

児童写生作文力の発達研究

竹長 吉正*

キーワード：写生、作文教育、国語教育、発達研究

〔内容目次〕

1. はじめに 本論文の意図と概要
2. 作文力調査の経過
3. 児童作文の分析 その(1) 記述量と語彙
4. 児童作文の分析 その(2) 対象把握力
5. 児童作文の分析 その(3) 客観的記述と主観的想像
6. 児童作文の分析 その(4) 文章構成意識と相手意識
7. 児童作文の分析 その(5) 全体的傾向と現代の子どもらしさ
8. 結語 その(1) 児童写生作文力の実態と指導の可能性
9. 結語 その(2) 先行研究の批判・総括と本研究の位置

〔写真資料〕①対象物の並べ方Aタイプ〈その2〉3年生、②対象物の並べ方Bタイプ4年生第1回、③対象物の並べ方Cタイプ〈その3〉6年生、④対象物観察の風景(2年生)、⑤~⑦対象物観察の風景(5年生)、⑧作文執筆の様子(3年生)、⑨作文執筆の様子(2年生)。

1. はじめに 本論文の意図と概要

本論文は、児童作文力の発達傾向を主として「写生力」の観点から明らかにしようとするものである。近代国語教育史においては明治末期

の長野県から始まった写生主義の綴方指導がよく知られている。具体的には大正期に大きな成果をあげた五味義武・駒村徳寿、昭和初年から10年代にかけて大きな成果をあげた西尾実などがある。しかし、その後、今日に至る作文教育の実践史の中で「写生力」の指導が取り上げられることは殆どない。求められる作文力の中で「写生力」がそれほど重要でない(他の能力と比べてという相対的なものだが)と判断されたためもあるが、はたして、それでいいのだろうかというのが筆者の素朴な疑問であった。そこでまず、今の児童の写生的作文力の実態を調べてみる必要があると思い立った。そして、そのことに関連して、児童の「写生力」には「ある発達の傾向」が見られるのではないかと仮説を立て、そのことを調査・立証したいと考えた。

本研究は以上の意図に基づき、児童作文に見られる「写生力」の実態を報告し、かつ、7歳から12歳までの児童「写生力」の発達傾向を探究する。また、この調査研究から得られた知見をもとに、現在の作文指導についての可能性を提言する。

なお、本稿で用いる「写生」「写実」の語について述べておく。本稿では特別の場合を除き「写実」の語を用いず、「写生」の語を用いることにする。日本語としてこの二つの語は殆ど似た意味を持つ。しかし、先学西尾実は次のように言う。

* 埼玉大学教育学部国語教育講座

嘗て綴方教育に於て、写生主義が指導せられたことがある。写生主義は既に文芸上の一つの立場として一定の伝統と方向を有するものであつて、既に一種の文芸教育に外ならない。写実も亦明治二十年代に於ける小説の一主義として、ローマン主義的傾向に相對し、後年の自然主義的文芸の先驅をなしたことは事實である。けれども、それは主として創作の立場を意味し、未だ觀照、表現の微に徹したものとはいへない程度の思潮であつた。然るに、写生主義文芸になると、創作の立場は固より、それが觀照の隅々に徹し、表現の微を穿つものとなつて、著しく作家的鍛鍊を予想しなくては考へられないものになつてゐる。私が、写生・写実の二語のうち、比較的一般的であり、單純・素朴な意義に用ゐられた歴史を有つと考へられる写実を採つた所以である（注1）。

西尾は児童が書く作文に関して、「写生」ではなく「写実」の語をあてるべきだと主張している。しかし、この主張は、どうであろうか。はたして、今日も通用するであろうか。これは西尾自身の主観的なものではないかと判断する。はたして、一般的妥当的であるかどうか疑問である。この主張を行った当時の西尾の念頭には島木赤彦をはじめとする短歌アララギ派のことや、写生を取り入れた長野県の綴方教育界のことが強く存在し、そのためこのような発言になったものと判断することができる。西尾は「写実」の語のほうが「写生」の語よりも「文芸教育」から距離をおくことができると当時考へたようである。しかし、「写実」というと今日では文芸的なリアリズム（写実主義）という用語も存在し、西尾が言うような、「写実」の語のほうが「一般的」で、かつ、「單純・素朴な意義」で用いられているとは必ずしも言いがたいのが現状である。今日、通常感覚では、「写実」よりむしろ「写生」のほうが一般的であり、「單純・素朴な意義」で用いられる。

よって、本稿では西尾のいう「写実」はとら

ず、「写生」のほうを採ることにした。西尾の時代にはそうであつたのかも知れぬ（それはそれとして尊重する）が、今日の一般的言語使用及び言語感覚に照らしてそのようにした。

注

- (1) 西尾実「習作としての写実」(国語教育学会『国語教育誌』昭和14年5月)

2. 作文調査の経過

2005年(平成17)2月15日(火)と2月22日(火)の2日、埼玉大学教育学部附属小学校で作文調査を行った。学年及び児童数は次の通りである。

2月15日	〈実施学年及び児童数〉
	第2校時(9:45~10:30)
	2年1組 男19女20計39
	第3校時(10:50~11:35)
	4年2組 男17女20計37
	第4校時(11:45~12:30)
	3年3組 男19女19計38
2月22日	第2校時
	5年1組 男20女19計39
	第3校時
	6年2組 男18女20計38
	第4校時
	4年2組 男18女20計38

[注]1. 児童数に変化があるのは当日、欠席者がいたため。

2. 4年2組は課題を変えて2回、実施した。

時間割の「国語」「総合」「道徳」「理科」などの時間(いずれも45分)をもらって実施した。どの学年も、まず筆者が最初の10~15分、自己紹介と今回の授業意図(「よく見て、くわしく書こう」)を話した。その後、30~35分、対象物を観察させ作文を書かせた。

筆者が用意したのは、対象物、作文用紙である。対象物は人形1個(木でできたピノキオ)、ぬいぐるみ2個(黄色のクマと、赤い服を着た

クマ)、松ぼっくり30個(但し、提示するときは9個とか17個とか28個とかにした)、丸型蛍光灯(サークライン)1個。作文用紙は柵目をいれず、縦の罫線のみをいれたもの。罫線と罫線の間幅は4年以上用では狭くした。

筆者が台の上に対象物を並べるわけだが、その並べ方(対象物を置く位置)は各学年(もしくは4年での2回目)において変えた。対象物の並べ方のヴァリエーション(写真①~③)、児童が対象物を観察している風景(④~⑦)、作文を書いている様子(⑧~⑨)については写真を参照のこと。

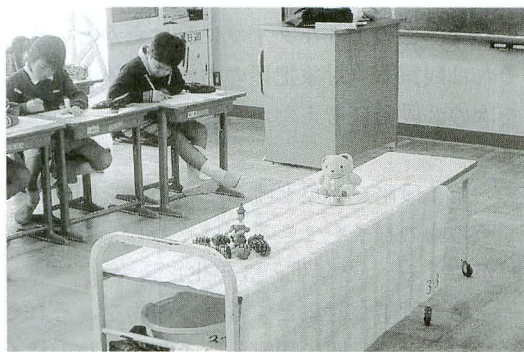
対象物の並べ方は大きく分けると、次の三つ(A~Cタイプ)である。

Aタイプ〈その1〉は黄色のクマと赤い服のクマを、それぞれ離して置き、そのいずれかを書かせるというものである(これは2年生の課題)。但し、黄色のクマは松ぼっくり9個によって作られた円周の中に坐っており、また、赤い服のクマは白い丸型蛍光灯の中に坐っている。Aタイプ〈その2〉は黄色のクマとピノキオ人形を、それぞれ離して置き、そのいずれかを書かせるというものである(これは3年生の課題)。但し、黄色のクマは白い丸型蛍光灯の中に坐っており、また、ピノキオ人形は松ぼっくり9個によって作られた円周の中に坐っている。

