

# 国語教育論における「実態」概念の検討

— 西尾実の場合 —

竜田 徹

(2009年10月6日受理)

An Examination into the Way of Grasping the Actual State of Students  
in the Japanese Language Education Study  
— In the case of Minoru Nishio —

Toru Tatta

**Abstract:** This study, through examining the theory by Minoru Nishio (1889-1979), treats the way of grasping the actual state of students. In his idea, it is important for constructing Japanese language education to grasp the true figure of students' language concretely. "Ecology of Language", the term in his theory, expresses this. There were two aims why he grasped "Ecology of Language", as follows: (1) To build the region of Japanese language education study. (2) To improve our living language through Japanese language education. In addition, there were two steps to grasp it, as follows: (1) Observe and describe the actual fact of a living language ecologically. (2) Point out the problem of it analytically. In order to make Japanese language education systematic, he insisted we should grasp the true figure of students' language not only analytically but ecologically. It will be possible for us to make joints in the Japanese classes more obviously by means of grasping "Ecology of Language" Nishio's way.

Key words: Japanese language education, a living language, ecology, Minoru Nishio, understanding of students

キーワード：国語教育、言語生活、実態、西尾実、学習者理解

## 1. はじめに

「教育という営みが、教育目標に沿って学習者を伸ばしていくことであるとすれば、その前提には、学習者の今の状況・実態の把握がある<sup>1)</sup>。このことは、国語教育にもあてはまる、授業構想の基本である。「一つの授業（単元）を構成する場合、本来は、まず学習者の実態が把握され、目標が段階的に吟味されて、その後、目標到達に最適な教材と指導法が考えられることとなる<sup>2)</sup>。その意味で、「学習者の実態把握は、授業構想の出発点<sup>3)</sup>」に位置づけられる仕事である。本稿の題目にある「実態」概念は、このような文脈で用いられる。それは指導者の実態把握のありかたを映し

出すものである。

本稿の目的は、国語教育論における「実態」概念を検討することによって、学習者の実態把握のありかたを明らかにすることにある。まず、その検討が必要な理由と検討の方法を述べたい。

## 2. 「実態」概念を検討する理由と方法

なぜ、「実態を把握すること」について論じる必要があるのか。

教育とは上述のように目的行為であり、国語教育の目標も学習者ひとりひとりの言語能力を高めることにあるとするならば、国語教育にとっての実態把握とは、

望ましい言語能力の水準に照らしたときの欠如、不足、未熟などを眼前の学習者に発見すること、という意味になると、一応は考えられるであろう。話を具体化するために、この意味での実態把握の例を三つ挙げたい。

まず、「(いまどきの高校生)は(高校生に限ったことではないかもしれないが)、改まった場パフォーマンで自分の思いを相手にわかりやすく伝えるコミュニケーション力や意欲に乏しい(場合が多い)。さらに問題なのは、自身がそのことに気づいていない、あるいは自覚していても「話し下手だから」の一言で済ませてしまっている点である<sup>4)</sup>」というのは、話す・聞く能力の実態把握の例である。目の前の学習者に認められる、話す能力に関する問題点を取り出すことが授業構想の出発点となり、その解決を目標として、「三分間スピーチ」が計画されている。

二つ目は、書く能力に関するものである。「二五名の生徒の中で、ひかえめながらも「書くこと」が好きで得意だと答えたのは二人で、異口同音にあとは不得意だと答えた。しかし、三年生の彼らは、この授業を通して、うまく文章が書けるようになりたいという強い希望を持っていた<sup>5)</sup>。学習者の内省をもとにして、書く能力の不足が把握されている。

もう一つ、読む能力に関する例を挙げる。「数年前、『高瀬舟』を学習した時、最後に感想文を書かせたら、私たちの想像もつかないようなストーリーとして理解していた者が何人かいて絶句してしまっていたことがあった。自分の気の向いた時だけ学習に参加し、理解の及ばないところや、自分の感覚に合わないところはスイッチを切ってしまうと、断片的にキャッチしたところをつなぎ合わせ、空白部分を自分なりの想像力で補うような読み方をした結果ではないかと推測される<sup>6)</sup>。読むことの学習において、主人公に同化できない学習者の現状が見いだされている。

このように、実態把握とは、事実上、目の前の学習者の言語能力の欠如、不足、未熟などを取り出すことになっている場合が少なくないと思われる。

学習者が抱える問題点の確かな把握から、上の三例のように、言語能力を高めるという国語科の目標にきわめて自覚的な実践や、学習者が意欲的に取り組めるよう工夫された実践が生まれていることも事実である。日々の国語教育実践は、学習者の言語能力の不足を補い豊かにしてゆくものとも言える。しかしながら、単に学習者の問題点を取り上げて授業を構想するだけでは、国語教育実践は体系的や連続性を欠くことにならないだろうか。

日々の授業に体系的や連続性を備えるためにはどうすればよいか。たとえば次の学習指導案のような実態

把握は参考になるだろう。

小学校での図形の学習は、操作的な活動や直観的な取り扱いを中心として、図形についての感覚を育てるとともに、図形概念や簡単な図形の性質を活用して、判断したり、表現したり、処理したりできるようにすることをねらいとしている。

