

研
究
錄

大分縣綴方教育研究會

昭和八年十一月

351
496



0048998000

0048998-000

特230-480

研究錄

大分県師範学校附属小学校綴方教育研究会
編
大分県師範学校附属小学校綴方教育研究会

昭和8

AHJ

時230
480.

研究録

大分縣綴方教育研究會

目次

第一編 綴方教育の分野と使命

第一章 綴方教育の意義



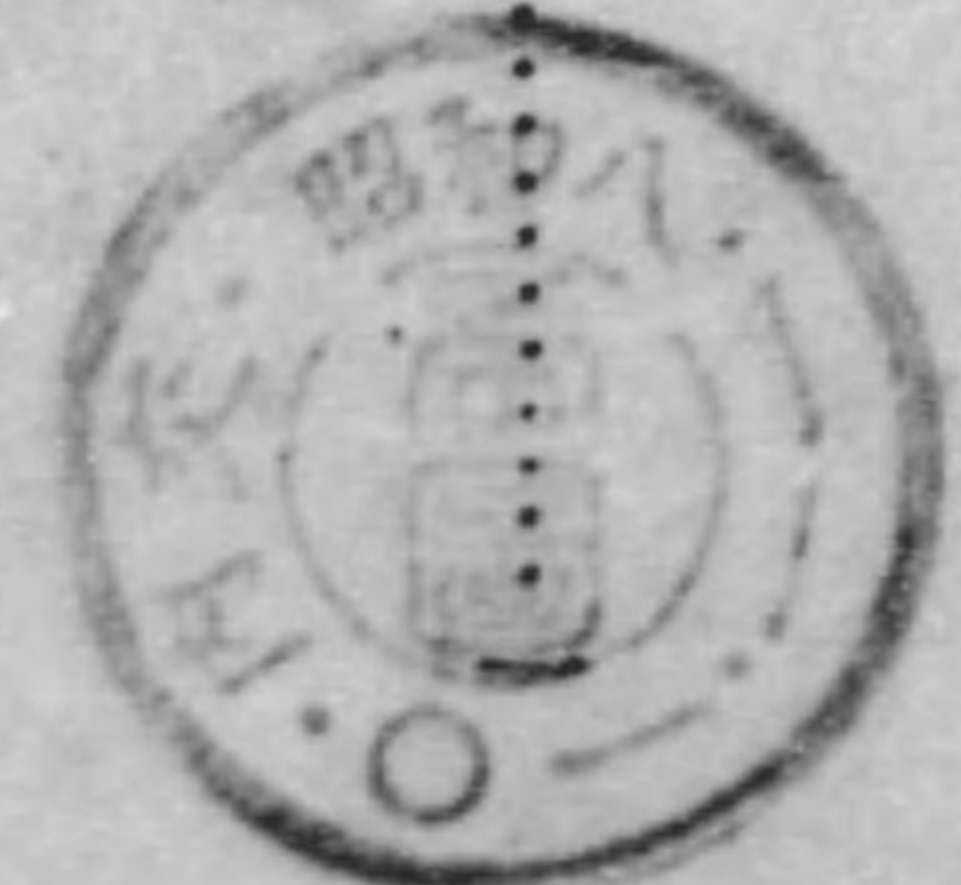
速見郡 南海部郡 直入郡 中津市

第一 東南部 第一 東南部

第二章 綴方教育の分野

速見郡 南海部郡 直入郡 中津市

第三 西北部 第三 西北部



第三章 綴方教育の思潮 三九

速見郡部
南海郡部
直入郡部
中津市部
第四部
中部部
南部部

第四章 綴方教育の眞使命 六八

速見郡部
南海郡部
直入郡部
中津市部
第二部
東部部
北部部

第二編 綴方指導の体系

第一章 指導材料 九一

東國東郡部
北海郡部
大野郡部
大分市部
中部部
南部部
野津・宇目部

第二章 指導系統案 一七

東國東郡部
北海郡部
大野郡部
大分市部
中部部
北部部
大野・緒方部

第三章 文話と其の体系 一六八

東國東郡部
北海郡部
大野郡部
大分市部
南部部
中部部
三重・井田部

第三編 綴方指導の實際的研究 (其の一)

第一章 生活指導と其の實際 一〇三

大分郡部
日田郡部
宇佐郡部
別府市部
庄内・挾間部
第一部
第三・五部

第二章

制作指導と其の實際

大分 田分 郡 市

戸次 郡 部

二四三

第三章

鑑賞指導と其の實際

大分 田分 郡 市

植田 郡 部

二六八

第四章

作品の處理法と其の實際

大分 田分 郡 市

大分・鶴崎 郡 部

三〇三

第三編 綴方指導の實際的研究 (其の二)

第一章

指導過程の一般的研究

西國 東郡

北中 郡 部

三三三

第二章

綴方指導の實際的施設の研究

西國 東郡

南中 郡 部

三五四

第三章

綴方教師論

西國 東郡

中北 郡 部

三六九

正會員名簿

研究會日程

三八九

三九七

第一編 綴方教育の分野と使命

第一章 綴方教育の意義

速見郡第一部

目次

- 1、綴方の意義
 - イ、綴方の意義と其の變遷
 - ロ、綴方作用
- 2、綴方の目的
 - イ、綴方に於ける生活と其の考察
 - ロ、生活と綴方
- 3、綴方に於ける生活と其の考察
 - イ、生活の意義
 - ロ、綴方に於ける創作の過程
- 4、綴方生活の内面的考察
 - イ、綴方に於ける創作
 - ロ、綴方に於ける創作の過程
- 5、綴方教育の意義と使命
 - ハ、創作と三境界

1、綴方の意義

1、綴方の意義と其の變遷

先づ綴方の意義と其の變遷を述べて見ると

(1)「作文とは與へられた文題によつて豫想さるゝ他人の文型を模倣し、他人の美辭麗句を借用して點綴を、試みるものである。」と一般に心得、「文は作るものなり。」といふ觀念が一般の人の頭を支配して居た、所謂「型式主義」乃至「模倣主義」の時代より

(2)「作文は學校で習つた事柄や話を自由に書くものである。」といふ所謂自由發表主義の綴方觀が生れ次に

(3)「綴方とは兒童が本當の自分の經驗を書くことである」

といふ所謂「自然主義」乃至「寫生主義」的綴方観が出
現し

(4)其の後「隨意選題」の綴方観が生れ、「文章は兒童の生
活の表現」といふことの眞の意義がだん／＼闡明される
やうになつた。

凡そ如何なる種類の文章でも、之が綴文——創作の根柢と
なり基調となるものは、作者自身の生活を措いて他にないと思
ふ。即ち綴る材料が生活の中から得られるなら、綴る方法
も亦生活の中から生れなければならぬ。同時に綴る作用が又
生活それ自体なのである。換言すれば私等の生活は過去、現
在、未來を貫く向上の一路であり、経験と理想を現實に包接
して其の一路を辿る生命の歩みである。綴方の一切は其の中
から生れて來るのである。

ロ、綴方作用

文を綴るといふことは、單に作者の過去の経験をそのまま
記述するといふやうな、そんな單純な作業ではなく、もつと
神秘的な、もつと大きな或る種の力が働くところの、極めて
複雑な作用——精神生活の営みであることを、堅く信ずる。
即ち文は製造すべきものでなく、産み出すべきものである。
深く自己の生活を見つめることによつて、その中に新しい自

己の姿を見出し、之を文字によつて表現したものである。而
して私たちは、さうした仕事を營むことによつて、自分の
生活そのものを、より高い所へより深い所へ進めるもので
ある。

2、綴方の目的

綴方の意義が前述の如くであるから、その目的も亦當然そ
こに方向を求めなければならぬ。

即ち綴方の目的は左の二つになると思ふ。
1、自己の生活を内省し統一して之を文章の形に表現する。
2、それによつて眞に自己を知り、更に自己の生活を高め或
は深めてゆく。

目的は二途になつてゐるが決して異つた方向を指すもので
なく、同じく理想より現實の一直線上にあつて、しかもそれ
が私等の内部生命の要求に基づく創造活動の進路を指示する
ものである。

3、綴方に於ける生活と其の考察

1、生活の意義

「生活とは何ぞ」といふ問題については、人によつて色々多

義に解せられてゐるが、一般には之を物質的生活と精神的生
活の二つに分けて考へられる。物質的生活は一名肉体的生活
即ち外的の生活である。精神的生活は一名靈的生活といひ、
外的、物質的、肉体的生活を統一するところの内面的生活で
之が内的生活である。此の二者相浸潤し、相融合して居り實
に密接而も有機的な微妙なものである。そこに實在として人
間の意義あり同時に價値があると思ふ。綴方は實に此の内的
生活の営みによつて産み出さるゝものであり、精神的生活の
所産に外ならないのである。

ロ、生活と綴方

私たちの生活が浅い程、物の観方も表面的で皮層的で平面
的であり、考へ方が物質的、功利的、不純である。之に反し
深い生活ほど観方は内面的に、深刻に、立体的に、考へ方も
精神的超功利的に純眞になつてゆく。

随つてさうした生活から生れるところの綴方——文章はそ
の生活の深淺によつて深みあり、又薄つべらなものになるわ
けである。即ち「文は人なり。」の言葉はそこまで考へた時本
當に深みがあるやうに思はれる。

私たちは子供と共に生活上の修練——觀察に於ける直覺力
の修練、内觀に於ける深みへの修練——を試みることによ

つてめい／＼の生活をより深く掘り下げ、觀察眼をより鋭く
し、心をより純眞なものにすることが大切である。

今茲に文章を綴るといふ仕事——即ち綴文の生活といふも
のを考へて見ると、それは實に一般的な精神生活の過程に於
て營まるゝ特殊な創造生活であると思ふ。

しかも綴文生活は強い反省と深い内觀とを本にして營まる
ゝ特殊な創造生活であるから此の生活を重ぬる度毎に生活は
深まつて行くことになる。此の意味から文を綴る仕事は人生
にとつて大切な仕事であり、文化人に欠ぐべからざる要件の
一つであると思ふ。

綴方が文章を綴ることを目標とすると共に文章を綴ること
により自分の生活を深化向上せしむる人生の最高目的に目標
を置く所以はこゝにあるので、「綴方科即人生科」といふ言
葉はそこに第一義を認むべきであらうと思はれる。又綴方の
指導が兒童各自の生活、特に文章創作の過程に即して行はる
べきものであるといふのもそこに理由があると思ふ。

4、綴方生活の内面的考察

1、綴方に於ける創作

創作とは生活の改善乃至進化といふことになるかと思ふ。

綴方に於ける創作は文章表現による生活の改善乃至進化を意味するもので創作欲の發動に本づいて書くべき目標——題材の中心點を意識し、次に之に本づいて生活の反省を試み、そこに題材の取捨選擇乃至題材の統一構成を行ひ、更に之を言葉に現はし文字に托して所謂内容の形式化を試みるころの作業であるが表現することによつて始めて私たちの生活はそこに改善進化を遂げるのである。

創作といふ作業の行はれるに就いて、其の運動の中心をなすものは言ふまでもなく内部生命即ち個性を中心とする自我その物である。創作運動の動機は外部からの刺戟もあらうし、或は内的發作に本づくこともあらうが、何れにしても内部的生命の要求にならなければ、創作の活動は運轉を起さない。

次に創作と模倣について考へて見ると、

模倣は創作の一部分であり、純粹の模倣は出来ないと同時に純粹の創作も出来ないと云ふ。出来上つた文章の現はれから判断して「これは模倣的色彩が強い」とか「これは獨創味が多分にある」とかいふ場合に言葉を簡單にして「これは模倣だ」とか「これは創作だ」とか評價するに過ぎない。實際指導に際し子供をして意識的な型の模倣に陥らぬやう注意せねばならぬ。

とるべき手段は、感官を外に閉して、心眼を内に開くことである。通常にいふ、凝想靜思で、之が長く持續して無我に入る時之を三昧境と呼ばれてゐる。所謂記述に油がのつたのであつて、傑作神品が生れるのである。故に此の境地に立ち入らせるには其の環境にも注意せねばならぬ。

5、綴方教育の意義總括

人間は、体験によつて生長するものである。

その体験は有意的、有目的活動でなく、哲學以前のものがあつて故に内省によつて始めて自分自らが自證することが出来る。

○内省によつて自證して始めて、其の体験は眞實自己のものとなり、体験は完成する——生活創造

○表現するためには——完全なる表現をするためには、——深く内省しなければならぬ。

○表現は内省する態度の洗練である。

○故に表現は、生活創造の武器たる内省的態度を洗練し、人間の生長を促進するものである。

故に綴方教育の意義、目的が存するのであると思ふ。

(以上)

□、綴方に於ける創作の過程
 創作の過程を二つに分ち創作の準備期と創作の完成期とする。

創作準備期に於ける精神生活の内面を考へると次の三階段になると思はれる。

- 創作準備期
- 1 受納
 - 2 反芻
 - 3 内制作

創作完成期は創作欲が發動して文を生み出すまでの過程で「綴る時間」の仕事に當るのである。其の段階は、

- 創作完成期
- 1 着想(取材)
 - 2 構想(腹案)
 - 3 記述
 - 4 命名
 - 5 推敲
 - 6 完成

ハ、創作と三昧境

私たちはひたすら何物かを掴まうとあせつてゐるが掴まうとする対象は恰かも泥中の鰻の如く、する／＼逃げまはる。私たちはたまらなく苦しみ、いら／＼しさを感ずる。此の時

南海部郡西部

目次

- I 序言
- II 綴るさいふこと
- III 教育としての綴方
- IV 教則の解釋
- V 結論

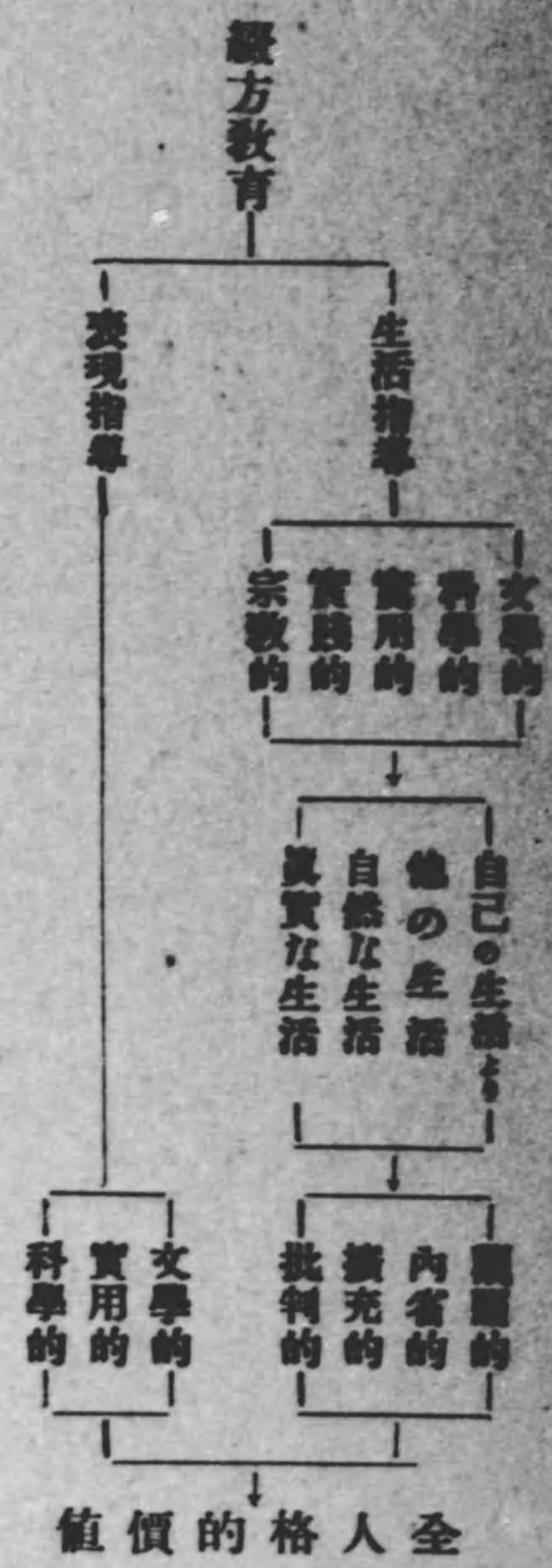
I 序言

綴ることを除いて綴方はあり得ない。

謂ふ所の綴方は教育としての綴方である。

そして綴方は教則によつて國家の要求が明示されてゐる。綴方教育の意義に關する考察には之等の三項目の考察が必要である。

かゝる見地に立つ綴方教育の意義は次の通りに圖示することが出来る。



以下この三項目の考察より綴方教育の意義を闡明しようと思ふ。

I 綴るといふこと

綴るとは

文章によつて生活を表現することである。文章によつて生活を表現することである。生活といひ生命と呼ぶ。私は何れも同一なる概念であると考へる。

生命が外的生活活動となつて表はれるとき生活となる。と言はれてゐるが、私も内面的、抽象的見地よりするとき生命となり外面的、具体的に見るとき生活となると思ふ。けれども私は生命といふことばよりも生活といふことばに

より多くの親しみを感じ、その表す意味もはつきりする様に感ずる。然も現代に於ける教育精神の推移が、抽象より具体へと轉向しつゝあると考へるとき、具体的な生活といふことばに、より多くの強さがあるのではなからうか。故に私は綴るとは

文章によつて生活を表現することである。といふ命題の方がよい様に思ふ。綴るといふことを以上の様に解すると、綴ることの考察に於ては次の三點の研究が必要である。

- 文章
- 生活
- 表現

端的に言ふならば、文章とは生活を文字によつて表現することである。従つて綴るといふ事と、文章を書くといふこととは同一概念であると考へてよい。従つて又綴るといふことを

文字によつて生活を表現する。と言つてもよいが、文字と言へば意味をなさない言葉の羅列も考へられるので、矢張り私は文章によつてといふ言葉が妥當であると思ふ。

従つて如何なる場合でも、それが自己の心の裡に存する表象の文字表現であれば、それは皆文章といふべきであり、それ故に綴方に於ては、各種の文章（文學的、科學的、實用的）を包含せしむべきである。

B 生活

生活は外的生活と内的生活とに分けられるが、直接綴方の根底となるのは内的生活即ち精神生活である。従つてそれは、

- 藝術的
- 科學的
- 實用的
- 實地的

宗教的

といつたやうなものが重なるものであると思ふ。故に綴方に於ける生活はこれらの總てを包含するものであり、かゝる生活に即する綴方教育に於ては藝術教育のみを念願すべきではない。只文學的陶冶をなすのは國語科であり、國語科に於ける表出方面を陶冶する綴方科に於ては、文學的創作が最も重視せらるべきは當然である。

C 表現

表現を狭義に解したなら、それは單なる藝術的作用だけを表はすものと思ふが、單に藝術教育だけでない綴方教育に於ては、事實又は知識の正確なる發表乃至傳達を目的とする敘述をも表現の意味に加へて廣義に解し、あらゆる精神生活の文字表現と考へてよいと思ふ。

II 教育としての綴方

綴方教育は兒童の綴方生活の助成作用であり、系統的陶冶である。綴ることを以上の様に解すると、綴方即藝術でなく、綴方教育即藝術教育ではない。藝術に於てこそ表現即内容、内容を表現であらうが、教育なる見地に立つ限りに於ては、存在を爲すにまで高める事ではなければならぬが故に、綴方

生活十表現、綴方的價值——生活的價值十表現的價值、なる見地に立つべきであり、従つて綴方指導は生活的價值と表現的價值の二方面より指導すべきである。故に我等の考察すべき問題は

生活指導
表現指導

の二つとなる。

A 生活指導

綴ることが兒童の生活を表現することであれば、綴方に於ける生活指導は兒童の全生活の指導より出發しなければならぬ。私の希念する生活とは、

- 1、自己の生活を意識し凝視し
 - 2、他の生活にも關心を持ち
 - 3、自然な、自由な、即ち偽らざる、飾らざる、赤裸々なる態度を持つる生活である。けれども教育なる見地より、より生長させ、向上させ、價值的に高める爲に
- 1、觀照的態度
によつて對象の意味を我が心に活現させ、
 - 2、内省的態度

によつて自己を内省してますます／＼深化させ、

3、擴充的態度

によつて内にも外にも生活を擴充し、

4、批判的態度

にまで至らせなければならぬ。かくして生活を深化、向上、生長させて價值的に高めなければならぬ。

かゝる生活態度の養成は教育全般の任務であるが、綴方科には綴方科独自のものがなければならぬ。表現を通じての指導がそれである。只私は價値ある綴方の前提として價値ある生活を考へることから、表現以前の生活指導をも綴方科といふ見地より、指導方法を構する事が必要であり又可能であると思ふ。

B 表現指導

價値ある生活を營むものでも表現方法が拙劣であつては價値ある綴方とは決してなり得ない。生活指導は他の教科に於ても行はれるが表現指導は綴方科のみである。けれども表現方法の指導のみが綴方でないことは言ふまでもない。第一條件は表現すべき生活の存在である。たと表現方法の指導も重要であるといふのである。綴方科に於ける表現は文學的表現が重視せらるべきは前述の通りである

が、實用的乃至科學的表現をも指導すべきは言ふまでもな

い。

何となれば綴方はあくまで生活に即すべきもので、兒童と謂へども明かに文學的、科學的、實用的等の生活を認めるからである。

1、文學的表現

兒童の文學的表現とは、文學的とか、科學的とか、實用的とかに分離せられない全一生活の表現である。實際に於ても此の種の文章が最も多く、それは兒童にとつて一種の文學的表現といつてよいと思ふ。

2、實用的表現

綴方は生活に即すべきでそれ故に實用的と言つても、それは大人の準備教育であるべきではない。それは兒童の發達に應じて實際生活に必要な敘述の指導をすべきで、それがやがて大人になつてから實用に役立つまでに發達し得るといふ意味に於て準備的價値あるま

3、科學的表現

兒童は本性事物の性質や情態の説明を好むものである。兒童の生活中より兒童が説明的又は科學的材料を

選擇した場合には當然その指導をせなければならぬ。

■ 教則の解釋

教則第三條にかゝげられてゐる國語科の要旨中、綴方科に關係あるものは、

正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ

といふことである。解釋の如何にもよることであるが、正確、思想、表彰等それだけでは物足らぬやうに感ずる。思想と言へば知識と解され易いが、綴方に於て表現するものは單に知識ばかりでなく人間生活一切である。正確といつても知的論理的意味であつてはならない。それは何處までも眞實なるといふ意味でなければならぬ。

更に表彰といふ言葉も普通に解すれば、讃へる事、知らせる事に解され易く、表現の本質である所の、對者を豫想することが第一條件でなく、無形な内面生活を有形の外的文字に如實に托しつくすといふことには、餘程かけはなれて居る様である。

教則には更に、

文章ノ綴方ハ讀ミ方又ハ他ノ教科目ニ於テ授ケタル事項、兒童日常見聞セル事項及處世ニ必須ナル事項ヲ記述セシ

メ、其ノ行文ハ平易ニシテ旨趣明瞭ナランコトヲ要ス。

とあるがこれも行文の平易とか旨趣明瞭とかは第一に必要な事であるが、綴方としては事實の眞をうつすとか、又は修辭で要求する、明晰、流暢、遒勁等の言葉も必要である。又取材の方面を示した部分にも狭くてたりない所があるやうである。何となれば綴方は外的材料の整理よりも内的生活を整理し構成すべきが本位であるからである。

只私は教則を善意に解釋して進歩的に見、足らざるは之を補つて考へるのが至當であり、又必要なる態度であると思ふ。

V 結 論

以上を要約すれば綴方教育は兒童の綴方生活を價值的に發展せしむるにあり、従つてその爲には生活指導と表現指導とが必要であり、表現方法の指導としては文學的、科學的、實用的表現の指導が必要であるといふ事に歸する。而してその陶冶價値は生活及表現を通じての全人格的價値である。

直入郡東部

目 次

第一節 回 顧	1 型式主義	2 自由發表主義
第二節 現 狀	3 寫生主義	4 自由主義
第三節 意 義	1 文學主義	5 生活指導主義
	2 實用主義	1 文學主義
	3 科學主義	2 プロ文學主義
	1 意 義	2 その説明

第一節 回 顧

1、型式主義
型式主義につきものは課題であつた。而もその背後には直に文型文種内容と言ふものが約束されたものである。今にして見ればその愚たるや明である。が全然格なく自由放任されがちな現状には藥となる點がある。

2、自由發表主義

實はまだ型式主義で内容方面に於ける約束的なのがつてられただけのものであつた。特質をあぐれば課題主義批正本位であつたのであるが結局指導者被指導者共概念へのあてはめに疲れたてたのである。とは言へ批正推戴も妥當な

文章観によるものは今後とも大いに重視しなければならぬ。

3、寫生主義

ある動作掛圖標本を見せたり時に校外街頭に立たせたりして素材を提供し、そこに文組成の指導をしたものである。習熟に力を用ひた所を學びたい。

4、自由主義

蘆田氏が隨意選題をとふるに及び自由主義が生れたかの觀がある。課題論者は組織のない自由は放任であると主張し兩々相譲らなかつたのである。が綴方がたのしまれ生活が解放されたのはこれが主義の御蔭である。課題随選いづれも特質がある。兩者を生かす事が實際家の任務であると思ふ。

5、生活指導主義

綴方教育の形式主義技巧本位を打破して文を産む根元である作者の生活を指導すべしと説いたのである。この論は誤解されて行つて一般生活全体の指導を綴方に歸してしまつた傾がある。綴方教育は事實教育作用の輻軸となり得るの利益を持つてゐる。假象の世界に没入して藝術的に自我の深みをまし、或は理智の明るさを加へるとか觀じ来れば教

育最高の殿堂に參入し得る特點をより多く與へられてゐるのである。その上その根柢背景は人間生活の全面にふれてゐるのである。人生科と言はれた所以もこゝにある。けれどもこれ等は決して綴り方として本質的機能ではない。必然的ではあるがあくまで偶有的のものである。表現こそ綴方の本質なのである。生活を價值的に吟味し修身の學習のごとくするがごときは斥くべきである。とは言へ作品に於て得たる資料を以て全人教育の糧とするも何等不都合はない。この方面に臆病になれと言ふのではない。偶有的と言へど眞に尊いところである。

第二節 現 狀

1、文學主義

哲人の兒童禮讃がきゝすぎたのか、兒童のやる事なら何でも天來の福音藝術の發現生命の進展と解釋し、文學的陶冶と綴方教育とを同一視してしまつたのであるが綴方教育が直に文學創作の陶冶だけではない。小學校は一般國民としての基礎教養を施すところであつて、かつして専門的な藝術教育をするところではない。とは言へ反動に反動を加へ文藝に恐怖してはならぬ。文藝的陶冶をなすところは國語

科ばかりである。これを重視し人間味ある人間の教養に努むべきは勿論である。

2、プロ文學主義

近來綴方教育に大なる衝動を與へたのはプロ文學思潮である。マルキシズムから來る文學理論を眞向にかざしてゐる。この種の考は經濟生活の脅威とともに流れ來つて綴方教育に浸潤し何でもプロイデオロギーを盛つたものもと要求するに至つた。がプロ文學たるやまだ完全な發達をとげてゐずその内包には唯物思想があるのである。大切な國民をかゝる畸形によりあらされてはならぬ。が我にも文人黒客の亭より下り社會的な生活化された精神的なものに目ざめる事が大切である。

3、實用主義

實用主義とは綴方に於ては手紙とか論文とか目前實用のものばかりの表現を修練すればよいと言ふのであらう。學校教育で春山教授が「大多數の兒童が文字を使用するのは手紙を書く爲である。だから綴方教育は寺小屋に學ばなければならぬ云々」とのべられてゐるまるで綴方即實用である。これを綴り方の本道として主張するならば餘りの事である。極端なる文藝主義に對する警告として有意義に聞く

事としなくてはならぬ。

4。科學主義

科學綴方と言ふものが近來頻に要望されて來た。その理由は從來の偏主觀に對する反動と現在人の聰明性によると思はれる。非常に魅力ある呼聲ではあるが具體的にはつきりしてゐない様である。一論者は科學者の態度とその研究方法を學ぶ事により兒童の生活態度と表現技術を磨かうと言つてゐる。吾人は小學教育者として對象たる主觀傾向つき兒童を考ふる時次の二點に注意しなくてはならぬ。イ科學的綴方たること。ロ科學性にのみ偏向してはならぬこと。

第三節 綴方教育の意義

1、綴方教育の意義

兒童綴りの生活を多方向的に指導し向上せしめる事である。

2、その説明

(イ)綴り

綴ると言ふ事はばらばらのものを一つの系統あるものに組織だてる事とも考へられる。が我々は自己表現であるとするのである。がこの自己表現には内なる沈思思索も

あり筋肉的表出もあらう。が綴方は先づ言語文字によると言ふ制限をうけるのである。その自己表現たるや内から衝き動かされ迫られ希望し要求する体のものでなければならぬ。

(ロ)綴り方

この自己表現の仕方方法である。如何にしたならば最もよく綴れるかと言ふその綴りの仕方である。さすれば無指導放任は明にいけない事なのである。

即ち文話批評鑑賞着想構想等々の指導が有意義否不可缺なものととなつて來るのである。芭蕉の格の議論等大いに考へて見る必要がある。

(ハ)綴りの生活

なぜ綴りの生活と銘打つたのか。それは前述の生活主義に於てのべた事につきてゐる。綴方教育に於て指導の對象となるべき生活は綴りを目標として營まるゝ特殊の生活であらねばならぬ。この生活たるや一体の流であるが便宜上これを(一)綴りの前の生活(二)綴りの生活(三)綴りの後の生活と別けて説きたい。

(一)綴りの前の生活

直接文を綴るその前の生活で心構のある生活とでも言

ふべきものであつて單なる生活とは區別あるものである。綴りに關するところある生活である。遊戯する、草をむしる、それだけでは單なる生活である。いくら高徳者でも文表現はよいと限らない。この前生活を三項に別けて見る。

(1)眺める。觀る。研究する。

(2)刺戟發生

(3)綴りたい意慾にみつ

この三項は順次變更されまた交々至るかもしれない。今までの綴方に於てはこの生活が非常にうとんぜられ研究されず來たと思はれるのである。綴の終つた作品の缺陷を見出しこれを批評するを以て能事とする傾向があつたのである。とにかく三項についてのべる事とする(1)(2)の場合に於て對象により子供により異なる多方向的に或は藝術的綴りに或は科學的綴りに向ふであらうこの時に於て大なる靈感を受ける事もあるのである。意慾にみつるまで觀、研究しなければならぬのである。この態度を立派に作るには如何にすべきであるか。これは方法論に待つべきかもしれないがその一二を言へば、文材帳、歳事記の如きまた鑑賞文話に重大

なる位置を與へたる指導体系の如き須要と思はれるのである。

(3)そこに大いに綴りの意欲が生ぜねばならぬ。忍ぶれど色に出にけりの体に。従來のものはどうあつたであらう。何の自發もなくさし示された文題に向つて或は自由作の名の下にいやくながら作りあげたものが多かつたのではないか。先生に見て貰ふ爲に綴つたしかも先生にとつては見るべきものがなかつたと言ふ悲惨があつたのではないか。

(二)綴りの生活

實際に綴る場合の生活である。前からうまくゆけば自らこゝは難なく進行し得よう。

(1)着想 (2)構想 (3)記述 (4)推敲と別けて見た

(三)綴りの後の生活

(1)再推敲 (2)朗讀 (3)視讀 (4)發表

(5)鑑賞批評文話 と別けて見た。

(1)再推敲……これによりいよゝ高次の文となるのである。心詞の間隙が少くなるのである。これは大なる苦行である。共同推敲を慎重に行ふのもよい。繰り返すほどみがかれる。

得手勝手により一面のみを指導も全人的表現能力の陶冶行はれず畸形を生ずる傾向あるは憂ふべきである。綴りをさすべき價值刺戟が眞(科學的表現)なる時は正確簡潔なる文表現をなさねばならず、善(道德的表現)聖(宗教的表現)なる場合は厳正でなければならず、美(藝術的表現)なる場合は人間情感の琴線にふれるに十分なる表現でなければならず、富(經濟活動上の表現)なる場合は正確でなければならぬ。これは模式的に考へた場合であるがこれ等刺戟の融合に應じて相應に表現さるべきが當然である。大別して藝術的表現科學的表現としてもよからう。西洋のある學者は(1)自己の記録としての文(2)自己生命伸展としての文(3)他人に傳達するための文と三つに別けてあるがこれも面白い。人生に純料創作と實用的なものだとも忘れる事の出来ないのを言つてゐるのだと思ふ。いづれにしろその向ふところにより純化されるれば高い價值がある。淺黄俊次郎氏が實際意欲の方向によるとして多方學習すべきを説いてゐるが面白い。これに更に私見をかへ加へてのべてみたい。

(一)思想感情を他人に傳へるための綴方

言葉による言表だけで生活の出来る家庭生活時代には

(2)朗讀……従來は大いに輕んぜられてゐたと思ふ。文字自体の性質よりして大いに朗讀すべきものである。單なる御調子であつてならぬ事勿論である。

(3)視讀……短歌に於て散文化と言ふ事が言はれてゐる。外見散文化してもよきものはその内に深き味はひがあるのである。この場合心讀に至らねばならない。印刷の進歩とともに科學的文は言はずもがな藝術的文に於ても視讀が大いに大切になつて來たわけである。(4)發表……子供の意欲に立つた作品である。教師の机内に推積したり、丸をつけて押し返したりすべきでない。大いに朗讀させ發表させなければならぬ。そこに鑑賞批評も行はれるのである。

文集を作るのもよろしい。新聞に發表するのもよろしい。見栄をはるものであつてはならないが。(5)鑑賞批評文話……意欲のもとに教師がやゝ出てやるのである。これが綴る前の生活に關して來るのである。

(二)多方的

變態天才でなき限り兒童は藝術科學倫理等々の萌芽をもちまた生ずるものである。既にのべたるが如く指導者の

文字を書き綴る生活上の必要はない。學校に行く様になり社會味が加はれば加はる程この必要は増大して來る。次の如き場合がある。

(1)個人の思想感情を特定の個人へ

(2)個人の思想感情を團體社會へ

(3)團體の思想感情を特定の個人へ

(4)團體から團體へ

これ等すべてを通じて一般的なもの、手紙文解説文揭示廣告文宣言等である。我々の日常生活に綴る文として最も多數をしめしてゐるのは手紙文である。古來のおきまり文句の書翰文ではこまるが自由に書き得る練習は重視すべきである。

(二)情緒の表現を達成するための綴方

こゝに於ては表現そのものが綴る目的であつて傳達とか言ふことはあまり問題でない。所謂文藝作品であるがこれが人間教養上大切である事を思ひ反動でこれを抑へるとき事があつてはならぬ。

(三)研究調査のために記述する綴り方

研究調査のために講話の要點を摘記するとか、自己の意見感想考察を記述して明確に統制するとか、さう言

つた記述による綴方は生活上必要である。國語地歴等と連絡すれば自ら生れて来よう。特に調べる綴方等叫ばずともよいのである。

かくあらゆる方面より考へ多方にわたる事は大切である。藝術にも科學にも偏せずしかも科學的に体系を組織して指導する事が急務中の急務である。

多方向性を重んぜよとは言ふものこのこゝに大いに留意すべき事がある。無理なる課題をすべからずと言ふ事である。兒童を見つめその發達に應じなければならぬと言ふことを強張してやまない。

中 津 市

目 次

一、綴方の意義

二、綴方教育の意義

綴方の教育の意義を述べるにあつて、それは當然、先づ綴方とは如何なる存在であるか、それは如何なる作用である

に新しい自己の姿を——形相を見出し、之を文字に依つて表出したものである。」とし、

奥野氏は、

「綴方とは畢竟人間の思想感情乃至内面的創造活動の文字的表出である。」と言ひ、更に

加藤氏は、

「綴方とは自己を——自己の抱懐せる一切のものを——外部に發表するその發表の仕方を文字の形に於てなしたものがそれである。」と述べるのである。

これ等諸氏の説を検討すれば、その何れにも共通的と思はれる二つの點を見出すことが出来るのである。即ちそれは、綴方は人間の思想も感情も意志も、其他の内面的な活動の一切を統一した意味に於ける「自己」を外部的に向つて「表出」することであり、而もその表出が「文字」によつてなされたもののみが眞の綴方と言ふべきものであるといふにある。

そこで私は今暫らく「表現」そのものに就いて考へ、特に「文字による表現」としての綴方の獨自な姿を見出さうとするのである。

一体我々人類は常に何物かを表現しようとしてゐる。それは根強く生に立脚した内からの欲求から出てゐるもので、表

かを検討しなければならぬ。「如何にあるか」といふことは「かくあるべし」といふことゝ全然同一ではないが、しかし「かくあるべし」といふことは常に「如何にあるか」といふことから導かれて来るからである。

「あるがまゝ」の綴方を「あるべき」綴方にまで引き上げるために、現代の綴方教育家に就いて、「あるがまゝ」の綴方とは如何なるものであるかを吟味してみよう。

丸山氏は言ふ

「綴方とは文字文章をもつて思想感情を表現する作用で、綴ることは創造作用の一種であると共に藝術作用の一種であらねばならぬ。」と

飯田氏は、

「綴方は生命伸展の過程であり、魂の問題であり、自己進展の問題であり、文化の創造」と述べ、

田中氏は、

「綴方の本質的意義は『自己の生活の文章による表現』で、それは人間の先天的に持つてゐる表現欲求と文章に對する創造的欲求の發現したものである。」

田上氏は、

「綴方は深く自己の生活を見つめることに依つて、その中

現とはつまり、自己内部から強要するところの苦痛緊張を發散するところの活路を求め、自己を救済する目的になされるものである。而して我々は表現に依つて自己を他に解放し、他人に訴へ、他人に認められやうとする。繪畫も、音楽も、彫刻も、文學も其處にその淵源をもつ。「藝術は表現である。」と言はれる所以も其處にあるのである。

内部からの強要に依る内的生命の發散は、繪畫、音楽其他に於て可能である。而かも我々は言語に於て最も直接的にその内部生命を表現することができることは言ふ迄もない。言語の發生以前に於ける他への訴へは、顔と顔を見合せて共同の行動をなすことに依つて達せられた。母は乳房を出し、子はそれに吸ひつく。言語が無くとも相互の生命は理解し合ふ。心は通ずる、しかし、かやうな心の交流の仕方には一定の限度があつて、到底複雑精細な心を通じ合ふことは出来ない。此處に初めて言語が「心の觸手」として發生してきた。この觸手は内的生命のシムボルとして、一から他へ傳達され、相互に心の交流がなされ、そこに社會生活がその範圍を擴め、文化が豊かに産出されるやうになつた。

かやうに考へれば「語ること」即ち「言語」の本質は人と人とが向ひ合つて、此處に社會を生み出すときの不可避的の

必要事たる心の交流の中に存する。故に言語の最初の意義は獨語にあらず、自己反省にあらずして「相手に通ずる」ことを目差したものであつた。

かくの如く言語の最初は相手があり、その相手と關係して一定の目的があり、その目的を遂行するために「心を通ずる」必要から生れたのであるが、一度言語が生れれば、そこに又新しい意味が生れて来る。

人が自己の内的生命を他人に傳へやうとすれば、その生命を雜然と表出することは出来ない。必ずそれを反省し、分析し、整頓して首尾一貫した言語に纏めなければならぬ。かくして言語は人がその經驗を反省し、整理する場合の最も有力な手段となり、遂には複雑な生命内容は言語を使はずには到底之を運轉することができなくなる。かくして思想するためには是非言語が必要となり、言語を使用せずには思想することが出来なくなるといふ結果になつた。一國民の持つ國語の特殊性とその國民思想の特殊性と相即不離の關係を持つといはれるのも實にこの故である。此處に言語表現の重要な第二の意義が存する。しかし此處迄はまだ手段としての意義であつて、言語表現それ自身が完結した一個の目的とならぬのであるが、言語の意義の第三の發展は遂に手段の域を脱して目

的それ自身の域に進む。つまり、人はその内的生命を言語に表出する。内的生命表現の最も原始的な姿は實際の生活々動であるが、言語の發達と共に、人は言語の中に獨立した一個の世界をつくり、その中に美しい生活を展開する。

斯くの如く言語に依つて、我々は自由に、自己そのものを外部に表現し得るけれ共、この言語に依る表現は、未だ綴方ではない。更に一步前進して、文字表現、つまり文章の性質にまで研究を進めていかななくては眞の綴方を見出すことはできないのである。

言語による表現つまり談話と、文字による表現つまり文章との間には本質的の差異があると思はれない。それは、元來文章は談話することを文字に依つて表現するものとして生れて來たもので、談話が音を手段として聽覺に訴へるに對し、文章は文字を記し、之を視覺に訴へることに依つて、談話の達せんとする目的を達せんとするものである。

然し乍ら、一は音を手段とし、一は文字を手段とするところに必然的に、談話と文章との特殊性が生れて来る。

(1)言語は瞬間に消滅し、文章は記された文字の殘存する範圍に於て永遠性をもつ。

(2)言語は空氣の振動に依つて音の直接傳達せられる範圍内

に於てその傳達が可能であり、文章傳達の範圍は談話の場合に比して極めて廣い。

(3)談話は常に對手を目前に置き、相手の内的生命に訴へつゝ自己を表出するため、談話者は十分自己の内面を顧み、思想、感情等を統一整理する餘裕がなくなつたが、談話に於ては言語の洗練、思想の表出に遺憾の點が多く、前後矛盾したことが平氣に談話され、しかも聽者に於ても何等不都合をさへ意識せず居る場合が多い。しかし、談話者は、その現現効果を、音聲の調子、目付、身振等を適宜驅使することに依つて、或程度迄高めることが出来るのである。

文字に依る表現に於ては、筆者は對手を現前に有しないから十分自己の思ひに沈潜し、思索し、靜觀する餘裕を持つ、従つて、筆者はそこに表現されたものが、自己の表現せんとしたものであるかを十分検討し、更にその深さや廣さを吟味し、矛盾の有無を考察し正しき自己の表現たらしむるための努力を拂ふことができるのである。しかも筆者は談話に於ける如く身振其他の補助的手段をとり入れられぬ代り、自分の思ふやうな感じとか、力とかを表すために語句の選擇及び洗練とか、語句の持

つ律調を調へることに依つて一層その文章を有効且適切ならしめることができるのである。

私は今、談話と文章の人生々活に於ける表現手段としての優劣を論ずるものではない。それは何れも直接的な自己表現の手段としては各獨得の領域を保持しつゝ互に相侵さず共に文化の創造にあづかり得るものである。しかし乍ら、永遠性と傳達の範圍といふことを考へたとき、私は文章に優越性を認めないわけにはいかない。

此處で、私は更に今一度、表現の本質に立ちかへつて考へてみたい。一表現は自己を他に解放し、他人に訴へ、他人に認められやうとする「根強い生の欲求」から出たものであつた。この欲求を妨げんとするあらゆる力を克復して、自己を表現せんとする生命の力である。しかし、その強い力はどうして時間に於ての永遠と、空間に於ての廣さを希求せずにおやう。而かも時空の中に表現される自己の生命の長さとお廣さを求めて止まぬ我々は自己の生命の矛盾した表現を許さず、又その浅い上すべりな表現を許さない。必ずや整然と排列された体系と深く掘り下げられた整美とを祈念するのは言ふ迄もない。他のあらゆる條件に於てその希求を満し得る言語は遂に、此處に於て、その仕事を文章にゆづらなければな

らなかつた。文字、文章の誕生を此處に見出す。而かもその後の文字文章の使命は言語のこの足りなさを補ふて獨自の働をするところにあつた。この文章に依つて内的生命を表現するところに綴方があるのである。であるから嚴密な意味に於て談話は、多分の共通性を持ちつゝしかも綴方と同一ではない。

我々はしばしば「綴り方は別にむづかしく考へることはいらぬ。お話するそのまゝが綴方なのだから。」といふことをきく。この指導はたしかに一面の眞理を持つ、言語と文章との持つ使命が共通された局面をのみ見ることに於て眞理である。つまり低學年兒童に於て「自分の思ふことを間違なく發表できればいいのだ。」といふことを教へたものとして正しい。

だが兒童の内的生命が進展し、その内容が豊富になるに従つて話すこと、文を綴ることの間には必然的に距離が生じて來る筈でしかも表現の廣い傳達と永遠性を願ふ我々は表現手段として文章によることは表現の本質と、談話の差異を考へることに依つて當然肯定されるべきことである。即ち此處に於て綴方は明かに自己の内的生命一切の文字表現であるといふことが出来るのである。

のである。それは既に文章の最初の意義から大部遠ざかつた、つまり他への傳達を直接目的としない文章として存在するに至つたのである。

つまり私の結論は、綴方に於ける文字的表現は、その根本姿態として、

- (1) 他人へ傳達することを直接目的とした文章
- (2) 他人への傳達を直接目的としない文章

が存在するといふところに歸着するのである。而して、この兩種の文の存在することは綴方指導に於て如何なる意味を持つものであるか。それは教育としての綴方を吟味し、その使命を論ずるときに述べらるべきである。

二、綴方教育の意義

私は前に綴方の意義を吟味してきた。そして今、更に綴方教育の意義を求めやうとしてゐる。しかし、そのためには、廣く教育そのもの、意義を検討してみなければならぬ。何故ならば、綴方教育は教育そのもの、負ふ全使命の完成にあづかるべき任務を有して居り、かるが故に綴方教育の意義は先づ教育そのもの、意義に依つて限定されなければならぬか

