

説明的文章の読みを通して養うべき学力の構造と組織化

— 野地潤家博士の精読課程にはたらく思考力を手がかりにして —

Study of Structure and System of Reading Ability of Logical Writing
— on the Case of Theory of Dr.Noji - Junya —

前 田 真 証

Maeda Shinsho

(国語教育講座)

(平成十五年九月十日受理)

はじめに

野地潤家博士が提起された、精読課程にはたらく思考力(以下、精読力と略称する。)に関しては、大西道雄博士・榎原義頭氏ら多くの方たちによって着目され、活用が模索されてきた。最近においては、井上孝志氏が左記の論考において言及し、学力構造図を指定して、高等学校段階における活用の一例を示している。

・「評論文の確かな読み手を求めて」『月刊国語教育』第二二巻第九号、東京法令出版、平成一四(二〇〇二)年一月一日発行、四〇〜四三ページ所収

考察者は、右の論述に共同研究者としてかかわってきたが、なお修正すべき点も感じられるようになった。そこで、改めて野地潤家博士の提

案の趣旨を見直し、学力の内包と構造を明らかにし、小・中・高等学校に及ぶ説明・評論の読みの学力の組織化をはかることを目的とした。その際、各々の精読力が具体的にどのような読みとなって現れるかを明確にするため、小学校三年の教科書教材「ありの行列」大滝哲也(『国語』三年(上)わかば、宮地裕ほか著、光村図書刊、平成一三(二〇〇二)年一月二〇日文部科学省検定済、二八〜三二ページ所収)を用いて、自身の解釈例を掲げることとした。説明・評論の読みを通して育てるべき学力論、カリキュラム論、単元構想論、ひいては説明・評論文授業力を考察していく礎になるようにしたい。

一 精読力の内包と構造

野地潤家博士が、精読力に言及されたのは、管見に入ったものでは、

左に掲げる三編である。

(1) 「文章の読解過程における思考訓練」(特集「国語授業における思考訓練」のうち「思考力養成の訓練をどう計画すべきか 1」に位置づけられている。) 昭和四十二年五月三〇日稿、『教育科学・国語教育』第八卷第九号(通巻九四号)、明治図書刊、昭和四一(一九六六)年八月一日発行、一三〇―一九ページ、『読解指導論―琴線にふれる国語教育―』共文社刊、昭和四八年(一九七三)年一〇月二〇日発行、一一〇―一二三ページに再掲

(2) 「国語教育と思考力」 昭和四一年八月一六日稿、『子どもの思考構造』第三卷、明治図書刊、昭和四二(一九六七)年六月発行、『国語教育原論』共文社刊、昭和四八(一九七三)年二月一〇日発行、六七―九〇ページに再掲

(3) 「考える力・態度を養う国語教育」 昭和四八年九月一日稿、^{〔注〕}『指導と評価』一九卷一〇号、日本教育評論研究会、昭和四八年(一九七三)年一〇月発行、『国語科授業論』共文社刊、昭和五一年(一九七六)年六月一日発行、一七―二三ページに「考える力・考える態度を養う国語科教育」と題して再掲

ここに提起された学力論は終始一貫しており、「思考作用の面から」以下の五つに分類されている。

- 1 〈要約力〉文章(教材)読んで、段落・部分の意味構造をとらえ、その要点・要旨を把握していく力、それにはたらく思考作用。
- 2 〈検証力〉文章(教材)を読み、その主題・意図について、仮説を立て、くわしく深く読みつつ、真の主題・意図を検証していく力、それにはたらく思考作用。

3 〈洞察力〉文章(教材)を読んで、事実・意見を弁別し、その文章の深奥の意味をとらえ、見抜く力、それにはたらく思考作用。

4 〈分析力〉文章(教材)を読んで、その構成・成立・展開について、明確にとらえていく力、それにはたらく思考作用。

5 〈選択力〉文章(教材)を読んで、文・段落・文章の主要部分・主題文などを確実にとらえていく力、それにはたらく思考作用。(文献(3)一八―一九ページによる。文献(1)一七―一八ページ、文献(2)八一ページも同趣旨である。)

これらの学力が説明・評論を読みとる際、どのような順序ではたらくかを想定して、それぞれ次の三点について探っていくこととする。

- (1) ここに想定されたことを的確に理解し、考察者の言葉にすればどうなるか。どういうレベルではたらく学力か。
- (2) 具体化すると、どのような読みとなって現れるか。
- (3) 学習者の内面においてなぜそのような精読力が必要になるか。

(一) 精読力における検証力(その一)において

1 検証力の内包するものと学力のレベル

上記五つの学力のうち、一番初めから発動するのが、この検証力である。この文章を読むことと、検証力をはたらかせることとの密接不可分な点が、他の四項目が「文章(教材)を読んで、」と一旦間を置いていのに、検証力だけ「文章(教材)を読み、」と記されるところに表れている。まことに、説明・評論を読むのはそこに何が書かれているか知りたくて読むのである。その「何」は、漠然としている時には内容と言つてよからうが、鮮明な課題意識があればあるほど「主題」(学習指導要領)においては「要旨」と呼ぶ方が似つかわしくなる。「意図」は、

その「主題」(「要旨」)にこめられた筆者の願いにならうか。したがって、読み手の内面においては、先に引用した〈検証力〉のうち、「文章(教材)」を読み、その主題・意図について、仮説をたてること、まず試みられることにならう。

続けて「くわしく深く読みつづき、真の主題・意図を検証していく」とあるのは、それまでが主題(「要旨」)の直観的想定であったのに対し、それとは違った分析的な方法で文章の内実に分け入り、確かな根拠をもって、これが主題(「要旨」)、これが筆者の意図であったと言えるようにすることであろう。そうだとすれば、「くわしく深く読みつづき」むなかに、他の洞察力・選択力・要約力・分析力がすべて含まれることになる。野したがって、検証力が説明・評論の読みの始終を統括するのである。野地潤家博士の基本的な学力構造図は、左記のように描けよう。

出発点における読みによって主題(要旨)、そこにこめられた筆者の意図を仮設する。

「検証の手がかりを得るため、洞察力・選択力・要約力・分析力もはたらかせて詳しく深く読む。」

仮説として改めて詳しく深く読んだことと照らし合わせて真の主題(要旨)、そこにこめた筆者の意図を検証する。

これら全てが広義の検証力である。狭義の検証力としては中段の部分を保留し、「主題」を一般的な「要旨」に置き換えることで十分であろう。ほとんど祖述になるが、次のようにまとめておきたい。

「説明・評論の読みの始終を司り、文章を読み、その要旨、筆者の意図について、仮説をたて、「詳しく深く読んでいき、」真の要旨、そこにこめられた筆者の意図を検証していく力。」

検証力は、文章レベルで発揮され、絶えず微視的読みにとどまりそうになることを防ぐのである。

2 検証力へその一の表れた姿―「ありの行列」の読みにおいて―

ここでは、最初の読みによって主題(要旨)、そこにこめられた筆者の意図について仮説を立てるところまでを、例として記しておく。

(1) 要旨に関する仮説

〈参考〉として掲げた教材研究に記したように、「ありの行列」という題のうち、「行列」に関して、二種の国語辞典の意味・用例を綴り合わせる、「大勢の人が列を作ること。また、その列。〈例〉お祭りの行列。きっぷを買うために行列する。」となる。行列は、名詞として用いる時も、動詞として用いる時も、本来自分の意志で並ぼうと思ったり、このように並びたいと考えたりすることの可能な人間が、頭をはたらかせて、この人たちの後に並べばいいんだと判断したり、行列を作ってまとまった力を発揮したいと願って作り上げたりするものと解される。したがって、「ありの行列」という用語も、ありが作った、人間の行列に似たものの意である。人間は思考と視覚によって計画的に行列を作るが、ありは何によって人間のような行列を作るのかという課題意識をもって一読した時の要旨は、左記のようになる。

(例)「ありは、人間とは違い、えさを見つけた時に臨時に独自の正しい道を作って、後のありが次々に目的地と行き来できるようにしたため、人間が協力し合って荷物を運び込むのと同じように行列ができ、似たような大きな成果を挙げることができるのである。」

(2) 筆者の意図に関する仮説

(例)「私たちには見慣れたことでも、本能的な社会行動が極度に発達したありの世界には、人間の尺度では測りきれない科学的真実に満ちあふれている。そのおもしろさをもに感じて、自分で一つでも『なぜ?』と思えることを見つけ、調べてもらいたい。」

3 検証力の必要性

検証力は、もともと学習者の内に芽生えているものであるが、説明・評論の読みを主体的で、問題解決的な学習にしていくのに不可欠なものと言えよう。西尾実博士の説かれる「主題感動^症」²ともつながるものを持つていようが、現実の世界を取り上げて、論理的に究明しているだけに、文学的文章における無限の主題追究のおもしろさとは違う、現実的な問題解決に生きる力とならなければならないのである。出発点としては、こういうことが書いてあったな、こういうことが言いたいのだろうかという直観的な読みの能力であるが、後に述べる分析力・洞察力・選択力・要約力も、最終的にはこの検証力を増すために結びつけられるのである。とすると、その決定的重要性は明らかである。

(二) 精読力における分析力(その一)において

1 分析力の内包するものと学力のレベル

その名のとおりに、分析力は、説明・評論の文章を分析的にとらえていこうとする際の契機となる学力である。「構成・成立・展開」と列挙されているものを、「構成」と「成立・展開」とに分ければ、以下のような推察ができよう。すなわち、文章(教材)の要旨や筆者の意図はこうではないかという仮説を検証するために、一つにはその対象とした文章の構成を明確にとらえていこうとするのである。いま一つには、本文のもとになる(もしくは関連する)文章があるばあい、その典拠と対照させ、本文がどのように成立したか、典拠になるものをどのように展開したかを探り、分析的究明の緒にする方向が考えられる。この検証力と他の洞察力・選択力・要約力とをつなぐ分析力は、次のように集約できよう。

「仮説として挙げた要旨や筆者の意図を分析的に検証する第一の手がかり、そして最終の手がかりとして必要になってくる精読力である。取り上げた文章そのものの構成を大よそ把握して、本文そのものに分け入っていかうとするばあいと、もとにした文章と比べて本文の成立や展開を明らかにするばあいとの二つの方向性が考えられる。洞察力・選択力・要約力の発揮を経て、さらに確かかどうかが吟味される。」
この分析力は、文章レベルと意味段落レベルとの間ではたらく学力と言えよう。

2 分析力(その一)の表れた姿―「ありの行列」において―

前項に述べたように、分析力(その一)としては、

- (1) 本文の文章構成に着目するばあい
(2) もとになった文章と比べて、本文の成立と展開を明らかにするばあい

の二つがある。「ありの行列」のばあい、M社教師用指導書に「教科書のための書き下ろし」とあるため、一応(2)の側面は保留し、(1)の面のみ挙げておきたい。

10の形式段落からなり、一見すると、次のような文章構成になるように見える。

意味段落1 (形式段落1) ありは人間のようによく見えないのに、な

せ行列を作ることができるか? (問題提起)

意味段落2 (形式段落2~4) それを解決するためにウィルソンが試みた実験とそこで観察されたこと(人為的にありの行列を作り、また止めてみると、行列を何によって作ったかを考えるヒントが得られる。)

意味段落3 (形式段落5~6) 先の実験と観察から地面に道しるべになるものをつけたと仮設し、体の仕組みを研究すると、確かにそうだとわかってくる。

意味段落4 (形式段落7~9) ありの行列がで始める時、そこで何が起こっていたかが、においのある液によって説き明かすことができる。

意味段落5 (形式段落10) 液のにおいは、ありの種類によっても異なるため、交わっても混乱もなく行列を維持することができるのである。(つけ加え)

最後の意味段落5の掲げられた理由が判然としないが、それ以外は、先の要旨に関する仮説「ありは、人間とは違い、えさを見つけた時に臨時の独自のにおいの道を作って、後のありが次々に目的地に行き来できるようにしたため、人間が協力し合って荷物を運び込むのと同じように行列ができ、似たような大きな成果を挙げることができるのである。」

