

中学年児童の叙述傾向

本 永 守 靖

はじめに

中学年では文章表現力がいちじるしく伸びると言われるが、この段階における文章の叙述形式は、実際にはどうなっているであろうか。このことを生活文に即してみたい。生活文は、形態的に未分化、包括的という特性をもっているため、これによって、それぞれの発達段階における文章表現の全般的傾向を知ることができると思ふのである。

調査対象として、「全日本子供の文章」(綴方学校編八編者百田宗治、厚生閣、昭12)に収められた三、四年生の文章をとりあげた。

本書は、全国各地の教師から送られてくる児童作文を掲載したものである。とくに優秀な入賞作品ということではない。稚拙な作文もまじっている。いちおう標準的文章とみることができるようになる。

なかには日記文・説明文も数編はいっているが、これらを除いて、つぎの文章に限定した。いずれも展開的記述を主とした生活文である。

三年生(15編)

「舟のり」「店」「そうがんきやう」「あいの魚」「落し穴」「こひあげ」「しばきざみ」「かじか」「雪の日の教室」「をられたタリヤ」「どんどんやき」「こなひき」「かいてもん神社のお祭り」「ざぶとんと僕のじゅうどう」「美化作業」

四年生(13編)

「米うけ」「けんくわ」「いねはこび」「朝」「いも掘り」「あろり」「書方練習」「カナリヤ」「冬の夜のスケッチ」「神社参拝」「殻から出るせみ」「てぐりのてつだひ」「蜂」

一、生活文の類型と中学年の文章表現

叙述力の発達という観点から生活文の類型を想定すると、おおよそ次のようになるであろう。

I、ことがらを、あれもこれもと(不要なものまでも)とりあげて、羅列しただけの、焦点のぼやけたもの。

II、書こうとすることがらは統一的にとらえられているが、すじの展開だけの平板な叙述になっているもの。

III、いちおうの骨ぐみがあって、適宜、描写や説明が加えられて肉づけされ、ふくらみのある表現となっているもの。

IV、緊密度がさらに増し、文体にリズムが感じられて、表現性の

高い文章となっているもの。

ⅢとⅣは、さらに、程度の低いものから高いものへ、発達段階を小分けすることができよう。

ところで、中学年児童の文章は、右の発達過程のうち、Ⅲのある段階まで達していると思われる。

吉田瑞穂氏は、中学年児童の生活文について、つぎのように述べている。

「次には、中学年の生活文は低学年に比較してちみつになりま
す。その結果作者があるテーマを文字で表現しようとするとき、
具体化するために、意識する表現能力ができてきます。意識する
表現能力にはどんな要素があるかといえますと、説明する能力、
解説する能力、会話を入れる能力、周囲を描く能力、考えをとか
しこむ能力などです。」(吉田瑞穂「児童文の見方と表現指導、
中学年」昭40、東洋館出版社、六三ページ)

「三、四年生の子どもの場合にはしたことを中心に、つまり行
動の順序に書いていきながらまわりのことと連関して表現してい
くのです。それが、低学年よりもゆたかになります。」(同上書
二〇九ページ)

千葉春雄氏は、三年生の叙述の特徴として、つぎのことを指摘し
ている。

「次に、この頃の特徴とも見らるべきことは、文が整頓し出し
てくるといふことである。

文の段階の切り方でも、文の書き出しでも、文のをさめ方でも、
叙述の順序でも、概して意識的で、その結果当然整った感じ

を得させるものが極めて多い。今までは、大体そのまゝであつた
のだ。何か書くべき材料があると、あつたまゝを書いたのだ。と
ころが、尋常三年になると、これまで、断片的に指導された零細
な知識を生かして、もはやそのまゝには書かないのだ。その知識
の効果がかなり有意義に文に働き出してくるのだ。」(千葉春雄
「児童文の批評と鑑賞と文話と親方の研究Ⅲ」昭7、厚生閣書
店、三八〇ページ)

「一般的には、三年生は、詳述に入つた期である。」(同上書三
四二ページ)

両氏とも中学年児童の文章表現が上記Ⅲのレベルにあることを指
摘している。三、四年生は、素材を無頓着に並べたてることをせ
ず、意識的に整えて、細かい味つけをほどこし、色どりを添えよう
とする表現態度を身につけているようである。

