

## 国語教育学の再構築の試み —村井実の教育学理論を手掛りに

戸田 功 埼玉大学教育学部国語教育講座

キーワード: 国語教育学、再構築、判断の根拠、当事者性

### 1. はじめに

国語教育学の構築をめぐる議論は、大正から昭和にかけて垣内松三らによって行われたが、いまだ十分な結着を見ていない。けれども、倉沢栄吉によって宣言されたように、十分な構築はされなくとも既に存在しているものと見なされ、今日に至っている。そういった意味では、国語教育学は、未だ十分な構築がなされていない現状にあるということができよう。つまり、国語教育学は、新たな構築、すなわち再構築を必要としているのである。

ところで、これと同様の状況認識は、教育学全般を見渡しても見ることができる。そして、そこでも教育学とはどのようなものとして構築されるものなのかについての議論が行われている。それらの議論の中には、国語教育学の再構築のための手掛かりとなるものもあるはずである。そこで、本稿では、国語教育学の再構築の必要性を改めて確認したうえで、その課題を克服するための有力な手掛りとして、教育学における村井実の教育学理論に注目し、その意義を明らかにすることを通して国語教育学の再構築の可能性について言及してみたい。

### 2. 国語教育学の再構築をめぐる状況

まずは手元にある国語教育学ではもっとも権威があるとされる学会誌の最新号を見てみよう。研究論文として掲載されているものは四本ある。一つ目は、国語科で教えられるべきとされる漢字について、他教科との連関という観点から、国語の教科書と他教科の教科書における漢字の集計調査を分析し、他教科において特徴的に使われる一群の漢字が抽出できることから、

これまで国語科に集約されていた漢字指導を、複数の教科間に渡って行うことの有効性を示唆したものの。これは、国語科ではあらかじめ何を教えるものとして準備すべきかという問題に、これまでおろそかにされてきた教科間の連携という観点からアプローチし、新たな教科間での指導の枠組みを作り直すことへ向けての一つの意見を表明したものとイえるだろう。二つ目は、PISA の調査によって指摘された読解力の低下という問題について、その他の諸調査の結果との比較を通して検討を加えたもの。その結果、従来の調査基準からいえば全般的には読解力の低下は見られないこと等、いくつかの注目すべき結果を導いている。これは、教育の結果についての評価の問題について、全般的な調査に基づく実証的な検討とそれに基づく意見の表明を行ったものといえるだろう。三つ目はプラグマティズムの創始者とされるパースにおけるアブダクション（仮説的推論）の概念を援用することで、「解釈する力を高める授業」を提唱するもの。これは、望ましいと考える教育実践についての意見の表明である。そして四つ目は、「協働学習のアクション・リサーチ」という、教師の認識の枠組みを自覚化させるための一方法を、教育実習生に対して試行的に適用した記録を分析し、その有効性と問題点について言及したものである。これは、教師教育のための新たな方法をその改善点とともに提唱したものである。

以上、ここに見られる四つの研究論文は、国語教育についての自分なりの意見の表明という共通の部分はあるとしても、細部にまで一貫した検討を行っており、「明晰・判明」であるという学問としての必要条件を満たしているということができよう。ところで、その細部までおろそかにしない姿勢の故に、これらの研究論文は極めて分化した領域をそれぞれ形成しつつ

あるように思われる。つまり、せっかく意見の表明を行い、またその根拠を展開しているにも関わらず、それらを共有するための基盤が崩壊してしまっているのか、または初めから存在していないかのように、これらの研究論文はそれぞれの意見表明の中にとどまってしまうのである。

では、なぜそうなっているのでしょうか。それは、かつて試みられた国語教育学の構築という課題が結着せず、またその問題意識も共有されることなく現在にいたっているからであると考えられることができるだろう。もしかしたら、そのような状況が、自分だけの意見表明を行うことに安住していた者にとっては、むしろ歓迎すべきものであるということも一つの要因になっているのかもしれない。けれども、本質的な問題は後者にはなく、前者にこそある。そこで、かつての国語教育学の構築をめぐる議論をもう一度振り返り、その問題の所在を明らかにしてみたい。

