

「新国語（ニュー・イングリッシュ）」の考察

森 田 信 義

1 「新国語」とは

ここにいう「新国語」とは、アメリカにおいて、経験主義（あるいはデューイズム）国語教育を克服するものとして、一九五〇年代末から主張されるようになった、学問中心の、系統性を重視した、新しい、教科としての国語のことである。

2 過去一世紀の国語教育の変遷

つぎの時期区分は、シカゴ大学のJ・E・ミラーによるものである。^{※1}教育全体の変遷を特徴的にとらえたものであるが、国語教育の変遷をも、的確に示している。

- (1) 権威主義的な時期
- (2) 進歩主義的な時期
- (3) 学問的な時期
- (4) 人道主義的な時期

各時期が何年から何年までかを明確に規定することは困難であるが、つぎのように言ってみることが許されるかもしれない。つまり、(1)権威主義的な時期は一九世紀の国語教育、(2)進歩主義的な時期は、今世紀はじめから一九五〇年代末まで、(3)学問的な時期は、一九五〇年代末から今日まで、(4)人道主義的な時期は、(3)と重なりあって、一九六〇年代から今日まで続いている。

この区分のしかたは、(1)から(4)に移行するにつれて、基準を、実践からしだいに、主義・主張に置き換えているようにも思われるが、今日までの国語教育を、進歩主義国語教育の実践の時期とのみ規定することは、あまりに一面的なとらえ方である。したがって、どれほどのことが実践されているかを理解したうえで、右の四つの時期区分を用いることが、最も妥当であろう。

今日のアメリカの国語教育は、傾向として学問的な国語教育の方に向かっている。また、比較国語教育（主として、英・米の立場から、また、国内の経験主義擁護の立場から、人道主義的な国語教育も、無視できない力を持ちはじめている。しかし、現在ならば、一九七〇年代の国語教育の主流をなすのは、学問中心の国語教育であろう。

一九五八年に始まる、^{※2}国語教育の改革の動きは、目標、領域、教材、指導法、教員養成など、すべての面におよぶ総合的なものである。この種の総合的な改革の試みは、今世紀にはいつて、一九一七年、^{※3}一九三五年に続く三度目のものである。

3 改革の理由と方向

デューイズムのもとで行なわれてきた教育に対する批判は、一九五〇年代末に初めて生じたのではないが、一九五七年のソ連の人工

衛星打ち上げが批判の推進力となったことは疑いのないことである。

まず、理科教育、外国語教育の分野で改革が始まり、これが国語教育の改革を促している。

国語教育は、なぜ、どのように変わるのかについて、オレゴン大学のキッツハイバーは、つぎのように言っている。

『内包された複雑な問題を簡潔にしすぎることなしに、この動きのことを逃べることはむずかしいが、つぎのように言っても適切であろう。過去数年間に、『生活適応』と呼ばれてきたものから、より大きな知的精密さを特徴とし、興味、重要性に対するそれ自身の要求を持っている、組織化された知識体系としてのひとつひとつの学問的教科に、より大きな力点を置くという特徴を持つものへと、いう著しい動きがあった。』（「アイオワ国語年報」一九六五・秋、三ページ）

『生活適応』を目的とする国語教育の、非系統性、学問的なレベルの低さが、改革の対象となっているわけである。

4 改革の機構

「新国語」に参加している主要な団体・組織は、つぎのようなもので、いずれも全米にわたる組織である。

- (1) 全米国語教育者評議会 (NCTE)
- (2) 現代語協会 (MLA)
- (3) 大学入試委員会 (CEE B)
- (4) 大学国語協会 (CEA)
- (5) アメリカ研究協会 (ASA)
- (6) 国防教育法研究所 (NDEA INSTITUTE)

(7) 合衆国教育局 (U. S. OFFICE OF EDUCATION)

