

広島大学学術情報リポジトリ
Hiroshima University Institutional Repository

Title	文章表現能力の発達に関する研究(1) : 文章表現能力の発達のすじみち (試案) (1986年)
Author(s)	牧戸, 章
Citation	国語教育思想研究 , 30 : 1 - 16
Issue Date	2023-04-01
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00053963
Right	
Relation	



文章表現能力の発達に関する研究（1）
—文章表現能力の発達のすじみち（試案）—（1986年）

牧戸 章

はじめに

なんのために、いつ、なにを、どのように書かせるかは、書くことの教育を構築する上での基本的な骨組みである。このことについて考え、具体化するための拠り所は、子どもたちの心のはたらきと文章表現能力の発達であると考えられる。では、その発達の過程をどのようにとらえればよいのであろうか。この問題については、これまでに、子どもたちとのふれあいや自己の内省からの経験的・実践的な「知」の蓄積、あるいはいくらかの試験的研究はあるものの、十分に解明されているとは言い難い。

本研究は、先行諸研究の成果をふまえつつ、文章表現能力の発達とすじみちを、単に表現された文章を形式面から考察するだけではなく、その文章表現とそれを可能にしている内面のはたらきを統一する視点から、見究めていこうとするものである。これまでに上述の視点に立ち、文章表現能力の発達のすじみちについて、それをとらえるいくつかの観点から、部分的に仮説を述べたことがあるが、(注1)本稿は、その全体を試案として提示してみたい。

I.文章表現能力をとらえる観点の設定

文章表現能力をどのようにとらえるかについては、さまざまな立場がある。そのおもなものについてみてみると、次の12のものが取り上げられる。

- ①文章表現の過程に即したもの(取材、構想、記述、推敲)
- ②コンポジション理論に基づいたもの(主題、材料、段落、…)
- ③言語要素の面からとらえたもの(文字、語、表記、文、…)(注2)
- ④文章のジャンルによるもの(記録、報告、手紙、…)
- ⑤コミュニケーション理論に基づいたもの(通信、書式、通達、創作、…)(注3)

⑥能力と態度とに分けてとらえたもの(注4)

⑦文章構成技能と文章形態に応ずる機能とに分けてとらえたもの(注5)

⑧基礎能力と言語能力(経的能力、認識的能力、実践的能力)とに分けてとらえたもの(注6)

⑨技能、要素、ジャンルに分けてとらえたもの(注7)

⑩素地能力と展開能力とに大別してとらえたもの(注8)

⑪作文指導のための構造として考えたもの(態度→知識→発想→技能→生活化)(注9)

⑫対象把握力と文章構成力とに大別してとらえたもの(注10)

文章表現能力は、決して簡単な観点から把握できない。どのとらえ方も複数の視点を用意し、かつ、それぞれが相互に関係し合う方向で、調和的な統合体として把握すべきことを示している。また、それぞれのとらえ方を大別すると、実際の文章表現を要素に(形式的にも内容的にも)分析して考え、それがどんな内面の能力に支えられているのかが、明らかにされないままになってしまっている傾向にあるものと、抽象的に能力を分析しているために、実際の文章表現とどのような関連があるのかよくわからない傾向にあるものとなる。その中で、①とした文章表現の過程に即したものは、まず、何を書くかを決め、次に、どのような順序、組み立てで書くかを計画し、そして、文章を書き、最後に、読み返して直す、という最も一般的であると言えるものである。このことは、これまでになされた、調査・分析における観点として用いられていることから知りうる。

ところで、文章表現能力を実際の文章表現とそれを支えている内面のはたらきを切り離さないでとらえるようにするのであるから、理論的には当然、その内面のはたらきを観点として設定すべきである。ある内面のはたらきがあるからこそ、それに支えられて、文章表現が可能となるからである。しかし、内面のはたらきの記述は言語によ

らなければならないというジレンマが生じる。内面のはたらきがいかなる内実をもっているのかを探る心理学の領域においても、決め手となるような説は見い出せていないのである。したがって、理想的には内面のはたらきを観点として設定すべきであるが、ひとまず、実際の文章表現からその能力をとらえる観点を設定したいと思う。その際に、実際の文章表現から設定された観点ごとに、その内面のはたらきをさぐり、想定し、両者を統合的にとらえるようにしたい。このようにして左のような観点を設定した。

