

## 芦田恵之助読み方教授法の分析

——「乃木大将の幼年時代」の分析をとおして——

下 田 好 行

はじめに

芦田恵之助の授業のすばらしさは世に広く知られている。その授業は名人芸と称されるほどであった。事実芦田は読むことの指導において、「芦田教式」という独自の方法も確立している。このような芦田の授業は一般に教師中心型であると言われてきた。しかし授業実践記録や当時芦田の授業を参観した人々によれば、児童の眼には輝きがみられたという。このような芦田の授業をどのように説明したらよいのであろうか。本稿ではこのことを授業実践記録「乃木大将の幼年時代」の分析をとおして明らかにしてゆきたいと考える。てだてとして修正K Iシステムと筆者がまとめた客体・主体的側面の分析カテゴリーを使った。

### 1. 修正K Iシステムと客体・主体的側面分析カテゴリー

#### 1. 修正K Iシステム

加藤幸次は現在アメリカで確認されている99の授業分析方法のうち、最もよく利用され信頼性の高いものとして、フランダース・ベラック・リブルのシステムを紹介している<sup>①</sup>。稲垣恭子はベラックの方法を改良し、K Iシステムを作った<sup>②</sup>。K Iシステムでは7つの「手法」と2つの「機巧」を設けている。また独立サイクルと従属サイクルを設定し、話合いの広がりや深まりを分析できるようにした。さらにサイクルのつながりを分析することによって「話題展開」のタイプも分析できる。このシステムの一致度は既に検証されており(90.6%)、信頼性の高いシステムとして実際の授業分析にも実用化されている。

筆者は芦田恵之助の授業「ヒノマルノハタ」を分析する過程でK Iシステムを改良し、新たに修正K Iシステムを作った<sup>③</sup>。このシステムはカテゴリー(手法)の修正を行い、新たに分析単位をつけ加えたものである。このことによって名人芸と称される芦田の授業の特徴を解明しようと考えた。まずより詳細な分析を可能とするためにカテゴリーの追加を行った。さらに「問いかけ」と「反応」の機巧を細分化して「サブ機巧」を設けた。資料1が修正K Iシステムのカテゴリー(手法)一覧である。おもな修正点は「反応」の手法を教師のものと児童・生徒のものとして区別した点にある。つまり児童の発言に対する教師の反応(REA)と教師の語りかけに対する児童の

反応 (Rea-s) である。こうすると一連のコミュニケーションの発動者が誰なのかが明確になる。また芦田が児童の理解度を確認しながら授業していることからKR情報の比率をみる分析視点も設けた。さらに授業全体のコミュニケーション構造を図式化する分析視点もつけ加えた。これは先行する手法に対して後続する手法の出現回数を数え、移行率を算出し、これをもとに授業全体のコミュニケーション構造を図式化するものである。こうすると授業中のコミュニケーションの流れを視覚的に捉えることができる。そしてコミュニケーションの頻繁なところは矢印を太く表現することによって、コミュニケーションの特徴的なパターンをつかむことができると考えた。

このように修正KIシステムはカテゴリーを細かくし、新たな分析視点をつけ加え、KIシステムよりも緻密な分析ができるようにした。

## 2. 客体・主体的側面分析カテゴリー

### (a) 主体的側面の開示

芦田の授業は教師主導型だとよく言われる。芦田の一方的な教材解釈の注入であると批判もされてきた。しかし授業実践記録や当時芦田の授業を参観した人たちの証言によれば、児童の眼は輝いていたという。このことは一般に名人芸と称される人の授業にも言えることである。林竹二の場合もそうである。これをどのように説明したらよいのだろうか。芦田の場合、児童の主観的側面が開かれていると思われる。だから児童の眼に輝きがみられるのであろう。ドイツの教育学者クラフキー (W. Klafki) はこのような現象を「二面的開示」という言葉で説明している。高久清吉氏はクラフキーの範疇的陶冶論を次のように紹介している<sup>4)</sup>。

「客観的または実質的側面からみれば、『陶冶とは、人間に対し、物的及び精神的現実が開かれることである。』しかし、主観的・形成的側面からみれば、『陶冶とは、人間の当面する物的及び精神的現実に対し、人間の心が開かれていることである。』(中略) このように陶冶とは『二面的に開くこと』(doppelseitige Erschliessung) つまり、客観 (実質)、主観 (形式) の二側面を同時に開くことである。」

芦田の授業は、たとえそれが教師主導型の注入の授業、言い換えれば客観的側面の投与であっても、児童の側ではその主観的側面は開かれているとみるべきであろう。しかもその客観・主観的側面は同時に開かれているのである。したがって芦田の授業の特徴を捉えるためには、この主観的な側面の開かれ方を分析する必要があると思われる。そのためには、客観・主観的側面を分析するカテゴリーの設定が必要となってくる。そこでカテゴリーの設定を以下のように工夫した。

