

庵 途 巖

一 芦田恵之助研究の方法をめぐって

芦田恵之助(1873-1951)という不世出の国語教師の業績は、その生前はいうにおよばず、没後26年を経た現在にも大きな影響をのこしており、いやしくも近代国語科教育史について論をなすものは、これに触れないものはないといってよからう。

さらに、ひろく近代日本思想史の上でも、ユニークな土着の思想の一つとしての「生活綴り方」の源流をなしたことを、いみじくも鶴見俊輔・久野収が指摘⁽¹⁾して以来、その存在に注意する向きが多くなっていることは事実である。

その著作についても東京高師附属小学校での教え子吉野源三郎が肝いりをして岩波の造本ルートに乗せて作られた『芦田恵之助先生選集』(いづみ会・昭和42年8月刊)をはじめとする門流の手に成る復刊は別としても、昭和46年8月には、文化評論出版から『綴方十二ヶ月』が、昭和48年2・3月には、相前後して、明治図書によって『教式と教壇・綴り方教授』が、玉川大学出版部によって、『綴り方教授に関する教師の修養・綴り方教授法』が、文化評論出版によって『綴方教室』が、それぞれ復刊されたが、最近にいたって光村出版の『近代国語教育論大系』が、大正期Ⅰ・Ⅱ 昭昭和期Ⅴの3巻に、待望久しかった『読み方教授』(大正5年)をはじめ、4部の著書を復刻して収めたことによって、出版社による復刻は8部となりその業績の大半は研究者の共有財産として提供せられ、研究は飛躍的に進展したかに見える。これらの復刻版には、それぞれ専門研究者による解題・解説が附され、われわれ後学への懇切な手引きを与えてくれているからである。

ところが、ひるがえって考えてみると、これらの著作を精読し、その内容を巨細に検討することによって、われわれは芦田恵之助の真髓に迫り得るであろうか。はじめに、私は「不世出の国語教師の業績」と書いた。芦田こそは「国語教師」と呼ぶに最もふさわしい存在であったと考えるからである。試みに、他の国語教育の先覚者たちと比べてみるがよい。「国語教師」の一語を以てこれを覆うことの出来る人はむしろ少なく、これに加えて、「国文学者」「教育学者」「教育評論家」「児童文学者」等々他の側面をも兼ね備えた存在が多いことに気付くであろう。

芦田自らこのことを自覚し、「教壇を熱愛し」授業に生命をかける者を「同志」と呼び、自身で「同志同行」を標榜して、全国の国語教師に呼びかけ、「教壇行脚」と称して、終生、各地の実地授業をこととしたことはよく知られている。彼の教壇生活は、明治22年、16歳の時、初めて郷里の簡易小学校の授業生になった時から、78歳の死のちょうど一か月前、鳥取県八頭郡智頭町の小・中学校における授業にいたるまで、まさに62年にわたるわけで、わが国近代教育史において、文字通り空前にして絶後のこと⁽²⁾に属すると思われる。

この文字どおり授業に生命を懸けた国語教師の真髓に迫るためには、何よりもその授業、芦田の

いう「教壇の事実」を明らかにしなければならないことは自明の理である。その授業研究をふまえて、はじめて数々の彼の著作が具体的な活きた相貌をもって立ち現われるのであって、その逆はあり得ないと考えられる。

芦田自身は、このことを夙に自覚していた。大正14年、52歳の秋に出版した『第二読み方教授』にいう、

「さらに私は教育家諸君と共に、内省を重視した教育事実を創始することに全力を用いましょう。こうした教育事実を欠いた教育説は、どれほどまで權威のあるものでしょう。私どもは今までに權威のない教育説に、どれほどあざむかれましたか。今更らに人を恨む要はありません。自ら權威ある教育事実を創始し、尊重しなかった罪です。よし今後半世紀或は一世紀を費しても、日本の国土に生えぬいた教育事実から総合した教育学説を持たなければなりません。今日はその素地を作る時期です。私どもはその棄石となるべき運命にあるもののようです。」

ここにはいわゆる「横のものをたてにした」教育学者の見せかけの權威に盲従して時流のまにまに漂う事大主義と訣別し、「日本の国土に生えぬいた教育事実」を創造することに生涯をかけようとする主体的な教育者の勁い姿勢がある。ここに、いみじくも、「半世紀或は一世紀を費しても」と立言されてから、まさに52年は過ぎた。芦田をはじめとするすぐれた国語教師たちの創造した「教育事実」を総合帰納して、これを批判的に継承発展せしむべき「教育学説」を打ち樹てる仕事は、いまだ緒に付いたばかりとしなければならぬ。

或は、これに対して、芦田の教育思想の形成についての精細な追究をこととした国語科教育史の労作はさておいても、彼の授業については、昭和42年11月から44年3月にかけて、西郷竹彦氏と古田弘氏との間に交された「昭和の国語教育論争のなかでも特筆すべき」⁽⁴⁾「真摯な論争」⁽⁵⁾とされる『「冬景色」論争』、さらに「乃木大将の幼年時代」の授業をとり上げて大久保忠利氏の試みた『国語教育解釈学理論の究明』（勁草書房昭和44年刊）等を以て、その理論的批判克服は一往終ったとする向きもあると思われる。

前者についていえば、私自身ここ数年来「初等国語科教育第一」（免許法にいわゆる「教材研究」）の演習の一齣において、多くの小学校教師たちとする二年次の学生諸君と討議を重ねて来た。この「大論争」に接しての学生諸君の反応は、先ず最初には、卒然として読めば何事もない平凡なこの叙景文が、かかる煩瑣な論争の対象となることへの驚きであり、次いで、正確な読みの方法論の要請であった。さらに、両氏の博識・能文に敬服しつつも、この授業研究において、遂に子どもたちの顔の見えて来ないことへの不満が提起された。およそ授業研究において、その中心に位置を占めるべき学習者の認識の変容が、具体的な相貌を以て浮かび上がり、その過程における一々の教授＝学習活動の有効な射程が測られないならば、その主要な部分を喪うことになる。しかり、この意味において、この論争は、「教材論」なかんづく「教材解釈論」に終始してしまった点は不満であるが、当代の二人の学者の教材解釈の方法論の有効性を浮び上がらせる限りにおいて有益であったというのである。

