

# 文章の拡充

—— 作文教育のために ——

木 原 茂

## I 大学生の作文力

去年の秋、新潟県の長岡市で全国国語教育研究協議会が催され、その最終日に永井道雄氏の「日本の教育を考える」という講演があった。その中で、永井氏は、自分が東京工業大学の教授であった時、毎年1年生に単純な題で5枚程度のエッセーを書かせたが、その文章たるや日本語であるということはわかるという程度で、論旨の通ったよいものは少なかった。しかも、その文章力は年々低下していくように思われた。一方、その間、アメリカのコロンビア大学、スタンフォード大学などで教えたところ、学生を書くエッセイはおおむねよく書けていた。その後、また香港の大学でも教えたが、中国の学生もまたなかなかよいエッセイを書いた。よい文章が書けるということは理工系の学生にとっても大切なことで、湯川氏のノーベル賞の論文は短いものであるが、それはすばらしい分析力と総合力を持ち、イマジネーションに富んだものである、というようなことを述べられた。

この度、小・中学校の国語の学習指導要領の改訂が、表現力重視の方向で行われたが、その根底に、永井氏のこのような痛切な、苦い経験があったのかと、私は感動をもって聞いた。

アメリカや中国、フランスなどの学生の論文に比べて、わが国の大学生の論説が残念ながら見劣りするものであることは、永井氏以外にも、外国の大学で教えた経験をもつ人々の異口同音に言うところである。例えば、

加藤秀俊氏は次のように言っている。

アメリカの大学で教壇に立っていて、ふと重大なことに気がついた。それは、この学生たちの提示する論文が、おしなべてじつによく書けている、ということである。

(中略)

わたしはそれと対照的な例として、日本の学生の論文を思い出す。はっきりいって、わたしには、日本の学生の書くものがおおむねよくわからない。なにを言いたいのか、さっぱりわからないのである。なにやら、もっともらしい術語がちりばめてあって、たいそうなもののようにみえるのだが、ぜんぜん論旨に筋目がついていない。明せききがない。採点の段になって当惑することがしばしばである。

(「新聞に期待するもの——明せきな日本語を——」朝日新聞、昭39.11.10)

これは今から13年以上も前に書かれたものであるが、現在もその状況は少しも改善されていないように思われる。

もっとも、永井氏や加藤氏の言われる程、アメリカのすべての学生がよいエッセイが書けるのかどうかはやや疑問である。

アメリカの大学卒業生の50パーセントは教養ある散文を書くことができない。大学の1年生がではなく、大学の卒業生がである。大学卒業資格を持つ人の半数が、この国では書くことができない。<sup>①</sup>

と言う人もあるところを見ると、アメリカ人にとっても書くことはなかなか容易なことではないということがわかる。ただ、裏を返して言えば、アメリカの大学卒業生の半数は教養ある散文が書けるということは、わが国の実情とは少し違うように思われる。わが国では、大学卒業生の何パーセントが教養ある散文や知的論文を書くことができるであろうか。まことに大胆な推定をすれば、良いところ10パーセント、欲目にみて20パーセント程度ではないかと思われる。これはもちろん根拠のある数字ではない。ただ私が接した大学生の実情から、またプロでない一般人の書く小さな論文、随筆を読んでの感想である。

では、どうして、論文を書く力に彼我の間にこのような差が生じたのか。わが国の学生がよい論文が書けないのは、思考の方法がわからないからである。思考の方法がわからないのは、わが国の学生が頭が悪いからではなくて、中学生、高校生、大学生に思考の方法を教育しないからである。教育しているとしても読むことによってしか行っていないからである。

思考の方法は、読むことによって養われるが、本格的には書くことによってしか身につかないものである。フランシス・ベーコンは

読むことは教養豊かな人間を作り、話すこと、討議することは敏速な人間を作り、そして、書くことは厳密正確に思考する人間を作る。

(「勉強について」『随想』)

と言っている。厳密正確に思考するためには、読むだけでは不十分で、書いてみなければならない。読んだり、考えたりして、頭の中で、知っている、わかっていると思っていることも、書いてみると、案外自分によくわかっていなかったことがわかる。

このことをイタリアのクローチェは「表現することは認識することだ。」と言った。イタリア人に、シシリー島の地図を知っているかとたずねると、みな知っているという。では、紙の上に書いてみよ、と言うと書ける人は少ない。地図を見て、どこの地図だと理解している程度の認識は浅い、それは書いてみなければ、表現してみなければ、ほんとうの自分の認識にはならない。と言うのである。

一つの意見、一つの考えというものも、読んだり、聞いたり、見たりして頭の中にあると自分で思っているものは不確かな、ぼんやりしたものに過ぎない。それは書くことによって明せきなものになり、確かなものになるのである。

書くことは考えることである。書くことによって思考の方法を教える国語教育がわが国では遅れている。それがわが国の大学生と外国の大学生の作文力に開きが生まれた原因であろうと思われる。

