

国語教育における「だらだら文」の捉え方と扱い

The perception and treatment of “DARADARA-BUN” in Japanese language education

松崎史周

Fumichika MATSUZAKI

Abstract

This paper proposes issues in developing educational guidance by researching how redundant sentences are perceived and treated in education on the Japanese language. When schoolchildren or pupils write essays and compositions, they often combine multiple clauses by using conjunctive particles and continuative forms, which results in creating lengthy, difficult-to-understand sentences. These redundant sentences are called “DARADARA-BUN” in Japanese language education. Although they have been regarded as a problem in writing styles, their definition and scope have not been unified, and the criteria and standards for recognition have not been established. As a result of researching magazines and books on Japanese language education published after the war, the following outcomes were obtained for the perception of and treatment to redundant sentences in Japanese language education:

- (1) Redundant sentences, are classified into two categories in education of the Japanese language: the same conjunctive particles are repeated to continue clauses; and conjunctive particles and continuative forms are frequently used.
 - (2) In educational guidance, redundant sentences are often corrected mutually by children under the guidance of their teachers, who often make their pupils think about how to shorten redundant sentences through separation.
- In addition, the following two problems were pointed out for the perception of and response to redundant sentences:
- (3) Perception of redundant sentences has depended on subjective determination by teachers and learners since the standards for recognition have not been established.
 - (4) Redundant sentences have been corrected depending on learners' sense of language since the correction of redundant sentences has not been based on any grammatical requirements.

Keywords : *Lengthy, difficult-to-understand sentences ; grammatical errors ; guidance on essays and compositions ; Japanese language education*

I はじめに

小・中学生が書いた作文を読んでいると、長々と続いて読みにくく、文意の取りにくい文がいくつも見られる⁽¹⁾。

- (1) 私は、マグ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、つゆにねぎをいれようとしたらハートの形をしたねぎがあつて、家族に「これってハートの形じゃない。」と言った

ら、私は、ハートだと思つていても、母は、ふつうのねぎにしか見えなくて、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。

いずれの文もある日の夕食での出来事を描いたものだが、接続助詞や連用中止を用いた節⁽²⁾がいくつも連なり、長々と続いて読みにくさを感じさせる文となっている。このような文を国語教育では「だらだら文」と呼んで、作文における文法的誤り(不具合)⁽³⁾の一つに数えてきたが、その定義や範囲は必ずしも一致していたわけではなく、認定の基準も不明確で、「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念が残る。

また、平成20年度全国学力・学習状況調査(小学校国語A)では、文章の推敲に関する問題が出題され、

「書き直したほうがよい」部分として接続助詞「ので」が連続した文(③)を選ばせているが、正答率は34.0%と低く、「事実や事柄の羅列によって文の構成が整わなくなっていることを理解することに課題がある」と指摘された¹⁴⁾。

①わたしは、六年生として学校のためになるような仕事や活動に積極的に取り組もうと思った。②しかし、具体的にどんなことをしたらよいかやんではしまった。

③そこで、先生に相談すると、

「あなたの好きなことが、学校のためにつながるとよいですね。」

と、話してくださったので、花が好きなところを活かせばよいと気づいたので、花いっぱいのきれいな学校にしようと思った。

(1)とよく似た文で「だらだら文」と認定できるが、調査の結果から同一接続助詞の連続に問題を感じていない児童の様子が窺える。こうした学習者の問題は昭和20年代後半から国語教育において繰り返し取り上げられ、学習指導の開発や実践も行われてきたが、現在もなお解消されることなく、児童・生徒の文章表現上の課題となっている。

以上のような状況を踏まえ、本稿では戦後の国語教育系雑誌や書籍を調査して、国語教育における「だらだら文」の捉え方や扱いを確認するとともに、それらの問題点を整理して学習指導法の確立に向けた課題を提起していくこととする。なお、「だらだら文」に近似した不具合に「ごたごた文」があるが、こちらについても「だらだら文」との関連で適宜触れていく。

II 国語教育における「だらだら文」の捉え方

1. 文法ブーム期の捉え方

戦後の国語教育の中で、作文における文法的誤りが特に注目されたのは、昭和20年代後半から30年代にかけての「文法ブーム期」¹⁵⁾であった。当時は現場の教員によって児童・生徒の作文の調査・分析が盛んに行われたが、その中で文法的誤りは児童・生徒の作文の問題点を示すとともに、学習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。

こうした状況の中、作文における文法的誤りは昭和30年前後には「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、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4種類に分類された¹³⁾。そして、「接続詞の乱用」「接続助詞の乱用」は児童・生徒の作文によく見られる文法的誤りとされ、当時の論考で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ないで行って、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¹⁸⁾。

「て」「ので」「から」「たら」「が」などの接続助詞を何度も使って、文を連綿とつづけていくもの、「とき」という形式名詞をつづけて、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⁵⁾

