

# 関連指導の史的展開

生野金三

## I はじめに

昭和52年に改訂された学習指導要領（以下昭和52年版と略す）では、国語科の指導内容の構成が一事項二領域になっている。「言語事項・表現・理解」の三区分によって国語科の指導内容が構成されている。ここにおける「言語事項」は領域ではなく、「表現」と「理解」とが領域となっている。こうしたことによって過去から現在に至る「きはよか国語科教育の転換」が図られたのである。昭和52年版が「きはよか国語科教育転換」の主たる切っ掛けであることは否めないが、しかし、現在に至るまでの国語科教育の理論や実践の中にもその要因が育まれてきたことを見逃してはならない。すなわち、「聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと」の長い間における指導の発展から生じたのが、昭和52年版に示された「表現・理解」の国語科の指導内容であるということである。したがって、転換するといっても従来の国語科教育との断絶を意味するものではない。今後はそれを踏襲して「表現・理解」の国語教科教育を志向していかなければならない。

「きはよか国語科教育」から「表現・理解の国語科教育」に至ったのは、従来の「聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと」の四つの言語活動の「話すこと」と「書くこと」とを単に「表現」とし、「聞くこと」と「読むこと」とを合わせて「理解」としたのではない。こうした背景には、教育課程の基準の改訂に際して、国語科に対する強い要請、つまり、「言語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<sup>1)</sup>」等があったことを念頭に置くべきである。このことから国語科教育は、言語教育としての立場を一層明確にし、とりわけ言語による表現力の向上を強調するといった意図の下に「表現・理解」の領域構成になったことが明瞭である。過去における学習指導要領の改訂（昭和33年、43年—小学校—）の際にも、作文力の不振が指摘されたため、文章表現力の育成向上を志向して学習指導要領が作成されたのであるが、実際には学習指導要領が期待したような作文力の向上は図れなかったのである。ひきょう、昭和52年版においても言葉による表現力、特に文章表現力の向上が強く求められたのである。その趣旨に基づき、領域を「表現」と「理解」に再構成し、それぞれの領域の特性を明確化すると共に、両者の関係を密にすることによって文章表現力をはじめ、言語能力の全般の向上と充実を意図したのである。国語科では、二領域で、言葉による表現力と理解力を中心とした指導内容（表現領域には表現力を養うための内容が示され、理解領域には理解力を養うための内容が示されている。）が示されて

いるため、これらはあたかも相反し、対立する概念のように考えられるが決してそうではない。言語活動の実態を具に見てみると、理解活動には理解するものの表現に関する要素があり、表現活動の中にも表現するものの理解に関する要素があることが分かる。したがって、言語による表現力と言語による理解力とは全く無縁なものではなく、寧ろ相互に依存し合いながら養われ向上していくものである。理解力に基づかない表現力は成立しない。また、理解力の形成は理解者の表現力を要素としていることから、両者の能力は全く別個の能力ではなく、相互に相寄り相補う能力であるといえる。

以上のことから認められるように、表現と理解とは相互に関連し合うのであるから、指導の方向としても両者の関連が図り得る部分は十分考慮して指導を展開する必要がある。こうした意味においては、従来以上に相互の関連を密にしていくことを意図している。国語の能力を分析的に捉えるとき、表現力と理解力とに分類するのは極普通の分類の仕方であり、以前から言及されてきたことである。国語科の指導内容の基準として、行政的立場で「表現・理解」としたことは昭和52年版が最初である。従来の国語科教育では、確かな言語能力を達成し得なかったという反省からであることは前述した通りである。

ところで、「表現・理解」の関連指導は、昭和52年版で新たに引き上げられた問題ではない。史的にみると先達によって提唱されている。以下、関連指導をめぐって史的立場から論究する。

## II 読み書き関連指導と史的展開

関連指導において最初に触れているのは湯本武比古によって編纂された『読書入門』である。本書は国語科教科書の充実を目指して明治19年に編纂されている。当時文部省の編集局においては、教科書と全く無関係の古事類苑などの編纂を主にやっていたため、そうしたことでは国語科教育の充実は図れないという考えの下に、新しい小学校の教科書の編纂に至ったのである。湯本によれば、彼の著書『読書入門』は、ドイツのボックの著すフィーベルならびにレーゼブックに学び、それに自分の創意を加えて作成したという。<sup>2)</sup>『読書入門』が国語教育に際して目的としたことは「教師須知」に記されている。

「此書、従前ノ読方入門トハ、大ニ其趣ヲ異ニシ、単ニ読ムコトノミラ主トセズ、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、構造力等ヲ発達セシメントノ目的ニ出タル者ナリ。

読ミ書キヲ併セ授ケンニハ、其文字モ易キヲ先ニシテ、難キヲ後ニスルヨリ善キハナシ。而ルニ、片仮名ハ、概ネ直線ヨリ成リテ、学ビ易ク、平仮名ハ、悉ク曲線ヨリ成リテ、写シ難シ。是本書ニ、片仮名ヲ先ニシテ、平仮名ヲ後ニスル所以ナリ。又片仮名ノ中ニヲモ、点画ノ多寡、運筆ノ難易等ヲ量リテ、其次序ヲ為セナリ。<sup>3)</sup>」（傍点筆者）

国語の学習は読むことと書くことを関連させることによって、言葉とその有する観念を確実にすることを意図していたと考えられる。関連に当たっての手順は、易から難へと児童の能力の

発達段階を考慮に入れている。このことから『読書入門』は国語科教科書編纂史上画期的なものと言及されたのである。また、国語の学習において読むことと共に書くことを主張していることは、国語科教育の新しい方向を示唆した意味で国語教育史上からも没却することができないと考える。書名の「ヨミカキニュウモン」は、上述した教育上の観点から名付けられたとされているが、ここにおける関連のポイントは児童の学習に対する興味・関心を喚起することにあると考える。

湯本の『読書入門』は、明治19年に公布された小学校令とも関わりをもつのは当然である。この年には、明治12年の教育令は行き過ぎがあって世間から誤解されたという反省に立って、新たな小学校令が制定された。従来の教育令は小学校を単に普通教育を施すに止まるという考え方であったが、明治19年の小学校令は、初等教育の基礎を確立するべきであるといった意図の下に制定されている。その「第9条」に国語に関する学科が示されている。すなわち、「読書・作文・習字<sup>4)</sup>」の三科によって国語に関する学科が構成されている。三科は国語の一科として統一されてはいないが、「読書<sup>5)</sup>」の目的に読みと綴りとの関連が触れられていることから、『読書入門』に触れている関連指導とも関わりをもつものとする。

その後、小学校令は明治22年、33年と改正が行われた。明治33年の小学校令に基づく「小学校令施行規則」においては、国語の捉え方がより機能的になっている。そのことは、「尋常小學校の教科目は修身、國語、算術、體操を規定し、土地の事情によって、圖畫、唱歌、手工の一科目又は數科目を加へ、女兒のためには、裁縫を加ふることを得るやうになつた<sup>6)</sup>」とあることで、分科されていた三科が国語の一科に統一されていることが認められよう。国語科の下に読み方、書き方、綴り方の三分科が包括されているのである。それは、「小学校令施行規則」第3条、國語ハ普通ノ言語、日常須知ノ文字及文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ智徳ヲ啓發スルヲ以テ要旨トス<sup>7)</sup>とある中に、「読み方、書き方、綴り方ハ各々其ノトスル所ニ依リ教授時間ヲ區別スルコトヲ得ルモ特ニ注意シテ相聯絡セシメンコトヲ要ス<sup>8)</sup>」とあることで理解できよう。国語科の中に読み方、書き方、綴り方の三者を統一したことは、三者を関連付けた国語科の指導を意図しているのである。

