



近代国語教育史研究 : 西尾実国語教育論の研究

松崎, 正治

(Degree)

博士 (学術)

(Date of Degree)

1989-09-27

(Date of Publication)

2008-07-11

(Resource Type)

doctoral thesis

(Report Number)

乙1336

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/D2001336>

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。



神戸大学博士論文

1988（昭和63）年6月30日

近代国語教育史研究 — 西尾実国語教育論の研究 —

松 崎 正 治

《 目 次 》

序章	研究の主題と方法および各章の要旨	……5
第1節	研究の主題と方法	……5
第1項	研究の対象	……5
第2項	西尾実国語教育論の研究史	……6
第3項	研究の主題と方法	……11
第4項	研究の意義	……11
第2節	各章の要旨	……12
第1部	戦前の西尾実国語教育論	
第1章	行的認識の教育論	……15
第1節	研究の対象と目的	……15
第2節	行的認識の教育論の成立過程	……15
第1項	時期区分	……16
第2項	第1期・準備期	……17
第3項	第2期・発展期	……26
第4項	第3期・完成期	……34
第3節	行的認識の教育論の特色と意義	……45
第1項	行的認識の教育論の教授学的考察	……45
第2項	行的認識の教育論の史的考察	……47
第2章	読方教育論の構築	……67
第1節	初期の読方教育論 - 『国語国文の教育』まで -	……67
第1項	研究の対象と目的	……67
第2項	「主題・構想・叙述」概念の成立過程	……69
第3項	結論	……80
第2節	読方の教材論、学習指導論 - 岩波『国語』の編集 -	……83
第1項	研究の対象と目的	……83
第2項	岩波『国語』の分析	……83
第3項	『国語 学習指導の研究』に見られる学習指導観	……90
第4項	西尾実の学習指導観の特色	……100
第3章	綴方教育の共同研究 - 実証的国語教育研究 -	……109
第1節	研究の対象と目的	……105
第2節	共同研究のあゆみ	……105
第3節	作文力発達の研究・系統案の研究の流れ	……107
第4節	西尾実の綴方教育論の成立	……108

第1項	綴る働きの類型論の成立過程	……108
第2項	類型調査の考察	……119
第3項	作文力発達の壁をのりこえるものとしての推敲と写実	……121
第4項	作文教育の領域の拡大	……124
第5節	西尾実綴方教育論の実践化	……125
第6節	西尾実の綴方教育研究の意義と課題	……127
第4章	言語活動主義の提唱	……129
第1節	時期区分	……129
第2節	問題提起の時期	……129
第1項	時代状況	……129
第2項	国語教育界の転回点と西尾実の問題提起	……131
第3節	新領域提唱の時期	……133
第1項	昭和初期における話しことば教育の状況	……134
第2項	西尾実の新領域提唱と言語活動主義	……139
第4節	言語活動主義充実の時期	……143
第1項	話しことば教育の昂揚	……143
第2項	国民学校国民科国語と西尾実	……148
第5節	言語活動主義の戦前の一応の完成期	……154
第1項	日本語教育と西尾実	……154
第2項	言語活動主義の到達点	……155
第3項	山口喜一郎からの影響	……157
第5章	国語教育における教育課程近代化 — 小倉金之助による数学教育の教育課程近代化と西尾実による国語教育の教育課程近代化 —	……164
第1節	研究の対象と目的	……164
第2節	小倉金之助による数学教育の教育課程近代化	……165
第1項	明治大正期における日本の数学教育	……165
第2項	小倉金之助の数学教育改造論	……168
第3節	西尾実による国語教育の教育課程近代化	……172
第1項	西尾実の近代国語教育史把握と国語教育の改造論	……172
第2項	西尾実の国語教育改造論の果たした役割	……174
第4節	小倉金之助・西尾実両者の改造論の比較考察による史的位置付け	……176
第1項	比較の観点	……176
第2項	両者の近代化の内実	……177
第3項	時代とのかかわり	……183
第4項	史的意義と限界	……185
第5項	近代化論の継承のされかた	……186

第2部

戦後の西尾実国語教育論

第6章	言語生活主義の成立	……191
	第1節 言語活動主義が戦後の言語生活主義に結実した時期	……191
	第1項 敗戦後の占領軍の国語政策と西尾実	……191
	第2項 『言葉とその文化』と1947年版学習指導要領	……193
	第2節 西尾・時枝論争と国語教育学への志向	……200
	第1項 第1次西尾・時枝論争－言語観をめぐって－	……201
	第2項 第2次西尾・時枝論争－言語教育か文学教育か－	……204
	第3項 『国語教育学の構想』	……208
	第3節 西尾実国語教育論の現場への浸透	……213
	第1項 文学教育への志向	……213
	第2項 文学教育の方法論の構築	……214
	第3項 文学科独立論	……221
第7章	文学教育論の展開－個性伸長論の深化の過程－	……227
	第1節 時期区分	……227
	第2節 文学教育論の展開	……227
	第1項 白樺派的個性絶対主義から新しい鍛練主義へ	……227
	第2項 大衆教育の時代へ	……231
	第3項 新しい文学機能の発見へ	……233
第8章	書くことの教育論の展開	……238
	第1節 研究の対象と目的	……238
	第2節 書くことの教育論の成立過程	……239
	第1項 戦前における西尾実の作文・綴方教育論	……239
	第2項 戦後における西尾実の作文教育論	……242
	第3節 書くことの教育論の展開－創作指導論の発展－	……257
	第1項 創作指導論の発展	……257
	第2項 1960年代以前の西尾実の創作指導論	……257
	第3項 創作指導論の転換	……260
	第4節 戦後作文教育史における西尾実の書くことの教育論の位置	……263
	第1項 「生活綴方か作文教育か」論争と西尾実の書くことの教育論	……263
	第2項 書くことの教育論の史的意義	……265
第9章	西尾実国語教育学の構築	……270
	第1節 研究の対象と目的	……270
	第2節 戦前における国語教育学構築の動き	……270
	第1項 概観	……270
	第2項 国語科教育学の提唱・試論	……271

第3項	垣内松三の国語教育科学論	……273
第4項	講座の刊行	……277
第5項	国語教育学会の結成	……278
第6項	戦前の国語教育学の到達点	……278
第3節	戦後教員養成制度の改革と国語教育学樹立への志向	……279
第1項	概観	……279
第2項	戦後の教員養成制度の改革	……279
第3項	全国大学国語教育学会の結成と活動	……281
第4項	教育指導者講習	……282
第4節	西尾実国語教育学の成立過程	……287
第1項	概観	……287
第2項	第1期『言葉とその文化』（1947年3月）まで	……288
第3項	第2期『国語教育学の構想』（1951年1月）まで	……290
第4項	第3期『国語教育学序説』（1957年4月）まで	……300
第5項	第4期『国語教育学序説』（1957年4月）以後	……308
第6項	成立過程の要点	……311
第5節	西尾実国語教育学の特色と意義	……312
第1項	国語教育史上における西尾実国語教育学の特色と意義	……312
第2項	教育史上における西尾実国語教育学の特色と意義	……333
結章	西尾実国語教育論の教育史上の位置づけ	……352
第1節	日本教育史上の位置づけ	……352
第1項	明治教学体制批判——伝統教育の観点からの批判——	……352
第2項	教育課程の近代化	……353
第3項	教科教育学構築の先駆け	……354
第2節	国語教育史上の位置づけ	……355
第1項	各領域ごとの成果	……355
第2項	国語教育の全体像の成果	……360
第3節	残された課題	……363
	西尾実略年譜	……365

序章 研究の主題と方法および各章の要旨

序章 研究の主題と方法および各章の要旨

第1節 研究の主題と方法

第1項 研究の対象

国語教育研究の分野には、基礎研究と臨床研究、比較研究がある。基礎研究は、さらに歴史研究と原論研究に分けられる。歴史研究には、時代別に古典国語教育史（上古・中古・中世・近世）、近代国語教育史（明治・大正・昭和）がある。これらは、さらに実践史、教材史、学習史などに分けられ、読解・読書、作文・綴方などの領域ごとの歴史的研究へと分化していく。また、学説史研究もある。

本論文では、近代国語教育史研究の一環として、昭和期戦前・戦後を通して国語教育理論・実践に大きな影響を与えた西尾実（にしお・みのる）の国語教育論を取り上げ、学説史研究の一事例とする。

西尾実の履歴については、巻末の『西尾実略年譜』を参照していただきたいが、ここでごく簡略に、西尾実の経歴と業績を紹介しておく。

西尾実〔1889(明治22)年5月14日～1979(昭和54)年4月16日〕は、長野県下伊那郡豊村に生まれた。1910(明治43)年に長野師範学校を卒業した後、下伊那郡の小学校訓導になった。三年後小学校を退職し、1912(明治45)年に東京帝国大学文科大学文学科選科（国文学専攻）に入学する。大学卒業後、女学校教諭を幾つか経験し、郷里の松本女子師範学校に任ぜられた。その後『信濃教育』の編集主幹を勤め、大正自由教育弾圧のひとつとして有名ないわゆる川井訓導事件（1924・大正13年）に対して、『信濃教育』誌上で厳しい批判を特集したのであった。

1926(大正15)年に西尾実は上京して、国文学・国語教育の研究者として出発する。1929(昭和4)年には『国語国文の教育』を処女出版して、新進の研究者として認められていった。成蹊高等女学校や、第二東京市立中学校・東京女子大学・法政大学に勤めながら、国語教育の実践と研究を深めていく。すなわち、自らの実践の省察や、郷里信州の小学校教師との共同研究によって、極めて実践的な国語教育論を読方・綴方の両分野で築き上げていったのである。さらに1937(昭和12)年には、話しことばを基底とし、文芸活動を頂点とする国語教育の構造化を図り、これを言語活動主義と名付けた。これは先進的な論として、大方の注目を集めることになった。

敗戦後、西尾実は1949(昭和24)年には創設された国立国語研究所の初代所長に就任し、「国語及び国民の言語生活に関する科学的調査研究を行い、あわせて国語の合理化の確実な基礎を築く」（国立国語研究所設置法第1条第1項）研究を推進していった。ところで西尾実は、戦前に提唱した言語活動主義を戦後まもなく言語生活主義と呼びかたを替えた。そしてこの言語生活主義を中核にした国語教育学の樹立を唱え、1951(昭和26)年には『国語教育学の構想』を、1957(昭和32)年には『国語教育学序説』を世に問うた。これらの論は、戦後の国語教育を先導し、文部省の学習指導要領にも影響を与えたのであった。

このように西尾実は、戦前戦後を通じて日本の国語教育界を先導していった。本研究はこの西尾実国語教育論を対象とするものである。

第2項 西尾実国語教育論の研究史

§1 研究史の概観

西尾実研究参考文献に関して、最も整っているのが、安良岡康作編「西尾実研究参考文献目録」(長野県国語教育学会編 『西尾実研究』 教育出版 1983年7月 所収)である。ここには、1930(昭和5)年1月から1982(昭和57)年12月のおよそ50年間にわたる西尾実研究の389文献が、発行順に網羅されている。『西尾実国語教育全集』販売用パンフレットの推薦文までを含んでいるので、総てが純粋な研究文献とはいえない。しかし、それにしても相当な量にのぼる。

西尾実国語教育論の研究が本格的になったのは、1974(昭和49)年10月から開始された『西尾実国語教育全集』(全10巻・別巻2 教育出版/1978年10月刊行終了)の刊行の前後からである。さらに、1979(昭和54)年4月の西尾実の死をきっかけにして、西尾実国語教育論研究が盛んになりだしたと言える。

その研究の傾向は、次の二つの傾向に大別できよう。

第一は、西尾実の近親者、あるいは生前に親しく教えを受けたりした実践者・研究者による西尾実の国語教育者としての歩みを整理したり、回想する仕事である。これはさらに二つに分けられる。一つは、著作目録・年譜の作成である。もう一つは、西尾実に関する様々な回想である。

第二は、西尾実国語教育論を客観的な研究対象として検討していく仕事である。これもさらに二つに分けられる。一つは、西尾実国語教育論を領域別に考察した研究である。もう一つは、西尾実国語教育論の全体像をとらえようとした研究である。以下、この四方面の研究の代表的なものを挙げてみる。

§2 代表的な研究文献

① 《著作目録・年譜》

西尾実の古希記念を契機として、著作目録・年譜が整備されていった。これには次のようなものがある。

- 1 西尾実先生古希記念事業準備委員会小委員会編 「西尾実先生論文・講演・実践指導等年譜」 1959(昭和34)年3月
 - 2 「西尾先生のご経歴・西尾先生著述目録」・西尾実先生古希祝賀会 『西尾実先生の歩まれた道』 1959(昭和34)年5月
 - 3 西尾実先生古希記念事業委員会編 『国語教育者の歩み 西尾実先生実践指導記録』 信濃教育会出版部 1959(昭和34)年11月
- さらに、精緻にしていったのが次のものであった。
- 4 広島大学国語教育研究室(野地潤家・大槻和夫・白石寿文)編 『西尾実先生著述目録』 同研究室刊 1966(昭和41)年2月
 - 5 下伊那教育会編 『西尾実先生著作目録』 下伊那教育会刊 1967(昭和42)年10月
 - 6 下伊那教育会西尾文庫委員会編 『西尾実先生著作目録』 下伊那教育会刊 1969(昭

和44)年

1・4・5・6をもとに、次に掲げる『西尾実国語教育全集』第10巻所収の年譜と著作目録が作成された。これが今のところ、最も信頼できるものである。

- 7 西尾光一編 「西尾実年譜」／西尾光一・近藤健編 「西尾実著作目録」・岩淵悦太郎・倉沢栄吉・西尾光一・野地潤家・古田拡編 『西尾実国語教育全集』第10巻 教育出版 1976(昭和51)年6月

② 《西尾実に関する回想》

西尾実の人物や指導、その他について、周囲の人々が感想を述べたり、回想したものである。前掲安良岡康作による「西尾実研究参考文献目録」には、この項目にはいるものが多い。まとまったものとしては、生前には次の8・9が、没後には次の10・11・12・13・14が、挙げられよう。

- 8 『下伊那教育』第45号 -西尾実先生古希記念祝賀- 下伊那教育会 1959(昭和34)年11月
- 9 原文・大村はま 「教室の人として貫かれ、国語教育学を樹立—西尾実の人と業績—」・倉沢栄吉 他編 『近代国語教育のあゆみ』II 新光閣書店 1970(昭和45)年11月
- 10 『月刊・国語教育研究』第84号 -追悼・西尾実先生- 日本国語教育学会 1979(昭和54)年5月
- 11 『下伊那教育』第123号 -西尾実先生追悼特集- 下伊那教育会 1979年11月
- 12 『信濃教育』第1116号 -特集 西尾実先生 追悼- 信濃教育会 1979年11月
- 13 『日本文学』第29巻第1号 -小特集・国語教育における西尾実- 日本文学協会 1980(昭和55)年1月
- 14 山下宏 「西尾実先生と私—思い出すまに—」(その1～その7)・『下伊那教育』第129号～第135号 下伊那教育会 1981(昭和56)年7月～1982(昭和57)年12月

これら1から14の文献は、次に掲げる第二の仕事の基礎資料というべきものである。本論文では、およそ各章の課題ごとに研究史を検討したが、取り上げたものの多くは、以下の参考文献に含まれている。なお『西尾実国語教育全集』各冊の巻末に付せられた「解説」は、省いた。

③ 《西尾実の国語教育論を領域別に考察した研究》

領域別に、代表的なものだけを挙げておく。

(1) 文学教育

- 15 熊谷孝 「西尾実の所論とその批判をめぐって」・猪野省三 他編 『日本児童文学大系 /第6巻 文学教育の理論と実践』 三一書房 1955(昭和30)年10月
- 16 益田勝実 「西尾実における鑑賞理論の自己克服」・『教育科学国語教育』 明治図書 1963(昭和38)年7月
- 17 荒木繁 『文学教育の理論』 明治図書 1970(昭和45)年9月
- 18 安良岡康作 『文芸作品研究法』 笠間書院 1977(昭和52)年2月
- 19 浜本純逸 「西尾実の文学教育論の展開」・『日本文学』 日本文学協会 1982(昭和5

7)年8月

- 20 竹長吉正 「西尾実の国語教育論の中の文学教育－その位置とこだわりの理由－」・『文学と教育』第4号 文学と教育の会 1982(昭和57)年12月
- 21 小野牧夫 「近代国語教育」における文学作品－解釈学克服のモメント－」・『日本文学』 日本文学協会 1983(昭和58)年3月
- 22 松崎正治 「西尾実の文学教育論における個性伸長論－その深化の過程－」・『日文協国語教育』No.21 日本文学協会国語教育部会 1986(昭和61)年8月
- 23 松崎正治 「西尾実の『主題・構想・叙述』概念の成立」・『神戸大学教育学部研究集録』第77集 神戸大学教育学部 1986年10月
- 24 小野牧夫 「西尾実の鑑賞理論と文学教育」・日本文学協会編 『日本文学講座 12 /文学教育』 大修館 1988(昭和63)年3月

(2) 作文教育

- 25 桑原隆 「西尾先生における作文教育論の発展過程－『国語国文の教育』(昭和四年)前後－」・『教科通信』 教育出版 1975(昭和50)年1月
- 26 山口正 『レトリックの精神と西尾理論－主題・構想・叙述の理論を中心に－』 教育出版センター 1976(昭和51)年7月
- 27 杉哲 「西尾実氏の作文教育論－書くことの構造化の発展」・『学大国文』 大阪教育大学国語国文学研究室 1978(昭和53)年12月
- 28 桑原隆 「西尾実の作文教育論－『習作としての写実』の展開過程－」・『人文科教育』VI 筑波大学教育学系人文科教育研究室 1979(昭和54)年2月
- 29 竹長吉正 「西尾実氏の作文教育観－『創作学習』観の推移を中心に－」・『国語科教育』第27集 全国大学国語教育学会 1980(昭和55)年3月
- 30 滑川道夫 『日本作文綴方教育史』3(昭和篇1) 国土社 1983(昭和58)年2月
- 31 桑原隆 「西尾実の実践国語教育論(1)－長野県下における実践指導の究明－」・『筑波大学 教育学系論集』 第9巻2号 1985(昭和60)年3月
- 32 松崎正治 「西尾実の綴方教育研究について」・『神戸大学教育学部研究集録』第75集 神戸大学教育学部 1985(昭和60)年10月
- 33 桑原隆 『昭和戦前期における国語教育論の展開過程に関する実証的研究－長野県下における西尾実の実践指導の究明－』・『[昭和61年度筑波大学内プロジェクト研究]報告書(その1)』 1987(昭和62)年3月

(3) 話しことば教育

- 34 竹長吉正 「西尾実話しことば教育論の検討」・『日本文学』 日本文学協会 1982(昭和57)年12月
- 35 松崎正治 「昭和十年代における西尾実の言語活動主義」・『国語科教育』第30集 全国大学国語教育学会 1983(昭和58)年3月
- 36 石井庄司 「西尾実の話しことば研究」・『学苑』 昭和女子大学近代文化研究所 1983(昭和58)年11月
- 37 安直哉 「話しことば領域の形態分類－リンドネルから西尾実にいたる影響関係をとお

(4) 教材論

- 38 桑原隆 「国語教材論研究」・『筑波大学 教育学系論集』 第7巻 1983(昭和58)年3月
- 39 桑原隆 「国語教材論の課題と方法」・『日本語と日本文学』第3号 筑波大学国語文学会 1983(昭和58)年11月
- 40 桑原隆 「西尾実の国語教材論-『中学校国語漢文科用 国語』の分析と考察-」・『筑波大学 教育学系論集』 第8巻2号 1984(昭和59)年3月
- 41 余郷裕次 「中等国語教材史研究-岩波『国語』を中心に-」・『国語科教育』第32集 全国大学国語教育学会 1985(昭和60)年3月
- 42 余郷裕次 「中等古典教材史研究-昭和10年代を中心に-」・『広島大学大学院教育学研究科博士課程論集』第11巻 1985(昭和60)年10月

(5) その他

- 43 安良岡康作 「『国語国文の教育』の歴史的意義」・『下伊那教育』第123号 下伊那教育会 1979(昭和54)年11月
- 44 竹長吉正 「西尾実における『行的』-その国語教育理論を中心に-」・『日文協 国語教育』第11号 日本文学協会国語教育部会 1980(昭和55)年7月
- 45 石井庄司 「西尾実『国語国文の教育』の成立とその意義」・『学苑』 昭和女子大学近代文化研究所 1980(昭和55)年12月/『近代国語教育論史』 教育出版センター 1983(昭和58)年12月に収録
- 46 近藤頼道 「西尾実①-西尾実と言語生活論-」・『月刊 国語教育』 東京法令 1982(昭和57)年4月
- 47 近藤頼道 「西尾実②-行的認識と主体的言語観-」・『月刊 国語教育』 東京法令 1982年5月
- 48 近藤頼道 「西尾実③-『対』の言語観と国語教育-」・『月刊 国語教育』 東京法令 1982年6月
- 49 松崎正治 「昭和戦前期における西尾実の学習指導観-岩波『国語』とその教授用参考書の分析を通して-」・『神戸大学教育学部研究集録』第78集 神戸大学教育学部 1987(昭和62)年3月

④ 《西尾実の国語教育論の全体像をとらえようとした研究》

- 50 桑原隆 「国語教育論の展開-西尾実の国語教育論-」・『東京教育大学教育学部紀要』第20巻 1974(昭和49)年3月
- 51 桑原隆 「『国語教育学』樹立へのあゆみ(序)」・『国文学論考』第12号 都留文科大学国語国文学会合 1976(昭和51)年3月
- 52 桑原隆 「国語教育論の展開-西尾実の国語教育論(その2)-」・『筑波大学 教育学系論集』 第3巻 1979(昭和54)年3月
- 53 桑原隆 「西尾実国語教育論の探求-島木赤彦の教育論との関係について-」・『日本

- 語と日本文学』 筑波大学国語国文学会 1981(昭和56)年6月
- 54 野地潤家 『国語教育学史』 共文社 1974(昭和49)年9月
- 55 野地潤家 「西尾理論の成立と展開」・『教育学講座8 - 国語教育の理論と構造 - 』
学習研究社 1979(昭和54)年11月
- 56 倉沢栄吉・桑原隆 「(対談) 西尾学説の継承と実践」(その1)(その2)・『教科通信』 教育出版 1979(昭和54)年12月、1980(昭和55)年2月／倉沢栄吉『実践作文教室の展開』 新光閣書店 1984(昭和59)年4月に収録
- 57 長野県国語教育学会 編著 『西尾実研究』 教育出版 1983(昭和58)年7月
- 58 後藤恒允 『西尾実国語教育論の精神と実践性 - 心の真の通い合いを求めて - 』 私家版 1983(昭和58)年12月
- 59 松崎正治 「国語教育における教育課程近代化 - 小倉金之助による数学教育の教育課程近代化と西尾実による国語教育の教育課程近代化 - 」。『神戸大学教育学部研究集録』第80集 神戸大学教育学部 1988(昭和63)年6月

§ 3 研究の現状と課題

(1) 研究の現状

①の《著作目録・年譜》は、ほぼ完備されたとみてよい。②の《回想》も、西尾実に関係した人の言葉は、ほぼ出揃った感がある。今後、大いに開拓されていかなければならないのは、③《西尾実国語教育論の領域別研究》と④《西尾実国語教育論の全体像の研究》である。もちろん④の全体像は、③の領域別研究を前提にしなければ、明らかにならない。そういう意味では、④の研究は緒についたばかりである。近年、特に野地潤家・桑原隆の両氏によって、精力的に進められている。

(2) 研究の課題

研究史を検討した結果、次のような課題が残されていることが分かった。

第一に、領域別の研究において、論の成立史をつぶさにあとづけることである。論の成立史を研究することによって、論の性格をその根源にさかのぼって明らかにすることが出来る。この試みは、例えば話しことばの教育では、35の松崎論文・36の石井論文・37の安論文などに見られるが、本格的な成立史研究は、未開拓な領域が多い。

第二に、全体像の研究において、西尾実国語教育論が教育史上(とりわけ近代教授理論史上)でどのような位置を占めるかを明らかにすることである。野地潤家・桑原隆らの研究は、国語教育史における西尾実の位置付けをしようとするもので、教育史上における位置付けまでは、意図していない。例えば、55の野地潤家論文は、国語教育における《①西尾理論の展開過程・②西尾理論の発展系流・③西尾理論の形成過程》に関する概観を示すに止どまっている。同時代・前後の時代の教育論・教育動向などとの関連は、示されていない。また50・52の桑原隆論文は、まず50で『国語国文の教育』(昭和4年)までに見られる国語教育論の展開を《①復古的、反近代的なものへの志向・②作文教育の展開・③言語観》に分けて考察し、次に52で昭和4年以降昭和20年までの西尾実国語教育論の展開を《①国語教育研究の自律的展開・②生活から文化へ③言語活動主義の成立と展開》に分けて考察している。この研究も、国語教育の枠内に限定されている。このように全体像の研究においては、西尾実国語教育を

教育史の中に位置付けて相対化してみる研究が、まだされていないのである。

なぜ教育史上に位置付けることが、重要なのか。それは、二つの理由による。

① 研究対象とする国語教育上の事象・人物の動向が、教育界・教育学界の動向と密接にかかわっていることがあるからである。例えば、戦後の西尾実国語教育学の成立と教員養成制度の改革の動向との関連が、挙げられる。

② 従来の国語教育の枠組みだけでは、分析できなかったことが明らかになるからである。例えば、戦前の西尾実国語教育論が、教育課程近代化運動の先駆的な試みであること。このことの解明によって、西尾実国語教育論をどのように受け継ぐべきかを検討する視点を与える。

第3項 研究の主題と方法

§1 研究の主題と方法

そこで、本論文においては、次の二つの研究主題を設定する。

第一に、西尾実国語教育論の成立過程をつぶさにあとづけることである。

第二に、西尾実国語教育論を教育史上に位置付けることである。

研究の方法について述べる。

第一の研究主題に関しては、戦前期においては、《①西尾実国語教育哲学である行的認識の教育論・②読方教育論・③綴方教育論・④言語活動主義》の成立過程を、戦後期においては、《⑤言語生活主義・⑥文学教育論・⑦書くことの教育論・⑧国語教育学》の成立過程を、通時的にあとづける。時代状況や同時代の教育学研究などと関連付けながら、跡づけたい。

第二の研究主題に関しては、西尾実と同じような問題意識を持った、あい前後する、あるいは同じ時代の人物と比較しながら、考察する。その観点は、次の三つである。《①明治教学体制批判・②教育課程近代化・③国語教育学の樹立》

§2 研究の意義

では、なぜこのような研究が必要なのか。

第一に、成立過程をあとづけることによって、西尾実国語教育論の性格がその根源にさかのぼって明らかになるからである。戦後国語教育理論を先導した西尾実国語教育論を批判的に検討し、それを乗り越える基礎を、根源にさかのぼって提供するのである。

第二に教育史上の位置付けを試みることによって、西尾実国語教育論が学校教育において果たした役割が明らかになるからである。この役割が明らかになれば、第一の意義と同様に、西尾実国語教育論を批判的に検討し、それを乗り越える基礎を提供するのである。

ところで、国語教育とりわけ学校教育にかかわる国語科教育は、教科教育の一つとして教育学研究の一分野に位置付けられる。国語科教育は、国語国文学研究の一分野ではない。国語国文学の成果は、教育内容研究として用いられ、それを教育学的観点から組み替えていくのである。しかし、国語科教育研究の実態として、戦前から国語国文学の圧倒的影響下に置かれてきた。（それは、国語科教育研究者の多くが、国語国文学研究者から供給されてきたという歴史的背景を抜きにしては、考えられないであろう。）そのために国語教育史研究においても、教育史の流れの中に位置付けるといふ学的態度が希薄なのである。本論文では、不十分ながらも教育史上の位置付けを試みた。

第2節 各章の要旨

本論文の構成と、内容の大略を紹介しておく。

本論文は、大別して二つの部分からなっている。第1部では、1910年代から1945年までのおよそ30年間にわたる西尾実国語教育論が形成されてくる成立過程を考察し、それが教育史上どのような意味を持つのかを検討した。第2部では、戦後になってアメリカ経験主義国語教育理論が導入された中であって、西尾実国語教育論がどのように進展し、そしてどのようにして国語教育学の樹立を目指すようになったかを検討した。最後に結論として、西尾実国語教育論が持つ教育史上の意義と国語教育史上の意義を明らかにした。

第1部 戦前の西尾実国語教育論

西尾実国語教育論の中核となる部分は、ほぼ戦前期までに形成されている。西尾実は1910(明治43)年22歳の時に尋常高等小学校の訓導になり、以来大学選科を卒業後、中等学校教諭、私立大学教授の立場であって、国文学研究と国語教育研究を進めてきた。1945年の敗戦時には、57歳であった。年齢的にも国語教育論形成の中核は、この戦前期にあったとみてよい。敗戦後の十年余の活躍は、戦前期の土台があってこそ展開できたのである。すなわち、言語生活主義を提唱して戦後の国語教育実践を先導し、国語教育学の樹立を唱えてその体系を作ることができたのである。したがって、西尾実国語教育論を論じる場合、戦前期における国語教育論形成の過程をあとづけることが重要になってくる。第1部では、その過程を中心に論じ、教育史上に位置付けることを試みた。

第1章「行的認識の教育論」では、まず西尾実の教育哲学である行的認識の教育論の成立過程をあとづけた。これによって行的認識の教育論は、欧米追随型の明治教学体制を批判するところにその起源を持ち、道元の『正法眼蔵』や世阿弥の能芸論、国学研究などの影響を受けて形成されていったことが、明らかになった。次に、行的認識の教育論の特色と意義を第一に教授学的観点と、第二に教育史的観点から考察した。第一の結果、教授・学習の方法を《一般から特殊へ》という順序構造を《特殊から一般へ》と変えたこと、教材研究の方法・指導過程を伝達可能な形で残したことが分かった。第二の結果、日本の伝統思想から革新のエネルギーを汲みとって、浮薄な教育を根底から改革しようとした教育者の系譜に、西尾実が位置づけることが明らかになった。

第2章「読方教育論の構築」では、まず昭和初期までの読方教育論の成立過程をあとづけた。西尾実の読方教育論の核心である「主題・構想・叙述」概念が、どのようにして形成されていったかを明らかにした。主にラフカディオ・ハーンの前制作論を土台として、試行錯誤を重ねつつ、概念群を作り上げていったことが明らかになった。次に、西尾実が編集した教科書『中学校国語漢文科用 国語』とその教師用指導書『国語 学習指導の研究』の分析を通して、西尾実学習指導観の特色と意義を考察した。その結果、目標論・教育内容論を明確にしていること、求道精神を持つ教養人を育てることを目指した教材選択をしていること、生徒の読みの実態を把握した教材配列・指導法を取り入れていること、指導法の体系化を目指していること、生徒に学習方法を教えていること、作品の読みと生徒の生活を結び付けようとしていること、が明らかになった。

第3章「綴方教育の共同研究－実証的国語教育研究－」では、《綴方の資料分析→綴方理論の構築→綴方実践体系の確立》という過程を探り、以前になされた作文力発達研究の中に西尾実の作文力発達研究を位置付けた。さらに、西尾実作文教育論の意義と課題を考察した。西尾実は1925(大正14)年から1943(昭和18)年の20年近くにわたって、長野県の小学校教師たちと綴方の共同研究を続け、綴る働きの類型を見いだしていった。この類型に基づいて、綴方指導の方法を工夫した。とりわけ、伸び悩む児童に対しては、推敲と写実をさせることによって、壁を乗り越えさせようとした。さらに、国民生活向上のために実用的文種を増やすことを考えた。このような実証的な綴方教育研究は、大正末期から昭和10年代に試みられた、作文綴方の分析から実証的に作文力の発達を帰納する一連の研究の中に位置付けられることが、明らかになった。

第4章「言語活動主義の提唱」では、昭和10年前後から始まった西尾実の言語観改革・教科構造改革である言語活動主義の成立過程をあとづけた。西尾実の言語活動主義は、話しことばを地盤段階にして、その上に書きことばを発展段階・完成段階として定位するものであった。この言語活動主義の成立過程を四期に分けて、時代状況や教育政策の動向と関連付けて考察した。その結果、国語教育への政治的介入から相対的自立を図るために、独自の言語観(言語観)をつくることに始まり、話しことば教育の昂揚、国民学校の発足、海外における日本語教育などに影響されて、形成されていったことが明らかになった。

第5章「国語教育における教育課程の近代化」では、戦前の西尾実国語教育論が、教育史上どのように位置付けられるかを、小倉金之助の数学教育論と比較しながら、考察した。その結果、小倉金之助が近代数学を数学教育に導入して、数学教育の教育課程の近代化を実現したのと同様な役割を、国語教育において西尾実が果たしていることが分かった。さらに、両者の教科教育改造論を、①近代化の内実(教育内容編成の仕方/教材の選択/授業過程)・②時代とのかかわり・③論の継承のされかた・④教育史上の位置付け、という観点から比較した。

第2部 戦後の西尾実国語教育論

1945年の敗戦後、西尾実はいちはやく国語教育の在り方を指し示した。戦前から押し進めていた言語活動主義の国語教育論が、アメリカの経験主義国語教育と、話しことばを土台としているという点において一致していたために、広く迎えられたのであった。西尾実は言語活動主義を言語生活主義と呼び名を替え、この言語生活主義の国語教育論の体系を整えていく仕事を精力的に推進した。そして教員養成制度の変更によって、大学に国語教育関係の講座が設けられるという機運に助けられて、国語教育学を構想するに至った。第2部では、言語生活主義の提唱と、それを国語教育学に展開していく過程をあとづけ、その教育史上の意義を探究した。

第6章「言語生活主義の成立」では、戦前の言語活動主義が戦後になって言語生活主義に結実していく過程を明らかにしようとした。そこで、占領軍のローマ字国字論などの国語政策に対抗しながら、西尾実は生活と結び付いた言語生活の在り方を説き、最初の学習指導要領(1947年)に影響を与えていったことを分析した。また、時枝誠記との論争をつうじて、言語生活主義理論を深めていったことを検討した。さらに、言語生活主義論が、実践現場にどのように浸透していったかをあとづけた。

第7章「文学教育論の展開」では、西尾実の文学教育論の展開を戦前の前史を含めて三期に分け、文学教育において個性伸長論を具体化していく過程を考察した。明治末期から大正初期にかけて、白樺派的個性伸長論に影響されるところから出発し、世阿弥・道元の鍛練主義的な個性伸長論を経て、戦後の大衆教育時代になって《鑑賞の独立》を唱えるようになる過程を明らかにした。さらに、荒木繁の実践に触発されて、文学の機能として《問題意識喚起》があることを見いだしたことをあとづけた。

第8章「書くことの教育論の展開」では、まず戦前から戦後にいたる西尾実の書くことの教育論の成立展開過程を明らかにした。昭和10年代から書くことの教育論の萌芽が見られ、戦後昭和20年代になって、言語生活主義の中に書くことの教育論として位置付けられた。昭和40年代になって、さらに創作論に展開が見られた。次に、西尾実の書くことの教育論を戦後作文教育史に位置付けることを試みた。西尾実の書くことの教育論は、1950年代に盛んに論じられた《生活綴方か作文教育か》という論争を、作文教育史の問題史的展望に基づいて止揚し得る方向を示したのであった。

第9章「西尾実国語教育学の構築」では、まず国語教育学樹立の動向が戦前から盛んであったことを明らかにし、次に戦後教員養成制度改革と西尾実の国語教育学構築との関係を分析した。さらに国語教育学史上および教育史上における西尾実国語教育学の位置付けを試みた。その結果、1930年代から国語教育学の研究が始まり、昭和戦前期においては垣内松三の独立講座『国語教育科学』（全12巻・うち9冊のみ刊行、1934～1935年）を頂点として、教育学としての国語教育学樹立の試みが相当の程度まで進んでいたことが分かった。西尾実はこれらの成果を土台としつつ、戦後教員養成制度改革に伴う大学における国語教育講座の設置を契機として、国語教育学の構想を世に問うた。この言語生活主義に基づいた国語教育学の体系を構築していく過程を明らかにした。さらに西尾実国語教育学が、戦後の学習指導要領作成に影響を与えていたこと、戦後の諸家国語教育学説に言語観・指導論レベルで影響を与えていたこと、教員養成学部大学における国語科教育法・教材研究の授業の基礎となる理論を与えたことを明らかにした。また、教育内容は国家が決定したものに従い、教授技術だけを研究するという戦前までの教育学研究の方法論を引きずっていた戦後の教育学研究には、教育内容との関連において教授技術を研究する領域が欠如していた。言語生活主義に基づく教育内容研究と教授技術を体系化しようとした西尾実の国語教育学は、この空隙を埋めるものであることを明らかにした。加えて、教科教育学研究史における西尾実国語教育学の位置付けを試みた。

結章「西尾実国語教育論の教育史上の位置付け」

第1部・第2部でその成立過程をあとづけた西尾実国語教育論の特質を、日本教育史（特に近代教授理論史）において、および国語教育史において位置付けることを試み、結論とした。

第1部 戦前の西尾実国語教育論

第1章 行的認識の教育論

第1章 行的認識の教育論

第1節 研究の対象と目的

本章では、西尾実の国語教育論の教育哲学と言える行的認識の教育論を対象として、研究を進める。

ところで、西尾実の行的認識の教育論については、次のような先行研究がある。

- ① 桑原隆「西尾実の『国語国文の教育』（昭和4年）までに見られる国語教育観」・全国大学国語教育学会編『国語科教育』第21集 1974(昭和49)年3月
- ② 安良岡康作「『国語国文の教育』の歴史的意義」・下伊那教育会編『下伊那教育』第123号 1979(昭和54)年11月
- ③ 野地潤家「西尾理論の成立と発展」・『教育学講座』第8巻「国語教育の理論と構造」学習研究社 1979年11月、『国語教育の創造』国土社 1982(昭和57)年7月に再録
- ④ 竹長吉正「西尾実における『行的』—その国語教育理論を中心に—」・日本文学協会国語教育部会編『日文協国語教育』No11 1980(昭和55)年7月
- ⑤ 山下宏「『国語国文の教育』の発想基盤—人間教育としての国語科教育とは何か—」安良岡康作監修、長野県国語教育学会編著『西尾実研究』教育出版 1983(昭和58)年7月
- ⑥ 後藤恒允「西尾実国語教育論の精神と実践性—心の真の通い合いを求めて—」私家版 1983(昭和58)年12月

以上①から⑥までの先行研究の特色をまとめてみる。①の桑原隆論文は、西尾実が「おのずから」なる境地に至るために行的方法を求めたとしている。②の安良岡康作論文は、行的方法と教師論、作品研究方法論との結び付きを述べている。③の野地潤家論文は、西尾理論の発展系流・形成過程を考究している。④の竹長吉正論文は、西尾実における「行的」という言葉と、由良哲次・名取堯(たかし)の書に見られる「行的」な考え方を比較して、西尾実の「行的」の特質と国語教育における意義を探っている。⑤の山下宏論文は、行的方法による教師自身の人間修業が、人間教育としての国語教育を切り開いていくことを述べている。⑥の後藤恒允論文は、西田幾太郎の哲学から西尾実が受けた影響を主客合一の考え方に見ている。

本章では、従来の先行研究では十分に明らかにされていない次の点を解明していく。第一に、西尾実の行的認識の教育論の成立過程を解明することである。第二に、西尾実の行的認識の教育論の特色と意義を解明することである。

そこで、まず第2節では、西尾実の行的認識の教育論の成立過程を運時的に考察する。次に第3節では、西尾実の行的認識の教育論の教授学的・教育史的特色と意義を確かめる。

以上のように、研究対象と目的を定めて進めていく。

第2節 行的認識の教育論の成立過程

第1項 時期区分

西尾実の行的認識の教育論とは何か。一言で言うならば、実践的自覚の教育論である。

西尾実の行的認識の教育論は、西尾実の最初の著作と見なされる「国語国文の教育」（古今書院 1929（昭和4）年11月）によって、世に知られるようになった。この書の中で西尾実は、次のような伝統教育の例を挙げて、行的認識の教育論を説く。

「ある琴の師匠は寒稽古の弟子たちを板縁に座らせ、指が凍えて動かなくなれば、氷を砕いた水に浸させつつ稽古を続けさせたといふ。ある茶道の家元では、他で一人前の稽古を積んで来た内弟子に、三年間炭切りばかりさせてゐたといふ。……

伝統教育は一言にしていへば、すべてを実践的に体得させ、全人的に把握させようとする行的認識—かういふ用語が許されるならば—を原理とする教育である。……

然るに行的認識の教育によつては、何よりもまづ力の限りを出し切ることによつて人間全体が鍛練せられつつ、徐々にその可能性を高めゆき、逐にあらゆる認識作用を絶し、あらゆる方法を越えた所に、認識以上方法以上のあるものが全人的把握として体得せられる。ここに至つて、学問技芸は単なる学問技芸にあらずして、真の教育に於いて所期する如き渾然として働く人格的な力となるのである。この全力を出し切ることによる人格的鍛練と、その上に時として獲得される全人的飛躍とは、われわれ教育者の深く心に留むべき行的教育の一意義であつて、……」¹

このように行的認識の教育論とは、全力を出し切ることによって全人的鍛練・全人的飛躍を目指す教育論であつた。伝統的な僧堂教育や芸道教育を取り入れて作り上げたこの鍛練主義的な教育思想は、西洋教育学思想が支配的であつた昭和初期には、独自の主張であつた。

本項では、この教育論の成立過程を次の三期に分けて説明していく。

- 第1期 準備期（西洋教育思潮の皮相的摂取を批判して、理想世界を求める教育論を展開した時期）……明治末年から1914（大正3）年まで
- 第2期 発展期（卒業論文「国学の復古精神」を通して、立場と方法を学んだ時期）……1915（大正4）年から1925（大正14）年まで
- 第3期 完成期（成蹊高等女学校専攻科に勤め、仏教や茶道に親しんだ時期）……1926（大正15）年から1929（昭和4）年まで

ところで野地潤家は、前出の文献③で西尾理論の成立と発展の全過程を以下の8期に分けている²。

- I 準備期 明治43年(1910) 4月～大正 7年(1918) 8月
- II 集積期 大正 7年(1918) 9月～大正14年(1925)12月
- III 成立期 大正14年(1925)12月～昭和 8年(1933) 5月
- IV 発展期 昭和 8年(1933) 9月～昭和20年(1945) 8月
- V 摸索期 昭和20年(1945) 9月～昭和23年(1948)12月
- VI 成熟期 昭和24年(1949) 1月～昭和36年(1961)12月
- VII 集成期 昭和37年(1962) 1月～昭和47年(1972)12月
- VIII 大成期 昭和48年(1973) 1月～昭和53年(1978)12月

この区分は、「西尾理論の成立と発展の全過程」であるので、特にⅢ期以前は勤務校別に

よる国語科教育実践歴・国文学教授歴に即してなされている。すなわち、Ⅰ期は、長野県飯田尋常高等小学校訓導時代に始まり、大下条尋常高等小学校時代・東京帝国大学文科大学文学科選科（国文学専攻）時代・東京市日本橋区第二実業補習夜学校時代・東京 淑徳高等女学校時代という長野における小学校訓導の時代と第一次東京遊学実践時代である。Ⅱ期は、長野県松本女子師範学校時代・長野県『信濃教育』編集主任時代という長野時代である。Ⅲ期は、東京 成蹊高等女学校時代・東京 第二東京市立中学校時代という第二次東京実践時代である。外在的な区分だと言える。本稿では、行的認識の教育論の成立過程を探究するのが目的であるので、「西尾理論の成立と発展の全過程」を解明しようとする野地潤家の区分とは異なる区分をした。内在的な区分をしようとしたのである。以下この区分によって、成立過程を明らかにしていく。

第2項 第1期・準備期 《明治末年から1914(大正3)年まで》

西尾実は、1910(明治43)年に長野師範学校を卒業してから三年間小学校訓導を勤め、1912(大正元)年10月には、東京帝国大学文科大学文学科選科に入学した。この実践時代・遊学時代は、西尾実の教育観を準備した時期に当たろう。西尾実は、実践時代には、形式的な教育に飽き足らず、理想主義に燃えた教育論を展開した。さらに遊学時代には、道元の生涯に感銘を受けて、道を求める生き方に開眼していった。以下、このことを時代を追って述べていく。

§1 形式打破の教育実践

1906(明治39)年4月に長野師範学校に希望を抱いて入学した西尾実は、師範学校を取り巻く劣等感に悩まされることになった。その劣等感を自伝で生々しく思い返している。西尾実は言う。

「当時のわたしにとっては遠い憧れの的であった長野師範学校も、近く来て見ると、思い設けなかった一種の劣等意識と言ってもいいようなものが待ち構えていたのは、意外であった。生徒間に漂う一種の劣等感で、それはわたしのような、むしろ優越感をもって入学してきた者にとっても、それに行き会うたびに、青年らしい希望が曇らされるものであることはどうすることもできなかった。それは、まず、長野や松本のような地元からはほとんど入学者がいないという事実がもたらした。もう一つは、お隣が長野中学の寄宿舎であったが、……若々しい中学生から『おっさん』と野次られることは、当然であったろうが、わたしの心を暗くした。というのは、中学生は自由に希望を伸ばし得るのに、師範生は総て先生の卵と相場がきまっていることが、わたしのように、三つ子の魂で入学した者にとってさえ、『おっさん』と野次られても仕方のない艶消しであることは免れなかった。……先輩の誰彼の噂らしく『校長になれば申し分はないさ。』という一語を耳にした時、教育に対する理想の低さが身にしみて嫌だった。……わたしは、このような師範学校の發生の間にかもされていた一種の劣等感に悩まされぬいた。そうして、その反動として、『先生』というものに、教育という仕事に、そんな劣等感や優越感にわずらわされない、高貴な任務としての自覚を獲得せざるを得なかった。……わたしたちのクラスは、小学校教育というものを中等教育より低いものとは考えては

いなかった。小学校教育を最も基礎的な教育、絶対的な教育と考えて、小学校教育に生涯を捧げようというような気風がみなぎっていた。」³

師範学校が中等教育であること・世間からは一等低く見られる小学校教員にしかねないということ・理想の低さなど、師範学校生を取り巻くコンプレックスは、理想に燃えて入学した西尾実の心をうちひしぐだけの力を持っていたのであった。これは一人西尾実だけのものではなく、当時の師範学校生の多くに共通するコンプレックスであった。

実際、小学校教員を取り巻く状況は、劣悪なものであった。既に、明治30年頃には小学校教員の社会的経済的地位は、極めて低いものであった。当時、東京麹町小学校校長であった多田房之輔に、次のような言がある。

「悟人、近ごろ一人に遇ふて問ひて曰く、子の職業は如何んと。其の人答へて曰く、実に卑賤なる職業を有せりと。強いて之を問ひて、某小学校教員なることを知り得たり。」

⁴
実際、小学校教員の薄給と社会的地位の低さは、目を覆うばかりであった。西尾実が、長野師範学校に入学した1906(明治39)年の1月29日の東京日日新聞の社説「小学校教員の待遇」には、次のようにある。

「文部省調査最近統計によれば、尋常科本科正教員四万三千人の中、五十円以上の俸給を受くるもの全国実に僅に五人、四十円以上五十円未満のもの四十二人、三十円以上四十円以下のもの亦僅に三百三十四人に過ぎず、最多数を占むるは十五円以上二十円未満のものにして其数一万二千五百十人なりと云ふ。会社商店の一員にして五六十円の俸給を受くるものは無数と称するも過言ならざる実況なるに反し、普通教育界に入れば則ち五十円以上の教員（わずか：松崎注）に四人と云ふに至ては不権衡亦甚しからずや。十五円乃至二十円の収入は現今の社会に於て収入の最小額と謂ふべく、労働者の所得と雖も決して之より降ることなし。然るに本科正教員たる資格を有するものにして其得る所は労働者にだも若かず、況や十五円以下のものも亦甚少からざる実況を觀るに及では、小学校教員の地位亦憫むべきにあらずや。此小額の俸給を以て父母妻子を養ふもの少からざるべく、退きては家政を安ずるを得ず、進みては名譽を社会に保つに足らず、遂に社会をして小学校教員の地位憫むべきを見て重ずべく尊むべきを知らざらしむるは偶然ならざるなり。」⁵

ちなみに、西尾実が1910(明治43)年に22歳で長野県飯田尋常高等小学校訓導として赴任した時の初任給は、18円であった⁶。標準価格米10kgの価格が、1907(明治40)年には1円56銭、1912(大正元)年には1円78銭であった頃である⁷。およそ米10kgの10倍位の初任給であった。1988年には、標準価格米10kgが4000円弱であるから、西尾実ら小学校教員の給料の低さは推して知るべしである。

このような中であって多くの小学校教員の夢は、一つは校長になることであった。また一つは、検定試験を受けて中等学校教員になることであった。さらには、文学作品を書いて有名になったり、社会的地位が上の教員以外の職業をめがけることであった。いずれもが、目の前の子どもたちの教育からの逃避であることに変わりはなかった。児童を放っておいて受験勉強に専念する者が少なくなかったとみえ、1905(明治38)年には千家東京知事は、訓令を発して取り締まるほどであったという⁸。

こういう教員を取り巻く劣悪な社会情勢の中にあっても、西尾実は逃避しなかった。この

劣等感を、教育に「高貴な任務としての自覚」をもつことによって、乗り越えようとしたのであった。そしてこの自覚は、西尾実をして形式打破の教育に向かわせたのであった。

ところで明治40年頃までの長野県の教育は、日本の他県の教育の例にもれず、極めて形式的なものであった。西尾実は、「国語教育の問題史的展望」として明治初年以来の国語教育を三期に時代区分している。そのうち第1期（明治初年～明治末年）を語学教育的教授法期と名付けている。西尾実はこの時期の教育を自らの体験から振り返って、次のように言う。

「わたくしが、小学校に入学した明治二十九年に、はじめて国語として学んだ読書入門という教科書は、明治二十年にできた文部省蔵版本であったが、まず、『ハト ハナ トリ キリ カンナ ナシ クリ ミカン』というような単語があり、ついで、『マツ ニ ユキ。ツキ ニ クモ。』というような連語があり、さらに、『カラス クロク、ヒ アカシ。』というような文があるというような組織をもっていた。しかし、それを教えてくれた先生は、読方・暗誦・書取という方法の機械的適用であったから、『ヒ アカシ。』が『日 赤し。』の意であることに気がついたのは、よほど後年になって、当時のことを思いかえした時のことであった。……

……一般教育界の実際においては、文字を読み、語句の辞書的意義の追及に終始した、いわゆる訓詁注釈だけを任として、文学的教材を文芸として教育することなど思いもよらぬ実状であった。」⁹

また西尾実は、「書くことの教育の問題史的展望」として、綴方・作文の面から先の第1期を範文模倣期と名付けている。この時期の特色を西尾実は、次のように述べている。

「……作文の時間というものは、当時の生徒にとっては、相当退屈な、はり合いのない時間であった。ただ、成人して社会に立つ場合に困らないように、書簡文の型をおぼえさせたり、いわゆる名文や名句を暗記させたりして、文章に綴りあわせる技術を身につけておくのが教育の任務とされ、しかも、当時の図画教育が臨画教育であったと同じように、手本なしには文は書けないもの、また、たとい書けたにしたところで、そういうものは、とるにたりないものとされていたかのようである。－わたくしの作文は、師範学校の二年までは、まったく要をえないものであった。」¹⁰

例えば、1886(明治19)年における長野県松本尋常高等小学校の初等科第2級の作文の教案には、次のような模範文が掲げられている。

「作文 病中友人に寄する文 模範

両三日前より風邪の為打臥しるた処共に談した者も之なく徒然に困みける後退学後御來車下され間敷哉此段相伺候也

病中見舞し文 自作」¹¹

このように明治期の長野県の国語教育は、「語句を中心とする形式主義・実用主義の国語教育」¹²であった。

こういった形式的な教育に飽き足らない西尾実は、自由なそして理想に燃えた教育実践に取り組んだのである。西尾実は当時の自らの教育実践を次のように振り返っている。

「例えばぼくは当時の読方の教科書に載っている教材だけでは満足することができず、徳富蘆花の『自然と人生』の中からの抜すいや、独歩の「武蔵野」藤村の小文などをプリントして、補助教材に使い、修身教科書は学年終りの残り時間を使い、読みものとして読むことを考えたりしました。又綴方の時間は、近くの河原へ生徒を連れ出して、写

生文を書かせたり、家庭で書いた自由作文を提出させ、具体的な批評を書いて返すというようなことを実行しました。これは従来の模範文を筆写させたり、模倣して書かせたりすることで、手紙文などに上達させようとするような私達の世代が受けた教育への疑問から、そのような教育実践をさせたといっているのかもしれませんが。」¹³

当時の管理主義的・知識伝達主義の教育観からは、容認されることの出来ない型破りの実践であった。実際、1924(大正13)年9月には、教科書を使わずに森鷗外の「護持院ヶ原仇討」を使った修身授業を行った松本女子師範学校川井訓導を樋口長市長野県臨時視学委員が休職させようとした、自由教育の弾圧史上有名ないわゆる「川井訓導事件」が起こっているから、西尾実の実践は大胆なものであった。

しかしこういった劣等感の克服の方向は、西尾実ひとりが目指したものではなかった。明治30年代以降における信州教育界の改革気運が、教育に「高貴な任務としての自覚」を持つという方向にあったのである。明治30・31年の長野師範学校卒業生は、在学中より国家中心の教育に反感を抱いて独立自治の思想を主張し、「修身教授改革案、世界の大勢より見たる我国の位置と国民教育、活動主義教育論、海事思想の養成」¹⁴など、教育の革新を叫んだ。この革新運動の中心メンバーであったのは、守屋喜七・伊藤長七・久保田俊彦(島木赤彦)・岡村千馬太らであった。特に、守屋喜七は信州教育界を革新するのに功があった。守屋喜七は、西尾実が教生実習を行った1909(明治42)年に長野師範学校附属小学校主席訓導となり、その後、県視学・後町小学校校長・信濃教育会主事を歴任している。守屋喜七の改革を西尾実は次のように評価している。

「かつて、長野県が教育県として全国に知られたのは、就学率の高いことであり、校地・校舎・校具などの早く整ったことであった。いわば、外形的、量的進歩の著しいことであった。守屋先生が付属に入って、全県指導の衝に立たれてからは、まず、一県をあげての教科研究・児童研究をはじめとして、教育の実質を向上させる諸施設に力を入れられ、教育者自身の教養や学問研究をもって、その根基に培う方向に専念された。いわば、内面的、質的精選に転じたのである。……かくして、長野県教育界は、中央学界の延長となり、ひとつの文化圏を形成して、教育王国の観を呈してきた。」¹⁵

また、長野師範学校1892(明治25)年卒業で、1908(明治41)年に長野師範学校訓導並教授嘱託に就任し、1914(大正3)年には信濃教育編集主任となった村松民治郎も、信州教育の在り方を自己修養によって基礎づけようとしていた。

西尾実は、1908(明治41)年長野師範学校3年のときに、村松民治郎を迎え、管理法を習った¹⁶。そして学科よりも内外の思想問題についての村松民治郎の批評を聞くのを楽しみにしていたと言う¹⁷。当時三宅雪嶺が、信州に講演にきた。村松民治郎が三宅雪嶺について次のような紹介をしたことを、西尾実は感慨をもって振り返っている。

「近頃は猫も杓子もといふやうに外国へ出かけ、そして帰つてくると、吾先きにと新説新研究を發表する。それにどれだけの誠意と真実な研究とが含まれて居るかといふことはちと疑問にされるやうな場合がないでない。……しかるに雪嶺博士は海外から帰つてもう久しくなるが、少しもそれらしい新説を發表しない。……最早十年、やはり黙々として居られる。」¹⁸

村松民治郎は、欧米学説の受け売りをしない帰朝者としての三宅雪嶺を、西尾実ら師範生の前で賛美したのである。

さらに村松民治郎は、欧米教育論一辺倒の在り方を問うた。1915(大正4)年に、村松民治郎は言う。

「吾々が教育といふ事業に身を投じてからも、之に関する学説研究は非常な変遷をした。

最初はヘルバルトの教育学説が我国を風靡し、更にそれがベルゲマンやナトルプやデュウエーなどの社会的教育学となり、再転して個性を尊重する児童本位の学説や、人生の全部を包括せんとする人格的教育学なるものが唱道さるるやうになつた。……吾々は未だ忘れられたる一方面あることを感ぜずには居られぬ。而もそれが基礎的な重要な方面と吾々に見ゆる。何ぞや、自ら学ぶの道である。自ら教育し修養する方法である。吾々は自ら学ぶの道はやがて他を教育する所以となることを信ずるものである。……

教育を教育者からする一方面からのみに見たのは、欧米に行はれた教育学説の弊を受けたものではあるまいか。……さて又学習の一方にのみ初めから発展して来たは東洋の学説と思はれる。論語全部皆是である。……学校は学校、社会は社会、教師は教師、自分は自分である。卒業さへすればそれで宜しい。……かういふやうな学校生活と社会生活との乖離が現はれている。是自ら学習する所以を知らないからである。教育と学習とを離して見たからである。学習の真意義を解せぬからである。……

師範生といへども同じく青年である。人を教へんとならば自ら先人とならねばならぬ。国民の教養を力めんとすれば自ら先づ立派な国民となるを要する。人たらん為に又国民たらん為に修養の道を講じ、且之を実行するのが、他を教育する所以となり。児童を教育する方法も究意は自ら学ぶの道に求めねばならぬといふ趣旨を、師範教育の骨子とするでなくば前述の弊害は免れ得まいと思はれる。下を向いて自分はお前等の先生だといふ態度を取らしてはならぬ。手を執て自分は君等と共に進むべきものだといふ覚悟を絶えず牢記せしめねばならぬ。」¹⁹

村松民治郎は、欧米の教育学・心理学を実によく勉強していた。その刻苦精励ぶりは、西尾実らが編修した『村松遺稿』に収録されている日記を見ればわかる。ジエームス・エンジェル・ペイン・ヴントなどを丹念に読んでいる。一方、漢籍や禅も相当深く学んでいる。このような村松民治郎であるからこそ、「忘れられたる一方面」としての「自ら学ぶの道」を説きえたのである。しかも、大正初期までに日本に移入された欧米の教育学説は教育(教授と言ってもよいであろう)であり、東洋の教育学説は学習であると看破しているのは、卓見である。「学校生活と社会生活との乖離」を問題として、自己修養の精神を説いているのは、芦田恵之助の教育論に近い。それだけではない。「手を執つて自分は君等と共に進むべきものだ」という師弟の在り方は、芦田恵之助の言う師弟同行と同質の考えかたである。この二人の共通性は、禅を中心とする東洋思想を基礎教養としている点にある。

このように、形式主義を打破し、小学校教育の実質を充実させ向上させようとする改革の気運が、明治30年代以降に形成され、明治末年から大正期にかけて守旧派と対立しながら革新の成果を上げていったのであった。守屋喜七・村松民治郎といった改革派の教師に長野師範学校で教わった西尾実が、教育に「高貴な任務としての自覚」を持とうとしたのは、当然であったといえようか。したがって、西尾実の革新的教育実践は、また、信州教育界に盛り上がりつつあった改革の方向と揆を一にしていたのである。

西尾実のこのような教育に対する理念を述べた論文がある。西尾実の初めての論文である。それは、長野師範学校学友会発行の『学友』第52号<1912(明治45)年7月>に掲載された「天

才教育」である。この『学友』というのは、長野師範学校の在學生と卒業生によって運営されていた。1910(明治43)年3月30日の『信濃毎日』には、次のようにある。

「師範学校内に学友会と称するものが、雑誌『学友』を発刊して、現在生徒と卒業生との連絡を計つて居る、この学友会は、学校内に於て、勢力のあるものであつて、原校長前迄は生徒の中より、会長を選抜して居つたが、原校長は生徒を会長とせず、自身で此会長となつて、職員と生徒との円満を計つたとか言ふ、」²⁰

こういう雑誌であつたから、西尾実²¹は長野師範学校の後輩に対して、かなり大胆に持論を披瀝している。西尾実は、自身の初期論文を集成した『信州教育と共に』の「天才教育」解題で、次のように言う。

「長野師範学校では、在学4年間寄宿舎で暮らしたためか、卒業してからも、教師のひよっ子にすぎないわたしに、ときどき、在學生に何かと言ひ送りたい気もちがわいた。」

21

当時、西尾実24歳。長野師範学校を卒業して、小学校在職3年目であつた。この論考において、西尾実²¹は自らの教育論を13箇条に分けて述べている。

(一)

- △1 真によく了解すれば児童は各自一箇の天才として生まれたるものあるを知る。
- △2 一定せる教科の記憶力と画一なる教材を模倣する事の巧拙とを以て其人物を断定すべからず。
- △3 彼等の生涯と事業とは決して外にはあらず、彼等自身に内在す。
此の内在せる天賦を開発し、自覚せしめ、以て力ある向上の途に就かしむるが基礎教育の責務也。
- △4 単に外より智識を注入し、公式の如く取り扱はしむる事が教育の任には非ず。…
- △5 箇²²性を知るは其の児童の欠点を探し、其考によりて常に之を遇せんが為めに非ず。醇にして温き同情を以て、其人格を了解し、其天職をして生々として発展の緒に就かしめんが為也。……

(二)

- △6 教育の意義を欧州の進歩せる学校に求めんとすべからず。自己の衷なる理想に於て之を見出さざるべからず。之信念薄き現代教育者が最近の要務なり。
- △7 教授の標準は教科書にあらず、各児童の天賦に在り。……
- △8 教育は人生の崇高にして偉大なる事業也。……
- △9 然るに我国現在の教育学書を顧みる時。²³余は実に遺憾なき能はざるなり。之を読み行きて真正なる教育の意義に触れ、思はず襟を正しうせしが如きは一度も経験する能はざりし所也。
- △10 教育は決して現代(我欲世界)の註脚なるべからず、追従なるべからず。理想の世界に対する不断の憧憬たるべく、生ける真理の創造たるべし。
- △11 教育学書著述の如きは靈眼を以て理想の世界を見出せる人にして初めて筆を取るべし。
- △12 静処の冥想より来れる内的感激もなく、胸に白熱の理想を抱けるにも非ずして教育書の著訳を事とす吾人が至深の要求と響きなきは固より也。
- △13 徒らに東西の教育を説き、古今の学説を論ずるを以て事とせる、当代輕挙の士を

して思いの尽に盲動せしめよ。……²²

自伝によれば、西尾実が理想の教育に燃えてトルストイや『白樺』に傾倒している頃の論である。西尾実は、小学校訓導時代（1910・明治43年～1912・明治45年）に、森下二郎という東京高等師範学校出身で飯田尋常高等小学校の同僚に影響されて、ツルゲーネフやトルストイ、北村透谷などを熱心に読んだと言う。さらには、二人が東京から取り寄せて読みあっていた『中央公論』や『白樺』の時評や文学論・芸術論に対して、夜を徹して論じ合ったとも言う²³。

西尾実の書き付けた△1・2・3・4・5には、『白樺』（1910・明治43年4月創刊、1923・大正12年8月終刊）に影響された個性尊重思想の影響が如実に現れている。白樺派を代表する武者小路実篤は、1911（明治44）年12月の『白樺』の「六号雑感」で、次のように言う。

- 個性を生かすことによつてのみ自分に存在の価値がある。
- 個性を生かすことの出来ない仕事をするものは自己を侮辱するものである。

……

- 個性を外にして個人に尊厳はない。²⁴

明日への前進を信じ、理想を追求して個性をどこまでも伸ばしていこうとする『白樺』の理念は、西尾実の教育論に大きな影響を与えている。大正年代には、長野県の小学校教師の間で信州白樺派が隆盛を誇り、いわゆる白樺教育を展開した。「気分教育」と批判されて、弾圧されたほどであった²⁵。西尾実も小学校教師時代には、いくらかの影響を受けていたのである。

△6から△13までは、講壇派教育学への痛烈な批判である。

西尾実が批判する明治の教育学説は、どのようなものであったか。海後宗臣の説く所²⁶をまとめると、明治期の教育学説には、次のようなものがあつた。

第一は、明治初期から明治20年頃までの英米の教育学説移入時代のものである。明治10年前後までは文部省の教育書翻訳事業によって、多くの英米の教育書が翻訳された。例えば、漢加斯底爾（ファンカステール）訳「彼日氏教授論」（明治9年刊／ページ「教授の理論と実際」の訳）、尺振八（せきしんぱち）訳「斯氏教育論」（明治13年刊／スペンサー『教育論』の訳）などである。明治10年代になると、英米を通してベスタロッチ思想が入ってきた。例えば、高嶺秀夫訳「教育新論」全4冊（明治18～19年刊／ジョホノット『教授の原理と実際』の訳）、白井毅・若林虎三郎共著『改正教授術』（明治16年刊）が代表的なものであつた。

第二に、明治20年代に入って英米仏との関連が薄くなり、ドイツへの接触が次第に深められていった時のものである。明治21年から東京帝国大学で教育学を講じたヘルバルトの弟子であるハウスクネヒトの教えを受けた教育学者を介して、さらに明治23年にドイツ留学から帰朝した東京高等師範学校教授野尻精一を介して、ヘルバルト派教育学説が広がっていったのである。ヘルバルト派教育学説として、ヘルバルトを初めとして、ケルン、リンドネル、ラインなどの著作が、翻訳紹介された。ヘルバルト派教育学説の理解に基づいて、自らヘルバルト派の教育学説を立てた学者として、次の二人が著名である。京都帝国大学教授谷本富（『实用教育学及教授法』明治27年／『科学的教育学講義』明治28年）、東京高等師範学校教授大瀬甚太郎（『教育学』明治24年）である。明治20年代は、このようにヘルバルト派教育学説の全盛時代であつた。

第三に、スペンサー・ヘルバルトは個人を対象とした教育学説であつたのに対して、これ

を批判して社会的教育学として台頭してきた明治30年代の教育学説である。この先頭に立ったのは、かつて熱心なヘルバルト派教育学者であった谷本富であった。ウィルマンの社会的教育学説を基本とした『将来の教育学—一名国家的教育学卑見』（明治31年）を公にした。その後、熊谷五郎・吉田熊次・大瀬甚太郎らによって、ウィルマン・ベルゲマン・シュライエルマッヘル・トイシエル・ナトルブなどの教育学説が紹介された。

一方、明治40年前後になると、谷本富は海外から帰ると社会的教育学の立場を捨て、再び立場を転じて、新しい意味の個人的教育学を論じた。『新教育講義』（明治38年）が、その書である。

また、明治40年代に実験教育学思想が移入された。ライやモイマンの著作をもとに、乙竹岩造が『実験教育学』（明治41年）を、吉田熊次が『実験教育学の進歩』（明治42年）を著した。

明治末年の教育学説の動向は、教育の個人的見方と社会的見方とを調和して、教育学説の体系をまとめようとするところにあった。小西重直『学校教育』（明治41年）、吉田熊次『系統的教育学』（明治42年）、沢柳政太郎『實際的教育学』（明治42年）などが、代表的なものである。

このように、明治時代の教育学説は、欧米の教育学説の翻訳・紹介が主たるものであった。しかも谷本富のように、立場を二転三転する者も少なくなかったのである。また教育学の内容としても、実際の授業に役立つものではなかった。きわめて形式的なものであった。西尾実が理想に燃える青年教師として、当代教育学書を批判したのももっともなことであったと言えよう。

したがってこういう教育学説に導かれた明治40年代までの長野県の教育実践は、前に述べたように、きわめて形式的なものであった。西尾実は、形式的な当時の教育を批判する中から自然に「自由主義・自発主義・主体的眞実主義」²⁷とも言うべき教育論を作り出していったのである。そこには、人間の眞実を求めようとする青年教師の切実な要求があった。そして西尾実は、人間について深く掘り下げようとして、範文模倣ではない自由作文、教科書以外の文学作品の読みなどの自由な教育で、形式主義打破を目指したのである。こういう実践を土台として、「天才教育」は書かれた。

ところが西尾実は、思想を教える間違った国語教育と郡視学に批判され、郡校長会で追放されることになってしまった²⁸。守旧派によって、西尾実は左遷されることになったのである。

こういった状況の中、1912(大正元)年9月に西尾実は「人間として立つ、ぎりぎりの根本命題をみつめてみたい」²⁹と考え、東京帝国大学に入学する。その時の心情を西尾実は、次のように回想している。

「実は入学の動機は研究者としての立場を求めて大学を志したのではなく、基礎教育の機関をこそ、大切にしなければならない、そしてそこでの教育が、教育技術の工夫だけではなく、自分も同時に成長し知識を求めていく人間でまずあり続けねばならないという考えが先行しての、止むに止まれぬ行動でありました。」³⁰

ここには、村松民治郎とほぼ同質な自己修養思想が見られる。「教育技術の工夫」だけでなく、「成長し知識を求めていく人間」としての在り方を求めようとしていたのであった。このような決意を抱いて東京帝国大学文科大学文学科選科に、入学したのであった。

1912(大正元)年に入学した西尾実は、国文学の授業に飽き足らず、むしろ仏教学の講義に目を開かれていく。

西尾実は東京帝国大学国文学科第1学年において、芳賀矢一の「文学概論」・「平安朝文学史」や、藤村作の「元禄期の文学」・「読本の研究」などの講義を聞いた。しかし、西尾実は自分の追い求めているものとは違うという違和感を持った。西尾実は言う。

「いずれも周到な講義で、文学に対する展望をひろくされ、文学研究のくわしさ・たしかさから学恩をこうむったことは多大でありました。けれども、わたしが教室の任務をすてて研究しようと志した目標は、そういう学問的なくわしさやたしかさではなく、もっと人間としてのぎりぎりの問題を深くほりさげてみたいという、やむにやまれないような意欲でありました。大学志望の最初にめざしたのは哲学でありました。けれども、哲学をやるためには高等学校を経ていないから語学力がたりないと考えると同時に、それは文学研究からも達し得られるはずだというひとり合点で出発した気持ちもよみがえって、国文学にも学問にも未熟なわたしは、これならいっそ郷里へ帰ってひとりで研究を続けようと思いこみ、さっそく県の学務課の主席視学守屋喜七先生あてにこの意向を書き送った。」³¹

結局、守屋喜七に説得されて、西尾実は退学を思い止どまることにしたのであった。

第2学年になって、卒業論文を『世阿弥十六部集』で書こうとするが、準備不足を芳賀矢一に指摘された。そこで、本居宣長を卒業論文で取り上げることにしたのである。そして、聴講の範囲を広めて、国語国文学の外に、松本亦太郎教授の「心理学概論」、桑木巖翼教授の「哲学概論」、大塚保治教授の「美学概論」、村上专精(せんじょう)講師の「日本禅宗史」、姉崎正治教授の「中世のキリスト教」などをとることにしたという³²。

西尾実に、特に強い感銘を与えたのは、村上专精の「日本禅宗史」の講義であった。この講義の中で、西尾実は道元(1200~1253年)と出会ったのである。

人間いかに生きるべきかという問題に切実に悩んでいた西尾実は、道元の「おのずから」なる生に深い共感を寄せたのであった。西尾実は、1913(大正2)年12月の『信濃教育』に「『自』という字」という論考を寄せている。その中で西尾実は、「自」という字には、「みずから」と「おのずから」という二通りの読み方があることを指摘して、次のように言う。

「或人の一生は其目前の事象にのみ拘はつて夢の如く消え去り或人の生涯は其深さを天地と等しくするあるはやがて『みずから』なる我に生くと『おのずから』なる生を自覚せるとより生じ来つた差別ではあるまいか。……

『みずから』なる小我を去りて『おのずから』なる我に醒めるのは吾人にとつて大なる感謝であり恩愴である。……

『みずから』なる我は此肉身と共に滅ぶべき自我であり、『おのずから』なる我は黙々の裡に天地人生に行わるる聖なる法則である。……

又我道元禅師の生涯について考うるも、……彼が悟達の内容は、……『みずから』が死して初めて『おのずから』なる我に生き得る吾等ではあるまいか。……

不断の健闘が人生の真義である。単純な信念に到達せん事が吾人の願ひである。」³³

道元に魅せられた西尾実は、さらに道元についての感想を1914(大正3)年3・4月の『信濃教育』に送っている。西尾実によれば、次のような経緯で書かれたものであった。

「東大で村上专精先生の『日本仏教史』を聴講した感激を骨子として書いたレポートである。新たに編集主任となられた村松民治郎先生のお勧めによって書きはじめた一篇である。」³⁴

「人間いかに生きるべきか。」を求めてきた西尾実の琴線に触れるものが、村上专精の講義の中にあつたのである。それは、どのようなものであつたか。西尾実は言う。

「彼の宗教は決して自己及人生の為にあるのではない。彼の信念は国家や人生の要求によつて、或は右にし或は左にする如きものでもない、彼の宗教は彼の第一義である。……彼は実に高潔な精神の結晶であつた。道念の高い超人であつた。……かの『重雲堂式』にあげられた僧堂生活の戒律は、実に厳格驚く可きものである。けれども其中には道に対する温かい愛慕の情が脈々として動いて居る。……

吾等は彼に於て真に光明と永遠とに繋がる人格の存在を見る事ができる。而して又彼の存在を懐うのは吾等に大きい力である。」³⁵

西尾実は、道を求めてひたすらに生きる道元の宗教の在り方に感激したのである。

哲学科講師村上专精の『日本禅宗史』の講義に出ていた30人の学生のうち、国文学科の学生は西尾実一人であつたと言う³⁶。西尾実は古い国文学科の内容に飽き足らず、哲学や宗教学に関心を広げていったのであつた。結果として、このことが西尾実を、中世的な道念を中心とした文学を研究させ、伝統教育の意義に目覚めさせることとなった。当時の国文学界は、鎌倉・室町時代の中世を平安朝と江戸時代の谷間として扱っており、西尾実のような人間の生き方の問題を追及する課題意識で、中世文学を研究しようとする者は、皆無であつた³⁷。

この論考でも、西尾実は道元の生き方に共鳴を示しており、その具現として僧堂教育を取り上げていることに注目したい。これが、行的認識の教育論につながっていくのである。

この西尾実のような宗門外の者による道元への関心は、道元研究史の上でも比較的新しいことに属する。道元研究家の杉尾玄有は、言う。

「道元について宗門外の学者・思想家が研究するということは、近代にいたるまで、まったくなかった。ようやく大正期の後半あたりから、思想家たちによる道元ないし『正法眼蔵』の研究が起こり、昭和期に入って次第に隆盛にむかうことになる。」³⁸

そして杉尾玄有は、和辻哲郎の『沙門道元』(1920・大正9年～1923・大正12年)を初めとして、秋山範二の『道元の研究』(1935・昭和10年)、田辺元の『永平正法眼蔵の哲学』(1938・昭和13年)、橋田邦彦の『正法眼蔵釈意』(1935・昭和10～1950・昭和25年)を宗門外の研究の具体例として挙げている。

このように、大正中期から道元研究熱が高まっていったのであるが、西尾実は自らの生き方を求めていく過程で、早い時期から道元にひかれていったのである。

第3項 第2期・発展期 《1915(大正4)年から1925(大正14)年まで》

西尾実は1915(大正4)年4月に、卒業論文「国学における復古精神の發達」を提出した。これは、本居宣長を中心とした国学の研究であつた。西尾実は、この卒業論文が「今日の学問研究の礎石」³⁹になつたという。東京帝国大学卒業後、西尾実は1915(大正4)年には東京市

立日本橋区第二実業補習夜学校訓導となり、1917(大正6)年には淑徳高等女学校教諭を経て、さらに1918(大正7)年には松本女子師範学校教諭に転じた。こうして実践経験を積む中で、ラスキンやトルストイの思想に触れて、実践的・行為的真実に目覚めていく。さらに念願の世阿弥研究を推し進め、初心を忘れず生涯稽古の覚悟で歩み続ける人生の深さを学んだ。これらの研究によって、西尾実は明治期から大正期にいたる欧米移入型の教育を批判して、日本の伝統教育を見直すことを提言するようになったのである。

§ 1 国学研究からの示唆

西尾実は、卒業論文「国学における復古精神の発達」を執筆する過程で、多くの示唆を得た。国学の教育的意義の深さに気付いたのであった。そこから西尾実は現代教育批判を始めることになる。西尾実は、卒業論文と取り組む中で考えを深めていったことを「信濃教育」に次々と書き送った。これらは、後に『信州教育と共に』に収められて、西尾実の自注が文頭に付せられている。「信州教育と共に」に収録された、1915(大正4)年6月の「信濃教育」掲載の「国学の回顧と教育」の自注で、西尾実は次のように言う。

「これも、卒業論文提出後の試論である。わたしの文学研究も教育研究も、このときの国学研究から、立場と方法が発見され、それが出発点になったものであることがかえりみられる。」⁴⁰

このように、西尾実の文学研究・教育研究の土台となる立場と方法に、国学が影響を与えていることが分かる。では、国学のどのような点が、西尾実に影響を与えたのであろうか。「国学の回顧と教育」の中で、西尾実は言う。

「国学を一貫した精神は復古である。因襲に対しては超越的自由の態度となり、時代の現実主義に対しては理想追求となり、中古以来の模倣文化に対しては民族使命の自覚となって、一大光明を国民精神の上に掲げ出した。」⁴¹

西尾実はこのような認識の上に、現代の教育と比較した国学の教育的意義を次の三つと考えた。

「其一つとしてあげる事の出来るのは、国学が一つの世界を有して居たといふことである。現代にこれを比較すれば、現代の学問及教育が一様に批評精神を以て其根柢となすに反し、国学は終始世界の実現に専念した。……国学は古語の曉得によつて古代なる理想世界を発見したものであった。……其二として教へる事の出来るものは、国学が此新世界を以て単なる過去の存在であったとするに止らず、更に将来新たに生れ出でざる可からざる世界であるとした所にある。……現代が現実を以てすべての標準とし帰着点とするに反し、国学は道(真理)を以てその準拠とし、真理に迄現実を引上げんとした。……国学の古代研究と古代闡明とは、やがて又彼等が主観の要求に基づく新世界創設の理想を実現する道に外ならなかつた。

其三としていふべきは国学が常に道(真理)を至上として仰いだ精神である。……彼等(荷田春満・賀茂真淵・本居宣長：引用者注)の間に於ける美しい師弟の関係は此真理を愛し真理を貴む念によつて相結ばれたものである。」⁴²

ここで西尾実が挙げている三つの教育的意義は、第一に理想世界を作り出そうとする指向、第二に真理を目指していく原動力、第三に真理を至上理念とした師弟関係としてまとめられよう。それを概括して「復古精神」と、西尾実は呼んでいる。西尾実は、国学をそのまま復

活させようとするのではなく、そこに見られる上記三つの立場と方法を取り入れ、明治以来皮相な文明開化に墮しがちであった教育を改革する筋道を考えたのであった。これは、伝統の持つ革新力と言ってよいであろう。

形態化し、形式にとらわれた教育は、西尾実が小学校訓導をしていた時代に戦い続けたものだった。その教育を撃ち破るために、西尾実は国学の復古精神の立場と方法に学ぼうとしたのであった。

この論考で述べた現代の批評性の問題をさらに深く考究したのが、1915(大正4)年10月の『信濃教育』に掲載された「自由討究の精神」である。西尾実は、卒業論文の起稿中に批評的精神の不徹底に気付いてきたと述べ、契沖・荷田春満らの国学者の精神を称える。

「これらの人々は聊も困襲に囚れる所がないと共に、之れに対する反抗もなかつた。むしろこれらを超越し得た自由を以て、直接に天才の書に接せんとした。かくして後代の復古精神の基礎は据えられたのであつた。彼らが古代を討ね求むる精神は一度真個の自由に出で、而して後新なる理想として求む可きものを発見し得たのであつた。私の心を惹いたのは実に此点であつた。」⁴³

このような国学の認識は、西尾実だけのものではない。日本思想史研究の村岡典嗣は、1911(明治44)年2月初版刊行、1928(昭和3)年3月増訂の『本居宣長』において、本居宣長の学問の指導的観念について次のように言う。

「彼の学問の主題たりし指導的観念は如何といふ点から考へる。……その古へ—皇國の一—といふ観念、もしくは思想に、外ならないのを見る。……

而してこの古へてふ観念は、彼に於いては、その初めから単なる事実としての過去たるに止らないで、已に当時若くは後代の事物に対して、根本的規範的、はた理想的性質を有せるものとして、写象されてゐた。学問的要求の対象であつた古へといふ観念は、単に彼が研究の主題であつたに止らないで、その動力たり、又目的であつたのである。換言すれば理念であつたのである。」⁴⁴

さらに本居宣長には、研究対象である古への取り扱い方に次の三つの特色があるとしている。

「第一は、従來の伝襲的見解に盲従することなく、自由にかつ、根本的に、古代そのものゝ本義を明らかにしようとした、換言すれば、後代註釈家の偏見、曲解を排して、古書の本意を究め、以て古代の真相にまのあたり接しようとした、彼の自由討究の主義である。……

第二は、飽くまでも主観的成心を挿むを排し、空理、空論を斥けて、一切、古典に於ける事実を基礎とし、根拠としてありのままに、古代を理解しようとした実証主義、もしくは客観主義である。……

第三は、第二と関連したもので、即ち、飽くまで事実に忠実な余り、疑問を疑問として残して独断闡推に流れるのを避けた、用意周到な学者的態度で、いはゞ、第二の実証主義の消極的方面である。」⁴⁵

西尾実の国学のとらえかたは、村岡典嗣のそれと、ほぼ同質である。村岡典嗣の言う「理想的性質」・「自由討究の主義」・「実証主義」・「学者的態度」などは、西尾実の主張に反映されている。西尾実の特色は、これらの国学者の精神をもとに、明治大正期の教育を批判したところにある。「自由討究の精神」の中で、西尾実はさらに言う。

「凡て現前の事実を直ちに真理となし、しかも其事実を見るに当つて、理想的建設的な心の働きを息めて批評的冷笑的に之れを眺め、其欠陥や矛盾を特更に諦視して真実を得たりとなす風潮は、教育界の中にも漸く著しくなつて来た。即ち児童を知ると云ふ事は、児童の心理状態を客観的に観察する事であつて、之れを究め得た上に教育を施さうとする科学的教育学の立場や、實際教育に於て教師が児童の善良な性質を信ずるよりも、其底に隠れたる技巧的な分子の存在を疑ふやうな所は、此風潮に一致する根底を有して居る。併し吾等は静に省みねばならぬ。教育の事は果たして斯くの如き批評的精神によつて成る可きものであらうか。……思ふに最良の教師は、其現在を批評し訂正する人ではなくて、希望を将来にかけ、将来の完成を信ずる人である。……今日の教育界には此真個の自由精神がない。……被教育者は望む可き世界、行く可き道を示される事なく、徒らに叱責と鞭撻とをうけるのみであつて、只不満と懊惱の心を抱いて現在の中を彷徨するの外はないのである。……

…静かに自己の真実心に帰り、放散的な批評の心持を吐絶し、自由以て新なる世界と道の探求に全心を集中しなくてはならぬ。」⁴⁶

国学の「新世界創設の理想」・「自由討究の精神」をもとに、西尾実は教育に理想を求め、「自由以て新なる世界と道の探求に全心を」と高らかに説いたのであった。

ここで近代教育学説史をひもといてみれば⁴⁷、明治二十年代から三十年代のヘルバルト教育学による道徳的教育観に代わって、明治四十年代から大正初期に至るまでは実験教育学が教育界に重きをなした。これは、被教育者や教育者についての実験心理学的研究を素材として提供し、それに基づく学習指導を発展させようとするものであった。ついで大正年代における教育学説の主流は、自然科学主義・実証主義を批判して現れた理想主義であった。ナトルプ・ペスタロッチなどが、相次いで紹介された。これら新カント学派の教育論の研究は、大正末期から昭和初期にかけて結実した。

このようにして見てくると、西尾実の「批評的風潮から新なる世界と道の探求へ」という主張は、当時の教育学説の変遷と機を一にしている。西尾実の場合、欧米の思想にじかに共鳴してというのではなく、国学を媒介にしていることは前に述べた通りである。真理探究の理想を掲げる国学の復古精神に心服していた西尾実は、権力者から独立した自由な道徳的な人間に育てようとするペスタロッチの理想主義教育に大いに興味を寄せていた。西尾実は言う。

「私は此頃の教育界の学風に省みれば、なほペスタロッチの精神と生涯とに向つて眞の憧憬と研鑽とを重ねるような人格の現れる事を切望せざるを得ない。古くして常に新しい光の体現者であつたペスタロッチの如き、私共が新しく研究の対象とならねばならぬと思ふ。」⁴⁸

こうして西尾実は、新しい時代の教育を国学の復古精神を土台としながら、吸収してこうとしていたのであった。

§ 2 西洋の実践論への共鳴

西尾実は日本の国学に学ぶ一方で、西洋の教育論にも学んでいった。教育者ペスタロッチのみならず、専門のいわゆる教育学者ではない美学者ラスキン(Ruskin, John 1819~1900)

・文学者トルストイ(Tolstói, Lev Nikolaevich / Толстой, Лев Николаевич 1828～1910)に、西尾実は大きな影響を受けていた。

西尾実は、1916(大正5)年11月の『信濃教育』に掲載された「平民高等教育の必要」で、ラスキン、トルストイから学んだことをまとめている。西尾実は言う。

「ラスキンは英国労働者は悉く一種の芸術家でなくてはならぬとして、幾多の講演をもち、数多くの手紙をも書き、又これが機関の設立さへも計画した。トルストイは露国農民の教育に多大の希望を抱き、言説に於てまた実行に於てこれに大なる努力を払った。……

工業国に於ける労働者、農業国に於ける農民は、ただに其国民の最大多数者であるのみならず、実に其国々民の実質である。若しも国家といふ立場からこれを観れば、その国の真の文化は其実質たる国民の所有する文化の如何でなくてはならぬ。……此立場からしても平民高等教育の意義は十分に存立し得るものである。

しかし平民高等教育の真意義はこれ位な程度に尽きるものではない。古来の真教育者が施さんとして施す事の出来なかつた、また今の真人格が心に欲しつつもこれを実現し得なかつた真教育を実現すべきものである。」⁴⁹

ここで西尾実が傾倒しているラスキン、トルストイについて簡単に説明しておこう。

ラスキンは、1819年生まれのイギリスの美学者であり、社会批評家であった。『近代画家論』(全5巻)など美術・建築についての評論を続々と発表した。1860年頃から社会問題に関心が移り、理想的社会建設のために私財を投じ、慈善事業に寄付したり、労働者の休息所を建てたりした。彼の社会主義思想は経済理論を無視したユートピア思想であるとの非難もあるが、熱心な支持者があり、啓蒙家として大きな役割を果たした。

イギリスでは、オーエン(Owen, Robert 1771～1858)が1810年代から1820年代にかけて、貧民・労働者のための教育を推進していた。彼は空想的社会主義者と呼ばれたが、1830年代のチャーチスト運動に影響を与えた。この運動は、労働者の社会的諸権利を獲得しようとするものであった。産業資本家と労働者の利害が激しく対立する19世紀の社会情勢の中で、労働者の諸権利を獲得しようとするこういった運動の流れの中に、ラスキンの運動は位置付けられる。

一方トルストイは、名高い文学者であるが、青年時代にルソーの影響を受けて農民啓蒙に挺身する決意を固めていた。そして農民のための学校を所領内に開校し(1859年)、既成の教育体制を批判して農民の学習権を擁護した『国民教育論』(1862年)を発表した。1880年前後から彼は西欧風の近代教育に批判的になり、農民やその子どもの現実を肯定し、時にはそれを理想化さえするようになった。そして一切の財産と特権を否定し、自ら労働に従事して修徳の必要性を強調した。

こういったラスキンやトルストイの思想から、西尾実はどのような影響を受けたのだろうか。まず先の引用で分かるように、国民の大多数を占め、国民の実質である階層の教育こそを充実させることの重要性を学んだ。19世紀のイギリス・ロシアのみならず、20世紀初頭の日本も大多数を占める国民大衆の教育は軽視されていたのである。

また西尾実は後年、「ラスキンやトルストイを読んで、何か実践的なもの、行為的真実というようなものの要求に目ざめてきたものようである。」⁵⁰と、回想している。

例えば1916(大正5)年の論考で、西尾実は次のようなラスキンの言葉を引いている。

「△ 英国青年の教育は手紙の型や数の遊戯を教へる事ではなく又其算数を悪事の目的に転用し、其文学を墮落の途に変用する事でもない。これとは全く反対に、彼等を完全な実行に導き、その身体精神をして毅然たる克己を得させるべく訓練する事にある。しかしそれは、誠に苦痛の多い、寸時も油断の出来ない、しかも甚だ困難な労作であつて、只親切、注意訓戒、称揚一殊にこれらの凡てにも超えて一実例によつてのみ成遂げられるものである。」⁵¹

さらに例えば西尾実は、トルストイの英訳“Work while ye have the Light”（「光の中に歩め」 The Free age press, 1902）の序を訳している（1917年）。その中で、次のような場面がある。富豪の家に来た客の青年が田舎で実践的生活をすることを表明すると、多くの者が理念には賛成しつつも実行には反対した。それに対してまた別の客が、嘆いてみせるのである。青年の言葉をA、別の客の言葉をBとして、西尾実の訳をみてみよう。

A：「僕は財産を捨てて田舎へ行く。田舎へ行つて貧しい人達と一緒に暮すのだ。彼等と共に働いてパンを獲る道を覚えるのだ。」⁵²

B：「我々は神の法を満したい、我々の生活は悪である、我々は身体の上にも、また道義の上にも苦しんでゐると。それでありながらいざ実行といふ段になるとそれは全く不可能だといふことになつて了ふ。……従つて正しい生活は誰にも出来ない、出来るのは只それに就いての話だけだといふ事になつて了ふ。」⁵³

以上の引用で分かるように、ラスキンの「苦痛の多い、寸時も油断の出来ない、しかも甚だ困難な労作」による教育論、トルストイの《理想を実行する》思想によって、西尾実は「実践的、行為的真実」に目覚めていったのであった。

§ 3 世阿弥の能楽論への傾倒

こういった「実践的、行為的真実」による教育思想をさらに深めていくのに力となったのが、世阿弥の能楽論である。

西尾実は1918(大正7)年30歳の時に、松本女子師範学校教諭に任ぜられ、東京から信州に帰ってきた。松本女子師範学校で国語・漢文・教育学を担当し、徒然草・世阿弥・芭蕉の研究を始めたことが、年譜にある。さらに世阿弥の月例研究会を上田南小学校で行い、また各地教育会で講義もしたという⁵⁴。

ところで、世阿弥の能楽論は、一子相伝の書として遺されたために、1909(明治42)年吉田東伍校註「能楽古典 世阿弥十六部集」(能楽会)によって学会に紹介されるまでは、観世家・金巻家などに秘蔵されていた。この吉田校註本を西尾実は、1912(明治45)年に読んだのであった。そして彼の世阿弥の能楽論を読んだの最初の感想が、1919(大正8)年に書かれている。研究会の成果を問うたのである。それが、「初心不可忘」である。

この論考の冒頭で西尾実は、「世阿弥十六部集」のうち(現在は、21の能楽論書が見つまっている)、「風姿花伝」を取り上げて、世阿弥の教育の「意義と力」を考えると述べている。

「風姿花伝」は、《第一 年来稽古条々・第二 物学条々・第三 問答条々・第四 神儀・第五 奥儀・第六 花修・第七 別紙口伝》からなるが、西尾実が特に注目するのは、《第一 年来稽古条々》である。これは年齢に適應した稽古の注意であり、七期に分けられている。西尾実は各期の稽古の注意のうち、次の箇所に傍点をうっている。

「七歳一打まかせて心のまゝにせさすべし。

十二三より—この花はまことの花にはあらず、たゞ時分の花なり。

十七八より—一期の堺今なりと、生涯にかけて能を捨てぬより外は、けいこあるべからず。……（以下略）」⁵⁵

西尾実はいずれを引用した後、次のようにまとめている。

「彼は『誠の花』を磨き出さんことを旨として、『時分の花』と区別して考へた。十二三及び二十四五の自然的優秀は真の芸能の優秀ではなく、これを以て安んずれば却つて真の境地に達する障害になる。また十七八は自然的身体的不利の時期であることと、他人の批評に喜憂する年頃であるために、これまた進歩のための警戒期である。三十四五まで如何なる時期も専念に刻苦して自然的優秀を鍛練し、真実な芸能を体得すべき準備を遂げなくてはならぬ。そして四十歳以後に遣つた物が真実なものである。」⁵⁶

これらは、一言で言えば、生涯の学びの道であった。西尾実は言う。

「彼はいふ『初心不可忘。時々初心不可忘、老後初心不可忘。』と。彼にとっては一生涯即ち『学び』であつた。幼くしては幼くしての学びあり、老いては老いての学びあり、時々刻々、新鮮謙虚の心を持して歩みたまゆまゆこと、それが能の道であつた。……彼は『劫の入る』（修行の年劫を積むこと：引用者注）ということをも能の稽古の要点とした。それには諸道諸事を一切放棄して、能そのものゝ中のみ生きなくてはならぬ。能に生き能に死ぬ覚悟がなくてはならぬと信じた。『非道を行すべからず』はその精神を言ひあらはしたものである。」⁵⁷

こうして西尾実は、世阿弥の能楽論から次のように考えるに至つた。

「私はかくの如く古い教育を信じ、古い教育を行はんと願ふ者である。古き道がある故に初心があるのである。……私は世阿弥に学んで、『初心不可忘、時々初心不可忘、老後初心不可忘』を以て心としたい。」⁵⁸

常に初心を忘れず、生涯稽古の念でたゆまず歩み続けること、これが西尾実が世阿弥から学んだ教育思想であつた。

§ 4 行的認識教育論の誕生

国学の復古精神やラスキン及びトルストイの思想、世阿弥の能楽論などに触発されて、次第に形成されてきた西尾実の教育思想は、1923(大正12)年7月の論考「教育の豊裕性(ゆたかさ)と確實性(たしかさ)」に至つて「行的認識」というものとして結実した。

西尾実は、大正時代の新教育運動を浮薄な流行としてまねをするだけの「気分教育」を批判して⁵⁹、伝統教育の重要性を説いている。西尾実は「教育の豊裕性(ゆたかさ)と確實性(たしかさ)」の中で、山本鼎の始めた自由西運動などの新しい教育が切り開いた「ゆたかさ」を認めつつも、感情の上にも意志の方面にも「たしかさ」というものが乏しいとして、次のように言う。

「思想があつて始めて行動があるとのみ考へないで、行動によつて新しい思想が生まれてくるといふことを自覚することである。

東洋人、殊に我々の祖先はすでにさういふ原則を示してくれてある。理性で認識する世界の外に、実行実践でのみ認識される深い世界の存在することを教へてゐる。思想は

実行の前提としてのみ尊いのではない。……思想は思想として、心は心として究極の価値を有っている。そしてさういふ深い思想や心は実に「行」によつて新たに拓かれるものであることを譲らなくてはならぬ。その行的認識の世界を開拓することが、明治以後の教育に遺忘された一面であつた。「思想から行動を」それだけしか考へてゐなかつた教育の上に「行動から思想を」といふ一原則を実現してゆくことが、真に人間としての「たしかさ」を児童の上に得させて行く新教育の完成ではなからうか。

我国能楽道の大天才世阿弥の教育はさうであつた。……行的認識の世界を有ち、行的認識の道を拓くことによつて、単なる知識でない、そして哲学も宗教も渾一した智慧を体得する。」⁶⁰

この考えは、明治以来の性急な近代化へのアンチテーゼであつた。この論考の冒頭に、西尾実は次のような注釈を付けている。

「この、新しい確実さの要求は、やがて『理論から実践へ』という明治以来の教育方法のほかに『実践から理論へ』という方法を加えるべきだという考え方に達し、さらに、われわれの近代文化が『文化から生活へ』という一面的努力にすぎなかつたことを反省して『生活から文化へ』という一面を開かなくてはならないという思想に達した。でないと、日本は欧米文化の植民地になり終わる。いかに乏しくとも、われわれの『生活から文化へ』の道を開くことによつて、はじめて西欧文化をとり入れても、それをわれわれの文化成長の栄養たらしめることができるであろう。」⁶¹

この「実践から理論へ」・「生活から文化へ」という考え方は、その後の西尾実国語教育論を貫く根本的な発想となっていく。第2・3・4章で詳述するが、素読を強調する読方、子どもの綴方から調査して形成された綴方作文教育論、言語活動主義など、すべてこの「実践から理論へ」・「生活から文化へ」という発想に支えられている。

この「実践から理論へ」という理念を深く掘り下げたのが、1923(大正12)年から翌年にかけて発表された「伝統教育研究」という論考である。

まず西尾実は、伝統教育を次のように定義する。

「維新後の欧米から移入された教育が伝統教育考察の対象にならぬは勿論、或は平安朝に、或は江戸時代に僅かな時期の間行はれたやうな、漢風直訳の学校教育も其直接対象にはならぬ。国民生活の長い長い変遷の間、絶えず執り行はれて来た年季奉公や、古い芸道の稽古に発揮された教育力等が、私の考へようとする伝統教育である。」⁶²

そしてこれらの伝統教育に通じる一般性として、明治維新後大正末期までの「新教育」と著しい対立をなすものは、「知」と「行」の先後関係であると主張している。西尾実は言う。

「維新後の新教育では、教育の全体についての考に於ても亦その教科教科の方法に於ても、「行」が究極の目的であつて、「知」はその前提であることが動かすべからざる原則と考へられた。……綴方に於ても図画に於ても、病氣見舞文の如何なるものたるかを知らしめて後これを実作せしめ、形体や陰影を如何に描くべきかを教へてそれを応用実習させる事が疑ひの余地もない当然な順路であつた。……

しかも此如き考方は、現在では既に存在を許されるべきものでは無く、単なる知的認識に比して、実践的認識が如何に広く深く且確かであるかが認められて来た。

それと共に『知』と『行』の先後関係が変改され、更にその本質的考察が変化を来しつゝあることを見逃してはならぬ点である。」⁶³

具体的には世阿弥の「生涯稽古」で説明している。

「彼の生涯稽古の依つて来る所は、単に稽古は生涯なすべきであるとするのみでなく、『生活』を以て果さなくてはならぬとする思想に出てゐる。……能を為す間のみでなく、日常の生活そのものから磨成される心が最大事であつて、総ての能はその一心につながれて生彩を生じて来ると為している。……」

古人達の『この道でものをいほう。』とした集中や『生活から心を生まう。』とした嚴肅性は、今日に於て特に尊く慕はしく思はれるのである。」⁶⁴

このように西尾実は、西欧直輸入型の文明開化を成し遂げた明治大正期の「理論から実践へ」・「文化から生活へ」という方法論を否定して、「実践から理論へ」・「生活から文化へ」という方法論を主張したのであった。ここにあるのは、余りにも急速な開化を成し遂げようとした結果、「外形と表面を修飾することにしか用ひられない」⁶⁵文化を生み出した日本の跛行状態に対する問題意識である。明治大正期の知識人達が問題にした外発的な開化の弊害を、教育の方面から問うたのであった。

第4項 第3期・完成期 《1926(大正15)年から1929(昭和4)年まで》

行的認識の教育論の土台をほぼ作り上げていた西尾実は、1926(大正15)年から成蹊高等女学校で教鞭をとることによって、行的認識の教育論を一応まとまった形にすることができた。それには主に二つの理由がある。第一に、成蹊学園は鍛練主義の自力教育を展開する独自の教育実践を展開していたからである。第二に、成蹊学園で道元を研究する機会が与えられたからである。

こうして西尾実は、行的認識の教育論を中核とした国語教育の書物を昭和初期に世に問うことができたのであった。それが、『国語教育の諸問題』（昭和3年）、『国語国文の教育』（昭和4年）である。これらの書の中で、西尾実は、行的認識の教育論を指導過程に具体化した国語教育論を展開する。

§1 成蹊学園における道元研究

西尾実は、1926(大正15)年から成蹊高等女学校専攻科主任となって教えることになった。成蹊高等女学校は、中村春二（なかむら・はるじ／1877・明治10年～1924・大正13年）が独自の教育を展開した成蹊学園のうちの一つの学校である。中村春二は成蹊学園において、禅宗の僧堂教育に発想を得た鍛練主義の自力教育を展開した。成蹊学園は、一般に大正自由教育期の新学校の一つに数えられる。しかし、成城学園や千葉師範学校付属小学校などの新学校が欧米教育論を原理としていたのに対して、成蹊学園は東洋的な禅の理論をその原理としていた点で異質であった。

中村春二は、まず1906(明治39)年4月に学生塾成蹊園を開いたのを手初めに、1912(明治45)年4月には成蹊実務学校を開校、さらに1914(大正3)年4月に成蹊中学校を、1915(大正4)年4月に成蹊小学校を、1917(大正6)年4月に成蹊女学校（1921・大正10年には成蹊高等女学校になる）を、1917(大正6)年4月に成蹊実業専門学校を、1925(大正14)年4月（中村春二の死後）に成蹊高等学校を、続々と開校していった。これらを総称して、成蹊学園と呼ぶ。

成蹊学園では、鍛練主義の教育が目指されていた。例えば中村春二は、岡田式静座法に座禅の精神を加味した凝念法という独自の精神統一法を作り出した。毎日始業前30分、長いときには1時間、この凝念法を児童・生徒及び教師に行わせた。そして、夏には綿入れを着て、冬には裸体で、これをするということまで行わせた。また夏休みを設けず、炎暑のさなかにこそ心身を鍛え学習しなければならないとした。さらには断食・徹夜会・寒中水泳なども実施した。こうして成蹊学園では、自力で学ぶ土台になる気力の養成を図ったのであった⁶⁶。

ところで、中村春二は最後に高等学校を開設するとき、西尾実を招こうとした。その使者として、私立淑徳高等女学校において1916(大正5)年から1918(大正7)年まで西尾実と同僚であり、その当時成蹊高等女学校校長であった奥田正造が、選ばれたのであった。西尾実は次のように、1921(大正10)年12月末の奥田正造の言葉を回想している。

「『こんどは成蹊学園長中村春二先生の使者を兼ねて参りました。その旨は、成蹊学園では明後年から高等学校をはじめることになっています。ついては、ぜひあなたを迎えたいから明年4月から中学校にお出を願って、高校開設の準備をしていただきたい。』ということでした。……わけても成蹊学園に迎えられないということは、わたしにとっても喜ばしいことでしたが、実はその前夜、松本女子師範をやめて信濃教育会の雑誌編集主任になるということをお引き受けした直後でありましたので、この際はおことばには従いたいけれども、不可能である旨を答えました。……」

また、そのころ成蹊高女の校長は中村春二先生で、中村先生も専攻科で『徒然草』を生徒たちと一緒に読んでおられるということを知ったわたしは、松本から上京したついでに中村先生の『徒然草』の教室を見学したいとお願いしたところ、先生はそのかわり一時間僕と話したいというので、『徒然草』や教育についてのいろいろお話しあいをしたことがありました。』⁶⁷

この回想で分かるように、西尾実は中村春二の成蹊学園に迎えられることをことさら喜んでた。さらに中村春二とも歓談して、『徒然草』や教育についての意見を交わしたというところに注意しておきたい。これまで述べてきたように、西尾実は行的認識の教育を学校に再生したいと望んでいた。西尾実が理想とするその教育を、中村春二はほぼ実現していたのである。成蹊学園に西尾実を推薦したのは、中村春二と東京帝国大学国文学科で同級であった垣内松三であったろうが⁶⁸、先に述べたような事情があって、高等学校の開設を手伝う話は流れた。

中村春二の死後、成蹊高等女学校の後を継いだ奥田正造は、中村春二の精神をよく受け継ぎ、茶道・仏典を重視した教育を展開した。西尾実は中村春二の死後、1925(大正14)年12月31日付けで成蹊高等女学校専攻科主任に発令され、奥田正造のもとで教育実践を始めることになる。ここで西尾実は、僧堂教育の原理に基づいた鍛練主義教育の実際に触れることになった。

成蹊女学校および高等女学校は、次のような中村春二の女子教育の理念によって運営されていた。

「世間では往々、女子の教育は、男子の場合よりもは棄なものゝやうに考へられ、実際男子のそれよりは手ぬるい教育が女子の上には施されて居るやうに思はれる。けれど子供の教育者たるべき女子を作るには、其の教育は、男子の場合よりは一層鍛練的でなければならぬ筈である。』⁶⁹

このような方針のもと成蹊女学校（高等女学校）では、茶の湯、謡曲、仕舞、なぎなたを正課にして心身の鍛練を行い、僧堂教育の行を取り入れて精神力を涵養した⁷⁰。中村春二の死後、奥田正造が校長になっても基本的な方針は堅持されたのであった。

西尾実は、こういう鍛練主義的教育の実際に触れ、さらに奥田正造の勧めで道元の研究に踏み行っていく契機を与えられたのであった。西尾実は言う。

「『典座教訓』や老子は奥田先生のお奨⁷⁰めでわたしが勉強しながらはじめました。…わたしの研究は成蹊の典座教訓講義の必要にせまられるまで何もしていませんでした。信州にいて、徒然草や『世阿弥』の研究をしながら、それらの根底をなしている中世的なものの源流は道元にちがいないと感じながら、道元研究にまだ着手していなかったわたしが、永平清規を読み、その一編『典座教訓』の注解を作るようになったのは、成蹊の教室の人となったおかげでありました。」⁷¹

こうして西尾実は、自らの道元研究を進め、さらに行的認識の教育論を深めていくことが出来たのである。この成果を結実させたのが、1928(昭和3)年の『国語教育の諸問題』である。

この書は、中学校・高等学校の国語科教員免状取得のための検定試験受験者を対象とした講座である。成蹊高等女学校専攻科教授西尾実著とある。1928(昭和3年)1月から12月まで毎月、文献書院から配本された⁷²。さらに、この講座は紙型が流れ出て、平凡社内受験講座刊行会から1930(昭和5)年10月に合冊本として世に流布したのであった。全部で12講あるが、その第1講「素読について」において、西尾実は次のように新教育を批判する。

「……個性を擁し、独創を叫び、自由を唱えて、前人未踏の境を開拓するかのよう
に呼号した新教育は、一時は如何にも目覚ましいものに相異なかつた。しかし、今となつて省れば、さういふ教育によつて、真にどれだけ個性と独創と自由とが尊重され、達成されたであらうか。彼の花々しかつた創造教育の流行は、実は安易な児童心理への迎合と、皮相な泰西教育の模倣に過ぎなかつたのではあるまいか。……

かくの如き反省と同時に、吾等の心眼に新たに映じ来るものは、一見古ぼけたやうな、そして平凡で単調な明治以前の教育である。……花々しく賑はかしかつた所謂新運動から一步を退いて、謙虚に自己本然の姿に立ち、静に真実の道を歩まうとする者にとつては、かういふ古いものの中のみ、真に新しい生命のあるものが見出されるやうに思はれる。」⁷³

まず西尾実はこのように新教育を批判して、明治以前の古い教育を新たに見直そうと提言したのであった。そして、この古い教育について次のような教育的意義を認めている。

「思想は思想として、心は心として、究極の価値をもつてゐる。そしてさういふ深い思想や心は、只行為によつてのみ開拓し出される。ここに行為は単に『業』（わざ）として功利的意義以上に、『行』（ぎょう）としての深い道的意義を与へられる。然してこの『行』によつて證せられた思想のみが、真に知慧と名づけられるべき、たしかな、生きて働く、人格的な力である。従つて、この真知を拓くべき『行』は、決して単なる功利や興味から出て来るものではなく、己を空しくした純一な求めの心から来る全心身の力の集中である。禅堂の修行を始め維新以前の我が国の諸道諸芸の教育には、凡てこの『行』によつて證入する」といふ精神が根本になつてゐた。あの能楽の大成者世阿弥の子弟教育法にしても、『生涯を暮』させることが、能の奥処を体得させることであつた。

……かうして「ゆたかさ」を増すと共に、一面放漫に流れ来つた教育に、更に精神的気風を加へ、児童の中に、謙遜な、真面目な、忍耐強い傾向を養ひ、人格的な「たしかさ」を培つてゆかうとすることは、この新しい教育を、その真の方途に於て完成する所以であらうと思ふ。」⁷⁴

このように西尾実は、禅堂修行や世阿弥の子弟教育法を例にしなが、新教育にかわる古くて新しい「行的認識の教育」の意義を説いたのであった。ここで説いていることは、先の「伝統教育研究」（1923・24/大正12・13年）の趣旨とほぼ同じである。しかし、この「国語教育の諸問題」（1928/昭和3年）では行的認識の教育論に自信をもって、その意義を論じている。このように西尾実がゆるぎない自信を持ったのは、次の二つの理由によるだろう。第一に、成蹊高等女学校専攻科での授業の必要にせまられてした道元の僧堂教育の研究（広くは、唯識論の研究）によって、行的認識の教育に理解を深めたこと。第二に、成蹊学園の実践を目的に当たり、行的認識の教育の実践的妥当性に確証を得たことである。西尾実が成蹊高等女学校専攻科に赴任したことによって、行的認識の教育論を一層確かなものにしていく契機を得たのであった。

§2 指導過程レベルの具体化1 - 素読 -

こういう行的認識の教育論を、国語科教育の指導過程レベルまで具体化したのが、「国語教育の諸問題」の特色である。この書では、読方における素読と、綴方における推敲とを行的認識の教育論の具体化だと見ることが出来よう。

まず素読について、西尾実の考えを考察してみる。

西尾実は、素読を次のように説明する。

「素読は、江戸時代、藩学及寺子屋に於て、四書五経等の教授に際し、字義の解釈を教へることなく、反復音読させた方法の名称であつて、まづ一単元を習つて読み、次にひとりて読み、更にまた師の前に出て読むといふやうに、暗誦するまでも反復読誦しては次の単元に進み、やがて一巻を了るといふやり方であつた。」⁷⁵

西尾実が述べたように、素読は江戸時代の藩学寺子屋における漢文教育法であつた。それが学校教育においても、明治10年代まで主要な教育方法とされていた。里美実と言う。

「訓点を施した書物を間にして、教師と生徒が対座する。教師は文字の順序を棒で示しながら、短い一節をゆっくりと読下して聞かせる。子どもは習った一節を復誦し、あとは一人で、それを暗記するまで繰り返して読む（ドーア『江戸時代の教育』118ページ）。読む教典がシナ語の「大学」から英書の翻訳にかわっただけで、新しい小学校も多くはこの教育方法を踏襲した。「算術でも地理でも先ず此の方法形式で教はつたものだ」（毛利代三郎『佐賀県教育史』下145ページ。）……

こうした教育方法の欠陥は、守旧派の教師さえも認めざるをえないところであつた。師範学校出の教師たちがやってみせる新しい一斉教授法の問答法に、彼らは目をみはつたのである（宇野東風『我観熊本教育の変遷158ページ』）。10年代においていち早く流行する開発主義教授法も、こうした注入主義教育方法に対する反動である。」⁷⁶

このように、幕末から明治10年代まで主要な教育方法であつた素読も、明治10年代に欧米の教育學理論が実践されてくると、「旧弊の一として遺棄せられた」⁷⁷のであつた。

とはいえ、明治の中頃までいくらか残つていたようである。谷崎潤一郎(1886・明治19年

～1965・昭和40年)は、自分の少年時代には寺子屋式の塾があって、小学校へ通う傍らそこで漢文の素読を習ったという⁷⁸。また中国史学者貝塚茂樹・物理学者湯川秀樹・中国文学者小川環樹らの兄弟は、母方の祖父小川駒橋に、小学校入学前から漢文の素読を習った。1910(明治43)年の春から始めたというが、貝塚茂樹によると、「父がわたしたち兄弟に素読をやらせたのは、当時非常にまれな、革新的なことで、一般から遠い、忘れられたものだったのです。」⁷⁹という事情であったらしい。このように明治末期には、素読はほとんど忘れ去られた教育方法であった。

そういう素読を西尾実は、大正末期から昭和初期にかけて復活させることを説いたのであった。しかし、単なる復活ではない。西尾実は、反復熟読によって直感的理解が深まるという素読の意義に気付き、これを読みの方法論として再生させようとしたのである。すなわち、読みの補助としての簡単な語釈を加えた反復熟読を、解釈や批評の基礎となり出発点となる全体的直感を成立させる素読として位置付けたわけである。素読は、《素読・解釈・批評》という一連の読みの過程の出発点に置かれることによって、新しい生命を吹き込まれたのであった。

ところで、西尾実が素読に注目するに至った理由としては、一つには曾祖父西尾善右衛門(1876・明治9年没)が漢学者だったということがあろう。西尾善右衛門は、郷村帯川の優れた手習いの師匠として知られていた。この曾祖父については、西尾実はよく話しに聞かされていたようである⁸⁰。したがって、素読に共鳴する土台があったと言えそうである。

もう一つ重要なことは、賀茂真淵や本居宣長が古典研究について反復熟読を強調していることに、西尾実は心を打たれていたということがある⁸¹。例えば本居宣長は、初学の道しるべとして書いた『宇比山踏』で次のように言う。

「いづれの書をよむとて、初心のほどは、かたはしより文義を解せんとはすべからず、まづ大抵にさらさらと見て、他の書にうつり、これやかれやと読ては、又さきによみたる書へ立かへりつゝ、幾遍もよむうちには、始に聞えざりし事も、そろそろと聞ゆるやうになりゆくもの也。」⁸²

本居宣長は、徹底して読み抜くことによって初めて書物の理解が深まることを、体験を通して知っていたのである。西尾実は、卒業論文で賀茂真淵や本居宣長の学問の方法を知る中で、反復熟読の意義に気付いていったのであった。

さて、素読を実行するにあたって、西尾実は根底となる条件を三つ挙げた。

- 「(一) 材料が反復読誦に値すべき意義を有するものなること。
- (二) 従つて教授者がその材料に対して尊信を払ひ、熟達を有し居るものなること。
- (三) 方法上からは、解釈批評等、知的作業の前に、反復読誦、実践的識得を期するのなること。」⁸³

さらに西尾実は、素読の意義を次のように述べた。

「読んで読んで文中の疑義が恰も硝子窓の暗翳のやうに見え来つた時、その暗翳を除去することも、やはり読むことであるといはねばならぬ。古い素読教育の中に潜む永遠の意義はこの点に存立する。そして又国語教育に於ける『解釈』の位置及意義の如きも、この如き基礎の上に立つて始めて明かにすることが出来るであらう。」⁸⁴

こうして西尾実は、松本女子師範学校や成蹊高等女学校、第二東京市立中学校で教鞭を取っている時代(1918・大正7年～1933・昭和8年)には、「十回予習読み」を課したと言う⁸⁵。

この結果、次のような確信を持つに至った。

「一読の印象の尊重が読者の一時的興奮にすぎなかったり、読者の主観的条件による色眼鏡的現象の参加にすぎなかったことが発見されるにつれて、つまり再読三読を重ねるにつれて、そういう興奮や着色の減退とともに、表現性の真実があらわれてくるという落ちつきを得て、教材である作品の構造が立体的に分析され、読解の普遍性と客観性が得られるものであるという経験を積むことができました。」⁸⁸

反復熟読によって、「表現性の真実があらわれて」き、「作品の構造が立体的に分析され」、「読解の普遍性と客観性が得られる」という指摘は、重要である。西尾実は、この反復熟読する素読の段階を讀みの過程の基礎に据え、その上に解釈と批評の段階を定位した。したがって、素読における讀みの深さこそ、その後に展開される解釈と批評の妥当性を左右するのである。こうして行的認識の原理から導かれた素読が、讀みの過程を主導した。

§ 3 指導過程レベルの具体化 2 - ラフカディオ・ハーンからの示唆 -

次に推敲について、西尾実の考えを考察してみる。

西尾実は範文模倣作文教育を批判して、明治末年から自己の真実を披瀝する作文教育を始めた。しかしそれも、大正10年前後には行き詰まりを見せた。すなわち、主観的・個人的な表現に安住して、客観的な表現力の鍛練を怠るに至っているのではないかという指導者としての深刻な自己反省が、西尾実の胸に去来したのであった。このような問題を感じていた時に、進むべき道を照らしてくれたのは、ラフカディオ・ハーン (Lafcadio Hearn 1850~1904) の“On Composition” (制作論) という論考であった。西尾実はこれによって、推敲が客観的な表現を可能にすることを知ったのであった。

西尾実は、1922(大正11)年に文部省で師範学校付属主事の会議が開かれたとき、丸善書店でたまたまラフカディオ・ハーンの講義集を手にした⁸⁷。それが“Life and Literature”であった。この本は、ラフカディオ・ハーンが将来作家になろうとしている学生のために、東京帝国大学英文科で1896(明治29)年から1902(明治35)年にかけて行った講義を集めたものである。講義は毎週9時間続けられた。英文学概論が3時間、作品講読が3時間、断片的講義が3時間であった。このうち断片的講義がまとめられたものが、“Life and literature”である⁸⁸。これは、当時横浜の総領事をしていた Mitchell McDonald が学生たちの筆記を借りて編集したものを、コロンビア大学教授の John Erskine (Ph.D. Professor of English) が再度編集し直して、ニューヨークの Dodd Mead and Company から1917年に出版したものだ。全部で393ページ、23章から成る書で、この第3章に、“On Composition”がある。この論考は5節から成る。第1節の終わりで、ラフカディオ・ハーンは文学制作の要点を次のように述べている。

“I begin by asking you to remember that the principles of literary composition of the highest class must be exactly the same for Japan or for France or for England or for any other country. These principles are of two kinds, elimination and addition - in other words, a taking away or getting rid of the unnecessary, and the continual strengthening of the necessary. Besides this, composition means very little indeed.”⁸⁹

(一流の文学制作の原理は日本にとっても、フランスにとっても、イギリスにとっても

或は他のどの国にとっても、全く同一である筈だ、ということを諸君にわすれないようお願いして私の話を始める。こういう原理は二種類、即ち削除と添加（換言すれば、不必要なものを取り去ること即ち排除すること、及び必要なものを絶えず強化すること、である。これ以外に創作はほとんど言うべきものはない。）⁹⁰

ここに明らかなようにラフカディオ・ハーンは、文学制作の世界共通（一般的原理を「elimination and addition（削除と添加）」だとしている。「for any other country（他のどの国にとっても）」同一だという所に注意しておきたい。特殊な原理ではないというラフカディオ・ハーンの認識であった。

さらにラフカディオ・ハーンは、第2節で次のように文学制作の要諦を説く。

"A fourth and a fifth writing will involve an astonishing number of changes. For while engaged in this tiresome work, you are sure to find that a number of things which you have already written are not necessary, and you will also find that the most important things remaining have not been properly developed at all. While you are doing the work over again, new thoughts come; the whole thing changes shape, begins to be more compact, more strong and simple; and at last, to your delight, the feeling revives—nay, revives more strongly than at first, being enriched by new psychological relations. …… After one or two further remodellings it will be perhaps the very best that you can do, and will give to others the same emotion that you yourself felt on first perceiving the fact or the object. …… And this is the first thing essential in any kind of literary composition. It is drudgery, I know; but there is no escape from it." ⁹¹

この部分を西尾実に取り上げて、次のように翻訳している。

「が四度書き、五度書きしてゐる間に、驚くべき変化が生じて来る。といふのは、これまで書いて来た事柄は大部分不必要であつたり、最も重要な部分が少しも適当な展開を得てゐなかつたりしたことに気がつくからである。かういふ事を繰り返して繰り返してゐる間に、新しい思想が湧いて来て、全体が形を変へ、一層力強く、緊密に、単純になる。そして喜ばしいことには遂に感情が再生して来る。しかも最初経験した時よりも、一層有力に新しい心理的関連を以て豊富にされつつ蘇つて来る。……その上更に二回の修正を施せば、恐らく諸君の力一杯のものが出来上がるであらう。そして初めその事実又は対象を認めた時、諸君が感じたと同様の情緒を他人に与へ得るであらう。……苦役には相違ない。然し、どうしても逃れることの出来ない、文学創作の要諦である。」⁹²

西尾実は、ラフカディオ・ハーンの記事を忠実に訳している。西尾実はこれによって、「文学制作を教育及び理論的修得によらないで、実習実作の上に基礎づけよう」⁹³とする考えを教えられたのであった。そして次のように言う。

「植物の種子にも比すべき最初の記録が、添削に添削を重ねた苦役的労作を通じて、適当な展開を遂げ、かくて文学的形象を成立せしめる……」⁹⁴

つまり「あくなき実習と、ひたすらな労作」⁹⁵によってのみ文学制作が可能になるというのである。これは西尾実にとっては、行的認識の教育論と同様な考え方であった。「添削と削除」の徹底した反復によって客観的な表現を生み出そうとするラフカディオ・ハーンの「制

作論」は、徹底した鍛練によって真実のものを作り出そうとする西尾実の行的認識の教育論と、ほぼ同質の考えかただったのである。

しかもラフカディオ・ハーンの論は特殊な原理ではなく、“the same for Japan or for France or for England or for any other country”という万国共通の原理であった。それだけに西尾実は、ラフカディオ・ハーンの「制作論」を大変な感激と共感をもって吸収したのだと言えよう。作文指導に行き詰まっていた西尾実には、きわめて時宜を得た示唆を与えることとなった。西尾実は言う。

「生徒をして主観的隘路に彷徨せしめてゐるのは、全くこの添削の真意義に目覚めてゐないからであることに気づいて来た。そして作文の教授が、彼等の内生活に立脚し、彼等の主観的な光景を表現することであるといふ大道に立つたまま、その文に客観性を有せしめる迄の展開と、そのための労作とを要求し得なかつたのが新しい作文教授の弊所であることに気づいて来た。」⁹⁶

そして西尾実は、客観性を有する作文を綴らせるための切り札として、推敲を重視するようになったのであった。推敲の期するところとして、西尾実は次の二点を挙げている。⁹⁷

(1) 添加することによって主題を分化発展せしめるか。

(2) 添削変改することによつて各要素を有機化し体系化して、主題的統一を計るか。

かつて綴方教授においても自己訂正という方法は行われていた。しかしそれは、文の一回の書き下ろしを本体として、それに対する簡単な修正の意味にしか考えられていなかった。多くの児童・生徒や教師は、一回で書き上げることが良しとしていたと言う⁹⁸。西尾実のいう推敲は、これとは全く違って、全面的な書き換えであった。

こうして西尾実は作文教育の第三段階を切り開いて行った。すなわち、範文模倣の第一段階、自発的主観的表現の第二段階から、主観性に客観性を付与する第三段階に発展させて行ったのであったのである。

以上、行的認識の教育論の指導過程レベルでの具体化として、読方における素読と綴方作文における推敲を取り上げ、考察した。

§ 4 行的認識教育論の完成

「国語教育の諸問題」は、中学校・高等学校の国語科教員免状取得のための検定試験受験者を対象としたものであったために、広範な読者を得るところまではいっていなかった。そこで、この「国語教育の諸問題」を原形にしてさらに精練し、一般向けに刊行されたのが1929(昭和4)年11月刊の「国語国文の教育」である。この書において西尾実の行的認識教育論は、完成したと見ることができよう。

本書の企図するところは、「序」の次の言葉に示されている。

「この書は、文学語学に関する新学説の紹介でもなく、またそれらに関する新しい研究報告でもない。ただ、私がこの十数年来従事し来たつた国文学研究と国語教授の体験から、自己の研究方法を省察し、これによつて国語教育の立場を確立しようとした一の試図に過ぎない。……私の試図は、この国語教授に於ける『力としての立場』を、新たに考察の対象として展開させ、これによつて教授の諸作用を基礎づけ、更に出来得るならば、かくの如き立場の確立によつて、国語国文学に於ける私の研究に、一生面を開拓したいといふ念願に出づるものに外ならぬ。」⁹⁹

「力としての立場」とは何か。それは西尾実の「序」に述べる所によれば、教授方法や教材研究、学習心理研究、教育測定などを成立させ基礎づける「有力な立場」であり、「教授作用としての教師の力の問題」であった。西尾実自身はこの「力としての立場」を、次のようにして獲得したという。

「嘗ては一学究として又一教師として、泰西の学風を仰慕し、あくまでその基調たる合理的自由思想的立場によつて『あるべき生活』を求めようとした私が、乏しい乍ら、人生に於ける、又教育に於ける経験を重ねるに従つて、さういふ根本的な要求は、却つて古い東洋的な行き方によつて充されるものであることを思ふようになって来た。……今まであまりにも平凡且つ縁遠いものにしか見えなかつた古人の生活が、実は最も普遍的な人間的体験と深い知慧の結晶であつたことが会得されて来た。」¹⁰⁰

「あるべき生活」を泰西の学風に求めていったところ、実はそれが古い東洋的な行き方によって充たされるものであったというのは、大変面白い。外へ理想を求めて、内にある理想に気付いたと言うべきか。かくて西尾実は、次のように言う。

「私が新たに現在の国語教育に導入しようとした所は、かくの如きわれわれの祖先によつて、あらゆる認識の方途を尽した上に、真理体得の唯一の道として遺された『生涯稽古』の覚悟であり、更にこれを貫く行的精神の確立である。……

維新後新たに移入せられた原理方法が、真理の認識に於いて、人間の教育に於いて、遂にその限界を示し、一層根源的な或るものが求められ来たつた今、更に新たに何人もこの全人的鍛練を基礎とする行的方法の深さ確かさを肯認せざるを得ないであらう。」

101

このように本書には、西尾実が明治末年以来およそ20年近くにわたって探究してきた国語教育論が、結晶している。西尾実が、1912(明治45)年7月の前掲「天才教育」で、「教育の意義を欧州の進歩せる学校に求めんとすべからず。自己のうちなる理想においてこれを見出すべからず、」と述べた24歳の時の青春の志の具体化であった。西尾実41歳のことである。

ところで、『国語国文の教育』(Aとする)は、前掲『国語教育の諸問題』(Bとする)を土台にしてなつたものである。試みに、AとBの目次を比べてみよう。

B 1928年	A 1929年
1 素読について	一 方法的体系
2 解釈及び批評	1 行的方法
3 教材及び教材研究	2 基礎経験
4 国語教室	3 読む力の基礎
5 読む力の基礎としての綴方	4 読む作用の体系
6 作文教授の体系	素読
7 主題の展開と推敲	二 解釈
8 教室雑記	三 批評
9 国語観念の純化と国語の愛	二 文学形象の問題
10 文学と教養	1 文学形象の概念
11 国語教育の意義	2 文の主題とその展開

一	主題と構想
二	叙述
三	国語の愛護
四	国文学と教養
五	国語教育者

これらの比較検討は、石井庄司の研究¹⁰²に詳しい。今その要点を挙げれば、次の三点である。

第一に、全体としてはAはBをほぼ踏襲して構成し直され、加筆されたものである。

第二に、Aの「一 方法的体系」・「三 国語の愛護」・「四 国文学と教養」・「五 国語教育者」は、Bに少し加筆されたものとは言え、趣旨にはほとんど変更は無い。

第三に、Aの「二 文学形象の問題」が、Bから大幅に書き換えられている。

これで分かるように、「文学形象」に関する論述以外は、ほぼBで完成していたと見てよい。したがって本稿で扱っている行的認識の教育論は、BとAの間には大きな違いはないと見てよい。しかし構成が精練され、論述が詳しくなったことによって明らかになった問題もある。それは、学習における概念や教材の配列順序である。今まで《一般から特殊へ》という配列順序であったのを、《特殊から一般へ》という配列順序に変えようというのが、西尾実の主張の趣旨であった。西尾実は、《一般・特殊》という言葉を用いていないが、主張していることは、現代の教授・学習で言う《一般・特殊》の問題である。Aにおける第3章「国語の愛護」で、西尾実はこの問題について論じている。

西尾実は、まず当時1918(大正7)年度から1932(昭和7)年度まで使用されていた国定第3期国語教科書「尋常小学 国語読本」-ハナハト読本-巻1を使った研究授業を素材にして、《一般から特殊へ》という配列順序の問題を指摘している。授業は小学校1年生で、教科書の「ハナ、ハト・マメ・マス、ミノ・カサ・カラカサ」という単語教授を終えて、「カラスガ キマス。スズメ ガ キマス。」という最初の文章を教えるところであった。教師は児童が平素見慣れているカラスの姿を想起させた後、教科書の文章を口述させようとしたところ、どの児童も「カラスガ キノエダニ キマス」、「カラスガ ヤネニ キマス」、「カラスガ ミチニ キマス」などと言って、どうしても「カラス ガ キマス」とは言ってくれなかったという。西尾実はこの事実から次のように言う。

「……文部省の尋常小学国語読本は、その出発点に単語を置き、ついで単語と単語とを結合した連語を出し、つぎに文法的要素の簡単な文に進むといふ体系を採つてゐること、恰も言語学文法学に於ける構成論の説く処のやうであるが、この順序が果して児童心理に適應したものであるかどうかといふ疑問に逢着せざるを得なかつた。……

……児童心意の発達に応じた国語教授の順序を立てようとし、又言語的表現の本質的展開に応じた教授たらしめようとするれば、単語教授から文章教授に進むといふ意図に立つよりも、简单なる形態の文から、要素的に分化し複雑化された形態の文の教授に進まうとすることが妥当であるといはねばならぬ。」¹⁰³

こうして西尾実は、当時の国語教科書の在り方を《児童心意(心理)の発達》の観点から問い直したのである。1904(明治37)年の第1期国定教科書「尋常小学読本」(イエスシ読本)は文字1字1字の習得から始める《文字法》(Letter method)であった。また1910(明治43)

年の第2期国定教科書『尋常小学読本』（ハタタコ読本）からは、単語1語1語から始める《単語法》（Word method）に変わった。1918（大正7）年の第3期国定教科書『尋常小学国語読本』（ハナハト読本）も《単語法》を踏襲していた。この《単語法》で入門期を指導することの疑問を、西尾実が表明したのである。

こういう西尾実の主張には、垣内松三が1922（大正11）年刊行の『国語の力』で、文から入る《文章法》（Sentence method）を提唱したことが背景としてあろう。しかしそれ以上に重要なのは、行的認識の教育論の形成過程で、西尾実自身が「生活から文化へ」・「実践から理論へ」という理論的骨格を築いてきたことである。そしてこの理論的骨格によって、当時の国語教科書が言語学や文法学の構成をそのまま持ち込んで、西尾実流に言えば「文化から生活へ」という順序構造にしていたのを、「生活から文化へ」という順序構造に変えようとしたのであった。このことを現代教授学の用語でいえば、教授の順序構造を《一般から特殊へ》から《特殊から一般へ》と変えようとしたということになる。

さらに西尾実が、行的認識の教育論を土台としたこの国語教科書批判から、自分の言語観を作り上げていく契機を得た。西尾実が言う。

「私はこの偶然の問題によつて、必ずしも、文法的要素の簡単なことが児童の言語的表現及び理解に容易であり、その複雑なのが困難であるとはいはれないことを知り、又国語生活の発達には必ずしも文法的構成の次序と一致するものではなく、別に発生的心理的考察が要せられることを考へる機会を得ると共に、われわれの国語学文法学上の知識や体系は、もともと抽象的分析的方法によつて構成されたものであるから、却つて国語の当体に立脚することを忘却させる傾きへあり得る。しかし真に国語の問題について考へ、国語教育に思を致すに当つては、その根底に於て、かういふ抽象的理論を離れて『ことば』の正体に触れ、その考察を新たにすることを忘れてはならぬことに気づかされた。」

