

西尾実のコミュニケーション教育論 「健全な世論の形成」の方向性 —— 話し言葉と文化の関係を中心に ——

A Historical Study of Minoru NISHIO's Communication Education Theory for “the Formation of Sound Public Opinion” : A Focus on Spoken Language Education and Life-Culture

渡辺 通子

WATANABE Michiko

キーワード：西尾実，国語教育，コミュニケーション教育，民主主義教育，話し言葉教育

Key words : Minoru Nishio, Japanese Language Arts, Communication Education,

Democracy Education, Spoken Language Education

1. はじめに—研究の目的

戦後の民主主義国家の樹立にあたり、西尾実（1947）は国語教育の役割として「健全な世論の形成」を主張した。この主張にあたって西尾は、これまでの国語教育には、話すことを抑制する指導はあっても「何をいかに話すかを教える指導」はなかったとした。民主主義的革新の礎石となる健全な世論を育成するためには、話し言葉の教育の充実が必要だと主張した。では、西尾は何をいかに話すかの指導をどのようなものにしていこうと考えていたのだろうか。

これまで西尾を論じる場合、先行研究では、西尾の国語教育論成立過程における戦前から戦後の接続の関係（桑原，1998）や連続性の問題（小国，2006）、西尾理論におけるソシール言語学の援用における独自の解釈（渡辺，2004）等、諸学問とのかかわりのありようを追究することが多かった。西尾がその生涯をかけて成し遂げようとした国語教育学樹立の根源ともいえる学びの主体である子どもの育成をどのようにとらえているのかといった教育という営為本来の目的にそった考察は少なかった。

本稿では、話し言葉教育への機運が出てきた1930年中頃から占領期の終了する1950年前半までの西尾の言説をたどることで、西尾の考える健全な世論形成のための国語教育の内実とはいかなるものであったのかを考察する。

本稿の目的は、西尾が「健全な世論の形成」のために、「何をいかに話すか」の教育を具体的に、どのように進めようとしたのか、その特質を明らかにすることである。そのための課題として、第一に、本研究のコミュニケーション教育研究としての位置づけを示し、第二に、先行研究で指摘される西尾国語教育論における用語の揺れを整理する。第三に、第一、二の課題の成果に基づき、本研究の対象である1930～1950年代前半に発表された西尾の論考のうち、話すことに関する言説に「何をいかに話すかを教える思想」がどのように示されているか考察する。そして、これらの成果から、西尾の考える、国語教育における「何をいかに話すか」の指導と「健全な世論の形成」との関係性を明らかにしていく。

なお、本研究では、コミュニケーション教育を「話すこと聞くことの指導を主とする他者との関わりに関する表現指導の教育」と定義する。

2. 先行研究と本研究の位置

これまで先行研究では、西尾実の国語教育論成立過程は、戦前の言語活動主義が戦後の言語生活論に発展的に継承されたとするのが一般的理解である。桑原（1998：87-113）は、西尾の言語生活論が成立する過程におけるキーワードとして、ことば、国語活動、言語活動、話し言葉を挙げ、西尾の言語活動主義と言語生活主義をつなぐ位置に話し言葉があることを論じ、西尾理論における概念規定が必ずしも一貫性を保つものではなかったことを指摘する。渡辺（2004）は、ソシユール言語学における言語活動概念の国語教育界への流通について、国語学会とは異なる多用な解釈がなされたことを整理し、西尾の言語活動主義もまたその一つであると結論づけた。田近（2013：130-155）は、西尾が戦前より国語教育学の樹立を模索していたことに着目し、西尾の言語生活主義教育観は国語教育学樹立の機運の中でまとめられた国語教育学の学理的体系を提唱する上で中核をなすものと位置づけた。

以上を整理すると、西尾国語教育論の戦前から戦後にかけての言語活動論から言語生活論への発展的継承は、国語学（当時、引用者注）や言語学の知見を援用し、これらの用語を用いることで、国語学や言語学が研究の対象外とした言語の実態をすくい取り、これを基盤とした国語教育学を体系化しようとする試みであったといえる。

国語教育において、西尾の言う「通じあい」とはコミュニケーションであり（倉澤，1994）、西尾コミュニケーション論の内実に道元の思想があるとするのが一般的理解である（松崎，1996，桑原，1998，田近，2013）。だが、西尾がコミュニケーションの導入を積極的に支持し、対訳に「通じあい」をあて、国語科の目標であることを積極的に主張したのは1950年以降である。それ以前、西尾において、この概念がどのような経緯で受容され、コミュニケーション論の成立に至ったのかは明らかにされていない。

そこで、本稿では、コミュニケーション教育研究を言語教育史に位置づけ、わが国のコミュニケーション教育の特質を明らかにすべく、西尾の「通じあい」をコミュニケーション論の一つとしてとりあげる。まず、桑原（1998）が言語活動主義と言語生活論をつなぐキーワードとして指摘する用語「話し言葉」が用いられた1935～1950年前半を対象に、当時、「何をいかに話すか」を教える教育がどのように模索されたのかを考察する。

3. 敗戦後の言語教育をめぐる言説と西尾「健全な世論の形成」の位置

— 国民統合の原理としての民主主義

戦後の民主主義社会の建設を言語の問題として取りあげようとした当時の言説に、敗戦の遠因を国語教育に認め「この世の為になる仕事の出来るのは、国語教育の方面より他に、今はまづ無い」とした柳田（1946）がある。柳田は画一的な物言いでなく、自分で考え、自分の言葉で話せるようにする言語教育を目指した。同様のとらえ方は日本語の民主化を掲げて雑誌を創刊（1946年5月）した初期思想の科学にもみられた。日本語の民主化とは、「なるべくはっきりものを考え、それを誰にも分かることばで伝える習慣をつくること」（鶴見，1951：1-2）にあった。日本の学問を民衆の必要に応えるようなものに作り直し、世界に通用し寄与できるものに鍛え直すことが目指された（鶴見，1997：30）。一方で、石山（1950）が「教育におけるポツダム宣言」と比喩した第一次米国使節団報告書（1946年3月30日）の勧告にも国語の改革が加えられていた。国語改革は日本の再建において、最も重大で、しかも急を要する問題とされた。以降、CIEの指導の下、全国を8地域に分け、啓蒙的に教育改革が進められた。

法整備や第6期国定教科書の編集が進み、4月からの新学制（633制）実施を待つ中、1947年3月には「日本の国が正しく立ち直ることができるかどうかは、この国語の教育、わけてもはなしことばの教育いかんによる」（石井，1947：9）として、教育界のみならず放送界や一般市民等の80人を発起人としてはなしことばの会が発会した。

このように、民主主義は、大衆を巻き込みつつ敗戦後の混乱からの復興をめざす国民統合の原理として働いたのである。西尾の「健全な世論の形成」はこのような動向の中で生まれたものである。当時、発表された言説には、内省による民主化発言と、占領政策であったGHQ勧告による外的な影響下での民主化発言とがあった。柳田の発言は、日本側の戦後処理が具体化する1945年9月以前のものであり、比較的早い時期に敗戦の情報をもった柳田の自省的国語教育批判といえる。

また、教育界への影響という観点では、初期思想の科学におけるデューイ研究、大久保忠利を通じての一般意味論の紹介やハルパン博士¹⁾との共同研究、そしてコミュニケイ

ション講座への柳田招聘といった諸活動に、西尾および国語教育との直接・間接的接点が多くみられる。西尾の「健全な世論の形成」発言が始まるのは1947年以降であることから、この発言は当時の言説を掬い上げ、これらを援用しながら形成されていったものであることがうかがえる。

4. 西尾における用語の問題

4-1 言語活動・話し言葉・口言葉・音声言語

西尾の言語活動論・言語生活論のキーワードである言語活動、話し言葉、口言葉とコミュニケーションの関係をみていくと、用語の用い方には、国語活動から言語活動への時期(1937年～)、言語活動から話し言葉への時期(1940年～)、話し言葉から口言葉への時期(1953年～)の3期の変遷がみられる。

(1) 国語活動から言語活動へ

戦前、西尾(1937)は、「文芸主義と言語活動主義」と題して、新領域としての国語活動、言語活動を取り上げることで、話すことや聞くことの指導の重要性を主張し、言語活動主義を提唱した。その際、学校教育における国語教育の方法とは、「その時々主義や思潮によって可変するものではなく、聴き・話し・読み・書きしてその意がわかり、その意が通じるといふやうな、極めて平凡なことを平凡にやりぬくこと」(162)だとした。

(2) 言語活動から話し言葉へ

1940年頃より言語活動に替わって話し言葉を用いるようになる。話し言葉は、1930年代に入り生活言語を重視する傾向の中で、話すことと聞くことを統合してコミュニケーション行為のもつプロセス性や不可塑性を含意する語として生成された語である(渡辺, 2013a)。

1940年12月「国語教育の動向とラジオ」で西尾は、国語教育の近年の動向として、「その本来の領域でありながら、これまで忘れられていた話しことばの教育を目指してきたこと」を挙げる(西尾, 1940: 389)。そして話し言葉を「これまでの国語学や言語学が意味を含んだ有節の音声などと言っているような単純なものではなく、そうした音声のほかに、表情や身振りや動作を伴った、極めて複雑な構造を有するもの」(391)と定義する。西尾は話し言葉を文字言語に対置させ、コミュニケーションにおける非言語メッセージの果たす役割を強調する語として用いることで、国語学や言語学の研究対象外であった言葉の実態を掬い上げようとしたのである。

翌1941年7月「国語教育の立場から見た生活語と文化語」では、言語活動と話し言葉を併記して用いている。そして日本語教育との関係に触れ、両者は「日常生活で用いられ

る、声音と表情や身振り手振り、動作を含めた語」であり、同義であるとして、用語としての話し言葉の定着を図ろうとしている（西尾、1941）。

当時、文部省を中心に用いられるようになった音声言語との関係についてであるが、1942年「音声言語とその教育」で両者の違いを明確に説明している。音声言語は話し言葉の中軸であり、話し言葉に含まれるものとの見解を示した（西尾、1942：409）。つまり、話し言葉は音声言語を包含する、より大きい概念として捉えられている。

戦後になると、1947年3月『言葉とその文化』「1 言葉の実態」において、国語教育における言葉とは、「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」であるとした（西尾、1947a：225）。例として芥川龍之介の小説『手巾』から、愛児を亡くした母親が旧師を訪ねて報告する、以下の場面の描写を取り上げる（西尾、1947a：226-227）。

ひとりの母親が、愛児の死を、その旧師を訪ねて報じるのに、まるで日常茶飯事を語るような平静さで話し、口角には微笑をさえ浮かべて語っているのに、卓の下にかくれた膝のうへでは、手がふるえ、両手でひき裂かないばかりにかたく握つたハンケチが、微風にも吹かれているようにたえ間なく動いていたという、そういう情景……

この文章には、「日常茶飯事を語るような平静さ」「口角に微笑さえ浮かべて語る」という対面での音声による語りに対し、テーブルの下の「震える手」、「ハンカチを引き裂かないばかりに固く握った手」といった非言語情報を描写することで、愛児の死を悼む母親の抑制された感情表現が描かれている。このような複雑な実態を当時の言語学や国語学では、言葉と言葉ならざるものとの結合ととらえることに対して、西尾は改めて疑義を呈したのである。

1949年5月「生活技術としての言語の問題」では、言語の現実態とは、「単なる耳に聞く、意味ある音声ではなく、それに伴って顔や体や声色・語調などに、知らず知らずに抑えがたく表れる表情や身振りや動作などの身体的表現が、これと不可分離に結びあつた、複雑な構造」と規定する（西尾、1949：120）。従って、「生活としての言語」とは、語彙や語法・語調の他に、それらを身体的に規定している姿勢や呼吸までも含むものであり、国語教育における言語とは、社会的存在としての人間性にまで及ぶものと捉えている。

こうして、話し言葉は、話すこと聞くことの教育を推進する上で、書き言葉の教育と区別する語として用いられ、西尾の言語生活論のキーワードとなる。やがて1951年頃からは、コミュニケーションを話し言葉と同義に用い、対訳に「通じあい」をあてる。

(3) 話し言葉から口言葉へ

さらに、1953年11月「口ことば」では、話し言葉が俗語化したとして口言葉を用いることを提唱する。この頃より両者を併用するが、この語は定着をみないまとなった（西尾、1953）。

4-2 西尾国語教育論の特質としてのコミュニケーション教育

以上のように、西尾の用語使用には、国語活動→言語活動→話し言葉→コミュニケーション（通じあい）→口言葉という具合に変容がみられ、揺れを指摘できる。このことは、西尾の術語に対する認識の表れであり、西尾の理論体系の脆弱性ともとらえられるものである。しかしながら、用語を替えながらも、いずれの用語も国語教育の範疇とする言葉行為の実態を規定する概念であるという点で一貫している。

つまり、西尾の考える言語とは、声音や表情、身振りや手振りまでも含むものである。我々が日常生活で言語を用いる場合には、相手との関係において、言語のみならず音声の特徴や身体各部の動作という非言語を含んでなされるのだという主張のキーワードとして用いられている。西尾が追究したのは、他者との関わりを含む言語行為、すなわちコミュニケーションのあり方に関わる国語教育であったといえよう。事実、後年、西尾は、自身の言語の機能に関する認識について、「自己表現という個人的営為に働くもの」ととらえるこれまでの考え方から、「他者の存在を認識して自己と他者との関係性において機能するもの」だという社会的機能に着目するようになったことを認めている（西尾、1950（1947a）：303-304）。

5. 話すことの抑制からの転換

5-1 国語教育の任務としての「健全な世論の形成」

戦後初の著書『言葉とその文化』²⁾冒頭で西尾は、敗戦後の民主主義国家を確立するにあたって、国語教育の役割として「健全な世論の形成」を次のように主張した（西尾、1947a：222-223）。

いま、われわれは、われわれの生活と文化のすべてをあげて、民主主義的革命を実現しようとしている。そのためには、何よりも、健全な輿論の形成が必要である。ところが、その健全な輿論は、国民のひとりびとり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つてのみ形成せられるものである。しかるに、いままでのわれわれは、われわれの意見について、めいめいの責任を尽そうという、公正な、また、公共的な態度ができていない。言うべき事は言うべき時に言うという倫理が確立してい

ない。(下線部引用者注)

西尾は、健全な世論とは如何なるものかを問うのではなく、健全な世論はどうしたら形成されるのかについて述べる。つまり、「健全な世論」とは、一人一人が各自の意見を正しく主張すること、意見を明るく対決させることの2点によって形成されるという主張である。それは責任を伴う公正・公共的な態度、言うべき時に言うという言語倫理に支えられるとした。

翌1948年刊行の「国語教育の構想」では、「健全な世論の形成」は全教科で養うものであるが国語教育の任務であるとした(西尾, 1948: 207)。それは話すことの指導を中心に、読むことの指導でもなされるものだとする。特に、指導法としてではなく、話し言葉の教育としての討議指導の重要性を述べた。

さらに、1949年5月「生活技術としての言語の問題」では、わが国の思想の伝統に遡り、寡言・沈黙が重んじられて、妄語・両舌・多弁・巧言等々、話しすぎることへの戒めはあっても、話すことの重要性、即ち「何をいかに話すかを教える思想」が絶無であったことを指摘する(西尾, 1949: 116)。そして、言語の現実態に基づく生活としての言語の在り方、社会的存在としての人間性に言及して、言語行為を社会的行動として位置づけようとする明確な主張がなされた。

戦後初期における西尾のこれらの一連の発言は、話すことを抑制する消極的な話し言葉教育から、言うべき時に言う能動的な話し言葉教育への転換を主張するものである。当時の教育改革に大きな影響を及ぼした柳田国男が教育の目的とした「良き選挙民の育成」が教育全般を覆う人間形成を意図するものであるのに対し、西尾の「健全な世論の形成」の主張は、言論の主張形成を意味するもので、より国語教育に即したものととらえることができる。

5-2 「健全な世論の形成」のための国語教育の二つの方向性

世論とは、世間一般の人の意見の意(『日本国語大辞典 第二版』第13巻, 2002; 727)であり、民主主義の根幹となるべきものである。世論形成のためには、意見の主張と同時に、意見の対立が必要であるとするが、これに「健全な」を冠することで、「正しい主張」、「明るい対決」とした点に注目したい。ここでの「健全な」には、現今用いられる青少年育成のための教育的配慮を意味するものと異なり、戦前戦中の深い反省が込められている。態度を含めた言語倫理に言及した点も西尾の特質といえる。

西尾(1947a, 1948)の言う「健全な世論の形成」のための国語教育とは、「何をいかに話すかの指導」が肝要であり(7で後述)、それは言うべき時に言うという言語倫理に支

えられて成立する(6で後述)という主張である。この2つの方向性について検討を加える。

6. 「言うべき時に言う」言語倫理の確立

西尾(1947a)では、戦時中の会議の持ち方を例に、「なるほど、小はわれわれ仲間の会議から、大は閣議に至るまで、責任回避の沈黙が天下の大勢に成っている」(238-239)として、責任回避の沈黙を改め、積極的・能動的に言うべきを言う新しい倫理の樹立を主張した。

この言語倫理に関する考えは、西尾が継続して採録した第3期国定教科書『尋常小学国語読本』採録の教材「言ひにくい言葉」(巻10第17)の内容に通ずるものである。

教材「言ひにくい言葉」は、太郎が友人同士3人で下校途中、友人の誘いを受け、近道をして危険な一本橋を渡ったために橋が折れて落ちてしまったという話である。太郎は、危険だと知りつつ友人の誘いを断り切れなかったことを反省し、本当に言ひにくいのは〈生麦生米生卵〉などの早口言葉ではなく、「はい」と「いいえ」であることを知る。教材中、太郎の父は太郎に向かって「成程弱虫だ。人の言ふことに対して『いゝえ』と言切るには、ほんたうの勇氣がいる。お前のやうな弱虫には、ひよつとすると命を失ふやうなあぶない時でも、言出すことの出来ない程、『いゝえ。』といふ言葉は言ひにくいのだ。」と説諭し、本当の勇氣とは何かを問う。

西尾(1937: 172-173)の解説によれば、この教材は、「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「勇氣」を要することであるということ」を示したものである。発言する勇氣をもつこと、そして発言には責任を伴うという倫理である。我々の言語行為とは、全人的な問題を孕んでいるという、この責任と勇氣をめぐる言語倫理の考え方は、戦後に新たに生まれた考え方というより戦前戦後を貫く西尾の言語倫理観といえる。

7. 「何をいかに話すか」の指導の方向性

では、西尾は「何をいかに話すか」の教育をどのように推進しようとしたのだろうか。1951年10月『言語生活』創刊号では、音声を「われわれの人間の直接の表現であり、文化そのもののきじやきめに関する基礎条件として、真剣に考えてみるべき重要な問題」であると断言している(西尾, 1951: 359)。西尾(1941)は、【表1】(タイトルなし 引用者註)を示し、戦前より言語と文化の関係、書き言葉と話し言葉の関係について、話し言葉より文字言葉を、そしてその上に文化を置くととらえていた。戦後のこの時期になると、さらに発展させて話し言葉が文化性の質を定める基礎となるという考えを示

【表1】

文化語		文化性
生活語	文字ことば	文字性
	話しことば	言語活動

すようになる。西尾が進めようとした文化の基礎条件となる話し言葉，文化性のある話し言葉の在りようとはいかなるものであったのだろうか。

8. コミュニケーション場面の4分類

西尾の論考には，自身の体験に基づいたコミュニケーション場面の逐語を取り上げ，国語教育の課題として示したものが少なくない。そこで，本稿の対象期間に発表されたものから，西尾が自身の言語活動論，言語生活論を論ずる際に，その具体例として複数回取り上げた主な例17例を【表2】に抽出した³⁾。

【表2】 西尾の取りあげたコミュニケーション場面の具体例

①	語彙について（外来語・漢語・和語）	1932
②	夏目漱石『こゝろ』「先生と私」の先生の立小便	1937
③	碧巖録第四則 徳山と瀧山	1937
④	体育教師と生徒の欠席届けにまつわる対話	1937
⑤	エッケナー博士のスピーチ	1941
⑥	芥川龍之介『手巾』の愛児を亡くした母親の様子	1947
⑦	使用人と主人の対話	1947
⑧	主婦たちの百日咳にまつわる対話	1947
⑨	戦前の討議における沈黙	1947
⑩	話しあいを遮る例	1948
⑪	切符購入をめぐる駅員との対話	1948
⑫	ハルパン博士の講演	1950
⑬	難解な用語の多用	1951
⑭	国会議員当選の友人へのスピーチ	1951
⑮	駅ホームでの並び方	1951
⑯	よそ行きことばの強制	1951
⑰	新井白石『折たく柴の記』「父の物語」	1952

その中には，④ 体育教師と生徒の欠席届けにまつわる対話，⑤ エッケナー博士のスピーチ，⑪ 切符購入をめぐる駅員との対話のように，表現を修正しながら繰り返し取り上げられたものもある。17例の記述内容を分析し整理すると次の4つに分類できる（【表3】）。

- A 話すことに関するもの
- B 社会的行動としての在り方に関するもの
- C 語彙運用に関するもの
- D 言語倫理に関するもの

4分類と，それに該当するコミュニケーション場面の具体例（【表2】番号）を【表3】に示した。

最も多いのが「A 話すことに関するもの」で，国語教育における言語とは何かに言及したものである。これは，「発声発音，話し方に関するもの」，「身振り手振り，態度など非言語に関するもの」，「会議の運びかた」の3つに細分類できる。「発声や発音に関わる

【表3】 コミュニケーション場面の4分類

A	話すことに関するもの 1 発声発音, 話し方に関するもの…⑤ ⑫ 2 身振り手振り, 態度など非言語に関するもの…② ③ ⑥ ⑬ 3 会議の運びかた…⑩
B	社会的行動としての在り方に関するもの 1 話の焦点 対話の論点に関するもの…⑦ ⑧ 2 社会的行為としての態度に関するもの…④ ⑪
C	語彙運用に関するもの 1 和語, 漢語, 外来語…① 2 難解な用語…⑬ 3 よそ行きことば…⑬
D	言語倫理に関するもの…⑨ ⑭ ⑮

明瞭な話し方」は標準語教育に由来するものであり、「会議の方法」は戦後進められた討議法との関連である。「身ぶりや手振り, 態度など非言語に関するもの」への着目は、言語の教育として西尾が最も強調したものである。私たちの実際の言語行為では、話し手が発した言葉の意味のみを理解するだけでは不十分であり、しぐさ等の非言語に表われる抑制された感情を理解していることを言語の実態としてとりあげた。このことは日本人のコミュニケーションの在り方を取上げたものとなっている。

「B 社会的行動としての在り方に関するもの」は、社会的行為としての対話に言及したもので、戦後に増加する。言語のもつ社会的機能に着目し、人と人との関係を媒介する話し言葉の機能を中核に据えることで(倉澤, 1994), 西尾の言語観と言語教育観を反映したものとなっている。その内容は、話す際には話の焦点や対話の論点を定めること、言語生活における社会的行為としてのコミュニケーションを円滑に進めるあり方(態度)に言及したものとの2つに細分類できる。

「C 語彙運用に関するもの」は、西尾が重視する対話や会話等の言語行為の際の使用語彙に言及したものである。語彙の選択こそが言語の文化性やわかりやすいコミュニケーションを決定づけるという主張である。「国語国字改良の対策として国語のあり方を示すもの」、そこから派生して「難解な漢語の多用を改めようとするもの」、「方言是正を目的とする標準語教育を改めようとするもの」の3つに細分類できる。

「D 言語倫理に関するもの」は、言語行為は、倫理に裏打ちされた全人的なものであるという言語教育観を示したものである。戦後初期にみられる言語と責任についての内容、1951年以降にみられる主体としての自立を促す内容との2つに細分類できる。

一方で西尾(1951b)は、「何をいかに話すか」の教育を進めるにあたり、独自の基準を設けてコミュニケーション教育の形態の分類整理を進めていた(渡辺, 2013b)。人格的通

じあいと集団的通じあいとに分け、前者には「対話」と「会話」を、後者には「独話」という3つの形態に体系化している⁴⁾。この体系化に照らし合わせると、上述の4分類は、これら3つの形態にふさわしい目的に沿った「何をいかに話すか」の教育のあり方が選択できるよう、その眼目を示したものになっている。

A～Dの4分類のうち、Dについては、西尾が話すことと言語倫理とを不即不離ととらえていることは既に述べた。そこで、西尾の考える「健全な世論の形成」につながるコミュニケーションのあり方、即ち「何をいかに話すか」の具体を明らかにするために、「A 話すことに関するもの」と「B 社会的行動としての在り方に関するもの」のうち独話、対話、会話について述べた例を中心に検討を加えていく。

8-1 ラジオ放送とスピーチ例

従来の国語教育を自省して、西尾が取り上げるのが声音と話しぶりについてである。上述のように、話し言葉の声音や話し方に最も着目した。当時、普及が始まったラジオ放送にかかわる例として、米国婦人の自己紹介とエッケナー博士の独話がある。

(1) 米国婦人の自己紹介と日本人出演者の態度

戦後始まったラジオののど自慢番組に登場した米国婦人の自己紹介の様子を紹介し、その「美しい、若々しい発音」と「こだわりのない、すつきりとした話しぶり」(西尾, 1947a: 265)を次のように取りあげる。

(略) そのアメリカ婦人は、相手の日本人聴取者に対しての自己紹介を求められると、すぐに美しい、若々しい発音で氏名をいい、経歴や現在の任務を簡単にすらすらと述べた後、ひとこと、日本についての感想を附言して終るという鮮やかさであつた。そのこだわりのない、すつきりとした話しぶりは、再び、われわれの間に残つている意味のない臆病さや内気の超克されねばならないことを痛感させるに十分なものがあつた。

西尾の感銘の対極にあるのは、米国婦人と比較した、日本人出演者に共通するはにかみや引っ込みがちな態度、意見のない臆病な話し方である⁵⁾。このことを「主観的態度に終始して客観的態度をとれないのだともいえるし、私的立場を固執して共同的立場に立つことができないのだともいえる」(265-266)と分析する。つまり、日本人の話し方が自己表現に終始し、聞き手である相手や発話場面の状況への自覚が低い傾向にあることを指摘する。

(2) エッケナー博士のスピーチと財部大将のスピーチ

ラジオで聞いた外国人の話しぶりに感銘を受けたという(1)の内容は、戦前、1929年8

月ツェペリン伯号到着時のエッケナーのスピーチ⁶⁾についての感想（西尾, 1941: 412）に通じる。

それが終わると、群衆のどよめきの中から、力強いドイツ語が聞こえてきました。エッケナー博士の挨拶であります。いうところはよく聞きとれません。しかし、その声はいかにも力強く、いかにも荘重で、その一語一句が聞く者の心に、一人のすぐれた人間を印象しないでおかない響きを伝えます。（略）それほど私はエッケナー博士によって語られたドイツ語の力強さ美しさに感嘆せずにはいられませんでした。（略）これは一人のことばに、その音声ことばに、音声以外のものが具現せられることを実感させられた一例であります。

エッケナーのスピーチを「いかにも力強く、いかにも荘重な声」「一語一語の響き」（同; 412）、「きわめてものしずかな声」「その静かな、力強い言葉そのもの」（西尾, 1951a: 357）、「沈着な声」「澄んで底力のある響き」（西尾, 1951b: 26）、「きわめて静かな、しかも底力のある声」（西尾, 1952a: 302）と表現するように、西尾が注目するのは、(1)と同様、力強い荘重な声による言葉の響きである。

それに対し、日本側の歓迎の辞を述べた財部大将のスピーチを、「元気盛んに、声を励ましてあいさつ」（西尾, 1951a: 357）「大音声でどなるような歓迎の辞」（西尾, 1951b: 26）「わかれるような大声疾呼の歓迎の辞」（西尾, 1952a: 302）と評する。その特徴は、感激がただ音声の大きさだけで表現される傾向にあることを指摘する。

(3) 小括一言語の社会的機能と話すスタイルの推進

どちらの例でも西尾が注目するのは、スピーチの内容よりも、音声そのものや話しぶり、態度に関してである。例に挙げた外国人の音声そのものや話しぶり、態度に、高次の文化性をみてとっている。西尾のこの主張は、音声の強弱よりも、もっと相手や場を意識した話しぶりへの転換を図る国語教育をめざすものであり、これまで継承されてきた炉辺で語るような話し方や雄弁を改めることにある。

この考えは、【表1】にみられるような話し言葉より文字言葉を、そしてその上に文化を置く考え方とは別に、話し言葉そのものにも文化性を認めて、国語教育によって高めていこうとするものである。2つの例からは、その理論的萌芽は戦前にあったが、戦後になって、より推進されたとみることができる。日本人が話す際に見せるはにかみや臆病な態度、画一的な表現を改め、欧米に範を得た話すスタイルへの転換を進める明確な主張となっている。

8-2 ハルパン博士のスピーチと指導方法の改善

前述のように、戦後の西尾は、相手や場を意識した話し方の必要性を述べ、さらに以下の例にあるように、国語教育におけるスピーチの指導やその学習方法の改善に言及するようになる。

米国の言語学者ハルパンの日本語によるスピーチを「その日本語は、いかにも品位があって、りっぱに聞こえた」（西尾、1950：351）と評し、それは「講演を一貫している発声・発音のみごとさ」（西尾、1972：220）にあり、「一語一語はっきりという」（西尾、1952b：378）からだとする。このようなスピーチを可能にするのは、米国では、当時、普及し始めた録音機を教具として活用し、各自が自らの話し言葉を録音、再生して矯正するという学習方法が一般化しており、大学教育において、既にその効果が得られていたことを紹介する。

それに対し、どなることや叫ぶことが多く、衝動的・感情的にものを言い、意志的・知性的に話さないという我が国の傾向を前近代的、原始状態にあると自省する。そして、その要因は話し言葉の教育に自覚的でなかった国語教育にあると考える（西尾、1950、1951b）。

西尾が提案する改善のための指導方法とは、実践への見通しをもつことである（西尾、1950：343）。例として、教具としての録音機の活用、口形を意識した話し方学習の導入を挙げる。西尾の発声や発音、話し方についての一連の発言は、従来の標準語教育の推進が語単位のアクセントの矯正や方言使用を禁止したこととは異なる。標準語教育の推進は、学び手が基準とする標準語を話せるようにすることで全国的なコミュニケーションの展開を可能にしようとした。だが、西尾の場合、前述（「C 語彙運用に関するもの」）でとり上げたように、少なくとも戦後においては、標準語教育推進を是正する発言をしている。加えて、戦後、西尾が監修した教科書編集にあたった関係者の証言（北川、1979：153）も証左のひとつである。関係者が西尾家を訪ね、持参した原稿の検討を済ませ、西尾の決裁を待っていると、夫人が子どもに訂正を加えた箇所を何度も繰り返し音読させ、耳で聞いて修正・確認を繰り返す声を聞いたという。教科書の字面だけでなく聴覚的效果にも自覚的であったのである。

8-3 社会的行動としての在り方の例

西尾が独話・対話・会話に分けるもののうち、戦後、最も重視したのが対話の教育である（倉澤、1994）。そして、我々がしがちな対話の不備には、以下の(1)(2)の例にみられるような2つの段階があることを指摘する。一つ目は、話の焦点や対話の論点が不明瞭であることである。我々の対話の多くは交互にやりとりし、対話の形式的面は整えている

ものの、実際には対話になっていないとする。二つ目は、このことを踏まえていたとしても社会的行動としては不十分な場合があることである。

(1) 主婦たちの対話—話の焦点や対話の論点の不備

話の焦点や対話の論点を定めながら話すことの必要を述べた例に、「主婦たちの百日咳にまつわる対話」がある。【表4】の主婦たちの対話は、話し手と聞き手が交互になって話しているものの、対話になっているのは、A1とB1、B3とA4の2カ所のみであることを指摘する(西尾, 1947a: 264)。この2カ所は、①両者の子供が百日咳に罹患したこと、②妙薬入手が話題であり、双方の発話が噛み合っている。しかし、それ以外は、互いの発話の焦点が結びついておらず不備な対話に終始していることを指摘する。

西尾の考える正しいコミュニケーションとは、相手にわかるように語り、相手の言ったとおりに聞き取ることである

(同: 274)。話すこと聞くことの不備が理解の不備や錯誤、感情の行き違いを生んで無用の混乱を生じさせるばかりでなく、その真の原因に気づかず、ことを憂いたり人を恨んだりする場合が多いことを述べる(同: 264)。

【表4】 コミュニケーション場面「主婦たちの対話」

A1:	うちのヨシ子が百日咳にかかりましてねえ。
B1:	タカシも百日咳ですよ。
A2:	外へ出るなどいうのにきかないものですからねえ。
B2:	うえの方はみな百日咳をしないですんだのにタカシひとりかかりましたわ。
A3:	近所いぢめんにはやつているものですからね。なんとかしてうちにおきたいと思つていたんですが、いつのまにか遊びにいつてしまうんですよ。
B3:	それでもねえ、ほんとによくきく薬が手にはいつたものですから、ようよう、こうしてわたしが出歩きができるようになりました。
A4:	それは何という薬ですか。

(2) 駅員と客の対話—駅員の対応の不備

西尾(西尾 1949: 121)が社会的行動として不完全な言語生活の例として繰り返し取りあげるのが「切符購入をめぐる駅員と客の対話」である。二人のコミュニケーション場面は対話表現としては問題ないが、社会的行動としては不完全なものとして例示する。【表5】は発話のみを示したものであるが、西尾はこの時の思いを「これだけの問答を、ただ、問答として読まれる読者は何も感じないかも知れない。しかし、これをひとつの社会的行動として経験したわたくしは、すくなくならず腹が立った。がまんして、この問答を運んだのであったことは事実である。」「用意してあるべき切符が用意されていないという点で、責任分担の当事者として、『すみませんが。』という気持を、多少もっていて応答すべきであるからである。無いからといって、ただ、『ありません。』といってすまさすべきことではない。」と解説す

【表5】 コミュニケーション場面「駅員と客の対話」

客1	お茶の水
駅員1	ありません。
客2	どこまでならありますか。
駅員2	新宿です。
客3	では、新宿までの切符をください。

る。

この対話において、乗客の求めようとする行き先（お茶の水）の切符がない場合、駅員1が「ありません」と応えることは論理上誤りではない。だが、客2「どこまでならありますか」には立腹した感情が込められており、円滑なコミュニケーションとはいえない。駅員1で「新宿までにしてください」とか「乗り越しにしてください」と応答していたなら、社会的行為としてより良いものになるというのが西尾の主張である。なぜなら駅員にとってより良い社会行動とは、客が目的地に行くことを可能にすることであり、かつ客がより利便性を得るような切符の売り方をすることだと考えるからである。

これらの例にみられるようなコミュニケーションの齟齬は、これまでは道義の頹廢、宗教的なものの欠如によるもので道徳や宗教の問題とされた。だが、西尾（1949：122）では、これを社会意識に徹した自他の生活をよりよくすべき生きかたの熟達に関わるものであり、国語教育における話し言葉教育の範疇とすべきことを主張した。以下の引用には、戦後の新しい時代の教育の役割が明確に主張されている。

今まで、一般には、この種のことは、道義の頹廢としてなげかれ、宗教的なものの欠如として非難されている。そうして、それは批判としては当たっていないことはない。しかし、こういう社会事実が、宗教や道義だけですくわれるだろうと考えることは、まだ、歴史の流れをわきまえない考え方ではないだろうか。それは、むしろ、生きかたの熟達として獲得されなくてはならぬのではないだろうか。

(3) 小括—社会的行為としてのコミュニケーション

以上の例からは、西尾の考える「何をいかに話すかの教育」とは、言語表現上の正しさにとどまらず、社会意識に裏打ちされた、相手との良好な関係を構築するための話すこと聞くことの教育であると結論づけることができる。それは汎用性を備えた、より洗練されたコミュニケーションのあり方の追求とっていいだろう。従前は、道徳や宗教の領域とされてきた社会的行為のあり方を国語科の範囲に含めようとするソーシャル・スキル（社会技能）育成の先がけともいえる提案がなされている。

9. まとめと課題

本稿では、西尾の通じ合いをコミュニケーション論の一つとしてとりあげ、この提唱が積極的になされるようになった占領政策終了後の1952年頃までの西尾の話し言葉教育に関する言説に検討を加えた。その結果、次の諸点が明らかになった。

(1) 背景

民主主義は、戦後の人々にとって新しい国家を確立していくための国民統合の原理として働いた。このような背景にあって、教育改革は、CIE 指導による積極的な占領施策が進められたが、他方で、有識者や研究者など、民間からの積極的参入による他分野の影響を受けながら進められた。西尾の話し言葉教育推進としての「健全な世論の形成」発言も、これらの影響を受けながら形成された。

(2) 国語教育の対象とする言語の実態

戦前から戦後にかけての国語教育に関わる西尾の言説にみられる用語の用い方を検討した結果、用い方には揺れがみられ、理論体系としての脆弱性が指摘されるものの、個々の用語の内実は、国語教育の範疇とする言語行為の実態を規定する概念という点において一貫していた。すなわち西尾が国語教育の対象としたのは、音声の特徴や身体動作といった非言語も含む複雑な構造であり、その目的は、他者との関わりを含む言語行為のあり方の教育を追究することであった。

(3) 「何をいかに話すか」の4分類

西尾は、「健全な世論の形成」は、全教科で養うものであるが国語教育の任務だとした。特に、話すことの指導を中心に、読むことの指導でもなされるものだとした。このことは、文字言語教育に比べ、軽視されがちであった話すことの教育の重要性を言うだけでなく、話すことを抑制する教育から積極的に話すことを推進する教育への転換を主張するものであった。話すことの教育は、これまで未開発であった「何をいかに話すか」といった話す内容や話す方法にまで及ぶものであるとした。

西尾が示す改善すべき具体的なコミュニケーション場面の内容に考察を加えた結果、「何をいかに話すか」の方法は、「A 話すことに関するもの」、「B 社会的行動としての在り方に関するもの」、「C 語彙運用に関するもの」、「D 言語倫理に関するもの」に分類される。A～Cは更に細分類される。

これらは戦前と戦後とで取上げ方の傾向に変化がみられた。4分類のうち、戦前戦後通じて最も多く取上げたのは、「A 話すことに関するもの」である。戦後になって増加傾向を示すのは、「B 社会的行動としての在り方に関するもの」である。

これら4つの関係であるが、話すことには、勇気や責任といった言語倫理を伴う(D)という考えを前提とし、表現に用いる語彙の運用(C)については、日本語にある3種の語、すなわち外来語・漢語・和語を専門的・閉鎖的になりすぎず、容易な表現としていくことだとした。さらに、話すことと社会的行動の在り方に言及した。

話すこと(A)に関しては、第一に、これまでの声量に頼る話し方、画一的な物言いを

改めて、もっとコミュニケーションの相手や場を意識することだとした。第二に、聞き手は、話し手が発した語の意味のみを理解するのではなく、非言語や音声の態様に自覚的になることで複雑な言語の実態に迫り得るのだとした。これまでの標準語教育の流れを汲む考えではあるが、さらに改善を加えたものとなっている。

社会的行動（B）については、第一に、実際の対話では話の焦点を明確にするなど、より論理性や合理性を追究することでコミュニケーションの理解の不備や齟齬をなくそうとした。第二に、第一を踏まえた上で、実際の言語生活におけるソーシャルスキルにつながるような、より良い社会行動となる対話や会話にしようとした。第一は、論理的批判的表現につながるものであり、第二は、それにとどまらない話し言葉の文化性を追究するものとなっている。

(4) 「何をいかに話すか」の指導と「健全な世論の形成」との関係

以上のことから、西尾の考える国語教育における「何をいかに話すか」の指導と「健全な世論の形成」との関係を次のようにまとめることができる。

西尾の言説は、「健全な世論の形成」のために、国語教育がどのような方向性を採るべきかを論じたものであり、世論の形成に直接結びつくような言語教育の理論や具体的な指導方法への言及はみられなかった。

当時、人々が樹立を目指した民主主義とは、世論によって支えられるものであり、西尾のいう「健全な世論」とは正しい主張の総意を意味する。これは各自が責任ある意見を主張し、議論が明るく展開されることで形成される。そのためには、国語教育において「何をいかに話すか」の指導が必要となる。したがって、話すことを文化の基礎条件と位置づけ、話すことを抑制する教育からの転換を図ろうとしたのである。底流には、言うべき時に言う勇気や自身の意見への責任といった言語倫理がある。

より良いコミュニケーションを実現するための「何をいかに話すか」の教育とは、具体的には次の3点にまとめることができる。

第一に、声量に頼る話し方や画一的な物言いを改めて、コミュニケーションの相手や場の状況を意識し、非言語や音声の態様の有効性に自覚的になって話すスタイルへ転換すること。第二に、対話における論理的正しさや合理性を追求することで、コミュニケーションの不備や齟齬をなくすこと。第三に、第一、二を踏まえた上で、話し言葉にも文化性のあることを認め、より高次の文化性を備えたコミュニケーション行為を実現しようとしたこと。

第一と二は、米国人のふるまいを参考に、コミュニケーションのスタイルを改善しようとするものである。駅員と客の対話の例にみられるように、第三は、生きかたや文化にも

通ずる日本人としてのコミュニケーションのあり方を追究したといえる。

課題

健全な世論の形成のための国語科領域として、西尾は話すことの教育と共に、読むことの教育を示した。本稿では話すことの教育のみを対象とした。読むことの教育が話すことの教育の役割とどのように関連するのか、またどのような違いがあるのかの検討は課題としたい。