これに続く中学1年では、図をかくこと、観察、操作や実験を通して、図形に対する直観的な見方や考え方を深めるとともに、論理的に考察する基礎を培うことになる。本クラスの生徒は、疑問をもったことに対する探究心が豊富であるが、調べてわかったことを説明することが苦手な生徒が多い。本学習においては、境界線を探すと数学的活動を通して、自分の考えを説明することができるようにさせたいと考えている<sup>7)</sup>。

これは、中学校数学科の学習指導案の生徒観である。もちろん、国語科と単純に比べることはできないが、これを見ると、上に引いた三例の実態把握の特徴がより分かりやすくなる。この生徒観の特徴は、教科指導目標の連続性(図形についての感覚の育成→図形に対する見方の深化、図形を活用した判断・表現→論理的考察)と学習者の実態(調べたことの説明が苦手)とが併せて述べられているということである。つまり、「生徒たちはこれまでに○○を学んでいる。これに続くこの授業では□□を目標とする。それにあたって、生徒たちの実態は～～だ」というように、数学学習の連続性と学習者の実態とが関係づけられている。それに対して、先に引いた三例をふり返ると、学習者の現状は示され授業で育てようとする能力こそ分かるものの、その背後にある国語学習の連続性(教材の連続性ではない)ははっきりとは見えてこない。

「学習者の学びの連続性と体系的に私たちはもっと配慮しなければならない<sup>8)</sup>」というのが、国語教育の課題である。国語の授業で何を学んでいるのかを学習者が自覚するためには、どのような言語能力を育てているのかに教師が自覚的でなければならない。その方策の一つとして、学習者の実態把握のありかたを、国語学習の連続性や体系的の観点から見直すことは有効であろう。

この観点から先述の三事例をふり返るならば、その実態把握のありかたには課題があると言える。つまり、国語学習の連続性の把握(学習者がそれまでの国語学習でどのような言語能力を身につけてきているのかという点の把握)が充分でないということである。言い換えれば、学習者の実態把握としては、ただ目の前の学習者の言語能力の問題点を見いだすこと(授業で身につけさせたい言語能力を指定すること)ができれば

それでよいという理解があるのではないだろうか。

しかしながら、国語教育論における「実態」概念をみてみると、学習者の現状における言語能力上の問題点をとらえることだけが、実態把握の意味ではなかったことが理解される。とくに重要なのは、「ことばの実態」を把握することを国語教育の出発点に据えた、西尾実（1889-1979）の国語教育論における「実態」概念である。西尾は、現実に行われているわたしたちの言語行為の複雑性、混質性をとらえて、それを「ことばの実態」、「言語生活の現実態」などと呼んだ。「西尾の言語生活主義国語教育は、「ことばの実態」あるいは「言語生活の現実態」の把握を基礎とする」<sup>9)</sup>と言われる。

言語生活の現実態を出発点としなければならないという西尾の提示した国語教育観は、これからの国語教育を考える上でも、その基盤となる原理として改めて確認されるべきであろう。なぜなら、児童・生徒は、言語学習者でありながら、言語生活の主体だからだ。つまり、彼らは、ことばを学びつつ、そのことばに生きているのであって、その実態を把握することなしに、言語生活の向上をはかることはできないし、また、リアリティーのある学習を組織することもできないからである<sup>10)</sup>。

このように、学習者の実態（現実態）を授業構想の出発点としようという国語教育原理の源流は、西尾の国語教育論に求められるとされる。したがって、国語教育における実態把握のありかたを問ううえで、西尾論の検討を行うことは適切である。本稿の副題に「西尾実の場合」とした理由である。

以上のような問題意識から、本稿では、第一に西尾実の国語教育論における「実態」概念を、実態把握のありかたに焦点を当てて、検討する。また第二に、西尾の「実態」概念をふまえて、国語教育における実態把握のありかたを考察する。

### 3. 西尾実の「実態」概念

#### 3.1. 実態把握の対象——「ことばの実態」の把握

西尾実にとって、「実態を把握する」とは何をすることだったのだろうか。

次に引くのは、西尾が1952年2月、雑誌『文学』に発表した論文「言語生活指導における文学教育——最近の批判に答えて——」（以下、「批判に答えて」と記す）における言である。この論文は、その約一年前の著書『国語教育学の構想』などに寄せられた批判に答えるかたちで西尾が自説を補強しているもので、力点の一つは「言語生活の実態の意義」を説くことに置か

れている。本文冒頭から引用する。

わたしは、微力ではあるが、わたしのいままでの生涯を国文学の研究と国語教育の実践にかけてきた。そのあいだの反省と観察から、国語教育は、学習者の言語生活をその環境である言語社会に適応させ、それによって学習者の人間を形成し、やがて、言語社会そのものを革新することを目標とする営みでなくてはならないと考えるようになっていく。

そのように考えてくると、国語教育における「国語」は、これまでの国語学でとりあげているような、いわゆる本質的な要素の抽象による「概念としての国語」ではなく、そういう抽象以前の、具体的、現実的な「実存としての国語」でなくてはならないことになる。少なくとも、現段階の国語教育は、こういうあるがままの言語をそのままに捉え、これを出発点として出直すことが必要である。国語教育も「教育」である以上、あくまで環境に媒介された人間生活の指導でなくてはならない。そのためには、学習者の言語生活を言語生活として形成することが必要である。

わたしは、このような現実的、具体的な、実存としての言語のありかたを、拙著『言葉とその文化』（昭和二十二年、岩波書店刊）以来、「ことばの実態」と呼んで、抽象的概念としての「ことばの本質」と区別している。