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」という擬態語で表現され、こうした要素を含んだ文は「だらだら文」と呼ばれた。『学校文法概説』(昭和32年)の著者・永野賢も、児童・生徒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」を挙げており¹⁶⁾、「だらだら文」が児童・生徒の文章表現上の問題点として強く意識されていたことが分かる。

「だらだら文」の例としては、(3)のような同一の接続詞を連続使用した文や(4)のような同一の接続助詞を連続使用した文が挙げられているが、(5)のような接続助詞を多用した文が挙げられることもあった。

(3) わたしは、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キョウをして、それからとも子ちゃんの家へ行って、それからマンガをふたりでよみました。(小2)¹⁹⁾

(4) 小金井の家の林にクリ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けんめいかごに入れたので、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*いこうとしたら、雨が降ってきたのでやめました。(小5)¹⁹⁾

(5) 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、そうっとはいっていった

ら、弟のジャンパーがぼうしと一しょにかかっていたので、まだ弟がまだいるなと思って、ろうかに出てまっていたら、先生とせいとがぞろぞろ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、もう少しおそくれば、またずにすんだのにと思って、せいとにくっついてへやの中にはいました。(小4)⁹⁾

以上の3分類が文法ブーム期における「だらだら文」の分類であるが、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に着目して規定されており、教師にとっても児童・生徒にとっても理解しやすいものだったことが分かる。だが、どれくらいの節がどのように連なれば「だらだら文」なのか、認定の基準や目安が明確にされることはなく、教師や児童・生徒の主観的な判断によって「だらだら文」が認定されていたものと推測される。

なお、同一接続助詞の連続や異なる接続助詞の多用による読みにくさが、「だらだら」ではなく、「ごたごた」という擬態語で表現されることもあった。国分(1952)は「ごたごた」した文について次のように述べている⁹⁾。

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

— 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、牛小屋の牛がもうとなきましたので、「おお、牛もこんばんはか」と、北原から来た人がわらったから、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、児童の表現だからおもしろいなどと感傷的にならずに、やっぱりスッキリした文章にさせる努力を、わたくしたちはしていこう。

「ごたごた文」として国分が挙げた例文も接続助詞(または形式名詞)を多用した文で、「だらだら文」と同様の症状を有している。初出がどちらかの問題はあがるが、昭和20年代後半には接続助詞や形式名詞を多用した文が「だらだら文」と呼ばれたり「ごたごた文」と呼ばれたりしていたものと推測される。それが昭和30年代前半までには「だらだら文」という名称の方が

優勢になり、現場で広く使用される学習用語になっていったものと言えよう。

こうした状況の中、次の小峰(1957)のように「だらだら文」と「ごたごた文」を区別する捉え方も現れるようになった¹²⁾。

1. だらだら文

例、おかあさんがたきものをとりよつてのぐちひでよがほうていきよつてやぐらに火がはいつていたのでそれにほうていきよつてやぐらにはいりましたおかあさんがはしっていきました。

2. 無理なツナがり文—ごたごた文

例、小さいとき、いろりの中にはいつて、手をやけどしたので、大きくなつてからナイフで手を切ろうとしたところを先生がとめました。

いずれも接続助詞を多用した文で、見た目には区別が付けにくい。例文を見る限り、接続助詞を用いた節がいくつも連なることで意味の切れ目が見えにくくなったものは「だらだら文」、複数の事態を無理に結びつけたために筋が通らなくなったものは「ごたごた文」に分類しているようである。分類の基準が明示されているわけではないが、節連鎖の過剰性による読みにくさなのか、事態間の無理な関係づけによる読みにくさなのかによって分類した点は注目に値する。こうした捉え方などもあって、文法ブーム期における「だらだら文」は同一の接続詞・接続助詞が連続した読みにくい文、接続助詞や連用中止を多用した読みにくい文に限定されるようになり、昭和30年代前半には国語教育における「だらだら文」の捉え方が形成されたと見ることができる。

2. 森岡健二『文章構成法』の捉え方

文法ブーム期に形成された「だらだら文」の捉え方は、文法形式に着目したもので理解しやすく、学校文法にも準拠していることもあって、現場に広く浸透していった。そうした中、学校文法とは異なる独自の理論から「だらだら文」を捉えていったのが森岡健二だった。

森岡は国語教育に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」¹⁷⁾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、作文の基礎能力を定位するなど、作文指導さらには国語教育の系統化に多大な影響を及

ぼしたとも言われている。森岡の文章構成法理論は『文章構成法 文章の診断と治療』⁴⁾(昭和38年、以下『文章構成法』と略す)に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本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、宙に浮いた修飾語、位置の不適當な修飾語、対をなす思想のととのえ方、語の脱落、よじれ、強調