Bタイプは黒板に向かって後ろ向きに坐った(児童たちには正面を向いて坐った)赤い服のクマ、その前に丸型蛍光灯の中に坐った黄色いクマ、更にその前に7個の松ぼっくりが寄せ集めた形で置かれている。これは児童の側から見ると、縦一直線に松ぼっくり7個の集合体→黄色いクマ→赤い服のクマという順で並んでいる。これを書くのが4年生第1回目の課題である。

Cタイプは全部で三つあるが、そのいずれもが多数の松ぼっくりに囲まれた円の中で二つの人形が向かい合っているというものである。Cタイプ〈その1〉は、松ぼっくり28個に囲まれた円の中に黄色いクマと赤い服のクマとが互い

に向き合って坐っている。但し、黄色いクマは丸型蛍光灯の中で足を伸ばして坐っている。これを書くのが4年生第2回目の課題である。〈その2〉は、松ぼっくり17個に囲まれた円の



写真① 対象物の並べ方Aタイプ〈その2〉 3年生



写真② 対象物の並べ方Bタイプ 4年生 第1回



写真③ 対象物の並べ方Cタイプ〈その3〉 6年生

中に黄色いクマとピノキオが互いに向き合って
坐っている。但し、黄色いクマは丸型蛍光灯の
中で足を伸ばして坐っている。これを書くのが
5年生の課題。〈その3〉は〈その2〉と殆ど同
じで、違うのは松ぼっくりの数を22個にしたこ
とだけ。これを書くのが6年生の課題。

なぜ、このようなタイプに分けたかという
と、それは観察力（対象把握の力）と記述力の段階
を次の3段階に考えたからである。

第1段階 対象とする一つの物を観察し、
その物の様子をできるだけくわしく書くこと
ができる。（2年生、3年生）

第2段階 対象とする三つの物を、それぞ
れ並んでいる順に観察し、それらの物の様子
の大体を書くことができる。（4年生）

第3段階 対象とする二つの物のそれぞれ
の特徴を捉えるとともに、それらの物が置か
れている状況をできるだけ正確に捉えること
ができる。また、そうやって捉えた物の特徴
や、置かれた状況をわかりやすく書くことが
できる。（5年生、6年生）

これは筆者が予想した段階である。そして、
この予想に基づいて各学年に対する前掲課題を
設定したわけである。はたして、この予想はど
うであったか。仮説の検証は以下の分析の章で
述べることにする。

また、筆者が児童に話したことの要点は次の
4つである。

- 1) 台の上に載っている人形やそのほかの
ものをよく見てください。
- 2) このようすを、今見ていない人（例え
ば別の組の友だちや、おうちの人）に知ら
せてあげる文を書いてください。
- 3) 同じ方向からだけでなく、いろんな方
向から見てください。立って近くに寄っ
て行ってもいいですよ。但し、台の上の人
形やそのほかのものをさわったり、動か



写真④ 対象物観察の風景 2年生



写真⑤ 対象物観察の風景 5年生



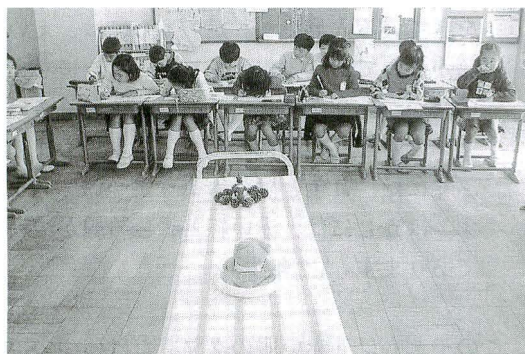
写真⑥ 対象物観察の風景 5年生

したりしてはいけません。

- 4) 文は、このようすを見ていない人がよくわかるように書いてください。



写真⑦ 対象物観察の風景 5年生



写真⑧ 作文執筆の様子 3年生



写真⑨ 作文執筆の様子 2年生

3. 児童作文の分析 その(1)記述量と語彙

作文の記述量を文字数(仮名又は漢字1つを1字と数える。句読点も1字と数える)と文数(センテンスの数)で調査した。各学年の最低と最高を次に示す。

学年	最低	最高
小学2年	164字 9文	347字 15文
小学3年	125字 4文	664字 22文
小学4年	141字 5文	448字 19文
小学5年	131字 4文	660字 27文
小学6年	138字 4文	529字 14文

各学年を通して、記述量の少ない子は125～164字(4～9文)であり、多い子は347～664字(11～27文)である。この差をどう見るかは、複雑で何とも言い難いが、記述量の少ない子は作文が苦手であると言えそうである。2年でも6年でも150字前後(所与時間30～35分)しか書けないのであるから。しかし、文数が2年の9文から5文、4文と少なくなっていくのは、1文が単文から複文に変化していくことを裏付けている。記述量の多い子で見ると、4年で少なくなっているのが目を引いた。これはこの時期、何らかの形で「書くこと」に対して壁にぶつかるのではないだろうか。2年で347字と少ないのはまだ語彙も豊富でないし、表現力も旺盛でないからだろう。それが3年でグーンとアップする。そして、4年で少しダウンし、また、5

年で上向きになる。しかし、6年でまた少し下降する。このアップ・ダウンが興味深い。

語彙使用の面での変化を見てみよう。

- ・ くまのまわりに丸いでんきゅうがあります。20せんちくらいです。
- ・ 丸くて白いものにすわっています。くびのところに白いひらひらしたのをみにつけています。
- ・ からだのまわりには電気があります。
- ・ 青と白のしましまもようのハンカチみたいなのを首につけて、金色のボタンをつけておしゃれをして、まつぼっくりとあそんでいます。

いずれも2年生の表現である。これが4年生になると、「けい光とう」「わかかのけい光とう」「スカーフ」「セーラー服のえり」などに変化する。2年生では未だ語彙が少ないのでズバリと言いだせないで、有り合わせの語彙だけで何とか言い表そうと工夫している。その工夫の跡がよくうかがえる。しかし、2年生であっても時には「しましまもよう」（縞模様）などという難しい言葉も知っている。これはこの子どもが生活の中で習得した言葉なのだろうか。そう思っているところと調査してみたところ、2年の国語教科書に説明文「どうぶつの赤ちゃん」（ますい・みつこ）があるのを見出した。その中に次の文があった。

しまうまの赤ちゃんは、生れたときに、もうやぎぐらいの大きさがあります。目はあいていて、耳もぴんと立っています。しまもようもついていて、おかあさんにそっくりです。

この中の「しまもよう」という部分で「しまもよう」「しましまもよう」という言葉を学習し習得したのではなからうか。そう考えると、この子どもの場合、学習によって習得した語彙

がこのような作文を書く時に自然に出てきたとすることができる。

4. 児童作文の分析

その(2)対象把握力

「写生力」とは、対象となる物や事をできる限り正確に捉えて、それらを表現する能力のことである。この能力がどのように発達していくのかを児童作文の分析を通して試してみよう。

まず、低学年の子どもは自分が興味を持ったところから書き始めている。

黒いほうしに茶色のくまで赤いようふくをきている人形です。足のうらには、えい語がかいてあります。ふくのところにもえい語がかいてあります。その茶色のくまは、丸いでんとうの上ののっています。くまのふくには、黄色と黒のもようがついています。ほうしには、赤い線と青色の線がついてあります。(2年生)

この子どもは「赤い服のクマ」だけについて書いている。他の黄色のクマや松ぼっくりについてはぜんぜんふれていない。それは前に述べたように（*本稿第2章参照）、課題の「どちらかを選択する」という指示に従ったからである。したがって、この点に関しては問題がない。ところで、この子が赤い服のクマについて興味を持っているのはその色彩と文字（英語）である。クマの地肌は茶色、服の色は赤、服についている模様の色は黄色と黒、黒い帽子についている線は赤と青、というようにこの子どもは形などには一切ふれず、色彩のみを注意して捉えている。この子どもは色彩に強い関心をもっているのである。また、もう一つこの子どもの特徴として文字に興味を持っていることである。人形の足の裏に書いてある英語の文字、服に書いてある英語の文字、それらがどういう意味なのか