前述した湯本の『読書入門』、明治19年の小学校令、あるいは明治33年の「小学校令施行規則」にはいずれも関連といった立場からの国語科の指導が認められる。とりわけ、読み書きの関連といった立場からのものである。関連指導は、その後の国語科教育においても発展していくのである。そのことは大正11年垣内松三の『国語の力』において見られる。垣内は『国語の力』の中で「センテンス・メソッド」といったことで関連指導を提唱している。

センテンス・メソッドは全文法、文章法という用語で使用され、それは読み方、読むことを強調する立場からの関連指導である。とりわけ、読解指導と言語事項の指導との関連である。すなわち、言語事項を読みから従属させる立場からの関連指導である。

垣内は、読みは「文自体」から出発するセンテンス・メソッドであるという立場の下に、芦田

恵之助の「冬景色」（尋常小學校讀本第10巻第9課）の授業記録を引用しそれを分析している。それはこの授業がセンテンス・メソッドに見合っていると捉えたからであるとしている。読み方の全体における作用を次のように分析している。

- 「1 通読（音読）—— 指導者の音読から生徒は文章を直観して居る。これが setence method の出発点である。
- 2 通読（音読—— 黙読 —— 音読）文をたびたび読んで、文の形に第1段第2段第3段第4段第5段の展開があることを気づいた。
- 3 通読（音読）—— 文章が更に確実に会得せられそれから自然に語句に探究が生まれて居る。
- 4 通読（静なる音読又は黙読）—— 語句探究のために作者の位置を見つけ、作者の景色に対して佇んだ時間まで考え出した。
- 5 通読（黙読）—— 板書の網目を透して全文を心読し冬景色の天地の広さ、遠さ、色（光もあろう）音等を観取し静寂の感を深く味はって居るらしい。特に銃声の後更に一層の静寂を感じたやうすがありありと見える<sup>9)</sup>。」

センテンス・メソッドは、それが文章理解の自然の方法であることを強調した読みの方法である。従来の読みが、文字・語句の注解から出発したのに比べて、センテンス・メソッドは明らかに異なっている。文章（文）を理解するに当たっては、文字・語句を注解するというよりは、それらを一つの統一あるものとして捉えさせることであるとしている。文の構成要素である文字・句読点等の複雑な作用のみを解説していたのでは、文や文章の理解は困難であると同時に、読みへの興味・関心は喚起できない。したがって、垣内は文字・語句等の言語事項を読みに従属させることによって読みの探究と読みへの興味とを期待したと考えられる。

センテンス・メソッドを垣内が取り入れた背景には、従来の読み方に対する反省があったことは言うまでもない。垣内はセンテンス・メソッドから見た読み方について次のように述べている。

- 「我々の読方をこの立場から反省する時にこれまで余り訓話の方に傾き過ぎて居たことに心つくであらう。それはもとより文字を覚える困難もあり字音の複雑な性質にも因り、文体の整理されていなかったことにも因るので、専らこれ等の学習に骨を折らねばならなかったのであるが、それ等の障害を除くために種々の註釈や辞書やが現はれて居ても読方の実際に於ては依然として訓話の上に力を入れて居るので新生面が開けて来さうにもない。それを見ると、読方の新潮がひたひたと寄せて来ないのは、それ等の障害のみに原因するのではない。読む心が眠って居るからである。読む力が痲痺して居るからである。読方が因襲に囚はれて居るからであるかとも見られる。もし正しい読方の心が動くならばこれ等の障害を克服する力は却ってその内面より自然に現はれて来なければならぬとも考へられるのである。而してそれは読方の心理又は読方教授の研究から考へも少しづつ sentence method に近づいて行くより外にそれに活力を加へる方法はあり得ない<sup>10)</sup>。」

垣内は従来の読みをめぐるいくつかの問題を指摘している。訓詁注釈的な教授上の問題、学習者の読み方の問題、あるいは教科書の問題とさまざまであるが、ここにおける最も重要な問題は、「読む心が眠っている」と読み手をめぐるの指摘である。以上のことから、垣内は読む心の相の構築を志向してセンテンス・メソッドを取り入れたと考えることができよう。垣内がセンテンス・メソッドの読み方が読む作用の自然であるとした背景には、センテンスが言語の真の単位で、思想の一まとまりを表現しており、それが思考の単位であるといった考え方が存在している。読む作用が自然な作用であるということは、人間の思想表現の自然の単位とか、意味内容の理解における自然の方法といったこととも関わりをもつことから、その根底においては「表現」と「理解」といった概念が考察の中核として存在していると考えられる。したがって、垣内のセンテンス・メソッドは解釈学的立場からの関連であるが、「表現」と「理解」との関連といった観点から捉えることが可能である。

垣内のセンテンス・メソッドは提唱されると同時に、国語教育界に多大の影響を及ぼした。そして、それは昭和8年から使用された第4期国定国語教科書『小學國語讀本卷1』(一般的には「サクラ読本」と呼称)によって具体化されるに至った。その巻頭文は、「サイタ サイタ サクラガ サイタ<sup>11)</sup>」という5行、13文字から成っている。従来の教科書(第3期国定国語教科書『尋常小學校國讀本卷1』は、「ハナ ハト マメ マス<sup>12)</sup>」と単語を中心とした語によって巻頭文が始まっている。両者を対比してみると「サクラ読本」は、従来の「ハナ ハト マメ マス」といった単語列挙の国語入門法を排して、いきなり文の形をとって始まっているところに特徴が認められる。更にまた、児童の生活言語との関わりを重視した点にも特徴が認められる。児童が国語入門に際して教科書を手にするのは、桜が満開になる期であることからそのことは明らかである。唐沢富太郎が、「サクラ読本編纂の基本方針である児童主義は、児童心理への配慮と共に、教材内容の生活文化を具体化するに至っている。童話や寓話の重視と共に、この期の国語読本を特徴づけているのは何と云っても生活教材であろう<sup>13)</sup>。」としていることから児童の生活に即した国語科教科書を志向したことは明瞭である。

児童の生活レベルに見合ったこの生活教材は、常に積極的に児童と教材との出会いを重視する垣内の教育理念に適った教材であると考えられる。教育作用が行われるためには、教材が児童の内化作用に組み込まれて、児童を伸ばしていくものでなければならない。そのためには、教材が児童の心を動かすものでなければならない。「サクラ読本」は、過去の無味乾燥な教材を脱却して、児童に感動を与える教材によって構成されていることから、国語教育を始める新たな道を開いたといっても過言ではない。具体的には次のような読みの展開が可能となる。音声を発音するだけであれば、この5行のままの文を順に発音するだけでよい。しかし、これを語の叙述として捉える場合、4行目の「が」が3行目の「サクラ」に結び付き、全体としては4行の音形象として捉えられる。更に、読みを進めると1行目の「サイタ」と2行目の「サイタ」が一連のものとして捉えられ、全体が3行として読み取れる。こうなるとこそ冒頭の「サイタ サイタ」が驚嘆の心

