき、書き手の意識はAとBと二つの立場に分かれる。つまり、対象の「描写」は、A CかB Cのどちらかの視点で書かれることになる。

一般にA Cは「説明」になりがちだが、B Cは「私」がいま直接に目の前にしているような「描写」になる。「生き生きした描写」といわれる表現の多くはB Cの視点で書かれている。

### 3 描写のためのコトバのワク

無心にも物を見れば「描写」の文章が書けるわけではない。よく観察したり感じたりするためには、その手がかかりとなるコトバのワクが必要である。それは思考を操作する手段となるもので、カテゴリーとよばれている。

じつは、どんな人もあるワクを基準にして対象を見たり感じたりしているのである。ただし、そのワクは固定したものでなく、対象の性質に応じて変化する。また、新しい対象に出会って、それまでのワクでとら

えられないときは、ワクの構成が作りなおされる。

つまり、描写とは書き手がつけているワクと、書くべき対象との相互作用によって変化し発展するのである。

●ワクとなるコトバ——「描写」の手がかかりとなるワクをあげておこう。「全体と部分」が基本であり、上下、左右、位置、比率、バランスなどのワクが関連する。それらのコトバで、対象を「質」と「量」の二面からとらえるのである。

質——A 人物・B モノとに分けて、

A 人物≡身体、顔(目・鼻・口)、表情、姿態、容貌、体格、など

B モノ≡形、色(明度・彩度)、感じ、面、線、角、音、ようす、など

量——カッコ内のような対立語がある。大きさ(大きい・小さい)、長さ(長い・短い)、太さ(太い・細い)、広さ(広い・せまい)、深さ(深い・浅い)

●ワクの使い方——ある対象を観察したり、描写したりするとき、右にあげたワクのコトバがチェック項目となる。「色は?」「形は?」「大きさは?」と一つ

一つ確認できる。

### 4 文章スケッチの方法

文章スケッチなどというコトバは日本では聞きなれないが、外国ではさまざまな方法で行なわれているらしい。

アメリカの作家W・サローヤンの短編小説には、国語(つまり英語)の時間に先生から「きょうはスケッチをする」といわれて絵を書いて叱られる生徒の話があるし、ソビエトの学校ではトルストイの人物描写を先生が手本に朗読してから生徒に人物描写の文章を書かせるという話を何かの本で読んだことがある。

じつは日本でも美術の授業で行なわれたすぐれた例がある。久保島信保『絵をかく・美術の授業を創る』(太郎次郎社1975年11月1日初版)である。絵画の鑑賞から「作文」を書かせるという国語教師も顔負けのすばらしい実践である。

だが、よく考えてみれば絵を書く人がこつこつと石膏デッサンやスケッチなどの訓練をしているのに、文章の場合には基礎的な訓練もしないで、いきなり書か

せているのはおかしなことである。

●文章スケッチの方法——わたしが実際に各地の文章教室でおとなを相手に実行している方法を紹介する。いくらか改造すれば教室でも応用ができるだろう。

A 対象（モデル）の確認——スケッチのモデルは、一見単純に見えても細かく観察するといろいろな部分に分けられるものが多い。あるいは、細かい部分で組み立てられていて分析の可能なものもよい。たとえば、小さな鉢に植えられた花とか、人物の肖像写真とか、一枚の絵でもよい。ただし、絵の場合には、人物が大きいようなものは、「何がいる、何がある」と個別のもの名称をあげるだけになり、描写にはつながりにくい。

B 手順——以下のことを一通りやつても、一〇人くらいなら三〇分ほどでできる。

①モデルの説明——モデルを提供した人から、目で見ただけでは分かりにくいことについてかんたんに説明してもらおう。たとえば、花なら、名前、原産国、育て方、その苦労などである。ただし、あくまで描写のための予備知識であるから、スケッチの内容として