註

- 1) Abraham Meyer Halpern (1914-1985)
1946年より1948年までCIE言語改革担当顧問(のち言語簡易化担当顧問)。ローマ字教育や小学校語彙調査の実施を指導した。
- 2) 本書は、4回の増刷がなされ、第3刷(1950)に「言葉の社会的機能」が、第4刷(1951)に「話し言葉の文化を形成する方法(下)」が増補された。
- 3) 『西尾実国語教育全集』所収の論考を対象とした。番号は所収年順に付し発行年は初出年とした。そのうち本稿でとりあげる例の採録状況は表のとおりである。

【表】採録状況

エッケナー博士のスピーチと 財部大将のスピーチ	『言語生活の問題点』『言語生活』第1号(筑摩書房, 1951a)
	『国語教育学の構想』(1951b: 25-28)
	『ことばの生活』(1952a)
	中学校『国語』(岩波書店, 1935)教材「ツェッペリン伯号を迎えて」
ハルパン博士のスピーチ	『ことばの文化をさぐる』(1972)
	『言語生活はどうあるべきか』『国文学解釈と鑑賞』(至文堂, 1950)
	『もっともの静かに』『言語生活』第14号(筑摩書房, 1952)
主婦たちの百日咳にまつわる対話	『言葉とその文化』(1947a)
	『ことばの生活』(1952)
切符購入をめぐる駅員と客との 対話	『生活技術としての言語の問題』『女性線』(1949: 121-123)
	『談話生活の問題と指導』『季刊国語学』(1948: 82)
	『国語教育学の構想』(1951b: 77-78)

- 4) 1951年時点では、話し手と聞き手の関係、聞き手の数、話題と進行の方向、生活的か知的かの4つの分類基準を設けて整理した。
- 5) 古田(1974)は西尾のこの姿勢を、日本人として外国人の発声に感動し反省せられるのだと解説する。390-391。
- 6) Hugo Eckener (1868-1954)
ドイツの航空機技術者。当時世界最大の飛行船ツェッペリン伯号で世界一周の途中、日本に立寄った。

参考文献

- 石山脩平他（1950.10）「再びアメリカ教育使節団を迎えて」『カリキュラム』第22号。
- 北川浩（1979）「追憶」信濃教育会『信濃教育』第1116号。pp.150-155.
- 倉澤栄吉（1994）「教室コミュニケーションの基礎理論」東京都中学校青年国語研究会『聞き手話し手を育てる』東洋館出版。2-15.
- 桑原隆（1998）『言語活動主義・言語生活主義の探究』東洋館出版。100-106.
- 小国善弘（2006）「国語教育における『言語活動主義』の成立」首都大学教養学部『人文学報教育学』第41号。
- 日本国語大辞典 第二版編集委員会／小学館国語辞典編集部（2002）『日本国語大辞典 第二版』第13巻。P.727.
- 田近洵一（2013）『現代国語教育史研究』富山房インターナショナル。130-155.
- 鶴見和子（1997）『鶴見和子曼荼羅Ⅰ』。
- 鶴見俊輔（1951）「思想の科学研究会一趣旨と活動」『思想の科学』。
- 西尾実（1937）「文芸主義と言語活動主義」田近洵一編（1993）『現代国語教育論集成 西尾実』明治図書。148-174.
- 西尾実（1940）「国語教育の動向とラジオ」西尾実（1974）『西尾実国語教育全集 第2巻』教育出版。389-392.
- 西尾実（1941）「国語教育の立場から見た生活語と文化語」西尾実（1974）『西尾実国語教育全集 第2巻』教育出版。393-397.
- 西尾実（1942）「音声言語とその教育」西尾実（1974）『西尾実国語教育全集 第2巻』教育出版。408-416.
- 西尾実（1947a）『言葉とその文化』西尾実（1974）『西尾実国語教育全集 第4巻』。221-309.
- 西尾実（1947b）「国語教育の構想」西尾実（1974）『西尾実国語教育全集 第4巻』。200-210.
- 西尾実（1948）「談話生活の問題と指導」西尾実（1974）『西尾実国語教育全集 第4巻』。70-92.
- 西尾実（1949）『生活技術としての言語の問題』西尾実（1974）『西尾実国語教育全集 第6巻』。113-123.
- 西尾実（1950）「言語生活はどうあるべきか」西尾実（1974）『西尾実国語教育全集 第6巻』。351.
- 西尾実（1951a）「言語生活の問題点」西尾実（1974）『西尾実国語教育全集 第6巻』。360-364.
- 西尾実（1951b）『国語教育学の構想』西尾実（1974）『西尾実国語教育全集 第4巻』。9-151.
- 西尾実（1951c）「話しことばの諸形態—対話（電話）・会話・問答・討議・講演」『国語科講座』刀江書院。
- 西尾実（1952a）「ことばの生活」西尾実（1974）『西尾実国語教育全集 第5巻』。293-356. 314-315.
- 西尾実（1952b）「もっともの静かに」西尾実（1974）『西尾実国語教育全集 第6巻』。377-378.
- 西尾実（1952c）「もっともの静かに」西尾実（1974）『西尾実国語教育全集 第6巻』。377-378.
- 西尾実（1953）「口ことば」西尾実（1974）『西尾実国語教育全集 第6巻』。391-392.
- 西尾実（1972）『ことばの文化をさぐる』西尾実（1974）『西尾実国語教育全集 第5巻』。219-221.
- 橋本満弘（1993）「非言語コミュニケーションの概念と特徴」『コミュニケーション論入門』桐原書店。168-193.
- 古田拓（1974）「解説—生涯稽古のひと」西尾実（1974）『西尾実国語教育全集 第8巻』。383-407.
- 松崎正治（1996）「西尾実の行的認識の教育論の史的検討」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第43集。80-89.

- 渡辺哲男（2004）『『言語活動』概念の誕生』全国大学国語教育学会『国語科教育』63号. 11-18.
- 渡辺通子（2013a）「用語『話し言葉』の成立過程」国語教育史学会「国語教育史研究」第14号. 9-18.
- 渡辺通子（2013b）「西尾実「通じあい」のコミュニケーション教育体系化の過程」国語教育史学会「国語教育史研究」第17号. 56-65.

付記：本稿は、日本教育学会第78回大会【戦後教育史の諸問題】（2019年8月8日）での発表資料をもとに加筆修正したものである。