

むしろ、問題点の実態のよって来たるところを明確にして、その基礎において培うこと——観察↓知覚↓意識化↓(pSa)による構造化——を踏まえて、日常指導の中で、無理なく基本的な諸能力を引き出すための一助ともなればと願うものである。

次号においては、「文段階における(pSa)」をさらに進めて、作文(文章)としての構造化の問題について、幼児の実作を通して考察する予定である。

(一般教育・人文)

二 各文節文と(pSa)の実態とのかかり

「Ⅲ一文を構成する文節の数」の頻度」の章において、昭和五十九年度に至る四年間の幼児の作文について、「一文を構成する文節の数」との頻度(第3表)を掲げた。これによると、前述のごとく、この期の幼児の実態では、3・4・5文節文が頻度として上位を占め、6・7文節文がこれに次ぐ。

すなわち、五歳児後期(これは呼称であって、実態ではほとんど満六歳を超える。)では、3・4・5文節文が平均的な水準であると言える。このことは、文構成に至る過程を含めた諸能力が3・4・5文節文相当のレベルにあると言つてよい。

紀要第十号(昭和五十九年三月三十一日発行)に「幼児の言語表現——文段階における表現主体の意識構造について」の一文を掲載した。その中で、「各文節文における意識構造の考察と意識傾向の概括」について記したが、当該文節文においては、文構造・意識内容にわたって、基本的な域を出ていない。(紀要第十号、拙稿第7表参照)

6・7文節文の頻度は3・4・5文節文に比して、二分の一もしくは三分の一に激減している。(本稿第2表参照)しかし、表現面から見た文構成上の問題点はほとんどなく正確に表現されている。また、さらに多文節文になればなるほど、(So↓Sa↓sSa)の機能や意識機能が複雑深化されていると見なすことは当然のことであるから、(pSa)の働きを含めて、6・7文節文の一文としての優位性は明らかであろう。

紀要第十号のⅣ・二に「各文節文の意識傾向の比較考察」を試み、「文節と文節との関係」の各種の関係を取上げて、7文節文に代表される多文節文の優位性を実証したが、今回の資料を通して同様なこ

とが言い得る。詳しくは、紀要第十号を参照されたい。

しかるに、8文節文以上の文になると、文構造の上で諸種の問題を含んだ例文が多く現われる。特に、『修飾—被修飾の関係』における修飾語の位置・『対等(並列)の関係』にある文節(句・節)の表現法・『掛り受け(呼応)の表現』等の問題点をもつ文は、その文節文の頻度が低いにもかかわらず、8文節文以上の多文節文に極めて多い。

このことは、上記の問題点が文構成の型式に十分習熟していないことや、多文節文における文節と文節との関係が、寡文節文に比較して複雑化し、(pSa)を通しての対応に大きな抵抗を持つことなどによるものと思われる。

要するに、この期の幼児には、未だ8文節文以上の多文節文を構成するための諸能力が十分に備わっていないことを示唆するものであろう。このことから、保育の中で「書きことばによる表現」を指導するとするならば、3・4・5文節文を中心におき、6・7文節文の正しい文構成のできる、上述の諸機能諸能力を伸ばす指導を、幼児の能力の実態に即して位置づけることが必要であろう。

VI おわりに

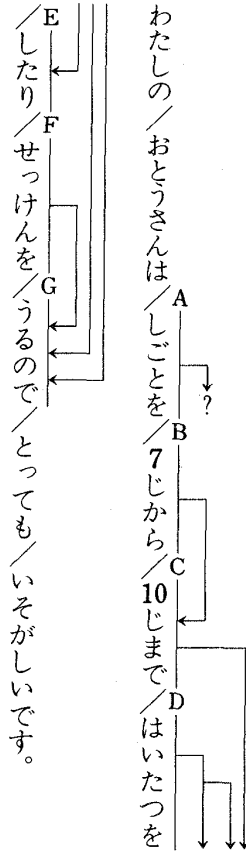
この稿では、幼児の文段階における(pSa)を中心として、文構成についての問題点を取り上げて考察の対象とした。例文を多く挙げたのは、一般的な考察の結果を記述するに止めず、幼児の生きた作文から問題点を集約した過程を読取っていただくことを考えてのことでもあり、その煩を諒とされたい。

考察の結果については、今直ちに問題点の解決を望むものではなく

③ AとBとが「対等の関係」にある以上、形式的には、A・Bが共にCに掛かることになるのであるが、「おもしろい」という（おとうさんの）性格は、Cとは無関係である。（pSa）の正しく運ばれていないところが、ここにも存在する。

④ 以上のような不条理を修正すると、「（おとうさんは）／おもしろいし／さかなつりが／とくいです。ほくにも／さかなつりを／おしえて／ほしいです。」と、二文にするところである。

83 わたしの／おとうさんは／しごとを／7じから／10じまで／はいたつを



／したり／せつけんを／うるので／とつても／いそがしいです。

① Aの具体的な内容は（D・E・F・G）であり、「しごと」をする時間は（B・C）である。この場合、Aは（Sa）であり、具体的な内容や時間とともに（sSa）である。「（sSa）と（Sa）」の関係は、紀要第十一号でも述べたごとく、「修飾―被修飾」の関係にある。従って、「7じから／／うる」を修飾語として、Aに掛けなければならぬ。

② （D・E・F・G）の並列例示の表現は、「はいたつを／したり／せつけんを／うったり／する」とするのが正しい。

③ 以上の点を修正して文構成すると、「わたしの／おとうさんは／7じから／10じまで／はいたつを／したり／せつけんを／うったり／する／しごとを／して／いるので／とつても／いそがしそうです。」となる。

V 一文を構成する文節の数と文構成のための（pSa）の実態との関係

一 文構成のためのpSaの実態についてのまとめ

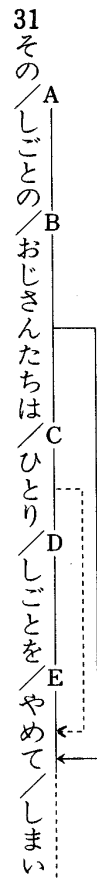
前章において、（pSa）を中心とした問題点を、幼児（五歳児後期）の作文から該当する例文を挙げて、検討してきた。冒頭に断ったごとく、（pSa）のすべての分野にわたって考察することは、対象とする資料が幼児の作文であることからしても、出来得ぬことであるから、日本語の文表現の法則がどの程度正確に用いられているか、共通していかなる点に隘路を持つかを把握するに止まったことは、已むを得ぬことであつた。

幼児の知覚の鋭敏さは、作文の表現面の随所に読取ることができ、それらを意識的に捕え知的に処理して、文表現の過程的操作——それは実際には同時的に行われるものであるが——の中で、文節化し、（pSa）にかけて構造化することは、幼児としては当然のことながら、極めて不完全なものである。それが「付属語の誤用・脱落」から「掛り受け（呼応）の表現法の問題」にいたるまで、七項目にわたる实例の中に如実に現われている。

また、前章の始めに挙げた「俗語（方言）・口語の使用」から「圧縮表現」までと「助詞の脱落」については、その都度触れたように、日常的口語の使用を主体とし、幼児向けテレビ文化に強く影響された言語現象であつて、幼児の言語環境が、「読む」・「書く」の領域にはほとんどかわりがなく、幼児の日常生活のすべてが「話す」・「聞く」の領域の中にあることを示すものであろう。

「おねえちゃんたちの／べんきょうが／おわると」もしくは「おねえちゃんたちが／べんきょうを／おえると」となる。

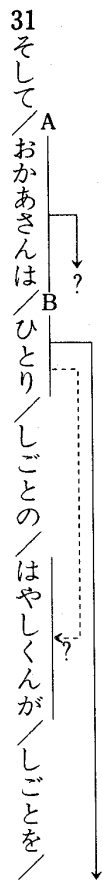
②「よんで」の客体である「みんなを」を挿入すればいっそう明確になる。



ました。

① B→Eを「主語―述語」の関係とすると、Cは連用修飾語となり、BとCとの関係が不明瞭である。「おじさんたちの／ひとりが」であろう。また、A・Dの重複使用も必要がない。

②以上の点を修正すると、「その／しごとの／おじさんたちの／ひとりが／やめて／しまいました。」とする。



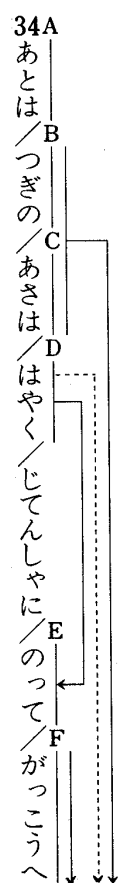
31 やめて／しまいました。

① A「おかあさんは」は、主語として表現したのであるが、それに対応する述語がなく、一文の中で遊離している。

② B「ひとり」は、前文を受けて、「しごとの／おじさんたちの／ひとりの」であるのか、「ひとり／やめて／しまいました」なかのか判然としない。後者であるとすれば、修飾語の位置が不相当である。

③ 「ひとりが／それは／しごとの／はやく／さんが／やめて／」と「ひとり」を主語と考え、傍点部を「ひとりが」を具体的に説明す

る挿入句とも考えられるが、原文ではその点不明確である。③と考えるのは、幼児の文としては表現手法が高度に過ぎる。

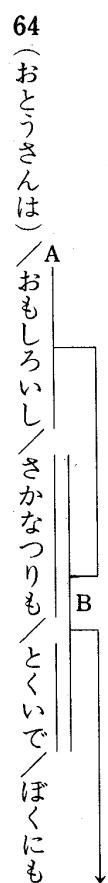


34A あとは／つぎの／あさは／はやく／じてんしゃに／のって／がっこうへいきます。

① A「あとは」は、「その他述べることは」の意であろうが、前文に関連する内容がない。

② (B・C)「つぎの／あさは」は「何かのあつた次の朝」であろうが、「何」と指すことがら文中に存在しない。また、(B・C)は(F・G)を修飾するのであるが、「学校へ行くのは毎日である」はずなのに、ことさらにこのような表現をした根拠になる事実がない。

