

作文教育の実践的カリキュラムの編成をめざして(続)

—— 事件の話をすればあい・基本型の学習を終えて、変型の学習へ ——

永尾章曹

はじめに

文章が、事件の話をする文章と、主体の思を述べる文章との二種に、まず大きく分別できる(注1)ということに基づいて、その中の、事件の話をする文章について、その作文のための、基本型の学習の中から、その第一歩となる基本の学習をどのようにするかという学習案を、昨年提案した(注2)。本稿は、それに続いて、まずは、基本の学習の延長でもある、いわば、基本の学習の、付録の学習とでも言うべき学習の学習案を提案して、前稿と併せて、基本型の学習案を最終させようとするものである。そして、それに加えて、基本型の学習の次になすべき変型の学習の学習案への道筋を見出そうとするものである。

一 基本の学習(続)

付イ 文それ自体の有する時の長さを、小さく、または大きくすること

前稿に言う基本の学習とは、時の持続に従って変転を続けている事件の話をする文章について、その作文のための、基本の学習ということであった。そこでは、「名詞+が+存在詞」という文型の文

と、「名詞+は+動詞」という文型の文との二種の基本的文型の文を用いて、時の持続を、細かく、または粗く刻むことによって、緩急自在の文章を書くところに至るといふことを述べた。そして、時の持続を、細かく、または粗く刻むということは、文と文との間の、時の間隔を、たとえば、「一分たって」というように小さくしたり、「しばらくして」というように大きくしたりすることには、このことだけではなく、実は今一つの問題が残っているのである。時の持続を、細かく、または粗く刻むということは、一つ一つの文それ自体の有する時の長さを、小さくしたり、大きくしたりすることによっても生じるのではあるまいか。

ここで、次のような例が注目されることとなる。

1 彼は青い顔をして家へ帰ると炬燵に入つて只ぼんやりとして居た。

② そこに本包みを抱へた教員が彼の父を訪ねてやつて来た。清兵衛の父は仕事へ出て留守だった。

①「かう云ふ事は全体家庭で取り締つて頂くべきで……」教員はこんな事をいつて清兵衛の母に食つてかかった。母は只々恐縮して居た。

⑥ 清兵衛はその教員の執念深さが急に恐ろしくなつて、唇を震はしながら部屋の間で小さくなつてゐた。⑦ 教員の直ぐ後の柱には手入れの出来た瓢箪が沢山下げてあつた。⑧ 今気がつくか今気がつくかと清兵衛はヒヤ／＼してゐた。

⑨ 散々叱言を並べた後、教員はたうとう其瓢箪には気がつかずに帰つて行つた。⑩ 清兵衛はほつと息をついた。⑪ 清兵衛の母は泣き出した。⑫ そしてダラ／＼と愚痴つばい叱言を云ひだした。

⑬ 間もなく清兵衛の父は仕事場から帰つて来た。⑭ で、その話を聞くと、急に側にゐた清兵衛を捕へて散々に撲りつけた。⑮ 清兵衛はここでも「将来逆も見込のない奴だ」と云はれた。⑯ 「もう貴様のやうな奴は出て行け」と云はれた。

⑰ 清兵衛の父は不図柱の瓢箪に気がつく、玄能を持つて来てそれを一つ／＼割つて了つた。⑱ 清兵衛は只青くなつて黙つて居た。

〔志賀直哉「清兵衛と瓢箪」〕

学校で、時間中に瓢箪を磨いていた清兵衛は、それを教員に見つけられた。その後の話である。

四人の登場人物がいる。そして、この四人は、二人ずつ、責める側の教員と父親、責められる側の清兵衛と母親というように、二つに分けることができるようである。ところが、そうしてみると、ここには、どうやら一つの問題があるように思われる。前者と後者の間には、表現としての違いがあるように思われるのである。まず、文①の「瓢箪が下げてあつた」という文と、文④の「清兵衛の父は留守だつた」という二つの文を除いて、すべての文を整

理して掲げてみる。文①は、前稿において、「新しく登場者を加えるときには、『名詞＋が』で示す」と述べたものであり、その「～あつた」とあるもので、「瓢箪が」と、他とは別のものが一つだけここに入っていて、特殊である。文④は、解説表現（注③）の例で、これは、前稿でも述べたように、基本（基本型）の学習の中では取り扱わないものである。

