

「古典教育改革への一視点」

—チャーチル『わが半生』、ハッチンズ『偉大なる会話』を
手がかりとして—

望月善次

はじめに

古典教育の危機や行き詰りが叫ばれてから既に久しい。⁽¹⁾ かつて宗教に関して、その影響する範囲が段々とせばめられていることに触れながら「宗教に対して遠心的な加速度が働いている。」⁽²⁾ (傍点筆者)と言ったのは、宗教学者の故岸本英夫氏であったが、今日この言葉はそのまま古典教育の上にあてはまろうとしている。⁽³⁾

この隘路を切り開くものは何か。以下、私はまず、W. チャーチル (Winston Churchill) と R. M. ハッチンズ (Robert Maynard Hutchins) の2人の著書における古典観を手がかりとして、古典教育改革への一つの視点を探りたいと思う。すなわちチャーチル著『わが半生』⁽⁴⁾ とハッチンズ著『偉大なる会話』⁽⁵⁾ の二つの著書を手がかりとしてである。

I チャーチル著『わが半生』の場合

「陰鬱な夕暮れ、傷む胸」⁽⁶⁾ —これは決して恋愛小説中の文章ではない。これこそがチャーチルが7才にして始めて入った学校 (セント・ジェームス校といった。その学校は、彼自身の言葉によれば「両親が私の教育のために選んだ最もハイカラな且つ金のかかる学校」⁽⁷⁾) での宿命的ともいえるラテン語との出会いの場面に続く描写なのである。

これ以後の彼の Early Life の前半は、まさにこのラテン語との対決に苦しめられることになるのであり、⁽⁸⁾ 例えば第2章 (ハロー校) の冒頭でも、いかにも彼らしい文章でこの辺りの事情を次の様に綴っている。

「第12回の誕生日を祝う間もなく、私は殺風景な試験界に入り、爾後7ケ年この中を旅すべき運命となった。」⁽⁹⁾

この「殺風景な試験界」に於て、彼の前に大きく立ちだかったものこそが、正しくラテン語 (ヤギリシヤ語) であったのである。彼のハロー校へのお情け入学許可や、留年・上級学校への入学困難 (サンドハーストへは3度受験した。) は、すべからくこのラテン語に由来していたのである。

こうした事情を更に具体化するために、ハロー校入学試験時におけるラテン語との格闘振りをやはり彼の文章によって追ってみよう。

「私はまず答案の上に名前を書き、つぎに番号1を書いた。それからずいぶん考えてからその

周りに(1)と1つ括弧をこしらえた。がその後は、これに関係したこと、もしくは該当したことは何ひとつ考えられない……。」(10)

この様な体たらくであったのだから彼がこのラテン語に敵意を燃やし、後年に至ってさえも、ラテン語、ギリシヤ語学習更には古典教育一般の価値をも認めぬような発言をしているのも無理のないところであろう。つまり、彼は極、大把みに言えば我国の「古典学習」に相当するラテン語(やギリシヤ語)⁽¹¹⁾が苦手であり、且つ大嫌いであったのだ。

しかし、彼が超一流の政治家であったこと、又彼の全生涯からすればあるいは余技ともいえる文章家としての面においてさえも侮り難い力を有していたことに異議を差しはさむ者は、今日、誰一人としていないであろう。

「古典」は、人生全体という大きな営みからすれば、やはりその一分野に過ぎない。「古典ごときができなくとも人生何のマイナスもないのだ。」という命題を、チャーチルはその一生という事実を通して、我々古典科教師の前に提出している。そしてこの「古典ごときは……」という視点は、これから問題にしようとしている古典教育を考える際についても欠くことの出来ぬ視点の一つなのだ、現在の私は考えている。(13)