104

西尾実が、「抽象的理論を離れ」た「『ことば』の正体」に触れることこそが、国語教育においては重要だと考えている。

ここに出てくる《国語生活》・《「ことば」の正体》というキーワードは、1937（昭和12）年に定位される《言語活動主義》という概念の初期形態と見てよからう。《言語活動主義》の成立過程については第4章で詳しく論じるが、ここでは行的認識の教育論から《言語活動主義》につながる初期形態が既に胚胎していることを強調しておきたい。昭和10年代に西尾実が、話しことばを土台として書きことばが発達してくるといふ《言語活動主義》を提唱する。この提唱の出発点に、「カラス ガ キマス」と言えずに、「カラス ガ ヤネニ キマス」としか言えない子どもの実態に注目していたことがあった。

ところで、行的認識の教育論から出発した《国語生活》・《「ことば」の正体》という国語観は、学習における概念や教材の配列順序を示唆するにとどまらず、日本人の国語生活の改造をも視野に収めていた。西尾実が、言う。

「要は、われわれは国民の精神的発達をして単なる天才の遊戯たり、また知識階級の所得たるに止めないで、直ちに民族生命そのものの向上たらしめるが如き文化を樹立せんがために、まづ『いのちの根との連絡』を有つた真の国語を実現しなければならぬ。」

105

ここにあるものは、狂信的な民族主義ではない。江戸時代の国学運動の反省の上に立ち、

さらに明治期の学術研究の在り方に批判を加えた上での主張である。西尾実は、次のように説明している。

「我国に於ては、嘗て国学者によつて純粹国語運動に近い思想と運動とが始められたけれども、漢語漢字によつた幾百年の習熟を一挙に脱却しようとした為に、甚だ不自然な古語の復活と漢語の古語的翻訳とに止つて、真にいのちそのものとしての国語と、自然力としての造語力とを回復するに至らないで、寧ろその反対の結果に終つた。それと共に、時にはこの運動は排外的感情に支配されて、文化進展に於ける外来の刺激を統一する態度を確立し得なかつた為に、その精神には高邁卓越なる何ものかを蔵し乍ら、やがて極端なる欧化傾向にその席を譲らねばならなかつた。かくてまた明治後の国語学は、他学と同じく泰西学術の進歩を追うた翻案的学風を用意に脱する事が出来なかつたために、国語研究も国語教育も民族生命の上に十分な基礎を有つた力強い踏出しを試みる機会に際会しなかつたかの感がある。」¹⁰⁸

こうして西尾実は、前に述べたような「外形と表面を修飾することにしか用いられない」文化を生み出した日本の跛行状態を、国語の方面からは正しようと呼びかけた。行的認識の教育論によって、教育のみならず国語生活をも「いのちの根との連絡」をもつ「確かな」ものにしようとしたのであった。ここに西尾実の行的認識の教育論の、国語教育への貢献がある。

第3節 行的認識の教育論の特色と意義

第2節では、行的認識の教育論の成立過程を通時的に解明した。本第3節では行的認識の教育論の特色と意義について、次の二つの観点から考察していく。

- ① 行的認識の教育論の教授学的考察
- ② 行的認識の教育論の史的考察

第1項 行的認識の教育論の教授学的考察

§1 特殊から一般へ

第2節で述べてきたように、西尾実は行的認識の教育論を土台として、国定教科書の《単語法》を批判し、児童の心理発達に即した《文章法》を導入すべきことを説いた。これを教授学的に位置付けるなら、《一般から特殊へ》という順序構造を《特殊から一般へ》に変えたと言える。

教授学でいう《一般から特殊へ》という原理は、一般性のある法則や事実から、特殊な事実の理解へと導く方法論である。《特殊から一般へ》という原理は、生活の中で直接にぶつかる事実をそのまま教材として、そこから帰納的に一般性のある事実や法則を子どもに抽象させる方法論である。

前にも述べたように、小学校国定教科書は、1904(明治37)年の第1期から1918(大正7)年の第3期まで、《文字法》・《単語法》という形をとりながら、《一般から特殊へ》という教材の順序構造を保っていたのである。西尾実はこの順序構造が、児童の心理発達をほとんど無視して、大人の言語文化をそのままの形で教え込もうとしていると批判して、児童心理の発達を視野に納めた教授・学習の在り方を導入しようとしたのである。実際、1933(昭和8)

年の第4期国定国語教科書「小学国語読本」(サクラ読本)は「サイタ サイタ サクラ ガ サイタ」で始まる《文章法》を採用したから、西尾実の主張は時代を先取りしていたと言えよう。そしてこの《文章法》による《特殊から一般へ》という教材の順序構造は、現代の教科書にも引き継がれているのである。

この順序構造の変革は、大正自由教育期以来の《児童の尊重》という時代の動向に合致して、広く迎えられたと見ることが出来る。しかしこの順序構造も、戦後になって系統学習を重視する論者から批判されることになる。

§2 技術論の観点から

西尾実の行的認識の教育論を教師の教育技術論の観点から検討する。

西尾実の行的認識の教育論は、教師の修練を重視する。西尾実は、「国語国文の教育」の第1章方法的体系の第1項行的方法を次のように締めくくっている。

「要は教師の自覚にある。私はこの立場に於て、教師の自覚を中心とした国語教育の考察を試みたいと思ふ。」¹⁰⁷

全生活の精進集中を以て修練に修練を重ねていくとき、ついには自然的制限を超えた自在境に至り得るのである。ここに明らかなように、西尾実は鍛練主義的な行的方法によって教育の徹底を図る根本的態様の確立が教師にあれば、教育はある程度まではどのようにも運用し得るという立場をとる。この立場は、教師の技能の向上を実践的に体得するというものである。しかし「修練」といっても、ただやみくもに実践していけばよいというようには、西尾実は考えていなかった。西尾実は、1943(昭和18)年の講演で次のように言う。

「修練には型がいる。型が悪ければ、鑑といってもいい。この鑑はすなわち方法体系である。」¹⁰⁸

西尾実は、この方法体系を具体的には、次のように構想していた。読方においては、《素読・解釈(主題-構想-叙述)・批評》という体系(第2章参照)、綴方においては、四つの発達類型・推敲と写実という体系(第3章参照)、話方・聴方においては、独話法・対話法・会話法という体系(第4章参照)を、昭和10年代には作り上げていたのである。

このように西尾実は、「修練」を方法体系によって裏付けようとしていたと言えよう。これは、他者への伝達可能性を高めようとする試みであるとも言える。このことを技術論の立場から、明解に説明しているのは武谷三男である。先の西尾実講演から三年後の1946(昭和21)年に、技能と技術を区別して次のように言う。

「技術は客観的なるものであるのに対し、技能は主観的心理的個人的なるものであり、熟練によつて獲得されるものであります。技術は之に反して客観的である故に、組織社会的なものであり、知識の形によつて個人から個人へと伝承と云ふ事が可能なのであります。即ち技術は社会の発展に伴い伝承により次第に豊富化されて行く事になります。……技術の立場と云ふものは常に、主観的個人的な技能を、客観的な技術に解消して行く事にあります。然し、解消される事によつて技能が消失するものであるかと云うのに決して然らず、新たな技術には新たな技能が要求され、之が又再度技術に解消されながら発展して行くという弁証法的関係をとるのであります。」¹⁰⁹

ただ修練を説いて、個人の超人的努力にのみ期待するならば、それは「名人芸」としての教育論となってしまうのである。この「名人芸」は、どの教師もまねのできるものではない。

先人の遺産をいかして、さらにその上に積み重ねていくことは、不可能になる。この「名人芸」は、武谷三男のいう「技能」である。教育「技術」は、客観的組織的社会的で伝達可能なものでなければならないのである。したがって、西尾実が行的認識の教育論で修練の重要性を説いた上で、方法体系を築き上げようとしていたことは、注目すべきことである。精神主義に陥らず、伝達可能な客観的技術を析出していこうと、西尾実は尽力していたのであった。その意味では、国語教育が教育科学になる礎石を築いたと言えようか。

第2項 行的認識の教育論の史的考察

西尾実の行的認識の教育論を教育史上に位置付けることを試みる。そのためには、明治以来の近代日本の伝統主義と、教育にかかわる歴史を概観していかなければならない。ここでは、明治初年から明治10年頃まで、明治10年代から明治20年代、明治30年代から明治末年までの3期に分けて考えるのが、妥当であろう。

§1 明治初年から明治10年頃まで

明治維新政府にかわったとはいえ、人民のほとんどは天皇について何も知らない状態であった。封建武士も新支配者の権威をそれほど認めていなかった。そこで、「神道と皇道による大教宣布」（明治3年）を発して、天皇の権威を押し付けようとしたのである。しかし、この封建イデオロギーの押し付け政治は、至るところで反発にあったのである。そこで、開明政策をとりつつ、学制を布告したのであった（明治5年）。これには、二つのねらいがあった。第一に、近代的な方法によって封建イデオロギーを注入することである。第二に、富国強兵の実現のために国民の最小限の教養を養成することである。そのため学校の必要性を国民に意識させようとするれば、学制では次のように言わねばならなかった。

「学問は身を立るの財本ともいふべきものして誰か学ばずして可ならんや」

ここには、福沢諭吉らによって紹介されていた欧米の立身出世主義の思想が、取り入れられていた。学校の必要を国民に意識させるためには、身を立て、産を治め、業を昌にする希望を、学校につなげる必要があったのである。

このような明治維新政府の努力にもかかわらず、小学校の就学率は驚くほどのものであった。明治6年には3割足らず、11年に4割、16年に5割、24年まではかえって低下という状態であったという¹¹⁰。この低さの理由としては、第一に国民が余りにも貧しかったこと、そのために学齢期の子どもといえども労働の手伝いをしなければならず、学校へ通う時間がなかったことが挙げられる。第二に授業料を払えないこと、第三に学校へ出しても確かな将来の約束があるわけではなかったことが挙げられる¹¹¹。

こうして、明治維新政府が学制を整備していくことによって、天皇制下の富国強兵路線を強化していこうとする試みは、なかなか軌道に乗らなかったのが明治初期の実態であった。

§2 明治10年代から20年代まで

1880(明治13)年には、自由民権運動が最高潮に達した。これに危機感を覚えた明治政府は、開明政策をひっこめた。そして、天皇侍講＝元田永孚(もとだ・ながざね 1818～1891)ら保守派官僚による文教政策が露骨に具体化していったのである。

明治13年には、改正教育令を發布して、さらに文部省に編輯局を設け、直接教科書編纂に乗り出す。この結果、仁義忠孝主義の修身教科書『小学修身訓』が送り出され、民間教科書の厳しい検閲が続けられたのであった。1881(明治14)年には、「小学校教則綱領」によって尊皇愛国教育を指令する。また、神宮皇学館や皇典講究所が設けられた。

自由民権運動が退潮するにしたがって、開明政策が復活し、欧化主義の時代に入ろうとしていた。1885(明治18)年になると、森有礼が初代文部大臣に就任して、天皇主義・国家主義によって体系的に貫かれた日本式「近代」学校制度を整備した。

さらに1890(明治23)年、元田永孚と井上毅らによって教育勅語が作られた。これによって忠孝を軸とする富国強兵の道徳体系は、強固な筋筋を入れられることになったのである。この教育勅語は、儒学的倫理観によって国民を天皇に従属させようとしていた。小川太郎は、その点を鋭く分析している。小川太郎はいう。

「幸福追求のいわゆる功利主義的な個人倫理と、君主への絶対随順の封建倫理とをうまく結びつける役割をしたのが家の倫理であった。……幸福ということが、立身して親の恩に報いることであるとすれば、功利主義的な個人の倫理は見事に封建的な恩の倫理と統一することができる。幸福の中心がこうして親であり、親を中心とした家であるということになれば、個人の幸福は親と家の幸福に従属せしめられ、かくて個々の国民を天皇に従属せしめる基盤がつくられるわけである。」¹¹²

こうして教育勅語によって、日本人は幼少のうちから家族国家観に取り込まれていき、天皇制国家主義を身に染み込ませていくことになるのである。

一方欧米追従型の開明政策に対して、批判が起こってくる。三宅雪嶺や陸羯南の国粹主義である。彼らは、浮薄な鹿鳴館的風潮や、1886(明治19)年に起こったノルマントン号事件(外国人船員のみ助かり、日本人乗客が全員死亡)、あるいはまた1889(明治22)年の外国人を大審院の判事に任命するという内容の条約改正に対する、広範な国民の反発を背景にしていた。

例えば陸羯南の場合、西欧文明の原理ともいうべき自由主義が、優勝劣敗思想によって強者の赤裸々な支配を正当化する機能を持っていることを指摘する。さらに文明は、平和的文化的な衣装を借りて植民地化をすすめることも喝破した。そういう政治的軍事的侵略を「狼呑」(ろうどん)と呼び、心理的文化的侵略を「蚕食」(さんしょく)と呼んだ(『国際論』1893・明治26年)。こういう陸羯南の立場に依拠して、例えば正岡子規は短歌革新運動を進めていく。

また三宅雪嶺の場合は、近代化日本に急速に育まれつつある矛盾の指摘から出発した。1888(明治21)年に、高島炭鉱の奴隷的労働問題を雑誌『日本人』を舞台としてキャンペーンした。これによって、近代の生み出す悲惨さへ世人の注意を喚起したのである。こうして三宅雪嶺は、西欧の優越が先験的でありしたがって絶対的であるとの認識を撃ち破ろうとしていた。

これら陸羯南や三宅雪嶺の国粹主義運動は、日本の欧米追従型の開化に対する強力な批判であった。鹿野政直は、次のように評価する。

「このように国粹主義の思想家たちの提起した課題は、西欧文明の世界制覇という“世界史の法則”に懐疑の念を呈し、べつのかたちの文明へのみちをさぐろうとするにあった。羯南や雪嶺における国粹の強調は、列強を模写するというかたちで行なわれつつあった近代化への批判としてたちあらわれているのである。それは、国内面においては、近

代化の過程で抑圧されてゆく層、脱落してゆく層にたえず眼をくばり、かれらの自立と発展を可能ならしめるような近代化の方向をめざし、国際的には、近代化の遂行が列強的な価値による世界併呑にならないような、アジアの主体性による近代化の方途をさぐりつづけた。

もっともこのような批判のうえに、独自の近代化構想をうちたてるという点では、国粹主義者たちは調和的折衷的になるという弱点をもった。……自由主義による優勝劣敗を抑制するため、国家が“弱者”にとっての調停者ないし保護者として想定され、結果として国家権力の強大化が平等の名で主張されることともなった。」¹¹³

こういう問題点を持っていたが、ともかく国粹主義という形で明治維新政府の近代化を批判し、自立した近代の模索を始めたのが、明治20年代の陸羯南・三宅雪嶺であった。このような問題意識を共通して持っていたのは、北村透谷である。北村透谷は、自由民権運動の敗北を逆して体得した明治維新政府の近代化の問題点を次のように把握する。

「今の時代は物質的の革命によりて、その精神を奪はれつゝあるなり。その革命は内部に於て相容れざる分子の衝突より来りしにあらず。外部の刺激に動かされて来りしものなり。革命にあらず、移動なり。」¹¹⁴

明治の開化の本質を鋭くついている。そして北村透谷は、開化から取り残され、また開化によって抑圧された人々の立場を、自らのものとしていた。北村透谷はいう。

「国民の元気は一朝一夕に於て転移すべきものにあらず。其の元気の源泉は隠れて深山幽谷の中に有り、之を索むれば更に深く地層の下にあり、……」¹¹⁵

こうして「地層の下」にある「国民の元気」を基盤として、欧米追随型ではない自立した文明を打ち立てようとした北村透谷は、結局その戦いに敗れて、1894(明治27)年5月に餓死してしまう。北村透谷は、後世に望みを託して次のように述べた。

「横倣、卑しき横倣、之れ国民の、尤も悲しむべき兆候なり、……我は英国思想を守ると曰ひ、我は米國思想を伝ふと曰ひ、我は何、我は何と、各々便利の思想に拠つて、国民を率ゐんとす。而して又、少しく禅道を謂ふものあらば、即ち固陋なりと罵り、少しく元禄文学を道ふものあらば、即ち苟且(かりそめ)の復古的傾向なりと曰ふ。烏呼不幸なるは今の国民かな。彼等は洋上を渡り来りたる思想にあらざれば、一顧の価なしと信ずるの止むべからざるものあるか。彼等は横倣の渦巻に投げられて、何時まで斯くてあらんとする。……誰か能く剛強なる東洋趣味の上に、真珠の如き西洋的思想を調和し得るものぞ、出でよ詩人、出でよ真に国民大なる思想家。」¹¹⁶

禅道や元禄文化など国民伝統にたちかえって現在を見ようとすれば、それだけで復古的として非難される時代であった。欧米列強に伍していくための脱亜入欧政策によって、多くの人々にはその問題の本質が見えていなかったのである。その後、北村透谷が悲憤慷慨した時代の風潮は、ますますその度を強めていくことになる。

§ 3 明治30年代から明治末年まで

1894(明治27)・1895(明治28)年の日清戦争と、1904(明治37)・1905(明治38)年の日露戦争を境に小学校の就学率が、急上昇しはじめた。1894(明治27)年6割、1899(明治32)年7割、1905(明治38)年9割6分という就学率を示し、1907(明治40)年からはそれまでの小学校4年制に代わって6年制になった。中学校でも1887(明治20)年の1万人が、1904(明治37)年には10万

人になるという伸びを示した。

このように明治30年代になると、国民が教育を要求しはじめた。それは、立身出世のために教育が有効であると分かったからである。原始的蓄積の結果と日清戦争の賠償金による日本の資本主義的生産の急速な発展が、工場や事務所や新しい商社や交通機関の発達を促し、それに応じた役所の機構の複雑化を進めた。それに従って、教育を受けた人々の占めるべき地位が大量に用意されることになった。こうして、高い教育を受けているほど有利という状況が現出したのである。その結果、学校は立身出世の競争の場となった。

とはいえ、それぞれの子どもの家庭の社会的・経済的地位によって、大きくハンディキャップをつけられた競争であった。中学校以上に進学できるのは、ある程度富裕な階級の特定の子弟に限られていた。例えば1905(明治38)年には、小学校の児童は535万人であったのに対して、中学校の生徒は10万人、全国で64の専門学校の学生は29000人、2つの大学の学生は僅か5800人だったのである。結局、学校は社会の階級制度を再生産し維持する制度として作られ、そのように機能したと言えよう。

こうして国民は、立身出世を目指して惨めな競争と対立の中に巻き込まれていった。この状況を小川太郎は、次のように言う。

「明治の後期に、立身の競争が国民的な規模で開始され、それが一面では国民の一部に何ほどかの立身の幸福を与えつつ、他面ではその立身にさえあざかれない大多数の国民を一そうみじめにし、立身をとげ得た人々をも、小さな幸福の中で奴隷の地位に甘んじさせ、かくして国民を立身出世の原理の下での食い合いのもとに置いた……」¹¹⁷

この立身出世主義のシステムを支えたものが、複線型の学校体系であった。例えば、袋小路の学校である実業学校や師範学校などを卒えたものは、そのまま社会に出て、中等教育を受けなかったものよりは有利だが、高等の教育を受けたものより不利な条件で、立身の競争の場に立たねばならなかった。だから西尾実が師範学校に入学したときに感じた劣等感は、こういう明治以来の日本の教学体制に由来していたのである。

また学校では、欧米の学問体系を速やかに身につけることが要求された。特に上級の学校になればなるほどそうであった。したがって、形式的な詰め込み教育が行われることになった。進んだ欧米の科学を習得して、列強に伍していくためには、この方法がもっとも適切だと考えられたのである。西尾実が戦おうとしたものは、この形式的な教育であった。さらに言えば、明治政府の教育政策だったのである。

結局明治政府は、帝国主義政策を遂行するために、和魂洋才主義を採用し、教育においては立身出世主義幻想をばらまいて、近代化を推し進めてきたのである。この近代化とそれとともになう大国化によって、生活が根こそぎこわされつつあるとの予感と焦燥を、人々はもった。陸羯南や三宅雪嶺、北村透谷の問題意識はその先駆的なものであったが、夏目漱石も英国に留学して日本の開化の在り方に大きな危機感と絶望を抱いたのである。夏目漱石は1911(明治44)年8月の講演「現代日本の開化」で次のように述べている。

「……開化が進めば進む程競争が益劇しくなつて生活は愈困難になるやうな気がする。……生存競争から生ずる不安や努力に至つては決して昔より楽になつてゐない。否昔より却つて苦しくなつてゐるかも知れない。」¹¹⁸

資本主義社会における立身出世主義など生存競争が激化してきたことを、漱石は明治末年にいみじくも言い当てているのである。さらに日本人の精神の不安について、漱石は次のよ

うに言う。

「西洋の開化（即ち一般の開化）は内発的であつて、日本の現代の開化は外発的である。……今迄内発的に展開して来たのが、急に自己本位の能力を失つて外から無理押しに押されて否応なしに其云ふ通りにしなければ立ち行かないといふ有様になつたのであります。……現代日本が置かれたる特殊の状況に因つて吾々の開化が機械的に変化を余儀なくされる為にたゞ上皮を滑つて行き、また滑るまいと思つて踏張る為に神経衰弱になるとすれば、どうも日本人は気の毒と言はんか憐れと言はんか、誠に言語道断の窮状に陥つたものであります。」¹¹⁹

日本の外発的な開化が日本人に与えた精神的影響を、夏目漱石は見事に分析している。漱石は、英文学に対する自分の立脚地として「自己本位」という立場を発見して、ここから主体性を喪失した開化を批判していくことになつたのである。しかし漱石は、外発性を否定するのに外発性をもってしなければならないことに絶望して、次のように言わざるを得なかつた。

「事実巴むを得ない、涙を呑んで上滑りに滑つて行かなければならないと云ふのです。」

120

したがって、外発的な開化の被害者としての自己認識にとどまらず、そういう近代化の先頭に立たざるを得ない知識階級の一人としての自分を加害者としても認識していかざるを得なかつたのである。

こうして明治末年には、「外発的な」開化による矛盾が明らかになってきた。人々は近代的自我を持ちえないまま、明治政府の進める近代化政策の中、立身出世競争に追い立てられることになっていったのである。

§ 4 西尾実における行的認識の教育論が占める史的位罫（1）

西尾実の行的認識の教育論は、明治大正期の皮相的開化を批判した教育論である。西尾実にあるのは、余りにも急速な開化を成し遂げようとした結果、「外形と表面を修飾することにしか用ひられない」¹²¹文化を生み出した日本の跛行状態に対する問題意識である。西尾実のこの問題意識は、これまで述べてきた陸羯南や三宅雪嶺、北村透谷、夏目漱石らの近代化批判と同質のものである。西尾実は彼らの問題提起を実直に受け止めて、「内発的な」近代化に転化していこうとした。

西尾実は、直接間接に明治の先駆的な近代化批判の影響を受けている。

まず、明治末年から大正期の信州教育界に大きな影響を及ぼしている三宅雪嶺の思想の洗礼を受けている。三宅雪嶺が、1907(明治40)年に創刊した雑誌『日本及日本人』には、読者の意見を交換する「東西南北」欄があつた。『日本及日本人』の熱心な読者であつた信州の小学校教師手塚縫蔵と斎藤節が中心となつて1911(明治44)年に、東西南北会が結成された。東西南北会は、高い人格に接することによって教師の人格は陶冶されるという考えから、三宅雪嶺を始めとして、彼の主催する政教社系の犬養毅などを信州に呼んだのである。長野師範学校で西尾実に影響を与えた村松民治郎や守屋喜七は、この東西南北会の会員であつた。第2節で述べたように、村松民治郎は三宅雪嶺を推奨し、三宅雪嶺の影響を受けて欧米教育学説に流されない「自ら学ぶの道」を提唱するようになったのである。この村松民治郎のような考えは、大正期には信州教育界の大きな流れとなつていた。西尾実もこういう流れの中

で、精神を育まれたのである。

また西尾実は明治末年の小学校教師時代に、畏友森下二郎が北村透谷の「内部生命論」に深く傾倒していたことから影響を受けて、北村透谷にも関心を深めていった¹²²。

さらに、西尾実は夏目漱石を次のように評価していたことが、かなり後の1946(昭和21)年の論考でわかる。すなわち明治初年以來、福沢諭吉をはじめとして我が国の指導者たちの多くが欧米の文明に対して取ってきた態度は採長補短主義であったとして、次のように言う

「漱石さえもその域を出ることができなかったところに、明治・大正・昭和にわたってわれわれの先人たちの築いてきた近代が真の近代ではあり得なかった、もっとも深い原因があるのではなからうか。」¹²³

西尾実は、漱石さえもが外発的近代化を乗り越えるのに、内発的なものをもってするのではなく、外発的なものでもってしなくてはならなかったことを、「真の近代化」を成し遂げ得なかった原因とみているのである。

こうして西尾実は、明治期近代化批判を強めていくことになった。その深化の過程は、第2節に考察した通りである。明治以来の近代化批判の伝統の中で、西尾実の行的認識の教育論が持つ特色と史的意義は、三つある。第一に、伝統的立場から創造の根源的エネルギーをくみ取ったことである。第二に、この論は西尾実が意識しないうちに明治以来の教育勅語体制に対する一定の批判的見解となる可能性を持っていたことである。第三に、明治政府の近代化批判を国語科という教科において具体的に成し遂げたことである。この三点について、次に詳しく論じていきたい。

(1) 創造の根源的エネルギー

第一の、伝統的立場から創造の根源的エネルギーをくみ取ったことについて述べる。猪野謙二によると、伝統のくみ取り方には二種類ある¹²⁴。ひとつは、伝統を完結し完成し切った形や概念として、まったく非創造的に模倣、あるいは伝承する方法である。この場合、伝統は近代に対する反動としての専制的復古主義の足場となる。もうひとつは、伝統を生み出した根源のエネルギーや民衆的な基盤とのかかわりかたの問題を、あらたな創造との関連においてくみ取ろうとする方法である。西尾実の行的認識の教育論は、後者の立場に立つものであった。

西尾実は後になるが、太平洋戦争敗戦直後に、脆弱な日本の足元を確かにするにはどうしたらよいかと考え、次のように言う。

「それは、いうまでもなく、この古代的、中世的なものを近代化し、またそれらとともにあった近代的なものを、真の近代にすることである。……それは、いかにして行われ得るであろうか。まず、われわれの近代が、ヨーロッパ・アメリカの近代を、切り花的に採り入れたものに過ぎなかったことを省みて、新たにその根から学びとることが、そのひとつである。もうひとつは、われわれのうちにある、いわゆる伝統的なものを、伝統的なものとして尊び、特別席にすえることをやめ、近代のただなかにおいて、近代と対決させることである。」¹²⁵

西尾実は行的認識の教育論の本質を自ら説明している。伝統を「その根から学びとること」、「近代と対決させること」こそが、漱石のいうような「内発的」な近代に転化させていく創造性につながるのだというのであった。むろんここには、前者の伝統のくみ取りかたによって昭和10年代に猛威をふるった「日本浪漫派」や超国家主義の国文学研究を批判する姿勢を

読み取ることができよう。西尾実のこの伝統のくみ取りかたは、これらの専制的復古主義とは異なる別の道を模索したものである。

(2) 教育勅語体制に対する批判

第二の、行的認識の教育論が、西尾実が意識しないうちに明治以来の教育勅語体制に対する一定の批判的見解となる可能性を持っていたことについて述べる。

初代文部大臣森有礼(1847~1889)は、教育の目的は帝国に必要な善良の市民の育成で、こうして教育された臣民は、富国強兵の基礎をなす無二の資本だと言う。この目的のために、《学問と教育を区別する》という理念を中心に、森有礼の教育政策は展開された。学問には「純正学」と「応用学」とがあり、ともに「国家必須ノ学問」であるが、前者は「高等の教官タルベキ者」が専修し、後者は将来実業家や官吏となる者が学ぶべきものだというのが、森有礼の学問観であった(「学制要領」)。さらにこの学問も、学術と国家のためなら国家のことを最優先すべきことを説く。一方、初等教育は「我国臣民タルノ本分ヲ弁へ、倫理ヲ行ヒ、各人自己ノ福利ヲ享ルニ足ルベキ訓ヲ行フニアルコト」(「学制要領」)として、学問とは切り離されたものとして規定されていた。森有礼は、「万世一王」の国体こそが「国民ノ志気」を養うために必要なものであるという国体利用者¹²⁶の認識から、「生徒其人の為にするに非ずして、国家の為にする」(1889年1月28日の直轄学校長説示)教育体制を推進していったのである。つまり、特に初等教育においては人間形成の観点は完全に欠落させられており、実用的な知識の詰め込みと天皇制イデオロギーの注入が、主要な任務とされていたのである。森有礼は、国粹主義者に1889(明治22)年に暗殺されるが、彼の教育政策は、1945(昭和20)年に至るまで基本的には継続される。初等教育および中等教育では、天皇を無限の権威と権力を持つ絶対君主とみる国民にたいする「たてまえ」が教えられ、高等教育では、天皇の権威と権力を憲法その他によって限界づけられた制限君主とみる支配層間の「申しあわせ」が教えられたのである。つまり「たてまえ」で教育された国民大衆が、「申しあわせ」に熟達した帝国大学卒業生たる官僚に指導されるシステムがあみ出されたのだと言われる¹²⁷。

こういう時代状況の中で、西尾実は1929(昭和4)年に、行的認識の教育論によって「生きた全人的陶冶」¹²⁸を図ろうとするのである。その結果、「認識以上の方法以上のあるものが全人的把握として体得せられる。ここに至つて、学問技芸は……渾然として働く人格的な力となる」¹²⁹とされる。西尾実はこのような人格陶冶論を小学校の教育に持ち込んだのである。西尾実のこの人格陶冶論は、「高い原理」を目指すところに成立する。例えば、作文綴方について、西尾実は次のように言う。

「(推敲に推敲を重ねるといふ)さういふ表現上の苦心や改訂は専門の文学者の制作上に要せられる所であつて、……普通教育にはさまでの方法は不可能でもあり不要でもありと断定している向が多かつた。……併乍ら……綴方なり作文なりを並じての人格陶冶は、文制作の根本義に立脚することによつてのみ遂げられる。誠実な稽古の動力は更に高い原理の発見によつてのみ喚起される。そしてその成績なり結果なりが、さういふ最高原理の宗全な実現には至り得ないにしても、決してその志向と方法とが誤つてゐるといふことは出来ぬ。……結果には限界があるにしても、その意向に於ては、あくまで真の表現を目がけての努力精進でなければならぬ。かくてのみ真の人格陶冶があり、実用の基礎も養われるであらう。」¹³⁰

読方においても、西尾実は「真に価値ある作品を選び、正しい理解を基礎とすること」¹³¹によって、文学の人間の教養に資する意義が得られると述べている。西尾実の場合正しい理解とは、①素読の行的方法によって直感を得る→②表現の立場をとることにおいて、「主題・構想・叙述」の解釈体系によって形象を対象化する→③批評としての価値判断をする、という段階を経ることによって得られるものであった¹³²。

こうして西尾実は、「高い原理の発見」・「正しい理解」を求めて努力精進するなかで、人格陶冶も可能になると考えていたのである。西尾実は、真理を目指すこと、そしてそのこととの関連において人格陶冶を実現することを教育目標としていたと言える。

したがってこの行的認識の教育論は、森有礼が軌道を敷いた教育勅語体制の原理から、はみだす可能性を秘めていた。それは、次の二つの理由による。

第一に、教育勅語体制の《学問と教育を区別する》という原理に反していたことである。教育勅語体制のもとでは、学問においては真理を探究するのがその使命であり（天皇制体制下では一定の枠が設けられたが）、教育においては真理をねじまげてでも天皇制国家に忠誠を尽くす国民を育成するのがその使命であった。いっぽう西尾実は、真理を求めて努力精進することを原理とする教育論を提唱したのである。そのため、教育勅語体制の原理と対立する原理となった。しかしこれらの原理の間の矛盾が激化するには、作文綴方で《何を書かせるか》という題材指導の問題、読方で《何を読ませるか》という教材選択の問題が、あったのである。しかし西尾実の場合、社会的真実の探究よりも人間的真実の探究に重点が置かれていたために、そして小学校では国定教科書が定められていたために、表面的には教育勅語体制とのあつれきは起こすことなく終わった。ただ一つ挙げるとすれば、1924(大正13)年9月に起こった自由教育弾圧事件であるいわゆる「川井訓導事件」に対するキャンペーンであろう。これは、松本女子師範学校付属小学校で、川井訓導が修身の教科書を使わずに森鷗外の「護持院原の敵討」を使って授業したことを、長野県臨時視学委員を委嘱されて県下を視察中であった樋口長市（東京高等師範学校教授）が、「国法違反」だと非難した事件であった。当時、雑誌『信濃教育』編集主任であった西尾実は、川井訓導を擁護するキャンペーンを誌上で展開したのである。ともかく、西尾実の行的認識の教育論は、原理的には教育勅語体制と矛盾を生じる可能性を持っていたのである。これは、現代の我々が、伝統としての西尾実の行的認識の教育論から何をくみ取るかという時に示唆するであろう。

第二に、中等教育以上特に高等教育で重視され（久野収のいう「申しあわせ」の範囲内で）、初等教育では軽視ないしは危険視されていた「人格陶冶」（現代の教育用語で言えば、教科・教科外にわたる意志・感情・性格特性などの人格形成を意味する「訓育」にあたろう。ここでいう「陶冶」は、知識・技術・能力・熟練の形成をいう現代の「陶冶」とは違っている。）を初等教育に持ち込んだ、ということである。日本では、明治20年代からヘルバルト学派教育学の紹介が契機となって、訓育的教授理論として授業の中に人格形成を意味する「訓育」が、導入された。しかし、教育勅語体制下の初等教育における「訓育」は、国家道徳（つまり教育勅語）に服従させる働きを持つものであった。したがってそこでは、個人の個性を伸ばすとか、学問が個人の人格の上に生きて働くということは、全く無視されていたのである。むしろそのようなことは、危険な傾向とされた。高等教育でかろうじて許されるばかりであった。西尾実の行的認識の教育論は、初等教育では公認されていなかった訓育論を持ち込んだのである。

こうして西尾実の行的認識の教育論は、教育勅語体制からはみだす可能性を持っていたのであった。この可能性を持っていたがゆえに、戦後の民主教育の中で、西尾実の国語教育論は命脈を保つことが出来たのである。

(3) 近代化批判の教科における具体化

第三に、このような近代化批判を国語科という教科において具体的に成し遂げたことである。北村透谷が、そして漱石がなしえなかった、外発的な近代化を内発的なもので修正していくとする試みを、国語教育の実践理論の中で果たそうとしたのであった。西尾実は、日本の中世以来の伝統教育に見られる鍛練主義に、日本の教育が進むべき道を見いだすのである。そしてこれをもって、国語教育における言語観・読方の指導過程・作文の指導過程を作りかえていった。詳細については第2節で述べ、また第2章以下で論じるので省略に従う。

§5 西尾実における行的認識の教育論が占める史的位罫(2)

西尾実(1889・明治22年～1979・昭和54年)と同様な問題意識で明治教学体制を批判し、日本の伝統的思想によって教育を改造していくとした人物に、成蹊学園を創設した中村春二(なかむら・はるじ/1877・明治10年～1924・大正13年)と、小学校教師の芦田恵之助(あしだ・えのすけ/1873・明治6年～1951・昭和26年)がいる。中村春二も芦田恵之助も、禅における人間形成的意義を学校教育に導入した。中村春二は、明治末年から大正期にわたって、実務学校・中学校・小学校・女学校・実業専門学校・高等学校の学校教育体系を作ることによって、芦田恵之助は、大正期から昭和期にかけて、国語教授を改造していくことによって、教育史上独自の地歩を記したのであった。西尾実の行的認識の教育論は、この両者の教育論と系譜をほぼ同じくするといつてよからう。

(1) 中村春二の教育思想

中村春二は、1877(明治10)年に宮内省御歌所寄人中村秋香の次男として生まれ、東京帝国大学文科大学国文学科を1903(明治36)年に卒業した。卒業後中村春二は、東京高等師範学校附属中学校・麹町高等女学校・曹洞宗第一学林・東洋音楽学校・城西実務学校で教鞭を執るうちに、自由な立場で「真の教育」をやってみたいと願うようになる。そして1912(明治45)年から、成蹊実務学校を手初めとして、前に述べたような中学校・小学校・実業専門学校・女学校を次々と開校して、鍛練主義教育を展開していったのである。

中村春二は、教育学の専門教育を全く受けていない。むしろ、知ろうともしなかった。中村春二は、「私は元来学校も国文科を出た位で、教育学の本なんて云ふのはてんで読んだことのない人間で」¹³⁾と述べているくらいである。そのような中村春二が成蹊実務学校を始めるに至ったのはなぜか。成蹊学園旧職員の宮坂詰宗は、次のように言う。

「成蹊をはじめる前には、職業学校(註記：城西実務学校)かどこかで教えていたらしい。ところがあるときショックをうけた。『行的』行為が人間の形成にとって大きな意味をもつことに気づき、この学校の女生徒を集めて合掌をさせたりしたのである。これを校長がとがめて、そんなことをやりたいなら自分の学校の生徒にやれといった。これを契機に中村氏は直ちにこの学校をやめ、成蹊実務学校を作ったのです。……このとき中村氏は『中学校』をモデルとした。曹洞宗は当時全国に僧せきにあるものの子弟を対称とする学校をもっていたが、この一つが中学林である。……断食もおこなわれていた。これらの『行的』教育のさまざまな側面が、こうして成蹊教育にとりいれられる

ということになったのです。」¹³⁴

このように中村春二は、正統的教育学から教育の世界に足を踏み入れるのではなく、僧堂教育を取り入れていた城西実務学校における教職経験から、そして道元を開祖とする曹洞宗の学校での教職経験から、「真の教育」を作り上げようと指向したのであった。

では中村春二は、どのような教育を理想としていたか。まず、明治教学体制を次のように批判する。

「自分は明治の時代が泰西の文明の輸入で忙しかつた為、遂に外形の整頓に成功したものの、大切な自発的精神を滅却したことを憂へて、どうかしてこの大切な自発的精神を振起させたいとわざわざ特殊の学校を設立して朝夕努力してゐるのである。……実に自発的精神を滅却させたのは明治教学体制の教育家である。……かるが^マ故に強圧的に学科を注入して更に宿題で生徒をして寸暇なからしめてゐる。そして『近頃の学生は応用の才がない』と責めている。」¹³⁵

こういう現状批判から中村春二は、「自発的精神」を育てるために、禅宗で行われている僧堂教育に注目する。中村春二は言う。

「今の教育は考へやうによると、自我の開発で、決して真我の開発でない。自我の開発は注入教育でもあながちわるくはない。形式教育も結構と思ふ。然し乍ら真我の開発は自力教育でなければならぬ。以心伝心は真我と真我との接触による。真の禅的教育は真我の教育と云へる。この点に就て私は禅的教育法は教育法の最も上乘なもので、東洋独特の方法と云つてよい。かういふ点から僧堂教育は、教育上大に研究する価値があると思ふ。」¹³⁶

浄土他力宗に対して曹洞自力宗は、徹底した自我主義であつた。この禅における僧堂教育を学校教育に持ち込んで、「真我」の開発をしようとしたのが、中村春二の成蹊教育運動であつた。そして次のような自力教育論を展開する。

「自力教育の出来る力の基を授けてやること、自から自己を教育することの出来るやうに眼を開いてやること、学校教育の主眼とすべき所で若し学校教育にして、此の力を与へてやる事が出来ず、此の眼を開いてやる事が出来なかつたら、其の学校教育は全然失敗に終つたものと云はなければならぬ。」¹³⁷

こういう「自力教育の出来る力の基」を形成するために、中村春二は、次の四つの教育方法を提唱する¹³⁸。

① 指導方法の改革

結果ばかり見て指導せず、生徒を真面目に努力せしめる様に教育する。

② 自研自修

自修時間において自発の精神涵養をする。

③ 作業

木工・農業・掃除などの作業を課して、自発的精神をする。

④ 外界の刺激の利用

暑中休暇を排して暑中作業を課し、寒中一時着衣をぬいで凝念静坐をさせるなど、實際の圧力を加えて自奮の氣象^マを起こさせる。

これらの方法によって涵養された「自発自奮の氣象」も、行き着くところは「国家の前途に光明を添う」¹³⁹ということであつた。天皇制国家教育の目標のもとに進められていたの

である。にもかかわらず、中村春二の教育論は、明治教学体制を揺るがす方向へも進む可能性を秘めていた。

中村春二は自発的精神を涵養するためにあらゆる形式的な官僚的教育制度を批判した。例えば、勉学に対する真剣の気分を培うために義務教育制撤廃論を發表したり¹⁴⁰、国定教科書廃止論・検定制度廃止論を説いて、独自の発音式表示による新仮名遣いによる私製教科書を用いたのである¹⁴¹。文部省当局は、これを公教育に対する公然たる謀反とみて、中村春二の学校に対して「廃校処分」という伝家の宝刀をもっておどしをかけてきた。しかし成蹊の背後には、学園創立の仲間として三菱財閥の岩崎小弥太、今村銀行頭取の今村繁三を始めとして、有力な社会的地位を持つ父兄が控えていたので、何とかことなきをえたという¹⁴²。

天皇制を支持しながら、明治教学体制を批判していくという表面上は矛盾するこの論理も、結局は国家の人材を育て上げるためには現行の教育制度では不十分であるという論理であった。しかしこの英才教育論も変質していく。中内敏夫は言う。

「中村がこの国の伝統的な教学思想のなかから導いてきた『自我』の論理は、それがひとたび伝統の壁のなかに呻吟している現実を通過して返されてくるときには、はっきりとした伝統批判、制度に売りわたされ、見失われてしまっていた『人間』の回復と発見の論理として返ってこざるをえなかったのである。以後、主として（引用者注：中村春二主催の）『新教育』誌上を用いて（引用者注：成蹊教育会）運動の内部におこりはじめた、こうした、論理の、理論と現実の交換、相互交流というサイクルによる変質過程は、明確に二つの方向に分解するにいたった。すなわち、明治末年中村がこれに到達したときに確立した実践の形式をそのまままっとうにもち越してゆくものと、その形式の底にあったエートスから、中村が拒否していた社会制度改革の論理を導きだし、政治的実践の世界をあらたにきり開くことによって、中村の自我・児童観、さらに進んで教育論上の概念そのものを変質せしめ、ここに全く異なった形式を結晶させてゆくものと、へである。」¹⁴³

こうして、政治的静寂（無作為）主義から脱皮して、政治的実践を開拓するパトスが、中村春二を慕って姫路師範学校教諭を退職して成蹊学園の職員となった三浦修悟（1917・大正6年～1920・大正9年在職）によってきりひらかれた。中村春二も彼に影響されて、英才教育を否定した「凡才讃美」¹⁴⁴を唱えるようになる。

（2） 芦田恵之助の国語教授思想

国語教育の世界で、ほぼ同様の問題意識をもって国語教育の実践を改革していったのが、小学校教師芦田恵之助（1873～1951）である。芦田恵之助の教壇人生は、大きくは二つに分かれる。前半は、「活動主義」を掲げて児童・生徒の自発活動を説いた樋口勘次郎に師事し、西欧輸入教育学研究をした東京高等師範学校付属小学校時代である。芦田恵之助は小学校卒業の学歴しかなく、そのために日本の初等教育の総本山である東京高等師範学校付属小学校では、相当な苦勞を重ねたらしい。その結果、ノイローゼになった。たまたま1912（大正元）年40歳のときに、アメリカ帰りの静坐指導者岡田虎二郎のもとに通って、心身を再生した。このときから芦田恵之助の後半生が始まる。東京高等師範学校付属小学校を1921（大正10）年にやめ、朝鮮や南洋諸島の国語読本の編集に携わった後、1926（大正15）年から全国教壇行脚を始めた。岡田式静坐法によって、生き方を変えた芦田恵之助は、次のように言う。

「私はひそかに私の一生を二つに区分して、かりに前半生、後半生となづけるのだった

ら、四十の秋、岡田先生の門に参じて静座の修行をはじめた時をもつてしたいと思います。即ち前半生とは、外に生きんとして、自ら疲れた時代、後半生とは、内に生きんとして、低所に安心を求めた時代といつてみようと思います。」¹⁴⁵

この生き方の転換は、しばらくして明治以降の近代教育批判に結実してくる。1916(大正5)年の『読み方教授』で、芦田恵之助は次のように批判する。

「明治維新以来は一にも二にも欧米の模倣で、今日まで一国万般のことすべて内省の余裕がなかった。初等教育に於ても亦模倣これ急にして、その結果を熟慮する暇がなかった。吾人は惰性の支配をうけて、前例を追つてのみ進んで来たが、行方には底ひ知られぬ深潭の横たはつて、こゝには渡るべき橋も絶えてゐるやうに思ふ。若し余の言を疑ふ者ならば、新教育を受けて人となつた当代の紳士と淑女を見よ。さらに黄金の周囲に集れる紳士淑女を見よ。」¹⁴⁶

芦田恵之助がここで言う「新教育」とは、いわゆる大正自由教育時代の新教育ではなく、明治期の教育一般を指している。この「新教育」をうけた「紳士淑女」には、糊ではりつけたような知識があるだけで、その糊付けの力がゆるめばたちまち剥がれ落ちてしまうあやうさがあるというのが、芦田恵之助の認識であった。人格修養を伴わない教育は、ただ学力が「剥落」¹⁴⁷するばかりだと言うのである。「智識の伝達よりも、研究心の養成を重んじなければならぬ。」¹⁴⁸とも言う。こういう人格修養を伴わない欧米模倣一辺倒の教育の行方には、「底ひ知られぬ深潭」が横たわっていると予言する。

芦田恵之助は、この教育思想を読み方と綴り方の二つの国語教授において具体化した。一つは、読み方の七変化教式である。もう一つは、綴り方の随意選題論である。「読み方は自己を読むものである。綴り方は自己を書くものである。」¹⁴⁹という立言によって代表されるように、禅の自力主義を子どもの読み方・綴り方の指導過程に持ち込んだのであった。

子どもの個性を尊重する芦田恵之助の「自己を読む」という読み方論や随意選題論は、同じ時期に隆盛を誇っていた大正自由教育における欧米流の個性伸長論と、同一視されることがあるが、実は違っていたのである。芦田恵之助の個性伸長論は、禅の個性論から導かれたものなのであった。禅と人間形成との関係を研究していた宮坂哲文は、次のように禅の個性論を説明する。

「仏教における個性の尊重はずっと古くよりあったことももとよりのことであるが、禅としては唐代の老荘の影響で個性主義的立場を確立したとみるのが妥当であるかと思う。唐代の禅の巨匠たちの思いきった自由的立場こそ個性の発現を最高度に発揚せしめる思想的伝統を形成したものであろう。……形に入って形を越えるところに、禅僧社会への類型化と学道者自体の内的自己形成としての個性化とへの道が横たわっていた。そしてまたこの禅の個性主義的立場は禅自体にとっても常に自己更新の原動力となつたもので、禅の教団の修行様式の固定化を打破し本来の姿をとり戻そうとした際には常にこの個性的立場への復帰が見られるのである。」¹⁵⁰

禅においては、「真の自我(自己)」とは何かという道を求める心が、修行の中心である。この求道への志向は、個人の自覚的形成においてなされた。禅堂修行では、「形に入って形を越える」ことによって、「真の自我(自己)」が見いだされ、個性が発現するのである。中村春二も西尾実も芦田恵之助と同様に、この禅による個性伸長論から自らの個性伸長論を導きだしている。

芦田恵之助は、これらの国語教授についての考えを、1913(大正2)年3月『綴り方教授』(香芸館出版部)、1915(大正4)年5月『綴り方教授に関する教師の修養』(育英書院)、1916(大正5)年4月『読み方教授』(育英書院)の三部作にまとめあげた。大正初年から精力的に展開された芦田恵之助のこれらの教育論は、1926(大正15)年からの全国教壇行脚や、雑誌『同志同行』(1930・昭和5年～1941・昭和16)年などを通じて、広範な支持者を得た(恵雨会)。

(3) 西尾実と中村春二・芦田恵之助の教育論の構造

西尾実の教育論と中村春二・芦田恵之助の教育論とは、その根源と展開をほぼ同じくしていた。すなわち、次のような構造である。

- ① 欧米直輸入型の教育理論によって知識の詰め込みをはかる教育実践の結果は、結局は身についた学力にはならず、浮薄な人間を作り出し、真の近代化にはならない。
- ② この問題を解決するために、日本の伝統的なもの、とくに曹洞禅に依拠しながら、教育改造運動を具体化していく。中村春二は小学校から高等学校に至る学校体系を作ることによって、芦田恵之助と西尾実は国語教授のレベルで具体化することによって、展開していくことになる。
- ③ その国語教授の特色は、曹洞禅の自力主義によって児童・生徒の個性を伸ばしているとするものであった。中村春二の場合「自発自奮」が、芦田恵之助の場合「随意」が強調され、西尾実の場合「行的」が強調された。
- ④ これらの教育論は、意識しないうちに、明治以来の教育勅語体制に一定の批判を加える可能性を持っていた。

これらの点で、三者は共通していた。ただ共通しているだけでなく、三者には実際の交流もあった。中村春二と西尾実との関係は、第2節に述べた通りである。中村春二と芦田恵之助の間にも、1915(大正4)年から交流があった¹⁵¹。成蹊小学校教諭小瀬松次郎著『成蹊小学校の一年間』(1917・大正6年1月)に、芦田恵之助は「跋」を書いている。芦田恵之助は、次のように書く。

「時代は去れり、教育を空虚な概念によつて取扱ふ時代は。時代はまさに来たらんとす、直指人心これ教育なりと唱ふる時代は。若しそれこの時代思潮にさきがけて、天下をしてこれが即ちそれと認めしむる書ありとせば、蓋し『一年間の成蹊小学校』¹⁵²であらう。……

著者は余と同志、殊に篤実なる性格に於て、余の常に推尊する友である。……

著者小瀬君は最も幸福な人である。成蹊といふ自由の天地に、道を愛する中村先生のもとに、その志す所を日夕に研究するのである。……」¹⁵²

また芦田恵之助と西尾実との間にも交流があった¹⁵³。

こうしてみると、中村春二・芦田恵之助・西尾実は、時代をほぼ同じくして、同じ近代化批判の発想をし、禅をもとにした自力教育論を展開したのである。彼らの教育論は、明治以来の「外発的」で「上滑りな」欧米一辺倒の教育体制に、疑問をなげかけた。それは、急速な近代化にあやうさを感じていた多くの人々に、共感を与えたのである。

最後に、同じ発想から出発して、国語教授において具体的レベルで改造を志した芦田恵之助と西尾実とのちがいについて、ひとこと触れておきたい。

西尾実は、国語教育の問題史的展望をして学習指導(特に読方教育における)と、作文教育の歴史を三期に分けている。この時期区分にしたがって、芦田恵之助と自分の論の史的位

置付けをしているのである。

1939(昭和14)年に西尾実は、学習指導の歴史を次の三期に分けた¹⁵⁴。

- ① 教授法研究時代 (明治20年代～明治末年)
- ② 教材研究時代 (明治末年～昭和10年頃)
- ③ 指導研究時代 (昭和10年頃～現在)

また1952(昭和27)年に西尾実は、作文教育の歴史を次の三期に分けた¹⁵⁵。

- ① 範文模倣期 (明治初年～明治末年)
- ② 自己表現期 (大正初年～昭和初年)
- ③ 社会的通じあい期 (昭和10年頃～今日まで)

西尾実は、芦田恵之助をこれらの第②期を切り開いた先人としてたたえ、西尾実自身はこの成果を引き継いだうえで、第③期を開拓していくと考えている。西尾実は、芦田恵之助を偲んだ「芦田先生の足跡」に、次のように書いている。

「(芦田恵之助先生は大正5年の『読み方教授』において：引用者注)これまでの教授法研究は末梢的技術に対する腐心に過ぎなかったことを告白され、そういう末技がうまければうまいほど、生徒の学力は低下するということを指摘され、教材研究が根幹でなくてはならぬことを闡明せられている。……当時読み方講読において、新たに目ざめつつあったその方法的革新にことばを与えた先駆者は、先生であった。同時に、時代の要求であったこの期の綴り方・作文の革新に、はっきりした自覚と方向を与えた先駆者も、やはり先生であった。……それまでの範文模倣の「作文」から、自己表現の「綴り方」への進展を促進された功績には、著しいものがあつた。……かつて、先生によってことばを与えられた根本法則はすこしも動きはしない。むしろ、そういう法則の立言によって、自己表現の大道が開かれていたために、社会的自我の発見を根底とする客観的精神の具現としての、社会的通じあいとしての『書くこと』も見出されてきたといつてよいであろう。」¹⁵⁶

このように、西尾実は芦田恵之助が開拓した「方法的革新」の上に、昭和10年代から新しい国語教授の体系を作り出すのである。これについては、第2章以下で論じていきたい。

《 注 》

- 1 西尾実 『国語国文の教育』 古今書院 1929(昭和4)年11月 pp7～10
- 2 野地潤家 「西尾理論の成立と発展」 倉沢栄吉・田近洵一・湊吉正編『教育学講座 第8巻－国語教育の理論と構造－』 学習研究社 1979年11月27日 p-270 /野地潤家 『国語教育の創造』 国土社 1982年7月30日 にも再録されている。
- 3 西尾実 「先生の卵 (2)」・『実践国語教育』 穂波出版 1966年5月号 pp92～93、下線引用者
- 4 里美実 「明治の教師像」 中内敏夫・川合章編 『日本の教師 5－教師像の探求』 明治図書 1974年9月 p-42による。
- 5 石戸谷哲夫 『日本教員史研究』 講談社 1967年1月20日 p-247による。
- 6 西尾実述 「回想・私の青年教師時代－飯田小学校での実践と畏友森下二郎－」・『日本文学』 日本文学協会 1975年6月 p-90
- 7 週間朝日編 『値段の明治大正昭和風俗史 上』 朝日新聞社 1987年3月20日 p-159

- 8 注5に同じ p-241
- 9 西尾実 『国語教育学の構想』 筑摩書房 1956年1月5日 pp10～15
- 10 西尾実 『書くことの教育』 習文社 1952年5月15日 p-24
- 11 稲垣忠彦 『明治教授理論史研究』 評論社 1966年10月1日 p-447
- 12 長野県教育史刊行会 編集・発行 『長野県教育史－第4巻・教育課程編1』 1979年3月31日 p-605
- 13 西尾実 『教室の人となって』 国土社 1971年2月5日 pp23～25
- 14 『守屋喜七自叙伝』・引用は注4に同じ p-50
- 15 西尾実 「信州教育と守屋先生」・『信濃教育』第723号 信濃教育会 1947(昭和22)年3月・引用は『西尾実国語教育全集』第10巻 p-406による。
- 16 西尾実 「逸事と追憶」・『信濃教育』 信濃教育会 1917(大正6)年6月、p-30
- 17 注16に同じ p-30
- 18 注16に同じ pp30～31
- 19 村松民治郎 「教育の忘れられたる一方面」・『信濃教育』 信濃教育会 1915(大正4)年3月、pp65～71、下線引用者。なお西尾実、藤森省吾、菅沼知至は、『村松遺稿』[村松遺稿刊行会発行 1923(大正12)年3月20日]を村松民治郎没後に刊行した。
- 20 赤地蔵 署名 「男子師範の半面(5)」・『信濃毎日新聞』 1910(明治43)年3月30日、引用は長野県教育史刊行会 編集・発行 『長野県教育史－第13巻・史料編7』 1978年3月31日 p-863 による。
- 21 西尾実 『信州教育と共に』 信濃教育会出版部 1968年8月25日 p-20
- 22 西尾実 「天才教育」・長野師範学校学友会編集発行 『学友』第52号 1912(明治45)年7月、pp14～15、13の番号は松崎が便宜的に付けた。
- 23 注6に同じ pp92～98
- 24 無車 「六号雑感」・『白樺』第2巻第12号 1911(明治44)年12月 p-111
- 25 今井信雄 『「白樺」の周辺－信州教育との交流について－』 信濃教育会出版部 1975年9月10日、新訂版1986年11月1日 に詳しい。
- 26 海後宗臣 『日本教育小史』 日本放送出版協会 1940(昭和15)年6月、梗概は講談社学術文庫版(1975年9月10日)による。また、次の書も参照した。
唐沢富太郎 『明治教育古典叢書 第1期 解説』 国書刊行会 1980年11月20日
同 『明治教育古典叢書 第2期 解説』 国書刊行会 1981年4月30日
- 27 注13に同じ p-25
- 28 西尾実 「殻を破って」(1)、(7)・『実践国語教育』 穂波出版 1962年1月 p-27、1962年7月 pp25～26
- 29 注6に同じ p-99
- 30 注6に同じ p-99
- 31 注13に同じ p-45
- 32 注13に同じ p-47
- 33 西尾実 「『自』という字」・『信濃教育』 1913(大正2)年12月、pp3～6
- 34 注21に同じ p-5
- 35 西尾実 「道元禅師」・『信濃教育』 1914(大正3)年4月、pp19～21

- 36 難波喜造・益田勝実 聞き書き 「西尾実先生座談 西郊随聞」第2回・『日本文学』
日本文学協会 1968年3月 p-64
- 37 注36に同じ p-60
- 38 杉尾玄有 「日本近代思想と道元」・『講座 道元 第5巻－世界思想と道元－』 春
秋社 1980年3月 pp258～259
- 39 注13に同じ p-52
- 40 西尾実 『信州教育と共に』 p-72
- 41 西尾実 「国学の回顧と展望」・『信濃教育』 1915(大正4)年6月、p-22
- 42 注41に同じ pp22～23
- 43 西尾実 「自由討究の精神」・『信濃教育』 1915(大正4)年10月、p-65
- 44 村岡典嗣 『本居宣長』 初版 警醒社 1911(明治44)年2月18日、引用は 増訂 岩波
書店 1928(昭和3)年3月10日 pp367～368 による。下線引用者
- 45 注44に同じ pp369～371 下線引用者
- 46 注43に同じ pp63～65
- 47 注26の海後宗臣の書による。
- 48 西尾実 「教育学界の学風について」・『信濃教育』 1915(大正4)年3月、p-18
- 49 西尾実 「平民高等教育の必要」・『信濃教育』 1916(大正5)年11月、pp11～12
- 50 西尾実 『信州教育と共に』 p-177
- 51 西尾実 「教育事実の反省」・『信濃教育』 1916(大正5)年9月、p-19
- 52 西尾実 「ある物語の序－トルストイー」・『信濃教育』 1917(大正6)年12月、p-29
- 53 注52に同じ p-31
- 54 注13に同じ p-92
- 55 西尾実 「初心不可忘」・『信濃教育』 1919(大正8)年10月、pp1～2
- 56 注55に同じ pp2～3
- 57 注55に同じ pp1～3
- 58 注55に同じ pp4～5
- 59 西尾実 「気分教育」・『信濃教育』 1920(大正9)年6月
- 60 西尾実 「教育の豊裕性と确实性」・『信濃教育』 1923(大正12)年7月、pp4～5、下
線引用者。
- 61 西尾実 『信州教育と共に』 p-329
- 62 西尾実 「伝統教育(一)」・『信濃教育』 1923(大正12)年11月、p-7、なお(一)の
み「伝統教育」という題目で、(二)～(五)は「伝統教育研究」という題目である。
- 63 注62に同じ p-7
- 64 西尾実 「伝統教育研究(四)」・『信濃教育』 1924(大正13)年2月、p-36
- 65 注60に同じ p-39
- 66 成蹊学園学園史刊行会編 『成蹊学園六十年史』 成蹊学園発行 1973年3月31日 pp1
04～106, pp134～136
- 67 注13に同じ pp113～114
- 68 当時、東京女子高等師範学校教授であった垣内松三は、成蹊女学校開設にあたり、女学
校の教師の推薦方を引き受けている。垣内松三は、東京女子高等師範学校の教え子を何

人も推薦する傍ら、自らも教壇に立った。また女学校の教育方針について、中村春二と幾日も討論したという。〔前掲『成蹊学園六十年史』 pp198~199/佐藤順「わが生涯の師垣内先生」・『垣内松三著作集』第8巻 付録月報 光村図書 1977年11月 pp6~7〕

- 69 中村春二 「女子教育の新方面」・『斯の道の為に』 成蹊学園出版部 1923(大正12)年2月 p-217
- 70 注66に同じ p-293
- 71 注13に同じ p-118
- 72 詳しくは次の文献参照のこと。
石井庄司 「西尾実『国語国文の教育』の成立とその意義」・『学苑』第492号 昭和女子大学 1980年12月、石井庄司 『近代国語教育史』 教育出版センター 1983年12月 に再録されている。
- 73 西尾実 「素読について」・『国語教育の諸問題』 文献書院 1928(昭和3)年1月配本、引用は、受験講座刊行会 1930(昭和5)年11月発行の合冊本のpp2~3によった。
- 74 注73に同じ pp6~7
- 75 注73に同じ p-9
- 76 注4に同じ pp20~21
- 77 注73に同じ p-10
- 78 谷崎潤一郎 『文章読本』 中央公論社 1934(昭和9)年11月、引用は中公新書版 1975年1月 pp38~39による。
- 79 安達忠夫 『素読のすすめ』 講談社現代新書 1986年12月 pp38~39
- 80 西尾実 「手習い師匠 西尾善右衛門」・『帯川の話』 私家版 1978年12月
- 81 注13に同じ p-161
- 82 本居宣長 「宇比山踏」、引用は『本居宣長全集』第1巻 筑摩書房 1968年5月 p-6
- 83 注73に同じ p-10
- 84 注73に同じ p-14
- 85 注13に同じ p-161、注1に同じ pp91~93
- 86 注13に同じ p-164
- 87 注13に同じ pp78~79
- 88 厨川白村 『小泉先生そのほか』 積善館 1919(大正8)年2月 pp6~7
- 89 Lafcadio Hearn. "On Composition". Life And Literature. John Erskine.ed. New York, Dodd Mead, 1917, 48.
- 90 ラフカディオ・ハーン、太田三郎訳 『人生と文学』 河出書房 1952(昭和27)年2月 p-149
- 91 注89に同じ p-54
- 92 西尾実「作文教授の体系」・前掲『国語教育の諸問題』 1928(昭和3)年6月配本 pp106~107
- 93 注92に同じ p-101
- 94 注92に同じ p-111
- 95 注92に同じ p-102

- 96 注92に同じ p-112
- 97 注92に同じ p-124
- 98 注92に同じ p-112
- 99 注1に同じ 序pp1~2
- 100 注1に同じ 序pp3~4 下線引用者
- 101 注1に同じ 序pp4~5
- 102 注72に同じ
- 103 注1に同じ pp184~186
- 104 注1に同じ p-190 下線引用者
- 105 注1に同じ p-210 下線引用者
- 106 注1に同じ pp208~209
- 107 注1に同じ p-17
- 108 西尾実 「国民科国語の教育について」・信濃教育会講演 1943(昭和17)年2月7日 引用は、『西尾実国語教育全集』第2巻 p-448による。
- 109 武谷三男 「技術論」・『新生』 1946(昭和21)年2月 引用は、復刻版『弁証法の諸問題』 頸草書房 1966年10月 pp144~145による。
- 110 小川太郎 『立身出世主義の教育』 黎明書房 1957(昭和32)年2月 増補2版1965(昭和40)年1月 p-102
- 111 注110に同じ p-103
- 112 注110に同じ pp106~107
- 113 鹿野政直 『日本近代化の思想』 1972(昭和47)年 引用は、講談社学術文庫版 1986(昭和61)年7月 pp104~105による。
- 114 北村透谷 「漫罵」・『文学界』10号 1893(明治26)年9月 引用は、『現代日本文学全集』第4巻 筑摩書房 1956(昭和31)年10月 p-154による。
- 115 北村透谷 「国民と思想」・『評論』8号 1893年7月 引用は、前掲『現代日本文学全集』第4巻 p-143
- 116 注115に同じ p-141 下線引用者
- 117 注110に同じ p-117
- 118 夏目漱石 「現代日本の開化」・1911(明治44)年8月和歌山における講演、『朝日講演集』 朝日新聞合資会社 1911(明治44)年11月 所収、引用は『漱石全集』第21巻 — 評論・雑篇 — 岩波書店 1957(昭和32)年3月 p-42 による。
- 119 注118に同じ pp45~52
- 120 注118に同じ p-51
- 121 注60に同じ p-337
- 122 注6に同じ p-97
- 123 西尾実 「ふたりの留学者」・『展望』 筑摩書房 1946(昭和21)年8月 引用は、『西尾実国語教育全集』第9巻 pp211~212による。
- 124 猪野謙二 「芸術における近代化と伝統」・『近代日本思想講座Ⅶ』 筑摩書房 1959(昭和34)年11月 pp180~181
- 125 注123に同じ p-270

- 126 海後宗臣ほか 「森有礼の思想と教育政策」・『東京大学教育学部紀要』8号 1965(昭和40)年9月 / 久木幸男 「森有礼」・下程勇吉編 『日本の近代化と人間形成』法律文化社 1984(昭和59)年1月
- 127 久野収・鶴見俊輔 『現代日本の思想』 岩波新書 1956(昭和31)年11月 p-132
- 128 注1に同じ p-10
- 129 注1に同じ p-10
- 130 注1に同じ pp53~54
- 131 注1に同じ p-239 下線引用者
- 132 注1に同じ pp112~113
- 133 藤井秋夫「信濃紀行」・『新教育』 1917(大正6)年3月。引用は、中内敏夫 『生活綴方成立史研究』 明治図書 1970(昭和45)年11月 p-48 による。
- 134 「宮坂詰宗氏に聴く」・『所報』第3号 成蹊学園教育研究所 1960(昭和35)年3月 p-135
- 135 中村春二 「醒めよ(大正5年全国中学校長会議所感)」1916(大正5)年1月・『斯の道の為に』 成蹊学園出版部 1923(大正12)年2月 p-42
- 136 中村春二 「僧堂教育に就て」 前掲『斯の道の為に』 p-115
- 137 中村春二 『導く人の為に』 成蹊学園出版部 1919(大正8)年2月・引用は、小林一郎編 『中村春二選集』 中村秋一発行 1926(大正15)年3月 p-504による。
- 138 中村春二 「宿題・家庭教師・参考書に就て」・前掲『斯の道の為に』 pp22~29
- 139 注138に同じ
- 140 中村春二 「義務教育を撤廃せよ」1918(大正7)年・前掲『斯の道の為に』所収
- 141 中村春二 「仮名がきの宣伝に就いて」 1920(大正9)年・前掲『斯の道の為に』
「かながきを如何に教育に働かすべきか」 1921(大正10)年・前掲『斯の道の為に』
「秀才教育から人物教育へ」 1921年・前掲『斯の道の為に』
「かながきと世界的文化運動」 1922(大正11)年・前掲『斯の道の為に』
『尋常小学国語読本三 改正』 1923(大正12)年12月
- 142 注66に同じ pp356~357
- 143 中内敏夫「現代日本教育における東洋化と近代化—中村春二『成蹊教育会』運動および芦田恵之助『随意選題』綴り方運動の場合—」・『所報』第3号 成蹊学園教育研究所 1960(昭和35)年3月 p-95 / 中内敏夫 『生活綴方成立史研究』 明治図書 1970(昭和45)年11月に収録されている。
- 144 中村春二 「凡才讚美」・『成蹊教育』 1923(大正12)年
- 145 芦田恵之助 『恵雨自伝』 開頭社 1950(昭和25)年11月、引用は『芦田恵之助国語教育全集』第25巻 明治図書 1988(昭和63)年 p-149 による。
- 146 芦田恵之助 『読み方教授』 育英書院 1916(大正5)年4月、引用は『芦田恵之助国語教育全集』第7巻 明治図書 1988(昭和63)年 p-140 による。
- 147 注146に同じ p-127
- 148 注146に同じ p-132
- 149 注146に同じ p-142

- 150 宮坂哲文 『禪における人間形成－教育史的考察－』 霞ヶ関書房 1947(昭和22)年3月、引用は、評論社 1970(昭和45)年3月 再刊版 p-191 による。なお注134の成蹊学園旧職員宮坂詰宗氏は、宮坂哲文の尊父である。
- 151 注143に同じ pp77～78
- 152 芦田恵之助 「跋」 pp1～2・小瀬松次郎 『成蹊小学校の一年間』 成蹊学園出版部 1917(大正6)年1月
- 153 西尾実 「芦田先生の足跡」・『実践国語教育』第13巻第142号 穂波出版 1952(昭和27)年6月
- 154 西尾実 「指導研究の位置」 1939(昭和14)年10月15日稿・『国語教室の問題』 古今書院 1940(昭和15)年1月 pp71～74
- 155 注10に同じ pp17～44
- 156 注153に同じ 引用は、『西尾実国語教育全集』第10巻 pp353～355 による。

第2章 読方教育論の構築

第2章 読方教育論の構築

第1節 初期の読方教育論 — 『国語国文の教育』まで —

第1項 研究の対象と目的

西尾実（1889年－1979年）は、昭和の初期から戦後に至るまで、国語教育の理論を常に先導して行く存在であった。読むこと・書くこと・聞くこと・話すことの各領域、及び国語教育の全体系について、時代の常識を乗り越えた新しい論を西尾実は提唱して、日本の国語教育を大きく前進させて来たのである。

さて、西尾実が自らの国語教育論の骨組みを確立したのは、1929（昭和4）年11月に古今書院から刊行した『国語国文の教育』という書物においてであった。この著書の中で、読むことに関して西尾実は、「素読→解釈→批評」という方法体系を定式化した。この体系は、教育界の広く受け入れるところとなり、以来現在に至るまで、実践現場で大きな影響力を持っている。

この3段階の体系のうち、解釈過程を表す概念が、「主題・構想・叙述」である。解釈とはいかなる行為なのかを深く掘り下げていった西尾実は、ラフカディオ・ハーン等の創作理論に示唆を得て、解釈は作品に表れた「主題・構想・叙述」を明らかにすることだという結論に達したのであった。そして、その「主題・構想・叙述」概念は、解釈の着眼点を明確に示し得たことによって、読みの実践の指導原理として、急速に実践現場に広がっていったのである。その結果、「主題・構想・叙述」論は、それまで実践現場を支配していた訓詁注釈的読み方の軛から教師や児童・生徒を解き放ち、作品そのものを読み味わう読み方へと導いていったと言えよう。

本研究は、1922（大正11）年から1929（昭和4）年に及ぶ、西尾実のこの「主題・構想・叙述」概念の成立過程の探究を目的としている。「主題・構想・叙述」概念が、どのようにして成立していったかという具体相を探ることによって、概念の内実をも明らかにしたいと考えている。

1922年から、1929年の概念の確立に至る8年間の追求過程は、次の文献によって辿ることが出来る。

- ① 「『青杉』を読みて」・『アララギ』 アララギ発行所 1922（大正11）年9月
- ② 「徒然草について」・『信濃教育』 信濃教育会 1923（大正12）年3・4・5・6・8月
- ③ 「徒然草文学の成立および性質」（1・2）・『信濃教育』 1925（大正14）年8・9月
- ④ 「文の主題とその展開」・『国文教育』 不老閣書房 1927（昭和2）年12月
- ⑤ 「文学形象の成立」・『国文教育』 1928（昭和3）年5月
- ⑥ 「国語教育の諸問題」・『国文学講座』 文献書院 1928年1月～12月。のち平凡社受験講座刊行会によって、合冊本として1930（昭和5）年10月に刊行された。
- ⑦ 「教材としての文章観（『補習読本』を中心として）」・長野県諏訪教育会諏訪支部（高島小学校）における1928年8月の講演筆録。引用は『西尾実国語教育全集』別巻2 教育出版 1978年9月による。（以下『西尾全集』と略記）

以上の文献を対象として、西尾実の「主題・構想・叙述」概念の成立について、考察を進めていきたい。

このような研究目的を設定するにあたっては、つぎの先行研究をふまえている。

- A. 平井昌夫「西尾実の主題・構想・叙述」・『教育科学国語教育』No.33 明治図書 1961年9月
- B. 益田勝実「西尾実における鑑賞理論の自己克服」・同前誌 No.55 1963年7月
- C. 桑原隆「国語教育論の展開－西尾実の国語教育論－」・『東京教育大学教育学部紀要』第20巻 1974年3月
- D. 古田拡「解説」・『西尾全集』第1巻 1974年10月
- E. 田近洵一「解説」 D. に同じ
- F. 山口正「レトリックの精神と西尾理論－主題・構想・叙述の理論を中心に－」教育出版センター 1976年7月
- G. 野地潤家「『読方教育の研究』解説」・『西尾全集』別巻2 1978年9月
- H. 安良岡康作「『国語国文の教育』の歴史的意義」・『下伊那教育』No.123 下伊那教育会 1979年11月
- I. 石井庄司「西尾実『国語国文の教育』の成立とその意義」・『学苑』No.492 昭和女子大学近代文化研究所 1980年12月
- J. 滑川道夫『日本文学綴方教育史3 <昭和編I>』国土社 1983年2月
- K. 山下宏「『国語国文の教育』の発想基盤－人間教育としての国語科教育とは何か－」・長野県国語教育学会編『西尾実研究』教育出版 1983年7月
- L. 小野牧夫「近代国語教育における文学作品－解釈学克服のモメントー」・『日本文学』日本文学協会 1983年8月

これらの先行研究の中で、⑧『国語国文の教育』（1929年）より以前の文献に遡って、「主題・構想・叙述」の成立について論及しているのは、Cの桑原論文、Gの野地論文、Iの石井論文である。桑原論文は、②「徒然草について」、③「徒然草の成立および性質」、⑧『国語国文の教育』を取り上げて、「主題・構想・叙述」の自律的展開性が、ジョン・ラスキン、ハーン、芭蕉の論から影響されていることを説いている。野地論文は、⑦「教材としての文章観」を解説する中で、④「文の主題とその展開」、⑤「文学形象の成立」、⑥「国語教育の諸問題」という読方教授体系の探索の系譜に、⑦を位置付けている。一方、石井論文は、⑥「国語教育の諸問題」と、⑧『国語国文の教育』を比較して、⑥で原形として出されていた「主題・構想・叙述」が、⑧においては「しっかりとした構成」（p.10）になってきたことを確かめている。

このような先行研究をふまえて、本研究では前掲の①「『青杉』を讀みて」から⑧『国語国文の教育』に至る「主題・構想・叙述」の成立過程を探究することにしたのである。

また、先に述べた桑原・野地・石井論文以外は、⑧『国語国文の教育』を対象としている。その中で、Eの田近論文は、西尾実の鑑賞理論における「再創造・自律的総合の原理」が、

ハーンの“On composition”(「制作論」)¹はもとより、土居光知の『文学序説』、西田幾田郎の哲学をふまえていることを鋭く指摘している。つまり、そこに共通してあるものは、主客合一の世界への志向だというのである。これとほぼ同様の指摘をしているのが、Jの滑川論文である。ラスキン、芭蕉、土居光知、垣内松三と西尾実の文学形象論との関係論を論じて、西尾論の独自性を読み手書き手の主体性の強調に見ている。それは、ハーンの考え方につながるというのが、滑川道夫の結論である。Jの小野論文は、文、文章・作品のとらえ方について、垣内松三と西尾実の場合とを比較している。西尾が、「叙述」を作品における独立した一要素と考えたこと、作品を「立体的意味関連」としてとらえたことに、解釈学克服のモメントがあるのではないかと説いている。

これらの先行研究に対して、本研究では、最も深く影響を受けたと思われるハーンの“On Composition”(「制作論」)を西尾実がどのように受容し、読みの理論を作り上げていったかの具体相を明らかにしようとするものである。

第2項 「主題・構想・叙述」概念の成立過程

(1) 概観

「主題・構想・叙述」概念の成立過程において、西尾実は実に多くの創作論から示唆を得ている。①「『青杉』を読みて」から⑧『国語国文の教育』において出てくるだけでも、芭蕉の『三冊子』、音楽の作曲理論²、ハーンの「制作論」が挙げられる。その他に直接①から⑧には出てこないが、後年の回想の中では、世阿弥の『能作書(三道)』、藤原公任の『新選髓脳』や紀貫之の『古今集仮名序』が挙げられている。³

とりわけ西尾実は、ハーンの「制作論」を深い感激をもって吸収する一方⁴、その理論を『徒然草』第18段の解釈に援用して、「主題・構想・叙述」概念を作り上げようとした。すなわち、②「徒然草について」・④「文の主題とその展開」・⑥「国語教育の諸問題」・⑦「教材としての文章観」・⑧『国語国文の教育』で、第18段の解釈の仕方について繰り返し説明を加え、概念体系を練り上げていったのであった。そして、主題が自律的に展開して構想を整え、叙述として定着したものを「形象」と呼ぶようになった。

(2) 初期の形象概念

①の「『青杉』を読みて」(1922年9月)は、信州のアララギ歌人である土田耕平の歌集『青杉』を読んでの感想である。西尾実は、この歌集を「自らの作為では作為の出来ない或もの、其のあゝるものに立つて全身全霊を傾け歌はうとしてゐる。そこに事柄も思想も融かされ生かされて最早材料として、又思想として目立つやうな騒々しさが無い。」(p-63)と評している。

この後ハーンの制作論、芭蕉の付合説を引いて、土田の歌集の評価を補説している。実はこの年(1922年)に西尾実は、ハーンの“On Composition”を読んでいる。西尾実は、この書に感激して、早速この論考で説き及んでいるのである。西尾実は、次のように述べている。

「(ハーンは)文学の本質は感情情緒の表現であり、……(その感情情緒は)木を眺める我々の心に動く其木の写真的印象ではなく、『速かに立ち上る煙』のやうに、また『風に吹き送られる薫』のやうに心の中を掠め通るあるものだといつてゐる。土田君の

歌から受けるものもやはり此写真的印象以上の或者だといひたい。」(p-63)

さらに、ハーンの感情情緒の説明と芭蕉の付合説は、相通う所が「甚だ深い」(p-63)としている。芭蕉は、前句の「物」や「心」に付けるのではなく、「匂」や「響」に付けるのが、俳句の付合だと説いているが、西尾実は、芭蕉の説とハーンの説の類似性を認めたのである。

ハーン	×写真的印象	→○煙・薫
芭蕉	×物・心	→○匂・響
西尾実	×事柄・思想	→○作為の出来ない或もの

まとめると、左図のようになろう。

このように、ハーンや芭蕉の言葉を借りて、「煙・薫」と言い「匂・響」と言った、「作為の出来ない或るもの」こそ、西尾実が後に文学形象としたものの萌芽的な定義である⁵。

(3) 主題・想像・叙述

翌1923年の「徒然草について」の中で、西尾実は「主題・想像・叙述」という概念を使って、「徒然草」の解釈を試みている。

まず主題について、次のように説く。

「文学制作の種子は作者主観の感動である。……音楽に於ける作曲は、やはり主題が主観の上に動き来つて、それが発展して曲譜に組織構成される。」(1923年6月 p-80)

ここでは作曲における主題(テーマ)との類比で、文学の主題が説かれている。このように、主題(テーマ)は、作者主観の感動であり、発展する種子としてとらえられている。

第2に、後の構想にあたる概念をここでは想像と呼ぶとして、以下のように述べている。

「作者の境地が、全人格を傾倒して言語的表現に専念集中してゐる際の作用とその結晶であつて、私は今仮にこれを想像と呼ぼう。想像は作用そのものを意味するのみに終りやすいが、この想像の語は作用とともにその純粹結晶をも含み得ると思ふのである。」

(1923年5月 pp 31-32)

「私は文章の所謂大意でもなく、また単なる段落でもない、即ちここにいふ主題の発展としての内的構造を想像と呼んだ。」⁷(1923年6月 p-80)

ここに明らかなように西尾実は、主題発展の作用とその結晶としての内的構造を「想像」と呼んでいる。この想像を「主題の発展」として動的にとらえたところに、西尾実の論の特徴があると言える。それは、同時代の垣内松三(かいとう・まつぞう/1878~1952)の論と比べてみれば明らかであろう。垣内松三は、芦田恵之助の「冬景色」の授業で、形式段落(文の形)が5つあることに気付く段階を「構想の理解」と呼んでいる⁸。さらに垣内松三は、5段を3段に分けて、その違いを論じている。すなわち、「五段に分ちて見るのは、印刷せられた文の形に基づいて、……三段に考へて見るのは、文の与える印象に依りて、読者がそれを胸中に再構成してみた形である。」⁹というのである。垣内松三が、「文の与える印象」とやや静的にとらえているのに対して、西尾実は、「作者主観の感動の発展」と動的にとらえている。ここに、西尾実の想像(構想)論の特色があると言えよう。

第3に、叙述については、明確に定義されていないが、次のように述べた所がある。

「徒然草を心静かに読んでゆくと、所々全心を奪はれるやうな叙述に逢着する。……静かな叙述の上に、あるいは簡潔な論証の間に、思はず吐き捨てた一語一句が、ゆるぎもせぬ緊密さを以つて、今に作者主観の趣をさながらに生かしてゐるのは、何と名付

けやうとも吾々の驚異で無くてはならぬ。」(1923年5月 p-31 下線松崎)

この引用から考えると、西尾実は、「作者主観の趣」が一語一句の上に生かされているのを「叙述」と考えているようである。

第4に、形象概念にあたるものを以下のように説明している。

「制作も亦作者主観の感動がさまざまな段階を経て作品に発展しそこに動かすことの出来ない客観性を備えて来る。この経路こそ作者を作者たらしめ、作品を作品たらしめる神秘である。」(1923年6月 p-80)

前に、西尾実が①「『青杉』を讀みて」で、「作為の出来ない或もの」と言っていたものが、作者の主観が神秘的な経路を辿って客観性を備えるようになったものとして、さらに詳しく説き直されているのである。

そして、作品を讀むことは「まさにその神秘に参ずること」(同前書 p-80)だと、述べている。ここで初めて、讀む作用の解明がなされたわけである。すなわち、<感動→発展→客観性>という「経路」の「神秘に参ずる」ことが、作品を讀むことだというのである。

それでは、作品を讀むというのは、具体的にはどのようなことなのか。西尾実は、『徒然草』第18段の「想像」を次のように分析している。

「総説がありて二つの例話が叙され、最後に感想を述べてゐる段落のうちで、例話の第一に行ゆくばかりの感懐が吐露されて、それが総説をも生み、他の例話をも思い合わせ、更に最後の感想にも展開したといふ趣きが明かに看取される。」(同前書 p-81 下線松崎)

「生み」「展開した」という語を使って、主題の発展の様相を動的に記述しようとしていることが分かる。

さらに、「……いかばかり心のうちすゞしかりけむ。」と讀んでゆくと、作者と共に一切を棄捨した心境のすがすがしさとほがらかさが吾等の胸にも通うて来る。」(同前書 p-82)として、主題とその叙述を定位している。

これでは説明の仕方が簡単すぎて、「神秘に参ずる」過程が十分明らかにされ切っていないが、それは後の課題となっていくのである。

ここで定位された「主題・想像・叙述」という用語は、1925年になっても変更されていない。③「徒然草の成立および性質」でも、同じ用語が使われている。例えば、「徒然草に見出される想像とこれに伴ふ叙述の性質とを考察し」(1925年8月 p-23 下線松崎)や、「其の主題とする所は」(同前書 p-23 下線松崎)といった表現がある。

(4) 文の主題とその展開

前項で指摘したように、②「徒然草について」では作品を讀む過程が、十分には具体的に即して解明されなかった。そこで西尾実は、④「文の主題とその展開」(1927年12月)において、『徒然草』第18段を使って、主題展開の相を究明しようとしたのである。

まず、制作と讀むことの関係について、西尾実は、次のように論じている。

「……制作の原動力となるような感動は、……未だ意識化されない、深いのちの上の事実であって、制作の過程はこれが漸時に意識化せられ、客観化せられてゆく一つの自覚作用に外ならぬ。故にまた文を讀むことは作者の主題感情に触れつつ、その自覚の方向に沿うて、この展開の過程を辿ることではなくてはならぬ。」(p 74)

後に追体験論と呼ばれた西尾実の読みの理論が、ここにくっきりとその姿を現している。即ち西尾実の読みの理論は、作者の主題展開の過程を辿るものだったのである。しかも、単に辿るのではない、「立体的」に辿るのだとして、次のように説く。

「この主題に導かれ、この方向を辿って、主題と展開された世界との関係を立体的に意識することによって、始めて作品の全形象を内的に捕捉することが出来るのである。」

(p 74 下線松崎)

西尾実は、ここで初めて「形象」という用語を使っている。1923年の②「徒然草について」では、形象にあたるものを「感動の発展」ととらえていたのに対し、1927年のこの④「文の主題とその展開」では「立体的」というモメントを加えて、さらにダイナミックな展開の相を明らかにしようと努めていることが、よく分かるのである。

では、主題と展開された世界との関係が、どのように「立体的」にとらえられているか。西尾実は、「徒然草」第18段を次のように解明している。

「この文に於て、まづ『昔より賢き人の富めるは稀なり』といふ説明となり、「いかにばかり心のうち涼しかりけむ』といふ心性の聲となり、又『これらの人は語りも伝ふべからず』といふ慷慨となつて現はれた根本は一つである。同じ感動を現わしてゐる三つの趣である。……従つて最も全的な、最も生々した作者人格の印象がそこに成立すると共に、一切を棄捨し得た心境のすがすがしさと朗らかさが、読む者の胸に通つて来るのを覚える。」(p-79 下線松崎)

②「徒然草について」の分析では、＜感懐→総説→感想＞という要素を抽象したにとどまっていたのが、ここでは、＜説明→慷慨→心性の聲＞と言葉を変えた上で、「根本は一つである」として3つの要素の源を指摘している。この「根本」が主題であり、3つの要素は主題が「立体的」に展開した具体相なのである。

ところでこの④「文の主題とその展開」では、③「徒然草文学の成立および性質」まで使われていた「主題・想像・叙述」という用語のうち、「想像」は一度も使われていない。そのかわりに、「主題の展開」、「結構」(p-79)という言葉が使われている。④以降では、「想像」は全く使われなくなるのである。それは、「想像」という語が一般に持つ意味合いと、西尾実が、「主題・想像・叙述」という文脈で使うときの「想像」の内包とが微妙にずれていたことを意味している。一般に「想像」とは「現実の知覚に与えられていない物事の心像(イメージ)を心に浮かべること」(広辞苑)をいうが、西尾実がいう「想像」は、「主題発展の内的構造」であったのである。したがって、主題の展開を表す概念をそのまま「主題の展開過程」と言ったり、「結構」という用語を使ってみたりして、適切な用語を求めて揺れ出したのである。

また、④「文の主題とその展開」では、叙述の中に主題がどのように現れるかを分類した3つの型を示していることが注目される。ひとつは、第18段のように直叙された＜結晶的表現＞を得ている場合で、もうひとつは、全文の上に＜同列的浸潤＞を示す場合、さらにもうひとつは、＜全文の背景にひそんでいる＞場合である。西尾実は『徒然草』全段を分析して、このような類型を見出していったのだが、時枝誠記の「主題は冒頭にある」⁹という考え方とは、対照をなしている。

(5) 文学形象の成立

④「文の主題とその展開」（1927年）の終わりの方で、西尾実 はハーンの「制作論」を引用して、文学形象について論じようとしたが、論じ切れず未完に終わり、⑤「文学形象の成立」（1928年5月）で再び論じ直している。

そもそもハーンの「制作論」を主要精神によって統括すると、⑥の「国語教育の諸問題」（1928年）では、「第1 制作に於ける労作の意義／第2 文の主題とその展開／第3 文学形象の成立」の3つに分けられると、西尾実 は考えていた。このうち、第2を④「文の主題とその展開」、第3を⑤「文学形象の成立」で、自分の立場から論じようとしたのであった。これによって、当時の西尾実 が、どれほどハーンの「制作論」に影響を受け、そしてそれを綴方の理論、読みの理論として体系化しようとしていたかがわかる。

さて、⑤「文学形象の成立」は、副題が「ヘルンの『制作論』についての一考察」と題され、「1. ヘルンの制作論／2. 行的過程／3. 情緒の意義及び性質／4. 情緒表現／5. 表現の大道」の5章から成っていた。

第3章で、ハーンは「文学の主題を情緒として見出し」（p-8）ているとした上で、情緒の意義を次の二項にまとめている。

「(1) 情緒は対象の性格を把握し決定する上に成立する。／(2) この性格決定の心理的基礎は、個人的所得を放下した純真そのものの中に成立する。」(p-13)

つまり、西尾実 がハーンから学んだものは、<対象の性格知覚→情緒→主題>という、主題の発生する根源であり、それは主観客観合一の境地において成立するという考え方であった。

西尾実 はこの主題論をさらに掘り下げて、対象の性格知覚は、「それを見、それを感じる人の個性が基礎的条件として存在する」（p-33）のものであり、対象性の成立も「厳酷な労作を通じてのみ可能で……作者の個性によって基礎づけられたもの」（p-33）であると考えた。このような作者の個性重視は、対象の性格とは対立したものではなかった。つまり、作者の個性は、「好むか・好まないか」等の価値的意味をまず根基付ける。そして、個性によって選択された対象と「没我的」（p-20）に一体となることで、情緒は成立する。その情緒を「再生（revive）」（p-14）する苦役的労作の過程において、再び作者の個性が反映されると、西尾実 は考えたのであった。

では、この情緒（主題）は、どのように表現されていくのであろうか。それはまた、文学形象の成立の過程でもある。西尾実 は、ハーンの種類に従って、構造と文体・用語に分けて考察している。

まず構造について、次のようにハーンの思想を説明している。

「文の構造についての彼の思想は、これを作為の結果としないで、いはば、作者の心情に播かれた感動の展開した相として考える所にその特質があつた」(p-26 下線松崎)

ハーンは、制作を「対象そのものに内在する表現力の展開」（p-26）、すなわち「対象性が意識的努力の中に、やがて無意識的自然力として展開し来る過程」（p-26）だと考えていたが、文の構造とは、そういった展開の相そのものだと位置付けていたのであった。ここには、②「徒然草について」（1923年）において、西尾実 が「想像」と呼んでいたものの、さらに深められた姿が見出されよう。表現力が、対象そのものに内在することを明確に語っているところが、②との違いである。

次の文体について、西尾実 はハーンの論を次の3つに整理している。

「(1)其の作家の固有な文の韻律的形式。／(2)文中の音の性質、即ち単に曲調に依るのみでなく、一語一語の有つ音楽的価値に基づくもの。／(3)作品に特殊な力と色調を与へる所の語意の選択。」(p-27)

そしてこういった文体も、結局は「刻苦によって展開された性格の結実」(p-29)であると、西尾実ハーンを引用して述べている。ここでは、西尾実の叙述論の枠組みの中で、文体がどのように位置付けられるのか、さらに文学形象と文体の関係はどのようなかといった問題は、解明されていない。その十分な解明は、後に持ち越されている。

また用語について、西尾実ハーンの「(真の文学は)あくまで国民間に会話されてゐる日常の言語に立脚しなければならぬ」(p-29)という言葉に、大きく共感している。

そして、

「ヘルンが文学をかくの如き純真な民衆語に帰らしめようとした思想の根底は、決して単なる手段としての言語問題ではなかった。文学をして単に知識の上に形成せられた精神的創造としないで、もつと深く民衆の命の根にその基礎を据ゑようとする要求からであつた。」(p-30)

こういった「用語」の考え方は、後の文献では、「叙述」の枠内には収まり切らなくなってしまう。同じ年に出た⑥「国語教育の諸問題」においては、第9章「国語観念の純化と国語の愛」(1928年10月)という1章をたてて説き直され、翌1929年11月に出された⑧『国語国文の教育』では、第3章「国語の愛護」として原理的考察が続けられている。さらに言えば、この、「民衆の命の根にその基盤を据ゑる」という考え方が、西尾実の国語教育論の核である「言語活動主義」、「言語生活主義」へと発展していくのである。

このようにして、西尾実ハーンの論を主題と表現(構造及び文体・用語)に分けて、論じた。そして、主題が展開して客観的に結晶したものが、「形象」であると説いたのである。⁹ここまでの記述で分かるように、西尾実ハーンは、「形象」を主題展開の過程を表す概念として使っている一方で、主題展開の結果(結晶)を表す概念としても使っている。したがって、過程として使った場合、「形象」は、主題・構想・叙述の全てを含んだ動的な概念となり、結果として使った場合、「形象」は、叙述とほぼ同義になる。

ところで、小野牧夫は、L.「近代国語教育における文学作品—解釈学克服のモメント—」で、垣内松三と西尾実の形象論を比較している。概要を示せば、垣内松三は「文の形」を独立した要素として認めずに、「文の形を見るときは、作者の意識の流動を形に見ることをいふのである。」としていたのに対して、西尾実ハーンは「叙述」を作者から独立させて対象化していたところに、解釈学克服のモメントが作り出されているというのである。

小野牧夫のこの指摘を上で述べた言葉で言い直すなら、垣内松三は「作者の意識の流動」という過程として形象を捉えていたのに対して、西尾実ハーンは、過程としての形象だけではなく、「客観的に結晶した」結果としても、形象を捉えていたのである。ここに、西尾実ハーンの形象概念の幅の広さがあつた。

(6) 「主観・構想・叙述」概念の充実

西尾実ハーンは、これまで粘り強く、文の主題とその展開を追求してきたが、1928年の⑥「国語教育の諸問題」で、国語国文の教授の体系の中に、その追求してきたものを位置付けようとしている。すなわち、第2章「解釈及び批評」(1928年2月)の冒頭で、「国語・国文の教

授は、生徒・児童をして、読み・解釈・批評を一の体系として完結させる指導である」(p-15)と定義した上で、解釈過程に主題とその展開を定位することを試みているのである。

そこで、西尾実は次のように述べる。

「解釈の本義は、かくの如く一度『読み』によつて対象化せられた文の直観的意味が、更に反省作用によつて、次元の高い意識化に達することではなくてはならぬ。」(p-16)

この直観的意味の反省的判断に加えて、字句の辞書的解釈及び素材の事実に考証の補助作業とで、合わせて二方面から解釈が成り立つことも、西尾実は言い添えている。

では、直観的意味の反省的判断としての解釈とは、どのようなものであろうか。西尾実は、再度「徒然草」第18段を例にして、以下のように説明している。¹⁰

この段を教えて生徒に「作者の言はんと欲した所は何であったか」を尋ねてみると、大抵第一に、「昔より賢き人の富めるは稀なり」が挙げられ、更に黙読を重ねさせると「唐の人はこれをいみじと思へばこそ記し留めて世にも伝へけめ。これらの人は語りも伝ふべからず」が挙げられると言う。更に反復熟読を重ねさせると、ようやく「また手に拵びてぞ水も飲みける、如何ばかり心の内涼しかりけん。」が挙げられるのが通例だと西尾実は述べる。これは、授業者の否定が第2、第3の答えへ誘導しているようであるが、実は文の本質に対する理解の深まりを跡づけている。初めに「知的概括」を述べ、次に「憤慨的結論」、「感動」を述べているのである。これらを西尾実は、次のように関係づけている。

「知的概括も憤慨的結論も、共にこの文の本質的意義を成すものであるには相異ないけれども、しかしそれらは、許由の無一物の境涯を象徴したこの一例話に対する感動の深さに裏づけられて、始めて文学的意義を具備し来るものであつて、もしこの根底を欠いたならば、或は道徳的訓言にはなり得よう、或は又時代警醒の声にはなり得よう、けれども永遠の文字としての文学作品たるには到り得なかつたであらう。」(p-23)

「徒然草」第18段の2回目の分析を行った④「文の主題とその展開」(1927年)では、<説明→慷慨→心性の声>という言葉で読みの深まりを示していたが、3回目の分析であるこの⑥「国語教育の諸問題」(1928年)では、<知的概括→憤激的結論→感動>と言葉を変え、よりの確にしている。そして⑥は④と違って、<感動>まで至って初めて「文学的意義」を具備することを指摘している。しかも、ここまで至るには、反復熟読が必要なことを強調しているのである。ここにおいて、直観の反省的判断たる解釈作用が、成立する。

ところで⑤「文学形象の成立」(1928年)まで、後の「構想」にあたる用語が定まっていなかった。③「徒然草文学の成立および性質」(1925年)では「想像」、④「文の主題とその展開」(1927年)では「結構」、⑤「文学形象の成立」(1928年)では「構造」と呼ばれていた。それが、⑥「国語教育の諸問題」(1928年)になると、定義はされずに「構想」という用語が出てくる。例えば、「この提題の主旨は、いふまでもなく、構想の理解にあるが」(p-77)という用例である。この後に、確かに、主題展開の相が箇条書きに挙げられている。

このように、「構想」という用語は、「主題」・「叙述」という用語に比べて、かなり揺れが大きかった。主題展開のダイナミズムを表すために、いくつもの用語が検討されたのであろう。特に、「構造」から「構想」への移行は、「想」という言葉に、最初の用語であった「想像」に含まれていた作者その人の全人格という要素を反映させたかったのではなからうか。そして、主題発展の過程であることを示したかったのではなからうか。「構造」では、人格が入り込むすきのない無機的な、しかも過程を排除した結果としての静的なものが、思

い浮かべられるからである。

(7) 概念群の完成

⑦「教材としての文章観（『補習読本』を中心として）」は、1928年8月に郷里信州で講演したものの筆録である。この講演録は、「1 読方教授の体系／2 作品・作家研究／3 作品と作家」の3章からなる。第1章は、さらに「1 素読・解釈・批評／2 文の主題とその展開」に分けられている。

この目次から分かるように、1927年12月の④「文の主題とその展開」、1928年5月の⑤「文学形象の成立」、同年1月から12月にかけて刊行された⑥の「国語教育の諸問題」と、精力的に追求されてきた〈文の主題とその展開〉に関する問題が、1928年8月の⑦「教材としての文章観」でも、粘り強く論じられているのである。

西尾実は、⑦で、形象と主題の関係を次のように説いている。

「文の内実とか形象とか言われるが、文の本体は形象である。文学の生命はここにある。内実は形象を生み出して行く力である、と考えられる。……文の主題という考えが、丁度この内実にあたるのである。即ち、文の主題とその展開ということになる。」(p-17)

このように西尾実は、主題の力が形象を生み出すことを明確に言い切っている。そしてその具体例として、『徒然草』第18段を次のように分析している。

「この文において、まず『昔より、賢き人の富めるは稀なり。』という説明となり、「いかばかり、心の中涼しかりけん。』という心往の声となり、また、「これらの人は語りも伝ふべからず。』という慷慨となって表れた根本は一つである。かくて、この感動が最も純粹に、自由に具現されたのは、「いかばかり、心の中涼しかりけん」である。従って、最も全的な、最も生々した、作者人格の印象がそこに成立すると共に、一切を棄捨し得た心境のすがすがしさとが、読む者の胸に通って来るのを覚える。」(p-18 下線松崎)

この説明は、半年少し前に出された④「文の主題とその展開」（1927年）の説明と、ほぼ同じである。④では「心性の声」となっていたのが、ここでは「心往の声」に代えられているだけである。

このように、形象及び文の主題とその展開について、説明が以前の繰り返しになって、表現が安定して来たことが分かる。つまり、③「国語国文の教育」（1929年11月）で体系化される「主題・構想・叙述、形象」概念は、1928年8月の⑦「教材としての文章観」までに、ほぼ完成していることがうかがえるのである。特に、その完成形態としては、⑥「国語教育の諸問題」が挙げられよう。

(8) 概念群の深化と体系化

前項に述べたように、「主題・構想・叙述、形象」概念の内実は、1928年中にはほぼ完成していたわけであるが、しかしまだ十分に、西尾実の国語教育論の中で体系化されていたわけではなかった。それが、翌1929年11月の⑧「国語国文の教育」の目次は、左下のようになっており、体系化への志向がうかがわれる。なお参考のために、右下に⑥「国語教育の諸問題」（1928年）の目次を掲げる。

1 方法体系	1 素読について
1 行的方法	2 解釈及び批評
2 基礎経験	3 教材及び教材研究
3 読む力の基礎	4 国語教室
4 読む作用の体系	5 読む力の基礎としての綴方
(1) 素読	6 作文教授の体系
(2) 解釈	7 主題の展開と推敲
(3) 批評	8 教室雑記
二 文学形象の問題	9 国語観念の純化と国語の愛
1 文学形象の概念	10 文学と教養
2 文の主題とその展開	11 国語教育の意義
(1) 主題と構想	12 国語教育者
(2) 叙述	(⑥ 「国語教育の諸問題」)
三 国語の愛護	
四 国文学の教養	
五 国語教育者	
(⑧ 「国語国文の教育」)	

⑧の目次を⑥「国語教育の諸問題」(1928年)の目次と比べてみると、とりわけ、⑥ではなかった文学形象の章を設けて、第2章「文学形象の問題」としている点が注目される。第2章の第1節「文学形象の概念」、第2節「文の主題とその展開」は、ハーンの論を用いて西尾実が追求してきた課題の二本柱であって、その二本柱を「文学形象の問題」としてまとめたのである。

ところで、先に1928年中に概念群の内実ほぼ完成していたと述べたが、しかし第2章として「文学形象の問題」を独立させたことから分かるように、⑧「国語国文の教育」以前には、「形象」概念が十分明らかにされてはいなかったきらいがある。確かに、⑥「国語国文の教育の諸問題」における「形象」の説明に、読者からの質問が相次いだことが、石井庄司の文献I、「西尾実「国語国文の教育」の成立とその意義」に報告されている。そして、その質問への回答に、西尾実は「更に練って自己の念願の徹った国語教授体系を見出したい」¹¹と述べ、⑧「国語国文の教育」で「形象」について徹底的に論じることによって、実行したのであった。

では、⑧「国語国文の教育」において、「形象」はどのように論じられているのだろうか。西尾実が第2章第2節でまとめていることを簡条書きにすると、「形象」は、

- 1 具体的統一体である。
- 2 精神的生産としての自律的な時間的展開過程である。
- 3 超感覚的具象的な統一体である。
- 4 時間的発展性として成立する作用体系である点に於て特殊概念である。
- 5 単なる知的作用の対象ではあり得ない。
- 6 制作に於ては勿論、鑑賞作用に於ても、表現の立場における体験としてのみ成立する自覚体系でなければならぬ。¹²

ということになる。この著作以前の文献と比べると、「形象」の定義が緻密になされていることがわかる。特に、「時間的展開過程」であるとした所に、論の深まりを見ることが出来る。もちろん、形象は主題の自律的發展であるとしていた以前の定義には、暗黙の内<発展>に内在する時間性を前提としていたかもしれないが、はっきりとここで定義したことの意義は大きい。このことによって、同時的全一的な絵画とは異なる、芸術としての言語表現の独自性が明らかにされたからである。

次に、「主題」について、第2章第2節第1項「主題と構想」で、西尾実はどのように説明しているか。モウルトンの言う「全体印象としての直観」であり、クリスチアンゼンの言う「情趣的印象」であり、ハーンの言う「感情情緒」であるとするのである。¹³ 新たに、モウルトンやクリスチアンゼンを援用して説明しているが、要するに西尾実が言いたいことは、以前と変わりはない。したがって、説明されている分量は、そう多くない。

この項で西尾実が力をこめて書いたのは、むしろ「構想」の方である。西尾実は、次のように述べている。

「(展開的考察としての)総合は、表現面に於ける空間的配列及び理論的関連を示すものではなく、表現層に於ける自律的時間的展開としての体験的関連を示すものでなければならぬ。私は作品に於けるこの如き体験的関連としての自律的综合を「構想」と呼ぼうと思ふ。」(p-135)

⑥「国語教育の諸問題」では、定義もせず、ほんの数回使うにとどまっていた「構想」という用語が、ここでは厳密に定義され、数多く使われているのである。

そして、この「構想」を具体的に説明するために、「徒然草」第18段を5回目の分析にかけている。まず前半は、過去4回の分析と同様、三つの趣の根本は一つであることを述べているが、後半では今迄に見られなかった新しい説明を展開している。西尾実は、はじめに、「1 清貧生活の尊さ/2 許由孫晨の清貧生活/3 作者の国民的慷慨」という3つの段落を見出し得るとした上で、さらに次のように説く。

「その段落相互は、第二段に於ける二人者の生活に対する感動を枢軸として、まづこの精神を概括的に総説した第一段を生み、次にその二人者の生活精神を具体例によって抽出し、第三段にはこれによって作者のわが国民性に対する反省と慷慨を叙したものであって、……かくて、叙述の順序に係はず、又段落の先後に拠らない意味の世界に於ける中枢から抹消への関連を一体系として眺めるときに、主題展開としての構想が跡づけられる。」(p-150)

ここで西尾実が述べているのは、西欧の伝統的な文学理論で言うところのストーリーとプロットの違いであり、垣内松三が『国語の力』で述べた「文の形」と「想の形」の違いである。とすれば、西尾実の独自性はないのであるが、さらに西尾実は次のように述べる。

「その跡づけの作用そのものが構想の体験的認識であって、この体験過程そのものの自覚が形象である。」(p-151)

この「構想の体験的認識」というところに、西尾実の独自性がある。読み手主体が、対象としての主題展開と一体となって展開の相を体験するという、主客合一の読みの過程を明らかにしたところに、西尾論の意味があったのである。

このような主題展開としての構想は、「叙述」を成立せしめる。そのことを西尾実は、「叙述は言語文字としての感覚的具象性を獲得することによって展開を完結し、表現を固定化する

概念 文献	文学形象	文の主題とその展開		
		主 題	構 想	叙 述
① 「『青衫』を 試みて」 一九二二年 九月	作為の出来ない或 もの			
② 「徒然草につ いて」 一九二三年 三月 一八	作品を作品たらし める神秘	主 題 ○作者主観の感動	想 像 ○主題発展の内的 構造 ○作用と結晶	叙 述
③ 「徒然草におよ び文学		主 題	想 像	叙 述
④ 「文の主題と その展開」 一九二七年 二月 一	形象 ○関係を立体的に 意識する	主 題 ○制作の原動力と なる感動	結 構 ○主題の展開	敘述 結晶的表現 ○ 同列的浸潤 背 景
⑤ 「文学形象の 成立」 一九二八年 五月	形象 ○主題展開の相 ○主題が展開して 客観的に結晶し たもの	主 題 ○情 緒	構 造 ○感動の展開した 相	敘述 ○ 文 体 用 語
⑥ 「国語教育の 諸問題」 一九二八年 二月 一	形象 ○作者主観から独 立した一個の客 観的存在	主 題 ○感動に胚胎した もの	構 想 ○情緒自身の展開 過程	敘述 ○ 文 体 用 語
⑦ 「教材として の文章観」 一九二八年 八月		主 題 ○形象を生み出す		
⑧ 「国語国文の教育」 一九二九年 一月	形象 ○超感覚的具体的 統一体 ○自律的時間的展 開過程 ○作用体系 ○表現の立場にお ける体験	主 題 ○感情的印象 ○全体印象として の直観 ○感情情緒	構 想 ○自律的時間的展 開としての体験 的連関 ○意味の世界にお ける中樞から末 梢への関連	敘述 ○言語文字として の感覚的具象性 ○主題展開の極致

る。」(p 166)と述べている。叙述の説明に「感覚的具象性」という言葉を使うと、先に「超感覚的具象的な統一体」と説かれた形象と、ほとんど区別がつかなくなるが、西尾実 は明確な区別をあえて示そうとしていない。

さらに、西尾実 は以下のように続けている。

「真の叙述としての理解は、表現の立場に於ける直視として、即ち再創造の方向に於て、その一語一句を定位する上にのみ成立する。」(p 167)

つまりは「主題展開の極致」として叙述を定位していくという読みの過程を示しているのである。

このように、⑧『国語国文の教育』において、西尾実 はそれまで追求してきた概念群を集大成して、さらに深化させ、体系化を図ったのであった。

第3項 結論

西尾実の8年間に及ぶ「主題・構想・叙述、形象」概念の追求の過程を、8節に分けて探って来たが、ここでその過程をまとめておきたい。

概念群の成立過程を図式化すると、前頁のようになる。

この図からわかることは、以下の七項目である。

- 1) 「形象」については、①「『青杉』を讀みて」から既に言及されているが、他の概念(主題・構想・叙述)は、②「徒然草について」から、用語が出てくる。
- 2) 各概念について、その内実が定義されたのは、「形象」は、⑤「文学形象の成立」から、「主題」は②「徒然草について」から、「想像(構想)」も②から、「叙述」はやや不十分であるが、④「文の主題とその展開」からだと言える。
- 3) 「主題・構想・叙述、形象」という用語のうち、「構想」だけが安定せず、<想像→結構→構造→構想>と変化している。西尾実が、4つの概念のうち、「構想」概念を最も重視し、的確な用語を求めて思索したことの流れであろう。
- 4) 「主題・構想・叙述、形象」概念は、②「徒然草について」、④「文の主題とその展開」、⑤「文学形象の成立」において、ほぼ一通り成立し、⑥の「国語教育の諸問題」にまとめられている。しかし、今一つ説明が不十分なところがあったのを、⑧『国語国文の教育』では、さらに深く掘り下げ、体系化を図っている。
- 5) 作者の感情情緒としての「主題」が、自律的時間的に展開して「構想」を成し、展開の極致として感覚的具象性を得たものが「叙述」である。
- 6) 「形象」は、「主題」展開の過程と作用を表す概念であり、同時に展開の結晶としての具体的統一体を表す概念である。
- 7) 文を讀むとは、表現の立場において、「主題」展開の過程を辿る体験的認識である。以上のように成立過程の探究結果をまとめることができよう。

《 注 》

1. ハーン(Lafcadio Hearn 小泉八雲 1850-1904)は、1896(明治29)年9月から1903(明治30)年3月まで、東京帝国大学英文科の講師を夏目漱石の前任者として勤めた。この「制作論」(“On Composition”)は、英文学の講義の合間に、将来作家になろうとしている学生のために、作家としての体験を話した講義の一つである。こういった短い講義

を集めた物が、“Life and Literature”として、1916（大正5）年11月にコロンビア大学教授エルスカイン（J・Erskine）の手で、ドッドミード（Dodd, Mead）社より刊行された。西尾実は、この本を読んだ時の感激を次のように語っている。「わたしは大正11年に文部省で師範学校附属主事の会議が開かれたとき、それに出席したついでに、丸善書店でこの本を手にし、当時わたしの心の中で問題になっていた文学形象がいかにして成立するかということについて、深い感激をもって教えられました。」（『教室の人となって』 国土社 1971年2月 p-79）

2. 文献④に「主題といふ語は本来音楽芸術の上に用ひられ来つた所であつて、一曲を成立せしめる最も基本的な感動形態を指し、これが展開構成されたものがそれぞれの曲である。」（p-136）とある。また、後年の回想に、音楽の作曲理論から<主題>という概念のヒントを得たことが、次のように述べられている。「わたしがテーマということばを使うようになった最初は、大正八年か九年頃、エルマンという有名なバイオリニストが来日して、日本の聴衆を湧かせたものだった。そのとき、エルマンは、『ユーモレスク』という曲を弾いて深い感動を与えた。……あの曲の中には同じリズムがくり返されていて、くり返しながら発展していく。それがテーマだと教えられて、文学作品にも、同じものが根源をなしていることに気づいた。」（西尾実「国語教育における形象理論の展開」・倉沢栄吉他編『近代国語教育のあゆみ』第2巻 新光閣書店 1970年11月 p-57）
3. 「人間とことばと文学と」 岩波書店 1969年2月 p-129、pp 146-147、pp 151-152 等
4. もちろんB. の野地論文が引用するように、生徒の作文から主題とその展開について気付いていったことは、確かである。西尾実は、郷里の信州で小学校の実践家達と1925（大正14）年から1943（昭和18）年までの長きに渡って、綴方教育の研究を続行し、綴る働きの類型を見出していったのである。（これについては、第3章を参照していただきたい。）しかし、1922（大正11）年に西尾実は、ハーンの“On Composition”を読んでおり、ハーンの論を土台としながら、児童・生徒の綴方に接する中で、自らの「主題-構想-叙述」論を深めていったとも言えるのではないであろうか。
5. 同じ1922年に出た垣内松三の『国語の力』（不老閣書房 1922年5月）には、第2章「文の形」において、「文の解釈の第一着手を、文の形に求むるといふ時、それは文字の連続の形をいふのではなくして、文字の内に潜在する作者の思想の微妙なる結晶の形象を觀看することを意味するのである。」（p-82 下線引用者）とある。また同じく1922年に出た土居光知の『文学序説』（岩波書店 1922年7月）は、第1章を「芸術的形象」にあて、形象の意味を「或る物体から感覺的に与えられたもの、自らなる最も具象的な統一である。」（p-2）としている。
6. 垣内松三『国語の力』 pp19-20
7. 6に同じ。pp89-90
8. 「文章論の一課題」・愛媛国語研究会『国語研究』第8号 1951年11月や、『文章研究序説』 山田書院 1960年9月等。
9. 文献⑤「文学形象の成立」 p-35
10. 文献⑥「国語教育の諸問題」 pp 22-23
11. 「雑録」・『統国文学講座』第1冊 文献書院 1929年1月

2. 文献④『国語国文の教育』 pp 131--132
3. 文献④ p-133

第1項 研究の対象と目的

西尾実が中心となり、岩波編集部が編集した『中学校国語漢文科用 国語』全10巻（以下、『国語』と略記）は、1934（昭和9）年12月に発行された。この教科書は、理想的教科書づくりを目指した岩波茂雄の理念に基づいて、西尾実らの編集部員が全力を傾けて作り出した画期的教科書であった。その優秀さが認められて、出版後5、6年のうちに全国中学校の70%近くが採用したほどであった。¹

ところで、この『国語』には、教授用参考書『国語 学習指導の研究』全10巻（以下『学習指導の研究』と略記）が、用意されていた。この参考書は、多くの新進学者の協力を得て、西尾実が編集したものであった。懇切な説明と体系的組織を備えた斬新な参考書で、広く現場で支持された。

本研究では、『国語』と『学習指導の研究』の分析を通して、昭和戦前期における西尾実の国語学習指導観の特色と意義を解明することを目的としている。

第2項 岩波『国語』の分析

（1）『国語』の編纂

西尾実は、大学を卒業した1915（大4）年から1935（昭10）年にかけて、27歳から47歳まで、途中の断絶はあるものの、20年間を前半は女子中等教育に、後半は男子中等教育に全力を尽くした。さらに、1929（昭4）年には『国語国文の教育』を出版して、新進の国文学徒として認められつつあった。中等教育の篤実な実践者として、そして気鋭の国文学者として、昭和初期には西尾実はゆるぎない地歩を占めつつあったのである。

ところで、西尾実は、島木赤彦の紹介により郷里の先輩である岩波茂雄と1925（大14）年3月に知り合ってから以来、岩波文庫の企画に参加して自らも『徒然草』を文庫の一冊として刊行するなど、深い親交を結んでいた。その後1931（昭6）年に、岩波茂雄が『岩波講座 文学』の出版計画についての相談を西尾実に持ちかけ、その過程で『国語』の編集の仕事が持ち上がったようである。² 実践者、研究者として十分な実力を持つ西尾実には、岩波が白羽の矢をたてたのは、当然であった。この間の経緯を西尾実は次のように述べている。

「これは中学生の国語学習を指導しているあいだに見出されてきた国語教育の理想的教材を発見し組織することで、わたしにとってはぜひとも当たってみたい任務の一つでありました。……営利を度外視してこの事業に当たることが学術的良書を出版することにちからを入れてきた岩波書店の社会的任務であると（岩波氏が：引用者注）決心され、わたしをして全力をあげてこの編集に当たろうと覚悟し立ちあがらせるに至りました。」³

このような次第で、西尾実を中心として、藤森朋夫、岩波書店の長田幹雄・和田勇・西島九州男・梅徳らが動員されて、『国語』の編纂が始まったのであった。⁴

（2）教科書の誕生

前に述べたような経緯によって作られた岩波の国語教科書、教師用指導書、宣伝用機関誌

は、次の通りである。⁵

① 中学校教科書

A. 『国語』全10巻

- (a) 昭和9年8月5日発行（文部省検定出願中）
- (b) 昭和9年12月20日訂正再版発行・同年12月26日文部省検定済
- (c) 昭和12年7月4日改訂三版発行（文部省検定出願中）
- (d) 昭和12年12月18日訂正再版発行・同年12月21日文部省検定済
- (e) 昭和16年10月19日新訂第一刷発行・同年11月21日文部省検定済

（以上の五種のうち、(a)と(c)は検定出願中のもので、実際には使用されなかった。使用された(b)(d)(e)のうち、(b)から(d)へは多数の教材の差しかえがあった。(d)から(e)へは、教材の差しかえはなかったが、出版事情の悪化から和綴から洋綴になり、紙質が落とされた。）

B. 『漢文 初歩』全1巻 昭和12年12月5日訂正再版発行・同年12月9日文部省検定済

② 実業学校用教科書

『国語』全10巻 昭和14年度より使用

③ 高等女学校用教科書

『国語』全10巻 昭和14年度より使用

④ 教授用参考書（A用）

『国語 学習指導の研究』全10巻

(b)用参考書 昭和11年1月～12年2月

(d)(e)用参考書（奇数巻）昭和13年3月～6月、（偶数巻）昭和13年11月～14年1月
((d)(e)用は、改訂版)

⑤ 機関誌

『国語特報』第1号～28号

中学校用 第1号（昭和10年1月20日）～第28号（昭和15年4月11日）

女学校用 第1号（昭和14年2月13日）～第2号（昭和14年3月9日）、以後中学校用第23号（昭和14年5月18日）から、両者共通の機関誌となる。

(3) 『国語』の普及

1934（昭9）年12月26日に、文部省検定済になったのを受けて、翌1935（昭10）年1月17日に、岩波茂雄は朝日新聞紙上で、「所信を明かにす—国語教科書の出版に際して—」という一文を公にした。⁶ 岩波は、直接売り込みはせず、新聞広告によって働きかけようとしたのである。それだけ、教科書の内容の高さに自信を持っていたことがわかる。

実際、最初の発売年度には早くも第二位の部数を占め、翌1936（昭11）年には、第一位に踊り出ている。⁷ さらには、5、6年の後には全国中学校の70%に採用されたという。⁸ この頃、神奈川県立横須賀中学校教諭であった増淵恒吉は、次のように回想している。

「当時、（西尾：引用者注）先生が中心となって編集された、中学校用教科書『国語』は、他の教科書に比して、断然群を抜いていた。……目をみはるような適切な教材が並んでいる。」⁹

このように、岩波『国語』は、中学校の教師に圧倒的に支持されたのであった。

(4) 教材の特質

教材の選択や配列には、一定の学習指導観が反映している。「国語」の特色として、次の四つを挙げることが出来る。

- ① 何を教えるかについて、大きくは言語活動主義と求道精神を中心としていた。
- ② 時流に棹ささないリベラルな教材を中心としていた。
- ③ 高学年では、読書・作文の指針をハーンの論に求め、学習方法を教えようとした。
- ④ 学習者の読みの発達に即して配列していた。

これら四点について、以下順に説明していく。

① 何を教えるか。

「国語」には、西尾実の書き下ろし教材が四編ある。巻1の冒頭の「生きた言葉」、巻5の巻末の「ツェッペリン伯号を迎えて」（これが1937年の改訂版では、西尾実執筆の「日本の魔法鏡」と差し替えられる）、巻10の巻末の「生涯稽古」の四編である。これらの教材は、全10巻の最初と中央、そして最後に位置を占めて、全巻の方向性を定めているのである。

巻1「生きた言葉」は、次のように文章をしめくくっている。

「我々は、我々の心を育てることによつて、我々の言葉を力あるものにしないでならないのはいふまでもないが、また日々刻々の言葉を生きた言葉にすることによつて、心を拓き、いのちを向上させてゆかなくてはならない。そして、それが真に文を読み、文を綴るための欠くべからざる基礎であることをも覚らなくてはならぬ。」¹⁰

西尾実は、1929（昭4）年刊行の「国語国文の教育」で、道元やフィヒテを引用しながら、日常の生きたことばそのものが、国語の本質であるという国語観を明らかにしていた。さらに、1934（昭9）年の「読方教育論」¹¹において、日常の国語活動は文学学習の基礎であるとともに、それ自身国語学習の重要領域だとしたのである。この考え方は、1937（昭12）年になって、「言語活動主義」と西尾実によって名づけられた。¹²この言語活動主義の理念を具体化したものが、巻1の「生きた言葉」という教材である。西尾実は、自らが組み立てつつあった新しい国語教育の中心概念である言語活動主義を、全10巻の最初に据えることによつて、国語学習の最終目標を明確に示したのであった。

さらに、巻5の「ツェッペリン伯号を迎えて」も、巻1の「生きた言葉」の延長上に考えられる。1930（昭5）年8月、ドイツのツェッペリン伯号が日本に立ち寄った際に伯号乗組のエッケナー博士がした挨拶が寄港地ごとに違った生きた感銘が盛られているのに対して、迎える日本側の歓迎の辞は、場所は違っても紋切り型でどれも同じだったことを述べているのである。こういった言語活動主義教材を全10巻の中央である巻5の巻末に置いて、中学年（中学3年）を引き締めている。

これが1937（昭和12）年12月の改訂版で、「日本の魔法鏡」に差し替えられた。この教材は、伝統的な自己鍛練と現代的な科学とを結合させる重要性を述べたものである。

そして、巻10の巻末に「生涯稽古」が置かれて、全10巻をしめくくっている。この教材は、中学校を卒業していく生徒に、これまでの学習のまとめとして、さらにこれからの人生への心構えとして、生涯にわたって稽古に精進すべきことを諄々と諭したものであった。

「国語 学習指導の研究」に次のようにあることから、これら「日本の魔法鏡」・「生涯

稽古」を配した理念のありようがうかがえる。

「畢竟するに、『国語』の使命は、現実日本の自覚に立って当来日本を建設すべき国民の鍛成を念とし、純正なる国語教育の全野に於てこれを力強く分担しようとするに於ては申すまでもありません。」¹³

「鍛成を念とし」とあるように、中世以来の伝統的な求道精神を現代の国語教育に生かそうとした中核的な教材が、「日本の魔法鏡」であり、「生涯稽古」であった。

このように、柱になる教材を西尾実自ら書き下ろして、『国語』を言語活動主義・求道精神に立脚した独自の教科書として方向づけたのであった。

では、これらの方向を実現するために、どのような教材が配列されていただろうか。求道精神について書かれた教材は、巻5の2「道を知れる者」（兼好）、巻9の19「念仏と愛語」（親鸞・道元）、巻9の21「只今の一念」（兼好）、巻10の19「愚禿親鸞」（西田幾多郎）などである。中・高学年に集中的に置かれていることがわかる。

また、言語活動の理念を展開した教材は、前に挙げたように、巻1の1「生きた言葉」、巻9の19「念仏と愛語」のうちの道元の「愛語」である。戦後の国語教科書では、学級会での話し合いの仕方など、話し言葉の技術を教材化したものも登場したが、戦前の教科書であった岩波『国語』では、話し言葉の技術を教材化したものは、まだなかった。

② リベラルな教材選択

『国語』の教材を一覧すると、余り時流に棹さしていないことに気付く。西尾実が『国語』を編集した1935（昭10）年前後は、1931（昭6）年の満州事変、1937（昭12）年からの日中戦争、1941（昭16）年からの太平洋戦争へと、ファシズムへの道をまっしぐらに進んでいった時代であった。したがって教育界においても、忠君愛国の信念を持った皇国民の育成が急務とされたのである。当時の教科書編集、特に小学校の国定教科書編集には、軍部の介入も多かったという。¹⁴

その結果、1941年から発足した国民学校で使われた第5期国定教科書『アサヒ読本』は、全269課中、133課が軍事的教材である。¹⁵ 例えば、「ヘイタイサン スススメスメ」（ヨミカタ1）、「兵タイゴッコ」（同2）、「軍かん」（よみかた3）、「にいさんの入営」（同4）、「にいさんの愛馬」（初等科国語1）、「潜水艦」（同2）、「東郷元帥」（同3）、「広瀬中佐」（同4）、「戦地の父から」（同5）、「水兵の母」（同6）、「日本海海戦」（同7）、「シンガポール陥落の夜」（同8）など、枚挙にいとまがない。実に全体の49%が、軍事的教材なのである。

また、1937（昭12）年度に、全国212校の高等女学校に採用されている（同年度『国語』の採用校は408校）金子彦二郎編『昭代女子国文』全10巻は、編纂の精神の特色の第一に、「国本を無窮に培ふ為の確乎不拔のはら¹⁶の教養は本書編集の根本理念」¹⁶と述べている。この教科書を編集者が内容分類したのを見ると、国体の精華（皇室関係・日本精神）、国民の美風、世界の情勢の項目に掲げられている皇国民育成教材は、65教材にのぼる。¹⁷ 例えば、「聖上陛下の御幼時」（巻1）、「皇后陛下」（巻2）、「国体」（巻3）、「畏し御大心」（巻4）、「皇国の万国に優る所以」（巻5）、「神道」（巻6）、「満州国皇帝の御訪日」（巻7）、「大日本は神国なり」（巻8）、「君臣の道」（巻9）、「国体詩」（巻10）などである。全教材287のうち65を占め、約23%の割合に達している。

これに対して、岩波『国語』は、1937（昭12）年の改訂版で見ていくと、次の10教材が皇国民育成教材として挙げられよう。

巻1「八丈島行幸」（藤原咲平）、巻2「日本」（山村暮鳥）、「明治神宮」（溝口白洋）、「国民のまごころ」（芳賀矢一）、巻3「日本海海戦」（東郷連合艦隊司令長官戦闘詳報より）、「東郷元帥と乃木大将」（阿部能成）、巻5「乃木大将の殉死」（徳富蘇峰）、巻8「人臣の道」（北畠親房）、「言霊」（井上毅）、「大和民族の固有性」（五十嵐力）

全225課のうち、10課であるから、4.4%を占めるということになる。実に『アサヒ読本』の10分の1、『昭代女子国文』の5分の1以下という少なさである。しかも数量的に少ないだけではなく、執筆者も選んでいる。つまり、軍人や政治家の文章ではなく、阿部能成や藤原咲平などのリベラルな文化人の文章を選んでいるのである。金子『昭代女子国文』には、「国体の本義」から教材化したり（巻8「天壤無窮の皇位」）、熱狂的な国粹主義者であった平泉澄の作品（巻10「万物流転」）を採用したりしていることと比べると、西尾実の苦心がしのばれる。

暗い谷間の時代にあって、西尾実は求道精神を教育目標に掲げながらも、ファシズムとは一線を画したリベラルな教材で、学習指導を展開しようとしたのであった。

③ ハーン教材を軸にして

『国語』全10巻（改訂版）の作者別採択数は、図2に示したようになっている。¹⁸

夏目漱石	6	北原白秋	3	橋南谿	2	高村光太郎	2
島崎藤村	6	伊藤左千夫	3	北村透谷	2	内村鑑三	2
小泉八雲	5	長塚節	3	岡倉覚三	2	斎藤茂吉	2
芳賀矢一	4	新井白石	3	和辻哲郎	2	柳田国男	2
島木赤彦	4	五十嵐力	3	徳富盧花	2	良寛	2
吉村冬彦	4	阿部能成	3	幸田露伴	2	以下略	
森鷗外	4	本居宣長	3	武者小路実篤	2		
芥川龍之介	3	徳富蘇峰	3	国木田独步	2		
正岡子規	3	志賀直哉	2	荻原井泉水	2		

[図2]

漱石、藤村が1位を占めているのは当然として、3位に小泉八雲（ラフカディオ・ハーン）が入っているのは、『国語』の特色のひとつとなっている。

ここで、八雲の作品を教材に採っている中学校教科書は、管見によれば次の通りである。¹⁹

- ① 「日本の童謡」(1)・(2) 金沢庄三郎編『中学校用国語教科書』巻6第1・2課 弘道館 1914（大3）年
- ② 「神国の首都」 芳賀矢一編『三訂 帝国読本』第5巻第6課 富山房 1917（大6）年
- ③ 「停車場で」 八波則吉編『現代国語読本』第3巻第24課 開成館 1923（大12）年
- ④ 「神国の首都」 吉沢義則編『新日本読本』巻6第10課 修文館 1925（大14）年

- ⑤ 「松江の暁」 斎藤清衛『中学第一読本』巻7第5課 育英書院 1927(昭2)年
- ⑥ 「松江の暁」 吉田弥平『国文読本』第6巻第3課 光風館 1928(昭3)年
- ⑦ 「停車場にて」 東京高等師範附属中学校内国語漢文研究会編『新定国文読本』巻1第16課 目黒書店 1928(昭3)年
- ⑧ 「松江の朝」 三省堂編集所編『中等新国文』巻5第4課 三省堂 1929(昭4)年
- ⑨ 「松江の朝」 吉田弥平編『新国文読本』巻6第2課 光風館 1932(昭7)年
- ⑩ 「停車場にて」 垣内松三・古城貞吉編『国語読本』巻1第18課 六星館 1932(昭7)年
- ⑪ 「松江の暁」 松村武雄編『最新中等国文』巻5第3課 宝文館 1933(昭8)年
- ⑫ 「松江の朝」 藤村作・島津久基編『中等新国文』巻6第9課 1934(昭9)年
- ⑬ 「松江の暁」 額原退蔵・市川寛編『新国語読本』巻6第13課 1934(昭9)年
- ⑭ 「曙の富士」巻1第3課・「神国の首都」巻4第24課・「極東に於ける第一日」巻5第3課・「読書に就いて」巻9第1課・「制作の方法」巻10第1課 岩波編集部『国語』1934(昭9)年
- ⑮ 「松江の暁」 三矢重松・鳥野幸次・折口信夫『改正 中等新国文』巻5第20課 文学社 1934(昭9)年
- ⑯ 「神国の首都」 高木武編『大日本読本新制第2版』巻5第6課 富山房 1935(昭10)年
- ⑰ 「松江の暁」 吉沢義則編『新制 新日本読本』巻5第8課 修文館 1937(昭12)年
- ⑱ 「停車場にて」 東京高等師範附属中学校内国語漢文研究会編『中学国文』巻2第6課 目黒書店 1937(昭12)年
- ⑲ 「曙の富士」 広島高等師範附属中学校内国語漢文研究会編『新制国語』巻1第4課 修文館 1938(昭13)年
- ⑳ 「松江の暁」 鈴木敏也編『新中学国文』巻6第13課 目黒書店 1939(昭14)年
- ㉑ 「松江の朝」 久松潜一編『国文』巻4第16課 弘道館 1940(昭15)年

これらを見ると、岩波『国語』を除く20種の教科書は八雲の作品をひとつしか載せていないのに、『国語』だけが5作品も掲載していることがわかる。

また、『国語』以外に掲載されている作品は、「松江の暁(朝)」(11教科書)、「停車場にて(で)」(4教科書)、「神国の首都」(『国語』を入れて4教科書)などに限定されている。これに対して、『国語』は他社の教科書にはそれまで掲載されていなかった4作品を新たに登場させたのである。すなわち、「曙の富士」、「極東に於ける第一日」、「読書に就いて」、「制作の方法」である。