〔教員〕

～教員が～やつて来た。

～教員は～食つてかかつた。

～教員は～帰つて行つた。

〔父親〕

～清兵衛の父は～帰つて来た。

（清兵衛の父は）～撲りつけた。

清兵衛の父は～割つて了つた。

〔清兵衛〕

彼は～ぼんやりとして居た。

清兵衛は～なつてゐた。

～清兵衛は～ヒヤ／＼してゐた。

清兵衛は～ついた。

清兵衛は～云はれた。

（清兵衛は）～云はれた。

清兵衛は～黙つて居た。

〔母親〕

母は～恐縮して居た。

清兵衛の母は泣き出した。

(清兵衛の母は) 泣き出した。

十六文ある。十六の文は、大まかに言えば、ほぼ同型の文であると言えよう。「名詞十は(文②のみ「が」) + 動詞」という文型の文であるように見える。が、細かく見ると、これらは、「居た」という形の文と、「居て居た」という形の文とに、まず二分することができる。そして、その中で「居た」という形の文は、すべて、前稿で述べたところで理解することができるものであるように思われる。特に問題はないものであるように思われるのである。ところが、「居て居た」という形の文は、教員と父親の部で、傍線をつけたように、清兵衛と母親の部で、二重傍線をつけたようにある。問題があるのではなからうか。

ここで、まず注目されることは、「居て居た」という形の文が、十六文中十もあるということである。その数は決して少なくないと言えよう。そして、次に注目されることは、教員と父親の部はあい、それが、「居て来た」、「居て来た」、「居て居た」、「居て居た」と、いろいろであるが、ともかく「居て居た」という形の文であり、清兵衛と母親の部はあい、それが、すべて「居(あ)た」という形の文で、同じ形の文であるということである。責める側と責められる側との間に、それのありように違いがあるように思われるのである。

まず責められる側のはあいからとりあげてみよう。これらには、かなり明確に、共通して一つの特徴があるように思われるのである。たとえば、文①の「彼は青い顔をして家へ帰ると炬燵に入つて

ぼんやりとして居た」には、帰宅してから教員が来るまでという時の持続があるように思われる。文⑤の「母は只々恐縮して居た」には、教員の発言の間という時の持続があるように思われる。端的に言えば、これらには、「居から居まで」とか、「居の間」とかいうような文句を、その文中に組み込むことができるという特徴が認められると言えよう。そして、このことは、以下、文⑥にも、文⑦にも、文⑧にも、同じように認められることなのである。ここでは、「居て居た」という形の文に、通じて、時の持続があるということが特徴的に認められるのである。

前稿において、この「居て居た」の「居ている」については、それが、「名詞十が+存在詞」という文型の文の一つの形であることを指摘した。ところが、ここでは、「居て居た」という形の文は、「彼はぼんやりとして居た」と、「名詞十は+動詞」という文型の文であるかのように見える。そして、「名詞十が+存在詞」という文型の文の基本である、文章の第一文としてあるというのではなく、「名詞十は+動詞」という文型の文の連続している中に、事件の一コマを具現するものとしてあるように思われる。この「居て居た」という形の文は、見るとおりに「名詞十は+動詞」という文型の文の一つの形であるとも、「名詞十が+存在詞」という文型の文が、「名詞十は+動詞」という文型の文に転じたものであるとも言えようが、いずれにしても、基本の形そのものではなく、それから移転したものであると考えられるようである。そして、それに、時の持続があるということが特徴的に認められるように思われるのである。基本の形から移転するということ、時の持

続があるということには、かかわりがあると考えられるのではあるまいか。

基本の形には、基本の内容がともなっていると仮定すると、基本形から移転したものには、基本の内容から移転した内容がともなっていると考えることができよう。この「くして居た」という形の文には、その形の移転から推測して、基本の内容に、時の持続があるということが加わって、基本の内容から移転した内容が成立しているように思われるのである。そして、ここで、これが責められる側に特徴的に見出されるということが見逃せないことになる。これは、その時の持続がある間、責められるものが、責めに耐えている姿を具現したものであると考えられなくもないからである。文①、文⑤、文⑥、文⑧、文⑩の「くして居た」という形の文には、それとして意味があると考えられるようである。