このことは、国立国語研究所のおこなつた調査でも明らかにされ
ている。

「児童の作文能力の発達の上で著しいものに記述力(いわゆる
表現力、叙述力)があり、それは次の諸役候として現われる。

中学年から描写力が著しく伸びる。

この描写力の発達を促すものとして、観察の目が開けてくる。

客観的・具体的描写ができるようになるのも中学年からであ
る。

会話を使用して、情景・場面をいきいきとすることができるよう

うになる。」(国立国語研究所「小学生の言語能力の発達」昭39、

明治図書、三三一ページ)

以上、中学年における文章表現の類型がおよそどういうものであるかを見てきたが、つきに、前掲二八編の文章について、観点を定めて、具体的に検討していくことにする。

二、書き出しと結び

文例の書き出しを類別すると、およそ次のようになる。

- A 1 時
 - 2 時+事情、状況
 - 3 時+人物
 - 4 時+話題
 - 5 時+事件、行動の発端
 - 6 時+事情、状況+事件、行動の発端
 - (事情、状況+時+事件、行動の発端)
 - B 1 所+状況+事件の発端
 - 2 状況+行動の発端
 - C 行動の発端
 - D 情景描写
 - E 会話(話題、行動の発端)
- このうち、AとCの書き出しが一般的で、ほぼ類型化している。Aでは5のばあいが大部分を占める。例をあげると、つぎのようなものである。
- 。五月頃、お父さんが、かじかを大山から二匹取って来られた。
 - (「かじか」)
 - 。一年生の時、おばあさんの親元に行った。(「あろり」)

。私は一学期のはじめに、お父さんに連れられて、影山先生の所へ書方を習ひに行きました。(「書方練習」)

このような書き出しは、過去の経験を題材とする生活文においては、ごくせんな叙述方法といえる。最初に時をあらわす語を入れることによって、叙述内容に枠づけする効果が生じている。素朴ながら、構想意識がはたらいっているとみてよいであろう。

A 4も、A 5とほぼ同じような書き出しである。「四年生になったばかりの時はけんくわをした。」というような叙述であるが、後半の叙述は、事件の発端というより、話題をまとめて示したものである。このほうが、叙述内容の輪郭を推測させる書き出しになっている。

Aの123は、書き出しの一文のあとに、事件や行動の発端をあらわす文がつづいて、Aの45と同じような内容となる。A6は、文が長くなるので、分割されて、45の形式になるのがふつうである。

Cの書き出しは、

。リヤカーでおかざりをはこんだ。(「どんどんやき」)

。とうしをもつて車(水車)へいった。(「こなひき」)

。ふと目がさめた。(「神社参拝」)

などのようなものである。Aの書き出しに比べると、やはり唐突な感じがする。これは、破題法の効果をねらったものではなく、行動の端緒として認識されているにすぎない。

Dの「情景描写」で始める書き出しは一例だけである。「太やうの光が、庭いっばいにさしてあます。」(「をられたダリヤ」)と

あって、同じような情景描写の文が二文つづいて冒頭段落を形成している。そのあとに話題が展開する形になっているが、効果はともかく、表現意識の発達をうかがわせる手法である。

Eの会話表現による書き出しは、四年生に二例みられる。

。「昼めし食^くたらいも掘りだど。」と、父が口をもごもごさせて言はれた。(「いも掘り」)

。「ねえちゃんさうきんぬうてんよ、あした持って行かにかやあいけんけん。」(「冬の夜のスケッチ」副題「さうきんぬひ」)

例にみるとおり、話題を提示し、行動の展開を予測させる効果的な書き出しである。かなり発達した表現力によるものといえよう。

しかし、DEのような表現は例外的である。要するに、中学年児童の書き出しには、いろいろな型の萌芽はあるが、まだ表現の多様さはみられないといってよい。

つぎに、結びについてみることにする。結びの叙述はつぎのタイプに分けられる。

A、一連の事件、行動の終結

B、感想や説明

C、情景描写

D、疑問に対する解答

右のうちCDは一例ずつで、他はすべてABの叙述になっている。Aが17編、Bが9編である。

Aのばあいは、必然的な終結と認められるもの他に、受けとりかたによっては、連続の中途過程と思われるものも数例ある。また、一例だけだが、中心話題としての行動が終結したあとに、さら

