

イギリスの文学教育(2)

— 詩の授業における学習課程とその指導法 —

山元隆春

(広島大学大学院)

本稿では、イギリスの中等国語教育において、(1)詩教材がどういった位置を与えられて、詩教材に関わってどのような学習課題が求められているかということをおもに、中等学校用国語教科書 *Oxford Secondary English* [①, 1～3年+GCSEコース, 以下OSEと略す]をもとに探り、(2)その上で、実際の詩の授業においていかなる学習活動が組織されているのかということをとらえ、現代のイギリスにおける詩の指導の一端を明らかにしていきたい。

1. イギリスの中等国語科教材における詩教材の位置

イギリスの中等国語科教材のなかで、詩教材はどのような位置を与えられているのだろうか。

OSEにおいては、種々のジャンルの教材を、様々な〈テーマ theme〉に従って配列する、いわゆる〈テーマ単元〉のかたちが採られている。今、各々の〈テーマ〉を列挙してみると、次のとおりになる。

【第1学年】1. もしも…/2. 遊び/3. 菌と爪/4. 緊急事態/5. 味方と敵/6. 私のヒーロー/7. 発見/8. 翼/9. 奇妙なもの、不思議なもの

【第2学年】1. 勇気/2. 私たちの日常生活/3. 長い長い冬/4. 地下/5. おこりうる未来/6. 恐怖…恐怖!/7. 車輪/8. 争い/9. 動物と人間

【第3学年】1. ものごとの両面/2. 儀式と祭り/3. アウトサイダー/4. お金, お金, お金/5. 未来の不完全さ/6. 青い地平線

【GCSEコース=第4・5学年】1. スタート/2. 月と6月/3. 私はだれ?/4. ひとびとと場所/5. ぼくはそれをめぐってきみと闘う/6. 未来に続く道

たとえば、第1学年の第2テーマは、「遊び」という〈テーマ〉となっているが、そこには、「遊び」をめぐる、次のようなジャンルの教材群が集められ、配列されているのである。

①路上や遊び場でのゲーム/②詩 (J.St. ジョン「お

気の毒さま」)/③事実敵散文/④ゲームのルールを示した漫画/⑤詩 (V. スキャンネル「かくれんぼ」)/⑥短い物語/⑦ゲームのルール (図解)/⑧説明的散文: 珍しいゲームの写真/⑨パズル

「遊び」という〈テーマ〉を軸に、〈ゲーム〉や〈漫画〉〈事実的散文〉〈説明的散文〉など、いろいろなジャンルの教材が集められ、その間に〈詩〉教材がはさまれているわけである。

むしろ、この他にも多彩なジャンルの教材が収められているのであるが、それらのうちとくに多いのは、〈虚構散文〉(59教材)、〈事実的散文〉〈ノンフィクション散文〉〈説明的散文〉(あわせて36教材)、〈詩〉(54教材)であり、とくにこの教科書のばあい、詩教材の占める割合はけっして小さくないのである。

OSEでみるかぎり、詩教材は、その単元の〈テーマ〉に則した文脈のうちに置かれている。つまり、ひとつの〈テーマ〉を経糸として、前後の教材との関わりにおいて詩教材が位置づけられているわけであり、そういう意味で、詩教材は自由ではない。

こうした、〈テーマ〉を軸とした教材配列のばあい詩教材は詩教材だけでまとめて教えていく行き方よりも、むしろその詩教材によって、〈テーマ〉に関わることがらを教えていく行き方が求められている、ということになる。すなわち、OSEにあっては、詩教材そのものをのみ教えることが意図されているというよりは、むしろ詩教材によって生徒に活動させていくことがめざされている、と言っていいたい。

こういった、〈テーマ〉を中心とした学習における詩教材の位置づけについて、ステイーヴン・タニクリップに次のような指摘がある。

「まさしく、テーマ学習は、多くの異なった種類の生産的な活動に意義深いコンテキストや機会を、効果的にもたらすものである。虚構散文、事実的もしくは説明的散文、戯曲、詩などといった、異なった様式の国語教材のあいだに、学習を進めていく上での明確な境界線がしばしばなくなるのである。(中略) こういった事実は、テーマ的な国語の授業が、それ自体【詩の指導】として適当かつ限定されたものとはなら

