

# 読解指導における図式化(共同研究)

はじめに — 図式化の意義 —

前広島県呉三津田高校  
現広島大学教育学部付属高校

小山清

## 一 図式化の方法

### 1 図式化のパターン

広島県広島観音高校

中 洵 正 堯

### 2 図式化の経路

広島県竹原高校

末 宗 邦 夫

## 二 図式化による指導

### 1 中学校の場合

前広島県安佐郡祇園中学校  
現広島県広島舟入高校

山 田 夏 樹

### 2 高等学校の場合

広島県広島舟入高校

伊 藤 隆 弘

## はじめに

### — 図式化の意義 —

山・末宗・中洵・山田の五人による共同研究である。「ひさごの会」とは昭和三十六年に広島大学教育学部国語科を卒業したものの月一回の集まりであり、その名まえは在学中の機関誌「ひさご」によっている。学校を出て教壇に立つようになると、いつとはなしに独

善におちいるにちがいない。そういうことのないように、ひとり研究(実践)を発表して、みんなが話しあおうというところに、「ひさごの会」の出發があった。つきにしめすのは、「ひさごの会」出發當時のあらましである。

この研究は、「ひさごの会」の伊藤・小

○ ひさごの会のあゆみ I

回数	月日	場所	参加者	内容	動機
1	36 5・20	ブラジル	落・小山・中洩・三村 山田・若岡	「ひさごの会」誕生	教壇に立つようになった各人が独善におちな いたために——ひとり が研究(実践)を発表し てみんなで話しあう
2	36 6・17	尙志会館	浅野・伊藤・落・小山 中洩・三村・山田	中洩正堯 「国語学力調査問題」	
3	36 9・16	ブラジル	浅野・伊藤・落・小山 中洩・本馬・山田	浅野時保 「作文教育の講演をきいて」	
17	38 12・22	安さん	(中) 伊藤・小山・末宗・中洩 山田	略)	「ひさごの会が」情 性にながれないため に——一つのテーマ についてみんなが研 究(実践)を発表し て話しあう
18	39 1・7	田園	伊藤・小山・末宗・中洩 山田	共同研究テーマ決定	

昭和三十九年一月、「ひさごの会」は十八

回めを数えた。ひとりよがりやがでて出  
発した会ではあったが、回を重ねているうち  
に情性に流されてきたのもまた事実であっ  
た。ここにいたって、私たちは今までのひと  
りが発表してみんなで話しあうという研究態  
度を改めることにしたのである。すなわち、  
一つのテーマを決め、みんなが研究(実践)  
を発表して話しあうというのが、この共同研

究の動機なのである。

二

何を共同研究のテーマとするか。このこと  
はむずかしく重大であった。そして、共同研  
究がむだな骨折りに終わらないためにも、眞  
重を期さねばならない問題であったが、私た  
ちは五人の話しあいの中からそれを決めよう  
とした。自分たちの力という若さに満ちて  
いたのかもしれない。

五人は日頃教壇に立っていて、国語教育  
に対して気づくところをのべてみた。それぞ  
れは表現こそちがっていたが、現場の国語教  
育の体系がはつきりしめされていないという  
点につながっていくものであった。小説にお  
いて構成をどうやってたどり、登場人物の心  
理にどうやってせまるか、評論において段落  
をどうやって設定し、要旨をどうやってつか  
むか、そして、それらはどういう順序で指導

されるのか明確にされていないというのである。こゝばをかえていえば、教師の個人差は、げんじの指導であり、そこに存在するのは、一年で教えたことを二年でまた教えるという重複と、一年から三年まで教えないで済ますという空白である。

生徒はよく国語は何をどうやって勉強していいかわからないという。これはとりもなおさず教師の個人差のはげしい指導の裏がえしであり、ひいては現場の国語教育の体系が明確にされていないことの一つのあらわれである。ここにおいて、私たちは「現場の国語教育の体系をあらかじめしよう」という点に、共同研究のテーマを定めたのである。

### 三

私たちは、「追われる」ということばがびつたりするくらい、毎日教材研究にあけくれている。そういう生活の中であって、共同研究が重荷になるようでは長続きがしないだろうということから、大きなテーマを集約して

### ○ ひさごの会のあゆみⅠ

回数	月日	場所	参加者	内容
19	39 2・16	中洲の家	伊藤・小山・中洲・末宗	○各自が適当な教材を選び、図式化を教室で試みてくる。 寺田寅彦「こくさぎの花」、桑原武夫「西洋文学の魁

みた。まず、現代国語の「読むこと」(読解指導)にピントをあわせ、さらに「要旨のつかみ方」にまでしぼったのである。どうやって要旨をつかむか、そこに一つのはっきりした方法と手順をしめそうというのである。

「要旨をつかむ」ことは読解指導の基礎であり、教室においても、たびたび問題になるにもかかわらず、そのつかみ方は各人のカンにまかされているといつてよい。ここにおいて、私たちは「図式化」が要旨のつかみ方の一つの科学的方法をしめすものだと考えるのである。図式化とは、あとでくわしくのべるのであるが、文短縮法(キーワード撰挙など)より生じたことばを符号によってしめし、一文・段落・全体の要旨をあきらかにするものである。キーワードをみつつける段階・符号を用いる段階……という方法と手順は、要旨のつかみ方の体系化であり、学習者にとって勉強のしかたが与えられるという学習方法の確立でもある。

私たちはかなりの長文を図式化しなくても、その要旨をたどることができる。このことはどんな場合にもわずらわしい図式化が必要でないということの説明にはなっても、図式化の意義を否定するものではない。なぜなら、私たちが一読して要旨をつかみ得るのは、国語への関心からすばやい図式化が頭の中でおこなわれているにすぎないからである。学習の段階において、図式化を学ぶことによって、より多くの方がより早い時期に「要旨のつかみ方」を身につけるにちがいない。