とも合い、順序を考えるのであれば、この順序しかないだろうと思えるものになっている。

3 分析力の必要性

分析力は、学習者にとって検証力を検証力たらしめるものであり、また以下の精読への窓を開くものと言えよう。したがって、検証力による要旨の仮説(文章レベル)から、分析力をはたらかせての文章構成の大略を把握すること(段落レベル~文章レベル)へと下りていきつつも、仮説として挙げた要旨を見直す端緒になるものである。

(三) 精読における洞察力

1 洞察力の内包するものと学力のレベル

洞察力を定義する際には、「事実・意見を弁別し、その文章の深奥の意味をとらえ、見抜く力」とある波線部が掲げられた意図を探るべきであろう。書かれた文・段落が事実か意見かを見分けていくことは、両者のかかわりを吟味することになり、そのように書かれた真意に迫るためにほかなるまい。引用した後半部に「その文章の深奥の意味をとらえ、見抜く」とあるのは、書かれている文面にとどまらず、眼光紙背に徹する読みが目ざされていることを物語っていよう。そうだとすれば、「事実・意見を弁別」するのは、この洞察力をはたらかせる典型的な事例として掲げられたものと解され、語レベル・文レベル・連文レベル・段落レベルなどさまざまなレベルの洞察力が含まれてこよう。

むろん、書かれていることを文脈に即して正しく読みとるのが読みの基盤であろう。しかし、事実と意見の弁別など、文章をすみずみまで目を光らせて読んでいくと、当然表面上の理解では済まず、その文章の内

面が汲み取られてくる。文章を読むことの醍醐味は、この書かれています。叙述に基づきながら、書かれていない価値を探ることにあるとすれば、洞察力は説明的文章の読みの根幹に位置づけられよう。

したがって、改めて精読における洞察力を、定義づけておきたい。

「書かれている語句・文、文と文、段落と段落が、そのように書かれていることの真意を探り、見抜く力。語レベル・文レベル・連文レベル・段落レベルといくつものレベルの洞察力が考えられるため、事実と意見との弁別など、さまざまな着眼点を取り入れ、鍛えていく必要がある。」

2 洞察力の表れた姿―「ありの行列」において―

〔参考〕に掲げた「ありの行列」の教材研究は、考察者自身が本文から汲み取れることを、書き出せるかぎり書き出したものである。ここには語句レベル・文レベル・連文レベル・段落レベルと、多岐にわたる洞察力が混在している。とは言え、実際の読みは、語レベルから文レベルへという帰納的側面と、全体から部分へという演繹的な側面がいずれもはたらき、このような形をとらざるを得ないのかもしれない。

そこで、ここでは考察者の教材研究では着目できていなかった「事実・意見を弁別し、その文章の深奥の意味をとらえ、見抜く」ことを試みる。考察の便宜上、以下に文番号を右肩に付して、「ありの行列」全文を示しておく。

夏になると、庭のすみなどで、ありの行列をよく見かけます。その行列は、ありの巣からえさのある所まで、ずつつづいていきます。ありはものがよく見えません。それなのに、なぜ、ありの行列ができるのでしようか。

アメリカにウイルソンという学者がいます。この人は、つぎのようなじっけんをして、ありの様子をかんさつしました。

はじめに、ありの巣から少しはなれた所に、ひとつまみのさとうをおきました。しばらくすると、一びきのありが、そのさとうを見つけました。これは、えさをさがすために、外に出たはたらきありです。ありは、やがて巣に帰っていききました。すると、巣の中から、たくさんのはたらきがあり、つぎつぎと出てきました。そして、列を作って、さとうの所まで行きました。ふしぎなことに、その行列は、はじめのありが巣に帰るときに通った道すじから外れていないのです。

つぎに、この道すじに大きな石をおいて、ありの行く手をさえぎって見ました。すると、ありの行列は、石の所でみだれて、ちりぢりになってしまいました。ようやく、一びきのありが、石のむこうがわの道のつづきを見つけました。そして、さとうにむかって進んでいきました。そのうちに、ほかのありたちも。一びき二びきと道を見つけて歩きだしました。まただんだんに、ありの行列ができていきました。目的地に着くと、ありは、さとうのつぶを持って、巣に帰っていききました、帰るときも、行列の道すじはかわりません。ありの行列は、さとうのかたまりがなくなるまでつづきました。

これらのかんさつから、ウイルソンは、はたらきがありが、地面に何か道しるべになるものをつけておいたのではないかと考えました。

そこで、ウイルソンは、はたらきありの体の仕組みを細かに研究してみました。すると、ありは、おしりの所から、とくべつのえきを出すことがわかりました。それは、においのある、じょうはつしやすいえきです。

この研究から、ウイルソンは、ありの行列のできるわけを知ることが

できました。

はたらきありは、えさを見つけると、道しるべとして、地面にこのえさをつけながら帰るのです。ほかのはたらきありたちは、そのにおいをかいで、においにそって歩いていきます。そして、そのはたらきありたちも、えさをもつて帰るときに、同じように、えさを地面につけながら歩くのです。そのため、えさが多いほど、においが強くなります。

このように、においをたどって、えさの所へ行ったり、巣に帰ったりするので、ありの行列ができるというわけです。

このえきにおいては、ありのしゅるいによってちがうことも分かりました。それで、ちがったしゅるいのありの道しるべが交わっていても、けっしてまようことがなく、行列がつづいていくのです。

教材本文を事実と意見のいずれにあてはまる文かを念頭に置いて写していくと、以下のような点に気づかれてくる。

①本文は実際に見たこと、試みたことを基調とする文章であるが、そのような可視的事実のほかに、点線部(……)のように、研究者でないと言言できない事実がある。

改めて取り出すと、以下の三文である。

・ありはものがよく見えません。

・これは、えさをさがすために、外に出ていたはたらきありです。

・それは、においのある、じょうはつしやすいえきです。

3の文は1、2の可視的事実から当然予測される見解(arīも私達と同じように目で見て、この後ろに並んでついでいけばえさにたどりつけると判断して列を作るのだらうという)と反対の科学的知見を提供して、読者に、では、どうしてありの行列のできるのかという疑問を引き出し、

4の文を自らの心のつぶやきとしても湧かせようとするものである。9

の文は、8の文に突如現れた「一びきのあり」が、偶然えさの近くにいたということではなく、最初から「えさをさがすために、外に出ていた」のであり、地上に出ていたことも、えさに出会えたことも、もともと目的としていたことであり、あり一族からすれば計算に入っていたことだということを示していよう。わざわざ「はたらきあり」と明記するのは、あり一族の中の役割分担についても、関心のある子には目を開かせるきっかけにしたいと願ったためであろう。23・24・28・29・30の文にも、あえて「はたらきあり」とつけ加えている。26の文は、25の文が「ありは、おしりの所から、どくべつ、のえきを出す」と、なぞときの肝心な事実としては簡単過ぎるため、どんなにおいで、どういう性質をもった液なのか、推測する手がかりを与えたものである。科学的関心の強い子には、ウィルソンは、それで地面をずっと観察していて、短い時間かなりのおいがある、これが手がかりになるのではと思いつながら、正体が突き止められなかったのだなと考える余地も出てこよう。

いずれにしても、これらの科学者としての知見は、可視的事実にとどまらない興行きを与えている。

②小学校の教材においては、意見の現れ方は、問題提起の文以外では、事実のなかにひそかにこめられることが多い。

意見が入っていると思われる文は最大限認めても、傍線部の五文である。

・それなのに、なぜ、ありの行列ができるのでしょうか。

・ふしぎなことに、その行列は、はじめのありが巣に帰るときに通った道すじから外れていないのです。

・帰るときも、行列の道すじはかわりません。

・これらのかんさつから、ウイilsonは、はたらきがありが、地面に何か道しるべになるものをつけておいたのではないかと考えました。
 ・それで、ちがったしゅるいのありの道しるべが交わっていても、けっしてまようことがなく、行列がつづいていくのです。

4の文は、1と2の文の可視的事実から自ずと推察されることが、3の文に記された科学者の知っている事実によって否定されるため、どう考えればよいか投げかけ、解明しようとした文で、意見を引き出す契機となるものである。

それに対して、13の文は、第一の実験（巢から少し離れた所にさとうを置き、何もなしのところから行列を作る）を試みて観察していく時、わけても注目される事実（ふつうでは見逃してしまいかねない「はじめのあたりが巢に帰るときに通った道すじ」と後のありたちが行列を作って進んでいく道すじとの一致）を指摘したものである。多くのばあい事実と認定されてしまうが、「ふしぎなことに」と、見えた事実に対する筆者（もしくは観察者ウイilson）のとらえかたが記されている。文末表現も「のです」と過去の事実として挙げる時とは、様相を異にしている。とすると、この一文は、「その行列が、はじめのあたりが巢に帰る時に通った道すじから外れずにできてくるのは、全く不思議で、ウイilsonはこの道に何かあるに違いないという確信を強く持ちました。」のように、帰り道と行き道とを見比べてみて、着目される事実としてそれに基づく意見がにじみ出たものと言えよう。

21の文「帰るときも、行列の道すじはかわりません。」も、13の文と同様である。第二の実験（一度できた行列を、道筋の途中に石を置いてこわした時、どう回復するかを見る）において見いだされる事実をずっと記していった上で、この一文が挙がってくる。ここには、事実以外の

何ものもないかに見えるが、文末が現在形になっている。過去の一回性の事実を、ありの習性として変わらない普遍的事実として、読者の眼前に示したものと言えよう。そうしてみると、この文も「あたりが帰るときに通る道すじは、石によってこわされ、作り直したところ以外は、最初のあたりが帰り、続くあたりが行列を作ったものと変わっていませんでした。ウイilsonは、この道すじを作るものにこそあたりが行列をなす秘密があるという考えを一層強く持つようになりました。」のように、事実の指摘によって意見を示唆する文と言えよう。

23の文は、13や21にひそんでいた意見が顕在化したもので、意見らしい意見に結実したものと言えよう。

問題になるのは、最後に挙げた34の文である。33の文における、以後に解明された事実（えさを持って帰る時に地面につける液のにおいは、ありの種類によって異なる）をふまえて、どのようなばあいにも34のような結果がもたらされるという普遍的事実の指摘に止まるのかどうかである。「それで、ちがったしゅるいのありの道しるべが交わっていても、混乱もなく、どちらの行列もさかんな行き来があります。」事実としてはそうであろうが、「けっしてまようことがなく」と強く言い切り、そのことが特別なことであることを示し、「行列が続いていくのです。」と行列を主語にして、永續することへの感嘆の思いをこめていく。そうすると、「このような完璧とも言えるありの行列を末代に至るまで作り上げ、継続していけるありの社会を目にする時、私には永遠という言葉が思い浮かべられてなりません。」などの思い（意見）がにじみ出た文とも考えられてこよう。

このように解すると、意見が表れた文は、問題提起（4の文）―第一の実験を試みて注目される事実とそれに基づく意見の胚胎（13の文）―

第二の実験の結果着目される事実とそこから引き出される意見の芽(21の文)―二つの実験・観察を通して考えるに至った仮説(23の文、13・21の顕在化)―(23の文の仮説に基づいた研究の結果、判明したこと)―さらなる研究成果から湧いてくる思い(34の文)と、骨格をなす部分に出てきており、事実中心の説明的文章においては、確かにこの文章の底にあるものをうかがわせている。

③問題提起に対応する解明の部分には、解決の緒がはつきりすると、見えてくる真相が記されている。これは、仮説に基づいた研究の結果、先に行列ができる際、観察されていた事実はどう解されるかを述べたもので、意見と事実とをふまえた真実とも言うべき内容である。しかも、そのなかに現象的解明と本質的解明とが盛り込まれている。

