

芦田恵之助の綴方教授実践の基底

—— 実践を支える児童作品透視力 ——

村 井 万里子

一、はじめに——考察の目的

綴方・作文教授の中核にあって、たえず周到で的確な発動を要請されているのは、教師の児童作品透視力（児童の文章を読み解く力）である。児童作品（文章）透視力は、長期的な教授活動全体を支えるとともに、個々の授業の構造を規定し、その結果としての成果をたしかめる「はかり」となる。逆にまた、児童作品透視力は教授活動そのものを通じて具体化され、精錬されていく。児童作品透視力は、きわめて即物的で技術的な力であり、従って、理念的な論理をめぐらすことだけでは、身につけることができない。

児童作品透視力は、従来言われてきた「児童文章評価力」と別のものをさすのではない。しかし、「文章評価力」という用語には、できあがった文章に対する評価の力、という響きが強く、評価そのものの目的性が前面に出やすい。また二つめに、「評価」の対象がひとまず「文章」に限定されているため、文章の良し悪しと評価との関わりや客観性に目がつきやすく、子どもの文章を「評価」することが、子ども自身の成長とどう関わるか、という実践的な問

題は、「評価」の内容とはひとまず区別して考えられる傾きがある。これは、理論上の手続きとしては当然であるともいえるが、「教育的実践力としての評価力」を掲げ上げたことにはなりにくい。三つめに、「評価」という活動は、教師と児童という立場上の違いに負うところが大きく、教師は評価をする者として、児童は評価を被るものとして規定されたところに成り立っている。実際には、児童の文章を通じて、教師は、児童自身ならびにその文章力、児童のとらえた世界や、児童をとりまく世界との間で、人間的な「対話」を行っており、また、その対話を通じて自己の教授活動そのものとも対話して、そこからなまなましい反省や喜びを受けとっているのに、「評価」という語にはそれがかなり一方的な働きかけであるかのような趣きがある。

本稿では、以上のような理由で、「評価力」ということばを避け、児童作品そのものを見抜く力、並びに児童作品を通じてなにかを見抜く力、ということを強調するために、「児童作品透視力」という用語を採用して考察を進めていきたい。

児童作品透視力が実践を通してとらえている、児童の「文章表現

能力」は、一般に実験的調査や児童文の統計的操作によってとり出され記述されるそれと異なり、これ、これの状態のこの児童にこれ、これの条件のもとで、このような働きかけを行ってこうなつた、という表われ方で、初めてみえてくる能力である。したがって、そこには、見ることで育てることが一体のものとして統合されており、「評価（見る）のための観察」、「育てる（教える）ための技術」というふうに分離してはいない。ここに、児童作品透視力の実践的技術としての特質が認められる。

こうした特質をもつ児童作品透視力は、すべての教師が日々それを使って教授活動を行っている専門技能であり、またそれゆえに、教師をめざす学生にとっては、教壇に立つ前に多少ともそのしっかりしたひな型を自らの中にしておかねばならない基礎的素養である。

しかしながら、この基本的技能はきわめてとらえにくい性格もっている。誰もがその重要性に気づいているが、これこそそれだ、と目の前に差し出すことが困難なもの。ある意味で、教壇に立たねば実感することができないが、立つてから気づいたのでは遅すぎる。日常の、具体的に小さな一つ一つの指導のすべてに遍在するものでありながら、その一つ一つの陰に隠れて見えないもの、そこだけに目をつけていたのでは決して見えてこないものである。

本稿では、このような児童作品透視力を明るみにもち出し、その機能と本質をさぐっていく手がかりとして、芦田恵之助の綴方教授をとりあげ、そこに見いだされる作品透視力の機能と特質について考察していきたい。

二、綴方教授の「教式」

およそ、教授「学習活動の特質は、ある教材をなかだちとして、教授者と学習者が一つの言語活動を共働して営むところにある。

このことは、すべての教授「学習活動に共通する原理であるが、表現—ここでは綴方・作文—の教授「学習活動の場合には、学習者自身の表現活動が教材とされる点で、「理解」のそれと著しく趣を異にしている。しかし、私自身のわずかな体験や、いくつかの作文・書くことの授業を参観して痛切に感じることが、学習者の表現活動、そのものを、私たちは十分に教材化しきれていない、読みきれていないということである。綴方教授のありようを押しつめていけば、一束の紙と、鉛筆だけを与えられて、「一単位（ひとまとまり）」の作文・綴方の授業ができるかどうか問われるように思われる。

芦田恵之助が自ら創始し、工夫した、綴方教授の「教式」は、この、「児童自身の綴る活動」をどのようにして「教材」に変え、授業の中の言語活動にのせていくか、ということについての芦田自身の答えであると見られる。教授の中の言語活動のまともりは、大きく括られて、「文話、総評、細評、優良文朗読、批評」などと名づけられているが、芦田の教式は、それらの組み合わせででき上がったものではないので、個々の用語を理解しても「教式」をこらえたことにはならない。即ち、ある特定のねらいのもとに、総評なり、細評なり、批評なりの形をとって、指導内容がどのように具体化され、順序づけられたか、ということが、芦田の教式の生きた姿である。したがって、「教式」をみていくには具体的な「授業そのもの」

をみていくはかばかなく、教式を定型化してとらえることは問題をもっているが、芦田の綴り方の授業が多くの場合、どのような流れで組み立てられていたかについて、簡単に記しておきたい。

芦田の場合、綴方教授は、大きく、「記述」の授業と、「批正」の授業との二つに分かれる。

「記述」の授業は、まず、①綴るといふことについてのとりくみ方や心がまえについて、そのときの児童の段階と課題に合わせて説き（文話）、次に②児童が書くこととしている綴り方の題を一つずつ、全部で十個ほど言わせる。このときの教師による子どもの題の受け取り方、即ち、言葉のあてがい方、間のとり方、テンポのとり方、などによって、児童の綴る心の耕しを行う。芦田はこれを「世間話だ」と言っている。児童も教師も、この対話を心から楽しむのである。ここではすでに、その題問答を通じて、教師の「作品透視」が始まっている。（ここまでに十五分間かかることもあり、八分間で済むこともある。）こうして、よし、綴ろう、という気持ちが全級にみなぎったところで一応の区切り（簡単なまとめ）をつけ、③一斉に「記述に放つ。」——あとは、児童の綴るようすをじっと見つめている。（書き終わった児童に対して個人指導をしたこともあったが、立っているだけのことも多かった。）