### 四

わたしたちの共同研究は、月一回の集まりで展開していった。そのあらまはつきにしめすとおりである。

	20	21	22	23	24	25	26
	39	39	39	39	39	39	39
	3・20	4・25	5・24	6・28	7・19	7・27	7・31
	伊藤の家 (五日市)	山田の家 (可部)	末宗の家 (豊)	小山の家 (祇園)	中洲の家	国語研究 室・田園	付属小学 校講堂
山田	(末宗欠)	(全員)	(全員)	(末宗欠)	(全員)	(全員)	(全員)
力」、長谷川如是閑「日本人の癡癡」、森鷗外「サフラン」、和辻哲郎「中宮寺の観音」	○もう一度、前回と同じことを試みてくる。 大木実「川のゆくえ」、サッポロ「夕星の歌」、寺田寅彦「科学者とあたま」、芥川龍之介「ある日の大石内蔵助」	○朝日新聞「きのうきよう」を教材に用いて、生徒のキーワード把握の実態を調査してくる。 ○図式化前の指導について話しあう	○朝日新聞「天声人語」を教材に用いて、もう一度、前回と同じことを試みてくる。 ○図式化前の指導について話しあう	○三木清「哲学入門」を各自が図式化してくる。 (国語教育学会での発表分担をきめる)	○発表内容の概略を述べ、討議する。 (おもに、図式化の意義・図式化の方法について)	○発表内容の概略を述べ、討議する。 (おもに、図式化による指導について)	○発表当日の要領で、各自が草稿を述べ、共同研究としてのまとめをつける。

五

私たちの共同研究、現場の国語教育の体系

をあきらかにしようという試みは、読解指導の要旨のつかみ方に手をそめたにすぎない。

したがって、この原稿はどこまでも中間報告の域を出ないけれども、いつの日かこの試み

を国語教育の全領域に及ぼしてみせるという  
圖志に燃えている。そして、テーマを五人の  
話しあいの中からのみ定めてしまった若さに  
も、静かな反省を加えている。

私たちは共同研究をつづけてみて、話しあ  
うことによって自分の考えが深まっていった  
ことを噛みしめている。いままでのべてきた  
ことも、つぎにのべることも、すべて五人の  
話しあいの中から生まれてきたものである。  
分担というのは、ただこの原稿をまとめるに  
あたって、その項目を分担したというまでの  
ことである。

## 一 図式化の方法

### 1 図式化のパターン

大正五年に芦田恵之助の著わした「読み方  
教授」の第四章「読み方教授上の諸問題」  
(複雑なる文)につぎのような文の図解例が  
みられる。

「『富国の実の挙ると挙らざるとは、我が  
商人の信用・勤勉・機敏の如何に存す。』と  
いふのが十二の巻における。これ等は書きわけ  
ると意義はとり易い。

富国の実の  
挙らざると  
商人の

信用  
勤勉の  
機敏  
の  
如何に  
に存す

として見ることが出来る。即ち『富国の実の  
挙るは我が国商人の信用・勤勉・機敏なるに  
存す。』又『富国の実の挙らざるは我が国商人  
の信用・勤勉・機敏ならざるに存す。』と全  
く引きわけることが出来る。この二文が相合  
して、読本の本文をなしたのであるから、文を  
図解するなどはよほど面白い工夫である。」  
(傍点筆者) (教育科学「国語教育」No.31  
明治図書四四一四五ページ)

文の図解や図式化の源は、文章法的、形象  
論的な学習指導の板書機構に求めることがで  
きるが、芦田恵之助は、さすがにその教法の  
生みの親だけに、右の図解における点線の使  
用は、実に周到なものといえる。

さて、ここでは、こうした文の図解を文章  
の図解におしひろめて、複雑な文章形態を図  
式化していく上で、基本の型をあげて解説  
してみたい。

この研究が始められた当初、各人の文章の

図式は、それぞれ恣意的であって、語句をつ  
らねたもの、縦横に線を引いたもの、表をな  
しているもの、文番号で処理したもの等、各  
様であった。図式は、もともとその目的が自  
己の読みのためのものであるにしても、他人  
が見てわからぬ図式は、適正な読みがなされ  
ているとは言いがたく、図式が整然とすればす  
るほど、読みの確かさは増すものと考えられ  
る。

型(パターン)が与えられ、符号の使用な  
どが規定されると、読みに制限が加えられ  
る。それは、読みに窮屈さを与える一方、文  
章の一字一句をゆるがせにできなくさせる。  
いわば、図式化は、漠然とした読みから意識  
的な読みへと促すのである。

現今の種々の参考書や教科書等に見られる  
図式は、大別してつぎの三つになるうか。

(A) 語句のメモによる文図など、以下この  
種の型をA型と呼ぶ。

(B) 整理項目を定め、枠組みにしたもの、  
以下この種の型をB型と呼ぶ。

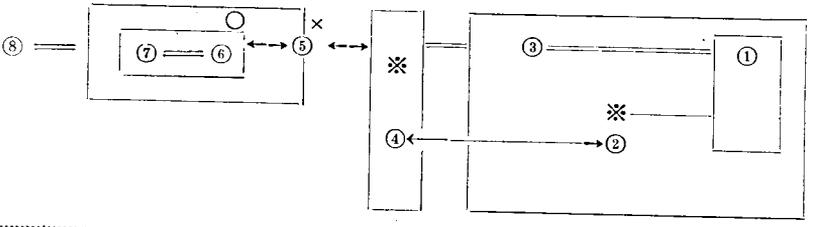
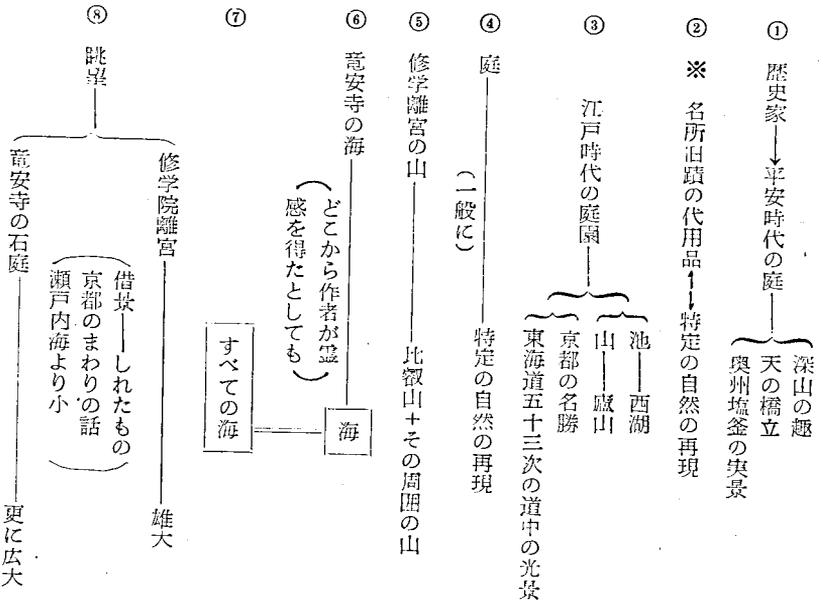
(C) 絵やグラフによって示すもの、以下こ  
の種の型をC型と呼ぶ。