国語教育学が学問として構築されるべきであるという議論は、1932年に保科孝一が提唱して以来、様々な論者がそのことに言及してきているが、その後構築されたという議論は見られない。たとえば1983年の『実践国語教育体系』「第一巻 新しい国語教育への展望」において「国語科教育学の構想・成立が求められて久しい」という状況認識が示されているが、現在に至っては国語教育学が未だ構築されていないことを問題視する議論はほとんど見ることはない。これは学問領域としての認識が制度によって保証されて久しいことと、研究者人口の増加とともに蓄積する研究業績が徐々に細分化し、分化していったことによると思われるが、それは個々の研究が研究としての必要条件を一応満たしていることを意味するばかりで、全体としての国語教育に関する認識の変革とどのように関係するのかが曖昧なままであるという国語教育学全体の問題状況はますます深刻なものとなっているように思われる。

ところで、先にのべたように、国語教育学は既に存在するという議論も見ることができる。たとえば、1952年に倉沢栄吉は、「わが国の近代国語教育学は、垣内学説によって始められた。その始められ方は、第一歩とか窓を開くといったような形ではない。土台の構築であったのである」として、国語教育学は垣内松三によ

って始められ、その「基盤」を既に与えられているという認識を示している。つまり、倉沢にとって、国語教育学はすでに存在するのである。けれども、倉沢においても国語教育学は存在はしても構築はされていないものであって、それは、彼が、垣内によって与えられた「基盤」について、「この基盤こそは、今後の国語教育学の樹立に絶対に必要なものである」と述べていることから明らかである。ところで、筆者はかつて垣内のこの「基盤」について検討を加え、垣内の国語教育研究の集大成としての「国語教育科学」の構想における「本質論」としての「国語教育の事実」という視点が、文字通りその「基盤」として機能していることを確認している。ただし、垣内の理論体系においてはその視点を整合的に使いこなすことができず、結果的に垣内は国語教育学の構築には失敗していた。ところで、かつて垣内の助手をしていたこともある輿水実も、1975年に国語教育学は可能かという議論について、国語教育の研究はすでに現実に存在しているのであるから、そのような問いはおかしいとした上で、現に学校で国語科として行われているものを特にその対象として限定することによって、独立した研究部門としての立場は確保できるとした。けれども、学校で国語科として行われているという、制度に基づく枠によって研究対象を確定した者は、その研究自体、制度の変化によって常に変転を余儀なくされるといわなければならない。そのような状態は、学問としての自立からは程遠いものであると言わなければならないであろう。つまり、輿水の議論は、かつての師である垣内にみられる本質に対する問いを欠き、いわば垣内以前にとどまっているものということができるのである。

ところで、輿水とほぼ同時期に国語教育学の自立を唱えた西尾実も、国語教育を学校の国語教室において教師が児童・生徒にさせる活動（それは垣内においては「狭義の国語教育」の問題であり、「本質論」によって「広義の国語教育」との連関の下に置かれるべきものであった）とのみ考えてそれ以上追及せず、ただ、それをどうすべきかという問題として考えていた点では、輿水と一致していた。そしてこれは、垣内以外の他の国語教育学論にも共通して言えることであるが、それらは別々の立場から別々の主張をしながらも、学

校における国語の授業をその研究対象とするという実体的な規定によって、いわば共通の限界のある基盤の上に、それぞれの主張が成り立っていたとみることもできる。たとえば、時枝誠記は、人間の言語過程に注目し、その能力を伸ばすための働きかけとして国語教育は構想されるべきだと主張し、大久保忠利は、日本語による論理的な能力を獲得させるための独自の文法重視の方法を提唱している。また、庵途巖は、国語教育学を、国語の授業における様々な問題をどうするかについて答える臨床医学のようなものとして考えている。さらに、藤田清は仏教を学校の国語教室に応用しようとし、長田久男は、国語教室の問題を中心に国語科教育学の研究分野を整理している。その他様々な論者が国語教育研究のあり方について言及しているが、いずれも学校における国語の授業という、垣内における「狭義の国語教育」の枠内の問題に留まったものになってしまっているのである。けれども、「狭義の国語教育」を問題にしているだけでは、国語教育の問題は解決できないというのが垣内の認識であり、その垣内によって国語教育学はかろうじて学問としての「基盤」を与えられたはずなのであった。

では、その「基盤」の上に国語教育学はどうすれば構築することができるのであろうか。

筆者はかつて垣内の構想を再検討し、その内部にある論理的矛盾を明らかにした上で国語教育学を構築するための大枠の理論を提示したことがある。けれども、それは設計図のようなものであり、具体的な構築のためには、構築のための部材となるべき個々の研究における成果を統合するための方法的な枠組みが必要である。つまり、それによって国語教育学としての共通の議論の俎上に乗せることができるような大きな問いの形を提示する必要がある。そこで次に、そのような方法的な枠組みについて、教育学の領域において村井実が提案している議論に注目し、その方法的な意義について考察してみたい。