わからないが、とにかくそうした文字に興味を持って見た。そうしたこの子どもの関心事がこの作文には素直に出ている。

しかし、対象とする赤い服の人形の捉え方としては一面的、断片的と評さねばならない。形、かっこう、ようすの説明がほしいのである。写生文であっても自分の興味を持ったところから書き始めてもいいわけだが、それだけで終始しているというのが低学年の特徴である。

次に3年生の作文を見てみよう。

白い電球の中に黄色のクマがいます。そのクマは、金色のボタンを二つつけています。耳は茶色で眼は黒色です。大きさは十五センチメートルくらいです。首にはエプロンをしていて、うしろにたなびかせています。足のうらがわは茶色です。また、足の長さとお手の長さは、三センチメートルくらいで、横はばは十三センチメートルくらいです。耳は三センチメートルくらいです。エプロンの色は青と白です。顔の大きさは八センチメートルくらいです。目の形は丸です。(後略)

この子どもは大きさ・長さにこだわっている。色彩についても言及しているが、それだけでなく大きさ・長さにこだわっているのがおもしろい。それはこの子にとって大きさ・長さが対象物を捉える上での基礎・基本になっているからである。したがって、対象物の形(全体的な形・輪郭)については未だ表現する力を持ち得ていないと判断することができる。わずかに人形の目の形を「丸」と表現するにとどまっている。

4年生の作文になると、どうなるか。例を二つあげてみる。

・ [A] いちばん右に大・小のまつぼっくりが七つあり、ひらいているのと、とじているのがある。その左にきいろい小さなクマ

の人形があって、金色のボタンをしている。その回りにわかっのけい光とうが、わなげのようにおいてある。そのまた左に、黒いぼうしをかぶった茶色の大きいクマの人形がおいてあって、そのクマの人形は赤い、少し金色の入った服を着ている。(後略)

・ [B] 配ぜん台の上にもろいろな物がのっています。右からまつぼっくり、次は丸いけい光とうの上に黄色いクマのぬいぐるみ、そして次は洋服を着たクマのぬいぐるみです。まず、まつぼっくりはさまざまな形や茶系の色をしていて七つあります。次のけい光とうは丸い形で白色です。そして、メーカーのマークが書いてあります。クマのぬいぐるみは黄色で、耳の中、手のひら、足のうらが茶色になっています。そして、その丸いけい光とうの中にスッポリとはまっています。(後略)

AもBもともに全体を俯瞰するところから書き始めている。これは対象物を全体的に眺める視点能力が備わっていることを証明している。自分の興味・関心の赴くところから書き始めるのではなく、まず対象物、もしくはその場の状況を全体的に眺め渡してから次の部分に移っているのである。そしてAでは、まつぼっくり、黄色いクマの人形、赤い服を着たクマの人形と順次、子どもの視線は移動していくのだが、その場合、ややもするとその部分部分でデテール(細部)に気をとられ、視点が停滞しがちである。それに比べるとBはデテールに気を奪われることなく、実にしっかりした足取りで進んでいく。Aはたとえてみれば、ふらふらした千鳥足でややおぼつかない。それに比べてBは着実に進んでいく。それはBではまず、全体の様子を簡潔に述べ、その後、各部分を詳しく述べるという書きぶり(文章の書き方)を選択しているからである。こうなると、対象把握力の問題を超えて、次の述べ方・書き方という方法の問題になるのである。

述べ方・書き方の問題は、自然に習得されるものというより、むしろ、学習によって習得される能力の問題となる。それ故、教科としての国語科での学習がどれだけ身につけているのかが反映すると言うことができる。

5. 児童作文の分析

その(3)客観的記述と主観的想像

ところで、この作文調査は主に「写生能力」という客観的観察・記述の能力を調べるものであったが、途中において主観的想像を含ませて書く子どももいて、その度合いや主観的想像のレベルの差・相違なども分析できることに気づいた。

例えば2年生の子どもは次のような形で、写生文の中に自身の主観的想像を盛り込んでいる。

- ・ [C] 赤ちゃんのクマさんが森の中で、まつぼっくりにかこまれています。クマさんの色は黄色です。三才ぐらいです。丸いしっぽもついています。(後略)
- ・ [D] 秋の日、くまちゃんはまつぼっくりで楽しくあそんでいます。青と白のしましまよのハンカチを首につけて金色のボタンをつけておしゃれをして、まつぼっくりとあそんでいます。まつぼっくりが「今日はこぐまちゃん、きれいだね。」と言っているような気がします。なぜかという、こぐまちゃんがとつてもにこにこしているからです。こぐまちゃんは手も足も耳もしっぽもまるくて小さいです。

クマの人形が松ぼっくりの輪の中に坐っている様子を見て、これらの子どもたちはクマが「森の中」で「楽しく遊んでいる」風景を想像したのである。いずれもクマの人形を物語か何かの中に登場する一人物として捉えているわけで、そのような捉え方(認識の仕方)がこのような文章を生み出したのである。

このような文章は3年生以降の作文には殆ど見ることができない。しかし、4年生に2度作文を書かせる機会があり、その2回目には主観的想像を含ませて書くことを促した。その結果、次のような作文が生み出された。

- ・ [E] (前略) くり色のくまは、兵隊のような服を着ています。黄色のくまは、青いラインがついているえりが首についています。私は二つのくまが、しゃべっているように見えます。くり色のくまが、「4年2組のみんなが、ぼくたちを見ているね。」黄色のくまは、「にらんでいるように見える、こわーい!」「みんなしゃべってるね。」とくり色のくまが言い、「みんなはおもしろいことを言ったり、笑ったりすることが好きなんだね。」と黄色のくまがそう言っているように見えました。

この子どもの作文は、第1回目に書いた作文(それは内容がすべて写生文)の中身をもう一度繰り返す形で、しかもそれを簡潔に書き、その後このような想像文を付加するというものである。他の子どももすべてこのようなスタイルで書いていた。2年生のように始めから物語的な想像文を書く子はいなかった。そして、注目すべきは、「私は二つのくまが、しゃべっているように見えます。」と正直に自分が想像したことだと断って書いていることである。ここに、この段階の子どもは想像したことと現実のこととの区別をして書くという特徴が現れている。しかも、その想像の中身は「4年2組のみんなが……」というように、それほど大きく現実を離れていない。彼らの想像の中身自体が現実にはばられ、想像力がそれほど大きく飛翔していないのである。それに比べると、2年生は「森の中で……」と教室の中での出来事であるにもかかわらず、空間移動があり、想像力の大きな羽ばたきが見られる。

また、5年生と6年生において、「お話を作っ

てもいいか」(写生文の中に物語的な部分を挿入してもいいか)と許可を求めた子どもがいて、そのような子どもには「そうしてもいい」と答えた。その結果、次のような作文が生み出された。

- ・ [F] 今、黄色のくまのくまきちと、赤い洋服を着て、はなの長いピノキオ君が、くまきちの家で会話を楽しんでいます。くまきちの部屋の中は真っ茶色で、形がさまざまな松ぼっくりがきれいに17個かざられています。「ねえ、くまきち君。」「なあーに。」「この、きれいな真っ茶色の松ぼっくり、どこでひろったの?」「この松ぼっくりはね、おとといの朝おきたら家の前にたくさん落ちてたんだ。」「じゃあ、くまきち君がすわっている白いいすはどうしたの?」「あっ、これはね、ぼくの家の後ろに立ってる白い木を切ってつくったんだ。」このように、くまきちとピノキオ君は夜になるまで会話を楽しみました。(5年生)
- ・ [G] (前略)二人は自分たちのじまん話をしていて、くまのぬいぐるみは自分は黄色で、ふわふわしていて、さわりごこちがいいことをじまんしていて、木のお人形さんは自分は鼻がとても長いとじまんしている。(6年生)

