

## 山口喜一郎と西尾実の「話しことば教育」論の比較

平成 13 年 1 月 20 日 発表

発表者 早稲田実業学校 講師  
都立目黒高等学校 講師  
前田 健太郎

### 序章 本発表の趣旨

山口喜一郎の「内語」「心内語」を基盤とした話しことば教育論と、西尾の言語活動主義国語教育論はどのような関係性、相違点があるのか、本節では西尾の数多くの論文中、昭和 10 年、20 年代の話しことば教育に関する論文を中心に分析していくこととする。

西尾は山口没後に座談会「山口喜一郎先生を偲ぶ」の中で、以下の言葉を残している。

海外における日本語 育の経験と、そこから体得せられて理論とをもつて、戦後の国語教育における新領域としての話し聞くことばの 育進展の有力な原動力となり、推進力となつた翁は、（後略）（「山口翁の思い出」64 頁）  
戦後の話しことば教育の発展に大きく関わってきた西尾が、山口をこのように評価しているのだが、山口の話しことば教育論のどのような点が「原動力」となり「推進力」となったのかという点についても同時に探る必要がある。

### 第 1 章 山口喜一郎の「内語」「心内語」

山口喜一郎の話しことばの教育の核である、「内語の修練」「心内語の形成」については 12 回例会と第 99 回全国大学国語教育学会において発表しているので、ここでは概要を述べることとする。

「内語」と「心内語」については昭和 24（1949）年の「話言葉とその教育」という発表で詳しく論じられている。『話言葉とその教育』には、「心内語」について以下のように論じられている。

理解は、一種の心内における無音声な表現ともいえよう。それゆえにわたしは言語表現の理解を心内語という。心内語は多分に口語である。文語理解も全くこれに過ぎない。

（『話言葉とその教育』34 頁）

表現者、理解者の心内において、意識内容や言表を理解する際に使用される言葉を山口は「心内語」と定義している。そして、表現、理解の両活動における「意味成体」を形成する際の人間の思考に伴う言葉であるとも定義している。

次に、「一義の形式」（音声や文字）である言表のことを山口は「発語」と呼んでいる。「発語」の特徴として、しばしば「心内語」によって生成されたある内容が「発語」されないということがあげられる。

最後に、「内語」に関してはこのような記述がある。

（前略）言葉は外においては音声と文字をもち、内においてはその意味表象をもつ。思想は、無声の言葉、言葉は有声の思想ともいう。内語という理由はここにある。

（『話すことの教育』46 頁）

「意味表象」における言葉という点では、「心内語」と同じものとして解釈できるが、

これもまた一種の言外の言、すなわち内語理解の一実例と言えよう。

（『話すことの教育』50 頁）

ここでいう「言外の言」という語は、言者がすなわち解者に渡している内容であると解釈でき、心内の思考における表象という「心内語」とは少し解釈が違ってくる。

もう少し、山口の論からこの点について分析してみると、

(前略)いわゆる発語以外の言葉、すなわち現場に言わせている言葉は、もとより言者も言わず、解者も話さないが、これら言外の言は、内語では聞かれ話されていることはいうまでもない。ただこうした日常生活の常式なことは、言動ともに自動的になり、機械的に運ぶので、ほとんど無意識なことが多い。(『話すことの教育』52頁)

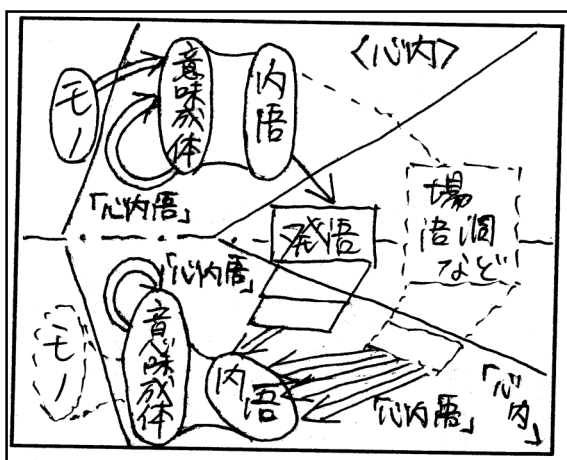
(前略)内語なくしては発語はあり得ない。しかし発語されない内語はもとより多くあるべきだ。思うて言わず、感じて話さないことはどれほどあるかわからない。外発されない他の内語を聞く心耳をもつものこそ、機微の心を読む人なのであろう。

(『話すことの教育』54頁)

このように山口が用いた「内語」と「心内語」という二つの語彙の間には、理解者に「渡す」もの、表現者の心内「活動」におけるものという方向性の差異が見られるのである。

ここで、「心内語」をもとにした言語活動の図を示しておきたい。

以上、「内語」と「心内語」という特質をふまえて山口は、理解者は「発語」とともに、表現者の「内語」をも、くみ取る必要があると、話しことば教育において論じているのである。そして、「心内語」の活動によって、よりよい表現、理解につなげる必要があると論じているのである。「発語」のみに視点をおいた話しことば教育は、「内語」の理解、「心内語」の活性化を無視することにつながり、よって、「真意味」の理解につながらないことについては注意すべきことである。



## 第1節 小林英夫の言語学と山口喜一郎の言語観との関係

山口は、著書において小林英夫の論や翻訳書を数多く引用している。特に、ソシュール、パイの翻訳の影響から、山口は言語活動の論を展開することとなる。

山口は、『話言葉とその教育』において、

これ(言語と言語活動と言)<sup>\*1</sup>は言葉の研究上極めて大切なことである。これの提唱はソシュールで、その紹介と祖述とは小林英夫博士の多年努めて倦まないところである。

(『話言葉とその教育』81頁)

というようにソシュール、パイの言語学に影響を受けている。また、言葉についての説明においてソシュールの言語学を引用している。ここでは、山口が考えた言葉の要素である「内語」「心内語」が、小林が訳した、ソシュール、パイの言語学と関係があるのか、この点について考察することで、山口の言語活動の論をさらに究明していくことにする。

まず、山口とソシュール、パイの言語学と関係性について論じている先行研究として、村井万里子の優れた諸論があるのだが、重要な指摘がなされているのでここで1つ紹介する。

(前略)自らの考察の対象から「言」の領域を除いたが、言語教授者としての山口氏の目は、具体的に生きて働いている「言」の本質を求めてやまなかった。

\*1 ( )内は筆者によるもの。

(「山口喜一郎氏の言語活動論」 『国語科教育』31 65 頁)  
なぜ、言語活動論を展開するのに必要な「言」の領域の考察を行わなかったのか、山口の考える「言」について確認する必要がある。

ソシュールの論において「言」は音声(文字)表象であり、山口のいう「発語」に当たる。ソシュールは、言語学的立場から、この音声(文字)表象である「言」に着目したが、山口はこの「言」と同時に渡される「言外の言」をも含んだ表現活動こそが発話活動をより充実させたものとすると考えており、その「言外の言」である「内語」、いわゆる「意味内容」についても着目したのである。「話」とは表面的な音声や文字だけでなく、それによって表現された「意味表象」も含めた活動において考えるべきであるという考えから、ソシュールのいう「言」のみで表現を捉えることができなかつたのである。

しかし、バイイも『言語活動と生活』に、

(前略)たとひ言語がその話手に對して彼の思想形態に適合せる表現手段を提供しない場合でさへ、なほ諸君は抑揚、身振、表情などがその缺を補ふことを認めるであらう。

(『言語活動と生活』36 頁)

と指摘しているが、この「抑揚、身振、表情」を「指標」と定義づけている。バイイは、「指標」と「記號」という2つの分類をし、「指標」を「他のこれまで知られてゐない過程の存在を推論する結果」(同上)と、「記號」を「未知の過程を人に知らせるために用ひる手段」と定義づけ、「記號」である「言」とは別のものと考えていたのである。

言語学の立場においては「発語」こそが「言」であり、山口のいう「内語」はその他の表現であるというように、分けて考えていたということは明らかである。しかし、バイイが「場面」「文脈」などによって「情緒」を伝えるといっていることは、ただ言葉のみが意味を伝えるものではないことを示すものであり、山口の「内語」概念と全く無関係であるということではない。その「言」以外の表現に着目するか否かの問題がそこにはある。

以上のことから、山口自身が、話しことば教育の視点で考えたときに表現の解釈を広げたことにより、ソシュール、バイイの言語学との視点の差異が生じたといえる。山口は「言」から生起する真意味である「言外の言」すなわち「内語」にその表現の特質を見た。その点から考えると、「言」のみで表現を語ることはできなかつたのである。なぜ、村井の指摘のような結果となつたかは明確に論究することができなかつたが、この点からさらに追究することを今後の研究課題としたい。