では、岩波『国語』はなぜこのように、八雲の作品を多く収録しているのでしょうか。それは、『国語』の次のような教材選択原理による。つまり、既に発表されたもので、しかも編集者が青少年時代に深く打たれ、現在もその感銘が生きているものから選ぶべきだという主張である。²⁰ この理念に基づいて教材を選択していったわけだが、西尾実の場合、作文・読方教育の方法に関して小泉八雲の説から大きく影響を受けていた。西尾実は1922(大11)年に、Lafcadio Hearn(小泉八雲)の“Life and Literature”を読み、特にその中の「創作論」・「文学に関する読書について」に影響を受けて、自らの作文教育論、読方教育論を作り

あげていった過程は、1929（昭4）年発行の『国語国文の教育』に詳しい。それほど西尾実
は、八雲に大きく影響を受けていたので、²¹ 『国語』には八雲作品が多いのである。

『国語』に採択されている八雲の五作品のうち、とりわけ重視されているのが、「読書に
就いて」（巻9第1課）、「制作の方法」（巻10第1課）である。前に述べたように、自ら
の読方教育論、作文教育論の根幹をなすこれらの作品を、教材としても中学五年生を統括す
るものとして、巻頭に据えたのである。「読書に就いて」では、多読主義より精読主義を薦
め、「制作の方法」では、繰り返して推敲することの重要性が述べられていた。これらの採
択の趣旨には、次のようにある。

「国文学の歴史的発展に即して選択せられ、排列せられた本学年の教材に入る準備と
して、古典の意義を知らしめ、これが学習の根本的な態度・方法を覚らしめる為に本課
を設けた。」²²（「読書に就いて」）

「今、さういふ中心的教材（近世から現代に至る代表的作品：引用者注）に入る準備
として、前巻の巻頭「読書の就いて」と応じて「制作の方法」を巻頭に掲げた。」²³
（「制作の方法」）

このように、読方・作文の「根本的な態度・方法」を身につけさせることが意識されてい
るのである。教師が教えこむのではなく、学習者自らが進んで学ぶためには、自覚的な学習の
方法論を学習者が身につけていなくてはならない。そのための教科固有の学習方法を説いた
教材として、八雲の「読書に就いて」・「制作の方法」は巻頭に掲げられたのであった。

しかもこれら読書・作文の学習方法は、単に中学生時代だけに通用する狭いものではなく、
生涯にわたって座右の銘となるような本格的なものであった。上級学校に進学したり、職に
就く中学生は、将来にわたって本を読んだり、文章を書いたりすることが予想されていた。
したがって、八雲の読書論・制作論は、中学卒業生の読書・作文生活の一生の指針となるこ
とが期待されたのであった。²⁴

④ 学習者の読みの発達に即した配列

『国語』の教材配列の原理は、次のようになっていた。

「第一学年から第三学年に至る三箇年に於ては、既に選択されてゐる教材を生徒心意
の発達と季節との関係に適応して排列し、第四学年に於ては日本文化の全面を概
観せしむべく、第五学年に於ては国文学の史的展開の跡を辿らしむべく、それぞれ排列
を試みました。」²⁵

この配列は、長らく中等教育に携わった西尾実がとらえた、中学生の読書能力の発達段階
を考慮して作られたものであった。その発達段階は、次のように説明されている。

「これは下級生はまだ国語的表現の時代的・様式的種々相に接することが少く、また
心意発達の程度もこれが理解を十分ならしめるに至つてゐない為に、専ら国語的表現の
種々相に触れさせることを主眼としたに外なりません。上級生になれば、既に国語的表
現の種々相に触れて、これをそれぞれに定位し得べき読書力に達して居る筈であります
から、今はそれに体系を与へる為に、或は文化形態によって分類し、或は史的展開によ
つて系統づけることが可能であり、必要であることは申すまでもありません。」²⁶

これでわかるように、1～3学年で「国語的表現の種々相」に幅広く触れさせ、それを4
学年で文学作品のジャンル別等の「文化形態」によって体系化し、さらに5学年で文学史の

展開に沿って体系化しようとしていたのである。学習者の実態に即して、相当入念に配列していたことがわかる。²⁷

昭和10年前後の中等国語教科書の教材配列について、村田昇（当時山口県防府商業学校教諭）に、次のような証言がある。

「従来の教科書に於ては、比較的理解し易き文、即ち現代文を、主として下学年に課し、漸次上学年に至るに従ひ時代を遠く去つて第五学年に於ては主に上代文学を課すといふ解釈的原理と文学史の史的系列との考慮された書物が多いのである。しかし中には少しも考慮してないものもある。」²⁸

このように、文学史を現代から遡っていく配列が多かったわけである。この配列の仕方は、一見学習者の読みの能力を考慮しているかのようでありながら、現代から逆に上代へ遡行するという時間の流れを無視した学習の難しさを考えていない。そこを西尾実が考慮して、1～3年は表現面から迫り、4年は文化形態、5年は文学史によって系統化しようとしたのである。ここに、学習者の読みの能力の発達に即した教材配列を企図した西尾実の独自性があった。

第3項 『国語 学習指導の研究』に見られる学習指導観

(1) 『国語 学習指導の研究』の編纂

① 編纂の経緯と世評

教科書『国語』の編纂は、1931（昭6）年からとりかかり、1933（昭8）年には発売の予定であったのだが、1年延期されて翌1934（昭9）年12月に文部省検定済となった。発売が遅れた理由は、教授用参考書にあったとして、前岩波書店会長の小林勇は次のように回想している。

「始め簡単に考えたこの仕事（教科書編纂の仕事：引用者注）はだんだん大がかりなことになっていった。教科書には教師用の参考書が必要で、その編纂が意外に大きな仕事になったのだ。一年毎の教科書に二冊の教師用『虎の巻』を添えるのだから十冊の辞典を作るとほとんど似た仕事をしなければならぬことになったのだ。これが親切に出来ているか否かでも教科書の売行きに影響があった。」²⁹

このように、岩波書店は教科書の発売を遅らせてでも、良い参考書を作ろうと力を入れていた。

この教授用参考書を編集するに際して、西尾実自宅を編集室にするとともに、山口正・白石大二・大久保正太郎・広井文子・妻の西尾はる江その他の援助、協力を得て編集に精力を集中した。³⁰ 1935（昭10）年度は、西尾実参考書の編集に忙殺されたようである。同年6月28日付の守屋喜七宛の西尾書簡には、次のようにある。

「忙しいのは岩波で出版した中学校の国語教科書の教師用³¹作製で、四月から来年三月までに十冊六千頁のものを出すことになってあります。そのため、私の方と店の方とでは十五、六人の手をかけてやって居ります。」³¹

西尾実は、新進の国文学徒を動員して、編集作業を進めていたのであった。編集を手伝った人々は、次のように回想している。

まず、1935（昭10）年に東京大学国文科を卒業したばかりの白石大二は、

「ゆくりなくも、学校を卒業するに当たって、高等学校の先輩でもあり大学の同級生でもあった五味智英の紹介で、落合の（西尾実の：引用者注）お宅をお訪ねした。岩波書店の国語教科書の下原稿を書く仕事のことだった。その後、（1935年の：引用者注）三月から、五、六月ごろまでお宅に伺って仕事をした。……教科書の仕事は、1年で終わって、岩波文庫の仕事をするようになった。教科書の方は、一年下の上甲幹一が受け持つようになったと思う。」³²

と述べている。また1933（昭8）年に東京大学国文科を卒業した山口正は、

「教科書『国語』は中学校と高等女学校と、この二種類で、私が教授用書の下書きをお手伝いしたのは中学校の方であった。……当時上野公園の中にあった図書館へ日曜毎に通って文献に当たる仕事をしていた中で、赤彦の童謡に関するものをノートにとったことなども、記憶がなまなましいのである。」³³

と回想している。山口正の場合、「日曜毎上野の図書館通いをしては原稿を作り、週に一度お訪ねするのが二年以上続いた」³⁴ という。このように参考書は、若手の研究者の熱心な協力を得て、長期にわたって編集されたのであった。

教科書『国語』の方は、1934（昭9）年12月に文部省検定済となり、前述したように、1935（昭10）年1月17日には、岩波は国語教科書出版に際しての所信を表明した新聞広告を出した。⁶ この広告において、教授用参考書は、「教授用参考書『国語 教授に関する研究』（全十巻非売品）」と命名されていた。この時点では、「教授に関する研究」とされていたのである。ところが、翌1936（昭11）年1月25日に第1刷が発行されてみると、『国語 学習指導の研究』と題されていたのであった。この題名の変更に、西尾実の教育観が象徴的に表されている。題名変更の理由は詳らかにされていないが、1939（昭14）年に書かれた論文によって、その理由を考えることができよう。

その論文は、明治学制頒布以来の国語教育の方法研究を問題史的に展望して、次の三期に画したものであった。

「第一期は、明治二十年代に始まってその末年に及んだ教授法研究時代で、……各教授法の一として考究せられた時代であった……

第二期は明治末年から……昭和十年頃に及んだ教材研究時代で、これは国文学、わけでもその方法理論を基礎学とし、……教材の方法理論的研究が旺盛を極めた時代であった。……

第三期は近年台頭し来つた指導研究の時代で、それは教室に於ける学習指導の実際に関する研究である。……その教材研究時代が指導研究に交替しようとしてきたのは、……第二期の思潮はあくまで上からの指導で、児童・生徒の学習そのものが要求し来つた問題に対する啓発であり、その発展であるべき指導としては、それではまだ十分であり得ないといふ建前から、いはば下からの指導を樹立しようとする立場であつて、これまた上からの指導に対する否定的発展として跡づけられるべき関係に立つものである。」

³⁵

ここに明らかなように、西尾実は1935（昭10）年頃を教材研究期から、指導研究期への移行期だと強く意識していたことがわかる。すなわち、文学研究の成果をそのまま「上から」児童・生徒に教え込むのではなく、児童生徒の立場から教える内容や方法を再構成しようと

したのである。このような方法研究の歴史的展開を重視したがゆえに、西尾実はずらの教授用参考書の題名を「教授に関する研究」から「学習指導の研究」へと変えたのである。

ところで、『国語』は1934（昭9）年版と、それが改訂された1937（昭12）年版・1941（昭16）年版があることは、前に述べた通りであるが、これに対応して参考書も二種類あった。『国語』1934年版に対応したのが、1936（昭11）年1月から1937（昭12）年2月にかけて全10巻が出された版で、濃紺の装丁をされていた。『国語』1937・1941年版に対応したのが、1938（昭13）年3月から1939（昭14）年1月にかけて全10巻が出された版で、純白の装丁をされていた。

この『学習指導の研究』は、西尾実が「画期的な学習指導研究書」³⁶と自負するだけあって、数多くある参考書の中で、群を抜いた評判をとった。例えば、当時満州新京中学校教諭であった加茂弘は、次のように書いている。

「……従来の参考書にはあまり信頼できないものやあまり役に立たないものが多かったように思われる。私の知る限りでは岩波書店の『国語』の参考書と、読本ではないが富山房出版、橋本進吉博士著の『新文典』の参考書とは本当に立派なものである。」³⁷
また、当時神奈川県立横須賀中学校教諭であった増淵恒吉も次のように回想している。

「教授用の『学習指導の研究』もすばらしい。他の教科書の指導書にいかげん腹を立てていた私は、その周到懇切さに救われる思いであった。特に「評釈」の部分が、教室に未熟な私などには、たいへん参考になったものである。」³⁸

当時の教授用参考書は、出版社の編集部などに委ねた杜撰なものが多く、教科書編集者が責任をもって体系的に記述したものは少なかった。その中で、西尾実が中心となって精魂傾けて編集した『国語 学習指導の研究』は、一時代を画するきわめて質の高い参考書となったのであった。

② 学習指導研究の組織

参考書編纂の意図は、「緒言」で次のようにのべられている。

「……参考であるといふことの為に、往々断片的な知識の雑然たる寄せ集めに終り易い弊を警め、あくまで体系的組織を有たせ、編者の立場を明確にすることを期しましたのは、さうすることによつてのみ、真に参考としての一試案たり得ることを信じたからであります。」³⁹

この参考書では、体系的組織を持たせることによって断片的になりやすい知識が「立場」によって統合され、有機的に連関するようにと工夫をこらしたのであった。

では、どのような体系的組織で記述されていたのだろうか。「緒言」のまとめでは、次のようになっている。⁴⁰

一. 解題

一 本文

二 作者

三 採択の趣旨

二. 教材としての研究

一 註解

- | | |
|----|-------|
| 二 | 解釈 |
| 1 | 主題 |
| 2 | 構想 |
| 3 | 叙述 |
| 三 | 批評 |
| 三. | 備考 |
| 一 | 指導の問題 |
| 二 | 参考資料 |

西尾実が特に重視したのは「二. 教材としての研究」である。『国語国文の教育』（1929年）において、西尾実は「素読—解釈（主題・構想・叙述）—批評」という読みの方法体系を確立していたが、その方法体系を『学習指導の研究』の指導方法にも適用したのだった。

まず、「素読」を「読み（註解）」と用語変更をして、次のように読みの方法体系を説いている。

「まず、『読み』を『読み』としての完成に導く為に『註解』を施し、その『読み』の完成から『解釈』を発展させ、『解釈』を『解釈』として完結させることから『批評』を発展させるといふ如く、発展的にこれを位置づけさせることを指導方法の大綱といたしました。」⁴¹

さらに、解釈作業の三機構を次のように定位している。

「主題は一文の全体性をその核心に於て発生的に把握したものであり、構想はその主題展開の機構を跡づけることであり、叙述は主題展開の究竟としての感覚的結晶を定位することである。」⁴²

そして、この解釈作業こそが、中等学校の国語講読において、教室作業の中心をなすものとされていた。⁴³

このように、『学習指導の研究』は、西尾実独自の方法体系に力点を置いた独創的な参考書であったのである。

（2）『国語 学習指導の研究』における学習指導の実際

① 「寒山拾得」（巻7）の場合

『学習指導の研究』の執筆者は、各篇を誰が書いたか署名がないために、特定しかねる。しかしながら巻7第11課の「寒山拾得」の場合は、西尾実の執筆にかかるものと特定できる。それは、西尾実が1953（昭28）年に公刊した『作品研究 鷗外の歴史小説』の次のような序文によってわかるのである。

「『寒山拾得』は、最初、昭和九年岩波書店発行の中学校教科書『国語』に載せた『寒山拾得』に対する解釈として、『国語 学習指導の研究』三^三巻に掲げたものであるが……」⁴⁴

そこで、「寒山拾得」学習指導研究の実際を考察することによって、西尾実の学習指導観の特色を四点にわたって明らかにしたい。

まず第一に、教育目標の独自性である。採択の趣旨には、次のように述べられている。

「……寒山・拾得二仙の風格に触れさせて東洋的人間観の神髓を窺はしめ、且本課に

現れたさまざまな人間の境位に照して自己を反省させることによつて、人間的教養にも資したいと思ふ。」⁴⁵

ここでは、東洋的人間観を教え、自己を反省させるという授業の目標が示されている。特に、作品中の登場人物の境位に照らして自己を反省させるという点に、単なる教材研究ではなく、生徒の立場から発想した学習指導研究であるという理念が、明確に現れている。つまり、教材と生徒の生活を結びつけようとしているのである。

第二に、何を教えるかという教育内容研究の確かさである。西尾実の場合、前にも述べたように解釈過程を最も重視して、主題・構想・叙述の体系によって明らかになったものを学習させることに意義を認めている。それだけに、主題、構想、叙述の記述には、力を注いでいるのである。

「寒山拾得」の主題は、「寒山・拾得の風格」⁴⁶であるとしている。主題を「風格」という名詞で止めていることに注意をしておきたい。「学習指導の研究」における主題は、体言止めになっているのが通例である。すなわち、教材に書かれている内容を提示するにとどめて、それをどう評価するかという価値的な側面を述べることは慎重に避けているのである。仮りに、内容に対する評価をも主題として提示すると、生徒に対して唯一の作品理解を押しつけて限定してしまうことになりかねず、生徒自身の生活と結びつけて読むことを妨げてしまうからであろう。このように、読みの指導過程の中に、学習者を位置づけたのが、ひとつの特色となっている。

構想は、

- (1) 閻丘胤が豊干から聞いた寒山・拾得。
- (2) 閻丘胤が国清寺に参詣し、その僧道翹から聞いた寒山・拾得。
- (3) 閻丘胤が国清寺の厨で挨拶したら逃げ出した寒山・拾得。⁴⁷

と跡づけられている。このように、閻丘胤の目を通して知った寒山・拾得の風格の深まりを中心にまとめていることが注目されよう。誰の目を通して語られているかを中心に跡づけた構想は、大変わかりやすいものになっている。

さらに、主題が具体的に展開されたものとして叙述を定位している。ここの西尾実の読みは大変鋭く、相当な説得力を持っている。

例えば、寒山・拾得の風格をより際立たせる通俗的な存在としての閻丘胤の人物像を次のように解き明かしている。

「この章の『上機嫌である』も次の章句の『意気揚々としてゐるのである』も、閻丘胤が特に軽薄な人物といふでもなければ、また深刻な人間といふでもなく、通俗的な官吏の一人であることを示してゐる。」⁴⁸

このように、一語一句の表現に即して、主題把握の鍵となる閻丘胤の人物像を明らかにしているのである。後で、他の教授用参考書と比較する際に詳述するが、『学習指導の研究』以前の教授用参考書のほとんどが、語釈に終始して、叙述に即した主題の明確な解明は望むべくもなかったのであった。その点において『学習指導の研究』は、画期的な参考書であった。

第三に、生徒の読みの実態把握の鋭さである。作品の最後で、寒山・拾得は閻丘胤を笑いとばして置き去りにする。その部分の叙述の説明で、西尾実は次のように述べている。

「人情の立場に立つてのみ物を見がちな年齢にある読者の心理に於ては、あとに取残された閻丘胤に対する同情のみが働き、二子の行動の意義が理解せられないかもしれな

い。かくの如き同情を脱却して事の全体的意義に眼を開き得なくてはこの篇の理解は不可能である。」⁴⁹

およそ20年間中等教育に携わった西尾実らしい、的確な生徒の読みの実態把握である。部分に目が行き、全体をつかむのがなかなか難しいという中学生の特徴をよくとらえている。

第四に、以上の三点を踏まえて、指導上の留意点を具体的に展開していることである。

まず、閻丘胤の世界と豊干・寒山・捨得の世界の対照、豊干の世界と寒山・捨得の世界の対照という人物描写の遠近法の重要性を述べている。

「筋を筋として読むのみでなく、主要人物の位置関係を明らかにすることによって理解させる学習の指導が何よりも肝要でなければならぬ。」⁵⁰

主題を跡づけるには、事件の筋だけを追うストーリーの読みのみならず、人物の位置関係を中心としたプロットの読みこそ重視すべきだという考え方は、指導上きわめて具体的で有効な論である。

さらに、「人物の浮彫的描出や遠近法的構成と並んで、この場面描出の筆力を読みとらなくてはならない」⁵¹と述べて、人物や場面をいかに描いているかを読みとることに重点を置いている。例えば、閻丘胤の仰々しい礼拝にあった寒山・捨得が、顔を見合わせて逃げ出す場面の筆力を読むべきだというのであった。徹底して叙述にこだわって、そこから主題を跡付けようとしているのである。

そして、作中人物と読み手を結びつけるために、「実はパパも文殊なのだが、まだ誰も拝みに来ないのだよ。」（「寒山捨得縁起」）と言った鴟外のことばを引いて、次のような指導の問題を挙げている。

「作者はやはり人間の中に生きてある仏・菩薩を見ようとしたものである。作者のこの精神がわかってゐることが全文理解の上に必要なである。」⁵²

作中における寒山・捨得という人物の境位を理解するだけではなく、作者の言葉を媒介にしながら、自分自身の問題として人間の境位を生徒に考えさせようとしていたのである。採択の趣旨にあった「自己を反省させる」という目標論をこのような指導によって、達成しようとしていたと言える。

最後に、原作には閻丘胤の官名・肩書が「台州の主簿」「朝儀大夫云々」とあるのを史実に基づいて、「台州の刺史」「朝儀大夫云々」と改めたことを次のように断わっている。

「これは、全く本文批評などを方法過程に加へるべきでない中等学校生徒の学習指導の為の便宜に出づるものであつて……」⁵³

教科書本文は、できるだけ原作に忠実であるべきだが、歴史をも同時に学習している中学生に誤った史実を教えるのは混乱のもとになるという配慮が働いて、このような改作をしたわけである。その改作の事実を明確に述べたのは、良心的であった。

以上四点にわたって、西尾実の学習指導観の特色を述べてきた。ここでまとめておくと、次のようになる。

1. 教育目標の独自性
2. 教育内容研究の確かさ
3. 生徒の読みの実態把握の鋭さ
4. 指導の展開の具体性—特に、教材の読みと生徒の生活とを結びつけようとしたこと。

② 「念仏と愛語」(巻9)の場合

このような指導観の特色は、他の課でも発揮されている。例えば、巻9第19課の「念仏と愛語」の場合には、次のようになっている。

第一の教育目標の独自性については、備考に次のような文言がある。

「作者としての親鸞・道元の人物・思想の概要を知らせ、日本文化史に於ける位置と、中世文学に於ける意義とを、殊に日本的なるものの一発展形態としての主要な意義を考へさせなくてはならないであろう。しかも、その何れもが、現代文化に立ち、来るべき日本文化の創造の立場から見出された評価でなくてはならない。」⁵⁴

これは、この課の教育目標だと考えられる。単に親鸞・道元の人物や思想を知らせるだけでなく、将来の日本文化の創造の立場から評価させるべきであるというところは、西尾実の行的認識の教育論の具体化である。

第二の教育内容研究については、やはり主題・構想・叙述の体系に従って、手堅い研究を積み重ねている。しかし、ここでは詳細については省く。

第三に、中学生の読みの実態把握については、次のように述べている。

「国語としては特殊性の著しい仏語が多く、かういふ表現には親しみを感じにくいのが中学生の一般かと思はれる。それを反復熟読して、特殊語が特殊語として感覚されることが希薄になるまでに至った上に、始めて注解に着手するのが適当な指導かと思はれる。」⁵⁵

親しみを感じにくい表現をいかに指導するか。西尾実が『国語国文の教育』(1929年)で徹底して主張した反復熟読を、ここでも唱えているのである。

第四に、教材の読みと生徒の生活との結合である。

「唯、遠い問題、深い信仰の事実として傍観的な理解を詳しくするに止らず、生徒自身の問題として、少くともそれと結びつけて理解される方向をとることが肝要と思はれる。」⁵⁶

「傍観的な理解」ではなく、「生徒自身の問題」として、教材をとらえるという考え方は、1953(昭28)年に問題意識喚起の文学教育論として大いに議論されるまで、中等教育ではほとんど論じられたことがなかった。戦前の中等教育においては、難語句の説明と本文の解釈(ことばの言い換え)に終始する授業が多くを占めていたのである。⁵⁷ そのような戦前期にあって「生徒自身の問題」として考えさせようとする西尾実の学習指導観は、きわめて革新的であった。

(3) 西尾実の学習指導観の史的 position

① 同時代の教授用参考書との比較

西尾実の学習指導観を国語教育史上に位置付けるために、同時代の教授用参考書と比べてみる。ここでは、芳賀矢一(1867-1927)編『帝国読本』(富山房)の参考書の場合をとりあげる。『帝国読本』は、大正14年2月14日発行、昭和5年2月8日訂正再版、同6年8月10日訂正3版、同6年12月10日訂正4版、同9年7月4日訂正5版、同9年10月30日訂正6版、同12年6月28日訂正7版、同12年12月16日訂正8版が発行されている。これらの版のうち、岩波『国語』発行前の訂正4版(昭6)と、発行後の訂正8版の(昭12)の教授用参考書を考察の対象とする。4版の参考書は、富山房編集部編『帝国読本別纂』(富山房・昭和7年11月13日発行、以下『別

纂』と略)であり、8版の参考書は、富山房編集部編『国語科教授の実際－帝国読本提要－』(富山房・昭和14年2月28日発行、以下『提要』と略)である。なお、比較の便宜上、共通教材として国木田独歩作の「武蔵野」の場合をとりあげる。

1. 〈『帝国読本別纂』巻六の場合〉

『別纂』は、次の六項目を柱としていた。

(1)本課の目的、(2)作者、(3)解義(大意・段落・語釈)、(4)出典、(5)挿図、(6)注意
まず(1)本課の目的は、「『武蔵野』の冒頭の文を引いて目的の言葉に代へておく」⁵⁸と
している。武蔵野の美、詩趣を書きたいという独歩の言葉をそのまま本課の目的にしている
のである。文学作品を書く作者の意図と、教育目標とを同一に扱っている誤りが、認められ
る。この部分は、全体の4.6%の量を占める。

次に(2)作者であるが、全体の20.1%の量を使って、生いたちから文学史上の評価まで詳
述している。

(3)解義のうち、大意を全体の3%の分量でごく簡単にまとめ、段落も同じく3%使って、5
段に分けて各段落の要旨を小見出し風に掲げている。その後、語釈が延々と続き、82の語を
全体の57.8%の量を費して説明している。

(4)出典は、簡単に初出誌と出典を示すにとどまり、0.6%の分量である。(5)挿図は、3%
の分量を使って、絵の作者の経歴を紹介している。

(6)注意は、全体の7.8%の量を費しているが、指導上の注意というよりも、作品の鑑賞が
中心である。この項の最後に「本課は単に武蔵野の新しい詩趣を味はふことばかりでなく、
氏のこの詩趣を見出すまでの態度をも注意し、氏の態度を学ぶことに依つて深い自然への鑑
賞眼を養いたいと思ふ。」⁵⁹と述べるにとどまっている。

このように、見てくると、この参考書は作者に関する説明と語釈だけで、全体の77.9%を
費していることがわかる。作者について解説し、難語句を説明したら、後は段落に分けて全
文の大意をとらえたら能事終われりという方針なのである。そしてこれが、当時の授業の実
際でもあった。

2. 〈『国語科教授の実際－帝国読本提要巻六－』の場合〉

『提要』は、次の三項目を柱としていた。

- (1) 解説篇 ([イ]作者 [ロ]引用者 [ハ]教材)
- (2) 指導篇 ([イ]扱方 [ロ]展開 [ハ]解釈)
- (3) 資料篇 ([イ]参考研究)

まず(1)解説篇の[イ]作者の項は、『別纂』に比べて分量を減らし、簡潔にまとめている。
全体の12%の量にとどまっている。[ロ]引用者の項は、独歩が「武蔵野」を書いた頃の状況
の説明を付け加えて、全体の12%の量を占めている。[ハ]教材は、採択の趣旨にあたるもの
で、次のように述べられている。

「……この文章は、明治の新文章として、われわれ今日の口語文に寄与するところ多
大でもあつたのである。かつは自然美に恵まれたる日本人の自然に対する着眼を養ひ得
さしたいと思ふ。」⁶⁰

前の『別纂』より丁寧な述べ方である。何を教えるかという目標が、はっきりとしてきた

と言えよう。

次に(2)指導篇の〔イ〕扱方では、独歩の自然描写の特色、独歩の人生観に注意を払わせ、一般の自然美に対する鑑賞力を養成せしめることを主張している。教室でこの教材をどのように扱えばよいのかの大きな指針を与えている。

〔ロ〕展開は、段落分けをして各段の要旨をまとめている。これは、『別纂』と変化はない。

〔ハ〕解釈とは、語釈のことである。『学習指導の研究』における解釈とは、主題・構想・叙述の体系を指している。それに対して『提要』の解釈とは、語釈だけであった。そのようなわけで、15項目のこぼについて解説しているだけである。ここでは、全体の35%と、量は減っている。

最後に、資料篇の〔イ〕参考研究であるが、これは独歩の文学史上の概評である。

このように、『提要』は、『別纂』に比べて語釈偏重主義が薄れ、①の〔ハ〕教材や、②の〔イ〕扱方の新項目に見られるように、実際に授業で展開する際の指針を与えている。とはいっても、まだまだ大まかな指針であって、教材文の叙述に即してどのように展開すればよいのか、また生徒自身の生活と教材をどのように関係づけていけばよいのかは、全く明らかにされてはいなかった。

3. 〈『国語 学習指導の研究』巻二の場合〉

岩波のこの参考書は、1936(昭11)年3月25日に発行された。前掲の『別纂』(1932)、『提要』(1939)の間に位置している。

『学習指導の研究』の項目を『別纂』、『提要』の項目と並べて対比すると次頁の表1のようになる。

これを見ると、『提要』の項目のたては、『学習指導の研究』のそれを真似たことがわかるであろう。形式的には、両者とも同じような項目になっている。しかし内容的には、やはり『学習指導の研究』の方が、大いにすぐれていた。

第一に、前後の課との関連を考慮した採択の趣旨を明記している点である。

「前課『トロッコ』には少年の心理描写であることに於て、幾場面かの自然が描出せられてゐた。これは更に一步を進めて、秋冬の自然を深く諦観してゐる。自然美を描いた文芸的教材である。」⁶¹

教材全体の系統を十分に配慮し、授業者にそのことを考慮させるような文言である。

第二に、生徒の実態把握の鋭さと、その上にたった指導の手だての手堅さである。

「生徒のにとってはこのひきしまった表現ぶりの硬さに圧されて親しみにくいものがあるかもしれない。併し、一口々々の記を丹念に読み味はひつゝ、幾度も読み返す中には特殊な調子にも慣れ、そこに揺曳してゐる作者の魂にもふれることが出来るであろう。」⁶²

生徒の読みを上記のように想定して、反復熟読させることによって、作品の本質を捉えさそうとしているのである。その際の指導の観点として、「作者の感興と、それを中心とした季節の推移とを辿らせる」⁶³ ことを挙げている。

第三に、読書指導を発展学習として定位している点である。「本課にとつた日記を理解させる意味で、『武蔵野』全体をも課外として生徒に読ませたい。」⁶⁴ と述べている。

このように、同時代の他の参考書に比べて、岩波の『国語 学習指導の研究』は、その書名にふさわしく、生徒の実態把握の上に生徒自らが学習を展開する筋道をつけようとしてい

たと言える。

『別 纂』 1932	『学習指導の研究』1936	『提 要』 1939
(1) 本課の目的 (2) 作者 (3) 解釈 [イ] 大意 [ロ] 段落 [ハ] 語釈 (4) 出典 (5) 挿図 (6) 注意	(1) 解題 ① 本文 ② 作者 ③ 採択の趣旨 (2) 教材としての研究 ① 註解 ② 解釈 1. 主題 2. 構想 3. 叙述 ③ 批評 (3) 備考 ① 指導の問題 ② 参考資料	(1) 解説編 [イ] 作者 [ロ] 引用書 [ハ] 教材 (2) 指導編 [イ] 扱方 [ロ] 展開 [ハ] 解釈 (3) 資料編 [イ] 参考研究

表 1

② 同時代の実践

では、当時の中等学校読方教育の実践は、どのようなものであったろうか。

ここにとりあげるのは、1940（昭15）年6月22日に、東京府立実科工業学校4年で行われた徒然草の授業である。指導者は、同校教諭の浅野信で、教材は、金子元臣編「新編中等国語読本」巻七の第四課「自然のあはれ」（徒然草）五段のうちの最初の二段である。この授業は、授業記録とその研究とをあわせて「国語講読の实地と研究」と題され、国語教育学会編『国語教育誌』第3巻第7号（1940年7月）に、報告されている。

まず第21段の月と露を比べた文章について、教師は、月の他に心を慰めるものとして、露・花・風・流……水・水草……魚鳥を挙げて、「兼好のいはんとする処は何処か。」⁶⁵と発問している。一生徒が「折に触れば何かはあはれならざらん。」と答えると、教師は、「其処だ」とばかりに、兼好の心境を説明し出している。生徒に考えさせるのではなく、講義してしまっている。

さらに、教師は「兼好はこのなかでどういふ結論に達してゐるか。分かったもの。」⁶⁶と問うて、授業をまとめようとしている。上に掲げた応答例と同様に、一生徒が「万の事も始終こそをかしけれ。」と答えると、「こゝだ。」と教師は指して、最後の三行の鑑賞を講義して授業を終えている。

この授業は学会誌に報告されるようなレベルの高いものであるはずだが、このように、ほとんど教師が自らの鑑賞したところを講義するにとどまっている。そして、生徒に「わかったか。」と押しつけて、授業は終了しているのである。まだ、作者の説明と語釈だけに終わらず、鑑賞まで進んでいるだけ立派であるが、ほとんど学習者のことは考慮されていない。これが戦前の中等読方教育の実態であった。⁶⁷

ところで、この授業研究会には、当時東京女子大学教授であった西尾実が参加していた。西尾実は研究会で次のような発言をした。

「先生が生徒に叩き込みたいと思ふものを持つていらつしやつたといふことは感じますが、その分からせる方法は少しも具体化してゐない憾みがあつた。やはり生徒に発見させなければ駄目だと思ふ。」⁶⁹

教え込み中心の授業の欠陥をズバリと指摘し、生徒に発見させることの重要性を強調している。教授ではなくて、学習だという主張を貫いているのである。

さらに、西尾実は続ける。

「先生は古典の世界といふものを非常に楽しんで、その高さを子供に分かせようとなさつたことは非常に敬服致しますが、一面にそれと子供の生活とをもつと具体的に關係づけて、将来工業をやる青年に一体ああいふ古典主義といふものがいかに位置づけられるべきであるかといふことをはつきりさせてやる必要がある。」⁷⁰

古典をただ古典として突き放して読むのではなく、生徒自身の生活と結合させて読むことを提唱している。『国語 学習指導の研究』でも繰り返して述べていたように、生活と教育の結合をはかることの意義を説いているのである。ここには、実生活から遊離せずに国民生活に根付いた国語教育を作り出そうという西尾実の意気込みが、感じられる。

この生活と教育の結合の具体例として、西尾実がかつて中学5年生をフォードの自動車工場の見学に連れていった時の経験が、挙げられている。西尾実は、次々と流れて来るベルトコンベアシステムを見て、これは「あらゆるものは常にすぎ去つていく」という兼好の世界観を使っていると、生徒に説明した。これを聞いて、生徒はびっくりしたという。⁷¹ やや性急な結びつけ方で、問題もあるが、何とか古典の世界と生徒の生活を結びつけようとする努力は、うかがえる。

以上述べてきたように、昭和戦前期の実践は、教師が自らの解釈を教え込むというのが大方であった。そのような時代に、生徒自身が学習をするように指導過程を具体化すること、生活と教育の結合をはかることを主張した西尾実の学習指導観は、きわめて斬新なものであった。

第4項 西尾実の学習指導観の特色

第一に、目標論・教育内容論を明確に打ち出していることである。何を目あてに教育をするのか、何を教えるのかが、はっきりしている。求道精神、国語の愛語を目標論にすえて、教材ごとにその教科で学習すべき主題、構想・叙述が明確にされているのである。

第二に、リベラルな教材を配列していることである。第一に挙げた目標論、教育内容論に基づいて具体的な教材が選択されたわけだが、時流におもねることなく、独自の観点を貫いた。こういった教材選択は、この教科書で育てたい人間像を明確にしていたといえる。それは、道を求めるよき教養人であったといえようか。

第三に、中学生の読みの実態を直観的ではあるが、鋭く把握していることである。これは、教材配列や指導法に具体的に反映されていた。

第四に、中学生の読みの実態をふまえて、目標や内容を指導するための具体的な指導法を体系化したことである。すなわち《読み―解釈―批評》の指導過程を設定したことである。特に中学生では、解釈を重視して、主題・構想・叙述の指導に力を注いでいる。さらに、読

みのポイントとなる目のつけ所、例えば「寒山拾得」では主要人物の位置関係を明らかにしている。

第五に、学習方法を教えているということである。八雲の読書論、制作論によって、読書、作文の方法論を学ばせている。また、第四の点に挙げた具体的な指導方法は、生徒にとっては読み方の方法論であり、学習していく中で自分のものとしていくことができる。このような方法論を身につけた生徒は、自分自身の独自の読みを発見していくことができるのである。

第六に、作品の読みと生徒の生活とを結びつけていこうとしていることである。文学を通して、人間いかに生きるべきかを追求してきた西尾実にとって、読方教育においては、作品の読みが生徒の生活や生き方と結びついたものでなければならなかったのである。

以上六つが、西尾実の学習指導観の特色として言えよう。このような西尾実の昭和戦前期の学習指導観が、教授から学習への新時代を切り拓く先導的な論であった。

そして、この学習指導観が、戦後の問題意識喚起の文学教育へつながっていったと考えられる。つまり、1953（昭28）年の問題意識喚起の文学教育論で提起された生活と教育の結合の問題が、すでに昭和戦前期に芽生えていたのである。

<注>

- (1) 西尾実『教室の人となって』 国土社 1971年2月 p-203
- (2) 注(1)に同じ pp 198-200
- (3) 注(1)に同じ p-198
- (4) 小林勇『惜襟荘主人……一つの岩波茂雄伝-』 岩波書店 1963年3月 p-177
- (5) 『国語』（中学校用）に関しては、余郷裕次「中等国語教材史研究-岩波『国語』を中心に-」・全国大学国語教育学会編『国語科教育』第32集 1985年3月によった。その他の調査は、桑原隆「西尾実の国語教材論-『中学校国語漢文科用 国語』の分析と考察」・『筑波大学教育学系論集』第8巻2号 1984年3月によった。
- (6)

(一) 日九百五千七百一第 (Tokyo, January 17, 1954) THE TOKYO ASAHI SHIMBUN (日曜本) 日七十月一年十第 (昭和二十八年一月十七日)



岩波書店

〒100 東京都千代田区千代田 1-10-1

電話 313-1111

所信を明かにす

国語教科書の出版に際して

岩波茂雄

私は学術そのものを尊重すると共に、一般社会にも少くも關心を有する者の一人である。従つて出版者としての私の企図は、単なる利益に資致すると共に、直接社会的發展に資與するにあることは言ふまでもない。然るに小荷従來の出版がいづれかと云へば、學術者に傾き、社會に相與すること少かりしは、私の企圖に反し、苟だ遺憾とする所であつた。

據以上、現代社會は各方面に亘つて幾多困難な問題をもつが、その解決の根本は、國民の理想を樹立し、品位を向上せしむることにある。しかして秋水にも比すべき所著大家向出版の趨勢を眼前に見て、社會指導に存する出版事業の使命感を考へる時、私は私の能力を揮ふべき領域の存することを思はざるを得ない。わけても教科書は國民教育の經典として國家發展の原動力たるものであるに拘らず、動もすればそれが異なる利権の對象となり本來の精神に背馳せることが少くなかつた。今や躍進して吾世界に東大な使命を負へる新興日本が、國民文化の振興として中外に誇示すべき教科書を有すべきは當然であらばならぬ。

如上の情勢と所信とは私をして理想的教科書の出版に向つて邁進すべく決意せしむるに至つた。今茲に公にするのは、既述の趣旨に照して成れる中学校用国語教科書である。本書は精刻なる學理と立派教育の理論とを基礎とした編纂の體系に成れるものであり、簡潔の言葉、印刷の鮮明、製本の堅牢、價格の低下と相俟つて、十分所期の成績を挙げ得たものと確信する。

尙その普及に就いては、不詳事件の運命に鑑み、あくまで公明なる手段と眞摯なる努力を以て、その本質的價値を直ちに教育者階級の識見と良心に訴へんとするものである。教科書階層に於ける階級制の別あるにも拘らず、幾多特色を發揮することに相俟つてつて苦心を盡したる本教科書に對して、徹底せる善攻と善正なる批判とを寄せられんことは、私の切望して止まざる所である。

- (7) 小林勇「西尾先生と岩波茂雄のこと」『西尾実国語教育全集』（以下、『西尾全集』と略記）第10巻 付録月報 教育出版 1976年6月 p 5

- (8) 注(1)に同じ p-203
- (9) 増淵恒吉「西尾先生」・『西尾全集』第7巻 付録月報 1975年10月 p-52
- (10) 『国語』新訂版巻1 1941(昭16)年10月 p-6
- (11) 西尾実「読方教育論」・『国語科学講座Ⅺ』明治書院 1934(昭9)年7月
- (12) 西尾実「文芸主義と言語活動主義」・『岩波講座 国語教育』岩波書店 1937(昭12)年3月
- (13) 岩波書店編集部編『国語 学習指導の研究』(以下、『学習指導の研究』と略記) 第1巻 岩波書店 1936(昭11)年1月25日 「緒言」 p-9 下線引用者
- (14) 井上赴「国語教育の回顧と展望(2)ー読本編集三十年ー」・『国語教育講座』第5巻 「国語教育問題史」 刀江書院 1951(昭26)年7月 pp 62-63
- (15) 佐藤包晴「戦時下の国語教育」・『福岡教育大学国語国文学会誌』第26号 福岡教育大学国語国文学会 1985年1月 p-47
- (16) 金子彦二郎編『考えるよりも歩め』第10輯 光風館書店 1937(昭12)年12月 とじ込み広告による。
- (17) 「改正教授要目から見た改訂版昭代女子国文内容の分類」 注(16)に同じ pp 79-87
- (18) 注(5)の桑原論文
- (19) 田坂文穂編『旧制中等教育 国語科教科書内容索引』財団法人教科書研究センター 1984年2月から調査した。
- (20) 注(1)に同じ pp 201-202
- (21) 詳しくは、第2章第1項及び第3章参照のこと。
- (22) 『学習指導の研究』改訂版巻9 岩波書店 1938(昭13)年6月 p-2
- (23) 『学習指導の研究』改訂版巻10 1939(昭14)年1月 p-2
- (24) “On Reading”(読書に就いて)を英語版ではあるが、中学生時代に読んで、「読書量の多さを誇る先輩をひそかに軽蔑して、自分自身に忠実に本を読もうとつとめた」ことが、東大教授平川祐弘の回想にある。(平川祐弘『小泉八雲ー西洋脱出の夢』新潮社 1981年1月 p-318)
- (25) 注(13)に同じ p-7
- (26) 注(13)に同じ pp 7-8 傍線引用者
- (27) 注(5)に挙げた研究に詳しい。
- (28) 村田昇「中等学校国語教科書編纂私見」・『国語教室』第2巻第9号 文学社 1936(昭11)年11月 p-22
- (29) 注(4)に同じ p-177
- (30) 西尾光一「西尾実年譜」・『西尾全集』第10巻 昭和10年の頃 p-521
- (31) 下伊那教育会西尾実研究委員会編『西尾実書簡集』下伊那教育会 1985年3月 p-24
- (32) 白石大二「微笑を絶やさない西尾実先生ー私観、先生の人間の深層ー」・『西尾全集』第2巻 付録月報 1974年12月 pp 15-16
- (33) 山口正「西尾先生を偲びまつる」・『信濃教育』第1116号 信濃教育会 1979年11月 p-60

- (34) 山口正『レトリック精神と西尾理論－主題・構想・叙述の理論を中心に－』 教育出版センター 1976年7月 p-261
- (35) 西尾実『国語教室の問題』 古今書院 1940(昭15)年1月 pp 71-72 本稿執筆は、1939(昭14)年10月15日 傍線引用者
- (36) 注(1)に同じ p-203
- (37) 加茂弘「中等学校国語読本に対する希望」 国語解釈学会編 『国語解釈』第2巻第8号 瑞穂書院 1937(昭12)年8月 p-36
- (38) 増淵恒吉「西尾先生」・『西尾全集』第7巻 付録月報 1975年10月 p-52 ここで増淵が言っている「評釈」は、「解釈」を指しているのであろう。
- (39) 注(13)に同じ p-15
- (40) 注(13)に同じ pp 13-14
- (41) 注(13)に同じ pp 10-11
- (42) 注(13)に同じ p-8
- (43) 注(13)に同じ p-8
- (44) 西尾実『作品研究 鷗外の歴史小説』 古今書院 1953年10月 p-3 なお「三巻に掲げた」というのは誤りで、巻七の所収である。「西尾全集」に収められた時には「巻七」と改められている。
- (45) 『学習指導の研究』改訂版巻7 1938(昭13)年6月 p-161
- (46) 注(45)に同じ p-180
- (47) 注(45)に同じ p-180
- (48) 注(45)に同じ p-181
- (49) 注(45)に同じ p-183
- (50) 注(45)に同じ p-184
- (51) 注(45)に同じ p-184
- (52) 注(45)に同じ p-185
- (53) 注(45)に同じ p-185
- (54) 『学習指導の研究』改訂版巻9 1938(昭13)年6月 p-412
- (55) 注(54)に同じ p-412
- (56) 注(54)に同じ p-412
- (57) 浜本純逸『戦後文学教育方法論史』 明治図書 1978年9月 p-107
- (58) 富山房編集部編『帝国読本別纂』巻6 富山房 1932(昭7)年11月13日 p-67
- (59) (58)に同じ p-74
- (60) 富山房編集部編『国語科教授の実際－帝国読本提要巻六－』 富山房 1939(昭14)年2月28日 p-113
- (61) 岩波書店編集部編『国語 学習指導の研究』 岩波書店 1936(昭11)年3月25日 p-197
- (62) 注(61)に同じ p-207
- (63) 注(61)に同じ p-207
- (64) 注(61)に同じ p-207
- (65) 「国語講読の实地と研究」・国語教育学会『国語教育誌』第3巻第7号 1940(昭

15) 年7月 p-8

(66) 注(65)に同じ p-10

(67) 昭和戦前期の中等教育における文学教育の実践報告には、例えば次のものが挙げられる。

樋口清「現代文教授の実際例」・国語研究会編『国語教育』第10巻9号 育英書院
1924(大14)年9月

深沢恒次「中等学校の現代文(文学的教材)教授の実際」 同上書第14巻8号 1929
(昭4)年8月

真鍋顕名「国語教室の記録」 同上書第17巻3号 1932(昭7)年3月

茂木住平「中等学校に於ける国文教育私見」 同上書第21巻6号 1936(昭11)年6
月

保科孝一「愛知県下中等学校国漢文科視察所感」 同上書第22巻4号 1937(昭12)
年4月

金子彦二郎「低学年近世文 实地授業の記録」 注(16)に同じ

(68) 注(65)に同じ p-25

(69) 注(65)に同じ p-26

(70) 注(65)に同じ pp 26-27

第3章 綴方教育の共同研究

－実証的国語教育研究－

第3章 綴方の共同研究

— 実証的国語教育研究 —

第1節 研究の対象と目的

西尾実は、大正末年から昭和20年近くまで、郷里信州で多くの実践家達と綴方教育の共同研究を行った。この共同研究の中で、子どもの作文発達に関するデータを得た西尾実は、綴る働きの類型を導き出して指導の指標とした。本稿では、この共同研究の《綴方の資料分析→綴方指導理論の構築→実践体系の確立》という過程を探り、その特色と意義を確かめることを目的としている。

第2節 共同研究のあゆみ

西尾実と信州の実践家達との共同研究の歩みは以下のように年度ごとの成果がまとめられよう。

① 諏訪教育会『綴方に就て』(其1～5)

- ・1925(大正14)年・「其1」…長塚節・子規・モーパッサン・ヘルンの文章による綴方教育指導方針の研究。
- ・1926(大正15)年・「其2」～「其4」…優秀児童作品を土田耕平・宇野喜代之介・金原省吾が批評したもの。
- ・1928(昭和3)年・「其5」…192編の作品を学年別、作者別にまとめ、西尾実・土田・金原が批評したもの。

② 下伊那郡下久堅小『山下卓造の綴方研究』(尋2～尋6)研究主任=木下右次

- ・1929(昭和4)年…尋2
- ・1930(昭和5)年…尋3
- ・1931(昭和6)年…尋4
- ・1932(昭和7)年…尋5
- ・1933(昭和8)年…尋6

山下卓造という児童の綴方の発達を5年間にわたって追跡研究したもので、西尾実は毎年7月に来校して指導した。

③ 下伊那教育会第2支会『綴方の研究』(第1輯～5輯)

- ・1932(昭和7)年3月・「第1輯」…西尾実の来郡指導は、1931年8月16・17日。
- ・1932年9月・「第2輯」…西尾実の来郡指導は、1932年8月19日。
- ・1934(昭和9)年2月・「第3輯」…西尾実の来郡指導は、1933(昭和8)年8月12日。
- ・1934年10月・「第4輯」…西尾実の来郡指導は、1934年8月24日・25日。
- ・1935(昭和10)年3月「第5輯」…西尾実の来郡指導は、1934年8月24日・25日。

この研究会では支会の7校から、各学年男女25人ずつ、尋1から高2までの8学年にわたって1校400人の作品、計2800人分の綴方を選び出した。これらの綴方作品の綴方の研究をしたのが、第1・2輯である。次に第3・4輯では、構想と叙述の類型の調査研究をした。さらに、第5輯で素材・主題の分類に関する研究をしたのである。

④ 北安南部組合会『綴方研究』(其1・其2)

・1931(昭和6)年? …其1

・1932(昭和7)年7月…其2

⑤ 飯田小『飯田小学校の綴方調査研究』1934(昭和9)年3月

・1932・33年度にわたって研究されたもので、前掲『綴方の研究』第2・3輯の飯田小版である。すなわち、飯田小は下伊那教育会第2支会の1校として共同研究に参加するかたわら、自校の綴方の類型調査をまとめたのである。

⑥ 上高井郡北部職員会『綴方ノ研究』(上・下)

・1935(昭和10)年5月…上巻

・1936(昭和11)年8月…下巻

西尾実は、1935年5月に来郡指導。主として、綴方の類型調査を行なったもの。

⑦ 長野市山王小

・1938(昭和13)年7月…『綴方教授に就いて』

・1939(昭和14)年7月…『綴方指導の実際に就て』

綴方教育の歴史、「綴方教授体系」等についての西尾実の講演をまとめたもの。

⑧ 更級教育会『綴方作品研究』1938年11月5日

⑨ 木曾教育会南部支部『綴方指導研究』(上・下)

・1939(昭和14)年5月…上巻

・1941(昭和16)年3月…下巻

類型調査より見出される指導上の問題を西尾実が指摘したもの。

⑩ 長野師範学校男子部付属国民学校教科研究会編『綴方指導の実践』1946(昭和21)年4月10日

・1940(昭和15)年度……西尾実の指導の下に、全職員によって綴る働きの類型調査の基礎的研究が行なわれた。

・1941・42(昭和16・17)年度…全校児童の作品を典型的に記録したものに対して、西尾実が批評を加えた。

・1943(昭和18)年度…類型調査等のデータを統計的に処理。これに基づいて綴方指導の方法を考え、実践。年度末に調査と実践の記録を整理し、稿成る。

この共同研究の期間中に、西尾実は次のような綴方教授に関する論文を発表している。

⑪ 西尾実「綴る働きとしての表現形式」・東大『国語と国文学』1934(昭和9)年1月。

⑫ 西尾実「綴方教授体系」・岩波講座『国語教育』1937(昭和12)年9月。

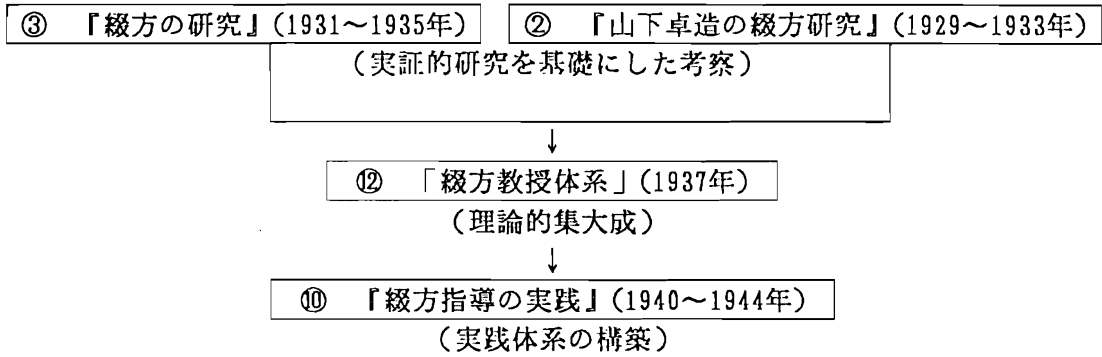
それまでの綴方の共同研究を集大成し、自らの綴方教育論を確立したもの。戦前の西尾実の綴方教育研究の一達成点を示すものである。

⑬ 西尾実「習作としての写実」・国語教育学会『国語教育誌』1939(昭和14)年5月。

以上の綴方教育研究を概観して大きくまとめると、次ページの図のようになる。

西尾実は、まず②で、一児童の綴方を5年間追跡調査して通時的に考察し、③で郡下の小学校7校の児童作品2800作を共時的に考察することによって、習作としての写実の重要性と、綴る働きの類型を見出したのである。また②は、作文教育研究史において、個体史的に発達を明らかにしたことによって、独自の位置を占めていると言える。

次に、西尾実は②・③で得られたデータを基礎に、⑫で理論的にまとめた。それをもとにして、長野師範附属国民学校で綴方の指導体系⑩がまとめられたのである。



第3節 作文力発達の研究・系統案の研究の流れ

西尾実の綴方研究が、作文力発達の研究、系統案の研究の流れの中のどこに位置するかを簡単に確かめておきたい。

東京高師附小の芦田恵之助(あしだ・えのすけ/1873～1951)は、1913(大正2)年3月に『綴り方教授』(香芸館出版部刊)を公にし、その中で「綴り方教授の系統」を明らかにした。芦田恵之助は、材料・自作・指導・処理の項目をたて、尋1から高等科までの系統化を図っている。特に指導の項目では、形式と内容に分けて次の様にしている。

	尋一	尋二	尋三	尋四	尋五	尋六	高等科
形式	視写・聴写・暗写		文の連接	縮約敷延	改作	文の結構	形式の完成
内容	直接描写		叙述	叙述	範文題作	文段題作	題作

明治・大正期の作文教育の一つの特色である、形式と内容の二元観に立って、手堅い指導の手順を考えていると言えよう。

芦田の自由選題主義に対して課題主義を唱えた広島高師附小の友納友次郎(ともなう・ともじろう/1878～1945)も、1918(大正7)年3月の『綴方教授法の原理及実際』(目黒書店刊)で、「綴方教材の分類とその系統」を発表した。友納は部分的記述練習としての静的記述、動的記述に始まり、描写、説明的記述、叙事的記述、叙情的記述、評論的記述に進む記述方法中心の教授体系を考えたのであった。

芦田・友納に代表される高師型の綴方に対して、鈴木三重吉(すずき・みえきち/1882～1936)は1918(大正7)年7月に『赤い鳥』を創刊して児童芸術運動を展開した。三重吉は綴方教授についての意見を『綴方読本』(1935年12月 中央公論社)に集大成した。彼はこの中で、展開記叙、総合記叙を表現方法の中心に据えている。

一方、生活綴方の方でも国分一太郎(こくぶん・いちたろう/1911～1985)が「わたしの描く綴方指導系統案」(北日本国語教育研究『国語教育研究』1935年4月)を発表している。これは、表現技術を下部構造として22項目、生活探求を上部構造として22項目26項目あげて、系統化を試みたものであった。

これらの系統は、実践家が長年の経験から直観的に作り上げたものであったが、続いて子どもの作文を小学1年生より6年生まで集めて、その実証的データをもとに、作文力の発達を跡づけようとする研究が現われてきた。

東京高師附小の飯田恒作(いいだ・つねさく/1885～1941)は、1925年(大正14)年4月に『見

童創作意識の発達と綴方の新指導』(培風館)を世に問うて以来、精力的に児童創作生活の発達の研究に力を注いできた。そして小学校6年間にわたって担任した児童に、毎年「お父さん」という課題作文をさせた結果を『綴る力の展開とその指導』(1935年9月 培風館)にまとめている。飯田恒作は、小野島右左雄・依田新・坂本一郎らの心理学者に助言を受けながら、低・中・高に分けて、作品の起結と構想、構想展開などを分析している。

また慶応義塾幼稚舎の菊池知勇(きくち・ちゆう/1889~1972)は、1926(大正15)年4月から1928(昭和3)4月にわたって、『綴方教育』(文録社)誌上に連載したものをもとに、『児童文章学』1の巻~6の巻(1929年4月 文録社)を發表した。この書は、小学1年から6年まで同一学級を担当した体験に基づいて、児童作品に即して指導した文話約250篇、その文話に指導された500余の作品例を学年発達に即して順序だてている。「心の中で思ったこと」「写生」「会話」「文の書き出しと結び」などの項目をたて、レトリックを含んだ文章作法を発達段階に応じて系統化することを試みたのであった。

さらに広島文理大の藤原与一(ふじわら・よいち/1909~)は、1939(昭和14)年から1944(昭和19)年まで、附属小の2学級の児童に毎年「私のおとうさん(おかあさん)」という課題作文をさせた結果を『小学校児童作文能力の発達』(1975年2月 文化評論社)にまとめた。分析の観点を①作文内容、②発想・着眼、③全体構造、④叙述力に絞り、6年間の発達の仕方を研究している。

西尾実の一連の綴方研究も、このデータを駆使した実証的研究の流れの中に位置付けることができる。飯田恒作・菊池知勇の研究が少し先行しているが、ほぼ同時代であったと見てよい。その後に藤原与一の研究を定位できよう。特に西尾実の研究は、綴る働きの類型を発達を解明した点に独自性があった。

このように、綴方教育思潮の流行に流されない、作文能力の発達の実態を究めようとする基礎的な研究が、昭和初期に次々として積み重ねられていったのである。

第4節 西尾実の綴方教育論の成立

第1項 綴る働きの類型論の成立過程

西尾実は、1910(明治43)年に長野師範を卒業して、飯田で高等小学校1~2年の担任となった。当時の綴方教授はと言えば、模範とすべき点を指摘され、必要な語句は黒板上で授与されて記述にかかる、いわゆる範文模倣式が全盛をきわめていた。これに対して西尾実は、これが教育であり得ようかと憤激して、自己の思想を自己の言語によって自発的に自由に綴る綴方教育を始めたという。(注1-P.19)

しかしながら、西尾実が自己表現の綴方で育てた子どもが、土手をどぎつい赤で塗った絵を描き、西尾実がそれを質したところ、「私にはそう見えました。」と答えた。こういう体験などから、西尾実は自己表現の綴方の限界を思い知ったという。その頃、偶然ラフカディオ・ハーン(Lafcadio Hearn 1850~1904)の“On Composition”を読み(注2)、文の主観的内容に客観性を与える推敲の労作の意義を自覚した。つまり、何度も作品全体を書き直す労作を重ねた結果、作者が感じたのと同様な情緒を他人に与え、客観性を具有した作品になるというのである。

西尾実は自らが辿った綴方教育の三つの変遷(これは近代国語教育史における作文綴方の重要な曲がり角でもある)を、作文教授の三段階として見出して、次のようにまとめた。

一 他動的外面的模倣的段階

二 自発的內面的主観的段階

三 主観的內面的生活に客観性を賦与すべき真の表現的段階(注1-p.57)

そして、西尾実はこれを単に作文教授の段階としてのみ考えずに、「文の本質を見得る」ものとし、さらには国文学の研究、教授における「すべての考察の基礎」だとしたのであった。(注1-p.60)

大正末期にハーンの著作を読んで、ほぼ上のような考えに達していた西尾実は、1925(大正14)年から1928年(昭和3)年に至る諏訪教育会での綴方実践指導において、児童の綴方を考察するに際して、次のような態度をとることを述べた。

一つの作品について、まず作者の立場を、つぎにその文の主題を、さらにその構想を、さらにまたその叙述をというように、文をその成立の意義と過程とにおいて全体的に直視することが、文をその形象において見ることであると思います。そしてそれが真に文を綴る力そのものの直接示現でなければなりません。

西尾実は、まず作者の立場を明らかにすることに注目し、次の三つをあげている。

……文において、(第一種)作者は客観的に報告し、説明しようとしているのか、または、(第二種)作者は主観上の事実として、それを告白し、省察しようとしているのか、あるいはまた(第三種)作者は主観上の事実を対象化して、そこに象徴的な表現を成果しようとしているのか等、三様、または、三段階の立場があると思います(注3-p.66)。

西尾実は、この三種類を作者の立場であると同時に、綴る力の発展としての三段階を示すものであるとしている。1928年頃には、ハーンの著作によって自覚した三段階の綴る力の発展を定位していたことがわかる。ところで、諏訪の児童の綴方作品と西尾実の評言をいくつかあげれば、次のようであった。

・無題(尋1男生 宮坂・自由題・11月)

おともだちと、やまへはなをとりにいきました。はなをおしばなにしました。もみぢのはつばがおつてゐます。もみぢのはがおつてゐたのをひろひました。

(西尾)主題がよく一貫しています。しかもその発展を見受けられるところに、初学年の綴方としては進んだ児童であることが明らかであると思います。(注3-38)

・蜂取り(尋5男生 小林・自由題・4月)

今日僕が昼過ぎに御守をしてゐると、裏の方から蜂が舞ってきて、家の軒に入ったのでよく見ると、其処には何十匹とも知れない蜂が巣を造つてゐた。

其の時兄さんが小さい子をつれて何処かへ行つたので、僕は蜂を取る仕度をして蜂取りにかゝつた。

一番先は恐る恐るほうきで軒をつついて見ると、一匹蜂が舞ひ下りたので、ほうきをたゝきつけたら蜂は死んでしまった。其の内に東の方でも西の方でも舞ひ立つたので、無ヤミにたたき廻したら舞ひ立つた蜂は大方死んだので、端からふみつぶした後で屋根を見たら、蜂は一匹もゐなかつた。

其の時、鳥が「カアカア」と悲しさうな声を立てて何処かへ行つてしまった。僕はやつと気がついた。それはあの何十匹とも知れない動物を殺してなきけ無い事をしたと思つた。けれども殺したものでしょうがなかつた。

(西尾) 繁閑よろしきを得、事件進行も要核を握って叙述せられていると思います。主題も一貫し、展開も十分に行っていると言えます。そして感想にしても、感ずべきを感じ、考えるべきを考えていると思います。が、それだけにすべてが整っていて、あまり当然すぎるようなものたりなきもないではありません。(注3-P.53~54)

このように西尾実は、尋1から高2までも作品192編を読んで、先に述べたような観点から評していったわけである。そして、全成績品を通じての考察として次のようにまとめている。

今度の成績品の上にもこの(前に掲げた三段階 引用者注)発達がよく認められました。ただ、綴方教授の完成をして、最後の段階に向かって邁進しようと集中しているらしい成績が、はっきりと作品の上に見られてこなかったのが、いささか、もの足りぬ感がいたしました。(注4-P.73)

文例としてあげた尋1の綴方は、第1種に当たり、尋5の綴方は第2種に当たるであろう。この二種は多いが、第3種に該当する綴方は、西尾実の言うようにほとんどない。

翌1929年には、下久堅小尋2の山下卓造の一年間の綴方作品を西尾実は読んだ。尋2の山下の作品は全部で21編であるが、そのいくつかを紹介してみる。(冒頭の番号は21編中の順番である。)

3) わらびとり (220字 題作)

ぼくはせんせいたちと、わらびとりにみました。とちゆうでありさうなところがあったので、下のはうえいきますと、ながいおいしさうなわらびがたくさんありましたので、とつてみましたらせんせいたちにおいていかれてしましましたので、どんどんむかふへいきますと、いいかげんいきますと、大ぜいおりましたので、そこえいきますと、それは竹ぐみのせんせいでありましたから、まつぐみのせんせいはうえいきました、またちいつといつてとつてみますと、ふゑがなつたのでならんでうちへかへりました。(注4)

16) かるた取 (301字 自由作)

ぼくは夕べ、お友だちをぼくのうちによび、五六人でこたつにあたつてかるた取をしました。ぼくがよみてになつて、お友だちたちが取てになりました。こたつの上にかかるたをならべました。そしてぼくはみんなによみますよとって、花よりだんご、をににかなぼうとってよみ出しましたら、取手のほうでもはひありました、はひありましたといひながら取出しました。一かひやすみました。いひだから来てゐるひさちやんは十一まひ、ぼくのねえさんが九まひ取りました。おとなりのひでちやんは五まひでした。ぼくの弟が3まひでした。又いくどもやりました。とらんぶも一どしました。そのうちに電気がけえたので、みんなかへりましたので、ぼくもふとんをしいて、べんきやうをしてからねてしましました。(注4)

西尾実は、こういった山下卓造の作品や、下久堅小の他の児童の作品を読んで、「低学年の綴る力の発達の順序」を以下のように解明した。

I 行動 — 自己の生活の記憶から

自己の行動を唯行動として列べてゆく。その相互関係の範疇は時間的に過ぎない。(後略)

II 観察 — 行動の展開として自己の行動のみならず、人の行動や自然や樹木等の状態を書く様に観察的記録に進む。

Ⅲ 思索するといふ動き — 自己の行動に観察が結びつき、これに思索が結びついてくる。…この三つが出てくれば発達する。この中のどれから展開発展するかがその子どもの特徴になってくる。(注4 尋2の項)

低学年の場合、先の『綴方に就て』であげていた客観的な第一種をさらに「行動・観察」に分け、主観的な第二種を「思索」としているのである。

山下卓造の綴方には、文例3に見られるようなⅠの型、文例16に見られるようなⅡの型しか出ていない。これが山下の綴方の特徴になっている。

尋3になって、山下は28編の綴方を書いた。山下が、8月20日に書いた作品がある。

9) へびをころした事 (357字 自由作)

僕は昨日たらひに乗^マ行ってへびがかわずをのんでいるのを見ました^マ僕の弟が其出来事を見つけたのです^マそして僕たちにしらせましたので僕とひいちやんとひろしちやんとでいって見ていましたがかわづがかわいそ^マうだったの竹のぼうを持って僕がつか原小太郎でひいちやんが宮本むさしでひろしちやんがあらき又え門だと言つて番てんかやしにへびをたゝ来ましたのでひ(へ)びはかはづ^マを口からはなしました。

かはづ^マはうれしさうにないて石かけのあなの中へはいつてしまひました。僕たちはかはづがにげたでころす事はよさうと思つたがころしかけたのはころさねばたゝると人にきいていましたので其の竹で又思ひつきりたゝいていましたらへびはくるしさうに口をあいてへらをべろべろと出していました^マ其の中に死んでしまいました。

僕は竹へぶらさげていって川へびしやつてしまひました。(注4)

西尾実はこの作品に対する評として、「最後の句は事件の結果として書くところのこの子供の型であるが、ちゃんと生きている。」(注4)と述べている。「この子供の型」と指摘しているように、山下の一年間の傾向は一定しているようである。

此の子供の一年間を通じて見ると、主題を中心としてかかうとはしてゐない。事件的に書いてゐる。それ故時間的ではあるが、単なる時間的羅列ではない。(注4)(傍線引用者)

この他にも、西尾実は山下の尋3の綴方を評して、「事件を事件として捉えてゐるところがよい」、「書こうとする事件の興味に引かされて書いたまでゝある。」(注4)と言っている。1930(昭和5)年度の山下尋3の作品によって、西尾は「事件的」という作者の立場を発見したのであった。

これまで作者の立場としていたのを構想の類型とし、叙述の類型を加えて明確な形で打ち出したのは、1931(昭和6)年8月17日、信濃教育会下伊那部会第二支会における西尾実の講演「綴方に於ける推敲と写生に就て」からである。

まず西尾実は、構想の類型として次の五つを提案している。

- 一 行動的のもの。これは子どもが自分の行動を、行動の順序に書き進めて行くものである。行動の順序に書いて行くのであるから、これは時間的であり、また主観的である。(後略)
- 二 事件的なものである。これはいくらか外にあるものを見て書いてゐるという立場になつてゐるから、時間的ではあるが、また客観的になつてゐる。(中略)次にもう少し書く力が進んでくると、
- 三 観察的のものになる。事件の興味と違つて、注意をむけて一つのことを観察すると

いう態度が出てくる。時間的順序を追おうとしないで、空間的に位置づけようとする。(中略)次には、

四 思惟的のもの。思惟的といっても、これは非常に広い意味であつて、主観的、内面的にわれわれのうちにあるもの、感情までも含めて、考えてゐるもの・感じてゐるもの等の一切を書きあらわさうとする。したがつて素材が感じてゐるものである時は、感情の経過に従つて発展させて行くし、それが考えているものである時は、論理的に、因果関係につれて発展させて行く。

これがさらに進めば、いつそう文学的のものになつてくるのであるが、これは時間・空間が渾然としてゐて、事件が書く人の感情ともなり、象徴の力によつて構想が発展していく。これは、

五 象徴的のものである。(注5-P.32~33)

この五つの構想の類型は、これまで作者の立場として出されていたものを整理したものとなっている。そして、西尾実はいこれらの五つは、「主観→客観→具体」という進み方をするままとめている。

次に、西尾実は叙述の類型について、モウルトンを参考にしながら、以下のように考えを述べている。

…二つの働から子どもの文を書くことが基礎づけられる。一つは見る働で、一つは考える働(感情・思想)である。(中略)この二つの働を基礎として、書かれたる文はいかなる分類をなすかという、モウルトンの文学の形態的発達の図表を参考にしていえば、

表出(抒情詩)

見る働、記述(客観) ———— 描写(表白)

考える働 (主観)

随筆文学 (内省的なもの)

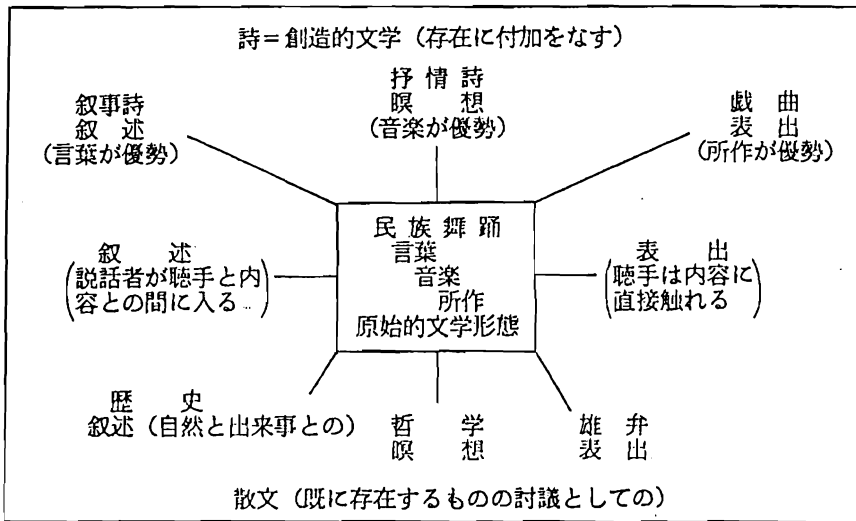
と考えられる。(注5-P38)

そして四つの型があるとしており、まとめれば次のようになる。

- 一 内省的…落ちついた道徳的な反省や、もっと広い意味での気持ちを内省することの出ているもの。
- 二 表出的…主観的なものをむちゃくちゃに書く。
- 三 記述的…外にあるものを外にあるものとして書く。
- 四 描写的…外にあるものを外にあるものとして書いている以上に、主観に根ざして書いているもの。

モウルトンは、「文学の近代的研究」(1915年、邦訳は本多顕彰訳、1951年4月 岩波刊)で次頁の様な図を示している。西尾実はいこれを整理して、四つの叙述の類型にまとめなおしたのである。西尾実はい、モウルトンの言う瞑想を内省とし、その原初的なものを表出として、ややモウルトンとは違つた意味ではあるが位置付けて、考える働きとしている。モウルトンの叙述を記述と描写にさらに分けて、見る働きだとしたのである。

翌1932(昭和7)年度は、前年度に西尾実が講演で明らかにした類型に従つて、支会内7校より集めた2800の優秀作を、調査委員と西尾実が分類していった。西尾実が指摘した各類型とその作品例を掲げてみる。(冒頭の番号は引用者による。)



1) 無題(自由作) 鼎校 尋一女 松沢アサエ

ガツカウカラ カヘツテキマス。ソシテオウチニカヘツテキキマス。ソシテゴハンノシ
 タクラシマス。ソシテオテンキノヨイトキニハ ミズヒキヨシマス。キニヨハ ミズヒ
 キヨシテオツタラアラレガフツテキマシタ。ソシテゾツミテオツタラユキニナツテキ
 マシタ。ソシテタクサンフツテキマシタ。ソシテユフガタニ ナツテキマシタ。ソシテ火
 ヲタキテオリマシタ。ソシテネエサンガチャハンヤオサラヲフケトイヒマシタ。ソシテ
 ナニツカフイテシマヒマシタ。ソシテボホヤガネブトンヲヒイテクダサイトイヒマシタ。
 ソシテヒイテヤツテヨリマシタ。ソシテエホンヲヨンデオリマシタ。ソノウチニネムタ
 クナツテネテシマヒマシタ。ソシテヨガアケテカホヲアラヒニユキマシタラユキガフツ
 テタクサンツモツテオリマシタ。(注6-P1)

この作品について、西尾実は文の類型を次のように考えた。

1. 主題 漠然たるものなれどもあり。「昨日から今朝までのした事」に近し。
2. 構想 行動的
3. 叙述 表出的

2) 無題 上郷校 尋一男

コノアヒダワタクシト三年ノネエサントナフトビキヤウソウヲシテアソビマシタ。シ
 トルウチニナニカヲシタイナアトオモイマシタ。「ウンワカツタ ウマニツテアソビ
 マセウ」トオモヒマシタ。ソシテマセバウヘアシヲツケテノルトウマハクルクルトウマ
 ゴヤヲマハリマシタ。ワタクシハノルトキニハユウキガツイタガ、オリルトキニハユウ
 キガヌケテ「オハヘオリラシテ」トイフトタアチャガデテキテ「オハヘヒサヲハウマニ
 ツトルニ」コンドハオカアチャンガデテキテ「ハヤクオリニヤ」トイツタガオリラシテホ
 シクテタマリマセンデシタ。「ソナヨハムシジヤダメダ」トオカアサンガイフノデ、ワ
 タクシハビヨントトビオリマシタ。ワタクシハ「オカアチャントビオリレタ」トイヒマシ
 タ。(注6-P10)

西尾実の分類

1. 主題 この間馬に乗った
2. 構想 事件的
3. 叙述 記述的

3) おへんじがはやくこい (自由作) 飯田浜井部校 尋2男 吉川昌人

ぼくがいつかまつもとへお手がみを出しました。ぼくはそのおへんじがどうゆうおへんじかかくまへからまちかねてゐました。まちかねてゐたおへんじが一しゅうかんたつても二しゅうかんたつてもちつともきません。だしたときからいままで4しゅうかんばかりかかりました。それでもきません。

あんまりこんのでぼくは「吉川ちんじさま」とかちんじ「どの」とかゆざわさんたちのはがきをみてまだこんのか「おらもうへんじをくれんものにはもうかはつたことがあつてももうはがきをやらんぞ」とみるたびにおこります。

ぼくはそれでもがうがわくときにはばかやらうはやくへんじがこんともうちつともやらんぞと大きなこへをはり上ていひます。ぼくはいつかおへんじがきたらちきしようめいまごろきたなといつて五どうなぐりをしようとおもつてゐます。

お正月じぶんくるとおこるぞ。(注6-P16)

西尾実の分類

1. 主題 返事を待つ心持、又は文題と同じ
2. 構想 思惟的
3. 叙述 表白的

4) 僕の家 (課題作) 飯田本校 尋5男 福沢誠之助 (習作を目的とした作品)

一 店の有様

僕の家は青物屋である。店にはリング、ネーブル、ミカン、卵等いろいろな物が台の上には並べてあり、下のセメントの上には、イモ、ネギ、ナツパ等がたくさん並べてある。又セメントのすまには、竹ボーキ、イモキリ、天井には、カゴ、細引などがつるしてあり、正面の棚にはマツチが並べてあり、横のちんれつ台にいろいろな物が入つてゐる。その後ろにはビール、サイダ、ソース、カンヅメなどがきれいに並べてある。(以下「九、三階全部の様子」まであるが、省略)(注6-P58~60)

西尾実の分類

1. 主題 僕の家の様子
2. 構想 観察的
3. 叙述 記述的

5) 思ひ出 (自由作) 飯田二の丸部校 高1女 熊崎栄

我が小さい時の事をふりかへつて見ればいろいろ面白かつた事悲しかつた事など、今更のやうに思ひ出される。一年の時などは、度々学校でいたづらをして先生におこられた事があつた。或る時は算術の時間に凸坊主を書いて遊んでいて先生に手帳を取られたので手帳はほしい自分でもらひに行く事は恥づかしくて出来ないのでお友達に手伝つてもらつて先生の所へ手帳を取りに行き叱られてもらつて来た事があつた⁷⁷今考へればむしろちよろいと言つた方が適当だらう⁷⁸又三年の時などは学校の教室でおしっこをして先生に叱られた事がある⁷⁹家へ帰ればお母さんにおこられるしと思つて考へているとお友達が「ちようど雨が降つているから、男の子におされて水たまりへころんだと言ひな」といつたのでこれはよい名案だと思つて家へ帰つてお母さんにそう話すとほんとに思つて「寒かつただらう気の毒に」と言つて新しい着物を出してくれました⁸⁰又うれしかつた事では運動会の時の朝お父さんが私に「お前のやうな、とろ

くさでは、一等が取れる見込みはないな」と言つてばかりにしたので私はくやしくてたまらないので、きつと一等を取つてお父さんを驚かしてやろうと心の中でちかつた、いよいよ運動会が始まつて私達のあへつりの競争になつた私の胸はどきどきしてゐた「どん」と合図のピストルがなつた、外の人達はあわててあへをつつたり落としたりばかりしてゐる、私は見事に一等を取つた 筆入れをほうびにもらつてうちへかへつて来てお父さんに鼻高々と見せるとお父さんは頭をおさへて「でかしたな！」と言つてにこにこして見へました「今過古」を思ひ出せばいろいろな事が頭にゑがき出されて何んとなくゆかしく思わせる。(昭和6年2学期作)(注6-P.91)

西尾実の分類

1. 主題 思ひ出の数々
2. 構想 思惟的
3. 叙述 記述的

6) 蛙の鳴く夕方 (自由作) 伊賀良校 高2男 新井一正

夕日はもうとつくに鳩打峠へかくれた。

今日も風が吹いて春とは言へ少し寒い。たまたまさゝの葉が屋根を越えて、僕の方へ舞つて来る。そのさゝの葉はちゞれて、手でもめばこなになる。

苗代田に水がいつぱいついてゐる。其の上を弱い風が通つて行くので、小さい波が、たへず動いてゐる。そのうちに苗代田の東の隅の所で蛙がぼつかりと浮いて出た。そのひやうしに幾つもの輪が出来た。広がつて行く。少しぼかぼかして急に、「ガーガーガー」と鳴き出した。又一匹浮び出た。西へ向いてゐたのも東へ向きなほすと、他の二匹と声を揃へて「ガーガーガー」と鳴いてゐる。大井の橋を誰かこちらへ来る。其の下駄の音に蛙の音はぱたりと止んだ。

今にも暮れさうな空には、雨でも降つて来さうな雲が出て、なんとなくへんな空模様だ。その下に男の子の節句を祝ふやうにのぼりが空高く、一つのおびのやうに長く立つてゐる。其の上にかゝげられた日章旗は今日もかはりなくひらひら風に吹かれてゐる。

遠くの山は次第にぼんやりして来た。あたりは夕やみがせまつて来た。家々には電燈がともされて飯田の駅の所は電気でいつぱいだ。

蛙の鳴く夕方はだんだん暗くなつて行く。(4月16日)(注6-P96)

西尾実の分類

1. 主題 「蛙の鳴く夕方」或ひは「静かな夕方」
2. 構想 観察的
3. 叙述 描写的

7) 今朝の私 (自由作) 座光寺校 高2女 今村喜美

昨日から降り続いて居る雨は今朝になつても少しも止みそうにない。

学校へ出かける時傘棚へ行つて見たら傘が四五本あつた。一本一本ひろげて見たが三本ばかりよそからおかりした傘であとは家のかさである。家の傘の中一番きれいな傘をさして行かうと思つて手にぶらさげて居たら兄ちやんが来て「それはおれがさして行くんだ」とゆつて持つて行つてしまった。

私は悲しくなつた、あとの一本の傘は大変黒いきたない傘だ、私が「つまらんなあ」と云つて居たらねえさんが来てどうしたのときいた「わしやあ学校へさして行く傘がな

いの」「どんな傘でもいいでしょ、なにもおかしい事はないよ、兄ちゃんよりお前の方が良い傘をさして行く気なのそんなことはいけないよ」

私はよけい悲しくて傘をたゝきたくなつた。その中ねい^{ママ}さん方々さがして居る様だつたがないらしいので「こんなに傘のないわけではない」とゆつたらあにちやんが「おらあ中学校で一本かせがれた」とゆつた^{ママ}「かせがれるくらゐならいい傘を持って行かんでもいいら」とゆつたらそんなねん通しかせがれるものかと私はしかられた。

しかたがない私はきたない傘を広げた、いやに黒い傘だと思つた。こんなかさをだれがさせるでしょうかと口元まで出て来たが言葉で言ひ表す事は出来なかつた。兄ちゃんは、良い傘を広げてずんずんといつてしまった。

私はきたない傘をぶらさげてえん側に立つて居た^{ママ}もうじきに学校が初まる、どうしてもさして行く気にはなれない。

広げたりつぼめたりして居たらねえさんが来て「まだ行かないの、そんなことをゆつたつて仕方がないでしょねえさんはしらないからどうでもおしよ」とゆつて行つてしまった。

私は仕方がないので家を出た、一人の人行合ふのにもいやだつた。知つて居る人が来ると傘を半分ばかりつぼめ横の方へかくしておじぎをした。

其の中に市場へ出た、学校へ行く人が大勢居る、私の後を通る人の二三人がくすくすと笑つた私はすぐ傘が黒いで笑ふのだと思つた。ちよつと笑声が聞えると私はすぐ傘の事で笑ふのだと思つて大変にはづかしかつた。その中に学校へついた。

今日は雨が降つて表へ出て遊べないので皆中で遊んでいる、人が大勢ゐなかつたので安心して傘棚の所へ来た。其処には組の人が二人居る。大変にはづかしかつた。傘棚にも黒い傘が二三本さしてあつた。

私だけでないと思ふと大変にうれしかつた。

教室の窓から外の様子を見て居る時に、初めて今朝私が黒い傘だなどとゆつって家の衆を困らしたことに後悔した。学校を出るから家へ帰る迄少しも雨はやみそうもありません。(昭和7年5月中旬作)(注6-P106~107)

西尾実の分類

1. 主題 黒い傘をさして歩かねばならぬせつなさ…… 恥しさ
2. 構想 象徴的
3. 叙述 象徴的

以上七つの文例とその類型分類をあげてみたが、西尾実はこのような作品を数多く読みこむことによって、構想・叙述の類型をさらに整え、それを言語的に定式化しようとした。上記作品批評に続く講話で、西尾実は構想に関連して、「象徴的」はどの型にもあるということ以外し、「観察的」と「思惟的」の順を入れかえた。結局四つの類型に整理し、各々の型について次のように説いている。

1. 行動的 主題の展開が見る働にも、考へる働にもよつていない。たゞ自分の行動の順序に引きづ^{ママ}られて居るものである。
2. 事件的 自分の行動、他人の行動を見て書いてゐるもので、順序ある展開をし、客観する働が出来てゐるものである。自己の行動でも、それが他人の行動に近い様に客観されて居るなら事件的と見てよい。

行動的と言ふのは主観的態度であり、事件的と言ふのは客観的態度であつて、この二つは対立する。子どもの自然は、行動的のものから事件的のものに進むものである。しかし、これ等はまだ素材に引きずられて書いてゐるのであつて、見る働・考へる働が、綴る働として確立されてゐるのではない。

3. 思惟的 これが今一步進み、行動に引きづ^マられると言ふのではなくて、主観的態度が綴る働にまで高められて考へる働となつたものが思惟的である。

4. 観察的 これに対して、客観的態度の確立して、事件に引きづ^マられてゐるのではなく、見る働となつてゐるものは観察的展開をして居ると言はれる。(注6-P116)

つまり西尾実は、思う働き・見る働きを軸として、

(思う働き)行動的→思惟的

(見る働き)事件的→観察的

という形に整理したわけである。この軸をたてることによって、構想の類型を叙述の類型と関連づけることが可能となつたと言える。

次に叙述の類型について言えば、「表出的」、「記述的」がそのまま残され、「内省的」はさらに分化して「表白的」、「論証的」とされ、「描写的」と「説明的」に分けられた。これらの型を西尾実が構想の類型と結びつけて、次のように説いている。

1. 表出的 行動的のものが、素材に引きづ^マられて書かれて居る時は表出的となる。例へば、どうしました。それからどうしました。と言ふやうに続けて行つたもので、これは幼稚な叙述である。

2. 記述的 事件的なものは、客観的な位置づけが出来から、記述的な叙述になる。事件的表出的と言ふのは少ないが、これに較^マべると、行動的記述的と言ふのはまだ多い。綴る働の発達の方から言つても、表出的と言ふ時間は短か^マいが、事件的記述的と言ふ時期は一番長いだろう。

3. 表白的及び論証的 思惟的のものは、感情的(情意的)集中の場合と、論理的(知識的)集中の場合とある。これは見るに対して、思ふので主観的な場合である。論理的と感情的に分けられるが、子供の文には論理的のものはそんなに多くはないから、この二つを一緒にして思惟的とする。しかし書きぶりは違ふから、(感情的)(思惟的)と括弧の中に入れて區別する。感情的の場合は、表白的とする。昨年つかつた内省的と言ふ言葉は適切ではなかつた。表白的と言ふのは、感情的な内省或は告白をしてゐるような叙述を言ふ。思惟が論理的(知識的)に展開してゐるのは、論証的とする。(後略)

4. 描写的及び説明的 観察的のものも、感情的の場合と、知識的の場合とある。感情的と言ふのは、綺麗な花の美しさに見とれて、その花を書いている時の様に、我を忘れて書いている場合である。この時見る者と見られる者との関係は、対立してゐるのではなくて、一枚になつて居る状態である。この時には綴る動力は感情にある。この場合は文学的には構想は観照的と言われるが、子供の文の場合には感情的とし、叙述は対象と作者が一体になつてゐるから描写と言ふ。文学上に於ける写生と言ふのはこれである。知識的観察の場合は説明的になる。この時は、時間・空間・因果の関係を明らかにせんとしてゐるのである。(注6-P117~118)

これらの構想と叙述の類型の関係を西尾実は次のようにまとめている。

行動的……………表出的

事件的……………記述的
 思惟的 { (感情的)……………表白的
 (理論的)……………論証的
 観察的 { (感情的)……………描写的
 (知識的)……………説明的 (注6-P118)

前年の研究では、構想と叙述の類型の関連が十分に明らかにされていなかったが、1932(昭和7)年度の研究では、両者の結びつき的一般の様式を明らかにしたのであった。

ところで、先にあげた文例5が思惟的記述的類型であったように、上記の一般類型通りにいかなない作品も多かった。しかしそれは、文例5であるなら、叙述の力が弱いと西尾実は言うのである。そこに指導の手がかりを見出していくわけである。

これをもって、ほぼ構想・叙述の類型が完成したが、まだ主題の類型は見出されていない。主題に関する発言は1934(昭和9)年からである。

1934年8月24日の下伊那部会第二支会の研究会の指導助言で、西尾実は次の4つの主題類型の試案を出している。

…「この作品には主題はあるが、素材に引きずられてゐて、その素材を見、感じ、考へる作者の個性が稀薄だ。」と感ずる様な場合には、その主題は素材的主题と言へる。素材そのものを捉へる事には力が弱いが、捉へやうとする感情・意志の強いものは個性的であつて、作者的主题 — 児童の綴方に於いては児童的主题 — と言つていゝかと思ふ。この素材的主题と作者的主题の二つに、素材と作者の融合したもの、主题確立の不十分なものを加へ、発展的な分類が出来はしないかと思ふ。(注7-P112)

西尾実は、様式でとらえると構想とほぼ同じものになるからとして、主題の性質で分類したのであった。

翌日8月25日には、主題分類に関する講演をしている。この講演の中で、西尾実は主題の類型と構想の類型とをいくらか結びつけようとしている。それをまとめてみると次のようになるう。

1. 主题確立以前のもの
2. 素材的 { 未熟なもの……………行動的展開
 本当のもの……………事件的展開・観察的展開・写生的なもの
3. 个性的 { 未熟なもの
 本当のもの……………写生的なもの
4. 融合的なもの……………写生的なもの (注7-P112)

主題の類型においても、見る働きを主としたものが素材的主题となり、思う働きを主としたものが个性的主题となっているのである。

⑥の文例で言えば、1の松沢アサエの作品は、上記分類1に、4の「僕の家」と6の「蛙の鳴く夕方」が分類2に、2と3の「おへんじがはやくこい」、5の「思ひ出」が分類3に、7の「今朝の私」が分類4に当たるであろう。

1928年の『綴方に就て』其5から始まった綴る働きの類型論は、『山下卓造の綴方研究』(1929～1933年)を経て、『綴方の研究』(1930～1934年)でほぼ完成された。これが1937年の「綴方教授体系」で次のように整理されている(注8-P26)。主題の項で、个性的が主体的に、素材的が对象的に用語変更され、叙述の項で表白的が表現的に変更された以外は、以前のものを踏襲してい

る。

第2項 類型調査の考察

西尾実は、下伊那部会第二支会で継続調査した結果を『綴方の研究』第4・5輯より引用して、「綴方教授体系」に図表化して次のように整理している。

第三次	第二次		第一次		未 展 開	構 想 類 型 / 学 年
	観 察 的	思 惟 的	事 件 的	行 動 的		
0	2.1	3.6	62.5	25.3	6.5	一
0.3	5.7	3.6	70.3	16.5	3.6	二
0	6.1	6.5	80.9	5.3	1.2	三
0.3	10.9	12.2	73.0	2.7	0.9	四
0.9	10.5	14.8	73.2	0.3	0.3	五
0.3	11.7	21.8	65.6	0	0.6	六
0.6	24.9	16.1	58.1	0	0.3	一
3.1	24.5	27.2	44.6	0	0.6	二
0.7	12.2	13.4	66.3	5.8	1.6	全

第四表 構想の類型

第三次	第二次				第一次		不 明	叙 述 類 型 / 学 年
	説 明 的	描 写 的	論 証 的	表 現 的	記 述 的	表 出 的		
0	1.1	0	0	1.1	66.1	31.0	0.7	一
0.3	2.7	2.1	0	2.4	76.6	13.8	2.1	二
0	2.9	4.4	0	5.3	82.1	5.0	0.3	三
0.3	1.2	5.2	0.3	9.1	81.2	2.4	0.3	四
0.9	1.5	7.0	0.3	9.6	79.2	1.2	0.3	五
0.3	1.7	7.2	0.9	14.1	75.5	0.3	0	六
0.6	0	21.3	0	11.5	66.3	0	0.3	一
3.1	1.8	14.1	0.9	21.7	56.2	0.3	0.6	二
0.7	1.8	7.8	0.3	9.5	73.1	6.2	0.6	全

第五表 叙述の類型

第四類型	第三類型	第二類型	第一類型	
对象的	主体的	对象的	主体的	主题
觀察的 人知的	思惟的 人知的	事件的 展開	行動的 展開	構 想
說描 明写的	論表 証現的	記述 的	表 出的	叙 述

第一・三表より

叙 述 量	人 数	学 年	說 明 的		描 写 的		論 証 的		表 現 的		記 述 的				表 出 的				叙 述 類 型	知 感 性	情 性	学 年
			觀 察 的	思 惟 的	事 件 的	觀 察 的	事 件 的	觀 察 的	思 惟 的	事 件 的	觀 察 的	思 惟 的	事 件 的	行 動 的	未 展 開	思 惟 的	事 件 的	行 動 的				
161	277	一																		1.4	4.3	一
257	334	二																		2.7	6.6	二
344	341	三																		3.8	8.8	三
365	330	四																		4.8	18.3	四
432	343	五																		4.3	21.0	五
475	348	六	四																	7.1	26.4	六
464	329	一	五																	2.7	28.3	一
548	327	二																		4.9	46.8	二
389	3269	全	八 九 %		四 三 %	五 七 %	八 八 %	九 八 %			八 三 %					七 一 %			百 分 率	4.1	21.5	全

第六表

(注①-P 26~37)

これらのデータから、西尾実は綴る働きの発達における三つの問題を提起している。

全学年を通じて最も優勢を示すものは事件的展開であつて、百分率の上に一貫して優勢なばかりではなく、行動的から事件的への推移は易々として遂げられるけれども、事件的から第二次の思惟的なり、観察的なりへの発達は中々容易ではない。こゝに「綴る働」の発達に於ける重要な問題の提示がある。(注8-P33~34)

第二次的発達即ち思惟的展開と観察的展開とに於ける感情性を主としたものと知性を主としたものを比較するに、第六表の如き比率であつて、感情性が常に知性より優勢であることが著しく、しかも感情性が尋四以後躍進的な発達を示しているのに、知性の発達は終始微弱な発展を示すのみで、全学年の平均値は感情性の五分の一にも及んでゐない。こゝに「綴る働」の発達に関する第二の主要問題が発見せられる。(注8-P34)

小学校にあつては記述類型の反復練習を行ふけれども、もつと高い、もつと上位の類型への指導が緩慢であるといふことを裏書するものである。表現・論証が尋六で15.0、高二で22.6、平均9.8、描写・説明が尋六で8.9、高一で21.3、平均9.6の百分率を保持するにすぎない事実と相俟つて、叙述も、亦、第二次的発達が長期に亘つてしかもその成果が微弱であることが、「綴る働」の発達に関する第三の主要な問題でなくてはならない。(注8-P35)

数字が明白に物語っているように、第一次から第二次への発達が構想・叙述ともに弱いこと、知性的なものより感情性を主とした綴方が圧倒的に多いことを西尾実は鋭く指摘している。

これらの問題状況に対して、西尾実は二つの指針を打ち出している。前者については、《推敲》と《習作としての写実》を課することを提言した。後者については、《推敲》によって知性的な構想を錬磨するとともに、《綴方の領域》をもつと知性的なものにも拡大して、跛行状態を脱することを提言した。

第3項 作文力発達の壁をのりこえるものとしての推敲と写実

西尾実は、尋六になつても思惟的、観察的構想が伸びてこない現状にたいして、推敲を重ねることで高次の構想力を伸ばそうと企図している。

構想類型としての思惟的観察的展開の発達を記する指導の方法は推敲にある。一旦の表現を幾度となく読み返すことによつて、或は添加し、或は削除し、これによつて或は主題の発展を十分ならしめ、或は構想の統一を計つてその表現をして真実化し、単純化することが、「綴る働」を発達させる指導の根幹である。しかし、それは最も直接的な働に即していえば、思惟的展開をとる綴方に関する方法であり、他の類型にしても、それを思惟的展開化する営みであるといつてよい。

ここに明らかなように、西尾実は推敲指導が、特に思惟的構想の発達に貢献すると考えていたのである。

前にも述べたように、西尾実はハーンの“On Composition”を1922(大正11)年に読んで、推敲の眞の意味を自覚した。ハーンが言うところの推敲は、表現の修飾、すなわち用語の置き換えに終始していた当時の推敲指導とは、全く意を異にするものであった。ハーンの推敲論の要諦をあげると、次の3つになる。

一 真の表現とは、既に意識せられているものを言語化することではなく、さういふ言語化に即して発展し来ることであること。

一 随つて、幾度となく書き直すこと、すなわち推敲の労作のみが真の表現を完成させる営みであること。

一 換言すれば、推敲はいわゆる修飾のためのものではなく、却つてさういふ偶然的な要素を除去して表現を必然化し、真実化して行く営みに外ならないこと。(注8 P41)

このように、大正末年にハーンの著作と出会ってから、西尾実は繰り返して推敲の重要性を説いていたが、1937(昭和12)年頃に至って、推敲を類型論と結びつけた有力な指導方法としたのである。

その指導の時期としては、幼学年児童には適さず、尋五・六年あたりからが相当だとしている。そして推敲の成否は、「あくまで表現の真実に立ち、主題の確立によるその発展と統一を実現することの如何に関り存する。」と述べている。(注8-P44)

では、実際の推敲例を下伊那部会第二支会の研究会で出された作品に見てみたい。松尾校の尋5女生、丸山みよしの三作品である。

さびしい夜(参考文3の1)

夕飯を幸子に節子に私と三人でたべておるとただ、かへるが、ガーガーとなく、とんぼ虫がしやうじへあたつては、しやみせんのやうな音をたてておるだけで、あとはしんとしておる。節子が『ごはんを持ってくん』といふきりでそのほかにはなんともいはなかつた。もうお母さんが帰つてくるじぶんだと思つてもまだこない。時計を見るともう八時十五分、みんなこたつへいつた。きいておると外の方でごとんごとんといふどろぼうのやうなあやしいあしおとがきこえる。その中にお母さんのやうなあしをとがしたので『お母ちや』と私がよぶと、それは丸山文治方のあばあさんのあしおとであつた。お母さんだとおもつたのがそうでなかつたのでちよつとそんな気がした。私たちがねむくなつたので、ねさうになつておる所へお母さんがはへつて来た。(尋5 5月21日作)

おつかない夜(参考文3の2)

夕飯を幸子に節子に私と三人でたべておると、節子は『ごはんを持^アつてくん』といふきりであとはなんともいはん、ただねこがにやーごとなく。かへるがガーガーとないので、よけいにおつかなくなる。しょうじがあいておつた。そこからどらぼうがのぞいておるやうでおつかなくてふるへながらごはんをたべた。もうお母さんがかへつてくるじぶんだとおもつて時計を見ると八時十五分、その中にお母さんのやうな足音がしたので、お勝手へとんでいつて『お母ちや』と私がよぶとそれは丸山文治方のおばあさんであつた。お母さんだつたとおもつたのが、そうでなかつたのでちよつとへんなきもちがした。おざしきへ行つて幸子と読本をよんでおるとよけいおちつかなくなる。その中にだんだんねむくなつてねておると、お母さんがはへつて来た。ねむいのもわすれておきてでた。するとてつ郎がいきて私のよぼうちやをしたせの中の上へあがつたのでいたかつた。そのことをお母さんにはなすとわらつておつた。(5月22日作)

おつかない夜(参考文3の3)

夕飯を幸子と節子と私と三人でたべておると、ただかへるが、ガーガーとなく。そのた

びに三人でかほを見合せながらおるとそこへ又とんぼむしがしやうじにあたっては、しやみせんのやうなおとをたてる。はしの音もきこえる。あとはしんとしておる。節子が『ごはん持^アつてくんな』とか、『おゆうをかけてくんな』といふだけで、話をひとつもせずふるへながらたべた^アおる。お勝手のしやうじがすいておつた、そのすきまからどろぼうがのぞいておるやうでおつかなくてだれもしやうじを立ちに行く人がない、ややけてごはんをたべておぎしきへとんでいった。もうお母さんがかへつてくるじぶんだとおもつて時計を見ると八時十五分、その中にお母さんのやうな足音がしたので、お勝手へとんでいつて『お母ちや』とよぶとそれは丸山文治方のおばあさんであつた。お母さんだとおもつたのがそうでなかつたのでちよつといやだつた。おぎしきで幸子と読本をよんでおつてもよけいにおつかなくなる。そんなことをしておる中にだんだんねむくなってねさうになつておる所へお母さんがはへつて来たのでねむいのもわすれておきて出た。すると哲郎がいきれて私のせの中の上へのぼつたりした。お母さんにおつかなかつたことをはなすとわらつておつた。(5月25日作)(注5-P79~80)

この丸山みよしは、尋4の3月18日に「うめよさ」という気狂の老婆を気の毒に思う作品を書き、これが同級生への模範文として与えられた。以後丸山は、同じ文を幾度も幾度も書き直して容易に教師のところへ提出しないという。その一例が上記の参考文献である。この作品と担任の指導について、西尾実は次のように述べている。

担任はうめよさを推賞したことに依つて安らかな成長を阻んだと言ふてゐるが、この子供の推敲の境地に這入つたものと見て宜しい。担任は迷ふことなく、生徒がここを切り抜ける時をじつと待つてゐればよいのだ。(注5-P76)

丸山みよしは、単に語を入れかえるだけではなく、母のいない夜の「おつかなさ」と母の帰つて来た時の大きな安堵感を的確に表現しようとして、構想も叙述も大幅に書き直している。書き直す度に確かな表現になっているのが読み取れよう。こういう推敲こそが、西尾実の考える推敲であつた。

西尾実は、このように思惟的展開を発達させる方法として推敲をとりあげたのに対して、観察的展開を発達させる方法として、写実を考えた。

既に文芸思潮上に子規以来の写生主義があり、綴方教育史上にも五味義武、駒村徳寿の写生を主とした綴方教育論(『写生を主とした綴方教授法の原理』1916年9月)などがあつたが、西尾実はそれらとは区別して、写実という語を用いたのである。つまり、写実を根基として綴方教育の体系を考えようとしたのではなく、観察的展開を確立させるための習作——本格的作品——として、写実をとらえていたのである。

写実の意義に西尾実が気付いたのは、大正末年から昭和初年にかけての諏訪教育会との共同研究の時である。当時諏訪は、島木赤彦(久保田俊彦)を中心にする写生主義綴方の指導で、県下に鳴り響いていた。

時々、殊に学年初めのものには愚かしいと思うほど無意義なくわしさがありますが、その後の進歩は明らかにこれが原動力となっています。私はこれによって、真の文的表現とは言えないような、習作というにすぎないものが綴り方の上にも有意義であり、有効であることを学び得ました。(注3-P64)

習作の有効性に気付いた西尾実は、山下卓造が尋3の時の綴方には写生の丹念さがなしとして、尋4では習作としての写実を課するようにと担任に指導した(注9)。これを受けて担任は、

2学期より「だりや」(①9月2・6日、②9月20日)、「花畑」(9月25日)、「冬の景色」(1月22・24・29日)、「牛」(2月19・24・28日、3月3日)の5つの習作をさせている。習作であるから、作品として完成することを目指すのではなく、丹念に事物を写し取ることをねらいとしている。例えば、9月20日に書いた「だりや」は次のように綴られている。

学校の花ばたにだりやが八りんまつかいろをしてさいてゐます。まつさかりなのが四りんとちりかゝりが三りとさきかけが一りんであります。つぼみも十五六あります。雨がふつたので葉はまつし青でいせいのいいすがたをしておりますがずいが二本おれております。花びらは僕のおやゆびくらいで、花火をうつたよ^ううです。根の所はおやゆびと人さしゆびをまるけたくらいの太さで、まつきいでまるくて電気のがいとうのやうなつぼみもあります。かれた花をおさへたらけむりができました。下の方はふむので葉がありません。(注9-P12~13)

こういった習作を重ねたことによって、山下の綴る力は大いに伸びたというのが、教職員や西尾実の一致した意見であった。山下は事物を分析的に観察して、それを記述できるようになった。その上に、西尾実が「牛」の批評で述べているが、関係的にものを見、それを構想に生かすことが出来るようになったのである。このようにして、西尾実は習作としての写実の効果に自信を深めていったのであった。

西尾実によれば、写実の機会は、自由作において綴ろうとする題材がないときである。対象は、色・形・質の単純な静物、例えば、無地の茶碗などである。こういった対象を出来る限り刻明に観察することによって、「見る働き」はもとより「思う働き」をも鍛練するところが多大であるという。また、写実は低学年には適さず、尋三以上からではないかとも述べている。(注8-P203)

写実は、丹念に見ることだけを促すのではなく、そのことによって事物に対する認識を深くするという機能を持つことを指摘しているところに注目しておきたい。

以上述べてきたように、西尾実は中学年からの作文力の発達の壁をのりこえる指導方法として、推敲と写実を位置付けたわけだが、これだけでは限界があった。すなわち、文芸主義的な綴方にどっぷり浸っている限り、知性的な綴る働きの伸びには限りがあるということである。この限界を打破するために、西尾実は綴方の領域を知性的な方面にも伸ばすことを提唱した。

第4項 作文教育の領域の拡大

西尾実は、1934(昭和9)年から日常生活における話しことば教育の重視を唱え(注10)、1937(昭和12)年には、それを言語活動主義と名付けている。そして、「今後の国語教育は読方教材としてよりも綴方指導の上に、また話方・聴方指導の上にさうした最も直接的な、最も現実的な言語活動を採入れ」(注11-P29~30)るべきだとしている。

当時彼が考えていた綴方の新領域は、「かつての範文模倣ともちがい、自己表現ともちがった、むしろ、それらを止揚し総合した意味での通信文学習」であった。(注12-P41)

加えて通信文学習の必要性とともに、西尾実が思い出したのが、昭和の初年に東京帝国大学気象学教授である藤原咲平(ふじわら・さくへい/1884~1950)から聞いた記録の重要性についての話であった。何百年來、篤農家がつけた天気の日記が、地球物理学の有力な資料になっているというのである。この話によって、西尾実は「はじめて、こういう面にも、作文教育にお

いて開拓すべき大切な領域があることに気がついてきた。」(注12-P42)と卒直に述べている。

当時は文芸主義的な綴方がほとんどといってもよい状態であったから、西尾実の考え方はまだ十分には理解されなかった。しかしながら、1939(昭和14)年頃から大陸における日本語教育が関心を集め、話し言葉が重視されると、西尾実の言語活動主義も徐々に受け入れられてきた。それに加えて、1941(昭和16)年の国民学校令発布により、科学技術教育を重視し、生活に即した基礎教育を充実させようとした総力戦態勢が出来上がると、国語科も実用的な綴方を領域に取り込まねばならないような気配になってきたのである。

西尾実は、本質的な作文力の発達を目指すことを基本的態度として堅持しつつ、いわば時流に乗った形で、1942(昭和17)年に、文部省の中等学校教授要目委員に命じられた時、作文教育の一大改革を試みる。

…この綴方の偏向を是正しようとし、文学のわくをはずした日常一般の文章として、しかも、自然科学によって見出され、国民生活の各界の合理化能率化に欠くことのできない書きものとしての、立案と記録と報告を取りあげ、それに、手紙・日記ならびに感想・意見の発表を加えて、これまでのジャーナリズム追随の綴方・作文を、国民生活推進の綴方・作文たらしめようとして、他の委員の支持を得た。(注12-P42~43)(傍線引用者)

そして、1943(昭和18)年3月25日に発表された文部省訓令第二号「中学校教科教授及修練指導要目」には、「書簡・日記・報告・記録・説明・感想及主張等各種ノ文」といった文種が定められたのであった。

結局戦争が激化するにともない、実施を見ることはできないありさまとなったが、この作文・綴方の新領域は戦後に生かされることとなった。このような歴史的観点から見ると、戦後の1947年学習指導要領にある通信文・日記・記録・報告等の新文種は、昭和初期の西尾実らが取り組んだ「綴る働きの類型」研究に遡ることが出来よう。

第5節 西尾実の綴方教育論の実践化

西尾実はこれまでの成果を踏まえて、1940(昭和15)年度から、長野師範学校男子部附属国民学校教科研究会の会員34名とともに、実践体系の構築を図ろうとした。4年目の1943(昭和18)年度に完成をみたが、戦況の悪化のために、戦後に出版が持ち越された。これが、「綴り方指導の実践」(注13)である。その目次は次のように構成されている。

序 西尾実

第一章 国民科綴り方の特質

第一節 綴り方教育の歴史

第二節 国語生活基礎力錬磨の綴り方

第三節 国民科国語綴り方の特質

第二章 綴る働きの類型的考察

第一節 綴る働きの類型調査

第二節 綴る働きの類型的考察

第三節 綴る働きの学年的発達

第三章 綴り方指導具体的諸問題の研究

第一節 綴り方入門の指導

- 第二節 写実の指導
- 第三節 推敲の指導
- 第四節 起案の指導
- 第五節 記録文の指導
- 第六節 報告文の指導
- 第七節 日記の指導
- 第八節 表記に関する指導

第四章 綴り方指導の体系

- 第一節 各期各学年指導の特質
- 第二節 綴り方指導の系統
- 第三節 綴り方指導の方法

跋

これを見て分かるように、自校の児童の綴り方の類型調査を踏まえて、写実と推敲の指導に重点を置きつつ、起案・記録・報告文・日記を中心に指導しているのである。

指導の系統をたてるにあたって、初等科1年から高等科2年までの8学年を4期に分けて、次のように指導の特質をあげている。

① 第1期(初1～初2)

(初1) 「専ら遊戯的・生活的な面に素材を求め、主体性の横溢した行動的・表出的な表現に指導の出発点をおくことである。……自分の言葉で自分の生活経験を安心して綴ることに出発させて、思ふ存分記述させていくことが肝要である。かくして児童は書くことによって見る眼を護得し、容易に高次類型たる事件的・記述的な表現に進ましめることができるのである。」(注13-P201)(傍線引用者 以下同)

(初2) 「本学年は第二類型が著るしく優勢な時である。殊に事件的・構想や記述的・叙述が進歩し、叙述力の進歩は特に目覚ましい時である。」(注13-P201)

② 第2期(初3)

「日常生活の中に素材を求め、事件的・記述的態度を充実させこれを深めていくことが、高次の表現を展開させる地盤となるのである。……日記の本格的な指導や、報告、手紙などの指導が本学年から多分に取り入れなければならぬ」(注13-P202)

③ 第3期(初4～初6)

(初4) 「本学年は、第二次展開の綴る力を如何に力強く育てるか、しかして又第二類型に停滞する力を如何にぬけ出させるかといふところに中心的な指導の重点がおかれねばならぬのである。……見る力の根基を養ふ為には、写実の指導が特に重要であり、又思ふ力の伸長をはかるためには、表現を通して感情の統一をはかることが大切である。」(注13-P203)

(初5) 叙述力の停滞に比して、構想力の著しい発達、本格的な推敲を始める。特に観察的・構想的な進歩が著しいので「観察的の錬磨として本格的に写実の指導を為し、やがて真に対象に没入してこれを書き得る力を養はなくてはならない。」(注13 P204)

(初6) 「第三期指導の重点たる知的な文の修練に特に注意し、知的展開としての論証的・説明的な文の修練が必要である。……記録・報告の指導を充実し、知的な

文の修練をはかる」(注13-P205)

- ④ 第4期(高1～高2) 「第二次段階の指導の充実をはかり、起案・記録・報告・日記などそれぞれ文の目的と用途に応じた豊かな確実な表現をはかり、なほ実務的な文の修練を行ふことによって将来実務につく基礎を養ふことが必要である。」(注13-P205～206)

(高1) 観察的な展開、描写的叙述の進歩が目立つ。

(高2) 第2次類型の完成につとめる。特に知的な文の修練をはかる。

叙述の四期は、第1・2期が基礎、第3期が発展、第4期が完成の段階とまとめることも出来よう。この系統案では、特に第3期に注意が払われている。綴る働きの第2類型から第3類型に飛躍する際の初等科4年の大きな壁をいかにのりこえるかに最大の苦心が存するのである。西尾実の論に基づきながら、初4では写実の指導を、初5では推敲の指導をすることで、この壁をのりこえさせようとしている。さらに、初6で知的な文の修練に中心を据えて、第3・4類型の綴る働きを定着させようとしているのである。

このように本書は、西尾実の綴方教育論を忠実に反映して、実践体系を作り上げたものだと言えよう。

第6節 西尾実の綴方教育研究の意義と課題

西尾実の綴方教育研究の意義として、次の三点があげられよう。

まず第一に、綴る働きの類型を見出したことである。西尾実は、読む過程と同質的な機能を綴方にも認めて、主題-構想-叙述の範疇を横軸にして綴る働きを分析していこうとした。一方、見る働き・思う働きの立場の進展を縦軸として、子どもの発達を分析したのである。しかもその分析は、子どもの膨大な量の作文を読みこむことによってなされたという所に、この類型論の確実さがある。そしてこの類型論を持つことによって、実践者は綴る力の全体的な発達構造について知り、指導の系統、指導目標、指導方法、評価について考えることが出来るようになったのである。

第二に、第2類型と第3・4類型との間にある作文力発達上の壁をのりこえる方法として、写実と推敲を位置付けたことである。

第三に、文芸主義的綴方がほとんどであったところに、知的な文章(起案・記録・報告・日記等)の必要性とその意義を説き、綴方教育の重要領域としたことである。これによって、国民生活を向上させる手だてを綴方は持つことになった。

西尾実の綴方教育研究の到達点を示す「綴方教授体系」(1937年)は、『国語教育の新領域』(1939年 注14)、『国語教育学の構想』(1951年 注15)に再収録されており、この論文の重要性を示している。

しかしながら、西尾実の類型論は、現在十分に生かされているとは言い難い。作文力発達の段階のとらえ方、小学4年あたりの作文力の壁の乗りこえ方など、今一度検討してみる価値があるように思う。

最後に課題を一つあげて結びとしたい。『綴方の研究』第1・2輯で問題となったが、綴方を読む人によって類型分類が違うことが多かった。一つには、あらゆる綴方がびたりと六つの類型に収まらなかったからであろう。類型の間の過渡的な作品は、判断に迷うものである。そのと

き、西尾実が出した判断基準は、境地・立場という言葉であったために、伝達可能性が低かったと考えられる。そういう意味では、教師の力量に大きく依存して、一般化されにくいものであった。類型分類の基準を一般化していくことが、一つの課題となるであろう。

《注》

- 1 西尾実『国語国文の教育』古今書院 1929(昭和4)年11月
- 2 ハーン(小泉八雲)は、1896(明治29)年9月から1903(明治36)年3月まで、東京帝国大学英文科の講師を夏目漱石の前任者として勤めた。この“On Composition”は、英文学の講義のあい間に、将来作家になろうとしている学生たちのために、作家としての体験を話した講義の一つである。こういった短い講義を集めて、“Life and Literature”として、1916(大正5)年11月にドット・ミード社より刊行された。西尾実は、1922(大正11)年に丸善でこの本を手に入れている。
- 3 諏訪教育会『綴方に就て』其5 1928(昭和3)年5月、『西尾実国語教育全集』第3巻 教育出版1975(昭和50)年2月 傍線引用者
- 4 下伊那郡下久堅小『山下卓造の綴方研究』(尋2・昭和4年度～尋6・昭和8年度)当時の研究主任であった木下右治によるガリ版印刷。1959(昭和34)年9月刊。ページ数記載なし。昭和5・6・7年度の作品、西尾実の批評については、神戸大学教育学部国語教育学会編『国語年誌』第2号(1983年12月)、第3号(1984年11月)、第4号(1985年10月)に、『資料紹介』として掲載した。
- 5 信濃教育会下伊那部会第二支会『綴方の研究第1輯 1932(昭和7)年3月
- 6 前掲『綴方の研究』第2輯 1932年9月
- 7 前掲『綴方の研究』第4輯 1934(昭和9)年10月 傍線引用者
- 8 西尾実『綴方教授体系』岩波講座『国語教育』 1937(昭和12)年9月
- 9 前掲注4 昭和6年度
- 10 西尾実『読方教育論』・『国語科学講座』XI 明治書院 1934(昭和9)昭和7月
- 11 西尾実『文芸主義と言語活動主義』・岩波講座『国語教育』 1937(昭和12)年3月
- 12 西尾実『書くことの教育』習文社 1952(昭和27)年5月
- 13 長野師範学校男子部附属国民学校教科研究会編『綴方指導の実践』信濃毎日新聞社出版部 1946(昭和21)4月
- 14 西尾実『国語教育の新領域』岩波書店 1939(昭和14)年11月
- 15 西尾実『国語教育学の構想』筑摩書房 1951(昭和26)年1月

第4章 言語活動主義の提唱

第4章 言語活動主義の提唱

第1節 時期区分

西尾実は、『国語教育学の構想』（1951年1月筑摩書房刊）の第1編「国語教育の問題史的展望」の中で、次のように国語教育史を区分している。

第1期（明治初年～明治末年）語学教育的教授法期

第2期（大正初年～昭和10年ごろ）文学教育的教材研究期

第3期（昭和11、12年～現在）言語教育的学習指導期

第1期は、文字を読み、語句の辞書的意義の追求に終始した訓詁註釈的方法論の時期であった。そして国語教育の基礎学を教育学（とりわけ各科教授法）に求めていた。

これに対して、第2期は国文学を国語教育の基礎学として、国文学の方法論をそのまま国語教育の方法論としていた時期である。いわゆる形式主義と内容主義の止揚として、形象理論が説かれた時代である。土居光知の『文学序説』〔1922（大正11）年〕、垣内松三の『国語の力』（同年）、西尾実の『国語国文の教育』〔1929（昭和4）年〕、石山脩平の『教育的解釈学』〔1935（昭和10）年〕など、形象理論に基づく解釈学を説いた書が、続々と公にされた。解釈学的国語教育論が国語教育の中心を占め、方法論的にますます精緻になっていったのが、大正末年から昭和10年にかけての状況であった。

ところが、昭和8、9年頃から、話しことばを国語教育の基盤に据えた言語活動主義を西尾実が提唱した。話しことば教育の機運は盛り上がっていたが、話しことばを基底として構造化した西尾実の論は、画期的であった。このように、第2期から第3期への移行は、西尾実自身によるものであった。

本稿では、西尾実の言語活動主義の成立過程を時代状況との関わりの中でとらえていきたい。そこで、その成立過程を次のように時期区分する。

(1) 問題提起の時期〔1933（昭和8）年4月～1934（昭和9）年3月〕

(2) 新領域提唱の時期〔1934年4月～1937（昭和12）年〕

(3) 言語活動主義充実の時期〔1938（昭和13）年～1942（昭和17）年〕

(4) 言語活動主義の戦前の一応の完成期〔1943（昭和18）年～1945（昭和20）年8月〕

以下、この時期区分に従って、西尾実の国語教育論の変遷を追っていく。

第2節 問題提起の時期〔1933（昭和8）年4月～1934（昭和9）年3月〕

第1項 時代状況

1933（昭和8）年4月の岩波『文学』誌上に、西尾実は、「国語教育と国語観」という論文を發表した。この論文の中で、西尾実は、現今の国語教育界には2つの波が押し寄せていると現状分析している。一つは、文芸理論の内部変動であり、もう一つは、国民精神の涵養という外部的動機であった。

「近年の社会の変化は、その文学理論に著しい影響を及ぼし、あるいは文学の芸術的価値が軽視されて政治的価値が強調され、あるいは文学の自律性の主張のごときは、幻想にすぎないとされるに至ったために、国語教育が文学を枢軸となし、その文学性を

— あるいは芸術的価値を — 根底とすることによってその全任務を遂行しようとして来た気運に一頓挫をきたした。…(中略)…

また国語教育内部においても、言語の象徴性に基づく国語教育が国語教育即文芸教育の観を呈し来たるや、その教育性が人間的・人類的であって、国家的・国民的要請が希薄であり軽視されがちであることが反省せられた結果、新たに国語教育を国家的国民的精神によって強力に根基づけようとする動向が台頭し来たった。」¹

西尾実はこのように述べた上で、

「かくして国語教育が言語の象徴性を根本原理としてその発展を遂げようとした際、一は外部的動向により、一は内部的反省に基づいて、著しい動揺をきたし、今やこの急激な変化を示しつつある社会にあって、国語教育がいかなる立場を確立し、いかなる任につくべきかはきわめて重要な問題となり来たった。」²

と、国語教育界が変革期にさしかかっていることを指摘したのであった。

では、実際に当時の政治・経済・教育・文学界の動向は、どのようなものであったのだろうか。

1929(昭和4)年から始まったアメリカの大恐慌は、またたく間に日本に波及し、都市での銀行取付け騒ぎ、養蚕地帯の大打撃、工場の操業短縮、首切りなど、昭和大恐慌といわれる惨状に陥った。「大学は出たけれども」職業がない状態、欠食児童、学校を中退して働きに出る子ども、身売りする東北寒村の娘たち、どん底の生活であった。教師も月給の遅払い、寄付という名の減俸、欠配、はては首切りということになった。こういった生活不安、失業、農村の窮乏化の進行は、当然のことながら現社会体制への不満をつよめ、この打開を叫ぶ無産大衆運動は高揚していった。また、ようやく実施となつた普通選挙も、一段と無産大衆運動に対する関心を高めた。

こうした運動の高まりに対して、政府は非常な危機感を抱き、強硬な弾圧政策にのりだした。1926(大正15)年には、京大などの「学生社会科学連合会」の30数名が検挙され、1928(昭和3)年3月15日には、共産党員らの全国的大検挙が行われた。また、治安維持法の改正、特高警察の全道府県への設置も行われ、学生・国民の思想取締りを目指して、「思想善導」が叫ばれ出した。この「思想善導」と呼応するようにして、革新思想が排除され、伝統的な国体思想を鼓吹し、「赤化防止」をスローガンとする右翼団体・教化団体が多数勢力を持つようになっていく。1929(昭和4)年には、「我国現下各方面行詰り」を打開するために、「国体観念ノ明徴、国民精神ノ作興ト経済生活ノ改善、国力ノ培養ヲ図ルコト」を目的に、教化給動員運動が実施されることになった。

このような弾圧下にありながら、1930(昭和5)年11月には、日本教育労働者組合(教労)が非合法で結成される。同年8月には、新興教育研究所が設立され、機関誌『新興教育』が発刊された。また、同年雑誌『北方教育』が創刊され、地域の生活台に生きるひとりひとりの子どもの姿に焦点をすえた北方性教育運動が展開された。さらには、雑誌『綴方生活』によりながら、生活綴方教育が推進されていった。

文芸運動に目を転ずると、大正8・9年頃から社会主義的な立脚地に立つ評論が力を持ちはじめ、個人主義に対する批判が急速に強くなって、第四階級の文学、労働文学の主張が打ち出された。1924(大正13)年6月には『文芸戦線』が創刊された。1928(昭和3)年3月には、全日本無産者芸術連盟(ナップ)が結成され、機関誌『戦旗』をその発表舞台とした。

1933(昭和8)年は、政治・教育・文学とあらゆる方面での共産主義運動がピークに達した時であり、同時に急転直下の凋落期でもあった。2月には、長野県で「赤化」教員120名が一斉検挙された。新興教育運動は、大弾圧されたのであった。3月には、小林多喜二が築地署において虐殺され、見せしめにされた。6月には、党の最高指導者であった佐野学・鍋山貞親が連名で転向声明を発表し、共産主義運動が総崩れになっていった。

政府は思想国難を叫び、「日本精神に立つ教育」を唱導するようになる。そのために、国定国語教科書(第4次国定サクラ読本)は、愛国教材³が多く採られた。

西尾実が、「国語教育と国語観」を発表したのは、まさしくこのような状況の中の、曲り角と言うべき1933年という年であった。今まで、白樺派的な理想主義的文芸論を基盤として進められてきた国語教育は、プロレタリア文学理論の抬頭で支持基盤を失い、一方で思想国難、思想善導を叫び、西洋個人主義や唯物思想を排斥して日本精神を強調する政府によって、国民精神を涵養する手段としての国語教育にねじ曲げられようとしていたのであった。

第2項 国語教育界の転回点と西尾実の問題提起

こうした時代状況の中で、国語教育界も大きく転回し始めた。国語教育界の理論的指導者である垣内松三は、1934(昭和9)年4月の「国語教育の実存的転向」で、次のように述べている。

「国語教育の大本が、人間・民族・国民の形成にあることが意識せられると同時に、国語教育に纏綿せる一切の懸案と主張は、その根底から崩壊⁷⁷せられ、国語教育の新興の気運が勃然として興隆の状勢を示すに至ったのは、極めて当然の帰趨と謂はなければならぬ。…(中略)…今やこの国に於いても、国民精神の陶冶と国語教育の使命を自覚せる人々に依りて、国語愛護の精神に燃える熱誠なる集団の連盟が提議せられ、茲に新しい旗幟の下に肅然たる統一運動の開始が信号せられる。かうした連盟に参加することは、非常時的昂奮に酔するものではなく、国民的生活の一切の問題を、人間的、民族的、国民的義務に於て処理せんがためである。人間が言語を作るよりも、遙かに多く言語に依つて人間が作られるといひ、民族とは唯、一義的に言語民族であるといひ、国民闘争は国語戦闘であるとも謂はれて居る。かうした言語共同性の教養と鍛練との意義が確保せられ、その実践を目標とするわが国語教育は、思ひきつて、昨⁷⁸の無性無力な国語教育から離れて、少しも躊躇することなく新しい第一歩を踏み出さなければならない。」⁴

このように、国語を通して国民精神を陶冶し、日本の精神に立つ教育をする方向に、国語教育界が大きな勢いで流れ込もうとする兆しがうかがわれるのである。

こういった変動期にあっても、国語教育界の大多数の人々は、解釈学を中心とする方法論をさらに精緻にする研究に没頭していた。目標論は国家に預けたまま、方法論の研究と実践にどっぷりとつかっていたのである。これは、明治以来の教学方針そのものであった。即ち、何を目標にしてどういう教材を教えるかは、政府・文部省で決めるものであって、教師は、どのように教えるかだけを考えておればよいという方針である。

その中であって、西尾実は敏感に革新期の時代のにおいをかぎわけ、問題を史的に整理して、展望を見出そうとしていたのであった。西尾実は、次のように述べる。

「国語そのものの、したがって国語教育そのものの発展完成のためには、改めて国語

とは何ぞやを問い、われわれにとって、われわれの国語がいかなる意義と関連とを有するものであるかを新たに自覚し、真実有力な国語観の確立によって、現下の矛盾、混乱が止揚統一せられなくてはならぬであろう。…(中略)…

しかしてこの動向は、…(中略)…国語そのものに立脚し、具体的本質的国語観を樹立することによってのみ根基づけられ、真に充足されるであろう。…(中略)…いわゆる言語現象の一つとしての国語ではなく、われわれの言語生活の基礎であり根底であるところの国語を発見せよ。これがこの問題に対する私の指標である。」⁵

従来の国語教育が問題にしてきたのは、主としてその方法であり、目標は等閑に付されてきた。国語教育独自の目標、領域、構造を持たないがゆえに、政治的状況や国語国文学等の関連諸科学の動向に振り回されてきた。この時点で、西尾実は、国語教育学の自立を志向していたのである。即ち、政治的状況、関連諸科学からの相対的自立を図ろうとしていたのであった。

西尾実は、政治的状況・関連諸科学からの相対的自立を図るためには、われわれにとっての国語の意義と関連を考え、言語生活の基礎である国語を国語教育学の対象としていくことを提唱したのであった。ここで、西尾実が国語観の転換を主張しているのに注意したい。抽象的な学問的な国語観から、生活を前提とした「具体的本質的国語観」への脱却をはかろうとしているのである。以後、この国語観は、西尾実の国語教育論の中核となっていく。

また、国語教育学建設は、時代の一つの波であった。1931(昭和7)年11月には、丸山林平によって『国語教育学』が刊行され、12月には、雑誌『国語教育』に保科孝一の「国語教育学の建設へ」が掲載された。同じく12月に、西原慶一によって『生活・労作・自律・形象実践国語教育学』が刊行された。さらに、垣内松三が1934(昭和9年)4月から、『独立講座国語教育科学』全12巻の刊行を開始した。1933年前後は、このように国語教育学建設の気運が盛り上がっていた時期でもあったのである。

さらに、1933(昭和8)年9月の岩波『教育』— 国語教育特集号 — で、上田万年・佐久間鼎・東条操・神保格といった重鎮と並んで、西尾実は「新たに問はるべき国語教育の目的」を発表している。この論文においても、国民精神涵養を国語教育の目的とするのではなく、国語教育独自の目的から国語教育を考えるべきであると主張している。つまり、政策実現の一方便として国語教育を考えるべきではないというのである。時代の趨勢に流されない格調高い論となっている。

西尾実は、国語教育の価値と目的を新たに問い直し、阐明することの重要性を繰り返し説く。では、「根本的具体的価値」に立脚した国語観はどのようにして形成されてきたのであろうか。

そもそも、この国語観は1929(昭和4)年10月の『国語国文の教育』に、その萌芽が見られる。

「国語の国語たる本質を概念としてでなく具体的意識として意識し、更に、それを基礎として国語を定位することが根本要請として存しなくてはならない。」⁶

この考えの基盤にあるのは、道元の「愛語」とフィヒテの言語哲学である。

道元は『正法眼蔵』の「愛語」の条で

「むかひて愛語をきくは、おもてをよろこばしめ、こころをたのしくす。…(中略)…愛語は愛心よりおこる…愛語よく廻天の力あるべきことを学すべきなり。」

と述べている。これによって、西尾実は、言語の基本的機能が愛心のこもったことばの交流による心の通じ合いであり、しかもそれは天下を変革する力を持ち得ることを学んでいる。

また、フィヒテは『ドイツ国民に告ぐ』で

「人間が言語を語るのではなくして、人間の本質がこれを語るのである。それゆえに同じ本質を有する他の人間にそれが通ずるのである。…(中略)…この民族の認識自信がこの民族の口を藉りて自己を発表するのである。…(中略)…それぞれのことばはそのいずれの部分においても生命であり、かつ生命を作る。」

と述べている。ここから、西尾実は、ことばは民族にとって唯一であり、民族を規定していくものであること、生きたことばの力が国民文化を発展させるものであることを学んでいた。

この両者の論を中心にして、西尾実は、「愛心」のこもった説得力のある日常の生きたことばそのものが、国語の本質であるという国語観を形成していったのである。

このような国語観をより明確にしたのが、次の事件であった。

1930(昭和5)年8月に、ツェッペリン伯号が世界就航の途上、日本に立ち寄った。伯号の技師長エッケナー博士の挨拶は、その場その場の生きた感銘が盛られていて、それぞれきわめて新鮮であった。それに比して、日本側の歓迎の辞は、場所や人は違ってもどれもどれも紋切型で蛮声を張り上げるだけであった。数日後、新聞に某独語学者が

「エッケナー博士の見事なドイツ語は、ドイツ国民のドイツ語愛の結晶である。我々には、まだ本当の日本語愛が自覚されていない。だから、何かに感激すると、ただ蛮声を張り上げるだけだ。それも、その筈である。わが国には、国文の教育はあっても、国語の教育は無いのだから。」

という意味のことを書いていた。これは、西尾実にとって、「頂門の一針」⁷であったという。

「当時、中学校の国語教師をして、日常の言語生活の指導に無関心であり、無力である国語教育の実状に疑問をいだいていたわたくしにとっては、また、フィヒテの『ドイツ国民に告ぐ』の中心問題が、ドイツ語に目ざめたドイツ国民教育であることに打たれていたわたくしにとっては、腹の底に應える一大警告であった。それが、わたくしの『文芸主義と言語活動主義』の提言の、一つの有力な動因を成したことはいうまでもない。」⁸

ドイツは、フィヒテ以来百年にわたる国民的努力の結果、エッケナー博士のように、その場に対応した生きたことばを発することのできる人間を育てあげることが出来た。一方、日本の実情がお寒い限りであるのは、「国語」の教育ではなく、「国文」の教育だったからであった。

こういった経験を経て、西尾実は、日常のことばの生活を根基に据えた「国語」の教育の体系化を目指したのであった。しかし、1933年の段階では、西尾実は問題の所在と進むべき方向を示しただけで、まだ理論化・体系化は出来ていなかった。それにしても、政治動向に流されそうになりつつあり、方法論のみを追求しようとしていた国語教育界にあって、国語教育の独自性を打ち出し、そのために日常生活の言語を基盤として、ことばの生活の構造化を図ろうとした意義は大きい。

第3節 新領域提唱の時期 [1934(昭和9)年4月～1937(昭和12)年]