わが国の作文教育は、大正以降生活作文一辺倒であった。生活作文は、生活を見つめさせるということにおいて大きな功績があった。しかし、そ

の特色は、生活における喜びや悲しみの感情を、主として物語(ナレーション)と描写とによって表現するものだということにある。それは小学生や中学低学年の生徒の書くものとしては適切であろう。しかし、高校生や大学生までが、作文と言え、感情や情緒の表現を中心とする生活作文の観念にとらわれていたのでは、知的文化の発達は望めない。少なくとも高校生、大学生の作文は書くことによって論理的に思考する方法の基礎を教える教育が中心にならなければならない。

思考力を育てる作文教育で何が一番大切かと言えば、そのカリキュラムを作ることであろう。すなわち、何を基礎にし、どういう順序でどういう思考法を育てて行くかということである。

テレビで、夏には母と子の水泳教室があり、冬には同じく「スキーやスケートの教室がある。あれを見ていると、いきなり泳がせたり、滑ったりさせるのではなく、実に合理的に、基礎・基本から一步一步と進めて行くので、1週間もすると、初めは全くできなかった人も、楽しみながら、相当に泳いだり、滑ったりすることができるようになり、こちらは目を見はるような思いをさせられることが度々ある。

また、ピアニストはまるで人間わざとは思われないような指の動かし方をして、美しい音楽を奏で、私たちに羨望の思いを抱かせるが、彼等のわざはみな、バイエル、チェルニー、ブルグミュラー、ハノンなどの教本によるものである。それは百年も以前から同じであり、ベルリンもパリもロンドンもワシントンも東京も、世界中が全く同じである。

作文にはバイエルはない。しかし、アメリカで、これまで非常によく使用されたものとしては Warriner の English Grammar and Composition (初版1951年)<sup>②</sup>のようなものがある。現在はさまざまな人がさまざまな工夫をして非常に多くの、個性ある作文教科書が出版されつつある。が、何れにも共通していることは、文章を書くのに必要な技能を分析して、それを基礎から一步一步と進めて行く着実な態度である。

わが国でも最近ことばに対する関心が高まり、文章を書くための出版物が多い。例えば、

清水幾太郎「私の文章作法」(潮出版社 昭46・10)

尾川正二「文章表現入門」(創元社 昭49・1)

長谷川泉「文章を書く心」(教育出版センター 昭49・4)

中村真一郎「文章読本」(文化出版局 昭50・2)

沢田昭夫「論文の書き方」(講談社 昭52・6)

丸谷オ一「文章読本」(中央公論社 昭52・9)

能戸清司「知的教養としての文章作法」(産業能率短期大学出版部 昭52・10)

など続々と出版されつつある。

しかし、これらはほとんどが、文章を書く上の心構えを説いているもので、書く技能を分析して、一步一步進めながら練習して行くというものではない。文章を書くのに心構えは大切であるが、心構えだけでは書く力にはならない。実際に書いて、失敗し、やり直し、一步一步と進めて行くという厳しいやり方でなければほんとうの書く力は身につくものではない。

では、われわれは一体何を基礎にして、一步一步どういう練習を積み重ねて行けばよいのか、そのカリキュラムと方法はどうかあればよいのか、ということについて考えてみたい。

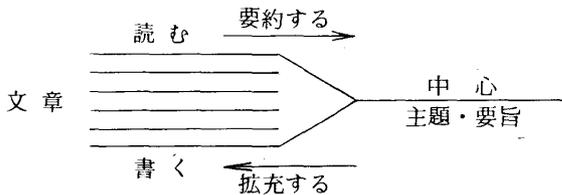
## 2 文章は拡充である

文章は、大きく全体として、一つの考えを述べるものである。その一つの考えは、主題とか、要旨とかよばれるものである。その主題や要旨は、普通、短い文に要約することができる。

例えば、芥川の「蜘蛛の糸」の主題は、「人間は救いようのないエゴイストだ。」(あるいは「人間は、自分一人だけが助かろうとしてもだめで、皆と一緒に助からなければならない。」ととる人もある。)ということになるであろうし、漱石の「私の個人主義」の要旨は、「私は、他人の考えにふり廻されしないで、自分の考えに忠実に生きる態度を確立して、自らの安心を得た。」ということになるであろう。

文章を読むということは、長く書かれていることを、要するに作者は何を言っているのかと主題や要旨に要約することである。それに対して文章を書くということは、一文にも言えることを、数個の文に、いやそれ以上の膨大な量の文に拡充して行くことである。

この読むことと書くこととの関係を図示するとつぎのようになる。



読むことも、書くことも何れも知的な働きであるが、要約する方は、とにかく、すでにあるものに従って、枝葉末節を切り捨てて行く作業であるが、拡充する方は新しくものを創り出す作業である。何れが難しいかと言えば、言うまでもなく、後者である。しかし、新しく創り出すということには、苦しみとともに限らない喜びがある。