II ハッチンズ『偉大なる会話』の場合

チャーチルをアンチ古典派の巨頭であるとするならば、古典派の巨頭はハッチンズであろう。30才の若さにしてシカゴ大学の総長となり、以後その職に20余年もいたというこの早熟な教育学者の古典への崇拜は、又大変なものである。彼が、その識見と情熱とを傾けて編み且つ著したところの『西欧世界の大著述』(Great Books of the Western World)全54巻を目の前にするならば、多くの方は彼の古典への思いに圧倒されるであろう。

改めて述べるまでもなく、この『西欧世界の大著述』全54巻は、西欧における「古典」といわれるものを選びぬいたものである。その構成は次の如きものである。すなわち第1巻は、ここで取りあげる『偉大なる会話』であり、彼はその中でこの大著述への彼の基本的な考えを述べている。第2巻および第3巻は全体の要約である。第4巻からそれぞれの思想家別となり、第4巻のホーマー(Homer)から最後の54巻のフロイト(Sigmund Freud)に及んでいる。

さて、以下彼の古典に対する考え方を、上述の如く第1巻『偉大なる会話』の言葉を引用しつつ述べると次の如くなる。

西洋の伝統は、偉大なる古典との交流つまり「Great Conversationの中に成るのである。」⁽¹⁴⁾ 従ってこの「[会話]からなる大著述(Great Books)がすなわち西洋文明そのものである。」⁽¹⁵⁾ といえる。それ故、「これらの書物は西洋における中核をなしてきた。」⁽¹⁶⁾ であり今日においても「われわれの社会とわれわれ自身とを理解する手段」⁽¹⁷⁾ なのである。だから、この偉大なる古典による教育こそが「最上級の人間にとって最上」⁽¹⁸⁾ の教育であり、それ故「誰でもその教育を受けられる状態」⁽¹⁹⁾ にすることが、教育の(政治的経済的側面での)目標なのである。

る。

「古典」は、現代二つの挑戦を受けようとしている。つまり専門化と科学化という挑戦をである。しかし、「専門化は〔偉大なる会話〕を無用なものにするどころか不可決なものとする」⁽²⁰⁾のであり、(実験)科学の勃興も〔偉大なる会話〕を無用なものとはなし得ない。何故なら、実は、実験科学さえもがこの偉大なる会話の「その一部」⁽²¹⁾だからである。

それ故「すべての人が受けるべき教育があるとすれば(中略)大著述こそその教育の中心となるべきもの」⁽²²⁾なのである。しかもそれは、単に学校教育の段階のみに限定されるべきものでなく「すべての成人が生涯を通して愛読すべき」⁽²³⁾ものなのである。

この様なハッチنزの古典への態度にくどくどした解説は要しまい。彼はまさしく古典派の巨頭なのである。

さて、以上チャーチル著『わが半生』とハッチنز著『偉大なる会話』の二つの著書における古典についての考えを略述した。この相反するともいうべき二人の古典観の意味するものは何か。以下の章において言及したい。

Ⅲ 「古典」の定義

チャーチルとハッチنزの古典観の意味するところを明らかにする作業を、まず今まで極めて曖昧に用いてきた「古典」という言葉の吟味から始めていきたいと思う。

(1) 辞書的定義

諸橋轍次著『大漢和辞典』によると「古」と「典」との「解字」は次の如くなるという。

「古」：会意、口と十との合字、前代のことを次々語り伝えて十代を経たるを古といふ。故に十と口とを合せてその意を表わす。⁽²⁴⁾

「典」：会意、冊と冫との合字。冊は書、冫は物をのせる台。五帝の書は尊ぶべきものであるから台上にのせてこれを尊置する意。故に五帝の書をいふ。又五帝の書は、人の行の範とすべきものであるから、法の意に転用する。⁽²⁵⁾