ところで、責められる側に特徴的に見出される「くして居た」という形の文に、以上のようなことが考えられるとすると、ここで、今一つの問題も浮び上ってくる。責める側に特徴的に見出される、「くして居た」という形の文のことである。六文中五文までが、ここでは、「くして居た」という形の文ではなく、「くして居た」という形の文であるということは、やはり普通ではあるまい。もっとも、この中で、文④の「くして食ってかかた」は、意味上これを二分することが困難であるという意味で、他と同列には扱えないが、これとても、他に選択の道がないわけではなく、この形のものがわざわざ選ばれていると考えられなくもないのではあるまいか。

「くして居た」という形の文と、「くして居た」という形の文との、意味上の区別を判定するということは必ずしも容易ではない。「くして居た」という形の文の内容を探るということは必ずしも容易ではないのである。が、ここには、一つの手かりがある側と責められる側という対照がある。そして、その一方の責められる側には、前述のように、形と内容との結びつきがあると考えられたのである。残る一方の責める側にも、そうした結びつきが、ないと考えるよりは、あると考える方が自然であろう。例をそのつもりで読み直してみるとすると、そのつもりで読んでみると、これらには、少し言葉を飾って言えば、切り込み、切り上げとでもいうような、いわばけじめをつけるようなはたらきが感じられなくもない。そこにいくらかの重みが加わって、ことがきわだってくるというようなことが感じられなくもないのである。たとえば、「そこに本包みを抱へた教員がくして来た」とを比較して、前者にことがきわだっているということを感じるのは、私一人ではあるまい。

「くして居た」という形の文には、通じて、時の持続があるということが特徴的に認められるようであった。もちろん、「くして居た」という形の文には、それは認められない。むしろ、切り込み、切り上げとでもいうような、いわばけじめをつけるようなはたらきが感じられなくもないという意味においては、時の持続を断ち切って、それによって、ことがきわだっているということが考えられるようである。このことが、はたして「くして居た」という

形にもなつてのことか、単に一語が加わつたためのことかといふような区別も必ずしも判然としない。が、このことは、文④は別として、文②だけでなく、以下、文⑨、文⑩、文⑪には共通して認められるようにも思われるのである。この「してゝした」という形の文にも、それとして意味があると考えられるのではあるまいか。そして、このように考えられるとすると、ここに、責める側と責められる側という対照があり、責める側の、時の持続を断ち切つて、ことがきつだつてゐる責めと、責められる側の、時の持続がある間、責めに耐えている姿との対照があるということが、より立体的に読めることは確かなのである。

こうして、ここで、「して居た」という形の文にも、「してゝした」という形の文にも、それとして意味があるということが認められることとなるのである。少なくとも、そうであれば、ことをより立体的に理解することができると思へることとなるようである。今、前稿の、事件の話をする文章を書くための、基本の学習案に、このことを加えた学習案を追加したいと思う。

前稿に示した基本の学習案は、「名詞十が十存在詞」という文型の、「　がある」、「　がゐる」、「　がゝてゐる」という形の文と、「名詞十は十動詞」という文型の、「　はゝする」という形の文とを用いて、時の持続を、細かく、または粗く刻んで、緩急自在の文章を書くところに至るといふものであった。そして、そこでは、文と文との間の、時の間隔を、小さくしたり、大きくしたりすることが話題の中心であつた。そして、ここで大切なことは、そのばあいには、文それ自体の有する時の長

さは、一定であると考へていたといふことである。もちろん、このことは、いつもそうであるとはばかりは言えないことで、後にふれるように、たとえば副詞ないしは副詞句のはたらきによつて、この形の文においても、それが伸縮するといふことはある。他にも、前稿に述べた、かたまりとして書くといふようなこともある。が、これらは何らかの条件が加わつて生じることなのである。この形の文においては、基本的には、文それ自体の有する時の長さは、一定であると考へられるのであつて、そのことが大切であるように思われるのである。

ところが、上乗の考察によると、「名詞十は十動詞」という文型の文には、他に、「　はゝしてゝする」という形の文と、さらには「　はゝてゐる」という形の文もあると考へられるようである。そして、これらも、それぞれに、時の持続を断ち切つてと考へられるようであるが、ここでは、文それ自体の有する時の長さを、小さくしたり、大きくしたりするといふことが大切であるように思われるのである。このことは、前稿に述べたところに、今、新しく加ふことであると言えよう。

