

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	文章表現指導の基礎理論としての認識論：児童言語研究会「『心内文図式』づくり」を中心として（1997年）
Author(s)	牧戸, 章
Citation	国語教育思想研究, 28 : 102 - 108
Issue Date	2022-12-15
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00053367
Right	
Relation	



I

児童言語研究会(児言研)では、その機関誌「国語の授業・第38号(1980年6月)上において「特集・どの子ども書ける作文教育・1」として、「文章表現の系統的指導—心内文図式づくり(未分化構想から定式化された構想へ)」を中心とする新しい文章表現指導のあり方を提示した。

一貫して作文教育の研究を続けてきた日本作文の会(日作)では、その機関誌『作文と教育』上を中心に、1970年代に入って「野名・田宮」論争が展開されてきていた。その経過も受けながら1978年度の研究大会からは、文章表現過程の段階に応じた分科会を新設して文章表現指導自体の指導の研究へと進んできた。日作の「系統案」の柱となっている「指導段階の定式」は、『作文と教育』1982年6月号において第世次案が提出されている。

文芸教育研究協議会(文芸研)では、機関誌『文芸教育』第27号(1980年1月)上で「伝達と虚構の作文教育」が提示され、その系統案は第32号(1981年4月)において示された。第33号(1981年7月)では前号を受ける形で各方面からの文章表現指導の系統案に係わる特集が編まれ、同月には『作文の見方』(明治図書)が刊行されている。

このように1980年前後において、文章表現指導の系統化について、系統案を中心に広くまた盛んに検討された姿を認めることができる。上述の「系統案」はそれぞれ、文章表現をそれを支える内面のはたらきとしての認識のあり方を柱として描くことを基本としている。本稿では、そのような文章表現の基礎理論としての認識論をどのように考えていけばよいのかについて、児言研の「文章表現の系統的指導—心内文図式づくり(未分化構想から定式化された構想へ)」の場合を取り上げる。この「心内文図式づくり」による系統案が、どのような基本軸で構想され、どのように受けとめられたかを見ていくことで検討を加えたい。

II

「国語の授業」第38集「特集・どの子ども書ける

作文教育・1」では、「文章表現の系統的指導—心内文図式づくり(未分化構想から定式化された構想へ)」をこの研究を中心になって進めてきた当時児言研の委員長であった小林喜三男氏が解説している。そのほかにこの特集までの理論班の歩み(大久保忠利)」「実践報告(4例)」及び「提案を受けて(合宿を経て)〈関可明〉」が掲載されている。ここでは、小林氏の解説からと関氏の報告を見ることにする。なお以下、各引用においては紙幅の関係からその要旨を引用者が抄出していくこととするが、そのままを引用する際にはそれと示すこととする。また、「文章表現の系統的指導—心内文図式づくり(未分化構想から定式化された構想へ)」で示された系統案の表は後に〈資料〉として掲げる。

*小林解説

未分化の全体的対象→A 認識過程(分析⇄統合)→B 認識結果(作品)

1) 「われわれが作文指導の重点にすえたのはAの過程の指導です。

○素手で対象にとり組ませてはならない。

○そのためには、分析⇄総合の手だてを与えよう。

○その手だても、作文法(コンポジション)的なものではなく、学年ごとに認識能力の向上のために、系統的な「心内文図式」づくりである。

2) aからbまでは自然発達をするが、cの能力高めには汗をかいて教え、汗をかかせて学ばせる教授=学習が行われなければならない。

3) ルビンシュテインの反映理論『思考心理学』
「①思考は客体によって決定されるが、それは直接的にできない。②主体の、分析・総合作用の内面的法則を介してである。」

①「同一の対象に対して、万人が万人とも、鏡を写すように同じに反映するものではない」(鏡映論)

②「同一の対象に対しても、主体の内面的能力(すなわち分析・総合力)の優・劣によって、

その本質把握の深・浅はさまざまである」(屈折反映論)

「対象の本質にまで、屈折反映できる内面的能力を形成することが不可欠に大切である」

「提案を受けて」〈関可明〉(合宿を経て)

評価できる点

- 1) 話しことばから書きことばへという指導の方向づけは評価できる。
- 2) 分析し、総合していく思考の過程をおさえ、思考力高めをめざしている。
- 3) 書かせるための指導の手だてとしての外的行為を工夫している。