この前の時期までの西尾実は、切迫した時代状況に対する問題提起に止まっていたが、この時期になって、話しことばを基底としてそれ自身国語学習の重要な対象としてとらえ、さらに文芸を基底に対する頂点として位置付ける言語活動主義を提唱するようになった。

西尾実は、「日常生活におけることば」に着目したわけだが、当時の話しことば教育は、一部の啓蒙的な人々によって実践されていたにすぎなかった。即ち、話しことば教育の不振が叫ばれる中で、奥野庄太郎を中心とする成城小学校の実践、飯田恒作らの東京高等師範附属小学校の実践、児童の村小学校の峰地光重の実践、秋田県の遠藤熊吉の実践、柳田国男の論、その他田中確治や柏熊俊司の実践など、細々とした流れがあるに過ぎなかった。

本稿では、まず昭和初期の話しことば教育の状況を明らかにした上で、西尾実の新領域提唱の内実を確かめていくという手順を踏むことにする。

第1項 昭和初期における話しことば教育の状況

明治末年から話方の時間を特設している東京高等師範附属小学校では、『教育研究』という雑誌を出している。その中で、同小学校訓導の飯田恒作（いいた・つねさく／1885～1941）が、「本質的話し方教育の振興」という論文を発表しているが、これによって当時の話しことば教育の行かれていた状況がよくわかる。

「私の記憶に誤りがないとすれば、話し方教育が一般教育者に認められて、実際的に指導が行はれるやうになったのは、『国語教育』が『話方号』⁹を出した前後の三四年間ではないかと思ふ。そのころは茨城県の如き、三重県の如き熊本県の如き、話し方教育に関する研究会が開催されたし、種々の雑誌にかうした方面の研究論文も載つてゐた。ところがこの十年間の寂寥さは殆ど形容に言葉もないくらゐである。…（中略）…今回開催された全国教育者の国語研究会にも、話し方教育に関する研究発表は、僅かに二名の申込があつたに過ぎなかつたのを見ても、如何に該科が等閑に付せられてゐるかを痛感する次第である

話し方教育の研究者として世に認められてゐる保科先生の他には田中確治氏¹⁰や奥野庄太郎氏¹¹くらゐのものである。けれども、田中氏や奥野氏も現代のやうな話し方教育の等閑振から見ると、その功績は忘れられてゐるかも知れない。勿論これ等の人々の他に、該科に関する豊かな体験を有つてゐて世に出なかつた研究者があるに違ひない。が、それにしても話方や綴り方に比較してお話にならないほど軽視されてゐたのは事実である。」¹¹

話し方教育の不振ぶりがよくわかる。しかし、こういった不振の時代にも、話し方教育に力を注ぐ人々があつた。その中から、飯田恒作も取り上げている奥野庄太郎と、柳田国男と、西原慶一主幹の『実践国語教育』第3巻第8号「話方聴方指導の系統的研究」1936(昭和11)年8月特集号・啓文社刊行の場合を考察して、当時の話しことば教育論の内実を明らかにしたい。

(1) 奥野庄太郎の場合

奥野庄太郎（おくの・しょうたろう／1886～1967）は、1886(明治19)年11月11日、三重県伊勢市古市町に生まれた。三重師範卒業後、郷里で小学校訓導を勤めた後、上京して成城小学校訓導となる。1923(大正12)年に洋行し、コロンビア大学児童文学部に入学した。研究を終えた後、帰国して主として英米の小学校教育を日本に紹介した。さらに、『学習宝文庫』や『世界一周絵話』等によって、直接児童に対しての文化向上のための諸活動をすると共に、

雑誌『教材王国』や『指導計画』等、精力的な著作によって実践界に大きな影響を与えた。1967(昭和42)年12月19日、千葉県市川市にて病歿。享年81才。

奥野の著書は、『心理的読方の実際』[1930(昭和5)年・文化書房刊]や、『新綴方文話大系』[1931(昭和6)年・文化書房刊]など数多くあるが、『聴方教育の原理と実際』[1928(昭和3)年4月・東洋図書刊]と、『話方教育の原理と実際』[1928年10月・東洋図書刊]をとりあげて考察する。

『聴方教育の原理と実際』は、聴方が国語科の一分科として独立していない時にあって、画期的な著書であった。ただし、一般的な聞き方の指導書ではなく、お凧の聞き方が中心であった。対象をお凧に限定して、聴く目的、材料、指導過程を述べている。

成城小学校で実施した児童の語彙調査結果¹²によると、子どもは予想以上に語彙を持つ(新入生平均5002語)が、これは父母、祖父母がお話をきかせたことによって、小耳にはさんで覚えたのだと奥野は考えた。自然に耳から入ってくることばによって、児童はその語彙量を豊富にしたというのである。

ところで、奥野は、読む過程を記号文字に対して自己の精神内容が豊富な連想を起こすことだと考えている。豊かな連想を喚起するためには語句の意義を知っていなければならないが、それも意味内容を十分に知ったことばでなければならない。それを可能にするのは、就学前に「小耳にはさんで」多くの語彙を覚えたように、「耳から、言葉の意味を豊かにした單ろ立体的な言語を豊富に授けていく」ことであった。このように、奥野は、聴方を読方の基盤となるものとして位置づけ、一種の語彙教育としての聴方を想定したものであった。

お凧の材料としては、神話・童話・歴史的物語などをあげている。この材料研究が、奥野の主力を注ぐところとなっている。

指導過程は、お凧をして聞かせる側の準備場面の整理の仕方、児童のひきつけ方、用語等の考察が中心である。

一方、『話方教育の原理と実際』でも、話方の意義・目的を述べた後、材料・方法に言及している。奥野の話し方は、教師が語って聴かせて、子どもを楽しませる大衆童話のような方法ではなく、生活から取材した経験談、動物や乗物や自然現象などを子ども自身が語るという方法をとる。教師が一方的にお凧を語ったり、少数の優秀な少年弁士が級友に語って聴かせるというのではなく、どの子も身近な生活から取材して話をするという点に、前進がある。

奥野は、話方の意義として、生命的意義と教育的意義をあげている。即ち、生命的意義とは、次のようなことである。話すことの上手・下手は人間の生命生活、人類社会の文化価値創造に大きな影響を与えるので、「インナーライフの表現」「生命の喜び」としての話し方は、国語教育の一領域として独自の意義を有するということである。また、言語発表は全ての教科学習の基礎であり、人生活動の源泉であるということも教育的意義としている。

話方教育の目的については、生活的意義を実人生に生かすこと、各個人の言語による精神内容の自由なる発表を啓培することとしている。特に、話方教育の目的の要素として、

- ①思想統一の能
- ②言語の教育
- ③エクスプレッション(句切・リズム・表情を加味した言い表わし方)の洗練
- ④沈着自信の性格の養成

- ⑤言語発表の趣味
- ⑥社会的人格の持主たらしめる
- ⑦発声によって身体の発育を良好にする
- ⑧話方材料の研究によって、研究好学の精神を啓培する
- ⑨人格の修養に勉むる

をあげている。

意義と目的からみると、奥野は、社会生活における話しことばのコミュニケーションの重要性にいち早く注目し、言語発表が文化創造の基礎であると考えていることがわかる。コミュニケーションの重要性、社会性を強調した話しことば教育論は、当時としては珍しく、アメリカ留学の経験を生かしたものとなっている。

また、雑居している思想感情を突嗟の場合に統制整理して発表する能力を養うとしたのも興味深い。話しことばと論理的思考力との関係について述べたものとして、かなり先進的な意見だからである。

話方の材料としては、人生、読書、自然、童話から取材させている。

方法は、まずとにかく何でもよいから、級友の前で話をさせてみることから始める。人前で話せない子は、教師と一対一で話をさせ、徐々に慣らししていく。いくらか進歩した後で、構想や表情、身振を加えること、エキスプレッション、聴衆の引きつけ方を指導する。以上の指導のもとに、一般童話から意見発表、主張、告白、問題討論などへ進展させていくとしている。

これによってわかるのは、話しことばの形態のほとんどが、一人の児童が級友に向かって語るという独話形態であることである。対話や会話を含まないことに注意したい。奥野は、社会性・コミュニケーションを重視しているものの、話手・聴手の相互通達に力点を置くのではなく、個人がいかにか実社会で自己を上手に発表できるようになるかという点に力点を置いていた。奥野の話方教育論は、大正期の巖谷小波や久留島武彦らの童話を話して聞かせる路線を整理して、展開したものであったから、個人の独話能力を高めることに主眼があったのは、当然の帰結とも言える。

(2) 柳田国男の場合

柳田国男(やなきた・くにお/1875~1962)は、1939(昭和14)年9月に『国語の将来』を創元社から刊行した。この著作中に、「国語教育への期待」という講演録[1935(昭和10)年4月、初等国語教育研究会にて]がある。この中で、柳田は、国語教育が行き詰まっている現今、以前はどうしていたかを考えることが大切だとして、民俗学的な視点から新たな国語教育論を説いている。柳田は、およそ次のように述べている。

そもそも、われわれが日本語を初めて学んだのは母親からであって、親と家庭の長者とは、各々意識したる国語教育の管理者ですらもあった。彼らは、実際の例によって、もしくは生命を添えていちいちの話を授けた。これは専ら耳からの学習であった。これが、「常民」の家庭における国語教育の方法であった。

ところが、学校教育が開始されてからは学校に下駄を預けてしまう形になり、家々の教育は急速に退縮してしまった。現在、学校教育では、話方・聴き方という名目でもっていくらか拡張されてはいるが、その実体は標準語教育である。

そもそも大切なのは、父母、妻子らと語らうための書かぬ改まらぬ言葉であって、民族の国語の用法の中では書く・読むは後からで、もともとあったのは、言う・聴く・考えるであった。特に、人が心の中で使い続けている日本語が、分量において最も大きく、一番大切な仕事をしている。その活きた言葉、内に根のある言葉、心で使っている言葉が、そのまま音になったのを心の外でも使いうるようにぜひさせたい。ところが、

「学校の話し方は、話の種に限られ、いうことは一本調子で加減もなくまた程度もなく、泣くとか怒るとか悲しむとかいう類の大切な表現は皆管轄の外に置かれるのみか、平板なる日々の用語ですらも、ほとんど皆不完全なる各自の環境の感化に任せ、めったに使うこともない改まった日の文句だけに力瘤を入れている。」¹³

という状態であった。これにつけこむようにして、洋語が流行したり、漢語が濫用されているのが実状であった。

また、「昭和十年は解釈学の年であった。」¹⁴と言われたが、その年に、柳田は、解釈学のごときは文字を畏怖し、読み方を難行苦行視するもので、実社会とのつながりが取れずに学力不足という非難を浴びるのだと断じたのである。

そして、これからの国語教育で大事なことは、各人が口でなり筆でなり、自分の言おうと思うことがいつでも自由に言えて、しかも予期の効果を与えることだと、柳田は主張した。

このように、柳田は生活に根ざし身についた話しことばを重視し、当時隆盛であった解釈学を否定して、正直で素朴で自分の意図を明確に伝達する言語表現を身につけさせることが、国語教育の最重要任務ではないかと説いたのであった。

この柳田の論は、心ある人々の注目を集めたが、国語教育論の中では傍流で、現場の教師に浸透するということはなかった。

しかし、話し方といえば、お凧の系列や標準語教育が大部分であった中で、個人と個人の思想・感情の十分な伝達に注目したこと、考えことばを重視したこと、生活に根ざし身についたことばを基本に据えたことは、当時の一つの先進的な話しことば教育論として特筆すべきことであろう。しかも、西尾実が言語活動主義を提唱し出したのと同時代であったのは、重要なことである。新しい国語教育のあり方を、「生活に根ざし身についたことば」を基盤に据えることから考えていこうとする方向性を示唆する大きな流れとなったからである。

(3) 『実践国語教育・話方聴方指導の系統的研究特集号』の場合

西原慶一（にしはら・けいいち／1896～1975）主幹で、現場の教師を数多く会員とした雑誌『実践国語教育』（啓文社刊）は、1936（昭和11）年の8月号で、「話方聴方指導の系統的研究」を特集した。編集後記を見ると、次のようにある。

「話方聴方の系統的研究を特集いたしました。この方面は、わずかにその必要と資料とが語られてゐるに過ぎず、研究と名づくべきものが生まれて居りません。本誌は、これを深化し系統化して国語の教科内容を広汎堅牢なるものに構築いたしました。」¹⁵

まだ話方不振時代が続く中で、実践界に影響力を持つ『実践国語教育』が、やや啓蒙的に話方聴方をとりあげようとしていたことがわかる。執筆陣はほとんどが小学校訓導で、昭和11年の時点における話方聴方の実践的動向がうかがえる。

特集号の構成は、西原主幹の主張が巻頭を飾り、田中豊太郎・上田庄三郎・飛田多喜雄他4名が執筆している。そのあとに、「話方・聴方指導設営」として、沖山光他4名が具体的

な指導の手だてを説いている。さらに、「話方・聴方指導の系統案」を7名が書いている。最後に、「話方資料・聴方新作童話・児童劇宝玉集」として、石森延男・水谷まさる・篠崎徳太郎・斎田喬など、児童文学作家として気鋭の人々の作品を収録している。

西原慶一は、巻頭の主張で「話方・発表の時間の特設を主張す」として、自らの成蹊学園小学校での実践を土台にして書いている。まず、児童生活の表現としての「話方・発表」の時間を特設することの効益について語り、自らの実践過程を記し、特設方法や設営上の概略を説いている。西原慶一は話方・発表の効益について、次のように述べている。

- 「一、児童は自己の興味によって生活を自律的・創造的・科学的に統制する。
- 二、話方発表に馴れ、これをよこび、自発的にその様式を工夫し鍛練する。
- 三、諸教科の学習が著しく能動性を帯び発表を予想する享受の立場をとる。
- 四、学級の社会的訓練に興味ある実体に即して実施することができる。
- 五、児童の個性・研究志向・生活態度・諸教科の体现度を察知し得る。」¹⁶

余り新鮮味のない論であるが、当時の一般的な考え方であろう。

話し方の方法は、「話方・発表」としているように、あくまで児童の発表である。その材料は、身近の出来事、生活観察、童話、旅行談、感激談、調査事項、各教科の発展事項などに取材している。

また田中豊太郎（たなか・とよたろう／1895～1979）は「話方・聴方の教育」と題して、話方、聴方の時間の特設を主張している。田中豊太郎は、明治末年から話方科を特設してきた初等教育界の総本山ともいべき東京高等師範附属小学校の訓導であった。

田中は、国語教育においては、表現されている内容については郑重に議論されながらも、言葉そのものについて余り考慮が払われていないと考えている。

「殊に、言葉そのものを話し言葉として実行することについては、案外無頓着にして注意が払はれてゐない状態に有るのである。」¹⁷しかるに、

「国語教育は、国語によって、精神的にも知識的にも教育する¹⁸共に、国語そのものを教へ、国語そのものを子供の身につける様にして行くことが、重大な使命なのである。かういふ当然なことであるが、こゝに反省を向けるならば話方・聴方の教育が、国語教育実践上で、重大な地位を占めてゐることを、今更ながら痛感するのである。」¹⁸

として、国語そのものを習得させるために、話方・聴方が重要であることを説いている。理論的鋭さにやや欠けるところがあるものの、長らく話方教育を実践してきた東京高等師範附属小学校の重みを背負った発言である。

同小学校では、尋一の総合教育及び尋二以上では週一時間特設して、話方・聴方教育を実践してきた。その経験をもとに、田中は、積極的に話方・聴方を教育・指導していこうとするならば、時間を特設して、特別な指導をするべきだと主張する。

特設時間中に営む仕事としては、

- ①日常生活を題材として、これを想起して表現すること。
- ②既に多くの子供等に知られてゐるお凞様のものを、再び話し合うこと。
- ③新しい読物・新しい童話を、相互に紹介するもの。

をあげている。このように、田中豊太郎の場合も、方法的には、児童の発表＝独話形態のみであった。

西原・田中の論に代表されるように、他の論者も同様、題材を日常生活・童話・体験・感

想・告白・各教科の発展事項等に取材し、方法は発表形態を採用し、一児童が一方的に語るのを他の児童が聴くというものであった。

また、話方・聴方と国語科の他の読む・綴る領域との関連性や位置付けは、ほとんどなされていなかった。実践界の一般的動向は、このようなものだったのである。

第2項 西尾実の新領域提唱と言語活動主義

(1) 新領域の提唱

西尾実は、1934(昭和9)年4月に初めて「新領域」ということばを用いた。それは、『実践国語教育』の創刊号に発表した「生きた言葉」という論文の中であった。

「勿論国語教育に於ては、論文も随筆も小説も読ませなくてはならぬ。しかしそのためにかくの如き生きたことばの指導を疎かにしたならば、それらは単なる死児の年数へや砂上築楼の作業に終るであろう。この意味に於て、私は芭蕉が、俳諧を以て俗談平語を正すものとした精神に感嘆を禁じ得ないと共に、そこに新しい——しかし当然な国語教育の新領域を見出すことが出来るやうに思ふ。」¹⁹

これまで、西尾実は「言語生活の基礎であり、根底であるところの国語を発見せよ。」²⁰として方向性を示すにとどまっていたが、ここで初めて「生きた言葉」を国語教育の「新領域」として、文芸の基盤にすえたのであった。

さらに、同じ1934年7月に、西尾実は「読方教育論」を『国語科学講座XI』（明治書院）に発表した。

西尾実は、まず、

「国語教育は単なる国語科学の応用ではない。何となれば、それは科学的認識として抽象された国語の教育ではなくて、具体的現実的活動としての国語の教育であるから。」²¹

と述べ、関連する国語科学からの独立をうたい、「具体的現実的活動としての国語」の教育を目標として掲げた。

その「具体的現実的活動としての国語」を西尾実は、次のように位置付けている。

「まださういふ文化形態に達しない日常生活に於ける国語は、国民生活の日常の糧ともいふべき国語は、何処に於て取扱はるべきであらうか。われわれはそれが直ちに文学としての国語であると断定するわけには行かない。文学は既に文化活動の所産であって、われわれの日常生活に深く基底を有するものであるとはいへ、日常生活そのものではない。われわれの生活の直接的具現であり、又あらゆる文化語の母胎である日常の国語活動は、国語教育を文学としての国語を学習対象とした教育であるとする立場からいつてさへも、その基礎確立のためには、是非共その基底として認めなくてはならぬものであるが、しかしそれは決して文学の基底たる意味からのみでなく、それ自身として国語学習の重要な対象領域たるべきものである。」²²

西尾実は、文学と日常生活に於ける国語を区別した上で、日常の国語活動を文化語の母胎と考え、日常の国語活動は文学学習の基礎であるとともに、それ自身国語学習の重要領域としたのである。つまり、単に話方の枠内にとどまらず、国語科の全体構造の中に話しことば教育を位置付けたところに、西尾論の先進性と重要性があった。

西尾実が考えていた日常の国語活動は、次のようなものであった。

「日常生活としての国語は、換言すれば行動としての国語は、いふまでもなく会話であり、対話であり、独語である。— 会話・対話が我と汝の対立関係に於て行はれるものであることはいふまでもなく、独語も亦我に於ける我と汝の対立として考へることが出来よう。」²³

彼は、教科内の話方において取扱われるべきものは、社会的な行動としての国語、即ち会話・対話・演説・独語だと考えていたのであった。ここに、西尾実の独創性がうかがえる。話方といえば独話形態の発表が主で、社会性、日常性、行動性は余り考慮されていなかった中で、我と汝の対立としてのことばを取り上げ、社会性、日常性、行動性の大きい対話をその中心に置いたことは、意義が大きい。具体的な方法論レベルで、社会に開かれた国語教育への転換を図ったからである。西尾実自身、次のように語っている。

「現在の学校教育にも、話方なる科名はある。しかしそれは教育の事実としては殆ど空名に等しい。そこには童話の演述か、演説の模倣が見出されるのみであつて、もつと普遍的な、もつとあたりまへな、もつと基礎的な、「話」そのものが取り上げられてゐない。従つてさういふ「話」を通じての人間鍛練の問題も考へられてゐない。」²⁴

ここで、西尾実が、「話」を通じての人間鍛練の問題を考えているのは、注目すべきことである。人と人とが心を通わせて通じ合いをする際の人間的鍛練・教育を話しことば教育の一つの意義だと考えているのである。

「教室の問答に於てさへ、一問一答、真に問答として焦点と焦点を切り結ぶ場合は極めて稀で、殆ど常に焦点を外れた杜撰なことばの交換に終わつてゐる。…(中略)…が、かういふ生きた問題を問題にしないで置いて、文としてのことばが真に理解されよう筈はなく、従つて又文に即して、人間なり、社会なり、自然なりが洞見されよう筈も無い。」²⁵

人生いかに生きるかを求めて文学研究に志した西尾実らしいことばである。日常生活における人間関係や人間存在の深い洞察が、文学や人間、社会、自然の本質を見抜く眼になると考えているのである。自らの文学研究から導いた論として、重みがある。このように、「話」を通じての人間鍛練は、話しことばが文学の基盤となるだけではなく、広く国民生活指導にもなると、西尾実は考えていたのであった。

ところで、西尾実は、言語活動としての国語を国語教育の全領域だと考えていたわけではない。

「かくの如きことばが国語教育の地盤であるといふことは、それが国語教育の全領域であることを意味するものではない。そしてこの地盤の上に建設されてゐるいかなる文化が国語教育の主要領域であるのかといへば、それはいふまでもなく、ことばがことばとしての全幅の意義を発揮し得てゐる文芸でなくてはならぬ。」²⁶

西尾実は、言語活動としての国語をあらゆる文化の基盤と考え、最も重視しつつも、文芸を頂点としてとらえていたのであった。西尾実は、文芸中心の解釈学的国語教育の批判的立場から出発したにもかかわらず、文芸主義を新たに構築し直そうとしたのであった。彼は、そのことを次のように述べている。

「国語教育の領域は、日常生活に於けることばを基底とし、文芸を頂点とする三角形に図形化して考えることが出来る。…(中略)…従つてわれわれの領域問題は、基底及び基底の上のひろがりを見出すことであると共に、又かくの如き基底と基底のひろがりの上に立つた頂点として、新たに文芸を見直すことでなくてはならぬ。」²⁷

このようにして、西尾実によって文芸主義は新たに止揚されたのであるが、その基盤となるべき言語活動の教育の方法論は、まだ十分に考えられていない。ただ、教材選択の範囲を広げるとだけされている。西尾実独自の方法論が構築されるには、まだ少しの時間が必要だったのである。

(2) 言語活動主義の登場

1937(昭和12)年の3月になって、西尾実は、国語教育学会が中心となって編集した『岩波講座国語教育』の1分冊として、「文芸主義と言語活動主義」を公にした。この論稿は、言語活動主義を主張して一時代を画したのものとして名高いが、内容的には先にあげた「読方教育論」と重複するところが多い。しかし、いくらか新しい点、強調している点がある。

その第一点は、具体的現実的活動としての国語を表す用語を「言語活動」に統一したことである。

第二点は、現実の言語表現の過程を重視したことである。

第三点は、これまで教材選択の範囲を広げるものとしてことばがとらえられていたが、ここでその地点から脱して綴方・話方・聴方指導の上に現実的な言語活動を取り入れることを主張している点である。

まず、第一点について述べる。西尾実は、これまで「日常の国語活動」、「具体的現実的活動としての国語」等を混用して用語を使ってきたが、ここに至って初めて用語を「言語活動」に統一し、その内実を規定したのである。その規定とは、

「それは未だ文芸的とも哲学的とも科学的ともいへない、しかも我々が日常それによって自己を表現し、他を理解してゐる。重要な地盤的領域でなくてはならない。随つてそれは、文芸といふよりも言語といふ称呼に近い何ものかなくてはならないが、一体我々の言語なる観念は、言語学によって一種の概念的規定を経たそれであるが故に、叙上の如き領域は言語と呼ぶことによつては明了しない。そこで私はさういふ概念規定を経ない、具体的現実的な地盤的言語表現と呼ぶのに、「言語活動」なる用語を仮用しようとする。」²⁸

というものであった。仮用するに至った経緯を西尾実は、次のように語っている。

「『言語活動』という語を用いたのは、小林英夫氏の訳によって、ソシュールの『言語学概論』にランゲージュ・パロール・ラングなどの概念が解説されそのランゲージュの訳語として『言語活動』が用いられていたので、それを借りて、今までの国語学の中には見出せなかった具体的なことばそのもの、その頃わたしなど用いていた『生きたことば』を言い表そうとしたものであった。ランゲージュの意義を究め得たとは思わなかったけれども、当時わたしが問題にしていた概念を表すには最も近いことばであると思つて借用した。」²⁹

ソシュールの『一般言語学講義』(1907年から1911年にわたるジュネーヴ大学での3回の講義を弟子達がまとめたもの。)は、出版の12年後である1928(昭和3)年に、日本で初めて翻訳された。それが小林英夫訳の『言語学原論』(岡書院刊)であった。

小林訳の『言語学原論』(改訳新版・岩波書店1940年刊)によると、「言語活動」は次のように説明されている。

「言語活動には個人的部面と社会的部面とがある。」

「言語活動はいついかなる時にも、既成体系と進化とを同時に内蔵する。」

「言語活動は、全体としてみれば、多様であり、混質的である；数個の領域に跨り、同時に物理的、生理的、且つ心的であり、なほまた個人的領域にも社会的領域にも属する；それは人間的事象のいかなる部類にも収めることができない；その単位を引出すべを知らぬからである。」³⁰

西尾実は、自らの考える「生きたことば」に最も近いことばとして、この「言語活動」を借用して入るのだが、西尾実とソシュールの「言語活動」の概念規定に、いささか違いがある。

ソシュールは、人間のもつ普遍的な言語能力・抽象能力・カテゴリー化の能力およびその諸活動を langage(言語活動)と呼んだ。いわば、人間文化の根柢に見出される、生得的な普遍的潜在能力である。一つの潜勢、能力に過ぎないのである。さらに langage を二つに分け、顕在的社会制度としての音声の組み合わせ方、語の作り方、語同士の結びつき、語のもつ意味領域を langue(言語)と呼び、特定の話し手によって発話される具体的音声の連続を parole(言)と呼んだのである。

一方、西尾実は、具体的・現実的な生きたことばを「言語活動」と呼ぼうとしている。これは、国語学に見られる抽象的・概念的規定を経ないことば、人々が日常生活で使うことばそのものという点では、パロール的側面を持つ。また、西尾実は、「言語活動」を普遍的潜在能力としてとらえていなかった。したがって、ソシュールの文脈で、西尾実言うところの「言語活動」を考えるのは誤りである。単に用語の借用と考えた方がよい。

次に、第2点 — 現実の言語表現の過程を重視したこと — について述べる。

西尾実は、国定第3期教科書(ハナハト読本)巻10の「言ひにくい言葉」を取り上げて、簡単な音声語が勇気を要するために「言ひにくい」ことを次のように説明している。

「これを言語活動の問題として取り上げると、その『言ひにくい』といふことは全人に関する問題であるからであつて、更にいへばその『言ひにくい言葉』を規定してゐるものは、それをいふ態度であり、更にその人の日常に於ける行動であるからである。…(中略)…かくして現実としての言語活動は、横に音声や身振や行為の有機的に結合した構成を有すると共に、縦にその人の内外生活の成果としての過程を含む全的表現として理解せられなくてはならないものである。」³¹

西尾実は、言語が物理的な音声や身振り等だけではなく、その人の「歴史的、社会的規定」をも有したものととらえていたのである。眼前の現象としての言語のみを言語活動とするのではなく、人間の精神的な重みをも含んだ人間存在としての言葉を問題とするところに、西尾実の独自性がある。まさに、実存としてのことばを国語教育の中に取り込んだといえる。

ここには、道元一門のことばに対する峻厳な修行態度が影響している。彼らが一言をいい、一句を聞くにも、全人格の具現とその修練を体験していたように、西尾実にとっても、言語の表現と理解の過程は、全人格をかけたものであり、それが不十分にしかなされないから、指導され、修練を積まねばならないものであった。

この「内外生活の成果としての過程」を重視することによって、西尾実の言語活動主義は、国民生活指導と結びついたのである。

また、話しことばによって人間教育を意図した時、話しことばの中心形態が、対話と会話

になったのは当然のなりゆきであった。独話形態による全人格と全人格のぶつかりあいは、余り期待できず、むしろそれは、対話と会話に求めるべきものだからである。

第3点について、西尾実は次のように述べている。

「今後の国語教育は読方教材としてよりも綴方指導の上に、また話方・聴方指導の上に、さうした最も直接的な、最も現実的な言語活動を採用入れ、その他地盤的領域を確立することによって在来の国語教育を一新し…(下略)…」³²

前にあげた「読方教育論」では、話しことばは「それ自身として国語学習の重要な対象領域たるべきもの」とされながらも、日常生活の言葉の域以外は、読方教材選択の範囲を広げるものとしてしかとらえられていなかった。それがここに至って、綴方・話方・聴方指導の上に、現実的な言語活動を取り入れることを唱導したのであった。

しかし、この時点では、どのように現実的な言語活動を取り入れて行くのかが、十分明らかにされていない。指針を示すにとどまっていた。この課題の解決は、次の時期に持ちこされることになった。

第4節 言語活動主義充実の時期[1938(昭和13)年～1942(昭和17)年]

第1項 話しことば教育の昂揚

(1) 時代状況

1932(昭和7)年1月に、日中戦争は中国東北部から本土へ拡大され、(上海事変)、同年3月には、「満州国建国宣言」まで出された。1934(昭和9)11月になって、陸軍省は「国防の本義と其強化の提唱」を発表し、政治・経済・文化・教育などのあらゆる面で、「国防」の強化を主張した。「たたかいは創造の父、文化の母である」にはじまり、「(国防の)基礎たる可きものは、人的要素即ち精神力体力の充実である。之が為め学校及社会教育に於て、其陶冶を行ふ」と述べ、教育に軍部の要求を直接ぶつけた。

また、1933(昭和8)年4月には、京大滝川事件が、1935(昭和10)年2月には、美濃部天皇機関説事件などが相次ぎ、ファシズム的思想、言論統制が強化されていった。この天皇機関説事件をきっかけに、機関説排撃、国体明徴の運動が行われ、苦慮した政府は、1935(昭和10)年8月、10月の再度にわたって「国体明徴声明」を出した。11月には、文部省に「教育刷新評議会」を設置し、「我が国教学ノ現状ニ鑑ミ刷新振興ヲ図ル方策如何」を諮問した。翌36(昭和11)年10月に「教学刷新ニ関スル答申」が発表された。

この答申では、教学が祭祀・政治と一体不可分なこと、国体の真義によって教育内容を再編成すること、人文科学から欧米的思考様式を駆逐し、日本的東洋的思考によって刷新していくこと、国体の真義は抽象的に教えるのではなく、教科内容・方法など具体的に即して教えこむことなどが述べられていた。

教学が祭祀・政治と一体不可分なものとしてとされていたところに、この当時の教学が置かれていた状況が象徴されている。一般に、教育と学問は科学的真理の探究という目標を持つが、それが神がかり的天皇制イデオロギー、政治体制と同居させられ、ねじまげられていったのである。しかも、その矛盾を露呈させないために、科学的合理主義に立つヨーロッパ近代精神を排撃し、日本精神に立つ神がかり的教学を強調したのであった。

その上で、国体の真義を抽象レベルで子どもに教えるのではなく、具体レベルで子どもたちにたたきこみ、教育勅語いうところの臣民の道を実生活においても実践させることをねらいとしていたのである。

国語科については、「第三 教学刷新上必要ナル実施事項」の二のりとして、

「国語ニツイテハ、我が国民性ヲ具現セル国語国文ノ特質ヲ会得シ、ソノ深キ精神ヲ理解セシムルニ努メ、又国語ヲ尊重シソノ愛護醇化ニ意ヲ用ヒ、外国語濫用ノ近時ノ浮薄ナル傾向ヲ排除スルコトヲ要ス。」

とある。国語を通じて天皇制イデオロギーを体感させるのが、最大のねらいだったのである。

1937(昭和12)年1月、広田内閣にかわった林内閣は、首相が外相、文相を兼ね、「祭政一致」という神秘的スローガンをかかげ、教学刷新評議会答申の具体化に取り組んだ。

同年2月には、臨時教科書審議会を設け、教科書内容の検討を強化し、3月、国体明徴、国民精神振作のために『国体の本義』を刊行した。これは、あらゆる種類の個人主義、民主主義、社会主義、共産主義はわが国体に合わないもので、日本精神を明らかにし、その方向で国民は統一されなければならないとしたものであった。その統一の中心は天皇で、武士道、天皇親権を謳歌し、皇運をたすけもりたてていくのが臣民の使命とされた。

さらに、同年6月、新しく発足した近衛内閣のもとで、国民精神総動員運動が取り組まれた。

日中戦争が激化していく「非常時」にあって、政府は天皇に絶対忠誠を誓う臣民として国民を精神的に一体化させるための方策を矢継早に打ち出していったのであった。

(2) 国語教育界の動向

こういった政治動向を反映して、教育界にも国家主義教育の波が押し寄せて来た。特に国語科は、国史、地理、修身と並んで、最も重大な影響を受けた。東京高等師範学校教授の石山脩平(いしやま・しゅうへい/1899~1960)は、1938(昭和13)年4月の「現代教育の動向と国語教育」の中で、次のように述べている。

「統制国家、教育国家が、国民の言語たる国語に関して無関心であり得る筈がない。

国語が国心を培ひ、国語の混乱が国心の統一を妨げるならば、国語の統制こそ、否、統制ある国語による国民精神の啓培こそ今日の国家の重要国策であらねばならぬ。」³³

また、文部省図書監修官の八波則吉(やつなみ・のりきち/1876~1953)が1938(昭和13)年1月に書いた「国語教育指導原理」には、当時の文部省当局の考えがよく出ている。

「国語教育の目的は、国語を教授することに依つて、健全にして有為なる国民を養成することであると。即ち、言語、文学、及び文章を教へることに依つて、思想健全にして、国家の興隆に役立つ国民を養成することが国語教育の目的であると。されば、児童、生徒乃至学生の思想を善導して、健全なる国民精神を涵養することが、国語教育の主要なる任務であるのだ。…(中略)…」

国語の統一は、やがて思想の統一である。吾々国語の教授者は、方言を排し、標準語を普及して、国民相互間に思想の交換が完全に行はれるやうに努力しなければならない。」³⁴

これらによって、政府は、国語教育を思想善導、国民精神涵養の手段にしようとしていたことがわかる。そのために、当時かなり普及していたラジオ等のマスメディアを十分に利用して標準語を普及し、言語による中央統制、集団帰属意識の強化を図り、思想を統一するこ

とをねらいとしていたのである。

当時標準語といった場合、方言・訛言ではない東京語を指し、その指導は、語彙・語法・発音・アクセントに重点が置かれていた。朗読や発表の際、教師が児童生徒の誤りを正したり、レコードやラジオでその手本を示すといった方法がとられた。

このようにして、1937・8（昭和12・3）年頃から、思想統一の手段として標準語教育の必要性を叫ぶ声が、政府を中心に急に大きくなった。それにしただがって、一般に話しことば教育の重要性を見直す気運が高まっていった。1939（昭和14）年頃には、標準語教育を抜きにしては国語教育を語れないといった状況にまでなっている。奈良女子高等師範学校付属小学校訓導の白井勇は、1940（昭和15）年1月に次のように述べている。

「最近標準語の教育が特にやかましく論議される。標準語の教育をせずしては国語教育に何の効果もないやうに言はれ、朗読法が研究され、標準語レコードの利用されるのはまことに結構なことである。数年前までは鑑賞とか形象とか、問題がとかく文学的哲学的であったのが、国家的に、又實際的に転回し来たつたことは、国語教育の一進歩であつて、従来の教育が幾分でもその欠陥が補はれるものと信じて疑はない。」³⁵

標準語教育が盛んになった背景には、前述した国民精神の涵養という動向があったほかに、大陸への日本語「進出」という動向によるところが大きい。前掲白井論文では、そのことについて次のように述べている。

「国語教育のこのやうな欠陥（正しい日本語さえ話せないこと：引用者注）に気づかせたのは、外地の日本語教育であつた。満州事変までの日本語の通用範囲は限られた国内であつたから、教育方法も日本語で成長した日本人を対象としてをればよかつたのであるが、之を外国に推し広めるとなると、「何を日本語とするか」を先づ決定せねばならなくなる。そのためにアクセントの決定がさしあたつての問題となり、国内の標準語教育に一層の刺激を与へたのである。」³⁶

即ち、日本政府は、大陸への侵略、大東亜建設に即応して言語的にも大東亜を支配する必要があり、そのためには本家たる日本が、まず標準となる日本語を規定し、それによって統一されている必要があつたのである。

ここで、海外における日本語教育の歴史について少し述べておくと、まずそれは、日清戦争直後の1896（明治29）年に始まった。新たに植民地となつた台湾においてである。さらには、1912（大正元）年の日韓併合後の朝鮮、第1次世界大戦後の南洋、1931（昭和6）年の満州事変後の満州において、日本語教育が実施されていった。

その日本語教育の内実は、民族のことばを使用禁止し、日本語を強制するものであつた。学校・官公庁はもちろん、家庭においても民族語使用禁止命令が出された。特に、学校においても民族語を使用する者に対して罰金や体罰まで課せられた。³⁷

このように、日本語教育が広範囲にわたって行われ、その重要性が叫ばれるのに応じて、1939（昭和14）年、文部省で国語対策協議会が開かれた。これは、1939年の第74回帝国議会でもなされた鶴見祐輔代議士発言がきっかけとなつて、文部省で大陸向けの日本語教科書を編集することになり、そのために、6月20日から3日間開催されたものである。会の趣旨は、

「（一）朝鮮・台湾・関東州・南洋等の外地を始めとして、満州国・北支・中支・南支・蒙疆等の現地に於ける日本語普及の状況並びにその実績を聴き、（二）進んで海外に於ける日本語教育上最も適切な方策に関する意見を徴し、（三）更に文部省の編纂す

べき日本語教科書に対する希望並びに意見を聴取しようとするにあった。」³⁸

この会の出席者は、官庁関係者、日本語教科書編纂関係官、日本語の実際教授関係者、在京学会代表者から成り、臨時日本語教科書編纂囑託の西尾実をはじめ、国立新民学院教授の山口喜一郎、東京帝国大学の藤村作・小倉進平・久松潜一、東京文理科大学の神保格らが名を連ねていた。この協議会以降、国語教育界は日本語教育との結びつきを強めていったのであった。

以上述べてきたように、国民精神涵養、日本語の大陸「進出」という外的条件により標準語教育が盛んになっていったわけだが、これらに加えて、標準語教育が盛んになった理由として、1940(昭和15)年4月に輿水実は、次のものをあげている。

「(二)ラジオ・トーキーの普及による音声語への関心、アナウンサーの採用資格として『正しい標準語を話す人』といふやうなことがいはれてゐる。それは別としても、とにかく我々は、ラジオを通して他人の声を客観的に聴き、これについて反省する機会を与へられた。(四)言語理論の普及による言語教育論の勃興。今日では話言葉が一切の言語生活の根柢で、言語指導の足場である或は水溜であるといふ考へが、段々と有力にならうとしてゐる。」³⁹

輿水実も述べているように、ラジオ・トーキー・音盤の普及によって、日常生活における音声言語への関心は非常な高まりをみせた。標準語教育を一般に受け入れさせる素地作りの役割りを果たしたとみてよかろう。

また言語理論の普及という側面で、話言葉が言語生活の基盤であるという西尾実の考えが有力になっていたことは、注意すべきことである。西尾理論が、言語教育論をリードしていたのである。

(3) 話しことば教育の昂揚と西尾実

西尾実は、1940(昭和15)年1月の「国語教育の一転回点」において、日本語の大陸普及という事実から要求される国内の国語教育のこれからのあり方について、次のように述べている。

「その一つは、日本国民はいつでも必要に応じて日本語教師たり得るやうな国民教育を確立することであり、他の一つは、全国民をしてどこへ持ち出しても困らないやうな国語を磨き上げさせるやうな国語教育を樹立することである。

これまでの国語教育は、国内の言語としてのそれであった。現在及び将来の国語教育は、日本語の世界的進出といふこのおおうべからざる現実に立脚したそれではなくてはならない。」⁴⁰

西尾実は、1939(昭和14)年秋に、豪疆・北支・中支に二ヶ月出張し、日本語教育の実戦と研究の実態に触れている。この現地視察によって、日本語教育の立場から国語教育について考え直す機会を与えられたのであった。その結果、西尾実は、日本語の大陸「進出」に即応した、話しことばを地盤とした国語教育の確立を主張するようになったのである。日本語の大陸「進出」に影響されて、国内において標準語教育を重視し、国字問題の解決を図ろうとするのは、一つの時流であった。西尾実は、自らの言語活動主義にその時流を引きつけて、地盤としての話しことば教育重視の有力な手懸りとしていったと言える。

さらに、1940(昭和15)年9月の「国語教育の動向」で、西尾実は次のように述べている。

「(海外における日本語教育が、まず話しことばの植えつけから出発しなくてはならないこと、学習者の生活する言語社会が日本語のそれではないことから：引用者注)児童が小学校入学以前において生活的薫染によって習得している話しことばが、小学校入学後に着手せられる文字ことば学習の地盤をなしていることと、小学校入学後の文字ことばの学習も、彼等の生活環境である国語社会によって基礎づけられていることが自覚せられて来たことは、今後の国語教育をして話しことばを地盤領域としての自覚に立たせ、それをこれまでの話し方におけるごとき演述練習よりも、日常の話しことばを正しく聞き分け、確かに話す訓練たらしめる上に絶大な寄与をなすものである。」⁴¹

ここには、日本語の海外進出によって国語教育が相対的に見直され、地盤領域としての話しことば教育が重視されてきた事情が述べられている。この中で、対話や会話を取り入れた海外の日本語教育が国内の話しことば教育の主流であった演述練習を考え直すきっかけを与え、対話・会話を中心とする日常の話しことばを「正しく聞き分け、確かに話す訓練」を中心にしていこうとする西尾実の論を支える働きをしたことは、注目すべき事実である。

また、西尾実は次のように述べている。

「この言語主義的国語教育の発展が、国語そのものを文化として研究する方向に成立するか、生活として掘り下げる方向に実現するかは興味深い問題である。…(中略)…私にいわせると、国語を文化として研究する方向は、在来の国語教育を完成に導くほかのなにものでもないが、生活として掘り下げる方向は、学校における国語教育としては新しい領域の開拓であり、これを生の根源に出発させる途にほかならないと思う。」⁴²

この時点で、言語主義的国語教育は、国語を文化として研究する方向と、生活として掘り下げる方向との分岐点に立っていたのであった。この文化として研究する方向とは、神保格・佐久間鼎・大西雅雄・三宅武郎・東条操らの国語学者・言語学者が中心となって提唱した標準音、アクセント、イントネーション等の「標準語教育」を指していた。

これに対して西尾実は、標準語の統一はよいが、「国語の基本性を忘れた末節への過度の関心と努力とにすぎないならば、国語の生命を逸した国語教育の墮せしめるおそれがある」⁴³り、在来の国語教育をのりこえ止揚するものとはならず、単に完成させるだけであるとして、手厳しく批判している。

西尾実は、フィヒテの言語哲学に影響を受けて、ことばはその民族の思想感情そのもので、いわば民族性や民族精神の象徴にほかならないという言語観を持っていた。したがって、言語の現象的な側面——発音やアクセント・イントネーションなど——にとらわれすぎると、民族精神の象徴という国語の基本性が忘却されると考えていたのであるといえる。

さらに、西尾実は、

「アクセントとか、イントネーションとかいうような、ことばの構成要素を構成要素として問題にし、標準語教育として問題にし、標準語設定とか基本語調査とかいうような知的統制に向かおうとするところには、ことばに対する客観的認識が重視せられるあまりややもすれば、その根底である主観的把握の深さが欠けやすい。が、国語の象徴性のごときは、主体的把握の深さなくして成立するものではないことはいうまでもない。」⁴⁴

として、ことばの主観的把握の深さが国語教育の根幹だと主張している。それは必然的にことばを通しての全人的訓育論に結びつく。そしてこのことは、西尾実の話しことば教育論に訓育的意義を持たせることになったのである。と同時に、この後の国民学校期に、時代に

よって利用されていくことになる。このことについては後述する。

また、ことばの主観的把握は、人間いかに生きるべきかを文学に求めていた西尾実にとって、文学の芽ともいうべきものであった。ここから、話しことばは、文学を頂点とした三角形構造の地盤となり得たのである。

第2項 国民学校国民科国語と西尾実

(1) 国民学校令発布まで

1937(昭和)12年11月の『中央公論』誌上で、実業家文部大臣平生八三郎は、義務教育年限延長を唱導した。延長の理由として、国体の本義の徹底、国防力の充実、生産力拡充の3点を力説した。近代科学兵器を扱える能力と前線で適宜な判断を下せる能力を備えた強い兵隊と、重化学工業に対応できる労働力の育成のために、義務教育年限延長を実施しなければならない必要に迫られていたのであった。

同年12月には、近衛内閣の下に教育審議会が設置され、翌38年7月に、同審議会において日本精神派官僚によって作られた国民学校案が提出された。これが若干の修正を経て、同年12月8日の第10回総会で、「国民学校ニ関スル要綱」として中間報告が行われた。1939(昭和14)年度になって、文部省はその具体化の作業に入っていた。まず第一に、小学校令の改正作業、第二に教育課程の再編成、教科書改訂、第三に教員の再教育であった。

1940(昭和15)年に入って、3月、文部省教科調査委員会の作った「国民学校教則案」が、東京高等師範附属小学校の雑誌「教育研究」に、当局の許しを得て掲載された。この後、文部省主催の「師範学校教員講習会」が開かれ、文部省としての「国民学校案」が発表された。また、8月には、13回にわたってNHKから「国民学校教則案説明要領及解説」がラジオ放送された。これが本になって、版を重ねた。

1941(昭和16)年3月1日に、国民学校令が公布され、14日には施行規則が定められた。4月1日には、国民学校が発足したのである。

(2) 国民学校令と国民科国語

国民学校令の特質をまとめれば、次のようになる。

- 一、修業年限を8年間に延長した。
- 二、従来の分離した教科編成を改め、国民科、理数科、体錬科、芸能科(高等科では、実業科がこれに加わる。)に分けて、学科目の総合化を図った。
- 三、国民の基礎的錬成を主眼とした。
- 四、教育に関する勅語に則して、皇国の道の修錬を旨とした。

次に、国民学校の教科と科目を見れば、次のよう(図1)になっていた。

国語は国民科に属していたが、国民科は国民学校令施行規則第2条によると、次のように規定されていた。

「国民科ハ我が国ノ道徳・言語・歴史・国土国勢等ニ付テ習得セシメ特ニ国体ノ精華ヲ明ニシテ国民精神ヲ涵養シ皇国ノ使命ヲ自覚セシムルコトヲ以テ要旨トス。皇国ニ生レタル喜ヲ感ゼシメ敬神・奉公ノ真義ヲ体得セシムベシ。我が国ノ歴史・国土ガ優秀ナル国民性ヲ育成シタル所以ヲ知ラシムルト共ニ我が国文化ノ特質ヲ明ニシテ其ノ創造発

展ニカムルノ精神ヲ養フベシ。他教科ト相俟チテ政治・経済・国防・海洋等ニ関スル事項ノ教授ニ留意スベシ。」

このように、国民科は、「特ニ国体ノ精華ヲ明ニ」すべき教科であり、「皇国ノ道」を直接の教授材料にすることによって、あらゆる教科目の中心をなすものであった。

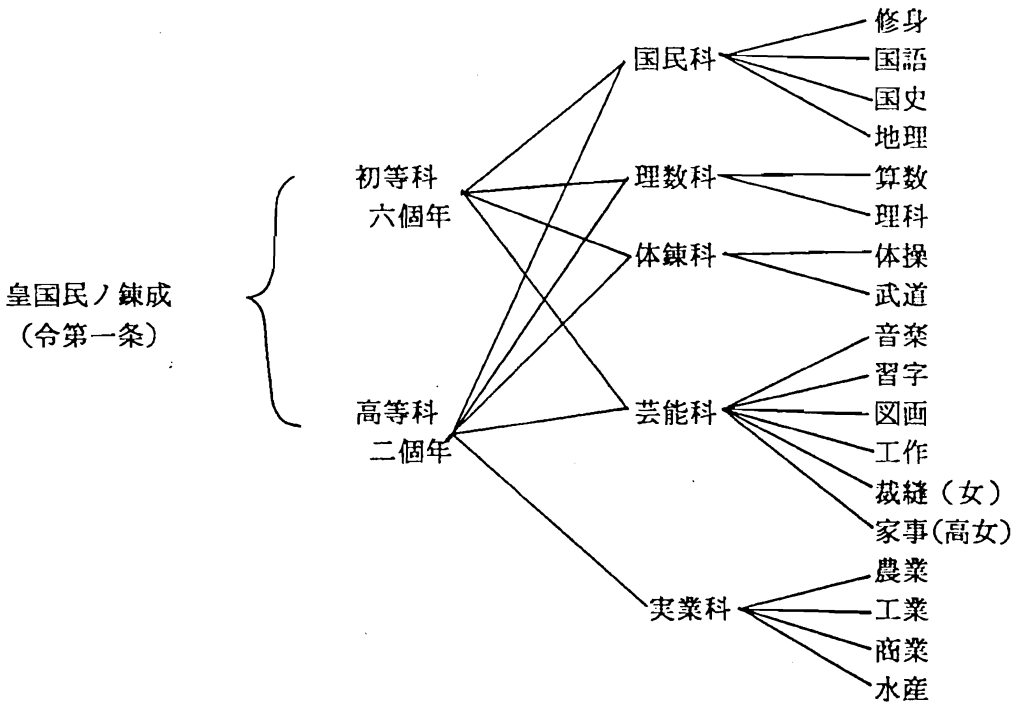
(目的)

(課程)

(教科)

(科目)

図1



(文部省普通学務局編纂「国民学校制度ニ関スル解説」1942年より)

では、国民科の中で、国語が果たすべき目標はどのようなものであったか。第4条にいう。

「国民科国語科ハ日常ノ国語ヲ習得セシメ其ノ理解力ト発表力トヲ養ヒ国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養スルモノトス。」

それまでの小学校令 [1900 (明治33) 年] では、第3条で国語科は次のように規定されていた。

「国語ハ普通ノ言語、日常須知ノ文字及文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ智徳ヲ啓発スルヲ以テ要旨トス。」

今、両者を対比すると、

- (1) 国語科の対象を「普通ノ言語、日常須知ノ文字及文章」から、広く話しことばも含めた「日常ノ国語」に拡大したこと。
- (2) 「智徳ヲ啓スル」事が要旨とされていたのに対して、「国民精神ヲ涵養スル」事が直接の目標と鳴ったこと。

がわかる。きわめて時局色が色濃く反映した変化である。

国民科国語の特色は、

「国語ニ於テハ読ミ方綴リ方書キ方話シ方を課スベシ」

とあるように、音声言語が重視されたところにある。今まで法令上では、わずかに1900 (明

治40)年の小学校令施行規則第4号表の内容に、「話シ方」とあるだけで、全く形式的に扱われていた。即ち、「日常須知ノ文字及普通文ノ読ミ方・書キ方・綴リ方」だけが国語教育の対象とされ、話シ方ははずされていた。ところが、ここで初めて「読ミ方・書キ方・綴リ方」と並列して「話シ方」が扱われたのである。法令上に「話シ方」が正式に規定された最初である。

文部省が編纂した『国民学校教則案説明要領及解説』（以下「説明要領」と略す。）⁴⁵には、次のように述べてある。

「在来『話シ方』は内容として認められてはゐたが、国語教授の一文節として立てられてゐなかつた。為に在来の国語教授は文字言語の教授に限られがちであり、こゝに我が国語教授の弱点があつた。今度『話シ方』が特に拾ひ上げられ表面に押出されたのは大いに注意すべきことである。」

「話シ方」重視のあらわれとして、読本以外に『コトバノオケイコ』が編纂された。これは、「ヨミカタ」に即して書きことば、話しことばを含めた言語活動をさせるための一・二学年用の教科書であった。

では、「話シ方」はどのように規定されていたか。第4条に続けて

「話シ方ニ於テハ児童ノ自由ナル発表ヨリ始メ次第ニ之ヲ醇正ナラシメ併セテ聴キ方ノ練習ヲ為スベシ

各教科諸行事等ニ現ルル事項ヲ話題トシテ練習セシメ實際的効果ヲ挙グルニカムベシ
発音ヲ正シ抑揚ニ留意シ進ミテハ文章ニ即シテ適宜語法ノ初歩ヲ授ケ醇正ナル国語ノ使用ニ習熟セシムベシ」

とある。この「自由ナル発表」というのは、「説明要領」によると

「『読ミ方』の教授其の他に即して、児童に、極めて短い話を自由に発表させる機会を与へ、児童をして話す心構へを作らすやうに指導することを意味する。」

ということであった。「話シ方」は、時間を特設しないのが建前で、主として、読ミ方・綴リ方に於いて指導することになっていたのである。

「話シ方」の教授上の注意として、発音と抑揚（アクセントを含む）に留意し、「醇正ナル国語」を使用させることがあげられている。「醇正ナル国語」というのは、音声言語では専ら標準語を指し、一般的には「標準語を基礎とする文章語及び或程度の文章」（『説明要領』）を指していた。話しことば教育は、あくまでも標準語教育でなければならなかったことに注意すべきである。このことは、『説明要領』の次の文言につながる。

「国語が東亜建設の為に重大な役割をなしつつあるのみならず、欧米諸国にも盛に学習せられてゐる今日であつて見れば、この困難（発音指導の困難：引用者注）を克服して国語教育上に実現することこそ、最も緊要なことである。国語を通じて国に報ずる道の一つはこゝにあると言つても過言ではない。

標準語教育を通じての大東亜共栄圏共通語の確立、「皇運扶翼の道」の実現が目指されていたのであった。

また、指導内容は、標準語、言葉の躰が中心であった。⁴⁶それは、児童の発達に即して、しかも彼らの興味理解に応じた「自由な愉快的言語活動」（『説明要領』）であった。

しかし、この一見自発性を尊重するような方針は、実はその奥で縛られていたのである。即ち、自発性といった場合、あくまで皇国民としての実践力であつて個人として自由に

考えたり、行動したりすることは許されていなかった。国民学校令における自発性の尊重は、それ自体目的とはなっておらず、方法に限定されていたのである。

さて、国民学校案の「話シ方」が、国語教育界にどのように受けとめられていたかを奥水実(こしみず・みのる/1908～1986)、石山脩平、山口喜一郎(やまぐち・きいちろう/1872～1952)の論稿から見ていきたい。奥水実は、「国民学校国語教則要項に關し私見を述ぶ」で『説明要領』に対して次のような意見を開陳している。まず、「『国語教授の第一義諦を音声言語に置かうとする一派の主張は肯定し難い』は当局者としてはつきりしたことをいつたものだと思つた。」⁴⁷と率直な感想を述べた上で、

「こゝに、音声言語の指導は文字言語の指導によつて可能であるといふ意見が出てゐるが、果してさうであらうか。私はすぐに、『ヘイタイと書いてあるのだからヘータイでなくヘイタイと発音させるのが標準発音だ』といったことを書いてゐる人のことを思ひ出した。音声言語の指導に於て、単に口習ひ耳習ひだけでなく、文字を聴覚記号として用ひて指導を行ふことの出来ることはたしかである。しかし文字言語そのものは、それとは別個の体系であつて両者を区別しないと今のやうな標準語論がおこつて来る。『話言葉は文字言語によつて統一され、醇化され、高度化されて行く』といふ説明から、文字言語が高級なもの、標準的なものと考へられ、さうしてそれをなるべく文字通りに読ませるのが標準発音であるといふやうな考えに至る可能性がある。音声言語、文字言語の訓練が相倚り相俟つて其の効果を全うすることはまことに結構であるが、それだから、音声言語主義になることも文字言語主義になることも警戒しなければならぬ。私には、説明要領は聊か後者に傾いてゐるものやうにみえる。」⁴⁸

と分析している。説明要領は、文字言語に重点を置いて、文字言語と音声言語とのバランスがとれていないと奥水は批判したわけであつた。

また、石山脩平は、「国民学校国語教育の問題」で、『説明要領』に対して次のように批判している。

「国内児童の国語教授が大陸の日本語教授から強く刺激されたことは眼前の事実であり、『国語を外国語として教へる』場合を念頭に置いてこそ、国内児童の国語教授に新生面を開き得る点が多いのである。…(中略)…要するに国語教育と日本語教育との区別を肯定しながら、尚且国語教育の方法上日本語教育の立場から改善すべき点を考察し立案することが今後の重要な課題であると思ふのである。」⁴⁹

文部省当局が、外国語としての日本語教授とは異なり、言語を醇化しようと考えていたのに対して、石山脩平は正面切って反対している。外国語としての日本語教育を考え、国語教育を相対化することから、音声言語を指導することの重要性がわかつてきたのであって、「文字言語主義」に傾いている当局は、「生ぬるい」と強い調子で批判したのであつた。

奥水・石山の批判からわかるように、文部省当局の姿勢は「我が国語教育の実状を相当良く心得て、いろいろの動きに睨みをきかせ」(奥水実)ているものの、音声言語は文字言語によって規定されているという方針を崩さなかつた。そこが、音声言語を重視しようとしていた人々にとって不満な点であつた。しかしながら、「国民学校令」や『説明要領』は絶対であつて、その枠の中で実践していくほかなかつたのである。

一方、山口喜一郎は、「新制国民学校に於ける音声言語の教育に就いて」の中で、海外の日本語教育50年の実践の上に、泥縄式の話方教育研究に対する苦言を呈し、そして次のよう

に述べている。

「話言葉といふものは、文字言語とはことかはり、学校入学以前にても社会にても聴き話して、如何にも活発に澆刺と使用するものであるが、それを国語の一分科の話方として時間と系統とに縛りくくつて教授し得るものであるか、又それが出来得るとしても、生々活潑地な生きた話言葉を果して統御統制し得る様にできるものであるか、…(中略)…殊に自国の話方教授を外国語教授の例に倣つて、読方作文会話語法書取などの分科設置の如くに、読方綴方と相対立させて話方を特設すべしといふならば、全く浅蕪な考といふに憚らない。」⁵⁰

山口は、日本国内では入学以前から家庭や社会において児童は話し言葉を自然習得しているのであって、条件の異なる海外での日本語教育の安易な応用は、「浅蕪な考」だと痛撃している。では、話方はどのようにあるべきだと山口は考えていたのだろうか。続けて山口は言う。

「国語に於いては、読方話方綴方などと各特殊な教材系統によつて特立するよりか、一系統教材を中心として言語活動の全野に亙つて適宜に教授し学習さす様な立体的な方案をこそ望ましいのであつて…(下略)…」⁵¹

山口のこの考えは、戦後の単元学習にも通じる進んだ考え方である。話方を特設し、話方用教科書を考えていた人々をまともに批判したものであった。

(3) 国民科国語と西尾実

では、国民科国語と西尾実の言語活動主義との関係は、どのようなものであったろうか。

『説明要領』に、

「文字言語としての国語教授を徹底する為にも、其の地盤たる音声言語としての国語が正しく豊かに培はれることが大切である。」

とある。地盤としての音声言語を、文字言語徹底のためにも重視するという考え方は、西尾実の言語活動主義の主張と共通である。

文部省当局が、国民科国語に「話し方」を取り入れた経緯は、直接的には前述したように、国民精神涵養、海外での日本語教育が引金となつたわけであつて、話し方教育独自の理論・実践が盛んに行われ、その気運が盛り上がってとりいれられたわけではなかつた。「話し方」の内的熟成の前に、外部的動向によつて突然のように法令化されたと言える。そこで、「話し方」を国民科国語の中に位置付けるに際して、西尾実の唱える言語活動主義を吸収したと考えられる。

当時、西尾実の言語活動主義は、話し方を読み方・綴方との関連で構造化しようとしている点で、理論的に重厚で、国語教育全体の中での話しことばの位置付け、関連付けが明確であつた。時代をリードする話しことば教育論であつたと言ってもよかろう。それは、輿水実が、1940(昭和15)年12月の「話し方教育の辿つて来た道」の中で、

「今日では話言葉が一切の言語生活の根柢で国語教育の基礎であるといふ意見も漸く著名にならうとしてゐる。」⁵²

と述べていることから覗うことができる。こういった時代の先端を行き、大きな潮流となつていた西尾実の言語活動主義を文部省当局は摂取して行つたのである。

しかし一方では、『説明要領』は、

「それかと言つて、国語教授の第一義諦を音声言語に置かうとする一派の主張は肯定し難い。殊に国内の児童を相手とする国語教授は、国語を外国語として教へる日本語教授と自ら趣を異にする。」

と述べて、西尾「一派」を退けている。そして、

「話言葉が文字言語によつて統一され、醇化され、高度化されて行く」

として、あくまで文字言語中心主義を堅持している。文部省当局は、話し言葉を地盤とするといつつも、西尾実のように書き言葉によって話し言葉が支配される傾向を脱却しようとするのではなく、逆に書き言葉が話し言葉を統一していくことをことさらに強調しているのである。

ここには、話しことばと書きことばとの関係に両者の基本的な認識の差異が端的に現れている。

西尾実は、ことさら漢語や外来語を使って言葉を難しくし、文化が特権階級のものとなっている現状に対して、「生命の根との連絡」を失わない国語を確立することによって、文化を生活に根付いたものとして一般大衆に身近なものにしようと考えていた。そのために、話し言葉を確立しようとしていたのであった。いわば、下からの発想と言える。

一方、文部省当局は、そもそも話し言葉の重視は、国民精神涵養、海外での日本語教育昂揚に端を発していたことでわかるように、国民支配、他民族支配の道具として話し言葉を捉えていたのである。支配道具としての話し言葉は、中央統制のとれた文字言語を規範とする標準語でなければならなかったのである。西尾実の下からの発想に対して、上からの発想と言える。ここに、西尾「一派」が疎外された一因がある。

さらに、西尾「一派」が疎外された理由として、当局との生活概念の違いがあった。

西尾実は、日常の生活言語を通して、生徒の全人陶冶を図ることを目指していた。教師と児童生徒が共に遊び、学び、働く中で、児童生徒の個性伸長を実現していこうと考えていた。「信濃教育」誌1941（昭和16）年1月号で、西尾実は「国民学校育成の一契機」と題して次のように述べている。

「国民学校の国民学校たるところは、教師と児童の接触を教室や教科の学習指導に限らないことにある筈である。児童に学ばせるだけではなく、児童と共に学び、児童と共に遊び、児童と共に働くといふ小学校生活を前提としない学習計画など国民学校の精神を没却したものであると頑張った。…（中略）…

今度の国民学校の教育が全体主義に立脚したものであるからといつて、個性伸長を無視するものでないことはいふまでもない。」⁵³

西尾実は、国民学校令を自分の方に引きつけながら生活概念を位置付け、個人主義を抹殺しようとする時代状況の中で、リベラルな「個性伸長」を巧妙に主張し、その良心を示していたのであった。

これに対して、政府・文部省は、総力戦の時局下、生活に即した基礎教育を充実させて、人的資源として個々人の能力を高め、戦争を有利に遂行しようとしていた。その能力を皇国のために「正しく」行使するように、生活の隅々にまで天皇制イデオロギーを貫徹させようとしていたのであった。これが、当局の「生活」に対する考え方であった。

このような根本的な違いがある上で、文部省当局が、西尾実の言語活動主義を換骨奪胎していくには、いくらかの工作が必要であった。

一つは、自由主義・個人主義抑圧のために、「話シ方」の特設を警戒したことである。実際の現場のアンケートによれば、⁵⁴「話シ方」を特設したいと答えた学校が多かった。ところが、輿水実が次に述べているような事情で、特設が警戒されたのである。

「発表の訓練、発表欲を旺盛にし発表能力をつけるといふことも、もとよりなければならないことであるが、そのものに、伴ひがちな所謂自由主義・個人主義は抑圧されなければならない。国民学校教則案説明者が話方の特設について警戒してゐるのも理由のある事である。」⁵⁵

もう一つは、「発表」を法令に入れたものの、西尾実が強調した「対話・会話」は入れなかったことである。これの理由としては、日本の話し方教育は伝統的に演説・口演童話・生活体験の発表など、いわゆる独話を中心を占め、対話・会話については理論や実践の蓄積が少なかったことが考えられる。また、西尾実自身も、対話・会話についての理論的考察がまだ十分にできていなかったことが考えられる。

しかし、それ以上の大きな理由として、「大本営発表」という言葉があったように、上意下達の手段としての発表とそれを聴くことだけが必要だったと考えられる。つまり、「ことあげせぬ国民」づくりのためには、民主的な対話・会話は邪魔なものであり、その結果、話言葉の形態が限定されていったのではなからうか。

このようにして、国民学校令では、西尾実の言語活動主義をバラバラに解体した上で、「生活」の概念をすりかえることによって、ことばの生活を通しての全人陶冶論を見事に天皇に絶対忠誠を誓う皇国民作りに役立てたのである。

第5節 言語活動主義の戦前の一応の完成期〔1943（昭和18）年～1945（昭和20）年8月〕

西尾実が、ことばの発展を一つの相互連関として構造化していく際に、大きな影響を与えられたのは、海外における日本語教育と、山口喜一郎からであった。その二つを自分なりに消化していくことで、西尾実は自らの言語活動主義理論を豊かにしていったのである。

本稿では両者との影響関係を明らかにするとともに、戦前における言語活動主義の到達点を見ていきたい。

第1項 日本語教育と西尾実

西尾実と日本語教育との関わりは、日本語教育が国内の大きな関心を集め出した1939（昭和14）年に始まる。前に述べた同年6月の文部省国語対策協議会に出席して、日本語教育の実状やこれからのあり方に触れた時からである。その後、大陸向けの日本語教科書を編集し、中国大陸に出張して日本語教育の実際にも触れている。

日本語教育と交流していく中で、西尾実はことばの発展段階のヒントを得た。1941（昭和16）年7月の「国語教育の立場から見た生活語と文化語」に、西尾実は次のように書いている。

「既に自然的に習得せられている話し言葉を基底とした文字ことばの教育と、日本語における既存のものもない異国語国民に対する話しことばの教育では、その出発点に著しい違いがある。そしてこの違いの要点は、言語活動そのものの発展段階の差にはかならない。」⁵⁶

国語教育と日本語教育における各々の入門期のあり方を比べてみると、国語教育は、文字ことばから入り、日本語教育は話しことばから入る。その違いこそが言語活動の発展段階の差であると考えたところに、西尾実の鋭さがあった。

これまでは、「文芸主義と言語活動主義」で

「文芸主義と言語活動主義とは一個の三角形の頂点と底辺との関係に比せられてよいであらう。」⁵⁷

と述べられていたように、ことばの発展は言語活動と文芸に二分されていた。ところが、1941（昭和16）年の時点で、言語活動と文芸との間にあるもの——生活語としての文字ことば——を見い出していたのである。

そして、次の図表のように、一つの相互関連としてことばの発展を定位した。

文化性	文字性	言語活動
	文字ことば	話しことば
文化語	生活語	

（全集第2巻396ページより）

西尾実の発想の仕方には、個体発生は系統発生をたどるという考えがある。言語の発達史が、話しことば（A）→文字ことば（B）→文化語（C）と跡づけられるように、個人の言語発達も同様な過程を経ると考えている。

西尾実は、（A）の発展としての（B）、（B）の発展としての（C）を重視している。プロセスを大切にすると、段階を関連づけるところに、教育的意義がある。低次の段階から高次の段階への順序的な移行こそが、子どもの発達を保障するからである。

第2項 言語活動主義の到達点

西尾実は、1943（昭和18）年2月7日に信濃教育会で、「国民科国語の教育について」という講演をした。この講演は、1933（昭和8）年に始まる言語活動主義の戦前における到達点と見ることができる。

国語教育の領域としては、話しことばそのものではなく、文字として思い出さなければならないことばを文字言語として地盤に置き⁵⁸、それが文字に規定される特殊な段階を文化言語の立場としてその上に位置付け、文化性に規定された文芸・科学・哲学を文化語として頂点に位置付け、それらを三角形に図表化（図1）している。

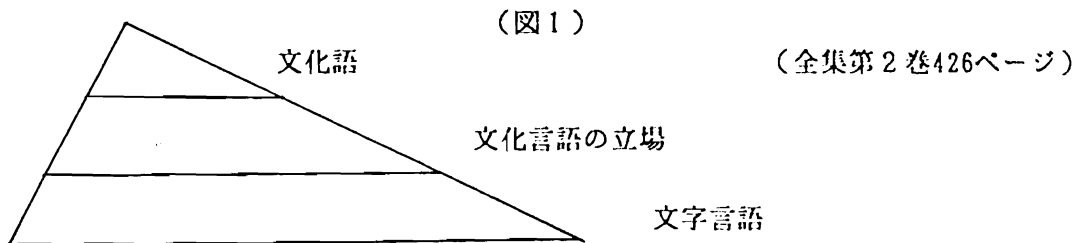


図1のように、三段階にことばの発展を構造化したのは、前にあげた「国語教育の立場から見た生活語と文化語」の考えを受け継いでいる。

西尾実は、話し方聞き方の真先の仕事を生活指導であると考え、次のように述べている。

「例えば、登校のあいさつ、その生活指導の中に国語生活がある。話し方があり、聞き方があり、それらの働きが含まれている。先生と子どもとの対話において、勇気を持って対話ができるようにするのが生活指導である。その形を整えると、読み方などで行われるものになるのである。」⁵⁹

彼は、話し方聞き方を国民科国語という教科の狭い枠の中にとどめるのではなく、児童・生徒の生活の中で大きくとらえようとしていた。学校での学習が知識のための知識を覚えさせるものではなく、生活の中で生きて働くようにするためには、教科の枠組みの中で話し方聴方をとらえることは限界があると、西尾実は実感していたのである。

国民生活指導をスローガンに掲げていた国民学校期にあっては、西尾実は国民学校令を自分の論にひきつけて解釈しながら、当局の許容範囲でこういった考えを積極的に打ち出していったのであった。

また、西尾実は話し方の種類を三分類している。

「話し方には、独話法・対話法・会話法の三種類がある。

わたくしは、今ここに独話法をやっているわけである。講演・講義などは、独話法である。対話法は一对一の関係で交互に話し手となり聞き手となるのである。その特殊形態として問答法がある。対話法は生活的である。それに対し問答法は知的である。問題追求である。また、会話法は一对多の関係である。一が多の中よりかわるがわる出て話し手となるのであって、討議・座談会などがこれに当たる。大勢で話しているのは、そういう形をとるわけである。話し方にはこの三つの様式があるのである。」⁶⁰

これを簡単に図表化すると図2のようになる。

(図2)

	話し手・聞き手が固定	話し手・聞き手が交替
一 対 一	独話法	対話法(生活的) 特殊形態 問答法 (知的追求)
対 多	講義 講演など	会話法 討議 座談会など

ここには、次の三つの分類原理が働いている。

- (1)一対一が一対多かという話し手聞き手の数量関係
- (2)話し手と聞き手が交替するかしないか
- (3)生活的なものか知的なものか

この三つの分類原理について、杉哲は次のように考察した。⁶¹

(1)については、既に1928（昭和3）年の『国語教育の諸問題』（文献書院）において、相手が「特定の一人」の場合と「一般的多数者」の場合に二分している。

(2)(3)が、この講演で明らかにされた点であって、山口喜一郎の談話形態の分類に負うところが大きい。このように、杉哲は指摘したのであった。

一方、作文においては、西尾実は、今までの作文を「空漠なるジャーナリズム」のまねごとだと批判して、もっと社会生活上の能力を修練させる作文をとりあげていかねばならないと主張した。即ち、日誌・手紙・立案・記録・報告をとりあげ、かつての型を覚えこむだけであった実用作文とは異なる新しい社会生活的な作文を教育の中にとりこんでいこうとしたのであった。ここでも、「国文」の教育から「国語」の教育への脱皮が図られている。

この作文の方法論で注目すべきは、相手を意識して書かせようとしていることである。

「相手を限定し、立場を地につけて書かすと、本質的な綴る作用の修練となり、国民の実際的能力の修練となる。」⁶²

単に誰かに向けて書くというのではなく、具体的に相手を限定して書かせることによって文体・用語・構想・叙述が規定されてきて、本質的・実際的な作文の練習と成り得るのである。

戦後、盛んに言われた「生活技術としての作文」が、戦前のこの時点で既に提唱されていることは注意しておきたい。つまり、西尾は、戦後になってアメリカ直輸入の「生活技術としての作文」を突然唱え出したのではなく、戦前からの言語活動主義の土台の上にたって、発展的に主張したと言えるからである。このことは、話しことば教育論においても同様である。戦後、アメリカ言語技術主義教育が日本の国語教育の指導理念となり、西尾実の言語生活教育論がもてはやされたとき、西尾実はアメリカ言語技術主義教育のエピゴーネンであったのではなく、戦前から営々として構築して来た言語活動主義を独自に発展させていたと言える。戦前の段階で、西尾実はここまで達していたのであった。

第3項 山口喜一郎からの影響

西尾実は、「ひとりひとりのことばをどだいから」の中で、山口喜一郎との関係について次のように述べている。

「これはコノ対話問答とか会話討議とかあるいは独話というような話し方の分類を教えてくださいました山口喜一郎翁、昭和十四年に北京で私は親しく山口翁のこの話しことばの分類を聞いて非常に教えられました。…（中略）…つまり私はことばのはたらきというものから分析すると、どれだけの形態があるいは機構が抽出できるかということをも山口翁に教えられてやったわけでありませう。」⁶³

そもそも二人の出会いは、1939（昭和14）年6月の文部省国語対策協議会に遡る。この時に、西尾実は山口喜一郎の著書「外国語としての我が国語教授法」を借り、また会での翁の発言に大いに啓発された。その年の秋には、西尾実は、大陸に渡り、山口喜一郎の教室で、日本語教育の実際にも触れている。

では、西尾は山口喜一郎の何を学んだのであろうか。それを明らかにするために、まず『外国語としての我が国語教授法』によりながら、山口喜一郎の論を見ていきたい。

まず、山口は話方を独演と対話の二つに分けている。

独演については、次のように定義している。

「独演は、談話者が一つの話を始め⁷⁷から終わりまで話し続け、聴手は聴きつゞけて其の間に言葉を挿まない話の仕方であつて、其の聴方は一人のこともあれば数人のこともある。時には数十人数百千人に達することもあるが、教授学習の場合には、学習者が教授者を目当にしたり、仲間を相手にしたりして自分の思想を話すのが常である。」⁶⁴

「独演式は、講義とか演説とか乃至は講談・落語・漫談といふ様に、纏つた思想を発表し、纏つた事実就いて述べる場合に行はれるもので…(下略)…」⁶⁵

また、対話については、次のように定義している。

「対話は、其の名の如く、二人が話し合ふので、聴くことと話すことが交互に代り合ひ、我話して彼聴き、彼話して我聴くといふ様な談話の形相である。」⁶⁶

さらに対話の中でも著しく性質の異なつた問答・会話・討論のあることを指摘して、その各々について、次のように説明している。

「一般に問答は知識を明かにするための一種の対話である。

然らば会話はどんな種類の対話かといふに、…(中略)…大体は情意的な対話といふべきであらう。

討議は会話の中の特別に知識的なものと見てもいい…(中略)…論理的に實際的に他の誤謬を指摘し自己の意見を主張する対話で、問答とも違ひ、普通の会話とも異つてゐる。」⁶⁷

以上をまとめてみると、次のように図表化できよう。

話手・聴手が固定 (1対1・1対多)	話手・聴手が交替 (1対1)
独 演	対 話
講義・講演	問 答 …知識を明らかにする
演説	会 話 …情意的な対話
講談・落語	討 論 …知識的論理的
漫談	(聴手が2人以上のときもある)

ここでは、三つの分類原理によって、話方の形態が整理されている。

一つ目は、話手と聴手が交互に代り合うか否かという分類原理である。

二つ目は、話手と聴手との数量的関係の分類原理である。山口は、一対一の対話の中に、

一対多ともなる討論を含めており、やや分類が曖昧なところもある。

三つ目は、「著しく性質の異なる」として、生活的な対話から、知的な問答、討論を区別する分類原理である。しかし、情意的だという会話を知的な問答・討論と同居させたり、特に知的な独話形態をとりたてていないなど、やや一貫性に欠ける面もある。

ここで、西尾・山口の形態分類を比較すると次のようになる。

まず、両者の共通点としては、

- (1)話手・聴手が交替するかしないか
- (2)一対一か一対多か
- (3)生活的か知的か

の分類原理があげられる。(2)は前述したように、西尾実も以前から考えていた分類原理であるが、(1)と(3)は山口喜一郎に学んだと考えてよかろう。

次に両者の相異点としては、

(1)山口は、会話を対話の一特殊形態と考えていたのに対して、西尾は会話を対話から独立させた。

(2)山口が「独演」としていた名称を、西尾は「独話法」とした。

(3)山口が「対話」の一特殊形態として「討論」をたてたのに対して、西尾は、「討論」という項目をたてずに、「会話法」の特殊形態として「討議」を吸収した。

この中で、相異点の(1)について特に考察すると、その相異は、西尾実のことばの機能観から来ている。つまり、山口喜一郎が場面によって分類していたところから、その相異は生じたのである。そのことを西尾実は、次のように語っている。

「山口翁でさえやっぱり場面論というものを展開しておりました。山口翁に私はわたしの問題は少し違う。そういうふうに機能と場面というものを別々に考えることは機能のとらえ方ではない。ことばの機能そのものが対話と会話とは違うんだ。」⁸⁹

西尾実は、ことばの重要な機能の一つを社会的な通じ合いと考えており、話手と聞き手によって通じ合いは相互規定されるものだと考えていた。したがって、ことばの機能を「伝達しておいて、そうしてまた場面というものを抽象的に考えるということが、すでにことばをはたらきとしてとらえていない証拠」⁹⁰であった。

例えば、水入らずの対話と、聞き手が二人以上いる会話の場合とでは、話題の取り上げ方から、話の組み立てから、用語まで違ってくる。抽象的な言語観ではなく、生きて働くことばの機能を中心に考えるなら、対話と会話は当然区別すべきだと西尾実は考えていたといえる。

このように、ことばの機能観の違いから、対話と会話の分類法をかえたという西尾実のアレンジはあるものの、話し言葉の形態分類の基本的原理を西尾実は山口喜一郎に学んでいる。山口喜一郎の形態分類原理なしでは、西尾実の話しことば教育論は、有力な方法論を持ち得なかったことは確かである。

<注>

- 1 『西尾実国語教育全集』(以下、全集と略す)第2巻 教育出版 1975(昭和50)年2月 244ページ
- 2 同上書 244～245ページ

- 3 1933 (昭和8)年から刊行された第四次国定教科書(サクラ読本)の教材を見ると、時代の要請がよくわかる。
「ヒノマルノハタ」・「国びき」・「白兔」・「天の岩屋」・「天長節」・「神武天皇」・「神風」・「日本武尊」などの神話・皇室に関する教材、「ヘイタイスメ」・「海軍のいさん」・「軍旗」・「潜水艦」・「兵営だより」・「大連だより」・「南洋だより」などの軍事・植民地に関する教材が、低学年から高学年にいたるまで、ビッシリと並んでいた。
- 4 垣内松三 「国語教育の実存的転向」 『実践国語教育』創刊号 1934 (昭和9)年4月 啓文社 47ページ
- 5 前掲 全集第2巻 245～246ページ
- 6 同上 全集第1巻 126ページ
- 7 西尾実 『国語教育学の構想』 筑摩書房 1951 (昭和26)年1月 23ページ
- 8 同上 『国語教育学の構想』 23ページ
- 9 保科孝一主幹 『国語教育 — 話方号』第2巻第4号 育英書院 1917 (大正)6年4月
- 10 当時、田中確治は茨城師範教諭であった。『話方教授の新主張と実際』[1922 (大正)11年]という著書がある。
- 11 飯田恒作 「本質的話方教育の振興」 『教育研究』第358号 1930 (昭和5)年6月 49～50ページ
- 12 成城小学校 『児童語彙の研究』 1919 (大正)8年 同文館刊 に詳しい。
- 13 柳田国男 『国語の将来』 1939 (昭和14)年9月 創文社 131ページ [引用は講談社学術文庫版(1977年7月)によった。]
- 14 輿水実 「最近国語教育の諸問題」 雑誌『教育・国語教育』 1936 (昭和11)年12月号 厚生閣刊 による。
- 15 前掲 『実践国語教育』 1936 (昭和11年)8月号 140ページ
- 16 西原慶一 「話方・発表の時間の特設を主張す」 同上 『実践国語教育』 5ページ
- 17 田中豊太郎 「話方・聴方の教育」 同上 『実践国語教育』 37～38ページ
- 18 田中豊太郎 「話方・聴方の教育」 同上 『実践国語教育』 38ページ
- 19 西尾実 「生きた言葉」 前掲 『実践国語教育』創刊号 49ページ
- 20 西尾実 「国語教育と国語観」 1933 (昭和8)年4月
- 21 西尾実 「話方教育論」『国語科学講座XI』 1934 (昭和9)年7月 明治書院 6ページ
- 22 同上 『国語科学講座XI』 8ページ
- 23 同上 『国語科学講座XI』 9ページ
- 24 同上 『国語科学講座XI』 9ページ
- 25 同上 『国語科学講座XI』 10ページ
- 26 同上 『国語科学講座XI』 12ページ
- 27 同上 『国語科学講座XI』 12ページ
- 28 西尾実 「文芸主義と言語活動主義」 『岩波講座国語教育』 1937 (昭和)12年3月 23ページ

- 29 西尾実 「菓を立て(三)」 『実践国語』第27巻第315号 1966(昭和41)年2月
57ページ
- 30 小林英夫訳 『言語学原論』 1940(昭和15)年 岩波書店 18~19ページ
- 31 前掲 『岩波講座国語教育』 29ページ
- 32 前掲 『岩波講座国語教育』 29~30ページ
- 33 石山脩平 「現代教育の動向と国語教育」 雑誌『国語教育』第23巻第4・5号 1938
(昭和13)年4月・5月 育英書院 [引用は『国語教育史資料』(東京法令出版 1981
年4月)によった。]
- 34 八波則吉 「国語教育の指導原理」 前掲 『教育・国語教育』 1938(昭和13)年
1月 [引用は『国語教育史資料』(東京法令出版 1981年4月)によった。]
- 35 白井勇 「国語教育近來の傾向と批判」 奈良女子高等師範学校附属小学校内学習研
究会編 『学習研究』第19巻第1号 1940(昭和15)年1月1日 [引用は『国語教育史
資料』(東京法令出版 1981年4月)によった。]
- 36 同上 『学習研究』第19巻第1号
- 37 第71回帝国議會 「外地に於ける国語問題に関する東郷実の質問及びそれに対する政
府の答弁」 [1937(昭和12)年8月7日]に詳しい。 『近代日本教育制度史料』第13
巻 講談社 1956年
- 38 文部省図書局 「国語対策協議会概況」 文部省 『文部時報』第661号 1939(昭
和14)年7月 23ページ
- 39 雑誌『教室』 1940(昭和15)年4月 [引用は、奥水実 「話し方の諸問題」(国
語文化学会編 『国民学校国語教育の研究』 国語文化研究所 1940年12月 190ペー
ジ)によった。]
- 40 西尾実 「国語教育の一転回点」 国語教育学会 『国語教育誌』 1940(昭和15)
年1月 (引用は、前掲 全集第2巻 366ページ によった。)
- 41 西尾実 「国語教育の動向」 『標準語と国語教育』 岩波書店 1940(昭和15)年
9月 (引用は、同上 全集第2巻 383ページ によった。)
- 42 同上 全集第2巻 381~382ページ
- 43 同上 全集第2巻 387~388ページ
- 44 同上 全集第2巻 386ページ
- 45 文部省 『国民学校教則案説明要領及解説』 日本放送協会 1940(昭和15)年10月
- 46 「話し方」の具体的指導方法については、井上越編集長の下で図書監修官をしていた
石森延男の「国民学校の話し方」[『国語文化講座』第3巻国語教育篇 1941(昭和16)
年9月 朝日新聞社]に詳しい。
- 47 奥水実 「国民学校国語教則要項に関し私見を述ぶ」 『コトバ』第2巻第10号
[1940(昭和15)年10月 国民文化研究所]
- 48 同上 『コトバ』第2巻第10号 22~23ページ
- 49 石山脩平 「国民学校国語教育の問題」 国語文化学会編 『国民学校国語教育の研
究』 1940(昭和)15年12月 国語文化研究所 12~13ページ
- 50 山口喜一郎 「新制国民学校に於ける音声言語の教育に就いて」 前掲 『コトバ』
第2巻第10号 11~12ページ

- 51 同上 『コトバ』第2巻第10号 12ページ
- 52 奥永実 「話方教育の辿つて来た道」 『実践国語』 啓文社 1940（昭和15）年12月 18ページ
- 53 西尾実 「国民学校育成の一契機」 『信濃教育』 1941（昭和16）年1月 5～6ページ
- 54 『実践国語教育』1940（昭和15）年7月号では、「平仮名提出法と話方の機構」というアンケートの結果を掲載している。その中に、「話方教育についての意見：1特設すべきか否か 2その方法」という項目がある。
回答を寄せたのは、全国の師範附属小学校12校、一般小学校2校である。14校中、特設すべきだと答えたのが7校、低学年では特設するが、中・高学年では特設しないと答えたのが2校、特設しないと答えたのが5校であった。
- 55 前掲 『実践国語』1940（昭和15）年12月号 18ページ
- 56 西尾実 「国語教育の立場から見た生活語と文化語」 日本語文化協会編 『日本語』（引用は、前掲 全集第2巻 366ページ によった。）
- 57 前掲 『岩波講座国語教育』 28ページ
- 58 ここでは一つ注意すべきことがある。それは、地盤段階を
「話しことばそのものでなく、文字で表されてき、文字として思い出さなければ、ことばがわからなくなる。耳で聞いたものではわからない。文章として読まなければいけない。つまり、文字言語的性格をもっている。」（全集第2巻 426ページ 傍線引用者）
としている点である。
即ち、これまで西尾実は、「国語醇化の地盤と方向」[文部省 『文部時報』 1941（昭和16）年9月]にあるように、「地盤領域としての話しことばの確立を期し」「話しことばが書きことばによつて支配される傾向を脱する」ことを説いていた。
これに対してこの講演では、地盤領域を文字言語としているのである。まさしく、「説明要領」の文字言語中心主義を取り入れているのである。
戦後は、また話しことばを地盤領域として考えているから、この講演での地盤領域のとらえ方は特別で、西尾実の国語教育論の流れの中で浮き上がっている。これは、郷里長野県の信濃教育界で小学校の先生を相手に啓蒙的に「国民科国語」について説明するという講演だったからであり、切迫した時局は、「説明要領」に反する言動を許容しなかったからだと考えられる。
- 59 前掲 全集第2巻 428ページ
- 60 同上 全集第2巻 430ページ
- 61 杉哲 「西尾実国語教育論における『ことばの形態』に関する一考察」 大阪教育大学国語教育研究室 『国語教育学研究誌』第2号 1977（昭和52）年2月
- 62 前掲 全集第2巻 432ページ
- 63 西尾実 「ひとりひとりのことばをどだいから」 愛媛国語研究会 『国語研究』第26号 1957（昭和32）年11月 7～9ページ
- 64 山口喜一郎 『外国語としての我が国語教授法』 北京 1933（昭和8）年3月 411ページ [引用は『近代国語教育論大系』第10巻 光村図書 1975（昭和50）年によつ

た。以下、注65・66・67に関しても同様である。]

- 65 同上 『外国語としての我が国語教授法』 413ページ
- 66 同上 『外国語としての我が国語教授法』 411ページ
- 67 同上 『外国語としての我が国語教授法』 415～416ページ
- 68 前掲 『国語研究』第26号 8ページ

第5章 国語教育における教育課程近代化

—小倉金之助による数学教育の教育課程近代化と

西尾実による国語教育の教育課程近代化—

第5章 国語教育における教育課程近代化

小倉金之助による数学教育の教育課程近代化と西尾実による国語教育の教育課程近代化¹

第1節 研究の目的と対象

本章の研究は、西尾実国語教育論を日本教育史上に位置付ける基礎作業の一つである。昭和戦前期における西尾実国語教育論を教育課程の近代化として位置付けようとするのが、本稿の目的である。

一般に、教育の近代化は次のように定義される。

まず江藤恭二は、言う。

「人間の個性化・合理化・計量化・現実化の諸側面は、ルネッサンス以来のヒューマニズムの遺産と一七世紀以降の国民国家発生の基盤としてのナショナリズムの志向と合体して、近代<公教育>の基本的性格と指標とを産出する。

(1) 政府および公共団体が教育にたいして財政的に配慮し、教育は一部特権階級の子弟に対してのみならず、あらゆる国民の子弟に対して解放される。とくに初等段階の教育は無償・義務になり、宗教的権力から自由になる(ナショナリズム的、ヒューマニズム的性格)。

(2) 教授は、民族的母国語で行なわれ、教育内容は、次第に合理的基礎に立った科学的技術的な方向に傾斜する(リアリズム的性格)。

(3) 一斉教授方式が導入され、学年学級の編成とともに緻密な計画的学習指導を展開する(ラショナリズム的性格)。

これらの諸点以外にも、近代教育のメルクマールとなりうる内容は存在しうるであろう。しかし右の三点が重要なメルクマールであることは疑いえない。」¹

次に、麻生誠は江藤恭二の挙げる三点に賛意を示しながらも、これらの特徴の構造連関が重要だとして、以下のように近代的教育体系を特徴づけた。

「①目標達成機能においては教育機会の拡大とその均等化を、②適応機能においては国民一人当たりの教育費の増大を、③統合的機能においては単線型学校制度を、④価値パターン維持の機能においてはリアリズムと『子どもの権利』を志向しているのである。」²

さらに麻生誠は、教育体系の近代化を《教育目標／教育施設・設備／教育制度／教育課程》の四側面に分けて考えている³。

ところで、教育課程を「教育目的実現のため学校で行なう教育的働きかけの計画全体をさす。とくに文化諸領域から選択、整理した教材区分と、学習段階に応じたその配列、授業をはじめ、指導の時間配当をふくめた教育計画をさすことが多い。」⁴と、定義しておく。この定義に従って江藤恭二・麻生誠の掲げた指標から教育課程の近代化を考えると、その特徴として《リアリズム(現実主義)、ラショナリズム(合理主義)、子どもの権利への志向》の三つが挙げられる。

第2・3・4章で述べたような西尾実国語教育論の戦前の成果は、教育課程の近代化という側面からは全く研究されてこなかったのであるが、日本教育史上から見ると、西尾実国語教育論は教育課程の近代化として考察することが可能である。それは、教育課程の近代化の

問題がはっきりと解明されている数学教育の場合と比較してみると、鮮やかに浮かび上がってくる。

数学教育における教育課程の近代化は、小倉金之助（おぐら・きんのすけ／1885～1962）によって成し遂げられた。小倉金之助は、西尾実（にしお・みのる／1899～1979）とほぼ同時代の数学者である。二人とも、アカデミーの傍流を歩み（小倉金之助は東京物理学校・東京帝国大学化学科選科出身、西尾実は長野師範学校・東京帝国大学国文科選科出身）、在野の研究者として1920年代から1940年代にかけて教育課程の改造に努力した。

20世紀初頭の世界各国の数学教育改造運動に小倉金之助は影響されて、1920年代には函数観念と幾何学的直感を重視した新しい数学教育論を提唱した。今までの数学教育は、形式陶冶を重ねて難問題を強いる非実用的なものであると非難して、今後実用的応用的側面を前面に打ち出した実質陶冶的数学教育へと改造論していくべきだと主張したのであった。直ちにその主張が受け入れられはせず、1935（昭和10）年から使用された第4期国定教科書、そして戦後の数学教育に実現されていった。これが、数学教育における教育課程の近代化と呼ばれるものである。

この小倉金之助の数学教育改造論を教育課程近代化として分析する枠組みを援用して、西尾実の国語教育論を国語教育における教育課程近代化として位置付けようというのが本章の企図するところである。本章では、次のような手順で研究を進めていく。

- ① 小倉金之助による数学教育課程近代化論の概要と、その考察。
- ② 小倉金之助による数学教育課程近代化論を分析の枠組みにしての、西尾実国語教育論を国語教育における教育課程近代化論としての位置付け。
- ③ 小倉金之助による数学教育課程近代化論と、西尾実による国語教育課程近代化論との比較検討による史的 position 付け。

このように西尾実国語教育論を教育課程近代化として位置付けることは、どのような意味があるのか。それは、次の二点にある。

1. 日本教育史上における教科教育の教育課程近代化の一例が明らかになることである。

従来の日本教育史研究においては、教育の近代化を解明するに際して、《教育目標／教育施設・設備／教育制度》の研究に重点が置かれていて、《教育課程》の研究は手薄であった。国語科の場合をその一例としてここに報告することによって、教育課程の近代化の一端を明らかに出来るのではないか。

2. 国語教育の現代化を研究する土台となることである。

数学教育においては、近代化を踏まえて現代化が行われている。国語教育では、そういう意識が希薄である。史的成果を確かめて、前段階では達成しえなかった事を実現していくのが研究の在り方である。近代化の成果と問題を確かめて、国語教育の現代化を進めるべきである。本研究はこのための基礎作業となる。

第2節 小倉金之助による数学教育の教育課程近代化

第1項 明治大正期における日本の数学教育

(1) 日本の数学教育の特徴

明治から大正にかけての日本の数学教育においては、小学校では算術が、中学校では算術・代数・平面幾何（5年では代数・立体幾何・三角法）が、高等学校では代数・三角法・立体幾何・解析幾何・微積分が、教えられていた。こういった明治大正時代の数学教育の動向を決定したのは、文部大臣菊地大麓（きくち・だいろく 1855～1917 元東京帝国大学教授）と、東京帝国大学教授藤沢利喜太郎（ふじさわ・りきたろう 1861～1933）の二人であった。1900(明治33)年の小学校令施行規則の算術教則、1902(明治35)年の中学校数学科教授要目は、菊地大麓と藤沢利喜太郎の二人の数学者の思想と方法によって、決定されたものであった⁵。この明治30年代の決定は、「従来の日本の数学教育を統一して、その一般的水準を高めた上においては、はなはだ効果的なものであったと思われる。」⁶と、一応の評価はされている。ところで、この数学教育の特徴を小倉金之助は、次のように指摘している⁷。

- ① 論理的 → これを利用して推理力の陶冶錬磨を施す。
- ② 孤立主義 → 代数は代数、幾何は幾何であって、自ら別の方法がある。形式主義的。
- ③ 難問題に富む → これによって精神的鍛練を施し、入学試験に備える。
- ④ 非実用的 → 純数学的であって、われわれの生活に全然無関係である。

このような特徴を持つ数学教育は、小学校算術の方は1935(昭和10)年まで、中等学校数学の方は1931(昭和6)年まで、著しい改正が行われることもなく続いた⁸。時代や教育の変化が大きかったにもかかわらず、約30年余り菊地大麓・藤沢利喜太郎の数学教育論が数学教育界を支配したのはなぜだろうか。

大正末年から昭和20年まで文部省図書監修官を勤めた塩野直道は、その理由を三つ挙げている⁹。第一に、数学が特別なものであるかのように考えられていて、一般に余り注意を引かなかったこと。第二に、菊地大麓・藤沢利喜太郎両博士のごとき数学界の－後には両博士とも政治界の－第一人者が非常な熱意をもって方向を決定したが故に、実質においてしっかりしたものであり、また信用も絶大であったこと。第三に、数学教育は国家に統制され、国家の運営に深い関連を持つときだけ変改されたこと。

第二の点は、かなり筆を押さえた書き方だが、菊地大麓は東京帝国大学教授を経て文部大臣になった人物であり、藤沢利喜太郎は「日本数学界の独裁的権威」¹⁰と言われた人物であった。要するに、圧倒的権威に対しては、批判は出来なかった時代であった。

(2) 世界の数学教育改造運動と日本の数学教育

さて、菊地大麓・藤沢利喜太郎の数学教育論は、明治初年の数学教育を一新するのに功績があり、昭和初期まで支配的であったわけだが、彼らが外国に留学して吸収した数学教育思想は、実は外国において崩壊せんとしている旧思想だったのである¹¹。少年時代から長らく英国で教育を受けた菊地大麓らを中心とする人々は、英国風の数学を輸入した。幾何学においては、ユークリッドの系統をひくトドハンター・ウイリソン・幾何学教授改良協議会の教科書を導入し、代数学においては、形式的計算を尊重したケムブリッジ学派の数学を導入した。これらは、いわば古びた数学だったのである。ところがフランスでは、古びた数学教育にあきたらず、ルジャンドル（『初等幾何学』1784年）・クレイロー（代数の初等教科書1746年）らによって、数学教育の近代化が始められていた。

ここで、小倉金之助が分析したイギリスとフランスの数学教育の相違を挙げると、次のよ

うになる¹²。

- ① ユークリッドは幾何と算術代数とは全く無関係なものとして取り扱ったのに反し、ルジャンドルは幾何のなかに算術代数を応用している。
- ② ユークリッドは理論の厳正をもって幾何学の本分とした。ルジャンドルは幾何学的直感に訴えて事実を主とした。
- ③ ユークリッドの比例論は厳密をもって鳴っている。しかるにルジャンドルは無理数のことはすでに算術で学んだものと仮定して、アッサリと比例論をかたづけしている。
- ④ ケムブリッジ学派は形式的計算を尊重したのに対して、クレイローは函数觀念グラフの思想や代数幾何の融合が認められる。

19世紀末に菊地大麓らは、上述のような特徴を持つ旧数学教育を持ち帰ってきたのであった。ところが、20世紀になるや世界各国の数学教育界では、新たな数学教育改造論が盛んに論じられるようになった。18世紀フランス数学教育改造の動きが、本格的に欧米諸国で取り組まれるようになったのであった。

世界各国における数学教育改造運動は、近代社会生活の変遷に伴う改造論であった。これまでの非実用的な数学教育では、高度に発展していく近代工業社会に対応し切れないことが、明らかになったからであった。そこで、実用的な数学教育が、欧米諸国で提唱されたわけである。これら各国の数学教育改造運動を簡単に見ておく¹³。

まず英国では、ジョン・ペリーが「数学教授法」(1901年)を著し、実用的応用のためにユークリッドのいう論理的厳正を犠牲にすべきであることを説いた。

次にフランスでは、1902年に中等教育の改造が実施された。その改造論の趣旨は、次の二点にあった。ひとつは、数学を日常生活に関係ある、実用的なものたらしめること。もうひとつは、これまで高等数学と呼ばれていたものでも、自然科学や工業等の応用に必要な部分を、なるべく平易にして、これをも中等教育の中に加えたい、そのためには幾何学的直感と函数の觀念とを、もっと大いに採り入れなければならないこと。

第三にドイツでは、クラインが「独逸に於ける数学教育」(1907年)を著して、幾何学的直感と函数の觀念とを導入して、代数と幾何との融合を図り、数学全体としての円満なる調和を努め、その上に日常生活に必要な応用を加味すべきであることを主張した。

第四に北米合衆国では、ムーアによって改造論が唱えられた(1902~03年)。この論は、函数觀念と幾何学的直感とを交えて、数学全体を融合すると同時に実用的要素に富んでいるのが特徴であった。

このように、欧米諸国では20世紀になるやいなや、数学教育改造運動が猛然と展開された。これらの運動に共通する根本精神は、次のようなものであったと言われる。

「教材および方法を近代化し、生徒の心理をつかみ、数学全体としてできるだけ有機的統一的なものをつくり上げよう。そしていわば数学における理論と実践の統一を実行するために、数学の実用的方面における、論理的方面における、また生徒の心理的方面における「数学教育の原則」を作り上げよう、こういう精神のもとに行われたのである。」¹⁴

20世紀の数学教育は、ほぼこの精神に基づいて行われるべきことが、1908年から開催された国際数学教科調査会で確認された。日本もこの会議に出席していたにもかかわらず、小倉金之助の言葉によれば、「日本の数学教育は欧米の改造運動から、根本的には何らの影響

も受けなかった。」¹⁵というのである。そこには、先に塩野直道が挙げた三つの理由が存在していた。結局日本は、20世紀初頭の世界の数学教育改造運動に取り残されて行くことになる。

第2項 小倉金之助の数学教育改造論

初めに、小倉金之助の略歴を紹介しておきたい。

小倉金之助は、1885(明治18)年に山形県酒田港の廻漕問屋の長男として生まれている。家業を継ぐことを期待されるが、化学に興味を覚え、中学校を卒業すると家人の反対を押し切って、東京物理学校に入学する。しかし家人病気のため、学業を断念して家業を継いだ。とはいうものの、自然科学への思い断ちがたく、実験を要しない数学を家業の傍ら研究するようになった。そのうち投稿論文が認められて、1920(明治43)年25歳のときには、東京物理学校講師となり、翌1911(明治44)年26歳のときには、東北帝国大学理科大学助手に採用される。1917(大正6)32歳になると、大阪医科大学予科教授に転じた。このころ大阪府の依頼により、府下中学校の数学授業を視察したことから、数学教育に関心を示すようになったのである。そしてこの方面の研究を重ねて、1924(大正13)年39歳のときには、日本の数学教育の問題点を明らかにした『数学教育の根本問題』をイデア書院から出版するに至った。また昭和になると、数学の発達と社会の変動を関係づけた数学教育史の研究の力を注ぎ、『数学教育史』[岩波 1932(昭和7)年6月]を完成した。いっぽう科学や数学の大衆化にも努力し、戦後は民主主義科学者協会会長、日本科学史学会会長、日本数学史学会会長を勤める。1962(昭和37)年に77歳で亡くなった。

このように独学で数学を究めた小倉金之助は、「数学界の独裁的権威」から比較的自由的な立場であったことから、本質をついた鋭い批判を展開できたのだと思われる。そして彼は、世界の数学教育改造運動から取り残されようとしている日本の数学教育界の危機的状況を、権威におもねることなく明確に指摘し、日本のあるべき数学教育の姿を指し示したのであった。それが、1924(大正13)年に刊行された『数学教育の根本問題』という書物であった。

小倉金之助は、『数学教育の根本問題』の序において、「吾々の数学は、伝習的知識として之を学ぶのではなく、人として生きんが為めに学ぶのである」¹⁶と述べて、彼の言う「人間的な数学教育論」の立場を明らかにした。この立場から、次のように数学教育の本質を規定した。

「私は数学教育の本質を以て科学的精神の開發にありとした。そして範をユークリッドに求めないで、之を大自然に求むべきであることを力説した。徹底せる函数觀念と幾何学的直感とは期せずして数学を日常生活に結び付ける。之が私論の趣意である。」

(序 p-2 下線は引用者 以下同じ)

小倉金之助は、標準を中学校に置いたが、その趣意は小学校にも高等学校にも適用されるべき性質のものだと付け加えている。実際、中学校の教師よりも小学校の教師に、この『数学教育の根本問題』は、歓迎されたと言われている。ともかく、小倉金之助は小学校から高等学校までの算術数学教育の根本精神を、「科学的精神の開發」に置いたのであった。では、「科学的精神の開發」とは、いかなるものか。小倉金之助は言う。

「茲に二つ又は多くの現象あるとき、経験的事実を基礎としてその原因を穿鑿し、それ等の現象の間に因果の關係ありや否やを求め、若し關係ありとせば如何様に關係ありや、その間の法則を發見せんとする努力、精神、これが即ち科學的精神である。」

(同上書 pp173~174)

これに対して、当時算術教育を支配していた小学校令施行規則算術科教則[1900(明治33)年]には、その根本方針は次のようにある。

「算術ハ日常ノ計算ニ習熟セシメ、生活上必須ナル知識ヲ与ヘ、兼ネテ思考ヲ精密ナラシムルヲ以テ要旨トス」

さらに、中学校教授要目[1902(明治35)年]も同様であった。

「数学ハ数量ノ關係ヲ明ニシ、計算ニ習熟セシメ、兼ネテ思考ヲ精確ナラシムルヲ以テ要旨トス」

明治政府以来の算術数学教育の基本方針は、計算・実用的知識ないしは数量関係・精密な思考の三つを軸にしていたのである。この結果、公式・法則を暗記させ機械的に計算を当てはめるやり方、無用複雑な形式的計算が横行する事になってしまった。

実に小倉金之助は、このように古びた数学教育に対抗するのに、「科學的精神の開發」を唱え、数学教育の教育内容の近代化を行おうとしたのである。彼の近代化論の要点は、次の五つである¹⁷。

- 1 函数觀念の養成を重視すること。
- 2 実験室的方法、直感教育を重視すること。(図形の觀察、実測、作図、計算など)
- 3 代数と幾何を融合すること。
- 4 微積分を早期に導入すること。
- 5 実用的、応用的側面を重視すること。

このような教育内容の近代化論は、日本の数学教育にどのような影響を与えたであろうか。塩野直道は、次のように評価している。

「中等学校の数学教育改造運動が世界的に展開されて、その余波がわが国にも及んできたが、国家的に統制されていたために著しく發展する事もなく、大正の末期に文部省にはいった筆者には、ほとんどその動きが感ぜられなかった。ただ一つ印象的な記憶は、小倉金之助博士が「数学教育の根本問題」を公にし、世界的思潮に基づいて、我が国の現状を痛烈に批判し、改善の急務を力強く叫ばれていたことである。官学万能の時代に、しかも国家統制が強固で、官学系の学者が数学教育にあまり興味をもたなかった時代に、私学出身の数学者たる博士が教育に情熱を傾けられ、新しい思想的地盤に立って、固定化したわが国の教育制度を批判し、攻撃せられたことは、特に異彩を放ったものであった。この影響は中等学校よりも、むしろ国民学校に強くひびいたのではなかったかと思われる。」¹⁸

塩野直道は、藤沢利喜太郎がその基盤をつくった国定教科書第1期~3期「小学算術書」(俗称「黒表紙」)を文部省図書監修官として改定して、国定教科書第4期「小学算術」(俗称「緑表紙」)を、1929(昭和4)~1930(昭和5)年頃から準備に取り掛かり、1935(昭和10)年から実施使用できるようにした。その人の言葉だけに、説得力がある。

「小学算術」における算術教育の目的は、「教師用書凡例」によれば、「児童の数理思想を開發し日常生活を數理的に正しくするやうに指導すること」であった。 当時なお1900(明

治33)年制定の小学校令施行規則が現存していて、その上での現代的解釈として認められたものであった¹⁹。この数理思想とは、塩野直道自身の造語で、次のような意味を持たせてあるという。

「数理を愛し、数理を追及把握して喜びを感じずる心を基調とし、事象の中に数理を見出し、事象を数理的に考察し、数理的な行動をしようとする精神的態度」²⁰

こういった目的の下に、次の三つの選択基準に従って、教育内容が定められていった²¹。

- 1 生活上の必要。
- 2 数理思想の発展に役立つもの。
- 3 児童の心理技能に適応するもの。

この算術教育の改革を小倉金之助は、次のように評価していた。

「一口にいえば非常に結構であります。こういう教科書が出ればこそ、わが国の算術教育も世界的なレベルに到達できるのだと考えまして、非常な好感を持つのです。なぜかと申しますと、新算術書は児童の数理思想を開発し、日常生活を数理的に正しく指導する一かように児童の生活と数理の二つを統一する立場に立っている。この立場は、数学的にも教育的にも、正しいのであります。」²²

こうして小倉金之助の唱えていた数学教育改造論が、「小学算術」にほぼ忠実に反映されていたのであった。したがって、小倉金之助にしては過分とも思われるような賛辞を送っている。

以上のように、小倉金之助の数学教育改造運動が、昭和戦前期になって小学校算術に影響を及ぼしたことを見てきた。では、小倉金之助の数学教育改造運動は、現在の見地からはどのように評価されているだろうか。1960年に水道方式を発表して、戦後民間数学教育運動を先導した数学教育協議会（数教協）会長の遠山啓は、次のように言う。

「この黒表紙的数学教育に対する抵抗として生まれてきたのが小倉氏を理論的指導者とする近代化運動であった。……数学教育の近代化運動はペリーやクラインをうけついだものであったが、それは近代数学の数学観を教育の世界に持ちこんだものだと言えるだろう。……黒表紙の数え主義は数を実在の量から切り離すことになった。それは一方では数を子どもの感性から切り離し、抽象的構成物に転化させてしまい、数を人間に無縁なものとしてしまった。

またそれは数学を他の隣接諸科学、とくに生産活動にかかわる工学から孤立させることになった。

このような黒表紙的数学教育に反対して、感性と生産の回復を主張したのが近代化運動であったと言ってもそれほど的是はずれではあるまい。……

がんらい解析学を中心とする近代数学は19世紀末期にはより新しい数学—それを現代数学とよぶことにしよう—にとって代られつつあった。……現代数学の内包する抽象性や構成的方法に対する単純な否定は小倉の著作の至るところに散見するが、それは必然的に近代化運動の限界となった。」²³

遠山啓は、小倉金之助の近代化運動の要点は、「感性と生産の回復」にあったと見ている。これを評価する一方で、限界も指摘している。その限界は近代数学の限界でもあるのだが、抽象性と構成的方法の軽視にあると言う。遠山啓は、「感性と生産の回復」を受け継ぎつつ、この限界を克服すべく現代数学の成果を導入して、数学教育の現代化を1960年代に行ってい

くのである。

ひるがえって教育史の系譜に小倉金之助の数学教育改造論を位置付けてみれば、コメニウス (Comenius, Jan Amos 1592~1670)・ルソー (Rousseau, Jean Jacques 1712~1778)・ペスタロッチ (Pestalozzi, Johann Heinrich 1746~1827)らに始まる実学主義に基づく近代化運動の流れの上にあると言えよう。ヨーロッパでは17世紀頃まで、コトバ主義・暗誦主義・注入主義が長い伝統となっていた。しかし、ラテン語やギリシャ語の知識はあっても、社会における有能な教養人ではありえないという批判が、17世紀には統出してきた。加えて17世紀におけるケプラー・ガリレイ・ニュートン・ベーコン・デカルトらによる自然科学の目覚ましい発展は、社会生活に役立つ実学を身につけた人間を形成する教育論を要求するようになったのである。こういった時代の要請の中から、コメニウス・ルソー・ペスタロッチらの近代化運動が出てきたわけである。彼らの教育論は、子どもの感性を土台として、学習意欲や興味を高めようとするものであり、心理的原則や実用性 (例えば母国語教育、科学・技術の教育、職業教育、郷土に関するものや民族国家としてのイデオロギー的内容を含むものなど) に優位を置いたものであった。20世紀初頭のペリーを中心とする数学教育改造運動も、感性から遊離していた数学を再び感性の土台の上に作り上げようとするものであったと言われている²⁴。この運動の影響を受けた小倉金之助の数学教育改造運動も、遠山啓の指摘にもあるように、「感性と生産の回復」を核にした近代化運動であった。

このように、近代資本性社会が発展するに従って、子どもの感性・生活を重視し、近代科学の成果を教育内容として取り込みつつ、学習者の将来の実用に耐えうるようなカリキュラム構成を目指したのが、教育の近代化運動であった。小倉金之助の数学教育改造運動は、その一環として見る事が出来る。

さらに中野光は、大正自由教育運動の指導者が学習方法の次元における改革にとどまり、教育内容の改革には殆ど力を持ちえなかった中で、数学教育では小倉金之助が教育内容の改革を果たしたとして評価している。中野光は、言う。

「大正自由教育は千葉師範付小の教育やダルトン・プランとか『学習法』に代表されるような学習方法の次元における改革運動にとどまり、教育内容政策に対するインパクトはきわめて微弱であった、……むしろ教育内容においては国家権力の統制を殆ど容認してしまっていた。……」

一般的に自由教育運動の指導者が教育内容改革に対しては、ほとんど力をもちえなかった中で、数学教育の分野で小倉金之助が果たした役割は注目に値する。

小倉は1924年(大正13年)『数学教育の根本問題』を著わし、数学教育の本質は科学的精神の開発にあるとする立場から日本の数学教育の現状をすどく批判すると同時に「徹底せる函数観念と幾何学的直感」を重視する教科内容改革論を展開したのだった。²⁵

この中野光による小倉金之助の位置付けは、ほぼ妥当なものと思われる。そして海老原治善が、「自由教育=新教育といっても、大きくいて明治絶対主義教育のブルジョア的修正への指向と、より自由主義的な批判による民主主義化への可能性をもつ方向という二つの潮流があった。」²⁶としている分類に従えば、小倉金之助の数学教育近代化運動は、「より自由主義的な批判による民主主義化への可能性をもつ方向」として捉えることが可能であろう。

第3節 西尾実による国語教育の教育課程近代化

第1項 西尾実の近代国語教育史把握と国語教育の改造論

小倉金之助が、世界各国・日本の数学教育を史的に検討する中から、日本の数学教育近代化運動を展開していったように、西尾実も日本の国語教育を史的に展望することによって、国語教育の改造を試みようとした。西尾実は、読方・綴方の「問題史的展望」を明らかにして、その歴史的把握の基礎のうえに、時代を切り開く国語教育論を指し示した。これらの改造論の詳細は、本稿の第1・2・3・4章で述べた通りであるが、この章では略述するにとどめる。

まず西尾実は、読方教育の歴史を次のようにとらえている。²⁷

第1期 語学教育的教授法期（明治初年～末年）

- ・訓詁注釈主義…語句の辞書的解釈の全般を教える
- ・教育学の応用部門である各科教授法のひとつとしての国語教授法が究められた。

第2期 文学教育的教材研究期（大正初年～昭和10年頃）

- ・教授法より教材研究→国語教育の基礎学が教育学から国文学へ
- ・教材研究が国文学の方法論に導かれた。

第3期 言語教育的学習指導期（昭和11,2年～現在）

- ・語学教育、文学研究教育として児童・生徒の心理とかけ離れ、日常生活から遊離した教育に陥っていたという反省に立って、そういう意味での教科教育から生活教育へと切り換えようとした。
- ・教師の教授活動から生徒の学習中心へ

同様に、作文・綴方教育の歴史も、次の三期に分けてとらえている。

第1期 範文模倣期（明治初年～末年）

- ・「成人して社会に立つ場合に困らないように、書簡文の型をおぼえさせたり、いわゆる名文や名句を暗記させたりして、文章に綴りあわせる技術を身につけておくのが教育の任務であるとされ、……手本なしには文は書けないもの、また、たとい書けたにしたところで、そういうものは、とるにたらないものとされていたかのようである。」²⁸

第2期 自己表現期（大正初年～昭和10年頃）

- ・「自己の真実の披瀝を目指す綴方」²⁹

第3期 社会的自己発見期（昭和11,2年～現在）

- ・「社会的自己の発見による真実の追求」
- ・綴る立場が、私的から公的へ、個人的から社会的へ。³⁰

このように明治時代の国語教育は、欧米直輸入的国語教育で、語句の意味を網羅的に覚えていくいわゆるワード・メソッドや、範文模倣などの暗記主義教育が横行していたのであった。これは、数学教育史でいえば、1872(明治5)年の学制頒布から1902(明治35)年の中学校教授要目公布に至る「数学教育の建設時代」(前掲 小倉金之助「数学教育史」)にあたるうか。この時期の数学教育は、定義・定理・法則を説明して理解を与える、問題の範例を示して解き方を知らせるなど、記憶と模倣に頼る注入的な方法が支配していたといわれている³¹。

次の大正年間から昭和11、12年頃は、明治時代が語学的国語教育であったのに対して、文学的国語教育であった。つまり、読方教育においては国文学の研究方法論が教材研究方法論としてそのまま持ち込まれ、教材は文学作品が主流を占めた。綴方教育においても、自己の真実を披瀝した文学的な作文を書くことが目指されたのであった。これは数学教育史でいえば、1902(明治35)年以降1934(昭和9)年に至る、菊地大麓・藤沢利喜太郎がその地盤を築いた黒表紙の時代にあたろう。この時期の数学教育は、前に述べたように、19世紀の混乱した数学教育を統一して、その一般水準を高めるのに力があつたが、孤立主義・難問題主義・非实用主義が問題とされた。同様に文学的国語教育も、余りに文学趣味に走る傾向、国文学の研究方法をそのまま授業に持ち込むことによる児童・生徒の心理発達からの乖離、そして日常生活と切り離されている非实用性が、批判されたのである。

昭和11、12年頃からの国語教育の第3期は、西尾実自らが先導したものであった。これは、本稿の第2・3・4章で詳述した通りであるが、第2期を批判的に検討して提唱した言語活動主義という国語教育改造論であったのである。西尾実は、言語活動主義を1937(昭和12)年には次のように定義している。

「いはば文芸的表現の地盤であると共に、修身科的・公民科的・歴史的・地理科的・理科的表現の地盤であるやうな基底の領域確立の要求である。更に換言すれば、それは未だ文芸的とも哲学的とも科学的ともいへない、しかも我々が日常それによって自己を表現し、他を理解してゐる、重要な地盤領域でなくてはならないが、一体我々の言語なる観念は、言語学によつて一種の概念的規定を経たそれであるが故に、叙上の如き領域は言語と呼ぶことによつては明瞭しない。そこで私はさういふ概念的規定を経ない、具体的現実的な、地盤的言語表現を呼ぶのに、「言語活動」なる用語を仮用しようとする。今後の国語教育はこの言語活動を地盤的領域とする発展でなくてはならないと思ふ。…来るべき国語教育は…言語活動の発見と共に、文芸をその言語活動の発展として定位することではならない。」³²

ここには、国語教育を日常生活と結び付けて、实用性を高めていこうとする指向が現れている。また、児童・生徒の心理発達を考慮しようともしている。これらの背景には、次のような西尾実の国語観・国語教育観がある。すなわち、漢語中心で一般大衆から遊離した日本語を「生命の根との連絡を失わない国語」³³に改造することによって、大衆の生活に根付いた国語教育を作り上げ、国家や特定の階級から相対的自立を図ろうとする考えかたである³⁴。

西尾実はこの言語活動主義を中核概念として、昭和10年代に次の三つの国語教育改造を試みた。

第一に、日常生活に不可欠な話しことばに独話法・対話法・会話法の三種類の基本形態があることを見だし、これらを国語教育のカリキュラムに取り入れようとした(第4章参照)。

第二に、实用性・心理的原則の観点作文・綴方の領域において徹底した。すなわち、文学的創作に重点があつた作文・綴方の文種を拡大して、立案・記録・報告・手紙・日記・感想・意見などの実用的文章を取り入れようとし、綴る働きの類型発達を解明をして、子どもの綴る働きの発達に即した指導の手だてを考えた(第3章参照)。

第三に、生徒自身の学習を重視した教え込みではない読方の指導方法を考え、生活と教育の結合を図ろうとした(第2章第2節参照)。

これは数学教育史でいえば、小倉金之助が数学教育の改造をしたのにあたるであろう。小

倉金之助が、児童・生徒の感性・生活を重視し、近代数学の成果を取り込んで実用的カリキュラム作りを目指したように、西尾実の国語教育改造論も、児童・生徒の感性・生活を重視した実用的カリキュラム作りを目指したのである。こういう観点から見ると、西尾実の国語教育論も、小倉金之助による数学教育の近代化と同様、国語教育の近代化として考えることが出来よう。

第2項 西尾実の国語教育改造論の果たした役割

西尾実の国語教育改造論の提唱は、戦前において一定の具体的成果を獲得した。即ち、間接的には、1941(昭和16)年3月公布の国民学校令施行規則の制定に影響を与え(第4章参照)、直接的には、1943(昭和18)年3月公布の中学校・高等女学校・師範学校の教科教授及修練指導要目制定に際して、委員に任命されて、読方教育・作文教育・話方教育の改革をした。

西尾実の改造論によるこういった間接・直接の影響を検証するために、影響を与えた法令と、それ以前の法令とを比較してみる。

まず、小学校国語の改定を見てみよう。1900(明治33)年8月に公布された小学校令施行規則において国語科は成立し、以後この法令が1941年の国民学校令施行規則公布まで、国語科を支配した。小学校令施行規則において、国語科は読み方・書き方・綴り方の三つに分科され、尋常小学4年まではこれに話し方が加わっていた。目標は、

「国語ハ普通ノ言語、日常須知ノ文字及文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ知徳ヲ啓発スルヲ以テ要旨トス」

とされている。

また読み方・綴り方は、次のように規定されている。

「読本ノ文章ハ平易ニシテ国語ノ模範ト為リ且児童ノ心情ヲ快活純正ナラシムルモノナルヲ要シ……」

「文章ノ綴り方ハ読み方又ハ他ノ教科目ニ於テ授ケタル事項児童ノ日常見聞セル事項及処世ニ必須ナル事項ヲ記述セシメ其ノ行文ハ平易ニシテ旨趣明瞭ナランコトヲ要ス」
いっぽう話し方は、「尋常小学校ニ於テハ初ハ発音ヲ正シ」とあるに過ぎない。

これに対して、1941年の国民学校令施行規則では、国語科は修身・国史・地理と並んで国民科の一分科とされた。そして国語は、読み方・綴り方・書き方・話し方の四科から構成されていた。国民科国語の目標は、次のように非常に時局色の濃いものとなった。

「国民科国語ハ日常ノ国語ヲ習得セシメ其ノ理会カト発表力トヲ養ヒ国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養スルモノトス」

また読み方・綴り方・話し方は、次のように規定された。

「読み方ハ児童ノ生活ニ即スル言語ヨリ始メ日常ノ言語ヲ基礎トスル口語文ニ進ミ更ニ平易ナル文語文ニ及ブベク児童生活ノ表現ニ出発シテ国民生活ノ諸相ニ展開セシムルト共ニ国語ノ基準トナリ創造力ヲ養フニ足ルモノタルベシ……」

「綴り方ニ於テハ児童ノ生活ヲ中心トシテ事物現象ノ見方考へ方ニ付適正ナル指導ヲ為シ、平明ニ表現スルノ能ヲ得シムルト共ニ創造力ヲ養フベシ」

「話し方ニ於テハ児童ノ自由ナル発表ヨリ始メ次第ニ之ヲ醇正ナラシメ併セテ聴キ方

ノ練習ヲ為スベシ」

これらを比べて分かるのは、次の三点である。

第一に、教科構成では1900(明治33)年の小学校令施行規則(これをAとする)では、国語科の話シ方が読ミ方・綴り方・書キ方の三分科からなっていたのに対して、1941(昭和16)年の国民学校令施行規則(これをBとする)では、この三分科に話シ方が加えられたことである。

第二に、教科の対象が、Aでは「普通ノ言語、日常須知ノ文字及文章」とされていたのに対して、Bでは広く話しことばも含めた「日常ノ国語」とされたことである。

第三に、Aでは規範的な文化遺産の教授が目指されたのに対して、Bでは児童の生活を基底とした国民生活の諸相における日常の国語の教授が目指されたことである。Bでは、加えて心理発達も考慮されていた。例えば、読ミ方教材はA「国語ノ模範」からB「児童生活ノ表現ニ出発シテ国民生活ノ諸相ニ展開」するものへ、綴り方の指導事項はA「読ミ方又ハ他ノ教科目ニ於テ授ケタル事項児童ノ日常見聞セル事項及処世ニ必須ナル事項」からB「児童ノ生活ヲ中心」とした事項へ、話シ方の指導事項は、Aではとりたてた規定なしから、Bでは「児童ノ自由ナル発表ヨリ始メ次第第二之ヲ醇正ナラシメ」るべきことへ、と改定されていたのであった。

このように国民学校令施行規則では、児童の生活を重視し、心理発達を考慮したカリキュラムが作られた。しかし、第4章で検討したように、国民学校における「生活」概念は、天皇に絶対忠誠を誓う少国民づくり、戦争を有利に遂行するための生産力拡充に利用されたのであって、個人の自由と市民社会の充実を目指す近代化とは異質なものであった。その意味では、国民学校における児童の生活重視は、まさに天皇制国家が要求する少国民づくりのために、方便として変質させられたのである。西尾実の言語活動主義は骨抜きにされて、利用されたところがある。

次に、中等学校の改定を見てみよう。

1931(昭和6)年2月の中学校教授要目改正(これをaとする)と、1943(昭和18)年3月の中学校教科教授及修練指導要目(これをbとする。同日に出された高等女学校の要目もほぼ同一の内容と文言である。)とを比べてみたい。

まず教科の構成は、aが「国語漢文ハ国語講読・漢文講読・作文・文法及習字ヲ課スルモノトス」とされ、bは「国民科国語ハ講読、文法、作文及話方ヲ課スベシ」とされている。小学校の場合と同様に、話シ方が法令で設置されたのであった。

次に各分科をみていくと、講読は次のようになっている。

a 「国語講読ハ読方及解釈、話方・暗誦・書取ヲ課シ…」

「国語漢文ノ教授ニ際シテハ常ニ生徒ノ思想感情ヲ啓発陶冶シ之ニ由リテ高尚ナル人格ヲ成シ特ニ愛国的精神ヲ養ハント期スベシ」

b 「講読ニ於テハ読誦ヲ重ンジ反復練習ニ依リ解釈ノ根基ヲ確立スルコトニカムベシ」

「講読ニ於ケル解釈ハ読誦ニ依リテ得タル意味ノ把握ヲ中心トシテ語句・文章ノ的確ナル理會ニ導キ表現ニ即シテ国民精神ヲ涵養スルコトニ留意スベシ」

bにおける「反復練習」は、西尾実の主張した何回も読みを重ねる「素読」につながるものであろう。また「理會」・「表現ニ即シテ」というのは、垣内松三に始まる解釈学の考え

かたである。

また、作文は次のように規定されている。

- a 「作文ハ平明達意ニシテ實際ニ適スル文ヲ作ラシメ且生徒ノ作品ニ就キ添削批評ヲナスベシ」
- b 「作文ハ書簡・日記・報告・記録・説明・感想及主張等各種ノ文ヲ綴ラシメ思想・体験ノ正確自由ナル発表ニ付テ指導シ醇正ナル国語ノ表現力ヲ修練スベシ」
「作文ニ於テハ推敲ノ必要ヲ自覚セシメ且之ニ習熟セシムベシ」

bの「書簡・日記・報告・記録・説明・感想及主張」の新文種、「推敲」の強調は、西尾実の案が生かされたのである。西尾実は言う。

「昭和17年、文部省の教授要目委員の一人にせられた機会に、この綴方の偏向（文芸追隨の偏向：引用者注）を是正しようとし、文学のわくをはずした日常一般の文章として、しかも、自然科学によって見出され、国民生活の各界の合理化能率化に欠くことのできない書きものとしての、立案と記録と報告を取りあげ、それに、手紙・日記ならびに感想・意見の発表を加えて、これまでのジャーナリズム追隨の綴方・作文を、国民生活推進の綴方・作文たらしめようとして、他の委員の支持を得た。」³⁵

このように、西尾実は中等学校教授要目委員として、作文に、年来考えていた実用的新文種と、ラフカディオ・ハーン(Lafcadio Hearn)の“On Composition”の影響による推敲を導入したのであった。さらに話し方は、bでは次のように規定されている。

「話方ハ各自ノ生活ニ即シテ思想・体験ノ正確ナル発表聴取ヲ訓練シ醇正ナル国語ノ使用ニ習熟セシメ敬語ノ使用ニ慣レシムベシ」

これまで法令上では、国語科の一分科として話方が制定されたことはなかった。ここに至る経緯は、第4章で考察した通りであるが、西尾実は当時を次のように回想している。

「この委員会で果たしたもう一つの仕事は、「話し方」の時間を中学・女学校に特設し、師範学校にはそれを理論と実際に分けて特設することになったことである。しかもその「話し方」は、公衆を相手とした演説ではなく、日常の言語生活における話すこと聞くことであり、お話であると考えたところに、戦後における話すこと聞くことの教育の興隆に先駆した規定であったとしなくてはならない。……国語教育における話しことばの意義と位置は、戦前、アメリカの影響から独立に、われわれの国語教育の間に芽生え、かつ発達していたという事実はおおいがたい。」³⁶

昭和10年代までの話方の実践が、一人の児童・生徒が教室の前に立ってお話を読むか、演説をするかというものが殆どであったことは第4章で述べた。西尾実は、もっと日常の言語生活の実態に近付いた話方をカリキュラムに位置付けようとしたのである。それは、西尾実が自負したように、アメリカに影響された戦後の経験主義国語教育における話しことば教育に先行したものであった。

以上、西尾実の国語教育改造論が、国民学校期の小学校（国民学校）、中等学校に間接的直接的に影響を与えたことを検証してきた。

第4節 小倉金之助・西尾実両者の改造論の比較考察による史的位置付け

第1項 比較の観点

第2節において、小倉金之助の数学教育改造論の概要とその影響を考察した。第3節では、小倉金之助の近代化論を参考にして、西尾実の国語教育改造論を国語教育の教育課程近代化としてとらえた。この第4節では、両者の近代化論を次のような観点から比較考察して、教育史上の位置付けを試みたい。

- | | |
|-----|--------------|
| I | 両者の近代化の内実 |
| 1 | 教育内容編成の仕方 |
| 2 | 教材の選択 |
| 3 | 授業過程 |
| II | 時代とのかかわり |
| III | 史的意義と限界 |
| IV | 近代化論の継承のされかた |

第2項 両者の近代化の内実

(1) 近代化の教育内容編成の仕方

小倉金之助と西尾実が、どのように教科教育を近代化していったのか、その教育内容編成の仕方を確かめておきたい。

小倉金之助の場合は、イギリスのジョン・ベリーに始まる欧米諸国の数学教育改造運動に影響を受けて、「ギリシア的古典の世界から近代的科学技術の社会への転換を象徴する」³⁷ 数学教育近代化論を展開したのであった。それに際して、小倉金之助が導入した科学の成果は、現在言われるところの近代数学であった。遠山啓は次のような数学の歴史的発展に即して、小倉金之助の近代化運動を位置付けている。

- ① 古代よりデカルト以前まで(古代的・中世的数学)……ユークリッド幾何や算術
- ② デカルトより19世紀の後半まで(近代的数学)……微分積分学、微分方程式、関数論等を主軸とする解析学
- ③ 19世紀後半より現代まで(現代的数学)……集合論、構造と量³⁸

日本の数学教育は時代を異にしながらも、この数学史の発展に対応して展開されてきた。すなわち、明治以来1930年代まで続いた黒表紙時代は、①の古代的・中世的数学観に支配されていた。そして1920年代から小倉金之助は、黒表紙時代の数学教育改造を目指して、②の近代的数学を数学教育に導入しようとしたわけである。1960年代になって遠山啓自身は、③の現代的数学を数学教育に導入して、数学教育の現代化を図ろうとしたのである。

遠山啓による、以上の数学史と日本の数学教育の関係づけで分かるように、小倉金之助は、デカルト(Descartes, René 1596~1650)に始まり19世紀後半まで続いた近代数学を数学教育に導入することによって、数学教育の近代化を果たそうとしたのであった。すなわち小倉金之助は、近代数学から幾何学的直観・関数観念・数学諸分科の融合・実用的要素を数学教育に導入したのである。

この数学教育の近代化は、数学の近代化に比べて大幅に遅れていた。すなわち、数学界では、19世紀末から20世紀にかけては、カントール、ヒルベルトらが現代数学を作り出そうとして、それに成功しつつある時代であった。ところが数学教育界においては、日本はもちろ