Fは、前掲2年生の想像文をさらに延長したような趣がある。この子どもは物語を読むことが好きで、5年生になってもなおみずみずしい想像力を豊かに所有している。また、黄色のクマが腰を下ろしている蛍光灯を「白いいす」と見立てるなど、見立ての能力も持っている(注1)。想像力が豊かであれば、このような見立ての能力(それは比喩化する能力にほかならない)も発達していくのである。

Gは、黄色のクマ人形とピノキオ人形が会話を交わっていて、その会話の中身が各自の「じまん話」と想像した(注2)。しかし、そのじま

ん話の中身が概念的に説明されるだけで、生き生きとした描写で示されなかった。殆どの子どもがこのような形で、自分の想像したことを伝えている。それは想像したことを説明の形で示すことであり、描写の形で示すことではない。

この調査を通して明らかになったことの一つは、子どもたちが成長・発達するにしたがって、想像力を大きく飛翔させることが困難になってくるという傾向である。もちろん、個人差があり、読書が好きで特に物語をよく読む子どもは大きくなっても豊かな想像力をそれなりに保持しているが、そういう特別な子どもを除き殆どの子どもは豊かな想像力、それに付随する生き生きとした描写力を失っていく。その代わりに彼らは現実と空想を区別し、それらのそれぞれを描写するのではなく説明する力を得ていく。その変わり目の時期がいつかということに関しては本研究では明らかにすることはできなかった。しかし、比較的どの子の作文においても想像力の飛翔が見られたのは2年生であり、想像文の少なくなるのが4年生以後であることを考慮すると、3年生がその境目であると仮説することができる。

もう一つ明らかになったことは、2年生と5年生の想像文を比べてみると、両者には違いがあるということである。2年生の想像文は無意識・無意図の虚構作文である。つまり、それは書き手である子ども自らが意識的・意図的にフィクションを想像しようとして書いたというより、自然発生的に生み出されたものである。それに比べて5年生の想像文は意識的・意図的な虚構作文である。それは意識的・意図的な「見立て」の表現が見られるからである。もちろん、2年生など低学年の子どもにも時折、「見立て」の表現は見られるが、それは彼らが乏しい語彙量の中で何とか自分の捉えたものを言い表したいとして苦肉の策の中から自然に生み出されるものである。しかし、5年生など高学年の子どもが「見立て」の表現をなす場合、それは殆ど意識的・意図的なものであり、それは書

き手に「おもしろい話を作ろう」とする虚構制作意識が働いているが故の表現なのである。この点を見逃してはならないと思う。

注

- (1) 白くて丸い蛍光管を「丸いビニール・プール」に見立てた子ども（4年生男子）もいる。その子は、蛍光管の上に坐っている黄色いクマと赤い服のクマとの会話を想像して次のように書いている。

（*黄色いクマ）「プール、つめたくて気持ちいいよ。君も入れば……。」

（*赤い服のクマ）「いいよ。ほく、体でかいから、そのビニール・プールには入れないから。」

- (2) クマとピノキオが交わした会話の中身については、次のようなことを想像した子どももいる。

・ 私はこの二人は「今度、いっしょに遊園地に行こうね。」と言っていると思いました。（4年生）

・ 私はこの二人は「今日の給食なんだろう。」と話していると思う。（4年生）

・ 松ぼっくりがあることから秋の木の実の話をして、他にどんな木の实があるかなどを話して秋を楽しんでいると思います。（6年生）

6. 児童作文の分析

その(4)文章構成意識と相手意識

写生文は本来、対象物を忠実に写し取ることが主旨である。それ故、相手意識などはあまり関係がないことのように考えることができる。じっさい、これまでの写生文指導では相手意識のことは殆ど指導されてこなかった。それは作文の書き手である自分が「文章を書くことを通して」対象物にどれだけ接近できるかが問題であり、その写生文を読み評価してくれる「相手」

のことなどは殆ど顧慮しなくていいと指導者が考えていたからである。しかし、今日の作文指導ではそうした考えとずいぶん違って、作文を読み評価する「相手」というものを強く意識するようになってきた。たとえ写生文というものであっても、それが書き手自身のところにとどまっていた、他の多くの人の目に触れないというのであれば、何のために作文を書いたのかという目的が弱くなってくる。それ故、今日の作文指導では、どんな文種であれ、相手意識・目的意識というものを重視するようになってきている。

子どもが自分の目で観察し捉えたものをどうやって他者に伝えるかということは重要な問題である。それは第一に相手に「わかりやすく伝える」という技法の問題である。第二に写生文という、それほど伝達性を重視しない作文ジャンルであっても、その読み手となる読者（相手）をどう意識するかという相手意識の問題である。それ故、文章構成の技法を点検するのとあわせて、書き手において相手意識がどうやって発生し、どうやって発達していくのかを探ることにした。

作文を読む相手を意識して「わかりやすく」書こうとした時、まずとられるのが次のような書き方である。

- ・ [H] 今見ているものは、はいぜん台の上にならんだものです。
一番前にあるものはAで、……です。
二番目においてあるのがBで、……です。
一番後ろのものはCで、……です。（*「……」は各30字～77字の説明が入る。）
- ・ [I] 配ぜん台の上に、いろいろな物がのっています。右からA、次はB、そして次はCです。
まずAは……です。
次にBは……です。
さいごにCは……です。（*「……」は各、1文～6文が入る。）
- ・ [J] はいぜん台の一番右にあるものが、A

です。(＊このあと、Aについての文が8文続く。)

その左となりは、Bです。(＊このあと、Bについての文が5文続く。)

一番左にあるものが、Cです。(＊このあと、Cについての文が3文続く。)

- ・ [K] 教室の中央にあるはいぜん台の上に、四種類のものがあります。
一つ目は、七個の松ぼっくり。(＊以下、1文の説明あり。)
二つ目は、白くて丸いけい光とうです。(＊以下、1文の説明あり。)
三つ目は、(＊黄色のクマについての修飾句が入る)ぬいぐるみです。(＊以下、1文の説明あり。)
四つ目は、(＊赤い服を着たクマについての修飾句が入る)ぬいぐるみです。(＊以下、1文の説明あり。)

赤い服のクマのぬいぐるみは、はいぜん台のとってに近いところ、つまり、私から見て左はしに、松ぼっくりは右はしに、黄色のクマのぬいぐるみはけい光とうの中に(※このけい光とうは赤い服のぬいぐるみと松ぼっくりの間に位置する)、ちょこんとすわっています。

いずれも4年生の作文であり、文章構成の意識が見られる。それは2年生、3年生の作文には見られなかったものである。4年生になると殆どの子ども(80%)が[H][I][J]いずれかの文章構成をとっている。[K]はわずかに1例あったに過ぎない。[K]は箇条書きの技法を駆使している。説明文の学習で学んだことの転用かと判断することができる。しかも、この子どもは文章の最後に対象物の全体的な位置関係を示して「まとめ」としている。「はいぜん台の上に、四種類のものがあります。」という起句に対して、この子は何か「まとめ」の部分を示したかったのである。他の子どもたち([H][I][J]の書き手)には、ある程度の

文章構成の意識は見られるが、この、「起句」に対して「結句」をつけるという配慮は見られない。その点、この子ども([K]の書き手)は4年生の標準を越えているのである。

なお、読み手を意識して文章の末尾に「結句」をつけるという意識が一般的に定着するのは6年生ではないかと仮説する。それは6年生の作文で文章の末尾に「これで説明を終わりにします。」など「結句」をつける作文を多く見出したからである。4年生5年生ではそのような作文を殆ど見ることができなかった。

