

古典は誰のものか —保科孝一の言説をきっかけに—

菊野 雅之

1. 古典の価値を自明にした内向きの古典教育論

古典の教材としての機能を再検討する必要がある。少なくとも公教育において古典を（古典で）学ぶことの理由・理論を提示すること、その説明責任は果たさなければならない。石塚修（2007 pp. 75-76）はその説明責任について次のように厳しく指摘している（なお、以下、引用の際の下線は稿者による）。

では、こうしたときに用いられている「我が国の文化と伝統」とはどのような存在であり、それを「尊重」する態度とは、どのような方法で児童・生徒の内部に「育成」されるのが適切だと考えるべきなのであろうか。

この点について具体的に国語科教育の立場から言及している論考がどれほど存在しているのかというと、きわめて少ないというのが現状であろう。もちろん個々作品を取りあげ、その古典教育内における意義を検証している論は多数見られる。しかし、「我が国の文化と伝統」の総体として最低限学習者に身につけさせるべき学習内容について、体系的学習計画を行い、それを基盤に教育内容を作品へと還元していくような視座は、これまでの古典教育論ではほとんど顧みられてこなかったのが実情ではなかろうか。そのことは内藤一志の古典教育論の整理を見ても明らかであるし、渡辺春美の戦後古典教育論の整理からも同様のことが言える。

現在の現場の教師が持っている古典教育への視座は、たとえば早乙女利光の「現在のところ、我々にできることは作品に対する精緻な読みを持ちながらも、その読みを提示するだけでおわることはないよう自戒することだけだ」というような、古典作品の内容の読解を中心としていけば生徒たちにも古典の興味関心が自ずともたらされるとする考え方に代表される¹。つまりは、古典教育に関する議論の多くはこうした視座からの教材（学習材）の選定や指導方法の改善に関する内向きの論にとどまり、我が国の社会全体に向けて古典教育の必要性を訴えかけ、その同意を得られるような外向きの論まで展開してこなかったのではなかろうか。

また、石塚(2010 pp.96-98)では次のようにも述べている。

それには、古典教育で教えるべき内容についての再検討がなされなくてはなるまい。名作と言われるものには、自ずから文化的価値があるという前提はすでに疑われるべきだからである(ハルオ・シラネ『創造された古典』新曜社、1999年)。その作品の古典的価値を一度払拭したうえで、次世代に教育という「制度」を用いて伝承していかなくてはならない内容は何なのか。それについて社会に発信する義務が、国語教育関係者に問われているのである。「学生の『今』」に結びつけようとする新たな試みも一部にあるが(中嶋隆『国語教育研究』早稲田大学教育学部、2000年)、多くは従来の古典的評価を前提に、生徒によりよく読解させるために、教師がどうすればよいかという古典文学研究成果を元にした指導方法の整理と分析に終始している。

稿者は、その「我が国の社会全体に向けて古典教育の必要性を訴えかけ、その同意を得られるような外向きの論」の不在がなぜ、あるいはいつから発生したのかを明らかにするため、近世の往来物から明治大正の中等国語読本における古文教材の扱われ方を追跡してきた(菊野雅之 2011、2013、2014a、2017)。「名作と言われるものには、自ずから文化的価値があるという前提」に立って古典教育が論じられる経緯について歴史的な観点から明らかにしようとするのが本稿も含めた稿者の一連の研究の目的である。本稿では、1916(大正5)年に創刊された最初の国語教育専門誌の主幹でもあり、文部官僚でもあった保科孝一(1872-1955)の言説を取りあげて、その古典の文化的価値の前提に立った古典教育論の様相を捉え、戦前戦後の古典教育観の相似性について議論を行いたい。

