

作文教育はどういう角度から問題にされるか

—イギリス 作文教育理論から—

高 森 邦 明

この論文は、作文教育の原理と方法についての論究の「かん」として、その序論的部分として述べるものである。

今日、作文教育という領域を対象として、きわめて多様な意見が述べられているように思われる。一般社会、実業界、または教育界内部からも、他教科の教師や心理学者などがそれぞれの立場から、作文教育に関して、さまざまな要望を述べている。かれらの不平、非難、意見を耳にして、わたしたちは、もちろん、それらがすべて不当でなく、責任のがれの弁でなく、作文教育が一樣に受け入れなければならないものだといいたいのではない。ここで必要なものは、そのようなさまざまな論をきくにもかわらず、今までに作文教育が、それらを十分に消化して理論的体系の内部に組み入れる努力を払ってきたであろうか、という反省でなければならぬ。大ざっぱな見方が許されれば、今までの作文教育論の多くは、一個の見解を述べるのに急で、他の研究成果や学問的遺産の継承発展という使命を考慮することが少なかつたのではないかというように考えられる。

従ってここでは、作文教育への不平や期待をふくめた、さまざまな

な考え方のいくつかの例をとりあげて作文教育をどういう角度から問題にするかということを整理してみなければならぬ。まず一つの不平をめぐって論じている例から始めて、科学的分析にまで深入っているようなアプローチのしかたを、五つにわけてみたい。これによって、実践の前に理解されていなければならない作文教育の意義と目標とを考える、手がかりをつかむ、ということをめざしている。

1. 一般社会実業界の苦情から

W・S・トムキンソンは、一九二一年に、かれの「国語教授の一新視角」において、作文教育への一般人や実業界からの不平をとりあげることから、その散文作文の練習の問題を考察していつている。すなわち、

「英国の子どもが国語をかくことができないという不平は、学校の子どもに対して、あらゆる種類の人々からよくきかれるものである。最近、国語作文についてかいた人（職業は学校教師ではない）が、英国の子どもが国語をかくことができないのは、かく方法を教

えられていないからだと示唆し「これがフランスではうまく行なわれている」ということを示すのに章節を与えている。時には教師自身が国語の性質について秀れていないということが指摘されてきたが、こういう批評は、そこに見当はずれなことをねがう者は、ワイルドの『できるものは行ない、できないものは教える』という嘲弄の証拠をみる、といったようなものである。わたしたちがもつとも関係している初等学校に対して、なされている不平は、ふつう職についている子どもが、商業用紙をかくことができない、という強い憤りにみられるような雇用者からのものである。わたくしたちは商業用紙をかく能力は（商業用語をもつてかく）よい作文教授の、よい花ではない、と考えてよいであろう。またわたしたちは今日の子どもは父親が同年でなしたよりも、よい作文をかくということとを、かなり確実と感じるかもしれない。しかしわたしたちは、こういう不平を、殆んど報復される危険のない批評であるために反対しないで、単に不気嫌にさせられた人々のつぶやきとして全体的にのみがすということはできない。」(1)

このように述べて、かくためには、かれにどのように教えるべきか、どのように興味づけられるか、助けられるか、という質問を提出し、文法知識はこの問題の解決には、あまり役立たないとして、興味を刺戟することの必要を説いている。かれの考え方が、不平の根柢に反対する立場であることは明らかである。その反対の理由は、作文教育は、そういう不平に答えることを直接の目標にしていないということであるが、それは、子どもたちは親たちの子ども時代よりも多くの作文力を持っているという確信に支えられている。

しかし、そういう不平は、いつの時代にもみられるものではないであらうか。もしそうであれば、みのがすことはできないとしても、そう大しておどろくほどのことはないであらう。たとえば、M・A・ピンクは、「学校における国語教授」で、「散文作文の教授」の章を担当し、次のような文でもってかきはじめています。

「雇用者その他によっていわれている、みなれた非難は少年少女たちは、よい国語をかくように学ばないで、中等学校やバブリック・スクールを卒業する、ということである。もちろん、しばしば、そういう不平をこぼす雇用者は、新入りの書記が、その職場の手紙や文書ではありふれている形式の文の、特殊な性質を学んでいないということの意味しているにすぎない。また、もつとも新米は、とくに仕事で、日常の計算のしかたがちよっとみてわからないということ、算数における単純な計算を学んでいない、という非難を掻きかちかもしれない。そして、もしかれが、たまたま船会社にいれば、かれが会社の船の用立てする特定の国について、たまたま必要だけ知っていなかったということ、地理のところがむき怠慢を非難されるかもしれない。こういうやり方で、学校のする仕事に苦情をいうものは、十六才ないしその後で卒業する少年は、結局未成熟な人間だということを忘れがちである。」(2)