さきに私は言語が発生から、その第一、第二の意義まで變化し、第三の意義にまで到達したことを述べた。言語は「心の觸手」として發生し、第一の意義に於て、それは「心から心に通ずる」ことを意味した。更に第二の意義に於て「思想するため」に必要な手段となり、第三の意義に於て手段としての域を脱して言語表現それ自身が完結した一個の目的それ自身となつたのであつた。こゝに言語の本質がある。言語がかゝる任務に於て發生し、かく變化する必然性を持つことは、言語とは本質的に差のない文章によつて表現される綴方そのもの、本質に多くの交渉を持つもので、言語そのものが出現の最初に於て「他への傳達」を意圖した如く、綴方そのもの、本然の姿は「他への生命の傳達」に於て明かに見ることが出来る。しかも、それは表現そのもの、本質が「自己を他に訴へる」ところに存する事實と一致するものである。故に私は綴方に於ける本然の文字表現は、他人へ傳へるための文章でなければならぬことを肯定するものである。

然し乍ら言語は第一の意義に於て停止しなかつた。それは第二の意義に於て思想するための手段になり、ついで更に言語することそれ自身が言語の目的となるに至つた。私は言語のその發展過程に、文章そのもの、辿つた發達の過程を見るら。

教育は凡ての「存在」を「當爲」に連通せしめ、「現實」を「理想」に發展せしめるための手段である。そこに教育の使命がある。凡ての存在するものは、それ自身、價値でもなく又當爲でもない。教育者の生命の努力が働き、その存在が被教育者たる兒童に價値を体認せしめ、兒童をして當爲の世界にまで止揚せしめたとき、その存在は、こゝに教育手段としての價値を獲得したことになるのである。

單に存在する一の事實は、それ自身、そのまゝ教科ではない。したがつて、それは兒童に向つて價値を強要せず、又當爲を迫るものでもない。しかし乍ら、その存在が學校教育に導入され、教科として認められたとき、それ、理科教育となり、算術教育が行はれ、共に教育の理想實現に参加するとき、單なる存在としての理科的事實や、算術的事實が價値を享有して來る。

即ち「あるがまゝ」の綴方は、人間生命の必然的な欲求から生れたもので、それ自身單に「存在」に過ぎないけれ共、それが教育の手段として、教育の方法として、即ち兒童をして「あるがまゝの姿」から「あるべき姿」に至らしむべき一の「道」として用ひられたとき、それは既に價値を、理想を、

具現し、その價值、理想が、他のあらゆる教科の総合的發動の結果達成さるべき教育の目的を達成せしめるために働いたとき、綴方は教育手段の高さに逆引きあげられたこととなる。

第二章 綴方教育の分野

つまり存在する綴方を教育の目的達成の一の手段として用ひ、究極に於て教育の目差すところを狙ひつゝ、しかも綴方教育の目的を厳然と定め、その實現に向つて兒童に働きかけることが眞の意味に於ける綴方教育である。

速見郡第三部

目次

- 1、教則を眺めて……
- 2、兒童生活の全野
- 3、他教科との交渉
- 4、文藝賞の分野と批評の分野
- 5、表現の分野

(1) 普通の教材に於ける
(2) 特殊教材に於ける

1、教則を眺めて……積極的解釋態度

生くることに光と力があたらへられるところ

れん—その全き機能が存分に發揮され、善きもの、眞なるもの、美なるものを誤りなく觀照し乍ら、兒童自らの言葉で、率直に、表現記述——「其ノ行文ハ平易ニシテ旨趣明瞭ナランコトヲ要ス……教則」されるとき、綴方の全野は、眞如の月によつて、照されるであらう。

2、兒童生活の全野

生命活動の表現である綴方の対象となるものは、兒童の生活である。そこには対象としての生活の全野が廣々と擴げられてゐる。この廣野に於て兒童は、自らの心眼を開きつゝ、綴方の要求するであらうところの、様々の態度を態度として生活しなければならぬ。あらゆる自己の感覺機關が開放されて、視ること、聞くこと、感ずること知ることが鋭敏にならなければならぬ。

第一に要求されるところのものは直觀の世界である。

第二に希求されるところのものは觀照の世界である。

實在を自己の主觀を通して、あるがまゝに受容するとき、

それは經驗的事實となつて、作者自身の生命が付與されることになる。さうした内容を客觀的に眺める時、自己内省の態度が湧く。之を觀照の世界といふのである。實在はたとへ、

われらが、思索し、反省し、よきものを生み出す源泉、それが文學である。綴方教育は、子供の全人的陶冶を目ざして、その生活並びに表現を指導するところである。教則にある「正確ニ思想ヲ表彰スルノ能」とは、兒童の生命活動の一切を如實にありのまゝにあらはすはたらきである。それは單なる思想でなしに、感情や意思までも含めた精神のはたらき全部であらねばならない。

さうした能力を養ふに必要な素材は全部子供の生活の中か

ら有つて來らるべきである。
—讀方又ハ他ノ教科目ニ於テ授ケタル事項、兒童ノ日常見聞セル事項及ヒ處世ニ必須ナル事項——（教則）などあらゆる一切の兒童の生活内容から、價值あるものが、自ら求めつゝ構成されて行かなければならない。「求めよさらば與へら

主觀に映じたものであつても、そのまゝでは直に文の題材とはならない。實在が直觀の門をくゞり、更に觀照の門をくゞつた時、始めてそこに綴ることの創作意欲が働く。

綴方教育は、表現以前に於て、かうした綴方的生活態度をとらせ、又表現以後に於ても、その生活を深め擴充して行かなければならない。それは生活の全野に涉つて、さうした生活の態度を不絶要求することに他ならない。かうした體驗は、兒童自らが、有意的、積極的、勞作的に求めることによつて、一層の價值ある生活が、現れて來る。

研究や見學、繼續的觀察や繼續的の統計などは、今までの綴方に忘れ勝ちであつた新しい分野である。

大人の世界に順應するべく、あまりに子供の感官は幼稚である。そこには、子供自身の生活をみだし、伸ばしてやるだけの設備が要求されてゐる。兒童のための圖書館、博物館、實習園、實驗室などが、もつとひろく設けられ、綴方のためにもつと自由に開放されて居らなければならぬ。

3、他教科との交渉

綴方が生活の表現である以上、それらの生活内容は、他のいろ／＼の教科から充されることが多い。

各教科の實質的乃至形式的陶冶が直ちに、綴方の題材の在場所であるだけでなしに、もつと／＼それらの知識内容となつて、様々の能力陶冶が、實際生活を進める上の力となさなければならぬ。

それは丁度、水源を涵養する森林と同じものである。綴方の水源が十分に之等の教科によつて、培ひ養はれて居らなければ、この生命の泉は遂に枯渇するであらう。われらは、各教科独自の分野に於て、その使命を全うし、子供の生活内容化するだけの努力が必要である。

修身に於て 道德的知識や情操が陶冶され、國史に於て、人物や事件、時代を理會する頭が進められ、地理に於て天文地人文に關する常識が養はれ、理科に於て、自然現象を研究する態度が十分に出來たとき、子供は對象に向つて、道德的に判断し、歴史的に、地理的に、理科的に眺め、それだけ生活が深められ、擴められて、豊かな表現となつて、こぼれ出るに異ひない。 わけて、綴方の基礎的分野にあるものは、讀方である。その直接に授けられた文字、語句、文章は、綴方教育に於ける表現の示唆となり、作品への憧憬となり、文章一般の知識や能力が基礎的に授けられる。のみならず讀本中のさまざまの文章は、その教材に即して、さま

／＼の生活態度までも知らせてゐるのである。

形は異なるけれども、綴方と同じやうに表現を目ざしてゐる圖書や、手工もその根本の態度——自己の思想や感情の表出——に於ては綴方と似通ふところが多い。その共通點の多いことよりして、共同してやるべきところが多いのである。

4、文鑑賞の分野と批評の分野

文鑑賞の分野では、作者と同一の境地に立つた場合(主観)と、作者の地位を離れて異つた境地に立つた場合(客観)とが考へられる。どちらも讀者の經驗を基礎とした想像境に變りはない。

特に讀方の鑑賞と異つてゐる點は、成る可く多くの文に觸れさせることである。材料となるものは、子供の文か、又はそれに近いもので、作者が明瞭にあらはれてゐるもの、主として第一人稱で書かれてあるものが効果的である。多くの作品に接することは、作者の様々の生活態度に觸れさせ、題材を如何に眺め、如何に表現してゐるかといふ體驗にも觸れさせることが出来る。

批評の分野に於ては、文章がある價值判断を以て評價される。この場合に於ては、やはりこの立場が考へられる。主

知的、科學的、約束的の視方から、文法、修辭法などが云々される客觀的批評、主情的、印象的、直覺的の視方を基として、内容の云々される主觀的批評がそれである。

表現を目ざしてゐる綴方批評の分野は、その何れの場合をも要望されるのは勿論であるが、更にもつと突き入つた文形象を通じての生活批判がなされたいものである。そして、それらは、銘々各學年發達の度に應じて、個々に試みらるべきと思ふ。

5、文章表現の分野

綴方が表現上に於ける分野は二つの方面から考へられる。それは文創作上誰がいつも必要とする條件や心的要素と、表現上特殊の形式を有つてゐる指導要素とである。誰もが必要とするところの要件は、兒童の創作意識の發展につれて、每學年之を反覆し、徹底させ、深化擴充しなければならぬ。表形の上に特殊の形式を有つものは學年に應じて、特殊的に指導すべきである。假りに前者を普遍的指導教材、後者を特殊の指導教材と名づけておく。

第一の分野では

觀察

- 想像
- 思索
- 取材
- 構想
- 表現規約
- 言葉選擇
- 附題
- 推敲
- 文理解の條件
- などが留意さるべく、第二の分野では
- 描寫方
- 感想文
- 説明文
- 議論文
- 擬人文
- 童謡
- 和歌
- 新詩
- 俳句
- 標語

廣告文
手紙文

日記文

脚本(劇)

などの特殊の形のもが、兒童の現在並びに將來の生活を豫想して陶冶されて居らなければならぬ。けれ共その中には兒童の傾向に省みて、その全部に行き渉らないものもあるであらう。

このやうに表現の分野を全面的に分けることは、兒童を一通りいろ／＼な文表現に觸れさせて、その生活表現を多方的にさせることに他ならない。

さうすることによつて、子供らの創作欲は増進し、偏奇ごともしれば、單調になり易い兒童の創作力は、多方向化せられ、發展せしめられる。

南海部郡北部

目次

- 第一 國語科の教則と綴方教育の分野
- 第二 綴方教育の形式方面の分野
- 第三 綴方教育の内面的分野
- 第四 他教科の綴方の分野
- 第五 綴方教育の分野としての生活環境

第一 國語科の教則と綴方教育の分野

我が國初等國語教育に對する國家の要求は、小學校令施行規則、第一章、第一節「教則」の第三條に、「國語ハ普通ノ言語日常須知ノ文字及文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ知徳ヲ啓發スルヲ以テ要旨トス」と規定されてゐる。此の要旨のうち、綴方科としてなすべき部面は、主として「思想表彰の能を養ひ兼ねて知徳を啓發する」方面である。斯の如く、綴方科の要旨が教則中に包含されてゐる以上、本科の教授もこの要旨の精神に基いて行はなければならぬわけである。

然るに現今の綴方教育に於ては、單に表現能力の養成のみ

に止らず、より廣い見地に立つての指導がなされてゐる。知徳の啓發といふことに就いても、これを單なる一方面の問題とせず、より深遠なる立場に立つて、兒童生活の擴充が論議される様になつた。即ち綴方教育に於ては、兒童生活の全野を對象とし内容とした上に、表現の形式の一切を對象として表現の指導をしようと言ふのであるから、其の分野の擴大されて來たことはもとより當然なことである。

第二 綴方教育の形式方面の分野

一、表現の基礎となるべきものゝ指導

綴方科が國語科の一分科として表現の指導を主とする學科であることは前に述べたが、文章による表現である以上、次の諸點は、其の表現の基礎的事項としての指導の領域を占めてゐるものである。

- 1、文字の記述力をつける
- 2、語句を駆使する力を養ふ
- 3、文章記載法の訓練をなす
 - イ、文字を丁寧に
 - ロ、句讀點を正しく
 - ハ、挿入語對話に對しては「かぎ」を使ふ
- 4、文法、語法の練習をなす

二、表現の指導

(一) 題材の取り方の指導

綴り方は子供の生活の表現であるから、綴り方の題材は言ふまでもなく子供の生活である。しかし、生活が直ちに題材とはなり得ないから、題材の見つけ方の指導が必要である。取材の指導を懇切にするには、

A、題材の在り家を知らせることが肝要である。それには子供の生活の各方面をいろ／＼な立場から凝視せなければならぬ。

1、生活の對象から

自然と人生とを對象とする各方面(道德的、科學的、藝術的、宗教的、哲學的)の生活に題材を求めさせる。

2、生活を營む形から

綴り方の題材となる生活に就いて、之を營む形の上から言へば、次の三項にまとめることが出来る。

- イ、子供の直観によるもの
 - ロ、子供自らが實行的に體驗したこと
 - ハ、子供の思索想像によるもの
- 3、生活の場所から
 - イ、家庭生活

ロ、學校生活

ハ、社會生活

4、時間的に考へて

イ、過去の生活経験

ロ、現在の生活経験

ハ、將來に對する希望、憧れ

5、生活の内容から考へて

これは取材の指導上根本的な問題であるが、内容的方面は後節で之を述べることとする。

B、取材の指導と觀照

右の如く子供の生活の總べてに題材を求めらるるのであるが、生活が題材になるまでには、尙自己の生活を客觀視する、所謂觀照の過程を経なければならぬ。

(二)表現手法の指導

表現手法として指導すべき部面は、次の如くである。

- 1、言葉の選擇
- 2、構想の手法
- 3、敘述の手法
- 4、説明の手法
- 5、描寫の手法

6、論述

右のうち、構想の手法の指導に就いて有意的に構想されるものは「文體」である。以下綴り方として指導すべきものを列挙することにする。

1、文語體と口語體(常體、敬體)

2、散文と韻文

3、書翰文と日記文

4、劇、童話

右四項中「文語文」による表現及び「劇」「童話」等は之を一般的に強ふる必要はないと考へる。

(三)推敲の指導

1、推敲の必要

一通り出来上つた作品を再び見返して磨きをかけることが推敲の仕事で、文を綴る者の忘るべからざることである。故に此の方面の指導をなすには、先づ兒童に、書いたものは必ず讀返すといふ習慣をつけることが第一である。

2、推敲の範圍

讀み返すことからはじまつて、誤字、脱字、句讀點、進んでは、文法語法、尙進んでは文の組立を變へるとか表現の不足を補ふやうにしたい。

第三 綴方教育の內面的分野

一、表現意の喚起

(一)綴らんとする心

綴らんとする心の啓蒙は、前章で述べた如き形式的方面の指導によつても、其の目的の半は達し得るが、次に述べようとする内面的方面の開拓に依つて、更に本質的にすることが出来ると思ふ。

(二)表現意と作品への憧憬

生れながらにして有する子供の表現意を、作品として表現するといふ憧憬の心を起させることで、この表現意を創作意に變へるには、多くの優良な作品を鑑賞させることが良い方法である。

(三)創作の興味

自己の生活経験を作品にして、自らの文を味ふところに興味を湧き、自發的に文を綴る様になるものである。

(四)題材と表現意

題材を豊富ならしむれば、綴る心は自然に旺盛になるものである、次に題材の在り家を如何なる態度で見に行くかに就いて述べて見よう。

(五)生活態度と表現意

兒童の生活の事象を如何なる態度で見るとかは、綴方教育の目的の上に重大なる結果をもたらすものであるが、指導者としては、兒童の各方面の生活態度を自然及び人生といふ一切の對象に向つて解放し、それを深めて行つて題材を豊にさせ創作意を盛ならしめねばならぬ。

二、文章觀の養成

(一)文章觀

綴り方に於ける文章觀の養成は、自分の創作により、又他人の作品の相互研究によつてなしたい。文章觀の高低は、創作力を左右するものであるから、文章觀の養成は、又創作力の建設とも言へる。

(二)正しい文章觀

文の創作力に直接影響する正しい文章觀を養ふには、次に述べる諸點に注意して指導しなければならぬ。

1、自己の生活を表現すること

2、自己の構想による表現

3、自己の言葉による表現

右の三項は、計画的に指導して書かれた場合は別であるが普通の場合に於ては、文章評價の規準とも成り得るものであ

るが更に、

- 4、深い意味の表現
- 5、新味のある表現
- 6、よくわかる表現
- 7、個性のある表現
- 8、地方性にとむ表現
- 9、時代性の認められる文

(三)文の鑑賞力、批評力

作品に数多く觸れさせることに依つて、作者の様々な生活態度に觸れさせ、或は創作への憧憬を高めさせ、而して文章の創作力を伸すためである。

三、生活観の培養

(一)生活指導

こゝに言ふ生活指導とは、生活の態度に、綴り方の訓練を與へようとするものである。即ち如何なる態度であるかと言ふと、總べての事象を、赤裸々な態度で見、即ち、自分の實感を基とする生活態度で、生活内容を豊にし、延いては之を立派にする因をなすものである。しかして、この「生活の擴充」のためには、次の數項に注意せなければならぬ。

1、觀察力

を擧げて見よう。

1、書字練習

この方面に於ては、綴り方の記述の基礎的陶冶をなすべきもので、讀方に於て收得した形式的方面の練習をなすのである。

2、生活態度の訓練

讀本の文章を讀むことによつて、其の教材に即して様々な生活態度を訓練することである。

即ち讀方教材の扱ひによつて觀察眼を磨き、洞察力を深め或は鑑賞する態度と其の能力を練ることである。それで、其の文章を單に文章として理解させ、鑑賞させるのでなく、其の理解鑑賞に依つて生活的に一般的陶冶を企圖すべきである。

(二)技能科と綴方科

技能科の表現手法は、各々異なるが、表現の態度、表現の心組等は、綴方のそれと非常に似てゐる。

綴方と圖書に於ても、兩科の表現が、相扶けつゝ、たがひに他の足りないところを補つて行くこともあるのである。

(三)知識的教科と綴方教育

生活一般の内容を全体的に對象として行く綴り方に於ては、各教科が子供の生活内容に滲けこむやうな、教育をして

- 2、感受力
- 3、想像力
- 4、味はふ心

生活の指導をなす上から、思索的生活の深化を圖るには、次の諸點に力をそゝがねばならぬ。

- 1、洞察力
- 2、内省態度
- 3、批判力
- 4、研究的態度

右の研究的態度は、綴り方を、子供の人生なり自然なりを研究する過程又は結果の發表と見て行くものであり表現の内に働く意味の問題、即ち生活内容の問題に關することであるが、従來の綴り方に於けるが如き、生活経験を統制しての表現態度より、更に積極的に進出して行くことである。

第四 他教科の綴方的分野

(一)讀方教育の綴方的分野

讀方教育は、綴方教育の基礎となるべきもので、これによつて文章一般の知識と、一般の能力が得られるわけである。

以下讀方教育に於ける綴方教育の直接的分野と思はれる點

呉れることが、綴り方のために非常に役立つわけである。

各教科の知識的内容は、實際生活を營む場合に於てもそれ等の知識内容が基因となつて、或は特に注意して觀察し、特に思索をめぐらし、或る考に導かれるといふやうな基因を作るのである。

つまり、綴り方は、総合的合科的な教科であつて、各教科の生活の上に立つて、その生活を表現させる教科であるから、どの教科に於ても、兒童の生活に即くやうな教育をして呉れることが、綴方科として望む所である。

第五 綴方教育の分野としての生活環境

各教科の知識も、子供の實際生活を通じ、子供の感情によつて再び表現されるものである。故に子供の營む實際生活の環境をよくすることは實に大切なことである。

(一)子供の生活場

子供が子供として、自主獨立して生活するといふやうな子供の天地、子供の世界と言ふものを與へてやりたい學校や家庭に於ても、子供が自主獨立して、勞作し、作業する様な場所が必要である。

(二)子供の研究所

1、児童図書館

子供が教科書以外の讀物を読んで、讀書慾を満足させ且つ自由な研究慾を満足させることは、必要なことである。故に家庭に於ても、學校に於ても、或は學校に於ても、これらの設備が望ましい。

所で兒童の讀物についてあるが、教育的なものならば、他の研究に差支へぬかぎり、豊富に讀ませ、これに依つて、或は子供の感情を陶冶し子供の意志を練り、或は讀書趣味、讀書力、言語陶冶、是等國語一般の知識や能力を陶冶し、又精神的な効果を收めてゐるのであるから、大いに奨励すべきだと思ふ。

2、鑑賞場

子供の鑑賞眼を高める爲に、藝術方面の作品を備へ、子供の生活全体に對して或る暗示を與へるものである。

◆まとめ◆

綴方教育の勃興とともに、綴方教育界は、今や華々しい進展を續けてゐるが、吾人實際教育に携はる者は、前述の如く、綴方の本質に立脚して、その全野を通覽し、いやしくも、偏向的、反動的傾向に盲従することのないやう、確固たる綴方教育觀を具有すべきである。(終り)

直入郡西部

目次

- 一、文章記法
- 二、文体及び文の種類
- 三、綴方教育の内面的分野
- 四、生活觀の培養
- 五、他教科の綴方的分野
- 六、各學年綴方指導の分野の一考察

一、文章記法

文字の記述、語句の使驅等は綴方教育に於て行はれるのであるが、夫等の能力の伸展は綴方教育にも資があると思ふ。其の他文章記法上では、

文章を叮嚀に、きれいに書くこと

句讀點を正しくつけること

文章中に於ける「」の使用

等に慣れさせるとか、文法・語法の練習をなすとか言ふことも綴方教育の一領域でなければならぬ。けれども、綴方教育上、最も重要な關點は、表現の指導でなければならぬ。即

ち教則に示されたる「表彰の能を養ふ」と言ふことが、其の主眼點であることは、何人にも異存はあるまいと思ふ。然らば何を表現すればよいのか、如何に表彰すればよいか、と言ふことを考へなければならぬことになる。けれども、何よりも先に考へられることは、何を表現するのか、即ち、取材の指導である。而して取材の對象は何か、其の形、其の場所等に就いて注意することは、當然の道程でなければならぬ。

1、取材の對象は児童生活

所謂、全人的生活に理想を置いた児童生活を對象とするのである。

2、生活する形

- (イ) 兒童の直觀
- (ロ) 兒童の体験
- (ハ) 兒童の思索想像

3、生活する場所

- (イ) 家庭
- (ロ) 學校

(ハ) 社會

4、時間上より見たる生活

(イ) 過去の生活体験

(ロ) 現在の生活体験

(ハ) 將來に對する希望憧憬

この中最も普通に兒童が題材を見出して來るのは、現在の生活体験である。つまり最近の経験が最も多い譯である。

題材の在り家を、かく多様な方面から考察した。が、これは、兒童の生活の一言に盡きるのである。それでは、兒童の生活が、直に題材となるか。所謂、表現と言ふことが、綴方教育の主要生命である以上、生活が題材となるまでには、「生活を客觀的に眺める」と言ふことがなくてはならぬと思ふ。換言すれば、自分の生活を第三者として客觀視することである。自己を客觀化することである。一切の生活は、客觀化された時に、初めて自分の生活でありながら、自分の對象となつて、いろ／＼に見えて來るのである。故に、生活が題材になるためには、どうしても、生活を振返つて見なければならぬ。尙亦一度文題の決定をしても、愈々書く場合には、

これに用ひる材料を蒐集し、配置する場合にも必要なことである。

要いで考へられることは、綴方教育の主要目的である。表現の指導と言ふことである。而して、小學校綴り方教育に於て、表現の手法として特に留意したいものは、

1、言葉の選擇

経験の順序に従ひ、材料に忠實に

2、構想の手法

文体の決定

材料の取捨

有意的構想

材料の配置

中心と部分

精略

何時

どこで

何を

何故に

誰が

どうなつたか

4、説明の手法……正確に

5、描寫の手法

氣分を醸し出す

特徴を掴む

解り易く言へば

ありのままに

物の動きのままに

心の動きのままに

6、論述……論旨の明瞭透徹

感想文

評論文

議論文

7、推敲

推敲の必要であることは、今更言ふまでもなきことである。大抵の子供は、やつとのことを書いて居るのである。作品を尊ぶといふ様なことも中々望まれないことである。其の點から自分の作品を教し、自分の作品に對しては何處迄も自分が磨きを掛けて完全なものとするといふ態度を養ひたいものである。是は作者たる兒童に對してであるが、一面指導者たる教師の方から考へても、此の推敲の仕事が能く訓練付けられて居ると、學習指導上、都合がよからうと思ふ推敲の出發は讀返すことにある。兒童は一度

書き終れば直に提出しようとするが、自分の書いた文は必ず何回か讀返して後に提出するといふ習慣をつけるならば、其處には當然自ら誤を發見して、自己訂正をする機會を見出すのである推敲の範圍としては、誤字、脱字、句讀點、文法、語法、構想、敘述等である。

二、文体及び文の種類

1、文語体

常体

2、口語体

敬体

綴方教育の分野として、擔當しなければならない主要部門は口語体である。

3、散文

記事文

敘事文

説明文

議論文

4、韻文

自由詩

童謡

自由詩

三、綴方教育の内面的分野

1、表現慾の喚起

イ、綴らんとする心の啓培

ロ、表現慾と作品への憧憬

ハ、創作の興味

ニ、題材と表現慾

ホ、生活態度と表現慾

2、文章觀の養成

イ、自己の生活を表現すること

ロ、自己の構想に依る表現

短歌

俳句、川柳

5、書翰文と日記

6、劇、童話

この二つは餘程特殊なものであるから、強ひて全部の兒童に創作させなければならないと言ふのではな

ハ、自己の言葉に依る表現

ニ、深い意味の表現

ホ、新し味のある表現

ヘ、よくわかる表現

ト、個性のある表現

チ、地方性を帯びた表現

リ、時代性の影響をうけた表現

3、文の鑑賞力、批評力

讀方と綴方とに於て、鑑賞にはどれだけの差があるか。文の鑑賞と言ふことに於ては兩者とも同じでなければならぬと思ふ。唯方法的に考へて、讀方である鑑賞は、其處に與へられた作品の鑑賞、享樂、批判をすれば宜いのであるが、綴り方でやる鑑賞は主としてその鑑賞、その批判、その享樂から何ものか作者としての体験を得させたいといふことを目的にして居る。といふことに重きを置くと言へば多少の區別が立つと思ふ。
なほ讀方と綴り方の鑑賞の差異を言へば、綴り方に於ては成る可く多くの作品に接しさせる。そして作者の様々な生活態度に觸れさせる。

四、生活観の培養

1、生活指導

2、生活の門戸開放

3、生活の擴充

イ、觀察力

ロ、感受力

ハ、想像力

ニ、味はふ心

4、思索的生活の深化

イ、洞察力

ロ、内省的態度

ハ、批判力

ニ、研究的態度

五、他教科の綴方的分野

この頃は餘りにも明瞭なことであり、又紙面の制限もあるので割愛することにする。

六、各級年綴方指導の分野の一考察

第一級

取材。

1、「経験」を思ひ出す」指導をする

2、多方面に題材のあることを暗示する。

記述。

1、片假名の使用に慣れさせる

2、文字や假名遣は寛大に

3、落ちついて記述する習慣を養ふ

4、口で言ふ通に記述させる

推敲。

1、左の事項を目標として推敲させるも、可成寛大に取扱ひ、要は思ひのまゝを現はさせることにあると思ふ。

イ、ヌケジハ、ナイカ。

ロ、チガヒジハ、ナイカ。

ハ、〇ヤムヲ、ツケテアルカ。

批評鑑賞

1、なるべくよい文を多く讀ませる

第二級

取材。…同前

記述。

1、主として平假名の使用に慣れさせ、漢字をも漸次混用させる。

2、3は同前。

推敲。

1、カナマジリハ、ナイカ。

2、カイタコトガ、ヨクワカルカ。

批評鑑賞…同前

第三級

取材。

1、経験事項を深く反省せしめて取材する態度を養ふ。

2、事物にひそむ面白味を見出す様に指導をする。

記述。

1、自分の思ふ通りに自由に綴らせて、早く、

2、落ちついて記述し、段落をつけることを注意す。

推敲。

1、左の事項を目標として、叮嚀に、自己訂正をする様に習慣を養ふ。

イ、自分の考を書きあらはすことが出来たか

ロ、書きたさねばならぬところはないか

ハ、不用なところはないか

ニ、言ひ方の悪い所はないか

ホ、誤字、脱字、句讀點などはよいか

ヘ、文のきり方はよいか

批評鑑賞

1、参考文例により、左の事項を指導す

イ、生活の面白味を見出す

ロ、内容と表し方につき批評鑑賞

ハ、よい文と言ふ意味を知らせる

高等科第二學年

取材。

1、生活を客觀的に見るのみでなく、其の意味を主觀的に味はつて、取材する様にしむける。

2、他方面にわたり、普通ありふれたものより

記述、推敲、批評鑑賞等は大体に於て前學年に同じである。

高等科第三學年

取材。

1、生活を主客的に味はつて取材する様にする。

2、なるべく意味の深いものをとる様にする。

記述。：：前學年に同じ

推敲、

1、其のもの、個性がよく表はれてゐるか

2、必要なところは詳しく書けたか

3、思ひつきはよいか

4、順序はよいか

5、用語は適切か

其の他は前學年に同じ

批評鑑賞

1、作品により生活を味はつて見る態度

2、内容と表し方

3、味と深み

高等科第六學年

取材、記述、推敲、批評鑑賞等大体前學年に同じ。

高等科になれば凡てに於てより高次的となるのである。紙面の都合で詳記することを避け、唯、取材に就いて筆を擱き本稿を終ることにする。

高等科第一學年

取材。

取材。

1、平凡なる事物にも深い眞理のひそめること

2、意見、感想の方面に眼を向けさせる

高等科第二學年

1、事物の内面を主觀的に味つて見る様に導くこと

2、美的情懷、高潮した感情を表現すること

第三章 綴方教育思潮

速見郡第四部

目次

- 1 綴方教育と文藝思潮
- 2 綴方教育の史的考察
- 3 生活表現綴方の概論

一、綴方教育と文藝思潮

人の心の動き、精神の流れ、そして生活の流れと合流するもの、それが思想である。その思想と合流する生活の表現が文學であり、同時に人間生活の精神的糧食である。

かく考へる時、思想、生活、文學の三つの間には密接な關係の有ることがわかる。

自己の生活を表現するのが綴方であるならば、綴方教育が文藝思潮の影響をうけることも又當然だらう。

この兩者の關係を、史的に眺めてみると、次の如く第四期に分つことが出来る。

第一期 擬古主義——↓型式主義の綴り方

第二期 浪漫主義——↓自由發表主義の綴り方

第三期 自然主義——↓寫生主義の綴り方

第四期 新浪漫主義——↓生活表現の綴り方？

然し、その實際を眺めると、第二期に於ける自由發表主義の叫ぶところのものは、

第一に子供の自由を尊重せよ

第二に子供の自我を伸長させよ

と、その主張するところこそ一大進歩ではあるが、果して

斯く爲し得たならば、それをなす爲には、當時の日本の教育者は餘りに億病であり、幼稚であり、無自覚だったのだ。その實際に於ては、依然として課題主義であり、型式主義であり、模倣主義であり、一步もこゝから脱することは不可能だったのである。それで第一期、第二期を通じて此の時代の綴方教育を、實用主義の綴方として以後眺めて見たいのである。

また、第三期の寫生主義の綴方に於て其の實際をみると、その前期に於て——系統案の綴方が——後期に於て——自由選題の綴方が——實施されてゐるやうである。で綴方教育實際の流れを次のやうに区分してみることにする。

- 第一期 實用主義の綴方
- 第二期 系統案主義の綴方
- 第三期 自由主義の綴方
- 第四期 生活表現の綴方

次に、如何にして生活表現の綴方へ進展して来たか、その推移の跡を一考して見たいのである。

二、綴方教育の史的考察

1、實用主義の綴方教育

ものと言へよう。けれども、一面その缺點の大であることも見逃し得ないのである。その缺點は大人本位の系統案にみるのであつて、當然の歸結として、児童生活からはなれて、實用的に流れ易くなる傾向を持つてゐるのである。また、その指導は嚴存する系統案が、その基調となり、児童の個性を自由に伸長させることが必然的に不可能にならざるを得ないのである。随つて、その方法は、他方に於てこの大なる缺點を補ふべく、個性尊重、人格的表現が力説されて来たのだ。之即ち系統案による指導が、個性の伸長を妨げるものであることを暴露してゐるものでなくて何であらう。斯く考へる時、系統案として生命あり、價值あるものは、當然児童本位に立案されたものでなければならぬことが明白になつて来る。そこで、吾々は児童本位に立案された系統案——と言ふよりも、児童の生活、そのものゝ系統案と言ひたい——がほしいのだ。固より容易の仕事ではないが、要は児童の生活そのものを基調とすべきもので、

1. 児童の生活環境の調査

2. 文章生活の實際

3. 児童文章の發展的傾向

等を明にするなり、常に児童の生活を中心にすべきもので

この主張するものは、達意の文が書ければ、それで十分であるとするものである。達意の文章とは、平明にして意味の簡潔に現はれた文章の意であるが、最早それ自體兒童にとつては困難なることである。なぜなら達意の文章は文章修練の結果到達し得るもので、要は大人の文章であり、單なる型式にとらはれた、大人の言葉の模倣に過ぎないのである。其の内容は大人の思想感情であつて、児童自身の体験から生れ出したものでないことは明かである。

随つて、その方法も、大人本位の思想の上に立脚し、立案されることも當然の歸結であらう。課題法、思想整理はそれである。

その思想整理に到つては餘りに無自覚である。自己の思想感情を表現するのが綴方だ、他人にそれをして貰つて、どこに表現の價値があらう。自ら整理してこそ表現科としての光がある。

こゝに到つては、實用主義の綴方は、極めて児童の實生活と交渉の少い綴方であつたと云はねばならない。

2、系統案の綴方教育

従來根據とするところのなかつた綴方教育に、指導の系統を與へた功績は偉大である。綴方教育界の暗夜に光を與へた

ある。

3、自由主義の綴方教育

自由主義の綴方は、最近もつともよく實際に行はれた綴方であるが、系統案の綴方が系統を明かにした長所を持つならば、之れは其の缺點だつた自己表現の態度を打ち立てた點に明かなる功績をみとめるのである。

然し、此の長所は同時に、短所でもあつたのだ。

自由！この朗なる叫びのもとに、吾々は児童を開放（？）し、最も綴り易い環境にをき、これより生れるのであらうところの好結果を豫想しながら、児童を眺めた時、吾々は歡喜の世界から、忽ち悲境につき落されたのだ。

實際は期待を裏切り、児童は題材の不自由を感じ、綴文不能の状態に陥るものゝ續出するは、常に經驗する驚くべき事實ではないか。

この奇現象を如何にして救済せんとするか。

また、「嘘を書くな」といふ反面には、「事實であれば」といふ裏の意味を含むだけの餘地が存する。この裏面の意味は表面の叫びを壓して、現實暴露となり、滔々として表面に現はれて来た。然し、自由主義の無指導は一轉すれば放任となつて、綴方は終に墮落しなければならぬ運命にかけられた

のだ。

4、生活表現の綴方

この自由主義を矯救し得るものは、児童の生活を指導することによつてのみそれがなされるのではあるまいか、題材は常に、彼等の生活中から生れるものだからである。

児童は、常に生活してゐる。

自己の生活を凝視してこそ、題材を発見し得るのであり、生れるものでもある。

児童は常に伸びて行く。

伸び行く児童の姿を見つめてその生活を指導することによつて、題材の低級さから脱出せしむることもでき、また、生命を興へ光を興へることもなる。

斯くして、無指導により自ら破滅に導いた自由主義の綴方も、生活指導によつて、更生の新天地を開拓することも可能であらう。

三、生活表現綴方の標的

1、観察と自己進展

児童の生活は、よき環境のもとにすく／＼と伸びて行く、われ等のなす綴方指導は、この伸び行く生活を中心としてな

されるのである。若し児童に此の伸展がなかつたらどうだらう。生活表現は貧弱になり、遂には行詰を生じわれ／＼は再び苦い経験を重ねることであらう。

生活の進展、それは生活内容を豊穽にすることだ。直接的には、自己生活の観察眼を養ふことであり、間接的には、他人の生活により自己の生活を擴充することである。新しく展開せられた自己の生活は、鋭敏なる観察眼に照らされて、自己の生活内容となるのが可能となる。

この意味で生活の観察眼を養ひ刻々に展開される新生活を凝視して、展開されたあらゆる生活を攝取し自己の生活を擴充するこの態度を養ふ事こそ指導の根柢でなければならぬ。

即ち、新生活を攝取し自己を一步進展させ、進展した自己を以て次の新生活を観察し、又一段と自己を進展させて行くことこそ、伸び行く人間の姿ではないか。

2、作者尊重と批評の立ち場

文章を対象、表現、作者の三要素に分析して考へることが出来るならば、言ふところの作者尊重は前二者に對して、作者を尊重する意味なのであり、よりよく作者を理解することである。

科學的態度を以て事物の真相を掴まんとした自然主義文藝

る。斯く考へる時、批評は表現を完全にせんがために、最も嚴肅なる態度でなされる様になる。

3、自己意識と自己表現

生活表現の綴方が、自己表現を高調するは當然でなければならぬ。

自己表現とは、即ち自己意識の表現である。意識してはじめて自己となり得る。然して表現の可能性を有するものとなる。

こゝに言ふ自己意識とは、「一切の認識及び行動を制約するものとして、自我を統一する意識」の意で統一されたる自我を自己の型式で表現することが、自己表現である。

創造的進化を説くベルグソンは「連續的に流轉するの意識作用の實相でまた生命の進化であり開展である」と言つてゐる。

然しわれ等の指導の対象は心意の幼稚にして、自己意識なるものも漠然自分といふ一般の感じ程度に過ぎないもので、まだ自己意識を自覺し得ないものである。

けれども此の時期にある児童も、絶へず自己の生活を観察し、表現して行くうちに自己意識は芽へ、次第に擡頭して、第二の外界の意識に對して、自分自身の意識なることを自覺

の客觀の世界に不満を感じ、主觀に覺め、眼に見えぬ世界の奥に事物の真相を見出さんとし、更に人生に於て多くの可能を信じ、人生に希望を懷き、人生に於ける色々な善き事、美しきこと、正しきことの可能を信じて人生を肯定し、之をして光あらしめやうとする新理想主義のもとに、新浪漫主義の文藝が叫ばれるに到つて、作者の主觀、生命、自我はその基調をなすに到つた。生活表現の綴方に於ては、作者を生かし、文章をして生命あらしめるもので、つまり作者を理解し、尊重する事により其の表現の妥當を認容し、表現をより適切なるものへと指導するものである。

此の意味に於て批評の立ち場を明かにしたいと思ふのであるが、従來の添削、批評の二方法は、何れも作品を他人の思想感情により變更し、こゝに新なる文章を作るもので最早作者のものでない奇觀を呈するものであり當然この思想と矛盾するものである。

こゝに於て作者尊重の思想から自然的に生れて來る批評法をとるのである。批評に對して作者は自由である。

作者は、批評に對して内省し、肯定すべきものは自ら進んで受入るゝであらうし、批評に基いて文章を自ら訂正する場合も生ずるだらう、批評はあくまで作者を生かす立場にあ

して来るやうになる。

即ち表現は自然的に自己意識を體認させ、自己意識の明瞭なることは、自己表現をして次第に深化せしめ、第三の自我を統一する意識に到達させ、こゝに眞の自己表現が實現されるやうになるのである。

4、想即表現と修辭法

想と表現とを一元的に見ることは、最早美學上の常識になつてゐる。想即表現に於ては、想と表現を一元的に見るので表現は想に即して生れ、想は表現に即して表出される。即ち想即表現は文を所謂形象として見ることに外ならないのである。

従つて表現がすぐれて想の未熟な文章もなく、想が圓熟して表現の拙劣なる文章も存在し得ぬことになる。

表現の拙劣なるにもかゝらず想のすぐれてゐる如くに思惟されるのは菊池寛氏の所謂「文藝作品の内容的價値」であつて所謂想でなしに、素材とも見るべきもの、價値なのである。

想即表現——斯く考へる時、唯一の想に對しては唯一の表現方法が存するのみなることがわかる。唯一の想に對してA B C等の表現の道が存する如く考へられるのは、想の未熟さ

からくるもので、想そのものゝ實相を捉へることの不十分さから起るところの錯誤である。

想を凝視して其の實相をあり／＼と見た時、そこに今まで幾つかの道があるやうに思はれてゐた表現は、動かすことの出来ない唯一道となつて現はれるのである。

菊池寛氏が「作者の心が物象を感じ、見、それによつて心が動き、動いた心が自らなる形となつて現はれるその過程を表現と言ふ」と言つてゐる。

この「自らなる形となつて現はれる」こそ唯一の表現ではないか。

かく考へ來る時、修辭法に對する新しい見方が生れて來る。それを文章を修飾するものと解したのは從來の見方で、想即表現の思想から見た時は、想を如實に表現するため自然に生れるものであると解して、こゝにはじめて正しい意味が生ずるのである。

つまり文を形象として見よといふのだ。文を形象として見ることは

- 1 作者を理解することであり
- 2 作者の生活がわかることであらう。
- 3 また作者の生命がわかることでもあらう。

だから、指導者は常に表現を通して、作者の生活と直面してゐることになる。兒童の生活を生活することにもなるだろう。こゝに生活指導の根本がある。

兒童は絶へず生長し、生活は常に進展する。綴方の生命ある指導は、發展し流動する生活の上に、建設されて行く。

南海部郡中部

目次

- 一、綴方教育界の現状
- 二、現實目前の生ける魂
- 三、綴方教育の分野、使命、目的
- 四、兒童生活の正しき認識
- 五、施行規則と兒童生活
- 六、見るこゝ即表現
- 七、吾人の主張と其の前途
- 八、魂と魂との接觸
- 九、制作と批評結論

一、綴方教育界の現状

綴方の教育史を論説する迄もなく、綴方教育思潮はこゝ數

年間、随分目まぐるしく變化してきた。生命の綴方教育、生活指導の綴方教育等。それ等も早下火になり、最近に於ては科學的、實用的、勞作主義、郷土主義等々のイズム。それ等の名を一々擧げるさへ容易ではない。且つその一つ一つにつき詳細に互に検討せんとすれば、これ猶容易でない。而してこゝに吾人をして直截に言はしむれば、吾人はこれ等の諸イズムを一々検討する上に多大の價値を期待することを危ふむものである。況やそのうちの何れのイズムに従はんかと逡巡し、爲に現實目前の兒童に對し彼等の綴り文に對し、正當の眼を注ぎ得ないといふに於ては、これ以上の不幸はない。それ等多くの諸イズムの検討にかゝらひ逡巡することは、恰も圓夜砂濱に於て一粒の砂を探索する如きものであらう。如何にして求むる一粒が得られようぞ。

何れのイズムの綴方思潮も、それは綴方教育の一思潮ではある。然しそれは全体ではない。何れのイズムの思潮も一面に於てはたしかに存在の意義がある。しかも只そのみを據りどころとなすに足る思潮は現在のところ一として無いと言つてよいのである。

徒らなる探索を止めよ。而して汝の立てる砂濱の一粒一粒が皆所與の一粒なることを知れ。

二、現實目前の生ける魂

吾人は先に擧げた諸々のイズム、何等の生命なきイズムに對する摸索を止めよと叫ぶ。その何れもが所與のイズムであるが故に。そして吾人の立脚せる地點を見よと叫ぶ。吾人を圍繞する三十、五十の生ける魂を、生命の躍動する兒童を、この現實目前の兒童をこそ先づ第一に直視すべきである。現實目前の兒童を直視し、更に眼を先に摸索したイズムの上に轉ずる時、捨てんとしたのも取り上げんとしたのも凡てが生命を有つたイズムとして現はれ、凡てが取り上げらるべく吾人に逼つてくるのである。

而も吾人に示されたる鐵則あり。

小學校令施行規則

第三條 國語ハ普通ノ文字日常須知ノ文字及文章ヲ知ラシメ、正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ、兼テ知徳ヲ啓發スルヲ以テ要旨トス。

文章ノ綴リ方ハ讀ミ方又ハ他ノ教科目ニ於テ授ケタル事項兒童ノ日常見聞セル事項及處世ニ必須ナル事項ヲ記述セシメ、其ノ行文ハ平易ニシテ旨趣明瞭ナランコトヲ要ス。兒童をして「正確ニ思想ヲ表彰」せしむ。綴方教育の全野を盡

