

芦田恵之助「随意選題論」の研究

— 綴方教育改革論の構造 —

河原尚武

はじめに

芦田恵之助(1873—1951, 号は恵雨)は綴方教育史上、エポックメイキングな主張となった「随意選題(随選)論」によってその「源流」(註1)としての位置を与えられてきたが、一方で、同時代の垣内松三と並んで国語教育(読み方教育)の体系化の上でも重要な役割を果たしている。(註2)それは大正5年の著書『読み方教授』における「読み方とは自己を読むものである」という立言をはじめ独自の読み方の「教式」(いわゆる七変化教式)の確立、並びにこれをいけば実践編として体系化され、微妙な差違があるといわれながらもその後の読み方教育思潮の主流となった垣内「形象理論」との関係に於て、主張されているのである。

芦田は明治21年(15歳)兵庫県氷上郡竹田簡易小学校の授業生を振出しに福知山淳明校訓導等を経て上京、同32年東京高等師範学校附属小学校第三部准訓導となり、途中他へ転出したあと再び高師附属小学校第二部嘱託から後に訓導となって大正10年まで勤めた。一方では大正6年から文部省嘱託となって国語読本の編纂等に参加しているが、(註3)しかしとりわけ芦田の業績中、注目されるのは大正14年(53歳)公職を退いて後に始まり、死去1カ月前(昭和26年11月)までの25年間に及び、わが国の教育実践史上類例をみない「教壇行脚」といわれる芦田自身の各地での授業実践による独特な思想普及活動であろう。

この「教壇行脚」は特に読み方の教授方式を上述した「七変化教式」として確立し、国語教育における「皆読・皆書・皆話・皆綴」(註4)の主張を彼に共鳴する人々の集団である「恵雨会」(註5)に依拠して推進したことによる特徴があったが、その基本的な指導理念の萌芽は「随選思想」

にみることができる。

芦田は「行脚」を始めた頃の心境を後に回想して「あれ程に求めていた野人の生活に物足りなさを感じるというのなら、汝の行きたいという世界はいずこぞと自問自答してみると、それは子供と共に生きて、共に育ちたいということより外にはありませんでした。」(註6)と述べている。彼の活動様式は徹底して「教壇の事実」につくものであり、また経験集約的な思想展開はモノロギック的と評される彼の著述における著しい特徴であり、かつ「強味」でもあった。

本稿は、このような芦田の活動を視野に入れつつ「随選論」の構造を抽出することによって綴方教育史上におけるその意義の再検討を試みようとするものである。

(一)

『読み方教授』刊行以後、大正7、8年から11年にかけて芦田と「非自由選題、課題主義」を主張した友納友次次郎との間で「初等綴方教育界における最大の論争であった許りでなく、全初等教育界を通じての大論争であった」(註7)といわれた所謂「自由選題論争」が展開された。

これを問題史としてもっとも早く追究したのは昭和10年に発表された波多野完治氏の論文「自由選題論争の歴史性」であると思われるが、ここにおいて波多野氏は白鳥千代三の評価、すなわち大正2年の『綴り方教授』並びに同4年の『綴り方教授に関する教師の修養』(以下『教師の修養』と略す)では従来の形式教授から一歩も出ておらず、芦田の随選主張が明確になったのは大正7年11月の「全国訓導協議会」ならびに『綴方教授書巻二』であることをふまえつつも大正5年の芦田の論稿(註8)を引いて随選主

(註1) 久野収・鶴見俊輔『現代日本の思想』岩波書店1956年P76、山住正己「子どもの生活と教育内容」(『教育』1962年、1月号)。

(註13) 参照

(註2) 『『冬景色』論争—垣内・芦田理論の検討』西郷竹彦・古田弘 明治図書1971年、奥水実『垣内松三』明治図書1972年など参照

(註3) のち『朝鮮総督府教科書編集官』等に就くことになるが外田切正氏はそれを「彼の国権イデオロギーの最初の具体化である」としている。(『教育学研究』Vol.34 No.1 所収「芦田恵之助研究」P56)