このように述べて、雇用者からの非難が理屈に合わないものであると批判している。しかし、かれは同時に、「国語教師は、すべてはあるべきようにあるという心よい自恃に負うことを願わないであらう」と述べ、いっばいになったカリキュラム、散らされている努力、科学科の学生における作文の放棄などをみとめ、それらをよくやまなければならないとして、「学校は年々、ただ半分しかかか

い有能な技能者の群をおくり出してゐるといふことを、こだわらずに認める」と述べている。

わたしたちは、以上のような社会一般からの作文教育への注文を受け入れることを、ためらつてはならないだつう。しかし、その注文が、かなり利己的ないかげんなものだといふことも、見のがすことはできない。また、いつまでたつてもやむことのない不平に、神経質になりすぎていることもできない。教師の側からは、そのような社会一般からの要求に対する答としては、子どもの教育の理想に照らして取捨する自由を確立することによって、好ましいものを受け入れ、好ましくないものを拒否し、たしなめるだけの見識があるべきである。そして、文化やマス・コミの発達と共に、社会からの教育への要求は増加するだけであるけれども、教師は、それに対して子どもを守る役目を忘れることはできない。しかし同時に、つねに現状に固定してはならないはずである。この問題の解決法としては具体的には、述べられているような会社の雇用者がいざがちな不満は、それが手紙についてであるからという理由で、学校の作文教育へ向けられる、というものではなくて、当然、その会社自体の内部で、会社独自の方法及び経験の習得といふことで、充足されるべきものだといふことができる。学校は、子供たちが、その素地として文をかくことに一般的に導かれていだけで、十分の役目を果たしているのである。いっばいになったカリキュラムの中に、社会からのかぎりない要求を入れることは技術的に不可能であろうし、また立場によって異なった要求をすべて充足させられるものでもないであろうから、一般教育においては、作文教育も、社会の要求を外にして、教育学的立場からの考慮が優位を保たなければならぬ。

その考慮は、理想的人間の形成において、ととのえられるべきであると考えられる条件を明らかにするものであつて、教師に必要な自信と判断の基準は、それによってでき上るであらう。

2. 言語生活の必要感から

以上のように一般社会ないし実業界からの苦情の形で、作文教育に対して出される要求は、殆んど反対される外に処置法はみられないかのように思われる。しかしそれが利己的の一面的であつて、それ故に具体的であるのに対して、この社会生活の必要感から出される要求は、作文教育の目標という形で、より抽象的論理的に記述される。中等学校副校長協会編の「国語教授」では、次のように述べている。

「わたしたちの主なる目標は、潜在的なエリヤをつくり出すことにあるべきではなく、次の事柄を生徒たちに身につけさせることにある。すなわち、かれらが自己を明瞭に一貫して効果的に表現することができ、またかれらを持っていく多くの実際的な仕事に対して、言語を的確に使用することができること、さらに野心的に、国語の遺産について何ほどの知識をもつこと、などである。わたしたちはクラスの二三の子どもの創造の要求を賄ふことにも備えていなければならないが、大きな範圍の功利的な目的、——そのすべてを用意することが義務である——を忘れてはならない。かれらが学校を卒業する時分に、エッセイをかけるのは、ごく小教にすぎないだろうが、石炭を注文したり、恋人に手紙をかいたり、招待を断つたりすることは、すべてのものがしなければならぬだろう。さらにすべてかれらは有能な個人であり、市民であらねばなら

ないとすれば、まず明瞭に考えなければならぬ。明瞭な思考と明瞭な表現とは相互に依存しており——事実、同じことである。正確な表現は不正確な思考の証拠である。わたしたちの思考は、ことばの中で、ことばを手段として行なわれる。かきことばの訓練が秩序ある心をつくり出すことに役立つことは、当然のことである。」(3)