このことは、すでに論争当時、井上正敏氏が「授業論の展開への期待」として述べたことであっ

た。そこで、氏が、「おそらく、第五稿・第六稿・・・と展開してゆくにつれて、現実的な場である〈授業〉論の空間に彫り上げられ、動き、働く「冬景色」の〈教材〉性が、いっそうの臨場感をもって実感として迫ってくることになるであろう。」とした期待は、応えられることなくして終ったかに思える。古田氏は、大阪の橋波小学校における感想文指導の一端をのべて、「この感想文指導は、井上さんの要求する学習論の一つでもある。」とし、一方、西郷氏は、「私のほうには、この作品を教材化しての授業を展開する意志はありません。」と述べて、論争をしめくくっているからである。両氏は、井上氏の期待を、「冬景色」の教材を用いた現在の時点での研究授業と、その分析を求めたものと受け止められているようであるが、われわれは必ずしもそのようには考えなかった。この点は、重要であるので、少し詳しく考えておきたい。

井上氏はいう、

「〈授業〉は建造物や造型彫刻のように固定したものではない。国語教室の現実の活動である〈授業〉は、ダイナミックな動きとして現実の立体空間の中で実存の実体として生きている。その動きは単なる動きではない。それは、固定され凍結され他律的に動かされる存在ではないからである。

のみならず、その動きに意図が加わり、〈教材〉〈学習者〉〈指導者〉それぞれが内包している「論理」とそれらがおかれている「現実（生活的歴史的）」、さらにそれらが恣意的偶然的にではなく相互に関連しあっている関数的関係によって緻密にコントロールされた自律的活動であって、浮動的・流動的な動きとは本質的に異なる。

そこに〈授業〉のダイナミズムが動きとして成りたつのである。」⁽⁶⁾

ここでいう「現実の立体空間の中で生きている実存の実体」としての「冬景色」の授業とは何か。われわれは、それを当時の東京市小石川区大塚窪町にあった東京高等師範学校附属小学校二部五・六年の複式学級の国語教室と考える。そして、そこで、学習者・教材・指導者が置かれている「生活的歴史的現実」とは、大正4年（1915）11月17日、水曜日第一時その時における、附属小五年生と、そこで用いられた第二期国定ハタタコ読本と、42歳の教師芦田恵之助の荷っていた歴史的社会的状況そのものに外ならないと理解する。そのような、ぬきさしならぬ、一回生起的な生のいとなみとして授業を捉えるが故に、あえて「実存の実体」と規定したのだと受けとめるのである。

さすれば、われわれのいう授業研究とは、まさにかかる繰り返しの利かぬ、時間と空間の交点において、特定の教材を媒介にしつつ、学習者と指導者とが会合する瞬間をこそ問題として取り上げねばならぬことになる。そして、その成立要素としての教材・学習者・指導者に対する考察も、かかる枠組から離れて論ずるならば、観念的・抽象的たるを免れず、少くともケース・スタディとしての授業研究には有効性をもたないと考えるわけである。⁽⁷⁾

このような考えに立って、昭和42年から翌年にかけて橋波小学校で行われたという西郷・古田両氏の「冬景色」の授業を問題にするならば、その授業研究は、まさにそのような時間・空間における一回生起的な事実としてこれをみるわけであって、これを以て直ちに52年前の芦田の授業の当否を論ずるわけには行かない。

一例をあげよう、芦田は、この一文に描かれた冬景色を、山水画の掛軸を児童に想起せしめることによって、立体化し、イメージ化しようとした。その類比が、理論的に不当であることを西郷氏は力説するわけであるが、今そのことは問題にしない。問題は、芦田を泉下から喚び戻して、52年ぶりに両氏と共に教壇に立たしめたならば、果して、山水画の掛軸の類比を用いたであろうかというにある。恐らくは否であろう。半世紀の生活様式の推移は、平均的日本人の居住空間から固有の床の間と、生花・掛軸の山水画（たとえそれが夜店で求めた安物であったにしても）を追放してしまった。現前の児童の背後にひろがる言語生活が一変してしまったのである。かつては妥当であった類比も、かくては有効性を保ち得ないことは芦田ならずとも自明の理であろう。

教材としての文章についても、同様のことがいえよう。明治42年（1909）以降に用いられた第二期国定教科書の五年生用の教材として、巖谷小波が執筆したこの文章の含む時代的意義については、波多野完治氏の犀利な分析があって、⁽⁸⁾驚かされるが、少くとも明治百年以降の児童の感性にはもはや遠いものとなり終ったのも事実であろう。

このことは、論争当時、益田勝美氏が、論争の提起者西郷氏に対する疑点の一つとしてあげていることと照応する。益田氏はいう、

「西郷文芸学が新しい文学教育にも資するところ多い理論ならば、その体系、その方法が積極的に選びとる教材があるであろうし、それは、むしろ、『冬景色』とはまるで違うもの、比較できないような異質性、異次元性をもつべきではないのだろうか。こういう形で比べられることがおかしくないだろうか、と思うのです。『冬景色』は昔の読本の教材でした。上から与えられた教材です。（下略）」⁽⁹⁾

そして、この指摘に対して、西郷氏は、ほぼ全面的にこれを肯定しているのである。

さて、このような方法上の矛盾を含みつつも、真摯な論争が重ねられてなお、何故にそれが教材解釈論のレベルに止まり、「子供たちの顔が見えて来る」授業論たり得なかったのか。

その理由は単純明白であって、大正4年11月17日、水曜日第一時から始まる東京高師附属小学校二部の高学年複式学級で、冬景色の授業が創造される機微に、大正9年生れの西郷氏はもちろん、当時19歳であったはずの古田氏も立ち会ってはおられぬからである。周知のように、この授業は芦田が翌大正5年に上梓した『読み方教授』の中に実践例として、三次の扱いを自ら簡潔に要を得た記述で公にしたものであって、さらに六年後、垣内松三が『国語の力』のなかで唱道した「『センテンス・メツッド』の実例」として、全文を引用するに及んで広く世に知られ、「歴史的な授業」として喧伝されるにいたったものである。

授業当時37歳であった垣内もまた芦田教室の参観者としてこれを紹介したのではなく、そのすべてを『読み方教授』に負うているのであって、『国語の力』の序文にも、

「正岡子規・夏目漱石・又は西田幾多郎氏、芦田恵之助先生、五十嵐力氏、土居光知氏、菊地寛氏、ゼームス、ヴント、センツベリー、モウルトン、ヒューー、コーエン、クローチェ等の諸家の所説に負う所が少くない。」と特記して、東西の諸家に謝意を表しているが、興水実氏も注意されているように、芦田だけに「先生」なる敬称を付している点は興味ふかい。ここでは、学者垣内に⁽¹⁰⁾

よって、芦田の『読み方教授』は、西田幾多郎の『自覚に於ける直観と反省』（大正6年10月刊）や、土居光知の文学理論（大正11年7月、すなわち『国語の力』発刊の二か月後、『文学序説』にまとめて刊行された）等々と並んで、主著『国語の力』を成すに当たっての、主要参考文献としてとり上げられているわけである。