そうしてみると、事実のなかに可視的事実と科学的事実があるばかりでなく、一文章のなかにきっかけとなる事実と、事実・意見両方に基づく解明されるべき真実とがあり、事実と意見の結びつけかたに、説明的文章の意味や骨格が現れてくることになる。事実と意見とを弁別しようとするのは、洞察力をはたらかせるなかでも、わけても有用な、実りの多い着眼点であると言えよう。

3 洞察力の必要性

検証力、分析力と下りてきて、洞察力に至って、精読の豊かさが文章の説述に即して一気に花開くものになる。語レベル・文レベル・連文レベル・段落レベルなど、さまざまなレベルの洞察力が想定できるが、語句・文をしっかり丁寧に読んでいくことが、学習者には、ほんとうに読んだという充実感をおぼえさせることになる。

また、洞察力は、以後選択力・要約力を発揮させる際に、学習者にそ

の必要性を自覚させる上からも重要である。先に文章を洞察力をはたらかせて、書かれていないことも汲みとっていけばこそ、段落が豊かに見えてきて、中心文としてどの文を選べばよいか、この段落をどうまとめたいけばよいか、切実な課題になってくるからである。

(四) 精読における選択力と要約力

1 選択力・要約力の内包するものと学力のレベル

選択力は、「文・段落・文章の主要部分・主題文などを確実にとらえていく力」とあるように、文レベルでも、段落レベルでも、文章レベルでも想定し得る力である。ただし、文レベルにおける選択力は、洞察力ともつながっており、文章レベルにおける選択力は、検証力における要旨の仮説とも密接に結びついている。したがって、選択力として鍛える際に主となるのは、段落レベル(形式段落・意味段落も含めて)における中心文の見きわめになる。その素地として一文のなかで大切な語・文節を選ぶ営みが求められ、発展として文章レベルにおける主題文の見定めが出てくるのである。

改めてまとめ直せば、次のように言えよう。

「文、段落、文章における説述のうち、なかでもこれが重要であると見抜いて取り出していく力。形式段落・意味段落における中心文の選定を主とし、ひいては文章全体を視野に入れての主題文の選択にも及んでいく。」

要約力は「段落・部分の意味構造をとらえ、その要点・要旨を把握していく力」とあるように、段落に焦点化して、選択力と連動して要約の機能を全うするものである。ただし、要約する以上、対象にする段落の意味構造をとらえることが必須の条件になってくる。要約することの確

かさがそこで保証されるからである。要約はつねにその必要性がある部分についてするものであるから、形式段落・意味段落において鍛えた要約力は、以後目的や必要に応じて発揮されていくことになる。

要約力に関しては、祖述するような形になるが、以下のように集約しておきたい。

「段落における中心文を想定し、その意味構造をとらえた上で、目的・必要に応じて要点を把握していく力。選択力と連動してはたらかせると、その有効性を発揮しやすい。」

2 選択力・要約力の表れた姿―「ありの行列」において―

「ありの行列」を四つの意味段階に分け、それぞれについて選択力・要約力を発揮すると、左記のようになる。

1 意味段落1（形式段落1）において

(1) 中心文の選定

平成一一（一九九九）年度の教科書のでびきには、「なぜ、ありの行列ができるのだろうか。」が、「まとまりごとの大事なこと」であるとして記している。これは、第一段の終わりにある4の文「それなのに、なぜ、ありの行列ができるのでしょうか。」を中心文を選び、「それなのに」という接続詞を不要とみなして省き、これが要約された文でもあると認め、そのまま掲げたものであろう。

〈中心文が4の文と選定できる理由〉

(ア) 直観的に4の文が中心文である小学三年にしても思えるのは、ほとんどの説明的文章が、問題提起であり、読者への問いかけである段階から始まるという、これまでの読みの経験から推察がつくためであろう。

(イ) それに、問題提起の一文は、後の段落との関係から見ても、確かにきわめて重要な位置を占めていることも、理由の一つになったであろう。

(ウ) ただし、最も決定的なのは、他の1と3の文が、左記のように4の文とは独立した役割を占めるものではないためであろう。(例外的ではあっても、冒頭の意味段落にある問いかけであっても、その段落の中心文とは言いにくい^{（注）}もあるからである。)

1の文：ありの行列をいつ、どこで見かけることが多いからという、毎年の恒例になった事実（鳥瞰的事実）

2の文：ありの行列をじっくりと眺めると、必ず見いだされてくる事実（観察によって得られる必然的事実）

3の文：前文から自然に予想される理由を否定する科学的事実

4の文：先の2の文から予想されることと、3の文の科学的事実との矛盾から湧き出てくる問い

このように掲げてみると、1・2・3の文は、4の文に行き着くための事実を挙げたに過ぎないことがわかってくる。

以上の(ア)と(ウ)の三点から、中心文はやはり4「それなのに、なぜ、ありの行列ができるのでしょうか。」になる。

(2) 中心文の内容を明確にして要約の方向を見定める

中心文4の最初の「それなのに」の意味は、3の文を受けて「ありはものがよく見えないのに」であり、「なぜ、ありの行列ができるのでしょうか。」と疑問を発する原因がわかるところである。そうすると、容易に削ることはできなくなる。

他方、「なぜ、ありの行列ができるのでしょうか。」という問いは、あ

りがものがよく見えないという事実がわかって初めて湧いてくるものではない。初期の教科書には、3の文がなくても「ありの行列は、なぜできるのでしょうか。」という問いが引き出されていたのである。したがって、2の文との関係を考えないわけにはいかなくなる。すると、2の文において「ありの巢からえさのある所まで、ずっとつづいていきます。」と力をこめて語られていることが、浮かび上がってくる。このときれることなくずっと続くことへの感嘆が、4の文の「なぜ」という疑問をいなくことに結びついたのである。

ただし、2の文の「つづいていきます」が、ありの行列の成立にどうつながるかについては、改めて究明する必要がある。

「つづく」から「行列ができる」への飛躍

4の文が「なぜ、(切れ目のない)ありの行列がつづいていくのですようか。」であれば、2の文とは直接につながるが、3のありはものがよく見えないという文とは、少し距離ができてしまう。もちろん、以下の実験・観察にもすぐには進んでいかない。それほど容易ならぬ、答えがたい問いになるわけである。それで、まるごとの疑問を一度に提出することをせずに、角度を変えて、ありの行列の成立を当面の問いとして立て、それに答えることを経て、最終的にありの行列が切れ目なく続く理由にも答えようとしたのである。

したがって、4の文に明記された「行列ができる」方を要点としては挙げるにしても、もともとの疑問は、2の文にある「行列がずっとつづいてい」という連続性・永続性への感嘆から出てきたことを心にとどめておかなければなるまい。

—このような経緯をたどってまとめた意味段落の要点は、次のようになる。

◎ありは、はっきりとは見えないのに、なぜ切れ目のない行列にできるのだろう。(ありに主体を置いた時)

〔地上では一匹一匹は視力がきかないのに、なぜ切れ目のない行列ができるのだろう。(ありの行列を主語にした時)〕

さらに、筆者の原動力・執筆意図を生かした要点にするとすれば、左記のようになる。

○ありは十分には見えないのに、なぜ行列を切れ目なく作り、どこまでも維持していくことができるのだろう。

2 意味段落2 (形式段落2と4) において

(1) 中心文の選定

6の文に、後の二つの形式段落を導く、次のような説述がある。

「この人(ウィルソン)は、つぎのようなじっけんをして、ありの様子をかんさつしました。」

(ア) この「じっけん」と「かんさつ」が、以下のどの文に書かれているかに着目すると、それぞれ次のようになる。

・じっけん：形式段落3と形式段落4の冒頭の一文(以下の7と14の文)のみである。左に示すように、各々が違っていて、そのままではまとめにくい。

7の文：はじめに、ありの巢から少しはなれた所に、ひとつまみのさとうをおきました。

14の文：つきに、この道すじに大きな石をおいて、ありの行く手をさえぎってみました。

・かんさつ：実験に仕上がって見いだされること。観察1(8・10・11・12の文)、観察2(15・16・17・18・19・20の文)とも、時間的順

序に即して記されており、その過程こそ大切であるが、中心文になるには多過ぎる。

ただし、観察を通して特に注目される場所は、二つの形式段落において、それぞれ一文ずつである。左に引用するように、洞察力の具体的な姿を探る際、いずれも意見として取り出したものであり、しかも二つの注目が、かなり重なっている。

13の文：ふしぎなことに、その行列は、はじめのあたりが巢に帰るときに通った道すがら、外れていないのです。

21の文：帰るときも、行列の道すじは（行く時に通った道すじと）かわりません。

ただし、これだけでは、実験に関する二文と観察を通して特に注目される二文のいずれが中心文になるかは、判断できない、

(イ) ただし「じっけん」と「かんさつ」（観察を通して特に注目される箇所も含む）との重要性の違いがわかれば、中心文を選ぶ根拠の一つになる。

ウィルソンは、「じっけん」をどう仕組み、組み合わせるかに頭をひねったはずであるが、それはこれをこそ見たいという観察結果が得られるためである。とすると、この文章においては、「かんさつ」こそ大事で、「じっけん」はそのための条件を整えるものである。したがって、両者を比べれば、「じっけん」の方が軽く、中心文は当然しっかりと書かれた、「かんさつ」に関する文の中から選ばれるべきなのである。

(ウ) さらに、次の意味段落が「これらのかんさつから」（23の文）と始まることも、有力な手がかりになる。そこから「はたらきありが、地面に何か道しるべになるものをつけておいたのではない

か」という仮説が導かれるのであるが、このように結晶するには、観察1（8・9・10・11・12の文）や観察2（15・20の文）のよきな個別的な事実にとどまらず、そこから抽出されたことがなければならぬ。この点からも、観察を通して特に注目される二か所こそ、「これらのかんさつ」の集約点であると言えよう。

(2) 二つの中心文を軸に要点へ

したがって、前半部分（形式段落3）の中心文は、

①「ふしぎなことに、その行列は、はじめのあたりが巢に帰るときに通った道すじから、外れていないのです。」（13の文）

になる。このうち、①④に分節して要約にどう生かせるかを考えると、以下のようになる。

①「ふしぎなことに」は、第一の実験を仕組み、ずっと観察してきたウィルソンの最も特筆すべき思いを筆者が代弁したものである。したがって、8・10・11・12の文のうち、その現象の底ではたらいいた本質の一端が、この後に語られることになる。とすれば、実際の要点に不思議さがこめられるように努める必要がある。

②「その行列」は、一びきのありがえさを持って来ただけなのに、多くのありが続々出てきて、えさを目ざして作り上げた行列のこと。12の文に「列」と挙がっていることであるが、どうしてできたかも盛り込むと、自ずと10・11・12という観察したことが入ってくる。ただし、波線部は③に記されるため、10の文を省き、11・12の文のみを受けて「すぐに多くのありが出てきて作り上げた行列」（行き道）程度にとどめておくべきであろう。

③「はじめのあたりが巢に帰るときに通った道すじから、外れていない」

は、10の文（巢にえさをもって帰っていくところ）と11・12の文（他の多くのありが出てきて、列を作り、えさに向かうところ）とを見比べて発見したことで、不思議なことの実質を形作るものである。主要部分を簡潔にし、「外れていない」という表現にこめられた驚きを表に出すなら、「はじめのありの帰り道とびったり重なった」になろうか。

④文末の「のです」は、敬体を常体にする際に、すべてを省くことができる。

とすれば、中心文の内包は、「はじめのありの帰り道と、すぐに多くのありが出てきて作り上げた行列の道すじとはびったり重なった」ということになる。

これで、形式段落3の内実が十分に表せたか、意味構造に着目して、改めて一文ずつ見直してみると、左記のように考えられてこよう。

7の文：「はじめに、ありの巢から少しはなれた所に、ひとつまみのさとうをおきました。」

波線部の意図を汲んで表せば、要点のうち「（初めから）行列を人為的に作ってみると」という条件節の部分になろう。細かい条件設定の1一は、後の観察結果を導き出すための工夫であるから、省こうとすれば省いてもかまわないわけである。