この三つの基本型のうち、(A)型は、一般的  
なもので、文章の種類・内容の如何を問わず  
適用できるものである。

(例文)

歴史家のいう所によれば、平安時代の庭は、深山の趣を模し、天の橋立を縮写し、奥州塩釜の奥景を描き出したという。これを要するに、名所旧蹟の代用品であるが、少なくとも特定の自然の再現を目的とすることが多かったと思われる。下って江戸の庭園には、池を擁って西湖と称し、山をききずいて蔵山になぞらえ、また京都の名勝を写し、東海道五十三次の道中の光景を模倣したものをさへもある。それほど愚劣な場合でなくても、庭は、一般に、特定の自然の再現を目的としたのである。修学院離宮の山は、比叡山とその周囲の山であり、その外の山ではない。しかるに、菟安寺の海は、どこから作者が靈感を得たとしても、どこそこの海ではなくて、海である。あるいは、すべての海であるといってもよからう。そのことは眺望の大きさにもあらわれているので、修学院離宮の眺望は雄大だが、その何千分の一の面積もない菟安寺の石庭には、更に雄大な自然が生き生きとあらわれている。借景による風景の大きさなどはしれたものだ。雄大といっても、どうせ京都のまわりの話で、たとえば瀬戸内海の眺めよりは小さからう。(加藤周一「知られざる日本―町と庭と精神と」)

(図式 A)





(例文)

非運におち入ってやけになる人がある。下の下である。

やけにはならないが、弱々しくその境遇に流される人がある。下の上である。

世を怨み、ぶつぶつ不平をならべながら、ともかくも建直しに努力する人がある。中の下である。

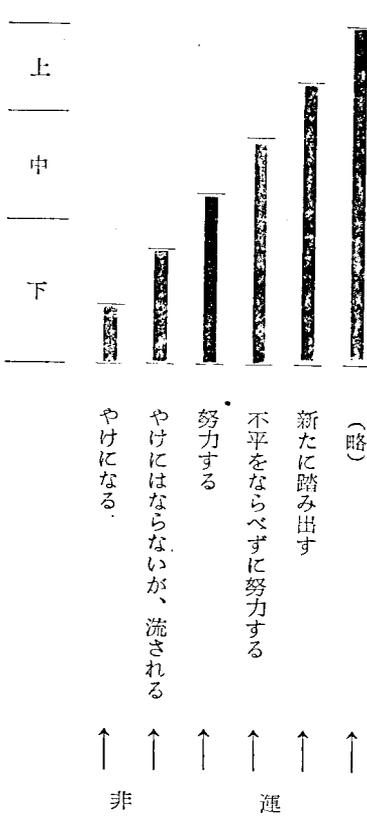
世を怨んだり、不平をならべたりはしないが、意地を張り、歯をくいしばって努力する人がある。中の上である。

すんだことはすんだこととして、極めて楽天的に、新たに第一歩からふみ出そうとする人がある。ここいらになるともう上の部である。

しかしその楽天が、ただの気分であるかぎり、それではまだ危ない。そんな気分は、二度三度と打撃がつづいた場合には、とかくくずれがちなものだからである。

非運に処する最上の道は、(略) 入下村湖人「青年の思索のために・非運に処する道」

非運に処する道



(図式C)

なお、この(C)型では、俳句などの叙景を絵にすることもあろうが、その場合、イメージが限定されるということを警戒しておく必要がある。

以上、図式化のパターンを三つに限定してみた。この三つのうち、もっとも一般的でもあり、基礎的でもあるパターン(A)の「図式化の経路」を、つきにのべてみたい。

2 図式化の経路

先に述べたように、読解指導における図式化の方法は現在まだ確立するにはいたっていないが、幾人かの人びとの試みを眺めてみると、いずれもさまざまな角度からさまざまな経路を経て図式化に導いている。そこで、私たちはつぎの三つの道のりをたどることによって文章の図式化を考えていきたい。

- (1) 文番号を打つこと
- (2) 文を短縮すること
- (3) 語句や文を符号でつなぐこと

## (1) 文番号を打つこと

文章を説解していく方法として現在最もよく用いられているのは、段落を中心とした読解法であるように思う。このばあい、形式段落とか意味段落とか、あるいは小段落とか大段落とかいった、立場の相違やその取り扱う態度にいろいろな問題ををはらんでいるようであるが、ともかく段落の要旨を中心とした盛りあげの方法が盛んに言われている。私たちの考えかたもこの段落を中心とした読みとりかたから決して離反したものではないが、ただ私たちは、着目するポイントをもっと極限して、一文一文について着眼しながら全体を見通す方法も十分考えられることを予測して、一文を短縮することから考えをすすめてみた。

文番号を打つことは、私たちの図式化の方法をたどるうえで、最も基礎的な作業である。一文一文に着目することから出発して、だいに大きく盛りあげていこうとするため、図式の煩雑さを避けるうえからも、一文一文をそれぞれ文番号で代表させていきたい。通読させるときに順次文番号を打たせることから私たちの図式化への道ははじまる。

## (2) 文を短縮すること

① 知識には二つの極があり、これらの極は互いにふれあっている。第一の極は、すべての人がその誕生においてあるところの全く自然的なる無知であり、もう一つの極は大いなる精神の人々が到達するところの無知である。(パスカル「パンセ」)

二文からなる右の文章について、二つの面からの語句の抽出を試みると、つぎのようになる。

(a) ①知識——二つの極——ふれあう

②第一の極——すべての人——誕生——

——全く自然的なる無知

もう一つの極——大いなる精神の人々——到達——無知

——全く自然的なる無知

(b) ①知識の二つの極

②全く自然的なる無知と大いなる精神の人々が到達する無知

(a)では一文の主語、述語、客語、補語などに着目した語句の抽出による文短縮の方法を考えており、(b)では一文の素材の要約による文短縮の方法を考えている。私たちは前者を「語句抽出法」、後者を「素材要約法」と呼んでいる。