したといふべきである。

「思想とは普通思考作用の結果として生じた意識内容或は思考内容：：單一にして特殊な新しい心的要素であつて、全然非直觀的である」〔岩波哲學辭典〕

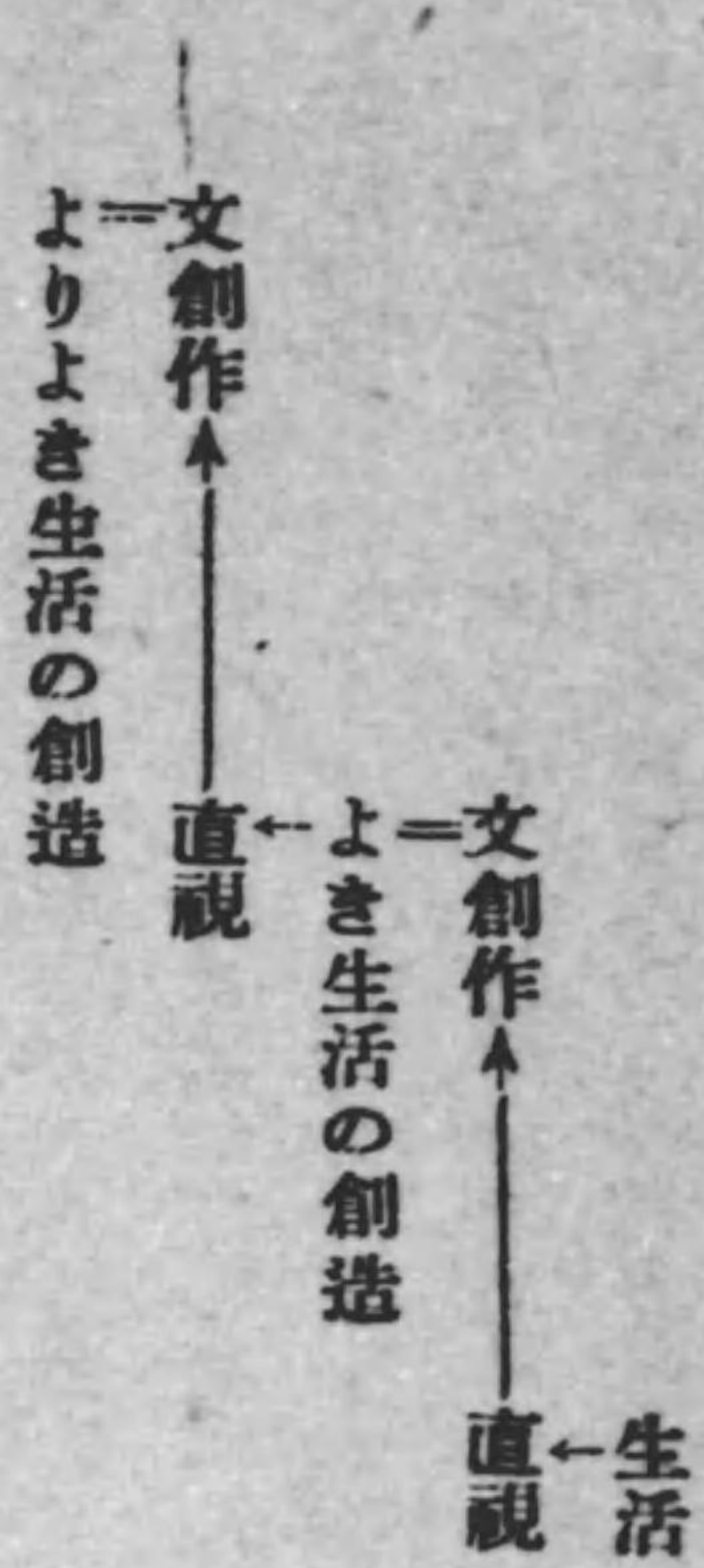
然し乍ら吾人は、正確に表彰せしむべき思想を右の如き意味に解したくない。斯の如く解する時、そこには當然多くのイズムの思想を對抗的に發生せしむる餘地を與へることになるのである。思想を單に思考作用と解する時、綴方は單なる觀念主義に墮するの外ないのである。かくなる時、兒童の文となつて現れるものは、單なる末梢的技巧に終り、或は主觀的自己に陶醉するリベリズムの文となつてしまふのである。そしてそれに嫌らずして擡頭したのが、先に擧げた諸々のイズムなのである。

三、綴方教育の分野・使命・目的

吾人は正確に表彰せしむべき思想を、兒童の全我、兒童の全人格なる意義に解する時にのみ、綴方教育を現時の混亂狀態より正しき全一の境地に高揚せしめ得ると信するのである。全我を表現せしめよ、全人格を表現せしめよ。斯く叫ぶ吾人は、綴方教育の分野・使命・目的を如何に解するのである

か。

惟ふにそれは、



かく漸次に止揚される生活の階段的發展にあるのではあるまいか。

右の如く解する時、先づ問題となるのは生活の直視とは何ぞやである。この場合「見る」といふことは、單に知のみで解さるべきではない。況や眼の網膜が受けた刺戟を視覚中樞に傳へるといふ如き心理學的意義に解されてもならない。然らざれば、見ることから如何にして文の（多種多様な）創作に迄發展するかを解することは出来ない。見ることそれ自身亦全我的集中、全人格の集中でなければならぬ。

一見るとは印象を渾沌の状態に置かずして、之を統一し透徹し、其の背後にある一般者を直視することである。曙光に輝く雪の峰を仰ぐ時、岩石氷雪等の感覺的資料は止揚されて、眞に清淨秀麗なるもの、姿が現はれ：：斯の如く個物形成の

資料が悉く高揚されて、その精神が完全に生かされ、個体が超越的普遍を指示し、觀念が具象的に感ぜられる時見るといふ〔土居光知「文學序説」〕

見ることを、斯く全我的集中と解する時、生活直視より創作へと叫ぶ吾人の主張は、單なる觀念論に墮することはない。さればといつて、前記の諸々のイズムのうちその何れの一つをも全然踏襲するものではない。

然し乍ら強ひて或、概念を充てんとすれば、それは生活指導の綴方と解しても宜しいと思ふ。何故なれば、吾人の主張するは單なる一郷土にのみ立脚する綴方に非ず、單なる勞作にのみ立脚する綴方に非ず、況や綴方を科學の配下に屬せしめやうとは毛頭思はない。又單なる功利の綴方をば斷然否定する。吾人の主張の唯一の據りどころは兒童の生活そのものである。かゝるが故に叫ぶのである。兒童をして自己の生活を直視せしめよ、それが綴方の最初の一步であり、最後の一步でもある、と。

四、兒童生活の正しき認識

然し乍ら吾人は、或は招くであらうところの誤解を懼れて、次の一事を斷つて置かねばならぬ。茲に云ふ生活とは單

に寝て起きて食ふて遊ぶことのみを指すのではない。これ迄唱へられてゐた生活指導の綴方に於て、兒童の描いた生活は何であつたか。曰く「せみとり」「水泳」「私のいもうと」「うちのねこ」等に限られてゐた。これらはまさしく兒童の生活には相違ない。然し生活を斯る方面にのみ限る時、それは甚だしく狭く限局されたものと言はねばならぬ。

極く狭く限局されてゐる、にも拘らず、指導者はこれ等を以て兒童の生活の全部と解した。だから綴方の時間には必然兒童に對して「何でもよいから書きなさい」といふ如き要求となつた。何でもよい書きなさい、といへば兒童の生活（それは指導者の豫想する如く無限に廣いものであらう）中から自由に選擇して書けるものと思はれてゐたからだ。然しこの何でもよいが、指導者が自らにその要求を試みて見たならば今更のやうにその困難なるに驚くであらう如く、如何に生活を狭く限り身動きのならぬやうに縛つてしまふことが。だからその結果兒童は、くり返し「つくしとり」「せみとり」のみで些の進歩もない文を書く。三年生と六年生と何等の質的相違のない文を書く。果はさういふ題材も盡きて（實は盡きたのでなくて、兒童自身價值意識に目ざめたのであるが、これに對する指導が適切に行はれない爲に）所謂「題がない」

四、行文は平易にして旨趣明瞭なれ

これこそ生活の全部ではないか。生活指導のイズムは生活を斯の如くに解したであらうか。否々。讀方又は他の教科目にて授けたる事項が兒童の生活として文に書かれることが、果して何人によつて試みられたであらう。算術の應用問題を眞剣に解く時の境地が文の素材として價値のないものであらうか。

近時頻りに唱へられてをる自然觀察の綴方とか科學的綴方とかも、讀方または他の教科目に於て授けたる事項の發表、ないし之が延長でしかあり得ないのである。（斯く言へばとて吾人は綴方の獨自性を無視するものでは勿論ない。否かくするところにこそ、他の何れの教科に於てもなし得ざる綴方の獨自性があるのである）

又處世に必須なる事項が、生活指導のイズムに採用されたであらうか。閉却されたればこそ、實用主義などいふイズム（これなど全教育の立場から眺めた時、明らかに一個の畸形兒である）が生れたのである。さりながら「處世に必須なる」といふ要素は當然自滅した先輩の体には含まれてゐたのだ。「蓋し對立や矛盾は結局、物が同一の基礎若しくは地盤の上に立つことを前提とする。基礎若しくは地盤を異にしては、

の聲をきくやうになる。茲に於ても猶指導者は目ざめやうとはせず、とう／＼一題がなければ「題がない」といふことを題にして書け、いくらでも題はある」などとソフイストの言ひさうなことまで言ふ。即ち生活指導の綴方が、袋小路を行き詰めてしまつたのである。それも本を正せば、生活に對する認識不足に基因する。

斯くて袋小路を行き詰めた生活指導のイズムは當然自滅の運命となつた。そしてこれにとつて代るべく群り集つた輩こそ、かの諸々のイズムなのだ。

我々の先輩生活指導のイズムは斯くて自滅したが、そこに我々は遺された貴い教訓を發見する。即ち生活の意義を正しく認識せよ、との教訓を。

五、施行規則と兒童生活

而も今や吾人はその肝腎の生活の意義を當に正しく認識し得たのである。さうしてそれが、意外にも身邊の近くにあつたことに驚くのである。

- 一、讀方または他の教科目に於て授けたる事項
- 二、兒童の日常見聞せる事項
- 三、處世に必須なる事項

何の對立何の矛盾もあり得ない。（長田新『教育學』）

唯物論を信奉せないうまでも、實用とか功利とかを全く抜きにしては、吾々は生活といふものを考へるわけに行かない。否生活することは不可能である。生活指導のイズムたるや、只これに對して無自覺であるか、又はあまりに輕視するかであつた。かくてこそ當然自滅するに至つたのである。實用主義のイズムがその虚に乗ずるところとなつたのであるが、然し彼も亦當然前車の轍を踏まねばならない。何となれば、實用的要素のみを採つて他の貴重なる要素に對して無自覺であるが故に。全我全人格を自覺し尊重するもののみが永遠に榮えるであらう。

六、見ることに即表現

「兒童の見聞せる事項」これこそ我等の先輩の最も後生大事に抱いてゐた寶であつた。にも拘らず、その寶のみの價値でさへ充分には自覺してゐなかつた。といふのは、兒童の現在立脚せる郷土からして没却されてゐた。（兒童の見聞せる最も普通に於て且つ重要なものは、彼の環境即ち郷土である筈なのに）郷土主義の綴方の生れた所以である。然し乍らこれれも他のイズムと同様、獨り立ちには出來得べくもない。より

総合的な見地に止揚されるべき運命に當然置かれてゐる。吾人はその言葉の最も厳密な意味に於て、以下長田博士の語調を借りることが許されるならば、明らかに次の如く言ひ得るであらう。「入るべし、併し止まるべからず」の標語を以て我々は諸々のイズムに対する全教育の立場を固守せねばならぬ、と。惟ふにかの諸々のイズムたるや、唯自己の主張する單なる一面的立場に餘りに深入りし過ぎてをる、止まつてをる、自己撞着に陥つてをるのではなからうか。

斯かるが故に、若し、生活を重視するが故に、生活を指導する立場から、教育を地方化・實際化、或は郷土化するといふのであるなら問題は無い、この場合の地方化・實際化なり、郷土化なりは、生活指導の立場に立脚してこそ始めて意義をなす、といふことを身自ら物語つてをるが故に。

要するに従來の生活指導のイズムは「兒童の見聞せる事項」の一部分しか、それも肉眼にて見、肉の耳にて聴き得た事項のみしか自覺してゐなかつた。

「然し見るといふことは、常に肉眼のみでなく、心眼によるのである」(土居光知『文學序歌』)

ゲーテは「藝術家は眼を以て觀念を見る人である」といひ、ロダンは一藝術は觀照である。それは自然を透徹するところ

「」であり同時に「感ずるまゝ」であるものを描くとは、生命を描くことである。即ち眞を描くことである。理念を描くことである。(植田壽一『藝術哲學』)

以上列擧した諸家の説は、異口同音に、日常見聞せる事項を直視し、描寫することの意義を正當に認識すべく吾人に教へてくれてをる、と思ふ。

若しそれ表現の問題について言はんか、右の諸説によつても明に了解出来るのである。尙教則に「平易な行文」とあり「旨趣明瞭」と示されてあるを見れば、如何に兒童の生活に立脚し之が伸展を期せよと強く要求されてをるか明かであらう。

七、吾人の主張と其の前途

ネオ生活指導イズムとも名づくべき吾人の新主張は、之を要約すれば、次の如き論據に立脚するものである。

兒童の生活を直視し、示されたる國語科教則を正當に認識し、文創作を通じて兒童の生活を止揚的に深化せしめる。

斯く觀する時、吾人の前途は眞に無限である。それは狭い袋路に入込む虞はない。況して自滅の運命となり、他のイズムにとつて代られることは断じてない。何となればネオ生活

の精神の喜悅であり、又自然がそれ自身を活かすところの眞意を見抜かんとする精神の喜悅である。藝術は天地萬物中に明らかに見られる知識の歡喜である」と言つた。

「即ち我々が純粹視覺の立場に立つ時、色は忽ち生命を得、それ自身に於て生きたる色となる。即ち藝術的對象となるのである。我々が全身眼となり、耳となる時、感情が物に移入せられ、その表出運動として自ら藝術的動作を伴ひくるのである」(西田幾多郎『藝術と道徳』)

「フィードレルも、眼の仕事の終つた後を承けて手が發展させる、といつてゐる。この時、我々の手は眼の一部分となるのである。即ち全心眼となるのである。斯くして完成せられた視覺の世界が藝術の對象界である。彫刻や繪は、手を含める眼によつて視られた實在である。彫刻家が刻みつゝある時、畫家が描きつゝある時、彼等は唯見つゝあるのである」

(同前)

「見ることは同時に感ずることである。先にも言つたやうに「感ずること」のない「視ること」は單なる抽象的概念に過ぎない。觀照は、即ち藝術的態度は、視ること感ずることの深き統一である。視るまゝを描くとは、眼に於て視ると同時に、全身に於て感ずるまゝを描くことである。「視るま

指導イズムとは假に名づけたものであつて、吾人の主張たる固、絶対に或一つのイズムに固定するものではない。従つてこの吾人の總括的な新主張の中には、相對する二つの對立が生れて、それがまた一段高次の立場に止揚されるところの辯證法的發展が、恐らく永久に繰返されるであらう。實にヘーラクライトスの言つた如く「萬物は流る」である。自己の内面に相對する二極を含み絶えざる争闘をつゞけ、而もそれが止揚的發展をなすところに自滅はあり得ないのである。

「所謂辯證法とは自然と精神とが一種獨異な仕方で交錯と收斂とを營みながら、實は相携へて私かに彼等が共通の靈の故郷とも言ふべき絶対精神の世界に復歸しようとする運動ではないであらうか」(長田博士『教育學』)

「余の自然の内的本質が余の動物的な肉体のうちに安住し、且つその肉体の死の腐爛から芽生えてくるやうに、汝も亦その動物的な肉体のうちに、さうしてその肉体の死の腐爛のうちに芽生え、さうして激發する。汝が自然のこの大膽なる冒險、汝がたゞ感性的な自然である限り汝自らを離れるこの死の飛躍、それる滅殺といへ、それを再生といへ」(ヘスタロフ『チー』探究)

「余の社會性なしには余の道徳性は不毛の地であり、最も貧

しき被造物であり、更に又余の動物性なしには余の社會性は不毛の地として止まらざるを得ない」(同前)

對立する二極を内に含む辯證法的發展のみが絶えざる進化を遂げ得ることを右の二三の引例によつて、吾人は更に明かになし得たことと信ずる。

且又兒童が生活をつゞける限り、人間が自己の生活を直視し得る限り、吾人の主張其者は改變さるべきでない。而も吾人は何等新奇を銜はんとする者ではない。從來餘りに輕視され或は曲解されてゐた國語科教則を正當に認識し、そこに立脚點を求めたに過ぎぬ。而も、兒童生活の伸展を期し、兒童の魂の生長を希ふ旨については、最早古い新しいは論ずべきでないと思ふ。

八、魂と魂との接觸

斯の如き見地に綴方教育の根據を置く吾人の主張に於ては、その實際の指導方法に於ても從來の如く漫然と「何でもよいから書きなさい」と要求して、却つて兒童を拘束し苦しめることはない。眞に本格的な、全人格表現に相應はしき指導が行はれる筈である。それには諸種の調査・設備が必要となつてくるのである。指導後の取扱にも、科學的な根據を要求

記述に比して輕視したのではない。これらは凡て文創作と同様に重視すべきものである。鑑賞も批評も再創造・再構成であるが故に。

斯く信ずるが故に、吾人は文創作に對する吾人の主張を以て創作以外の他の勞作に就いてのその全部を代表させることにした。然し乍ら、如何にして鑑賞も批評も再創造・再構成であるといへるか。これに對する解答として、且又吾人の主張の最も有力なる裏附として、二三の批評精神を挙げ、以て本稿を結びたいと思ふ。

「理想的な批評は詩それ自身の本質生命を對象とせねばならぬ。……批評はまたその對象を全体として、即ち分解する事の出来ない統一體として見、それが作者の思想から生ひ育つてゆく過程を感じるに非ざれば、その缺點を論ずることは出来ぬ。要するに批評は再創造である」(カアライルの批評精神)

「創作と批評とは文學的現象に於ける行動と反省の如きものであつて、批評的精神も創造の精神である。批評は要するに體驗の自然であつて、本質をありのままに見、體驗すること、透徹した自覺に上せ、特殊を普遍に高めようとする努力である。」(アアノルドの批評精神)

「批評とはそれ自身一種の構成であり、創造である。それは與

することになる。而もこれら凡てが小西博士のいはれる「教育者と被教育相互の魂の接觸より外に教育はあり得ない。双方の間に自己投出的な信の態度が體驗されて始めて價値の傳達が可能である」との教育の本質觀からなざるべきは言を須たない。魂の接觸となり、双方の自己投出的な信の態度とならんとする時、教師は可及な範圍内に於て兒童の生活全野(單に教室内のみならず、學校内のみならず)を見守らねばならないであらう。個性調査・家庭調査・郷土調査等が生活指導の大モットーの下になさるべきである。これらの調査を基にして科學的な、綿密な、教授細目も作られねばなるまい。一つの文を讀むにも、魂と魂との接觸といふ意味に於てなすべきである。

これ等の實際指導につき詳論することは、吾人の與へられた研究題目の範圍外であることを遺憾に思ふ。

九、制作と批評、結論

最後に、推敲も訂正も觀賞も批評も文話も、即ち記述以外の凡ての勞作が、文創作と同様の重要さを有つてゐることを主張したい。而も綴方教育の全野につき述べんとする吾人が、これらの點につき述べない理由のものは、これらを文の創作

へられたる藝術的作物を通して、創作の際に於ける作者の內的構造に透徹することである」(ハイチアの批評精神(をばり))

直入郡南部

目次

- 一、文學思潮と綴方教育
- 二、現代の綴方教育思潮

第一節 文學思潮と綴方教育

綴方教育は兒童の生活並びにその表現を當面の對象として行はれるものであることから、この綴方教育が藝術的に文學と密接な關係を持つことは首肯される。勿論兒童の綴方は純藝術であり純文學であるとは云へない。しかも「物の觀方」といひ「表現」といひ、そこに自ら藝術の創作と共通する所の心的生活及び表現上の手段が明らかに示されてゐることを考へるのである。以下文學思潮を概観して綴方教育の根底とする思潮を求めたいと思ふ。

一、古典主義文學思潮(擬古主義)

内容よりも形式、生命よりも型を尙び、古い型に自己

をあてはめて、その中で色々細工をしてゐた。換言すれば、合理的合理的形式的模倣的といふことに専念して人間自然の流露を捨て、顧みなかつた。

二、浪漫主義文學思潮

主觀の尊さをみつめ自我の理想を表現することを高潮し、感情的内容の主觀的理想であり個人的であつた。

三、自然主義文學思潮

物質的で現實的で知的理想的客觀的科學的であること
を基調とし、純客觀的に人間の現實的物質的內的生活を
觀察しそれを再現するに科學的手法をとつた。

四、象徵主義文學思潮

自然主義が理知を重んじたのに對し感情を高潮し研究的科學的なのに對して直覺を重じた。人間を物質的に見るに對して精神的の見方をし、客觀的であるのに對して主觀的であつた。浪漫主義のそれの様に、非現實的な夢の世界に憧憬することなくあくまで現實の世界に留まらうとするのである。要するに浪漫主義と自然主義との長所を打つて一丸とするもので靈肉の調和、現實と理想との合致を標榜したものである。

五、プロレタリア文學思潮

義のもたらした形式的皮相的概念的劃一的教育組織を排し「土にかへれ」と叫ばれ郷土主義勞作主義の綴方、實用主義科學主義の綴方の新傾向を見るに至つた。今我國の綴方教育の流れを大體五期に分けて考へて見たい。

第一期は明治初年から三十二年頃迄所謂文學上の古典主義時代に相應すべき時代である。我國に於ける小學校の綴方教育は其の端を明治五年の學制頒布に發してゐる。教育の總てが創始の緒についただけに、教授法等も考へられず注入或は講釋の一點張り、綴方教育も文章の型が極端に尊重され、文字の吟味や修辭結構の模倣に全力を注いだ。即ち内容は問題とせず、型によくはまり、よい文字語句が澤山使用されてゐれば名文であつた。換言すれば、型式主義の綴方教授であり、文學上に於ける古典主義と同等の地位にあつたと考へられる。教育者も被教育者も一種の遊戲に終始しつゝ、型に因はれて能事足れりとした時代である。

第二期は明治四十年頃の時代で、型式主義から脱して兒童の自由な發展が叫ばれ結局西洋の模倣に過ぎず、我綴方教育を根本から刷新出來ず、名は自由發表主義でも矢張り型式主義、模倣主義の舊套を脱し得ず、生活の表現など夢想し得なかつた時代である。

自然主義思潮を一步抜いて、客觀主義を標榜する一方一切を社會的觀點から觀察して、一個人の主觀を排し、組織の力によつて社會改造へまでの功利的熱意に燃えようとしてゐるのがプロレタリア文學派の持つ思潮である。且一切の藝術は宣傳であるとし、作品の生産に關しても神秘的な解決を退けて、唯物的超個人主義的の原理を求め、藝術は經驗的練習により獲得されるものとし單なる技術に過ぎないといふことを明確に認識させようとした。

第二節 現代の綴方教育思潮

一、綴方教育思潮の變遷

綴方の教育思潮は、その性能上文學思潮の動きに添つて來て居り、文學思潮は又社會狀勢の推移にその轉回を見せて來てゐる。社會思想、文學思潮は共に兩輪の如くその進展の傾向を表明してゆき又行つてこそ、そこに綴方教育思潮の進展性を認められる。從來その進展過程に於ても、自由選題主義新課題主義、寫實主義、練習目的主義、鑑賞主義等系統案の是非が論ぜられ、生活指導が叫ばれて來たが今や郷土教育の教育思潮が教育界全野を支配し、教育の郷土化、都會中心主義。即ち哲學上の理想主義文學上の浪漫主義にその基調を一にし西洋の教育學說、近代文學思潮が相寄つて中古文の研究、國語の口語文が意識的に書かれ、綴方に於ても自由發表主義が叫ばれた。こゝに於て個性尊重、自由發表尊重が叫ばれ、感情の流露、主觀の高潮は主張され、空想をも否定しなかつた。然し前結果に終つたのである。

第三期は所謂寫生主義の綴方に支配された大正年間に至る時代で、唯物論的實證主義(哲學上)自然主義(文學上)とその基調を同じうするものと考へられる時代である。明治四十年頃迄自由發表主義の綴方が獨壇上の勢力を占めてゐたがその後國語に言文一致体の文章の發達を見、綴方の方法として獨乙流の分解的な方案が貴ばれ文章型式、方法上の階段や、方法上の型が重視され、綴方教育は益々本質を離れて方法上の問題に終始される様になり、綴方教育の困難を次第に叫ぶ様になつた。此の時起つたのが「寫生主義の綴方」實生活の眞を描く技巧の練達を目的とし文章の本質を主張し「創作本位」を主張した。この主張は當時の綴方教育に幾多の變化を招來した。作者の態度方面から嘘を書いてはならぬと強く叫ばれた結果、現實暴露の悲哀を招き、題材選擇の方面から取材の範圍が狹義に於ける日常生活にのみ制限されたといふことも

著しい變化といはねばならぬ。

なほ寫生主義は綴方指導の方案として系統案を樹立した。これは兒童の創作態度はかく培ふべきものといふ様な方案を示したもので、論理的根據を持つものであるが、その系統案にわざわざいされて、觀照と表現とは全く別々に分離して養ふべきもの、人格は人格として養ひ、表現技巧は表現技巧として養ひ最後に兩者合一して一つの名文を成すもの、様に考へられた。かの文學者が科學的唯物的の根據に立ち文學の一切を片づけようとする思想、創作態度と軌を一にするもので、部分的に仕上げ、取材は先づ靜的のものからとるといふこと、部分練習の一方方法として繪畫につき人物乃至自然物の描寫といふことが高調されてゐると田上氏も述べて居られる。かくして兒童の個性は全く没却せられ、直覺的實在は看過せられて、次第に行詰りの嘆聲を放たれて來た。

第四期の時代は大正年間の後半期から最近一二年前までの時代を指したい。即ち寫生主義及びそれに對する一派の主義から脱して理想主義(哲學上)象徴主義(文學上)とその基調を同する思潮に立ち、隨意選題主義、課題主義の兩主義の論争を主とした時期、及びその何れの主義をも超越し得ずして終つた時代を指す。

次に人格、兒童の人格につき考へたことは、兒童の人格は不完全である。故に不完全な文章として其まゝ文章に現はれる。或る人の言ふ如く、完全な人格の所有者でない兒童の文章は人格の表現でないといふ理由はない。不完人格の兒童の生活が文章になつた時、その對象たる各人の内的要求の具象化は充足され、表現しようとした生命の活動は満足されたのである。文章の洗練は生活の向上となり、生活の向上は文章の伸展となり、生活と文章との關係は相離れ難き状態にある。

教育の原理、生命主義、象徴主義を根據として文章は生命の表現なりと叫ぶ。生命主義の考へは生活即教育である。そしてこれは理想の道をしつかり踏まへて、永遠に続く向上の一路である。象徴主義の考へは、文章とは作者の眞實な表現である。その生活は永遠の理想に根ざしたものでなければ價値はない。即ち文章とは一筋の理想の道を辿つて向上しつゝ、ある作者の生命の表現でなければならぬ。そこに作者の個性が永遠に生きて行く。と兒童の個性を尊重して、これを理想に向ふ向上の一路におかねばならぬ。兒童の生活はそこに自ら伸展を遂げ、その生命は普通の光を放ち、その表現は永遠の力となつて自己の創造はあるのである。

隨意選題主義對寫生主義的立場との批評論争は随分世の耳目をひいたが結局は「自由」の意義や範圍を闡明するに止り、教育の目的觀兒童の生活といふ方面に觸れること少く、妥協的解決に終つたやうである。この隨意選題主義乃至自由選題主義につき徹底的に論議研究されたならば、無自覺な「型の模倣」所謂折衷主義の如き主義なき主義、或は綴方教育の本質を深く考察せずして自己の單なる主觀を以つてその欲する主義又はその傾向に走らず、より速かにその教育理想、本質生命を明らかにし且つ到達し得たであらう。

二、現代綴方教育思潮

第五期は生命主義(哲學上)象徴主義(文學上)と基調を同じくする思潮に立つ現代の綴方教育界を指したいと思ふ。即ち綴方教育の本質を離れ方法上の論議に終始した時代を脱して生命主義、象徴主義、近代思想を深く推究して、文章の本質をみつめ更に綴方教育の本質を闡明にした時代なのである。

先づ生活といふことが考へられ、生活と表現との關係が考へられた。生活對文章の本質の續柄も闡明されて、作者の人格生命——作者の外的生活の表現であると同時に、作者の内的生活乃至はその中核たる作者の人格の眞實なる表現でなければならぬと論ぜられた。

綴方に於て尊重しなければならないのは作者の「人格的生命の創造活動」である。これが最も健全に、自由に働く時、表現の手段は自ら生れ、そこに個性の躍動がある。不健全で個性の光の失はれた綴方は、人格的生命の創造的活動が不健全で個性が自由を束縛された時生ずる。こゝに言ふ個性の自由は、人格的生命の活動が一定の理想に基づいて向上の一路を辿る一般人類と共通である人間生活の悩みである。即ち大我を以て小我を抑へ、小我を解脱しようとする悩みである。一般人の持つ共通の路であり、理想への一路である。

生命なき文章は人格的生命活動の向はんとする理想へ反する自由を持つ個性を是認し進歩を意味せざる個性の自由を是認し、放任なる自由を是認する時である。綴方教育は、現在理想に基き自ら更新しつゝある兒童の内的生活に即して指導を行ひ、そして兒童自らが自己の力によつて自己の生活を眞實に表現し得る能力傾向をつけてやると同時に、それによつて兒童の内的生活を更に向上伸展せしめるやうに仕向けて行くことにその使命を認めなければならない。

文章を創作するといふ事は、たとへその文章が科學的研究の結果を記述するものであらうと、道德的評論であらうと、手紙であらうと、日記文であらうと、科學的製造法の如くあ

つてはならない。其の基調とする所は何處までも「生命の創造活動」でなければならない。「現在の児童の生活及びこれに即した表現の指導が綴方教育の使命である」と考へるそこにも必ず「理想に基づいて自ら更新しつゝある児童の生活」を考へ、その表現を指導することによつて「児童自らが自らの力によつて自己の生活を眞實に表現し得るやうな能力傾向をつけてやる」ことを考へ更に「その表現をなすと同時に、それによつて児童の生活——内的生活を更に向上伸展せしめ」て、理想への歩みを続けさせなければならないのである。そして、かう考へる時に、表現させる生活は單なる生活ではなく「生活を表現する力」といふ「力」もたゞ綴ればいゝと言ふいゝ加減なものではなく、しかも常に現實の生活を凝視させて行かねばならぬところに放任なる無指導の綴方や、理想を無視した誤つた自由主義の綴方はその正道ではないことを考へられるのである。綴方教育は何處迄も生命、しかも人格的創造活動を尊重したければならない。

然し新に擡頭したプロレタリア文學思潮は綴方教育界にその余波を及ぼし或は直ちにその思潮を肯定してそのすべてを綴方教育にまで搬入しようとしてゐる。しかしそこに冷靜なる批判を下して取捨選擇を明らかにして、所謂新らしきを追

がやがて他の思想への母體である。凡ての歴史的研究は過去に於てそのもの、辿つた變遷のあとを見つめ、それに次いで來るべきものへの必然性を見出すところに大きな使命があるのではないか。綴方教育の過去の動きを検討することに依つて、我々は來るべき綴方教育への必然的な要因である現在の綴方教育を究め、今日にそなへると共に明日にそなへんとするものである。

一體、綴方はその本質として自己の内的生命を文章に表現するものであるから、それは當然文學と深い關係を持つことはいふまでもない。過去に於て一つの新しい文學思潮が勃興し、我國の文學界に一つの主流をなすとき、必ず綴方教育はこの影響を受けそこに一段の進展を見せてゐるのである。例へば文學思潮に於ける古典主義から浪漫主義へ流れ、更に自然主義へ移つた特異相が綴方に於て文型主義から自由發表主義になり、又赤裸々の描寫になつたりするのがそれである。故に、綴方教育の變遷史を述べるには文學思潮の變遷と關係づけてその特異性を見ることが最も都合よく思はれる。由來時代の主流をなす一つの思潮が他の思潮へ移ることは、そこに對然たる區別の存する筈がなく、したがつて嚴密に何時代又は何期と區切することは不自然であるが、大体その時代の主

ふと言ふ意味を生ぜしめるべきだ。我々はプロレタリア文學思潮を新時代の綴方教育の使命を果す爲めに絶えざる關心を持ち、自ら反省の資として態度を明らかにすべきである。

中 津 市

目 次

- 一、綴方教育の史的考察
- 1) 型式主義時代
- 2) 自由發表主義時代
- 3) 寫生主義時代
- 4) 自由選題時代
- 二、現代綴方思潮

一、綴方教育の史的考察

一つの時代の動いていくところにその時代の思想が存在しやがてその思想は次の時代への原動力として新しい時代を動かしていく。一つの時代が他の時代へ推移していくあとを検討すれば、そこに歴史的必然性の存在するのを見出す。つまり一つの思想は必然的に一つの思想からの勃興であり、そ

流をなす綴方思潮に於ける特徴をとつて、型式主義時代、自由發表主義時代、寫生主義時代、自由選題主義時代及び現代の五時代に分類するが適當であると思ふ。

1、型式主義時代

我國に於ける綴方教育の發端は明治五年、學制頒布に始まりと見て差支へない。之迄の寺小屋から解放された教育は新に學校教育の名の下に統制せられ法規に於て、明かに讀書、作文、習字の三科が對立の位置に於て明示せられ、此所に綴方は教育上の一教科としての存在を與へられた譯である。

當時に於ける一般の社會狀勢は封建制度から脱出したばかりで、一般は思想的にも甚だ幼稚であり、社會各般のことが自覺的に行はれてゐなかつた。従つて文學の如きも所謂擬古主義の時代で、何等そこに清新な潑刺さがなく馬琴、西鶴の亞流を汲む勸善懲惡の筋の模倣か、寫實的技巧の眞似に過ぎなかつた。和歌も俳句も結局は生命を捉へず型の遊戯に過ぎず、しかも綴方を課するに、漢文に依るべきか、國語を主とすべきか、將又西歐文化を學ぶべきであるかとの論争があり一向に落付くところがなかつた。

明治十四年には同十二年に發布された教育令の改正があつて、明治五年のより一段と進歩し、その結果初等科に於ては

作文の法が非常に進歩したが上級では尙舊態依然、兒童は記事論説五百題風のものや暗誦し、模倣し、時には剽窃して書いた。

更に明治二十年頃に至つて追々口語文も唱導されたのであるが、教育界の大勢は依然として過去の遺毒であつた。彼等には個性の發揮も、思想の豊富も綴方に於てはさして問題でなかつた。文章の型を模倣して之に全力を傾け、文の種類を記事文、説明文、議論文、尺牘文等に分ち、各々に一定の型を定めその型にはまるものや、うまい文句の多いものを優良文として全一なる生命の表現どころかそれはまるで概念と形態の集積であつた。「提灯は紙と竹とうすき板とよりなり、夜灯を點するものなり。」といふ具合に、まるで提灯の概念化であり、わかりきつた説明であり、提灯そのもの、生命を圖如たらしめるところは少しもなかつた。もつと注意に値することは、全然漢文口調の文語体を遵奉したこと、候文一點張りの書翰文練習であらう。先づ冒頭に時候の挨拶、彼我の安否、次に漸く要件を、しかも一寸書き次に先方の無病息災を祈つて筆を擱く。つまり全く型にあてはめたき方で「前文」「本文」「末文」の三部を備へたものでなければならず、初學者の文章としては時と場合の如何を問はず之を完備

明治二十年頃に至つて早くから我國に輸入せられてゐた浪漫主義が漸く圓熟の域に達し、「あらゆる舊き型を打破せよ。而して自由なる文藝を樹立せよ。自由なる感情の世界に遊動し縛られたる靈を解放せよ。」との自由の鐘が文壇の一角からひびき、櫻牛、蘆花、一葉、鏡花、眉山等がその先驅をなして多くの作を世に問ふた。今迄型に縛られ、型に捉へられて何物かを求めつゝあつた若人の群が熱狂しつゝその傘下に集ふのであつた。

自由奔放な思想は到底舊來の型に盛るべくもない。そこに文藝に於ける表現形式の問題があつた。新しき酒は新しい皮囊に、つまり「自由なる感情の躍動は自由なる形式によるのでなければ表現されず。」との主張から美妙齊、四迷等は斷然言文一致の文態を採用することにしたのであつた。

ひるがへつて、我が綴方教授界の傾向を一顧すれば、文藝上の浪漫主義の影響、特に美妙齊や四迷の小説の影響を受けて言文一致による自由な表現が次第に候文態や日用文態の範圍に侵入しつゝあつた、この時に當つて、綴方教授界の一角から樋口勘次郎氏が自由發表主義の大旗をかざして言文一致体の表現を主張すると同時に、兒童の自由なる思想感情の發表を唱導した。「綴方に於ては兒童の思想や感情を拘束してはな

してゐなければならなかつた。つまり型式を從順に墨守したものが能文であり、型式にあてはまらぬものは禮儀に叶はぬものとして排斥せられた。

つまり現實とか實生活とか言つたやうな人間的な味や、體驗とか實在とか言つたやうな哲學的意味は求むべくもなく、綴方の生命は一文の型一であり、仕事の凡ては一模倣一であつて兒童のためには一種の「強ひられた遊戯」であつたのである。

かくてこの傾向は世間からも又教師からも甚だしい疑念も起されずに二十餘年経過した。而してこの長い間の行き方は全く彼の文藝上の擬古主義と等しく型の模倣に終始せるが故に型式主義時代と呼ばれるのである。

自由發表主義時代

綴方教授界がまだ型の模倣をその凡てとして墨守してゐる間に、明治十年頃から二十年代にわたつて、我國の文物が著しく西洋思想に影響されることになつた。その結果社會各般に於ける變化は甚だ大きく、曰く西洋の教育學說の直輸入、曰く新進の西洋近代文藝思潮の輸入、更に政治社會方面に於ける佛國生粹の自由民權思想の輸入等々、古い殻を破つて、新しい明日への待望を抱いてゐる人々が多かつた。

らない。文題も兒童の十分表現し得る範圍に於て與へなければならぬ。又場合に依つては彼等自身に文題の選擇をも一任しなければならぬ」といふのが氏の根本視點であつたやうであり、この觀點から氏は多讀多作を奨励したのである。

次いで三十三年に小學校令が改正され、明治五年以來の讀書、作文、習字の三教科が國語科に統一され、名目もそれと讀方、綴方、書方と改められ何れも國語科の一分科としてその位置を占むるに至つた。

樋口氏に依つて自由發表が叫ばれ教則の改正に依つて一段と前進せしめられた綴方は、かの文學上の浪漫主義に相當する多くの點をもち、從來の型式主義の綴方に對して個性を尊重し自由發表を叫び、感情の流露を主張し、主觀を極度に高潮し、空想と雖も敢て否定せざる如き特質を有してゐるが、その特に自由發表を主張するところから自由發表主義と呼ばれるのである。

自由發表主義を型式主義と比較するとき、それは何といふ自由さであらう。何といふ解放の喜びをもたらしたものであらう。新しい時代に目覺めつゝあつた教育者にどれ程興奮があつたであらう。しかも不幸にしてそこに一つの蹉跎を見出さなければならなかつた。

自由發表主義の烽火が上げられるや否や「これなる哉。」と直ちにその主義の實現に力を傾けた多くの教育者は不幸にして主義の早存込者に過ぎなかつた。あまりに自由表現といふことにのみ熱中して眞の肉的生活といふことに重きを置かなかつたために遂に無秩序、無節制、無指導に陥り、所謂綴方のために綴方を作るといふ弊に墮してしまつたのである。この悲しむべき結果は當時の綴方教授の當事者がこの外來の文學思想の本質を把握せずして、僅かにその外廓のみを學んで直ちに實行に移さうとしたため、更にその原因は當時の教育家が文學に理解のない道學者的な見地から詩、小説等の價値を認めず、教師たるものが小説等讀むべきものにあらざらうといつた如き悲しむべき偏見に禍されてゐたためではないかと思はれる。

然かも小學校令改正の精神を誤解した人々の中には、綴方は讀方科に從屬するものであり、その目的や方法は讀方の原理に出發すべきものであると主張する者もあり、「文題は讀本に求むべし。」等と叫んで、結局前の模倣主義の域を脱しきらず、生活の表現等はすつかり忘れられ、あまつさへ自由發表主義は「とかく文章の推敲を欠き無茶苦茶な書き様をする。」といふ理由の下に遂に御座せられるの憂目を見た。

教授法を立しやうとしたのは藤井慮逸、久芳龍藏、内藤岩雄、新國宣彦の四氏であつた。この少壯革命家は自由發表主義がやゝもすれば現實を離れて空想、妄想に陥り、無定見無指導に陥ることの弊をあげ、あくまで現實的實用的、系統的成案的の教授法を立しやうとして獨逸流の分析的な方法を導入して、できるだけ情動的の文を斥けて知的の文を本体とし、文法的取扱や文の成立形態を重視した。教科書等の文章を智的に分析解剖し、頭括式、尾括式、漸層法等々多くの形態に分類することを教へ、又斯かる型式に當接して作らせやうと努力した。又文体の如きも口語尊重になつたといふもの、尙文語体、漢文体等を指導の中心に組んでゐる。指導法としては暗寫法、視寫法、縮約法等々多くの方法があげられてゐる。要するに四氏に自由發表主義に於けるあらゆる欠點に省みて系統的成案的教授法の必要を絶叫したものの、その結果は兒童をして文の外形にのみ苦心させたために内容はむしろ貧弱となり、前進せんとしつゝ、むしろ逆轉したが如き觀があるのである。

こゝに新しき光が必要であつた。大正三年一實際的研究に於ける讀方綴方の新主張の書著した友納氏は從來の綴方教授の欠陥を指摘して文体その他の型式に囚はれてゐること

そのはじめ燃ゆるが如き情熱の奔騰に、型式の打破を高らかに宣言しつゝスタートした自由發表主義は「子供の思想發展、筆力の暢達には著しい効果を認めるけれども……。」とわづかに一縷の希望をつながれつゝも僅々十年間に於て影を没して、系統本位、指導本位たる寫生主義の綴方が華やかに登場して來たのである。

ハ、寫生主義時代

佛國に端を發し十九世紀中葉以後の文壇に覇を唱へた自然主義の主張は浪漫主義の空想的、非現實的なのを非常に攻撃した。「人生には理想もなくたゞ現實のみである。靈魂も神祕も存在しない。……といふ考はその中心をなすものであつた。従つて小説等も全然現實の事實そのまゝを、巨細洩らさず如實に描寫すればそれでいゝのだ。とし、殊に社會の暗黒面を摘發して天下に公表した。斯かる傾向が日露戰爭後の我が文壇に一大勢力を振つたのであつた。天外、秋聲、花袋、獨歩等が自然主義作家として健筆をふるつたのは此の頃である。

この時、自由發表主義の行きづまりに依つて、むしろ型式主義への逆轉をさへ敢てしたかの如き綴方教育は、その根本原理としてこの自然主義に目をつけたのである。先覺者として、この文藝上の自然主義を綴方教育にとり入れて、新しい

の不可をのべ、個人的色彩を重んずる寫生的系統主義を唱導して新しき光を輝かした。

翌四年駒村徳壽、五味義武兩氏共著の「寫生を主としたる綴方教授細案」が著され、從來の綴方問題が根本の問題にふれず枝葉の問題にばかり没頭してゐることを難じ、更に個性擁護、創作擁護を高潮し寫生を中心とする系統的細案の確立を主張した。

更に下つた大正七年、友納氏は「綴方教授法の原理及實際」を著し、個性尊重に基づく練習目的主義的寫生主義を主張した。殊に氏は練習目的といふ立場から教材選擇排列及び取扱の實際方案、即ち系統案の必要を力説した。寫生主義的系統案主義を確立した人としては先づ氏を第一人者とすべきであらう。氏は文章は個性の顯現でなければならぬ、それがためにはあらゆる型を破らねばならぬ、然して個性擁護にはある論理的系統案を必要とする主張した點は確かに綴方に一轉機を作つた功績者とせねばならぬ。

然しながら氏の主張せる方法に依るのが果して個性を伸長せしめる最上の方法であるか、兒童をして容觀的に分析解剖的に事象を寫實させることが綴方の本領であるか否かに尙疑問が存在する。

この頃の派に與しない人に藤田氏がある、氏は寫生主義的系統案主義の渦巻をよそに一人超然と自由選題主義を標榜した。

二、自由選題時代

寫生主義、課題主義、系統案主義が全盛を極めつゝある中に芦田氏は氏の長い経験と綿密な推理とから出發して、新浪漫主義の立場から自由選題主義に依る「綴方教授書」を出して論理的な教材排列が兒童の心理の發達段階に合はない、兒童の生活に適しないとの叫びをあげた。

一方文學と小學校の綴方との間が愈々密接を加へて、鈴木三重吉氏の如き文藝家が眞剣に綴方に關心を持つに至り、特に鈴木氏の如きは少年文學の制作に力をつくし、西條、北原、三木等新進の詩人と携へて「赤い鳥」を機縁として新しい童話の普及につとめた、當時當局は、國語の統一といふことに専念してゐたため、實際家はその聲に引きづられて種々の手段を用ひて標準語の普及に力め、綴方は是非標準語に依るべしとなし兒童の現實を無視し、最も大切である内面生活を殺して迄もそれに盲従せしめんと強ひた。したがつて兒童は國語の形骸をいちくり廻しつゝ、綴方は最も困難なもの、いやなものと思ひ、眞の自己の表現等といふことは思ひもよら

に發達するとか、放任無節制になり易いとか、個性ばかり云として類性を認めないとか多くの缺點を並べてゐる。

之に對して藤田氏答へ、此處に兩者の論戰が一入火花を散らした。そして局面は更に展開して、遂に大正十年小倉に於ける兩氏の立合講演に依つてこの論戰はあまりにもあつたなく一先づ終結を告げたのである。

結局、藤田氏は或意味に於て課題を認めるといふ、友納氏は自由選題をやらせるといふことになり、之迄全然兩極端を歩いてゐると思はれた二説は全く妥協したと言へぬ迄も、全く近接した。即ち自由選題を多くするか、課題を多くするかといふことが問題として残されただけで覺がついたのである。

したがつて一般綴方教授者間にも、安價な妥協が成り、取り立てた理由もなくしてたゞ漠然と兩説の中庸を歩いて來た。綴方教授界は此處に於て再び安價な姑息に低迷することになつた。

二、現代綴方思潮

大正十年「生命の綴方教授」を著した田上氏は、現代の哲學に立脚して自由選題主義及び寫生主義の各々に對して嚴し

ぬことであつた。之に對して鈴木氏は又「眞に自己を表現し得るものは自己獨特の言葉である。」と主張して標準語万能に反對し、如何に兒童の純眞な魂の解放に力をつくしたかわからない。

