

1980年代冒頭には、いくつかの民間教育団体によって文章表現指導の系統化の試みとしての系統案が提示される。文芸理論研究会・文芸教育研究協議会(文芸研)でも、第15回文芸教育全国研究集会(福岡大会)において提案がなされた。この提案を支えている基礎理論は、文芸学から導出された「虚構の作文」論である。ところで、その後十数年を経た現在の文章表現指導の状況としては、生活作文を否定した上に立つ創作文・虚構作文を積極的に推進しようとする流れがある。本稿では、「虚構の作文」論の特徴とその受容のされ方から文章表現指導及びその系統化のための基礎理論である認識論として考えるべき課題を明らかにしたい。

I

「虚構の作文」論の特徴を、西郷竹彦氏の著作集第9巻『虚構の作文指導』を9つの視点から抄出して明らかにしてみたい。

1. 視点

西郷氏は「虚構」の構造を生成する基礎を「自分の姿を対象化し客体化して見る目がもう一つほしい」として「外の目」「内の目」という視点に設定する。そして、指導の方法まで言及して次のように述べている。

作文教育を例にとるといままでの作文は「私」の視点からだけ書かした。「私」の思ったこと、見たこと、聞いたこと、感じたことをそのまますなおに書けということを言いますね。これは虚構ということにかかわってこない。そこにはなるほど人間の見たことが、すなおに書かれてそれなりに、それだけの意味はある。もちろんそれも、ぼくは否定はしません。しかしそこでとまどってはいけない。自分の生活を自分の目でとらえると同時に自己を客体化してそれをもう一ぺんとらえ直す視点というものを教えていく。そういう方法を教えていくということが、必要なんです。

とっつきやすい方法としては、たとえば「私

はと書くところを「竹彦」あるいは「彼」はと書かせる。

2. 対読者

視点の設定とは、作者と対象と読者の関係を規定するものということになるだろう。文体も、この三者の相関関係の上に決まってくるものである。

として、「視点」から当然導き出される「(対)読者」を文章表現指導上に次のように定位している。

これまでの作文教育において、読者を確認しての指導はなされていないといっている。読者の観点を前提とした作文ではなかった。一般的に文体をいうとき、それは作者の個性と描くべき対象、そしてこの両者から規定されてくるというふうに考えられているが、私は、視点の設定と読者を誰として想定するのかということに同時にかかってくるものと考えている。

子どもたちにあるテーマで書かせるときにたとえば「先生……」「〇〇君……」「お母さん……」というふうに読み手を意識的に限定した上で、その読み手に語りかける姿勢を明確にして書かせることと文体表現がぴったりにきまってくるということが、いくつかの実験によって知られている。このような指導をまず足がかりとして逐次、不特定多数の読者にむけた文章を書かせるということが指導の手順として必要ではないだろうか。

3. 作文教育の歴史

「虚構の作文」論による文章表現指導の必要性・必然性を、次のような「作文教育」の歴史的把握から導き出している。

わが国の生活綴方、作文は、鈴木三重吉以来のひとつの伝統として、リアリズムを標榜してきました。それは、「見たまま、聞いたまま、思ったままを、すなおに、くわしく」という言い方に示されています。

たしかに、この生活リアリズムの理論と方法は、子どもの現実認識をふかめ、その表現力をゆたかにしてきました。私はまずそのことを何よりも評価したいと考えるものです。

しかし、この伝統は、表現は認強をこえることがないというまちがった考え方を一步も克服できないままに今日に至っています。

虚構論の見地に立って文章表現を考えるならば、表現は認識をこえるものであり、だからこそ表現をあらためてたしかめることによって、認識を一層ひろげ深めることができるのです。

4. 評価

自己と対象(読み手および書くべき事物)との関係をはっきり認識させる形で指導がなされるということは、書かれた作文にたいする批評、評価のありかたをも方向づける。

西郷氏は、「虚構の作文」論がその特質上、当然評信のあり方も規定することを指摘している。

「虚構の作文」論では実際の文章表現をどうとらえるのかということが重要なポイントになると考えられるが、このことはあとのところで具体的に説明されていく。

5. 関係認識・変革

「関係認識・変革」を子どもの具体的な文章表現作品の変化から次のように指摘している。

これまで父親のもの(所有物)という関係でしか認識していなかったものが、大工の仕事道具という関係認識にかかわることによって、この子どもたちの〈もの〉にたいする、また、父親にたいする態度〈関係〉が変わる—それが、ほかならぬ、関係認識・変革の教育(それは真実の道德教育ともいえる)であると思うのです。

