

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	言語表現能力の発達に関する研究（1）：話しことばと書きことばとの関係を中心に（1988年）
Author(s)	牧戸, 章
Citation	国語教育思想研究, 28 : 21 - 28
Issue Date	2022-12-15
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00053356
Right	
Relation	



言語表現能力の発達に関する研究(1)

—話しことばと書きことばとの関係を中心に— (1988年)

牧戸 章

I 研究の視点

これまでに、文章表現能力を「相手意識/題材・取材/主題/構成・展開/叙述(文字・表記、語彙、文、文接続、表現)/文章評価意識」という観点からとらえるとき、それぞれを要素的な能力とはせず、文章の「構成・展開」がその核となる能力として把握できるのではないかと。

さらに、この考えをもとに小学校1年生から6年生の自由題による文章表現作品の調査から、「できごと」を中心とする〔表-1〕のようなすじみちが描けるのではないかとすることを考察してきた。

〔表-1〕

	1・2年	3・4年	5・6年
できごと			
できごと+感想 気持ち			
		できごと+感想+a 気持ち	〈叙事文〉
		〈意見・論説文〉	
(できごと未分化)			〈論説文〉
(できごと未分化)			

またその過程において、文章表現能力の発達を、話しことばから書きことばへとという単線的な発達のすじみち上に位置づけることができないことも明らかになってきた。現在、話しことば・書きことばの、音声か文字かという媒材によることばの二分法は次のような視点から批判されている。

ひとつには、岡本夏木の「一次的事ことば・二次的事ことば」、早川勝弘の「語りことば」、岩田純一の「園ことば・学校ことば」などにみられる、ことばのコミュニケーション成立のあり方における質的な違いへの注目からの指摘である。もうひとつには、茂呂雄二の『なぜ人は書くのか』(東京大学出版会1988)などの、人が書くということについての「発生的」「根源的」問い直しからの書くことの意味生成の問題提起である。

そこで本研究では、言語表現能力の発達のすじ

みちを明らかにしていくため、いわゆる書きことば(文章表現)と話しことば(音声表現)との関係をどう考えていけばよいのかを模索してみたいと思う。

II 調査方法

上述の視点から研究を進めるためには、本来、子どもがどのように話し、書くのかを様々な場で観察し、資料を蓄積して、縦断的・横断的に調査研究する必要がある。しかし、その資料収集のための枠組みも必要であり、今回はどのような枠組みが有効かの検討も含めつつ、子どもたちに音声・文章表現をする場面を設定し、その実体を把握するところから始めたい。その調査を次のように実施した。

調査日 1987年10月8日(木)

調査校 大阪市立内代小学校(上地 宏校長)

被調査者

1年1組29名(木岡 美代子先生担任)

3年1組34名(高田 素子先生担任)

5年1組31名(櫻本 明美先生担任)

調査内容

(1)文章表現作品(課題「運動会」作文)

(2)音声表現(「運動会」についての担任教師との対話)

〔表-1〕でも示したように、小学校では低・中・高学年の3段階に分けることは、発達の段階として妥当であると考えられる。そこで、1・3・5の各学年において調査を実施した。調査内容(1)の文章表現作品(課題「運動会」作文)については〔表-1〕で導きだしたみちすじが「できごと」を中心としたものであったこと、直前の10月4日(日)に運動会が行われたことが、子どもたちの共通体験としては、印象深いことであると推測したことから決定した。それぞれ教室において一斉に1時限(45分)以内で書いてもらった。(2)の音

声表現については、(1)と並行しながら別室において行った。記録の都合上、録画と録音の装置に囲まれるという実験室的な状況となる。その弊害をできるだけ取り除き、表現することの抵抗を少なくするため、一番親しみの持てる人物として担任の先生を選んだ。音声表現の形態を対話にしたのは、対話が(話し)ことばの基本であるということと、一まとまりの文脈を形成しやすいという判断による。時間に制限を設けずに実施した。共に子どもたちへの説明は「この前あった運動会について、何でもいいから書いてください。(話して下さい)」という程度に軽くとどめ、こまごまとした指示はしなかった。なお、担任の先生方には、子ども観・クラスの雰囲気・表現指導にかかわる指導の工夫点などのアンケートも併せてお願いした。

