

「表現・理解」関連指導の史的推移

— 読み書き関連指導を中心に —

吉 田 裕 久

(国語科教育研究室)

(昭和59年10月11日受理)

目 次

はじめに

- I. 読み書き関連指導への着眼——明治10年代後期——
 - 1. 読み書き関連指導の嚆矢
 - 2. 読み書き併行指導の提唱
 - II. 読み書き関連指導の展開——明治20年代～明治末期——
 - 1. 作文教授法の体系化
 - 2. 明治30年代における読み書き関連指導の実地教授例
 - 3. 国定教科書期（第1期・第2期）における読み書き関連指導
 - III. 読み書き関連指導に対する反省——大正初期～昭和10年代——
 - 1. 大正期綴り方教育論の動向
 - 2. 国語教科書編纂官の立場
 - 3. 秋田喜三郎氏の「創作的読み方」指導
 - 4. 国民学校期における『コトバノオケイコ』
 - IV. 読み書き関連指導の再興——昭和20年代～昭和40年代——
 - 1. 『学習指導要領国語科編（試案）』の刊行
 - 2. 昭和20・30・40年代の国語教育の動向
 - 3. 神奈川県川崎市立向小学校の「作文の基礎能力」
 - 4. 青木幹勇氏の「書きながら読む」
 - V. 読み書き関連指導の充実——昭和50年代——
 - 1. 学習指導要領の改訂
 - 2. 関連指導に関する研究・実践の盛況
 - 3. 「関連単元」の登場
- おわりに

は じ め に

明治初期、近代学校制度が導入されて以来、国語科において、「表現・理解」の関連指導は、

常に重要な研究テーマとして、熱心に討究されてきた。本稿では、まず、その討究の歴史を、理論・実践の両側面から追求することをめざし、合わせて、国語教科書がその点にどのような配慮を見せてきたかということにも目をとどめながら、以下に考察を進めていきたい。

「表現・理解」の関連指導——中でも、「読み・書き」関連指導がその中核となるが——その歴史を、筆者は、およそ次のような五つの時期に分けて考えることができるように思う。

1. 着眼期——明治10年代後期
2. 展開期——明治20年代～明治末期
3. 反省期——大正初期～昭和10年代
4. 再興期——昭和20年代～昭和40年代
5. 充実期——昭和50年代（現在）

以下、これら各期ごとの「表現・理解」関連指導の実態について考究していく。

I. 読み書き関連指導への着眼——明治10年代後期——

1. 読み書き関連指導の嚆矢

読み書き関連指導に最初に目をとどめたのは、若林虎三郎・白井毅共編『改正教授術』（明16・6、普及舎）という、開発主義を説いた代表的な教授法書においてであった。全三巻から成るこの書物は、従来の「空誦暗記」による注入教授法を批判し、児童の能力の開発を目的とするペスタロッチの「心性開発主義」を、東京師範学校附属小学校の実践を経て編纂されたものであり、明治10年代後期におけるわが国の教育実践に大きな影響を与えたものである。

本書巻一の「作文課」では、作文と読み方との関係について、

作文ハ読方ト密接ノ関係ヲ有スルモノニシテ二者互ニ相裨補スルモノナリ (注1)

と述べ、「互いに相裨補する」（助け補う）ものとして密接な関係にあることを指摘している。

さらに本書では、“作文教授の方法に二種あり”として、次のように述べている。

一ヲ復文的方法トシーヲ自作的方法トス復文的方法トハ既成ノ章句或ハ文意ヲ書き綴ラシムル様誘導スルヲ云ヒ自作的方法トハ題ヲ与ヘテ各自ノ觀念ヲ表出セシムルヲ云フ普通小学校ニ於テハ多クハ復文的方法ヲ用井テ作文ノ基礎ヲ教フルヲ以テ足レリトス (注2)

すなわち本書では、作文教授の方法として、「復文的方法」と「自作的方法」（いわゆる課題作文）をと掲げ、小学校では、これらのうち、復文的方法が中心になることを提言している。そして、この復文的方法は、すでに今日言うところの読み書き関連指導にあたるものを胚胎していたと見ることができるのである。

『改正教授術』の編者の一人であった若林虎三郎氏は、明治17（1884）年3月、自ら編纂した国語教科書『小学読本』〈全五巻〉（集英堂）において、上記の考え方を具体的に展開させていった。すなわち、この『小学読本』では、次のような三通り（大別すれば二通り）の読み書き関連指導が考えられたのである。

① 絵の部分に文字をあてるもの

この方法は、『小学読本第一』に限られており、そのねらいは、それまでの学習内容が、学習者に理解されているかどうかを確認するためのものであった。

（例）『小学読本第一』 第19課（61ページ右上の写真を参照）

②傍線部分に文字をあてるもの

①における絵の部分に傍線に代わっただけで、①と同じ目的になるものである。この方法は、巻一に始まって、巻五の最終課に至るまであまねく行われており、本書における読み書き関連指導の代表的な方法であった。

(例)『小学読本第二』—第13課・第14課

第十三課

作らんとす、種々、白、黄、青、赤、紺、緑、
此の少女は手毬を作らんとせり 此の少女は如何なる糸を以て手毬を作らんとするや 此の少女は種々の糸を以て之を作らんとするなり
其の糸は如何なる色なりや 其の糸は白と赤と青と黄と紺と緑となり
此の少女は此等の糸を用ゐて極めて美しき手毬を作らんとするなり

第十九課 讀者此課掲名の書き取りを畫テ處ニ字ヲ入ルベシ

此の少女は手毬を持てり
其の糸は白と赤と青と黄と紺と緑となり
小き手毬は之を見る
大ナル手毬ハノ中ニアリ
其の糸は之を持てり
此の少女は手毬の中にあリ
君ハ手毬ノ下ニアリ。余ハ手毬ヲ見ル

第十四課 前課の続

彼の、既に、春けり、黙り、歌、歌^ひへる、示す、
彼の少女は既に手毬を作り終へて之を春けり 少女は黙りて之を春けりや 否、歌を歌ひつつ之を春けり 其の歌は如何なる歌なるや 手毬歌なり 余は今此の少女の歌へる手毬歌を示すべし

向ふ通るは生徒ぢやないか。六つの年から学校がよひ。暑き夏の日また冬の日も。雨のふる日も風ふく日にも。一時一日不参をせず。精を出し、利発の娘。いつの試験も皆ほめられて。今ちや生徒の第一番よ。それといふのも常平生に。人のいふことよくき、わけて。朝も夕も我が儘はす。父母の教を内には守り。外は教師の論をうけて。習ひおぼえし修身行事。親の名までも世間でほむる。ほんの孝行娘ぞや。あやかりな。

左の句を書き取りて線の処に字を入れよ
少女の持てる糸の色は—ト—ト—ト—ト—ト—トなり
少女は—りて—を春けりや 否、—を歌ひつゝ、之を春けり
暑き—の日また—の日も —のふる日も—ふく日にも いつの—もほめられて —も—も我が儘はす —の—を内には守り 外は—の論をうけて

③設問を提示して、これに答えさせるもの

これには、前二者と同じように、(a) 学習内容を確認するためのものと、(b) 学習内容に関する学習者の考え・感想を書き綴らせるものがある。まず(a)については、教材文の暗記を前提として、「本ヲ閉ヂシメ教師問語ヲ誦シテ各生徒ヲシテ答詞ヲ綴ラシムルヲ要ス」(『小学読本第三』,「教師須知」第二項)としている。また(b)については、「答詞ノ文章ハ必ズシモ精密ニ本文ノ如クナランコトヲ要セザルノミナラズ生徒ヲシテ自ラ其ノ意ヲ綴リ出サシムル

コトハ最モ冀望スベキコトナリ」(『小学読本第四』,「教師須知」第四項)と述べていて,“自作的”方法に向かうものとなっている。

(例)『小学読本第三』一第11課

第十一課 鳥の話

鳥 渴^し 一掬の潦 茅舎 良、覗^き
嘴 達^す 踟躕 望 策 哺^す 案じ出す

炎天の日一羽の鳥あり口甚だ渴して水を得んと欲すれども近傍に一掬の潦、一條の流をだに見ず 処々徘徊して後、一箇の瓶の茅舎の傍に在るを見たり 鳥は其中を覗き見るに果して水あり 然れども瓶深く水少くして嘴を容るゝも之に達すること能はず 鳥は如何為んと踟躕せしが良、有て思へらく未だ決して望を絶つべからずと暫時思考して後忽ち一策を案じ出して近傍の小石を一箇づ、哺して瓶中に投げ入れぬ 之を入れるゝこと未だ十余箇ならざるに水は忽ち瓶口に上り来たり 斯くの如くして容易に水を飲み得るに至れり 若し此の鳥、一時に絶望して良策を案じ出さずんば決して此の水を飲み得ず渴死するに至るも知るべからず 左の間に対し答詞を記せ而して答詞は省略すべからず

鳥は最初如何なる事に逢ひしや 其の後如何なるものを見出し、や 鳥は如何なる策を案じ出し、や 此の鳥の 部分及び状態等に就きて記事文を作れ

この課では、記事文が課せられているが、他の課では、観察文、記載文、手紙文及びその返事、文語文を通常文(談話体)に変換させるものなども指示されている。

以上のように、若林虎三郎氏編『小学読本』では、読み書き関連指導が、『改正教授術』の「作文教授法」を受けて、大別すれば、

復文的方法——①絵、若しくは②傍線の部分に文字をあてるもの(空白補充にあたるか)

自作的方法——③設問に対する応答(課題作文)

の二つの方法で考えられていたようである。

こうして本書は、教科書(読本)の中で読み書き関連指導を展開させようとしたその最初のものであった。

2. 読み書き併行指導の提唱

明治19(1886)年9月に刊行された『読書入門』(文部省編)は、その書名が示すとおり、文字の読み書きを併行して学習させることを企図して編纂された入門期教科書であった。その「教師須知」第二項には、次のように、読むことと書くことを併行して指導しようとする、その根拠が述べられている。

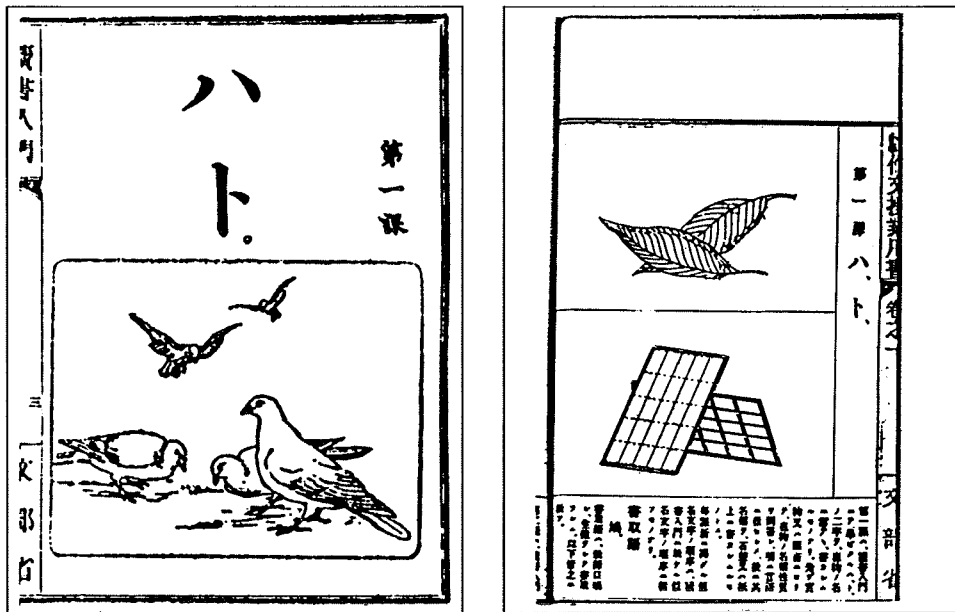
此書、従前ノ読方入門トハ、大ニ其趣ヲ異ニシ、単ニ読ムコトノミヲ主トセズ、同時ニ書クコトヲモ、併セ授クル方法ヲ設ケタリ。是課業ノ変換ニ因リテ、児童ニ倦怠ヲ生ゼシメザルト、書写ノ工夫ニ由リテ、構造力等ヲ發達セシメントノ目的ニ出タル者ナリ。(注3)

すなわち、ここでは、単に読むだけでなく、書く活動を取り入れることによって、①学習のマンネリズム化を防ぐことができること、②書写を工夫して、字形を整える力などを発達させることができること、以上二つの利点が考えられていたのである。

文部省編輯局は、この『読書入門』の実際の運用にあたって、『尋常^{尋常}作文授業用書』（小川銀太郎氏編纂、文部省編輯局校定、明21・3）という教師用指導書を刊行した。すなわち、これら二著を合わせて、読み書き併行指導を展開しようとしたのである。その関連のさせ方の実際については、次のように考えられていた。

