

# 国語科学習の基礎的探求－「学び」と「学習」

## －「対話環」原理に基づく「発達」評価の重要性

村 井 万里子<sup>1)</sup>

(キーワード: 「学び」と「学習」, 「対話環」原理, 児童文の鑑識眼, 作文力発達系統)

### 1 「学び」の危機－「学び」と「学習」

鳴門教育大学は「教員養成」と「現職教員の力量向上」のための専門大学である。私は平成9年(1997)赴任以来、現職国語科教員の学ぶ修士課程、教職大学院(2019～)と学士課程に学ぶ学生の国語科必修科目「初等国語」等を担当してきた。国語科教育の教育全体における位置・重要性は「ゆるぎない」と信じてきたが、2005年頃から「異変」に気づくようになった。それは学生たちの「国語科に抱くイメージ」の低下である。その頃、心理学者藤澤伸介『ごまかし勉強』2002(2005,4刷)を読んで「異変」が早く(1980年代)から始まっていたことを知る。時間軸にそった異変の推移・状況は同書に詳しいが、同書は「ごまかし勉強」に対比される「真の学び」が何かを教育的に追求してはいない。

すでに70年代半ばに、著名な心理学者が「人間として、親として、教師のひとりとして、学者として」この問題をわかりやすく論じたのが佐伯胖『「学び」の構造』1975である。同書では「学べない人間の三つのタイプ」として、「無気力型」「ガリ勉型」「ハウ・ツウ型」の3類型を挙げ、「学べない」原因をつくる「学習観」として、①「作業主義的学習観」、②「方法的学習観」、③「権威主義的知識観」、④「主観主義的知識観」の4つを挙げて解説している(番号は引用者)。これらに共通するのは「わかる」ことの軽視、「おぼえる」「熱心に作業すること」の偏重である。

一般に国語科教育は、上記の「わかる」に焦点を当てつつ、様々な様式(ジャンル)の文章の内容を読みとること、目的に応じて様々な種類の文章を書くこと、場に応じて1人で話し(発表する・プレゼンテーション)、複数人で目的をもって話し合うこと、などの仕組みの理解、それぞれの言語技能の取得を目指すことを「指導内容」としている。国語科の「学習指導要領」はこの考え方で作成されている。しかし国語科の「ごまかし勉強: 空洞化」は、上記の言語活動の形と「わかること」とが分離して起こっている。これをどう防ぐか。

この国語科教育の本質をとらえる上でより明確な手がかりを与えてくれるのが、松下良平による「学ぶことの二つの系譜」(佐伯胖監修『「学び」の認知科学事典(A Companion to the Cognitive Science of Learning)』2010)である。松下は、学ぶことには、近代に生じた特殊で新しい「学習」と、人類誕生以来生物としての人間が引き継いでいる「学び」との「二つの系譜」がある、と説く。

まず「学習」とは科学技術と経済の支配する「近代社会」の生み出した「学校」で教えられる「技術・技能」を対象とする。「学習」内容は、扱い易く分割され場や脈絡の支配から切り離されており、利便性が高く汎用性のある「知識」と「技術」の習得を目的とする。現時強調される「コンピテンシー」ベースの学習は、この「学習」理念の徹底であり、経済が支配する現代社会の要求に応える「知識・技能」であろう。しかしその求められる内容が高度化し産業革命時代のような単純容易な内容ではなくなってきたのである。(なお、コンピテンシーという用語を世に広めた言語学者チョムスキーの「コンピテンシー」概念は、人間に生得的に潜在する言語運用力の基になる能力、の意味であり、「学習」よりもむしろ「学び」に関わる能力を指すのではないかと佐伯胖は指摘している(『国語科教育』82集2017)。

では2つめの「学び」とはどういうものか。それは「学習」よりも古くからある学びである。「認知科学」が「学習」の拠り所である「表象主義」や「論理実証主義」、デカルトの「心体二元論」に異を唱えて主張し始めた「アフォーダンス」論や、「場や文脈と人の認知とを関係づけて捉える」認識論を基盤とする「学び」である。著者松下良平は、これを「目標を不要とする学び」であると説明する。なぜなら「目標」は「学び」の継続のなかで主体によって「発見される」ものであり、「目的・目標・価値」の発見・自覚・変化は、連なり変化し継続し途切れる「学び」の本体だからだ。「価値」は主体が生きて活動する「文脈のなか」に内在しており、主体は「場」に参加した始めからそこに価値を予想し信じて探索を始