## (a) 語句抽出法

文章説解の中で「キー・ワード」「キー・センテンス」の抽出ということがよく言われているが、このキー・ワード、キー・センテンスの抽出は、長文を対象とすればするほど高度な作業となってくるのではないかと思う。私たちが一文の主語、述語、客語、補語に着眼したのは、これらの一文一文の基語(ベース・ワード)(これらの語が一文の基となる語ということから、われわれはこう呼んでいる。)の中での類義語、同義語の集約とか重複した語、言いかえ語の消去とか操作の結果凝縮されて出たものがキー・ワードではないかと考えるからである。

こういった一文一文を対象とした語句の抽出法に、私たちはこのほか、「いわゆる五W一H相当語句の抽出」「文頭文末語句の抽出」などを考えている。いちいち例をあげることが避けるが、特に「文頭文末語句の抽出」については、心理的な表出を主とした文学的なあるいは随想的な作品のばあい、文末の語句からそのニュアンスの微妙さをとらえる際に、これなりの大切なはたらきを示すのではないかと考えている。

## (b) 素材要約法

これは、前述の「語句抽出法」のやや機械的なものところが、かなり高度なものである。ここで私たちは、図式化前の整理の煩雑さを避けるために、前の例で示したように連体修飾語句を伴った名詞形で要約することを考えているが、一文一文について私たちのいう基語をふまえたうえで要約の作業だけに、その難度はかなり高いものになってやう。

私たちは、以上、語句の抽出、素材の要約というやや機械的な作業とかなり高度な作業の二つの面から、文短縮の方法を考えてきた。どんな文章にあるいはどんな文にどんな観点から着眼させていくかは指導者の教材研究をまたなければならぬが、ともかくも一文一文に着眼させながら文短縮を試みることによって、いわゆるキー・ワード、キー・センテンスの発見、さらには主題へのよりあげが可能となってくるのではないかと思う。

(3) 語句や文を符号でつなぐこと  
文が短縮され、語句が整理されると、つぎにそれらを符号でつなぐことを考えていきたい。

今日、符号の最も発達しているのは数学で

ある。国語の文章語解を数学化することが、つまり図式化であるといえようか。もちろん、たとえであるが、私たちの図式にもこの符号の使用ときまりは必要なものである。

#### (例文)

① 歴史家のいう所によれば、平安時代の庭は、深山の趣を模し、天の橋立を縮写し、奥州塩釜の風景を描き出したという。これを要するに、名所旧蹟の代用品であるが、少なくとも特定の自然の再現を目的とすることが多かったと思われる。下って江戸の庭園には、池を掘って西湖と称し、山をきずいて廬山になぞらえ、また京都の名勝を写し、東海道五十三次の道中の光景を模倣したものさえもある。それほど愚劣な場合でなくとも、庭は、一般に、特定の自然の再現を目的としたのである。修学院離宮の山は、比叡山とその周囲の山であり、その外の山ではない。しかるに、菟安寺の海は、どこから作者が靈感を得たとしても、どこそこの海ではなくて、海である。あるいは、すべての海であるといつてもよからう。そのことは眺望の大きさにもあらわれているので、修学院離宮の眺望は雄大だが、その何千分の一の面積もない菟安寺の石庭には、更々<sup>②</sup>広大な自然が生きてあらわれている。借景による風景の大きさなどはしたものだ。雄大といつても、どうせ京都のまわりの話で、たとえば瀬戸内海の眺めよりは小さからう。

(加藤周一「知られざる日本―町と庭と精神と」)

この第①文において、「歴史家」と「平安時代の庭」以下とは、どんな関係にあるかというところ、「平安時代の庭」以下は、「歴史家」のいう所の内容である。いうという動詞の仲立ちによる結びつきであり、「何々が(何)」  
「何々を(何)」  
「どうする」という場合のふた

図式化のパターン(A)で使用した例文に文番号を打つと、十の文から成っていることがわかる。

つ何々に相当する。こういう関係は、「↓」印で結び、「説明1」と呼称する。

説明1「↓」

歴史家―平安時代の庭云々

同じく第①文で、「平安時代の庭」と、

「深山の趣」「天の橋立」「奥州塩釜の奥景」の三語句との関係は、「何々が何」「何々である」という場合のふたつの何々に相当する。こういう関係は、「一」印で結び、「説明2」と呼称する。

説明2 「一」

平安時代の庭

深山の趣、天の橋立、奥州塩釜の奥景  
また、「深山の趣」「天の橋立」「奥州塩釜の奥景」の三語句は、並列されているものである。そこでつぎのような、並列・添加符号で結ぶ。

並列、添加「{ }」、「・」、「+」

深山の趣  
天の橋立  
奥州塩釜の奥景

つぎに、第①文と第②文との関係は、②は①を要約（この場合抽象化）して言ったものである。まとめ、要約、結論等の符号は「※」印で、①※②と書き表わす。

まとめ、要約、結論「※」

- ① ※
- ②

さらに第②文において、「名所旧蹟の代用

品」と「特定の自然の再現」とは、前者が後者の一例という関係である。そういう場合は、つぎのような符号を使用する。

部分、一例「↑↓」

名所旧蹟の代用品↑↓特定の自然の再現  
江戸時代の庭園↓修学院離宮

さらには、第④文において、「庭」と「特定の自然の再現」との結びつきは、すでに述べた符号「説明2」を使うが、これには「一般に」という注釈がついているので、「一」の左横に「（）」で示す。

補足、はさみこみ、ただし書き「○」

庭 (一般に) 特定の自然の再現

第⑤文と第⑥文は対立関係にあるので、つぎのように図示し、

対立「↑↓」

- ⑤ ↑↓⑥

第⑥文と第⑦文のばあいは、つぎのように図示する。

類同、反復、言い換え「||」

海 || すべての海

これまで述べた八つの符号例を使って、型を(A)にとって試みたのが、実は、48ページの図式(A)なのである。

以上、図式化のパターンおよび図式化のバタイン(A)における図式化の経路について述べてきた。もちろん「図式化の方法」はこれですべてではないが、私たちが学習した範囲内での統一ともいえるべきものである。

さて、これらの方法に留意して実際に教室で行なわれた図式化の授業展開例を、中学校と高等学校のばあいにわけて、つぎにあげておきたい。

## 二 図式化による指導

### 1 中学校の場合

現在、私は、中学校三年生三クラスと二年生一クラスとを受け持って、国語の授業を行っている。教科書として使用しているものは、三年生、二年生、いずれも三省堂の「新国語」である。