ないのだ、ということの意味しているのである。しかしながら、こうした事実は、国語で書かれたあらゆる文章形式に本質的な一貫性を認識し、子どもたちが詩というものを他の表現形式と同じく自然なものとして受けとめられるようにする必要があると、私と同じ程度に確信している国語教師にはつきものことなのである。」〔②, p. 55〕

タニクリップは、ここで、テーマ学習における教材間の関連について説き、テーマ学習の文脈のなかでの詩教材の位置づけを行っている。ここでかれは、テーマ学習のなかで詩教材が扱われるばあいには、それが必ずしも「詩の指導 poetry teaching」としてじゅうぶんなものにはならないと指摘しているのである。このことは、テーマ学習においては、詩教材が他の教材と同じく、イギリスの国語表現の一形態としてみなされ、生徒の「生産的な」学習活動を刺激するための言語材としてとらえられている、ということをも物語っている。それゆえ、少なくともテーマ学習のなかでは、詩教材の有する独自性をそのものを生徒に学ばせるということは、必ずしも中心的な目標とはなっていない、とすることができるだろう。

もっとも、だからといってイギリスの中等国語教育において、詩教材の独自性をふまえた指導がなされていない、というわけではない。次項で触れるように、個々の詩教材についての学習課題のなかには、程度の差こそあれ、詩教材の独自性に鑑みた課題も少なくはないのである。

また、このようなテーマ学習の浸透している現状は現行の中等学校終了試験である GSE 試験の O レベルと CSE 試験とに換えて、1988年から実施される予定の GCSE 試験 (General Certificate of Secondary Education) において、国語科の試験科目が、読む・書く・聞く・話す、といったコミュニケーション・スキル中心の「国語 (English)」と、文学テキストの理解・解釈・鑑賞を求める「イギリス文学 (English Literature)」との=領域に分けられ、口頭コミュニケーション (oral communication) がより重視される傾向にある〔③, p. 26〕 ことに関わるものと考えられる。

2. 中等国語教科書における詩の学習課題

イギリスの中等国語教科書のうち、Longman 社の、*Study English* の詩の学習課題については、すでに報告したことがある。〔④, p. 256〕。*Study English* の学習課題には、〈討議〉〈理解〉〈解釈〉〈書くことへの示唆〉〈ことばの研究〉〈劇〉〈発展〉〈追求〉〈図書館活動〉といった課題項目がみられた。

OSE のばあいも、それぞれの学習課題の求めている内容は、*Study English* のそれと大きな違いはない。ただ、学習課題の項目そのものには、少なからぬ違いがみられる。今、OSE の教師用指導書にみられる学習課題のうち、詩教材に関するものの項目とその学年ごとの数とを、試みにひとつの表にまとめてみると、次の通りになる。

学習課題 / 学年段階	1	2	3	GCSE
○考えたり話し合ったりするための問い	9	8	5	
○鑑賞	1	1		
○読むことと考えること		1		
○書くこと	5	10	8	4
○書くための技術 ：パタン詩	1			
○自分で詩を書きなさい	1			2
○詩を書くこと				
○バラッドを書くこと			1	
○ラジオ劇を書くこと			1	
○説明文を書く				1
○物語を書く				1
○グループ学習	2	1		
○グループ・プロジェクト	1			
○グループ討議	1	2	3	1
○朗読すること	1			
○ドラマ	1	2	1	
○ペアでの会話		1		
○ペア・シチュエーション		1		
○ロール・プレイ		2		
○ことばの研究		1		
○比喩			2	
○批評			1	
○調べること			1	
○下調べ				1
○詩について考える				2
○詩を研究する				2
○詩についてさらに深く考える				1
○韻文のパタン	1			
○詩のパタン	1			

