

【特集論文】

国語科実践研究
授業実践の「事実＝現象」はどうとらえられてきたか
—芦田恵之助の「冬景色」の授業と垣内松三の『国語の力』の場合—

府川 源一郎（日本体育大学）

本稿では、国語科の授業実践がどのように言語化して記録され、それが分析されてきたか、またそこにどのような問題点があったのかを考える。その対象として、国語科教育の実践記録とその分析の出発点である芦田恵之助の「冬景色」の授業記録とその分析をめぐる事例を取り上げた。なぜなら、芦田の実践記述とそれを分析した垣内松三との関係は、「教育実践」や「記録分析」の主体は誰なのか、という今日の「授業研究」に通底する問題を含んでいるからである。さらに、そもそも言語がとらえる「事実＝現象」とはどのような性質を持っているのか、という本源的な問題も考察の対象にした。歴史研究の観点からは、芦田恵之助の「冬景色」の授業を記録する文体を再検討して、その特徴を新たな視点から抽出することができた。

キーワード：教育実践記録，芦田恵之助，垣内松三，記述文体，物語化

How Have You Been Regarded as a “Fact = Phenomenon” in Class Practice? —The Class Record of Enosuke ASHIDA's “Fuyugeshiki” and Matsuzo KAITOU's “Kokugo no Chikara”—

Genichiro FUKAWA (Nippon Sport Science University)

In this paper, we consider how the practice of Japanese language courses has been linguisticized and recorded, analyzed, and what problems there were. As a subject, the class record of "Fuyugeshiki(Winter scenery)" of Ashida Enosuke which is the starting point of the practical record of the Japanese language education and its analysis, and the case concerning the analysis were taken up. The reason is that the relation between Ashida's practice description and the analysis of it with Kaitou Matsuzo includes the problem which is the subject of "educational practice" and "record analysis" and the problem which becomes the bottom in today's "class research". In addition, the original problem of what kind of character "fact=phenomenon" that language catches in the first place was also considered. From the viewpoint of historical research, we were able to re-examine the style of recording Ashida Enosuke's "Fuyugeshiki(Winter scenery)" class and remove its characteristics from a new perspective

Key Words: educational practical reports, Enosuke Ashida, Matsuzo Kaitou, descriptive style, narrativizing

1. はじめに

一般の教員は、学術的な意味における最新の「研究活動」として日常的な授業実践を行っているとは限らない。もちろんそれは、多くの教員が、「授業」を単なるルーティンワークとしてこなしている、ということではない。教員たちは、自らの授業実践をよりよいものにしようと、日常的に努力している。経験年数や学校環境などによって力点の置き方は異なるものの、教員たちが、どうしたら児童・生徒を生き生きと学習に取り組ませることができるか、あるいは、担当する教科の本質に触れて視野を広げたり認識を深めたりすることができるかなどをめざして、毎日の授業実践を展開していることは間違いない。

近代教育が開始されて以来、個々の教員は、自らの教育実践を改善し向上させていくための様々な態度の形成に励んできた。その中でもっとも大事にしてきたのは、それぞれの教員が自らの実践行為を振り返り、それをいかに反省的にとらえるか、およびそれを次の教育実践にどのように生かしていくかという態度だと思われる。つまり、自らの実践を振り返り、それを客観的にとらえ直す「省察活動」を行うことである。教員たちは、自らの授業の「省察」を試みることによって、授業を改善し、おのれの授業力の向上を図ろうとしてきたのだ。

しかし、独力で「省察」を行うことは難しい。なぜなら、自らの「教育実践」を客観的にとらえ、またそれをより広い別の文脈の中に置いて検討することは、それほど簡単な作業ではないからだ。そこで「研究」という視点が助けになる。というのも「研究」とは、何よりもそこで起こっている「事実＝現象」を正確にかつ客観的にとらえることから始まり、一切を根源的に疑い、深く考える営為だからである。

こうした「研究」を媒介とする「省察活動」を行うに当たって、一般には、実践行為を言語化して「教育実践」を記述し、それを分析するという方法が採用されてきた。つまり「書きことば」によって自身の教育実践を記述し、それを「省察」

の対象とするという手立てである。とりわけ、現在のように人間や動物の行動、自然景観などを、映像や録音によって記録するための装置が十分に普及していなかった時代において、一連の教育行為を記録するには、文字による文章記述が最も有効な手段であったからでもある。

本稿では、国語科の授業実践がどのように言語化して記録され、それが分析されてきたか、またそこにどのような問題点があったのかを考えていく。その対象として、国語科教育の実践記録とその分析の出発点ともいべき事例を取り上げたい。具体的には、芦田恵之助の「冬景色」の授業記録とその分析をめぐる一連の事例である。この授業と分析は、国語科の授業を歴史的に検討する際の重要な事例の一つとして知られており、これまでも様々な角度から検討されてきたり。

それにもかかわらず、本稿であらためてこの大正時代の国語教育実践を考察の対象にするのは、単なる歴史的事例の再検討を意図しているからではない。芦田の実践記述とそれを分析した垣内松三との関係が、誰が「教育実践」を行い、誰がそれを「記録分析」を行うのかという、今日の「授業研究」のアポリアに通底する問題を含んでいるからである。さらにそれは、そもそも言語がとらえる「事実＝現象」とはどのようなものなのか、という本源的な問題群にもつながっていく。いささか古い材料にはなるが、国語科の「授業研究」をめぐる検討の対象として、「冬景色」の授業を選んだゆえんである。

2. 芦田恵之助の実践とその記録

2.1 芦田恵之助の「冬景色」の授業記録

明治以来の日本の小学校国語科の授業者の中で、芦田恵之助(1873-1951)の名前は、一般にも知られていると思われる。芦田は、戦前の小学校の教員であるが、国語教育に関わる様々な書物を公表して、多くの教員たちに影響を与えてきた。また自らの教育実践の記録も大量に残しており、それらの仕事は『芦田恵之助国語教育全集』(全25巻、古田拓ほか(編) 明治図書出版、1987年)、に収録

されている。いわゆる「研究者＝理論家」ではなく、「実践家＝授業者」として生涯をまっとうした人物の業績が集成され、戦後になってから大部の全集として出版されたのである。このこと自体が、芦田恵之助の仕事が異数のものだったことを立証している。

さて、本稿で取り上げる「冬景色」の授業は、芦田が東京高等師範附属小学校に勤務し、小学五・六年の複式学級を担当していた時に行われたものである。教材である「冬景色」は、第二期国定国語読本『尋常小学読本』の第十巻第九課に掲載されていた文章で、初冬の郊外の景色を描いた口語による叙景文である²⁾。

芦田が「冬景色」を扱った実践の記録は、本人の著書『読み方教授』（1916年、育英書院）の中で開陳された。この『読み方教授』という書物の性格や、どのような脈絡で「冬景色」の授業が記録されるにいたったかなどの経緯は、次節で紹介する。

さらにこの芦田の授業記録は、当時東京高等師範学校講師であった垣内松三（1878-1952）の『国語の力』（1922年、不老閣）の中で、「センテンス・メソッド」を説明するための典型的な実践例として再録され、垣内による分析対象となった。「冬景色」の授業が一躍世に知られる大きな原因は、ここにある。というのは、昭和戦前期の国語教育界において、垣内松三の『国語の力』は、もっとも広く読まれた書物であり、その後も長い間、国語教育の「聖典」ともいふべき位置に置かれていたからである。つまり、実践家であった芦田恵之助の実践記録は、最新の西欧の研究事情にも通じており、同時に一流の日本文化研究者だった垣内松三によって、その著書の中に取り上げられて、「省察」の対象となったのである。

また、戦後になってからも、芦田の実践に対する垣内の分析をめぐって、西郷竹彦と古田拓との間でいわゆる「冬景色論争」（西郷・古田、1970）が交わされ、そこに多くの論者が加わって、文章の解釈と国語教育実践に関わる大きな論議が起こる。さらには、教育技術法則化運動の中で、芦田

の「冬景色」実践の「追試」（向山、1989）が行われて、話題になったこともある。いずれも、芦田の「冬景色」の授業が論議に中心的な題材となって展開されている。つまり、芦田の授業記録は、芦田自身の意図を超えて、次々と国語教育界の議論の対象になっていったのだった³⁾。