本研究の調査において、筆者は作文を書く子どもたちに「このようすを見ていない人がわかるように、書いてください」と指示を出した。それは対象物をよく観察して書くということと、読者を意識して書くという二つの目標を子どもたちに持たせることであった。2年生及び3年生の子どもたちは前者の目標についてはよく努力したが、後者の目標については殆ど意識されていなかった。それは子どもたちの心理的発達の面から見て仕方のないことであったのかもしれない。国語科の学習においていくら「相手意識」を持つようにと指導されても、彼らの心理状態は自分が捉えたものを文字に書き記すことが精一杯であり、他者に伝えることは二の次というのが実情であったのではなからうか。

それが4年生になると自分が捉えたものを整理して、他者に伝える工夫を考えるようになる。いわゆる、伝え方の技法を用いるようになるのである。それがどうして生じたのかについてはいろんな考え方があるかと思うが、筆者は第一に国語科における説明文の学習から派生した「伝え方の技法」の応用と考える。最近の説明文の学習は「伝え方の技法」の面から様々な配慮がなされている。特に教科書の説明文教材は文章構成の点で実に模範的なものを掲載しており、学習者は教師からそれを繰り返して教えられる。はじめに全体的概観を述べ、次に部分細叙に移り、最後に「結句」(まとめ)を述べるというスタイルは、こうして4年生で殆どの子ども

が習得する。また、「一つ……、二つ……、三つ……」と箇条書きにして述べる技法もこの学年で習得する。それらは教科書説明文の読解学習を通して習得されるのだが、そこで学んだ技法が作文を書くときに応用されたのである。

7. 児童作文の分析

その(5)全体的傾向と現代の子どもらしさ

対象を捉えるとき、あまりにも細部に目がいってしまうと、かえってそのものが見えにくくなる。写生文を書く場合、できるだけくわしく書こうとすると、その弊に陥ってしまう。子どもたちはその難所にどう立ち向かっているだろうか。

自分が書いた文章を読み直して、「うまく写生ができているだろうか」とか「この文で読み手にうまく伝わるだろうか」とか振り返って見る必要がある。いわゆる、「自己批評」である。作文ではそれを「推敲」と呼ぶ。今回の研究・調査では推敲の時間をとることができなかった。しかし、わずかな時間の中で自分の書いた文章を読み返し、手直しするということがあったのかどうか。今回の調査・研究の中で何人かの子どもが筆者に作文を見てほしいと言って途中の作文を持ってきた。それらを見て気がついたのは彼らが自分の書いた作文について何らかの評価を求めているという気配であった。何らかの評価を求めているが、自分で自分の作文を厳しく読み直すという姿勢の確立には至っていなかった。それは小学生の段階では難しいのではないかと判断した。

今回の調査では写生する対象物は次のようにした。2年生では赤い服のクマか、黄色のクマか、どちらかを選択して書くという課題であった。3年生では、ピノキオ人形、黄色のクマのどちらかを選択して書くという課題であった。4年生以上ではピノキオ人形、黄色いクマ、赤い服のクマの三つの中から二つが組み合わせて提示され、それらを書くという課題であった。

そして、どの学年の場合も、丸い蛍光灯や松ぼっくりが配備され、その点で子どもたちには記述要件が増え写生がわずらわしくなるのであった。

写生対象の主要な物が一つである2年生と3年生を除き、その他の学年の子どもは二つ以上の物を比べながら書くという作業を行った。比較しながらものを見、書くという作業がどの程度できるのかを確かめてみたかったのである。

- ・ 黄色いクマの人形は電球の輪のようなものの中にすわっていますが、ピノキオのほうはただ台の上に手足をピンとのばしてすわっています。また、クマの人形はピノキオの人形よりもとても大きいです。(6年生)

人形どうしの大きさの違いに気づいて、それを記述するというのは4年生にも多く見られた。例えば、「黄色のクマと、服を着たくり色のクマをくらべると、くり色のクマのほうが大きいです。」というふうにてある。しかし、6年生のこの子どものように、人形どうしの坐っている状況を記述する文は4年生には見られなかった。

比較するという観点から少しそれることになるが、この、人形どうしの坐っている状況を記述するというのは、例えば次のような形でも見ることができる。

- ・ そのクマのぬいぐるみとお人形さんのきよりは、十五センチメートルくらいです。(6年生)
- ・ そのぬいぐるみと人形の向かい合っている間の長さは約十五センチメートルです。(6年生)
- ・ ピノキオ人形は黄色いクマと向かい合わせに、約十五センチメートルのかんかくですわっています。(6年生)

二つの物の距離に着目して、それを数字で可能な限り正確に記述しようとしている。数字に

対する関心（数字を用いて人形の大きさ＝身長を表そうとする傾向、など）は4年生にも見られるが、二つの物と物との間の距離（それは実体として見えない「透明な空間」）に注目してそれを記述するというのは6年生でないと出てこない。6年生になると、実体としてそこには物が存在しない空間にも関心を向け、それを記述するようになるのである。

はじめ、そこは何も物が存在しない空間である。ところが、その空間のどこかに物が置かれるとする。すると、人はまず、その物に注目する。その物がどんな大きさであるか、どんな形であるか、どんな色彩をしているか、それらを認識し、捉えたものを記述しようとする。物が一つであれば、それだけをいろんな角度から観察して捉え、捉えたものを捉えたままに（見たままに）記述する。そこには「比べて」見るといふ働きが存在しない。今回の調査ではこうした条件での写生文は書かせなかった。

次に物が二つ、もしくは三つ提示される。主なる物は二つか三つであるが、そのほかに細々した物が提示される（注1）。例えば、ぬいぐるみが坐っている蛍光灯や、人形の周りを囲む松ぼっくりなどである。主なる物はぬいぐるみと人形であるが、蛍光灯や松ぼっくりにも視線が移る。そこで見る者は多少の混乱に陥る。いろんなものに目移りしてしまうと、作文に書く中心点がぼやけてしまう。そのことに気づくかどうかである。気づかなければ、自分の見たまま、興味・関心の赴くままに捉えたものを記述していく。中心にするものと、そうでないものとを分けるという思考の働きが、そこでは必要になってくる。そうした思考ができるかどうかは岐路となる。

3年生のある子どもは次のように書いている。

白い電球の中に黄色のクマがいます。そのクマは金色のボタンを二つつけています。耳は茶色で、目は黒色です。大きさは十五センチメートルぐらいです。

これは書き出しの部分である。この子どもはまず、「白い電球」（白い丸型蛍光灯）の上に坐っている「黄色のクマ」を見出した。この子どもの視線はまっすぐに「黄色のクマ」に向かっている。「白い電球」に煩わされていない。そして、クマのボタン、耳、目、全体（大きさ）と次々に視線が移動していく。しかし、一貫して視線は「黄色のクマ」を追っていて、他に移動することがない。この一貫した視線の中で中心点が定まっていくように見える。この子どもは「黄色のクマ」をいちおう記述し終えてから、電球の記述に移っている。

電球の直けいは、十六センチメートルぐらいです。見かけだとフワフワしていてさわると気持ちよさそうです。それとエプロンの横の長さは、八センチメートル弱です。（後略）

電球についての記述はわずかに一文である。そして再び、クマの記述に戻っている。このことから3年生では、中心点とその他の部分とを分ける思考が未だ十分でないのだと判断する。

それが4年生になると、前掲（第6章）の「文章構成意識」のところで見たように整然としてくる。例えば次のようにである（*第6章の文例〔K〕参照）。

教室の中央にあるはいぜん台の上に、四種類のものがあります。

一つ目は、七個の松ぼっくり。色はこい茶色から、うすい茶色まで様々です。

二つ目は、ドーナツのように真ん中が空いている、白くて丸いけい光とうです。三十ワットで、直径二二五ミリです。

三つ目は、首に、白の布地に青い一本の線がはいったスカーフのようなものをまき、おなかに直径一・五センチぐらいの金色のボタンをつけた、耳の穴と足のうら（それらは茶色）以外、やまぶき色で、三本指の

クマのぬいぐるみです。少し小さくて高さは約二十センチです。(後略)