### (b) 客観・主観的側面分析カテゴリー

まず客観と主観とを教授学習過程に即して考えてみる。「客観」とは「意志や精神作用が目標と向かう対象」つまり「客体」である。学習場面では「教育内容」になる。「主観」は「体験・認識・行動の対象に対して、体験し、表象し、思惟し、感動し、意志する存在の主体」である。つまり教育内容に対して、体験し、表象し、意志する「学習者」となる。

次に客体的側面と主体的側面のカテゴリーを明らかにしてみよう。客体的側面は実質陶冶の側

面である。クラフキーにおいては、実質陶冶は「客観主義的陶冶」と「古典主義的陶冶」に分けて考えられていた。前者においては道徳的・科学的な文化内容における客観的知識が問題となる。後者においては古典的な理想的価値・精神生活の価値が問題とされた。そこで客体の側面には、「知識」と「価値」のカテゴリーをおくことにする。なお教授学習過程においては、「知識」は、教材のなかに内包される物的事実と認識についての本質、(科学的内容・論理構造・要素と要素の関係)とみることができる。また「価値」は、教材が内包する伝統的・文化的・古典的価値および芦田が伝えたい価値、児童にとって教材とうつる芦田自身の存在価値とみることができる。

一方、主体的側面は形式陶冶の側面である。これは「方法の陶冶」と「力の陶冶」に分けて考えられている。前者は思考・感情・価値判断などの方法の形成を意図している。後者は価値の内面化である態度の形成をねらっている。クラフキーは前者を「方法」、後者を「態度」という言葉で表現している。そこで「二面的開示」の主体の側面にはこの「方法」と「態度」のカテゴリーを設定することにする。「方法」は客体的側面の「知識」の内面化であり、「態度」は客体的側面の「価値」の定着とみることでもある。また「方法」と「態度」は学習者の内に形成される精神的作用としてさらに細かく分けられる。「方法」は「思考」と「技術」に、「態度」は「感性」と「意志」に分けることができる。

以上のことから客体・主体的側面の分析カテゴリーは次のようにまとめられる。

客体的側面	教材構造	知識	主体的側面	方法	思考
		価値			技術
	教材解釈	テキスト内		態度	感性
		知識			意志
		価値			
		テキスト外			
		知識			
		価値			
	教材としての教師	価値			

まず「客体的側面」は3つのカテゴリーに分類される。「教材構造」はただだんに教材文のなかの要素を問題にするレベルのことである。これを「知識」と「価値」とに分けた。「教材解釈」は教材文のなかの要素と要素の関係、つまり芦田の解釈が関与するレベルのことである。これは「テキスト内」と「テキスト外」に分けられる。前者は教材文のなかの要素と要素を結びつける「解釈」で、どの教師が行ってもほしい同じ結果が得られるものである。後者は教材文以外の要素をも結びつけた、他の教師にはみられない芦田特有の「解釈」のことである。それぞれ「知識」と「価値」とに分けた。「教材としての教師」は児童にとって教材とうつる芦田の価値的要素のことである「価値」とした。

次に「主体的側面」は「方法」と「態度」のカテゴリーに分けた。「方法」は「思考」と「技術」、「態度」は「感性」と「意志」に分けた。またこのカテゴリーには具体的な項目もつけ加え

た。これは実際に芦田の授業でみられる傾向を筆者が整理しまとめたものである。(資料2参照)なおこの項目は芦田の自伝・著作のなかからも裏づけられるものである。ちなみに( )内は芦田の言葉である。芦田の生きるうえでの価値観・授業に対する考え方が、彼の実際の授業のうえにも反映されているとみるべきであろう。

客観・主体的側面の分析では、芦田の授業実践記録をこれらのカテゴリーを使って解釈する。具体的にはまずその頻度を算出する。次にこの結果をもとに芦田の授業の特徴を解釈するのである。なおクラフキーが言うように解釈を行う場合には、この二側面(客体・主体的側面)は同時に開かれることに留意しなければならない。

## II. 授業実践記録「乃木大将の幼年時代」

### 1 授業実践記録「乃木大将の幼年時代」

「乃木大将の幼年時代」は大正10年に出された『尋常小学国語読本』巻8の最後と、昭和11年に出た『小学国語読本』巻7の最後におかれた教材であった。通算21年間教材として扱われていた。内容は「幼少時代、心も体も弱かった乃木大将が厳格な両親にしつけられたため、立派な人物になった」というものである。当時一般的には「立身出世、忠臣愛国」というテーマで扱われていたであろう。しかし芦田の教材解釈は違っていた。テーマを「育つ」「素直」と捉えている。弱かった「無人」が父母に支えられ「素直」という人格的特性によって、自らの意志の力で乃木大将になりえたとしている<sup>6)</sup>。当時の社会の価値観に絡ませず、あくまで乃木大将自身の精神の発達過程に着目しているのである。こうした教材解釈は芦田の特徴である。したがってこの「乃木大将の幼年時代」の授業には芦田の特徴が十分に表れていると思われる。そこでこの教材を扱った授業実践記録を分析対象とした。