(註4) 芦田『国語教育易行道』同志社1935年 の扉のことば。

(註5) 会誌『同志同行』は約5000部。昭和13年6月号に「六月の二日と三日は布施市の教壇修養会。四日と五日が大阪市旭区…六日京都…九、十、十一日が秋田県扇田…に出席」との記事がみえる。

(註6) 芦田『恵雨自伝』(下) 実践社1972年版P13

(註7) 波多野完治「自由選題論争の歴史性—綴り方教科問題史—」(『教育』1935年2月号、P28)

(註8) 『国語教育』1916年7月号所収の芦田「綴り方教授の一例」

張がそこにおいてなされたことを史料的に明らかにしている。

一方、「恵雨会」メンバーの作成した「芦田恵之助畧年譜・著作目録」(昭和32年)(註9)によると、明治39年夏「新潟県中魚沼郡の講習会の講師として、始めて随意選題による綴方教育を提唱す」とあり、大正2年「『綴り方教授』を著作し、随意選題を主とする綴り方の意見を発表」となっている。

芦田の明治末～大正初期における『教育研究』等に発表した論稿や実際の綴方授業が必ずしも随意選題の方法にのみ基くものではないことはこれまでも明らかにされてきており、(註10) 事実『綴り方教授』に於ても「随意選題」という語があらわれるのは数カ所にすぎず、例えば「尋五になれば文の批評が効果をあらはすことも示せば、随意選題の大切なことも知らせる」(註11)(傍点引用者)とあって、文題の選択を自由にして綴方の記述を進めるという意味では、論の重点をそこに置いて主張しているわけではないのである。

随選主張の時期に関する以上の問題は次のような事情が反映している。つまり、随選論が綴方教授方法の改革論としてその原基的な主張を出発させながら、特に「随意」の意義の深化に伴って必然的に国語教育論のみならずいわば彼自身の教育論—それは当初は現状批判的であり、後になるに従い国権主義的傾向が強くなるという現われ方を示しはするが実はこの「随意」の中核概念は不変一貫しており、その意味で芦田の戦後「新教育」批判や「道德教育」批判へも継続したと考えられる—として発展せざるを得なかったということである。確かに「随意」の意義が教育論として定着していくのは『読み方教授』における「自己」を全ゆる教育活動の中心に据える、という有名な定言を俟たねばならない。(註12)

『綴り方教授』や『教師の修養』で各学年階梯の具体的指導系統(『読み方教授』においても同様である)や文法、

修辭法の説明に大きなスペースが割かれているのは事実であるが、「随意」の深化した相においてのみその二書で主張されている綴方教育の改革論を評価することは適当とはいえない。つまり、改革論としての特徴がどのように構成されているかということの理解の上で、どのような過程で後に「随選思想」として総称される芦田の教育論が成立するか—具体的な綴方教授方法論との関連で「随選」論の構造が正しく定位されなければならないであろう。

とすれば、上にあげた例や、「随意選題」を「自由選題」と読みかえてきた同時代そして戦後の綴方教育史論の方法(註13)には疑問を感じざるを得ないのである。

以下、二書に主に拠りながら、この点について明らかにしていきたい。

(二)

芦田は明治38年頃から自身の教室で後に随選論として形成されていく方法を試みており次のようなそれとの出会いのエピソードを随処で語っている。

「系統課題の方法については、いかに工夫をこらしても、児童は決して喜んで筆をとるものではないという事実から出発しました。ある日百計尽きて『書きたいことを書いてみよ』と、自由に書かせてみました。(中略)私は初めて見るこの全員の緊張した気分がうたれて、一時間教室の一隅に佇立し、これに眺めいつていました。私はその成績物を見るに及んで、教育易行の一道が、我が眼前に坦々として展開していることを見ました。(中略)私は随意選題の肚を、この一時間に極めたといってもよいと思います。」(註14)

だがこの「偶然」の出会いから「教育易行」の道が直ちに開いたのではなくて、岡田虎次郎の静坐の門を経るといいう人生上の大きな転機を経ることによって(註15)「随意に題を選ぶ」というこの方法に対して重要な意義が付加され構想されていき、彼の綴方教育改革論の提起に至ることと