を含み、最後の「サイタ」が「待望の心の充たされた歓喜の叫び<sup>14)</sup>」として捉えることができるのである。こうした読みは、客観的な読みであると同時に、主体的な読みである。児童は文章の記号を手掛かりにして、形象の三層を追体験して、個々の意識の中に再現するのである。そうするとき、教材は児童にとって外から押し付けられたものでなく、児童の体験として内化されたものと考えられる。児童の主体的な読みであるが、読みの過程においては文字・語句等の言語事項を踏まえていることは言うまでもない。センテンス・メソッドの具現された「サクラ読本」について触れた。これも言語事項を読みに従属させる立場からの関連であると捉えることができる。前後するが垣内は昭和2年『国語教授の批判と自省』の論考の中で、読解と作文とを結ぶものへの着眼として「と」によって関連指導を提唱している。すなわち、それは「純粹なる『と』を求めて」というエッセイにおいて、相関者としての「と」を単なる「読み方」と「綴り方」との両者を連結するものとして見るのではなく、両者を「融合して、その内面に於て白金の一線のやうに輝く作用を示す語として考えて見る<sup>15)</sup>」とし、更に「と」を生々とした作用として意識した読み方において、「蒼ざめた文字や、乾からびた語を数えたり、文字言語を離れた印象や空想を伝えることを避け得ると思ふのであります<sup>16)</sup>」としている。ここにおける「純粹なる『と』」は、理解と表現との本質的な同一性に基礎を置いた連関であると考えられる。したがって、理解の本質と表現の本質とを念頭に置いた上での関連でなければならないという立場からの提唱であるとする。更にまた、垣内は、「読方と綴方との鑑賞」という立場において「読」と「綴」とは融合するのである<sup>17)</sup>としている。これも理解と表現の本質的な同一性に基礎を置いた連関であるとする。

垣内の『国語の力』以来解釈学的国語教育が一世を風靡した。こうした状況の中にあって石山脩平は昭和12年『国語教育論』によって関連指導の理論を構築している。石山は「第1篇、第1章 言語の機能及び要素と言語教育の目的」の「第5節 言語教育の目的」において、

「課題としての言語教育は、言語を以て自らの体験を的確に有効に表現し傳達し得べき能力を養ふと共に、他人の言語表現を正しく十分に理會する能力を養ひ、それによって同時に自らの体験を豊かに深く形成せしめることを意圖する。〈中略〉言語の正しい發音と文字と意義とを修練せしめて、自らの体験を表現し傳達する能力及び他人の体験の表現を理會する能力を養ひ、同時にそれによって自らの体験を形成啓培せしめることに歸着する。更に約言すれば、言語による表現能力と理會能力とを養ひ、兼ねて体験の啓培を意圖するのが、課題としての言語教育の目的である<sup>18)</sup>」

としている。石山は言語教育の立場から表現力と理解力の重要性を指摘している。これは言語機能の上から必然的に導き出されたものであり、そして、これが確かに身に付くには、言語の要素たる音声と文字と意義、すなわち、言語事項を完全に修練させることであるとしている。

また、「第2篇 第1章 国語生活の動機」の「第1節 社會と國語生活の動機」において、前述した国語教育は言語教育であるという立場を踏襲して、国語教育方法論的立場からも関連指導

について触れている。それは言語機能の社会的性格に基づいている。石山は関連指導について、  
「表現のない所に理會はなく、理會を豫想せぬ所に表現はない。特定の社会的地位に於て表現するといふことは、それを理會すべき特定の相手を豫想して表現することに外ならぬ。随って理會者は表現者と相呼應する社会的地位に立たなければその表現を理會することができない。理解を指導することの根本問題は、それ故に理會者を表現者との的確な関係にまでつれて行くことに存する。表現者の意圖を探らせたり、表現者のおかれてゐる時代や環境に浸らせたり、表現者の用ひる文字や文體になじませたりする所の理會指導は、要するに理會者を表現者と相呼應すべき社会的地位に立たせるための工夫に外ならない。<sup>19)</sup>」

としている。ここにおいて石山は理解指導の根本問題のあり様を指摘している。すなわち、理解指導においては理解者と表現者と相呼應する位置に立たせることが前提であると捉えている。石山が理解者を表現者のレベルまでに到達させることによって理解が可能であると捉えている背景には、理解も表現と共に社会的制約によるものであるという考え方が存在している。この捉え方は、国語教育と社会との根本的關係に触れているように思う。すなわち、社会生活を言語を媒介として整理し洗練し豊かにすることが、国語教育の根本的方法であるということである。石山は理解と表現とが社会生活に即して行われるべきであるといった立場からの関連指導について触れているが、石山のこの関連指導も前述した解釈学的立場からのものである。

次に、具体的なレベルでの関連指導であると考えられる芦田恵之助の教式について触れる。芦田は昭和13年『教式と教壇』において実践的立場から関連指導を提唱している。芦田の教式は次の通りである。「1. よむ 2. とく(話しあひ) 3. よむ(師) 4. かく 5. よむ 6. とく 7.よむ<sup>20)</sup>」が読みの七変化である。芦田は読みを指導する際の手続きとして七変化を位置付けている。芦田の七変化が解釈学的立場に立ち、具体的なレベルにおける関連であると捉えるとき、それは従来垣内・石山によって提唱された解釈学的立場に立つ理論を具現したという点では注目に値すると考える。芦田の読みの七変化において最も特色として強調しているのが4の「かく」であるとしている。すなわち、読みの過程に「かく」を位置付け、しかもそれを中核に据えているところに七変化の特徴が認められるのである。芦田が「かく」を重視するようになった契機は次のことからである。一つは、芦田が二度目に高師に奉職した際に複式学級を担当したことからである。複式学級は単式学級と異なり一つの学級に「第1学年と第2学年」「第3学年と第4学年」「第5学年と第6学年」と2個学年の児童によって編成されている故、教師が直接児童と対面し、教師によって直接に指導される場面(直接指導)と教師が一方の学年を指導しているため、教師の言葉によって直接に指導できない場面(間接指導)とに大別されることから、単式学級と同様の学習形態、あるいは学習指導の形態では必ずしも単式と同等の学力を期待することが不可能である。したがって、複式学級の指導においては、学習形態や学習指導の形態の工夫が単式学級での指導以上に要求されるのは当然のことである。とりわけ、間接指導においてなおさらのことである。芦田は間接指導における対策として「かく」という作業を取り入れたので

ある。その経緯について、

「 複式なるが故に、工夫を要することがありました。それは児童の自動作業です。自動作業が、教師の便宜のためにのみ工夫せられて、児童の慾求にそはなかった場合、児童は決して身を入れて従事するものではありません。私は複式教授になれない中、常に『直接教授は苦勞ではないが、自動作業の工夫には、實に骨が折れる』とこぼしたものでした。私の考へるところに若し自己を重視する傾があるとしたら、それはすべてこの自動作業の工夫から得たものです。〈中略〉さて複式教授に於ける自動作業中で、最も重要なものは、何といっても、『書く』ことです<sup>21)</sup>」