文それ自体の有する時の長さを、小さくしたり、大きくしたりするといふことも、それが、時の持続にかかわることであるといふ意味においては、一面、時の持続に従つて変転を続けている事件の話をする文章の、その基本の性格に直結してゐることであると言えよう。そして、その意味においては、時の持続を、細かく、または粗く刻むといふ基本の学習にも直結してゐることであると言ふことが

できるようである。が、一面、このことには、どれほどかの書き手の意図が介入しているということも認められなくてはならないようである。「〜て〜した」という形の文には、時の持統を断ち切つて、ことがきわだつてゐる責めが、「〜て居た」という形の文には、時の持統がある間、責めに耐えている姿が、それぞれに認められるというように、きわだつてゐるとか、耐えているとか、事件そのものに加える、書き手がそう見せたいというような、書き手の意図が介入しているように思われるのである。

本稿は、その意味において、事件の話をする文章を書くための、時の持統を、細かく、または粗く刻むという基本の学習の延長であることは動かないものであるが、と同時に、それに加える、書き手の意図を介入させるという学習を新しく始めるというものでもあるということとなる。本稿は、基本の学習の統篇であり、それに付随するものであり、いわばその付録の学習とでも言うべきものである。本節の見出しは、そのことを表わしたものであり、「付イ」とは、付録のイであることを意味する。

本稿でとりあげる付録の学習は、書き手の意図を介入させる学習であるから、元来は、いつでも、どこでもできるというものではない。端的に言えば、たとえば前掲の例のように、そこに、責める側と責められる側という対照があるというような特殊な性質があるばあいには適当なものであるとも言える。書き手に、特殊であるという意識があり、そして、それを具現しようという意志があつて成立するものであるとも考えられるのである。が、それは、あくまで、そうあるべきだということのようなことでもある。教室では、対照があるとい

うような特に意味のある特殊性をと気張つたりする必要はない。書く前に、教師の側から、そこその特殊性を持たせるよう指示して、それを具現するように努めよというような指導もできようし、ばあいによっては、形だけ、「〜て〜する」という形の文や、「〜ている」という形の文を用いるよう指示してもよい。また、すでに書いたものについて、そこその特殊性を指摘して、それを具現するように促すこともできようし、その中のどこかに、「〜て〜する」という形の文や、「〜ている」という形の文に改めることのできるものはないか捜させ、形の改まったところで、もとのものとどのように変つたかを検討させるというようなこともできないはない。いずれにしても、まずは、ことを自覚するということが必要だけである。できるところで、できるように学習すればよいのである。そして、そうした学習の結果として、ことを自覚することができるようになつたら、次の段階に進むこととなる。これを、意図的に用いて、文章を書く学習に進むこととなるのである。

たとえば、次のようなものは、これを有効に用いた文章であると言えよう。前稿に引いたものの続きである。

2 翌朝(明治四十一年正月十三日)信太郎は祖母の声で眼を覚した。

② (中略)

「直ぐですぞ」かう云つて祖母は部屋を出て行つた。彼は帰るやに又眠つて了つた。

④ (中略)

祖母は再び出て行つた。彼は又眠りに沈んで行つた。

(中略)

「あまのじやく／＼」祖母は怒つて出て行つた。信太郎ももう眠くはなくなつた。起きてもいいのだが余り起きろ起きろと云はれたので實際起きにくくなつて居た。彼はボンヤリと床の間の肖像を見ながら、それでももう起しに来るか来るかといふ不安を感じて居た。(中略)彼は大きな眼を開いて未だ横になつて居た。

(中略)

又祖母が入つて来た。信太郎は又起きられなくなつた。

(中略)

「宵に何度ねると云つても話きもしないで……」

信太郎は黙つて居た。(志賀直哉「或る朝」)

必要な個所だけ抜き出したものだが、該当する範圍の、祖母の部屋への出入りはすべて尽している。なお、文⑨の後に「くゝてゐる」という例が一つ見られるが、それは省いた。

ここにも、いわば責める側と責められる側という対照が認められる。そして、ここでも、責める側の祖母のばあいは、文の形は、すべて「くゝてゝした」で、文②、文④、文⑥、文⑩とある。ところが、責められる側の信太郎のばあいは、文の形は、「くゝてゝした」と、「くゝて居た」との二つに分れて見出される。前者が文③、文⑤とあり、後者が文⑧、文⑨、文⑩、文⑭とあって、文⑥の「『あまんじやく／＼』祖母は怒つて出て行つた」を境目にして、二つに分れているように思われるのである。