に次の行動を書き加えているものがある。これは低学年にはよくみられる蛇足的叙述であるが、文例(「しばきざみ」)のばあいは、書き出しと呼応して、叙述内容の棒づけに役だっている。

Bの結びは、つぎの例にみられるように、文をしめくくろうとする意識が強くはたらいっている。

。「僕はそんなぼうけんがすきなんだけど、お母ちゃんが泣いて心配するのがいやでそれからし度もしません。」(「舟のり」)

。「これからはだんだん寒くなるから死なぬやうにかはいがってやろうと思つてある。」(「かじか」)

しかし、Bの「説明」には、蛇足と思われるものもある。つぎの例などはそうであらう。

。「(そして家に帰って、ちよ金箱にその金を入れた。)↓ちよ金箱の糸は乃木大将の糸です(「店」)

このように、構想力の未熟さを示す結びもあるが、全般的には妥当な叙述になっている。つぎにあげる例などは、みごとに首尾照応しており、構想力の発達が認められる。

(書き出し) ぼくがこたつにあたって、づがかきしやうと思つて、かみを取りに行かうとしたら、おばあさんが「照雄はしばきざみしろ。」といはれた。

(結び) ぼくはこたつにあたって、何しんべがなあと考へました

が、さっきのづがかきをおもひだして、づがかきをしました。

(「しばきざみ」)

(書き出し) 四年生になつたばかりの時候はけんくわをした。

(結び) それからはあんまりけんくわはやらない。(「けんくわ」)

二、叙述の展開

文章表現力の発達レベルをみる一つの観点は、文のつづきぐあい
が、意味のうえで緊密であるか、形式の面でなだらかであるかとい
うことであろう。

この観点から文例をみると、やはり不必要なことから記述がみ
られる。一つは、主題と関係のないことまで書いてしまえばあい
である。主題意識が明確でなく、構想が破綻している例であるが、こ
れは一、二指摘できる程度である。

もう一つは、なんでもかんでもくどくどと書くばあいである。こ
とがらをくわしく書こうとして、瑣末なことも省略せずに書いてし
まうわけである。この傾向は一般的とはいえないが、かなり見うけ
られる。たとえば次のような叙述である。

一分間ぐらゐたつて本を持って来なかつた。みんなで十さつば
かりでした。自転車の所まで持つて行つて、自転車のしりをおく
所において、ひもがきびつてあつたので、ひもをほどこいて、そこ
において、そしてまたきびつた。それから自転車をとめるのをは
なして、かけ足のやうに走つて、足をおく所に左足をかけて右の
足でびんびん足をついた。さうしてのつた。(「店」)

つぎに、文と文の連接のしかたをみてみよう。文例にみられる代
表的な型をあげると、つぎのとおりである。

A 前文の内容を後文のなかにとり入れる。

1、指示語で受ける。
。四年生になつたばかりの時候はけんくわをした。――↓それは

かういふわけからであつた。(「けんくわ」)

2、前文の語句で受ける。

。僕はおちいさんがあるから、いやと言はれない。――↓いやと
言ふと、(「舟のり」)

3、前文の内容と関連のあることは受ける。

。僕が顔を見たので、もう一度「大丈夫かい。」と云つた。――↓
いやな事を云ふなど、(「舟のり」)

B 接統語句でつづける。

1、接統詞、接統詞に準ずる連語でつづける。

A、だから、それで、なぜかといふと、

I、ところが、けれども、それなのに、

U、そして、それから、すると、また、そうしたら、続いて、

そのとき、

2、接統助詞を伴う文節でつづける。

。うちにかへると、行つてみたら、泣くのをやめようと思つて
も、

C 副詞や、副詞に準ずる連語でつづける。

。いよいよ、やっと、まだ、もう、まもなく、やがて、だんだ
ん、とうとう、まづ、今度は、次は、しまひに、やっぱり、ど
うも、運よく、

D 時間の推移を示す表現でつづける。

。少しつたつて、日がすっかりくれて、しばらくして、翌日にな
ると、一週間ぐらゐたつた時、九月頃には、

E 会話でつづける。

。おばあちゃんは、むぎのいったのをもってきて、みねむりをし
てゐる。――「おばあちゃん。おきてよう見とりんちゃらにや」
といった。（「こなひき」）

右の形式のうち、Bの1（接続詞による接続）は、意外に少ない。
総じて、文と文はなだらかに連接されている。しかし、「そして」
「さうして」「それから」「すると」「今度は」などの多用がめだ
つて、平板で幼稚な印象をうける文章も数編ある（「店」「さうが
んきやう」「さぶとんと僕のじゅうどう」「書方練習」など）。