文法ブーム期に形成された文法的誤りの類型と大きく異なるが、注目すべきは「だらだら文」という項目を挙げている点である。森岡は「だらだら文」を「思考が曲がりくねって長く続き、文としての統一をこわしているもの」とし、「分離すべきもの」「従属・被従属の関係にすべきもの」「むだな語句を省くべきもの」の3種類に分類している。

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へ収められているもの

例) 計画のなかで楽しくすごせるように思えるのは箕石滝へ行く事が第一の楽しみになっていて、そして、他には夏休みの宿題がどういうようにせいこうするかと思うと、なんとなく夏休みを利用することが悪くない様な感じさえてくる。(中2)

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

例) 近代社会の欠点は、個人を集団の一員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、大衆の中に没し、自主性をなくし、マス・コミュニケーションに動かされて行き、無自覚な大衆の一員となってしまうことである。(大1)

c むだな語を省くべきもの：省くべき修飾語や挿入句が多数あるもの

例) 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われないので、大変中間テストの時は、わるい成績でしたが、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おりますが、おもいどおりにいけば、良いのですが、またおちたり通知表が悪くなったりしますの

で、母のゆうことをきいて、いっしょうけんめい勉強していきたくて、おもっています。(中1)

aは、複数の事態を1文に収めたうえ、その関係を表す形式も適切ではないために意味的統一性が感じられなくなったものである。文法ブーム期の捉え方からすれば、「ごたごた文」に相当する文と言えよう。bは、文中の従属節が連用中止によって並列されており、節相互の論理的関係が掴みにくくなったものである。文法ブーム期の「だらだら文」に近いが、従属節の種類は単一で、(5)のように多様な従属節(接続助詞や連用中止)が用いられているわけではない。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たものである。こちらも文法ブーム期の「だらだら文」に近いが、文の筋を乱す修飾語や挿入句自体は、文法ブーム期に捉え方からすれば修飾関係の誤りに相当する。

以上の3種が森岡の「だらだら文」の分類だが、これらは文法ブーム期の「だらだら文」と形式的に似通っているものの、同一接続助詞の連続や節連鎖の過剰性によって読みにくさが引き起こされているわけではなく、文法ブームの「だらだら文」に相当するものではない。文法ブーム期の「だらだら文」に相当するのは、森岡が「重複」の一種に挙げている「同類の節の重複」((6), (7))や「だらだら文」の項目に挙げられた練習問題((8), (9))の方である。

(6) このごろはあついで心もゆるみそうですが、仕事が多いので手こずっていますが、弟や妹はほめてやると手伝ってくれますが、きげんが悪いとしてくれません。(中学)

(7) 今も父は親類の仲人をしているので、夜遅くまで帰って来ない時もあるので、オートバイの音がすると胸の心配の固まりがすと消える。(高校)

(8) すこしあそんでから野原のところですもうをしてからまた坂道をのぼりましたが、あまり坂道のでいっしょうけんめいこいだがまたもとのところまで自転車がもどってしまうのでおりました。(中学)

(9) また、作文というものが好きだという人もきつときらいな時があってその時はきらいでも一生懸命に書いたのではないかしらと思ったりしてまた、今がそのきらいな時期なのかしらと思いこれからなるべくどんなことでもよいから文にしてお

こうかしらとも考えたりしたのですがやはりこの作文を書いても心の底から夢中になるような感じが出てこないのです。(中学)

このように見てくると、「だらだら文」という名称は同じであっても、森岡のものとは文法ブーム期のもとはかなりのずれがあると分かる。節連鎖の過剰性による読みにくさなのか、事態間の無理な関係づけによる読みにくさなのかによって分類された「だらだら文」と「ごたごた文」であったが、森岡はそれらを「だらだら文」に統合し、その一方で、同一の接続助詞の連続による読みにくさを「だらだら文」とは別の項目に分類した。こうした森岡の捉え方は国語教育に広く浸透した文法ブーム期のものとは大きく異なるゆえに、国語教育の現場ではほとんど受容されず、実践報告も森岡監修の書籍に限られるような状況であった。

3. 「だらだら文」の現在

文法ブームが終結した昭和40年代以降、国語教育において「だらだら文」への言及は格段に減少し、作文指導関連の書籍や論考などで散発的に取り上げられるのみとなっていった。森岡の捉え方を受け継ぐものも見られたが、事典類を中心に文法ブーム期の捉え方を受け継ぐものが多く、同一の接続助詞が連続した読みにくい文(10)、接続助詞や連用中止を多用した読みにくい文(11)の2種が「だらだら文」と捉えられた。

(10) その山には、クマが出るそうなので、クマは、人間のけいを感じるとにげ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行きました¹⁰⁾。

(11) 父は四八才だが県立高校の国語教師だが短歌を作ったり俳句を作って楽しみ時には川柳を作る位だからユーモアのセンスがある²⁾。

文法ブーム期には同一接続助詞の連続も「だらだら文」の例として挙げられていたが、文法ブーム期以降はほとんど挙げられず、同一接続助詞の連続および接続助詞・連用中止の多用のみが「だらだら文」とされるようになった。なお、接続詞の使用については、同一またはいくつかの接続詞を多用した文章が低学年に多いとして問題視されているが、「だらだら文」とは区別して扱われている。

