

児童言語研究会の「関係づける」読みをもとにした説明的文章指導の一考察

A Study on the Teaching of Explanatory Texts Based on Reading to “Connect” in the Child Language Society

田中拓郎

Takuo TANAKA

弘前大学教育学部

Department of Education, Hirosaki University

要 旨

本稿の目的は、「言葉による見方・考え方」を働かせた国語授業とはどんな授業であるかを児童言語研究会の「関係づける」読みに着目し、その理論と説明的文章指導の実践例をもとに考察することである。児童言語研究会の「関係づける」読みは二つに大別される。一つ目は「文法的要素としての関係づけ」であり、読みの授業の下支えとなる基礎的部分における読みである。二つ目は「思考要素としての関係づけ」であり、読みを深める・広げることに作用する活用的部分での読みであった。また、この二つの「関係づける」読みは、授業において相互補完的にも機能することから、確かな読みの方向へと導く。児童言語研究会の「関係づける」読みは、「言葉による見方・考え方」を働かせた説明的文章指導にとって、特に留意すべき読みの視点であると言える。

キーワード：言葉による見方・考え方、文法的要素としての関係づけ、思考要素としての関係づけ

1. はじめに(問題の所在)

今夏、稿者が講師として招かれた小学校教員対象のある地区研究会の主題は「国語科の言葉による『見方・考え方』を働かせた学習指導」であった。その時、研究会の会長がおっしゃるには「言葉による見方・考え方とは、どういうことだろうか。現場では、国語の授業で何をすればよいかかわからないと思っている教師が増えている」とのことであった。また後日、別の研究会に一般参加した際、その研究会が講師に依頼した講演テーマは「言葉による見方・考え方とこれからの国語科授業づくりについて」であった。

このことから、現場の教師は新学習指導要領国語科の目標の冒頭にある文言、「言葉による見方・考え方」を働かせるとは、抽象度が高く、具体的にどういうことかなのかを知りたいと考えていることが見て取れる。

確かに「アクティブ・ラーニング」が登場した時ほどではないものの、書店には「言葉による見方・考え方」に関する書物が複数見られる。著者によって考え

方が異なるため、どれが本当の考えなのかと戸惑うものも無理はない。

新学習指導要領解説国語編によると、この「言葉による見方・考え方」を働かせることについて、下記の説明がある。

言葉による見方・考え方を働かせるとは、児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることであると考えられる¹⁾。(下線引用は田中)

下線部からは、二つの視点が「言葉による見方・考え方」を働かせた国語科学習に求められていることが読み取れる。一点目は「対象と言葉、言葉と言葉の関係を」「捉えたり」「問い直したり」とする部分から、言葉と言葉、言葉と対象などを「関係づける」こと、「意味づける」ことである。二点目は「言葉への自覚を高める」部分から、「メタ認知」することである。

その中で、稿者は特に「関係づける」という視点に着目したい。なぜなら、文科省答申²⁾では「見方・

考え方」のイメージとして、他教科においても「関係づける」と同じ又は同義の言葉が使われているのである。例えば理科では「関係付けたりする」、社会科・音楽科などでは「関連付ける」、技術科では「関わり」の視点で捉え」とある。このことから「関係づける」ことは、国語科を含めた教科・領域全体を通底した「見方・考え方」を捉える視点の一つであるといえる。

ところで、あたかも新しく登場してきた感のある「言葉による見方・考え方を働かせる」であるが「関係づける」ことと関わりがあるとすると、その内実は新しいものではない。例えば、1951年設立の児童言語研究会の読みの理論の一つに、「読みの基本作業」として「関係づける」ことが示されている。また国語教育学者としては、藤原宏（1984）が『関係把握による読み方指導』の中で「関係把握力」を考える際の対象として、「言葉」「（言語記号の表す）事物・事象・現象など」など「関係を結び付ける」四点を示している。新しいようで古くから考えられてきたのが、「関係づける」という視点なのである。

そこで、これまで使われてきた「関係づける」とは、具体的にどういうことを示しているのか、児童言語研究会の「関係づける」読みに着目し、その具体像を明らかにする。このことは、「言葉による見方・考え方」を働かせることに迷いがある現場教師に、何かしらの方向性を示すことができるのではないかと考える。

2. 研究の目的

児童言語研究会（以下、「児言研」）の「関係づける」とは具体的にどういうことなのか、その理論と説明的文章指導の実践例を通して、「言葉による見方・考え方」を働かせた説明的文章指導の在り方を考える。

3. 研究の方法

- (1) 児言研初期の理論的支柱であった林進治の「関係づける」読みの理論を整理する。
- (2) 児言研初期と現在における説明的文章指導の実践例を通して「関係づける」読みの姿を検討する。

4. 先行研究

児言研の「関係づける」読みについて述べた研究者に下記の三氏がいる。（以後「関係づけ」という文言が繰り返し出てくるが、「関係づける」と同義として論を進めていく。また下線引用は全て田中が行った。）