例へば読書入門第一課ニ「ハト」トアリ。作文授業用書第一課ニハ葉、戸ノ画アリ。既ニ読書入門ニテ「ハト」ノ文字ノ概形ヲ知りタル後生徒ニ作文書ニ在ル画ヲ示シテ葉又ハ戸ノ觀念ヲ起サシメ、「ハト」ノ文字ヲ分解活用スルノ方ニ導クハ生徒ハ「ハト」ノ「ハ」、又「ト」、ヲ思ヒ出スヘシ。是ニ於テ其文字ヲ書カシメテ物名ヲ表シ数回練習シテ愈脳裏ニ其印象ヲ強カラシメ然ル後作文書ノ下欄書取語トアル部分ニ鳩トアルヲ教師口唱シテ生徒ニ之ヲ片仮名ニテ書取ラシムヘシ。生徒今ハ文字ヲモ画ヲモ見ス全ク記憶上ヨリ思ヒ起シ前ニ分解シタルモノヲ再ビ総合シテ「ハト」ト記スヘシ。以下読法ト作文ト連絡スルコト概子斯ノ如シ。(注4)

ここに述べられている『読書入門』・『尋常^{尋常}作文授業用書』のそれぞれ第一課は、次のようになっていた。



『尋常^{尋常}作文授業用書』の下欄は、この写真では判読が困難であるが、次のように、趣旨あるいは教授方法が示されている。

第一課ハ、読書入門ニテ、学ビタルハ、ト、ノ文字ヲ、庶物ノ名ニ当テ、書カシムルモノナリ。先ヅ実物又ハ図画ニヨリテ、庶物ノ名称性質ヲ問答シ、明ニ言語ニ発セシメ、後ニ其ノ名称ヲ、石盤又ハ紙上ニ書カシムルモノトス。

毎課新ニ掲グル仮名文字ノ順序ハ、読書入門ニ於ケル文字ノ順序ニ従フモノナリ。

書取語 鳩。

書取語ハ、教師口唱シ、生徒ヲシテ書取ラシム。以下皆之ニ倣フ。

以下に、『尋常^{尋常}作文授業用書』巻一（一年生用）において、読み書き関連指導の立場から、特徴的な課を抽出して、その実際例を掲げてみよう。

○第一学年前期（『読書入門』との関連）

<p>第十二課</p> <p>(一)ハ、イ、コ、ト、タ、リ ハタ。 例 タイコ。</p> <p>(二)ウ、カ、シ、キ、マ、ク、リ カキ。 例 クリ。</p>	<p>第十二課ハ、仮名文字ヲ付与シ、生徒ヲシテ、之ニテ綴リ得ベキ庶物ノ名ヲ、考へ出サシメ、之ヲ綴ラシムルモノナリ。故ニ数個ノ仮名ヲ付与シ、其中ノ文字ヲ彼此組合セテ、適宜ノ名詞ヲ綴ラシムルコト例ニ示スガ如シ。</p>
--	---

<p>第三十七課</p> <p>例 ゆきはしらくあります。 (一)さぎは…………… (二)べには…………… (三)からすは…………… (四)……………つよくあります。 (五)……………かたくあります。 (六)……………おもくあります。 (七)……………うつくしくあります。</p>	<p>第三十七課ハ、庶物ノ性質中、一部ノミヲ簡單ニ挙ゲ、談話体ニ綴ルコトヲ教フルモノナリ。点線アル処ヘハ、適宜ノ語ヲ填シメテ、完全ノ句トナサシム。</p>
--	---

○第一学年後期（『尋常小学読本』〈巻一〉との関連）

<p>第八課 尺 竹 瓦 土</p> <p>例 ツクエハ ナニデ コシラヘマスカ。 机ハ木デコシラヘマス。</p> <p>練習 (一)スズリハ ナニデ コシラヘマスカ。 (二)ホンバコニハ ナニヲ イレマスカ。 (三)キレノナガサハ ナニデ ハカリマスカ。 (四)モノサシハ ナニデ コシラヘマスカ。 (五)カハラハ ナニニシマスカ。 (六)カハラハ ナニデ ツクリマスカ。</p>	<p>第八課ハ、庶物ノ何ヨリ成レルカ、又ハ何ノ用ヲナスカヲ、簡單ニ記スノ初歩ヲ教フルモノナリ。故ニ問ヲ掲ゲ、之ニツキテ答フル言語ノマヽヲ綴ラシムルコト、例ニ示スガ如シ。 答ヲ綴ルニ当リ、既知ノ漢字ハ、成ルベク使用セシムルモノトス。又課ノ下ニ掲グル漢字ハ、問答ノ際、教フルモノトス。</p>
---	--

<p>第二十四課 何 時 名 朝 起</p> <p>練習 (一)今日ハ イクカデ アリマスカ。 (二)今ハ 何時デ アリマスカ。 (三)アナタノ ニンギヤウノ名ハ 何トマウシマスカ。 (四)アナタハ ニンギヤウガ スキデアリマスカ。 (五)アナタハ 朝何時ニ 起キナサリマスカ。 (六)アナタハ ヨル何時ニ オヤスミナサリマスカ。 (七)アナタハ 朝早ク起キテ 何ヲ ナサルカ。</p>	<p>第二十四課ハ、主トシテ、読本第二十四課ニアル漢字ヲ使用セシメ、日常ノ談話ヲ綴ラシムルモノナリ。故ニ日常談話ニ関スル問ヲ掲ゲテ、答辞ヲ綴ラシム。</p>
---	--

これらは、小学校一年生用ということもあって、どちらかという、読むことと作文との関連というよりも、その基礎を成す、読むことと文字練習との関連といった方が妥当かもしれない。しかし、この両著の試みにおいて特に注目すべきことは、全教材もれなく、必ず読むことと書くこととを関連させていく、その関連指導への積極的な姿勢であった。そして、こうした営みは、たとえば山名唘作氏編『尋常小学読本』（明21・2、版書堂）などにも着実に受け継がれていき、読み書き関連指導が、次第に市民権を得ていく、その布石となったのである。

以上、明治10年代後期における読み書き関連指導は、その指導法的有効性に目をとどめ、その大切さを啓蒙することが中心となっていて、方法的にはまだまだ未熟で、いわばそれを模索していこうとする時期であった。

II. 読み書き関連指導の展開——明治20年代～明治末期——

1. 作文教授法の体系化

明治20年代後半、及び同30年代になると、作文教授法に体系化が求められるようになり、それに呼応する形で、ドイツの作文教授法の影響を受けた作文教授書が相次いで刊行されるようになった。これらの作文教授書では、いずれも作文教授法の体系化が図られ、その体系が一覧できるようになっている。その類別された具体的な作文教授法の中には、読み書き関連指導にあたるものが多く含められていた。

いま、その一例として、佐々木吉三郎氏著『国語教授撮要』（明35・8、富山房）中の「綴り方教授法」を取りあげてみる。

第一類 内容と形式と二つながら与ふるもの

(一) 読本其の他の文字、文句、文章等を其の儘に写し取る方法〈視写法〉…甲

第二類 内容のみを与へて、形式を工夫せしむるもの

(一) 他人の談話を聞き、其の儘に書き取らしむる方法〈聴写法〉…甲

(二) 改作法、即ち談話体の文章を文語体に、文語体の文章を談話体に、記事文を書簡文に、詩歌を散文に、或は其の反対に改作せしむるもの…甲

(三) 他人の談話を聞き、直ちに之を文語体に綴らしむる方法

(四) 填充法

(A)文字を填充せしむるもの…乙

(B)文句を填充せしむるもの…乙

(C)文章を填充せしむるもの…乙

(五) 縮約法（省略法）…甲

(六) 敷衍法…甲

(七) 修辞法文法等の練習を主とする諸方法

(A)同意異形の文字、文句、文章等を探らしむるもの…乙

(B)法、時、数等を変化したる場合を工夫せしむるもの…乙

(C)字法、句法、章法等の誤りを正し、若くは、一層適良なる文字、文句、文章等を工夫せしむるもの…乙

(八) 絵画、又は、実物等によりて説述せしむる方法…甲

(九) 共作法

(A)教師と児童と、共同に問答談話しつゝ、文を綴らしむるもの…甲

(B)児童を数団体に分ちて、相俟ちて、一文章を構成するもの…甲

- (+) 連接法…乙
 (A)秩序正しき数句の連接…乙(或は甲)
 (B)錯綜したる数句の連接…乙(或は甲)
 (C)共作兼連接…甲
 (D)共作兼自作附加…甲

第三類 形式のみを与へて、内容を工夫せしむること

- (一) 範文法…甲
 (二) 文段のみを与へる方法

第四類 形式も内容も二つながら与へざるもの

- (一) 文題を与ふるもの
 (二) 各自をして文題を定めしむる方法…甲^(注5)

〈引用者注：表中の甲・乙については、次のような説明がある。

甲…所謂綴り方の時間として、一時間も二時間も費やす丈の価値あるもの

乙…それ程までの時間をかけないで便宜、作文添削の場合、読書教授の場合などに附帯して、用ゆるに止めて可なるもの〉^(注6)

佐々木吉三郎氏は、ドイツの教育家ケールの創見にかかる作文教授法に拠って、「作文教授法の種類」を、以上のように四類15種のものとして提示した。なお、この佐々木吉三郎氏の「作文教授法の種類」は、東京高等師範学校附属小学校編『小学校教授細目』（明40・4、大日本図書株式会社）「二、綴り方」にもその付録として、ほぼこのままの形で転載されており、これが、この当時の作文教授法を代表するものであったことが伺える。^(注7)

ここに示された作文教授法のうち、視写法、改作法、縮約法、敷衍法、範文法、文段のみを与える方法などは、まさしく読み書き関連指導にあたるものであった。こうして、作文教授法が体系的に整備されていく中で、その一環としての読み書き関連指導も、次第にその方法面の開発が進められていったのである。

以上のように、この時期、読み書き関連指導が、それまでのような、単に読みの確認・定着のための手段としてだけではなく、さらに積極的に、作文教授の効果的な方法として活用されるようになってきたのである

2. 明治30年代における読み書き関連指導の実地教授例

次に、この当時の読み書き関連指導の実地教授例について見てみよう。児崎為槌氏（当時福岡県師範学校附属小学校主事）による、小学校四年生の「読み方」の授業例であり、明治34（1901）年7月に刊行された同氏の著書『国語科教授法講義』（積善館）に収載されているものである。いわゆる五段階教授過程によって進められているが、書く活動を随所に取り入れており、この当時の読み書き関連指導の実態が十分に伺える実践例である。教材および授業過程は、次のとおりである。（授業過程については、関連部分〈綴り方〉のみを抄出する。）

教材——『修正新体読本』巻7第15課「井上デン女国益ヲ起ス」

木綿ノ織物ニ、^{クルメグスリ}久留米飛白トイヘルモノアリ。是ハ、^{チクゴ}築後ノ国久留米ヨリ織出スモノニテ、其ノ初メハ、井上デントイフ女ノ織出シタルナリ、」第一回

デン女ハ、久留米ノ人ナリ、幼キ時ヨリ布ヲ織リ衣服ヲタチヌヒスルコトヲ好ミ、師ノ許ヘモ通ハス、自ラ勉メテ其業ヲキハメケルガ、十二三歳ノ頃試ミニ屑糸モテ、白糸ノ処々ヲシバリ、之ヲ藍汁ニヒタシ、引上ゲテシバリタル糸ヲトキヌテ、コレニテーツノ布ヲ織リタリ、」第二回

サテ其織り上りタル布ヲ見ルニ、白キマダラ細ニ顯レテ、イト珍ラシカリケレバ、時ノ人之ヲ賞シテ、雪降又ハ霞織ト呼ビテ、イタク珍重シタリ。』第三回
 デン女コレヨリ益々ハゲミ、工夫ヲコラシテ多ク織出シケル程ニ、之ヲ買フモノ次第二増シタリ。十五六歳ノ頃ニハ、其業イヨイヨ精シクナリケレバ其ノ家ニ就キテ、業ヲ習フモノ多ク、四十歳ノ頃ニハ、其ノ教ヲ受ケテ業ヲ開キタルモノ四百人ニ及ビ、コレヨリ飛白織ノ名大ニ世ニ顯レタリ。』第四回
 女ニテモ志ダニ固ケレバ、デン女ノ如キ發明ヲモナシトゲラルルモノナリ。サレバ何人モ其業ヲハゲミテ、身ノタメニモナリ、又世ノ益トモナルコトヲハカルベシ。』第五回

授業過程——本授業は七回に及んでいるが、第二回目を除いたすべての時間で、綴り方が課せられている。ことに第六回、第七回の終わりの二時間は、全時間が綴り方にあてられている。その他の時間（一回目、三回目から五回目）では、各時間の最終段階が作文の課題となっている。こうして、この実践は、各単位時間においても、また教材全体から見ても、読んで書くという授業構成を積極的に採り入れようとしたものであることがわかる。