## 2. 教育学における村井実の教育学理論の意味

教育学においても、様々な立場からの研究が乱立しており、それらが相互の連携の原理を欠いたまま分化

している状況にあるようである。以下、中内敏夫の説くところによって簡単にまとめると、教育学の成立した経緯と現状は次のようなものとなる。

教育についての意見表明すなわち教育論は、これまでの時代どの社会においても行われてきた。そのような単なる教育論ではなく「教育学」ということが言われるようになったのは、18世紀末のドイツ（プロシア）の大学であった。最初期はカントら哲学講座の教授が「教育学」の講義を行い、後に教育学講座がそれを引き継いでいる。その後「教育学」の講義はフランスの大学でも始まり、たとえばデュルケームが有名なカント批判を行ったのも「教育学」の講義であった。19世紀の初めにはヘルバルトがペスタロッチの教育実践を理論化すべく『一般的教育学』を著し、20世紀になるとアメリカのデューイが「新教育」運動を理論化した著作を発表している。因みに、ヘルバルト、デューイともに自らの大学に教育学研究のための実験学校を作ろうとしたように、それ以前の教育論の時代と同じく実践を優位に置く特徴が見られる。日本でも、教員養成学校としての師範学校に付属の学校が設置され今日に至っている。教育学の研究対象は広くなるばかりであるが、その基本的な主題は教育論の頃と変わっていない。中内の言い方によれば、「教育学は、教育的な関係、教育活動、そして教育集団の担い手である教育者（教育行政官も含む）の、子供や青年の教育的発達をめぐる判断力の理論であり、それは、カントによれば、すべての判断力の理論（政治学、美学、建築学、などもそのひとつ）がそなえている二つの領域、すなわち、実践の批評とこれへの指示の二つからなる。」ところが、これも中内の言によると、「デュルケームが、この判断行為をめぐる当為の学としての教育学のほか、事実としての教育を解明する存在の学としての『教育科学』の立場がありうると主張し、これが教育社会学や教育心理学として発展しはじめると、教育学の内部に多元化の動きが現われてくることになる。」そして中内は「教育学の分化は、同じ教育という現象に対してたてる問いの違いから発生する」として、次の三つの区分を立てる。一つ目は a として、教育とは何か（概念の解明）であり、この問いに対応して成立したのが教育哲学である。二つ目は b として、教育はいかにおこな

われている（きた）か（教育の事実とこれを規定する条件および教育の規定する事実の解明）であり、これに対応して成立したのは、教育社会学、教育史、教育心理学である。三つ目はcとして、教育の事実をどうつくり、どうおこなうか（狭義の教育学）であり、これに対応して成立したのは教育政策論、訓育論、教授学（国語教育、数学教育……）である。そのうえで中内は、次のように結論する。「教育はいろいろの学問によって研究されてよいから、教育研究は多元的でよいが、教育学となると統合の概念装置を作る努力が必要になる。」

では、中内はどのようにその概念を作っているのであろうか。彼によると、「教育学は必要性はたっぷりというものの、学問としては未熟な段階にあるといわざるをえない。それは、教育学が、哲学、心理学、政治学、社会学などの隣接の諸学に対してその固有の研究対象を設定することにながく成功しなかったことによる。それゆえ、固有の研究方法をもちえなかったことによる」ということである。では、肝心の「統合の概念装置」についてはどうだったのであろうか。そのことについて、中内は「実践優位のこの制作の学の方法の核心は、教育実践の発展が拓いてくる世界を照らし出し、これを認識と伝達可能なものとしてとりだしてくる概念装置を発明することのうちにあることを忘れてはならない。」と述べるにとどまり、そのような「概念装置」自体を提示しないまま議論を終えてしまっている。

中内は言及していないが、中内の指摘する教育学の多元化の状況を統合するための「概念装置」を提示しているのが、これから検討する村井実である。村井実は1976年の『教育学入門』のまえがきで次のように述べている。「教育学を学ぶ、あるいは行うということは、『教育学とは何か』を確実にしていくことでもある。その意味で、この書物は、『教育学とは何か』という問いにしたがって、教育学の構造と課題とを明らかにする試みである。」