このことは、前掲の例1のばあいと比較しても、見逃せないのではあるまいか。一一の解説は省くが、責める側のばあいには、形と

ともにその内容も、例1のばあいと区別がなく、責められる側のばあいには、形の変化とともにその内容の変化もあるという点で、例1のばあいとは区別があるように思われる。つまり、祖母の、再三再四の起きるようという要請に対して、信太郎が次第に意怏地になつてゆく過程で、文⑥の祖母の「怒つた」と同時に、信太郎に、「眠くなくなつた」という変化があり、そこから、時の持続の中で、責めに耐えている、言いかえればふてくされていくという変化が生じているように思われるのである。信太郎のばあいの、「くゝてゝした」という形の文と、「くゝて居た」という形の文とは、信太郎の次第に意怏地になつてゆく過程の反映があり、変化の具現があると言うこともできよう。ここでも、それぞれの形の文に、それぞれにそれとして意味があるということが認められるように思われるのである。そして、ここに、上乗の学習案に従つた学習の結果至りつくべき一つの姿を見ることができるとも言えるのではあるまいか。

上乗の考察は、必ずしも、「くゝてゝする」という形の文と、「くゝている」という形の文とのすべてのありようを尽したものである。たとえば「くゝている」という形の文に、基本的にも二つのありようがあることは、すでに述べたこともある(注4)とおりである。中で、一つの類型として把握することができるものについて、その文章中での役割を考え、それに基づいて、作文のための学習案に組み入れようとしてみたのである。

なお、このことに関連して、今一つ次のようなことにもふれておかなければなるまい。たとえば副詞ないしは副詞句のはたらきによ

かて、文それ自体の有する時の長さに変化が生じるといふようなことである。基本的には、文それ自体の有する時の長さは、一定であると考えられる「くした」といふ形の文のばあいにも次のようなことがある。

3 堪らなくなつて笑ひながら彼は半町程馳けた。(「清兵衛と瓢箪」から)

4 「ちよつと、見せてつかあせえな」と寄つて一つ一つ見た。(「同前」)

傍線部があることによつて、時の長さが一定であるはずの、「彼は馳けた」ではなく、「(彼は)見た」ではなく、時の持続があるといふことに相当する内容が与えられることとなるのである。忘れてはなるまい。そして、これらのばあい、傍線部は、たとえば「どんどん」といふようなものに置き換えることもできる。これも忘れてはなるまい。ところで、このことは、「くした」といふ形の文のばあいに限つたことではない。解説は省くが、たとえば例3を、「彼は半町程馳けて行つた」とでも変えてみると、「くしてくした」といふ形の文のばあいにも、同様のことが生じるといふことが知られる。これも忘れてはなるまい。

これらのことについては、なお述べなければならぬことが残つてゐるようであるが、今は先を急ぐこととし、一つのことだけ付け加えることとする。これらのことは、たしかに、また時の持続にかかわることであるが、必ずしも上來述べてきたことと同質のことではないといふことである。前稿も含めて、上來述べてきたことでは、端的に言えば、直接には、話の筋のありようにかかわること

ある。が、これらのことは、直接には、個別の文のありようにかかわることであつて、いわば俗に言う形容のありようにかかわることなのである。区別することができよう。なお、このことは、俗に言う形容といふものがどのようなものであるかといふことについて、一つの示唆を与えることでもあるが、今はそれについては述べない。

付口 否定法を用いること

ここに述べようとすることは、前稿において、「暫くした。すると眠つてゐると思つた祖母が又同じ事を云つた。彼は今度は返事をしなかつた」とあるところで、態度を保留したもののことである。事件の話をする文章の中に現れて、書き手の意図が介入するもの一つと考えられる「くしなかつた」といふ形の文のことである。その意味において、ここにとりあげるものは、特定の時があつて、その時の持続に従つて変転を続けている事件の「コマをなす」くしなかつた」といふ形の文に限ることとなる。たとえば「いつもくしなかつた」といふようなものや、他の文と、文の順序を入れ換えることのできるものはとりあげないのである。なお、ここに否定法といふのは、「くしなかつた」を、動詞がいわゆる否定の助動詞をともなした形、つまり動詞の一活用形として取り扱ふのではなく、書き手の意図が介入することによつて成立する動詞の一変化として取り扱ふといふ意図を表わしたものである。「法」といふ用語にその意図をこめたつもりのものである。