(12) きょう、あさ早くから、京都へ いって きました。はじめに、北野神社に いきました。そして、おまもりをかってもらいました。それから、金かく寺に いきました。まだ早かったので、門が あいて いませんでした。それから、りょうあん寺へ いきました。石が たくさん ならべて あって、そして、すじが 入って いて、きれいでした。お寺の中に入りました。おとうさんと おかあさんが、おくの へやの ほうへ いきました。ぼくも いきました。それから、にわを 見ました。それから、ぼくは、お寺の中を ぐると まわって いきました。それから、三人で かえりました。(小1)⁶⁾

以上、接続詞・接続助詞の使用状況から捉えられてきた「だらだら文」であるが、同一接続詞の連続が外されたものの、文法ブーム期の捉え方が現在にも受け継がれていることが分かる。一般に長くて読みにくい文とされる文のうちのごく一部に過ぎないが、国語教育では、同一接続助詞が連続した読みにくい文、接続助詞や連用中止を多用した読みにくい文が「だらだら文」と捉えられ、その捉え方が学習指導の現場で広く共有されて、現在も学習用語として使用されているのだと言えよう。

III 国語教育における「だらだら文」の扱い

1. 文法ブーム期の扱い

昭和20年代後半から30年代にかけての文法ブーム期、国語教育の現場では文法指導が盛んに行われたが、「だらだら文」の学習指導としては、児童・生徒の作文に見られる例を提示して、どのように文を区切ればいいのか学習者に考えさせる形のものが多かった。

中村(1957)は、児童の作文に見られる書き誤りを調査し、文意識の確立を目指した学習指導の実践例を紹介しているが、低学年と中学年に分けて「だらだら文」の学習指導を挙げている点で注目される¹⁸⁾。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、必要ない接続詞や接続助詞を消去させ、いくつの文にしたらよいか考えさせるというものである。現場で広く実践されている学習指導法であり、特に低学年で有効と述べられている。

一方、中学年の学習指導法は、提示した「だらだら文」の字数を教えさせ、どこで文を区切るべきか考えさせるというものである。まず、次のような「だらだ

ら文」を学習者に提示して、各文の字数を数えさせ、第1文が97字と比較的長いことに気づかせるとともに、どこで区切れれば分かりやすくなるかを考えさせている。

ぼくといさんと遊んでいると^aいさんは悪い事をして^bしらん顔をしてわらっているの、どうもおかしいと思ってみると^c「やめた。」といって^d、すぐべんきょうにかかるので^e、ぼくは遊んでいる^f道具をしまわなければなりません^h。(第1文のみ)

次に、学習者の意見を受けて、第1に区切る箇所をc、第2に区切る箇所をfとしながら、どのように文を区切って後の文に続けるか考えさせている。cについては、文を区切り句点を付して、後の文に続けるだけでよいが、fについては、文を区切り句点を付した後、「だから」などの接続詞を加えて後の文に続ける必要がある。だが、学習者の多くはcと同様にfも単に文を区切り、句点を付して後の文に続けるだけで、接続詞を加えて後の文に続ける者は少なかった。この結果から中村は、中学年の児童は長い文を区切っていくつかの文に分割することはできるが、必要に応じて接続詞を加えて文を続ける力は不十分であると述べている。

1文の字数を数えて「だらだら文」を意識させ、読みやすさ・分かりやすさを観点にして文の切り続きを考えさせるという実践だが、このように共同修正を通して正しい文へと修正させていく形の学習指導が文法ブーム期には広く行われた。文法上の問題点を意識させ、正しい文へと修正させることで、正誤の意識を高めようというねらいが窺えるが、学習者の言語感覚に依拠する部分が大きく、正誤の判定や修正結果にばらつきが出て、教師の方で文の正誤や修正の仕方を決めてしまうような実践も実際には見られた。

2. 森岡健二『小学校における文章構成法』の扱い

次に、森岡健二『文章構成法』に基づく学習指導法である。森岡は昭和45(1970)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¹⁵⁾。本書における「だらだら文」の定義は『文章構成法』と同じく「思考が曲がりくねって長く続き、文としての統一をこわしているもの」であるが、森岡の3分類に該当する例は取り上げられず、接続助詞の多用による過剰な節連鎖の例(一

つの文に、いくつもの事がらを欲ばって盛り込んだ文)を取り上げている。

学習指導の方法は、児童の作文に見られた「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。まず、次のような「だらだら文」を学習者に提示して、一文にいくつ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ている。