- (1) 長崎伸仁（1992）³⁾

長崎は、自身の「説明的文章の読みの系統」試論を展開する際の先行研究者の一人として、児言研の林進

治を取り上げた。長文だが引用する。

林進治氏は、説明的文章における系統的な指導は、一読総合法の「読解の基本作業と学習の方法」と「文章内の関係づけ」の二つを柱にしてなされるべきものだと主張する。

一読総合法における読解の基本作業とは、

- 具体化し、表象化する ○抽象化し、一般化する
- 感想・意見出し ○見通し・予想
- まとめる・プランづくり

であるとし、この読解の基本作業を成り立たせるものとして、「文章内の関係づけ」があるとする。

この読解の作業を成り立たせるものは、（中略）文字—文字、語—語、文素—文素、文—文、部分と部分を関係づけること、別の面からは、物と物、事と事、場面と場面、人物と人物、あるいは、これらの相互の間の関係をおさえ、事件の経過、原因—結果、主張—理由—根拠などをあきらかにすることである。

つまり、換言すれば「関係づけの能力は読みのあらゆる作業をなりたさせる起動力と言っても過言でない。」ということである。

また長崎は、林の他に興水実、西郷竹彦の系統指導を示し次のように述べる。

これら三氏の系統指導に共通する点は、説明的文章などの読みの系統化の有効性をいずれも、技能、形式の「方法」に力点を置いたということである。

以上下線部から、長崎は読みの技能や形式の「方法」の中に「関係づける」ことを位置付けている。この長崎の「関係づけ」は、読みの作業において、言葉や事象などの関係づけ、原因—結果などの関係づけをすることから、課題解決に向けた「関係づけ」とも言える。

- (2) 森田信義（1996）⁴⁾

森田は、1960年代を中心とした児言研初期の説明的文章指導論について、「説明的文章の読みの能力論」、「説明的文章の指導過程論」をはじめとして七点に言及している。特に「説明的文章の読みの能力論」の中で、「単文内での関係づけ」「重文内での関係づけ」などといった文法的要素が強い「言語要素指導」としての「関係づけ」を示すとともに、下記のように評価している。

これらは、実に44頁に渡って書かれており、兎言研が、このような言語要素指導にいかに入れているかが分かる。一文一文の読みを丹念に重ねるといふ読みが必然的に要求するものではある。

さらに森田は「説明的文章の指導過程論」において、「ひとり読み」について下記のように課題を指摘した。

ひとり読みとは、自力の読みである。読みの過程で生じる反応一言いかえ、関係づけ、予想、意見、批判等一を、書きこみ、書きだしによって外言化することにより、話し合いという共同学習の場を成立させる契機とするのである。

このような読みは、言語要素の学習と関連させて、きめ細やかに行われるはずであるが、学習者が、主体的に反応する読みは、一読総合法によらなければ不可能であるかどうかということは、検討し直さなければならない。

以上下線部から、言語要素指導としての「関係づけ」、指導過程として（ひとり読みにおける）「関係づけ」と、二つの立ち位置における「関係づけ」があることを整理している。前者の言語要素指導としての「関係づけ」は、いわば文法といったルールを学ぶ「関係づけ」であり、読みに対して基礎的な部分にあたる。後者の指導過程（ひとり読みにおける）の中での「関係づけ」は、先の長崎と同義の課題解決に向けた「関係づけ」である。

(3) 岩永正史 (1991)⁵⁾

岩永は、一読法の諸作業と文章構造に関するスキーマのはたらきを、①題名読み、予想はスキーマの活性化、先の展開の予測にあたる、②関係づけ、短い話しかえは、文章の構成要素の認定、関係づけにあたる。③プランづくりは、一貫した解釈の構成にあたりと三点にまとめた。上記下線部の「関係づけ」は、一読法の諸作業における「関係づけ」であり、長崎の「形式の方法」や森田の「指導過程」と同義としての課題解決に向けた「関係づけ」と分類できる。

以上の先行研究を踏まえ、稿者は三氏の論考から兎言研における「関係づけ」を次の二つに整理した。

①語や語、文や文などの文法的な要素について検討するための「関係づけ」（以下、「文法的要素としての関係づけ」と記す）

②読みの諸作業の一つとして、また読みの指導過程の中の「ひとり読み」における子供の思考要素と

しての「関係づけ」（以下、「思考要素としての関係づけ」と記す）

上記について説明する。①は文法的要素に関わる「関係づけ」である。語、文、文章などといったいわば言葉の「ルール」を獲得する知識レベル、読みを深める・広げる前の基礎的レベルであり、読み全体における基礎的枠組みとしての「関係づけ」である。森田の「単文内での関係づけ」「重文内での関係づけ」にあたる。

②は子供たちが読みの過程や読みの基礎作業中に言葉や事象、文脈、既知識や体験などをもとに「関係づけ」を図ることから、思考要素としての「関係づけ」とした。換言すれば、目的や意図に応じた課題解決に働く「関係づけ」であるとも言える。また、①が知識レベル、基礎的枠組みであるのに対して、②は①を踏まえた活用レベルでの「関係づけ」とも言える。この「関係づけ」によって、確かな読み、深い読み、広がる読みにつながっていくのである。長崎の「形式の方法」、森田の「ひとり読み」（指導過程）における「関係づけ」、岩永の指導過程に関わる「関係づけ」を踏まえたものである。