山口の言語活動論、言語観は、ソシュール、バイイの言語学をさらに発展させた形となっていることがわかる。

## 第2章 昭和10年代の西尾実

西尾実は昭和12(1937)年に「文芸主義と言語活動主義」という論を発表する。今まで文学評論の多かつた西尾は、この発表以降、言葉についての論を数多く発表し、後に深く研究される「言語生活」という概念の土台となる「言語活動」について考えを深めている。西尾はこのことについて、

私は前年來、國語 育の地盤は「ことば」であると考へ、又、ソシュールの所説から暗示を得てそれを「言語活動」として今日に至つてゐる。

(「外國語としての國語」76 頁)

と述べているように、山口と同様、西尾は、小林英夫が訳したソシュール、バイイの言語学をもとに「言語活動」についての論、そして話しことば教育論を展開している。ここで、山口の

「言語活動」論の展開と西尾の「言語活動」論の展開との相違点を探るためにも、西尾実の昭和 10 年代の文献を分析していきたい。

## 第 1 節 西尾実「文芸主義と言語活動主義」

山口が日本語教育を外地で行っていた昭和 12 (1937) 年に、西尾は「文芸主義と言語活動主義」という論文において、当時の文学教育偏重主義に対して批判を行っている。

更にまた、これを国語教育の発展の上から考えても、文芸主義的方法是、それが発展を示し、有力になればなるほど、完成的条件をくわしくし、完成のために努力を没頭して、その反面には、原動力を培い、源泉を養うごとき原始的な力の開発に欠けてくるのがその自然である。

(「文芸主義と言語活動主義」 『西尾実国語教育全集』第二巻 31 頁)  
西尾は基盤領域として「言語活動」を、発展領域として「文学」を学習し、完成段階として「文芸」にたどりつくのが国語教育の在り方であると考えている。しかし、当時の国語教育は、

(前略) 今これを国語教育における読方・講読の教材について見ても、小学国語読本は、児童を児童として育てゆく基準によって編纂せられて来たけれども、中等教科としての国語読本は、まだ青年を青年として導きゆく基準によって編成せられているとはいえない。

(「文芸主義と言語活動主義」 同上書 36 頁)

というように、生徒の成長に沿ってではなく、より高度なものを求めるといふ、生徒の現実態を顧みないものであった。これについて西尾は、

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・聞方指導の上に、そうした最も直接的な、最も現実的な言語活動を採り入れ、その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、更に読方・綴方における文学的表現をその言語活動の発展として定位することによって、真に全人教育になり得るであろう。

(「文芸主義と言語活動主義」 同上書 37 頁)

というように、今までの国語教育とは違う、生徒の「生活」に密着した「言語活動」の教育を主張したのである。ここで「話方・聞方指導」とあるが、これは当時、保科孝一、神保格などによって行われていた話方、聞方教育のことを指し、山口や西尾がこれから先に論じる話しことば教育とは違うものであるということに注意しておきたい。

そして、西尾はこの論中で以下のようなことも述べている。

(前略) その「言ひにくい言葉」を規定しているものは、それをいう態度であり、更にその人の日常における行動であるからである。同じ「はい」という意味は同一ではない。時により、人により、事によって、然諾の外に、反発や皮肉をさえ表現する。それほど一語の構造は、またその成立は複雑である。かくして、現実の言語は、横に声音や身振り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。

(「文芸主義と言語活動主義」 同上書 37 頁)

言表のほかには「声音」「身振り」「行為」という形で、理解者に意味を与えていると、西尾も山口が後に論じる「内語」概念について、この時点で論じているのである。西尾が昭和 12 年において、このような論を展開したということは、話しことば教育史においてとても重要な論であるといえる。また、この実生活に即した話しことばの構造の基底に小林英夫が関わっていたことも忘れてはならない。小林の言語学を、国語教育の視点で見直したときに「内語」の概

念が生起されたということが出来る。

以上、「文芸主義と言語活動主義」からは、2つの点において山口の論との関係性を見とることができる。

- ・国語教育の基盤領域にある話す、聞く（「言語活動」）教育を重視する。
- ・言表に現れない意味が言葉には存在する（「内語」概念）。

話す、聞く教育の重視については、山口は外国人を相手にしたときの日本語教育、西尾は文学教育偏重主義からの脱却、ときっかけは違うが、基盤領域を同じところに設定した点において関係性があるといえよう。

## 第2節 西尾実が山口から影響を受けた時期

西尾が山口と実際に顔を合わせたのは、昭和13（1938）年文部省の国語対策協議会のことである。

「外国語としての我が国語 授」を拜借したりして、一見知己の感を深くしたのであつた。（「山口翁の思い出」62頁）

山口の『国語教授法』をこの年に読んでいたということは、「文芸主義と言語活動主義」時期における西尾の論は、山口の影響があったとはいいづらいことになる。また翌年に、西尾は北京での山口の実践を見学し、地盤領域における話す、聞くことの教育の重要性について日本語教育の実践からも見ることとなる。

（前略）実際に於ては、さういふやり方では、眞の話し聴く能力は與へがたいことが、これまでの経験で立證せられてゐる。

（「大陸に於ける日本語の 室」122頁）

この引用中で述べている「眞の話し聴く」は「実物実感に基づく直接的な表現」を教える、直接法による話しことば教育によってできるものであり、その点で山口の話しことば教育から参考になるものが多かったといえる。そして、この実物実感を題材にするということは、西尾の「言語活動」論における話しことば教育にとっても関連性の高いものであることはいままでのない。西尾自身、山口の直接法による話しことば教育を「実物実感」という視点からとても高く評価したのである。

山口と会って以降、西尾は話しことば教育について、より多くの論文を出すことになる。外国における日本語教育と関連させた論文も多く、この点からも山口との関係は見ることができるが、他の視点からもう少し探っていきたいと考える。

（前略）この現実態に即することによって、初めてことばの躰なり、教養なりは可能になる。私は、今まで学の名において、抽象化し概念化していた国語観を改め、具象的現実態としての国語を把握し、自覚することが、国語醇化の地盤を確立するゆえんであると考える。（「国語醇化の地盤と方向」『西尾実国語教育全集』第二巻 401頁）

言いかえると、話しことばの教育は、話しことばを立派なものにする上に大切なだけではなく、その発展としての文字ことばや更に文芸・哲学・科学等の文化語としての表現と理解の力を養う上にも大切な仕事であることを自覚した教育が必要であります。

（「音声言語とその教育」 同上書 414、415頁）

西尾は、国語教育において「学」からの脱却が必要であると論じるようになる。「学」とは「言語学」「国語学」そして「文学」である。現場にいる生徒の育成を考えたとき、それぞれの「生活」に密着した言葉を育成することが重要であると考えたからである。そして、このことは教室現場という視点を持っていなければ語るることのできない論である。西尾が明確にこの

ことについて論じたということは、山口の実践が少なからず西尾に影響を与えたと考えてよい。

論の内容については「文芸主義と言語活動主義」が発表されたときと大きな変化は見られないが、関係性が強くなったということはいえる。

- ・山口の直接法による話しことば教育は、西尾の考えた話しことば教育の具体的方策である。

- ・学問という視点からだけでなく、現場という視点からも話しことば教育を考えている。

また、昭和 14 (1939) 年の北京の見学に対する、西尾の感想があるのでここで引用する。

(前略) わたくしが、それまで、問題にしはじめていた国語教育の新領域である、話し聞くことばの 育に関し、方法的に学び得るところが多かつた。

(「山口翁の思い出」62 頁)

これは、「大陸に於ける日本語 室」の山口の実践が、自分の話しことば教育に大きな影響を与えたということを示すものである。この論からも現場が西尾に与えた影響は少なからずあるといえる。山口の実践のどの点において、影響を受けたと西尾は話しているのかということについてここでまとめてみる。

山口の実践は、「興味のある題材」という点で、模倣とは違った学習がなされていることに注意したい。先述の「生活」に即した教材は、生徒と教材とを結びつける効果があり、同時に「興味」「発見」「創造」が生徒自身の心の中で自然と行われるのである。西尾はこの点について以下のように評価している。

(前略) 随つて、彼等の心に觸れるところも深く、その話方が生々としてくるのも当然である。(中略) なるほど、日本語教育の神髓はかうした諸要件を具備した 材の発見であり、創作にある。随つて、かういふ 材はこの生徒を離れ、この翁を離れては存在しがたいことは固より、この時と處とを得て始めて生きるといふ關聯立つものであることに気づかされた。

(「大陸に於ける日本語 室」126 頁)