「批正」の授業では、まず全員に評点のついた綴り方を返し、全体についての④「総評」をする。これは、評価であると同時に、その授業の課題の提示であり、児童の綴り方に対する教師の読みとりの披歴である。次に、さらに具体的な⑤「細評」。ここでは、授業のねらいに即しての良文（「良」の中味は場合によって異なる）を

綴った児童の名前を続けて読み上げ、寸評したあと、もう一度一人ずつ名を呼んで作者と目を合わせて対面し、ときに短評を加えながら、言葉や表情で対話を行う。この、一人一人との対話は緩急自在でしかもこまやかである。それから、⑥優良文の作者（三〜五名）に自作を朗読させ、児童といっしょに聞き入り、終わることに短評をはさむ。最後に、④「共同批正」の材料を、プリントを配ったり、教師が板書したり、作者に読ませたりして全級に提示し、そのときのねらいに従っていくつか課題を出し、問答しながら児童に考えさせる。最後に⑤「批正」の終わった文章を全級でもう一度読んで、終了する。（これは時間切れでできないこともある。）

このようにまとめてみると、指導過程としてはむしろシンプルであるが、実際の授業ではここに変化に富んだ内容が盛り込まれていく。そういった変化を生み出す根本は、芦田恵之助の中にあつた、そのときどきの児童の状態を確実にとらえることのできる「綴方育成系統のスケール（ものさし）」の確かさにあつたと思われる。その「スケール」は、教授のすべての象面で機能しているが、とりわけあざやかにその存在を表わすのは、教師の児童作品の読みとりの場面である。その典型例として、『綴方教室』（昭和十年三月、同志同行社刊）の中に収められている尋常第四学年男子学級の綴方指導をみていきたい。

三、児童作品透視の実際

「綴方教室」（前掲）には、昭和九年五月と七月に芦田恵之助が教壇行脚を行った、尋常第四学年の二つの学級、合わせて六時間の授

業記録が収められている。

この書物は全篇、青山廣志氏（当時毎日新聞社の速記者）の筆録と編修になり、青山氏の精細な観察と独特の解釈力により、ビデオや録音では至り得ない、特異な再現力をもつ独創的な授業記録集となっている。これは、昭和四十八年に文化評論社より「芦田恵之助先生綴方教室 青山廣志編」として復刻されたが、本稿はこの復刻版によって考察を進める。

同書の初めに収められた、二時間の綴方授業は、昭和九年五月十日、十一日の両日、東京滝野川第一小学校尋常四年女子組でなされた記述と修正の授業である。この授業は、「記述」の時間の題問答に特徴があり、初め、クラスの殆んど全員（六十四人中六十三人）が前日行われた「遠足」を題にしようとしていたところから出発し、題を十個言わせる問答を媒介にして「遠足」以外の題、「遠足」の中味を焦点化した題を導き出し、最終的には、四十五人の新たな題を掘りおこしていった過程がみどころである。これについてはすでに、「国語教育名著選集2 教式と教壇／綴り方教授」（昭和四十八年、明治図書刊）の「解説と通史」の中で、古田擴氏によって紹介がなされている。

さて、二つめの授業記録、小樽市緑小学校尋常四年男子組の合計四時間の綴方教授は、①記述―②修正、③記述―④修正、となっており、二回にわたって綴らせ、修正を行っている。この授業では、一回めの作品と二回めの作品でできた差異が生まれており、この差異の意味するものをとらえることが授業研究最大のポイントとなる。青山廣志氏は、この差異を事実で示すため、授業記録の後に、

授業の中で全文がとりあげられたもの以外のすべての作品を（但し、二篇だけ収録洩れがある）収録して資料提供を行っている。

作文・綴方教授についての書物は、戦前戦後を通じてさかんに著されてきたが、このように、ある教師の指導を経た、ある授業における全級の作品がそっくり書物の中に収められているものを私はほかに知らない。教師が担任児童をもってまず実際に向き合うのは、このような形での「クラス全員の作文群」であるだけに、この資料の意味するものはまことに大きい。

本稿では、この、二回にわたる、全級の「綴方成績」群（当時は作品そのものを「成績」と呼んだ）と、これを生み出した芦田の授業とを考察の対象に据え、「児童作品透視力」とはどういうものか、それはどのような働きをし、どのような特質をもっているかについて、具体的に明らかにしていきたい。

(1) 尋常四年の綴方教授の意味―発達の節目―

芦田恵之助は、綴方教授の実践と研究を通じて自らの（国語）教育全般の礎を固めた教育者である。芦田は、大正二年に刊行された「綴り方教授」（香芸館出版部刊）において、すでに、尋常一年から六年までの、児童の文章そのものから得た「綴方能力発達の道すじ」をほぼつかみえていたと思われる。各学年の文章発達の特徴の把握もさることながら、六年間を見通しての次のような発言は示唆深い。

「余は尋二の終に於て、綴るといふ意義のたしかに握られた時を、綴り方の第一関門といつた。精叙・略叙を十分に会得した尋四の

終を第二関門といつてをる。」(前掲「綴り方教授」)

この二つの関門が具体的に何を意味するかについては、この「綴り方教授」とともに、「尋常小学綴方教授書巻一〜四」(大正七〜十年)の所説が有力な手がかりになる。さらに後の教壇行脚期には、次のような発言もなされる。

「一体尋四といふ学年は、尋常科六箇年中に最も眼をつくべき学年である。この一年の成績を見れば、過去のあゆみもわかり、未来の進みも予測されるからである。」(「同志同行」誌第一巻第一号、昭和五年一月一日)

尋常四年という学年は、このように、芦田恵之助によって、綴方教授研究のいわば「急所」として見いだされてきた。即ち、「綴る」態度が定まっているか、三年生までに伸ばすべき力が十分についているか、四年生にふさわしい「内面化」のきざし、これと不可分の関係にある精叙・略叙の手ごころが手に入り始めているか、さまざまの「文種の萌芽」が出現しつつあるか、等々の問題であるが、小樽緑小尋四男子組の綴方教授では、どのような指導と診断がなされたか、具体的にみていきたい。