(註9) 『回想の芦田恵之助』実践社1957年所収

(註10) 田中礼子「芦田恵之助の綴方教育思想の成立過程について—随意選題思想の萌芽を探る」は、芦田が岡田虎次郎の門に入るまでの期間における随選主張の「胎動」を探ることを目指し、実際授業の分析を行うなどしている。(『教育学研究』1959年、所収)。その他、今井誉次郎・峰地光重『作文教育』東洋館出版社1958年P27

(註11) 芦田『綴り方教授』育英書院1913年(これは16版まで)、本稿で使用したのは1939年の同志同人社版P223

(註12) 芦田『読み方教授』、本稿で使用したのは1939年の同志同人社版P20「読み方は自己を読むものであり、綴り方は自己を書くものであり、話し方は自己を語るものである。即ち読み方・綴り方・聴き方・話し方と作業は四つに分れているが、自己といふ見地からいへば全く一つである。…余談ながら国語以外の諸教科も悉く自己といふ見地からいへば、同一であると思ふ。自己は諸教科の端一点で悉く自己の爲に存在するものである。」

(註13) (イ)前掲波多野論文。氏は『回想の芦田恵之助』に於ても「生活つづ(ママ)り方は随意選題論争を経なければ日本の教育にあらわれなかった思想であり…」としている。但し前論文では「人格主義」の面の抽出が試みられている。(ロ)前掲今井・峰地書P27「やがて文材選択の自由、構想の自由、表現の自由を高唱する芦田恵之助の随意選題主義につながっていくのである。」(ハ)久野・鶴見書P79(ニ)滑川道夫「生活綴方の問題史的検討」(『教育』1938年5月号)「生活綴方への方向がこの辺から準備されてゐた」等。

(註14) 国語教育講座第5巻『国語教育問題史』刀江書院1951年所収の芦田の「回顧と展望」P116

(註15) 『恵雨自伝』(上)P180等。

なる。

「余は綴り方を従来はただ技能教科とのみ考えていた。この頃不図人格修養上に深く関係ある事を感じて甚だ愉快に思う」(註16)

即ち当時の書簡文教授に典型的な形式主義(芦田は「下女の周旋をたのむ文」「米の相場を問う文」等の例を挙げている)や、「船」という題が与えられれば「船は木材にて造り、水中に浮べて……」と書き、「蝶」という題に対しては「蝶は種々なる小蟲の化したものにして、六本の足と四枚の羽あり……」と書く画一的で「寄木細工」のような作文指導(それは芦田にとっても例外ではなかった。明治35年刊の『新日用文読本 巻之二』(註17)は先の恵雨会の『目録』にはあげられていないが芦田はここで「三年生のかたがた」へとして「てがみをならふこゝろえ」を「同じいふまゝ」をかくにも、うつくしいことばをつかへば、文もしぜんとうつくしくなりますから、三年生では、おもに、ことばのつかひかたをけいこしなさい。…」として「ほたるを見て遠き友に」等14篇の範文をあげている。「口にいふまゝ」を第一義にしている点など、後の芦田に通ずるものがあるという評価も可能ではあるが)、綴り方教授の実態に対する芦田の批判ならびに改革の方案が一に綴り方を「人格修養」にとって深い意義があるとして諸教科目中において特別の役割をもつものとし、その見地から彼の綴り方教育論が展開された点に同時代人々にとって綴り方教育の画期を思わせた根拠があったのである。

さてそれでは芦田の綴り方教育改革論の特徴はいかなるものであったのか。

それは端的にいうと上述した点も含んで当時の教育(綴り方教育)への「批判」を基底に置きながら、ひとつには子どもの「必要」「自然におこる欲求」「実感」の重視、第2には具体的な教授方法への経験集約的で緻密な言及そして第1の目標のもとに綴り方を指導する上で「方法以上の問題」であるとする「教師の文に対する態度」の変更の要求、即ち教師にとっての「修養」の決定的重要性の強調、で構成されている。

