

芦田恵之助の教材研究について

—「源氏物語」(小学国語読本・巻十一)の場合—

坂東 智子

A Study of Enosuke Asida's Study on Teaching Materials

—In the case of *The Tale of Genji* (A Handbook for Elementary School National Language, vol. 11)—

BANDO Tomoko

(Received August 3, 2015)

キーワード：国語科教員養成課程、教師教育、教材研究、小学校、伝統的な言語文化の指導、源氏物語

はじめに

昭和8年度(1933)より使用された国定第四期国語教科書『小学国語読本』(いわゆる「サクラ読本」、巻一～巻十二)には、巻十に「雪の山(枕草子)」、巻十一に「源氏物語」が採録されている¹⁾。芦田恵之助は、『小学国語読本と教壇 巻十一』「緒言」で、次のような感想を記している²⁾。(なお、以下本稿における引用部は、一部の表記を常用漢字・現代仮名遣いに改めたところがある。)

私は今友松庵で教壇の巻十一を書いてゐる。やうやう第一吉野山、第二見渡せば、第三京都、第四源氏物語を書いたただがこの巻は中々取り扱いに骨が折れると思ふ。巻九・巻十も相当むづかしくなつたと思つたが、巻十一はその比ではない。新教材であるせゐもあろうが、小学国語読本くらいと軽侮した心でかかつたら、蓋し悲鳴をあげない者はまれであろう。

巻十一は、指導する教員にとつても「取り扱いに骨が折れる」「むづかし」い新教材が多かつたようである。『国語教育総合事典』(2011)には、「時節柄、国家主義的色彩が濃く、情操的・文学的(古典・歴史・神話など)教材を通して臣民思想の育成を目ざそうとする教材が目立った。一方、児童の心理の発達段階および生活経験が重んじられ、童謡→寓話・伝説→神話→歴史→古典という系統性をもたせたことも特色であつた。」³⁾と解説されている。巻十一には、「見渡せば」「源氏物語」「皇国の姿」「古事記の話」「松阪の一夜」といった古典・歴史・神話などの教材が所収されている⁴⁾。芦田は、「源氏物語」について次のように述べている⁵⁾。

小学国語読本の十の巻に雪の山と題して、清少納言の枕草紙が出た。私はこれを見た時、これでは源氏物語が必ず出ると思つた。枕草紙の本文から、雪の山のあらそひが取られたとすると、源氏物語もその説明くらいなことではすむまい。本文から取られなければ、片手落ちになると、人事ながら気をもんでゐた。さて取るとなると、どのへんか。小学教材としては、やや縁の遠いもののやうに思つてゐた。十一の巻を手にするや、私は早速源氏物語を読んでみた。原作から出てゐる(一)と(二)に至つて、おしいたいてしまった。明かに文学物を教材化する規範であると敬服した。新読本の雪の山と源氏物語によつて、我が小学国語教材の一生面が打開されたものと思ふ。これは心から感謝しなければならない事である。(略)現代語訳の源氏物語で、この條を読みあはせてみるのに、読本の文には引付けられるが、語訳には甚だしきだるさを感じる。(略)源氏物語を本文の直訳でなくて、読本の本文のやうに書きおろし、国民源氏物語として、文部省から発行してほしいと思ふ。

確かに、源氏物語を小学教材とするのは現在でも難しい点が多い。芦田も、「小学教材としては、やや縁の遠いもののやうに思つてゐた」という。それが、国定第四期国語教科書では教材化されたのである。芦田は、現代語訳と読本の教材を読み比べて、「読本の文には引付けられる」が現代語訳にはだるさを感じると率直な感想を記している。教材化された「若紫」「末摘花」巻も、原作では、その背景に源氏の藤壺への思

いがあり、そのままでは小学教材としては扱いにくい内容を多く含んでいる。しかし、読本では、(二)末摘花などは、光源氏と紫の君の心が次第にとけあい、本当の兄妹のように打ち解けていく様子を中心にまとめている。原作をただ抜粋したり、現代語訳したのではこうはいかない。芦田恵之助も指摘しているように、読本のための書き下ろし教材ならではのものとなっている。やはり、源氏物語を小学校教材とするためには、原作の抜粋や現代語訳の抄ではなく、書き下ろし教材とするなどの配慮が不可欠であろう。

小学校での源氏物語の教材化という興味もあり、本稿では、芦田恵之助の「源氏物語」(「小学国語読本」巻十一)の教材研究の実際と教案(授業案)を考察対象に取り上げることとした。昭和13年4月23日(土)・24日(日)の両日に、東京市志村第一小学校で尋常6年生を対象に芦田が4時間で行った「源氏物語」の授業は、野地潤家(1998)が芦田読み方教式完成態として取り上げ考察を行っている⁶⁾。実際に芦田が行った教材研究についての詳細な記録も残されている。また、教案も教壇(『小学校国語読本と教壇巻十一』)のため、志村第一小学校での授業決定後の教材研究を終えた後に立てられたもの、そして授業当日の朝のものと計3回立てられており、その全ての記録が残されている。従って、教材研究による教案の変化を見ることも可能である。当日の授業記録は、鈴木祐治が筆録し、それをもとに芦田自身がまとめたものがある。本稿では、以上の資料の分析・考察を通して、主に、①芦田恵之助の教材研究の方法について、②教材研究によって教案がどのように変化したか、の2点を明らかにする。