山口の論じる「心内語」の活動、すなわち西尾のいう「創造」が生徒の話すことの活性化につながっていることを、西尾は山口の実践で発見したのである。

### 第 3 章 昭和 20 年以降の西尾実

戦後、西尾は、今までの言語活動論を「言語生活主義」という形で国語教育界に大きく広めることとなる。それに対し山口は、国語教育における話しことば教育という視点で、2つの著書を出すことになるが、その2つ目の著書『話すことの教育』をまとめているさなかの昭和 27 (1952) 年にその生涯を閉じることとなる。

西尾は、戦前の理論を継承、発展させる形で多くの著書を出すのであるが、ここではその西尾の著書と、山口の国語教育の視点で書かれた著書との関係性から、国語教育における西尾と山口の理論の相違点を探ることで前項の見解をさらに深めていくことにする。ただし、本論では、山口が生きていた昭和 20 年代における西尾の文献を中心に分析するものとする。

#### 第 1 節 西尾実『言葉とその文化』

戦後まもなく、西尾は『言葉とその文化』という著書の中で、普段行われている会話の様々な構造から国語教育の在り方について探っている。昭和 10 年代にも見られた、山口の「内語」「心内語」の概念はこの著書中にも示されている。

こう見てくると、われわれの言葉というものは、耳で聞かれる音声とともに、普通に考

えられているよりもはるかに多く、また、有力に、目で見られる目つき・顔つきが、また、手つき・身振りが加わったもので、(後略)

(『言葉とその文化』 『西尾実国語教育全集』第四巻 226頁)

日常生活における話す、聞く言葉は、「発語」だけでなく「内語」の概念をも含むものとして考えなくてはならないということについては、先述のとおりである。ただし、山口の考え方と違うところがこの論中には見られる。

(前略)無意図的に現われ、無意識のうちに感得せられる場合が多い。

(『言葉とその文化』 同上書 226頁)

山口も、日常生活における言葉は無意識に使用されることが多いと論じているのだが、山口が論じる話しことば教育は「内語の精練」「心内語の活性化」にあり、無意識に行われているものを、意識的に捉えることが重点にあるのだから、西尾はこの点については山口と違った見解を示しているといえよう。

さて、この論文には、話しことばの3つの形態が示されているので、ここでとりあげたい。

(前略)今、かりに話手と聞手が「一対一」もしくは「一対多」で、その話手はいつも話手、聞手はいつも聞手になっているのを「独話」、話手と聞手が「一対一」で両者が随時交替するのを「対話」、話手と聞手が「一対多」でその間に、随時交替が行われるのを「会話」とすると、(後略)

(『言葉とその文化』 同上書 235頁)

この話しことばの形態について、山口は『話すことの教育』において、以下のように述べられている。

話言葉の形式には独話と対話がある。対話は言語活動の典型だ。个性的であると同時に社会的だ。話手と聞手の対立が顕著だ。そして、その結合一如も顕著だ。二律背反の統一、表現と理解の円環活動である。

(『話すことの教育』107頁)

と説明している。また、『外国語教授法』においても、「獨演」「対話」(362頁)という2分類において説明されており、「會話」は「問答」「討論」と一緒に「対話」の中の3要素のうちの1つと位置づけられており、「情意的な対話」と説明されている。山口は、「一対多」という会話の形態を詳しく見たとき、その会話自体は「一対一」であり、その一回一回において相手が替わるという特性から「対話」の領域に入れたのである。ここに、西尾の考える形態との違いが見られる。

つぎに、西尾はこの著書内において話しことば教育の革新の対策について2つの提言を行っているので、これもここでとりあげておきたい。

(前略)われわれは、どんな些細な問題でも、それについての意見を立て、その意見について責任を持たねばならぬ。日常の対話においても、改まった会議においても、率直に吐露し、堂々と主張しなければならぬ。

(『言葉とその文化』 『西尾実国語教育全集』第四巻 240頁)

(前略)つぎに必要なのは、聞くことの開拓である。話し言葉において、われわれの関心事は、いつも話すことでしかなかった。話し言葉の生活における聞くことの重要さを忘れがちであった。これが、話すことに感心しながら、しかも話すことの進歩・向上を来たし得なかった根源的な欠陥であった。

(同上)

「責任」という言葉がまず出てくるが、これは話す姿勢を築くことについて述べている。自分の意見を自分の、そして相手の、互いの人間成長のために対話を行うという、西尾の今までの論を実践するための大事な意識について述べている。

そして、この論で重要な点の一つとして「聞くことの開拓」がある。今までの「話す、聞くの連関」という論からさらに発展した形となっている。西尾にとって、聞くことを「話す、聞

くの連関」でとどめていることは、話しことば教育の根本的な解決にはならなかったのである。この点については、つぎにあげる『国語教育学の構想』において詳しく論じられているので、その詳解において取りあげることにする。

以上、戦後に入って西尾の話し言葉教育論は「言語生活」という理論のもと発展していく。山口との関係性については、話しことばの形態について西尾自身が関係あると述べているが、ところどころで違いが見られるようになる。

- ・西尾は「一对多」の会話という概念を独立させたのに対し、山口は「対話」の中に会話を組み入れている。
- ・西尾は聞くことの教育の独立を考えるようになった。

この違いは、『国語教育学の構想』においても見られるので、考察についてはやはり、後にまわしたい。

## 第2節 西尾実『国語教育学の構想』

山口の『話言葉とその教育』が刊行される昭和26年に、西尾は『国語教育学の構想』という著書の中で、これからを見据えた上での国語科教育法についての論を提示する。この著書中では、明確に「言語生活」という言葉が入り、戦前の西尾の論がここである一つの定まった形となっている。

それならば、その材料は、いかにして得られるであろうか。まず、指導者が、指導すべき児童・生徒の言語生活の実態を握ることが第一である。

(『国語教育学の構想』 『西尾実国語教育全集』第四巻 73頁)

この著書では、まず生徒主体の授業について明確に論じられている。その際に、生徒に対する教員の意識についても、さらなる努力が必要であると論じている。普遍的な教材をいかに目前にいる生徒たちに合った形に具体化させるか、教師と生徒の「通じ合い」という、西尾の思想が反映された考え方である。

また、この著書の中で特に留意しておきたい論は、生徒たち自身による「反省、観察」を教育の中にもりこんだことである。「話すこと」「表現」に意識が偏重していた中で、「聞くこと」について特に注意した点は、山口の話す、聞くの連関性より、さらに発展した論となっている。西尾は、「自己否定」「相手からの批判、指摘」「自己の再認識」などが自己の成長につながり、そのためにも聞くという活動が重要であると説いている。

また、この「反省、観察」の理論は、理解者の立場を十分視野に入れた上での教育法となっている。「自己否定」は、自分中心にならず相手のことを考えるという立場を形成し、「相手からの批判、指摘」は、相手からの再発信を視野に入れた表現行為につながる。これらは、相手に伝えるための表現活動という基底から生まれたものであり、一方的に話すことだけに重点をおいてしまいがちな話しことば教育を批判しているともいえる。

この論は山口の話しことば教育論と関係性の強い点が多く見られる。特にここで指摘しておきたい点は、「反省、観察」の教育法についてである。西尾の「反省、観察」は相手から批判、指摘を受ける、聞くことで一方的な表現活動の抑制につながると考えており、山口は「心内語」を活用した「自聞自話」によって、相手の理解を考えた表現活動が行われ、相手によくわかる会話が行われる結果につながると考えている。共に、会話における相手の位置を重要なところに位置づけ、相手が聞く、ということを念頭においた話しことば教育について論じているのである。西尾が言う「自己の成長」という点については、山口は思惟における自己理解、自己形成について『話すことの教育』で指摘している。



ここで山口との関係性をまとめておくと、

- ・生徒主体の授業の展開。
- ・「反省、観察」による人間教育の実践。
- ・聞くことを重視した話しことば教育の具体的再考。

というようにあげられるが、この時点で山口は「自己の思惟」に重点をおき、西尾は相手との「通じ合い」に重点をおくというように、多少の方向性の差異が見られる。これは、山口は「内語」「心内語」の教育、いいかえれば自己の「思考」が人間形成につながると、西尾は「通じ合い」による相手の批評が自己の再構築のきっかけとなり人間形成につながると考えた結果であると考えられる。『言葉とその文化』における会話の位置も、西尾はコミュニケーションにおける「一対多」の場面を見据えたからこそ、独立した位置においたのである。「批判、指摘」は一人から受けるものではなく多数の人間から受けられるものである。そこに「多」から再発信されるコミュニケーション構造を定義づけたのである。