さらに、こうした指導的な組織と連結して、全米各地の大学を中心とする二〇以上のカリキュラム研究・実地教授センターが活動している。ここでは、カリキュラムの作成、教材の作成、指導法の開発、実験授業の実施などが行なわれる。一九六一年にミネソタ大学にセンターができて以来、一九六九年まで（ほとんどのセンターは一九六七年まで）それぞれにユニークな研究を進めてきた。カリキュラム・センター名、対象学年、研究期間、対象領域をあげてみるとつぎのようになる。（一般国語プログラムといわれるもののみ、）

- ジョージア大学 (K16・一九六三—六八・作文) ネブラスカ大学 (K12・一九六二—六七・作文)、 ウィスコンシン州公教育局 (K12・一九六三—六七・言語) パーデュー大学 (7・一九六四—六七・言語、文学、作文) フロリダ州立大学 (7—9・一九六三—六八・言語、文学、作文) ハンター大学 (7—9・一九六二—六七・教材と指導法) オハイオ州立大学 (7—9・一九六五—六九・作文) インディアナ大学 (7—12・一九六三—六八・言語、文学、作文) ミシガン大学 (7—12・一九六三—六七・読むこと、書くこと) ミネソタ大学 (7—12・一九六一—六六・言語) ニューヨーク大学 (7—12・一九六三—六六・言語) ノースウェスタン大学 (7—12・一九六二—六七・作文) オレゴン大学 (7—12・一九六二—六七・文学、言語、作文) カーネギー工科大学 (10—12・一九六二—六五・文学、言語、作文) ノーザンイリノイ大学 (12・一九六四—六七・言語、作文)

この改革が、こうした大規模なものになった理由として、さきのキッツヘイバーは、つぎの四つをあげている。

- (1) 他国との間に遅れがあることの自覚
- (2) 旧教育哲学に対する批判
- (3) 専門家が教材づくりに参加を始めたこと
- (4) 財政援助が、大規模に行なわれたこと

5 「新国語」の構造

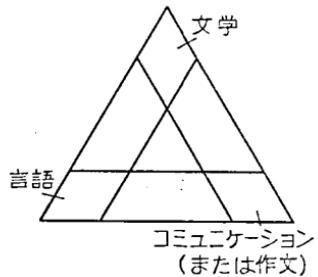
報告書「国語教育の基本問題」(一九五九)の中に、つぎのように述べた箇所がある。

「1、『国語』とは何か。一般に、作文、言語、文学が国語の領域内にあることは認められている。しかし境界線が、翻訳世界文学、演説、ジャーナリズム、聞くこと、読書治療、総合的一般教養の指導を含むべきかどうかについては確信が持てない。」(①七ページ)

これが、「新国語」の領域について述べた、最も初期の意見である。

この問題は、二年後の「国民の関心と国語教育」(②三ページ)では、早急に着手されるべき七つの課題の第一として、「国語の教授を、言語、文学、作文の学習に集中させること。」をあげている。

右の二つの報告書に見られる「国語教育は、言語、文学、作文である」という考え方は、ごく少数の例を除いて、「新国語」の領域に関する共通のものになってきた。(ただし、「国語教育の基本問題」では、言語、文学、作文以外の指導を、否定しているのではなくて、問題として保留している点には注意しておく必要がある。)典型的な例の一つとして、カーネギー工科大学センターの案を示してみる。このセンターでは下の図のように、国語という教科が、



言語、文学、作文(コミュニケーション)の三角形が重なりあった構造のものであると規定している。ここに見られるように、言語、文学、作文が相互に関係した構造になっていることが、「新国語」の特徴的な性格の一つとなっている。多くは、言語、文学、作文のうちのいずれか一つを、「核」としているようである

が、何を核とするかについては、各センターそれぞれに、独自の見解を持っている。

さらに、カーネギー工科大学センターの案を、言語、文学、作文各領域別に見ると、つぎのように図示される。

次頁図の枠の中に示された事項は、「基本概念」といわれるものであり、矢印は、この「基本概念」が、三年生を通じて学習され、しだいに高度なものになっていくこと(「順次性」)を示している。この順次性を実現するカリキュウムは、「らせんカリキュラム」と呼ばれる。