従って「古典」とは〔「古」＋「典」〕であるから、⁽²⁶⁾同じく諸橋氏によれば次の様に定義することができる。

① 古の法度、昔の制度

② 古の大切な書物。古代の典籍。古代に行なはれて後世の模範となる書物。我が国の神典・中国の経書・希臘・羅馬の遺書の類。⁽²⁷⁾

この諸橋氏の定義は、多くの国語辞典などの定義ともほぼ似通っている。⁽²⁸⁾従って一応この辺りを「古典の辞書的定義」と呼んでさしつかえないと思われる。⁽²⁹⁾

(2) 国語科における「古典」(30)

さて、(1)における「古典一般」への辞書の定義を本論の直接の対象である「国語科における古典」の場合とひき比べてみればどうなるであろうか。以下略述したい。

(イ) 辞書の定義との関連

国語科における「古典」とは、前述した諸橋氏の定義によれば、②に、又注(28)で掲げた『日本国語大辞典』の場合でいえば②及び③に相当するもの(1参照)であることに異論はないであろう。つまり、国語語における古典の意味は、派生的に生じたという法制的意味を除外した文字通りの〔「古」+「典」〕であるといっておかろう。

又、英語辞典の定義などを援用して〔(古=old)+(典=of the first class, of the highest rank or importance: approved as a model)〕⁽³⁰⁾などという図式を作ることも可能であろう。

(ロ) 地理的視点

国語科でとりあげる「古典」とは、言うまでもなく日本(及び中国のものの一部)である。従ってそれは、世界的視野での古典のその一部を形成するものであるといえるであろう。

(ハ) 原典の取り扱い方

古典における原典の取り扱い方には二様ある。原典をそのまま読むやり方と、それを現代語化、もしくは(読む当人からすれば)自国語化して読むものである。国語科における古典は、その重心を主として前者にあくものである。(つまり本論では「漢文」における原典取り扱いの二重屈折性については詳述することを一応保留する。一注30)

(ニ) ま と め

以上を簡単にまとめてみるならば、国語科における古典とは、次の如く定義づけることができるであろう。

- すなわち ① 地理的には日本(又は中国の一部)のものであり
② 時間的には古いもので(「古文」の場合は江戸時代までのものをその慣例とする。)
③ 規範(評価)的には、すぐれた第一級のものであり
④ 原典の取り扱いの上からは、そのまま読むことに重点をおいたものであるとすることができるであろう。

IV 古典の定義の上からみたチャーチルとハッチンズの古典観

前章においては古典の辞書の定義から始まって、国語科古典の定義に及んだわけであるが後者で得た4つの視点からチャーチルとハッチンズの古典観を分析し併せて国語科古典との比較も試みてみたい。

① 地理的視点

地理的観点から考えると、両者の考えていた古典は共に西欧のものである。勿論厳密にいえ

は同じ西欧といってもチャーチルのそれは、主としてギリシャ・ローマを中心としたものであるし、ハッチンズのそれは欧米全体に及ぶものである。しかし、ここでは、両者の古典観は（言うまでもないことではあるが）地理的視点からは、国語科古典とは異なっていることを指摘するに止めたいと思う。

② 時間的視点

チャーチルの場合はギリシャ・ローマ時代が中心であるし、ハッチンズはホーマーからフロイトに及んでいた。その時間概念はチャーチルの場合には既に固定して教授者から一方的に与えられている時間概念であり、ハッチンズの場合には、自らの選択が働いている時間概念だということもできよう。国語科古典の場合も、例えば「古文」などで、上述の如く「江戸時代」までをその慣例としていることは、この意味でも検討を要すると思う。

③ 規範（評価）的視点

チャーチルの場合これを余り問題としないし、ハッチンズにおいては、この点こそが正しく問題であったのである。（国語科古典の場合ここにこそ問題があろうとするのは後述の如くである）

④ 原典の取り扱い方

チャーチルの場合は、おそらく原典そのままを読んだのであろうし、ハッチンズの場合は原典には拘泥していない。国語科古典は勿論チャーチルの例に近いといえるであろう。

さて、以上国語科古典の定義による4つの視点から、チャーチル・ハッチンズの両者を比較したのであるが、ここでその古典観の重心が以上の4つの視点の上からどこにあったかについて意見を述べたい。(32)