また、西尾は、山口の「自己の思惟」を高次の段階における人間形成の在り方であると考えており、地盤領域における話しことば教育において山口の考えを生徒が実行するのは困難であるとも論じている。

### 第3節 山口没後の西尾実

山口が亡くなってから、西尾は「通じ合い」ということを話しことば教育の核に据えて論じるようになる。今までの西尾のコミュニケーションにおける話しことば教育論の完成形と見ることができ。ここでは、昭和43年の「言語教育学の発見」において、コミュニケーション論と「内語」という語の使用が見られるので、この論をとりあげることとする。

(前略)もしも、この言葉の基本的な性質である通じ合いを根底とした働きはと問われるならば、私は思考活動と伝達活動とに分け、そのうちの思考活動は認識と判断と創造に分析されると答えなくてはならない。

(「言語教育学の発見」 『西尾実国語教育全集』第六巻 104頁)

西尾は「通じ合い」において、思考活動が伴うと考えている。この「認識と判断と創造」は山口の論じる「心内語」の活動でありこの点においては、関係性が強い。西尾は、この「思考活動」をヴィゴツキーの「内言」についてふまえた上で論じている。その際に、「内語」と「外語」について触れ、

(前略)内語すなわち思考活動を(中略)育成することを国語教育の中心にするという立場には、前にも述べてきた理由で全然賛成である。(同上)

というように「内語」を解釈しているので、西尾がいう「内語」は山口の「心内語」にあたると思われる。よって、西尾は山口の理論からではなく、ヴィゴツキーを研究していたその時代の研究者の語を引用したということがいえる。

西尾もコミュニケーション論の完成に至ったときに、山口の考える思惟という概念をふまえることとなったことについては、注意すべきことである。

しかし、山口の「内語」「心内語」という概念を西尾自身がどのようにとらえていたのか、この点については本論では明らかにすることはできなかった。西尾研究の先行研究や、戦後の話しことば教育論などをふまえた上で、今後の研究課題としたい。

## 第4章 山口喜一郎と西尾実の「話しことば教育」の相違点

昭和 10、20 年代の山口と西尾の論を比較すると、話しことばの3つの形態についての論以外においては、昭和 20 年という区切りにおいて、それ以前は関係性を、それ以降は相違点を見つけることができる。

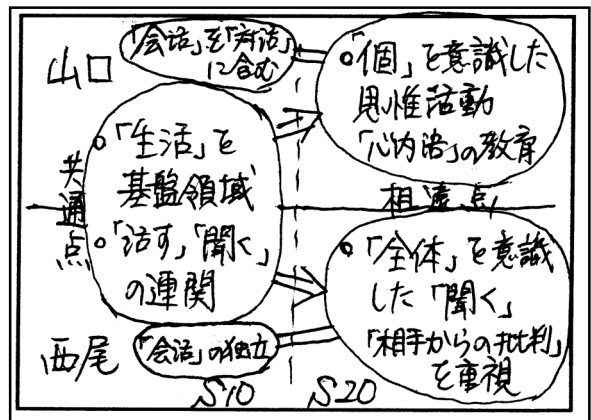
まず、昭和 10 年代における、山口と西尾との関係性をまとめておきたい。山口も西尾も「生活」に密着した話しことば教育を考えていたこと、「内語」「心内語」の概念が「言語活動」の中で行われており、話しことば教育の中においては決して見過ごしてはならないということにとっても強い関係性を見出すことができる。そして、西尾の「言語活動」の論は、山口の実践ととても強い関係があり、西尾自身「言語活動」「言語生活」に重点をおいた話しことば教育論に少なからず影響を与えたということがあげられる。両者が「言語活動」を話しことば教育論の核に据えたきっかけについては違うにしても、「生活」「地盤領域」という西尾の考えを山口自身も考えていたところに両者の共通性があると考えることができる。

しかし、戦後において、山口は言葉における「内語」の理解、「心内語」の活動の活性化という、表現者、理解者それぞれの思惟の精練を話しことば教育の核に据えたため、個人の教育という傾向が強くなる。それに対し、西尾は、「通じ合い」「多を意識した会話」という、表現者と理解者が一体となった話しことば教育を推進したところから見ると、山口とは反対に全体で学習する教育という傾向が強くなる。ここに違いが見られる。

なぜ、このような違いが生まれたのか、この論を確定するには、西尾の研究もふまえた上で考察しなければならないということから、昭和 20 年代の話しことば教育研究という全体的な視点から再度考察する必要がある。

また、コミュニケーションにおける、「思考」についても、山口は「心内語」というように話しことば教育の核においていたのに対し、西尾は高次の段階のものということで、相手からの「批判、指摘」という点に着目した点についても再度指摘しておきたい。しかし、西尾もコミュニケーション論が完成段階に入ったときに「思考活動」というように、山口のいう「心内語」、ヴィゴツキーのいう「内言」を話しことば教育の核にやはり据えることとなるのである。この点から考えると、山口の「内語」「心内語」の概念はかなり早い段階で言葉の心内面での構造の特徴を捉えていたものであるということもできる。

山口の話しことば教育における特質は「心内語」についての教育をとりいれたことにある。西尾などが「話す、聞くの連関性」について評価していることもあり、西尾との関係性で国語教育史における位置づけをする研究者が多いが、戦後、昭和 20 年代の山口の話しことば教育論は、「思惟」という、思考を基底においた西尾とは少し様相の違う論展開となったことについては前に論じたとおりである。西尾は社会的機能におけるコミュニケーション、いわゆる「多」との「通じ合い」を話しことば教育の基底におくのに対し、山口は、「心内語」の教育、いわゆる「個」の育成に基底をおいたのである。



#### 資料1 西尾実「文芸主義と言語活動主義」

教育は青年を青年として、児童を児童として伸ばすことがその本道であって、けっして児童・青年を成人として速成し既に出来上がった人間的典型に当てはめることではない。これは概念としては既に承認せられているけれども、教育事実としては、いまだにその弊を脱しない範囲が残されている。今これを国語教育における読方・講読の教材について見ても、小学国語読本は、児童を児童として育てゆく基準によって編纂せられて来たけれども、中等教科としての国語読本は、まだ青年を青年として導きゆく基準によって編成せられているとはいえない。ましてこの両者の関連を、地盤的なものと、その発展としての頂点的なものとして定位している教材体系なり、方法論なりを確立させている教育事実がどれだけ存しているか。新しい小学国語読本が心理主義に立脚して児童性に即した教材の選択を試み、文芸的表現が国語教材の主体でなくてはならないという立場から、国語科の個性を確立し得た功績はたしかに顕著なものがある。しかしそこには、言語活動に即した地盤的領域の確立という点においてまだ進歩の余地が残されている。児童の生活表現に成る教材はある。しかしそれは、声音と身振りと行動との有機的に結合した原言語ともいふべき言語活動領域の設定とはいえない。旧読本巻十第十七の「言ひにくい言葉」は簡単な声音語がいかに複雑な過程と重大な意義とを存するものであるかを示している点において、言語活動領域に触れた教材である。そこに問題にせられているところは、きわめて簡単な声音語が実はきわめて困難なことばであること、そして、その困難は「言ひにくい」ということであり、それを言うには「勇気」を要することであることが示されている。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」ということは全人に関する問題であるからであって、更にいえば、その「言ひにくい言葉」を規定しているものは、それをいう態度であり、更にその人の日常における行動であるからである。同じ「はい」という意味は同一ではない。時により、人により、事によって、然諾の外に、反発や皮肉をさえ表現する。それほど一語の構造は、またその成立は複雑である。かくして、現実の言語は、横に声音や身振り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。したがってまた、それは歴史的・社会的規定を有するものとして理解せられなくてはならないことはいうまでもない。

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・聞方指導の上に、そうした最も直接的な、最も現実的な言語活動を採り入れ、その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、更に読方・綴方における文学的表現をその言語活動の発展として定位することによって、真に全人教育になり得るであろう。事実、教室における問答においてさえ、一問一答が、焦点と焦点とを切り結ぶように行われている場合はきわめてまれで、まるで焦点をはずれた杜撰なことばとの交換にすぎないような無意味な問答が大部分を占めている。まして運動場において、また途上において、指導しなくてはならない国語教育問題・人間教育問題が眼前に突きつけられているのに、そのすべては全然教育とは無関係な事実であるかのように看過せられている。しかるに、過去のある時代においては、挨拶が出来るということが一人前の人間としての資格とせられたり、「道ひ得る」ということが真理を体得しているということと同義であったり、愛語そのものに「廻天の力」があるとせられたり、あるいは一言の責任が一命にも関したりしたほど言語活動の本質が把握せられ、その神髄が発揮せられて、人々は一言をいい、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。しかるに、現代においてはそういう言語活動の領域は忘れ去られて、地盤を失った頂点的事実のみが目目せられるようになり、国語教育のことも根のない努力に墮し去ろうとしている。ここに国民教育の全野にわたって地盤再建の急務が叫ばれなくてはならない