2.2 『読み方教授』の出版

『読み方教授』（1916年、育英書院）は、教員生活 25 年を迎えた芦田が、新境地を開いた旨を自ら宣言した書である。この時の芦田の状況に関して、中内敏夫は、次のように述べる。すなわち、芦田がそれまで師事していた樋口勘次郎の思想と決別し、「内に生きん」としはじめたかれがあらためてこれこそかりものでないみずからのものとして再発見した思想」を得た時期だったというのである。その契機は、芦田が青年の頃に洗礼を受けた禅宗であり、アメリカ帰りの座禅者岡田虎二郎との出会いだった。この時芦田は、欧米の教育思想を翻訳して日本に根づかせようと先進的な実践を続けた樋口勘次郎や西欧の教育学に学んだ多くの研究的実践者とは、正反対の方向へと歩みを始めたのだった（中内、1998）。

また、野地潤家も、芦田がこの書物で「読み方教授」の意義をとらえるのに、作者と同一の思想感情の会得という作者への志向から、自己を読ませるという自己（読み手への）志向へと、大きい転回をしているのである。」と述べる。野地もこの時期、芦田が大きな思想の変転を経験し、それを自らの教育実践の上に展開した仕事が『読み方教授』だと評価する。（野地、1988）

以上のように、『読み方教授』は、芦田の「新生」ともいふべき思想の転換を表出した書物であるという事情もあって、著書全体を通して芦田の内から染み出てくるようなある種の自信と矜持とが満ちているように感じられる。

2.3 『読み方教授』における「自己を読む」

では、この著書の中で「冬景色」の授業はどのように記述されているのか、またその実践記録は

いかなる理由で書かれたのか。そうした事情を『読み方教授』の記載内容の理路に順って見ていくことにしよう。

芦田は『読み方教授』の、第二章「読み方教授の意義」の中で、「読み方は自己を読むものだ」という有名な見解を表明した。文章を読んで、唯一の解釈が生まれるはずはない、読者は「作者の思想・感情はかくあるべし」と「想定」するのであり、それが作者の思想・感情と一致するかどうかは疑問だ、というのだ。だからこそ読者は自己を高めようとする態度を根本に据える必要がある。そうしないと自己流の理解の範囲に留まってしまおう、と芦田は考える。芦田が「自己の修養」の重要性を強調するのも、それゆえである。

「読み方は自己を読む」という見解の具体例として、芦田は、南洋視察者の談話を例に挙げる。同じ船に乗って視察をしてきても、それぞれの談話者によって、南洋政策や南洋の風習など、異なった話題が取り上げられる。そのような差異が生まれるのは、「視察者各自の南洋を解する力の差異」があるからだとする。つまり、同一の対象を見ても、それぞれの立場や問題意識が異なれば、違った認識が生まれる。したがって、発話の内容にも差異が生じるのだ、というのである。

さらに芦田は、「吾人は文字を読み得るが、自己を読み得ない場合が縷々ある。」と述べて、大正4年大納会の一日の米相場の状況を報道する新聞記事を引用した上で、次のように記す。

余は、米相場にいたつては少しも経験がない。またその術語を学ぶ必要もない。若し相場に関する余の思想界をさぐれば、米の相場には高低がある。安く買って、高く売ればもうかり、高く買って、安く売れば損をする位のものしかない。これ位な思想界で、この文を解しようとしても、所々に空虚な所ができて、我が物としての真の理解が得られぬ。故に余はこれ等の事実を思ひあはせて、読み方は自己を読むものであると断言するのである。

記載された文字を判別し、それを声に出して音読することだけは、誰でもできる。しかし、文字の指し示す内容については、読者の側に経験や既有知識がないと真の理解はできない。芦田は、こうした事態を指して「読み方は自己を読む」と言っているのである。

これは一見したところ、1960年代以降にロラン・バルトなどの言説をきっかけとして大きく展開したテキスト論的な「読むこと」の考え方や似た主張のように見えないことはない。しかし、その内包はまったく異なる。テキスト論の考え方は、文章には客観的で唯一のメッセージは実在しておらず、読者の内側に様々な言説相互の関係体としてメッセージが構成されると考える。つまり「作者の意図」は実在しないから、それを客観的な形で取り出すことはできない。「自己」も実体的な存在ではなく、関係的に構築されると考える。一方、芦田の場合の「自己」は、近代的な「個＝主体」概念、あるいはそれを脱構築しようとしたテキスト論的な「自己」とは異なる。芦田が「読み方は自己を読む」というときの「自己」とは、近代の主体としての「個」ではなく、絶対者に帰依する東洋的な「自己」である。卑小な「自己」を意識することこそが、「自己」を高める契機になるという論理である。「読み方は自己を読む」というとき、芦田は、文章の中に「作者の思想・感情」が実在することを否定していない。「作者の意図」は存在するものの、そこに容易に到達することできないという謙遜の態度を保持し、「作者」に到達できたかのような傲慢な態度から離脱することが大事だと考えるのである。

2.4 実例としての「冬景色」の授業：第一日目

続いて芦田は、「教へ込み」を排除した読み方指導の意義を説く。それにはまずは児童を「文章に接する自然の状態に置く」のが大事だと述べる。もちろん教材の不明点や誤解の箇所の指導は行う。だが、なによりも重要なのは、児童が学ぼうとする意欲（発動性）であり、それを喚起するために、教師は、教材を読み進める「着眼点」を指導する

べきだ、という。

芦田はこうした持論を展開し、以下、その例を示そう、と述べて、「冬景色」の授業の「実践事例」を提示する。つまり芦田にとって、この「冬景色」の実践記録は、「自己を読む」という読み方の原理を根底に置いて学習指導を展開すると、どのような児童の「発動性」が生まれてくるかを示す実例であり、単に授業の様子をありのままに記録した報告ではなかったのである。

なお、この「冬景色」の授業は、全体が三日間にわたる三時間扱いの展開である。ここではそのうちの第一日目（一時間目）を、以下に原文のまま抜き出す。

第一日目の授業

一例として余が冬景色の課を取扱った次第を書いてみよう。大正四年十一月十七日、水曜日の第一時間目は、「冬景色」の課を取扱ふべき順序である。この朝教案を書く為に、机に向つて、かの課を二回読んだ。余は過去に於てこの課を取扱ふこと三回、さして強い感じも浮かばなかつたが、今之を読んで、実によい心持ちがする。

「絵のやうだ。銃声に天地の寂寞を破つた所は面白い。全課少しもわざとらしい所がない。以前は余の目が低かつたのか、よい文とは思つたが、今日のやうに感興をひいたことはない。この心持ちで児童にのぞめば、成功疑ひなし。」などと思ひつゞけた。

一時間目は来た。我は教壇に立つた。朝の充実した気は教室内に漲つてゐる。余は冬景色の課を静かに通読した。児童はきはめて静粛に聞いてゐた。蓋し東京近郊の何処にも見らるゝこの冬景色を、各自に思ひ浮かべてゐたのであらう。我は何事をも語らぬ。しかしこの黙々の間に於ける双方満足の感は十分にあらはれた。余は窃かにこの感じが読み方学習の根柢であるとさつた。

尋五六の複式学級であるから、我は尋六の直接教授に移らねばならぬ。尋五の自動作業としては、「通読の練習と、この文について作者の工

夫の存する所を調べておくやうに。」と命じた。この予定時間約十二三分、児童は言下にその作業にかゝつた。

低声に通読する声は燥音となって響いてゐる。その声は数分でをさまつた。作者の工夫を尋ねはじめたのか、尋五は極度の沈静に歸した。それも、たゞ少時、また通読する声が聞こえはじめた。蓋し通読によつて工夫のあとをたづねようとするのであらう。

我は尋六に自動を命じて、尋五の直接指導に移つた。まず通読せしめた。発動的に学ぼうとするは、一課の通読位は易々たる仕事である。日頃はあまり通読に堪能ならぬ者も、今日はすらすらと読みきつた。余は教材と学習との関係が頗る重大であることをさつた。余の教授は通読回数が少ないことで縷々批評に上るが、余の所信は之がために少しも動いたことがない。学級全体で仕事をする場合に、同一箇所を数回反復通読せしむるなどは、徒に懈怠の情を惹起するに過ぎない。

次に作者の工夫について、各自に発見した箇所をいはせた。それぞれに所見をいつたが、まとめていふことは出来なかつた。余は「皆さんのうちに、山水画の掛物があるだらう。」といふと、「あります」と答へた。「その山水の景色には、遠くに山などの景色が書いてはなかつたか。」

「中程にやゝはつきりと書いた景色はなかつたか。」「極手近なところにきはめて鮮明にかいた景色はなかつたか。」と問うと、児童は悉く「書いてありました。」と承認した。「景色を書いた絵には、この遠中近の用意があるが、冬景色にはこれに似寄つた点は見つけなかつたか。」ときくと、「見えます見えます。」といふ。さながら追分で道に迷つてゐる旅客が、行くべき道を見出したやうに喜んだ。「一段が遠、二段が中、三段・四段・五段が近。」と児童が説明した。