としている。芦田が「かく」を取り入れた契機は以上の経緯で十分理解できよう。もう一つは、当時の初等教育界の動向を批評する立場からである。芦田は当時の初等教育において文字を記憶させるため書き取りを課したことはあるが、文章を理解させるに当たって、「かく」を導入したことは皆無に等しいという状況認識の下に、それを読みの過程に位置付けたのである。理論としては理解の際に書く活動を取り入れることの必要は認めていたものの、それが実践の場において行われなかったという反省を踏まえてのことである。芦田が理解の際に書くことの重要性を指摘したのは、従来の体験によって得た視写がその背景ともなっている。芦田は視写する楽しさを踏襲し、その楽しむことの意義を分析してみるとその中には鮮明な理解を得ることが重きをなしていることは明瞭であることを知悉していたからである。以上の立場から「かく」を七変化の最も核となるものとして位置付けたのである。

これは、昭和52年版の理解領域の内容に視写に関する事項を位置付けている点と類似していると考えられる。具体的には、第4学年の内容Bに「7 表現の優れている文章を視写したり、自分の書く文章にも優れた表現の仕方を取り入れたりすること<sup>22)</sup>」(傍点筆者)とあり、また、第5学年の内容Bに「7 表現の優れている文章を視写することによって、理解及び鑑賞を深めるとともに、優れた点を自分の表現にも生かすこと<sup>23)</sup>」(傍点筆者)とあることで理解の中における視写の位置付けは明確である。第3学年までは「A表現」の領域に入っていた「視写」を、第4学年から「B理解」領域の事項として取り上げているところに注目すべきである。第4学年から視写を表現のための基礎的な技能としてだけでなく、理解を深めるための有効な方法でもあると捉えているのである。関連には、読みの過程で理解・鑑賞を深めるために書く作業を位置付ける手段的・補足的関連と読みの学習によって理解した教材文の表現形式・表現方法を作文に活用する表現法習得の能力的関連など顕在的関連が認められる。芦田の教式は読みの中に「かく」を位置付けて理解を深化させる方向での関連であるから前者に相当すると考える。

以上が読むことと書くこととの一体化を実践化した芦田の関連指導であるが、その後、音声言語面をも念頭に置いた関連が主張されるようになる。それについては以下に考察する。

明治19年以来の小学校令が廃止され、昭和16年に国民学校令が公布されて、学制以来の「小学校」は「国民学校」と改称された。従来の国語教育がとかく「読み」「書く」等の文字言語の



の教育に限定されていたのに対して、国民学校令では音声言語の「話し言葉」に関心を持たせようとする立場が極めて強調された。そのことは小学校令施行規則改正（抄）の「第2節 教科及科目」の部分に、「第4条 国民科国語科ハ日常ノ国語ヲ習得セシメ其ノ理解力ト発表力トヲ養ヒ国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養スルモノトス<sup>24)</sup>」（傍点筆者）と国語教育の志向すべき方途に「発表力」が明示されていることと、「国語ニ於テハ読ミ方綴リ方書キ方話シ方ヲ課スベシ<sup>25)</sup>」と従来の三分科に、新たに「話シ方」が法規の上に規定されたことで明らかである。こうした背景には、従来の文字言語の教授に限定されていたのでは我が国の国語教育の発展は期待できないという反省があったからである。確かに国語教育における指導は音声言語によって語られる面と文字言語によって書き表される面があることを念頭に置くとき、両者が相俟って効果が期待されると考えられる。したがって、従来に欠けていた音声言語の面を強調したことは十分頷けるように思う。ここには音声言語の面からの関連指導の様相を垣間見ることができるが、更に次のことを踏まえるとき、四分科の相互関連も明晰である。「第1節 総則」に「各教科並ニ科目ハ其ノ特色ヲ發揮セシムルト共ニ相互ノ関連ヲ緊密ナラシメ之ヲ国民練成ノ途ニ帰セシムベシ<sup>26)</sup>」とあることで、教科間や科目間の緊密な関連が強調されていることが分かる。ここには、四分科が相互に相連絡し、相協力してその趣旨を図っていくことを意図していると考えられる。これは従来の各分科の間に必ずしも密接な関連統一が存在し得なかったという反省からである。例えば、読み方の教材は綴り方に対しても有効な模範となり得るにも拘らず、この両者を密接に関連するものと捉えた教材の取り扱いが不十分であったし、あるいは話し方によって口述的表現が正確に自由にできるようになれば、それを文章に書き綴ることが容易にできるにも拘らず、話し方を基礎に置いた綴り方が行われなかったという反省が踏まえられている。

ところで、「話し方」の位置付けであるが、これは「話し方」のために必ず特別な時間を設けて指導せよという意図のものではない。「話し方」は性質上「読み方」「綴り方」等と密接に関連して指導が行われるべきであり、更に他の教科や諸行事等との関わりにおいて指導が行われてこそ真の効果が期待できるのである。「話し方」は「読み方」によって基礎付けられ、「綴り方」によって深められ、更に「他教科、他科目」で練られていくということを念頭に置くとき、あえて他の教科、あるいは他の科目同様に時間を特設することを予想しないと考える。それだけに関連指導の機会を捉えてその場での的確な指導が極めて肝要であると考えられる。「話し方」の実際の指導に当たっては、まず「読み方」教材としての文章が契機となったとされている。このことから「話し方」が「読み方」によって基礎付けられていることが理解できよう。国民学校における指導は、「話し方」を「読み方」「綴り方」等と密接に関連させることが最も顕著であると考えられる。「話し方」をめぐる関連指導について触れたが、これを特設することが有効である際には、随時時間を設けて行うことも差し支えないことは言うまでもない。

以上が戦前における関連指導の史的展開の概要である。戦後におけるその様相は学習指導要領にしたがって述べそれについて以下に考察する。

### Ⅲ 学習指導要領における関連

戦後においても西尾実<sup>27)</sup>、倉沢栄吉<sup>28)</sup>によって関連指導が提唱されているが、以下においては戦後5回にわたって改訂された学習指導要領にしたがって関連指導の諸様相を論究する。とりわけ、小学校の学習指導要領を中核に据えてその史的変遷を探ることとする。その視点としては、国語科と他教科及び生活指導等の関連と国語科における表現・理解・言語事項の関連（聞く、話す、読む、書く、ことばに関する事項の関連<sup>29)</sup>）との両者からである。

#### 1 国語科と他教科等との関連

学習指導要領において国語科の中での関連の様相を探る前に、まず把握しなければならないのは国語科と他教科及び生活指導との関連の諸様相である。それは国語科の学習も全教科の学習の中の一環として行われることを念頭に置くと、当然踏まえなければならないことである。学校内外の様々な活動の大半は、聞く、話す、読む、書く等によって営まれることから、国語科としての学習指導計画はそれと無関係には考えられない。