と共に、わけても国語教育者が、その最も直接的責任の負担者として立たなくてはならないゆえんが存すると思う。

なお、言語活動というような、混質的・複合的形質を有する事実の指導は、教育上最も困難な課題であり、有力な立場に達した教師によってのみ行われ得るところであって、ここにも、結局、要請せられているものは立場の発展であることを忘れてはならない。

(『西尾実国語教育全集』第二巻 36 ~ 38 頁)

## 資料2 西尾実「大陸に於ける日本語の 室」

北京では忘れられない 室の幾つかを見學した。新民學院豫科で山口喜一郎翁の 室を、北京高等警官學校の本科で四宮春行君の 室を、同じく別科で益田信夫氏の 室を見學したのなどはその著しい例であった。

日本語教授の領域に、聽方・話方と讀方・綴方とがあることはいふまでもない。わけても、國內の國語 育では、聽方・話方は小學校入學前に於て、自然に生活によって習得せられるから、小學校での新しい領域は讀方・綴方であるが、國外の日本語教育では、先ず聽方・話方から意識的に學習によつて習得させなくてはならない。ここに、日本語 育の困難が横たはつてゐる。尤も、讀方・綴方から學習させて、讀む力と綴る力をつけさせると共に、話し聽く能力をも養へばよいといふことも考へられはするが、實際に於ては、さういふやり方では、眞の話し聽く能力は與へがたいことが、これまでの經驗で立證せられてゐる。そこでどんなに困難でも、外國語學習は、先づ口と耳による聽方・話方としての日本語は如何に學習させるべきであるかについては、? に臺灣以來四十年の經驗が積まれてゐて、母國語を介在せしめる間接的な對譯法は無力であつて、實物實感に基づく直接的な表現でならないといふ結論に達してゐる。四宮・益田両氏とも、對譯法の撲滅と直接法の研鑽普及に生涯を捧げて來た山口喜一郎翁の有力の協力者であつて、その 室には、研究的眞摯さと 育的熱意とが横溢してゐた。(中略)

數日の後、十一月十四日に山口翁の新民學院の豫科で見學した。生徒とは新民學院の豫科二年四十八名で、前年の九月入學し、毎週十時間日本語を學習して、一年の時には三百六十時間、二年になつて約六十時間程やつたところだとのことであつた。いふまでもなく、この生徒は、本科に進んで日本語による講義を聽くを聽くことが出来るのを目的にしてゐるところから 材は「捕鯨船の活動」であつた。

指導は前時間の復習で始められた。復習によつて日本語による會話氣分が熱して來たのを待つて、數日前の新聞によると、「日本の南氷洋捕鯨出漁船は去る八日に出發した。」といふやうにして話し出され、出漁の由來から現状に及び、それが今から六年前に始められたこと、初めは日本の外、ノルウェイ・イギリス・アルゼンチン・チリ・デンマーク・アメリカ等が參加したけれども、今年は日本とノルウェイだけが出漁するらしいといふことを始め、その困難と必要とが概觀せられた後に、

第三圖南丸デハ珍シイ方法ヲ考へ、本年ハソレヲ實行スルコトニナツタ。

といつて、射止めた鯨にアドバルンをつけることを考へついたといひ、アドバルンは、標識や廣告や宣傳に用ゐられて、街の空に浮んでゐることを思い起こさせた後、

ドンナニ荒レノ日デモ、アドバルンハ四十五度以下ニハ流レナイカラ、アドバルンヲ捕ツタ鯨ニツケテオケバ、ソノ鯨ノ在處ヲ見失フコトハアリマセン。カリニ、一艘ノ捕鯨船ガ一日ニ鯨ヲ五頭捕ルトシテ八艘デハ四十頭ニナリマス。南氷洋ノ冰山ノ間ニ、フワリフワリトコノアドバルンガ飛ンデキル風景ハドンナニ珍シイモノデアラウカト想像セラレマス。

といふやうな意味の話に結び、それを一人一人に話させた後、各自にそれを記述して出させた。翁の話によれば、最初は聴方に力を入れてあるとのことであつた。生徒たちは、話の中味が眞新しい事實である上に、そこには科學もあれば詩もあるといった豊富さに打たれて熱心に耳を傾けたことはいふまでもない。随つて、彼等の心に觸れるところも深く、その話方が生々としてくるのも當然である。しかも知らず識らずの間に、青年らしい興味の世界に於ける日本の國力發展の目覺ましさに緊張させる。なるほど、日本語教育の神髓はかうした諸要件を具備した 材の發見にあり、創作にある。随つて、かういふ 材はこの生徒を離れ、この翁を離れては存在しがたいことは固より、この時と處とを得て始めて生きるといふ關聯立つものであることに気づかされた。

(『文学』第八卷第四号 122 ~ 126 頁)

### 資料3 西尾実「国語醇化の地盤と方向」

話しことばの改善進歩を図るには、話しことばの現実態の把握が前提を成さなくてはならない。そしてその話しことばの現実態は、言語学や国語学で扱っている言語・国語よりも複雑な構造を有している。それは、日常の談話を観察すれば明らかであつて、「はい」とか「いいえ」とかいう諾否の応答にも、時により、所により、人によつての違いがどれだけあるか、仔細に省察すると、驚くべきものがある。まして、興に入つた友達同士の会話や、少しこみ入つた事件の交渉などになると、顔がものをいい、手が決意を示し、身振りが心情を伝えるというように、声音以外の諸要素が有力なものとして参加する。省察をくわしくすると、あたかも原始言語から文化言語に至る言語史の事実を一つの断面として経験する觀さえある。しかも、これらはことばにおける声音の要素と密接不離の關連をもつて表現活動を構成している点において、日常のことばは声音を中軸とした、表情・身振り・動作等の複合体であるといつてもよい形質をそなえている。この現実態に即することによつて、初めてことばの躰なり、教養なりは可能になる。私は、今まで学の名において、抽象化し概念化していた国語觀を改め、具象的現実態としての国語を把握し、自覺することが、国語醇化の地盤を確立するゆえんであると考える。

(『西尾実国語教育全集』第二卷 400、401 頁)

### 資料4 西尾実「音声言語とその教育」

今、どんなに高い文化に達している民族でも、その原始時代に、お互いの意志を通じあうのに、動作や身振りで間に合わせ、私どもがことばと呼んでいるものをもっていなかったやうであります。ことばをもつようになってから、急に文化が進んだものやうであります。

それでは、私どもがことばといつているものはどういうものであるかと申しますと、言語学では「意味をもつた音声」であるとしています。もう少しくわしく申しますと、「意味をもつた有節の音声」であるとしています。そうしますと、私どもが、お互いに意志を通じ合う方法は、まず眼に見る身振りや動作に始まり、ついで耳に聞く音声に進んで来たということになっているわけであります。

ところが、今、私どもが、聞いたりしていることばを、あるがままに觀察してみますと、言語学がいつているように「意味をもつた有節の音声」とばかり言つてしまえないものがあります。もとより、それが主要なものであり、中心をなしているに違いはありませんけれども、それには多分に身振りや動作がからみついていることも見逃すわけにはまいりません。

學問研究の対象としてのことばは、「意味をもつた有節の音声」というように規定しておくことが必要であります。国語教育というような、実践の天地においては、そういう定義

以前のことばの現実態をとらえそれに即した指導を行うことが肝要であります。わけでも、国語教育は、皇国民を錬成する一教科である以上、話しことばの現実態に即して、音声としてのことばのほかそれに伴う表情をも、身振りや姿勢をも、動作をも見逃すことなく、それぞれをあるべきように導くことが、国語の論理性を確立すると共に、その倫理性に培うゆえんでありまして、きわめて重要なことであると思います。(中略)

申すまでもなく、私どもの国語教育は、国語の表現と理解の全分野にわたらなくてはなりません。

科目として申しますと、話しことばとしての話方・聴方、文字ことばとしての綴方・読方、更にそれらの一つの完成としての文芸の創作・鑑賞というような分野にまで及ばなくてはなりません。芸術活動としての創作・鑑賞も、文字ことばとしての綴方・読方も、その地盤は話しことばとしての話方・聴方にあることをはっきりしてかかることが大切であります。