「さらに工夫のあとは見えぬか。」ときくと、「銃声の所が面白いやうです。」といふ。「勿論かふいふ实景に接して書いたものであらうが、最後に銃声をおいたことは、作者の工夫である。

万物死せるが如き寂寞を、一発の銃声で破つた所は、実に巧妙に出来てをる。」といふと、児童は「そのいはんと欲する所を指摘された」といふやうに、非常に喜んだ。余は作者の工夫をたどりつゝ、全課を通読すべきことを命じて、六年の直接教授に移つた。(以上第一時)

ここまでが第一日目（一時間目）の授業である。

第二日目と第三日目の授業

第二日目（第二時間目）には、最初に難語句の指導が行われた。その後、芦田は「之を絵にしたらどう書けばいいか」と投げかける。この発問とは別に、児童の側から「書きぶりでもううかゞふ所はないですか」と、教材文の文章表現に関してさらに追求すべき問題はないかとの質問があった。芦田は児童の「発動的」な態度を大いに称揚して、「目の付け所は三段と四段だ」と示唆を与える。さらに、各自が描いた絵をもとに、芦田がそれを黒板にまとめる学習を進めていくと、この教材文の「作者の位置」が話題になった。芦田が「この景色を作者が見ていた時間も問題」だ、と付言したところで、終業の鈴がなる。

第三日目（三時間目）は、前時に出た課題を確認して、児童各自に追求させ、それを話し合いによって芦田がまとめる。さらに漢字の書き取りをさせて、授業は終了した。

この芦田の記録には、「ある女兒」がその後「随意選題」の作文の時間に書いた「作文」が添えられている。この児童作文は、今日の教育用語を使うと「学習作文」に分類される内容で、三時間の学習の様子がまとめて書かれている。この児童作文に関しては、後節で再度触れることにする。

担当学級の様相

まず、芦田の授業記録を検討してみよう。芦田は、当時、東京高等師範学校附属小学校で複式の学級を担当していた。複式学級では、同じ教室に尋五と尋六の児童とが混在している。したがって、ここに取り上げられた「冬景色」の授業の

場合、尋常五年生の児童たちは、一時間の授業時間の約半分は芦田と直接のやりとりを行うが、それ以外は「自動」という学習形態で教材文に取り組んでいた。尋常五年生が「自動」で学習をしている間、芦田は、尋常六年生の直接指導に当たっているのである。もっとも記録からは、尋常六年生の指導をしながら、同じ教室にいる尋常五年生の児童たちにある程度の注意を払っている様子が見えがえる。

おそらく尋常六年生は、この時、六年生用の読本の教材を学習していたのではないかと思われるが、この記録では、どのような教材をどのように取り扱っていたのかははっきり書かれていないので不明である。

つまりこの授業は、複式学級というある意味で特別な環境の中で行われていた。それが芦田の学習指導を規定していたことは十分に考えられる。たとえば、この記録からは、一時間目・二時間目・三時間目の指導が内容的に深まりを見せていることはよく分かる。しかし、どの時間も五年生と六年生の直接教授と自動学習とを交互に行わなければならないため、毎時間の指導の手順が似通っているような印象を与える。といて、五年生だけを対象に、一時間の授業のほとんどの時間を教師と児童との話し合い（問答）に費やすような指導展開は、物理的に不可能である。それは複式学級の担当という条件がもたらしたある種の制約でもある。

だが、そのことは、尋常五年生に「冬景色」を指導した記録として瑕瑾があるということの意味するわけではない。むしろ学習指導としては、学習者が教師と直接やりとりをする時間と、学習者が自主的に作業に取り組んでいる時間とが明確に分離されており、それが「個人が読む」「個人が書く」「共同で話し合う」「教師がまとめる」などの言語活動として、相互に有機的に組み合わせられているような印象を受ける。そのことによって、芦田がここで主張したかった児童の「発動的」な姿勢が、より強化されるという効果が生まれた可能性もある⁴⁾。

2.5 実践記録の記述文体

実践に関わる「事実＝現象」は、芦田が教材「冬景色」を取り扱った順に時系列で記録されている。文章中には「我」あるいは「余」という主語が登場し、一人称の語りによって、自分が見たこと聞いたことを選択的に記述していくという表現スタイルである。また、学習者は固有名ではなく「児童」という一般名詞で記載されている。そのため、誰が発言したのかという個人を特定することはできない。一言でいうなら、この実践記録は、第三者が「事実」を逐一記録するような客観報道スタイルではなく、記憶を手がかりに自分の経験を経時的かつ選択的に記述していくスタイルを採用している。

特に注意をひかれるのは、それまでは「読み方教授」に関する自らの所論をできるだけ説得的に述べようとしていた文体だったものが、実践記録の部分からは、自分の経験の一コマを鮮やかに描き出すような表現文体へと転換していることである。

先に、米相場の報道記事をめぐる芦田の見解の一部を引用した。再度それを確認していただければ分かるように、「米相場にいたっては少しも経験がない。」のように、論述の文末はすべて現在形で終わっている。この個所だけではなく、こうした文末表現は『読み方教授』全編にわたって採用されている。というのも、具体的な事例や事物を材料にしなが、自分の考えを相手に向かって説得する姿勢を文章として表出するような文章は、基本的に現在形が文末表現の中核になるからだ。

一般に、いわゆる説明文や論証を目的とする文章では、語り手が文章中の「現在」の時点で判断や推測をしていることを明示するため、現在形の文末を多用する。なぜなら、書き手が様々な材料を集めてそれを整理し、筋道をつけて説明したり論証したりする文章中に仮想された時空間は、それを記述している書き手の「いま・ここ」に重なるからである。書き手は、自ら創り出した説得の場である文章空間である「いま・ここ」の中に読

み手を引き入れる。また、読み手も積極的にその書き手の「現在」に参加して、各自の読書反応を行うのである。

これに対して書き手の「経験」は、基本的に過去形で語られる。たとえば芦田の一時間目の授業経験は、「一時間目は来た。我は教壇に立つた。朝の充実した気は教室内に漲つてゐる。余は冬景色の課を静かに通読した。児童はきはめて静粛に聞いてゐた。」と書き出されている。ここに引用した書き出し部分の五文の内、四つまでが「…た。」と過去形（完了）を使った文末である。それぞれの文によって書き表されている内容は、過去に生じた出来事だからであり、それらは時系列で並べられる。そのうち、「我」と「余」を主語としている文は、明らかに芦田自身の直接的な過去の行動経験である。

しかし、その過去形の文末の連鎖の中に「朝の充実した気は教室内に漲つてゐる。」という現在形の「断定」の文末も挿入されている。もし、この経験を正確に書こうとすれば、「朝の充実した気は教室内に漲つてゐるように感じた。」というように過去形の文末によって書き表すべきであろう。というのもそう感じたのは、芦田による過去の主観的な感覚体験だからだ。しかし、ほかの過去形の文末による短い文の連続の中に、一文だけ現在形の断定の文末表現が混入することで、まるで読み手がその教室に参入して同じ緊張を共有しているような効果も生じている。

さらにいえばそれは、短文を続けたことによって文章中に生まれた一連の簡潔なりズムと微妙な緊張関係を作り出している。もちろん芦田自身が意図的にそうした文章技巧を駆使したかどうかは不明である。しかし、たとえ意識的ではなかったとしても、短文の連鎖は、書き手自身の表現意欲を内側から誘発し、緊迫した文章展開の構えを作り出す。

誤解を恐れずに言うなら、この実践の記述は、「冬景色」の授業に取り組んだ日の朝に行ったという教材文の下調べ段階の描写の部分から、すでに「物語化」されている。すなわち、芦田がそれ

まで書き進めてきた説明と論証の語りの文体とは完全に離脱しており、明らかに物語の語り文体へと移行しているのである。

この実践記録の「物語化」を支えているそのほかの表現技巧には、「我は何事をも語らぬ。しかしこの黙々の間に於ける双方満足の感は十分にあらはれた。」というような部分を挙げてもいいだろう。ここは客観的な事実というより、書き手の気分としての情景描写とでもいうべき表現である。通常、説明や論説の中には、情景描写や心情描写はほとんど登場しない。

また、「さながら追分で道に迷つてゐる旅客が、行くべき道を見出したやうに」というような比喻表現も、この実践記録の「物語化」に大いに貢献している。こうした文体、描写、比喻などの文章表現スタイルの採用からは、この実践記録が一人称小説のように書かれている、ということもできるかもしれない。これは、実践記録の文章が「フィクション化」という問題に接続していく。

