

接続詞と文連接 ——小学二年生の場合——

小林 千 草

1.

本稿は、H児^(注1)が小学二年生時（昭和57年度）に書いた文章における接続詞の様相を、他の文連接法（樺島忠夫・寿岳章子『文体の科学』—昭和40年 綜芸舎—）にならい、接続詞を使った「接続詞型」の他に、「指示詞型」「重ね型」「投げ出し型」の全四分類を採る）との関連を考えながら、報告・考察したものである。

対象とした文章は、

資料A-I 「いね作り」 A-II 「朝市」

A-III 「ひまわり・プチトマト」

資料B 短期間の観察文、記録文・日記・短文集・手紙文など

である。A-Iは、お百姓と同じ作業を通して稲作りを学んだ記録、A-IIは、11月3日の「子供朝市」に向けて春から取り組みをしていく記録、A-IIIは、IIの「朝市」の商品とすべく、ひまわり・プチトマトを育て種を採取する過程での記録、および「えんどう」「かぶ」「唐菜」の観察記録である。本稿では、86作品合計894文と数量的にまとまりのある資料Aを主資料として、分析を加えた。資料Aは、生活文的要素が時々混じるものの、全体の傾向は観察文ないしは報告文にあると言ってよい。したがって、傾向が片よることを恐れて、テーマが多岐にわたる資料B（70作品）を適宜利用することにする。

なお、本稿は、小学一年生の文章に考察を加えた、

前稿1「児童の文章における接続詞—小学一年生の場合—」（『国文学言語と文芸』第94号 昭和58年7月）前稿2「小学一年生の重ね型文連接」（同上第96号 昭和60年1月）

と、深いかわりを持つ。

2.

<表1>は、資料AにおけるH児二年生時の文連接の様相を表に表わしたものである。テーマにより多少の出入りはあるものの、全体に占める割合は、投げ出し型65%内外、接続詞型約7%、指示詞型3~5%、重ね型20%台と把握することができる。これは、たとえばH児が10文から成る文章を書いた場合、冒頭文を含めて投げ出し型

は6文、重ね型は2文、接続詞型は1文程度であり、指示詞型は1文も出ないことが二作品に一度は生ずるという状態を示している。

テーマ	作品数	文数	文接続の種類	投げ出し型	接続詞型	指示詞型	重ね型
いね作り	22	313		204 (65.2%)	24 (7.7%)	18 (5.8%)	67 (21.4%)
朝市	38	364		224 (61.5%)	24 (6.6%)	12 (3.3%)	104 (28.6%)
ひまわり ブチトマト	26	217		147 (67.7%)	15 (6.9%)	8 (3.7%)	47 (21.7%)

<表1>

それにしても、<表1>の投げ出し型の占める割合は高い。H児は、一年生の文章において、第一期（S56.4.14～5.19）では、できごとや様子をその生起した順に、あるいは、思い出す順にポンポンと書きつづっていたため、投げ出し型は87.5%と高かった。しかし、第二期（5.20～6.27）からは、できごとの生起につれて適直接続詞ソシテ・ソレカラを混ぜられるようになり、学年末の第五期には投げ出し型は58.9%まで低下してきていたのであるから、二年生になっての投げ出し型多用はやや特殊と言わざるをえない。

この現象は、資料Aのテーマが観察文であることによっている。つまり、観察であるから、視点が多岐にわたる方がすぐれている。H児は、もちまへの好奇心の旺盛さを遺憾なく発揮して、「前文に書いたこととは違う現象・事態を見つけること」および「前文に書いたことと対比させて後文をまとめること」に夢中である。そのため、投げ出し型が増えたのであり、一年生時の幼さのために行動があっち飛びこっち飛びしたために、あるいは、自分の視点がさしたる目的もなくキョロキョロした^(注2)ために、書く内容が、結果として、前文と関連の浅い投げ出し型となったのとは性格が違うのである。しかも、二年生の投げ出し型の中には、重ね型や指示詞型をあえて回避（省略）したために投げ出し型となったものもあり、これは、成長と認めてよいものである。

