

読むことの学習指導における「学習のてびき」の源流

— E. A. クロス編『文学：アンソロジーシリーズ』を中心に —

山元隆春

(2009年10月6日受理)

A Study on the Source of the Guides for Learning in Reading Comprehension
— With a Focus on E. A. Cross (ed.) *Literature: A Series of Anthologies* —

Takaharu Yamamoto

Abstract: A purpose of this paper is to investigate on the source of the guides for learning in Junior high school Japanese language classes of Hama Ohmura, an excellent secondary Japanese teacher. In order to Ohmura's testimony, her "guides for learning" were influenced by any American textbooks and workbooks for English language learning in 1940s-50s. One series of textbooks, *Literature: a series of anthologies* (A. E. Cross et.al eds.), which is one of the American Educational Library collections, founded in Hiroshima University Library, was analyzed in this paper. By comparing "the study questions" in the textbooks with Ohmura's "guides for learning" in her practical reports, any considerations were founded. At least, *Literature: a series of anthologies* seemed to give any hints for "guides for learning" by Ohmura, however, it would be not a only source of it, but also any other textbooks an workbooks used in USA would give any cues for generating Ohmura's ideas of "guides for reading" in 1950s. In addition, Such considerations in this paper would give a significant starting point for investigating a post-WW2 history of Japanese language textbooks and instructions.

Key words: Hama Ohmura, guides for learning, study questions, textbooks in USA
キーワード：大村はま、学習のてびき、学習のための問い、アメリカの教科書

1 はじめに

大村はまの「読むこと」の学習指導を検討する上で、「学習のてびき」の工夫は重要な要素である。そこには、生徒が文章に取り組む上で、その理解を促していくための手続きが細やかに配列されている。たとえば単元「古典へのとびら—古典に親しむ—」¹⁾のなかの『徒然草』の学習指導において大村が作成した「学習のてびき」の一つを見てみよう。「木のほり」あるいは「高名の木登り」と呼ばれる109段についての「学習のてびき」の一部である。

木のほり

- 1 この作者のほかにも、いく人の人が出ていますか。
- 2 どういう人と、どういう人とですか。
- 3 ふたりの関係は？
- 4 木にのぼっているのは、どちらの人ですか。
- 5 「落ちないように」に当たることば。
- 6 「気をつけなさい」に当たることば。
- 7 「落ちないように、気をつけなさい」というのは、当然だと思うのですが、何をふしぎがっているのですか。
- 8 なぜ、あぶないときに、気をつけろといわなかったのでしょうか。
- 9 この木のほりのことばを聞いて、作者の思い出したことは何のことと何のことですか。

もしも初読の際にここに掲げられた問いを問いなから文章を読み進めることができたなら、授業中の「話し合い」の際に話す内容がゆたかに生み出されることだろう。しかし、一人で読むときに、多くのひとはこうした問いを問わずに読み通してしまうことは少なくない。そして、その時に得た印象だけをもとに話し始めると、通り一遍の感想を述べ合うことに終わってしまうかもしれない。

この「学習のてびき」というアイデアは生徒の文章理解のサポート（支援）のためのものとしてすぐれたものである考えられるが、そのアイデアのみなもとはどこにあったのだろう。本稿はそのみなもとの一つについての、試みの考察である。

2 大村はまと『イングリッシュ・ジャーナル』

『22年目の返信』²⁾における、『大村はま国語教室』第六回配本（第3巻）古典に親しませる学習指導〔83年5月30日刊〕に対する波多野完治の書簡のなかに、次のような一節がある。

重ね読みの問題は、アメリカの文学教育からヒントを得られたのでしょうか。西尾〔実〕先生も、アメリカにおけるテーマ別文学教育に関心をおもちでしたので、あなたのも、その辺にヒントがあるのかとも思いますが、それにしても、まったく大村式に消化されていて、すばらしいものです³⁾。

この波多野の書簡の一節にある「重ね読み」とアメリカの文学教育との関係について、大村は「重ね読み、あるいは『本にて本を読む』という私の単元の起源はわりあい古く、幼年期を過ごしたクリスチャン・ホームの家庭にあったかもしれない」と述べ、クリスチャンであった父親が著した『聖書にて聖書を』とそのもとなった引照付き聖書のことを挙げ、波多野の指摘したアメリカの文学教育との関係は否定している⁴⁾。が、この話題はそこで終わらない。先に触れた波多野の書簡への応答のなかで、大村はまは「『イングリッシュ・ジャーナル』と私の古典指導との関係について」と題し、次のように答えている。本稿において重要な発言となるため、少し長めの引用となる。

最後に、『イングリッシュ・ジャーナル』と私の古典指導との関係について、少しお話ししたいと思います。私は確かに『イングリッシュ・ジャーナル』を購読してはりましたが、あまり良い読み手とは申せませんでした。あの当時、『イングリッシュ・ジャーナル』を読

んでいるとなると、いかにもアメリカの教育界全体を見通しながら物事を考えていたかのようですが、全然そうではありませんでした。先にもお話ししましたように、「重ね読み」の起源に関しましても、私はアメリカの文学教育の影響はそれほど受けてはいなかったということが、そのことを物語っていると思います。

しかし、『イングリッシュ・ジャーナル』に出ていた記事で見つけ、取り寄せたワークブックからは、私は国語教育のヒントを、それも古典教育のヒントを得ております。

アメリカの教育では、読書のワークブックなどは、読ませるのが本当に上手なのです。初めから全部を読んでまとめるといったような、そんな子どもがいやになるような仕方ではなく、「何人の人が出ていますか？」とか、「一人木に登っている人がいますが、それは誰ですか？」といったようなそんな簡単なクイズを連ねて、一冊の分厚いワークブックができあがっているのです。