室生犀星は、作家が文章を書く秘密をつぎのように言っている。

作家というものはその生涯をつくして、絶えず自分をほじくり返している者である。或る作家は何万枚かを書き、尠なく書く作家も何時かは十数冊の書物を机につみあげている。悉く作家自身が、わずかに眺めえた或る日の十行ばかりの人間の行状から、たちまち数百枚を頭にやり起す秘密を知っていて、其処からの展望にはいつも蹉跌を拒み、あったことに更にあったことを加えることも、作家という数個の頭をもった人間の業蹟なのである。（「杏っ子」あとがき）

文章を書くということは拡充して行くことである。素人は、豊かな内容をもっている、それを一言ですましてしまう。文章が書ける人というのは、それを長いものに拡充して行くことができる人のことなのである。中でも作家は、それを常に失敗なくやっつけのけることができる人だと犀星はいう。われわれは蹉跌を重ねながらも拡充に努めなければならない状況に

ある人たちであろう。

文章が拡充であることを作文教育の世界で早くから言っている人に大木 顕一郎氏がある。氏には、豊田正子さんを小学4年生の時から指導した記録、「綴方教室」<sup>③</sup>があるが、その中で次のように言っている。

教壇に立つ人は何人でも経験するであろうが、児童の多くは、極めて複雑な内容をもつ題材を僅か数行で片付けて済ませている。低年級の場合には分けてもそうである。児童の収受感得は、まことに散漫で、断片的で、気紛れなようである。そして、それが表出に当って、自分一人の力で順序よく手繰り出し、手際よく整理することは容易ならないことである。素材が複雑になってくれればなおさらそうである。そこで、教師の方から適当な指示を与えて、埋もれかけた記憶を蘇らせたり、印象を抽出してやりたりしなくてはならない。そうすると、子供たちは「ああ、まだ書くことが沢山あったのだ」と気附いて、さらに熱と喜びとを以て、どんどん書き加え、書き上げていくものである。私はこの仕事を指して、「文の拡充」と呼んでいる。

氏が「文の拡充」と言われるものは、短い一センテンスを長いセンテンスにするという意味ではないので正確には、「文章の拡充」と言うべきであろうと思われる。が、ともかく、児童は複雑な内容をも簡単に断片的に述べて終ってしまう。そこで先生が適切な示唆を与え、思い出させて、詳しく書きなおさせるということを指導の根幹にすることによって、豊田正子さんの文章を書く力はどんどんと伸びて行った。その一斑は次の例でうかがうことができる。

#### A ゆうべ

ゆうべのことでした。お母さんはほうむいんのおじさんの所にいないし、お父さんは、はたらきにいてまだかえらないから、私はさっき前の八百屋へ行ってかって来たほうれんそうをゆでていました。みのるはまだ遊んでいます。私はおせんをだしてすっかりごはんの用意をして、ほうれんそうをきざんでいますと、お父さんがかえってきました。その時、

みのるがかえってきました。お父さんを見ると、いきなり「おかえんなさい」といいました。お父さんは、「はいよ」といって笑っていました。私はみのるに、「ごはんのしたくができたから、たべな」といいますと、「うん」といいました。

## B                    ゆ う べ

水野さんの家のお婆さんは、向島の学校の先生をしていて、小供が8人もいるので、お婆さんは朝せわしくて、家の物をなんにもかたづけられないで学校へいきます。それで、うちの母ちゃんが手つだいにいきます。今日は朝いけなかったので、夕方かたづけに行きやりました。

父ちゃんは浦和へ仕事にいて、まだかえらないので、私は母ちゃんがおいていった10銭で、前のかんぶつ屋のとなりの八百屋からほうれん草を買ってきて、おかまの火をもして、ゆをわかして、ほうれん草をあらっておかまの中に入れました。そのとき、ぱっと電気がついて、家の中があかるくなりました。

私が、はしで、ほうれん草をひっくりかえし、ひっくりかえして、赤いくきの所を手でつぶして見たら、とてもやわらかなので、おけに水をくんできて、ほうれん草を、おけの中に入れました。ほうれん草のゆげで、手とそで口の所がぬれていた。私はぬれた所を手ぬぐいでふきました。それからおかまの火をひいて、みのぼうをむかいにゆきました。

「ゆうべ」という作品の冒頭の部分で、Aは、最初に書いたものであり、Bは、先生と話しあって指導を受けた後、推敲して書いたものである。ここでどのような拡充がなされているかという点、Aでは、まず「お母さんはほうむいんのおじさんの所にいていないし」と簡単に書いていて、読む者にはその事情がよくわからない。それがBでは、なぜお母さんが夕方遅くまでそこに行っていて帰らないのか、詳しく書かれているのでその事情がよくわかるようになっている。

つぎに、Aでは、ほうれん草のことが、「さっき前の八百屋へいって

かって来たほうれんそうをゆでていました。」と簡単に述べられているが、Bでは、そのほうれんそうの値段や八百屋の近所の環境や、ほうれんそうを料理する過程が詳しく述べられ、さらに台所が薄暗くなりかけていたのに電気がついてぱっと明るくなったという感覚的描写がなされている。