再び言うなら、これら各領域の順次性をもつ計画は、また、国語科全体を構成するものとして、相互に関連しあっているのである。

6 「新国語」の指導法

らせんカリキュラム作成とともに、「新国語」の特色をなしているものに、「帰納的指導法」といわれるものがある。これは、学習者の自発性、発見行為を最大限に生かした指導法であり、さまざまな事実の中で、仮説、検証をくり返して——発見行為によって——目標に到達させる方法である。

帰納的指導の例とそれに対する批判については、紙数の関係上、

文 学

| | | | |
|--------|-----------|-----------|-------------------|
| 10 学 年 | 人間の普遍的関心事 | M ↑ | L ↑ |
| 11 学 年 | U ↓ | 文化の型による修正 | L ↑ |
| 12 学 年 | U ↓ | M ↓ | 文芸形態：ジャンル； 技 巧 |

作 文

| | | | | |
|--------|------------------------------|------------------------|---------------------------------|-----|
| 10 学 年 | アイデア；筆者が自分のメッセージを発見し、分離、限定する | | M ↑ | M ↑ |
| 11 学 年 | I ↓ | 送られるメッセージ；筆者がそれらを言語に直す | M ↑ | |
| 12 学 年 | I ↓ | M ↓ | 受け取られるメッセージ；筆者がそれを読者の要求に応じて修正する | |

言 語

| | | | |
|--------|-------|--------|--------------|
| 10 学 年 | 言語の構造 | S ↑ | R ↑ |
| 11 学 年 | S ↓ | 意味論・意味 | R ↑ |
| 12 学 年 | S ↓ | S ↓ | 修辞学；言語の効果的使用 |

ここでは省略する。^{※5}

7 ネブラスカ大学センターのばあい

ネブラスカ・センターは、幼稚園から高等学校までの、順次性のある作文カリキュラムの開発を行なっている。

研究領域は、つぎの七つである。

- (1) 作文と古典修辞学の使用しうる部分
- (2) 作文と新修辞学の可能性——「文章分析」の修辞学的な可能性と、言語の哲学的な「文法と論理」についての最近の英国の研究
- (3) 作文とその構造、変型文法との関係
- (4) 作文と精読——文学の指導と修辞学あるいは構造的なモデルとしての文学の使用
- (5) 作文の優秀さの測定のための基準とテストの作成
- (6) 基本的な作文の「習慣」あるいは「決定の型」が形成される生徒の成熟水準の分析
- (7) 統語論、論理学、説得の工夫の領域での作文修正のための基準とテスト作成

このそれぞれの領域で、いかなる成果があげられているかは、私には、今のところじゅうぶん明らかであるとはいえないが、「新修辞学」と作文構造、「変型文法」と作文の関係など、最新の学問成果の導入に対する積極的な姿勢がうかがえる。

カリキュラムの順次性は、つぎのような構想に基づいてなされる。

第一——言語、文学、作文の基底になるようなパターンの学習のために、それぞれの形態を精選する。学年にしたがって順次複雑にする。

第二——小学校段階——文学を核にしていく。この場合、言語、作文を文学に関連して学習できるように工夫する。また、作文と文学様式との間には密接な関連を持つようにする。

第三——中学校——文学あるいは言語を核にした単元で始まり、作文の単元へと移行する。また、最初から言語の研究のみを目的とする、言語のための独立単元も存在する。

第四——高等学校——言語それ自体の学習は行なわれず、文学、作文における応用が中心になってくる。学習の大部分が修辞学の方に移行する。

このように、小学校段階では文学、中学校段階では言語（あるいは文学）、高等学校段階では修辞学を核にして、その周辺に、核以外の二つを位置づけている。中学校の言語単元には、特殊なものがあるように見受けられるが、それは、高等学校の修辞学、文学と関連をもつ。このように見えてくると、言語、文学、作文は、小学校、中学校、高等学校のそれぞれにおいて、またそれぞれを通じて、相互に関連した形で、先に学習したことを基底にして学習が進められているのである。これは、「新国語」の典型的な国語カリキュラムといつてよいであろう。