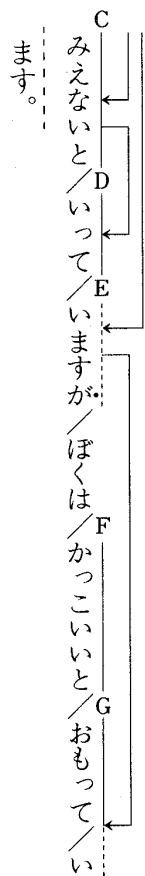
③ D「はやく」は、EではなくGに掛かるのであろうが、修飾語Dの位置が不適切なため、意識内容と表現結果とのずれが生まれる。



64 (おとうさんは)／おもしろいし／さかなつりも／とくいで／ぼくにもおしえて／ほしいです。

① AとBとは「対等の関係」にあり、(おとうさん)の性格や特技を述べている。

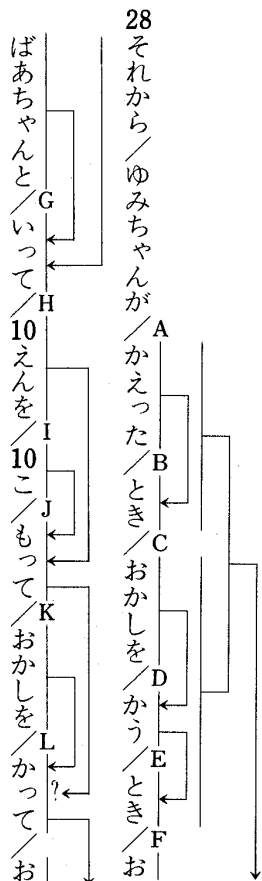
② B「とくいで」は、形容動詞「とくいだ」の連用形中止法であるから、「とくいなので」としなければ、Cの連用修飾語に立てることはできない。



① Aの「が」は、「(おかあさんは) / ぼくみらーが / みえないと / います」という主文に続いて、「が」の上にある四文節が主文の補足説明をすることを表す接続助詞で、Eの「が」は確定条件の逆接を表す接続助詞である。文法的意味は異なるが、「文中に「が」を重複使用することは適当でない。

② また、(B・C・D・E)の表わす内容と、(F・G)の表わす内容とは全く無関係のもので、この両者を「前件・後件」として、「が」によって確定条件の逆接として接続させることはできない。

③ 従って、この文はEを「います。」として一文とし、それ以下を一文としてまとめ、二文とするのがよい。



28 それから / ゆみちゃんが / かつ / おかしを / かう / とき / おかねが / すこしに / なりました。

① B・Eの「とき」の重複使用により、(A・B)と(C・D・E)

とは形式的には対等句となり、同時の列叙と誤解される。(幼稚園から) 帰った後、お菓子を買いに行くのであるから、(A・E)を「かえって / おかしを / かう / とき」と、「動作の継起を表わす」接続

(て) を用いるのがよい。

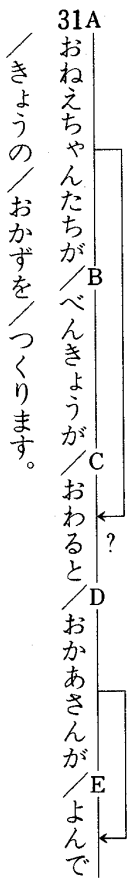
② (D・E・F・G)で、「おかしを / かう」行動主体は「ゆみちゃん」であり、「だれと / いったか」というとそれは「おばあちゃん」であるから、ここは「おばあちゃん / おかしを / かいに / いった / とき」とすべきである。

③ G「いって」・H・I・J「10えんを / 10こ / もって」の「て」は、前者が「動作の継起」を表わし、後者は「状態」を表わす。ここにも筋の逆転があるので、「おばあちゃん / 10えんを / 10こ / もって / おかしを / かいに / いった / とき」と再修正する。

④ (K・L)は(C・D)と重複表現されており、かつ、J↓Lの掛り受けも不明確なので(K・L)を抹消する。—— ①~④は修正の過程を、文頭から各部分について順次示した。

⑤ その結果について、部分修正して一文にすると、「それから / ゆみちゃんが / (ようちえんから) / かえって / おばあちゃんと / 10えんを / 10こ / もって / おかしを / かいに / いったので / おかねが / すこしに / なりました。」(原文の「かつて」の「て」が、「理由」を表わす接続と読取れるので、それを「いったので」と表現した。)

⑥ 文の巧拙はとにかく、(pSa)からすれば、何とか通る一文になった。「いったので」を「いった。」として一文を独立させ、「それで / おかねが / 」と二文にするのが、内容的な点から見てよいであろう。



① A↓C (主語↓述語) の関係は成立しない。(pSa)を正しく通すと、

で／つだつて／あげます。(修飾↓被修飾)

A 「せんたくを／したり」は、(おばあさん)の仕事をも具体的に例示した句ではあるが、この表現ではA↓Bと接続させることはできない。Aは、仕事の内容を例示するとともに、B「いそがしそうなので」の理由づけをしているはずであるから、『理由を表す接続助詞の「て』を加えて、「せんたくを／したり／して』とすると、A↓Bの関係は成立する。

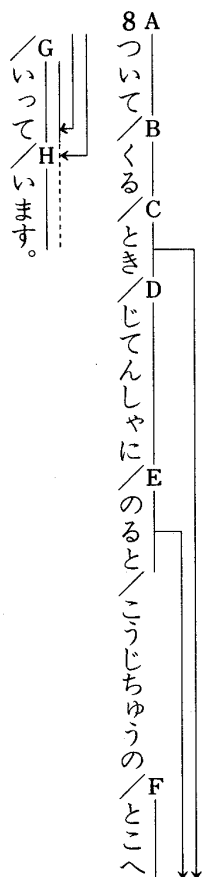
91ばちんで／いっぱい／おかしや／おもちゃや／ぬいぐるみを／かって／

きて／くれますから／とても／やさしい／おとうさんです。(主語↓述語)

文頭に「わたしの／おとうさんは」を加えれば、文として整う。述語の句を「とても／やさしいです。」と改めてよい。

十 文構成の混乱の総合的な考察

これまで、「統一ある全体」・「秩序ある総合」としての文の構成——それは(pSa)の文表現における具現に外ならないが——に障害をもたらす個別的な要因を、付属語(助動詞・助詞)の誤用、助詞の脱落、同じ意味(用法)のことばの重複使用、「修飾—被修飾の関係」における修飾語の位置、「対等(並列)の関係」にある文節(句・節)の表現法の問題、掛り受け(呼応)の表現法の問題について、幼児の例文を挙げながら検討を加えてきたが、最後に、これらの要因の複合的な負の作用によって文構成の混乱を招いている例文を挙げて、総合的に考察したい。

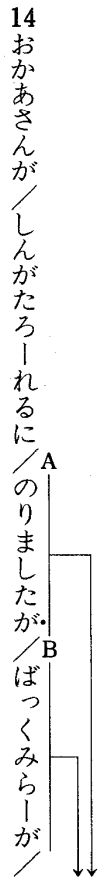


①この文では、(A・B・C)「ついて／くる／とき」は、「いって／います。」の修飾語であるが、B・Gは共に用語が不適当である。家を起点とすると、Bは「いく」でなければならない。この「くる」で、作者は「工事中のところ」を基準として、「経過する場所」の動作を考え、「ついて／くる」としたのかも知れないが、それではまた、G「いって」と矛盾する。

②また、(G・H)「いって／います。」と、継続体の表現法をとることとは明らかに誤りである。

③(D・E)「じてんしゃに／のると」も(G・H)「いって／います」の修飾語であるが、これでは「自転車に乗ると工事中のところへ行くが、そうでないと工事中のところへは行かない」という意味を、この表現の中を含むことになる。従って、この表現は誤りである。「のると」は「乗った時には」であり、これを「のって／いく」とに改めると、「乗って行ったところが偶然」となる。後者をとればよからう。

④「①・②・③」の修正点を活かし、一文を修正すると、「(ぼくは)／じてんしゃに／のって／(おとうさんに)／ついて／いくと／こ／うじちゅうの／ところに／でました。」となる。



／すきで(は)／ない。とする。

40 あそびおわったら／(おとうさんは)／いつも／いっしょに／おふろに

／いれて／くれます。(主語↓述語)・(修飾語↓被修飾語)

A 「いっしょに」は、「ぼくと／いっしょに」であろう。省略されている「おとうさん」が動作の主体であるから、述語であるB「いれて／くれます」は、「は、いって／くれます」でなければならぬ。もし、A「いっしょに」がなければ、Bは原文のままではよい。この場合、A「いっしょに」に代えて「ぼくを」を入れれば、全体の意味(pSa)がいつそう明確になる。

55 だって／おしょうがつに／たくさん／おかねを／くれました。(接続詞

の呼応)

58 でも／おじいちゃんは／しごとから／かえって／くるのが／おそいです。

(接続詞の呼応)

55・58の例文は、おおよそ同型の構文である。55 A「だって」・58 A「でも」は、ともに前文の内容に対して自己の意見を正当化する意図を持つ逆接の接続助詞で、「でも」はただ、前文を一部肯定しながらも否定の意を持つことで、婉曲的である。いずれにしても、反論する理由を述べるのであるから、55 B・58 Bを「くれるからです」「おそいからです」と、理由・原因を表わす接続助詞「から」を用いなければならない。

77 うちの／おとうさんは／にちようびに／なると／どっかへ／つれて／い

／つて／くれませんか。

(接続助詞の呼応)

A「なると」は恒時条件の順接と考えられるから、呼応を考えると、Bは「つれて／いって／くれます」とならなければならない。事実には「つれて／いって／くれませんか」のであるから、逆にAの「と」を逆接の接続助詞に換え、「なつても」と修正しなければならない。

83 わたしの／おとうさんは／しごとを／7じから／10じまで／はいたつを

／したり／せつけんを／うるので／とつても／いそがしそうです。(修飾—被修飾)

B・CがDを修飾する表現の方法は、時間・仕事の内容を含めて適切になされている。しかし、A「しごとを」と、文構造の中で遊離した文節を置いたのは、正しい構成とは言えない。しかし、このことは、作者が「おとうさん」の「ことも」として、おとうさんの仕事ぶりに強いイメージを持っているための自然の発現として受け止められよう。「しごとを」を活かして、Cを挿入句として構成すれば、一文としての正しい構造ができあがる。