この教材を扱った授業実践記録は2つある。1つは「垣内先生のご指導を仰ぐ記」所有のもの。もう一つは「恵雨読方教壇」所有のものである。芦田は前者の授業を高く評価している。

「師の前に再び立とうという私が実に頼りない肚でした。第一次の概観させる案はその肚からしみ出たものでした。私は野蒜の尋四男女学級を、力がよわいと難ずるのでは、決してありません。」<sup>6)</sup>

このように「垣内先生のご指導を仰ぐ記」の授業実践記録には芦田らしさが出ていると思われる。そこで芦田の授業の特徴を解明するために、前者の授業実践記録を分析対象とした。主題を把握させる2時間目の記録を分析対象とした。なおこの「乃木大将の幼年時代」の授業実践記録は速記の名手の青山広志によって筆録されたものである。

ところで「授業実践記録」とは授業記録と授業者の所感・コメント・指導案などを合わせたものと定義する。「垣内先生のご指導を仰ぐ記」はまさにそのようなものである。

## 2 授業実践記録「乃木大将の幼年時代」の研究

### (a) 芦田教式

芦田は読むことの指導において、「芦田教式」という独自の指導過程を持っている。この教式は芦田の授業実践から生まれたもので、全国を「教壇行脚」する過程において徐々に形成されていったものである。この教式は7つの指導過程で構成されている。したがって「七変化」の教式とも呼ばれている。芦田の著作『教式と教壇』（昭和13年）では以下のように示されている。

1よむ、2とく（話合ひ）、3よむ（範読）、4かく、5よむ、6とく、7よむ

「1よむ」は通読である。「2とく」では発問によって教材の概略を整理する。「3よむ」は教師の範読である。読みのなかには芦田の着語が入る。「4かく」では教材文の重要語句を書き抜く。「5よむ」は主として板書の斉読である。「6とく」では教材の解釈や主題を発問しながら整理する。「7よむ」は学習のまとめとしての読みである。以上がおおまかであるが芦田の7つの指導過程の概略である。「乃木大将の幼年時代」では、まだ上記の7つの呼び名は与えられていない。「1通読、2復習、3通読、4聴写、5通読、6意義、7通読」と記されている。

### (b) 庵造巖の授業研究

庵造巖は「乃木大将の幼年時代」の授業実践記録の研究を行っている。庵造は2つの授業実践記録「垣内先生のご指導を仰ぐ記」と「恵雨読方教壇」との比較研究を行っている。まず児童の6回の読みの測定を計量的に行っている。その結果、児童の読みが累旋的に向上しており、教授効果の向上を推し量ることができるとしている。また「教式のみではなく、六意義（とく）まで累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」としている。さらに芦田の重要語句を見つける学習活動（キーワードを児童に捉えさせる）に関して、「世上芦田教式は、教師が一方向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の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。」としている<sup>9)</sup>。その理由として、重要語句を見つけさせるために、「心に響く言葉」「ピカッと光った言葉」と視覚・聴覚に訴え、探す範囲を「全文中」から「七八段」にあるとしぼって、児童に手がかりを与えながら発見させているからであるとしている。

### (c) 大久保忠利の授業研究

大久保は芦田の「乃木大将の幼年時代」の授業を批判している。まず芦田の問いかけのし方を問題とした。「なぜ泣人といつたのかね」「泣人を強く育てるために、お父さんのなすつたことは、ここに書いてある内のどれですか」「この中『両親と共に歩いて行つた。』の中に、うれしくてたまらない言葉が見つかりますか。」という問いである。

「これが、誘導でなくて何だろう。そして、自分の期待にあった答えを出させた。」としている。また挿絵をとおした問答で、「素直」を引き出した。ここから「こう言って、素直一育つ一偉くなるを結びつけて忠孝一本と立身出世とを結びつけてみせる。つまり芦田とは、頭の内容では、このような教師であったことがわかる。」<sup>10)</sup>

大久保は芦田の問いかけが誘導尋問であり、教師中心の授業であると批判しているのである。

### III. 修正KIシステムによる分析

#### 1. 手法の比率分析

表1に手法と機巧の比率分析の結果を示した。最初に教師の手法別発言回数から芦田の特徴的な授業の手法を探ってみる。「問いかけ」(35.5%)と「教師の反応」(27%)が特徴的である。問いかけることと児童の応答・作業・思考に反応することを中心に授業が展開されている。次に「情報」の手法が「ヒノマルノハタ」の授業(6.8%)に比べ17.1%と多くなっている<sup>9)</sup>。これは「ヒノマルノハタ」が1年生教材であり、カタカナ文だけの教材構造であるのに対し、「乃木大将の幼年時代」はある価値的要素の伝達を意図した長文であるからだと思われる。またこの文章に関しては、芦田が児童に伝えたいことが多いためだとも思われる。それは「育つ」に着目した芦田特有の教材解釈である。事実、教式6の「意義」では、この「情報」の手法が17回記録され、他の教式の過程よりも際だっていた。「構造づけ」と「反応」の手法の比率は「ヒノマルノハタ」と同様の結果が得られた。

