

現場からの報告

丹 治 昭 雄

卒業式の式次第に「君が代」斉唱を入れよという通達が来て、「通達」であるという理屈のもとに、議論も無く受け入れるという事態になっている。二〇〇二年のサッカーのW杯大会に、人々の目を引きつけておいて、徴兵制を導入するという悪夢の手順が垣間見える気がする。

理由は二つある。人々が日々の生活の忙しさに追いまくられ、人生や世界を考え直すゆとりを失いつつあったかつて、「君が代」に幻想を抱いたからである。空疎な言葉に飛びつき、すがり、自己と一体化し、今の不安や虚しさをそれで埋め合わせるような安易で幼稚な心理に陥ったことがあったからである。二つ目は、日本の近代化が依然として、「富国強兵」の枠組を忘れていないからである。不況になり、不景気になればなるほど、「主権在民」などは念頭にも上らず、ひたすら、「富国」「富国」を最大の生きがいとして、父権の復権を叫び、突っ走ることになると思うからである。衝突が多くなった挙句の果てに「強兵」が浮かびあがる。これが、今の「こころ」の構図であり、現場である。

そこで、漱石の「こころ」をとりあげている。二年生の夏休みの課題に「こころ」全文の読みと、感想文六百字を課し、二学期の中間以降に六時間、グループ学習の形で行なっている。六、七人を一班として、二時間疑問点を出し合って話し合い、三時間その発表（各班全員分のプリント配布）、まとめの解説一時間という計画である。まとめには、柄谷行人氏と小森陽一氏の作品を使っている。

テーマは「必然」対「自由」である。Kの自殺、先生の自殺は「必然」である。作者はそう書いている。しかし、納得がいかない。何故、自殺なんだという思いが残る。これを巡って、あれこれ言いたい。野次馬がプロの技に憧れつつ、私の必然ではこうなっていると文句をつけ、こうすればいいじゃないかと御託を並べるイメージである。現実を無視し現実に挑戦している「こころ」という作品は強烈な現実批判と予言を隠してもつて、人をして文句を言いたくなる乱暴に誘導するように出来ていると思うのである。一ヶ月の生活費は、利子の半分で賄えるという、生活上の苦労から一切解放されている「先生」が、暗い人生を送って自殺してゆくのは、「こころ」を理解していなかったからだ、人生において、「こころ」がそれほど重大なものだと、誰が知っているだろうか。すべては、事件が起ってしまった後にわかるのである。表面的には何も起っていないのに、心がぶつかり合う修羅場が突然のように人を襲う恐怖を生徒達は知っている。それはどう防げばよいのか。何が防ぐ力となるのか。「こころ」とはどのような必然の法則に従って動いてゆくものなのか。生の暴発と隣りあ

わせの死という最も根源的な問いと格闘することは避けられない。ああでもない、こうでもないという時間をかけて考えることが必要である。

だから、私は「Kの自殺」「先生の自殺」の必然を、これこれこういう理由などと「言葉」にすること、説明・解説することに終始したくない。作者の「必然」なんか蹴とばして、文句を言う自由を確保したいと思うわけである。主体性とは、自分が自身に対する立法者であることだなどというサルトルの言葉など、人々の「こころ」に入ってゆかない事態に陥っているからである。

「精神的に向上心のない者はばかだ。」という言葉で「K」は自殺したのである。そんなことがあり得るとは、普通気がつかないはずである。しかし、純粋な生徒達は、ここに立ち止まる。「こ」とば」とは何か。「こころ」とは何か。考え始める。作者「漱石」がそれを説明したいがために、長い物語を必要としていることに気がついてゆく。「君が代」の言葉をあたかも自分の言葉のように歌えと言ふ。歌えば、国のことを考えているふりが出来ると分っている。「こころ」の冒頭は「私はその人を常に先生と呼んでいた。」である。「先生」になるか。余所々々しい頭文字の解説者となるか。ここが、教師の現場であり、魅力でもある。