最も精彩を放っているのは、最後の、ほうれん草をゆでる場面を感覚描写で拡充しているところである。「赤いくき」という色も書き加えられているが、特にほうれん草をつぶした触感や袖口の所が濡れたという触感が詳しく書かれて生々したものになっている。それに、ほうれん草を、「ひっくりかえし、ひっくりかえしして」とか袖口の「ぬれた所を手ぬぐいでふきました。」とかいう運動感覚も書き加えられている。これらの拡充は、大木先生が「ほうれん草を茹でる時の様子」などを「出来るだけ細かに書いて見てごらん。」という指示を与えたことによるものである。

この引用部分で行われた拡充としては、初めの事情の説明についての論理的拡充と、ほうれん草をゆでることについての感覚的拡充とが主なものであるが、この二つの拡充によって、Bの文章は初めに書いたAに比較して、はるかにわかりやすく、またイメージの生々とした文章になっている。

大木顕一郎氏は、実際の指導から、拡充ということが、文章を書く根本原理であることを発見し、その原理によって、一人の児童の作文力を十分に伸ばすことに成功した人であると言えよう。

文章を書くとは拡充することである、ということは大木氏とは別の角度から言っている人にギットンがある。大木氏は子供に体験文を書かせた経験から言っているのであるが、ギットンは、学生に論説文を書かせる経験から同様のことを言っている。

ギットンは、素人と思想家の思考のしかたの違いをつぎのように言う。「町に行く人の思考は肯定（それは積極的である場合も消極的である場合もある）の形で示される。思想家の思考は結論の形で示される。言いかえれば、前者は出発点であり、後者の思考は到達点である。」<sup>④</sup>

すなわち論文を書くということは、与えられた問題に対して、その解決

を見いだすこと、すなわち答を見いだすことであるが、見いだした答だけをポンと投げ出すのは素人のやり方で、論文というものではない。答そのものよりも答に到達するまでの過程が大切なのだ、というのである。答や解決は瞬間的に直観されるものである。論文を書くということは、その答や解決を、多くの曲折を経た、明らかな根拠のある、結論の形に変えて提示することだというのである。そして、

学校とは一点から一点への最長距離を教えるところである。

というすばらしい警句を吐いている。

豊田正子さんが、初め、自分のしたことだけを述べていた平凡な文章は、感覚的な拡充がなされることによって生々とした文章に変貌した。同様に、論説文においても、問題に対する意見や答えだけが述べられているという単純さや平凡さに、生気を与えるのは、事実や、反論や、一般原理などを駆使して、曲折ある過程を作るという拡充なのである。

経験を書くにせよ、論説を書くにせよ、文章を書くということは拡充することである。それは簡単に書かないで、できるだけ詳しく書くということであるといってもよい。しかし、詳しくと言うと、むやみに詳しくする方向に走り、そこに統一が失われる。すると詳しきは雑駁なものになる。そこで「詳しく書け。」と言うよりも、「拡充せよ。」「はっきりした中心をもって、それを拡充して行け。」という方がより適切だと思われる。

### 3 拡充法の体系

表現教育の基本として、大木頭一郎氏の考えた拡充法は、上述のように、目に見え、耳に聞えるようにする感覚的拡充と、なぜそうしたかを説明する理由の拡充の二つであったと思われる。生活体験を伝える文章では、行動を述べるだけでなく、この種の拡充が文章に生気と説得力を与えるための基礎として学習すべき拡充法であろう。

報道、報告、記録などの文章では、拡充し、ふれるべき項目として、古くから言われているのは5W1Hである。

だれが (Who)  
 なにを (What)  
 いつ (When)  
 どこで (Where)  
 なぜ (Why)  
 いかん (How)

これだけの項目を落さず書けばできごとを正確に伝えることができるのである。

ニュー・クリティシズムのケネス・パークは、物語や劇においてに次の5要素が必要だと言っている。<sup>⑤</sup>

行為 (Action)	何が起ったのか
行為者 (Agent)	だれがしたのか
方法 (Means)	どんなにしたのか
目的 (Purpose)	なぜしたのか
場面 (Scene)	どこで、いつ起ったのか。

彼は、これを劇的5要因(Dramatistic Pentad)とよんでいる。5W1Hにせよ、この5要因にせよ、何れもできごとを伝える場合に拡充すべき要点を示している。

では、事件や行為ではなくて、事物を伝える場合の要因は何であろうか。これについては、古くからアリストテレスの4要因が有名である。

アリストテレスの4要因とは、

形相因 (どんな形態をもっているか)
質料因 (どんな材料からできているか)
作用因 (どんな働きをするか)
目的因 (どういう目的をもっているか)

である。

ところで、レトリックやコンポジションの本が説明における思考の展開法としてあげているのは次のようなさまざまな事項である。例えばパーバンクは、<sup>⑥</sup>