ここで教師の手法で重要な役割を示す「問いかけ」と「反応」をさらに細かくみってみる。まず「問いかけ」であるが「問い」(20回)と「手がかり」(7回)の機巧を取り上げることができる。「問い」は「2復習」と「6意義」で、「手がかり」は特に「6意義」で多くみられた。いわゆる芦田の重要語句を発見させる過程である。芦田は手がかりを与えながら、問いを「心に響く言葉」「ピカッと光った言葉」と視覚・聴覚イメージに変えながら、「育つ」を児童のなかから引き出している。

また「確認の問い」も重要である。児童の理解度を絶えず確認する行為は芦田の特徴である。これは「教師の反応」の手法の多さからも確認できる。修正KIシステムではKR情報<sup>10)</sup>の分析視点も作った。この授業のKR情報率は教師の全手法中31.8%をしめている。芦田はフィードバックを行い、児童の理解を確認しながら授業を進めている。たんなる児童無視の注入の授業とは言えないものがあるのではなかろうか。

次に「教師の反応」をみってみる。芦田の特徴は児童の応答に対する「肯定的受けとめ」である。それは「うなずき」「評価」(肯定的なもの)の多さからも指摘できる。「コメント」においては、児童の発言に修正を加えたり、補足して発展させたりしていることが多い。

なお教師の「指示」は、「音読」「聴写」によるものが多かった。

#### 2. サイクル分析

サイクルについて言えば、指示・作業サイクルの「作業思考型」と問いかけ(情報)サイクルの「質疑応答型」が交互に表れている。これは芦田の授業が7つの指導過程を持っているためであろう。「2復習」と「6意義」が問いかけ(情報)サイクルとなる。他の過程は指示・作業サイクルとなっている。

独立サイクルは19回あった。従属サイクルは28回あった。その割合はおよそ2対3である。従

属サイクルが特徴的である（表1-5参照）。おもに向け直しサイクルの型が使われていた（12回）。これは授業実践記録では芦田の重要語句「育つ」を見つけさせる過程で使われていた。理解確認サイクルの型も多い。ここでも芦田の児童の理解の確認行為は確認できた。

図1は授業中のコミュニケーションの全体構造図である。「問いかけ-児童の応答」への接続が特徴的で27回（57.4%）をしめ頻度が多い。次に「児童の応答-教師の反応」の接続が24回（68.6%）、「教師の反応-問いかけ」の接続が11回（28.9%）である。ここから授業中のコミュニケーションの大きな流れは、「問いかけ-児童の応答-教師の反応」の繰り返しであると想定できる。また「問いかけ-児童の反応」が8回（17%）、「児童の反応-問いかけ」が13回（12.2%）であった。この2つの手法の相互交流も特徴的である。芦田の問いかけに対して児童は反応し、児童の反応に対して芦田はすぐ問いかけをしているのである。以上のことから芦田は児童の反応に充分注意を払い、授業を進めていたことが伺える。

一方、「教師の反応-情報」が7回（18.4%）、「情報-問いかけ」が6回（26.1%）を数える。つまり教師の反応は教師の情報提示をとおして問いかけに戻ってくるのである。こうした流れも確認できた。芦田は児童の発言に反応した後、なんらかの情報提示をし、また発言をたまたみかけてくる。この場合の情報は「てがかり」としての情報とみるべきであろう。

また、「教師の反応-児童の応答-問いかけ」という流れも確認できる。児童は教師の問いかけだけではなく、教師の反応からも発言しているのである。単なる一問一答式の授業ではなさそうである。

#### IV. 客体・主体的側面の分析

##### 1. カテゴリーの集計から

二面的開示のカテゴリーに合わせて「乃木大将の幼年時代」の授業実践記録を分析してみる。

客体的側面	教材構造	知識	3	主体的側面	方法	思考	8
		価値	0			技術	3
	教材解釈	テキスト内	知識		態度	歓声	3
			価値			意志	3
		テキスト外	知識				
			価値				
	教材としての教師		価値				

主体的側面のカテゴリーを取り出すことができた。このことは児童の主体的側面が開かれる芦田の授業の特徴を表している。客体的側面では「価値」の項目を取り出すことができた。このこ

とは芦田の授業がたんなる国語の技術指導ではないことを示す。情意を含めた人間形成的な授業が行われているのである。また客体的側面では「教材解釈」が多かった。特に「テキスト外」の категорияは注目できる。概して芦田は特有の教材解釈をする。「テキスト内」の categoriaに留まるような、どの教師がしても同じような解釈はしない。芦田は「テキスト内」の知識と価値をふまえて、「テキスト外」の芦田の精神的な傾向（人間個人を深く見つめる視点）とも絡ませている。このように芦田は行間を読むのである。「文字の彼方に心を見よ」<sup>(4)</sup>という彼の発言はそのことを裏づけている。ここが芦田の授業の特徴的なところといってもよいであろう。