尙、實際家として斯ういふ主張を掲げたのは芦田氏である。氏も「兒童の個性は兒童の欲する言葉や方法をもつて表現されねばならぬ。」といふ信念から自由選題主義を立した。氏は兒童の作品について兒童を指導して行かうといふのであつて、氏獨特の理想と方法とがあつた。然るに一も二もなく氏の主張の外形のみを學んだ教師達はそれを直ちに自己の綴方教授に適用し、綴方は少しも指導すべからざるもの、口を入れ得べからざるものといふ風に無定見、無指導に陥るの危険を招來した。でその點を捉へて批難を浴びせる人も少くなかつた。

中にも友納氏はその練習目的主義の立場から之を痛撃した。こゝに於て芦田氏對友納氏の論戰が展開され、全國教授者の注目の的となつた。

友納氏は自由選題を評して、名は自由選題であるが、その實取材の範圍が直接経験に限られてゐて名實伴はないことや教授の目的の確立してゐないこと、練習が偏して兒童が畸形

い検討を加へて、子供の自由意志に基づく創作、即ち自作を唯一の根本基調とし、之に加ふるに一齊指導と個人指導をもつてしようとの改新の鏡を鏡くし、こゝに新しき綴方への警鐘が響かれ、之に次いで大正末期から昭和へかけて綴方教授界は賑やかな場面を展開し、眞剣な研究が次々と發表された。それ等の研究は、凡て現在の子供、生活しつゝある子供をまともにもみつめ、その魂を一つの型としてではなく、生命の脈動しつゝあるものとしてそれを尊ぶところに、その基調を据えてゐる。そしてその生命の脈動が兒童の生活の基調となり、更に兒童の生活そのものが内的生命を深めていくものであることを認識し、生活を通しての内的生命の表現、それこそ綴方に於て希求しつゝある文そのものであることを高潮したのである。即ちそれは浪漫主義に立脚した自由發表主義の如く大地に立つことを忘れるの愚を捨て、更に大人の編み出した論理的科學的系統案を強ひる寫生主義への返逆であるのだ。それは實に人道主義と呼ばれ、又新浪漫主義とも呼ばるゝ文學思潮に立脚してゐるのである。そしてこの流は昭和に入るに及んで一段の進境を見せ、「生活指導」の聲が諸方から湧き上つて來た。彼等の標語は「文は生活の表現なり。」「文は自己成長の表現なり。」といふことであり、よい文を得よ

うとするならば先づよい生活を、との結論に到達したのである。然し乍らそれは理論的検討に於ける成功であつて教授上に於て實の上つたことを意味するものではない。

昭和三年「生活指導の綴り方」を世に著した千葉春雄氏は聲を大にして、生活指導の正しき意味に於ける、つまり教育的に組織された生活指導の主張をかゝけてゐる。氏は「教師が教壇本位をもつて教育の實績をあげていかうとする因襲をかなぐりすて、教師といふ因襲上の堅殻におほはれてゐる教師自身の生活を毅然として自己の所信に向ふところの實行にまで高めるのでなければいけない。」と言ひ、「生活指導の綴方は要するに教師の生活の解放によつて正しく樹立されることなのである。而してその原則が立つて始めて實際的方案が生れる。」と述べ、次に「同時に兒童の生活についての解放が考へられなくてはならぬ。」と、又「先づ第一に今日の兒童が持つてゐる『學校にての態度』といふ意識を消滅させねばならぬ。『家庭にての態度』が必ずしも『學校にての態度』でないことはよいとしても、それ以前に『人間としての態度』といふものによく意識を高めることが必要だ。」として教師兒童共に解放された世界に於てのみ生活指導の綴方の可能を説いてゐる。

氏は言ふ。「現代綴方教育が最近文學の傾向に顧みてどう誕生されねばならぬかといふことを總括的に言ふならば凡そ次の諸點に歸すると思ふ(1)理智的文章の修練、(2)簡單に間に逢ふ綴方文を鍛へること、(3)物象の見方を従來とかへることである。」と、小學校綴方教育の新しい文野として「もつと實用的な綴方の提唱である。役に立つ綴方の主張である。綴方教育的に言へば理智的文章の修練である。理智的文章とは何か、記述の正確透徹せるものである。科學的材料の取材である。簡易平明の文章である。報告的文章、研究及び調査の記録——總じて説明文とか記事文とか論文とか言はれた種類のもの——例へば試験の答案のやうな文章への修練である。」と、更に筆を進めて「正しい社會觀、動かぬ人生觀を子供の心に築くことだ。」「何が正しい社會觀か、どうしたら動かぬ人生觀が打ち立てられるか、問題は子供のことより先づ教師自身の上にある。」として今迄の綴方の清算を迫つてゐる。

此處に我々は二つの主流を見る。一は生活指導を中心として土の綴方、村の綴方となり郷土を中心とした綴方教育となり、一はプロレタリア文學を樞軸として實用的綴方となり科學的綴方となり、最近に於ては、この二つの流れの間に實用性、科學性を中心としての論争が繰り返されつゝあるのを見

而してこの教師の解放された魂に於て赤裸々な兒童の生活を指導しその背後に潜む生命を凝視していく態度は必然的に兒童の生活根據地に立つた儘の指導を意味して來る筈である。都會兒にとつては都會の生活が現實であり、田園の子供にとつては田園の生活が事實である。それが何れを善とし惡とするかの問題ではない。二つ乍ら共に事實なのである。生活指導の綴方は必然的にこの事實を認めなければならぬ。そこに富原義徳氏の「土の綴方」の誕生が必然的に約束され、木村文介氏の「村の綴方」が當然世に出でなければならなかつた。

更にそれが郷土主義の綴方に擴められ、田園に、工場地帯に、それらの生活形態を孕んだ生活指導が主張せられたのである。

人道主義の藝術が新しい理想を掲げて人生のための藝術を高潮したところから社會狀態の必然性に驅られて更に一步前進し、藝術の政治的價値を意識し、藝術も亦無産運動に於ける有力なる一面の擔當者であるとするところのプロレタリア文學思潮が文學界に於て花々しく主張せられるやうになつた。その思潮が綴方教授界に浸潤して、昭和五年志垣寛氏の「最近の文學と綴方教育」となつて著れた。

しかし、一休實用とは何だらう。科學性とは何であるか。正しい意味に於て、それは現實の生活から遊離されたものではない。現實の生活の一面なのである。しかも人生には實用を越えた科學性を越えた他の一面のあることを否定することは出来ない。「教育」と呼ばれるとき、それは人生の全圖を目標として意圖でなければならぬ。人生の一面のみを主張することに於て他の一面を葬り去ることは眞の意味に於ける綴方教育ではない。科學性と非科學性と、實用と非實用とを打つて一丸としたところに、生命の脈動する人間が生きつゝあるのである。かく考へるとき、この二つの流れは、當然一つの世界にまで止揚されることに依つて（それは妥協ではない）正しい意味の「綴方教育」の名を獲得することを得べく、明日の綴方教育はそこに正しい理想の光を見出すであらう。

(終)

第四章 綴方教育の眞使命

速見郡 第二部

目次

- 一、綴方教育の根本
- 二、綴方科の本質
- 三、表現の価値
- 四、綴方教育の目的観と教則
- 五、綴方教育の眞使命

一、綴方教育の根本

過去の綴方観があまりに模倣に促はれて、「文は作るものなり」といふ型式一天張りの教育であつた。それ故、指導の方法も修辭結構等の模倣に全力を注ぎ、巧に表現する方法を會得することを目的とした技巧の教科であると考へられてゐた。

然るに、餘りに兒童の思想を束縛し型に嵌めた生命のない無味乾燥な文に目醒めんとする自覺の叫びと、近時文藝熱の

勃興に刺戟せられ、且つ個性尊重自由教育等々の提唱せらるゝに至り、綴方は生命表現の教科である、自己を創作し伸展させる教科であるとか創造の教科であるとか高唱せらるゝに至つた。多少言葉文字に相違はあるにしても歸着する所は兒童の内面的に營む生命の本質に突入して培はんとするに至つたことは、現今綴方教育觀の一大躍進である。

吾々が兒童を教育するといふことは、結局兒童をしてよりよき生活をする態度を作るための指導である。即ち生活に對してよりよき生活出来る力を教養するものである。綴方は文を綴る事によりてよりよき生活の態度を啓培することに於て、最も意義を有するものである。

阿部次郎氏は「…生活そのものが萎縮する時、彼の藝術も亦その食養を失ふ、生活は藝術の根であり、藝術の命である」と。尙ほ紀平正美氏は「生活の進展と共に藝術それ自らも亦進展す」と、これ要するに生活は藝術の乳母である、従つて藝術を養育する使命をもつてゐる、即ちよい乳母がある

所のみよい藝術は育はれるのである、言ひ換へれば生活あつての藝術である。

かうした意味が小學校の綴方科に於ても考へらるべきである。よい文は彼等のよりよき生活が作つた世界からのみ生れるのである。即ち自己の生活を凝視内省することによりて新しき自己を見出し之れを文に表現する處に自己の生活そのものをよりよく向上深化するものである。以上の如く綴る作用の本質が自己創造そのもので、綴方がそこまで深化し眞實の姿をみとられ得たことは悦ばしきことであるが、しかし現今の様には創造一天張りの考へで小學校綴方教育の使命を眞に果たし得るであらうか。もつと大きな綴方といふ教科の位置から眺めて本質から觀て、過去に於て行はれた技巧的修練の部面も綴方教育の使命を持つてゐるのではあるまいか。

二、綴方科の本質

綴方科と他教科と比較して、綴方ほど最も自己に直接した教科はないであらう。他教科である地理科國史科理科は、何れも自己を離れた対象を持つてゐる。即ちそれ／＼事實や思想的內容といふものをもつた學習する対象がある。又讀方科や修身科も同様に道德的事象や國語的內容があつて、それを

対象として學習するのであるが。綴方科はそれ等の如き客觀的對象がなく、唯その對象ともなるべきものは自己である。

即ち自己の内にある思想や感情を内省的に凝視してそれを表現するまでのものである。それ故にその對象となる「自己」を言語により更に文字によりて外的に表す作用が綴方である。

自己とは個性的な生命活動そのものであると考へる。故に個性をもつてゐるから獨自であり特殊である。さうした個性的な生命活動そのものが自己である。靜止した凝固してゐる自己はなく生命は活動そのものである。

だから綴方は生命表現の意味にもなるので一切の生命は一切の生活で生活表現ともなるのである。

人の一切の活動は綴り行く營みであるが、綴方はどこまでも言語によるものでなくてはならぬ、こゝに於て話方と相共通すれども綴方は更に文字の手段に訴へられねばならぬ故に、話方と分離を生ずる。然れ共讀方とは相通するものがあるが、こゝには又截然たる區別がある、即ち讀方科は既にある文字を辿るのであるけれども、綴方は自ら文字の系列を構成しつゝ行く點に、全く順逆の相違がある、勿論讀方にも文字の系列を機縁としてやはり自己構成をなしつゝ行くのであるが、しかし常に作者に拘束されてゐる、然れども綴方は

全く自由の天地で自己を拘束する何物もない、純然たる自己活動であるから、讀方に比して創造的價値が大である。

如斯言語文字による作用が讀方綴方の三者に共通して國語科として總括されてゐるが、この間に又判然たる相違のあることも明かである。

こゝに附言すべき事は現今國語科に於ける言語陶冶といふ使命を讀方科に委してゐる點である。

讀方科は他人の系列した文字言語を讀むので、自分が選擇し構成して言語文字でないから、全く文字言語は、他人の思想を受入れるの一の方便に用ひられるだけのものである。處が綴方は如何なる言語文字によれば、最もよく自己を如實に、表現し得るか、文字言語を自ら驅使するものであるが故に標準語や假名遣發音韻音其他等の矯正や、語法文法文体や文の構想に於ける表現上の理解指導は、むしろ綴方科話方に於いて、言語文字の陶冶をなすべきが本質的立場ではないかと思はれるのである。

三、表現の價値

綴る働きが言語文字に限定されて表現されるものが綴方であるといふことを前述しましたが、この言語文字は自己の生

表現たり得るものである。

「直観は表現なり」とか「認識は表現と同在する」とかの言もこの事實を物語るのではあるまいか……

かやうに表現する事によりて自己の生命活動——自分の生命構成を成し遂げる重大なる價値のある、貴い仕事である。故に綴方は文字による表現により自己生命の建設のための仕事である。人間建設への綴方である。

倉田百三氏は「歌はぬ人」の序文に「第一自分は自分の内部経験を如實に描寫するために表現するのではない、第二自分は自分の経験や感情をインフェクトするために表現するのではない。第三自分は自分の内部経験を放射して自己の想を確實に認識するために表現するのではない。第四自分は自分の内部経験を味ひ返すために乃ち牛が反芻する如くに再び取り出して享樂するために表現するのではない。第五自分は自分の内部経験を愛しめで愛しみ、別れを惜しむために表現するのではない。以上の種々の動機は、皆自分に極めて親しき同感を與へるけれ共、未だ自分の心の實感とそっくりしない、自分の心の内には、表出の道を外に求める内面の壓力がある。名譽の爲めでない、パンの爲めでない、純粹な表出慾がある、自分はその力に壓されて創作する、實に動物が尿を排

命活動を遺憾なく代表してくれる應援者である。しかし乍ら吾々の心持や感情等は如何にしても言語文字にては充分に眞實に表し得ない場合が多い。所謂「筆舌に盡す所に非ず」とか「感極まつて言なし」の言語の如く、微妙な感情や殊に胸中に燃える感激の情趣の横溢する場合等は、如何なる言語、如何なる文字をもつてしても、如實に表はし得るものではない。況んや言語文字の驅使に乏しき兒童に於ておやである。

故に自己の絶間なく流動する生命活動を遺憾なく完全に如實に、表さんとするには非常なる努力を以て言語文字を收得して、生命活動との間隙を出來得るだけ十分驅使するには非常なる技巧的修練を要する所以である。

さて吾々の生命活動は、瞬時も休む事なく不斷である、それを言語文字に代表させて表現させることが綴方であつて、文字に代表させることが即ち文字による表現であつて、表現の内容は、生命活動そのものである。具体的にいへば、思つた事、感じた事、考へた事等が表現の内容であつて、それらを外的に投寫することが表現である。

けれども表現といふ作用を、その内容たる生命活動の次に來るものと考へてはならない、二者共に不離一如のものである。表現すること即生命活動である。こゝまでに至つて眞の

泄し、汗を分泌する如くに、自分の靈魂が生き成長して行く時に生ずる有機作用の如くに表現するのである。一言に約せば自分の生長のためである、魂が完成せる境地にまで自己を成就せんと營む作用である——と言つてゐる即ち表現の動機は生命成長の根本壓力である。内部的要求として働く廣義の美價値意識が文を透して顯現せんとする處のもので、その内部的要求は絶えず進化の過程を無限に辿り行くものである。この本質を體現した文こそ綴方表現の本質的價値である。斯く觀るとき、綴方に於て表現の指導といふことは綴方科の全野に重大なる意義を持たねばならぬ事になる。

四、綴方教育の目的觀と教則

以上述べた如く本質的立場より綴方科を眺めた時、それに即した綴方教育の目的觀は、ほど察知されるところと思ふ、これを一言にして申すならば自己の生活を内省しつゝ、新しい自己の姿を見出しこれを言語文字の形に表現して、より眞の自己を知ると共に更に自己の生活を深化向上してゆく手段を了得させ、それを修練するが綴方教育の目的であると考へる。

教則第三條の國語科の要旨

「國語ハ普通ノ言語、日常須知ノ文字文章を知らシメ正確ニ

思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ智徳ヲ啓發スルヲ以テ要旨トス。

その中綴方に最も關係した要旨は「正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ」であるが、あまりに狭く限られた感がある。第一「思想」の言葉は綴方の内容とは一致し得ない綴方の内容は單に思想だけでなく、感情も意志も気分も心持等生命活動の一切である。それを表現する能を養ひたいと望んでゐる。

「正確」といふ言葉は考へ方によりて、知的にも考へられるが、「眞實」即ち、ありのまま、如實に、偽りなく、残りなく、そのまゝに解することは綴方に於て一致する。

曇りなき明鏡の前に立つ、われ／＼の姿が如實に映する如く、生命活動の眞實の姿を、文字に寫し現すことが理想である。

「表彰」といふことは普行表彰の如く、行績を讃へて人に知らせることであつて、綴方でいふ表現の意味と相違がある。表現の本質は、對者を考へることが第一でなく、文字に托することである。無形な内的生命活動を、有形な外的文字に托するのである。次に

教則に「文章ノ綴方ハ讀ミ方又ハ他ノ教科目ニ授ケタル事項、兒童ノ日常見聞セル事項及處世ニ必須ナル事項ヲ記述セ

綴方は自己建設の生活であり、自己創造の生活であるからさうした目的の爲めの綴方の生活を如何にして生活すべきか生活を如何にすべきか。この指導が第一の指導に歸着する。即ち生活態度の指導である。

次にさうした態度の生活が、表現の作用を透して營まなくてはならぬがその生活を如何にして表現すべきか。表現と生活との關係の指導が行はなくてはならぬ。

表現は言語文字によるのであるから、その文字言語を自己のものに充分するために、即ち表現手段の獲得や又は巧に遺憾なく表現するために表現の技巧の指導等が行はるべきである。

大体綴方の持つ眞使命は以上の如きもので、これを纏めて

- 一、生活態度の指導
- 二、表現態度の指導
- 三、表現法の指導

シメ其ノ行文ハ平易ニシテ旨趣明瞭ナランコトヲ要ス」と。

「平易ニシテ旨趣明瞭……」は文を綴る心得としては物足りない。勿論小學校は文藝家を目的とせぬので、平易簡明を必要とすれども、綴方の本質より見て、もつと「事實の眞をうつす」ことが大事である。

「……讀ミ方又ハ他ノ教科目ニ於テ授ケタル事項……」の取材は現代綴方教育觀より「兒童の生活中ヨリ」とか「兒童の實生活」とか言つた方が適當だと思ふ。それは綴方は外的にある材料を整理するよりはむしろ内的に整理しつゝ自己の構成をはかる教科であるからである。以上大体現今の綴方教育の目的觀より小學校令の要旨を照合したのですが、「思想ヲ正確ニ表彰スル」だけでは餘りに、近眼的である。何の爲めに表彰か、目的理想を欠いてゐる。「正確に表彰スル」といふことは、單にその方途の表現といふ一面の手段に過ぎないので、それでは綴方の全目標とはなし得ないのである。

五、綴方教育の眞使命

綴方教育の目的觀から、對者としての兒童にどれだけの教育事業をなさなければならぬか。即ち綴方教育の眞の使命は果して那邊にあるか……

南海部郡東部

目次

- 一、序言
- 一、近代綴方の傾向
- 三、綴方教育の本質觀
- 四、綴方の科學的指導
- 五、兒童の創作心理
- 六、結び

一、序言

綴方教育が綴方教育であるべき獨自性の意味は何であるか、それ自身の自律性に基く。

規範は何であるか。文藝的教育態度、道德的教育態度に依つては解決することは不可能である。

教則の指示は嚴然として存在し、規範する。人間教育即ち全人格の陶冶を思想として、兒童の心理に立脚し、科學的指導に依るべきことを教へる。

漠然たる、秩序なき、あまりにも自然發生的なる、従つて統一性なき今日の綴方を、集團的に、技術的に、各個の心理

に基調し、科學的指導になつて生命的に價值づけなければならぬ。

客觀主義より主觀主義へ、再び客觀主義への教育思潮は、綴方教育に於てもその動向を同じくする。

二、近代綴方の傾向

文章軌範を玉條とした時代即ち一次客觀主義の綴方より見れば、近代のそれは誠に驚異すべき躍進的發達を遂げた、近代教育の愉快なる誇りである。

然らば近代綴方の傾向如何と言ふに、一概に約述するは不可能なれど、

(1)その取材の範圍廣く且つ自由で然も獨創的である點である。昔の如く、主として實用の上から、又は、風流韻事の上から取りしものに限らず、自己の生活或は自然、有ゆる事象の中から自由に選擇を恣にして居る。

(2)表現の態度そのものが著しく自由で、然も、創造的であることである、從來の文章軌範的美辭麗句の工夫のみに頼らず、自由な獨創的表現法を驅使して、自己の表現欲の満足を得た。

かくて是等の原因により結果された作品は、生氣瀟灑とし

綴方教育は發展する。

第二、漠然たる、秩序なき、勿論不統一なる指導であつた。「何でもよい、思ふことを思ふまゝに書け。」指導の統一性がない。取材の系統もない。構想(構成)、手法の補導もない。兒童は、何を如何に書けばよいか、迷はざるを得ないであらう。

第三、兒童心理の認識不足である。創作心理なるもの、研究は皆無だと言つてよい。兒童精神の發達程度を考慮すべきである。多くは兒童を高く見過ぎる嫌がある。兒童の理解に苦しむ程の高尙な範文が示される。「この位の文章は……」と要求する。

近代の綴方は行詰つた。だが、捨て去るべきではない。明日の綴方への礎石である。この礎石の上に建設さるべき綴方の殿堂は如何なるもので有るべきか。以下項を改めて述べるであらう。

三、綴方教育の本質

本質を究むることは、作用を生命づける所以である。こゝに於て教則に示されたる綴方教育の目的を、再び検討するの必要がある。

て、一讀再讀讀者の心の銀線に響き合ふものがある。然し、それは更に根本的な原因、今日、一般個人思想、感情の變化によつて必然的に誘發されたのである。

この思想なり感情なりを、背景とし源泉として、事實にまで發展せしめたものは何であるか。曰く、社會の影響である。近時の人は、新聞から、雑誌から、ラヂオから、映畫から、思想感情を培養される。これ等から表現の態度及び技術乃至手法を學ぶ。模倣と創造の暗示を受くる。曰く、言文一致の採用である。文法に束縛される文語文を綴るよりも、日用語法による口語文が容易だ。綴る——思想感情を文に表現する——困難な事實はこれによつて解消される。綴方の進歩は目覺ましい限りである。

だが、光輝ある近代の綴方も今や高原に達した。轉向が叫ばれる。それは何に起因するか。

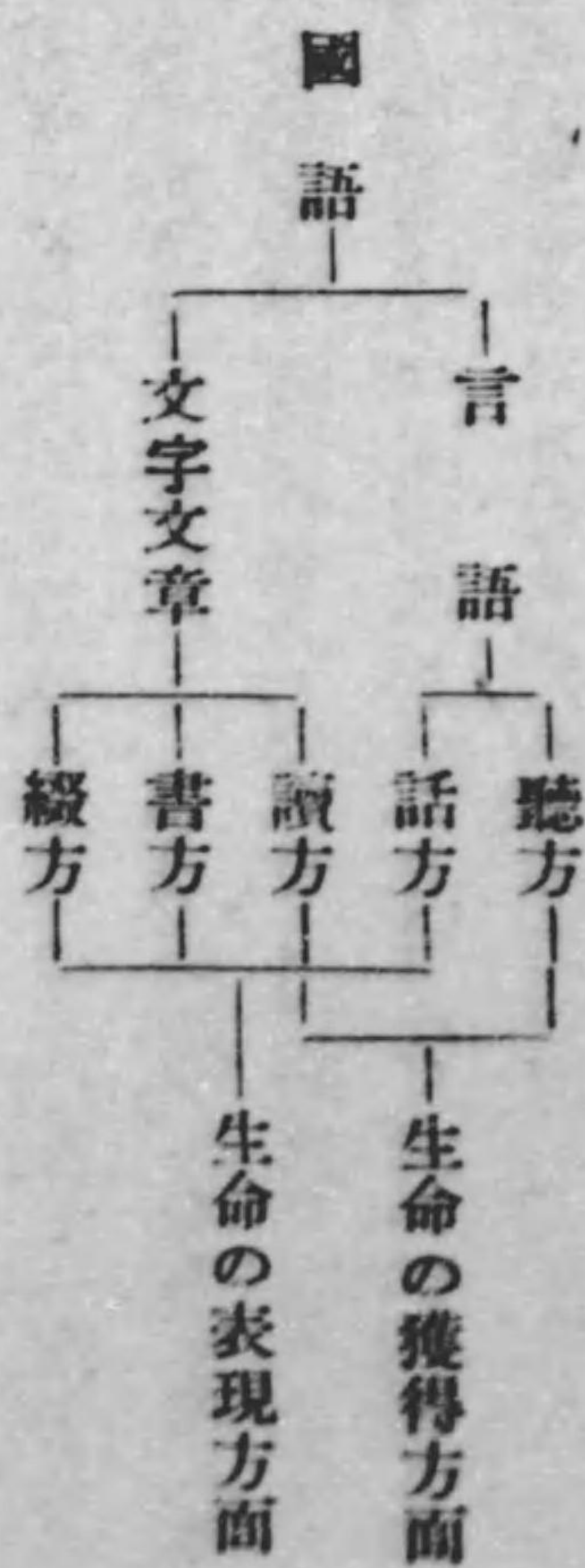
第一、綴方の本質、綴方教育の根本原理の渾沌である。綴方の目的は教則に明瞭に指示されては居る。が、解釋の如何見方の如何に依つては、種々なる内容を派生する。妥當なる解釋により統一ある目的が望ましい。

新しき教育思潮の發生も綴方の本質、教育の根本原理の渾沌の原因である。忠實なるイズムの信奉者となりてこそ眞の

(1)、教則に示されたる綴方教育の目的

先づ國語の目的は、一國語ハ、普通ノ言語、日常須知ノ文字及び文章ヲ知ラシメ、正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼ネテ知徳ヲ啓發スルヲ以テ要旨トス。」とある。言ふまでもなく綴方は國語の一分科である。綴方教育は獨自性はあるが、一面國語教育の仕事の一部を分擔せるものである。國語科の目的を達するためには綴方はその目的に價值ありしむべく作用せねばならぬ。

國語科に於ける綴方の地位と分野は左表によつて、概觀的に決定される。



更に、教則は教へて「文章ノ綴方は、讀方又ハ他ノ教科目ニ於テ授ケタル事項、兒童ノ日常見聞セル事項及び處世ニ必須ナル事項ヲ記述セシメ、其ノ行文ハ平易ニシテ旨趣明瞭ナランコトヲ要ス。」と明示する、

これに依つて見るも、取材が唯單に兒童の生活經驗にの

み限定されることの不可がわかる。

更に、「處世ニ必須ナル云々」と述べて實用化を強調する。されど處世に必須なるも結局は、心性の陶冶であつて見れば、児童の生活そのもの、敘述も、あながち不可として排撃する譯にも行かぬ。

進んで、行文の平易を述べて児童の心理に立脚すべきを示し、旨趣明瞭を記して、科學的指導の必要を力説する。斯の如く検討するとき、在來の一次客觀主義教育、近代の主觀主義教育が、一面のみの止揚にとゞまり、全体的、實質的見方の排除せしことをうかゞふことが出来る。

然らば、綴方教育の基本となり、綴方教育の進歩を促す根本原理となるものは何であるか。又その原理より誘導されるべき方法は何であるか。思索と体験は教ゆる。

(2)、綴方教育の本質

本質とは部分を部分とする集合ではない。部分を内包とする全体に下される意義である。綴方教育は、教育の部分として、或はその支配下にぬかづく方法としての文學教育である。而しながら、教育の分化としての綴方教育は、教育と分化の教育の合法性に基く教育である。綴方教育が綴方教育である意味は、その獨自性の意味を指すのである。

して何ものも持たなかつた場合、綴方の存在は許されな

い。何かを發表せんとする場合、話し言葉或は文字としての言葉が、必ずその目的に適する様用意される。これ即ち表現の手段である。

綴方作業の特質として、第一表現すべき内容即ち思想感情、第二表現する手段方法とがあげられる。

その目的のためには、こゝに児童の讀書生活と實際生活との指導がなされねばならぬ。讀書しては思想を豊富にし生活しては感覚し、認識し、理解し、感激し、反省し、意志する。直接経験と間接的経験とは内容を培ひ手段を選択する。

四、綴方の科學的指導

表現するといふことは創作すると言ふことである。構成すると言ふことである。如何にそれが眞實に近く表現されても構成は結局創作である。表現は生活それ自身であつても、決して現實そのものではない。創作である。創作には選擇があり、選擇によつて排除され添加され曲められた現實相の片鱗が存在するだけである。

教育の内包として見るも効果をもち、教育の分化として見るも價值体である。一次の客觀主義教育にしても、主觀主義教育にしても、綴方そのもの、唯一面のみの止揚に努めし結果、時に實用主義に陥り、時に文藝主義に非難され、道徳的指導、讀方的指導に行詰つた。

綴方教育の獨自性は、教則準據の綴方教育と一致する、その全き姿態は兒童教育學(全人格陶冶)と文藝哲學(價値の意識及び判斷)の交流に依る所産の教育である。即ち道徳、科學、文藝、宗教、萬象を内包として文字文章の表現型式を借りてなされる人間教育である。

兒童教育プラス文藝哲學教育が綴方教育の本質的意味である。

(3)、綴方科といふ教育作業の特質

表現表象の純粹なる基調は創作である。故に教育の事實として綴方教育を創作教育にまで止揚することによつてその目的は達せられる。即ち綴方科の最も本質的な部分は自己の内部に潜むもの、外部表現である。

すでに、綴方は表現の教科と稱される。だが表現は有を有として價值あり、無き思想の表現は不可能である。廣き意味の綴方の作業に收得の一面がある。児童の表現内包と

今までの綴方は、それが如何に描かれてゐるか「を考察する。が、明日のそれは「何を如何に描き出すべきか。に指導の目標を置く。表現の内容、表現の手段方法を科學的に指導する所に綴方教育の生命がある。

第一 題材の吟味、選擇が嚴密でなければならぬ。

「何でも綴方の材料になる。」教師は言ふであらうが、児童にとつては生活の何物も材料ではない。書くべき何物をも捉へ得ない。無爲に一時間は終る。

教師は何故に児童に材料を與へないのか。題材を選擇すべく補導しないのか。と言つて昔の課題主義に還れといふのではない。只教師に統一ある系統案を要求するのみである。手節に題を採らせるとする、お盆だ、教師は児童に對してお盆の生活経験を發表せしむる、教師も話す、児童の感興は燃焼する、表現欲は沸る。感興を生命づける題目を選択する、敘述は始まる、生氣ある作品は創作されるのである。

第二 如何に構成すべきかの工夫である。

「思ひのまゝに書け。」そこには統一性のない、焦點の不明瞭な文章否文字が羅列されるのみである。

構成作用に依つて始めて自己の表現せんとする主題の思想が系統づけられる。後はたゞ表現法の作業のみである。

如何に指導すべきか。先づ最初に児童の捉へし題材につき構成の如何を聴取する。次に批評する。妥當なる構成に導く。更に進んでは児童自身の意識的構成にまで指導する。反省と批判とは構成訓練の基本である。

第三 表現——言葉——の指導を適切にする。

範文を示して表現の指導をなさんとする向もあるが、それは児童に對して何等の價值をも附與するものでない。

教師は児童自身の眼で見、感じ、考へたことについて、効果的に表現するためには如何にすべきかのよき相談相手となるべきである。

きれいな櫻の花。

といふ言葉について見る。このきれいだと言ふ言葉を、児童自身について突詰めて考へて見るならば、

好きな櫻の花。

といふ程度の事にしかならない場合がある。きれいだといふ言葉、單にそれだけで、突詰めないところに感覺を鋭敏に發展させる指導が足りない。

形の比喩は如何なる児童にも出来るが、多くは平凡である。自己の感覺を十分に發表し得ざる以前に思索を絶つ。児童は表現の言葉を持たないのである。不満足を感じる。苦し

む、氣が挫ける、中止する、教師は児童の歡喜にまで指導を要する。

われ／＼が感覺的效果を挙げ得る言葉は、形容詞であり、形容詞句であり、

副詞であり、副詞句である。

綴方指導の科學を樹立するためには、所謂、生活の綴方、文藝の綴方が、捨て、省みなかつた修辭法に力を注ぐべきである。新しき修辭學の建設は光輝ある綴方教育のエッセンスである。

第四 指導の方法

意識的に構成する力を養ひ、感覺的奪取力を培ふためには構成美を客觀化して觀る力の養成を必要とする。

その爲には児童自身をして、

- 1、如何なる題目によつて書くか。
 - 2、何故に書くか。
 - 3、どの程度に書くか。
 - 4、どんな組織で書くか。
 - 5、どんな表現法を用ふるか。
 - 6、どんな言葉を使用するか。
- を工夫せしめなければならぬ。

その爲には、教師の輔導すべき部面として、

- 1、美とは何ぞや。
- 2、感覺とは何ぞや。
- 3、感興とは何ぞや。
- 4、新味あるとは如何なる意味か。
- 5、具象的とは如何なることか。
- 6、概念的なもの、不可なる理由。
- 7、構成の意義。

等を教へる爲の用意がなければならぬ。

かくて訓練の方法として、

- 1、児童をして児童の文章を批判せしめる。
- 2、作者をして自己の敘述の理由を主張せしめる。
- 3、指導者は、それが、

(イ)具象的に表現されてゐるか。

(ロ)感覺に誤りはないか。

(ハ)構成は適切であるか。

(ニ)修辭法は妥當か。

(ホ)生活を内包に持つか。

といふことをたしかめ、より効果的なる表現の一二を例示して児童の綴文能を啓發すべきである。

かくて明日の綴方教育の發展は期せられるのである。

五、児童の創作心理

児童は第一に靜的なものを求めず動的なものを愛好する。だから、その始には人物を描寫する。家畜や家禽を表現に上せ様とする。常にその素材となるものは動物である、然もそれ等を擬人化して描く。

彼等が猫や犬と話したり、人形に話かけたりするが、そこには何等の不思議も不自然も感じない。汽車の連行は百足であり、自動車のライトは光る眼である。児童の世界は大人とかけ離れた児童そのもの、個性に取かこまれた世界である。児童は直觀の姿に於て素朴なる「物」を「物」として享けとるものを持ち、素直に對象たる「物」へ肉薄する。そして著しく感覺の鋭敏さを示現する。

その意味に於て児童の心性は官能的である。

想像は直接に創作作用に關與するものではないが、それに材料を與へる。想像力の優越は彼等の世界に於ける特異性の一つである。

官能の世界、想像の世界、この二つの特異性は又彼等の創作心理の根源である。

教師にはこの心理の理解なくては、到底、児童の創作生活即ち綴方教育を價値あらしむることは出来ない。

従來の主觀主義的教育も心理の理解の上に立つては居たが、それは只漠然と子供らしさを要求したに過ぎなかつた。徒らに高尚なる範文を示すこと只それ自体によつても児童心理の眞の理解でなかつたことが知られる。

漠然たる心理ではない、創作心理の確認こそ眞の理解である。理解は愛を生み、愛は指導法を發見し、生命ある作品を創る。

明日の綴方教育は、児童創作の心理の上に立つてこそ科學的指導があり、期待があるのである。

六、結 び

客觀主義より主觀主義へ、再び客觀主義への教育イズムの推移と、その動向を同じくして綴方教育は、今や再び客觀主義へと更生した。更生の客觀主義を二次客觀主義と呼ぶ。二次客觀主義は綴方教育の科學性を要素とする。

綴方の科學は、(イ)本質を究むることにより、(ロ)方法論的技術を体得することによつて成立する。(ハ)彼教育者たる児童の創作心理の上に立脚すること勿論である、

もので「田植に人を頼むの文」は何人が書いても似たものとなり個性も創造性もないが之でも文ではないかと云ふ人がある。人手不足に困り切つた心を以て最初書いたものは自から發明した文で假令同一でも個性も創造性もあるが、回を重ねると心を勞せず、型によつて書くやうになる。心を勞して書いたと思ふが夫は物質的生活の心勞で、文は只其影にすぎない、統一された作者の内的生活から生れたものでなければならぬ。

此の見地から考へる時作者の「人格的生命の創造的自己活動」は綴方にて何よりも尊重すべき事ではなからぬ。つまり作者の内的生活である。児童の生活の内的的の諸相は綴方に限らず日常の言語動作としての表出からも推し得られないことはない、而し其は狭い現實の一面に執し過ぎてをり自由廣汎な内面の潜在的活動傾向つまり自由な個性の叫びをきくことはできない。故に眞の作品は先づ眞實の個性の發露でなければならぬ。而し今云はんとする個性の自由とは人格の統一をはなれだ不健全な個性の自由ではない「人格的生命活動」の理想に反するものではない。随つて進歩を意味せざる個性の自由個性の發揮を意味するのではない。我々の云はんとするのは其の中核をなしてゐる「人格的生命」の活動が

躍進的發達を遂げた今日の主觀主義教育の綴方は何故に行詰つたか。それは一何を如何に描き出すべきか」の描き出し方の科學的吟味の足りない所に起因する。

綴方教育の眞使命は

- 1、目的觀の確立
 - 2、本質の究明
 - 3、児童心理の理解
- の上に立つた科學的綴り方指導の確立である。

(終)

直入郡北部

目 次

- 一、文の本質から
- 二、學校教育から
- 一、文の本質から

文の本質とは自己の生活を對象として綴らんとする作者の人格的生命の創造活動である。平易に云ふと自分文にある切なる即ち他と違つた創造性個性、主張性を以て構成せられた

一定の理想に基づいて、其の一路を進む所にあるのである、知情意分化前の生命、生きたまゝの人生を目ざすにある。

要するに綴方教育は現在の理想に基き自ら更新しつゝある児童の内的生活に即して指導を行ひ、そして児童自らが自己の力によつて自己の生活を眞實に表現し得る能力傾向をつけてやると同時に其れによつて児童の内的生活を更に伸展擴充せしめて行く様に仕向けることに本科の使命を見るのである。

二、學校教育から

學校教育の目的と云へば、最近まで「大人の生活の準備である」と云ふ考へが一般に強かつた。此の考へのもとに教育教授の行はれる時、そこには大人の生活から割り出された各種の教材や教授法が児童の生活興味如何にかゝはらず、型の如く注入されたことは如何に児童の天分を害したことであらう。彼の綴方教授に於ける古典主義の唯理智的合理的形式的模倣的と云ふことに専念して、人間自然の流露を捨て、顧みなかつた方法、又は彼の論理的教材排列の如き寫生主義の方法、又は實用主義文語文候文を使用せしむべしと云ふ主張皆此の類である。かゝるもの、道具として提供されてゐる児童

の綴方教育は果して發展の餘地があつたらうか。私は學校としての教育の立場から次の如く考へて行きたいと思ふ。私は教育は現在の兒童生活に即しつゝ無限の連續をたどりつゝ行ふ所にあると思ふ。即ち徒らに高遠の理想を仰いで行くのみではつまらない、理想を現在の延長連續に求めて進むにある。而して此の現實生活の進展擴充は各個人の人格的自由意志によつてなされるべきもので、こゝに前述の如き兒童の個性尊重及び自由尊重が必要である。而し兒童は未成の人格者である、故に我々は其の表現により兒童に適切な暗示と指導を行ひつゝ、正しき理想の一路へと向上せしめねばならぬ。故に放任的な自由主義の綴方、無責任の表現鑑賞指導は我々のいむべき事ではなければならぬ。

中 津 市

目 次

一、諸大家の目的観 二、綴方教育の本質的意義

綴方教育の目的観が正しく確立されなるとき、綴方教育界

ある。」

田上氏は

「(1)自己の生活を内省統一して文を文章の形に表現すること

(2)それに依つて眞に自己を知り、更に自己の生活を高め、或は深めていくこと。」となし

奥野氏は

「文は多くの場合本質的に他人への傳達といふことを重要な條件とする故に、十分他人に理解され得る文を綴るといふこと、兒童の精神内容を深めていくことは、決して綴方のみの仕事の及ぶところではなく、各科がそれ々の特徴をもつて、総合的に、之を深めていくのであるが、綴方に於ても、その精神内容を深めることが、大なる着眼として心がけられなくてはならぬ。」とし

田上氏は

「現在の兒童を対象として、その自ら向上進展しつゝある子供の生活を、子供自らが内省し、整理、表現するやうな態度と能力とを養ひ、之に依つて、その兒童の個を自ら理想に基づいて、更に改造進展せしめるにある。」

全般として、常に種々の議論がなされ、更に引いて、指導の上にも多大の支障を來し、又個人的に見ても、そこに多くの危険を敢てするの冒險を繰り返して居たことを過去に於てあまりにも多く見た。

教育の方法として綴方が認められ、綴方教育が兒童の上に行はれてゐるとき、その目的観の統一は、最も必要のことであり、指導上の多くの方法は、主としてこの目的観を母胎としてのみ、規正され、觸發せられて來るべきである。つまり更に言へば綴方教育全野にわたつてのあらゆる問題は、此處を源泉として派出せらるべきではないか。

一、諸大家の目的観

當代諸名家は、この目的観を如何に述べてゐるか、私は暫らくそれに耳を傾けてみよう。先づ

丸山氏は述べて

「綴方は自己の生活を文にあらはし、自己を成長せしめることを目的とする。」といひ

田中氏は

「綴方教育直接の目的はよりよき表現をさせることであり、終局の目的は、自己の成長に率仕するといふことに

加藤氏は

「何れの方面より考察するも、綴方の本質的使命は、各人の個性に應じて、主観の心眼を開くこと、表現の手法を會得せしめることとの二つに盡きる。」とのべてゐる。

二、綴方教育の本質的意義

一体綴方そのもの、本質的意義は、「文字に依る内的生命の表現」といふことであつた。綴方そのもの、意義が綴方教育の目的を全然規正し、限定するものではない。一は存在であり他は既に教育の手段として價值の世界にもちきたらされてゐるものであるから。然し乍ら、意義と目的とは、全く別個に考へらるべき筈のものでなく、目的そのものは、既にその意義の中に暗示せられてあり、胚胎せられてあるべきものである。

彼の自然主義文學思想に根據を据え、自然主義的文章觀をふり翳して、綴方教育を論じた頃には、彼等は、「文章の本質は、我の主観にはなくて、客觀的實在にあり。」となし「かゝるが故に、作者の人格的生命の活動とか精神生活とか」は否定され、たゞ文章とは、客觀的實在、科學的眞の表現で、そ

れ以上には何の意味もないとした。故に彼等に従へば文章修練の道は単に表現の技巧にあり、手段にあり、その手段としての描寫こそが萬能であるといふのであつた。

だが私は再考しなければならぬ。全然主觀を認めない科學的眞の客觀描寫は可能であるか。文章そのもの、本質から考へても、作者の人格的生命活動を否定し得らるゝものであらうか。前に引用した諸家は「否」と答へるのである。

自然主義は凡てを、「ありのまま」に「純客觀的に描寫すること」を要求し、そして、その「あるがまま」は凡ての個人にとつて同一に認識せらるべきものとしたところから、所謂「科學的製造法」の非を敢てし、兒童各々の持つ一般性の背後に潜む個性の没却を當來し、人格の發展を阻害する結果に立ち至つたのである。

奥野氏は言ふ。「科學的眞のみが實在の眞相を觀破する唯一の道であると考へられるのは、科學萬能に支配された一個の深見であらねばならぬ。實在の眞相は説明でなく主觀の感じた直覺を通じた創作的意味なのである。」と。即ち此處に於て「眞」とは主觀の認めたる眞であるべきであつたことが認められ、純客觀的な眞は一種の深見に過ぎなかつたことが肯定されるのである。既に客觀的眞の存在が否定された以上、自然

彼等の持つ表現能力では、それを表現するのに非常に困難を覺えてくる。つまり智、情、意の成長に伴ふ精神内容の伸張と表現能力とが相伴はなく、したがつて兩者の間に、次第に距離が生じて来る。低學年に於ては全的に自己の思ふところを表現し得た兒童も、學年の進むに従つて、彼等の複雑な精神内容を沈思靜觀して整理統一することに苦しみ、之を如何に表現すべきかに骨折るのである。その結果彼等は單に思索し、觀照することのみを好み、それを統一して表現することを臆却がるに至る。

然し乍ら、複雑にして、統一せられぬ生命内容の中に鬱積し、外に表現の出来ないことは苦しみである。「文藝は苦悶の象徴である。」との語も肯かれる。綴方教育は兒童をして、この苦悶を打開せしめ、而して更により高次の自己へ引き上げてやるところに大なる意義を持つ。そのために何がなされなければならぬか。言ふ迄もなく内部に醗酵した生命を表現すべき手法、つまり各個に應じた表現技能を体得せしめることである。表現の手段として兒童は方言を有してゐる。しかも彼等は、方言に依つて彼等の生活を運轉しつゝある。標準語と方言、綴方の表現はその何れに依つて指導せらるべきか、に於て我々は新に一つの問題を持つことになつた。

主義に立脚した綴方の目的そのものが、否定せられなければならぬのは言ふ迄もない。

で、此處に於て私は、現代綴方教育家の宣言せる一綴方教育の本質的目的は、兒童各自の人格的個性に基づき主觀の心眼を開き、且、その内的生命を表現するところの手法を會得せしめるところにある。」との目的觀に、賛意を表するものである。

一體綴方に於て内からの強い力として發表を迫るものは兒童自身の根強い生命の力そのものである。そして、その表現に依つて自己を他に訴へ、又は表現された自己そのものを検討して、新しき自己へと發展していくものである。この表現の内容となるものは、常に各人の内的生命に依るものであるが、その内的生命そのものは、低學年に於ては極めて幼稚單一であつて、その表現にあつて、何等沈思靜觀を必要とせず、日常の談話の範圍に於て、十分その凡てを表現し得るのである。したがつて、彼等は、綴方の時間に二文も三文も綴つて餘裕あるものもある。「綴方は話す通りに書けばよい。」と言はれるのは、此處に於ては間違ひではない。しかし、それが最後ではない。學年が進み、種々の生活體驗を積むにしたがつて、その精神内容が一段と進展を見せ、複雑となり、

初、綴方の意義に於て、言語の發達を綴方の本質へ關係づけ、綴方に於ける文字的表現は(1)他人へ傳達することを目的とする文章と(2)他人への傳達を直接目的としない文章の二つに分類されることをのべた。しかも、之等の目的に鑑み、精神内容の性質に準じて、普通文章を大別してみると極めて大まかに分けたところ左の二つに分たれる。