以上、二点の「関係づける」視点をもとに実際に理論と実践事例を見ていくことにする。

5. 「関係づけ」の諸相

(1) 文法的要素としての「関係づけ」

兎言研には文法に関して論じた実践家はたくさんいるが、文法と「関係づけ」を合わせて論じたのは、林進治である。そこで、林の理論を取り上げる。

①林進治の文法指導重視の背景

林進治は、「語や文の学習は、計画的に、指導されることがなにより必要であるのに、事実は自然に、おとなの模倣の中でならいおほえるだけでまったく非能率的な学習におわっている⁶⁾」、「今日までの方法では言語指導が認識・思考を高めることに直結していません⁷⁾」とこれまでの文法指導を批判し、「一文から文一文と関係づけの方法・論理的な思考のみちすじをつけ、その力を一歩一歩すすめてはなりません⁸⁾」と新たな取組みを決意する。

そこで自身が校長として勤務した奈良小学校での国語教育実践において、三本の柱を設定し、その一つが国語科での「基盤課程」（語イ・文法のとりたて）である。そして、他の二つの柱である「文章課程」「生活課程」の土台として「基盤課程」での語彙指導と文法指導を明確に位置づけた。

また林は、「わたくしたちの学校では、基盤課程の

ために、原則として、週二時間をあてている。三年生以上は、週二回、二時間であるが、二年以下では数回にわけて、この二時間を使うこともある⁹⁾」と具体的に授業時数についても述べている。昭和33年版学習指導要領において、国語の週時間数が一番少ないのが、1・5・6年生の週7時間であることを考えると、かなりの時間を使って文法指導の実践を行っていたことがわかる。

②文法的要素としての「関係づけ」の諸相

林進治は、説明文読解の基礎づくりとして、表1左部分の通り、文法の中でも特に文に関して詳細に「関係づけ」¹⁰⁾を示した。また右部分は、稿者が当時の小学校学習指導要領(昭和43年度版)国語「B読むこと」の領域におけることばの事項を取り出し、対比できるようにした。

表1下線部より「文法的要素としての関係づけ」は、単文内、重文内、複文内での「意識を育てる」「対応をつかませる」「はたらきをつかませる」「ちがいを見出す」「形をとらえさせる」など、文そのものの関係を理解させることを指していることがわかる。また、それらを総称して「関係づけ」と示したことも見て取れる。確かに文の理解ができなければ、段落や文章全体の理解もできない。文章理解の基礎・基本ともなる「関係づけ」であり、いわば「読みに対する思考の基礎的作用」であるとも言える。

また表1から、二つの長所と一つの課題が考えられる。

長所の一つは、表1左部分の「関係づけ」の系統性についてである。「A単文内の関係づけ」→「B重文内の関係づけ」→「C複文内の関係づけ」と子どもの発達に即して文構造を確実に関係づけさせようとしている。特にBやCでの関係づけは、とても緻密な系統指導である。様々な文において、文内での関係を意図的に指導し、文章の読み取りの土台となるように意図していることがうかがわれる。

二つ目の長所は、右部分の指導要領における指導事項との関わりについてである。1・2年生で学習すべき主語・述語、修飾・被修飾との関係をさらに細分化したものが左部分の「文法的要素としての関係づけ」であることがわかる。林が学習指導要領を踏まえるということを意識していたかどうかは学習指導要領に関わる記述がみられないので不明だが、学習指導要領の指導事項を更に具体的に示したものになっているということはいえる。

課題としては、長所の二点目とも関わりがあるが、

この「文法的要素としての関係づけ」の指導にはある程度まとまった指導時間が必要であることから、指導時間が足りず十分行われぬ可能性があることである。林が校長であった奈良小学校では、国語の指導時間の中にこの「文法的要素としての関係づけ」の指導を明確に位置付けたことから指導は可能であったと考えられる。確かにこの当時の説明的文章指導の目的は、正確に読むことであり、そのために要点・要旨・段落といった文章論的要素が強い表1のような指導が行われていた。しかし、他の公立小学校では当時の学習指導要領に示された内容程度の指導であったとすれば、このような「文法的要素としての関係づけ」が意図的に行われたかどうかは疑問の余地がある。

現在の兎言研発行の書物を見ると、『たのしい文法の授業』(2010)が低・中・高学年別に出版されているほか、近年では『読めばなっとく日本語文法』(2018)も出版され、単文、複文、重文等に関して引き続き提案がなされている。

(2) 思考要素としての「関係づけ」

①「関係づけ」の観点

林進治は、『一読総合法による説明文の読解指導』において、「関係づけによってなりたつ基本作業」として、表2の6観点を示した。

そこで表2の観点から基本作業を個別に見ていく。

1) 表象化・具体化

表象化・具体化とは、詳しく言いかえることである。文学的文章では、イメージ化することともいえる。林は「情景を頭の中にありありと思いうかべ、自分のさまざまな経験や知識を思いだし、語イや文や文+文によって、それらを再構成しながら、想像力を思うさまのぼすのが表象化の仕事であり、くわしい言いかえの一つ¹¹⁾」と述べる。文学的文章を読む際は表象化と呼び、説明的文章を読む時は具体化と呼ぶ。

