

## 特別寄稿

### 芦田 恵之助 研究序説 (二)

#### 一 「乃木大将の幼年時代」の授業一

庵 途 巖

##### 一 何故この授業を取り上げるか

前稿において、私は芦田恵之助研究の方法を、著作中心から、授業記録中心へ転換すべきことを説き、その実際の一例として、「ヒノマルノハタ」の授業の復元研究の成果を報告した。

本稿では、これを承けて、他の芦田の授業「乃木大将の幼年時代」を取り上げ、同様の研究の成果の一端を報告したいと思う。それに先立って、数多い芦田の授業記録の中で、何故これを問題とするかについて、述べておかねばなるまい。

何事を、何故に、如何様に問題とするかという問いの中に、研究の志向が含まれると同時に、それが要請する答えをもすでに内包していると考えられるからである。

##### (A) 教材「乃木大将」の時代

「乃木大将の幼年時代」は、大正十年に出された『尋常小学国語読本』(第三期国定「ハナハト」読本)巻八の最後、第二十八に登場し、表紙に修正を加えて、昭和十一年に出た『小学国語読本』(第四期国定「サクラ」読本)巻七の最後、第二十六に置かれた教材であった。したがって、昭和十七年に『初等科国語』(第五期国定「アサヒ」読本)三・四学年用ができる前年までの二十一年間、全国の小学四年生によって読誦せられたはずである。すなわち、児童の側からいえば、明治四十五年(大正元年)から、昭和七年までに生まれた日本人の共通経験として、この課業を挙げることも可能なことになる。また教師の側からいえば、この授業を担当した数多くの小学校教師の中にわが芦田恵之助(1873~1951)もいたわけであって、小壮四十八歳の春から、古稀をトして保谷草庵に入る前年までの間、この教材を扱うことが出来たはずである。

直接の筆者は明確ではないが、八波則吉・高野辰之によって用意され、佐野保太郎・井上越らによって修補されたこの一文は、近代国語科教育史において、最も息の長い教材の一つであって、これが全国の小学教師たちによって、どのように取扱われて来たかを実証的に検証批判することは、おのずから戦前の国民教育の一断面を浮び上らせる興味ふかい作業であると考えられる。また、児童読物の上に一時代を画したとされる「講談社の絵本」のシリーズが、昭和十一年十二月に発足して以後、急速に普及発展を見て、昭和十七年四月までに206冊を刊行するが、その成功の原動力となったのが第一冊目の『乃木大将』の絵本であった事実も、この教材の存在と無関係には考え得ない。よかれ悪しかれ、この時代の子供たちの理想の人間像の一つが、乃木大将として提示・流布されていたわけである。

##### (B) 垣内松三との出会い

同時代の教師として、芦田がその生涯にこの教材を何回取扱ったかは、にわかには明らかにし得ないが、数多くその機会があったことは、「この教材を教壇に取扱ったことは、幾十回だか知れませ

ん』と自ら述べていることから明らかである。その数多い授業の中で、記録の公にされているものは、次の二である。

- 1 昭和七年二月二十九日・三月一日 東京府豊多摩郡千駄ヶ谷尋常高等小学校 尋常四年女組  
(『垣内先生の御指導を仰ぐ記』同志同行社 昭和七年七月刊所収)
- 2 昭和十一年八月二十四日・二十五日・二十六日 宮城県桃生郡 野蒜小学校 四年男女組  
(『恵雨読方教壇』同志同行社 昭和十二年五月刊所収)

すなわち、前者は、『尋常小学国語読本』巻八 第二十八を教材とするために、尋常四年三学期の最後の課業となり、後者は、『小学国語読本』巻七 第二十六を用いるので、四年生二学期の初めの授業となったわけである。芦田五十九歳の早春と、六十三歳の晩夏のことに属する。石井庄司博士も示唆しておられるように、この「両者を比較検討してみることは、たいへん有益である」<sup>(2)</sup>と考えられるゆえんである。

さらに、前掲の授業記録の表題にも明らかのように、芦田にとっては恩師と仰ぐ垣内松三教授に直接授業を覗てもらい、指導を仰いだ最初の機会が、この千駄ヶ谷校四年女組での教壇であったことが注意せられる。前稿で詳しく述べたように、垣内松三がその主著『国語の力』(大正十一年五月刊)に、「センテンスメソッドの実例」として、芦田の「冬景色」の授業を援用したことはよく知られているが、その授業を覗たわけではなく、芦田が大正五年四月に出した『読み方教授』の記述にそのすべてを負っているのである。従って、本格的に十分の用意を以て垣内が芦田の教壇を観察研究することができたのは、『国語の力』刊行後十年を経て、右の千駄ヶ谷校においてであったことになる。

芦田自身、この出会いの意義について、『垣内先生の御指導を仰ぐ記』の冒頭に、「あゝ、この二日。私はどれほどこの日を待ったか知れぬ。昭和七年二月二十九日と三月一日。私はこの二日を求めて、六十年を生きて来たのではあるまいかと思ふ。」と書き、「求むる日はめぐって来た。東京市外千駄ヶ谷小学校に於て、求むる日の教壇が恵まれた。」として、「この二日は私の上に、既に既に父母未生以前より決定していたことではあらうが、また一面求めたから得られたとも考へられる。定まっている二日を、求めて得たこの感じが、たゞうれしくてならぬ。誰にとはなしにひそかに合掌したいやうな気がする。」<sup>(3)</sup>とまで書いている。

この機縁が純熟するまでの経緯については、石井庄司博士の詳密な論稿<sup>(2)</sup>があるので、それに譲りたいと思うが、その中で垣内が芦田の教室を初めて訪れたのは、この千駄ヶ谷の二日をさかのぼること実に二十二年、明治四十三年の夏のことに属すると推定されていることに注意しておきたい。それは、垣内が「女子高等師範学校の学生を指導するために」「実地授業を拝見したのは、二十余年前の或る夏の日僅かに十分余であった」と自ら記しているように、夏休前の綴り方の授業であったという。その時は、時間が短かったのみならず、いわば外発的に、職務上学生を引率して実地授業を参観したというに止まり、勝義における「出会い」(Begegnung)<sup>(4)</sup>とは言い得ないものであったと考えられる。

前稿において、私は「冬景色」論争の有効性に関連して、授業研究の対象を次のように考えた。

「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出会い瞬間をこそ問題として取り上げねばならぬことになる。」<sup>(5)</sup>

これを敷衍していえば、授業者と参観者との「出会い」もまた、一回生起的な授業の事実そのものを媒介としつつ、単に物理的に近接した空間を特定時間において共有した事実をさすに止まらず、根源的な「我と汝」<sup>(4)</sup>の関係において成立する主体的体験をさすものと見ることができよう。この意味において、芦田と垣内との出会いは、昭和七年二・三月の交、千駄ヶ谷小学校四年女組の教室という時空において、「乃木大将の幼年時代」の授業事実を媒介にして成立したものと見られる。

この出会いに対する芦田の感謝の念は、先に引いたところに明らかであるが、一方垣内は、千駄ヶ谷小第二日午後の講演の結尾において、次のように述べている。

「芦田先生の実地授業について、私の立場から、何らかのことを申し上げるといふ機会はまたと得られないかも知れない。多年望んで居ったが、いはゆる一期一会であるかも知れない。この講堂に響けと声をあげたのではない、甚だ潜越な言葉であります。読方教育を研究するために、国語教育を熱愛するために、全国に響けと、声を張りあげてみたつもりであります。」<sup>(6)</sup>

さらに、この出会いの三年後、芦田の教壇行脚十周年記念第四回惠雨会の講演の中で、

「芦田先生の教壇に参与するやうになったのは、実は昭和七年二月末以来である。教壇行脚十年の中の後三分一の時期である。芦田先生にお目にかゝる毎によく申上げるとは、この三年間の時日が長いやうな心持がするといふことである。先生に於かれても亦この三年が非常に長かったやうに思ふ、といふことを漏らされる。(中略)それは時間では三年であるが、この三年に、その十倍もの三十年間の体験と思案と実践とが結晶したといふことに帰するのではないかと考へられる。この三年間先生の教壇に参与し得ること十数回であったが、その十数回の実際の御授業を拜見する度ごとに、私としては心ひそかに自分が私の立場で考へて来たことが教壇の上にあると出て居るやうな感激をもって常に教を仰いで居ったのである。」<sup>(7)</sup>

一は芦田の授業に接した直後の言であり、他は三年後の述懐であるが、垣内がこの出会いをいかに熱誠を以て受け止めていたかをよくうかがわせるものがある。

#### (c) 青山広志との出会い

今一つの出会いは、以後芦田の授業の得がたい記録者となった青山広志氏とのそれであった。『垣内先生の御指導を仰ぐ記』第二日の「教授の実際」は、青山速記の最初のものであると考えられるが、その冒頭に芦田自ら記している、