子どもは、端からずっと読んで筋を言うとか、そういうのは嫌いですね。できにくいわけですから。しかしこのアメリカのワークブックは、クイズ形式に並べてあるのですが、易しいものから難しいものへと並べてあるとか、系統立って配置してあるとか、工夫が凝らされているのです。みんな、「はい」「はい」「はい」と答えられる簡単な質問ばかりなのに、学習はどんどん前へ進む。うまいと思いました。

それを私は、古典の学習を進めるときに使いました。

「梅がきれいに咲いていますが、ウグイスは鳴いていますか？」とか、「今周りに人にはそれが聞こえていますか？」とか「今一人帰りました。どんな人が帰りましたか？」といったように、ほんにとやさしいこと、なんでもないことを聞きます。「その人が出ていくときに挨拶しました。何て言ったのでしょうか？」といったような、ちょっと読んでみればすぐわかるような質問ばかりです。そうすると古典であってもなんでも、本当によくわかるのです。アメリカのそのやり方はほんとうにうまいと思いました。

そういうふうにして、読み解くというのでしょうか、易しいほうから難しいほうへ、少しずつ系統的に解いていくのですね。その方法を、私は古典のときに使わせてもらったのです。『徒然草』の学習のときのことでした⁵⁾。

このくだりから、大村が、*English Journal* 誌を参照しながらも、そこに収められた「記事」そのものにはそれほど影響を受けておらず、むしろ「アメリカ」の「読書のワークブック」の「クイズ形式」に並べられた「簡単な質問」のあり方に感心したということがわかる。「ちょっと読んでみればすぐわかるような質問」に答えていくうちに、テキストそのものを読んでしまうことになる、という「工夫」への着眼である。

『総合教育技術』1984年10月号の波多野と大村の対談でも、次のようなやりとりが展開されている。

波多野 それでもう一つ打ち明け話をお聞きしたいのは、先生は一言も言われないけど、そうとうイギリスやアメリカの国語教育の本を読んだでしょう。諏訪で英語も教えていらしたことがあるんですか。

大村 そうです。

波多野 それでね、終戦後のアメリカの国語教育がどんどん入ってきたときに、かなりお読みになったと、ほくは思いましたね。

大村 いえ、ただ講習会で。それから図書館がございましたでしょう。CIE 図書館とっていた、あそこに行ったり、それから「イングリッシュ・ジャーナル」を見ていました。そして「イングリッシュ・ジャーナル」に出ていた広告の本や、向こうの教科書とワークブックなども見ました。

波多野 そうですか。

大村 それから先年、最初にヨーロッパに行ったときは、イギリスで作文の本をもとめました。まだ「神さまへのてがみ」が日本で翻訳されていないときでしたから、あれもあちらで見つけました。でも生え気みただけで、「イングリッシュ・ジャーナル」などは、あんまり教わる場所がないといいますが、ごく当たり前というような感じがして、そんなに斬新な感じなどはしなかったのです。

ただ、教科書とワークブックというのは、その種類の多いのに驚きました。いろんな工夫がしてあって、それから文章に対して読み解くときに、いっぱい問いが出ています。やさしい、だれでも答えられるようなことをたくさん出しているのが、私は大変勉強になりました。読み解くときに、細かに細かにいろんな問いを出してやれば、それに答えているうちに文章がみんな読めてしまうという仕組みになっていたんです。いちいち、問答するのではなく、まして、答え合わせなどということはありません。問いかけにほぐされて読むということでは、これは面白いなと思って、古典なんかのときに使ったことがあります。細かく細かく聞いてやると、問答ではなく書くのですが、古典でもちゃんとわかったとか、そういうことはありました⁶⁾。

「問いかけにほぐされて読む」というフレーズに、アメリカの「ワークブック」から大村の学んだことが集約されていると言ってよい。おおざっぱな問いかけでなく、「細かく細かく」尋ねていくことによって、「文章がみんな読めてしまう」ということが、大村の「学習のてびき」のなかに活かされていくことになったわけだ。

3 「学習のてびき」の一源流としての E・A・クロス編『文学：アンソロジーシリーズ』

(1) *English Journal* 誌の広告にあった教科書：E・A・クロス編『文学：アンソロジーシリーズ』では、大村はまの関心をひきつけた「教科書とワー

クブック」の「細かに細かに」「いろんな問いを出してやれば」「文章がみんな読めてしまうという仕組み」とは、どのようなものだったのだろう。それがわかれば、「読むこと」の学習に関する大村の「てびき」作成の機微に迫る一つの手がかりになるのではないだろうか。

『22年目の返信』の「註」に示された橋本暢夫の指摘⁷⁾に従いながら、大村が参照したと思われる1950年前後の *English Journal* 誌 (National Council of Teachers of English 発行) の目次や広告頁を調べているうち、1952 (昭和27) 年4月号⁸⁾ の目次横に、次のひと組の教科書 (主題別の教材集という性質のつよいものである) の広告を見つけた。

E. A. Cross et.al, *Literature: a series of anthologies*, New York: Macmillan, 1943-1945.

この教科書⁹⁾ は全部で7冊から成り、各冊600頁前後の分厚いものである。中学校編が「文学の鑑賞」「文学の理解」「文学の解釈」の3分冊、高等学校編が「文学の諸タイプ」「アメリカ文学の遺産」「イギリス文学の遺産」「世界文学の遺産」の4分冊となっている (ただし、「文学」と訳したのは literature という語だが、教科書に収められている教材文を読むと、必ずしも小説や詩だけでなく、現在わが国の国語教科書で言うところの説明的文章も少なからず含まれている)。

先にも述べたように、*English Journal* 誌1952年4月号の表紙裏はこの国語教科書の広告ページとなっていて (この書に限らず、各号ごとに表紙裏にはじつにさまざまな教科書やアンソロジーやワークブックの広告が掲載されている。)、その冒頭には次のような惹句が掲げられていた。