2.6 「自己を読む」の例示としての記録

とって、この実践記録が、完全に小説化しているとは言えない。というのも、所々に、教室の出来事を自己批評的に意味づけるような説明の文章が挿入されているからである。たとえば、「余の教授は通読回数が少ないことで縷々批評に上るが、余の所信は之がために少しも動いたことがない。学級全体で仕事をする場合に、同一箇所を数回反復通読せしむるなどは、徒に懈怠の情を惹起するに過ぎない。」のような箇所である。純粋に経験したことを時系列で記述するだけが目的なら、こうした弁明や註釈のように文章を途中で挟む必要はない。

もちろんそれは、冒頭で芦田が「一例として余が冬景色の課を取扱った次第を書いてみよう」と記して、実践記録を書き始めたことと深い呼応関係がある。繰り返すことになるが、この実践記録は、単独の記録として書かれたものではない。あくまでも『読み方教授』という著書の文脈の中に置かれた記録であって、その目的は、児童の「発

動性」をどのように喚起したかを示す一事例なのである。

このことは、実践記録の最後に「児童の文＝学習作文」を添付したことに如実に表れている。というより、芦田の授業中の「着眼点」の示唆がどれほど児童の「発動性」を引き出したのかを実際に示す「証拠」として、この児童作文を提示することは、必要欠くべからざるものだったのである。これも、全文を示しておく。

冬景色の所について

私は読み方の時間が大すぎだ。面白い所を教へていたゞく時は、ことにその時間が待ち遠しい。五年になつてからは、四年の時よりむづかしいかほりに、又たいへん面白いのがたくさんあるので、私は四年の時より一層面白く感じる。たくさん面白いののある中で、今日習ひをへた冬景色といふ所は、まことにさみしいやうな、にぎはしいやうな、なんとのかともいへない程、よい感じのする所である。

作者はあのお伽噺で名高い巖谷小波さんであるといふことだ。さすが小波さんは世の人々に上手だ上手だといはれてゐるだけあつて、それはそれは上手に書いてある。一番初は遠い所にある山だとか、林などのことをざつと書いて、その次に中頃にある森や山や鳥雀などの事をやゝくはしく書いて、三段目、四段目には近い所の有様が手に取るやうにくはしく、色の配合や活動するものゝ事など、いちいち注意して書いてある。これまでは何となく静であるが五段目の「ずどんと一発」といふ所に来ると、今までものたりない感じがしたのが、一度にぱつと破れてしまつてゐる。

なみの人なら、五段目を書かずに、四段目で終わりにしてしまふ所を、物足らぬ気のしないやうに、五段目を書いた所などは、私たちが綴り方の模範とする第一の所であらう。遠中近と順序正しく書くことも、私は今日から覚えた。

この女兒の作文は、三日間の芦田の実践記録を

集約的に補完する役割を果たしている。芦田は「冬景色」の授業後、「随意選題」で書かせた作文の中に、この女兒の文章を見出した。おそらく芦田は、その瞬間、「冬景色」の実践の真意義を強く確信したのだろう。そこで、三日間の授業の展開を振り返って、それを時系列で文章化した記録を『読み方教授』の論述の中に挿入して、自分の主張の具体例として使ったのではないか。その意味で、この女兒の作文は、「この心持ちで児童にのぞめば、成功疑ひなし。」という芦田の授業前の直感の記述と、正確に対応する内容になっている。

さらに付け加えるなら、この作文は、当該の女兒自身が「冬景色」の学習を通して「自己を読んだ記録としても受け止めることができる。すなわちこの文章は、芦田の提示する「着眼点」に反応して、「発動性」を持って授業に臨んだ児童が「自己を読んだ経験を記述した」という具体例なのである。つまり、この女兒の作文は、この時点の芦田の理論と実践の到達点を見事に語っているのだ。だからこそ芦田は、この「随意選題」の作文を、特段のコメントも添えずに、自らの実践記録の最後に配したのだろう。

3. 垣内松三『国語の力』における分析

3.1 『国語の力』の位置

「センテンス・メソッド (Sentence method)」と「形象理論」という用語は、昭和戦前期の国語科読み方教育における最大のキーワードである。

「センテンス・メソッド」は、明治以来の機械的な読み方教育を一新し、生きた文章を対象にする読みの思想と方法であり、今日ではわざわざそれを「センテンス・メソッド」などと言挙げするまでもないほどに日常的な読み方指導観になっている。また「形象理論」は、言語内容と言語形式とを一体のものとして見るという言語観（言語教育観）に依拠して読書行為をとらえる理論である。かなり難解で学術的な主張だと受け止められたこともあって、当時は、必ずしも十分な理解がなされたとは言えないかもしれない。しかし、学習者の読書行為を中心に置き、文章の言語内容と言語

形式とを一体的に把握するという考え方は、基本的に今日にも引き継がれている。

垣内松三の大きな功績は、明治期以来、自前の「国語教育理論」とでもいべきものを持ち得なかった日本の国語教育の世界に、『国語の力』（1922, 不老閣）を提示して、敢然と切り込んだことにある。前述したように、この『国語の力』は名著と称えられ、1922（大正 11）年 5 月に刊行されて以来 1936（昭和 11）年 5 月に改版されるまでに 40 版を重ね、戦後も有朋堂から復刻された。また、1977（昭和 52）年には『垣内松三著作集』全 9 巻が、光村図書から刊行されている。

3.2 「冬景色」授業記録の引用と分析

垣内は、『国語の力』の「一 解釈の力」で、「センテンス・メソッド (Sentence method)」について次のように述べている。すなわち、読み方の歴史を見ると、欧米では自然の読み方としてセンテンス・メソッドが、定着しつつある、わが国では、これまで従来の訓詁的な方法に傾きすぎていたが、それをセンテンス・メソッドに近づけなければならない、それが学説上の思いつきではないことを証明しよう、と、芦田恵之助の「実践記録」を三日分丸ごと引用する。

ただし、芦田の記録の冒頭の「一例として余が冬景色の課を取扱った次第を書いてみよう。」の一文は削られて、「大正四年十一月十七日、水曜日の第一時間目は、「冬景色」の課を取扱ふべき順序である。…」以降が抜き出されている。この「一例として…」の一文を残すと、芦田の『読み方教授』の文脈が残ってしまうからである。つまり垣内は、芦田の主張を支える具体的な事例だった「実践記録」を、芦田の主張から切り離して、客観的記録として引用しようとした。そのことによって、芦田の実践の記録は、垣内の論理の脈絡の中に事実の記録として置き直されたのである。なお、芦田の記録は、末尾の女兒の作文まですべて正確に抜き出されており、出典として芦田の著書名と引用ページ数もきちんと記されている。ここからは、垣内が、実践家である芦田の仕事に敬意を持って

接していることが分かる。

さて、垣内は、実践記録を引用した後、「この読み方の全体に現はれて居る作用を分析する」ならば、以下のようにになると述べる。

- 1 通読（音読）—指導者の音読から生徒は文章を直感して居る。これが Sentence method の出発点である。
- 2 通読（音読—黙読—音読）文をたびたび読んで、文の形に第一段第二段第三段第四段第五段の展開があることを気づいた。
- 3 通読（音読）—文意がさらに確実に会得せられて、それから自然に語句の探求が生まれて居る。
- 4 通読（静かなる音読又は黙読）—語句探求のために作者の位置を見つけ、作者の景色に対して佇んだ時間まで考へ出した。
- 5 通読（黙読）—板書の編目を透かして全文を心読し、冬景色の天地の広さ、遠さ、色（光もあらう）、音等を観取し、静寂の感を深く味わっているらしい。特に銃声の後更に一層の静寂を感じたやうすがありありと見える。

更にこの作用をいひかへて見ると、

- 1 文意の直感
- 2 構想の理解
- 3 語句の探求
- 4 内容の理解
- 5 解釈より創作へ

ともいふべき順序を逐うて、展開して居るのである。

垣内は以上のように、芦田の実践記録を整理分析した。とりわけここで垣内が強調したかったのは、授業の最初に文章全体を読むことにより、「文意の直感」が行われているという点である。芦田の授業は、「普通に文字語句の注解から出発する読み方の最後の到着点が、この読方の出発点となって居る」と述べ、訓詁註釈のように語句の注解を優先するのではなく、まず文章全体を相手取り、そこから生命感に溢れる生きた「文意を直感」し