8の文：しばらくすると、一びきのありが、そのさとうを見つけた。

「しばらくすると」という、どのくらい時間をかけてさとうを見つけてるか、観察現場を臨場感をもって再現するために用いられているため、ここでは省くことができる。「一びきのありがそのさとうを見つけた。」は、7の文（実験1）で願っていた通りに当然起こるべきことで、そのこと自体が着目点ではない。これも削ってかまわないところである。

9の文：これはえさをさがすために、外に出ていたはたらきありです。

前文の補足説明。前文が省けるとすれば、この説明もなくてよいことになる。

10の文：ありはやがて、巢に帰っていきました。

8の文に続く、えさを見つけたありの行動が記されている。「やがて」は、後から、この帰り道に少し時間がかかる営み（道しるべになるにおいを地面につけながら帰るといふ営為）をしていたのかもしれないと考える余地を与えている。ただし、この段落の内部では、この「やがて」という時間のかけ方が、後に影響を及ぼしているところは見られない。これも保留してしかるべきであろう。

11の文：すると、巢の中から、たくさんのはたらきありが、つきつきと出てきました。

10の文で見た一びき目のありの行動に呼応したありたちの行動の第一歩である。その呼応のすばやさ、「すると、…つきつきと出てきま

した」に現れ、一びきが巢に帰っただけなのに多くのありが出てきたところに、そこにはたらいた力の大きさがうかがえる。ここは、要点に取
り込まれるべきものが確かに出てきている。8・10の「しばらくすると」
「やがて」とは違って、「つきつきと」にこめられたものは、ありの行
列の成立に深くかかわっていると推察される。ただし、ここではまだ行
列はできておらず、どの程度必要かについては、意味段落全体の中で見
直す余地が残っている。

12の文…そして、列を作って、さとうの所まで行きました。

呼応したありたちの行動の第二步である。「列を作って」で、この時
点で初めて行列ができ、「さとうの所まで行きました」において、行き
の行列が完成する。行列は巢からえさのあるところまでつながらなけれ
ば、本来の目的を達しないためである。12は結果として大切な文である
が、11の文は、ここに至るまでに不可欠なことである。

その後中心文が来て、10の文(帰り道)と11・12の文(行き道)を
かなり取り込むが、実験1(7の文)はなお加えた方が一層ふさわしい。
そうすると、前半部の要点は、次のようになろう。

「行列をあえて初めから作ってみると、えさを探したありの帰り道と、
すぐに多くのありが出てきて作り上げた行列の道すじ(行き道)とがび
ったり重なった。」

後半部分(形式段落4)の中心文は21の文だと仮定したが、改めて引
用し、その内包と、形式段落の意味構造を探ることにしたい。

「帰るときも、行列の道すじはかわりません。」

この文自体は、「帰るとき」のことしか記していないが、おそらく左
のように行き道のことを補って読むべきものであろう。

「帰るときも、行列の道すじでは、行きの時に作り上げ、一旦えさくら
れてもまた回復した道すじと変わリません。」(傍線部は形式段落3との
関係で加えた部分)

そうすると、15・19の文を含む波線部(行き道)と20・21の帰り道と
の比較ができて、一応この形式段落4の主要部分は取り込めたように見
える。こちらでも、念のため、一文一文を追ってこの段落の意味構造を
確認していけば、左記のようになろう。

14の文…つきに、この道すじに大きな石をおいて、ありの行く手をさ
えぎってみました。

波線部は、前段と同じく、そのまま残すよりも、このような実験に歩
を進める意図を汲んで文章化した方が、後のそこで見えてきたこと(す
でに中心文を補ってまとめていること)と結びつきやすい。「行列が仕
上がったところで無理にたちきると」という条件節になろう。

15の文…すると、ありの行列は、石の所でみだれて、ちりちりになっ
てしまいました。

直後にどうなったかが記されている。ありにとつては青天の霹靂であ
り、これまで整然たる行列を作っていたのに、頼るべきものを失えばこ
こまで激変するののかというほどの変わりようである。しかし、それも一
時期の動顛に過ぎず、以後どのように自己修正能力を発揮するかが示さ

れていく。この後の方が重要なのであるから、この文自体は取り込まなくてかまわない。

16・17・18の文：ようやく、一びきのありが、石のむこうがわに道のつづきを見つけました。そして、さとうにむかって進んでいきました。そのうちにほかのありたちも、一びき二びきと道を見つけて歩きました。

16・17の文において、少し時間がかかるが、改めて一びき目のありが道のつづきを見つけ、えさに向かい、18の文では、後続のありたちも同一の行動をとる様子が描かれている。要になる言葉が「道のつづき」もしくは、「道」であり、これらが行列を作る手がかかりになっていることが示唆されている。

19の文：また、だんだんに、ありの行列ができていきました。

直後(15の文)↓一びきのありが道の続きを見つけて(16・17の文)
↓後続のありたちが道を見つけて(18の文)：と進んでいって、行き道の観察の行き着いたところが、この一文である。16→18の文の「道のつづき」・「道」が、やっと「行列」と呼んでよいものになる。とすれば、これだけ丁寧に行列の復活について記していったものが、中心文で補った程度(一旦さえぎられても、また回復した道すじ)で十分かどうか、問われてこよう。

20の文：目的地に着くと、ありは、さとうのつぶを持って、巣に帰って行きました。

15→19の文までは、遮られた行き道はどうなったかが、経過まで加えて述べられたが、20の文では帰り道は行列が再生した後なので、えさを持って順調に巣に帰っていったという事実のみを記している。前段(形式段落3)において行き道の行列ができるまでに止めていたので、ここで帰り道に言及することが大切なのであろう。21の中心文は、15→19の行き道と20の帰り道を対比したゆえに導き出したことなのである。(22の文については、保留しておく。)

このように一文一文を確認していくと、要点は次のようになる。
「行列ができたところで無理にたちきると、各々のありが手さぐりで道の続きを見つけて行列を立て直し、帰りも道すじを幾分修正しながらえさを巣に持ち帰ることができた。」

中心文では帰り道の方に力点が置かれているのに、そこまでの説述では行き道に焦点が当てられ、石によって乱されて行列が復活するまでが主になっているため、その均衡をとるようにした。ただし、文の二側面の顕在化にとどまり、かえって中心文を十分生かしていないうらみも残っている。

なお、問題も残るが前半部分と後半部分の要点を綴り合わせれば、左のようになる。
「行列を一から作ると、えさを見つけたありの帰り道と、すぐに多くのありが出てきて作り上げた行き道とが重なり、断ち切っても、手さぐりで道の続きを見つけて立て直し、帰り道も道すじを修正しながらずっと使い続けた。」

形式段落2 (ウイルソンの紹介と以後の実験・観察への方向づけ…5・6の文) も取り込むと、意味段落2は、次のように要約できよう。「ウイルソンが行列を一から作ったり、たち切ったりする実験を試みると、最初えさを持ち帰ったありの道すじにそって行列を作ったり、作り直したりしていることが観察できた。」

3 意味段落3 (形式段落5〜6) において

(1) 中心文の選定

形式段落5は一文、形式段落6は三文しかなく、揺れる余地は少ない。形式段落6の三文は、次のような内容になっている。

24の文：推理 (はたらきありが地面に道しるべになるものをつけたという) に基づいて、試みた研究

25の文：詳細な研究の結果、判明したこと

26の文：前文でわかった特別な液の補足説明

26の文は、25の文に付属させるにしても、問題は24の推理に基づいて何をしたかと、25の上で結論的に何が見えてきたのかとは、いづれが大切かということである。形式段落5の一文 (ウイルソンの推理したこと) に直接答えたのは、25の文である。また、続く27の文「この研究から」と、24の文を直接に受けているようにも見えるが、ここでいう「研究」には、当然調べ、説明するはたらき (24の文) だけでなく、研究結果として導き出したもの (25・26の文) も含まれている。とすると、照応関係からしても、形式段落5・6においては、それぞれ次の文が中心文として取り出せよう。

23の文…^①これらのかんさつから、ウイルソンは、^②はたらきありが、地面に何か道しるべになるものをつけておいたのではないかと考えた。^③25の文…すると、^④ありはおしりの所からとくへつえきを出すことが分かりました。

(2) 二つの中心文を軸に要点へ

右の中心文①④の内包を探り、要約にどう反映させるかを考えると、左記のようになる。

①「これらのかんさつ」の中核になるのは、えさを持ったありの帰り道と続いて多数のありが行列をなす行き道が同じであり、一旦遮っても微修正しながら同じ道を利用するという事実である。ただし、先の意味段落でふれていれば、保留してよからう。

②「はたらきありが、地面に何か道しるべになるものをつけておいたのではないか」という仮説は、どのはたらきありが、何のためにという問いを呼び起こさずにはいまい。これらはめいめい別の問いに見えるが、何のためにと考えれば、えさのありかを知るためにとしか考えようがない。そうすると、どのありがという問いも、えさを持った帰るありがということに特定されてくるのである。

むろん、二回目の実験で道を遮った時、ありが修復して行き道を進み、「帰るときも、行列の道すじはかわりません」(21の文) と告げられると、行きの時にも修復部分には何か道しるべになるものをつけていたのではという推測をしたくもなろう。ただし、そうなると、遮られた時など手探りの道しるべをわざわざ用意しなければならなくな

り、目的から見てかなり無駄な労力がはられることになる。とすれば、先の文も「帰るときも、(道のつづきをたどれないところで幾分まごつくところもありますが、先頭のありが進んだ後は大丈夫で、)行列の道すじは(根本的には)かわりません。」のように、括弧を補って理解すべきことだと解されてよう。

③「すると」は、前文(24)を受けて、ウィルソンが「はたらきありの体の仕組みを細かく研究してみると」になる。はたらきありが地面に何か道しるべになるものをつけていたとしても、それが容易に検出できるものでないことは予測されていたようで、回り道のようにもありの体の仕組みを調べるといふ堅実な道を選んだのである。それは、次の④に記されるように確かな成果をもたらすことになる。

④おしりの所から、とくべつのえきを出す」のうち、「とくべつ」のえきを出す」は、後文(26)から「においのある、じょうはつしやすいえき」と補ってもよからう。「おしりの所から」は、口にはえさをくわえ、触角はにおいに気を配り、六本の足はえさを運ぶのに使っているから、唯一あいている「おしり」までも活用しているという意外な真実が語られるところであろう。

以上の考察で、意味構造をとらえることもほぼ終えているとして、意味段落3の要点をまとめると、次のようになろう。
「ありがえさのありかを知らせるための手がかりを地面につけたと考え、体の仕組みを研究すると、確かにえさを持ち帰る時、おしりからにおいでわかるえきを出すことがはっきりした。」

4 意味段落4 (形式段落7〜10) において
先の分析力(その1)の表れた姿では、意味段落を二つに分けていた

が、ここでは一括して考察を進める。

(1) 中心文の選定

中心文が各形式段落に想定できるばあいは、意味段落2・3のようにそれぞれの段の中心文を見定めて、それらをどう結びつけるかを考えていったが、意味段落によっては、初めから全体での位置づけ・見定めが可能ならばあいもある。この意味段落4(形式段落7〜10)のばあいが、まさにそうである。

この意味段落4においては、四つの形式段落が左記のような位置づけになっている。

・形式段落7(27の文)：以下の予告(これから何が述べられるかの方向づけ)

・形式段落8(28〜31の文)：においのあるえきの発見から見えてくるありの行列のでき方、続き方

・形式段落9(32の文)：ありの行列がなぜできるかに関する結論
・形式段落10(33・34の文)：えきのおいの精妙さ(発展)

したがって、中心文としては、形式段落9の次の一文になる。

32の文：…このように、^②におい^③をたどって、えさの所へ^③行ったり、巢^③に帰ったりするので、^①ありの行列ができるといわけです。

(2) 中心文を軸に意味段落の要点へ

①「このように」は、前段のすべての文(28〜31の文)を受けて、「先に順序にしたがって記していったように」の意を表す。ただし、あまりにも具体面にわたり過ぎるため、要約に取り込むことがかえって難しくなる。