そういう「ことばの実態」は、当の行為者であるわれわれ自身さえ殆んど意識していないほど、根源的、主体的なものであって、現在、「何々の実態調査」というように言われている「実態」と必ずしも一致するものではないし、また、「本体」とか「実体」とかいうような形而上の意味のそれとも、およそ遠いものである。——これは、必ずしも、国語教育だけではなく、国語研究にも、こうした、実存としての言語の把握から出発し直すべき一面があるのではないかとも考えられる。そういう意味においては、こういうことばの実態から出発する国語学も可能であり、必要なのではないかと思われる<sup>11)</sup>。

西尾の実態把握の対象は、端的に言って「ことば」であった。「ことばの実態」とは、「現実的、具体的な、実存としての言語のありかた」を指す。また、それは「当の行為者であるわれわれ自身さえ殆んど意識していないほど、根源的、主体的なもの」だと説明される。つまり、普段はさして意識に上ることのない、現実に行われている言語行為のあり方を具体的にとらえることが、「ことばの実態」を把握するということである。

それでは、西尾は「ことばの実態」把握をどのように論じているか、以下で考察する。

### 3.2. 「ことばの実態」把握の目的

まずは「ことばの実態」把握の目的である。それは、国語教育のための独立した研究対象を確立するため、ということにあった。西尾は、国語学や文法学の研究成果によらない、国語教育独自のことばの把握の方法を築こうとした。その方法が、「ことばの実態」を把握するということであった。

西尾は「批判に答えて」で次のように述べ、国語教育にとって必要なことばの分析は、それまでの国語学研究のそれとは異なることを主張している。

しかし、このような「ことばの実態」、すなわち、われわれが一般に今まで考えてきたよりもっと具体的な、もっと現実的な言語生活そのものの把握が、国語教育の出発点でなくてはならないということは、決して、それからの抽象や分析を不要とするものではない。むしろ、これまでのような、形態的抽象だけに満足せず、もっと立体的な、事実即した分析が必要であると思う。そのためにも、まず、ことばの実態をことばの実態として把握し、認識することが要求されなくてはならない現状である<sup>12)</sup>。

この部分の言は、西尾論に対する次の批判に応じたものとなっている。すなわち、「従来の国語科学の業績を概念的抽象として退け」、「研究対象をより深刻に、より正確に、より完全に反映する様な科学的抽象を捨てて、どうして国語教育学が構成せられ得ようか」<sup>13)</sup>という疑義である。しかし、それは正面から答えられたとは言い難い。それよりも西尾は、ことばの「立体的な、事実即した分析」を行う学問を、国語学とは別個に打ち立てることの必要性を押し出している。「ことばの実態」を把握するという方法の独自性を明確にするために、国語学の研究を「形態的抽象」ととらえることが必要であったとも言えよう。

国語学の研究を「形態的抽象」とみなす西尾の見方には、次の二つのことが影響しているとみられる。

一つは西尾自身の国語学習の参観によるもので、たとえば次のような例である。ある授業で児童たちが作文を書きながら、書けない漢字「射的場」を教師に尋ねた。「先生、シャテキバとは、どう書きますか」。「先生、シャテキバのシャは、どう書くのですか」。この質問を分析して西尾は言う。「私はこの時間の観察において、文字力の最も乏しい児童が「文」の形のままに質問し、少し力のある者が「句」として尋ね、いっそう力のすぐれた者が「単語」で聞き、最も力のある者が「音」で尋ねることを見出し得た」<sup>14)</sup>。こうした観察をいくつか引いて、西尾は次のように考察する。

私はこの偶然の問題によって、必ずしも、文法的要素の簡単なことが児童の言語的表現および理解に

容易であり、その複雑なのが困難であるとはいわれないことを知り、また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え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って構成されたものであるから、かえって国語の当体に立脚することを忘却させる傾向さえあり得る。しかし真に国語の問題について考え、国語発育に思いを致すに当たっては、その根底において、こういう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<sup>15)</sup>。

文法的要素の難易は、児童・生徒の国語生活の発達の順序とは一致しないことが述べられている。国語学の「抽象的分析的方法」は、国語学習の方法とは異なるということである。国語教育の立場に即したことばの新たな考察の必要性が自覚されていると言える。

国語学研究を「形態的抽象」とする見方に影響したとみられるもう一つのことは、ソシユール言語学の方法である。西尾は、ソシユール学説が言語学の対象以前としたランゲージュ（これは「言語活動」と訳される）を、国語教育の対象に位置づけた<sup>16)</sup>。奥水実（1908-1986）は次のように指摘している。

当時（論文「文芸主義と言語活動主義」『岩波講座国語教育』岩波書店、1937年の発表当時＝稿者注）西尾が言語活動主義といったのは、その後の彼の「言語生活の実態」を重んじる思想と同じものである。戦後の活動主義とか機能主義とは同一でない。戦後、聞く・話す・読む・書くの四つの言語活動を重んじるようになったのは、言語を活動として見て行く動的・機能的立場の支配である。西尾の「言語活動」には動的・静的の区別はない。動的・静的というよりは、むしろ具体的・抽象的の差であった。すなわち、そこから「言語」というものが言語学的に抽象されない以前の、具体的なすがたとしての言語を指そうとしたのである。その点ではむしろ、当時起ってきていた生活主義的思想と連関するものであり、現在のわれわれの概念規定でいくと、「言語生活」とかささらに一歩進めて「言語経験」といった方がよいようなものである。