問題点

- 1) 書かせることによって、現実の何を認識させようとしたか。現実認識の観点が欠けていないか。
- 2) どのような題材を書かせるのか、プランを提示してほしい。また、両氏(田村・紺屋)が実践した題材の選定が児童の発達に即したものであるかどうか疑問である。
- 3) 書かせるための手だてとしてのカード操作は有効であると考えられるが、限界もみられる。作文指導における外的行為としてあげられたものの有効性、限界性を明らかにしていく必要がある。

日作では檜原重人氏が「作文と教育(80・9)[国語教育ジャーナル]で早速この系統案を取り上げ、その問題点として次の二点を指摘している。

- 1) 「時間的記述」と「総合的、概括的記述」についてのとらえ方が一面的、図式的ではないかということである。
- 2) 「能力開発の作文行為」と「主な外的行為」が、きわめて直線的、短絡的な感じを受けるのである。

児言研では、その内部における検討として『国語の授業』第40号(1980年10月)で「特集・どの子も書ける作文指導・2」を企画、6人の児言研の会員による「文章表現の系統的指導—心内文図式づくり(未分化構想から定式化された構想へ)」をどのように受けとめたかの論考が集められている。次に抄出引用を「評価できる点」と「問題点」に整理して提示する。

1. 「アイデア重視からくる歪み—問題追究の意欲・興味の発展をめざす指導系統の欠落—

(林進二)

評価できる点

- 1) 実態調査をふまえて、それより目標が早めに設定されている。
- 2) 「表現指導」の観点に立って「話し、話し合い」を先行させている。
- 3) 4年生を相手意識の重要な時期とおさえている。
- 4) (C)の21・22・23は主観性が発揮できる。

問題点

- 1) 小林案は作文教育全般を考えているのかどうかははっきりしない。
 - 2) 「問題意識を持たせること」が第一である。
 - 3) 1、2年生でも「体系的分析→体系的総合」に近づけるものも現れる。
 - 4) 主題を「主たる問題→その解明」と位置づける。主題こそをカリキュラム作りの出発点にしなければならない。
 - 5) (C)19は改めて本筋の解明の道をたどり返すことにはならない。
 - 6) 題材の掘り起こし、書こうとする構えをつくることに重点を。
 - 7) 系統として時間的記述から総合的記述へと方向づけられている。=「過去形作文の亡霊にとりつかれている。」
 - 8) 「止揚」とは具体的にどうすることかわからない。
 - 9) 「時間的記述」を「…ました。…ました。」と羅列する形だけを考えてはいないか。「時間的記述」はそれとしてつみあげていく過程がある。
 - 10) 「相手意識」は入門期から明確にするべきである。
 - 11) 6年で「自己の客観化」を主目標として一本にしぼっている。
 - 12) 自己とか人間だけの対象にとらわれて、自然、宇宙、理想の環境など目をむけることが欠落している。
2. 「もっと緻密な検討を一『心内文図式づくり』の適用範囲を明らかにして—」〈新開堆展〉
評価できる点
 - 1) 「認識過程の指導に重点をすえた作文指導」を課題にすえた。
 - 2) 「分析→総合の手だてを与えること」「認識能

力の向上のための系統的な「心内文図式」づくりに焦点をすえた具体化も、その限りにおいて理解できる。

問題点

- 1) 作文・生活綴方教育の全体構造の中に、どのように組み込まれるのか明らかでない。
 - 2) 「具体的なありのままのすがたを直載に表現した文章を土台にしないで、総合的・概括的に事物をとらえる時、そこに培われる現実認識は本質に迫りうる方向性を獲得できるのだろうか。」
 - 3) (5年生の実践例を取り上げて)「生活現実とぶつかりあった過程やその中で、心の内にわいてきたさまざまな感情の動き・思考の過程などと切りはなして『短気、負けずぎらい、見えっぱり』などと名づけてみても、自己を対象化することにはつながらないし、ましてや、その基底にはたらいっている価値観へ迫ることなどとてもおぼつかない。」
 - 4) (自らの実践から)書き手が意図していないのに総合的表現になっている。
 - 5) 各学年の発達の時系列には、主導的な心内文図式が優位であって、それが当該の学年の表現形態に顕現するのである。低学年期にも総合的・概括的記述ができるからといっても、それはたかだか「表象→外言」的なものであるに過ぎないのである。
2. 「外的カリキュラム」は系統案の横軸—しかしこれも十分に理解されなかったことが残念
- 1) 「何を」については、①すでに日作が示しており、②各教師も、人間的基礎・教師的基礎において、何を決め実践しているという前提から、いまは示していないのである。
 - 2) 「何を」論は近日中に別表として発表する予定。そして「試案」と合わせて「児言研作文」を完璧なものとして樹立することを目標としている。