ん、欧米諸国も、20世紀になってからようやく、近代化を始めたのである。

一方、西尾実の場合は、近代科学の影響を受けつつも、これらの学問をそのまま移入するのではなく、これらを日本の伝統思想や自らの経験と対決させながら、近代化を成し遂げていった。その成果は、第一に教科構成を話し言葉を土台とし文芸を頂点とするものに組み替えることによって、話しことばを国語教育の新領域として取り入れたこと、第二に読方教育、綴方教育、話方教育の領域別に体系を作り上げたことである。これらは、昭和の初期から粘り強く考察され、昭和10年代に一応のまとまりを示した。

第一の教科構成において西尾実は、話しことばを地盤領域にすえて、その発展として文芸・科学・哲学の文化語を位置付けた。この考えかたを西尾実は、「言語活動主義」と名付けた(1937年)。こういう教科構成は、第4章で論じたように、以下のごとく発想されている。まず、道元の言語観や自らの経験から見いだした「生きたことば」を、近代言語学の祖であるソシュールのいう「言語活動」の概念を借りて、「言語活動」と名付けた。そして、日本国内の話しことば教育の隆盛や、海外における日本語教育の広まりから理解が深まった話しことばと文化語との関係を、三角形の基底と頂点の関係としてとらえた。こうして西尾実は、日本の伝統的な言語観や自らの経験を近代科学を通して昇華して、教科構成を改造しようとしたのであった。

第二の領域別の体系では、まず読み方教育では、中世における能楽論・歌論、近世における俳論・国学、近代におけるハーンの創作論・モウルトンの文学形態論・夏目漱石の文学論・垣内松三の解釈学などに影響を受けながら、〈素読・解釈(主題-構想-叙述)・批評〉という読みの体系を作り上げていった。実はこの読みの体系が、教授法中心から学習指導中心へと切り替えていく際に、媒介項の役割を果たしたと言える。つまり、教師が読み取った中身をいかにうまく生徒に伝えるかということに腐心したのが、かつての教授法中心の時代であった。教師の腕次第で授業の成否が左右されていたのである。それが、教師も生徒も共通の読みの方法体系で教材に取り組む中で、生徒自身が自らの力で読むことが可能になったのである。この方法体系にしたがって読めば、一定の成果が得られることになった。読みの方法体系が、学習指導を可能にしたと言える。

次に綴り方作文教育では、ハーンの創作論やモウルトンの文学形態論、読みの体系を土台としながら、児童の綴方の実態調査をもとにして、綴方教育の体系を考え出した。

そして話しことば教育では、先に述べたように、中世的言語観や自らの経験による「生きたことば」の重要性を近代言語学によって表現し、外国人に対する日本語教育の実態(特に山口喜一郎の日本語教育論)を参考にして、話しことば教育の体系を築いていった。

このように、小倉金之助と西尾実の近代化における内容編成の仕方を比べると、小倉金之助は近代数学という科学の成果をほぼそのまま教育内容として取り入れているのに対して、西尾実は、近代科学の成果のみならず中世以来の科学の成果を、生活の立場に即して組み替えて取り入れている。したがって、科学の成果を教育内容に組み替えるときの組み替えの度合いは、小倉金之助より西尾実の方が大きい。そこに西尾実の苦心と時代的意義があった。

というのも、西尾実が教育課程を近代化していく際に、そのまま導入して国語教育の役に立つ近代科学の成果は無かったからである。西尾実は言葉の生活の科学を自らの力で作っていかなければならなかった。その意味では西尾実の場合は、教育内容においては、完全な近代化とは言えない。近代科学の成果をそのまま導入したのではないからである。数学教育と

同じレベルで教育内容の近代化とは言えない。

(2) 教材の選択

次に、小倉金之助と西尾実が、どのような教材を選択したかを見ていきたい。

小倉金之助は、1924(大正13)年3月刊行の『数学教育の根本問題』で、中等学校以上の学校で導入せられるべき新教材は、次の三つだと述べている。

- 1 グラフによる統計
- 2 射影幾何
- 3 微積分³⁹

そして中学校数学教授要目私案を作成して、以下のようにまとめている。

- 一、 再び言ふ、実測と幾何学的直感とグラフとは数値計算と共に、如何なる教材に対しても、相伴ふ様に努めねばならぬ。
- 二、 絶えず日常生活、統計、自然科学等から、数学を学ばねばならぬ。
- 三、 時々適宜の場合に於て、数学史の一端、偉大なる数学者の伝記等を語るは、好ましい事である。⁴⁰

また小倉金之助は、1924(大正13)年12月の青山師範学校における講演で、小学校の数学教育教材について、私見を述べた。

小倉金之助は、同時代の教科書を「法則を初めから与えてあるのであって、生徒をして自ら法則を発見させようとしぬ。……それはただ計算の練習となるばかりであって、科学的精神を開発すべき根底において、欠けているといわねばなりません。」⁴¹と批判して、次のような持論を展開する。

「函数観念を養成するには、まず生徒自らたくさん具体的実例を集めて、自らそれを検査し、それらの間にどのような関係があるかを研究する。そうして個々の事柄から、一般法則に達するように努めねばなりません。しかも……多くの量の間にある函数関係を見出すような、習慣をつけなければならないのです。なぜかと申しますと、かような習慣は決してただ数学の理論を理解するために必要なのみではありません。それは……実生活上の諸問題を、最も良く処理するものであるからです。……それですから教材としては、児童の生活、人間社会の生活において、最も多く起こりやすいものを選択すべきこと、言をまたないと存じます。」⁴²

そして、朝日年鑑・毎日年鑑・国民年鑑などから教材を求めたら、「生きたずいぶん面白い問題」⁴³がたくさん得られるだろうと提言している。

このように小倉金之助は、数学教育の近代化の中心である函数観念の教材を、実生活において起こりやすいものから選ぶことを主張したのであった。

一方西尾実は、自らの国語教育理念に基づいた国語教科書「中学校国語漢文科用 国語」全10巻を1934(昭和9)年に、岩波書店から刊行した。この教科書と指導書の分析の詳細は、第2章第2節に譲るが、教材選択の要点を挙げれば次のようになる。

- 1 言語活動と求道精神を教育内容の中軸として、教材が選ばれていた。例えば、前者の教材は、「生きた言葉」(巻1)・「ツェッペリン伯号を迎えて」(巻5)・「念仏と愛語」(巻9)であり、後者は、「道を知れる者」(巻5)・「日本の魔法鏡」(巻5)・「只今の一念」(巻9)・「愚禿親鸞」(巻10)・「生涯稽古」(巻10)である。こ

の言語活動主義は、生活に根差した言葉の回復を目指していた。また求道精神は、生涯、道を求めて止まない生き方を示す思想であった。これらを教訓的に教え込むのではなく、具体的事例や先人の言動を通して、生徒自らの言語観や生きかたとして、考えるように方向づけていったのである。

2 リベラルな教材が選ばれていた。1930年代は、大日本帝国のファシズムが急速に台頭する時期であった。したがってこの時期は、大正期から昭和初期にかけての文芸主義的国語教科書が、皇国民育成国語教科書に変質させられていった時期であった。こういった大変な時代状況の中で、西尾実は1に挙げたような教材を中心にしていた。「皇国の万国に優る所以」（金子彦二郎編『昭代女子国文』全10巻・1937年）のようなファシズム教材は避けて、夏目漱石・島崎藤村・小泉八雲らの作品を取り上げていったのである。

3 読書・作文の学習方法を教える教材が選ばれていた。小泉八雲（ラフカディオ・ハーン）の「読書に就いて」（巻9）・「制作の方法」（巻10）が五年生教材に据えられ、中学校卒業生の読書・作文生活の生涯の指針となることが企図されていた。

このように西尾実の選択した教材は、言葉と人間の結び付きの問題や、人生いかに生きるべきかの問題を考えていくこと、しかもそれは、生涯かけての読み書きを通して持続していくことを具体化したものであった。

西尾実の場合も小倉金之助の場合と同様に、教育が生活ないしは人生に即したものであるべく、教材を選択したのだと言えよう。

（3） 授業過程

小倉金之助は、科学的精神の開発を数学教育の目標とし、函数の観念を教育内容の中心にすえた。授業過程もそれに即して、「生徒をして自ら発見せしめ」⁴⁴ることを重視した。小倉金之助は、1925(大正13)年に次のように述べた。

「要するに私は、児童教育においては完成された数学の形式に従うべきではなく、科学を、数学を創造することを自ら学ぶべきであることを、主張するのであります。かように考えてみますならば、科学的精神の開発ということは、人間文化を作り上げ、人間生活に本質的に必要なものであり、しかもそれは完成されたものを教えるのではなしに、自ら法則を発見し、自ら科学を創造する。—こういう精神であります。」⁴⁵

小倉金之助は、数学教育の中心を函数の観念だとして、さらに言う。

「函数観念を養成するには、まず生徒自らたくさんの具体的事例を集めて、自らそれを検査し、それらの間にどのような関係があるかを研究する。そうして個々の事柄から、一般法則に達するように努めねばなりません。」⁴⁶

このように小倉金之助は、「教化」から「学習」への転換を図ろうとしていたのであった。もちろん、こういう転換の裏には、大正自由教育という一時代を築いた教育思潮、運動があったことは確かである。大正自由教育期を代表する教育者の一人である玉川学園園長の小原国芳は、言う。

「私が、日本一流の学者に教育論をとって、まず第一に、小倉先生に「数学教育の根本問題」をお願いしましたら、「数学には自信があるが、教育学は素人です。……教育学をウント勉強してから書いて上げます。さて、その世界で有数な教育学の本を数冊、

教えて下さい。……」……できたのが実に、玉川版の『数学教育の根本問題』です。……アメリカから、日本の新教育に関する名著を十冊をと、帝国教育会に要求された時に、イの一番に選ばれました。……私の驚いたことは、参考書の中に私の『自由教育論』を特に力になったと推奨して下さったことです。」⁴⁷

また小倉金之助は、次のように回想している。

「これよりさき、私は成城学園の小原国芳さんから、数学教育論の著述を依頼されたのですが、私は小原さんの『自由教育論』に共鳴したばかりでなく、何よりもまず、この成城学園こそ沢柳政太郎先生を中心とした、新しい教育の研究学校なのであります。そこで私は沢柳先生に御恩返しのつもりで『数学教育の根本問題』という本を書き、小原さんのところから発行してもらいました。」⁴⁸

小倉金之助は、東北大学の沢柳政太郎総長の招きに応じて、1911(明治44)年から六年間を東北大学数学教室で過ごした。この間、沢柳政太郎に多くの影響を受けたことが、自伝にうかがえる。後に沢柳政太郎は、成城学園を起こして理想に燃えた新教育を実践していくのである。この沢柳政太郎への「御恩返しのつもりで」、「数学教育の根本問題」を書いたという。こういう経緯を経て、『数学教育の根本問題』は、イデア書院の「教育問題叢書第6巻」として1924(大正13)年3月に刊行されたのである。ともあれ小倉金之助が、大正自由教育思想にかなり共鳴していたという事実が重要である。

大正自由教育運動は、従来の画一的・機械的詰め込み主義教育や教師中心の教育を排し、子どもの個性、自発性、創造性を尊重した教育、そのための教育改造を目指していた。

一方小倉金之助は、近代数学の一つの特色である実用性・日常性を数学教育に取り入れようとしていた。それを実現するために、児童・生徒自身が、具体的実例からそれらの間にあるような関係があるのかを調べることを重視したことは、先に述べた通りである。つまり、近代数学を数学教育に導入するために考えた指導の方法が、結果として大正自由教育の理念と合致していたといえるのではないか。そして沢柳政太郎や小原国芳の考え方に共鳴し、さらに自らの数学教育論を強化していくのに役立てたのではないかと考えられるのである。

これに対して西尾実は、明治期以来の国語教育の方法研究を問題史的に展望して、1939(昭和14)年執筆の論考で、次の三期に分けている。

「第一期は、明治二十年代に始まってその末年に及んだ教授法研究時代で、これは教育学を基礎学とし、その応用部門たる各科教授法の一として考究された時代であつたといつてよい。

第二期は明治末年から大正年間を経、昭和十年頃に及んだ教材研究時代で、これは国文学、わけてもその方法理論を基礎学とし、……教材の方法的理論的研究が旺盛を極めた時期であつた。……

第三期は近年台頭し来つた指導研究の時代で、それは教室に於ける学習指導の実際に関する研究である……いはば下からの指導を樹立しようとする立場であつて、これまた、上からの指導に対する否定的発展として跡づけられるべき関係に立つものである。」⁴⁹

西尾実はこのような問題史的展望に基づいて、自らの国語教育の方法的立場を学習指導に置いたのである。詳しいことは、第2章第2節に譲るが、1940(昭和15)年に行われた工業系中等学校における「徒然草」の国語講読の研究授業の批評会で、西尾実は次のように言う。

「先生が生徒に叩き込みたいと思ふものを持つていらつしやつたといふことは感じます

が、その分からせる方法は少しも具体化していなる憾みがあった。やはり生徒に発見させなければ駄目だと思ふ。……先生は古典の世界といふものを非常に楽しんで、その高さを子供に分からせようとなさつたことは非常に敬服致しますが、一面にそれと子供の生活とをもつと具体的に關係づけて、将来工業をやる青年に一体ああいふ美的態度、ああいふ古典主義といふものがいかに位置づけられるべきであるかといふことをはつきりさせてやる必要がある。」⁵⁰

このように西尾実は、生徒自身が発見しつつ学習していくよう仕向けること、そしてその際には、出来るだけ生徒の生活と結び付けていくことを学習指導の要点と考えたのであった。この考えかたは、一面大正自由教育思想に通じるところがあるが、西尾実は自らの論と大正自由教育思想との違いを世阿弥の能芸教育論を論じながら、次のように言う。

「その本真をのびのびと発達させんがために、また、その素質を癖づけ損わないために、この時期（少年期を指す；引用者注）には、外からの教導・鍛練を加えることなく、ただ稽古を楽しませつつ、静かに、自然に、その生^ヲ長を待とうとしたのであった。……この出発点における自然性の尊重については、著しく、今日の自由教育に類したところがあるように見えるけれども、全体として見れば、この両者間には非常な相異がある。即ち、今日の自由教育においては、この時々刻々に変化すべき生理的、心理的自然性を、永遠かつ絶対なものとして価値づけようとしているのに対して、世阿弥は、それを時と共に亡^スぶべきものと認め、ただ徹底した稽古によってのみ、この失わるべき自然性の中から不滅のあるものを打ち出すことができるとした。」⁵¹

西尾実は日本の伝統的な芸道教育論を分析して、少年期においては自由主義・鍛練主義を、相互補完的に作用させて初めて個性が伸長するするものとしてとらえていたのである。個性を伸ばすために、単に自由を尊重せよとだけ言うのではなく、自ら求めて鍛練を重ねることによってのみ、それが達成されるというところが、欧米伝来の自由教育思想とは異なっていた。これと同様に伝統的禅思想をもとに独自の個性伸長論を展開したのが、第1章で触れたが、かつて西尾実が大正15年4月から昭和4年3月まで勤めた成蹊学園の園長中村春二である。中村春二は言う。

「教授法といふやうな方法の問題が重要視されるのも、広く浅くといふ目のつけどころからで、内へ深くといふ目あてからは方法は問題となりません。内へ深くといふ点から推せば意気が問題です、精神力が問題とならねばなりません。」⁵²

「自力教育の出来る力の基を授けてやること、自から自己を教育することの出来るやうに眼を開いてやるのが、学校教育の主眼とすべき所で若し学校教育にして此の力を与えてやるが出来ず、此の眼を開いてやるが出来なかつたら、其の学校教育は全然失敗に終つたものと云わなければならぬ。」⁵³

中村春二は、僧堂教育に基づく自我自力の教育を説いたのである。成蹊学園は、大正期における新学校として成城学園などと並び称されるが、東洋的自由教育論を原理とした点で他の学校と区別される。成城学園など多くの新学校は、西洋的自由教育論を教育原理としていた。その点では、成蹊学園は独自の存在であった。西尾実の個性伸長論は、この成蹊学園園長中村春二の主張とほぼ同質のものだったのである。

このように小倉金之助と西尾実の教授・学習過程に対する考えかたは、子どもの個性を尊重して自由教育を施し、生活と結び付けていこうとする点で、外面的には類似していた。し

かし、両者の間には西洋的発想と東洋的発想の違いがあった。すなわち、小倉金之助は、欧米の近代数学と新教育思想から導かれた自由教育論であったのに対して、西尾実とは伝統的東洋思想である禅思想や、芸道教育論から導かれた自由教育論であったと言える。

第3項 時代とのかかわり

小倉金之助、西尾実が自らの教科教育論を構築していった時代は、大正デモクラシーから満州事変・日中戦争のファシズムへと状況が激変した時代であった。1931(昭和6)年9月の満州事変勃発以来、1932(昭和7)年8月には国民精神文化研究所設置、1933(昭和8)年2月長野県における「赤化」教員検挙事件、同年4月京大滝川事件、1935(昭和10)年2月美濃部達吉の天皇機関説事件など、政治情勢はファシズムの道をまっしぐらに進んでいった。1937(昭和12)年4月9日には、文部省は「国体の本義」を出して、思想の国家統制をはかろうとした。「国体の本義」には、次のようにある。

「我が国の教育は、明治天皇が『教育ニ関スル勅語』に訓へ給うた如く、一に我が国体に則とり、肇国の御精神を奉体して皇運を扶翼するをその精神とする。従つて個人主義教育学の唱へる自我の実現、人格の完成といふが如き、単なる個人の発展完成のみを目的とするものとは、全くその本質を異にする。即ち国家を離れた単なる個人的心意・性能の開発ではなく、我が国の道を体現するところの国民の育成である。」⁵⁴

こういった教学体制の中、科学の分野でも、国語国文学の分野でも、「皇運を扶翼する」研究が強調される。生理学者であり、時の文部大臣である橋田邦彦は、1940(昭和15)年に科学精神を「科学する心」と言い換えて、次のように言う。

「若し吾々が道として、徳として、又行としての科学を築き上げるために世界各国のものを取込めば取込む程、それが吾々のものとなり皇基を振起する所以になることは信じて疑はないところであります。現今吾々に必要なことはこの聖旨を奉戴して世界的日本として日本的に世界を把むことであると思ひます。これが即ち科学する心の真髓であります。」⁵⁵

また1937(昭和12)年11月3日には、木戸幸一文部大臣は、日本諸学振興委員会第1回国語国文学会で次のような挨拶をしている。

「近時、国体に関する根本的自覚が喚起せられ、日本精神が高調せられますと共に、我が国民性・国民精神に関する研究が盛んになつて参りましたことは、まことに欣ぶべき現象であります。而して之が研究闡明は、国語国文学の振興に俟つところ極めて大なるものがあると信ずるのであります。……而して国語国文学の刷新振興が一に国体に基づくものでありますことは申すまでもないのであります……」⁵⁶

すべての教学体制が、国体・日本精神の本義に基づくべきだとされていったのである。こういう時代状況の中で、小倉金之助・西尾実の二人はどのような姿勢を取ったのであろうか。まず、小倉金之助の場合である。小倉金之助は、当時を回想して次のように言う。

「満州事変以来、ファシズムの徴候が、日本にもだんだん色濃くなって来ました。この年(1935年=昭和10年;引用者注)に入りますと、……いわゆる『国体明徴』とか、『知識偏重論』の名の下に、今にも科学への圧迫の時代が来る そういうように私には思われたのです。私に出来るだけのことは、しなければならぬと考えました。それで、岩波

講座の「数学教育」の中で、数学教育とファシズムとの関係を、イタリアとドイツの場合について、具体的に説いたのであります。」⁵⁷

小倉金之助は、上記「数学教育」（『岩波講座・数学』1935年8月）以外でも、ファシズム批判を繰り返している。1936（昭和11）年10月の長野県中等教育学会主催講演会でも「現代における数学教育の動向」と題して、同趣旨の批判を行っている。

「（イタリアでは；引用者注）厳密な数学を全く抽象的に教える。それで結局ペリーやクラインの数学教育の改造が、全く顧みられなくなったところか、かえって反動化してしまつたのであります。……ファシズムは人民のため国民大衆のためのものでないことは明らかである。こういう数学教育の方針がぴったり合うのは、社会のいかなる階級にとつてであるか、われわれは十分に深く考えてみなければなりません。……

（ドイツでは；引用者注）いわゆるドイツ精神、ドイツ魂、国粹ということが、非常にやかましくいわれるようになった。……軍備のためということ、国民全般の数学教育においてあまりに強調することは、ナチス政治の非常な欠陥ではないかと思うのであります。… 最近になりましてファシズムの傾向が、日本にも現れて参りました。メートル法の問題、『知識偏重論』の宣伝などがそれであります。

われわれの立場としては、今の中に、数学教育の正しい基礎をきずいておく必要があると思ひます。……

今日、小学校算術の目的は、文部省の示すように、生活を数理的に指導し、数理思想を開発するにあると規定されております。中等学校の数学も、究極においては、このほかに目的はないと思う。生活の指導と数理思想とを結び付ける、生活と数理思想とを統一する。—これよりほかに改造の途はありません。なぜなら数学それ自身が、元来かようなものであるからです。」⁵⁸

このように小倉金之助は、ファシズムに反対して、近代数学における数理思想を生活と結び付けていく国民大衆のための数学教育を主張したのであった。ここには、国民大衆の立場に立つ明確な階級的視点が貫かれている。とは言え、小倉金之助が当時の小学校算術を近代化として評価し、さらにその教科書である「緑表紙」を激賞したことについては、遠山啓は次のように批判している。

「緑表紙の教科書が、ファシズムへの傾向をかなり露骨にあらわし、歴然たるファシズムの教科書である水色表紙の教科書に、いとも滑らかにつながっていった、という事実は見落としていた。そこに小倉氏の限界があった。」⁵⁹

一方西尾実は、1937（昭和12）年3月に、次のように述べている。

「内容主義としての国家的・民族的イデオロギーは、国語教育を外部から規定する条件であった。随つて国語教育を国語教育たらしめようとする前に、外部的イデオロギーによつて規制しようとすることであるから、結局は国語教育の自然的発展を歪ませる外はない。然るに、国語そのもの、日本文芸そのものの根本規定としての日本的なるものの発見は、国語教育を国語教育たらしめ、国語教育に於ける文芸主義を文芸主義たらしめることに於て達せられる国家的・民族的なるものの自覚であつて、外部的規制や公式的適用とは異なる機構に立つものである。」⁶⁰

西尾実のこの文言は、小倉金之助とは少し違つて、真向からファシズムに挑むものではない。むしろ、「日本的なるものの発見」という言葉に、時局的なものを見いだせる。しか

し西尾実の真意は、国語教育の自立性の確保にあり、国家的民族的イデオロギーの「外部的規制や公式的適用」を避けようとしたのであった。とは言え、西尾実自身1942（昭和17）年には文部省の中学校教授要目委員になって、持論を生かした改定をしたことは前に述べた通りである。ここに、小倉金之助と同様な「限界」が認められる。

第4項 史的意義と限界

小倉金之助・西尾実両者の近代化論の史的意義と限界を考察してみたい。

前節で検討したように、両者の運動は、コメニウス・ルソー・ペスタロッチ以来の近代化運動の流れの中にある。小倉金之助・西尾実自身がそのような流れを意識した、しないに関わらず、歴史的には17世紀以来の近代化運動の到達点であったと見る事が出来よう。そういう観点から見ると、小倉金之助は数学教育、西尾実は国語教育という違いはあれ、1920年代から1930年代にかけて両者ともに、子どもの感性・生活を重視し、近代科学の成果を取り入れた実用的カリキュラムを作ろうとしていたことでは、共通している。それはまた、先に述べたように、一般的に大正自由教育の指導者が教育内容改革に対しては殆ど力を持ちえなかった中で、教育内容の改革として特筆されるべき成果であった。

このような成果はしたがって、天皇制国家の教育政策に反するものになる可能性を秘めていた。すなわち、明治教学体制を確立した森有礼以来、科学（学問）と教育は分離されていた。大学を始めとする高等教育においては、天皇制を批判すること等の学問の自由が、限定付きではあるが認められていた。ところが中等教育、そして特に初等教育では、科学的真実がねじまげられて教えられていた。例えば、歴史学的にはその真実性が否定されている神話を教え込んだりしたのである。このような時代にあっては、教育内容の科学性を高めようとする小倉金之助や西尾実の試みは、天皇制国家の教育政策の土台を揺るがしかねないものであった。

とはいえ、帝国主義段階における国家の教育要求は、1931（昭和6年）以降の15年戦争を有利に進めるために、絶対主義的な教育内容や教育方法を修正していこうとする方向に向かいつつあった。小倉金之助・西尾実の教科改造論は、この方向に合致していた。1940年代の国民学校期になって、総力戦体制のもと、科学技術の振興・生活と教育の結合・実用的カリキュラムが要請されると、小倉金之助の数学教育改造論・西尾実の国語教育改造論は、取り込まれていったのである。すなわち小倉金之助や西尾実の改造論を取り込む恰好で、国民学校の理数科算数や国民科国語が発足したのであった。結局、国民学校においては天皇制イデオロギーを徹底的に注入すると共に、戦争を有利に進めるために、総ての兵士が近代兵器を扱え、工業生産が質量とも飛躍的に向上するだけの教育水準まで高めようとして、科学の生活化を推進し、実用的カリキュラムを実施したわけである。そこには、教育目的における極端な反動化、非合理化とともに、教育内容や教育方法における近代化、合理化が混在するという矛盾があった。

前に述べたように、小倉金之助はファシズムに反対し、西尾実は国語教育の相対的自立性を確保することを願っていた。にもかかわらず、戦時態勢下の日本ファシズムの有無を言わせぬ圧倒的な力の下で、彼らの近代化論は国民学校案に取り込まれ、あるいは彼ら自身が国民学校案に加担していったのである。それは、小倉金之助や西尾実の側に、「生活と教育の

結合」といった際の「生活」や「実用」を科学的に分析する視点が、まだまだ十分ではなかったからだと言えよう。つまり、教育を生活に役立つよう、そして実用的に組織するというとき、その生活がどのようなものであるのか、誰のための生活か、何のための実用なのかという観点が不十分だったのである。

第5項 近代化論の継承のされかた

まず数学教育の場合を考えてみよう。小倉金之助の近代化運動は、遠山啓を中心とする数学教育協議会（数教協）の近代化運動に引き継がれた。この継承に際して、遠山啓らは近代化運動の限界を認めた上で、近代化を進めようとしたのである。遠山啓は言う。

「それ（小倉金之助の近代化運動：引用者注）は黒表紙によって代表される古代・中世的な数学教育（もちろんそのなかには新しいものが存在することを否定するものではないが）を近代化する上では、プラスの役割を演じた。しかし、近代をのりこえる近代化が要求される時代になると、それは発展をさまたげるマイナスの条件に転化した。……

近代化は近代化の否定ではなく、その成果を吸収し、それを越えて進んでいくことである。……それどころか、われわれは近代化運動が遂行すべきでであったが、やり残した課題を拾い上げ、それを補填することさえやっていかねばならない。

たとえば量の指導体系がそのようなものであった。……近代化のなかで量の指導体系は近代化がやるべくして怠っていたことを、現代の立場から補填したものということができる。」⁹¹

このようにして、数学の歴史的発展に応じて、数学教育もその成果を導入してきた。特に、数学教育の近代化は、近代化のやり残したものを「補填する」という形で、量の指導体系を構築しようとしているのである。

一方、国語教育の場合はどうであろうか。

戦後の国語教育界は、西尾実の近代化をさらに深化する方向に進んだ。例えば、石井庄司や倉沢栄吉らは、その代表的な推進者である。彼らは、西尾実の言語生活主義の理念を生かしながら、学習指導要領の作成に携わり、経験主義国語教育を広めていった。

その一方で、民間教育研究団体は、経験主義国語教育による学力低下を批判して、系統的な国語教育をうち立てようとした。例えば、教育科学研究会国語部会（教科研）による文字・発音・語彙・文法・漢字などの教科書「にっぽんご」シリーズの刊行（1964～1977年）、児童言語研究会（児言研）による文字・語句・文法指導の体系（1956～1980年）、文芸教育研究協議会（文芸研）による認識と表現の系統指導（1983年）などがある。また、森岡健二は西洋で長い伝統を持つコンポジション理論を導入して、「文章構成法－文章の診断と治療－」（至文堂 1963年）を著した。これらは、現代諸科学の成果を導入して、国語教育で教えるべき教育内容（科学的事実・概念・法則）を明らかにし、それに基づいた教材、指導方法を開発したのであった。そういう意味で、これらは国語教育の近代化の試みであると言えよう。が、現代科学の成果を生かすという点では、まだ十分な近代化とは言えない。

これら国語教育の近代化は、数学教育の場合のように、近代化のやり残したものを補填するという形では進まなかった。西尾実の国語教育論を吸収克服して、言語生活主義を進めたのではなかったのである。むしろ言語生活主義を批判して、教育内容の科学的系統性を強調

したのである。

それは、近代化のときはプラスの方向に働いた西尾実の教育内容の作り出し方が、現代化においてはマイナス方向に働くようになったからであった。すなわち西尾実が、中世・近代学問の成果を組み替えて教育内容を作り出すとき、子どもの生活や感性、実用性を余りに重視していた。そのために、科学の系統性を十分に考慮できなかった。それが最も顕著なのは、文字・発音・文法など言語の領域である。したがって、教科研・児童研などが言語領域における経験主義国語教育の不備を批判して、科学的系統的な言語のカリキュラムを作ったのは、当然の結果であったと言わなければならない。

とはいえ、西尾実が成し遂げようとした近代化には、国語教育の現代化を実現していくにあたって、吸収すべき成果がある。

ひとつは、生活と教育の結合を強調したことである。西尾実は読方において、教材と学習者の生活とを結び付けることを説いた。このことは、現在なされている記号論を導入した読者論的文学教育論の研究において、重視されるべきであるし、重視されつつあることである。これは、先に挙げた麻生誠の言葉に従えば、《子どもの権利への志向》と言ってよかろう。

いまひとつは、実用的観点の重視である。西尾実は作文においては、立案・記録・報告などの実用的文種を取り入れた。また、話しことばを重視した。これらの実用性重視は、今後の社会で一層重要になってくる。この《リアリズム》の原則を重んじたい。

以上のような西尾実の近代化運動の成果を吸収しながら、それを乗り越える国語教育の現代化を模索していきたい。

< 注 >

- 1 江藤恭二「序章」・仲新監修『日本近代教育史』 講談社 1974(昭和49)年 p-11
- 2 麻生誠「近代化と教育」(『教育学大全集』3) 第一法規 1982(昭和57)年11月 p-12
- 3 注2に同じ、p-15
- 4 五十嵐頭他編『岩波 教育小辞典』 岩波書店 1982(昭和57)年2月 p-60
- 5 小倉金之助・鍋島信太郎『現代数学教育史』 大日本図書 1957(昭和32)年9月 p-98
- 6 注5に同じ
- 7 小倉金之助『数学教育の根本問題』 イデア書院 1928(大正13)年3月 pp6~11
- 8 塩野直道『数学教育論』 河出書房 1947(昭和22)年、復刻啓林館 1970(昭和45)年5月 p-25
- 9 注8に同じ、pp25~26
- 10 小倉金之助『数学教育史』 岩波書店 1932(昭和7)年6月 p-345
- 11 注8に同じ、p-26
- 12 注7に同じ、pp20~26
- 13 注7に同じ、pp33~59
- 14 注5に同じ、p-113
- 15 注7に同じ、p-70

- 16 注7に同じ、序 p-3
- 17 注7に同じ、pp176~247
- 18 注8に同じ、p-36
- 19 注8に同じ、pp40~41
- 20 注8に同じ、p-43
- 21 注8に同じ、p-44
- 22 小倉金之助「『小学算術』に対する所感」・『教育女性』 全国小学校連合女教員会 1939(昭和14)年1月・2月号、及び『算術教育』 モナス 1939年2月号。引用は『小倉金之助著作集』第5巻 頸草書房 1974(昭和49)年12月 pp245~246
- 23 遠山啓「数学教育近代化運動の理論的指導者」・『小倉金之助著作集』第5巻 pp336~338
- 24 柴田義松「教授の技術-教授学入門」 明治図書 1977(昭和52)年9月 p-206
- 25 中野光「大正自由教育の研究」 黎明書房 1968(昭和43)年12月 pp271~276
- 26 海老原治善「日本資本主義社会の発展と教育運動」・『講座 教育』I 青木書店 1960(昭和35)年6月
- 27 西尾実「国語教育学の構想」 筑摩書房 1951(昭和26)年1月 pp9~30を要約した。
- 28 西尾実「書くことの教育」 習文社 1952(昭和27)年5月 p-25
- 29 注28に同じ、p-26
- 30 注28に同じ、pp38~40
- 31 注8に同じ、p-16
- 32 西尾実「文芸主義と言語活動主義」・『岩波講座国語教育』 1937(昭和12)年3月 pp23~28、下線引用者
- 33 西尾実「国語国文の教育」 古今書院 1929(昭和4)年11月 p-203
- 34 注32に同じ、p-12
- 35 注28に同じ、p-42
- 36 西尾実「巢を立てて」(4)・『実践国語教育』 穂波出版 1966(昭和41)年3月 pp66~67
- 37 注5に同じ、まえがき
- 38 遠山啓「教師のための数学入門(関数・図形編)」 国土社 1965(昭和40)年1月 p p34~36をまとめた。
- 39 注7に同じ、pp204~207
- 40 注7に同じ、p-229
- 41 小倉金之助「数学教育改造の基調」・『算術教育』 モナス 1925(大正14)年9月15日発行臨時号、 引用は『小倉金之助著作集』第4巻 1974(昭和49)年9月 p 243
- 42 注41に同じ、p-244
- 43 注41に同じ、p-248
- 44 注7に同じ、p-93
- 45 注41に同じ、p-238
- 46 注41に同じ、p-244
- 47 小原国芳「小倉金之助先生」・『小倉金之助著作集』第4巻 付録月報 p 2

- 48 小倉金之助「日本教育の遺産」・『講座 学校教育』第2巻 明治図書 1958(昭和33)年 pp386~387
- 49 西尾実「指導研究の位置」 1939(昭和14)年10月15日稿・『国語教室の問題』 古今書院 1940(昭和15)年1月 pp71~72
- 50 「国語講読の実地と研究」・国語教育学会『国語教育誌』第3巻第7号 1940(昭和15)年7月 pp25~26
- 51 西尾実「世阿弥の芸道教育論」・『国文教育』 不老閣 1928(昭和3)年2・3・4・6月号、引用は『西尾実国語教育全集』第9巻 p-284
- 52 中村春二「内へ深く」・『斯の道の為に』 成蹊学園出版部 1923(大正12)年2月 p-420
- 53 中村春二「導く人の為に」 1919(大正8)年1月・小林一郎編『中村春二選集』 中村秋一発行 1926(大正15)年3月 p-504
- 54 文部省編『国体の本義』 内閣印刷局発行 1937(昭和12)年5月 p-121
- 55 橋田邦彦「科学する心」・文部省教学局編『教学叢書』第9輯 1940(昭和15)年11月 p-328
- 56 木戸幸一「学会挨拶」・文部省教学局編『日本諸学研究報告 第三編(国語国文学)』 内閣印刷局発行 1939(昭和14)年9月 pp1~3
- 57 小倉金之助「数学者の回想」・『評論』 河出書房 1949(昭和24)年10・11・12月号、引用は『小倉金之助著作集』第7巻 p-299
- 58 小倉金之助「現代における数学教育の動向」・『信濃教育』1937(昭和12)年3月、引用は『小倉金之助著作集』第4巻 pp383~391
- 59 注38に同じ、p-38
- 60 注32に同じ、p-14
- 61 注38に同じ、pp38~39

< 参考文献 >

- 1 岡部進「小倉金之助 その思想」 教育研究社 1983(昭和58)年9月
- 2 小倉金之助研究会編『小倉金之助と現代』第1集・第2集 教育研究社 1985(昭和60)年5月・1986(昭和61)年5月
- 3 安彦忠彦『カリキュラム研究入門』 頤草書房 1985(昭和60)年5月
- 4 吉田昇 他編『近代教育思想-教育学(3)』 有斐閣 1979(昭和54)年11月
- 5 長尾十三二『西洋教育史』 東京大学出版会 1978(昭和53)年6月
- 6 『教育学全集』 第4巻 「教授と学習」 小学館 1968(昭和43)年1月
- 7 藤岡信勝「連載・社会科教材づくりの視点と方法」・『教育科学 社会科教育』 明治図書 1981(昭和56)年4月~1982(昭和57)年3月
- 8 藤岡信勝「歴史授業の三つのモデル」・教育科学研究会編『教育』 国土社 1985(昭和60)年11月・12月
- 7 宮原誠・『教育史』 東洋経済新報社 1963(昭和38)年3月

- 8 『講座 日本教育史』第3・4巻 第一法規 1984(昭和59)年4月
- 9 中内敏夫『生活綴方成立史研究』 明治図書 1970(昭和45)年11月
- 10 久保義三『日本ファシズム教育政策史』 明治図書 1969(昭和44)年3月
- 11 細谷俊夫『教授理論総説』 明治図書 1981(昭和56)年9月
- 12 『講座 日本の教育 第6巻 -教育の過程と方法-』 新日本出版 1976(昭和51)年
5月
- 13 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』 岩波書店 1971(昭和46)年8月

第2部 戦後の西尾実国語教育論

第 6 章 言語生活主義の成立

第6章 言語生活主義の成立

戦後、西尾実は戦前の言語活動主義を発展させた言語生活主義を掲げて登場してくる¹。話しことばを重視したアメリカ流の言語技術主義教育の流れに乗るような形で、西尾は独自の言語生活主義国語教育論を展開し、敗戦直後の混乱した国語教育界をリードした。これを「言語活動主義が戦後の言語生活主義に結実した時期〔1945(昭和20)年9月～1947(昭和22)年〕」とする。さらに、時枝誠記との論争を通じて自らの国語教育論を研ぎすましていき、鑑賞の独立を主張した時期をその次に置くことができるだろう。これは、1947年から1953(昭和28)年の問題意識喚起の文学教育論の定位の前までとする。

第1節 言語活動主義が戦後の言語生活主義に結実した時期〔1945(昭和20)年9月～1947(昭和22)年〕

第1項 敗戦後の占領軍の国語政策と西尾実

(1) アメリカ教育使節団報告書

敗戦後、連合軍総司令部(GHQ)の教育担当部局である民間情報教育局(CIE)が、1945年10月から12月にかけて、いわゆる「教育の四大指令」を出し、戦前の超国家主義・軍国主義教育を排除していった。

1946年に入って、軍国主義教育にかわる新しい日本の教育を作り出すために、GHQは米国防軍省に教育使節団の派遣を要請し、同時に日本政府に対して、これに協力する「日本側教育家委員会」の組織を要求した。

これをうけて、同年3月にストッダートを団長とする総勢27名のアメリカ陸軍省教育使節団が来日し、1ヶ月にわたる調査の後、使節団報告書が4月7日に発表された。この報告書は、

- 一、日本の教育の目的および内容
- 二、国語の改革
- 三、初等学校および中等学校における教育行政
- 四、授業および教師養成教育
- 五、成人教育
- 六、高等教育

から成っていた。

特に、国語の改革については、1章を割き、

「国語改革の問題は、明らかに、根本的かつ緊急である。それは小学校から大学に至るまでの教育計画のほとんどあらゆる部門に影響を与える。この問題に対する満足すべき解答が見出せないとすれば、意見の一致を見た多くの教育目標を達成することは非常に困難になるであろう。…(中略)…日本語はおおむね漢字で書かれるが、その漢字を覚えることが生徒にとって過重な負担となっていることは、ほとんどすべての識者が認めるところである」²

と述べ、国語の改革なしでは、他の教育改革を達成し得ないことを強調している。

具体的には、ローマ字を国字にするという提案であった。報告書では、多くの困難と日本

人の躊躇、改革の重大さは自覚するとしながらも、「あえて」次のことを提案するとしている。

- 一、ある形のローマ字が、すべての可能な手段によって一般に使用されること。
- 二、選択された特定のローマ字の形態は、日本人の学者、教育界の指導者、および政治家から成る委員会によって決定されること。
- 三、この委員会は過渡期における国語改革計画をまとめる責任を引き受けること。
- 四、この委員会は新聞、定期刊行物、書籍その他の文書を通じて、学校および社会生活、国民生活にローマ字を導入するための計画と実行案とをたてること。
- 五、この委員会はまた、さらに民主的な形の話し言葉を作り出す手段を研究すること。
- 六、子供たちの勉強時間を不断に枯渇させている現状に鑑み、この委員会は早急に結成されるべきこと。適当な期間内に、完全な報告と包括的な計画案が公表されることが望まれる。」³

この報告でローマ字採用がとりあげられるまでには、日本側の保守勢力の根強い抵抗もあった⁴。文部省は、日本側委員会の人選について、ローマ字反対の態勢を整え、委員会では、ローマ字は日本文化を破壊する、従ってローマ字問題は使節団に会ったとき取り上げないということに一致していた。

ところで、土岐善麿が言うように⁵、ローマ字問題は戦争に敗けたから急に叫ばれ始めたのではなく、長らく国内でローマ字教育の重要性が主張されてきており、占領下という特殊状況の中で、ローマ字国字論が出されたのである。

(2) 西尾実の批判

4月発表のこの報告書の言語改革案に対して、西尾実は、5月に「言語改革に対する提案」で、早速意見を表明している。

漢字学習が、児童の学習時間の浪費であり、漢語を多用することによって文化を特権階級のものにしてしまっているという現状認識、及びこれらの問題の解決は、「話し言葉の民主的形態を力強く育てあげることにある」という展望は、報告書と西尾実の一致点であった。

しかし、西尾実は、ローマ字国字論は「まだ特殊運動としての域を脱してゐない」として避け、

「いふまでもなく、文字の背後には言葉があり、言葉の背後には文化がある。われわれの文化の現状からいつて、われわれの本来の言葉を表記するための平かなを本体とし、これに漢語の表記としての漢字と、西洋の言葉の表記としての片かなを併用することが、やむを得ない用字法である。」⁶

と提案している。さきにあげた現状については、その具体的な打開策として西尾実は次のように考えている。

「極力、漢語的造語の習慣をやめ、またなるべく難解な漢語の使用を避けると共に、一面には、読みにくい漢字は西洋の地名・人名・その他の表記と同じく、片かなで表音的に書くやうに改めることが肝要である。これは現行の表記法に則りながら、これを一層平易にし、国字の民衆化を図ることによって、国語をもつと民衆のものにすることも役立つであらう。」⁷

文字は単なる伝達の道具なのではなく、民族の文化を背負っている。したがって不便だか

らといって、おいそれと道具（ローマ字）に代えるわけにはいかぬと、西尾実はやめたのであった。そのかわりに、不便さを軽減するために、漢字・漢語の制限を主張したのである。

西尾実のこういった考えは、文化と文字の結びつきを重視した妥当な言語本質観にたっていた。それが単なる保守的姿勢にとどまることなく、積極的に漢字制限や話しことばの民主的形態の育成を提唱したために、新しい時代に対応していけるものとなったのである。事実、戦後の国語改革は、西尾実が主張するような形で進展していったのであった。

第2項 「言葉とその文化」と1947年版学習指導要領

(1) 「言葉とその文化」

文字の背後には言葉があり、言葉の背後には文化があることに思いを潜めてきた西尾実は、1947（昭和22）年3月に、そのものの題名を持つ「言葉とその文化」を公にした。

西尾実は、その前書きで、

「文字の問題は、文字の問題としてのみ解決されるものではない。言葉の問題と関連して考えることによって、はじめて解決の糸口がつくものである。いまの国字問題にしても、ただ漢字制限がよいか、かな専用がよいか、またローマ字専用がよいかというように、国字を国字として問題にしているだけでは、いつまでたつても解決はつかぬ。どうしても、文字の前提になっている言葉の問題としてとりあげなくては、真の解決に達することはむずかしい。」⁹

と述べ、話し言葉とその文化について考えていくことが、国字問題解決、ひいては民主主義的革新の健全な世論育成に、最も有効であると主張したのであった。

まず、西尾実は、言葉を学問的に定義するのではなく、日常の話し聞いている言葉の現実態をあるがままに観察することから始めた。それによると、言葉の実態は、単なる音声現象ではなく、目付き、顔付き、手つき、身振り等が加わったものであるという。これから、意味の音声に表れたものを抽象しようとするれば、切って血を流し命を失わせるような無理を犯すことになるとした。したがって、「生きた言葉」を復活させ、文化を特権階級のものとはせず、民衆に解放するためには、身体的表出を加味した言葉の実態を中心にすえて、言葉の文化を展望していかなければならないと結論したのであった。

次に、西尾実は言葉の実態を分析して、その領域と形態分類を明らかにした。

言葉の領域については、図1のように、地盤段階・発展段階・完成段階の三段階に言葉の発展を定位した。

西尾実は言葉の歴史的発展段階を言葉の領域としてとらえ直し、それを縦軸とした。さらに、言葉の機能を発表と受容に分け、それを横軸とした。これによって、話す・聞く・書く・読む・創作・鑑賞が位置づけられ、各々の要素が言葉・文字・芸術性として明らかにされた。

このように図表化して整理し、構造化したのは、話す・聞く・書く・読む・創作・鑑賞がお互いにどう関連しているかを明らかにするためであった。つまり、国語教育の領域構造を図表化して明確化することによって、指導内容を精選体系化し、指導目標を明らかにすることに大いに役立ったのである。それとともに、国語教育の全体像が明確に把握でき、全体構造の中で、今自分はどこの部分を指導しているのか、そしてそれを次にどの領域に発展させていくべきなのかという確実な実践上の見通しをたてることも可能にするものであった。

(図 1)

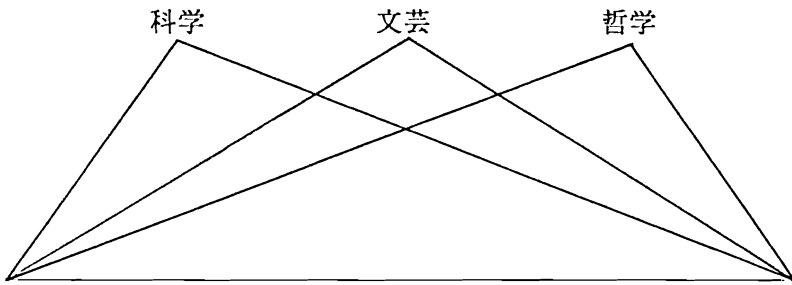
受 容	発 表		
鑑 賞	創 作	言 葉	文 字 + + 芸 術 性
読 む	書 く	言 葉	文 字
聞 く	話 す	言 葉	地 盤

(『言葉とその文化』18ページ)

文芸の発展段階を考えれば、先の図1のようになるが、これは哲学、科学でも同様な発展段階が考えられる。完成段階では専門文化として別れているものの、地盤段階では、

「話し、これを聞く、すべての人々に共通した言葉の領域として存立する」⁹ものとして考えられている。それを図示すれば、図2のようになるとしている。

(図 2)



(『言葉とその文化』19ページ)

いまあげた図1・図2を1941年7月の「国語教育の立場から見た生活語と文化語」の図表(図3)、及び1943年2月の「国民科国語の教育について」の図表(図4)と比べてみると、言葉の領域についての西尾実の思索の発展ぶりがよくわかる。

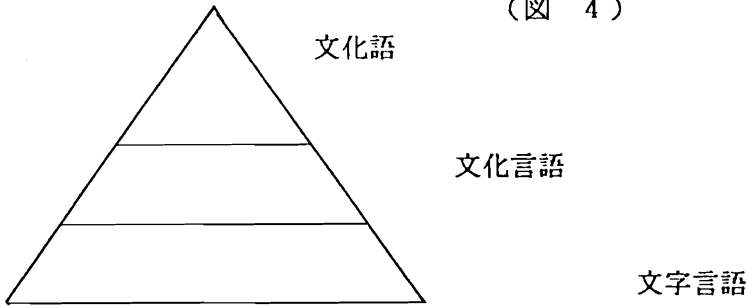
図1・図2と図3・図4を比べてみると、戦前の段階で、言葉の領域図がほぼ出来上がっていることがわかる。即ち、図3にあるように、言葉の発展段階を話しことば・文字ことば・文化語の三段階に分けて横軸とし、各々の特徴的要素を言語活動・文字性・文化性としていたのである。また、文化語は文芸・哲学・科学を含み、それらは生活語の発展として定位されるということも、既に指摘していた。

(図 3)

文化性	文字性	言語活動
	文字ことば	話しことば
文化語	生活語	

(全集第2巻396ページ)

(図 4)



(全集第2巻426ページ)

戦後になって新しく付け加わったことは、受容と発表という横軸を設定して、話しことば・文字ことば・文化語をさらに《話す・聞く》と《書く・読む》と《創作・鑑賞》とに分類した点である。《話す・聞く・読む・書く》という分類は、第一次学習指導要領(1947年)から第四次学習指導要領(1968~1970)まで続くことになる。

話言葉の形態分類について、西尾実の述べるところを図表化すると、図5のようになろう。これと1943年6月の「国民科国語の教育について」での話し言葉の形態分類図(図6)と比べてみたい。

図5の一般形態のところは、図6と同じである。ところが図6の時には、その形態の例示として出されていた講義や問答、討議などが、図5では特殊形態としての位置付けを明確に与えられている。つまり、図5では、日常的、生活的な話し聞く言葉が一般形態とされ、知的な文化としての話し聞く言葉が特殊形態とされて、明確に生活と文化が区別されているのである。これによって、生活語と文化語の体系が完成していったといえる。

以上のような全体構造の展望のもとに、西尾実は各発展段階について次のような点を強調している。

第一に、地盤段階については、話手の言わんとすることを十分に聞いて理解した上で、自らの主張したいことはきちんと述べ、改めるべきところは改めることを強調している。即ち、聞くことの開拓と日常の話し方の改善によって、真に民主的な話し言葉のあるべき姿を実現したいと西尾実は願っていたのである。

したがって、戦後の民主社会の建設を目指そうとしていた教育界、あるいは社会で、西尾実のこの考えは広く受け入れられていくことになるのである。

第二に、発展段階については、一般社会や公衆を読者とするジャーナリスティックな文章

(図 5)

		話手・聞手は 固定	話手・聞手は 交替	
一般 形態	1対1	独話	対話	話題は一定せず、かつ話の進行につれて自由に転化する。
	1対多		会話	
特殊 形態	1対1	講義	問答・対談	話題は予め一定にせられていて、話の進行につれて話題を闡明し、解釈することに集中する。 知的・論証的。
	1対多	講話 講演	討議・討論 協議・鼎談	

(図 6)

	話手・聞手は固定	話手・聞手は交替
一 対 一	独話法 例 講義 講演など	対話法 特殊形態 問答法
一 対 多		会話法 例 討議 座談会など

よりも、読者が限定されている個人的な日記・書簡や公的な起案・記録・報告書——即ち、「国民生活に欠くことのできない」文章——の作成に習熟させることが、国語教育の直接かつ緊急な任務であると強調した。社会的な必要性の観点、及び文章発達史の観点から、「国民生活に欠くことのできない」文章の必要性を主張したのである。

文章発達史の観点ということについて、少し説明を付け加えておく。文章の発達史から見れば、想定されている読者が限定されているのが前期的であり、限定されていないのが後期的であるところから、教育の上でも発達史に即して、読者が限定されている文章を綴らせることから出発しなくてはならないというのが、西尾実の主張であった。話し言葉でもそうであったように、ことばの発達史に即して教育していくというのが、西尾実の発想の仕方であることがわかる。

この日記・書簡・起案・記録・報告書を新たに作文の領域として取り上げるというのは、前述したように、戦前からの発想であることを思い返しておきたい。

第三に、完成段階について強調しているのは、「鑑賞の独立」である。近代以前においては、例えば和歌や俳諧のように、創作と鑑賞は一体となったものであった。鑑賞者は同時に

創作者であった。ところが近代以降、芸術は創作者と鑑賞者とが独立することが多くなった。このことは、大衆の芸術活動参加への道を拓き、大衆は文化創造の規定者となるようになった。そこで、西尾実は、文字言葉では読むことが文化を享受・鑑賞する働きであったのと同様に、話し言葉でも聞くことが文化を享受・鑑賞する働きであると考えて、聞くことの重要性を訴えたのである。

後に、西尾実は『国語教育学の構想』[1951(昭和26)年1月 岩波書店]の中で、読むことに関しての鑑賞の独立を強調していくが、ここでは敗戦後まもない話しことばを全面的に押し出していく時期に当たっているため、聞くことに関する鑑賞の独立が強調されたのであろう。

最後に、1947(昭和22)年3月という時期、即ち1946(昭和21)年4月のアメリカ教育使節団報告書の出た後に、『言葉とその文化』が公刊された意義についてまとめて、しめくりとした。

第一に、ローマ字国字論を打ち出した報告書に対して、言葉の背景には文化があるので、漢字・仮名を残さなければならないとしたこと。さらには、漢字制限、及び話し言葉によって書き言葉を生活に根付いたものにする事で、国字の能率化、民主化を図ろうとしたこと。

第二に、そのために、言葉の領域の構造化、話し言葉の形態分類を行い、話し言葉を書き言葉と関連づけて指導目標・指導内容・指導の手だてを考えたこと。

(2) 1947年版学習指導要領と西尾実

1947(昭和22)年3月の学習指導要領一般篇(試案)に続いて、同年12月には国語科篇が発表された。国語科篇作成の中心人物は、文部省教科書局にいた石森延男であった。他に、文部省では、沖山光・白石大二・猪股辰弥ら、民間では興水実・西原慶一・滑川道夫・花田哲幸らが協力した。

石森延男は、1947年4月に、自らが中心となって第六期小学校国語国定教科書(「よい子読本」)を編集したが、普通の場合と逆に、教科書完成後に「コース・オブ・スタディ」を作るようになった。現場では、何よりもまず、まともな教科書が必要とされていたからである。

第1次学習指導要領国語科篇の作成過程で、石森延男はCIEの担当者から多くの「サゼッション」¹⁰を「半ば指導であり、相談であり、半ば指示」として受けとった。つまり、第1次学習指導要領国語科篇は、アメリカのコース・オブ・スタディの強い影響を受けて作られたのである¹¹。とはいうものの、石森延男が、

「『サゼッション』による骨格であるが、その肉附¹²はわれわれの身に近い日常現場をもってした。その調和と組織には、なみなみならぬ努力がはらわれた。」¹²

と述べているように、1947年版指導要領は、アメリカのコース・オブ・スタディの直訳版ではなかった。

それでは、直訳版でないならば、どう「肉附」されたのかを西尾実との関係性において述べていきたい。

その前に、1947年版「学習指導要領国語科篇」の内容を明らかにしておく。

まず、国語科学習指導要領の範囲は、

(1)国語科としての指導

- ①話すこと（聞くことをふくむ）
- ②つづること（作文）
- ③読むこと（文学をふくむ）
- ④書くこと（習字をふくむ）
- ⑤文法

(2) 連関をはかるもの

- ①全教科、ことに社会科課程の諸単元
- ②学校生活の諸経験
- ③家庭その他、一般社会生活の諸経験

とされている。特筆すべきことは、(1)の最初の項目として「話すこと」が正式に教育課程に位置付けられたことである。法令上で規定されたのは、国民学校令について二回目である。

次に、国語科学習指導の目標であるが、

- 一 表現意欲を盛んにし、かっばつな言語活動をすることによって、社会生活を円滑にしようとする要求と能力とを発達させること。
- 二 自分を社会に適應させ、個性を伸ばし、また、他人を動かす手段として、効果的に、話したり、書いたりしようとする要求と能力とを発達させること。
- 三 知識を求めるため、娯楽のため、豊かな文学を味わうためというような、いろいろなばあいに応ずる読書のしかたを身につけようとする要求と能力とを発達させること。
- 四 正しく美しいことばを用いることによって、社会生活を向上させようとする要求と能力とを発達させること。

の四つが掲げられている。

つまり、聞くこと・話すこと・読むこと・書くことの四つの言語活動を眼目として、社会的手段としてのことばの使い方に熟達するように、経験を通して学ばせていくというものであった。プラグマティックな、社会に適應させるための言語技術主義教育が、全面に打ち出されてきたのであった。

特に中学校では、今までの古典教育、文学教育のあり方が批判された。指導要領には、次のように述べられている。

「中学校の国語教育は、古典の教育から解放されなければならない。また、特殊な趣味養成としての文学教育に終ってもいけない。つねにもっと広い「ことばの生活」に着眼し、実際の社会生活に役だつ国語の力をつけることを目かげなければならない。」

戦前の解学的文学教育を中心とする国語教育から、言語技術主義国語教育への転換を迫っていたのであった。

第三番目に、小・中学校の各部門の主眼点について、特徴的なものを見ておきたい。

小学校の話し方では、次のような点があげられる。

「○ 話し方は形式にとらわれて、その実際的な面、はたらく話しことばということを見失いがちである。

- そうではなく、つねに、生活に即した事実として、生き生きした要求と興味とを失わないようにする。

中学校の話し方では、

- 範囲としては、対話・独話・朗読・演劇の四つの分野を考える。

○ これらのものについて、次のことを指導する。

①内容(話題)②身ぶり③ことばづかい④声の調子

があげられている。特に話しかたの範囲について、指導要領では、対話をさらに問答・会話・話しあい(討議)と細かく分類している。問答と会話の相異については、

「問答は知的であり、明確な話しぶりであるのに対し、会話は情的であり、あたたかみがあり、がんちくのある話しぶりとなる。」

また、小学校の作文では、

○ 文字によって書かれたものは、すべて作文学習にふくまれると考え、文学的な作文を主として取り扱うようなことはしない。

とある。

中学校の作文については、指導要領の中に、次の目標があげられている。

(六) 手紙や、日記・報告などの実用文を書きこなせるようにする。

さらに、小学校の読み方では、

○ 文を読むことにたのしみを持たせることが大事だ。

○ 読みかたの力をつけるために、多くの種類の読物をあたえる。

があげられ、中学校の読みかたでは、

○ 註釈的で受動的であった今までの読みかた学習を、批評的で、主導的なものにかえていかななくてはならない。

○ もっと実際生活面に役立つ読書力を養うという新しい課題が生れた。このために、参考書や辞書の使用、図書館の利用が必要になってくる。

があげられる。」¹³

コア・カリキュラム、単元学習の中で、これらの項目を活動・経験を通して習得させていくようにしていたのである。

さて、ここでアメリカの「サゼッション」に、学習指導要領国語科篇作成委員が、日本の事情に即して「肉附」したことを改めて問題にしたい。しかし、どの部分がアメリカ直輸入で、どの部分が日本の独自なものか、「サゼッション」の全貌がわからないのできわめがたいところがある。そこで、指導要領と西尾実の『言葉とその文化』との共通点・相異点を明らかにすることで、いくらか「肉附」の部分をはっきりさせたい。

まず、共通点である。次の四つが挙げられる。

1 話しことばの形態分類の項目¹⁴。

2 生活の中で生きて働く言葉の重視。

3 言葉は、身振り・手振り・表情一体となったものであるという言葉の実態把握。

4 創作ばかりを重視するのではなく、手紙・日記・報告を中心とした国民の社会生活に即した作文の重視。

があげられよう。

当時、話し言葉教育を国語教育の全体構造の中に位置付け、書き言葉との関連を明確にし、文化との関わりを示した論は、他になかった。野地潤家が、

「戦後国語教育界には、日常的なことばの実態把握を根底とする言語文化革新の方向を照らす道標としての大きい役割をはたした。」¹⁵

と位置付けた通りである。

したがって、指導要領作成には、西尾実は直接関与していないが、作成委員の間に十分な影響力があったことは認められる。西尾実自身も次のように語っている。

「ぼくの戦前からの主張は、戦後の文部省の方針に相当影響していると思う。戦後の国語教育の土台は、アメリカの指令ではない。」¹⁶

次に相異点について述べる。

第一に、指導要領では、「実際生活に役立つ読書」がとりあげられていたが、西尾実は『言葉とその文化』の段階では、これを取り上げていない。専ら、話すこと・聞くこと・書くことに精力を費やしている。これを取り上げて国語教育の中に位置付けるのは、『国語教育額の構想』[1951(昭和26)年1月 筑摩書房]以後である。

第二に、両者の言語活動の意義付けの相異である。指導要領では、話し・書く言語活動は、社会に適應するためのプラグマティックな社会生活の手段として位置付けられていた。まさに国語科は、Language Art(言語技術)の学科であった。

これに対して西尾実は、話し言葉は文化に発展する地盤であり、また話し言葉そのものが文化たり得る場合があると考えていた。つまり、言葉は単なる技術や手段ではなく、文化の背景となるものとして考えていたのである。

指導要領と西尾実とのこういった相異は、国語教育全体の構造化、体系化の違いとなって現れた。即ち、西尾実は地盤段階・発展段階・完成段階として言葉の発展を定位し、各段階の内容相互の構造化、体系化を図ろうとしていったのに対して、指導要領は話し言葉と作文・読みかたとの関連を構造化し得ず、社会生活の手段としての言語活動を全面に押し出していたのである。そのためもあって、「ごっこ遊び」の域を出ぬ国語学習が続出し、「はいまわる経験主義」と言われた。学力低下が深刻な問題となったのも当然と言える。

かと言って、西尾実はそれほど国語教育の構造化、体系化ができていたわけではない、それは1951(昭和26)年の『国語教育学の構想』、1957(昭和32)年の『国語教育学序説』を待たなければならない。1947(昭和22)年の『言葉とその文化』は、それらの礎石であったのである。

第2節 西尾・時枝論争と国語教育学への志向

いわゆる西尾・時枝論争は、大きく三次に分けることができよう。

第一次は、1946(昭和21)年10月26日の国語学会における西尾実の発表に対する時枝誠記(ときえだ・もとき/1900~1967)の質疑に始まる。ここでは、両者の言語観をめぐる論争が行われた。

第二次は、1949(昭和24)年9月23日の第二回全日本国語教育者協議会での討論に始まる。ここでは、言語教育か文学教育かをめぐって、論争が行われた。一般に、西尾・時枝論争といえば、この論争を指すことが多い。

第三次は、1963(昭和38)年10月に西尾実自身が、西尾・時枝論争をまとめた「言語と文学についての論」(岩波書店『文学』初収)に対して、加藤周一が批判したことに始まる¹⁷。ここでは、文学とは何かをめぐる論争が行われた。

本稿では、第一次論争と第二次論争をとりあげ、その論争の中で、いかに西尾実が、自らの国語教育論を構想していったかを確かめたい。

(1) 発端

1946(昭和21)10月26日に、東京大学で国語学会が開かれた。そこで、西尾実「言葉の実態」について、以下のことを論じた。

- 一、日常生活の言葉の現実態は、人間の存在や行動、また顔つき・目つき・身振りなどが耳にきく音声としての言葉と切り離しがたい関連を構成しているものであり、それを無理に切り離せば、血が流れたり、死んでしまったりする。
- 二、在来の国語学の定義では、生きた言葉の現実態はとらえられないのではないか。
- 三、言葉の実態と研究対象としての言語との連関を、たえず見失わぬことが学問のためにも必要だ。少なくとも言葉の実践指導である国語教育は、この実態の認識から出発しなおさなければならない¹⁸。

この発表に続いて行われた茶話会の席で、時枝誠記から二つの質問が発せられた。西尾実との間に次のような問答が交わされた。

問 「そういうものは、言葉というよりも、表現とすべきではないか。」

答 「たしかに表現である。しかし、ある表現だ。表現一般ではない。」

問 「それならば、それは、言葉と言葉ならざるものとの結合ではないのか。」

答 「わたくしの問題は、その言葉と言葉ならざるものとをわけることにあるのである。ほんとうにはわけることのできないものを、むりにわけているのではないだろうか。…(中略)…すくなくとも、生きた言語生活の指導を任とする国語教育には、それでは役に立たない。」¹⁹

ここで時枝誠記は、西尾実の言う「言葉の実態」に疑問を呈し、自らの言語過程説によって、それは表現だと批判したわけである。これに対して、西尾実は、日常の生きた言葉の実態こそが、生きた言語生活指導をする際に土台としなければならないものであると反論した。時枝誠記は、アカデミックな国語学の立場から、西尾実は国語教育の実践の立場から、言語観についての質疑応答をしたのであった。

この後すぐには論争は始まらず、約1年後に時枝誠記の西尾批判の論文「西尾実氏の『言葉の実態』について」が出されることによって、論争の火蓋が切って落とされることになった。

(2) 時枝誠記の西尾実への疑問

時枝誠記は、1947(昭和22)年12月の「西尾実氏の『言葉の実態』について」の中で、西尾実の考えに六つの意見を出している。

第一は、西尾実の「言葉の実態」の概念規定の狭さの問題である。時枝は、表情や身振り、動作を伴うものだけが言葉の実態でないとして、それらを伴わない冷静な話や、文字言語も言葉の実態と言えるのではないかと批判した。

第二は、言語には地盤→発展→完成の三発展段階があるということの問題である。時枝誠記は、このような発展相があるとは考えておらず、音声言語・文字言語・芸術的言語は、「人格活動の異なつた表現諸相」として並列的に考えていたのである。

第三に、西尾実が「言葉の実態」を国語教育の地盤・出発点としたことはどこから来てい

るのか、という問題である。時枝誠記は、それを西尾実の「素朴なもの、未分化なもの、自然的なものを最も基本的なもの、典型的なものとする考へ」や「本能的な、獣性を持った、理性の拘束を受けない人間を最も人間的なものとする自然主義的考へ方に似通った考へ方」に求めている。

第四に、「言葉の実態」と西尾実の言語理論との関係についての問題である。西尾実は、自身の言語理論の必然的帰結から「言葉の実態」を国語教育の地盤に据えたのではなく、時代思潮の動向に適応した国語教育論を合理化するために言語理論を持ち込んでいると、時枝誠記は考えたのである。

第五に、言語を生み出す人格の力の問題である。時枝誠記は、西尾実が「言葉の実態」だと考えたものは、表情や身振りを伴った音声言語というよりも、「言語に於ける主体の立場、言語を生み出す人格の力」ではないかと考えていたのである。

第六に、国語学と国語教育学との関係についての問題である。時枝誠記によると、国語学は「具体的言語に於ける本質的領域と、それに随伴するものとの境界を明らかにしようとする」ものであって、表情や身振り、動作を伴う言語を否定するものではない。それどころか、「このやうな本質的性格の規定なくしては、言葉の実態をも明^アかにすることが出来ない」²⁰ものであるという。

また、時枝誠記は、『国語問題と国語教育』[1949(昭和24)年11月 中等学校教科書株式会社]の序で、国語の研究をいわゆる国語学と、国語政策・国語教育に二分している。後者を国語学の新領域としている。こういう構想のもとに、時枝誠記は国語学を国語教育の基礎学だと考えていたのである。

以上の六つの意見に対して、西尾実がどう反論していたかを述べる前に、時枝誠記の文学観・国語教育論のあらましをみておきたい。

時枝誠記は、1948(昭和23)年4月の「文学に於ける言語の諸問題」で、文芸を以て言語そのものとする考えを打ち出した。時枝誠記は次のように述べている。

「文芸は「言語の匂ひゆく姿」であるとでも云ふべきではなからうか。文芸は言語にプラス或るものではなくして、言語の爆発する力であり、言語の流れる姿である。」²¹

時枝誠記は、言語を文芸の素材だと考えたり、言語を思想や題材等と並ぶ文芸の構成要素と考えるのでもなく、言語が連続的に発展した相としてとらえていたのである。そして、言語の中から「或る基準」に従って選び出されたのが文芸だとしている。しかし、「或る基準」は、文芸についての最も根本的な問題だと指摘しながらも、その「基準」が一体どのようなものであるかは明言を避けている。

このように、時枝誠記は文芸を以て言語そのものと考えるところから、国語学を国文学の基礎学として位置付けたのであった。

また、時枝誠記は「国語教育に於ける古典教材の意義」の中で、独自の国語教育観を開陳している。

時枝誠記の主張を一言で言うと、「惚れさせない国語教育」でなければならないということである。即ち、戦時中は日本精神に惚れさせる国語教育であった。戦後はそれを反省して、民主主義的自由主義的思想に惚れさせることが中心になった。このように、内容については大転換があったものの、「惚れさせる」という国語教育の理念においては、旧態依然たるものがある。いわば、「時代の幫間」であるこには変わりがないというのである。そういう

国語教育ではなくて、時代を超越した「惚れさせない」国語教育こそ、これからのあるべき姿だと主張したのであった。

では、「惚れさせない」国語とはどのようなものか。

「相手の思想の如何に関せず、己を空しくして、これを正確に忠実に理解する能力と、このやうな寛大な、又冷静な、そして己の好尚に媚びない峻厳な態度を養成し、訓練する」²²

と時枝誠記は述べている。つまり、相手を理解するが、かりそめにも惚れない国語教育論であった。

時代状況に左右されないという点では、ある種の有効性を持ってはいる。しかし、己を空しくして理解するというが、理解したものの価値を判断する能力は、どこにおいて教育していくのだろうか。歴史の発展を踏まえたあるべき社会の姿、あるべき人間像をみつめて状況と関わっていく人間主体の問題が欠落している。

「時代の幫間」とならないための「惚れさせない」国語教育が、皮肉なことに、1960年代のマンパワー政策のもとでの能力主義国語教育の指導理念となったことを思い返すと、時代状況を乗り越えることの難しさを思い知る。

(3) 西尾実の反論

西尾実は、「これからの国語教育の出発点 — 時枝誠記博士の批評に答えて — [『国語と国文学』1948(昭和23)年4月]」の中で、時枝の批評に五つの反論を企てている。

第一は、時枝誠記が、西尾実の「言葉の実態」を「専ら感情的言語、動作や身振りを伴った言語」と解したことについてである。西尾実の真意は、「何らかの身体的な表出、表現が不可分離的に」一般の言語表現に結びついているという事実にある。時枝が反証してあげた表情や身振りを伴わない「極めて冷静な話」も、冷静さが態度のどこかにあらわれることから、当然それも「言葉の実態」であるとした。

第二は、時枝誠記が西尾実の真意を「言語における主体性の把握」にあると指摘したことについてである。西尾実は、首肯しながらも、実践としての国語教育は、「主体性」や「人間性」という抽象概念では実際に進展させることは出来ず、「具体的な手がかりと事実的な出発点を見出さなくては、真の前進ができない」と反論した。

第三に、時枝誠記が、西尾実は言葉の実態を最も基本的なもの、典型的なものとして考えていると推定したことについてである。「基本的なもの」とも「最も典型的なもの」とも考えていたわけではないが故に、「実態」と呼んだのであり、あるがままの言語表現をあるがままに把握し、分析しようとしていたにほかならなかった、と答えた。

第四に、西尾実が、理性の拘束を受けない人間を最も人間的なものとして考えている思想があったことについてである。西尾実は、ことばの実態をあるがままにとらえようとしているのであって、むしろ本能に支配されがちなことばの生活を「意志の自由と人格の自由とを得たことば」にしようとしていた、と答えた。

第五に、西尾実の言葉の発展段階を否定したことについてである。西尾実は、言語を発生的に考察し、個人の言語生活の発展段階をかえりみれば、地盤・発展・完成段階の順に発達することが、それほど疑わしいことなのかと反論した。

以上の五つの反論をした上で、時枝誠記が国語学を国語教育の基礎学としたことに対して、

西尾実は国語教育の問題史的展望のもとに、その誤りを指摘した。即ち、これからの国語教育は、語彙・話法・文字を教えるだけではなく、「伝統を発展させ、来るべき文化を創造させる」任務を担わなければならない。国民大衆の言語生活と直結した言語文化を実現するためには、言葉の実態を把握することから出発しなくてはならないとして、抽象的な言葉を研究対象にする国語学を基礎学とすることを否定したのであった。

(4) 論争から明らかになったこと

西尾実と時枝誠記との間の主として言語観を中心とする論争からあきらかになったことは、次の四つにまとめられよう。

第一は、両者の言語のとらえ方である。時枝誠記は言語を論理的に分析して、人格活動の異なった表現様相として、音声言語・文字言語・文化語が並列的にあると考えていた。

これに対して、西尾実は言語を言語発達の史実に即してとらえ、地盤段階・発展段階・完成段階の三層構造としていた。

第二は、両者の「言葉の実態」の定義の差異である。時枝誠記は、作為的に付け加える表情や身振り等を伴った言葉だけを「言葉の実態」だと考えていた。

これに対して西尾実は、身体的表出・表現を音声と不可分離に結合しているものとしてとらえ、言語が発達すれば身体的表出・表現が次第に音声化されていくと考えていた。

第三は、両者の発想の違いである。時枝誠記は、言語の本質規定は何であるかを明らかにする国語学の理論的立場からであったのに対し、西尾実は、文学研究を土台とした国語教育の実践的立場からの発想であった。

両者は、「言語を成立させる全人活動」を基盤とする点においては共通なのだが、実践的立場に立つ西尾実は、その抽象的基盤から一步踏み出して、実践の具体的な手がかりとして、「言葉の実態」を国語教育の出発点として提唱したのであった。

第四に、国語教育の基礎学として何を想定するかという点についてである。時枝誠記は、それを国語学だとしたのだが、西尾実は、抽象的な国語学よりも具体的現実的な言葉の実態を基礎にしようとしていた。

両者の言語観をめぐって行われたこの論争が第一ラウンドである。この言語観を土台として、「言語教育か文学教育か」という第二ラウンドの論争が行われた。

第2項 第二次西尾・時枝論争 — 言語教育か文学教育か —

戦後の言語技術主義教育に飽き足らず、内容的な何かを国語教育にとり入れたいとする人々は、新たな文学教育を興したいと考えていた。石井庄司が言うように、言語教育か文学教育かという問題は、まさに「当時の国語教育界の一般問題となろうとしていた」²³のであった。

このような状況の中で、第二次西尾・時枝論争は大きな反響を呼んだ。

両者の論争の展開をみると、主として次のものがあげられる。

(1) 1949 (昭和24) 年9月13日 第2回全日本国語教育協議会での両者の発言…全日本国語教育協議会編 『国語教育の進路』 昭森社 1950 (昭和25) 年9月 (①)

(2) 1951 (昭和26) 年5月5日 第2回全国大学国語教育学会 (於愛媛大) での両者の講演

- (3)1952(昭和27)年2月 文学教育研究会編 『国語科文学教育の方法』 教育書林の両者の論文 (2)
- (4)1953(昭和27)年8月8日 「対談・言語教育と文学教育」…『教育建設第8号・言語教育と文学教育』 1952年9月 金子書房 (3)
- (5)1958(昭和33)年2月 「座談会・国語教育科学の要請」…国語教育科学講座第1巻『国語教育科学論』

第二次西尾・時枝論争は、荒木繁の日本文学協会1953年度大会報告「民族教育としての古典教育」を契機として、西尾実が問題意識喚起の文学教育論に関心を移していったことと、論点がほぼ出つくして、論争の深まりがなくなって立ち消えていった。

本稿では、まえにあげた①②③を中心に、第二次西尾・時枝論争をあとづけたい。

(1) 発端

1949(昭和24)年9月23日、都立第一女子高等学校(現白鷗高校)において、第2回全日本国語教育協議会が開催された。西尾実・時枝誠記・能勢朝次の講評のあと、徳島師範附属中学校の違谷氏が時枝誠記に質問した。その質問は、「読むこと・書くこと・聞くこと・話すこと」の言語教育を文学教育と対立させて、一体どちらで行くべきかと尋ねたものであった。

これに対して時枝誠記は次のように答えた。

「文学もすべて言語の作品であります。そこに美的なものが加味されたところに文学を感じるのであります。従って、あらゆる言語作品が美的に表現されるならば、それを文学といってよいと思うのです。…(中略)…私は文学教育とは言語教育と区別しないで考えるのでありまして、言葉を正しく理解して行くところに自ら文学教育が成就されて行くと考えます。」²⁴

この時枝誠記の発言に対して、西尾実は次のように意見を述べている。

「…言語教育と文学教育とは、国語教育の現段階においては独立的に考える方が妥当だというのが私の結論であります。…(中略)…「そこに美が加われれば」といわれましたが、「美が加われれば」ということがなかなか複雑な問題です。が、問題は美だけではありません。そういう意味で、時枝理論からいえば、見透²⁵しは立つにちがいないが、国語教育の現段階では、新たに言語教育をとりあげてきたので、この言語教育の徹底のためにも、文学教育から独立したものとして考えることが必要だと思えます。そこに日本の国語教育の歴史的必然があるともいえないことはないと思えます。」²⁵

時枝誠記は、文学は言語であって、言語を正しく理解していけば、自ら文学教育になると考えていた。一種の文学教育否定論である。

一方、西尾実は国語教育の歴史的展望に立てば、言語教育と文学教育は、当面別にやる必要があるという考えであった。

時枝誠記は、言語理論で国語教育の実際をやや強引に割り切ろうとしていた。しかし、実践の場にあっては、言語教育をやっておれば文学教育になるといっても、言葉を読みとって理解するだけが文学教育かという不満と混乱が出てきた。やはり、そこには西尾実の言う「人生いかに生きるべきか」を考える文学機能の特殊性がなければ、単なる理解の空疎な教育に終わってしまうことを多くの人々は感じとっていたのであった。

(2) 論争の深まり

②の中で、西尾実は「文学教育の基本問題」、時枝誠記は「国語教育と文学教育」を書き、それぞれ自説を展開している。

西尾実は、現段階の国語教育について、次のように考えている。

「言語についての知識や技術を教授するだけではなく、…(中略)…文学活動を経験させることによつて、その発展と向上とを期する作業でなくてはならぬ。」²⁶

ここでは時枝誠記を意識して、「言語についての知識や技術」が国語教育の眼目となるのではなく、言語生活を経験させ、その改善をはかることこそが、国語教育の目標であると主張している。時枝誠記には欠けていた訓育的観点・国民教育的観点を西尾実は前面に打ち出し、「話し・聞き・書き・読むことにおいて、人間を形成し、文化を向上させる活動」²⁷の必要性を訴えたのであった。

では、西尾実の言う文学活動とは何であろうか。西尾実は、次のように述べている。

「作家が作品を生産する創作活動と、読者がその作品を消費する鑑賞活動である。」²⁸

したがって、かつての文学教育が作品の意味構造の分析を中心とした解釈学的方法をとったものとは異なり、これからの文学教育は、「創作そのもの、鑑賞そのものの体験をさせることに、その直接目標を置く」²⁹べきだとした。

創作活動は個人的才能が必要なことであるから、一部の者にクラブ活動を通して指導するが、鑑賞活動は「生きがいを感じさせるうえに必要なこと」として、全員が参加する学習活動だとしたのである。

西尾実によれば、鑑賞の営みは次のように定位されている。

「鑑賞においては、作品の普遍的、客観的な意味が問題なのではなく、作品が、ある時のある人に何をさゝやいたかという、個人的、主観的な真実が問題なのである。」³¹

これによって、文学研究的解釈学文学教育を乗り越えた地平に、万人に文学を解放した新たな文学教育論を樹立することができたのである。ここに、西尾実の鑑賞独立論の時代的意義がある。

さらに、西尾実は鑑賞からの発展を定位している。

「文学作品の鑑賞は、単なる鑑賞にとどまるのではなく、行動へ、演出へ、創作へ、研究へというように、何らかの発展が伴うものである。」³²

そして、教育としてはその発展の個人差を認めた指導が大事だとした。これは、後の「問題意識喚起の文学教育論」に発展していく。

一方、時枝誠記は、

「日常の言語生活といふことと、文学を主体とする文学言語とは、何れが先であり、何れが後であるといふやうなものではなく、それらは、人間生活の種々な面に連る異なった言語生活の領域として先後の関係においてではなく、平行の関係においてその教育が進められなければならない。」³³

として、西尾実の言うような発展的な言語生活のあり方を否定した上で、次のように述べている。

「文学を読むといふ生活は…(中略)…作品の冒頭より始めて、順次これを読み下して行くことで、そこに喜びや悲しみを味ひ、我々の生活に益する感銘を拾つて行くこと

に他ならないと思ふのである。文学教育とは、そのやうな読み方を指導し、喜びを喜びとして味ひとることの出来るやうな読書の力を養って行くことである。してみれば、文学教育は、書物を読む方法と能力を養ふ言語教育とは別のものではないことを知るのである。」³⁴

ここで、時枝誠記は「たどり読み」の方法を提唱し、文学教育は言語教育と同様に書物を読む方法と能力を養うものであると主張したのであった。これは、作品の内容と読者との主体的な結びつきを重視した西尾実の鑑賞論と対立するものであった。時枝誠記は、次のように鑑賞論を否定している。

「文学と読者との関係は、作品と鑑賞者との関係でなく、表現とその理解者との関係に置かれてゐる。」³⁵

従って、言語の表現力と理解能力を錬磨することが国語教育の目標であるということになり、文学教育と言語教育は別のものではないということで、結局文学教育は否定されていうことになったのである。

二人の論争が、国語教育界の注目の的となる中、1952年8月8日に、石井庄司を司会として、西尾・時枝の間に対談がもたれた。

この対談の中で、両者共に、文学は言語一般の発達した特殊領域であるという共通認識が確認された。しかし、時枝誠記は、文学は言語表現の中で特にすぐれたものであり、文学即言語という主張は頑として譲らなかつた。

これに対して、西尾実は、概念的思惟や象形的思惟が原初的な形で混在している言語生活から、純粹な形で象形的思惟が発達したものが文学だとし、文学の特殊性は象形的思惟にあると述べた。

また、西尾実は言語本質論からのみならず、国語教育の史的観点からも時枝に答えた、それは、戦前の国語教育は、必要のために読み書くコミュニケーションとしての言語の機能が疎かになっており、片面的発達を遂げていた。それをこれからの国語教育は強調していかなばならないので、現時点では言語教育と文学教育とは分けて考えなければならないという論であった。

ただし、西尾実は言語教育と文学教育との二元的な形で国語教育をとらえていたのではなかつた。広義の言葉の生活全てを含んだ言語教育の中に、地盤領域の言語生活の完成段階として文学教育を位置付けていたのである。

さらに、文学の読みについては時枝誠記は、表現者の意図・態度・人生観を読みとるべきだと主張した。このことについては、言語・文学とも同じだということである。

これに対して西尾実は、

「文学教育の特色を作者の思想の追求ということだけとらえ、それは言語教育でもおなじだとすることは、一面観にすぎません。」³⁶

と述べ、思想の他に、ジャンル・様式・テーマ・好き嫌いも取り上げるべきだと反論した。

(3) 論争の結果

「言語教育か文学教育か」という問題は、1953年に出版された②・③における両者の論の展開によって、一つの区切りがつけられた。

この論争を通じて明らかになった両者の考え方の違いをまとめれば次のようになろう。

1. 言語の機能
 - (時枝)…表現と理解
 - (西尾)…社会的な通じ合い
2. 言語と文学の関係
 - (時枝)…文学即言語
 - (西尾)…文学の特殊性(形象的思惟)を強調
3. 言語教育と文学教育の関係
 - (時枝)…一元観：言語教育の中に文学教育を包摂
 - (西尾)…総合観：国語教育の本質を言語生活教育に求めながら、文学教育の立場と機能と方法の独自性を認めて包摂していく
4. 国語教育の目標
 - (時枝)…文学を読む方法と能力の向上
 - (西尾)…a. 言語教育：生活の必要のためのコミュニケーション能力の向上
b. 文学教育：鑑賞の体験(人生いかに生きるか)
5. 文学の読みについて
 - (時枝)…たどり読み
 - (西尾)…鑑賞活動→発展的活動

この論争によって、西尾実は先にあげた項目の1と4を特に明確に意識していった。時枝誠記とお互いに磨き合う形で、独自の論を構築していったといえる。

時枝誠記が陶冶的側面を強調したのに対して、西尾実は訓育的側面を強調した。文学が人生に資する何かを求めて新しい文学教育を捜索していた人々の多くは、西尾実の論にひかれていった。また、言語教育と文学教育を便宜的に分けた西尾の考え方が実践家にとって受け入れ易かったためもあって、西尾理論が主として現場に受け入れられていった。

第3項 「国語教育学の構想」

西尾実は、時枝誠記との論争によってさらに自らの論を研いていき、国語教育学の全体像を明らかにしていった。その成果は、1951(昭和26)年1月に公にされた「国語教育学の構想」(筑摩書房)で明らかにされている。

この書は、はじめ「言葉とその文化」の姉妹編として、「言葉とその教育」という題名で計画されていた。それが、結局、名称をかえて出版されたわけである。この書で、西尾実は国語教育独自の基礎的事実から出発して、国語教育の領域や方法を構造化、体系化して組み立て、国語教育学の見通しをたてたのであった。

最初に、総論として、言語の機能と国語教育の対象領域について述べている。

まず、言語の機能は、「相手との通じ合い」であると明確に規定した。一般に、言語の機能は表現と理解であると言われるが、西尾実はそれを文学言語における考察であって、狭い考え方だと批判した。そして、言語を現実的な生活の場に即して具体的にとらえると、その機能は社会的な相互作用、即ちコミュニケーションであると述べた。

ただし、西尾実は表現と理解という言語機能を否定したわけではない。まず言語教育の中で通じ合いという社会的機能を対象とした学習とその指導に立ち向かい、その根底がしっかり築かれた上で、「表現と理解という、自己真実への集中とその自覚を旨とした人間形成と

しての」³⁷文学教育を樹立すべきだと考えていた。対象領域と言語機能の対応関係を重視したのであった。

これは、西尾・時枝論争を通して成立していった考え方であった。論争前の『言葉とその文化』（1947年3月）で示したことばの領域図（図1）と、論争の最中に出版された本書で示している領域図（図2）とを比べてみるとよくわかる。

（図 1）

受容	発表		
鑑賞	創作	言 文 芸 + + 術 葉 字 性	完 成 段 階
読む	書く	言 文 + 葉 字	発 展 段 階
聞く	話す	言 葉	地 盤

鑑賞	創作	言 文 芸 + + 術 葉 字 性 ()	完 成
読む	書く	言 文 + 葉 字	発 展
聞く	話す	言 葉	地 盤

（図 2）

図1では、「発表・受容」の項目があるのに、図2ではそれがない。「発表・受容」は言語の機能であって、「表現・理解」と同義である。このことから、図1の段階では、西尾実は言語教育においても、文学教育においても、言語の機能は「表現・理解」だと考えていたことがわかる。それが、時枝との論争を通してその不十分さに気づき、図2では「表現・理解」をはずしたといえる。

ところで、言語の機能の一つを「相手との通じ合い」だと西尾実が考え出したのは、1949（昭和24）年からである。「言語教育における文学機能の問題」の中で、次のように述べている。

「生活目的にそって、その言語生活を向上させ、進歩させるための学習を指導するには、前にふれてきたように、言語が相手に対する働きかけであり、社会的行動であるという立て前から、その目標は、これまでの国語教育でいわれてきたような、単なる表現力や理會³⁸力の養成ではなく、強靱な説得力や健康な適応性の育成でなくてはならない。」³⁸

このように、西尾実が言語の機能を社会的な通じ合いだと考えるようになったのは、もともと道元の「愛語」という素地があった上に、アメリカから社会的なコミュニケーションちう考えが入ってきたからである。

「愛語」では、言葉が深く心に根ざし、また博く他に働きかける機能があるととらえられ、それがひとつの社会的行為であるとされていた。それを西尾実は、若い頃から吸収していた。その「愛語」とアメリカ流の社会的コミュニケーションが、「愛心の、さらに慈心の発露た

らしめるようとしている点において」³⁹、西尾実の中で結びついたのであった。

次に、国語教育の対象領域について述べたい。

西尾実は本書で、聞く・話すの地盤段階を「談話生活」と呼び、読む・書くの発展段階を「文章生活」と呼び、鑑賞と創作の完成段階を「言語文化」と呼んだ。そして、「談話生活」と「文章生活」をまとめて「狭義の言語生活」として、言語教育において指導するものとした。また、言語文化を文学教育において指導するものとした。ここに至って、言語教育と文学教育の対象領域が明確にされたのであった。

以上が総論にあたるものであるが、このあと各論として、談話生活・文章生活・言語文化について述べたい。

第一に、談話生活についてであるが、ここで提出している話し言葉の分類形態(図4)は、「言葉とその文化」で示された分類形態(図3)とほぼ同じである。しかし、いくらか異なる点がある。

(図 3)

		話手・聞手は 固定	話手・聞手は 交替
一般 形態	1対1	独話	対話
	1対多		会話
特殊 形態	1対1	講義 講話 講演	問答 対談
	1対多		討議・討論 協議・鼎談

(図 4)

		話手・聞手 は固定	話手・聞手 は交替
生活 的 形態	1→集団	独話	1→1 ← 対話
			1→多数 ← 会話
文化 的 形態	1→集団	講義 講演 講話	1→1 ← 問答・対談
			1→多数 ← 討議・討論 協議・会議

ひとつは、図3では独話が1対1もしくは1対多とされていたのが、図4では1対集団とされている点である。これは、言語機能観が個人的な表現・理解から、社会的通じ合いに変わったためである。これによって、対話と会話を人間的なつながりが予想できる「個人的な通じ合い」とし、独話を人間的なつながりが予想できない「集団的な通じ合い」として定位したのである。ここには、ラジオ等の普及によるマスコミュニケーションの発達が考慮されている。

もう一つは、図3では「一般形態・特殊形態」として分類されていたものが、「生活的形態・文化的形態」とされている点である。これは、言語生活を狭義の言語生活と言語文化とに明確に分類したのに対応して、修正されたと見ることができよう。

第二に、文章生活についてであるが、西尾実は、文学教育とは別個に、「生きた生活技術としての読書」を言語教育の中で取り上げていくことを、ここで初めて主張した。前述したように、これは1947年版学習指導要領では既に取り上げられていたことから、その影響によって、西尾実も取り入れたと言える。

読書生活の目標について、読書を三形態に分類して、各々次のように説明している。

- 一、日常の知識を得るための読書…速かに要領を読みとる
- 二、研究としての読書…精しく確実に読みとる
- 三、娯楽としての読書…軽く機敏に読みとる

読書生活の材料について、一・二・三各々次のようなものがあげられている。

一では、通知・回覧・掲示・広告・新聞・単行本・手紙・百科辞書・図表等をあげている。戦前の国語教育では、これらのものを利用する方法や態度が指導されていなかったが、生きた生活技術を目指するとき、これらの諸材料の読み方が重要になってきたわけである。

二では、科学的な記録や報告・論理的或いは弁証法的な考察をあげている。現在いうところの説明的文章にあたるものである。これらと共に、「生涯の書」となる人間形成のための書も、ここでの材料としてあげている。生活技術としての読書を扱っているこの領域より、文学教育で取り扱うのが適切かもしれない。

三では、「心を明るくし、疲れを忘れ、思わず向上心を増強するような健全なもの」⁴⁰をあげている。戦前においては、娯楽の価値は正当に認められていなかったが、読書生活を明るくし、健康にするためにその重要性を説いたのであった。

このように、読書生活を三つの型に分類している。各々のめあてと材料を明らかにしたところに意義がある。1947年版学習指導要領をさらに発展させた形で、西尾実が生活技術としての読書生活を定位したのであった。

文章生活のもう一つの分野である作文学習の指導について、ここで扱う作文は、生活に必要な文章技術であるとともに、言語文化をつくる準備学習でもあるとしている。

文章形態については、次の五種類をあげている。

- 一、手紙とはがき・電報
- 二、手記（日記）
- 三、感想文・意見書
- 四、起案・記録・報告書
- 五、標語・掲示・広告・図表等

この中で、一・二・四は、1943（昭和18）年2月7日の信濃教育会講演「国民科国語の教育について」で既に提出されていた。本書で新たに提示されたのは、三と四である。これらは、「言語とその文化」でも示されていない。

ここでも、単なる主観的立場の表現ではなく、相手を限定した相互通達 — 社会的な通じ合い — の立場を貫徹している。

第三に、言語文化について。

西尾実は、談話生活・文章生活の言語教育では主観的ではない社会的通じ合いを強調していたが、文学教育では「主観的な真実」を大切にすることを訴えたのであった。西尾実にとって、文芸鑑賞では「人生いかに生くべきか」の追求が大事であって、作品と読者主体のぶつかり合いの中で「主観的真実」をつかみとっていくことをその目標としていたのであった。つまり、読者の主体性の確立という観点から、文学教育を見直したといえる。ここに、西尾実の唱えた鑑賞独立論の訓育的意義がある。

この西尾実の「主観的真実」をつかみとっていく読みを「自己を読む」読みと呼ぶことができよう。西尾実は次のように述べている。

「通読によって、その意味構造の手がかりを得るかわりに、自己の問題を、そこに発見し、その文章を媒介として、その問題の展開をはかる」⁴¹

単に、受身の享受で終わることなく、能動的な発展へと進むところに、西尾実は鑑賞の意義を認めている。つまり、

「文芸鑑賞は、ある作品が、ある読者の人間性に、何を印象し、喚起したかということに意義がある。」⁴²

というのであった。

これによって、1953（昭和28）年の荒木繁の日文協大会報告を「問題意識喚起の文学教育」として、自らの立場にひきつけて定位する直前にまで到達していたことがわかる。

ただし、問題意識喚起の文学教育を定位した時、その発展の方向として、生活問題意識の喚起もあげているが、ここではまだ、それが出ていない。文学研究・音楽的演出・劇的演出、文学・美術の製作への発展をあげるにとどまっている。

言語文化のもう一つの側面としての文芸的創作について、西尾実は、言語生活における作文がコミュニケーションであったのに対して、文芸的創作は自己の真実の具現だとしている。

しかしながら、創作は一定期間、一斉に指導することは無理で、言語教育としての作文に介在して行われる個人的作業として、あるいはクラブ等で特別に指導するものとして位置付けられている。

最後に、『国語教育学の構想』の意義と問題点をまとめてみたい。

意義として、次の五点があげられよう。

- (1) 敗戦後の新しい国語教育のあり方を捜索していた実践界に、体系性を持った指針を指し示したこと。特に、西尾実が基本的ルールを敷いた1951（昭和26）年版学習指導要領と同年に出版されたことの影響力は大きい。
- (2) 新制大学に国語科教育の講義が認められ、国語科教育学建設の気運が高まっているときに、その基盤となったこと。
- (3) 言語教育と文学教育とに国語教育を便宜的に分け、各々の領域・構造・目標・指導方法を国語教育学の全体構造の中に位置付けたこと。
- (4) 言語教育の重要性を特に認め、戦前の国語教育でほとんど取り上げられなかった生活技術としての読書・作文を定位したこと。
- (5) 鑑賞の独立と、作品に喚起された発展の重要性を唱え、文学教育のあり方を革新したこと。

次に問題点として、次のことが言えるのではなかろうか。それは、創作を特殊な才能だとして一斉指導ではとりあげないとした点である。

文学教育の独自性を考えたとき、文学的認識力の育成は大きな位置を占める。文学的認識力を児童・生徒が獲得していくためには、創作することが非常に重要になってくる。このことは、熊谷孝や大河原忠蔵・太田正夫・西郷竹彦らの実践や理論からも言えよう。

西尾実は、1960年代の後半になってから以前の考えを改め、創作を万人に解放してクラスで一斉指導することを主張したが、この時点ではその地平にまで到達していない。実践の場を離れて久しい西尾実は、自らの実践で論を深めていくことは出来ず、新しい文学教育の成熟を待たねばならなかったのである。

『国語教育学の構想』は、以上のような意義や問題点を持ちつつ、実践や理論の上で大き

な影響を与えていったのである。いわば、戦後の国語教育を導いた道標であったといえよう。

第3節 西尾実国語教育論の現場への浸透

西尾実は、昭和20年代に、『言葉とその文化』[1947(昭和22)年3月]・『言語教育と文学教育』[1950(昭和25)年1月]・『国語教育学の構想』[1951(昭和26)年1月]を著し、国語教育学の新しい地平を切り拓いていったことは、前に述べた通りである。これが、いかに現場に受け入れられ、或いは反論され、実践されていったかを見て行きたい。

第1項 文学教育への志向

現実社会への適応教育に墮してしまっている言語技術主義教育に飽き足らず、人間の生き方、人間形成に関わっての文学教育を提唱する動きが、1950年前後に高まって来た。その中で、森山重雄と益田勝実は、単なるコミュニケーションや読む能力を育てるための国語教育ではなく、考え、感じ取る文学教育を主張した。それは、西尾・時枝論争において、時枝誠記が文学を言語教育の素材とし、西尾実がコミュニケーションの言語教育を強調するという状況下でなされた一つのアンチテーゼであった。

(1) 考える文学教育

森山重雄は、1951(昭和26)年3月の「文学教育の動向」において、生活尊重・個性尊重の言語生活教育は、過去の国語教育を改めることに貢献したが、直接的な実用性を強調する余り、素材的に分岐された社会性への順応主義的教育に墮してしまっていると指摘した。そして、「社会にたいして真に働きかける」教育、つまり「社会的意味構造の厚みに応じた人間の志向力」を育む教育でなければならないと述べた。

「現実的意味構造にふれない言語活動の社会性は、言語の素材や場面を技術的にのみ処理したがる。結局こうした教育によっては、社会にたいして真に働きかけるのではなく、社会の現象的諸場面を絶対化して、それへの順応をしかそだてないことになろう。

殊に文学教育においては、言語のコミュニケーションを当面の課題とするものではなく、思考は表現と内面的にむすびついていなければならない。」⁴⁹

単に、社会生活に順応するのではなく、生活や社会を自分の内面と結びつけて考えることが必要だとしたのであった。対米従属下にあり、ずるずると「現実」に流されていく状況下において、社会的意味構造を考えながら、社会にたいして働きかけていくことの重要性を森山重雄は訴えたのである。そのためには、「文学を通じて、人生を考え人生態度を養う」ことが必要であり、言語表現を生活や社会と関係づけることの重要性を主張した。文学は単なる教養ではなく、人生を考え、現実社会に働きかける一種の武器だと考えたところに、森山提案の新しさと重みと影響力があった。

(2) 考え・感じとり・創り出す文学教育

1952(昭和27)年6月15日の日本文学協会第7大会で、益田勝実は、「文学教育の問題点」を報告した。

益田勝実は、言語教育か文学教育かの論争を踏まえて、言語教育側からの文学教育のとりあげ方を批判した。すなわち、時枝によれば、文学は言語教育の素材であり、書物を読む方法と能力を身につけさせればよいということであるが、それでは、文学は喜びや悲しみや感銘の寄木細工で、そこから「拾っていくこと」が教えられるに過ぎないのではないかと、益田勝実は考えたのである。文学とは、

「矛盾にみちた、唾棄すべき現実に対する抵抗の意識を読者の心に呼びさまし、それとたゝかうたゝかいの道を教える」⁴⁴

ものであるという文学観に、益田勝実は同調していた。こういう文学観の上に立って、彼は、次のような問題提起を行った。

- (1) 話す・聴く・読む・書くの言語教育を、考え・感じとり・新しい精神文化を創り出す、新しい人間形成の教育に延長し、それが新しい文学教育へつらなることを期待する。
- (2) 新しい文学をその中から荷い出す「民衆」をつくる。
- (3) 文学教育は、現実と対決させつつ新しい文学教育を行う必要がある。
- (4) こうした手続きの上で国民文学の確立をめざす。

ここで、益田勝実は、直感的な感性的認識をした上で、考え、新たな精神文化を創り出す文学教育を提唱して、森山重雄の論を一步進めた形になっている。両者ともに、文学的思考力による現実認識をテコとして、文学を武器に現実に立ち向かうという論に、その特徴がある。

アメリカによる極東政策の転換が1947～1948年にあり、日本が反共防波堤として位置付けられて以来、1950年に始まるレッドパージ・朝鮮戦争・1951年のサンフランシスコ講和会議と、まさにアメリカの属国となっていく厳しい状況の中での、前衛としての、森山・益田の文学教育論であった。

第2項 文学教育方法論の構築

言語技術主義的国語教育に飽き足らず、文学教育を志向していた人々は、西尾・時枝論争がジャーナリスティックに取り上げられ、文学教育について論議できる土俵作りがなされた時に、自分たちの文学教育論を打ち出していった。その中で、指導要領に近い考え方を持った人々は、西尾実の論を媒介にしつつ意見を述べるが多かった。

そういうなかで、増淵恒吉・井本農一が中心になった文学教育研究会編の『国語科文学教育の方法』[1952(昭和27)年2月 教育書林]と、飛田多喜雄の『文学教育方法論』[1956(昭和31)年6月 明治図書]をとりあげて考察したい。

(1) 「国語科文学教育の方法」の場合

本書のはしがきに、

「戦後の傾向として、言語の教育としての新しい国語教育については幾多の論議と研究がなされたにかかわらず、文学教育としての新しい国語教育については旧態依然たるものがある。戦前の古い文学教育がそのまま行われてよい筈がない。国語科に於ける新しい文学教育はいかにあるべきかを考えようとして、」⁴⁵

とある。新しい文学教育の方法についての指導要領派の文学教育の到達水準を示す書となっ

ている。

執筆陣は、理論篇では西尾実・時枝誠記・倉沢栄吉が「言語教育か文学教育か」論争を踏まえて書いている。学習指導篇では、飛田多喜雄・吉田瑞穂・佐藤茂・馬場正男が小学校の文学教育について、上甲幹一・鳥山榛名・坂本浩・高田瑞穂・江口彰次・安田保雄・田辺幸雄・中島斌雄・安藤新太郎・樋口寛・井本農一・石森延男が中学・高校の文学教育について書いている。評価篇では若沙慎一・志波末吉・大村浜が書いている。指導要領に関係する人々を多く含んだ錚々たる執筆陣であった。

本稿では、この中から飛田多喜雄・佐藤茂・上甲幹一・鳥山榛名・井本農一・石森延男・大村浜の論をとりあげて考察したい。

飛田多喜雄（当時、指導要領編集委員・検定国語教科書調査委員・成蹊中学教諭）は、「小学校における文学教育 — 言語教育に含まれた文学活動としての — 」という題名の論文で、まず文学教育の目的は教養としての文学を身につけさせることで、そのための方法・態度の学習指導が問題になってくると述べている。

次に教育課程のなかでの文学教育の位置付けについては、

「小学校の文学教育は、言語教育の一環として文学的な基礎能力を養う為に、事実として文学活動、文学経験を総合的、介在的にさせるという事である。」⁴⁸

として、言語教育と文学教育の総合観を明らかにしたのであった。

読むことについては、技術訓練としての読みと、鑑賞としての読みに分けている。

技術訓練としての読みとは、生活技術として知識情報を得るために読む場合である。手紙・新聞・雑誌・記録・掲示・報告・ポスター等の如く日常生活に必要な知識を広く得る活動と、文学力・語彙力・読解力・要約力・要点を捕える力・意味構造を理解する力の如く、書かれたものを正しく読みとる力をつける活動とがあるとしている。

鑑賞としての読みとは、人間性の潤いとして教養のため、娯楽鑑賞のために読む場合である。

また、書くことについても、実用的言語技術としての作文と、文学的製作活動としての作文とに分けている。

実用的言語技術としての作文は、コミュニケーションとしての作文で、標語・ポスター・日記・手紙・報告・研究調査の記録等を効果的に書く技能を養う。

文学的製作活動としての作文は、個々人の心に思っていること、感じたこと、いわば心のさげび、生のささやき、一歩でもよりよき生活を開拓しようとする善意と努力の声、即ち自己真実を直接の目的とする作文である。

このように飛田多喜雄の論を見ていくと、西尾実の直接的な影響を受けていると言える。読むこと・書くことの教育の中で、言語技術的側面と文学教育的側面に分ける西尾実の考え方が、非常に現場に受け入れられやすかったことを物語っていよう。

佐藤茂（当時、文部省国語指導書編集委員・成蹊小学校教諭）は、「物語の学習指導」で、「ハーレムの少年」（三年生）を指導した事例を報告している。

この実践の指導過程は、次のようになっている。

(1) 黙読。

(2) 読みの抵抗となる問題についての教師との応答・話し合い。…新出漢字・ことばのわけ・その他「オランダはどこか」など。

- (3) ゆっくり考えながら（味^{アツ}いながら）読む。
- (4) 感想を書く。
- (5) 感想文をもとに話し合い。
- (6) 話し合いの結果を頭に入れて、もう一度読む。
- (7) 展開…「こういう一人の人が世のために尽くしたり、苦勞して仕事をなしとげたりしたおもしろいお話の本が図書館にありますよ。」と『スタンレー探検記』等を紹介する。

(1)から(7)を見ると、読むことを中心に据えて、一読後の感想をどこまでも大事にしている。例えば、

「ハンスは男の子なのに弟と花つみをするんだからおかしい。ぼくはハンスだったら野球をしてあそぶんだ。花つみなんかして、おもしろいのかなと思った。」⁴⁷

という感想に見られるように、物語のテーマと関係のない感想を持つ子が数人いた。佐藤茂は、そういった子どもの感想を笑ったり、切り捨てたりしないで、

「個々の子どもによってちがうこういう受けとりかたを大事に育てたいものである。」⁴⁸として、一人一人を生かそうとしている。

そして、解釈や批評を細々とやることなく、各人の感想を話し合わせて、その結果を頭に入れて読むというように、あくまで鑑賞に踏みとどまっている。

読みが浅い場合や誤読をどう指導するのか、或いはこれが読者の主体性を育てるかといった問題はあるが、西尾実が強調した鑑賞の独立論を実践してみた一つの授業例と言えよう。

上甲幹一（当時、指導要領編集委員・国立国語研究所所員）は、「中学校における文学教育」で、

「文学教育 — 日本式の文学概念による — には、普通の言語技術教育にはない特殊な面があるようなので、ある点以上になると一応言語技術教育とは区別して扱う方が便利であり、そうすることが結局言語技術の教育と文学の教育とを、それぞれ中途半端に終らせぬゆえんだと考えられる。」⁴⁹

と述べて、西尾実が主張した言語技術教育と文学教育の区別論を支持している。

しかし、鑑賞の独立論では、西尾実と異なる立場を示している。

「何としても物足りないのは、文学教育の目標を人間形成にありといいながら、作品を取扱う段になると、『味わい楽しむ』程度の鑑賞ですましてしまっている現状である。…（中略）…主観的な感想より前に客観的な研究があるべきなのだ。クラス全体が同一の対象にむかって行う客観的な研究をとおした上で、何らかの内的変革を受けた後に各人の感想は発表されるべきであり…」⁵⁰

主観的な鑑賞の前に「客観的」な解釈作業があるべきことを主張し、思いつきで意見が述べられることの多かった鑑賞の授業に、物足りなさを表明している。しかし、解釈作業を前提とするのでは、西尾の考える鑑賞独立の意義は消えさってしまう。

増淵恒吉（当時、日比谷高校教諭）は、高校で、生徒を中心とした単元学習を実践していった開拓者であった。「高等学校における文学教育」で、文学学習指導上の留意点として五つあげているなかで、次の項目が目をひく。それは、「生徒のすなおな感想から出発すること」という項目である。

「まず、生徒が先入主なしにすなおに読まなければならない。その際、教師は、その

内容を生徒が読みとれるように言語障害を取り除いてやる。そうして、出てきた卒直な思想を發表させ討議させることによって、学習を進めてゆくべきであるとする。」⁵¹と、増淵恒吉は述べている。

先にあげた上甲幹一の意見とは違って、増淵恒吉は「生徒のすなおな感想」から出発しようとしたのである。これは、西尾実の鑑賞独立論を高校段階で実践的に深めたものである。非常に先進的な集団学習もとり入れた実践であった。

これらが可能であったのは、いわゆる優秀な子が集まる日比谷高校という学校であったということに考慮に入れなければならないだろう。しかしそれ以上に、学習者の主体性を尊重し、育てていこうとしている増淵恒吉の指導者としての意識が、優れた単元学習を作り出したと言えよう。

鳥山榛名（当時、指導要領編集委員・山梨大学教授）は、「文学の単元学習計画」の中で、「基礎的な読みの技術や鑑賞の基礎的能力がある程度まで発達しない前に、いたずらに鑑賞力の深化だけを目標とするのは避けるべきである。」⁵²として、鑑賞と理解の深化を目標とした学習は、小・中学校では無理で、高等学校以上ですべきだと主張している。鑑賞の前の基礎的な読みとり能力を問題にして、鑑賞独立論の限界をついたのであった。

井本農一（当時、お茶の水女子大学教授）は、「古典の学習指導」で、中学の古典教育の目標を三つあげている。その中で、「古典文学を享受し、感動させる」という目標は、当時、井本農一が非常に強調し、反響も大きかった論調であった。井本農一は、文学についての知識よりも、文学を味わい・批判し・生む力を養い伸ばすことが大事だと主張したわけであるが、一種の共感を以て江湖に受け入れられたのであった。江戸俳諧研究者としての独自の文

(図 1)

鑑 賞 ()						
E. 蒐 集		D. はなし		B. ラジオ	A. 読みもの	
	a 自由 な 蒐 集		a 自 由 な 話 し あ い			a 録 読 よ 書 り 記
						b 観 察
	b か 与 ら え 集 た め の の		b な ホ ど し で ム の ル 話 し ム	C. 面接		c 聞 読 か み せ
						d え 特 て に

							与
H. テスト				G. 朗読・作品など		F. 掲示板	
月/日		月/日					
月/日		月/日					
月/日		月/日					
月/日		月/日					
A	B	C	D	E	F	G	II

(『国語科文学教育の方法』244ページ)

学鑑賞論であった。

石森延男(元文部省図書編集課長)は、「創作の学習指導」で、一般的に言って、全級一様に創作指導することは、能力差もあって問題が伴うとしながらも、創作活動を試みることによって、

「少しでも、生徒たちの独創力をやしなうとともに、作品に対する理解を深め、かつ、作品を尊敬する態度を育てる。」⁵³

という創作の意義を認めている。

また、創作とはどういうものかということを次のように述べている。

「(自分の生活事実や架空のことがら、おもしろい事件や美しい情景をそのまま書いても創作とはならず、)新しい意味を見出したところに、「創作」の種子が宿る。」⁵⁴

児童文学の実作者らしい篤実な論である。

西尾実は、創作を可能性としては万人のものとしながらも、実際の指導にあたっては、個人指導・クラブでの指導に限定していた。石森延男は、そこを一步突き抜けて、一斉指導での創作を構想していたのであった。

大村浜(当時、紅葉川中学校教諭)は、「中学校における評価」の中で、文学鑑賞力の記録等を提示している(図1)。

大村はまらしく、非常に巾広い方面から、文学鑑賞力を評価しようとしている。次の指導に役立つ評価を心がけている。当時の鑑賞力評価として、これほどきめ細かくしたものは見当たらない。一つの先進的な試みと言えよう。

(2) 「文学教育方法論」の場合

文学教育に対する飛田多喜雄の基本的立場は、(1)で述べたので、ここでは具体的な目標論・方法論を考察していくことにする。西尾実の国語教育論に全面的に依拠し、かつ実践界にかなり影響力のあった飛田多喜雄の論を辿ることによって、西尾実の国語教育論がどのようにして実践され、広められていったかを見ることが出来るからである。

小学校における文学教育の実践目標として、飛田多喜雄は、次のものを掲げている。

技能目標として、大きくは「正しく、能率的に読む力をつける」ということをあげ、その要素として、

- ひらがな・片仮名・漢字等の文字が正しく読めること。
- 語いをはっきりと認知できること。

- 表記符号が正しく認識できること。
- 語句意が理解できること。
- 文脈が理解できること。
- 大意や要旨がうまくつかめること。
- 主題がはっきりつかめること。

の七つをあげている。

価値目標については、大きくは「楽しんで作品を味わうことができるようにする」ことをあげ、その要素として、

- 場面や情景を思い浮かばせる。
- 作者の心持を感得させる。
- 主題や寓意をつかませる。
- 韻律を感得させる。

の四つがあげられている。ここでは、作者の意図の読みとりを目指す追体験が重視されている。

以上が、作品を読解するめあてであるが、ここまでは戦前からの解釈学的読解法を適用している。西尾実の直接影響を受けて定位した目標は次の二つである。

一つは、まとめる力である。飛田多喜雄は、「読み味わって感じたことを整理し、筋を立て、新しい問題意識を喚起し、わが生活のこととして考えさせることである。」と、述べている。

もう一つは、行う力である。問題意識の探求から文学研究の方向・創作活動の方向・生活計画の方向への発展学習の実行を、飛田多喜雄は挙げている。

荒木繁が平和と愛国を強調して、立場と方法と内容を統一的につかもうとしたものを西尾実が方法の問題に限定したように、飛田多喜雄も「イデオロギーの問題ではない」と妙なこだわり方を示して、換骨奪胎して取り入れている。このようにして、飛田多喜雄は、「問題意識喚起の文学教育」を実践的に広めたのであった。

次に、鑑賞指導の方法過程について、散文の場合を次のように説明している。

◇ 障害排除の指導段階

- (1) 自由に読む作業
- (2) 辞書参考書を利用する作業
- (3) ノートに書く作業

◇ 文学享受の指導段階

(一) 全文の概観

- (1) 通読する
- (2) 何が書いてあるか、あらすじやことがらの大要を発表する
- (3) 要点をノートに書く
- (4) 話し合いによる整理

(二) 叙述のしらべ

- (1) 精読する
- (2) 文章に即した語句意のしらべ
- (3) 節意のしらべ

- (4) 表現に即した問題のしらべ(人物の性格・背景・事件・描写の工夫など)
- (5) 話し合いによる整理
- (6) 要点をノートに書く(節意・主要語句)

(三) 主題の探求

- (1) 話し合いと整理
- (2) 主題の把握と味読
- (3) 要点をノートに書く
- (4) 朗読発表
- (5) 感想または問題点の記録

◇ 問題探求の指導段階

(一) 読後の感想の場合

- (1) 発表の予備作業
- (2) 読後感想の発表
- (3) 話し合いによる相互批判
- (4) 指導者の批判とまとめ
- (5) 主要事項の記録

(二) 問題探求の場合

- (1) 問題提示の予備作業・児童生徒の個的な問題意識・指導者の整理した共通の問題意識
- (2) 問題の提示
- (3) 問題中心の話し合い・個人的な意見発表・共同討議(言語意識・生活意識)
- (4) 指導者の批判
- (5) 整理と発展学習への申し合わせ

◇ 発展学習の指導段階

(1) 発展学習の計画

- (2) 発展学習の活動・補充資料の鑑賞・作家作品の研究・児童生徒の創作・生活信条の設定

(3) 発展学習の整理

◇ 練習評価の指導段階 …(略)…⁵⁵

オーソドックスな通読—精読—味読の三読法に、問題探求・発展学習を付け加えたものとなっている。非常に精緻で、確実、配慮の行き届いた指導過程になっている。しかし、鑑賞の独立論から行けば、通読段階に第一次感想を位置付けるべきなのに、それが無い。どちらかと言えば、戦前の解釈学的な読み方と余り変わらない。

むしろ、飛田多喜雄は、確実な解釈を行った上での問題探求に、新しい文学教育のあり方を見出している。このように、飛田多喜雄の文学教育論は、第一次感想を位置付けていないところに問題があるが、西尾実の鑑賞独立論・問題意識喚起の文学教育論の実践的な方法論を開拓していったものとして、実践界の先導的役割を果たしたのであった。

制作指導の方法過程においては、何よりもまず言語表現技術を育てることが第一だとした。そして、制作活動の領域を(図1)のように定位している。

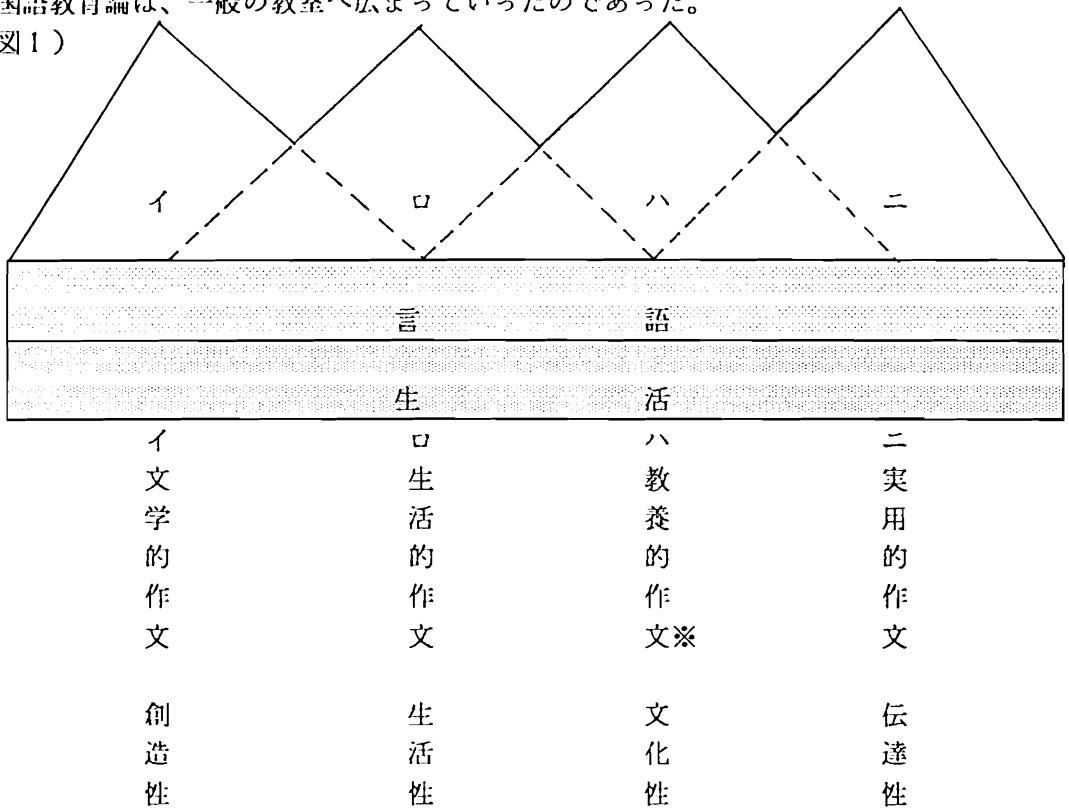
この中で、特に文学的作文について、次のように述べている。

「文学体験は、才能のワクで閉鎖さるべきものではない。作家にするのではない。総ての人間に許された創造活動への門を、たとえ素朴でも経験させなければならない。」⁵⁶

西尾実が言う「文学的創作は可能性として万人に解放する」という考えは、ここまで見てくると、当時の国語教育界の常識になっていたかの観がある。しかし、飛田多喜雄は、石森延男と同様に、クラブ等での指導に限定することなく、全級一様に指導することを可能だと考えていた。

以上概観したように、飛田多喜雄の文学教育方法論は、伝統的な国語教育の方法の土台の上に、西尾理論を主とした新たな動向を実践的に処理して付け加えて、非常に常識的・一般的なものに仕上がっている。当時、雑誌『実践国語』の編集長も兼ねていた飛田多喜雄の論だけに、実践界に大きな影響力を持って浸透していった。このような形においても、西尾実の国語教育論は、一般の教室へ広まっていったのであった。

(図1)



※ 説明的・論理的文章の作文

(『文学教育方法論』238ページ)

第3項 文学科独立論

これまで、西尾実の国語教育論と直接関係がある実践的な文学教育論を見てきた。最後に、西尾実との直接的な関係はないが、教育課程の中で文学科を独立させる二元観を唱え、独自の文学教育論を展開した成城学園小学校の場合を考察しておきたい。総合観を主張した西尾実、一元観を主張した時枝誠記の論と対比する意味においてである。

沢柳政太郎が、大正自由教育の時代に創立した成城学園小学校では、大正末年から、小原

国芳・岸英雄・奥野庄太郎・田中末広らが中心になって児童文学読本を作った。国定教科書の精読主義に対抗して、多読主義・分量主義を主張したのであった。

その伝統が脈々と受け継がれ、戦後のカリキュラム改造の期に、国語科の中にあった文学科は独立して、情操教科・芸術教科のグループに配された。

その文学科の実践の成果を世に問うたのが、成城学園小学校文学研究部の『小学校の文学教育』[1965(昭和40)年9月 明治図書]である。

この書では、文学教育の目的は、「人生いかに生きべきか」を考えさせることだとされている。成城の文学科では、学力を育てる側面以上に、人間を育てる側面、即ち子どもたちに「世界観をそれぞれに持たせる」ことが重視されたのであった。

成城では、文学科においては次の三領域を柱としてたてている。

- 一、読む文学
- 二、聞く文学
- 三、書く文学

一では、文学作品による人間の発見・人間の追求を目指し、国語科の読解技術の上にとって指導するものとされている。いわゆる文学の鑑賞である。

二は、成城の文学科の特色を示すもので、口から耳に入れていく説話文学、特に昔話・なぞ・諺をその中心に素材としている。奥野庄太郎らが、大正・昭和の長きにわたって成城で実践した聴き方・話し方の伝統の上に立って、柳田国男の民俗学を摂取しながら、実践的営為を重ねている。

三は創作である。フィクションではなく、体験にもとづく思想・感情の表現だとしている。

成城プランでは、この三つの柱に則して文学教育を展開しているのだが、見るべきものは、鑑賞指導の方法である。八通りもの多様な方法を掲げて、学年・作品によって方法を変え、子どもの鑑賞を保障している。方法を次に掲げる。

- (1) リズム化
- (2) 行動化
- (3) イメージといたずらがき
- (4) ポツツリ感想から
- (5) いくつかの作品で
- (6) 主人公或は登場人物に手紙を書く
- (7) エンピツ対談
- (8) 第二感想形式

57

これらは、戦後文学教育の方法上の成果を取り入れつつ、自らの実践的な工夫を重ねた重厚なものになっている。文学科を独立させて文学の鑑賞に力を入れているだけあって、子どもを文学の世界にひきこんで、その中で存分に泳がせることに成功している。

国語科の読解技術指導と、文学作品の読みの指導との関連性が今ひとつ明確でないこと、また、創作において、誤字・脱字・段落の切り方・文法上の誤りは国語科で指導するという無理な割り切り方をしていることなど、二元的に国語教育を分けることの矛盾が出てきている側面もある。しかし、人間を育てることに目標を置いた文学教育を前面に押し出して、多様な鑑賞の方法を開拓していったことは、文学教育の一つのあり方として評価できよう。

こういった文学科独立論と、時枝誠記の唱える一種の文学教育否定論の間に西尾実の広義

の言語教育の中の文学教育論は位置し、一般的な広がりを見せたのであった。

< 注 >

1 西尾実は、「忘れ得ぬ数々の出会い」の中で、

「ランガージュの訳語の『言語活動』が、ぼくの言おうとしているものだと思って使った。が、のちは、それを『言語生活』にしたんだ。」[『日本文学』 1977(昭和52)年7月 82~83ページ]

と語っている。

ソシュールのランガージュから「言語活動」という用語を使用していたわけだが、過渡的なもので、生きたことばの実態を表すのに不十分であった。そこで生活を強調した言語生活という用語を使ったのであろう。なお、言語生活という用語は、戦前から使われている。例えば、1933(昭和8)年11月刊行の金田一京助『言語研究』の第3章第1節に、すでに「言語生活」の名称がみえることが、宇野義方著『言語生活史』(東京堂出版 1986年7月 p-3)に報告されている。

2 村井実訳 『アメリカ教育使節団報告書』 講談社 1979(昭和54)年1月 54ページ

3 同上 『アメリカ教育使節団報告書』 57~58ページ

4 平井昌夫 『国語国字問題の歴史』 昭森社 1949(昭和24)年 に詳しい。

5 土岐善麿 『国語と国字問題』 春社 1947(昭和22)年

6 西尾実 「言語改革に対する提案」 『教育技術』第1巻第2号 1946(昭和21)年5月 小学館 32ページ

7 同上 『教育技術』第1巻第2号 32ページ

8 西尾実 『言葉とその文化』 1947(昭和22)年3月 岩波書店 2~3ページ

9 同上 『言葉とその文化』 19ページ

10 「セッション」の具体例については、石森延男 「占領下のころ」[『言語生活』 1965(昭和40)年5月 筑摩書房] 51~60ページに詳しい。

11 注11及び、石森延男 『国語教育問題史』[1951(昭和26)年 刀江書院]による。

12 石森延男 「回顧と展望」 同上 『国語教育問題史』。引用は、『石森延男国語教育選集』第5巻 光村図書 1978(昭和53)年 136ページ による。

13 同上 『国語教育問題史』。引用は、同上『石森延男国語教育選集』第5巻 139~144ページによる。

14 指導要領では、話し言葉の形態を次のように分類していた。

独話

対話

問答

会話

話し合い(討議)

これを次に掲げる山口喜一郎・西尾実の形態分類と比べてみると、指導要領の分類は、「討議」に対する「討論」という用語の違い以外は、山口の分類と全く同じだということがわかる。

そもそも、指導要領作成の中心人物石森延男は、関東州大連で教科書作りをしていた

1928（昭和3）年夏以来、23年間にわたって山口喜一郎の教えを受けていた。二人の関係は、

「時には、父親の如く、時にはよき友の如く、時には厳しい師のごとく、ときには、だっ子の如く、時には、好ましき悪友の一人になってくれた。」〔石森延男「あの夜は — 山口喜一郎さんを偲ぶ — 」 『実践国語』 1957（昭和27）年6月 穂波出版 66ページ〕

といったものであったらしい。したがって、指導要領に、山口喜一郎の分類が取り入れられているのも当然といえよう。

しかし、山口喜一郎の形態分類を取り入れて整理し直し、講演や著書で強調して普及させていったのは、西尾実の功績である。山口喜一郎は、「大陸」では有名であっても、国内ではほとんど無名に近かったからである。比喩的に言うと、西尾実がならした土地の上に、指導要領が家を建てたという関係になろう。山口喜一郎を媒介として指導要領と西尾実が結びついたともいえる。

山口喜一郎 『外国語としての我が国語教授法』

話手・聴手が固定 (1対1・1対多)	話手・聴手が交替 (1対1)
独 演	対 話
○講義・講演・演説	問 答 会 話
○講談・落語・漫談	討 論

西尾実 『言葉とその文化』

		話手・聴手は固定	話手・聴手は交替
一般 形 態	1対1	独話	対話
	1対多		会話
特殊 形 態	1対1	講義 講演 講話	問答・対談
	1対多		討議・討論 協議・鼎談

15 全集第4巻 「解説」 342ページ

16 注1に同じ 82ページ

17 加藤周一 「文学の概念についての仮説 — 『言語と文学についての論』についての論」 『文学』 1964（昭和39）年5月 岩波書店

これに対する西尾実の反論は、

「ふたたび言語と文学について」 『文学』 1965（昭和40）年4月 岩波書店

と
「みたび言語と文化について」 『人間とことばと文学と』 1967（昭和42）年1月

岩波書店

とがある。

- 18 『国語教育学会会報』第三講演要録に詳しい要旨は掲載されている。ここでは、時枝誠記「西尾実氏の『ことばの実態』について」『国語と国文学』1947(昭和22)年12月 47ページによった。
- 19 西尾実「これからの国語教育の出発点——時枝誠記氏の批評に答えて——」『国語と国文学』1948(昭和23)年4月 5~6ページ
- 20 前掲『国語と国文学』1947年12月 52ページ
- 21 時枝誠記「文学に於ける言語の諸問題」『国語と国文学』1947(昭和22)年8月 5ページ
- 22 時枝誠記「国語教育に於ける古典教材の意義について」『国語と国文学』1948(昭和23)年4月 17ページ
- 23 石井庄司『国語教育の指標』1960(昭和35)年9月 明治図書 55ページ
石井庄司は、「中・高校の国語教育」[『教育建設 第8号 言語教育と文学教育』1952(昭和27)年9月 金子書房]で、言語教育か文学教育かということが問題になったのは、次の二点からだと述べている。
第一は、特に高校の教師から、小・中学校では道具としての言語学習でもよいが、高校では「もっと魂をゆりうごかすような文学教育が欲しい」という声が強かったことである。
第二は、1951年度版指導要領が文学教育要望の高まりに対して、言語教科書と文学教科書の二本立てを認めてから、一般に言語篇は言語教育の教科書、文学篇は文学教育の教科書という考えが広まってしまったからである。指導要領委員の真意は、言語篇がカリキュラムのよりどころ、いわば国語学習の資料篇であり、文学篇は一般文化教養のための資料篇として考えていたのであった。それが言語教育用と文学教育用として対立的にとらえられてしまったが故に、この問題を一層紛らわしいものにしたという。
- 24 全日本国語教育協議会編『国語教育の進路』昭森社 1950(昭和25)年9月 89~90ページ
- 25 同上『国語教育の進路』92~94ページ
- 26 西尾実「文学教育の基本問題」文学教育研究会編『国語科文学教育の方法』教育書林 1952(昭和27)年2月 12ページ
- 27 同上『国語科文学教育の方法』11ページ
- 28 同上『国語科文学教育の方法』12ページ
- 29 同上『国語科文学教育の方法』12ページ
- 30 同上『国語科文学教育の方法』14ページ
- 31 西尾実『言語教育と文学教育』1950(昭和25)年1月 武蔵野書院 105~106ページ
- 32 前掲『国語科文学教育の方法』15ページ
- 33 時枝誠記「国語教育と文学教育」同上『国語科教育と文学教育の方法』19ページ
- 34 同上『国語科教育と文学教育の方法』20ページ

- 35 同上 『国語科教育と文学教育の方法』 23ページ
- 36 「対談・言語教育と文学教育」 『教育建設 第8号 言語教育と文学教育』 1952
(昭和27)年9月 金子書房 16ページ
- 37 西尾実 『国語教育学の構想』 1951(昭和26)年1月 筑摩書房 42~43ページ
- 38 西尾実 「言語教育における文学機能の問題」 『日本文学』 1949(昭和24)年6月
(引用は『言語教育と文学教育』159~160ページによった。)
- 39 西尾実 「生活技術としてのことば」 『女性線』 1949(昭和24)年5月
(引用は『言語教育と文学教育』148ページによった。)
- 40 同上 『日本文学』 1949年6月 (引用は『言語教育と文学教育』94ページ)
- 41 同上 『日本文学』 1949年6月 (引用は『言語教育と文学教育』99ページ)
- 42 同上 『日本文学』 1949年6月 (引用は『言語教育と文学教育』141ページ)
- 43 森山重雄 「文学教育の動向」 『文学』 1951(昭和26)年3月 岩波書店 43ページ
- 44 益田勝実 「文学教育の問題点」 日本文学協会編 『日本文学の伝統と創造』
1953(昭和28)年5月 岩波書店 169ページ
- 45 前掲 『国語科文学教育の方法』 3ページ
- 46 飛田多喜雄 「小学校における文学教育—言語教育に含まれた文学活動としての—」
同上 『国語科文学教育の方法』 40ページ
- 47 佐藤茂 「物語の学習指導」 同上 『国語科文学教育の方法』 76ページ
- 48 同上 『国語科文学教育の方法』 77ページ
- 49 上甲幹一 「中学校における文学教育」 同上 『国語科文学教育の方法』 92ページ
- 50 同上 『国語科文学教育の方法』 95~98ページ
- 51 増淵恒吉 「高等学校における文学教育」 同上 『国語科文学教育の方法』 111
ページ
- 52 鳥山榛名 「文学の単元学習計画」 同上 『国語科文学教育の方法』 114ページ
- 53 石森延男 「創作の学習指導」 同上 『国語科文学教育の方法』 214ページ
- 54 同上 『国語科文学教育の方法』 214~215ページ
- 55 飛田多喜雄 『文学教育方法論』 1956(昭和31)年6月 明治図書 225~227ページ
- 56 同上 『文学教育方法論』 237ページ
- 57 成城学園小学校文学研究部 『小学校の文学教育』 1965(昭和40)年9月 明治図
書 55~56ページ