1. 『小学国語読本と教壇』に示された教材観

『小学校国語読本と教壇』(以下、教壇とする)に示された芦田恵之助の「源氏物語」教材観⁷⁾については、次のようにまとめることができる。

- ①小学国語読本巻十一の「源氏物語」は、文学物を教材化する規範となる教材である。
- ②枕草子と源氏物語は京都全盛期の一对の傑作で、平安文化の誇である。
- ③漢文という拘束から脱して、仮名による表現によつたればこそ枕草子も源氏物語も生まれた。従って、「紫式部はやつぱり女でなくてはならなかった」ということになる。
- ④源氏物語を原文の直訳ではなく、書きおろした読本の本文には引付けられる。国民源氏物語として文部省から発行してほしい。

紫式部については、「式部は聡明・貞淑・謙譲・温雅の婦徳を具えた女性の鏡として、古来激賞せられた」⁷⁾と紹介している。「源氏物語」については、大筋を紹介したあと、「式部はこの長い物語を通じて、平安朝時代の生きた人間の歴史、社会の歴史をさながら絵巻物を見るように如実に展開させてくれた。実に比類なき写実小説である。しかしその中にも、おのづと因果応報を解き、又物のあはれを説いた。しみじみとした教訓に浸る感じもする」⁷⁾と述べている。

2. 芦田式教材研究の第一の手續 —教材筆写による精読—

2-1 「源氏物語」教材本文と芦田恵之助が書き添えた言葉

芦田恵之助が教材研究で最初に行うことは、読本の本文を写していくことであった。この「教材筆写による精読」⁸⁾について、芦田は新教材に対して「如何なる場合にも致します第一の手續」⁹⁾であったと述べている。本章では、教壇で本文を書き写していく時(教材研究の時)に芦田が括弧書きで書き添えた言葉と、実際の授業で本文を生徒に読んで聞かせる時に芦田が添えた言葉(いわゆる着語)を書き加えながら、「源氏物語」の教材本文を示す。括弧(明朝文字)が教材研究時のもの、括弧〔ゴチック太字〕が授業時のものである。

【教材本文】

紫式部は、子供の時から非常にりこうでした。(双葉よりかんばし)〔どんなにかりこうであったか〕兄が史記を読んでゐるのを、そばでじつと聞いてゐて、兄より先に覚えてしまふ程でした。〔これが一つ〕父の為時は、「ああ、此の子が男であつたら、りっぱな学者になるであらうに。」(父らし)と言つて歎息しました。〔これが一つ。お父さんの考へた事です。〕

大きくなつて、藤原宣孝の妻となりましたが、不幸にも〔これがこの物語を書く縁になつた〕早く夫に死に別れました。（この不幸が彼女を育てた）其の頃から〔二十四・五〕紫式部は、筆をとつて有名な源氏物語を書始めました。（作家としての天才）

其の後上東門院に仕へて、紫式部の名は一世に高くなりました。彼女は〔何故に名が高くなつたか〕文学の天才であつたばかりか、婦人としても、まことに円満な、深みのある人でした。（境、人を作り、人、人を作る）〔ここがえらいのです〕

父為時が願つたように、若し紫式部が男であつたら、源氏物語のような仮名文は書かなかつたでせう。当時、仮名文は女の書くもので、男は漢文を書くのが普通であつたからです。（社会の力）〔男が仮名文を書いたら笑われた〕しかし、仮名文であればこそ、当時の国語を自由自在に使つて、其の時代の生活を細かく写し出すことが出来たのです。（創作の天地）かう考える、紫式部は、やつぱり女でなくてはならなかつたのです。（模倣は創作の道にあらず）〔それで源氏物語が出来たのです〕

源氏物語五十四帖は、我が国第一の小説であるばかりでなく、今日では外国語に訳され、世界的の文学としてみとめられるやうになりました。（あの味はひが外国語に訳せるかしら）

次にかかげる文章は、源氏物語の一節を簡単にして、それを今日の国語で表したのですが、〔話は昔のまま言葉は今〕ただこれだけで見ても、約九百年の昔に書かれた源氏物語が、如何によく人間を生き生きと、〔これが一つ目のつけところ〕、〔これが一つ〕細かく〔これ一つ〕写し出してゐるかがわかるでせう。（飛鳥の建築、奈良の仏像、平安の文学）

（一）若紫

のどかな春の日は、暮れそうでなかなか暮れない。（読者の魂をとらへる）〔うまい書きかただ〕

きれいに作つたしば垣の内の僧庵に、折から夕日がさして、西側はみすが上げられ〔その様子を考えなさいよ〕、年とつた上品な尼さんが仏壇に花を供えて、静かにお経を読んでゐる。顔はふつくらとしてゐるが、目もとはさもだるそうで、病氣らしく見える。そばに、二人の女がすわつてゐる。（歌舞伎の舞台で見るやうだ）