たしかに、『読み方教授』の叙述は、この45年後に、西郷氏も感歎しているように、27年にわたる教壇実践からにじみ出た迫力と、臨場感に満ちている。たとえば、冒頭の、芦田による「冬景色」の範読から授業を始めるところなど。

「児童はきわめて静粛に聴いていた。蓋し東京近郊の何処にも見らるゝこの冬景色を各自に思ひ浮べてみたのであらう。我は何事をも語らぬ。児童も何事をも語らぬ。しかし、この黙々の間に於ける雙方満足之感は十分にあらはれた。余は竊かにこの感じが読み方学習の根柢であるとさとした。」

それでもなお、1915年初冬の一日、東京の一角に成立した一回生起的な授業の「場面」を、科学的研究の対象として指定するには不十分であることはすでに明らかである。すでに見たように芦田は、この9年後に公にした続編『第二読み方教授』において、「自ら権威ある教育事実を創始し」「日本の国土に生えぬいた教育事実から総合した教育学説」を持つための「棄石」となることをいみじくも予見し、自ら期するところを表明している。それから7年を経た昭和7年3月1日、59歳の芦田は、その「教育事実」を完璧に近い形で記録し、「授業記録」として後世に遺すための糧がたい協力者と出会うことになる。その人は、東京日日新聞記者青山広志、時に32歳であった。この東京千駄谷小学校における「乃木大将の幼年時代」の速記⁽¹²⁾以後、青山氏の献身的努力によって、教授者の発問・板書・学習者個々の発言等の学習活動はもとより、外言化されない微妙な授業場面の雰囲気⁽¹¹⁾にいたるまで適切な注記によって活写記録されるにいたった。

垣内松三は、これと呼応して、昭和9年4月に公にした「独立講座国語教育科学」の第一巻『国語教育科学概説』において、「国語教育誌学」の提唱を行った。「教室に生起する国語教育事象を忠実に記載することによって、これを保有し、これをその観照の対象としようとする国語教育誌学」の方法は、青山氏の芦田の授業の記録の実践によって触発され、これを粹付けたものに外ならなかったのである。

かくして、われわれの手許には、公刊された主要なもののみを挙げても、「綴り方」の授業については、

『垣内先生を中心とする田辺講演』（昭和8年刊）

『風鈴』（昭和9年刊）

『綴り方教室』（昭和10年刊・昭和47年復刊）等があり、

「読み方」の授業については、

『松阪の一夜』（昭和9年刊）

『文天祥』（昭和10年刊）

『恵両読み方教壇』（昭和12年刊）

「教壇『釈迦』」「国語教育道」（昭和13年刊所収）等を経て、最晩年、信濃教育会に招かれた三日間の全記録『芦田恵之助先生七十八歳の教壇記録』（昭和38年刊）にいたる数多くの記録が残されている。いずれも、主として青山広志氏の労作に拠るものであるが、最後のものは別として、芦田自ら校閲し、注記を加えて公にし⁽²⁴⁾

たものである。『綴方教室』を除いて、何れも現在入手困難であり、復刊が待たれる。数年前、東京の宣文堂書店によって、芦田の著作集の企画があったが、西村宣男社長の他界によって挫折したことは痛惜に堪えない。この他のすぐれた授業記録については、いずみ会に刊行計画があり、助松太三氏の許で編集が進んでいる由仄聞するが、発刊の日が鶴首される次第である。

二 「ヒノマルノハタ」の授業研究

かくて、われわれは5年来「初等国語科教育第一」（教材研究）の演習において、「国語科教育史」の一トピックとしての「冬景色」の授業およびその現代的意義を問う「冬景色論争」をとり上げると共に、「国語科教育史」と「授業研究」を重ねるかたちで、「ヒノマルノハタ」研究に一割百分を割いて来た。周知のように、これは、第四期国定国語教科書サクラ読本巻一の、「サクラ」「シロ」「ヘイタイ」「アサヒ」に続く入門期第五番目の教材である。芦田は、昭和11年4月24日、63歳の春、岐阜県大垣市西小学校第一学年の服部まさ尾学級57名を対象に、午前8時10分から40分間この教材を扱い、青山広志氏の筆録によって、『恵両読方教壇』に収めている。数多い芦田の授業記録の中で、特に「ヒノマルノハタ」を取り上げたのは、入門期の教材として、既習・未習共に教材文が単純であって把握しやすいことと、この授業が、芦田自ら、「筆録で見て、当時を想起してみても、教授の流れにたると感ずる所がありませんでした。私が児童を強く率ゐようとした跡もなく、児童があふられてついて来た様子もないやうに思ひます。私の今日としては、かうした壇より外にどうにもなりますまい。」⁽¹⁴⁾と所感をのべているように、彼の特色のよくあらわれた代表的な授業の一つと考えられるからである。

この演習は、小学校教員免許に必修であって、御多聞にもれず、百名に近い学生が参加するクラス編成を余儀なくされているが、数名のレポーター・グループが、交替で問題提起をすることになっている。参加学生の問題意識は、やがて立つべき小学校の教壇において、国語科の授業をどのように創造して行くか、その創造の主体としての力量をどのように鍛えるかにある。この時限でいえば、「ヒノマルノハタ バンザイ バンザイ」という教材を媒介にしつつ、いかにして入学後二週余の児童のこころを啓いて行くか、自分ならばどうするかという問いかけが、前時に、教科書大系に拠って印刷された教材配布と共になされており、ここで、芦田の授業を克明にたどることによって、自らのそれと重ね合わせ、先入に、学び、問い、批判的継承をはかることに外ならない。

レポーターたちは、精到な青山速記を、いわば台本として、あらかじめ役割をきめて授業復元の練習をしており、他の学生たちも、服部学級の一年生という役割を演じて、いわゆるロール・プレイングないしEdgar DaleのいうDramatized Experience⁽¹⁵⁾として、演習の前半が展開される。40年前に40分間で行われた授業が、克明に、30数分かけて復元された後、残る時間はすべて授業過程に見出された具体的な問題点の究明のための討議に当てられる。

この方法によれば、授業記録を卒読しただけでは気付かない細部の意味づけや、教授者・学習者の活動の具体的な相貌が、明確に浮び上がって来る利点がある。芦田を演ずるレポーターは、写真に残されている通りの板書を完成して行く作業過程において、「芦田教式」におけるキイ・ワードの意義や「七変化」の「核」となってい