村井は、それまでの彼の教育学研究の成果、すなわち「教育学とは何か」という問いの追及の結果として、まず、「教育」の概念を次のように提示する。「わが子を善くしようと思わない親はいない。若者たちが善く

育つことを願わないおとなはいない。獣を追い、山野に自生する天然の食用植物を採集していた自然民の時代から、現代にいたるまで、人間は、親としても社会人としても、一貫してこの同じ意欲を持ちつづけてきた。この意欲に支えられたもろもろの活動を、私たちは「教育」と呼んでいるのであるが、その意味で教育は、もともと若者の善さを願う人間とともにあったし、今後また、そうした人間とともにあるのだ、ということができる。」として、「教育」を次のように定義する。すなわち、「子どもを『善く』しようとする働き」である。そして、この「教育」の定義から、彼はそこから発生する様々な「教育問題」に次のように言及する。「試みに、親がその子を『善くしよう』と意欲して働きかける現実の場合を考えてみるがよい。いったいどうすればその意図にふさわしく行為することができようか。既にのべたように、人間の生活が、たとえば、狩猟採集や原始農耕社会のような、比較的素朴単純なものである限りは、子どもに多少の狩猟や農耕の知識・技術を教え、かつその社会の習俗に従わせることができれば、子どもへの親の仕事はそれで足りるであろう。だが、人間の生活は時代とともに急速に変化した、それに従って、『善くする』ことの意味もまた変化しないわけにはいかなかった。子どもが『善く』生きようために必要とされる知識・技術は急速に多様化し、しかも増大した。その中のどれを、どれだけ学ばせることが『善くする』ことであるのか。また、社会生活の組織や秩序も複雑化し拡大していった。その中であって、子どもがどういう人格として、どういう役割を、どういう仕方でも果たすことが『善く』生きることであるのか。あるいはまた、そもそも、子どもたちを『善くする』とは、親があらかじめ描きうる『善さ』のイメージに従って子どもを形作ることなのか、あるいはむしろ、子ども自身が描き出す『善さ』のイメージに向って、子ども自身の成長を刺激することであるのか。…中略…子どもを『善く』しようという親の願いが強ければ強いほど、問題の解決は困難になる。そして、社会の全体についてみれば、若い世代についての人々の願いが強けりだけ、問題はそれだけ社会的に『問題』化するのである。いったいどうすれば『善く』することができるのか。そのための機関・組織・制度

等をどのように構想することができるのか。そもそも『善く』する、あるいは『善さ』とは、人間にとって何であるのか。——こうしたさまざまな問題が、親にとっても、社会の全体にとっても不断に発生し、無限に続いていくとあってよいのである。」

村井は、このように、人間の歴史全体の中に、「教育」という視座を設定し、そのことによって「教育」という「行為」が立ち現われるとともに、それに伴うさまざまな「問題」が発生した経緯を説明する。そして彼は、そのような「問題」を対象とする学問が、「教育学」であると主張するのである。彼はそのことを明確に意識した上で成立させるべき教育学のことを別に「教育科学」と呼んでいるが、それは「教育問題」を対象とするために他の専門領域とは分化した学問領域、すなわち「科学」という意味での「教育科学」ということであって、実質上は「教育学」と同じものを意味していると考えて支障はないようである。

さて、「教育問題」を対象とする「科学」としての教育学の研究の関心や方法、領域について、村井は従来の枠組みから離れて改めて次のように提示する。すなわち、教育学の関心の対象は一つ、「教育問題」であり、方法は他の諸科学と共通であって、領域は、その単一の対象である「教育問題」に対する方法の違いに応じて自然に決まってくるというのである。そのうえで便宜的に教育学の研究領域を従来の学問的区分ではなく、理論的研究、実証的研究、実験的研究、歴史的研究の四つに分類し、さらに、その中ですべてが理論的研究をふまえ、また、本来的には理論的研究となるようにすることや、残り三者の間にも緊密な連携が必要なこと等を述べている。

では、村井の提示するこれらのプランは、教育学を統合するための「概念装置」として、十分機能すると見なせるであろうか。

村井の構想の第一の特徴は、広く教育というものを「子どもを善くしようとする働き」という「行為」として認識の網をかぶせるということであり、第二の特徴は、それが実際に歴史的社会的及び自然的状況の中で行われようとするにあたって発生する「問題」を対象にする学問領域として「教育学」を限定すること。そして第三の特徴は、「教育学」においては何よ