(2)「一束の綴方」の意味―集団をとらえる「カルテ」―

私たちが作文・綴方指導の最も望ましいものとして普通に想定するイメージは、児童一人一人の文章に対する懇切な個人指導である。そしてこれは、時間さえ十分に与えられれば可能なことであるとして、少なくとも私の場合―潜在的に考えていた。問題は、足りない時間をいかに生み出すかと、同じ仕事をいかに能率良く短時間のうち

に成し遂げられるかにあり、それが、教師の熟練度なり技能なりを示すもののだと思ひこんでいた。だがこれは、教師の技能を磨くという上からは見当はずれの問題のつかみ方である。すぐれた教育技能は、同じ時間を与えられても、その中で対象を見つめる見方がちがうのであり、そこからとり出してくる「教育的事象」のつかみ方がちがっているのである。どれほど時間が与えられても、児童の力の見えない教師には、児童を意図的に、確実に伸ばしていくことはできない。したがって、我々が学ぶ時間のあるうちに最初に学ぶべきものは、すぐれた教師の児童の力の見抜き方であり、その上での指導のしかたである。作文・綴方教育では、とりわけこの力が要求される。

芦田恵之助は、東京高等師範学校附属小学校訓導時代に、「教授細目は教師がたゞ机上に作りあぐべきものではなくて、学級児童の生ひ立つて行くのにつれて作らるべきものである。予定さるべきものでなくて、創作さるべきものである。」(「尋常小学綴方教授書」巻一、P一一九)と述べて、児童の文章そのものから指導を引き出すべきことを説いたが、このとき芦田が注意していたのは、「全級の綴方の傾向」であった。新しい傾向が萌してくると、全級への影響力や、レディネスを見計らった上で、典型的な新傾向を示した児童文を範文として提示するのである。その威力は絶大で、時機にかなった児童文による範文指導は、しばしば全級に百花斉放の趣をもたらしたい。綴方教授の教式における「優良文朗読」は、こうして確立されていったと思われる。この方法のポイントは、表現力の遅れた者から進んだ者まで、個々の児童の状態を的確にとらえてその位置を測っていくことと、それら相互が関わる集団としての学

級全体はどういう状態にあるかを見定めながら、有効な範文たるべき良文を、時機をはずさず選びとっていくところにある。即ち、範文が範文として機能するためには、範文以外の作品のありようこそ重大であるということを実に示している。芦田の作品透視力は、すでに高師附小時代に、このように、「集団のもつ教育力とのかわり」にまで及んでいたが、やがて担任学級を離れ、全国各地への「教壇行脚」を始めると、実地教授のその一時間に綴られた一学級の児童文は、それまでの児童の歩みと指導の歩みを如実に示す「カルテ」のようなものとして受けとめられるようになったようである。芦田はこれを表すのに、「一束の綴方」という言い方をした。これは、ここからすべての診断をなし、確實有効な指導を引き出しうる基礎材料である、ということを示した命名名であるように思われる。

③小樽緑小学校尋常四年綴方教授の概要

小樽緑小学校尋常四年男子組に対する綴方教授は、昭和九年七月二、四、五、六日の四日間にわたって行われた。この学級は児童数六十二名で、一時間めと三時間めの記述時間には各々、一名、二名の欠席があった。先に述べた東京滝野川第一小学校の記述時間とちがって、一時間めの題問答は、教壇近くの児童十名に「よし、君は。」「よし、君は。」と次々に尋ねる形で進められ、良題に添えられるコメントもきわめて簡潔で、題問答の前の文話―「文は何を書くか」ということについての―と合わせてもわずか八分間で終えられ、ただちに記述に「放たれ」ている。これは、同校が、芦田の信

頼厚い沖垣寛校長のもとによく芦田の精神を体しての学校運営が行われていたという事情にもよると思われるが、授業後の講演でも知られるように、ある明確なねらいをもった「批正授業」の方に、指導のポイントがあったからであると考えられる。

二時間めの批正授業は、冒頭まず、第一の良文を書いた児童（本間康嗣）の名を呼んで顔を合わせたあと、前時の文話の際に示した略画（注参照）を再び見せ、まず文字をほめ、次の漢字の誤りの注意をし、さらに綴る「心」について、「見てきたまま」「したこと を順ぐりに」書いた綴方は「三年生までの綴方」である、とはっきり述べ、「四年になったら、その中で自分の心にびたつと誓いたところを書く」ようにならねばならない、と全体についての総評を行っている。そのあと、良文を書いた児童の名を一人ずつ呼んで手を上げさせ、「君の「つり」よいね」というように題を披露しながらほめたあと、「今先生がいうた二十三人―本間君をいれたこの二十三人は、今動きかけてゐる人たちです。よくなりかけてゐる人たちです。三年生のやうなところから、四年生の方を向いてかうのほりかけてゐる人です。」という評価のしかたをしている。

児童の手元にはすでに評点のついた綴方（成績）が返されていたが、それについての説明が次になされる。芦田のことはをそのまま引用する。行替えは青山氏による。

①「今いった人（引用者注、前述の二十三人）はみな

がっついて居る。それから

印がついてあつたら、その人はかすかに動かうとしてゐる。よくならうとして居る人ぢや。それから

○の人は、この次の綴方は知らんぞ。けれども、今だけでいつたら、この人は「全体止れ」といふあれぢや。ちやんととまつてゐる。先生が綴方を書けといふから書きますが、私は腹の底から書いてゐるのぢやありません。書かんで居れ、といつて貰つた方がよつぽどよろしい。といふやうな綴方です。

◎といふのがあつたら、それは飛切よいのぢやが、それはなかつた。それから

○といふのがある。これはもうとてもよいのぢや。わかつたね……。それで二重丸や、二重丸にちよいと印のついてゐる人は自分を大事に、自分の心をよく見て書いてゐる人です。

それから一重丸の人は、今は動かすに居る、全体止れをやつて居るが、考へたら動かんといふことはない。この次の綴方で動いてみい。

それから二重丸の中にポツが一つ打つてある人は、この次には二重丸の中へ入るぢやらう。綴方といふものは、そのいむづかしいものではない。心に響いたことを書くのぢやから、少し考へたら動かんといふことはないのさ、いいかね……。(P一三六—一三八)

(実際には◎が二十三人ではなく、◎と◎を合わせたものが二十三

人であつた。)