さらに小林氏は、『文芸教育』第33号(1981年7月)に「認識の発達を図ることが意欲の源泉—表現意欲の地平をひらく作文系統指導」の論考を執筆している。「心内文図式づくり」を「シエマ」という枠組みを持ち出して説明したのはこの文章が最初である。

- 1) 子どもの心理発達は順次的に交替する。教師

はその交替期に、その発達を促進する活動を組織することが必要なのである。実践で示したことは、中学年にふさわしい「記憶表象→(内言操作)→外言」の新しい心内図式づくり(新しいシエマづくり)であった。

- 2) (「聞き取り調査」での採話調査(小5～中3)の結果が「耳から入った話の順序通りの「時間的」な記憶であったことをふまえて・引用者注)彼らの認知構造であるシエマ(思考の母図式)がルリヤのいう心内図式が、「時間的記憶表象→外言」のままで固定してしまっている。
- 3) 認識の発達は認知構造の進化・変革によって成就されていく。図式にすればこうである。(シエマ①—同化)→(混乱—調節)→新しいシエマの形成)。

このような経過をふまえて、当時児言研副委員長であった林進治氏が、『国語の授業』第45号(1981年8月)において「文章表現系統指導案の検討—記述成立の動因を求めて—」として、児言研としての再検討を行っている。

1. 問題はどのようにして記述が成り立つかにある
 - 1) 切り離してはならないことを(=なにをを・引用者注)切り離して考えた記述指導だから、歪みや物たりなさが現われる。
 - 2) 実践にむけての具体案に誰にも不満なのである。
 - 3) 低学年では体系化の芽生えもまったく見られないとか。時間的記述をまったく否定するとか。(中略)

ひからびた概念的記述に直行してしまうような、納得しかねる点が露呈されてくる。

2. 記述と全面的発達とのかかわり
・知的論理的な記述だけでは現実の中に真実を見出すことは無理です。
3. 分析・総合のあり方—概念と映像のかかわりあい
 - 1) 低学年の体系的総合の「芽生え」がまったく見られないとするのはおかしい。(引用者要約)
 - 2) 「知的総合は常に映像的なものをみずからのうちにふくみ、また実践的な点検と訂正をうけるのである。」(シャルダコフ『学童の思考』)映像的なものは、児言研では表象と呼びます。

実践的な点検と訂正をうけるとは再び具体的場面にかえし、行動という生々しいあらわれにかえてみることです。そうした思考の過程こそが文章となるのです。それをこそ、思考が止揚されていくというべきです。概括的記述だけにしぼってしまうのでは、止揚が意味をなしません。

- 4、 時間的記述の止揚こそ到達目標
- 5、 問題追求から生まれる作品

このような経過を経た「心内文図式づくり」による系統案は『国語の授業』誌上にはもう現われなくなる。この系統案をもとにした実践例を多く掲載し、そのことによって系統案の妥当性を検証し、世に問おうとしたのが、『小学校の作文教育1・2・3年生』『小学校の作文教育4・5・6年生』小林喜三男ほか編(明治図書1983年3月)の一冊の刊行図書である。ここでは、理論的な部分にはほとんど修正が加えられず、実践例に力が入れている。理論的な部分では唯一大久保忠利氏が、作文教育の状況と「心内文図式づくり」の解説を「生活綴方と現代作文教育」として新たに書き加えているが、そこでの解説は、小林氏が先に『文芸教育』誌上でおこなった説明を踏襲したものとなっている。

III

児言研において、文章表現の系統的指導が問題化されるのは、およそ10年後の「作文教育の方向＝児言研創立40周年・記念講演」『国語の授業』第108号(1992年2月)を待たなければならない。そこでは、改めて「心内文図式づくり」による系統案が捉え直されている。

1. 『児童・生徒の作文力の発達に関する研究(1)－論理的文章を書く能力と学習指導』東京都立教育研究所(1991)の「小1から高3までの児童・生徒に対して事前指導なしに説明文・意見文を書かせた」結果をまとめて、(小学校部分に限定する。)
 ○底学年－印象に残ったことの記述、客観性なし、羅列的、ダラダラ文
 ○中学年－多方面に関心を持ち始める、一文に多くの事柄を含める(ネジレ文)、順序意識がある。
 ○高学年－主題意識がある、しかし観念的・一般的で具体性なし、文章全体の構成・配置、相手への効果を考える。