○第一回（初めより女の織出したるなり迄）

綴り方 左の間に対して答案を綴らしむ（談話体）

久留米飛白の名の起り、發明者に就きて知る所を書け、
 博多織又絞に就て同様の事を綴らしむ。

「織出す」の字を与へて、任意に単文を綴らしむ。

○第三回（さて其織上りたる云々より……珍重したり迄）

綴り方 左の填字文を課す（読本中の思想を取り別種の文を綴る読
本の文章其儘を書かしむるは益少なし）

布の……をしぼりて……につけ、引上げて……をとけば絞……。

時の人……思ひて、……もの多し。

「飛白」の二字を与へ何故に其布を飛白と云ふか其意味を綴らしむ、

○第四回（デン女これより……世に顯はれたり迄）

綴り方 左の間に答へしむ（話語体）

デン女が飛白を發明してより何年にして四百人の弟子を得しか、其次第を綴れ、

○第五回（女にてもより……終り迄）

綴り方 「公益」の文字を与へ其意味を説き且実例を挙げしむ、

本課の初めより復習せしめ連続して話さしめたる後（話方練習）各節に就て其主旨のある処を綴らしめ、且大体の結構を問答す、綴り方教授上頗る要用なり。括約せしむる一例左の如し

一 久留米飛白は井上デン女の織出したものである、

一 デン女の幼時の事

一 飛白を織出したる次第

一 其業大に進み多くの門弟を得たる事

一 デン女は公益を拡めしものと云ふべき事

○第六回 日用文に応用す

一 教材

文題 久留米絹を注文する手紙

（前週迄に読方にて「井上デン国益を因る」の全課を授けたり）

作例

私のおかつさんが、私や弟の単衣を、久留米絹で、つくつてつやろーと、云ふて居られますから、地のよいのを、二反だけ、急に御送り下さい、御注文申します。

一 目的 物品を注文する日用文の形式を授く

一 教法

予備

1. 皆さんは、井上デンのことを学びましたが、あの人は、どんなことをしましたか、
2. 久留米絣はどんなきものをつくるによくありますか、
3. 此頃は、大分あつくなりましたが、皆どんなきものがあるよーになりましたか、
4. 単衣を、なんでつくつてもらおーと思ひますか、
5. 久留米絣のよーな反物は、どこに注文しますか、

目的指示 今日久留米絣を注文する手紙をかきませう
思想整理

1. きものはたれがつくつてやるか。
2. たれのきものを、つくつてもら_(→)一ことにさせうか、
3. 絣何反位にさせうか。
4. 急に送りてくる、よーにはどーいふてやりますか、
5. おしまいにはどーいひますか

言語練習

之をまとめて優等生二名劣等生三四名位に談話せしむ

記述

暫く腹案を命じ、直に草稿帳に記述せしむ此時一生徒は板上に記述せしむ

机間巡視

此際特に、中等以下の児童に注意し、記述の順序敬詞の使用方を誘導す

批評訂正

板書せる文につき、早く記述し終りしものより出て、自働訂正をなさしむ、此際教師は尚記述し終らざる劣等生を誘掖す、

自働訂正略々つきたるときは、板書文を一回読ましめ訂正の箇所につきて問答し児童と共働的に決定す、

最も注意すべきは、言語の誤、敬詞の使用等なり

交互訂正

板上訂正終りたるときは、各自の草稿帳を隣席児童と取換へ交互に訂正をなさしむ

練習（次時に譲る）

尋常読本巻八を注文する手紙

以上回を重ねる事七、「井上デン女」の一課を捕へ来りて読み方話し方、綴り方及書き方の一部を練習したり（注8）

以上のように、この児崎為穂氏の授業は、今日注目されている本格的な読み書き関連指導の先例が、すでに明治期の半ばに存在していたことを物語る先駆的な実践に成り得ている。というのは、まず①読解学習で内容を細かく読み取り（そのためには、随所に書く作業を取り入れ——それも、改作法、填句法、自作法、縮約法などと多彩に）、次に②文章形式（結構）について学習させ、その後、③指導法によって作文（久留米絣を注文する手紙、尋常読本巻八を注文する手紙）を課していくなど、実にダイナミックで、しかも周到な読み書き関連指導が、すでにここに展開されているからである。

3. 国定教科書期（第1期・第2期）における読み書き関連指導

明治37（1904）年、国語教科書は、それまでの検定制度から、国定制度に切り換えられ、全国を北から南まで、一種類だけの教科書（文部省著作『尋常小学読本』）が用いられるようになった。そして、この時期、この読本と綴り方を密接に関連させて綴り方指導を展開していくための教師用書まで刊行されるに至っている。第1期の読本との関連では、日本書籍編『国

語綴方教法及教授案」(明37・9, 日本書籍)が、また、第2期の読本との関連では、『新国定教科書準提尋常小学綴方教授書』(明43・7, 国定教科書共同販売所)が、それぞれ刊行されている。II-1で取りあげた「作文教授法の種類」が、ここでも積極的に活用されており、こうした読本(読み方)と作文とを結ぶ——読み書き関連指導がすっかり定着した感を抱かせる。

これらを代表して、日本書籍編『国語綴方教法及教授案』においてその実態を見てみよう。本書は、その「緒言」に、「本書は、文部省著作尋常小学読本につき綴方を教授すべき教師用書として編述したるものなり」と述べられているように、読本(実際には、修身も加えられている)との連絡を密接に保ちながら、綴り方指導を展開させようとしている。一学年を四十週と仮定して、各課の教材を配当し、その指導案を提示したものである。

たとえば第三学年用前期(21週)の文題、及び教授法は、次のようになっている。

第1週	1. ちょー	叙述法	第12週	1. 水のこーよー	(読)	連写法
	2. 日記	填句法		2. 同 つづき	(〃)	填句法
第2週	1. わたくしの家	(読) 叙述法	第13週	1. 汽車にのるじゅんじょ	(読)	叙述法
	2. 同 つづき	(〃) 同法		2. 汽車	(〃)	同法
第3週	1. 春の野	(読) 共作法	第14週	1. 小太郎と三郎	(読)	共作法
	2. 谷村計介	(修) 自作法		2. 漁業	(〃)	叙述法
第4週	1. 同 つづき	(修) 同法	第15週	1. 後光明天皇	(修)	填句法
	2. 同 つづき	(〃) 同法		2. 日本武尊	(〃)	自作法
第5週	1. 机のものがたり	(読) 速写法	第16週	1. 同 つづき	(〃)	同法
	2. 徳川吉宗	(修) 叙述法		2. 同 つづき	(〃)	同法
第6週	1. 麦	(読) 段落法	第17週	1. かうもり	(読)	段落法
	2. 二宮金次郎	(修) 共作法		2. 夕立	(〃)	連写法
第7週	1. 同 つづき	(修) 叙述法	第18週	1. 落雷を見舞ふ	(読)	叙述法
	2. 同 つづき	(〃) 同法		2. 軍盤	(〃)	段落法
第8週	1. 同 つづき	(修) 叙述法	第19週	1. 同 つづき	(読)	同法
	2. 蚕	(読) 段落法		2. じょーじわしんとん	(修)	自作法
第9週	1. 桑	(読) 同法	第20週	1. 黄海の戦	(読)	共作法
第10週	2. 田うゑ	(読) 共作法		2. 虫の声を聞にきそふ	(〃)	叙述法
第11週	1. つゆ	(読) 叙述法	第21週	1. 山林の効用	(読)	文段法
	2. ねるそん	(修) 自作法		2. 同 つづき	(〃)	同法

備考 (修)とあるは修身科に於て授けし材料其儘を取りしもの多く、(読)とあるは読本に於て学びし材料に関連せる事項をとりたるものなり。(「第三学年用前期」目次から)

これらの中から、その教授案例を「叙述法」と「共作法」において見てみよう。

① 〈叙述法〉の教授案例

第2週第1時

文案 わたくしの家

わたくしの家は、……村（或は市町）の……にあります。前は……で、うしろは……であります。また、にはには、……などの草木がうゑてありますから、いつも、これらの花が咲いて、けしきがよくなります。

家のまかずは、○まあって、そのうちいちばんひろくてきれいなのは、○ちよーのざしきであります。わたくしのいつもがくもんするところは、……の○ちよーのまであります。

方法（第1週第1次の形式による）

1. 此頃汝等は読本にて如何なる処を学びしか。然らば本時間は、汝等の家のことにつきて記述せしめん……とて左の間をなす。
 - イ. まづ汝等の家は何処にあるか。
 - ロ. 家の前後は如何なる処なるか。
 - ハ. また庭には如何なる草木が植ゑあるか。^(マツ)
 - ニ. 家の間数は几て幾間あるか。
 - ホ. その中一番奇麗なるは何処なるか。
 - ヘ. また汝等が常に勉強する間は何処なるか。
2. 必要な文字を板書せしむ。
3. 記述を命ず。
4. 記述終らば、數生をして輪番に読み上げしめ、児童をして批評添削せしむ。
5. 前項の批評により、児童をして其作文につき誤謬若くは不適當なる点を発見せしめ、各自訂正して後教師に差出さしむ。

備考

1. 此教材は思想の豊富なるは勿論、発表の形式も已に読本に於て得たるものなり。故に教師は記述すべき事項及順序等に注意すれば可なりとす。
2. 児童の差出したる草稿帳は次の時間迄に訂正し置くべし。^(註9)

② 〈共作法〉の教授案例

第3週第1時

文案 春の野

今は、春のなかばでございます。野は一めん、草があをあをとめをだして、すみれ、たんぽぽ、れんげそーなどが、うつくしうさきそろってをります。ちよーはひらひらと、花から花にとんでおりますし、ひばりは、くもの上までまひあがって、おもしろいうたをうたってをります。

一年のうちで、はるのけしきほど、よいものはありませぬ。このころ、のに出て、花をつんだり、ちよーをおったり、ひばりのなくこゑをきいたりするのは、おもしろいことであります。

方法

1. 文題を提出し、左の事柄につきて其要点を問答す。
 - イ. 今は春の何時頃に相当するか。
 - ロ. 野の草は如何になりしか。
 - ハ. 蝶、雲雀等は如何になしつゝあるか。
 - ニ. 一年の中で最も美はしき景色は何時なりと思ふか。
 - ホ. 以上の問答終らば、二三の児童をして纏めて話さしむ。
2. 児童をして 句ずつ順次表出せしめ、更に之れを批評せしめて、適當と認めたるものを板書す。

3. 全文を書き終らば、更に之れを批評訂正せしむ。
4. 輪読及斉読を命ず。

備考

1. 本教材は読本に於て授けたる「のあそび」といへる第一章を敷衍し、且其順序を変じて記述せしめんとするものなり。
2. 出来上りたる文章は、時間に余裕あらば之を国語帳に筆記せしめ、若し其余裕なければ、次の国語時間を以て写し取らしむべし。(注10)

読本に連絡させ、読本を生かした作文指導を積極的に展開していこうとする意図が伺える。こうした傾向は、国定第二期『尋常小学読本』の綴り方教師用書、『新国定教科書準拠尋常小学綴方教授書』にも引き継がれていった。

これら二つの綴り方教師用書における教授法の種類としては、聴写法・暗写法・直観法・改作法・文段法・談話法・指導法・共作法・敷衍法・縮約法・範文法・添削法・自作法等が採られている。しかも、それらが、各学年において発展的に繰り返し学習できるよう、らせん的に配置されたのである。

低・中・高学年、それぞれの時期における中心的な教授法を求めてみると、およそ次のような傾向を認めることができる。

低学年——聴写法・暗写法

中学年——暗写法・改作法・文段法・指導法

高学年——指導法・自作法

こうして、明治後期の作文教授法は、大きくは、練習作文（基礎→基本）→自作文へ、という段階をふんでいく方向をめざしていたと考えることができよう。そして、読み書き関連指導は、練習作文を大きく支えていたのである。

以上、第一期〔着眼期〕——明治10年代後期——、第二期〔展開期〕——明治20年代～明治末期——を通覧してみると、明治期における読み書き関連指導は、まだ独立したジャンル、あるいは指導法とは言い難く、作文・綴り方の一方法として組み込まれ、しかもその有力な位置を占めていたということができよう。つまり、読み書き関連指導への着眼・展開は、一方でその独自の価値・効果を認めつつも、現実には、作文・綴り方教育の発達の中で、その有力な一方法として生い育ってきたという見方ができるように思う。そして、その第一期・第二期における読み書き関連指導の特色としては、

- (1)読みの確認・定着——教科書の教材文が正しく読み取れているかどうかを確認する、あるいは、読み通した後にまとめ的に書かせることによって読みの定着を図ろうとする。
- (2)教材文（範文）の模倣——教科書教材を範文として、その内容・形式を参考にして文章を綴らせることによって、作文に慣れさせるとともに作文力を伸ばそうとする。

以上の二点を認めることができよう。

自作文に関しては、その方向をみざし、それを作文の最終段階として認めながらも、小学校児童の発達段階を考慮すると、逡巡せざるを得ないといった態度をとっていた。

つまり、明治期の読み書き関連指導は、児童が自立して作文を書くことができるための練習作文として位置づけられ、その体系化・系統化が図られた時期と言えよう。そして、自作文そのものの展開・発展に関しては、来たるべき新しい時代を待っていたととらえることができる