②「おいをたどって」が、28・29・30の文を貫く行列成立（もしくは継続）の鍵になる。「最初にえきを見つけたあたりがつけたにおいをたどって」と補えるから、28の文（はたらきありは、えきを見つけると、道しるべとして地面にこのえきをつけながら帰るのです。）が、前提となつて出てきた文節だと知られる。

③「えさの所へ行ったり、巢に帰ったりする」のうち、おいをたどつて、えさの所へ行くのが、行き道に行列ができるゆえんで、29の文（ほかのはたらきありたちは、そのにおいをかいで、おいにそつて歩いていきます。）に照応している。それに対して、最初のあたりがつけたにおいをたどつて巢に帰るのが、帰り道に行列ができるゆえんであるが、そのことは前段では直接にはふれられていない。

④「ありの行列ができる」は、③のように解すると、行き道にも、帰り道にも行列ができるということになり、この中心文の内部では一貫しているが、前段の前半部しか取り込んでいない。後段（30・31の文）には、次に引用するようにありの行列が続くゆえんに言及している。

「そして、そのはたらきありたちも、（初めのあたりがつけたにおいをたよりにするにとどまらず）えさを持って帰るときに、（初めのありと）同じように、えきを地面につけながら歩くのです。そのため、えさが多いほど、おいが強くなります。」

とすると、「ありの行列ができる」の内包を、ありの行列がえさがびつたりなくなるまで続くことも取り込んだものにする必要も出てくる。

そうすると、形式段落7～9までの要点は、次のように言えよう。

「えさを持ったありの出すえきのおいによって、えさの所と巢の間を歩き来するため、行列ができ、えさがあるかぎり続くのである。」

右のまとめは、そのありの一族郎党しか念頭に入れていないが、形式段落10（33・34の文）は、左に掲げるようにありの全種族を視野に収めて、このありの発する液がどれほどの精妙さを備えたものかと言及ぶ。「このえきのおいは、ありのしゅるいによってちがうことも分かりました。それで、ちがったしゅるいのありの道しるべが交わっていても、けつしてまようことがなく、行列がつづいていくのです。」

むろん、これほど巧妙にできていても、同種のあり同士の間が交われれば混乱は出てこよう。それにしても、同種のありは、各々縄張りがあり、他の一族と一悶着起こるばあいは稀なのであろう。それゆえ、このまとめに総体としてのありの行列のメカニズムに対する驚異の念が取り込めるものにした。以下は、その一試案である。

「えさを持ち帰るありの出すえき、その種だけのおいをかいで、えさと巢の間を歩き来するため、行列ができ、えさのあるかぎりときれることなく続いていくのである。」

なお、以上の要点には文字数の限定はしていないが、目的に応じてまだいくらでも多様な要約が可能になってくる。

3 選択力・要約力の必要性

事実と意見の弁別をはじめとして、本文に即していくら洞察力をはたらかせてみても、段落レベルで選択力・要約力を發揮して読むと、同じ説明・評論文が全く新たな文章として蘇よみがえってくる。洞察力が深さをめざすにしても、個別的・断片的・拡散的になりがちなのに比して、選択力・要約力は、文脈の展開をしつかりおさえて、そこに確かな結節点を作ろうとする求心的な営みである。そのなかに自ずと読者の創意もにじみ出てくる。形式的にもなりかねないが、選択力・要約力を形骸化から免

れるようにさせるものが、土台となる洞察力であろう。一応要点としてまとめたものには、個々の洞察を見逃していないかどうか、つねに吟味される必要があるのである。

(五) 精読における分析力(その二) — 分析力の表れた姿を中心に —
先に分析力(その一)でとらえた文章構成が、洞察力や選択力・要約力をはたらかせた上で、見直す時、どう修正する余地が出てくるかを探っていく。念のためにも、分析力(その一)で掲げたとらえ方と、選択力・要約力をはたらかせて行き着いた意味段落の区分・要点を列挙しておく。

〈文章構成の第一次の想定〉

意味段落1 (形式段落1) あるいは人間のようによく見えないのに。なぜ行列を作ることができるのか? (問題提起)

意味段落2 (形式段落2~4) それを解決するためにウィルソンが試みた実験としてそこで観察されたこと(人為的にありの行列を初めから作り、また止めてみると、行列を何によって作ったか、考える手がかりが得られる。)

意味段落3 (形式段落5~6) 先の実験と観察からありが地面に道しるべになるものをつけたと仮設し、体の仕組みを研究すると、確かにそうだとわかってくる。

意味段落4 (形式段落7~9) ありの行列がで始める時、そこで何が起こっていたかが、ありの出す液のにおいによって説き明かすことができる。

意味段落5 (形式段落10) 液のにおいは、ありの種類によっても異なるため、交わっても混乱もなく行列を維持することができるの

である。(つけ加え)

〈選択力・要約力をはたらかせて導き出した意味段落の要点〉

意味段落1 (形式段落1) …… ありは十分には見えないのに、なぜ行列を切れ目なく作り、どこまでも維持していくことができるのだろうか。

意味段落2 (形式段落2~4) …… ウィルソンが行列を一から作ったり、たち切ったりする実験を試みると、最初えさを持ち帰ったありの道すじにそって行列を作ったり、部分的に作り直したりしていることが観察できた。

意味段落3 (形式段落5~6) …… ありがえさのありかを知らせるための手がかりを地面につけたと考え、体の仕組みを研究すると、確かにえさを持ち帰る時、おしりからおいでわかるえさを出したことがはっきりした。

意味段落4 (形式段落7~10) …… 後のありは、えさを持ち帰るありの出すえさのその種だけのおいをかいで、えさと巢の間を行き来するため、まちがいはなく列ができ、えさのあるかぎりときれることなく続いているのである。

両者は現象的には対比し得るようには見えても、本質的には次元の違うものである。前者はあくまで文章全体を念頭に置いて構成をとらえようとしたのであり、後者は意味段落だけを見つめて、その要点を明らかにしようとしたに過ぎない。それにもかかわらず、洞察力↓選択力・要約力を経て進めていこうとする方が、意味段落4・5を一つにする見方を獲得したことをはじめとして、深くなる余地のあることが気づかれてこよう。

したがって、後者の上にさらに分析力を発揮して、文章全体から構成

を見直し、意義づけることが求められるのである、文章構成をとらえる時、最も代表的な観点は、なぜそのような意味段落(さらには形式段落)がそこに置かれたかを明らかにすることであろう。それを問題として自覚するためには、他の段落構成の余地が見いだされなければならぬ。その点でいえば、意味段落については他の順序で書かれる可能性は皆無に近いが、最後の形式段落10に関しては、削除された文例と現行のものとの読み比べて、それが加えられたゆえんを明らかにされる必要がある。

〈形式段落10が削除されたばあいの構成〉

文章の結びとして、形式段落9の一文(32の文)の文末が、「このように、おいをだどって、ありの行列ができていくのです。」になるだけでなく、意味段落四つの内容がすべて、ありの行列がなぜできるかという表向きの問題に足を揃えさせられることになる。それで首尾は照応するが、以下のような部分が切り捨てられることになる。

第一段(形式段落1)：ありの行列が、巢からえさのある所まで、少しもとぎれることなく、ずっと続いているという目の前で繰り広げられることを何とか解明してみたいという思いが省かれ、筆者がこの文章をなぜ書くかに目が向きにくくなる。

第二段(形式段落2〜4)：ウイルソンの実験・観察は、どこどこにありの行列のでき方に関するものかという対照がなされにくく、問題意識を全く同じくした人の試みということを前提にして読まれてしまいがちになる。

第三段(形式段落5〜6)：行列のでき方に関心が向けられるため、仮説としても、最初のありが地面に道しるべになるものをつけたこととに着目しがちである。研究結果も、当然その目から見られること

になる。

第四段落(形式段落7〜9)：形式段落7と9が行列のできるわけを表に立てているため、両方からはさみこまれた形になる形式段落8も、その点から解されたものに違いないと思って読まれることに陥りやすい。

この文章の要旨を一応まとめることには進んでも、筆者の執筆意図や願いには至りにくいという結果を生じるのである。

〈削除された文例と対比させたばあいの現行の文章構成〉

意味段落ごとに文章構成の意味が顕在化するように見出しをつけてみれば、次のようになる。

意味段落1(形式段落1)：巢からえさのある所までどうして切れ目なく続く?—見なれたことに立ち止まると、まあたらしい世界に—

意味段落2(形式段落2〜4)：ありの道は毎回新しく作られ、また作り変えられる—ウイルソンの実験から見えてきたこと—

意味段落3(形式段落5〜6)：ありのつける液のにおいこそ後のありたちの道しるべ—「ここにえさがあるぞ!」—

意味段落4(形式段落7〜10)：ありの道はどこまでも—液のにおいの質と量から見えてくるありの社会の精妙さ—

まだ不十分ではあるが。分析力(その二)には、改めて文章全体から構成の意味を問い直し、確かに位置づけることができそうである。

(六)精読力における検証力(その二)—検証力の表れた姿を中心に—
洞察力↓選択力・要約力↓分析力と下から積み上げてきた後で、検証力(その一)に掲げた要旨と筆者の意図に関する仮説はどう検証し得る

であろうか。

〈要旨に関する仮説の検証〉

先に意味段落四つの要点として挙げたものをつなげてみると。左記のようになる。

「ありは十分には見えないのに、なぜ行列を切れ目なく作り、どこまでも維持していくことができるのだろう。解決のきっかけとして、ウィルソンが行列を一から作り上げたり、遮ったりする実験を試みると、最初えさを持ち帰ったありの道すじにそって行列を作ったり、部分的に作り直したりしていることが観察できた。そこで、ありがえさのありかを知らせるために道しるべを地面につけたと考え、体の仕組みを研究すると、確かにえさを持ち帰る時、おしりからわかるえきを出したことがはっきりした。後のありは、えさを持ち帰るありの出すえきの、その種だけのおいをかき分けて、えさと巢の間を行き来するため、まぢがいなく行列ができ、えさのあるかぎりときれることなく続いていくのである。」(三三三三三)

先の要旨と比べると

(1) 前のものは、人間の行列との比較が表に出ており、行列を作る成果も、人間と同程度なものを目安にしていたが、こちらは、ありの行列そのものの独自性を探ろうとしている。

(2) 要旨の方は、ありの行列はなぜできるかに終始しているのに対して、ここでは本文に伏在していたものを取り込もうとしている。ただし、先の要旨が一六六字であったのに、ここでは三倍近くになっており、凝縮が不可欠である。意味段落の要点を要旨に仕上げる一案を左に示しておく。

「ありが行列を作り上げ、必要に応じて作り直すのは、えさを探したありが、ありかを仲間だけに知らせようとして、地面ににおいをつけ、後がありが続き、えさを残さず得ようとしているのである。」(九〇字)

ありの行列を解明するために人間が試みたことをすべて除くと、このようになる。これによって、かえってありの行列自体の自然科学的説明に近くなってしまった。どのような要旨が望ましいか、なお検討していく必要がある。

〈筆者の意図に関する仮説の検証〉

「えきのおいによる自在なありの道を作り上げ、作り変えるのは、ありの社会の靈妙さを知る一つのきっかけに過ぎない。このような本能の驚くべき巧みさと永続性に心を開き、自分の目で一つ一つの真実を明らかにしようとする姿勢を養ってほしい。」

右の要旨に対応させて、筆者の意図をこのように作ってみると、先に挙げた筆者の意図とかなり共通する点はあるにしても、なお焦点化したものにするのが可能だと知られてこよう。

二 精読力を中核にした説明・評論の読みの学力の組織化

精読力の構造がおおよそ前節に挙げたような筋道をたどるものだとすれば、小・中・高等学校において育てるべき説明・評論の読みについても、中心となる学力の目安を、左記のように見定めることができる。