このあと、辻、丸岡、武田、出村、中井、の五名に朗読させてそのつど短評をそえたが、彼らはみな◎の評点のついた児童であつた。最後に、本間康嗣(前掲)という児童の「しづく」という文章(これも◎)を朗読させ、そのあと各自に聴写させたあと、これを使って段落指導の批評を行っている。(但し、「しづく」は批評のためだけの材料ではなく、この回に綴られた中で芦田が最も高い評価を与えた「範文」であつた。)

以上が、通計第二時の批評授業の概要である。

これをふまえて、第三時の記述指導が行われるが、第一時の略画をもう一度書いて思い出させたあと、綴方に努力すべきこと、綴方一つで自分が育てられる、という文話を行い、再び、前回動いてゐた二十三人の名を読み上げて励まし、今回の題問答は一回めよりもさらに簡便に終わらせて「記述」に入らせている。

第四時の批評指導の文話は、次のように始まる。

「皆さんの綴方ね、たつたいつべんの稽古であるけれども、二度めの綴方があれだけ伸びるといふことは、わたしは非常に面白いことだと思ふ。

で、前にも動かなくて、今度も動かかなかつた人は私が動く工夫を教へてあげる。今日——。

これは校長先生(沖垣寛、前掲)にもお頼みして置いたし、君たちの綴方を近藤先生(担任)にやつて頂くのはいふまでもない。「丁度今伸びかけたよ折だから、校長先生少し手伝つてあげてください。」かうお頼みして置きました。君たち、今綴方をこの

勢ひで伸ばしてしまへば世話はない。

もう一度今伸びる道に乗つた人を先生がいひます。この間は二十三人、今日は四十六人倍ぢや——。(P一七四)

こうして次に、その四十六人の名を呼び、題をあげてそのつどとばをそえ、ある児童には、あとで読んでもらうぞ、という指示を与えたあと、第二の文話、「綴方の努力のしかた」に入る。その内容は四項目あり、一つめは、一週間に一度必ず書くこと、二つめは、書くべき題をつねに三つ、一番よいもの、次によいもの、さらにもう一つ、というふうに持っているさい、その題は「外へ」さがしに行かず、「内へ」さがしに行きなさい、ということ。三つめは、長い文章がよい文章だと考えている者がいるが、短くてもよい、一時間に三つ位までは書いてもよい、それ位自由に書きなさい、ということ。最後に、字をきれいに、言葉を正しく、そして読本のことばに注意すべきことをつけ加えている。この文話の要点の板書を児童らのノートに書かせたあと、「番外」二人(前々時読ませた本間と中井)と、五人の児童の優良文を朗読させて、児童とともに聞き、その前後に簡単なコメントをそえて、授業を結んでいる。

このようにみえてみると、緑小学校の全四時間の綴方教授の一つの大きなポイントは、全学級児童のうち、「動いている者」と「止まっている者」を分けたところにあり、この授業の価値は、その二つをどのような基準でどのようにして分けたか、それは実際にどのような効果を挙げえたか、さらに、その方法と効果は普遍的な意義をもちうるものであるか、という点に帰着するように思われる。

(4) 尋常四年綴方成績評価の私的実験

全四時間にわたる緑小学校尋常四年の授業では、芦田の言う「一

束の綴方」が二回にわたって得られた。幸い青山廣志氏の記録の中に、座席順の名票、指名表、題目表、成績評価表が完備されているので、私たちは、巻末の二つの作品群に直接あたつて自らの評価を試み、それを芦田の評点と比べてみる事ができる。

芦田恵之助の尋四児童の綴方作品透視力の特徴をさぐるためのもつとも手近な方法は、まず自分を実験台に上せてみる事である。

私はまず次のような手順でささやかな実験を試みた。

1、巻末の児童の作品群をコピーし、一篇ずつカードに貼つて氏名の五十音順に配列し直す。

2、第一時と第二時の授業記録を読み、とくに第二時では、◎、◎、◎、◎、◎、◎、◎の四つの評価の基準のとり方と、授業中朗読された五篇の優秀文(◎)の内容に注意する。

3、カード化された第一時の作品群を読み、自分なりに◎、◎、◎、◎の評価を行う。授業記録では◎以上二十三人とあったが、わざとこの数には全くこだわらず、その一篇を読んだときの判断にゆだねて訂正はしなかった。

4、3の評価結果を芦田のそれと照らし合わせ、評価の異同について考察する。

5、第一回成績についての考察をふまえて、第四時の授業記録に簡単に目を通し、優秀文を読んだあと、第二回の作品群について一回めと同じように評点をつける。但し、第四時の授業中の優秀文についての芦田の評点は確かめなかったため、これも実験対象に加えた。

6、芦田の評点と照合して、その異同について考察する。

以上の作業の結果、一回めと二回めの綴方群について、〈表1〉のような対照表が得られた。

〈表1〉

(Aは芦田, Mは考察者の評点)

	氏名	第1回 題目	A	M	第2回 題目	A	M
1	青山 潤	僕のまり	◎	◎	野 球	◎	◎
2	荒木 幸二	僕のくせ	○	◎	我らの学校	◎'	◎'
3	飯田 富雄	野 球	○	●	お母さんのおかへり	◎	◎
4	池田 実	田中君の家	○	◎	かじか取	◎	◎
5	出村 作	一匹のはへ	◎'		(収録もれ) うちの店	◎	
6	内山 英三	つなわたり	○	◎	ね こ	◎	◎
7	岡内 政夫	いちごのしみつ	○	○	ほうがんとり	○	○
8	岡本 明	花 火	○	●	七 夕	●	○
9	奥村 一郎	僕のせ中	○	◎	夏 休	◎	◎
10	笠島 昌夫	おたもい	○	○	ねずみ	◎	◎
11	笠原 政治	やきゅう	○	○	あばれ馬	◎	◎
12	笹森吉次郎	かにつり	○	○	が き	○	○
13	金木 一男	くまうす	○	○	うちの池	○	○
14	金子 真一	つ り	○	◎	をたもい	●	◎
15	川島 正明	海水よく	○	◎	内のベス	◎	◎
16	川村 邦夫	やきふ	○	○	ざりがにとり	○	○
17	北村二三男	せん水かん	◎	◎	だいすきな海	◎	◎'
18	木下 茂	オタモイ	●	○	家さ来る佐藤さん	◎	●
19	草島 保	もみじ	○	●	舟	○	●
20	工藤 宗一	熊うす	○	○	かいりとうばん	◎	◎
21	黒田 謙治	兄 弟	○	◎	朝の手つだい	◎	◎'
22	幸田 龍夫	オタモイ	○	○	ざりがにとり	◎	◎
23	小向 勉	にはとり	○	◎	ふ ろ	◎	●
24	紺野 寿夫	(欠席)			僕の犬	○	○
25	桜田 巖	つ り	◎	◎	僕の畑	◎	◎
26	佐藤 佐一	きよくばに行く途中と朝	●	○	昨日の朝	◎	◎
27	佐藤 清作	しようわゆ	◎	◎	リックサック	○	●
28	佐藤 六郎	をこばち山	○	○	天かつ	◎	◎
29	下間登志夫	げんぶ館	◎	◎	天 勝	◎	◎
30	志摩 国司	まめの花	○	◎	おたまじやくし	○	◎
31	菅原 周一	どん山	◎	◎	さくらんぼの木	◎	●