同定化 定義 分析 分類 実例 比較・対照  
 をあげ、ハワードとトラックツは<sup>⑦</sup>  
 分類・定義・例証 比較と対照 過程の分析 原因の分析  
 をあげ、カウアンとファーソンは<sup>⑧</sup>  
 定義 比較 分類 分析  
 をあげ、ウィリアムズは<sup>⑨</sup>  
 過程 逸話 細部 例証 比較と対照 類推 分析  
 定義 推論  
 をあげ、バンダーは<sup>⑩</sup>  
 過程 時間 空間 実例 定義 原因と結果 比較  
 対照 分析

をあげる。という風で、あげる項目も順序も人によって実にさまざまである。

フランク・フラワーズはこれらを「思考の要素 (Parts of Thought)」  
 とよんで、つぎの40の項目を挙げている。<sup>⑪</sup>

- |       |       |       |        |       |
|-------|-------|-------|--------|-------|
| 1 視点  | 2 区分  | 3 数量  | 4 性質   | 5 差違  |
| 6 比較  | 7 類推  | 8 描写  | 9 定義   | 10 説明 |
| 11 実例 | 12 物語 | 13 行為 | 14 行為者 | 15 道具 |
| 16 過程 | 17 限定 | 18 時間 | 19 様式  | 20 場所 |
| 21 条件 | 22 価値 | 23 理由 | 24 原因  | 25 効果 |
| 26 目的 | 27 結果 | 28 手段 | 29 終局  | 30 問題 |
| 31 解決 | 32 前提 | 33 証明 | 34 質問  | 35 解答 |
| 36 接続 | 37 関係 | 38 否定 | 39 要約  | 40 情緒 |

これらは拡充の方法として示唆にとみ、重要なものであるが、全体として雑然としていて、その構造、体系が明らかでない。実践的にはそれでも差支えはないかとも思われるが、やはり体系化されなければ、理解が不安定である。

これら多くの拡充法を何とか組織化し、体系を見出すことはできないであろうか。

私はこれらの拡充法をその働き、機能によって、大きくはつぎの3つの方向に分けて考えたい。

- I ことがらを明瞭にする方向の拡充
- II 意見や考えの正しさを証明する方向の拡充
- III 生命感や緊張感を与える方向の拡充

そして、それぞれの下位項目としてつぎのようなものをおいてみた。

- I ことがらを明瞭にする方向の拡充
  - A そのものを分けたり、まとめたりすることによって
    - 1 分析・細部
    - 2 総合
  - B 他のものとの共通点や差違点をとらえることによって
    - 1 比較
    - 2 対照
  - C 同定化することによって
    - 1 分類
    - 2 定義
  - D 原因・結果の関係をとらえることによって
- II 意見や考えの正しさを証明する方向の拡充(主観と客観)
  - A 具体的事実によって
    - 1 事実・実例・事件(イラストレーション)
    - 2 帰納法(多くの事例) 特殊→一般
  - B 一般法則や権威によって
    - 1 演繹法
    - 2 権威
  - C 類同性によって
    - 類推
  - D 理由によって
- III 生命感や緊張感を与える方向の拡充
  - A 否定によって

- 1 否定と肯定
  - 2 対立・矛盾・葛藤
  - 3 死と再生
  - 4 問題と解決
- B 反復・漸増によって
- 1 反復
  - 2 消去
  - 3 漸増
- C 感覚や感情によって
- 1 感覚描写
  - 2 イメージ
  - 3 感情

体系というにはなお不完全ではあるが、混沌としている思考法・拡充法に一つの秩序を見出すために、敢えて大胆に試みてみた。

#### 4 拡充法の実際

文章は中心を拡充して成立するものであり、拡充法の型としては以上述べたようなものが考えられる。ところで、実際の文章は拡充法一種だけを使って書かれているというものは少く、たいてい数種類が構造的に組み合わされている。例えば、次の文章は、井上靖氏の渡岸寺の十一面観音についての説明文であるが、その拡充法を見てみよう。

<sup>1</sup>渡岸寺の十一面観音を見に行ったのは4月の桜の時季であった。<sup>2</sup>観音堂は信長に亡ぼされた浅井氏の居城小谷城のあった丘陵がすぐそこに見える湖畔の小平原の一面にあった。<sup>3</sup>写真ではお目にかかったことのある十一面観音像の前に立つ。<sup>4</sup>像高194センチ、堂々たる一本造りの観音さまである。<sup>5</sup>どうしてこのような場所にこのような立派な観音像があるかと、初めてこの像の前に立った者は誰も同じ感慨を持つことであろうと思う。<sup>6</sup>胸から腰へかけて豊かな肉付けも美しいし、ごく僅かにひねって