私としては、チャーチルの古典は②の時間的古老の上に、ハッチンズの場合は③の評価的なものの上にあるのだと解釈する立場に立つ。

従って上述した〔「古典」＝「古」＋「典」〕という図式を用いるならば、チャーチルの重心は「古」に、ハッチンズのそれは「典」にあったのだといってよいであろう。そして（私流の解釈では）「古」に傾いたチャーチルが古典を毛嫌いし、「典」によるハッチンズがそれを重視するのは、（そこに両者の個人的資質や性向が大きく作用しているとはいえ）一つの大きな示唆を含んでいる様に思われる。つまり、これからの「古典教育」は「古」から「典」へ、すなわち〔単なる「古文」〕ではなく、〔真の「古典」〕へのアプローチを増々要請されてくるのではあるまいか、というのが(33)チャーチルとハッチンズの著書を通して得た私の結論である。実際古典教育改革への試みは、着々と積み上げられつつあるが、(34)これらの多くは、こうした〔「古文」から「古典」へ!!〕の視点を事実として含んでいると私は考えている。

V 結びに代えて： 古典教育改革への具体例 — 「古典科教師論」に集約して

第Ⅳ章において、チャーチルとハッチンズの古典観を分析することによって、古典教育改革は「古」から「典」へ³⁵すなわち単なる「古文」から真の「古典」へ³⁶という方向をとることによって成され得るのではないかという視点を得た。

それでは、その具体的方法としてはどのようなものが考えられるかを、以下（主として「古文」の場合を中心に）「古典科教師論」に集約する（つまり教材論・学習者論からの視点は一応保留する）形で、三つの例をあげ併せて本論の結びとしたい。（35）

(1) 古典教材の発掘

〔「古文」から「古典」へ!!〕というのが古典教育改革の視点であるならば、古典科教師にとって、まず必要なことは、その扱う教材がどういう意味において第一級であるのか、すなわち、どういう意味において「古典」であると呼び得るのか、ということについて常に格闘することである。この格闘こそが、古典科教師の生命なのだから、教師は、自分自身の責任において古典教材を発掘しようとする位の気概を常にもたねばなるまい。

「古文」の例で言うならば現行の如く、慣例的に「江戸時代までのもの」であるとか、更に甚だしく「(古典)教科書に収録されているもの」というのでは、いかにも寂しい。

これらの点については、古典科教師は既に昭和36年という時点において桑原武夫氏から挑戦状をつきつけられている⁽³⁶⁾訳であるが、今日この挑戦状に真剣に立ち向う必要は、増々大きくなっていると云わねばならないだろう。

(2) 世界的視野からの見直し

「古典」の存在は、勿論日本だけのことではない。又その原典への接し方にも二様あることは上述した如くである。従って世界的視点から日本古典（及び日本古典化した中国古典）の意味するものを再吟味し、その成果をふまえて教授方法を考えていかねばならないだろう。

教材論の立場から言えば、多くの人の提言の如く⁽³⁷⁾比較文学と我が国（古典）文学研究の成果とを重ね合せることや、文化人類学の成果⁽³⁸⁾などから積極的に学んでいくことが必要であろう。又、国語教育論の立場からいえば、作文教育の分野においては、既に野地潤家氏編による大作『世界の作文教育』⁽³⁹⁾があるが、これに学んで古典教育の分野においても、「世界の古典教育」ともいべきものを積み上げていくことが必要となるであろう。

(3) 古文（や漢文）を書ける教師

「古典」がすぐれたものであることを判別するためには、教師にそれを見抜く力がなくてはなるまい。それへ至るアプローチとして見落されていることの一つは、教師自身が「古文」（や「漢文」）を実際に書いてみることであろう。こういう視点の必要性については、すでに1944年という時点で吉川幸次郎氏によって指摘されているところでもある。