相手意識
主題
構成・展開
叙述
文字・表記
語彙
文
文連接
表現
文章評価意識

およそ、文章表現の生み出される過程にしたがって、「題材・取材」「主題」「構成・展開」「叙述」を設けた。「叙述」はさらに、「文字・表記」「語彙」「文」「文連接」「表現」と下位項目を考えた。「相手意識」と「文章評価意識」は、実際の文章表現から直接に導き出されるものではない。他の観点を支える内面のはたらきとしての観点である。そういう意味では、レベルの違いがあるが、文章表現と内面のはたらきとを統合的にとらえることで、文章表現能力を見極めていこうとするためには有効であると考えられるので、観点として取り上げることにする。なお、いわゆる「推孝(敵)力」は、文章評価意識に含めて考えている。

II.文章表現能力発達論の検討

先行研究の諸成果を、Iで設定した文章表現能力をとらえる観点「相手意識、題材・取材、主題、構成・展開、叙述(文字・表記、語彙、文、文連接、表現)文章評価意識」から整理した。(表1)ここに取り上げた先行研究は、文章表現能力の発達について、そのこと自体を明らかにし、その指導を企図する目的を有しているものに限定している。なお、表中の文献番号は、後に掲げた文献の番号

に照応する。また、発達段階は、先行研究相互において対応するように並置してある。(いくつかの縦断的調査・研究については、個別的要素の強いこととその密度の差異から、別途考察すべきであると判断した。したがって、今回の先行研究の成果の検討からは割愛している。)

このように整理してみると、先行研究は、実際の文章表現の作品を直接の資料として類型化・象徴化したものと、一般的・抽象的に子どもの内面のはたらきを考えたものとに分けられることがわかる。いずれにも共通してみられることは、その発達のすじみちについては明確に示されていないことである。それは、両者が総合的・統一的にとらえられている。

III.文章表現能力の発達のすじみち(試案)

上述の先行諸研究の問題点を克服していく方向で、文章表現能力の発達のすじみちを試案として提示する。(表2)表においては、左から「(文章)表現能力のとらえる観点」「表現面」「内面のはたらき」「発達段階」の欄を設けた。「表現面」においては、それぞれの観点について者現となって現れる項目(場合によってはさらにその下位項目)を設定している。「内面のはたらき」では、それに対応する(=それを支えている)内面のはたらきを考えて記述した。その際に、先行諸研究の成果に学ぶことに加えて、子どもたちの実際の文章表現を直接読み、分析することで、新たな知見を得ようとした。(注12)「発達段階」は、目安として、小学校の学年段階として設けている。この欄で用いた記号は、次のような内容を意味している。
 ◎…その頃もっとも多く見られるもの、あるいは、指導の機会を設けるべきと考えられる段階。
 △…準備期、発達のはやい子どもにその傾向がみられるようになってくると考えられる段階。
 ○…一応の習得を経て、意識的に適切に用いられるべきと考えられる段階。
 (表2は後に示す。)

おわりに

今回は紙幅の都合上、文章表現能力の発達のすじみち(試案)についての一覧表(表2)を提示するのみにとどめざるをえて、逐一の説明することができなかった。それぞれの観点について、さらに精密

な考察を加え、文章表現能力の発達のすじみちをより明確なものとしていきたい。また、さらにそれをふまえて具体的な指導のあり方も考えていきたい。

(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-」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第31巻、1985年、pp.224～225(a)、「文章表現能力の発達論的研究」『昭和60年度広島大学大学院教育学研究科修士論文抄』,1986年 pp.70～72(b)。(a)においては、「題材・取材」の観点について、(b)においては「構成・展開」の観点について、それぞれ仮説を述べた。