<sup>1)</sup> 鳴門教育大学大学院 学校教育研究科言語・社会系教科実践高度化コース(国語)

めるのである。「実践」という語は、この「学び」を表す語（概念）であると松下は言う（なるほど「教育」は「実践」である！）。「学び」は類人猿にも見られ、人間の「生物としての歴史」に生じ、人類を成長させ生き延びさせてきたものであり、近代に登場した「学習」の「基盤にあるもの」である。

ところが現代の状況は、新参の「学習」が、母体であり基盤である「学び」に対して「非科学的」「主観的」「曖昧」「非効率」などと非難を浴びせ、否定し貶め、その働きをせばめ息の根を止めようとしている。しかし松下は、「学び」と「学習」を対立させてどちらかを選択する必要はない、と述べる。「学習」が自らの基盤である「学び」を認めその上にきちんと乗っていれば、「学習」は「極めて有用な働きをもつ」のである。反対に「学習」が「学び」を壊していけば（学習にはそういう性質が内包されている）、「学習」は自己の基盤を失って「崩壊」するのだ。「ごまかし勉強」の拡大は「学び」と「学習」の崩壊現象なのである。「国語科・言語科」領域でいえば、「学校教育」のおおもとにある言語教育（母語としての国語教育）の実践研究が、技術的な学校「国語科教育」の科学的・功利的研究に浸食されているのだ。問題はそのことの危険性を「国語科教育」側が自覚していないことである（「国語教育」側も同じく無自覚であった）。「国語科教育」はよかれと信じて「国語教育」の「学び」の前近代性を非難し、合理的な「学習」を主張している。前鳴門教育大学教授・世羅博昭の「目標の二重構造化論」は、「学習者に示す目標」は「学習」目標であり、教師のねらう真の価値目標が（今、子どもには説明不要の）「学び」の目標である、という主張であると考えられる。教師の見据える「「学び」の目標」は、子どもの人生を支える永遠の価値目標につながっていなければならない。これまで、しばしば「国語は道徳的だ」と揶揄されてきた。そう、「国語教育」は「教科としての道徳」よりも、根源的に「生き延びる道＝道徳」なのである。それはまた人間社会を見渡す「哲学」でもある。「社会科」よりも根源的な「社会思想学」である。「科学」は自己完結性を保つことで合理性を維持するが、「国語教育：言語」

の捉える科学は、人間と宇宙をつなぐ哲学思想であり、合理・非合理・不合理を見渡す思想である。かつて国語教科書に掲載された説明的文章、評論・論説は、科学や文化を対象とする哲学的思想の宝庫であった。国語教材を実用文と論理的文章に限定することは危険である。しかし「合理性」優先、「学習」絶対観が強まっており雲行きは怪しい。

## 2 「国語教育」を支える「言語システム」

「国語教育」が育てる「言語」はどんな仕組みをもつのか。「日本語教育」実践を基にこれを追求したのが山口喜一郎（1871～1952）最晩年の業績である。遺稿集1952には、「表現と理解の弧」と命名された2種類の円形モデル（円形と楕円形）が収録されている。この内、円形の図を改訂（矢印や記号等）して「対話環」と命名し村井は34年間使用してきた（図1）。またドイツの心理学者K. ビューラーが作成した簡便な「言語4相」図（1935）に各相の説明を加え（図2）、「対話環」の別相として用いている。

図1は、言語が生成する仕組みであり、図2は言語のもつ4つの顔（言語4相）を表す。意味を含む言語活動

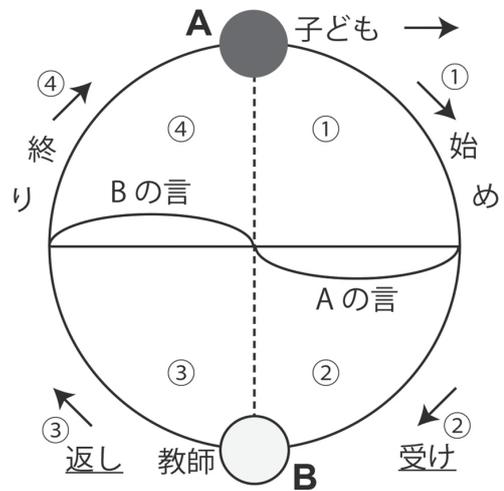


図1 「対話環」（山口1952から改変）

	I 主体の行うコト	II 主体間に生じるモノ
1 (具体)	H: 言語活動 (輪の動き・動力) きく・はなす (音声言語活動) よむ・かく (文字言語活動)	W: 言語作品 (輪による具体形成物) (意味の固まり・音声テキスト・言語織物) 語・文/音声言語作品 (談話) / 文字言語作品 (文章)
2 (概念)	A: 言語的行為 (輪の動き・向き) 約束・命名・指示・問答・説明・説得・解釈・助言・弁明・風刺 etc.	G: 言語規則 (概念規則の体系) 音韻・語義・文法/文章構成法・文章スタイル (様式)・修辞法 etc.