る「書く」ことの意義をさと、児童の役割をになう学生たちは、机間巡視の意味や、発問の難しさを実感するといった類いである。この問題意識は、やがて半歳後に学生たちが経験する附属小学校での「教育実習」へ展開して行き、九十九パーセントの者が二年半後に起つことになる教壇の実践へとつながるはずである。誤解を恐れずに言えば、彼等にとっては、「芦田恵之助」と「センテンス・メソッド」を記憶しておいて線で結ぶような国語科教育史的「知識」はおよそ意味をもたず、たとえその名は忘れても、すぐれた一人の教師の授業の創出に懸けた「情熱」と、その実践からつかみ取られた確かな「技術」が、批判的に継承され、教師としての自己形成に参与せしめられるところこそが求められており、それこそが「教師教育」(Teacher Education)の府である「教育学部」の中核としての「教科教育学」われわれにとっての「国語科教育学」⁽¹⁶⁾の任務ではあるまいか。

さて、このようにして、われわれは「ヒノマルノハタ」の授業研究を行って来た。そこで討議されたことのいくつかを報告して、御批判を仰ぎたいと思う。順序として、この授業の流れを紹介すべきであろうが、公刊された文献であるので、紙幅の関係上、今はすべて省略にしたがう。ただ便宜上、演習で作成された授業のフロー・チャートを掲げておく。(別紙折込図表参照 pp. 8~9)

(A) 表現主体の確定

先ず、授業は、「サクラ」の復習から始められる。はじめて色刷りになったこの教科書のさしえを見せて、全児に「サクラ」と言わしめ、「サクラの花がこんなにたくさんさいているのに、人がひとりもみませんね。」と問いかける。そして、「木の下の方にはお花見の人がたくさんゐる」ことを悟らしめるのである。ここでは、時間の関係もあって展開されないが、それは言うまでもなく「サイタ サイタ サクラガサイタ」という言語表現の主体としての「人間」を意識せしめる作業に外ならない。

芦田が最も信頼を寄せていた若き同志の一人岩瀬法雲氏が、かつて、この教材に対する自らの工夫を報告して、「おもしろい」と師にほめられたことを明らかにされている。

「サイタ サイタ サクラガサイタで、この子は誰に言っているの、と聞いたら、『カアチャン』『ネエチャン』『バアチャン』と口々に賑やかなことになった。そこで、私は、それをそれぞれの相手に知らせてあげてごらん、と言ったら、教室は相手呼んで知らせる叫び声に一頻り沸いた。そこで、私は、『このサクラは昨日まではどうだったの。』と聞いてみたら、『咲いていない』と来た。そこで、私は、『待っていたのが咲いていて、うれしかったのだね。だから、サイタ サイタ サクラがサイタと、言って知らせてやろうとしたのだ。』とまとめた。」⁽¹⁷⁾

ここでは、表現主体は、単に客観的なさしえの下にかくれている花見の人々であるに止まらず、理解主体である子どもの心情と一致して、一転子どもたちは自らを表現主体として身近な母や姉に呼びかけるにいたる。さらに、完了の助動詞「タ」に着目したところなど、まさに出藍の誉れとして芦田が認めたゆえんであろう。

次のコイ コイ シロ コイ も、「坊ちゃん」が「お友だち」のシロに、呼びかけた表現として理解させ、「ヘイタイ」のところでも、おもちゃを並べて「坊ちゃんは何といったんですね」と

きいて、その表現として「ススメ ススメ ヘイタイ ススメ」を全児に言わせている。

新出教材の「ヒノマルノハタ」においても、さしえを示して、学校の下運動場に、描かれていないが、誰がいるかを考えさせる。ここでは、児童の「ニンゲン」「ヒト」「コドモ」「ボッチャン」という答えに対して、「生徒」という語彙を提示して、自らが「学校の生徒」であることを認識させた上で、

「このヒノマルノハタの下のウンドウバには、一年生、二年生、三年生、四年生、五年生、六年生などのセイトさんがあそんでゐるのよ。ハタがあがってパンザイとかういふ風に手をあげていてゐる人もあるし、考へた人もある、わかりましたか——。」と説いて、第二ステップの「話しあひ」をしめくくり、第三の「読む」のステップは省いて、第四ステップ「書く」に移っている。ここでは、教材文の表現主体が、さしえに示された学校の運動場にひるがえる国旗の下で遊んでいる児童たちであることを確認しつつ、その中には自分も入っていることを実感せしめることによって、読み手である自己をも、その表現主体に同一化させているのである。そこで、「パンザイパンザイ」を外言化された発声を伴う場合のみに限定せず、「パンザイと考えた人もある」、即ち内言の活動をも含めたものとしておさえているところなど、注意をひくものがある。

これを要するに、教材文の言語表現に即して、その表現主体は誰かを、さしえ等を活用しつつ、明確に意識化させ、低学年の場合には、その表現主体に、本来は理解主体である学習者自らを同一化せしめることが、「読み」の根柢とされていたことが判る。

(B) 理解主体における生活化

既習教材の「アサヒ」から、新出教材の「ヒノマルノハタ」に導入する際に、芦田は、さしえの朝日と日章旗の類似に注意せしめている。

「この点とよく似たものがこっちにありませう、なんでせう。」という発問に、山本省三君が「ヒノマルノハタ」と答えて、逆に、ヒノマルノハタと似ているものとして全児が朝日と答える。芦田は手をゆるめず、「よし、このアサヒとこのヒノマルノハタはよく似てゐる。しかしこれは半分ぢやないか、ハタはまんまるじゃないか……。」と迫る。野村正夫君他一名が、「ハンプンデテキルノ」「ハンプンダケカクレテイルノ」と答える。日章旗が、太陽を象徴化・図案化したものであることは周知の事実であるが、これを単に抽象的・観念的な知識としてではなく、半円の朝日は、実は真円なることを、子どもの生活経験の中から掘り起こして、鮮烈にイメージ化して答えさせたところは流石である。問題は、その次にある。これはどこの国の旗ですという発問に、ニホンノクニという答えが返り、しばらく、ニホンの概念について、話し合いが続けられる。当初、山口晋平君は、ニホンノクニは、「ココ」と答える。芦田は、「おお、えらい。ニホンといたらここね。この学校もニホンよ。あなたたちの足の下もニホンの国よ。」と受けとめ、「みんながうちへ帰ったら、それはどこの国です。」と切り返す。そして、児童の生活認識に即して、次第に日本国土の概念を拡充した上で、次のようにまとめる。