Ⅲ 調査結果・考察

まず、(1)文章表現作品(課題「運動会」作文)から、各学年1作品ずつを取り上げる。(右に付してあるのは行数を示す数字である。なお、活字化に当たっては可能な限り子どもの表現を忠実に写すように努めたが、誤りや不自然な部分を「ママ」などの印によって明示はしなかった。以下同じ。)

〈1年生/A〉

ぼくは、うんどうかいで、リレで、3とうしょうになりました。
いっしょうけんめがんばりましたが、3とうしょうになってしまいました。
それでも、ぼくはがんばりました。
6ねんの、しょうがいぶつきょうそうで、はったり、とんだりしてリレーを、して、いました。
3ねんせいの、つなひきで、しるか2かいともかちました。
1ねんせいの、たまいれ1かいせんしろがかちました。

〈3年生/B〉

十月四日に、学校の運動会がありました。
ぼくは、白組で、プログラム4番、たんきよりそうで、四とうになりそうがさいごに1人おいついて三とうになりました。でも、3とうと四とうはかんけないので少しくやしかったです。

せきですわって見ていると、ほかの学年で、白が勝っていたのに、みんなが少しがんばってくれないので、ぎゃく点されていやだったです。

それから、プログラム13番、ファンシガールをしました。やっているあいだ、少しわらわれたので少しはずかしかったです。

それから、みんなでおどろうをしておべんとうを食べました。

ごごから、三年によって、つな引きをして白がかってうれしかったです。

〈5年生/C〉

十月四日、ぼくは、7時28分に目を覚ました。目を覚ましたぼくは、すぐに服をきがえた、そして、めしくって、7時57分に家を出た。行くとちゅう、ねている時にゆめ見たことを、思い出した。ねている時2回目が覚めた。1回目は、ちこくしたゆめで目が覚め、2回目は、わすれ物をしてはじかいたゆめで、目が覚めた。思い出しているうちに、学校の門の前だった門をくぐると、運動場にくいがあり、世界じゅうのはたのついた運動場ごさもひいてあった。ぼくは、見ただけでむねがどきどきした。和田先生がきたから、ぼくは、

「おはよう先生」

と言うと、

「おはよう」

と言ってくれた。

ぼくはうれしかった。さあ、運動会がはじまった。ぼくは、ボールキャッチリレーの時ぼくは、1番はじめだった。きんちょうしてドキドキドキキして上がっていた。

3作品はいずれも〔表-1〕においては、〈叙事文〉の「できごと+感想・気持ち」という系列に位置づく。文章表現能力の核となる能力として設定した、文章の「構成・展開」の観点からすると同じということになる。同じ系列に位置づく表現の発達のすじみちをもう少し綿密に考えて行かなければならない。

上のように3作品を並べてみると、次第に「詳しく」書けていることがわかる。それは、一つの出来事をどれだけ分節・分析して観察しているか、ということに支えられていると考えられる。つま

り、その出来事にどれだけ留まっていることが可能かということにもなる。しかし、それはあくまでその反映として成立している文章表現からの推定であり、言語的認識という意味での推論である。それぞれの文章表現作品を見てみる。