6. 典型

文芸学の立場でも主張されていた「典型」という概念については、次のように述べられている。

「典型をめざす作文教育」ということを「関係認識・変革の教育」論の立場から主張しています。偶然的なものと、必然的、本質的なものを見きわめる目を育てたい—ということがそこにあります。

このことは、一言にしていえば、事物〈ものごと〉をその関係において、また、事物〈ものごと〉の間の関係を、自己との緊張関係においてとらえるということになりましょう。

また、作文教育のなかに、文芸でいうところの「典型」の概念を正しく位置づけたいということでもあります。典型とは、まさしく「個のなかに一般・普通を形象する」ものであるから、典型を

めざす作文の教育は、対象を個別的、具体的、個性的にとらえることと、そこに一般普遍なる本質をとらえることを形象(表現)において統合するということです。

7. 題材・主題

「題材・主題」については、「これ(『ねうちのある題材』)は、むしろ『ねうちのある主題』というべきではないでしょうか」とその価値について位置づけて、次のように述べている。

「靴」という題材そのものが「ねうち」があるかないかということではないはずです。それが、いかなる主題・思想によって、形象化されるかというところに教育の「ねうち」はかかわってくるのではないのでしょうか。

もちろん、主題と題材はきわめて密接な不可分の関係をもっていて、ほかならぬその題材がとりあげられるというところに、すでに主題・思想が方向づけられている。

8. 文芸(というジャンル)

「虚構の作文」論では、そのジャンルとしての対象を次のように「生活記録」や「幼児の(口頭)詩」にまで拡張、子どもたちの言語表現を「虚構性」を有するものとして「文芸」と位置づけている。

生活記録を一般には、生活、現実、客観の忠実な記録として考えているようだが、私はほかならぬその人間にとっての、ほかならぬその対象の意味がとらえられ構成されているという観点から、生活記録、生活綴方、生活詩……を虚構として規定したい。もちろん、虚構の質—文芸性、あるいは芸術性・思想性の深淺・価値については、個々の作品について論ずる以外にない。

私は、これら(幼児)の口頭詩のなかにあるものは〈詩のように大切にする〉というのではなく、「詩として大切にすること」が必要であると考えています。

9. 指導過程(〈くらべよみ〉〈たしかめよみ〉〈まとめよみ〉)

文芸の読むことの指導過程として位置づけられていた「〈くらべよみ〉〈たしかめよみ〉〈まとめよみ〉」のプロセスを同様に文章表現の指導過程としている。ここからは、一度書いた文章表現作品をさらに書き直すというプロセスが必ず組み込まれて指導過程が構成されていることがわかる。

それ(《たしかめよみ》)は準備作業であって、そこで終わるのではなくて、ほんとうの虚構の作文指導の大事なところは、そのあとに続く《まとめよみ》ですね。《まとめよみ》というのは、そこからより深くより豊かなものを発見するという読みです、だから《まとめよみ》になって作者は非常に喜びを感じるのです。なぜならば、自分も気がつかない、自分も自覚しない文章の豊かさ深さというものが、つぎつぎとたちあらわれてくるから、作者はある意味の喜びをもって、ふしぎだという実感をもって、その作業と一緒にやっています。

II

I で見た「虚構の作文」論がどのように受容されたのかを、文芸研の機関誌である「文芸教育」を中心に後づけていくことにする。その前にまず、著作集の「あとがき」を寄せている左古田好一民の評価を見ておく。

「虚構」については

芸術は虚構であり、そしてそれは単なる現実の反映ではなく、現実を反映しながらも、現実よりも高次の「現実(真実と名づけてもよい)を創造しているからこそ価値があるのだという主張である」ととらえ、そのうえで、

「虚構の作文」は、その生活綴方にとってかわって登場するものとしてではなく、その、より豊かな発展に正しく生かしていくための虚構論の導入であると受けとめて、そこに画期的な意味を見出したい。

と位置づけている。

野地潤家氏は、「文章への過程(みずから文章を書き上げるまでの段階)」を「文章産出の段階」「文章からの過程(書き上げた文章をどのように仕上げるのか、またどのように確かめ、活用していくようにするのかの段階)」を「文章討究の段階」と定位し、