なお、生活文を多く含む資料Bでは、投げ出し型が幾分減少している。

3. 接続詞

接続詞 資料	順 接									逆 接				並 列						
	単純な接続			原因理由			偶然確定	仮定	恒常	でも	だけと	だけれと	なのに	それから	そして	それと	それに			
				原因理由	注	訳														
	そして	そうして	それから	だから	なうと なんでかとい	なかとゆうと なんでわかる	だって	そしたら	そうしたら	そうすれば	そうすると									
A - I	5			1		1	1	1	1		1		4	7			1 (1)	1		
A - II				2	5		1		1	1			9	3			1	1		
A - III	1	1	1	2			2							2	1		4 (1)	1		
資料A計	6	1	1	5	5	1	4	1	2	1	1		13	12	1		5 (1)	3 (1)	1	
資料B	14	1	3	11	6		3	3	1	1			11	11	1	1			14	1

() は、文中用法の数

<表 2>

資料Aの接続詞総数は63例で、その内訳は<表 2>上段の通りである。小学一年生の文章における接続詞と比較して、次のようなことが指摘される。

3.1.

単純な、時間的前後関係を表わすソシテ・ソレカラの使用例が少なくなっている。小学一年生の第五期においてさえ、33例のソシテ・ソレカラがこの意味で使われており、その割合は、その期の接続詞総数の67%を占めていたことを思うと、急激な変化である。

これには、まず、資料Aが観察文を主とするため、時間的前後関係を表現する場面自体少なかったことが関与している。現に、生活文を多く含む資料Bでは、この意味を表わす接続詞が接続詞総数に占める割合は幾分高くなっている(<表 2>下段参照)。しかし、最も大きな原因は、H児が逆接関係や因果関係の発見に興味を持ちだし、これに関係する接続詞を多用し始めたためである。

資料Aにおける、単純な時間的連続を表わす接続詞は、

(1)きっと、ほくは、ぜんぶ、はなびらが、かれてから、だんだんと、まん中が、か

れてくるんだと、思います。それから、たねが、とれるんだと、思います^(注3)。

(A-Ⅲ 7月31日)

を除くと、全て、ソシテ(ソウシテ)である。一年生の文章では、

ソシテ 前件と後件の動作に自然の流れ、あるいは同質性がある。傾向 [ア]

ソレカラ 前件指示性を強く残しながら続ける。前件と後件の動作に断絶性(前件の完了を特に言いたてる)のあることが多い。傾向 [イ]

という使い分けが見られたのであるが、二年生でも同様である。つまり、(1)は、「枯れる」という前件の事態が完了して、「種がとれる」と把握した表現である。しかも、二年生では、並列的添加の接続詞として、

(2)ぞう虫が、いました。け虫も、いました。それから、へんな、がのようちゅうが、
いました。(A-Ⅲ 9月某日)

のようなソレカラをかなり使っているので、単純な前後関係の接続に関してはソシテに任すという、第二次的な使い分けが組みこまれている。このことは、B資料でも同様に指摘できる。

なお、A資料に1例、B資料に1例出るソウシテは、H児一年生時には見られなかったものである。

3.2.

H児は、一年生において、第二期に属する6月8日にダカラを初使用、以後学年末までにダカラ8例、ソレデ3例を原因理由を表わす接続詞として使っている。これが、二年生の資料Aになると、ダカラ5例のみであり、資料Bを含めても、ようやく接続詞総数の一割を占める程度にすぎない。しかし、文章をよく見ると、原因理由関係を見出そうとするH児の目は、一年生時と問題にならないくらい深く、広く働いているのである。その目の動きの一部分が、接続詞ダカラで表現されたにすぎないのであり、他は次のような形をとる。

(3)お百しょうさんの、ところは、だいたい、かりとってありました。だいたい、き
かいが、多かったです。なんでわかるかと、ゆうと、しゃたいの、あとが、のこっ
てたからです。(A-I 9月11日)