「教授の実際は青山君の御厚意によって、すっかり速記していただいたので、教室内の気分までが、如実に伝へられることになったのがうれしい。この頃垣内先生にその速記をお目につけたら、『見るやうだ』とおっしゃった。実は青山君に対しては失礼な申しやうだが、速記でこれだけの気分が出るものとは思ってゐなかつた。さき頃郷里へ一寸旅行して、青山君の速記を持って行った。すると友人が奪ひあつて読んだ。誰も誰も『君を見るやうだ。お国訛も所々に出てゐる。』と、喜んで評したりした。私の存生中に、青山君を煩はして、尋一から尋六までの各一課づゝを筆記してもらつて、昭和の御代の国語教授の姿を、後世に伝へたいと思つてゐる。それが出来たら、四十

年教壇をふんだ我が生も、無意義ではなかったと思ふ。もし具眼の新聞紙が、紙面の一部をさうした記事のために割く日があったら、子を持つ天下幾千万の母が、いかに喜び迎へることであらうと思ふ。」<sup>(8)</sup>

芦田の存生中に、青山速記によって、その国語教授の姿を後世に伝えたい、それが公にされたならば、四十年の教壇生活も意義があるとする願いは、意外に早く、この五年後、すなわち昭和十二年五月十八日発行の『恵雨読方教壇』全五三六ページとして果遂せられることになる。すなわち、昭和九年五月十三日、神奈川県伊勢原小学校高等科一年の「山村」の授業から、昭和十二年三月十五日、東京市戸山小学校尋常科五年の「四月」の授業まで、都合十回の授業記録は、速記の名手青山広志氏の手によって百二十字詰原稿用紙に清書され、横上げて約四十センチに及んだ。この中から、高等科の二編と、尋六の復習を省いた七編（一年から六年まで各一編と二・三年の複式授業一編）に、芦田自ら注記を随処に加え、「板書」の写真を掲げ、「教案」と「所感」を前後に記して構成したのが不朽の名著『恵雨読方教壇』である。

以後、この錬達の速記者は、形影相伴なうがごとく、芦田の教壇行脚に同行して、記録を続けた。『芦田恵之助先生七十八歳の教壇記録』（いずみ会 昭和三十八年十一月刊）のごときは、その最晩年、昭和二十五年十一月二十八日から三日間、信濃教育会に招かれて、長野市城山小学校で行った六回の授業記録であるが、この間、二回の講演や講堂訓話、座談会はもとより、炬燵しょうやまに入っている雑談、はては床を延べて横臥してからの話柄にいたるまで、あたかも芦田恵之助三日間にわたる二十四時間の全生活記録ともいべき周密きわまるもので、三三九ページの大冊を成している。また昭和四十四年八月から刊行された『法楽寺の芦田恵之助先生』全五巻、四六倍版のべ二千二百ページ、原稿にして一万一千枚の芦田の晩年の詳細な記録が青山氏の手で成ったことはよく知られている。

この青山広志氏が、芦田に傾倒して、あたかも禅師に随従する侍者の如く、随聞記を綴り始めた日のことを、次のように追憶されている。

「昭和七年三月一日は、東京千駄谷小学校国語研究大会の二日目。北海道の旧友川西清君が垣内先生の講演を書かせようと、東京日日新聞社から私をつれ出した。この日、はからずも拝見した先生の教壇が『乃木大将の幼年時代』である。私はこの教壇の事象に打たれた。温い雰囲気と愛情の深さというものが、私が子供の頃に学んだ教室とは比べることもできぬ。こういう先生も、日本の国にはおられたのかという驚きであった。（中略）人に値うことは容易でない。十一年の歳月を要し、私は三十二歳になっていた。」<sup>(9)</sup>

十一年前、すなわち大正十一年の冬、前年六月に、三年間独習を続けた速記の技術が認められ、小樽新聞速記記者となった青山氏に、同新聞記者坂元麓郎氏が、かねて尊敬する芦田恵之助の人間像を讀み、知遇を得ることを勧めたというのである。この間、青山氏は、大正十二年六月、帝國通信社大阪支社速記部員に転じ、翌年五月、中山太陽堂主人中山太一が創立した中山文化研究所の講演講座速記担当者として迎えられ、大阪毎日新聞社に転ずる昭和三年九月まで、所長富士川游博士の下で、仏教講話を記録する仕事を続ける。かたわら、山辺習学・曾我量深・金子大栄等諸師の法

筵に連なったという。毎日新聞社では、中央連絡部で、東京日日新聞社や関門総局から電話で送られてくる成文のニュース・論説を電話で受けて筆記し、記事を作る業務を担当した。当時の整理部副部長が、俳人田村木国であり、青山氏は、以後「淳心居」の俳号を以て句作を続け木国の指導を受けることになる。<sup>(10)</sup>

青山氏の経歴に筆を費したのは、外でもない、かの稀代の授業記録が生まれるためには、随聞速記者の側にも、かねてこれだけの経験と習練が積まれており、まさに機縁純熟して千駄谷校の出会いとなったことを明かしたかったからである。この出会いの結果生まれた青山筆記の授業記録としての意義については、章を改めて考えたいと思う。また「乃木大将の幼年時代」の授業の意義は、その授業過程そのものに内在していることはいうまでもなく、本稿においてこの授業を取り上げた理由もまさにそこに存するのであるが、これについては、後章に詳述したいと思う。

## 二 授業記録の意義

### —青山速記をめぐる—

前章において、私は、この授業が芦田と青山広志氏との出会いとなった由縁を述べ、それまでに氏がいかにして比類のない速記者として自己形成を遂げていたかをうかがったのであるが、本章では、かかる出会いの結果、産み出された授業記録の特質を考えてみたいと思う。

#### (A) 学習者の反応

青山速記が始められたのは、千駄谷小学校での授業の第二日、昭和七年三月一日からであった。第一日の授業記録は、誰の手に成ったかは詳らかではないが、恐らくは参観の教師の一人の筆記を得て、芦田自身がまとめたものであろう。これと、第二日の青山速記を比較してみると、一流れの授業の記録ながら、後者の精到さがあざやかに浮び上ってくる。

その最も著しい点は、前者が、教授者の発言のみを逐うているのに対して、後者は、これを精確にとらえると同時に、それによって触発される学習者の反応を十分の注意を以て記録している点に存する。この点こそは、青山速記を貫ぬく注目すべき特色の第一と考えられるが、それが既に最初の筆録にあらわれていることに注意しておきたい。一例をあげる。第一時の冒頭、全文通読のあと、第二ステップの話し合いに入ったところで、次の発問が記録されている。

- 「幼年時代といったら何の事ですか。幼年とは。」
- 「皆さんは幼年ではないの。もすこし大きくなったら。」
- 「さうです、少年。皆さんは幼年では古い方ね。」

右の部分、教室で復元した学生は、第二問のあとに、当然のことながら「少年です」を補ったし、古田弘氏が注記されている如く、<sup>(11)</sup>第三問の、「古い方ね」のユーモアに、児童はにっこりしたであろうことは、十分想像できる。

一方、第二時の青山速記を見ると、大将の父が井戸端で水を浴びせているさし絵を見させて、無人の心を考えさせる授業場面の展開が、次のように記述されている。

〔指名された児童〕『泣かないやうに力んでゐる。』

(教師) さう、泣かないやうに力んでゐる。それが一つ見えますね。もう一つ見えます。先生にはもう一つ見える。

(今度は前よりも手をあげるものが多い。中の一人、明瞭な言葉で)

『寒い冬の中に、水でもかぶって、とても寒かっただらう。』

(教師、その答を引取って) それは寒かったでせう。なんぼ無人でも、寒かったでせう。けれども、この絵を見ると、美しい心が見えます。(さういって、教師の目は、じっと、児童の上に注がれる。ハイハイという挙手の中から、はい、あなたと一人を指す。答へて)

『今まで、自分が寒いといつては泣いたり、暑いといつては泣いたりする心が直つて来ます。』

(教師) 無人が悪かったと思つて直した。今時の子供に『一寸こゝへお出で、裸にして水をあびせてやる。』といへば、いやいやといつて逃げて行くでせう。(笑声起る) お母さんが来なすつて、『あなた、かぜでも引いたらどうしますか。』(再び笑声起る) それを幸なことにして、いやいやといつて逃げて行きはせんか。…先生はこの姿を見ると、たまらない。どれほどやさしい、素直な子だったかといふことがわかる。体が弱い。心も弱い。けれども素直なことは、です。またほんとうに素直な人だったといふことがわかります。

先生はね、けさもこの絵を見て、あゝ、素直な人が育つのだなとかう思った。もう一ペんいひます。素直な人が育つのだな、偉くなるのだなと、かう先生は思った。皆さんもがまんしてゐる、この素直なところを見てあげなさいよ。(児童うなづく) よろしいか。<sup>(12)</sup>

ここでは、教師と児童の発言の内容のみならず、そのエロキューションや、学習場面の雰囲気までが活写されているのではないか。前稿においても、「キンギョ」の授業の、児童の外言化されない反応「……」に注意すべきことを指摘しておいた<sup>(13)</sup>が、芦田の授業のロール・プレイングによる復元において、しばしば問題になったことは、主として学習者の側の、この充実した沈黙、あるいは理解主体の内言活動とでもいふべき部分の「間」が十分に復元し切れないという憾みであった。