〈1年生/A〉では、まず自分が参加したリレーで3等賞になったことを取り上げている。一生懸命頑張ったのという悔しさが「がんばりました」という繰り返しによく現れている。Aにとっては運動会といえばこのリレーのことが1番に想い起こされるのである。つぎに彼はその他の運動会の競技の中で印象に残ったものを列挙している。6年生の障害物競争では、「はったり、とんだりしてリレーを、」していた、その動きを面白く感じていたのであろう。その次の3年生のつな引きや1年生の玉入れでは勝敗に関心が向いている。とくに自分も参加した1年生の玉入れでは白が勝った1回戦のこのみを書いている。紅白の競争も行われており、共に自分の属する白が勝ったときを記しているとも読める。ところで、この3つの競技は実際に行われて順序とは異なった順序で書かれている。プログラムによると、(10)紅白玉入れ…1年(21)つな引き…3年(22)紅白リレーという順番になっていて、文章表現ではまったく逆になっている。強く印象に残った順番がたまたまそうになったのか、文章表現の時点から順に遡って選択的にこの3つの競技を取り上げたのか、など様々に想像のできる場所である。いずれにせよ、自分が直接加わった競技を中心としながら、それを越えて取材してきているといえる。そして、実際の時間の流れのままにだけしたがって文章表現を実現しているわけではないことも明かである。

〈3年生/B〉では、冒頭に「十月四日に、学校の運動会がありました。」という一文があり、概括的に以下の文章表現の提示を行っている。不特定の、一般的な表現相手にも理解が可能な形態を有しているということができ、書きことばとして自立していく過程を見て取ることができる。このことは、説明的な叙述の姿勢・態度として、他にも「ぼくは、白組で、」「プログラム4番・13番」「せきですわって見ていると、」などに見ることができる。

2行目「でも、3とうと四とうはかんけいない

ので少しくやさかったです。」「白が勝っていたのに、みんなが少しがんばってくれないので、ぎやく点されていやだったです。」7行目「やっているあいだ、少しわらわれたので少しはずかしかったです。」は、「できごと」と「感想・気持ち」とが文章表現として直接結び付けられて終わってはいない。原因を文章表現として顕在化させており、しかもこの因果関係の説明を1文内で行っているために、単なる時間的羅列として文の長さが長くなる「だらだら文」とは異なり、より複雑な構造を持った長い1文となりえている。

Bは実際の時間の流れにしたがって文章表現している。上述のように文のレベルにおいては、詳しく文章表現することが可能となってきているようであるが、段落以上のレベルではまだ十分に表現されていないように思う。9行目の「それから」以降はそれまでに比べて簡単な表現になっている。時間の都合でそうなったと考えられるが、文章全体のまとまりなどに眼を向け、詳しく書くところと簡潔に書くところの区別を考えるようになる段階が、次に来そうである。

〈5年生/C〉では、運動会の直接の競技についての部分は終わりの2行(12・13行)に限られており、その表現の中心は、むしろ朝起きてから学校に到着するまでの事情にある。Bと同様に実際の時間の流れにしたがって文章表現しているが、叙述は更に細かなものとなっている。しかし、単に登校までのことが詳しく書かれているだけではない。多少「だらだら文」的な文構造にはなっているものの、登校途中の昨夜の夢が目が醒めたくだりと、学校に着いてからの運動場の様子の描写とが、自然につながっており、実際の行動と思い出すという心の中の働きとが二重構造的に文脈を形成しているといえるかもしれない。自身の思いや考えといった内面を文章表現することは、自己を反省し、抽象性の高い操作を必要とする。また、そこで用いられることばも文化性・概念性の高いものである。思ったことにそのままことばをという形を与えていくのではなく、ことばとして自立した文脈を形成していくことは難しいことであろう。6行目の「見ただけでむねがどきどきした」という表現は、この場合、直前に運動場の描写があるために陳腐ではなく、効果的な表現となっているが、慣用的になっている言い回しのよう

な表現は、それを習得することと用いることとの関係を考慮にいれながら、子どもたちの表現を見つめて行かなければならない。和田先生と挨拶を交わす場面では、会話を用いているが、「ぼくはうれしかった。」と、そのまままとめてしまっており、説明の不足から十分な効果を挙げているとはいいいにくい。12行目の「さあ、運動会がはじまった。」という文は、文章にリズムを生んで、「むねがドキドキした。」「うれしかった。」などの表現と呼応してすぐれた表現となっている。