	氏名	第1回 題目	A	M	第2回 題目	A	M
32	武田 澄雄	くものす	◎'		かへるの子	◎'	◎'
33	竹部 忠恕	はしりはばとび	●	◎	子 犬	◎	◎'
34	田中 孝吉	家のたんぼ	◎	○	すゝめ	◎'	◎'
35	田中 忠雄	しやぼんだま	○	○	トマト	◎	◎
36	田中富三夫	さし木	○	◎	家の扇	◎	◎
37	辻 篤造	海	◎'		八十五ごうせん水艦	◎	◎'
38	戸田 哲夫	ほうがんとり	○	○	水てつぼう	◎	●
39	中井 武	風雲みなぎる太平洋	◎'		剣 道	◎'	◎'
40	二俣 三郎	田中の家の前	○	◎	すもふ	◎	◎
41	萩原 一郎	木上り	◎	◎	今 朝	◎	◎'
42	橋本 登	およぎ	○	○	(欠席)		
43	畑下 光雄	(収録もれ) つり	◎		(欠席)		
44	浜村 光市	うちのお父さん	○	◎	やきふ	◎	○
45	福島 博文	サーカス	◎	◎	天気朝	◎	◎'
46	藤井 充	たなばた	○	◎	くものす	●	◎
47	藤村 博	野 球	◎	●	げ た	◎'	◎'
48	保坂 章	くまうす	○	○	さかな	○	○
49	星野 文一	ぼくの兄さん	○	○	お寺まいり	◎	●
50	本間 康嗣	しづく	◎'		僕の大工	◎	◎'
51	松井 清二	初をよぎ	○	◎	今 朝	◎	◎
52	丸岡 與清	けんどう	◎'		うさぎ	◎'	◎'
53	村田 謙治	初 夏	◎	●	僕のかよつてゐる学校	◎	◎'
54	矢口 時矢	日曜日	○	○	べんとうのおかず	◎	◎
55	柳田 実	天宮山	◎	◎	つ り	◎	◎
56	八幡 敏成	野 球	◎	◎	つ り	◎	◎'
57	山田 善吉	ざりかに取	◎	◎	かつどう	○	●
58	山田礼二郎	せん水艦	○	○	航 海	◎'	◎'
59	山本鎗一郎	ざりかにとり	◎	◎	山あそび	◎	◎
60	若松 芳彦	あしだ先生	○	○	僕の花畑	◎	◎
61	輪倉 正男	ほうがんとり	○	○	はやをき	○	●
62	渡辺 由雄	うへ木	◎	◎	二匹のペル	◎	◎

〔第一回の評点について〕

考察者が評点をつけた五十四篇のうち、芦田の評点と比べて高くはしたものの十七篇、低くはしたものの五篇、一致したものの三十二篇、一致率は五七・四％であった。

考察者は、小学校での国語教授の経験はなく、(但し、中学・高校では合わせて五年間非常勤講師を勤めた)。小学生の作文については、毎月一回、恩師である野地潤家博士の指導を受けられる「芦田恵之助綴方教授研究会」に参加し、広島市内の小学校の先生方とともに、芦田恵之助の「尋常小学綴方教授書」巻二の終わり(二月頃)から同書巻四までの輪読に加わって、芦田が指導した児童作品の具体相を学んだ。同書には、「全級の傾向」がしばしばとりあげられるが、作品そのものが全児童分(但し、複式学級であったので、一学年はほぼ二十六、七名であった)載せられていたことはない。しかしそれでも、芦田の綴方教授の基本的な考え方には触れていた(と思っていた)ので、芦田のいう「進んでいる」「止まっている」が、単なる作品としてのできばえをさすものではないことは承知していたつもりである。

しかし実際に五十四篇の「一束の綴方」の評価を始めてみると、それは非常に難渋した。「心にびたつと響いたこと」とか、「綴方の内面化」とか、「精叙・略叙の始まり」といったことが意味する、尋四における綴る力そのものの変化について理念的な理解はしていても、実際の作品にあたってみると、判断に苦しむ場合が多かった。評点をつけながら、かなり主観的、直観的な判断に傾いているな、という危惧は自覚していたが、その時点ではなすすべがなかった。

芦田の評点との対照を終わり、反省をした時点では、前よりも、芦田の評価の骨法がわかった、と、思った。

〔第二回の評点について〕

第二回の評価には、気持ちの上では前回よりも勇躍してとりかかった。第一回の綴方と比べての作品の変化は歴然としており、この差異によってあらためて、一回めの自分の評価の不適切を思い知らされるが多かった。

二回めの綴方作品の、芦田の評点との差異をとってみると、評点をつけた五十九篇のうち、芦田よりも高く評価したもの十七、低く評価したもの七、一致したものの三十五篇で、率をとってみると、一致率は五九・三％であった。これは、一回めの一致率とほとんど変わらない。この数字をみて、一回めとはちがった意味合いで(即ち、一回めはその率の低さに、二回めはその率が全く上がらなかったことに)衝撃を受けた。これにより、考察者の現段階における、芦田式綴方作品評価法による児童作品評価力は、かけねなしの六十点弱のものであることが判明したわけである。

本稿では、芦田恵之助の綴方評価の特質をさぐることにねらいがあつて、考察者の評価実験はこれを明らかにするための手段にすぎないので、細かな自己分析はさしひかえるが、芦田の評価力が漠然とした頭の上だけのものではなく、具体的な大きさをもって立ち現れてきた、という実感をもったことだけは、一言付言しておきたい。