第7章 文学教育論の展開

－個性伸長論の深化の過程－

第1節 史的区分

西尾実は、1920年代末に〈素読—解釈—批評〉の読み方教授の体系を樹立した。戦後間もなく、素読の段階を鑑賞と呼び直して、鑑賞の独立を強く説くようになる。さらに1950年代には、鑑賞の独立論を発展させた問題意識喚起の文学教育論を唱え、自身の文学教育論を深化発展させていった。

このような文学教育論の展開を西尾実の教育論を根本の所で支えていた個性伸長論の深化によって基礎づけようとするのが本稿のねらいである。

西尾実の文学教育論の根底には、白樺派流の文学観念があると言われる。このことを初めて指摘したのは猪野謙二で、次のように述べている。

「西尾先生の理論の根底には、やはり個性の絶対化というものを中心とする、先生の青年時代を支えていた、いわゆる白樺派流の文学概念といったものがあるのじゃないか。……武者小路や志賀の場合のように、最も個人的なものがすなわち真であり、善であり、美であるという立場がその根底にある。」¹

確かに猪野謙二が述べたような白樺派的な人間の個性や個人精神の開発を、西尾実はその文学教育論の出発点に持っている。しかしながら、西尾実は白樺派流文学観念を土台としつつも、それを乗り越えていこうとしていた。したがって、西尾実が白樺派流文学観念から出発して、個性伸長論をどのように深めていったかという過程を明らかにすることが、彼の文学教育論を解き明かす上で重要になってくるであろう。

そこで本稿では、西尾実の文学教育論における個性伸長論の深化を次のように三段階にとらえ、個性伸長論をいかに指導過程論に具体化していったかの過程を明らかにしたい。

- (1) 白樺派的個性絶対主義から、新しい鍛練主義へ（1922年～1945年）
- (2) 大衆教育の時代へ（1946年～1952年）
- (3) 新しい文学機能の発見へ（1953年～）

第2節 文学教育論の展開

第1項 白樺派的個性絶対主義から、新しい鍛練主義へ（1922年～1945年）

(1) 小学校訓導時代の教育実践

西尾実は、1910（明治43）年に長野師範学校を卒業し、飯田及び大下条の尋常高等小学校で、三年間訓導として高等科の指導にあたった。

当時の信州の教育状況について、長野師範を1914年に出た、いわゆる「白樺教師」の一人である一志茂樹は、次のように語っている。

「明治30年代から大正の初期にかけては、もっぱらヘルベルト流の教育思想が信州ばかりでなく、全国をおおったように思います。……人間形成とか魂を養うとかいうことではなしに、国民思想を錬磨し、教育の実を上げるためにまずもって教育の技術を高めてゆくということが至上命令であったようであります。」²

与えられた法規と教科書に忠実で、それをいかに教えるかに汲々としている時代であった。

このような教育現場へ、古い型にとらわれない自由な教育をしようと意気込んで着任した青年教師西尾実は、多くの障害とぶつからざるを得なかった。これは一人西尾実だけの問題ではなく、当時の心ある若い教師たちの多くがぶつかった壁であった。広く言えば、明治期のヘルバルト派教育学形式を重んじ、教師の教授技術を重んじると、大正期の自由教育内容を重んじ、子どもの主体的活動を重んじる一の新旧交替の軋轢が生じかかっている時期であったのである。

西尾実は、このような時期において、それまで文学表現の形式である語句や文法の学習が、読み方学習の中心だとされていたのに対して、文学内容を重視して、その思想を教えるべきだと主張した。³ 綴方においても、範文を模倣する学習で事足りるとされていたのを、自己の真実を披瀝する表現でなくてはならないと説き、実践にうつしたのであった。⁴ つまり、西尾実は受身の暗記中心の学習から、能動的に考える学習を推進しようとしたのである。学習者の発見と言ってもよい。

彼がこのような「革新的熱情」を帯びた、子どもの個性を伸ばす教育を実践した背景には、長野師範で培った自由、個性尊重の風に加えて、1910年に創刊された『白樺』や『中央公論』などを通して知った個性論の影響がある。

西尾実は、飯田小学校の先輩教師である森下二郎によって全人格的な影響を受け、彼を友とも師とも仰いでいた。西尾実は、森下二郎を通して、そうした新しい時代の動きを感じていたのであった。

「二人（森下と西尾：引用者注）が東京からとり寄せて読み合っていた『中央公論』や『白樺』に載せられている、時評や文学論、芸術論に対して、夜を徹して論じ合うこともありました。その頃武者小路実篤が、自分を<俺>という自称で呼びながら、芸術や人生を論じているのを読み、ひどく新しい時代を感じさせられたのを思い出します。」⁵

信州は、『白樺』を講読する読者が非常に多く、そのほとんどが教師であった。彼らは「白樺教師」と呼ばれ、独自の個性尊重教育を展開した。⁶ 西尾実も少なからず、『白樺』の影響を受けた教師の一人であったのである。

白樺派の個性論は、次の武者小路実篤の主張に代表されている。

「○個性を生かすことによつてのみ自分に存在価値がある。 ○個性を生かすことの出来ない仕事をするものは自己を侮辱するものである。 ○個性を発揮しない人を自分はすべて侮辱するものである。 ○自分の好きな人は皆個性を発揮した人である。 ○個性を外にして個人に尊厳はない。」⁷

この個性論を支柱として、大正期中頃には信州一円の小学校に、白樺教育が広まった。それはある意味では、伝統的な教育秩序の破壊であった。亜流は思いつきや直感に流れる実践に墮してしまったために、「気分教育」と呼ばれて不当に非難された。西尾実は、これを憂えて、1920（大正9）年6月に「気分教育」という論文を発表しているが、この論文によって、彼の個性尊重論がうかがえる。

西尾実はまず、「『気分教育』の名は、決して悪い名ではない。」と断った上で、「予はこの非難のために設けられた語を、そのまま標的として我らの希望し熱望する所の真教育を用拓していきたいと思う者である。」と述べて、「気分教育」を「標的」として積極的に肯定評価している。そして、「教育の真境は教育者その人の周囲に放射するひとつの気分（ム

ード)である。……気分教育はまた児童たちの気分を尊重し、これに期待と要求をもつものである。」として、教師論と学習者論を簡略に展開している。

個性を生かすことに自分の存在価値を認め、個人の尊厳を確立しようとする武者小路の思想が、ここに色濃く反映されているのが読みとれるであろう。

このように、西尾実は青年教師の時代に白樺派の影響を受けて、個性伸長教育を理想に燃えて実践していったが、保守的な教育界では、なかなか受け入れられなかった。そして、ついには飯田小学校から「売りに出される」⁹ という形で、挫折を余儀なくされた。だが西尾実は、自らの教育論の非を認めたのではなく、むしろ自らの理念の正しさを確信しつつ、飯田小を去っていったのであった。

(2) ハーンの創作論及び世阿弥の芸道教育論

西尾実は、自由に自己の真実を表現することで各人の個性を育てようとする作文教育を、その後も淑徳高等女学校や、松本女子師範学校で推進していった。飯田小を追われて約六年、西尾実が、東京に出ている間に、信州の綴方は、自己真実の表現が大勢を占めるようになったことを、松本女子師範学校に赴任して入学試験の綴方を見て知ったと、彼は驚きの念を込めて回想している。¹⁰ あれだけ排撃された、自己の真実を表現することで個性を伸ばそうとする教育論が、年を隔てて今や信州教育界の主流を占めようとしていたのである。西尾実の感慨は、無理からぬところであった。

ところが、足下をすくわれるような事実を西尾実は、間もなく経験したのである。自己真実の表現をモットーとして育てた女生徒が、土手を写生するのに、実物とは似ても似つかぬどぎつい赤を塗っているのに気付いた西尾実がそのことを指摘すると、「私にはそう見えませんでした。」と強情に言い張ってきかなかったのであった。¹¹

このような出来事から、西尾実は、結局のところ思いつきの自己真実の表現が、鍛練のない狭い独りよがりにも墮してしまふことに気付いたのであった。松本女子師範に勤めていた1921(大正10)年、三十三歳の頃には、そういった「一種の行き詰まりを感じはじめていた」¹² と回想している。まさに白樺教育が信州において全盛期を迎えている時に、鋭敏な西尾実は、自らの教えた生徒の姿を見て、旧来の個性伸長教育の限界を認識したのであった。

しばらくは、この「行き詰まり」との葛藤が続くのであるが、1922(大正11)年に、たまたまラフカディオ・ハーン(Lafcadio Hearn 1850-1904)の“On Composition”¹³(創作論)に出会ったことによって、一つの開眼をする。

この著作は、作家になろうとする大学生に向かって創作の要諦を説いたもので、文学制作に関して次の三点の考えを述べている。

第一に、文学制作は教育や読書、理論の把握によって学び得るのではなくて、実地の経験によってのみ習得される手職だということ。

第二に、高級な文学制作の法則は普遍的であり、真理のみを相手にしているので、どの国語にも応用できること。

第三に、価値ある著者は、苦勞せず短時間で書けるという考えは馬鹿げており、いかなる文学も、大いに訂正しないでは生み出され得ないこと。

ハーンは、何回も書き直す推敲の労作こそが、真の表現を完成させることを説いたものであった。

西尾実はこれによって、労作としての推敲が、主観的な綴方に客観性を賦与すること、作者の自覚を深め、内生活を豊かにすることを教えられたのであった。¹⁴ 彼は苦しみ抜いた末に、ハーンの著作に出会うことによって、新しい地平を切り開くことが出来たのである。単なる思いつきや、狭い主観による綴方は、実は個性を發揮したものではない。繰り返し推敲の労作を重ねることによってのみ、客観性を持った真の個性が生まれて来る、というのが西尾実の至り着いた新生面であった。ここにおいて西尾実は白樺派的個性論を一步突き抜けたと言える。

新生面を切り拓くのに、いまひとつ寄与したのは、世阿弥の芸道教育論であった。西尾実は、師範を出た1910（明治43）年に『世阿弥十六部集』を知り、二年後に森下二郎からそれを借覽して、「異常な感激で読み耽った」¹⁵ という。爾来、西尾実は世阿弥の研究を精力的に進めていった。

世阿弥は、七歳から十六歳位までは、稽古を樂しませつつ、その素質を伸ばすことを述べているが、これについて西尾実は、次のように補説している。

「この出発点における自然性の尊重については、著しく、今日の自由教育に類したところがあるように見えるけれど、全体として見れば、この兩者間には非常な相違がある。即ち、今日の自由教育においては、この時々刻々に変化すべき生理的、心理的自然性を、永遠かつ絶対なものとして価値づけようとしているのに対して、世阿弥は、それを時と共に亡ぶべきものと認め、ただ徹底した稽古によってのみ、この失わるべき自然性の中から不滅のあるものを打ち出すことができるとした。」¹⁶

西尾実は、昭和初年の自由教育と比べながら、世阿弥の教育論の特色を述べている。「行き詰まった」自由教育を乗り越えるものとして、世阿弥の教育論をとらえていたのであった。

このような世阿弥の中世的なものの源流は、道元にある。道元は、「典座教訓」において、典座職（食事係）さえも雑役でなく、真理体现の方法であるとした。全生活の集中によって繰り返し鍛練して、真理を求めることを説いたのである。これは行的方法と呼ばれたが、ハー、世阿弥、道元に共通する方法論である。

この鍛練による個性の伸長は、直観的、感覚的に流れた白樺派流個性伸長論とは、大きく異なっていた。ともすれば個性的が恣意的に流れ、自由が放恣にすりかえられがちだったのを、徹底的に鍛練、稽古することによって、主観的なものを客観的な真実たらしめようとしたものであった。西尾実は、この行的方法に深く学んで、綴方においては徹底した推敲を繰り返すこと、読方においては反復熟読を主張したのであった。

このように西尾実は、西洋的な近代主義から出発しつつも、その限界を中世的な求道精神と対決させることで乗り越えていこうとしたのであった。いわば、近代的自我の確立を伝統的な求道精神に求めることによって、手堅い教育論にしようとしたのである。

（3） 学習者論・教育論

では、行的方法の教育においては、学習者、教師はどうあるべきか。西尾実は、まず学習者論を次のように展開している。

「（教師の暗示によるのではなく）児童・生徒の国語学習の本領は、児童・生徒自らが直接に文を鑑賞し、理解し、評価することによって、国語表現の鑑賞力・解釈力・批評力を向上させることでなくてはならないのではあるまいか。」¹⁷

ここには、教師が直接的な暗示を与えるのではなくして、子ども自身の個性を主役として、直接に文と相渉ることを積極的に推し進めようとする西尾実の考えが、端的に表れている。子どもの素質・個性をまず伸ばそうという方向である。しかし、これだけでは、西尾実が否定的に乗り越えようとした自由教育と大差がない。そこで彼は、次のように続ける。

「解釈の営みは、解釈に於けるさういう主観的なもの、一時的なものを超克して、客観的なもの、恒常的なものたらしめる追求であるといってよい。」¹⁸

直感によって得た主観的なものを客観的なものに高めていく鍛練としての解釈が、ここで定位されている。

このような学習者の追求を可能にするためには、教師はどうあるべきか。西尾実は、次にあげる三つの型を示して、そのうちの第三の型に理想を見出している。¹⁹

第一は、規定を忠実に実行する段階、第二は、自己の主義主張に基づいて自由に児童生徒の個性を養い伸ばしていゆこうという段階、第三は、己を空しくして、忍耐強く道に随順することによって、法規をも児童生徒をも、自己をもいかにしてゆく段階である。

第一の型は、新卒訓導西尾実が戦った旧弊の保守的教師であり、第二の型は、新卒訓導時代の西尾実そのものであった。第三の型のモデルは森下二郎で、真の個性を実現するための鍛練主義を可能ならしめるものは、この型の教師であると西尾実は考えるようになったのである。戦後、西尾実の文学教育論は進展していくが、学習者論・教師論は、ほとんど変わらない。子どもの個性をのばすという根本思想のところは確固たる信念であったので、それに対応した学習者論・教師論は、不変だったのである。

第2項 大衆教育の時代へ（1946年～1952年）

（1）大衆教育の時代と鑑賞の独立

1951年、西尾実は『国語教育学の構想』²⁰で、文学教育における鑑賞の独立を提唱した。西尾実は、それまで「鑑賞→解釈→批評（学問的批判）」という文芸研究の経験に力点を置いていたのであった。あくまで、解釈・批評に主眼が置かれていた。しかし、現在の子どもの実態を見ると、真の解釈、批判にはおよそ及びもつかない状態であるとして、第一の鑑賞段階を独立させようとしたのである。

では、この変化をもたらしたものは、何であったろうか。

戦前においては、西尾実の文学教育論は、自らの実践経験の中で検証され、ねられていったわけだが、彼の実践現場は、旧制の中等教育段階の諸学校であった。淑徳高等女学校、松本女子師範学校、成蹊高等女学校専攻科、第二東京市立中学校などである。これらの学校に来る生徒は、いわば選ばれた生徒であり、意欲も能力も人一倍すぐれたものを持っていたと言える。西尾実は、これらの学校での実践を足場にして、求道的で文芸研究的な授業を構想していたのである。

一方、戦後は学制が変わり、義務教育は小学校と新制中学校とになった。新制中学校は、選ばれた者だけが通う学校ではなく、国民の全てが通う大衆教育の場となった。そこでは戦後の混乱もあり、十分な教育が行われたとは言い難い。²¹ そういった状況の中で、真の解釈作業や学問的批判が出来る生徒は、ほとんどいなかったのである。このような実状を西尾実は、次のように述べている。

「教室の実際についてみると、生徒には、真の解釈作業や学問的批判などできるものはほとんどなく、先生と謎のような問答を重ねて、それらしいものに到達するか、何か参考書をまるうつしにしてきて、それを、おおむがえしにいうとかいうような実状であった。」²²

これでは、教授は成立しても学習は成立しないというのが西尾実の現状認識であった。結局、「教授」になってしまう学習活動なら、自分が否定してきた明治期の注入主義的国語教授と、結果としてなんら変わらないものになってしまう。そうなると、本来目標としていた個性の伸長は、逆に個性の抑圧にすりかわってしまうのではないかというのが、西尾実の深刻な反省であったろう。一人一人の学習者が、「人間、いかに生きべきか」を本気になって追求する場を保証しない教育は、西尾実にとって教育の名に値しなかったのである。

そこで彼が考えたのは、近代芸術における鑑賞の位置である。

「近代文学の一翼としての近代芸術の特色は、鑑賞の独立を目ざすところにある。…鑑賞という一般的方法を通じて、芸術活動に参加する多数者を養うことは、さらに一般的な教育目標の一つである。」²³

近代芸術における鑑賞の独立と同様に、文芸教育においても、鑑賞を独立させて、一人一人の学習者が主体的に芸術活動に参加できる道を切り開いたのであった。

しかも、ただ鑑賞するだけではなく、そこからの発展をも重視している。西尾実は、「学習の本体は、作品の鑑賞と、その発展としての諸活動におかなくてはならぬ。」²⁴と述べて、「発展としての諸活動」を定位しようとしている。

この発展の方向について、西尾実は既に1948年3月の「国語教育革新の問題」（『教育公論』明治図書）²⁵の中で、絵画の制作、紙芝居の製作、シナリオ・脚本の書きおろし、研究論文、詩・物語の創作をあげている。この時点ではまだ鑑賞の独立論は唱えられていないが、「精読学習の成果」²⁶として位置付けられている。この論考が発表される前年1947年12月には、「学習指導要領国語科編（試案）」が出され、単元学習や言語活動による学習が喧伝されていた。したがって、前にあげた発展の方向を指して、

「すでに、こういう形態や方法はおこなわれはじめている。というよりは、むしろ流行しているというに近い状態である。」²⁷

と西尾実が述べていることから、1948年前後の単元学習の「流行」現象の中に、真実な進歩の芽生えを見出し、読みの発展の方向に関するヒントを得ていたと言えよう。

このように単元学習から得たヒントを、1951年には、鑑賞論と結びつけて読書行為論として深めている。

「鑑賞においては、作品の普遍的、客観的な意味が問題なのではなく、その作品が、ある時の、ある人に、何をささやいたかという、個人的、主観的な真実が問題なのである。

したがって、この鑑賞は、単なる享受と印象に止まらないで、何らかの生き方を発展させ、それを推進する。」²⁸

（2） 鑑賞の独立論の意義

では、「普遍的、客観的な意味」を問題とせず、「個人的、主観的な真実」を問題とすると考えたとき、これは一度否定した大正期の考え方に逆戻りしてしまったのであろうか。

そうではあるまい。西尾実は、戦後、言語生活主義を唱えたが、その体系の中に、文芸教育を位置付けたことによって、大正期の考え方とは一線を画したのであった。

西尾実は、次の図のように、言語生活の体系を構造化していた。²⁹

完 成	発展	地盤
芸術性 +		
(文字)	文字	
+	+	
言 語	言語	言語
創 作	書く	話す
鑑 賞	読む	聞く

西尾実は、話し・聞き・書き・読む生活の言語教育を地盤段階、発展段階とし、その完成段階として文芸教育を位置づけたのであった。そして、それからの文芸教育のあり方について、次のように述べている。

「これまでの国語教育における文学教育は、文学研究即文学教育という方向をとって来たために、低学年では、言語教育を、高学年に進むにつれて文学教育をという外観を呈していた。これからの文芸教育は、文芸研究の一本鎚で進むそれではないはずだから、いいかえると、文芸活動の経験をその任務とする文芸教育でなくてはならないから、低学年においても、文芸教育の分野は認められなくてはならぬ。」³⁰

このように、鑑賞においては「主観的な真実が問題」だという言い方は、大正期の考え方と同じであるが、鑑賞を独立させて、言語生活体系の中に組み入れ、さらに「文芸活動の経験」としてとらえ直したところに、新たな意義が生まれたのである。学習者一人一人のこころをどのように伸ばし、人間の生き方について考えさせるかという筋道の概要が、示されたのであった。

第3項 新しい文学機能の発見へ（1953年～）

（1） 問題意識喚起の文学教育論

鑑賞の独立論を唱え、新たな国語教育の創造を模索していた西尾実は、1953年に荒木繁の実践と出会うことによって、自らの論を一段と発展させていった。

当時都立西高等学校で実践を展開していた荒木繁は、1953年6月14日の日本文学協会の大会で、「民族教育としての古典教育 - 『万葉集』を中心として」³¹を報告した。荒木繁のこの実践は、万葉集の鑑賞を現実に生きる生徒の切実な問題意識と結びつけ、日本民族の持つすぐれた文化遺産に喜びと誇りを感じさせようとしたものであった。

西尾実は、荒木実践から「生活と結びつける」側面をとりあげ、次のように述べている。

「鑑賞が独立した文学活動のひとつであるということの自覚が明確でなかったことから、鑑賞を単なる文学形象の受容とし、あるいはさらに、受容した形象の意味構造を分析し、その価値を判定する発展に止めて、他の一面に、鑑賞が鑑賞者の生活においてた

くわえられている、『問題意識』を喚³²起するものであるという、重要な文学機能の一面をとらえていなかった……」³²

単に己を空しゅうして文学作品を読むだけではなく、文学作品が読者に働きかけて問題意識を喚起する機能を西尾実が発見したのであった。

荒木繁の実践は、朝鮮戦争（1950年～1953年）・サンフランシスコ講和条約（1951年9月）といった対米従属の逆コースの状況下で、生徒たちに祖国に対する愛情と民族的自覚をめざめさせようとするものであった。しかし、西尾実が荒木繁の意図するところとは別に、自らの鑑賞独立論と結びつけて、荒木実践を吸収していったのである。

荒木繁は、生徒一人一人の感じ方、考え方から出発しようとして、何らの先入観なしに作品に向かわせるようにした。読者が直接に作品と向き合うことから始めたのである。そして生徒の生活と結びつけて読ませてみると、防人の歌から抵抗論争が起こったり、農村調査に行ったり、さらには『万葉集』の読書会が作られたりというふうに進展していった。西尾実はこちらから、

- ① 一人一人の読みから出発すること。
- ② 読者と作品を直接に対決させること。
- ③ その結果、文学作品の機能として、様々な問題意識が喚起されること。

を学んだのである。

この西尾実の理論構成の仕方については、方法に限定して現実と関わるアクチュアリティが捨象されてしまった、という批判が多くある。³³ この批判を認めた上で、なおかつ西尾実の一般化によって、時代を越え、多くの人々に受け入れられる理論になっていったことの意義を認めたい。

（2） 学習者論から文学機能論へ

西尾実が、荒木繁の実践から学んで、鑑賞の独立論を問題意識喚起の文学教育論へと展開させていったわけだが、個性伸長論をどのように具体化していったのかという観点から、これを検討してみたい。

鑑賞の独立を唱えた頃は、「鑑賞の学習は、それを受け身の享受に終らしめないで、何らかの発展形態をとる動因たらしめることがだいじである。」³⁴ と述べ、学習者の主体性による発展学習を期待していた。西尾実が、前に述べた教師論でわかる通り、指導者の影響を出来るだけ排除して、学習者が自律的にその個性を発揮することを良しとしていたのである。

しかし西尾実が、読み手主体の個性を尊重しようとして鑑賞の独立論を唱えながらも、まだその徹底を図り得ていなかった。西尾実自身は、「鑑賞を単なる文学形象の受容とし、あるいはさらに、受容した形象の意味構造を分析し、その価値を判定する発展に止めて」³⁵ いたと、謙虚に反省している。

ここに欠けていたのは、文学機能である。学習者が作品と向かい合ったとき、学習者が一方的に個性的な読みをして、自律的にその読みを展開するのではなく、読者が作品と相互作用をする。その結果、個性的な読みとその発展が、現出するのである。そのことを西尾実が、荒木繁の実践から学んだのであった。そして鑑賞からの発展を、学習者の主体性だけに求めるのではなく、教材に内在する文学機能との関わりで、定位しようとしたのであった。そのことを西尾実が、次のように述べている。

「芸術というものは、ここが科学的認識と違い、哲学的思考とも違っているのだ。個性が個性に働きかけるところにその特色があるのだ。自分のためにかかれたものではないが、いまの自分のための言葉でなかったかというような主体的な真実を喚起する働きを持っているのが私は文学の機能であると思う。」³⁶

このように西尾実は、個性が個性に働きかけるところに、文学の機能を見出している。西尾実は、ことばの機能の本質を「逆じ合い」としてとらえていたが、この機能を文学にも認めたことになっている。

ともかく、西尾実は文学機能を見出して教材論を強化したことによって、学習者の個性の伸長を具体的な指導過程にのせることに成功したのであった。

しかしながら、西尾実は一人の学習者が教材と直接向き合うことを重視する余り、他の学習者の読みと交流して、さらに読みをせりあげていく方向には十分言及しなかった。そのことについて、磯貝英夫は次のように批判している。

「個性とか主体とかいうものは、決して自律的・固定的にただあるものばかりではなく、自己以外のたしかかな存在とぶつかることによって、つまり他者を媒介とすることによって、たえず己れを越えて己れをつくってゆくものであり、そういう不断の生成それ自体がすなわち個性にほかならず、固定した純粋な自分などというものは空疎な観念にすぎないと考えるわけで、……あの自律的な個性強調が原理化されてはならない、と思うのです。」³⁷

ここでは、白樺派的発想を土台に持つ西尾実の個性伸長論の限界が、鋭く指摘されている。まさしくこの通りである。この限界点の克服が、西尾実を批判的に継承する者の課題となる。 ³⁸

以上のように、西尾実は白樺派的個性論を土台として出発し、時代の進展の中で、学習者一人一人の個性を大切にす新しい文学教育論を切り開いてきたのである。

<注>

1. 猪野謙二「文学と教育の問題をめぐる」『日本文学』1960年10-11月 pp 120-121
2. 「多分に誤伝評価されつつある大正期信州白樺教育の実態」『信濃』1974年6月
3. 『ことばの文化をさぐる』国土社 1972年3月 pp 160-161
4. 『国語国文の教育』古今書院 1929年11月 pp 14-15
5. 西尾実述「回想・私の青年教師時代」『日本文学』1975年6月 p-97
6. 今井信雄「『白樺』の周辺—信州教育との交流について—」信濃教育会出版部 1975年9月 参照
7. 「六号雑感」『白樺』1911年12月
8. 「気分教育」『信濃教育』1920年6月 引用は『信州教育と共に』信濃教育会出版部 1964年 pp 227-228 によった
9. 注5に同じ p-98
10. 『国語国文の教育』古今書院 1929年11月 p-27
11. 『教室の人となって』国土社 1971年2月 p-72
12. 「旅立ち」前掲『信州教育と共に』 p-251

13. ハーンは、1890（明治23）年に来日してから、松江中学、熊本五高を経て、1896（明治29）年から六年間、東大で英文学を講じた。その時の講義が、コロンビア大学教授エルスカイン（J. Erskine）によって編纂され、その一つ『人生と文学』（“Life and literature”）が、1917（大正6）年に刊行された。“On Composition”は、その中に収められていたものである。
14. 注10に同じ 第1章11
15. 「世阿弥の芸道教育論」・『国文教育』 不老閣 1928年4月 引用は『西尾実国語教育全集』第九巻 教育出版 1976年5月 p-267 によった。
16. 注15に同じ p-284
17. 「教師論」・『岩波講座 国語教育』 1937年6月 p-6
18. 注17に同じ p-8
19. 注10に同じ p-209
20. 『国語教育学の構想』 筑摩書房 1951年1月 p-131
21. 例えば大村はまは、敗戦間もない新制中学校を振り返って、次のように述べている。
「大戦災地の一つであった深川で、教科書はもちろん、学用品も不自由な当時、一つの教材で一つの作業をさせることはできず、自然に、いろいろの教材で、いろいろな活動をさせるほかなかった。また、そのころの生徒の状態は荒れており、一方的に与えるような形では、どうしても、学習とか授業とかいう範囲にはいる状態にすることができなかった。自然、興味ある問題を掲げて、自分でとびついていくように仕向けるほかなかった。」（『大村はま先生教職五十年の歩み』大村はま先生教職五十年記念行事実行委員会 1977年11月 p-16）
- 西尾実は、こういった戦後の状況を大村はま等から見聞していたのである。
22. 注20に同じ p-131
23. 注20に同じ pp 126-127
24. 注20に同じ p-131
25. 『言語教育と文学教育』 武蔵野書院 1950年1月 に再録されている。引用はこれによった。
26. 注25に同じ p-202
27. 注25に同じ p-202
28. 注20に同じ p-132
29. 注20に同じ p-47
30. 注20に同じ p-125
31. 「民族教育としての古典教育―『万葉集』を中心として」 『日本文学』 1953年11月
32. 「文学教育の問題点」 『文学』 岩波書店 1953年9月 p-90
33. 例えば益田勝実「しあわせをつくり出す国語教育について」(2) 『日本文学』 1955年8月、熊谷孝『日本児童文学大系』(6)「解説」 三一書房 1955年、高橋和夫「戦後国語教育史」(6) 『教育科学国語教育』 明治図書 1960年8月、浜本純逸『戦後文学教育方法論史』 明治図書 1978年など。
34. 注20に同じ p-134

35. 注32に同じ p-90
36. 「鑑賞の回復」 『日本文学』 1957年5月 p-3 傍線引用者
37. 磯貝英夫「文学教育理論の歴史的検討」 『日本文学』 1966年10-11月号 p-6
38. 例えば太田正夫の「十人十色を生かす文学教育」の提唱は、西尾実を批判的に継承した一つの論であろう。

第8章 書くことの教育論の展開

第8章 書くことの教育論の成立と展開

第1節 研究の対象と目的

西尾実は、1952(昭和27)年5月に『書くことの教育』(習文社)を刊行した。この書において、戦前から研究を深めていた作文教育論を、言語生活主義に基づく新しい構想のもとに展開した。西尾実は、「これまでの国語教育では、われわれの談話生活・文章生活を個人的な表現と理解としてとらえ、十分な意味においては社会的な通じ合い communication としてはとらえていなかった。」¹と述べて、コミュニケーションとしての作文教育を提唱したのであった。

西尾実の書くことの教育論に関する研究には、次のようなものがある。

- ① 倉沢栄吉 「『書くことの教育』解説」・『西尾実国語教育全集』第3巻 教育出版 1975(昭和50)年2月
- ② 杉哲 「西尾実氏の作文教育論 — 書くことの構造化の発展 — 」・『学大國文』第22号 大阪教育大学国語国文学研究室 1978(昭和53)年12月
- ③ 竹長吉正 「西尾実氏の作文教育観—『創作学習』観の推移を中心に—」・『国語科教育』第27集 全国大学国語教育学会 1980(昭和55)年3月
- ④ 大内善一 『戦後作文教育史研究』 教育出版センター 1984(昭和59)年6月

①の倉沢栄吉論文は、「1. 成立/2. 作文と綴方/3. 補遺」からなっている。1950・1960年代の「生活綴方か作文教育か」論争の当事者であった倉沢栄吉だけに、1950年代の作文教育論のなかで書くことの教育論がどのような位置を占めたかを的確に証言している。

②の杉哲論文は、西尾実の書くことの構造がどのように生み出されてきたかの構築過程について考察している。

③の竹長吉正論文は、西尾実の作文教育論のうち、特に創作学習に関するものを対象としている。そして次の二点を研究のねらいとしている。

- 1 西尾実の創作学習論の推移をあとづけ、整理すること。
- 2 西尾実の創作学習論が、今日の国語教育を推し進める上でどんな意義を有するか。

④の大内善一論文は、戦後作文教育史の中で西尾実の書くことの教育論を、《社会的通じ合いとしての作文教育》として位置付けている。「表現指導か生活指導か」をめぐる問題に、問題史的展望という方法によって取り組んでいるところに、史的意義を見いだしている。

以上の先行研究では、西尾実の書くことの教育論が、戦前における西尾実の綴方教育研究とどのように結び付いて出来上がっていったのか、そして戦後さらにどう発展させられていったのが、明らかになっていない。これを図をもちいて説明すれば、次のようになるであろう。

1. 戦前における西尾実の綴方教育研究
- ↓
2. 戦後における西尾実の書くことの教育論の提唱
- ↓
3. 1960年代における西尾実の書くことの教育論の展開

従来の研究では、2を中心に論じるか、1→2の一部分を論じるかに、とどまっていたの

である。①の倉沢栄吉論文・④の大内善一論文は、2を論じている。③の竹長吉正論文は、創作学習に限定して、1→2の発展を論じている。しかし、1→2→3の書くことの総体の発展を論じないと、西尾実の書くことの教育論の史的意義はつかめない。②の杉哲論文は、1→2の発展をあとづけているのだが、2→3の過程は論じていない。

そこで本稿では、次の二点を研究の目的とする。

第一に、上記1→2→3の発展を具体的にあとづけることである。

第二に、西尾実の書くことの教育論を戦後作文教育史の中に位置付けることである。

第2節 書くことの教育論の成立過程

第1項 戦前における西尾実の作文・綴方教育論

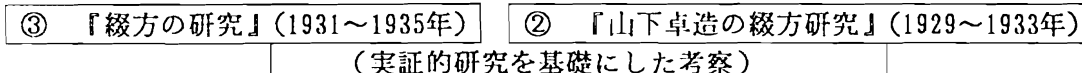
§1 綴る働きの発達の種類調査

西尾実の本格的な綴方教育研究は、1920年代から1940年代にかけて長野県の小学校教師たちと行った共同研究に始まる。これらの共同研究の概要は、第3章で明らかにした。ここでは、戦前におけるこの共同研究が、戦後の書くことの教育論の基礎となっていることを論じる。

簡単に、西尾実と信州の実践家達との共同研究の歩みを振り返っておきたい。以下のように年度ごとの成果がまとめられよう。

- ① 諏訪教育会『綴方に就て』（其1～5）／1925（大正14）年～1928（昭和3）年
- ② 下伊那郡下久堅小『山下卓造の綴方研究』（尋2～尋6）研究主任=木下右次／1929（昭和4）年～1933（昭和8）年
- ③ 下伊那教育会第2支会『綴方の研究』（第1輯～5輯）／1932（昭和7）年～1935（昭和10）年
- ④ 北安南部組合会『綴方研究』（其1・其2）／1931（昭和6）年～1932（昭和7）年
- ⑤ 飯田小『飯田小学校の綴方調査研究』／1934（昭和9）年
- ⑥ 上高井郡北部職員会『綴方ノ研究』（上・下）／1935（昭和10）年～1936（昭和11）年
- ⑦ 長野市山王小『綴方教授に就いて』／1938（昭和13）年・『綴方指導の実際に就て』／1939（昭和14）年
- ⑧ 更級教育部会『綴方作品研究』／1938（昭和13）年
- ⑨ 木曾教育会南部支部『綴方指導研究』（上・下）／1939（昭和14）年～1941（昭和16）年
- ⑩ 長野師範学校男子部付属国民学校教科研究会編『綴方指導の実践』／1946（昭和21）年
- ⑪ 西尾実「綴る働きとしての表現形式」・『国語と国文学』／1934（昭和9）年1月。
- ⑫ 西尾実「綴方教授体系」・岩波講座『国語教育』1937（昭和12）年
- ⑬ 西尾実「習作としての写実」・『国語教育誌』国語教育学会／1939（昭和14）年5月。

以上の綴方教育研究を概観して大きくまとめると、次の図のようになろう。



⑫ 「綴方教授体系」(1937年)

(理論的集大成)



⑩ 「綴方指導の実践」(1940~1944年)

(実践体系の構築)

西尾実は、まず②で、一児童の綴方を5年間追跡調査して通時的に考察し、③で郡下の小学校7校の児童作品2800作を共時的に考察することによって、習作としての写実の重要性和綴る働きの類型を見出したのである。また②は、作文教育研究史において、個体史的に発達を明らかにしたことによって、独自の位置を占めていると言える。

次に、西尾実は②・③で得られたデータを基礎に、⑫で理論的にまとめた。それをもとにして、長野師範附属国民学校で⑩の綴方の指導体系がまとめられたのである。

西尾実は、自らの綴方教育研究を集大成した⑫「綴方教授体系」(1937年9月)で、綴方教育研究の意図を次のように述べている。

「私が茲に考察を試みようとしてゐる綴方教授体系は、……所謂創作活動主義の綴方とか、生活表現主義の綴方とか、その他、何々綴方といふやうな類の特殊なレッテルの付いた綴方の提唱でもなければ、又さういふものへの批判でもない。私の意図は、むしろさういふレッテルを剥ぎとつた綴方の実体、さういふレッテル以前の児童・生徒の「綴る働」そのものを闡明し、これが指導の問題と方法とについての考察を試みようとするにある。」²

こういう意図の下に、西尾実は①から⑩までの「綴る働」の発達調査を信州の小学校教師たちと共同で研究したのであった。その結果、次の図表のような「綴る働」の発達類型を見いだしていった³。

	主 題	構 想	叙 述
第1類型	主体的	行動的展開	表出的
第2類型	对象的	事件的展開	記述的
第3類型	主体的	思惟的 < 情的	表現的
		知的	論証的
第4類型	对象的	観察的 < 情的	描写的
		知的	説明的

これらの発達類型の調査結果から、西尾実は綴る働きの発達における以下のような三つの問題を提起している。

「全学年を通じて最も優勢を示すものは事件的展開であつて、百分率の上に一貫して優勢なばかりではなく、行動的から事件的への推移は易々として遂げられるけれども、事件的から第二次の思惟的なり、観察的なりへの発達には中々容易ではない。こゝに「綴る働」の発達に於ける重要な問題の提示がある。……

第二次発達即ち思惟的展開と観察的展開とに於ける感情性を主としたものと知性を主としたものとを比較するに、第六表の如き比率であつて、感情性が常に知性より優勢で

あることが著しく、しかも感情性が尋四以後躍進的な発達を示しているのに、知性の発達は終始微弱な発展を示すのみで、全学年の平均値は感情性の五分の一にも及んでゐない。こゝに『綴る働』の発達に関する第二の主要問題が発見せられる。……

小学校にあつては記述類型の反復練習を行ふけれども、もつと高い、もつと上位の類型への指導が緩慢であるといふことを裏書するものである。表現・論証が尋六で15.0、高二で22.6、平均9.8、描写・説明が尋六で8.9、高一で21.3、平均9.6、の百分率を保持するにすぎない事実と相俟つて、叙述も亦、第二次的発達が長期に亙つてしかもその成果が微弱であることが、『綴る働』の発達に関する第三の主要な問題でなくてはならない。」⁴

第1・2類型から第3・4類型への発達が構想・叙述ともに弱いこと、知性的なものより感情性を主とした綴方が圧倒的に多いことを、西尾実は鋭く指摘している。

これらの問題状況に対して、西尾実は二つの指針を打ち出している。前者については、『推敲』と『習作としての写実』を課することを提言した。後者については、『推敲』によって知性的な構想を錬磨するとともに、『綴方の領域』をもっと知性的な方面にも拡大して、跛行状態を脱することを提言した。この『綴方の領域』を知性的な方面にも拡大することに関しては、次に述べる言語活動主義の提唱が、原動力となつたのである。

§ 2 言語活動主義と作文・綴方教育

西尾実は、1934(昭和9)年の「読方教育論」で、言語活動主義の原型とみられる発言をした。西尾実は言う。

「国語教育の領域は、日常生活に於けることばを基底とし、文芸を頂点とする三角形に図形化して考えることが出来る。……従つてわれわれの領域問題は、基底及び基底の上のひろがりを見出すことであると共に、又かくの如き基底と基底のひろがりの上に立つた頂点として、新たに文芸を見直すことでなくてはならぬ。」⁵

この論を『言語活動主義』と西尾実が名付けたのは、1937(昭和12)年のことであつた。西尾実は「文芸主義と言語活動主義」で、次のように述べる。

「それは未だ文芸的とも哲学的とも科学的ともいへない、しかも我々が日常それによつて自己を表現し、他を理解してゐる、重要な地盤的領域でなくてはならない。……そこで私はさういふ概念的規程を経ない、具体的現実的な地盤的言語表現を呼ぶのに、『言語活動』なる用語を仮用しようとする。」⁶

さらに綴方指導に関して、西尾実は次のように続ける。

「今後の国語教育は読方教材としてよりも綴方指導の上に、また話方・聴方指導の上に、さうした最も直接的な、最も現実的な言語活動を採入れ、その地盤的領域を確立することによつて在来の国語教育を一新し……」⁷

こうして西尾実は、『日常生活におけることば(言語活動)』を基底とし、文芸を頂点とする言語活動主義を提唱した。そして綴方においては、現実的な言語活動を採り入れることを述べたのであつた。

この綴方における提唱を具体化したのは、昭和10年頃である。西尾実は、次のように回想している。

「当時(昭和10年頃：引用者注)、日常の話し聞くことばの生活を国語教育の新領域と

してとり入れる必要を感じはじめていたわたくしは、かつての範文模倣ともちがい、自己表現ともちがった、むしろ、それらを止揚し総合した意味での通信文学習の必要を感じてきた。そうして、思い出したのは、昭和の初年の頃、わたくしの勤めていた成蹊高等女学校専攻科のために講演された、郷国出の先輩である、中央气象台技師（後の台長）藤原咲平氏にきいた話であった。それは、こういう意味のことであった。

日本の科学の弱みは伝統のないことである。しかるに、地球物理学だけは、各地の篤農家、その他に、何百年来、その日その日の天気を書いた日記があるので、それが非常に有力な資料になっている。

わたくしは、この時になって、はじめて、こういう面にも作文教育において開拓すべき大切な領域があることに気がついてきた。」⁸

日本の科学を推進するに力があつた篤農家の日記に着目して、ここに国民生活向上の作文教育が進むべき道があると西尾実はや考えたのであつた。

つまり、文学的綴方・作文に偏向しているのを、国民生活推進の綴方・作文にも文種を広げるべきだというのが、西尾実の論である。これが具体化されたのは、1943(昭和18)年の文部省訓令第2号「中学校教科教授及修練指導要目」である。西尾実は、1942(昭和12)年にこの教授要目委員に任命されて、改革に際して持論を提言したのであつた。その結果、『書簡・日記・報告・記録・説明・感想及主張等各種ノ文』といった文種が定められた。

第2項 戦後における西尾実の作文教育論

§1 言語生活主義と作文教育

戦前において、西尾実は共同研究で得られた資料をもとに、言語活動主義に基づく綴方教育論を作り上げていた。そして作文綴方領域の拡大を「中学校教科教授及修練指導要目」に具体化していた。戦後においては、これらの戦前の成果をさらに改善しながら、論を深めていった。

西尾実は、1947(昭和22)年3月に出版した『言葉とその文化』で、戦前の成果を踏まえて次のように新時代の作文教育を論じた。

「……これまでの綴方や作文が、この点でも、最初から、限定せられない一般社会を讀者としているジャーナリズムに追随しようとしていたことは誤りであつたことに気づかなくてはならぬ。のみならず、国民教育の立場からいつても、ジャーナリズム養成よりも、日記や書簡が正しく書け、起案・記録・報告書がまちがひなく作れる国民を育てることの方が、一般には必要であり、かつ直接の任務である。」⁹

ジャーナリズム追随の綴方ということでは、昭和10年代に「天才綴方少女」と騒がれた豊田正子が、私には思い起こされる。豊田正子は、鈴木三重吉主催の雑誌『赤い鳥』に七編掲載されることによって綴方界に登場した。その後担任教師の編集によって、前編が豊田正子の綴方集である『綴方教室』（大木頭一郎・清水幸治編 中央公論社 1937年8月 刊）が、まとめられた。東京の下町の生活に住む豊田正子が、一家の生活を見たまま聞いたまま綴ったものである¹⁰。これによって、豊田正子は「全国の識者を驚倒した」（『綴方教室』広告文）のであつた。さらには『綴方教室』の作品が、築地小劇場で芝居にされたのである。小学校に通う一人の少女の綴方作品が、これほどジャーナリズムにもてはやされたのは、これ

が初めてであった。

こういう豊田正子の綴方のようなものを最上の綴方だと考える風潮に対して、西尾実
は批判したのである。もっと重要なのが、国民生活に欠くことの出来ない文章を欠かせるこ
とだというのが、西尾実の主張であった。そこで西尾実は、次のように言う。

「国民生活向上と国民文化の進展に欠くことのできないような記録・報告を中軸とし、
公私にわたる日記・書簡と、感想・意見の表現を両翼とした綴方・作文を児童生徒の日
常生活に即して習練させることに、国語教育の新しい任務を見出さなくてはならぬと思
う。」¹¹

戦前から西尾実が主張していた作文・綴方の新領域が、ここで再び論じられている。

戦前においては、「中学校教科教授及修練指導要目」に、『書簡・日記・報告・記録・説
明・感想及主張等各種ノ文』という作文・綴方の新領域が実現した。とはいうものの、戦争
の混乱の中で、実践的には十分には浸透しなかった憾みがあった。ところが戦後になって、
アメリカの指示によって作成された『学習指導要領国語科編（試案）』（1947年12月）の「第
2節 国語科学習指導の目標」では、作文の項目に次のような文種が掲げられていた。

（2） 手紙・日記・記録・報告・研究・随筆など。

戦前において西尾実が、「中学校教科教授及修練指導要目」で取り上げた新文種と、ほぼ
同じである。西尾実の『言葉とその文化』が1947年の3月刊行であり、『学習指導要領国語
科編（試案）』が同年の12月発表であった。

図表に整理すれば、次のようになる。

「中学校教科教授及修練指導要目」 1943(昭和18)年	『言葉とその文化』 1947(昭和22)年3月	1947年版学習指導要領 1947(昭和22)年12月
書簡・日記・報告・記録・説明・ 感想及主張等各種ノ文	日記・書簡・記録・ 報告・感想・意見	手紙・日記・記録・ 報告・研究・随筆

西尾実の作文教育論は、アメリカの影響を受けた戦後国語教育論の影響によって、戦後に
わかに作られたのではない。戦前からの研究の蓄積があってこそ、このような作文教育論を
展開することができたのである。すなわち西尾実は、大正末期から昭和10年代終わりまで行っ
た綴方教育の実践的共同研究と、昭和10年代の言語活動主義研究との中で見いだされてきた
作文・綴方教育理論を土台にして発展させた作文教育論を、戦後にも論じたのである。いわ
ば、アメリカの影響を受けた戦後国語教育論によって、西尾実が戦前から唱えていた作文・
綴方の新領域が広く受け入れられる素地が、作られていたといえようか。

さらに西尾実の作文教育論が体系的にまとめられたのが、1951(昭和26)1月刊行の『国語
教育学の構想』であった。これは、言語生活を国語教育の対象として、領域と形態・指導方
法を体系だてたものであった。この国語教育学の体系の中に、作文教育論が位置付けられて
いた。

第一に西尾実は、言語生活の機能について、次のように言う。

「われわれは、これまで、言語の機能を表現と理解という表裏一体的な作用として考え
てきた。それは、あやまりではない。しかし、言語をわれわれの生活から抽象してとり
あげないで、それを、現実的な生活の場に即して具体的にとらえると、それは、もつと

社会的な機能であることに気づかされる。それは、単なる個人的な表現活動でもなければ、個人的な理解活動でもない。もっと、もっと社会的な相互作用である。別言すれば、それは相手との通じ合いである。英語でいうコミュニケーションである。……

これからの国語教育は、言語生活の全面的指導の立て前から、まず、この通じあいという社会的機能を対象とした学習と、その指導に立ち向かわなくてはならぬ。」¹²

第二に西尾実は、言語生活の領域を次のように図式化した。¹³

鑑賞	創作	言語	文字	芸術性	完成
読む	書く	言語	文字		発展
聞く	話す	言語			地盤

これらを西尾実は、次の三段階として説明する。

「話し聞く言語生活の領域は、言語生活の全領域のうち、地盤領域と名づけられてよいであろう。……

……この地盤領域から発達してくる第二の段階は、どんな領域であろうか。……読み書く言語生活の領域である。……それが他教科学習の基礎づけをなし、社会生活における読書力や作文力の育成に備えている。……

……この読み書く言語生活が、さらに芸術性を具えた読み書く生活になった時、われわれは書くことを特に創作と呼び、読むことを特に鑑賞と称える。」¹⁴

こうして西尾実は、作文教育においては、次の二種類があることを認めたのである。

- ① 発展段階……社会生活における書くこと
- ② 完成段階……芸術性を備えた書くこと

第三に、西尾実は①と②の作文の形態と指導方法について、次のように述べた。

まず①の《社会生活における書くこと》である。西尾実は、書くことの形態を次のように規定した。

「われわれは、科学者に学んで、生産者も事務家も経営者も政治家も教育家も、家事担当者も、立案と記録と報告とを、さっさと要を得て書き、また、手まめに、楽しんでこれを活用する技術と習慣を身につけるように、まず、学校教育において訓練されなくてはならぬと思う。……

作文教育の革新をはかるために、文章形態において拡張しなくてはならぬ、もう一つの形態は、掲示とか、広告とか、標語とかいう類の、簡にして要を得、手短で人を動かすものである。……

最後に、いま一つ教えておかななくてはならぬ形態は図表である。近來、文献に図表を入れることが多くなり、また、その必要性が高くなってきた……

以上の考察を中心として、作文教育において、とりあげなくてはならぬ文章形態を整理すると、

- 一、 手紙とはがき・電報
- 二、 手記（日記その他）
- 三、 感想文・意見書
- 四、 起案・記録・報告
- 五、 標語・掲示・広告・図表等」¹⁵

これらの指導方法について、西尾実が挙げたものをまとめれば次のようになる¹⁶。

1. 覚書きからの展開……覚書きを作り、つぎに項目を立て、それによって書くという作業を一貫する。
2. 推敲……書いたものに対する自己評価を行い、それによって、あるいはなおし、あるいは書き加え、あるいは削除する。
3. 書く意欲の喚起……誰に対して書くかという具体的・現実的読者を想定する。
4. 書かれた成績の処理……読後感を書く。／作文成績の記載表を作る。

次に②の《芸術性を備えた書くこと》の指導について、西尾実は次のように考えていた。

「文芸的創作は、作業においては作文の一部として行われ、生徒においてはクラスの一部がこれを試みるというのが、その在るべき平常の姿である。全級をあげて、または、全学年をあげて、一斉に何かを創作するというようなことは、きわめて特殊な、したがって稀にしか行ってはならぬ学習の方法である。

創作を指導をするには、……クラブもしくはクラブ風の組織が適當である。」¹⁷

西尾実は、①の《社会生活における書くこと》こそ全員がすべき学習活動であると考えたのであった。②の《芸術性を備えた書くこと》は、一部の者の課外活動に委ねるべきだと考えたのである。

§ 2 書くことの教育論の提唱

西尾実は、『国語教育学の構想』を公刊した翌年の1952(昭和27)年5月に、『書くことの教育』を世に問うた。

この1950年頃は、戦前には弾圧されていた民間の教師が、生活綴方の復興を掲げて実践運動を再開してきた時であった。1950(昭和25)年7月には、日本綴方の会が結成されている(1951年9月:日本作文の会と改称)。さらに1951(昭和26)年には、2月に、さがわ・みちお編著『大関松三郎詩集 山芋』(百合出版)、国分一太郎著『新しい作文教室』(日本評論)が出版され、さらに3月には無着成恭編『山びこ学校』(青銅出版)が出版された。生活綴方ブームとでもいうべき現象が起こった。生活教育の手段としての綴方教育が、注目されたのであった。

一方いわゆる官側でも、1948(昭和23)年9月に「作文の会」を結成して、「日本作文の会」に対抗していた。「作文の会」では、1951(昭和26)年に公表された第2次『学習指導要領国語科編(試案)』の第3章第3節「国語能力表」に掲げられた作文の技能を指導していくのに力を注いだ。新教育の一環として、アメリカ言語教育の影響が色濃い言語技術の習得が目

指されていたのである。

1952(昭和27)年は、これらの両勢力がジャーナリスティックに対立させられた年であった。論争の発端は、1952年3月1日の朝日新聞《学芸欄》の「『つづり方』か作文か——学校作文への反省」という記事であった。この記事に端を発して、以下多くの論議が引き起こされた。日本作文の会は、座談会「つづり方か作文か」を『作文と教育』（1952年4月）に載せた。さらに1952年4月25日の読売新聞は、《教育》欄に「混乱する綴方教育」（生活文か、作文か——「指導要領に教師の悩み」）という記事を掲載した。ここに至って、生活綴方派と作文派の対立が、世間に印象づけられたのである。双方の論者は、歩み寄ろうとしていたのに、あたかも対立しているかのようになり、一般の人々には見られたのであった。そこで、生活綴方と作文教育との両派の自由な論議を引き出して、両派の理解を深めようという意図のもとに、金子書房編集部が『生活綴方と作文教育』（「教育建設 3」 1952年6月）をまとめた。結果的には、「生活綴方か作文か」という二項対立図式に、火に油を注ぐような形となった。このような時代情勢の中、西尾実の『書くことの教育』が出版されたのであった。

西尾実は、『書くことの教育』の「はじめに」で、自らの立場を次のように言う。

「近来、この『書くこと』が、再び『作文』または『綴方』の名によってとりあげられようとしているけれども、歴史的にいうと、それは、かつての『作文』でもなければ、また、『綴方』への単なる復帰であつてもならぬという観点から、あえて『書くこと』をそのままにとりあげ、かつての作文教育、綴方教育に対して、書くことの教育として考察することにした。」¹⁸

西尾実は、当時論争中であった生活綴方派と作文派の両派の立場を止揚することを目指したのであった。

『書くことの教育』の目次は、次のようになっている。

はじめに

- 1 書くことの問題点
- 2 書くことの教育の問題史的展望
 - (1) 範文模倣期
 - (2) 自己表現期
 - (3) 社会的自己発見期
- 3 言語生活における書くことの位置と意義
- 4 書くことの基本形態
- 5 書く立場の確立と発展
- 6 書くことの形態と方法
 - (1) 通信形態
 - (2) 記録形態
 - (3) 通達形態
- 7 創作の形態と方法
 - (1) 創作の位置と意義
 - (2) 創作の形態
 - (3) 創作方法の問題
- 8 書くことの評価と指導

西尾実は作文・綴方教育の問題史的展望をするところから、自らの書くことの教育論を位置付けようとしている。西尾実は、《2 書くことの教育の問題史的展望》の中で、次のように三期に分けて作文・綴方教育史をとらえた。¹⁹

第1期 範文模倣期（明治初年～末年）→《作文》

- ・「成人して社会に立つ場合に困らないように、書簡文の型をおぼえさせたり、いわゆる名文や名句を暗記させたりして、文章に綴りあわせる技術を身につけておくのが教育の任務であるとされ、……手本なしには文は書けないもの、また、たとい書けたにしたところで、そういうものは、とるにたらないものとされていたかのようである。」

第2期 自己表現期（大正初年～昭和10年頃）→《綴方》

- ・「自己の真実の披瀝を目指す綴方」

第3期 社会的自己発見期（昭和11,2年～現在）→《書くこと》

- ・「社会的自己の発見による真実の追求」
- ・綴る立場が、私的から公的へ、個人的から社会的へ。

さらにこれらの時期の特色をまとめて、西尾実は言う。

「『作文』には、成人社会の実用に立脚した型や技術の習得であるところに特色があり、『綴方』には、近代文学の自我解放に導かれた自己表現の自得であるところに特質があったのに対して、いまの『書くこと』は、単なる実用的準備ではない、また単なる自己表現でもない、社会的存在としての自覚に立つた通じ合いの一手段としての、はつきりした文章を書く能力を体得することであるところに特質があることを指摘するに止める。」

20

こうして西尾実は、書くことの教育に課せられている歴史的社会的課題を以下のように明らかにしたのである。

「書くことの教育は、これまでの綴方が目指していたように、自己の真実を表現するという、いわば人間形成のための書くことの学習とともに、かつての作文が目ざしていたように、成人社会の生活にそなえた社会形成のための書くことの学習を含み、さらに、人類の文化を継承し、発展させるいわば文化形成のための書くことの学習に及ばなくてはならぬ。……そうすると、いまの書くことの教育は、かつての作文が目ざしていたものの革新としての社会生活文と、綴方が目指していたものの継承・発展としての自己表現文と、新たにとりあげられて来た文化遺産の継承・発展としての文化学習文との三つの面をもつものであることが注目せられなくてはならぬ。」（注1、pp3～4）

これは、国語教育による一つの社会改革である。明治期以来「書くこと」は、少数の学者や官僚の特殊な技能として尊重されてきた。その一方で、「書くこと」は、国民大衆の預かり知らぬ世界のものであった。例えば、職場において必要な通達や報告が、誰にでも書けるというふうにはなっていない。明治期の《作文》は、型にはめたよそ行きの文章で、実際の役には立たなかった。大正・昭和初期の《綴方》も、文芸やジャーナリズムなどの専門文化・特殊職種の技能としては役に立ったが、大衆の日常生活には役立たなかった。結局こういう作文・綴方教育の弊害が、国民生活の向上を妨げているというのが、西尾実の認識であった。したがって、かつての《作文》・《綴方》を《書くこと教育》の構想のもとに、各々《社会

生活文》・《自己表現文》としてとらえなおし、《文化学習文》を加えて、新たな《書くこと》を構築しなければならないというのである。

ところで、この三側面を發展させるにあたって、現代日本の言語生活には、重大な欠陥があると、西尾実と言う。それは、話し聞く談話と書き読み文章との間に、あまりに大きな断層があるということである。つまり、難しい漢字・漢語を文章に多用して、聞いただけではわからない言葉が多すぎるという問題であった。そこで西尾実は、こういう課題解決のために、文章生活革新の方向を次のように定めた。

第一に、文章生活を《社会的な通じ合い（communication）》としてとらえることである。これまでは、個人的な表現と理解としてしかとらえていなかったのを、改善するのである。

第二に、正確と平明を文章の目標とすることである。つまり、論理性の追求である。そもそも思考には、論理化と形象化がある。日本では、形象化が主に追求されてきたが、論理化の追求は不十分であった。この不均衡な状態を改善すべきだと言うのである。

こういうように文章生活革新の方向を定めた上で、西尾実は書くことの基本形態を次のように構想した。²¹

言 語 生 活		文 章		
領域	談 話	文 章	文 章	
相手	(生活的)	(文化的)	(生活的)	(文化的)
個 人 的	対 話	問 答	通 信	
	会 話	討 議	記 録・報 告	論 文
衆 団 的	独 話	講 演	通 報	創 作

この基本形態図を見ると、西尾実の次のような言葉がよく理解されるのである。

「書き読む文章生活は、一方、話し聞く談話生活を基盤とした發展段階であり、一方、また、言語文化というべき完成領域の基盤を成す、過程的段階でもある。したがって、書くことの学習指導には、このふたつの意義が重なっていることを見究めていなくてはならぬ。」²²

この図表にある生活的文章の《通信／記録・報告／通報》が、主として談話生活からの發展段階であり、文化的文章の《論文・創作》が、主として言語文化への過程的段階を構成していることが出来る。

このように書くことの基本形態をとらえた上で、西尾実は書くことの学習の根本にあるのは、《書く立場の確立》だと考えた。西尾実は、言う。

「書く立場の確立が書くことの教育の根本であり、それは、けつきよく、具体的現実的な読者を決定することによって成り立つものである。わたくしは、この点から、これまでの作文・綴方が、成人社会の必要を予想したり、文学的創作のまねごとをしようとしていたことの誤りが指摘されると思う。」²³

具体的現実的な読者を決定することによって、西尾実は《書く立場の確立》は成立するといふのである。では、具体的にはどうしたらよいのか。西尾実は、言う。

「手紙なら、病気で休んでいる級友に書くとか、ポスターなら、学級のものを読者とするとか、新聞の論説なら、全校生徒を読者と考えて書くとかいうように、いつでも、具

体的・現実的な読者を想定して書かせることにすれば、彼らの書く立場は、いやでも確立を得るのである。」²⁴

現実の立場に立たせること、このことによって《書く立場の確立》が図られるというのである。ここには、戦後新教育のなかで、主導的な教育方法であった《単元学習》の考え方がうかがわれる。

§3 書くことの教育論の実践的展開

書くことの教育論の1950年代における実践的展開として、次の二者の実践を検討する。

- ① 東筑摩教育会国語委員会編 『ことばの生活と教育 ― 書くことの教育の基本的研究 ―』 東筑摩教育会 1953(昭和28)年3月
- ②-1 大村はま 「中学国語カリキュラムにおける『書くこと』の指導」・『実践国語』第2巻第7号 穂波出版 1950(昭和25)年10月 / 『大村はま国語教室』第5巻・筑摩書房 1983(昭和58)年8月 に収録。
- ②-2 大村はま 「中学校の作文指導」・『生活綴方と作文教育』 金子書房 1952(昭和27)年6月 / 前掲 『大村はま国語教室』第5巻 に収録。

①は、長野県東筑摩教育会の国語教育委員が、西尾実の指導を一年間受けてまとめた小学校・中学校の「書くこと(作る)」の学習指導の基礎的な研究である。

②-1・2は、西尾実の国語教育論を「実際の教室に生かしてみようとしてきた現場の教師の一人」²⁵である大村はまが、中学校において《書くこと》を実践的に展開したものである。

①を西尾実ゆかりの信州における地方レベルの実践だとすると、②-1・2は雑誌・単行本に掲載された全国レベルの実践である。いずれも、西尾実の書くことの教育論の実践化に努めているのである。

1. 東筑摩教育会国語委員会編 『ことばの生活と教育 ― 書くことの教育の基本的研究 ―』の場合

本書は、西尾実による講演の筆記である《第1篇 ことばの生活と教育》と、東筑摩教育会国語委員会による研究の成果をまとめた《第2篇 書くことの学習指導の基本的研究》からなる。第2篇の目次は、次のようになっている。

1. 書くことの学習指導の課題―書くことの根本目標の革新と基本形態の学習指導法の確立―
 - 1 国語教育の今日の課題
 - 2 書くことの学習指導の課題
- ◇ 本研究の意図
2. 書くことの学習指導の基礎的態度―書く働きの類型と書くことの形態は、どのように位置づけ、その指導をどのように、考えていったらよいか―
 - 1 書くことの教育の三側面
 - 2 書く働きの基本類型とその発達

- 3 書くことの基本形態とその位置
 - 4 書くことの基本形態とその種類
 - 5 書くことの学習指導の基礎的態度
3. 書くことの基礎的形態の学習指導の基準—書くことの各形態の学習指導は、どこに、どのように力をいれていったらよいか—

第1部 生活的文章指導の基準

- 1 通信形態
- 2 記録形態
- 3 通報形態

第2部 文芸的文章の指導基準

- 1 詩形態
- 2 物語小説形態
- 3 劇形態
- 4 随筆評論形態

この研究の特色を、次の四点から検討する。

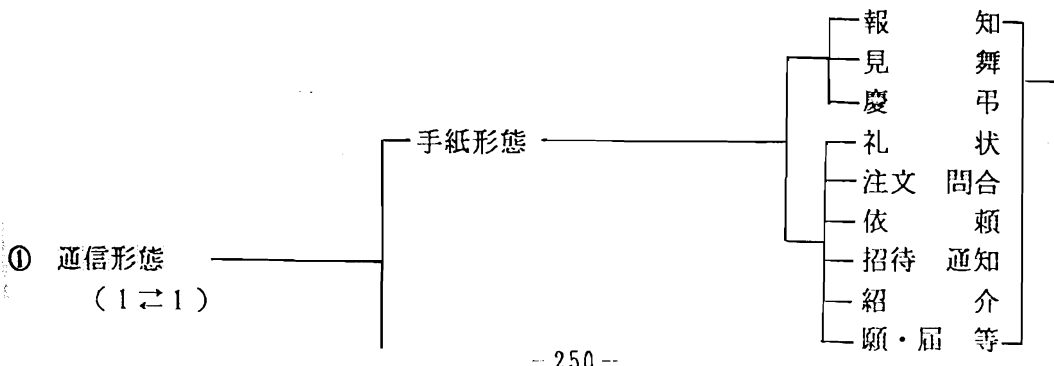
- 1. 研究の意図
- 2. 書くことの形態
- 3. 指導の方法
- 4. 発達段階に応じた指導

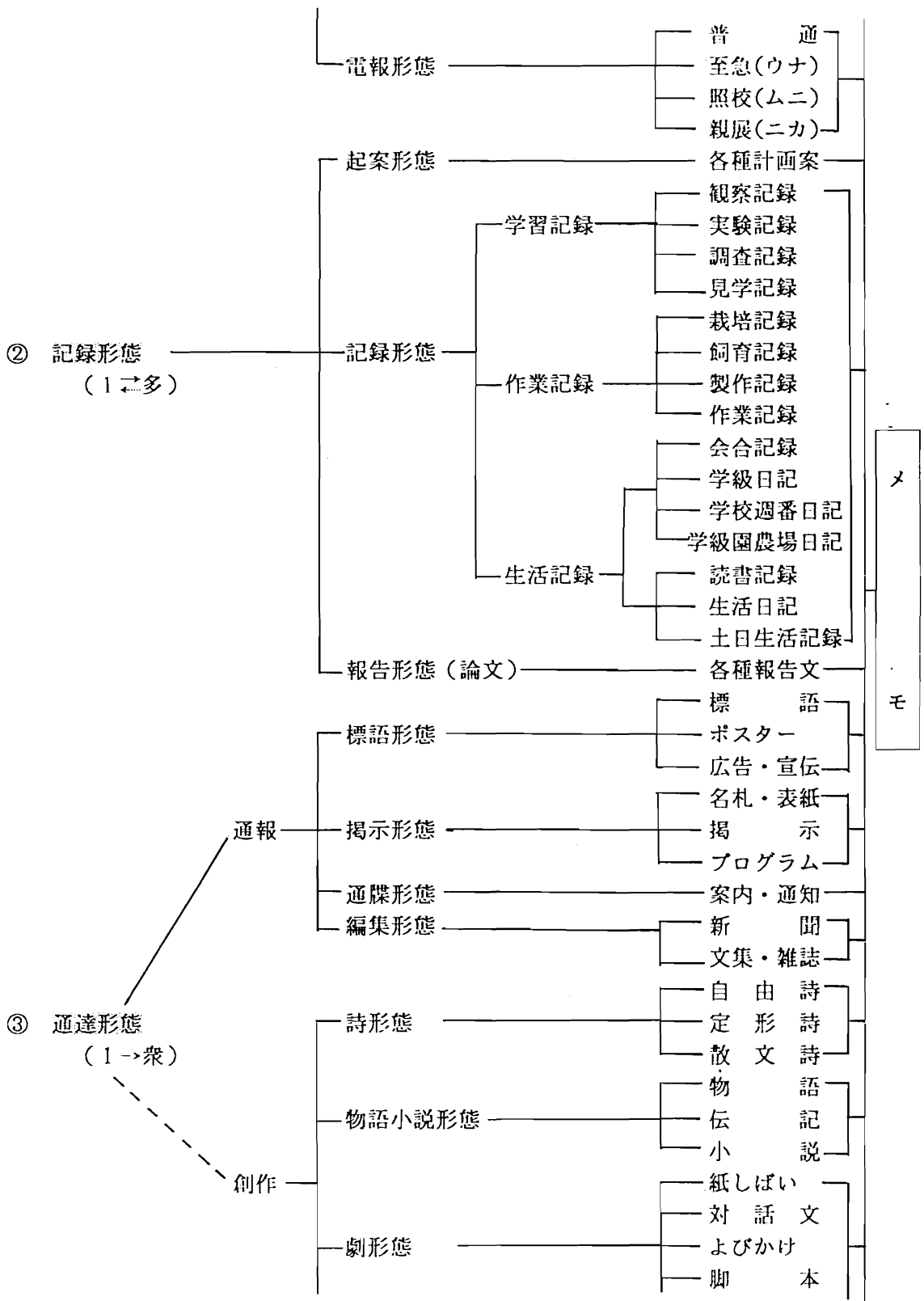
第一に、この研究の意図はどこにあったのか。委員会は、次のように言う。

「『書くことの学習指導はどのような態度で、どこに、どのように力をいれていったらよいか』の問題を中心に、西尾実先生の著書・講演・直接指導のもとに、委員の体験や研究に基づいて、書くことの生活における基礎的な形態を一応位置づけ、書くことの学習指導上の基礎的な態度を考察し（2節）、つぎに各種の形態のそれぞれの位置と性格を明確にし、それぞれの形態の一般的学年的な指導の力点を、重点的に探求し（3節）てみようとしたものである。」²⁶

西尾実の書くことの教育論の忠実な実践化であることが分かる。書くことの形態とその指導方法を解明することを、意図しているのである。

第二に、《書くことの学習指導の基礎的態度》において、書くことの形態をどのように考えているか。書くことの基本形態とその種類は、西尾実の大分類に基づいて、委員会は次のように細かく分類している。²⁷







大変きめこまかに分類した文種が、挙げられている。西尾実が、おおまかに示した文種の種類を、さらに日常に必要なレベルまで具体化しているのである。

第三に、これらの文章指導の方法をどのように考えているのか。委員会は、先に掲げた文種のうち、《①通信形態・②記録形態・③通達形態の通報》を生活的文章とし、《③通達形態の創作》を文芸的文章としている。このふたつの文章指導の基礎的態度として、次のように述べている。

まず、生活的文章の基本的指導過程である²⁸。

	中心的なもんだい ²⁷	立場の確立と発展	指導の力点
前の指導	<ul style="list-style-type: none"> 誰に書くか、書く立場を成立させる。 [立場の確立] 	<ul style="list-style-type: none"> 生活の必要と興味が書く立場を成立させるものである。書かないではいられない相手(機会)を書きたい相手(機会)を、あらゆる生活の場において、各自に見出させ、書く目的(目標)を自覚させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ①書く必要性や興味を動機づける。 ②書く相手や機会を発見させる。 ③書く目的(目標)をはっきりつかませる。 ④書く要因の分析の必要
中の指導	<ul style="list-style-type: none"> 何を書くか、書く主題(内容)をはっきりさせる [主題の確立] 	<ul style="list-style-type: none"> 「誰に」「何のために」書くかが、具体的現実的にきまってくれば、「何を」という主題はおのずからきまってくる。 	<ul style="list-style-type: none"> ①書く素材について想起させる。 ②メモをとらせながら書く事項をはっきりさせる。 ③主題をはっきりさせる。
後の指導	<ul style="list-style-type: none"> どのように書くか、書く要目(構想)や要語(叙述)を工夫させる [文章の組立] 	<ul style="list-style-type: none"> 「誰に」「何のために」「何を」書くかがきまってくれば、どのように書き表わしたらよいかは、そこから導き出されてくる。 	<ul style="list-style-type: none"> ①文の組みたてをメモしながら考えさせる。 ②要語や表記を工夫しながら書かせる。
後の指導	<ul style="list-style-type: none"> どのように書いているか、文章の表現や表記を反省させる [文章の推敲] 	<ul style="list-style-type: none"> 「誰に」「何のために」「何を」「どのように書くか」がはっきりして書けば、相手の立場にたって、はっきりとわかりやすく書けたかどうかという反省の立場と観点は、そこから必然的に見出されてくる。 	<ul style="list-style-type: none"> ①読みかえしながら、表現や表記を推敲(あるいは改作)・訂正させる。 ②各種の形態で読み合って相互評価させる。

記述前の指導・中の指導・後の指導に分けて、各々《中心的なもんだい・立場の確立と発展・指導の力点》を論じている。指導を記述の《前・中・後》に分けるのは、ごく普通の指導過程である。しかし、その指導の内容に、西尾実の強い影響を見ることが出来る。

第一に、《前の指導》における[立場の確立]の項目である。ここには、《立場の確立と発展》を強調した西尾実の影響が色濃い。

第二に、《中の指導》における〔主題・構想・叙述〕の項目である。「主題・構想・叙述」の体系は、1929(昭和4)年に西尾実が『国語国文の教育』で創案したものであった。

第三に、《後の指導》における〔推敲〕の項目である。西尾実は、何回も全面的に書き直す推敲の重要性をラフカディオ・ハーンに学んでいたのである。

次に、文芸的文章の基本的指導過程である²⁹。これも、生活的文章に準じている。

	中心的なもんだい ²⁷	立場の確立と発展	指導の力点
前の指導	・ とういうとき(種子的体験)に創るか、書く立場を確立させる 〔体験の発見〕	・ 生活体験の中に種子的体験(感動・感覚・知覚)を発見することにより、創る立場を成立させ、書く目標をはっきりさせる。	①生活や対象に観入し没入し、一体的体験(文芸的体験)を得させる。 ②素材(体験)をメモさせる。
中の指導	・ 何を書くか、主題(種子的根基・体験の焦点)をはっきりさせる 〔主題の確立〕	・ 種子的体験を発見すれば、書くという労作(推敲)により、何を書くか、種子的体験が明確になってくる。	①書く(メモ的に)という労作により主題をはっきりさせる。
	・ どのように書くか、主題の必然的展開として構想や叙述を工夫させる 〔形象の完成〕	・ 主題が確立すれば、その自律的発展として、主題そのものの自律的展開として構想の叙述が定位され、形象性が形成されてくる。	①主題を根基に、書く(メモ的に)という労作により構想をはっきり想定させる。 ②主題の発展の極限(流露)として、叙述を工夫しながら創作させる。
後の指導	・ どのように書けているか、文章の表現や表記を推敲させる。 〔作品の推敲〕	・ 「何を」「どのように」書くかをはっきりさせて書けば、推敲の立場や観点は自ら見出されてくる。	①読みかえしながら、表現や表記を推敲(あるいは改作)訂正させる。 ②適当な形態で相互評価させる。

前の生活的文章と、ほぼ同じ観点と指導方法である。ただ生活的文章と文芸的文章との際立った違いは、次のことである。すなわち、生活的文章では生活の必要と興味によって、書く立場を確立するのに対して、文芸的文章では種子的体験を発見することによって、書く立場を確立するのである。

また生活的文章とは違って、文芸的文章は「どこまでも児童生徒の興味や才能の個人差に応じた指導が工夫されなければならない。」³⁰としている。西尾実の言うように、文芸的文章の創作は、一斉にできるものではないというわけである。

第四に、発達段階に応じた指導をどのように考えているか。

第二の《書くことの形態》で取り上げた①通信形態13文種・②記録形態16文種・③通達形態25文種の各文種ごとに目標を挙げ、義務教育の第1学年から第9学年まで、重点を置いて指導すべき学年を示している。さらに各文種ごとに、学年目標・指導の重点・指導の機会・

備考を示している。これを、通信形態における手紙形態のうちの一つ《報知》を例に説明する。

《報知》指導の目標とそれを指導すべき学年〔（）内は最重点学年を示す〕は、次のようになっている³¹。

- ①先生や父母に知らせるかんたんな文が書ける。……1～3年（1～2年）
- ②学校行事を父母に知らせる手紙が書ける。……2～4年（3年）
- ③友達や先生に近況を知らせる手紙が書ける。……2～9年（3～5年・7年）
- ④旅行先から便りが書ける。……6～9年（6年・8年）

また《報知》指導の第1・2学年の学年目標・指導の重点・指導の機会・備考は次のようになっている³²。

学年目標	指導の重点	指導の機会	備考
①先生や父母に知らせるかんたんな文が書ける	1. 興味ある話題をとらえて話あわせる 2. 相手をはっきりきめる 3. 書くことを話し会 ³³ って分からせ興味をもたせる 4. 一日の生活を先生に話しかける立場で書いておかせ	・学校からの伝言 ・家庭からの伝言 ・学級委員の話したいことを短い時間に先生がきいてやる時 ・土、日や長期の休みの時	・簡単なメモをとらせる ・学用品のお金や給食費について書かせる ・学校からの通信 ・所謂「絵日記」である。指導の立場は1、2年生としては、記録形態よりも「報知」の立場で指導することが、自然である
②(2年)学校行事を父母に知らせる手紙が書ける	1. 順序よく口頭で発表させる 2. 日時場所注意事項など内容を話合ってから書かせる	・遠足、運動会、学芸会 ・長期休業の時 ・転校した級友と話したい時	
③(2年)お友達や先生に近況を知らせる文が書ける			

これらの指導の細目が、文種ごと・学年ごとにきめ細かに展開されていくのである。教師がこれを見れば、義務教育9年間の《書くことの教育》は、きわめて滑らかに進めることが出来るようになっている。この指導細目の懇切さは、少し前に公表されていた1951(昭和26)年版『小学校学習指導要領国語科編(試案)』の能力表と比べてみれば分かる。

1951(昭和26)年版『小学校学習指導要領国語科編(試案)』の能力表は、《書くこと的能力(作文)》として、学年・能力・継続学年の三つを掲げている。

各学年の能力の項目を数え上げると、次の通りである。

1年……5項目／2年……10項目／3年……12項目／4年……9項目／5年……13項目／6年……6項目

例として、第1学年の場合を列挙してみる。〔（）内は継続学年である〕

- 1 文字で書くことに興味がわいてくる。 (1～2年)
- 2 簡単な口頭作文ができる。 (1～2年)
- 3 自分で書いた絵に、簡単な説明をつけることができる。 (1～2年)
- 4 家庭への伝言など、簡単なメモを書くことができる。 (1～2年)
- 5 自分の行動や身辺のできごとなどについて、簡単な文を書くことができる。 (1～2年)

第1学年の《書くことの能力》は、これだけである。東筑摩教育会の発達段階に応じた指導細目の方が、断然きめ細かい。学習指導要領は、およその目安を示すに止どまっているのに対して、東筑摩教育会の方は、指導の具体的な手順と見通しを示しているのである。

このように、東筑摩教育会国語委員会編『ことばの生活と教育—書くことの基本的研究—』には、1950年代における西尾実の《書くことの教育論》の篤実な実践化が、図られている。

2. 大村はま 「中学国語カリキュラムにおける『書くこと』の指導」／「中学校の作文指導」の場合

当時大村はまは、東京都目黒区立第八中学校教諭であった。

まず「中学国語カリキュラムにおける『書くこと』の指導」において大村はまは、書くことの指導の要点を次の四つにまとめている³³。

- ① 適当な場をとらえて指導すること。
- ② 書く場合とか目的とか対象とかをはっきりさせて指導すること。
- ③ 個人差に十分応ずること。
- ④ 気軽に書く環境を整えること。

これらを具体化した学習者の実際を、「会議のすすめ方」という単元で説明している。「会議のすすめ方」という、およそ書くことから遠い感じがする単元ではある。しかしこの中で、24種類の書くことを指導しているのである。会議のすすめ方について大きく四つの学習活動を展開している。その第四番目の活動は、次のような項目になっている³⁴。

- 4 話しあいたい題目によってグループごとに会議をして批評しあう。
 - ・ 題目について読書したり人に聞いたりして意見を豊かにもつ。
 - ・ 会議をする、司会をする。
 - ・ 会議の批評会をする。

この項目について、大村はまは次の24種類の文種の指導方法を述べている³⁵。(9以下は文種のみを示す。)

(1) 聞きながら書く

・ 議論の大体の方向をつかんだり、問題の焦点をつかみ、有効に発言のできるよう要点を書く。……中略

(2) 見ながら書く

・ 題目についてゆたかな意見を持つために読書をして要点を書く。特別なところは書きうつす。

(3) 報告を書く

・ めいめいのグループの会議についてそのようすや批評会での批評の報告を書く。

(4) メモをする

・ 要点をメモする。

(5) ノート整理

・ 会議の題目、参加者などを書き、題目についての準備の実際準備などを書き、要点筆記やメモを整理する。

(6) 日記記録を書く

・ 学習日記に大略を書く。……中略

(7) 手紙を書く

・ 欠席の生徒に様子を知らせる。……中略

(8) 広告宣伝のためにビラやポスターを書く

・ めいめいのグループで、自分たちの題目グループのメンバー会議の日時など、教室に広告する。

(9) 標語を書く／(10) 掲示を書く／(11) 伝言を書く／(12) 考えをまとめるために書く／(13) 感想文を書く／(14) 書式のきまったものを書く／(15) 騰写版・複写紙を用いて書く／(16) 物語・童話を書く／(17) 詩を書く／(18) 紙芝居を作ったり脚本を書いたり、物語などをシナリオや放送台本脚本にしたりする。／(19) 随筆(生活作文)を書く／(20) 論文を書く／(21) 届書や履歴書を書く／(22) 学芸会発表会などの題目や掲示用のプログラムを書く／(23) 展示会の作品を書く／(24) 文集・新聞・雑誌を編集する。

書くことの場合作りを、実に周到に用意している。しかもその場において、目的・対象を明確にしようとしている。さらに、完成した作品、上手な作品を書くことを目指すのではなく、生活に必要な書くことの過程を体験させることに、指導の重点が置かれている。

上に掲げた《会議の批評》の学習の進めかたを詳しく説いたものに、「中学校の作文指導」がある。大村はまはこの中で、グループの話し合いの進めかたを次のように述べている³⁶。

一グループずつ話しあいをする。

(1) 用意。五分。

(2) 話しあい(話しあい以外のグループは順番に記録や批評-(イ)態度(ロ)ことば(ハ)話しかた(ニ)内容-のグループになる。)二十分。

(3) 評価表をつけ批評をまとめる。話しあいのグループは反省をまとめる。十分。

(4) 各批評グループから代表者によって批評。五分。

(5) 教師の批評、まとめ。五分。

この中で、三の部分だけを取りあげて、作文の場面を考えてみたい。

1. 話しあいのグループ — (3)で反省をまとめるのであるが、この場合に、その反省を(イ)欠席の友だちへの短いたよりの形で書く。(ロ)同じグループの友だちと鉛筆対談をする。(ハ)学校新聞の「教室だより」の原稿として書く。(ニ)日記として書く、など、十分間を書きつづける。

2. 記録のグループ — (2)で、話しあいを書き取る。話しあいのグループがA B C Dの四人とすれば、このグループはA¹ B¹ C¹ D¹ Eの五名がどうしても必要な数になる。A¹はAの話、B¹はBの話だけを書く。……Eは、発言の順を書きとめる。話

しあいが終わったらEの記録にしたがって、発言順に、めいめいの書いたカードを重ねると、そのまま話しあいの記録になる。……

3. 批評のグループの話しあいのあとで、このグループは評価表をつけ、意見をまとめて発表するのであるが、その同じ材料を使って次の二つの文を書かせた。一つは、めいめいのグループからの、教師への報告書、一つは批評の対象であった。発表のグループのひとりひとりにあてての、批評を内容とした手紙である。……

4. このほかに、全体の学習記録を書くことはもちろんである。そして、それには、これらの学習を進めてくる間にとらえた問題、ことに、苦心した点、疑問なども当然書きとめられている。

大村はまによる書くことの指導の実際が、よく分かる。話しあいにおける、ごく小さな《書くことの場面作り》である。生活のそれぞれの場に応じて、気軽に、ごく自然に書けることを目指しているのである。

先の東筑摩教育会国語委員会編『ことばの生活と教育－書くことの基本的研究－』の場合には、小学校第1学年から中学校第3学年までの9年間にわたる書くことの指導の系統性を強調していた。これに対して大村はまは、中学校における書くことの必然的な場作りの工夫を強調したのであった。

これら東筑摩教育会国語委員会編『ことばの生活と教育－書くことの基本的研究－』と、大村はまの「中学国語カリキュラムにおける『書くこと』の指導」・「中学校の作文指導」にみられるように、篤実な教師たちが、1950年代には西尾実の《書くことと教育論》の実践化を試みていたのである。しかし《書くことと教育論》は、「あまねく現場に」広がらなかった。倉沢栄吉は言う。

「作文教育界の実情は。生活綴方運動の復興期と、いわゆる文部省の作文教育思潮の対立の中にあつたため、本書（西尾実『書くことと教育』：引用者注）があまねく現場に行きわたるには至らなかった。」³⁷

いわゆる作文教育と綴方教育との止揚を図った西尾実の《書くことと教育論》であったが、実践的には十分に広がりを見ないままになってしまった。

第3節 書くことと教育論の展開 — 創作指導論の発展 —

第1項 創作指導論の発展

西尾実の書くことと教育論は、1960年代の後半になって新たな展開を見せた。それまで西尾実は、《創作》は学級の一部の才能のある限られた者だけが可能な書くことの形態だとしていた。それが1969(昭和44)年8月には、これまでの特殊指導としての態度を改め、《創作》を全学習者に解放することを明言したのである。

この創作指導論の転換の裏には、戦後における文学教育実践の充実があった。文学的創作を全生徒に書かせる実践が、数多く現れたのである。この動向に触発されて、西尾実も創作指導論を転換していったのであった。

第2項 1960年代以前の西尾実の創作指導論

§1 戦前における創作指導論

戦前における西尾実の創作指導論のうち、最初にまとめたものは『国語国文の教育』[1929(昭和4)年]である。この中で、西尾実は文学的文章表現に関して次のように言う。

「児童は児童なりに、少年は少年なりに、その現在の生活に即して、自由に性格に自己を表現し得る力を確立して置けば、他日必要に応じて適当な日用文を綴ることはさして困難とするものではない。又児童の文が成人の実用に遠いからというて、直ちに文学的と速断すべきではない。彼等の文が自己表現だという点では文学的であるかもしれない。しかしそれは成長すれば実用的にもなり、文学的にもなり得べきそれであつて、決して実用に対立し、科学に対立した意味での文学的ではない。」³⁰

こうして西尾実は、自己表現の文章が実用的文章にもなり、文学的文章にもなるのだと考えていた。西尾実はこの時点では、まだ国民生活推進のための新しい実用的作文の必要性には目覚めていない。したがって西尾実は、戦後の自らの書くことの教育論のように、実用的文章や文芸的創作を取り立ててはいないのである。

この時の西尾実の関心は、『自己真実の表現をいかに客観的なものにするか』に集中していた。西尾実は、自己真実の表現が二流三流の「ジャーナリスティックな」表現になることを警戒していたのである。そのために西尾実は、ラフカディオ・ハーンの「制作論(On Composition 1917)」によって、『推敲』の重要性を説いたのである。徹底して何回も書き直す『推敲』をすることで、結果には限界があろうが、主観的な表現を客観的な表現に高めていくことが出来るというのであった。しかもこの『推敲』は、徹底的な鍛練であることから、人格陶冶にもなるとした。

このように、昭和初年代における西尾実の綴方・作文教育論では、特に自己真実の表現を『推敲』によって客観的にしていくことが目指されていたのである。そのことによって、文学的な作品になることもあるという程度に止どまっていた。特に、文芸的創作は特定の児童・生徒だけがするべきだという考えは、まだ出ていない。

昭和10年代になると、第3章で考察したように、綴方の共同研究によって西尾実は、綴る働きの発達を解明した。西尾実は、1937(昭和12)年9月の「綴方教授体系」で、文芸的創作と科学的実用的生活指導的綴方とを次のように批判している。

「大正の初頭に当つて、児童自身の思想感情を児童自身の言葉で書けばよいといふ綴方の大道が拓かれたことは、一日も早く来なくてはならない革新が来たものであつたと背かれる。その革新は、……児童の綴方は童心発露の新文芸として歓迎し³¹、喝采した³²。しかしながら、さういふ綴方が、必ずしも児童性を尽くさせ、児童性に基づく自然の発達を来したものとのみいへないものを含んでゐたことは見逃しがたい。とはいへ、その弊は、単に綴方を科学的ならしめ、実用的ならしめ、もしくは生活指導たらしめることによつて真に匡救せられるものであらうか。私は疑いなきを得ない。……私が茲に考へようとしているのは、既に叙上し来つたやうに、よくいへばもつと綴方の本体的な問題であり、わるくいへばもつと平凡な事実である。」³³

ここで西尾実が述べている「童心発露の新文芸」とは、1918(大正7)年7月に鈴木三重吉によって創刊され、1936(昭和11)年10月まで刊行された月刊児童雑誌『赤い鳥』に掲載された子どもたちの募集作文を主に指している。夏目漱石門下の鈴木三重吉は、文芸主義的・童心至上主義的な綴方を推奨したのである。

一方、「実用的」綴方というのは、「近ごろの子どもは、手紙の一本も書けない。」というような批判をして、明治期に行われていた範文模倣の綴方を復活させようとする動向に基づくものであった。

また、「科学的」綴方というのは、1933・1934(昭和8・9)年に盛んに論じられた《調べる(た)綴方》である。調べることによって綴方の作品内容をより正確なものにし、科学的にしようとする綴方指導であった。例えば次のような書物がある。佐々井秀雄『科学的綴り方の設営』(1933年3月 厚生閣)・上田庄三郎『調べた綴り方とその実践』(1933年12月 厚生閣)・千葉春雄編『調べる綴り方の理論と実践工作』(1934年9月 東宛書房)など。

さらに、「生活指導」の綴方とは、1929(昭和4)年頃から1940(昭和15)まで一大教育運動になった生活綴方運動である。生活を綴らせることによって、生活を知り、生活や社会を改善していく知性と意欲を育てようとするものであった。

西尾実は、これらの同時代の綴方・作文の動向に対して、《綴る働き》そのものから論じようとしたのである。西尾実は、《綴る働き》の調査から、次のような問題点を指摘した。

「現下の綴方作品が、多くは事件記述に停滞し、思惟表現・観察描写には無力であり、わけても思惟論証・観察説明の如き知性に根基する『綴る働』の発達に至っては殆ど顧みられてゐないといふ如き事実は、現在の綴方教育の偏向を暴露したものといつてよい。」⁴⁰

西尾実はこのように問題点を指摘して、この偏向の理由を次のように言う。

「これは綴方教育が綴られた結果を結果として処理し、又は綴る動機を養つてその文そのものをよくすることにのみ没頭し、『綴る働』そのものの指導を忘れてゐたところに胚胎したものと考える。」⁴¹

結果として優れた文芸的綴方を生み出すこと、生活指導として綴方を利用することよりも、《綴る働き》そのものを発達させよ、というのが西尾実の主張であった。

こうして西尾実は昭和10年代においては、《綴る働き》を解明し、その指導こそが綴方・作文の要だと説いたのである。そして《綴る働き》の研究から明らかになってきた、新しい文種(日記・記録・報告など)を綴方・作文教育に導入することに力を注いだ。そのために文芸的創作については、《綴る働き》の一類型から生まれるものとして位置付けられているだけである。

§ 2 戦後における創作指導論

戦後になって西尾実は、『国語教育学の構想』(1951年)・『書くことの教育』(1952年)で体系的な作文教育論を打ち出した。本章第2項に述べたように、文芸的創作を《書くこと》の中に位置付けたのである。創作指導について西尾実は、次のように言う。

「文芸的創作は、作業においては作文の一部として行われ、生徒においてはクラスの一部分がこれを試みるというのが、その在るべき平常の姿である。全級をあげて、または、全学年をあげて、一斉に何かを創作するというようなことは、きわめて特殊な、したがって稀にしか行つてはならぬ学習の方法である。

創作を指導するには、……クラブもしくはクラブ風の組織が適當である。」⁴²

このように西尾実は述べて、文芸的創作は一部の才能のある生徒にのみ指導するということを強調したのである。このように西尾実が述べるのは、近代芸術の在り方による。すなわ

ち、近代以前には創作をする者が即ち鑑賞をする者であった。ところが近代以降になると、創作を経験しなくても鑑賞が独立の意義を持つようになった。創作活動に参加する者が少数であるのに対して、鑑賞活動に参加する者が多数を占めるようになったというのである。

こうして学校教育においては、鑑賞という一般的な方法を通じて芸術活動に参加する多数者を養うことが、一般的教育目標になってくる。しかし、創作という特殊な方法を通じて芸術活動に参加することを全く否定しているわけではない。むしろ、可能性としては万人のものとして認めているのである。西尾実と言う。

「文芸創作は、専門文化としては、また現実社会においては、限られた少数者のいとなみにまかせられている。しかし、人間性における可能としては、万人のものでなくてはならない。……もっと、まともな生きかたとしての文芸を、もつ³³と健康な文芸を生むためにも、われわれは、多数者の文芸活動参加を求めなくてはならぬ。」⁴³

このように述べて、西尾実には創作もまた可能性において万人のものでなければならないことを説いたのであった。

ところで西尾実は、1953(昭和28)年6月14日の日本文学協会1953年度大会における荒木繁の「民族教育としての古典教育——『万葉集』を中心として」(『日本文学』日本文学協会 1953年11月 所収)をという報告を聞いて、文学にはその機能として《問題意識を喚起する働き》があることを認めた。西尾実と言う。

「鑑賞が、鑑賞者の生活においてたくわえられている、『問題意識』を喚起するものであるという、重大な文学機能の一側面をとらえていなかった……」⁴⁴

そしてこの喚起された問題意識が、①自己の生き方に関する意欲・②創作活動を発展させる意欲・③研究活動を発展させる意欲・として現れる場合があると述べている。

このように、鑑賞した後に《問題意識の喚起》という新しい文学機能によって、創作活動が発展させられると考えたのに注目しておきたい。この新しい考え方が、1960年代末の創作指導論の展開につながっていくからである。

第3項 創作指導論の転換

1969(昭和44)年になって西尾実は、創作指導論を転換した。それまで創作は、可能性としては万人に開かれてはいるものの、実際には特殊な才能に恵まれた者だけに指導するとしていた。それを全生徒に創作を解放するべきだと提唱したのである。西尾実と言う。

「これまでの文学教育では、この作品鑑賞の発展としての創作の問題までは及んでいないのがその常であった。ところが近年、熱心な文学教育指導者の幾人かは、この方面で注目すべき成果をあげている。が、一般にはそういう指導が文学教育の上にまだ的確に位置づけられていない。熱心な指導者の獲得した偶然の結果か、特殊の生徒の思いつきにすぎないような位置づけしかできていない。こういう創作指導に、しかるべき位置が認められ、的確な学習が行われるように指導することも、現在における一つの課題である。

文学教育における創作活動の学習は、このような鑑賞からの発展としての創作に留まらない。書くことの学習としての作文教育の領域に当然の位置を獲得しなくてはならない。

作文教育における創作活動の学習は、これまでのように特殊指導としての創作的才能のある学習者のみを集めてクラブ活動としてこれを行なう態度を改め、全生徒の自由な創作に解放しなくてはならない。……つまり創作を特殊才能として専門化してきたこれまでの文学教育の門戸を学習者のすべてに解放し、全学習者がいかなる程度にいかなる方向の創作に向かいつつあるかを厳密に調査することが、創造教育の欠くべからざる前提である。」⁴⁵

西尾実はこの、今までの創作指導に対する考えかたを根本的に改めたことを、明言した。西尾実のこの創作指導論の転換をもたらしたものは、何であったのか。大きく分けて二つある。第一は、文学教育における創作指導の進展である。第二は、1960年代後半に教育界で《創造教育》が重視されたことである。

第一の文学教育における創作指導の進展について述べる。

戦後文学教育は、荒木繁が1953(昭和28)年に報告した「民族教育としての古典教育—『万葉集』を中心として」を出発点として進められた。鑑賞活動における読者の存在を強調する文学教育論が、広く受け入れられたのであった。そして荒木繁の実践報告に刺激されて、文学的創作の意義を論じていったのが、熊谷孝・大河原忠蔵・西郷竹彦の三人であった。

まず熊谷孝は、生活を形象化し典型化してとらえる《文学的思考》の重要性を説いた。熊谷孝は、1954(昭和29)年12月の論文で次のように言う。

「文学教育のめざすところは、文学的思考において生活できるような人間をつくり上げることであるはずだ。……たんなる特殊を典型に変え、具体的な形象においてものを見、かつ考えるという、この生き方こそ、文学教育のもたらすところのものである。」⁴⁶

こうして熊谷孝は、学習者が《文学的思考》によって生活をとりえなおす力を育てようとしたのである。この文学教育論の具体例として、熊谷孝は、高等学校2年生の女子生徒の「教育三法をめぐって」という作文を挙げている。この女子生徒は、当時問題になっていた「教育委員会法」・「教科書制度法」・「臨時教育制度審議会設置法」の教育三法の問題の本質をとらえて、自分達の生徒会の在り方に置き換えて典型化して書いている。例えば、次のように書いている。

「『これから、クラス委員は、先生がきめることにします。』

……きっと、申しあわせたように、ウワーッ、そんなのないわ、と、いって、さわざだすに違いありません。……

「みなさん、これからは学校に、教科書以外の本は、絶対に持ってきてはいけない、ということにきまりました。毎朝、机の中とカバンの中を検査します。」

もしも守らない人がいたら、退学にするというのです。……さあ大変。みんなすっかり怒ってしまいました。……

こんなことが本当にあったら、それこそ大変だ、みなさんは、こうお考えになったことと思います。

ところが……これと同じような困った問題が、現在、日本にあるのです。

『教育三法』—これが、そうなのです。……みなさん、お得意の叫び声を今こそ、張り上げてください。『ウワーッ、そんなバカな法案を通しちゃ。いやだあーッ』と—。

」⁴⁷

形象化と典型化に基づく文学的創作によって、この女子生徒は政治的現実を見抜いていた。

このように《文学的思考》が果たす役割を、熊谷孝は指摘したのである。

次に大河原忠蔵は、1950年代末から《状況認識の文学教育》を説いた。准看護婦養成所の生徒が、勤め先の病院の医者 of 患者を邪険にあしらうところを描いた作文を素材に、文学的認識方法を、次のように説明したのである。大河原忠蔵は言う。

「一、主体と状況の緊迫した関係を、行動の内面からとらえる。

二、事物は単なる対象ではなく、状況の意味を帯び、その本質は、具体的な姿や形を持つ像やイメージによってつかまれる。

三、人物の人間内容は、事件の本質を構成的に把握するエピソードの組み合わせによって取り出される、」⁴⁸

書くことによって、生徒達は自己存在との関わりにおいて状況を認識していけるというのであった。

さらに西郷竹彦は、1960年代に《虚構の作文》を提唱した。

西郷竹彦は、文章を《伝達の文章》と《虚構の文章》に分けている。西郷竹彦によれば⁴⁹、《伝達の文章》とは、書き手の意図内容を正しく読者に伝達することを目的として書かれた文章である。例えば教科書でいう「説明文」・「論説文」・「評論」などが、これに当てはまるという。一方《虚構の文章》とは、自己の意図を象形的に表現したものである。読者はその象形的な表現のために多様な解釈をすることがある文章である。

西郷竹彦は、《虚構の文章》について、1966(昭和41)年2月に次のように述べている。

「わたしは、……『見えていても書かない、しかし、見えなくても書かねばならないことをも書く』作文教育、あるいは、『典型をめざす作文教育』ということをして『関係認識・変革』論の立場から主張しています。……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象形(表現)において統合するということであるのです。」⁵⁰

こうして西郷竹彦も、象形的に表現して典型を目指す《虚構の作文》指導を主張したのであった。

これら熊谷孝・大河原忠蔵・西郷竹彦らの1950年代から1960年代に及ぶ文学教育における作文指導は、共通して《文学の方法による現実認識》を目指している。《文学的思考》といい、《状況認識》といい、《関係認識・変革》といった言葉が、それである。

西尾実は、これらの実践理論の進展をみて、文学的創作が、万人に解放されなくてはならないことを強く感じるようになったと考えられる。

第二の《創造教育》の重視について述べる。

1968(昭和43)年に改定された小学校学習指導要領国語科篇では、目標の第一に次のような文言が掲げられた。

「1 国語で思考し創造する能力と態度を養う。」

この学習指導要領の目標について、教育課程審議会専門調査員の一人であった奥水実は、『小学校学習指導要領の展開』で、次のように解説を加えている。

「ここで、『創造』というものを何か特別のものと考え、『言語で創造する』のは詩人でなければできないことではないか、われわれふつうの人は、そう毎日毎日創造することはできないのではないかという心配が出てくる。

これに対して、われわれの毎日毎日の、その時々 of 談話や文章は、その点で本来、作

品であり、芸術作品であるとする立場がある。……（この立場まで：引用者注）徹底的に考えなくとも、われわれのふだんの談話・文章にも、そうした詩的・芸術的要素がふくまれている。そうした可能性を持っているということは、たしかである。」⁵¹

奥水実は、普段の談話や文章にも詩的芸術的要素を認めて、「国語で思考し創造する能力と態度」を養うことを述べたのであった。

この「創造的思考」は、1960年代末の教育界の傾向であったことを、倉沢栄吉は1969(昭和44)年に次のように述べている。

「創造的な思考を育成することは、改定された小学校学習指導要領の用語の中に、『国語で思考し、創造する』能力の問題として、にわかにクローズアップされてきた。……教科におけるこの種の創造的思考の啓培は、新学習指導要領を待つまでもなく、教育界全体の最近の傾向であった。」⁵²

このように1960年代末には、学習指導要領にあるように《創造教育》が重視されていたのである。

西尾実は、こうして《① 文学教育における創作指導の進展》・《② 創造教育の重視》という時代の流れから、創作指導を万人に解放するという方向に、書くことの教育論を展開したのであった。

第4節 戦後作文教育史における西尾実の書くことの教育論の位置

第1項 「生活綴方か作文教育か」論争と西尾実の書くことの教育論

本章第2項でも述べたように、西尾実が『書くことの教育』を公刊した1952(昭和27)年は、「生活綴方か作文教育か」論争が盛んに行われていた時代であった。一方では文部省派を代表する形で「作文の会」が、国語科における作文の技能を指導することを重視した作文教育論を展開していた。もう一方では民間教育運動を代表する形で「日本作文の会」が、生活教育の手段として綴方を重視した教育論を展開していたのである。

1952年6月に出された『生活綴方と作文教育』（「教育建設・3」 金子書房）は、この両派の代表的な意見を掲げている。

まず、生活綴方派を代表する国分一太郎は、「生活綴方のねらうもの」を次のように述べている。

「……さまざまの生きた知識をゆたかに、系統的に持たせることを怠るような基礎教育観の横行する風潮の中で、それにうごかされることのない、『事実を見てこそ、物をいい、物を考え、心理に近づき、生きた知識をひろめ確信をもって行動する新しい人間』をつくるためには、どうしても、内容のない概念的把握の習性をうちくだき、この現実の感覚的把握の習性を身につけさせるしごとが重んぜられなければならないであろう。生活綴方のしごとのしかたは、まさに、これに答えるいとなみである。それゆえにまた、生活綴方的教育方法は、単なる国語科の作文の中だけでなく、全学校教育の全活動……の中で、それらの学習活動を真に现实生活に密着したものにするために、活用されなければならないのだ。」⁵³

国分一太郎は、現実の感覚的把握による生活綴方的教育方法を全学校教育に及ぼすことを

述べているのである。

一方、文部省派を代表する倉沢栄吉は、言語教育の立場から次のように作文教育を論じている。

「私はと言えば言語教育の立場から考えて『生活綴方は作文教育の筋金』だという考えには賛成できないし、『生活綴方が生活教育の手段として、重要な意味を持つ』という点も十分理解できないのである。綴方教育が生活教育の、教育のすべてであるなどと大きなことを言う人の態度には賛成できない。……

作文教育と言うことばを使う人がすべて、作文を『単なる技術の教育』だなどと考えているわけではない。作文教育を言語教育のわくの中で論じていても、作文が人間形成に果たす役割を認め、指導を加える必要は大いに考えられているはずである。技術々々と言ったところで技術だけを切り離していゝわけは絶対はない。作文教育を、国語教育課程の中から外し、教科の時間のわくからそれて、教科外活動として特に考えたり、綴方科（生活科）として特設したりする場合は（そういうことは近代学校ではできないのだが）ともかく、文に何かを書きつける仕事を中心に、教育計画の中で取上げようとするならば、作文教育と、綴方教育などという二つのものはない。……もし一部に生活綴方という主張があれば、それも、作文教育の問題点の中の一つである。……子どもの作文によって、ひとりひとりを知り、生活のみじめさを現実社会の矛盾に感奮興起しておのれの教育者の熱情をわき立たせるということは……教育課程—社会科—綴方の線である。そのようなことは、少ない国語の時間を使ってやってほしくない。」⁵⁴

倉沢栄吉は、国語科の枠内に作文教育を位置付けることを強調している。そして、作文教育派も技術だけではなく、作文が人間形成に果たす役割を認めていると述べたのであった。

こういった生活綴方派・作文教育派の両派の主張に対して、西尾実は1956(昭和31)年の座談会で、次のように言う。

「表現技術の指導なんかを、実際その言葉のようにやっておる作文指導というものが、もしあったら問題外で、その表現技術というものが生活から離れたら、そんなものをわれわれは作文と認めていない。……それを抽象して技術といい、生活というところに、すでに問題の中心を失っておる。……そうして生活指導を、いわゆる技術から抽象して考えているならば、作文教育ではない生活指導になる。……それは一体である。それを引き離して技術と抽象したり、生活指導と抽象したりすることは危険だと思う。」⁵⁵

同様の趣旨のことを1960(昭和35)年の座談会でも述べている。

「……生徒の生活的必要の自覚から書くようにするということによって、もっとほんとうの書く能力というものが身についたものになって来るだろう。……それでそのためにはやはり生活綴り方として、その復興という形でそれが伸びて来ているという面もあるし、それからまた新らしく指導要領で示された作文の教育計画というようなものが非常に行きとどいて来ている。こういう面もあるが、しかしその二つのことに目のあくことが必要だけれども、その二つがまだどこかに二つになっている。これがもっと一本のものにならなければならない。」⁵⁶

表現技術は生活から離れた形では存在しない、技術から離れた生活指導としての作文教育はありえないと、西尾実は考えたのである。その意味では、「生活綴方か作文教育か」という対立は、無用のものに西尾実には考えられたのであった。

したがって、一般には生活綴方と呼びならわされているものも、西尾実によれば書くことの教育の一成果として位置付けられている。例えば、生活綴方の代表的実践である無着成恭の『山びこ学校』（1951年3月 青銅社）は、西尾実によれば社会的自己の発見に基づく書くことの教育の一成果とされているのである。西尾実は言う。

「現に『山びこ学校』のごとき、担任の先生からは社会科の作業として説明せられているような、いかえれば文学のわくを外し、ジャーナリズムへの追随をやめて、社会的自己の覚醒に立脚した真実を追究する作業としての文章を書くに至っているものさえ現れてきた。その点において、これは、かつての生活綴方の発展として位置づけられるにしても、そこにはいちじるしい飛躍が認められる。

山びこ学校は、第三期の社会的自己発見にもとづく、書くことの教育に先駆した一成果である。しかし、それは先駆であり、出発であって、まだ、この期の本領を開拓したものとはいえない。それは無着先生という、すぐれた指導者が生徒を抱きかかえていての生徒の歩みである。そこに、残された課題がある。」⁵⁷

このように西尾実は、社会的自己発見期の書くことの教育として『山びこ学校』を位置付けたのである。例えば、『山びこ学校』の《調査報告》「学校はどのくらい金がかかるのか」（佐藤藤三郎ほか六名の共同研究）は、次のようなくまきがきで始まる。

「今、私たちの家では金がなくて困っています。……それで、私たちは、山元の子供だけがなぜこのようにして（親にえんりょしながら金を：引用者注）もらわなければならないのであろうか、などということをつかしくんに考えてみたいと思います。

そのために私たちの班では『学校というものは、どのくらい金がかかるものかということについて、まず調べてみようじゃないか。』ということになり、みんなから小づかい帳をかりて調べてみました。そのことを次に報告します。」⁵⁸

文学的創作とは違う。生活の中で自分達がかかえる問題点を、調べて学級の成員に報告するという作文である。西尾実はこのような作文を読んで、「ジャーナリズムへの追随をやめて、社会的自己の覚醒に立脚した真実を追究する作業としての文章」だと、論じたのであった。

こうして西尾実は、「生活綴方か作文教育か」を対立的にとらえがちであった多くの人々に、綴方・作文教育の問題史的展望に基づいて、現在の綴方・作文教育においては何が重要なのかを示したといえる。すなわち、明治期が範文模倣期、大正期から昭和10年頃までを自己表現期、昭和10年頃から今までを社会的自己発見期として、現在は社会的自己発見期であることを強調した。そして、《自己真実の表現》よりも《社会的自己の覚醒に立脚した真実を追究する》表現を指導すべきであることを説いたのである。そういう意味では、「生活綴方か作文教育か」という二つのものを止揚する道を示したと言えよう。

第2項 書くことの教育論の史的意義

書くことの教育論の史的意義をまとめてみると、次の四つが挙げられようか。

- ① 歴史的展望に立った作文教育論を展開したこと。
- ② 言語生活主義の中に、書くことの教育を位置付けたこと。
- ③ 国民生活改善を射程におさめた作文教育論であったこと。

④ 論理的文章の作文を重視したこと。

以下、これらについて述べていく。

§ 1 歴史的展望に立った作文教育論を展開したこと

先に述べたように、西尾実は「生活綴方か作文教育か」を対立的にとらえることが多かった1950年代に、書くことの教育の問題史的展望に基づいて、両者を止揚しようとした。日本の近代作文教育はどのように進んできたか、という歴史的展望のもとに、西尾実は現在の作文教育が進むべき道を指し示したのである。範文模倣期（明治期）の《作文》ではなく、自己表現期（大正～昭和10年頃）の《綴方》でもない、社会的自己発見期（昭和10年から現在まで）の《書くこと》こそが、今後の進むべき道だとした。その中に、いわゆる生活綴方も作文教育も、包摂していこうとしたのであった。このように作文教育史を歴史的に展望してあるべき姿を見いだそうとする方法は、それまでの綴方・作文教育論には見られないものであった。書くことの教育論を、おもしろいだけでなく確実なものにしたと言えよう。

§ 2 言語生活主義の中に書くことの教育を位置付けたこと

綴方作文の教育は、国語科の教科構造の中で、どのように位置付けられるか。この問題は、かつて十分な解答を与えられてこなかった。それに対して西尾実は、書くことの教育が国語教育の教科構造のどこに位置付けられるかを明らかにした。すなわち、言語生活主義と呼ばれる国語教育の教科構造の中に位置付けたのである。

言語生活主義は、三段階に分けられている。話し聞く談話生活という基盤段階、書き読む文章生活という発展段階、言語文化という完成段階である。この発展段階・及び完成段階に《書くこと》が位置付けられているのである。

このように、《通じあい》を基本原理とする言語生活主義の国語教育の教科構造に《書くこと》が定位されたのであった。これによって、学習指導の体系がはっきりとしたのである。

§ 3 国民生活改善を射程におさめた作文教育論であったこと

書くことが、少数の人だけに可能な特殊な技能であってはならない。誰もが、いつでもどこでも書けるようなものでなければならない。西尾実はこのように考えて、国民生活の改善向上に役立つ《書くこと》を提唱した。すなわち、それまで国語教育では本格的に位置付けられていなかった《通信・記録・通報》形態の生活的文章を、書くことの教育として取り上げたのであった。

そして、誰もが文章を書けるようになるためには、話し聞く談話と書き読む文章との間に大きな隔たりがありすぎるという日本語の欠陥を、次のような方法で克服しようとした。第一に、文章生活を《社会的通じあい》としてとらえて、お互いに通じあうために分かりやすく書くという立場を確立しようとしたことである。第二に、正確と平明を文章の目標とし、論理性を追求しようとしたことである。

これらの方法で、誰もがいつでもどこでも書ける《書くことの教育論》を提唱したのであった。綴方・作文教育史において、書くことによる国民生活の改善は、西尾実独自の観点であった。

§ 4 論理的文章の作文を重視したこと

§ 3で述べたように、西尾実を書くことの教育における論理性を強調した。昭和戦前期までは、日本の綴方・作文教育は特に論理的文章の指導に手薄であった。借金依頼などの形式的な範文を模倣させるか（明治の範文模倣期）、文学的な自己真実の表現をさせるか（大正・昭和初期の自己表現期）というのが、一般的な綴方・作文教育の在り方だったのである。一部、大正期の写生主義綴方が論理的表現力育成の可能性を持っていたことは、言われている⁵⁹。しかし、論理的表現力育成を国民生活向上と結び付けて強力に論じたのは、西尾実が初めてであった。昭和戦前期まで文学研究をそのまま国語教育研究に持ち込むことが多かったために、論理的思考の重要性には余り注意が払われていなかったのである。

論理的表現力の育成は、きわめて重要なことである。それまで文学的表現ばかりに力が注がれてきたのに対して、論理的表現を強調することは、大変意味があることであった。例えば相手を説得する文章においても、文学的連想ばかりをつらねて、結局何を言いたいのか分からないという文章が、横行していたからである。

談話生活にしても文章生活にしても、自分の言いたいことを過不足なく相手に伝え、説得し、納得させることが必要である。民主主義を根付かせるためには、論理的な議論によって相手を説得するという《通じあい》の精神がなければならないのである。日本人には、これが欠けていた。戦後多くのアメリカ人が日本にやってきて、かれらの談話生活や文章生活を展開すると、日本人の論理性の欠如が目についたのである。

西尾実は、このような日本人の言語生活の欠陥を少しでも改善しようと論理的表現力の育成を説いたのであった。

〈 注 〉

- 1 西尾実 『書くことの教育』 習文社 1952(昭和27)年5月 pp8~9
- 2 西尾実 「綴方教授体系」・『岩波講座国語教育』 岩波書店 1937(昭和12)年9月 p-4
- 3 注2に同じ p-26 第1・3表より
- 4 注2に同じ pp33~35
- 5 西尾実 「読方教育論」・『国語科学講座』 明治書院 1934(昭和9)年7月 p-12
- 6 西尾実 「文芸主義と言語活動主義」・『岩波講座国語教育』 岩波書店 1937(昭和12)年3月 p-23
- 7 注6に同じ pp29~30
- 8 注1に同じ pp41~42
- 9 注1に同じ p-38
- 10 鶴見俊輔は、生活綴り方運動を《日本のプラグマティズム》としてとらえて、次のように豊田正子の綴方を評価している。

「お尻の方を高くして、頭を豊にすりつけながら、体をふって泣く父親の姿を見つめる子供の姿は、田山花袋、徳田秋声などが自分の色欲についてのべて自己満足していレベルを越えて、もっと冷酷な自然主義に達している。しかも、このような事件のおこったあと、豊田正子はやがて、小学校の先生の教えた正直の倫理から離脱し、正直一途の

お父ちゃんの力では自分たち一家は生きられぬ、自分たち一家をささえているのは、嘘つきのお母ちゃんの子エだという自覚に達する。……自己の体験の記述を通して、自分を取りまく社会環境について、福本イズムよりも高い唯物論的理解に達している。」(久野収・鶴見俊輔 著 『現代日本の思想』 岩波新書 1956年11月 p-91)

- 11 注1に同じ p-43
- 12 西尾実 『国語教育学の構想』 筑摩書房 1951(昭和26)年1月 pp41~42
- 13 注12に同じ p-47
- 14 注12に同じ pp45~46
- 15 注12に同じ pp112~113
- 16 注12に同じ pp114~121
- 17 注12に同じ p-139
- 18 注1に同じ p-3
- 19 注1に同じ pp17~44
- 20 注1に同じ pp2~3
- 21 注1に同じ p-64
- 22 注1に同じ p-47
- 23 注1に同じ pp68~69
- 24 注1に同じ p-70
- 25 大村はま 「解説」・『西尾実国語教育全集』第7巻 教育出版 1975(昭和50)年10月 p-468
- 26 東筑摩教育会国語委員会編 『ことばの生活と教育—書くことの基本的研究—』 東筑摩教育会 1953(昭和28)年3月 p-39
- 27 注26に同じ p-44
- 28 注26に同じ pp47~48
- 29 注26に同じ pp50~51
- 30 注26に同じ p-49
- 31 注26に同じ p-56
- 32 注26に同じ pp57~58
- 33 大村はま 「中学国語カリキュラムにおける『書くこと』の指導」・『実践国語教育』第2巻第7号 穂波出版 1950(昭和25)年10月 / 引用は、『大村はま国語教室』第5巻 筑摩書房 1983(昭和58)年8月 pp134~136 によった。
- 34 注33に同じ p-137
- 35 注33に同じ pp137~139
- 36 大村はま 「中学校の作文指導」・『生活綴方と作文教育』 金子書房 1952(昭和27)年6月 / 引用は、前掲『大村はま国語教室』第5巻 pp141~142
- 37 倉沢栄吉 「『書くことの教育』解説」・『西尾実国語教育全集』第3巻 教育出版 1975(昭和50)年2月 p-402
- 38 西尾実 『国語国文の教育』 古今書院 1929(昭和4)年11月 p-23
- 39 西尾実 「綴方教授体系」・『岩波講座国語教育』 岩波書店 1937(12)年9月 pp45~46

- 40 注39に同じ p-39
- 41 注39に同じ p-39
- 42 注12に同じ p-139
- 43 西尾実 「文学活動とその指導」・『言語教育と文学教育』 武蔵野書院 1950(昭和25)年1月 pp96~97
- 44 西尾実 「文学教育の問題点」・『文学』 岩波書店 1953(昭和28)年9月 p-91
- 45 西尾実 「文学教育の課題」・西尾実編 『文学教育』 有精堂 1969(昭和44)年8月 pp9~10 下線引用者
- 46 熊谷孝 「文学と文学教育」・『教育』 国土社 1954(昭和29)年12月 p-18
- 47 熊谷孝 『文学教育』 国土社 1956(昭和31)年1月 pp114~117
- 48 大河原忠蔵 「文学的認識と作品鑑賞」・日本文学協会編 『日本文学』 未来社 1959(昭和34)年9月 / 引用は、大河原忠蔵 『状況認識の文学教育』(増補版) 有精堂 1982(昭和57)年7月 p-9 によった。
- 49 西郷竹彦 「伝達の文章虚構の文章」・『国語展望』 尚学図書 1970(昭和45)年11月 / 引用は、『西郷竹彦文芸教育著作集』第9巻 明治図書 1976(昭和51)年6月 pp 16~19 によった。
- 50 西郷竹彦 『関係認識の变革の教育』 明治図書 1966(昭和41)年2月 p-62
- 51 輿水実 「組織・目標・内容・指導計画作成等」・輿水実編 『小学校学習指導要領の展開 国語科編』 明治図書 1968(昭和43)年9月 pp22~23
- 52 倉沢栄吉 「国語科教育の専門性と『創造』」・『国語の授業』 国土社 1969(昭和44)年4月 / 引用は、『これからの読解読書指導』 国土社 1971(昭和46)年12月 p-155 によった。
- 53 国分一太郎 「生活綴方のねらうもの」・『生活綴方と作文教育』 金子書房 1952(昭和27)年6月 pp27~28
- 54 倉沢栄吉 「作文教育と言語教育-作文教育の問題点」・前掲『生活綴方と作文教育』 pp121~122
- 55 座談会「『作文の教育』論文集をめぐって」(出席者……倉沢栄吉、白石大二、滑川道夫、西尾実、西原慶一、波多野完治、古田拡)・西尾実、古田拡、仲田庸幸編『作文の教育』 習文社 1956(昭和31)年5月 p-357
- 56 座談会「現代作文教育の展望」(出席者……西尾実、宮坂哲文、波多野完治、滑川道夫、倉沢栄吉、国分一太郎)・波多野完治、滑川道夫、倉沢栄吉、国分一太郎編『作文教育講座 ⑥ 現代教育と作文』 河出書房 1960(昭和35)年7月 p-236
- 57 注1に同じ pp43~44
- 58 佐藤藤三郎ほか六名 「<調査報告>学校はどのくらい金がかかるものか」・無着成恭編 『山びこ学校』 青銅社 1951(昭和26)年3月 / 引用は、角川文庫版 1969(昭和44)年4月 p-145 によった。
- 59 小田迪夫 「写生主義綴方の論理的表現志向」・『学大国文』第20号 大阪教育大学国語国文学研究室 1977(昭和52)年2月

第9章 西尾実国語教育学の構築

第9章 西尾実国語教育学の構築

第1節 研究の対象と目的

西尾実は国語教育学の構築を目指した。その基礎固めの努力は、戦前から孜々として続けられてきた。戦後においては、教員養成制度の改革に伴う国語教育講座の設置を契機として、西尾実は戦前の成果を土台としつつ、国語教育学の構想を世に問うた。本章では、この西尾実国語教育学を研究対象とする。

ところで、西尾実国語教育学研究については、野地潤家の先行研究がある。野地潤家は、『国語教育学史』（共文社 1974年9月）において、西尾実国語教育学を考察している。野地潤家は、「第Ⅰ部 戦前における国語教育学の展開」で「第二章 戦前国語教育学の内容と方法、第3項 国語教育学樹立への寄与 — 西尾実氏と芦田恵之助氏 —」を取り上げ、「第Ⅱ部 戦後における国語教育学の展開」では、「第二章 国語教育学樹立の必要性・可能性 — 『国語教育学の構想』を中心に —」、「第三章 西尾実氏の所論・試論」、「第六章 西尾実国語教育学の研究 — 内山直氏による —」、「第七章 『国語教育学序説』の成立」を取り上げて、西尾実国語教育学の要点を手際よくまとめ、戦前戦後の国語教育学樹立の動向の中に位置付けようとしている。

そこで本稿では、野地潤家論文では明らかにされていない次の点を解明していくことを目的とする。

- (1) 西尾実国語教育学の成立展開過程
 - (2) 国語教育学史上・教育史上における西尾実国語教育学の特色と意義
- これらを次のような順序で、述べていく。

- ① 戦前における国語教育学構築の動き
- ② 教員養成制度の改革と国語教育学樹立への志向
- ③ 西尾実国語教育学の成立過程
- ④ 西尾実国語教育学の特色と意義

第2節 戦前における国語教育学構築の動き

第1項 概観

我が国においては、国語教育学の本格的な研究は、1930年代に始まったと言われている。そこに至るまでを野地潤家は、1966(昭和41)年に次のように時代区分している。

「1932年(昭和7)から1942(昭和17)ころに及ぶ期間は、国語教育学の論究がもっともさかんであった。わが国の国語教育学の樹立は、19世紀後半にあたる明治の30余年を、その準備・模索の時期とし、ついで、20世紀にはいつてからの30年間(明治34年から大正期をへて、昭和5,6年に至る)を、その基盤・探索の時期として、両時期60年余の集積の上に、その多彩な試みがなされたと見られようか。」¹⁾

また、丸山林平は、1932(昭和7)年に著した『国語教育学』で、つぎのように時代区分して、代表的な国語教育の書を挙げている²⁾。

第1期 模倣創業時代（明治5年頃～同23年頃）

「小学教則」・「小学教則概表」（明治5年）

翻訳教授法書 『彼日氏教授新論』（明治9年） 他

第2期 研究着手時代（明治24年頃～同32年頃）

「小学教則大綱」（明治24年）

今泉祐善 『読書作文教授法』（明治25年）

小山忠雄 『読書作文教授法』（明治31年） 他

第3期 教則万能時代（明治33年頃～明治末年頃）

「小学校令」・「小学校令施行規則」（明治33年）／国定教科書（明治36年）

保科孝一 『国語教授法指針』（明治36年）

佐々木吉三郎 『国語教授法集成』（明治40年） 他

第4期 分科研究時代（大正初年～現代 ※昭和7年）

保科孝一 『国語教授法精義』（大正5年） 他

読方教育

芦田恵之助 『読方教授』（大正5年）

垣内松三 『国語の力』（大正11年）

綴方教育

芦田恵之助 『綴方教授』（大正2年）

友納友次郎 『綴方教授の原理及実際』（大正十年） 他

話方教育

飯田恒作 『話方教授』（大正7年）

奥野庄太郎 『話方教育の原理と実際』（昭和3年） 他

聴方教育

奥野庄太郎 『聴方教育の原理と実際』（昭和3年） 他

このように、明治維新以来1900（明治33）年の国語科成立までは、アメリカの言語教育の翻訳書や、各科教授法の書が、中心を占めていた。それが、1900年の「小学校令」（8月18日）発布とともに国語科が成立すると、「小学校令施行規則」（8月18日）、「訓令」（8月22日）に掲げた目的に従った国語教授法書が、数多く刊行されたのであった。つまり、「国語教育とは何か」という問いは法令に委ねたまま、「どのように」という教授術のレベルで深められていったのが現状であった。これに対して1930年代に入ると、国語教育学を作り出そうとする動きが、活発になる。保科孝一・丸山林平らの提唱・試論が出され、国語教育学建設の機運が高まった。さらに垣内松三の国語教育科学が、独立講座としてまとめられたのは、戦前の大きな成果であった。また、専門学者を結集した講座が刊行され、国語教育学会も結成された。

第2項 国語教育学の提唱・試論

§1 保科孝一の場合

明治以来、国語問題・国語政策・言語学・国語学・国語教授法の研究を深めてきた保科孝一（ほしな・こういち／1872～1955）は、1932（昭和7）年になって、「国語教育学の建設へ」

を自らが主催する「国語教育」の主張欄に発表した。

保科孝一は、ドイツのマールブルグ大学教授のフェートル (Viëtor) が、1884年に著した “Der Sprachunterricht muss umkehren” (言語教授法は改められなければならぬ) など、ドイツの言語教授の動向を見据えて、まず次のように述べた。

「国語教授の方法は実際的なもの、すなわち一の技術artであつて、学問 science ではない。ゆえにその方法論には科学的要素の見るべきものはないのであるが、しかしその方法論を組み立てる基礎は科学に置かねばならぬ。ゆえに近来の国語教授法は言語学・声学・心理学・論理学等の一般的知識を基礎として組み立てられ、あるいは改善を加えられつゝあるのである。」³

さらに続けて、国語教育学の樹立の必要性を説いている。

「以上のごとき方針 (発音と文字の区別、現代語に重きをおく。引用者注) を確立する国語教育はたゞ一種の技術でなくして、立派な学問 science である。国語教育学によつて国語教授の目的や方法を確立すべきもので、しからざれば旧来の教授法のごとく人によつて区々で一定の組織をもたないものになるのである。」⁴

そして、読みのプロセスの心理学的研究、片仮名と平仮名とはどちらが読みやすく書きやすいかの研究、言語習得能力の発達の研究、児童の趣味の発達研究による教材選択・配置の原理の究明という具体例を挙げて、国語四分科の教法確立は国語教育学に待つべきものであるとしている。

さらに国語教育学の建設は現代における最大急務だとして次のように締めくくっている。

「国語教育学の建設が現時のわが国においていかに急務であるかを痛感するのである。国語四分科のいずれを見ても、砂上に築かれた楼閣のごとき観が(あ)つて、はなはだ心細い感じがするのである。教材の選択にしても、その配当にしても、指導案にしても、学的根拠の上に立つて居るものでなくして、たゞメノコで裁量されて居るに過ぎないから、確固たる基礎がなくして変改常なき有様である。泰西のイミテーションに過ぎないものが多い……われわれは一日もはやく国語教育学の建設に勇往直進しなければならぬ。」⁵

保科孝一は、国語教育の実証的研究を推進して、日本独自の国語教育学を創造しようとしたのであった。しかしながら、保科孝一の場合「主張」に止どまっていた、実際には実証的研究は行わなかった。

§ 2 丸山林平の場合

保科孝一と同様に、国語教育の事実を対象にした国語教育学を構想したのが、前に挙げた丸山林平 (まるやま・りんべい/1891~1974) である。丸山林平は『国語教育学』(1932年)の序で次のように述べている。

「国語教育の研究は、単なる教授法の研究だけであるべきでなく、国語教育の事実を対象にする科学でなければならぬとは、現今多くの識者によつて主張せられてゐるところであり、且、私の前から抱懐してゐた信念である。……

私は本書に於て、出来る限り、国語教育の事実を正しく認識し、それに基づいて、国語教育に関する知識を体系的に組織しようと努めた。」⁶

では、どのように体系的組織化を図ろうとしているか。この書の目次を見ると、次のようになっている。

第1章 国語教育の事実	第6章 読方教育
第2章 国語教育研究の史的考察	第7章 綴方教育
第3章 国語教育の基礎学	第8章 話方教育
第4章 国語教育の目的と価値	第9章 聴方教育
第5章 国語教育の分科	付録

例えば、これより30年近く前、丸山林平の言う「第3期 教則万能時代」に出版された代表的な国語教授書である佐々木吉三郎著『国語教授法集成』〔上1906(明治39)年・下1907(明治40)年〕と、丸山林平の書とを比べてみると、明治末期と昭和初期との国語教育研究の違いが分かる。佐々木吉三郎(ささき・きちさぶろう/1872~1924)の書の目次は次のようになっていた。

第1章 国語科と改めたる精神(国語科の目的)
第2章 国語科の時間割に就きて
第3章 国語改良問題につきて
第4章 国語科の法令実施上につきて
第5章 読本の教材論
第6章 西洋の読書教授歴史
第7章 読本教材の取扱方
第8章 読書教授例
第9章~17章 綴り方教授法
第18章~26章 話し方教授法
第27章~31章 書き方教授法

この両者を比べてみると、佐々木吉三郎が教授法に重点を置いていたのに対して、丸山林平の方は国語教育の事実、国語教育の基礎学に重点を置こうとしていたことが分かる。しかし丸山林平の『国語教育学』は、自らが「本書に国語教育学の名を冠することも、学に対する一種の冒瀆でさへあるであらう。」⁸と述べたように、まだまだ学の名に遠いものであった。

§ 3 その他

1930年代は、国語教育学を冠した書物が多く出された。丸山林平の書の他に、西原慶一の『生活・労作・自律・形象 実践国語教育学』〔南光社 1932(昭和7)年12月〕、斎藤栄治の『史的直感 国語教育実践学』〔創文社 1933(昭和8)年9月〕等があった。

第3項 垣内松三の国語教育科学論

§ 1 独立講座『国語教育科学』の刊行

1930年代に国語教育学を学として最も進めたのは、垣内松三(かいとう・まつぞう/1878~1952)である。垣内松三は、独立講座『国語教育科学』(文学社 全12巻、うち9冊のみ刊行)を1934年から1935年にかけて刊行していった。全12巻の題目は、次のようになっていた。

- 1 『国語教育科学概説』 1934(昭和9)年4月
- 2 『国語指導論』 同年12月
- 3 『国語教材論』 同年5月

- | | | |
|------|---------------|----------------|
| 4 | 「国語学習論」 | 同年7月 |
| 5 | 「国語教育論史」 | 同年11月 |
| (6) | 「国語陶冶論」 | |
| 7 | 「国語解釈学概説」 | 同年10月 |
| 8 | 「国語教育表現学概説」 | 同年8月 |
| (9) | 「国語教育史」 | |
| 10 | 「国語教育の諸問題」(上) | 同年9月 |
| 11 | 「国語教育の諸問題」(下) | 1935(昭和10)年10月 |
| (12) | 「国民精神と国語教育」 | |

※ 番号に()をつけたものは、未刊行の書である。

§ 2 国語教育科学の提唱

垣内松三は、講座の第1巻「国語教育科学概説」を次のように位置付けている。

「本書は国語教育科学全体系の序説として、第12巻国民精神と国語教育と照応して、全体系を構築するために、国語教育科学の基礎概念を考察することを目的とするものである。」⁹