…生徒たちのうちによい読みを求める愛をはぐむために…生徒たちが現代の文章の最上のものに触れられるように…生徒たちが古典文学の最上のものに親しめるように…

広告の惹句であるから、本書の実質的な特徴をあらわしているかどうかということに関しては割り引いて考えなくてはならないだろうが、「よい読み (good reading)」「現代の文章の最上のもの (the best in contemporary writing)」「古典文学の最上のもの (the best in classical literature)」といった句は本書のめざした方向を明瞭に示していると判断してもよいだろう。

『文学：アンソロジーシリーズ』各冊の冒頭にはいずれも「シリーズについて」という編者の言葉が記され、そこには「学習のための問い (the study questions)」について、次のように記されている。

学習のための問いには四つの目標があります。内容の全体的な理解、プロット・性格づけ、詩的要素といった技法の鑑賞、思考と行動の自立、興味関心と理解を着実に広げていくこと。そこでは、ステロタイプ化された無目的な活動一単に勉強のためだけの煩わしい作業一は、注意深く回避されています。

本稿においては、この一連の教科書の「学習のための問い」こそ、大村の言う「クイズ形式」に並べられた「簡単な質問」を含んだ、「問いかけにほぐされて読む」「仕組み」の一つにあたるものだったのではないかという仮説を立て、この教科書のなかのいくつかの「学習のための問い」を訳出・分析して、大村はまの「てびき」とのかかわりについて考察したい。

(2)『文学：アンソロジーシリーズ』中学校編

『文学：アンソロジーシリーズ』の中学校編各巻はほぼ同じ構成をとっている。いずれも主題単元構成になっていて、巻末に少し長めの教材が配置されている。各巻の「主題」と巻末の教材は次の通りである。

第1巻「文学を鑑賞する

(Appreciating Literature)

冒険／開拓者たち／動物たち／男の子と女の子／男の人と女の子／生き方／やりとげた喜び／自然の美と不思議／[巻末教材]『宝島』(ロバート・ルイス・スティーヴンソン)

第2巻「文学を理解する

(Understanding Literature)

偉大な行いを共有する／私にとってのアメリカ／現実の人々、想像上の人々／地球、空、そして海／ミステリーを解決する／狐獣と狐鳥の友だち／放課後／仕事と働く人たち／[巻末教材]『お気に召すまま』(ウィリアム・シェイクスピア、レロイ・フィリップスとメアリー・M・クローフォード編集)／バンビ(フェリックス・サルテン)

第3巻「文学を解釈する

(Interpreting Literature)

出発点／未知の誘惑／アウトドアの世界／友だち間のギブアンドテイク／開拓者の征服／新しい開拓者たちへの道／異世界への架け橋／リズムと韻／[巻末教材]『湖の麗人』(サー・ウォルター・スコット)／『真夏の夜の夢』(ウィリアム・シェイクスピア、レロイ・フィリップスとメアリー・メジャー・クローフォード編集)／『フラミンゴの羽』(カーク・モンロー)

巻末の教材はその巻での読むことの学習のまとめとして位置づけられていると考えられる。巻を追うに

従って1本ずつ増えているのも、上の学年になればなるほど、それまでの単元の読みで学び取った読みの技能を使いこなして読む、一人読みのための素材がより多く必要になってくると考えられているからであったのではないだろうか。また、第1巻で『宝島』(もちろん、編集されたもので全文ではない)が選ばれているのは、生徒たちが冒険譚に関心を抱いているということも考慮に入れたためであろうか。第2巻と第3巻には『お気に召すまま』と『真夏の夜の夢』といったシェイクスピア作品が掲載されている(これらもまた編者によって編集されている)。またスコットの『湖の麗人』は叙事詩であり、描写と象徴にすぐれた面を持つもので、狭義の読解よりもむしろ深く状況を想像し解釈する力が必要になる文章である。

各単元の冒頭にはいずれも次のような呼びかけ文がある(ここでは第1巻冒頭単元「冒険(Adventure)」の呼びかけ文を一例として訳出した。)

本のカヴァーとカヴァーとのあいだには「不思議、ロマンス、ミステリー」がある、とウォルター・デ・ラ・メアは言う。きみは20世紀のアメリカに住んでいるけれど、物語を通して、18世紀のペルーに秘密の旅をして興奮を覚えたり、17世紀のイングランド政府の打倒のプロットを発見するスリルを知ることができるだろう。

ほんとうにたくさんのおもしろい冒険物語があるのに、たいていは書かれることもなく終わってしまうものだ。ワクワクするようなことが私たちの皆に起こっている——そして、そのできごとの多くがすばらしい物語の種なのだ。自分の経験や友だちの経験を振り返ってみてごらん。そしてそのなかから、おもしろい冒険物語になりそうなもの一つを選んでごらん。作家が物語を書くときにするみたいに、よく考えて構想を練ってみよう。物語の全体に役立つように、できごとのあらゆる面を考えてその構想に入れたらいいけど、聞くひとと読むひとにとって、つまらないと思われるような細かいことは取り除いた方がいい。何が起こったかということだけでなく、どんなふうにならそれが起こったかということも含めればおもしろい、興味をひくものになることを覚えておくといい。ハラハラドキドキがもたらされるように、いろいろなできごとの配列や構成を工夫してみよう。登場人物に名前を付けて、直接話法の会話も入れてみよう。効果的な言葉を選んでみるのもいい。

この本の最初の部分にあるいくつかの物語は、すべて冒険物語だ。それぞれのプロットはハラハラするものだし、登場人物たちは、何人かの悪役を除けば、知り合っている気分がするひとびとだし、友だちにしたいひとびとだ。

冒頭単元であるからこそ、読みへの構えのようなものが示されていると言ってよい。この本を用いて学習する者の学びへの期待感を誘うものである。分析的にその文章を捉えていくというよりも、むしろ文章に分