人事考課制度なるものが導入されようとしている。私の授業は出鱈目である。教科書の「こころ」の部分は一行も教えないで、テストを作っている。教えてくれないから出来ないと言われたら、何と言おうか。今は、そんな答えを用意する必要がない。しかし、これからは用意せざるを得ない。退職が早いのか、免職が早いのか時

間の問題である。国民的作品と言われている「こころ」に、暗いという理由で、取り除く動きがいつ出てくるか。「ことは」で矛盾をこまかす時代に「こころ」の危機はやってくる。それどう戦うか。とりあえず必然を無視することだ。インチキやウソに簡単に身を委ねないことだ。必然を疑え漱石はそう呼びかけていると思うのである。

(都立国分寺高校)

言語による思考力の養成を

生駒 昌之

近年、高校生の学力が低下してきたと言われている。勤務校はいわゆる地域の二、三番手の進学校であるがやはり例外ではない。なかでも、授業や個人指導などを通して、生徒に論理的な文章の読解力がないこと、とりわけ抽象的な思考ができないことを痛感している。

国語の好きな生徒、得意な生徒を含め、多くの生徒が論理的な文章に若干意識を持っている。評論でも随想に近い内容のものとよく理解できるのだが、抽象的な内容になると理解できなくなる。筆者のあげる具体例や比喩そのものは理解できても、結論となる箇所、普遍化された抽象的な部分になるとわからなくなってしまう。

現代文に限らず古文においても同じことが言える。言語抵抗のあまりない近世の文章でも、宣長などの比較的わかりやすい評論の内容が把握できない。漢文も同様で対句などを用いた構成のしつかりした文章でも抽象度が高くなると内容把握ができなくなってしまう。しかもこうした傾向は年々強まってきているように思われる。

言語と思考とは密接不可分な関係にあり、言語に基づく思考力の養成は国語科における大切な使命の一つと考えられる。しかし、高校教育現場においては国語学力としての思考力の養成という観点で欠落しがちではないか。

山崎正和の「情報化時代の自己表現」(第一学習社『高等学校現代文2』所収)という教材を例に、実際の授業について考えてみよう。

筆者は、現代は「無人格化した情報」が現実を埋め尽くし、しかもその情報が「自己顕示の機能」を帯びているため、自己主張をするためには「過剰適合」という形をとらざるを得ないこと、こういう時代であって自己表現を宿命づけられている芸術家は不幸であることを述べている。またそれに続く箇所、近代の芸術家は伝統的な文化と生活の様式・常識と呼ばれる秩序整然たる情報の体系に反逆し、対置する形で自分自身の個性を表現することができた、と述べている。

このことを説明するのに、かつて私は、生徒の関心の高い頭髮を例にあげ、以前の芸能人は茶髪にすることで自己表現ができたが、茶髪が流行している現代において自己主張しようとするなら

より奇抜な色の髪にしなければならぬことを話した。筆者の言う近代の芸術家について説明するのには、ビートルズの例をあげた。こうして本文以外の具体例をあげ、作者の言わんとするところを理解させた上で、もう一度本文に立ち返って説明をした。

生徒は興味深く話を聞いていたし、本文の内容も理解できたようであった。わかりやすく面白い授業だとして生徒の評判は悪くはなかった。

しかし、これでは思考力は身につかず、評論の読み方も習得できない。この教材を通してどのような国語学力をつけるかが考えられていない。

ここでは、まず筆者が「近代(近代の芸術家)」と「現代(現代の芸術家)」とを対比させて述べているという論理の構造をしつかりとつかませるべきであった。そして、比較的わかりやすい近代の芸術家についての文章を理解させた上で、それとは対立的な内容となっている現代の芸術家について見ていけば理解は容易であったはずである。「無人格化した情報」などの抽象的な言葉は他の箇所でのように言い換えられているかを押さえていくべきであった。また、情報化時代である現代において自己を表現することが困難であることは本文における筆者の主題であり、他の箇所でもいろいろな例を用い、違った表現で繰り返し主張されていることに気づかせる必要があったろう。こうして本文についての理解を図った上で、生徒自身に茶髪などの具体例を考えさせるのが望ましい形であった。