構成意識は十分にあり、作文はそれなりに整理されている。しかし、対象物が複雑になると、いろんな部分にこだわって、そのこだわりのため、かえって文が乱れてくる。松ぼっくりや蛍光灯という、写生するのに比較的単純なものであれば乱れないが、メインの一つであるクマ(「黄色のクマ」)の写生になると筆が乱れてくる。この子どもはこの文の続きに、「四つ目」として「赤い服のクマ」を写生しているが、それは次の通りである。

四つ目は、白の布地に赤と青のたてじまがはいった布が、つばの上まきつけてある、手品師のかぶるぼうしがペチャンコになったようなぼうしをかぶっていて、白いフリフリのえりのついた、赤の布地に黄色と黒の線がはいったドレスを着ている、少し大きめのハロウズの、うすい黄土色のクマのぬいぐるみです。少し大きく、高さは約三十センチです。

この作文を書いた子どもは、「見たもの」をそのまま記述するのではなく、「見たもの」を読み手にわかりやすく伝えるために「述べ方の工夫」をしている。それが既に見たように、まず「四種類のものがあります」と全体を示し、次に順序を追って「一つ目は……。二つ目は……。三つ目は……。四つ目は……。」と簡条書きふう述べていく、実によく整理された形である。こうした書き方が目立ってくるのは4年生以後である。したがって、それまでの学年と区別がつくのは、このような整理された構成意識の有無である。しかし、4年生の未だ十分でないのは、写生の対象物が少し複雑なものになると視点が焦点化されず乱れてくる。それはあまりにも細かいことにこだわりすぎて焦点がぼやけてしまうためである。それは見方が焦点化

されないということと同時に、捉えたものを整理して述べる(書く)という技法が確立していないからである。この子どもは黄色のクマや、赤い服のクマの特徴(属性)をそれぞれ、わずか1文か2文で述べようとしている。この述べ方だと捉えた多くのものを1文か2文にごちゃごちゃと詰め込まざるを得ず、ために文自体が長くなり中身が混乱してくるのである。捉えたものをわかりやすく整理するための意識と方法が未だ十分でないのである。こうした、いわゆる「だらだら文」(羅列・列挙型の文)は物の見方が意欲的になる4年生に多く見られる。

前掲の4年生の子どもは、三つ目で「黄色のクマ」を取り上げ、四つ目で「赤い服のクマ」を取り上げている。これら二つのクマをできる限りくわしく描写・説明しようとしているのである。後で自分で読み返してみれば、「これでは読み手にはわかりにくいだろうな」ということがわかるかもしれない。しかし、これらの文を一生懸命書いているときの本人はそのようなことを考える余裕がない。

もっとすっきりした形で述べられるようになるのは、はたして、何年生からだろうか。そんな問題意識に突き動かされて5年生、6年生の作文を読んでいった。

・ [L] クマは全身が黄色く、青い首輪をして、おなかには二つ、金のボタンがついています。

ピノキオは鼻が長く、赤い帽子、赤い服、緑色のズボンを身につけています。(5年生)

・ [M] クマの人形は高さ約十五センチで、腹には金ボタンがくっついています。体全体は黄色で、耳と足の裏は茶色です。目は黒です。体型はポッチャリしていてやわらかく、中に綿が入っていると思われます。丸いしっぽもついています。

ピノキオの人形は木でできていて、くつと頭は黒。洋服は赤で帽子も赤。帽子はと

んがりコーンのようです。ズボンは緑。ピノキオはすわっていますが、胴から上の高さは約十五センチで、クマとほぼ同じです。また、鼻の長さは約二センチです。(6年生)

[N] 黄色いクマのぬいぐるみは、金ボタンを二つ付けていて、セーラー服のえりを首にまきつけています。耳と足は茶色です。そして、丸い形のけい光とうの中に内がわを向いてすわっています。

ピノキオ人形は、赤いとんがりぼうをかぶり、白いえりのついた赤い服を着ています。ボタンは黄色です。緑色のズボンをはいて、足をのばしています。鼻はとても長くとんがっていて、青い目をしています。

(6年生)

前掲4年生のものと比べると、ずいぶんわかりやすくなっている。この平明さは、いったい、どこから来るのだろうか。それは一文の長さを短くしていることである。また、「……は……であって、……である。」というふうに接続助詞を巧みに使い、わかりやすい文にしている。また、ぬいぐるみや人形の特徴を全体の色、部分の色、服、ボタン、耳、目、鼻、とっている姿勢などに焦点化して記述している。こうした平明な記述は、やはり、「見ることの確かさ」(対象物を捉える視線の確かさ)と連動しているのではないだろうか。そして、もう一つ、「正確な書き方」の習得に関係している。

中心になるものと、そうでないものとを分けて捉えるという思考の働きは、二つ以上の物が提示され、それらを比べるということでもある。したがって、いわゆる「初歩の分析」は「比較」から始まるのである。比較は、二つもしくは三つの物を並べて「見比べる」ということから始まる。見比べてどうするのかといえば、それぞれの「同じところ(もしくは似たところ)」と「違うところ」とを探し出すことである。こうして、それぞれの物の相対的な特徴を捉えていく。見比べることによって、個々の物の特徴が

捉えられるのである。

今回の調査で明らかになったのは、以上のような「物の捉え方」の発達段階である。中心になるものと、そうでないものとを分けて捉えることは4年生でほぼ達成されていた。しかし、その捉えたものをわかりやすく表現できるかの点で不十分である。それは5年、6年にならないと達成できない。

また、二つもしくは三つの物を見比べて、それぞれの特徴を捉えることは6年生になってようやく可能になる。ということは、その能力は6年生の中のある部分の層で見られるということであり、6年生の殆どの子どもに可能であるということではない。また、もう一つ今回の調査で明らかになったのは、物だけでなく、物と物との間の空間(距離)に着目するのが6年生の段階で3例あったということである。こうした空間への着目は、対象物をひとつおとり捉えた上での、ある意味での「余裕」から生れるものであり、こうした能力は6年生以降でないと出現しない。そして、こうした「余裕」は自分の書いた文章を読み直すという「自己推敲」の契機となるものではないかと仮説する。

ところで、今回の調査で現代の子どものらしい特徴を見出した。それは端的に言えば、現代のコマーシャルリズムの影響を強く受けているということである。例えば、丸型蛍光灯への強い関心を示し、「バルック」という名称であることを、
「ナショナル」という会社の製造であることを書いた子どもたち(但し、4年生以上)が多数いた。また、ピノキオ人形については「ディズニーキャラクター」としてよく知っているという子どもたちが多数いて、そのことを書いていた。我々大人も同じことであり、テレビなどを見てみると、つい、その物自体よりもそれに付随したメーカーの名称を覚えてしまう。今の人は子どもも大人もテレビというメディアの影響を強く受けやすい。物を見る時、つい、それに付随した文字(日本語や英語)に目がいってしまふのは、現代のメディア社会に生きる人間

の特徴である。ところで、子どもたちは黄色い服のクマと赤い服のクマについては馴染みがなかった（これまで見たことがなかった）ので彼らは盛んに「呼び名」を欲しがった。「自分で好きな名前をつけていいですか」と筆者に言うてくる子どもが多数いた。自分が関心を持つ物に「名前」をつけたがるのも現代っ子らしい特徴といえるかもしれない。

注

- (1) 4年生は、三つの対象物を書くのだが、それらを並べてある順序に注意して書けばいいのであって、それほど困難さはない。また、三つの対象物のうち、その一つは松ぼっくりであり、主な対象物は黄色いクマと赤い服のクマの二つに焦点化される。

対象物の提示の仕方において、4年生では三つの対象物の並べてある順序に注目し、かつ、それら三つの対象物の特徴が簡潔に捉えられることを調査者としては求めた。

それに対して、5年生・6年生では二つの対象物とその付随物についてのより詳しい描写を求めた。

8. 結語

その(1)児童写生作文力の実態と指導の可能性

今回の研究調査で明らかになったことは、次の通りである。

1. 低学年（2年生と3年生）は対象とする一つの物を大体、写生することができる。しかし、「詳しく書くこと」に関しては限界がある。それは対象物の属性や全体像を捉えるとき、中心となるものを見つけるという意識がないためではないかと判断する。彼らの思考には中心となるものとそれ以外の部分とを分けて捉えるという分析の思考