後者の文章討究の段階において、偉力を発揮していることは、改めてここにいうまでもない。

虚構論の作品読みへの適用が積み重ねられ、虚構読みともいえるべき読み手としての力が精練され、子どもたちの作文に対しても、それが適用されて、子どもたちに新しい文章(表現)観を会得させていく試みは、新しい分野の開拓となっている。

と評価している。しかし、次のような四点についてなお明らかにすべき課題を提示している。(番号は引用者による)

- ① しかし、虚構論を導入しての〈文章からの過程・文章討究の過程〉がやがて〈文章への過程・文章産出の過程〉にどうかかわるのか、また、どうかかわらせていくのかは、なお明らかにしてほしい問題である。
- ② 虚構の作文指導の面で、その指導系列の中に、創作文・物語文をどのように位置づけていくかも、今後の課題の一つとなろう。
- ③ また、虚構の作文指導において、流露してくる、もとの表現、あるいは、作者の意図やねらい(目的)に沿うて、リアルに表現されているものを、どのように扱っていくのか。〈文章への過程・文章産出過程〉において、概念くだきがなされリアルな表現をめがけて、文章表現へのとり組みがなされているとすれば、その点を、〈文章からの過程・文章討究過程〉における虚構性の発見・確認の問題と、どうかかわらせていくか。
- ④ なんのために、だれに向かって、なにを、どのように書き表わしていくかという、〈文章への過程・文章産出過程〉には、今日まで多くの実践の集積がなされ、その指導手順についても多くの試みがなされ、しだいににつめられている。その実践指導体系の構築は、これからの作文教育の組織化の中核なしているが、虚構の作文指導に関しても、実践の積み上げによる、実践体系の提示が望まれる。

さらに「作文教育の組織化と血肉化は、文芸教育・読書指導を包摂し、位置づけていくことで、いっそうスケールの大きい充実したものになろう」と展望している。

浜本純逸氏は「虚構の作文」を「二つの概念を含んでいるように思われる」として、

「つくり話」・童話・小説など一般に想像文・創作・文学的文章と言われているものを指す考えと、生活をリアルに見つめさせ作者の意図を越えて人間普遍の真実を見出させるものを指す考えとである。

と規定し、「両者を含めて『虚構の作文』と考え、歴史をたどっていくことにする」論を進めている。

次に浜本氏の論述を五つに分節し抄出する。(番

号は引用者による)

①〈鈴木三重吉と小砂丘忠義の比較、芦田恵之助の想像文指導、近藤益雄と滑川道夫の童話創作指導をふまえて〉

これまで、1920年代から1930年代にかけて、想像文の指導・童話制作の指導が実際に行われていたことを跡づけてきた。これらの事例から他の多くの教師たちが、お話や童話を書かせていたと推測することもできよう。

ここにとりあげたのは、すべて、芦田・近藤・滑川という、子どもの表現生活の実際を知りぬいている教師たちの実践であった。子どもが想像の文章を書いたり童話を書いたりするのは、自然であり、むしろ子どもたちの本質に根ざしていることをこれらの教師たちはその豊かな作文指導の経験から洞察していたのである。

この三人が共通して尋常四・尋常五から意図的に想像文または童話を書かせているのは、その学年から意図的な指導を始めるのが適切であるという、子どもの表現生活の発達に法則的なものの存在を示唆しているようである。

②〈戦後一西尾実「全員でなくクラスの希望者」、石森延男、滑川道夫〉

戦後、文学教育が新しく出発しはじめようとしていた時期には、文学教育の内容は「鑑賞」と「創作」であることが当り前のこととして考えられた。文学教育と言えば、もっぱら「読み方」や「鑑賞」を考えるのは、一九六〇年代になってからのようである。

生活綴方は、外的な「ありのまま」だけではなく内的な「ありのまま」をも書くのであると今井(誉次郎)氏は考えていた。(中略)創作だけを特別にとり出して生活綴方とは別ものだと考えるのはまちがっているということになる。

〈吉良敏雄〉

真実の表現が文学的表現に転化していくと考えている。そして、文学的表現指導の実践を示し、生活綴方は生活綴方の本質において文学的表現を獲得すると結論づけているのであるが、「生活綴方の本質」と「文学的表現」との間はいまだ十分には解明されていない。