評論の授業において、生徒に本文の内容を考え、読み取らせる

前に、教師が内容を咀嚼し、筆者の示す例以外の具体例をあげるなどして生徒に本文を理解させようとしているきらいはないだろうか。言語論や文化論など本文に関連する知識、逸話を披瀝することでも生徒を満足させていないだろうか。

生徒にとつて論理的な文章を読むことは苦痛であることが多く、本文を読み取るために思考することを厭う傾向がある。しかし、だからこそ教師はその現実から逃げず、文章を読み解き、思考するための手立てと工夫を考えるべきではないか。文章を読み、考えることの苦しさとともに、読解し、思考する喜びを感じさせるべきではないだろうか。

評論の読解を通して論理的な思考力、わけでも抽象的な思考力を養成することが考えられなくてはならない。筆者の示す具体例や比喩を踏まえつつ、二項対立などの論理の構造を押さえ、抽象的なものを抽象的なものとして思考させることは重要である。弁証法的な論の進め方など、筆者の思考の過程を押さえ、論理の組み立てや論証の仕方を理解することを通して、筆者のものの方・考え方とその論証方法を把握させたい。

思考力を育てるのは評論の読解のみに限らない。漢文には思想についての文章など、論理的でしかも抽象性のある文章が多い。文章やその構成が明快で、比喩や具体例が多用されているため論理も把握しやすい。漢文についても教材によつては論理的思考力・抽象的思考力を育くむという観点からアプローチしたい。

論理的な思考力はこれからの社会においてますます必要とされてくる。言語による思考力の養成は国語科でしかできない。数学

者の藤原正彦氏は、論理的思考の育成には数学科よりも国語科の方が適していることをつとに指摘している(たとえば「日本語と数学」)。思考力の養成という面から教材や授業のあり方について捉え直してみたいものである。

(三重県立神戸高校)

国語科の教員と専門性

小原 俊

報道ジャーナリズムから中等国語科教育の実践へと職業を転じて、ちょうど干支が一巡した。これを機に、つねづね国語科教育の世界に入ったからこそ体験できたのではあるまいか、と感じていることをなにかしらまとめておくのもよいと考え、幾許か取り上げて批評に供することとした。至らぬ点もあるうと思われるが、御斟酌いただきたい。

転職以来、同業の諸氏から尋ねられなかったためしのない質問がある。「学部時代の専門は？」というものだ。第一文学部の文芸専修を卒業しているので、その旨返答すると、「専門に研究した作家は？」「いつの時代が専門？」とさらに続く。専修の趣旨が異なるので特に専門に研究した作家や時代に関する限定はなかったと補足すると、どうしたものか、不可解な顔をされることか

多かつた。場が白むこともしばしばであつたし、場合によっては「それでよく国語教師が務まるね」とあからさまな軽蔑を表明されたこともある。どうも国語科の教員にとつて、学部で日本文学のある作家や時代に限定した研究を専門としていないことは、欠格扱いを受ける一因となるようだ。

他者を軽蔑するという行為は、相応な実力と自信に裏打ちされていなければできないものである。おそらく面と向かつて軽蔑を表明した教員諸氏は、日本文学についてよほど深い学識を持ち、自己の優秀さを確信していたに違いない。その点に関して、私には他人に誇れるほどの実績に裏付けられた自信などありはしないから、むしろ己に研鑽を促す契機になると考え、御指摘に感謝して、早くまつとうな国語科の教員となれるよう、日々の反省材料とさせていただいている。要は私の未熟さが問題である。まさか日本文学専攻ではないから国語科の教員として宿命的な差別を受けて当然、ということではあるまい。なにより軽蔑を表明した諸氏を想起すると、『走れメロス』で中学生に誠実と信頼の尊さを説き、あるいは『山月記』で高校生に倨傲を戒め切磋琢磨を説くといった、すぐれた道徳性の持ち主であつたのだ。『平家物語』で大量殺戮のむごさを訴え、『枕草子』で上達部と女房の階級対立をマルクス主義的歴史観に立脚して分析した中世専門の大家もおいになつたと記憶する。大量殺戮や階級闘争は近代以降に適用される概念だと認識している私には、考えもつかない着眼である。