時々女の子たちが出たりはいつたりして遊んでゐる中に、十ばかりであらうか、白い着物の上に〔女の子の姿をみなさい〕山吹色の着物を重ねて〔表は朽葉色といひますからたいしやの薄いのか、裏は黄色です〕かけ出して来た女の子は、何といふかはいらしい子であらう。（紫の君、この物語の主人公）切揃へた髪〔題にとりたいたいつたのはこれ〕が、ともすると扇のやうに広がつて〔皆さんのやうに短いおかつぱさんと違う〕、肩の辺にゆらゆら掛るのが目立つて美しく見える。（顔まで見える）どうしたのか、其の子が尼さんのそばに来て、立つたまましくしく泣出した。「どうしました。〔孫だがぞんざいな言葉などは使はぬ上流社会〕子供たちと言合ひでもしたのですか。」と言ひながら、見上げた尼さんの顔は、此の子とどこか似た所がある。〔祖母と孫だもの〕「雀の子を、あの犬君（召使ひの童女）」が逃したの。かごに伏せて置いたのに。」と女の子は、さもくやしさうである。

そばにゐた女の一人は、「まあ、しやうのない犬君ですこと。〔乳母らしい〕うつかり者だから、ついゆだんをして逃したのでせう。せつかくなれて、かはいくなつてゐたのに。烏にでも取られたらどうしませう。」（女の子に味方するこの言葉乳母らし）〔いかにも女の子びいきの心が見える〕かう言つて、雀を探しに立つて向かふへ行つた。それは、此の子の乳母であるらしい。

尼さんはもの静かに、〔これからが何とも言はれない程よい〕「いやもう、あなたはまるで赤ちやんですね。どうして何時までもかうなんでせう。（遅進をかなしむ）わたしがこんなに病気で、何時ともしれない身になつてゐるのに、あなたは雀の子に夢中なんですか。（ふりかかる難儀がわからないのか）〔軽いうらみがきこえる〕生き物をいぢめるといふことは、仏様に対しても申しわけのないことだと、ふだんから教へて上げてあるでせう。（この子の行末をのみ思ふ）さあ、ここへちよつとおすわりなさい。」〔皆さんだつてこんなことがたまにあるだろう、余りよい事でない場合に〕子どもは大人しくすわつた。尼さんは子供の髪を撫でながら、〔この次もよろしい〕「櫛を使ふことをおきらひだが、それにしては、まあ、何といふよい髪でせう。（うつくしいだけふびんがます）〔生まれつきの美しい髪だ。この頃は髪が美しいのが美人だつたのです〕でも、かう何時までも赤ちやんでは困りますよ。もう、あなたぐらゐになれば、もつともつと大人しいはずです。（雀の子がたたる）さうさう、なくなられたあなたのおかあさんは、〔孫のおさないのにつけて、我が子を思ひ出す〕十二の時おとうさんをおなくしてでしたが、それはそれは、よく物がおわか

りでしたよ。(なき娘、式部卿の宮の妃をおもふ)今にでも此のおばあさんがみなくなつたら、〔血をはく思ひです〕一体あなたはどうかさうといふのでせう。」(病める祖母はただこれがつらい)〔涙のとめやうがありません〕

さすがに子供は、じつと聞きながら目を伏せてゐたが、とうとううつ伏せになつて泣入つてしまつた。(わかれば悲し)〔わかれば悲し〕とたんに、美しい髪がはらはらと前へこぼれかかる。〔髪がどこまでも美しい〕

(二) 末摘花

それから一年程過ぎた〔(一)は去年の春〕尼さんは去年の秋とうとうなくなつて、孫の紫の君は、たつた一人〔どうにもならない〕此の世に残されてしまつた。(事實は残酷だ)

不幸な紫の君は、源氏の君のうちに引取つて養はれることになつた。(不思議の縁)

年の若い源氏(十八)〔十八〕は、小さい妹でも出来たやうに、いろいろと紫の君のめんどうを見てやつた。紫の君(十一)〔十一〕も、源氏をほんたうのにいさんだと思ふ程、したしく〔この言葉が大事〕なつた。〔まことは通じる〕

しかし、紫の君は、今でもおばあさんのことを思ひ出しては、時々泣いてゐる。(源氏にはこれがつらい)〔たよる人がいない〕此の不幸な子を、どうしたらなぐさめてやる事が出来るか、源氏は何時ものそれを考へねばならなかつた。(気にかかる)〔たへず気にかかる〕

今日も源氏は紫の君に絵を書いてやつた。最後に女の絵を書いて、其の鼻を赤くぬつて見せた。〔男でもをかしいから、女ならなほさらでせう〕紫の君は思はず笑ひ出した。(その不調和に)

源氏は筆の先に赤い絵の具をつけて、鏡を見ながら、自分の鼻をいたづらに赤くぬつて見せた。〔自分のやうに美しい顔でも、鼻が赤くなると醜くなると、源氏物語には書いてある〕紫の君は、とうとう笑ひころげてしまつた。(実演)〔これからの紫の君の心の動きがおもしろい〕「わたしの鼻が、ほんとうにかう赤かつたら、どうだらうね。」「まあ、いやなことをおつしやる。」「少し心配になつてきた」紫の君は、絵の具がほんたうにしみ込んだら、にいさんがお気の毒だと思つた。(この心まこと)〔同情してきました〕源氏はわざと拭いたまねをして、「ほら、すっかりしみ込んでしまつた。落ちないよ。」と言つて、まじめな顔をしてゐる。