七月のはじめ、あとにあげるような教材を

扱ったことになったときに、日ごろ私たちのグループで話し合っている「図式化」をとり入れた授業にもって行きたいと考えた。

もちろん、図式化ということは、あくまでも一つの手段である。指導案の中のねらいにもあげたのだが、「文章をより深くより正しく読みとるために、図式化をとり入れてみたら効果があるのではないか」ということが、その出発点である。

「生徒たちの中に、主体的な読みの姿勢が生まれるように」とか、「いわゆる能力の劣ったいく人かの生徒たちも、国語学習の場で活動できるように」というようないくつかの願いはあったが、やはり最も大きなねらいは、「文章を正しく読みとる力を身につけるため」の一つの過程にしたい」ということである。

### (1) 中学校三年生の場合

#### ◇作家の態度

①これまで、私たちはいろいろな小説を鑑賞してきました。②それらの作品はそれぞれ異なった特色を持っていました。③一編の作品というものは、いわば、個性をもったひとりの人間なのです。④さまざまな要素や条件があるにしても、それらがばらば

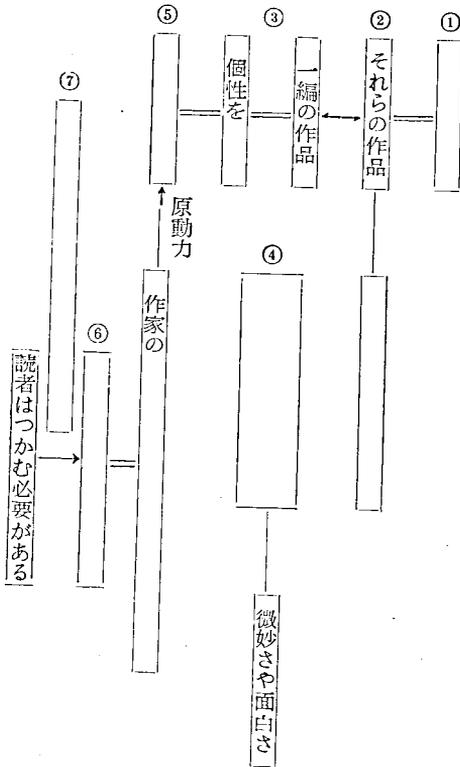
らではなく、完全に一つになっているところに、その微妙さやおもしろさがあるので。⑤この、ひとりの人間のような作品の背後には、作家というものがあって、その人の物の見方、感じ方、考え方が、その作品を生む大きな原動力となっているのです。⑥つまり、ここに作家の態度があるので。⑦したがって、作品を、総合的に、そしてより深く鑑賞するには、この、作家の態度をつかむ必要があるのです。

(文番号は引用者記入)

——後略——

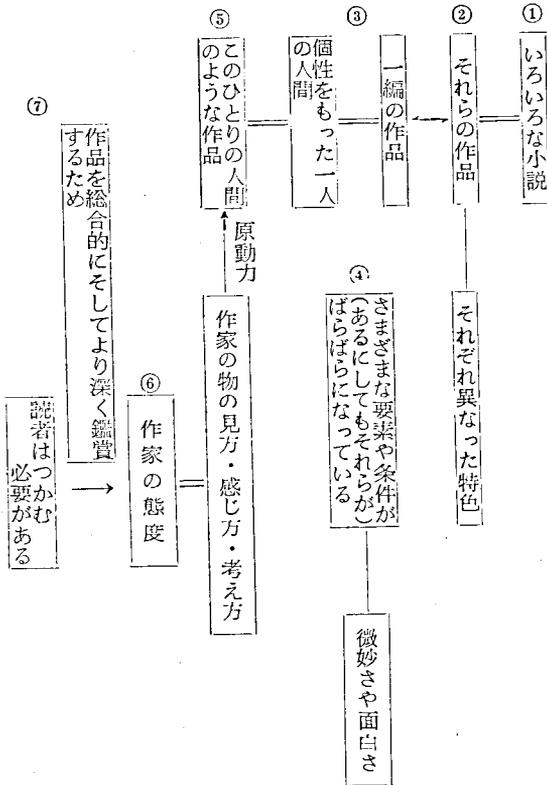
まず、三年生の場合である。教科書の「小説の鑑賞」という單元に、「わがははねこである」「山根太夫」という二つの文学作品がとりあげられている。本教材の「作家の態度」は、それら二つの文学教材のあとに、補足的教材として載せられたわずかに二ページの文章である。しかし、私は、このわずかに二ページほどの文章の中で、少し重点的に論理の展開をたどってみたいと考えた。

そうして、生徒たちに与えたものが、次のようなプリントである。



さらに進んだ段階では、各種の記号なども生徒自身でくふうして、いろいろなキーワードやキーセンテンスの関連などを読みとって行くことが望ましい。ただ、現在のところ、それに至るまでの基礎練習をあまりやっていないということ、中学生としての能力を考へあわせて、今回はこのような形式をとってみた。

指導者側の助言をあまり必要とせず、多



くの生徒がこのプリントの空間がうめられるようになるなら、さらに次の段階として、自らの手で記号を使用して文章を図式化する方向に進んで行けるのではないかと思う。  
なお、はじめに掲げた「作家の態度」の文章を、メモ型〔図式化のパターンA〕に図式化した場合の一つの例として考えられるのは、次のようなかたちのものである。

※ 指導案

○ねらい

文章の論理的な構成をたどって、主題や要旨を正しく読み取る力(技能)を身につける。

○授業展開

- ①教材の朗読(生徒一名)
- ②目標の確認
- ③全文に文番号をつける
- ④図式化
- ⑤設問プリントによる作業
- ⑥整理読み(黙読)