2) 一般化・抽象化

一般化・抽象化とは、先の表象化・具体化とは反対に、短く言いかえることである。林は「表象ゆたかに、あるいは具象的にのべられたものを、次第にしぼって、要点をぬきだし、基本的主題にむかう路線をおさえるためにみじかく言いかえるしごと¹²⁾」と述べる。文学的文章を読む際は一般化と呼び、説明的文章を読む時は抽象化と呼ぶ。また読みの作業では、「具体化⇔抽象化、表象化⇔一般化がいつも往復作業として進められる¹³⁾」とも示している。

3) 感想・意見出し

感想・意見出しとは、表象化・具体化、一般化・抽

表1 文法的要素としての「関係づけ」と昭和43年版小学校学習指導要領（国語科ことばに関する事項）との関わり

文法的要素としての「関係づけ」	昭和43年版小学校学習指導要領 〔B読むこと〕のことばに関する事項
<p>A 単文内の関係づけ（1年～2年）</p> <p>1 主語意識を育てる ①「知覚をことばへ」の段階 ②「何について話す」 ③「どういう何について話す」</p> <p>2 主・述の対応をつかませる ①「何の話」の問いに答える ②「何がどうした」の問いに答える ③「何はどうなんだ」という問いに答える ④「何は何だ」の問いに答える</p> <p>3 修飾・被修飾の関係をつかませる ①「何の何」、「どんな何」の問いに答える ②「どこに」「いくつ」の問いに答える</p> <p>4 補語のはたらきをつかませる ①「何をどうした」の問いに答える ②「何で」「何と」「何に」「どこから」「どこへ」の問いに答える</p> <p>5 独立語の位置づけを明らかにする</p> <p>6 修飾に修飾が重なる場合の関係を明らかにする</p> <p>B 重文内の関係づけ（3年～4年）</p> <p>1 単位文の意識を育てる</p> <p>2 列序関係をつかませる</p> <p>3 条件関係をつかませる（4年）</p> <p>4 列序関係と条件のちがいを見出す</p> <p>5 仮定順接の関係とその形をとらえさせる</p> <p>6 仮定逆接の関係とその形をとらえさせる</p> <p>7 確定順接の関係とその形をとらえさせる</p> <p>8 確定逆接の関係とその形をとらえさせる</p> <p>9 重文の条件関係を類別させる</p> <p>C 複文内の関係づけ（5年）</p> <p>1 単文とかわらない複文のおさえ</p> <p>2 複文内の単位文の位置づけ ①単位文が主語の修飾となる場合の形とはたらきをとらえさせる ②単位文が主語となる場合の形とはたらきをとらえさせる ③単位文が、補語や述語の修飾となる場合の形とはたらきをとらえさせる</p> <p>D 「こそあど」のおさえ</p> <p>1 話しあいの中で指示するはたらき ①物を指示するはたらき ②場所を示す「こそあど」のはたらき ③方向を示す「こそあど」のはたらきと区別をとらえさせる</p> <p>2 書きことばの中の「こそあど」のはたらき ①前の文の文素をうける ②連体詞として、前の文をうける ③こそあどが、前のいくつかの文あるいは部分・段落をさす場合のはたらきをとらえさせる</p> <p>E 表現意図を示す形のおさえ（1年～）</p> <p>1 文末の形のおさえ 2 文素の倒置や添加、省略等からくるはたらきをおさえる</p>	<p>【1年】</p> <ul style="list-style-type: none"> 主語と述語との照応に注意すること ※（「何がどうである」「だれがどうした」） <p>【2年】</p> <ul style="list-style-type: none"> 主語と述語との関係、修飾と被修飾との関係に注意すること ※（文法的用語や文法上の知識を教えることを要求しているものではない） 文と文との続き方に気づき、また、指示語や接続語の役割に気づくこと ※（どのように一文から次の一文へと続けられているのか、実際に使われている指示語とか接続語は、どんなときにどのように使われているのかなどに気づかせる指導も大切） <p>【3年】</p> <ul style="list-style-type: none"> 文と文との接続の関係に注意すること ※（前の文とあとの文とが、どういう論理的なつながりになっているのかを、おさえることがたいせつ） 文章の敬体と常体との違いに注意すること <p>【4年】</p> <ul style="list-style-type: none"> 文と文との接続の関係に注意し、また、文章における段落相互の関係にも注意すること ※（段落のまとめの際とか、ある一部分の意味を正しく理解するときなどにたいせつな事から） 文章の敬体と常体との違いを理解すること <p>【5年】</p> <ul style="list-style-type: none"> 文と文との接続の関係、文章における段落相互の関係などを理解すること <p>【6年】</p> <ul style="list-style-type: none"> 文と文との接続の関係、文章における段落相互の関係、それぞれの段落と文章全体との関係などを正しく理解すること ※（前の学年までに学習したことの総まとめ）