りも理論的研究が基盤になければならず、そのうえで展開されるべき様々な研究方法も、相互に連携しながら、常に理論的研究を行っていることを意識していなければならないとされていることである。

村井の構想の第一の特徴からは、教育を「子どもを善くしようとする働き」として、常に教育を行う者の「行為」としてとらえるという、いわば「当事者性」を見ることができるとであろう。また、それが「善さ」という、誰であっても議論の前提として認めうる概念を根拠としていることで、「教育」という網を広く掛けることができ、それによってわれわれにとって「教育」を認識の俎上にのせることを可能にする。そして、これは極めて大事なことであるが、それによって、「教育」というものの根底にある、お互いにとって疑いえない「善意」という当事者性を持って招くことを可能にしている。この、「当事者性」によって、「教育学」は、議論の行方をそれに参加する者の誰もが自らの問題として引き受けなければならないという宿命を負うことになる。いずれにせよ、このようにして、村井は「教育」という網をまずは投じるのである。

次に、第二の特徴からは、認識の網にかかった「教育」を議論の俎上に乗せるための装置として、「行為」による歴史的社会的及び自然的状況の中での必然的帰結としての「問題」という捉え方を提案することで、あらゆる角度からの知的なアプローチを可能にし、かつそれを「教育」の「問題」と限定することで、議論を最終的には「行為」としての「教育」という中心点に返す機能を持たせていることを認めることができる。

さいごに、第三の特徴からは、第一の特徴に見られた「当事者性」の一つの帰結をみることができるとであろう。「教育学」のすべてが様々な研究方法を採用しながらも、常に理論的研究でなければならないという条件は、「問題」を解明することが、「教育」という「行為」の根拠に光を当て、その認識がよりすぐれた次の認識をもたらすことでその改善を可能にするために、その議論に参加する者が当然引き受けていなければならない「当事者性」の自覚から必然的に要請される、いわば必要条件なのである。

では、このような特徴を持つ村井の構想は、中内の言うような教育学を「統合」するための「概念装置」

として機能すると見なせるであろうか。先に見たように、中内は教育学の「研究方法の核心は、教育実践の発展が拓いてくる世界を照らし出し、これを認識と伝達可能なものとしてとりだしてくる概念装置を發明することのうちにあり」と述べていたが、これは、村井の構想の第三の特徴に見られる、すべてが理論的研究でなければならないということの一つの言いかえとして理解することができるであろう。ということは、中内が必要を訴えていた教育学の統合のための概念装置は、それを村井実の構想の中に位置づけることが可能なのである。その意味で、村井の構想は、中内の言うような、混迷状況にある教育学を「統合」するための有効な「概念装置」として十分機能すると見なすことができるのである。

### 3. 国語教育学の再構築の可能性

では、村井実によって提示された「教育学」を構築するための方法的枠組みは、国語教育学を構築するためにも有効であろうか。

まず、「国語教育」という「行為」は、「教育」という「行為」とイコールではない。けれども、問題の構造を同じくするという意味で、村井の「子どもを『善く』しようとする働き」を『国語』との関係に関して子どもを『善く』しようとする働き」として限定することはできるであろう。そのようにして認識の網をかけることで、国語教育学においてそこで議論する者を「当事者性」を持った形で招くことが可能になるはずである。

次に、「教育学」の対象としての「教育の問題」についてであるが、同じく「国語教育学」は「国語教育の問題」を対象に研究するということも可能であろう。けれども、「国語教育」によってひきおこされる歴史的、社会的、および自然的状況の中での必然的帰結としての「国語教育の問題」とは、考えてみれば「国語教育」という「行為」を担おうとする者にとってみれば、自らの「行為」の問題として、いわば「行為」の枠組みの中で引き受けるべきものでもある。つまり、「国語教育の問題」とは、「行為」としての「国語教育」の中に含み込んで考えるべきものであるとも考えることがで

きるのである。そしてその方が、村井のそもそもの意図からみても明快である。

さらに、そこにすべては理論的研究でなければならないとする条件を加えると、村井の構想は、より単純で明快な、次のような言葉でまとめることができるであろう。すなわち、「教育学」は、「教育」という「行為」を認識し評価する「理論」を「当事者性」を持って検討する学問である、ということである。そして、それを国語教育に当てはめると、「国語教育学」とは、「国語教育」という「行為」を認識し評価する「理論」を「当事者性」を持って検討する学問である、ということになる。この規定は、国語教育学を構築するために個々の部材となるべきものを必要な形で集めてその位置を定めるために十分機能すると考えることができるであろう。