(2) 中学校二年生の場合

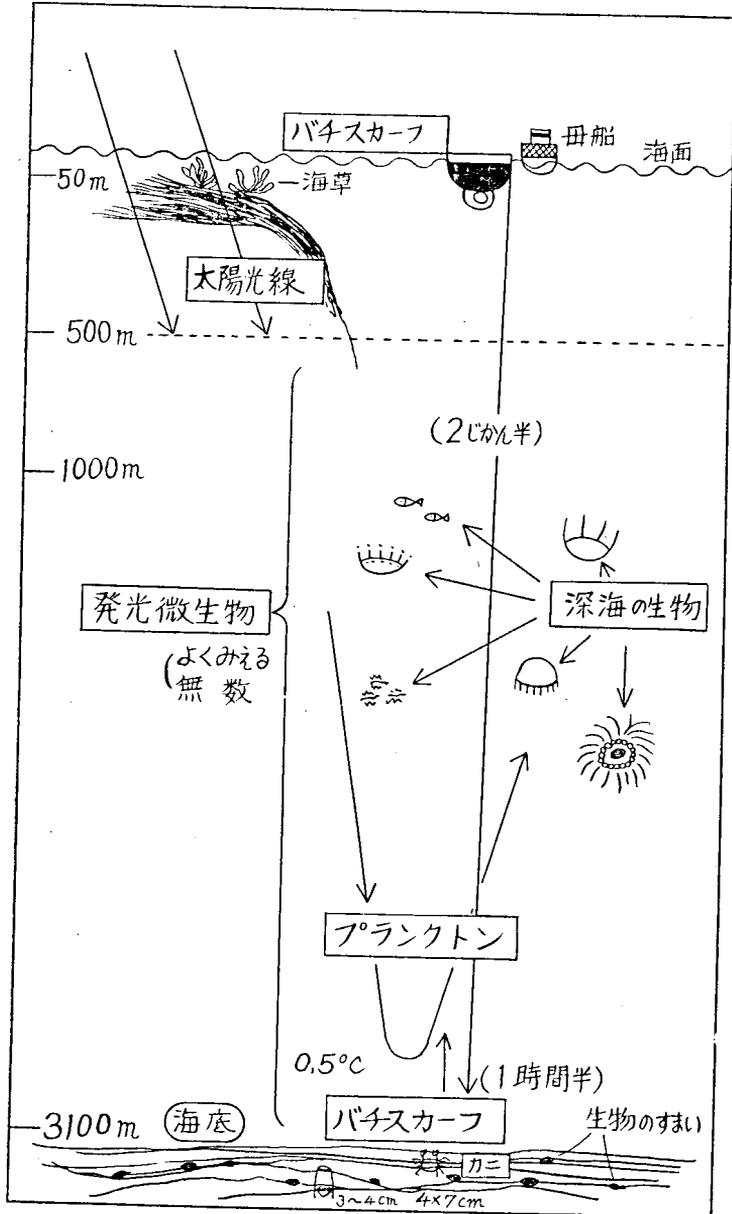
◇パチスカーフに乗って

次に、二年生の場合に移る。「自然を開く」という單元の中に、「岩が出た」「パチスカーフに乗って」「シンキロウ」という三つの教材があるが、本教材は、その中の一つにあたる。

ここでの、文章を読み進みながら図式化して行く作業をやってプラスの面だと思つたのは、生徒たちの中に、かなり積極的な読みの姿勢が見られたことである。かれらは作業の

ここに、生徒の作品を一例としてあげておこう。

途中でいくつかの質問を出してきた。漢字の読みとか語句の意味とかではなく、文章のすじみちをたどって行く上での質問であったことによっても、かれらの中に主体的な読みの姿勢が見られたと言える。



自己の読みとりの過程、もしくは読みとった成果を、絵やグラフによって示すということについては、もちろん、年令の点なども考へる必要がある。同じ文章を読むにしても、中学生なら絵図に表わすほうがよいが、

高校生なら文図のほうがよい、ということもありうるはずである。ただ、小学校での作業の発展段階として、中学生が、文章を絵やグラフによって図式化(「図式化」のパターンC)する方法には、大きな効果があると思う。

多くの生徒の作品や作業過程を見ると、  
どうしても、その個人差を忘れるわけにはい  
かない。正しく読みとる力を身につける—  
つまり、「文章の読解を深める力を養う」た  
めには、単に図式化の方法をとり入れてみる  
というだけではなく、『どのような教材の場  
合に、どのようなかたちのものを、どのよう  
な方法でとり入れるか……』を、もっと探求  
してみる必要がある。実践をつみ重ねなが  
ら、私たちが考えねばならぬ重大な課題と言  
えよう。

### ※ 指導案

#### ○ねらい

科学について書かれた説明的な文章を、  
正しく読みとる力（技能）を身につけ  
る。

#### ○授業展開

- ① 目標の確認
- ② パチスカーフについての説明
- ③ 教材の朗読（生徒六名）
- ④ 図式化
- ⑤ 設問プリントによる作業

後略

## 2 高等学校の場合

現代国語の読解作業に図式化を導入したの  
は、昨年度一年生を担当した時に始まる。当  
初は、図式化による体系的な指導と言ったも  
のではなく、読解作業の最終的な段階で、より  
簡略なかたちで的確に把握させるための手段  
としたものである。こうした実践のつみ重ね  
によって、図式化のもつ意味をいろいろ考え  
させられた。つまり、読解に重要な図式化作  
業であるなら、これは誰にも容易に、同じよ  
うにできるものでなくてはならない。よりの  
確な図式化をするためには、それ相当の準備  
を必要とするわけである。図式化のための段  
階指導が必要となるのである。このような問  
題について、私たちの研究でもいろいろ採り  
あげ、検討してきた。先に述べられた「図式  
化の方法」にも、この点がとりあげられてい  
る。こゝでは、重複をさけ、実践例に論を戻  
す。

今年度二年生の現代国語についても、引き  
続いて、図式化の作業をとり入れてきた。特  
に、論説文系統の図式化を中心にしたが、教  
科書教材だけでは不充分なので、新聞の文章  
なども逐次補充して指導した。朝日新聞の  
「天声人語」などがそれである。

ここに扱った実践例は、図式化作業として  
一学期の最後に指導したものである。これも  
本研究の実験的段階にすぎないので、この結  
果で図式化の効果をすべて判断するわけには  
いかない。この段階での結果を充分に検討し  
て、さらに一歩、上の段階を目指したいので  
ある。

本実践例の指導案は別項Ⅰにみられる通り  
である。

#### 別項Ⅰ

#### ☆ 指導案

#### A案

#### ◇第1時

#### ・導入

- 1 前課「細雪」における文体の特徴に  
ついて考えてみる。

息の長い文、流麗な表現 etc

- 2 前單元「文学する心」（田宮虎彦）  
とこの課のつながりについて。

とこの課のつながりについて。

- 3 筆者について。  
内容中心 ↓ 文体中心

- 4 この課の展開と作業内容について。  
(予告)