のである。

III. 読み書き関連指導に対する反省——大正初期～昭和10年代——

1. 大正期綴り方教育論の動向

明治後期からすでに始まっていた自作文重視の作文教育思潮は、大正自由教育の中で、ますますその勢いを深めていった。大正2（1913）年、芦田恵之助氏は、『綴り方教授』を著し、“学習者自らが題材を求め、学習者自身のことばによって綴る”——いわゆる「随意選題作文」を提唱し、その支柱となって活躍した。この随意選題作文は、「大正デモクラシー」、「児童の世紀」といった、自由を尊ぶ社会的、教育的背景の中で、次第に多くの支持を得ていき、「近代国語教育史上、もっとも緊張し、充実した論争の一つ」と言われる“随意選題論争”などを経て、大正、昭和戦前期を代表する作文教育論として定着していった。

そのため、これまで、作文教育の主流として育ちつつあった、いわゆる“練習作文”（読み書き関連指導も含む）が、二次的なものとして考えられるようになってきた。そこには、自作文の意義が高く認められてきたという時代背景ももちろん存在してはいたが、それまでの練習作文が、児童の興味・関心よりも、どちらかという作文の体系・論理を求める方向に傾いており、それがともすると、あまりにも形式的で、硬直化した作文教育に流れていったことに対する反省の意味も込められていたのである。

2. 国語教科書編纂官の立場

以上のような時代状況から、国語教科書を編纂する側も、こうした作文教育論の動向を十分にふまえてかからなければならなかった。すなわち、編纂官たちは、随意選題作文を認めつつ、教科書の文章表現をできるだけ児童の発達段階に即したものにし、児童が作文を書く際の参考として生かされるようにと努力を重ねていったのである。『尋常^{尋常}国語読本』の編纂に携わった八波則吉氏は、このあたりのことについて、次のように述べている。

読本に依つて話し方、聴き方、読み方、綴り方及び書き方が練習を積めるようになって来なければいかぬといふ主義の下に今度の読本は編纂されて居ります。従来の読本は動もすれば綴り方を考の外に置いてゐなかつたかと思へる程の大人本位のものでした。小学校の教育に経験の乏しい人が主にやつて居つたので、唯教へろ、教へろ、教師本位で、児童の理解に訴へるやうな文章が多く、従つて綴り方の題とし、綴り方の範文とするには余りに児童の思想経験と懸け離れたものでした。そこで随意選題又は自由選題といふやうな主義が起つて、さうして読み方の教材と綴り方とは何等連絡を取らないやうな教授法が行はれたのであります。是は第一読本が悪かつた、読本にも罪があつたのであると思はれます。(註11)

八波則吉氏は、以上のように、随意選題作文が世に大きく迎えられるのは、一つには読本教材のあり方、およびその叙述のあり方に大きな問題があったとの認識に立った。そこで氏は、国語教科書本来のあり方としては、随意選題作文をも含み込んだものとして存在すべきであり、今回の新読本『尋常^{尋常}国語読本』は、その点を考慮して成っているとの立場を強調したのである。そこから八波則吉氏は、国語教科書（読本）を綴り方にも積極的に活用していくことを希求して、次のように述べている。

綴り方との連絡は範文の挿入です。当該学年の児童又はそれに擬した文章が多く入れてありますから、こんなものを自分も一つ書いて見ようといふ^(マ)気を咬る。そこを捉へて綴り方と連絡を執つて戴くことも出来るやうになつて居りますから、全くの自由選題又は随意選題のみを綴り方の進路と考へるのは、読本が改良されて居ることを無視したやり方であると思ひます。私は必ずしも綴り方は悉く課題でなければならぬと、そんな頑固なことは申しませんけれども、読み方の教材の中で、児童の境遇、思想等に近似したものであつて、是ならば児童に此の題を課して作らせることが出来ると気が付かれたならば、綴り方には、読本と同じ題のものをも出されて宜いと思つて居ります。^(注12)

『尋常^{尋常}小学^{小学}国語読本』は、従来の読本に比べて、確かにこの試みにおいて著しく改良されたあとが伺え、児童を主人公にし、児童の身の回りのことを、児童のことばで（多くはこれに擬して）表現した教材が数多く取り入れられている。そして、八波則吉氏は、この教科書教材を綴り方に関連させる具体的な方法に関して、次のように述べている。

例へば梅雨の頃に雨が毎日降つて居る、丁度そこに「雨」と云ふ課を読み方で教へられるとする、あの課は児童の雨に対する感を書いたものに擬した文です。さうすれば雨に就いて一つ書かせて下さい。又「私の家」といふ文章を習つたならば、あなた方の家の一つ書いて御覧なさいといつて課題して下さい。又丁度遠足のある時分に「遠足」といふ文章があつて旨く利用することが出来れば遠足と云ふ題で一文綴らせ、「松太郎の日記」を授けられた後には誰も日記を書いて見ようではないかといつて、吉松の日記やお安の日記を書かせて戴くといふやうに、児童の生活と読本の教材と近似して居るものがあつて、さうして綴らんとする心が咬られた場合は、其の機を逸せず課題作をなさせて下さるやうに希望します。故に諸君の案には、読本其の儘の題又は少し変へた位の題がある^(マ)ことを予期してゐます。少くとも読本を顧みて綴り方の教案を立て、戴きたい、三度に一度は綴り方は読本の内容と連絡を取つて行かれるやうにしたい。^(注13)

ここに示された関連の例は、いずれも巻五（第三学年前期用）からのものであり、すべて談話体で記述された教材であった。

こうした編纂官の苦心の跡が迎えられて、“児童作文に擬した教材文は、綴り方の模範材料となる”という賛同意見もあった。次に掲げる原田直茂氏（当時、広島高等師範学校附属小学校訓導^(マ)）も、そのうちの一人であった。^(注14)

作者が児童であるといふことは読者なる児童に読本文章に親しましめるに至る。境遇が同じであれば、各方面に共鳴することが多く、文章の鑑賞といふことが行はれる。又綴り方といふ方面から見ても取材の眼を啓培し、綴文の動機を刺激し、表現法を暗示することが多い。此等の点から眺めて、作者を児童と想定した文章は極めて貴いものである。^(注15)

この原田氏の発想は、まさに読み書き関連指導のそれであった。

しかし、こうして『尋常^{尋常}小学^{小学}国語読本』は、読本教材文としては従来になく斬新なものであったが、当時の綴り方教育への影響という点から考えてみると、原田氏のような賛同意見も一部にはあったものの、大勢を占めるには至らなかったようである。当時の日本の綴り方教育の思潮は、大正2（1913）年、芦田恵之助氏によって随意選題作文の提唱がなされ、続いて大正7（1918）年、鈴木三重吉氏主宰の雑誌「赤い鳥」が創刊され、さらに昭和期を迎えると、「生活綴方」時代の到来というように、綴り方教育の大道が、自由作文を中心にして切り拓かれていく時代であった。そこでは、“児童自身が、児童の身の回りのことを、しかも児童のことばで綴つた”みずみずしい作品が次から次へと生み出されて、それに共感が寄せられ、「髭の生えた坊ちゃん」^(注16)

の文章は、やがて次第に色あせたものとして受け取られるようになっていったのである。

3. 秋田喜三郎氏の「創作的読み方」指導

この時期、当時、奈良女子高等師範学校附属小学校訓導であった秋田喜三郎氏は、旧来の、形式優先で、内容を置き去りにした読み書き関連指導に対して、厳しい批判を加えるとともに、自らこの指導法のあり方に対して、新しい考え方を示した。

従来多く考へられてゐた読方と綴方との連絡は読方で授けた文字・語句・結構等を綴方に応用するにありと解せられてゐた。美辞佳句を誦誦せしめ、結構を注入して、これ等を直に綴方に応用せしめて——これ等の形式に思想をあてはめるのを以て——読方と綴方との連絡なれりと思惟してゐた。併しこれは覚醒した綴方の本質に反した考である。綴方は自分自身の想（思想感情）を自分自身の言葉で文章に表現することであつて、その表現の形式として文字・語句・結構等が必要となるのである。想のために形式が必要となるので、形式のために想の表現を強ふるのではない。随つて読方教授で文字・語句・結構等を取扱ふ態度も此の目的に合致しなければならぬ。例へば語句教授に於ては、語句の意義を正しく理解させ、その語句と想とが緊密に一致してゐる点を味はせ、更に語彙を豊富にして、他日自己の想を表現する際に、正しく表明し得る言葉を、自由に選択し得るやうに取扱つておかなければならぬ。又結構に於ても常に想と関連せしめて取扱ふことが大事である。結構を単独に結構として論ずるは価値の少いことで、却つて綴方指導に悪影響を及ぼすものである。言ふまでもなく、結構は想の表現を有効適切ならしめる形式であつて、想を離れては生命のないものである。故に結構の吟味には想の上に立つて、段落の切方、主想客想の配案、篇の組立、伏線照応等の用意につき、作者の苦心の跡を知らしめ、かゝる場合には、此の如き結構を採ることが、想の表現上最も自然であり、且適切であることを教へるのである。換言すれば児童が彼等の想を発表する場合に、自然で且適切な結構を選択発見し得るやうに指導しなければならぬ。(注17)

以上のように、秋田喜三郎氏は、文字・語句・結構は、あくまで想（内容）を実現させるためにあるということを強調したのである。そして、この主張に基づいて、読み方指導と綴り方指導との関係を、次のようにまとめている。

綴方指導から読方教授に何物を要求するかと言へば、それは事象物象の観方・考へ方・感じ方を授けて、児童の思想感情を啓培し、それを文章にまで表現するに必要な文字・語句・修辭・結構等を児童の物と為すことであらう。それであるから、読方教授に於て作者の観方・考へ方・感じ方を知らせ、その表現の形式としての文字・語句・修辭等の吟味をなすことは勿論読方教授の仕事であるが、又一面から言へば、綴方指導の基礎的能力を築き上げるものと謂ふことが出来ると思ふ。而してかくの如き取扱は創作的取扱によれば、よく其の目的を達することが出来る。(注18)

すなわち、秋田喜三郎氏の主張する創作的読み方教授——作者を想定し、文章を通して想の観方・考へ方・感じ方を甦味させる、児童をして作者の地位に立たせて、その表現に就て鑑識批判させる——によれば、読み書き(注19)関連指導が、それまでの、単に教材内容を確認・定着させることや、単に形式を模倣させて作文させることにとどまらず、“作者の想（見方・考へ方・感じ方）が、どのように表現されているか”という、読むことと書くこととを内容の面で有機的に結ぼうとする視点からとらえ直されることになって、より本質的な関連指導が実現することになると主張したのである。児童を作者の立場に立たせて（作者想定）、その立場から文章を検討させる——つまり、「文章を見る目を育てる」というところに、秋田喜三郎氏は、読み書き関

連指導の接点を求めたのである。

その「創作的読方教授」による教授の実際について見てみよう。「創作的読方教授」の「精読課教授の段階」は、

- 1 予備的問答 2 目的指示 3 自習 4 試読 5 解説 6 自習 7 精読 8 達読 9 書取及
 応用 (注21)

以上の9段階から成っている。このうち、7「精読」の段階がその中心である。この「精読」の段階は、さらに、次のような、

〔1〕 想の吟味——作者の文章を通して想を翫味させる

〔2〕 表現法の吟味——児童を作者の地位に立たせて、その表現法を吟味させる

という二つの作業があって、「想と表現との融合調和せる所を味得させる」(注22) 創作的な読み方が実現することになるのである。

その實際を、「アラビヤ馬」(『尋常小学読本』巻11-11)の實踐において見てみよう。ここでは、「表現法の吟味」を中心にして、関連部分のみ抄出する。

第1時 第一単元の読解的取扱(略)

第2時 第一単元の深究的取扱

1 目的指示

アラビヤ馬の良馬であること、それを書き現はすに作者が如何に工夫してゐるか、読本を一層深く調べて見よう。

2 朗読 3 大意問答 4 自習(以上、いずれも略)

5 精読

想の翫味、朗読(略)

表現法の吟味

第一段……主想 { 面白き話により、アラビヤ馬の良馬であることを、読者 }
 第二段……客想 { に諒解せしめんとした、作者の苦心を明かにする。 }

第3時 第二単元の取扱

6 精読

想の翫味(略)

表現法の吟味

名馬を産する理由……主想 (前教材と比較して作者の苦心を知らしめる)
 旅行日記の一節……客想

第4時 結構の取扱

1 目的指示

アラビヤ馬のことを書くのに作者は如何に文章を組立てたか、その苦心の跡を調べよう。

2 朗読

3 自習

課題提出—各段落の大意と文章の組立

児童自習—(簿上解決) 個別指導

4 結構の吟味

第一段 アラビヤ馬の長途の騎行にたへること……(主想)

第二段 アラビヤ馬の達者なことを証明する話……(客想)

第三段 アラビヤに名馬を産する所以……(副想)

名馬を産する理……(副想の主想)

旅行日記の一節……(副想の客想)

作者がアラビヤ馬の良馬であることを記さんとして、その証明のため興味ある話を引用し、更に証明的に良馬を産する所以を説いた、苦心の跡を味得せしめる。

五達読

六書取

文の結構 (注23)