87 (わたしの／おばあさんは／せんたくを／したり／いそがしそうな

関係にあり、それがE「つくって」を修飾し、さらに「A・E」が対等関係にあって、それがF「みてる」とを修飾するというものである。これらの関係を正確に表現するためには、『せんたくをし。』(同格法)「↓を。したり。↓あさやひるやよるの。ごはんをつくつていゝるのを」↓「↑つくつたり。しているのを」↓「みてる」と修正すればよからう。

九 掛り受け(呼応)の表現の問題

前述した「修飾―被修飾の関係」における修飾語の位置の問題も、「対等(並列)の関係」にある文節(句・節)の表現法の問題も、これから考察の対象とする「掛り受け(呼応)」の表現法の問題も、本質的には同一の問題と考えてよい。なぜならば、それは文構成の中で、文節(句・節)が相互にいかにかかわるかを問題とするからである。そして、それは(pSa)の作業そのものである。

この項では、前述した二つの事項を除き、種々の「掛り受け」について問題点を持つ用例を挙げ、考察を加えたい。

3 おかあさんの／おしごとは／ちゅうもんを／きいたり／します。(主語―述語)

A「おしごとは」は主語の文節で、「呼応関係」は「主語―述語」の関係のうち、「何が何である」という型式であるから、述語であるBは「体言+断定の助動詞」でなければならぬ。従って、「きいたり／する／おしごとは」↓「↑／する／ことです」のごとく呼応する。

17 おかあさんは／かよちゃんの／おたんじょうびの／とき／おこさまらんちの／おりようりは／おいしい。 A(主語↓述語) B(修飾語↓被修飾語) C(A・Bと遊離)

A・Bには、それぞれを受けるべき述語・被修飾語がなく、また、Cにとって、A・Bは何の意味をも加えない。即ち、A・BとCとは何の関係をも示さず、従って、統一ある全体としての文の構造は成立していない。これを一文として構造化するためには、「おかあさんは／かよちゃんの／おたんじょうびの／とき／おこさまらんちを／つくつて／くれたが／その／おりようりは／おいしかった」とすれば、どうであろう。

28 その／おしごとは／おじさんが／もって／くる／ふろしきの／なかに／はいつて／いる／ぶらうすに／あいろんを／かけます。(主語↓述語)

3 の例文と同じく、AとBとの関係は「主語―述語」で、型式も「何が何である」であるから、Bを「あいろんを／かける／しごとは」と修正しなければならない。

38 おかあさんは／あんまり／ぎゅうにくが／きらいです。(副詞の呼応)

A「あんまり」(あまり)は、この場合「そんなに」(副詞)の意味を表わしているので、被修飾語は打消の語を伴わなければならない。従って、「あんまり／ぎゅうにくが／すきで(は)／ありません」↓

Aの「とか」は(いくつかのことがらを例を挙げて示す)並立助詞であるから、AとBとは「対等(並列)の関係」にあると考えられる。この「対等の関係」を正しく表現するためには、対等である二句の表現形式を揃えるようにする。

(修正例)「あそぶ／ときとか／かいもん^マに／いく／ときとか(に)は」

81でも(おかあさんは)／わかなが／かえって／くると／きゆうに／や

さしく／なつて／でも／きげんの／わるい／ときも／あつて／とつても

／へんです。

81(おかあさんは)／くみこちゃんの／うちに／つれてつて／くれて／の

りこちゃんの／ところ^マにも／つれてつて／くれるので／わかなは／とて

も／うれしいです。

83いつも／おとうさんは／くたびれたり／びようきの／インフルエンザな

のに／ちつとも／ねないし／やめません。

81・81・83も67の例文と同じく、「対等の関係」にある文節(句・節)の表現形式が整っていないものである。対等関係にある部分についてそれぞれ修正すると、次のごとくなる。

前の81の例文では、「きゆうに／やさしく／なつたり／きげんの／わるい／ときも／あつたり／して」「でも」は「反対に」とするところであろう。

後の81の例文では、「くみこちゃんの／うちに／つれてつて／くれたり／りこちゃんの／ところ^マにも／つれてつて／くれたり／するの

で」
83の例文では、「くたびれたり／びようきの／インフルエンザに／か

かつたり／するのに」
85にゆういんする／まえは／せんたくや／あさや／ひるや／よるは／こは

んを／つくつて／いるのを／みてる／なんだか／わたしも／てつだつ

て／あげたかったです。

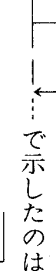
この文には、「対等の関係」を持つ文節(句)が二組ある。一つは、「B・C・D」の対等関係にある文節の組であり、もう一つは「A・E」即ち、「せんたくや」と「つくつて／いるのを」との対等関係である。この構文関係は複雑で、幼児がこれをすつきりと表現することとは至難のことである。

原文では、「せんたくや／あさや／ひるや／よるは」と並立助詞の、「や」で連ねているところに表現上の誤りがある。「せんたく」と「あさ」や「ひる」とは全く異質のもので、同格のものとして例を挙げ

て並列させることは不可能のことだからである。
この文で、実質的な接続関係を見ると、先ず「B・C・D」が対等

休みのはずであるが、その「にちようびも」である。』という意識が働いたのであろう。——それは、にちようびまでもふくめて——という意味を持つ「挿入の文節」として扱うところであらう。

しかし、これは高度な表現形式であるから、幼児の及ぶところではなからう。この文では、「いつも」を抹消する方が解りやすい。

(例文中、で示したのは、……の部分は補助用言もしくはそれに準ずる用言を含む文節を指し、……の部分は二文節ではあるが、一文節と見なして取扱い、上部の文節から掛かることを示す。)

個々の例文における修飾語の位置については、それぞれ考察の内容を簡潔に記したので、問題点の総括的な私見はこの際省略したい。

ただ一点付け加えたいことは、幼児の文の修飾語の位置がほとんどの場合、文頭にあるか、そうでなくても被修飾語の位置から離れたところにあるという一般的傾向を持つということである。このことは、(pSa)の見地からも妥当であるとは言えないし、誤解や混乱を招く原因になっていることは例文の考察の間にも触れたところである。

ただし、表現上このような位置におかれることになった原因の追求を忘れることはできない。(sSa)の感覚的働きの強烈さによるものと、そのことが誘因となって知的処理(pSa)が十分機能しなかったためと推察されるが、この、幼児が共通して持つであろう心理的要因は、また別に追求することが必要であらう。

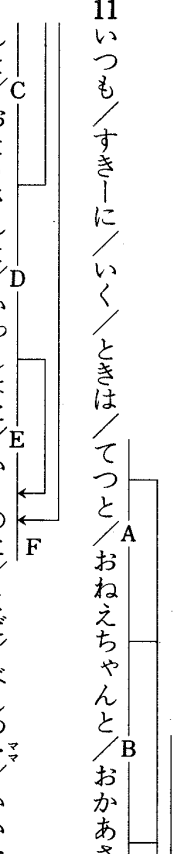
八 「対等(並列)の関係」にある文節(句・節)の表現法の問題

「一文を構成する文節の数」との頻度」の項で述べたように、五歳児後期の文では、3・4・5・6文節文の頻度が圧倒的に高い。それは

意識の複雑度(sSa)とその意識化・構文能力(pSaの機能の一部)・文字表現化の能力等の未発達によるものである。

「対等(並列)の関係」が文中にあることは、多文節文でなければ表現できないし、従ってまた、上述の諸能力も水準を超えていると推定される。しかし、例文に徴すると、標題に示す能力が未だ習熟の域に程遠く、表現法についても的確性を欠くところが多い。

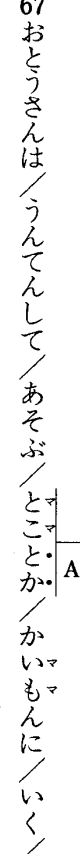
11 いつも／すきーに／いく／ときは／てつと／おねえちゃんと／おかあさんと／おとうさんと／いっしょに／いくのに／まだ／べんつを／いいな



と／いって／あきらめません。

この文の「対等の関係」の部分を中心とした接続のし方を線で結ぶと、右のごとくなる。G「あきらめません」(述語の文節)の行動主体は、当然D「おとうさん」であるから、これを主語に立てるのが普通である。従って、D「おとうさん」を「対等の関係」から切離し、A・B・Cを「対等の関係」とするとともに、D「おとうさん」の「協同するときの目標」として表現するのが妥当のようである。(修正例)「おとうさんは／てつや／おねえちゃんや／おかあさんと／いっしょに／いくのに／」

67 おとうさんは／うんでんして／あそぶ／とことか／かいもん／いく／ときは／おかあさんに／うんでんを／やらさせます。



27 まいちゃんは／いつも／ねて／いる／ときは／すぐ／かわいいです。
 修飾語「いつも」はAにも掛かるようであるが、二文節あとの「ときは」は、Bを限定しているのであるから、「いつも」がAを修飾すると考えるには矛盾がある。とすれば、修飾語の位置が不適切であることになる。修飾語の位置をどこに変えたらよいか。
 次の34・40の例文も全く同じ種類の、修飾語の位置の適切でないものである。

34 あとは／つぎの／あきは／はやく／じてんしゃに／のって／がっこうへ
 ／いきます。
 B ←
 A ←

40 そして／いつも／がっこうから／かえって／きたら／すぐ／おべんきょうを／します。
 B ←
 A ←

次に示す36・40・48・76の例文は、被修飾語は一文節(句)以外にないが、17・23と同じく、構造上の安定感を欠くものである。

36 いつも／にちようびに／おかあさんと／そうじきで／おそうじを／して
 ／いる。
 A ←
 B ←

40 いつも／につぎの／ときは／ひちじに／やります。
 A ←
 B ←

48 いつも／なつやすみや／ふゆやすみに／とまりに／いつて／
 76 おうちで／おじいさんは／ぼくと／りようこちゃんと／あそんで／く
 ます。
 A ←
 B ←
 C ←
 D ←