「よし、ここも日本。

学校の下も日本。

授業の流れ	指導内容
<p>一、おさらい</p> <pre> graph TD A1((1 始め)) --> A2[2 おさらい] A2 --> A3{できたか} A3 -- yes --> A4((A)) A3 -- no --> A2 </pre>	<p>① 午前8時10分</p> <p>② イ. サクラ ・これは何か 人はどこにいるのか ロ. シロ ・シロは坊ちゃんのおモ ダチ ハ ハイタイ ・ハイタイさんの何か 誰が ならべたか 坊ちゃんは何と言っ たのか ニ アサヒ ・ゴドモは何をし ているか イヌは何を見ているか 坊ちゃんは何をやっ ているのか</p>
<p>二、話しあひ</p> <pre> graph TD A5((A)) --> A6[3 絵に入りの問題提示] A6 --> A7{答えられたか} A7 -- yes --> A8[挙手] A7 -- no --> A9[指導] </pre>	<p>③ イ. ヒノマルの絵とよく似たもので、ここに あるのは何か ロ. ハタは まんまるなのに、これが半分 なのはなぜか ハ. どの国のハタか ニ. ニオンのクニはどこか ホ. 日本の国のしるしの旗 ヘ. 風が吹いているか → なぜわかるか ト. 学校の運動場には 誰が居るのか</p>
<p>三、読む</p> <p>④ B</p>	<p>「私は省いて行つてはるませんが、こ こは話の練習として 教師がまづ唱へて 児童に模習させます。話の口頭練習とい ふものをおきたいと思ひます。」</p>
<p>四、書く</p> <pre> graph TD B1((B)) --> B2[4 書く 1] B2 --> B3[板書1] </pre>	<p>④ イ. ヒノマルノハタ(板書1) 1分5秒 「先生のを見て書きなさい」 「好きなところへ書きなさい」 ロ. バンガイバンガイ(板書1) 全体で3分5秒</p>

授業の流れ	指導内容
<p>四、書く</p> <pre> graph TD C1{書けたか} -- yes --> C2[5 書く 2] C2 --> C3[応用] C1 -- no --> C4[挙手] C2 --> C4 C3 --> C4 </pre>	<p>⑤ 机間巡視</p> <p>⑥ 「一人で書きます。見てるでちやうだい」 イ. ヒノマルノハタ バンガイ バンガイ ロ. 正しく書かせる(⑦の時に)</p> <p>⑦ 「先生は好きなことを書きます」 セウヒラ ヒラヒラ ヒノマルノハタ バンガイ バンガイ ヒノマルノハタ (板書3 教師のみ)</p>
<p>五、よむ</p> <pre> graph TD C5[6 よむ] --> C6{よめたか} C6 -- yes --> C7[挙手] C6 -- no --> C8[指導] </pre>	<p>⑧ イ. 黙読(板書をつきながら) ロ. 斉読</p> <p>⑨ 「大きな声で」(声の訓練)</p>
<p>六、とく</p> <pre> graph TD C9[問題提示] --> C10{答えられたか} C10 -- yes --> C11[板書4] C10 -- no --> C12[指導] </pre>	<p>⑩ 目に見えてゐるところ、耳にきいて ゐるところはどこか</p> <p>板書4・ミミ } (赤いチョーク) ・メ</p>
<p>七、よむ</p> <pre> graph TD C13[7 よむ] --> C14[まとめ] C14 --> C15[おわり] </pre>	<p>⑪ 斉読 「大きな声で」</p> <p>以上 40分間</p>

みなさんのおうちも日本。

岐阜へ行っても日本。

山を越して向ふへ行っても日本…。

(両手をひろげて一杯の輪を描かれつつ)

さういふ日本の国のしるしの旗が、これよ——。」

ここには、児童の言語認識の実態に柔軟に寄り添いつつ、より正しく、より広く、これを啓いて行こうとする教師の姿勢がある。芦田自ら、この部分に注している、

「教材はなるべく子供に近寄せることが大切です。とかく離れたがるものですから。」

そして、この授業記録を公刊するにあたって、付け加えた「今日の教壇について」と題する一文において、右の部分を再録して、

「かういふやうな話しあひですすめて行つたのですが、あれが学校生活になれて、物をまともに考へる子供のすがたではないかと思ひます。まだ四月も二十日すぎであるから、一年生は脅えてゐるやうな風をしてゐる時です。それにもかかはらず、あれだけ地についた話が出来るといふのはやっぱり幼稚園を経て来たあの子供たちの幸福ではないかと思ひます。」と述べて、「足を地につける」このやりかたを自認もし、提唱もしているのである。このように、言語を真に自らのものとして理會するためには、理解主体の生活体験に即して、思考を展開させることが必須であり、芦田は常に、このことを、「生活に落して考へる」とか、「常に自己の実生活に帰つて味はふ」とか呼んで「読み方教授」の基本的原理としていたことは、よく知られている。これを、ここでは仮りに言語表現の「理解主体における生活化」と呼んでみたわけである。かの「冬景色」の授業においても、例の大論争には、ついに取り上げられずに終つたが、第二時において、児童が「霜にやけた杉垣」の語義を質したのに対して、芦田が、児童の登校路の杉垣を指して、「一月の末までまで、あの杉垣が霜にやけて来るから。」と答えていることを想起せしめる。また、この大垣西小学校を訪れる9か月前、仙台市木町通小学校で、二年生の「キンギョ」を扱っているが、その中で、「キンギョ見たことある人手をあげて下さい…。」という問いかけに、手を挙げなかった児童二人、黒田君と庄子さんに対して、

「君キンギョ見たことないか——。

あなたもキンギョ見たことないの…。」

と聴き、「よしよし、自分のうちにはなくても、どこかにかつてあるのを今日帰るときに、君もよく見て置きなさい。あなたもよく見て置きなさいよ——。」と助言を与えていることとも通ずる。この個所に自ら注して、

「各自の生活を凝視することがなかったら、人は到底育つことの出来るものではありません。私はこの点をかなり強くつきます。今の教育はどうかするとここを忘れてゐます。」⁽¹⁹⁾ という。金魚の飼育体験もしくは、観察経験の中で、この児童作文の形態の教材を、理會せしめようとしているのである。そして、注目すべきは、その生活経験の欠如している二名の児童に対して、個々に明確な指示・助言を与えていることである。右に引用した部分を、芦田が言う時の相互の位置、姿勢

視線の動きまでが感じられるではないか。青山速記は、さすがというべきであって、右の二回の芦田の発言の後に、それぞれ、「……」（黒田君と庄子さん）という一行を入れることを忘れてはいない。児童個々の主体に対する真率な喚びかけがそこにある。それが、個々の言語主体を揺さぶり、その生活行動の中で、言語認識を啓いて止まないのであろう。