この地盤である話方・聴方を地盤としての自覚の下に修練することが、その発展として成り立っている綴方・読方を力強いものにし、更に文化語としての文芸の創作・鑑賞や、哲学・科学の表現・理解をも完全なものにするゆえんであることを確信して国民教育を進めなくてはなりません。

言いかえると、話しことばの教育は、話しことばを立派なものにする上に大切なだけではなく、その発展としての文字ことばや更に文芸・哲学・科学等の文化語としての表現と理解の力を養う上にも大切な仕事であることを自覚した教育が必要であります。

そして、それには、今申したような話しことばの位置と、前申しました話しことばの構造とを明らかにし、更に、その中軸である音声語を単に中軸としてでなく、それが話しことばのすべてになるように発達させるという方向をとって指導することが必要であると思います。(中略)

ことばを整えるには心をわきまえ身を整えなくてはなりませんし、音声を力強くすることが指導の本道であって、表面のことばや、音声だけを問題にすることは、すでに表現の原理にそむくものであります。

したがって、ことばや音声だけを抽象して指導することは誤りであるように、心だけを抽象してかれこれいうことも充分とはいえません。

ことばや音声になる心を問題にし、心そのものとしてのことばや音声を取り上げるのではなくてはなりません。

この立体的、発展的な観点からの指導でなければ、真の指導の人を果たしたものとはいえません。

ここに音声言語の論理性と倫理性とにわたる指導の要諦があると思います。(後略)

(『西尾実国語教育全集』第二巻 408 ~ 416 頁)

#### 資料5 西尾実『言葉とその文化』

一般に、言葉といえば、口に発し、耳に聞く音声であると考えられている。それにちがいない。学問の上では、意味が音声になったものなのか、意味と音声とからなるものなのか定義せられている。たとい、その意味と音声との関連が、結合した一実体として考えられるにしても、言葉が音声現象として捉えられていることに変わりはない。これも、また、もっともなことである。ところが、日常、われわれが話し聞いている言葉の現実態を、そのあるがままに観察してみると、それは、単なる音声現象ではなく、真に複雑な機構と過程をもつものであることに驚かされる。

友人に旅行をすすめられて、「うむ、行こう。」と答えるにしても、見向きもしないで言

う場合と、顔を向け、膝を乗り出して言う場合とでは、それが表わす意味は同じではない。もとより、その場合場合に、そこには、それに応じた、音調による意味のちがいはある。けれども、また、そのほかに、顔つきや身振りや動作がその違いを著しくしていることも明らかである。「はい。」という、きわめて簡単な一語にしても、目を見はり、いきいきした顔つきで言うのと、眠たそうな目をして、もの憂げな顔つきで言うのとでは、大変なちがいである。われわれが、ただ、「はい。」という音声を耳に聞くと思っている時でも、そういう表情を、音声と一体のものとして、無意識のうちに受けとっているのである。それどころか、ともすると、この「はい。」という、最も明瞭な肯定の一語が、「いいえ。」という、最も明確な否定の言葉以上、根強い否定を表示することさえある。そういう「はい。」は、音声だけが肯定で、からだによる表現は、それを拒否し、それを裏切っているという態勢にあるのである。

こういうように、心の機微になると、ひとつ眉の動きや、ちらっとした目ばたきにも、その真実が現れる。しかも、それらは、音声と同根一体の働きとして、無意図的に現われ、無意識のうちに感得せられる場合が多い。「泣く子も目を見る。」という諺が生まれる所以である。さらに、男の子などに、「きょうの新聞は。」などという、いきなり、新聞を持って来て、黙ってさし出したりする。すると、それを受取る方でも、思わず、「うむ。」などと言っていることがある。この場合における子供の動作は、音声に代って、それだけで言葉の役目を担っているのである。

こう見てくると、われわれの言葉というものは、耳で聞かれる音声とともに、普通に考えられているよりもはるかに多く、また、有力に、目で見られる目つき・顔つきが、また、手つき・身振りが加わったもので、一般的にいうと、あるいは、後者が前者に代ってその任務を果し、あるいは、後者が前者を補って、意味表現を完結し、あるいは、後者が前者に代ってその任務を果し、あるいは、後者が前者を補って、意味表現を完結し、あるいは、後者が前者を基礎づけて一体活動をする。(中略)

言葉の実態とその機構をこういうように観察してくると、当然ここで問題にしなくてはならぬ一事は、こういう複雑な実態を、または活動を、そのまま言葉と呼んでよいかどうかということである。いまの言語学や国語学からいえば、それは言葉と言葉ならざるものとの結合であるとしなくてはならぬであろう。しかし、そうなると、あるいは、一体的な働きの一部分だけを、あるいは、等価的な働きのあるものだけを、さらに、あるいは、相互否定によって発展せられる総合作用の一項だけを抽象し、それだけが言葉であるとするような背理に陥りはしないであろうか。(中略)

われわれの日常生活において、言葉を話し、言葉を聞かぬという日は、まずない。文字を書き、文字を読まない日はあっても、言葉を口にし、言葉を耳にしないという日はないのが一般である。自然的存在としてのわれわれが、太陽に光と熱とを仰ぎ、空気を呼吸して生きているように、社会的存在としてのわれわれは、話し聞く言葉のおかげに、その日その日の用を弁じ、人間としての生活を営んでいる。また、いわゆる目に一丁字なき文盲の徒はあっても、白痴か、聾啞者でないかぎり、言葉を話し聞くことができないというような人はあり得ない。話し聞く言葉の生活は、人間の生存するところ、自然そのもののように、本能そのもののように、深く、普く行われている。この意味において、話し聞く言葉の領域は、言葉の全領域のうち、地盤領域と名付けられてよいであろう。(中略)

言葉の領域を以上のように概観すると、わたくしが地盤領域と呼んだ話しことばの領域は、家庭および一般社会をその場所とし、発展段階と呼んだ文字言葉の領域は、主として学校および社会をその場所とし、完成段階と呼んだ文化としての言葉の領域は、主として文化社会

をその場所として展開しているということができよう。これを個人のうえで考えると、この三段階は、それぞれ、家庭・学校・文化社会をその場所として発展を遂げるものでもいえるであろう。すなわち、話し言葉は、主として家庭生活において自然的に了得せられ、文字言葉は主として学校において教育的に習得せられ、文化としての言葉は、それぞれの文化社会において文化活動として体得せられるのがその一般である。

話し言葉の領域は、その領域としてどんな展開を示しているか。この領域における言葉の働きは、まず話す聞くという言葉そのものが示しているように、話手と聞手ができて成立つ活動で、話手は話手として聞手は聞手として固定するか、話手と聞手が交替するかにより、また、聞き手の数が一人であるか、二人以上すなわち多数であるかによって三つの形態が区別せられている。今、かりに話手と聞手が「一対一」もしくは「一対多」で、その話手はいつも話手、聞手はいつも聞手になっているのを「独話」、話手と聞手が「一対一」で両者が随時交替するのを「対話」、話手と聞手が「一対多」でその間に、随時交替が行われるのを「会話」とすると、独話は「一 一」もしくは「一 多」として、対話は「一 一」として、会話は「一 多」として、話手と聞き手との関係を示すことができる。

ところが、これら諸形態は、それぞれに、その特殊形態ともいべきものを発達させている。講義・講話・講演などは独話の特殊形態であり、問答・対談などは対話の特殊形態であり、討議・討論・協議・鼎談などは会話の特殊形態である。

この一般形態と特殊形態とを区別する共通特質は、一般形態にあっては、話題は一定せず、かつ、話の進行につれて自由に転化する。ところが、特殊形態では、話題が予め一定せられており、また、話の進行につれて、その話題を闡明し、解決することに集中する。その点で一般形態に比べて著しく知的、論証的である。したがって、これらはすでに、文化としての話し聞く言葉に属する。(中略)

それでは、かくの如き話し言葉の現状に対する革新の対策は何であろうか。これは国語・国字からわたって細目に及べば際限のない広汎な問題であるが、いまは一般にはそういう細論を必要としているのではない。むしろわれわれのひとりびとりが、その根本対策に向って、実行に立ちあがるのが急務である。(中略)われわれは、どんな些細な問題でも、それについての意見を立て、その意見について責任を持たねばならぬ。日常の対話においても、改まった会議においても、率直に吐露し、堂々と主張しなければならぬ。(中略)真の言葉の文化としての文芸や哲学や科学等も、このような健全な言葉の生活を地盤としてのみ力づく建設されるであろう。

つぎに必要なのは、聞くことの開拓である。話し言葉において、われわれの関心事は、いつも話すことでしかなかった。話し言葉の生活における聞くことの重要さを忘れがちであった。これが、話すことに感心しながら、しかも話すことの進歩・向上を来たし得なかった根源的な欠陥であった。

