

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	文章表現指導の系統化についての考察：日本作文の会による『指導段階の定式』（1）（1988年）
Author(s)	牧戸，章
Citation	国語教育思想研究，28：31 - 37
Issue Date	2022-12-15
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00053358
Right	
Relation	



文章表現指導の系統化についての考察

—日本作文の会による『指導段階の定式』(1)— (1988年)

牧戸 章

I

「文章表現形体」は、1960年代以降(とりわけ60年代前半)の日本作文の会における文章表現指導系統化の支柱であった。文章表現指導を系統的に組織していくためにどのような問題があるのか、「文章表現形体」を指導段階設定の基礎論とする「指導段階の定式」に注目して探っていきたい。

II

「指導段階方の式」は、それまでの様々な系統案をふまえての成果であり、また、1965年に提出され、1982年に再度提出されている。その経緯を以下、日本作文の会の機関誌である『作文と教育』(百合出版)上に発表された論考、日本作文の会名で刊行された図書を中心に6期に分けてあとづけてみたい。

(1)

1. 『新しい作文の書き方』鴉書房 58
2. 『生活綴方事典』明治図書 58
3. 『年刊日本児童文詩集』発刊 百合出版 59
4. 『講座・生活綴方』百合出版 61～62
5. あらゆる教室で正しく豊かな作文教育を研究部、組織部 62. 1
6. 特集「文章表現諸形体に即する指導」の検討 62. 2
7. なぜ児童文の表現形体に目をつけるか 国分一太郎 62. 3
8. 生活綴方の指導系統案—大阪綴り方の会作成の系統案をめぐって—野名龍二 62. 7
9. 意義ある伝統のもとに確信をもって前進しよう—今後の活動方針業—日本作文の会 62. 8
10. 作文教育は、ここがたいせつだ—第11回作文教育研究大会、学年別・問題別分科会の主要点— 62. 10
11. [案内]小・中学校「文章表現指導系統案」八南作文の会(田宮輝夫) 63. 1

12. 物の見方・考え方・感じ方の指導系統表はなぜつくらないのか 国分一太郎 63. 1
13. 文章表現指導の系統案—なにに注目して系統試案をつくったか—田宮輝夫 63. 4
14. 系統案づくりのみちすじ 北海道釧路作文の会 63. 12

1. では、当時の系統案が集約されて示されており、個々に考えられていたものを統合していこうとする端緒がうかがえる。それぞれの実践の成果を共有していこうという方向性は、3. の学年ごとに児童・生徒の作文・詩を集めた年鑑にもみられる。2. 4. は、共に日本作文の会の総力をあげての企画事業であるが、その間に「文章表現形体」がクローズアップされる。

5. では、第10回作文教育研究大会において打ち出された8つの目標をどう生かしていくかという観点から、

- 一. 指導系統案の公開にのりだすこと
- 二. 子どもたちの文章表現形体に即した指導の面を新しく開拓すること

について方針が示されており、さらに一. については、

- ①文章表現の各過程ごとの系統案にととまらず、②各種文章表現形体ごとの指導も、さらに、③できるならば子どもの認識の発達のすじみちにもあった系統案を(p. 12)

企図していた。「文章表現過程」と「文章表現形体」とを指導系統案の二本の軸とすると、後者が不十分であるという認識があったと判断できる。このことは、ただちに6. の特集を組んだり、戦前からこの点について模索してきた国分一太郎の7. を掲載したりしているところからも明らかである。

8. は、1950年代後半から生活綴方に浴びせられた批判に対する日本作文の会としての回答であり、いわゆる「生活の重荷をおろす」とした方針転換が示された。その中でも「表現指導体系

の充実をはかる」として具体的活動の一環に、文章表現指導の系統化が位置づけられている。

この時期、生活綴方教師たちは、各々の地域のサークルにおいて結集して系統案を作り上げていった。8. 11. 13. 14. などにその姿を知ることができる。11. 14. では希望者への配布も考えられていた。8. では、「文章表現形体」に即した形で系統案が立てられているが、その題材は他教材と密接に関係させなければならないとし、文章の形体から離れて、価値的題材論独自の点からも題材を考えることも重要でないかとしている。

作成しなければならないと思いながらも、その反面、指導系統案をもつことは、綴方教育の実践に動脈硬化をきたすことになるのではないか(p. 6)