（〇）「書く」ことの意味

——「読み」の深化と定着——

さきに述べたように、芦田はこの授業においては、「七変化の教式」のうち、第三ステップの「読む」を省いている。即ち、「ヒノマルノハタ バンザイ バンザイ」と叫んでいるのが、学習者たちと同じ学校の児童なることを説いて「表現主体を確定」した後、直ちに第四ステップの「書く」——教授者の板書と学習者の視写の作業に入る。その作業過程は、芦田自らの「教案」によれば次の通りである。

「四 書く

ヒノマルノハタ バンザイ バンザイ（児童と共に書きます。）

ヒノマルノハタ バンザイ バンザイ（赤で筆順を示す。児童は休んでいて見させます。）

ヒラヒラ ヒラヒラ ヒノマルノハタ

バンザイ バンザイ ヒノマルノハタ

（応用として師だけ書きます。児童はその間にもう一度ヒノマルノハタバンザイバンザイを書かせます。）」

「チョークで黒板に彫りつけるような」芦田の板書は有名である。授業記録に付けられている板書の写真を見ても、⁽¹⁹⁾さながらそれは一個の芸術品のごとく、全体の結構といい、一点一画の端正真摯なることといい、まさにそれは「硬筆書写」の手本なのであった。この場合も、「ヒノマルノハタ」と板書するのに1分50秒、さらに「バンザイ バンザイ」と書き上げるまでに「全体の所要時間3分50秒」とある。おどろくべき慎重・懇切な筆運びである。この板書について、「若き日から芦田先生に随順師事して、先師の道の真髓を極め」⁽²¹⁾たとされる鈴木祐治は、次のように講述している。

⁽²²⁾「いうまでもなく、黒板には字を丁寧に書かねばなりません、白墨の白さを出すということも学校の先生としてとっても大事なことです。子どもにだけは『しっかりした大きな字を書きなさい』と言いながら、先生は遠くの子どもに見えないような、小さく、薄い字を書いています。」

「先生が一字一字丁寧に書くと、子どもは黙っていても丁寧に書くようになります。先生に一番似るのは字です。」

授業の復元においては、これらのことを踏まえて、実に丁寧な板書が行われた。しかしカタカナ15字の板書に要する時間は、どんなにゆっくり書いても、2分40秒を上まわることは困難であった。この理由として、二のことが考えられる。一は時代の差である。最も型の伝承の嚴重な能楽の上演においても、明治と現代とでは一曲に要する時間が違って来ているといわれる。心理的＝生理的テンポが、時代と共に速まって来たためとするのである。これも無視できないが、より根本的

な理由として、芦田の場合には、入学後間もない子どもたち57人の中に在って、覚束ない手つきで鉛筆をにぎって、一画、一画、視写する学習者のテンポを、そのまま自らのテンポとして、

「ヒ 書きましたかネ、その次

ノ を書いて、

マ を書いて下さい。ゆっくり書いて下さいよ……。

ル を書いて下さい。これはむづかしい。それから

ノ を書いて下さい。その次

ハ タのハを書いて

タ を書いて下さいよ……。』と進めているが、そのテンポをそのまま再現することが困難なことに由ると思われる。これは、このようなロール・プレイングにはある程度止むを得ないことと考えられるので、40分のこの授業が、ほぼ32分まで復元提示されることになったわけである。

さて、視写をしている児童たちの間の「机間巡視」が始まる。芦田は、一人一人のノートを克明に視てまわり、それぞれ全部の児童に声をかける。「ほう、うまいね」「よし」「ようし」「うまい、先生と同じやうに書いてある……。」「よし、たしかだね。」等々。この机間巡視について

「机間を巡視することは下学年程丁寧にする必要があります。この間に個性の観察がどれほど出来るか知れません。一面には各児を休息させることにもなります。」とその意義を説いている。戦後「教育工学」の進歩に伴い、具体的な行動目標を設定した学習の個別化が唱えられ、確実なスキルの獲得が叫ばれて来たが、一人の落ちこぼれも見逃さない「皆読・皆書」の芦田のこの方法と対比して感なきを得ない。「一面には各児を休息させることにもなる」との観点も、「情報過多」の嫌いのある現今の教室にとって、まさに頂門の一針であろう。

さらに、赤チョークで、今一度全文を範書し、字の布置に注意して、くりかえし視写せしめる。その間に、芦田は、次の発展教材を板書するのである。

このように見て来ると、このステップでの扱いは、あたかも現今の「硬筆書写」の指導に似ているが、実は、次の「五読む」のステップに自然に展開して行くこと、つまり、この板書は、次に「視黙読」「視斉読」を行うための教材提示でもある点に注意しておきたい。

芦田自身、このステップの意義について、

「この書くといふ仕事を中心をなして、これから深い理会にはいつて行くのです。この事のために、教授に変化を生ずるのも一つの利益であるが、書写によって理会の確実になるのは実に意想の外です。文字に親しみを生ずることはいふまでもありません。」と述べている。「冬景色」の授業にはなかった、この作業を、授業の中核に据えることによって、はじめて芦田の教式は完成したといつてよい。七のステップのうち、他の作業は、教材や学習者の状況によって、自由に省略変更されているが、この「書く」を省いている授業は、先ず見当らないのはそのためであろう。それを一言にして覆えば、学習者個々が、そして教授者もまた、自らのペースで教材文を書くことによって読みを深化し、定着する作業に外ならない。まさに「読むために書く」のである。

(D) 「読み」の視覚化・聴覚化

——「発問」のむずかしさ——

児童個々に教科書の教材文を書写せしめつつ、芦田が板書したのは、次の発展教材であった。

「ヒラヒラ

ヒラヒラ

ヒノマルノハタ

バンザイ

バンザイ

、ヒノマルノハタ」

この、四・四・七二連の、韻文について、芦田の工夫の存するところは、奈辺にあったであろうか。その一は、当然のことながら、既習の文字を用いて、応用発展を図ることであり、他は教材文に欠如している要素を補うことである。前者についていえば、既習の教材文をそのまま、中の三行に包んで、新たに加えた「ヒラヒラ」なる擬態語は、既習「サクラ」の「ラ」「ヒノマル」の「ヒ」から構成されている。後者については、授業の展開をたどりつつ考えてみよう。

芦田は、板書の三連の文章を、教鞭で指し示しつつ、声を出さずに全児に読ましめる。いわゆる「指黙読」である。これが終って、「みんなが幼稚園であそぶとき出してみたやうな大きな声」で「指斉読」せしめる。すでに扱った教材文を二連音読させたあと、右の発展教材にかかって、