以下、過去の学習指導要領において、国語科と他教科等の関連について触れている部分を列挙しそれについて考察する。まず、昭和22年の学習指導要領（以下昭和22年版と略す）においては、「第1章 第1節 国語科学習指導の範囲」の「2 連関をはかるもの」の部分に、「(1) 全教科、ことに社会科課程の諸単元。すべての教科、ことに、社会科の各単元のうちには、国語科に連関のふかい教材や学習活動が多い。(2) 学校生活の諸経験。ことばは、社会のなかで行われるものであるから、学校生活のあらゆる経験は、国語科で学習したことがらを実行するよい機会となる。(3) 家庭その他、一般社会生活の諸経験<sup>30)</sup>」とある。(1)においては、全教科、とりわけ社会科には国語科に必要な知識・技能・態度を発達させるのに役立つ教科や学習活動が多いことから、融合的に国語科の学習指導を取り扱うよう考慮する必要があるとし、更に言葉は学校、社会、家庭等のそれぞれにおいて使用することから、言葉を広い社会的手段として使用することが可能となるように国語科の学習指導を考慮する必要があるとしている。(2)においては、各教科等を内包する学校生活のすべての経験は、国語科で学習したことを生かすのによい機会であることから、関連的に取り扱う必要性を述べている。更にまた、他の個所で国語科の具体的な活動と生活指導及び他教科との関連について触れている。「第3章 第1節 話しかた」の「4 話しかた学習の場所とよい機会」という項目で七つの場所・機会とそこでの指導が述べられている。その一例に、「(1) 学校における昼食時間。○お客遊びの形式で食事をさせ、主人の役や客の役をさせる。○食事の話しあいに、楽しくしかも、ゆかいに仲間入りができるようにする。○食後には、その場にふさわしい話をする。<sup>31)</sup>」とある。これは児童の現実の生活の場において、重要な言語経験の機会を見出し、その経験の中において望ましい話し方の態度や技能を育成していくことを意図している。具体的には、昼食時間において関連的に指導することによって話し方の能力の育成を志向している。昭和22年版において、学習の場所とか機会について生活活動の場を一覧表に整理しているのは、「話しかた」の節だけであり、「作文」「読みかた」「書きかた」等にはそうした

ことは触れていない。話し方のみを特別に取り上げて、関連という立場から一覧表に整理しているのは、話し方の学習の際に児童の具体的な経験を含頭に置くべきであるという考え方からである。国語科における指導は、生活指導及び他教科と関連的に取り扱うことによってよりその効果が期待できることは前述した通りであるが、とりわけ話し方の学習指導について関連の立場を強調しているのはそれなりの理由が存在するのである。話し方も特設の時間を設けて単独に指導することが前提であることは言うに及ばないが、しかし、それは性格上他との関連による指導が要求されるのである。ここに話し方が国語科の中において指導という段になると特別な位置付けの必要性が存在する。このような背景には、当時教育界において一世を風靡した経験主義の考え方が存在している。それは真の学習は実際経験を通して経験を再構成することであるという考え方からである。教育の中心は児童であることから、児童の生活そのものを中核に据えて、実際に直接経験を基礎として人間豊かな発達をもたらされるのであって、それは単なる知識や認識に関するのみならず情意の方向においても同様である。言ってみれば、「為すことによって学ぶ」(learning by doing)ということが経験主義の中核になっていると考えられる。

先の「連関をはかるもの」において強調されていた経験と話し方における生活経験との関わりから国語科教育の根底にある考え方は明瞭である。すなわち、国語科教育は生活と経験を重視し、学ぶ側に立った言語生活主義、活動主義の経験学習をもって出発したということである。このことは目標に、「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<sup>32)</sup>」といったことから認められよう。従来における国語科の学習指導は、教室内の技術として研究されている場合が多かったということに対する反省からでもある。言葉の使用する範囲を巨視的に捉え、それを踏まえた国語科の指導をしていくところに関連指導の様相を垣間見ることができる。

昭22年版の下に展開された国語科教育は、学習経験の広がりと同時に、活発な話し合いや作業化がなされたが、最も刊要な活動を通して学ぶという言葉の教育の手薄であった。その結果「這いまわる実践」という批判もなされたのである。このことを踏まえて、昭和26年に改訂された学習指導要領（以下昭和26年版と略す）には、「経験の一覧表」とか「能力の系統表」が示されており、そこには取り上げる言語経験の周到な配慮や育成するべき言語能力が認められる。昭和22年版に見られるような指導価値をおく経験主義、活動主義の考え方の根底は不変であるとされているが、具体的には前述した経験、活動の広がりを従来以上に強調しているように思う。

関連についても経験を根底に据えていることは言うに及ばない。「国語科の学習指導は、他の諸教科と同様、あるいはそれ以上に、地域の必要に即し、児童の興味や、必要や、能力の実態に即して計画され実施されるべきである<sup>33)</sup>」とし、地域社会の要求を詳しく見極め、児童の発展に応じた教育課程を創造することを強調している。また、「国語の教育課程は、他の諸教科から孤立することなく、…<sup>34)</sup>」「他教科の学習の時間。聞くことが主となりやすいが、話し合ったり、発表したり、本を読んだり、記事をとったりするような言語活動が含まれる<sup>35)</sup>」と他教科との関連

について触れている。前者は、国語科の教育は全体の教育課程の一環として計画されることから、他の教科と関連的に創造すべきであるという立場からである。後者は、児童の言語経験を積極的に国語科の目標達成に利用する立場から、価値ある言語経験を与える機会について触れている。この背景には、他教科の学習も聞く、話す、読む、書くの言語活動が不可欠のものであるという考え方からである。

以上、昭和22年版、26年版における国語科と他教科及び生活指導との関連について触れてきたが、このことから国語科は関連的な教科であることが十分認められよう。このことは、その後改訂された学習指導要領でも重視されている。

昭和33年の学習指導要領（以下昭和33年版と略す）では、「第1 目標」の部分で「国語の指導は、国語科だけでなく、学校における教育活動の全体を通じて行われるものである。したがって、国語科の指導においては、他の教科、道徳、特別教育活動などにおける指導と密接に関連させて、国語の学習に関する基本的な事項を取り扱い、言語生活の向上を図るように努めなければならない。<sup>36)</sup>」としている。これは、国語の能力は、国語科の指導だけでなく、学校生活におけるあらゆる機会を通して伸びていくものであるから、他の教科、道徳、特別教育活動と密接に関連させることによって能力の向上が期待できるという立場からである。目標において、他教科、道徳、特別教育活動との関連について触れているのは、児童の言語能力が国語科の学習指導だけでは育成することができないということが背景にあることは言うまでもない。したがって、実際の指導計画を立てるに当たっては、学校における児童の言語生活の実態を具に捉えることが前提であると考え。もちろん、地域や家庭における言語生活の実態も念頭に置いていることは言うまでもない。

更に、昭和43年の学習指導要領（以下43年版と略す）においても昭和33年版と類似した内容が示されている。すなわち、「第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取り扱い」に、「国語の指導は、国語科のみならず学校の教育活全体を通じて行なうものとし、国語科においては、他の教科、道徳および特別活動における指導と密接に関連させて、国語の学習に関する基本的な事項を取り扱うものとする。<sup>37)</sup>」という部分である。昭和33年版にみられた「言語生活の向上を図る」という記述は削除されているが、それ以外は多少の表現は異なるものの内容的には同じと考える。ここには、国語科の指導計画を立てる際、学校教育全体の中において国語の指導をどのように位置付け、他教科等との関連をどのように行うかということが触れられている。これは、「第1章 総則」の「第1 教育課程一般」の4に示されている「学校においては、各教科、道徳および特別活動について、相互の関連を図り、全体としての調和のとれた具体的な指導計画を作成し、発展的、系統的な指導を行なうものとする。<sup>38)</sup>」ということを踏襲しているものと考えられる。具体的には、聞くこと、話すことは学校の教育活動全体との関連を常に考えて、読むことは他教科における読書の指導や学校図書館における指導との関連を考えてそれぞれ行う必要があるとされている。