芦田は例えば「仮設題の効果」に対する疑問という形をとって「実感の明らかなるもの」(註18)を文題選択の一

つの標準とすべきであると主張したが、そのことは綴り方教授の意義を「人格修養」に置く以上当然その前提となるべき規定である。

「児童の実生活に精神生活の伝達・記録の必要があり、時に娯楽のためにも文を綴るといふことが明かになれば、綴り方教授の意義は最早動かない。即ち児童の実生活より来る必要な題目によって、発表しなければならぬ境遇を作り、こゝに児童を置いて、実感を綴らせるのである。かの児童が『先生うそを書いてよろしいか』といふやうな綴り方教授は、私の主張する意義の中には存在することを許さぬ。」(註19)

芦田が当時の綴り方教授の実際状況において「実生活より来る必要な題目」を唱えた企図は、例えば次のような形で表わされた彼の「現状批判」をみれば明らかであろう。

「世に『入れ知恵』といひ『附け焼刃』といふことがある。苟も人の語り筆にするものを悉くその人の想であるといつたら、かゝる語は成立しまい。試みに今日の少青年に『我が国の前途』などといふ題について語らせよ、綴らせよ。廟堂に立って天下の政治を議するの士も及び難いほどの口をきく。これが果して彼らの思想であらうか。入れ知恵ではあるまいか。(教育は一引用者注)心にもないことを口にし、動作する者を作るのではない。」(註20)

特に「入れ知恵」という発想は「現今の小学校に於て法則・事実を注入し、さながら糊付けのやうな教授をしていることが少くない」(註21)と『読み方教授』緒言で述べたのと共通して明治以来の教育状況に対する芦田なりの評価の象徴的表現である。

それ故に芦田にとって子供の「実感」の重視は「綴り方教授に於て、教師は彼等の思想を拘束する権利はない。まして之をきりすてゐるなどは、一種の罪惡といつてもよい。」(註22)と述べるまでに至り、一方読方における教材が読本以外に与えられない状態の中で「児童のための読本」を標榜して「児童の読書力を進めるのに、害のある教育統一や教授細目の編制は、撤回したがよい。」と後に主張するに至る程に明確なものであったといわなければならない。(註23)ただし、この「批判」が如何なる根拠をもとに行われたかは子供の「実感」とここでいわれたもの

(註16) 『綴り方教授に関する教師の修養』 いずみ会版『芦田恵之助先生選集』1967年(非売品)所収、P 892。

(註17) 芦田著、巻の2、村上書店1902年。野地潤家氏は『綴方十二ヶ月の意義と価値』1971年(『綴方十二ヶ月』複製版の附録、文化評論出版)P 14で、芦田の児童読物への関心の系譜においてふれておられる。

(註18) 『綴り方教授』P 14

(註19) 同上書P 13

(註20) 同上書P 77～78

(註21) 『読み方教授』P 6

(註22) 『綴り方教授』P 80

(註23) 『読み方教授』P 34～35「新聞、雑誌の記事、少年読物の文章中には読み方教材として適当なものがいくらかもある。…」

が後に展開していくに従い明らかになっていくだろう。ただ『教師の修養』において「小学校の教科は、科学・技芸の見本帳の様感じがする。（中略）どうして一所に足踏みして研究の興味をしみじみ味わえる事が出来よう。」（註24）と「人生を解釈する目的の許に」統合されていない小学校教育を批判した部分にその萌芽をみとめることができるのである。

（三）

芦田は自らの論を展開するにあたって現実的な指導過程の叙述にかなりの（『綴り方教授』では約8割）スペースを割いているが中でもポイントになるのは「自作」であった。

「自作は綴り方の本幹である。（中略）指導・処理は要するにこの本幹に培ふに過ぎぬ。従来の綴り方教授に於て、自作を綴り方最後の到達点の様に論じたのはあやまりである。この作業は尋常一学年入学当初に於ても明かに認めることができる。」（註25）

しかし、よく誤解されているようにこの「自作」は必ずしも随意選題に基いて自由に記述を行うということを意味するのではなく、それを「発達させるがために行ふ作業」である「指導」（発表の指導、構想の指導）を前提としたものである。