いる腰部の安定した量感も見事である。<sup>7</sup>顔容もまたいい。<sup>8</sup>体軀からは官能的な響きさえ感じられるが、顔容は打って変わって森厳な美しさで静まり返っている。<sup>9</sup>頭上の仏面はどれも思いきって大ぶりで<sup>うづか</sup>堆く植え付けられてあり、総体の印象は密教的というか、大陸風というか、頗る異色ある十一面観音像である。<sup>10</sup>正統的という言い方をすれば、女人、偉丈夫の違いはあれ、一派、聖林寺の十一面観音に通じるものがあるように思われる。<sup>11</sup>時代的に見れば法華寺の十一面観音と並ぶ貞観彫刻の傑作ということになる。<sup>12</sup>この観音像は戦国の兵火にかかり、それまでの古刹渡岸寺は焼けたが、土地の人の手で救い出され、地中に埋められて難を逃れたと伝えられている。（「十一面観音」平凡社 昭48・10）

十二文からなる一段落である。中心は、一文で表現されてはいないが、「渡岸寺の十一面観音像はすばらしいものだ。」ということになるであろう。このことを大きくは次の2つに分析して述べている。

A 私の行動（私のかかわり方）

B 観音像の説明

純粹の説明ならBだけでもよいが随筆風の文章なので、Aの私のかかわりが必要になっている。主体と客体による分析である。

このうちまずAの私の行動については事件を物語る5W1Hの中、時間、場所、行動が拡充されている。

- |   |          |         |   |
|---|----------|---------|---|
| a | いつ（時間）   | 4月の桜の時季 | 1 |
| b | どこで（場所）  | 小平原の一面  | 2 |
| c | どうした（行動） | 像の前に立つ  | 3 |

次にBの観音像の説明は大きく次の4つに分析して拡充されている。

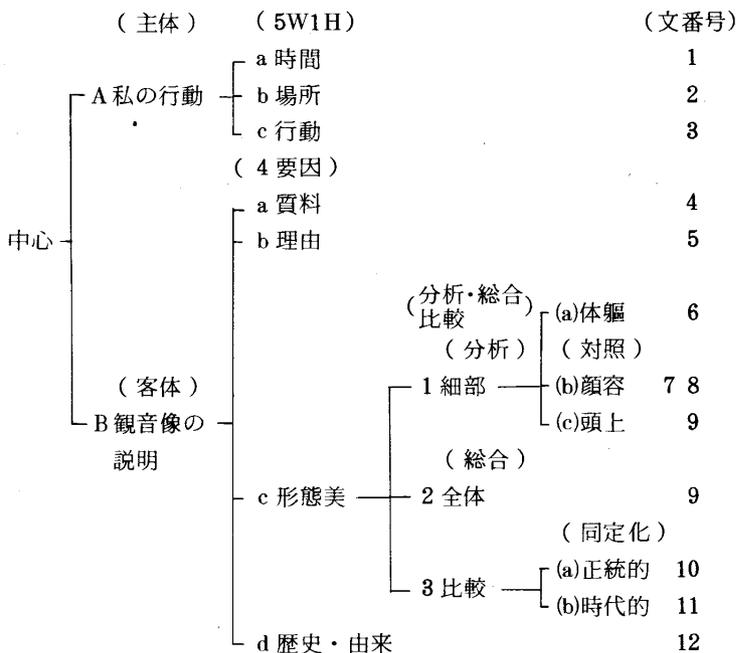
- |   |       |     |
|---|-------|-----|
| a | 素材・材料 | 4   |
| b | 存在理由  | 5   |
| c | 形態    | 6-9 |
| d | 歴史・由来 |     |

この中、cの形態の部分の拡充は次のようである。

### 1 細部

(a) 体軀(胸から腰へかけて, 腰部)	6
(b) 顔容(体軀との <b>対照</b> で)	7 8
(c) 頭上の仏面	9
2 全体印象	9
<b>3 比較</b>	
(a) 正統的という面( <b>同定化</b> )	10
(b) 時代的という面	11

というような拡充である。この文章全体の拡充のしかたを図によって示すと次のようになる。



いま一つ、もっと論説的な次のカーソンの文章についてその拡充法をみてみよう。

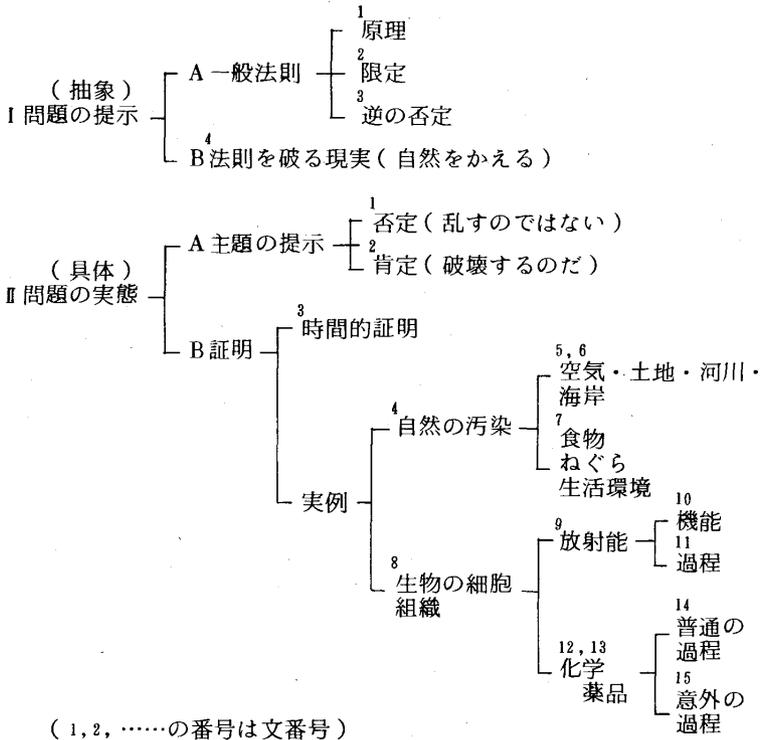
1<sup>1</sup> この地上に生命が誕生して以来、生命と環境という二つのものが、た