以上のことで、関連が重視されていることは認められよう。昭和52年版においても関連的な取り扱いが重視されていることは言うまでもない。それは、「第1章 総則」の7に、「(1) 各教科、道徳及び特別活動において、相互の関連を図り、発展的、系統的な指導ができるようにすること。<sup>39)</sup>」とあることで分かる。これは前述した昭和43年版に示されている内容と同様である。児童の言語活動が地域社会や学校教育活動全体の中で行われることを念頭に置くとき、国語科の指導も当然他の教科、道徳及び特別活動との関わりにおいて指導されるべきであると考えられる。

戦後における国語科は、それを他教科等から切り取るのではなく、教育課程の全体の中に位置付けて学習指導を考えていく方途にあった。ここに国語科が他教科等以上に関連指導が強調されていることが認知できよう。

## 2 試案（昭和22年版、26年版）にみられる関連

次に、学習指導要領において国語科の中での関連の様相について考察する。まず、昭和22年版、26年版における関連についての様相を探る。昭和22年版の最初に、「国語科学習指導の範囲」を問題とし、「国語科としての指導」の部分には、「(1) 話すこと（聞くことをふくむ）(2) つづること（作文）(3) 読むこと（文学をふくむ）(4) 書くこと（習字をふくむ）(5) 文法<sup>40)</sup>」の五つの部門が掲げられている。これらの取り扱いに当たって、「どの一つといえども、他と関係なくとり扱われるべきものでない。実際の学習指導にあたっては、教師はつねに相互の関係を明らかに理解し、ことばのはたらきという共通な基礎にたつて、自分の扱っている教材の価値を考慮することがたいせつである。<sup>41)</sup>」とある。ここには、言葉の働きを根底に据えて相互の関連を考慮に入れて指導することの必要性が述べられている。また、昭和26版においては、「まえがき 第2節 国語の教育課程はどんな方向に進んでいるか」の部分に、「3 国語の教育課程は、読み方・書き方、というような科目に分かれず、学習活動は、中心的な話題をめぐって総合的に展開されるように組織されることが望ましい。<sup>42)</sup>」とあり、更に「第4章 第1節 国語科の指導法をどう考えたらよいか」の部分に、「1 聞くこと、話すこと、読むこと、書くという分け方は、言語活動の上で、便宜的に分けたものであるから、国語学習指導の具体的な方法を考える場合に、その一つ一つを孤立させて指導する方法は、望ましくない。〈中略〉四つの言語活動を有機的に関係づけつつ、題材の性質に応じて、重点のおき方を考え、一年間を通じて、国語能力表の要求するところに適応するような方法が望ましい。<sup>43)</sup>」とある。ここには国語科の中における関連の位置付けが明示されている。まずは、聞く、話す、読む、書くの四つの言語活動が中心的な話題の下に総合的に展開されるように学習活動を組織することが望ましいとしている。これは、従来における国語科の学習の反省からである。すなわち、読み方は読み方のみを主として学習指導し、書き方は書き方のみを主として学習指導を行ったのでは、小学校教育の主たる目標である日常生活に必要な国語を、正しく理解し、使用する能力を育成することは期待できないという考え方からである。したがって、児童の必要や興味や能力に応じた価値ある話題の下に、聞く、話す、読む、書く等の能力が得られるような経験を与えるよう配慮する必要がある。その際、四つの言語

活動が総合的に展開されることが望ましいのである。次に、四つの言語活動が有機的に関係付けられて展開されることである。これは国語科の学習指導の具体的な展開に当たっての指導法である。前述した総合的展開は、その時間内に万遍なく四つの活動を取り入れることを強調している。ここでは、四つの言語活動を孤立させて指導を行うのではなく、それを有機的に関連付けて指導する必要性を強調している。

以上のことから、関連指導の様相を垣間見ることができるが、ここにおける関連は、ただ単に関連させることを意図しているのではなく、中心的な話題をめぐってとあるように重点を置いた関連であることは言うまでもない。言語活動が活発に有効的に行われるためには、無意味な場における活動においてそれは期待できない。言語活動を生き生きとさせる中核となる主題があってこそ、それは期待できるのである。ここに関連の必要性が十分認知できよう。しかし、ここにおいては国語科の指導の力点がどこに存在するかということがやや希薄であるように思う。それは、抽象的な「総合的な」取り扱いのみが要され過ぎていて、具体的なレベルでの指導法が皆目触れられないからである。すなわち、語彙・語句の基礎的な面を、児童の発達段落に即応した順序で基礎教育という立場から必要なものを選択し、それを基にして題材を配列していくという方向等についてのことが希薄であったのである。このようなことを念頭に置くと、前述したように戦後における国語教育が「這いまわる実践」と厳しく批判されたことも頷けるように思う。

以上を簡約すると、昭和22年版においては、言葉の働きという共通な基礎にたつて相互の関連を考えているのに対して、昭和26年版は、豊かな言語経験を根底に据えて四つの言語活動の有効的総合的展開を強調している。ここにおいては、両者とも言語経験を根底に据えているものの、能力の系統表等が掲げられている昭和26年版の方がやや焦点化されているように思う。

### 3 関連指導の新規定

昭和26年版においては、有機的総合的という立場からの関連が強調されているが、このことはその後改訂された学習指導要領においてもその名残が認められる。それは、昭和33年版の「第3 指導計画作成および学習指導の方針」の部分に、「聞き、話し、読み、書く活動が有機的総合的に展開されるように<sup>44)</sup>」とあることや昭和34年版の「第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取り扱い」の部分に、「聞き、話し、読み、書く活動に有機的な関連をもたせ、それらの活動が総合的に展開されるよう<sup>45)</sup>」とあることでそのことは明瞭である。昭和43年版には「関連」という用語が使用されていることからその位置付けが強調されていることが認められる。関連に当たっての留意点は、いずれも目標を明確にし、指導の力点、あるいは指導の中心を明確にしておくことの必要が強調されている。指導事項が明確でないと、聞く、話す、読む、書くの学習活動が形式的に組み合わされるという結果に陥る傾向があることを念頭に置くときこのことは当然と考える。従来においては、中心的な話題の下に総合的な学習活動の展開が強調されていたが、上述した指導事項の明確化という視点からは極めて希薄であったことが指摘できる。ところで、関連の様相であるが、それは活動の関連である。昭和33年版、43年版とも聞くこと、