相互関連ということで注目すべきは、つぎのことである。ネブラスカは、本来、作文教育の研究に焦点をあてているのであるが、言語、文学を含む国語全体の構造を前提にして作文の位置づけをしている。カリキュラムや単元内容が、言語や文学のものについても、緻密に構成されているのは、こうした理由によっている。このことについて、ネブラスカ・センターは、わざわざ、以下のように述べている——「あらゆる単元は、言語・作文の単元であつても、文

学・作文の単元であっても作文単元である。」(註の二二七ページ)

さて、小・中・高の単元についてもうすこし詳しくみる。

小学校

文学——神話、喜劇、空想小説、おとぎ話、風刺文学、伝記などの

学習。

言語——言語の本質、形態分類、形態論、統語論、方言、言語史な

どの構造的学習。

作文——(a)児童がすでに検討している文学的・修辞学的形態の文

章。

(b)言語構造を操作する実験

中学校・高等学校

文学・作文単元(文学と作文の関連単元)

第七学年——神・人叙・事文・寓話・EXEMPLUM

記号・典型的読み物

第八学年——ヒーロー・性格・EXEMPLUM.

視点

第九学年——ジャンル・文体のレベル、形態、筋

第一〇学年——テーマ・文学的配合と悲劇

第一一学年——テーマとジャンル・アメリカのテーマとジャンル

第一二学年——ジャンルとテーマ・イギリスのテーマとジャンル

言語・作文単元

これらの文学・作文、言語・作文両単元をみると、小学校における文学のジャンルの多様性、言語の科学的手法、作文へのそれらの

| 学年 | 意味 | 文法 | 音声 |
|----|--------------|------------|--------|
| 7 | 辞書 | 形態分類 | 綴字 |
| 8 | 語と意味 | 統語論 | 音声学と綴字 |
| 9 | 言語の使用 | 統語論と文体修正 | 抑揚と句読法 |
| 10 | 全体作文の修辞の事実 | 文と段落 | 韻律学 |
| 11 | 全体作文の修辞と含蓄 | 段落中の統語論と文体 | × |
| 12 | 完成さるべき作文のまとめ | × | × |

(×印の単元は未完成)

この第一〇学年の作文単元は、第七学年の「形態分類単元」、第八学年の「統語論単元」、第九学年の「修辞学単元」、第一〇学年のA「文の修辞学単元」に関連している。「段落の修辞学」は、サザン・カリフォルニア大学のフランシス

応用などの点で、従来の経験主義国語教育に見られない高度な知識・技能の習得が予定されているといわなければならない。

中学校・高等学校の単元も従来とは異なった構成方法をとっている。文学も作文も「構造的認識」を目ざしており、テーマ別配列と学校文法の学習といったものは、全く別のものであると言つてよいであろう。

ネブラスカ・センターは、一九六五年に、「段落の修辞学」という、第一〇学年用の作文の実験教材[※]を作成した。これは、同センターが作成した数十冊のテキストのうちの一つである。上に示した単元内容に照らしてみると、言語・作文単元に近いものと考えてよい。

・クリステンセン^{※7}の理論をもとにして作られている。そこで、まず、クリステンセンの理論がどのようなものであるのかを簡単に述べておく。

かれは、旧来の修辞学を、初歩的な文を結合させて複雑な文にするものであるとし、それ以上のことのできる修辞学が必要とされているという意味のことを、第一〇学年「文の修辞学」で述べている。さらに、旧修辞学の諸規則が規範的、固定的で、ときには誤ってさえいるという自覚から、作文者のアイデアを生みださせるような「生成的」な修辞学を主張する。

かれは、「付加」、「動きの方向」、「一般化のレベル」、「構造の濃度」という四つの原理を、文の修辞学から、段落の修辞学にも適用できるとする。

それぞれについてつぎのようにまとめてみる。

(ウ)「付加」……文、文章は、基底になる句、文節、文を持つ。

「基底」は、文、文章に意味をになわせる土台として機能し、その土台を利用して、さまざまな修飾語が付加され、むしろこうした修飾語の付加されように着目することの方が重要である。(文に就いていえば、「基底」となるのは、名詞、動詞、主文節である。)

(イ)「動きの方向」……「修飾の方向」ともいわれる。言語表現は線状的な性格を有するもので、「基底」部分に付け加えられる修飾語は、その前か後ろである。「付加」の方向性の問題をとらえようとするのが、ここでは問題となる。

(ウ)「一般化のレベル」……「抽象化のレベル」ともいわれる。構造の層を意味の領域から分析したものである。「基底」部分と、それに付加される部分が、抽象レベルの上でどういう関係になっている

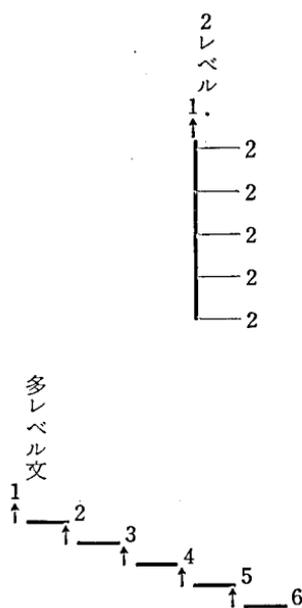
るかに関する原理である。

(c)「構造の濃度」……作文者が「基底」部分にどれだけのもを付加したかに関する原理である。濃度が「濃い」か「薄い」かという判断が下される。効果的な文体は、濃度の多様性を有するものであるといわれる。

第一〇学年の「段落の修辞学」は、主として、段落の層構造(レベル)を問題にしている。

教科書全体は三部よりなり、第一部「導入」では、さきのクリステンセンの生成修辞学の理論の解説をし、第二部「クラス討議資料」では、さまざまな構造の段落について、生成修辞学の方法を、クラス全体で適用してみることが意図され、第三部「練習問題」は、自力で、段落の構造分析をするように作られている。

クリステンセンは、文の修辞学について、文には二レベル文と多(マルチ)レベル文とがあるといっている。これは、つぎのように図示できる。



縦の矢印は、主従関係のレベルを示している。二レベル文では、第二レベル要素は、すべて相互に等位であり、すべてが、トップ・レベルの文と直接に通じ合っている。マルチ・レベル文では、どの従属レベル部分も、仲介物を通してのみ、トップ・レベル文とかかわりあうことができる。

こうした文の原理は、そのまま段落にも適用される。すなわち、段落中の各文の相互関係を見ることによって、その段落の構造を理解することができるのである。

連続する文相互の関係は、「等位」関係か「従属」関係である。段落構成は、こうした文関係の集積であって、等位連続の段落か、従属連続の段落か、あるいはこれらの混合された段落かである。その連続の第一のレベルに位置するのが、いわゆるトピック・センテンスである。

こうした考えのもとに、つぎのような構造の段落が、検討用に提出された。

A、純粋な等位連続構造 B、純粋な従属連続構造 C、等位連続に基づく混合連続構造 D、従属連続に基づく混合連続構造 E、移行文(導入文)のある段落 F、結論文のある段 (A) DとE、Fとは分類の基準が異なる)

クリステンセンによれば、段落とは、「構造的に関連した文の連続」である。構造的な連続を破壊する要素(たとえば、連続の中断飛躍)のない一連の文構造を段落として規定しているのである。

第一〇学年「段落の修辞学」の第二部では、このような構造的関連の例が、右のA~Fのそれぞれについて提示され、そのことについての検討が予定されている。

ここで興味あることは、構造的に定義されたトピック・センテンス（第一レベル文）が、常に段落の冒頭に来ていることである。（ただしEを除く。）第一レベル文を欠くもの、あるいは第一レベル文が、冒頭以外にある段落もあることを認めてはいるが、教科書中にその例は出てこないし、また存在するとしてもとるにたりないほど稀な例であると述べている。この点に関してはなお検討の余地がある。この疑点の解明は別の機会に譲るとして、今クリステンセンの理論が、教材化される妥当性を持つとすれば、指導上、学習上、つぎのような利点が考えられる。

(1) 構造分析によって、書き手に、有効で、具体的な指示を与えることができる。

(2) 旧修辞学の段落展開法に比較して、客観性の高いものであり、しかも、文、段落、全体作文に共通の原理が適用できる。したがって、らせんカリキュラムに組みやすく、学年を追って基本概念が強化される。

なお、さきの第一レベル文に関するわたくしの疑点のほかに、クリステンセン自身、従属関係の分析に難点のあることを述べており、「生成修辞学」も、実際には大きな問題をかかえているといわなければならない。

ネブラスカの「段落の修辞学」指導が、この実験教材にすべてあらわれていると見ることは避けるべきであろうが、この実験教材が、クリステンセンの理論をどう取り入れ、生きたものになっているかは、検討しておく必要がある。

これまで見てきたように、ネブラスカの作文単元は、さまざまな構造の段落を分析して構造を確認することが中心になり、そのため

の知識の伝達（習得）が特徴となっている。クリステンセンの「生成」修辞学の「生成」が、じゅうぶんに生きているか否かを考えると、この単元が不じゅうぶんであるという意見を持たざるをえない。つまり、学習者自身の書く作業が、この単元内には予定されていないのである。構造分析に関する緻密な知識が、学習者自身の文章に生かされる機会が保証される必要が、当然、考えられなくてはならないであろう。

8 まとめ

以上7においては、「新国語」のためのカリキュラム作成を目ざす、ネブラスカ大学カリキュラム研究・実地教授センターの作文単元の例を引いて考察してきたのであるが、この単元は、延べ一六にもおよび、一般国語部門のセンター中の一つによって作成されたものにすぎないし、また、本論稿で扱いたのは、そのごく一部にすぎない。作文単元、作文カリキュラムを開発しようとしているセンターは、他にも一〇あまりあって、それぞれ独自の理論的な根拠に立って、研究を行なってきた。さらに、言語、文学両部門についても同様である。

こうした事実からして、諸センターの成果が、今後の（特に一九七〇年代の）国語教育の実践面にも、理論面にも、大きな影響を与えるであろうことは明らかである。

しかしながら、その反面に、学問中心という高度の学問的知識を要求する新国語は、ブルーナーのレディネス観レディネス観にもかかわらず、すべての学習者にとって学習可能であるか否かという疑問、さらに重要なことは、学問的に高度な知識の学習にのみ目が向けられていて、学習者の全人間的な発達が軽視されているのではないかという

疑問が生じるのである。

各センターの研究が完成段階にはいろいろとしていた一九六六年に、「国語教育に関する英米会議」(別名ダートマウス・セミナー)が開かれた。比較国語教育の面でも注目すべきこの会議での報告・討議・決議は、明らかに、「新国語」とは別の方向をとり、「新国語」の努力を評価しながらも、学問中心の国語教育が、順次性を求めるあまりに、複雑さを性格とする国語教育から、必要以上に多くものを捨て去ってはいはしないかと批判し、経験を重視するという立場を守っている。2の時期区分で、ミラーが第四にあげた「人道主義的な時期とは、まさにこの新国語批判の立場を示していると思える。