このように見て来ると、同じ文章の「構成・展開」の系列上にある文章表現を見ていく場合の観点としては、一つの出来事をどれだけ分節・分析して観察し、書けるかという「取材」を採用することができそうである。「取材」の観点を有効なものとするためには、今後、広がりと深まりからその層を設定する必要がある。また、文章表現とその内面とを統一的にとらえる視点からの「文構造」の観点も有効であろう。上の場合は、「因果関係」という枠組みのみを取り上げたが、その他の認知・認識のありようからの枠組みとその系統を考えていくことも重要である。

ところで、Bの作品について文章全体のまとまりを問題にしたが、同様のことは、Cの作品についても指摘できる。主題の統一度とでも換言できようが、Cの場合、生活記録の一コマととらえられる側面を持っている。このことは後に考えたい。

今回の調査にあたり、機材の確認、担任の先生の慣れという意味から前日にリハーサルを行った。その際の被調査者が、Cの子どもである。同じ子どもの、同じ題材に対する文章表現と音声表現を資料収集することができた。次にその音声表現(対話)を示す。順序は音声表現をして、翌日、文章表現をしたことになる。(Cは子どもを、Tは担任の先生を表す。間が少し空いたところを1マスあきで、長く間が空いたところを・・・で表す。〔 〕は担任の先生の相づちのことばである。)

〈5年生/Cとの担任教師〉

C1. えっと、始めに、ボール運びリレーの時入場する時に、あの前の子、あのやっている時を見ていたけど、その時はあの胸がドキドキして、あのボールキャッチリレーのあの練習の時はずうまくいったけど、あの本番はずうまくいくかどうか

かが心配で胸がドキドキしていて、それから、えっと、それで、いよいよ本番だなと思った時に、あの、それで一回、あの、えっと始まるピストルが鳴ったから思いっきりドリブルして走って、マットでボールを転がしてまわる時に、あのボールをちょっとしか転がさなかったから、前にこなくて、それであのボールを上にあげて、あのなんか越す所があって、そこん所をほっとうける時に あの うけるのをもっと前に、風が吹いてきたかなんかであの上、真上にあげたのに、あの斜め上にぶわーといって、それからあの、前にいって、〔それで〕あの全力で走っていったけど間に合わなかつてもう一回あのやり直して、その2回めでやっと出来て、それから帰って、あの3位か4位だったと思うし、それからずうーっと友達が後々やっていくのをみている、あのそれで あの 遅い・・・始めに僕がもうちょっと1回で早くいっていたら、もっと早くて、結果は4位だったけど、3位ぐらいにはなれたかなと思うんです。それから、リレーの時、始め練習の時、3回決めて、それで全部 あの3回は僕が決めて、後、高見くんが最後の本番のやつは決めるいうてたから、決めてもらって、それで あの 高見くんが走り速いから、それで4番にいってて、始め1番が白石くんで、それで4位で、それからまた、2番めもみんな4位だったんですけど、あの高見くんが3位に追い上げたところを、また畑野くんが、あの他の子に抜かれて4位になって僕の前7番の川本くんが、あの速く走ったんだけど3位になれず、僕も思いっきり走ったけど、あの3位になれず、あの結果は4位となってしまうから 自分の、障害物走は、始めにピストルが鳴ったとたん、すべってあの手をついてしまって、それから思いっきり全力で走ったけど、ずうーっと4位だったんだけど、あのハードルを2つあって、ハードルを両方跳んで、まだ4位で、輪をくぐる時に、あの僕たち4人で走るんで、あの あれ 小芦くんは青色で、僕がだいたい色で鳥留くんが緑色で、えっと川本くんが何色かで黄色かなんかで決めていたんだけど、小芦くんが僕の輪っかをとって、それで、だから小芦くんのを僕がとるしかないから、とりに行こうとしたら、それを小芦