(2)森本正一「言語表現教育論-その1 児童文の表現発達について」『広島大学教育学部紀要』II-23,1974年。

(3)倉澤栄吉『作文教育の大系』金子書房,1952年。

(4)例えば、昭和55年施行の 文部省学習指導要領。

(5)興水実『国語科基本的技能の指導』明治図書,1968年。

(6)簗手重則『作文教育』第1集(日本作文教育研究会),謙光社,1965年。

(7)井上敏夫『新しい文章表現力の指導』(全5巻),明治図書,1979年。

(8)新潟県教育研究所『作文力の研究』1959年。吉井敏明がこれをもとにして組み直したものが『作文指導辞典』,第一法規,1971年に示されている。

(9)森久保安美「作文能力」『新作文指導辞典』,第一法規,1982年,p.17。

(10)土部弘、早川勝広、井上一朗「文章表現力の構造と発達」(第三報)一対象握力と文章構成力との相関的発達『大阪教育大学紀要』I-28-2・3,1980年。

(11)これまでになされた一番規模の大きい調査研究である、国立国語研究所『小学生の言語能力の発達』(明治図書,1963年)をはじめ、多くの調査に用いられている。それに対し、同じ国立国語研究所による後の研究、『児童の表現力と作文』(東京書籍、1978年)では、

「作文力」の評価が伝統的に主題、構想、叙述の三側面(また、取材力、構想力、記述力)とか、内容面、叙述面、表記名に関すること、また事前、事中、事後指常に対応した能力評価といった手法が、

定型化しているが、こうした観点は書き手の記述過程に即してはいるというものの、文章表現の形成能力とは無関係であるという点で、われわれと観点を異にする。(中略)主題、構想、叙述の3側面は、文章表現過程あるいは読解過程に即しながら、どのような基礎能力を獲得し、かつどのようにそれらが形成されていくかという文章形成能力とは、ほとんど無関係であることが最大の問題点であるといわなければならない。(p.19)

と批判し、「所定の条件によって書かれた文章(作品)を一定の基準で評価し得られたものを「作文力」と呼び、「文章表現の形成能力を、テストによる客観的な得点によって得られたものを文章表現力」としている。それは、「書くということのみずからをあらわすことである。けれども、『文は人なり』と言われてきた点での人格表現ふうの意味でなく、もっと思考・認識の言語的な創造生産活動の現れとみるべきであろう。」(傍点引用者)という理念に支えられており、新しい視点を設定しえていると思われる。しかし、その結果として得られたものは、しいて区別するならば、言語能力というよりはそれを支える認知能力の一部ではないかと考えられる。それ自体の内実を探ることは、必要かつ重要なことではある。しかし、文章表現能力を全体としてとらえることにはなりえないのではないだろうか。文章表現という行為が、表現者の人間としての総合的な能力の発揮されたものである以上、統合的な文章表現能力の把握が不可欠であろう。

(12)資料として、

○ 教師山脈の会『このきざすもの文集に学ぶ-』第1集～第6集、1977～1982年。

○ 日本作文の会『作文と教育7月臨時増刊号・85年版・年刊日本児童生徒文詩集』百合出版、1985年。

○ 昭和54年第32回鈴木三重吉賞 応募作品(小学1年生～6年生)、ただし入選作品は含まない。を用いた。

(13)「構成・展開」の観点については、とりわけ適切な項目を考えることが難しかった。そこで、物事と物事との関係づけのあり方として示されている、市川孝「内容の相互関係からみた配列」『国語教育のための文章論概説』(教育出版,1978

年)PP.132~134の項目を取り上げ、「※」を付した項目を付け加えて「表現面」の欄を設定した。このことについては、注(1)の拙稿(b)の中で、観点・項目を羅列的に並べるのではなく、系統として設定していくべきことを明らかにしたが、その根拠とした調査およびその結果が「構成・展開」の一部分のみを表しているので、今回は羅列的なものをひとまず提示することにした。新たな調査に基づき、改めて論考したい。

(14)(13)と同様に「文連接」の観点も項目の設定が難しかった。ここでは、土部弘『文章表現の機構』「文の関連的地位」(くろしお出版、1973年,p.157)の項目をそのまま用いた。