が未だ十分に発達していないと判断する。また、対象物の属性や全体像を捉えるとき、2年生は色や文字に注目する傾向があり、3年生は大きさ（高さ）や長さ注目する傾向がある。

2. 中学年（4年生）は並んでいる二つ以上の物を順序に従って観察することができ、また、それらの様子の大体を書くことができる。低学年で困難とされる「中心となるものとそれ以外の部分とを分けて捉えること」もある程度できるようになる。それは「全体を見ること」と「部分を見ること」との視点の使い分けが可能となるからである。それは国語教科書で説明文の文章構成を学んだりするからである。教科書教材説明文の構成は「全体的概説→部分精説→結句」となっている。子どもたちはこの構成を学んで自分たちの写生文に応用している。「部分精説」では箇条書き的手法を用いる子どももいる。それもまた、説明文からの応用である。しかし、殆どの子どもは「部分精説」がうまく書けない。それは部分の捉え方自体は低学年より向上しているのだが、捉えたことを簡潔に記述するという手法が未だ身につけていないからである。また、「結句」を記述することがない。「部分精説」で簡潔な記述ができないのと「結句」の記述がないのはともに、未だ（読み手を想定する）「相手意識」が弱いからである。中学年の子どもたちは自分たちの願いに近い、（ある程度の達成を示す）写生文が書けるのだが、それを読んでくれる「相手」にとって「わかりやすく」「よみやすい」写生文が書けるかということ、どうもそうではない。
3. 高学年（5年生と6年生）は二つ以上の物をよく観察し、それらの全体像と属性を簡潔に記述することができる。簡潔に記述することができるということは、第一に対象物の捉え方において焦点化がなされていることの

証明であり、第二に読み手に「わかりやすく」書くという「相手意識」が確立されていることの証明である。また、対象物の捉え方において二者間の距離を測定したり、人形やぬいぐるみの坐っている状況を詳しく述べること（「足を伸ばして坐っている」など）で「大きさ」の判断基準を明示したりしている。二者間の距離を測定して記述するというのは、二つの物の位置関係を正確に捉えることであり、こうした見方・捉え方は低学年や中学年には見られなかった。また、人形やぬいぐるみの「大きさ」について低学年や中学年でも着目することはあった。しかし、それらは「AとBと比べるとAのほうが大きい」とか「Aの大きさは十五センチメートルです」というような示し方で、それらはいずれも科学的な正確さからはるかに遠い。言語による表現はもちろん、「科学的な正確さ」を完璧に示しえないが、それでも可能な限り「科学的な正確さ」に近づけるし、また、それを目指すべきである。高学年（特に6年生）の子どもは「大きさ」(人形の身長・高さ)を示す場合、数字で示すことにとどまらず、それがどこを基準にして測ったものであるかを明示している。すなわち、それが人形の坐った位置から上の高さであることを明示している。そのような「科学的正確さ」を示す表現は高学年に特有のものである。

4. 想像の表現については興味深い出来事が観察された。例えば、低学年の子どもは写生文を書くように指示されても空想(想像)の文を書いたりする。また、学年が上がるにつれて子どもたちは現実的なことに気を奪われ、空想(想像)が苦手になっていくこと。その境界が3年生ではないかということ。また、高学年(5年生・6年生)で空想(想像)の文を書くのが得意である子どもが若干、存在すること。彼らは等しく読書好きで、また、彼らは意図的に

虚構を作る才能を有していること。写生文を書く能力と虚構作文を書く能力とに相関関係があるのかどうかなど、調べてみたいが、今後の課題とする。

今回の調査は、子どもたちにいきなり対象物を提示して、それを観察させ、かつ、観察したことを文章に書かせるというものだった。これはあくまでも研究のための調査であったから、そのようにしたわけであり、日常の授業でこのような方法をとるというのではない。それはまた、別の方法をとらねばならない。すなわち、今回とった方法は子どもたちの写生力の実態を調査することに即応したものであったから、彼らはとっさに自分の今もっている力でしか対応せざるを得なかった。しかし、彼らの写生力を育てるという意図に基づき授業を行うとしたら、もっと細かい働きかけが必要である。例えば対象物を提示して、それを観察・写生させる場合、もっと細かい様式を与え、これに書き込みなさいという方法がある。ワークシートに対象物の色・形・大きさなどの区切りを入れ、その区切りに即応するように観察させる。これは観察する視点を与えることである。こうして子どもたちに物を分析的に捉える方法を教えていくのである。そして、「物の見方」を教えることを通して分析的な思考(「考え方」)を教えていくのである。授業というものは場当たりのなものでなく、意図的・計画的なものというのが通常の姿である。したがって、写生力の養成も意図的・計画的に行われる必要がある。

また、今回行った「写生」は対象物が静止している状態である。対象物が動くものだったら、どうであろうか。また、動いてばかりいるのではなく、動いては時には止まったりする、そのような変化するものを観察するとき、どのような「見方」「捉え方」を教えればいいのか。それは「写生力」という能力を超えて「観察力」とでもいう能力になっていくのだが、動物や植物、あるいは機械の観察なども必要になってく

る子どもたちにぜひ、身につけさせたい能力である。

それにしても、そうした生活実用能力としての「観察力」の基礎はやはり、「写生力」である。小学生の段階で言葉（文章）による「写生力」をぜひ、養成したい。

9. 結語

その(2)先行研究の批判・総括と本研究の位置

本研究を進めるにあたり、次の先行研究を参照した。

- ① 五味義武・駒村徳寿『写生を主としたる綴方新教授細案』上・下二冊（目黒書店、1915年7月）
- ② 五味義武・駒村徳寿『写生を主としたる綴方新教授法の原理』（目黒書店、1916年9月）
- ③ 西尾実『[岩波講座国語教育]綴方教授体系』（岩波書店、1937年9月）
- ④ 西尾実『綴方教授に就いて』（長野市山王小学校、1938年7月）
- ⑤ 石田佐久馬「〈五 作文の指導〉4. 写生文の指導」石山脩平・海後宗臣監修、友廣良秋編『[小学生指導の記録]四年生はこのように伸びていく』（福村書店、1954年2月）所収
- ⑥ 倉沢栄吉・青年国語研究会『作文の指導過程 第Ⅱ巻』（新光閣書店、1965年12月）
- ⑦ 広滝道代「写生主義による綴方指導の体系—五味義武・駒村徳寿のばあい—」（全国大学国語教育学会『国語科教育』第30集、1983年3月）
- ⑧ 復本一郎「[「写生」の神髄を説く—見落とされていた子規の手紙—』（『朝日新聞夕刊』2001年10月19日）
- ⑨ 竹長吉正「西尾実綴方教育論の生成過程

—「自己表現」綴方と「習作写実」綴方—」（『埼玉大学紀要教育学部 教育科学』第53巻第2号、2004年9月）

①及び②は作文を書く能力の「根本」を写生による対象把握力に求めた画期的な文献である。明治及び大正初めの作文指導はたくさんの修辞法や模範文を児童に覚えさせ、それを応用させるというものだったが、それを排し児童に対象物を文で写生させるというのである。さらに、この文献は写生と「思想」(認識・思考)との関係についても説き、二つ以上の物を比較観察し対象物の属性を捉えていくことによって児童の「知性」(論理的な面)を育てていく道筋を示した。しかし、綴方の基礎である写生(「見ること」)が「思うこと」や「感ずること」につながるといふ発展・深化の方向性については未解決の課題を残している。写生を綴方の基礎と位置づけたため、綴方指導の体系化を図るためには基礎の上の段階を考えねばならなかったであろうが、そのため「写生の指導」そのものを深く探究することができなかった。