図2 「言語4相」(K. ビューラー, 1935から改変)

(＝言語行為)が子ども主体 A から発出し (①)、重要な相手 B に対して実効ある機能 (意味) をもち、B による反応③を受け取り④、子ども自らのなかで環が閉じ「円環」ができあがる瞬間に「言語 (対話環)」が成立する。この図の各部に「言語 4 相」をそれぞれ引き当てて考えることができる。

言語の教育である「国語教育」には 4 つの「言語活動」H (A) の分野がある。「聞く・話す・読む・書く」(図 2: 言語活動 H－言語行為 A, H は活動の動き, A は行為の意味) である。4 つの「言語活動」は時代によって順序をかえながら「学習指導要領」の「指導事項」の柱となってきた。「言語活動」に対比的に設置されるのが、「言語知識」(言語事項) (「言語規則 G」) であり、音韻・文字・文法・漢字の知識と「書写」技術などが含まれる。この柱立ては小・中・高すべての学校種に共通し、国語学習の外見を「単純に見せる」原因となっている。「言語活動 H (A)」の対象及び生成物である「教材」(図 2 言語作品 W) は、物語、小説、説明的文章、評論、など「文種」が表示され「作品名」の例示はなく、教材としての具体的な文章選択はもっぱら「教科書」に委ねられている。今日「教科書」は 4 言語活動の言語技術・技能獲得を目標とする「単元」を掲載し、学習ガイドの役割と学習計画・年間カリキュラムの機能を果たしている。そのため「教科書」は絶対的権威として現場を支配しているが、実は「言語の学び」内実を形成する「4 言語活動」の技能・技術体系と相互関係を、教科書と指導書の記述のみで把握することは不可能である。

言語活動 HA と言語規則 G の関係を「システム」として捉えることは国語教師にとって重要である。近代的「学習」が当然視する、「言語知識 G の習得」から「場に応じた活用 HA」に進む道筋 (習得→活用→探求) の順序は、言語の「学び」にとっては「躓きの石」となる。「主体的学び」では、子どもは「自分の願ひ・欲求に動かされて活動 (行為) を行いながら“探求”しつつ進み、目的を遂げて行為 A が完結したとき、結果として言語の知識・技能 G が身体化された形で「身につく」のである。したがって、「間違い・誤り」の多い始まりの「話し言葉」「書きことば」は、まさに「探求始めの現場」であることが多い。教師の仕事はこの時「間違い・誤り」を指摘するのではなく、子どもの「探求活動」を励まし・助けることを優先しなければならない。教師の仕事としてさらに重要で困難なのは、始めの「子どもの探求＝表現行為」を「始めさせる」ことである。この「子どもの素直な表現行為」が困難になっていることが、今日の学校教育の病弊である。先にのべた近代的「学習」が子どもに強いる「言語活動」は、教師の意図を自分の「なすべきふるまい」として先回りして推測する一種の「理解活動」である。この種の“推測”には正解 (当たり！)

があり、子ども自身の思いは疎外されているので、根源的な「探求」意欲は生じない。「言語の教育」に携わる教師に必須の力・素養は、子どもが「探求」を始めているかどうかを見抜く力であり、「探求」が生じていればそれがいかに拙劣に見えようとも正当に意義づけ励まし、行為のまとめり・結末まで伴走して、その果実を子ども自身と共に味わう「わざ」を磨く－これが教師の専門性 (プロフェッショナル)・実践力である。