バスからおりて、たま動物園の門に入って、どんどん行くと、ライオンがはなしがいにしている所がありました。

そのうえで、例文を意味の切れ目で区切って、文の組み立てを以下のような図で示している。

バスからおりて、 → たま動物園の門をはいって、
→ どんどん行くと、 → ライオンがはなしがいに
なっている所が → ありました。

さらに、どの事柄とどの事柄を結びつけて1文にするのか、文と文の切れ目はどこか、文と文とをどのようにつなぐのか考えさせ、話し合って適切な区切り方を確認したうえで次のように書き直させている。

バスからおりて、たま動物園の門をはいりました。
そして、どんどん行くと、ライオンがはなしがいに
なっている所がありました。

1文の長さではなく、文内部の事柄の関係に着目して文の切り続きの適切さを見るという点において、文法ブーム期の学習指導とは着眼点が異なっている。教師の発問によって学習者の修正も方向付けられており、「だらだら文」をどのように区切れればいいのか、「だらだら文」吟味・修正の方法も明確になっている。ただ、提示された「だらだら文」はあくまで教師が用意したもので、学習者自身が作文などから見出したものではない。「だらだら文」認定の目安となるような文法的要件も明示されているわけではなく、正誤の判定も学習者の言語感覚に頼らざるを得ない状況であり、学習者の間で「だらだら文」の認定にばらつきが出る可能性は否めない。文法ブーム期と同様の問題を有していることが分かる。

3. 学習指導法の現在

昭和40年代以降の学習指導法も教師主導型が主流であるが、学習活動の進め方、学習者の批正の度合いは個々の実践によって大きく異なっている。ここでは、白石・桜井編（1986）と柏木（2006）を取り上げて、それぞれの学習指導法を見ていくことにする。

白石・桜井は、読みやすさを指標に文を区切りながら、論理的関係がある節は1文にまとめていく方法を採用している²¹⁾。まず手紙の一節を学習者に提示し、その中から「だらだら文」として第5文を選ばせ、読みやすく分かりやすくなるように書き直しを行わせている。その際、第5文は3つぐらいに区切ることができ、「見た様子」「得意なこと」「ぼくとの関係」で区切ると分かりやすい文になるとしている。

あきら君は、色が黒く、目だまがギョロリとしていて、走るのがはやくて、春の運動会のリレーのせんにえらばれて、ぼくと家が近いので、いつもいっしょに帰っています。

次に、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発表させている。

〔適切に区切った文例〕

あきら君は、色が黒く、目だまがギョロリとしています。走るのがはやくて、春の運動会のリレーのせんにえらばれました。ぼくと家が近いのでいつもいっしょに帰っています。

さらに、切り過ぎたものや1文としてまとまりの悪いものを教師の方から示して、適切な文とは言えない理由を考えさせている。

〔切り過ぎた文例〕

あきら君は、色が黒いです。目だまがギョロリとしています。走るのがはやいです。春の運動会のリレーのせんにえらばれました。（以下省略）

〔1文としてまとまりの悪い文例〕

あきら君は、色が黒く、目だまがギョロリとしていて、走るのがはやいです。春の運動会のリレーのせんにえらばれました。（以下省略）

最後に、初めに示した「だらだら文」と各自が書き

直した文の字数を数えさせ、数量の面から「だらだら文」を捉えさせて、「1文は30字程度で書くのが望ましい」と説明している。

文章中の「だらだら文」を指摘するところから始め、文中に盛り込まれた事柄に着目して文を区切らせるなど、「だらだら文」の認定も修正も共に学べる学習指導となっている。「だらだら文」認定の目安となる文法的要件は明確にされていないものの、学習者が書き直した文を比較させ、どのような区切り方が適切か検討させるなど、文構成を吟味する目を養うことが意識されている。

一方、柏木は接続助詞の箇所を文を区切り、全ての節を単文化していくという方法を採用している⁷⁾。まず、次のような作文の一節を学習者に提示し、「良い作文」か「良くない作文」か判断させ、「だらだら」と続けた「良くない作文」のことを「だらだら文」というと説明している。

きょう、きゅうしょくの時間に、本をよんでいたら、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、ぼくはよていがなかったの、いっしょに遊びました。

ひる休み、ぼくはまさし君と遊んでいたら、一也君がやってきて、「入れて。」と言ったから、まえ、入れてもらったから、入れてあげて、ぼくとまさし君と一也君とで楽しく遊びました。

次に、接続助詞を用いた節（下線部）に着目し、同一の接続助詞を用いた節を「たらたら文」「してして文」「のでで文」「からから文」と呼んで、こうした表現を用いたために「だらだら文」になっていると説明している。そして、接続助詞（と読点）の部分すべて句点に直し、接続助詞の種類に応じて接続詞を加える形で書き直しを行わせている。