小心なため、余計な付言をしてしまうのだが、文芸専修は第一

文学部の文学科に属していたし、また私自身日本文学に興味関心をもつて臨まなかつたわけでもないのに、さすがに日本文学をまるで知らない、ということとはなからうとは思ふ。ただ、ある種の文学作品を教材として研究する際、やはり浅学にとどまつている自分の未熟さを痛感させられることがある。

たとえば漱石の『こころ』をテキストを使用して授業をした経験が幾度もありながら、今まで次のような疑問を解明できずにいる。①『こころ』執筆当時の漱石は、当然ながらジェイムズ(ジエームズ)あるいは初期の西田幾太郎と相似する認識に立っていたと思われるが、それは作品中にどのような形で反映されているか②漱石がかつて「中学改良策」を書いた頃に抱いていた学校教育観は、『こころ』の中にも継承されているのか——等々。必ずしも授業の中で直接的に取り上げる問題ではないにせよ、『こころ』が書かれた時期や作品の設定自体について、教員として一定の研究をおこなつておく必要があると私は考えている。ただし①②のいずれについても、学部や大学院で近代文学の研究をなさつた諸氏なら、言下に根拠を示しつつ説明のできる問題であるに違いない。ジェイムズの思想についても、西田哲学も、あるいは「中学改良策」も、私のような者ですら学部レベルで基礎を学び得たのだから。そこで愚考はやめ、国語科教育研究の立場から、近代文学を専攻された先輩後輩諸氏に折をみて教えを乞いたいと思つている。

また、教室で生徒たちとともに『こころ』を読み進めていた際、教科書教材として採用されている一部分にとどまらず既に全編を

読んだことがあるという生徒から、「最初に読んだ時には暗さばかり印象に残ったが、改めて読んでみると案外、淡々と叙述されている気がする」という指摘が出て、論議の場を設けたこともある。一種、北野武監督の映画と共通する雰囲気を読みとれる、暗さというよりもある種の乾いた軽さを感じられるというのである。

正直なところ、私も同様の所感を抱いたことがある。しかし、近代文学研究出身の教員諸氏からそのような「読み」の方向の可能性を聞いたことはない。教示を受けたところによれば、専ら「死の重さ」「友情を裏切る罪悪」「近代人の苦悶」といった、どろどろした陰鬱な主題に彩られた作品として受容すべきである、というのが定説であり常識であるらしい。生徒たちも私も近代文学を専門としたことがない。それでつい、「人の死の重さについて考えよう」「友情のかけがえのなさについて考えよう」「近代とエゴイズムについて考えよう」といった常識的な読みから逸脱し、「先生」の死へと向かう、この淡々とした軽さはなんだろう」といった見当外れの方向に目が向いてしまうのだろう。未熟である、この程度のことにも迷いが生じてしまうものである。

そういうえば一つ、今もってなお腑に落ちないことがある。それは折にふれ、一部の教員諸氏の口から「古典が専門だから現代文を担当したくない」「近代文学専門なのに古典を担当させるのは非常識」「文学が専門なので説明文の扱い方はわからない」といった発言がもれるのを聞く機会が少なくなかった、ということである。

古典文学あるいは近代文学の教員免許といった職業的な資格は、

日本文学を専門に研究した場合、なんらかの方法で取得できるのだろうか。法律に暗い上、専門が異なるので、そのへんの事情はわからない。なにしろ大学院にあってさえ、専門研究領域が日本文学ではなく国語科教育学である私は、教員免許法に従って取得した中学・高校国語科教諭専修免許しか持っていない。それで、現代文・古文・漢文とも、選り好みせずに教えているのである。