ところで、この分析結果は、客体・主体的側面が開かれていると思われる部分を categoria化し集計したものである。芦田がそのことを期待していると読める部分をコード化したのである。したがって主体的側面が開かれているかどうか確実に追えないところがある。なぜならそれは児童（学習者）の問題だからである。しかし客体・主体的側面の分析では児童の内面的世界の開かれ方を問題としたい。それは「児童の眼が輝く」と言われるような芦田の授業の特徴を解明する鍵になると思われるからである。さいわい芦田の授業実践記録には、青山広志の速記によって児童の反応などが克明に描かれている。したがって分析が可能である。そこでこの客体・主体的側面の分析 categoriaを使って、芦田の授業実践記録を「解釈」してゆくことにする。計量的な分析ではなく、質的な分析を中心に行うことにする。

## 2. 客体・主体的側面からの解釈

客体・主体的側面の分析 categoriaを使って授業実践記録「乃木大将の幼年時代」を解釈してみる。いくつかの観点に分けて述べてみる。

### (a) 教材としての芦田

授業を構成する要素は何も教材だけではない。教師と児童（学習者）と教材とである。とりわけ教師は児童にとって重要な一つの教材となる。児童の眼にうつる教師の姿は教授学習過程に大きな意味を持つ。芦田の場合、芦田の授業をする姿勢が教室に緊張感をもたらし、児童の学習を集中させるものとなっている。授業実践記録「乃木大将の幼年時代」<sup>(5)</sup>ではそのような箇所が随所にみられる。まず芦田の板書がそうである。青山の記録では「老師は実にゆつくりと書いて行く。あれで時間はつまりはせぬかとはらはらさせられる程。」「老師は板書中一度も児童の方を見ないが児童は真剣に書いている、不思議な程。」と記している。また芦田は「3通読（範読）」で、着語をしながら所々に力を入れて読んでいる。青山は「『いつては』といふところに力を入れる。」「『思はず』と二度力を入れて読んでおいて」などと記録している。これらの芦田の行動は客体的側面「教材としての芦田」と考えられる。芦田のこのような姿をとおして、児童の側では学習への集中が生まれるのである。主体的側面（児童）では「態度」が開かれるのである。

また「教師としての芦田」は児童をたしなめる言葉のうえにも表れている。「2復習」の場面で、芦田の問いかけに弱々しい声で答える児童がいた。芦田は次のような指導をしている。

「(老師) 先生にははつきり聞こえんぞ (と小首をかしげる), (児童) 武人— (と再びい



ふ)、(教師)「だけじゃ、具合がわるい—(児童)『武人の手本』といふのが見えます。(教師)えらい、これは、先生おじぎをする(供笑)」

自信・覇気のない児童に気を満たさせている。このような芦田の姿勢(教材としての芦田)をとおして、この児童の側で主体的側面(態度—意志)が開かれたとみることができる。この児童はきっぱりと『『武人の手本』といふのが見えます。』と言い切り、芦田とともに笑っているからである。

このような芦田の姿は「1通読」の部分でも見うけられる。最初に指名した児童はあまりうまく読めなかった。芦田はこの児童に対して次のようにコメントしている。

「心配せずに、読みなさいよ。読むときにはね、心配したら、だめよ。心配しないでじっくり読む。それだけ読めたら、心配しなければ立派に読める。」

この場合普通教師は、「もっと練習をしなさい」とかコメントするだろうと思う。しかし芦田の場合は違っていた。児童の読めない原因を「児童の心配」と捉えている。うまく読めるだろうかという心配、まわりの参観者を気にする心配、いろいろあろうかと思われる。うまく読めないという現象の奥にある事実、ここに着目するのが芦田の特徴である。こうした芦田のものの見方(教材としての芦田)は、児童に主体的側面(態度—意志)を開かせるものとなるであろう。

「6意義」ではさらに気の弱い児童に対して次のような指導をしている。

「(教師)藩主に対しても、申しわけがないと考へなすつたのは誰だつたかね。(この時、答へた児童は(中略)首に白布をまきつけた弱々しい子供であつた。挙手も誠におづおづとしていた。この答えた調子も弱かつた)、(児童)おとうさん—。(教師喜んで)おお、えらいね、それでよらしい『よし。寒いならば』。(前の児童)これもお父さん。『好ききらひ』(を指して教師)これもあなたいつてごらん。(児童)お母さん。(教師)それでよらしい。よく答へました。」

芦田は気の弱い児童に連続して答えさせている。この部分は気の弱い児童に成功経験を与えて自信を持たせようとしているとみることができる。こうした芦田の児童を大切にしている感性(教材としての芦田)は、児童に学習の喜び(主体的側面—態度・感性)を経験させるものとなるであろう。