この引用では、直接に言語生活の必要ということばは用いられてはいない。単に目標として、自己の表現、実際的な仕事における言語の的確な使用、国語遺産についての知識という三つのことを指摘しているにすぎない。しかし、説明で強調していることは、子どもたちが社会に出てからの「有能な個人であり、市民である」ために必要なものを学校期間中に身につけさせるという考え方である。いわば社会における言語生活に必要な力、すなわち自己表現の力や言語の的確な使用の力、国語知識、さらに明瞭に考える秩序ある心などを、かきことばの訓練においてつくり出すようにめざさなければならぬと考えている。またそういう目標をめざした訓練が、ことさらに必要なゆえんは、社会においてそういう力が必要であるにもかかわらず、子どもたちの大多数が、かくことばに対して自然の適性をそなえていないで、——むしろそれを教師が与えることはできない——表現に関する監督や、正確さについての配慮が何もないような家庭からやってくるということからなのである。従って教師の仕事は、その訓練の出発からしてきわめて困難なものである。

ここで、「潜在的エリヤをつくり出すことにあるべきではない」という考え方は、注目しなければならぬであろう。潜在的エリヤは、チャールス・ラムのような文章家のことをさすと思われるが、子どもたちを、かれのような文章家にすることをめざさぬ、とい

うことの意味は、「普通の言語生活人をめざす」ということになるはずである。普通の言語生活人とは、社会生活に必要な言語力を身につけた者をさしているゆえに、言語生活の必要感から想定された、その能力をそなえた人間のことであるといふべきである。

このような言語生活の必要という立場から、あるべき作文教育、いわば作文教育の目標を考えるやり方は、目標を設定する論理の展開法としては、きわめて当然のやり方である。しかし、それは、技術的形式的な記述になりがちなために、たとえは、自己の表現といひ、言語の的確な使用といひ、また国語の知識とか明瞭な思考といつても、ただ抽象的なことで、そこから、実践への具体策は何一つ示唆されはしない。それゆえに、抽象的な目標設定へと進む、このような社会的な言語生活の必要感からのアプローチにかわるに、教師の実践意欲をかきたてる何かを求めるアプローチが必要とされる。それは、次のような例になるであろう。

3. 人間形成論的な考え方から

人間をつくり上げるために、教師の理想の人間像をとらえて、子どもたちを、それに向かわせようとする情熱を持たなくてはならない。そして、そういう人間像は、単なる技術的人間であるだけでは、教師の仕事の情熱をかきたてるには不十分であるために、個性をもった精神的価値を具現した人間像がとらえられていなければならぬであろう。従って、そういう人間像は、形式的な言語能力をもつというほかに、個性的存在として示される。A・E・スミスは、次のような言い方をしている。

「作文の訓練における知的な訓練のどんな問題にも、しばらくふれ

ないで、モダン・スタイルの少女たちの大多数は、後の人生において、ただ手紙をかくために、また単純な形式を充足させるために、ペンをとるであろうということを考へてみることは、たしかに全くわかりきった意味のものである。ペンを手にするごくわずかのものが、ペンとかタイプライターを用い、単に他人のことは記録や再生するであらう。

従つて少女たちは二つのことを求められているように思われる。すなわち、これ以上減少できぬ最低量として単純な事実の単純な記述をかく能力を獲得すること、そしてかれらがかきこぼす他人に伝えようとする、どんな感情の表現でも、内的誠実性をうるよりに許されることである。

後者をはじめにとりあげること。というのはそれがより重要だから。ここでわたしたちは子どもを紙に対してふまじめであるように求める、いな、ときふせる、どんな形にせよ、かく練習を誓つてやめよう。わたしたちはエッセイはずつと前に死にたえ、忘れられているということを希望する。だますこと、こつけいにすること、もつたいぶること、などはきわめて容易に、またきわめてひどく、教師をよろこばせようとする、かれらの努力をうちまかす。しかし、ここにやはりわたしたちが直接の観察や感情以外の何かから、書くように求めるときは、いつでも、ふまじめを促進する危険がある。わたしたちは、まじめさを子どもたちの作文に求める性質の中で、高くに位置づけたい。」(4)

わたしたちは、ここで、感情表現における内的誠実性、作文におけるまじめさなどが、子どもたちに求める事柄の中で、かく能力に關してよりも、より重要であるという考え方に注目しなければ