国語表現で論文指導の類を担当したこともある。以上の科目はいずれも私にとつての「専門」ではない。国語科教育学の領域に現代文教育学、古文教育学、漢文教育学、国語表現教育学といった専門区分はないのである。もちろん芥川龍之介教育学や、源氏物語教育学もない。しかし資格を得て働いているのに、学部や大学院で専門としなかったから教えられない、と聞き直るのは、私自身が職業人として落第であると明言するのに近いニュアンスを持つていような気がする。これはもちろん、異業種から転職したゆえに持つ意固地さなのだろう。しかし、今さら過去の遍歴に修正を加えるわけにもいかない。私は、研究に関する出自を理由に自己を正当化し、結果として職業的な自己を否定する、という態度を今後もとらない方針である。

それにしても、学部時代に日本文学研究を専門としなかったというの、なかなか苦勞の絶えない結果をもたらすものだと思う。ジャーナリストとして執筆活動により生計を立てていた経験から、〈物書き志望〉だったと称する大人が並べる陳腐な御託に惑わされない程度の自信はある。だが肝心の国語科教育については未だ暗中模索の状態である。教科書の付録として配布される教員用の

「指導書」はおおよそ役に立たないので、やむなく、学部と修士課程で身につけた最低限の（調べもの）の方法によつて、少しでも自分で納得のいく国語科教育の実践を構築し得るよう、予習に人一倍、時間を割いて悪戦苦闘せねばならない状況に直面する日々を送っている。近代でも古典でもよい、学部時代に日本文学を専門に研究していれば、おそらくその豊かな教養を駆使して、短時間にすばらしい授業の指導計画を作成できたことだろう。

（早稲田大学大学院教育学研究科博士後期課程）

活字離れと生徒

小玉 哲也

十数年間生きてきて、教科書以外の本を、ほとんど読んだことがなく、好きな話はドラえもん、という中学生がいる。特に、私の勤める中学校において、休業期間中に指名補習を受けに来る一年生の中には、そういう極端な生徒が時々いるのだ。

本校では、定期テストの結果などによつて国教英の三科目に關し、学力不十分と判断された生徒を対象として、長期休業期間中に四日間ほどの、指名補習を実施している。しかし当然、そのような、今まで文章を読むことに慣れてなく、まだ精神的にも幼い生徒に対して、四日はかりの短期間で国語の力の底上げを図ることは、ほとんど不可能である。そこで私は、通常の授業とは違い、

指名補習の時はいわゆる国語の授業を行わず、文章を読むことの、ひいては本を読むことの楽しさを知ってもらうことだけを目的とした、授業を行うことにした。

一般的に最近の国語教育においては、本を読むことだけでなく、もつと体験学習的なことや、ビジュアル等の必要性が訴えられており、様々な副教材も存在している。しかし私は、右で述べたような生徒に授業しながら、やはり読書量と大人との会話の不足を感じずにはいられない（子供同士ではよく話す、いわゆる大人言葉の知識が信じられないほど不足している）。そしてそういった経験は、国語の勉強には不可欠であり、生徒の理解を助けるための読書以外の体験学習などでは、国語に関する興味や知識は身に付いても、基本的な意味での文章を読みとる力は得ることができないのではないだろうか。もちろん、小学校時代までの読書の積み重ねのなさを、中学時代に埋めることは非常に難しく、ましてや、国語の授業で教科書を読むだけで身に付けることは、無理であろう。そのため私は、国語の授業を、読書のきっかけを作るためのものと考えている。

その実践として、先にあげたような指名補習の授業を行ったのだが、基本的には、できるだけ多くの話を生徒に読んでもらい、面白いと感じてくれた話があれば、その話の載っている本を紹介するという形にする事にした。

ただし、わずか四日とはいえ、休み期間中に指名補習に呼び出された生徒たちである。当然のことながら、著しくやる気に欠ける場合が多い。その上、彼らは、最初から国語に苦手意識を持つ