話すこと、読むこと、書くことという活動形態を基準にして内容が示されていることからそのことは明確である。先の「聞き、話し、読み、書く活動に有機的な関連をもたせ、それらの活動が総合的に展開されるよう」といったことから活動の関連であることが認められよう。昭和52年版においては、従来と異なり能力を根底に置いた関連を強調している。それは、「表現・理解」とした領域の背景を探れば明瞭である。このことは後述する表現と理解との関連の部分に譲ることにして、まず昭和33年版以降においては思考という立場からの関連が明確にされていることを述べる。昭和33年版以降においては、聞く、話す、読む、書くに共通の思考スキルが認められる。すなわち、聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと（昭和52年版においては表現・理解）のそれぞれに順序・要点・段落等と共通の指導事項が掲げられている。しかもそれが大体同学年に掲げられている。このように共通の思考のスキルとして配当しているのは、児童の知能・精神の発達を考慮した上でのことであるが、これによって中核となる技能・態度を育成しようとするものである。聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと等は、切り口であってどこから切り込んでもその内面にある思考の育成が可能であるし、またそれぞれの技能や態度の育成も可能となるのである。このことから、学習指導要領においては、四つの言語活動のどの方面から切り込んでも、それぞれの技能や態度の徹底を期していると考えることができる。

次に、昭和52年版と従来の昭和33年版、43年版とを対比し、関連の据え方がどのように変遷したか探ることとする。

まず、昭和52年版によって国語科は、言語活動中心から言語能力中心へ転換、すなわち、活動の関連から能力の関連に至ったと言及されているが、その背景について以下に考察する。昭和33年版、43年版においては、活動の関連に特徴が認められる。これは前述した「活動が有機的に総合的に展開」（昭和33年版）、「活動に有機的な関連」（昭和43年版）「活動が総合的に展開」（昭和43年版）ということからも認められよう。また、内容が「聞くこと、話すこと」「読むこと」「書くこと」と活動を中心とした領域区分に成っていることからもそのことは分かる。有機的関連ということは、どこか統一するものがなければならないと捉えると、それは単元学習の精神を残していると考えられる。これに対して、昭和52年版においては、「第3 指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」において、「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、表現力と理解力とか偏りなく養われるようにすること。<sup>46)</sup>」とあることで、従来の活動の関連と異なることが認められる。ここには有機的な関連といったことが触れられていないことから、必ずしも統一を志向しているというわけでない。それに、「A及びBに示す事項が関連的に」とあることから、明らかに指導事項（技能・態度）の関連指導になっていると考えられる。すなわち、表現力、理解力というような力の関連を念頭に置きながら、指導事項を関連的に指導する立場からである。AとBという領域の分け方は「表現力」と「理解力」という言語能力を前面に押し出しているとき、聞く、話す、読む、書くの枠がはずされ、より自然な能力的な連関的指導が開けてくると考える。例えば、ある教材を読解する際には、何らかの読解力の養成を目掛

けるのは当然であるが、その際、何らかの作文活動を通して何らかの作文力の養成が可能である  
と考えるなら、それを関連的に指導するべきであるという考え方が存在してくる。これは読解力  
と作文力という二つの能力を関連的に指導していこうとするものであるが、この他に読解力と話  
す力といった関連指導も当然考えられるのである。このことから表現力と理解力との関連であること  
は明確である。また、第3学年までは表現の領域に掲げられていた「視写」が、第4学年から理解  
の領域の事項として掲げられていることから能力の関連と考えられる。これは、第4学年から  
視写を表現のための基礎的な技能としてのみ捉えるのではなく、理解及び鑑賞が一層深まるための  
有効な手法として活用することができるという立場からである。確かに優れた表現の仕方を視写  
することによって、それが延いては個々人が文章を書く場合も役立つと同時に、文章の内容や表  
現の優れた点についての理解も深まると考える。このことから「表現・理解」に共通する指導事  
項を掲げることによって、表現力と理解力との向上を期待するのは当然であると考え。以上の  
ことから表現と理解との関わりにおいて「能力」という面からの捉え方が可能である。

今一つは、言語事項をめぐる関連の捉え方が新たな意味をもつようになってきているとい  
うことである。昭和52年版の「2 内容」に「〔言語事項〕(1) 国語による表現力及び理解力の  
基礎を養うため、A及びBの指導を通して<sup>47)</sup>」(傍点筆者)というのが、言語事項指導の原則を  
示したものである。これは、理解力・談話力・読解力・作文力の学習を指導する過程で、言語事  
項が具体的に生き生きと働いている状態において、その学習指導を展開しようとする方法である。  
この背景には、国語科教育は単なる知識や技能の断片的な理解でなく、国語を理解し表現する能  
力を養うというねらいが存在するからである。こうしたことから言語事項の指導の展開において  
表現・理解の指導を行う過程で学習されるのを原則としている理由が理解できよう。この精神を  
踏襲して、その取り扱いについては、「言語事項に示す発音、文字及び文法的事項並びに表現及  
び理解の能力の基礎となる事項のうち、繰り返して学習させることが必要なものについては、特  
にそれだけを取り上げて学習させるように配慮すること。」<sup>48)</sup>(傍点筆者)とある。これは、原則  
的方法だけでは十分定着しない場合もあり得るという立場からである。言語事項は、表現・理解  
の指導と関連させながら指導すると同時に、取り上げ指導によって確かに定着するものと考え  
る。これは、本質的指導においては、叙述されている内容的な事項を理解させる過程、あるいは書こ  
うとする事柄を表現する過程で目的的行動過程において言語事項を習得させようとすることにな  
る。取り上げて指導する場合は、繰り返して行う練習的な方法もあり得るが、もっと学習者の主  
体的・創造的な学習を通し、学習者の発達段階を考慮に入れて、言語事項を習得する段階的方法  
を実施する必要がある。ここには、言語事項の指導を平板的に捉えないで新しい視点から捉え直  
そうとする様相を呈していると考え。こうした言語事項の取り扱いは、昭和33年版、43年版に  
おいても同様のよう観取するが、しかし、その叙述に多少の異同が認められる。昭和33年版に、  
「ことばに関する事項は、聞き、話し、読み、書く活動の中に含めて指導することを原則とする。  
しかし、発音とか文字などのように、くり返して、練習をさせることが必要なものについては、



特にそれだけを取り上げて学習させることができるように計画を立ててもよい。<sup>49)</sup>」(傍点筆者)とあることや、昭和43年版に、「ことばに関する事項については、聞き、話し、読み、書く活動のなかに含めて指導するのを原則とすること。ただし、発音、文字などくり返して学習させることが必要と認められるものについては、特にそれだけを取り上げて学習させることとしてもさしつかえないこと。<sup>50)</sup>」(傍点筆者)とあることで異同は認められよう。以下、具体的に対比して考察を試みる。まず、昭和33年版、43年版で「中に含めて」とあったのが昭和52年版で「を通して」となっていることで、取り扱いの意図していることがわかる。両者とも関連的な指導を前提としていることは言うまでもない。しかし、両者の叙述からは、そこに明確な差違が存在する。すなわち、「中に含めて」と「を通して」では、「を通して」の方が関連させるものの独立制が強調されていると考えられる。ひきょう、ここには、言語事項を従来以上に意識して指導することの必要が認められる。すなわち、言語事項の指導を積極的に考えていこうとするものである。こうしたことは、取り上げて学習させる場合についても言える。それは取り上げて学習させてもよいという叙述の仕方が異なっていることで分かる。すなわち、「さしつかえないこと」とあったのが「配慮すること」となっている。「さしつかえないこと」というよりも「配慮すること」の方が積極的な意味をもつのは明白である。ところで、取り上げる指導事項としては、従来「発音、文字など」に限られていたが、「発音、文字及び文法的事項並びに表現及び理解の能力の基礎となる事項」というように広がりが見られる。これは、言葉を作って行く上の、効果的な言語使用の知識・技能が言語事項であると解することも可能である。以上のことから、昭和52年版においては、従来以上に言語事項を重視する立場からの関連指導を考慮していることが分かる。これは言語事項の指導が常に従であったという反省である。したがって、今後は言語事項をめぐる関連について積極的に見直していくことを示唆していると考ええる。