5 さて、まず次のような例が注目される。
① 弟が、

「今日の法界節が乗つて居た」とこんな事を云つた。彼は自分の胸の動悸を聞いた。そして自分もそれをチラリと見たやうな気がした。④ 汽車は何時か先の出鼻を廻つて、今は響きも聴えて来なかつた。

彼は今更に弟の疲れ切つた様子に気がついた。急に可哀想になつた。⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

「くたびれたか」と訊いてみたが、弟は返事をしなかつた。彼は又、

「おぶつてやるかね？」と優しく云つた。弟は返事をする代りに顔を反向けて遠く沖の方へ眼をやつて了つた。(志賀直哉「真鶴」)

どちらにも「くたびた」とある文④、文⑦及び文⑨について考えてみたい。

ここで、まず注目されることは、前稿の例も含めて、いずれも、直前の文、このばあいでは、文③、文⑦及び文⑨に対して、逆接の關係にあるということである。文⑦と文⑨の間には、接統助詞「が」があつて、その關係が明示されているが、その他のばあいについても、いずれもそうした逆接の接統詞(接統助詞)を補つて不都合ではないということである。このことは、否定するということから当然予想されることでもあろうが、具体的な作品について、そのありようを探ってみると、顯著にその事実を確認できることなのである。

そして、このことは、接統詞が、ことがらと、ことがらとの接点

にあつて、意図と、その結果とが、相反しない關係にあるか、相反する關係にあるかというようなことによつて、取り換えることができる(注5)というようなものであるという意味において、大切なことであるように思われる。接統詞は、意図と、その結果との關係をどうするかという、書き手の意図によつて成立するものであるように思われるのである。ここに見出される、または加えることのできる逆接のそれは、意図を否定して受け止めるという書き手の意図によつて成立するものであると考えられよう。

もちろん、具体的な作品に見られるすべての「くたびた」とある文が、逆接の接統詞とかかわつてゐるわけではない。たとえば、6 「さあ〜。どうしたんだつさ」今度は角のある声だ。

① 信太郎は折角沈んで行く、未だ其底に達しない所を急に呼び返される不愉快から腹を立てた。

② 「起きると云へば起きますよ」今度は彼も度胸を据ゑて起きると云ふ様子もしなかつた。(「或る朝」)

前掲の例2の省略した部分に見られる。

文①で祖母に起された信太郎の反応が文②、文③とあり、文②に続く文③の文③に「くたびた」とある。文③は、文①に対しては逆接の關係にあるとも言えようが、直接には文②に続くもので、文②に対しては、逆接の關係にあるとは言えない。が、ここで見逃せないことは、文②と文③、文③との間には、因果關係があるという点であり、その意味において、文③、文④には、その頭に、たとへば「だから」というようなやはり接統詞を補つことができるということである。これも、逆接の關係にあるのではないが、接統詞

をとることのできるものであり、その意味において、書き手の意図によって成立するものであると考えられるのである。

例5で、次に注目されることは、文⑨のありようである。ここには、「くしなかつた」は見られない。が、「返事をする代りに」とあるところに、それに相当するものとして、端的に言えば、「返事をしなかつた。その代りに」という内容があると考えることは容易であろう。ここには、「くしなかつた」と、「その代り」の「くしなかつた」とが、同時に並んでいることとなる。「くしなかつた」の有する切り上げとでも言うべきことを捨てれば、「くしなかつた」と、「その代り」の「くしなかつた」とが、同時に並んでいることとなるのである。このことは、「くしなかつた」とある文の代りに、「くしした」という形の文があり得ることを示していると言えよう。逆に言えば、「くしした」という形の文の代りに、「くしなかつた」とある文があり得ることを示しているとも言えるようである。そして、このことは、「くしなかつた」とある文の特性にかかわることであるように思われるのである。

「くしはくした」という形の文が、事件の話をする文章において、時の持続に従って変転する事件の一コマを具現するものであることは、前稿以来見てきたとおりである。そして、この文⑨の「くしなかつた」も例外ではない。ところが、ここでは、「くしなかつた」とある文が、それに代るものであると考えられるのである。このことは重要である。「くしはくしなかつた」という形の文も、また、時の持続に従って変転を続けている事件の一コマを具現するものであるということとなるからである。「くし