ているので、長い文章に対して強い抵抗感がある。その様な生徒が、文章を読むことは苦手であり、何を書いているのかよく分からないと言うのには、幾つかの理由があるようだ。第一に、彼等は、二、三行の文章を読むと、その前に書いてある内容を忘れてしまう。というより、最初から関連付けて読んでおらず、ただ字面を追っているだけなので、文章の内容を理解できない事が多いのだ。第二に、知っている語彙が圧倒的に少ないので、少し難しい言葉が出てきたら、意味が分からなくなり、そこから先を読むことができなくなってしまふ。(大体の予想を立てて、分からない箇所を飛ばして読む、といった読み方ができない)。第三に、教科書的な文章(道徳、友情などをテーマにした、彼等のいうところの「くさい話」)に対して強い反発がある。そして、そのような文章を読むことは、格好悪いと思いついでいる場合が多いのである。他にも、集中力が続かないとか、情景を思い浮かべられないの想像力が欠けているなども原因として挙げられるだろう。

そのため私は、指名補習の時の教材としては、できるだけ短く、分かりやすく、しかも面白い内容の話を使うことにした。最初は、幼稚すぎるかとも思ったが、金田鬼一訳のグリム童話の中から、B5サイズで収まるくらいの長さの話を読み物としてみた。ところがその時は、内容に関しては比較的好評で、読める生徒もいたのだが、「おきさき」とか「わら」「麻糸を紡ぐ」「粉ひき」など、童話に出てくる基本的な言葉が理解できない場合があり、意外に生徒たちには難解のようで、解説なしに自力で読む事は不可能な生徒が出てきた。そこで、まだ常識を身に付けているとはいえない

い生徒たちに対して、内容が不適切なような気がしたが、文章や言葉が平易で、話の長さも群を抜いて短い、星新一のショート・ショートを配ってみた。すると、これは大部分の生徒が、曲りなりにも通読する事ができて、早い生徒は数分で、遅くとも二十分足らずで読み終える事ができるようであった。ただ、やはり読解力にかなりばらつきがあり、退屈する生徒も出てくるので、生徒の読解力に応じて、星新一のショート・ショート、グリム童話、O・ヘンリの短編などを中心に、数十話ほど用意し、読み終わったら、徐々に長く難しい話に挑戦できるようにした。そのようにすると大抵の生徒は、文章を読む事にそれほど抵抗を示さず、逆に、苦手なはずの国語の授業で、次々に課題がクリアできるため、喜びながら読む事にチャレンジしてくれたようだった。

また、出来るだけ多くの話に触れ、純粹に読むことの喜びを知ってもらうために、読書後の作業はほとんど行わないようにした。生徒が読書後にやる作業は、簡単な質問をプリントを渡すときに、出しておいて、内容が把握出来ているかどうかだけを確認するようにした。そして解答は、書き方が多少おかしくても、内容を理解していると判断できればよしとした。その結果、多数の生徒が喜んで補習を受けてくれ、更に何人かの生徒が、読んだ話に興味を持って、自らすすんで出典を聞きにきたり、私の持っている本を貸してくれと言いに来たりしてくれた。(彼等に図書室で借りるという習慣はほとんどない)

そんな彼等を見て、私は、活字離れがすすんだといつても、それはテレビなど刺激が強い物が多くなり、文章に接する機会が減

って、必然的に自分がおもしろいと思う文章に出会うことがなくなったからではないかと感じた。逆に言えば、国語の授業などでいろいろな話の内容を紹介して、興味を持った生徒がいたら、出来るだけその本を読めるような環境を作ってあげれば、もつと読む読書が好きになる生徒が増えるのではないだろうか。本が嫌いという生徒の中にも、潜在的に読書をしたいと思っている生徒は、結構いるのではないだろうか。

(私立武相学園)

カリキュラム改定の現場から

大津 雄 一

今、国語国文学科のカリキュラム改定の議論が、重ねられていく。現行のカリキュラムは、私が入学した四半世紀前のものとはとんど変わらない。高校の古典の教師を目指していた私にとって、早くから「国語国文学」に関する「専門的な知識」を習得することのできるカリキュラムは、たいへん魅力的であった。教師を目指す仲間の多くも同じように感じていたに違いない。