くんがかかとでけて、それが後ろにいったから、そこで迷って、そんで跳び箱ん所で3位になって、それから最後に小芦くんを抜かして2位になったけど、あの僕は赤組だから、川本くんも赤組で、川本くんが1位になって僕が2位になったから赤が2回ともなったから、僕たち勝ったなって言っていて、それで あの点数を見たら、あの赤の方がまだ勝っていたから、それである、僕が後から思った感想は、自分がやっていたのは全部、1位が今年はなかって、あの惜しいやつばかりで、あの あれ 5年になって障害物とかに出て、リレーとか団体競技が多くなってくるし、そんなんでは自分だけが良かっても、みんなが力を合わせなければいけないと思いました。

T 1. そうですね。

C 2. 他に、あの未来にかける橋の時の、えっと始めは緊張していて、手をたたく所は、右手に手袋をはめていたから、いつもと違って、音が違うので、みんな いっせいに吹き出しそうに笑っていて、それで笑いながらでも行ったら、あのそれで段々慣れてきて緊張する人もなくなってきたから、あの だいぶましになって、最後には、あのきちっと出来たからそれでいいと思いました。

T 1. うん。

C 2. 始めは、あのみんな緊張して、あの村上くんとかでも あの 黙っていたけど、途中になって村上くんとか笑ったり、しゃべったりしていたからもうみんな慣れかなって思ってたから、自分も慣れて・・・慣れてきたいなあと思って、みんなに負けたくないなあと思って、自分も あの ちょっと笑ったりとか、木田くんと僕とペアだったから、あの 一緒に次は何々やなあとか言って言い合いして ほんで まちがえたら・・・

T 3. うん、手袋どうやった。

C 4. 手袋は逆立ちする時に、ちょっとすったけど ちゃんと最後までできて、あの手袋を作る時に、あの 汚れていたから、だから それを洗うのに一生懸命やってそれで絵の具の青いので、青い手袋にするから、その色をつける時も、あの先生が前でつけてくれて、それであの後ろに 干す時でも手に青いのがついて、その時間

チャイムが鳴ったから手を洗うのができ なかった、次の時間になって手を洗ってもなかなかとれなくて、 あの手が 青くなってて気持ち悪くなった。

T 4. 5年生の時の、いろいろ思い出があるでしょ。

C 5. 5年になって委員会になったから、あの僕たち4年、3年、2年、1年とかは委員会とかがなかったから、お兄ちゃん、お姉ちゃんとか5・6年の人たちが、あの 中に入ってはいけませんって書いているのを あの入ったりとか別にこんなん書かかんでもええのになあとかみんなでちっちゃい時は言っていたんだけどあの自分たちが今度やる番になったら、えっと そんなんちっちゃい子が運動会見に来とつても、僕たちも登っていたし、そして登らないでほしいなあとか言っていたらその5人ぐらいの子がジャングルジムに登ったりとか、うんていの上にあがって遊んでいたりとかしていたから だから あの もっと僕がちっちゃい時に思ったのと同じなのかなあと。それに あの普通やったら4時とか5時間で帰れるけど、委員会があった時は、えっと6時間も 5時ぐらいになったりとかあるし、準備で。それで、えっと稲田先生と僕と近藤くんと上さんと あのテープの録音にする時 あの 講堂の放送室でやったんだけど、なかなか出来なくて、それで30分ぐらいとつて、それで 清水先生を探しとつて、それから最後に清水先生にたのんで 放送室でちゃんと録音できて、それで 家に帰ったらお母さんが、今まで何してたのって言ったから、ちゃんと云ったら ほんなら ほんまとか言って あんまり信用してもらってないから、だから ちゃんともっと言って、やっと信じてもらえた。

子どもの発言量の多いことが指摘できよう。担任の櫻本明美によると「学力は中の上。発表力がある。責任感が強く、係や委員会の仕事を喜んでやりとげる。いろいろな物事への関心も強い。」といった性格の子どもである。そういった個人の性格が発言量の多さの基になっているのかもしれない。加えてこの教室では、1学期には朝の会で1分間スピーチを、2学期にも朝の会で2分間スピーチが行われており、さらに他教科においても