実は、かかる国語教室の創造の機微をこそ、考究の対象に据えないことには、授業研究は始まらないのであるが、事を授業記録の段階に限ってみても、問題は簡単ではない。

## (B) カメラ・アングル

戦後のめざましいエレクトロニクスの進歩に伴い、授業を音響と映像の両側面から記録・分析するための技術方法は、いわゆる「教育工学」の分野において、急速に開発されてきたかに見える。近年、ほとんどの研究授業の教室には、テープ・レコーダのマイクが並び、ビデオ・カメラの放列が敷かれるのが普通の風景となった。ところが、四十分の授業のある部分を問題とするとき、同じ時間の録音テープの再生検討を前提としなければならぬという時間的記録の性格は自明のこととしてしばらく措くとしても、右にあげたような学習者の内面活動、充実した沈黙を把握するためには、録音機なる利器はほとんど無力であるかに見える。それはおそらく、学習者の姿勢・表情によって外面化されるはずのものであって、林竹二氏の授業記録においては、スチル写真や、映画フィルム等の映像によって、それらがしばしばクローズ・アップされていることは、意味のあることであろう。手近な経験を引くことを許していただけるならば、昭和五十二年二月二十六日、大阪府下守口

小学校において行われた岩瀬法雲氏の「アフリカのたいこ」の授業を、ビデオ・レコーダによって再生して、研究対象としたことがある。<sup>(14)</sup>この際、直接授業を参観した者には肌を感じられた学習者の生きいきとした反応、先にいう「充実した沈黙」はあまり話題とならず、討議は専ら教授者の教材解釈の当否をめぐる続けられたのである。それはあたかも前号で指摘した「冬景色論争」が専ら教材論の段階に止まり、学習者の顔が見えてこない状況と類似していた。然り、この「アフリカのたいこ」の授業記録は、映像・音響ともに鮮明ではあったが、単独のカメラ・アングルが専ら後方から教壇に向っており、文字どおり児童の顔は見えてこなかったからである。

(c) 教授者のまなざし

ところで、「ヒノマルノハタ」の授業記録は、この千駄谷小での記録開始からおよそ四年後のものであるが、第四ステップの「書く」のところで、

「ヒのまるのヒですよ。かういふ具合にみんな書いたでせう。」と芦田のことはを記録した後注記して、「先生は赤のチョークでかきはじめられました。子供たちの目が板上に吸いつけられたやう。」<sup>(16)</sup>と誌して、学習者のまなざしに注意している。しかし、やはり入学後三週目の一年生、書く作業の終りの頃には、「山口晋平君、ここで大きなあくびを一つ。清水源太郎君、書けたのかうしろを向いて何かやっています。」<sup>(17)</sup>という仕儀となる。一方、教授者のまなざしについては、先に引いた「乃木大将の幼年時代」の授業場面にも記述されているが、長野県城山小学校六年四組における「綾方批正教壇」において、最も詳しく触れられている。これは、青山氏が、「芦田先生の門にはいつて来年は二十年、速記の技術で新聞記者の生活をするようになってから三十年、齢もその年の暮には知命に達することを記念する記録とすべく思い立った」ものであって、「この長野の記録こそ、芦田先生最晩年の教壇事象を、一人の弟子が敬愛を傾けて書き上げたやや満足のできる記録である」<sup>(18)</sup>と自ら誌しているように、芦田生前の校閲を経ずに、壺前に捧げられた筆録であった。それだけに、青山氏の注記も、詳細をきわめる。すなわち、クラス全員五十二名の作文を十日前から「むさぼるように」「真剣に」「くり返して」読んだ芦田が、一人ひとり作者の名を呼び表題を読んで、短評を加える場面に注している、

「きつい目で見据えることを『射すくめる』と表現するのでしたら、『温いまなざしで抱きとった』と書くべきものがこの一・二分間における芦田先生のお姿です。『文男ちゃん』を誓いた山本幸子さん以下八人の作者の文題を読み上げて、手を挙げた一人ひとりの作者と文を仲立ちとして、ここに親しく対面されました。『おんどり』の作者長谷川幸子さんに対しては、僅かに一語の短評を添えられましたが、前記の作者たちの胸にしみこんだ先生の無言の愛情のまなざしの深さを思うべきであります。」<sup>(19)</sup>(傍点は本稿筆者、以下同じ)

さらに芦田の批正は続く、

「それから『自転車』のことを誓いた中村君一。

○『~~~~~』(中村英雄君)

おずおずと手を挙げる中村君、先生のお目がじつと英雄君に注がれます。しばらくの間、

ここに芦田先生の無涙の愛情を感じとるのです。国語教室で子供を育てる力は、教師の小さかし

い国文学的な乃至は国語教育学的な知識のかけらではない、国語教育の思潮がどうだこうだという理屈沙汰でも断じてありますまい。個性を見抜いて、そこにことばに出さない愛情を彼の魂にそそぐことではないでしょうか。(中略)

ようしー。(先生の語調に力がこもる)

○『……………』(中村英雄君)

中村君がどのような性質の、そしてどんな成績の子であるかも知りません。まだ、その文すら読んでいないのですから。しかし、名を呼ばれて手を挙げたあのすがたをぐにやぐにやの線で見わしてみ、中村君のすがたの上に私自身の少年の日を見出しているのであれば、先生の『ようしー』とおっしゃった愛情のこもったおことばすら平板に記してしまったかも知れません。」<sup>(20)</sup>

ここには、筆録者が、自らの少年時代を、中村英雄君の上に投射しつつ、教授者のまなざしと表現にこもる深い愛情を読み取っている姿が見られる。その少年時代を、芦田に告げた書簡が公にされているので、就いて見よう。

「私は子供の折、手に負へん嫌はれ者でありましたと見えて、小学校では一校中の教師といふ教師は、拳って私をにらんでみるやうに感じられました。廊下を走ったといつては立たされ、脇見をしたといつては残され、それが度重ったといつては罰当番をさせられました。学校といふものは、どうしてかういやなものだらうと思ふやうになりました。(中略)さういう気分の八年間、各科を通じて興味をもって学習したことなど、ただの一時間もありませんでした。」<sup>(21)</sup>

#### (D) 読みの測定

垣内松三が、「一生懸命に学んである児童の、生きた読を測定しなければならぬ」<sup>(22)</sup>として、ストップ・ウォッチを国語教室に持ち込み、読みの客観的測定を続けていたことはよく知られている。千駄谷小学校の二時間の授業でもそれが行われたのであって、垣内の第二日の講演の中に、その測定結果が織り込まれている。教室のたての8列、よこの7列に、あたかも劇場の座席番号のように、1～8、イロハニホヘトの番号をつけて、五十六名の個々の席を指し示しつつ、児童の学習活動を、垣内は克明に論評している。その中で、第一日の通読は、への3の席の児童が二分三十六秒、イの2の児童が三分五秒を要したと述べているが、授業記録が十分でないこともあって、いま読書材料が明確に特定できない。<sup>(23)</sup>第二日については、前述のように、青山速記が始まって、事態は明瞭になる。授業の始まりの通読に指名されたトの6の児童は、読み誤りを三度芦田に指摘されて読み直しつつ、第六段まで、全字数六二〇字を読み終るが、芦田は直ちに次のような助言を与える。

「心配をせずに読みなさいよ。読む時にはね、心配したら、だめよ。心配しないでしっかり読む。それだけ読めたら、心配しなければ立派に読める。」<sup>(24)</sup>

さらに、続きの七・八段一四七字を、イの2の児童に読ませるが、その読みぶりについて、青山氏は、次のように注記している。

「この児童の読は才気にみちた読であつた。活潑な語勢は『武士の魂と』といふところへ『魂とも』と入れた。老師は別に訂正はされなかつた。」

この二人の児童の読みの時間を計測した垣内松三は、前者(トの6)については、三分十三秒、



後者（イの2）については三十秒を要したことを述べている。<sup>(25)</sup> いま試みに、この二児の分あたり読字量を計算してみると、前者が一九二・七字、後者が二九四字となつて、その差は明瞭である。このあとの「着語」をはさみつつ、芦田が行った通読が三分三十五秒を要したといふ<sup>(26)</sup> から、分あたり二一四字となり、トの6の児童の読みの困難度は、計量的に明らかになつたといえるであろう。ただし、計測を重んじた垣内も、当時読速について、そこまで意識的に処理していたかどうかは自ら別問題である。

青山氏も、垣内のこの科学的計測を眼のあたりにしつつ、自ら、ストップ・ウォッチを持ち込んで、速記の傍ら計時を行なうようになるためには、なお数年を要したと考えられる。<sup>(27)</sup> その最も著しい成果を、われわれは、昭和十一年八月二十三・四・五日、宮城県野蒜小学校における「乃木大将の幼年時代」の授業記録に見出すことができるであろう。ここでは、芦田は、第四期国定教科書巻七第二十六を扱って、全級四十八名の児童に、段落ごとの「順繰り読み」を六回にわたって行ない、「皆読」せしめているが、青山氏は、座席表に振りつつ、個々の氏名と共に、当該教材の全字数・漢字数・かな字数を明らかにした上で、所要時間を記録しているのである。次に掲げる表をごらんいただきたい。これは、この青山氏の記録を一覧表にした上で、いま試みに各児の読速を、分当り字数でかつこ内に示し、各段落ごとの平均、通読各回ごとの全文についての統計量をつけ加えたものである。これを以てみれば、一九三六年当時の九歳児四十八名が、平均文長三九・一字の十八文と、表題九字、あわせて七一四字（うち漢字比率三八・一％）の読書材料の各部分をいかに読んだかを明確に知ることができる。読速についていえば、四十八名の各児童の分あたり読字数の単純平均は二三七・四字（標準偏差二八・二字）であるが、各児が読んだ段落に長短があるため、文章全体としては、別表のような統計値となっている。