③〈太田昭臣・石川宏子の実践〉

太田氏、石川氏ともに、中学生の主観的な肉眼をとおして「ありのまま」をとらえさせるのでは

なく、文学作品をとおして文学的に真実を見ぬく方法を学ばせている。生活綴方運動においても、小学校高学年から中学校段階にかけては文学的認識を媒介にして虚構による認識を深めていくことが必要であり意義あることを実践的にたしかめはじめていたのである。

④〈西郷竹彦「虚構の作文」論〉

虚構に文学の本質を見出し、認識方法としての虚構を生かす作文教育を求めていった。

矛盾が対象化されやすい題材を選ぶところに虚構の作文指導の特徴の一つがある。

単に経験のありのままをくわしく再現させるのではなく、矛盾をあばき出す方向で書きなおしをさせることによって、自己を深く見つめさせ、他者との関わりの根源を見つめさせようとするのが第二の特徴である。

氏の提唱してきた虚構の作文を「童話」や「小説」の創作に発展的につないでいくことにどのような意義があるのか、どのように結びつけていくのか、今後の課題である。(中略)結局は自己の矛盾、自己の内に潜む悪の認識へと向かい。個人の内面疑視へと収斂しがちである。どのようにして社会的関係へとひらかれた認識へと導くのか、がいまひとつの課題となろう。

⑤〈熊谷孝、福岡教育大学グループ、田近洵一、大村はま〉

虚構の作文教育はまだ理論的にも実践的にも一般化していない。その教育的価値についての理論を確かにし、拠り所となる実践を多く生み、指導法における法則化しうるものを明らかにしていく必要がある。

また、想像文、文学的文章の場合、とにかく恣意的な作品が生まれがちであり、書き手の世界観とかがわからないで表現される場合が多い。先人は、それをのり越える工夫をいくつか指摘しているが、なお、楽しみながら書きつつも自己の世界認識の変革をせまるような指導の方法を模索していかなければならない。

中渕正堯氏は、生活綴方運動の一典型を国分一太郎氏に求め、「子どもの生活綴方とおとなの文化とを、かなりの距離感をおいてとらえていること」をふまえた上で、

「虚構の作文指導」は、その文学・文芸教育論の立場から、「文芸」「虚構」の概念規定によつ

て、まず、子どもの作文とおとなの文学との間隙をとりのぞき、作文指導上の現時点では、生活から作文への通程は、ほぼ「生活綴方」を継承し、作文と文学とのかわり合いにおいては、作文もまた文芸たりうることの実証(検証)を終えた段階にあると見ることができる。

と位置づけている。その上で、

「虚構の作文指導」は、文芸学・文芸教育論から導入した「視点論」「構造論」等を自在に駆使しつつ、国分一太郎氏が、「遠慮がちにいつてきた」こと、「中学生以上でのこととして」「将来、ぜひとも考えてみなければならない」としたことを、実証をとまなう理論として主張し、幼年期から、現下に、実践すべきこととするのである。

また、山形英二氏の言述「現実という時、それは外部の現実が内に反映しているだけではなく、人間の内部そのものをも反映している」ととらえるべきであろう。主観と客観の、その両方をまるごとにとらえること、その両方一相関関係をまるごとにとらえることこそ、現実を描くといっている」を引きつつ、「『内的リアリズム』の確立という課題へのとりくみが期待」されることを指摘している。さらに、西郷竹彦氏の「非日常的な目」が「生活綴方の根底」をどうゆさぶり、深めることになるか、あるいはそれから遊離することになるか、に注目しなくてはならないであろうと課題を提示している。

足立悦男氏は先の浜本氏の論文を承けながら、

わたしは、虚構作文の細い系譜にではなくて、伝統的な作文教育の本流の中にそれを位置づけてみたいのである。端的に言えば、生活綴方に典型的といえる作文教育におけるリアリズムの方法を、リアリズムの内側から変革していく理論であるという位置づけである。

児童作文をそのジャンルから、生活作文と想像作文とに分けるとすると、「虚構の作文」論は、想像作文ではなく、他ならぬ生活作文の教育論であって、生活作文に伝統されてきた写実の方法(リアリズム)に対し、どのような新しいリアリズム論をつきつけたのか、

という流れでとらえることを主張している。また、西郷氏の『文学教育入門』(1965)の中の作文分析を取り上げて、

児童作文を文学の次元でみていこうとする姿勢

である。文学的発想と呼ばれても、作文的発想とは呼ばれない。このばあい、異質の二つの対象を関係づけていくことを、文学に内在する一つの論理とみているわけだ。西郷氏が「文学的」と呼ぶのは、関係認識によるリアリズムの方法論である。