例えば、算数では「理由の説明」をできるだけ詳しく発表させるなど話しことばの意識的な指導がなされていることも大きな要因となっている。

C1. ほどに詳しく音声表現しながら、文章表現作品の方ではそのことは最後の2行で触れている程度である。もう少し強く言ってしまうと、音声表現ほどに文章表現できていないということになる。この場合、文章表現と言っても、その相手意識は不特定・一般の相手というよりは、担任の先生にあると推測できる。そうすると、文章表現作品では既に音声表現したものをもう一度という意欲が湧かなかつたことは十分に考えられる。つまり、運動会の競技などに関する表現欲求は、音声表現によって満たされたということである。あるいはより積極的に文章表現では異なった題材を選択しようと考えたのかもしれない。

ここでの音声表現は、その発言の量の多いことは確かであるが、文章表現でいう「だらだら文」のように、連用中止法による「言い差し」によって次へ次へとつないでいく表現法が顕著である。一文一文として表現を定着させないことは、それぞれ陳述が完了してないことを意味しており、表現の受取手に最終的判断を委ねることになる。このような表現は、その場の状況に左右される要素が強く、雰囲気的な表現となりやすい。そういう表現のあることは確認されなければならないが、このような表現方法はいわばだれもが簡単にできることであると考えられる。むしろそう流れてしまわないようにきちんと表現することに学習が要求されるのではないだろうか。ここでは、表現相手が担任の先生であり、運動会も大筋では共通体験をしており、少々の不備があっても表現相手の先生が補って文脈を形成してくれるという安心感が背景にあるように思う。したがって、対話という音声表現でありながら、相互に文脈を作り上げていくというよりは、一人である程度のまとまりをつける必要のあつたと推測される。C1. においても「言い差し」表現は、特徴的である。会話は本来、両者間に共通の経験の無いことを伝え合うという性格があり、今回の場面説定が「不自然」(櫻本)であったことは否めない。

〈1年生/D〉

C1. あんね おかあさんに 短きより走で 1とう

にならんでおこられたのがくやしかったです。

T1. うん 他になんでもいいよ。

C2. 玉入れでな はじめ負けてたのにな こんどは勝ったから よかったと思った。

T2. うん それから。

C3. 最初は点数負けてたのにな あとから逆転して なかったからからな とてもうれしかった。

T3. うん なんでもいいよ。

C4. おもしろかったことでも。

T4. うん。

C5. 2年のな こどもじょんがらのおどりがな うーんと うんと たまごのタンゴがおもしろかったから。

T5. うん。

C6. うんと 6年がな 一番最初にやったん なんや あれが何かね [うん] えっ と な 楽しそうにやってたと思う。[うん] はじめはな 白の点数が勝ってたのに 赤がな 逆転したからな あんな おどろいた。

T6. おどろいたの。

Dの表現からCの表現への発達の様子は、A・B・Cの文章表現作品を検討したときと同じ「取材」と「文構造」の観点から同様の姿が見て取れる。「取材」の広がりや深まりは、対話という相互依存のコミュニケーションでありながら、ある程度、子どもが自分ひとりで文脈を形成して音声表現を成立させることを要求しているともいいえようか。

こうして見ると、話しことばと書きことばとを区別して調査を行ったが、ことばとして自立した文脈を形成するかどうかという視点からは、その区別に特別の意味を見い出しえない。この二分法に対する批判は、先に挙げたとおりであるが、それを支持することになる。ことばを表現するときの媒材ではなく、それ自体の成立にかかわって発達の問題を取り上げることが重要なのである。