はかくべきではない。

②観察と話し合い——モデルを観察しながら、参加者全員で話し合いをする。よいスケッチを書くためには全体の半分くらいの時間をかける。「これはいくつある？」「これは……というのか」などと、ひとりひとりの発見したことを必ず声に出して言い合う。対象の各部分の名称については全員が確認しておく必要がある。この観察の手がかりとなるのは、前にあげたワクとなるコトバである。

③文章を書く——十五分を目安にして「用意、スタート」でいっせいに書きはじめる。原稿用紙ではなく、「書きなれノート」の方式（ノート片面タテ一行あき）にすると、あとで内容に手が入れやすい。基礎を一、二年くらい基礎を勉強したおとななら、十五分あれば四、五百字の文章を書ける。はじめの観察と用語の確認が十分ならば、文章の微妙な表現にも注意が向けられる。

④読み上げと感想——一人ずつ自分の書き上げた文章を読みあげる。グループへの参加意識が生まれるし、当人が読むことによって自分の文章の不十分な点を確

認できる。聞き手は読まれた作品についてひとことずつ感想をのべる。批評的なコメントを加えるよりも、他の人の観察のすぐれた点に注目する方がよい。

⑤清書と提出——書きっぱなしにせず、かならず推敲と清書をする。時間があれば、原稿用紙を配ってすぐに清書をする。清書すると文章の欠点が見えてくるので、書きなおしの手がかりになる。時間のない場合は、家にもち帰って清書してから、あとで提出してもらおう。

●カテゴリーを生かす指導——前にあげたワクのコトバは、知識として知るだけでは意味がない。描写をするたびに、そのときどきの課題として生かす。「こんどは形に注目して見よう」「こんどは大きさをしっかりと描写しよう」などと観察と描写の手段にするのである。このようなコトバで教師が指示すれば、子どもたちの観察力を高めることができる。

## 第九章 文学文の展開（2） 物語

ばっちゃん

楠 綾子（六年）

ばっちゃんが夜にきた。

ながいながい話をした。

お母さんはくたびれて

お台所へいった。

ばっちゃんは、

しかたなく帰った。

お母さんはわざとやったらしい。

まったくばあちゃんの話は長い。

（『はじめのいっほ』一光社）

### 1 物語とは何か

●二種類の物語——ひとくちに物語といっても二つの種類がある。一つは、ふつうの意味での物語であり、もう一つは、文章展開での物語である。どちらも、できごとの時間的ながれを軸としている。

ふつうにいう物語は、できごとを順序を追って語ることである。そのつながりはすじやストーリーとよばれるが、その中心となるのは人物の行動である。人物の行動には人物の考え・心理・性格という内的な裏づけがある。語られることが事実ならば「歴史」、想像されて構成されたものならば本来の「物語」となる。その展開は、起承転結や序破急などの構造でとらえられる。

物語の理論については、ジャンニ・ロダーリ『フアンタジーの文法』（ちくま文庫90年9月）というすぐれた本がある。ロダーリは二つのことばの対立に物語の基礎があるといい、物語には論理的な想像力の裏づけがあると主張している。

このような物語は、この連載でのべてきた文章展開——①説明、②論証、③描写、④物語の要素をとりいれて書かれたものである。

●文章展開における物語——今回の「物語」は、文章の展開としての、もう一つの物語である。文章の展開は、まず大きく「理論文」と「文学文」に分けられる。「理論文」は、①説明、②論証、「文学文」は、③描

写、④物語を中心要素として展開される。

一般に「理論文」では書き手の考えや観念が書かれ、「文学文」ではできごとが書かれる。文章論でよくいわれる「考え」と「事実」の区別に対応させれば、「理論文」は書き手の「考え」を書き、「文学文」は「事実」を書くものである。

ただし、「考え」とは「事実」についての考えであり、「文学文」の「事実」も「考え」によって取捨選択され整理されたものである。また、「文学文」の「事実」も客観的なものばかりでなく、想像されたできごとの場合もある。だが、できごとが一定の「時間」「空間」という場を基礎とすることに変わりはない。だから、文学文の展開は、この二つの要素を基礎として成立することになる。