〔だらだら文の代わりの言葉〕

たらたら文…すると、そこへ など
してして文…そして、その後 など
のでで文…だから、それで など
からから文…だから、それで など

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おり、作文に困難を抱えている学

習者でもたやすく作業できるようになっている。

1文に含まれる事柄の関係に着目して文の切り続きを考えるのではなく、接続助詞の箇所を文を区切り、全ての文を単文化するなど、非常に明解かつ簡便で、低学年児童や作文に強い困難を抱える児童にも適用可能な学習指導法となっている。ただ、全て単文で構成された文章が日本語の文章として一般的かと言えば、そうとは言えない。文構成を考えさせる方策の一つとして有効ではあるが、日本語の一般から離れた文章を書かせているという点で違和感を拭えない学習指導法である。

以上2つの学習指導例を挙げたが、白石・桜井編(1986)で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)で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、柏木が書き直しの形を指定しているのに対し、白石・桜井は学習者の言語感覚に委ねている。対象とする学習者や習得させたいスキルに違いがあるのは確かだが、学習指導の方式がこれほどまでに異なってくるのも、「だらだら文」の認定や修正が教師や学習者の主観的判断に基づいて行われていることに拠るものと言えよう。こうした状況を改善していくためにも、「だらだら文」認定の目安や修正の根拠となる文法的要件を明らかにしていくことが必要と考えている。

IV 学習指導法の確立に向けた課題

本稿では、国語教育系雑誌や書籍の調査を通して、戦後の国語教育における「だらだら文」の捉え方と扱いを見てきた。ここまでの要点をまとめると、次のようになる。

- ① 国語教育における「だらだら文」は、同一の接続助詞が連続した読みにくい文と接続助詞・連用中止が多用された読みにくい文に分けられる。
- ② 「だらだら文」の学習指導は教師主導の共同批正が多く、「だらだら文」をどのように区切れればいいか考えさせるものが主流である。

「だらだら文」の捉え方と扱いの問題点については、次のようにまとめられる。

- ③ 「だらだら文」認定の目安が明確にされておらず、教師や学習者の主観的な判断によって認定が行われてきた。
- ④ 「だらだら文」の修正が学習者の言語感覚に依

拠して行われており、学習者の間でばらつきが出る可能性を孕んでいる。

以上を踏まえ、学習指導法の確立に向けた課題として次の2点を提起する。

1. 「だらだら文」の認定と修正

先に述べたように、戦後の国語教育において「だらだら文」認定の目安や根拠は明確には示されず、教師や学習者の主観的な判断によって「だらだら文」の認定が行われ、学習者の言語感覚に依拠して修正が行われてきた。

もちろん「だらだら文」として挙げられた例文はいずれも冗長さや読みにくさを感じさせるもので、その認定自体に問題があるわけではない。だが、「だらだら文」の認定が「基準」も「目安」もなく行われている現状では、読み手によってその認定にばらつきが生じ、学習指導に支障を来すことも想定される。また、「だらだら文」の修正も教師の方で方向付けを行っていけば、修正の結果もかなり一致してくると思われるが、文法的要件を根拠とするわけでもなく、あくまで学習者の言語感覚に基づいて行われているため、修正の経験を重ねても汎用性のある知識・技能が習得されていかないおそれがある。

児童・生徒が作文として書く文章は、友人に宛てた気取らない手紙や日常を現実的に描いた創作物語など話し言葉を意図的に用いて書くものを除けば、読み手に配慮して書き言葉の文体で書くことが望まれる。ところが、メールやTwitter、ブログなど話すように書くメディアの普及に伴って、書き言葉の文体を意識することが難しい状況が生じてきており、書き言葉の文体で正しく整った文章を書くことに不慣れな児童・生徒が多数見られるようになってきた(先に挙げた全国学力・学習状況調査の結果がそれを物語っている)。こうした状況の中で、児童・生徒が自らの言語感覚のみに依拠して作文を吟味・修正してみても、書き言葉の文体から見た「だらだら文」の不適切性に気付かず、書き言葉としてより適切な文に修正するのは難しいものと考えられる。このような状況を踏まえると、「だらだら文」に関しては学習者の言語感覚に基づく判定・修正だけでは十分とは言えず、判定・修正の目安として文法的要件を示して学習者に意識させることが必要になってくると言えよう。

以上のような観点で「だらだら文」の学習指導を考えていくとなれば、まずもって「だらだら文」認定の

目安を明確にしていく必要がある。これまでの「だらだら文」認定は、1文の長さ（字数）と接続形式の使用状況を指標として行われてきたが、1文の長さについては次のように60字を目安にするものが多く見られる。

文の長さは、内容にもよるが、60字（原稿用紙で3行）以内ぐらいにしたい²⁾。

一つの文の長さもおよそのめやすを50～60字以内にして、どうしても使わなければ困るコトパだけで書くようにします³⁾。

文章作法本では1文が60字を越えるような長い文は「読みにくい文」とされ、短く区切るように言われる。だが、長い文なら読みにくいと一概に言うことはできず、文を区切るべきか否かは文意や文構成に基づいて判断すべきであろう。北原（1977）も「簡単に短い文がいいと断定するのは容易である。しかし、大切なのは、短い文と長い文の特徴を十分に理解し、それを使い分けることである」と述べている⁴⁾。