はくしなかつた」という形の文も、一面、事件の話をする文章の、その基本の性格に直結しているものであると言えよう。が、一面、書き手の意図によって成立するものであるとも考えられるのである。

その意味において、事件の話をする文章を書くための、「くしはくしなかつた」という形の文の学習も、基本の学習の延長であることは動かないものであるが、と同時に、書き手の意図によって成立するものの学習を新しく始めるといってもあるということとなる。本節の見出しは、そのことを表わしたものであり、「付録」は、付録の口であることを意味する。なお、本稿でとりあげる付録の学習の具体的なありようについては、すでに述べたところであるので、ここではくりかえさない。また、この「くしはくしなかつた」という形の文の学習の結果、どのようなところに至りつくかという実例も、今は掲げない。これは、そのつもりで見れば、ここにも、そこにも見出されるというようなものである。

おわりに

事件の話をする文章を書くということは、時の持続に従って変転を続けている事件を、時の持続に従って、一文ごとに、一コマずつ具現してゆくことである。したがって、事件の話をする文章を書く学習においては、時の持続にかかわる一切のこの学習が、その中に含まれることとなる。そして、その中には、時の持続にかかわることのみに専念する、その基本の性格に直結した学習と、それに書き手の意図を加えた学習との二つのばあいがあると考えら

れるようである。前者は、時の持続にかかわることのみに専念する学習であるから、そこでの問題は、時の持続を、細かく、または粗く刻むということであり、それを自在にすることによって、緩急自在の文章を書くというところに至るまでのことに限られることとなる。そして、それは、時の持続にかかわる一切のことの中の、基本の問題であり、その学習は、基本の学習と呼ぶことができるわけであって、それについては、前稿において、すべて述べた。後者は、時の持続にかかわることのみに専念するのではなく、それに書き手の意図を加えるのであるから、そこでの問題は、前者の問題に加えて、書き手の意図が、どのように介入し、どのようにはたらいっているかということにまで及ぶこととなる。そして、それは、時の持続にかかわる一切のことの中の、変形の問題であり変形が次に言う変型とまぎらわしいという意味で、それを避けるとすれば、とりあえずは付録の問題とでも言うておくほかはないもので、その学習は、やはり付録の学習とでも言うておくほかはないようである。本稿は、これについて述べたものなのである。

しかし、ここで大切なことは、両者は、そうした差異があるにもかかわらず、ともかく、事件の話を文章の基本である時の持続に従ってということとを離れるものではないということである。その意味において、両者は、基本の学習及びその延長の学習として、次にとりあげようとする変型の学習に対して言えば、基本型の学習と呼ぶことができるのである。そして、今、基本型の学習案が、基本の学習案に、その延長の学習案である付録の学習案を加えて、一まず完成したこととなるのである。

さて、こうして、基本型の学習案の提案を終えて、ここで見逃せないことは、付録の学習のところで、書き手の意図を加えるという問題が見出されたということである。そこでは、それは、あくまでも基本の学習を離れるものではなく、あくまでも時の持続に従ってということとを離れるものではなかったのであるが、かりに、それがこれを離れるということがあれば、ことは重大である。基本型の学習とは、いわば次元の違いがあるというような学習というものを考えなければならなくなるのである。

ここで、変型の学習というものが生じることとなる。ここに言う変型の学習とは、基本型の学習が、事件を、時の持続に従って、どのようにして具現してゆくかという型の学習であるのに対して、書き手の意図に従って、その時の持続を止めて、そのところをどのように豊かにしてゆくかという型の学習のことである。詳細は次の機会に譲らなければならないが、そのありようは、ことをくわしくしたり、気分を加えたりなどするものであって、たとえば前掲の例6の文①も、その一例である。ともあれ、その要点は、書き手の意図に従って、その時の持続を止めてというところにある。そして、その意味において、基本型の学習と、明確に区別することができるものなのである。

注1 拙著「国語表現法研究」

注2 拙稿「作文教育の実践的カリキュラムの編成を目指して——

事件の話をすればいい・その第一歩——」（広島大学教育学部

光葉会『国語教育研究』第25号）

注3 前掲「国語表現法研究」

注4 同右書

注5 同右書

(本学総合科学部助教授)