#### (b)「響き」と主体的側面の開示

「6意義」は芦田の教材解釈である「育つ」を児童に発見させる過程である。芦田は授業実践記録の「立案」で、「大将のすなほさを看取させ、昨日の「自分」といふにひきかして、素直な者のみが育つといふことから、一遍一語の『育つ』に落ちて行くやうにと工夫した。」<sup>(13)</sup>

と述べている。授業実践記録では次のように記録されている。

「(教師)(中略)あゝ、これはお母さんとお父さんの二人の御心配だけれどもほんたうに育つたところは一つだ(教師のこの言葉の終りで『え』と答へた児童があつた。記者の机のすぐ前である。)、(教師)その『え』はうれしいね。好きだともきらひだともいはなくなつた。寒いとも暑いともいはなくなつた。心配なすつたのはお二人、しかも育ちなすつたのは乃木大将一人でせう。そこで先生はうれしかつた。皆さんえらくならうと思つたら、一つがしつかり出

来たら、みんな同じよ（こつくりこつくりうなずく）一つの出来ない人は駄目、一つがしつかり出来たら、字を書くことでも、一つがしつかり出来るといふことが大事なことよ。先生これを見てうれしくてたまらなかつた。」

この部分で児童の『え』は重要である。驚きの声である。少なくともこの児童においては内面的世界が揺り動かされたとみることができよう。いったい芦田の教材解釈の何が児童の内面的世界を開かせるのであろうか。それは「響き」と推察できる。この児童は「響いた」のである。芦田の教材解釈、言葉をかえれば芦田の内面的世界と響いたのであると思われる。芦田はこのことを次のように述べている<sup>40</sup>。

「私は又作者の説かんとする所に我はいかに共鳴し得るかを強く考へるやうになりました。私は之を響といつておます。読方の教壇では、読本の文章を取り扱ふのですけれども、結局は師の持つてゐるその響が主となつて、児童にも亦響を得させることの外には何物もないと思ひます。児童の眼の輝きはこの響を感じた時、又は感じやうと求めるときにあらわれるもので、こゝにのみ魂のゆり動かされるといふことがあるやうに思ひます。」

では芦田の「響き」とは何であつたのであろうか。彼の教材解釈からこのことを考えてみる。芦田は「乃木大将の幼年時代」の主題を「育つ」とした。そして「育つ」ためには、乃木大将自身が「素直」であつたからだとしている。乃木大将の素直さが乃木大将を育てたとしているのである。つまり育つためには「素直」（一つに徹すること）が必要であるとしている。これが芦田の「響き」であつた。これは教材文の要素と芦田の精神性（生きる姿勢）とが結びついた解釈である。客体的側面から言えば芦田の「教材解釈－テキスト外－価値」である。この客体的側面の響きに触れて、児童の側でその主体的側面（態度－感性）が開かれゆくのであろう。と同時に、児童はそうした芦田の教材解釈のし方に触れ、児童の側でも芦田のようなものの見方・考え方（主体的側面－方法－思考）が開かれてゆくのであると思われる。

またこの場面からもう一つの重要なことが指摘できる。それは芦田の次のような感情表現形式である。「その『え』はうれしいね。」「しかも育ちなすつたのは乃木大将一人でせう。そこで先生はうれしかつた。」「先生これを見てうれしくてたまらなかつた。」というものである。一般に教師はあまり感情を出さない傾向がある。それは知的な思考パターンを児童に示す必要があるからであろう。しかし芦田は感情を積極的に表現している。感情を表現するということは客体的側面「教材としての芦田」を出すことでもある。これによって児童に芦田の感情の「響き」が伝わるのである。したがって児童の側では主体的側面（態度－感性）が開かれるのであると言えよう。児童の眼の輝きはこうしたところからも生まれるのではなからうか。

おわりに

以上芦田の授業実践記録「乃木大将の幼年時代」を修正KIシステム、客体・主体的側面から

の解釈で分析してきた。まず計量的な分析として修正K Iシステムで分析した。この分析システムはK Iシステムよりさらに細かな分析ができるようにカテゴリーの修正を行い、新たな分析視点もつけ加えた。その結果、芦田は児童の反応や理解の程度をよく見ながら授業を進めていたことが分かった。このことは授業中のコミュニケーション構造からも確認できた。「問いかけ—児童の応答—教師の反応」というコミュニケーションの流れの繰り返しがみられた。これらのことは芦田の授業がたんなる教師中心の注的なものではないことを示していると言えよう。しかし修正K Iシステムでは「児童の眼が輝く」という芦田の授業の特徴は捉えきれなかった。そこでクラフキーの考え方からカテゴリーを作成し、これをもとに客体・主体的側面の分析を行った。その結果、芦田の授業の特徴は新しい分析の枠組みで説明することができた。芦田の授業は客体的側面（芦田特有の教材解釈や教材としての芦田）をとおして、児童の側ではその主体的側面（もの見方・考え方および情意の領域）が開かれているとみることができた。