そういう具体的な、むしろ素朴な「ことば」を、西尾はなぜ言語活動と呼んだかということ、当時たまたまソシユール学説が紹介され、そこでは言語学の対象となる以前の未分化のことばをランゲージュと呼んで、ラングと区別していた。それを小林英夫が「言語活動」と訳していたからである。

このような未分化の全体、術語的に「言語」と呼

ぶ以前の言語、それは、人間の表現の意図をつつむ、音声・身振・言語の全体であるが、それを、実践者の立場からその具体的な姿のままでもらえたいというのが西尾のその後も一貫してかわりない方法的態度であって、戦後の「聞く・話す・読む・書くの四つの言語活動」という立場は、言語を使ってゆく行為を指し、もはやある程度まで技術的なものである。だから、広い行動主義的な立場としては、両者に関連のないことはないが、いささか趣きのちがっているものである<sup>17)</sup>。

ソシュール学説による言語学の対象規定を吸収することによって、西尾は、言語学研究は言語の「形態的抽象」を前提とすることを理解し、それを根拠としながら、国語教育の立場はことばをどのように研究すべきかを論じたと言えるであろう。そして、現実に行われている言語行為を具体的に取り上げて考察することを、国語教育独自の方法に据えたのである。これに関して、『国語教育学の構想』の書評を次に引きたい。

本書（『国語教育学の構想』=稿者注）について問題があるとすれば、それは「国語教育学」ということばとその意味する内容とであろう。先にも述べたように、戦後の国語教育は指導技術方面が強調せられていたことは事実であって、数多くあらわれた国語教育理論もその方面にはすぐれた業績を示している。けれども、これからの国語教育は、指導技術と共に、指導者自身の言語生活そのものの探求をも必要とする。この探求は、一般的な教育学や心理学、ないし国語学、国文学によって、みだされるものではなく、これらと関連を保ちつつ独自の領域をもつ「国語教育学」が樹立されなければ十分ではない。こうした国語教育の当面の要望から著者の「国語教育学」ということばが生まれてきたのである。さらにまた、外的な事項が「国語教育学」の樹立を促しているのである。それは新制大学における教職課程として、「国語科教育法」が教員養成を目的とする学部の講座として設けられている事実である。筆者自身もこの講座に関係している一人であるが、「国語科教育法」を学としてどのような形で体制を整えていくかということに関係者がみな苦心をしていることであって、教育・心理・国語・国文学の関係項目をとりだすだけでは何らの意義もないのである。また、国語学、国文学の基礎さえあれば国語教育が可能であるとも言いきれないのであって、国語教育独自の対象が設定され、その方法が究められなければならないことを痛感している。講座が制度上認められたから独自の立場を要求するというセクショナリズムではなく、新しい教育における国語教育のあ

りかたを確立させるためには、先にあげたような諸学の補助をかりつつも、その単なる応用ではない一個の新しい学問体系が見出されなければならないのであって、国語教育講座に関係を持つ多くの人々に与えられている現下の課題でもある<sup>18)</sup>。

ここで述べられているように、国語教育独自の方法の確立は、当時の、国語教育関係の諸方面からの要求でもあった。そして、それに対する西尾の答えが「ことばの実態」把握、この書評の語を借りれば「指導者自身の言語生活そのものの探求」であった。このように「ことばの実態」の把握は、国語教育の学としての体系化と深く結びついていたのである。

### 3.3. 「ことばの実態」の事例と把握の方法

次に「ことばの実態」の事例を取りあげる。西尾が指摘した事例の特徴を探ることを通して、西尾の実態把握の方法を明らかにしたい。

以下に引くのは、著書『言葉とその文化』（用語「ことばの実態」を用いた最初として、西尾自身がしばしば言及する著書）の事例である。

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、意味のちがいがあにはある。けれども、また、そのほかに、顔つきや身振りや動作がそのちが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。」という音声に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<sup>19)</sup>。

ここに述べられているのは、返事についての「ことばの実態」である。西尾が主張する、ことばを事実即して具体的に把握するというこの意味は、この事例ではほぼ明らかであろう。西尾は後年の論考で、「ことばの実態」を「ことばの生態」という用語でも述べるようになる（注18を参照のこと）。「生態」という語が示すように、「ことばの実態」とは、現実に行われていることばをつぶさに観察して指摘するものである。

西尾の実態把握は、このような事実観察的な側面を基本とする。だが、それとは異なる側面もある。『言葉とその文化』で述べられている別の事例を引用する。

ある冬の朝、食卓で、手伝いの女の子に「けさ、井戸は凍ったか。」と尋ねたところ、それには答えずに、「そとの井戸ですか。」と聞きかえした。一応もってもらいようなことばであるけれども、わたくしの家では、井戸は外にしかないのだから、それは無意味な聞きかえしである。おそらく、「凍ったか」という言葉にとらわれて、水道の水も井戸水もごっちゃになって頭に浮かび、うちの水か、そとの水かということが問題になったのであろう。それならば理解の不備である。もし、そうでないとすれば、ほんやりしていたために、まごついて、この無意味な聞きかえしを、ともかくもしなくてはならなくなったのであろう。それならば一種のごまかしである。目の前に真剣をつきつけられて腰をぬかしながら、「それは刀ですか。」といているようなもので、その時の不覚を表明しているにすぎない<sup>20)</sup>。