(15)本文中で述べたようにいわゆる推考(敲)力もここに含めて考える推考(敲)力は、自分の文章表現を読み返したり、他人の文章表現を読んだりして、比較・対照することで育てられ、文章表現をより高いものにしていこうとするようになると考えられる。項目を「読み返す」「文字・表記の訂正」「精叙・略叙」「自己批正」と考えてみたが、この観点ではさらに、人間の知的行為のうち調整的行為(モニタリング)の発達も考えに入れて、現在のところ空欄としてある。

表 1 文章表現能力発達論の検討

観点	文献	発 達 段 階					
相手意識	1 汐見				不特定の人を念願において		
題 材 ・ 取 材	2 阪本	自然的	論理的		主観的		
		行動把握期	社会的把握期			内省的把握期	
	3 国研	自己中心	(範囲が広がる)			家族	
		事件中心的 自然的 (記憶印象を羅列する形式の文章。)	観察的 説明的 (主観の判断が強くなっていき、文章そのものが論理性を増す)			個性的 統一的	
	※1 3国(興)	自己的	行動的	観察的	反省的 思惟的	対象的	説明的
	4 土部	感情的 行動的		実際の 観察的		反省的 印象的	
	5 児言研	部分的分析 ↓ 一面的総合		複合的分析 ↓ 複合的综合		体系的分析 ↓ 体系的総合	
	6 宮崎	基礎的段階	展 開 的 段 階				
自然的、 社会的事 物・現象		1 単位場 面	2 複数場 面	3 説 明 的 総 合 的	4 複 合 的	5 発 展 的 創 造 的	
7 日作	自然や社会や人間にまつわる一回限りの過去の経験。	長いあいだくり返し経験したこと。その範囲は自然や社会や人間、文化の物事、現象にわたる。		複雑深刻な表現に価値するもの。	ある物事・現象やそれについての思考活動。自然や社会や人間についての知識をもとにした調査研究。	※2	
題 材 ・ 取 材	8 八南	・何日か前のことの中 ↓から。 ・うれしかったこと、 くやしかったことの ↓中から。 ・いくつもの題の中か らいちばんかきたい		・真実なもの、感動 的なものを深くつか ↓んで。 ・人間の内面的なう ごきがとらえられる ↓ような題。 ・学級や学校生活に		・長期にわたってつか んでいること、考えて いることをテーマを ↓はっきりさせて。 ・自分の考え、感じに 重点をおいてテーマ ↓をえらぶ。	

		↓ことを。 ・かかずにはいられな ↓いことを。 ・どう考え、どう感じ たかを中心に。	役だつような題をさ ↓がして。 ・長い間の経験の中 からつよく心に残っ ていることをえらん で。	・とくに人びとに訴え たいことをえらんで。
	9 水川	過去の短い経験、身近 な生活などの中から、 文章に書く必要のあ ることがらを選ぶこ とができる。	過去の短い間、やや 長い間の経験、広範 囲の生活などの中か ら文章を書く必要の あることがらを選ぶ ことができる。	過去の長い間の経験、 広範囲の生活などの 中から、文章に書く必 要のあることがらを 選ぶことができる。
主題	3 国研	逸脱・混迷が多い。	主題の一部に偏る。	主題に即してまとめ られる。
構 成 ・ 展 開	1 0 西尾	行動的展開	事件的展開	・思惟的 情意的知的 展開 ・観察的 情意的知的 展開
	4 土部	自己中心的 (行動の変化に即し た)	対象に即した (時の経過に即した)	主題に即した (場面の变化に即した)
	5 児言研	羅列的記述	時間的記述	主題的記述
	11 亀村	ただできることを、ズ ラズラと書いてある。	はじめ・なか・おわ りがきちんと、順序 だてがきちんと。	順序そのものではな く、整理・工夫して。
	7 日作	時間の推 移と事件 の進行の 順序に事 がらの配 列をした 文章の組 み立て。	はじめ・ なか・お わりと整 理してく み立て る。	ことわりではない大 きな挿入部を考えら れるようにし、全体 の構成を考える。
構 成 ・ 展 開	8 八南	・思いだすままに。み たこと、したこと、き いたことなど思いだ しながら。 ・時間の順序。 ・かくことをきめてか ら。(どこから、どこま で)	・「はじめ」「なか」 「おわり」のなかみ を決める。 ・テーマをはっきり させ、文章全体の組 み立てをくふうす る。 ・描写と説明をわけ	・かきだしや、結論の 効果を考えて。 ・序論、本論、結論を 考えて。 ・意識的な構想を。