今後は修正K Iシステムと客体・主体的側面のカテゴリーを使って、芦田の綴り方の授業実践記録を分析してみたい。

#### 注

- (1) 加藤幸次『授業のパターン分析』明治図書 1977 に詳しい。
- (2) 稲垣恭子「K I方式による分析」木原健太郎編著『授業のコミュニケーション分析入門』明治図書 1983 pp.102-128に詳しい。
- (3) 拙稿「芦田恵之助の教授法の分析—授業実践記録『ヒノマルノハタ』の分析を通して—」『国語指導研究第2集』筑波大学国語指導研究会 平成元年3月 pp.75-86 に詳しい。本研究はこの研究を継続、発展させたものである。
- (4) クラフキーの「二面的開示」については、高久清吉『教授学—教科教育学の構造—』協同出版 昭和43年に詳しい。引用はpp.140-141
- (5) 芦田恵之助『垣内先生の御指導を仰ぐ記』同志同行社 昭和7年 引用は『芦田恵之助国語教育全集8』明治図書 1988 pp.49-53
- (6) 芦田恵之助『恵雨読方教壇』同志同行社 昭和12年「乃木大将の幼年時代所感」引用は『芦田恵之助国語教育全集8』明治図書 1988 pp.223
- (7) 庵途巖『国語教育学の性格』明治図書 1981 pp.288-289
- (8) 大久保忠利『国語教育解釈学理論の究明』勁草書房 昭和44年 p.83
- (9) 授業実践記録「ヒノマルノハタ」の分析結果については、(3)の拙稿を参照。
- (10) KRは Knowledge of Result の略。反問・ヒント・作業補助・確認・了解・肯定・賞賛・合づち・感想・ジョークなど（坂元 1977）。修正K Iシステムでは、てがかり・確認の問い・うなづき・評価・コメントのカテゴリーに相当する。
- (11) 芦田恵之助『復刻 綴り方教授』実践社 昭和48年 p.208

- (12) 授業実践記録は「乃木大将の幼年時代第二次取扱」。引用は(5)の文献pp.49-68のなかから。旧字体は新字体に改めた。
- (13) (5)に同じ p.52
- (14) (6)に同じ p.26

表1 「乃木大将の幼年時代」修正KIシステムによる分析

(1) 教師の手法別発言回数

手法	STR	INF	ELC	DIR	REA	計
f	11	26	54	20	41	152
%	7.2	17.1	35.5	13.2	27.0	100

(2) 児童の手法別発言回数

手法	Res-v	Res-p	Rea-s	計
f	37	11	18	66
%	56.1	16.7	27.3	100

(3) 教師の「問いかけ」に含まれる機巧の割合

機巧	問い	指名	てがかり	よびおこし	うながし	確認	計
f	20	16	7	1	2	6	52
%	38.5	30.8	13.5	1.9	3.8	11.5	100

(4) 教師の「反応」に含まれる機巧の割合

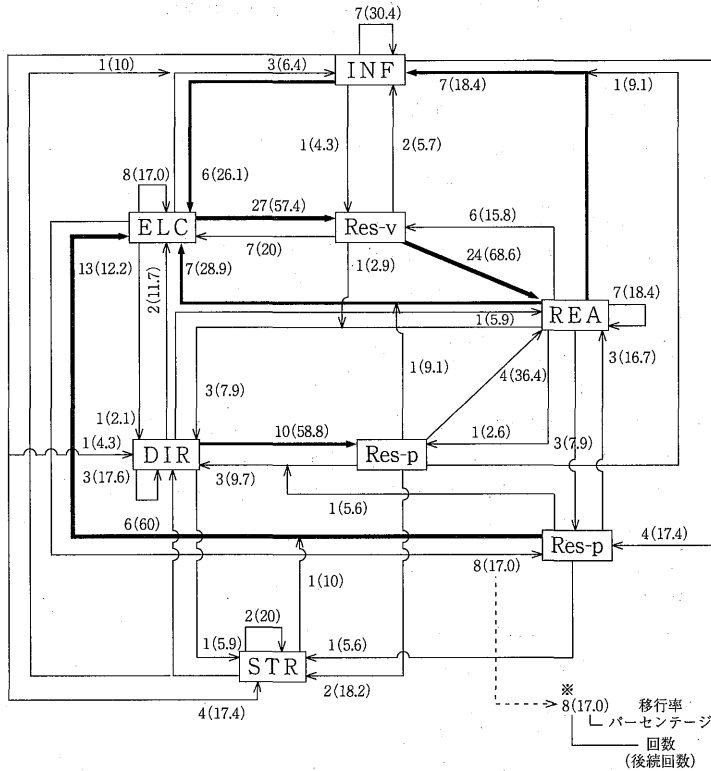
機巧	うなずき	評価		コメント				計
		肯定	否定	修正	発展	はげまし	確認	
f		10	1	7	5	1	2	
%		27	2.7	18.9	13.5	2.7	5.4	
f	11	11		15				37
%	29.7	29.7		40.5				100