●物語と描写とのちがい——前回のべた「描写」は文章のなかで空間（場所・位置）を表現するものである。それに対して、「物語」は「時間」の要素を軸として展開される。

文学文では、できごとを時間的な順序にしたがって展開しつつ、とくに必要な場面では時間を停止させて、

空間のようすを描きだす。物語が時間を軸にして展開するのに対して、描写は空間を軸にした展開である。そこに双方のちがいがある。

以上の点において、子どもの初歩的な作文も文学作品の文章の展開も本質的な性格にちがいはない。ただし、子どもの作文は、記憶にあることや思いついきを荒く書き並べるのがせいっぱいである。それに対して、小説の文章では、人物の性格や作品のテーマに応じて、書くべき行動やできごとが意識的に整理されている。作品のテーマや人物の表現に必要なことはとらあげることが、不必要なものを書かないのである。

空間をくわしく書くときには描写をするのがふつうであるが、「物語」で描写に代えることも可能である。レッシング『ラオコオン』（岩波文庫）には、ホメロスの「イリアス」で盾の描写をするときに、その製造過程を物語的に展開することで描写のかわりとする例があげられている。このような考えは、説明の展開における操作的定義にも似ている。

●小説の「物語」展開——小説の文章で物語の展開が使われるのは、場面と場面とのつながりの部分であり、

ダンゴとダンゴをつらぬくクシとか、岸と岸をつなぐ「橋」などとよばれる。それは、「彼は……してから……して、……を……した。」といった展開の仕方である。

そのような展開は、子どもたちの初歩の作文の表現と似ているが、作家がするように展開するのは、それが描写を必要とするところではないと判断して、行動のつながりに意味を見たからである。

だから、物語の展開を生かすためには、描写で細かく書くなら書ける能力を前提とする。つまり、ここは描写よりも物語で書くべきだと判断のつけられる能力である。その力があつて、はじめて省略ができるのである。その基礎となるのは、描写の場合と同じように、人間の行動やできごとを時間にしたがって分析する能力である。

## 2 物語の展開の能力

●描写の分析と物語の分析——描写では、対象をどの位置から見て描くかの視点を定めることが基本となる。そこから対象を空間的に分析するのである。

物語では、できごとのつながりを追うために、「原因↓結果」「行動↓目的」といった論理的な関係が関わってくる。最初から厳密な論理を考えるよりも、遊びのようなことから訓練をしたらよいだろう。

●「風が吹くと桶屋がもうかる」——こんな話を物語の考えの入門にしたらどうだろうか。ここには論理のあやまりやゴマかしがふくまれているが、子どもたちの物語への興味や論理への関心を育てるにはいい材料である。主部と述部をはっきり記述して、話の展開を確認してみよう。

①風が吹く↓②ほこりがたつ↓③ゴミが人びとの目に入る↓④人びとの目がつぶれる↓⑤人びとが盲になる↓⑥人びとが仕事をさがす↓⑦人びとは三味線をひく仕事を選ぶ↓⑧三味線が必要になる↓⑨三味線の製造者がネコを捕まえる↓⑩ネコが少なくなる↓⑪ネズミがふえる↓⑫ネズミが桶をかじる↓⑬桶の注文が桶屋にくる↓桶屋がもうかる。

一つ一つの文のつながりのカゲには論理的な理由づけがある。それを考えさせて、「……なので」「……だから」と論理のかたちで表現させるのも、物語から

ることで、子ども自身に限界を意識させる方がよいのである。それが次の段階への発展につながる。

物語の訓練として、人物の行動を動詞文で分析する方法がある。「物語」は基本的には動詞文で展開される。この連載で先生の動きを観察の対象とした動詞文の練習を紹介したことがあるが、それはできごとの時間的な順序とかかわりなく動詞文で表現するものだった(第三章を参照)。「物語」の展開の練習で、人物の行動やできごとの時間的な順序を正確に守る必要がある。