ならない。そういう内的誠実性とか、まじめさという性質は、もちろん作文教育においてのみ考えられるものではなく、人間形成のあらゆる分野において、あらゆる教育的契機において考えられていなければならないものである。それを作文教育において言及するかしないかは、作文教育を単に言語技術のための教科とみるかみないかということに關係する。作文教育を人格の形成に参与させるためには、このように作文過程において、子どもたちの内的誠実性の問題をとり入れるように努力されなければならない。どのようにとり入れられるかは、教師の方法にかかっているが、A・E・スミスは、直接のいつわりのない観察や感情によってかくよりにさせる、と考へているのである。

作文教育の意義と目標が、ここまで考えられてくると、きわめて教育的に価値的にとらえられていることがわかる。スミスが、少女たちは二つのことが求められていると述べる、その二つのことは、いかえれば、一つは狭い意味の作文教育の目標であり、他の一つは、それをこえたより高い教育の目標をとり容れた広い意味の作文教育の目標である。この後者のより高い教育の目標をもたない作文教育は、眞の作文教育にはなりえないであらう。というのは、いかなる教育であれ、教師の教育的情熱をかりたるためには、せまい技術的功利的な範圍の目標では不十分だからである。もちろん、ここにあげられた内的誠実性だけが、より高い教育の目標に屬する、すべてではないと考へなければならぬであらうが。

4. 芸術的な考え方から

はじめに、M・A・ピントクの言葉を引用しよう。「散文作文は、その最も美しい開花においては、もちろん、その地位を芸術の中に

しめている。芸術的表現のこつは、芸術家の個人的な所有であつて、伝達されることはできない。いわゆる芸術教師は、——かれらが自から眞の芸術家であるかぎり、勇氣づけと靈感の根源である。しかし、かれらがもつとも生徒たちになしうることは、かれらが練習のための素材と機会とを提供することであり、また道具の使い方と仕事のやり方を教えることである。かれらの教材は、必然的に、専門家の技術——仕事のこつであるべきである。

かくて、わたしは、生徒たちに『創造的作文』の技術を手ほどきする方法の討論は、必要であるとは考えない。教室においては、教師はそれについて多くのことをなしえないのだ。……教室の中でのかれの主な仕事は技能と正確さをもつて、言語の道具を用いるように教えること——技能人精神クラフトマン・スピリットにおいて訓練することであるべきである。』(5)

このように述べるピンクは、散文作文の教授とは、「作文芸術の教授」ではなくて、「作文技能の教授」を意味するという考え方を、根本にもつてゐる。それは、この引用によつても明らかなように、芸術表現のこつは教えることではない、ということから結果する考え方である。作文芸術のこつは教えることができないが故に、作文教師の行なうることはといへば、当然教えうるもの、すなわち道具（言語）の使い方と仕事のやり方を、教えるということしかないわけである。もちろん、作文の道具である言語は、画家の筆とか彫刻家ののみのような機械的な道具ではなく、生きた思考の表現のためのものであるから、そういう「言語の使用の訓練は、思考のプロセスの訓練」なのである。従つて、作文教師が与えるところの、そのような言語使用の訓練は、かれによれば「思想の明瞭な、

秩序ある表現のために」行なわれるということになり、そして、かれが行なうところの練習は、つねに言語の機械的な操作以上のものを含んでいなければならない。このような作文芸術は教えることはできないが故に、作文技能の教授として思想のプロセスの訓練を行なうという、芸術的な一つの見方から作文教育をとりあげる考え方は、今までにふれてきた幾つかの作文教育へのアプローチに比べて、きわめて特徴あるものと考えられるであらう。

次に、同様な見方を行なつてゐる、P・ギャリーの記述を引用しておきたい。

「……教師の主なる責任は、生徒たちが言語を習得するように、すなわち一つの道具を支配する力と使い方を身につけるように、助けることである。そして教師は、生徒たちが多くの目的で、また、できるだけ多くの機会に、言語を使用させるようにすることによつて、この責任を最善に果たすであらう。かれの責任は手工教師のそれに似ている。手工教師のもとには、ハンマー、ノミ、カンナなどをろくに使用できない子どもたちがやってくるが、かれらはそういう道具を注意深く正確に誇りをもつて用いるように訓練されることが必要なのである。……」