という疑問は、後のいわゆる「野名・田宮論争」へと展開していく源泉であると考えられる。この論争は、文章表現指導の系統化に関する根元的な問題をはらんでいるにもかかわらず、決着＝結論が出されていない。この問題は最近、別の形で顕在化し始めているので、別途考察することにしたい。

12. では、「物の見方・考え方・感じ方」は「生活指導」の内容になると位置づけ、その系統案作成の試みは、これまで題材表のようなものにとどまってきており、個々の認識対象の内容を系統化することは、「シンラバンショウ」にわたることになり、不可能であると結論づけている。そして、その努力は他強化の教材内容カリキュラムの充実にあてるべきことを主張している。国分は『新しい綴方教室』(1950)において、すでに「学年別の標準はむずかしい」(p. 166)「指導段階は作りにくい」(p. 168)と述べていた。

(2)

15. 生活綴方の本質—第9回合宿研究のまとめ— 日本作文の会・常任委員会 63. 5
16. 『生活綴方文例事典』明治図書 64
17. 『作文指導系統案集成』百会出版 64
18. 作文教育指導系統案で系統だてなければならない内容は何か—「作文指導系統案集成」をめぐって—問題提起 中内敏夫 66. 11

19. 「系統案」でふまえられなければならない大前提「提案」をめぐる座談研究会〈第1回〉乙部武志・国分一太郎・亀村五郎・田宮輝夫・中内敏夫・滑川道夫・太田昭臣(司会) 64. 11
20. 作文教育指導系統案で系統だてられなければならない内容は何か「作文指導系統案集成」をめぐる座談研究会〈第2回〉乙部武志・国分一太郎・世古一弥・田宮輝夫・中内敏夫・太田昭臣(司会) 64. 12

15. においては、62年活動方針により明確な理解をはかると共に、それまでの「分析的な研究を、しだいに統合していくための出発点」とするためのテーゼが示される。16. は、『生活綴方事典』(1958)の姉妹編として企画されたものであり、戦後の児童・生徒の作文を「なかみ」(内容)「かたち」(「文章表現形体」)の面から分析・網羅している。17. は戦前のものも含めつつ、各地方の作文の会による系統案を集め、よりよい系統案をつくっていくための資料を提供している。18. 19. 20. では、17. を受けて問題提起・討議という形で共同検討がなされている。ここでは、言語活動は、そもそも現実の事実をどうとらえるかと関連しており、「文章表現形体」は表現と生活という二元的次元でとらえていくべきでなく、事実と表現の統一されたものとして考えていかなければならないことが確かめられた。さらに、認識に関わる問題(認識内容・認識能力・認識の方法・操作)が課題となることも指摘されている。

(3)

21. 生活綴方教育＝正しい作文教育の定式化は可能か日本作文の会常任委員会理論研究部 65. 6
22. 日本作文の会が考える生活綴方教育＝正しい作文教育の「指導過程」(授業過程)—指導題目ごとに、どんな指導の過程をたどるか— 65. 6
23. 「生活綴方教育の定式化は可能であるか」について日本作文の会常任委員会・理論研究部 65. 8
24. 日本の作文教育を盛んにし、正しくするた

めの研究視点 ー第14回作文教育研究大会・基調提案ー田宮輝夫 65. 9

25. 特集・生活綴方教育の定式と実践生活綴方教育・正しい作文教育の指導の定例化と実践を特集するにあたって日本作文の会常任委員会編集委員会 66. 4

第一指導段階の実践ーまず、この段階をしっかりと指導しなければならないー

後藤彦十郎 66. 4

第二指導段階の実践 乙部武志 66. 4

第三指導段階の実践 亀村五郎 66. 4

第四指導段階の実践 田宮輝夫 66. 4

第五指導段階の実践 太田昭臣 66. 4

26. 現代の心理学と生活綴方 波多野完治 66. 10

21. が最初に提出された「指導段階の定式」である。文章表現指導の系統化を「文章表現形体」と「文章表現過程」とを二本の軸として考えていく基本理念をふまえての具現化であり、この時点では22. も含まれていた後に『生活綴方その考えかた、すすめかた』(1984)において、と21. 22. とに分けられることになる。