(5) 芦田恵之助の尋四綴方透視―児童期綴方から少年期綴方への脱皮のとらえ方

第一回の綴方群への評価で、考察者が芦田よりも高い評点を与えた十七篇のうち、十五篇は、芦田によって「尋常三年綴方の至れるもの」、しかし「尋四への一步をふみ出していないもの」として「〇」がつけられたものである。次に、その代表例二篇をかかげる。

僕のくせ

荒木 幸二

僕のくせはふでの下をもつくせと、ちやわんもつ時にちやわんの下に手をかけなくせがある。

此の間もしうじの時間に、ふでの下をもつたので手にすみをつけた。それで先生に忠意された。まだなほらない、それで先生にちやうちんやといはれた。

もう一つちやわんの下に手をかけないのでいつもちやわんをわるけれどもくせだからしかたがない。僕は小さい時からこれできくつちやわんをわつたかわからない。これからはわらないやうに気をつけてゐる。

(A O M) (C)

つなわたり

内山 英三

日曜の日、お父さんにするすをしていただいて、家中のものが、しんるいの人をさそつて、天勝を見にぬきました。

一番二番とすぎてゐました。なん番かしりませんが、空中大ぼうけんというのが、プログラムにでてゐました。長いほそびきの上になたりすわたり、わざとひもをふつています。こんどはほそびきの上にはしごをたてて、そのはしごにのぼりました。けんぶつ人は手おはたくどころか、ひあせをながして見てゐますが、のつている人はや〜わらつています。

こんどは机の上にごんぶりを〜いて、その中になつみかんを四ついれました。それからあたまをごんぶりの中につつこんで、さかたちになり、ビイルをコップにいらてがぶ〜のんでみます。けんぶつ人は一どにてをた〜きました。

さいごに二百米のろつぶを、手にかさもつたまま、らく〜とのぼつてゐました。上にのぼるとおちるまねをしりかたあしで、たつたり、いろ〜なげいをしてス〜とおりてゐきました。

(A O M) (C)

これらは、自分の思ったこと、見たことをすなおにのびやかに綴つたもので、それそのものとしては、特に傷となる部分を認め得ないものである。芦田は、すでに大正二年の「綴り方教授」において、このあたりのことを次のように述べている。

「尋三の綴方成績は一時優良に見える。尋三の綴方成績は多く優良である。優良といふよりか、聞いたまま見たままを書くのであるから、よほどまで速記者の仕事に近い。速記者は記していくところとその功はあるが、思想とか用語とかに關しては無責任である。尋三の綴方も記憶からうつすが主で、全く思想の使役をうけて文を綴るのである。したがって尋三に不適當な様なことばをつかつたり、大人の思想らしいことを書く。それを見て尋三の成績は優良であると早合点し、綴り方は易々たることのようにおもふと、尋四になつて打撃をうけて、大いに悲觀しなければならぬ。」

(P 一八三)

これらの、一見優良とみえる作品群とは反対に、一見幼げにみえる作品ながら、芦田が自信をもって◎を付している数篇がある。例

えば、次のような二篇である。

野 球

藤村 博

金ようの日、三年の一組と野球のしやいをしました。まもなくはじまつた。僕等はせんこうです。「フレイボール」と先生の声、一番バツタアは僕です、第一球「ストライク」といふ先生の声そうしているまに三人ともアウツで僕はざんねんでした。

こんどはまもる、僕は思ひきつてストライクをだした。一人サシ、こんどは、ばふんどをうつたので、一人あがつた。又うたれた僕はいそいで球を拾つたが、一人いにあがられた。僕は、ランナアを気にしないでどん／＼サシンさせて、とう／＼僕は敵に一点も上させなかつた。

僕等はうつつてゆこうといつた。やはた君はホウムラン僕は一のい、やなぎだ君はホウムラン。とうとうおしまいに僕等は9点敵は0点でした。

いまでも時々れんしゆうをやつてゐます。

中学校へ入つたらせんしゆにならうと今からけつしんをします。

(A) (C) M (C)

家のたんぼ

田中 孝吉

僕の家のうらにたんぼがあります。

たんぼの中にはあやめ、ふとい、いねなどがあります。あやめは、今をさかりとさいて居ます。ふとい、いねは元氣一ぱいで、のびて居ます。昨日僕がたんぼへいって、ふといがどのくらいにびているかと思つて、せいくらべをやつて見ると、ふといの方が

大きいので、づいぶんのびたもんだなあと思いました。いねも青々した芽をつくに出して、今は十五六センチぐらいものびて居ます。

又たんぼにはおたまちやくしがたくさんいます。もうちいさいかへるになつて居るのもあります。

りかにかへるのつかふ時は、たくさんもらいに來ます。

(A) (C) M (C)

また、芦田が「かすかに動きかけている」として●を付した三篇はどれも特徴があり(ちなみに、考察者は、これを二篇は○へ、一篇は◎の方へ全部はずした、二回めにはそろつて、芦田の予言どおり◎となつて居る。そのうち二篇を、一・二回合わせて次に示す。

へ木下 茂

一回め (A) (C) M (C)

オタモイ

木下 茂

僕は日曜日の日オタモイへ行きました。が、なんてかんせ、たゞの一度いつたので、めづらしいかつたです。オタモイへ行つて見ると一番をどろいたのは人が黒やまのやうにいました。先ず海へ下りました。海の水はすきとうつて見えます。其のところは二見うらもありました。

ずん／＼行くとをよいで居る人も、あります。海の水がはつきりして居るのでこんぶがたくさんありました。其中で一番目だつた姿のは、あのおみやでした。それから上りですがようやく上さのぼりました。又海の方を見ると小さな舟だと思つたら大きな汽船

でした。

又山の方を見ると青々した空、まるですゞしいかった。帰りに
なると兄さんが自動車でいこうじやないかいといいました。青バ
スの自動車で家へ帰りました。家で又其のお話をはなすと母さんは
「其はよかつたね」と言つて「明日の綴方にかきなさい」と言つ
たのでこれをかきました。

二回め (A◎ M◎)