この「創作的読方教授」では、まず文章内容を精査検討させ、次に作者の立場に立って、作者の想が、どのように表現されているかを、表現法の吟味によって学習させていく——そこに、それまで見られなかった新しい形の読み書き関連指導の成立を認めることができる。ここには、従来のように「読んだことを書く」、「読んだことを生かして書く」といった「書く」という直接の作業は見られない。(これには、もちろん、この『創作的読方教授』が、読み方に関わる著作であり、これまで筆者が取りあげてきた明治期の書物が綴り方のそれであったということの影響もあるであろう。)だが、ここで大切なことは、読み書き関連指導の一つのあり方として、こうした文章表現を書き手の立場から検討させていくという方法があり得るということを示唆した点であろう。この方法は、まさしく「作文の基礎能力」を育成するものである。読むことと書くこととの関連ということから言うならば、「内容を読み、表現を見つめる」という本来的な作業と言える。静態的な作業ではあるが、大切な学習である。秋田喜三郎氏のこの「創作的読み方」指導の提唱は、こうして旧来の「読んで、書く」といった読み書き関連の方法に、新たに「読んで、その書き方を検討する」という方法を加えることになったのである。秋田喜三郎氏は、こうして、従来の「読方と綴方との連絡は読方で授けた文字・語句・綴方に応用するにあり」に対して反省を求め、その代案として、そこに文章研究的な新しい視点を提示したのである。

こうして大正期は、「創作的読み方」指導のような斬新な考え方も登場してきはしたが、読み書き関連指導という点では、全体的に低調で、不振の時代であった。

これに続く昭和戦前期も、作文教育界では、自作文重視の生活綴方がその主流となった。一方、読み方教育の領域では、多読(通読→精読→味読)によって解釈を深めていく解釈学的読解がもてはやされた。そして、それぞれが独立して進められ、読み書き関連指導が入っていく隙がなく、大正期と同様、不振の時代であった。ただ国語教科書(『小学国語読本』、いわゆるサクラ読本)にあっては、前期の『尋常小学国語読本』の進歩的な試みを受け継ぎ、児童文教材をますます多く採用するようになり、読本と作文とを関連させようとする努力は継続されていた。

4. 国民学校期における『コトバノオケイコ』

昭和16(1941)年4月、それまでの尋常小学校は国民学校と改められ、国語教科書もサクラ読本から国定第五期の『ヨミカタ』・『よみかた』・『初等科国語』へと改定されていった。この時、国語教科書史上、初めての試みとして、低学年に『コトバノオケイコ』が編纂された。当時、文部省図書監修官であった石森延男氏は、この『コトバノオケイコ』の性格について、次のように述べている。

この『コトバノオケイコ』を編纂した方針をいふと、次のやうなことになる。即ち第一期の児童、いひかえれば、初等科第一学年、第二学年の児童には、特に国語の作業を重視したのである。それで児童の生活語の発音訓練であるとか、標準語の訓練であるとか、文字語彙の習得であるとか、あるひ

は、話し方や書き方の修練といふことをさせねばならない。その仕事をみちびき、行はせるためにこの『コトバノオケイコ』が作成されたわけである。(中略)

その内容項目には、いろいろなものがあるが、大まかに分けてみると、「話し方」へ発展させる部面、ことばづかひに注意を与へる部面、語法に関する部面、あるひは、「綴り方」へつながる部面、それから「書き方」を修練する部面といった大体五つの部面が、ふくまれてゐる。(注24)

つまり、『コトバノオケイコ』・『ことばのおけいこ』を、言語練習の書として編纂したというのである。ここでは、関連指導という視点から、「話し方」、「綴り方」に関する部面について見ていきたい。

「話し方」へ発展するところでは、児童の生活を省みる緒があたへられ、そこから、子どもらしい話材なり、話題なりが、湧き出すやうにしむけてある。この教師と児童との問答することにより、おのづから「話し方」が正しいものにみちびかれていくやうに仕組まれるのである。(中略)

また「綴り方」へつながる部面では、『ヨミカタ』の教材に即して、ものの見方や考へ方を取扱ひ、時には、『ヨミカタ』の長文を、要約させて記述させたり、叙述のかたちと対話のかたちに改めさせたり、単純化された短文を、児童生活内にとり入れて、ひろげさせてみたり、ここでは、文字による表現といふ仕事の基礎をねることになつてゐる。(注25)

これらの実際の取り扱いについては、この時、「教師用書」が同時に作成されており、その中で具体的に示されている。いまその一例として、「日曜日の朝」(『ヨミカタ 三』第25課)の取り扱いを見てみよう。

取扱の要点

読むこと 発音を正しく指導する。文字・語句等の指導をなし、読むこと、話すこと、書くこと相俟つて読みを確実にする。

話すこと 挿画(掛図)文章等を中心とし、興亞奉公日に於ける児童の生活体験と結んで話をさせる。

書くこと ことばのおけいこ 六十一頁(一)によって文字を正確に書かせ、時間に余裕があれば適当に書取をさせる。

文字の指導 新字・読替を中心として文字を指導する。

ことばの仕事 ことばのおけいこ 六十二頁(二)(三)によつて文章を書かせる。(注26)

なお、『ことばのおけいこ 三』の該当部分は、次のようになっている。(一)は書き方の練習なので、ここでは省略する。)

(一)「ヨイコドモ」の「兵タイサンへ」をよくよんで、じぶんでるもん文をかいてごらんさい。

(二)こうあほうこう日にしたことをかいてごらんさい。(注27)

以上のように、国民学校期においては、読本と話し方、読本と作文とを結ぶ表現・理解の関連指導が考えられていたことがわかる。ことに読本と話し方との連絡は、これまでには見られなかった新しい試みであった。

なお、「教師用書」には、すべての学年において、綴方の「参考文題」が掲げられている。これらのほとんどは、季節、年中行事など、児童の生活に深く結びついた文題が配慮されている。^(注28)このことから見ても、自作文中心の考え方は、この時代、深く浸透していたことが伺えるので

ある。

以上、第三期〔反省期〕——大正～昭和戦前期——は、明治後半期に次第に体制を整え・定着しつつあった読み書き関連指導に対して、児童が不在、またあまりにも形式的であるとして、反省を求められた。時代的にも自由を尊ぶ思潮が深まる中で、自作文重視の傾向が高揚していった。その結果、大正～昭和戦前期において、読み書き関連指導は、事実上あまり注目されることのない存在であった。そうした不振の中で、わずかながら、国語教科書（『尋常^{尋常}国語読本』、『小学国語読本』）の作文教育への配慮だけは続けられた。また、秋田喜三郎氏は、「文章を書き手の立場から見る」創作的読み方を示して、読み書き関連指導に新しい灯をともした。さらに、国民学校期における『コトバノオケイコ』は、作文のみならず、話し方との関連を示唆するなど、国語教科書に関連指導的要素を復活させた。そうした地道な努力は、続けられていたのである。

Ⅳ．読み書き関連指導の再興——昭和20年代～昭和40年代——

第一次世界大戦に敗れた日本は、昭和20（1945）年9月より、民主日本として再出発することになった。日本教育は、アメリカの教育思潮の影響を大きく受け、国語教育もそうした中で単元学習の時代を迎えることになった。国語教科書が改訂され、新たに「学習指導要領」が作成されて、民主的な国語教育を展開していくための指針となった。

1. 『学習指導要領国語科編（試案）』の刊行

昭和22（1947）年12月に発行された『学習指導要領国語科編（試案）』において、文部省は、戦前の国語教育を反省しつつ、戦後の新しい国語教育の目標について、次のように述べている。

国語科学習指導の目標は、児童・生徒に対して、聞くこと、話すこと、読むこと、つづることによって、あらゆる環境におけることばのつかいかたに熟達させるような経験を与えることである。

ところが、これまで、国語科学習指導は、せまい教室内の技術として研究せられることが多く、きゅうくつな読解と、形式にとらわれた作文に終始したきらいがある。今後は、ことばを広い社会的手段として用いるような要求と能力をやしなうことにつとめなければならない。^(註29)

ここで、国語科は、聞き・話し・読み・書く——言語経験を与えることであるという、いわゆる言語経験主義と呼ばれる考え方を提示したのである。そして、これを実現するためには、一つの単元を構成し、その単元をめぐって総合的に言語活動を展開していく中で、それら（聞き・話し・読み・書く）の学力の育成を図ろうというものであった。

こうした単元学習の考え方に基づけば、「表現・理解」の関連指導は、いわば自然のうちに展開されるところがある。というのは、聞いたり、話したり、読んだり、書いたりする機会をできるだけ多く持つことができるような単元を設定することになるからである。とは言え、厳密に言うならば、この単元学習では、「読んだり、書いたり、……」といった総合的な言語活動が展開されることは事実であるが、「読むために書く」、「読んで書く」、さらには「書くために読む」といった、読むことと書くこととが有機的に結びついた、本来の関連指導とは言い難いところがあった。総合的に言語活動を展開させていく中で、読み書き関連指導も含まれていた

というような状況であった。

しかし、こうした単元学習をめざしたこの『学習指導要領国語科編（試案）』が、たとえ無意図であったにしろ、それまで長い間、低迷を続けていた読み書き（あるいは、聞く話すも含めて）関連指導に再び光をあてる、その契機となったことは間違いない。

2. 昭和20・30・40年代の国語教育の動向

新教育が実施されて、四、五年を経た昭和20年代の半ばころから、「国語の基礎学力が低下している」という調査報告が相次いで出されるようになってきた。それらのうちのほとんどは、漢字の読み書き能力の低さを嘆くものであり、次いで、読解力の低下、中でも説明的文章を読み取る能力が低いという指摘がなされ、こうした方面への対策が迫られることとなった。これらの指摘は、取りも直さず「社会生活に必要なすべての言語経験を与えていく」という言語経験主義の国語教育、ひいては単元学習が、国語の基礎学力を育てていないのではないかという、それらに対する反省という形で受けとめられた。国語科の単元学習が、社会科のそれとあまり違わないというような声さえ出てきた。

こうした状況を反映して、昭和30年代の国語教育は、より「国語」教育的な方向へと変換を迫られることになった。すなわち、「系統学習」、「文法指導」、「読解指導」を中心にした、能力主義型の国語教育として展開していったのである。中でも読解指導、とりわけ説明的文章の読解指導については、特に熱心に討究され、文図を用いて指導する方法など、多くの研究・実践が積み重ねられていった。こうしたことから、後世、この時期を、“読解指導の時代”と呼ぶようになった。

昭和40年代になると、日本社会は、高度経済成長社会、また情報化社会へと急成長を遂げていった。その社会の動きと歩調を同じくするかのように、国語教育は、それまでのいわば読解指導偏重の状況に対して反省が求められ、読解指導と並んで読書指導の必要性が強調されるようになってきた。実践現場では、これより読書指導の研究・実践が活発に進められ、前期の“読解指導の時代”に対して、この昭和40年代の国語教育を、“読書指導の時代”と呼ぶようになった。

こうして昭和20年代後半から昭和40年代の国語教育を通覧してみると、読解指導にしても、読書指導にしても、いずれも読むことの領域の指導であり、この時期の国語教育が、読むことを中心にして進められてきたことがわかる。一方、作文教育も決してなおざりにされたわけではなかった。むしろ、常に重視され、昭和43年版の学習指導要領では、作文の授業時数を国語科の全時間数の $\frac{1}{10}$ ～ $\frac{1}{8}$ 程度と定めるなど制度的には強化されていったが、その実態は依然として低迷の状況を脱しきれなかった。

以上のように、昭和20年代から、同40年代にかけての国語教育は、読み・書きの指導が、独立して展開された時期にあたっていたため、読み書き関連指導が直接取りあげられる機会は、あまり多くはなかった。しかし、国語教科書においては、「学習の手びき」欄で、「登場人物の気持ちを書こう」、「主人公に手紙を書こう」などという形で、書く活動が指示されるなど、その営みは続けられていた。そして、それらの多くは、“読みを深めるために書く”という形の読み書き関連指導であった。

このような背景の中で、読み書き関連指導の意義を高く認めて、その実践的研究に取り組む学校、および実践者も出現してくるようになった。次に取りあげる神奈川県川崎市立向小学校、

青木幹勇氏の場合も、その代表的な一例である。

3. 神奈川県川崎市立向小学校の「作文の基礎能力」

神奈川県川崎市立向小学校は、読解指導たけなわの昭和30年代後半から、文部省の作文実験学校の指定を受けて、「作文の基礎能力」というテーマに取り組み、五年間の研究成果として、『作文の基礎能力』（昭40・5、新光閣書店）という一書を公刊した。この書物の第二章は、「作文力を伸ばす指導——その機会と方法——」となっており、作文の機会として、次の三者が取りあげられた。

1. 作文単元を充実される
2. 読解学習の中の書く機会を生かす
3. 行事・特別教育活動の中に機会を求める

これらのうち、第二番目の「読解学習の中の書く機会を生かす」という項は、まさしく読み書き関連指導そのものであった。ここに、作文力を伸ばす機会と方法の一つとして、作文単元、生活作文と並んで読み書き関連指導が位置づけられたのである。

向小学校が、この読み書き関連指導において目標としたのは、

読解学習中で行なわれる書く活動は、主として、児童が読みとったことを確かめたり、定着させたりするための手段である。(註31)