ている、と意義づける。したがって、芦田が二時間目（二日目）に行った語句の解釈も、文章の全体に触れる前の予備的な作業としてではなく、「全体の関係に於て生き」た指導になっている、と評価する。すなわち、芦田の授業は、センテンス・メソッドの好例だということが強調されている。垣内は、また、芦田の「読み方は自己を読む」という主張を肯定的にとらえた後、一般的な読み方は「視読」であって、文章の文字面を目で追う表面的な読みになりやすいが、芦田の指導は、通読、黙読を繰り返してだんだん精緻になっており、「生命の力がめきめきと生ひ立つやうに感ずる」と、読み手の自己鍛錬を促進するような方策が採られていると賞賛している。この「自己を読む」とい主張に関わる実例に関しての垣内の評価は、芦田の授業方式がセンテンス・メソッドの好例だと高く意義づけられているのに比べて、黙読と音読の話題に極小化されており、やや問題をずらしたようにも感じられる。

いずれにしても、これが当時の西欧の心理学や文芸理論を身につけた研究者である垣内松三が、芦田の教育実践を、Sentence method が日本でも行われているという有力な証拠として取り上げで分析した論述なのである。垣内は、芦田の記録から、読み手が自らの読みを深めていく理想的な過程を「発見」したのである。つまり、芦田が児童の「発動的」な学習指導の手順として示した実践記録を、読み手の意識の働きがどのように展開するのかという過程の記録として、鮮やかに読み替えたのだ。

3.3 センテンス・メソッドの強調

いうまでもなく、垣内が芦田の実践をセンテンス・メソッドの最適な事例として取り上げたのは、当時の多くの国語教師たちにとって耳慣れないセンテンス・メソッド（後に「全文法」とも）という考え方が、日本においても実際に行われていることを事例で示すためである。

ここで、あらためてセンテンス・メソッド（Sentence method）に関しての一般的な理解を

みておきたい。たとえば、『国語教育研究大事典』（1988年、明治図書）の中で、広瀬節夫は以下のように記す。

定義 原語は **Sentence method** で、「文章法」と訳している。文章の読み方・読解指導の方法として、文字の読み方や語句の註釈から始めるのではなくて、「文自体」に着眼し、通読によって文意を直観する事から出発し、それを検証しつつ、次第に、語句の探求、内容に理解に到達するものである。また、それは、入門期における国語科教材の一形態でもある。

広瀬はこの記述の後、センテンス・メソッドの「歴史」として、本論考でも引用した『国語の力』の冬景色の授業をもとにした垣内の論述をほぼそのまま引用している。すなわち広瀬は、この芦田の授業を分析した垣内松三の記述が、センテンス・メソッドの解説としての典型例だと判断しているのである。それは日本では、垣内松三がここで提唱した指導方法が、「センテンス・メソッド」であると国語教育界に理解されているということでもある⁵⁾。

もっとも、授業者である芦田自身は、自分の指導方法が垣内の言うセンテンス・メソッドであると思っていたわけではないし、そうした理論に依拠して実践を行ったわけでもない。芦田が『読み方教授』を著した当時は、国定読本の教材文に口語文が増加しており、文章内容も平易になってきていた。それに伴って小学校の読み方学習においては、最初に通読して大意を把握させるような指導も、あちこちで見られるようになっていた。その帰結として、読み方指導の実施に当たっては、これまでのように「訓詁註釈」を採用して難語句から（つまり文章の一部から）指導をした方がいいのか、あるいは最初から文章全体を対象にした方がいいのか、といった指導法（指導過程）をめぐる議論も本格的に展開され始めていた⁶⁾。

そうした気運の中で、垣内の果たした役割は、センテンス・メソッドという外来の用語と概念を

使って、通読して大意を直観するような指導法を推奨し、その方法新たな意味づけをしたことにある。つまり、研究者である垣内は、実践者には駆使しにくい理論回路を用いて、実践行為を意味づける役割を引き受けたのだ。それは、同時に研究者が実践者の「省察」活動に積極的に関与する行為を展開したということでもあった。

3.4 「文の形」と「想の形」

さらに垣内は、『国語の力』の「二 文の形」の中で、再び芦田の授業に言及する。ここでは、教材文「冬景色」の全文を掲載し、文章に即して「文の形」と「想の形」について具体的に論述を進めている。ここでも、垣内は文章を読むという行為における読者の意識の働きに関心を向けていた。以下には、説明の都合上、教材文の原文を示す。（ただし①②…の番号は、府川による）

「冬景色」原文

- ① 黄に紅に林をかざつてみた木の葉も、大方は散果てゝ、見渡せば四方の山々のいたゞきは、はやまつ白になつて居る。山おろしの風は身にしみて寒い。
- ② 宮の森のこんもりと茂つた間から、古い銀杏の木が一本、木枯に吹きさらされて、今は葉一枚も残つてゐない。ほうきを立てた様に高く雲をはらはうとしてゐる。中程の枝の上に鳥が二羽止つて、さつきから少しも動かない。廣い田の面は切株ばかりで、人影の見えないのみか、かゞしの骨も残つてゐない。唯あぜの榛の木に雀がたくさん集つてゐて、時々群になつては飛立つ。
- ③ 畑には麦がもう一寸程にのびてゐる。それと隣り合つて、ねぎや大根が青々とうねをかざつて、こゝばかりは冬を知らないやうに活々とした色を見せてゐる。畑に続いて、農家が一けんある。霜にやけて赤くなつた杉垣の中には、寒菊が今を盛りと咲いてゐる。物置の後には、大きなだいだいの木があつて、黄色い大きな実が枝もたわむ程なつてゐる。

④ 家の横に水がよくすんだ小川が流れてゐる。魚の影は一つも見えない。二三羽のあひるが岸の霜柱をふみくだきながら、しきりにゑをあさってゐる。犬を連れた男が銃を肩にして森の蔭から出て来て、あぜ道傳ひにあちらの岡へ向つた。

⑤ ずどんと一發。何を撃つたのだろう。銀杏の木は急いで山の方へ逃げて行く。榛の木は一度にぱっと飛び立つた。

教材文「冬景色」は、いわゆる形式段落に分けると、五段に分かれている。芦田は、授業の中で山水画の例を引いて、児童から「一段が遠、二段が中、三段・四段・五段が近。」という見解を引き出した。垣内は「文の形」の把握としてこれを認めるものの、「三段・四段・五段が近」というより、作者の視点の移動に則して考えると「遠中近近中遠」ともいえると述べる。

さらに垣内は、第五段は「ずどんと一發」とそれまでの「静的叙述を破って、まったく局面を一變せしめ」ているから、一段二段三段四段をまとめて一段（静）とみれば、それに対する二段（動）とも考えられる、という。続けて、第四段は、銃声によって前半後半に分かれ、それぞれを前段（第三段）と後段（第五段）に接続させれば、第四段は消滅して「静寂と活動、寂寞と喧噪との対照を感じさせる」と説明する。

また第五段の描写の後に、逃げて行く鳥が遠くなればなるほど、飛び立った雀が舞い戻ってその数が多くなればなるほど、「銃聲が破った静けさよりも、もっと沈静な寂寞が文外に生じて来る」といい、その「涅槃のやうな静寂がこの文の生命」と述べる。そうだとすれば、この文章は「読者をして読者の胸中に第三段を書かせて居る」と述べて、「文の形（実は、これこそが垣内のいう「想の形」・府川）」を次のように分ける。

1. 遠中近の叙景
2. 銃声から生じた局面一變
3. (読者の印象)

垣内は、こう整理して、これは「文の与える印象に依りて、読者がそれを胸中に再構成して見た形」だといい、すなわちそれが「想の形」であって、これを「解釈の起点」としたいと述べるのである。つまり、記号としての実体的な「文の形」を通して、読者の内側に生まれる「想の形」こそが、読むという作用の要諦であることを確認している。これが垣内の「形象理論」における「文の形」と「想の形」である。

端的にとらえるなら、言語（文章）形式と言語（文章）内容という概念とかなりの程度重なるといえるかもしれない。文章内容は実体的なものではなく、文章形式を通して読者の脳裏に浮かび上がってくるものである。だからこそ文章を読む学習は、両者を一体化させて、精神の流れの中で流動生成するものとして「文の形」の中に「想の形」をとらえる必要があるという点が、形象理論のポイントだろう。

先ほど垣内は、芦田の授業記録から、センテンス・メソッドという「読みの作用の過程」を、見事に抜き出してみせた。すなわち「文意の直感→構想の理解→語句の探求→内容の理解→解釈より創作へ」という、時系列で表すことの出来る活動であり、それは現実的な指導の手順とも重なる。それに対して、ここではそうした「読み」の指導の過程を採用するのは、「文の形」を通して「想の形」を観取するためである、という読みの原理について述べているのである。