同時に、高学年においては「題作的修養」も提起し、その一法である範文法について「範文による綴り方教授は、既に文を自學する趣味の生じた尋五以上でなければならぬ。」（註26）（傍点引用者）としている。すなわち、これは芦田自身も「実際の必要に応じて文を組立てるが眼目であるけれどもこれは到達する手段として題作によるも一法である」（註27）と述べたように、課題主義の教授法は根本的に綴り方教育の本来の在り方とは相違するものとして批判しながらも「練習」としてのそれは注意深く系統の中に組みこみ、かつそこで用いられる範文は「児童の発達程度を明かにし、趣味の赴くところをさと、当日教授の要求する点を知悉してをる」教師が綴り出したものが至上であるとするところに、彼の改革論らしい特徴をみることができ

るのである。

更に「指導」の位置に言及しておけば、樋口勘次郎による「自由発表主義」は日本におけるヘルバルト主義的教授法を批判して提唱されたものとされ、芦田も自らへのその影響について述べ、先行研究においても両者の継承性について論及したものが多く、（註28）『綴り方教授』に於ては次のように評価していることを見逃してはならないだろう。

「一時自由発表主義の綴り方が行はれた頃には、綴り方はただ綴るといふ一作業があるのみで、教師の指導は児童の自由を拘束するものゝやうに考へられた。しかしその結果は、吾人をして当時の綴り方教授に何物か欠けてゐるやうに感ぜしめた。谷本氏がその頃帝国教育会で『自由発表もよいが、書けるやうにして書かせなければならぬ。』と話された。余の所謂指導とは、その『書けるやうにする。』といふ意味である。」（註29）

のちには「綴らんとする心がうちに醒めて来たら、環境のすべてが指導の働きを生じて教師をまたない指導が随時随処に行はるることとなる。私は之を生活の綴り方化といつてゐるが、ここに至つて内よりの発達が自然に行はれる」（註30）と「随意」性の頂点にふさわしい構想を主張するに至るが、そこにおいても「指導はこの第一義に徹したら、微細な問題は当然決して行くべきものではあるが、教壇上の日々の作業としては第二義として児童の文章生活に意義を附さなければならぬ。」としてやはり、指導一具体的な「作業」の位置とその重要な役割について詳しく規定しているのである。

尚、波多野氏が随選主張の嚆矢として史料面からの説明を加えた大正5年の芦田の論稿（註31）においても、「範文を提供し、材料選択に注意することを指導して、発表の力が発表の必要に應ずることが出来るやうになつたら、随意に選題し、思ふままに記述させるがよい。」（傍点引用者）とあつて『綴り方教授』における「指導」の位置がそのままにここでも主張されていることがわかる。

即ち、「随意」や「実感」を唱えるにしても芦田にとつては経験的に「教壇上の日々の作業」は「現状批判」と目

（註24）『教師の修養』P 876～877

（註25）『綴り方教授』P 26

（註26）同上書 P 123「範文法による教授の次第は、1. 文題の提出 2. 思想の整理 3. 範文の提出 4. 記述」となっている。

（註27）同上書 P 130

（註28）前掲田中論文など。

（註29）『綴り方教授』P 27

（註30）沖垣・中村・遠藤編『語録芦田恵之助先生の道と教育』小樽恵雨会1957年（非売品）の127（P 146）。

（註31）前掲（註8）参照

的設定の中で独自に対象化せざるを得ないものであったのである。(註32)

(四)

ただし、指導の問題はいずれにしてもあくまで「第二義」とされているのであって、芦田にとって、範文のドリルよりは自作法を、また課題よりは随意に文題を選ぶ方法を、彼の主張した綴方教育改革論、つまり真の子どもの実生活からくる「必要」を満たすことこそ綴方の目的でなければならぬとする立場からすれば、よりすぐれた方法として把握していたことは、あらためていうまでもない。

だが、そこにおける「指導」の位置は、常に「第一義」すなわち「生活の綴方化」との関係で提起されてはいるもののそれらの間の連続性への論及は明確ではない。つまり、「環境のすべてが指導のはたらき」をするようになるのは書き手である子どものうちに「綴らんとする心」が「醒めてくる」状態となる場合をいうのであるが、そこへ徹するという状態への、日常的な具体的作業の段階からのプロセスについては、芦田はついに言及していない。

とするならば、芦田は彼の「論理」の展開の活路をどこに置こうとしたのか。

先に引用したように芦田の当時の教育に対する批判は綴方教育の範囲にとどまらず、たしかにその矛盾に鋭く迫るものであった。が、一方で、『綴り方教授』執筆のひとつの動機を述べた「第二章、綴り方教授は果して困難なるか」では、その困難の原因を次のように示している。