### 3 「国語教育」を支える「音読・読書」

「国語科授業」で行われる言語活動のうち、最も形骸化している活動が「音読」である。小学校低学年での「音読」は子ども自身にも「学習」として強く意識されているが、中学年 (3, 4 年生) になると「音読」を「漢字の読み方を確認する」ためだけの容易な活動と見なし、事実上、国語科授業を侮る第一歩になっている。この壁を見事に破壊し、子どもたちを 5・6 年の高学年に至るまで「音読」学習の魅力に夢中にさせる実践を残したのが、高知大学教育学部附属小学校・伊藤経子教諭である。実践記録『音読の授業』1988 は、昭和 50 年代 (1975～1985) の実践記録であるが、これを発見し私に紹介してくれたのは北海道教育大勤務当時の学部ゼミナール生 S・N さんであった。彼女は著者に直接連絡をとり、伊藤教諭の指導した「群読発表会」の録音テープを入手した。当時市販の音読・群読 CD が多数販売され私も数点購入していたが、それらに比して伊藤教諭指導の録音「5・6 年生による 1～4 年生に聞かせた群読」の迫力は驚くべきものであった。

鳴門教育大学に赴任してから話題になったのは漫画『花もて語れ』のヒットである。同書が背景とする音読理論書が東百道『朗読の理論』2008 である。これは「学校音読」ではなく専門的な「舞台音読」理論であるが、音読の世界の深み・到達点を知る上で貴重である。

音読を教師が聞かせる「範読」はどの授業でも重要であるが、特に「古典指導」においては「現代語訳なしに原文の意味を捉える」力を養うための鍵となる。大村はまが開発した「傍注テキスト」は作成に手間がかかるが、「音読」練習は隙間時間で回数を重ねられる。「全体の現代語訳」廃止と「翻訳」縮減は「言語学習」の要所である。関連して、古文では「辞書を引く」回数を極力少なくし「音読」によって音と意味を直結させ、馴致させることが必要である (外国語学習でも同じく)。音・意味の感覚を同時に鍛えるには、「完全にはわからない、生わかり状態」に耐える訓練が必要である。現代の教師は、子どもの「半わかり・生わかり」を恐れ、徹底的につぶそうとする。結果として子どもに「わからない」状態に耐える力が養われず、「学び」を失わせ「ごまかし勉強

をはびこらせる。「生わかり」状況こそ「探求（学び）」の始原・現場であることを再認識しなければならない。

「読みの技術体系」としては『本を読む本』（アドラー & ドーレン）という良書がある。同書はたくさんの本・資料（新聞を含む）を用いて展開された大村はま「単元学習」の背景をなす「読書技能」体系を考えるうえで参考になる（大村はま自身が同書を読んだ痕跡はない）。「教科書を順番に読む」イメージを国語科にもっている教師には参考にしづらい。まずは教師自身の「読書活動」の手びきとして読み、「授業に持ち込む」前に「自らの読書生活」に参照することが不可欠である。とくに「分析読書」＝精読と、「シントピカル読書」＝主題・比較・関係読み、さらに、それらと「点検読書」との関連づけは極めて重要である。これらの技術・技能を身につけないうまま、「ネット検索」の表面的便利さを早くから体験すると、「読んで考え探求する」技能の向上に問題が起ころうことは明らかである。

#### 4 「国語教育」を支える「書く・作文」

「書くこと・作文」は、4つの言語活動のなかで「2」の最後に述べた「教師の専門性」を訓練し向上させる手がかりが最も得やすい領域である。「書く」は子どもの言語活動のうち「最後に習得する」技能であるが、これは他の「聞く・話す・読む・（文章を）書く」を支える「メモ書き、こまめな通信」として真の成熟を遂げる。大村はまの「書くこと」の究極目標は「筆まめ」になることであった。書店のビジネスコーナーを賑わす「手帳術」や「知的生産の技術」等は「筆まめ」の一形態である。しかし「書くこと」指導力の基礎・基盤は、子どもの文章表現（描画を含む）の「解釈・理解力」を伸ばすことにある。多くの小中学校教師、教師志望の学生たちに共通する悩みは「よい文章とはどういうものか」の判断に「自信がない」ことである。内容を的確に解釈し評価する自信がないので、作文評価は「形式的正しさ」や、見てわかる「分量・詳しさ・会話や比喩などの技巧」を基準にせざるを得ないと彼らは考えている。しかし、「作文を読む力」を確かなものにしておかねば、子どもの「対話環」生成を援助する、という国語（科）教育の仕事はほとんど不可能である、といつてよい。「作文の発達」は「子どもの発達」であり、「作文のつまずき」は「子どものつまずき」だからである。