というように、いわゆる「読むために書く」（読みを確認し、定着させる）ということであった。

このねらいに沿って、向小学校は、その実践的方法として、

- (1) 抜き書き（要約をふくむ）
- (2) 詳述
- (3) 補い書き
- (4) 感想

以上の四つを取りあげている。そして、それぞれのねらい及び方法に関して、次のような説明を加えている。

抜き書きは、もっとも読解との結びつきが強く、読解の定着をねらうことができるが、ここでは、たんなる機械的な抜き書きよりも、表現に強く結びついた抜き書きを重視してとりあげた。

詳述は、読みの深まりによって、想像することのできる、ようす、気持ち、理由、具体例などを文章化する活動である。

補い書きということばは熟していないが、絵に説明をつける、つづき話や後日譚を書く、前書きふうな解説を書く、紹介ふうな文章を添えたり、調べたことをつけ加えたりする、というような書く活動をひっくるめてつけた仮の名称である。

感想は、いわゆる作文単元としての感想文ではなく、文学教材などを指導する中で書かせる感想である。形としては、二、三行のかんたんなものから、感想文らしくまとまったものまでふくめて考える。(註32)

以上のように、この神奈川県川崎市立向小学校は、作文能力を伸ばす指導を求める中で、その基礎能力を育成するに有力な方法の一つとして、読み書き関連指導に目をとどめたのであった。

4. 青木幹勇氏の「書きながら読む」

一方、時期をほぼ同じくして、読解指導の拡充・深化を求める立場から、読み書き関連指導に着眼したのが、青木幹勇氏（当時、東京教育大学附属小学校教諭）であった。

青木幹勇氏は、読解指導における書くことの機能について、氏の実践に基づいて、次のように述べている。

文章を書き写す活動は、一見機械的な作業のように見えますが、意識の活動というものは、けっしてそんなに単純なものではありません。子どもたちは、文章を書写することによって、ただ文字を右から左へ書き写すというだけでなく、書きながら、文章を読むようになってきます。音読や、黙読でも読むことは読んでいたのですが、読む力の弱い子どもは、ともすると、文章の上すべりの読みしかしない、文字は読んでいても、文意を読みとっていない空白の読みをしていることが多いのです。

それが、ゆっくり、文章を書き写していくとなると、書きながら文章を自分にひきつけ、それとなく文章を読んでいくのです。もちろん、弱い子どもは、書くことそのことでせいっぱいということもありましょうが、それはそれで、その子にとっては文字練習としても意味のある積極的な学習であるわけです。

しかし、書くことに慣れてくると、かつては読解学習のラチ外においてけぼりにされていた子どもも、書きながら読むようになってきます。

さらに、すすむと、書きながら、考えることができる、書くという活動が、単なる通読では、読み破ることのできなかつた、読みの深所へ、子どもを誘いこむのです。これは、いわば書くことによる精読であるといえましょう。書くことが、自然に、精読を、読み手に求めてくるのです。（中略）

それは書くこと自体にそういう機能が内在するからだということができると思います。

子どもたちにだって、

- 書きながら読む。
- 書きながら考える。
- 書きながら読み味わう。

そういうことができるのです。（中略）

とにかく、わたしは、書くという活動を読解指導に導入することによって、懐疑に低迷していた自分の指導に、ひとつの光明、少し大げさにいえば脱却の血路を見出したのです。^(注33)

青木氏は、読解指導における書くことの機能を、“書くことは、通読であり、精読であり、味読である”と指摘し、この機能を高く評価した。すなわち、青木氏は、読む過程に書く活動を取り入れることが、読むこと以上に豊かに読め、また深く読めることに目をとどめたのである。そして、こうした体験から、読解指導に書く活動を積極的に導入し、活用することとなったというのである。そして、この方法を導入することによって、「懐疑に低迷していた自分の指導に、ひとつの光明、少し大げさにいえば、脱却の血路を見出した」と述べたのである。

青木幹勇氏は、その「書きながら読む」指導の体系を、次の七つに整理して示している。

1. 文章を読んで問題を書く。
2. 問題点の多い文章、学習（指導）価値の高い文章を書写しながら読む。
3. 書写した文章に、アンダーラインその他の記号、小見出し、短い感想、意見などを書き入れる。
わたしはこれを自注と呼んでいる。
4. 文章を表解的にまとめたり、図式化したりしながら読む。
5. 書きとった文章に、読み手の読解メモを書きそえながら、読みを豊かにしていく。
6. 文章をさらに細かく読むために、読み手が、文章のある部分を、文意に従い、想像を豊かにたからかせて、書き広げてみる。

7. 文章を自力で読み破り、その読みの過程とか、読みとりえたこととか、読解の到達点などを、研究レポートとして書く。(注34)

青木氏は、さらに、これらの項目に即して、その実践例を紹介している。取りあげられているのは、次のものである。

1. 問題を書きながら読む 2. 文章を書写しながら読む 3. 書写した文章に自注を加えながら読む 4. 感想文を書いて読む 5. 読み広げるための作文 6. 読み深めるための作文 7. 書いてまとめる 8. 研究レポートを書いて読む

これらの中から、「読み深めるための作文」がどのようになされているか、その実態を、民話「かさじぞう」の授業の一部を引いて見てみよう。読み書き関連指導が、読み深めにいかに効果的であるかということをよく示している実践例である。

「かさじぞう」の話の頂点は、なんとといっても、おじいさんが、六体の地蔵に、かさをかぶせるところでしょう。ここは、子どもたちも、感銘をもって読んだところです。(中略)

ところで、地蔵にかさをかぶせ、雪まみれになったおじいさんが、家に帰ったところを読んでみると、こう書いてあります。

おばあさんも、この話を聞いて、
「それは いいことをなされた」

といてよろこんでくれました。

わたしは、ここまで かなりいいねいに指導してきました。しかし、はたして、それが子どもたちの学習と、よくとけ合って、期待したほどに理解されているか、それを知りたい、いや、もっと積極的な意味では、ここでたちどまって、子どもたち自身の力で、めいめいの読みを深めさせたい、わたしはそんなことを考えたのです。そういう指導意識をもったわたしの目にとらえられたことは、それは、「この話」という一語です。これは、帰宅したおじいさんが、おばあさんに話した、話に代わることは、それを、省略して述べていることばなのです。わたしは、子どもたちに、こんなことを話しました。

「この話」と書いてあるが、おじいさんは、おばあさんにどんな話をしたのだろうか？ この文に書いてあることと今まで勉強してきたことをもとにして、おばあさんにこんな話をしたのだと思う通り書いてごらん」

ふつうの読解指導では、「この話」の「この」は、何を指すのか、二、三人の子どもに話させてみて、「この」という語の指示範囲を、確かめる程度で終わるところですが、わたしは、その、話をさせて終わるところを、あえて、書くことに展開させてみようとしたのです。それは、前にも述べたように、ここで、子どもたちをおじいさんの立場に立たせ、おじいさんの経験（物語そのもの）をうまくおばあさんに話させる、そのためには、改めて文章を、自力で、読み深めなければならない。わたしは、そんなところにねらいをおいて、その学習を、子どもたちにすすめてみたのです。(注35)

読み書き関連指導の典型的な事例と言っても良いくらいに、読むことと書くことが緊密に結びついた、本格的な実践例である。書こうとすれば、必然的に深く読まざるを得ないしくみになっており、読解過程に書く活動を取り入れたことが、おのずと読みを深みへ誘うことなることを示した示唆的な実践であった。青木氏は、こうして読解指導の中に様々な書く活動を取り入れて、この時期の読解指導に、新しい息吹を吹き込んだのである。

こうして、「書きながら読む」、読み書き関連指導は、ここに来て、一書を形成するまでに成長してきたのである。

以上に見てきたように、昭和40年代初期、読み書き関連指導は、「読むこと」及び、「書くこと」の双方から、ともに効果的な指導法として注目されるようになったのである。

以上、第四期〔再興期〕——昭和20年代～昭和40年代——は、単元学習の中で、聞き・話し・読み・書く活動を総合的に展開させることから始まった。そこでは、読み書き関連指導を直接ねらったものではなかったが、言語活動が総合的に展開される中で、読むことと書くこととの関連が、いわば自然のうちに図られるというところがあった。

そして、昭和20年代の後半、学力低下の声に伴って、総合的な学習形態は影をひそめ、読解指導、作文指導、文法指導などに分断され、それぞれの領域において充実・深化がめざされた。そうした状況の中で、読み書き関連指導は、昭和40年代初期に、作文の基礎能力を伸ばすための有力な手だてとして、また、読解の拡充・深化のための効果的な指導法として、再び注目されるようになってきたのである。ことに青木幹勇氏の『書きながら読む』における主張と実践とは、読み書き関連指導の実践的価値を復権させる画期的なものとなったのである。

V. 読み書き関連指導の充実——昭和50年代——

1. 学習指導要領の改訂

教育課程審議会は、国語科改善の基本方針として、昭和51（1967）年12月18日、次のように答申した。

小学校、中学校及び高等学校を通じて、児童生徒の発達段階に応じて、内容を基本的な事項に精選するとともに、言語の教育としての立場を一層明確にし、表現力を高めるようにする。

その際、小学校及び中学校においては、国語力を養うための基礎となる言語に関する事項が系統的に指導できるようにし、高等学校においては、それが発展的に指導されるようにする。

この答申に沿って、昭和52（1977）年7月23日、学習指導要領が改訂された。国語科の指導内容を二領域一事項（「表現」・「理解」及び「言語事項」）に改め、作文力の養成をその中核のねらいとした。そして、「指導計画の作成」の第3項には、

各学年の内容A（注：「表現」）及びB（注：「理解」）については、適切な話題や題材を選定し、A及びBに示す事項が関連的に指導されるように考慮するとともに、表現力と理解力が偏りなく養われるようにすること。

と述べて、ここに「表現力と理解力の関連的指導」のあり方が、にわかにクローズアップされることになったのである。

2. 関連指導に関する研究・実践の盛況

昭和50年代の国語教育界は、「表現力と理解力の関連的指導」、中でも読み書き関連指導に関する理論的・実践的研究を中心にして、展開していった。各地の研究会、あるいは国語教育関係の雑誌は、関連指導を主題に掲げることが多かった。^(注36)

たとえば、研究会の一例として、愛媛国語研究会の取り組みを見てみよう。愛媛国語研究会は、昭和50（1975）年、「自ら学ぶ力を育てる国語教室の創造」を研究主題に掲げ、その方法的観点の一つとして、「読むことと書くことの関連を図る」（○書くことによって読む、○読むことによって書く）を示して以来、読み書き関連指導の実践的研究に集中していった。以後、「読むことと書くことの関連指導の研究」（昭和51年）、「確かで豊かな表現力を伸ばす学習指導の研究——読むことと書くことの関連指導——」（昭和52年～同54年）とテーマを設定し、この領野の研究を継続した。この間、研究大会、あるいは研究会誌（「国語研究」）を中心に、関連指導の類型及び内容の研究、関連指導に適した教材の事例的研究、関連指導の指導法の研究などについて、真摯な討究を重ねていった。その結果、五年間に及ぶこれら一連の研究が高く評価されて、昭和55（1980）年9月、『国語科関連の指導法』〈全三巻〉（①＝読解過程に書く活動を関連させる指導、②＝読解した結果を作文活動に転移する指導、③＝作文過程に読みを導入する指導）として刊行され、大成したのである。

本双書三巻は、愛媛国語研究会の研究成果の一大集成であるとともに、現時点における読み書き関連指導の到達点を示すものでもあった。本研究は、まず関連指導の類型として、

A 類型……読解過程に書く活動を関連させる指導

B 類型……読解した結果を作文活動に転移する指導

C 類型……作文活動の中に読みを導入する指導

の三類型に分け、それぞれの類型ごとに一書を成している。

これら三類型の特性を比較対照して、次のような一覧表を作成している。

		A 類 型	B 類 型	C 類 型
関連の態		読解を主とする関連	読解と作文とに同等の重みをもたせる関連	作文を主とする関連
関連の方向		読解過程に書く活動を取り入れる。理解を充実させ表現力をも高めるが理解の深化・拡充に効果が大い。	読解した文章の内容や表現方法（文章構成や叙述）に触発され、その表現方法を別の題材で書く作文に転移する。読解・作文画面の効果を期待する。	作文をよりよく書くために、有効と思われる表現方法をもつ文章を読んで、その手法を自分の作文に取り入れる。読みよりも作文の効果を期待する。
表現指導上のねらい	ねらいの拠	読解した文章から表現方法を摂取することもあるが、その以外の表現上のねらいをもつことが多い。	読解した文章から表現方法を摂取し、それを自分が書く作文の表現上のねらいとする。	作文の目的に適合する表現方法をもつ文章を選択し、その表現方法を作文の目的に即して摂取する。
	ねらいの拠	短作文的な場合もあるが、まとまった文章に書くときは文章構成法、狭義の叙述法にわたることもある。	文章構成法、狭義の叙述法のいずれをも対象とする。	文章構成法も対象とするが、どちらかといえば狭義の叙述法が主となる。
教材と題材	関連に教生か材	文学的文章 論理的文章 の読解教材が主となる。	論理的文章 の読解教材が主となる。	文学的文章 論理的文章 の読解教材、作文教材など広く取り上げられる。
	表現の材	読解した文章の内容から表現の素材が選ばれる。	読解した文章の素材と同型の構造をもって表現し得る類似の題材が選ばれる。	生活や経験の中から題材が広く選ばれる。
取材活動		創造的要素の濃い表現活動の場合は、教材以外の図書などから情報を収集選択して内容をふくらませることもある。	観察・調査や教材以外の図書などから情報を収集・選択することが多い。	表現のための取材を他の情報源に求める場合は比較的少ない。