けれども、今の若者のニーズ、社会のニーズを考えた時、教職を目指す学生にとつても、現行のカリキュラムは、もはや必ずしも十分なものとは言えないと思われる。今、国語科の教師に要求

されている「専門的な知識」は、「国語国文学」に限定されるのではなく、日本語のテクストを起点として、日本という共同体のありようや、さらには人間の世界了解のありようまでも考えることを可能にするそれ、つまりは、いわば「文化」の総体にかかわる「専門的な知識」であろう。

私の師である梶原正昭は、軍記の研究に生涯を捧げたが、その最終講義で、軍記が、戦争という、人間にとつて本質的な問題を抱え込んでいるはずであるにもかかわらず、今までの軍記研究には哲学がなかったと、自戒をこめて語っているが、たとえば、高校の教室で『平家物語』を教える時、ここに変革期の人間の雄々しいあるいは悲しい姿が典型的に描き出されていると、凡庸に語って終わってはいけなと思う。現場の困難さは重々承知しているが、人間にとつて戦争とは何なのであろうか、戦争を物語るとはどのような行為なのかということ、歴史学や政治学や社会学や文化人類学や哲学やその他の批評的言説の助けを借りて語り、生徒と議論することが、少なくとも夢想されるべきなのではなかろうか。

そのためには、世界を分析し了解するための様々な方法、いわゆる「知の体系」を、一通りは身につけておくことが必要になる。たとえば、ジェンダー理論もフーコーやデリダの方法も決して国語の教員に無関係なものではない。けれども、そのようなメニューは、現行のカリキュラムには不足している。

文学的感動を経験する機会を与えることも必要であらう。表現の技術を伝授することも必要であらう。日本文化の伝統を知らし

めることも必要であろう。けれども、ますます多様化し複雑化する（世界）を生きることを強いられる若者に、その（世界）と立ち向かうための（武器）を提供することが、これからの国語教育の最大の使命ではないかと、私は思っている。それは、中学においても、高校においても、大学においても変わらないし、教師になる者にとつても、現実には多数を占める教師にならない者にとつても、身につけておくべきものであるはずだ。

「国語国文学」についての「専門的知識」を深めつつ、それを核として「文化」についての「専門知識」を獲得するカリキュラムを設定するというのは、なかなか困難なことではあるが、そんな思いを抱きながら、カリキュラム改定の議論に加わっている。

（早稲田大学）

早稲田大学国語教育学会会則

（平成十年六月改正）

第一条 本会は、早稲田大学国語教育学会と称する。

第二条 本会の事務局は、早稲田大学教育学部内におく。

第三条 本会は国語教育に関する研究、会員相互の親睦、並びに後進の育成をはかることを目的とする。

第四条 本会は、前項の目的を達成するために、つぎの事業を行う。

一、大会・例会・研究会・講演会などの開催。

二、研究授業および授業参観。

三、機関誌の発行。

四、その他。

第五条 本会は、国語教育に関心を有する早稲田大学の教員（旧教員を含む）、校友・学生およびそれらの紹介による人々をもつて会員とする。

第六条 本会に、つぎの役員をおく。

代表委員（一名）

委員（若干名）

監事（二名）

第七条 本会に顧問をおくことができる。

第八条 役員は、総会において会員のなかから選出する。

第九条 役員は、任期は二年とする。但し、重任を妨げない。

第十条 本会は、会務および事業を推進するために、事務局・編集委員会等をおく。

第十一条 会員は所定の会費を納めなければならない。但し、学生会員は半額とする。

第十二条 本会は、会費・寄付金・その他によって運営する。

第十三条 本会は、年一回総会を開く。但し必要に応じ、臨時総会を開くことができる。

第十四条 本会の会計年度は、毎年四月一日からはじまり、翌年三月三十一日をもって終わる。

第十五条 この会則は、総会の議決によって変更することができる。