文が一定の字数を越えたら「だらだら文」と認定し、文を区切るように指導するというのは、分かりやすく明解ではあるが、形式的な指導と言わざるを得ない。1文の長さ以外にも、文中に含まれる節の数や種類などの文法的要件を含めて「だらだら文」認定の目安や修正方法を検討していかなくてはならない。

そこで、まず考えられるのが、接続助詞の連続使用である。「ので」「から」「たら」「て」「が」の連続使用は「だらだら文」の要因となっている。例えば、1文に理由を表す節が2つ以上くる場合、接続助詞「ので」「から」を連続して使用するのは誤りとされる。市川（1997）は、同じ1文、または、前件か後件で複数の理由を表す節を使用したい場合は、互いの関係を考えて順序付ける必要があるとしている⁵⁾。

(13) ×仕事があるので、忙しいので行けません。

(13') ○仕事があつて、忙しいため(に)行けません。

接続助詞「たら」にも同様のことが指摘されている。蓮沼・有田・前田（2001）は、1文に2つ以上の条件をつなげる場合、接続助詞「たら」を連続して使用するの誤りとしている⁶⁾。

(14) ×読んだらわかつたら帰っていいです。

(14') ○読んでわかつたら帰っていいです。

また、接続助詞「て」ばかりを連続して使用するのあまり好まれず、連用中止を混ぜて使うことが求められる。小川・三枝（2004）は、前後の事態が時間的に続く場合は接続助詞「て」、意味的に切れる場合は連用中止というように、前後の事態の関係を見て、接続助詞「て」と連用中止を組み合わせて使用する必要があるとしている⁷⁾。

(15) ×スーパーに行つて、値段を調べて、うちへ帰つて、表を作つて、昨年のもつと比較した。

(15') ○スーパーに行つて、値段を調べ、うちへ帰つて、表を作り、昨年のもつと比較した。

以上のような文構成上の文法的要件は日本語学・日本語教育研究によって明らかにされてきたもので、「だらだら文」認定の目安や修正の指針になり得るものとする。だが、異なる種類の節（異なる接続助詞）を多数含む文の構成については、日本語学・日本語教育研究でも十分検討がなされているわけではなく、「だらだら文」の学習指導に利用できるほどの知見が得られていない。どの種の節（接続助詞）がどのように組み合わせられ、どのくらいの長さになれば読みにくさを感じさせる文となるのか、複数の節を含んで長くて読みにくい文はどのように書き換えていくことができるのか、こうした観点から日本語学・日本語教育研究と国語教育が協同・連携して研究を進め、児童・生徒の文章表現上の課題の解決につなげていくことが必要であると考えている⁸⁾。

2. 「だらだら文」の実態解明

「だらだら文」認定や修正の検討と並行して、児童・生徒の作文に見られる「だらだら文」の調査・分析も進めていく必要があるだろう。児童・生徒の「だらだら文」はどのようなものか、学年ごとにどのような傾向があるのか調査・分析していくことで、児童・生徒の文章表現の実態が把握でき、学年ごとの課題も明確になってくる。そうなれば、カリキュラムや教材の作成を始めとして学習指導法の開発も行いやすくなるだろう。実効性が高く、汎用性もある学習指導法を開発するためにも、児童・生徒の実態を把握することは不可欠である。

もちろん文法ブーム期になされた作文調査にも、児

童・生徒の「だらだら文」の実態は指摘されている。中村(1957)は小学校全学年を通じて接続助詞の重複(連続)が多く見られるとしているが¹⁸⁾、滑川(1957)は小学3年生までは「そして」「それから」の接続詞の乱用(連続)が多く、小学5・6年生になると、それが接続助詞「ので」の連続使用になるとしている¹⁹⁾。両者は調査対象の児童も規模も異なり、単純に比較できるものでもないが、「だらだら文」一つ取っても当時の調査結果は論者によってまちまちとなっている。一定の規模で数年間にわたって児童・生徒の作文を調査し、「だらだら文」を始めとした文法的不具合の実態の解明を行っていくことは国語教育において喫緊の課題であろう。

なお、筆者が携わっている共同研究事業「作文を支援する語彙・文法的事項に関する研究」では、日本語学研究与国語教育が連携して児童・生徒の作文や推敲に関わる語彙・文法的な課題について研究を進めている。本事業では小学1年生から中学3年生の作文コーパス(3年間分)の構築も進められており、そのデータを活用して児童・生徒の作文に見られる不具合の調査・分析を行うことができる²⁰⁾。今後はこの作文コーパスを利用して児童・生徒の「だらだら文」の実態を解明し、学習指導法開発の基礎資料を得ていきたいと考えている。