(4)アメリカ空いろ朝がおの、たねは、おそらく、うれると、思います。なんでかと、
いうと、すごく、めずらしいからです。(A-II 11月1日)

(5)えんどうさん、あなたのためも二ばですか。ほくは、きっと、そうだと、思います。
だって、ふたばが、ないと、本ばが、出ないからです。(A-Ⅲ 10月12日)

(6)ころがしたら、ころころころがとおもったらずくにとまってしまいました。とがったほうが下になってとまってしまいました。とんがったところが、おもいからだとおもいます。(A-III 4月28日)

(7)へチマを見ました。はたけの上にしきわらがしいてありました。あったかくするためだとおもいます。(A-II 6月某日)

(3)は、「しゃたいのあとがのこっていました。だから、きかいでかりとったと思います。」、(4)は、「アメリカ空いろ朝がおのたねは、めずらしいです。だから、うれると思います。」と表現することも可能であるが、H児はその形を採らなかった。まず、自分で推測や推論をしてから、その理由付けをすることの方に興味を覚えたからである。「なんでわかるかとゆうと」「なんでかという」とは、将来「なぜなら」に発展するものとして、〈表2〉では接続詞扱いをしておいた。同類のものとして「なんでそうかんがえたかといえは」「どうして……かという」ともあるが、それは〈表2〉に組みこんでいない。

(5)のダッテも、理由付けに関する接続詞である。語源的には逆接の意味を持つものであるが、日常会話では、言いわけをする際の冒頭辞として頻用される。H児の文章でも、前件に示されたことがらが、「当然そうあるべきはず」「それ以外の行動、状態はとりえない」と判断された際に使われているようである。したがって、(5)のダッテに導かれる内容は、「えんどうが二葉をとる」ことの植物学的な答えにはなっていない。もちろん、「えんどうさん、あなたのめも二ばですか。」と冒頭文を提供した教師も、小学二年生の段階で植物学的な答えが返ってくるのを期待したわけではないだろう。H児は、稲の観察からあるいは気付いたかもしれない「単子葉植物」との比較など全く思い浮かべず、一年生の朝顔栽培の体験から「二葉がないと本葉が出れない」と考えたわけである。なお、H児は、ダッテが口語的な接続詞で、文章には不向きになる場合が出てくることにはまだ気付かず、A B資料合わせて7例使っている。

原因理由付けは、接続詞に導かれなくとも可能である。(6)は、「とんがった」という形質を重ねることにより文を続け(重ね型文接続)、その末尾に「から」を用いたもの、(7)は、接続詞、指示詞を使わず、また語句も重ねず、投げ出し型にして文をつなぎ、その末尾に「ため」という語を用いたものである。特に、(7)は、「目的」を推論したところが注目される。このように、「目的」を推論するものが数例出てくること、二年生時の特徴でもある。

H児の場合、一年生の原因理由関係の認識は、一例を除いて、全て自分の行動を基に成されていた(前稿1参照)。ところが、二年生では自分の行動以外に向けられて

いるのであるから、同じダカラという接続詞であっても、質的向上は十分に認められるわけである。一、二年生を通じて、ダカラ使用に慣れたH児は、

- (8)ひまわりの花は、なぜ下をむくのかな。たねや、花が、おもくって、つんと、たつたら、おれちゃうから、下を、むいているんだと、思います。それから、まっすぐに、のびていくと、たねが、出きても、人げんが、とらなかつたら、ちじょうに、たねが、おちなくって、くさってしまいます。だから、下を、むいていると、たねが、ほとんほとんと、おちて、しぜんに、雨が、ふったりしたら、土に、うずまって、しぜんに、ひまわりの、めが、出てくるからだと、思います。(A-III 10月某日)

のように、説得の間投詞的な用法も文章に反映している。このようなダカラは、日常口語では時折耳にするものであるが、直接その口語の表われとするよりも、ダカラを文章語として使いこんだ途中段階での一現象とうけとるべきものとする。

3.3.