ここでは、「井戸は凍ったか」に対する、女の子の「そとの井戸ですか」を事実として取りあげたのち、その返事の問題点や原因を分析している。おそらく西尾の考えでは、この場合、「はい、凍りました」などと返事をするほうが、より適切であったということであろう。

前の返事の事例が、現実に行われたことばの事実を生態観察的に指摘しているものだとすれば、こちらの返事事例は、事実の指摘でありながら、西尾による分析が加わって、改善の余地が見通された、問題分析的な指摘になっていると言える。西尾による「ことばの実態」把握には、このように事実の指摘と問題点の析出の二つの側面を認めることができる。

また、この二側面は、西尾の実態把握の方法としても考えられるであろう。つまり、西尾による「言語生活そのものの探求」は、ことばの事実を観察することを基本とし、その上で、事実を分析しながら問題点を把握するという、段階的な方法によって行われたのである。この段階性は、国語教育における実態把握のありかたを確かめる上で参考になると思われる。

### 3.4. 「ことばの実態」と国語教育の目標

続いて、実態把握によって見いだされた国語教育の目標とは何であったかを考察する。

西尾は、先述のような目的と方法によって、現実に行われている言語行為を観察し、そこに潜む問題点を把握した。そして、その問題点の改善を国語教育の立場から図ろうとした。そうして「言語社会そのものを革新すること」(先述「批判に答えて」)を、国語教育の目標に据えた。それでは、「ことばの実態」把握によ

て西尾が見いだした問題点とは何であったか。それは、わたしたちのことばの、衝動(気分や感情)に左右されやすい傾向であった。西尾は「批判に答えて」で次のように述べている。

音声としてのことばは、大体において、意識を通して出てくるけれども、その根底には、意識に上らない、様々な心理や生理が縦横にからみ合っている。そういうものが、先に述べたようないろいろな形で、意識的なことばを助けたり、裏切ったり、混乱させたりして、われわれのもの言いに複雑な影響を与えているのである。換言すれば、われわれは、多くの場合、そういう雑多な動機に支配されて、衝動的にものを言ったり、聞いたりしているのである。したがって、自分の伝えようとしていることを、そのままはっきり相手に伝えるためには、どうしても自己内部の調整が必要になる。そのためには、普通では意識できない、自分のことばの諸契機をも、内省を尽して意識し、さらに、その生理的、心理的関連を明らかにし、それに基づいた具体的方法によって、自分自身を統制された状態に保つ努力が必要である。そういう努力の継続によって、衝動のままに動かされない人間が形成される。そういう人間が、どういう意味においても、社会革新の担い手になるであろう<sup>21)</sup>。

この言の背景には、「ことばの実態」に対する次のような批判があった。それは、「言葉使いのエチケット、言葉に関するしつけとか云った個人的倫理の面が強調され<sup>22)</sup>ている、という批判である。けれども西尾は、言語生活における問題点を「しつけ」や「個人的倫理」の問題として片付けることをこそ拒否したのである。なぜなら、「一般的な道義や「たしなみ」に還元されてしまえばことばの問題の独自性は見失われる<sup>23)</sup>からである。「ことばの実態」を把握し、改善すべき問題点を見いだすということは、すなわち、自分自身と身のまわりに観察されるさまざまな出来事を、ことばの出来事ととらえたうえで、そこに生起している問題をことばの未熟さによるものとして考察するということである。そのことは同時に、国語教育が対象とする課題としてとらえることを意味する。

「言語生活を言語文化の基礎とするとともに、民主社会の実現と結びつけて考えるようになった<sup>24)</sup>」西尾は、「雑多な動機」や「衝動」に支配される傾向が「ことばの実態」にあることを問題点として取り上げ、国語教育の面から「衝動のままに動かされない人間」を形成することを通して、「言語社会の革新」を展望していたのである。

### 3.5. 「ことばの実態」と学習者

この目標をふまえて考えたいのは、西尾の実態概念における「学習者」の観点である。

「ことばの実態」や「言語生活の実態」の名のとおり、西尾にとっての実態把握の対象は、ことばや言語生活であった。自分自身やその身のまわりで実際に行われている、言語行為のありようそのものであった。そうして西尾は国語教育の目標を明らかにした。

これを、国語学習の出発点として今日論じられている「学習者の実態」把握と比べると、西尾の「実態」概念に関するここまでの考察には、「学習者」という観点が抜け落ちていると言える。しかし、それは西尾の実態把握における学習者不在を意味するのではない。そうではなくて、西尾が、国語教育の独自の対象としての「言語生活そのものの探求」を重視していたことの表れであるとみるべきである。国語教育の目標を「言語社会の革新」におく西尾は、そのためには学習者ひとりひとりの言語生活の向上がなければならないと考え、「学習者の実態」を論じる際にも、あくまで学習者の「言語生活そのもの」をとらえようとした。学習者は、良くも悪くも言語生活を体現する存在であった。西尾は次のように述べる。

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、彼ら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ばあいに際会している。それならば、その材料は、いかにして得られるだろうか。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たし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、つね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、そういう学習が、また、その指導が、彼らの言語生活とびつたりつながり、彼らによることでそれに応じうるようにということが、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くる。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<sup>25)</sup>。