③及び④は五味・駒村の弱点を補うべく、「習作としての写実(写生)」という考えを打ち出した。それは五味・駒村が素朴な写生を発展させ「高度な写生」(観照)にまで導こうとして無理をしたのを反省的に受けとめたからである。西尾の良さは写実(写生)を「習作」として限定的に指導したことにある。しかし、それが児童にとってあまりにも窮屈なものに映り、児童の「綴る意欲」を減退させたことも事実である。したがって、西尾の「習作写実」作文は児童にとって歓迎されなかったばかりでなく、また、教師にとっても歓迎されなかった。例えば、「習作写実」と併行して「生活を綴る文」や「想像の文」を書かせるというバランスの中での「習作写実」であれば良かったのである。

⑤以降は昭和戦後から現在までの文献である。⑤と⑥は昭和戦後における写生文実践の貴重な文献である。⑤は写生文指導の主旨を次のよう

に述べている。

この時期（引用者注記：小学4年）は、作文力がぐんぐんついていく一方、早熟な子や読書能力の高い子どもは、ものごとをよく見ないで、その心をたくみに駆使して、技巧に走ったり、表現のマンネリズムに陥ったりするようになります。

そんな子には、写生文を書かせるのが特効薬です。写生文は初歩の指導でもうんと取り上げますが、くり返しくり返し指導して、もののありのままの姿を正しく観察する写実主義の態度を忘れさせてはなりません。（* 圏点原文）

この後、石田は指導例と、子どもの書いた写生文「えいせい室」（* 学校の保健室のようすを書いたもの）を示している。指導例は「先生の顔」を絵に描いた後、ことばで写生し、記述させるのと、学校の中で好きな場所へ行き、そのようすをことばで写生するという二つである。児童の写生文「えいせい室」は後者の指導から生れたものである。

写生文指導についてのわずかな記述であるが、当時の実践のようすがよく伝わってくる。特に写生の対象物を「先生の顔」や「学校の中の好きな場所」にしているのは興味深い。

⑥は倉沢栄吉の指導のもと、東京の青年国語研究会が取り組んだ総合的な研究の一環である。この本では小学校中学年（3年・4年）での取り組みがまとめられている。その中で、「観察したことを書く指導上の問題」「観察を生かして（三年）—おたまじゃくしの観察記録—」「内容を確かめながら（三年）—ヒヤシンスの観察記録—」などが写生文指導に関係する。理科的な観察記録に言語の表現がどれほど迫れるのかなど、興味深い問題を提起している。国語科では「記録」というと、事実だけを書かせたのではどうも潤いがないと考えて、そこに「見る者」の「主観」を入れさせようとするが、それでは「記

録」が「ふしだらなくらいに広い範囲をもってしま（う）」と倉沢は言う。「記録」に「主観」や「生活的なニュアンス」が入って好ましくなる場合もあるが、それを積極的に行わなければならないという主張は「どう考えてもおかしい」。また、言語は芸術だけでなく科学も担うものである。言語は、もちろん限界もあるが、事実を「非常に微視的に細かく写しとることができる」ものであるから、事実なら事実中心でサイエンスのほうに向かっていく必要がある。倉沢のこうした主張は「写生文」の指導についてもいえることであり、写生の指導を芸術的な方向に持っていくか、それとも、科学的な方向に持っていくか、指導者として深く考えなければならない。倉沢はここでは、科学的な方向に持っていくことを強調している。

また、この文献には付録として、「教科書単元による作文指導計画」一覧が載っていて参考になる。「秋をみつける（スケッチ文）」（学校図書3年）「ことばでしゃせいする（観察文）」（同前）「おたまじゃくしのかんさつ日記」（東京書籍3年）「あさりの観察」（教育出版4年）などの教材がある。

⑦は、①及び②に関する研究論文である。五味・駒村の写生主義作文指導が一貫した体系を持っていたことを明らかにしている。この点は首肯できる。しかし、「思想」の論理的基盤に立脚した整然とした体系化への努力が見られる」と評価している点はどうか。五味・駒村の写生主義作文指導は「整然とした体系化」を求めすぎたがために、「思想」の論理的な面を発展・強化するという方向を消滅（もしくは朦朧化）させてしまったのではなからうか。五味・駒村はやはり、短歌アララギ派の写生観に引きずられているのである。彼らの「写生」は「芸術」や「生活」という方向に重心を定めていく。彼らが終局的に目指した「人格的な発表」は「写生」に順次、情意的な面を加えていくものだったからである。

⑧は、国語教育の文献でなく国文学の文献で

ある。しかし、我が国近代の「写生」観に大きな影響を及ぼした短歌アララギ派の「写生」観を把握する上での貴重な文献である。ここでアララギ派（正岡子規）の写生観として、次の特徴が述べられている。第一に、対象物を既成観念で捉えるのではなく、自分の目や耳など感覚を用いて具体的に捉えること。第二に、見る者自身がその物を見て感動したこと（おもしろく感じたこと）を記すこと。復本がこの文章で強調しているのは特に第二のことである。ふつう、「写生」というと「漠然と有りのままに」写すことだと考えられているが、実はそうではなく、見る者の「主観」「個性」に立脚して写すことなのだというわけである。短歌・俳句など、いわゆる芸術における「写生」はそうなのかもしれない。しかし、国語教育で扱う「写生」は、はたして、このような「写生」だけでいいものかどうか、疑問である。もちろん、違う写生、すなわち、見る者の主観をできるだけ排して、可能な限り事実と迫る写生も扱うべきだと考える。

⑨は、前掲③④と関わる西尾実の「習作写実」作文観を探究した論文である。西尾は五味・駒村の写生主義作文の影響を受けながらも、基礎としての「写生」(写実)にこだわり、そこを中心にして自己の作文指導観を形成した。そこは西尾の独自性として高く評価することができる。しかし、彼はその「習作写実」を学習者の「鍛錬」として指導しようとした。学習者の意欲・関心を考慮し、もっと興味の湧く対象物を用意するとか、「写生すること」の楽しさや喜びを考慮した指導方法を開発するべきだった。当時の時代状況ということもあるが、それにしても、あまりにも鍛錬主義で指導したものだから、せっかくの「習作写実」が実を結ばなかった。

以上、九個の文献を見てきたが、それらを通して言える今日の「写生」作文指導の課題は次の五つである。

第一に、今日の子どもたちの「写生力」の実

態を明らかにすること。第二に、子どもたちの「写生力」がどのように伸びていくのか、おおまかでもいいが、その発達の筋道や傾向を明らかにすること。

そして、こうした基礎的な研究の上に、さらに次のような課題がある。第一に、科学的な方向に伸びていく「写生」の指導と、芸術的な方向に伸びていく「写生」の指導と、それぞれの指導目標・指導方法を分けて考えること。第二に、学習者の意欲・関心を考慮した教材を用意すること。第三に、年間作文指導計画の中に写実指導の時間と内容を配備すること。

前者の二つ（基礎的な研究課題2点）は、これまでの先行研究には見られなかったものである。筆者が行った本研究は、不十分ながら、その先鞭を付けたものといえることができる。

後者の三つはいずれも先行研究の批判・総括から得られたものである。

写生力を養う作文指導はきわめて重要である。それは、事実を正確に捉え記述するという、ある意味では「単純」「退屈」なワークであるが、言語がどこまで正確に事実を記述できるかという賭けである。言語は既にあるフレームが付着しているのだから、とうてい、「事実を正確に記述すること」などできないのだと観念するのではなく、「楽しい練習」「楽しい作業」として子どもたちを写実文の学習に取り組みせたい。それが本研究を行った筆者の根本に存在するものである。

[付記] 末尾ながら、本研究に当たりご協力いただいた埼玉大学教育学部附属小学校の校長野沢巖氏、副校長福島正美氏、教諭伊藤秀一氏、田辺鉄章氏、浅井大貴氏に厚くお礼申し上げます。

(2006年9月26日提出)

(2006年10月13日受理)