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」研究代表者:矢澤真人(筑波大学)課題番号26285196)の助成を受けている。

注

- (1) 私立中学の1年生が国語の授業で書いた作文(2012年6月)から採取。下線は筆者。以下、文法的不具合の例文も同様に下線は筆者が付している。
- (2) 複文を構成するところの、述語を中心とした各まとまりのこと。複文とは、複数の節からなる文のこととする。
- (3) 国語教育においては「文法的誤り」という用語が用いられているため、書籍や論考の引用はそれに従うが、「誤用」か「慣用」か文法面のみで判断できない場合もあるため、筆者は「(文法的)不具合」という用語を用いる。
- (4) 国語教育において文法指導に注目が集まり、研究・実践が盛んに行われた時期のこと。山室(2001)は、昭和29年あたりから昭和33年の学習指導要領改訂までを「文法ブーム前期」、学習指導要領施行の昭和34年から昭和37年までを「文法ブーム後期」と区分している。

- (5) 小学校高学年児童および中学生の作文に見られる文法的な不具合を日本語学の立場から調査・分析したものに、伊坂(2012)(2013)がある。伊坂は「だらだら文」を「文の接続」の問題の一種と捉えている。また、話し言葉における節連鎖については、丸山(2014)が調査・分析を行っており、1文に多くの節を含む「多重的な節連鎖構造」についても分析が行われている。

引用文献

- 1) 蓮沼昭子・有田節子・前田直子(2001)『日本語文法 セルフマスターシリーズ7 条件表現』くろしお出版
- 2) 飛田多喜雄・大熊五郎(1957)『文章表現の理論と方法』明治図書
- 3) 平井昌夫(1980)『ことばの百科事典』三省堂
- 4) 市川保子(1997)『日本語誤用例文小辞典』凡人社
- 5) 石田佐久馬(1957)『これからの小学校文法—読解と作文の力をのばすために—』東洋館出版社
- 6) 樺島忠夫・中西一弘(1980)『作文指導事典』東京堂出版
- 7) 柏木英樹(2006)『「脳科学の知見」に基づく表現力が驚くほどアップする作文指導法』明治図書
- 8) 北原保雄(1977)「構文とレトリック」林大・林四郎・森岡健二編『現代作文講座5 作文の技術』明治書院, pp. 141-175
- 9) 国分一太郎(1952)『新しい綴方教室』新評論
- 10) 国語教育研究所(1996)『作文技術指導大事典』明治図書
- 11) 国立教育政策研究所(2008)「平成20年度全国学力・学習状況調査【小学校】報告書」(http://www.nier.go.jp/08chousakekkahoukoku/08shou_data/houkokusho/04_shou_bunseki_kokugo.pdf)
- 12) 小峰スミ(1957)「低学年の作文に現れた語法力の実態とその考察(-)」『実践国語』第201号, pp.23-27
- 13) 松崎史周(2014)「戦後作文・文法指導における『文法的誤り』の扱い—昭和30年前後を中心に—」『目白大学人文学研究』第10号, pp.301-317
- 14) 森岡健二(1963)『文章構成法 文章の診断と治療』至文堂
- 15) 森岡健二編(1970)『小学校における文章構成法』光文書院
- 16) 永野賢(1958)『学校文法概説』朝倉書店
- 17) 中村敦雄(1999)「戦後国語教育におけるコンポジションの受容の様相—文章の構成法—コンポジション」を中心に—」『学芸国語教育研究』第17号, pp. 9-23
- 18) 中村義夫(1957)「作文に現れた文の発達とその指導」『実践国語』第196号, pp. 2-30
- 19) 滑川道夫(1958)「作文と文法(小学校)」『日本文法講座5 表現文法』明治書院, pp.325-341
- 20) 小川誉子美・三枝令子(2004)『日本語文法演習 ことからの関係を表す表現—複文—』スリーエーネットワーク
- 21) 白石寿文・桜井直男(1986)『小学校作文の授業』教育

出版センター

22) 宮城信・今田水穂 (2015) 「『児童・生徒作文コーパス』の設計」国立国語研究所『第7回コーパス日本語学ワークショップ予稿集』 pp.223-232

参考文献

伊坂淳一 (2012) 「中学生の日本語表現における文法的不適格性の分析」『千葉大学教育学部研究紀要』第60巻, pp. 63-71

伊坂淳一 (2013) 「小学校高学年児童の日本語表現における文法的不適格性の分析」『千葉大学教育学部研究紀要』第61巻, pp.15-22

丸山岳彦 (2014) 「現代日本語の多重的な節連鎖構造について

て—CSJ と BCCWJ を用いた分析—」石黒圭・橋本行洋編『話し言葉と書き言葉の接点』ひつじ書房
山室和也2001「文法教育史研究 昭和30年代文法ブームの再検討」『札幌国際大学紀要』第32号, pp.223-229

(平成27年9月15日受付)
(平成27年12月16日受理)