※（ ）の文言は、昭和44年5月文部省「小学校指導書 国語編」より稿者が引用した。

表2 「関係づけによってなりたつ基本作業」

- 1) 表象化・具体化が前提となる
- 2) 次第に構造化をはかる一般化・抽象化
- 3) 同化・異化にみられる感想・意見出し
- 4) 読みの牽引力予想・見通し
- 5) 部分から全体を想定し、全体に部分を位置づけるプランの仕事
- 6) 関係づけを軸とする読みの成立
 - ・ことばの面からの関係づけ
 - ・意味の面からの関係づけ

象化の作業の中で、読み手の同化・異化が行われ、読みの対象に「感想」や「意見」がでてくることを指す。内容としては「①個々の事実、場面に対してむけられるもの、②登場する人物の行動・事件に対してむけられるもの、③話のすじ、④登場人物の性格・思想にむけられるもの、⑤文章の構成・取材・意図・表現にむけられるもの、⑥作者の立場や思想を問題にするもの等¹⁴⁾」がある。

4) 予想・見通し

林は、予想・見通しについて「来るべき事態を予想するだけではない。作者がここまでのべてきた経緯から、何をのべ、何を訴えようとしているのか、どこにその中心があり、いままでの部分と、これからの部分はどういう関係を持ち、どう位置づけられるかなど¹⁵⁾」を考えていくことであると示す。

5) プランの仕事

ここに関しては、林は「プラン」「まとめ」「プランとめ」「まとめ(プラン)」など用語を一定して使用していない。林は、まとめ(プラン)として「みじかい言いかえの発展として、部分(段落)にまとめる、その部分に小見出しをつける、部分と部分の関係をおさえてさらに大きいまとまりとする、文章全体の構成をおさえる¹⁶⁾」と述べる。

6) 関係づけを軸とする読みの成立

林は「ことばの面からの関係づけ」、「意味の面からの関係づけ」の二つの視点で説明する。

「ことばの面からの関係づけ」とは、「語内(音節・文字間)の関係づけ」、「文素内(語～語の内)の関係づけ」、「文内(文素～文素、単位文～単位文)の関係づけ¹⁷⁾」の三つから成る。いずれも文法的要素が強い関係づけである。また、「これらの関係づけが発端となり、土台となって、文～文、文～段落、段落～段落相互の関係づけが行われる¹⁸⁾」と述べる。

一方、「ことばの面からの関係づけは、見方を変えれば、意味の関係づけになる¹⁹⁾」とし、「物～物、事～事、人～人、場面～場面、状況～状況(および、これらのそれぞれの間の関係、物～事、事～人のごとき)それぞれの関係をおさえる仕事²⁰⁾」ことであると述べる。さらに林は、「関係づけのパターン」として、「比較する(抽象・捨象)」、「分離する—包摂する」、「条件づける(原因—結果、条件—帰結、主張—理由—根拠)²¹⁾」を提示する。そして、総括として「読みは関係づけを軸として展開するはたらきなのである²²⁾」と示す。

以上のことを、林は図1(『国語教育の過去・現在・未来像』大木正之編 一光社 p246)の通り示した。

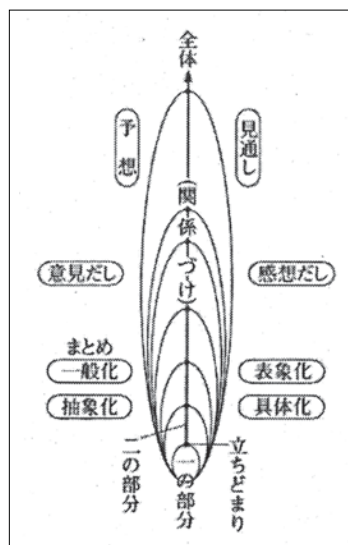


図1 「関係づけを軸とした読みの基本作業」

②思考要素としての「関係づけ」の諸相

①の「関係づけ」から、三点のことが言える。一点目は、1)～5)までの「表象化・具体化」「一般化・抽象化」「感想・意見出し」「予想・見通し」「プラン」は、読みを深めるための手立てであること。林の言葉でいう個々の「基本作業」であること。二点目は、6)の「関係づけを軸とする読みの成立」は、1)～5)までの個々の読みの中で起こる子供の思考作用であること。具体的には、「関わりを考える」、「把握する」、「理解する」などである。三点目は、6)の「関係づけ」を行う際、「比較する(抽象・捨象)」、「分離する—包摂する」、「条件づける(原因—結果、条件—帰結、主張—理由—根拠)」と読みの思考パターンが具体的に明示されていることである。

以上のことから、「関係づけ」には、「表象化・具体化」などといった個々の読みの基本作業に際して、「関わりを考える」、「把握する」、「理解する」などといった「読みに対する思考の中心的作用」としての「関係づけ」、もう一つは「比較する(抽象・捨象)」などの「読みに対する思考パターン」としての「関係づけ」があることがわかる。いずれも、この段階での「関係づける」ことは、課題解決に働く、読みを深める・広げるための活用レベルの読みを志向していることがわかる。