以上の垣内の論述を、今日的な教育用語を使って簡潔に説明し直すなら、次のようになるかもしれない。すなわち、「文の形（言語形式）」を通して「想の形（言語内容）」を読み手にイメージ体験させることが、読むことの学習の「教育内容」であり「教育目的」である、そのためには、「文章の直観」から始まるセンテンス・メソッドを、読みの指導方法（指導過程）として採用することが必要だ、ということだろうか。

4. 「教育実践記録」とその「研究」

4.1 記録者と分析者との関係

以上見てきた「冬景色」をめぐる芦田恵之助と垣内松三の一連の事例から、「教育実践記録とその研究」に関わる問題をいくつか引き出してみる。

まず、誰が「授業実践」を実施して記録し、誰がその一連の行為を「分析」するのかという関係を取り上げよう。別の言い方をすれば、授業実践を直接に行う人物と、それを客観化して意味づける人物との関係に潜む問題である。職業や立場としての実践家が前者で、大学や研究所などに籍を置く研究者が後者だという分別法もあるだろうが、それではあまりにも機械的な分け方になってしまう。だが、芦田と垣内の関係は、まさしくその字義の通りだった。

『読み方教授』を刊行してから、約10年後に芦田は、『第二 読み方教授』（1916年、芦田書店）を刊行する。そこに次のような記述がある。

朝鮮にみました大正十一年五月のある日、垣内先生から御高著『国語の力』をいただきました。通読していくうちに、解釈の条下、六「センテンスメソッド」から見た読方の現状といふ所に、私を取り扱った「冬景色」が実例として引用されておりました。私が漢文教授の方法を継承した我が国語教授にあきたらないで、壇上で悶えたり、考へたりして到達した「冬景色」の教授が、垣内先生のお見出しにあづかつて、お役に立ったことは、たゞもうありがたいといふ外に言葉はありません。私も二度目に東京高等師範附属小学校にはいつてから、足かけ十八年、こつこつ壇上に働いた足形が、これによつて酬いられた訳です。

芦田は、終生、垣内松三を尊敬し続けていたが、その姿勢はこの記述にもよく表れている。芦田がこの実践事例を記録として掲載した意図と、垣内の取り上げ方とにかなりの隔たりがあったことは、ここまで見てきたとおりである。だが、その差異に関して芦田は何も言っていない。

さらに、肝心の「自己を読む」に関して、次のように記している。

その頃女子高等師範学校教授であった垣内先生が私の「読み方教授」を御覧になつて、著者以上にお読み下さいました。私が「自己を読む」と申しましたのは、たゞさういふなければ気がすまなかつたので、別に思案の結果でも、研究の結果でもなかつたのです。自己とは何ぞ、読むとは何ぞと攻められては、太刀打は叶はないのです。先生はそれらに明確な意見を持つて、おほめ下さるのですから、私としてのうしろめたさは中々心苦しいものでした。「柄にもない立言を試みなければよかつた。」と思ふことさへありました。

続けて芦田は、垣内に「自己を読むの主語は何ですか」と聞かれて答えに詰まったことも記している。主体と客体、主観と客観との関係を、論理的に説明してほしいと問われ、それに十分に対応できなかったというエピソードである。

こうした記述からも分かるように芦田の思考法は、世界を学術用語で切り取って、それを論理として積み上げ、整理していく「学問」や「研究」的な思考法とは異なっていた。どちらかというところ、芦田の思考法は、生活経験の中から知恵を見つけ出し、それを信念や宗教に結びつけていくような思考法だった。またその文体も同様の傾向を帯びていた。しかしだからこそ当時の多くの教員たちから支持されたのだし、そこには翻訳的ではない土着の教育思想の形成過程が表れていた。そのことは、日本の教育思想を鋭く考察した中内敏夫(中内, 2000)のような研究者からも高く評価されてきた。

「2. 芦田恵之助の実践とその記録」で見てきたように、芦田が授業記録を記述したのは、持論を補強するためであつて、純粋な記録を書くことを目指していたわけではない。言い換えれば、「冬景色」の実践記録は、芦田なりの論述展開の文脈の中で書かれたのであり、自分の授業の中から教師

による「着眼点」の教示や児童の「発動性」に関わる部面を強調して書いたものである。したがって、芦田自身も、自らの実践を振り返り、それを記述するという行為を通して「客観化して意味づける」作業を行っていたことは間違いない。その意味では、芦田も単なる「実践者」ではなく、意欲的に自己省察を試みる研究者という部面も持ち合わせていた。ただ、そこでの「省察」の視点は、あくまでも経験から導かれたものであり、自身の実感をその基礎においた求道的なものであった。

一方垣内は、芦田の記録をまったく別の論理の中に位置づけた。すなわち、ヒューイ (E.B.Huey) の著書である『*The psychology and pedagogy of reading*』などの最新の読みの心理学の知見を援用して、芦田の実践を切り取ったのである。そこが「省察活動」を、科学的に考察して社会的に位置づけようとした垣内のような研究者の立ち位置とは異なっていた。

もちろん、まだ実証科学としての方法論が十分に発達していない時代だったことから、垣内の論究が言語哲学をベースにした思弁的なものに傾きがちだったことを、現在の立場から批判的に裁断することは可能かもしれない。また、垣内の文章は多くの学説を引用した学術的な文体によって議論が展開されることが多く、高踏的で明快さを欠くところがあるのも事実であろう。

しかし、垣内は、日本国民文化の総体を体系化して記述しようという壮大な構想の実現に向かっており、国語教育はその国民文化体系を基礎づける位置にあると考えていた。このような高邁な発想は、現場の教育実践者からは生まれにくい。難解な理論と晦渋な文章にもかかわらず、垣内の深い学識と高い精神性に裏打ちされた国語教育へのアプローチは、当時の多くの国語教師たちを引きつけるような深遠で華麗な魅力を持っていたのである。

4.2 実践者と研究者

繰り返すことになるが、芦田が「記録」した教育実践は、垣内によって「分析」され、芦田の実

践記録には、別の角度から光が当てられて一般化された。すなわち、実践者の記録した「事実＝現象」は、「研究」という視点から、新しく読み替えられたのである。それも、グローバルな概念と思考法に基礎を置いた、きわめて説得的な立論を伴っていた。したがって、垣内の仕事を「研究」という立場から見ると、それが日本の国語教育研究を進展させる大きな推進力の一つだったことは間違いない。

だが、それが芦田自身の教育実践への「省察」に直接つながったかどうかという点に関しては、疑わしいところがある。というより、芦田が垣内の理論を咀嚼して、以降の自分の実践の中に「省察的」に反映させたとは言い難い。芦田は別の回路の「省察」を選んだのである。

もちろんこれは、実践者である芦田と研究者である垣内とに関わる個別・特別な事例ではない。というのは、現在でも、教育実践の研究が、研究者の「研究論文」として完結してしまい、せっかく開発した授業分析の方法や教授モデルもそのまま誌上に留め置かれる結果になってしまうことは、よくあることだからだ。

もっとも実際の教育実践活動は、それぞれの土地やそれぞれの地域の歴史に育まれて、継続的に展開していくものである。直ちに直接効果のあがる処方箋を提供することだけが「研究」ではないし、ましてや「研究」が実利的・即効的でなければならないというわけでもない。また実践者の方でも、実践記録を研究者に提供したものの、それが実践者自身の「省察」につながらない場合もある。たとえば、芦田のようにすでに実践者自身が独自の「省察」を展開していることもあるだろうし、実践者が研究者の志向とは別の「研究」を求めていることもあるだろう。

現在では、そうした「研究」と「実践」との乖離を乗り越える具体的な手法として、たとえばアクションリサーチ（授業リフレクション）などの考え方にもとづく研究なども登場してきている。そこでは、実際の実践行動を対象にした「研究→実践→研究」のサイクルによって、それぞれが「省

察」を行い、研究者と実践者が協同して研究能力と授業実践力とを高めていく。このように、研究と実践とをセットにして、実践的研究者、あるいは研究的実践者の育成を通して、「実践」の改善を図るような「研究」も展開されている。

それに伴って「研究」という概念それ自体も変容しつつあるのかもしれない。すなわち、「研究」という概念とその内包は、ますます社会的実践行為としての相貌を広げていき、広義の「実践」概念に包摂されていく可能性がある。「実践」行為だけではなく「研究」という行為自体にも、「省察」概念を導入し、その適用を図ることが必要とされているのが、現在という時代なのである。

4.3 授業実践を言語で記述する

ところで筆者は、本稿の冒頭の節で、「現在のよう人間や動物の行動、自然景観などを、映像や録音によって記録するための装置が十分に普及していなかった時代において、一連の教育行為を記録するには、文字による文章記述が最も有効な手段であった」と記した。これに対して現在では、授業の「事実＝現象」を記録するにあたって、音声や動画の記録をする機器は言うに及ばず、脳波や心拍数、体温、眼球運動などの身体反応を測定する機器の利用も可能になってきている。目の前の事実や現象を単に観察しているだけでは、それは時間とともに移ろっていき、やがては消失してしまう。何らかの形でそれらを記録しなければ、考察の対象として措定することは出来ないことは言うまでも無い。そのために多様な記録手段が確保できることはありがたい。