四、描写と説明

中学年児童の描写力はかなり発達しているようである。数編は筋
だけの文章になっているが、大部分の文章は、ある程度、描写によ
る肉づけができてゐる。とくに、人物描写、なかでも表情や姿、動
作の描写がめだつ。例を示すと、つぎのようである。

。「ふとつてぷり／＼してる藤田さんの顔」「おこつたやうなか
ほ」「泣きさうなかほ」「だるまのやうなかほ」「ししかめつらそ
して」「なんだかふしぎさうなかほ」「ねむさうなかほ」「口を
ラッパのやうにとがらせて」「鼻をほじりながら」「用心深さう
に」「心配さうに」「口をもごもごさせて」「しはをよせて」
。「ささが風にゆられたやうにみねむりをしてゐなさる」「手
ふところにいれて、かしさうが方を見て、目だけで笑つてゐた。」「
はちまきを頭にまいてあせびしよりで」「シャツのボタンを
はづし汗みどろになつて」

。「大またに歩いて来て」「手にくっついた雪をなめ／＼」

情景描写、背景描写は、人物描写ほどではないが、それでもかな
り見うけられる。四年生になると、意識的に効果をねらつて場面や
状況を描こうとする傾向が出てくるようである。

。あたたかい日だった。馬頭かんののところに荷馬車の馬が何
匹も休んでゐて、馬のほひがしてゐた。（「けんくわ」）

。夕焼空がまっかになつて、あたりも赤い色に染つて来た。とび
が、羽をのばして、すいすいと飛んでゐた。（「いも掘り」）
。あとは又静かな雪とおしぎりの音となはをなふ音が、しばらく
つづいてゐます。（「冬の夜のスケッチ」）

描写の手法としてめだつのは情態副詞の使用である。とくに擬態
語、擬声語、心情語などが多く用いられる。そのなかには新造語や
方言などもはいつている。

比喩表現は少ない。「口をラッパのやうにとがらせて」、「ささ
が風にゆられたやうにみねむりをして」などのやうな独創的表現も
あるが、大方は、「お祭のやう」「ゆきのやう」「氷のやう」など
の類型的表現である。

会話表現は、調査したすべての文章で用いられてゐる。これは、
生活文の叙述の大きな特色である。しかし、中学年の生活文にお
ける会話の内容は、事件の進展、記述のしぜんな展開としてとらえ
られてゐるばかりが多く、行動描写、心理描写を意図してゐるとは
いえない。むだも多い。なお、会話のことは、ほとんどが方言
で、意図せずに描写の効果をあげてゐる。

描写にくらべて、説明の挿入は少ない。

生活文における説明は、事件や行為が直線的に展開していく過程

で、いったん流れを止めて、事情を詳述したり、原因や理由を述べたりするときにとられる方法である。主流をなす展開的叙述とは異質のものである。しかも、思考活動にもとづくものである。初期の発達段階にあらわれることが少ないのは当然といえよう。中学年で、三年生のときより四年生のばあいに多くなっている。