逆接を表わす接続詞として、小学一年生の第二期にデモを使用して以来、一年間にデモ10例・ソレデモ1例・ダケド6例を使用したH児は、二年生の資料Aではデモ13例・ダケド12例・ダケレド1例を使用している。この数値は、資料Aの接続詞総数の二割強、資料Bを加えると優に三割を占めている。H児は、一年生においても、ある程度逆接の関係には目を向けていたが、二年生になって、ますますそれにひかれていったことがわかる。

- (9)田んぼを、みたら、ぜんぜん、水が、ありませんでした。からからでした。だけど、雨が、ふって、すこし、ぬるぬるに、なっているような、かんじがしました。でも、からからでした。(A-I 9月11日)

- (10)学校に来て、見てみたら、やっぱり、くきは、がんじょうだから、たおれて、いませんでした。でも、よく見たら、すこし、かれてきた、弱い、くきが、おれていました。でも、かんぜんには、とれて、いませんでした。(A-II 7月17日)

- (11)ぼくは、ぎんなんも、とれば、よかったなあと、思いました。でも、うれなければ、やだから、やめときました。でも、パンは、作っている、さいちゅうだから、しっぱいしたら、うれないと、思います。でも、しっぱいしないと、思います。(A-II 11月1日)

(9)~(11)は、逆接の接続詞が連続して使われている例である。(9)は、「内面には水分を含んではいるが、表面はからからの様相を呈している田んぼの土」、(10)は「大風雨

に見舞われて、いためつけられたひまわりの茎」の描写である。その微妙な状態を表現するために、逆接の接続詞が多用されている。(11)は、明後日に待ちに待った朝市を迎える期待と不安の心境を綴った部分である。自分で用意したもの、あるいは、用意しつつあるものが、本当に売れるかどうか、真剣に案じている心境が、デモの連続にうかがわれる。H児の級友の作品の中には、すでに一年生時に、このようなデモを多用して心のゆれを表現したものがあつたが、性格的に大様なH児にあっては、そのような表現は、二年生に持ち越されることになったのである。

デモ・ダケドのほかにナノニも一例使われる。しかし、これとて口語の世界に属するものである。文章語としての逆接の接続詞、たとえばケレドモ、シカシなどの類は、いまだ現われない。ただ、

(12)ほくは、いっぱい人がいる中を、とうりぬけていきました。だけれど、かたまっ
てすべっていたので、まがりようがありません。(B S58. 2月16日)

のような、ダケレドが2例あり、文章語ケレドモ使用への方向を示している。また、「はが、きいろい色に、なって、一枚かれてしまいました。でも、一枚だけ、びょう気に、なったけれども、あとは、ぴんぴんして、元気です。」(A-II 8月10日)のような、逆接で綴られた文中で、前文の繰り返しとして言われた条件句中の接続助詞ケレドモが、そのうち接続詞ケレドモとして成長していくものと予想される。

3.4.

偶然確定条件を表わす接続詞として、ソシタラ・ソウシタラが使われている。

(13)うすについていた、もちを、なめてしまいました。そしたら、すごくおいしかったです。(A-I S58. 2月21日)

(14)きょういねこきをしました。はじめ、手で、やっていました。そうしたら、さつと、手の、かわが、むけて、とげが、ささってしまいました。(A-I 10月某日)

ソシタラの方は、一年生の第四期(12月16日)から見出されるが、二年生でも、余り使われている方ではないし、ましてや、スルトなどの新しい言い方も出ていない。その原因は、「うすについていたもちをなめたら、すごくおいしかったです」「はじめ手でやっていたら、手のかわがむけて……」などのように一文にすることの方が多いことと、前件と後件をわざわざ偶然確定という条件関係で取り出す表現効果が十分に内面化されていないためである。しいて言えば、(14)は「怪我をする」という劇的展開が、わざわざ「ソウシタラ」という接続詞を選ばせたものであろう。