家さ来る佐藤さん

木下 茂

木曜日の日、又佐藤さんが来た。おちいさんがむすめを一人つ
れて、犬まで来た。

先、むすめが犬をつれて家へ来た。八時半ごろでもあろう。僕
がねていて、まもなくである。

母さんが、とうさんはときくと、「いやまだ、だつば」と言つた。
僕はだつばで、なんだろと思つて、しばらくかんがへていると、
ざつばと、だつばとまちがへて、家で言ことを自分でいつている。
母さんが父さんへ、

父さん、きのうあの家へ行と犬がいて、わん／＼と母さんには
へて、きたので、たけちゃんと言んでも、いないので、たけちや
んがよそへいつたと思つて、帰つて来たよと言つた。

すると佐藤さんがきた。すると赤と言名の犬、母さんのげたを
ふんだ、と言つてたけちゃん、なきさうになつた。皆な一度に
わらつた、その、たけちゃんはばかなのである。

佐藤佐一

一回め (A◎ M◎)

きよくばに行く途中と朝
昨日の朝目をさますと、母さんが「おたもいへ行つて来るよ。」
と、おつしやつた。

かほを洗っている時、母さんが又おつしやつた。なにかと聞て
ると、「きよくばに行きなさい。」と、おつしやつた。

おばさんの家に行くと、おばさんが出てきました。僕はどこへ
行くのと聞いたら、「きよくばに行くんです。」と、おつしやつた。
僕はつれていつてとゆうと、「はい。」といつた。

僕ははしつてお金をもつてきて、三十銭おばさんにあづかつて
もらいました。

二回め (A◎ M◎)

昨日の朝

佐藤 佐一

昨日目をさますと、まだはやかつた。それでもと思つて、とび
おきますと、日が上る所でした。

外へ出てしんこきゆをやつてみたら、とてもいひきもちで、ば
んやりそこへたつてゐました。

僕はあゝつと、おもつて見るとしづかに舟があるいてゐます。
むかうの山を見ると、青々々としてゐます。道を見ると人が小さ
くなつて、家も小さく、見えます。家にはいつた時は、ごはんの
したくが起きてありました。

木下茂の二回めの文章は、まだ表現力が十分でないために、人物
の關係がわかりにくくて、ととのった良文とは言い難い。むしろ一
回めの作品の方がわかりやすいほどである。しかし芦田は、木下茂

がとらえている場面、かこうとしている想の質をはかつてはつきりと◎をつけている。一回めにそれほど目だたなかった表現の稚拙さが、二回めにはつきり表われてきたのは、この児童が、一段上のものに「挑戦」したために起こったことである、ということこそ、芦田は明確に見抜いているのである。

佐藤佐一の一回めの作品は、物足りない文章ながら、焦点化への兆しが見えている。芦田はこれを目ざとくとらえて評価したわけで、二回めの作品をみると、格段の向上のあとがみえる。

一回めと二回めを比較して、初め「進んで」(◎)いたのに、次に「止まって」(○)しまった者が二名いる。これは、随意選題で綴らせる以上、避けられない現象であるが、「綴る」ということにもなう自然な姿だといえなくもない。むしろ、「止まって」いる状態から「進み出した」者が二十三名もいた、ということは驚異であり、学級全体がどういふところに来ていたかを如実に語っているように思う。

芦田の第四時の教授で文話の対象になった、二回とも「動き出さなかった」児童は八名おり、彼らは多くの場合、文字やことばを操ることそのものに難渋している者たちである。彼らは、芦田のいう第一の関門―尋一―二の入門期の課題を達成するべきところでつまづいているのである。芦田は、このつまづきに対処する方法として、読本の視写聴写をくり返すことによる文字の習熟を考えていた。

文字や言葉の操作ということだけから見ると、芦田が四年生の想として自信をもって◎をつけた者の中にも、かなり稚拙な者がいる。しかし、先に見たように、その中には、新しい「挑戦ゆえの乱れ」

もあり、また、たとえ過去の習熟が少々不十分でも、現在の児童の心性に最もふさわしい課題を達成することを牽引力として、その前段階の基礎的な力を補うことは可能である、との見極めがあったようである。したがって、これらに対する評点「◎」は「おまけ」などではなく、「進んでいるか―止まっているか」の一点にきっちりとは焦点づけられた、まことに厳密な評価であると言わざるをえない。

(6) 「二束の綴方」の文題分布

二回にわたる綴方群の差異は、次の〈表2〉に示した題材分布にもはつきり表われている。

△表2参照▽

この題材分布をみても、児童の目のつけどころに、一回めと二回めとで著しい差異のみられることがわかる。

まず、第一回めに多かった「出かけたところ(オタモイ、○○山等)」「作文の半減(10↓4)と多様化、「泳ぎ」の激減と、「野球」の変質(遊びからスポーツへ)、「ほうがんとり」に代表される子どもらしい遊びの記述から、遊びの種類の多様化と、「工作」の増加などが目につく。サーカス見物も、見たこと作文から印象に残った出し物中心の作文へ変化している。概して、出かけた、見た、遊んだ、というできごとの記述から、その中で何をし、何を見、何を感じたかという内容重視の記述へ児童の目が向き始めていることは明らかである。けれども、まだそこに目のいかない遅れた児童が、若干この領域の中に残っているのが目につく。

第二の特色は、自分の生活環境（家族・隣人、植物や畑、昆虫や動物・ペット類）に材をとったものの倍増（16↓36）である。しかもこれらには良文が多い。植物も、一回めは「うえ木」「さし木」「まめの花」といったとらえ方であったが、二回めになると、「うちの畑」「ぼくの畑」といった、子供なりの長期的な「経営心」に発するものや、育てるための積極的な工夫（トマトのための土採集など）にふれたものが、五篇のうち四篇を占める。残り一篇は、「さくらんぼの木」をなかだちとした近所のおじさんとの交流を描いたもので、表現力は幼いがこれにも芦田は自信をもって◎を付している。昆虫・動物領域でも、一回めは、「くものす」◎、「一匹のはへ」◎、「にはとり」○、など観察が主たる想になっているものであったが、二回めには、そのほかに、かわいがっている犬のことをかいたもの四篇、おたまじゃくしの飼育をかいた「かえるの子」一篇のほか、ねずみの色の白黒の比較をしたもの、すずめを観察してその保護を訴えたもの、夜、ねこの目に驚いてみなに笑われたエピソードを綴ったものなど、著しく主想がはっきりしてきている。