開		<ul style="list-style-type: none"> ・中心をきめる。 ・「はじめ」「なか」「おわり」に気をつける。 	<ul style="list-style-type: none"> て構想をたてる。 ・説明的表現のどこに具体的事実をはさむかかきふうする。 			
	3 国研	〈段落意識〉 強 く な い				ようやく強く意識する半数しか正しくない。
	9 水川	ひとつのことがらを順序をたどって書くことができる。	時間的な順序やことがらの順序を考えて書くことができる。	書くことからの区切りや中心を考えて書くことができる。	段落とその続きの方がはっきりした文章を書き、主題(感動)や要旨の明確な文章を書くことができる。	文章全体の組み立てを考え、主題(感動)や要旨の明確な文章を書くことができる。
文字・表記	8 八南	・「。」をつけてかく。				
	9 水川		かぎ(「」)の使い方を理解し、文章の中で適切に使うことができる。	正しい仮名遣いで書き、また活用に気づき、送り仮名には意して書くことができる。読点の役割を理解し、文の必要な箇所読点を打ちながら文章を書くことができる。かぎ(「」)を適切に使うとともに、その他の主な符号についても使い方を	正しい仮名遣いで書き、また活用に意識を持って、送り仮名に注意して書くことができる。句読点の打ち方、主な符号の使い方をして、段落の初め、会話の部分などの必要な箇所は、行を	送り仮名に注意して書き、また正しい仮名遣いで書くことができる。句読点の打ち方、符号の使い方、改行の仕方などを適切にして文章を書くことができる。

				理解することが できる。	改めて 書くこ とがで きる。		
語 彙	3 国研				語の意味を定義 的に定めること ができる。		
	8 八南				<ul style="list-style-type: none"> ・修飾語と被修飾語 ↓ ・意識的な単語のえらび方。 ↓ ・「たとえば」などの段落相互のつなぎことばに気をつける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・独断や主観的な単語のえらび方をさける。 ↓ ・仮定、推量、断定、願望などのことばに気をつける。 	
	9 水川	上位語・ 下位語が わかる。	人の名前 のつけ方 と呼び方 がわか る。	同音異義 語・多義 語につい て初歩的 なことが わかる。	慣用句 につい て初歩 的なこ とがわ かる。	敬語に ついて 初歩的 なこ とわか る	比喩につ いて初歩 的なこ とわか る。
		教育基本語彙(重要語句)の意味や使い方がわかる。					
文	4 土部	「イツ、ドコデ、私ガダレト、何ヲシタ」 「イツ、ドコデ、私ガダレト何ヲ、ドノヨウニシタ」	「イツ、ドコデ、私ガダレト、なぜ、何ヲドノヨウニシテ、ドウナッタ」	「イツ、ドコデ、私ガダレト、なぜ、何ヲドノヨウニシタ」 「イツ、ドコデ、私ガダレト、なぜ、何ヲドノヨウニシテ、ドウナッタ」	「ナニトハ、ドウスルコトダ」 「ナニトイウモノハドンナモノダ」		
	7 日作	「した。しました。したのだった。」と過去形を主とした表現。 (展開的過去形表現形態)	「します。…だ。」現在形・未来形で終わる文を主にして記述する。	説明形表現、断続態、現在進行の形など場合に依じて記述する。	脈略をととのえた「文」をつみかさねて記述する。	※ 2	
	8 八南	・主題と述語 ↓ すぎさりの形(「しま	・すぎさりの形と、 すぎさらずの形。	・動詞のいろいろな形のつかいわけをする。			