文章

創造文章——藝術的發表
記述文章——科學的發表

兩者とも何れも精神内容の必然的な表現であり、同時に重要な表出の二面であつて、綴方に於ては、この二面は兩々相顧みられなければならない。

奥野氏は言ふ、「表現は社會的使命を持つとは最近の美學が語るところであり、創造と表現の喜びに、之を他の生命に分たんとする同情の喜びを加へて、そこに藝術の動機が成熟するといふのも亦頷かれることである。文章にはやはり傳達といふことが多くの場合そこに表裏合體してゐると見て差支へないであらう。綴方に於ても、その考が大切である。」と、かく考へるとき我々は、創造文章にしる、記述文章にしる、常に、意認するとせざるとに關せず、他人への傳達といふことを豫想しないわけにはいかになく、特に、少くとも國民の義

務教育として授ける綴方に於ては、その表現は、歸するところ、自己の精神内容を誤なく他人に傳へるといふところにあるのではなからうか。

然らば、それは標準語に依るべきか、又、方言にても可であらうか。問題は此處にある。

我々の教育の対象として、地方に住む児童は、幾らかの特殊な子を除いては、全く方言の中に生れ、方言の中に育ち、彼等の生活語として方言をもつて一切の言語的表現をなしてゐる児童をして、精神内容を率直に表現せしめようとするとき、我々は方言によるべきで、むしろ之を尊重しなければならぬであらう。しかもその表現を廣く他へ傳達せしめようとするとき、局部的にしか流通性を有しない方言への行きつまりにつき當らなければならぬ。それは方言に依る表現の破綻でもある。

しかし、我々は、この兩者の對立を深く見極めるとき、そこに通すべき「道」の開けてゐることを知るであらう。

大澤雅休氏がこの問題について述べる。
(前略)「小さいときから標準語でそだてあげられて、すつかり標準語が本物の自分の言葉になつてゐる人は、それで表現しなければならぬであらう。しかし方言で教育(家庭で)さ

見方であると思ふ。更に氏は再び重ねて、一形を教へ込んでそれに精神を入れ伸展をはかるといふことは逆であるから到底それは行はれません。表現の體、即ち精神がそなはり、その表現の態度が本當ならば、よりよい表現にまで苦心が向けられるであらう。それは自然です。中のものを遺憾なく表現し盡さうとすれば必ず自然に表現に骨を折るやうになります。これは表現内容が發展して形式化にまで至つたのでありますから所謂技巧に墮するやうなことにはなりません。それからよい文章ができればそれを一人でも多くの人に理解されることは誰しも作者の希望するところでありませう。そこに言葉の吟味といふことが必要になつて來ます。動かすことの出來ない言葉と動かしてよい言葉との關係が自らわきまへがたく、かういふ方言は標準語ではどういふ風に取扱へばよいかと、自然に心を働かして多くの人にわかる文とするやうになります。事實教へる前にもう子供から質問して來るやうになるであらう。そこで方言と標準語が本當に内面的に握手されて來るわけです。方言でなければどうしても承知できない場合に方言を使用し、標準語にした方がよりよい場合に標準語を使用するといふわけなのです。」

方言と標準語が本當に内面的に握手せられるところまで努

れ、成長して、方言が本物の自分の言葉となつてゐる人にとつてそれが本當の自分の言葉であつて、それ以外では、本當の心持は表現されないのです。「方言」といふ風にとりたてゝいふからそこに問題が起つて來るのですが、その本當の言葉、生活語といふことを問題にすれば良いのです。方言を交へてはならないやうな極端のことをいふ者は實は標準語といふものを眞に教へやうとする者ではありません。標準語愛が深ければ方言愛もふかくあらねばなりません。言葉の創造にまで國語教育、綴方教育の使命は向はねばなりません。標準語の眞の理解も方言を無視したところにはありません。そこから教授なされてこそ標準語も眞の子供自身のものとなつていくのです。綴方教授に於ては方言の重視活用といふことは私から見れば重大なものであります。

個性的から普遍的な文章に發展はするが、初めから普遍的にかゝせやうと指導していくところから個性的の文章は決して生れるものではありません。

それから如何に標準語の教授が徹底し子供のものになつてしまつても人物を表はす會話に於ては必ずその人特異な言葉を使はすべきは勿論です。」と氏は氏自身の立場から方言の活用を重大視してゐる。それは氏の主張する意味に於て正しい力——それに依つてのみこの問題は解決せられるであらう。方言をたゞわけもなく否定し去り、標準語をたゞ有難がるのではない。兩者とも生きた言葉として、眞にその内面を見つめたとき、兩者の本質に基づいた指導が生れて來る筈である。しかし、方言はどこまでも方言である。正しい意味の綴方は方言に最後の歸趨を求め、そこを究極と見てはならない。方言を標準語にまで高めいくところにこそ兩者の内面的握手がある筈である。

綴方教育に於ては表現の指導が必要であることを述べた。しかしそれは内に溢るゝ生命を整理統一して表現することの指導であつて空虚なる内面から、文の形らしきものを引き出させ、思想の形骸をでつちあげさせやうとすることではない。内容の乏しいところから、如何に言語、文字の技巧をもてあそんでも、決してよき文は生れない筈である。表現の指導は生命内容の豊富な所有を前提として、そこにこそ正しくなされるべきである。

然らば、我々は表現の指導と同時に内的生命の伸展のための指導が當然必要となつて來る。内的生命の進展は一つの教科によつて到底なしとげらるべくもなく、それは廣くいへば

教育の作業の全部にわたつての智識や経験や、印象や思索讀書やいろ／＼な生活事實が総合的に之を深めていくのである。然し乍ら、地理や理科其他の學科は人間の精神内容の一部を特に対象として、その價値を及ぼすもので、他の教化との綜合、協同に於てのみ全人としての人間を育てることが出来るのである。しかし、綴方のみは、あらゆる精神内容を打つて一丸とした「人間そのもの」を対象としてゐるところに大きい特色を持つものである。然し、その故に綴方こそ全能であるといふのではない。綴方はあくまでも教科の一として他教科と共に全人への營みをつゞけることはいふまでもない。

それでは綴方が特別他教科と異つた價値を有するところはどこであるか。それは、表現の指導と並んで觀照の指導でなければならぬ。勿論觀照指導は綴方のみの獨占ではないけれども、綴方に於ては特に觀照の指導に便利であり且又留意されなければならないのである。

一體觀照とは何であるか。奥野氏によれば「自己が対象に向つて意味を見出し、その意味の中に沈潜し、或は享樂し、冥想する謂である。」と。

觀照することに於て、我々は、單なる智識や理解が到底達

のである。

我々は觀照の指導に於て兒童を此の高さ迄引きあげ得る。

それは綴方のもつ眞の意味の力である。

重ねて述べよう。

綴方教育の使命は、あくまでも「全」としての人間そのものを対象とし、各自の個性に應じてその内的生命の高揚をはかり且内的生命の正しい表現の方法を指導するにあるのである。

し得ないところまで人間性を高めいくことができるのである。「觀照の生活は人としての生活に深い意味をもたらしものである。常に善惡正邪、利害得失を離れて、人生の全圖を味ひ、生に理解と愛を捧げる。神のみ心、聖者の愛、生命の共感、温かい同情、深い理解、眞の人間味、皆觀照の心持の深まりである。」といはれ、我々が、人生の諸相に、自然界の萬物に、この觀照の態度を持つて接するとき、そこに如何に深い意義と、生きてあることの悦を與へられるであらう。苦しみ、悲しみ、悦び、それ等の人生の事實の一切はその奥に高く輝く「意味」を暗示し、善も惡もその背後に、善惡を超越して我等に迫るものゝあることを知らしめ、自然現象は如何に壯嚴なる嚴肅さをもつて我等にのぞみ、その神祕は如何に我等の目を眩らせることであらう、そこに愛が、同情が、美が啓発されるとの確信を得る。「一粒の砂、一枚の花べんにも全宇宙を見」泣きくづれる罪人の涙の中にも人生の尊嚴さが背かれるのである。

こゝに、新しき文の誕生が約束せられる。新しき酒が用意せられた。そして、そのときのみ、新しき皮囊としての表現の指導と相俟つて人生科としての綴方の目的が達せられる

第二編 綴方指導の体系

第一章 指導材料

東國東郡中部

目次

- 一、素材の意義
- 二、提示問題の解決
- 三、素材の分類
- 四、各學年別の素材

一、素材の意義

綴方學習の第一歩は素材への關心である。それは兒童の綴文學習過程が、素材の選擇——確把——表出——社會に放散せられ其の内容が他に擴充して、文としての社會的使命を全うすべく展開するからである。

然らば素材とは何か？

吾等の意識の對象である。心象の濾化を経ぬ生のまゝの單純表象である。客觀的存在ではあるが、單なる存在ではない。吾等の五感に觸れた事象であり存在であるが單なる存在ではなく吾等の關心せる存在が素材となるのである。即ち素材とは吾等の關心せる意識の對象であるといふことが出来る。

素材は意識の對照として成立するもので意識することによつて單なる存在は素材となる。對象を單なる存在に止めず素材としての醸成を得しめ吾等の生活に成長せしむるところに吾等の生活はあり存在の生活化があるので、この客觀化は對象を存在から發展成長せしめたものとして、文への第一段階ともいふべきである。而して吾らの意識は對象それ自體をそ

のまゝに意識するものでなく、意味づけられた対象として、意味を通しての意識であり、意味によつて指示せられた対象である。意味を通して意識はある。故に吾等は素材を通して間接的に対象たる存在に關係し、これによつて対象を把握する。故に吾等の意識する対象は対象それ自體ではない。

自然的外的存在ではない。意味づけられた対象としての存在である。で何物でも外的自然的存在である以上は意識の対象として可能であり、素材としての發展性を持つてゐるのであるが、事實關心なき自己にとつては如何なる重大性を内包するとも吾等には何等の關係なきものである。従つて意味づけられぬ対象として、意識なき單なる存在として存在するばかりでは素材とはなり得ないのである。

意識は客觀化である。故に内的存在も外的存在も等しく意識の対象として可能である。

故に意識の対象としては、機械の構造も、動力の原理も、魚釣も、昨日した事も、平氏の盛衰も、仲麿の歌も、馬も、牛も、九州地方の産業も等しく素材となり得る。従つて素材は意味づけられた対象であるから素材のもつ性質によつて、理科的だとか、地理的だとか、歴史のだとか、文學的だとか等の方向をもつてゐる。だがそれは單なる方向である。生活

存在する表象であるが、拾はれることによつて題材への發展段階に入るのであるから、文への成長を意味して素材に対する作者の意圖計畫は綴文學習の主體である。作者は社會的存在であるから、作者の態度は社會的價值、社會的條件に制約されるものである。故に素材は文化價値の素因として社會の動きを動きとする。従つて、社會の推移の方向をもつことを自然とする。故によき素材とは社會的價值によつて批判され判定されるもので、社會的發展動相としてよりよき生活面をもつてゐるものである。

よき素材によき題材に成長しよき文に發展するのであるからよき素材の把握に指導面を開かねばならぬ。

よき素材の把握は制作の個的需要に迫られ、社會的條件に制約されて行はれる。よき文章とは必要に迫られたる文である。素材は關心する作者の志向によつて選擇され配置されて、よき素材はよき文章への發展を見るのであるから、素材の優劣は作者の力を實證する好個の資料である。作者の素材取捨の態度を批判しなかつた検討は、只技巧の先をのみ見て巧拙を判定するもので、表現形式のみ尊重する偏見であつたことは明である。

然らば素材把握を如何なる方法でなすか？それは提示問題

が多く綜合體である様に、綜合的の存在である。

素材は客觀的存在である。対象のもつ發展的な力とこれに對するものゝ力とが統制された所の対象の意識である。故に意識する対象はこの統制されたものであるし、これを客觀するのである。故に異狀に對する驚異の叫びの如く対象が素材として作者に働きかゝるものと、通常行はるゝ様に作者の心構から素材として働きかゝるものと二展開がある。だが二展開ともに対象との二力の統制を素材とみる。

素材は働きかゝる作者の動きに決定される。素材の選擇と確定によつて文の資料は決定され題材としての醸成をみるのであつて、この資料の配置に心的内容としての文はなされるのである。

綴文の第一歩である素材の選擇と資料の配置は作者の意圖計畫によるもので、この心構に作者の個性があり、この趣向態度に文の特質があらはれ、文の新味とか表現形式の微妙なあらはれを醸す。

素材は題材への動相である。題材への發展は作者の關心によつて、この高次の段階に上る。これは實に第二段階である。

素材は自己の關心を得て拾はれると拾はれざるとに關せず

の解決である。

二、提示問題の解決

何を書くかの目安——心構が、意識的に兒童の綴文前に形成されねばならぬ。この意圖計畫のもとに素材は整理され資料が聚集されるので、兒童は自己に呼びかけられたプランの提示に従つて（この場合兒童自身提示したものであるが）文章制作を意識的に明確に作業することが出来る。かうした提示事項を把握して、従順に忠實に追求することは、社會生活上いづれの機会に於ても、迫られるものである。社會生活は提示問題解決の生活である。提示問題解決の綴方は、科學的綴方の選題の基準であり、實用的綴方の新課題主義である。提示問題解決の綴方は社會的要求のもとに確然と目的意識の上に立つて素材の選擇、資料の聚集を通して選題の新しい動きはある。だから要求の出發點によつて、

- 1、社會的要求を代表して、兒童及教師が提示する。
- 2、兒童自身が社會的要求に迫られて自己に提示する。
- 3、兒童等の協定によつて提示問題解決に従ふ。

で問題には必ず要求點を具備し、その要求點を知悉してはじめて文章制作がはじまるのである。

社會生活は提示問題解決の生活である。しかも内的要求の自己的解決を以て自己満足に終始するものでなく、衆的要求の衆的解決の生活であるから謙遜たる態度はとるべき何等の價值を持たぬ。

三、素材の分類

1、實查の整理

土に依存し、郷土に立脚して郷土の伸展成長を意味して實地を踏査し、考察して地方的特質、村落特有の臭を求め確把して素材となす。例へば 一、我が村の沿岸

二、村の誇り××寺について、とかである。

2、雑事の記述

團體生活に於てはその事業について、その経過をとゞめるために記録することが必要である。

問題提示の主體は團體であつて、限られた特定の者（一人か數人）が記録當事者となる。

例へば、學藝會の記録とか運動會の記録の如きである。

3、觀察の記録

事物の發展經過及び結果を查察し、時間に依存してその變化や伸展成長の姿を直觀して其の直觀事象を對象として素材

るものであるが決して大人の準備を意味してゐるのではない。扱て書翰文制作成立の社會的意義から考察すれば、實用生活に於てそれは、

一、個人が個人へ自己の思想乃至用件を傳達せしめ、

二、個人が團體へ自己の思想乃至用件を傳達せしめ、

三、團體が個人へ共有する思想乃至用件を傳達せしめ、

四、團體が團體へその共有する思想乃至用件を傳達せしめるものである。が共に對者を感動せしめ或は志向を傾注せしめて用件を達成せしめる所に制作の主旨がある。

だから對象に投げかける用件によつてその形式に相違を生ずる。即ち葉書文と手紙文とである。

この形式によつて表出の形式或は言語に文章に留意せねばならなかつたり要求の緩急や種類などによつてもその趣を異にするものであるし従つて素材にも意を注ぐべきである。

7、調査の整理

兒童生活は調査の生活である。學習は研究であり調査である。調査整理の綴方は社會事象全般について發展段階を考究し或は社會の一事象について考究し社會的意義を見出し或は兒童の敬仰する人物等の遺跡について關心し兒童生活の發展に資する等で、對象に限定されることなく種々の様相をたど

となし、素材の選擇整理が行はれる。

例へば、トマト栽培日記、とかモンシロテフの成長記録とかである。

4、讀書の摘錄

讀書の梗概要旨を摘錄し整理して備忘に供し又は他の參考に資するのである。

例へば「趣味の日本歴史」を讀んでそれから「保元の亂」を求めて摘錄して文を制作する如く又は講演の要點を速記し摘記するの類である。

5、事件の報道

平凡な身邊雑事を概念的に綴りそこに何等の苦心も、作への努力も作意もつかはれぬ其の場限りの綴方は價值が薄い。時代は作意の弱い生活意欲のない文を追求しなくなつた。人を動かす忘るゝことの出来ない事件、報道に迫眞の氣息を感ずる様な文を要求してゐる。従つて偶意偶感の身邊雑事を些細に觀察もしないで素材を求めるのではなく、眞に心をうつ、強い感動を與へねばやまぬ事件即ち生活の特異性に立つて素材を求めねばならぬと云ふのである。

6、書翰文の記述

兒童の生活に於ける書翰文制作の指導は必要缺ぐべからざ

るもので時事の社會現象を出發とし、空間的に單なるイデオロギーを醸成するにとゞまる場合もある。調査整理の綴方は直觀的に實證的になされない場合もある又發展経路の確證も結果の查察も實物から得られない場合もある。

がそれ等の調査はそれ自身一元的な動きであつて或はこれを資料とし他を交へて素材とする。

要するに調査整理の綴方は讀書や凡ての生活經驗の上に立つて、事件の体得、觀察の記録、實查の整理、讀書の摘錄、讀書の習得、事象の見聞等々の素材を彙集整理してそれに作者の主觀を交へイデオロギー發展の経路を示すのである。例へば、五、一五事件公判をきゝて、等も素材となるのである。

以上素材論の概略を述べて來たのであるが次に極めて簡単に各學年に於ける素材範圍に就いて摘記する。

四、各學年別の素材

1、第一學年の素材範圍

一、遊びの生活を整理する

二、動的生活觀察に自己を没入する

三、日常經驗生活の把握

四、家畜、家食等の動的生活を経験的に發表させる

四、理科的現象の永續觀察及び調査の整理

五、繪畫や物語の梗概や物的生活を説明させる

五、理科學習事項の研究記述

2、第二綴方の素材範圍

六、讀書、講演の摘録

一、遊びの生活を整理する

5、第五綴方の素材範圍

二、動的生活の觀察に自己没入

一、大事件の把握に

三、日常經驗生活の把握

二、主觀を加へて自然觀察を

四、友人との生活を親和を中心に

三、感想を交へて生活觀察に

五、遊戲の仕方を説明

四、郷土の傳説を調査し

六、自然現象——天文現象等の永續觀察

五、郷土的地理的事項の實查をなし

3、第三綴方の素材範圍

六、生産と消費——家庭及び郷土の經濟事象に關心して

一、友人との生活を反省的に

6、第六綴方の素材範圍

二、個と衆とを對立的に有關的に見る

一、事件を確把握し

三、家庭の調査

二、自然觀察に

四、學校及家庭生活を理論的に觀察する

三、生活觀察に

五、學用品等の物價を調査

四、録事の記録に

六、手紙を書かせる

五、郷土史蹟の實查に

4、第四綴方の素材範圍

六、文化の動きに關心し

一、事件の確把握

七、理科地理歴史事項の綜合的研究調査を對象として

二、郷土の年中行事の生活に

7、第七綴方の素材範圍

三、生活觀察に

一、事件を確把握し

二、自然觀察を

三、生活觀察に關心し

北海道郡南部

四、郷土の綜合的研究に

五、社會事象の調査研究に

六、文化の動きに關心して制作活動を展開して

8、第二綴方の素材の範圍

一、事件の把握

二、自然觀察

三、生活觀察

四、文化の動きと農村の將來へ

五、時事の社會事象を調査し批判する

六、生産と消費との關係

七、農村經濟と各兒の態度

八、農村文化への考究を求めて制作活動を起させる

以上

國文

一、綴方に必要な材料の研究

二、作品を通しての指導

三、文材を捕へる上からの注意事項

一、綴方に必要な材料の研究

綴方は教育のための綴方であるからその材料も兒童生活の全面に立つて廣く求めねばならぬ。生活は環境郷土によつて異なるから各其の郷土につき教育上文生活上適切なる材料を選ばすべきである。今便宜上各方面に分けて其の材料を集めて見る。勿論生活としては全体的のもので必ずしも各孤立的のものではない。

一、自然界 人は自然界の中に生活して居る。そして子供は特に自然との交渉が多い。その交渉の上に現實生活が生れる。それ故綴方の材料として自然が多くとられてゐるが單に詠嘆的文學的な部分のみでは生活の一面に過ぎない。子供が「書く事がない」と言ふ場合その原因の一は綴方を感

的藝術的態度のみに思ふ事があればせぬかと思ふ。主情的藝術的方面と科學的、實用的方面と廣く生活を眺めて自然界の中から材料を取らねばならぬ。

- 1、山。四季に變る山の景色(春の山。若葉の山。新緑。青葉。秋の山。紅葉。落葉等)。山の遊び(わらびとり、登山、茸狩)。山の働き(草刈、薪取、間伐等)。山の特性(私の村(町)の山、山と我が村人等)。
- 2、川。川の景色、川の遊び(魚とり、泳ぎ等)。川の労働生活。川の特異性川の効用利用川と産業交通との關係(村を流る、川、洪水の時、我が村の川と農業)。
- 3、海。海の景色(朝の海、春の海、大波等)。海の遊び(舟遊、海水浴、魚つり、潮干狩等)。海の労働生活(魚つり、網引、大漁等)。海岸港灣の状態(我が村の港、出入の船、船、暴風と築港等)。潮の干満。人間生活との關係(我が海の子、私の村の海等)。
- 4、田畑。四季に變る田畑の景色。田畑に栽培する作物。田畑の労働生活等。
- 5、原野。四季に變る原野の景趣。野原の遊び。野原での労働生活(草刈等)。
- 6、動物。動物に對する愛賞的方面(可愛い、猫、犬ころ、

法、漁法の研究、漁船の研究等)。

- ハ、林業。山林生活の讚美、殖林(山に木を植ゑに行た事、村の植林等)、林産物と生活(山から取れるもの材木、松茸、木炭等)。
 - ニ、鑛業。どんな鑛産物が出るか、それ等に對する生活體驗(石を掘る人、石を運びに行た事、粘土、石灰、岩等)。
 - ホ、工業。工業労働(大工さん、工場で働く人等)工場及工産物その製法販路等(製糸工場、セメント工場、精米所、發電所、瓦の製法、石灰の製法用途等)。
 - ヘ、商業。商店の有様(買物に行たこと、近所の店等、看板、大賣出し、買ひよい店、商品陳列)商業道德、商店の種類、商賣の方法等。
 - ト、村の産業、職業調べ、職業と人生等。
- ### 2、風俗
- イ、衣服。衣服によつて嬉しかつた事悲しかつたこと、季節により異なる衣服(冬服を着た時、春の着物、帽子等)職業と衣服(大工さんの着物、兵隊さんの服、どんな衣服がよいか(衣服、よい着物、職業と衣服等)衣服の出來方)。
 - カ、食物。食物について(私の好きなもの、お祭の御馳走

小鳥等)。動物に對する感性的方面(秋の虫、螢、親猫の愛等)。動物の形態習性の研究(特にその地方として必要なるもの)。家畜家禽につき(家の牛、ひよこ、鶏の飼育日誌、村の畜産等)。

- 7、植物。植物に對する美的體驗(梅、菜の花等)。植物の栽培(朝顔の一生、茄子のなるまで等)。植物の分布その地方特異なる植物珍奇植物等。果樹果物等。
 - 8、氣候。暑い日寒い日涼しい日、雨風雪等に對する生活體驗。(春雨、雨降り、梅雨、暴風雨、二十十日等)氣候と農耕との關係、氣候と生活との關係等。
 - 9、天体。満月、星、夕焼、朝陽等。
 - 10、地勢。位置地勢の状態その郷土文化に及ぼす影響等。
- ### 二、文化的方面
- 實習するが便宜上の分類
- 1、産業
 - イ、農業。土に親しみ農を樂しむ生活(畑仕事、種蒔、田植、お茶摘み等)主要農産物特殊作物(村の米作柑橘栽培等)農業調査、農村振興に對する考察(村の農業の將來、昔の農業と今の農業、開墾等)。
 - ロ、水産業。漁業生活の樂しき體驗、水産物の漁獲高漁獲方法將來への發展等(村の水産業、稚魚愛護、水産増進

おいしかつた餅等)どんな食物がよいか、(よい食物、米食と麥食、人の食物、間食等)飲料水、飲酒につきて等。

- ハ、住居。家と生活(私の家、〇〇さんの家、農家と商家、大きな家と小さい家、家と衛生等)家の構造、どんな家がよいか等。
- ニ、風習。年中行事(お正月、お祭、盂蘭等)それ等の樂しい生活及正しい認識への考察(お節句の朝、盆踊の改善等)吉凶に對する温情(お葬式等)誂會合、よい風習と悪い風習その改善等。
- ホ、言語。言葉遣について(お母さんの言葉、學校でならつた言葉、どんな言葉遣がよいか、村の方言等)。
- 3、自治。自治機關(役場、村長さん、議員さん等)選挙、村の經濟等。
- 4、教育。學校(私の學校、補習學校と青年訓練所等)村人と教育(教育の必要、教育と村の發展等)。
- 5、藝術。どんな藝術品があるかそれ等に對する感想及び研究調査、出身の藝術家と作品。傳説等。
- 6、信仰。寺やお宮に參つた時の經驗、奉仕したこと、信仰の大切なこと(佛様、氏神様等)信仰と迷信の區別、

村のお寺、村の神様等。

7、交通 交通機關について（汽船に乗つた時、自動車、學校の前を通るもの等）、乗物調べ、荷物の運送、村の交通道路の改善等。

8、通信 郵便（手紙の來た時、ポスト、郵便さん等）電報、電話、ラヂオ。

9、歴史 何年前の私の村、遺跡、口碑、文献等。

10、娯樂 子供の遊びの生活、（時期により所によつて異なる）大人の娯樂その地方特有の娯樂それに対する批判、娯樂と仕事等。

11、修養 修養團體につきて（修養會、少年團等）圖書館にて多く讀む雜誌、新聞、講演會等。

12、協同社會的方面 産業組合、農會、消防組、青年團、婦人會、公衆衛生等。

13、偉人 郷土出身の立派な人、功勞者等。

以上は主として對象的に見て擧げたのであるからそれに漏れたと思はれる生活的の方面を記す。勿論對象と生活とは分けられるものではないが。

三、家庭生活から 家に於ける遊びの生活、家族（楽しい夕食、お父さん、弟等）親類の人、家の仕事（日曜のお手傳、

お使、炊事等）家庭學習（宿題）朝の勉強等家の道具（電燈農具等）其他（私の家の歴史等）。

四、學校生活から 學習生活（讀書の感想や摘書等、學習事項よりの感激、反省、實驗記録等）友人關係（お友だち、下級生、喧嘩、學友等）教師との關係（私たちの先生、先生のお別、恩師等）儀式、學用品、學校の道具、其他（私の學校、學校園、農業實習、作業掃除、運動會、學藝會等）各記念日等。

五、社會生活及國家意識 友人との關係（私の友だち、朋友眞の知己等）偶發事項（火災震災、選舉、新聞を見て、非常時、〇〇事變等）道德的批判（〇〇の義侠心、水争について公德心等）社會意識（よい村人よい郷土、よそから來た人、社會と個人等）國家意識（日本の國、よい日本人、現時の國情、國體の精華、世界と日本、國民の義務等）

六、經濟生活から 自分したこと（買物をしたこと、貯金、旅行の費用、節約けちんぼ等）家のこと（今日の賣上養蠶の收支、米作の計算等）町村のこと（租稅、村の費用銀行等）

七、郷土を全体的に見て 私村の村の將來、山から見て隣町村との關係比較、農村と都會等。

八、個人生活から 自己の長所短所、反省事項、理想、私の

希望、自敘傳等、想像的のもの（童話、戯曲等）。

九、指導上必要な事項

1、實用的なもの

イ、手紙 別れた友人へ、病氣の友へ、お別れした先生へ、入營兵へ、出征兵士へ、出征兵士の遺族へ、年賀狀、暑中見舞、寒中見舞、他校生徒との交換等。

ロ、日記 日記は感想的一時的遊戯的のものに流れず實際役立つといふ事を主体にしたがよい即ち仕事日記飼育日誌、栽培日記等の如く。

ハ、案内狀 ニ、廣告文 ホ、標語（時間勵行、衛生標語、節約標語、齒の衛生、結核豫防、火の用心、盜難豫防等）。

2、文集 文集を作ることには綴方教育の向上を圖る爲め大切な事であつて決して一種の文藝遊戯の如きものではない。故に文集を作るには次の事項に注意するがよいと思ふ。
イ、各種の文を入れること これは日頃から系統的の指導をして居るのでなければ出來難い。そこに指導精神が反映されるわけである。

ロ、兒童作品の選擇評價が正當なること この事が出來なければ綴方指導は不能となるわけであるが文集にのせる

様な場合には氣をつけなければ變な意識が教師のどこかに働いて作品評價に不自然な結果を來す事となる。

ハ、評語文話を入れること 兒童の文中に適切なる評語文話を加へる事は成績向上の爲め有効である。

ニ、鑑賞文を加へること 餘り多きに失すると却つて兒童文の權威を下す事になるか適當なる鑑賞文を適當なる數に於て加へる事は文集の價值を高め兒童の創作意慾を上げます事となる。

ホ、文の配列 學年別に配列するか文の種類によつて配列するかこれは文集に掲載する文の如何によつて適當に決定すること。

ヘ、体裁を子供によさはしくすること 表紙圖案等は子供のものであるといふ事を忘れてはならぬ。教師の勝手な好みから變な未來派の様な繪を用ひたりする事は不可、圖繪、挿繪カット等も同じ。

ト、餘白を利用すること。下學年の文字は少し大きくするがよい。

リ、作つた文集は活用すること 文集を作つて之を單に兒童に放任して置くのでは効が少い。實際に之を使つて綴

方の指導をなすがよい。即ち全文を読む事によつて如何なる點がよいか悪いか。取材の傾向は如何(表を作らせるも可)前文集と比較して如何等を考察させ説明して取材の指導構想指導表現記述指導推敲指導鑑賞批評指導等に利用するがよい。又他校の文集と交換して読む事もよいと思ふ。

二、作品を通しての指導

一、文集の種類

(1)、個人文集 経費或は手間のため少々困難であらうが作つて児童に交換したらよいであらう。

(2)、學級文集 文集の教育的價値の中児童が自分の綴方が冊子となつてゐる事による喜び、その喜びによる綴文欲求の旺盛といふ事が大切な一事である。故に學級文集は全児童の作品をのせる事が出来る爲その効果をはたす事が大である。然し作品からいへば優秀なもの劣等なものとの混合となる。経費があれば活版に越した事はないが謄寫版でも一學期一回づつ作つたらよい事である。

(3)、學校文集 作品が各方面からとれ且割合に優秀なもの、み集め得る。経費も割合に都合がよいから活版或は謄

寫にして一學期一回又は一年一回は作るがよい。
(4)、部郡縣等の文集 作品の範圍擴張し、作品の優秀なものも多く得。経費の都合がよいから立派な文集が作られる。一年一回。

文集を児童に作らせること 謄寫で作らせる場合上級の児童に共同で製作させることは出来たものは割合粗末であらうが自治訓練技術修練勞作体験等教育上有効。

二、發表會

(イ)各種發表會 見た事、聞いた事、本を読んだ事等日常生活経験を發表する機會を作ること。殊に下學年の綴方初步としては大切である。

(ロ)作品發表會 各自の作品を交互に朗讀して聴く事により作品をお互の力でよりよくすると同時に取材方面構想表現記述鑑賞批評の力を養ふ事が出来る。

三、清書帳 出来上つた自己の作品を清書帳に記載する事は書くその事によつて價値があるばかりでなく自己の作品を後までも立派に保存して置く事が出来何時でも読む事が出来る。

四、評語 児童の作品に評點評號を與へる事は百害あつても一利なし。然し評語は出来得る限り立派に與へねばならぬ。

評語を簡單に考へて唯ほめるばかりであつたり或は一よく出来ました」「嬉しかつたでせう」といふ様な事では評語の價値はない。評語はどこまでも文章創作の本質に立脚して子供の物を見る眼、子供の表現の態度を指導し啓發するべきものでなければならぬ。故に児童の作品の眞只中に直入してこの所がどうこの點が如何と場合によつては随分長く説明してやるべきものである。即ち文話を含んばものであるがよい。例は略

五、鑑賞文參考文 略説明

六、文話 略説明

三、文材を捕へる上からの注意事項

1、反省帳を持たせること 日常生活に對する反省、學習事項に對する反省、尙感じた事、ふと思ひ付いた事等をちよつと書留めて置く事は書くその事に効果があり考へる事に價値があり又その書留てある事によつて綴方の文材を求めらる事が出来る。

2、機を逸せざること 最もよい時機を捕へる事が大切である例へば遠足のあつた場合單に「遠足」といふ事を書かせるより「遠足の前夜」といふ機を捕へた方が子供の綴文に非常

によい場合がある。其の他種の場合教師の着眼による。

3、歳事記參考文材表を作ること

例へば「四月」教室にはつて子供の参考とさす

學校生活(入學式、新しい本……以下略)

家庭生活(弟の入學、春の着物……以下略)

自然物(櫻の花、ひばり……以下略)

手紙(新學年になつた事を知らせる、別れた先生)

思ふた事(上級生になつて、私のくせ……以下略)

4、綴方散歩をなすこと。(以上紙數の都合簡略)

大野郡野津部、字目部

目次

一、文題配當の序

二、文章様式指導時間配當

三、清書文内容類別

四、各學年の材料配當

一、文題配當の序

1、從來の系統案主義の綴方を墨守するものではない模式

三			二			一			學年形式
八總 〇計	其他 六	書簡 四	日記 五	寫生 五	敘景 五	感想 五	抒情 〇	二〇 二〇	學年形式
取材方針									
一、兒童の行動 二、郷土の行事 三、兒童の生活 しつゝある環 境の事物 四、擬人体の文 を作るもの 五、手紙									
三			二			一			學期
三	二	一	十二	十一	十	九	七	六	月
麥畑、夕飯の時、 自由(2)	私は机です、自由(2) 私は猫です、餅つき 自由(2)	元日の朝、書初め 自由(2)	十二 霜、秋葉山 自由(2)	十一 明治節、家の模様を知 らせる文、紅葉、自由	十 運動會のおけいこ、 郵便筒、柿 自由(2)	九 お休中で面白かつたこ と、鯛、雷、自由(2)	七 暑中見舞文、同返事 自由(2)	六 害虫取り、学校の菜園 子守り、自由(2)	四 いたどり取り、山のぼ り、學校から歸つて、 自由(2)日曜日、一週間 の日記、鷺、自由(2)
六	八	八	六	八	八	八	六	八	數時

四			三			二			一			學年形式
八總 〇計	其他 五	書簡 八	日記 五	寫生 五	敘景 五	紀行 五	感想 五	抒情 五	二〇 二〇	二〇 二〇	學年形式	
取材方針												
一、兒童の行動 二、郷土の年中 行事中より 三、兒童の生活 しつゝある環 境の事物 四、擬人体の文 を作るもの 五、手紙												
三			二			一			學期			
三	二	一	十二	十一	十	九	七	六	五	四	月	
薪取り、私は難です 自由(2)	紀元節、雪降り 自由(2)	元日の氣持、火鉢 私は足袋です、自由(2)	十二 冬の夜、麥植 自由(2)	十一 菊の花、十五夜 手傳を頼む文、自由(2)	十 注文電報、自由(2)	九 運動會、栗拾ひ 自由(2)	七 夕立、朝顔 田の草取り	六 はたる、田植 竹の子、自由(2)	五 私の學校、つばめ お節句、自由(2)	四 道の草花、自由(2)	わらびとり、入學式 自由(2)	
六	八	八	六	八	八	八	六	八	八	八	數時	

三			二			一			學年形式
三〇 〇計	記事 二	行事 中より	總計 四	一六 三	一六 三	記事 一	記事 一	學年形式	
取材方針									
一、兒童の経験 二、郷土の年中 行事中より									
三			二			一			學期
三	二	一	十二	十一	十	九	七	六	月
陸軍記念日(2)もゝの花 (2)	お正月(2)ダルマづくり (2)	夕べのこと(2)先生(2) お正月(2)ダルマづくり (2)	十二 お月さん(2)お父さん (お母さん(2)	十一 私の兄さん(2)私の妹(2)	十 うちの犬(2)うちの猫(2) うちのにはとり(2)	九 水あび(2)魚釣り(2) 蟬取り(2)	七	六	四 題材配當
八	八	四	四	六	六	六	六	六	數時

三			二			一			學年形式
八總 〇計	其他 六	書簡 四	敘景 五	抒情 〇	二〇 二〇	二〇 二〇	學年形式		
取材方針									
一、兒童の行動 二、郷土の年中 行事中より 三、兒童の生活 しつゝある環 境の事物 四、擬人体の文 を作るもの 五、手紙									
三			二			一			學期
三	二	一	十二	十一	十	九	七	六	月
からす、私は本です 自由(2)	お正月、餅つき 自由(2)	お休中で悲しかったこ と、登校中に會つた人 お使ひ、自由(2)	十二 年賀狀 今朝のしも 自由(2)	十一 山登りに誘ふ文(2)栗拾 ひ(2)私は鉛筆です 自由(2)	十 運動會(2)お祭(2) 夕かたしたこと(2)	九 私の先生(2)お盆(2)お休 中嬉しかつたこと(2)	七 水あび(2)雨降り(2) 自由(2)	六 今朝したこと(2)うちの 馬(2)田植(2)自由(2)	四 題材配當
六	六	八	六	八	八	八	六	八	數時

高										學年形式	
四總 〇計	其他	論 二	書 一	日 一	景 一	紀 一	感 二	抒 五	敘 五	記 五	學年形式
取材方針											
一、兒童の行動 乃至感じを主 材にとる。 二、説明乃至評 論的なもの 三、人物乃至事 件を主材とす 四、手紙											
三			二			一					學期
三	二	一	十二	十一	十	九	七	六	五	四	月
自由(2) 借用文 自由(2)	火事見舞 自由(2)	年頭の感 自由(2)	佛事の案内 ……の招待を断る 自由(2)	和歌、俳句 自由(2)	……君を紹介する 自由(2)	誠、 自由(2)	旅行先より 自由	山の値段を問合はす 自由(2)	畏敬する人物 自由(2)	高一となつて 自由(2)	題材配當
三	三	四	三	四	四	三	四	四	四	四	數時

高										學年形式	
四總 〇計	其他	論 二	書 一	日 一	景 一	紀 一	感 二	抒 五	敘 五	記 五	學年形式
取材方針											
一、兒童の行動 乃至感じを主 材にとる。 二、説明乃至評 論的なもの 三、人物乃至事 件を主材とす 四、手紙											
三			二			一					學期
三	二	一	十二	十一	十	九	七	六	五	四	月
卒業式答辭 自由(1)	寒中見舞 同返事 自由(1)	養生 攝生 自由(1)	……を祝する文 自由(2)	労働、 自由(2)	借用證 預り證 自由(2)	注文品催促文 反省 自由	肥料注文 自由(2)	講話會出席を誘ふ文 自由(2)	講話會出席を誘ふ文 自由(2)	最後學年としての覺悟 自由(2)	題材配當
三	三	四	三	四	四	四	四	四	四	四	數時

高										學年形式		
八總 〇計	其他	論 二	書 一	日 一	寫 三	景 三	紀 二	感 五	抒 五	二 〇	學年形式	
取材方針												
一、兒童の行動 經驗中より 二、兒童の感情 方面を主に記 述せしむるも の 三、人物及び事 件を主材とす るもの												
三			二			一					學期	
三	二	一	十二	十一	十	九	七	六	五	四	月	
自治會、五年の終りに、 自由(2)	雪の朝、炭焼、自由(2)	父(母)を失へる友に、 火事、冬の空、自由(2)	二年の暮、こたつ、 夜巡り 自由(2)	初霜、自由(2)	明月、轉校せる友に、 自由(2)	誘ふ文、自由(2)	初秋、勉強、茸取りに 良友、自由(2)	夏休の思出、夏の夜、 自由(2)	水泳、お掃除 自由(2)	梅雨、朝の庭、自由(2)	醫師に依頼する文 自由(2)	題材配當
六	六	八	六	八	八	八	六	八	八	八	數時	

高										學年形式		
八總 〇計	其他	論 二	書 一	日 一	寫 三	景 三	紀 二	感 五	抒 五	二 〇	學年形式	
取材方針												
一、兒童の行動 經驗中より 二、兒童の感情 を主に記述せ しむるもの 三、人物及び事 件を主材とす 四、自然を主材 とする 五、評論的なも の 六、手紙												
三			二			一					學期	
三	二	一	十二	十一	十	九	七	六	五	四	月	
卒業に際して、 自由(2)	六年間の回顧、 自由(2)	受取電文、椿、自由	去年のお正月、悔文、 かるた取り、自由(2)	紅葉、稻刈、 種子注文、自由(2)	冬山の山、年の暮 自由(2)	秋日和、新嘗祭、 お祭に招く、自由(2)	お祭に招く、自由(2)	夏休の或日、二百十日 自由(2)	夏の夕べ、病氣見舞、 同返事、自由(2)	當番の日、自由(2)	五月雨、農家の一日、 自由(2)	題材配當
六	六	八	六	八	八	八	六	八	八	八	數時	

大分市

目次

- 一、創作的學習の指導材料
- 二、指導的學習の指導材料

便宜上、綴方學習を、創作的學習と指導學習に分ち、更に指導的學習を、鑑賞批評による指導、文話による指導に分つて、其の夫々の學習に應ずる指導材料に就いて考察して見たいと思ふ。

一、創作的學習の指導材料

創作的學習は、實際指導に當つては、記述(綴文)となつてあらはれ、此の場合の直接な指導材料は、文の題材であり、形態である。

1、題材

綴方とは、兒童の生活を文にまで表現することである。従つて文の題材は兒童の生活中にのみ存在する。従来の綴方に於ては、一般に題材とか材料とか言へば、直ちに「犬」とか

色彩を異にした精神の働きが、複雑に營まれてゐるのであるが、其の中の最も特色あるものを拾へば、藝術的生活、科學的生活、實踐的生活、宗教的生活の如きが、その重なるものである。而して、生活化の様式によつて、例へば「犬」とか「櫻」とか言ふ素材は、或ひは藝術的な題材となり、或は科學的な題材となり、更に或は倫理的乃至宗教的な題材ともなる。例へば「花さそよ比良の山風吹きにけり清き行く舟の見ゆるまで」といふ和歌に於ては、「櫻」が藝術的題材として取扱はれ、理科書にあげられた「櫻」は一個の科學的題材として取扱はれてゐる。又理科書の「犬」は同じく科學的題材として取扱はれてゐるが「三日飼へば三年の恩を知る」と言へば、それは藝術的な題材として取扱はれてゐる。

2、文の形態

A、藝術的表現

藝術的表現、即ち描寫に於ては、先づ其の對象に向つて心ゆくまで觀照を遂げた後、即ち對象の中に自分の心の姿を見出し、自分の心の中に對象の生きた姿を見出すことによつて、初めて描くべき題材が調ふわけである。故に描寫と、心中に描かれた……心の中に見出された其の生きた題材を、そのまゝそつくりと次々に取り出すべく、見當をつけることに

「櫻」とか「新年」とか「春の景色」とかの概念的な名辭を擧げたのである。然しこれは所謂素材に過ぎないものであつて、單なる客觀的な存在、自己の生活と全く關係なきところの存在である。素材は其のまゝ直ちに文の題材とはなり得ぬので、それが文の題材となるためには、是等の單なる客觀的な存在が、作者の生活の中にとり入れられることが必要である。即ち素材と作者の心と接觸し燃焼し融合して一如の境界に達する時、換言すれば素材が作者の生活に同化された時、其處にはじめて素材は題材と化し、精神内容となるのである。之を要するに、題材は之を外に探すべきものでなくて、内に見出すべきものである。自分の生活を深く見つめる時、心の奥から自ら湧き出づるものこそが、まことの題材である。

題材の分類

- 1、藝術的題材
- 2、科學的題材
- 3、倫理的題材
- 4、宗教的題材

素材が生活中にとり入れられてはじめて題材となることは前述の通りであるが、生活化の様式如何によつて、素材は如何様の題材にも變化する。我々の精神生活の實相は、幾多の

外ならぬのである。随つて其の際最も必要な注意は、夫等の生きた題材を、どうしたなら生けるがまゝに取り出し得るかにあるのである。即ち題材のどの點を中心にして掘み出したなら、その題材が生き／＼と描き出されるか。夫を自分の生活の凝視によつて實現する處に此の種の表現の苦心が存するのである。凡て描寫の文章は、實感乃至印象といふものを如實に描出す所に其の主眼を置くべきもので、其のためには描かんとする對象の中から最も自分の生活に強く觸れた部分、換言すれば最も自分の心の奥深かな所に根強く生きてゐる對象の姿を、一かたまりにしてそつくり其のまゝ掘み出すことが大切である。そこには何の細工もいらなければ、排列變へをも要しない。たゞ如何にしたら、その對象の生命を傷けないやうに取り出し得るかについて、用語の上に深い注意を拂へばよいのである。

B、論理的表現

論理的表現即ち説明乃至評論の文に於ては、捉へた所の素材を分解綜合し、更に一種の排列變更などを試みて、なるべく論理的に筋の通る様にと工夫をし、即ちまとめるといふやうな仕事を必要とするのである。こゝらは藝術的表現と餘程心持の相異なる點である。

イ、説明文

藝術の生命は具象に即して表現さるゝものであるが故に、藝術的表現の本道である描寫の特質は第一に具体的といふことである、今同じ様な形式で説明の特質を考へて見るなら、夫は概念的乃至抽象的と言ふことが出来ようかと思ふ。何となら、本來科學の生命とも言ふべきものは、具体そのものではなくて、具体の概念化、乃至抽象化にあるからである。説明は實に具体の概念化、抽象化に即する表現の手法であり、之が心的過程を物語るものに外ならないのである。然し乍ら、更に一步進んで考へると、科學の使命は單なる具体の概念化乃至抽象化によつて完全に果たされたものとは思はれない。むしろ是等は一種の手段乃至は過程に過ぎないのであつて、その目標は是等を統一する法則乃至真理の發見にあるのである。随つて之が生活表現の本道である説明の手法も亦、當然眞理法則の發見への道行であらねばならぬと思ふ。