け入って物語のひらく世界を体験することが求められているのは、この巻が「文学を鑑賞する」と名づけられているゆえであろう。

この教科書の単元構成を、この巻の冒頭単元を例にとって検討してみよう。この単元は次のように構成されている（文章題名横の〔 〕には大まかなジャンルを稿者が付した）。

- 「書物」〔詩〕 ウォルター・デ・ラ・メア
「スキーで高く飛ぶ (SKI HIGH)」〔物語〕 B・J・シュート
「ベッツィ・ドウディの乗馬」〔物語〕 エリス・クレドル
「ポール・リーヴァーの乗馬」〔叙事詩〕 ヘンリー・W・ロングフェロー
「人食い鮫との決闘」〔ルポルタージュ〕 J・E・ウィリアムソン
「神よ 我らの王を救え」〔物語〕 マーガレット・ウィグマー
「7月4日のオード」〔詩〕 ジェームズ・ラッセル・ローウェル
「秘密の旅」〔長編小説の一部〕 ヘレン・C・フェルナンドとエドウィン・M・スロコウム
「ボーンズボローの戦い」〔歴史物語〕 ジェームス・ドーハティ
「遅すぎた」〔詩〕 ジョン・ホルムズ
「あの熊を止めろ！」〔物語〕 ジョージ・E・クロウ
「開拓者」〔詩〕 アーサー・ギターマン
○このひとたちを知ってる？どこで会った？
○作者とタイトルを結ぶことができるかな？
○きみにも楽しめる冒険の本

「冒険」という「主題」のもとに12の文章が収められている。一つの「単元」だけでも非常に広い範囲の文章が収められていることがわかる。また、本稿では検討しないが、これが高等学校編の分冊になると「ジャンル」によって分けられている。ここで設けられている「主題」は生徒たちの生活上の興味関心に配慮したものであったと考えられる。この点、この教科書が編まれた同時代（1940年代前半）の日本の「読本」とはかなり性質の異なるものであったと言えるだろう。

また、どの単元においてもその最後に振り返りのためのクイズ（上記単元では「このひとたちを知ってる？どこで会った？」「作者とタイトルを結ぶことができるかな？」）の二つと主題に関わる推薦図書（上記単元では「きみにも楽しめる冒険の本」）が掲げられている。

(3) 第1巻『文学を鑑賞する』冒頭「冒険」の「学習のための問い」

それでは「学習のための問い」はどのようなものか。ここでは、この単元選ばれた二つの文章の末尾に記されている「問い」を訳出して、検討する。

B・J・シュートの「スキーで高く飛ぶ」には、スキーのやり方について議論する三人の若い男性たちが登場する、という内容であるが、後半ではそのスキーをめぐるハプニングが起り、それをめぐる三人の言動のコントラストがおもしろい物語である。

やるべきことと話すべきこと

1 この物語はとくに音読するのにちょうどよいものだと思います。この物語の大半は、三人の男の子の会話を通じて語られているので、ほとんどを、三人で劇のようにして読むことができるでしょう。競争のところは別ですが。どの人物かのパートでは、肩をすくめたり、表情を作ったり、声色を使ったりすることで効果的に表現することができるような小さな箇所がいくつもあります。

2 この第一単元のなかに収められている物語を使っていろいろなやり方で、冒険物語読書会を計画するのもきっと楽しいでしょう。自分のクラスに別のグループを招待して、変化に富んだプログラムをそのひとたちと楽しんでみてもいいです。このラスティの物語を、もっと強烈で、感動的な他の物語を読むあいだのコミックリリーフ（劇・映画・文学作品などで緊張感の続くシーンの途中で、緊張を和らげるために差し込まれるコミカルな場面—山元注）に使ってもいいですね。

3 ヴァン・パーカーにはいったい何が起こったのですか？彼のことを描写するのに、きみならどんな言葉を使えますか？会話のなかの彼のパートを読みながら、描くための言葉を思い出して、ヴァンという人物を描いてみなさい。

4 ラスティは物語が進むにつれて自分の家の家訓を少しずつ変えていきます。このことをきみはどう考えますか？もっともなことだと思いますか？

5 この物語の前半には、レースの終盤でどんなハプニングが起こるのだろうと期待させて、きみの楽しみをいっそう大きくしてくれるようなヒントがあったと思いますが、それはどんなヒントですか？

6 レース前に山に登るあいだ、ラスティとヴァンはどんなふう感じていたのでしょうか？きみはどちらに共感をしましたか？その理由は？

7 この結末は満足のいくものですか？もしそうでないなら、どんなふうに変えたいですか？この物語に合った、別の結末があるのでしょうか？

8 この物語のある場所で、ラスティがスキーに乗ったまま仰向けに倒れて、その後は「ゆったりと綺麗な景色を眺めながら」丘を下るといふところがあります。そこでは「ゆったり」という言葉がじつに多くのことを伝えてくれます。この物語のほかのところで、これと同じように、一語か一句で一文で述べるようなことや段落で述べるようなことさえも伝えてくれるところを見つけ

ることができですか？

9 ヴァンは、レースのあいだ、スキー初心者で速くは滑ることのできないラスティのことを待って、自分がどれだけノロノロと下ったか語っています。古いギリシャの寓話に、競争する二人の人物が出てきて、この物語と似たような対比が見られるものがあります。その寓話の登場人物は誰と誰ですか？

10 きみにはラスティのスキーの腕前がどの程度ものかわかりますか？彼は別の小道をケガもせずに下ってきました。作者が言うほど彼は下手くそなスキーヤーなのでしょうか？

冒頭教材であるからというわけではないが、この文章を読むだけでなく、この文章を用いて学習を進めるためのアイデアが提示されていると見ることもできる。

「1」は、問いではなく、音読の仕方についての提案になっている。いきなり、文章中の語句や登場人物について論じることを求めるのではなく、本文を味わうための方法が提示されているところには注目してよい。また「2」も問いのかたちをとってはいない。第一単元「冒険」に収められている各々の文章の学習における活かし方を提案したものである。

「3」は登場人物を描写させるもの、「4」は登場人物を評価させるものである。「6」や「8」も、鑑賞するなかでもっとも身近な作中の登場人物を評価させたり、その根拠を文章中に求めたりする問いである。