だが、大量の記録をそのまま集積しただけでは、単に音声や画像を物理的な集合体を蓄積したに過ぎない。それらを整理して、一定の価値づけをする必要がある。すなわち、取得した多くの記録を様々な角度から分析し、それぞれのデータの特徴を抜き出したり、全体に共通する傾向を見つけ出したりして、主体的に意味づけを行わなければならないのである。

そこで必要になるのは「言語」である。つまり、

記録を比較したり、抽象化したり、あるいは一般化して法則を導き出したりするには、「言語」の力が必要になる。あるいは、そこで得られた思考活動の成果を多くの人々に報告するには、口頭によるにしても文字を使うにしても、現在のところ「言語化」がもっとも有効な方法だろう。

だが、記録した「事実＝現象」を言語化しようとする際には、直ちに、言語と記録（事実）との関係という根源的な問題が目の前に立ちはだかってくる。すなわち「事実＝現象」は、言語そのものとぴったりと重なるわけではないし、言語が「事実＝現象」を正確に写し出すという保証もない、という問題である。いやむしろ現在では、言語化するという行為が「事実＝現象」を創り出すという考え方が一般的になっている。「事実＝現象」は、言語によって、はじめて対象化され、現前化されるのだ。

4.4 経験の「物語化」と実践の科学的研究

このことに関連して、「事実＝現象」を言語化する過程で、事実がフィクション化するという問題も議論されてきた。教育実践記録をめぐる議論に限っても、たとえば、さきほど本稿では芦田の実践の記録が「物語化」ないしは「小説化」しているという指摘をした。だが、そうした傾向は、何も芦田の実践記録の場合にだけ起きているわけではない。

そもそも過去の経験を言語によって想起的に語ろうとすれば、それは必然的に「物語化」せざるを得ない。ここでいう「物語化」とは、これまでの経験の中から語るべき出来事を選択し、それを「始め」と「終わり」のある一貫した時系列のストーリーとして整序しようとする行為のことである。あるいは、すでにおきた過去の事件を「原因」と「結果」という因果関係として示そうとする行為のことでもある。それを支える一連の発話の連鎖を「物語」と呼ぶとするなら、経験の言語化はそのまま「物語」の創作作業になる。

芦田の提唱した「随意選題」の考え方をさらに発展させた教育運動に「生活綴方教育」がある。

そこでは、作文活動は「自由に」「ありのまま」を書かせるべきだという主張が展開される。こうした主張は、昭和戦前期には、全国的な支持を受け、自主的な教育運動として大きな力を持っていた。多くの有力な実践家たちによって教育実践記録が盛んに書かれ、またそれを掲載した雑誌や書籍による全国的な交流活動が展開された。運動は、軍国主義下の弾圧によって一時下火になるものの、戦後に再び復興する。その中で多くの優れた「実践記録」が世に出る。無着成恭の『山びこ学校』（1951年）を初めとして、小西健二郎『学級革命』（1955年）、東井義雄『村を育てる学力』（1957年）大西忠治『核のいる学級』（1963年）などの書籍が知られている⁷⁾。

だが、こうした実践記録類に対して、「文学的」「主観的」さらには「呪術的」だとの非難が浴びせられることもあった。これらの記録は、ほとんどが一人称の語りで展開する教室の「実践」だったから、それがそのまま「事実」であることは証明できない、書かれている内容は単なる書き手の主観的な「物語」に過ぎないのではないか、という批判である。しかも、それを記述する文体は、芦田の実践記録を紹介したのと同様に、小説的な文飾が施されていたり、書き手の心情が前面に吐露されていたりする場合も多かった。

しかし、当時の多くの教員たちが、こうした物語的と評される「実践記録」を読むことで、そこから、教育に取り組む姿勢や態度を学び取って、自分の教育実践を「省察」する契機としていたことを忘れてはならない。読者たちがそうした書物から読みとろうとしたのは、授業技術や指導方法だけではなく、教師と児童生徒との関わり方や、教師としての生き方やそこから生まれる自負などだった。「物語」としての実践記録類は、読み手たちを深くまた本質的な「省察行動」に誘うような大きな力を持っていたのである。

一方、戦後になって授業そのものを科学的・客観的に研究しようという動きが教育界に導入される。そのきっかけとなったのは、「教授－学習過程の研究」である。W・オコン『教授過程』（明治図

書、1959年）が紹介されたことをうけて、矢川徳光・柴田義松・駒林邦男らによるマルクス主義認識論とバプロフ学説を基礎にした研究も公刊される。この研究以降、「授業研究」の必要性が一般にも深く認識されるようになり、教室の中で行われる授業の音声記録をもとに、それを客観的に分析するような研究が展開された。

また、立場は異なるものの、ほぼ同時期にはRR方式による研究(相互主義的關係追求方式)も展開されて、重松鷹泰・上田薫編『RR方式－子どもの思考体制の研究－』（黎明書房、1965年）が刊行され、また、帝塚山学園授業研究所『授業分析の理論』（明治図書、1978年）も広く読まれた。どれも授業を詳細に記録・分析していくことで、学習者の感情や認識を教授行為の中に位置づけ、学習者理解・授業改善に結びつけようとするものだった⁸⁾。

ここでは、戦後のこうした「授業研究」の展開をたどることが目的ではないが、1960年代頃から開始された教師の発問と児童生徒の応答を精細に記録し、そこから「教授－学習過程」を析出して教員たちの「省察」に結びつけていこうとする動きは、今日にいたるまでそれほど大きく変わってはいないといつてもいいかもしれない。それは、科学的に、また客観的に教室の「事実＝現象」を把握して、それを分析・考察することによって、科学的な「教育研究」が成り立つという方向である。基本的に稿者もそうした考え方を支持するし、むしろそれを前進させていきたいと考えている。

4.5 客観的分析と「物語」

だがここで留意しておくべきは、科学的・客観的に精緻に記述分析することと、経験を「物語化する」という概念とは、相反するものではないということだ。むしろ、教室に生起する様々な「事実＝現象」を科学的に把握してその因果関係を説明しようとする行為自体が、ある種の「物語」を創出していることと同義なのだ、と考えた方がいいだろう。

それはこういうことである。たとえば、教室の

中の「事実＝現象」は、報告者の関心のフィルターを通して選択される。つまり、その時点でその「事実＝現象」は、教室という時間空間の中から観察者の主観的な問題意識によって切り取られたことになる。さらにその「事実＝現象」の説明のために、何らかの因果関係が付与されて、言語化される。そこでは、教室の「事実＝現象」は、観察者があらかじめ保持している「物語」の文脈に沿って摘出され、その文脈の中で記述される。つまり「物語化」される。言うまでも無く、ここでいう「物語化」という概念は、「作業仮説」や「パラダイム」などの枠組みも含んでいる。そもそも観察者・記録者がそうした「物語」の枠組みを漠然とではあるにしても事前に保持していなければ、「事実＝現象」を観察したり記録したりすることはできないし、ましてやそれを人に説明したり、文章化したりすることは不可能だろう。

もちろん言語ではなく、映像による記録・観察の場合も同様の事態が出来る。撮影者（記録者）はカメラを設置する視点を定めて、教室の中の特定部分を選んで焦点化したり、全体を映し出したりするが、その選択は、撮影者（記録者）の関心によって決められる。あるいは、撮影後にある場面を強調するためにカットしたり、スローモーションを使ったりして画面を加工する。つまり映像による記録であっても、発表（上映）のためには、ある部分を切り取ったり、強調したりするような編集作業は必須である。それも「物語化」する作業の一端である。

小説や詩などいわゆるフィクション作品を書くという行為だけが、「物語」と関係しているわけではない。語り手が、見たこと・聞いたことを含めた経験を想起し、それを言語化することはすべて「物語行為」なのだ。そこでは、「科学論文」とか「随筆」などという区分けも、より大きな枠組みとしての「物語」に包摂されてしまうことになる。なぜなら、人は物語という枠組みに導かれながら発話を構築するからであり、文章の記述を展開するからである。

言うまでもなく「教育実践記録」もそうした枠

組みから逸脱することはできない。というより「教育実践記録」は、それを記述する実践者ないしは観察者による「授業」という「事実＝現象」の「物語記述」の結果にはかならないのである。