「また、かく真摯な読書を果すためには単に外国人の文章を読むだけでは不十分である。自

らも外国の言語をあやつりその文章を綴ることが必須である。……かくて日本人が外国語を綴っても日本人ほど暢達にゆくはずもなく、またみずからの書く国語の文章ほど暢達でもあり得ぬ。然らば、創作の意欲の満足のためには、ばかげたことといわねばならぬ。しかし外国の事象を研究するものにあつては、それは無用の業ではない。必須の業である。その民族の『心』と連なる『言』をみずからの事として思わねがためである。」(40)

以上引用は、やや長きにわたったが、吉川氏の文に次の如き二つの読みかえを行うならば、ことはそのまま古典科教師への提言であると言いきってもよいであろう。すなわち、その一つは外国のところを「古典」と読みかえることであり又、もう一つは「研究」のところを「教育」と読みかえることである。このことに関しては、筆者は学部学生時代のことを思い出す。つまり、学生時代に大村はま氏より聞かされた言葉をである。私はかつて東京教育大学文学部の一学生として倉沢栄吉先生より「国語科教育法」の講義を教えていただいたのであるが、その講義の一日、先生は当時既に国語教育実践家として著名であった大村はま氏を私共の為にお招きして、その体験談を聞かせていただく機会を設けて下さった。その時の大村氏のお話は教師の研究に関するもので、要旨は、次の様なものであった。

「教師は常に研究を続けなければなりません。しかし、その研究は学問的業績をあげるための研究の為の研究であるというより、むしろ、研究への姿勢が、自分自身の情熱をかり立て、その姿勢や情熱が教える生徒の上に影響を与えていく『教育のための研究』でなければなりません。」(41)

上に掲げた「古文を書く古典科教師」のあり様は、国語教育的にいえば、この大村氏の言う「教育的研究」の延長線上にも考え得るであろう。

さて、以上極めて羅列的に古典教育改革の三つの具体例を「古典科教師論」に集約する形で述べた。本章冒頭でも述べた如く、教材論や学習者論について触れ得ぬこともあり不十分なものであるが、それらの視点については、又改めて論じたいと思つている。

注

- (1) 例えば、増淵恒吉氏は、現在の古典教育に対する生徒自身による疑問の声を再三にわたって取り上げている。

増淵恒吉「古文教育の目標」〔増淵恒吉他編『高等学校国語科教育研究講座(7)』所収、有精堂、S49、p1〕

- (2) 岸本英夫『宗教学』大明堂、S.36、p.130

- (3) 例えば大学入試から「古文」や「漢文」を取り除けば(高校)古典教育にありて後に何が残る

かの議論が聞かれてから既に久しい。

- 吉川幸次郎、桑原武夫「日本の散文と精文精神」
〔『国語教室』筑摩書房 S 3 9 - 2月号〕
- シンポジウム「古典」教育における漢文
〔『国文学 言語と文芸 4 5』大修館書店 S, 4 1〕

(4) W. Churchill, My Early Life, London, 1930 = 中村裕吉訳『わが半生』
角川書店 S, 4 0

(5) R. M. Hutchins, Great Conversation Chicago, London and
Toronto, 1952 = 田中久子訳、『偉大なる会話』岩波書店 1956 〔後述する如く
これは Great Books of the Western World 全54巻の第1巻に当る。〕

(6) (4) p. 2 1

(7) I b. p. 1 9

(8) もっともジェームズ校を退学した1883年(チャーチル9才)からハロー校入門までの3年
間はこの例外に属する。(I b. pp. 23 ~ 24)

(9) I b. p. 2 5

(10) I b. pp. 25 ~ 26

(11) I b. p. 3 4

(12) ラテン語やギリシャ語が日本で「古典」に相当するか否かは「古典」の定義にもよる。古典
の定義の問題は、第IV章においてとりあげるので、ここでは、ラテン語学習などは、むしろ我が
国での「外国語学習」に相当するのだとする渡部昇一氏の場合を挙げるに止めたい。C f. 平泉
渉。渡部昇一『英語教育大論争』文芸春秋社。S. 5 0 p. 4 4