IV 今後の課題

話しことばにせよ書きことばにせよ「くわしく」書くことが可能になる、つまり、ことば自身で文脈を成立させることを可能とさせるその推進力は

何なのか、を明らかにしていく必要がある。早川勝弘は、

一語文にあたっては、ことばはできごとを象徴的に〈指示〉していた。一語文はできごとを〈表示〉するのではなく、できごとを向かう合図のようなものでしかなかった。ワンワンと言えば、ワンワンをめぐる事態がまるごと指示されたのであった。マンマと言えば、マンマに関わる事態全体が指示されるのであった。

ところが、「マンマ タベタ」と言えば、ことばだけで事態が読みとれるように、ことばにできごとが写されて、ことばでできごとが表示されるのである。眼の前の〈いま〉のできごとの指示だけでなく、ことばが「すでに起こった」できごとでも表示できるようになった。ことばは直接的な現実から解放されて、ことばだけで自足・自立できるようになったのである。

ことばができごとを写し、できごとを表示することができるようになったのは、言語的な地平でことばを組み合わせ、できごとを構成することができるようになったからである。

と述べ、また、村井潤一は、

最初の有意味語の出現は、それほど遅くないのに、その後あまり語彙が増えず、いわゆる二語発話がなかなか生じないタイプがあります。しかし一般の子どもでも、一語発話から二語発話に到るまでに数カ月を要するばあいがあります。その理由は、一語発話と二語発話とのあいだにかなり質的な違いが認められるからです。一語発話のばあいは、外界のある対象を記号によって置きかえただけでも可能になりますが、二語発話では、単に置きかえる対象が二つになる以外に、外界の対象を分節して、それを記号的に関係づけて表現するという新しい機能が付与されてはじめて可能になるとも言えるからです。ですから知恵遅れの子どもはばあい一語発話から二語発話まである程度時間がかかるのは止むを得ないともいえます。見方によれば、二語発話ができ始めて、言語が獲得できたといってもよいかもしれません。このことから二語発話は、言語発達診断の項目としてかなりの有

効性を持つといえるでしょう。

と述べている。ともに1語文から2語文への質的変換を指摘したものである。まとめるならば、ことばのシンボリックの使用から抽象的な記号の使用へという変換だと言えるであろう。1語を場面全体に当てていたところから、それを分節し、関係づけて2語文とするのであるから、できごとを1つのまとまりとして1文で示すところから、ことばで細かく分節させ連文、段階へと展開させていく形とは相似形のようにとらえることはできないだろうか。

つまり、児童期における言語表現能力の発達のメカニズムに、1語文から2語文への発達のメカニズムが参考になりそうなことが、予想できると思う。

注

1. 牧戸 章「文章表現能力の発達論的研究—文章表現能力の分析を中心に—」『教育学研究紀要』第31巻(中国四国教育学会 1987)pp.224-226
牧戸 章「文章表現能力の発達—そのすじみちの究明をめざして—」藤原宏編著『思考力を育てる国語教育』(明治図書 1987)pp.146-162
2. 岡本夏木『ことばと発達』(岩波書店1985)
3. 早川勝弘『小学1年生のことばとの出会い』(日本書籍 1986)
4. 岩田純一「表現としてのことば」『岩波講座教育の方法4 ことばと教育』(岩波書店 1987)pp.105-145
5. 早川勝弘 注3に同じ。p.89
6. 村井潤一『言語と言語障害を考える』(ミネルヴァ書房 1987)pp.112-113

〔付記〕

本稿は、第74回全国大学国語教育学会(1988年7月29日)における自由研究発表「文章表現能力の発達—話しことばとのかわりを中心に—」を基にしてまとめた。発表の席上、長田久男(岐阜女子大学)先生はじめ多くの先生方にご指導いただいた。

調査にご協力いただいた大阪内代小学校の上地

宏先生、木岡 美代子先生、高木 素子先生、櫻本
明美先生そして児童のみなさんに感謝申し上げます。

編集部注 初出

『兵庫教育大学研究紀要』 第2分冊, 言語系教育・
社会系教育・芸術系教育 9, 47-57, 1988