この表からは、次のようなことが読み取れる。

- (1) 第1学年から第3学年までは、おもに〈考えたり話し合ったりするための問い〉および〈書くこと〉の項目が際立って多い。この3年間にあっては、詩教材そのものの独自性に鑑みた学習がねらわれているというよりも、むしろ詩教材を用いて、話したり書いたりする力をつけることのほうがねらわれているのである。
- (2) 細かくみていくと、〈考えたり話し合ったりするための問い〉は、学年を追うに従って、しだいにその数が少なくなり、GCSE〈第4・5学年〉段階に至っては項目そのものが消えている。ここから、こういった生徒たちに話す活動を促す課題が、とくに下学年において重視される傾向にある、と言えるだろう。これに対して、同じように際立って多い項目ではあっても、〈書くこと〉の方は、全学年を通じて重視されている。
- (3) 詩教材そのものを深く読み込むことを求める学習課題は、おもにGCSE段階において多く見受けられる。たとえば、〈比喩〉について考えさせる課題や、〈批評〉の方法を学ばせるための課題などは、第3学年において、はじめて出現する。こういった、詩教材の独自性を分析したり、詩の批評方法そのものを学ばせるための課題は、上学年においてこそ重視される傾向がある。
- (4) また、グループでの学習活動を求める課題も、全学年を通じて少なくない。もっとも、このことは、OSEのばあい、詩教材についての学習課題にかぎらず、すべての教材についてあてはまるようである。

このように、下学年においては、たとえ詩教材についての学習課題ではあっても、話したり聞いたりする活動をさせることの方に重心が置かれ、上学年になるに従って、詩教材の独自性を分析・検討していくことの方に、しだいに重心が移されていく、ということはOSEの詩の学習課題の顕著な特徴と言えるだろう。

3. 詩教材の指導の実際

前項で触れた、詩についての種々の学習課題は、実際どのようなかたちで教室に持ち込まれているのだろうか。以下では、Toot Hill comprehensive schoolの国語教師である、デヴィッド・ジャクソンによる実践報告をとりあげ、イギリスにおける詩の指導の一端に触れてみたい。

ここでとりあげる実践報告は、中等学校の2年次生(12~3歳)を対象にして、詩の朗読のしかたを考えさせながら、詩の読みとりを深めさせていったものである。

この実践報告のばあい、グループ討議の形態が有効にとりいれられている。前項でも触れたように、イギ

リスの中等学校の下学年においては、グループを中心とし、考えたり話し合ったする活動をさせることがとりわけ重視されている。そういう意味でも、イギリスの中等学校下学年における詩の指導の実際をとらえるためのサンプルとして、以下の実践報告をとりあげることは妥当だと考える。

この実践の教材となっている「はじめて学校に行った日」の作者、ロジャー・マックゴウは、わが国ではほとんどなじみのない詩人であるが、この詩人の詩はOSEと*Study English*との双方に採択されている。とくにこの「はじめて学校に行った日」は*Study English*において、その第1学年用教科書の第1単元の導入教材として用いられている。

「はじめて学校に行った日」は、次のような詩である。

First day at school

A millionbillionwillion miles from home
Waiting for the bell to go.(To go where?)
Why are they all so big, other children?
So Noisy? So much at home they
must have been born in uniform
Lived all their lives in playgrounds
Spent the years inventing games
that don't let me in Games
that are rough, that swallow you up.

And the railings.
All around, the railings.
Are they to keep out wolves and monsters?
Things that carry off and eat children?
Things you don't take sweets from?
Perhaps they're to stop us getting out
Running away from the lessins. Lessin.
What does a lessin look like?
Sounds small and,slimy.
They keep them in classrooms.
Whole rooms made out of glass. Imagine.

I wish I could remember my name
Mummy said It would come in useful.
Like wellies. When there's puddles.
Yellowweies. I wish she was here.
I think my name is sewn on somewhere
Perhaps the teacher will read it for me.
Tea-cher. The one who makes the tea.

〔訳〕

はじめて学校に行った日

うちから100万10億1兆マイルも
ベルを待って行く。(どこに行くの?)
みんなどうしてそんなに大きい、ねえみんな?
そんなに騒がしいの? 家ではみんな
同じようすで生まれたに違いないのに
何年も遊び場で
ぼくの入れなかった遊びを発明しながら
暮らしていたに違いないのに。遊びつてやつは
荒っぽくて、みんなを飲みこんでしまう。