このように西尾は、国語学習指導の対象を、単に「学習者」としたのではなく、「学習者の言語生活」とした。

学習者ひとりひとりとは言語生活そのものであり、学習者をとらえることは言語生活をとらえることであった。

したがって、実態把握の方法も「ことばの実態」と基本的には変わらない。すなわち事実観察から問題分析へという段階性の存在である。ここで西尾は、学習者の言語生活の「現実態をたしかに手に入れること」を第一とし、次いで「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」が目標とされなければならないと指摘している。

たとえば、作文の評価にあたっては、事前に、「現在までにこの子どもはどんな風になってきているか、どの点がこの子のよいところで、どの点がこの子どもの足りない点であるかを具体的に細密に握ること」<sup>26)</sup>を西尾は求める。また、話し合いの学習にあたっては、学習者と指導者との「水入らず」の対話の機会を設け、そこで「(一) 先生の間のことばで答えるかどうか、(二) 先生に話しかけることができるかどうか、(三) 話しては聞き、聞いては話しかけることができるかどうか、という三つの段階を目標として、学習者ひとりびとりの対話能力・問答能力の程度を指導者の頭と記録にとどめ」<sup>27)</sup>ることを求めている。まずは、「現在までにこの子どもはどんな風になってきているか」や「対話能力・問答能力の程度」を把握し、そのうえで、解決されるべき問題点や、さらに伸張させるべき能力を見いだすことができるとされている。

このように、西尾の「実態」概念においては、「学習者の実態」とは「学習者の言語生活の実態」であり、その把握の方法には、「ことばの実態」把握に認められた段階性が反映されていると考えられる。西尾が論じた実態把握とは、単純に問題点を取り出すことだけではなかったということである。

### 3.6. まとめ——「実態」概念の特色と哲学

ここまで述べてきたように、西尾の「実態」概念は国語教育の体系化と結びついており、その把握方法には観察から分析へという段階性のあることが認められる。最後に、西尾の「実態」概念の検討のまとめとして、この段階性について考察を加えたい。そのために、ここで「可能態」という語に注目することには意味があると思われる。「可能態」という語は西尾論において次のように用いられる。

専門的領域（言語生活体系の完成段階に位置する芸術、科学、哲学＝稿者注）が専門的領域としてはっきり形成せられるのは、完成段階に達してからのことであって、発展段階にあっては、そのそれぞれがだんだんと独立に向う傾きを示してはくるけれども、まだ、十分な意味において、その独立を遂げていないのが一般である。まして、地盤段階にあって

は、そういう発展なり完成なりを可能態として含むことがあるにしても、現実態としては、そういう独立の形をとることなく、これを話し、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ことが、その特質である<sup>28)</sup>。

「言葉の領域」の地盤段階にあたる話し聞くことは、それが芸術、科学、哲学として実現される可能性として存在しているというのが、「可能態」の意味であり、それは現実としてことばがどのようにはたしているかを指す「現実態」と対をなす概念として用いられている。これは、ちょうどアリストテレス哲学をふまえているかのような指摘になっている。「可能態」(可能的存在)と「現実態」(現実的存在)はアリストテレス哲学で用いられる概念であり、たとえば、「世界にある存在者は可能的存在(dynamēi on)である」, 「可能的存在は、すでに存在している現実的存在(energeiai on)から存在を受け取らなければ、存在できない」<sup>29)</sup>などと言われる。このように、西尾の「実態」概念は哲学から影響を受けていることが予想される。

かりに、「現実態」と「可能態」の連続性がふまえられているとするならば、西尾の「実態」概念は、現実における言語生活のありようと、それが将来的にどのように発展しようかという可能性をともに表す概念として、用いられてきたのではないだろうか。つまり、西尾による国語教育の体系化は、現状の言語生活とこれから招来すべき言語生活との連続性を把握することによって進められてきたということが推察される。

以上、3. では、西尾実の「ことばの実態」概念について、1. 把握の対象、2. 把握の目的、3. 把握の方法、4. 国語教育目標との関連、5. 学習者との関連、6. 哲学との関連の、六つの点から検討を行ってきた。

#### 4. 国語教育における実態把握のありかた

以上の西尾実の「実態」概念の検討から、国語教育における実態把握のありかたについて、わたしたちは何をj得ることができるだろうか。それは、学習者の実態を把握することは単に学習者の問題点を取り出すことと理解すべきではない、ということである。これに関して具体的に三点の指摘ができるであろう。

一点目は、何の実態を把握するか、にかかわるものである。学習者の実態を、ことばや言語生活の面からもとらえなければならない。「学習者の実態は、狭い意味では、授業実践者が指導対象である眼前の学習者の現状をとらえるという形で把握される。しかし、広い意味で、時代の子どものことばの学びの現状を

とらえるという視点も必要であり、その現状を自らの実践の課題とする広い視野も日々の実践の前提として要求されている」<sup>30)</sup>と指摘されている。今日の言語生活はどうあるか、という視点から「広い意味」での実態把握を行う必要があることを、西尾の「実態」概念によって確認できる。