紫の君はさも心配そうに、(まことの展開)〔自分のこととして〕水入の水を紙にひたして、源氏の鼻を拭きにかかつた。「いやいや、赤い方がまだましだ。此の上、墨でも附いて黒くなつたら大変ぢやないか。」「すっかり落ちましたよ。」(あどけなし)「落ちた。それは有難い。」

さつきまで泣いてゐた紫の君は、すっかりはれやかに〔よいでせう、心に少しの曇りもなくなつた〕なつてゐた。(あたたかい遊)

外はうららかな春の日である。木々の梢がぼうつとかすんでゐる中に、とりわけ紅梅が美しくほほゑんでゐる。(あたりもあたたかい)〔紅梅を知つてゐますか。たまらない程よいところだ〕

2-2 教材研究時に芦田恵之助が書き添えた言葉について

本節では、本文を書き写していく時(教材研究の時)に芦田が括弧書きで添えた言葉(明朝体)についての考察を行う。この括弧書きの記入について、芦田は、「括弧の中に記入したのは着語ではなくて、かう考へて行けばよろしかろうといふ私見です。」⁹⁾と説明している。教材研究時の記入と、着語は違うものであるというのである。では、その違いとは何か。まず、芦田恵之助の「着語」とはどういうものか。

芦田読み方教式は、読みかた教材を、一時間(四五分)にとり上げて、その読み方を指導していく「教式」で、ふつう、次のようなかたちで示されている。「一 よむ、二 とく(話し合い)、三 よむ(師)、ここまでが十五分、四 かく(十分)、五 よむ、六 とく、七 よむ、五六七で十五分、ほかに教室へいく時間など五分」というのが、いわゆる芦田式読み方の教式の完成態である¹⁰⁾。「着語(ぢやくご)」は、教式の「三 よむ(師)」で、先生が読みながら行つたものである。詳しくは後述するが、教材研究時の読みの私見と着語は本来の目的が異なつたものである。私見は、芦田が自分の読みを記入したものであるのに対して、着語は、児童に向けての言葉である。

一人の読者として、教材を精読する。その時の理解や味わい、気づきを書き入れたのが、括弧の中の記入であつたと考えてよいだろう。具体的に言えば、源氏物語は紫式部が書いたものであるが、其の時代の生活

を細かく写し出すことができたのは、仮名文であればこそであった。「(社会の力)」というものが源氏物語を生み出す背景にあったんだな、という芦田の読み(理解)が教材を一文一文書き写しながら書き込まれていったということである。

もう二例だけ挙げる。(一)若紫の冒頭文、「のどかな春の日は、暮れそうでなかなか暮れない。」の後には、(読者の魂をとらへる)と書き込まれている。季節と時刻が示され、読者を物語の時間の中に引き込む書き出しである。それを、(読者の魂をとらへる)と芦田は書いた。次には、(歌舞伎の舞台で見るやうだ)とある。巧みな情景描写と人物描写によって、眼前にその場面が浮かぶように書かれていることに心が動かされて出た言葉であろう。

(二)末摘花では、「しかし、紫の君は、今でもおばあさんのことを思ひ出しては、時々泣いてゐる。」これは、いわゆる地の文で、語りの視点からの文であるが、芦田は、源氏の視点で読み、(源氏にはこれがつらい)と記入している。ここは、紫の君の心情、どうして泣いているのか、といった問いや、それを見ている源氏の気持ちをお子たちに考えてもらうに適した箇所である。これが、次の文の読みへと繋がっていく。この教師の読み味わいが、授業に生きないわけがない。教師の、一読者としての細やかな読みの過程が、具に書き込まれたのが括弧の中の記入だといえよう。

教材研究は、「ただ読みに読む、これが基本」ということが、長く言われている。確かに、その通りなのだが、その読みに読む、読みに読んだことで、何に心を動かされ、何に気づいたのかを、詳細に記録しておくことが、ともすれば忘れられていたのではないかと、芦田の書き込みを見て改めて気づかされる。

2-3 着語について

教材「源氏物語」の着語について、野地潤家(1998)は次のように述べている¹¹⁾。

教材「源氏物語」(一)・(二)を通じて、三七箇所、着語がつけられている。「着語」の機能には、さまざまなものが見られ、決して単一でない。学習者に、読みの意欲、意識を目ざめさせる意図に立つ「着語」もあれば、文章表現の正しい理解に役立つように配慮された「着語」もある。芦田先生の鑑賞の深まりやその境涯の見られるものもある。芦田「教式」の三よむ(範読)は、こうした「着語」をとめない、また、それに支えられてのものであった。