22. に示された「指導過程」の内容は、

第一次指導…動機づけ

第二次指導…文章の記述・叙述作業

第三次指導…教師によるよみ、点検、個別指導

第四次指導…文話、鑑賞指導、共同研究

第五次指導…整理

となっている。戦前からの遺産であり、文章表現の過程に則った自然な流れを形成しており、この後、変更されることはない。23. (責任執筆を国分一太郎が担当)では、21. 22. に対する検討を行い「内容・形式ともにすぐれたひとまとまりの日本語文章を書かせるのに、どんな順序・段階をふんで指導していくかという意味でなら」という限定の必要を強調した。また、各指導段階と学年との関係を明示したことにも注目されるが、その中では第五段階の集約性が、(それぞれのレベルでの文章のまとまりという意味で)前面に押し出されている。

第14回作文教育研究大会において、「指導段階の定式」が取り上げられる。24. は、その基調提案であるが、その中で、

系統案とちがいますので、この定式化を、さらに学年別にこまかく分けて、具体的な内容をならべたてるといようなものものではありません。(p. 28)

とその性格を説明している。そして、「定式化」の妥当性を検討し、すぐれたものに磨き上げていこうと呼びかけている。それを受けて、25. では、「指導段階の定式」を各段階ごとに具体的な作文に即しながら、指導・実践のあるべき姿を提示している。26. は講演の記録である。諸外国との比較から多少の考慮すべき点を指摘しつつも、「指導段階の定式」が心理学にかなっていることを述べている。

(4)

27. 68年日本作文の会活動方針 68. 8

28. われらの描く綴方指導体系ー文章表現指導体系づくり試論ー田宮輝夫 69. 6

29. 七〇年代と生活綴方 日本作文の会・常任委員会 70. 1

30. 『児童詩教育事典』百合出版 70

31. 第15回作文教育合宿研究会報告(2)綴方教育の指導体系をどう創るか 田宮輝夫 70. 6

32. 教育における「生活表現」の問題 横須賀薫 70. 8

33. 特集・児童詩教育の系統的实践 70. 9

34. われらの描く綴方指導系統(三)ー常任委員会研究報告ー 田宮輝夫 72. 4

35. 第17回作文教育合宿研究会報告(1)生活綴方の全体が見えるようにするー「生活綴方の指導系統」をめぐってー 後藤彦十郎 72. 7

36. ?

ー指導段階と心理発達段階ー波多野完治 72. 11

37. 作文教授過程の定式化について(二)ー指導段階と心理発達段階ー波多野完治 72. 12

38. 『〇年生の作文教育』百合出版 73

39. 児童詩教育の定式化は可能か 江口季好 74. 6

40. 児童詩教育の定式化についての議論 江口季好 74. 10

- 4 1. 第23回作文教育研究大会第16分科会作文教育の系統的指導 74. 12
- 4 2. 綴方(作文)教育における「日々の授業」について 日本作文の会常任委員会 75. 2
- 4 3. 第20回会宿研究会(第3回委員会)のまとめ・2「試案カードを中心にして」(活動方針(三)の具体化)の提案と討議 日本作文の会常任委員会 75. 6
- 4 4. 「よい作文の書き方」学年別 百合出版 75
- 4 5. 戦後教育における生活綴方の位置 志摩陽伍 75. 10
- 4 6. 第24回作文教育研究大会第17分科会作文教育の系統案はどうつくるか 75. 12

27. の活動方針では、文部省学習指導要領を否定し、指導体系として科学的な系統案を公開するための研究を行うことを決めている。28. では、『作文指導系統案集成』(1964)を基礎として、「文章表現過程」と「文章表現形体」とをひとつの表としていくことが主張されている。定式化から系統案へと踏み出そうとしているのである。29. においては、

ものごとについてわかるということ(認識内容の獲得)、ものごとの認識に必要な方法・操作の力をもつということ(認識の能力の獲得)は、これこそ子どもたちが人間としての発達をしていく一步一步の過程なのではないか(p. 14)と考へ、「現実についての認識活動と表現行動との統一を目指す、つまり、

(時代状況を押さえた上で)とらえてはかき、かいてはとらえなおしをしたことになるような、たしかな誠実な表現活動を実現させたい。(p. 14)

ということを文章表現指導(=生活綴方)の仕事であるとしている。課題とされていた認識に関わる問題について、理論的に整理したといえるであろう。

32. は、定式化から系統化へという流れの中で、それまでの経過を踏まえ、認識内容を教科の教育において、認識能力を生活綴方で、という図式の整理によってすっきりした。しかし、なまの手どもの未分化の生活というものが、どうしても