そして荒っぽいことば
みんな廻りは、荒っぽいことばばかり。
みんなは狼や怪物でも締め出そうとしているのかい?
こどもたちをかどわかして食べるものたちを?
きみたちから甘い物を奪うものたちを?
きっとその怪物たちは、ぼくたちを
授業から逃げさせないようにするのだらうね。
授業、って何に似ているの?
ちっちゃくてきたならしく聞こえるけど。
やつらはそいつらを教室に飼っているんだ。
どの部屋もガラス張りさ。思い浮かべてごらん。

ぼくは自分の名前を思い出したいんだ
ママはそれがとっても便利になると言った。
水たまりでのウェリントンブーツみたいだね。
きいろいウェリントンブーツ。ママがいたらなあ。
ぼくどっかに名前を縫い付けてきちゃったみたい。
いいさ。きっとティーチャーが呼んでくれるよ。
ティー・チャーさ。お茶をいてくれるひとが。ね。

この詩をめぐるグループ討議記録を以下に示す(記録中、〈T〉の発言は教師のものであり、それ以外はすべて生徒の発言である。記録を話題の変わりように即して、7つの場面に分けてみた。【 】内はその見出し番号である。)

【1】

T1: どんなふうに読んだらいいと思う?
R1: うーん、……少し……戸惑ったふうに…聞こえるように。
C1: ゆっくりと……
T2: なぜそう思うの?
I1: だって、この人はかれらがどうしてそんなに大きいのか……どうしてそんなに騒がしいのか、と

いったことについてとてもたくさんの質問をしているから、だからこの人はまだ学校に行ってなかったんだと思う。

R2: この人はやっつと動いたばかりで、何か……
M1: そして、かれはその人々が誰であったかということ、知らなかった。だって、かれはちょうど学校に行きはじめたばかり……
R3: かれは、他のひとたちが学校に行くのに慣れていたりとか……まったく同じだと思っていたんだ。……でもかれらは、自分たちが付きあっていた他の人たちを知っていた……
C2: かれらは友だちを待っていた……そうでなければ、たぶんかれらははずかしがりやだったんだよ。……そして他の人たちはいっしょになってかれのまわりを騒ぎまわっていたんだよ。
T3: だから、きみらはこの詩を戸惑った感じで読もうというのかい?

J1: はい……

【2】

T4: それなら、この詩は、慣れない学校での初めての日に、幼い少年の直面する困難を、どのように描いていますか?
C3: かれは、何を望んでいいかわからなかったし、……どこに行ったらいいかわからなかった。

【3】

T5: きみはこの詩をゆっくり読む、それとも速く読む?
J2: ゆっくり読む。
T6: なぜ?

C4: だって、かれには何もわかっていなかったんだから……もし速く読んだら、まるでかれがすべてわかっていたみたいに聞こえると思う。

【4】

T7: あらっぽいことばについてはどうだろう?
M2: かれはきっと取り囲まれたんだらう。
I2: 授業が何かもしらなかったんだらう。
C5: かれには、何がおこったかわからなかった。
M3: かれは、こういうあらっぽいことばが、怪物たちを退けるためのものだと考えたんだ。
T8: どうしてかれはそのとき怪物たちがそこにいるとき思ったんだらうね。
I3: だって、幼いこどもたちというのは、真に迫った想像力を持っているのだもの。
M4: それはね、そこがかれの昔行ったところで……かれが住んでいたところだったからなんだよ……そしてかれは何もかも知っていたのだけれど、そこがすっかり変わっていたんだらうね……そしてたぶん

かれはそれまでに学校でのあらっばいことばを聞いたことがなかったんだらうね……そして、そういうことばはとても耳慣れなかったんだ。

J 3 : きっと古い学校が何かだったんだ……新しくして現代的な学校じゃなくてね。そしてかれはこの古い建物を前にも見たことがあったんだ……多少は(中略)

【5】

T11 : 「ぼくは自分の名前を思い出したいんだ。ママはそれがとても便利になると言ってた。」これをどういうふうに読んだらいいのでしょうか？

I 4 : 多少ゆっくりと…名前が何というのか思い出しながら……

R 6 : なぜかれは、自分の名前を思い出すことができないのかなあ。

C 9 : かれは、ちょっとしたはずかしがりやなんだ……それで戸惑っているんだ。

【6】

(ここでわたしたちは、グループのなかのひとりが詩全体を朗読するのを聞いた。)