3.5

偶然確定条件表現と関連の深いものとして、仮定条件表現と恒常条件表現とがある。これに関わるものとして、資料Aではソウスレバ（仮定）、ソウスルト（恒常）が一例ずつ使われている。

(15)なくなって、いなければ、よかったなあと、思いました。そうすれば、うれたかも、しれないなど、思いました。(A-II 11月5日)

(16)ビールびんでもみすりをしていると… とっても、力が、いります。いっぱい、やると、手がいたくなり、まめが出きます。そうすると、もみながら、いっぱい、とれて、ビールびんの、下に、なにか、ちゃいろい、こなが、出てきます。(A-I S58.1月某日)

(15)は、前文の「なくなっていなければ」を言いかえたにすぎない面もあるが、このような残影をきっかけに接続詞使用は確実化するのである。資料Bでは、

(17)だから、まい日(7.)に学校での、できごとを、これから、れんらくちょうに、書こうと、思います。そうすれば、文書(8.)を、うまく、書く、かんが、もどってくると、思います。(B 10月20日)

(16)も、前文の「いっばいやると」あるいは、「いっばいやって、手がいたくまめが出るほどになると」の言いかえにすぎない部分がある。しかし、「まめが出きます」「こなが出てきます」と現在形でたまたまかけている部分には、単に自分の行動の結果を報告しているのではないことがうかがわれる。一般論化しようとしている証拠である。

H児二年生の仮定・恒常条件表現に関する接続詞が、観察文には出ないで、(15)~(17)のような自分の行動の範囲にしか出ないことは、その未成熟を物語っている。(16)と同じ作品中で、「ぼくが、足を、もって、手をもっている、ビールびんなら、もみすりをすると、はたと、おしりが、いたいから、ぜったい、にげると、思います。」のように、一文の中で仮定的展開をしたものがあるが、これとて、自分が主体である。観察文における「一本に、くきまで、米が、ついていれば、もう、すごく、いっばいに、なると思います。もし、そうだったと、すれば、お百しょうさんは、あんまり、くろうしくなくても、すむと思います。」(B S58.2月20日)のようなものが、接続詞に凝縮するには、まだ時間がかかりそうである。その意味から、小学一年生では、このような接続詞が一例も出なかったのも当然であろう。

3.6.

並列的添加を表わす接続詞については、3.1.でふれるところがあった。つまり、ソレカラの多用である。しかし、

(18)おかあさんは、ぼくが、学校で、きがえを、二ふんで、やらないで、先生に、ばっちんぼうを、されていないか、心ばいしてると、思います。それから、あとかたづけを、ちゃんと、やっているか、心ばい、していると、思います。それから、えんぴつとか、けしごむを、^(ゴム)おとしてこないか、心ばいしていると、思います。

(B 7月13日)

のように、安易に、箇条書きが姿を変えたものにすぎない形で多用されたものもあり、質的には向上と考えられない部分が多い。むしろ、単純な前後関係を表わすのに専用されつつあるソシテを、

(19)ぼくは、もっと、大きくなって、ほしかったです。そして、いっぱい、たねが、^(とれたら)いいのになあと、思います。(A-II 9月8日)

(20)ぼくの、ひまわりの、きみどりの、ところに、くまんばちが、きて、みつを、すって、いるようでした。そして、かふんを、つけて、いるようでした。(A-III 7月23日)

のように、並列的添加に用いたものの方に深まりが見出される。

その深まりは何に由来するかというと、前件と後件に記された事態の一部に前後関係が存在しつつ、全体が並列的に添加されているためである。

ソレカラ・ソシテ以外の添加の接続詞として、ソレト・ソレニが各一例ずつあるが、文章語、ないしは、改まった語であるマタは例がない。H児は一年生で、副詞とも接続詞ともとれるマタを一例使用している(第五期S57.3月26日)が、二年生に至っても十分な成長には至っていない証拠である。

4.