82 いつも／おかあさんの／おてついで／みずを／つかって／おさらや
 こつぷを／あらうと／めに／せっけんが／かかって／いたいです。
 B ←
 C ←
 D ←

82の例文において、修飾語「いつも」はA・B・C・Dの四つの文節のいずれかを、被修飾語の文節として掛かる可能性を持つ。作者は、「それはいつもだ」という、(Sa↓sSa)において、(Sa)は即ち、「それ」は「なに」であるのか、明確に表現していない。「それ」が「なに」であったかを読みとれる、修飾語「いつも」の位置づけを決定することが必要である。

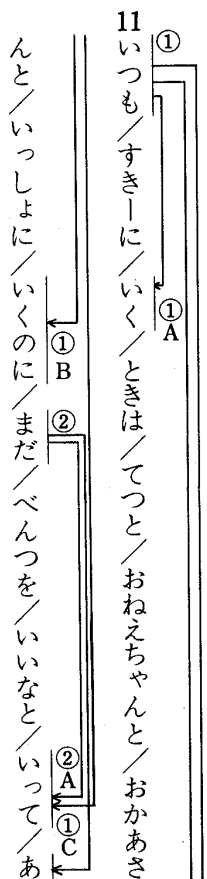
83 いつも／にちようびも／おとうさんは／はいたつを／しては／っかりで
 ときどきしか／あそんで／くれません。
 A ←
 B ←

修飾語「いつも」はAに掛かるが、位置的には主語の文節である「おとうさんは」の次に置くのが普通である。破線で示した「にちようびも」もAに掛かる形式である。従って、「いつも」と「にちようびも」との関係を問わなければならないことになる。
 作者としては、『それは「いつも」である。「にちようび」は普通は

幼児の場合には、文構成の指導の中で、「修飾—被修飾の関係」の基本的な成立を目指して、幼児なりの理解を得るよう、具体的な指導計画を持つのがよいであろう。

それには、表現対象に向けての観察による (So) ↓ (Sa) ↓ (sSa) という知覚の働きの向上をはかることと、その知覚されたものを (pSa) の知的操作によって意識化し、正確に表現化する基礎的能力を修得させることが必要である。ここでは (pSa) について、指導を要すると思われる、幼児の作文から抜き出した「修飾—被修飾の関係」を持つ文を挙げて、問題点を考察したい。

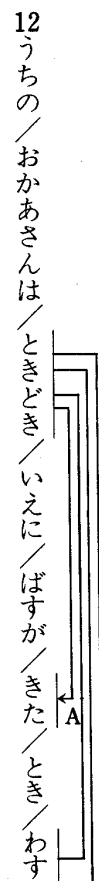
(例文) 〈括弧内のことは、原文にない補ったことば〉



② B
きりません。

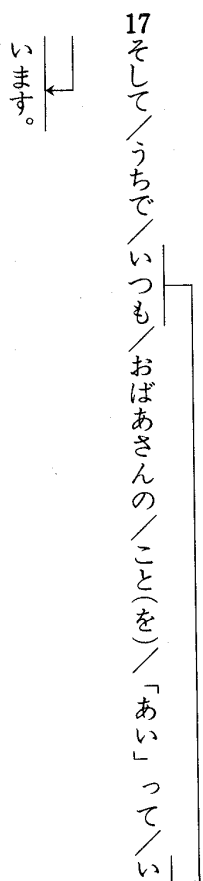
① 「いつも」という修飾語がこの位置にあるとき、被修飾語は、① A・① B・① C となる可能性を持つ。この三つの文節のうち、①の掛かる被修飾語はどれが最も適切か。そのためには、①をどの位置においたらよいか、また、読点をどこにうてばよいかを考える。

② 「まだ」は、② A・② B に掛かり得る。②の掛かるのは A・B のうちどちらが適切か、そのためには、②をこのままの位置においてよいか。また、読点の位置はどこか。



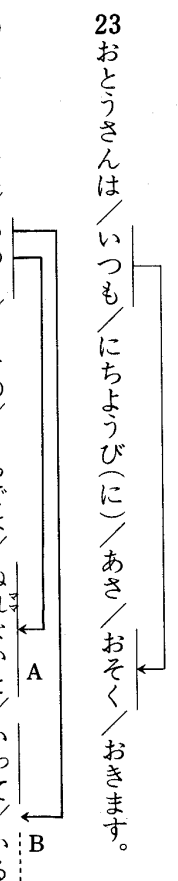
12 うちの／おかあさんは／とき／とき／い／／えに／／ばすが／きた／／とき／わす
れて／でて／いない／／ときも／あります。

修飾語「とき／とき」は、A・B・C・D の文節に掛かり得る。この場合には、どの文節に掛けるのが適切か。そのためには、修飾語をどの位置に変えたらよいか。



17 そして／うちで／いつも／おばあさんの／こと(を)／／「あい」って／い
います。

修飾語「いつも」は、「います」にのみ掛かるが、構造上の安定感を持たせるためには、修飾語をどの位置に変えるか。23 の例文も構造上の安定感を欠く例である。置く位置によって、「いつも」の響きが微妙に変化する。



23 おとうさんは／いつも／／にちようび(に)／あさ／おそく／おきます。

25 おかあさんは／いつも／／よその／うちでは／ねれないと／いって／いる。

25 の修飾語「いつも」は、A・B に掛かり得る。しかし、B の述語句は継続体であるので、「いつも」は B に掛かるのが順当のようである。そうであれば、修飾語「いつも」の位置はこのままでよからうか。

にもある言語現象である。

その他の格助詞についても、日常口語の表現の中にその現象の例の求められることが多いが、正格を保った表現として是認することはできないので、指導の手が加えられてしかるべきである。

六 同じ意味（用法）のことばの重複使用

（例文）

8 いちばん／はいのは／うちの／おとうさんが／いちばんです。

19 おかあさんは／いつも／わたしが／かえって／くると／に／こ／こして／おかあさんが／だつこを／して／くれます。

19 でも／わたしは／おやつを／たべて／／わたしは／かえって／きて／ぴあのの／けいこを／します。

31 その／し／ごとの／おじさんたちは／ひとり／し／ごとを／やめて／しまいました。

31 ー／ひとり／し／ごとの／はやくんが／し／ごとを／やめて／しまいました。

37 それで／か／わに／みんなで／か／わに／いつて／あいすくりいむを／か／つて／くれます。

44 おかあさんは／み／し／んで／ふくを／み／し／んで／や／つて／います。

60 がんばって／ぼうしを／や／つ／ち／や／つて／しま／つて／ね。

67 おとうさんは／こ／わい／けい／ど／そ／と／へ／だ／す／よ／と／い／つ／て／も／こ／わ／く／な／い／けい／ど／てを／だ／す／と／こ／わい／です。

69 うちの／おとうさんは／おさ／けが／と／も／だ／い／す／き／です。

74 おかあさんは／よ／る／し／ゆ／う／き／んを／あ／つ／め／ま／す。

74 ー／よ／な／か／の／さ／ん／じ／に／お／き／て／い／る／か／ら／ち／ょう／か／んを／く／ば／つて

／い／る／か／ら／つ／か／れ／て／／

55 おばあちゃんは／と／つ／ても／や／さ／し／く／て／き／の／や／さ／し／い／／お／ば／あ／ち／ゃ／ん／で／す。

幼児の作文に見られる表現上の特徴を挙げて、紀要第八号（昭和五十七年七月発行）に「重複的・羅列的表現」をその一つに数えたが、本稿の資料からも、重複的表現の例文として前掲の十四例を得た。

一文の構造が複雑で、文節数が多い場合には、「同じ意味（用法）のことばの重複使用」が避けられないこともあり、表現上必要なことも当然ある。しかし、幼児の文のごとき比較的寡文節で構成された文には、ことばの重複使用が災いして、簡明でなかったり、筋や流れが停滞したり混乱したりして、構成を損う結果となる。それは不必要の重複であり、過誤の重複である。従って、一般的には重複を避けたい。

しかし、その重複的な表現の中には、感性的な衝動にも似た心の強い反映が鮮烈にイメージされ、一途の曇りない童心が溢れているのを感じるものもある。表現形成としての重複表現を是正することだけに終わるのでなく、これらの貴重な心を表現の中から引き出し、そして伸ばしたい。

七 「修飾—被修飾の関係」における修飾語の位置

修飾語の位置を言う場合、修飾語を被修飾語の直上の位置におくのが、通常は修飾・限定の効果が高い。しかし、それとは逆に、被修飾語の文節から離れた上の位置に修飾語をおいて、修飾語そのものの表現効果を高め、修飾語の被修飾語に対する間接的効果を意図することもあり得る。

五 助詞の脱落

(例文) 〈脱落の助詞を(を)〉(格助)のごとく記した。〉

10 おかあさんが／もつと／べんきょう(を)／やりなさいと／いいます。

(格助)

14 おばあちゃん(の)／どこへ／いきました。(格助)

14 おかあさんと／おにいちゃん(の)／どこへ／いきました。(格助)

17 そして／うちで／おばあちゃん(の)／こと(を)／「あい」と／いいます。

(格助)

23 おとうさんは／いつも／どこへ／でも／つれて／くれます。(格助)

23 おとうさんは／いつも／にちようび(に)／あさ／おそく／おきます。

(格助)

39 おとうとと／ぼくと(が)／ほんを／よんだ。(格助・係助)

39 なんか(を)／つくった。(格助)

54 わたし／ひとりだけ(が)／つくらなくちゃ／だめです。(格助)

56 わたしと／おねえちゃんと(が)／いっしょに／なわとびで／あそびまし

た。(格助)

66 おじいさんは／いつも／おきやくさん(の)／どこへ／あそびに／いつ

／います。(格助)

75 おかあさんは／くるまの／うんでんが／できるから／どこへ／でも／い

きます。(格助)

76 きょうは／あいちゃん(の)／どこで／おいて／おじいちゃん(の)／どこに

／いった。(格助)

82 おとうさんと／おすもうを／すると／わたしの／ほうが／かつの(は)／

どうしてかな。(係助)

82 とも／いそがし／それで／かわい／それで(なので)／つだいたいです。

(接助)

85 にゆういんする／まえ(に)は／せんたくや／(格助)

88 おとうさんは／まえ(に)／しごとが／たくさん／あって／えら／それでし

た。(格助)