「これがいっぺんで間違ひなく読めたらえらいネ。」と呼びかけ、「シッテルヨ」と叫んで手をあげ、「ヒラヒラ」と口に出す木村一夫君を制して、

「ん、いうじゃない——。それじゃこれを言ひぞこないしないでネ、みんないっぺんに読んでごらん。それじゃ先生がいっぺん突いてあげるから声を出さずに読んでごらん……」と鞭を振る。今一度「視黙読」の終わったところで、

「よめたか——。」「ハイ」

「よし、よみぞこないなしに——一人もよみぞこないなしによく落ちついて、大きなこゑで……」と指示して、全児の「視斉読」を展開する。思うに、「視黙読」は、学習者個々の内言活動によって、個別に課題解決を進めている目標行動であり、「視斉読」は、一面でその達成評価の場であると同時に、半面微妙なリーダーとフォロワーの差異を含みつつ、協同して行動目標に到達しようとするダイナミクスでもあろうか。このような解釈はさまざまに可能であろうが、ともあれ、この場面での、児童の学習心理に即した、~~検~~縦自在の、芦田の指導ぶりは心憎いばかりである。

問題はその次にある。発展教材の板書に学習者の注意をあつめて、

「ここでネ、目に見えてゐるところと、耳にきこゑてゐるところがあるが、どこじゃ——」と発問する。時間をかけて考えさせてみるが、安田千枝子さんの「マンナカ」という答えに続いて、「マンナカ」の外「アソコ」「マンナカヘン」という応答しか返ってこない。

そこで、芦田は、

「さ、どこじゃ——先生が皆さんにもしきかれて『先生ドコガ耳ニキコエテオリマスカ』私がお

返事するであつたら『バンザイバンザイ』のところですよといふよ……。ここが」と言って、板書の二行を赤チョークで括り、上に「ミミ」と書く。続いて、

「それじゃ、いいかね、目に見えてるところ、といつたらどこです……。」ときく。山本省三君が「ヒラヒラ」「さうじゃ、君がいったここじゃ——、よし」と言いつつ、赤チョークで同様に括って「メ」と書く。

これで「六とく」のステップを終って、「教案」の通り、「我がものとして、全部読ませる」とことでしめくくる。すなわち全児すっかり張り切って、大きな声で板書のすべてを「視斉読」して終るのである。

ここで、発展教材の意図は明らかであろう。目に見えてゐるところ、即ち「視覚」と、耳にきこえてゐるところ、即ち「聴覚」を、文章表現に即して明確に意識して読み取らせることにある。教科書の文では、はじめに扱ったように、「バンザイバンザイ」が学童の声として聴覚化されるものであるが、風にひるがえる旗のイメージは、文章表現からは視覚化されがたい。実は、先にあげた「ニホン」の概念の生活化のあとで、芦田は、さしえを見つつ、次のような問答をおこなっている。

「さ、見てちょうだい。いま、風が吹いてゐますか、どうですか……。」「フイテキル」「それはなぜわかるの?」「ココニカゼフイテルノ（と読本を指した木村君、昂然として）ヒログテキルシカウイフフウニナッテキルカラ……。」「よし。風が吹いてゐなかつたらどうなります。」「マッスグニ」「…下へさがつてしまふ。弱つてしまったやうになつてネ……。これ、よっぽど風が吹いてゐます……。」

これは、あくまでさしえを媒介にしてのイメージ化である。しかし、バンザイバンザイという聴覚を生き生きと呼びさすものとして、このへんぽんとひるがえる旗の視覚化は、重要な手立てと考えられる。そこで、一步を進めて、「ヒラヒラ」という一語を補い、四・四・七の二連としたものであろう。これは、東大国文学科の特待生であつた俊才井上超が、心血をそそいで成つた「サクラ読本」⁽²³⁾に対して、在野の一国語教師が成したみごとな「教材批判」と見ることもできよう。

芦田は、この授業記録に附した一文において、読方の基礎について、次のように述べている。

「うっかりすると、文字を音声にかへるだけに止まることがあります。それは仮名教授の大なる弊です。そこで『ここに耳に聞えるものがあらうが。』といはれると、どうしても字を読んでゐる子供では答へが出来ないのであります。耳に聞えるものは『バンザイバンザイ』の声である。『目に見えるものは』といはれたら、ヒラヒラと旗のひらめくすがたである。この間が決して完全なものとは思はないが、文字の彼方に、耳にきこえるもの目に見えるもののある事を考へなければならぬことになります。考へさせるためには、一年生のはじめからかういかなければならぬと思ひます。」

次に残る問題は、芦田の老練を以てしてなお、学習者から「マンナカヘン」「アソコ」といった答えしか引き出し得なかつた点である。この点に関しては、恐らく児童たちには、聴覚に訴える部分は正しく判つていたのであろう、何故ならば、重ねて同様の答えをしているからという意見が出された。さすれば、発問が悪かつたことになる。当初

「ここでネ、目に見えてゐるところと、耳にきこえてゐるところはど^{〇〇}こじゃ。」ときき、更に

「耳にきこえてゐるところは^〇ど^〇です。」

「目にみえてゐるところ、^〇ど^〇——」と尋ねているから、「真中辺」という答えしか出てこない。しかも、一度に、視聴覚両方にわたってきくのはまぎらわしい。

しからは、この場面において、あなたならどのように発問するのか。問題点は、具体的に絞られ、討論は緊迫した様相を帯びる。その結果、

「目に見えていることは、何と書いてありますか。」これで「ヒラヒラ」を出させ、続いて、

「耳に聞えていることは、何と書いてありますか。」ときけば、「バンザイバンザイ」が素直に出るであろうという意見にまとりかけた。そこへ、「何と書いてあるか」という聞きかたは正確ではあるが、入門期の学童には少しなじみ難いのではないか、「耳に聞えていることを言ってごらん（なさい）」と言った方がよくはないかという異見が出た。そこで、その方がたしかに答えは出しやすいであろうが、正確さは先の方が勝る、いや二者択一的に考える必要はないので、最初により正確な言いかたをし、重ねて、「——言ってごらん」とやればさらによいのではないかという意見が出されて、ようやく落ちついた。

児童の発達段階に即した「発問」のむずかしさ大切さについては、「教育実習」を経験した学生のひとしく痛感するところである。芦田自身も、この「ヒノマルノハタ」ほか六編の授業記録を輯めた『恵両読方教壇』の末尾において、「問答」について、次のように記している。

「問答法によれば、それが開発式で、独演法でやれば、それは注入式だなどいふことも、以ての外の考です。もし現代の国語教室をくはしく見ていったら、問答法による注入式でないものは蓋しまれでせう。児童の眼さへ輝いてゐるならば、独演法で終始しても、児童の心には開発式でうけとられてゐるのです。この誤解が、我が初等教育界をどれほど毒してゐるか知れません。その誤解から生れて来るものが駄問駄答一問一答で、前者は時間を空費する事が甚だしく、後者は室内の空気を惰気漫々たるものにしてしまひます。私は自分の教壇記録を整理して、問答について深く考へてみなければならない事を痛切に感じました。