1 理由の説明

。それはかういふわけからであった。
。なぜかといふと、ねんを入れて書いて、たくさん書いたからでした。

。雪のあるうちにまけば、そりではこばれるので、べんりだからです。

。だから、でんびようをやれば、お金とおなじだから、米が買へるので。

。だから今日は自分でこいでみたくて仕様がなくて、やっつまへと決心したので。

2 ことごらの解釈、原因理由の推測

。田村君ははじめ豊君のみかたをしてゐたが、僕が泣いたので僕のみかたになつたのだ。

。雪が積むと、又しばらくは仕事が出来ないからであらう。

。二人とも乗りたが。てゐたらしい。

。ラジオの音楽もすきと見えて、

。雨のせいだらうと思つた。

3 事実の説明

。かじかはいきた虫でなければ食べない。

。かぎのついたやうなしたを出して、かみもせずまるのみする。

4 習慣的なことの説明

。ねむれないこともありました。

5 これまでの叙述の概括

。私はどんなに一生けんめいに働いても間に合はない位だ。

説明の叙述形式は、傍線で示したようにいろいろだが、「……だからだ」「……のです」の型が一般的である。

五、心情、感想の表現

文章に書き手の物の感じかた考えかたが反映していなければ、読み手の心に訴えるものとならない。まして生活文のばあいは、情緒性、認識性が認められなければ、ことごらのたんなる羅列になってしまふ。どの程度に感性や知性がとけこんでいるかということが、表現のゆたかさや深まりを測る尺度となるであらう。

ところで、書き手の情緒や認識は、特定の形式によつてあらわされるものではない。題材のとりあげかたにも、すでに筆者の心がはたらいている。さりげないことばづかいや文章の調子にも、筆者の感情を読みとることができる。児童の生活文についても同じことがいえるが、以下には、便宜上、はっきりと心情をあらわす語や感想(考え)を述べた表現をみていくことにする。

心情をあらわす語句や表現としては、つぎのようなものがみられる。

。「うれしかった」「うれしくてくく」「うれしくてたまらな

つた」「よろこんだ」「こりやうまいと思つたのです」「しめたと
思つて」「書方に行くのがたのしみです」「知らず知らずおも
しろくなり」

。「早く遠足が来ればいゝがなと思つて」「早くださなかなあ
と思つた」

。「いっかうおもしろくないので」「やでたまらなかつた」「あ
あ、やだやだ、と思つた」「こまると思つた」

。「かなしくなつて」「胸がこみあげるやうにかなしくなつてき
た」「さみしい気がした」「がっかりして」

。「にくかつた」「にくくてたまりません」「にくらしい」「く
やしくなつて」

。「はづかしくて」「僕は赤くなつて」
。「びくびくしてゐたら」「おっかなくなつた」

心情をあらわしている語や表現は、このほかにもたくさんある
が、そのほとんどが概念的な表現になっている。

感想(考え)は、推測や解釈としてあらわれるぐらいのもので、
つぎにあげるような筆者の認識をあらわしたものは少ない。批判は
高学年をまたなければ出てこないようである。

。ちつと位きけんをしなけりや何だつてうまくならないのに、藤
田さんは「大丈夫か、大丈夫か」と心配ばかりしてゐる。(「舟
のり」)

。ぼくはそんなぼうけんがすきなんだけど、お母ちゃんが泣いて
心配するのがいやでそれからはし度もしません。(同右)

飯田恒作氏は、「低学年の児童は感想を綴らない。しかし、この

頃の児童(筆者注、三年生のこと)になると、多くの児童は感想を
綴つてゐる」(飯田恒作「綴る力の展開とその指導」昭10・培風
館、一五七ページ)と述べているが、感想の内容は「感じたこと」
が主で、「思つたこと、考えたこと」はまだ少ないようである。

六、文末表現

生活文は、「しした」「しました」のように、文末のほとんど
が過去形表現になりがちである。文末がすべて「た止め」である
と、よほど文の内容やつながりがたが適切なものでないかぎり、単
調で散漫な叙述になってしまう。なだらかで、しっくりした感じの
文章は、文末に変化がある。文末表現の形式は、表現力の発達をみ
る一つの指標といつてよい。

低学年の生活文における文末形式は、やはり、ほとんど過去形に
なつてゐる。中学年になつて、種々の現在形表現を挿入するようにな
る。これは、この期の児童のものの見かたが多角的になつたこと
に應じて生じた傾向であらう。つまり、ただ事件の展開を叙述する
だけでなく、さきにもたとおり、説明や感想を書き加えるようにな
るために、文末表現に変化が出てくるわけである。