先に教材と共に示した通り、本文、(一)・(二)の全てにおいて、本文を書き写していく時(教材研究の時)に芦田が括弧書きで書き添えた言葉(明朝体)に比べて、実際の授業で本文を生徒に読んで聞かせる時に芦田が添えた(着語)[ゴチック太字]の数が増えている。一箇所ごとの着語の長さも長くなっている。表現が易しく、尋常6年生の児童にもわかりやすい表現に、さらに具体的なものが多くなっていることがわかる。芦田の私見を記したのものには見られなかった、「その様子を考へなさいよ」「これからが何ともいわれないほどよい」「これからの紫の君の心の動きがおもしろい」などの読みの意欲、意識を目ざめさせる意図に立つ着語が随所に添えられている。「着語」については、現在の国語教室での「多様な読みを保証する」という文学的文章の読みの指導という立場からすれば、教師の読みの誘導という見方も出てくる所かと思われる。「着語」によつて、児童が先生の読みに影響され、自分の読みを確立できないのではないかという懸念である。この点について考えるために、波多野完治の次の言説を見ておきたい¹²⁾。

第三のよむは、先生によっておこなわれる。これでは先生が読みながら『着語』をするのが特長であり、先生のみは『範読』であるが、芦田さんの読みは『範読』であるばかりでなく、それに芦田さん独特の情をそえていくのである。

着語は芦田さん自身の感想であることもあり、文の区切りについての解釈であることもあり、また難語句の場合には、それをやさしくいかえたものであることもある。芦田さんのこの着語は、子どもが『一』『二』をへてきているので、大いに役立つ。『一』のよむと『二』のとくとながなくて、いきなり、範読兼着語をやると、生徒には混乱を生ずるばかりであろう。

『一』『二』で、すでに、子どもに多少の心がまえが出来ており、作品について、いくらかの疑問が生じているので、着語で『ハッ』とわかることがあるわけだ。

波多野完治が分析しているように、芦田の着語が、「一 読む」「二 とく」を終えた後の、「三 よむ(師)」で行われることが重要だといえよう。『一』『二』を終えているため、児童は自分の読みでは気づかなかつたところに、もしくは、疑問を持っていたところに、着語で『ハッ』とわかるところがあるのである。野地潤家と同様に、波多野も着語の内容は、いくつかの種類に分けられると指摘している。「自身の感

想」「文の区切りについての解釈」「難語句をやさしくいいかえたもの」などを挙げている。先に見た、教材研究をもとに、授業での児童の理解の様子を頭に入れて、必要な箇所を選んで表現を分かり易く変えて着語を添えたと考えられよう。

芦田恵之助自身は、着語について次のように述べている¹³⁾。

私は読んでいくうちに着語を所々に挟みます。着語とは碧巖録や受容録の、本則や頌（しよう）の所々に加えてある注釈のことで、単なる注釈ではなく、注釈者読後の直感といったものです。これを読むのと、読まないのとでは、本則や頌（しよう）に対するはづみがちがふのです。私はただ読むよりも、所々に私の読後の生々した感じを挿し加へて語るのが、聴く児童にも面白からうと考へて、試みたのでした。これは十分に気が乗らないと、出来ることではありません。打つて火花の散るやうな気合が大切なのです。児童が喜ぶ訳です。しかし着語をすれば、児童の理会を助けるからとか、何処かで着語をしなければならぬと考へた場合には、うまく行くものでもなく、やつて効果のあるものでもありません。

『ここはうまい』とか『たまらなくよい』とかいふ位の着語でも、自然に出たものは、文を理会するのにはづみをつけるものです。変なことを申しますが、理論に縛られる方には、出来ない技かと思います。

「着語」とは、碧巖録や受容録の注釈のことであった。但し、単なる注釈ではなく注釈者読後の直感といったものであったとある。これを読んだときの経験から芦田式着語が生まれたことが明かされている。従って芦田の着語の根本は「読後の生々した感じ」である。しかも、それは、何々のためということではなく、「自然に出たもの」であることが肝要であると説いている。教師も一読者であり、その一読者としての生の言葉が、子供たちの「文を理会するのにはづみをつける」と芦田は考えている。

3. 芦田式教材研究の第二の手續 —重要語句を書き抜く—

3-1 芦田式教材研究の進め方

芦田恵之助は、志村第一小学校での授業が決定した後の授業準備について次のように記している⁹⁾。

それから読本の本文を写しました。この文章は、さきに『教壇』巻十一を書く時にも写して考えぬいたものですが、いよいよ志村第一の教壇に立つとして写してみると、一節一節の重要語句がおのづから浮かび上がって来るのもうれしく、全く気がつかなくった点を見出すのも、たまらなくうれしいことでした。

私は、その写した読本の本文の各節に番号を記入しました。これは新教材に対して、私が如何なる場合にもいたします第一の手續きで、私の持つてゐる読本で、取扱つたところならば、必ずその数字が記入してあります。これは私の習慣で、読みながら記入して行くと、それで考えがまとまるやうに感じます。それから一節毎に重要語句を見つけて行きました。括弧の中に記入したのは着語ではなくて、かう考へて行けばよろしいかといふ私見です。

芦田式教材研究の進め方が具体的に示されている。『教壇』のために一度写した教材であったが、実際に授業をすることが決まって、改めて本文を写してみると、以前には気がつかなくった点を見出すことの喜びが語られている。芦田式教材研究は、①本文を写す、②写した本文の各節に番号を記入する、③一節毎に重要語句を見つくる、の3つの手順を踏んで進められた。