二点目は、どのように把握するか、にかかわるものである。事実観察から問題分析へという段階的な把握を重視すべきであり、また、把握された実態は問題点としてだけではなく将来的な発展を見通した可能性として認識すべきである。それは端的に、学習者の発達の見通しを持つということである。この点も今日の実態把握の理論に反映されており、「実態は、発達的一段階としてとらえられる必要がある。学習者の現在に至る過程を歴史的にふまえた上で現在を見、現在以降どのように発達していくのか、発達させていかなければならないかという見通しをもつべきである。学習者の実態を固定的にとらえてはならない」<sup>31)</sup>と指摘されている。西尾の「実態」概念は、学習者の生きる場としての言語生活の連続性をとらえているのである。

三点目は、何のために実態把握を行うのか、にかかわるものである。指導者が、自分自身の国語教育実践の体系性を保障するために、学習者の(言語能力、言語生活の)実態の把握は有効であり、必要だと考えられる。西尾による「言語生活の実態」の把握は、国語教育のための独立した研究対象を確立するという目的をもって行われていた。「言語生活の実態」を把握することが、国語教育にとってのことばの考察の方法であり、その方法によって見いだされることが、国語教育の独自の対象とされた。そして、西尾はこの方法を通して国語教育を体系化したのであった。つまり、現実として行われている言語行為とはこのようであるという「言語生活そのものの探求」のくり返しによって、「国語教育学」を構築したのである。西尾の「実態」概念は、国語教育の体系化の問題を、学習者の実態把握のありかたの問題としてとらえ解決してゆく可能性を示唆しているのである。

このように、西尾実の「実態」概念は、その目的として、そもそも国語教育の連続性や体系性と深く結びついているものである。したがって、わたしたちはそれに倣うことによって、国語学習の連続性・体系性を構築できるのではないだろうか。具体的には、「前回の授業で学習者はこのような言語能力を身につけている」、あるいは「以前の書くことの学習を経て、学習者の書く文章はこのようなってきた」というかたちで、毎回の国語学習についての事実の指摘を積み重ねることである。その事実、学習者のことば(言語生



活、言語能力)にかかわるものでなければならない。それもまた「ことばの実態」の把握だからである。

## 5. おわりに

西尾実の「実態」概念は、国語教育における「実態」概念の一つであり、実態把握のありかたの一つの表れである。実態把握といえば、ただ学習者の現状の問題点を取り出すことだという見方があるとするれば、その「実態」概念はある意味で硬直化している。本稿の検討によってそれを拡張することができるであろう。

国語教育の出発点を実態把握とするならば、実態把握の営みそのものが深く検討されなければならない。なぜなら、何の実態をどのような観点から把握するかといった実態把握のありかたが、国語教育の目標や内容を定めるからである。国語教育において学習者の実態を把握するとは何をすることなのか。実態を把握するというを、自分はどのように営んでいるのか。これらを問いつけることが、国語教育の独自性と体系性を築くことにつながると思われる。

最後に今後の課題を述べておきたい。西尾実は、自身の「実態」概念に関して、「『何々の実態調査』というように言われている「実態」と必ずしも一致するものではない」と述べていた。本稿では、この言を指針として「実態」概念の特徴を明らかにしようとしたが、「必ずしも一致するものではない」と述べられたことに対する明確な理由を与えることができなかった。これをさらに追究するには、西尾が述べた「可能態」や「現実態」の背景を探ることが方法の一つと考えられる。それによって、西尾の「実態」概念の独自性がいっそう明らかになるとともに、(西尾の)国語教育論が哲学からどのような影響を受けてきたかを探ることができるであろう。

## 【注】

- 1) 三浦和尚「学習者の実態とその把握」全国大学国語教育学会『新訂 中学校・高等学校国語科教育研究』2002年、23ページ
- 2) 同上書、23ページ
- 3) 同上書、23ページ
- 4) 高田真理子「三分間スピーチで自己発信!「話す」「聞く」を磨く体験を通して「話すこと・聞くこと」を考える」中渕正堯、国語論究の会『表現する高校生—対話をめざす教室から—』三省堂、2003年、15ページ
- 5) 大槻温子「作文とスピーチ「自分を見つめて」

自己を形成した出会い」同上書、24ページ

- 6) 久保瑞代「主人公に同化して『山月記』を読むために—読解と表現」同上書、97ページ
- 7) 喜田英昭「中学校 数学科学習指導案」『中学校・高等学校教育研究大会要項』広島大学附属中・高等学校中等教育研究会、2006年、24ページ
- 8) 吉田裕久「国語科は、よくわからない、あいまいな教科か?——国語科の目標・内容の再確認——」『月刊国語教育研究』2009年9月号、49ページ
- 9) 田近洵一『現代国語教育論集成 西尾実』明治図書、1993年、388ページ
- 10) 同上書、395ページ
- 11) 西尾実「言語生活指導における文学教育——最近の批判に答えて——」『文学』1952年2月号『西尾実国語教育全集 第八巻』教育出版、1976年、20~21ページ。この引用で言及されている著書『言葉とその文化』における「ことばの実態」の記述は次のとおり。
 

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。学問のうえでは、意味が音声になったものどとか、意味と音声とからなるものどと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、構成的なものとして説かれるにしても、また、表現過程として位置づけられるにしても、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。(西尾実『言葉とその文化』岩波書店、1947年『西尾実国語教育全集 第四巻』教育出版、1975年、225ページ)
- 12) 西尾実「言語生活指導における文学教育——最近の批判に答えて——」『西尾実国語教育全集 第八巻』21~22ページ。この引用に「言語生活」という語がある。西尾は、「わたしはまず、言語の本質を問題にする前に、より具体的、現実的なことばの実態を問題にしようとした。「言語生活の実態」とよんでもよかったはずであるが(昭和二十二年、『言葉とその文化』)。(西尾実『言語生活についての一考察』『ことばの研究』1959年3月号『西尾実国語教育全集 第六巻』教育出版、1975年、12ページ)と述べていることから、本稿では「言語生活の実態」と「ことばの実態」を取り立てて区別しない。ただし西尾は、「ことば」と「言語活動」と「言語生活」とは、ぜんぜん同じ意味内容として用いてきたわけ