教育・国語教育の歴史には、1910年代の自由教育思想の時代を経て1920年代から「生活綴り方」という教育運動が刻まれている。「生活綴り方運動」は1930年代に弾圧され、戦後に復活して教育のみならず社会思想としても脚光を浴び、「生活文」を書かせることは全国に広まった。しかし1980年代になると「綴り方で子ども

の総てを育てる」という「重荷」が問題となり、「学校教育」としての「作文・表現指導」を「併せて重視する」としながら実際には次第に力を失っていった。私が「教員養成」授業の参考書にしようと「生活綴り方」の遺産を引き継ぐ「日本作文の会」編集刊行の小学1～6年の「学年ごとの作文指導」を見たとき、「小学校1年生の作文教育」の内容が無条件にすぐれたものを感じられたのに対し、中学年（3、4年生）以上になると「生活綴り方」の特定の思想性と、発達の実際をふまえない「優れた綴り方」への偏好（詳しさ・リアルさ・「大作」好み等）が感じられて、教材としての使用を断念せざるをえなかった。結局足場に据えたのは大正期から昭和10年代に活躍した芦田恵之助の発見した「6年間の作文発達系統」と「作文鑑賞・分析力」である。芦田の「作文の鑑賞・分析力」は2回の6年間持ち上がり実践によって磨かれ、後半期の「持ち上がり時代」には「発達の先回り」実践を試みるまでになっていた。芦田の「作文発達」研究のハイライトは「4年生（9歳）の変化」の発見である。戦後に国立国語研究所が大規模な「文章表現発達調査」を試みたが、結局の所「実践に役立つ」精度・細かさで「発達を捉える」ことはできなかった。考えてみれば当然のことで、子どもの実態を毎日注意深く観察している教師以上に「発達の機微・瞬間」を捉えることは出来るはずがない。芦田の実践記録には、発達・成長の機微を捉えた現場が数多く見られるのである。しかし芦田の「発達系統」は、今日の「科学的教育研究」からみて「主観的・個人的」な限界があるはずであり、現代の作文指導には役立てられない、と考えるのが一般的であろう。

芦田の「作文発達把握」をどう実証するか。私が採った方法は、自分を実験対象にした「作文評価実験」を行い、その分析をもとに、学生・院生にも同じ「作文実験」を課して結果を比較・検証することである。この実験は1988年から始め、昨年2021年まで毎年、若干の規模や形を変えながら実施してきた。結局、これ以上有力な「指導基盤」が見つからなかったわけである。

但し冒頭であげた「学び」「学習」の区別の問題に照らせば、「学び」としての「書くこと・作文」の基盤を固めつつ、「学習」＝作文技術に離陸させる「要（かなめ）」をおさえることに、なったのではないか。

芦田の作文発達・指導論の概要を集約的に述べると、次の5項目になる。

1. 芦田の発見した「作文発達系統」は、現代の小学生（6歳前後から12歳まで）にもあてはまる。
2. 6年間の作文発達過程においては2つの関門がある。1つは入門期。2つめは「4年生前後、いわゆる「9歳の節目」である。これは多少の遅速はあっても、原理的に、現代の子どもに共通する。
3. 「9歳の節目」を越えるまでは、作文の技術的指導（取

材、構成、叙述、推敲などの指導）は「子どもの表現学習」にならない。原因は、子ども本人が「必要性」を感じないことにある。

4. 「第2関門」前の子どもは、入門期から関門にかかるまで一貫して、「頭に浮かぶことはすべて書く値打ちがある」（芦田）と思っており、思うまま奔放に書きなぐる。（主題に応じた取捨選択や精叙略叙の意味は、わからない）。この時期に、「表現による開放感」を実感させることが「作文学習」の基盤として重要である。
5. 「9歳の変化」が学級の中に始まったら、教師は注意深く子どもと作文を観察し、変化を促す有力な刺激を与えるよう、細心の心配りで支援し続けねばならない。

なお、芦田恵之助の綴り方教育観を学び受け継いだ、大村はまの作文指導の本『やさしい文章教室』共文社1975では、芦田の小学校6年間の内容が縮約され、芦田が高学年5・6年生で指導した「細やかな表現」使いの深い意味の学習が充実し、大人の要求にも耐える内容になっている。大村はま『やさしい国語教室』共文社1978では、冒頭「国語をどう学ぶか」で、小倉遊亀氏に習字を学んだエピソードを語り、毎日「少しきれいに、少していねいに…」の積み重ねが「ことばの力」をつける「決めて」の心構えであることを説いている。まさに、「学習」ではなく「学び」に誘っているのである。