#### IV おわりに

本論は表題に示した如く、関連指導の史的展開について論究してきた。すなわち、国語科と他教科等との関連、あるいは国語科の中における関連について史的立場からその様相を探ってきた。とりわけ、国語科の中における関連は、読み書きの関連、あるいは表現と理解との関連について探ってきた。昭和52年の学習指導要領において国語科の内容が表現と理解といった領域構成になり、従来以上に関連指導のあり様が問われていることを念頭に置くとき、表現・理解の領域に至るまでの経緯を辿ることは、今後表現・理解の関連のあり様を志向するに当たって不可避のことであると考ええる。

## 【注】

- 1) 湊吉正他編 『小学校国語科教育法』 桜楓社 P.171
- 2) 唐沢富太郎 『教科書の歴史 — 教科書と日本人の形成 —』 創文社 P.167
- 3) 同上書 P.P.167～168
- 4) 秋田喜三郎 『初等教育 国語教科書発達史』 文化評論出版 P.139
- 5) 読書科の目的に、言語の符牒を記得せしめ、また言語を綴り文章を編むことを得せしむるとある。『教育時論 第41号』 開発社 P.7 参照
- 6) 唐沢富太郎 前掲書 P.257
- 7) 同上書 P.258
- 8) 同上書 P.258
- 9) 垣内松三 『合本 国語の力』 明治図書 P.32
- 10) 同上書 P. P. 27～28
- 11) 海後宗臣編 『日本教科書大系 近代編 第七巻 国語(四)』 講談社 P.559
- 12) 同上書 P.263
- 13) 唐沢富太郎 前掲書 P.469
- 14) 垣内松三 『垣内松三著作集 第四巻』 光村図書 P.37
- 15) 垣内松三 『国語教育名著選集 国語教授の批判と内省 言語形象性を語る』 明治図書 P.14
- 16) 同上書 P.15
- 17) 同上書 P.37
- 18) 石山脩平 『現代教育学大系 各科篇 第七巻 国語教育論』 成美堂版 P.25
- 19) 同上書 P.54
- 20) 芦田恵之助 『教式と教壇』 同志同行社 P.130
- 21) 同上書 P.P.135～136
- 22) 文部書 『小学校指導書 国語編』 (昭和52年に改訂) 大阪書籍 P.124
- 23) 同上書 P.127
- 24) 文部省 『学制百年史 資料編』 ぎょうせい P.117
- 25) 同上書 P.117
- 26) 同上書 P.116
- 27) 西尾実は関連をめぐって次のように述べている。

これまでの国語教育において、読み・書く学習が、話し・聞く学習から孤立し、さらに、その読み・書く学習にしても、読みかたと書きかた(作文)がそれぞれ孤立に傾きやすかったのは、われわれの言語生活そのものに、その根本原因があることは明らかである。〈中略〉われわれの言語生活における、この根本問題解決のためにも、新しい国語教育が意図してい

る。話し、聞き、書き、読む諸作用の関連学習は肝要である。西尾実 「国語教育学の構想」  
（『西尾実国語教育全集 第四巻』所収） 教育出版 P.65

言語生活の各領域を各領域として、全領域のうえに位置づけ、それぞれの位置と意義とに  
おいて、全円的な関連学習を計画し、実施しなくてはならぬと主張するゆえんである。ある  
領域だけの孤立的偏重に陥ることは否定せられなくてはならぬ。しかし、各領域の独立学習  
は、関連学習の前提条件として確認せられなくてはならぬことはいうまでもない。西尾実  
「書くことの教育」（『西尾実国語教育全集 第三巻』所収） 教育出版 P.275

28) 倉沢栄吉は関連について次のように述べている。

ふつう「理解即表現」という場合には、文字や単語の問題とは考えない。書くことが読む  
ことであるというのは、やや大きな単位、つまり文や文章を学習の対称としたときにいえる  
のである。意味のある文や文章表現を指導しようと思えば、読むという仕事をなかだちにし  
なければできない。逆にいえば、文や文章の読解を指導しようと思えば、文や文章を書く  
という仕事をなかだちとしなければ指導できない。〈中略〉じぶんの書いた文章を再確認する  
ための読みがなかだちになっているのである。このなかだちの働きが弱ければ弱いほど作文  
はたどたどしくなる。逆に読解の場合でも、じぶんの読んでいる文章を文や文章の表現活動  
に即して読みとっていかなければ、深い正しい読解ができないから、この意味で作文と読解  
とは、表現的には読解もしくは作文だけに見えても、文や文章に関する限り、内面的には一  
つの仕事である。この一つの仕事であるというのは、言語そのものの働きが一つであるとい  
う意味である。倉沢栄吉 『表現指導』 朝倉書店 P.P.29～30

29) 昭和33年、43年に改訂された学習指導要領では、以下のような内容構成になっている。

昭和33年の学習指導要領における国語科の内容は、「A聞くこと、話すこと、読むこと、  
書くこと」と「Bことばに関する事項」とによって構成されている。文部省 『小学校国語  
指導書』（昭和33年に改訂） 教育出版 P.11 参照

昭和43年の学習指導要領における国語科の内容は、「A聞くこと、話すこと」「B読むこ  
と」「C書くこと」の三領域で構成されている。「ことばに関する事項」は、A、B、Cの  
それぞれの領域の(2)として示されている。文部省 『小学校指導書 国語編』（昭和43に改  
訂）東京書籍 P.5参照

30) 文部省 『学習指導要領 国語科編』（昭和22年に改訂） P.2

31) 同上書 P.P.59～60

32) 同上書 P.3

33) 文部省 『小学校学習指導要領 国語科編（試案）』（昭和26年に改訂） P.2

34) 同上書 P.5

35) 同上書 P.27

36) 文部省（昭和33年版） 前掲書 P.P.161～162

- 37) 文部省（昭和43年版） 前掲書 P.178  
38) 同上書 P.153  
39) 文部省（昭和52年版） 前掲書 P.110  
40) 文部省（昭和22年版） 前掲書 P.2  
41) 同上書 P.2  
42) 文部省（昭和26年版） 前掲書 P.5  
43) 同上書 P.198  
44) 文部省（昭和33年版） 前掲書 P.180  
45) 文部省（昭和43年版） 前掲書 P.179  
46) 文部省（昭和52年版） 前掲書 P.131  
47) 同上書 P.113  
48) 同上書 P.132  
49) 文部省（昭和33年版） 前掲書 P.180  
50) 文部省（昭和43年版） 前掲書 P.180