(13) 勿論、この際チャーチルが一流の人物であったことは「古典ができなかつたから」(傍点筆者)
ではなく「古典ができなかつたにも拘らず」(傍点筆者)であったかもしれぬという視点を忘れ
てはなるまい。又この間の事情は、一人の人間における長短をどう考えるかに関連する。

且つ、こういう事情は、学校教育においても各教科に共通することであって、一入「古典教育」の場合のみに限定すべきものでは無論ない。

C f 抽稿「国語教育における巨視的視点」

〔『国語教室』 青玄会 S. 52-2月号〕

- (14) (5) p. 106
- (15) I b. p. 107
- (16) I b. p. 108
- (17) I b. p. 107
- (18) I b. p. 127
- (19) I b. p. 127
- (20) I b. p. 143
- (21) I b. p. 155
- (22) I b. p. 170
- (23) I b. p. 171
- (24) 諸橋徹次『大漢和辞典』巻二 大修館 S. 31 p. 724
- (25) I b. pp. 99~100
- (26) 国語教育における「古典」をやはりこうした〔「古」+「典」〕という観点から説明をはじめているものに次のものがある。
- 白石大二他編『国語教育辞典』 東京堂 S. 25 pp. 216~218
- (27) (24) p. 735
- (28) 因みに代表的国語辞典の一つである『日本国語大辞典』巻8 (小学館 S. 49 p. 260) の例をあげると、「古典」の定義は次の如くなっている。
- ① 古くからの法式、いにしへの典礼
 - ② 古い典籍、昔の経典
 - ③ すぐれた著述や作品で過去の長い年月にわたって多くの人々の模範となり、また愛好されてきたもの。
- (29) 諸橋氏などの定義に T. S. エリオット (Thomas Stearns Eliot) などの古典観を重ね合わせるならば、「古典一般」への問題点は殆んど出さうとも思われるが、本論ではその点までは論及しない。
- T. S. Eliot, "What is a Classic?" (1944) in Frank Kermode (ed) Selected Prose of T. S. Eliot, London 1975 pp. 115~131
- (30) 国語科における「古典」には、「古文」及び「漢文」が含まれているが、本論では、主として

「古文」を中心として言及することとする。つまり、本論では「国語科における古典」をその一応の視野に収めながら、その重心を「古文」の側におくものである。

(31) 「古典」に相当する英語の Classic の O. E. D (Ⅱ. p 467) の定義による。従って厳密に言えば〔典=Classic〕では勿論ない。

(32) 例えば他の観点の一例としてチャーチルの古典観を言語的(文法的)、ハッチンズのそれを文学的思想的なものとする視点を設定することができるであろう。ただ、本論では、両者をそういう視点から取りあげているのではない。又そういう場合に古典教育における〔言語的文法的 文学的思想的〕などという図式を考えているのでは勿論ない。

尚、西欧の古典教育の果たした位置については次の論を参照されたい。

長尾十三三「母国語教育思想の成立」〔『教育学全集5 言語と思考』小学館、1968〕

(33) この意味からも危機をさげばれている古典教育の日本関係なものの教科名が「古文」であることは極めて象徴的な事実であろう。

(34) 増淵恒吉「古文教育の方法」〔増淵恒吉他編『高等学校国語科教育研究講座(8)』

有精堂 S.49 pp. 1~12〕

(35) 古典科教師論は勿論教師論一般の視点をふまえて論及さるべきであろうが、ここではそうした視点を一応保留し、以下極めて羅列的に述べるにすぎない。尚私自身もこの問題については、他のもので些かは触れている。

抽稿「現代教師論ノート(一)~(三)」〔『野火18号~20号』戸石 光編 S.44〕

抽稿「国語教育における巨視的視点」上掲書(註13)