T12 : Dawn の読みをあなたがたはどう思いますか？

M 6 : よく読めたと思うけど、柔らかさが足りなかったし、説明的だった……彼女は、多少トーンを落としそこなつたみたいだ。

C10 : ぼくはそこどころ彼女はちゃんとしたと思うよ。……けれど全般に少し速く読みすぎたみたい。

R 7 : はじめはちゃんとしていたよ……でも、「ティー・チャー」というところを読んだ時には、少し速かったみたい……彼女は少しハッピーに読み過ぎる。

C11 : こんなふうを読むべきではなかったと思う……まるで彼女がだれかを呼んでいるみたいだった。

T13 : どう読むべきなのかな？

I 5 : ……混乱したようなふう……

J 5 : そうだよ……かれは、お茶をいれてくれる人のことを考えているんだ。

C12 : かれは、自分の頭のなかでそのことを考えているんだ。

T14 : だからかれは、生意気ではないのだね。

C13 : そう。

【7】

(ここでわたしたちは、ロジャー・マックゴウによる自らの詩の朗読を吹きこんだカセットを聴いた。)

J 6 : かれは「ティー・チャー」を静かな調子で読んだよ……

C14 : そうだね、ぼくはそこが好きだ……

T15 : なぜ？

R 8 : この子がそのことを考えているように聞こえないか……かれは心の中で考えているみたい……それがことばとして表に出てるんだ……

C15 : かれは、他のひを呼んでいるのじゃない……そのことについて言っているんだ

I 6 : ぼくにはかれが少しばかり速く読み過ぎたように思えるんだ……

J 7 : 一部分はね。

I 7 : そう……かれが尋ねたところ……かれが質問をしたところ……はね。(⑤, pp. 75~7)

これら、【1】から【7】までの問答のなかに、次のような話題の流れを読み取ることができる。

①朗読のしかた ⇨ ②詩の描写 ⇨ ③朗読のしかた ⇨ ④詩の内容・解釈 ⇨ ⑤朗読のしかた ⇨ (生徒の朗読を聴く) ⇨ ⑥生徒の朗読についての評価 ⇨ (詩人自身の朗読テープを聴く) ⇨ ⑦詩人自身の朗読についての評価

つまり、中心的な話題は、〈朗読〉にあるのだが、それについて考えさせていくなかで、この詩の表現内容の両面にわたって、かなりつっこんだかたちでの鑑賞を、生徒たちが行うように、[T 1] ~ [T 15] の教師発言は仕組んでいるわけである。

そういった教師発言に導かれる生徒たちの発言は、不明瞭なところもあるにはあるが、概して積極的である。その理由としては、これらの討議そのものがグループという小さな単位のうちで行われていたということが挙げられる。また、教材となっている詩そのものの内容が、学校生活を扱ったものであり、生徒たちの生活と至って近いものだったということも、生徒たちの活発な発言を促した一因であろう。

このように、この実践において、生徒たちが詩に対してかなり積極的に取り組んでいるのは、〈朗読〉のしかたを考えさせるという課題そのものが、間接的なかたちで、生徒たちにこの詩の鑑賞行為を強いるものとなりえていたためであろう。〈朗読〉は、読者が自らの身体を用いて行う表現行為であるため、いきおいかれらは、そのための素材としての詩に、本気で取り組まざるをえなくなる。行き着く先に、自らの声や身体を用いて表現するのだという確たる目標があるからこそ、詩の表現や内容を吟味するという営みもまた意味を持ちうる。この実践は、ここのところをこそ巧みにとりいれて、生徒たちを刺激し活動させていったものととらえることができるだろう。

4. イギリスの中等学校における詩教材の位置づけ、学習課題・指導法の特徴

以上分析・検討してきたことをふまえて、最後に、本稿でとらえることのできた、イギリスの中等学校での、詩教材の位置づけ、詩教材についての学習課題の特徴、詩教材の指導法の特徴をまとめてみたい。

(1) 詩教材の位置づけ

OSE でみるかぎり、詩教材は、各々の〈テーマ〉に即したかたちで、それぞれの〈テーマ〉単元の文脈のうちに組み入れられていた。そこでの詩教材は、生徒に〈テーマ〉に従って学習活動をさせていくための言語材として、位置づけられているわけである。