私は小閑を得たら、私の記録から問答についての研究をしてみたいと考へてゐます。さしづめ問答研究について好適の材料といったら、青山君の筆録にかかる私及び同志の教壇記録にまさるものはありますまい。若し篤志の同志があつて、まづ私の教壇記録から、外れた問の研究を始めて下さったら、私のためには大なる恩恵であり斯道のためには大なる貢献であると思ひます。」

注

(1) 久野収・鶴見俊輔『現代日本の思想—その五つの渦—』(岩波新書昭和31年刊)

芦田の業績を、哲学者の眼で、土着の思想生活綴り方の源流として位置づけ、その師岡田虎二郎を思想史上はじめてとり上げたのは本書の功績であろう。本書が昭和49年現在、22刷を重ね、広く読まれている名著であるので、あえて二三の過誤を訂しておく。

77～79ページ 岡田虎次郎[×]→虎^〇二郎 220ページ 芦田恵之助の項 福知山の人→兵庫県氷上郡の人。岡田虎二郎(?—1920)→(1872—1920)著書 岡田式静座法 語録→著書はな

いが語録がのこされている。

(2) 野地潤家『綴り方教授』解題（『近代国語教育論大系』四・光村図書昭和50年刊・523・534ページ。）による。なお、飛田多喜雄「芦田恵之助略歴」は、1888（明治21年）のこととする。（同大系5514ページ『読み方教授』解題）

(3) 青山広志『法楽寺の芦田恵之助先生』五（大阪恵雨会昭和47年刊）参照。

(4) 西郷竹彦・古田弘『冬景色論争―垣内・芦田理論の検討―』（明治図書昭和45年刊）163ページ。

(5) 前掲書155ページ。

(6) 前掲書159～160ページ。

(7) このような「授業研究」ないし「国語科教育学」の性格については、基礎医学に対する臨床医学の類比によってかなり具体的に考えたことがある。拙稿「国語科教育学の性格―臨床医学の類比による覚書―」（『山梨大学教育学部研究報告』第24号・昭和48年刊）参照。

(8) (4)に掲げた文献 176～177ページ。

(9) 前掲書 138ページ。

(10) 奥水実『垣内松三』（明治図書昭和47年刊）190ページ。

(11) 「場面」の概念については、主体の志向作用と、聞き手をふくむ事物情景の融合したものいわば主客の交点にこれを認めるとする時枝学説がきわめて示唆に富む。（時枝誠記『国語学原論』岩波書店昭和16年刊・43ページ）後に、この「場面」を省いて、話し手・聞き手・素材の三者を言語成立の条件とされたことは、整理されて明解となった半面、言語活動の力動性を把握する枠組としては、やや魅力を失ったかに感じられる。（『国語学原論続編』岩波書店昭和30年刊・5ページ）

(12) 青山広志「芦田先生と共に」『回想の芦田恵之助』（実践社昭和47年刊）204ページ。

(13) 芦田恵之助『恵雨読方教壇』（同志同行社昭和12年刊）43～89ページ。

(14) 前掲書 82ページ。

(15) Edgar Dale "Audio-Visual Methods in Teaching" Dryden 1954。

(16) 通常用いられている「教員養成」という用語には、教師自体を手段化し、上からこれを養成し充足しようとする語感を伴っていて好ましくないので、教育学者の間に用いられて始めたこの語を用いたわけである。ここには、生涯を通じて主体的に教師としての自己実現を図ろうとする者への援助・啓発の語感がある。（日本教育学会『教育学研究』42巻2号・昭和48年6月刊＜教師教育特集＞等参照）さすれば、われわれの学部を、かりに「教師教育学部」と呼ぶならば、さしづめ、旧帝大・文理大系のそれは、「理論教育学部」ということになるうか。いうまでもなく、それは機能の別であって、価値の差ではない。

(17) 岩瀬法雲「芦田先生の教壇の世界」（『近代国語教育論大系』第14巻附録光村図書昭和50年刊所収）。

(18) 前掲 (13) の文献 100 ページ。

(19) 前掲 (17) の文献。

(20) 『恵雨読方教壇』の板書写真は、印刷の関係から鮮明でないが、恵雨会編『国語教育道』(同志同行社昭和13年刊)所載の「教壇釈迦」の板書写真は鮮明であって、よくその姿を伝えている。

(21) 鈴木佑治先生御講述『国語科指導の単純形態』(いずみ会昭和49年私刊)あとがき。

(22) 前掲書 24 ページ。

(23) 井上赴については、高木市之助述深萱和男録『尋常^{尋常}国語読本』(中央公論社昭和51年刊)95ページ以下等参照。なお、井上は、昭和12年3月15日、芦田が東京市戸山小学校において5年の「四月」を扱った際にこれを参観し、芦田と対談している。(13)の文献346～355ページ参照。きわめて興味ふかい出会いといわねばなるまい。この翌年、芦田等が垣内松三還暦記念に編んだ『国語教育道』には、井上が「新読本の出現とその意義」という一文を寄せている。

(24) 青山広志氏は、喜寿を迎えて北九州市にご健在であるが、師の授業記録について、最近次のように述べておられる。

「先生の授業記録は、雑誌100冊単行本8、9冊中、私という一人の弟子が二十年近い歳月の間に敬愛を捧げて書き上げ拝呈いたしました百数十篇の授業記録がございます。自分のことに触れるので恐縮ですが、明治・大正・昭和の教育者中、これだけの実践拝見の記録を持っている方は、芦田先生のほかにたくさんはあるまいと存じます。」(1977.6.14付筆者あて書簡)

(附記) 相当のスペースをいただいたのに身辺多事のためもあって不十分なものとなったことをおわび申し上げます。なお『読書科学』20巻1号に「芦田恵之助の読書観」を寄せているので、併せてご批正をいただければ幸甚である。

また、注(2)にあげた、芦田が初めて教壇に立った年を、明治21年15歳のこととするか、同22年16歳とするかについては、沖垣寛・安田孝平・青山広志・遠藤与治エ門・中村義一の五氏の資料提供によって編まれた「芦田恵之助略年譜・著作目録」(『回想の芦田恵之助』実践社昭和47年刊所載)は前者を立て、野地潤家博士は、『綴方教室』復刊に副えられた論考以来、後者を採っておられる。

この先人の行実に関することゆえ、大方のご示教を願っておく。

(あんざこ いわお 山梨大学)