結局第12巻は刊行されなかつたので、第1巻が全体系の序説となる。そこで、第1巻「国語教育科学概説」の目次を見ると次のようになっている。

序説 国語の力

第1章 国語教育科学建設の志向

- | | | | |
|---|-------------|---|----------------|
| 1 | 国語教育科学の成立 | 3 | 国語教育科学と隣接諸科学 |
| 2 | 国語教育科学と教育科学 | 4 | 精神科学としての国語教育科学 |

第2章 国語教育科学の対象領域

- | | | | |
|---|-----------|---|-----------|
| 1 | 国語教育事実一般 | 3 | 国語教育活動の根柢 |
| 2 | 国語教育事実の核心 | | |

第3章 国語教育科学の方法体系(上)

- | | | | |
|---|------------|---|------------|
| 1 | 国語教育理論の諸方向 | 3 | 実験的国語教育の理論 |
| 2 | 規範的国語教育の理論 | 4 | 国語教育理論の転向 |

第4章 国語教育科学の方法体系(下)

- | | | | |
|---|-----------|---|-----------|
| 1 | 純粋教育科学の概念 | 4 | 教育科学の体制 |
| 2 | 教育科学の自律性 | 5 | 国語教育科学の体制 |
| 3 | 教育科学の性格 | | |

第5章 国語教育科学の基本組織

- | | | | |
|---|-------------|---|-------------|
| 1 | 教育一般の概念 | 4 | 国語教育科学の問題状態 |
| 2 | 教育科学の概念体系 | 5 | 国語教育科学の基本組織 |
| 3 | 国語教育科学の基礎概念 | | |

結語 国語教育科学

垣内松三は、国語教育科学の成立について次のように述べている。

「国語教育の全体を大観して、国語教育に対する考へ方を、所謂学的に組織あるものにまで統合しようといふ要望は、極めて新しく起こつて来たことで、それは現在に於て

も、なほ充分満足されてゐるといふことはできない。われわれはこの要望の目標として『国語教育科学』を置き、その視点として、国語教育の事象に立脚し、さうすることによつて、われわれの国語教育の全景に対する観想を深くし、国語教育の問題に関する思索を精くし、これに依りて、国語教育に関する一切の研究を統一しなければならない。』

10

そして垣内松三は、国語教育の研究が盛んになってきた理由について、外的には隣接諸科学（特に実験心理学）からその学の方法を用いて国語教育を考察の対象にする者が続出したこと、内的には教授者自身の反省が高まりその記録も増加したことを挙げている。さらに国民精神の強化という時代に乗じて、国語教育科学建設の気運が高まっているという。

しかしながら、他の国語教育学を冠した書に対する垣内松三の独創性は、教育科学としての国語教育学を構想したことであった。1920年代から1930年代にかけて、ドイツを中心として、教育学（Pädagogik）から教育科学（Erziehungswissenschaft）へという運動が起こった。これはそれまで教授法や教育法にしかすぎなかった教育学を、科学にしようという運動であった。すなわち、教育的行為や現象の事実認識を出発点にしようとするものであった。この運動の中心として活躍したのが、エルヌスト・クリーク（E.Kriek）であった。この運動に影響されて、垣内松三は国語教育科学の発想を得ている。もちろん日本における教育科学樹立に影響を与えたのはクリークらだけではなく、ライ（Wilhelm A.lay）やモイマン（Ernst Meumann）らの実験教育学や、デューイ（J.Dewey）の実証的教育研究等によるところも大きい。が、垣内松三に主として影響を与えたのは、クリークらの教育科学運動であった。垣内松三は、次のように述べている。

「国語教育科学建設の志向に就いて語るには、……その前提として、所謂教育学（Pädagogik）から新興教育科学（Erziehungswissenschaft）への過渡を省みて、教育の研究に対する伝統的な見解を一掃する必要があるやうに思はれる。……一般に教育を対象とする研究に於て、所謂教育学より教育科学への、このやうな態度の展開と同様の方向を、われわれの国語教育科学建設の意向は歩んでいる。それは、『国語教育科学概説』の主張が前者にまねて、たゞそれを国語教育といふ一局部に限って実現しようといふ意図をもつて生れたのではない。……むしろ国語教育の全体を科学的に大観して、国語教育の諸理論を統一的に把握しようといふ希望の方が、……本意である……」¹¹

そして参考文献として、Kriek, E: Grundriss Der Erziehungswissenschaft 1933 を挙げている。垣内松三の場合、ドイツの教育科学運動に影響されながら、国語教育の事実を実証的体系的に研究しようとする国語教育科学を提唱したのであった。

§ 3 国語教育科学の体系

まず垣内松三は、国語教育の中心問題である国語の力を人間形成力・民族形成力・国民形成力に置いて、国語教育の目標を定めた。

次に垣内松三は、国語教育科学の対象領域を考察した。第一に教室現象としての国語教育であり、第二に社会的事実としての国語教育であり、第三に時代対時代としての国語教育であった（第2章）。言い換えると、第一は学校教育における狭義の国語教育であり、第二・第三は社会・家庭における広義の国語教育であった。そして、これら三領域の有機的統一を求めたのであるが、「われわれは先づ、教室現象としての国語教育の事実を分析して、国語

教育一般の意味と価値とを闡明する端緒を見出したいと考へる。」¹²と述べて、教室現象としての国語教育を中心対象としていくことを明らかにした。

さらに垣内松三は、国語教育科学の方法体系について、(1)国語教育の本質論を中心とする教育学及び国語学的方向と、(2)国語教育事実の探究を対象とする教育心理学的及び教育社会学的方向とを融合し、その根底に国語教育誌学を据えることを提唱した(第三章)。この国語教育誌学的方法とは、国語教育記録を 1. 事象状態(教室の姿) 2. 事象論理(教授の筋) 3. 事象連関(陶冶の力)の三つの観点から検討するというものであった。

これらをまとめて、国語教育科学の研究体制を垣内松三は、次の三系列とした。

- 1 国語教育の本質とその内部構築の解明を目的とする国語教育の本質理論
- 2 国語教育の事実の実験、統計、測定に基づき、その基礎工作を施さんとする国語教育の事実理論
- 3 国語教育の実状につきて、種々の規範を設けて、これを規制しようとする国語教育の規範理論¹³

垣内松三がこの系列を細分化した研究部門¹⁴に国語教育科学講座の各巻を配してみると、次のようになるうか。

- 第一 国語陶冶の理念と理想 …… 1『国語教育科学概説』
- 第二 国語陶冶の可能性(学習者論) …… 4『国語学習論』
- 第三 国語の陶冶価値(教材論) …… 3『国語教材論』
- 第四 国語陶冶者(教師論) …… 2『国語指導論』
- 第五 国語陶冶の過程(教授法) …… 2『国語指導論』
- 第六 国語陶冶の操作、又は陶冶方法(読方・綴方・話方) …… 7『国語解釈学概説』
・ 8『国語表現学概説』
- 第七 国語陶冶の制度(学級経営その他) …… (6)『国語陶冶論』
- 第八 国語陶冶の政策(教授要旨・国語問題) …… 10・11『国語教育の諸問題』(上下)・(12)『国民精神と国語教育』
- 第九 国語陶冶の理念及び理想の変遷 …… 5『国語教育論史』
- 第十 国語陶冶の事実の変遷 …… (9)『国語教育史』
- 第二 国語陶冶の可能性(学習者論) …… 4『国語学習論』
- 第三 国語の陶冶価値(教材論) …… 3『国語教材論』
- 第四 国語陶冶者(教師論) …… 2『国語指導論』
- 第五 国語陶冶の過程(教授法) …… 2『国語指導論』
- 第六 国語陶冶の操作、又は陶冶方法(読方・綴方・話方) …… 7『国語解釈学概説』
・ 8『国語表現学概説』
- 第七 国語陶冶の制度(学級経営その他) …… (6)『国語陶冶論』
- 第八 国語陶冶の政策(教授要旨・国語問題) …… 10・11『国語教育の諸問題』(上下)・(12)『国民精神と国語教育』
- 第九 国語陶冶の理念及び理想の変遷 …… 5『国語教育論史』
- 第十 国語陶冶の事実の変遷 …… (9)『国語教育史』

これを先に挙げた佐々木吉三郎『国語教授法集成』(明治39・40年)の体系や、丸山林平の『国語教育学』(昭和7年)の体系と比べてみると、垣内松三の国語教育科学の構想の

雄大さ、学的確実さがはっきりしてくる。目標論から始まって、学習者論・教材論・教師論等に及び、教育論史・教育史に至る体系は、極めて厳格な学的方法論に即して構築されていた。しかも、諸外国の広範囲の学問的成果を吸収して、国語教育科学の体系樹立に生かしているのは驚くべきことである。教育学研究者の横須賀薫も「この当時では教科の教育論は多数あったとしても、教科教育（科）学の名を闡明しようとしたものはなかったと言える。この意味でも垣内の業績は先駆的である。」¹⁵と評価している。また国語教育研究者の與水実は、「国語教育のように広い範囲にわたっているものは、むしろ、いろいろな学問的方法によって研究されて一向差しつかえない。ただそれを国語教育の実践に有効なものにするには常に、一つの方法論（方法ではない）的態度で貫かれていなければならない。いわゆる国語教育学と垣内先生の『国語教育科学』とは、その次元がちがっている。」¹⁶と述べて、一貫した研究方法論の樹立に、垣内松三の国語教育科学の特色を認めている。

このように垣内松三の国語教育科学は、教科教育学の最初の本格的取り組みであり、その方法論的厳密さと視野の広さ、国語教育誌学という実践の学を指向した点において、戦前はもちろんのこと、戦後にも類を見ない国語教育学の体系であった。

第4項 講座の刊行

垣内松三の『国語教育科学』は個人の独立講座であったが、1930年代には多くの専門学者を結集した講座が、刊行された。一つは、1933（昭和8）年から1935（昭和10）年にかけて刊行された明治書院の『国語科学講座』であり、もう一つは、1936（昭和11）年～1937（昭和12）年にかけて刊行された『岩波講座国語教育』である。

『国語科学講座』所収の「国語教育学」の内容は次のようになっている。

- | | |
|----------------------|------------------|
| 1 石山脩平「国語教育学」 | 2 飛田隆「国語教育科学史」 |
| 3 渡辺茂「国語教育史」 | 4 西尾実「読方教育論」 |
| 5 丸山林平「綴方教育論」 | 6 佐々木一二「国語教材の変遷」 |
| 7 田中寛一・丸山良二「国語の学力測定」 | |

また『岩波講座国語教育』は、次のような巻構成になっていた。

- | | |
|--------------------------|-----------------|
| 1「日本学の体系と国民教育 国語教育思潮」 | 2「国語教育の学的機構」 |
| 3「国語教育の方法的機構 国語教育の実際的機構」 | 4「国語教材論の形態的研究」 |
| 5「国語教育の諸問題」 | 6～9「小学国語読本総合研究」 |

どちらの講座も多数の学者の執筆にかかるため、方法論的一貫性や、体系的に一貫性に欠ける所があるが、項目の立て方に国語教育を学として構築しようとした指向が見られる。

このような国語教育を広範囲に網羅し、分かりやすく説いた講座は、江湖に迎えられた。例えば、『岩波講座国語教育』に対する批判と感想には、次のようなものがあつた。

「伝統の光を科学の力もて築いていった緊密な方法に心からの敬意を表します。国語教育界の現状は或は伝統の塔にのみ立籠り、或は西欧科学の討究法に身を委し、多くの錯乱が簇生し、殊に初等教育界はその帰趨に迷つて居つた。今この講座によつて、新しい国語教育研究法が確立されていくことを祖国のために欣快に思ふ次第です。……（秋田、近藤国一氏）」

「現代国語教育を凡ゆる観点より縦横に見た編集法は、主観的になり易い国語教育に

対して大なる注意を与へるものと思われました。又小学国語読本総合研究の各課指導は教案の種本的でない点よいと思ひます。(静岡、湯山石男)」

「国語教育の学的機構の一層深い研究に入る研究叢書を欲してゐます。……(長野、野溝義男)」¹⁷

以上の他に、34名の感想が掲載されているが、近藤氏や湯山氏に代表されているように、皆この講座の充実ぶりに好感を寄せていた。しかし野溝氏のように、この講座の「学的機構の一層深い研究」の弱さを鋭くついている人もいた。そこが戦前の国語教育講座の限界であったと言わざるを得ない。

第5項 国語教育学会の結成

国語教育を目標にして、官公私立の大学・専門学校・高等学校・中学校・小学校に至るまでの学者・国語教師の大同団結を志した国語教育学会が、1934(昭和9)年1月21日に結成された。会長は東京帝国大学教授の藤村作で、理事として島津久基・玉井幸助・石黒魯平・岩田九郎・岩永胖・西尾実が、監事として高木武・池田亀鑑が選ばれた。

この学会の事業は、次の五つを中心としていた。

- 1 「論文集」の刊行……『日本文学の本質と国語教育』 岩波書店 1935(昭和10)年3月
- 2 長期講習会の開催……昭和9年11月から10年2月末まで毎週火・木・土と開講
- 3 国語教育講座の編集……『岩波講座国語教育』
- 4 「会報」の発刊……昭和9年6月創刊、以後第2号(昭和11年11月)から第12号(昭和12年9月)まで、毎月一回『岩波講座国語教育』の付録として刊行された。その後、機関誌「国語教育誌」として装いも新たに、1938(昭和13)年1月から1941(昭和16)年9月にかけて刊行された。
- 5 会の研究部の活動……1937(昭和12)年の事業
 - 2月 創立総会 — 講演会
 - 3月 小学校の研究教授
 - 4月 新読本の研究会
 - 5月 改正教授要目の批判研究
 - 6月 高等女学校に於ける国語講読の研究教授¹⁸

このように、それまで大同団結することなど思いもよらなかった小学校・中学校・高等学校・専門学校・大学の国語教師を結び付けて、国語教育の研究を推進していったところに、この学会の先駆的意義があった。そして『岩波講座国語教育』など、多くの学問的業績を挙げたのは、意義深いことであった。それとともに、これらの企画のそれぞれに西尾実が深く関与していたことは、西尾実が戦後になって国語教育学を精力的に構想していく土台となったと考えられる。

第6項 戦前の国語教育学の到達点

戦前における国語教育学の到達点は、やはり垣内松三の独立講座「国語教育科学」であろう。研究の対象・方法・組織を樹立し、西欧科学の知見を取り入れ、実践から学びつつ作り

上げた国語教育学の体系は、未だに古びない。

また国語教育学会の活動と、その一環として刊行された『岩波講座国語教育』は、会員として小学校・中学校の実践家から高等学校・専門学校・大学の教官まで含み、その専門も、国語国文だけではなく、教育学・心理学まで含んでいるところに、国語教育学の広がりと深まりが見られよう。

第3節 戦後教員養成制度の改革と国語教育学樹立への志向

第1項 概観

戦後の国語教育学の建設は、学制改革における教員養成大学・学部の創設によって促された。制度が確立したのに伴い、戦前の国語教育学の遺産を引き継いで、全国大学国語教育学会が結成された。さらに、教育指導者講習が実施され、新制大学における国語科教育法・教材研究の参考となる内容が示されたのであった。

第2項 戦後の教員養成制度の改革

§1 戦前における師範教育批判

戦前において、師範教育は中等教育に留め置かれ、程度が低いとされていた。そして師範学校を出た教師は師範型の教師と言われ、その性格は偽善・因循・卑屈・偏狭・陰鬱だとされた。すべての師範出身の教師がそうであったわけではないのはもちろんだが、一般に良い評判ではなかったことも確かである。

そこで1934(昭和9)年、文部省に師範教育制度調査委員会が設けられた。そして1938(昭和13)年12月8日には、教育審議会が「師範学校ニ関スル要綱」を発表した。これに従って、1943年から師範学校は、専門学校程度に昇格した。

§2 第1次米国教育使節団報告書における改革提案

1946年、第1次米国教育使節団が提出した報告書は、戦後の教員養成制度の改革に多大な役割を果たした。その改革勧告骨子は、次の三点にあった。

1 教師の教育上の資格も、……教育機関で適正な準備を経たうえでないかぎり、それが認められないことに改められるべきである。

2 教師の養成教育は、三重でなければならない。

第一に、一般教育ないしは自由教育。……

第二に、教師の養成教育には、その教えることがらについての特別な知識が必要である。(教科専門 引用注)……

第三に、教師は自分の仕事の専門的側面についての特別な知識を持つべきである。比較教育史やその社会学的裏付けについて、また、現在自分がそこにいる教育制度の組織の成り立ちについて、また、子供たちとの実験や経験を通じてもっとも効果的とされるに至った教授法について、ある程度の知識をもっていなければならない。

3 師範学校は、教師の養成教育のためのより高度の学校あるいは単科大学とすべきで

ある。¹⁹

§ 3 教員養成制度の改革

この改革提案を受けて、1946年8月に設置された日本側の教育刷新委員会は、1946年12月から1950年9月にかけて、教員養成に関する七つの総会建議をした。これらの建議に従って、1949(昭和24)年5月には国立学校設置法により、教員養成を主とする学芸大学(7校)、学芸学部(19校)、教育学部(20校)が設けられた。また、同年5月31日には教育職員免許法が公布された。この免許法において、一般教養、教科に関する専門科目、教職に関する専門科目のそれぞれについて所定の単位が決められ、その修得方法は施行規則で詳細に規定された。この修得単位の規定が、現実に一般の大学における教員養成課程の基準となっていく。

免許法において教職に関する専門科目(教職的教養)を定めるまでに相当の議論があった。すなわち、教育刷新委員会は師範教育批判の立場から、一般教養を特に重視して教職的教養に関しては消極的にしかその意義を認めないという方針であった。それに対してCIE(占領軍総司令部内民間情報教育局:補注1)は、教職的教養を強調する方向を明確にした。換言すれば、教育刷新委員会が「人間的に優れ学問が出来れば、教師は動まる。」という考え方であったのに対して、CIEは「教師には科学的な実地的技術が必要であり、殊に小学校で全科教育をする場合、一般の大学卒業生では子供の心理状態を取扱うことができないから、そういう科学的技術を習得させる必要がある」という考え方であった²⁰。しかし日本側当局者はCIEとの交渉を通じて、次第に教職的教養の重要性を認識するようになる。例えば日高第四郎学校教育局長は、次のように述べている。

「(アメリカでは)約五十年米アメリカ独自の立場で或は心理学的に或は社会学的に、実証的統計的実験的等種々の方法を用いて教育科学を開拓して来た。彼等が自信と幾分の誇りを以て主張する処の教職の専門的教養とは、かくの如き学問的実践的努力の成果を指すのであって、日本における旧来の師範学校等における教授上の技術乃至技巧とは内容上甚だしい径庭があるのである。……彼等の指示に傾聴し彼等の方法と努力と成果とを批判的に学び、我国の現状に即した独自の教育科学を建設しなければならない。」

21

このような日本側の歩み寄りがあって、教職的教養を重視した教育職員免許法が定められたのであった。

§ 4 教員養成カリキュラムの改革

1949(昭和24)年11月1日に公布された教育職員免許法施行規則において、教職に関する専門科目として、教育原理・「教育心理学、児童心理学」・「教育心理学、青年心理学」・教材研究・教科教育法・保育内容の研究・道徳教育の研究・教育実習の八つが挙げられていた。教材研究は、小学校教諭の一級普通免許状では16単位(八教科)、二級普通免許状では12単位(六教科)必要とされていた。また教科教育法は、中学校教諭の一級普通免許状、高等学校教諭の一級普通免許状・二級普通免許状では三単位、中学校教諭の二級普通免許状では二単位必要とされていた。

これを受けて、各大学ではカリキュラムを具体化していった。特に音楽・美術・体育・家政職業以外の一般教育と専門教育は、ほとんど文理学部等の他学部依存した教育学部は、

教職科目および教科教育関係の授業に力を注いだ。例えば埼玉大学教育学部国語教育講座の授業科目は次のようになっていた。

国語教育…… 国語教育・国語教育研究・国語教育史・国語学習指導法・作文教育・
話方教育

国語学……国語学講義・方言研究・言語教材研究

国文学……国文学講読・国文学史講義・文学概論・文学教材研究

言語学……文法研究・言語学概論・言語発達研究

漢文学書道……漢文学講読講義・漢文学教材研究・書道実技講読²¹

戦前の師範学校においては、教科の各科教授法としてのみ国語教育は位置付けられていた。例えば、乙竹岩造著「教科教科書 各科教授法」[1917(大正6)]の目次を見ると次のようになっていた²³。

第2章 国語科

第1節 教授の要旨

第2節 国語教授の分科及び教授時間数の配当

第3節 読み方教授

第1 教授の材料

第2 教授の方法

第3 教授用具及び教授上の注意

第4節 綴り方教授

第1 教授の材料

第2 教授の方法

第3 教授用具及び教授上の注意

第5節 書き方教授

第1 教授の材料

第2 教授の方法

第3 教授用具及び教授上の注意

このように各科教授法は、極めて形式的で、学以前の教授技術の寄せ集めであった。それに対して、埼玉大学の国語教育カリキュラムは大学の講座にふさわしい形式を持つと指向していた。しかしながら国語国文学研究に比べてみると、学問としての内実には乏しかった。つまり、国語教育は制度が先行して、学問としての構築は後追いすることになったのである。

第3項 全国大学国語教育学会の結成と活動

新制大学が発足して、教科教育講座が認められたものの、講座担当者の不足、講座内容の不明など多くの困難が待ち受けていた。そこで各大学の教科教育担当者が集まって、全国大学国語教育学会を結成して、国語教育の研究を進めることにした。

全国大学国語教育学会発足の経緯については、当時学会の中央委員であった望月久貴（東京学芸大学）が、次のように述べている。

「新制大学の発足以来、国語教育もふくめて教科教育の講座は、最もひ弱な状態であった。第一に講座を担当する人がいないし、第二には講座内容が明らかになっていないの

であった。この講座だけは、既存の旧制諸学校の人では間に合わないし、各科指導要領では問題外であった。そこで、新制教員養成大学の国語教育講座担当者中、東京教育大・石井庄司、埼玉大・井上敏夫、法政大・古田拡の諸氏と東京学芸大・望月久貴は会合して全国大学の同輩の士によって研究機関を持つべきであるというに一決し、昭和二十五年の九月に、新しく北海道学芸大・石田公道、山梨大・鳥山榛名、愛知学芸大・大磯義雄、京都学芸大・岸田武夫、広島大・岩佐正、愛媛大・仲田庸幸、鹿児島大・菱手重則の諸氏を加えて発起人となり、日本教育大学協会の第二部の国語教育部門として発足することとし、九月二十二・二十三日、東京において第三回全日本国語教育協議会が開かれることを好機として二十一日に、会場都立日比谷高等学校において……全国大学国語教育学会が成立した。……中央委員として、東京教育大・石井庄司、千葉大・荒井栄、埼玉大・井上敏夫、法政大・古田拡、実践女子大・増淵恒吉、山梨大・鳥山榛名の諸氏と東京学芸大・望月久貴が選出され、さらに石井氏が委員長に互選された。」²⁴

望月久貴によると1950(昭和25)年11月現在の会員は、93名であったという。また翌1951(昭和26)年3月には国語科免許法に規定されている教材研究と教科教育法の講義の基礎となるべき国語科教育シラバス(骨子)が作成された。このシラバスに基づいて、中央委員会は国語教育講座のテキストとして刀江書院から『国語科教育概説』を発刊した。さらに、第2回学会を同年5月4日から三日間にわたって愛媛大学で、第3回学会を同年9月21・22日に東京学芸大学で、おこなった。以来年二回、学会を開催している。この学会発表を中心にまとめた学会研究紀要『国語科教育』を1952(昭和27)年以降、毎年刊行していった。

この全国大学国語教育学会は、各教科教育学会の中でも、比較的早い時期に結成されている。各教科教育学会を結成の順に並べてみると、次のようになる。

日本体育学会	1950(昭和25)年2月
全国大学国語教育学会	1950年9月
日本美術教育学会	1951(昭和26)年2月
日本社会科教育学会	1952(昭和27)年2月
日本数学教育学会	1952年2月
日本理科教育学会	1952年2月
日本家庭科教育学会	1958(昭和33)年6月
日本音楽教育学会	1970(昭和45)年10月
全国英語教育学会	1975(昭和50)年8月 ²⁵

このように全国大学国語教育学会は、各教科教育学研究に先駆けて、発足したのであった。これには、戦前において、垣内松三の国語教育科学や国語教育学会などの国語教育学への取り組みが蓄積されており、それを受け継いだ研究者が戦後の教科教育の制度化に当たって、熱心に国語教育に取り組んだことが、その理由として挙げられよう。

第4項 教育指導者講習

§1 I F E L の実施

1948(昭和23)年7月の教育委員会法の交付に伴い、その教育専門職である教育長と指導主事の養成とともに、教員養成学校等の教員の現職教育の課題に応えるために、同年9月から

文部省主催・CIE賛助による「教育長等講習」(IFEL: Institute For Educational Leadership、後に「教育指導者講習」と改称、通称「アイフェル」。)が実施された。

IFELは、1948(昭和23)年度の第1期から、1952(昭和27)年度の第9期まで開催され、受講者は九千人を越えた。またアメリカ人講師は約百名、日本人講師は数百名を数えた。9期のうち、第8期まではアメリカの指導を受けたが、第9期は1952年4月のサンフランシスコ講和条約以後に開催されたために、アメリカの援助・指導は受けずに行われた。第1期から第6期までは、教育長・小中学校指導主事・教育学教授・青少年指導者・女子補導・大学行政官・大学教授(一般教育)・小中学校管理者を対象としていた。教科教育担当者の講習は、1951(昭和26)年度の第7期(9月27日～12月7日)・第8期(1月7日～3月29日)から行われた。教科教育の講習開設に際しての経緯は、「昭和26年度教育指導者講習計画」によると次の通りである。

「日本の教育制度は、1947年以来画期的な改編に着手せられ形の上ではすでに一段落の域に達したがその新しい制度の枠の中で行われる教育の内容改善についてはなお多くの問題が次々に発生してその解決のためには相当な援助が必要である。……全国各地域の代表的な大学に諮り次のような講座を開設することになった。(として、A 教育長・指導主事の講座、B 小中学校管理者の講座 を挙げた上で; 引用者注)

C 1950年度は教員養成大学の教員を主とする教職課程の講座を開設して予想以上の成果を収めわが国ではまだ未開拓の教科教育法については、その専門分野の担当教員を援助する機会がなかつたので今年度はこの方面の指導者のために6週間の課程2回を設ける。」²⁶

また同資料によると、その目的は次のような所にあった。

「1950年度のIFELにつづいて教育職員の養成教育のために従来開講せられなかつた教職課程のうち教科教育法につき専門家を養成するため必要な教育内容教育材料及び教育方法を十分に修得する機会を与えること。」

このような目的のもとに、数学教育(会場:東京教育大学・広島大学)、理科教育(広島大学)、社会科教育(広島大学)、商業科教育(一橋大学)、養護教育(東京大学)、農業科教育(東京教育大学)、家庭科教育(お茶の水女子大学)、保健体育科教育(東京教育大学)が、第7期に開催された。さらに理科教育・社会科教育が、続けて第8期に開催された。

§2 国語科教育の場合

一方国語科教育は、占領終結後の1952(昭和27)年度の第9期に開催された。IFELの国語科教育の開催の状況は、当時東京教育大学教授で国語科教育講座を担当していた石井庄司(いしい・しょうじ/1900～)氏の回想によれば次のようであった。

「昭和二十七年八月の末、文部省の玖村敏雄(教員養成)課長から呼ばれて、IFELの国語科教育をもってくれとのことで、他の教科の例などいくつか教えられ万事よろしくとのことでした。そこで二十五年九月に発足した大学教育科担当者の学会の事務局の望月久貴氏に來訪を乞い、相談したのが八月廿五日。教育大学の同僚で、すでにIFELの講習会を担当した人たちの意見をきいて、案を練りました。内容については、文部省からは余り干渉は受けませんでした。当時教育大学はふだんの授業にも不足しているので教室がなく、けっき(よ)く近くの拓殖大学に頼み込んでやっと会場ができました

た。受講者は、各都道府県で、大学一名指導主事など一名という割で募集。しかし応募者が多く相当削り、けっきょく八十名位だっ(た)と思います。私は講師の依頼に奔走。やっと十月六日(月)開講、十一月十五日(土)まで六週間続けました。(垣内先生はこの八月廿五日没)講師には、まず、西尾実・時枝誠記両先生の承諾を得、あと、波多野完治氏・石黒修氏の快諾を得ました。教育大学では、教育・心理その他みなよく協力してくれました。とくに石山脩平・梅根悟といった方はいい話をしてくれました。講習者はいくつかのグループに分けてそれぞれ討議の題目を定め、活字に報告してもらいました。それが十一月八日に出来ました。……講習主事は石井で、望月さんに主事補をたのみ、運営委員には、学会の理事鳥山榛名・井上敏夫・清水悟郎。古田拓の諸氏にあたって頂きました。なにしろ、まだ討議のやり方さえ十分にのみこめていないときでして、苦勞しました。見学は、当時日比谷高校にいた増淵恒吉氏の教室を見せて頂き、放送局・新聞社などかなり廻りました。そんなときいつも私は責任者として付いていきました。けっきょく大学における国語科教育の学的構築が目標でしたが今口から見て幼稚なものだったでしょう。」²⁷

上に述べたような経緯で、I F E Lの国語科教育が開催されたわけだが、講習は午前中に講義、午後グループ別の討議という形で行われた²⁸。この方式はI F E L全期間にわたって共通で、前者はリソース・レクチュア(Resource Lecture)、後者はワークショップ(Workshop)と呼ばれた。ワークショップは、参加者が関心を持つ実際的な問題を参加者自らの立てた計画に従って共同で研究するもので、これはI F E Lの活動として最も重視されたという²⁹。

§ 3 『第9回(前期) 教育指導者講習研究集録 国語科教育』

こういった研究討議の成果をまとめたものが、『第9回(前期) 教育指導者講習研究集録 国語科教育』(東京教育大学 昭和27年度教育指導者講習 1952年11月8日)であった。これはA5判282ページの報告書で、「まえがき」において次のような目的を掲げている。

「教員養成を目的とする新制大学における教科教育法講座は、今後ますます充実せられなければならない。昭和27年度のI F E Lにおいて、教科教育法講座関係の研究が、主としてとりあげられた理由もここにあるのであって、この報告書は、中学校課程に要求されている「国語科教育法」と、小学校課程に要求されている「教材研究」の両講座について、その講座内容の中核となるべき事項をとりあげ、試案を示し、各大学における講座内容の参考に資することを目的とした。」³⁰

このような目的のもとに、次の講師陣によって、講習が開始された。

天野貞祐(文博)・安藤新太郎(東京都指導主事)・石黒修(国立教育研究所員)・石森延男(昭和女子大学教授)・石山脩平(東京教育大学教授 文博)・梅根悟(東京教育大学教授)・大田周夫(文部省中等教育課長)・大村浜(東京都紅葉川中学校教諭)・片桐頭智(東京大学講師・NIKK社会部長)・玖村敏雄(文部省教員養成課長)・倉沢栄吉(東京都指導主事)・奥水実(国立国語研究所員)・小林英夫(東京工業大学教授 文博)・小見山栄一(東京教育大学助教授)・篠原利逸(文部省初等科)・時枝誠記(東京大学教授 文博)・中野佐三(東京教育大学教授)・西尾実(国立国語研究所長)・野間郁夫(埼玉大学付属小学校長)・波多野完治(お茶の水女子大学教授 文博)・平

井昌夫（国立国語研究所員）・増淵恒吉（東京都日比谷高校教諭）・山極真衛（東京教育大学教授）・山田栄（東京教育大学教授）³¹

小学校・中学校・高等学校の現場の教師を始めとして、東京都の指導主事や文部省の役人などの教育行政に携わる人、西尾実所長以下国立国語研究所の所員、国語教育や国語国文学、教育学の大学教師ら、総計24名の講師が、名を連ねていた。

これらの人々による講義を午前中に受けて、午後にグループ討議を重ねた結果をまとめたこの報告書は、5章から成っていた。主な目次と執筆者（受講者）は以下の通りである。

I 基底

- 1 国語科教育の意義（荒井栄 千葉大教授・西脇良三 山口大助教授）
- 2 国語科教育の基礎としての言語観（荒井栄・稲田繁夫 長崎大助教授）
- 3 国語科教育の史的変遷（大井章 川崎市指導主事）
- 4 国語科教育と国語問題（松田正義 大分大・嶺光雄 愛知県指導主事・藤居信雄 熊本阿蘇高校教諭）
- 5 国語科教師のありかた（坂本政親 福井大講師・安居次夫 群馬高崎高校教諭）

II 教育課程

- 1 国語科教育課程の基盤（清水悟郎 信州大教授・野地潤家 広島大助教授・高尾勉 福岡県指導主事）
- 2 国語科教育課程作成の要件（武谷久雄 山梨大助教授・巖佐正三 三重大助教授・斉木直司 新潟大付属高田中教諭・石原文夫 岐阜県指導主事）
- 3 国語科教育課程の作成（竹岡正夫 香川大講師・河村寿計雄 静岡県教委・黒田省吾 新潟長岡工業高校教諭・磯村彰 千葉佐倉第一高校教諭・倉次重一 千葉志津小校長）
- 4 国語科教育課程の改善（野中常雄 鹿児島大助教授・横浜正大 青森県指導主事）

III 学習指導

- 1 国語科学習指導の主眼（岡田岩吉 山口大講師・須藤省雄 千葉大助教授）
- 2 学習指導の方法・形態（西村貞三 和歌山県教委主事・三木就 徳島大助教授・石倉利雄 島根大付小教諭・森下巖 東京教育大付小教諭・堀川勝太郎 宮城県指導主事）
- 3 学習指導の範囲（田所恒喜 茨城県教委主事・富田太 愛知学芸大付中教諭・岡林清水 高知大助教授・宮崎健三 東京教育大学付高教諭・永山勇 立正大講師・弥吉菅一 大阪学芸大学助教授・大池弘 香川善通寺第一高校教諭・村重嘉勝 お茶の水女子大学付高教諭・井上治夫 京都学芸大学助教授・森仁郎 大阪山本高校校長）
- 4 指導上の諸問題（磯部謹次 北海道千歳高校教諭・堀川勝太郎 宮城県指導主事・平山正秋 福島県指導主事）

IV 評価

- 1 国語科評価の意義（浅野栄一郎 麗沢短大助教授・遠藤正雄 秋田七滝小）
- 2 国語科評価の方法（同）

- 3 国語科評価の一般的技術（同）
- 4 国語科評価の具体的着眼点（中西甚太郎 兵庫県明石市教委・渡辺芳雄 早稲田大学高等学校教諭）
- 5 国語科の具体的評価例（同）
- 6 評価表・学習指導要録・成績通知表（石田佐久馬 お茶の水女子大学付小教諭・西川良一 滋賀大助教授）
- 7 標準学力テスト（同）
- V 資料（大槻一夫 京都府指導主事・古川幸雄 佐賀市城南中教諭）
 - 1 国語科の資料の意義
 - 2 国語科の資料の選択
 - 3 国語科に必要な資料の種類
 - 4 国語科における教科書
 - 5 その他の資料

付録 国語科教育に関する主要文献

この章立ての中で、戦前の国語教育学の項目の立て方と違うのは、II章の教育課程とIVの評価の項目である。ここに、敗戦後のアメリカ教育学の影響を見ることが出来る。

IIの教育課程では、

- 1 国語科教育課程の基盤
 - (2) 言語教育と文学教育
- 2 国語科教育課程作成の要件
 - (2) 児童・生徒の言語発達、(3) 言語実態調査の意義と方法、(4) 経験表と能力表

が注目される。

1の(2)は、野地潤家の執筆にかかるもので、当時西尾実と時枝誠記との論争を契機として盛んに議論された言語教育と文学教育の関係を論じたものである。両者の関係を、①文学教育は言語教育に包摂されるという一元観、②文学教育に優位性を置こうとする二元観、③言語教育と文学教育を総合的に包摂していこうとする総合観の三つにまとめ、③を最も望ましい類型だとしている。そしてこの総合観に立つとき、どのような教育内容の組織・構造をもつかを略述している。国語教育の領域の関係と教育内容を関連付けて考察する研究の視点は、戦前にはまだ十分なかったものであった。戦後、主として西尾実によって開拓されてきた分野であるが、それを的確に整理している。

2の(2)・(3)は、カリキュラム作成の基礎としての児童・生徒の言語発達の実態調査である。垣内松三には、『基本語彙学 上』[文学社 1938(昭和13)年6月]があったが、これはローゼット (Rojet, P.M.)の分類に基づいて、小学国語読本巻一から巻四までの語彙の分類・整理を行ったものであって、児童・生徒の言語発達の実態調査ではなかった。戦前における児童の実態調査としては、一連の児童語彙量調査がある。これには、沢柳政太郎・田中末広・長田新『児童語彙の研究』(同文館 1919年)、千葉県鳴浜小学校職員研究会『新入児童語彙の調査』(文化書房 1924年)、岡山県師範学校付小『児童の語彙と教育』(藤

井書店 1935年)が、挙げられよう。これらの研究によって、一般の予想をはるかに越えて児童が語彙を持っていることが分かり、読本の編集や入門期の国語教授に大きな影響を与えた。また坂本一郎の「標準語彙量(上)」(『教育心理研究』13-11 1938年)は、6歳から19歳までの語彙量の発達調査の結果を報告している。しかし戦前においては、児童・生徒の様々な言語発達の実態を調査した研究は、緒についたばかりであった。戦後になってこういった研究は、西尾実が初代所長となって研究を方向づけた国立国語研究所の調査報告にかなり実現された。例えば、1953年から行った「言語能力の発達に関する調査研究」の報告7「入門期の言語能力」(1954年3月)・同10「低学年の読み書き能力」(1956年3月)・同14「中学年の読み書き能力」(1958年3月)・同17「高学年の読み書き能力」(1960年3月)・同26「小学生の言語能力の発達」(1965年2月)などが、挙げられる。

I F E Lのこの報告書では、戦前からの言語発達研究に学びながら、報告者自らが実態調査を試みている。まだまだ十分なものではなかったが、児童・生徒の言語発達を教育課程の基盤に据えようとしていたのは、垣内松三が国語教育科学で目指そうとしていたことの実現であったと言える。

2の(4)では、経験表と能力表について論じている。1951(昭和26)年版の学習指導要領に能力表があるのに対応しているわけだが、これは、経験主義国語教育の立場からした教育内容の系統化だといえる。こういった国語教育全体の教育内容の系統化は、戦後になって初めて行われたのであった。ただし、児童・生徒の言語発達の研究が不十分だったので、発達研究と結び付いた系統化にはなっていない。

Ⅳの評価の問題は、戦前の国語教育研究では特に弱かったところである。垣内松三の国語教育科学でも評価に関しては、十分に論じられていない。戦後、アメリカから評価論が入ってきてから、盛んに研究されるようになったのである。Ⅳの1「国語科評価の意義」においては、学習指導要領を引用しながら、評価を次の四段階に組織だてている。

- a. 調査すること(学習前)
- b. 観察すること(学習中)
- c. 測定すること(学習後)
- d. 資料にすること(次の計画へ) ³²

単に席次をつけるための評価ではなく、学習を準備し、授業の目標達成度を調べ、次の学習に役立てる評価になっている。これが、戦後の評価の特徴である。また評価は、教育内容の体系が明確でないと出来ないものである。教育課程において、経験・能力の体系を明らかにした結果、評価が可能になったのである。

以上のような教育課程論・評価論に特色をもったI F E Lの国語科教育の研究は、初期の教員養成課程における国語科教育法・教材研究の参考となることが期待されたのである。

第4節 西尾実国語教育学の成立過程

第1項 概観

西尾実国語教育学の成立過程は、およそ次の四期に分けることが出来る。

第1期 『言葉とその文化』[1947(昭和22)年3月]まで

- 第2期 『国語教育学の構想』[1951(昭和26)年1月]まで
- 第3期 『国語教育学序説』[1957(昭和32)年4月]まで
- 第4期 『国語教育学序説』以後

戦前における言語活動理論の研究の蓄積の上に、戦後の経験主義国語教育の動向を見据えながら、言葉の実態と言葉の領域の考察を中核とした新たな国語教育体系の試みを示したのが、『言葉とその文化』（岩波書店 1947年3月）であった。ここまでの、第1期と考えられる。

さらに、1950(昭和25)年に教員養成大学に国語教育講座が設置され、全国大学国語教育学会が結成されたのを一つの刺激としながら、西尾実はいらの著作では初めて国語教育学の名を冠した『国語教育学の構想』（筑摩書房 1951年1月）を公にした。ここまでの第2期と考えられる。

これら『言葉とその文化』・『国語教育学の構想』を前提としながら、国語教育の基礎学としての国語教育学を樹立しようとしたのが、『国語教育学序説』（筑摩書房 1957年4月）であった。ここまでの第3期と考えられる。

そして最後に、『国語教育学序説』以降の論の深まりが、第4期と考えられる。

以下この時期区分に従って、成立過程をあとづけていく。

第2項 第1期 「言葉とその文化」（1947年3月）まで

§1 戦前の成果

第1部で述べたように、戦前において西尾実はい読方教育・綴方教育・言語活動理論の研究を深めていた。特に言語活動理論の研究は、戦後の言語生活主義の基盤となった。

西尾実は、1937(昭和12)年3月の「文芸主義と言語活動主義」（『岩波講座国語教育』）で、「概念的規定を経ない、具体的現実的な、地盤的言語表現」を「言語活動」と呼び、今後の国語教育はこの言語活動を地盤的領域とする発展で無ければならないとした。さらに、1941(昭和16)年7月の「国語教育の立場から見た生活語と文化語」（日本語文化研究会「日本語」）では、ことばの発展を

文化性	文字性	言語活動
	文字ことば	話しことば
文化語	生活語	

として位置付けた。そして、1943(昭和18)年2月の「国民科国語の教育」（信濃教育会講演）でも、国語教育の領域として、生活語としての話しことば・文字として思い出さねば分からない文化言語の立場・文化語としての文芸哲学科学の三領域を考えていた。このように、西尾実は言葉の実態を考察することによって、国語教育の新領域を見いだそうとしていた。これは、教育の事実在即して研究を進めようとする教育科学運動の精神と共通するものであった。

§2 「言葉とその文化」（1947年3月）

こういった戦前の到達点をもとに、戦後まもなく西尾実はい『言葉とその文化』を公刊した。『言葉とその文化』の目次は次のようになっている。

はじめに	6 話し言葉の文化
1 言葉の実態	7 話し言葉の文化を形成する地盤
2 言葉の領域	8 話し言葉の文化を形成する方法（上）
3 話し言葉	9 話し言葉の文化を形成する方法（下）
4 文字言葉	10 聞くことの深化と聞く文化の開拓
5 言葉の文化	

この書の「はじめに」において、西尾実は次のように本書の目的を述べている。

「わたくしは、国字問題解決の根基に培うために、また、国語問題解決の地盤としての国語教育を確立するために、さらに、民主主義的革新の礎石たる健全な世論を育成するために、話し言葉とその文化について小考を試みた。」³³

この書は第6章で述べたように、アメリカ教育使節団報告書によるローマ字国字論に対する一つの回答であった。国字を国字として問題にしているだけでは解決されるものではなく、「文字の前提となっている言葉の問題としてとりあげなくては、真の解決に達することはむずかしい。」³⁴として、話し言葉と書き言葉の乖離を克服しようとした。

また国語教育は、学校教育としての国語教育として考えられているだけでは駄目で、社会の国語教育として考えられなくてはならないというのである。為すべき戦争ではなかったという反省から、今後、社会の国語教育・成人の国語教育が有力に行われなければならないという決意であった。

さらに、一人一人の意見が正しく主張せられ、明るく対決せられることによって健全な世論を形成し、民主主義的革新を実現しようと考えた。

西尾実はこのように、アメリカによる占領の下、言葉の生活の面から戦争を反省し、民主主義的革新を遂行しようとしていたのであった。こういった状況から、西尾実国語教育学の中核が形成されていったことは、注目しておいてよいだろう。

では、西尾実はどのような国語教育の体系を構築しているだろうか。その内実を見ていく。

第一に西尾実は、「われわれの言葉は、音声の主軸とし、これに身体的な表現や表出が結びついた複雑な機構であることを、よくよく認知しなければならぬ。」³⁵として、それまで国語学では対象にしていなかった言葉の実態を国語教育の対象にすることを述べた。そして言葉の実態に即した言葉の領域を次のように考えた。

受 容	鑑 賞	読 む	聞 く
発 表	創 作	書 く	話 す
	言葉+文字+芸術性	言葉+文字	言 葉
	完 成 段 階	発 展 段 階	地 盤 ³⁶

1941年7月の「国語教育の立場から見た生活語と文化語」において、地盤・発展段階・完成段階という三層構造で言葉の実態をとらえる立場は、すでに明らかにされていた。それに対して、1947年3月の「言葉とその文化」で新たに付け加えられたのは、第6章で述べたように、受容と発表という機能であり、聞く・話す・読む・書く・鑑賞・創作というその具体的な活動であった。そして、それらの活動の構成要素としての言葉・文字・芸術性も、新たな深まりであった。

第二に、西尾実が述べる話し言葉の形態をまとめると次のようになるだろうか。

	話手・聞手は固定	話手・聞手は交替	
--	----------	----------	--

1対1	独 話	対 話	一般形態
1対多		会 話	
1対1	講 義 ・ 講 話 講 演	問 答・対 談	特殊形態
1対多		討 議・討 論 協 議・鼎 談	

西尾実は、第4章で述べたように山口喜一郎の分類原則に学びながら、話し言葉の形態を上記のように分けた。これによって、話すこと・聞くことの内容が、明確になった。

第三に、文字言葉の形態として、記録・報告・日記・書簡・感想・意見を重視すべきだと述べた。戦前には文芸的な作文や、生活綴り方が重きをなしていたのに対して、西尾実は国民生活向上のための実用的な作文の重要性を説いたのであった。

第四に、文字言葉の文化としてのみ発達を遂げている文化の実態に鑑み、話し言葉を土台とした言葉の文化を築こうという提唱をしている。これは、1929(昭和4)年の『国語国文の教育』以来の西尾実国語教育論の骨格である。

第五に、鑑賞の独立論の一環として、聞くことの意義を重視した。文字言葉では、読むことが文化を享受・鑑賞することであるように、話し言葉においても、聞くことが文化を享受・鑑賞することであるというのであった。

さらに、1950(昭和25)年10月の第三刷において、11「言葉の社会的機能」が付け加えられ、話し・聞き・書き・読む作用が、人と人との共同による「通じ合い」という一つの社会的機能であることが、明らかにされている。

このように、西尾実は敗戦直後の時勢を敏感に反映しながら、戦前からの蓄積を生かして、話し言葉のモデル論と、話し言葉文化の形成論を中心とした「言葉とその文化」を世に問うたのであった。ここで明らかにされたことが、後の西尾実国語教育学構築の中核となっている。

第3項 第2期 「国語教育学の構想」(1951年1月)まで

§1 「言葉とその文化」以後「国語教育学の構想」まで

「言葉とその文化」以後、「国語教育学の構想」までの西尾実国語教育学形成にかかわる論考には、次のものが挙げられよう。

1	「国語教育の構想」 1947(昭和22)年6月26日信濃教育会講演・下伊那教育会双書3 1948(昭和23)年10月刊 収録
2	「国語教育の構想」 言語文化研究所編 「国語の教育」 日本教育図書 1947(昭和22)年7月
3	「言語教育と文学教育」 武蔵野書院 1950(昭和25)年1月25日
4	「国語教育学の構想」 筑摩書房 1951(昭和26)年1月

以下、1～4の書を順に考察していく。

§2 「国語教育の構想」(1947年6月・7月)

1・2の「国語教育の構想」は、「言葉とその文化」を承けて、戦後の国語教育の在り方を述べたものである。内容的には、「言葉とその文化」の域を出ていないが、題名の付けか

たに後の『国語教育学の構想』を予想させるものがある。

1の「国語教育の構想」は、1947年6月26日に長野県と信濃教育会が、伊那町において共同で主催した国語講習会で講演したときの筆記である。目次は次のようになっていた。

1 序言	3 言葉の領域と材料
2 言葉の実態	4 形態と方法

西尾実は、2「言葉の実態」で、国語教育における言語観は独自のものではなくてはならないと強調して、次のように述べている。

「国語教育における国語はあくまで生きた現実態でなくてはならぬ。私は新しい定義をしようとは思わないが、国語教育における言語は、言語学という言語とは次元が違う。言語の定義が今まで通りであるならば、国語教育は国語学・言語学の言語定義とは違った出発をしなくてはならぬではないかと考えるに到³⁷ったわけであります。」³⁷

1946(昭和21)年10月26日に開催された国語学会において、西尾実は時枝誠記と言葉の実態を巡って論争したことは第6章で述べた通りだが、この論争を踏まえて、西尾実は1947(昭和22)年6月26日のこの講演で、上のように国語教育独自の言語観を主張したのである。これに対して『言葉とその文化』[「はじめに」には「昭和21年10月17日」の日付があり、刊行は1947(昭和22)年3月20日である]は、言葉の実態は音声を主軸とし、これに身体的な表現や表出が結びついた複雑な機構であることを述べているだけで、国語教育独自の言語観を持つべきであるということは、強調されていない。したがってこの「国語教育の構想」は、国語教育独自の言語観を持つべきであることを強調した点において、国語教育学への志向が見られるのである。

2の「国語教育の構想」も、1の「国語教育の構想」とほぼ同じ内容である。2は時期的に見て、1の講演の土台になったものと考えられる。したがって、2でも国語教育独自の言語観を打ち立てる必要性が、述べられている。

「いままでの国語教育の国語は、そういう、ことばの現実態に立脚したものではなかった。国語学や言語学でとりあつかっている抽象化されたことばであった。……これまでの国語教育が、われわれの国語生活の根底に培い、われわれの国語国字問題を解決に導き得るよう有力なものでなかったのは、そのためである。」³⁸

このように、1・2の「国語教育の構想」は、『言葉とその文化』を土台としながら、時枝誠記との論争を通して、国語教育独自の言語観を打ち立てようとしたものであった。

§ 3 「言語教育と文学教育」(1950年1月)

3の「言語教育と文学教育」は、その後書きに「この書に収めた諸編は、わたくしが戦後に書いた国語教育関係論文の、ほとんどすべてである。」³⁹とあるように、戦後1950年までの西尾実の国語教育論の深まりを示している。さらに言えば、『言語教育と文学教育』は、『言葉とその文化』から『国語教育学の構想』へと飛躍するための踏み板であった。西尾実は、『言語教育と文学教育』の「はじめに」において、『言葉とその文化』に続けて、後に『国語教育学の構想』と改題して公刊した『言葉とその教育』を書く準備をしていることを明らかにしている。そして、『言語教育と文学教育』を「『言葉とその文化』から『言葉とその教育』への道程における、いわば、さぐり足であり、あるいは、足だまりである。」⁴⁰と位置付けているのである。実際『言語教育と文学教育』の十編の論文のうち、四編が「国

語教育学の構想」に採られている。

「言語教育と文学教育」の目次は、次のようになっている。

はじめに	6	これからの国語教育の出発点
1 言語生活指導の基本問題	7	生活技術としてのことば
2 談話生活の問題とその指導 ◎	8	言語教育における文学機能
3 読書生活の問題とその指導 ◎	9	国語教科書変遷私観
4 作文学習とその指導 ◎	10	国語教育革新の問題
5 文学活動とその指導 ◎	おわりに	

(◎を付けた章は、「国語教育学の構想」に収められている。)

西尾実は「はじめに」で、今までの文学教育中心の国語教育を改めて、言語生活教育への転換を図らねばならないと述べ、それを実現するための方策を次の三つとした。

「ひとつは、これまでの文学教育とちがった言語教育の領域をうち建てることであり、ひとつは、これまでの文学教育とちがった文学教育を見出すことであり、もうひとつは、その言語教育と文学教育とを、どう関連させるかを工夫することであるとおもう。」⁴¹
この三つがどのように論じられているか。まず第一の点に関して西尾実は、1「言語生活指導の基本問題」で、言語の機能から論じている。

「話し聞き、書き読む働きは、あくまで相手に対する働きかけであり、関係的なわたりあい、すなわち英語のコミュニケーションである。これに対して、ことばや文をひとつの表現活動であり、理會活動であるとして考えてきた考えかたは、抽象的なとりあげかたであったといわなくてはならない。」⁴²

このように、戦前垣内松三が、言語の機能を表現と理會だと考えたのを否定して、西尾実はコミュニケーション(働きかけ・わたりあい)を言語の機能と考えたのであった。西尾実は言語一般の機能をコミュニケーションと考えた上で、言語の完成段階である文学においては、さらに表現と理解の機能も付け加わると考えたのであった。この西尾実の言語機能観は、戦後アメリカから入ってきたコミュニケーション論の影響もあるが、それ以前に道元の「愛語」によって考えていたものであった。

また、垣内松三は、言語文化の享受を国語教育だと考えていたのに対して、西尾実は言語生活の充実を目指す国語教育を構想していたと言える。垣内松三は、書物を理會し、文字で表現することを重視していたのに対して、西尾実は生活におけるコミュニケーションを重視していたのである。その発展として、言語文化を国語教育の完成段階として位置付けた。生活に根付いた文化を。それが西尾実の近代化論であった。このような観点から、西尾実は新しい言語教育の領域を打ち立てようとしたのであった。それは、「言葉とその文化」で明らかにされた通りであった。

第二の、これまでの文学教育と違った文学教育を見いだすという点に関しては、西尾実は5「文学活動とその指導」において論じている。まず文学教育の位置付けについて、国語教育の問題史を概観して、次のように述べている。

「第1期	語学教育期	明治年間
第2期	文学研究指導期	明治末年から大正を経て昭和10年前後まで
第3期	言語生活主義指導期	昭和10年前後から現在まで
前期	言語活動主義発見期	戦後

「一般的な、話し・聞き・書き・読む機能のほかに、専門的な文学活動を認め、前四者を、狭義の言語教育とよび、後者を文芸教育と呼んで、そこに、それぞれの独自性を明らかにすることが、すくなくも、いまの国語教育を充実向上させ、能率化していくためには、必要であり、かつ便利である。」⁴⁴

このように西尾実は、文芸研究の成果をそのまま教授する第2期の文学教育とは違った文学教育を作り出そうとしていた。すなわち、「文芸研究ではない、文芸そのものが、いゝかえれば、人間の生きかたの一つとしての文芸活動」⁴⁵を国語教育の一分野として取り上げようとしていたのであった。

そして文芸教育の目標として、「人間形成に資し、社会生活の充実と発展に参与させること」⁴⁶を挙げている。「人間いかに生くべきか」を問うていくことによって、西尾実の文芸教育論は、文芸研究成果の教え込みではない、学習者の主体を形成する教育論になっていったといえよう。

ではそのためには、文芸教育の方法はどうあるべきか。近代芸術においては、創作と鑑賞に参加する者を分けて、鑑賞を独立させたことによって、多数者の参加が可能になった。このことから、西尾実も文芸教育においても、鑑賞を独立させることの必要性を説いた。

「その人の、その時の印象なり感銘なりが誤りであるとか、偽りであるとかいうような、客観的眞偽を問わない、ひとつの心理的事実の形成が鑑賞なのである。鑑賞においては、作品の普遍的、客観的な意味が問題なのではなく、作品が、ある時のある人に何をさゝやいたかという、個人的、主観的な眞実が問題なのである。」⁴⁷

「したがって、この鑑賞は、単なる享受と印象に止まらないで、何らかの生きかたを發展させ、それを推進する。……鑑賞の發展形態として、行動・演出・劇作・研究・観照がある……」⁴⁸

戦前における西尾実の文学教育論は、まさしく「作品の普遍的、客観的な意味」を追及していこうとすることを目的としていた。しかしここでは、普遍的客観的な意味は問題ではないと言い切って、「個人的、主観的な眞実が問題」だと180度転換した。この転換の背景にあるのは、文学教育の対象が誰であるのか、どういう教育目標を掲げるのかについての考えかたの変化である。

戦前西尾実は、約20年間中等教育に携わってきた。そして、西尾実の戦前の文学教育論は、主として中等教育を対象にしたものであったといえる。戦前の中等教育は、少数の者の為のエリート教育であった。したがって、西尾実の戦前の文学教育論は、学力の優れた少数の選ばれた者を想定していた。しかし戦後になって学制が変わり、義務教育である新制中学校が発足すると、選ばれた者だけではなく、すべての国民が通うようになった。そうすると、文学研究のような「作品の普遍的、客観的な意味」の探究をすべての子供達に求めるのは、どだい無理な話である。そこで、すべての子供達が参加できる授業にするためには、鑑賞を独立させる必要があったのである。

また、戦前の西尾実の教育は、鍛練を重んじる行的教育を通して客観的眞理に到達することを目標としていた。それに対して、戦後の西尾実の教育は、ひとりひとりの個性を尊重した人間形成に資し、社会生活の充実発展に参与させることを目的としていた。もちろん戦前においても、徹底した鍛練によってこそ眞の個性を花開かせることが出来ると西尾実は考え

ていたのではあるが、その点は余り強調されずに、客観的真理に到達することに重点が置かれていたのであった。

このような戦前戦後の考えかたの進展が、文学教育の方法の違いになって現れた。すべての児童・生徒に文芸活動を経験させて、人間の生き方を考えさせようとしたのが、戦後の西尾実の文芸教育論であった。これは、文学研究をそのまま文学教育に持ち込んでいた戦前の国語教育を克服して、児童・生徒の発達に寄与するための国語教育独自の文芸教育の在り方を考えた結果であった。

第三の言語教育と文学教育の関連の問題について、まず西尾実の言語教育と文学教育の領域についての考えを図式化すると、次のようになっている。

文学	哲学	科学	(完成段階)	言語文化	文学教育
読書		作文	(過渡的段階)	言語生活	言語教育
談話	生活		(地盤段階)		

そして西尾実は両者の関連について、二つ述べている。一つは、カリキュラムに関することである。もう一つは、言語教育における文学機能の問題である。カリキュラムに関しては、次のように述べている。

「言語教育と文学教育との関連は、お、ざっぱにいうと、小学校から中学校・高等学校と進むにつれて、言語教育が少なくなり、文学教育が多くなって行くというのが、一般的傾向であるといつてよいであろう。」⁴⁹

また文学機能の問題については、文学機能を主題・構想・叙述と呼ぶ三契機の有機的、発展的な作用関連だとした上で、次のように述べている。

「われわれの言語生活において、主題の確立が問題にされず、構想の有無が顧みられず、叙述（言表・文体）の適否がとりあげられないために、日常における談話も文章も、誤解や曲解に委せられながら、それを言語機能の問題とし、言語技術の不備として反省し、指摘するかわりに、漠然と道義の問題に帰して歎いているようなことが少なくない。この生活技術の未開性を脱却するためにも、われわれの言語生活主義における、この文学的機能の自覚と、それに基づく自己訓練が必要である。」⁵⁰

このように、カリキュラム面では、小学校は言語教育中心、中学校・高等学校と文学教育を増やしていくことを提言している。そして言語生活においても、文学機能を生かしていくことが、文学教育の課題となることを指摘している。特に後者は、西尾実独自の観点であった。

§ 4 「国語教育学の構想」(1951年1月)

ここまで述べてきたように、西尾実国語教育学の骨格は、ほぼ出来上がりつつあった。そのような時点で、第2項で述べたように、教員養成制度の改革によって教材研究・国語科教育法の教科に関する専門科目が大学に設置されることになった(1949年11月)。時代の要請を受けて、西尾実は1951(昭和26)年1月に、『国語教育学の構想』をまとめたのである。そのあたりの事情を西尾実は『国語教育学の構想』の「まえがき」(1950年8月28日)で、次のように述べている。

「わが国の文化の現状では、まだ、国語教育は、単なる技術の指導や知識の授与では、その任を果すことができない。どうしても、それは一個の学としての体制をとらなくて

はならないことを、わたくしは、近来、痛切に思うようになってきた。そうして、時を得て準備を整え、「国語教育学」を書いてみたいという念願を、ひそかに抱くようになっていた。ところが、新制大学が発足してみると、教職課程として「教科教育法」が認められ、「国語科教育法」の講座が新設されることになった。国語教育の学的体系化は、あながち、わたくしの夢ばかりではなくなってきた。……けっきょく、これまでの国語教育に関する考察のうちから、せめて、国語教育学樹立の方向を示唆するような諸篇をとりまとめてみようとしたのが、この書である。」⁵¹

このような経緯で、西尾実の著書で初めて国語教育学を名乗った『国語教育学の構想』は生まれたのであった。1947(昭和22)年の二つの「国語教育の構想」以来、国語教育の体系を構築しようと努めてきた西尾実に、時が加勢して、国語教育学として国語教育の体系を樹立することを促したのであった。

『国語教育学の構想』の目次は、次のようになっていた。

まえがき	6	談話生活の問題と指導
第一篇 国語教育の問題史的展望	7	読書生活の問題と指導
1 語学教育期	8	作文学習とその指導
2 文学教育期	9	文芸活動とその指導
3 言語教育期		第三篇 国語教育学構想の胚胎
第二篇 国語教育学の構想	1	国語教育学構想の胚胎
1 国語教育学の構想	2	読む立場の発展と指導
2 言語生活の実態と機能	3	綴る働きの発達と指導
3 言語生活の領域と形態	4	文芸主義から言語活動主義へ
4 言語生活の方法に関する基本問題		あとがき
5 言語生活指導の一般問題		

第一篇は、明治以来80年の近代国語教育史の概観であり、西尾実の国語教育学習者として、国語教育者としての経験に裏付けられた史的展望が、三期に分けて述べられている。本論を述べる前に歴史を踏まえておくのは、学的前提となる手続きであった。

第二篇は、西尾実が「国語教育学の見透し」⁵²と述べているように、国語教育学の試論であった。1から5までが総論で、6から9までが各論である。これらの各章のうち、1から5は、書き下ろしで、6から9は、前掲の『言語教育と文学教育』に収められていたものであった。(ただし、7「読書生活の問題と指導」は削除・書き換えがある。)

第三篇の2・3・4は、戦前における西尾実の読方・綴方・言語活動主義の代表的論考である。各々の原題は、

2 「読方教育論」 『国語科学講座』 明治書院 1934(昭和9)年7月

3 「綴方教授体系」 『岩波講座国語教育』 1937(昭和12)年9月

4 「文芸主義と言語活動主義」 『岩波講座国語教育』 1937年3月

であった。これらは、第3章・第4章で考察したように、教育実践の事実から理論を見いだそうとしたものであった。そして国語教育独自の対象を発見しつつあった。ここに、国語教育学構想の胚胎が見られるのである。

さて、ここで『国語教育学の構想』における西尾実国語教育学の特色を挙げていけば、次

の六つになるだろうか。

第一に、近代国語教育史を展望して、史的課題を把握したうえで現代の国語教育の構想を立てていることである。

第二に、国語教育独自の言語観、言語領域を見いだそうとしたことである。ここに国語学や言語学と異なる国語教育学の成立の可能性を認めている。

第三に、小学校・中学校・高等学校の「国語」と大学における一般教養の「文学」・「表現学」を体系化しようとしたことである。

第四に、実践から学問へ、学問から実践へという相互関連を考えたことである。

第五に、言語生活指導の方法について実践的研究を進めたことである。

第六に、実証的研究を行い、児童の言語能力発達の実態を解明しようとしたことである。まず第一の点から述べる。西尾実は明治以来の国語教育は、「いまの言語生活指導を発見するための歴史的過程であった」⁵³として、近代国語教育史を次の三期に分けている。

第1期 語学教育的教授法期 (明治初年～明治末年)……訓詁注釈主義の時代

第2期 文学教育的教材研究期 (大正初年～昭和10年頃)……国文学の方法論が国語教育の方法論の時代

第3期 言語教育的学習指導期 (昭和11・12年頃～今日)

戦前 言語活動指導期……日常的な、もっと一般的な言語活動を学習させる。

戦後 言語生活学習期……日常における言語生活の学習とその指導。

さらに西尾実は別のところで、「第1期・第2期は教師の教授活動が中心であり、第3期は児童・生徒の学習活動が中心となってきた。」⁵⁴と述べている。このように国語教育史を展望して、現代の国語教育の課題を明らかにしようとしたのは、西尾実以前には垣内松三しかない。

垣内松三は、独立講座「国語教育科学」の第5巻「国語教育論史」において、「国語教育科学は、国語教育論の展開に於ける到達点であり、国語教育論史は『国語教育科学概説』の前史であるといはなければならない。」⁵⁵として、一個人、一時代の国語教育論を現代の国語教育科学的思惟の解明に必要な前史とすることを述べたのであった。そして、第1章「言語教育論の勃興」としてギリシャ時代の言語教育論から始めて、第2章「新人文主義の言語教育論」でルソーその他を取り上げ、第3章「古典的教育学と国語教育論」ではペスタロッチ、フレーベル、ヘルバルトその他を取り上げている。さらに第4章「実験的教育学と国語教育論」ではモイマンその他、第5章「精神科学的教育学と国語教育論」ではデュルタイ、シュブランガー、フッセル(フッサー)などを取り上げている。

ところが、国語教育科学の前提をなす教育の歴史(Geschichte der Erziehung)と教育理論の歴史(Geschichte der Pädagogik)のうち、垣内松三は教育思想を対象とする理論史を第5巻「国語教育論史」として公刊したものの、教育の事実を対象とする第9巻「国語教育史」は、結局未刊のままであった。これに対して、西尾実が「国語教育学の構想」の第一篇「国語教育の問題史的展望」で取り扱ったのが、教育の事実の歴史であろう。垣内松三の『国語教育論史』ほど精緻ではないにせよ、近代国語教育史の事実を的確にまとめている。国語教育の理論史を垣内松三が、事実史を西尾実が書いて、国語教育学樹立の前提条件を用意したということになるだろうか。

第二の国語教育独自の言語観、言語領域の発見について述べる。

国語教育は、かつて教育学の応用部門である各科教授法の一つであるとされたり、国語国文学の準備としての学習指導であるとされてきた。そのために、国語教育は技術論の範疇に閉じ込められてきた。これに対して西尾実は、国語教育観の変革を迫る。西尾実は次のように言う。

「国語教育では……ある知識やある技能の授与だけではなくて、何よりもそれを可能にする生活のしかたが、さらにいうと、人間そのものの形成が、それを裏づけなくてはならぬ。……心身的存在こそ、言動一体こそ、人間の根源的な在りかたである。」⁵⁶

西尾実は、西欧科学の分析的・抽象的方法に「人間の喪失」という観点から異議を唱え、東洋的知の在りかたに範を求めて、国語教育観を改革しようとしたのである。

さらに西尾実の国語教育論は、国語改革を射程に収めていた。

「アメリカの近年のように、言語社会の発達した国語では、それに適応する技術の習得で事がたりるかも知れない。フランスのように、標準語伝統の確立した国語では、それを基準とした言語・文章の訓練で十分であるかも知れない。けれども、日本の現在のように、日常語を置き去りにした、高踏的な言語文化が発達したために、文化が少数の特権階級だけの所有に帰し、多数の国民はこれにあずかることができないというような実状にある言語社会にあっては、ただ、それに適応するだけでは、国語教育の責めを果すことにならない……わが国にあっては、自然放任に委せられていた日常の言語生活の確立と、その日常の言語生活に密着した言語文化を、あらためて樹立することが、まず、国語教育として着手せられなくてはならぬ急務である。」⁵⁷

『言葉とその文化』で明らかにしていた言葉の実態とその領域は、このような西欧的科学観一辺倒の批判と、多数の国民から離反した言語文化になっているという日本の言語社会未発達批判から、導かれたものであったと言える。言い換えれば、西尾実は明治以来の近代化の歪みを、教育面では人間性の喪失、言語文化の面では文化の国民からの遊離に見て、これらを克服するために、言葉の実態と領域を新たに定位しようとしたのである。

これらの問題は、既存の国語学、言語学では十分克服することは出来ないものであって、国語教育の基礎科学たる国語教育学の樹立によって解決を図らねばならないというのが、西尾実の考えであった。従来の国語学や言語学の研究においては、言葉の実態は学問の対象では無かった。国語学や言語学は、ソシュール (Ferdinand de Saussure 1857~1913) の言うラング (langue 超個人的な制度であり条件である言語の規則の総体) を研究対象にしてきたのであった。これに対して西尾実の国語教育学は、ソシュールの言うパロール (parole 特定の話し手によって発話された具体的音声の連続) を研究対象にしようとしていたのであった。ただ、西尾実の場合は、身振り、手振り、表情まで含めた言葉の実態を対象にしようとしていた点で、時枝誠記の言語過程説や、ソシュールのパロールより幅広く対象をとらえようとしていた。ここに国語教育の基礎学としての国語教育学の独自の対象と方法があると、西尾実は考えていたのであった。

第三の小・中・高・大学の国語教育の系統化について述べる。

西尾実は戦前1934(昭和9)年1月に結成された国語教育学会の理事として、学会の運営に力を注いだのは第2節第5項に述べた通りである。国語教育学会は、小・中・高・大学の教官を会員とした唯一の学会であった。小学校から高等学校までの国語教育の系統化の発想は、この学会を運営していたころからあったと思われる。

そしてこの発想は、第四の実践と学問の問題と密接に関連する。西尾実は、国語教育の学問としての在り方を次のように述べている。

「わが国における、これまでの学問には、学問は学問、生活は生活という傾きがいちじるしかった。先進国で発見された理論が移入され、それが生活に浸透するという面はあっても、生活から理論が発見され、学問が樹立されるという面は、ほとんどなかったといってよい。……国語教育学は、理論が実践されなくてはならぬとともに、実践から理論が導き出されなくてはならぬ点において、わが国としては、新しい学問意識に立たなくてはならぬ関係にある。」⁵⁸

明治以来、日本の文教政策は学問と教育を分離することを旨としてきた。それは、天皇制国家主義における統治政策であった。したがって、小学校よりも中学校、中学校よりも専門学校・高等学校、高等学校よりも大学が上位にあるというヒエラルキーが厳然として存在した。そういう状況の中では、小学校を中心とする教育に関係することは、学者の墮落であった。実際、垣内松三は国語教育に関係することで、国文学アカデミーから排除されたし、西尾実も「国語国文の教育」を出版したことが、「君の学問のじゃまになるだろう」と忠告されたという⁵⁹。こういった文教政策下においては、教育内容や教材、教育方法に関する学問的研究は十分に保障されず、その結果として、児童・生徒の学力が十分なものではなく、国民生活に支障を来すようになる。一部の国民を除いて多くの国民は、愚かなままにしておかれるのである。上に述べた西尾実の考えは、こういう学問研究の在り方の未熟さをはっきり自覚して、批判的に乗り越えようとしたところから発想された。ここに、長野師範学校を卒業して小学校の教師になった頃の西尾実の初志が窺える。西尾実は小学校の教師を3年で辞めて、東京帝国大学文科大学選科に入学しようとした動機を次のように回想している。

「わたしが進学しなければならなかったのは、学問研究をしなくてはならないと思いたったからであります。しかし、それは学者になるためでもなければ、小学校の先生以外になりたいためでもありません。……わたしたちの（師範学校の：引用者注）クラスは、そういう（中等教員検定試験：引用者注）勉強にはほとんど無関心で、学問そのもののために勉強するというような気風がその生活の底力になっていたし、自分達は、小学校教育こそもっとも重大な任務であると考えていました。」⁶⁰

このように西尾実は、小学校教育そのものを改善していくための学問を求めようとしていたのであった。そのためには、学問の在り方そのものを変革していかなければならない。それが、実践から理論へ、理論から実践へという学問意識であった。そして、このような学問意識は、必然的に小学校・中学校・高等学校・大学の教師の協力を必要とする。さらに、小学校における国語教育の体系を考えれば、その体系がどのように中学校・高等学校・大学（一般教養）につながるのかの系統、さらに学習者の言語生活がどのように発達していくのかが問題になってくる。国語教育学を打ち立てるには、学問観の革命が必要だったのである。

第五の言語生活指導の方法の実践的研究について述べる。言語生活指導の各論として、西尾実は談話生活／読書生活・作文学習／文芸活動の地盤段階／発展段階／完成段階について、論じた。

まず、談話生活の問題と指導について前提となるのは、児童・生徒の言語生活の実態把握であると強調している。これまでの国語教育は言語・文学に関する過去の伝統を継承することに重点が置かれたが、これからの言語教育・文学教育では、現在の問題を解決し、将来の

発展を所期することに力点を置かなくてはならないというのである。したがって、国語教育の研究は文献によるだけでは十分ではなく、児童・生徒の言語生活そのものの実態を研究しなければならないとした。

次に、読書生活の問題については、西尾実は次のように提言している。

これまでの国語教育は読方教育・講読教育であったが、そういう書物を読むことだけではない、新聞・雑誌・掲示・告知などあらゆる書き物を含む読むことを読書生活として指導すべきである。そして読書生活には次の三種類がある。

- 1 日常の知識を得るための読書……速やかに要領を読み取る。(通知・回覧・掲示・広告・新聞・辞書・図表など)
- 2 研究としての読書……精しく確実に読み取る。(各教科の教科書・科学的な記録や報告・論理的、弁証法的な考察など)
- 3 娯楽としての読書……軽く機敏に読み取る。(心を明るくし、疲れを忘れ、思わず向上心を増強する健全なもの)

これらの種類に応じて、多読博読・精読深読を使い分ける。この深読のひとつの方法として、自己の問題をそこに発見し、その文章を媒介として、その問題の展開をはかることがある。

西尾実のこのような読書生活の問題と指導に関する考えは、戦前の国語教育には全くなかった考えであった。第一に、生活の中で読書を生かしていくという読書生活の概念が、なかった。第二に、読書の仕方を目的に応じて分けるという考えかたがなかった(一般の読書論には散見された。例えば、河合栄治郎編『学生と読書』1938年、モーティマー・J・アドラー著/山田浩一訳『本をいかに読むべきか』1941年、田中菊雄『現代読書法』1941年などには、『精読・多読・適読』の方法が説かれている。)。第三に、社会生活で広く必要とされている読みの教材が、これほど広範囲に採りあげられることは無かった。

西尾実の言語生活の実態を重視する考えからいうと、読むことにおいて今まで最も欠けているのが、この読書生活指導の分野だったのである。日本人の言語生活能力を発達させ、国民生活を向上させるために、西尾実は読書生活の領域拡大をはかろうとしたのである。

また作文学習においても同様の立場を貫いている。文学的な作文だけではなく、もっと国民生活向上に役立つコミュニケーションとしての作文を開拓すべきだと言うのである。そのために取り上げるべき文章形態は、次の五つだとする。

- 1 手紙とはがき・電報
- 2 手記(日記その他)
- 3 感想文・意見書
- 4 起案・記録・報告
- 5 標語・掲示・広告・図表等

第3章で述べたように、1943(昭和18)年の「中学校教科教授及修練指導要目」では、西尾実の尽力によって、以前にはなかった「書簡・日記・報告・記録・説明・感想及主張等各種ノ文」といった文種が制定されていた。戦後、さらに西尾実はこれらに標語・掲示・広告・図表等を加えて、コミュニケーションとしての作文を充実させようとしたのであった。

最後に、文芸活動の指導については、西尾実は次のように意義づけている。

「歴史的にいうと、前期の国語教育が文学教育であったのとは別な意味での文芸教育

が必要であり、それも、日常の言語生活、すなわち話し・聞き・書き・読む生活指導としての言語教育の位置づけがはっきりできたうえでの教育的な営みとして行われなくてはならぬ」⁶¹

国文学研究をそのまま教えるような文学教育ではなく、言語生活の完成段階としての文芸教育を目指そうとしていたのである。

ここまで、西尾実の談話生活／読書生活・作文学習／文芸活動の指導に関する実践的研究について述べてきたが、これら総てを通して、言語生活の実態から問題点を洗いだし、国民生活向上のために新領域を設定するという方法を探っていることが分かる。

第六の実証的研究について述べる。「国語教育学の構想」の第三篇では、戦前における実証的研究を再録している。特に、3の「綴る働きの発達と指導」は、信州における共同研究の膨大な作文資料をもとにして、分析された作文能力の発達と指導方法であった。詳しくは、本稿の第3章で述べた通りであるが、教育科学としての国語教育を推進していくための有力なデータの一つとなっている。こういった実証的研究こそが、実践に有効に働き、国語教育を学たらしめていくのである。

以上、「国語教育学の構想」の六つの特色について論じてきたが、この書は、教員養成大学に教材研究と国語科教育法の講座が作られたのを機に、まとめられたものであった。1949(昭和24)年11月の教育職員免許法施行規則に拠って国語教育講座が開設されたのに伴って、1950(昭和25)年9月に全国大学国語教育学会が結成され、1951(昭和26)年1月には「国語教育学の構想」が刊行され、1952(昭和27)年10・11月と I F E L の国語科教育が開催されたのであった。このように、教員養成大学における教科教育講座の開設というアメリカ教育使節団の意向を受けた教員養成制度の改革に対応した国語科教育学の樹立に、西尾実の「国語教育学の構想」は、大きく貢献したのであった。その樹立への可能性は、国語教育独自の対象と領域、方法を確立しようとしたことによってもたらされた。

第4項 第3期 「国語教育学序説」(1957年4月)まで

§1 「国語教育学の構想」以後「国語教育学序説」まで

「国語教育学の構想」以後「国語教育学序説」までの西尾実国語教育学形成にかかわる論考には、次のものが挙げられよう。

- | | |
|---|--|
| 1 | 「ことばの生活」(国語と文学の教室) 福村出版 1952(昭和27)年2月 |
| 2 | 「国語教育学に関する二、三の問題」 全国大学国語教育学会「国語科教育」第3集 1956(昭和31)年3月 |
| 3 | 「日本人のことば」(岩波新書) 岩波書店 1957(昭和32)年2月 |
| 4 | 「国語教育学序説」 筑摩書房 1957年4月 |

以下、第3期における国語教育学樹立への西尾実の努力をあとづけていく。

§2 「ことばの生活」(1952年2月)と「日本人のことば」(1957年2月)

「ことばの生活」は、中学・高校生のための「社会生活における豊かな常識と、香り高い教養・趣味の副読本」として企画されたシリーズ「国語と文学の教室」全28巻のうちの1冊であった。この書は、次のような立場で書かれている。

「わたくしどもは、民主社会をつくるために、まず、わたくしどもが、どんなことばの生活をしているかを、よくふりかえってみなくてはなりません。そして、それを、もっと合理化し、能率化することに力をあわさなくてはなりません。文化日本をうちたてるためにも、まず、わたくしどもが、どんなことばの文化を築いているかを、よくよくふりかえってみなくてはなりません。そして、それを、もっと民族に根ざし、生活と結びついたものにするに、全力を集めなくてはなりません。」⁶²

これは、西尾実が繰り返し述べてきたことである。中高校生向きに平易に書かれた文章であるために、かえって西尾実の主張したいことが、はっきりと述べられている。この主張をどう展開しているか。それを知るためにこの書の目次を挙げてみよう。

はじめに	(2) 記録
1 ことばの生活	(3) 通報(新聞)
2 ことばの生活とことばの文化	5 文学活動
3 談話生活	(1) 詩
(1) 対話と問答	(2) 小説
(2) 会話と討議	(3) 劇
(3) 独話と講演(放送)	(4) 随筆
4 文章生活	(5) 評論
(1) 手紙	

これをみると、総論としてことばの生活、ことばの文化について具体的に説明し、次に各論として談話生活・文章生活・文学活動を論じている。同様な立場と、構成をもって書かれたのが、「日本人のことば」である。「はじめに」には、次のようなことばが掲げている。

「もとより、そういう国語や国字も問題だけれども、その問題を解決する道は、そういう抽象的な国語・国字問題を問題にし、研究するとともに、具体的なことばの生活をよくすることが土台である。いかえると、われわれのことばをよくするためには、何よりもわれわれのことばの生活をよくしなくてはならない。ことばの生活がよくなれば、ことばもよくなる。」⁶³

趣旨は、「ことばの生活」と同じである。また構成も次の目次を見て分かるように、ほぼ同じである。

はじめに	Ⅲ 文章
I ことば	1 通信とメモ
1 ことばは文章である	2 記録と報告
2 ことばの実態	3 通達と読みもの
3 ことばの機能	Ⅳ 文学
4 ことばの機構	1 ことばの芸術
Ⅱ 談話	2 ジャンルの創造
1 対話と問答	3 様式の形成
2 会話と討議	4 イズムの確立
3 独話と討議	5 これからの文芸とことば
4 ことばと音声	

『ことばの生活』と同様に、『日本人のことば』も総論としてことばの問題があり、各論として談話・文章・文学がある。このような構成の仕方は、『国語教育学の構想』の第二篇でも同様であった。内容的にも、同様の趣旨が繰り返されている。これらのことから、西尾実の国語教育の体系は、『国語教育学の構想』でほぼ出来上がっていたと見ていいのである。

ただし『日本人のことば』では、ことばの機能について、新たな説明を加えている。ことばの通じあいをフィード=バック理論で説明しようとしたのである。西尾実は次のように述べている。

「(具体的、現実的なことばのはたらきは)話し手と聞き手との間におこなわれる通じあいであって、それは一種の社会的事実であるといわなくてはならない。この事実を明らかにしたものは、革命の科学とよばれるサイバネティックスによって明らかにされるに至ったフィード=バックの理論である。」⁶⁴

サイバネティックスは、ノーバート・ウィーナーの出した学説で、なんらかの働きは、必ずその対象なり環境なりから受けるなんらかのインフォメーションによって規定されて起こるというものであった。これは、工学を始めとして、物理学、生理学、社会現象、言語学にも応用されて、多大な成果を挙げているものであった。ウィーナーは、この書の刊行される前年の1956(昭和31)年来日している。西尾実はこのウィーナーの所説によって、通じあいを大変うまく説明できることに気付いたのであった。西尾実は、次のように説明する。

「ことばについて考えると、何らかの対象についてということばは、それをいう主体が、主体の勝手にいっているように思われているが、事実はそうではなく、対象からのインフォメーションによって、いわせられている面があり、その意味で、ことばにも自動調節的なはたらきがあることを認めなくてはならないというのである。……それがフィード=バックであるというのである。」⁶⁵

『言語教育と文学教育』(1950年)以来、コミュニケーションは一方向的な伝達ではなく、「働きかけ・わたりあい」だと強調していたが、ここでは、目新しいフィード=バック理論を使って、「通じあい」としてのコミュニケーションを的確に説明するのに成功している。

§3 「国語教育学に関する二、三の問題」(1956年3月)

西尾実は、1955(昭和30)年1月20日から四日間にわたって、山梨大学において「国語教育学序説」と題する集中講義を行った。この講義の一部分が、全国大学国語教育学会『国語科教育』第3集に掲載された。その《あとがき》には、「山梨大学における講義の全部は、近く筑摩書房から刊行されることになっている。」⁶⁶とあり、この講義は、1957(昭和32)年4月に公刊された『国語教育学序説』のもとになっていることが分かる。山梨大学において西尾実は、国語教育学の可能性と必要性を次のような内容によって講義したという。

I 言語生活主義の実態	3 完成領域
1 国語教育学の必要性	4 完成領域における文学
2 構造的にみた言語の実態	5 日本文学の起源と発達
3 歴史的にみた言語の実態	(1)文学の起源 (2)文学のジャンル
II 言語の機能と形態	(3)文学の様式 (3)文学のイズム
1 言語の社会的機能	IV 言語生活指導の方法
2 談話生活の形態	1 談話生活の方法

(1)対話 (2)会話 (3)独話

(1)対話 (2)会話と討議 (3)独話

3 文章の形態

2 文章生活の方法

(1)通信 (2)記録 (3)通達

(1)読むこと (2)書くこと

Ⅲ 言語生活主義の領域と形態

(3)文学活動の方法

1 地盤領域

①鑑賞 ②問題意識 ③創作

2 発展領域

この集中講義において、西尾実は国語教育の必要性と可能性について次のように述べている。

「国語教育学はいわゆる近代科学のように西洋に伝統の原⁷⁷流があるものではない。東洋や日本において成長していた学問でもない。しかし、日本の現状は、この学問の樹立が必要であり、また、可能である。それは何よりも、国民の言語生活および言語文化の現状と将来のために必要であり、国語教育の歴史がそれを要請し、また、可能にする。」⁶⁷

西尾実は、「人間によって言葉が作られるよりも、言葉によって人間が形成される場合のほうがはるかに多い。」と言ったフィヒテの言葉や、民族を成り立たせている四条件のうちの一つに共通の言語があるというスターリンの言葉を引いて、「言葉は民族を成り立たせているものである。人間を形成し民族を成り立たせている基本要素である。」と結論している⁶⁸。この立場に立つと、「われわれの社会生活を前進させ、社会生活を幸福にするのは言葉であり、文化の創造も言葉によって媒介される。」⁶⁹という言語観にたどり着く。これは、『国語国文の教育』(1929年)以来、西尾実が探究してきた言語観であった。このような言語観に基づいて、日本人の言語生活を改善しよう、社会生活を前進させよう、新しい国民大衆の文化を創造しようという見通しを、西尾実は立てたと考えられる。またその西尾実の見通しは、敗戦後の民主国家、文化国家の建設を目指した時代にあって、大きな可能性を持っていたのである。

さらに、国語教育研究の在り方について、次のように結んでいる。

「われわれは学問について、かつては理論から応用実践へと考えていたが、……理論から実践へ、実践から理論へという方向が、ひとつの環として貫かれてこそ、ほんとうの学問となるのである。……日本の学問は後進国であるからといって、外国の学説を引用することでなく、事実をしっかりと見つめることによって、問題を見つけ、自主的なものとしなければならない。そうすることが、また、外国の学説を、ほんとうに理解する基礎ともなるのである。」⁷⁰

敗戦後、アメリカの言語教育論が未消化のまま輸入されていた。そのことがまた、先進的だとされていた。西尾実は、外国と日本とは、言語社会の発展の仕方が違うのだから、日本における言語生活の実態を正確に把握することから、国語教育の研究を始めなければならないとしたのであった。実際西尾実は、1949(昭和24)年1月に設立された国立国語研究所の初代所長に就任し、「言語能力の発達に関する調査研究」など日本人の言語生活の研究を推進していたのであった。こういう実績に裏付けられた学問の在り方への提言であったから、非常に説得的であった。

このように、西尾実は1956(昭和26)年の『国語教育学の構想』をさらに深めた『国語教育

学序説」の草稿にあたるものを、1955(昭和30)年には着想していたのである。

④ 「国語教育学序説」(1957年4月)

本書の「はじめに」において西尾実は、「国語教育学の構想」を1951(昭和26)年に刊行したとき、二つの批評が寄せられたと述べている。一つは、国語教育がひとつの学問にならなくてはならないなら、ほかの教科も算数教育学などにならなくてはならないということであり、もう一つは、学というからには、なんらかの理論体系がなくてはならないということであった。これに対して、西尾実は次のように答えている。前者の問いについては、他の教科教育のことは触れずに、ともかく国語教育学が要請される所以について述べている。

「国語教育は、国語による生活を経験させ、国語による文化活動を営ませることから出発しなくてはならない。ところが、国語による生活と文化が、どういう生活と文化であるかということは、これまで、じゅうぶんには窮められていなかった。したがって、われわれの国語教育は、教育学や心理学によって導かれる一般的な方法や技術の適用だけではまにあわない。どうしても、国語による生活と文化そのものの研究を行い、そこから導かれる方法なり技術なりをあらためて発見しなくてはならない。そこに、わが国のいまの国語教育は、その基礎学として国語教育学を樹立しなくてはならない理由がある。」⁷¹

後者の問いについて、西尾実は次のように答えている。

「国語教育学の樹立は、わけてもその理論体系は、どこかの国でできあがっている理論体系などの引用ではまにあわない。われわれの国語教育の理論体系は、われわれの国語による生活と文化の中から発見し、創造しなくてはならない。そこにわれわれの国語教育学樹立の要求と可能性がある。」⁷²

教科教育学に対する無理解と偏見が、横溢していた時代にあって、西尾実の国語教育学樹立にかける意気込みは、まことに腹の底から絞り出すような力強さであった。こういった国語教育学樹立への熱望に貫かれた本書は、次のような立場に立っている。

「この『国語教育学序説』は、そういう国語教育の実践者という一種の専門仲間を離れた立場で、言いかえると、国語による生活と文化を営んでいる、いわば国語生活仲間という立場で考察した国語生活論であり、わたしがたどりえた最も根本的な国語教育原論である。」⁷³

「本書では、国語教育の教育論が、学習の問題と方法を考察して、そういう学習をさせる方法、かつての教授法や指導法らしいものをとりあげていない……国語教育の国語が何であり、またその学習はどんな問題と方法から出発しなくてはならないかという、土台を築くことに力点をおいている。」⁷⁴

1951(昭和26)年1月に公開された『国語教育学の構想』が、「談話生活の問題と指導」・「読書生活の問題と指導」・「作文学習とその指導」・「文学活動とその指導」などの章を設けて、教師の指導に力点を置いていたのに対して、1957(昭和32)年4月に出された『国語教育学序説』は、国語教育で扱う国語についての説明と、学習者自身の学習の問題と方法が、論じられている。『国語教育学の構想』が、国語教育関係者を主たる読者として想定されていたのに対して、『国語教育学序説』は、国語教育学樹立に向けて内外の有識者に訴えようとした書であると考えられる。

ところで西尾実は、『国語教育学序説』より二か月早く出版された『日本人のことば』においては、日本人の社会生活と文化を発展させるために、その向上の原動力となることばの生活を改善すべきであることを新書という一般国民向けの啓蒙書の形で説いた。「国語教育の実践者という一種の専門仲間を離れた立場で」書かれた『国語教育学序説』も、『日本人のことば』とほぼ同様の立場に立っている。このような『国語教育学の構想』と『国語教育学序説』の立場の違いは、西尾実が国語教育学を単なる教育技術の学としてではなく、現代日本語の改造と、それによる社会生活と文化の革新のための基礎学としてとらえることを強く意識したためであろう。つまり、西尾実の考える国語教育学は、国語教育者のための技術の体系ではなく、広く国民一般の生活改善と文化の向上を目指した学問であったと言える。もちろん、実践の技術を軽視したわけではなく、今までの国語教育が目指していた学的体系の多くが、技術中心であったことの反省から、国語教育が何を対象とし、何を目標とするのかという点に、重心を移したわけである。

では、『国語教育学序説』はどのような内容構成になっているだろうか。目次を見てみよう。

はじめに	Ⅱ ことばの生活と文化の学習
Ⅰ ことばの生活と文化	1 国語教育の「教育」
1 国語教育の「国語」	2 話し合いの学習
2 実存としてとらえられたことば	3 話すことの学習
3 ことばの機構	4 聞くことの学習
4 ことばの機能	5 読むことの学習
5 ことばの形態(1)	6 書くことの学習
6 ことばの形態(2)	7 文学活動としての創作学習
7 ことばの特殊形態	8 文学活動としての鑑賞学習
8 ことばの芸術としての文学	9 文学教育の問題史的展望
9 文学活動としての創作と鑑賞	10 国語教育者
10 文学活動と人間形成	あとがき

ここで、『国語教育学の構想』との違いを挙げて、『国語教育学序説』の特色を考察していきたい。

第一に、Ⅰの第1章の「国語教育の『国語』」で、抽象的な国語観を斥けて、実存的な国語観を提唱しているのは、『言葉とその文化』(1947年)以来の主張である。しかし本書では、時枝誠記との論争を通して、より整理された形で記述されている。西尾実は、国語学における言語の定義をひとつずつ批判している。

「ことばには、意味が音韻であり、音韻が意味であるというような、ことばの本体があるという、＜意味＝音韻＞の本体論的定義にしても、そんな本体などありはしない、意味と音韻とが結びついて成り立つものがことばであるという、＜意味＋音韻＞の構成論的定義にしても、さらにまた、それらは哲学的な抽象か、自然科学的な類推にすぎない、ことばの本質は意味が音韻になっていく過程であるという、＜意味→音韻＞の、いわゆる言語過程説にしても、ことばを抽象的な概念としてとらえていることに変わりはない。……(ことばを：引用者注)個人的な作用として説明して、あるがままの社会的な行動としてとらえようとしなかった点で、その機能が抽象化されている。」⁷⁵

西尾実はこのように批判したうえで、はたらきとしてのことばの実態と機能があるがままに窮めることの重要性を述べている。さらに、国語学と国語教育との関係について、次のような見通しをつけている。

「これまでの国語学の国語だけでは国民のことばの生活を指導する土台は築かれないから、あらためて国語教育の国語論を立てなくてはならなくなっているのである。もちろん、国語学の国語も、国語教育の国語も、全然別な国語ではない。ただ、本質的な要素だけを抽象してとらえた国語であるか、あるがままを具体的に実存としてとらえた国語であるかによって、ちがいが生じてくる。そういう関係からいって、国語教育の国語は、やがて国語学の国語を内に含んだものであって、分析が一定の段階に進んだ場合には、国語学の国語も国語教育の国語の中に位置づけられなくてはならないことはいうまでもない。」⁷⁶

西尾実は、かなり気宇雄大な国語教育の国語論を展開している。国語学の学問としての枠組みを変えようとする大胆な提言であった。

第二に、ことばの生活を考察する用語を、よりの確なものに変えたことである。まず、これまで音声に表情、身ぶり、行動を加えたものを「ことばの実態」と呼んできたが、Ⅰの第3章ではこれを「ことばの機構」と呼び変えている。次に、Ⅰの第5章では、これまで「独語」と呼んできた一対衆の通じ合いを、この書からは「公話」と呼び改めた。

第三に、「国語教育学の構想」では、文学をことばの機能と結び付けて言語生活の完成段階として理論的に説明するよりも、文芸活動の指導方法に重点が置かれていたのに対して、「国語教育学序説」では、その理論的説明を試みていることである。西尾実は「国語教育学序説」で、次のように述べている。

「文学の展開が、ことばのはたらきとしてマス・コミュニケーションの機構をとりながら、しかも文学としてのジャンルを形成し、スタイルを成り立たせ、イズムを創造するというような特殊形態をとるにいたっているのは、一対衆のマス・コミュニケーション的機構の上に、作家その人の个性的集中としての独語的機能がはたらく結果であると考えられる。言いかえると、この独語は、一対衆の公話が公話者の主体に集中する結果、相手である衆を乗り越えて、もうひとりの深い自己に話しかけるはたらきであるともいえよう。」⁷⁷

通じ合いとしての文学は、作者が読者と何を通じ合おうとしているかがその生命である。この「何を」は作品によって違っているが、その思考の仕方に共通なものがあり、それは「个性的集中としての独語的機能」だというのである。このような文学の理論的解明は、「国語教育学の構想」ではなされていなかった。「国語教育学序説」のもとになった1950(昭和25)年の山梨大学での集中講義「国語教育学に関する二、三の問題」から、このような理論的解明がされだしたのである。文学の言語機能による分析は、次の問題意識喚起の文学教育論とも関係してくる。

第四に、文学活動による人間形成を理論化したことである。「国語教育学の構想」(1951年)では、「学習の本体は、作品の鑑賞と、その発展としての諸活動におかなくてはならぬ。」⁷⁸とし、さらに「鑑賞においては、作品の普遍的、客観的な意味が問題なのではなく、その作品が、ある時の、ある人に、何をささやいたかという、個人的、主観的な真実が問題なのである。」⁷⁹としていた。この鑑賞の独立論は、後に問題意識喚起の文学教育論として

定位されていく。すなわち、1953(昭和28)年6月14日に行われた日本文学協会の大会における荒木繁の報告「民族教育としての古典教育—『万葉集』を中心として—」⁸⁰をきっかけとして、西尾実の問題意識を喚起する機能が文学にはあることに気付いていったのである。詳しいことは、本稿の第7章で述べた通りであるが、『国語教育学序説』では荒木繁の実践を媒介にして、鑑賞からの発展を三つに整理し得ている。それは、

- ① 主体的な生活問題意識の喚起
- ② 創作意欲の喚起
- ③ 研究意欲の喚起

の三つである。こういう問題意識を喚起する働きは、文学の機能そのものの中に内包されているという西尾実の論は、ことばの機能を通じ合いとする必然的な帰結であった。西尾実は言う。

「(文学は：引用者注)公衆の前に立って『ひとりごと』をいっているという形である。しかも、それが公衆と通じ合う『ひとりごと』であるところに文学性が成り立ち、社会的価値の生産としての創作活動になるわけである。」⁸¹

さらに1957年8月の他の論文でも、文学を通じあいとして説明している。

「芸術というものは、ここが科学的認識と違い、哲学的思考とも違っているのだ。個性が個性に働きかけるといふところにその特色があるのだ。自分のためにかかれたものではないが、いまの自分のための言葉でなかったかというような主体的な真実を喚起する働きを持っているのが私は文学の機能であると思う。」⁸²

文学は「公衆と通じ合う『ひとりごと』」であり、「個性が個性に働きかける」機能を持つという理論的解明は鋭い。作品と読者との相互作用を位置付けようとしたことは、極めて先駆的な業績であった。この理論的解明によって、文学の授業が一方的な講義から、学習者ひとりひとりの読みを重視する読者論的授業へと脱皮する手掛かりを得たのである。

第五に、教師論を論じていることである。西尾実の教師論は、1918(大正7)年5月の「三人の教育者」(『信濃教育』)を皮切りとして、1928(昭和3)年の「国文学講座」に連載した『国語教育の諸問題』(文献書院)の第12章「国語教育者」、1929(昭和4)年11月の『国語国文の教育』の第5章「国語教育者」、1937(昭和12)年6月の『岩波講座国語教育』の「教師論」(『国語教室の問題』古今書院 1940年1月に再録されている。)を数えることが出来る。「国語教育学序説」の教師論は、これらの系譜の延長上に位置付けられよう。これに対して『国語教育学の構想』では、教師論は無かった。このため『国語教育学序説』の方が、より包括的な国語教育学論になっている。

西尾実は『国語教育学序説』において、教師を三類型に分けている。

- 1 法規遂行者としての教師(事務家的教師)
- 2 自己の信念・趣向の伝播者としての教師(思想家的教師)
- 3 児童・生徒の個性伸長者としての教師(宗教家的教師)

西尾実の教師論の中核は、教師は児童・生徒の個性伸長者であり、ことばや文学の機能があるがままに生かすことによって任務を遂行するといふところにあつた。つまり、ことばには人間形成力があるという考えに基づいて、ことばの機能に依拠しながら、児童・生徒の個性を伸ばしていこうとしていたのであつた。

ところで、一般に教員養成史研究において、近代社会における教師像には二つの大きな系

譜のあることが認められている。それは、自由教養主義の教師像と専門職主義の教師像⁸³、あるいは、アカデミシャンズとエデュケーションリスト⁸⁴という系譜である。自由教養主義・アカデミシャンズという概念は中等学校教師像に関わるものであり、専門職主義・エデュケーションリストという概念は初等学校教師像に関わるものである。前者は、専門学を修めた人ならば誰でもその専門学校の教師になれるとする教師像であり、後者は、教師になるには教育学的教養と教育実習が必要であるとする教師像である⁸⁵。西尾実の場合、自身が師範学校生・訓導であった明治末年から大正にかけて、師範学校・初等教育界の教授技術中心主義に反抗して、人間教育中心主義の教師たろうとした経験があった。上の分類でいうと、専門職主義ではなく、自由教養主義の教師を目指したのであった。こういう傾向は、西尾実ひとりのものではなく、明治末年の信州教育界の動向であったのである。西尾実は、長野県師範学校生徒であった当時を次のように振り返っている。

「わたしたちのクラスが教生に付属へ行った時〔1909(明治42)年：引用者注〕は、付属訓導の一大更迭が行なわれ、付属も決して単なる技術訓練の場所ではなく、人間そのものの育成と学問の実践的探究の場所であることが闡明された。いまからふりかえってみると、これが長野県教育革新の第一歩になった年であったと思う。」⁸⁶

このようにして、西尾実は個性伸長によって、一人一人の人間育成を図ろうとする教師論に行き着いたわけである。こういった教師論は、戦前にあっては、かなり先進的なものであった。大正自由教育の教師像に近いものであったとも言えようか。これが、戦後の民主教育の時代にあっては、時宜に合った教師論として迎えられたのである。

以上五つの点から、「国語教育学の構想」(1951年)と「国語教育学序説」(1957年)とを比べて、その違いを論じてきた。西尾実は1946(昭和21)年からの時枝誠記との論争や、1953(昭和28)年の荒木繁の実践報告を通して、「国語教育学の構想」をさらに理論的整合性を持つように練り上げていって、「国語教育学序説」に結実させたとまとめられよう。

第5項 第4期 「国語教育学序説」(1957年4月)以後

§1 「国語教育学序説」以後の西尾実国語教育学の展開

「国語教育学序説」以後の西尾実国語教育学は、「言語生活の探究」に展開されている。「言語生活の探究」は、岩波書店から1961(昭和36)年1月に刊行された。この書は、「言葉とその文化」(1947年)以後の言語生活と言語文化に関する考察を集めたものである。そのうち、体系的な展開を示すものを「ことばの機能と構造」として第一に収め、「言葉とその文化」をそのまま第二として置き、その他の論考を「ことばの生活と文化の諸問題」として第三に加えてある。第二、第三は、「国語教育学序説」(1957年)以前の論考が殆どであるが、注目されるのは、大部分が「国語教育学序説」以後に書かれた第一の「ことばの機能と構造」である。この中で西尾実は、これまで十分に考察していなかった、言語生活と言語の関係について論述していった。

§2 「言語生活の探究」(1961年1月)における言語生活の要素分析

これまで西尾実は言語生活体系を探るのに精一杯で、時枝誠記との論争を通じて問題となってきた言語生活と言語との関係は、十分考察されていなかった。そのことを西尾実は、

第一の第7章「社会的行為としてのことば」(1960年5月 新稿)のなかで、次のように述べている。

「この言語生活と言語との関係は、問題としてはたえず胸中に往来していたが、わたしは、言語生活としての「ことば」の機能的体系をさぐることに迫られていて、この関係をきわめることはあとまわしになっていた。昭和32年に刊行した『国語教育学序説』の「あとがき」にはじめてこの問題をとりあげ、昭和34年3月発表した「言語生活についての一考察」(国立国語研究所論集Ⅰ『ことばの研究』所収、本書所収「言語生活の体系とその要素分析」)において、やっと、言語生活の機能的体系と、言語生活の要素の分析との関係を跡づけることができ、これまで、言語生活体系の探求に当ってあとまわしになっていた言語研究との関係を、言語生活の機能的体系のなかに位置づけることができた。」⁸⁷

ここに明らかのように、『国語教育学序説』では、まだ問題の所在を指し示す程度であった。「国語教育学序説」の「あとがき」を見てみよう。

「これは当然本論の中で、少なくとも一項目を立てて考察しなくてはならない問題であったが、いまはこのあとがきに書き添える。それは、大きくいえば、国語教育学がこれまでの国語学とどういふ点で接触し、どういふ関係をもって展開するかという、きわめて重大な問題である。……ここに国語教育学進展のための課題が見いだされる。……

わたしが、ここで、本来のことばといったものは、だいたいにおいて、時枝博士の『日本文法論⁷⁷』(時枝誠記『日本文法 口語篇』岩波書店 1950年9月：引用者注)でいわれている文章であるといつてよいのではないだろうか。……

語から文を、文から文章をとというような、構成論的な説明も理論としては成り立つにちがいないが、ことばのはたらきからいうと、文章から文を、文から語をとというような方向をとった説明も可能なはずである。……ここに『ことばの生活』の分析と、国語学との接触点が見いだされ、国語教育学を推し進める新しい分野が見通される。」⁸⁸

このように『国語教育学序説』では、国語学で初めて本格的に文章を研究対象にした時枝誠記の文章論に触発されて、「ことばの生活」の分析と国語学との接触点を探ろうとする方向性だけが示されていたのである。この問題を具体的に論じたのが、『言語生活の探究』の第一の第6章「言語生活の体系とその要素分析」(前出 1959年3月)と、第2章「ことばの機能的構造」(初出『国語構文演習』テキスト 法政大学通信教育部 1959年7月)である。第6章の三「言語体系」で西尾実は、これからの言語生活の分析で大切なのは、これまで自らの研究の中心であった言語生活体系の研究(対話・会話・公話などの析出)のみならず、「そういう機構を成り立たせている要素に着眼し、要素的分析をおこなうこと」⁸⁹だと説いた。そして言語生活の要素として、共通的・普遍的要素と、一回的・個性的要素があるとした。そこで、共通的・普遍的要素の抽象的考察として言語学(文法論)があり、一回的・個性的の要素抽象的考察として言語美学(文体論)があると、西尾実は考えたのである。

第一に、文法的要素のありかたとして、文章・文・語に分けて論じている。これらについて、より詳しい第2章の説明を見ていく。

文章の機能と構造について、次のように位置付けている。

「まず、何を通じ合うかという意味における『主題』と、それがどういふ組み立てで通じ合えるかという『構想』と、どういふ音声や表情や身振り・動作などで通じ合うか、

また、それをどういう文字と符号で通じ合うかという「叙述」とが備わっていないてはならない。」⁹⁰

「『文章』はなんらかの『主題』が種子となり、その発展が『段落』（パラグラフ）を成り立たせ、「主題」の展開と分化を秩序づけ、その『構想』を備える。そういう「主題」と「構想」とが「文章」という客観的な存在になるためにはさらに「語句」という具体的な表現をとり、またその表記としての一語・一句・一句読というような文字と符号に「叙述」されなくてはならない。」⁹¹

これは、『国語国文の教育』（1929年）で確立した「主題・構想・叙述」という文学作品の分析から見いだされてきた概念を、文章一般の構造としてとらえ直したのである。「主題・構想・叙述」を文学でのみ有効な分析概念とせず、文章一般にも有効な概念としたところに、西尾理論の進展がある。

次に、文についての分析である。

「『文章』は『段落』をとり、さらに『文』に分析され、『文』はさらに『句』に分析される。しかし、これはあくまで書くはたらきにおけることばの展開としての分析であって、逆は成立しない。「句」が集まって『文』を成し、『文』が集まって『段落』を成し、『段落』が集まって『文章』を成すというような構成的説明は、書くことの真相ではない。あくまで『文章』の『主題』が『構想』としての『段落』を生み、さらにそれが『文』や『句』を展開させて、叙述を成り立たせるのが、書くはたらきの方向である。」⁹²

国語学では、《語→文→文章》の順で分析していくが、西尾実は、はたらきとしてのことばの展開は、《文章→文→語》の順で分析すべきであることを強調したのであった。そして「文」は判断の現れであるとし、「語」はその成果として成立する概念の現れであるとした。さらに「語」について、次のように説明を付け加えている。

「『語』は二つの面から把握される。ひとつは『文章』における『語』であり、ひとつは『文章』を成り立たせる要素としての『語』である。いいかえると、機能としての『語』と要素としての『語』とである。あるいは「はたらき」としての『語』と「もの」としての『語』とであるということもできるであろう。これまで、多くの場合、「もの」としての『語』だけが取り上げられ、「はたらき」としての『語』が取り上げられなかったのではないだろうか。」⁹³

このような機能的な語論を選択すると、どのような問題点が見え、また解決策が見えてくるか。西尾実は、近代科学の学術用語の難解さを批判する。すなわち、近代学術用語は聞いても読んでも、余りに耳遠く親しみのないものであって、そのため学問的そのものを国民生活から遊離させてしまって、専門家だけのもの、特権階級のものにしてしまっているというのである。その理由と解決策を、西尾実は次のように述べる。

「このような間違いは、われわれの近代科学が出発したとき、学術用語に対して一義的厳密さを単語に求めたためであって、そのような一義的厳密さは要素としての『単語』に求めるべきではなく、『文』もしくは『文章』におけるはたらきとして決定すべきであるという、当然な判断を誤ったためである。」⁹⁴

このように、西尾実は機能的な語論に徹底的にこだわることによって、日本人の言語生活改善、ひいては近代日本語の改造を志したといえよう。

第二に、一回的・個性的要素の抽象的分析である言語美学（文体論）については、「思想」・「形態」・「形象」の三要素を挙げている。そして、ジャンルと呼ばれている「文学形態」はこの「形態」要素の類型として成り立ち、スティル（スタイル）と呼ばれている「様式」は、形象の類型として成り立ち、さらにイズムと呼ばれている「思潮」も、この「思想」の類型として成り立っているという。第6章の「言語生活の体系とその要素分析」で、これらの文体的要素の現れかたについて、西尾実は次のように言う。

「このような文体的要素が著しくあらわれるのは文学作品であるが、われわれの日常の談話や文章にも、また、言語文化としての哲学や科学にも、この意味におけるなんらかの文体的要素があらわれているが、それはきわめて微弱でありかつ本質的要素である共通的・普遍的要素の中に、解消している場合が多い。」⁹⁵

文体といえば、文学作品のみをわれわれは連想しがちであるが、西尾実は日常の談話や文章、哲学・科学にも微弱ではあるが、文体を認めていこうとしていたのである。

以上述べたように、西尾実はこれまで十分な考察をしていなかった言語生活と言語の関係について、言語学・言語美学の観点から要素分析をしていったのであった。この研究の進展によって、西尾実の国語教育学は、言語生活の実態分析だけでなく、その言語生活を成立させている要素の分析まで掘り下げようと試みた。学の枠組みの再構築を課題としていたのである。

第6項 成立過程の要点

西尾実国語教育学の成立過程の要点をまとめる。

第一に、戦前の言語活動主義理論を土台にしなが、戦後の国字問題論争・民主主義的な世論形成に寄与することを目指して、ことばの実態を解明した『言葉とその文化』（1947年）が、西尾実国語教育学の土台となった。

第二に、教員養成制度の改革によって国語教育学講座が開設されたことから、国語教育学が要請され、学としての体制を念願していた西尾実は、この機運に乗じて『国語教育学の構想』（1951年）を公にした。ここでは研究方法として、原理的・歴史的・実証的・実践的方法が採られており、比較教育的方法を除いて、教育学研究のあらゆる方法が網羅されている。西尾実の場合、原理的研究と実証的・実践的研究との往復運動を繰り返しながら、学の構築を進めていくところに特色がある。また研究対象領域として、国語教育の本質・意義・目標、カリキュラム、教育内容、教授方法、学習者論が採りあげられている。特に、ことばの実態をもとにした教育内容の構成は、画期的であった。

第三に、実践的指導法にかなりのページを割いていた『国語教育学の構想』を、より理論的に深く掘り下げたのが、『国語教育学序説』（1957年）である。ここでは、研究対象領域として教師論も付け加えられ、包括的な国語教育学になっている。

西尾実は、『国語教育学の構想』において国語教育学という未開拓の分野に鉾を入れ、『国語教育学序説』でほぼ彼の考える学の体系を打ち立てたといえようか。

第四に、国語教育学と国語学との関連を考えようとして、『言語生活の探究』（1961年）において言語の要素分析をした。この試みは、十分に達成されたとはいいがたいが、国語教育学の体系をさらに強固にしようとした努力は、継承されるべきであろう。

第5節 西尾実国語教育学の特色と意義

第1項 国語教育史上における西尾実国語教育学の特色と意義

西尾実国語教育学は、戦後学習指導要領に大きな影響を与えた。さらに、戦後になって国語教育学構築への試みが数多くなされたが、これらにも大小の影響を与えた。このように、西尾実には戦前の国語教育学試論の成果を受け継ぎながら、教員養成制度の改革の機運に際して戦後の最も早い時期に国語教育学の構想を世に問い、学習指導要領や以後の国語教育学構築に指針を示したのであった。

§1 戦後学習指導要領と西尾実国語教育学

西尾実の国語教育学説は、1947(昭和22)年の第1次学習指導要領から1968(昭和43)年の第4次学習指導要領まで、言語生活主義という形で影響を与えた。さらに、戦後の諸家国語教育学説にも、学習指導要領を通して西尾実の国語教育学説が影響を与えている場合もある。

さて、学習指導要領と西尾実国語教育学との関わりを簡単に述べていきたい。

戦後、文部省は学習指導要領を5次にわたって制定した。それは、次の通りである。

第1次	『学習指導要領国語科編(試案)』	1947(昭和22)年12月20日
第2次	『学習指導要領国語科編(試案)昭和26年(1951)改定版』	1951年7月10日
第3次	『小学校学習指導要領』	1958(昭和33)年10月1日
	『中学校学習指導要領』	1958(昭和33)年10月1日
	『高等学校学習指導要領』	1960(昭和35)年10月15日
第4次	『小学校学習指導要領』	1968(昭和43)年7月11日
	『中学校学習指導要領』	1969(昭和44)年4月14日
	『高等学校学習指導要領』	1970(昭和45)年10月15日
第5次	『小学校学習指導要領』	1977(昭和52)年7月23日
	『中学校学習指導要領』	1977(昭和52)年7月23日
	『高等学校学習指導要領』	1978(昭和53)年8月30日

学習指導要領は、第2次まで試案として示され、第3次以降は教育課程の国家基準として文部大臣が告示することになった。これら一連の学習指導要領のうち、第1次から第4次までは、西尾実の言語生活主義に貫かれ、第5次から言語の教育に変わったと見る立場が、一般的である⁹⁶。そこで、各次学習指導要領と西尾実国語教育学との関わりを検討していきたい。

第1次学習指導要領の第2節「国語科学習指導の目標」には、次のようにある。

「国語科学習指導の目標は、児童・生徒に対して、聞くこと、話すこと、読むこと、つづることによって、あらゆる環境におけることばのつかいかたに熟達させるような経験を与えることである。……今後は、ことばを広い社会的手段として用いるような、要求と能力をやしなうことにつとめなければならない。」

そして、この目標を具体化すると次のようになるとしている。

- 1 表現意欲を盛んにし、かっばつな言語活動をすることによって、社会生活を円滑にしようとする要求と能力とを発達させること。
- 2 自分を社会に適応させ、個性を伸ばし、また他人を動かす手段として、効果的に、

話したり、書いたりしようとする要求と能力とを発達させること。

- 3 知識を求めるため、娯楽のため、豊かな文学を味わうためというような、いろいろなばあいに応ずる読書のしかたを、身につけようとする要求と能力とを発達させること。
- 4 正しく美しいことばを用いることによって、社会生活を向上させようとする要求と能力とを発達させること。

第1次学習指導要領は、CIE（占領軍総司令部内民間情報教育局）の強力な指導助言のもと、石森延男を中心として作られた。アメリカのコース・オブ・スタディの影響がかなり見られ、総合学習、言語経験主義の方向が出されている。ところで、第1次学習指導要領(1947年12月)が発行される前に、西尾実の『言葉とその文化』（1947年3月）が刊行されている。詳しいことは本稿第6章で述べたとおりであるが、両者の共通点は次の4点である。

- 1 生活の中で生きて働く言葉の重視。
- 2 話しことばの形態分類〔学習指導要領は「独話」「対話〈問答・会話・話しあい（討議）〉」に分けている。西尾実は「独話」「対話」「会話」という分類であった。〕

3 場合に応じた読書

4 社会生活に即した実用的作文の重視（手紙・日記・報告）

このように、第1次学習指導要領作成には西尾実は直接関与していないものの、根本的なところで相当影響を及ぼしていたと見なければならない。

第2次学習指導要領の「まえがき」の第2節「国語の教育課程はどんな方向にすすんでいるか」には、文部省がとらえた1950年前後の国語教育の見通しが述べられている。その要点だけを取り上げると、次のようになる。

- 1 新しい国語教育は、広く児童の日常の言語生活を見わたり、あらゆる生活の場面を国語教育の目標の達成のために利用しようとしている。
- 2 国語教育の教育課程は、国語についての知識を授けるよりも、まず、豊かな言語経験を与えることを目標としている。
- 3 国語の教育課程は、読み方・書き方、というような科目に分れず、学習活動は、中心的な話題をめぐる総合的に展開されるように組織されることが望ましい。
- 4 児童の言語能力の発達にじゅうぶんに責任をもたなければならない。
- 5 国語の教育課程は、めいめいの児童の個人的必要に応じうるように用意されなければならない。
- 6 国語の教育課程は評価の体系を備えているべきである。

これらの条項は、特に1から5が、西尾実の国語教育学論の主張と共通している。それは、石井庄司の次のような回想にも明らかである。

翌(昭和:引用者注)23年の春ごろであったと思うが、新たに民間から選ばれた委員による教材等調査委員会なるものが発足、そのうち、中学校・高等学校の学習指導要領の案を作成する委員の委員長は互選の結果、西尾先生になった。ところが一年足らずで、翌24年1月31日、新設の国立国語研究所所長に任命されたため、委員会を離脱された。そういうわけで、西尾先生としては、最初のレールを敷かれたわけで、大体の方向は熟知しておられたのであった。……昭和26年の1月には、「学習指導要領」の昭和26年度

試案は、ほぼ煮つまっていたのであるが、本書(『国語教育学の構想』:引用者注)は、よく方向を示しているように感じたわけで、……この第2篇(『国語教育学の構想』:引用者注)を読んでみると、「学習指導要領」に盛り込まれている条項の根本原理が明確に示されているように思われる。⁹⁷

いかに西尾実の国語教育学論が、第2次学習指導要領に大きな影響を与えていたかが分かる。

第3次学習指導要領においては、総括目標が、「1 日常生活に必要な国語の能力を養い、思考力を伸ばし、心情を豊かにして、言語生活の向上を図る」と定められた。これを見て西尾実は、「文部省の学習指導要領国語科篇が、国語学習の目標を『言語生活の向上』として明示したことは、わが国の国語教育史の上で画期的なこととして喜びにたえなかった。」⁹⁸と率直に語っている。

その他各領域における目標は、小学校の場合次のようになっている。

- 2 経験を広め、知識や情報を求め、また、楽しみを得るために、正しく話を聞き文章を読む態度や技能を養う。
- 3 経験したこと、感じたこと、考えたことをまとめ、また、人に伝えるために、正しくわかりやすく話をし文章に書く態度や技能を養う。
- 4 聞き話し読み書く能力をいっそう確実にするために、国語に対する関心や自覚をもようにする。

この後に、各学年毎の指導事項と学習活動が挙げてある。言語経験重視から基礎学力重視に変わった。この裏には、矢川徳光の『新教育への批判』(刀江書院 1950年10月)を始め、民間教育研究団体の新教育批判があって、文部省も学力低下を認める形で基礎学力重視に転換していったわけである。しかしながら、上に述べたように、根本的な言語生活主義には変更はなかった。

第4次の中核目標は、「生活に必要な国語を正確に理解し表現する能力を養い、国語を尊重する態度を育てる」となった。小学校学習指導要領では、このために次のような目標をさらに決めた。

- 1 国語で思考し創造する能力と態度を養う。
- 2 国語による理解と表現を通して、知識を身につけ、身上を豊かにする。
- 3 国語による伝達の役割を自覚して、社会生活を高める能力と態度を養う。
- 4 国語に対する関心を深め、言語感覚を養い、国語を愛護する態度を育てる。

ここでも、言語生活主義がやや後退したとは言え、3に現れたような言語生活主義的考えが残っていた。この第4次までは、①聞くこと・話すこと、②読むこと、③書くこと、及びことばに関する指導事項の3領域1事項が貫かれていた。

ところが第5次になると、言語生活主義は否定されて、①言語事項、②表現、③理解の1事項2領域になったのである。教育課程審議会の答申「言語の教育としての国語科の指導を一層明確なものにすること」に基づいて、「国語を正確に理解し表現する糊を養うとともに、国語に対する関心を深め、言語感覚を養い、国語を尊重する態度を育てる。」という国語科の目標が設定された。言語生活という考えは全く消えてしまった。

以上見てきたように、西尾実国語教育学論は、第2次(1951年)・第3次(1958~60年)学習指導要領を頂点として、第1次(1947年)から第4次学習指導要領(1968~70年)の長きにわたっ

て何等かの影響を与え続けていったのである。

§ 2 戦後の諸家国語教育学樹立への取り組み

戦後になって、多くの国語教育学樹立への取り組みがなされた。代表的なものを年代順に挙げていくと、次のようになる。

- | | | | |
|---------------------|-----------------------------|--------|----------------|
| 石井庄司 | 『国語科教育法』 | 誠文堂新光社 | 1953(昭和28)年5月 |
| 時枝誠記 | 『国語教育の方法』 | 習文社 | 1954(昭和29)年4月 |
| | 『改稿 国語教育の方法』 | 有精堂 | 1963(昭和38)年6月 |
| 奥水実 | 『国語科教育学』 | 金子書房 | 1955(昭和30)年3月 |
| 全国大学国語教育学会編 | 『国語教育科学講座』全5巻 | 明治図書 | 1958(昭和33)年5月 |
| 志田延義 | 『国語科教育学』 | 桜楓社 | 1960(昭和35)年9月 |
| | 『国語科教育学 — その昨日から明日へ —』 | 桜楓社 | 1972(昭和47)年9月 |
| | 『国語科教育学』・『志田延義著作集』第7巻 | 至文堂 | 1982(昭和57)年12月 |
| 教員養成学部教官研究集会国語教育部会編 | 『国語科教育の研究』 | 金子書房 | 1966(昭和41)年3月 |
| 倉沢栄吉 | 『国語教育講義』 | 新光閣書店 | 1974(昭和49)年5月 |
| 井上敏夫・野地潤家編 | 『国語科教育学研究』第1集・特集-国語科教育学の建設- | 明治図書 | 1975(昭和50)年11月 |
| 野地潤家 | 『国語教育原論』 | 共文社 | 1978(昭和53)年2月 |
| 井上敏夫 | 『国語科教育の基底』・『井上敏夫国語教育著作集』第1巻 | 明治図書 | 1982(昭和57)年4月 |
| 望月久貴 | 『国語科教育の基本問題』・『国語科論集』第1巻 | 学芸図書 | 1984(昭和59)年6月 |

これらの書における国語教育学研究の対象・方法論を西尾実のそれと比較しながら、西尾実の国語教育学が同時代、及び後代の国語教育学研究に与えた影響を次に考えてみたい。

① 石井庄司 『国語科教育法』(1953年5月)

この書の目次は、次のように構成されている。

はしがき	第7章 国語学習指導
第1章 国語教育者	1 聞くことの学習指導
第2章 国語科教育の研究法	2 話すことの学習指導
第3章 国語科教育の方向	3 読むことの学習指導
第4章 国語科の目標	4 書くことの学習指導
第5章 国語科の内容	第8章 国語科学習指導と評価
第6章 国語科学習指導の計画	

第2章の「国語科教育の研究法」を見ると、石井庄司の国語教育学研究法があきらかにされている。

まず、「国語科教育研究は、『国語』の教育研究ではなくて、『国語科教育』の研究であ

る」⁹⁹として、国語科教育という現象を「国語教室」においてとらえることを述べている。

次に、こうした国語科教育の事実を対象として国語科教育の研究を進めていく方法は、観察・実験・調査だとした。

また、「国語教育学についての覚書—とくにその領域と方法」(『国語』1952年10月)では、国語教育学独自の領域として、小学校から中学校・高等学校・大学にいたるまでの一貫したカリキュラム研究、国語教育の基としての国語の力の要素の分析と発達段階の調査研究を挙げている。

このように、国語教室における事実を観察・実験・調査によって調べ、それをもとにしてカリキュラムづくり、国語の力の要素分析と発達段階研究をしていこうとしたところに、石井庄司の国語教育学研究の特色がある。石井庄司は、垣内松三門下の研究者であるだけに、垣内松三の教科教育学研究方法論をよく受け継いでいる。そして、西尾実の言語生活主義を視野に取り込みながら、国語教育学の研究を東京教育大学において推進していったのである。

② 時枝誠記 「国語教育の方法」(1954年4月)

時枝誠記は、「国語問題と国語教育」(中教出版 1949年11月)において、国語の研究の方法には、

- 1 国語学
- 2 国語政策・国語教育

の二つがあるとして、戦後は第二の方法を「国語学的に処理することに努めて来た」¹⁰⁰と、自らの研究の立場を明らかにしている。

そこで、文部省の学習指導要領(昭和22・26年版)を取り上げて、戦後の国語教育はその大綱を

- 1 経験主義
- 2 総合主義

に要約できるとした。これに対して時枝誠記は、言語過程説の立場から、

- 1 能力主義
- 2 分析主義

の国語教育を立てて、能動的な実践的行為をその性質の異同に従って、各個別に難易の順で教育することを提唱した¹⁰¹。まさしく西尾実の国語教育論を真っ向から攻撃した論である。

このような立場から時枝誠記は、方法・技術第一の国語教育を提唱した。『国語教育の方法』の「はしがき」には、次のようにある。

「国語教育は、学問の対象となる前に、一つの教育的技術であり、教育的方法である。……本書は、私の抱く言語本質観と、学校教育観との交錯との上に構築された一つの試論である。」¹⁰²

ここに、時枝誠記の国語教育観が端的に表明されている。時枝誠記は、座談会「国語教育科学の要請」(出席者は、他に西尾実・石井庄司・鳥山榛名・望月久貴。前掲『国語教育科学講座』第1巻 1958年5月 所収)でも、現場からは国語教育の方法と技術を求められていると言い切っている。

「果たして現場は国語教育学を要請しているのかどうか。私はむしろ、現場は国語教育の方法とか技術とかいうものを要請しているのであって、学を要請しているのではな

いのではないかと思うのです。」¹⁰³

「国語教育の場合はどこまでも学問が問題なのじゃなくて、教育方法とか技術とかいうものが非常に重要なんです。それが窮極で、そこへ漕ぎつけるために学問的な観察とかいうことが必要になってくるのでしょうけれども、それはどこまでも一つの段階にすぎないものだ、こういう意見です。」¹⁰⁴

結局、時枝誠記は国語教育の方法を、国語教育の教育内容である国語の言語的性質とその機能によって、学問的理論的に解明しようとしたのである。そして、「戦後の『こと』（言語経験）の教育から、『かた』（技術方法）の教育へと転換させる」¹⁰⁵必要性を求めたのであった。

技術方法重視の時枝誠記の主張は、『国語教育の方法』の目次によって、概略を明らかにすることが可能であろう。目次は、次のようになっている。

はしがき

第1章 国語教育の機構

- 1 教師
- 2 児童生徒
- 3 国語教育の内容 — 国語 —

第2章 近代学校組織の特色 — 教育内容の組織化と一斉教授 —

第3章 教育内容としての国語

- 1 言語観について
- 2 言語による思想の伝達と言語の機能

第4章 国語教育の目的と教科の性質

- 1 国語教育は手段についての教育である
- 2 国語教育は訓練学科である
- 3 国語教育は技術教育である
- 4 国語教育の地盤は伝統主義である

第5章 国語教育と人間形成

第6章 教育内容の分析

- 1 言語形態の分類 — 「話す」「聞く」「書く」「読む」 —
- 2 言語生活の実態
- 3 標準語教育と方言生活
- 4 基礎学力
- 5 伝達における音声と文字
- 6 伝達 — 正解・誤解 —
- 7 「話すこと」と「聞くこと」
- 8 作文
- 9 「読むこと」
- 10 文法

第7章 国語教育における教科書の意義

第8章 古典教育の意義

第9章 漢文教育について

これを見ると、項目がやや順序だてられていないところがあるもの（『改稿 国語教育の方法』では、かなり整理し直されている）、国語教育の機構から始まって、目標・教科の性質、教育内容、教育方法、教科書、国語政策まで、教育学の枠組みに従って網羅されている。時枝誠記は、西尾実の国語教育学が言語観やことばの実態に力を注ぎすぎて国語学になってしまっていると批判して、国語教育はどこまでも教育でなければならないと主張したのであるが¹⁰⁶、いかにも西尾実の『国語教育学の構想』（1951年1月）を意識した項目の立てかたであるといえよう。特に第4章において、国語教育が手段にかかわる技術の訓練学科であることを明言しているのである。

時枝誠記の国語教育論で特色があるのは、教育内容の分析である。国語教育で何を教えるのかという教育内容を、「教育内容」という言葉を使いながら明確に示したのは、国語教育界では時枝誠記が初めてであろう。時枝誠記は、教育内容という教育学的概念を使って、経験主義国語教育による漢字力・読解力などの学力低下を批判した。すなわち学力低下の原因は、「教育内容の確立に、確乎たる方法と地盤を持ってゐないことにある」¹⁰⁷というのである。学力とは何かという問題はあるにせよ、教育内容の体系が明確でないままであった経験主義の国語教育は、「はいまわる経験主義」と非難されても仕方が無いものであったわけで、そういう意味では時枝誠記の批判は、正鵠を射ている。そこで時枝誠記は、言語過程説に基づいて、教育内容の分析をしたのであった。

まず時枝誠記は、教育内容を「話す・聞く・書く・読む」の行為的過程だとした。そして、あらゆる経験を可能にするところの基本的な能力を基礎学力として、さらに分析している。例として、話す場合を取り上げてみる。

1 話す場合（音声を媒材とする表現）

発音・発声のしかた
 用語の選択
 筋道を立てて話す
 簡潔に述べる

108

この他に、聞く・書く・読む場合が取り上げられていて、話す場合も合わせて18の項目が基礎学力とされている。

このように時枝誠記の国語教育論は、能力主義国語教育を前面に押し立てて、教育内容を明確にした教育方法の学たろうとしたのである。西尾実の国語教育学が経験主義国語教育を押し進め、ことばの実態分析を基盤とした言語生活の学たろうとしたのと対照的であった。

時枝誠記の国語教育論の場合、教育内容の分析をしたことは大きく評価出来る。西尾実の国語教育学では十分に明らかにされなかった部分である。しかし、それを分析的に教えていこうとした訓練主義は、児童・生徒の学習を受け身にしてしまい、自らが意欲的に学習していこうとする芽を摘み、結局は学力を低下させてしまうことになりかねない。つまり、教育内容をそのまま教え込むことは、授業をつまらないものにし、学習意欲を減退させるのである。ここには、教育内容をいかに一連の教材として具体化するか、そしてどのような学習活動に組み立てるかという理論が、不足している。これに対して西尾実は、学習の問題に注意を払い、児童・生徒の学習活動を促す指導を探究しているのである。

③ 輿水実 『国語科教育学』（1955年3月）

本書を公刊した輿水実（こしみず・みのる／1908～1986）の立場は、次の文言に明らかである。

「国語教育の実際問題を、わが国だけではなく欧米諸国の心理学的・社会学的・教育学的・哲学的な諸研究の成果を批判的に取り入れながら、その根底から解明することは、なくなられた垣内松三先生のお教えである。それは先生において、すでに、国語・国文学の応用部門としてではなく、一箇独立の国語教育的知見として結晶され、この領域を照らす光となっていた。……とくに国語科教育の事実を前提としての学問的研究の総合であるという意味で、あえて『国語科教育学』という名まえをつけた。それは、広い意味における教育学の一部門であるが、『国語科教育法』よりは、もう少し深い。また、これまで二三の先輩たちが考えた『国語教育学』とは非常に趣がちがったものである。」¹⁰⁹

輿水実は、垣内松三の国語教育科学を引き継いで、今までの国語教育学とは違った国語教育学の体系を打ち立てようとしたのであった。では輿水実国語教育学は、以前の国語教育学とどう違うか。輿水実は、垣内松三や西尾実との違いを別の論文で次のように言う。