91 おとうさんは／にちようび(に)／おばあちゃん(の)／つれて

／くれます。(格助)

92 にちようび(に)は／ねて／いるから／ちつとも／あそびません。(格助)

63 ぼくの／おとうさんは／どこへ／でも／つれて／くれます。(格助)

「助詞の脱落」は二十二例であるが、「接助」一例・「係助」一例の外は、二十例がすべて「格助」である。格助詞は格と格との関係中、

「体言(語・句・節を含む)・準体言」が他の語句とかわりあう関係を示す助詞である。幼児の助詞についての使用頻度の実態は、前項において述べたが、格助詞の圧倒的に多用されていることが、格助詞の脱落が多い一因とも考えられる。しかし、そのことよりも、格助詞が脱落しているも語の排列の順序が正しければ、体言と他の語句との関係をおおよそ推察できるからではなからうか。「一語文」・「二語文」等のように、幼児の語彙形成期に見られる自立語のみを並べる言語現象とのかかわりも考えられ、また、成人の日常会話において、助詞の省略が往々にして行われている——気軽な表現様式ではあるが——が、これも幼児の助詞の脱落と何らかのかかわりがあるとも思われる。

14 の「おばあちゃんとどこへ」と同型のもは五例あるが、(no to ko) ↓ (no to ko) の音声変化も当然考えられるし、「の」の脱落があつても両者の関係は推察されるところである。日常の口語・俗語的表現の中

31 その／しごとの／おじさんたちは／ひとり／しごとを／やめて／しま
ました。(おじさんたちの・ひとり) (係助↓格助・(格助))

40 そして／につきが／おわたたら／ぼくを／あそんで／くれます。(ぼく
と) (格助)

67 おとうさんは／けんどうで／ほくぶたいいくかんに／いく／ときに／き
つさてんに／つれでつて／くれます。(ほくぶたいいくかんへ・きつさ
てんへ) (格助・格助)

71 ぼくと／おにいちゃんと／ふたりで／おにわを／じゅっしゅう／はしり
ます。(ぼくは) (係助)

76 おいちゃん／ぼくと／りょうこちゃんと／いつも／あそんで／くれ
ます。(ぼくや) (並助)

77 よるに／なると／おそくなって／かえって／きません。(なって・おそ
くなくても) (接助・接助)

90 おいちゃんは／おやまに／つれてつて／くれます。(おやまへ) (格助)

92 おとうさんは／まつばさんに／ちよこれーとを／かって／くれました。
(まつばさんで) (格助)

「と・ては」の変化表現
8 ー／いい(つ)て／いかも／しれません。(との変化表現)

17 そして／うちで／いつも／おばあさんの／こと／「あい」つて／いいま
す。(全右)

20 どんな／あそびか／って／いうと／ー (全右)

52 なんの／おてつだいか／って／いうと／ー (全右)

54 ー／わたし／ひとりだけで／つくらなくちや／ー (ては) (変化表現)

紀要第八号(昭和五十七年七月発行)に「助動詞・助詞の用例数」として表示した。

この表によると、助動詞の使用については、語数が十語に止まり、十以上の使用頻度のあったのは、「ます」・「た」・「です」の三語のみであった。また、助詞の使用については二十九語であったが、二十以上の頻度を示したのは、「て(で)」(格助)・「を」(格助)・「は」(係助)・「の」(格助)・「に」(格助)・「が」(格助)の六語に過ぎなかった。

上述の付属語(助動詞・助詞)の誤用例を見ても、「文節と文節との関係」の論理が知的に意識されることが不確実であり、その意識を正しく付属語によって表現する能力に欠けるところのある誤用例が数多く見られる。これら、付属語の使用についての実態を明らかにすることは——現段階の幼児に正しい付属語の使用を正面から期待するのでは無論ない。——言語表現の現状を具体的に把握し、将来的に言語活動の成長・発展の過程のあるべき方途を展望する中で、保育の実態に即した指導内容を位置づけたためである。

知覚を意識化し、それをさらに文表現に導く機能は、全く相関的な働きであり、同時に相互に作用するものである。語彙形成期を過ぎ、言語習慣基礎形成期の中期にある幼児(五歳児)の言語指導にあたっては、この三者の相関を配慮して、精神的な発達段階を踏まえた付属語の日常的な指導を望みたい。

「と・ては」の変化表現)の用例は、誤用ではないが、助詞の変化表現として、日常会話としての言語環境の中で、ほとんど自然に習得したであろう実態を示したものである。

「いく」は、紀要第十一号においても考察したように、補助動詞ではないが実質的概念に乏しく、補助動詞的な性質が強い。「いる」「おる」は言うまでもなく補助動詞であるから、「して／いく」「して／いる」「して／おる」は、補助の関係もしくは、それに準ずるものであるといえる。従って、「いく」「いる」「おる」は、補助動詞もしくはそれに準ずるものとして機能しているのである。

このことがまた、圧縮表現を生む結果をもたらしたことは言うまでもない。圧縮表現は、純正な日本語の表現とは言えないかも知れないが、日常の生きた国語表現の中で、人びとが巧みずして自然の言語理論に従ってきた結果であることには間違いないであろう。

その他、⑤・⑥・⑧・⑨は、音韻（音声）上の前後関係から生まれた圧縮表現であるが、これらはすべて日常の生きた言語環境の中で、幼児が直接的に捕えたものである意味は大きい。

四 付属語（助動詞・助詞）の誤用

（例文）〈例文の末尾に正しい表現と思われるものを括弧内に示す。〉

（助動詞）

25 おかあさんは／いつも／よその／いえでは／ねれないと／いつて／いる。

（ねられない〈可能〉）

25 おかあさんは／よその／うちでは／ねれません。（ねられません〈可能〉）

49 おとうさんは／だいぶ／おともだちが／できて／きます。（きました。）

〈完了〉

54 あと／おしごとで／いそがしくて／わたしを／はやく／おきさして／く

れます。（おきさせて〈使役〉）

67 おとうさんは／／／おかあさんに／うんてんを／やらさせます。（やらせませす〈使役〉）

（助詞）

2 おかあさんは／ぼらに／ついて／くれます。（ぼらへ／ついて／いって〈格助〉）

2 おかあさんは／ことりを／いつも／あそんで／あげます。（ことりと〈格助〉）

5 （おとうさんは）／ひろしくんに／いじめた／ときに／おこります。（ひろしくんを〈格助〉）

8 /／いいて／いかも／しれません。（いいと又はいいて〈格助〉）

11 /／いっしょに／いくのに／まだ／べんつを／いいなと／いつて／／。（いくが〈接助（補説）〉・べんつが〈格助〉）

8 /／じてんしゃに／のると／こうじちゅうの／ところへ／いつて／います。（のって／いくと〈接助〉）

14 （おかあさんは）／ぱつくみらーが／みえないと／いつて／いますが／ぼくは／かっこいいと／おもって／います。（います。）

19 おとうさんも／しごとを／してから／かえって／きますから／わたしは／あそんで／います。（因果関係が不明確〈接助〉）

28 わたしの／おとうさんは／やさしいが／だいすきです。（やさしいので、やさしいのが〈接助・格助〉）

29 うちの／いぬは／わたしが／すきです。（不明確〈係助・格助〉「わたしは／うちの／いぬが」）

31 おねえちゃんたちが／べんきょうが／おわると／おかあさんが／よんで／／（おねえちゃんたちの〈格助〉）

9 うちの／おかあさんは／かいものに／つれでつて／くれます。(つれて／いって)

17 ー／どこへでも／つれでつて／くれます。(つれて／いって)

22 おとうさんは／びょういんに／ゆういんしでました。(にゆういんして／いきました)

23 おとうさんは／いつも／どこでも／つれでつて／くれます。(つれて／いって)

23 おとうさんは／いつも／こうえんへ／つれでつて／くれます。(つれて／いって)

33 ぼくの／いっぴきの／さかなだけ／いきどつて／あとは／しんで／しまいました。(いきで／おつて)

52 そして／ごはんも／つくらな／いかんで／いそがしいから／かわいそうです。(つくらなければ／いけないで)

52 そして／おかあさんは／せんたくを／しな／いかんで／ー(しななければ／いけないで)

60 がんばつて／やっちやつて／しまつてね。(やつて／しまつて)

61 おばあちゃん／ちで／あそんだ／ことが／あります。(おばあちゃんの／うちで)

63 ぼくの／おとうさんは／どこでも／つれでつて／くれます。(つれて／いって)

64 おとうさんは／にゆうすばかり／みどつて／ー(みて／おつて)

67 おとうさんは／ー／きつてんに／つれでつて／くれます。(つれて／いって)

78 うちの／おとうさんは／ー／ごめんなきどつても／ゆるして／くれませ

ん。(ごめんなきいと／いって)

81 (おかあさんは)／くみこちゃんの／おうちに／つれでつて／ー(つれて／いって) (2例)

85 わたしは／おかあさんを／みでると／とつても／かわいそうです。(みて／いると)

85 (おかあさんが)／ごはんを／つくつて／いるのを／みでると／ー(みて／いると)

90 おじいさんは／おやまに／つれでつて／くれます。(つれて／いって)

91 おとうさんは／にちようび／おばあちゃんちと／つれでつて／くれます。(の／うちとか) (つれで／いって)

92 ー／ねでないから／くみこは／さびしいです。(ねて／いないから)

① ーつて (9・9・17・23・23・63・67・81・81・90・91)

② ーてる (85・85) ③ ーてない (92) ④ ーてます (22)

⑤ ーなきいっても (78) ⑥ ーんち (61・91) ⑦ ーとつて

(33・64) ⑧ やっちやう (60) ⑨ ーないかんで (52・52)

計(二十三)

事例を上記の九項目にまとめることができるが、その中で、①④と⑦の五項目は、同じ範疇に入る圧縮表現である。即ち、①④⑦は「ーて／いって」であり、②③⑤⑥⑧⑨は「ーて／いる」、「ーて／いない」、「ーて／います」、「ーとつて」である。五項目すべてに共通する点は、「て」(接続助詞)は上の用言に続いて、次にある「い」「いる」「いる」「いる」「いる」「いる」「いる」「いる」「いる」「いる」に続く。