(36) 桑原武夫「教材論」〔岩波講座 現代教育学6 言語と教育Ⅰ〕所収 岩波書店 S.36 p. 333〕

又、増淵氏の上掲論文(注(1))にも同様な叙述があるし、(pp. 2~3) 眼を言語学の方に転ずればR. ヤーコブソン(Roman Jakobson)にもこの延長線上にあるといってよい発言がある。

R. Jakobson, "Closing statements: Linguistics and Poetics in T. A. Sebeok (ed.) Style in Language (New York 1960)

ロマン・ヤコブソン「言語学と詩学」〔川本茂雄監訳『一般言語学』所収 みすず書房 1973, p.186〕

(37) 例えば 増淵恒吉「古典教育」

〔『国語学辞典』 東京堂 S.30, S.37訂正版 pp. 448～449〕

(38) 例えば平安期の「古典」を読む際に欠くことの出来ぬものの一つは、当時の婚姻制への知識であろう。こういう面において、我が国の高群逸枝氏などの業績と共に文化人類学の与えてくれるものは極めて大きい。

Cf『高群逸枝全集』全10巻 理論社 S.41～42

(39) 野地潤家論『世界の作文教育』 文化評論社 S.49

(40) 吉川幸次郎「外国研究の意義と方法」1944 〔『吉川幸次郎全集(19)』所収 筑摩書房 S.44 pp. 94～95〕

(41) このことは、氏の(国語科)教師論の中核をなすものの一つで、活字となっているもので示せば次の如くなる。

〔 研究は教師の資格 〕

次に教師の研究ということについて考えてみたいと思います。私も及ばずながらいろんなことを研究したり、発表したりしてまいりました。皆さんもまたそうでいらっしゃるし、これからもそうだと思いますが、私は教師の研究というものは、ほかの人達の研究とは違うものであると思います。研究をしない教師は、どうも教師の資格があふないと思います。少しでも伸びていこうと切に願うそのための苦しみと楽しみを忘れてしまっては、少年の友ではないという気がします。

ですからほかの場合は、研究の成果がよくなければその研究はあまり価値がないと思いますが、教師の研究の場合は結果が良くても悪くても、そんなことは第一義的なことではないと思うのです。いかにつたない研究であっても、また、あまり人に認められないような研究であっても研究しているということ自体、教師の資格ではないかと思います。」

講演「生きた場(実の場)にすること」 於広島大学教育学部国語科光葉会 S.37, 11

〔大村はま『国語教育の実際』 共文社 S.48 pp. 130～131〕

〔 その他の参考文献 〕

『岩波講座 現代教育学7 言語と教育』 岩波書店 1961

倉沢栄吉、野地潤家編著 『現代教科教育学大系 2 言語と人間』 第一法規 S.49

倉沢栄吉編著 『教育学研究全集 情報化社会とよむことの教育』 第一法規 S.51

増淵恒吉他編 『高等学校国語科教育研究講座 1, 9, 10, 11, 12』 有精堂 S.49～50

荒木 繁 『文学教育の理論』 明治図書 1970

紅野敏郎他編著 『国語科教育法演習』 秀英出版 S.47

熊沢 竜他編 『中学校・高等学校 国語科教育法』 桜楓社 S.48

教員養成学部研究集会 国語教育部会 『国語科教育の研究』 金子書房 S,4 1

全国大学国語教育学会編 『明治図書講座 国語教育の改造 I 本質と課題の研究』

明治図書 1968

中央教育課程検討委員会報告 「教育課程改革試案」

〔『教育評論 5・6月合併号』 日本教組員組合 1976〕

「教育課程の基準について(審議のまとめ)」〔『文部広報第635号』 文部省大臣官房
S 51, 10, 13〕

増淵恒吉, 松隈義勇編 『高等学校, 学習指導要領の展開 国語科編』 明治図書 1971

〔以 上〕

(もちづき よしつぐ・東京教育大学 大学院)