接続詞を使った文接続のほかに、指示詞を使った文接続も、積極的に前文との関係を明示しようとするものであり、二年生で発展が見られてほしいものである。ところが、2.で示したように、二年生の指示詞型は、数量の上では、一年生の後半期(S56年10月6日～S57年3月28日)とほぼ同じか、ともすれば(A-II、A-III資料では)やや低めになっているのである。しかし、細かく観察していくと、質的には次に述べるような発達が見られる。

4.1.

(21)あずきは、きゅうり⁽⁴⁾、ふまれていたようにと、いっていました。それは、どうしょうもないと、思いました。(A-II 9月8日)

(22)虫に、くわれちゃったんだと、思いました。それしか、かんがえられなかったからです。(A-II 11月5日)

のように、単なる体言の置き換えではなく、もっと大きな単位——句や文——を指すことが多くなっている。

4.2.

(23)べつな田では、おじさんがあぜを、スコップでなおしていました。このしごとは、きかいをつかっていませんでした。(A-I 4月20日)

が、H児にとって、コ系の文章指示詞を使用した最初である(一年生でも、「こんど」「こんどは」を文頭に使ったものが7例あるが、副詞と重なる部分が多い)。一年生の段階では、ソ系で一定の距離を置いて描いていたものを、ここで一気に表現の舞台に近付けたことになる。H児の文章表現上、大きな事件である。一度コ系を使ってみると、臨場感が出ることに気付いたらしく、以後、「ここは」「こうして」「こんなもの」(A-I 5月13日、9月16日、3月11日)「これを」「こんだけ」(A-II 7月5日、11月1日)「これだけつけて」「このままでいくと」(B 10月3日、12月8日)など、コ系の文章指示詞を文接続の手段としてかなりよく使っている。しかも、

(24)きょう、⁽⁵⁾3とうの、しょう品の、こまを、作りはじめました。こう^①ゆう^(じゅんじょ)じゅんじょよです。はじめ、…コンパスで、まるを、書きます。(5文略)どうゆう、しごとの、なかみかと、ゆうと、こう^②です。こまが、…なおします。ほくは、あいざわさんの、丸の、きりかたを、見て、ゆいました。こう^③ゆいました。「あとで、…きってしまえば、いいと思うよ。」と、おしえてあげました。(B 12月14日)

のように、次文以下を指示する言いかたも出てくる。ソ系の語を使った同趣の言いかたは、

(25)うすすりで、はくまいを、こなにしました。こなにしたら、こむぎこと、そっくりでした。そうかと思いました。むぎを、つぶしたのが、こむぎこだからだからだなど、思いました。(A-I S58. 3月11日)

で、時期的にもやや遅れ、かつ、会話とりこみ型で独立性が幾分弱まっている。

なお、一年生では、(24)の①は「作り方は(あるいは、「作るじゅんじょは」)」のよ

うに、②は「しごとのなかみは」のように、重ね型で展開されることが多かったものである。また、②は、指示詞が使われたとしても、「そのしごとのなかみは」とソ系をとったと考えられる。③は、「ぼくは、あいざわさんの丸のきりかたを見て」のすぐ後に会話文を続けて一文とするか、そこで一旦切って直接会話文を後続するかであったと思われる。思わせぶりに一息置いて（この場合、改行が効果的に働いている）、「こうゆいしました」ともっていきやり方は、おそらく、自分で読んだ読み物や母親からの「読みきかせ^(注4)」から修得したものと思われる。

5.

重ね型も、接続詞や指示詞を使ったものと同じく、前文と密着度が高い。重ね型は、(26)はじめに、たねもみをもらいました。たねもみは、よく見ると、ひげがついていました。(A-I 5月1日)

(27)ぼくの、きゅうりが、できました。おもさ210g ながさ31cm ながさは、いままでの、いちばんです。(A-II 7月31日)

のように、前文の記述を補いながら次文以下をさまざまな形で展開してくれる。特に、(26)は、前稿2で「前文のクローズアップ」として捉えたものである。(26)の場合、期せずして、H児の眼のレンズを具体的に示す語「よく見ると」が出ていることが注目される。(27)は、「前文の補足」で、普通によく見出される形である。この二表現は、接続詞を使ってはできないもので、重ね型が究極に持つ重要な機能である。しかも、一部指示詞型も使えるが、さし示し過ぎると文がしつこくなるため、全てを指示詞で代置することもできない。