また、「5」「7」「8」はそれぞれ、文脈上の手がかりを探させたり、物語の結末を評価させたり、文章の描写の工夫を考えさせたりする問いである。さらに「9」は、この物語の展開によく似た話を思い出させるものである（想定されている答えはおそらくイソップ寓話の「ウサギとカメ」であろう）。

冒頭の文章だから、というわけではないだろうが、概して、文章を繰り返し読んで、叙述に浸ることを求めるような問いが多い。読者としての意見や評価を求めるような問いであっても、多くは登場人物や筋や描写に関するものばかりである。この巻が求める読みの姿（鑑賞する）を明瞭に示していると言ってよい。

このことがもっとよくあらわれるのは、J・E・ウィリアムソンの「人食い鮫との決闘」というルポルタージュについての「学習のための問い」である。この文章は、写真家のウィリアムソンが人食い鮫の写真を撮ることに成功した顛末を記したものである。

文章の末尾には次のような問いが記されている。

話すためにすべきこと

1 何とか息をしようとしてもがき、ジョン・ウィリアムソンといっしょにきみも浮上して、写真は無事につくられました。でも、何という戦いでしょう！物語をふり

かえて、注意深い舞台設定と、くわしい準備を思い出さない。

2 きみはウィリアムソンが困難を克服すると期待していましたか？彼の抱えた主な葛藤とは何だったのでしょうか？

3 この物語のなかの鮫たちについてきみは何を学習しましたか？

4 ジョン・ウィリアムソンそのひとについてきみは何を学習しましたか？

5 これまでに、動画で水面下の行為について見たことはありましたか？そうした行動を映画に撮る場合に、きみが見た動画のシーンの監督が克服しなければならないなかった問題をクラスの前で簡単に述べなさい。彼らはどんなふうに行ったのでしょうか？

6 その監督にとって特に難しかったのはほかにどのようなシーンだったのでしょうか？

7 すぐれた水中撮影家が持たなければならない素質とはどのようなものなのでしょうか？

ここには、文章の解釈を求める問いは見られないし、文章の修辞技巧についての問いも見られない。ルポルタージュであるから、虚構の文章ではないけれども、書き手のウィリアムソンになったつもりで、取り組むべき問いが示されているのである。

「1」は、この文章に描かれている「舞台設定」や人食い鮫を写真に収めるための「くわしい準備」を想起させようとする問いである。これらのことを想起するために、もう一度文章を読むことが求められる。

「2」は筆者ウィリアムソンの「葛藤」を探らせる問いである。筆者に関する問いだが、その述べ方を対象化させるといっても、むしろウィリアムソンの立場で、彼が何を克服しようとしたかということを考えさせる問いであると言ってよい。

「3」と「4」は文章に登場する「鮫たち」や筆者ウィリアムソンについて、読者が読みながら自ら学んだことを確かめていく問いである。おそらく未知のことが多いのかもしれないが、読者のうちで既知のことからとの照らし合わせが行われることであろう。

「5」と「6」は、この文章で扱われている「水中撮影」について、実生活での映画の視聴体験を問い、そのうえで、「水中撮影」する際の困難さをできるかぎり探らせようとするものである。既有的経験にもとづきながら、文章理解の前提となることがらを追求させようとした問いであると考えられる。

「7」は「5」「6」の問いを踏まえた上で、「人食い鮫との決闘」の伝えることがらを一般化させようとするねらいを持った問いであると考えられる。

いずれも読者自らの実体験をもとにしながら、文章に述べられている内容を味わっていくという目的のもとに作られた問いであるということができよう。

この点は「スキーに高く飛ぶ」の場合と同じである。

(4) 第2巻「文学を理解する」のなかの「学習のための問い」

「文学を理解する」と題された第2巻の各々の文章に記された「学習のための問い」には、第1巻には見られなかった問いが少なくない。もちろん「鑑賞する」活動を前提として、その次の段階に読者を導こうとするものである。多くは、読み取ったことを自分の言葉に置き換えるという活動を要求するものであった。

「逃げる豹」(フランク・バック)は、インドで筆者が出会った出来事をもとに書かれた随想である。逃げる豹を狩る、という出来事を中心に、アメリカ人であるバックとインド人のラルとの交流が描かれる。

話すべきこと

1. もう一度飛行機のシートに安全に落ち着いてみれば、話すことがたくさんあることに気付くでしょう。これらの冒険がどこで行われたか正確にわかりますか？ スチュワーデスが注意深く渡してくれたその地図をよく吟味しみれば、すべての場所が書かれているはずですよ。
2. あなた方のうちの何人かがその地図を詳しく調べている間、他の人たちはフランク・バックが述べていたインドの生産品や工業製品のリストを作ってもいいでしょう。
3. フランク・バックが豹を捕まえるまでに、どのような手順を踏んだのか、まとめてみようとするグループがあってもいいでしょう。
4. 捕獲の最終段階を説明するための簡単な図を、誰か他の人に作らせましょう。
5. ヒンドゥー教について得たいろいろな考えをディスカッションする人たちもいるでしょう。
6. この豹が罪深い豹だというラルの考え方を面白く思った人たちもいるでしょう。ラルがどうしてそんなふうに考えるのか誰か説明できますか？
7. インドの指導者であるマハトマ・ガンジーについて、クラスみんなに話さない。
8. フランク・バックは「ジャングルの足跡」という本のなかで次のように言っています。「私たちはしばしば、世界の他の地域に暮らす人々は違った人種で、褐色の肌や黄色の肌をもっているから、自分たちとは異なっていると考えがちだ。現に習慣やしきたりが違う。しかし、心に抱いている理想の大部分は私たちと変わらない。褐色の肌を持つマレーヤやヒンドゥーの少年は、アメリカの少年と同じように、実に正直で、愛らしく、誠実だ。」人々は どういうふうだと彼は言っているのでしょうか？ どういうふうに似ていると言っているのでしょうか？ この物語のなかの一節を引き合いに出しながら、きみの答えを示さない。
9. きみ自身は他の人種の人を知っていますか？ 自分の経験にもとづいて、フランク・バックの考えをわかりやすく説明することができますか？ 自分の読みをもとにして説明することができますか？
10. 辞書を引いて、「人種」と「国民性」という言葉を見つけてください。主な意味の違いはどのようなものですか？ これらの言葉はどのようにして理解すべき重要な語なのか？