●「顔を洗う物語」——物語を書くには「顔を洗う」といった具体的な行動をとりあげるとよい。だれでも毎日あたりまえのようくり返している動作を物語として文章でとらえ直すのである。自分自身の行動をふりかえることは行動の意識化と記憶を再現する訓練になる。また、想像力を鍛えることになる。また、生活の真実の姿を見つめるための基礎的な練習でもある。

これも、主体である「ぼく」の行動に限って書いてみよう。

①ぼくは水道の蛇口をひねる(これに助言して「左

論証への思考を發展させる練習になる。

もちろん、これよりもっと細かく話の展開を書くこともできる。また、童話や小説を読んで、作中の人物の行動をこのような形で取り出すことも物語の展開の能力をつける訓練になる。よく知られている「桃太郎」「浦島太郎」などを、自分なりの物語に展開する練習も考えられる。

### 3 物語の展開の実践

●「物語」作文の例——子どもたちが作文で、まず使うのが、物語の展開である。「運動会」や「旅行」について書くとき、その日の朝に目を覚ましてからのできごとを時間を追って、「ぼくは……しました。そして、……しました。そして、……しました。」という具合に、次から次に文をつなげる。どこまでいっても、時間を止めて描写するわけでもなく、疑問について問題を掘り下げるわけでもなく、この調子でつづくのである。

しかし、このような書き方をアタマから否定するわけにいかない。むしろ、展開を徹底的に身につけさせ

へ。「右手で」などの表現を加えることもできる) ↓  
②ぼくは両手で水を受ける↓③ぼくは顔全体を水でぬらす↓④ぼくは両手で顔をかくこする↓⑤ぼくは石けんを両手でこする↓⑥ぼくは石けんの泡を顔につける↓⑦ぼくは顔をこする↓⑧ぼくは水で石けんを洗い流す↓⑨ぼくはタオルで顔をふく。

書かせる前に話し合いをして、動作や行動を表現することばを全体で確認しておくのもよい。これを基本として、さらに話し合いを進めれば、それぞれの子ども個性的な表現も出てくるだろう。「タオルを引き出しから出す」とか「タオルをタオルかけからとる」とか「石けんを石けん入れからとる」などという細かい動作もつけ加わるだろう。

●「三題ばなし」による物語——文章の全体で物語を展開する力をつけるためには「三題ばなし」の方法がよい。任意に選んだほとんど関係ないような三つのことばを話のなかに入れてストーリーを作るのである。これは低学年の子どもたちでも可能であろう。

例文をふたつあげよう。この話のつづきを書いてみよう。さらによくわしい展開もできる。

例1、クマ、雲、三角定規  
ある日、クマが森のなかを散歩していると、道ばたで三角定規を拾った。使い方を知らないので、空に向けてすかして雲をながめていた。

例2、エントツ、海、りんご

エントツのある工場に勤めている少年が、浜辺に沿った道を歩いて家に帰ってくるうちゆうでりんごを拾った。少年はちよつと迷ったが、それをかじりながら家まで歩いた。

●物語は文章の原点——物語は子どもたちが文章を書き始めるのにもっとも入りやすい展開の方法であるが、うっかりすると時間を追って行動をたどるだけの文章になりがちである。それでも、時間を追ってできごとを書けることが、文章の第一条件であることにはかわりない。

また、できごとや行動の密度を自由に操作できる能力がなければ、文章のテーマに必要な行動を重点的に取り出して書き込むことはできないのである。

上級に進むにしたがって、行動をさらに細かく分析する力をつけるために、徹底して細かい行動をスケッチする訓練もすべきである。  
その一例として、次のような物語の展開があげられる。

例3、消しゴムで字を消す物語

①私はカバンのふたをあける。②筆箱を取り出す。③ふたを開ける。④消しゴムを取り出す。⑤筆箱のふたを閉める。⑥左手で紙を押える。⑦右手で字をこす。⑧消しゴムのカスを息で吹きとばす。⑨カスを左手で払って落とす。