・小学校低学年：語レベル・文レベル・連文レベルの洞察力を中心に、読むという行為は、書かれているものを手がかりにふくらませたり、掘り下げたりできるおもしろい営みだと実感させる。

・小学校中学年：段落レベルの選択力を養うことから要約力をつけ、論理に着目すると読みが一新することに気づかせる。

・小学校高学年：段落と文章とをつなぐ構成や、典拠になったものとの比較・対照による成立・展開に着目して分析力をつけ、それを踏み台にして文章レベルの検証力を伸ばして、説明・評論を一層読み甲斐のあるものにしていく。

・中学～高等学校：小学校低学年→中学年→高学年のサイクルが、中学でも、高校でも高次に展開されていくものだと見なして、見通しをつけていく。

このように、精読課程にはたらく思考作用（洞察力・選択力・要約力・分析力・検証力）を学力の中核とすると、思考を促す学習法も、副次的な系列として想定できよう。さらに、それらの基底に、説明・評論に対する根本的な読みの態度が要請されよう。これらを、望ましい読み手を想定して組織化をはかると、下記のようになる。

※この表は、拙稿「望ましい読み手像をめざした国語科指導内容の組織化―小・中・高校の関連に着目して―」『福岡教育大学国語科研究論集』第四二号、福岡教育大学国語国文学会編・刊。平成一三（二〇〇一）年一月三十一日発行の五九～六一ページに掲げたものに、今回精読力として定化した洞察力・選択力・要約力・分析力・検証力を、それぞれ系列として独立させ、その段階的發展を考察して加えたものである。

| 指導すべき内容の具体化 | 望ましい学習者の姿 | |
|---|--|---------------|
| <p>根本的な読みの態度の確立に関する系列</p> <p>①読書という広大な海の中に、精読の可能性を秘める島を少しずつ作ってあげよう。自然やできごと、知的好奇心がふくらんでいくような読書紹介を心がけ、児童自らが、語彙の抵抗が大きくないものなら、手にとって読んでみたいと思うようにさせる。(内容ア 易しい読み物に興味を持ち、読むこと。)</p> | <p>④説明的文章を読むのはこんなにおもしろいことだと気づく児童(読書においても、読解においても)：文章全体を通して</p> <p>⑤文章に書かれていることを確かめることにとどまらず、それを基にかけられていることを推し、発見していることとする児童(読解において)：語レベル・文レベル・連文レベル</p> | <p>小学一・二年</p> |
| <p>①狭い範囲にしても、こういうおもしろい自然・人物・時代・社会を書いた本なら読んでみたいという思いを汲んで、濫読でかまわないから次々と読んでいかせ、得意と言えぬ領域を作り上げるようにさせる。その上で、今までも関心のなかつた領域についても読んでいこうという意欲を引き出すようにする。(内容ア いろいろな読み物に興味を持ち、読むこと。)</p> | <p>④論理的に書かれた文章を自分で次々に読破して、自信をつける児童(読書において)：文章全体を通して</p> <p>⑤形式段落における要点や意味段落における小見出しなどを、本文の表現に頼らずに探っていくと、説明的文章がまた新たな相読を帯びてくることに気づく児童(読解において)：形式段落・意味段落レベル</p> | <p>小学三・四年</p> |
| <p>①小学校の上級生としてどんなふうになりたいかを考え始め、求める本を探して、計画的に読む習慣を身につけて、自らの読書生活を軌道に乗せていく手ごたえを得させるようにする。そのために図書選択のための知識を習得させたり、「本の内容や筆者の意図を簡潔に押さえるノートに整理する」などの読書技能を会得させたりする。(内容ア 自分の考えを広げたり深めたりするために必要な図書資料を選んで読むこと。)</p> | <p>④説明・論説を読んで思考を広げたり深めたりする喜びに目ざめ、知的発見のために、あるいは課題解決のために、自ら省察のために、生産的に読んでいこうとする児童(読書において)：文章レベル</p> <p>⑤論理に着目して文章全体の要旨やそれを読み手に伝えたいと願う筆者の意図に目を向ける児童(読解において)：文章レベル</p> | <p>小学五・六年</p> |
| <p>①文章の記述に即して書き手の見方・考え方をとおよそ理解するにとどまらず、自己の現時点の見解と「対比して新たな発見」に進む読みを心がけ、自己のこの文章の最初の受けとめ方を吟味して広げるようにさせる。(内容オ 文章に表れているものの見方や考え方を理解し、自分のもの見方や考え方を広げること。)(読書に親しむ態度を育て、読書生活を豊かにするための基礎)ともある。</p> | <p>④説明・論説に対するこれまでの思いを見つめ直し、自らの関心や課題の枠をぐんと拡大するために読書に打ち込むとする生徒(読書において)：文章レベル</p> <p>⑤説明・論説の読みの基本は、何と言っても論述にしたがって内容を誤りなくとらえることだと悟って、自らの読みが確かな論拠に基づいて進んでいるかどうか確かめて読むとうとする生徒(読解において)：語レベル・文レベル文章レベルまで</p> | <p>中学一年</p> |
| <p>①読んだ論説によって意見が変わってしまうという状態を見つめ直し、人間・社会自然などについて自分の目でも対象をとらえようとして、自己の意見と言えぬものを持つとうとする態度を養う。(内容エ 文章を読んで考え、自分の意見を持つこと。)</p> | <p>④説明・論説を読む目的・意図を明確に自覚して、読書したことが実際の社会生活に役立つように努め、読書によって生活を切り拓き、自己を育てる契機にしようとする生徒(読書において)：文章レベル</p> <p>⑤表現すること(実際の社会において)を念頭に置いて、「広い範囲から情報を集め」、目的に合った読み方を心がけ、それらをどのように統合すれば得たいものになるかを探っていく生徒(読解と読書の統合)：語レベル文章レベルまで</p> | <p>中学二・三年</p> |
| <p>①読解においても、読書においても、多様な見方をした文章にふれさせるようにしながら、課題意識を明確にしながらかも意識して視野を広げていき、他方で掘り下げ、総合しようとする。(内容フ 様々な文章を読んで、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりすること。)</p> | <p>④説明・論説を、日本の言語文化と言い得るものを探す立場から読み、自らの以後の言語生活の理想を見いだそうとする生徒(読書において)：文章レベル</p> <p>⑤説明・論説の読みにおいても、論理の筋道を的確にとらえ、筆者も自覚しているとは限らない願いを見抜こうとするからこそ、自ずと個人的なよみがにじみ出てくる生徒(読解において)：語レベル文章レベルまで</p> | <p>到達点</p> |

指導すべき内容の具体化

| 洞察力の系列 | 分析力の系列 | 検証力の系列 |
|---|---|--|
| <p>④「一つ一つの語句や表現に注意しながら」読むと、そのような語句や表現が用いられたゆえんが推察され、文章がふくらみをもって読めることを了解させる。(語・文レベル)</p> | <p>③どんなことがどんな順に書かれていたかを手がかりに、文章を読み返してきちんととらえていこうとする態度を育てる。(内容イ、時間的な順序、事柄の順序を考えながら、…)</p> | <p>②おおよそどんなことが書かれているのかを探って読んでいくと、途中にいろいろなことが出てきても道に迷うことなく最後までたどりつけてわかったと思えることに気づかせる。(内容イ、内容の大体を読むこと。)</p> |
| <p>④文と文との関連に着目したり、事実と意見とを見分けて読んだりして、そのように記された意味を考えようとする素地を養う。(連文・段落レベル)</p> | <p>③文章全体を念頭に置いて、内容を大きくまとめるとすれば、こんなふうにするとう見通しがつくようにさせる。(内容オ、目的に応じて内容を大きくまとめたり…)</p> | <p>②こういうことを知りたい、こんなことを考えるきっかけにしたいという目的をもって文章に臨み、そこで何がわかったかを明確にしようとする態度を育てる。</p> |
| <p>④文章全体から見て、挙げられた事例にこめられた意味や事実と意見とを照らし合わせて見えてくるものを深くほり下げてとらえることができるようにさせる。(文章レベル)(内容エ、書かれている内容について事実と感想、意見の関係を押さえ…読むこと。)</p> | <p>③文章の構成・展開を要旨や要点・文体と照らし合わせて、確かにとらえようとする態度を身につけさせる。</p> | <p>②文章を貫く要旨やその背後にある筆者の意図について明確に検証しようという自覚を持たせ、仮説を立てて検証への見通しをつけることができるようにさせる。(内容イ、目的や意図に応じて文章の内容を的確に押さえながら要旨をとらえること。)</p> |
| <p>④もう一度読みの原点に立ち戻り、一語一句辞書を引きながら読んでみるなど、本文から汲み取れることを一つ一つ引き出し、関連づけることを試みようという態度を育てる。(語・文・連文レベル)</p> | <p>③改めて文章の構成・展開を正しくとらえるために、いくつもの可能性を考え合わせ、このような文章構造と解する方がよいという判断が加えられるようにする。</p> | <p>②文章展開と要旨との相関性に着目し、一たび想定した要旨も、いくらでも見直される余地があり、修正すればするほど確かさを増すことになり目を開かせる。(内容エ、文章の展開を確かめながら、要旨をとらえたりすること。)</p> |
| <p>④どのような事実と意見を挙げていくかに筆者の思いや個性が最も端的に表れてくるものだと見抜いて、文章全体を念頭に置きながらその真意に迫ることができるようになる。(段落・文章レベル)</p> | <p>③書き手に着目して、文章展開における論理の力動性をとらえ、分析に終始しない整理が的確にできるようにさせる。(内容ウ、書き手の論理の展開の仕方を的確にとらえ…)</p> | <p>②筆者の願いに思いを馳せ、筆者の他の文章とも照らし合わせて読んでみると、要旨も深さをもってとらえられ、ことを知り、習熟して、速読が求められる場でも、筆者らしい個性味を帯びた要旨がとらえられるようにする。</p> |
| <p>④事実と意見を読み分けるなかで見いだした文章の深奥の意味を一応仮説した文章の要旨、筆者の意図、願いを照らし合わせてこのような解釈をさらに深める余地はないかどうか吟味する習慣が身につくようにする。</p> | <p>③どういう説明・評論であっても、新たなまごめ方が可能であると悟って、文章構成・展開のとらえ方の工夫を積み重ねていくようにさせる。(内容イ、文章を読んで構成を確かめたり…すること。)</p> | <p>②速読のばあいでも、精読のばあいでも、限られた時間のなかで最も生産的な読みを心がけるからこそ、文章の要旨にも筆者の意図にも読み手の個性がにじみ出たとらえ方になることを了解させ、個性読みを心がけるようにさせる。</p> |