5. おわりに

芦田恵之助が授業を行っていた時代は、一斉授業を前提とした「指導過程」や「指導方法」の探求が行われていた。また、学習者が手にする教材は、全国一律の国定読本だった。しかし今日の「授業研究」においては、それに先だって個々の学習者の「学習過程」とその「支援方法」とが問題にされている。さらに、一人ひとりの学習者がどのような認知過程を通して学習を成立させているのか、またそれがどのような「他者」との交流活動によって産み出されているのか、が問題にされている。

国語科の読みの授業における「実践研究」の目的に限定しても、従来行われてきたように、どのように教材文を「読みらせる」のか、あるいはそれをいかに効果的・効率的に行うのかではなく、文字テキストや図像資料をとおして、個人それぞれがいかにそれぞれの「読み＝認知」を生成するのか、あるいは一人ひとりの豊かな読書生活につなげて行くのかを探ることが、中心的な課題になってきている⁹⁾。

とはいうものの、私たちは、授業実践を検討するためには、言語を使って「記録」し、さらにその分析にも言語を必要とするという桎梏から逃れることはできない。当然のことながら、教育の場で生起する「実践＝現象」の総体をすべて言語化し、合目的に記述することは不可能である。とするなら、私たちは、このアポリアを自覚的に抱え続けながら「言語化」という作業を継続していかなければならないことになる。さらにそこに、言語による「物語化」という問題が加わることも、問題を複雑化させている。

以上ここまで、教育実践を「省察」するためには、それを言語化しなければならないが、それをいくらか的確に言語化し得たとしても教育実践の

「事実＝現象」を十全にとらえ切ることにはできないこと、さらには記述するという行為自体が「事実＝現象」を物語化することであることを確認してきた。とするなら私たちに必要なのは、実践を記録するための言語化という行為自体をも「省察」の対象にしなければならないということになるだろう¹⁰⁾。

それを芦田の実践に即して具体的にいうなら、教育実践の記録をそのまま事実であると受けとめるのではなく、できる限りもともと発表された文章の文脈の中に戻して理解したり、そこで使用されている文章文体それ自体を検討してみたりすることが重要だということだ。つまり、教育実践の内容を検討する際には、どのような枠組みを採用して語っているのか、あるいはどのような表現形式を使用して叙述しているのかということも含めて、実践現場の時代や空間などの位相の状況を組み入れて考察を進めなければならないのである。あるいは、実践者と分析者との関係、そこで示された「省察行動」の質とその影響関係などを複層的に取り上げて考察することも、「教育実践研究」に課せられた課題であろう。

その意味でいうなら、本稿は、芦田恵之助の「冬景色」の授業記録とその分析をめぐる一連の事例を材料に、「実践」とその「記録」に関わる稿者なりの「省察」を巡らした軌跡でもある、ということになるのかもしれない。

注

1) 「教育科学／国語教育」臨時増刊『『国語の力』をこう読む』明治図書 国語教育研究所編 1982年12月、に垣内松三の唱えた「センテンス・メソッド」に関する考察が、数多く収録されている。また、戦後の西郷竹彦と古田擴との間で、芦田恵之助の「冬景色」の授業とその分析をめぐる、いわゆる『『冬景色』論争』が行われた。それを題材にした論考に、首藤久義「文学作品の教材研究に関する一考察―「冬景色」論争に於ける「視点人物」の問題―」『人文科教育研究(2)』人文科教育学会、1976年

pp.31-39、や、幾田伸司「話者」概念に基づく『『冬景色』論争』の考察』『全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集第117号』全国大学国語教育学会、2009年、pp.81-84、などがある。

- 2) 第二期国定国語読本『尋常小学読本』（通称・ハタタコ読本）第十卷第九課 教材文の全文は、第二章に引用してある。口語文ではあるが、教材文中には文語的な言い回しが残っている。明治後期に登場した、自然の風景をリアリズムによって描写したいいわゆる「写生文」の範疇に入る文種であるが、国木田独歩の「武蔵野」のような自然を賛美する気分が横溢している。本稿第二章で検討する垣内松三のこの教材文の「解釈」も、そうした時代の感覚が漂っているように思われる。
- 3) 論争は、一書として、西郷竹彦・古田擴『「冬景色」論争―垣内・芦田理論の検討』明治図書1970年にまとめられた。その後、中村哲也『「出口」論争「冬景色」論争を再考する』明治図書1999年、などの単著が出された。そこでは、注1であげた文献なども含めて、文学教育の目的や方法に関して議論が展開された。また、独自の立場から芦田恵之助の授業の「追試」を行った、向山洋一『国語科「冬景色」―向山洋一の授業』（写真で授業を読む. 5）松本昇撮影・解説 明治図書、1989年、などの試みもある。
- 4) 後に芦田は、「恵雨会」を組織して『同志同行』（1930年1月～）という機関誌を刊行し、また、全国各地の同志を頼って「教壇行脚」という活動に専念する。「教壇行脚」とは、自分が担任ではない学級を借りて一時間ないしは数時間の授業を披露する、いわゆる「飛び込み授業」を、主に会員及び各地の賛同者に対して公開する活動である。芦田がそこで編み出した一時間の授業の指導過程が、「芦田式読み方教式」（通称「芦田式七変化」）と呼ばれる方式である。それは「読む―解く―読む―書く―読む―解く―読む」と展開し、読解指導の中に書く

活動を取り入れていることが特徴である。このように「読むこと」の学習に積極的に「書くこと」の活動を導入することが、学習者の「発動性」を引き出すことになるという信念は、芦田が複式授業を担当する中から生まれたものだった。

『教式と教壇』（1938年、同志同行社）には「私が書くといふ作業の効果を知ったのも、複式学級にみたおかげです。」という述懐が記載されている。（『芦田恵之助国語教育全集 12』所収明治図書、1988年、p.370、による。）

- 5) 首藤久義『国語教科書入門期教材の研究—五社検定教科書の比較』「千葉大学教育学部研究紀要 第一部」1982年、p.135、では、「センテンス・メソッド」に関して以下のような指摘がある。すなわち、英米では、センテンス・メソッドとは、入門期の指導法のことを指し、垣内松三のように文章全体を対象とした使用法は「垣内独特」である。また、日本の国語教育界では、この「垣内独特」の使用法が普及している、とする。英米におけるセンテンス・メソッドの実態と、それをどのように垣内が理解していたのかについては、以下の論文が詳しい。安直哉「国語教育における形象理論の生成」『国語科教育』57号、全国大学国語教育学会、2005年、pp.12-19
- 6) 野地潤家は、芦田恵之助がすでに、1911(明治44)年には「通読→大意」の指導法を成立させていた記録を以下の論考で紹介している。（「芦田式読み方教式の成立過程」『野地潤家著作選集⑩芦田恵之助研究』明治図書 p.61）
- 7) 府川源一郎「実践記録」という物語』『読書科学』第40巻第4号 日本読書学会 1996年12月 pp.134-139、のち、府川源一郎著『自分のことをつくり出す国語教育』東洋館出版社 2001年4月、に収録。そこでは、戦後の

「教育実践記録」として著名な、無着成恭の『山びこ学校』（1951年）、小西健二郎『学級革命』（1955年）、東井義雄『村を育てる学力』（1957年）大西忠治『核のいる学級』（1963年）など表現形式を取り上げて検討している。

- 8) 府川源一郎「授業研究」『国語教育指導用語辞典 第五版』教育出版 2018年 pp.234-235、には、国語科における戦後の「授業研究」についての様々な発言と、それぞれの手法や考え方などを整理している。
- 9) たとえば、全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書 2013年、などには、そうした現在の研究状況が明確に物語られている。
- 10) 長谷川貴彦編『エゴ・ドキュメントの歴史学』岩波書店 2020年、には「言語論的転回」以降の歴史研究の一つの在り方が示されている。教育実践を、歴史的な研究として検討する際には、きわめて有効な視点だと思われる。

引用参考文献

- 芦田恵之助(1988)『芦田恵之助国語教育全集 7』明治図書、pp.519-520.
- 府川源一郎(2018)『国語教育指導用語辞典 第五版』「授業研究」教育出版、pp.234-235.
- 勝田守一(1972)『勝田守一全集 第3巻』国土社、pp.83-91.
- 中内敏夫(1998)『中内敏夫著作集 IV教育の民衆心性』藤原書店、p.158.
- 中内敏夫(2000)『中内敏夫著作集 VII民衆宗教と教員文化』藤原書店、pp.178-183.
- 野家啓一(1996)『物語の哲学—柳田國男と歴史の発見』岩波書店、p.106.
- 野地潤家(1998)『芦田恵之助国語教育全集 7』「解題」明治図書、p.586.