ロ、評論文

説明に自分一個の意見が加はる時、或は自分の主張を述べるとき、私達は通常之を論文又は評論と呼んでゐる。評論とは蓋し批評と主張とを一緒にしたものであらふと思ふ。かうした行き方は、私たちの日常生活に屢々あらはれることであ

り、又極めて必要なことであつて、私たちは人を相手にして常に何等かの意見を述べ、何事かを評論して生きてゆくのである。而して、夫がやがて自己を磨く所以であり、自己の生活を進める所以である。かうした意味に於て、所謂評論文なるものは、私たちの生活にとつて、極めて實用的な文章であるといつてよからうと思ふのである。實用的といふことは、一面から見ると功利的といふことになる。廣く考へて見ると論理的乃至實踐的といふことにもなる。藝術的乃至科學的の生活は其の本來の目標が功利を離れた純眞或は純理にあるが故に、之が表現に際しても、必ずしも讀者乃至相手を豫想する必要はないのであるが、評論即ち自己の意見を述べ主張を開陳するといふ事になると、そこには必然的に相手即ち讀者を豫想しなければならぬ。細かに考へると、凡て相手の思想、相手の年齢、相手の趣味等によつて、説明の仕方や、意見の述べ方に考慮を加へなければならぬのである。

シ、手紙及び日記

イ、手紙文

手紙は元來廣い意味の實用に立脚する所の文章であつて、評論文と同じく、否むしろ夫以上に相手即ち讀者を想定して書かなければならぬ。そこに手紙獨自の特色があると思ふ。

手紙の文章が昔から所謂「書翰文」として一種特別の待遇を受け、其の中に更に數十の種目があり、一般の文章界にあつて陸然たる一大王國の觀を呈してゐたのは、全くさうした理由に基づくのであらうと思はれる。然し乍ら、前に述べたやうな手紙の特色は、むしろ人間一般の常識として心得おけばよいことで、夫が故に手紙を一種特別扱ひにして、一般の文章から全く引き離して考へるには當らないと思ふ。特に、昔の手紙といへば先づ前文、本文、末文の三部より成るといふ一つの型を示し、此の型に合せて手紙を書き習はせたものであるが、此れは恰かも小笠原式の禮法を一般に傳習せしめる様なもので、或る特別な場合を除くの外、全く實生活に出て來ないやうなことを念入りに稽古させてゐたのである。例へば實生活に於て最も多く手紙を往復する様な親しい友人間の場合には、むしろくだけくしい前文、即ち四角張つた時候の挨拶なんか一切ぬきにして、端的に用件を書き送つた方がどれだけお互ひに親しみを感ずるか分らない。

ロ、日記文

日記は生活の覺書きで、元來は他人に見せるべきものでないのであるが、然しそこには日記特有の記載方法があるために、之を一つの形式として文藝上の創作に應用する人も少く

ないやうである。日記の特色として第一に數ふべきは一日分一日分づゝ一つのまとまりをつけてゆくことである。そこで例へば「茶摘日記」とか「養蠶日記」とか言つた様な特殊なものでは、全体として大きなまとまりがある上に、その中どこか一日分を選び出して讀んでみても、やはりそこに一つのまとまりがある。といふ様な具合に、文章としては餘程自由な、入り易いものであると思ふ。特色の第二に挙げたいのは、文の簡潔を尙ふといふ事である。之を藝術的方面から見れば、具体の單純化がよく行はれて、日々の經驗の中から特殊な具象が選ばれることであり、之を實用的な方面から見ると、其日々々の重要な事件を掴み上げて記録にとゞめることである。

D、詩

(1)、童謡

童謡は言ふまでもなく詩である、子供の歌であり、藝術である。随つて、そこに先づ詩としての豊醇な内容がなければならぬ。豊醇な内容と同時に、之を生かして盛る所の言葉が必要である。然も其の言葉は、通常の散文と違つて詩の内容である作者の生命の脈々たる律動をさながらに傳へるものであらねばならぬ。詩とリズム、夫は離して考へる事の出來な

い渾一体であると思ふ。但し前述したリズムは、必ずしも従来新體詩など言つてゐるやうな七五調とか五七調とかいふ種類の、所謂形式的な調子を指してゐるのではない。否、あゝした外型的な傳統的な調子囚はれる事は、却つて詩の内容を束縛して之を害ふ憂さへ少くないのである。然し、童謡は詩である以上、その内の美しさをさながらに傳ふるリズムの快さが、必然的に其の内容に流れてゐて、夫が又、さながら言葉の上にも生きて傳へられねばならぬと思ふ。

(2)、和歌

和歌——短歌も無論「詩」である上において、そこに矢張り詩としての豊醇なる内容と、之を盛るに相應はしいリズムミカルな言葉が必要である。而して短歌の形式は昔から五七五七七の三十一音と定つてゐた。が現在では同じく五七五七七の三十一音でも、その各々についてみると、そこには言葉の使用ひ方によつて大變に異つたリズムが感ぜられるのである。随つて歌全体の有つ感じなり——例へば、莊嚴、優美、暗い、明るい、といった様な——は、此の小さな相異が本になつて千首千様のひびきを齎すわけである。尙、子供の短歌はどこまでも子供の生活の表現であるべきは言ふまでもないこと、此の點から言へば之を童謡の延長若しくはその一種と見

眼によつて自然の姿に眺め入る時、そこには具象を通して大自然の時の流れが見出されなければならぬといふ所から起つたものであらうと思はれる、が夫が何時の間にか單なる課題となりたり、彼の綴方に於ける課題主義の如くなつてしまつたのが従來の俳句であると思ふ。即ち俳句を作るのに、自分の實感から生み出すのでなくて、季節からヒネリ出すのが其の行き方で、そこには根本的に改革を要するものがあると思ふのである。俳句に於ける季節は、従來の如く之を歳事記の中に求むべきものではなくて、やはり自然の中に求める——否、作者自身の生活の中に見出すべきものであると思ふ。よつて綴方に於ける子供の俳句は、やはり短歌と同様之を童謡の延長又は其の一種と見るべきもので、どこまでも児童各自の實感から生み出さなければならぬと思ふ。

二、指導的學習の指導材料

1、鑑賞(批評)による指導の指導材料

綴方に於ける鑑賞指導の目的は、之によつて立派な文章の外形的模倣をやらせようといふのではない。よき文章を鑑賞させることによつて、児童の内面生活に一種の刺戟を與へ、以つて、眠れる児童の感受性を呼びさまし、沈滞硬化した生

ても差支ないと思ふのである。

(3)、俳句

俳句は自然を題材とする短詩であつて、従來の傳統的な約束に隨へば、五七五の十七音からなるといふ形式上の制約の外に、季節といふ内容上の制約もあつたのであるが、最近には此の二つの制約を超越した所謂新傾向の句もなか／＼盛んになつて來た様である。尤も五七五の十七音からなるといふ形式上の制約も、昔から絶對的なものではないのであつて、所謂字餘りの句もなか／＼少くないのである。又字餘りでない十七音丁度の句でも、之を細かに考察すると、それ／＼異なつた音律を持つてゐることは、短歌の時と全く同様である。

ところが新傾向の句になると、五七五はおろか。十七音の制約をどし／＼破つて全く自由詩の天地に躍り出たのである。尤も中にはわざと十七音にすねて、變にひねくれたやうな句もないでもないが、然し十七音にうまく纏るならそれによし、纏らないならば外に何等かのリズムをもたせて、適宜の長さにとまるといふ所に新傾向の主張は大體一致してゐるやうである。

次に季節の制約であるが、此れは元來作者の鋭敏なる觀照

活から生き／＼とした自由な觀照の生活へ導入しようといふのである。同時に、さうした自由清新な觀照の生活に魅らせ、或は淺薄平凡な生活から内觀沈潜の生活へ深い沈潜内觀の生活から、其の表現への過程)、即ち生みの苦しみといふ尊い創作の生活過程に一種の暗示を與へ、インスピレイションを投入して、以つて文章胎生の道に何等かの發明をするやうに仕向けてやらうといふのである。かゝる立場から鑑賞の指導を見る時、それは綴方生活の上から見て極めて大事な一面の指導である。

鑑賞の指導が、児童の生活に向つて内面的な刺戟を與へることを當然の目標とするならば、綴方に於ける鑑賞の材料即ち参考文例は、當然この目的に添うやうなものが選ばれなければならぬ。

今之をや、具体的に箇條書きにしてみると、

- (1)、児童の内面生活——物の觀方、考へ方、生活反省の仕方等——について何等かの刺戟を與へ發明を促すに足るもの。
- (2)、児童の綴文生活——題材の見つけ方、掘み方乃至纏め方言ひ現はし方、文題のつけ方等について、何等かのヒントを與へ發明を促すに足るもの。

かゝる如きものになるが、かゝる要件に叶ふものであれば

之を大家の作品の中から選ぶよし、讀本の文章の中から持つて來ても結構である。が、特に兒童の作品の中には適切な材料が多いから、之を大いに利用すべきである。

或る種の指導を目的とする場合、例へば描寫に於ける特徴の掘り方を指導する目的のためには、尋常四年の兒童に一年下の尋常三年の兒童の作品を味はせるのも結構であり、又一年二年上の尋常五六年の兒童の作品を持つて來ることも結構であつて、學年の別なく適材を適所に利用して一向差支へないのである。

尙かゝる参考文例は印刷して配布しなくては、さほど効果のないことを附言して置く。耳だけからの鑑賞は事實の無味事柄の關係だけしか得られぬ。或は語句の片貌だけである。目に訴へ心にきいて味ふためには、文そのものがちやんとプリントして前になくはないかぬ。耳だけからの鑑賞はふりかへることに困難する。目からは自由に文をゆきつもどりつすることが出来る。

2、文話による指導の指導材料

文話による指導の場合、之の指導材料となるものは文話の持つ材料である。

文話には綴方指導の系統上、

第二章 指導系統案

東國東郡北部

目次

- 一、立案の方針
- 二、各學年の傾向及び指導要項

一、立案の方針

現在の綴方教育はこれまで幾つかの時代に亘る経験を重ね、思索を重ねた結果、遂に「生活指導」といふ地點まで歩みを進めて來たが、其の眞義に對する誤解と不徹底からして、方法上の歸趨を得ず爲に綴方教育界に一種の惰氣を催さしめるやうになつてしまつた。それに一時綴方教育界の中心に食入つた文藝主義の主張も漸次凋落の途を辿るやうになつた。此の時に當つて新しく科學主義とか、實用主義とか言つた様な主張が生れたが、これは文の本質、隨つて綴方教育の本

- (1)、教へる文話
- (2)、教へられる文話

と二つを考へられる。(1)は教師の教育上、兒童創作意識の發展につれて、一步の先と見とほして、既に豫定された文話の具案をもつて指導するものであり、(2)は兒童の文を見て、子供の箇々の文の生長に教へられて教師が夫を統整して行く文話をなすのである。

文話に本質的に持つべきものは何か。その一は誘發性である。何かしら、壇上で靜かに語つてくれる指導者の文話をきいてゐると、不知不識、あゝあれを書いて見ようか、夫までにいかなくても、綴らうとする心持が、内に靜かにあたゝまつてくる、何かしら綴つて見たくなつて來る、かうした心持を誘發していく文話でなくてはならぬ。

其の二は文話には弾力性がなくてはならぬ。弾力は文話の持味から生れる。その文話は、いき／＼と兒童の胸にしみ入らなくてはならないのである。

道から見ても、にはかに賛成出来ない主張かと思ふ。

然らば現在の綴方教育は如何なる目標のもとに進まなければならぬかといふに、其の目標を従来のやうに人生科といつた様なボンヤリした概念のもとに逃晦せしめず、率直に表現科と銘打つて文字による感情、思想、意志の表現指導におくものであらうと思ふ。

即ち綴方教育は、表現の指導を當面の目標として進むことによつて、之が指導を通して其の間に自ら人間としての深さと廣さと正しさとが培れて行くものであらうと考へるのである。そこには子供の個性が十分なる發達を遂げると共に、社會性も亦十分なる發達をとげ、而かも兩者の間に十分なる調和がとれる様工夫されなければならぬのである。

かうなつた時、子供の綴方は始めて人間生活の全面に解れ、大きな意味における人間生活にとつて、眞に役立つ表現の基礎的習練が出來、延いて人間の深さと廣さと正しさと而して氣高さと温ひとが、自ら養はれるのであらうと思ふので

ある。

かゝる綴方の進路によりて、指導の組織を有機的に構成しなければならぬ。其のためには次ぎの三方面についての研究が必要になつて来る。

- 一、文創作の過程についての考察
- 二、表現活動と表現姿態との關係
- 三、間接的な指導としての鑑賞、批評、文話についての工夫、用意

以上敘述したことを本にして指導組織の確立をはからなければならぬ。先づこれが根幹は、表現活動の二大方向たる、藝術的表現と科學的表現に求め、更に兒童の表現生活の發達階段に照して、特殊姿態に之を結びつけ、尙郷土色を加味し、各學年の指導要項を定め、豊富な作品例、乃至鑑賞材料を盛ることが最も實際的且妥當な行き方ではあるまいかと思ふのである。

ついでに、指導單元は時間本位にきめないで、どこまでも指導のある目標を本にした仕事本位の單元でなければならぬ。

二、各學年の傾向及び指導要項

尋常一學年

綴方を尋常一學年から始めるとしても、それは一通り假名の學習が終つてからである。それで第二學期の中頃から始めることがよいと思ふ。それまでは話方の指導をする。然し綴方の準備としての話方は第二義的のものでなければならぬ。即ち話方には話さなければ生きられない獨自性がある。同様に綴方にも綴らなければ生きられない獨自性がある。此の獨自性を生かすことが指導の根本でなければならぬ。

此の頃の兒童としては經驗を思ひ出すことが困難である。思ひ出したまゝを書いて行くので、断片的で個人的特徴を表すことが覺つかない。ほとんど外面的な敘述に終るが、其の敘述さえも非常に困難であるため取捨選擇といふやうなことが出来ない。

指導要項

- 取材1、經驗を思ひ出す指導をする
- 2、文題を用意する指導をする
 - 3、多方面に取材の暗示を與へる
- 腹案1、經驗の順序を主として自然に記述の順序を定めさせる。

指導要項

- 取材1、文題を用意する指導。
- 2、多方面に取材の暗示を與へる。
- 腹案1、經驗の順序を主として記述の順序を定めしめる。
- 2、なるべく思ふまゝに綴らせて想を伸ばさせる。
- 記述1、平假名の使用に慣れしめる。
- 2、假名使ひは寛大に取扱ふ。
 - 3、落つて綴る習慣を養ふ。
- 推敲1、左の事項を主として正させる。
- 誤字、脱字、句讀點、發音表記、意味の不明。
- 鑑賞1、ふだん文題となるものに注意する習慣を養ふ。
- 批評2、参考文を與へて文のよい所(主として内容)やわるい所(主として意味の不明)を見出させる。
- 文話1、取材の指導を中心として綴らんとする心を養ふ。
- 2、次第によい文題のあることを知らしむ。

尋常三學年

此の項になると、綴るといふ心境が多少意識的になつて来る。云ひかへれば内容以外にすがたを見せなかつた綴方獨自の——現し方について注意する様になる。即ち創作心境を内省して發表することが出来る。更に本學年の一傾向と

指導要項

- 2、思ふまゝに綴るのを本体とする
- 記述1、片假名の使用に慣れさせる
- 2、假名使ひは寛大に取扱ふ
 - 3、落つて綴る習慣を養ふ
- 推敲1、左の事項を主として正させる
- 誤字、脱字、句讀點發音表記
- 鑑賞1、ふだん文題となるものに注意する習慣を養ふ
- 批評2、参考文を與へて、よい所やわるい所を見出さしめる。なるべく文を多く讀ませる。
- 文話1、取材の指導を中心として綴らんとする心を養ふ。

尋常二學年

本學年になるとかなり綴ることに油が乗つて来る。前學年の終り頃から自由を得て来た假名使ひや、取材の多方的な展開とによつて綴方を待遠く思ふ様になる。内容がすんすん豊富になるけれ共、まだ價值を吟味する時代ではない。たゞ多く思ひ出したまゝを綴つて行くだけである。で綴るといふ心境は大体前學年と似寄つてゐる。第一學期の中頃になつて、平假名で綴る様になると、一時伸びかけたものが詰ることがあるが、それも一時的である。平假名の使用に慣れさえすれば兒童の綴る力はまたすん／＼伸びて来る。

も見るべきものは、生活を味つて見る態度をとることである。と云つてこれまでの児童は全く生活の面白味を知らな
いといふのではない、たゞ意識的になつてゐないといふ
だけである。もつとの確に言へば、本學年になると面白味に
多少深みを有つといふことである。したがつて、ものを見
る態度や参考文を読む態度が變つて来る。
尙自己訂正の習慣が幾分出来るが、自由を怠るために亂
雑に書く傾向がある。

指導要項

- 取材1、経験の反省を次第に深くする。
2、事象の面白味を見出す様に指導する。
3、多方面の暗示を與へる。
4、日記と手紙の文も加へる。
5、常によい文題を選ぶ用意の指導をする。
腹案1、経験の順序を中心として、現し方の初歩を知らせ
る。

目次(順序)、長文、全体と部分、對話

- 記述1、なるべく自然に自由に綴らせる。
2、段落をつけて記述する様に指導する。
3、文字をていねいに書く様にする。

と全体とか、気分とか言ふ方面に意識的努力をする様にな
る。尙文章觀の内容は、此の頃になると内面的に分化發展
して来る様になる。

指導要項

- 取材1、生活を味つて見る様にする。
2、日記と手紙の文も加へる。
3、多方面に暗示を與へる。
4、常によい文題を選ぶ用意の指導をする。
腹案1、記述の順序から次第に左の事項の指導をする。
文の起しと結び、全体と部分、精と略、常体と敬
体、筋と味

- 記述1、なるべく思ふまゝに綴らせる。
2、段落をきつて記述する様に指導する。
3、落つて誤りのないやうに綴らせる。
推敲1、左の事項に注意して次第に自己訂正の習慣を養ふ
意味の不明、重複、心持、補正

鑑賞1、生活の面白味を見出す態度を養ふ。

- 批評2、参考文を與へて内容と現し方について鑑賞し批評
せしめる。

文話1、生活を味つて見るによつて綴らんとする心を

推敲1、次第に自己訂正の態度を養ふ。

- 2、誤字、脱字、句讀點、發音表記を正さしめる。
3、次第に意味の不明、重複、カギ等の補正に注意さ
せる。

鑑賞1、生活の面白味を見出す態度を養ふ。

- 批評2、参考文によつて、内容と現し方について鑑賞し批
評せしめる。

文話1、ものゝ面白味を見出す指導を中心として綴らんと
する心を養ふ。

- 2、よい文の意味(文章觀)を知らせる。

- イ、わかりよく書いたもの。
ロ、面白味のあるもの。

尋常四學年

本學年の児童は、前學年に比較して大同小異であるのは言
ふまでもないが、前學年の児童そのまゝが本學年の児童で
ないことも亦勿論である。非常な相違ではないが、児童の
綴方はある方面への伸展を見せてゐる。これまで取材が廣
さに向つて進んで来たものが、此の頃になると深さに向つ
て伸びて行く。材料についても種々の考察を試みる様にな
る。又描寫について見ると其の長短とか、精略とか、部分

養ふ。

- 2、よい文の意味(文章觀)を知らせる。

- イ、わかりよく書いたもの。
ロ、味のあるもの。

尋常五學年

本學年頃からそろ／＼もの意味がわかつて来る。文話な
どもしんみりと話が出来るやうになる。これまではわかつ
たといつても、多くは表面的である。然し此の頃になると
児童は意味の世界を見出して来る。廣さの世界だけではな
く深さの世界を発見する。綴方もこゝからは眞の理解によ
つて行はれる。又個性的な色彩が鮮かになるので男女の相
違などもかなりはつきりして来る。従つて文の個性を見る
様になり内容に即して現し方を考へる様になる。尙よい文
としての條件が分化し深化して来るので鑑賞や批評がはつ
きりして来る。

指導要項

取材1、物事を内面的に見る様にする。

- 2、感想や議論を主にした文を加へる。
3、書簡文を稍系統的に指導する。
4、なるべく熟したものを取る様にする。

腹案1、次第に左の事項について現し方の指導をする。

精略、描寫、想の輕重、中心、現し方の行詰り。

記述1、文段を正して綴る様にする。

2、一般的な記述の約束に慣れしめる。

推敲1、左の事項に注意して自己訂正の習慣を養ふ。

用語の適否、心持、まとめ、補正

鑑賞1、生活を味つて見る態度を養ふ。

批評2、参考文を與へて左の事項に注意して鑑賞と批評の指導をなす。

指導をなす。

内容と現し方、味と深み、現し方の多方、文の修飾。

飾。

文話1、新味(初步)を見出す指導を中心として綴らんとする心を養ふ。

る心を養ふ。

2、次第に文章觀の發達をはかる。

イ、眞剣な發表。

ロ、新味のあるもの。

尋常六年

大体に於て前學年と大差はないが、其の深さは確に増して

ある。然しこの深さは人生として無限に展開する世界である。

内容が深くなればなるほどこの世界も深くなつて來

る。この頃の兒童はさうした世界に目覺めかけたのであ

る。悟りの天地には努めて敬虔な態度を有たせなければならぬ。

小理屈をならべて人生を冒瀆する様な、うすつべら

な人間を作つてはならない。

先づ取材の方面から其の傾向を眺めると、之を外面的に見

れば、時事問題や社會問題もとらへて取材の廣さが増して

來る。内面的に見れば、意味の深いもの——が中心になつ

て想の熟するのを待つ様になる。平凡なことにあきて來

て、何んかに新味あるものに注意する様になる。

尙、ものにより場合によつて其の手法を工夫する様にな

り、自己批評も發達する。趣味が個性的になつて表れるの

も見逃してはならぬことである。

指導要項

取材1、物事を内面的に見る様にする。

2、なるべく熟した意味の深いものを取る様にする。

3、感想や議論に關する題材の指導をする。

4、書簡文を稍系統的に指導する。

腹案1、左の事項について指導する。

描寫、中心、主客、まとめ、現し方の行詰り、

記述1、段落を正して綴らしめる。

北海部郡中部

目次

一、總論

二、各學年系統案

一、總論

(一) 綴方教育

綴方教育は文章創作による人間陶冶である。

(二) 文章

文章とは人間が自己自身を言語的文字的に表現したものである。

ある。

(三) 綴る作用

綴るとは一つの意識作用である。意識作用であるならば綴る作用は次の如くなる。

何を綴るか——對象……綴る作用の志向するところ

綴る 何の爲に綴るか——内容目的……綴る事によつて補

作用 へ得たもの(自己) 自己擴充

(四) 指導 如何に綴るか——作用……創作の過程

(第一表)

意 識 傾 向	表 現 傾 向	指 導 配 當	指 導 方 針
一 主観的な藝術的態度 2 自然觀照不充分 3 空想と現實との混在 4 時間觀念不正確	1 印象的聯想的な文 2 リズミカルな表現 3 概念の羅列	童詩 (自由表現)	1 話方より出發する 2 直觀生活を指導し思ふまゝに表現させる 3 合科的に扱ふこと 4 讀本との聯絡を重んず 5 自由作を主とする
1 なほ主観的な藝術的態度 2 巧利的な感情をよく表はす 3 觀念の漠然を脱して中心となる思想感情を確立し整理する力が出る	1 情的空想的な文 2 擬人体が表れ始める 3 敘事的表現が多い	童詩 童論 描寫の初歩	1 多くの兒童文に親しませる 2 取材の暗示を重んず 3 多作をほめる 4 自由作を主とする
1 藝術的態度に客觀性を帯びる 2 生活の表現を惜みなく赤裸する 3 觀察力想像力が伸びてゆく 4 科學的態度が萌芽しよく分析する	1 日記文の發現 2 手紙文の萌生 3 童詩童論の隆盛 4 對話的表現	日記文 擬人文 自然描寫 説明文	1 表現の多方的指導 2 鑑賞批評の時間を多くする 3 印象批評 4 文材用意の指導 5 限定作を加味
1 客観的な藝術的態度 2 主知的分析的な科學的態度がつよくなる 3 觀察力が餘程緻密になる	1 描寫的表現多し 2 説明文の發展 3 表現の長篇化いよく濃厚	手紙文 細描寫 説明文	1 赤裸々に表現せよ 2 長文精緻をほめる 3 文話を重視する 4 批評は科學的に 5 限定作課題作を加味する

二 高	一 高	六 尋	五 尋
1 ロマンチックな傾向つよし 2 實踐的態度は濃厚になり著しく批判的思索的へすむ	1 自然觀照が緻密細細である 2 感傷性が芽生える 3 範圍を限定して深く内省する態度 4 實踐的態度の伸展	1 藝術的態度は主客の合致境へ到る 2 科學的態度に於いては分析總合が併立する 3 批判を好み、實踐的態度は益々つよくなる	1 藝術的態度は再び主観的に深くなる 2 直覺力洞察力のひらめきが強くなる 3 想像力が旺盛である 4 ユーモアを喜ぶ 5 科學的態度は總括的になる 6 實踐的態度を持ちはじめ
1 敘情文の隆盛 2 小品文の展開 3 評論文の熟成	1 抒情詩の發生 2 短歌俳句の伸展 3 感想意見の文隆盛 4 象徴的表現の伸展	1 象徴描寫 2 評論議論の文 3 實用性を自覺する 4 脚本的表現	1 短歌俳句の發生 2 技巧の發達 3 感想的表現 4 調査型の發生
實用手紙文 感想文 論文 俳句 標語廣告文	描寫 短歌 論文 新詩	感想文 評論文 俳句 實用手紙文 標語廣告文	内面描寫 短歌 議論文 脚本試作
1 表現の多方的指導 2 實用文評論文を重視 3 文に個性を發揮させる 4 現代作家の文 5 自由作 課題作 共同作	1 眞剣な發表たること 2 明澄正確な表現をなせ 3 感情を誇大せぬように注意 4 鑑賞批評を重視する 5 限定作課題作を多くする	1 藝術的態度より實用的態度へ向はせる 2 思索批判をほしむにさせて創作へ 3 大家の文を多く取入れる 4 自由作 課題作 共同作	1 内面的表現を獎勵する 2 鑑賞材料をひろくとる 3 鑑賞批評を重んず 4 創作手法の指導 5 限定作課題作を多くする

第一級方指導要項 (以下第二表)

生 活	取 材	構 想	直 接 的 要 項	文 話 要 項	鑑 賞 批 評 要 項	聯 絡
1 直観生活に即して物の観方に指示または暗示をあたへる 2 とくに個別的指示・暗示を重んず	1 自己の生活経験を想ひ出す指導をなす 2 多方面に取材の暗示をあたへる 3 童詩童謡の概念を築きたい	1 自分の経験の順序どほりに記述の順序をきめる 2 どんなことを どんなにかくか 一度お話しして見る 3 心理的直覚的な構想を發揮させる……童詩への誘導になる	文話は童話的に平易にやる よく心にとめて見る 何でも綴方になる 綴方はおもしろい	取材を中心にして綴らんとする心を養ふ 多くの文を読ませて取材の開拓をはかる	多くのことがらを雑然と書いたよりも、一つの事柄を中心にして書いた方がよい文で筋のとほつた文 よくわかる文	(巻一の部) ヒカウキ(童詩) メダカサン(童詩) シヤボンダマ(童謡) ハコニハ(経験記述) ヌフダチ(描寫) (巻二の部) 山の上(童謡)

表 現 記 述	推 進	成 果	考 備
1 よく想起しながらかく 口唱してよい 2 おはなしのとほりに自由にかいてゆく 3 他に心をひかれず おちついてかくこと 4 片假名の使用になれさせる 寛大に扱ふ 5 句讀點のうち方に注意する	靜かによみかへすこと 1 すら／＼よめますか 2 わけのわからぬところはありますか 3 うそ字、ぬけ字はありませんか 4 句讀點はしつかり打つてありますか 5 文題をもう一度ふりかへりませう	1 ていねいに清書——題目、學年、氏名、日付 2 聲を出してよみませう 3 清書は無理にやる必要はない	1 第一學期は主として口頭綴方をなす 2 いつでもかいておいて下さい 3 自分の文集 4 學級の文集 5 作品をよむ會 6 教室綴方壁 おはなし會 7 合科的綴方
ことばを培ふ 平生使つてゐることばそのまゝがよい そこから次第に向上させてゆく	よく考へて文題をつける	見たこときいたことをそのままはかれば文が生れる喜びを味はせる	
感じをいはせる よくわかるかどう かが好きか どこが面白いか	朗讀を重んず		
オ月サマ(自然描寫) アシタハエンツク(客観描寫) カマキリヂイサン(童謡) カラスヨイッゲ(童謡) ケンチヤン(描寫) ワクシノニンギヤウ(童謡) オ正月(童謡) ヌキ(描寫) 雪ヨフレフレ(童謡) ツクシ(童謡) キンヤ(敘事)			

第二級方指導要項

生 活	取 材	構 想	直 接 的 要 項	文 話 要 項	鑑 賞 批 評 要 項	聯 絡
1 直観生活に即して物の観方に指示又は暗示をあたへる 2 印象の深かつた生活事實を中心として内省する態度を培ふ	1 自己の生活経験を出来るだけ細かいところまで想ひ出させる 2 多方面に取材の暗示をあたへて大いに生活の文材化をはかる 3 文材を用意する指導 4 描寫的態度をもたせる 5 童詩創作に興味を持たせる	1 経験の順序を主体として表現の順序を決めさせる 2 樹立した文題のもとに思ふまゝに綴る態度により想と筆との傳達をはかる 3 上手に書かうと思はず、まじめにかくこと 4 自然を旨とすること	1 直観生活に即して物の観方に指示又は暗示をあたへる 2 印象の深かつた生活事實を中心として内省する態度を培ふ	文例を多くして興味多くはなすこと よく観くはしく書けば立派な文章が生れる 児童の気がつかない方面に文材のあることを暗示する 取材を中心にして表現欲求心を喚起する	漸次、鑑賞批評の眼を養ひ初歩の文章観を得させる 創作意欲を啓く	(巻三の巻) イマハ (要約的描寫) ハヤオキ (経験描寫) ヒヨコ (觀察描寫) 竹ノ子 (觀察描寫) 五一ちいさん (人物描寫) 私の村 (描寫的説明) セミ (觀察描寫) ささ舟 (客観描寫) 水デツボ (行爲説明) 虫ばし (觀察描寫)
心持を描くこと 描寫の初步指導、よんで目に見えるやうにかくのが上手だ	構想を暗示する文例を用意する しかし尙ほ短期であるから形を整へると 培ふこと	よいことばをえらぶこと	漸次推蔽の要を悟らせること よい文題 みちかい文題 面白い文題	文例を多くして讀後の感想を言はせ文のよい所(内容)をわらうところ(不明)を見出させる 朗讀による鑑賞 自作品の美點	十五や (自然描寫) (巻四の巻) お祭(觀察描寫) 柿(回想描寫) 十一月三日 (思惟的描寫) をちさんのうち (描寫) 私どもの町 (觀察説明) フクロウ(説明) すゝはき (行爲敘事) 大工小屋 (觀察描寫) 山がら (抒情描寫) 汽身のたび (旅行記)	

表 現 記 述	推 薦	完 成	考 備
1 自分の書こうと思ふことを黙語しつゝかく 2 よみかへしながら書く 3 おちついてかく習慣を養ふ 4 平假名を主として書かせ、その使用に慣れさせる 5 句讀點、かぎの使用に注意する	しつかり讀みかへすこと 1 すらすらよめるか 2 想の不明なところはないか 3 假名の混用や誤字脱字はないか 4 句讀點、かぎはよく打つてあるか 5 文題をはつきり定めやう	1 ていねいに清書する(なるべく) 2 自分の文だ、うれしい、朗讀しやう 3 綴方はおもしろい	1 課外作を奨める 2 自分の文集 3 學級文集 4 作品朗讀會 5 教室綴方欄 6 新聞雜誌への投稿

尋三級方指導要項

想 構	材	取	活 生	直 接 的 要 項	文 話 要 項	鑑 賞 批 評 要 項	聯 絡
1 経験の順序を中心として統一ある想をかまへる 2 構想に自覚が伴ふやうにする 3 心にある事を先づ内述すること 4 氣持のあらはれる苦心 5 緒と結び全体と部分 6 會話法を多く取入れること	5 日記文と手紙文とを加へる 6 童詩をや、構想的に指導する	1 経験に吟味を加へて取材する態度を養ふ 2 取材範囲がめき／＼廣くなるからそれを助長する 3 内省的のもの憧憬のものへ取材 4 説明的なもの寫生的なものにも取材態度を向ける 5 日記文と手紙文とを加へる 6 童詩をや、構想的に指導する	1 初歩の生活觀照の指導 もの、觀方き、方に指示又は暗示を與へる 2 うか／＼して居ては何も心の眼にうつらな い	1 経験の順序を中心として統一ある想をかまへる 2 構想に自覚が伴ふやうにする 3 心にある事を先づ内述すること 4 氣持のあらはれる苦心 5 緒と結び全体と部分 6 會話法を多く取入れること	日記には強く感じた事柄をか くこと 手紙は其の人に向つて話をす る氣持で、その言葉どほりに かけばよい 中心をきめて一くぎりに仕切 ること 中心點については精細に描出 する	よい文材によい味が必然する こと 文例による取材の擴 充暗示	印象を主とし主觀を 重んず 中村君 (描寫意見) 松太郎の日記 (日記文) 鯉のぼり(描寫) 大賣出し(描寫) ツバメ(説明) 私のうち (1 描寫) (2 思惟) 遠 足(敘事) 雲 (描寫) 雨 (思惟説明) 水見舞(手紙) 郵便函(擬人) ブドウ(描寫) 東京停車場 (調査表白)

考 備	成 完	蔽	推	述 記 現 表
1 澤山作文せよ、いつでも提出せよ 2 自作品の整理 文集 3 學級文集 4 文材帳をもたせる 5 作品朗讀 作品揭示 6 新聞雜誌への投稿	1 美しくていねいに清書すること 2 靜かによんで見ること 3 自作の個性と努力について自覺すること	1 美しくていねいに清書すること 2 靜かによんで見ること 3 自作の個性と努力について自覺すること	自己蔽の態度を養ふ 1 書かうとした事がよくかけてゐるか 2 人がよんでもよくわかるか 3 同じ言葉の重なつてゐる所はないか 4 誤字脱字はないか 5 句讀點はよく打つてあるか 6 文題の吟味決定	1 内述したそのまゝを自然に自由に書く 2 詳細に書くこと 3 つまり長文を獎勵し、量的な努力をさせる 4 段落を切つて記述すること 5 漢字に思想が束縛されぬやう 6 標準語へ近づける敬体と常体との使ひ分け
				特徴を把んで、それを表はす、 概念的な説明を排して具体化 するやう よい文の納得 心の事實をそのまゝ書いた 文 わかりよく書いた文 面白味のある文
				よい文題 短かくて人をひきつけるや うなもの 表現創作に對する興味心を養 ふ
				参考文を多くあたへ て内容とあらはし方 について鑑賞批判さ せる びつたりした言葉 はよく目に見える はつきりわかる
				質的にも量的にも伸 びるだけ伸ばす 自作品の美點を發見 し自己鑑賞をさせる
				(巻六の巻) 俵の山(描寫) きのこと取 (行動描寫) しけ(自然描寫) 霜(描寫小品) 町の朝(描寫) 鮭(思惟説明) 磁石 (敘事的説明) 氷すべり(描寫) 象(動物描寫) 芽(情景描寫) 伊勢參宮(手紙)

尋四級方指導要項

想 構	材 取	活 生	直 接 的 要 項	文 話 要 項	鑑 賞 批 評 要 項	聯 絡
<p>1 記述の順序工夫について意識的に統一させる 即ち自覚をもつこと</p> <p>2 文をかく手法の初步を知らせる</p> <p>3 多様な形式を工夫し求める</p>	<p>1 経験の反省を深くし、素材に對して價值判斷を下すやう</p> <p>2 各方面への取材を意識的にさせる</p> <p>3 内面的なもの 説明的なもの 寫生的なもの 觀察的なもの等へ態度させる</p> <p>4 取材がかたよらぬこと、しかしこれは新課題法によつて救はれる筈</p> <p>5 手紙文を生活的に指導する</p> <p>6 童詩の創作</p>	<p>1 生活觀照の態度を養ふ 直觀生活に即して物の感じ方に指示や暗示をあたへる</p> <p>2 ぼんやりするな 生活を味つて見よ</p>	<p>よく觀、よく感じ、よく内省する所によい文が生れる</p> <p>積極的に作文しようとする意識の強調</p> <p>對象に對する態度によつて異つた文を生ずること</p>	<p>鑑賞材料を廣くとる</p> <p>科學的批評を重んず</p> <p>拓 鑑賞による取材の開</p>	<p>(巻七の題)</p> <p>潮干狩 (經驗描寫)</p> <p>れんげさう (觀察描寫)</p> <p>傘松 (郷土記事)</p> <p>馬 (思惟説明)</p> <p>大連だより (思惟報告)</p> <p>カチ屋 (人物描寫)</p> <p>二十十日 (自然描寫)</p> <p>注文 (電報注文狀)</p> <p>(巻八の題)</p> <p>山の秋 (自然描寫)</p>	
<p>1 不自然な技巧におちいらぬやう、自然に自由にならせる</p> <p>2 特に内面描寫について指導する</p> <p>3 大體の段落を切り改行して綴る習慣</p> <p>4 専心にそしてあやまりなく書く</p> <p>5 形式上の約束をまもる</p>	<p>推 蔽の心をよく理解して自覺的な態度へ導く</p> <p>1 書かろとした事を更めて想起する</p> <p>2 想起したものと作品とを照合して不満足な表現を補正する(想と言葉など)</p> <p>3 よく表現し得たと思ふ所の發見</p> <p>4 形式的補正</p> <p>5 文題の再吟味をなし内容との照應をはかり、決定する</p>	<p>よい文とは わかりよい明瞭な文 味のある文 自分の生活がはつきり出て ひる文 深い内面的な文</p> <p>想に合致する言葉</p> <p>よい文題 文の中心を直覺的に取出し たもの 短くて餘韻のある文</p> <p>いて鑑賞し批判せしめる 中心點の緊張、生活の如實さ、言葉の味</p> <p>自作品の鑑賞</p> <p>犬ころ (動物描寫)</p> <p>炭焼 (思惟調査)</p> <p>小僧から主人へ (お願狀)</p> <p>蟹(思惟説明)</p> <p>餅つき (描寫)</p> <p>人を招く手紙 (招待狀案内狀)</p>				

考 備	成 完	推 蔽	表 現 記 述
<p>1 自分の文集</p> <p>2 學級文集</p> <p>3 文材帳の活用</p> <p>4 綴方學習帳の活用</p> <p>5 多讀をすゝめる</p> <p>6 課外作の提出</p> <p>7 作品朗讀會</p> <p>8 新聞雜誌への投稿</p>	<p>1 悦びをもつて清書</p> <p>2 自分の眞剣な心の表現だ、かはい、讀もう</p> <p>3 自己の作品の向上について自覚をもつ</p>	<p>推 蔽の心をよく理解して自覺的な態度へ導く</p> <p>1 書かろとした事を更めて想起する</p> <p>2 想起したものと作品とを照合して不満足な表現を補正する(想と言葉など)</p> <p>3 よく表現し得たと思ふ所の發見</p> <p>4 形式的補正</p> <p>5 文題の再吟味をなし内容との照應をはかり、決定する</p>	<p>1 不自然な技巧におちいらぬやう、自然に自由にならせる</p> <p>2 特に内面描寫について指導する</p> <p>3 大體の段落を切り改行して綴る習慣</p> <p>4 専心にそしてあやまりなく書く</p> <p>5 形式上の約束をまもる</p>

第五級方指導要項

生 活	取 材	構 想	直 接 的 要 項	文 話 要 項	鑑 賞 批 評 要 項	聯 絡
1 あらゆる感官を通じて直観するやう指示や暗示をあたへる 2 無形の心的變化に對する直観 3 物事を批判的に科學的に觀る態度	1 取材に考察をめぐらし心の中に熟したものを取るやうにする 2 價値批判をとほした感想意見及び議論の文を加へる 3 科學的態度から觀察し調査したものへの取材 4 手紙文を稍處世的實用的に指導する 5 脚本的表現を試みる 6 短歌の指導を加へる	1 文を書く手法についての指導 描寫的態度 科學的態度 中心思想と材料の取捨 2 清新なる氣持を發現するやう工夫させる 3 不自然な技巧におちいらぬこと 4 多様な形式を求めること	生活に新味を見出す指導を中心として表現欲求心を喚起する よい文は平素の生活の充實と作に對する計畫努力に因すること 批判、議論における客觀性	生活に新味を見出す指導を中心として表現欲求心を喚起する よい文とは(文章觀) 個性のよく表れてゐる文 生活の眞剣な表現 新味のある文 科學的正確さによつて調査された文 簡結な表現の文	文例を少くして分析綜合し深く味はせる 田國の文と都會の文との比較 短歌の鑑賞指導	(巻九の巻) 動物の色と形 (思惟説明) 若葉の山道 (自然描寫) ナイヤガラの瀧 (郷土紹介) 弟から兄へ (手紙) 老社長(感銘) 麥打(客觀描寫) 東京から青森まで (旅行記) いもほり(描寫) 白馬岳(見聞記) 初秋(自然描寫) (巻十の巻) 馬市見物 (見學報告)

表 現 記 述	推 進	敲 成	完 成	考 備
1 心の燃焼を沈潜させて靜かに記述する 2 精いつばいの努力をさしげて記述する 3 構想を生かすやうに、段落を切つて綴る 4 想と言葉の合致を目ざす 5 一般的記述約束に慣れさせる	自己推敲の態度の向上を期す 1 書かうとした事と作品との照應を緊密にする 2 よく書きあらはしてある箇所の發見 3 不満の箇所を修正する 4 技巧の不統一 敘述の不十分 5 技巧の檢討 6 用語の適否 7 文題の再吟味決定	1 専心に清書 2 自分の血の通つてゐる文だ、大切にしよう 3 作品成長について自覺する	1 自分の文集を愛す 2 短歌の隨時提出	3 學級文集の作成 4 日記と文材帳 5 綴方研究帳の活用 6 新聞雜誌への投稿 7 作品朗讀會 8 作品合評會
味よ 表現創作に對する歡喜の情を	具体的な苦心の話 藝術的文(における文題の科學的文)差異	多讀主義をすゝめる 綴方への熱愛	参考文をあたへて鑑賞批判の眼を啓き築く 内容と手法 表現の多様 文の味 文の深み 文の修飾	開 樂(描寫) 傳書場 (讀書發表) 京城の友から (報告文) 炭 坑(見學文) 輸出入(調査文) 溫室の中 (見學描寫) 太宰府まで (旅行記)

第六級方指導要項

想 構	材 取	活 生	直 接 的 要 項	文 話 要 項	鑑 賞 批 評 要 項	聯 絡	
I 文材を抑壓して論理的に構想すること 2 とりめげた文材についての緻密なる考察 3 如何なる態度でのぞむか(描寫説明批判論述など) 4 材料の把握吟味 5 順序 中心 主客 統一	I 取材に反省を加へ心の中に熟した意味深いものをとるやうにする 2 生活の中から價值ある事實を把握しその實感ある表現を 3 社會的時事的事件への感想意見議論の文 4 觀察調査に依りてもの、真相を把握させ、科學的に態度させる 5 手紙文の系統的指導 6 俳句短歌の創作指導 7 標語廣告文の指導	I あらゆる感官を通じて直観するやう指示や暗示をあたへる 2 ものを内面的に批判的に科學的に観る態度を養ふ	1 十分の用意を持つて記述にかゝること 2 眞剣に没頭する態度 3 技巧を洗練して表現を緊張させる 4 文段を正して綴らせる 5 一般的な綴文約束の習熟	文創作原理を説く 深味新味を見出す指導をなし て表現欲求心を啓発すること 文の眞實は心の眞實から來ること 共同制作について 想の個熟をはかること 各種想形の比較研究	文章の發展をはかる 文章の眞實性 文章の個性 文章の科學的認識 文章の速平明さ 文章の逸話 文題の獨創性 綴文生活と人格向上 自己完成に終らず社會までよくすること	俳句の鑑賞 短歌の鑑賞	(巻十一の部) のぶ子さんの家 (觀察の反省) ◎植林 (回想説明) ゴム (讀書發表説明) 北海道 (旅行記) 人と火 (文化考察説明) 貨幣(考察説明) ◎遠泳 (感覺体験) ◎ガラス工場 (見學記) (巻十二の部) ◎蜜柑山 (自然描寫)