## 5 国語科指導の要－作文評価

「言語4相」を扱う「国語科指導」（国語教育）は広大に見えるが、国語の「学び」は「対話環の成立」であるともれば、的は絞れる。「対話環」成立の要（かなめ）は、教師の「表現を受けとめる理解・評価・反応力」である。これなしに「学び」が成立することはない。聞く・話す、話し合い、音読など、音声活動の「奥の深さ」をつかむには、「書く」の「深み」をつかむことから始める必要がある。（指導技術の順序性）

以上の理論による「見通し」のもとに、「教員養成」のための授業の総仕上げとして、2021年度前半期、教職大学院必修科目「教育評価の理論と実践（前半）」を担当した。まず西岡加名恵『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法』を用いて「評価の種類・方法」を整理することから始めたのは好評であった。全員に芦田資料による「作文評価実験」に挑んでもらった。93名の受講生のうち、現職教員は半数以下であったが、さすがにその反応はすばらしいものであった。ある受講者（現職・高校教師）は、4年生の息子に対して「作文を書くとき、父親の自分に「こう書いていい？」と予め質問するのは、後で直されるのがいやだからなの？」と尋ねて、息子が

ら「そう！そのとおり」とにっこりされショックを受けた、とレポートに記した。こうして「9歳の変化」をつかんだのである。

教師はすべて、直感的に「学習」ではなく「学び」の世界に身を置くことに誇りをもっている。経済・産業界の要求に応じるため「学習」の耐用年数を延ばすよう、厳しい要求が突きつけられてあえいでいるのが実情であるが、実は「学習」で学んだ技能がすぐ古くなるのは自ら改定しバージョンアップする力が「学習」に伴っていないからである。枝葉末節の「技術指導」ではなく、根本的な、言語の切り拓いてきた文化と科学の基盤に根ざす、言語による「学び」を可能な限り達成しておくことが、結局は「コンピテンシー・ベースの学び」に応じる決め手になるのではなからうか。

### <注>

山口喜一郎の「直接法」はまず台湾で成功したが植民地政策批判のため戦後長く葬られていた。

芦田「文章発達」は内田2010とも齟齬しない。

### <文献>

青山廣志編『綴方教室』1935、芦田恵之助『尋常小学綴方教授書』1917～1922、『芦田恵之助国語教育全集』第6巻・明治図書1988

伊藤経子『音読の授業』国土社1988、『続音読の授業』国土社1993

内田伸子「『学び』の発達一生涯のことばは学びの世界を拓く」所収：佐伯胖監修、渡部信一編『「学び」の認知科学事典』大修館書店2010、pp186～204

大村はま『やさしい文章教室』共文社1975、全集『大村はま国語教室』3 筑摩書房1991

黒藪豊子『一年生の作文教育一年間計画とその実践』百合出版1973

国立教育政策研究所編『国研ライブラリー 資質・能力理論編』東洋館出版社2016

佐伯胖「提案1 新学習指導要領－わたしはこう見る－基本的認識がおかしい」：132回学会シンポジウム、「国語科教育」82集、2017

佐伯胖『「学び」の構造』東洋館出版1975

佐伯胖監修、渡部信一編『「学び」の認知科学事典』大修館書店2010

奈須正裕他『教科の本質から迫るコンピテンシー・ベースの授業づくり』図書文化2015

西岡加名恵『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法』図書文化2003

東百道（ひがしももじ）『朗読の理論－感動をつくる朗

- 読をめざして』木鶏社 2008
- 藤澤伸介『ごまかし勉強—学力低下を助長するシステム』  
新曜社 2002
- 松下良平「1 学ぶことの二つの系譜」所収:佐伯胖監修,  
渡部信一編『「学び」の認知科学事典』大修館書店  
2010, pp21 - 38
- 村井万里子『国語・日本語教育基礎論研究』溪水社  
2006
- ウィギンズ&マクタイ著, 西岡加名恵訳『理解をもたら  
すカリキュラム設計』日本標準 2012 / G. Wiggins, J.  
Mctighe UNDERSTANDING by DESIGN, ASCD  
2005
- 山口喜一郎『話すことの教育』習文社 1952
- M. J. アドラー, C. V. ドーレン著, 外山滋比古・槇未知  
子訳『本を読む本』講談社 1997, 初版・日本ブリタ  
ニカ 1978, Mortimer J. Adler and Charles Van Doren,  
HOW TO READ A BOOK, 1940