と整理し、〈小林〉の「調査と同じような結果になっている」と指摘している。

2、「文章表現の系統的指導」〈小林〉を取り上げて、

ア、表中(B)の項目では「何」を題材とすべきかが述べられて身近な生活の中から「(低)「集団生活をよりよく高める」(中)「社会事象」(高)となっています。しかし、低学年でも、「社会現象にはたらきかけていく自己の態度」を題材とすることは十分可能ですし、「何」を問題とする限り、低・中・高のちがいは出てきません。むしろ、ここでは「題材をどうとらえるか」という点に低～高の差が出てくるのですから、そのとらえ方の発達を問題にすべきでした。

イ、(C)の(1)では「時間的記述」にしぼって、その「記述」(低)「止揚」(中)「総合・概括」(高)と段階を追って述べています。確かに「時間的順序」が問題となるような文章の場合にはこうなるかもしれませんが、同様に「空間」についても「論理的关系」についても発達の段階はあるのですから、「時間」だけに限定するのでは不十分です。

ウ、一方、(D)の具体的な活動(主な外的行為)の項目は、さすがに氏の永年にわたる実践の年輪がうかがわれます。

3、「発達段階をどうとらえるか」

文章表現力=対象認識能力(事物,自己,社会)+文章構成力

(低) 自己中心的 羅列的 一面的・部分的	↓ —	(中) 客観的 分類 多面的・複数場面的
-----------------------------	--------	----------------------------

	(高)主体的(自己の立場)	
	— 統合	
	全面的・統合的	

4.指導系統案作成のためのヒント」

- ① 発達については、大体の目安として理解しておけばよい。
- ② 理解は表現に先立つ。一年下学年の説明文教科書教材の利用を。
- ③ 文種ごとに発達がある。低学年から意見文の指導系統案を。
- ④ 「説明文」は中学年から、低学年では文章中の一部に説明を取り入れて。
- ⑤ 短作文＝課題作文(条件作文)の導入も。

⑥ 言語論理教育の観点からもカリキュラム化を、このように「心内文図式づくり」による系統案とその実践例は、一定の意義づけを行われたもののその発展という形ではなく全く異なった系統案の研究へと転換されていったのである。それは、『国語の授業』第113号(1992年12月)における「特集・どの子ども書ける説明意見文」「人間・社会・自然を鋭く見すえた表現力を」という文種を限定した方向で求められる系統案の研究であった。

IV

「心内文図式づくり」による文章表現系統指導は、文章表現を支える認識のあり方の段階にしたがって系統指導を考えたものであった。しかし、

- 1、 題材論の範囲が不鮮明であること。つまり、「何を」が無いとそれを「どのように」という方法論が出てこないのではないかということ。
- 2、 具体的な指導へと展開していく際に、外的行為が強調される過程で、その行為の実現が文章表現指導であると理解され、言語操作能力育てに限定されて把握されてしまったこと。
- 3、 ひとつのすじみちですべての文章表現へと広げていって、その範囲を限定せずに用いようとしたことなどの理由から、兎言研内部においても全体的なコンセンサスを得ないまま、今のところ「心内文図式づくり」による文章表現の系統指導の研究は、踏襲・発展されてきてはいない。

また、「心内文図式」の解説の途中で、「心内図式」といういわゆるシエマにあたる心内の装置を持ち出して説明を加えたが、この心内の「文図式」と「図式」との関係が明確にならなかった。シエマに支えられて言語的なより外言に近い形にいわば立ち上がった、明確な言語的思考となったものとして「文図式」を位置づけ直したと考えられる。その必然性が「系統案」と関係づけられて明らかにされなかったのである。

さらに、認識構造の変化として内面のはたらきを考えているのに、いわゆる「九歳の壁」「九歳の峠」にあたるこの系統案で「止揚」と呼ばれている内言の確立期前後においても、「心内図式」及び「心内文図式」が同じ構造・プロセスで形成されるというところに検討しなければならない課

題があると判断できる。

加えて、文章表現としてのまとまりを持たせているもの、つまり、一文一文とつないでいくプロセスを支えるものとひとまとまりの文章たらしめているものを支える内面のはたらきを明らかにする視点もあわせて必要かと思われる。このことが表現意欲の問題と深く係わると考えられるからである。