記 述	推 薦	成 完	他 の そ
1 十分の用意を持つて記述にかゝること 2 眞剣に没頭する態度 3 技巧を洗練して表現を緊張させる 4 文段を正して綴らせる 5 一般的な綴文約束の習熟	自己推薦の態度のもとに推薦の本義を理解させる 1 書かうとした事と作品との照合 2 満足した部分、不十分の部分の自認 3 文の構成に對して科學的正確さを吟味させる 4 用語の適否 5 句の冗長、論理の矛盾不徹底、文章の虚飾及び脱線 6 文題の再吟味、決定	1 苦心の愉悅、愛情をこめた清書 2 表現創作に對する歡喜の情の体験 3 自己の作品の成長について自覺をもたせる	1 課外作をたゝへる 2 短歌童詩の隨時提出 3 日記……文材帳兼用 4 自作品の整理 5 綴方研究帳の活用 6 學級文集 7 作品朗讀會
文章の發展をはかる 文章の眞實性 文章の個性 文章の科學的認識 文章の速平明さ 文章の逸話 文題の獨創性 綴文生活と人格向上 自己完成に終らず社會までよくすること	文章の眞實性 文章の個性 文章の科學的認識 文章の速平明さ 文章の逸話 文題の獨創性 綴文生活と人格向上 自己完成に終らず社會までよくすること	1 苦心の愉悅、愛情をこめた清書 2 表現創作に對する歡喜の情の体験 3 自己の作品の成長について自覺をもたせる	1 課外作をたゝへる 2 短歌童詩の隨時提出 3 日記……文材帳兼用 4 自作品の整理 5 綴方研究帳の活用 6 學級文集 7 作品朗讀會
商業 思惟批判) 十和田湖 (紹介調査) まぐろ網(説明) 我が國民性の長 所短所 (省察評論)	名家の文をよむ	1 苦心の愉悅、愛情をこめた清書 2 表現創作に對する歡喜の情の体験 3 自己の作品の成長について自覺をもたせる	1 課外作をたゝへる 2 短歌童詩の隨時提出 3 日記……文材帳兼用 4 自作品の整理 5 綴方研究帳の活用 6 學級文集 7 作品朗讀會

高一級方指導要項

生 活	取 材	構 想	直 接 的 要 項	文 話 要 項	鑑 賞 批 評 要 項	聯 絡
1 すべてを人生的に観る態度をもたせる 2 直観と内省を鋭く深く 3 ゆがんだ自尊心を取去る	1 平凡な事の中にも深い眞理のあることを指 示 2 人事社會の複雑さに眼を鋭くし感想文評論 文を 3 郷土に即く文……観察調査意見 4 手紙文の生活的實用的指導 5 純文藝としての詩歌創作	1 作の目的を明かにし、その目的を効果あら しむべき構想を練る 2 思想を論理的に整理する 3 技巧がすぎて氣どりの出ぬやう 4 想に新鮮味を出す工夫	文話引例をゆたかにする よき自己よき生活があつてこ そよき文が生れる 生活態度と表現態度の緊密性 努力と忍耐は特に観察調査に 必要である 自己完成に終らず社會へまで 働きかけよ 生活の趣味美化 想形の研究工夫	文章観の熟成をはかる 内面性の深い文 正確なる調査文 明瞭なる議論文 文のスピードのよろしさ	自發活動を重んじて 一文を深く味ふ 批評に於いてはなる べく他人の長所を發 見せよ	(巻一の巻) 山村(自然描寫) 麥 秋 (描寫) 我が國の水産業 (評論) 西洋紙の製造 (説明) 植付前後の様子 を報ず(手紙文) 害虫とその敵 (調査説明) 夏の田園 (詩) 漁船歸る(描寫) (巻二の巻) 村の秋 (自然描寫) ソコトラ島 (紀行文)

表 現 記 述	推 薦	完 成	備 考
1 心を大膽に表示せよ 2 最も自然に、本當の心持を表はす言葉を 3 美辭佳句に漏れず個性化せよ 4 記述上規約の自由なる驅使	眞剣なる自己推蔽であれ 1 心と作との照合 2 心の本當が表現されてゐるか 3 表現は効果的であるか 4 過ぎたる技巧や誇張はないか 5 句の冗長 論理の矛盾 6 文題の吟味決定	1 緊張して清書 2 完成のよろこびを味ふ 3 文の成長について自覺させる	1 自作品の整理 2 作品の交換 3 詩歌創作を生活的に 4 發表と鑑賞批判の會 5 教室綴方綱 6 投稿
文章観の熟成をはかる 内面性の深い文 正確なる調査文 明瞭なる議論文 文のスピードのよろしさ	創作苦心實話 附題法	綴文生活と人格伸展について	自己批判
参考文により鑑賞批 判の力を深める 個性のゆたかさ 眞實のおそかさ 想と表現の巧妙さ 起因研究	讀むうれしさよろこ び	自己批判	人を紹介する手 紙(手紙) 植物と氣象 (感想文) 上毛の三山 (評論) 山里の夕 (自然描寫) 警察と國民 (評論) 海苔(描寫) 書簡(手紙) 春近し (自然描寫)

高二級方指導要項

想 構	材 取	活 生	直 接 的 要 項	文 話 要 項	鑑 賞 批 評 要 項	聯 絡
<p>1 明確なる目的のもとに論理的構想をなすこと</p> <p>2 思想の緻密なる整理</p> <p>3 あまり技巧をめぐらして氣どらぬやう</p> <p>4 獨創的な新味ある想をかまへる</p>	<p>1 自然の深さ人情の複雑さを直視し取材意欲を緊張させる</p> <p>2 郷土その他の調査</p> <p>3 社會時評などの評論</p> <p>4 各自得意な方面を内容させる</p> <p>5 實際に即した實用的手紙文の指導</p> <p>6 要するに個人完成のみでなく社會へはたらきかける方面への態度</p> <p>7 詩、俳句、短歌による高潮した感情の表現へ</p> <p>8 標語、廣告文の指導</p>	<p>1 人間性の深みへおし進む態度</p> <p>2 社會の行動的態度</p> <p>3 ゆたかなる感受性と深き内省を持って</p> <p>4 みえを張らぬこと</p>	<p>1 深刻な文話でありたい</p> <p>2 よき自己よき生活がよき文の發祥なり</p> <p>3 生活態度と表現態度との關係</p> <p>4 計畫と努力の重要性</p> <p>5 態度と方法に於ける科學性の陶冶</p> <p>6 社會的行動への綴方であれ</p> <p>7 生活の詩化</p> <p>8 文の形態分類研究</p>	<p>1 自發活動を重んじて一文を深く味ふ</p> <p>2 批評は他人の美點發見に始るべし</p> <p>3 大家の名作詩歌の鑑賞</p> <p>4 鑑賞文により新味ある構想を得させる</p>	<p>(巻三の響)</p> <p>鳥の聲(寫生文)</p> <p>噴油(觀察描寫)</p> <p>農村視察(報告)</p> <p>蛙 (感覺描寫)</p> <p>果樹試作場 (客觀描寫)</p> <p>土に立脚せよ (講話要領)</p> <p>夕立雲 (自然描寫)</p> <p>(巻四の響)</p> <p>武藏野 (自然描寫)</p> <p>養蠶(觀察說明)</p> <p>渡り鳥 (感覺的描寫)</p> <p>田園の曲 (詩)</p>	

考 備	成 完	敵 推	述 記 現 表
<p>1 自然品の愛護、文集</p> <p>2 作品の交換、學級文集</p> <p>3 課外作、特に詩歌の創作の生活化</p> <p>4 相互批評と發表の會</p> <p>5 共同創作の實踐</p> <p>6 投稿、應募</p>	<p>1 靜かによみつゝ清書</p> <p>2 完成のよるこび 努力の結晶</p> <p>3 文の生長自己の伸展を自認せよ</p> <p>自己の伸展生活の向上深化</p> <p>どしどし読む態度</p>	<p>眞面目にして眞剣なる自己推敲</p> <p>1 作をよんで心との一致をはかる</p> <p>2 本當を眞實を表現してあるか</p> <p>3 表現は効果的か獨自性があるか</p> <p>4 新味ありや</p> <p>5 誇張の點はないか</p> <p>6 文題の再考察</p> <p>創作苦心の實話</p> <p>文は人なり</p>	<p>1 沒我的態度：自らのしむこと</p> <p>2 心の偽はらざる告白、大膽なる表現</p> <p>3 新鮮な生々した言葉、リズム</p> <p>4 國語文語の自由なる驅使</p> <p>5 形式的約束の熟成</p> <p>文章の個性の熟成</p> <p>個性的な文</p> <p>内面的な文</p> <p>論理的な文</p> <p>調査的明瞭性</p> <p>自然なる技巧の文</p> <p>文の正確さ</p> <p>リズム</p> <p>参考文により鑑賞批評の眼を養ひその向上への創作をよむ</p> <p>大家の個性、作者の眞實をつかむ</p> <p>眞實の意志のつよい</p> <p>目的意識のあらはれた人間性のあはれた文を生かす文</p> <p>月寒の牧場 (寫生)</p> <p>大樹(感想文)</p> <p>鬼怒川の畔 (寫生文)</p> <p>土の匂ひ (短歌)</p> <p>ゆく川の(短歌)</p> <p>蕨の臺 (敘情感覺)</p> <p>(敘情感覺)</p> <p>峠の茶屋(描寫)</p>

大野郡大野・緒方部

目次

- 一、緒論 綴方指導系統立案上の方針
- 二、本論 各學年別綴方指導系統案
- 三、結論 生きたる綴り方指導系統案

一、緒論 綴方指導系統立案上の方針

- 1、綴方は自己生活の文による表現であり、自己を成長促進せしめることを目的とする。
- 2、案は兒童の綴方生活、及び表現の發展に即するものでありたい。
- 3、材は主として實際生活からとらせる。
- 4、常に經驗を通して自己を視つめる態度を養ふ。
- 5、發表の態度は、外面生活より漸次内面生活に向はせる。
- 6、形式の指導は内容に即して行ふ。

二、本論 各學年別綴方系統案

尋常科第一學年

第一章 第一兒童の綴方生活及び表現の傾向

一、藝術的生活及び藝術的表現

第一兒童の物の観方は、其の對象が悉く具体、具象である。心の働きは一般的に、直覺的、主觀的、主情的であり、特にあらゆる對象を友達扱ひにして、親しく呼びかけるやうな擬人的な観方に興味を有つ。

二、科學的生活及び論理的表現

物の観方が一般に科學的でない。表現も聯想を追ふてそれからそれへと展開して行くので、記述も羅列的、非論理的な傾向を有つ。

三、道徳的宗教的生活

道徳的宗教的生活は極めて幼稚で、概念化された道徳的内容を論理的に發表することは不可能であり、「勸善懲惡」などの單純なことを盲目的に信じてゐるに過ぎない。

四、兒童文に現はるる病氣と其の考察

第一兒童の文章に現はるる、缺陷乃至病氣ともいふべきものは、生活の未熟さから出發する知的、論理的破壊や、文法的破壊が最も多い。即ち助詞の用法の誤り、語の重複、同語の連發、主客の混合、敘述の混亂、聯想の脱線等がその主なるものである。

第二章 本學年指導方針

綴方の概念を體得させ、綴方に對する興味を旺盛ならしめる。

第三章 本學年指導要項

◆、特設以前の綴方指導——綴方の準備的指導

綴方が讀方と分科し、獨立したる綴方科の特設さるゝ——より以前の綴方指導は、讀方指導に附隨して行ふ。其の指導要項は次のやうである。

一、文の視寫練習

單語や一字一字の書取り練習でなく一文として纏つた視寫練習によつて、文の組織——句讀點の切り方、文段の切り方——等を自然の中に體得させる。

二、直觀指導並に直觀の言語發表

實物、繪畫等の直觀をより深く指導し、その直觀を言語により自由に發表せしめる練習をなす。

三、生活經驗の自由發表

讀方教材例へば「アサヒ」「サクラ」等を機縁として自己の生活經驗を自由に言語により發表させる。

四、聽寫練習

他の思想を聽取し、且つそれを表現する能力を養ふ

五、話方と綴方

話方は童話、お話などの既成作品を藉りて話すよりも、自己の生活經驗を人に傳へる考で話すことを獎勵したい。

◆、獨立したる綴方指導

綴方が讀方と分科し、獨立したる綴方科としての指導は、片假名文字の收得を終り、之が使用の自由になりし頃——第一、第二學期初めからはじめることが適當と思はれる。その指導要項は次の通りである。

一、取材

A、取材の指導方針

- 1、經驗を思ひ出す指導をする。
- 2、多方面に取材の暗示を與へる。

B、取材の指導法

- 1、他人の文章を味はせ、その取材から暗示を受けさせる。
- 2、自ら綴ることによつて自然の中に體得させる。

二、構想

A、構想の指導方針

- 1、經驗の順序によりて、自然に記述の順序を定めさせる。
- 2、特別の場合を除き腹案の指導はしない。
- 3、思ふまゝに綴らせて想と筆とを伸ばさせる。

B、構想の指導法

- 1、他人の文を読み味はよことによつて、構想上の暗示を受けさせる。
- 2、児童文の批評等を試み、構想上の要領を會得させる。

三、記述

A、記述の指導方針

- 1、片假名の使用に慣れさせる。
- 2、假名遣ひは寛大に取扱ふ。但し質問のある時は教へる。
- 3、落ちついて靜かに綴る習慣を養ふ。

B、記述の指導法

- 1、自ら綴ることによつて其の要領を体得させる。

四、推敲

A、推敲の指導方針

- 1、左の事項について正させる

誤字、脱字、發音表記、句讀點、意味の不明(寛大に)

B、推敲の指導法

- 1、草稿に朱線を附して返し、児童自ら反省し、訂正させる
- 2、板上に批正材料を提出し、全兒に考へさせる。
- 3、個人的に直接注意を與ふ。

五、鑑賞と批評

A、鑑賞批評の方針

- 1、日常題材となるものに注意する習慣を養ふ。
- 2、他の文と自己の文とを比較せしめることによつて、文章の初歩的指導をなす。
- 3、假名遣ひ、句讀點等は寛大に扱ふ——美點の發見につとむ。

B、鑑賞批評の方法

- 1、参考文又は児童文によつて教師児童共に味はよ。

六、文話

A、文話の指導方針

- 1、取材の指導を中心として、綴らんとする心を養ふ。
- 2、綴方の概念を得させる。

B、文話の指導法

- 1、文の鑑賞批評に即して行ふ。
- 3、單獨に行ふ場合も、なるべく具体的事例によつて行ふ。

尋常科第二學年

第一章 尋二兒童生活及び表現の傾向

一、藝術的生活及び藝術的表現

本學年兒童の物の觀方は、其の對象が悉く具体具象であ

第二章 本學年指導方針

文を綴ることの意味を体得させ、綴る態度を養ひ、綴ることの興味をよりよく旺盛にする。

第三章 本學年指導要項

一、取材

A、取材の指導方針

- 1、經驗事項に對して、なるべく細かい所まで整理させる
- 2、多方面に取材の暗示を與へて、自己の生活の凡てが綴方の内容となることを意識させる。

B、取材の指導法

- 1、他人の文を味はせ、その取材から暗示を與へる。
- 2、郷土の自然、人事等について、或る暗示を與へ之が生活化をはからせる。

二、構想

A、構想の指導方針

- 1、經驗の順序を主として記述の順序を豫想せしめる。
- 2、特別な場合を除いては、嚴格な意味での腹案の指導はしなす。
- 3、思ふまゝに綴らせることによつて、想と筆とを自由に伸展せしめる。

り、心の働きは直覺的、主觀的、主情的であり、又、對象の凡てを人格化して擬人的な觀方に興味を有つことは尋一時代と大差がない。然かし本學年の半頃から想像の方面に異常な發展を遂げ、豊かな藝術的想像の境地を好んで營むやうになる。但し其の根底に知的論理的要素が熟してゐないため、文章の上に時間と空間との超越が多く、羅列的記述に陥るのは本學年の通弊ともいへよう。

二、科學的生活及び論理的表現

觀察や考察が科學的でなく、直覺的、羅列的、聯想的であり、表現も論理的でなく聯想的な行き方に走り、行文の間に知的破綻を生じることが多い。

三、道德的宗教的生活

道德的乃至宗教的生活は極めて幼稚で、大人から注入的に傳へられたものを單純に信じてゐるに過ぎない。

四、児童文に現はるゝ病氣と其の考察

本學年児童文の缺陷ともいふべきものは、科學的生活の未熟さから出發する知的論理的破綻や、文法的破綻——即ち、助詞の用法の誤り、語の重複、語の連發、主客の混淆、説明語の不適當、時間と空間との超越、一般と特殊との混淆等がそれである。

B、構想の指導法

- 1、他人の文章の鑑賞によつて構想上の暗示を受けさせる。
- 2、自ら綴ることによつて、構想の要領を体得させる。

三、記述

A、記述の指導方針

- 1、平假名の使用に慣れさせる。
- 2、假名遣ひ、方言は寛大に取り扱ふ。
- 3、静かに綴る習慣を養ふ。

B、記述の指導法

- 1、自ら綴ることによつて、其の要領を体得させる。

四、推敲

A、推敲の指導方針

- 1、左記の事項について正させる。

誤字、脱字、句讀點の誤り（之は大体に止む）、假名の混用、意味の不明。

B、推敲の指導法

- 1、草稿に朱線を附し、児童自ら訂正させる。
- 3、板上共同批正及び個人的指導。

五、鑑賞と批評

A、鑑賞の指導方針

- 1、不斷題材となるものに注意する習慣を養ふ。

- 2、参考文を與へて材料に對する價值判斷の萌芽を培ひ、文の鑑賞批評の眼を開いてやる。

B、鑑賞批評の指導法

- 1、参考文又は児童文により

六、文話

A、文話の指導方針

- 1、取材の指導を中心として綴らんとする心を養ひ、綴ることの興味を体得させる。

- 2、材料に於て、價值の高下につき初步的指導をする。

B、文話の指導法

- 1、文の鑑賞批評に即して行ふ。單純に行ふ場合もなるべく具体例と示して行ふ。

尋常科第三學年

第一章 尋三兒童の綴方生活及び表現の傾向

一、藝術的生活及び藝術的表現

本學年兒童の生活には何等の屈托がなく、兒童性を遺憾なく發揮し、觀察が緻密となる。この生活上の根本原因に隨伴

第三章 本學年指導要項

一、取材

A、取材の指導方針

- 1、生活經驗の反省を次第に深くする。
- 2、事象にひそむ、味を見出す様に指導する。
- 3、題材を多方的にとらせ取材が片寄らぬ様にする。
- 4、日記文、書翰文の指導に入る。

B、取材の指導方法

- 1、他人の文章を味はせてその取材から暗示を受けさせる。
- 2、遠足旅行等によつて新しい環境に觸れさせる。
- 3、郷土の自然人事に就いて綴方の題材となるべきものを互に研究させて之が生活化を圖る。

二、構想

A、構想の指導方針

- 1、經驗の順序を追ふて記述を豫想させる。
- 2、自然の順序に依らぬ時は目次を立て、記述させる。
- 3、自分の經驗中から或中心點をきめ、又は觀察事項中から其の特徴を擷んで描寫する様に指導を進める。
- 4、文の起首と結び、常体と敬体の區別を明瞭にさせる。

B、構想の指導方法

して表現も、「長い文をかきたがる」傾向を有つ、隨つて文が冗漫に流れ、物の觀方も今迄の主觀的、主情的な觀方から漸次客觀的、主知的な觀方に移入して來る。

二、科學的生活及び論理的表現

主知的觀察や論理的思考の萌芽を現し、物事の組織を吟味したり、原因を深究する様な傾向を有ち、又現實に對して新しく内省的の芽を開いて來る。

三、道德的宗教的生活

道德的乃至宗教的考察は前學年と大差なく極めて幼稚であり、稀薄であり、言はゞその萌芽を認むるに過ぎぬ。

四、兒童の文に現れる病氣と其の考察

本學年兒童の文章の缺陷としては、兒童の科學的生活の未熟さから出發する知的論理的破綻とも云ふべきものが最も多い、例へば概念の混淆、同一語の連發、文体の混淆、説明語の妥當を缺くもの、主客の態度が混淆してゐるもの、或は文の餘りに冗漫に過ぎるもの等である。

第二章 本學年指導方針

一、生活觀察の態度を次第に深くし創作意慾を高め、表現も猥りに些々たる形式に拘泥せず、自由奔放なる筆致の暢達を圖る。

- 1、他人の文章の鑑賞吟味によりその要領を會得させる。
- 2、兒童の作品に向つて構想上適切な批評をなす。
- 3、自ら綴ることに依つて構想の工夫をまねさせる。

三、記述

A、記述の指導方針

- 1、なるべく自然に自由に綴らせ、奔放な想の暢達を阻まない様にする。
- 2、文字は出来るだけ丁寧に書く習慣をつける。
- 3、記述の途中で行き詰つたら靜に讀み返へさす。

B、記述の指導方法

- 1、自ら綴ることによつて自然の中に体得させる。

四、推敲

A、推敲の指導方針

- 1、自己批評の態度を養ふ。
- 2、よい文の意味(文章觀)を知らせる。
- 3、形式的によいと云はれる文と、生活に充實した文との價値を見分けさせる。

B、推敲の指導方法

- 1、草稿に朱點を附し考へさせる、自ら反省し訂正させる。
- 2、板上に批評材料を提示し皆に考へさせる。

- 2、單獨に行ふ場合もなるべく具体的な例に依つて行ふ。

尋常科第四學年

第一章 尋常兒童の綴方生活及び表現の傾向

一、藝術的生活及び藝術的表現

- 尋三時代の客觀的主知的な物の觀方が次第に其の色彩を濃厚に表し、觀察は愈々細になり、表現も現實的な着實さを加へ、筆がのび／＼して來るのが本學年の一大特色とも云へよう。

二、科學的生活及び論理的表現

- 尋三頃から萌芽した主知的觀察や、論理的思考が次第に意識的に行はれる様になり、幼稚乍らも科學的態度が生ずる、而し其の發達過程に於ける知的論理的破綻は免れない。

三、道德的宗教的生活

- 道德的宗教的生活は未だ大人のその様に顯著なものではないが憐れなものに對する同情とか、暴者に對する反感とか——それが轉て道德的批判の根柢とも云ふべきものが——可成り深刻に文に表れて來る。

四、兒童文に現はる、病氣と其の考察

- 兒童文に現はる、病氣と云ふべきものは、生活上の未熟さ

- 3、個人的に直接注意を與ふ、膝下指導。

五、鑑賞と批評

A、鑑賞批評の指導方針

- 1、生活の面白味を見出す態度を養ふ。
- 2、その文によつて自分の經驗、體驗を喚起させる。
- 3、その文を通して作者を想定し、場面を想像させる。
- 4、題材の掘り方、表現の仕方に就いて巧みを味はせる。
(美點の發見を重視す)

B、鑑賞批評の指導方法

- 1、參考文又は兒童文に依つて教師兒童共に。

六、文話

A、文話の指導方針

- 1、物の面白味を見出す指導を中心として綴らんとする心を養ふ。
- 2、よい文の意味(文章觀)を知らせる。
- 3、形式的によいと云はれる文と、生活に充實した文との價値を見分けさせる。

B、文話の指導方法

- 1、文話は文の鑑賞批評に即して行ふ。

から出發する知的論理的破綻、概念の混淆、説明語の脱漏、説明語の妥當を缺くもの、文体の混淆、同一語の連發等、及び文が冗漫に失し、統一を缺くもの等がある。

第二章 本學年指導方針

生活觀察の態度をよりよく深く廣くし、創作意欲を高潮させ、表現は自由奔放を貴ぶも其の中に生活と表現との照合一致に留意せしむ。

第三章 本學年指導要項

一、取材

A、取材の指導方針

- 1、經驗の反省を深くし、生活を味はつて見るやうにする。
- 2、事象を深く觀察し其の中にひそむ意味を見出すやうに指導する。
- 3、取材を多方面に着眼する態度を指導する。
- 4、日記文、書翰文を加へる。

B、取材の指導法

- 1、他人の文章を味はせて、その取材から暗示を受けさせる
- 2、文帳を用意させて日常生活から素材を拾はしめる。
- 3、郷土の自然人事について題材となるべきものを研究させて之が生活化をはからせる。

二、構想

A、構想の指導方針

- 1、経験の順序によらない文を行なう手法を知らせる——即ち目次を定めること、文の起しと結び、文の中心、筋と文、全体と部分等々

- 2、文には自然に中心が生じ、自然に統一があるやう心の用意をさせる。

- 3、敬体と常体、方言と標準語とに注意させる。

B、構想の指導法

- 1、他人の文章の鑑賞吟味によつて、又は自ら綴ることによつて其の要領を會得させる。

- 2、適當な材料を得てプランの立て方を指導する。

三、記述

A、記述の指導方針

- 1、心を明澄にし、思ふまゝに、そして専心にかくこと。

- 2、一思想の纏り毎に段落を切つてかくこと。

- 3、教室の空氣は極めて靜肅に——ペンの音を聞きながらかく。

B、記述の指導法

- 1、自ら綴ることによつて自然の中に修練させる。

- 3、生活の豊かな文と、言葉の味はひについて知らせる。

B、文話の指導法

- 1、文話は文の鑑賞批評に即して行ふ。

- 2、單獨に行ふ場合もなるべく具体的な例によつて行ふ。

尋常科第五學年

第一章 尋常科第五學年の生活及び表現の傾向

一、藝術的生活及び藝術的表現

物の觀方が著しく内觀的になり、文章の上に主觀的に、主情的傾向を帯びてくる。特に女兒に於て此の傾向が著しい。

二、科學的生活と論理的表現

科學的生活及び論理的表現の方面から此の學年の兒童の綴方生活を覗いて見ると、物の觀方がいよ／＼科學的、研究的となり、之が表現の如きも著しく論理的な整然さを加へて来る。

三、道徳的生活と完教的的生活

倫理的生活の方面から見ると、倫理的、道徳的、實用的な觀方、考へ方が一般に芽出して来る。文章の上にも、内省、批判、意見の開陳といったやうな態度が現れて来る。大人の考へてゐる程の深みは到底に望まれない。

四、推敲

A、推敲の指導方針

- 1、自己批評を主とする——自己批評の習慣の養成。

題材の姿を想記して作品との照合を行ふ。

意味の不明、語の重複、等批評をさせる。

B、推敲の指導法

- 1、草稿に朱點を附して、兒童自ら反省させ自ら訂正させる。

- 2、板上共同批評、並に個人的膝下批評。

五、鑑賞と批評

A、鑑賞批評の指導方針

- 1、生活の面白味を見出す態度を養ふ。

- 2、素材と表現形式の調和の巧みさを味はせる——文の内面重視。

B、鑑賞批評の方法

- 1、参考文献又は兒童文によりて、教師兒童共に。

六、文話

A、文話の指導方針

- 1、生活を味はつて見ることによつて、綴らんとする心を養ふ。

- 2、よい文の意味(文章觀)を知らせる。

四、兒童文に現はるゝ病氣と其の考察

- 1、形から見て論理的、知的破綻と稱すべきものゝ量が大部分を占めて居る。「時の上から見た説明と描寫との混淆」に基づく文の破綻が最も多い。

- 2、文章に不要な部分や、冗長すぎる所等が多い。

- 3、不熟なる言葉を亂用する傾向が現はれて来る。之は文の虚飾に陥る悪い傾向をもつから注意すべきである。

第二章 本學年指導方針

創作意識は本學年に於ては著しき發達を見る。ひたすら兒童自身の生活を反省せしめつゝその経験した知識なり感情なりを、如實に綴らせる。研式美、内容美の一致を圖る。

第三章 本學年指導要項

一、取材

A、取材の指導方針

- 1、物事を内面的に見るやうにする。

- 2、感想や議論を主とした文を加へる。

- 3、書簡文を稍系統的に指導す。

- 4、なるべく熟したるものを取るやうにする。

B、取材の指導方法

- 1、自分の心を主として、生活経験を細かに反省し思ひ浮べ

る指導をする。即ち生活観察の態度を深める指導。

2、やや曇つた個性が、生活経験を彩る様になる。その傾向を助長させる指導をする。

3、取材の考察に知見が加はつて来るから、よく物事を観察する指導をする。

4、廣く多方面の材料に着眼する態度の指導。

(1)遠足、旅行、校外教授等によりて新しき環境に觸れさせること。

(2)他人の文章を味はせ、その取材から暗示を受けさせる。

(3)廣い意味の課題によりて、取材に或る種のヒントを與へる。

(4)自ら綴ることによりて、取材の新天地を開拓さす。

(5)文村手帳を用意させて、日常生活の中から素材を拾はせる。

(6)郷土の自然、人事等について、綴方の題材となるべきものをお互に研究させて、之が観察及生活化を遂げさせる。

二、構想

A、構想の指導方針

次第に左記の事項について指導する

1、精略 2、描寫 3、想の輕重 4、中心 5、現は

て、後から書き改めるか、或はそのまゝにしておくこと。

5、句點。讀點、は其の場々で落さぬ様に打ち込んで行く習慣をつけること。

6、行の切り換へは、一思想のまとまり毎にする。段落の考慮。

7、文の結びは、書出し同様念入りに考へる。

8、口語の常体と敬体との使用に慣れさせる。

四、推敲

A、推敲の指導方針

左の事項に注意し次第に自己訂正の習慣を養ふ。

1、用語の適否 2、心持 3、まとまり 4、補正

B、推敲の指導方法

1、氣分心持が、統一的にうまく描出されてゐるか。

2、具体の單純化がうまく遂げられてゐるか。

3、思想が統一され纏つてゐるか。

4、説明の仕方、順序、引例の仕方は適當なるか。

5、表現の態度は統一してゐるか。

6、文題のつけ方は正しいか。

7、誤字脱字はないか。

し方の行詰り。

B、構想の指導方法

1、氣分の統一と共に、クライマックスの所在を明かにし、清新の氣持を發現させるやうに指導する。

2、材料を吟味精選して、具体の單純化を達成する。

3、中心思想の統一をはかること。

4、随つて之に基づく材料の取捨選擇を綿密に工夫吟味すること。

5、兒童の作品に向つて、構想上の批評をしてやる。

三、記述

A、記述の指導方針

1、段落を正して綴るやうにする。

2、一般的な記述的の約束に慣れしめる。

B、記述の指導方法

1、書き出しの一句を、特に念入りに考へること、緒の考慮。

2、いよいよ書き出す時には、二三べん口の中で轉ばしてみ、よいと思つたら筆に上せる。リズムの考慮。

3、記述の途中で行詰つたら靜かに讀み返すこと。鑑賞による聯想の誘發。

4、記述の途中漢字を思ひ出さぬ時には、假名で書いておい

8、句點讀點其の他の記號に遺漏なきか。

そのためには

(1)草稿を朱書して考へさせる

(2)自己訂正をする

(3)學友間で草稿の相互訂正

(4)板上にて修正

(5)個人的に直接指導

(6)「推敲のしをり」を持たせる

五、鑑賞と批評

A、鑑賞批評の指導方針

1、生活を味はつて見る態度を養ふ。

2、參考文を與へて、左の鑑賞批評の指導をなす。

(1)内容と現し方

(2)味と深み

(3)現し方の多方

(4)文の修飾

B、鑑賞と批評の指導方法

鑑賞に於ては

1、その文によりて自分の經驗、體驗を呼び起すこと。

2、その文に書かれてある場面を想像さす。

- 3、其の文の作者を想定して見る。
- 4、その文から受入れた感じを思ひかへして見る。
- 5、特に物の観方、考へ方の面白いところを考へ味はせて見る。

6、題材の握まへ方、表現の仕方の甘いと思ふ所を文字語句の末まで味ふ。

批評に於ては

- 1、全体の思想や気分が、よく深つてゐるか。
- 2、部分の思想や気分が、よく表現されてゐるか。
- 3、全体の描き方、説明の仕方は適切か。
- 4、この書方の順序はよいか。
- 5、言葉のつかい方はよいか。面白いか。
- 6、記述上不備の點はないか。

六、文話

A、文話の指導方針

- 1、新味を見出す指導を中心として、緩らんとする心を養ふ。
- 2、次第に文章観の發達を圖る。

(1) 眞剣なる發表

(2) 新味あるもの

B、文話の指導方法

方面に興味を有つ様になる。

四、兒童文に現はる、病氣と其の考察

- 1、論理の飛躍 論理の矛盾等の知的或は論理的方面の缺陷が現れる。
- 2、文の虚飾が始められる、之は諸種の新聞や雑誌等を読むことから来る危険性で警戒すべきことである。
- 3、中心のない文、脱線、蛇足等數へる程あるから念入りに指導をせねばならぬ。

第二章 本學年の指導要項

文の創作意識の發達は前五年の時と大差ない。然し内省する力や感受する力は前學年よりも伸びて來てゐるから指導要項の取扱ひを深めて行く。

第三章 本學年の指導要項

一、取材

A、取材の指導方針

- 1、物事を内面的に見る指導をする
- 2、熟したる意味の深いものを取材する
- 3、感想や議論に關する題材の指導
- 4、書簡文を稍系統的に指導す

B、取材の指導方法 五年に同じ

- 1、文の鑑賞、批評に即して行ふを主とす。
- 2、單獨に行ふ場合も、なるべく具体的な舉例によりて行ふこと。

尋常科第六學年

第一章 第六兒童の綴方生活及び表現の傾向

一、藝術的生活及び藝術的表現

物の観方が五年より更に内觀的、内省的となる。文章にもさうした態度が見えて來る。自己觀照の態度が誘致され同時に、自然の觀照にも深みを加へて行く。想像力も豊になつて、自分の周りにある素材、又は自分の經驗を提げて、巧みに之を重疊化することを試みて來る。

二、科學的生活と論理的表現

此の方面から眺めて見ると、生活が高まると同時に、論理的表現も深まつて、意見や感想の論理的記述をなすやうになつて來る。

三、道德的生活と宗教的生活

此の方面の生活に於ては、倫理的、道德的、實用的な觀方、考へ方が、一般に芽を伸して來る。文章上にも、内省、批評、意見の開陳といつた態度が漸次に現れて來又さうした

二、構想

A、構想の指導方針

左記事項につきて指導す

- 1、描寫 2、中心 3、主客 4、まとめり 5、現し方の行詰り

B、構想の指導方法 五年に同じ

三、記述

A、記述の指導方針

- 1、段落を正しく綴らしめる。
- 2、一般的な記述の練習に慣らせる。

B、記述の指導方法 五年に同じ

特に注意すべき事は、記述の時間は極めて教室の靜肅を保たせることである。「靜かに鉛筆の走る音をきながら記述を進める快感」を味はせる。「お互靜かにしませう」等と申合せをなすこと等も相當に効果がある。

四、推敲

A、推敲の指導方針

- 1、用語の適否 2、心持 3、まとめり 4、補正

B、推敲の指導方法 五年に同じ

五、鑑賞と批評

A、鑑賞と批評の指導方針

- 1、生活を味つて見る態度を養ふ。
- 2、参考人と與へて、左の事項に注意して、鑑賞と批評との指導をする。

- (1)内容と現し方 (2)新味と深み (3)現し方の多方
- (4)文の修飾

B、鑑賞と批評の指導方法 五年に同じ

六、文話

A、文話の指導方針

- 1、想の爛熟をはかる指導をする。
- 2、新味(初歩)を見出す指導を中心として、緩らんとする心を養ふ。
- 3、文章観の發達をはかる。

1、眞剣な發表

2、新味(深み)あるもの

B、文の指導方法

文話は、綴方生活の全面に向つて、或はその中から特種の事項を選んで行ふべきである。本學年では主に

- 1、文の鑑賞批評に即して行ふのを主とす

創作意識の發達は著しく現はれる。漸次心に熟したものを綴らせるやうに仕向け、形式的方面に於ても相當に工夫させる。生活を深めると共に、生活觀照の態度を培ひ深める。心境を如實に表現させ深みある文を綴らせる。よい文を多く味はせることによりて、文章観の發達を期すると共に綴る力を伸ばす。眞剣なる態度で綴らせる。

第三章 本學年指導要項

一、取材

A、取材の指導方針

- 1、事物を内面的に見る様にする。
- 2、なるべく深みあるものをとる。
- 3、感想、説明、評論、議論文に關する題材の指導をする。
- 4、書簡文の系統的指導をなす。

B、取材の指導方法

- 1、生活的經驗事項からの題材をとるやうに指導する。
- 2、言葉の誇張や、筆先の曲折によつて云々してゐる文でなく、正しい人力によつて深めて行つた生活を材料とする指導をする。
- 3、實際的問題に就いての批判をしたがる傾向が強くなる。
- 4、特に女子に於ては抒情的な取材が多くなる。

2、單獨に行ふ場合も具体的な事例によりて行ふ。

高等科一、二學年

第一章 高一二兒童の綴方生活及び表現の傾向

一、藝術的生活及び藝術的表現
物の觀方が再び客觀的、主知的傾向を帯びて描寫の手法が著しく圓熟して来る。

二、科學的生活と論理的表現

科學的觀方、論理的の考へ方が一層深まつて来て、其の方面の表現が進歩する。

三、道德生活と宗教的生活

道德的の見方や考察が進んで来て、文章上にも此の種の論述や説明が可成り見られる。靈的宗教的にも目覺めたま、文章中に現はる。

四、兒童文に現はるゝ病氣と其の考察

1、修辭や構想に注意して發表はするが、まゝ焼直し等が行はれる。

2、「論理の飛躍や矛盾」「蛇足贅言」「虛榮心の發露から虚飾」があり、不熟な言葉を亂用することが多い。

第二章 本學年指導方針

- 5、實用的文の習練に力を注ぐ。
- 6、其の他の指導方法は六年に同じ。

二、構想

A、構想の指導方針

- 左の事項について指導する。
- 1、描寫 2、中心 3、主客 4、ましまり 5、場方の行詰り。

B、構想の指導方法

- 1、構想指導の着眼點は六年に同じ。
- 2、心の自然に則る構想をなす。
- 3、心の示す目次や心の示す要項に従ふ思想の整理をなす
- 4、作に付いては継続的な計劃に努力すること。

三、記述

A、記述の指導方針

- 1、段落を正しく綴らしめる。
- 2、一般的記述の傳習をなさしむる。

B、記述の指導方法

- 1、記述の一般指導方法は同學年に同じ。
- 2、作の目的を明確にして、生きた題材を正しく成長させること。

3、技巧に誘惑されぬやうに記述する。

四、推 敲

A、推敲の指導方針

左の事項に注意して、自己訂正の習慣を養ふ。

1、用語の適否 2、心持 3、まとめり 4、補正

B、推敲の指導方法

1、前學年と同じ。

2、自己訂正に於ては次の二項に留意さす。

1、心の反省

2、記述が心と一致するか否かの反省

五、鑑賞と批評

A、鑑賞と批評の指導方針

1、生活を味つて見る態度を養ふ。

2、参考文を與へて、左の事項に注意して、鑑賞と批評を指導する。

(1)内容と現はし方 (2)新味と深み (3)現し方の多方

(4)文の修飾

B、鑑賞と批評の指導方法

1、實際指導の方法は前六年と同じ

六、文 話

な創作力を立脚地として生れ出た綴方指導系統案でなければならぬ。

大 分 市

目 次

一、立案の方針

二、各學年の傾向

三、各學年の指導事項

四、指導系統案

一、立案の方針

1、系統案なき場合

系統なき綴方教育には多くの難點と缺陷が存することは論を持たない事であるが、その方面の考察が反つて立案に暗示を與へるものであるから簡単な考察を試みよう。

(1)教師の思ひつきのまゝに勝手な文題が課せられるが故に徒らに児童を苦しめることが多い。

(2)児童生活の發展を考へない結果は文に發展性がなく、

A、文話の指導方針

1、想の熾熱をはかる指導をする。

2、新味を見出す指導を中心として、綴らんとする心を養ふ

3、文章觀の發達をはかる。

1、眞剣なる發表

2、新味(深み)あるもの

B、文話の指導方法

文話は、綴方生活の全面に向つて、或は其の中の特殊の事項を選んで行ふべきである。本學年に於ては主に

1、文の鑑賞批評に即して行ふことを主とす。

2、單獨に行ふ場合も具体的な舉例によつて行ふ。

三、結 論 生きたる綴り方指導系統案

本綴方指導案は、廣島高師の田上新吉先生の著になる綴方指導体系を基調とし、千葉春雄先生の著になる綴方系統案を參照して組織を試みたものである。

此等の先生が、澤山の児童文によりて、児童の創作意識を十分に研究されその發達過程に順應する様に指導を系統づけであるが如く、眞にその學校に役立つ系統案は、其の學校の児童の作品を永年組織的に整理し、その具体的な文、具体的

高學年に進む間に何等の内包的發展充實を認めることが出来ない。

(3)一方児童本位に彼等の好むがまゝに、喜ぶがまゝに表現せしめる時は一方に偏し易く教育的に見て多くの缺陷を發見する。

(4)随つて文を綴る態度が偏したり養はれなかつたり又文を綴る眞意をも會得させる事が出来ない。

(5)系統的な根據がない爲斷片的で統一がない。等々多くの缺陷を指摘し得る。

そこで系統案は如何にすれば之等の缺陷を補ひ正しい道の上に児童も教師も専心精進し得るかといふ事に深い注意と考察とをばらふことが必要となつて来る。

先づ立案に當つて綴方を如何に見るかといふ事である。

2、綴方の本質

綴方は児童をして自らの生活を觀照し表現することによつて文化生活を營む社會人の一員としての自己を認識し以てその生活の進展を圖らしめることを本質とする。

3、立案の根柢

随つて児童生活そのものに着眼し、児童心理の傾向並にその發展の過程に立脚し、之に或種の暗示と判較を與へ

生活指導表現指導をなすことを綴方の作業と考へて、立案の根柢をこゝに求めるのである。児童の心理の傾向とは児童としての独特な物の観方、考へ方、表現の仕方をいふのである。一年には一年として六年には六年としての物の観方、考へ方、表現の仕方があり、その生活の傾向には幾多の差異を発見するのである。(各學年の傾向参照) この傾向並に發達の過程を精細に忠實に觀察する時之よりして各學年に適應する生活並に表現の指導の目標が系統的に立案されるのである。(別項「指導大綱と文話の体系」参照)

4、次に立案の具体的な問題について述べて見たい。

(1) 系統案は児童綴方生活に即すべきものであるが故に假にも児童生活の發展を阻害するものであつてはならぬ。どこまでも個性に應じて児童生活に暗示と刺戟を與へることが必要である。

(2) 一方に偏することを避け、出来るだけ児童をして廣く且深い文生活を營ましめることが大切である。

かゝる觀點より考察して、

(3) 廣義の課題作を低學年に於て多く課し、漸次學年の進むにつれて自由作を多く配列し、自由な児童生活を基調と

して文生活の多方面について暗示と刺戟をあたへる、一面社會性をもつた客觀的規律によつて、表現する生活態度の教養をなすため高學年に於て狹義の課題作をも行はしめることとした。

(4) 文話と鑑賞批評とは内面生活に一種の刺戟を與へ眠れる児童の感受性を呼覺し自由な觀照の世界に甦らせる爲に大いに之を尊重して之に多くの時間をさいた。(尙「文話」並に「鑑賞文」の項参照)

(5) 次に綴方の開始時期の問題であるが、尋常一年に於ける讀方教育で片假名五十音を一通り終へた後、而かも學校生活にも馴れて來た第二學期頃を穩當と考へる。然し讀方教育に附帯して話方及綴方の取扱をなすことは入學と同時に始むべきである事はいふまでもない事である。

二、各學年の傾向

◆ 第一

自己を中心とした生活の中に生きてゐる。心の働きが直覺的で對象はすべて具体具象であると共に、主觀的な考察、主觀的な想像が強く、擬人的な觀方即ち對象を人格化して觀ることは深い興味をもつてゐる。

知的に道徳的に經驗が淺く、觀察も興味も部分的・一時的で解釋は多く獨斷的であるが、一面印象の鮮かさがあり、獨特な個性を窺知することが出来る。

表現は經驗の順序に聯想を追ふて筆を運ぶが故に、記述は概ね羅列的、断片的であり、時空の觀念を缺ぐ。即ち論理的記述を要求することは出来ない。然し大膽率直で偽らない。陥り易き缺點として、語の重複、連發主客の混淆等文法的な破綻が最も多く、説明と敘述の混亂も多く文字語句の書寫力も貧弱である。

◆ 第二

前學年とほぼ同様であるが次第に想像的な境地を好み浪漫的な傾向をもち來る者もある。且知的論理的な萌芽も段々と芽生えて來る。然し尙空想と現實の混淆時代である。

◆ 第三

自己中心の生活が漸次個と他の對立關係に目覺め來り、今までの主觀的主情的な觀方に客觀的な主知的な傾向を帯び來る。觀察も緻密となり餘程客觀物に對する注意が細かになる。且論理的な觀方考へ方も漸次顯れ、對象を描寫すると共に説明せんとする欲求が生れて來る。

表現も聯想的羅列的なものが寫實的な手法に移り、論理的

説明的記述もあらはれ長文を好む傾向を生ずる。擬人的な手法も益々伸び好んで擬人文を書く。

缺陷としては語の重複文体の混淆と共に論理的な破綻があり、説明語の脱漏や妥當を缺ぐものが多い。

◆ 第四

知的に情的に大いに進む學年で、物の觀方が著しく主知的客觀的の傾向を増し、觀察も相當深く、物の特徴を把み、生活觀照の態度も相當養はれ、且科學的論理的な觀方考へ方も著しく進展し因果關係も着眼し來る。

表現は寫實的な手法が可成濃厚となり、物の特徴をよく描寫し之に自己の想像を加味して現實と空想との融合した様な童話的な表現傾向も生ずる。且筋を立て、想をまとめる等構想記述上にも大いに意を用ひ、説明的論理的な表現が現れて來る。筆も伸んで文章も相當長く書き得る。

缺陷としては文字語句の重複、論理的な破綻、矛盾が多く、感激と表現の不一致が見受ける様になる。

◆ 第五

生活が徐々に反省的、内向的となり、生活意識も自覺への動向を取り、自己觀照への態度が現れ來り、道徳的反省、批判を營む。論理的な觀方考へ方は一段の進展をとげ、概念的

指導系統案例之二

尋常科第四學年三學期

月	文題(時間)	指導要項	参考文題
一	家庭に於ける行(二) 事より 來客 麻雀 カルタ取	△心持を中心として △描寫の指導	四方拜 お正月 門松 廻禮
二	鑑賞批評(一) 文明の利器を主 材とした文 ラヂオ、蓄音 器、電氣	△驚きと尊敬の心の現れを 中心に △描寫でも説明でも文体は 隨意 (その態度を明瞭に して書く)	嵐あけ 書始 双六 猿廻 萬歳 年賀状 義士會 火災
三	文話(一) 二 説明的表現又は 人的表現の指 導 △水がないと △したらいと △手の働き	△科學的な想像 △説明の仕方、書き現し方 △表現態度は隨意 △科學的な想像を中心とし て △架空的でなく △自己内省觀照を深める指 導	雪節分 紀元節 寒い夜 陸軍墓地 山燒
四	自由作(二)		山燒