このような細かい展開ができてはじめて、省略したり書き加えたりという自由な書き方ができるのである。

## 第十章 文章の書き方・まとめ

ささき先生

みやさかこうじ (二年)

ささき先生は

歌がだいすきだ

だからいつも歌をうたう

いつから歌がすきになったの

ぼくはふしぎにおもう

ささき先生のあかちゃんも

歌が好きになるとおもう

(『はじめのいっぽ』一光社)

### 1文章総合法のくふう

今回は連載の最終回である。これまでのべた訓練法を生かした総合的な文章の書き方で終わりにしよう。子どもたちへの指導法としてのべるが、教師自身の文章構成法としても生かせるだろう。

●アウトライン法——日本ではあまりのべられない文

章の書き方にアウトライン法がある。かんたんというと、文章のアイディア↓文章化をシステム化したもので、「①アイディアのラレッツ↓②構成・並びかえ↓③段落つくり↓④文章化」という流れで文章を仕上げる方法である。

この方法で文章を書けるパソコン用ソフトもあるが、だれもがすぐに使いこなせるわけではない。この考えの原理をあらかじめ知っておく必要がある。

日本の学校教育で、この方法がとられないひとつの理由は、「作文」の授業が文章による論理的な思考をめざすのでなく、生活経験の記録を目標としているためであろう。たしかに、アウトライン法は文学文よりも理論文を書くのに向いているが、基礎的な論理能力をつけるためには、ぜひとりあげるべきものである。

●カード式文章法——アウトライン法を文章の教育法として具体化した「カード式文章法」を紹介しよう。小林喜三男氏の作文教育法を参考にして、わたしがアイディアから文章の仕上げまでのながれを教育方法に具体化したものである。

子どもたちに文章を書かせると、一二三行を書いて、

もう書くことがなくなつたということがある。一人一人の文章を読んで、教師が生徒に質問して対話をすれば、まだまだ書けることが出てくるのだが、そこまで指導するにはたいへんな手間がかかるし、子どもの過剰な依頼心を育てることもなにかねない。

これからのべる文章法は、子ども自身の対話の能力を生かして文章を書かせるとともに、その能力をさらに発展させる方法である。はじめに書かせる文は五つから三〇くらいだが、それをもとにして段階的な作業をすることで、最終的には五倍くらいの長さの文章を仕上げられる。

ただし、これを実行するには、この連載でわたしの取り上げた方法を子どもたちが多少は経験している必要がある。そして、何よりも重要な前提は、子どもたちが自由に意見を言い合せて、教師に対しても自由に話せる教室のふんい気である。

## 2 カード式文章法の実際

●作業のながれ——作業は次のような七段階になる。各段階で論理的思考力・自由な想像力などの総合的な

能力がきたえられる。各段階の配当時間は、書くべき文章の長さに応じて割り当てればよい。

- ①ラレッツメモ（アイディアの言語化）
- ②カードへの文づくり（トピック化）
- ③カードの並びかえ（構成の基礎）
- ④カードへの質問↓答え（対話の構成）
- ⑤下書き（「書きなれノート」方式）
- ⑥推敲（書きながらの推敲）
- ⑦清書（原稿用紙を使う意味）

①ラレッツメモ——意識・アイディアの言語化である。話題やテーマについて思いつくことをノート一ページに、単語・句・文でラレッツ的にコトバにする。表現できないものは絵で書いたり、関係あるコトバ同士を線でつないだりする。

この段階では、ほんの小さなひらめきも逃さないで、話題に関してコトバが出なくなるまで書きつくすことが目的である。時間的な展開や空間の配置は必要はない。書くべき対象に考えや意識が集中すればよいので