2. 古典教育の理論的根拠としての「国民的性情の陶冶」「国民性の涵養」

明治期においては近世や中世の作品群は、普通文の文範として期待され教材化が行われていた。ただ、その文範性は言文一致運動が進むにつれ、急速に消失していくこととなる(菊野雅之 2011、2013、2014a、2017)。山本正秀(1965)は、言文一致運動史の時期区分として、1909(明治43)年-1922(大正11)年を「成長・完成前期」、1923(大正12)年-1946(昭和21)年を「成長・完成後期」と区分している。今回取りあげる保科の言説は「成長・完成前期」および「成長・完成後期」の時期のものである。つまり、言文一致運動は完成期に入り、中世文の文範性という学習根拠は喪失してしまった時期であると言えよう。

保科孝一については、イ・ヨンスク(1996)や安田敏朗(2006)により、上田万年の国語の理念を継ぎ、標準語の制定、大東亜共栄圏における国語普及による同化政策、漢字制限、表音仮名遣いの採用、口語文の普及へ力を尽くした様相が明らかにされているところである。保科孝一は現代語の整備あるいは現代語教育の推進を強く訴えた。古文教育に傾斜していた当時の学校教育について、保科は厳しく批判をし、現代語教育を最優先事項とするべきであると主張した。そして、思想の複雑化と言語の発達という観点から「現代の国語がもつとも完璧なもの」(保科孝一1916〔大正5〕 pp.67-69)と位置付ける。加えて、現代の国語とは保科にとっては標準語のことであり、方言などの限定された地域で使用される言語は、むしろ排除対象であった。標準語を広く日本各地に十分に普及させることを通じて、保科は国家あるいは国民を形成しようとした。さらには、植民地への国語の普及においても積極的な姿勢を見せ、国家主義・帝国主義的国語政策の実行を目指したのである。

では、そのような保科にとって古典教材はどのように位置付けられるのか。国語教育上からすると古代の言語は現代語よりも価値が少ないと断じた上で、保科(1916〔大正5〕 pp.70-71)は次のように述べる。

ただし古代文学の一斑を玩味させ、あるひは国語発達史の一端を窺ひ知らせることはもとより必要であるから、中等学校においては、中古時代の言語および文学につき、一般的知識を授けるのは当然である。英仏独の小学校においては、その上級の生徒に中古文学の一斑を玩味させるやうになつてゐるが、今日の状態から見ると、我邦の小学校において、中古文学はおろか近古にすら遡ることが困難である。中等学校において近古あるひは中古文学を玩味させるの、いはゆる文学的趣味を養成し、知徳を啓発するのが主で、これによつて思想を發表させるのが、かならずしも主要な目的でない。さきに詳述した国語教育の目的は、現代の国語を対象とする場合において、はじめて完全に貫徹せられるけれども、古代におけるものでは到底不可能である。

大正5年段階では、現代の国語の学習の重要性を訴えることが保科の大きな関心事であり、古代文学・中古文学の教育根拠については現代の国語の学びに付随する形で、「文学的趣味を養成し、知徳を啓発するのが主」な目的として位置付けられている。その6年後、先に示した山本の区分における「成長・完成前期」の最終年である1922(大正11)年には、保科は「国体」「民族」「国民性」「人格の養成」「品性の陶冶」という言葉を用いながら、近世文・中世文(近古文)の価値を力強

く述べる（保科 1922〔大正 11〕 p. 3）。

現代文には日常の生活に裨益し常識を養成するに足るものが豊富に存在するけれども、わが国体及び民族の美風を記し国民性を發揮するに足るものはかならずしも多いとは言へない。おなじくわが国体や民族の美風を記したものであつても、近古文で読む場合を記したものであつても、近古文で読む場合と現代文で読む場合とでは、その受入れ方が非常に違ふ。平安朝や鎌倉時代の文学を味はふ場合には、自然われわれの品性が向上していくやうに感ずるのでつまり人格の養成品性の陶冶の上から見て、近世近古文の価値は現代文よりはるかに大なるものである。

八木雄一郎(2009)が指摘しているように、中学校教授要目(1902〔明治 35〕)や中学校教授要目改正(1911〔明治 44〕)において、すでに「国語」と「古文」の機能分化が発生しており、文学史的知識の教授とともに国民性の由来を学ばせることが位置付けられている。さらには、中学校教授要目改正(1931〔昭和 6〕)には、「国民性の涵養」という国民国家と古文の関係性あるいは国民国家が古文の学習根拠となることが明瞭な形で示されるに至る。保科の言説は「国民性の涵養」という言葉が中学校教授要目に位置付けられる過程を埋める資料であると八木は位置付ける。

1937(昭和 12)年に、保科(1937〔昭和 12〕 p. 1)は「古典の口語訳について」という文章で次のように述べる。

古代の文学を研究し、その文意を十分に理解することは容易ではない。しかし、よくこれを理解することによつて、国民固有の精神を啓培することが出来るのであるから、欧米各国においても、つとに古代文学すなわち古典の研究とその教養にふかく意を潜めて居ることは、あらためて言うまでもないことである。わが国においても、中等学校から古典の教養に努め、上級の学校に進むに従つて重きを置かれて居るのである。なにゆえに古典の教養が重視されるかとゆうと、これによつて国民の思想や文化の由て来るところを搜り、その固有の精神を啓培して、人格の養成品性の向上を図ろうとするにあるので、国民教育上自然に重大な地位を占めるに至つたのである。

これがハルオ・シラネ(1999 p420)が指摘したカノン化の実相である。

この言文一致体がついには明治の雅文を廃れさせ、古典のカリキュラムから直

接的・実用的機能を失わせてしまったのである。 言文一致運動の最初の結実は、二葉亭四迷の『浮雲』（1887—89）や山田美妙の『武蔵野』（1887）としてあらわれたが、それが明らかな形で教科書に採り入れ始めたのは1908—10年以降のことであり、完全に浸透したのは大正末期のことである。文学の文体がしだいに言文一致体によって置き換われ、文語文がその実用的機能を失うにつれて、古典のテキストは次第に倫理的・イデオロギー的機能を果たすようになった。

稿者がカノン化の問題にこだわるのは、そのカノン化の過程において古典教育の理論的根拠が「倫理的・イデオロギー的な機能」、「国民性の涵養」という点以外に見出すことができないからである。現代は、国家主義の時代ではないのだから、そうこだわる必要はないのではないかという声もあるだろう。そう言った声に再度問いたいのは、では、古典を学ぶ意義が詰まるところ、いかに微温的とは言え「倫理的・イデオロギー的な機能」、「国民性の涵養」という根拠のみで、公教育の一部を担い続けることができるのだろうか、ということである。

ここであえて保科孝一を取りあげたのは、単に教育史として整理したかったわけではなく、われわれの古典教育への姿勢あるいは理論が保科の言説とその温度差はあっても、その方向性はなんら変わらないのではないかという問いを立てたかったからである。

加えて、グローバル化の進む中で、国民国家的な概念である教養はその実用性や必要感を急速に失い、それに代わって国境を越えたコンピテンシーという考え方が教育界では強調されるようになった（吉見俊哉 2016）²。社会状況や学力観の変化が進む中で、古典を初めとする教養主義的と見なされるコンテンツはその流れに柔軟に対応しきれないまま、その意義が倒壊しようとしている（大澤聡 2018）。このような社会システム、国家観、教養観、教育観の変化が起きている中で、我々の古典教育観は大きな更新が求められるのではないだろうか。

保科からは、古典の文範性の消失によるとまどいや苦悩は感じられず、軽やかに国民性や品性といった情緒的、ナショナリスティックな言葉で古典教育の意義を説く。古典教育は国民性や品性を授ける機能として始まったのである。そして、ここに古典教育論における学習者の主体、あるいは言葉の学習という視点の不在が確認されるのである。そして、その残滓をわれわれは今も引きずり続けている。

3. 古典は誰のものか

保科の「国民的性情の陶冶」あるいは中学校教授要目の「国民性の涵養」からの脱却を目指したのが、時枝誠記、荒木繁、益田勝実らの戦後直後の古典教育論であ

ったし、それを批判的に継承した渡辺春美(2004、2016、2018)の関係概念としての古典観の提示、竹村信治(2003)のテキスト分析(言述論)など古典教育論は積み重ねられてきている。しかし、学習指導要領をはじめとして古典を学ぶ意義については、戦前戦後ともその大枠を保存したまま、その意義が語られることとなる。例えば、文化審議会答申(2004)において古典の意義は次のように説明される。

特に日本の文化として、これまで大切にされ継承されてきた古典については、日本語の美しい表現やリズムを身に付ける上でも音読や暗唱にふさわしいものであり、情緒力を身に付け、豊かな人間性を形成する上でも重要なものである。現在以上に、古典に触れることのできるような授業の在り方が望まれる。

ここにはカノン化の議論についての配慮は読み取れないし、「平安朝や鎌倉時代の文学を味はふ場合には、自然われわれの品性が向上していくやうに感ずるのでつまり人格の養成品性の陶冶の上から見て、近世近古文の価値は現代文よりはるかに大なるもの」として古典と人格品格の形成を繋げた保科の捉えと変わるところがない³。

同様の指摘は中村格も行っており、先述の石塚の外向き議論の必要性の訴えも含め、「国民性」「品性」「人格」「情緒力」「人間性」といった言葉を使わずに語れる古典教育の理論的根拠を再検討し、一定程度の共有意識を形成していく時期がきているのではないか。

安田敏朗(2006 pp. 262-263)は、「ことばは誰のものか」という見出しを付け、次のように述べている。

しかし、ことばとは一体誰のものなのだろうか。(中略)ことばとは、そもそも「わたし」のものではないのか。(中略)これまでは、ことばは「民族」なり、「国家」なりとの結合が当然のこととされすぎてはいなかっただろうか。そうであるからこそ、まずは「わたし」のものとして考える、という視点をもってみたいのである。

ともかく「日本人らしさ」に始まり、「民族」や「伝統」そして「国家」というようなものに回収されないものとして、みずからのことばを確立していくことが、とりあえずは必要だと思うのである。

安田の文章の「ことば」を「古典」に書き換えて考えたいのである。古典と学習者との関係性のなかで議論を進めることを考えたいのである。古典自体を語る(批

評する) ことについて、大津雄一(2013 pp. 244-245)は、『平家物語』が近代から現代にかけてどのような言葉でその価値が語られてきたのかを明らかにしつつ、それが『平家物語』が抱える多声性を抑圧するものであったと指摘し、その姿勢を批判する。

複数の「声」が響き合う『平家物語』を、一つの「声」で規定しようとすることは愚かしいことだと思う。明治時代以降、『平家物語』はそのときの社会状況に応じて「国民的叙事詩」、「日本精神」、「武士道精神」、「中世革命」、「運命」、「英雄」というような一つの「声」で読まれ、語られてきた。物語内部の小さな「声」は、外部の要求に応じて大きく増幅され、ロマンティックにファナティックに語られた。それは、この物語のもつ可能性を抑圧する営為でもあった。

私は、典型的で、しかもときには矛盾し対立するこの物語の複数の「声」を聞きとどめて、人間という生き物について、そして私たちにとってのこの物語の存在意義について、ロマンティックな言葉を使わずに考え、ファナティックな言葉使いをすることなく語りたいと思うのである。

この大津の指摘は、古典を学ぶ意義あるいは古典自体の価値を一義的な言葉でカノン化する行為を批判する言葉としても読むことができるだろう。あるいは、中村格(1983 p. 36)も戦後の古典教育の戦前の在り方との相似性を指摘しつつ、さらに深い議論の必要性を訴える。

戦前の古典研究・教育の内実を、戦後のそれが、理念はともかくその内容・方法において、どれ程超えるものになり得ているであろうか。たとえば「国民の徳粹」「愛国心の涵養」に代って、戦後の国語教育界には「人間性の尊重」「創造力の育成」等の掛け声が喧しいが、それらは果たして、内発的な、自己の精神内容をよく把握した上での主張であろうか。敗戦を機に解放された古典教育は、しかし、今日よくひとり立ちできる確かな自律性を持ち得ているであろうか。

カノン化自体が問題なのでない。カノン化のプロセスを一切意識することもなく古典の価値を自明視する姿勢が問題なのである。カノン化という現象はどの時代にも発生するし、その現象自体には問題はない。むしろ、さらに次の世代へ古典を引き継ぐために、自身と古典との関係を常に問い直すことが必要なのである。それは古典の価値をおとしめることにはならないし、それでもなおその価値が評価

されるからこそ古典なのだろう。現在の我々が価値を見いだせるかどうか。これまでのカノン化のプロセスで付着した言葉が無頓着にあるいは無意識に使用せず、我々と古典との関係を問い直し続けることが求められるのである。

4. 学習者と古典の関係を再構築する

平成30年告示の高等学校学習指導要領における古典を学ぶ意義に関する言及について着目したい。新科目である「古典探求」の設置のねらいについては次のようにある（文部科学省2018 p247）。

「古典探求」は、このことを踏まえ、共通必修科目「言語文化」により育成された資質・能力のうち、「伝統的な言語文化に関する理解」をより深めるため、ジャンルとしての古典を学習対象とし、古典を主体的に読み深めることを通して
伝統と文化の基盤としての古典の重要性を理解し、自分と自分を取り巻く社会
にとっての古典の意義や価値について探求する資質・能力の育成を重視して新設した科目である。

「伝統と文化の基盤としての古典」という古典の捉えが確認できる。加えて「自分と自分を取り巻く社会にとっての古典の意義や価値について探求する」とあるように、学習者自身がその古典を学ぶ意義や価値を探求するという新たな指導内容が示されている。「古典探求」には「ク 古典の作品や文章を多面的・多角的な視点から評価することを通して、我が国の言語文化について自分の考えを広げたり深めたりすること。」という指導事項があり、次のように説明されている（文部科学省2018 p247）。

伝統的な言語文化についての課題を探究する学習が、自ら設定した課題の解決にとどまらず、我が国の言語文化についての理解の深まりに資することが大切である。国際化、情報化が進む知識基盤社会に生きる生徒にとって、我が国の伝統的な言語文化の在り方について自分の考えを持つことは、極めて重要な意味がある。とりわけ古典は、我が国の文化の中で重要な位置を占めており、古典を読むことを通して我が国の文化の特質を考え、国際化の時代における国語の在り方を考えることは大きな意義がある。また、伝統的な言語文化に対する深い理解は、他者や社会との関係だけではなく、自己と対話しながら自分を深めていく上でも大切なことである。このような学習を重ねる過程で、我が国の伝統的な言語文化についての課題も、次第に明確になることが考えられる。その課題を自ら

設定して探究することは、学習意欲を高めるとともに、言語文化に関する課題を解決しようとする態度を育成することにもつながる。

「国際化」「情報化」「知識基盤社会」「我が国の文化」「国語の在り方」「他者や社会との関係」「自己と対話」といった観点から古典の価値について考えを深めていく学習活動が求められている。それは必然的に我々、教師側の古典教育論がこれらのキーワードとの関係の中で十分に位置付けられていくこととなる。そして、その作業は次期指導要領実施を控えた今、喫緊の課題である。

すでに益田勝実(1975)が、学習者と古典との関係性の回復についてラディカルに問うている。

巷間流布の古典文学全集の中に、出来上がっためいめいの文学の古典が待ち受けているのではない。いまほどのあらゆる価値の転換期に、どうして前代からの古典文学の目録どおりの継承がありえよう。教師はめいめいの文学の古典を求めて探索し、その探索の過程に学習者を同伴し、学習者も自己の古典をすだいに探すようになる。学校の古典文学教育は、古典再発見のプロセスであり、プロセス以外ではない。古典があるから学習が開始されるのではなく、古典を求めて学習がはじまる。教師は経験を活かして多くの資料を提供する。初登攀（とうはん）者を案内する山案内人のように、案内しつつ彼みずからも初登攀をなしとげるだろう。登山と違うことは、その場合、両者のきわめる山頂が同一とはかぎらないことである。

益田は、これに続けて、沖縄の「おもしろし」、アイヌのウポポ（唄）をはじめ様々な古典教材発掘の視点を提示し、実際の有り様を示す。今後の教材発掘・教材研究のモデルの一つとして捉えるべき内容だろう。

さらには、戦後に積み重ねられてきた様々な古典教育論もまた改めて学習者と古典の関係性という観点から読み直す必要があるだろう。時枝誠記、荒木繁、西尾実、増淵恒吉、そして益田勝実らの議論はもちろんだが、武久康高(2004)や中村格(1983)による従来の古典観へのラディカルなまなざし、竹村信治(2003)や井浪真吾(2017)による教材分析(言述論)、前田雅之(2018)の近代を相対化する古典、村上呂里(2014)の地域教材としての古典教材発掘、渡辺春美(2018)の関係概念としての古典観、石塚修(2007)の文化資源としての古典、府川源一郎(2009)のことばの所有者をめぐる国語教育提言、高木まさき(1997)や菊野雅之(2009, 2014b)の言う他者を捉える教材研究の視点、大津雄一(2005)の古典に対する批評の目などの研

究あるいは発言がある。その論点は多岐にわたり、ここで整理する余裕はないが、古典を読むことの機能、学習者にとっての学ぶ価値とは何かということの一つ一つの教材、単元に丁寧に位置付けるあるいは掘り起こす、更新する営みを続ける際の教育目標、教材研究、教材発掘、単元構想等の観点あるいは方法論として、フラットなレベルで活用する発想が必要となるだろう。

引用文献（保科孝一の資料については西暦和暦を併記する）

- 石塚修(2007)「これからの日本社会で古典教育が果たす役割はどうあるべきかー「文化資本」の概念を用いてー」『人文科教育研究』34 pp.75-86
- 石塚修(2010)「古典がなくて誰が困る」望月善次編『国語科教育学はどうあるべきか』明治図書
- 井浪真吾・竹村信治(2017)「古典教材研究のための論文読解：古典文学研究者の〈学び〉を学習者の〈学び〉に変換する」『学習システム研究』6 pp.35-49
- イ・ヨンスク(2012)『「国語」という思想 近代日本の言語認識』岩波書店
- 大澤聡(2018)『教養主義のリハビリテーション』筑摩選書
- 大津雄一(2005)『軍記と王権のイデオロギー』翰林書房
- 大津雄一(2013)『『平家物語』の再誕 創られた国民叙事詩』NHK ブックス
- 菊野雅之(2009)「「敦盛最期」教材論：忘却される首実検と無視される語り収め」『国語科教育』65 pp.82-75
- 菊野雅之(2011)「古典教科書のはじまり：稲垣千穎編『本朝文範』『和文読本』『読本』」『国語科教育』69 pp.90-83
- 菊野雅之(2013)「文範として把握される古文：明治期教科書編集者新保磐次を通して」『読書科学』55(4) pp.127-137
- 菊野雅之(2014a)「中等国語読本における言文一致体のはじまりに関する試論：落合直文編『中等国文読本』『中等国語読本』を中心に」『早稲田大学国語教育研究』34 pp.82-91
- 菊野雅之(2014b)「「扇的」教材研究ー「ふるつはもの」の言葉と義経の人物像を中心にー」『月刊国語教育研究』509 pp.50-57
- 菊野雅之(2017)「近世における『平家物語』の教材性ー素読・書写のためのテキストとしての様相ー」『横浜国大國語教育研究』43 pp.11-18
- 高木まさき(1997)「教育改革の中の古典教育ーあるアンケート調査をもとにー」『日本古典文学の諸相』勉誠出版
- 武久康高(2004)『枕草子の言説研究』笠間書院
- 竹村信治(2003)『言述論 for 説話集論』笠間書院