ではなく、いわば、わたしの「言語生活」が見出される過程に外ならなかったというべきであろう。にもかかわらず、わたしが明らかにしようと求めてきた対象としては同じ意識に貫かれている」(同、12ページ)とも記している。

- 13) 水野清「書評「人間」形成主義の国語教育論——西尾実氏「国語教育学の構想」『文学』1951年11月号、42ページ
- 14) 西尾実『国語国文の教育』古今書院、1929年『西尾実国語教育全集 第一巻』教育出版、1974年、52ページ
- 15) 同上書、119ページ。この言には、「ことばの実態」論の萌芽が認められるとされる(大石初太郎「解説」『西尾実国語教育全集 第六巻』教育出版、1975年、松崎正治「近代国語教育史研究—西尾実国語教育論の研究—」神戸大学博士論文、1988年6月)。なお、西尾論における「ことばの実態」論の展開については、ほかに、田近洵一『増補版 戦後国語教育問題史』大修館書店、1999年、桑原隆『言語活動主義・言語生活主義の探究——西尾実国語教育論の展開と発展——』東洋館出版社、1998年が参考になる。また、西尾のこの主張を成した背景として、「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」、「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」(松崎前掲書、44ページ)が指摘されている。
- 16) 「ソシユール自身は、「ランガージュ」を自らの研究の対象からはずしている。しかしながら、ソシユールの紹介者たる小林の理論は、必ずしも全面的にソシユールに追従しているわけではない。彼の言語観に大きな影響を与えているのは、その弟子・シャルル・バイイ(Bally, Ch., 1865-1947)であったといえよう」(渡辺哲男「『言語活動』概念の誕生——小林英夫によるソシユール言語学の導入と1930年代におけるその影響——」『国語科教育』第63集、2008年3月、11~12ページ)と指摘されており、小林英夫(1903-1978)の「言語活動」概念はバイイの影響を受けていることが明らかにされている。西尾の「言語活動」をめぐる論も、「バイイの理論を導入したと推測できる」(同、16ページ)と指摘されている。
- 17) 輿水実「言語教育の歴史」梅根悟『現代教科教育講座 第2巻』河出書房、1957年、11~12ページ
- 18) 鳥山榛名「書評 西尾実氏著 国語教育学の構想」『国語と国文学』1951年12月号、55~56ページ。「国語教育学」について西尾自身は次のように述べる。  
 なお、わたしがこういう立場からことばを問題

- にしなくてはならなくなってきたのは、わたしが文学研究において、文章の様式ともいうべき文学作品の分析におよばなくてはならなかったことからであり、さらに、そういう問題を問題としながら、一方、国語教育の事に当り、将来の国民のことばの生活を生態として学習させなくてはならなかったことと、密接なつながりをもっている。その意味で、わたしはこの領域の探究を、試みに、「国語教育学」ともよんでいる。これまでの国語学の立場からいうと、おそらく国語学以前の問題考察であるといわれるかも知れない。それは当たっている。しかし、国語学以前ということは、学問以前ということではない。が、「国語教育学」ともいつていることから、それは国語学の応用的部門であろうと解される向きがあるならば、それは当たっていない。(西尾実「ことばの生態的考察」『国語学』第24集、1956年3月『西尾実国語教育全集 第六巻』319ページ)
- 19) 西尾実『言葉とその文化』『西尾実国語教育全集 第四巻』225~226ページ
  - 20) 同上書、263ページ
  - 21) 西尾実「言語生活指導における文学教育——最近の批判に答えて——」『西尾実国語教育全集 第八巻』23~24ページ
  - 22) 水野前掲書、41ページ、傍点ママ
  - 23) 村井万理子「ことばの生活と向上——言語行動主体の形成をめざして」糸井通浩、植山俊宏『国語教育を学ぶ人のために』世界思想社、1995年、50ページ
  - 24) 田近洵一『現代国語教育論集成 西尾実』21ページ
  - 25) 西尾実『国語教育学の構想』筑摩書房、1951年『西尾実国語教育全集 第四巻』72~73ページ
  - 26) 西尾実「書くこと(綴方)の実践指導」『国語教育者の歩み——西尾実先生実践指導録——』信濃教育出版社、1959年『西尾実国語教育全集 第三巻』教育出版、1975年、77ページ
  - 27) 西尾実『国語教育学序説』筑摩書房、1957年『西尾実国語教育全集 第五巻』教育出版、1975年、88ページ
  - 28) 西尾実『言葉とその文化』『西尾実国語教育全集 第四巻』233~234ページ
  - 29) 岩田靖夫『いま哲学とはなにか』岩波書店、2008年、90ページ
  - 30) 三浦前掲書、23~24ページ
  - 31) 三浦和尙「ことばの学び手の実態」『国語教育を学ぶ人のために』41ページ  
 (主任指導教員 吉田裕久)