ある。

ダイ・ドドナ・ドドナ（ダレガ・イツ・ドコデ・ドンナ・ナニヲ・ドウ・ドウスル・ナゼ）の要素のうち、トキ（年・月・日・時刻など）・トコロ（場所・位置）、人物の名前、印象的な品物など、コトバになるものはすべてコトバにする。

お互いに共通する経験を書く場合には、あらかじめ話し合いをして、あげられたコトバを黒板に書きならべるとよい。

②カードへの文づくり——ラレッツしたメモのなかから、ポイントになる内容を取りだして文にする。書き手の能力に応じて、文の数は五から三〇くらいまで定めればよい。一枚のカードから一段落が形成される書かれた一文は段落のトピックセンテンスとなる。

わたしの使用するカードは、B5の用紙をタテに四つに切ったやや大きめのタンザク型である。（左図を

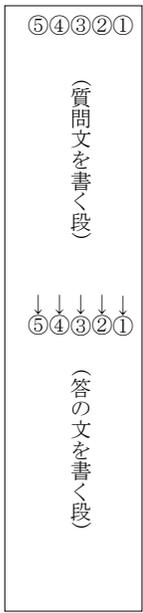


参考に工夫してほしい。上図がオモテ、下図がウラ）

カードのオモテには、タテに一つの文を書く。上には、あとでカードの順序を決めた数字を入れるためのカッコをつけておく。ウラは上下二段に分けて、上には質問文を書くための丸数字を①から⑤まで、下段には答えを書くための丸数字を①から⑤まで記入する。カードに書く文は、あとでトピックセンテンスとなることを予測して、簡潔でありながらも、そこから想像のわくような文がのぞましい。

③カードの並びかえ——文が一通り書いたらカードを机の上に広げて、全体のながれを見わたしてみる。話の順序を考えてカードのカッコに番号を記入する。できれば、この段階で二と通りのプランを子どもに考えさせて、口頭でプランどおりに話をさせて、子ども自身の気になった方を選ばせる。

全体の展開の構成があきらかになるのもこの段階で



ある。一カードを一段落と考えれば、段落のまとまりとして「章」が見えてくる。枚数が多い場合、カードを数枚ずつまとめて、第一章、第二章、第三章と名づけて章題を書かせるとよい。

④カードへの質問と答え——カードのウラの上段に、オモテに書いた文に対する質問を書く。原則的には一カードについて五つの質問を書く。これは自分の書いた「文」に対する対話である。文のながれのおおまかな全体はつかめているから、それにそった質問が出るだろう。(質問のポイントは第五章参照)

全部のカードの質問が終了したら、一枚目のカードにもどって、下段にひとつひとつの質問に対する答えを書く。そのとき注意することは、質問も答えも省略しない文で書くことである。「どこか?」ではなく「どこで……?」でしたか?と質問し、「……です」とぶつきらぼうな答えではなく「わたしは……で……を見つけてました」と文の形で書く。そうすると次の下書きの作業がラクになる。

⑤下書き——ここではじめて下書きに入る。一カードの一文をおよそ一段落と考えて下書きをする。す

に全体の構想が見通されているし、質問と答えの骨組みはできているので、五つの質問と答えの内容を配置する順序を考えればよい。

ここで注意することは、他のカードに書かれる内容は書かないということである。

書きはマス目のある原稿用紙に書かせるのではなく、「書きなれノート」を使用するとよい。マス目もないし、一行ずつ行間があいているので、自由な気分で見識のながれをとぎらせずに書ける。

⑥推敲——「書きなれノート」の方式では、行間に書き加えたり、上の白ページ内容を書き変えたりするので、書く過程が推敲の過程になる。また、次のような校正記号を子どもたちに教えて赤ペンを入れさせると、文章を推敲する力が育てられる。

●推敲用の校正記号——おもなものとしては、(記号は表示できないので省略)