心内文図づくり

(未文化構想から定式化された構想へ)

			(B)	(A)	
				分析	← 総合
2	1				
1 年 文 意 識	時 間 的 記 述	身近な生活 の中から感 動したこと を見つけて 題材とする	部分的分析	↓	一面的総合
2 年 段 落 意 識	時 間 的 記 述 の 止 揚	集団生活を よりよく高 める問題を見 つけて題材と する	複合的分析	↓	複合的综合
3 年 主 題 意 識	時 間 的 記 述 の 止 揚	集団生活を よりよく高 める問題を見 つけて題材と する	複合的分析	↓	複合的综合
4 年 相 手 意 識	時 間 的 記 述 の 止 揚	集団生活を よりよく高 める問題を見 つけて題材と する	複合的分析	↓	複合的综合
5 年 構 想 意 識	総 合 的 ・ 概 括 的 記 述	社会事象に はたらきか けていく自 己の態度を 題材とする	体系的分析	↓	体系的総合
自 己 の 客 観 化	自 己 の 客 観 化	社会事象に はたらきか けていく自 己の態度を 題材とする	体系的分析	↓	体系的総合

(E)	(D)	(C)	
[主な外的行為]		[能力開発の作文行為]	
① 文章図・文カード使用	② 文章をもつて話し・書かせる	①	1
① 主語さがしカード使用	② 主・述意識をもつて話し・書かせる	②	2
② 文カード・主語省略文カード使用	② 一文一文につけ加え文をつけて話し・書かせる	③	3
③ 話題文カード・文カード使用	③ 最初に話題文一後を話し・書かせる	④	4
③ ①②③の外的行為総発揮	※物語の二画面の絵を書き話し・書かせる	⑤	5
① トピックを三つ挙げ一つを選ばせる	④ トピックを選んで話し・書かせる	⑥	6
① 赤カード使用	⑤ 気持ちをいれて話し・書かせる	⑦	7
② 段落カード・文カード使用	⑥ 段落意識をもつて話し・書かせる	⑧	8
③ ③の外的行為総発揮	※物語の場面数を想定させ話し・書かせる	⑨	9
① おしひろげ表・とりまとめ表使用	⑦ 内容を予想してから話し・書かせる	⑩	10
② 副題づけ	⑧ 主題意識をもつて書かせる	⑪	11
② 枚数制限・行数制限	⑨ 略叙・詳叙を意識に書かせる	⑫	12
③ ①②③の外的行為の総発揮	※物語の梗概を書かせる	⑬	13
① 相手をAとして発問させる	⑩ 相手にわかるように意図して書かせる	⑭	14
① カード分類・構想	⑪ 相手の質問を推量して説明文を書かせる	⑮	15
② 多面的考え方・確信度表現	⑫ 誤りなく・正しく相手に伝えさせる	⑯	16
③ ③の外的行為の総発揮	※物語に評価を加え良書権セン文を書かせる	⑰	17
① 列挙表一分類表一構想表	⑬ 列挙・分類し段落を構成して書かせる	⑱	18
② 起承転結、「転」から書かせる	⑭ 構成がえて事件の核心から書かせる	⑲	19
③ 構想A・構想Bの比較	⑮ 構想A・Bつくり、一つを選び書かせる	⑳	20
③ ③の外的行為の総発揮	※類似の二作品を比較し評論を書かせる	㉑	21
① 三人称で自己の言行を書かせる	⑯ 自己の言行を客観化して書かせる	㉒	22
② 紙上討論	⑰ 自説に対して反論を書かせる	㉓	23
③ 全外的行為の総発揮	⑱ 草のある文章(小論文)を書かせる	㉔	24
③ 全外的行為の総発揮	※成長に益した作品を挙げ得来の進路を書かせる	㉕	25

表の説明

○表の(A)は対象を図式化したものである。すべての対象には「現象」と「本質」がある。

「現象は水面の泡であり、本質は深い流れである。」(レーニン『哲学ノート』) 作文を書かせることの目的は、対象を正しく把握させることにある。「本質」のスペースを低・中・高と三分し、亡形で表してあるのは、本質把握の深化の度を視覚化したものである。

○表の(B)は題材論である。(各学年の項目には、観点の如何によって異論が立てられると思うが)ここでは対象の中から「価値」を見つけさせるという観点から題材のワクづけをした。