(5) 従属サイクルの型

	列挙	向け直し	追求	くり返し	指名	理解確認	計
f		12	1		10	5	28
%		42.9	3.6		35.7	17.9	100

※なお独立サイクルは全部で19回、そのうち主要発問は8回。

図1 「乃木大将の幼年時代」授業のコミュニケーション構造図



資料1 修正K I システムの設定カテゴリー (手法)

記号	カテゴリー (手法)	手法の特徴
STR	構造づけ	話し合いの開始、停止、話題の変わりめを示し、授業を一定の方向に向け、授業に文脈を与える手法。
INF	情報	事実・意見・情報を相手に伝える手法。説明や解説など。
DIR	指示	作業、思考などの非言語的応答を相手に求める手法。特に芦田の授業記録の場合、音読は言語的活動であるが、作業としてとらえた。非言語的なものとして他に、黙読、教材の使い方への指示、児童の授業態度の指示など、教師の教室管理の手法も含まれる。
ELC	問いかけ	相手から言語的応答をひきだす手法。サブカテゴリーとして、次の6つを設定した。 1. 問い (発問) 2. 指名 3. てがかり (ヒント・方向づけ・追加情報を与える。) 4. よびおこし (相手の発言意欲を刺激する。) 5. うながし (相手が応答できない時やつまっている時に、うながしたりする。) 6. 確認の問い (児童の理解度をフィードバックするための問い)
Res-p	作業・思考	指示に対する言語的応答
Res-v	応答	問いかけに対する言語的応答
REA	反応 (教師)	前の発言を評価・発展・修正する手法。この授業分析では、主として教師の手法とした。以下はそのサブカテゴリーである。 1. うなづき (a. 受け入れ・b. くり返し・c. 軽い驚き) 2. 評価 (a. 肯定的なもの・b. 否定的なもの) 3. コメント (a. 修正・b. 拡大・c. 確認・d. 要約)
Rea-s	反応 (生徒)	生徒の非言語的反応 (無言のうなづき) や挙手、学習者の内言活動の間・沈黙など、主として教師の手法に関連して生起するもの。

## 資料2 主体的側面・カテゴリーの内容

### ◎方法

- ・思考
  - (1) 特定の事実や用語について知る。
  - (2) 特定のものを扱う手段・方法・順序などを知る。綴り方の書き方について、その手段・方法を知る。
  - (3) 意欲的に知識を受け入れて理解する。
  - (4) 解釈したり、自分の言葉に置き換えたりする。
  - (5) 枝葉の部分と重要な部分とを区別する。(光る言葉、響くことば)
  - (6) 推理・想像する。
  - (7) 比較したり、関係を分析したりする。
  - (8) 因果関係を知る。
  - (9) 構成や組織の原理を分析する。
  - (10) 重要語句の探索から作品の全体構造を理解する。
  - (11) 表象喚起力：言葉に生活的なイメージを投与して理解する。
  - (12) イメージを言葉に変換する。
  - (13) 探究方法を知る。
  - (14) 価値観を知る。
- ・技術
  - (1) 黙指読によって音読の素地を作る。
  - (2) 声を合わせて斉読する一読みのスキル。
  - (3) はっきりとした大きな声で読む。
  - (4) 聴写によって文字を習得する。
  - (5) 学習中、道具の使い方を習得する。(机面の使い方)
  - (6) 学習活動参加の仕組みを習得する。
  - (7) 授業構造のうつり変わりの時に出る教師の信号の型を知り、その信号に対応する行動を習得する。

### ◎態度

- ・感性
  - (1) 表象や情緒などを受け入れる。
  - (2) 教材と学習者個人との精神的な交わりを経験する。(教材を児童に近づける)
  - (3) 学習者が自信・安心・自己成就感を経験する。(教壇の温み、差別の目で見えることを慎しむ)
  - (4) 学習者が発動的になり、雰囲気(教室内の空気)が盛りあがる。
  - (5) 教師と児童がなごやかにうちとけて授業がすすめられる。(師弟共流)
  - (6) 教室の中が静粛で、児童の思考過程が邪魔されない。(教室内の空気が澄む)
  - (7) 価値観を内面化する。(児童の眼が輝く)
- ・意志
  - (1) 自分を見つめる。(自己に立つ、己に帰る、内省)
  - (2) 授業態度が習慣化する。
  - (3) 学習意欲が高まる。(育つ、伸びる心)
  - (4) 学習参加への準備(心構え)を整える。
  - (5) 真剣な学習態度を身につけ、緊張感や集中力をもつ。(静粛さ、一心、一生懸命)
  - (6) 自己統制(自覚・内省)を行う。
  - (7) 人道的価値を受け入れる。