(3) 文法的要素としての「関係づけ」、思考要素としての「関係づけ」の系統性

先に稿者は文法的要素としての「関係づけ」を「読みに対する思考の基礎的作用」、思考要素としての「関係づけ」を「読みに対する思考の中心的作用」「読み

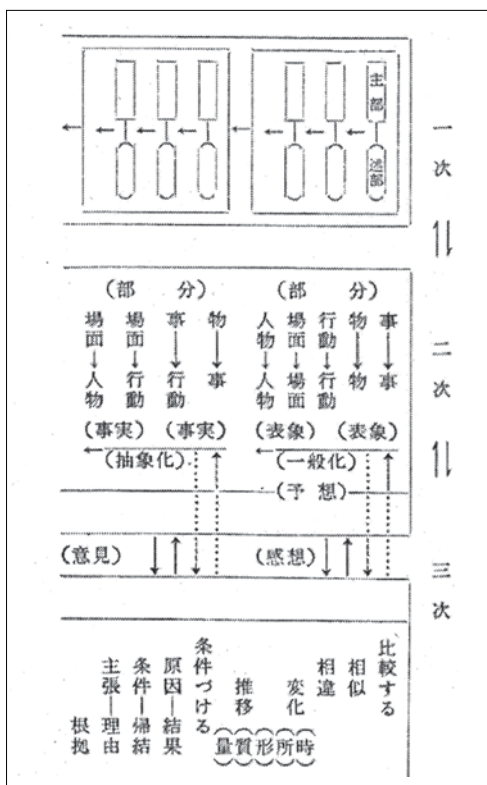
に対する思考パターン」と「関係づけ」を三つに区分した。

この三つは相互に関連しあうことで読みが深まるものであることから、系統性や順序性はなく、一つの総体としての読みの手立てと位置付けることができる。

(4) 林進治の「第一・第二・第三次の関係づけ」との共通点と相違点

林進治は「国語教育研究」(児言研編集1966年夏季号 No8 一光社 p13)の特集「読みにおける関係づけとその指導」(座談会)において、「第一次・第二次・第三次と分けた関係づけ」を表3の通り提案した。

表3 林進治「第一次・第二次・第三次」の関係づけ



林の説明は次の通りである。「第一次の関係づけは、文字面に即して、文字-文字 語-語 文-文として行なわれるが、日本語をある程度習得したものは、その面は特別の場合を除いては、ほとんど無意識の中にすすめられ、そのうえに表象となり具体的な知識や経験として、関係づけられるこれが二次の関係づけである。…中略…書かれている事物・現象(それをどうおさえるかの作者をふくめて)・文章と読み手との関係づけが第三次の関係づけである²³⁾。」

しかし、参加者から「番号をつけられるとですネ、何か順次性を持っているような気がする²⁴⁾」,「具体的

に一次はどれで二次はどれでっていうのをここへ出せないような気がする²⁵⁾」などと分けることに同意が得られなかったことがあったせいか、これ以降、管見の知る限り他の論文では「第一次・第二次・第三次と分けた関係づけ」を主張していない。ただし、林が「次元が違うからこそ一次、二次、三次というふうに分けたんです。…中略…読みというすがたを次元でわけようという考えはもともとないんです²⁶⁾」と意図的に分けたことを主張したのは、「関係づけというのは、ぼくはいつでも読みの軸になるもの²⁷⁾」との強い思いがあり、よりわかりやすく示したかったからだと思われる。

ところで稿者は、(3)において文法的要素としての「関係づけ」を「読みに対する思考の基礎的作用」、思考要素としての「関係づけ」を「読みに対する思考の中心的作用」、読みに対する思考パターン」と「関係づけ」を三つに区分した。共通点として、文法的要素としての「関係づけ」(「読みに対する思考の基礎的作用」)が林の第一次の関係づけと、思考要素としての「関係づけ」(「読みに対する思考パターン」)が第三次の関係づけと内容が同じであり、思考要素としての「関係づけ」(「読みに対する思考の中心的作用」)が第二次と重なるところがある。相違点は、稿者の思考要素としての「関係づけ」(「読みに対する思考の中心的作用」)は、表象化・具体化、一般化・抽象化、感想・意見出し、プランの仕事など読みの手立て全てを通して読みを深める思考とした点が、林の第二次の関係づけと異なる。

6. 実践例を通じた説明的文章指導における「関係づける」読みの姿

ここでは「関係づける」読みの実践例として、児言研初期に林進治が書いた『一読総合法による説明文の読解指導』(1969)と、現在の児言研の読みの姿として『小学国語文学・説明文の授業(1~6年)』(2014)を基にして考えていく。

(1) 児言研初期の「関係づける」読み

① 1年の指導「どうぶつのはなし、らくだ」(日書)²⁸⁾

指導者の田中正雄は「入門期の関係づけの指導」として下記の二段階の指導を示す。

一年生の関係づけの指導の第一歩は、主一述の対応からはじめられる。

らくだは → (人やにもつをのせて) あるく

らくだは → さばくを(なん日もなん日も)