指導系統案例之三

尋常科第五學年二學期

月	文題(時間)	指導要項	参考文題
九	作品發表會(一)	△暑中休暇中の作品	盆おどり 二百十日 賀來市

月	文題(時間)	指導要項	参考文題
三	自由作(三) 文話(一) 創作 短歌の鑑賞及 紙文(一) 返事	△気分を表はす……五言 の解放 △文の照應と情致 △氣持 △會話 △主として形式を教ふ △長文の指導 △作品のまとめ 指導要項のまとめ	麥ふみ 節供 陸軍記念日 彼岸 (宇曾山 参り) 春雨 つぎ木 遠足 卒業

月	文題(時間)	指導要項	参考文題
二	科學的説明文(二) 鑑賞批評(二) 文話(一)	△實驗觀察より得たる知識 を説明せしむ △適當な描寫を加ふ △愛の心より △繼續觀察及共同調査をせ しむるも可 △兒童の作品より	彼岸 花火 お祭り (濱の市) 鳴子 乃木會 運動會 遠足 コスモス ぐみ たけがり 栗 渡鳥 名鳥 市運動會
三	事件を中心とし た描寫の指導 (三)	△想の輕重と精略について の工夫 △客觀的立場から描寫	彼岸 花火
四	手紙 文話(一)	△對者に對する氣持を十分 に表す △實生活に即して實用的の 文を	鳴子 乃木會
五	鑑賞批評(一) 文話(一)	△自己の缺點を反省させて △赤探々々に △心の動きをみつめて	渡鳥 名鳥 市運動會

月	文題(時間)	指導要項	参考文題
三	自由作(二) 合作について 旅行文(三)	△部分的に分擔して △新しい氣分の横溢した もの △表現の態度隨意 △全体を綜合して一の旅行 文とする	明治節 修學旅行 秋まつり 稲刈 もみすり 時雨 大根 冬の朝 餅つき 年暮
四	鑑賞批評(一) 自由作(二) 短歌の鑑賞と創 作 文話(一)	△觀た、聞いた、讀んだ事 について △社會事象に着眼 △繼續させる	大賣出し 年暮
五	文話(一) 感想の説明文(三) 「」を讀んで 感心した事 日記(一) 年賀状(一) (文集製作)	△觀た、聞いた、讀んだ事 について △社會事象に着眼 △繼續させる	大賣出し 年暮

第三章 文話と其の体系

東國東郡南部

目次

- 一、文話の使命と方法
- 二、文話指導の方針
- 三、文話の本系表

一、文話の使命と方法

綴方指導の目指すところが結局するところ、文章観の養成と創作力の進展とに貢献せんとする企であるとするれば、綴方指導の一切は悉く擧げてその目標を茲に置かねばならぬことは自明の理である。以下述べようとする文話による指導も亦當然その目標を児童の創作力の進展と文章観の確立とに求めねばならぬ。この目的達成の方法として、解説に依つて感激理解を興へようとするのが文話の目的であり文話の使命である。従つて廣義に之を解する時「綴方指導の話」は悉くこれ

の暗示を興へるなり、批評の言葉によつて激勵を興へるなり、その他適切な方法を以つて指導を加へることが、創作力を培ふ眞の意味に於ける文話でないかと信ずる。さうした場合に於て文話の系列と云ふものは、その學級とその指導者との間に於てのみ成立するものであるとも言ひ得るのである。併し之は最も嚴密な意味に考へた場合のことであつて、多年一學校の児童作品を檢閲しそこに經過的に同一なる作的傾向を發見して更に之を文の要素の上に立つて觀察し、然るに後學年學期に應じて之を一つの系統あるものに配列したとすれば、それはその學校の位置する環境上から、そこに一社界を構成する児童生活上から見て、その學校の綴方指導上普遍性を持つた妥當な指導系列であると言ひ得る斯の如きものを文話として体系づけることは、その學校として大体適切なものと言ふことが出来る。併し之は教育として何處にもある指導の大道であつて、普遍的にみて誤りはないがそれだけ亦特殊性を失つて来る。故に要諦として文話は常に學級を基本とし、學級から生れた作品を出発點として綴方の本質に立脚し、學級自己に指導系列を立つることを以つて最良とする。只實際指導に當つては、指導が指導者一個の意見に過ぎたり、材料の不足があつたりしてはならぬこと、どこまでも一般的な

文話といふを得べく鑑賞、批評、推敲、取材、記述の指導等苟くも指導に觸れた話は皆綴方の文話と云ひ得る譯である。随つて綴方指導の体系中に文話としての一定の獨立した内容とか、普遍的な文話の系列とか言ふ様なものは、取り立てゝ別に考ふるの要なしとも云ひ得るのである。併し又創作をその發展過程から見るとすれば、低學年より高學年に、幼稚より複雑に、學年的にも個人的にも年齢の長するに随つて明かに發達の段階がある。こゝに立つて指導の意義を案する時、そこに指導の系列と言ふものも自らにして生るゝ譯である。だから文話の系列と云ふものも、その意味に於てあり得ることであり又あることを以つて便利とするものであるとも考へる。

文話の指導に際して最も考慮を要することは、その指導が外から、形から、概論から教へ導くものであつてはならぬ、常に學級児童の作品を出発點として、それを通してそこから指導が開けるのでなくてはならぬことである。作品をよく見た上に、指導開發すべき點を發見し、鑑賞文例によつて進路

文の話であつたりしてはならぬこと等が必要である。特殊的な學級に即した指導でなければならぬことである。教師の偏見、材料の不足からは充分の伸展が望まれ難く、理路整然たる學術的文章講話を聞いても、それが直ちにその健兒童の創作力を伸長せしむるものとは考へられない。綴方に於ては飽くまで文話した結果が黙つて次の児童作品の上にはじみ出る程のものでなくてはならぬと思ふ。文話は又之を狹義に解する時、鑑賞と相對するもので、その特質は知的説明を主とするものと考へられてゐる様である。之は又當然さう云ふ傾向を持つものであつて、しか考へることに依つて文話と云ふものが秩序整然たる一般的説明に流れたり、感激を興ふべき作品を理知的説明の形骸ならしめたりする危険を伴ひ易いと思ふから、出来るだけ廣く考へて鑑賞的取扱の際に於ける指導も指導者の口説である限り、文法の一部であると考へて行きたい。従つて文話は常に秩序ある系列にのみよつて進むものと考へる譯けに行かない。児童作品の表れ様によつては、豫定の系列外の突發的文話の必要が起つて来るそこは活物である。囚はれてはならぬ。臨機應變的に學級に即した切實な問題を捕へて文話することの方が、より大きい効果をもたらすものと考へる。囚はれずとも指導者に文を見る眼の確實さへ

あれば、突然の文話も決して個々のものにはならぬ。長い間を通して見れば必ずそれは自らなる系列（指導の大道）の下に統括されてゐるものだと思ふ。兎角綴方に於ける文話は指導作業中に於ける最も大きい役割を演ずるもので、指導の要訣は一にかゝつて文話の當否巧拙にあると言つても過言であるまい。それだけ重大であり且つ至難である文話に、綴る心得の一通りを説き聞かせただけで文話の能事終れりと考へてはならぬ。創作し文話し創作して絶へず循環的に繰返し繰返し、螺旋の階段を昇るが如く窮りなく進んでこそ綴る力の向上は見らるゝのである。文話と創作とは永久に循環するものでなければならぬと信ずる。

世間には多作主義を奉じて文話の不必要を唱へる論者もあるが、これも或程度迄は眞實があらう。多く讀んで多く作る間に自らなる進歩はある。併し之は一親はなくとも子は育つといふ程度のもので、温い親の手が如何に子供の將來に影響を與へるか考へねばならぬ。文話は成長の母である。第一多作の結果に對してさう一々目を通せるものではない。見てやらなければ指導は出来ない、見て貰へなければ興味も起らない、之は當然であつて、興味の無い上に指導を加へられないでは進歩の見るべからざるは元より、多作すること自

で確かなる事實に立脚し、即ち心理的研究等によつて綴方の内容的事實を學的根據のある確かなる事實として認識し、その認識の基礎に立つて更にそれ等の指導を組織的系列的に試みようとする謂である。かうした主潮は必然的に綴方活動の主体、その本質、それ等が先づ思考解決さるべきを重要地位に立つ併し技では配當題目及び級数の都合上から、専ら兒童の創作活動に關與する機能要素について考察を試み、以つて文話指導の根本方針を明かにしたいと思ふ。

綴方の實際指導に當つて、指導の着眼を那邊に置いたらよいかと云ふに、それは綴方が綴られて行くその心的過程に於て、その創作活動に參與する重要な要素的機能を發見して、その機能に向つて正確な刺戟と訓練とを與へて行くことなればならぬと思ふ。然らばその機能とは何を言ふか、これが研究の問題であると思ふ。

創作の心的過程に作用する有力なる活動機能は、學者藝術論者等によつて種々その要素が擧げられてゐる様であるが、中にも觀察、直覺、想像さうした要素は何れの學者に於ても重視されるもの、如くに思はれる。之等の諸要素は事象に對して之を表現する時極めて大事な働きを爲すものであるが、更にかうした機能を働かす背景とも稱すべきものは、その人

体が眞實の作でなく只命の儘に仕方がないから何か書いて出すと云ふことになるのではあるまいか。適當な指導が加へられてこそより正しい進歩はあるのである。現在のところ教育上他に幾多の仕事を負担する教師として、特別の人でない限りその重荷に堪へらるゝものでない。故に週に三時間の綴方があるとするれば、その中の一時間を創作に、他の残り一時間乃至二時間を別時の作品に即した文話乃至鑑賞（別時に關係した間接の指導として）にあてる必要があるではないか。兎角創作と文話を交互に交へて循環的に指導を進めて行くことは、指導をして有効に且つ徹底せしむる所以であると信ずる。

二、文話指導の方針

最近新しい綴方思潮の一つに心理的科學的の指導が提唱されてゐる。いふ所の心理的とは、兒童が創作する場合その創作の心的過程を心理學的に研究し、その得たる結果（學的根據のある實際事實）に即して、創作の心的過程の裏に潜む創作活動の機能要素を確實に認識し、それ等の要素的機能に向つて治療と發展とを企てようとするのである。之が即ち心理的指導である。科學的とは兒童の綴方を漠然と指導しない

の讀書經驗、人生經驗、更に思索體驗、さうしたものが存することを忘れてはならぬ。一口に云へばそれ等の綜合したものが精神内容であるが、精神内容は人としての内なる生活であつて、その深淺は物の見方感じ方の深淺に著しい相違をもたらしものである。創作活動の焦點の面に於ける意味構成の活動も、作品鑑賞の味到も、結局するところこの精神内容から出發するのである。従來綴方に於て價值感情の有力な表現を願ひ、國語教育に於ては深い鑑賞と云ふことを非常に大事なこととして待望して來た。併しそれを待望する計りでその事實を可能ならしむる基礎的培養、本質的指導を何か試みて來たかを顧る時、意識的に働きかけた力強い本質的なものをそこに見出すことが出来ないこゝに本當に價值ある作品が生れず、鑑賞の眞の力も育て得なかつたのであるまいか。それは矢張り創作の心程過程の研究が不足で、内容即表現の意味構成に關與する要素的機能の認識が不足だつたと云ふことに起因するものだと信ずる。で今後の指導には前述の如くこの創作の心的過程に關與内在する重要な機能を捕へて、そこに刺戟と指導とを加へなければならぬものと考へる。

觀察は重大な要素の一つである。作家がその創作に於て明敏なる觀察と云ふことを重んずることは殆ど皆共通するとこ

ろであつて、この觀察の力の鋭鈍は直ちに作品の價値に大きい影響をもたらすものである。精緻なる觀察は記述的の文に於て特に必要であるが、創作的の文に於ても亦その眞を傳へる上に極めて必要な要素である。彼の國木田獨歩が武藏野に立つて蜻蛉の飛交ふ様を飽かず眺め入つたと云ふ話は餘りに有名である。

次に要素の一つ直覺について考へみる。事象に對してその刹那に殆ど何の理由もなく作者の頭に閃いてくる靈的な意味の把握、突如として輝いた思想感情、さうしたものが直覺である。之は言ふ迄もなく個性的特殊なものであるが、之が表現されることによつて創作はそつ光彩を放つて来る。作品は作家の氣分、調子、血液さうしたものを與へることに深い關係をもつ。

次に想像もその一つである。豊かな想像は兒童の感情生活を芳醇ならしむる。想像の必要は創作に限つた譯けではないが、特に創作の方面に於ては偉大な貢獻をもたらすものである。

以上擧げた主なる要素の觀察とか直覺とか想像とか綴方等の作品中に活躍して來ることになると、兒童に取つても自分の創作機能が活躍するのであるから自分自身のもつて張るを營むものに思索体験がある。色々な事象心象に對して様々な思索をこらし、自分として人生觀宇宙觀自然觀等自らの思想内容が豊富である時、文章には自然深みと特色とが生じて自信の持つることになるのは見易い道理である。

以上主なる要素について列擧したが、かゝる意味に於ける創作活動の源泉的機能はさう澤山にあるものではない。その主なるものは前述した觀察、直覺、想像、讀書經驗、人生經驗、思索体験等さうしたものであるから、綴方指導に於て主としてこれ等の方面をくり返し／＼指導すれば、綴方は自然に有力に且つ永遠に發展して行くべき筈である。この本質的の指導を閉却して末梢的な注意事項を大人の概念的な頭から割出してこれを段階的に學年別に配當し、その指導にのみ醒醒とすることは、綴方の眞の發達を有力に培ふことは出來ない。どうしても創作の心理的研究に基く創作活動の中樞的機能を突いて、こゝに適當の刺戟と力強い指導が加へられなければならない。而してこの中樞的機能を刺戟し指導するにも一學年間に只一回やつたらそれでよいと云ふ様なものでは駄目である、幾回となくそれが習慣となり傾向となり能力となり態度となり轉て人格となるまで訓練づけられなければならない、つまり機能要素の循環的指導が必要である。たとへば文

合のあるものが出来るし、教師に取つては兒童の獨創味豊かな創作的の文に接する時、指導の効果が憶はれて一層の愉快を感じるものである。そこに兒童も教師も共に綴方に對して本質的な興味を湧いて來る。

次に創作の心的活動に關與する大きな背景として、その作者の經て來た讀書經驗と云ふことが問題である。讀書經驗が質量共に豊富である時精神内容の總量は當然豊富深遠となる、そこから生れる作品は又必然的に優秀なものでなければならぬ譯けである。昔から文章達成の秘訣として多讀の擧げられてゐるのもこゝにある、綴方指導に於てもこの一面を忘れてはならぬ、作らすばかりでなく讀ますことも綴方實力培養の正道であること心得その實行に留意せねばならぬ。

人生經驗も亦創作の内容に直接の影響をもつ。人生の經驗を多く積んだ人の文章は人をうつことが大きく、人を動かすことが大であり、描寫も如實に行はれる。作家が力めて經驗に憶れるのも全く意味のあることで、無經驗から生れた描寫は創作としての迫力が稀薄である。併しいくら生きた事實を經驗してもその經驗や印象をその場限りですつかり忘れて仕舞ふのではつまらない。

讀書經驗が人生經驗と共に創作の背景的活動の大きな役割をかく上に觀察の必要なことはその生涯を通して指導されても尙限のないものであつて之は他の諸要素に於ても同然無限の發展性をもつものである、これが所謂眞に本質的な所以である。さうした無限性のある指導に於て初めて人間を培つたとも言ひ得るのであつて、この本質的無限性の實在こそ又人間培育の立證でもある。之を要約すれば綴方は兒童の内的生命の表現であるべき筈である、大人の論理的に見た概念的な割當によつて育て、行かうとせよ兒童はそれに即して行かない、指導の要素を外部に求めて形式的なものから論理的に綱羅してそれに據つて行かうとするのは大人本位の考へであつて、兒童精神の發達に伴ふ無限開展的兒童心理的なものでない。同時に綴方そのものを本當に理解した導き方でない。指導は飽く迄兒童の精神内容に即しこれを内から開花せしむる開展的なものでなければならぬ。別言すれば創作の心的過程にある生命乃至諸機能の刺戟、純化、増大、習練に資するべきものでなければならぬと云ふことである。

以上諸機能の要素をその指導態度について縷々述べたが更に之を具体的に擧げて指導の注意事項とすれば大體次表の如きものとならう。

一、文題の見つけ方

二、描寫の仕方

- 三、よく観察すること
 - 四、直覺を取入れること
 - 五、想像洞察を働かすこと
 - 六、どんな文が名文か
 - 七、よい文を作る上の注意
 - 八、どうしたら綴方がうまくなるか
 - 九、よい文を澤山読み味ふことの大事なこと
 - 一〇、綴方と自分の生活
 - 一一、自然の見方
 - 一二、見つけ出す心と生み出す心
 - 一三、文の種類のこと
 - 一四、手紙文の書方
 - 一五、日記のこと
 - 一六、短い文と長い文
 - 一七、考の纏め方
 - 一八、よい言葉の撰擇
 - 一九、文の口調に注意すること
 - 二〇、書き現す上の注意
 - 二一、推敲の大事なこと
- 之等の事項を如何に生かし如何に働かして行くか、是が次に来る文話の實際問題であるが、以上大体の様な指導方針の下に指導が進められて行く時、當然本項で究明しようとする文話の指導方針も亦之等要素の啓発開發を目指すものでなければならぬことは明かである。即ち文話指導の方針は綴方指導の態度に歸一する、唯目的達成の方法として文話の必要が生れるものだと云ふことを以つて足りると思ふ。
- 従つて体系的に文話の内容事項を表示すれば大体次表（奥

北海道郡北部

目次

- 一、緒言
- 二、人生の意義
- 三、生命活動の性質
- 四、生命の表現たる作品の性質
- 五、綴方の使命
- 六、文話とは何か
- 七、文話の体系
- 八、文話の實際

一、緒言

綴方科の使命によつて、文話は体系づけられる。綴方の使命は教育の本質から生れる。その教育の本質は又人生の意義を淵源とする。

従つて、人生の意義を如何に見るかによつて、綴方の使命の色合がちがつて来る。又、文話なるものゝ概念によつても、自ら体系を、異にする。

野庄太郎著文話体系を參酌すの如きものとなるであらう。併し之は大体の基準であつてこの配材をこの順序に進めねばならぬと云ふ様な堅苦しいものではない。臨機應變的に適切妥當と認むる方法によつて學級に即した指導が營まれることが必要であると信ずる。

三、文話の体系表（尋六の部）

週	學期	第一學期	第二學期	第三學期
第一週	藝術的表現	文章構成の話	構想の練習	
第二週	科學的表現	文題の各自發見	語彙の豊富	
第三週	文の種類のこと	構想の練習	言葉の選擇	
第四週	文題の發表	觀察の效果	リズムの快感	
第五週	經驗記憶ノート	直觀の光彩	推敲の必要	
第六週	綴方のさま／＼	想像の偉大	自信の必要	
第七週	創作と記述	自然描寫	表現のさま／＼	
第八週	好きな文の紹介	人生描寫	兒童文の鑑賞	
第九週	自己批判	秋の風の觀察	傑作の紹介	
第十週	取材の多方面	秋涼の直覺	手紙文の一般	
第十一週	文豪の傳記	面白讀物の紹介		
第十二週	和歌の作方	綴方・自分の生活		
第十三週	面白本の紹介	發見する心持		
第十四週	綴方雜誌の計畫	創作日記		

紙数の都合上他學年の分は省略す

以上

我々は、文話なるものゝ概念をはつきりしらなかつた。かういふ内容であらうと云ふ臆氣なるものしか知らなかつた。然しながら、臆氣なるものゝ体系づけられたるものは又臆である。よつて我々は、文話なるものゝ正体を確にとらへる爲めに、人生と教育と綴方と文話と研究を進めた。従つて我等の用語の内包は、特種的であるかもしれない。故に、用語「文話」の概念決定の經過をのべ、然る上で、我等の文話の体系を語らなければならぬ必要がある。

二、人生の意義

菊には菊の持前がある。その持前を充分に著し得ることが菊の辿るべき道である。

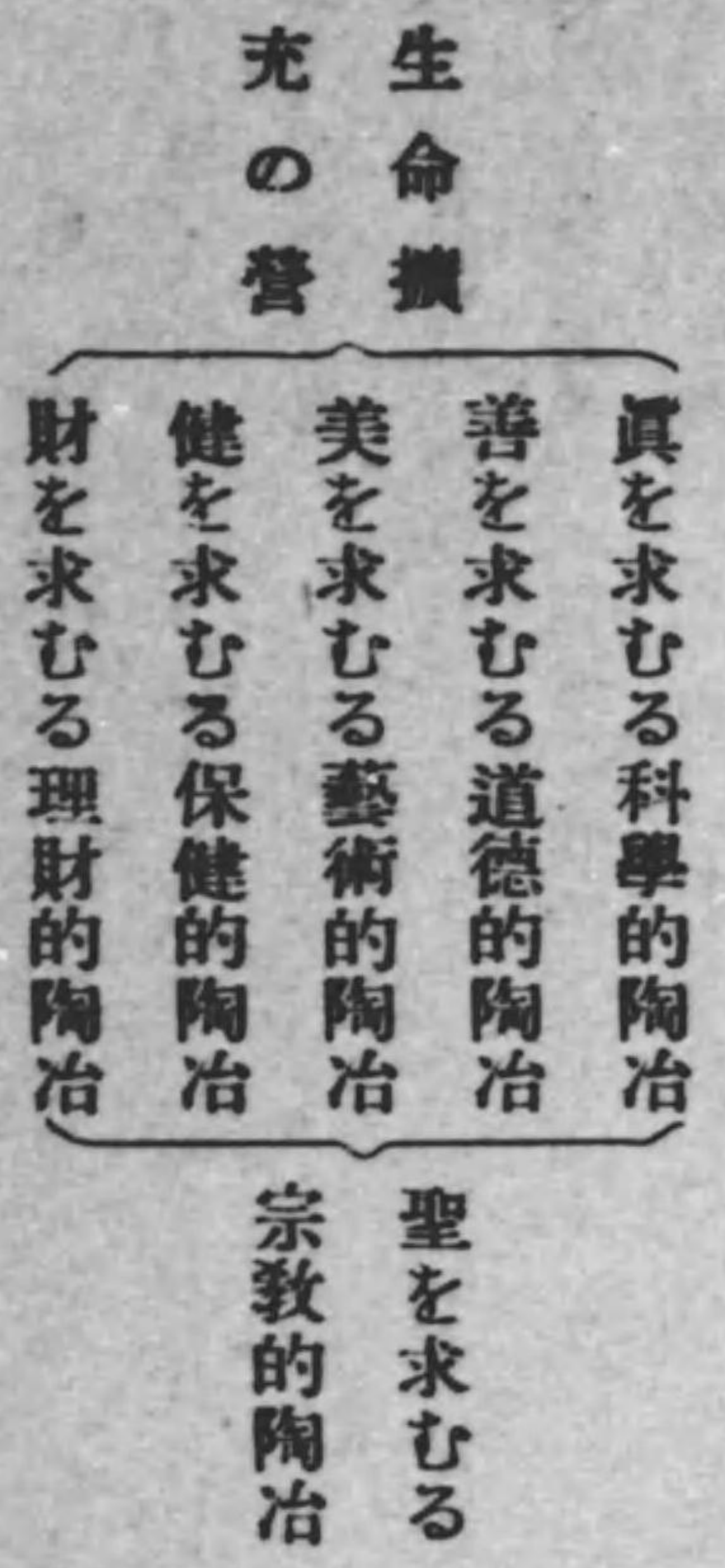
「人間の持前」は何か、と云ふことは、その具体的な表れ方に於いてとらへることが出来る。

扱て、我々は健康でありたいと願ふ。金が欲しいと思ふ。併しこの二つは、完全にみたされても、我々の心は言ひ知れぬ淋しさと不満を感じる。して見るとこの二つの欲求は、それがそのまゝ、我々の究極の欲求ではなく、手段的なものであることがわかつて来る。なほ我々は、美しいものにあこがれ、善いものを求め、まぢがひ知識を絶えず希求してやまな

即ち、我々の心は、自己の中に、確かに美を体得し、善を体験し、眞を発見せんと燃え立つ、『生々躍如の全一体である。さてこそ、我々は、この眞善美一如の本然の生命の姿に對して、神聖をさへ感じ之を讃仰するのである。

つきつめて見ると、我々にはかゝるものをのぞいて他に、願望欲求と云ふものはないのである。依つて、人間の、又は人生の持前と言ふものは、これ以外の何物でもないことがわかる。

今、この持前發揮の、我々の營みを表示すると、次の如きものとなる。



三、生命活動の性質

生命は、對象と一致しようと絶えず働きかける。ゆらぐ

きを藉つて舞踊となり、線と色をもつて繪畫と化する。

内部衝迫こそは、生命の躍動である。これを必然する具象に於いて捉えたる時、——普通にして新鮮、且つ獨自なる生命の性質を、そのまゝ保持するわけである。

- 一、必ずわかるもので、不自然があつてはならぬ
- 二、はりのある新鮮なもので
- 三、獨自なる個性をもつてゐるものであることが決定されるのである。

五、綴方の使命

藝術の本質を人間生命の表現であるとするならば、綴方(文章詩歌)は藝術である。従つて綴方は、原則として藝術的陶冶の教科である。この藝術の本當の鑑賞と創作とによつて兒童のもつ生鮮は感覺を出来るだけよく、こまかくし、汚れざる純朴眞實の感情を保有し、同時に叙知を向上させやうと指導するのである。

綴方によつて、科學的陶冶、又は道德的陶冶、宗教的陶冶を主として企圖することは邪道である。科學的文章、道德的文章はある。然しそれは、その方面に於ける陶冶の記述であ

花と共にゆれ、流るゝ水と共に流れる。「よく見れば蕪花咲く垣根かな」と、芭蕉の生命は垣根の蕪と一致した。かくの如く我等の生命は、あらゆる個物へ自由に出入しそれと一致するところに、その普遍性を見る。

生命は又、躍動性を有つ、怒濤に躍り、荒野に叫び、渦巻く嵐と共に躍動する。躍動しつゝ生鮮である。我々の生命は又、その具象するところに獨自である。あらゆる生命はその具象物に於て獨自性を表す。かく獨自なるところにその眞實を示す。

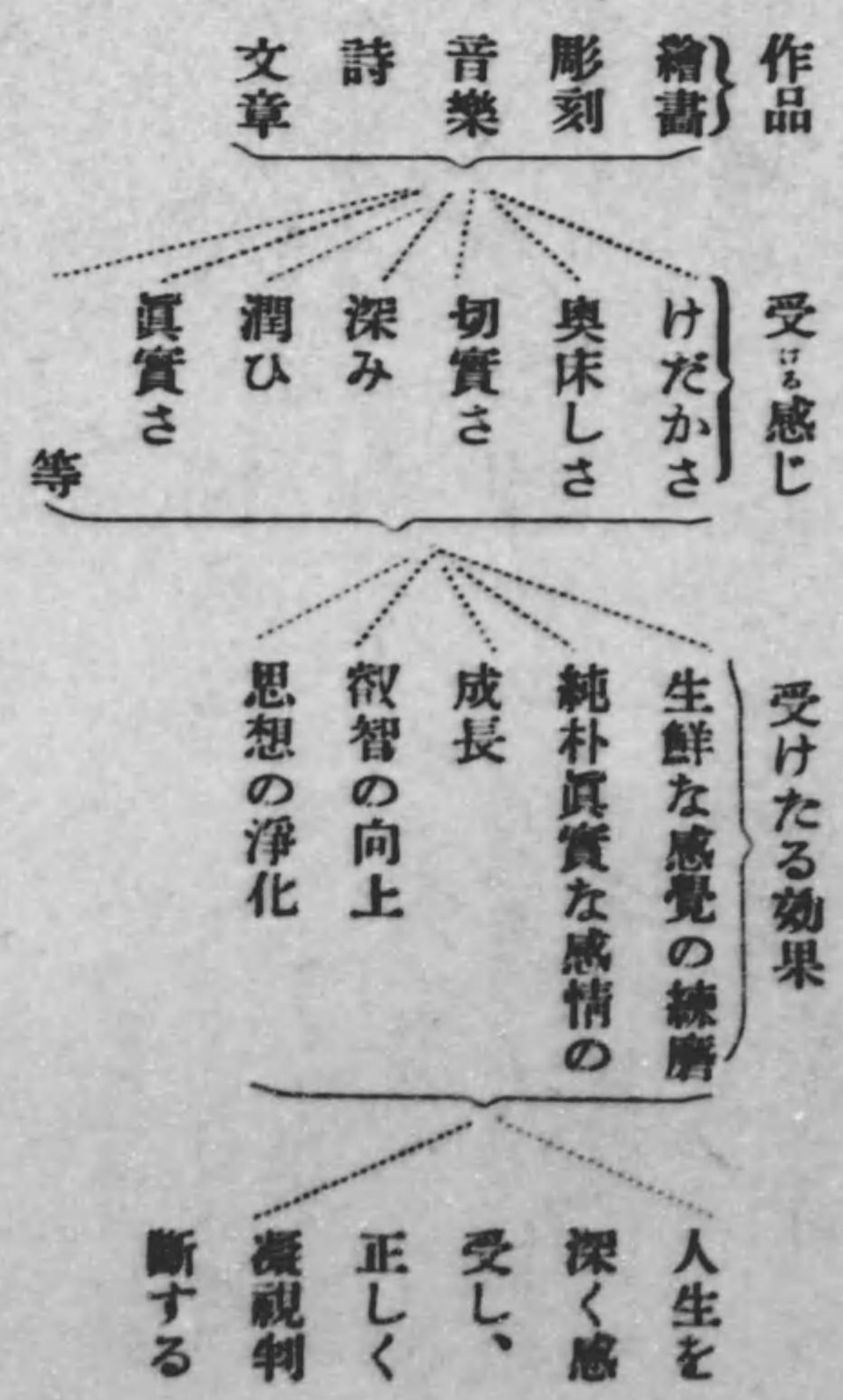
しかも、この三性質は相關して全一である。即ち、躍動が直ちに普遍相をもちつゝ嚴然たる獨自である。

四、生命の表現たる作品の性質

我々は先づ對象にうたれる。或る時は雲に、或る時は山に、又或る時は己自身に——このうたれたる感じを悟らうとする。このうたれたる感じを踊らうとする。そしてこれ等の表現にあつては、内部からの強い衝迫力が激発する。この衝迫こそは、生命それ自身の力である。故にすぐれたる作品は生命の表現である。この生命の衝迫の具象する所、言葉をつかつて談話となり、文字をつかつて文章詩歌となり、人体の動

る。單なる記述によつて生命の擴充ははかられない。所謂文章の練習、即ち自己の思想、感情を表敘するための「記述技術」に着目することも、又綴方に於ける邪道である。

かく考へることによつて、生命擴充の教育に於ける、綴方独自の領域が展開されるのである。しからば綴方に於いて如何にして藝術的陶冶がなされるかを考へるに、次の如くである。



六、文話とは何か

我々は綴方に於いて、生命躍動しながらの文章、詩歌の表現、又、かゝる作品を味ふところの生活一切を陶冶せねばな

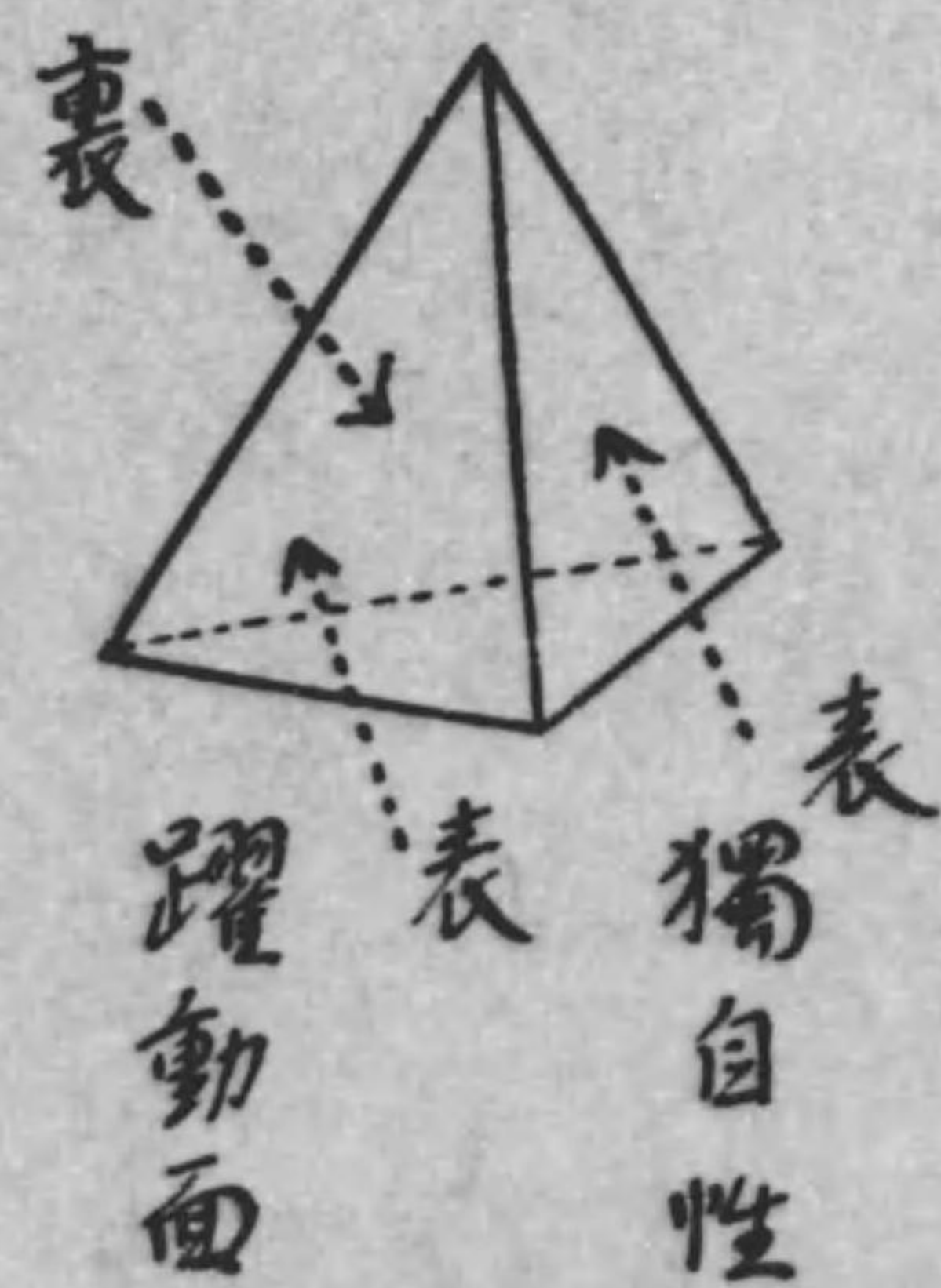
らぬ。即ち対象(己自身を眺むる時、自己も又対象となる)と一致する態度(實相感入の態度)それを表現する態度、その作品を鑑賞する態度をきづかねばならぬ、これらを見童と共にきづき、批判し、反省するに當つて、見童と共に語る一切を文話ときめる。

その語りや、單なる語りであつてはならない。生命の表現に關する限り、何時も具体的、具象的でなくてはならぬ。從來は、指導者が、作品をはなれたる抽象を語り、いのちある生活を語らずして、その符牒を語り來つた。この抽象は死せる概念である。依つて見童の上に生きて作用する筈がない。従つて我等は、作品をはなれては、生きて作用する文話を語り得ない。即ちいつでも一定の作品を前にして、それに即して一定の作者の實相感入の深淺を語り、表現の自然、不自然を語り、生命の躍動、動律を語りその個性を悟る。

實相を感じずに皮相を見、生鮮なる感覺を枯らして鈍く濁り、純朴眞實なる感情を喪失して自然科学的知識をもつて、いたづらに分析々々と進み、迂遠冗漫なる項目を並べたる從來の綴方指導体系中の「文話」と、我等の「文話」の内容との相異を來したるは、又止むを得ぬのである。

七、文話の体系

以上の見地に立つ我等の文話の体系は、そのまゝ表現指導の体系であり、鑑賞指導の体系であり、綴方指導全野の体系である。



文章、詩歌は透明三角錐である。それ故に、躍動性からのぞいても、普遍性と獨自性が見え、獨自性に着眼すると、その奥に普遍面と、躍動面が見える。

錐である。従つて、普遍、躍動、獨自の關係は、文章の三角錐と同様になる。

實相感入の姿は、生命全一の対象没入の姿にはかならぬ。故にこれも透明三角錐である。

一、實相感入の深淺とその作品に關する文性

A 感動ある生活とその作品

B 対象の生命をちか感ずる作者とその作品

C 自己反省の深淺とその作品

D 取材の選擇とその作品

二、表現の必然とその作品に關する文話

A 感動の進點凝視の指導

B 構想の必然とその作品(主想と助想、冒頭と結尾)

C 表現の必然とその作品(人物、物、所、季、光、照應、

會話等)

イ、用語と作品

ロ、生命の躍動と、文の動律(調子、改行、休止、等)

ハ、対象感入と、その表現の必然に關する推敲

三、鑑賞指導に關する文話

第一項と第二項によつて指導することになる。

而して、これ等各項は、普遍、躍動、獨自の一如の息吹きによつて生きあがるものである。

究極するところ、創作の場合は

(一)わかる文、不自然なき文

(二)新鮮な文

(三)獨自な文

をねらうのであり、鑑賞の時又、その自然、新鮮、獨自の味を感得するに外ならぬ。

これが具体は、指導すべき各校兒童に應じ、文話の實際は生々流動すべきものである。依つて、綴方教育の使命を充分に果すには、その兒童とその教師によつて、實踐されたるのち、その具体から、その學校に於けるその學級の文話の体系が具体的に組織される。そして、それとても、絶えず生長流動して止む時がないのである。

八、文話の實際

1、表現指導の文話

第一回作品

坂ノ市校 高一 安實トシエ

日曜日の朝私とお母さんと姉さんと三人で上の畑に桑つみに行つた。中程位までつんだ時お日様が雲にかゝつてもつた。其の時だつた。一本の高い木をつまうとして、見ると一番うら先の廣い葉に、中の方は黒色をして上に黄色い長い毛をはやした大きなおこげがとまつてゐた。北のうねには姉さんが手拭をかぶつて手早く、ばち／＼とつんでゐる。私は姉さんにびつくりさせやうと思つて次からつんだ。

ちよつ／＼と横目で見ると一向こつちをむかない。早く此處をつめばいゝとつみ／＼考へてゐるが、向ふの木がすまね

ばこつちは向かないだらうと思つてゐるとぼつとこつちを向いた。しめたと思つたら下の方の小さい葉だけつんで又あつちを向いてしまつた。

あゝもう知られたんだなと思つてゐると又こつちを向いて今度こそ其の木をつみはじめた。今度だ／＼と思つて桑をつみ／＼見てゐるとそれに眼がついたらしかつた木をつかまえたまゝ一足さがつたがち／＼と行つて桑の葉をつみおしよつた。ち／＼と眼の所へ近づけていねいに見てゐたがぼつとぼたつた。私は急に大きな聲で笑つたのでねえさんは不思議さうな顔をしておこつた。

この作品についての文話の實際

(○は指導者 △は作者 ×は他の見書)

○中心は

△いろ／＼ともくろんで、姉さんをうまくかけておこぜの所にやつたところです。

○すると、「お日様が雲にかゝつてくもつた」は中心を生かすのに役立つてゐますか。

△役に立つて居りません。

○なにも役のないことを書く様では駄目です。その時實際さうだつたとしても、それが、あなたのねらつた思を出

してゐないと思ひます。

○もつと、あり／＼とその場の光景が生きて眼に見える迄凝視しつゝ書いてゆくのです。さうすると、不自然がなくなり、誰にもわかるものが出来るのでせう、ところがこの文では、あなたの居るところがあいまいになつてゐるやうです。誰かきづきませんか。

×「びつくりさせやうと思つて次からつんだ」の次からがわかりません。

×それだから「一向こつちをむかない」と云ふのもわかりません。

×「ぼつとこつちを向いた」と云ふところもわかりません

○さう、そんなところを消くとき、もつとあり／＼とみつめまします。みつめかたがたらぬと、前のお日様のところの様に、説明してしまつて思が出て来ませんよ。

○今度は、心のはりを見ませう、心のしまいを見ませう、つまり躍動性ですね。

×「しめたと思つたら下の方の小さい葉だけつんで又あつちを向いてしまつた」のところがよくしまつてゐます。

×「今度こそその木をつみはじめた」もいゝと思ひます。

すの關係なかつたら、實際あつても、思から考へるとうそになるのです。こんなうそは、その時の思に一致して書いてゆけば、自然にとれてゆきます。これはその思との一致が足らなかつた證據です。

たとへば、その時に、浴衣を着てゐても、餅をきてゐても、思をたすけるものでなかつたら、書けば書く程うそになります。

○まだ他に、思に關係のないうそはありませんか。

△「姉さんが手拭をかぶつて」と言ふのがうそになつてゐます。

○ほかにはありませんか。

△………

○「ていねいに見てゐた」はいゝですか。

△………

○姉さんのおこぜを見てゐる顔は態度をよく考へなほしてごらん、研究でもする様にていねいに見てゐたか、ていねいでしたか？

△顔をしかめてちつとおどさうに見てゐました。

○それごらん。やつぱり一致が足らない。しかも思の中心を書くのに……私は「不思議さうな顔をして」も、一致

×「一足さがつたがち／＼と行つて」のところも、しまつてゐて、よくわかります。

○今度は個性の方に眼をつけて下さい。獨自性について、

×鉄の音を「ばち／＼」と書いてありますが、どうかあります。

○さう、鉄獨得の音が出てゐない様です……ほかに

×「………」

○「中の方は黒色をして上に黄色い長い毛をはやした大きなおこぜ」、こゝはどうです。作者は、これでこの時の獨自の恐しいおこぜが充分表はされてゐますか。

△あつた通りに書いてあつて、思の方から書かなかつたので、その時のおこぜが出てゐません。

○それから、これは、心の張りの關係があるのですが、「や」。「なければならぬところにきつとうつたのですか、どうも、必要にせまつてうつたものとは思はれません。

この「、」のうちどこで氣短い人、氣長い人、その他のろ／＼出て来ますから好い加減にしては駄目ですよ。

○どうですか、もつとどうか書かねば氣にくはぬ所がいくつも見つかつたでせう。返しますから、書いては讀み書いては讀みして氣に入る迄やつて下さい。

日曜日の朝、私とお母さんと姉さんと三人で、上の畠へ桑つみに行つた。

中程位までつんだその時だつた。お日様にあたつて、つや／＼光つてゐる黒みがかつた如何にもうまさうな葉のついてゐる木に眼がついた。「うん、これは好いぞ」と思つてすぐ其の木へ行つて、つみかゝらうとしてふと見ると、うら先のもり／＼とした葉裏に、おこせがゐた。五センチ位もある長い體に、黄色い毛をうちやうちや動かしてゐる。私はどぎつとして、急に首がかゆくなつた。私はおこせがきらいで、見るといつでも體中がかゆくなる。

こんな氣味の悪いものを、私一人で見たのでは面白くないから、姉さんにもびつくりさせ様と思つて、どうすれば、うまくやつけるかなあ、と考へた。うん、姉さんの前へ行つてつみかゝれば、つんだあとはつまれないので、きつこのうねへ来るに違ひないと思つた。そして、知らん顔で姉さんの前へ行つてつんだ。

ちよい／＼横目で姉さんを見るが、一かうそのうねへ行かない——こつちがすまねば行かんのだらう——と思つてゐる

かへこれをおかしてもらはなけりやしよんねいやい」と言つて、すぢちゃんのうちの方へ行つた。すると、まもなく「今晚は」と言つて、うちへはいつてくる人がある。だれかと思つて見ると、館屋さんです。「すまねえが、今夜これをおかしてもらへねえかな。おめえのところをみこんでたのみにきたんだで、おかしてくれ」と言つた。店ではこをのんでゐた父が「うん、おかしてやるよ」と言つたら、旗や、太鼓や箱など自轉車に乗せたまゝの荷を引きすつて土間へはいつて来た。

その人は四十二三位のやせてせいが高く、お酒をのんでゐるのか、まつかな顔をしてゐる。その人が荷をかたづけしてゐる時、うちのおばあさんが外から歸つて来て、「今日、稲毛屋の前で、おけさ節をうたつてゐたのはお前さんだらう。私に向ふの工場にゐて聞いてゐたんだが、きつとお前さんだらう」ときいたら、「うんさうよ。あのうちで、お酒を出しておけさ節つてのをうたつてくれつて言つたから、うたつたんだよ。おばあさんは藝人だなあ。おけさ節を知つてくれるかえちや……おばあさんはこの土地の者かい」といふ。「うん、この土地の者よ」ちやどうしておけさ節を知つてゐる。おらあ山形のもんだが……どうして知つてゐる」「だつ

と、ぼつと向きをかへて、其の木の方へ行つた。しめた、と思つてゐたら、又こつちを向いてはち／＼つみ出した。つまらぬ、もう知られた、と思つてゐると、又、そのうねへ行つて、つみ出した。

今度だ／＼と思ひながら、桑をつむ様なふりをして姉さんを見てゐると、急に、ばち／＼とつんでゐた手をやめて、あをのきのまゝ後へ一足さがつた。持つてゐた桑を其處にあつたかごに入れて、片手は其のまゝ、其の木を高く握つて、見つめてゐる。さうして顔をしかめてