

西尾国語教育論における教師論の展開

(その二)

杉 哲

先稿において、「教育雑感」(『南信』新聞 明治四五年一月十一日
〜同月十六日)以降、『国語国文の教育』(古今書院 昭和四年十一
月二四日)に至る西尾実の教師論の展開を検討した。引き続き、以
下、西尾実の教師論の成立過程についてみていきたい。

一

はじめに、「教育雑感」(『南信』新聞 明治四五年一月十一日〜同
月十六日)以後、『国語国文の教育』(古今書院 昭和四年十一月二
四日)までの展開について、ふりかえっておこう。⁽²⁾

「教育雑感」は、調べ得た範囲では、教育に関する西尾の最初の著
作であった。⁽³⁾西尾の教師論は、ここに始まる。「どこまでも自己を捨
てる事」⁽⁴⁾に端的に示されるように、「自己」の内面的生に「没我」的
に集中していくことが力説されていた。「没我」に徹することによ
り、人格主体としての人間形成が実現できると考えるのである。そ
の意味において、「教育雑感」は、教師の内面的生に依拠する教師論
であったといえよう。

教師の内面的生に依拠する教師論は、やがて転換の時を迎える。
「三人の教育者」(『信濃教育』大正七年五月)が、そうであった。
「三人の教育者」において、西尾は、教師論の中に学習者の視点を
導入する。

世に三種類の誠実な教育者がある。

第一は、何事にも法規と教科書とを中心として忠実にそれら
の精神を実現しようとして居る教育者で、第二は何事にも偽ら
ない自己を中心とし、且つ日常の言行をして自己の眞実心と一
致せしめるのを以て誠実な教育の道であると考へて居るもの、
第三は徹頭徹尾児童各自の個性境遇を中心とし出発点としてゐ
るものである。⁽⁵⁾

「三種類の教育者」のうち、「第一種」「第二種」の教育者について
は、「教育雑感」(明治四五年)にも対応するものが提示されていた。
しかしながら、「第三種」の教育者は「教育雑感」にはみることがで
きなかった。「第三種」の教育者は、西尾における「児童」の発見が
生み出したものであった。「第三は徹頭徹尾児童各自の個性境遇を中
心とし出発点としてゐるもの」に示されるように、一人ひとりの学
習者個々の「生」に焦点が合わされている。学習者一人ひとりを生
かすところに、教師の到達点がおかれているのである。

「第三種」の教育者の発見により、「教育雑感」の教師論は再構築
される。しかし、立論の中核は、あくまでも教師の内面的生であつ
た。「自己」(内面的生)を基軸にして、これとの相関において学習
者を位置づけていく。教師の内面的生という考えの中に、学習者と
いう新たな要因を包み込んでいく形で、体系の組み替えが行われて

いる。教師の内面的生に依拠する教師論から、学習者に基づく教師論へと変貌を遂げる。

学習者に基づく教師論も、やがてまた、課題に直面する。自己と他者の関係が新たな段階を迎えていた。「主観性」が問い直される。いかにして主観に客観性を付与するか。西尾は、その方策として、教師論に「行的認識の原理」を導入する。『国語国文の教育』（古今書院 昭和四年十一月二四日）においてのことであった。

『国語国文の教育』では、「自己」を中核にし、これまでに見出されてきた「自己」対学習者の関係を土台にして、これに新たな観点（客観性）を含み込んで、さらなる関係づけをしてゆく体系化が試みられていた。新たな関係性の構築に力となったのが、「行」の思想であった。

二

『国語国文の教育』（古今書院 昭和四年十一月二四日）以降、西尾の教師論の展開において、まず着目したのは『教師論』である。『教師論』は、昭和十二年六月十日、『岩波講座国語教育』のシリーズの一つとして、岩波書店より刊行された西尾の著作である。

西尾は、『教師論』執筆の意図について、「現代に於ける教師の任務を師道の伝統に於ける一発展形態として基礎づけることにある」と述べている。この点こそが、それまでの西尾の教師論から、一歩踏みだしている新たな地平であった。「師道の伝統」という新たな観

点の登場である。

……教師自身の、自己の歴史的・社会的立場に対する正しい自覚に発しなくてはならない。そしてそれは、学校教育に於ける教師は単に現在の国家機関の一分担者であるばかりでなく、同時に、過去の日本文化の発展に伴なふ「師」若しくは「師匠」の伝統を、どういう意味に於いてか相続し、発展させる立場に立つべき任務を歴史的に負はされてゐるものであるといふ事実の自覚に外ならない。^[7]

すでにみてきたように、西尾は「三人の教育者」（大正七年）において、三層構造からなる体系的な教師論を構想していた。この体系は、『国語国文の教育』（昭和四年）においても、踏襲されていた。『教師論』（昭和十二年）においてもまた、事情は同じであった。それまでの体系は壊さない。体系自体には手をつけないで、新たな光に照らしてとらえ直そうとする。「師道の伝統」の「発展」という考えの下に、それまでの体系を読み代えるのである。

今にして思へば、当時（三人の教育者）大正七年―引用者注）にあつては、伝統的師道に立つ教師といふやうな類型は当時としては目立つた存在ではなかつたし、若し存在しても私の理解の中へは入つてこなかつたであらう。随つて、（甲―法規遂行者としての教師）が（二）の現実的内容を立場とする教師であり、（乙―自己の信念・趣向の伝播者としての教師）（丙―児童・生徒の個性伸張者としての教師）が共に（三）の止揚的創造を立場とする教師であつたことはいふまでもない。けれども、そこには未だ伝統的な立場と、現実的な立場との対立が意識せられ

ていないから、(乙)も(丙)も止揚的意義の確立はなかつた。むしろ(乙)は現実的立場の反立であり、(丙)は(甲)(乙)の総合的發展であつたといふのが当時の真相であつたであらう。随つて、その観点から推せば、伝統的師道の発見は、(甲)の現実的立場と、(乙)の理想主義的立場との総合的發展ともいふべき(丙)の止揚的創造の一發展たるところにその史的意義が存するといつてもよいかと思はれる。⁽⁸⁾

時代は、一つの思想が煮えたぎろうとしていた。

昭和六年一月「国民性の函養」条項新設(中学校施行規則の改正)、昭和七年八月国民精神文化研究所設置、昭和八年七月文部省「非常時と国民の覚悟」配布、昭和九年二月小学校教員の第一回思想講習会開催、昭和九年六月文部省に思想局を設置、昭和十二年四月文部省「国体の本義」刊行、昭和十三年四月国家総動員法公布のように、時は旋回していた。

このような時代状況を背景にして、昭和十二年度の国文学界は「日本文芸学」隆盛の時期に入っていた。「日本文芸学」の盛行ぶりは、立場を異にする風巻景次郎が、「昭和十二年度国文学界概評」(『文学』昭和十二年十二月)において、つぎのように述べていることから推量される。

ともかく今年は岡崎文芸学に対して伝統国文学が自己の体系を再確認し、その研究対象を意識的に限定することによって、日本文芸学との対立を理論的に明瞭ならしめた年として記憶されなければならぬ。今年度も具体的な研究発表は、前年度と変わりなく、大方は実証的考証的研究であつたが、それらの研究

に専門技術者の態度と熟練とをもって従事しつつ、理論的には冷徹の体系をみずから主張せぬ学徒が、ともかく日本文芸学の研究者であることを自負しようとすれば、久松博士の論理(『国文学の領域—文芸学と基礎的研究との関係について—』『國語と國文學』昭和十二年二月—引用者注)によってのみその立場を擁護されるを得るであろう。なぜと云つて、日本文芸学は、そうした実証的考証的学者を日本文芸の学者としては認めないのであるから。それにもかかわらず、そうした学徒の多くが、理解し得た範囲では日本文芸学にひそかに同感し、その軍門に降つていのではないかと思われる節のあるのはおもしろい現象である。⁽⁹⁾

「岡崎文芸学」について、確かめておこう。岡崎義恵は、「日本文芸学の樹立について」(『文学』昭和九年十月)の中で、その立場をつぎのように述べている。

真の理論と体系とは歴史の中に打建てられるべきものであり、真の歴史は理論と体系とを導き出すべきものでなければならぬ。かの国学者の業績や唯物史観の理論は実に此点に魅力をもつるのである。しかも国学者の見地は古代と日本とあるを知つて現代と世界のある事に晦く、唯物史観は人類のある事を知つて民族のある事に心付かず、然もいづれも文化の全体的把握を試みんとするに急であつて、文化の諸側面が持つ所の、それぞれの根拠と伝統とを認識する事を怠つてゐる。これに対して我々は唯心的方法、形式主義の見地をも考へ、且つ精緻なる自然科学的方法にも学び、これらの長所を取つて欠点を除いた一

つの総合的見地に立つて、「日本文芸学」の道を拓くべき責務を感じてはいけないうであらうか。⁽¹⁰⁾

歴史的・社会的観点の重視は、時代の共通思潮になっていた。西尾は、時代と向かい合う。日本文化の中に教師を置き、その「根拠と伝統とを認識」しようとする。日本の教師を直接の対象とし、教師の歴史的な存在様式を通じて教師の本質を究めようと考える。そのため、まずは「師道」の時代的様式の把握に努める。ついで、時代ごとの様式類型の関係性が検討される。

検討の視点は、「発展」という思想に基づく。このようなやり方で、教師論の読み直し作業が進められている。西尾の方法は、様式論に立脚し、歴史的・発生の体系的を認める点において、岡崎義恵の主張と方向を等しくしている。⁽¹¹⁾

様式による対象把握の発想は、西尾の場合、早くから見られたところである。例えば、「三人の教育者」(大正七年)において、教師が三つの「類型」に分けられていた。「類型」という様式把握の方法がとられていた。「類型」は、さらに、「否定」による「発展」として体系化される。その一つの達成が、『国語国文の教育』の教師論であった。

「否定」による「発展」の相の下に対象をとらえる考え方は、他にも見ることができる。例えば、「世阿弥の芸術論に於ける大衆的傾向」(『国文学誌』昭和六年十月)において、西尾は「彼(世阿弥)引用者注」は常に、個に徹することによつて普遍を得、深く達することによつて平明に出で、根本を究めることによつて枝葉を生かさうとする。そして概念としては明らかに対立し、矛盾するものを総合と

調和に置かうとする。しかもその総合調和は、実践的根底的に深く徹することによつてのみ実現される止揚統一として求められている。⁽¹²⁾と述べている。ここには、「すべてのモノは矛盾するモノの統一体で、その矛盾によつて変化発展していく」と考える唯物弁証法が用いられている。様式論、歴史的・発生の論、唯物弁証法等々と、ここに掲げただけでも、西尾の方法論は一樣ではなかったことがわかる。

三

中世・近世の教育は、師弟共に真理に生き、道に仕へようといふことをその根本動因としてゐたのに、現代の教育は、児童・生徒の生活のため、真理をも利用しようといふのがその真相である。随つて、教師は中世に於ける如き真理の体現者としての尊厳もなければ、又近世に於ける如き道の先達としての権威もない。児童・生徒の生活に意義あらしめ、その生涯を幸福にするための指導者であり、援助者である、といふのが事実上その一般的地位であるといつてよい。⁽¹⁴⁾

西尾は、現代に求められている教師像を「援助者」に見いだす。「援助者」としての教師の役割は、「冷静な『見守る力』として」学習者の「背後に在ること」であるとすると。それは、「三人の教育者」(大正七年)の「第三種類」の教師像に呼応している。

注人と受容とを教育の主体とした状態を脱して、開発と表現

を教育の主体としようとしている今日にあつては、教師の任務は、児童・生徒の前に立ち、先頭を切つて導くことだけでなく、恰も空気や日光が時々刻々に植物の種子を発芽させ、その茎葉を生長させているやうに、むしろ児童・生徒の学習の背景に退き、或いは抑え、或いは促して、彼らの力を充実と発展に導くことではなくてはならない。かくの如き教師の立場は、尊厳に於て児童・生徒の上に臨み、權威に於て彼等の先頭に立つことではなく、冷静な「見守る力」として彼等の背後に在ることに外ならない。⁽¹⁵⁾（『教師論』）

何よりも児童そのものの賦性境遇に深解と同情とを寄せて居る。そして教育は注入を以て了れりとするものでなく、引出すことである、育てることであるといふことをより以上に念として居るものである。それ故、時には忍耐強くも待つてゐる。待つ間に児童各自の賦性の中に独自閃きを発見する。そしてその発見を中心として指導を怠らない。⁽¹⁶⁾（『三人の教育者』）

「援助者」としての教育者が、再び教師論の前面に浮かび上がってきた。それはまた、教師論考察の力点が、教師から学習者へと転回したことを示している。「教育雑感」（明治四五年）の教師論は、教師の視点からの接近であつた。「三人の教育者」（大正七年）のそれは、学習者からの接近であつた。『国語国文の教育』（昭和四年）では、教師に重点が置かれていた。再び、学習者の問題が教師論の中心に据えられることになつた。学習者重視という立場は、「三人の教育者」（大正七年）と同じである。

では、以前との違いはどこにあるのだろうか。

『教師論』（昭和十二年）において、まず気がつくことは、国語学習の指導における方法課程の樹立の必要性が主張されていることである。学習の方法課程は、従来からあつた。反面、学習を指導する方法課程の要求は、これまでに見られなかつた主張である。

今、現在の学校教育に於ける教師たるものの立場を考へるに、特に国語教育を直接の問題とした教師の任を考へるに、児童・生徒に対して教授するといふことよりも、児童・生徒に学習させるといふことがその立場であり、又その任務でなくてはならない。しかるに児童・生徒に学習させるということは、中々容易なことではない。何となれば、教授に於ては方法が教師の問題であるけれども、学習に於てはそれが児童・生徒の問題であつて、国語教授に於ては児童・生徒に習得させるべき直接のものには教材であつたのに、国語学習の指導に於ては、児童・生徒に直接習得させなくてはならないものが、教材と方法とであるからである。随つて今後の国語教育に於ては、在来の教材課程の外に方法課程を樹立する必要がある。⁽¹⁷⁾

指導の「方法課程」の独立を要求しながらも、具体案は提示するまでには至っていない。依然として、文学研究の方法が学習即指導の方法課程として用いられている。指導の「方法課程」の例示へと、西尾が身を乗り出してくるのは、調べ得た範囲では、昭和十二年三月の「指導の様式―国語教室の問題（三）―」（『国語特報』十二号）においてであつた。西尾は、この中で「中等学校の国語教室に於ける講読の中心を成す方法課程は『解釈』である。」と述べた後、「然らば、その指導は如何に行はれるべきであるか。」と自問して、「私

はこの自由読・指名読・問答の三つの操作が有機的發展として行はれることが国語学習指導に於ける単位的様式であると考へる。」と自答している。¹⁸⁾「自由読・指名読・問答の三つの操作」による学習指導の「方法課程」が、著書の中に定位されるまでに至るには、『国語教室の問題』（古今書院 昭和十五年一月二五日）を待たなければならなかった。

教材研究の方法体系である鑑賞としての「読み」―その補助としての注解を含む―に始まり、解釈に進み、批評に至る過程を移して通読・精読・達読の三段階を立て、通読は読みに於て成立する素朴な鑑賞、精読は読みに於て成立する素朴な解釈、達読は読みに於て成立する素朴な批評としてこれを体系づけた。しかし、この方法体系は、指導者の作品研究のそれを移して指導過程としたものであつて、学習方法の体系には違ひないけれども、それが直ちに指導の方法であり得るかどうか。むしろ、さうした学習の方法を導くべき具体的な方法がなくてはならぬいではあるまいか。¹⁹⁾

学習者重視の立場について、つぎに気がつくのは、教師の「耳」の再発見である。西尾は、昭和九年七月の『読方教育論』（明治書院）において、「教授者の耳」の大切さを説いている。これが、西尾における教師の「耳」に関する初めての言及であつた。

自己の教室をふりかへつて見ても、解釈の既に終わった後に、まだ読みが出来てゐない生徒が発見されて、いひやうのない困惑を感じされることが少なくない。かくの如きは、決して単なる教授技術の問題ではない。教授者の耳の問題である。

（略）読方教育に於いて、最も直接的な、最も基礎的な力はこの耳である。²⁰⁾

「読方教育に於いて、最も直接的な、最も基礎的な力」として、「教授者の耳」を位置づけている。読方教育における教師の聴く力の強調は、昭和十一年十二月の「国語教室の問題（一）」（『国語特報』）にも、見ることが出来る。そして、『教師論』（昭和十二年）においても、教師の「耳」は取り上げられている。『教師論』の場合は、つぎのように語られている。

教師はある児童・生徒の「読み」を聞いて、「読み」の正・誤は固より、理解の如何を知り、時には彼等の評価如何をも聞きわけ得る。又、彼等の一つの質問によつて、質問の箇所は固より、その質問に因つて生じた原因として、他の箇所の「理解」の不備、又は全文に互つての「読み」の不足等を診断する。更に、彼等の一つの答解によつて、或は全文の「読み」の不足を、或は「解釈」の不備を、或は又「評価」の不当を発見する。かくして耳があり、眼がある教師にとつては、教室における児童・生徒の所為は、一言半句・一表情といえども、すべて彼等の学習そのものの発表たらざるはない。²¹⁾

ここに示したいずれもが、教師の「耳」の大切さを説いている。その点に、変わりはない。教師の「耳」が説かれている文脈に注目したい。教師の「耳」は、いうまでもなく学習者の「読み」の全過程に向けられている。学習者の「読み」「解釈」「評価」のすべてに対応するには、教師自身の「読み」「評価」「批評」の域にまで、自らの「読み」を高めておくこと、それなしには教師の「耳」

は十全に作用しないという。「批評」に対置するものとして、教師の「耳」を位置づける。このことは、『読方教育論』（昭和九年）以来の主張であった。

『教師論』では、このことがこれまで以上に強調されている。

まずは、このことを確認しておきたい。

「批評」としての教師の「耳」の重要性を認めた上で、『教師論』

（昭和十二年）では、重点を学習者の「指導問題」に移している。

「あらゆる機会に於て彼等の学習を刺激し、鍛錬し、暗示する」とあるように、教師の「耳」に学習指導の成否が負わされているのである。教師の「耳」という形で、学習指導への意志を述べたのは、この時がはじめてであった。先に、教師の「耳」の「再発見」と記したのは、このためであった。

随つてそれ（児童・生徒の「読み」―引用者注）は指導問題の提示であり、指導内容の暗示に外ならない。この提示なり暗示なりをそのままに受け容れ、速に適切な指導の方向を見出し、的確な学習を遂げさせるには、教師がその文に対して単なる鑑賞者たるの域に止つてゐてはならないことは固より、解釈者たる立場に立つことによつても、まだ十分でない場合が生ずる。どうしても、その教材たる文が、全国語教材体系の上に、又国民教育体系の上に、更に又、ひろく歴史的価値体系の上に、如何なる意義を有し、如何なる位置を占め得るかが透見せられてゐなくては、換言すれば、批評者たる立場にまで徹してゐなくては、あらゆる機会に於て彼等の学習を刺激し、鍛錬し、暗示

することは出来ない。⁽²²⁾

西尾が、教材研究から指導研究への切り替えを表明したのは、先に掲げたように、昭和十二年三月の「指導の様式―国語教室の問題（三）―」においてであった。ところで、岩波書店編の教科書『国語』（訂正再版）の教授用参考書は、昭和十年一月の新聞広告の段階では、「教授用参考書『国語 教授に関する研究』と命名されていたのが、昭和十一年一月に発行された時には『国語 学習指導の研究』と改題されていた。⁽²³⁾ この教科書及び参考書の編纂に大きな役割を担ったのが、西尾であった。『教師論』の刊行は、昭和十二年六月のことである。こうした流れの中に『教師論』をおいてみると、興味深いものがある。

四

今見てきたように、『教師論』（昭和十二年）では、「批評者たる立場」から教師の「耳」を徹底することが、これまでになく力説されていた。「批評者たる立場」の強調は、教師の「耳」だけのことではない。現代の教師の立場の規定も、そうであった。現代の教師は、「真理の適用者」とされた。「道の主体的な体現からその客体化に及び、更にその客観化に至る」「教師の立場の発展」において、⁽²⁴⁾ 現代は「客体化」から「客観化」への過程に相当するという。それは、まさしく「批評」の段階である。さらに、国文学研究の方法の点で

も、「厳密な学的方法の実践としては、それら（鑑賞・解釈―引用者注）を越えた批評者たる立場からの批評でなくてはならないといふ所に、問題の核心は存する」と、説かれている。²⁵さらにまた、「現下の国語教育における芸術主義の超克」の方向が、「芸術主義」的方法の批評的立場への発展として述べられている。²⁶いいかえれば、批評的立場の確立は、文芸主義的国語教育の完成を意味していた。「完成」は、新たな段階への出発でもあった。²⁷

このように、『教師論』（昭和十二年）には「批評」意識が濃厚である。そこには、「批評」意識を色濃いいものにして存在がある。能芸の概念である。西尾は、自らの能芸研究の成果を国語教育の分野に積極的に持ち込んでくる。ここでは、「離見の見」という能芸概念が、大きな役割を果たしている。「批評」に力ある根拠を与えているのである。

杉

西尾は、「離見の見」について、つぎのように定義している。

彼（世阿弥―引用者注）によれば、「離見の見」は「我見」に対する語である。「我」を離れて見ることである。演能者が姿の俗なところを脱して、舞台上の芸を完成する為には、我と我が姿を見得しなければならない。しかるに、我が目を以て見られるのは、前と左右だけであつて後姿に及ぶことは出来ない。が、見所即ち観客は我が後姿をも見る。随つて、我が全姿を見得するには、「見所同心の見」に立つより外はない。かく観客と同じ立場に立つて、我が目の及ばぬ我が後姿をも見るのが「離見の見」であるといふのである。²⁸

西尾が、「批評」として「離見の見」をみるようになるのは、調べ

八

得た範囲では、昭和九年十月の「世阿弥能芸論に於ける批判意識」（『文学』）からのことであつた。「離見の見」と「後心案見」とは質を異にする作用であるとして、両者を区別するようになって以後のことである。これ以前においては、「離見の見」は「解釈」との対応関係の中で語られていた。例えば、昭和八年四月の『現代文学鑑賞』（岩波講座日本文学）では、「鑑賞に於ける直観は、その作用が純粹になればなるほど、知的活動とは異なる作用になるものであることは上叙の如くであるが、解釈はかくの如き直観の反省であり自覚であつて、世阿弥の所謂『後心案見』であり、『離見の見』にあらはるる所である。」²⁹のように、「解釈」としての「離見の見」が説かれていた。そして、これが『教師論』（昭和十二年）になると、「離見の見」は「真の『批評』」ということばで彩られるまでに、二つの概念が強く結びつけられている。

「離見の見」にあらはるる所を思ひ合せて、皮肉骨そろひたる為手なりけりとや申すべき」とあるのは、さういふ、忘我恍惚としての鑑賞や、後心案見としての解釈が単なる芸の受容であつて、いはば我に即した意識の発展である点に於て「我見の見」であるのとは軸を異にした、「離見の見」に照らして初めて至上芸の至上芸たる所以が定まるといふのであつて、これが真の「批評」であることはいふまでもない。（略）演出者が演出しつつ演出者としての我を見る、しかも観客の心と一体になつて我を見る。観客が観能に没入しつつ、しかもそれに即してその理想像を描くもう一つの我を展開する。それが「離見の見」であるといふのである、そしてそれが真の評価の基準であるといふので

「離見の見」における「解釈」から「批評」への展開は、「伝統的師道の一発展形態」としてとらえようとする現代の教師理解に有力な根拠を与えることになった。その意味において、「離見の見」の「批評」としての定位は、『教師論』（昭和十二年）の成立に重要な役割を果たしたといえよう。

〔注〕

- (1) 拙稿「教師論の展開(その一)―飯田時代の西尾実(四)―」『国語国文・研究と教育』第三十号 平成六年十二月二十日
拙稿「西尾国語教育論における教師論の展開(その二)」『国語と教育』第二十号 一九九五年三月二十三日
旧稿において、西尾実の教師論にかかわる先行研究として、調べ得た三一編の論考を参照した。本稿において、これに一九編の先行研究を加えた。これらの中で、成立史については松崎正治氏の諸論文が最も詳しかった。松崎氏は、「西尾実の文学教育論における個性伸長論」(『日文教・国語教育』二二号 一九八六年八月一日)において、「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。(青年教師時代に培った―引用者注)子どもの個性を伸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。」(四九頁)と述べている。この考えは、「西尾実国語教育学の成立過程」(『鳥取大学教育学部研究報告(教育科学)第三三卷第二号 平成三年十二月二八日)においても、踏襲されている。
- (2) 注(1)
- (3) 拙稿「資料・西尾実『教育雑感』(明治四五年一月)」『国語国文・研究と教育』第一九・二十号 昭和六十二年十二月二十日