#### ・展開

- 1 読み 黙読一回

2 作業① 読みかえしながら、各セン

テンス(全文60センチンス)

のキー・ワードをぬき出す。

(所定のプリント)

3 作業② 各段落ごとに、文章の展開

をキー・ワードを用いて図式

化する。

(形式段落をあらかじめ与え

ておく)

◇第2時

1 指名読み

2 前時の作業を発表させながら、段落

よみを完成させる。

・摘出したキー・ワードの確認。

・図式化をより高度に発展させる。

・形式段落より意味段落への移行をは

かる。

作業③ 図式を利用して、段落として

のキー・ワードをさらにえら

び出す。

作業④ このキー・ワードを用いて

段落の要旨をまとめる。

◇第3時

1 前時の段落要旨を発表させ、全文の

要旨をつかませる。段落キー・ワード

から全文のキー・ワードへ

2 段落相互のつながりを図式化し、論

のすゝめ方を理解する。(発問により

答をひき出す)

3 筆者の主張を確認する。

◇第4時

・発展

1 個々の作家達の文体の特色を理解さ

せる。

(問題中心)

・テスト 谷崎、志賀、芥川など。

この課の理解度をみる。

B案

◇第1時

・導入

A案と同じ。

・展開

1 読み 黙読一回

2 段落読み(作業)

1 形式段落を指摘する。

2 各段の中心文をとらえつつ、それ

ぞれの段落の要旨をつかむ。

3 内容的つながりを考えて、意味段

落への移向をはかる。

◇第2時

1 指名読み

2 前時の作業結果の発表と分析(段落

読み確認)

欄外の設問、手びきを中心に、各段

の文脈をあきらかにする。

3 全文の要旨をつかむ。

◇第3時

1 全文の論の運び方を把握する。

実例→主張→派生事項→結論

対比による展開、比喩による展開、な

どの指摘

◇第4時

・発展

A案と同じ。

・テスト

A案と同じ。

教材は「小説と文章」三島由紀夫著(中央

図書「現代国語Ⅰ」単元DⅤで、二年生ニク

ラスをその対象とした。目標は、

1、文章を正しく読み、筆者の考えを的確に

把握する。

2、筆者の論のすゝめ方を知る。

3、よい文章を見分け、効果的に表現する能

力、味読する態度を身につける。

であるが、この作業に直接関係するものとしては、1・2が考えられる。

指導案について、A案とするのは、図式化を前提とする読解作業を示し、B案は、図式化を考えない読解作業である。この両案に基づき、二つのクラスをそれぞれに指導した。このねらいは、実践による二つのクラスにあら

われる理解差をみるところにある。たゞ、両クラスとも、従来図式化の指導を行なっているので、全くの異質クラスというわけにはいかない。また、クラス差もあるので、実践結果がすべてA、B両案の実践による差とは必ずしも断定できない。ここでは、図式化をたえず作業の前提とした生徒と、他方、普通の読解作業をつづけた生徒との間では、理解の

上で、ある程度差がみられるのではないかと  
いう推定に基づいたのである。  
次に、実践経過であるが、A案を中心に述べてみたい。

図式化作業は、文中より重要語句（キー・ワード）の抽出に始まる。

## 別項Ⅰ

### 『小説と文章』 三島由紀夫著（第2段落）

①（このテキストの時代）  
このような時代に、しだいに、文章を味わう習慣が少なくなるのは、あたりまえと言えましょう。しかし、昔の人は、小説を味わうといえ、まず、文章を味わったのであります。今日、小説の読者は、ちょうど自動車で効外を散歩するようなもので、目的地がたいせつなのであって、まわりの景色や道ばたの草花や、ちょっとした小川の橋の上で釣をしていることも姿も、そういうものは、目にとめずに、目をとめたにしても、一瞬のうちに見過ごしてしまいます。しかし、昔の人は、本のなかを、じっくり自分の足で歩いたのです。交通機関のない時代としては、無理ありません。歩けば、歩くなり、いろいろものが目を引きまします。歩くこと自体は、たいくつですから、目に映るもの、一つ一つを楽しむ味わうことが、歩くことの喜びを豊富にします。わたしは、まず、声を大にして、皆さんに、文学作品のなかを歩いてほしいと申します。もちろん、駆ければ、十冊の本が読める。ところが、歩けば、一冊の本しか読めないかもしれません。しかし、歩くことによって、十冊の本では得られないものが、一冊の本から得られるのであります。小説は、そのなかで、自動車でドライブをするとき、テーマの展開と筋の展開の軌跡にすぎません。しかし、歩いていくときに、これらは、ことばの織物であることを、はっきり露呈します。つまり、生垣と見えたもの、遠くの山と見えたもの、花の咲いた崖と見えたものは、ただの景色ではなくて、実は、全部、一つ一つ、ことばで綴られているものだったのが、わかるのであります。昔の人は、その織り模様を楽しみました。小説家は、織物の美しさで人を喜ばすことを、自分の職人的喜びといたしました。

図式化のための基礎作業（キー・ワードの抽出）

文番号	書き出し	文における重要語句	段落における重要語句
1	このような時代に	このような時代、文章を味わう習慣が少なくなる	段落における重要語句
2	しかし、昔の人は、小説	昔の人、文章を味わう	(一例) 昔の人は、文章を味わい、
3	今日、	今日の小説の読者	今日の小説の読者は、目的地
4	しかし、昔の人は、本	目的地だけ大切	だけ大切にするが、ことばの
5	交通機関の		織物である文学作品の中をゆ
6	歩けば、		っくり歩いてほしいものであ
7	歩くこと自体は、		る。
8	わたしは、	◎ ゆっくり歩いてほしい	
9	もちろん、		
10	ところが		
11	しかし、歩くこと		
12	小説は、		
13	しかし、歩いて	ことばの織物	
14	つまり、		
15	昔の人は、	たゞの景色でなく、ことばで織られたもの	
16	小説家は、	昔の人、織り模様を楽しむ 小説家 織物の美しさ 職人的喜び、	

別項Ⅱに示したように、全文60センチンスのそれぞれから、重要語句とみなされるものを、簡潔なかたちでぬき出すわけである。必ずしも重要語句のない文(わたりの文など)もあるわけだが、これらはそのままにしてお