重ね型は、他に、「前文の対比」や「種々の添加」なども行なうことができるが、二年生では、「対比」は主として投げ出し型に任せ、「種々の添加」のうち「並列の関係」「逆接の関係」のみは、該当する接続詞にある程度任せられた部分がある。しかし、「時間的前後関係」に関しては、接続詞ソシテ・ソレカラを多用することによる文章の单调さに気付いたらしく、わざと重ね型のままにしているものが多い。

このように、小学二年生時の重ね型では、文をどんどん重ねてゆく際、やり方がわからず前文の語を重ねた結果のものはなくなり、表現効果を考えながらの選択がそれなりにできていると言えよう。

6.

二年生時の投げ出し型の一特性については、2.で述べた。

②イネの、花が、さいていました。①白色でした。②かたちは、パイプ^(マ)にみたいでした。③だいたい、花の、ながさは、2mmぐらいでした。④はの、色は、みどりでした。⑤くきは、きみどり色でした。(A-I 7月29日)

②～⑤は、全て、投げ出し型で「前文の対比」として表現されたもので、これが観察文中に占める割合は高い。①は、「前文の補足」となるものである。小学一年や二年の児童は、息が短いので、段階的に事態をアップしながら表現することが多い。したがって、補足が、こんな短文で続けられることも多いわけである。このような投げ出し型には、軽やかさがあり、それが文章にリズムを与え、詩的効果をたどらせている。成長してくると、「白いイネの花がさいていました」と表現することが多くなるので、こういう意味での投げ出し型は、後々減少してくることになる。

まだ、文段意識もなく（指導も受けていない）、接続詞サテ・トコロデを使って記述内容を転換させることのできないH児にとって、投げ出し型は、別件を展開できる重要な手段であり、この意味でもよく使われている。

このように、投げ出し型も、固有の表現機能を担っていたと言える。ただし、対象としたH児の文章は推敲を経たものではなく、一回きりの書きつけであるから、数文前と関連のあることを途中で思い出して書き足したものが、たまに見られる。それらは、結果として、「投げ出し型」と処理されるが、おとなの感覚で言えば「悪文」となる。

7.

接続詞を問題にする際には、指示詞型・重ね型・投げ出し型という文連接法以外に、一文の中の接続助詞にも目を向けなければならない。なぜなら、長い文節で一文を構成できるようになった後、一文を二文に分ける際、接続助詞が接続詞へ昇格するからである。また「そういうの^(を)どうするのかなと、考^(マ)がえたところ、ほくは、きっと、こうじゃないか^(マ)つなど、思いました。」(B S58.1月8日)のようなものが、機能的には接続詞スルトを、語構成的にはトコロデを育てていくと考えられるからである。これらの点については、別の機会に譲りたい。

(注)

1. 筆者の長男。昭和49年7月香川県高松市に生まれる。昭和53年4月、新潟県上越市に移り、幼稚園に入園（3年保育）。同56年4月小学校に入学。
2. ここに、次々と目の前に展開される事態に目をキラキラさせて反応する、こども

の姿がくみとられる。これは、小学一年生として自然の姿であり、受け入れられるべき文章のあり方である。

3. 引用は全て原文のまま。ただし、一文ごとの改行は、今、示さない。なお、H児は7月～11月あたりに読点を頻繁に打つ「点打ち病」にかかっており、それは学年末まで尾を引いている。また、「 」で会話文を示すことも不十分である。
4. 「読みきかせ」作品 北杜夫『船乗りクプクプの冒険』（S57年1月～8月）黒柳徹子『窓ぎわのトットちゃん』（9月～S58年1月）星新一『ブランコのむこうで』（2月～3月）

（こばやし ちぐさ・大妻女子大学非常勤講師）