「それまでの1930年代の垣内先生の国語教育科学はもちろん、1950年代の西尾先生の国語教育学も、根本的には教材中心的立場に立っている。だから、そこに、教育計画の問題が出ていない。垣内先生の場合は教材中心でも教材の本質論中心であり、西尾先生の場合は教材の学習指導が中心であるところにちがいがあがるが、どちらも国語教育といえば、そういう問題であり、あとは教師の問題であるというようにしている。そのため、計画論と学力論、特に評価の問題が十分でない。」¹¹⁰

垣内松三や西尾実の国語教育(科)学は、教育計画論・教育内容と関わっての学力論・教育評価論の問題が十分でないというのである。実際、輿水実が不足を指摘している教育計画論・学力論・教育評価論は、戦前の日本の教育学でも不十分だった部門で、これらは主に戦後になって、アメリカから輸入されたものであった。戦後間もなく亡くなった垣内松三は言うまでもなく、西尾実も戦前からの論を発展させることに急で、上記の三部門を本格的に研究することができなかったというのが、実のところであろう。1945年の敗戦を垣内松三は67歳で、西尾実は56歳で迎えているのである。アメリカの教育学は、どこでも誰でも出来る教育実践論を打ち立てることを目指していたが、垣内松三と西尾実は、むしろ達人的な教師を理想とする人格修養論を中心としていた。これは、両者とも求道精神を核とした道元を基礎的教養の一つとしていたからであろう。芦田恵之助が、岡田式静座法によって禅の世界に参入することから、達人的小学校教師に成長していったように、垣内松三・西尾実も教師の修養こそが、教育においては最重要だと考えていたのである。

輿水実は、こういった垣内松三や西尾実の国語教育(科)学とは異なるアメリカ流の国語教育学を持ち込んだのである。そこで本書の目次を挙げて、輿水実の国語教育学の体系を見ていきたい。なお、第2「組織編」以下の細目は、省略した。

序

第1 原理編

第1章 わが国における国語教育研究の現状

- 1 国語教育関係者の研究と周囲からの研究
- 2 国語学習指導上のくふう・研究

- 3 国語能力の実態の調査研究
- 4 社会的必要の調査
- 5 国語教育の周囲からの諸研究
- 6 わが国の国語教育研究に対する反省
- 第2章 国語教育の基礎としての言語観
 - 1 言語機能の問題
 - 2 言霊説と言語道具説
 - 3 言語活動と思考
 - 4 言語の人間形成と言語技術
- 第3章 国語教育の歴史
 - 1 過去二世紀における国語教科書の内容の変化
 - 2 二十世紀前半における国語教科書の変化
 - 3 国語教育制度および時間数の変化
 - 4 国語学習指導の方法の変化
 - 5 国語教育の課題および目標の変化
- 第2 組織編
 - 第1章 国語教育の目標
 - 第2章 国語学習指導の組織－単元の問題
 - 第3章 国語学習指導の内容
 - 第4章 国語科の教科書
 - 第5章 国語教育の施設と経営
 - 第6章 国語科の評価
- 第3 方法編
 - 第1章 聞きかた・話しかたの学習指導
 - 第2章 読みかたの学習指導
 - 第3章 作文の学習指導
 - 第4章 発音の学習指導
 - 第5章 文字の学習指導
 - 第6章 語いの学習指導
 - 第7章 文法の学習指導
 - 第8章 文学の学習指導

これを見ると、原理・組織・方法編に分けて、整然と国語教育学を論述している。原理編では、研究の方法論について多くの頁を割いているのが注目される。また、垣内松三や西尾実の国語教育(科)学には不足していると批判していた教育計画論・学力論・評価論は第2の組織編で、取り上げられている。

さて、奥水実の国語教育学の研究方法論を見ていきたい。

奥水実は、国語教育関係者の研究の諸問題には、次のようなものが挙げられるという。

- 1 学習指導上のくふう・研究
 - 各学校の研究会・公開授業・文集の作成配布
 - 実験学校

学力調査

2 言語能力、国語学力の実態調査

言語能力の実態調査

言語能力の発達に関する実態調査

国語学習指導の方法および指導計画の実態調査

教科書の調査

児童・生徒の読み物調査

児童・生徒の言語生活の実態調査

3 社会的必要・要求の調査

社会的に必要な言語能力の調査

112

さらに、国語教育の周囲からの諸研究として、次のような関連諸科学が考えられるという。

1 心理学・生理学・物理学的研究

2 社会学的・統計学的研究

3 国語学的研究

4 国文学的研究

5 教育学的研究

113

興水実の場合、国語教育の実態調査を軸としながら、関連諸科学の力を借りて科学的な国語教育学研究を目指していたのである。特に、専門の言語哲学や欧米の教育学を導入して、研究を進めようとしたところに、その特徴があった。

④ 全国大学国語教育学会 『国語教育科学講座』(1958年5月)

全国大学国語教育学会は、年毎の研究紀要の他に、以下のような研究を世に問うてきた。

- ・『国語科学習指導研究双書』全4巻 法政大学出版局 1954(昭和29)年6月
- ・『国語教育科学講座』全5巻 明治図書 1958(昭和33)年5月
- ・『国語科教育の改造』全3巻 明治図書 1968(昭和43)年7月
- ・『国語科指導法の改造』全3巻 明治図書 1972(昭和47)年3月
- ・『講座 国語科教育の探究』全3巻 明治図書 1981(昭和56)年2月
- ・『国語科教育研究』(現在第4巻まで刊行中) 明治図書 1983(昭和58)年2月～1986(昭和61)年2月

これらの書の中で、本格的に国語教育学研究の在り方について取り組んでいるのは、1958年に出された『国語教育科学講座』だけである。それは、1950年代に国語教育の学としての在り方が、厳しく問われたからに外ならない。1949(昭和24)年に教材研究と国語科教育法の教職に関する専門科目が大学に認められて以来、大学における学問としての国語科教育はどうあるべきかという問題は、1950年代にはきわめて重要だったのである。それが、1970年代以降になってくると、国語科教育学は学としての存立は、ほぼ自明のこととされるようになってくる。例えば、研究誌『国語科教育学研究』を創刊するにあたって、井上敏夫と野地潤家は、1975年9月づけで巻頭において、次のように述べている。

「戦後、国語科教育が専門の学問領域として研究されるようになって、早くも四半世紀を経過しようとしている。……もはや何びとも、その学としての存立に疑問をさしはさむ余地はなくなっているといえるであろう。」¹¹³

このように、『国語教育科学講座』は、国語教育を学として自立させようとする時代の大きな流れの中で、国語教育学研究の在り方に正面から取り組んだ労作であった。

そこで、『国語教育科学講座』全5巻の主な項目を並べると、次のようになっている。

第1巻 国語教育科学論

- I 国語教育の位置
- II 国語教育科学の要請
- III 国語教育研究史論
- IV 国語教育のための諸学

第2巻 国語科教育機構論

- I 国語科教育機構論序説
- II 国語科学習内容論
- III 国語科教育指導論
- IV 国語科教育課程論
- V 国語科の評価

第3巻 国語学力論

- I 国語学力論序説
- II 言語発達論
- III 教育語彙文型論
- IV 学力調査方法論
- V 読み書き能力論

第4巻 国語学習論

- I 国語学習論序説
- II 読解・鑑賞指導論
- III 作文学習論
- IV 文法学習論
- V 話しことば学習論

第5巻 国語教材研究論

- I 国語教科書の交遷
- II 言語の教材研究
- III 文学の教材研究
- IV 古典の教材研究
- V 諸資料の研究

第一に第1巻では、まず最初に山田栄（東京教育大学教授・教育学専攻）が、学校教育全体の中で国語教育はどのような位置を占めるかを考察している。こういった教育全体のカリキュラムの中で国語科教育を位置づける試みは、これまでになかった傾向である。

第二に、「国語教育科学の要請」という主題をめぐって、西尾実・時枝誠記・石井庄司・鳥山榛名・望月久貴の五人で座談会を行っている。これは、時枝誠記の『国語教育の方法』の項でも若干触れたが、主として西尾実と時枝誠記の間で、国語教育の学問としての在り方が議論されている。しかし、時枝誠記は能力主義的国語教育の方法を、西尾実は言語生活を経験させる国語教育学を主張するばかりで、学問論としては深まりがなかったと言わざるを得ない。

第三に、石井庄司が「国語教育研究史論」を書いている。戦後の国語教育の学説史としては、石井庄司の業績が最も早いものである。学説史を踏まえて国語教育学を進めるというのも、学問としての当然の手続きであったが、国語教育の歴史は取り上げて、国語教育学の歴史は、垣内松三以外取り上げていなかったのが、これまでの現状であった。そういう意味で、学説史を講座の中に位置づけているのは、大きな進歩であった。

第四に、国語教育の諸学として、教育学（倉沢剛執筆、以下同じ）、心理学（中野佐三）、言語学（熊沢龍）、国語学（佐藤喜代治）、国文学（清水文雄）、解釈学（渡辺茂）、表現学（白石大二）、文字学・音声学・意味論（勝又昌義）を取り上げている。輿水実は、生理学・物理学・社会学・統計学など幅広く関連諸科学を挙げていたが、ここではそこまでの広がりはない。

第五に、第2巻「国語科教育機構論」・第3巻「国語学力論」は、前述の輿水実の批判に

あったように、垣内松三や西尾実の国語教育(科)学において十分に研究されなかった分野である。カリキュラム論、評価論、学力論、言語発達・言語能力論が、深められている。とは言え、言語発達・言語能力の調査研究は、西尾実が言語生活の実態調査として研究の必要性を説いたところであった。そういう意味では、西尾実が方向性を与え、それを実際に調査研究していったと言えようか。

第六に、第4巻「国語学習論」・第5巻「国語教材論」は、戦前からの蓄積が多い分野である。ここでは、学習指導要領に現れた西尾実の言語生活主義の考えかたを基礎として、各論が展開されている。

以上の考察に明らかなように、「国語教育科学講座」は、西尾実の国語教育学が十分探究しえなかった機構論・学力論を補いながら、西尾実の提唱した言語生活の実態調査を行い、言語生活論に基づいて、各論を深めていると言えよう。

⑤ 志田延義「国語科教育学」(1960年9月)

1959(昭和34)年秋に富山大学で開催された教員養成大学学部教官研究集会の大学分科会において、「国語科教育法・国語科教材研究と教員養成大学・学部に必要な国語科教育学のあり方」について提案したのが、この書を発表した動機になっている。さらに、日本教育大学協会の教員免許制度検討委員会の委員、山梨大学の教育学部長、国語審議会委員を歴任する中で、視野を広げて書き直したのが、「国語科教育学—その昨日から明日へ—」(1972年)である。この書は、著作集にも収められている。このように志田延義(しだ・のぶよし)は、教員養成に直接関わった経験から、自らの国語教育学を構築していったのである。

さて、1960年の『国語科教育学』は次のような構成になっている。

まえがき
国語科教育学の体系
1 国語科教育学はどのような学であるべきか
2 国語科教育学樹立の課題
3 国語科教育学の体系素描
4 国語科教育学の諸部門ではどんなことを取り上げべきか
平安貴族の学習資料形態
1 記誦の学と学習資料形態における類聚方式
2 教科書形態の諸系列

志田延義は、国語科教育学の課題として、次の二つを挙げている。

第一は、学問あるいは科学としての性格である。国語国文学を持ち込み小・中・高校に配分する研究ではなく、言語生活を中心とする現実に対処するに必要な学習を指導する研究でなければならないという。そのためには、現実生活を科学的にとらえることのみならず、あるべき国語生活を描かなければならないというのが、第一の主張であった。

第二は、統一的な領域と構造の問題である。ここでは西尾実の言う「ことばの生活と文化」を重要な領域として取り上げ、構造については触れていない。方法については、歴史的展望と実験的な積み重ねが必要であると述べている。

この二つの論点は、既に西尾実が主張していることで、新鮮味はない。これは、西尾実の国語教育学論が、このような形で教員養成の現場に浸透している例証として見るべきであらう。

四分野と研究方法とは重なるものがある。四分野のうち1・3・4は、むしろ研究方法というべきであろう。とはいえ、1960年版の研究領域・方法に比べると、格段の進歩ではあった。

⑥ 教員養成学部教官研究集会国語教育部会編 『国語科教育の研究』（1966年3月）

文部省（大学学術局教職員養成課）は、全国を3地区に分けて、毎年各地区の1大学を選定し、それとの共同主催のもと、隔年で2回ほど教科の教員養成学部教官研究集会を開催した。国語科では、1952(昭和27)年のI F E Lに続く文部省主催の全国規模研究集会である。その後を受けて、1963(昭和38)年から3箇年の継続集会を開催し、その成果をまとめたのが本書である。北は北海道教育大学から南は鹿児島大学まで、大学と付属学校の教官総計67名がこの書を分担執筆している。目次を挙げると次のようになっている。

序文

はしがき

第I章 国語科教育研究の構造

第1節 総論 — 内容と方法 —

第2節 理論研究各論

第1項 小学校

第2項 中学校・高等学校

第3節 実地研究各論

1 実地研究の位置

2 付属校と大学との協力

第1項 小学校

第2項 中学校・高等学校

1 複式学級における学習指導

2 言語教育における研究課題

第4節 基底となる諸科学

第1項 素材に関する科学

第2項 方法に関する科学

第II章 国語科教育の素材に関する諸科学

第1節 総論 — 内容と方法 —

第2節 各論

第1項 小学校

第2項 中学校・高等学校

第III章 国語教育科学の内容と方法

第1節 戦前の国語教育科学の内容と方法

第2節 戦後の国語教育科学の内容と方法

第3節 国語科教育学の研究領域

第IV章 現下国語科教育の問題

第1節 総論

第2節 各論

第1項 小学校

第2項 中学校・高等学校

付録

本書で注目されるのは、第一に教科教育研究方法論であり、第二に各大学の教材研究・国語科教育法の授業の実際であり、第三に国語教育学説史研究である。

第一の教科教育研究方法論について述べる。

望月久貴は、第1章第1節「国語科教育研究の構造・総論」で、自分の勤務校である東京学芸大学が1962年にまとめた教科教育学の理念によって、次のような教科教育学の対象及び方法をあげている。

1 対象からみた問題領域

◇教科の本質

◇教科に関する児童生徒の認識及び技能の構造と過程

◇教授・学習の構造と過程

◇教授・学習上の諸条件

2 方法からみた研究領域

◇歴史的・比較的研究

◇哲学的・原理的研究

◇実証的研究

◇技術的研究

3 学校段階による区分

116

現在の教科教育研究のレベルから見ると、1の対象には、教育内容・教材・評価などの項が欠けているが、2の方法については、付け加えることはない。研究方法論は、ほぼ1960年代に確立されたと見てよからう。

さらに望月久貴は、全国大学国語教育学会やこの教員養成学部教官研究集会国語教育部会でここ数年協議されてきた国語科教育研究の範囲について、次のような大綱を示している。

(I) 言語生活

(II) 国語教育思潮の史的展望

(III) 国語科教育の目標

(IV) 聞くこと・話すこと

(V) 読むことの学習指導

(VI) 書くことの学習指導

(VII) ことばのきまり・語彙の学習指導

(VII) ローマ字の学習指導

(IX) 国語科学習の資料

(X) 国語科の評価

(XI) 国語科学習指導法

(XII) 国語科学習指導計画と学習指導案

(XIII) 教材研究の方法

(XIV) 授業研究の方法 117

(I)から(III)までが総論で、(IV)から(VII)までが指導領域毎の各論である。さらに、(IX)から(XIV)までが教育方法の各論である。このうち(I)の言語生活という考えかた、(II)の史的展望という方法、(IV)から(VI)の聞くこと・話すこと・読むこと・書くことという領域は、西尾実の発想になるものである。学会レベルで国語科教育研究の範囲を定めるに当たっても、西尾実の国語教育学体系を軸にしなが、不足するものを補って、体系化しようとしていたのである。

第二の大学における教材研究・国語科教育法の授業の実際について述べる。

戦後国語教育講座が発足して15年を経た時点での、教員養成大学学部における授業の報告である。1950年代の模索の時期は過ぎて、1960年代は国語教育研究の内容を確立していく時

期に入っていったと見ることが出来る。

例えば、小学校教員養成課程における授業を山梨大学学芸学部助教授の清水茂夫は、「国語科教材研究第一」として、上述の望月久貴が挙げた国語科教育研究の範囲14項目に従って構成している。「言語生活」から始める体系である。

また、静岡大学教授児玉璋は、中学校教員養成における授業「国語科教育法」を次のような項目にしたがって講じた。

- 1 国語科教育の意義と史的展望
- 2 国語科教育の目標
- 3 国語科学習指導法
- 4 ことばのきまりの学習指導
- 5 聞くこと・話すことの学習指導
- 6 読むことの学習指導
- 7 書くことの学習指導
- 8 ローマ字の学習指導
- 9 国語科の評価
- 10 国語科の資料と教具
- 11 国語科教育と国語の将来 ¹¹⁸

これもほぼ前述の望月久貴がまとめた国語科教育研究の範囲に即している。この他にも、小学校教材研究では島根大学・群馬大学・弘前大学、中学校国語科教育法では茨城大学・東京学芸大学・愛媛大学における授業例が挙げられているが、先に例として掲げた山梨大学・静岡大学の授業の構成とだいたい同じである。このように、1960年代の多くの教員養成大学学部では、全国大学国語教育学会や教員養成学部教官研究集会国語教育部会で協議してまとめられた国語科教育研究の大綱にしたがって、教材研究や国語科教育法の授業が行われていたと見てよからう。この大綱は、前に述べたように、西尾実の国語教育学説に肉付けしてなったものであった。

第三の国語教育学説史について述べる。

国語教育科学の内容と方法について、戦前の場合は野地潤家が、戦後の場合は井上敏夫が考究している。

野地潤家は、主に垣内松三・西尾実・芦田恵之助・国語教育学会の研究などを取り上げて考察している。とりわけ西尾実の国語教育研究については、

学の内容は付されていないけれども、その内容には、精細な論及がなされていて、いざいざ、方法体系や問題点の究明に、新しい成果をえている。……そこでは、垣内松三によって提起された、国語教育研究の諸問題を、自己の立場と視野から、手がたく受けとめ、それを着実に処理していくことが目ざされていた。……

わが国の国語教育の現実に即して、つまり臨床性をもった体系化—方法体系・教材体系・実践体系の確立が目ざされるところに、西尾国語教育学の特質がある。¹¹⁹ という評価をしている。

井上敏夫は、1 研究体制の整備、2 学会・研究会の創立およびその活動、3 国語教育学に関する研究書の刊行、の各条項にしたがって戦後の研究を概観している。3の条項の最初に、西尾実の『国語教育学の構想』・『国語教育学序説』を取り上げている。続いて全

国大学国語教育学会編の『国語教育科学講座』、奥水実の『国語科教育学』、「国語教育研究の近代化」、志田延義の『国語科教育学』を挙げている。ただし、史的位置付けや評価はなされていない。

このように、1960年代の国語教育学説史研究において、西尾実の国語教育学は戦前戦後を通じて揺るぎない立場を占めていることが確認されていたのである。

⑦ 倉沢栄吉 「国語教育講義」(1974年5月)

倉沢栄吉(くらすわ・えいきち/1911～)は、戦後千葉師範学校教授、東京都教育委員会指導主事、文部省視学官を経て、石井庄司の後を受けて1964年から東京教育大学教育学部教育学科人文科教育講座教授となった。倉沢栄吉は、「わたしの史的展望では、日本の国語教育論の歴史の中で、垣内・西尾は繋がる。西尾先生のあとには石井先生。……この系譜は必ずしも一般に認められないかもしれませんが、わたしには強い影響があった。」¹²⁰と、自らの学的系譜を位置付けている。

国語教育学の成立の可能性について、次のような見通しを倉沢栄吉は述べている。

もし、国語教育学というものの成立が必然であるならば、我々はまずその根底から出発しようではないか。そう発想すれば、国語科教育を支えている多くの支柱は自然に取りはらわれて、新たなるものでさしかえなければならない。

支柱はもちろん単一ではありえない。そのもっとも大きな柱として推奨したいのは、教育言語学である。私は教育を成り立たせているさまざまな要因のなかで、言語の機能を最も大切にしたいという立場である。……国語教育は国・言語学の成果の上に成立しなければならない。¹²¹

教育言語学を支柱として国語教育学を推進していこうとするところに、倉沢栄吉が西尾実の言語生活主義を生かしていこうとする姿勢を見ることができよう。しかし倉沢栄吉は、「国語教育学」とは敢えて名乗らない。「『国語教育学』と称するにはまだ早すぎるのが一つと、国語教育学というものを『学でございます。』というふうに言うことは、実践者の立場に立つと、ちょっと、なんとなくペダンティックな感じがしていやだからということがある。」¹²²と、その理由を述べている。ともあれ、倉沢栄吉は国語教育の実践の学を目指して、言語の機能を生かした国語教育論を構築していったのであった。

その成果は、多くの書に生かされているが、とりわけ東京教育大学退官記念論集『国語教育講義』(1974年)にまとめられている。これによりながら、倉沢栄吉の国語教育論の特色を挙げれば、次の九点になるろうか。

- 1 実践からの理論化を図ろうとしていること。
- 2 子どもの側からの発想を国語教育論に生かしていること。
- 3 言語生活の向上を目標としていること。
- 4 単元学習を指向していること。
- 5 学習の結果より過程を重視していること。
- 6 情報化社会における読書指導の観点から、脱文字、脱教科書を図ろうとしていること。
- 7 6は非文学教材を使ってする情報読書であるが、もう一つ文学教材を使ってする鑑賞指導を併置させて、読むことの教育を考えていること。
- 8 対話を中心とした話しことば教育を重視していること。

9 作文教育は「書くこと」、つまり書くという行為としてとらえる必要があるとし、その行為のプロセスを原経験→想(イメージ)→文章としてとらえ、生活文・感想意見文・創作の三文種を立てたこと。

1・2・3・4・5・7・8・9は西尾実の国語教育論を継承発展させたものである。倉沢栄吉は、西尾実の国語教育学の基本的な発想をほとんど受け継いで、情報化社会という新しい言語生活の実態に視野を広げながら、国語教育実践の学を構築していったと見ることができよう。

⑧ 井上敏夫・野地潤家編 『国語科教育学研究』第1集・特集 — 国語科教育学の建設 (1975年11月)

本書は、まず輿水実が「国語科教育学の建設」というシンポジウム提案をして、それに対する意見を志田延義(鶴見大学)、中西昇(京都教育大学)、長谷川孝士(愛媛大学)、森島久雄(立正女子大学)、森田信義(福岡教育大学)が寄せている。これを井上敏夫(埼玉大学)がまとめている。

ここでは、

- 1 国語教育学における理論と実践との関連
- 2 『国語科教育学』の組織・構成

を巡って議論がかわされた。1については、国語科教育研究による授業モデルが、実地授業との往復的關係を持っていくという論、2については歴史的研究・実態調査的研究・教育実験的研究・比較教育学的研究・現場的経験的研究、および純理論的研究が、承認された。

次に本書の一大特徴をなしているのが、比較国語教育学研究である。波多野完治(お茶の水女子大学)が「比較国語教育学研究」という総論を書き、続いて各国の国語教育学研究がアメリカ(島岡丘)・イギリス(湊吉正)・フランス(中西一弘)・ドイツ(大槻和夫)・ソビエト(藤原和好)と取り上げられている。最後には野地潤家(広島大学)によって、「比較国語教育学研究の課題」がまとめられている。

これらの詳細な検討は本稿の趣旨ではないので省くが、比較国語教育研究としては、各国の研究がまとめられたのは、野地潤家編の『世界の作文教育』(文化評論社 1974年2月)に次ぐものであった。1970年代には比較国語教育研究の成果が実り始めたのである。

⑨ 野地潤家 『国語教育原論I』 (1978年2月)

本書の1「国語科教育研究のために」(初出 1971年5月)において、野地潤家(のじ・じゅんや/1920～)は次の4項目を挙げて国語科教育研究について論じている。

- 1 現下の国語科教育研究の機関・組織
- 2 国語科教育研究の領野と方向
- 3 国語科教育研究の態度・方法
- 4 国語科教育研究のために

このうち、2「国語科教育研究の領野と方法」が注目される。これによると、研究領野は次のように考えられるという。

1 基礎研究

- ◇ 国語教育史学

- ・ 古典国語教育史
- ・ 近代国語教育史
 - 実践史、教材史、学習史／読解・読書、綴り方・作文、聞くこと・話すこと、文法、文学等の領域毎の歴史

- ・ 国語教育個体史、国語学習個体史
- ・ 地方国語教育史
- ・ 国語教育学説史研究

◇ 国語教育科学（原理・原論）

- ・ 国語教育の本質、構造、内容、方法
- ・ 国語学力、国語学習心理、国語教材の本質、国語科学習指導過程
 - 1930年代には垣内松三の業績、1950年代には西尾実の業績

2 臨床研究

- ・ 実態調査
- ・ 実践報告
- ・ 授業分析
- ・ 教材研究

3 比較研究

123

また国語教育研究の方向については次の4点を課題として挙げている。

- 1 国語科教育課程の充実
- 2 国語科授業の創造
- 3 指導技術・方法の開発
- 4 教材・学習者の研究

124

野地潤家は、垣内松三・西尾実の学的遺産を継承して、それを自らの研究領野の一部として取り込んでいったといえよう。これらの基礎研究をもとにして、国語教育の実践的課題を解決していこうとする方向性を打ち出したのであった。

⑩ 井上敏夫 『国語科教育の基底』（1982年4月）

井上敏夫（いのうえ・としお／1911～ ）は、戦後埼玉大学において国語科教育を講じ、全国大学国語教育学会の運営や学習指導要領作成に関わってきた。その中で思索を深めた国語科教育学研究に関する論考をまとめたものが、本書である。本書は次の4章からなる。

- | | |
|-----|---------------|
| 第Ⅰ章 | 国語教育学の構想と課題 |
| 第Ⅱ章 | 国語科教育過程の編成と改善 |
| 第Ⅲ章 | 指導技術と指導案 |
| 第Ⅳ章 | 国語科の評価 |

このうち第Ⅰ章は、さらに次の9項からなっている。

- 1 国語教育学の構想（初出 1966年2月）
- 2 戦後の国語教育学研究の内容と方法（初出 1966年3月）
- 3 国語科教育学の「学」と「実践」、その構成（初出 1975年1月）
- 4 関連諸科学から学ぶべきもの（初出 1976年4月）
- 5 国語科教育研究の新しい視点（初出 1973年10～12月）

- 6 国語科教育検討の視点（初出 1979年10月）
- 7 国語環境と国語科教育（初出 1981年2月）
- 8 言語教育と人間形成（初出 1980年8月）
- 9 国語教育における国民性の育成（初出 1967年12月）

1966年に書かれた1の「国語教育学の構想」は、まだ十分に国語科教育学研究が市民権を確立していない頃のものである。したがって、西尾実の著作に倣って、「国語教育学の構想」と名付けているのであろう。

井上敏夫は、国語教育学の先行研究として、丸山林平『国語教育学』（1932年）・垣内松三『国語教育科学概説』（1934年）・西尾実『国語教育学の構想』（1951年）・奥水実「国語教育研究の近代化」（1965年）を取り上げている。丸山林平はこの学問に先鞭をつけたという点に、垣内松三は研究の方向を本質的研究・事実的研究・規範的研究に定めた点に、西尾実は言語生活理論に基づく研究方法論に、奥水実は国語教育の科学的研究など最新の斯学の在り方を説いた点に、業績を認めている。

これらの先行研究を踏まえて、井上敏夫は国語教育学の学問的領域・内容を次のように構想している。

- 1 国語教育の本質（目標・意義）
- 2 国語教育の構成要素各論
 - ア 児童・生徒（生活経験、言語経験、言語能力、言語発達、心理発達）
 - イ 教師（資質、教養、能力）
 - ウ 学習指導目標
 - エ 学習指導内容
 - オ 資料、教科書、教材
 - カ 施設、環境
- 3 国語教育実践論
 - ア 教材研究
 - イ 指導計画
 - ウ 指導方法（指導過程、指導技術）
 - エ 評価
 - オ 授業研究
- 4 国語教育の基礎学
- 5 国語教育の史的研究 125

1960年代にほぼ確立していた国語教育学研究の方法論を改めて確認した形の論になっている。比較教育研究の観点は出されていないが、構成要素各論、実践論に重点を置いた立論の仕方である。

こういう研究方法を提唱する井上敏夫は、言語生活主義を重視すべきことを説いている。1977年からの第5次学習指導要領が、言語事項重視の「言語の教育」であることにたいして、次のような警鐘を鳴らしているのである。

けれども、「言語能力の向上」が、そうしたイメージしやすい国語学力、「言語事項」として示されている学習内容の面だけに集中し、形骸的知識の詰め込みに終始するような方向を馴致するとしたとしたならば、それはまったく戦後三十年間、積み上げてきた

国語科教育の成果を無視した、戦前教育への逆行にはかならないであろう。……「言語事項」の重視は結構であるが、それはあくまでも、戦後三十年間の国語科学習指導の線にそった、言語生活に生きてはたらく力としての言語の教育でなければならないことを、あらためて銘記しておきたい。¹²⁶

井上敏夫は、戦後国語教育の中心理念であった言語生活主義を原則として保持していくことを明言して、この線に沿った国語教育学研究を推進していくことを目指していると言えよう。

⑩ 望月久貴 『国語科教育の基本問題』 (1984年6月)

望月久貴(もちづき・ひさたか/1913～)は、東京学芸大学における国語科の教員養成に携わり、全国大学国語教育学会の理事長、会長を勤めた。戦後の国語教育学を樹立しようとした有力な人物の一人である。

本書は、次の4章からなる。

- | |
|-----------------------|
| 第1章 国語科教育学の展開 |
| 第2章 国語科教育における目標・内容・学力 |
| 第3章 国語科指導と方法 |
| 第4章 国語科教育と道德教育 |

望月久貴は、第1章の1「国語科教育学の指標」(初出 1975年5月)で、「国語科教育が、合理性・実証性にもとづいて研究されるとき、国語(科)教育科学研究となり、教科教育学の一分野として位置づけられる。」¹²⁷としたうえで、国語科教育学研究の手続きについて、次のように述べている。

- 1 研究の趣旨を明らかにし、目標を設立し、題目を決定する。
- 2 文献・資料を調査する。
- 3 児童・生徒の学習実態と教師の指導実態を調査する。
- 4 学習指導の仮説を設定する。
- 5 実地研究をする。
- 6 学習指導理論を創造する。¹²⁸

さらに、関連諸科学として、言語系・文学系・医学系・心理学系・教育学系の学問を列举している(この中に、比較教育も入っている。)。加えて、歴史学的研究も重視すべきだとしている。

このように、望月久貴は国語科教育の事実の研究に重点をおいて、国語科教育学研究を推進していこうとしているのである。

§3 国語教育史上における西尾実国語科教育学の特色と意義

西尾実国語教育学は、戦前における垣内松三国語教育科学などの国語教育学の成果に目配りしつつ、戦前自らが構築していた読方教育論・実証的綴方教授体系・言語活動主義国語教育論をもとに、築き上げられた。『国語教育学の構想』・『国語教育学序説』という書名でわかるように、国語教育「学」の樹立へ向けての足場作りであった。この足場作りは、戦後教員養成制度の改革に際して、『教材研究(初等教育)・国語科教育法(中等教育)』と呼ばれる大学の教職課程の国語教育講義が設置されるという状況に応じての構想であった。

§ 1・§ 2で検討したように、西尾実国語教育学は、言語生活主義を理念として、戦後の国語教育学構築への基盤となったと見ることができる。

すなわち第一には、国語教育学研究や国語教育実践に影響を及ぼした学習指導要領には、第2次(1951年)、第3次(1958~1960年)を頂点として、第1次(1947年)・第4次(1968~1970年)と理論的基礎を提供した。第1次学習指導要領は、CIE(占領軍総司令部内民間情報教育局)の強い指導のもとに、話し・聞き・書き・読むという四つの言語活動を経験させて、社会生活に生きる学習指導をさせようとするものであった。ここには、アメリカ言語教育による影響と同時に、西尾実の言語生活主義の考えかたが反映されていた。第2次学習指導要領は、言語能力の強化を目指しており、西尾実の『国語教育学の構想』(1951年)にその根本原理が示されている(石井庄司)と言われている。第3次学習指導要領は、言語生活の向上を目標としており、言語活動四領域の構造化が図られている。これは、西尾実国語教育学を指標にして、戦後国語教育の基本路線を固めたものであった。第4次学習指導要領は、言語生活主義の修正で、1960年代に喧伝されたブルーナーの現代化理論を受けて、基本的事項の精選が目指された。このように、第1次から第4次まで、西尾実の言語生活主義理論が何等かの影響を与え続けたのであった。

第二には、諸家の国語教育学説に言語観・指導論のレベルで、影響を与えた。石井庄司・志田延義・倉沢栄吉・野地潤家・井上敏夫・望月久貴らは、西尾実の言語生活主義を軸とした国語教育学の体系を踏まえて、自らの国語教育学説を構築していった。特に、倉沢栄吉は、言語生活主義を継承発展させた実践的国語教育学説を樹立することに寄与し、野地潤家は、大学における国語教育学研究の方法論を確立することに貢献した。一方、輿水実は垣内松三の学的継承をしつつ、垣内松三や西尾実の国語教育学研究にないカリキュラム論・学力論・評価論を補って自らの国語教育学説を築き上げていった。また時枝誠記は、西尾実と言語観を異にし、言語経験主義的国語教育を否定し、言語能力訓練主義的国語教育を唱えた。時枝誠記は西尾実の国語教育学説を否定的媒介としながら、実践の方法と技術を軸とした国語教育論を打ち出していったのである。

第三に、教員養成学部大学における国語科教育法・教材研究の授業の基礎理論を与えたことである。教員養成学部教官研究集会国語教育部会編『国語科の研究』(1966年)に見られるように、各地の大学における国語教育の授業は、西尾実の国語教育学論を重要な核としながら進められていた。

このように見てくると、西尾実国語教育学は、戦後の国語(科)教育学研究を先導する理論としての役割を果たしたと言えようか。戦前においては垣内松三の国語教育科学、戦後においては西尾実の国語教育学が、日本の国語教育学樹立への有力な先駆者となったのである。

第2項 教育史上における西尾実国語教育学の意義

私は、教育史上における西尾実国語教育学の意義について、次の主張をする。

1. 西尾実国語教育学は、戦前においては否定され、戦後においては不当に軽視された教育内容の研究を、学問の対象として取り上げたこと。

戦後、新制大学になった教員養成大学・学部は、教員養成制度改革理念によれば教

育実践を学問の対象にするはずであった。にもかかわらず教員養成大学・学部は、大学としての研究水準をあげるために、教育実践を軽視した。これに対して西尾実は、教育実践に寄与する教育内容を学問の対象として取り上げた。すなわち、言語生活主義に基づいた教育内容研究を問うたのである。

2. その結果、天皇制国家主義を中心理念とする戦前の教育内容・教材から解放されたものの、戦後になって何を教えたらいいいのか途方に暮れていた国語教育研究者・教師に教育内容の指針を与えることが出来た。

3. 教科教育学研究において、独自の立場から専門科学的アプローチをしたこと。

1960年代後半から、教科教育学の樹立が盛んに論じられるようになった。ところで今日では、教科教育学の学問的位置付けに対する諸見解には、次の三つがあることが知られている（後で詳述する）。

① 教育科学的アプローチ

② 専門科学的アプローチ

③ 教育科学と専門科学の交叉領域からのアプローチ

西尾実は、①の見解を1950年代初頭において具体化していた。つまり、国語教育の基礎となる専門科学である国語学や国文学の領域をそのまま国語教育の領域としたのではない。日常の動的な言語生活を国語教育独自の領域としたのである。それは、人間形成を構成原理とする教育科学的観点からなされたものであった。

なぜ、このような主張をするのか。

西尾実国語教育学研究においては、教員養成制度改革とのかかわりを論じたり、教科教育学研究の中に西尾実国語教育学を位置付けたりする研究が、従来なかった。そのために、教員養成制度改革が発足したばかりの1950年代において、西尾実国語教育学が教材研究・教科教育法の教員養成カリキュラムに果たした役割が、解明されていなかった。また、その後の教科教育学研究の流れの中では、西尾実国語教育学はどこに位置付けられるかが、解明されていなかった。したがって、これから国語科教育学を構想する際に、西尾実国語教育学をどのように継承すべきなのか、その方向性を考える基礎が与えられていなかったのである。そこで私は、先に掲げた三つの主張をしたわけである。

先の三つの主張を、以下で詳しく述べる。

(1) 戦後教員養成制度改革と西尾実国語教育学

§1 概観

戦後改革された教員養成制度における学科課程は、《一般教養・教科専門に関する教養・教職に関する教養》の三つからなるとされた。この学科課程の改革は、一般教養と教職に関する教養を重視したことにその特徴がある。すなわち教育者の学問性を高め、教育実践を科学として解明する理念が強調されたのであった。

ところが、1949年から1950年にかけて新制大学として発足した教員養成系学校の多くは、先の改革理念にもかかわらず、大学としての研究水準を上げる必要性から、教育実践から遊離して、旧制帝国大学における学問の領域・方法を踏襲したアカデミズムを追及する方向へと向かった。

こういった教員養成系学校を取り巻く状況の中で、教育実践を学問の対象として正面から取り上げたのが、西尾実国語教育学であった。彼の国語教育学は、教え方の工夫だけではなく、教えるべき教育内容の研究に踏み込んだものである。言語生活主義をもとに、西尾実は国語教育の教育内容を構想した。これは、画期的なことであった。なぜなら、明治以来昭和20年まで続いた教学体制は、《学問と教育は別なもの》という政策のもとに、教育内容の研究には立ち入ることを決して許さず、国家が決めた教育内容をいかにうまく伝えるかという教え方の研究だけを奨励していたからである。このように西尾実国語教育学の教育史上の意義は、独自の教育内容を研究したことにある。

§ 2 教員養成制度の学科課程改革

敗戦を迎えた1945(昭和20)年に日本国内の教員養成系学校は、師範学校が56校、高等師範学校(東京・広島・岡崎・金沢)・女子高等師範学校(東京・奈良・広島)が7校、青年師範学校が47校、その他実業学校教員などの教員養成系学校が32校存在し、そこに学ぶ生徒は総計約一万人を越えていた¹²⁹。

この中でも特に小学校教員養成の中核を成していた師範学校は、戦時体制下の教師が軍国主義的国民形成に奉仕したこと、給費制度と服務義務制度から生じた封建的な師範教育の在り方に、批判が集中した。

1945年10月に占領軍は、「日本教育制度ニ対スル管理政策」を日本政府に示し、教育内容および教育関係者から軍国主義・超国家主義的要素を排除すること、教育内容についての批判の自由を認めること、教育活動を再開するに際しては初等教育と教員養成を優先させることを指示した。

さらに1946年3月に来日した第1次アメリカ教育使節団は、師範学校を改革し、専門学校または単科大学レベルに引き上げることを勧告した。そして教員養成の学科課程においては、次のような準備教育を施さなくてはならないとした¹³⁰。

First, a general or liberal education, ……

Second, the preparation of a teacher requires a special knowledge of the subject matter which he is to teach. ……

Third, the teacher should have a knowledge of the professional aspects of his job. ……

つまり、《一般教養・教科専門に関する教養・教職に関する教養》の三つを、教員養成の学科課程の要件としたのであった。

このような勧告を受けて、1946年8月に組織された教育刷新委員会(内閣総理大臣の諮問機関・初代委員長安倍能成)が、142回の総会を開き、35の建議を行って、戦後の教育改革の基本方針を策定した。教育刷新委員会は、師範教育に対する批判から出発して、師範学校の廃止、大学における教員養成の原則を打ち出したのである。

教育刷新委員会における教師に必要な教養内容をめぐる議論には、次の三つの見解があったことを山田昇は指摘している。

「……教育科学的な教養を重んじた倉橋らの見解、教師にとっての特別な教養よりも一般教養・学問的教養を重んじた天野貞祐らの見解、両者を折衷する立場から一般教養を中心に教職的教養・学問的教養を統一的にとらえようとした務台理作の見解……」¹³¹

山田昇の整理によるこれら三つの見解をまとめると、次のようなものであった。

第一の見解は、倉橋惣蔵（東京女子高等師範学校教授）・木下一雄（東京第一師範学校校長）らの委員がとったものである。自ら教科書を選び、教授案を作り、教授方法を工夫することが出来るといったような新しい時代に応じる教師としての能力を育てるためには、教育科学的教養が必要であるという考えであった。戦前から教育科学運動の指導者であった城戸幡太郎（法政大学教授）も、教員だけを養成する学校が出来ると型にはまった人間が出来てしまうとしながらも、教育者の量的確保と教育者に必要な教育学または教育研究の教養を強調した。

第二の見解をとったのは、天野貞祐（京都帝国大学名誉教授）・関口鯉吉（東京帝国大学理学部教授）・戸田貞三・南原繁（東京帝国大学法学部教授）ら大学系委員であった。天野貞祐の「教育者は人間が誠実で学問があれば十分である。……教授法は習うべきもの教えられるものではなくして教えつつある間に自ら会得し、自ら創りだすべきものである。」（「教育刷新の問題」1947年1月・『教育論』1952年所収）という意見が、代表的なものである。教師としての職業教育を受けた人よりもかえって一般教養に優れた人の方が教師としては願わしいという考え方であった。

第三の見解をとる者は少なく、務合理作（東京文理科大学学長）が代表格であった。務合理作は、一般教養を強調するとともに、「教師としての訓練」についても「教育の技術化」という観点からその必要性を説いた。本当の教育の技術化というのは、「教育をより内容化して行く、或は科学化して行く」ことであり、「能率をずっと上げて行く」「或はこれを社会化していく」という「働き」のことである。そして「教育を本当に下から行なっていく」ことである（『教育刷新委員会総会議事録』）。このように主張したのであった。

これら学科課程に関しては、教員養成系学校の委員と大学系委員とではいくらか意見が食い違ったが、小学校・中学校の教員養成制度に関しては、学芸大学構想を決議した。この学芸大学構想は、一般教養を重視した大学で、教育者になるものだけでなく、教育者とならなくても一般に高い教養をもって社会に出ていく者をも育てようとする計画であった。

リベラル・アーツの教育がそのまま教員たろうとする者の教育になるというこの構想は、C I Eの批判を受けた。それに対して、教育刷新委員会は、学科課程のレベルではリベラル・アーツ主義の原則を通す一方、制度のレベルではそのリベラル・アーツの大学・学部が教員養成を「主とする」または「兼ね行う」ものとすることで、師範教育批判の原理と教員需給の現実的要請との折り合いをつけた¹³²。このようにして、1949年から1950年にかけて旧制師範学校は、新制の国立大学への統合・独立へと再編されていったのであった。

ここで、戦後教員養成制度改革の要点をまとめておく。

教員養成制度改革は、《①師範学校の廃止・②教員養成を大学で行うこと・③教員養成と免許状授与の開放制（教員養成大学以外の一般大学でも教員免許状を取得できる制度）》の三本柱を軸として進められた。

学科課程の改革は、1949（昭和24）年5月31日に法律第147号として公布された「教育職員免許法」によって規定された。日本側の教育刷新委員会は一般教養を強調したカリキュラムを主張したが、C I Eの指導により教職教養を重視したカリキュラムが定められたのであった。この法令は、一般教養科目・教科に関する専門科目・教職に関する専門科目のそれぞれについて所定の単位を定めていた。

さらに1949年11月1日に公布された教育職員免許法施行規則は、次のような科目と最低修得単位数を掲げていた。

◇一般教養科目……人文科学・自然科学・社会科学→36単位

◇教科に関する専門科目（国語科の場合）

小学校……3以上の教科に関する専門科目各2単位以上。1級については12単位、2級については6単位を6以上の教科の教材の研究で履修する。

中学校・高等学校……「国語学・言語学」・国文学・漢文学・書道（高等学校は書道が独立）

◇教職に関する専門科目

小学校……「教育学、児童心理学（成長と発達を含む）」、教育原理（教育課程、教育方法及び指導を含む）、教育実習を履修する。その他に教育哲学・教育史・教育社会学・教育行政学・教育統計学・図書館学などから選択。

中学校・高等学校……児童心理学の代わりに青年心理学を履修する。専門教科の教科教育法を履修する。その他は小学校と同じ。

このように、教職専門の教科教育科目の設置が要請された。この要請に従い、各教科では、教科教育学の樹立が焦眉の急となったのである。

§ 3 教員養成系大学学部の問題

こうして発足した教員養成系大学学部は、当初から多くの問題を抱えていた。一つは教授スタッフの人的な困難であり、もう一つは施設設備の貧困であった。1943(昭和18)年までは中等学校程度の位置付けしか与えられておらず、1943年に専門学校、1949～1950年に大学と、「師範の三段跳び」と揶揄されるほど急激に「昇格」していった師範学校にとっては、「昇格」が多額の困難を伴ったのは当然といえば当然であった。

二つの問題のうち、本稿では特に人的な困難を取り上げて述べる。

新制大学の設置は、1947(昭和22)年7月、旧制大学をはじめとする旧制高等教育諸機関の代表者からなる大学基準協会が制定した「大学基準」に則って、大学設置委員会が審議した。この基準によると旧制師範学校のスタッフで新制大学の教官としての資格要件を満たさないものが少なくなかった。寺崎昌男の調査によると、1949(昭和24)年1月段階で、26府県の旧制師範学校の教員で新制大学教授として審査を申告した433名のうち、教授適格者はわずかに193名、百分率にして45%内外にすぎなかった。また、教授・助教授合わせた審査合格者数は、当該府県の師範学校教官定員のわずか33%にしかならないことになったという¹³³。

奈良女子高等師範学校で大学昇格を経験し、さらに大阪学芸大学・神戸大学教育学部で教育心理を講じた津留宏は、大学昇格前後の教員養成系大学学部の状況を体験的に次のように回想している。

「まず教官の審査であるが、単独で大学になったほうはなんといってもいままでの仲間同志であり、比較的甘かったといえる。……

これに引きかえ、他の高専、大学と並んで一学部にされた教員養成学部は当初、苦難の道を歩まされた。……たとえば171名の定員を持った兵庫師範学校（青年師範を含む）は、神戸大学の教育学部に合併されたとき定員は63名に減らされ、教授に認定されたのはじつに1名というありさまだった。師範時代の教授で助手にされた人もあり、多くは

数年のうちに他に去ってしまった。そこでこれらの学部は必死になって主任級の教授を外から招いたのである。やっと来てくれた人（日本が敗戦で失った外地の大学の教授などが多かった）はたしかに学問的業績はあっても、教員養成などにはおよそ無関心というような人が多かった。結局、学部全体がまず研究水準を上げるというようなことが第一になって教員養成的意識は稀薄になり、たまに教員養成のことを口にすると、『彼奴は学問研究のほうを投げているからだ』などと邪推されかねない空気だった。……当初、一流の専門家を集めることに専心した教員養成系大学では、やっと来てもらったこうした専門家は公然と『私は教育のことはわからない』とか『教育にはまったくの素人です』という始末である。』¹³⁴

こうして、大学として研究水準を上げる必要性から、教員養成系大学学部は教育実践から離れていく傾向を示した。結局これは、「研究」といった場合、戦前の帝国大学アカデミズムをモデルにした研究のみを追及することからきた弊害である。森有礼初代文部大臣以来の《学問研究と教育は別のもの》（第1章参照）という明治教学体制の考え方の現れでもあった。言い換えれば、政策的には教育を国家の統制下に置き、アカデミズムの内部では教育を蔑視ないしは無視するという作られた差別の結果であった。

戦前においては、教育内容の決定権は国家にあった。教師や教育学研究者には、国家から与えられた教育内容をいかに上手に児童・生徒に伝達するかということの研究だけが許されていたのである。それが、占領軍の「日本教育制度ニ対スル管理政策」（1945年10月）によって、教育内容についての批判の自由を獲得することになった。これによって、新制大学になった教員養成系大学学部でこそ、教育実践の基底となる教育内容の研究を科学として推進すべきであった。またそうすることが、教員養成制度改革論議において得られた理念であったのである。にもかかわらず、津留宏の回想にあるように、教育内容・教育実践を科学的に研究するという立場は、教員養成系大学学部の内部でさえも隅に押しやられていった。大学として体裁を整えるために、教員養成制度改革の理念は宙に浮いてしまったのである。

§4 西尾実の国語教育学の構想

このような困難の中で、教員養成系大学学部は発足したのであった。実際、国語教育に関係する人々の間にも、戦前から持ち続けている、教科教育に対する偏見が存在した。例えば、西尾実と石井庄司の次のような証言がある。

西尾実は言う。

「……国語学や国文学を専攻して、大学や高等学校や中学校等で国語教育に従事している人々も、何かというと、『教育のことはわたくしには、よく分からないが。』ということが、当然のここのようになっていた。そうして、そこには、無知の告白よりも、むしろ、『自分は、教育をやっているが、本領は学者である。』ということの自負があった。国語教育はそれほど、不当な位置におかれてきた。』¹³⁵

また石井庄司は言う。

「（1950年9月23日の全国大学国語教育学会の発会式で：引用者注）会員がめいめい自己紹介をしたところ、みんな『国語科教育の講座を担当させられています』とか『持たされています』とか言ったもので、西尾先生から、さっそく、その発言の不心得を指摘され、みんな大いに恐縮し自省させられたものであった。』¹³⁶

国語教育界の外部以上に内部にも、国語教育に対する無理解と偏見、蔑視が溢れていたのであった。

こうした状況にあって、西尾実は1951(昭和26)年に『国語教育学の構想』を公にした。西尾実国語教育学は、国語教育独自の対象・領域・形態を明らかにしようとしたのであった。ここでは、概略述べることにする。

第一に、国語教育の対象である。西尾実は、概念的に規定した国語ではなく、実存としての言語生活を、国語教育独自の対象とすることを説いた。つまり、個人的・一時的な要素を捨象した抽象的な言語の本質は、旧来の国語学の対象である。単なる音声現象ではなく、無自覚のうちに行っている身体活動をも含めた言葉の生活こそが、国語教育の対象でなければならないというのが、西尾実の主張であった。

なぜこのように西尾実は言語生活にこだわるのか。それは次のような日本語の現状に対する西尾実の危機意識が、そうさせるのである。明治以来、日常語を置き去りにした高踏的な言語文化が発達した。漢語の乱用である。そのために文化が少数の特権階級だけの所有に帰し、多数の国民はこれにあずかることができない。したがって、自然放任に任されていた日常の言語生活の確立とその日常の言語生活に密着した言語文化を改めて樹立することが、国語教育としては大事である。こうして西尾実は、言語改造を視野に入れた国語教育の対象を探究していったのである。

第二に、領域である。西尾実は、話し聞く言語生活(談話生活)を地盤領域とし、読み書く言語生活(文章生活)を発展領域、さらにこれに芸術性が付け加わった創作し鑑賞する言語生活(言語文化)を完成領域とした。

第三に、言語生活の形態を次のように構想した。

① 談話生活

		話手・聞手 は固定		話手・聞手 は交替
生 活 的 形 態	1→集団	独話	1→1 ←	対話
			1→多数 ←	会話
文 化 的 形 態	1→集団	講義 講演 講話	1→1 ←	問答・対談
			1→多数 ←	討議・討論 協議・会議

② 文章生活

西尾実は、文学教育とは別個に、「生きた生活技術としての読書」を言語教育の中で取り上げていくことをここで初めて主張した。

読書生活の目標について、読書を三形態に分類して、おのおの次のように説明している。

一、日常の知識を得るための読書…速かに要領を読みとる。(通知・回覧・掲示・広告・

新聞・単行本・手紙・百科辞書・図表等)

二、研究としての読書…精しく確実に読みとる。(科学的な記録や報告・論理的或いは弁証法的な考察)

三、娯楽としての読書…軽く機敏に読みとる。(心を明るくし、疲れを忘れ、思わず向上心を増強するような健全なもの)

文章生活のもう一つの分野である作文学習の指導について、ここで扱う作文は、生活に必要な文章技術であるとともに、言語文化をつくる準備学習でもあるとしている。

文章形態については、次の五種類をあげている。

一、手紙とはがき・電報

二、手記(日記)

三、感想文・意見書

四、起案・記録・報告書

五、標語・掲示・広告・図表等

③ 言語文化

西尾実は、談話生活・文章生活の言語教育では主観的ではない社会的通じ合いを強調していたが、言語文化を教える文学教育では「主観的な真実」を大切にすることを訴えたのであった。西尾実にとって、文芸鑑賞では「人生いかに生きべきか」の追求が大事であって、作品と読者主体のぶつかり合いの中で「主観的真実」をつかみとっていくことをその目標としていたのであった。つまり、読者の主体性の確立という観点から、文学教育を見直したといえる。

言語文化のもう一つの側面としての文芸的創作について、西尾実は、言語生活における作文がコミュニケーションであったのに対して、文芸的創作は自己の真実の具現だとしている。

しかしながら、創作は一定期間、一斉に指導することは無理で、言語教育としての作文に介在して行われる個人的作業として、あるいはクラブ等で特別に指導するものとして位置付けている。

ここに示した言語生活の形態が、西尾実国語教育学における教育内容と考えることができる。これらの教育内容を構想したことは、次のような意義がある。

1. 国家が示したのではなく、西尾実が独自に考えたこと。(西尾実の『国語教育学の構想』[1951年]出版のわずか6年前まで、教育内容・教材ともに厳しい国家統制のもとに置かれていた。)

2. 言語生活主義に基づいた教育内容研究を構想した根本に、『文化を多数の国民のものにするための日本語改革』という理念があったこと。

§ 5 指針としての西尾実国語教育学

多くの国語教育研究者や教師は、敗戦によって天皇制国家主義を中心理念とする戦前の教育内容・教材から解放された。しかし、それにかえて何を教えたらよいのか、暗中摸索の状態であった。西尾実は、1947(昭和22)年に『言葉とその文化』を公にし、1951(昭和26)年には『国語教育学の構想』を世に問うた。これらの国語教育学理論によって、国語教育研究者や教師たちは、戦後の国語教育を推進していく指針を得たのである。

どのように影響を与えたかは、本章第5節第1項で考察した。ここでは省略する。

(2) 教科教育学研究における西尾実国語教育学

§1 教科教育学樹立の要請

1960年代になって、教科教育学の樹立が盛んに論じられるようになってきた。例えば1960年代から1970年代にかけて、次のような成果がある。

1966年 日本教育大学協会（教大協）教員養成課程検討委員会「教科教育学の基本構
想案」

教員養成大学学部教官研究集会編「国語科教育の研究」

同 「算数・数学教育の研究」

1968年 高久清吉「教授学—教科教育学の構想」

1969年 教員養成大学学部教官研究集会編「理科教育の研究」

1970年 静岡大学教育学部「科学としての教科教育学」

1971年 内海巖「社会認識教育の理論と実践 — 社会科教育学原理 — 」

1974年 木原健太郎編著「教科教育の位相」

このように教科教育学研究が盛んになってきた理由として、山口満らの研究によれば次の二つが考えられている¹³⁷。

第一は、個々の研究者が自己の専門分野を「学問」にまで高めようとする意図と希望が「教科教育学」研究を促す一つの底流となっている、ということである。

第二は、教科教育学研究をもって教員養成を目的とする大学の教育、研究の統合的中核たらしめようとする国家の教員養成政策による直接間接のインパクトということである。したがって教科教育学構築をめぐる諸問題は、教員養成に対する次のような国家の政策意図と密接にかかわっている。

① 教員養成系大学の目的大学化

② 教員養成の閉鎖化

③ 教員養成カリキュラムの国家基準化

この山口満らの研究の第二の点に関して私が付け加えると、国家の政策意図が明確な形になって現れたのは、次の答申・法案からである。すなわち、教育職員養成審議会（教養審）が1965(昭和40)年6月に出した「教員養成のための教育課程の基準について」と、それをうけて1966(昭和41)年4月に国会に上程された「教育職員免許法の一部を改正する法律案」（廃案）である。これらは、従来の「教材研究」と「教科教育法」を「教科教育の研究」として一括し、その履修単位を増やそうとするものであった。

以上の二つの理由に加えて、私が第三の理由として挙げたいのは、教育実践現場からの個別教科教育学の要請である。個々の教科で、教育目標・教育内容の体系・教授＝学習過程の指導方法体系・評価の体系などが、切実に求められたのである。つまり、学問的裏付けをもち、日々の実践に役立つ体系的な個別の教科教育学が、教育実践現場から要請されたのであった。

こうして1960年代から1970年代にかけて、教科教育学の樹立が要請され、教科教育学研究が盛んになっていったのである。

西尾実国語教育学は、これら教科教育学研究の先駆けをなすものとなっている。西尾実国語教育学の場合、次の二つが国語教育学構築の主要動機となっているのである。

- ① 西尾実が、国語教育は《国語教育学》としての体制を取らなければ、国民の言語生活を向上させるものとならないと考えたこと。
- ② 教職課程としての《教材研究・国語科教育法》の講座が、教員養成系大学学部に新設されたこと。

1950年代には、教科の教育学を作り出そうとする気運はまだまだ熟成していなかったが、西尾実は先に挙げた二つの主要動機に基づいて、国語教育学を作り出そうと努力していたのであった。

§ 2 教科教育学における三つのアプローチ

教科教育学研究の動向を山口満らの研究は、次の三つに分けている。

「第一は、教科教育学を教育科学の一分野として位置づけたうえで、教科教育研究における教育科学的アプローチの必要性を強調する立場である。第二は、教科教育学を第一の立場と比較して専門科学よりに位置づけ、特に教科内容や教材の研究における専門科学的アプローチの必要性を強調する立場である。第三は、教大協の『基本構想案』に見られるように、教育科学と専門科学との「交さ領域」に位置づけ、「教育的要求」と「学問的要求」との「矛盾の統一」に「新しい学問的性格」を見出そうとする立場である。」

138

これらを便宜上おのおの以下のように呼ぶことにする。

- ① 教育科学的アプローチ
- ② 専門科学的アプローチ
- ③ 交さ領域からのアプローチ

山口満らは、①の教育科学的アプローチの代表として高久清吉（たかく・せいきち）の論を、②の専門科学的アプローチの代表として柴田義松の論を、③の交さ領域からのアプローチの代表として日本教育大学協会教員養成課程検討委員会「教科教育学の基本構想案」を取り上げている¹³⁹。山口満らは、これらの見解を以下のようにまとめている。

第一に、①の高久清吉の論である。

「教科教育学は『人間形成』を構成原理として成り立つ科学であって、科学論の本質的観点からみた場合、教育科学の一部門である……

専門科学は人間の陶冶を中心問題とする教育学の本質を決定する権限をもっておらず、専門科学としての固有の価値を主張する『学問的要求』は、人間形成の『教育的要求』と並んで教育学、したがって教科教育学を規定するような原理的契機ではありえない。教科教育学にとって、専門科学からの助けはげったいに欠かせないが、……それは主役の役割ではなく、いつでもわき役にとどまる。ここに教科教育学の専門科学からの科学としての自立性、独立性が確立するのである。」¹⁴⁰

第二に、②の柴田義松の論である。教科教育学と専門科学との結び付きが強いと科学主義的傾向の再現となって、教科教育学は専門科学に従属しその自立性が失われるという高久清吉の意見に対して、柴田義松が反論している意見を取り上げている。

「『……科学主義的傾向といわれるものが、はたしてわが国にこれまで存在したことが

あるのか」と反論し、……戦前のわが国の教科の歴史は、学問と教育が権力の力によって無理矢理に分離されてきた歴史であること、最近ではふたたび教授内容に対する権力介入が強化されつつあることを指摘したうえで、「このような大勢のなかで教授内容の専門科学的吟味を行なうことは、教授学的にも極めて重要な意味をもつ。」と自己の立場を明らかにしている。……

「何を教えるか」という教材研究がより基本的な問題であり、「どう教えるか」という授業の設計は、「何を教えるか」の内容によって規定される。その際、「何を教えるか」という問題は、授業実践を研究を出発点としながらも、「学問と教育の結合」の観点から、科学的知識の体系に基づいて、教材の科学的基礎づけを行ない、教科内容や教材を学問自体の体系に、より正確に合わせて系統化することに重点が置かれる。したがって、教科教授法が、教科内容や教材の研究において、教授学よりも専門科学の影響をより強く受けるのは、「正当なこと」なのである。」¹⁴¹

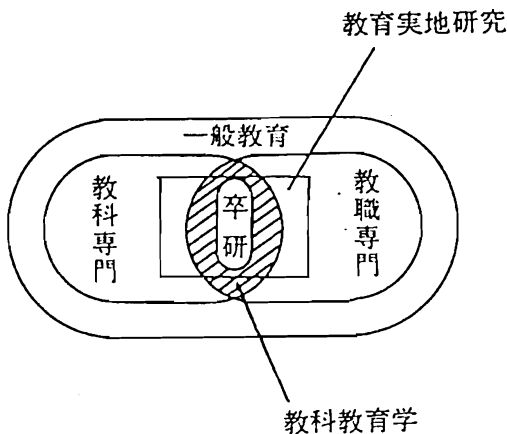
第三に、③の日本教育大学協会教員養成課程検討委員会「教科教育学の基本構想案」の論である。

「この『構想案』は、全国の会員大学・学部に対するアンケート調査結果を『最大公約数的にまとめたもの』であるという意味で教員養成系大学の教科教育学に対する意識の全体的な傾向をある程度反映していると考えられる……

『構想案』は、『教科教育学』の「Ⅰ概念規定」、「Ⅱ学問的關係」、「Ⅲ教員養成課程に於ける關係位置」、「Ⅳ学問的性格」、「Ⅴ対象領域」、「Ⅵ研究方法」、「Ⅶ後継者養成と発展」という7つの、全般的な問題について言及している。

Ⅰについては、「教科教育学は当該教科に関する基礎科学と教育科学をふまえて、その教科の目標・内容・及び方法を明らかにし、教授学習過程の理論的実践的研究を行う科学である。」と述べている。

Ⅱについては、「その教科に関する基礎科学と教育科学との交さ領域に総合的位置関係を占める」と述べている。



Ⅲについては、「その教科に関する専門と教職専門との交叉領域に統合的關係位置を占める。」と規定し、下記のように図解している。

Ⅶの「学問的性格」については、「二つの要求の交さの上に立つ中間領域の学である。」と規定し、「二つの要求」とは、「教育的（人間形成）」と「学問的要求（固有の価値）」であるとしている。そして「この矛盾の統一……そこに新しい学問的性格をみる」と説明している。」¹⁴²

歴史的事実としては、次の三段階を経ている。まず、③の日本教育大学協会教員養成課程検討委員会が、「教科教育学の基本構想案」を1966(昭和41)年11月に出した。それを①の高久清吉が、1968(昭和43)年10月の『教授学 — 教科教育学の構造』（共同出版）で批判した。

本来、教科教育学の本質を決定する権限を持っていない《学問的要求》を《教育的要求》と同じ重みを持つもの、同じ次元に並ぶものとして考え、この二つの要求の《交さ》の上に成り立つ学として規定する間違いを、『基本構想案』は犯しているという批判をしたのである。さらに高久清吉の論を②の柴田義松が、1972(昭和47)年2月の「教授学と教科教授法との関連について」(『教授学研究』2 国土社)でさらに批判したのであった。教授内容の専門科学的吟味の重要性を説いたのである。

§ 3 教育科学的アプローチとしての西尾実国語教育学

西尾実国語教育学は、先の三つのアプローチのうち、①の教育科学的アプローチの一類型として見る事が可能であろう。

高久清吉は、山口満らの整理にあったように、教授内容の専門科学的吟味だけの科学主義的傾向と、内容から切り離された実践的・技術主義的傾向を批判している。これらに対して教科教育学は、《人間形成》を構成原理とする学だと強調するのである。

西尾実の場合は、どうか。

西尾実国語教育学の構成原理は、《児童・生徒の「言語生活」の確立と、それを裏づける「人間そのものの形成」》である。西尾実は、『国語教育学の構想』で次のように言う。

「国語教育にも……言語・文字の学習という、予備的な知識・技術の面がある。……国語教育ではそのほかに、— さらにいうと、そのためにも— 児童・生徒の言語生活そのものをたしかなものにしていかなくてはならぬ。それには、……人間そのものの形成が、それを裏づけなくてはならぬ。」¹⁴³

西尾実は、国語科を支える主要な専門科学である国語学研究や国文学研究を、そのまま国語教育に導入したのではない。児童・生徒の言語生活の実態に基づいた「生きたことば」を国語教育学の対象としたのであった。そして西尾実は、児童・生徒の言語生活を確かなものにしていくこと、そしてそれを裏付ける人間形成を、国語教育の構成原理としたのである。つまり、「専門科学的アプローチ」をしたのではなく、「交さ領域からのアプローチ」をしたのでもなく、「教育科学的アプローチ」をしたのである。

§ 4 国語科教育学樹立へ向けて

西尾実国語教育学を「教育科学的アプローチ」で構築しようと努力したが、十分な成果をあげだとは言いがたい。今後の国語教育学研究の発展に待つところが大きい。そこで教科教育学研究の観点から、国語教育学樹立へ向けてどのような課題が残されているかを述べて、まとめたい。

第一に、教科存立の根拠、教科間の関連を明らかにすることである。小学校・中学校では何を根拠として必修八教科を定めているのか。ある教科とある教科との関連は、どうなっているのか。そして各々の教科が人間形成に果たす役割は、どう違うのか。西尾実国語教育学は、これらの問題に答えていない。これらは国語教育学独自の課題ではなく、カリキュラム研究・各教科教育学研究と共同して進めなければならない課題である。

第二に、教育内容における専門科学と教育科学との関係である。西尾実は、教育科学的アプローチによって国語教育学を構築しようとした。しかし、人間形成を目指す言語生活主義を構成原理とした西尾実国語教育学には、次のような問題点がある。すなわち、生活経験の

重視は、文化遺産の体系的な習得を妨げるという問題点である。西尾実の言語生活主義は、学習者の日常生活における経験を重視した教育内容構成をしている。これは学習の主体である子どもを立場に立っているという点では、積極的な意義を持っている。しかしこれで、人類の文化遺産を体系的に習得することは可能であろうか。例えば、言語生活主義の国語教育では、文法を体系的に教える事なく、学習者の必要と興味と能力に即して非体系的に教えている。日常生活に即することを意識する余りに、かえって文化遺産の円滑な習得を妨げているところがあるのである。その結果、科学的な世界認識が出来なくなるという問題が起こる。そこで、教育内容における専門科学と教育科学との関係を、再考する必要があるのではないだろうか。

第三に、教科の構造の問題である。西尾実国語教育学は、話すこと・聞くこと・書くこと・読むことの四領域を取り上げ、これらを地盤段階・発展段階・完成段階の三段階に構造化した。戦後の国語科学学習指導要領は、この構造を基本的には採用してきた。ところが、第5次学習指導要領（1977年）では、表現・理解・言語事項という構造を採用するに至った。西尾実の考えた構造が、揺らぎ出したのである。どのように教科の構造を考えるかは、第一の観点とも密接にかかわってくる。

第四に、教育内容の系統性の問題である。これは、第二の問題点と深くかかわっている。国語科教育独自の教育内容の系統をどのように作り出すか。しかも知的能力が十分に発達していない子どもの知能にふさわしい形で与えなければならないのである。西尾実は、言語生活主義の原理に基づいた教育内容を作り出した。しかし、十分に系統的だとは言えないし、教育内容づくりの土台となる科学も進歩が著しい。文化遺産としての科学の体系から、教育的に最も適したものを選び出し、子どもの発達段階に即して構成していく教育内容の系統を作り出す努力は、科学の発展につれて継続されなければならないのである。

第五に、学習者の言語認識発達の解明である。西尾実は、作文・綴方の《綴る働き》を明らかにしようとした。言語発達の事実に基づいた国語教育学を打ち立てようとしたのである。こういう言語発達解明の努力は、今後とも粘り強く続けていかねばならない。国語教育学が学たるためには、事実に基づいた理論の構築が、図られなければならないのである。

第六に、教育内容を適切に担い、学習者の言語発達に即した教材とその指導方法の解明である。教育内容の系統を作り出せば、次にそれを適切に担う教材を作り出さなければならない。教材は、言語作品はもちろんのこと、映像やそれ以外のメディアも含まれる。この教材開発にしたがって、指導方法も作り出さなければならない。子どもの言語発達を考慮し、子どもの興味関心を引き付けられるようなものが望まれる。

以上、西尾実の国語教育学の構想を土台として、国語教育学樹立へ向けて、教科教育学の観点から六つの今後の課題を示した。

《注》

- 1 野地潤家 「戦前の国語教育科学の内容と方法」・教員養成学部教官研究集会国語教育
部会編 『国語科教育の研究』 金子書房 1966(昭和41)年3月 p-181
- 2 丸山林平 『国語教育学』 厚生閣 1932(昭和7)年11月
- 3 保科孝一 「国語教育学の建設へ」・『国語教育』第17巻20号 育英書院 1932(昭和7)
年12月 p-2

- 4 注3に同じ p-4
- 5 注3に同じ p-6
- 6 注2に同じ pp1~2
- 7 佐々木吉三郎 『国語教授法集成』(上・下) 育成会出版部 上・1906(明治39)年9月/下・1907(明治40)年5月
- 8 注2に同じ 「序」p-2
- 9 垣内松三 『国語教育科学概説』 文学社 1934(昭和9)年4月 目次扉頁
- 10 注9に同じ p-33 下線部引用者
- 11 注9に同じ pp45~47
- 12 注9に同じ p-88
- 13 注9に同じ pp301~302
- 14 注9に同じ pp296~297
- 15 横須賀薫 「垣内松三の人と業績」・垣内松三著『形象と理會』(世界教育学選集54) 明治図書 1970(昭和45)年9月 p-226
- 16 輿水実 「国語教育の学的研究のために」・垣内先生著作刊行會編 『国語の力』 有朋堂 1953(昭和28)年8月 p-26
- 17 「国語教育学会會報」第12号 1937(昭和12)年9月 『岩波講座国語教育』付録 p-11
- 18 西尾理事「事業報告」・『国語教育学会 會報』第11号 1937年8月 pp3~4を参照した。
- 19 村井実 全訳解説 『アメリカ教育使節團報告書』 講談社 1979(昭和54)年1月 pp92~97
- 20 海後宗臣編『戦後日本の教育改革 8 教員養成』 東京大学出版會 1971(昭和46)年9月p-172
- 21 日高第四郎 『教育改革への道』 洋々社 1954(昭和29)年 pp278~287
- 22 「埼玉大学教育学部履修方法解説」1949年度 引用は前掲『戦後日本の教育改革 8 教員養成』 p-201 による。
- 23 乙竹岩造 『教科教科書 各科教授法』 培風館 1917(大正6)年10月
- 24 望月久貴 「学会の結成から今日まで」・全国大学国語教育学会編 『国語科教育』第一集 教育評論社 1952(昭和27)年5月 p-107
- 25 森分孝治 「教科教育研究の歴史」・広島大学教科教育学研究会 『教科教育学Ⅰ-原理と方法』 建帛社 1986(昭和61)年9月 p-200 によった。
- 26 国立教育研究所蔵 戦後教育資料 XIその他 (2) I F E Lの25「教育指導者講習(昭和26年度)綴り(3件)」による。
- 27 石井庄司氏 松崎正治宛 1986(昭和61)年7月20日付書簡
- 28 石井庄司氏 松崎正治宛 1986年8月1日付メモ
- 29 文部省大学學術局教職員養成課編 『教育指導者講習小史』 1953(昭和28)年
- 30 「第9回(前期) 教育指導者講習研究集録 国語科教育」 東京教育大学昭和27年度教育指導者講習 1952(昭和27)年11月28日 p-1
- 31 注30に同じ 「講習者名簿」 p-279
- 32 注30に同じ p-235
- 33 西尾実 『言葉とその文化』 岩波書店 1947(昭和22)年3月 p-4

- 34 注33に同じ p-3
- 35 注33に同じ p-10
- 36 注33に同じ p-18
- 37 西尾実 「国語教育学の構想」(下伊那教育会双書3) 下伊那教育会 1948(昭和23)年10月 p-6
- 38 西尾実 「国語教育学の構想」・言語文化研究所編 『国語の教育』 日本教育図書 1947(昭和22)年7月 p-6
- 39 西尾実 『言語教育と文学教育』 武蔵野書院 1950(昭和25)年1月 p-205
- 40 注39に同じ p-4
- 41 注39に同じ p-2
- 42 注39に同じ p-10
- 43 注39に同じ p-93
- 44 注39に同じ p-92
- 45 注39に同じ p-94
- 46 注39に同じ p-95
- 47 注39に同じ pp103~104
- 48 注39に同じ pp104~106
- 49 注39に同じ p-119
- 50 注39に同じ pp169~170
- 51 西尾実 『国語教育学の構想』 筑摩書房 1951(昭和26)年1月 p-2
- 52 注51に同じ p-2
- 53 注51に同じ p-9
- 54 西尾実 「国語教育問題史」・『国語教育講座』 刀江書院 1951(昭和26)年7月 p-21
- 55 垣内松三 『国語教育論史』 文学社 1934(昭和9)年11月 p-9
- 56 注51に同じ pp33~34
- 57 注51に同じ p-35
- 58 注51に同じ pp37~38
- 59 注51に同じ 「まえがき」
- 60 西尾実 『教室の人となって』 国土社 1971(昭和46)年2月 pp40~41
- 61 注51に同じ p-125
- 62 西尾実 『ことばの生活』(国語と文学の教室) 福村出版 1952(昭和27)年2月 pp1~2
- 63 西尾実 『日本人のことば』 岩波書店 1957(昭和32)年2月 p-2
- 64 注63に同じ p-14
- 65 注63に同じ p-16
- 66 西尾実 「国語教育学に関する二、三の問題」・全国大学国語教育学会編 『国語科教育』 第3集 1956(昭和31)年3月 p-26
- 67 注66に同じ p-2
- 68 注66に同じ p-3
- 69 注66に同じ p-3

- 70 注66に同じ p-24
- 71 西尾実 『国語教育学序説』 筑摩書房 1957(昭和32)年4月 p-2
- 72 注71に同じ p-2
- 73 注71に同じ p-3
- 74 注71に同じ p-166
- 75 注71に同じ p-9
- 76 注71に同じ pp11~12
- 77 注71に同じ pp52~53
- 78 注71に同じ p-131
- 79 注71に同じ p-132
- 80 荒木繁 「民族教育としての古典教育 — 『万葉集』を中心として — 」・日本文学協会編 『日本文学』 1953(昭和28)年11月
- 81 注71に同じ p-52
- 82 西尾実 「鑑賞の回復」・『日本文学』 1957(昭和32)年8月 p-3
- 83 三好信浩 『教師教育の成立と発展』 東洋館出版 1972(昭和47)年2月
- 84 山田昇 「教育刷新委員会におけるアカデミシャンズとエデュケーショニスト」・『和歌山大学教育学部紀要 — 教育科学 — 』第20号 1970(昭和45)年
- 85 船寄俊雄 「大正期高等師範学校存廃論争にみる中等学校教師像の性格」・『教育学研究』第53巻第2号 日本教育学会 1986(昭和61)年6月
- 86 西尾実 『ことばの文化をさぐる』 国土社 1972(昭和47)年3月 pp107~108
- 87 西尾実 『言語生活の探究』 岩波書店 1961(昭和36)年1月 p-148
- 88 注87に同じ pp167~170
- 89 注87に同じ p-133
- 90 注87に同じ p-49
- 91 注87に同じ p-54
- 92 注87に同じ p-57
- 93 注87に同じ p-63
- 94 注87に同じ p-66
- 95 注87に同じ p-145
- 96 浜本純逸 「80年代の国語教育を方向づけたもの — 岩淵悦太郎国語教育論覚え書き — 」・『月刊 実践国語教育情報』第4巻第3号 教育出版センター 1986(昭和61)年3月 p-65
- 97 石井庄司 「解説」・『西尾実国語教育全集』第4巻 教育出版 1975(昭和50)年4月 p p323~324
- 98 西尾実 『ことばの教育と文学の教育』 筑摩書房 1966(昭和41)年9月 p-111、初出は「これからの言語学習と国語教育」・『教育科学 国語教育』 明治図書 1962(昭和37)年1月
- 99 石井庄司 『国語科教育法』 誠文堂新光社 1953(昭和28)年5月 p-24
- 100 時枝誠記 『国語問題と国語教育』 中教出版 1949(昭和24)年11月 p-3
- 101 時枝誠記 『改稿 国語教育の方法』 有精堂 1963(昭和38)年6月 pp1~5

- 102 時枝誠記 『国語教育の方法』 習文社 1954(昭和29)年4月 「はしがき」 p-3
- 103 座談会「国語教育科学の要請」・『国語教育科学講座』第1巻 明治図書 1958(昭和33)年5月 p-33
- 104 注103に同じ p-34
- 105 注101に同じ 「はしがき」 p-3
- 106 注103に同じ p-39
- 107 注102に同じ p-78
- 108 注102に同じ p-92
- 109 輿水実 『国語科教育学』 金子書房 1955(昭和30)年3月 p-1
- 110 輿水実 「国語科教育学の建設」・井上敏夫=野地潤家編 『国語科教育学研究』第1集 明治図書 1975(昭和50)年11月 p-21
- 111 注109に同じ pp4~12
- 112 注109に同じ p-13
- 113 井上敏夫=野地潤家「創刊にあたって」・前掲『国語科教育学研究』第1集 p-5
- 114 志田延義 『国語科教育学』 桜楓社 1960(昭和35)年9月 pp23~24
- 115 『国語科教育学 — その昨日から明日へ —』 桜楓社 1972(昭和47)年9月 pp46~47 [『国語科教育学』・『志田延義著作集』第7巻 至文堂 1982(昭和57)年12月 にも収録されている。]
- 116 東京学芸大学カリキュラム検討委員会報告書 「教育過程^アの基本構成案」 1962(昭和37)年11月、第V章
- 117 望月久貴 「国語科教育研究の構造・総論」・教員養成学部教官研究集会国語教育部会編 『国語科教育の研究』 金子書房 1966(昭和41)年3月 pp10~12
- 118 児玉璋 「中学校・高等学校 — その1 —」・前掲『国語科教育の研究』 p-35
- 119 野地潤家 「戦前の国語教育科学の内容と方法」・前掲『国語科教育の研究』 pp183~184
- 120 「『多響的統合の実践理論』の創造 — 倉沢栄吉の人と業績 —」・火曜会編『近代国語教育の歩み Ⅲ』 新光閣書店 1979(昭和54)年11月 p-262
- 121 倉沢栄吉 『これからの読解読書指導』 国土社 1971(昭和46)年12月 pp202~203
- 122 注120に同じ p-275
- 123 野地潤家 『国語教育原論』 共文社 1978(昭和53)年2月 pp12~15
- 124 注123に同じ p-16
- 125 井上敏夫 『国語科教育の基底』・『井上敏夫国語教育著作集』第1巻 明治図書 1982(昭和57年)4月 pp13~14
- 126 注125に同じ p-84
- 127 望月久貴 『国語科教育の基本問題』・『国語科論集』第1巻 学芸図書 1984(昭和59)年6月 p-9
- 128 注127に同じ pp11~12
- 129 寺崎昌男 「戦後の教員養成」・中内敏夫/川合章編『日本の教師 ⑥ 教員養成の歴史と構造』 明治図書 1974年9月 p-243
- 130 教科教育百年史編集委員会編 『原典対訳 米国教育使節団報告書』 建帛社 1985年

- 11月 pp100~102 下線部引用者
- 131 山田昇 「学科課程の改革」・海後宗臣編『戦後日本の教育改革 8 教員養成』 東京大学出版会 1971年9月 p-161
- 132 注129に同じ p-265
- 133 注129に同じ p-267
- 134 津留宏 『教員養成論—よい教師とは何か—』 有斐閣 1978年8月 pp82~90
- 135 西尾実 『国語教育学の構想』 筑摩書房 1951年1月 p-286
- 136 石井庄司 「『国語教育学の構想』解説」・『西尾実国語教育全集』第4巻 教育出版 1975年4月 p-315
- 137 山田満他 「教科教育学の諸問題」・『研究所報』NO.11 秋田大学教育学部教育研究所 1974年3月
- 138 注137に同じ p-14
- 139 高久清吉 『教授学—教科教育学の構造』 共同出版 1968(昭和43)年10月
柴田義松 「教授学会の研究方向」・『教授学研究』1 国土社 1970(昭和45)年12月
「教授学と教科教授法との関連について」・『教授学研究』2 1972(昭和47)年2月
日本教育大学協会教員養成課程検討委員会 『教科教育学の基本構想案』 1966(昭和41)年11月
- 140 注137に同じ pp14~15
- 141 注137に同じ pp16~17
- 142 注137に同じ p-10
- 143 西尾実 『国語教育学の構想』 p-33

《補注》

1. CIE (占領軍総司令部内民間情報教育局) について、CIE (15 February 1946) Education in Japan [児玉三夫訳 『日本の教育—連合軍占領政策資料—』 明星大学出版部 1983年11月] の「第2部 連合軍による日本の教育管理 / 第1章 連合軍最高司令官総司令部 (GHQ/SCAP) の組織 / 1 民間情報教育局」には、次のようにある。

「民間情報教育局 (CIE) は、1945年9月22日付のマニラのアメリカ太平洋陸軍総司令部 (GHQ/USAFAPAC) 一般命令第183号により、GHQの特別参謀部の一つとして設置された。CIEの使命は、連合軍最高司令官に対し、日本に関する公的情報、教育、宗教並びにその他社会学的、文化的諸問題に関する政策について具申をすることであった。このCIEの人員と機構は、その後1945年10月2日付の一般命令第4号によって、職務内容を変えずマニラから東京の連合軍最高司令官総司令部に移転した。この一般命令は日本の教育について次のように述べている。『この局の機能は、連合軍の情報収集・伝達及び教育方針が効果的に行なわれるように勧告をすること……文部省及び日本の教育諸機関との連絡に携わること……連合軍最高司令官の情報収集・伝達及び教育方針の実施に際して必要な計画・資料・プログラムの発議・作成を指導し……教養・実践の両面に於ける軍国主義及び極端な国家主義を、日本の教育制度のすべ

での領域から徹底的に排除してしまうための勧告を行なうこと、更には、民主的な理想や原理を適切な形で普及させるのに必要な新しい教科を教育課程に組み入れること。」

C I Eの中には分析・調査、美術・史跡、宗教、政策・特別企画、情報普及（新聞・出版・映画・演劇・ラジオ・資料・参考図書館）及び教育の各課が置かれた。各課はその専門分野を担当するものの、課と課の間には緊密な連絡と協力関係が保たれている。」（pp121～122）

またC I E人事の特質は、教育専門家が圧倒的多数を占めていることであった。鈴木英一の研究によると、次のような構成であった。

「1946年3月1日現在、C I E教育課は22名で、そのうち19名が政策形成に関与し、他の3名は管理業務や翻訳など語学を担当した。……このうち、……19名が、それ以前の市民生活において、教職員の地位にあったものであり、10名が大学に、9名が中等学校に勤務していた。……」

さらに、1947年11月22日の教育課職員一覧（Personal-Education Division）によると、34名の全職員の経歴において、大学職員13名、高校職員8名、教育行政官6名、協会・財団など専門団体3名、民間会社1名、学生3名となっており、教育専門家が圧倒的優位を示している。」（鈴木英一 『日本占領と教育改革』 勁草書房 1983年6月 p-48）

《参考文献》

- ・石井庄司「国語教育研究史論」 全国大学国語教育学会『国語教育科学講座』1 明治図書 1958(昭和33)年5月
- ・野地潤家 『国語教育学史』 明治図書 1974年9月
- ・井上敏夫 『国語教育著作集1 国語科教育の基底』 明治図書 1982年4月
- ・望月久貴 『国語科論集1 国語科教育の基本問題』 学芸図書 1984年6月
- ・輿水実 『垣内松三』 明治図書 1972年9月
- ・井上敏夫・野地潤家編『国語科教育学研究1 特集・国語教育学の建設』 明治図書 1975年11月
- ・『教育学全集1 教育学の理論』 小学館 1967年10月
- ・大田堯 「教育実践と教育学」 日本教育学会編『教育学研究』第53巻第3号 1986年9月

結章

西尾実国語教育論の教育史上の位置
づけ

結章 西尾実国語教育論の教育史上の位置付け

本論文の主題は、次のようなものであった。

第一に、西尾実国語教育論の成立過程をつぶさにあとづけることである。

第二に、西尾実国語教育論を教育史上に位置付けることである。

この主題に迫るために、これまでの各章で私は、西尾実国語教育論の成立過程を検討すること、教育史上の位置付けを検討することを試みてきた。以下では、それぞれの章の文脈にしたがって断片的になされたこともあった論述を、教育史上の位置付けを中心に結集し、成立過程の要点を加えながら、本論文の結論としたい。

第1節 日本教育史上の位置付け

第1項 明治教学体制批判 — 伝統教育の観点からの批判 —

西尾実は明治末年から教育実践を始め、大正期・昭和戦前期・昭和戦後期にわたって、国語教育に関する理論と実践を展開した。西尾実国語教育論は、明治以来の教学体制批判にその源を発している。明治以来の教学体制は、皮相な泰西教育の模倣に終始して、形式的な詰め込み教育をすることが、否定的な特色であった。この教学体制は、明治期のみならず大正期・昭和初期まで続いた。大正期に西尾実は、この教学体制を盛んに批判し、日本の伝統教育に注目して、行的認識の教育論を提唱した。西尾実は、道元の『正法眼蔵』や世阿弥の能芸論、国学研究などの影響を受けて行的認識の教育論を形成したのであった。この教育論は、《すべてを実践的に体得させ、全人的に把握させる》というものである。西尾実のこの行的認識の教育論は、明治政府の外発的な開化を批判した一連の思想の系譜に位置付けられる。すなわち、陸羯南・三宅雪嶺・北村透谷・夏目漱石らが、欧米列強を模写するという形の明治政府の開化路線を批判した系譜である。西尾実の行的認識の教育論は、教育の世界において、明治政府の開化路線を批判し、「外発的」ではない「内発的」な教育の在り方を指し示したものであった。

行的認識の教育論は、個性伸長を目標に掲げることでは同時代の大正自由教育論と揆を一にしていたが、その個性伸長の土台となる思想は、全く違っていた。西尾実の行的認識の教育論は、東洋的な自力主義の理念のもとに徹底した鍛練を重ねてこそ、個性は伸びるという考えであった。一方、沢柳政太郎の成蹊学園に代表される大正自由教育は、西洋的な《大人とは違った子どもの発見》に基づく子どもの人格と権利の承認によって、個性は伸びるという考えであった。

こうして西尾実の行的認識の教育論は、大正自由教育の一つの流れに入るが、独自の道を歩んでいた。西尾実とほぼ同様の志向をしていたのが、成蹊学園の中村春二と芦田恵之助である。中村春二は、小学校から高等学校までつながらる学校を鍛練主義的な独自の教育方針で運営した。また芦田恵之助は、人格修養を軸とした国語教育の改革を推進した。中村春二・芦田恵之助・西尾実は、「剥落」しない学力を児童・生徒の身につけさせるために、児童・生徒に学習主体としての立場を確立させようとしたのであった。

第2項 教育課程の近代化

大正自由教育運動の指導者が、教育内容改革に関してはほとんど無力であったのに対して、西尾実は国語教育の教育課程を改革していった。これは、近代教授学史上においては、教育課程の近代化として見る事が可能であろう。17世紀以来、コメニウス・ルソー・ペスタロッチらが、実学主義に基づく近代化運動を展開してきた。子どもの感性を土台として学習意欲を高め、心理的原則や実用性に優位を置こうとする教育改革運動であった。日本で、これらの近代化運動が具体化したのは、大正期以降である。とりわけ小倉金之助の数学教育改造運動が、数学教育の近代化運動として特筆される。昭和戦前期における西尾実の国語教育改造運動も、小倉金之助のものと同様の近代化運動として認められる。小倉金之助・西尾実は、近代科学の成果（西尾実の場合は、近代科学の成果のみならず、中世以来の学問の成果も含む）を教育内容として取り込み、新たな教材を開発していった。さらに、注入主義的な《教化》を軸とした教授方法から、児童・生徒が自ら発見する《学習》を軸とした教授方法へと転換していったのである。その際に教育と生活の結合を考慮していったことは、画期的な転換であった。

西尾実の国語教育近代化運動は、国語改革運動というもう一つの側面を含んでいた。明治以降、学術用語・官庁用語・軍隊用語を中心に、難解な漢語によって表現することが立派なこと、権威あることのように思われてきた。しかしこういった国語政策によって、《「ことば」の力》が衰弱することを西尾実是指摘した。漢語を多用した国語が、特権階級のものとして独占され、一般大衆はそのような国語の世界から取り残されてしまうという危機感を西尾実は持ったのであった。そこで西尾実は、日常的な話しことばを土台として、その発展段階として書きことばを定位置し、さらに完成段階として言語文化を置くという言語活動主義を提唱したのであった。日常的な話しことばを土台として、「生命の根との連絡」を失わない国語を確立しようとしたのである。これは、国語教育が対象にする国語の改革であるとともに、国民生活の民主化運動でもあった。

西尾実の国語改革運動は、国語国字運動の問題史においても一つの類型を占めている。国語国字運動は、国語国字を国民共有のものとして平易化し改良していこうとする運動である。つとに江戸時代末期、前島密の「漢字御廃止之議」（慶応2年=1866年）がある。以来、保守と進歩の間を揺れ動いてきている。滑川道夫の整理によると、国語国字運動には、次の種類があるという¹。

（1）国字に関するもの

- （a）ひらかな・カタカナを採用しようとするもの
- （b）ローマ字を採用しようとするもの
- （c）漢字の字数を制限しようとするもの
- （d）字体を簡易化しようとするもの

（2）国語に関するもの

- （a）言文一致を実現させようとするもの
- （b）標準語を制定しようとするもの
- （c）漢語の同音異義語・類義語を整理しようとするもの
- （d）全国共通に用いられている共通語を主体にしようとするもの

- (e) 方言を尊重し、共通語と二重言語を積極的に認めようとするもの
- (f) 敬語法を人間尊重の立場から改めようとするもの
- (g) 話しことばと書きことばを一貫的に実践しようとするもの
- (h) 話しことばと書きことばそれぞれの言語機能を尊重して独自性を生かそうとするもの
- (i) 日本語を表音的に表記しようとするもの

西尾実の国語改革運動は、滑川道夫の分類で言えば、《(2) 国語に関するもの — (g) 話しことばと書きことばを一貫的に実践しようとするもの》の一類型と考えられようか。

西尾実がこのような国語改革運動を展開したのは、彼の出自によるところが大きいだろう。西尾実は、体制エリートではなかった。西尾実は、山あいの農村に生まれ、師範学校を出て小学校訓導を勤めた。その後西尾実は、基礎教育機関としての小学校教育を大切にするために、高度な学問内容を身につけようと、東京帝国大学文科大学文学科選科に進んでいる。選科は、高等学校を経ない傍系のルートである。卒業して長年中等教育に携わっている。このように西尾実は、小学校教育こそが重要だと考える視点から出発し、体制エリートとは違う道を歩んだわけである。したがって国語改革運動を展開するときにも、知的上流階級からの視点から発想するのではなく、国民大衆の視点から発想していると考えられる。

ところで近代教育史では、18世紀末期から19世紀前半にかけて、国民教育論ないし国民教育思想が醸成されていく過程において、すべての民衆を対象とする教育、すなわち普通教育 (Universal Education) の必須の教育内容として母国語²の学習が課されるようになった、と言われている³。母国語による共通の生活感情 (国民感情) の陶冶を目指すとともに、母国語による認識と思考の能力の啓培が求められたのである。それまでは、選ばれた者のために教養階級の国際語としてラテン語が教えられてきた。しかし国民教育論の台頭後は、すべての民衆のために、日常生活に役立つ母国語が教えられるようになったのである。例えばドイツのフィヒテ (Fichte, Johann Gottlieb 1762-1814) や、ロシアのウシンスキー (Ушинский 1824-1870) らが、母国語教育論を展開した。これらは、実学主義にもとづく教育課程の近代化運動の一側面でもあった。

西尾実の国語改革運動は、これら民衆のための母国語教育運動の趣旨を生かした形になっている。少数に限られた人々だけに通用する国語ではなく、すべての大衆が使える「生きたことば」であるべきだという趣旨である。

第3項 教科教育学構築の先駆け

昭和戦後期になって西尾実は、国語教育学の樹立を構想した。昭和戦前期までの成果を生かして、国語教育論を教科教育の学として自立させることを企てたのであった。この構想の契機としては、次の二つが考えられる。一つは、戦前からの国語教育研究の成果の蓄積に基づいて、それを体系化して実践を先導する学問的理論にしたいという西尾実内部からの要求である。もう一つは、戦後教員養成制度改革に伴って、戦前には認められていなかった教科教育の講座が、戦後においては新制大学に設置され、教科教育研究の学的構築が促されたという外部からの要求である。

1950年代における西尾実の国語教育学の構想は、この教科教育研究の学的構築の要請にい

ちはやく応えたものであった。1960年代以降に教科教育学研究の成果が数多く問われるようになったが、西尾実の国語教育学の構想は、それらの開拓者として位置付けられよう。

1945(昭和20)年まで、《教育と学問は別》という教育政策のために、教育内容の決定権は国家にあった。国家が定めた教育内容をいかに能率的に見童・生徒に伝達するかという教授技術を研究することだけが、認められた教科課程の研究であった。そのために教育学研究においては、教科課程の研究のほとんどは、教授技術の研究に限定されていたのである。西尾実の国語教育学の構想は、教育内容の研究にまで踏み込んだものであった。言語生活主義を軸として、国語教育の教育内容、教授＝学習過程の研究を体系化しようとしていた。その後の研究者による国語教育学樹立の試みは、大なり小なり言語生活主義の影響を受けている。

このように教育内容研究に重点を置いた教科教育学を作り出そうとしたところに、西尾実国語教育学の教育史上の意義がある。

第2節 国語教育史上の位置付け

大正期から昭和戦前期・戦後期にかけて、西尾実が着々と築き上げてきた国語教育論の成果は、《読方・文学教育、綴方・作文教育、話しことば教育の各領域ごとの成果》、《教科構成論、国語科授業論、国語教育学論などの国語教育の全体像の成果》に分けられよう。

第1項 領域ごとの成果

§1 読方・文学教育

西尾実は、1920年代(大正末年から昭和初期)に、独自の読方教育論を打ち立てた。

西尾実は、読方教授が《素読(読み)・解釈・批評》という三作業によって構成されると考えた。これらの作業のうち最も後世に影響を与えたのは、解釈作用を表す「主題・構想・叙述」の概念である。西尾実はラフカディオ・ハーンの創作理論に示唆を得て、解釈は作品に表れた「主題・構想・叙述」を明らかにすることだという結論に達したのであった。

西尾実は、およそ八年ほどかかって、「国語国文の教育」(1929年)において「主題・構想・叙述」を次のように定義するようになった。

まず「主題」について、「全体印象としての直観」であり、「情趣的印象」であり、「感情情緒」であるとしている。

力をこめて西尾実が書いたのは、次の「構想」である。西尾実は、次のように述べている

「(展開的考察としての)総合は、表現面に於ける空間的配列及び理論的関連を示すものではなく、表現層に於ける自律的時間的展開としての体験的関連を示すものでなければならぬ。私は作品に於けるこの如き体験的関連としての自律的総合を「構想」と呼ぼうと思ふ。」(p-135)

「体験的関連」というところに、西尾実の独自性であろう。読み手主体が、対象としての主題展開と一体となって展開の相を体験するという、主客合一の読みの過程を明らかにしたところに、西尾論の意味があったのである。

さらに、このような主題展開としての構想は、「叙述」を成立せしめる。そのことを西尾実は、「叙述は言語文字としての感覚的具象性を獲得することによって展開を完結し、表現を固定化する。」(p-166)と述べている。そしてこれを読むことは、「真の叙述としての

理解は、表現の立場に於ける直観として、即ち再創造の方向に於て、その一語一句を定位する上にのみ成立する。」(p-167)と述べている。つまりは「主題展開の極致」として叙述を定位していくという読みの過程を示しているのである。

このように、1929(昭和4)年刊行の『国語国文の教育』において、西尾実はそれまで追求してきた概念群を集大成して、さらに深化させ、体系化を図ったのであった。

このような読みの方法の提示は、明治期以来の訓詁注釈主義の読方を克服する道を示したと同時に、大正期以来の文芸主義の読方に方法的根拠を与えた。同様の役割を果たしたものに、垣内松三の『国語の力』[不老閣書房 1922(大正11)年5月]と、石山脩平の『教育的解釈学』[賢文館 1935(昭和10)年4月]がある。

垣内松三は、解釈学の理論研究に基づいて形象理論の読方を提唱した。垣内松三は、①形象の直感・②形象の自証(節意・句意・語意・文字・発音を吟味して、直感を確かめる段階)・形象の証自証(形象を生き生きと把握できる段階)の三段階に、読みの過程を定位している。

いっぽう石山脩平は、デュルタイの精神科学的認識法や垣内松三の解釈学に学んで、教育的解釈学の読方を提唱した。石山脩平は、①通読段階(素読・注解・文意の概観)・②精読段階(主題の探求決定・事象の精査及び統一・情調の味得又は基礎づけ)・③味読段階(朗読・暗誦・感想発表)の三段階に読みの過程を定位している。

西尾実の『国語国文の教育』(1929年)は、垣内松三の『国語の力』(1922年)と石山脩平の『教育的解釈学』(1935年)のちょうど中程の時期に位置する。三者とも、三読法である。国語教材に使用されている客体的な文章表現に即して、作者の表現しようとした主題を読み取る方法を示し得たのであった。語釈だけに終始する明治期以来の訓詁注釈主義の読方、内容が分かりさえすればよいという大正期以来の大雑把な文芸主義の読方が、それまでの読方教授の主流であったのに対して、これら三者の読方教育論は、教材の表現に則して内容を読み取る方法を提供したのであった。これらの読方教育論は、昭和戦前期はもちろんのこと、現在にいたるまで大きな影響を与えている。

戦後になって西尾実は、鑑賞の独立と問題意識喚起の文学教育論を唱えた。

戦前において西尾実は、『素読(読み)・解釈・批評』という文芸研究的な読みを読方教授で行うことを述べていた。ところが教室の実際においては、真の解釈作業や学問的批評ができる者は、ほとんどいなかった。これでは教師から児童・生徒への《教え込み》が中心となり、児童・生徒自らが《学習》することは不十分なものになる。そこで西尾実は、素読(読み)の段階を《鑑賞》として独立させることを説いたのであった。西尾実は次のように言う。

「鑑賞においては、作品の普遍的、客観的な意味が問題なのではなく、その作品が、ある時のある人に、何をささやいたかという、個人的、主観的な真実が問題なのである。」

西尾実はさらに1953(昭和28)年6月の荒木繁の実践報告を聞いて、文学には問題意識を喚起する機能があることに気付いた。例えば、①読者の生活に関する問題意識・②作品や作家に対する研究意欲の喚起・③創作意欲の喚起などである。

1960(昭和35)年9月には、鑑賞指導論を次の三段階にまとめあげた⁵。

◇第1次鑑賞……好きか、嫌いか、そのいずれでもないか、というような鑑賞者にとっては絶対的な事実から出発する。

◇第2次鑑賞……同一作品に対する他の読者の鑑賞なり解釈なりを集め、これを自己の鑑賞と比較し、検討する。この段階に進むと、鑑賞力の訓練のみならず作品の意味理解のための方法を採用しなくてはならなくなる。

◇第3次鑑賞……作品の意味構造の分析を土台として作品の価値を判断しようとする立場で行われる。これはあくまで普遍的客観的な基準に基づく、本文批判における価値判断であり、芸術的・美学的・歴史的価値の判断でもある。

この三段階の鑑賞論は、荒木繁の実践報告に啓発され、見いだした問題意識喚起の文学機能を、指導過程論に反映させたものになっている。戦前の《素読（読み）・解釈・批評》を三次の鑑賞に対応させているが、全く同じではない。《素読（読み）・解釈・批評》の指導過程を構想したときには重視しなかった、最初の読みの段階における個人個人の《主観的な真実》（後に西尾実は「主体的真実」と呼んでいる）を、三段階の鑑賞指導論では極めて重視したのである。つまり以前の指導過程論は、作品鑑賞としての意味理解を第一義にした《文学研究》の教育であったのに対して、三段階の鑑賞指導論は、個人的鑑賞体験を最も重要な基底として作品の読みと学習者の生活とを結び付けていこうとする《文学教育》であったのだ。学習者の主体性の重視といってもよい。

西尾実のこの学習の主体性重視の鑑賞教育論は、1950年代後半以降の文学教育を導いた。1960年代・1970年代・1980年代の文学教育の実践は、読者の読みを重視する方向で進んで行ったのである⁹。

§ 2 綴方・作文教育

西尾実の戦前における綴方教育研究は、三つの成果を挙げた。第一に、《綴る働き》の類型を見いだしていったことである。第二に、作文力発達上の壁を乗り越える方法として、推敲と写実を位置付けたことである。第三に、文芸主義的綴方がほとんどであった頃に、生活的ないしは論理的な文章の必要性和意義を説き、綴方教育の重要領域としたことである。

第一の点について述べる。

西尾実は、大正末年から昭和18年頃まで信州の小学校教師たちと綴方の共同研究を続けた。研究の方法は、一児童の綴方を5年間追跡調査して通時的に考察したり、多くの小学校の児童の綴方作品を共時的に考察するというものであった。児童の綴方作品を文学作品研究方法である「主題・構想・叙述」の体系で分析していった。その結果、四つの《綴る働き》の類型（第3章参照）が見いだされたのである。

こういう実証的綴方教育研究は、当時非常に先進的な試みであった。

大正末年から、児童の綴方作品を集めてこれらを分析して作文力の発達を跡づけようとする研究が現われてきた。これは、明治末年に日本に紹介された実験教育学や、その学説に刺激されて大正中期に盛んになった教育測定や統計的研究に影響されてのことだと考えられる。すなわち、ライやモイマンの実験教育学が乙竹岩造や吉田熊次によって明治末年に紹介され、従来の主観的演繹的教育学から「事実探究ノ上ニ……観察実験統計ニ基ク」（乙竹岩造『実験教育学』1908・明治41年）実証的教育学へと脱皮することが強調されたのであった。この教育思想がもとになり、さらにアメリカのデューイなどの教育の実証的研究に刺激されて、大正中期に教育測定・統計的研究が盛んになったのである。綴方の実証的研究が大正末期から昭和戦前期にかけて盛んになったのも、こういう時代背景に基づいている。

作文力発達を実証的に研究した人物として、飯田恒作・菊池知勇・西尾実・藤原与一を挙げることができるであろう。

東京高等師範学校付属小学校訓導の飯田恒作は、1925年(大正14)年4月に『児童創作意識の発達と綴方の新指導』(培風館)を世に問うて以来、精力的に児童創作生活の発達の研究に力を注いできた。そして小学校六年間にわたって担任した児童に、毎年「お父さん」という課題作文をさせた結果を『綴る力の展開とその指導』(1935・昭和10年9月 培風館)にまとめている。飯田恒作は、小野島右左雄・依田新・坂本一郎らの心理学者に助言を受けながら、低・中・高学年に分けて、作品の起結と構想、構想展開などを分析している。

また慶応義塾幼稚舎訓導の菊池知勇は、1926(大正15)年4月から1928(昭和3)4月にわたって、『綴方教育』(文録社)誌上に連載したものをもとに、『児童文章学』1の巻～6の巻(1929年4月 文録社)を發表した。この書は、小学1年から6年まで同一学級を担任した体験に基づいて、児童作品に即して指導した文話約250篇、その文話に指導された500余の作品例を学年発達に即して順序だてている。「心の中で思ったこと」「写生」「会話」「文の書き出しと結び」などの項目をたて、レトリックを含んだ文章作法を発達段階に応じて系統化することを試みたのであった。

さらに広島文理大の藤原与一は、1939(昭和14)年から1944(昭和19)年まで、附属小の2学級の児童に毎年「私のおとうさん(おかあさん)」という課題作文をさせた結果を『小学校児童作文能力の発達』(1975年2月 文化評論社)にまとめた。分析の観点を、①作文内容・②発想・着眼・③全体構造・④叙述力に絞り、六年間の発達の仕方を研究している。

西尾実の一連の綴方研究も、このデータを駆使した実証的研究の流れの中に位置付けることができる。飯田恒作・菊池知勇の研究が少し先行しているが、ほぼ同時代であったと見てよい。その後藤原与一の研究を定位できよう。特に西尾実の研究は、綴る働きの類型を発達を解明した点に独自性があった。これらの研究は、国語教育における実証的研究の嚆矢となったのである。

第二の作文力発達上の壁を乗り越える方法として、推敲と写実を位置付けたことについて述べる。

明治期の綴方・作文教育は、範文を模倣することが中心であった。しかし大正期になると、芦田恵之助の随意選題論や、鈴木三重吉の『赤い鳥』運動などの影響から、自分の見たまま・聞いたまま・考えたままを書くようになってきた。西尾実の綴方作文教育論も、この流れの中にある。

しかし西尾実は、ただ単に主観的な表現を書けばよいとしたのではなく、より客観的な表現を書くことを目指すべきだと考えた。つまり、書いた本人にしか分からない表現をもって個性が発露された優れた表現と考えるのではなく、誰にでも分かり、なおかつ自分が最初に感じた感動を表現しえているものを真の表現と考えたのである。

ただそういう表現を作り出していくには、壁があった。西尾実は、『綴る働き』の類型の中学年の段階で、行き詰まる児童が多いことに気付いたのである。これを西尾実は、推敲と写実によって乗り越えることを提唱した。

推敲は、ラフカディオ・ハーンに学んだものである。部分的に字句を訂正するのではなく、徹底的に全てを何度も書き直すのである。それまでの綴方・作文教育では、ここまで徹底した推敲論はなかった。西尾実の行的認識の教育論の一環としての推敲論によって初めて位置

付けられたといつてよい。

写実は、信州の教育風土に根を張っていたものである。信州の小学校教師には、アララギの歌人が多かった。アララギ派は、正岡子規の写生歌風を継承・発展していた。代表的な人物は、長野師範学校を卒業して諏訪の小学校教師であった島木赤彦である。また島木赤彦の長野師範学校の後輩で西尾実と同級であった五味義武も、アララギの歌人であり、「写生を主とした綴方新教授細案」(上下)〔駒村徳寿との共著／目黒書店 1915(大正4)年7月〕、「写生を主とした綴方新教授法の原理」〔駒村徳寿との共著／目黒書店 1916(大正5)年9月〕を出版している。西尾実の《習作としての写実論》は、こういった信州のアララギ歌人の写実論・写生論と全く同じではないにせよ、影響は大きいものがある。五味義武の写生主義綴方は、綴方の書き方すべてが写生主義に貫かれていたが、西尾実の《習作としての写実論》は、書く力の基礎を養うために花瓶を書いてみたりするものであった。

第三に、生活的ないしは論理的な文章の必要性和意義を説き、綴方教育の重要領域としたことについて述べる。

西尾実は、日本の科学を推進するに力があつた篤農家の日記に着目して、ここに国民生活向上の作文教育が進むべき道があると考えた。つまり、文学的綴方・作文に偏向しているのを、国民生活推進の綴方・作文にも文種を広げるべきだというのが、西尾実の論である。これが具体化されたのは、1943(昭和18)年の文部省訓令第2号「中学校教科教授及修練指導要目」である。西尾実は、1942(昭和12)年にこの教授要目委員に任命されて、改革に際して持論を提言したのであつた。その結果、《書簡・日記・報告・記録・説明・感想及主張等各種ノ文》といった文種が定められた。これは大きな成果であつたが、戦局激化のために、結局は十分な実施を見ないままに敗戦を迎えた。

しかし戦後になって、戦前の成果が生かされることになつた。西尾実は言語生活主義の体系の中に、書くことの教育を位置付けた。明治期の範文模倣の作文でもなく、大正期・昭和初期の自己表現の綴方でもない、社会的存在として自覚に立った通じあいとしての書くことを、西尾実は提唱したのである。国語教育の体系の中にこうしてしっかりと位置付けられた作文教育論は、かつてないものであつた。

ところで当時は、《綴方教育か、作文教育か》の論争が始まつた頃であつた。生活教育の手段として綴方を考える生活綴方派と、国語科における表現技術指導として作文を考える作文教育派とが、きつ抗していきつつある時期であつた。こういう中であつて、社会的存在としての生活を内に含みつつ、表現技術も指導する《書くことの教育》を提唱して、両派を止揚する筋道を示した。しかし、この試みは、うまくいかなかつた。今後模索されるべき筋道だと考える。

§ 3 話しことば教育

西尾実は昭和10年前後になって、話しことばを基底としてそれ自身国語学習の重要な対象としてとらえ、さらに文芸を基底に対する頂点として位置付ける言語活動主義を提唱するようになった。

西尾実は、「日常生活におけることば」に着目したわけだが、当時の話しことば教育は、一部の啓蒙的な人々によって実践されていたにすぎなかつた。即ち、話しことば教育の不振が叫ばれる中で、奥野庄太郎を中心とする成城小学校の実践、飯田恒作らの東京高等師範附

属小学校の实践、児童の村小学校の峰地光重の实践、秋田県の遠藤熊吉の实践、柳田国男の論、その他田中確治や柏熊俊司の实践など、細々とした流れがあるに過ぎなかった。これらの話しことば教育の特色は、童話の演術・演説の模倣・児童の発表などの独話形態がほとんどだったことである。一方的に話し、一方的に聞く、という形であったのである。

こういった話しことば教育の一般状況の中で、昭和10年前後から西尾実は国語教育の新領域としての《生きたことば》を取り入れることを提唱した。日常性・社会性に富んだ話しことばを国語教育の基底領域として位置付けることを説いたのであった。西尾実は、独話形態のみならず、対話・会話の形態をも重視すべきことを述べた。

昭和14年前後から、話しことば教育が急に盛んになってきた。国民精神涵養のための標準語教育の重視、日本の海外植民地における日本語教育の隆盛、ラジオ・トーキーの普及、言語理論の普及などによって、話しことば教育が急に話題になってきたのである。

西尾実は、海外での日本語教育の大家である山口喜一郎の著作から話しことばの分類を学んで、自らの話しことば教育論を形成していった。直接的には山口喜一郎から学んだにしろ、その源流には、ヘルバルト派の教授学者であるリンドネル (Gustav Adolf Lindner) の教授学書 *Allgemeine Unterrichtslehre* [1886] (有賀長雄『麟氏教授学』 牧野善兵衛刊 1887・明治20年10月) における話しことばの形態分類の影響が、無意識のうちにあったことが言われている⁷。

ともかく、西尾実が独話中心であった話しことば教育を、対話・会話を軸としたものにしていったところに、史的意義が見いだせよう。この西尾実話しことば教育論が、戦後の話しことば教育を先導したのである。

昭和戦後期になって、アメリカの経験主義国語教育が入ってきた。アメリカの経験主義国語教育は、Speakingを重視していた。戦前においてある程度浸透していた西尾実の話しことば教育論が、Speaking重視のアメリカ経験主義国語教育を受け入れる素地になったとみてよいだろう。西尾実は、アメリカのコミュニケーション理論を取り入れて、通じあい (Communication) を原理とした話しことば教育論を作り上げていった。この話しことば教育論は、戦後日本の話しことば教育の指標となっていったのである。

第2項 国語教育の全体像の成果

§1 教科構成の改革

1900(明治33)年の国語科成立以来、1900(明治33)年8月に公布された小学校令施行規則が、1941(昭和16)年の国民学校令施行規則公布まで、小学校国語科の教科構成を支配した。小学校令施行規則において、国語科は読ミ方・書キ方・綴り方の三つに分科され、尋常小学4年まではこれに話シ方が加わっていた。しかし、話シ方は、「尋常小学校ニ於テハ初ハ発音ヲ正シ」とあるに過ぎない。また目標は、

「国語ハ普通ノ言語、日常須知ノ文字及文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ知徳ヲ啓発スルヲ以テ要旨トス」

とされている。

これに対して、西尾実国語教育論が一定の影響を与えた1941年の国民学校令施行規則では、国語科は修身・国史・地理と並んで国民科の一分科とされた。そして国語は、読ミ方・綴り方・書キ方・話シ方の四科から構成されていた。国民科国語の目標は、次のように非常に時

局色の濃いものとなった。

「国民科国語ハ日常ノ国語ヲ習得セシメ其ノ理會力ト発表力トヲ養ヒ国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養スルモノトス」

また話シ方は、次のように規定された。

「話シ方ニ於テハ兒童ノ自由ナル発表ヨリ始メ次第第二之ヲ醇正ナラシメ併セテ聴キ方ノ練習ヲ為スベシ」

これらを比べると、教科構成に変化が起きているのが分かる。

すなわち、教科構成では1900(明治33)年の小学校令施行規則(これをAとする)では、国語科の話シ方が読み方・綴り方・書き方の三分科からなっていたのに対して、1941(昭和16)年の国民学校令施行規則(これをBとする)では、この三分科に話シ方が加えられたことである。これにしたがって教科の対象も、Aでは「普通ノ言語、日常須知ノ文字及文章」とされていたのに対して、Bでは広く話しことばも含めた「日常ノ国語」とされた。

中等学校の改定もほぼ小学校に準じている。

1931(昭和6)年2月の中学校教授要目改正(これをaとする)と、西尾実国語教育論が影響を与えた1943(昭和18)年3月の中学校教科教授及修練指導要目(これをbとする。同日に出された高等女学校の要目もほぼ同一の内容と文言である。)とを比べてみると、教科構成に次のような変化が起きたことが分かる。aが「国語漢文ハ国語講読・漢文講読・作文・文法及習字ヲ課スルモノトス」とされ、bは「国民科国語ハ講読、文法、作文及話方ヲ課スベシ」とされている。小学校の場合と同様に、話シ方が法令で設置されたのであった。

こうして西尾実国語教育論が、昭和戦前期における国民学校期の小学校(国民学校)、中等学校の教科構成に間接的直接的に影響を与えていたのである。

戦後は、学習指導要領の教科構成に影響を与えた。西尾実は1947(昭和22)年3月に刊行した「言葉とその文化」で、国語教育の領域を《地盤=話す・聞く/発展段階=書く・読む/完成段階=創作・鑑賞》とした。この言語生活主義の考えが、後の学習指導要領の教科構成に大きな影響を与えていったのである。

戦後の学習指導要領は、5次にわたって制定されている。各次の小学校・中学校の教科構成は、次のようになっていた。

第1次(1947年)は、①話すこと(聞くことを含む)・②つづること(作文)・③読むこと(文学を含む)・④書くこと(習字を含む)・⑤文法の五つからなっていた。

第2次(1951年)は、①聞くこと・②話すこと・③読むこと・④書くこと(作文・書きかた・習字)の四つからなっていた。

第3次(1958年)は、①聞くこと、話すこと・②読むこと・③書くこと(書写を含む)の三つからなっていた。

第4次(1968年)は、①聞くこと、話すこと・②読むこと・③書くこと(書写を含む)と、前に同じである。

第5次(1977年)は、①言語事項・②表現・③理解となった。

これを見ると、第1次から第4次まで西尾実の教科構成が影響を与えていることがよく分かる。昭和戦後期の国語教育は、1970年代中頃まで西尾実の言語生活主義の教科構成が重きをなしていたのである。

§ 2 授業論

西尾実は、昭和戦前期の国語の授業において、教授から学習への転換を具体化した。教師が一方向的に知識を教え込む《教授》から、学習者自らが学んでいく《学習》への脱皮を図ったのである。

西尾実は、つとに1939(昭和14)年の論文で、明治学制頒布以来の国語教育の方法研究を問題史的に展望して、次の三期に画した。

「第一期は、明治二十年代に始まってその末年に及んだ教授法研究時代で、……各教授法の一として考究せられた時代であった……

第二期は明治末年から……昭和十年頃に及んだ教材研究時代で、これは国文学、わけてもその方法理論を基礎学とし、……教材の方法理論的研究が旺盛を極めた時代であった。……

第三期は近年台頭し来つた指導研究の時代で、それは教室に於ける学習指導の実際に関する研究である。……その教材研究時代が指導研究に交替しようとしてきたのは、……第二期の思潮はあくまで上からの指導で、児童・生徒の学習そのものが要求し来つた問題に対する啓発であり、その発展であるべき指導としては、それではまだ十分であり得ないといふ建前から、いはば下からの指導を樹立しようとする立場であつて、これまた上からの指導に対する否定的発展として跡づけられるべき関係に立つものである。」

ここに明らかなように、西尾実は1935(昭10)年頃を教材研究期から、指導研究期への移行期だと強く意識していたことがわかる。すなわち、文学研究の成果をそのまま「上から」児童・生徒に教え込むのではなく、児童生徒の立場から教える内容や方法を再構成しようとしたのである。

教授(Teaching, Unterricht)は、明治初年以來使用され、その教授の方法を指す教授法は明治期の教育実践の中心であった。ヘルバルト派教授法がその中核であったといつてよからう。いっぽう、教授法に代わる言葉として学習指導という言葉が一般化したのは、大正中期に奈良女子高等師範学校付属小学校で学習法が主唱された頃からだと言われている⁹。大正自由教育における児童尊重の考えが、西尾実の学習指導重視論の背景に広がっていたのである。

西尾実は、学習指導をいかに具体化するかを中学校国語教科書の教師用参考書『国語 学習指導の研究』(1936年～1937年)で、示した。ここまで学習指導の立場に徹した教師用参考書はなかった。

戦後になって西尾実は、文学教育において学習者の鑑賞を重視したのも、学習指導の考えの現れである。加えて、西尾実が切り開いていった国語科における学習指導の道は、戦後さらに多くの人々によって具体化されていった。例えば、大村はまの実践、倉沢栄吉の国語教育論は、その一例であろう。

§ 3 国語教育学の構築

国語教育学を構築しようとする本格的な試みは、1930年代に始まる。保科孝一の主張(1932・昭和7年)、丸山林平の試み(1932年)などをはじめとして、最も本格的な垣内松三の独立講座『国語教育科学』全12巻(うち3巻未刊、1934年～1935年)がある。さらには多く

の学者を結集したものに、明治書院『国語科学講座』（1933年～1935年）、岩波書店『岩波講座国語教育』（1936年～1937年）がある。また1934（昭和9）年1月には、国語教育学会が結成されていた。

西尾実自身も先に挙げた二つの講座に関係し、国語教育学会も理事を勤めていた。そして、読方教育研究や綴方の実証的研究や言語活動主義理論研究を積み重ねていたのであった。

こういう戦前からの内外の蓄積をもとに、西尾実 は戦後になって教員養成制度改革を契機として、『国語教育学の構想』（1951・昭和26年）を世に問うた。

戦前の国語教育学構築の最大の成果である垣内松三の国語教育科学が、言語文化を中核とした国語教育学の試みであったのに対して、西尾実の国語教育学は、言語生活を中核とした国語教育学の試みであった。国語国文学の対象とは違った《生きた言葉》を国語教育学の対象にして、独自の体系を作り上げたのである。西尾実 は時枝誠記との論争を通じて、国語教育学理論を練り上げていった。

戦後の国語教育学構築の試みは、1960年代から盛んになっていった。これらの研究に対して、西尾実国語教育学は、とりわけ言語生活主義理論によって強い影響を与え続けたのである。

第3節 残された課題

以上、西尾実国語教育論について教育史上の位置付けを中心にまとめてきた。最後に、残された課題について、簡単に記しておきたい。

第一は、西尾実の文学研究と国語教育論とのかかわりである。西尾実 は、世阿弥・道元・徒然草などの中世文学研究を中心として、文学研究を精力的に行ってきた。これらの研究は、西尾実国語教育論の形成にかかわっている側面がある。例えば、世阿弥の能芸論と、人間の発達や教育についての西尾実の考えとのかかわりである。本論文でも部分的に研究したところもあるが、本格的な研究はまだ残されている。

第二に、西尾実国語教育論の批判的検討である。本論文では、西尾実国語教育論の成立過程と教育史上の位置付けを試みたに過ぎない。西尾実国語教育論を批判的に検討して、未来の国語教育のあるべき姿を見いだす作業が残されている。

これらの課題を今後追究していきたい。

〈 注 〉

- 1 滑川道夫編 「運動・論争史」・『国語教育史資料』第3巻 東京法令出版 1981（昭和56）年4月 p-226
- 2 「母国語」か「母語」かについては、田中克彦 「ことばと国家」 岩波新書 1981年11月 を参照のこと。ここでは長尾十三二の文脈に従って「母国語」を使用する。
- 3 長尾十三二 「母国語教育思想の成立」・『教育学全集 第5巻 言語と思考』 小学館 1968（昭和43）年3月
- 4 西尾実 『国語教育学の構想』 筑摩書房 1951（昭和26）年1月 p-132
- 5 西尾実 「文学教育の問題点再論」・『文学』 岩波書店 1960（昭和35）年9月 pp30～35

- 6 浜本純逸 「戦後文学教育方法論史」 明治図書 1978(昭和53)年9月 参照のこと。
- 7 安直哉 「話しことば領域の形態分類ーリンドネルから西尾実にいたる影響関係を通してー」・『論究日本文学』 立命館大学日本文学会 1987(昭和62)年5月
- 8 西尾実 「国語教室の問題」 古今書院 1940(昭和15)年1月 pp71~72、本稿執筆は1939(昭和14)年10月15日、下線引用者
- 9 細谷俊夫 「教育方法」第2版 岩波書店 1969(昭和44)年11月 p-1

西尾実 略年譜

《 西尾実 略年譜 》

1889(明治22)年5月14日

長野県下伊那郡豊村和合帯川(ゆたかむら・わご・おびかわ)に、生まれる。

1899(明治32)年 11歳

3月、豊村村立和合尋常小学校帯川分教場尋常科学を卒業。

4月、同校尋常補習科に入学。

1901(明治34)年 13歳

3月、尋常補習科卒業。4月、大下条尋常高等小学校高等補習科に入学。

1903(明治36)年 15歳

3月、高等補習科卒業。8月、豊村村立和合尋常小学校代用教員になった。

1906(明治39)年 18歳

4月、長野県師範学校入学。

1910(明治43)年 22歳

3月、長野師範学校卒業。

4月、長野県下伊那郡飯田尋常高等小学校に訓導として赴任。

1912(明治45)年 24歳

4月、大下条尋常高等小学校に転任。

9月、大下条尋常高等小学校を退職。

10月、東京帝国大学文科大学文学科選科(国文学専攻)に入学。

1915(大正4)年 27歳

7月、東京帝国大学文科大学文学科選科(国文学専攻)修了。卒業論文は、「国学における復古精神の発達」200枚であった。

9月、東京市立日本橋区第二実業補習夜学校訓導として勤務するかたわら、昼間は研究を続けた。

1916(大正5)年 28歳

秋頃、島木赤彦の病欠欠勤中の代講という形で、私立淑徳高等女学校に出始めた。

1917(大正6)年 29歳

9月、東京市立日本橋区第二実業補習夜学校を退職し、私立淑徳高等女学校教諭となった。

1918(大正7)年 30歳

8月、私立淑徳高等女学校を退職し、松本女子師範学校教諭に任ぜられる。

1922(大正11)年 34歳

7月、雑誌「信濃教育」三代目編集主任となる。

9月、松本女子師範学校教諭・付属小学校主事を辞する。

1923(大正12)年 35歳

4月、長野師範学校教授嘱託を兼ねる。

1924(大正13)年 36歳

5月、長野師範学校教授嘱託を辞任した。

9月、松本女子師範学校で川井訓導事件が起きる。西尾実は「信濃教育」誌上で当局

に批判的な見解の特集を続けた。

1925(大正14)年 37歳

9月、長野高等女学校国語専攻科に出講する。

12月、私立成蹊高等女学校専攻科主任に発令された。

1926(大正15)年 38歳

4月、第二東京市立中学校授業囑託を兼ねる。

1929(昭和4)年 41歳

3月、成蹊高等女学校を辞職する。

5月、第二東京市立中学校の教諭となる。

11月、処女著作「国語国文の教育」(古今書院)を刊行する。

1933(昭和8)年 45歳

4月、創刊された「文学」(岩波書店)の編集委員になる。

9月、東京女子大学文学部教授となる。

1934(昭和9)年 46歳

1月、創設された国語教育学会の常任理事となる。

1935(昭和10)年 47歳

4月、数年来編集に努力してきた中学校用国語教科書「国語」(岩波書店)が、新学年から使用され始めた。

4月、法政大学文学部非常勤講師になる。

1937(昭和12)年 49歳

3月、「文芸主義と言語活動主義」(「岩波講座国語教育」第6回配本)を書き、新しい国語教育の在り方を示した。

1939(昭和14)年 51歳

6月、大陸向け日本語教科書編纂のため文部省囑託となる。

1941(昭和16)年 53歳

4月、国民学校制度が発足した。これにともない、文部省の中学校教授要目委員となる。

8月、文部省の外郭団体「日本語教育振興会」が成立し、その総主事に任命された。

南方向けの教科書や雑誌「日本語」の編集に当たるようになる。派遣日本語教師養成の講習会の講師を勤めた。

1943(昭和18)年 55歳

3月、「師範教育令」の公布にともない、文部省の中学校や師範学校の教授要目委員となる。

9月、東京高等学校非常勤講師となる。

1946(昭和21)年 58歳

3月、東京高等学校非常勤講師を辞任し、法政大学文学部教授を兼任した。

6月、日本文学協会の設立に参画した。

1947(昭和22)年 59歳

3月、「言葉とその文化」(岩波書店)を刊行し、言語生活論を展開する。

1949(昭和24)年 61歳

- 1月、創設された国立国語研究所の初代所長になる。東京女子大学教授は辞任した。
- 1950(昭和25)年 62歳
1月、「言語教育と文学教育」(武蔵野書院)を刊行。
9月、創立された全国大学国語教育学会の顧問に就任する。
- 1951(昭和26)年 63歳
1月、「国語教育学の構想」(筑摩書房)を刊行。
- 1952(昭和27)年 64歳
5月、「書くことの教育」(習文社)を刊行。
信濃教育会編集の小学校国語教科書の監修者となる。
- 1954(昭和29)年 66歳
5月、設立された日本国語教育学会の会長になる。
筑摩書房の中学校国語教科書の編集を始めた。
- 1956(昭和31)年 68歳
緑内障の病状が悪化して、極度に視力が落ちる。昭和33年度の日記からは、周囲の者の記入になった。
- 1957(昭和32)年 69歳
4月、「国語教育学序説」(筑摩書房)を刊行。
筑摩書房の高等学校国語教科書の編集を始めた。
- 1960(昭和36)年 72歳
1月、国立国語研究所所長を辞任。引き続き国立国語研究所評議員、法政大学教授を勤める。
3月、「日本文芸史における中世的なものとその展開」によって、法政大学から文学博士の学位を受けた。
- 1961(昭和36)年 73歳
1月、「言語生活の探究」(岩波書店)を刊行。
6月、法政大学名誉教授となる。
12月、第6期国語審議会委員に選出される。以後、第9期まで引き続き任命された。
- 1964(昭和39)年 76歳
10月、「早くから国文学の研究に専念し、わが国中世文学の本質の解明と、その発生・展開について、斯学研究の上に新生面を開き、よく国語教育の理論的体系づけ、あるいは言語研究の進歩に寄与し、事績まことに著明である。」として、紫綬褒章を受けた。
- 1965(昭和40)年 77歳
4月、私立成徳短期大学教授となる。
秋の叙勲に際して、勲三等瑞宝章を受けた。
- 1969(昭和44)年 81歳
2月、「人間とことばと文学と」(岩波書店)を刊行。
教育出版の小学校・中学校国語教科書の監修者となる。
7月、全日本国語教育学会の初代会長になる。
- 1974(昭和49)年 86歳

10月、『西尾実国語教育全集』（教育出版）の出版が始まる。

1979(昭和54)年 91歳

4月16日、脳軟化症が原因で死亡。

一、著書 (単行本)

書名

発行年月日

発行所

国語国文の教育

昭和 四(一九二九)年一月二一日

古今書院

国語教育の新領域

一四(一九三九)年 九月一五日

岩波書店

徒然草 (日本古典読本 七)

一四(一九三九)年一月二五日

日本評論社

国語教室の問題

一五(一九四〇)年 一月二五日

古今書院

言葉とその文化

二二(一九四七)年 三月二〇日

岩波書店

文作品研究序説

二三(一九四八)年 一月一五日

新人社

海外作品の研究——文芸作品研究例説——

二三(一九四八)年 三月一〇日

鮎沢書店

伝統文化の課題

二四(一九四九)年 九月一〇日

刀江書院

言語教育と文学教育

二五(一九五〇)年 一月二五日

武蔵野書院

国語教育学の構想

二六(一九五〇)年 一月五日

筑摩書房

国文学入門 (アテネ文庫110)

二六(一九五〇)年 一月三〇日

弘文堂

ことばの生活 (国語と文学の教室)

二七(一九五〇)年 二月二五日

福村書店

作品 鷗外の歴史小説 (形成選書)

二八(一九五三)年一〇月 二日

古今書院

日本文芸史 中世的なもの
における

二九(一九五四年) 三月二五日

東京大学出版会

作品 研究 つれづれ草

三〇(一九五五年) 六月一〇日

学生社

書くことの教育

(後に「作文の教育」と改題)
(これからの国語教育のためにⅤ)

三一(一九五六年) 二月一五日

習文社

日本人のことは (岩波新書288)

三二(一九五七年) 二月一八日

岩波書店

国語教育学序説

ことばと民主主義 (IDE教育選書23)

西尾実集 (私たちはどう生きるか8)

国語教育者の歩み (西尾実先生実践指導記録)

言語生活の探究

中世的なものとその展開

あたらしい文章への道 (IDE教育選書62)

つれづれ草文学の世界 (叢書日本文学史研究)

信州教育と共に

現場の言語生活 (IDE教育選書83)

国語国文の教育 (14版) 新かなづかいの新版

道元と世阿弥——中世的なもの源流を求めて——

ことばの教育と文学の教育

信州教育のために

人間とことばと文学と

自然・人間・古典との対話

教室の人となつて

ことばの文化をさぐる

世阿弥の能芸論

三二(一九五七)年 四月二〇日

三三(一九五八)年 六月二五日

三四(一九五九)年 五月三〇日

三四(一九五九)年 一月一五日

三六(一九六一)年 一月二七日

三六(一九六一)年 二月二三日

三八(一九六三)年 一月一五日

三九(一九六四)年 四月

三九(一九六四)年 八月二五日

三九(一九六四)年 二月

四〇(一九六五)年 一月二五日

四〇(一九六五)年 一月二九日

四一(一九六六)年 九月二五日

四二(一九六七)年 一月

四四(一九六九)年 二月二五日

四五(一九七〇)年 六月

昭和四六(一九七二)年 二月 五日

四七(一九七二)年 三月二五日

四九(一九七四)年 六月 八日

筑摩書房

民主教育協会

ポプラ社

西尾実先生 事業委員会
古稀記念

岩波書店

岩波書店

民主教育協会

法政大学出版局

信濃教育会出版部

民主教育協会

古今書院

岩波書店

筑摩書房

信濃教育会出版部

岩波書店

国土社

国土社

国土社

岩波書店