国語教師の仕事はまた、他教科の仕事の中では美術の教師のそれに似ている。美術の教師は、鉛筆とハケの取り扱い方を練習させ、また生徒たちにさまざまな表現活動を課し、表現の實現と独自の実行とを促進する。同様に国語教師も何らかの技能がすでに得られてゐるような媒体を用いて生徒たちを訓練しなければならぬ。また、かれは、そういう技能を、表現練習すなわち経験への言語的応答の正確さを発達させるような訓練を与えることによつて、発達させな

ければならない。しかし、言語教師の仕事はそれ以上のものである。すなわち、かれは、生徒の理解力や、あらゆる種類の意味、——生徒たち自身の心が組立てる内的、言語的意味、またかれらの感覚が応答する外的経験の示唆——などを敏感に知る力をも、発展しなければならぬ。かくして、ここにこそ、生徒たちが応答し、対面しなければならぬ形式と内容の広大な複雑性が存在する。」(6)

このような、ギャリーがのべている考え方を、ピンクのそれと比べると、ピンクは、道具としての言語による表現を、思考の表現として、思考のプロセスに言語の訓練の重点を置いて、機械的な道具の使用の訓練と区別しようとしたにとどまったが、ギャリーは、「道具の習熟ということ、何かを作るための道具の使用ということ」の二重の機能を言語教授においても同様とみており、何かを作るということが伴わなければならないことに注目している。これは、内容のある何かを作る技術の発達と、それを作るための言語を操作する技術の習得とは別ものであることをいっていると考えられる。この二者は全く同時に身につくとはいえず、技術の発達を計画することによって、技能の習得も有意義に行なわれるのであって、単に技能のみの習得ということは立案されてはならないし、またそういうことが可能でもないと考えられるのである。

その他には、ギャリーは言語教師の仕事が、図画や手工の教師の仕事以上のものであるゆえんを、言語表現において発動しなければならぬ精神的な能力の点に認めている。生徒たちは作文のさいに、あらゆる意味、外的経験の示唆などの理解力や敏感さをも発達させなければならぬ。そこに、表現のための言語的形式や内容に関する複雑性があって、それが図画や手工とちがうところだと見ている

のである。図画や手工においても表現内容はきわめて無限定的なものであろうが、表現形式である道具において、言語のように無限定的でないために、かなり単純で公式化されやすいと考えられる。また図画や工作のような芸術における表現内容も、一応言語において思想化される過程を、表現過程においてとみてよいとしても、表現された内容は一方が極端に具象的感覚的であるのに対して、他方は象徴的知的であり、そこに精神能力の点で大きな違いがあることは明らかである。従って、教師の仕事である言葉の訓練も、外的世界や経験の言語的理解、ないし受容、また言語による表現形式の多様化、語彙の習得等にわたって方法的に複雑な活動とならざるをえないであろう。

5. 学習過程の分析の立場から

この立場からの作文教育へのアプローチは学習心理学的な見方をとるものとみてよいであろう。そのために、価値的観点から作文教育はどうかあるべきかとか、芸術的見方から作文教育はこれだけしか行なうことはできないという、以上に述べたようなアプローチしかたとは、その趣きを異にしているとみられる。学習心理学的立場からは、教師の仕事の実践の上に、子どもの心理に適した合理的な方法を示すことで、その役割を果すであろう。ハリー・プレミヤーズの作文教育に関する考え方によれば、かくことの学習のプロセスが似ているものは、音楽の学習プロセスなのである。音楽におけるハーモニーとかインターバルなどの理論的知識に相当するのは、かくことにおいては、文法、文構造、文段法、句読法などの一般原理である。これについて、かれは、

「……しかし、これらの原理は、かくことにおける進歩がなされる前に、余体的にも、またキレギレにも、抽象的に伝えられるべきだろうか。明らかにちがう。わたしたちは、文をかくこと——または話すこと——を学ぶ前に述語動詞を理解することを学びはしない。わたしたちはコンマを使用する前に、それを理解することを学びはしない。作文教授における文法教授——そして実際に一般原理におけるあらゆる抽象的な教授の眼界は、私たちが算数を学ぶ方法で、かくことを学ぶことはできないという初歩的自覚によってきびしく特徴づけられる。」(7)

といている。このように考えると、かくことの学習の独自な点はどこにあるか。それは練習ということで、理論的知識は学習を助けはするが、練習を少なくするものではないとしている。すなわちプレミヤーズは、