(西郷文芸学の写実の方法は)対象を関係づけて〈見る〉ことによって、そこに「新しい意味の発見」をめざす認識方法といえる。(中略)可視的事象に対する関係認識につづく、西郷文芸学はもう一つの方法を見出していく。可視的事象と不可視的事象を関係づけていく方法がそれで、「見えぬもの」を見る、方法と名づけられている。

「真実を見つめる目」、それは生活綴方教育の一貫してねらったものであった。この中で生活綴方の方法とのちがいを認めるとすれば、「感動体験を書く」といったいわば非日常的な題材に対してでなく、むしろ卑近な「さ細な事(日常的事象)」の中でこそ、「真実を見つめる目」を育てていくことがねらわれている点である。(中略)

〈見る〉ことの徹底が、〈見えぬものを見る〉ことをひきだしたと考えるべきかと思う。と評価している。しかし、西郷氏の生活綴方に対する「現実べったりの反映論のくさみ」という批判については、

生活綴方教育の方法を果たしてそのように言いきってよいかどうか、疑問である。(中略)(生活綴方教育は)自己と対象との不盾点をぎりぎりのところで関係づけていく認識の方法(である。・中略)そこには単に、「見たまま、聞いたまま、感じたとおりの、思ったとおりの」のことを「くわしく」書く方法と、割りきってしまうことのできぬ問題がある。生活綴方においても、自己と対象を関係的に認識していくことは、半ば必然の方法であったとみなければならないだろう。(中略)生活綴方教育への批判を、写実と虚構の図式的な対立としたことで、その批判点がやや説得力を欠く結果となっている

と疑義を提示し、

生活綴方と「虚構の作文」論とのちがいは、〈見る〉ことの内実に何をみだしていくのか、〈見る〉という主軸に、他のどういった〈見る〉方法の軸を関係的に認識させていくのか、の一点である。

と位置づけている。また、山形英二氏の実践を取

り上げて、

対象人物の「内面」をとらえるために、対象人物の内面をとらえるために、対象人物と視点人物を入れかえていく方法である。「とらえにくい」対象人物の「内面」に、視点を転換させていくことで立ち入っていく試みである。この方法は、文芸教育使うことのできぬ、作文指導においてのみ可能な方法といえる。

写実よりも虚構の方にリアリティが存在するという、一種の逆理である。この逆理には、「虚構の作文」論の精華が、埋蔵されている。この事実は、西郷文学が「虚構の作文」論の中で見出した、新しい型のリアリズムの手法といえる。とその独自性を定位している。さらに、〈見る〉、〈見えぬものを見る〉〈見える〉に弁証法的図式化を行い、

〈見る〉という写実の方法で対象を認識し、それを基点に、〈見えぬものを見る〉という虚構の方法をもって対象を認識しなおすことができる。そしてこの二つの対象認識を関係づけていくことで、さらに新たな対象認識をみいだすことが可能となる。この構図を「虚構の作文指導の原理」としてよいと思う。(中略)「虚構の作文」論を「虚構」の一点でみていくことを否定する。

生活綴方の作文指導論の基底が、この図式でいう〈見る〉方法の徹底化であったことは、明白な事実といえる。しかし、〈見る〉方法の徹底化によって、ときに〈見えぬものを見る〉こと、あるいは〈見える〉ことが描かれる場合もありうるのである。

と生活綴方と「虚構の作文」を位置づけ、

生活綴方作品に内在化されている〈見る〉ことのアリズムの本格的研究がもとめられているように新たな課題を提示している。

太田昭臣氏は、「表現の真実性・行動性」について次のように述べ、

事実を事実として書くことはそればかりではない。

即ち、ありのままに見つめた生活のなかから事実とは何かを見ぬく力を育てることにもなるということだ。そこに表現の真実性がある。

生活の真実を見ぬく力は、自己内部の矛盾、自己と他者との矛盾の発見から、ひいては自分と社会、自分と自然との矛盾の発見へと認識を発展さ

せることになるし、その矛盾の発見や自覚は、おのずとその矛盾の解決にむけて目的的な行動への認識となって転化していく。事実を通してありのままの生活を見つめるようになった子どもが、たくましい行動力をもって育っていくのはそのためである。(中略)その時に考えなければならない今日の課題は、「何をこそ書くか」という題材論の問題である。