わたくしは、日常の話し聞く生活において、言うべき事は、言うべき時に、言うべき場所で、言うべき方法でいわなくてはならぬことを主張し、そこには言葉に関する新しい倫理が生まれなくてはならぬとさえ考えてきた。しかし、それにしてもまして必要なのは、聞くことの真意義に目覚めることである。

われわれの日常の談話をふりかえってみると、われわれの多くは、お互に、話そう話そうとあせっている。相手の言うことは、ほとんど耳に入れないで、耳には入っても、心にはとめようともしないで、話そうとばかりしている。だから、話が話になっていない。すこし、心をとめて観察すると、お互に、焦点をはずれた、ちぐはぐな言葉のやりとりに興奮しているにすぎない。(中略)よくふりかえってみると、人の言葉をそのままに聞きとるというこ



とは、簡単なようで至難なことである。ちょっとした気分や見解にとらわれて、ゆがめて聞きとっている場合が多いことは、驚くほどである。(中略)

われわれが、いま、話し言葉の生活を確立させるために、あらためて努力を払わなくてはならぬことは、この聞くことの意義に目ざめ、聞く力を育てていくことである。家庭では、話すことの躰に先だって、聞くことの躰が行われなくてはならぬ。学校では、「話し方」という分科の名称が、「聞き方」を含めているなどというような安易さにとどまることなく、「話し方」とともに「聞き方」という分科が立てられるべきである。そして、文字の教育に書き取り練習があるように、いや、それ以上に、言葉の教育には聞き取り練習が、あらゆる機会をとらえ、あらゆる方法をもって、行われなくてはならぬであろう。(中略)

聞くということは、耳だけでできる働きではない。目も参加しなくてはならぬことは、言葉の実態から考えても、わかることである。したがって、人の話をよく聞きわけするには、まず、耳と目が明らかでなくてはならぬ。耳目を明らかにするには、心が大空のように広く、澄んでいなければならぬ。(後略) (『西尾実国語教育全集』第四巻 225 ~ 244 頁)

#### 資料6 西尾実『国語教育学の構想』

これまでの国語教育では、言語・文学に関する過去の伝統を継承することに重点をおかれたが、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がおかれなくてはならぬ。また、これまでの国語教育は、ひとつひとつの語彙・語法を教え、さまざまな文章を学ばせることであったが、これからの言語教育・文学教育は、彼らの言語生活そのものを向上させ、彼等の文学活動そのものを前進させることでなくてはならぬ。したがって、その材料も方法も一新されなくてはならぬ場合に際会している。

それならば、その材料は、いかにして得られるであろうか。まず、指導者が、指導すべき児童・生徒の言語生活の実態を握ることが第一である。すなわち、彼らの談話生活や、読書・作文などのいわゆる文章生活の現実態を確かに手に入れることから着手せられなくてはならぬ。そうして、そこに見出される問題を解決し、その働きを確実にし、有力にし、豊富にすることが、常に意図せられていなくてはならぬ。おなじく、ひとつの文章を読解させるにしても、また、作らせるにしても、あるいはまた、話させるにしても、聞かせるにしても、そういうことが、はっきり意識せられ、意図せられているか否かによって、その成果はいちじるしくちがっている。まして、いままでとちがって、彼らの言語生活そのものを、指導の直接対象として取りあげることは、言語教育の成果にいちじるしい効果をもたらすであろうことは、いうまでもない。

が、多数の児童・生徒を指導しなくてはならぬ今日の学校教育で、ひとりひとりの児童・生徒の言語生活をとりあげ、それを直接対象としての学習指導など、いったいできない相談ではないかという疑問が提出せられるであろう。そういう指導をおこなうのに、同時に指導しなくてはならぬ児童・生徒の数が多すぎるといことは、争いがたい事実である。しかし、それだから不可能であろうといことは、考えかたの怠慢であり、実行してみないための誤りである。

もとより、指導者が、児童・生徒のいとなむ言語生活のあらゆる場にいることはできないのだから、あらゆる場における言語生活をとりあげて指導することはできない。談話・文章において、児童・生徒が指導者とともに言語生活の場を形成したとき、その児童・生徒の言語生活を指導するほかない。それだけでも、少なからず指導の意図は達せられるであろう。が、それには、その指導者に、そういう意図が確立し、それだけの用意ができていなくてはならぬ。また、その児童・生徒の学習態度が、そういう方向に指導せられていなくてはならぬ。

ぬことはもとよりである。

それならば、そういう指導者としての用意とは何であり、児童・生徒の学習態度はどうであればよいか。談話生活指導の根底となる指導者の用意は、まず、自己の談話生活についての、しっかりした反省ができ、みずからたえざる改善の途に立ち、相手および他人の談話生活についても生きた観察ができて、人の話が聞き分けられると同時に、上手な人からも、下手な人からも、いつ・どこでも、よるこんで学びうるような態度と方法ができてきていることである。そうして、それを土台として児童・生徒をも、自他の談話生活を省察し、改善できるような方向に導いてあることである。

こういって、それは何でもないことではないか、われわれが、日常、話をしたり、話を聞いたりしているときには、そういう反省が伴い、観察がおこなわれているからこそ、談話の場が形成されるのではないか、という反対論が提出されるであろう。それが一般に行われている、ふつうの考え方である。が、わたくしが、そのことをあらためて問題にしようとしているのは、いうところの反省や観察が、真の反省にも観察にもなっていないばあが多いという事実のためである。われわれの談話を推進している反省や観察は、多分に一方的、主観的なもので、反省というよりは、むしろ反動というに近く、観察というよりは、むしろ無視というに近い。他人にははっきり見えている自分が、自分自身にはほとんど見えていないばあが多い。また、見えているつもりの相手も、自分と関係してくると、そこだけはありのままに見えなくなり、わからなくなる。しかも、自分では、誤りなく見え、よくわかったと思いついでいる。実に驚くべき事実である。それを、本当の反省とし、観察とするには、まず、自分の心理的自然としてのいいわけや説明をさっぱりとすて、ゆきがかかりをもなげすて、本当に他人の立場に立って、自分の姿を見ようとする、懸命の自己否定を経なくてはならぬ。それでも、まだ、完全に他人の立場に立って、あるがままに自分の姿を見ることなどできるものではない。そういう、自分の力の及ばないところは、さらに第三者の眼をかりてみるほかはない。つまり、他人の批判を聞くのである。ところが、みずからそう考えていてさえ、その他人の批判が、また、なかなかすなおに聞けないものである。それどころか、その人の指摘してくれる事実そのものさえ、正直、自分にはわからないものなのである。それほど、自分のあるがままの姿は、自分には見えないものである。しかし、誠実に求めてやまなければ、いくらかずつ、自己の成長に伴って、真の反省の実があがってくる。そうして、時がくれば、何かのはずみに、なるほどと、しんからうなずかれることがる。そうしてみた自分自身の姿は、自分がいままで思っていたよりも、遙かに不完全な、欠け目だらけ、抜け目だらけなものであることがよくわかってくる。反省が進み、実行が進めば進むほど、欠け目や抜け目はいっそう多く見えてくる。そうして、冷や汗を流す度に、自分の姿はだんだんはっきりしてくる。われわれの談話生活の改善とは、この、おそろしくひとりよがりな、世にも不完全なものが、現在の自分の話し方であることを確かに認め、しかも、そういう生地をどこまでもみがいてゆくことである。それには、こういう不完全な伝達行為をあるべき行為として形成していこうとする、真摯な建設の途に立つことが、第二の要件である。こういう反省と努力に立つとき、はじめて、観る眼もできてきて、真の観察ができるようになるであろう。

(『西尾実国語教育全集』第四巻 72～76頁)

#### 資料7 西尾実「山口翁の思い出」

翁はすでに二十年前、「外国語としての我が国語 授」の大著を公にされている。が、そのなかに示された言語観の卓抜さに敬服していた私は、古稀を越えられた翁に、さらに実践と研究の成果としての著を示されることを勧めると、「いま、何々の問題について、何々の

心理学を読んでいるが、もうひとつ、何々の哲学を読んだうえで、書き出そうと思つている。」というような返事をされるのがいつものことであった。(中略)

私が翁を知つたのは、昭和十三年の夏、文部省が国語対策協議会を開き、海外各地で日本語育に従事しておられる育家および事務官の代表者を招いた時であつた。(中略)「北京にその人あり。」と聞いていた翁との初対面を喜んで、わたくしの机辺に迎え、わたくしの書いたものを読んでいて下さつての御批評など承り、「外国語としての我が国語授」を拜借したりして、一見知己の感を深くしたのであつた。(中略)