11. 以上のすべてについて語り合えば、フランク・バックとラルという偉大なペアについて、もっとよく知りたくなる理由をつきとめることにきみは熱中することでしょう。

「1」から「4」までの「学習のための問い」では、地図を作ったり、リストを作ったり、行動のプロセスについてまとめたり、図を描いたりする活動が求められている。いずれも、文章内の情報を確かめさせる働きかけであると見てよいだろう。

「5」と「7」は、文章内の情報をもとに文章理解の前提となる情報を交換する活動である。

「6」は、文章中に登場するインド人のラルの考え方のみなもとを推論させるものである。

「8」では、筆者バックの他の本からの引用を手がかりとしながら、筆者の考えがわかる部分を「逃げる豹」という文章のなかに捉えることが求められている。

「9」も筆者バックの考え方に焦点化する問いだが、読者自身の考え方を表出するように求められているところが「8」とは異なっている。

「10」は文章内に用いられている語彙について考えることをもとにして、文章の重要なメッセージを捉えさせようとする問いである。

このように、読者の印象を尋ねるものではなくて、むしろ文章内の情報を確実に把握できているかどうかを確かめていくことができるような活動が求められている。少なくともこれは、第1巻の「学習のための問い」では中心とはなっていないものである。

もう一つ、第2巻の別の単元から「地球の形成」(ウォッシュバーン)という説明的文章に付された「学習のための問い」を取り上げ、検討してみよう。

話し合うべきこと

1. きみが読んだお話を自分がどのように理解したか確かめて、自分の言葉に直しなさい。
2. 私たちの太陽、地球、月、その他の惑星がすべて同じ種類の岩石と気体からできているという事実をきみは説明することができますか？
3. 科学者たちは月の形成をどのように考えているのでしょうか？
4. 自分が読み取ったことをもとにして、「引力」「天文学者」「地質学者」についての上手な定義をすることができますか？ 自分の辞書を引きながら、その辞書を編纂した人たちと君がどうすればうまく意見が合うか考えなさい。

自分の辞書を引いてわかる物語

gravity [引力] という語はラテン語の gravis (gra-vis) に由来していて、heavy [重い] という意味です。だから、gravity [引力] という語との関係を理解することができます。では、gravitation [引き寄せられること] と形容詞の grave [深刻な] はどうでしょうか。それぞれの語が grav というシラブル (ないし語根) を持つこ

とに注意しましょう。

Astronomer [天文学者]にも注意しましょう。この語はギリシャ語の aster (as-ter) つまり star [星]に由来します。私たちの使う語 star [星]は asterisk [星印]という語と同じ語源を持つのです。この関連がわかりますか? disaster [災害]はどうでしょう。この語の家系を知るためには、disの意味(きみの辞書が教えてくれますよ)と星についての先祖たちの考え方について知る必要があります。

示されている問いは多くはない。が、「1」から「4」のいずれもが、「地球の形成」という文章の内容理解を確かめるためのものとなっている。そして、読者が自ら読み取ったことをもとにして、筆者が問題にしたことをより深く理解させていく手立てが示されている。いずれも文章内容の確実な把握を求める問いであり、読者としての印象を述べて済ますわけにはいかないものであると考えることができるだろう。

また第2巻以降の文章に関しては、「自分の辞書を引いてわかる物語」のような、「辞書」を引きながら英語の知識を増やしていくための働きかけも行われている。

(5) 第3巻「文学を解釈する」のなかの「学習のための問い」

第2巻の「学習のための問い」と第3巻の「学習のための問い」との違いは、その問いに答えようとする読者自身が文章に記されたことと自らのそれまでの知識や経験を重ねることを求めるか否かにある。典型的な例というわけではないが、ここでは、新聞社説の文章についての「学習のための問い」を検討してみよう。ウィリアム・J・キャメロンの「三塁で死んではならない」という文章で、プロ野球の試合で三塁に進み本盗を試みる走者モリアーティの心理と行動を描きながら、この走者が生還するために考えたことや行ったことを述べ(結局彼は本盗を成し遂げる)、彼の心理と行動を人生論に結びつけて論じた文章である。

「学習のための問い」として、「考えるべきことは？」と「辞書を参考に」が示されている。

考えるべきことは？

- 1 まるでほんとうに試合を観ているようにきみが感じたのは、この文章のどの部分ですか？
- 2 野球の試合の間にホームに還ること、人生の何らかの局面で成功をおさめることとの、両方で求められるのはどういうことですか？
- 3 筆者のキャメロンさんの描写は正確ですか？野球のボールの重さや、三塁からホームまでの距離はこれでいいですか？
- 4 筆者はこの文章で「ホーム」という言葉にどのような意味を込めているのですか？

5 三塁から、あるいは高校から、安全に離れて、ホームにたどりつくチャンスを手に入れるために、きみは何をすることができますか？

6 キャメロンさんが野球が好きで、わかっているということがわかる証拠を、この文章のなかから見つけなさい。

7 「この世界はすべてこれ一つの舞台、人間は男女を問わずすべてこれ役者にすぎぬ」(小田島雄二訳)という一節をキャメロンさんは言い換えています。この一節は、シェイクスピアの『お気に召すまま』の第二幕第vii場にあります。きみは、劇場によって世界を考えるのと、野球のダイヤモンドで世界を考えるのとどちらが好きですか？その理由は？