さて、以前筆者は、国語教育研究の基本的パラダイムとして「国語教育行為に関する判断の根拠の検討」という視座を提案したことがある。その時は、「国語教育」を誰であれ「国語教育」と認めるもの、という形式的規定をしていたのであるが、研究を内的に進めるための動因として、村井の構想における「善さ」という規定を導入することが有効であると考えた。そして、「判断の根拠の検討」という規定は、「善くする働き」という「行為」を認識し評価する「理論」を「当事者性」をもって検討すること、と言い換えることもできることから、新たに国語教育研究のパラダイムを以下のように提案しなおすことにしたい。すなわち、国語教育研究とは、「国語教育」という「行為」を認識し評価する「理論」を「当事者性」を持って検討すること、である。そこにおける「国語教育」とは、村井の規定を援用すると、『国語』との関係に関して子どもを『善く』しようとする働き」のことである。ところで、改めて見直してみると、その「善く」とは、誰にとってのものであるのかの規定が存在しない。おそらく、それは「子ども」にとって、と答える者がほとんどであろうが、規定にない以上、それは誰であれ何であれ、他のものにとって、でもいいはずである。村井においては、おそらくは戦略上、この、「誰」にとっての「善さ」なのかという規定は抜いてあり、それは「善さ」の内容を吟味する過程で、最終的に「子ども」にとつ

での「善さ」として収斂するはずのものと考えられていたのかもしれない。けれども、出発点にあるこの問題の曖昧さは、教育学における理論的検討が進むに従って大きな混迷状況を招く可能性がある。そこで筆者としては、明確に「子どもにとって」という規定を入れることにしたい。さらにまた、「働き」という規定も、直接的な働きかけのみに限定されて理解される恐れもあることから、「善く」するための（直接的と間接的を含む）目的と方法の絶えざる追及という意味を含んだ形で規定し直すことで、「教育」をより明確に「子どもにとっての最善の道を追求しそれを実現しようとする営み」として定義し直したい。

以上を踏まえ、新たに国語教育学を再構築するための基本的な研究のパラダイムを規定し直すと、次のようなものになる。すなわち、「国語教育」とは、「国語との関係に関して、子どもにとっての最善の道を追求し、それを実現しようとする営み」であり、また、「国語教育研究」とは、「そのような営みである国語教育を対象に、それを認識し評価する根拠としての理論を、当事者性を持って検討すること」であり、さらに、「国語教育学」とは、「そのような検討の結果としてもたらされる知的成果としての理論とそれを対象とするさらなる検討の積み重ねによって、常に組み替えられつつ構築される学問領域」というものである。以上、このように規定し直すことによって、国語教育学を再構築するための可能性は開けてくるであろう。

#### 【引用および参考文献】

庵途巖(1974.2)「国語教育学の性格——臨床医学との比較による覚え書」『山梨大学教育学部紀要』24(1)、60～71頁  
石井庄司ら(1983.3)『実践国語教育体系第一巻 新しい国語教育への展望』教育出版センター  
石山修平(1937.2)『国語教育論』成美堂  
大久保忠利(1975.5)『国語教育・構造と授業』  
垣内松三(1977.11)『垣内松三著作集第五巻 国語教育科学概説 国語教育論史』光村書店  
倉沢栄吉(1952.11)「垣内先生と今後の国語教育」『実践国語』13(147)118～120頁

興水実(1975.6)『興水実独立講座国語科教育学体系 第2巻 国語科教育研究法』明治図書  
時枝誠記(1962.12)「国語教育研究はどうあるべきか」『教育科学国語教育』48、5～12頁  
長田久男(1988.3)「国語教育における研究対象及び研究分野」『岡山大学国語研究』2、1～6頁  
中内敏夫(1988.9)『教育学第一歩』岩波書店  
西尾実(1975.4)『西尾実国語教育学全集第四巻——国語教育学への探求——』教育出版  
保科孝一(1932.12)「国語教育学の建設へ」『国語教育』17(12)  
村井実(1976.6)『教育学入門』上・下、講談社学術文庫  
戸田功(1994.3)「国語科教育実践研究成立のための前提的考察」『国語科教育実践場面の研究VII』上越教育大学国語教育講座  
全国大学国語教育学会編(2010.3)『国語科教育』67

(2010年9月28日提出)

(2010年10月15日受理)