として取上げるものでもない。

二 ことばの誤用・不的確な使用

(例文) 〈例文の末尾に正しい表現と思われるものを括弧内に示す〉

2 おかあさんは／らばに／ついて／くれます。(ついて／いって)

4 うちの／おかあさんは／おとしたまを／ぎんこうに／おくって／くれま
した。(あずけて)

4 そして／ねる／ところも／まし／ひろく／なりました。(ますます)

8 うちの／おとうさんは／だいぶん／ねて／います。(まだ・おそくまで
いっまでも…)

8 ついて／くる／とき／／こうじちゆうの／ところへ／いって／います。
(いく)

16 かいしゃの／かえりに／おみあげを／かって／きて／くれます。(おみ
やげ)

27 とりあつこを／します。(とりあいつこ) (幼児のことば)

29 でも／わたしは／こわいので／あんまり／よりません。(ちかより)

29 それに／なせると／うえを／むいて／よろこびます。(なでる) (なせる
は標準語でない。)

38 おかあさんは／ともだちに／ばれんたいんを／もらいました。(ばれん
たいん) (でんの／ぶれぜんと)

44 おかあさんは／みしんで／ふくを／みしんで／やっ／て／います。(ぬつ
て)

54 ときどき／わたしと／おとうさんと／おにちゃん／あきこはんを／
します。(つくり)

55 おばあちゃんは／にゆういんしたり／たあいんしたり／しています。

(たいいん) (方言)

61 おばあちゃんは／かぜを／して／います。(ひいて)

67 おとうさんは／いい／ごはんの／とき／かえて／こなくて／おとうさ
んの／おこる／ごはんの／とき／かえて／きます。(すきな・きらい
な)

73 おじいさんは／よく／ごいしを／やっ／て／います。(ごを) (うって)

77 ときどき／おかしを／かって／くれるので／おもしろい。(うれし
い)

77 でも／ようちえんで／つだえません。(ようちえんへ／いくので)

82 おとうさんと／すもうを／すると／／(とると)

① 正しい表現をするためのことばの不足 (2・29・77) ② こ
とばの誤用 (4・8・8・38・67・67・73・77) ③ ことばの習
得の不正確 (4・16・27・29・55) ④ あることばに対応するこ
とばの使用の誤り (44・54・61・73・82) 計 (二十一)

特に、④の項目について幼児に正しい使用を望むことには無理があ
ろうが、「する」「やる」で表現する傾向が強い。これは、現代の青
年層における日常会話語の中に強く現れているが、動詞の無差別なサ
変化の言語現象と相通するものがあるであろう。

三 圧縮表現

(例文) 〈／つれて／つて／／二文節の圧縮表現を示す。〉

9 うちの／おかあさんは／さんぽに／つれて／つて／くれます。(つれて／
いって)

ついで、後に取上げたい。

IV pSaを中心とした問題点

IIにおいて述べた考察の基本的な方法に従って、作文数九十三、文数六百三十一について、文表現の上から問題と思われる事項を対象としてすべてを収集した。その項目別の名称を挙げると、次のごとくである。

- 一、俗語(方言)・口語の使用
- 二、ことばの誤用・不的確な使用
- 三、圧縮表現
- 四、付属語(助動詞・助詞)の誤用
- 五、助詞の脱落
- 六、同じ意味(用法)のことばの重複使用
- 七、「修飾—被修飾の関係」における修飾語の位置
- 八、「対等(並列)の関係」にある文節(句・節)の表現法の問題
- 九、掛り受け(呼応)の表現法の問題
- 二〇、文構成の混乱の総合的な考察

以上十項目のうち、一―三の項目は、幼児の生活が極めて日常的で地域的な小社会の中にあり、また、語彙の獲得の不十分な段階にあって、ことばの使用の中に現れることは、むしろ当然なことであろう。しかし、正しいことばの獲得や正しい日本語の表現を身に着けていくことは等閑視できないことであるから、その実態を参考として掲げる。なお、問題点は、文全体の中で取上げられる性質のものであるから、煩瑣を顧みず問題点を含む例文全体を掲げた。また、第1表と対照することも必要となるであろうから、例文の文頭に作文番号を付した。

一 俗語(方言)・口語の使用

(例文)へこの項目では、句を主として挙げた。)

- 1くすりを／つくって／いるけど／(俗) 14おばあちゃん／とこに／
／(口) 14おかあさんと／おにいちゃん／とこへ／(口) 21(おかあ
さんは)／おこる／ときは／こわいけど／(俗) 29でも／わたしは／こ
わいので／あんまり／よりません。(口) (俗) 30おかあさんは／あら
まわしで／いそがしいです。(方) 35でも／ちよこつと／げんきです。(方)
40いつも／／ひちじに／やります。(方) 39なんか／つくった。(口)
52ごはんも／つくらな／いかに／(方) (俗) 52せんたくを／しな
いかに／(方) (俗) (俗) 66おじいさんは／いつも／おきやくさん
／とこへ／(口) 67あそぶ／とことか／かいもんに／(口) (方)
67おとうさんは／いい／ごほんの／とき／(口) 67おとうさんは／お
かあさんより／こわいけど／(俗) 75おかあさんは／おこると／こわ
いけど／(口) (口) (俗) 75そうじが／とても／えらいと／(方)
76きょうは／あいちゃん／とこで／おいて／おじいちゃん／どこに／いっ
た。(口) (口) 77うちの／おとうさんは／どっかへ／つれて／いって／
／(俗) 78しごとばかりで／つまらない。(口) 92ちつとも／あそべま
せん。(俗) 92となり／／ねて／いるけど／(俗)

(注) 「口語」―日常生活の会話などに用いられることば。

「俗語」―通俗的に用いられ完全には一般化されていないことばを指し、

口語中の口語といわれる。

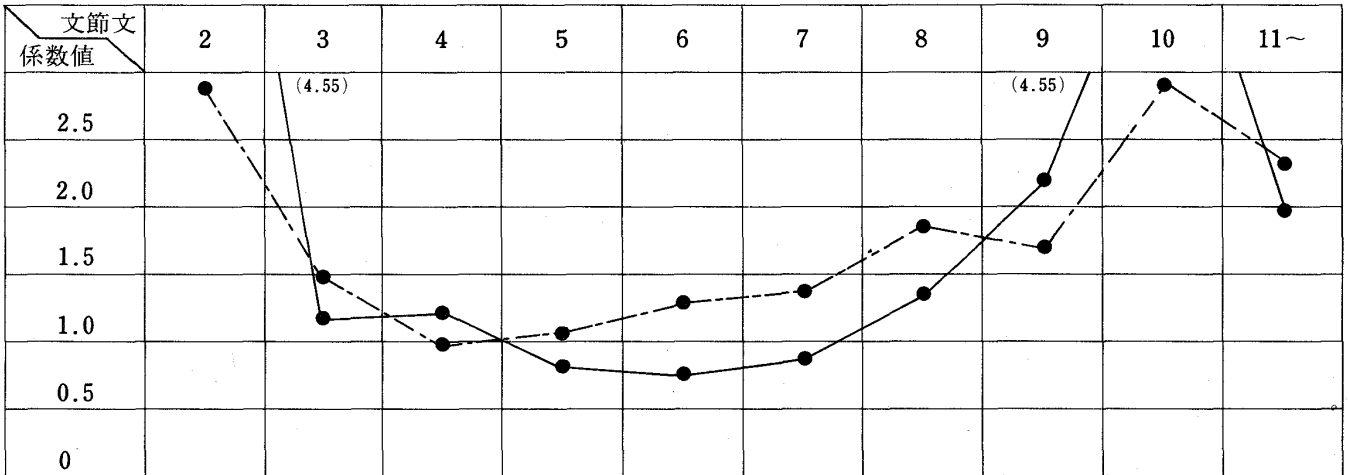
「方言」―一地方で行われる単語・語法で、標準語・共通語に対立するもの。

使用されている頻度は、口語(十二) 俗語(十二) 方言(七) 計(三十一)で、使用数から見れば問題にする程ではない。また、前述したように、幼児のこれらのことばの使用を、今直ちに、指導・改善事項

第10表—1 連体修飾語一文節当りの意識機能負荷平均とその指数

| 項 目 | 文 節 文 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11~ |
|-----------------------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 連 体 修 飾 語 の 数 | | 1 | 19 | 31 | 44 | 38 | 39 | 16 | 15 | 5 | 18 |
| 意 識 機 能 の 種 別 ご と の 数 | | 1 | 5 | 8 | 9 | 7 | 7 | 5 | 7 | 5 | 8 |
| 体修一文節当りの意識機能負荷平均 | | 1.00 | 0.26 | 0.26 | 0.20 | 0.18 | 0.18 | 0.31 | 0.47 | 1.00 | 0.44 |
| 用修4文節文の負荷平均指数を1とした指数 | | 4.55 | 1.18 | 1.18 | 0.91 | 0.82 | 0.82 | 1.41 | 2.14 | 4.55 | 2.00 |

第10表—2 第10表—1の指数のグラフ



破線は連用修飾語の負荷平均

要第十一号にも既述)

このことは言うまでもなく、五歳児の後期における文字言語による表現は、4文節文を中心として3・5文節文の三つの文節文が、意識機能の点からも文字言語による表現能力の点から見ても、平均的な能力の水準を示しているものと言える。

ただし、この意識機能の表現面における具体的結果は、文字言語による表現を通してのものであるから、意識の表現に相当の抵抗が加えられていることは確かである。

ここで言及したいのは、「意識機能の負荷平均値」のことである。この平均値は、その値が高いほど、ある意識機能を表わすことばについて、その使用度が作者にとって平均的に普遍化されていないことを示し、低いほど普遍化されていることを示すものである。

このことについては、紀要第十一号において、「修飾語の文節についての意識機能の負荷」として論述した。その際、連用修飾語と連体修飾語との負荷平均値の相違点とその理由についても触れた。(紀要第十一号III・一・(一)・(2)及びIV・一・(一)参照)