わが国における音読の速さの調査研究としては、一九五五年以降、国立国語研究所等によって行われたものが知られている<sup>(28)</sup> が、それより二十年近くも前に、かかる精密な計測結果が公刊されていたことは、注目し値するであろう。しかも、他の多くが、垣内のいわゆる「実験心理学的測定」<sup>(29)</sup> であったのに比して、青山記録は、まさに「一生懸命に学んでゐる児童の生きた読を測定」した点に特色があるといえよう。

たとえば、別表に明らかのように、第一次の読みの平均分当り読字数二〇九字から、第六次の二五一字へと、「螺旋的向上」<sup>(30)</sup> を計量的に示していることなどにもその特色は示されている。また、児童個々の読みの速さについても、この数値のみでなく、授業過程におけるその児童の活動と照応して見ると、興味深い点が多い。従来の演習ではそこまでは徹底できなかったが、ロール・プレイングが児童個々の読みの速さや特質、さらにはその上立った教授者の働きかけと、これに触発される学習者の発言や動作までを有機的なものとして適確に再現し得るならば、まさに人格の出合いの場面としての授業過程のドラマは完成することになる。少くとも青山氏による授業記録は、その試みを可能ならしめる密度を備えていると考えられる。

#### (四) 雰囲気の活写

前項においては、主として青山記録の即物的・即事的な計測による客観的記述の側面をとり上げ

	全字数	漢字数	かな字数	第1回	2	3	4	5	6	平均
1 段落	100字	44字	56字	30 <sub>秒</sub> (200) <sub>字</sub>	27 (227)	30 (200)	26 (231)	23 (261)	22 (273)	26.3 (228)
2	90	37	53	27 (200)	31 (174)	23 (235)	24 (225)	20 (270)	21 (257)	24.3 (222)
3	98	46	52	25 (232)	21 (276)	25 (232)	37 (157)	24 (242)	20 (290)	25.3 (229)
4	104	34	70	31 (201)	22 (284)	29 (215)	24 (260)	40 (156)	28 (223)	29.0 (215)
5	113	29	84	30 (226)	27 (251)	27 (251)	25 (271)	27 (251)	30 (226)	27.7 (245)
6	76	31	45	23 (198)	18 (253)	18 (253)	19.5(234)	15 (304)	20 (228)	18.9 (241)
7	68	28	40	24 (170)	19 (215)	20 (204)	20 (204)	17 (240)	18.5(221)	19.8 (206)
8	65	23	42	15 (260)	14 (279)	14 (279)	28 (139)	10 (390)	12 (325)	13.2 (295)
全文	714	272	442	3分25秒 (209)	2分59秒 (239)	3分5秒 (232)	3分23秒 (211)	2分56秒 (243)	2分51秒 (251)	3分6秒 (230)

たのであるが、今一つの重要な半面を逸するわけにはいかない。

たとえば、前述の「ヒノマルノハタ」の授業において、第六ステップの「とく」の場面で、耳にきこえているところを考えさせて、「バンザイ バンザイ」の板書の上に、赤チョークで「ミミ」と書き添えた芦田の動作の後に注して、

「そのまま耳のところに手をやられたので、耳たぶのあたりに赤いチョークが美しい。」<sup>(31)</sup> 一年生入門期の授業とあれば、「ミミ」と書き、直ちに自身の耳を指示したのであろうが、耳たぶのあたりの赤いチョークを美しいと観じたのは筆録者の主観にはちがいはない。ただ、この一句、明るく、あたたかい教室の空気を伝え得て妙である。

また、岐阜県高須小学校六年男組における「孔子」の授業の第一時第二ステップの「話しあひ」で、「孔子」学習の意義を求めて、

「君らに関係があるかどうか、人生のためにはたらい人といふならば、君たちに関係があるかないかといふことよ。」

○「——」

「君は」

○「あります」（市井一男君）

「皆さんにえらく関係がある。私にも関係がある、恐らく地球上の、人と名のつくものには・・・」と説きつつ、「人生」と板書き、

「君たちは、なぜ孔子のところを稽古するのかね・・・」という難問を發する。この後の○「・・・」で表記された「充実した沈黙」の間、一行、

「木枯の音強し」<sup>(32)</sup>と注記する青山氏である。時に昭和十一年十二月二日の午まえ、この日、養老山地から吹きおろす風音をかかす静寂の中で身に聴いた人は、高須町に他にいたかどうか。ここで私は青山淳心居翁の永年にわたる俳句の教養を思わずにはおれない。

以上、数多い中から二例をあげて、青山氏の「無用の用」ともいべき寸鉄の描写によって、教室の雰囲気を活写される妙を指摘したのであるが、氏は自らこのことについて、次のように述べている。

「教室の空気が温いとか、指導が愛情にみちているとかいうことを、私は教壇記録の中によく謳います。教育には全くの素人で、教壇の観方など何一つ知ってはいないのですが、先生のこういう答の受け取り方に接すると、身内がぞくぞくするほどにうれしくなります。ただに私がうれしくなるばかりでなく、こういうことばに接した子供たちが目を輝かせます。そして、見ていると安らぎの表情が浮かぶ。指導者を含めて一級五十人、そんな目なり顔なりからだ全体が、教室の空気をつくるものだとしたら、そういう情景を目の前にしては、どうしてもそう響かすにはおれないわけです。」<sup>(33)</sup>

「こういう答の受け取り方」というのは、長野市城山小学校六年男女組の「木もと竹うら」の授業で、第三段落の「光ることば」を児童に選ばせて板書している場面で、中村英雄君の誤答に対して、

「おしかったな。おしかったと思う。しかし、それがあすまでにはよいと考えるようになるかも知らんが、もう一つあるが・・・。」と受け止めている扱いを指すものである。さらに、これを注して、青山氏は、

「突き出した槍は『おしかったな』とパッと払ったが、『おしかったと思う』と重ねた撰取の愛語に包まれており、手繰りよせた手元から間髪を容れず『しかし、それがあすまでには一よいと考えるようになるかも知らん』と和顔を添えた救いの綱まで投げておられる。」と述べて、ことばの背後に籠る芦田の懇念までを釈き明している。

さらに語を継いで、「こういう先生の生き方、そして人を生かす生かし方。こういうものが五十になろうとして、なお芦田先生の国語教室で私が学ぼうとするものです。ありがたいことに、身につけている速記の技術が、こういうナマのことばをそのままの形で深い感動にひたりながら捉えさせてくれる。教壇事象を上手に文章で読ませるように、いえば文学的に書き現わして見せる手もあるだろうけれども、私はやっぱり自分で書き取ったナマのことばを吟味しながら、そのことばをお使いになつた芦田先生のお心にふれたいと思うのです。」として、自らの速記の意味を適確に見据えていることを明らかにしている。

教壇随聞記録二十年、師のことばを通してそのところに学ぼうとする青山氏の一貫した態度はここに明らかであるが、上に引いた高須小学校での「孔子」の授業に遇うた慶びを述べた次の一文を併せ読むことによって、われわれは、かかる稀有の授業記録を産み出した根拠についてより深く理会できるように思われる。

「芦田先生の御教壇に結縁してから五年。先生の御授業は百回の余も拝見し、拝見すれば必ず書き留めて来たのであるが、『孔子』の課だけはどうしたものか一度もめぐり遭ったことがない。これは私に聖賢の道を学ぼうとする一念が足りないのか知らずと反省もして見るのである。(中略)しかし、孔子様の話を書いた書物といふものは、みんな申合せたやうに四角張って書いてあるのでそれが気に食はなかつた。

高須二日間の先生の『孔子』に喜んだのはその反動ばかりではない。『大聖の面目』はこの二時間の国語教室で、私にははじめていきいきしたものになった。

機会が熟するといふのはありがたいものである。」<sup>(34)</sup>

### 三 読みとりの収斂性

#### 一 「育つ」の一語へ

#### (A) 「七変化」の授業過程

次に掲げたのは、昭和七年二三月の交りにおける千駄谷校二時間の授業過程と、昭和十一年八月下旬、野蒜校三時間のそれとを、それぞれ国語科「教材研究」演習において復元討究した際に、レポーターの学生たちが便宜上作成配布したフロー・チャートである。

この二つの授業記録の間に、芦田は『小学国語読本と教壇』巻七(同志同行人社 昭和十一年四月刊)を公にし、「乃木大将の幼年時代」を四時間扱いとして詳説している。この著作をも含めると、