○表の(C)は指導事項である。各学年の指導項目は、①で当該学年の記述能力をおさえ、②で指導目標を設定した上で、易から難に配置してある。

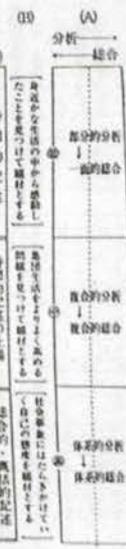
○表の(D)は指導の手だてである。所期する能力を最も効果的に達成するてだてを、「外的行為→心内化」の観点から一貫させて挙げてある。児童研作文の独自性を置いたところである。

○表の(E)は指導事項の期間配当である。(月別ではなく、学期配当であることに注意)

編集部注 初出

『教育学研究紀要』.42[(2)]中国四国教育学会編(中国四国教育学会,1997-03)

文章表現の系統的指導
心内文図式づくり(未分化構想から定式化された構想へ)



(B)		(C)		(D)		(E)	
(主文外的行為)		(能力開発の作文行為)		(2)		(1)	
①	文章図・文カード使用	①	文章論をもって話し・書かせる	1	1年	1年	1年
②	主題さがしカード使用	②	主・述意識をもって話し・書かせる	2	2年	2年	2年
③	文カード・主題名詞文カード使用	③	一文一文につけ加え文をつけて話し・書かせる	3	3年	3年	3年
④	基礎文カード・文カード使用	④	最初に基礎文一語を話し・書かせる	4	4年	4年	4年
⑤	①②③の外的行為の総見解	⑤	※物語の二場面を話し・書かせる	5	5年	5年	5年
⑥	トピックを三つ挙げ一つを選ばせる	⑥	トピックを選んで話し・書かせる	6	6年	6年	6年
⑦	表カード使用	⑦	気持ちを入れて話し・書かせる	7	7年	7年	7年
⑧	投書カード・文カード使用	⑧	投書意識をもって話し・書かせる	8	8年	8年	8年
⑨	⑥⑦の外的行為の総見解	⑨	※物語の場面数を想定させ話し・書かせる	9	9年	9年	9年
⑩	おしひらげ表・とりよとの表使用	⑩	内容を予想してから話し・書かせる	10	10年	10年	10年
⑪	図解づけ	⑪	主題意識をもって書かせる	11	11年	11年	11年
⑫	枚数制限・行数制限	⑫	場面・評語を意識に書かせる	12	12年	12年	12年
⑬	①②③の外的行為の総見解	⑬	※物語の梗概を書かせる	13	13年	13年	13年
⑭	相手そととして見聞させる	⑭	相手にかかるとして意識して書かせる	14	14年	14年	14年
⑮	カード分類・模写	⑮	相手の見聞を想像して説明文を書かせる	15	15年	15年	15年
⑯	多面的考え方・模写表現	⑯	誤りなく、美しく相手に伝えさせる	16	16年	16年	16年
⑰	①②③の外的行為の総見解	⑰	※物語に評語を加え自覚意識をもたせさせる	17	17年	17年	17年
⑱	例字表・分類表・模写表	⑱	例字・分類し投書を作成して書かせる	18	18年	18年	18年
⑲	配本転記・「転」から書かせる	⑲	構成がとれて筆調の移りから書かせる	19	19年	19年	19年
⑳	構想人・構想日の比較	⑳	構想人・日をつくり、一つを選び書かせる	20	20年	20年	20年
㉑	①②③の外的行為の総見解	㉑	※類似の二作品を比較し評語を書かせる	21	21年	21年	21年
㉒	三人称で自己の言行を書かせる	㉒	自己の言行を客観化して書かせる	22	22年	22年	22年
㉓	机上討論	㉓	自説に対して反論を書かせる	23	23年	23年	23年
㉔	全外的行為の総見解	㉔	※のある文章(小論文)を書かせる	24	24年	24年	24年
㉕	全外的行為の総見解	㉕	※成長に合った自己を挙げ自覚意識を書かせる	25	25年	25年	25年

この表の目的は、児童の作文能力を段階的に育成することにある。各項目の目的は、その項目の目的と、その項目の達成によって得られる効果とを明らかにしている。また、各項目の達成には、どのような指導が必要であるかを示している。この表は、児童の作文能力を段階的に育成するための指導の指針として用いられるべきである。