これらの事項は、本稿の第2表を考察する上にも、(pSa)の実態を見るためにも参考となろうから、「表」についてのみ再掲する。

上記の、紀要第十一号所載の「意識機能負荷平均値」の図表の中で、第5表—1における4・5文節文の指数及び第10表—1における5・6・7文節文の指数は、本稿第2表の当該文節文との関係において一考を要する。また、後に述べる文構成の問題に関しては、連用修飾語における6・7・8文節文及びそれ以上の多文節文について、上掲の表の結果を通じた考察の必要であることが予想される。これらの点に

に関連することがらである。

一文中に表現される表現主体の対象に関する意識は、寡文節文に比して多文節文がより多様で深化されていることが、一般的には言い得るであろう。また、幼児の精神的な発達段階に応じた平均的な意識水準も、ある程度推測することができるであろう。

第3表 各年ごとの各文節文の頻度の順位

| 年 | 第1順位 | 第2順位 | 第3順位 |
|-------|------|------|------|
| 昭和60年 | 4文節文 | 5文節文 | 3文節文 |
| 昭和59年 | 5文節文 | 4文節文 | 6文節文 |
| 昭和58年 | 4文節文 | 5文節文 | 3文節文 |
| 昭和57年 | 4文節文 | 3文節文 | 5文節文 |

前三号では、統計上の便宜から五十名の作文を無作為に抽出して考察したが、今回は昭和五十九年度の卒園児九十三名の作文をすべて調査の対象とした。このことは、本題が、(pSa)についての考察であるため、すべての作文についてその問題点を網羅したいと考えたからである。

卒園児九十三名の「一文を構成する文節の数ごとの頻度」は第1表に示すごとくである。第2表は、本稿の各文節文の頻度を含めて、四年間の頻度を対照的にグラフに示したものであるが、本号の頻度は、作文数九十三の各文節文の頻度を五十に修正して、その数値を图表に示した。

各文節文ごとの頻度を四年間にわたって高いものから挙げると、第3表のごとくである。

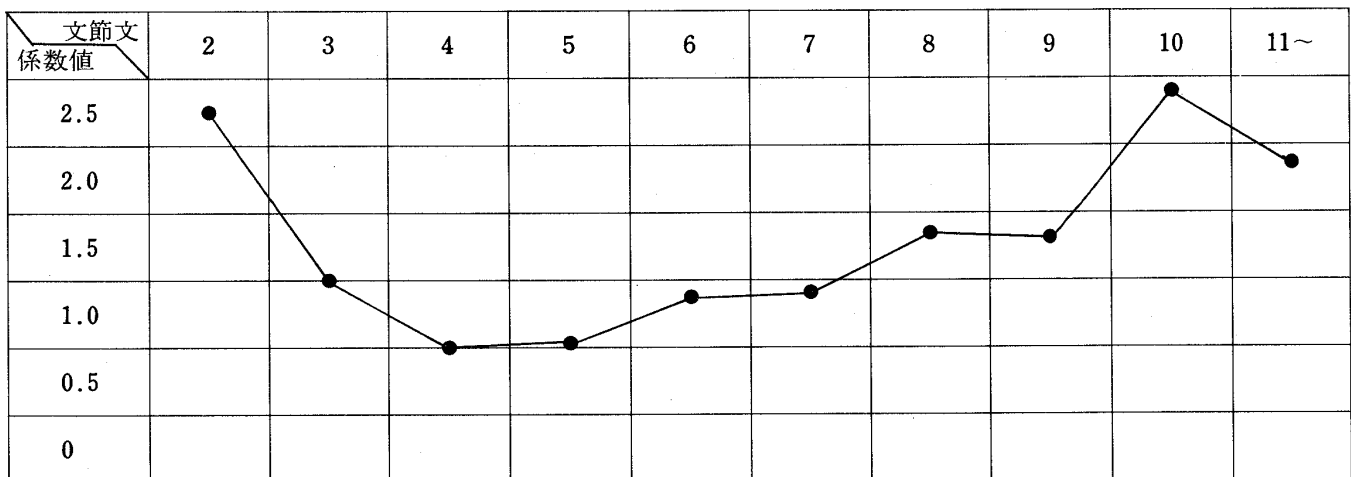
第3表により、四年間を平均した各文節文の頻度の順位は、第一順位が4文節文で、第二順位が3文節文もしくは5文節文と言える。(紀

(紀要第11号所載「意識機能負荷平均値」図表)

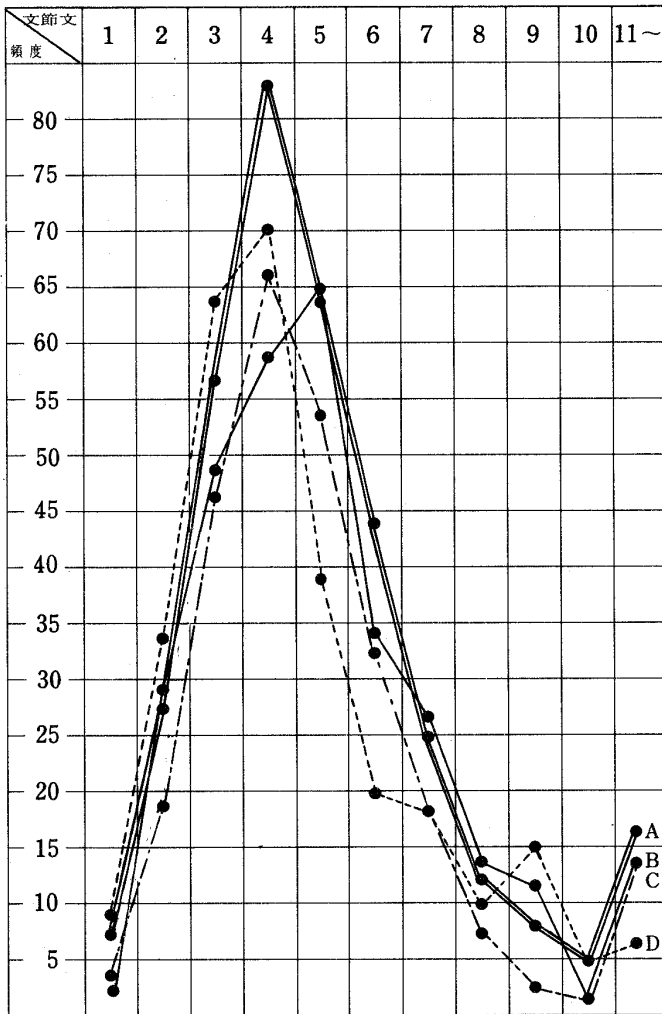
第5表—1 連用修飾語一文節当りの意識機能負荷平均とその指数

| 項目 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11~ |
|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 連用修飾語の数 | 14 | 42 | 79 | 135 | 83 | 81 | 49 | 51 | 14 | 46 |
| 意識機能の種別ごとの数 | 9 | 14 | 17 | 30 | 26 | 25 | 20 | 20 | 9 | 23 |
| 用修一文節当りの意識機能負荷平均 | 0.64 | 0.33 | 0.22 | 0.22 | 0.31 | 0.31 | 0.41 | 0.39 | 0.64 | 0.50 |
| 4文節文の負荷平均値を1とした指数 | 2.91 | 1.50 | 1.00 | 1.00 | 1.41 | 1.41 | 1.86 | 1.77 | 2.91 | 2.27 |

第5表—2 第5表—1の指数のグラフ



第2表 一文を構成する文節の数ごとの頻度のグラフ



A 昭和60年3月卒園文集の資料による。(作文数93の頻度を50に換算)
 B 昭和59年3月卒園文集の資料による。(作文数50を無作為抽出)
 C 昭和58年3月卒園文集の資料による。(同上)
 D 昭和57年3月卒園文集の資料による。(同上)

第1表 一文を構成する文節の数ごとの頻度 (3)

| 文節文 頻度 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11~ | 合計 文節数 |
|-----------|----|----|-----|-----|-----|----|----|----|----|----|--------------|-----------|
| 63 | | | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | | | | | 30 |
| 64 | | | 1 | 1 | 2 | 1 | | | 1 | | | 32 |
| 65 | | | 2 | | 1 | | | | | | | 1 |
| 66 | | | 2 | 1 | | 2 | | | | | | 22 |
| 67 | | | | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1-11 1-12 | 51 |
| 68 | | | 1 | 4 | 1 | | | | | | | 24 |
| 69 | | | 1 | 2 | 1 | 1 | | | | | | 22 |
| 70 | | | 1 | 3 | 1 | 1 | | | | | | 26 |
| 71 | | 4 | 2 | 2 | 1 | | | 1 | | | | 35 |
| 72 | | | | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | | 24 |
| 73 | | | 2 | 2 | 2 | 1 | | | | | | 30 |
| 74 | | | 1 | 1 | 3 | 1 | | | | | 1-13 | 41 |
| 75 | | | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | | | | | 44 |
| 76 | | | | | | | 3 | | | | | 21 |
| 77 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | | | | | 48 |
| 78 | | | 2 | 1 | | 1 | | | 1 | | | 25 |
| 79 | | | 1 | 4 | | | | | | | | 19 |
| 80 | | | | 3 | 2 | 1 | | 1 | | | | 36 |
| 81 | | | 2 | | | 1 | | | | | 1-13 1-14 | 39 |
| 82 | | 1 | 2 | 1 | | | 1 | | | | 1-12 | 31 |
| 83 | | 1 | | 1 | | | | 3 | | | 1-11 | 41 |
| 84 | | 3 | 1 | 3 | | 1 | | 1 | | | | 35 |
| 85 | | 1 | | | 1 | 1 | | | | | 1-11 1-15 | 39 |
| 86 | 1 | 2 | 4 | 3 | 1 | | | | | | | 34 |
| 87 | | | 2 | | | | 1 | | | | | 12 |
| 88 | | | | 2 | 2 | 1 | 1 | | 1 | | | 40 |
| 89 | | | 1 | 2 | | 2 | | | | | | 23 |
| 90 | | | 1 | 3 | 5 | 1 | | | | | | 46 |
| 91 | | | 2 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | | 1-11 | 42 |
| 92 | | | | 1 | 2 | 3 | | | | | 1-13 | 45 |
| 93 | | 2 | | | | | 1 | 1 | 1 | | 11 | 25 |
| 小計 | 2 | 15 | 37 | 47 | 33 | 29 | 10 | 9 | 5 | 0 | 11 | 993 |
| 累計 | 11 | 52 | 106 | 154 | 120 | 81 | 46 | 22 | 15 | 9 | 25 | 3,174 |