「記事論説文例、私用文章を暗記して、綴り方に備へた」時代から綴り方は困難であるといわれ続けてきたが、「発達段階」という考え方や、「自由発表主義」の影響で、「児童的」にすすめる傾向も生まれた上、国語国字問題の議論もすすみ、「綴り方を困難ならしめてゐた事實は、明治34年以來全く除去せられてしまった。」にも拘らず、綴り方教授困難が叫ばれる裏には、幾多の事情がある。

「事情とは何ぞ。綴り方に関する教師の修養の不足がその一、労の多いといふがその二である。」(註33)

すなわち、種々の問題解決の方途を、結局は教師の「心のわざ」に収斂させていく芦田の論理のひとつの型が、ここにあらわれており、これがいわば「外的な状況」である

当時の教育の風潮への言及・批判と、芦田の観念の上では共存した形になっていた。

『教師の修養』では全体として、先に言及したように「文法一斑」「修辭法一斑」「表記諸法一斑」等も、教師にとっての修養の課題として提起されてはあるが、とりわけてここで強調されるのは「本に帰る」ということである。

「…人間を育成するといふには、名彫刻家、名画家、名俳優以上に入神の所がなければならぬ。これを求めるには智識のみではいかぬ。方法のみでは得られぬ。方法の末を追つた過去四十年の夢を打破して、その本に帰ることを努めなければならぬ。……好んで神秘の言をなすのではない。余にはこういうより外に道がないのである」(傍点引用者)

さらに「本に帰る道如何。之が即ち修養の真意義である。…余の経験によると、最捷徑は端坐瞑目して自己の内観につとめるがよいと思う。」(註34)そしてその「実行」を維持すること、それがここで芦田のいう「修養」の意義にほかならない。

ここで、彼の綴り方教育改革論の眼目が、次のように言明される。

「余は好んで異を樹てようとするのではない。自ら悟れるものを以て任ずるのでもない。ただ今の教育界が東せんとして、道を西にとつていふように見えてならぬ。然らば其の改良の方法如何。何等特別の施設を要しない。心の持ちようによつて、苦も楽に、楽も苦に変ずることを悟らせたい。……即ち何等外形を改革することなくして、精神生活は著しく變つて行くのである。」(註35)(傍点引用者)

つまり、芦田自身が、他教科ないし教授の問題に関する自分の考えは「綴り方の立場以外に何物もない」というように、次第に随選論を軸に形成されていく自らの教育論において、修養を教育の「真意義」としてここに位置づけ、そしてその修養を「たのしむ者を作る法」は「唯一法しかないように思う。一法とは教師がただただ修養を楽しむという一事である。」(註36)という点に、改革の中心的な根拠を求めたことが明確になってくるのである。

(五)

芦田による綴り方教育論の初期における特徴は以上整理した通りであるが、すでにそこに現われている彼の教育観

(註32) 前掲波多野論文において、『教師の修養』に於る修辭学中心主義はすでにその発表の当初から対立物をはらんで居た」(P38)とされて随選主張以前であることが強調されている。ところが芦田は『教師の修養』で修辭学的技巧とはいふがそれは「思想・感情をそのままに表わしたもの」といい、「修辭に関する教授は知らしむに止めて、用いよとは説かぬがよい」(P954)としているにすぎない。

(註33) 『綴り方教授』P6~7

(註34) 『教師の修養』P863~864

(註35) 同上書P878

(註36) 同上書P874

は『読み方教授』以後の他教科への言及や、「自由選題論争」の過程の中で、それ自体としては文字通り「随意に文題を選んで記述する」方法の義である「随意選題論」を彼自身の理想をいい表わすひとつの象徴的な表現として展開されていく。(註37)

結論から先にいえば、芦田の教育論の根柢は、『教師の修養』にも現われはじめていたように「自己に安んずる」点におかれている。そこでは教師の問題として「材料に不足なく、なすべき作業に迷う所なくて、而もなお安んじて教壇に立つことの出来ぬのはなぜだろうか」という質問について「この一問の正しき解決は、やがて現代に於ける煩悶総べての解決ではあるまいか」と提起した。(P863)