別項Ⅲ  
図式化

図式 I

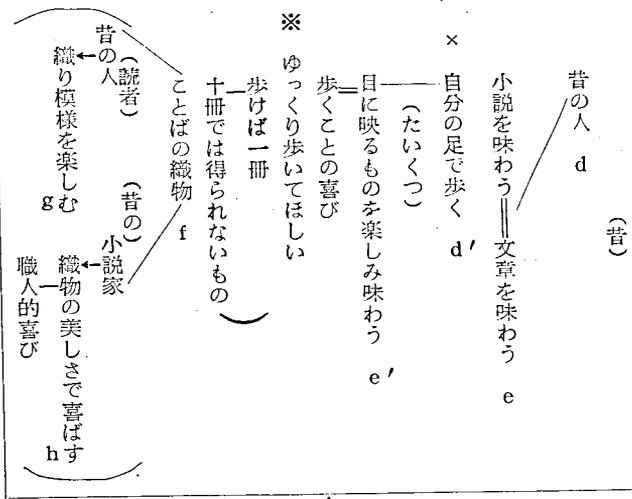
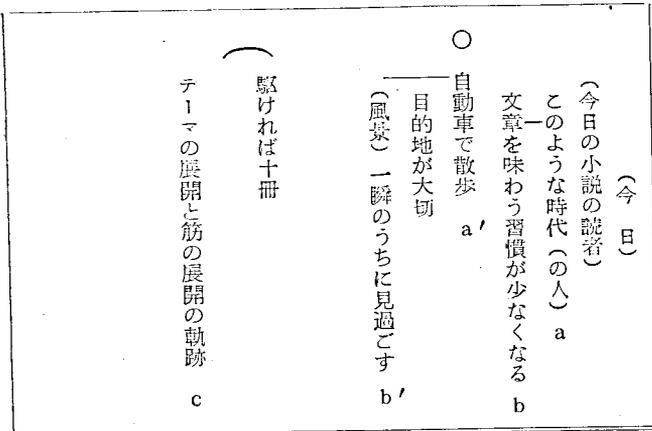
(パターンA)

このキー・ワードによって、各段落の論のすゝめ方を、まず図式化してみる。だから、キー・ワードを的確に把握していないと、次の図式化がむずかしくなるわけである。こ

して図式化を、理解の深まりに従ってより高次なものに高めていくことになる。別項Ⅲにみられる図式Ⅰ(パターンAに該当)から図式Ⅱ(パターンBに該当)への移行も、それをものがるものである。

図式 Ⅱ

(パターンB)



		読者の態度	
小説家	小説	a' — b'	a — b (今日)
		比喩	
		g = e' — d'	e — d (昔)

こうした段階的図式化作業は、はじめから期待できるものではなく指導者の方から、常に習慣化させるように反復指導を行なう必要がある。

このような作業の中に、形式段落から意味段落への移行が行なわれる。図式化してみると形式上の段落が、一連のものとして、さらに一つにまとまるものであったとかいうものである。

さらに、この段落ごとの図式を用いて、段落の要旨をまとめさせる作業を行なう。これは、文のキー・ワードから段落のキー・ワードを選択させるといふ深まりを目指すものである。段落の要旨は、できるだけこのキー・ワードを用いて、一センテンスで述べるようにする。これをもとに、文章全体の展開を把握するための図式化を進めるわけである。論の展開がきわめて簡明な文章では、このような図式化は必要ないとは思われるが、より単純化していく姿勢は、筆者の主張を的確に理解していく上に大切であろう。

段落、全文と二段構えの図式作業によって、筆者の主張、論の展開、修辭法など、かなりメカニカルに把握されるのである。例えば、本教材の場合、比較や比喩による展開と

いった特色が、図式化作業のなかで自然にとらえられていくのである。こゝに図式化による読解の本領があるといえよう。

以上、A案による読解作業の結果と、B案の読解作業との間に、どれだけの理解差がみられるか、最終時間に検査した。テスト問題は別項Ⅳに示したような形式である。

#### 別項Ⅳ

☆テスト問題抄  
テストによる理解度差の調査

1 次の「しかし」は何を受けているか、内容を指摘しなさい。

1 文番号②の「しかし」

2 文番号④

3 文番号①

4 文番号③

ククク

2 次の空所を適当な語で埋めなさい。

今日の小説の読者

自動車で効外を散歩する

昔の人（読者）  
ことばの織物として見る

として見る

昔の読者  
昔の小説家  
職人的喜びとする

美しい日本料理のような文章

作家例

作家例

よい文章——味わっておいしく栄養のある文章

美しい文章

水の味わい

ウイスキーの味わい

#### 第3段落

熱狂されている作家の文章

9

8

6

7

10

11

12

15

14

こゝでは図式例にとりあげた、第二段落に  
ついでの問題を示したが、比較、比喩による  
展開がはっきりみえるところからである。

別項V

☆正答数比較表(1~8問)

(1~4問まで正答数合計)

1問											クラス			
8	7	6	5	1	2	3	4	4	3	2	男女別	男女別		
18	28	25	26	2	2	1	5	12	17	14	16	19	A	50名
13	19	19	16	2	2	2	2	7	9	8	11	12	女20名	
5	28	21	15	2	1	6	6	12	10	10	14	男31名	B	50名
3	17	11	13	1	1	5	6	11	8	11	12	女19名		

結果は前にも述べたように、予期したほど  
の著しい差をみることができなかったのは、  
別項Vにみられた通りである。たゞ、接続詞  
(1~4)、対応表現(5~8)など、図式  
化による把握の方が有利な問題では、かなり  
の差がみられるようである。この点だけでも  
一応の成果といえようか。検査方法として  
は、なお問題点を残すが、ともかくもこれを  
踏み台として、これからの実践に活かしてい  
けたらと思う。

まことに目の粗い実践報告となった。とも  
あれ、私たちのテーマとする図式化による説  
解作業を通じて得た一つのこゝろみとして、  
この研究の一端とするしだいである。

◇15問までの正答数合計分布

B		A		正答数
女	男	女	男	
		1		15
3		4	1	14
2	1	1	6	13
2	5	3	4	12
3	6	2	4	11
2	4	4	2	10
1	4	2	2	9
1	3	1	3	8
3	2	2	3	7
1	3		2	6
	2		1	5
1	1		1	4
				3
			1	2
				1