# 尋四 乃木大将の幼年時代 (第1時)

昭和7年2月29日

	授業の流れ	指導内容
一、 通 読	<p>(はじめ) ①</p> <p>よむ ← ②</p> <p>よめたか</p> <p>Yes</p> <p>No 指導</p>	<p>① 予定の明示</p> <p>② 音読 2人ずつ 手を上げさせて指名 (1~6段 7~8段 2回読む 4名)</p>
	<p>発問 ③</p> <p>答えられたか</p> <p>Yes 補説</p> <p>No</p> <p>絵についての発問 ④</p> <p>答えられたか</p> <p>Yes 補説</p> <p>No 補説</p> <p>発問 ⑤</p> <p>答えられたか</p> <p>Yes 補説</p> <p>No</p> <p>発問 ⑥</p> <p>答えられたか</p> <p>Yes 補説</p> <p>No</p>	<p>乃木大将の幼年時代 (板書1)</p> <p>③ 1. 幼年時代とは何か 2. 君らの時代は何時代か (少年時代)</p> <p>④ 次の絵は乃木大将の何時代か (幼年時代 少年時代 青年時代 壮年時代 老年時代)</p> <p>⑤ 1. お墓のある場所は 2. どうして死んだのか. 3. どこで戦争をしたのか.</p> <p>⑥ 1. 乃木大将はたれのおかげで えらくなったのか. (父 母 自分)</p>

東京市千駄谷小学校

(秋山まなみ、伊東弘美、伊藤幸子  
石川文子、大久保友子、佐野千代子、作成)

	授業の流れ	指導内容
三、 通 読	よむ ⑦	⑦ 範読1回 (着語しながら) (いにひびくことはに気をつけて) きかせる。
四、 聴 写	かく ⑧ (板書2)	⑧ 心にひびくことは書く。 泣く、申しわけない、義士 寒い、きれいな物。 両親と共に歩いていった。 児童もノートに書く。(板書2)
五、 通 読	よむ ← ⑨ よめたか	⑨ 1. 板書の指黙読1回 2. 板書の音読1回
六、 意 義	発問 ⑩ (板書3)	⑩ 1. なぜ泣人と言ったのか。 2. 義士とはたれのことか。 3. 義士とはなにか。 4. 泣人を強く育てるために、父は 何をしたか。 5. おかあさんのしたことは何か。 (ばかりばかりが二つ) 6. 武士の魂があらわれているのは どこか 7. 育ったのはたれか (自分) 無人君、そこで、四十七士、命水 ばかりばかり、自分、共に (板書3)
七、 通 読	発問 ⑪ 次の時間の問題提起 ⑫ (おわり)	⑪ 板書の指音読1回 ⑫ 7.8段の大切なことは「そつずう 全文中ただひとつのことは」

尋四 乃木大將の幼年時代 (第2時)

昭和7年3月1日

	授業の流れ	指導内容
一通読	<p>はじめ</p> <p>よむ</p> <p>よめたか</p> <p>Yes</p>	<p>手をあげさせて指名する。 (1~6段 3'13") (7~8段 30") 1回読む。2名。</p>
二、復習	<p>発問 (板書1) ①</p> <p>答えられたか</p> <p>No → 補説 (板書2)</p> <p>Yes → 発問 (板書2) ②</p> <p>答えられたか</p> <p>No → 保留</p> <p>Yes → 発問 ③</p> <p>答えられたか</p> <p>Yes → 発問 ④</p> <p>答えられたか</p> <p>No → 補説</p> <p>Yes → 発問 ⑤</p> <p>答えられたか</p> <p>No → 補説</p>	<p>乃木大將の幼年時代 (板書1)</p> <p>① 幼名時代の名 a. なぜ泣いたのか b. 大將になつてからの名 (希典 → 神)</p> <p>希典 (板書2)</p> <p>② 希典が「大將になつてからの歌 (水師營の 会見) を知っているか。</p> <p>③ 偉くしつのは、誰か。 (父、母、自分)</p> <p>④ さし絵から、無人の心を読みとらせる。 (美しい心が見える) (素直な人が育つ)</p> <p>⑤ 7段と8段の大事なことは (武士の魂) (武人の手本) 育つ</p>
	<p>よむ</p>	<p>範読1回 (着語しつながら)</p>

(高橋寿子, 中込千恵, 比表百合子, 古屋咲子, 山下和美 作成)

東京市千駄ヶ谷小学校

	授業の流れ	指導内容
四、聴写	<p>おく (板書3)</p> <p>読めたか</p> <p>Yes</p>	<p>幼りの時、第一藩主に對しても、 「よし、寒いなら、暖くなるやう」にしてやる。 好きとも、きらひとも、鉄は熱いうちに 打てへなけいばならぬ、武士の魂 此の父母の下に此の家で育つた乃木大將、 武人の手本 (板書3)</p>
五、通読	<p>よむ</p> <p>よめたか</p> <p>Yes</p>	<p>・指黙読1回 (1:1:1:1. 先生は音読)</p> <p>・指音読1回 (音読)</p>
六、意義	<p>発問 (板書4)</p> <p>答えられたか</p> <p>No → 補説 (板書5)</p> <p>Yes → 問題提示 (板書6)</p>	<p>1. 武士の魂とは a. 武人の手本とは 忠誠質素 (板書4)</p> <p>・藩主に對しても祖先に對しても申し 訳がない。 祖先 (板書5)</p> <p>・育つ — 父は育てる 母も育てる 家は育てる 大將が育つ (赤い心をつける) (板書6)</p>
	<p>よむ</p> <p>おわり</p>	<p>・指音読1回 (音読)</p>

# 尋四 乃木大将の幼年時代 (第1時)

昭和11年8月24日

	授業の流れ	指導内容
一、よむ		① 午前10時30分 ② 8人 - 2回 ・次によむ人を立たせておく。
二、話しあひ		<b>板書1. 乃木大将の幼年時代</b> ③ イ. 乃木大将はどんなことをなすたか。 ロ. 幼年時代とは、何時のことか。 ④ イ. 頭に髪を結って裸でしゃがんでいる人は誰か。 ロ. いくつぐらいに見えるか。 ハ. 君らは今、何時代か。 ニ. 君らの上は、何時代か。 ホ. 次の絵は、乃木大将の何時代か。 ⑤ イ. 幼年時代の乃木大将の名前は。 ロ. 老年時代になって何になりなすたか。 ハ. 何のお守本になりなすたか。 9分45秒
三、よむ		⑥ 範読1回 (着語しながら) 5分55秒
四、かく		⑦ <b>板書2. 泣人、どうかして、泉岳寺、冷水、たべ物、両親と共に、郷里の家、武人の守本。</b> 4分53秒 ・書けた人は、ちょっと休んでなさい。40秒

(中沢孝子、平山喜美、藤森澄恵)  
小俣友美、荻野羊佐子 作成)

宮城県野蒜小学校

	授業の流れ	指導内容
五、よむ		⑧ イ. 指黙読 1回 22秒 ロ. 指斉読 2回 43秒 18秒 ・大きな声で ・はっきり
六、とく		<b>板書3. 無人</b> ⑨ イ. 冷といふのは、何といふ字か。 ロ. 大将が何といひなすたときに冷水を頭からあびせられたか。 <b>板書4. 寒い</b> ハ. 郷里といつたらどこか。 ニ. よその家と異ったものがあるか何か。 ホ. それを何と書いてあったか。 <b>板書5. 武士の魂</b> ⑩ イ. 8段あるうちで、幼年時代といふのはどこからどこまでか。 <b>板書6. 一線を区切る。</b> ロ. 乃木大将を強くしようと思つて、お世話なすたのは誰か。 <b>板書7. 2,3,4段を1本の線で結ぶ。父(朱書)</b> ハ. お父さんだけか、御心配なすたのは。 <b>板書8. 母(朱書)</b> ニ. 強くなりなすたのは誰か。 <b>板書9. 自分(朱書)</b> ⑪ イ. なぜお父さんが、どうかして強くなりなすたと思つたのか。 ⑫ イ. 泉岳寺へつれていらしたのは何のためか。 ロ. 泉岳寺には何かあるか。 ハ. お母さんが、たべ物について、どんな心配をなすたか。 ニ. 大阪に行けるようになったのは、いつの時か。 <b>板書10. 十歳</b> ⑬ 詠本は、考えないとわからない。13分42秒
七、よむ		⑭ 全員で板書の字を読む。 以上46分

# 尋四 乃木大將の幼年時代 (第2時)

昭和11年8月26日

	授業の流れ	指導内容
一 よむ	<p>はじめ ①</p> <p>よむ ②</p> <p>よめたか</p> <p>yes</p>	<p>① 午前10時29分</p> <p>② 8人-1回</p> <p>・次によむ人を立たせておく。</p> <p>3分6秒</p>
二 おさらい	<p>第1時についての発問 ③</p> <p>答えられたか</p> <p>yes</p> <p>発問 ④</p> <p>答えられたか</p> <p>no 補説</p> <p>no 指導</p> <p>yes</p>	<p>板書1. 一線を引く。</p> <p>③ きこのう1段にひとつづつ何というとは書いたか</p> <p>板書2. 1段.泣人, 2.どうかして, 3.泉岳寺, 4.冷水, 5.たべ物, 6.両親と共に, 7.郷里の家, 8.武人の寺本</p> <p>④ 1.どうかして, 体を丈夫にし, 気を強くしなければならぬとお父さんが考えたのはなぜか。</p> <p>ロ.何が 武人の寺本か。</p> <p>ハ.その他は, 第1時のおさらい。</p> <p>板書3. 1段.無人, 2.申しわけ, 3.四十七歳, 4.寒い, 5.そればかり, 6.十歳, 7.武士の魂, 8.忠誠質素</p> <p>14分41秒</p>
三 よむ	<p>(よむ)</p>	<p>・時間が少し足りないから 読むのは後にしよう。</p>
四 かく	<p>かく ⑤</p> <p>かけたか</p> <p>yes</p>	<p>⑤ 板書4. 第1時の板書にかき加える。</p> <p>1段. 幼少の時, 2.長府藩主, 3.義士のこと。</p> <p>4.一生の間, 5.うち中の者, 6.江戸から大阪まで, 7.何時もきらきら光る, 7.居た, 8.いはれのあることである。</p> <p>6分5秒</p>
五 よむ	<p>よむ ⑥</p> <p>よめたか</p> <p>yes</p>	<p>⑥ 板書4を。</p> <p>1. 指黙読 1回 34秒</p> <p>ロ. 指斉読 1回 42秒</p>