8 この筆者は三塁に行ってそこでアウトになるくらいなら走らない方がまだ、と言っていますが、きみはそれに賛成しますか？

辞典を参考に

キャメロンさんはモリアーティのいろいろな計算について語っています。Calculate [計算する]という語の語源はラテン語の calculus という単語です。数学のなかで用いられるのも同じ語です。でも、calculus はもともと「小さな石」や「泡」を意味していました。泡と高等数学はどのように関係しているのでしょうか？小さな石は物事を数えることとどのように関係しているのでしょうか？想像力を働かせてこの問いに答えなさい、そして、そのあとで辞典を開いて、自分の想像したことを確かめてみましょう。

Electric [電気]という言葉を調べてみても、予想していなかった面白い言葉の歴史がわかります。この言葉がギリシャ語の「琥珀(amber)」を意味する言葉に由来することがわかるでしょう。Electric という言葉が琥珀と呼ばれる黄色い小さな化石樹脂になぜ関係するのか、クラスの誰もわからないようなら、理科の先生に聞いてみなさい。

Editorial [社説], torrent [奔流], ominously [不気味に], umpire [アンパイア、審判], そして carouse [大酒盛り]にも面白い派生語があります。調べてみて、きみが発見したことをクラスの人々に知らせましょう。

Dictionary [辞典]という言葉そのものが調べてみるとよい言葉の一つです。アルファベット順に調べる時には、alphabet [アルファベット]という言葉も必ず調べましょう。Bicycle [自転車]と encyclopedia [百科事典]とのつながりを説明することができますか？

プロ野球の試合に材をとった「社説」が教材とされている。「考えるべきことは？」という見出しの下に8つの「問い」が設けられている。

「1」はこの文章を読んだ読者が臨場感を覚えた箇所を指摘させるものであり、「2」は野球の試合で人生を喩えるこの文章の特徴を生かして、野球の試合と人生との共通点を文章の叙述から指摘させるものである。いずれも、目的に応じて文章内の該当箇所を指摘させるための問いであると言えることができる。

「3」は筆者の情報の正確さを確かめさせる問いであり、この問いに答えるためには「野球のボールの重

さ」や「三畳からホームまでの距離」を実際に調べる必要がある。また「4」も、「ホーム」という語に筆者が含意したものを考察させるものであって、この二つの問いはともに筆者の存在を意識させるものとなっている。「6」も同様である。吟味が必要となるのである。

「5」の問いは、文章に書かれていることと自分の経験を比べることを要求している。「4」の問いに答える活動を前提としたものであると言えるだろう。

「7」は、この文章の一節にシェイクスピアの『お気に召すまま』の有名な句のもじりがあるために設けられたものである。『お気に召すまま』はこのアンソロジー集の第2巻「文学を理解する」末尾にその抜粋が掲載されており、それを想起させる意味もあるだろう。

最後の「8」の問いは、筆者の判断に対する価値づけを求める問いである。この問いは「3」「4」及び「6」で筆者の存在を意識させていることを前提として成り立つ問いであろうし、また、筆者の述べている内容と自分の経験を重ねる「5」のような問いに答えを持つことで、より応じやすくなる問いである。

「辞書を参考に」は、先の第2巻の「自分の辞書を引いてわかる物語」と同じく、語彙学習の「てびき」として興味深いものである。対象となっている文章のキーワードを中心に学習者の言葉の世界を広げるための工夫がなされている。

(6)『文学：アンソロジーシリーズ』中学校編における「学習のための問い」の特徴

「文学を鑑賞する」「文学を理解する」「文学を解釈する」とそれぞれ題された『文学：アンソロジーシリーズ』の各巻の文章に付された「学習のための問い」のごく一部を検討した。もちろん、巻ごとに「学習のための問い」に決定的な違いがある、というわけではない。しかし、ここに訳出し、検討した「問い」の内実を見る限り、同じような「問い」が三つの巻にわたって繰り返される、ということにはなっていないように思われる。むしろ、「鑑賞」「理解」「解釈」の三者は分かちがたく結びあうものながら、文章を読むことについての段階の一つ一つとして捉えることができる。

まず、「スキーで高く飛ぶ」「人食い鯨との決闘」の場合に見られたように、「鑑賞」は文章の叙述に分け入ることであった。書かれた文章のうち深く潜り込み、その内容に没頭するということからすべてが始まるという前提がそこにはあるように思われる。

次に、「逃げる豹」「地球の形成」の場合に見られたように、「理解」は、これらの文章を「鑑賞」できる能力を前提としながらも、文章から読み取ったことを

自分の経験にもとづきながら、自らの言葉で言い換えていくことであった。そこでは何が書かれてあったかの確認が営まれ、それを友人と比較したり、書かれてあった内容に繋がる他の文章を調べ、その文章から読み取ったことをさらに深めていくことが目指されていた。

さらに、「三畳で死んでではない」の「学習のための問い」に示されていたように、「解釈」とは、「鑑賞」「理解」の能力を前提としながら、書かれている文章の内容についての自らの価値づけをおこなうことであり、筆者の述べ方の吟味検討をも含むものであった。この段階では、文章を読む読者側の思考が重んじられ、文章を読み取るだけにとどまらず、その文章に述べられていることを自分の生き方を求めるために参照するような営みまで求められることになる。

このようにして、未知の情報をどのように自分に取り入れるかという段階から、文章内の情報についての自らの受け止め方を確かめる段階に進み、文章の読みを実人生に活かしていく段階に至るまでの読みの筋道が、『文学：アンソロジーシリーズ』の「学習のための問い」には示されていると見ることができる。