		した」「したのです」) ・すぎさらずの形 「いる」「ある」					
文	9 水川	「なにが どうして いる(動詞 文)」 「なには どんなだ 文(形容詞 文)」 「なには なんだ文 (名詞文)」 がわか る。	主語と述 語、およ び主語修 飾と述語 修飾がわ かる。	二つの主 語修飾と 二つの述 語修飾、 および述 語修飾の 位置の変 化がわか る。	主語の 修飾語 の修飾 と述語 の修飾 の修飾 、およ び省略 文がわ かる。	複雑な 単文お よび重 文がわ かる。 単文の組み 立て、およ び複文がわ かる。	
		平叙文、 命令文 疑問文が わかる。	否定形の 文、過去 形の文が わかる。	意志の 文、てい ねいな文 がわか る。	推量の 文、伝聞 の文が わかる。	希望を 表わす 文、可 能を表 わす文 がわか る。	受身の文、使 役の文がわ かる。
		文の中の 主語と述 語の照応 して、過 去形で書 くことが できる。	文の中の 主語と述 語、修飾 語と被修 飾語に注 意して、 過去形で 書くこと ができる。	主・述・修飾関係をはっきりさせ、(文と文との 続き方を考えて)いろいろな文末表現でか くことができる。			
文 連 接	12 大熊	でも・だけど		しかし・だが			
	13 浜本	そして (異加型)	だから (展開型)	しかし (反対型)			
	14 仲	経験的機能はかなり 獲得		論理的機能 を獲得の兆 し			
文	8 八南	つなぎことば「そして」「ので」 「それで」					
	9 水川	物事・場 所をさす	方向・木 定の「こ	「こそ あどこ	「こそ あどこ	文の中の「こ そあどこと	

連 接			「こそあ どこと ば」がわ かる。ま た、接続 詞の役割 がわか る。	そあどこ とば」が わかる。 また、接 続詞の三 つの種類 (順接・逆 接・添加) の区別が わかる。	とば」が 指して いる語 がわか る。ま た、接続 詞と接 続助詞 の区別 がわか る。	とば」 が指し 示して いる句 や文が わか る。ま た、接 続助詞 の三つ の種類 の区別 がわか る。	ば」の役割が わかる。 また、接続 詞・接続助詞 の種類を区 別することが できる。
表 現	3国研	〈会話文の使用〉 増 加			減 少		
		〈状況を描写する力〉	著しく伸びる。 説明的態度がつけ加 ってくる。				
	4土部	行動記述	事物描写			心理描写	
8八南	<ul style="list-style-type: none"> ・会話を入れてようす↓がわかるように。 ・ばめんのようすがわ↓かるように。 ・書き手の心がわかるように具体的なようすを。 ・常体と敬体の区別を↓。 周りの情景(況)がわかるように。	<ul style="list-style-type: none"> ・くわしくすること、はぶくことを考↓えて。 ・事物・人物の性格などを具体的描写で↓。 ・説明風のかき方。↓ ・必要に応じて描写風のかき方をいれて。 	<ul style="list-style-type: none"> ・論理がとおるように↓。 ・事実をあげながら論旨のハッキリした文↓として。 ・表現の効果を考え、さまざまな表現形体を用いて。 				
文章 評価 意識	※3 7日作	よみなおしながら、誤字・脱字・不適切な単語と文、文脈などについて訂正し、また書いたことの「思いだしなおし」をする。	書いた本人が自分の書いたものについて適切な表現かどうかを考え、訂正する。	表現が適切かどうか意識的な推考の作業をする。	適切な表現になっているかどうかについて厳密に推考する。	※2	
	※3 8八南	<ul style="list-style-type: none"> ・書いたものを自分でよみなおす。(誤字、脱↓字) ・文章をよんでまちが 	<ul style="list-style-type: none"> ・くわしくするところ、けずるところ。 ・テーマにそって表現されているか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・論旨がとおっている↓か。 ・事実のそう入が適切↓か。論理に飛躍はな 			