『読み方教授』に於ては「事情の異なった被教育者に、同一の教科課程を教授するのが必ずしも国の教育として統一ある義ではない。」という問題について、次のように述べている。

「教育の統一は之を客観に求むべきものではなく、教育をうけた者が、常に向上発展を心がけ、而も安んずべき所を知って、各自の生活を楽しむという主観の上に求めなければならぬ。」(註38)

つまり教師にとっても児童にとっても、教育、教授の第一義とすべきことは「自己に安んずる」ことでなければならぬというのが彼の主張の到達点であったのである。

それ故、彼の観念の上では、教授についてそれが「教師中心」でも「児童中心」でもない「双方発達」(『第二読み方教授』)、「師弟共流」としての理想が描かれ、しかもとりわけ教師の修養こそが、この境地にいたる「唯一法」であるという構造が成立しているのである。

ところで、綴り方の問題に即してこの点をまとめておきたい。

芦田は友納友次郎との「論争」の中で、「随意選題」綴り方論としての発展に基いて次のような明確な規定を行った。

「随意に題を選んで自由に書けとは、従来の方からいへば全く型破りであります。従って世の非難も多いやうですが、私は綴り方教育の根幹となるべき方法は之より外は

ないと信じます。随意選題は文についての体験とその結果を重んずる唯一の手段であります。更にくだいて言へば、書くべき事を自己の生活内に求めて、自己満足を唯一標準として書くといふことです。それはよくよく考へて見ると単なる手段方法ではないやうな気がします。即ちこの随意選題こそは文章を書くといふ真の境涯である。」(註39)

(傍点引用者)

ここで「自己満足を唯一標準」とするというのは初期綴り方教授改革における前提的課題であった児童の「実感」という概念で示されていたものが「仮説題」に対比されて「有りのまゝ」(『綴り方教授』)に近いものであったとすれば、かなり意味内容を異にしたものである。

この点で端的な例は芦田が大正7年に編んだ『綴り方十二ヶ月』の中で「老先生」が「文章二葉会」の会員である子どもたちに語る文話の中にも示されている。

つまり、「自分の書かうと思ふことを、自分に満足が出来るやうに書けばよい。」ということと並んで「綴り方には自分のしたこと、考へたこと、何を書いてもよいが、そのことが人の道になかったことでなければならぬ。……人間は他人の前に語られない事の一つもなくなることを、理想として進まなければならぬ。したがって綴り方にも慎むべきことを誇り顔に書くことはなくなるべき道理である。」(註40)

これはこの会でよい文は「瞑目端坐」からうまれる(技術面の指導も同時に行われている)といわれていることと考え合わせるならば、「自己に安んずる」という考え方が初期のものよりは更に深く介在していると考えることができよう。(註41)

また、先の「規定」では、随意選題を単なる手段、方法でなく「境涯」と述べている点にも注目したい。

つまり、随選論は、たしかに「文題を自由に選んで書かせる」という方法でありながら、それはただ方法を踏襲すればよいということではなくて、児童がその「内」につながる「想」の自覚に至り、「安んじて日々を行」ず——といった「境地」に絶えず向かうといったものでなければならぬ。だとすれば、「文題選択の自由」を標榜した点に最も重きを置いて、これを「自由選題論」というのであれ

(註37) 前掲『国語教育易行道』P 249「私の教育意見はその核を岡田先生や嶺尾老師に得て、育てたのは自分の唱へた随意選題であつたやうに思ひます。」

(註38) 同書P9

(註39) 前掲『語録』119(P141)

(註40) 芦田『綴り方十二ヶ月』は、彼の教育論、教師論、社会観そして綴り方指導の系統などが「文章二葉会」というsituationを通していきいきと展開され、芦田の本領が最もよくあらわれたものではないかと考える。引用部分は各々P55とP33から。

(註41) 「自己に安んずる」という考え方は芦田の思想の全体的な分析から解明されてくるもので他の表現へ置き換えることは非常に困難である。今後の課題としては例えば『国語教育道』(恵雨会編同志同社刊1938年)における「釈迦」の授業、教案における芦田の発想そして「永遠の生は釈迦一人の問題か」を「自ら安んじる」教材解釈として授業にふみこんだ、その授業と結果等を検討していくことなどもひとつの方法として考えられる。