理論の上で取り落とされることになった。と位置づけている。その上で題材論をさかんにする必要を説いている。

31.、34.、35.、41.、46.、などで、系統案作成のための検討・模索の経過をうかがい知ることができる。常に系統案づくりの重要性・必要性を主張し、意識化させている。当時、この過程(定式化→系統化)を具現化することは、とりわけ実践レベルにおいて困難であったことか憶測される。上の諸論考において、系統案の表づくりの前段階として、試案カード作成の提案・主張がなされる。「指導段階の定式」の各指導段階における指導題目(題材をいわゆる主題文のかたちで示したもの)ごとにカードを作成、指導過程に従って記入していくものである。その例が示されているわけだが、実践者が、日々の実践を行いながら、各地域・サークルでさらに日本作文の会として、その実践知を集約・結集して共同討議していけるように工夫されたものであると考えられる。それはまた、系統案を観念的なものにしてしまわない配慮でもわった。

36.、37.は、26と同様に「指導段階の定式」を評価する立場からの検討・考察である。

(1)「指導の定式」は「発達の定式」をふまえ、むしろ「発達の定式」そのものとみるとき、たいへんよくできている。(36 p.10)

(2)「発達の定式」は、「意味スルモノ」と「意味サレルモノ」とも双方を考慮し、とくに「意味スルモノ」の主役である子どもを考慮に入れている。(36 p.11)

(3)「指導の定式」が「発達段階説」をとっている。(36 p.11)

の3点を「注目すべき点」として賛意を示している。その立場から、発展させるための課題として、その問題点を、

第一段階の条件が第二段階の発展に、いかに深く関わっているか、また第二が第三に、いかに大切か、という各段階ごとの「力動的」関連の問題は、比較的軽くあつかわれている。(37 p.8)

と述べ、このことに関わりながら、各段階について検討すべきことを指摘する。整理してみると、

①第一段階(叙事的・自己経験的)と第二段階(「記述的・対象化的」)とどちらを先にすべきか

ということ。

②第三段階(「説明的・自地＝事物と事物関連的」)を頂点と考え、その後は多様化の方向性として考えることもできるのではないかということ。

③第一段階・第二段階と第三段階の間には質的に大きな隔たりがありそうなこと。

④第四段階(「概括的・意見・論理的」)に注目したのはよいが、生活文的日本の国土とのギャップとの関連はどうなるかということ。

⑤第五段階(「総合的・表現的・感動・説得的」)は、総合的・網羅的段階として設定するのではなく、文種によって、個性によって、選択的に習熟させるべきではないかということ。

の5点になる。波多野はさらに、問題を解決するために「若い心理学者と手を組まなければならぬ。」と結んでいる。

実践研究は38にまとめられ、さらに、44へと進んでいく。共有財産とし、日本作文の会の内外に普及させて、検討していこうとする姿勢がうかがえる。

30. で事典としてまとめられた児童詩の領域においても、33. で特集が生まれ、39、40のように「定式化」の方向が打ち出された。

42. は、21、22で示された「指導段階の定式」と「指導過程(授業過程)」とを用いて、一時間一時間の一斉授業のあるべき姿を追求したものである。

43. では、具体的に展開してきた「試案カード」を討論の場に取り上げ、検討が始まっている。しかし、研究会での討論は、生産的な方向には向かわなかったようで、「おわりに」には、

各地でその提案(68年活動方針)を受けた実践がなされているにもかかわらず、いまだにプロ(グラム)かノンプロ(グラム)かの論争がなされるのは、わが会の研究の方向のどこかに問題が残されていることを示すものなのだろうか。

(45. p. 24)

という発言まで出ている。

45. は、『作文と教育』300号を記念として企画・発表されたものであるが、戦後の研究・実践を冷静に振り返り、検討することが可能で、必要な時期に来ていたのであろう。

(5)