3-2 重要語句を選び出す過程

次に、教材研究の第二の手續きである、各節の重要語句を見つけていく實際を示し考察を行う。「源氏物語」(一)・(二)は割愛した)の一節ずつの本文を示し、その後、重要語句を選び出す過程についての芦田の記述を示した¹⁴⁾。(引用部の下線は、芦田が本文に付記したものをそのまま転記したものである。)

(第一節) 紫式部は、子供の時から非常にりこうでした。兄が史記を読んでゐるのを、そばでじつと聞いてみて、兄より先に覚えてしまふ程でした。(例の一) 父の為時は、「ああ、此の子が男であつたら、りっぱな学者になるであらうに。」と言って歎息しました。(例の二)

第一節の中心となる句は、「非常にりこうでした」といふのです。「史記」の話と「男であつたら」といふ父の歎息とは、りこうであつたといふ二つの実例です。かういふ場合、重要語句としてどれを採るかが問題です。三句いづれを採つても、紫式部のりこうであつたことは説けますが、「史記」を採る人は、これによつて史記の説明を兼ねようとし、「男であつたら」を採る人は、後の「紫式部はやつぱり女でなくてはな

らなかつたのです」に「応じようといふ計画であります。「非常にりこうでした」を採る分には、問題はない訳です。しかしあまりに曲がないやうな感じがします。

(考察)

重要語句を選出する過程は、文なり節なりの論理構造を読み解く過程であり、また、重要語句から授業を組み立てていく、もしくは授業の展開を予想し構想していく過程であったことが分かる。「紫式部のりこうであつたこと」いわば内容だけを理解させるのであれば、「非常にりこうでした」を採ると何の問題もない。それを採れば意味内容はストレートに伝わるであろう。しかし、展開がない。ここで芦田が選んだのは(後述)「史記」である。なぜ三句の中から「史記」を選んだのか。「史記」を採ることで、「りこう」「男であつたら」は児童から出させることができると判断したからではなからうか。芦田と児童との問答の様子が見えてくる重要語句選びである。

(第二節) 大きくなつて藤原宣孝の妻となりましたが、不幸にも早く夫に死別れました。其の頃から紫式部は、筆をとつて有名な源氏物語を書始めました。

第二節は「不幸」と「源氏物語を書き始めました」といふが重要語句だと思ひます。「不幸」が書き始める縁となつたと考へて、私は「源氏物語を書き始めました」を採つたがよいと思ひます。

(考察)

第二節は、二文からなっている。一文ずつから一語ずつ重要語句を抜き出している。まず一文目は「不幸」である。紫式部の境涯の具体ではなく、「不幸」という抽象語を選び出している。ここも、「不幸」とは実際にはどのようなことですか、といった問答が想定される。二文目は、妥当な選択である。この二語から、結局は、二文目の「源氏物語を書き始めました」を芦田は重要語句としている。ここでも、「源氏物語を書き始め」たのは何時ごろのことですかや何故源氏物語を書き始めたのでしょうかなどの問答が可能になる。二文の関係を把握した上での重要語句の選択がなされていることが分かる。

(第三節) 其の後上東門院に仕へて紫式部の名は一世に高くなりました。彼女は文学の天才であつたばかりか、(人となりの一) 婦人としても、まことに円満な、深みのある人でした。(人となりの二)

第三節は「名は一世に高くなりました」といふが中心語句でせう。それは「上東門院に仕へた」ことによつて世にきこえはじめました。その名の実としては、「文学の天才」と「円満な深みのある人」で、それがために人が尊敬したのです。ここでは「上東門院に仕へたこと」と「名が一世に高くなりました」とのいづれを撰ぶかが問題となるでせう。因をとるか果をとるかです。私はどちらに從つてもよいのですが、説明の便宜上、「上東門院に仕へた」方を採りたいと思ひます。(波線は筆者が付記した。)

(第三節)

第三節も二文からなっている。二文とも重文である。従つて、四つの重要語句が選ばれている。一文目は、「名が一世に高くなりました」が中心語句であるとしている。これは、要するに、第二節の「源氏物語を書き始めました」を受けて、その結果「名が一世に高くなりました」という第二節との関係において、最も重要な意味内容であるという判断であろう。二文目は、名の実が述べられているとしたのは、芦田の丁寧かつ的確な読みを表していよう。筆者が最も注目したいのは、波線を付記した部分である。因をとるか果をとるかだが、「説明の便宜上」つまり、授業の展開としては、因の「上東門院に仕へた」を採りたいという判断である。この教材研究の重要語句を選び出す段階で、当然のことながら授業の実際を想定していた、いや授業の実際を想定して重要語句を選び出していたということであろう。教材研究は、文学研究とは違う。それは、授業のための教材研究であるからだろう。また、先に見た、芦田式教材研究の第一段階である本文を書き写していく時に芦田が括弧書きで書き添えた言葉と、第二段階の重要語句の選出の目的の違いも見えてきた。第一段階の書き込みは、一読者としての芦田の読後感であり、重要語句の選出は、教材の詳細な読み解きのためであるのは勿論だが、それは授業者芦田の授業を想定した教材研究だと考えることができる。