がいに力を及ぼしあいながら、生命の歴史をおりなしてきた。<sup>2</sup> といっても、たいいてい環境のほうが、植物、動物の形態や習性をつくりあげてきた。<sup>3</sup> 地球が誕生してから過ぎ去った時の流れを見渡しても、生物が環境をかえるという逆の力は、ごく小さなものに過ぎない。<sup>4</sup> だが、20世紀というわずかのあいだに、人間という一族が、おそるべき力を手に入れて、自然をかえようとしている。

Ⅱ <sup>1</sup> ただ自然の秩序をかきみだすのではない。<sup>2</sup> いままででない新しい力——質のちがう暴力で自然が破壊されてゆく。<sup>3</sup> ここ25年の動きをみれば、そういわざるを得ない。<sup>4</sup> たとえば、自然の汚染。<sup>5</sup> 空気、大地、河川、海岸、みんなおそろしい、死そのものにつながる毒によごれている。<sup>6</sup> そして、たいいていもう二度ときれいにならない。<sup>7</sup> 食物、ねぐら、生活環境などの外の世界が汚れているばかりではない。<sup>8</sup> 禍のものは、すでに生物の細胞組織そのものにひそんでいて、もはや手がつけられないのだ。<sup>9</sup> 汚染といえば、だれでも放射能を考える。<sup>10</sup> 放射能は、いまや森羅万象そのもの——生命の核そのものを変えようとしている。<sup>11</sup> 核実験で空中にまいあがったストロンチウム90は、やがて雨やほこりにまじって降下し、土壌に入りこみ、草や穀物に付着し、そのうち人体の骨に入りこんで、その人間が死ぬまでついてまわる。<sup>12</sup> だが、みんな知っているだろうか。<sup>13</sup> 化学薬品もそれにまさるともおとらぬ禍をもたらすのだ。<sup>14</sup> 畑、森林、庭園にまきちらされた化学薬品は、放射能と同じようにいつまでも消え去らず、やがて生物の体内に入って、中毒と死の連鎖をひき起してゆく。<sup>15</sup> またこんな不思議なこともある——土壌ふかくしみこんだ化学薬品は地下水によって遠く運ばれて行き、やがて地表に姿をあらわすと、空気と日光の作用をうけ、新しく姿を変えて植物を滅し、家畜を病気にし、きれいな水と思って使っている人間の体を知らぬ間にむしばむ。

(カーソン、青樹築一訳「生と死の妙薬」新潮社1964年版による)

これは二段落からできている文章であるが、中心思想は、「現代は新しい暴力が自然を破壊しつつある。」という問題を提示することであるが、その拡充のしかたは次の表のようである。



この文章は、環境汚染という人類生存に重大な脅威をもたらす問題を提示した文章であるが、その拡充のしかたはいかにも論説らしく、緊張感と説得力に富んだものになっている。

まず問題の提示は、環境が生物を変えるという一般法則とそれに反している現実という矛盾によって述べられている。矛盾を示すことは読者に問題を意識させ緊張感をもたらす。さらにその一般法則を述べるには、生命と環境の相互関係が生物の歴史だと原理を広く抽象的に述べ、次に相互関係と言っても環境が生物を変える方だけで、その逆の生物が環境を変える方は小さいと限定と否定によって一般法則を確かなものにしていく。この第一段落で使用されている拡充法は矛盾を示すこと、否定すること、限定することである。ここに高い緊張感が生れる。

第二段落は全体として、第一段落で抽象的に述べたことを**具体的事実**によって証明する働きをもつものである。しかし、その冒頭では、第一段落の問題提示の中心である人間が自然を変えようとしているという言い方を**否定**して、もっと激しい言い方の「破壊する」という言い方にして、ここで主題をより正確に提示している。あとはそれを自然の汚染と生物の細胞組織の汚染とに**分析**し、また後者については放射能によるものと化学薬品によるものとに**分析**しているが、この分析は並列の分析ではなく**漸増**の形にして緊張感を作っている。第二段落で使用されている拡充法の中心は事実による証明であるが、さらに否定や漸増という拡充法をも多く使っていることが、この文章の緊張感を高めているのである。