47. われらの描く系統案 「会員通信」NO. 26 別冊 76. 7
 48. 文章表現指導の系統性の追究は生活綴方運動の固有の歴史的課題である—第二十五回大会の意義とその課題— 乙部武志 76. 7
 49. 『生活綴方の基礎講座』 低・中・高学年別新評論 77
 50. 『小学生・作文のべんきょう』 学年別 あすなろ書房 78
 51. 『作文の授業』 学年別 あすなろ書房 78
 52. 生活綴方教育で子どもをとらえるとはどういうことか 79. 1
 53. 散文指導のすすめ(5)はいまわる指導にならぬために—計画的指導と、自発的表現指導のかかわり— 亀村五郎 79. 3
 54. 八〇年代をむかえ、なにをどうかかせるか 日本作文の会常任委員会 80. 1
 55. 「〇年生の児童詩教育」 百合出版 80
 56. 日本作文の会三十年をふりかえって 国分一太郎「会員通信」NO.38 81. 2
 57. 綴方・今、確かめたいこと(一)自発的表現と系統的・体系的指導の相関関係 太田昭臣 81. 4
 58. 1981・2年日本作文の会活動方針 81. 11
47. は、「会員通信」といういわゆる部内資料ではあるが、長年の課題であった系統案が一応表化される。それまでの成果をすべて盛り込む方向で集大成されている。それゆえに新たな方向性は示しておらず、いわば問題とされていた事柄も含み込んだままとなった。さらに検討していくためのひとくぎりとしての資料的性格が強いといえる。したがって日本作文の会としての系統案の公表は、まだであるとしている。
48. では、系統案作りが歴史的必然であることを述べ、今後の課題として、
- (1)今の世の中に生きる子どもたちのとらえなおしをしよう。
 - (2)われわれのめざす生活綴方教育・正しい作文教育を普及浸透させるために「綴方指導系統案」づくりの仕事を達成させよう。
 - (3)題材指導の系統性の追求を、より活発にし

よう。

(48. pp. 21-22)

の3点を指摘している。個人の私見によるまとめであるとはあるものの、第25回作文教育研究大会の捉え直しであり、会としての方針を示しているといえるだろう。

45、46、47、55は、「普及浸透」のための図書である。と同時に、実践研究の蓄積が重ねられたのである。

52. では、子どもの姿がみえにくくなった状況の下、「生活綴方で子どもをとらえなおしていく新しい道のために」、「学校・各学年段階での一般的な発達状況を、多くの子どもたちの題材や表現に即してつかむ。」ことの必要を説き、自然に形成されることと意図的・計画的に教育されることとが、子どもたちの内部でどう受けとられていくのかの検討を今日的課題としていかなければならないとしている。

53、57においては、計画的・系統的・体系的指導と自発的表現の指導との関係を、両者共に並行して「車の両輪のように」捉えていくべきであることを主張している。

54. では、書く以前の取材・題材への目配りを大切にし、“多様化→深化→個性化”という流れを組織すべきこと、鑑賞・批評の指導を重視すべきことが示されている。

58. では、諸系統案の継承と再吟味を基本姿勢・根本に置くことを確認している。

(6)

59. 生活綴方教育=正しい作文教育における『指導段階の定式』(82年3月)

60. 指導段階の解説(その一~その十一)本間敏輝・永易 実・田中定幸・国分一太郎

83. 4~84. 3

17年を経て、59. の新しい「指導段階の定式」が示される。第26回合宿研究会の検討・吟味では、

- (1)あの当時の大衆的な現場要求にこたえて適切であったこと
- (2)作文教育の研究と実践の世界にかなりの浸透を見せ、日本の文章表現指導の実質を前進させるのに役だったこと
- (3)子ども・青年たちの認識と文章表現能力と

の両面にわたるすこやかな発達を統一的にめざすという点で、一九八〇年代以降の新しい実践にも生かしていくことができるものであること(p. 12)

と、「指導段階定式」(1965)が意義深いことを確認した。しかし、「その内容のこまかい面には不十分な点もあったこと、まちがって理解される面があったこと」も認めている。60. は、1年間にわたり連載して、新しい指導段階に則つての具体的・実践的解説をおこなったものである。

以上、2つの「指導段階の定式」成立の経過を見てみると、様々な問題が存在しており、それは1982年の新しい「指導段階の定式」においても十分に解決されたとはいえない。日本作文の会が進めてきた研究・実践が、それらの問題のどこまでを解きあかし、何か課題として残されているのか。さらに、その方向性が真に解明の道であるのかという本質的な問いも含めて、捉え直し、検討する必要がある。また、戦前も含めて、実践されたことが十分に集約されているとはいいがたい。より多くの実践の事実学ぶ必要もあるだろう。

III

上記の方向で考察を進めて行くために、まず、二つの「指導段階の定式」において変化のあったところを取り上げ、先に整理した波多野(1972)における批判にどのように答えているのかを明らかにしてみたい。なお、以下の番号(①~⑤)は、先の整理において付した番号と呼応する。