宮城縣野蒜小學校 (中沢孝子, 平山喜美, 藤森澄恵, 小俣友美, 萩野美佐子作成)

	授業の流れ	指導内容
六 とく	<p>発問</p> <p>答えられたか</p> <p>no 補説</p> <p>no 指導</p> <p>yes</p>	<p>⑦ 幼少の時, 乃木大將はどんな人だったか。</p> <p>板書5. 幼少の時 { _____ }</p> <p>⑧ 1.どうかして 體と心を強くしなければならぬと思ひなすったのはなぜか。</p> <p>ロ.父が丈夫にするために工夫したことは, どんなことか。</p> <p>⑨ 1.母が心配したこととは, どんなことか。</p> <p>ロ.君たちのきらいなものは何か。</p> <p>ハ.うち中の者といったら 誰と誰か。</p> <p>板書6. 両親と共に, に 杯をする。</p> <p>⑩ 1.江戸から大阪まで何日位かかるか。</p> <p>ロ.江戸は 今 なんと いうか。</p> <p>⑪ 槍や 長刀を みがいておいたのは 誰か。</p> <p>⑫ 1. いはれ といふのは 何か。</p> <p>ロ.泣 蟲 がえらくなったのは 誰のおかげか。</p> <p>板書7. 父・母</p> <p>下に一線を引く。自分</p> <p>14分30秒</p>
七 よむ	<p>よむ ⑬</p> <p>おわり</p>	<p>⑬ 8人-1回</p> <p>以上 47分</p>



尋四 乃木大將の幼年時代 (第3時)

昭和11年8月26日

	授業の流れ	指導内容
一 よむ	はじめ ① よむ ②	① 午前11時26分 ② 8人-2回 全児童読み終る 5分47秒
二 おさらへ	発問 ③ 指導 答えられたか 補説	<p>板書1. 1線を引き、5段まで短い部分で仕切る</p> <p>③イ. 幼年時代は、どこまでか ロ. 幼年時代は、いつ位までか ハ. 1段で何を書いたか。</p> <p>板書2. 江</p> <p>ニ. お父さんの心配なすたところはどこか</p> <p>板書3. 2段から4段まで朱で線をひき 父と朱書</p> <p>ホ. たべ物のことで心配なすたのは誰か。 ヘ. ここで育つたのは誰か。 ト. いつの年か。</p> <p>板書4. 1線を引き、十歳と朱書</p> <p>チ. お父さんやお母さんとどこへいたか。 リ. よその家とちがっていたのは、どこか。</p> <p>板書5 7段にも朱線を引き 家を朱書</p> <p>ヌ. 8段ではどんな人になりなすたか ル. 武人といふのは、なにか ヲ. さむらいを今でいたら、なんというか。 ワ. どこが軍隊さんのお手本なのか 18分</p>
三 かく	かく ④ 確認	④ 教師といはに書く。 大將、十歳年、一家、郷里、其時、大將、江戸、大阪、馬かご、乗、兩親、共歩、行、當時、體、丈夫、居、一家、此、父母、下、此、家、乃木大將、一生、忠誠、質素、押通、武人、手本、仰。 10分59秒

宮城県野蒜小學校

(中沢孝子 平山善美 藤森港恵 小俣反美 萩野美佐子 作成)

	授業の流れ	指導内容
四 よむ	よむ ⑤	⑤ 模範暗誦 1回 15秒 児童暗誦 2人 41秒。 板書6. 赤で10、白で10 赤の10に枠をかける。
五 とく	発問 ⑥ 指導 答えられたか 補説	<p>⑥イ. 一番大事な字は、どの字か。</p> <p>板書7. 大夫に2重の輪をかける。</p> <p>ロ. 育ちなすたのは誰か ハ. 他に育てなすたのは誰か ニ. もうこれだけと書いてあるのはどれだけか ホ. 江戸から大阪まで、何日かかるか。</p> <p>板書8. 十五、そだった。</p> <p>ヘ. 育てたものは、此、父母の他に、もういつに ト. 此家は、どんな家か チ. よその家とちがったところはどこか。 リ. 刀槍、長刀が、いつも光っていたとは、何の事か。</p> <p>板書9. 武人、手本を、枠でかこむ</p> <p>ヌ. どこか、武人の手本か。</p> <p>板書10. 忠誠を輪でかこむ</p> <p>ル. 質素とは、どういふことか ヲ. いはれとは、なにか ワ. どういふわけか。 9分5秒</p>
六 よむ	よむ ⑦ 読めたか おわり	⑦ 暗誦。 1回目、ほとんど全員に近い児童、27秒 2回目、有志だけ、1分14秒。 以上46分

芦田は同一教材<sup>(35)</sup>を、それぞれ二時間、三時間、四時間を配当して取扱おうとしたわけであるが、根本的な方針に変更が見られたわけではない。フロー・チャートにも明らかなように、いわゆる七変化の芦田教式は、昭和七年の段階ですでに成立しており、これを、一、通読 二、話しあひ 三、通読 四、聴写 五、通読 六、意義 七、通読 と呼んでいたのが、石井庄司博士も指摘されているように、右の『小学国語読本と教壇』の執筆に際して、門前屋主人こと愛媛県川之江高等女学校教頭 古田弘氏一家の協力を受けるようになり、<sup>(36)</sup>その示唆によって、昭和十年十一月には、一、よむ 二、話しあひ 三、よむ 四、書く 五、よむ 六、とく（解・融・説） 七、よむ と称するようになり、翌年晩夏の野蒜の教壇でもこれが踏襲されているが、その活動の内容が変わったわけではない。

(B) 「響くことば」・「光ることば」

変わらなかったのは、教式のみでなく、六意義（とく）まで「螺旋状に押し上げて行った」教材解釈もまた、その基本線は一貫して動くことはなかった。すなわち、千駄谷校の第一時の「二、話しあひ」で、

「乃木大将がこんなに偉くおなりになったのは誰のおかげでしょう」という設問に対して、「お父さん、お母さんの外にもう一人」と聞かれて、全級ほとんど挙手、一児が「自分です」答える。芦田は、「私はしばらくその児の顔を見守らないではみられなかった」という。続いて「皆さんもさう思ふか」全生徒挙手。「教室の空気か、全級の流か、目の前にある二生<sup>(38)</sup>がおそるおそる挙手する様。ただもう、うれしかった。」と記している。これを受けて、「六、意義」の展開の中で、「両親と共に歩いて行った一の中にうれしくてたまらない言葉があるが見つかりますか」と問い、答えを受けて「よろしい。『共に』です。父母と共に歩けるだけ育ったのです。『共に』を『育った』と考へてもよろしい。」と釈く。さらに、終り近く、「育てたのは父母だ。育ったのは誰か」「自分です」と確認をさせ、「七、通読」のあと、「これは明日のお仕事ですが、七段と八段に大事なことば一つ宛さがしておきなさい。またこの長い文中に、大事な唯一のことばを求めたら、どれか、見つけておきなさい。」と指示して第一時を終る。最後の課題は、いわゆる「光ることば」キイ・ワードを捉えさせる作業であって、世上芦田教式は、教師が一方的にこれを板書して児童に押しつける傾きがあるが、児童に選ばせるべきだと批判をしばしば耳にするが、芦田自身の取扱いは、そのような硬直したものではなかったことが判る。この点は重要なので、今一度、第一時の授業に立ち帰って考えてみよう。「三、通読」は、教師の読みであるが、芦田は、「私が読みます。強く響く言葉に気をつけて聞きなさいよ。」と前提して、「静かに読みながら、所々に釘をうつ。『そこで』色々苦心の末ですよ。『ばかり』が二つありますぞ。等。」さて読み終って、「皆さんの心に響いた言葉と、先生のと、合ふか合はないか分かりませんが、書いてみませう。各段で一つずつ。」として、「四、聴写」のステップにおける板書に入るのである。

第二時においては、右の第一時終末の課題を受けて、七段で「武士の魂」八段で「武人の手本」を児童にあげさせ、「えらい、これは、先生おじきをする（哄笑）きのふ家へ帰って読んでみたら、その言葉が、ふうっと浮び上って来たんでせう。何回か何回か読むと・・・よく読みなさいよ。」と