歴史的現在の表現形式のばあいは、緊迫感、臨場感をねらう意図
もあるであらうが、文の調子をとのえようとする意識もはたらい
ているとみられる。

さて、文例のばあいはどうなつてゐるであらうか。過去形以外の
文末表現の例をあげ、その叙述傾向をみてみよう。

まず、説明したり、感想を述べたりするとき現在形が用いられ

る。これには、(1)執筆時点における事実の叙述、(2)執筆時点における感想の叙述、(3)一般的事実、習慣的事実の説明、(4)前文の内容についての補足説明、がある。とくに(4)の叙述方法に注目する必要がある。

(1)「今年はまだぬくいので時々鳴く」(「かじか」)、
「書方は一週間に一ぺんです」(「書方練習」)

(2)「あすも又かたがなければならぬ」(「いねはとび」)、
「今夜は(中略)、よくねむられるであらう」(「冬の夜のスケッチ」)、
「(前略)かはいがってやらうと思つて居る」(「かじか」)

(3)「かじかはいきた虫でなければ食べない」(「かじか」)、
「いやと言ふと、おちいさんにしかられる」(「しばきさみ」)

(4)「僕はその頃(中略)、やうやく少し舟がこげるやうになつたのです」(「舟のり」)、
「雪のあるうちにまいておけば(中略)、べんりだからです」(「こひあげ」)、
「雪がつむと、又しばらく仕事が出来ないからであらう」(「冬の夜のスケッチ」)、
「二人とも乗りがつてゐたらしい」(「舟のり」)

つぎに、歴史的現在のばあいがある。これは、とくに(1)事件の進行にともなう状態や動作を描写するとき、(2)事件の展開過程における自分の心理・感情をあらわすとき、(3)過去における事件や行動を、目前におこっているような劇的效果をねらつて叙述するとき、などにあらわれる。

(1)「小さい雪が首や肩にふきつけて来た。とはくの山がごうつと鳴つてゐる。」(「冬の夜のスケッチ」)、
「ようつけてから、小さいとうしにこを入れてもらつた。ゆすると白いこが、ゆきのやうにお

ちる。」(「こなびき」)、
「すると、ぼっちゃんは、にこにこ笑つてゐらっしゃいます。」(「書方練習」)

(2)「うちの中で一生けんめいで、鏡をみたりしてゐた。」(中略)考へてみると豊君がにくらしい。」(「けんくわ」)、
「ここでは最敬礼だけにした。ここは戦死した人が、祭つてあるのだと思ふと、涙が出そうになる。」(「神社参拝」)

(3)「おつけ鍋を火にかけておいて、しげるに着物を着せてやる。着せてしまつてもまだしげるは泣いてゐる。」(「朝」)、
「シャポロを持つていけないので、手でそこらへある雪のかたまりをひろつてくいる。」(「落し穴」)、
「かい道の方に行くところからともなくびい／＼カナリヤのかはい、なき声が聞える。」(「カナリヤ」)

文末が現在形になるばあいをみてきたが、その形式に注意してみると、「の」のです、
「でであらう」「らしい」「やうだ」「なければならぬ」「さうだ」「たくてたまりません」など、いろいろな陳述に応じて変化していることがわかる。

文末の形式は、その文章の文体が敬体であるか常体であるかをみる指標でもある。このことを調査対象の文章についてみると、つぎのようになつてゐる。

	敬体	常体	混用
三 年	4	3	8
四 年	1	7	2
	2	5	7
		8	3

……線の下の数字は、混用の程度を考慮して、ほんの少し、敬体常体の一方がはいりこんでいるものを敬体、常体にふりわけたものである。これで見ると、敬常の不一致がみられること、三年生では敬体、常体の割合は半々であること、四年生では、敬体が減って常体が大部分を占めることなどが中学年の傾向ということになる。

おわりに

以上、中学年児童の生活文における叙述傾向をみてきたが、総じて言えることは、多様な表現の萌芽がみられ、表現がふくらんできているということである。しかし、そのじゅうぶんな開花は高学年段階をまたなければならぬようである。

低学年、高学年のばあいとの比較をすれば、その特性はさらに浮きほりにされるであろう。また、分析の観点をふやすことによつて、より総合的全体的な把握ができるようになるのは言うまでもない。本稿では、中学年児童の生活文における叙述傾向の一端を指摘するにとどめた。

(琉球大学教育学部助教授)