(しんぼうづよく) あるく

この間の、主と述の照応、統一から、えがかれてくる像の色あいをしめす修飾語や補語の位置づけが、だじな指導になってくる。…中略… 話しかえることによって、この意識は明確化されていくわけであるのに。

第二步の指導としては、

- ① らくだは、人やにもつをのせてあるきます。
ひろいさばくを、なん日も、なん日もしんぼう
うづよくあるきます

↓

関係づけ

↑

- ② らくだは、くさをたべます。ところがさばく
には、くさはめったにはえていません

①と②からえがきだされる像と像をどう関係づけるかということである。

さらに、林は上記の文章の「関係づけ」に関して次の授業記録も示した。(Tは教師、Cは児童)

T 前のところに「らくだは…さばくをなん日も、なん日も、しんぼうよく、あるきます。」とあったでしょう。

こんどは、「さばくには、くさはめったにはえていません。」とあるよ。それを両方くらべてみて、わかることはないかな。よく考えてみて。

C あ、そうだ。らくだはね、草をたべるの。でも、広いさばくには草は少ししか生えていないの。それでも、らくだはがまんして人やにもつをはこんでいくの。だから、少しばかり草でがまんしているからしんぼう強いんだ。

第一歩の指導として、主語・述語の関係といった「文法的要素としての関係づけ」を行う。第二步の指導として、二文を「比較する」といった「読みに対する思考パターン」を通して、「読みに対する思考の中心的作用」としての「関係づけ」を行っている。

②6年の指導「正倉院」(東書)²⁹⁾

指導者の山地芳弘は「抽象的な表現から具体的なことばへ、具体的事実へ」の指導を行う。

T 具体的には、くわしくして。

C 正倉院の宝庫はほかの建て物とちがう点は、①として、ゆかが高く作られていること、②として、この建て物には、土のかべの代わりに木材が使わ

れていて、それも、ふつうの板かべでなく、三角の木材を積み重ねてかべにしている、ということです。

T つけたして、②の方をもっと短くして、くわしくして。

T ちょっと確かめですが、…中略…どのような表現をとらえれば、二つだということわかるか、ということです。

C それは…中略…「まず」と書いてあって、一つで、①段の最初に「また」とつけたし関係のつなぎことばがあることからわかります。

C ゆかが高く作られている、というところにつけたして言います。…中略…えんの下が2.4メートルもあるんですよ。この教室でいえば、上の窓の、…中略…先生が立っても、まだ72センチもすき間があるわけです。だから、おとなの人がらくらくと歩くことができるほどなんだと思います。

上記下線部から、接続詞「まず」「また」を根拠としていることから、「文法的要素としての関係づけ」が行われている。

下段の下線部からは、教室の長さや教師の身長と比較するなど、子供自身の生活経験をもとに、自分の言葉で具体化を図っている。「比較」といった「読みに対する思考パターン」での「関係づけ」を通して、「読みに対する思考の中心的作用」としての「関係づけ」が行われている。

(2) 児童研現在の「関係づける」読み

小山信行指導の「ありの行列」(光村図書3年)³⁰⁾を見てみる。

この実践からは、二つの「関係づけ」が見られた。一つは「文法的要素としての関係づけ」であり、「指示語」の指し示す内容の読み取りである。小山は授業記録を下記の通り示した。(下線引用は田中。記録のTは教師、それ以外は児童)

T 「これらのかんさつから」の文から話し合います。 …中略…

S 「これら」はこれまでにおこなった実験のことをさしている。

T くわしく言うと、どんなことですか。

N ありの道すじに大きな石を置いたこと。

T 大きな石を置いた。だけ？

S さとうを置いた。

T Sさんは、それらを全部ふくめたものが「これ

ら」だと言ってくれたんだね。

下線部からは、一見すると指示語「これら」の内容確認のために、教師主導ともいえるような一問一答型のやりとりにも見えるが、「これら」の指す内容を丁寧に理解させているとも言える。

もう一つは、「思考要素としての関係づけ」としての「具体化」である。小山は次のように述べる。

「研究の具体化」…何を実際にしたかは、わからない。だから想像するしかない。しかし、その想像は研究の大変さを想像することになる。想像したことが正しいかどうかは判断できなくても、具体化して想像することに意味がある。

研究の大変さを理解させるため、想像させて「具体化」を図ろうとしている。

U 「はたらきありの体の仕組みを細かに研究してみました」のところで、顕微鏡で調べてみたのかな。

T 顕微鏡って何かわかりますか。

R 小さいものを細かく見たり、いろんな角度から見られる。

E 微生物とかを見る。

T そうだね。(このあと顕微鏡について説明する)

O ありをつかまえて見た。

E つかまえて顕微鏡で見ながら、解剖して顕微鏡で見た。

T 解剖ってわかる？ありの体の中をちょっとかわいそうだけ解剖してみた。そうやって小さなありを研究したかもしれないね。そういうことをここではなんと表現している？

U 細かい研究

T そうした中身を「細かい研究」と言っているんですね。

E 顕微鏡のガラスの上にさとうをおいて、さがしてありがきて、ありがいったのを待ってから、それを顕微鏡でありを見た。

T なるほどね。そう考えていくとウィルソンさんは本当に細かい研究をしているんですね。

「細かい研究」の中身について、子供とのやり取りの中で顕微鏡、解剖などの言葉に使いながら、「具体化」を図っている。「読みに対する思考の中心的作用」としての「関係づけ」が行われている。