文章 評価 意識		↓いに気づく。(「」の 使い方) ・かきたりないところ ↓に気づく。 ・かきくわえ、かきた ↓し。 ・どこをもっと描写す ればよいか。	・かき直し ↓ ・すぎさりとすぎさ らずの形が適切か。 ↓ ・説明と描写が適切 であるか。	いか。 ・表現のみだれはない か。
	3国研	〈推敲しようとする 態度〉	ようやく生まれる。	
		〈精叙、略叙〉		ようやくあらわれる

※1 この研究は、「3国研」と同じ資料に基づいて、1960年国立国語研究所（興水実）により、「言語能力の発達に関する調査研究」として報告されたものである。(村石昭三「表現能力の発達」P.46.全国大学国語教育学会編「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 日本作文の会によって示された「指導段階の定式」においては、この段階は、それまでの完成段階であり、個性的・創造的なものをめざすとされており、具体的内容が示されていないので、空欄としてある。

※3 日本作文の会、八南作文の会では「文章評価意識」の観点に含まれるものとして、「鑑賞(とらえ方)」という項目があるが、集団による鑑賞が目指されており、今回の整理にあたってはひとまず割愛した。ないことに起因していると考えられる。

表2 文章表現能力の発達の様子 (試案)

表現面	内面のはたらき	学 年					
		1	2	3	4	5	6
<p>表現能力の発達をとらえる観点</p> <p>相手意識</p> <p>目の前にある人</p> <p>具体的な人物を想定</p> <p>不特定の(抽象的な)相手</p> <p>自己</p>	<p>・直接知覚できる人物を相手としての「対」のやりとりで、しかも自己中心である。相手からのフィードバックはないもの、目の前に人に語りかけるように働く。</p> <p>・直接に見ることはできないが、具体的に相手をイメージ化することで、目の前に人がいる際に準ずるような働き方をす。</p> <p>・相手意識は潜在化する。文章がそれ自体の、つまり、言語的コンテクストのみで成立するように働く。</p> <p>・他者の意識化が明確化すると共に自己を客体としてとらえ、対象化できるようになる。</p>	◎	◎	◎	◎	◎	◎
<p>題材・取材</p> <p>自分の直接体験</p> <p>自分を取りまく身近かな世界の出来事・現象</p> <p>社会的・歴史的な出来事・現象</p> <p>自己の内面世界</p>	<p>・言語化するための像を時間軸を用いることで想起し、そのままを表現する。時間軸は表現者に内在的であり、過去から現在へというように単一方向的であり、その期間も短い。心のはたらきは自己中心のため、感情的・行動的なものとなる。</p> <p>・想起された像や、眼前の現象自体に注意が向き、その対象自体を深く、多面的に観察できるようになる。時間軸は題材に内在的であるが、固定したりできるようになる。心のはたらきが、外に向いているので実際の・観念的なものとなる。</p> <p>・想起した像や観察した現象などを時間軸を用いて整理し位置づけるようになる。また、ある意図のもとに取材が可能となる。時間軸は外内在的となり、その時間も長く複合的で選択的である。統一的な視点をを用いることで反省的・説得的なものである。(相手意識の発達に対応して、自己の内面世界も対象化できるようになる。)</p>	◎	◎	◎	◎	◎	◎
<p>主題</p> <p>主題把握</p> <p>自然的な観点</p> <p>論理的な観点</p> <p>主観的な観点</p> <p>主題の統一度</p> <p>興味中心</p> <p>組織的</p>	<p>・単なるまとまりという意味でなく、主題を意識して表現できるようになるのは高学年になってからであろう。</p> <p>・主題の統一度は、低学年では主題から逸脱したり、主題に混乱・分裂のあるものが多い。中学生では主題にかたよりのあるものが目立ち、高学年になると主題に即しての統一度が高くなる。</p> <p>・したがって、主題の統一度が低い場合でも、低学年ではその主題意識の希薄さから、ずれたり分裂したりするのであり、高学年では書いている途中で表現意図が変わりずれていくと考えられる。</p> <p>・上記の取材の際にはたらく内面のはたらきに対応して、ひとつのまとまりを取り出す力は発達すると考えられる。</p>	◎	◎	◎	◎	◎	◎