戦後、引揚者として帰還された翁の身の上は、何といつてもさびしかつた。それでも、剛毅な翁は、それについては、何らの嘆声をも洩らさなかつた。それどころか、在外地時代に親しくせられた石森延男氏・富山氏・古田拓氏・大石初太郎氏・上甲幹一氏・篠原利逸氏等が在京され、また、翁が辱知の感をもたれていた谷川徹三氏・小林英夫氏とも往復することを喜んでおられた。(中略)

海外における日本語育の経験と、そこから体得せられて理論とをもつて、戦後の国語育における新領域としての話し聞くことばの育進展の有力な原動力となり、推進力となつた翁は、八十一年にわたる生涯を、老いを知らない育家として、また学者として終始せられ、最後の一息まで、病苦を忘れ、生死を越えて日本語とその育のことを念じ、かつ談じ、その他に何ものをも求めず、頼まず、巨木が倒れるようにこの世を去られた。(後略)

(『実践国語』昭和27年6月号 61～64頁)

#### 資料8 西尾実「言語教育学の発見」

(前略)わたしは、昭和二十二年に『言葉とその文化』という小冊子を書いて、ことばの実態が音声を主軸とした表情・身振り・動作の統一体であると考え、しかも、そういうことばの機能は、話す主体と聞く主体、書く主体と読む主体との間に行われる社会的行為であり、しかもその主要任務は伝達にあるけれども、伝達という一方的通行を可能ならしめる根底は、主体と主体との間に行われる、相互規定としての通じ合い、即ちコミュニケーションであるという考えから、わたしはコミュニケーションをことばの基本的機能と考え、話し聞くことばでも、主体の相互規定としてのフィードバックが成り立たない以上、いかなることばの働きにもこれを根底としないでは成立しないと考え昭和二十九年に「言葉の機能」(『言語生活の探究』所収)という小論を書いている。そういう関係で、わたしはコミュニケーションを通じ合いと訳し、これを聞くこと・話すこと・読むこと・書くことの基本をなすものとして考察している。もしも、この言葉の基本的な性質である通じ合いを根底とした働きはと問われるならば、私は思考活動と伝達活動とに分け、そのうちの思考活動は認識と判断と創造に分析されると答えなくてはならない。したがって、近来、国語学で、あるいは心理学で言われている内語・外語は、思考活動と伝達活動として捉え、内語・外語というような語そのものの区別として考えることは混乱が生じやすいから、やはり思考活動と伝達活動というような働きそのものとして区別する方が言語教育上のことばとしては適当であると考えている。しかし、内語すなわち思考活動を言語教育の中心として読むこと・書くことにおいてそれを育成することを国語教育の中心にするという立場には、前にも述べてきたような理由で全然賛成である。(後略)

(『西尾実国語教育全集』第六巻 103、104頁)

#### 資料9 西尾実「外国語としての国語」

私は前年来、国語育の地盤は「ことば」であると考え、又、ソシユールの所説から暗示を得てそれを「言語活動」として今日に至つてある。かう考へることによつて、學習させ

る対象領域が文學表現としての文章から言語表現としての言葉に、言語藝術としての文藝から言語文化の基底としての言語活動に掘り下げられ、拡張せられて来た。かくて、今まで國語 育が人間を造り、國民を育てるといつて来た役割を、本當に果すことの出来る手筈が定まりさうになつて來、又新しい時代が要求してゐる、新しい國民 育の合科主義も、この方向を徹底させて行けば、その實現も困難ではあるまいといふ見透しがつき始めて來たと信じてゐる。(中略)

今、私は問題を國語 育 國內に於ける 内に限定して考へようとしてゐるが、これまでの國語 育では、國語を國語の内に於てだけしか考へてゐなかつた。國語を言語活動といふやうな現實的具體的な事實として把握しようとしたとはいへ、それは猶、國語の内から國語を見たのみであつて、國語の外から國語を見るに至つてはゐなかつた。更にいへば、異民族が日本語を學び、他國語民族に日本語を へて行く立場から國語を見ると、國語の内にあつて國語を考へ、國語社會の内にあつて國語を へてゐる立場からは見えなかつた國語の一面が見出されるといふことが頷かれて來た。少くとも、今までは微かに茫漠として感じられてゐたに過ぎない國語の特性が、極めてはつきり認識せられることがわかつてきた。(中略)

かく考へて來て氣がついてみると、滿州事變・支那事變以前? に台湾・朝鮮に於てはこの数十年の間に互り、日本語普及のために一命を犠牲にしてその基礎を造つた先人さへ一二ではない。又その生涯を捧げて、外國語としての國語 授に盡くしつつある人も少くない。動もすれば、われわれは國語 育の本格的なものは國內のそれのみであるやうに自負してゐる。さういふ自負は持つてゐないまでも、外國語としての國語 授の立場から見出された問題に觸れ、その問題の解決に努力しなくては、國語 育そのものの全き姿は捉へ難いといふ事實に對して活眼をひらいて睜いてゐなかつたといふ怠慢は免れがたい。その事實を反省すると、かういふ外地・外国にあつて、日本語 育に従事つた人々に聴き、さうした人々の業績を探り、以て國語 育の根柢に一大検討を加へることは、國內國語 育研究者のこの際に於ける重要且喫緊の課題であることを痛感する。私は、何れ稿を改めてこれに因つて具体的な事實を考察しようと思つてゐるが、今は唯問題の方向を指示するに止めなくてはならない。

(『文学』第七卷第七号 76 ~ 78 頁)

#### 資料 10 西尾実「国語教育の動向」

国語教育における話しことばの重視というよりも、国語教育の新領域としての話しことばの発見といったほうが適切であると思われるほど、話しことばの意義は重要性を加えて來た。たしかに、これまでの国語教育は文字ことば教育でありすぎた。文字ことばの実体たる音声ことばの教育を忘れすぎた。しかも、わが国語は支那語のように視覚に訴える「字」としての發達よりも聴覚に訴える「音」としての發達を主とした言葉である上から、その象徴性も音に即したものである点に特質を有している。しかしその問題は、標準音は nga であるか ga であるかといひ、標準アクセントはカミサマかカミサマかといったような問題よりも、むしろその音に託する生命の深さ真実さのいかにあるといつてよいであらう。

(『西尾実国語教育全集』第二卷 387 頁)

## 参考文献

- 山口喜一郎 『話すことの教育』 昭和 27 年 12 月 習文社  
『話言葉とその教育』 昭和 26 年 6 月 刀江書院  
『外国語としての我が国語教授法』 昭和 8 年 3 月 新高堂書店( )  
『日本語教授法概説』 昭和 16 年 11 月 新民印書館( )  
( ) は冬至書房の復刻版を使用(平成 8 年 12 月発行)

- 村井万里子 「山口喜一郎氏の言語活動論」  
『国語科教育』 31 昭和 59 年 3 月 全国大学国語教育学会

- ソシュール 『言語学原論』(小林英夫訳) 昭和 15 年 3 月 岩波書店  
バイイ 『生活表現の言語学』(小林英夫訳) 昭和 4 年 6 月 岡書院

- 西尾実 「文芸主義と言語活動主義」 『岩波講座国語教育』第 6 回 昭和 12 年 3 月 岩波書店  
「国語醇化の地盤と方向」 「文部時報」第 737 号 昭和 16 年 9 月 文部省刊  
「音声言語とその教育」 「学校放送研究」 昭和 17 年 9 月号 日本放送出版協会刊  
「国語教育の動向」 『標準語と国語教育』 昭和 15 年 9 月 岩波書店  
(以上は『西尾実国語教育全集』第二巻を使用)  
『国語教育学の構想』 昭和 26 年 1 月 筑摩書房  
『ことばとその文化』 昭和 22 年 3 月 岩波書店  
(以上は『西尾実国語教育全集』第四巻を使用)  
「言語教育学の発見」 『言語教育学叢書』第一期 1 昭和 43 年 7 月 文化評論出版  
(以上は『西尾実国語教育全集』第六巻を使用)  
「外国語としての国語」 『文学』第七巻第七号 昭和 14 年 7 月 岩波書店  
「大陸に於ける日本語の教室」 『文学』第八巻第四号 昭和 15 年 4 月 岩波書店  
「山口翁の思い出」 『実践国語』昭和 27 年 6 月 穂波出版

- 『西尾実国語教育全集』第一巻 昭和 49 年 10 月 教育出版  
第二巻 昭和 49 年 12 月 同上  
第四巻 昭和 50 年 4 月 同上  
第六巻 昭和 50 年 9 月 同上  
第十巻 昭和 51 年 6 月 同上