指導すべき内容の具体化

| 説明・評論の学習法の系列 | 要約力の系列 | 選択力の系列 |
|--|--|---|
| <p>⑤生涯、読み深めの手がかりとなる学習法として緩読と視写があることに気づかせ、こんなふうな学習をしていけば一度読んだだけで読み返す気もしなかった説明的文章も楽しく読めるものだと思える足場を作らせる。(内容エ 語や文としてのまとまりや内容 響きなどを考えながら声に出して読むこと。：基底となる音読力か?)</p> | | |
| <p>⑦低学年からの緩読と視写、中学年から導入する黙読や辞書を引きながらの読み返しを、学習の目的、教材の性質によって、どのように活用するかについて見通しがつくようにさせる。(内容オ 目的に応じて内容を大きくまとめたり、必要などころは細かい点に注意したりしながら文章をよむこと。)</p> | <p>⑤「中心となる語や文」をもとに段落や意味構造をとらえ、要点や段落ごとにふさわしい小見出しを見いだすことができるようにさせる。(内容オ 必要などころは細かい点に注意したりしながら。)</p> | <p>⑤何が必要になるかとらえにくい段落(形式段落・意味段落)をとらえる際に「中心となる語や文」を捜すと、手がかりが得られることを理解させる。(内容イ 目的に応じて、中心となる語や文をたづねて段落相互の関係を考え、文章を正しく読むこと。)</p> |
| <p>⑦多読せざるを得ない場における学習法を新たに身につければよいか、どうまとめればよいかについて、おおよそ手がかりが得られるようにする。(内容オ 必要な情報を得るために効果的な読み方を工夫すること。)</p> | <p>⑥目的や必要性によって形式段落の意味段落の要点や小見出しも幾層にもなることに気づかせる。</p> | <p>⑤段落と段落との関係、文章全体における段落の役割も考えて、中心文や中心段落を見定めることができるようにさせる。</p> |
| <p>⑦一つの文献を読んでいては追いつかない場における読み方に習熟し、「書物の表題や目次を読んで必要とされている情報があるかどうか判断したり、文章の中の関連する部分に印を付しながら読み進めたり、関連する部分を抜き書きしたりしながら」必要な情報を集めるようにさせる。(内容カ 様々な種類の文章から必要な情報を集めるための読み方を身に付けること。)</p> | <p>⑥文章の性質(記録、説明、評論)も勘案すれば、要約のしかたも、何種類かに包括し得るものであると悟らせ、それぞれにふさわしいまとめ方を心掛けるようにさせる。(内容イ 文章の展開に即して内容ととらえ、目的や必要に応じて要約すること。)</p> | <p>⑤説明・評論を真新しい気持ちで読むために、重要と思われる語句の意味や役割を、文脈の中で的確にとらえることができるようにさせる。(内容ア 文脈の中における語句の意味を正確にとらえ、理解すること。)</p> |
| <p>⑦どんなふうにもまとめるかまで念頭に置いて、どんなふうにも情報を取捨選択し、どこを加工し、どこにどういう資料を引用するか考慮するからこそ、ここはどのように精読し、ここは斜め読みで済ませるのかなど、学習法を駆使し得るといふ手応えをおほえさせる。(内容オ 目的をもって様々な文章を読み、必要な情報を集めて自分の表現に役立てること。)</p> | <p>⑥文章の叙述に顕在化されたものの要約にとどまらず、そこにこめられたものまで念頭に置いて凝縮してこそ、筆者の願いを汲んだ要約になると悟らせ、新たな次元の要点と小見出しを探らせる。</p> | <p>⑤説明・評論の読みにも熟達するために、重要語句や鍵になる文が文脈に及ぼす効果、「文章の中心の部分と付加的な部分」の相違について、すみずみに及ぶまで探ることができるようになる。(内容ア 文脈の中における語句の効果的な使い方に於いて理解し、自分の言葉の使い方に役立てること。)</p> |
| <p>⑦自らの学習法の拠点を自覚(化)している、その習熟をはかるとともに、自在さと柔軟さをあわせもって、それぞれの文章の価値を引き出す学習法を案出していく。</p> | <p>⑥目的・必要に応じた要点・小見出しにおいても、そこには読み手の個性が表れてこざるを得ないことを知り、筆者への肉迫と読者の个性的把握とが統合された要約を試みさせる。(内容ア 文章の内容を叙述に即して的確に読み取ったり、必要に応じて要約したりすること。)</p> | <p>⑤説明・評論の読みを生かすために、目的・必要に応じて中心文・中心段落やキーワードが見抜かれるとともに、これまでの選び方を練り直して一層発見の多いものができるようにさせる。</p> |

終わりに

本項は、野地潤家博士の精読課程にはたらく思考力(すなわち精読力)を学力構造論として生かし、実際にどのような読みとして表れるか、具体化を試み、その上で小・中・高等学校において、どのような見通しを持って説明・評論の読みの力をつけていけばよいかを採ったものである。

これらのうち、要になる学力のとらえ方を改めて示せば、下記のようなになる。

- ・ 検証力：説明的文章の読みの始終を司り、文章を貫く要旨、そこにこめられた筆者の意図について、仮説をたて、検証し、真の要旨・意図を見いだしていく力。当然文章レベルではたらし、検証の際に詳しく、深く読もうと心がけていながらも、微視的な読みに拘泥し、目的不在の読みに陥ることを防いでいく。

- ・ 分析力：要旨や筆者の意図に関する仮説を分析的に検証する契機となり、また洞察・選択・要約の思考作用を発揮した上で改めて帰納的に確かめていく機会になる。取り上げた文章の構成を把握するばあいと、もともとなった文章(もしくは「関連する文章」と比べて本文の成立や展開を探るばあいとがある。文章レベルと段落レベル(意味段落レベル)との間ではたらく学力である。

- ・ 洞察力：実際に詳しく、深く読んでいく際に叙述に密着してはたらく。精読の中核とも言える力である。書かれている語句・文、文と文、段落と段落が、そのように書かれていることの真意を探り、見抜く力である。語レベル・文レベル・連文レベル・段落レベルと、いく

つものレベルの洞察力が考えられるため、事実と意見との弁別を中心に、現実(体験)との照応、辞書的意味の確認による文脈の見直し、通常用いられる表現との比較、書かれていないことの推理などさまざまな着眼点を取り入れ、鍛えていく必要のある学力である。

- ・ 選択力：洞察力を発揮して文章に密着して精読したものを、別次元の読みによって相対化するため、取り込んでいくものである。文、段落、文章における説述のうち、特にこれが重要であると見分ける力。形式段落・意味段落レベルにおける中心文の選定を主とし、ひいては、文章レベルにおける主題文の選択にも及んでいく。

- ・ 要約力：選択力と結びついて、文章の論理の展開をしっかりとらえて、書かれていることを確かにとらえていこうとする求心的な思考作用である。段落の意味構造を理解した上で、目的・必要に応じて要約を把握していく力。主として段落レベルで発揮される。そして、これらの学力間の関係は左図のようなになる。

検証力(要旨、意図に関する仮説の想定) : 文章レベル

分析力(大まかな文章構成の理解) : 文章↘段落レベル

洞察力(叙述に密着した精読。詳しく深く読むことを目ざす。) : 語・文・段落レベル

選択力(求心的に中心文を見いだす) : 段落レベル主

要約力(意味構造をとらえた上で、目的・必要に応じて要点を把握する) : 段落レベル主

分析力(確かな文章構成の理解) : 段落↘文章レベル

検証力(真の要旨・意図を発見する) : 文章レベル

ただし、野地潤家博士の所説を、現実を生かそうとして、むしろその多様な可能性を狭めてしまったかもしれない。学力構造論としても、それらが具体的な読みとしてどう表れるかについても、検討の余地が大きい。なお、発達段階に即した説明・評論の読みの学力の組織化(試案)に関しても、一層の練り上げが不可欠である。改めて考察の機会を得て、荒削りな論述を、確かなものに仕上げていきたい。

〈注〉

1 (1) (3) の論述の題目・執筆年月日は、『真の国語教育を求

めて』(野地潤家著作選集 別巻一) 明治図書刊、平成一〇(一九九八)年三月発行、「執筆目録」五一五・五一五・五五〇ページに拠る。

2 西尾実博士著『国語国文の教育』古今書院刊、昭和四(一九二九)年一月二四日初版、引用は『西尾実国語教育全集』第一巻。教育出版刊、昭和四九年(一九七四)年一〇月二〇日発行、九〇ページに拠る。

3 『国語学習指導書 三上 わかば』光村図書刊、昭和六一(一九八六)年二月二五日発行、一四二ページ

4 市川孝著『国語教育のための文章論概説』教育出版刊、昭和五三(一九七八)年九月一二日発行には、文や段落の配列に着目する時、事実が見解(意見)を見分け、関係を考えることが、内容面からは重要であることが、以下のように指摘されている。

・ 文と文の展開を問題にする場合に、(中略) 配列的観点から見えていくことも必要である。配列的観点とは、それぞれの文の内容や形態をふまえた上で、文相互の配置のあり方を考えようとする立場である。(中略) 文の内容の質的相違に着目して、

「事実を述べた文」(例「東の空に月がのぼった。」)

「見解を述べた文」(例「あしたは雨になるにちがいない。」)

「事実と見解を交えた文」(例「ひどい雨が降っているが、夕方までにはやむだろう。」)

の三種に分けたうえで、そのような文の配置される様相を問題にする。「事実」と「見解」は、必要によって、さらに細分される。(一〇四～一〇五ページ)

・ 段落の内容の質的相違に着目して、「事実を述べた段落」「見解を述べた段落」「事実と見解を交えた段落」の三種に分けた上で、そのような

段落の配置される方式を問題にする。(二三〇ページ)

5 宮地裕ほか『国語三上 わかば』光村図書刊、平成一一(一九九九年)一月三一日文部省検定済、平成一二(二〇〇〇)年二月五日発行、三〇ページ

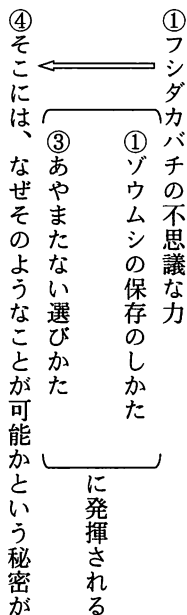
6 以前、光村図書の中学校一年の教科書に収められていた「フシダカバチの秘密」(アンリ・ファール作、古川晴男訳)の最初に、次のような概要を述べた部分がある。

「フシダカバチには、全く不思議な力がある。」

「一つは、幼虫の食物にするゾウムシを、実に見事な方法でいつまでも保存しておくことである。もう一つは、似たような形や大きさの昆虫がいくらでもいるのに、それらには目もくれず、ゾウムシだけをつかまえてくることである。」

④^④そこには、どのような秘密がかくされているだろうか。(石森延男他著『国語』一、光村図書刊、昭和五五年(一九八〇)年三月三一日文部省検定済、昭和五七年(一九八二)年二月五日発行、二六ページ)

以上の四文で一つの意味段落をなすと考えた時、以下の問題提起になる④は中心文の役割をになっているであろうか。四文は以下のような構造になるう。



このうち、①と④とを比べると、④の方が大切だが、ここには記さ

れず、後に詳しく述べられる。とすると、この意味段落における中心文は①であり、②・③の内容を取り込んで、指定された字数のなかで最も内容の充実したまとめ方を工夫することになるう。なお、②・③は入れ替えて、実際にゾウムシを選び、針を刺して動けなくして保存するという順序にした方がわかりやすい。

こうして意味段落の要点をまとめたのが、下記のものである。○フシダカバチには、見誤らずにえものを探し出し、幼虫のために生まれてきたまま保存するという、不思議な力がある。

それゆえ、①と③が充実している時には、④の問題提起が省かれることも、当然あるわけである。

7 例えば、石森延男他『小学新国語』三年上、光村図書刊、昭和五一(一九七六)年四月一〇日文部省検定済、昭和五二(一九七七)年二月五日発行、五〇ページでは、冒頭段落は次のようになっている。

「夏になると、庭のすみなどで、ありの行列をよく見かけます。その行列はありのすからえさのある所までずつつづいていきます。ありの行列は、なぜ出来るのでしょうか。」

〈付記〉

副題に掲げた「精読課程における思考力」に関して言及しておきたい。野地潤家博士は、「精読課程」を「読書課程」と対にして掲げ、次のように言及されている。

「精読課程・読書課程(中国においては、閲読課程と称している。)を、どのように組織していくかは、国語科指導計画をたてていくのに、大きい問題となる。国語科読解指導において、とくにその基礎段階において、

精読課程の役割が重いのは言うまでもない。」(『読解指導論』一八ページ)

この用い方からすれば、「精読課程」は、本来カリキュラム・年間指導計画を視野に入れたものであり、具体的な一単元や一時間の学習指導レベルでの適用を直接はかろうとされたものではない。学力論として原理的に考えるべき内実を備えたものとして、提案されているのである。

ただし、(1)の論文名「文章の読解過程における思考訓練」にも見られるように、これらの読みの思考力は、具体的な読解過程にもはたらくため、実際の単元や読解指導過程においても、養成を考えていかざるを得なくなる。その際には、無論検証力(その一)↓分析力(その一)↓洞察力↓選考力・要約力↓分析力(その二)↓検証力(その二)と順に一つ一つ追っていく必要はなく、目的に応じて焦点的な扱いをすればよいのである。