(第四節) 父為時が願つたやうに、若し紫式部が男であつたら、源氏物語のやうな仮名文は書かなかつたでせう。当時、仮名文は女の書くもので、男は漢文を書くのが普通であつたからです。しかし、仮名文であればこそ、当時の国語を自由自在に使つて、其の時代の生活(源氏物語)を細かく写し出すことが出来たのです。かう考えると紫式部は、やっぱり女でなくてはならなかつたのです。

第四節は「男であつたら」という仮定から「男は漢文を書く」「仮名文の源氏物語は書かない」といふこととなります。「女であつたから仮名文を書いた。」「仮名文であるから源氏物語(国語を自由自在に使つて其時代の生活を細かく写し出すことが出来た)が出来た」といふこととなります。故に「紫式部はやっぱり女でなくてはならなかつた」の結論に達するのです。「男であつたら」「漢文」「仮名文」「源氏物語」「女でなくてはならなかつた」かうなるわけですから、「男であつたら」と「仮名文」とを採つて、結論に到達すればよいと思ひます。

(考察)

第四節の結論は「かう考えると」とあることから、「紫式部は、やっぱり女でなくてはならなかつた」である。なぜ「女でなくてはならなかつた」のかが、三文目までで述べられているわけである。第四節の説明の論理を、芦田は、「男」→漢文、「女」→仮名文、「仮名文」→源氏物語、「源氏物語」→国語を自由自在に使つて其時代の生活を細かく写し出すことが出来たとあぶり出している。

(第五節) 源氏物語五十四帖は、我が国第一の小説であるばかりでなく、今日では外国語に訳され、世界的の文学としてみとめられるやうになりました。

第五節は、その源氏物語の文学的位置です。「我が国第一の小説」今は「世界的文学」といふのです。そこでいづれを採るかといふ場合、若し、我が国文化の世界的進出を説かうとするならば、後の「世界的文学」を採つたがよからうと思ひます。

(考察)

第五節は、源氏物語の文学的位置を述べたものであると、その主眼を捉えている。本文にはない言葉であるが、教師のこういった理解が児童の頭の中をすっきりさせる源であろう。児童が一人ではなく、教室で教師とともに読む効能の一つである。

(第六節) 次にかかげる文章は、源氏物語の一節を簡単にして、それを今日の国語で表したのですが、ただこれだけで見ても、約九百年の昔に書かれた源氏物語が、如何によく人間を生き生きと、美しく、細かく写し出してゐるかがわかるでせう。

第六節は、次の若紫(一)末摘花(二)へのかけはしのやうに見えますが、源氏の描写のすぐれてゐる事を説いてゐるのです。重要語句としては、「人間を生き生きと、美しく、細かく写し出してゐる」を採るがよいと思ひます。

(考察)

源氏物語の特長を端的に言い表した部分を捉えている。

3-3 重要語句の書きぬき(芦田式板書の原型)

芦田恵之助が、前節で選び出した重要語句を書きぬいたものを次に示す。

1	史記 — りこう 男であつたら	略 伝
2	源氏物語 — 不幸	
3	上東門院 — 名 天才 深みのある人	
4	男であつたら — 漢文 源氏物語は書かぬ 仮名文 — 源氏物語 女でなくてはならぬ	源 氏 物 語
5	世界的文学	
6	人間を生き生きと、美しく、細かく写し出してゐる	

3-4 芦田恵之助の教材研究の根本

前節まで、芦田恵之助の「源氏物語」教材研究の実際を具に辿ってきた。芦田恵之助の教材研究は、繰り返し読み、また書き写すことを通して、教材の各節ごとの重要語句・中心語句を選び出すことに徹したものであったことが明らかになった。重要語句・中心語句の選出過程が、教案を立てる基になり、読み方教式の「二 とく」の発問や、「三 よむ(師)」の着語、「四 かく」を生み出したと考えてよいだろう。このような丁寧で緻密な作業を通して、教材の眼目を正確に捉えることが可能となっている。また、この作業によって芦田自身の読みの過程が詳細に検討され記録された。自己の読みの具体的な把握に基づいて、授業において、具体的にどのような順序で何を問い、書かせ、どう授業を展開すればよいかを構想し、教案化していくことが可能となっている。芦田式教材研究の基本は、教材を読み込むことであり、自身の読みの過程を、重要語句を選出するという過程に具体化したことだといえる。

芦田恵之助は、教材を読むことの重要性と自身の読み方、そして読み方教式の根本を次のように述べている¹⁵⁾。(下線は筆者が付記した。)

難しい教材を与へられました時には、私はまづ読みます。それから次にはこの文章の眼目はどこだろうと眼目を探す。その次には、私は必ずその中のどの字が利いてゐるかといふ利き字を書き抜くのです。さうして考へる。さうしてしまひに考へがまとまり理會が熟しますと、いくどもいくども読みひたるのです。かういふことをやります。これは、最も私が高等女学校や、中学校の教材を与へられました時に、かなしいことに私は学力が弱いからせめて間違ひのないことを伝えたい、お互いに学びたいといふ考へで、私は丹念にこの仕事をやります。よう読めないやうな場合には、私はまた丹念にこれを写します。写してごらん下さい。恐らく分らん文章といふものはないだらうと私は思ひます。教材として取つてありますやうな文章ならば、私はかういふ順序でむづかしい教材をこなして行く傾があるのであります。私はこの読書法を子供相手にやります、読書法は五変化だが教式は七変化になります(ママ)即ち第一に子供が読みますから之が第一変化、その次の眼目が第二変化、私もいつべん読みたいといふのが之が私の立前(ママ)で三変化、それから書くのが第四変化、書いたからには読みなさいといふ五変化で、それから考へて理會に達するのが六変化、しまひに分つたら読んでみなさいといふのが七変化、私が本を読みますには、かう行くのが一番確かだと思ひます。夫れを子供とさしあひ持でやる時に七変化になるので、私自身でござりますと五変化でおさまりがつくのであります。これが根本であります。