- (4) 西尾実「教育雑感」『南信』新聞 明治四五年一月十一日
(5) 倉沢栄吉他編『近代国語教育論大系十六 続巻一』光村図書 昭和六十二年十二月一日四五頁 以下、引用は本書による。
(6) 西尾実「教師論」岩波書店 昭和十二年六月十日 三九頁
(7) 注(6) 十二頁
(8) 注(6) 十二頁十三頁
(9) 本文の引用は、『風巻景次郎全集第一卷』桜楓社 昭和四四年六月十五日 三二三～三二四頁による。
(10) 岡崎義恵「日本文芸学の樹立について」『文学』昭和九年十月 八頁
(11) 岡崎義恵の「日本文芸学」については、同時代資料を中心に検討した。主な参考文献は、以下の通りである。
岡崎義恵『日本文芸学』岩波書店 一九三五年十二月五日、一九九三年六月七日(第九刷) による
高木市之助「国文学と日本文芸学」『國語と國文学』昭和七年一月
吉田精一「最近の文学理論」『文学』昭和九年九月
特集「日本文芸学の問題」(木村勤治・石山徹郎・神崎清・成瀬正勝・渡辺茂)『文学』昭和十年二月
下瀬正子「日本文芸学の問題」『文学』昭和十年五月
吉田精一「日本文芸学の方法論」『國語と國文学』昭和十一年四月
吉田精一「日本文学研究法批判」『実践国語教育』昭和十一年九月
熊谷孝・乾孝・吉田正吉「文芸学への一つの反省」『文学』昭和十一年九月
久松潜一「国文学の領域―文芸学と基礎的研究との関係について―」『國語と國文学』昭和十二年二月
『風巻景次郎全集第一卷』桜楓社 昭和四四年六月十五日
土居光知「文学序説」『土居光知著作集 第五卷』岩波書店 一九七七年七月二五日
『垣内松三著作集第三卷』光村図書 昭和五二年十一月十日
(12) 西尾実「世阿弥の芸術における大衆的傾向」『国文学誌』昭和六年十月 十四頁
(13) 思想の科学研究会編『増補改訂 哲学・論理用語辞典』三一書房 一九七八年六月三十日(増補版) 二四六頁
(14) 注(6) 十六頁
(15) 注(6) 二十～二二頁

- (16) 注(5)四五八頁
 (17) 注(6)二三頁
 (18) 西尾実『指導の様式―国語教室の問題(三)―』『国語特報』十二号 昭和十二年三月 九頁
 (19) 西尾実『国語教室の問題』古今書院 昭和十五年一月二五日 七八頁
 (20) 西尾実『読方教育論』明治書院 昭和九年七月十五日 十六―十七頁
 (21) 注(6)二五―二六頁
 (22) 注(6)二六頁
 (23) 松崎正治・浜本純逸「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』第七八集 昭和六十二年三月 二八頁
 (24) 注(6)十九頁
 (25) 注(6)二三―二四頁
 (26) 注(6)七頁
 (27) 西尾実は、『教師論』と同じく岩波講座国語教育シリーズの一つとして刊行された『文芸主義と言語活動主義』の中で、「私は、さういふ文芸主義の進展とその完成を跡づけつゝも、そこには既に文芸主義の発展とその完成のみによつては満たされ得ない契機が遺されてゐることを忘れることは出来なかつた。」として、「言語活動主義」を唱える(二二頁)。
 (28) 注(6)二七頁
 (29) 西尾実『現代文学鑑賞』岩波書店 昭和八年四月二十日 十一頁
 (30) 注(6)二八―二九頁

〈付記〉

・引用文献の漢字表記については、新字体に改めた。

・引用文献の発行年は、その文献の奥付に従った。年号あるいは西暦のどちらかに一定していない。

(一九九五年九月四日受理)