4 考察のまとめ

(1) わが国戦後の中等教育段階の国語教科書における「てびき」の導入に関しては、既に吉田裕久によって詳細な考証がなされている。吉田は『中等国語』（文部省）の修正・改訂の過程を検討して「しかし、こうして『国語学習の手引』を導入することにはなつたものの、23年度の修正版では、時間的な問題、さらには印刷の手間などのことが考慮されたか、全教材の『手引き』を一括して巻末にまとめて付録のような形で、これを示している。そして、時間の余裕もできた24年度の三訂版から、『学習の手引き』本来の姿である、それぞれの教材の直後にこれらを置くという二段階の対応をしたのである」¹⁰⁾と述べている。この指摘は本稿における考察と強い関連を持つものであると考える。吉田の考察した『中等国語』の「国語学習の手引」は当然のことながら大村の視野に入っていたはずであり、大村の「てびき」の成り立ちを考察する上で前提としておかなければならない。

(2) このような点を考慮にいれてもなお、「学習のてびき」作成にあたって、その有力な手がかりにクロス編『文学：アンソロジーシリーズ』があったのではないかということは、あくまでも仮説でしかない。また、鳴門教育大学所蔵の大村はま文庫の所蔵書籍のなかにこの本は見られない。が、『文学：アンソロジーシリー

ズ」の「てびき」のこまやかさは、それが大村の「学習のてびき」と無縁なものではないことを強く印象づける。大村はまの「学習のてびき」が、1940年代から1950年代にかけてのアメリカの国語教科書やワークブックの「学習のための問い (the study questions)」に触発されてできあがったものであるらしいことは、大村自身の証言にあるように、確かなことであると思われる。今回検討することができたのは「教育課程文庫」のなかの一種類の教科書のみであったが、アメリカの国語教科書の「学習のための問い」は、大村の言う「問いにほぐされて読む」ことを可能にするものと判断することができる。

(3) もちろん、大村はアメリカの教科書の「学習のための問い」を引きうつしたわけではない。アメリカのものとは比べると、大村の「てびき」はかなりシンプルであり、文章の展開に即して、中学生が本文を何度も確かめることができるよう、わかりやすい問いかけとなるように工夫されていたとすることができる。

(4) また、大村の「てびき」が『徒然草』などの古典を読むためのものとして工夫されたことにも一つの意味があるように思われる。つまり、学習者にとって未知の情報を多く含む文章を読むためにこそ、アメリカの教科書やワークブックに示されていたようなかたちの「学習のための問い」を「てびき」とすることに、大村は大きな意義を見て取ったのではないだろうか。

(5) 「学習のてびき」のひとつの源流をアメリカの国語教科書にみたわけだが、これは勢い、読むことの学習指導を進めるなかで、学習者の理解のための「足場づくり (scaffolding)」をどのように行っていくのかという議論につながることである。大村の「てびき」はいずれも、本や文章に取り組む生徒たちにとっての「足場」として提供されていた。その発想を得たのがアメリカの国語教科書やワークブックであったというところが興味深い。読みにおける「メタ認知」の問題がクローズアップされ、読みの「方略 (strategies)」についての実践と研究が進められたことがアメリカにおける読むことの「足場づくり」論に大きく貢献したと思われる。そこでおこなわれている議論は、大村の古典学習指導における「てびき」の工夫と軌を一にするものであると考えることができる。

【注】

1) 昭和34 (1959) 年6月に大村の勤務した東京都・文海中学校の3年での実践記録として残されているものであり、『大村はま国語教室』第3巻 (筑摩書房、1983) に収められている。

2) 大村はま・波多野完治著、野地潤家・橋本暢夫編 (2004) 『22年目の返信』小学館。

3) 同前書、p.28.

4) 同前書、pp.31-34.

5) 同前書、pp.67-69.

6) 『総合教育技術』(小学館) 1984年10月号所収。ここでの引用は次の文献による。橋本暢夫 (2009) 『大村はま「国語教室」の創造性』溪水社、pp.69-70.

7) 前掲『22年目の返信』巻末の、橋本暢夫の「註」中「イングリッシュ・ジャーナル」の項目に次のようにある。「大村は昭和27年頃、勤務地・紅葉川中学校近くの丸善でイングリッシュ・ジャーナルと出会い、その後も紀伊国屋書店などで買い求めている。／大村は、(中略一山元) 戦後の英語情報は、講習会、CIE 図書館、そして『イングリッシュ・ジャーナル』から得たと、波多野完治との対談 (『総合教育技術』84年10月号小学館) の中で、語っている。／また大村によれば、ここに述べられているアメリカのワークブックによる『てびき』の考え方は、すでに筑摩書房の中学校用『国語教科書』(1957年度版・西尾実編) 作成の編集会議で、西尾実から提起されていたものとも言う」(前掲『22年目の返信』、p.218)。

8) ちなみに、この号の編集担当者は『国語の経験カリキュラム』の著者W・ウィルバー・ハットフィールド (W. Wilbur Hatfield) である。

9) 広島大学附属図書館蔵「教育課程文庫」中「米国教育図書 (AEL)」の一つである。ただし、*English Journal* 誌1952年4月号の広告には、本文に記したように7分冊として記載されているが、広島大学附属図書館に所蔵されているものはそのうち「世界文学の遺産」を除く6分冊である。東京文科大学教育学会編 (1948) 『アメリカの教科書研究』(金子書房) 所収の「米国教育図書目録」にも本教科書は掲げられているが、広島大学附属図書館の場合と同じ6分冊のみである。なお、同書には東京高等師範学校教授であった黒田巍 (くろだ・たかし) による「英米文学の教科書」という解説が掲載され、その章の口絵にこの教科書の「アメリカ文学の遺産」の分冊の写真が載せられているが、黒田の解説本文において本教科書への言及は皆無である。

10) 吉田裕久 (2001) 『戦後初期国語教科書史研究』風間書房、p.556.

【付 記】

本稿は大村はま記念国語教育の会 (2009年8月19日：於鳴門教育大学) で発表したものに加筆修正したものである。席上、橋本暢夫、世羅博昭、中西一弘、荻谷剛彦、幾田伸司の各氏に助言をいただいた。また、調査にあたっては西南学院大学附属図書館及び広島大学附属図書館にご高配をいただいた。記して感謝申し上げる次第である。