三つめの特徴は、これらの「生活経験」作文からほぼ完全に主客ところをかえた、新しい領域の題材が発掘され始めていることである。中井武の「剣道」は、自分の剣道稽古の体験を綴ったものではなく、日本文化としての「剣道」について、知識を駆使して書いたものであるし、『海』についての二篇は、自分と海の関わりをあらゆる角度から数え上げた「だいすきな海」と、長期にわたる航海の体験を書いた、紀行文の萌芽ともいふべき「航海」であり、さらに交

わったものとして、自分の知識を総動員して組み立てた空想物語と思われる潜水艦乗船記「八十五ごうせん艦」などが出現している。これらによって、綴方は「考えたことを書く」のだ、という新しい理解への飛躍が、学級全体に起こり始めていることがはっきりとみてとれる。もしこのとき、芦田が三度めの記述をさせていたら、どのような作品群が出現したであろうか。

これらの傾向は、大正八年四月から芦田が担任した東京高等師範学校附属小学校複式尋常四年児童の綴方ですではっきりと確かめられていたものである。この学級は、二年生のときから、芦田が随意選題の精神を最大限に活かして導いたものであり、その歩みは、『尋常小学綴方教授書』巻二、巻三、巻四によってあとづけることができる。ここで手に入れた「確かめた」綴方力育成の実績と系統が、教壇行脚期の綴方教授において、児童文の実態を映し出す鏡のような働きをしたといえよう。

教壇行脚期には、「随意選題」の思想は全国に広まり、それに伴って「生気のない綴方」も一方で現われ始めた。経験的に握ってきた綴方教授の骨法を、理論的に基礎づけることが不十分であったために、芦田は綴方に行き詰まりを感じ、苦悩を深めるが、これを援助したのが垣内松三の形象理論であった。しかし、形象理論が、芦田の実践をどこまで基礎づけたか、とりこぼしがなかったかについては、我々に残された課題として、さらに究明していかねばならない。

四、芦田恵之助の児童作品透視の意義と課題

以上みてきたように、小樽緑小学校尋常四年男子学級の全四時間

の授業は、芦田の綴方透視力によって、児童らに、自らの「進んでいる現在」を自覚させるところに最大のポイントがあった。このやり方は、きわめて魅力的で、「進んでいるぞ」「止まっているぞ」という評価のしかたは、教育的評価として真に「至れるもの」の感がある。教師なら誰でも、これをやってみたいと思うにちがいない。

この評価法は、一人一人の子供の動きを知り、学級全体の状態をはっきり把握、児童一般の成長の道すじを識り、全体と個人がどのように関わって成長していくかというしくみを承知していることの証しである。

しかし、考察者の実験に如実に現われているように、この評価力は、漠然とした観念上の理解では全く歯が立たない。そして、この評価力が盤石のものでなかったら、このやり方は、たちまちにきわめて浮ついた、形ばかりの授業になりはてる。それは恐ろしいほどの違いである。

芦田恵之助が自らの教育技術の中で最大の武器とした「綴方透視力」は、彼が経験的に見いだした「綴方育成系統のスケール（ものさし）」と表裏一体のものである。この、「綴方育成系統」は、「随意選題」という方法の開発を待って、初めて開かれたものである。「随意選題」の最大の価値は、この、系統発見への通路としてのほたらきにあり、逆にまた、その否定的側面は、皮肉なことに、芦田以外の多くの教師にとってはその通路を塞いでしまったところにあったといえる。「随意選題」という道を通して、どこをめざすか、それが明確でないと、「随意選題」はたちまち「自由選題」と言い誤られたように、教師が自分の未熟さをごまかす温床になり、見る

べきものへの視線をさきぎって迷いに落ちるつまずきの石となる。こういった二面性は、おそらく、すべての方法や技術に共通したものであろう。その否定的な働きを促進しないためにも、技術や方法を単独にとり出してわかったつもりになることは、厳に戒められねばならない。

芦田恵之助の綴方育成系統のスケールは、小学校六年間をその主な守備範囲とするものである。それより高学年の、中等・高等教育にまでは、このスケールは及んでいなかった。もちろん、中・高等教育のスケールが初等教育と同じような形で可能かどうかは疑問であるが、何らかの形でスケールは、教育に不可欠のものである。国語教育学は、それを経験的・具体的に握った実践者を過去の歴史や現代の活動現場の中に掘り起こして、その仕事を基礎づけていかねばならない。

また、芦田恵之助が発見・創造した綴方育成系統は、明治期末から昭和戦前期にかけての社会状況と、児童の生活の具体相に密接に結びついて成り立ったものである。現代の児童に、かつてのような生活の具体相が失われ、変質しているとすれば、芦田の育成系統をそのまま現代に適用することはできない。我々は、芦田の発見法にならって、もう一度新しく、現代の育成系統を創造し直さなければならぬ。芦田が発見法として使った、「随意選題」という方法そのものが、すでに前ほどの力をもたなくなっている可能性がある。おそらく我々は、随意選題のもっと根本にある、コミュニケーション（対話）の基盤づくりから始めなければならぬ。

それにもかかわらず、また、それであるからいっそう、芦田恵之助の綴方育成系統を学ぶことは、我々にとって重要な足場となりうる。芦田の系統はどのようなもので、どのようなはたらきと性質をもっていたか、芦田はそれをどのようにして築いていき、さらに基礎づけていったか。さらにそれは同世代と後世にとってどのような可能性と限界をもっていたか。綴方・作文教育研究は、それらの階梯を確実に踐んで、自らの足場を固めていかなければならない。

(注) 小樽緑小学校の授業では、第一時、第二時、第三時の三回にわたって、冒頭の文話の際に次のような略画が板書された。



○は頭。その中に記された「ミ」は、頭の中にある想を示す。>は腕を示し、その先の短い棒は鉛筆。その下に細く引かれた水平線は、鉛筆から紙の上へ「ポタリ〜」雨垂れのやうに出て来」る文字を象徴している。

右の図は、「綴方教室」(昭和十年三月二十二日、同志同行社刊)九十六ページの指導案のほか三箇所収められている。

(記) 本稿の執筆にあたっては、野地潤家先生の御論稿「綴方教室」の意義と価値」(昭和四十七年十一月二十日、文化評論出版社)、ならびに同論文も含めて十三篇のご論稿を集めて編まれた「芦田恵之助研究3、綴方授業編」(一九八三年十月、明治図書刊)等に多大の恩恵を被った。記して深く感謝申し上げる。