芦田恵之助が難しい教材を読みこなしていく順序が丁寧に説明されている。①まづ読む、②眼目を探し利き字を書き抜く、③読みひたる、の順である。さらに難しい教材は、「丹念にこれを写します」と述べている。「写す」のは、一語一語を丁寧に辿って読むことをせざるを得ない方法であろう。ただ読みに読むとはいうが、一つ一つの過程に意味があり、それを意識的に行いつつ読みに読む芦田式の読みの方法ということである。芦田の読書法が即ち芦田式教材研究の方法であり、授業における芦田式読み方教式の根本であることが明らかになった。

4. 教材研究と教案の変化について

『同志同行』(第七巻第二号、昭和13年)には、志村第一小学校で行われた芦田恵之助の「源氏物語」四時間の授業記録が採録されている。本章では、事前に立てられた教案と授業直前に立てられた教案の違いを明らかにし、再度の教材研究と教案の変化について考察を行う。

(第一時) 事前に立てられた教案	(第一時) 直前に立てられた教案
一 よむ 二回	一 よむ 一、六人。二、二人。
二 とく ○題目。誰が書いたか。何を書いたか。何時の事か。 ◎女であつたから、源氏物語が書けたとあるが何故か。 ○国語・国文の力。児童は国語・国文の使用者。尊重。自重。	二 とく ○源氏物語 ●いつ ●誰が ●何を ◎女であつたから ○仮名文の力
三 よむ(師)	三 よむ

四	かく								
	1		史記						略
	2		源氏物語						伝
	3		上東門院						
	4		男であつたら 仮名文						源氏物語
	5		世界的文学						
	6		人間生美細写出						
五	よむ								
六	とく		○事実。区分。						
			◎何故紫式部は女でなくてはならなかつたのか。						
			○世界的文学の出来たもと。						
七	よむ								
四	かく								
	1		史記						略
	2		源氏物語						伝
	3		上東門院						
	4		男であつたら 仮名文				一漢文		源氏物語
	5		世界的文学				一女		
	6		人間生美細写出						
五	よむ								
六	とく		○区分 事実						
			◎女でなくては						
			○皆さんの持つてゐる国語・国文						
七	よむ								

芦田の教案の「四 かく」は、授業中の板書のもとになっている。授業直前のものは、要素を端的にまとめたものになっている。大きな変化は、事前では「二 とく」にあった「国語・国文の力」が、直前「六 とく」の「皆さんの持つてゐる国語・国文」に移動したことである。

おわりに

芦田式教材研究は、①本文筆写、②本文の各節に番号を記入、③一節毎に重要語句を見つける、の3手順で進められた。教材研究の過程が、読み方教式「二 とく」の発問や「三 よむ（師）」の着語、「四 かく」を生み出した。この丁寧で緻密な作業を通して、芦田自身の読みの過程が詳細に検討され記録された。自己の読みの具体的な把握に基づいて、授業において、どのような順序で何を問い、書かせ、どう授業を展開すればよいかを構想し、教案化していくことが可能となっていることが明らかになった。

引用・参考文献

- 1) 井上敏夫編：『国語教育史資料 第二巻 教科書史』東京法令出版，422-424，1981.
- 2) 芦田恵之助：「小学国語読本と教壇 卷十一」『芦田恵之助国語教育全集 第20巻 教材研究編その七』明治図書，12-13，1987.
- 3) 吉田裕久：「国語教育史」『国語教育総合事典』（日本国語教育学会編）朝倉書店，196，2011.
- 4) 1) に同じ，国定第四期国語教科書巻一～巻十二の教材一覧に拠る。
- 5) 2) に同じ，70-71.
- 6) 野地潤家：「芦田読み方教式の完成態 1 芦田読み方教式の一事例—「源氏物語」の場合」『野地潤家著作選集 第10巻 芦田恵之助研究』明治図書，13-49，1998.
- 7) 2) に同じ，70-74.
- 8) 6) に同じ，15.
- 9) 芦田恵之助：「教式と教壇」同志同行社，23-24，1928.
- 10) 6) に同じ，50-51.
- 11) 6) に同じ，49.
- 12) 6) に同じ，156.
- 13) 芦田恵之助：『国語教育易行道』同志同行社，188-189，1935.
- 14) 6) に同じ，15-17. 6) では、本文全体を先に示し、その後ろに、各節ごとに重要語句を見つけていく過程が記されているが、本稿では、芦田の思考過程をより辿り易くするために、各節ごとに本文と重要語句を選定する過程を示していった。
- 15) 芦田恵之助：『同志同行』（昭和9年1月1日），同志同行社，73-74，1934.