- 中村格(1983)『現代国語教育論考(上)－現状と課題－』教育出版センター
- ハルオ・シラネ、鈴木登美(1995)『創造された古典－カノン形成・国民国家・日本文学』
新曜社
- 府川源一郎(2009)『私たちのことばをつくり出す国語教育』東洋館出版社
- 文化審議会答申(2004)「これからの時代に求められる国語力について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301.htm (2019/01/02
閲覧)
- 保科孝一(1916〔大正5〕)『国語教授法精義』育英書院
- 保科孝一(1919〔大正8〕)「国文学の教育に重を置き」『国語教育』第4巻巻5号 pp.1-6
- 保科孝一(1922〔大正11〕)「中学校の学科課程について」『国語教育』第7巻第7号
pp.1-6
- 保科孝一(1937〔昭和12〕)「古典の口語訳について」『国語教育』第22巻第10号 pp.1-6
- 前田雅之(2018)『なぜ古典を勉強するのか』文学通信
- 益田勝実(1975)「古典文学教育でなにが問題なのか」『季刊 文芸教育』14(益田勝実(2006)
『益田勝実の仕事5』ちくま学芸文庫 pp.274-296 所収)
- 村上呂里・萩野敦子(2014)『沖縄から考える「伝統的な言語文化」の学び論』溪水社
- 文部科学省(2018)『高等学校学習指導要領解説国語編』
[http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/af
ieldfile/2018/07/13/1407073_02.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/fieldfile/2018/07/13/1407073_02.pdf) (2019/01/02 閲覧)
- 八木雄一郎(2009)「中学校教授要目改正(1931(昭和6年)における教科内容決定の背景－
「現代文」の定着に伴う「古文」概念の形成－」『国語科教育』65 pp.43-50
- 八木雄一郎(2015)「1960(昭和35)年高等学校学習指導要領における「古典としての古文」
の成立過程：古「典」教育における古「文」の位置」『日本語と日本文学』58 pp.29-40
- 安田敏朗(2006)『「国語」の近代史 帝国日本と国語学者たち』中公新書
- 吉見俊哉(2016)『「文系学部廃止」の衝撃』集英社 e 新書
- 渡辺春美(2004)『戦後古典教育論の研究－時枝誠記・荒木繁・益田勝実三氏を中心に－』
溪水社
- 渡辺春美(2016)『古典教育の創造－授業の活性化を求めて－』溪水社
- 渡辺春美(2018)『「関係概念」に基づく古典教育の研究』溪水社

参考文献

- 浮田真弓(2015)「保科孝一の国語教育研究における国家主義と「国語」の民主化」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』158 pp.63-70
- 酒井直樹(2015)『死産される日本語・日本人 「日本」の歴史―地政的配置』講談社学術文庫
- 品田悦一(2001)『万葉集の発明―国民国家と文化装置としての古典』新曜社
- 都築則幸(2012)「『平家物語』「木曾の最期」教材化の変遷―戦前から現在に至るまで―」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要:別冊』20(1) pp.163-175
- 内藤一志(2006)「古典教育意義論の行方」『月刊国語教育研究』405 pp.4-9

¹ 早乙女利光(2008)『『源氏物語』の表現と方法に関する研究』(早稲田大学学位請求論文)に該当論文が所収されている。16章「古典教育のあり方に関して―作品の表現をてがかりに―」。

² こういった議論の背景には、吉見が指摘するように、文系知、人文知の機能が、理系の知とくらべて短期的、道具的な成果を発揮できないことから、その創造的機能への理解が失われていることも要因としてあるだろう。

³ 安田敏朗(2006 pp.257-259)もこの答申について「精神主義的」で「「国語」の「伝統」を強調し、統合原理としての「国語」が強化されていることは明白である。」と指摘する。