7. 「関係づける」ことの実相

先に稿者は、先行研究を踏まえ児言研の「関係づける」ことを仮説的に二つに大別した。

①語や語、文や文などの文法的な要素について検討するための「関係づけ」(「文法的要素としての関係づけ」)

②読みの諸作業の一つとして、また読みの指導過程の中の「ひとり読み」における子供の思考要素としての「関係づけ」(「思考要素としての関係づけ」)

次に、児言研の「関係づける」ことの理論を考察し、三つに細分化した。

①「文法的要素としての関係づけ」を「読みに対する思考の基礎的作用」

②-1「思考要素としての関係づけ」を「読みに対する思考の中心的作用」

②-2「思考要素としての関係づけ」を「読みに対する思考パターン」

さらに説明的文章指導の実践例を通して、これらの三つの「関係づける」ことが実際に働いているか調べてみた。結果として、児言研初期でも現在でも、上記の三つの思考に関わる「関係づけ」は行われていた。特に①の「読みに対する思考の基礎的作用」は、文法などのいわゆる「言語事項」に関する指導に通じ脈々と指導が行われていた。読みの基礎的事項であることを改めて実感させられた。また、②-1「読みに対する思考の中心的作用」、②-2「読みに対する思考パターン」は、読みを広げる深める活用的段階において、大きな働きをもつことがわかった。

文章を読むこと(今回は説明的文章指導に限定したが)の作用は、昔も現在も変わることなく、①「読みに対する思考の基礎的作用」としての関係づけ、②-1「読みに対する思考の中心的作用」としての関係づけ、②-2「読みに対する思考パターン」としての関係づけが行われているのである。このような「関係づけ」の指導を行うことが「言葉による見方・考え方」を働かせた国語授業の一つと言えるのではないか。

8. 終わりに

「言葉による見方・考え方」を働かせた国語授業とはどんな授業であるかを、児言研の「関係づける」読みに着目し、その理論と説明的文章指導の実践例をもとに考えてきた。その結果、児言研の「関係づける」読みは二つに大別され、一つ目の「文法的要素としての関係づけ」は読みの授業の下支えとなる基礎的部分における視点であり、二つ目の「思考要素としての関係づけ」は読みを深める・広げることに作用する活用

的部分での視点であった。このように兎言研の「関係づける」読みは、読みの基礎的部分・活用的部分と読みの全てに作用するとともに、確かな読みの方向へと導く。このことから「関係づけ」に着目した指導は、「言葉による見方・考え方」を働かせた国語科授業にとって、特に留意すべき視点であると言える。

しかし今回は、兎言研の「関係づける」読みの姿に着目したが、「はじめに」（問題の所在）で示した藤原宏の「関係把握力」も重要な視点である。稿を改めて、兎言研の「関係づける」との相違点等を考察し、「言葉による見方・考え方」を働かせた国語授業の姿をさらに探っていきたい。

註

- 1) 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編 p12
- 2) 文科省（2016）「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」別紙p1
- 3) 長崎伸仁（1992）『説明的文章の読みの系統』素人社 p9～11
- 4) 森田信義（1996）「説明的文章指導論の史的考察Ⅲ」『広島大学学校教育学部紀要』第Ⅰ部第18巻 p1～15
- 5) 岩永正史（1991）「スキーマ理論と一読総合法」『山梨大学教育学部研究報告』第42号 p230～237
- 6) 林進治（1966）「条件関係の理解（文法）」『授業と思考の発達 小学校中学年』勝田守一・駒林邦男 編 明治図書 p76～77
- 7) 林進治（1969）『一読総合法による説明文の読解指導』明治図書 p1
- 8) 7) の書, p2
- 9) 神奈川県横浜市奈良小学校（1968）『一読主義読解の方法』明治図書 p34
- 10) 7) の書, p101～135
- 11) 9) の書, p19
- 12) 林進治（2002）「『国語科の構造』はどうあるべきか」大木正之 編『国語教育の過去・現在・未来』一光社 p240
- 13) 7) の書, p38
- 14) 12) の書, p242
- 15) 7) の書, p42
- 16) 12) の書, p490
- 17) 7) の書, p53～54
- 18) 7) の書, p54
- 19) 7) の書, p54
- 20) 7) の書, p55
- 21) 7) の書, p55～56
- 22) 7) の書, p53
- 23) 「国語教育研究」（1966）（兎言研編集 夏季号No 8 一光社 p14
- 24), 25), 26), 27) は、いずれも23) の書 p30～32
- 28) 7) の書, p136～146
- 29) 7) の書, p216～232
- 30) 小山信行（2014）「ありの行列」『小学国語文学・説明文の授業（3年）』兎言研編 一光社 p115～163