ばそれは正しくないし、ましてや教授における「非決定性」、
「無限定性」を意味するものとするのは、随選論では、初期においても後に至るも、「境地」に向うに至る「指導」の在り方について言及しないことは全くないのであるから、それは随選論の規定としては正しくないことになる。

現実においては、芦田が朝鮮半島に去つてのち、この綴り方教育論としての随選論は衰退していくことになるが、そのひとつの現われ方（随選の「形式」「手続」だけをとるもの）に対しては、彼は繰返し批判を試みている。

「内省の伴はない随意選題をいふものは随意選題の邪道である。」（註42）そして、これこそ「墮落せる随意選題」である。

しかしながら、ここに於ても、初期の論理にみられる問題、芦田の表現を借りれば「教授上に不可解の一点が存する」という問題に行きあたる。

綴り方教授においても「発表を必要とする境遇に児童を置」くといい、読み方に於ても結局は「読まんとする心をいかにして養ふか」（註43）が問題であるとして、読方の「方」がそこに至る「指導」の義をあらわすと言及している点と、これら一切をすすめる「最捷徑」が「教師の修養」にあるとしていることの関係である。芦田にとってはこの点が「内へ」と「行ずる」ということで貫かれているとしても、一般化するにはこれはいわば先験的な世界である、というより他はない。

それは、「教師の修養」において「瞑目端坐」の継続こそが不可欠の方法として提起されたように、子どもにとっても「文の修養の最も有効な方法は瞑目端坐であらう……文が瞑目のうちから出て来ることを悟ったら、一生文と離れることは出来まいぞ」（註44）という点に究極的には達

着せざるを得なかったということに象徴されていると考えられる。

芦田は、昭和12年の著書で「爾来二十余年、（『綴り方教授』以来一引用者注）、この教科（綴方一引用者注）を重視する事が、真教育に到達する最捷徑だといふ事を叫んで来ましたが反響は比較的微弱です」と、彼の主張に基づく綴り方教育の現状を見、その原因を次のように述べたのであった。

「要するに、綴り方指導者に生活の尊重すべきことが深く考へられず、之によって育ったといふ体験が乏しいからではないかと思ひます。」（註45）

お わ り に

芦田がその衰退を嘆いた時期は、彼の思想を知るにも「文献をあさつて勉強しなければ分らないやうな時代」であり、又、芦田を含む「個人的指導者の意識からする綴り方教育の破綻（ママ）は、客観的な生活認識を把握しなかったところに大きな原因をもつてゐる」（註46）と批判を加えた人々の運動にも転機がおとずれていた。

ただ、芦田の随選論の問題に関しては、このような時代状況からくる影響と共に、「教壇行脚」による読方教育の実践と系統化は盛んに展開されつつあったという実情との関連でみておく必要がある。

本稿では、綴り方教育改革論の構造を把握することによって、随選論の理解を再検討しようと試みたが、具体的なレベルで綴方と読方の質的差異をとらえ、そこから背景になる芦田の思想をとらえるまでにはいたることができていない。さらに同時代の教育思潮やその後の綴り方、国語教育の動向との関連も含め、今後の課題として他日を期することとしたい。

（註42）「芦田恵之助氏にものを聴く会」座談会、石山脩平、今井誉次郎、谷川徹三、西尾実、城戸樫太郎、山下徳治ら出席、1936年4月9日（『教育』1936年5月号P106）

（註43）芦田『静坐と教育』同志同行社1937年P181

（註44）前掲『綴方十二ヶ月』P360～361。一方、この点で戦後になっても「内のものを外に書き現わす。その間に寸分の差をもたない自覚を持つ、自覚を得させる尊い行」（『芦田恵之助先生七十八歳の教壇記録』青山広志編 いずみ会発行、1963年、非売品）として綴り方の意義を読方に比較して強調していることも注目される。

（註45）（註43）に同じ、P183。

（註46）加藤周四郎の文より。『北方教育』1933年8月号P38