作文を分析しようとするものである。
 文段階における (pSa) の実態を考察する場合、それは時間的な視点から、空間的な視点から、行動主体の視点から、また、ソシユールの言うラングの視点から観察されなければならない。
 しかし、考察の対象となる文が幼児の作文を資料とするものであり、(pSa) の四視点にわたって考察することは、幼児の言語発達の段階から見ても到底適用し得ないところであるので、幼児の言語表現の基礎となることばの意味・付属語の使用、文節・文節との呼応関係及びこれらの文節の統合による文の成立にかかわる問題に考察の視点を合わせることにする。
III 一文を構成する文節の数ごとの頻度
 「一文を構成する文節の数ごとの頻度」の調査・統計とその実態についての考察は、紀要第九号から第十一号まで三回にわたって継続して実施してきた。
 幼児の作文について、個々に「一文が何文節から構成されているか。——文節文——また、その文が幾文で作文を構成しているか。」を調査・分析することは、(pSa) の考察に緊密

第1表 一文を構成する文節の数ごとの頻度 (2)

第1表 一文を構成する文節の数ごとの頻度 (1)

| 文節文 作文番号 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11~ | 合計 文節数 |
|-------------|---|----|----|----|----|----|----|---|---|----|------|-----------|
| 32 | | 2 | 2 | 1 | 1 | | | | | | | 19 |
| 33 | | | 1 | | 3 | | | 1 | | | | 26 |
| 34 | | 1 | 3 | 2 | 1 | | | 1 | | | | 32 |
| 35 | | | 3 | 1 | | | 1 | | | | 1-12 | 32 |
| 36 | | 1 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | | | | | 51 |
| 37 | | | | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 47 |
| 38 | | 2 | 4 | 1 | 2 | 1 | | | | | | 36 |
| 39 | | 4 | 2 | 3 | | | | | | | | 26 |
| 40 | | | | | 1 | 2 | 1 | | 1 | | | 33 |
| 41 | | | 1 | | 3 | | | | | | | 18 |
| 42 | | | | | 2 | 2 | | | | | | 22 |
| 43 | | 1 | | 1 | 1 | | | | | | | 11 |
| 44 | | | | 1 | | 1 | 1 | | | | | 17 |
| 45 | | 2 | | | | 1 | | | | | | 10 |
| 46 | | | | 3 | | | | | | | | 12 |
| 47 | | | 3 | 1 | 4 | 1 | | 2 | 1 | | | 64 |
| 48 | | | | | 1 | | | | | 1 | 1-11 | 26 |
| 49 | | | | 1 | 4 | | | | | | | 24 |
| 50 | | | | | | 1 | | | | 1 | 1-11 | 27 |
| 51 | | | | 3 | 2 | 2 | | | | | | 34 |
| 52 | | | | 1 | 1 | 1 | 2 | | | | | 29 |
| 53 | | | | 2 | 2 | | 1 | | | | | 25 |
| 54 | | | 1 | | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | | 1-12 | 63 |
| 55 | | | | 1 | 2 | 1 | | | | | | 20 |
| 56 | | | | 2 | 1 | 1 | | | | | | 19 |
| 57 | | | | 1 | | 2 | | | 1 | | | 25 |
| 58 | | 1 | | 3 | 1 | 1 | 1 | | | | | 32 |
| 59 | | | 1 | 3 | 2 | | | | | | | 25 |
| 60 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | 14 |
| 61 | | | 2 | 4 | 1 | | | | | | | 27 |
| 62 | | 1 | 4 | 1 | 1 | | 1 | | | | | 30 |
| 小計 | 0 | 16 | 32 | 42 | 41 | 22 | 12 | 6 | 5 | 2 | 4 | 876 |

| 文節文 作文番号 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11~ | 合計 文節数 |
|-------------|---|----|----|----|----|----|----|---|---|----|--------------|-----------|
| 1 | 1 | | 1 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1-17 | 48 |
| 2 | | 1 | 4 | 4 | 3 | | | | | | | 45 |
| 3 | | | 2 | 3 | 1 | 1 | | | | | | 29 |
| 4 | | 1 | 1 | 1 | | 2 | 1 | | | 1 | 1-12 | 50 |
| 5 | | 1 | | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | | | | 37 |
| 6 | | 1 | | 2 | 2 | | | 1 | | | | 28 |
| 7 | | | 2 | | 1 | 2 | 2 | | | | | 37 |
| 8 | 2 | 1 | | 3 | 1 | 2 | | | 2 | | | 51 |
| 9 | | 1 | | 2 | 5 | 1 | | | | | | 41 |
| 10 | | | | | 1 | | 1 | | | 1 | 1-13 | 35 |
| 11 | 1 | 1 | 1 | 4 | 2 | | | | | | 1-14 | 46 |
| 12 | 1 | | | 2 | 2 | 1 | 1 | | | | 1-11 | 43 |
| 13 | | 1 | | 5 | 3 | | | | | | | 37 |
| 14 | | 3 | 4 | 2 | 1 | | | | | | 1-11 | 42 |
| 15 | | | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | | | 1 | | 46 |
| 16 | | | | 4 | 1 | 2 | 2 | | | | | 47 |
| 17 | | 1 | | 1 | 1 | 2 | 2 | | | | | 37 |
| 18 | | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | | | 1 | | 1-11 | 51 |
| 19 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | | 2 | 1-14 | 56 |
| 20 | | | 2 | | 2 | 1 | 1 | | | 2 | | 49 |
| 21 | | | | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | | | | 45 |
| 22 | | | 1 | 2 | 2 | 2 | | | | | | 33 |
| 23 | | 2 | | 4 | 1 | 3 | | 1 | | | | 51 |
| 24 | 2 | 1 | 2 | 4 | 1 | | 1 | | | | | 38 |
| 25 | | | | 5 | 1 | | 3 | | | | | 46 |
| 26 | | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | | | | | | 36 |
| 27 | | 2 | 4 | 2 | 1 | | 1 | | | | | 36 |
| 28 | 1 | | 1 | 2 | | | | | | | 1-14 1-17 | 43 |
| 29 | | | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | | | | 52 |
| 30 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | | | | | | | 29 |
| 31 | | | 2 | 1 | | | 2 | 1 | 1 | | | 41 |
| 小計 | 9 | 21 | 37 | 65 | 46 | 30 | 24 | 7 | 5 | 7 | 10 | 1,305 |

素材として、幼児の作文に表現された意識機能を始めとして、文表現のための諸要件がいかなる実態にあるかを把握するために、ほぼ適切であると断定し得るものであった。

本稿においても、昭和五十九年度の卒園文集の作文を素材としたが、それは上述の理由によるとともに、言語表現についての諸要素の実態を、累年的に比較するために適切であると考えたからである。

二 考察の方法

本題は、「文段階におけるpSaの考察を中心として」と設定した。

(pSa)とは、いうまでもなく原視点(So)を(Rf)して得た配賦視点(Sa)——それは配賦視点の細分化されたもの(sSa)を含む(rfs)——を遠近法にかけることを指すのであるが、この(pSa)は(rfs)を意識化して、文の最小構成単位である文節を形成する働きを持つと同時に、複数の文節を統合して一文として構造化する働きそのものを指す。この(pSa)の働きはまた、複数の文を構成して文章(作文)を完結する場合にも適用される。

本稿では、(pSa)について、文段階すなわち、前者を対象とした考察を中心として、幼児の

幼児の言語表現——その文段階における

pSaの考察を中心として

佐 合 久 一 郎

I はじめに

昭和五十九年三月三十一日発行の東海女子短期大学紀要第十号に、「幼児の言語表現——文段階における表現主体の意識構造について」の拙稿を掲載して、文表現を通しての幼児の意識機能を概括的に考察し、昭和六十年三月三十一日発行の第十一号には、引き続きその実態の考察を一步進めて、意識機能の文表現の中に顕著に現れる「修飾語」を対象として、幼児の意識機能の実態を追求した。

その考察の基底とした原理は、表現主体である幼児が表現対象を五官の機能をもって得た知覚や、それに伴って認識された諸意識を文表現するとき、それらの意識は、文節中の付属語によって表現されるといふものである。

従って、その心的発展の過程を要約すると、 \langle 表現対象(So) \rangle \downarrow 観察(Rf) \downarrow 知覚(Sa) \downarrow 細分化(sSa) \downarrow 遠近法にかける(pSa) (意識化) \downarrow 文の成立 \vee となる。

すなわち、意識化された最小単位が、文表現では文節となるのであるから、前述の幼児の意識機能の考察にあたっては、先ず文節個々の付属語——文節には付属語を持たないものもあるが、——を取上げて、いかなる機能を有するかによってこれを類別し、それらの意識機能の、幼児(五歳児)における普遍化の状況を考察した。

この稿では、文段階において、個々の文節に表された意識——それは完成された文を導き出す、(pSa)の機能のうち初期段階の機能によって生み出されるものと言ってよい。——が、いかに統一ある全体として有機的に機能しているか、否かを考察しようとするものである。

しかし、考察の対象が幼児の文に表現された諸意識のpSaの実態であるから、当然、幼児の意識機能それ自体が未発達段階にあること、「書きことばによる表現」という抵抗があることを十分考慮に入れなければならない。

従って、このような条件の中で、文段階におけるpSaの考察を試みたのは、直ちに早急な対応を意図したためではなく、現段階における文表現について、そのpSaの実態をでき得る限り正しく捕え、それが長期にわたる将来への指導の指針のため、参考となればと考へてのことである。

II 考察の素材と方法

一 考察の素材

幼児(五歳児)の作文についての分析・考察は、昭和五十七年七月発行の東海女子短期大学紀要第八号から第十二号の本稿まで、「幼児の言語表現」を主テーマとして掲載してきたが、その素材は、一貫して東海女子短期大学附属東海第一幼稚園の卒園記念文集の幼児の作文を対象とした。

前号まで掲載した論文の素材は、「保育内容」の中で事前の間接的指導はあったものの、作文を綴るにあたっての教師の直接の指導や父母の加筆は全くなかった。このことは、「幼児の言語表現」を考察する