助言を加えて、この課題を通過した児童へは惜しみなき賞揚を、通過できなかった児童へは、その方法を適確に指示する。さらに、第二の課題について、

「さあ、今度はどうかね。一段から八段までの中にたった一つの言葉が見つかったか。ピカッと光った言葉が。七段八段のうちにあるそれが見つかったか。」と問いかける。さきに、「心に響くことば」といい、「強く響くことば」といって、いわば聴覚的イメージを以てキイ・ワードを児童に索ねしめたが、ここでは「ピカッと光った言葉」と言いかえて、いわば視覚的イメージを以て児童に迫る。そして、恐らくは十歳児の能力を超えた難問なることを看取して、前時の終りの課題の「全文中」という探索の範囲を、「七段・八段のうちにある」と指示して、わずか九行にしぼったのである。それでもやはり、児童は、「終生忠誠質素…」「至って…」「いつもきらきら光って…」「武士の魂…」等と探しあぐねる。ようやく一児が「この父母のもとにこの家に背った…」と答えると、芦田は次のように展開する。

「その中のどれ。(児童ここでためらう) あるんじゃ、あるんじゃ。それだけの中にあるんじゃ、いってごらん。」

(前の児童)「父母のもとに」

(ハイハイといふ声しきり)

「もう一べん」

(児童)「この」…

「『この』はよいが二つある。一つ。」

(児童)「育った」

遂に児童をして「育った」を言わしめた。これを「誘導質問」として斥けることはたやすいが、白熱した追尋の中に、児童の思考が展開せしめられる「教育者の堪能」<sup>(39)</sup>を想うべきであろう。さすがに、芦田莞爾として、

「さう、育つ、お父さんやお母さんからいへば育ててゐる。自分からいへば育つてゐる、わかりましたか。その言葉がね、この中で一番、先生には光つてみえる。育てるためにお父さんもお母さんも御心配なすつた。育つために無人はどれほど苦勞したかわからない、わかったかね。」(児童うなづく)

この児童の理會を完全ならしめるために、芦田は、教科書をとり、

「よし、それでは私が読もう。さういふ心持できいてみてごらんなさい、それはよくわかるから。よろしいかね。…」と「三、通読」へ入るのである。

#### (0) 教材観 — 「育つ」か「忠誠質素」か

この「育つ」という一語を以て全文を「一握りにする」芦田の教材観は、千駄谷校に垣内先生を迎えて指導を仰ぐための教材研究の過程において確立し、<sup>(40)</sup>『小学国語読本と教壇』巻七を経て、野蒜校の授業にいたるまで一貫して動くことがなかった。千駄谷校の会期と教材が決定して以後、芦田は一日として国語読本の八の巻を手からはなさなかったという。

「私は根気よく読んだ。案を立ててはこはし、こはしては立ててみるが、うまくいかぬ。しかし

それが教材の熟するに缺くべからざる経過だと思った。教材に熟して来ると、融通無碍の感が伴ふ。育つとはかういふことかと感じて限りなくうれしかった。

読むにつれて最初は語句が光って来た。次には『ては』『句読』一つにまで光が見えるやうになった。」<sup>(41)</sup>と自ら誌している。そして「全文は育つの一語にむかつてはたらいてゐることがわかる。」に到るのである。

四年後の野蒜での取り扱い、三時間を当てたためもあって、この基本線は変わらないが、第一時の「教案」「二、話しあひ」と、第三時の「教案」「六、とく」に述べているように、

「尋四の男女児も一人として、育てられて、育ちつつある人でないものはない事を知らせたい」「いはれを説いて、これはただ乃木大将に限ったことではなく、誰の上にあてはまることを知らせたい」とする、いわば児童をして「自己を読みしむる」こと、換言すれば「生活化」され、「主体性」をもった読みへの志向が目立って感じられる。

問題は、かかる教材観、主題把握が、はたして戦前において一般的・適有的なものであったかどうかである。試みに当時第四期国定国語教科書研究の権威とされた『小学国語読本総合研究』巻七（国語教育学会・代表者藤村作編 岩波書店 昭和十三年三月刊）を見よう。この課に対して、「要説」を佐野保太郎、「解釈」を西尾実、「指導」を武内好将の三氏が分担執筆されている。

「要説」においては、「総じてこの課は、逸話として挙げられた事実の隣にある精神を活かして児童の頭に入れるようにしなければならぬ。」と説かれ、「解釈」においては、これを受けて、「中世近世の武士道の華と仰がれる人々の忠誠は、藩侯か將軍に対したものである。しかるに乃木大将のそれは上御一人に捧げ奉つたものに外ならない。（中略）即ち大将の父が藩主に対して抱いた精神を、上御一人に対し奉る精神としたところに、乃木大将の生存した時代の幸福があり、大将その人の人格的特質が感銘せられると共に、その由来たる幼年時代に於ける家庭教育の事実が益々その光輝を加へて来るやうに思はれる。」と結ばれている。さらに「指導」は四時間をあて、一往芦田教式に則つた展開を記したあと、「指導の発展」として、「大将御夫妻の忠烈にも悲壮な御最期を話して聞かせる。児童は必ず泣くであらう。ただ上御一人のためのこの壮烈な最期は生きとし生けるわがいたいけな学童の魂をゆさぶり動かし、奮ひたたさずにはおかないであらう。」としめくくっている。これが、野蒜校の授業の後、一年半にして書かれた代表的な教材観を示す文章なのである。芦田もすでにその潮流の中に身を置いていることを自覚していたと思われることは、前節の「育つ」にいたる探索の中で、一児が「終生忠節質素……」と答えたのに対して、

「さう、そこか、さういふだろうと思つてみた。違つたのではない。違つたのではないのだけけれど、ほかに」<sup>(42)</sup>と応じているところにもうかがえる。上の諸家の解釈を基本に据えるとき、「育つ」よりむしろこの方が妥当な答えとされたのかも知れない。しかし、芦田はそれを採らなかつた。

ここで、私は国語科教育におけるイデオロギイの不毛性を思わずには居れない。あなたがち問題は過去のことのみではないのである。

ところで、大久保忠利氏は、かつて『国語教育解釈学理論の究明』（勁草書房 昭和四十四年八月刊）なる著書を公にされて、垣内松三・芦田恵之助・石山脩平の理論を詳細に批判せられた。こ

とに芦田の「乃木大将の幼年時代」の授業を対象に据えたものとしては、他に論考が見られないだけに、学界に大きな影響を及ぼしたものと考えられる。いまその所説の一端を採り上げて、検討を加えることが、先学に対する儀礼かと思われるが、紙幅が尽きた。氏の批判の結論と思われる部分だけを引かせていただく。

「この堪能はその点でだけは美事だったとしても、この教材に『教師の要求する答えだけ』を出させて運ぶことからは、形式においては、教材絶対主義の受けとり読み（これを解釈学では『理会』と名づけるらしい）、内容においては時の支配者の教育方針を絶対とする、忠君愛国主義と立身出世主義との結合、そして、天皇の名による徴兵制の中で、上官の命令を朕が命と心得て絶対服従することだけを最上のモラルと考える青年、同じく企業内においては上長者の命令を敬服信奉して実行するだけの人間を作りあげるに、最適の国語教育だったことが、じつによくわかる。そして、国語教育が道徳教育の下僕となっていたころの芦田・垣内の果たした役割が最もよく浮きぼりに現われているのが、この授業と講演であったことも、明らかにされた。つまり日本の軍国主義は、こういう批判精神の欠如した教育家たちの手によって、敗戦にいたる日まで忠実に再生産されてきたのである。」<sup>(43)</sup>（原文ゴシックの個所に下線を施した）

(D) 読みの収斂性と拡散性

芦田の読みの指導過程が、「響くことば」「光ることば」を媒介にしつつ、只一語へ向って収斂していくことは、すでに見たとおりである。これを大久保氏のように「教材絶対主義の『受けとり読み』」と批判しないまでも、J・P・ギルフォードのいう「創造的思考」の一条件としての「拡散的思考」(Divergent thinking)の心理学説などを援用して、多様な読みの可能性を強調する向きが多い。この考えに立つて授業を展開すると、授業はしばしば教材文を一次刺激とした自由連想めいて来たり、多様な情報を国語教室に持ち込んで、「理科」か「社会科」、または「道徳」の授業における討議学習と何等変わるところなくなる傾きがある。教師は時々、児童を「教科書へ帰してやる」というが、教科書の正しく深い読み自体を行動目標としている限りにおいて、この表現自体、不見識も甚だしいといわねばならぬ。新指導要領の発表以来、「関連指導」の必要性が論ぜられ、「書きながら読む」ことや、「話し合いながら読む」ことが強調されているかのようである。芦田の指導は、この点、明瞭な目的意識に立っていて、前稿で検証したように、<sup>(44)</sup>正しく深く「読むために書く」のであり、正しく深く「読むために話し合う」といってよからう。試みに、野蒜校での授業第一時の四十六分間の中、読みに費した時間は、1 個人読（八名）三分二十五秒 2 範読五分五五秒 3 斉読（黙読一回音読二回）一分二三秒 4 斉読（不明）であって、延べ十分四三秒以上、最後の斉読を含めて仮に十二分とすると、四分の一以上をあてたことになる。第二時では延べ七分四五秒、第三時では延べ八分二四秒で、それぞれ全時間の一六パーセント、一八パーセントに当たる。この読みを深化し収斂せしめるために、二つの「読み」の間に「話し合い」がはさまれて「読み」と相互浸透し、それらの中核として「書く」作業が真中に据えられるのである。