また、〈テーマ〉学習のなかでも詩教材が扱われるばあい、それが必ずしも詩そのものの指導としてじゅぶんなかたちになるわけではない、ということも指摘されていた。最近の15〜20年間のうちにその有効性が次第に認識されてきた〔②, p. 53〕という〈テーマ〉学習のなかで、詩教材は、多くの国語表現の一形態として扱われる傾向にあり、そのことが、OSE などの国語教科書における詩教材の位置づけに大きな影響を及ぼしていると考えられる。

(2) 詩の学習課題の特徴

中等学校前期においては、詩教材を用いて、話したり書いたりする力を育てることをねらった学習課題が大勢を占める傾向にある。また、中等学校前期においては、グループによる活動を求める学習課題が少なくない。こういったことから、この時期における詩教材の扱いが、生徒に対して話したり聞いたりする活動を促すという点において、言語生活そのものの教育としての役割の大きいものである、ということを知ることができる。

これに対して、詩教材独自の表現・技法を分析したり、詩の批評の方法そのものを学ばせたりすることをねらった学習課題は、おもに中等学校後期において多く見受けられた。これは、この国の中等学校終了資格試験において、詩を含む文学テキストの、分析・解釈・批評などが求められるため、中等学校後期においては、おのずとそれに備えるための学習が必要となってくるゆえでもあろう。

全学年を通じて言えることは、詩教材を媒介として何らかの文章（詩でも散文でも）を書かせる課題が重視されている、ということである。また、朗読やドラマ、ロール・プレイなど、自らの身体を用いた表現活動を行わせることをねらった学習活動も、全学年を通して見受けられた。このように、書く、朗読する、演

じる、といった表現活動を促すことが重んじられているということは、イギリスにおける詩の学習課題の大きな特徴である。とりわけ、〈演じる〉活動を促すような学習課題がこれほどまでに重視されていることの根拠を探究し、検討を加えていくことは、イギリスにおける詩教育のありかたの基礎にあるものを解明していくための糸口となる。

(3) 詩の指導法の特徴

本稿でとりあげた実践報告は、生徒たちに一編の詩の朗読のしかたについて考えさせることに主眼がおかれていた。しかしながら、それは単に声を出して読ましていけばよいというような指導ではなかった。すなわち、詩教材の内容そのものの鑑賞を深めていくようなかたちで、朗読の指導が進められていたのである。そこでの教師の働きかけのなかには、詩行の意味合いやニュアンスについて生徒が受け取ったものを、できるかぎり出させていこうとする志向性がみられる。

最終的には、ひとりの生徒による朗読や、詩人自身の朗読テープを聴き、それに対する評価を提出させていっているのだが、そこに至るまでに、詩そのものの表現や内容についての、生徒たち自身の把握を、より深めていくような働きかけがなされている。すなわち「どう読んだらいいか?」「どのように読むべきか?」といった問いを提出し、それに対して応答が返ってくると、今度は「なぜ?」といった問いを投げかけ、生徒たちに自らの発言の理由づけを求めていっているわけである。あるいは、朗読のしかたについての問答と詩の表現・内容をめぐる問答とを交互にくりかえすという工夫もみられる。どのように朗読していったらいいのか、ということが、授業全体の中心的なテーマとはなっているが、そのテーマへ向けて考えたり話し合ったりするなかで、生徒たちを詩教材そのもののなかにひきずりこんでいくよう、教師の発言は巧みに組み立てられているわけである。

【文 献】

- ① Seely, John. *Oxford Secondary English. 1-3 and GCSE level*. London: Oxford U.P. 1982~1985.
- ② Tunnicliffe, Stephen. *Poetry Experience: Teaching and Writing Poetry in Secondary Schools*. London: Methuen. 1984.
- ③ Roy, Walter. *The New Examination System: GCSE*. London: Croom Helm. 1986
- ④ 山元隆春, 「イギリスの文学教育(1)——詩教育を中心に——」, 『教育学研究紀要』, 第31集, 1985.
- ⑤ Jackson, David. *Encounters with Books: Teaching Fiction 11-16*. London: Methuen. 1983.