(注37)

さらに、各類型ごとの活動類型、指導過程を、在来の実践成果もふまえて、次のように設定している。

■A類型 「読みの指導過程に書く活動を関連させる指導」における活動類型

1. 視写・聴写 2. 抜粋 3. 要約 4. 詳述 5. 補充 6. 改作
7. 感想・意見 (注38)

■B類型 「読解した結果を作文活動に転移する指導」のための指導過程

B₁型

- | | | |
|--|---|----------|
| ①読解教材を通読する。 | } | …………読解過程 |
| ②別の題材で作文することを確認する。 | | |
| ③作文するために読解教材を精読し、教材文から題材の見方や表現方法をとらえる。 | | …………移行過程 |
| ④学び取った題材の見方を生かして取材し、表現方法を取り入れて作文する。 | } | …………作文過程 |
| ⑤読解教材を読み直しながら推敲し批正する。 | | |

B₂型

- ①関連を予定した題材で作文を書く。……………作文過程
- ②目指す表現性を含む読解教材を精読し、題材の見方や表現方法をとらえる。……………読解過程
- ③読解した教材の表現上の特色に照らして、はじめに書いた作文を推敲・批正する。(注39)……………遡行過程

■C類型 「作文過程に読むことを導入する指導」における指導過程

1. 教材を読む——構想する —— 記述する —— 推敲する
2. 構想する —— 教材を読む——記述する —— 推敲する
3. 構想する —— 記述する —— 教材を読む——推敲する (注40)

以上のように、関連的指導法に三類型を求め、それぞれ活動類型、指導過程を明らかにして、実践的研究を完成させていったのである。

次に、国語教育関係の雑誌の一例として、「教育科学国語教育」誌の場合を見て見よう。ここでは、特集として組まれたもののみを取り出してみる。

- 読みの指導過程における作文活動 No.211 (昭50・11月号)
- 理解活動と表現活動との関連的学習 No.225 (昭51・11月号)
- 読解と作文の関連的指導過程 No.232 (昭52・5月号)
- 表現力を高める読みとり指導 No.243 (昭53・2月号)
- 「表現」「理解」関連指導の事例研究 No.245 (昭53・3月号)
- 説明文教材による関連指導法の開拓 No.252 (昭53・9月号)
- 「表現・理解」の新単元による授業構想 No.256 (昭54・1月号)
- 「関連指導」の効果をどう高めるか No.274 (昭55・5月号)
- 読み書き関連指導の新展開 No.315 (昭58・3月臨時増刊号)

昭和53(1978)年をピークに、昭和50年代の前半は、年に一度は、読み書き関連指導に関する特集が組まれるという状況であった。それだけ関心が高い研究主題であったのである。

なお、大学等で用いられる「国語科教育法」関係のテキストにも、昭和50年代に刊行されたものには、必ず「関連指導」の一項目が加えられ、読解指導、作文指導などと並んで、独自の

一領域として扱われるようになった。このことは、関連指導が、これまで、あるときは読解指導の、またあるときは作文指導の、それぞれ従属的な指導的手段としてしか考慮されていなかったものが、完全に独自の一領域として認められるようになったことを示すものであった。

3. 「関連単元」の登場

昭和52（1977）年度版学習指導要領をうけて編纂・発行された昭和55（1980）年度版小学校国語教科書には、表現・理解の関連指導を前提とした、いわゆる「関連単元」が新たに登場した。こうした、関連指導を展開するための単元を、国語教科書において単元化するなどということは、むしろ近代国語教科書史上、初めてのことであった。以下に、この関連単元が、昭和55年度版の小学校国語教科書において、どのように取りあげられているかという実態を見ていく。その際、国語教科書、および編修趣意書によって、それぞれの教科書発行会社が、関連指導をどう受けとめ、どのように単元化しているか、という二つの観点から見ていくことにする。^(注41)

(1)学校図書……〈関連単元〉

関連指導を「理解⇔表現の学習を有機的に結びつけ、特に表現（作文）学習の効果をあげようとするもの」ととらえ、学習パターンとして、次の四つが考えられている。

①調べることを軸とした学習（調べるため情報を得るために読む→資料を調べ文章の組み立てを考えて書く）

②感想や意見を軸とした学習（物語の中心になることを読みとり感想をまとめよう→自分の考えがはっきりするようにくふうして書こう）

③想像や創作を軸とした学習（ようすを想像し文章を味わいながら読みましょ→自由に想像してお話を作りましょ）

④作文の技能を軸とした学習（段落のまとまりとつながりを考えながら読もう→段落のまとまりと続き方に気をつけて書こう）

関連単元を、「説明文+作文」、「物語文+作文」という二種類、二ないし三教材で組織している。各学期に一つずつ、年間三単元が用意されており、前記四パターンと発達段階との関係は、ほぼ③④→①②という順序で考えられているようである。

(2)教育出版……〈関連単元〉

関連指導を「『読解』『作文』として本来それぞれ独立させられるだけの質と量をもつ教材であるにもかかわらず、両者を関連させることによって、学習上の必然性と必要性があり、場や方法が明確で無理なく指導が行え、双方の学習が確実に深まることができるよう」と考え、その類型を次の三つにまとめている。

A型＝話題的関連——読んだことについて書く（読むことの指導で扱った教材の話題や内容に関係のある作文を書かせる）

B型＝手段的関連——読みを深めるために書く（読みの学習過程で理解や鑑賞を深めるために作文を書かせる）

C型＝能力的関連——表現の仕方を理解し、自分の作文に役立てる（読みの学習によって理解した教材文の表現方法を自分の作文に役立たせる）

以上のうち、教科書では、A型・C型を中心に単元化している。関連単元のしくみとしては、「説明文+作文」、「文学+作文」の二種類があり、上下巻一つずつ、年間二単元が組まれている。また「関連小教材」として、各学年とも上下巻末に、直前の読解単元と結びつけて表

現能力への転移をめざしたものが用意されている。

(3)東京書籍……〈関連単元〉

関連単元を組織するにあたって、「表現力と理解力との関連を考え、関連的に指導する事項を教科書の中で具体的に取り上げ、理解能力を表現能力に転移させる指導ができるように」との立場を明確にし、次の三つの類型を立てている。

①活動的関連——読む活動と書く活動とを連絡させた関連

②手段的関連——書く活動を、読みの中に（手段として）組みこんだ関連

③能力的関連——（文章研究的なアプローチによって）読む能力を、書く能力に転移させていく関連

この中で、特に能力的関連を重視し、文学と説明文でそれぞれ一つずつ単元化している。その組織としては、「作品（文学あるいは説明文）+表現関連活動への指示文」という形で、単元内の二教材は密着したものになっている。なお発達段階の観点からは、低学年では関連学習より、まず「読み」の力を育てることが先決であるという立場をとり、この段階の関連学習は活動的関連にとどめ、四年生以上で本格的な能力的関連をと考えられている。

(4)日本書籍……〈総合単元〉

関連単元と同義で「総合単元」という名称が用いられている。「表現と理解との関連は、総合単元でとりたてて学習させるほか、手引きでも訓練できるように」ということから、文学教材などの学習の手引きやコラムを利用した関連指導を考えている。

総合単元は、「説明文+作文」、「鑑賞詩+児童詩」という形で、各学年一つずつ、年間二単元が計画されている。

(5)光村図書

関連単元という名称は見られないが、関連指導をめざした単元は存在している。つまり、「表現と理解の関連を図り、特に五・六年にはすぐれた文学作品を表現の立場から見つめ、すぐれた表現に学ぶことを採り入れるなどして、教材化の工夫を図った」という観点から構成された単元（文学+作文）がそれである。また、文学教材の直後に「文学のまど」（三年生以上）という小教材があり、文章表現に関することが話題になっていて、これに準じたものと考えられる。（なお光村本では、関連単元よりはさらに大がかりな「総合単元」が年間二つ考えられている。ここでは、全言語活動を包括したまとめとしての学習がめざされており、発表会や紙人形劇など、遊びの要素を採り入れた表現活動が主軸になっている。）

以上、昭和55年度版小学校国語教科書において、関連単元がどのようにとらえられているかのあらましを見てきた。これによると、関連単元は、教科書における最初の試みとして、各社とも精力的な取り組みがなされていることがわかる。関連指導の類型との対比では、能力的関連、次いで話題的関連を中心に単元化するという点で、各社ほぼ共通した取り上げ方になっている。また発達段階の観点からは、低学年では話題的関連、高学年になって文章表現法に着目した能力的関連というのが一般的傾向のようである。さらに活動領域の面では、そのほとんどが、「読む→書く」という形で行われ、「文学+作文」、「説明文+作文」との間で展開されるのも共通した現象である。なお関連単元の年間配当数は、上下巻の一つずつ、合計二単元を計画しているところが多いようである。

なお、昭和58（1983）年の改訂版小学校国語教科書においても、この傾向は継続している。

以上のように、昭和50年代の読み書き関連指導は、まさに〔充実期〕の名にふさわしい活況

を呈した。とりわけ実践的には、さまざまな方法が開拓・提示され、具体的な実践事例が数多く報告された。こうした中で、この時期、この読み書き関連指導は、理論的にも実践的にも一つの頂点を形成したかの感がある。一方、この約10年間にわかに、しかも集中的に取り組まれたため、一部には、何でもかでも関連させれば良いといった風潮まで現れ、行き過ぎの状況が出てくるに及んで、厳しい自省が求められた。また、読み書き関連指導の練習作文的性格に対して、その限界を指摘する声もあった。さらには、関連させるというところから、読み、書き、どちらも中途半端になってしまうという意見もあった。が、総じて、この時期は、読み書き関連指導に対して熱心に取り組み、国語科教育における一つの実践理論として育成され、それが定着を見たとして良いであろう。

お わ り に

以上に見てきたように、表現・理解の関連指導は、読み書き関連指導を中心にして、明治10年代後期に着眼されて以来、今日のような充実した姿に至るまで、たえず、何らかの形で注目されてきた実践理論であった。その史的推移を検討する中で見いだされたこと、あるいは確認できたことなどを書きつけて本稿を閉じることとする。

1. 表現・理解の関連指導（なかんずく、読み書き関連指導）の100年に及ぶ発展の営みを次の五つの時期に分けてとらえることができる。

第Ⅰ期：着眼期（明治10年代後期）

——国語教授法の一環として——

第Ⅱ期 展開期（明治20年代～明治末期）

——作文教授法の一環として——

第Ⅲ期 反省期（大正初期～昭和10年代）

——自作文重視の中で——

第Ⅳ期 再興期（昭和20年代～昭和40年代）

——単元的展開の中で——

第Ⅴ期 充実期（昭和50年代～ ）

——独立した一領域として——

なお、第4期は、さらに

Ⅳ－1 復興期（昭和20年代～昭和30年代）

——総合的言語活動の中で——

Ⅳ－2 推進期（昭和40年代）

——読解の拡充・深化の一方法として——

と二分することも可能である。

2. 読み書き関連指導を、その期待された役割という観点から見れば、
 - 作文力伸張のため（第Ⅰ期・第Ⅱ期）
 - 読解力の拡充・深化のため（第Ⅳ期）
 - 作文力の基礎として、また読解力の拡充・深化のため（第Ⅴ期）
 という三類型を認めることができる。

3. 関連指導の評価は、時代とともに、あるいは人によって異なってきた。その評価の大き

な分岐点となったのは、作文教育において、この関連指導をどう位置づけるかという点であった。(関連指導が、読解指導の立場から、不評を買った歴史はない。)言うならば、関連指導の歴史は、練習作文と自由作文との興亡の歴史であった。つまり、作文教育が練習作文を許容したとき(明治期後半における作文教授法に体系を求めたとき、昭和50年代における作文の基礎力向上が求められたとき)は、関連指導がもてはやされ、したがって充実を見せた時期であった。逆に、“作文教育は自由作文にあり”と自由作文が強調されたとき(大正～昭和戦前期)は、関連指導には否定的で、むしろ批判の対象にさえなったのである。このことは、作文教育における論争——大正期における“随意選題作文か、課題作文か”、昭和戦後期における“生活綴方か、教科作文か”——の経緯を見てもよくわかる。