（附記）本稿を成すに当って、貴重な資料を提供された古田弘教授、石井庄司博士、青山淳心居翁に心から感謝の意を捧げる。本授業中における遅進児の活躍、「育つ」の一語が一個の教材観を

超えて、芦田の生涯を貫ぬく教育観の確立へ進展する位相など、論じのこした重要な論点も多いが、すべて他日を期したい。(1977・11・23)

#### 注

- (1) 芦田恵之助『恵雨説方教壇』(同志同行社 昭和十二年四月刊) 310ページ。
- (2) 石井庄司『垣内先生の御指導を仰ぐ記』解説(昭和四十九年一月脱稿・未刊)
- (3) 芦田恵之助編修『垣内先生の御指導を仰ぐ記』(同志同行叢書第一編・同志同行社 昭和七年七月刊) 15ページ。
- (4) 「出会い」の意義については、マルティン・ブーバー「我と汝」(田口義弘訳『ブーバー著作集I 対話の原理1』みすず書房 昭和四十二年十一月刊所収)、O・F・ボルノー『実存哲学と教育学』(峰島旭雄訳・理想社 昭和四十一年刊)第五章出会い等参照
- (5) 拙稿「芦田恵之助研究序説(一) —『ヒノマルノハタ』の授業」(『人文科教育研究』第四号 其編集委 昭和五十二年七月刊所収) 3ページ。
- (6) 前掲(3)の文献94ページ所収「垣内先生講演速記」(第二日)
- (7) 垣内松三『国語教育講話』(同志同行社 昭和十一年一月刊) 273ページ参照。石井庄司博士によれば、この第四章 実践の技術学(下)は、昭和十年六月二十二日から二十三日にかけて、戸山小学校で行われた教壇行脚十周年記念第四回恵雨会の講演筆記を収めたものであり、『同志同行』第四巻第七号にその要項のみが掲げられたものの全容である。
- (8) 前掲(3)の文献56ページ。
- (9) 青山広志「芦田先生と共に」(『回想の芦田恵之助』実践社 昭和四十七年七月刊 204ページ。)
- (10) ここに略記した青山広志氏の経歴は、氏自ら俳句雑誌『山茶花』昭和五十一年十一月号・同十二月号および昭和五十二年三月号同四月号に投ぜられた随筆「山茶花の仏心」(上)(中)(下)の記事に拠る。
- (11) 前掲(3)の文献、古田拓氏蔵書34ページの書き込みに拠る。
- (12) 前掲(3)の文献、59ページ以下。
- (13) 前掲(5)の文献、10ページ。
- (14) 昭和五十二年六月十八日、山梨大学国語教育研究会月例会において、授業の全容をビデオ・テープによって視聴した上で、討議を行った。
- (15) 前掲(5)の文献、2ページ以下。
- (16) 前掲(1)の文献、64ページ。
- (17) 同前 67ページ。
- (18) 青山広志編『芦田恵之助先生七十八歳の教壇記録』(いずみ会 昭和三十八年十一月刊) 自序10ページ以下。
- (19) 前掲書 50ページ。

(20) 前掲書 51 ページ以下。

(21) 昭和七年四月六日付、芦田あて青山書簡。その全文は、「同志消息」と標して、前掲(3)の文献133 ページ以下で紹介されている。

(22) 前掲(3)の文献 75 ページ。

(23) 第一日の授業記録によれば、「○『二人で読んで下さい。一段から六段まで一人。七段と八段を一人。』かくて通読せしむること二回。読み振は概してよし。」とある。しからば、一～六段六二〇字と、七～八段一四七字を二人に分担せしめて、二回繰り返ししたことになるが、垣内のあける二児の時間との関係が分明でない。

(24) 前掲(3)の文献 57 ページ。

(25) 同上 74・75 ページ。

(26) 同上78 ページに、「これは私の測定ではありませんが、傍に在った人の測定によりますと、三分三十五秒である全体をお読みにになりました」とある。傍の人が誰であったかは知るべくもないが、昭和七年当時、垣内にならって、かかる計測を行った教師がいたことに注意せられる。

(27) 昭和十年七月十日、仙台市木町通小学校における「キンギョ」の授業記録に、「安岡君ゆっくりしたよい読み。筆者この時またストップウォッチを持ってみないので測定はいたしかねた。」とある。(前掲(1)の文献95 ページ)

(28) 国立国語研究所報告九『読みの実験的研究』(1955年)によれば、四年生の音読の速さは、「学芸会」(総字数三七四字)において一分間平均一八七字、「まさおくんの病氣」(総字数四二一字)において同一六七字であった。ところが、同研究所『高学年の読み書き能力』(1960年)によれば、一分間の読字数平均は、四年一学期において三六九字、二学期において四八六字となっている。

(29) 前掲(3)の文献 75 ページ。

(30) 芦田のいわゆる「七変化」の教式を、垣内が「螺旋的向上の教式」と呼んだことはよく知られている。(前掲(1)の文献35 ページ等)この表現を垣内が初めて用いたのは、昭和七年三月一日・第二日の講演中に四回と、同夜、芦田をはじめ、古田・三好・加茂・沖垣の五氏を学生会館の晩餐に招いた席上とにおいてであった。席上、芦田の教式を評して垣内は、「この教式は単なる流ではなくて、螺旋状に押し上げて行くものやうだ。中心をなすものは教師の堪能である。」といったという。(前掲(3)の文献69・78・79・91 ページおよび同書32 ページ)

(31) 前掲(1)の文献、79 ページ。

(32) 前掲(1)の文献、406 ページ。

(33) 前掲(18)の文献、195 ページ。

(34) 前掲(1)の文献、394 ページ。

(35) 厳密に言えば、前章でものべたように、第三期国定教科書の教材文から、「実に鉄は熱いうちにきたへなければならぬ。」の一文を削り、郷里の家の間取りに修正を加え、「大将の」を六か所で削るなど、数多くの修正を施した上で、第四期の教材文が作られているので、同一教材とは

いえない。しかし、文意にわたる修正は全くみられず、よく原文を生かしているの、その差は、読書材料として計量的に扱う際に、次のことに留意すれば足ると考えられる。

第三期 本文754字（漢字298字かな456字） 第四期 本文705字（漢字264字かな441字）

(36) 石井庄司『国語科指導過程の探求』（日本書籍 総合教育研究所 昭和四〇年五月刊）38ページ参照。

(37) 門前屋様式と芦田が親愛をこめて呼んだ古田弘氏とその一家の協力ぶりについては、『同志同行』第三巻第一号に載った「門前屋」と題する芦田の一文に委曲をつくしている。なおこの文は、『小学国語読本と教壇』巻三（同志同行社 昭和九年四月刊）の巻頭の「緒言」に抄録されている。

(38) この二児は、いわゆる遅進児であって、芦田は「私は私と最もちかき地点に、二人の力のよわい児がゐることを見つけた。二日間殆ど視線をこの子からはなさなかつた。そのために室内の空気が、この児によって乱さるることなく、をりをりは正確な答をこの児がしてくれるのでうれしかった。」と述べており、垣内も講演の中でこの二児にふれている。

(39) 垣内が、第二日目の講演中で、芦田の教育技術を評したことばである。前掲(3)の文献85ページ参照。

(40) 沖垣寛編「芦田恵之助著作目録」（沖垣・中村・遠藤編『芦田恵之助先生の道と教育』小樽恵雨会 昭和三十二年四月刊附載）によれば、昭和三年七月に『国語読本各課取扱の着眼点 尋四』を著している。千駄谷校の授業の四年前に、この課をどう見ていたかをうかがう重要な資料であるが未見である。大方の御示教をお願いしておく。

(41) 前掲(3)の文献 其の一 四立案 23ページ。

(42) 前掲(3)の文献61ページ。

(43) 大久保忠利『国語教育解釈学理論の究明』（勁草書房 昭和四十四年八月刊）92ページ。

(44) 前掲(5)の文献11ページ。

（追記）成稿後、注（40）であげた文献を、東書文庫で閲覧する機に恵まれた。同書は、第三期国定巻八第二十八のこの課については、6ページをさいている。教材観として、「偉大な乃木大将のその幼年時代を学ぶのは、同じ年頃の学童をして、自己を顧させるにはよい機会を与へるものである。ことに大将が幼時虚弱で臆病であったなどは、修養によって自己を育てる義を会得させるには、最もよい資料である。この課を取扱って、見落してはならないことは、乃木大将を育てたのは厳格な父と母であるけれども、育てたのは乃木大将であることだ。」（傍点本稿筆者）と述べ、さらに教材文の渾語において、第一文「乃木大将は幼少の時、体が弱く、其の上臆病であった。」の下に、（育てれば育つ）といい、最後の「まことにいわれのあることである」の後に（育てる力。育つ力。）といっていることに注意せられる。即ち、「育つ」で一握りにする芦田の教材観は、昭和3年7月の段階ですでに成立していたわけである。