①については、

この段階の指導(第一指導段階)は、当然小学校低中学年の当初から大事にする。しかし小学校高学年、中学、高校になっても、子ども・青年が発達に応じてとらえる題材のいかに即して、この段階の指導が徹底するよう心がける。それは、この段階でかかせるような文章が、文章表現の基礎であるからである。(59. p. 15)

この指導段階での指導(第二指導段階)は、第一段階の指導がよく徹底したあとに、あらたまった「一斉指導」としておこなう。そしてこの一斉指導としては、第一指導段階の指導と第二指導段階の指導の順序を絶対に変えないことを確

認する。(59. p. 16)

と明確に叙述を加え、「叙事的・自己経験的」第一指導段階を先にすることを再確認している。

第三指導段階は、子供たちから自発的に出てきた場合には、個別的に認めるとともに自然な流れに乗って紹介することとするとしながら、

学習集団の状況により、意識的に一斉指導としておこなう必要を感じたばあいには、第一、第二の段階の指導がよく徹底したのちのこととなる。(59. p. 18)

とし、この段階で取り上げる「より複雑な題材・テーマ」を、第一指導段階+「おおきな挿入部」、第二指導段階+「おおきな挿入部」、類型からの脱皮の3つの場合から説明しており、指導段階にいたる道筋を単線ではなく、複線的に捉えようとしていることがわかるようになっている。また、第四指導段階については、

これは第二段階での指導を基礎としながら、それをいっそう発展させ、一般化・抽象化の度あいをより高めた概括的な文章をかかせていく段階である。(59. p. 19)

と説明が加えられている。②、③、④の批判に関係するところであるが、具体的な指導のあり方を示すことで独自の考え方を示している。

⑤については、

これは指導段階というよりは、第一～第四段階での指導の結果としてたどりつく段階とあってよい。子どもたちがえらんだねうちある題材やテーマのために、あらゆる表現の能力と方法とが自在に活用されていく発展段階であるから、子ども・青年たちの自律的な題材の選択、テーマの決定、それと必然的にむすびつくところにより意識的な表現・技術のねりあげを、わたしたちは期待する。(59. p. 20)

とあるように、波多野の批判の趣旨に応じた内容の説明が加えられている。

このように批判に対しては、一応の回答を出しているということができる。上の引用からも、新しい「指導段階の定式」では、具体的な実践の方法を説明することで、換言すると、指導過程との関係をより統一的に明らかにすることで、先のを練り上げていこうとしたことがわかる。それは、実践によって模索され、支えられて、可能となったことであると考えられる。同様のことは、

第一指導段階の「記述＝叙述の指導」のところの新たに加えられた説明の部分にも該当する。

ただし、文章の部分部分のところ、「ことわり」としてのみじかい説明を、そのつど、そのつどいれる必要があるときは、「です、ます、のです」「だ、である、なのである」といった「現在・未来形」をもちいた「文」でかくことについての記述指導もこの段階ではしていく。

(59. p. 15)

これら変化のあったところは、波多野の指摘した中心的課題、各課題ごとの「力動的」関連についての説明を試みているといえよう。

IV

「指導段階の定式」(1982)に新たに盛り込まれたことは、Ⅲで述べた内容にはとどまっていない。

〈題材と取材との関係の捉え直し〉

はじめは、別々に項目立てられていたのが、後には、1項目となる。認識の問題は、認識内容と認識能力とに分けて整理するようになったが、その過程で題材論の問題が顕在化した。それとの関連において考察する必要がある。

〈認識・思考など内面のはたらきと文章表現(形体)との関係の把握〉

第一指導段階を第一にという順序性の根拠を説明する際に、時間性と抽象性・一般性の差異において、第二指導段階のほうが子どもにとってむずかしいとしている、このような観点から「指導段階の定式」の全般にわたり捉え直すことができないであろうか。

の、とりわけ2点が注目される。具体的な実践の事実在即しながら、明らかにする必要があると考える。

参考文献

高野保夫「表現教育の内容と教材—文章表現指導の系統化をめざして—」全国大学国語教育編『国語科教育研究4 表現教育の理論と実践の課題』明治図書1986. 2 pp. 77-89

編集部注 初出

『教育学研究紀要』33[(2)]中国四国教育学会編(中国四国教育学会, 1988-03)