4. 関連指導は、作文教育の視点からすれば、練習作文に属するものである。作文の基礎力に資することを目的とする。

作文教育は、究極的には、自由作文(自ら書きたいものを、自らのことばで書く)をめざすものである。そのためには、学校作文にあつては、自由作文とともに、その基礎力を養う練習作文も必要である。自由作文と練習作文とは、それぞれ目的とするところが異なっていて、本来、抵触しないはずのものである。関連指導における模倣的な側面が、これまで多く批判の対象とされてきたが(もちろん単なる形式的な模倣は反省されねばならないが)、「学ぶはまねぶ(模倣)」ところから始まるのであり、その要素も捨て去ってはならない。

5. 国語教育には、不易的な側面と、流行的な側面とがある。関連指導が独自の一領域として認められ、教科書に單元化されるまで成長してきた今日、真の意味で、その真価が問われている。関連指導のあり方に、理論的・実践的検討を不断に加えることによって、これを決して一時の流行に終わらせてはならない。

(1984・10・10稿)

〔注〕

- (1) 若林虎三郎・白井毅共編『改正教授術』、明16・6、普及舎、31丁オ。なお、本書には、句読点が付されていない。
- (2) 注(1)に同じ、31丁ウ。
- (3) 文部省編輯局編『読書入門』、明19・9、1丁オ～同ウ。
- (4) 伊沢修二「読書入門尋常小学読本中ノ質疑ニ答ヘラレタル要略」(談話)、「信濃教育会雑誌」22号所収、明21・7、信濃教育会、5～6ページ。
- (5) 佐々木吉三郎著『国語教授撮要』、明35・8・1、育成会、606～611ページ。
- (6) 注(5)に同じ、605ページ。
- (7) 佐々木吉三郎が、「綴方教授法の種類」として提示する際に参考にした、ドイツ人ケールの「綴方教授法案」に依拠した作文教授書としては、藤井慮逸・久芳龍蔵・内藤岩雄・新国寅彦共著『綴方教授法精義』(明42・5・5、弘道館)がある。広島高等師範学校附属小学校訓導四名の共同研究になるものであった。本書において、まず、綴方教授の方法を、ケールの所説に従って、次のように四つの階級、16種類に分類している。

第一階級 思想、形式の両つながら与ふるもの
視写法。譜写法。書取法。聴写法。

第二階級 思想を与へて形式を工夫せしむるもの

改作法。填充法。縮約法。敷衍法。指導法。共作法。連接法。正誤法。修飾法。

第三階級 形式を与へて思想を工夫せしむるもの

模作法。目次法。

第四階級 思想、形式の両つながら与へざるもの

自作法

これらの方法について、次のような説明が加えられている。

視写法……読本、又は、板書した模範文を見つつ、写させる方法

書取法……模範文、又は、他の文章を、一部分宛、読み上げて書取らせる方法

語写法……嘗て、教授した読本中の文章、又は、模範文等を記憶させて置き、之を諳んじて書き写させる方法

聴写法……普通の談話を、文章に綴らせる方法

改作法……与へられた文体を改め綴らせる方法

填充法……殊更に、文章中の一部を欠いて、適当に填充させる方法

縮約法……与へられた長い文章を、簡単な文章に縮める方法

敷衍法……簡潔体の文章を与へて、其含んで居る意味を敷衍させる方法

指導法……叙述法ともいふ。記述する事項及び、其順序等を問答し整理した後に、綴らせる方法

共作法……教師と児童、又は、児童相互に共同して、一文を綴る(つづ)方法

連接法……幾個かの語、句、又は、文を連結して、纏つた文、又は、文章に仕上げる方法

正誤法……殊更に、形式上、誤ある語、句、文、及び、文章を与へて、児童に、正させる方法

修飾法……修飾のない語、句、文、及び、文章を提出して、漸次、修飾ある語、句、文、及び、文章とする方法

模作法……読本中の文章、又は、模範文、教師の作例に倣つて、綴らせる方法

目次法……大体に、記述の事項、及び、其排列等を目次に表して、之に由つて、内容を工夫、充実して

綴らせる方法

自作法……全く、自己の力を以て、綴らせる方法

なお、この綴り方教授法と各学年との関係が、右のように図示されている。

事項	課程	尋常小学校					高等小学校			
	学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年	1年	2年	3年
視写法										
書取法			1							
語写法			1	1						
聴写法			1	1	1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
改作法				1	1	1	0.5	0.5	0.5	0.5
填充法			1	0.5						
縮約法							0.5	0.5	0.5	1
敷衍法							0.5	0.5	0.5	1
指導法			2	2	2	1	1	1		
共作法			2	1						
連接法				1	1	0.5				
正誤法						1	1	1	1	1
修飾法					1	1	1	1	1	1
模作法			2	1	1	1	1	1	1	1
目次法				1	2	2	2	2	2	1
自作法				0.5	1	2	2	2	3	3
計			10	10	10	10	10	10	10	10

(『近代国語教育論大系』第3巻、昭50・3・1、光村図書、390～391ページによる)

- (8) 児崎為穂著『国語科教授法講義』, 明34・7・18, 積善館。ここの引用は, 4版, 明34・8・10, 361~376ページによる。(なお, 本書の存在は, はじめ, 野地潤家編『国語教育史資料』第一巻, 昭56・4・1, 東京法令出版において知ることができた。)
- (9) 日本書籍編『国語綴方教法及教授案』, 明37・9・13, 日本書籍, 6~8ページ。
- (10) 注(9)に同じ, 11~13ページ。
- (11) 八波則吉著『^{読本}_{中心}国語教育概説』, 大13・12・3, 教育研究会, 52~53ページ。
- (12) 注(11)に同じ, 55ページ。
- (13) 注(11)に同じ, 55~56ページ。
- (14) 随意選題作文の提唱者である芦田恵之助にも, 読本を利用した綴り方について, 次のように述べているところがある。
- 読本は読方の為に作られた書物です。けれども之を書くことから考えると, 読むと, 書くと, 綴るとの, 一石三鳥の資料のやうにも思はれます。さらに綴るといふことから考えると, 綴るについての工夫, 表現の諸法則, 仮名づかひ, 送り仮名, 句読点に至るまで, その範を示すものは読本です。(『国語教育易行道』, 昭10・5・20, 同志同行社, 177ページ)
- 私が綴方教育に興味を持ちはじめた頃から, 読本を綴方の立場より見て, 利用することが出来たら, 必ず労少くして功多き道を見出すことが出来ようと考へてみました。しかしその方法については, 全く手がつかないで過ぎて来ました。私が三十七, 八の頃であつたと思ひます。綴方教科書といふ児童用の六冊本——尋三, 四, 五, 六年用と高一, 二年用——を発行しました。その目的とする所は, 読本は到底綴方に利用し難いものと見て別に文例・文話を集録したものを作つたのでした。しかし今から考へてみると, 読方と綴方とをなるべく近寄せて, その間の徒勞を省かうといふ私の考からは, 背反した行動でした。もとより読本自体が, 綴方を考慮することが少くて, 利用し難いといふ点もありましたが, 私の工夫にも, 甚だ淡い所があつて, 読本を中心に読方・綴方が接近すべきものだといふ私の考は, 実現するに至らないで来ました。ところが読本は, 尋常小学国語読本以来綴方をたしかに考慮するやうになりました。ことに小学国語読本に至つては, 児童の作品又は之に近い文が多く取入れられて来ました。この程も愛媛県で, ある児童が「僕等が書いたやうな読本だ」と評してみました。いよいよ綴方の教科書としても見るべき時が来たかと思ひます。
- 私は読本の文章中児童の作品又は之に擬して作つた文章は, 之を筆端で読ませたいと思ひます。必ずしもその学年のものでなくても, 一年或は二三年下の学年のもので, 之を視写させて, 綴るこつを悟らせることは大切だと思ひます。次に文字の力が進んだら, 聴写させて, その書写の力を反省させるがよろしい。次に漢字を手がかりとして, 暗誦に到達せしめた文章を, さらに筆端に移して, 暗写せしむることは, 綴るとして極めて重要なことです。(同上書, 261~262ページ)
- 読本を綴方の教科書として取扱ふことは, 国語教育易行道の重要問題であると思ひます。(同上書, 274ページ)
- (15) 原田直茂「尋常小学国語読本巻七を一瞥して」, 『学校教育』93号所収, 大10・3・1, 学校教育研究会, 33ページ。
- (16) 八波則吉は, 児童作品に擬して文章化する自らの立場を, こう表現したのである。
- (17) 秋田喜三郎著『創作的読方教授』, 大8・11・25, 明治図書。ここの引用は, 『近代国語教育論大系』第7巻, 昭50・3・1, 光村図書, 18~19ページによる。
- (18) 注(17)に同じ, 38ページ。
- (19) 注(17)に同じ, 33ページ。
- (20) 注(17)に同じ, 35ページ。
- (21) 注(17)に同じ, 163~164ページ。
- (22) 注(17)に同じ, 169ページ。
- (23) 注(17)に同じ, 186~193ページ。
- (24) 石森延男「国民科国語『ヨミカタ』編纂趣旨(二)」, 『文部省国民学校教科書編纂趣旨解説』所収, 昭16・2・1, 日本放送出版協会。ここの引用は, 『^{近代}_{国語}教科書教授法資料集成』第11巻, 昭57・9・1, 東京書

籍，597ページによる。

(25) 注(24)と同じ，597～598ページ。

(26) 文部省著『よみかた 三 教師用』，昭16・6・13，大阪書籍，197ページ。

(27) 文部省著『ことばのおけいこ 三』，昭16・4・5，日本書籍，62ページ。

(28) たとえば，四年生の「参考文題」は，次のようになっている。

4月 四月はじめの学校，春のけしき，私のうち，郷土出の兵隊さん

5月 自分のからだ，種まき，このごろ，ゑんそく

6月 このごろの仕事，うちのとけい，忠義な人，このごろの天候

7月 夏のやさい，兵営にみる兄へ，水泳ぎ

9月 私たちの調べたこと，飼つてみる生きもの，私の作ったもの，氏神様のお祭

10月 ニュースを聞いて，日記，秋の一日，人のことば

11月 秋の運動，げき，私たちの村（町），秋の終りごろ

12月 自分の長所と短所，年の暮，今年あつたおもなこ

1月 ぐわんじつの朝，入営を送る，冬の遊び

2月 私の工夫したもの，大陸の友だちへ，楽しい夕飯，見学したこと

3月 父母の恩，陸軍記念日，春を迎へる喜び

（文部省著『初等科国語 三 教師用』，昭17・4・9，日本書籍，300～306ページ）

(29) 文部省編『学習指導要領 国語科編』，昭22・12・20，中等学校教科書株式会社，3ページ。

(30) 「日本人の読み書き能力」（昭26・4・20，東京大学出版部），「義務教育における漢字習得に関する調査報告」（昭26・8・25，文部省）「基礎学力の低下の実態とその対策」（昭26・11，日教組第一回全国教研集会のテーマ），などが，その一例である。

(31) 神奈川県川崎市立向小学校著『作文の基礎能力』，昭40・5，新光閣書店，205ページ。

なお，同様の試みとして，長野市立加茂小学校著『読解と作文の関連指導』（昭44・11，明治図書）がある。加茂小学校では，「作文力をも高める読み方指導」という観点から，この関連指導に注目し，その方法として，1. 書き加え， 2. 書きかえ， 3. 書きぬき， 4. 書きちぢめ， 5. 書きくらべ，以上の五つを提示している。

(32) 注(31)と同じ，205ページ。

(33) 青木幹勇著『書きながら読む』，昭43・2，明治図書。ここの引用は，『青木幹勇授業技術集成』第2巻『書きながら読む』，昭51・5，明治図書，36～37ページによる。

(34) 注(33)と同じ，56ページ。

(35) 注(33)と同じ，115～116ページ。

(36) その実態について，『国語年鑑』（昭和53年版）では，次のように記されている。

文部省教育課程研究集会国語部会は，一月二十五日～七の三日間東京で開催された。「読むことと書くこととの関連指導をどのように工夫したらよいか」という研究テーマについて，各都道府県から実践的な発表があった。主な発表をあげると，○物語教材の読むこと書くこととの関連指導（岩手）○より確かな表現力を育てるための読むこと書くこととの関連指導（埼玉）○読みを助けるために，書くことをどのように取り入れるか（石川）○書く活動を生かした読み深めはどのようにしたらよいか（静岡）○説明文の読解指導で書く活動をどう取り入れるか（岡山）○読むこと，書くこととの関連（宮崎）等である。

新指導要領の告示を前に，「表現」「理解」の関連を実践的な立場から解明しようという意欲が溢れていたようである。（25ページ）

(37) 愛媛国語研究会著『国語科関連の指導法』第1巻，『読解過程に書く活動を関連させる指導』，昭55・9，明治図書，26～27ページ。

(38) 注(37)と同じ，37ページ。

(39) 愛媛国語研究会著『国語科関連の指導法』第2巻，『読解した結果を作文活動に転移する指導』，昭55・9，明治図書，25ページ。

(40) 愛媛国語研究会著『国語科関連の指導法』第3巻，『作文過程に読みを導入する指導』，昭55・9，明治

図書，30ページ。

- (4) この「関連単元の実態」の検討に関しては，拙稿「教科書関連単元の実態とその問題点」，「教育科学国語教育」No.292所収，昭56・8，明治図書，88～90ページを参考にした。