「実際にピアノを弾ずることの学習においては、練習が除かれたり、または少なくともされたりされるような近道はない。もちろんうまく練習するとか悪く練習するということはできる。音楽の技術面の理論的な理解は、練習を大幅に、より知的にすることはできる。しかし必要な神経中枢の、また心的な、敏捷さが得られるのは、また耳が感覚的にされるのは、本質的に練習によってなのである。」(8)

こういう練習の過程において、生徒の失敗や誤りに対する訂正と勇氣づけとが必要であると、かれはみている。それは話しことばを身につけさせるさいに、親たちがやっている方法でもある。かれの結論は、

「そこで、子どもを話すように教えることにおける必要性は単純にリストにあげられる。そこに模倣される何かがあらねばならない。

また絶えざる練習があらねばならない。連続的な勇氣づけがあらねばならない。また子どもの発達段階に即した、楽しみを打ちくたくようなものではない、従って勇氣づけを失敗させ、練習を坐折させるようなものではない、誤りの建設的な訂正がなされねばならない。すべてこれらの必要性は、また子どもたちをかくように教えることにおける初歩の要求であり、それらは同じようにみられなければならない。」(9)

以上、ハリー・プレミヤーズの考え方をたどってみたが、結局かれによれば、作文の学習は、音楽や話しことばの学習と同じように、それはどうあるべきかということが問われるのでなしに、分析の対象にすえられているのである。このような方法によってみると、まず、目標の設定のために論理的にアプローチするのではなく、方法における原理を措定する、という仕事が考えられるであろう。わたしたちが方法原理とよぶものは、このような考察から、多くのものを学ばなければならないはずである。

以上、わたしたちは作文教育への五つのアプローチのしかたをとりあげてみた。結論的にいえば、それらのアプローチは、かくということに対してなされた期待であり、意義づけであり、従ってかく活動の指導に対して目標を与えようとしたものでもあった、ということができる。いま、そのアプローチの型を大きく分けると、一つは本質論的考察による目標の設定をめざしたものであり、他の一つは、心理学的な分析による方法的な原理の措定をめざしたものであるとみてよいであろう。本質論として行なわれた、(1)から(4)までの、常識的、言語生活的(言語理論的といつてよい)、教育論的、芸術論

的な各々の考え方——それに賛成するとしないとにかかわらず——は、作文教育の性格や目標を明らかにするには不可欠な論究の方向であることは明らかであるが、それだけでは、指導技術の細かな点を改良するために必要な方法原理は生まれない。それ故に、別に、事物の作用過程の分析から、その公式化として生まれ出る方法原理を求めなければならぬが、それには、作文活動のプロセスの科学的な分析を行なうアプローチのしかたが重視されるであらう。しかし、よくに付記するならば、本質論の面で、深く考察されることが期待されているのは、教育的、価値的な見方ではなく、というように考えられる。なぜなら、国語科にあっては、文学教師、言語教師は当然多くみられるのに対して、真に教育的教師は、それがもっとも必要であるにもかかわらず、あまり問題にされていないからである。もちろん教授法そのものの進歩のためには、学習過程の心理学的分析の成果をとり入れて方法原理を深化していくことを軽視してはならないであらうが。

注

- (1) W. S. Tomkinson : The Teaching of English, a new approach. 1921. P. 113. この本は、今日では古典的価値を認めつつあるが、なぞ版をかやねて読まれたらう。
- (2) V. de S. Pinto (edit) : The Teaching of English in Schools. 1949. p. 84. VI. The Teaching of Prose Composition——M. Alderton Pink. イギリス国語学会編のシンポジウムとしてなされたもの。平均的な考え方が出されている。
- (3) The Incorporated Association of Assistant Master

in Secondary Schools : The Teaching of English. 1952. P. 14. 国語教育の原理を示す、として編まれたもの。多くの人が参加している。

- (4) A. E. Smith : English in the Modern School. 1954. P. P. 108-109. 今日発展しているモダン・スタイルの国語教育についてかかれたもの。
- (5) V. de S. Pinto (edit) : The Teaching of English in Schools. P. 86.
- (6) P. Gurrey : The Teaching of Written English. 1954. P. P. 28-29. この本は、この教科についてのこの十年におけるもっともすぐれたものといわれている。
- (7) Harry Blamires : English in Education. 1951. P. P. 20-21. 心理面を重視した個性的記述が多くみられるものである。
- (8) ditto. P. 21.
- (9) ditto. P. 26.

(東京教育大学院学生)