と「題材論」の必要性を指摘している。

村山士郎氏は、西郷氏の生活綴方とりわけそのアリズムについての捉え方に対する批判として、「ありのまま」を「赤い鳥」の中におしとどめ、自然主義的アリズムとしてしりぞける論は、「ありのまま」を生活台の上で追求し、「ありのまま」から「あるべき」生活と生き方を切り開こうとした生活綴方の遺産を批判的に継承することを困難にしているのではないかと危惧するものである。という立場に立ち、

西郷氏の生活綴方批判は、(中略)「氏の生活綴方の一面的理解によることが少なくない。しかし、氏の批判の対象とされる現象は生活綴方の実践と理論の一部に存在していることも認めざるをえない。

と現状を認めながらも、先に引用した中瀧氏の「虚構の作文」論の把握に対しては、

子どもの作文にも大人の文学にも虚構が存在するという意味で共通性はあっても、そのことが唯一の両者の間隙をとりのぞく根拠となるであろうか。両者の質的相違点をおさえないことが、子どもの作文批評と指導にゆがみをもたらさないものだろうか。

と疑義を提示している。

III

以上「虚構の作文」論の特徴とその受容のされ方を見てきたが、考えていくべき課題として次の3点を挙げることができる。

- 1.綴方・作文教育実践における「アリズム」、とりわけ「内的アリズム」の内実を明らかにすること
- 2.幼児から中学生までを筋道として描ける「想像文・創作文」の発達のある様子を究明すること
- 3.「想像文・創作文」指導のあり方を歴史的に確かに位置づけること

1 についてはあわせてその発達のすじみちを描くことが必要である。

2 については学童期以前における「想像文・創作文」にあたる「お話づくり」の重要性と関係づける視点が必要であると考えられる。これまでこの文種は中学生段階における指導というものが多く、この考え方であった姿を認めることができたが、児童の文章表現力の総体を視野に入れて、幼児と中学生にはさまれた時期についての位置づけを本質的に考える必要がある。

3 については、不十分なために誤解が共通認識となってしまう傾向がある。現在の「想像文・創作文」指導の提唱も文章表現指導の歴史上に位置づけて確かなものとしていくことが肝要であると考えられる。

おわりに

課題として指摘した3点については、本稿では指摘のみにとどまった。それぞれ稿を改めて考察を加えたい。

注

- 1)西郷竹彦氏は作文を「伝達の作文」と「虚構の作文」に二大別し、前者については「説得の論法」・「達意の文章」という概念をもって発展させており、両者の関係については、「今後、説明文の指導も、伝達の作文の指導も、説得の論法を軸として展開されるようになるでしょう。そして、そのことを土台として、虚構の作文指導がさらに一層の発展をきたすであろうことを願ってやみません。」(『西郷竹彦著作集9 虚構の作文指導』明治図書(1976年6月)p.12)と位置づけており、単に「確かなものの上に豊かなものを」といった一本筋を想定しているわけではないようであるが、この点についてはさらに考察を加える必要がある。なお、本稿では目的により「虚構の作文」についてのみに対象を限定した。
- 2)西郷竹彦「西郷竹彦著作集9 虚構の作文指導」明治図書(1976年6月)
- 3)野地潤家「作文教育の承と発展」『文芸教育』27 明治図書(1979年8月1日)pp.22-25
- 4)浜本純逸「虚構の作文指導への里程」『文芸教育』27 明治図書(1979年8月1日)pp.37-44
- 5)中冽正堯「生活綴方運動から何を学ぶか」『文芸

- 教育』27 明治図書(1979年8月1日)pp.49-51
- 6)山形英二『虚構と伝達の作文指導』黎明書房(1983年)p.104
- 7)足立悦男「『虚構の作文』論の基底*西郷文芸学の展開(4)」『文芸教育』29 明治図書(1980年4月20日)pp.150-163
- 8)太田昭臣「何をこそ書くか『文芸教育』33 明治図書(1981年月15日)p.30
- 9)村山士郎「生活綴方におけるリアリズムの問題—西郷氏の「ありのまま」批判の前提を論ず—」『文芸教育』33 明治図書(1981年7月15日)pp.33-38

編集部注 初出

『教育学研究紀要』41[(2)]中国四国教育学会編(中国四国教育学会, 1996-03)