以上のように井上靖氏の文章ではⅠの「ことがらを明瞭にする方向の拡充」に属するものが多く、カーソンの文章ではⅡの「意見や考えの正しさを証明する方向の拡充」とⅢの「生命感や緊張感を与える方向の拡充」に属するものが多く使用されていることがわかった。これは随筆風の説明文と批判的論説文の違いによるものであろう。

## 5 拡充法の教育

実際のすぐれた文章というものは、ただ一つの拡充法ではなく、多くの拡充法を複雑に、構造的に使用して書かれている。拡充法を教える作文教育は、高度な段階に至れば、内容的にも、構造的にもすぐれた文章を示し、その十分な拡充のしかたを分析し、鑑賞し、模倣させるということも可能になるが、初歩の段階では、一つ一つの拡充法に限定して、易より難へと練習を重ねて行くべきであろう。

まず第一に学習すべき拡充法は分析、細部の拡充法である。この拡充法の教育としては、例えば次のような短文を示す。

よだかは、実にみにくい鳥です。顔は、ところどころ、みそをつけたようにまだらで、くちばしはひらたくて耳までさけています。足はまるでよばよばで一間とも歩けません。(宮沢賢治「よだかの星」)

この短文は、まず初めに、全体的に、よだかがみにくい鳥であることを述べている。これが中心文である。この中心文を拡充するのに、よだかをその構成部分の顔、くちばし、足に分け、その一つ一つがみにくいことを具体的に述べている。これによってよだかがどんなにみにくい鳥かがはっきりと表現されている。このような説明をしたあとで、次のような練習問題をやらせる。

- 1 Aさんは美しい人です。
- 2 広島市は美しい町である。
- 3 広島市は商業都市である。

これらは何れも対象をその構成部分に分析し、それぞれの部分の性質、状態を述べるという拡充法でもっともやさしいものである。

次は、ことがらを分析して拡充する練習である。例えば  
ぼくは冬がきらいだ。

という一文から出発しよう。これを拡充するには、どんな点がきらいか、それを三つあげさせる。すると例えば次のようになる。

ぼくは冬がきらいだ。ぼくは冬の寒さがきらいだ。寒いと厚着をしななければならないのがきらいだ。しかしどんなに厚着をしてもよく風邪をひくのがきらいだ。

これは「きらいだ」ということを寒さと厚着と風邪の3つの点に分析したのである。これをさらに具体的、感覚的に拡充すると次のようになる。

ぼくは冬がきらいだ。ぼくは冬の寒さがきらいだ。寒いと身体がふるえる。唇は紫色になる。手や足にひびがきれる。それに冬には、どうしても厚着をしなければならない。厚いセーターを着、重いオーバを着、手袋をはめなければならない。だがどんなに厚着をしても、冬にはよく風邪をひく。風邪をひくと鼻がつまる。せきがでる。熱がでる。するとぼくは学校を休まなければならない。ほんとに冬はいやな季節だ。

「ぼくは冬がきらいだ」という一文ならば、だれでも書ける。それを分析と具体によってこのような十三文の一段落に拡充するのが書くということである。このようなやり方で、つぎのような一文を十文～十五文の一段

落にする練習をさせる。

- 1 私は春がすきだ。(またはきらいだ。)
- 2 私は作文の勉強がすきだ。(きらいだ。)

以上は、分析による拡充法を学習する方法の一例である。このような方法をくふうして、易から難へと、拡充法を一つ一つ練習させ、積み重ねて行くことが、作文教育を基本からたてなおす一つの方法ではないかと考える。

われわれは余りに長く、生活作文に安住しすぎた。世界のレベルなみに論理的な文章が書ける大学生が生れるまでにはなお時間を要するであろうが、今ようやくその方向に動き出したことだけは確かである。

#### 注

- ① David R. Pichaske, *Writing Sense — A Handbook of Composition —*, A Note to the Student; The Free Press, 1975, p.xiii
- ② John E. Warriner, Francis Griffith, *English Grammar and Composition*, Harcourt, Brace & World. 1951, 57, 63, 65
- ③ 大木顕一郎, 清水幸治「綴方教室」中央公論社 昭12. 7
- ④ J. ギットン 渡辺秀訳「新しい思考術」中央出版社 昭34. 9, p.148
- ⑤ Kenneth Burke, *A Grammar of Motives*, University of California Press, 1945
- ⑥ Rex Burbank, *Idea and Form: Reading for Writing*, Holt, Rinehart & Winston, 1966
- ⑦ C. Jeriel Howard, Richard Francis Tracz *Writing Effective Paragraph*, Winthrop Publishers, 1976
- ⑧ Gregory Cowan, Elisabeth McPherson, *Plain English Rhetoric and Reader*, Random House, 1970
- ⑨ Barbara Williams, *The Well-Structured Paragraph*, Charles E. Merrill Publishing Co. 1970
- ⑩ Robert G. Bander, *American English Rhetoric*, Holt, Rinehart & Winston, 1971
- ⑪ Frank C. Flowers, *Practical Linguistics for Composition*, The Odyssey Press, 1968