	<p>句読点、符号 句点 読点 会話のかぎかっこ 説明のかっこ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ 気分的につけていたのがきまりに従ってつけられるようになる。文意の発達が重要な条件である。 ○ 段落意識を伴わないと形式的改行即段落となってしまう。 	<p>○ ○</p>
<p>改行</p> <p>日常生活語彙 情感語彙 論理語彙 (専門用語)</p> <p>慣用句 (的表現) 比喩 (的表現) 接頭語・接尾語 接合語 (的使用)</p>	<p>○</p> <p>○ ○</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ 思考は「概念」を操作して行われると考えられるが、語はそれに対応する言語的現れと言えよ。その語の示す範囲 (外延) とその意味内容 (内包) を明確に把握して表現できるようにしていく。そのためにはその概念の形成を支える知覚・分析・総合、一般化・体系化などの思考能力の深まりが必要であると考えられる。したがって語彙の現れ方は、子どもの経験や知識、能力に応じていると考えられる。一般には、子どもの語彙はその初期において、狭く、個りがあり、淺く、漠然としている。それが次第に適切であるいは豊かなものへと発達していく。慣用句や比喩なども、文字 (字義) どれだけの具体的なものから、抽象的な使用が可能となる。 	<p>○ ○</p>
<p>文</p> <p>単文 重文</p> <p>複文 接続助詞「たり」「し」を持つ文 1つの接続助詞で成立している文 2つ以上の接続助詞で成立している文</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ ○</p> <p>○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ 文は「判断」に対応する言語的現れである。対象の範疇化、その属性のとり出し、その動きの把握など様々な判断を示す。 ○ 文構造の面からすると、単純なものから複雑なものへと進むという仕組みが短期的に考えられる。 	<p>○ ○</p>
<p>述</p> <p>文の成分 格助詞 文末表現</p> <p>主語・述語の照応 係り・受けの呼応</p> <p>表現主体の内側に向いているもの (感動、叫喚など) 表現主体から外側に向いているもの (断定・否定・推量・伝聞など) 表現主体から相手に向かうもの (命令、疑問など)</p>	<p>○ ○ ○ ○ ○ ○</p> <p>○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ 主体、主体のはたらきかけ・作用、その対象・物事の變化を明確にとらえる力が必要となる。 ○ 上記のような文として成立する際にはたらく内面のはたらきに対応して、多様な文未表現が可能となる。 	<p>○ ○</p>

文 献

1. 汐見稔幸「言語能力の発達と学習」『岩波講座・子どもの発達と教育 5・少年期発達段階と教育 2』岩波書店、1979年。
2. 阪本一郎『読みと作文の心理』,牧書店,1955年。
3. 国立国語研究所『小学生の言語能力の発達』,明治図書,1963年。
4. 土部弘ほか「文章表現力の構造と発達(第1報~第3報)」『大阪教育大学紀要』
I-27-1.2,1-28-23 1978年~1982年など。
5. 児童言語研究会(小林喜三男)「文章表現・系統的指導(試案)一心内文図式づくり(未分化構想から定式化された構想へ-)」『国語の授業』38,1980年など。
6. 宮崎典男「講座〈つづり方指導〉1~14」『教育国語』69~83,1982年~1985年。
7. 日本作文の会「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)」『作文と教育』385.1982年。
8. 八南作文の会「綴方・作文指導の体系(第六次案)」『年刊児童文詩集 八南の子 1986年版』,1986年。
9. 水川隆夫『国語科到達度評価の理論と方法』明治図書,1981年。
10. 西尾実「綴る働きとしての表現様式」『西尾実国語教育全集』第3巻,教育出版,1975年。
11. 亀村五郎『子どもをはげます赤ペン<<評語>>の書き方』百合出版,1979年。
12. 大熊徹「小学生の作文に見る『でも』から『しかし』への発達傾向」日本国語教育学会『国語教育研究』94,1980年。
13. 浜本純逸「作文教育について~その目標・内容・系統性~」『国語教育』16.1981年。
14. 仲 真紀子「接続詞『だから』の獲得過程 論理的推論と経験的推論における『だから』の使用の「発達」」『教育心理学研究』31-2,1983年。

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 7, 19-39, 1986