そのほか未解決の多くの問題がある(例・指導法、学習者の問題など)が、「新国語」開発に際して、出発点で、国語教育に関する諸問題を考えられる限り探り出して、さまざまな分野の協力、批判を受けようとした行き方から推して、今後の「新国語」の方向は、必ずしも暗いものではない。また、順次性の追求(系統化の追求)を試みて、科学的な最高水準の系統化案を、関係諸分野の専門家の参加も受けて打ち出していることには、学ぶ点が多いのである。こうした力にあふれた混乱期のアメリカの国語教育のかかえている問題は、遠い国の問題でなく、身近なわれわれの問題であることを考えて努力するとともに、今後の「新国語」の発展に注目したい。

注

※1、JAMES E. MILLER, JQ②二五—二六ページ

※2、この年に「国語教育の基本問題」に関する一連の会議が開か

れ、翌年報告書を出版。

※3、拙稿「高等学校国語教育の研究—一九一〇年代におけるアメリカのハイスクールを中心に—」昭和42年度広島大学大学院教育学研究科修士論文抄 P. 37—40 拙稿「高等学校国語教育研究—中等学校国語改造全国共同委員会報告—」中国四国教育学会編「教育学研究紀要」第一三卷 (S. 43・3) PP. 123—124

※4、J. ブルナー (BRUNER) によって「教育の過程」(一九六一)中に説明される。教科あるいは教材の構造の理解に際して必要とされる基底的な観念・知識をさす。各センターの設定する基本概念は、それぞれに独自のものである。

※5、拙稿「高等学校国語教育の研究」(3) アメリカの国語教育改革—「中国四国教育学会編「教育学研究紀要」第一五卷 (S. 45・3) を参照されたい。

※6、"A CURRICULUM FOR ENGLISH: THE RHETORIC OF SHORT UNITS OF THE COMPOSITION: B. THE RHETORIC OF THE PARAGRAPH: GRADE 10". 1965, UNIV. OF NEBRASKA

※7、FRANCIS CHRISTENSEN・新修辞学の建設を試みている学者が、一九六七年には、「新修辞学に対する意見—教師のための六つの論文」("NOTES TOWARD ANEW RHETORIC: SIX ESSAYS FOR TEACHERS") を出版し、その論の普及をはかっている。新修辞学にはさまざまな立場があるが、クリステンセンのものは、変形文法の影響を受けた言語学的な性格の濃厚なものである。

※⑧、「どの教科でもその基礎を、なんらかの形で、どの年齢のたれにでも教えることができる」という命題で有名。強力かつ単純を特性とする基礎的観念の指導によってレディネスを促進することが可能であるといふ。

(論稿中の引用部分の番号は、この文献目録中の番号を示している。)

S 45・9・7

(執筆当時、広大大学院、現在、福岡教育大学教官)

○「新国語」関係主要文献

- ①ASA, CEA, MLA, NCTE, "THE BASIC ISSUES IN THE TEACHING OF ENGLISH", 1959, NCTE
- ②NCTE, "THE NATIONAL INTEREST AND THE TEACHING OF ENGLISH", 1961, NCTE
- ③R. BRADDOCK & OTHERS, "RESEARCH IN WRITTEN COMPOSITION, "1963, NCTE
- ④CEEB, "FREEDOM AND DISCIPLINE IN ENGLISH", 1965, CEEB
- ⑤GARY TATE(ED.), "REFLECTIONS ON HIGH SCHOOL ENGLISH, "1966, UNIV. OF TULSA.
- ⑥NCTE, "ENGLISH CURRICULUM STUDY AND DEMONSTRATION CENTERS, "1966, NCTE
- ⑦NCTE, "ENDS AND ISSUES-1965-1966, "1966, NCTE
- ⑧NAASP, "THE ENGLISH CURRICULUM IN SECONDARY SCHOOLS, "THE BULLETIN OF THE NATIONAL ASSOCIATION OF SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS, APRIL, 1967
- ⑨M. F. SHUGLUE, "ENGLISH IN A DECADE OF CHANGE, "1968, PEGASUS, NEW YORK