- ①改行の印、
- ②、と。のチェック
- ③語句の入れかえ、

④文の挿入  
など。

パソコンのワープロを使えば、これまで考えられなかった文章の組み替え作業ができる。今までアタマのなかで考えた文の修正や組み替えが、ワープロなら一瞬にしてできる。また、納得いくまで訂正をくり返しても汚れない。文章推敲力を育てるためにも、右のような校正記号の使用に慣れる必要がある。

⑦清書——原稿用紙への清書は最後の段階である。原稿用紙の使い方や書き方については、一般の文章の本に詳しいから省略する。「きれいに・ていねいに清書せよ」というだけでなく、「正しく、わかりやすく、感じよく」相手に伝えることの意義をのべるべきである。

### 3 まとめ

●再び日常訓練のすすめ——この連載の一回目にわたしは教師自身が文章を書いて苦労することの必要をのべた。『教師と子どもたちのための……』というタイトルには、まず教師自身の文章能力を高めること、そして

体験を通じて教師が学んだことを子どもたちの教育に生かしてほしいという願いがこめられていた。

そのために日常の訓練としておすすめしたのが、①表現よみ、②印つけよみ、③書きなれノート(第一章参照)の三つであった。わたし自身が今もつづけているように、この訓練の意義は変わらない。じつは講座の内容は、この「読み・書き」の訓練を教育として実践できるものにシステム化したものであった。だから、ここでもまた文章力の向上のために三つの方法をおすすめする。ここから教師自身が学ぶことが、文章ばかりでなく国語教育全般にも理論的・実践的なヒントを提供してくれるはずである。

●文章力・思考力・想像力——わたしは連載の最初に三つの目的と目標をあげた。

①文章力の基礎となる論理的思考能力について考え、その方法を理論化して作文教育に応用できるようにすること。

②論理というと一般には形式論理学がとりあげられるが、言語との関係づけが弱いので、論理を言語と結びつけて考えること。

③さらに、論理的な思考能力を基礎にした総合的な思考力や想像力とはどのようなものか考えること。

ふりかえると、①②については、どうにか骨組みはたどることができたと思う。②の論理と言語の結びつきも、大久保文法を媒介にして、かなり具体的にのべたつもりである。ただ、残念なのは③である。各回の下書きでその内容まですんでも、紙数のつごうで大幅に削り取ってしまった。また機会があれば、この問題も考えてみたいと思っている。

●お礼——最後に、一年八カ月の長い間、連載に関心をお持ちくださった読者の方々に心から感謝をささげる。連載の内容についての疑問・質問・意見など一光社宛にお知らせくだされば、何らかの方法でお答えするとともに今後の参考にさせていただくつもりである。

(終)

## あとがき

この小冊子の原稿は、児童言語研究会機関誌『国語の授業』（二光社）に連載されたものである。十年以上たつてわざわざまとめたのは、今でも文章指導の基礎理論として意義があると思つたことと、わたしの文章理論の基礎として立ち返る必要も感じたからである。

各回の掲載は次のとおりである。

- その1 文章力と言語論理能力 101号(1990/12)
- その2 単語とコトバの体系 102号(1991/02)
- その3 文つくりの心理と論理 103号(1991/04)
- その4 文章の「時間」と「空間」 104号(1991/06)
- その5 文と文のつながり 105号(1991/08)
- その6 理論文の展開(1)説明 106号(1991/10)
- その7 理論文の展開(2)論証 107号(1991/12)
- その8 文学文の展開(1)描写 108号(1992/02)
- その9 文学文の展開(2)物語 109号(1992/04)
- その10 文章の書き方・まとめ 110号(1992/06)

(渡辺知明)

### 思考力を高める文章指導法 —教師と子どもの文章入門—

2005年2月25日 第1版発行  
2013年3月 8日 第2版発行

著者 渡辺知明  
発行者 コトバ表現研究所  
発行所 品川区東五反田2-15-6-515  
〒141-0022 電話&FAX. 03-3445-6499  
w-tomo@tokyo.email.ne.jp  
<http://www.ne.jp/asahi/kotoba/tomo/>