したがって、あえて学習指導過程論にこだわることのない学力論であるとの意味をこめて「精読課程における思考力」と明記したのである。

『参考』『ありの行列』の教材研究

（録）上の中などに果を
 作る見立ての種類多
 い。ひまの大きなまを
 （の）のひまの大きなまを
 を忘れたらひまの大きなまを
 する。

（録）上の中などに果を
 作る見立ての種類多
 い。ひまの大きなまを
 （の）のひまの大きなまを
 を忘れたらひまの大きなまを
 する。

（録）上の中などに果を
 作る見立ての種類多
 い。ひまの大きなまを
 （の）のひまの大きなまを
 を忘れたらひまの大きなまを
 する。

（録）上の中などに果を
 作る見立ての種類多
 い。ひまの大きなまを
 （の）のひまの大きなまを
 を忘れたらひまの大きなまを
 する。

（録）上の中などに果を
 作る見立ての種類多
 い。ひまの大きなまを
 （の）のひまの大きなまを
 を忘れたらひまの大きなまを
 する。

（録）上の中などに果を
 作る見立ての種類多
 い。ひまの大きなまを
 （の）のひまの大きなまを
 を忘れたらひまの大きなまを
 する。

（録）上の中などに果を
 作る見立ての種類多
 い。ひまの大きなまを
 （の）のひまの大きなまを
 を忘れたらひまの大きなまを
 する。

（録）上の中などに果を
 作る見立ての種類多
 い。ひまの大きなまを
 （の）のひまの大きなまを
 を忘れたらひまの大きなまを
 する。

（録）上の中などに果を
 作る見立ての種類多
 い。ひまの大きなまを
 （の）のひまの大きなまを
 を忘れたらひまの大きなまを
 する。

（録）上の中などに果を
 作る見立ての種類多
 い。ひまの大きなまを
 （の）のひまの大きなまを
 を忘れたらひまの大きなまを
 する。

（録）上の中などに果を
 作る見立ての種類多
 い。ひまの大きなまを
 （の）のひまの大きなまを
 を忘れたらひまの大きなまを
 する。

（録）上の中などに果を
 作る見立ての種類多
 い。ひまの大きなまを
 （の）のひまの大きなまを
 を忘れたらひまの大きなまを
 する。

（録）上の中などに果を
 作る見立ての種類多
 い。ひまの大きなまを
 （の）のひまの大きなまを
 を忘れたらひまの大きなまを
 する。

（録）上の中などに果を
 作る見立ての種類多
 い。ひまの大きなまを
 （の）のひまの大きなまを
 を忘れたらひまの大きなまを
 する。

No. 2 (4) なぜ一文にしなかったのか? (No. 9)

「この人は、つぎのようないじげんをして、ありの
 様子をかんざつしました。」
 (3)はじめに、ありの菓から少しはなれた所に、ひと
 まみのヤシトウをおきました。しばらくすると、
 ミのありが、そのヤシトウを見つけました。これは、
 えさをセがすために外に出ていたはたらきあり

「この一文をなぜ補ったか?」
 (3)はじめに、ありの菓から少しはなれた所に、ひとまみのヤシトウをおきました。しばらくすると、ミのありが、そのヤシトウを見つけました。これは、えさをセがすために外に出ていたはたらきあり
 (4)「この一文をなぜ補ったか?」
 (5)「この一文をなぜ補ったか?」
 (6)「この一文をなぜ補ったか?」
 (7)「この一文をなぜ補ったか?」
 (8)「この一文をなぜ補ったか?」
 (9)「この一文をなぜ補ったか?」
 (10)「この一文をなぜ補ったか?」
 (11)「この一文をなぜ補ったか?」
 (12)「この一文をなぜ補ったか?」
 (13)「この一文をなぜ補ったか?」
 (14)「この一文をなぜ補ったか?」
 (15)「この一文をなぜ補ったか?」
 (16)「この一文をなぜ補ったか?」
 (17)「この一文をなぜ補ったか?」
 (18)「この一文をなぜ補ったか?」
 (19)「この一文をなぜ補ったか?」
 (20)「この一文をなぜ補ったか?」
 (21)「この一文をなぜ補ったか?」
 (22)「この一文をなぜ補ったか?」
 (23)「この一文をなぜ補ったか?」
 (24)「この一文をなぜ補ったか?」
 (25)「この一文をなぜ補ったか?」
 (26)「この一文をなぜ補ったか?」
 (27)「この一文をなぜ補ったか?」
 (28)「この一文をなぜ補ったか?」
 (29)「この一文をなぜ補ったか?」
 (30)「この一文をなぜ補ったか?」
 (31)「この一文をなぜ補ったか?」
 (32)「この一文をなぜ補ったか?」
 (33)「この一文をなぜ補ったか?」
 (34)「この一文をなぜ補ったか?」
 (35)「この一文をなぜ補ったか?」
 (36)「この一文をなぜ補ったか?」
 (37)「この一文をなぜ補ったか?」
 (38)「この一文をなぜ補ったか?」
 (39)「この一文をなぜ補ったか?」
 (40)「この一文をなぜ補ったか?」

16. 3

このあたり時間をたたくようにする。おぼつかたは、
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

④ 結局

(ス)教科書ではひびきをかきこむ人の入るのりつ

てす。(あり)はやがて果に帰っていきました。

るど、果の中からたくせんのはたらきありが

ギ)ギ)と出てきました。そして列を作ってそ

この所まで行きました。ふしぎなことにその行

列は、はじめの果が果に帰るとそこに通った道

すじから外れていないのです。

4) つぎにこの道すじに大きな石をおいてありの

前段と同じ用語を使って

最も肝心のものとする。自ら見させる。

全文の筋の筋をたどると、ありたちがいて

ありたちがいて、ありたちがいて、ありたちがいて

ありたちがいて、ありたちがいて、ありたちがいて

ありたちがいて、ありたちがいて、ありたちがいて

ありたちがいて、ありたちがいて、ありたちがいて

ありたちがいて、ありたちがいて、ありたちがいて

ありたちがいて、ありたちがいて、ありたちがいて

ありたちがいて、ありたちがいて、ありたちがいて

ありたちがいて、ありたちがいて、ありたちがいて

ありたちがいて、ありたちがいて、ありたちがいて

ありたちがいて、ありたちがいて、ありたちがいて

このあたり時間をたたくようにする。おぼつかたは、
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿

このあたり時間をたたくようにする。おぼつかたは、

このあたり時間をたたくようにする。おぼつかたは、

このあたり時間をたたくようにする。おぼつかたは、

このあたり時間をたたくようにする。おぼつかたは、

このあたり時間をたたくようにする。おぼつかたは、

このあたり時間をたたくようにする。おぼつかたは、

このあたり時間をたたくようにする。おぼつかたは、

このあたり時間をたたくようにする。おぼつかたは、

このあたり時間をたたくようにする。おぼつかたは、

このあたり時間をたたくようにする。おぼつかたは、

このあたり時間をたたくようにする。おぼつかたは、

このあたり時間をたたくようにする。おぼつかたは、

このあたり時間をたたくようにする。おぼつかたは、

このあたり時間をたたくようにする。おぼつかたは、

このあたり時間をたたくようにする。おぼつかたは、

このあたり時間をたたくようにする。おぼつかたは、

このあたり時間をたたくようにする。おぼつかたは、

No. 7

結果としての行動を一般化・普遍化

「実際の」は「びさりの」は「い」は「え」を「持」て「帰」る「こと」に「なる」。「え」を「持」て「帰」る「こと」に「なる」。

①は「たら」も「あり」は「え」を「見」つ「け」ると「道」し「る」べ「し」の「波」線「部」が「初」め「の」解「明」を「ま」た「と」ころ「お」し「り」を「地」面「に」も「と」す「な」ど「の」特「別」の「行」為「も」ま「ま」ち「ん」と「観」察「せ」ま「た」の「か」も「く」れ「な」い。

として、地面にこのえさをつけながら帰るので

地面につけて歩くのにおいて、
地上に置かされたもののこと。えさも
同じならあつたのと同じで、明記してある。
す。ほかのはたらきありなちは、そのにおいか

いは、実は地面につけて歩くのにおい、
おなじなら、えさのある所まで、どしどしと歩いていく。

いて、においにそつて歩いていきます。そして、そ

「合理的」は「二回目的」の「行」為「を」指「す」。「え」を「持」て「帰」る「こと」に「なる」。

えさのあるが、実際の「二回目的」の「行」為「は」「え」を「持」て「帰」る「こと」に「なる」。

のはたらきありなちも、えさを持って帰るときに

同じように、えさを地面につけながら歩くのです。

最初の「え」が、金持を「え」つ「け」て「帰」る「こと」に「なる」。

そのため、えさが多いほど、においが強くなりま

えさが多ければ、何回も波を地面につけて帰らなければならな

「え」と比べてみると、

③「え」は「持」て「帰」る「こと」に「なる」。

「え」を「持」て「帰」る「こと」に「なる」。

例も、ありの立場からえさを「見」つ「け」る「層」の「条」件「と」し「て」取「り」ま「す」る「の」で「あ」ら「う」。

上記の「え」は「持」て「帰」る「こと」に「なる」。

「え」を「持」て「帰」る「こと」に「なる」。

「え」を「持」て「帰」る「こと」に「なる」。

「え」を「持」て「帰」る「こと」に「なる」。

「え」を「持」て「帰」る「こと」に「なる」。

「え」を「持」て「帰」る「こと」に「なる」。

「え」を「持」て「帰」る「こと」に「なる」。

「え」を「持」て「帰」る「こと」に「なる」。

「え」を「持」て「帰」る「こと」に「なる」。

「え」を「持」て「帰」る「こと」に「なる」。

「え」を「持」て「帰」る「こと」に「なる」。

「え」を「持」て「帰」る「こと」に「なる」。

ありの行列の正元程度の高さを物語る。

まよふことがなく、行列がつづいていくのです。

「(中)ははらへんするて、いざのありが、どぞのたにうを見「けました。こ水は、まよふが、まよふたの外に出たては、まよふまよひです。まよふた文に、はなつて、理由……」がまよふ文にして前後の文を補つてみる。以下のようなになる。

「(は)ははらへんするて、いざのありが、どぞのたにうを見「けました。こ水は、まよふが、まよふたの外に出たては、まよふまよひです。まよふた文に、はなつて、理由……」がまよふ文にして前後の文を補つてみる。以下のようなになる。

「(は)ははらへんするて、いざのありが、どぞのたにうを見「けました。こ水は、まよふが、まよふたの外に出たては、まよふまよひです。まよふた文に、はなつて、理由……」がまよふ文にして前後の文を補つてみる。以下のようなになる。

「(は)ははらへんするて、いざのありが、どぞのたにうを見「けました。こ水は、まよふが、まよふたの外に出たては、まよふまよひです。まよふた文に、はなつて、理由……」がまよふ文にして前後の文を補つてみる。以下のようなになる。

「(は)ははらへんするて、いざのありが、どぞのたにうを見「けました。こ水は、まよふが、まよふたの外に出たては、まよふまよひです。まよふた文に、はなつて、理由……」がまよふ文にして前後の文を補つてみる。以下のようなになる。

「(は)ははらへんするて、いざのありが、どぞのたにうを見「けました。こ水は、まよふが、まよふたの外に出たては、まよふまよひです。まよふた文に、はなつて、理由……」がまよふ文にして前後の文を補つてみる。以下のようなになる。

「(は)ははらへんするて、いざのありが、どぞのたにうを見「けました。こ水は、まよふが、まよふたの外に出たては、まよふまよひです。まよふた文に、はなつて、理由……」がまよふ文にして前後の文を補つてみる。以下のようなになる。

「(は)ははらへんするて、いざのありが、どぞのたにうを見「けました。こ水は、まよふが、まよふたの外に出たては、まよふまよひです。まよふた文に、はなつて、理由……」がまよふ文にして前後の文を補つてみる。以下のようなになる。

No. 9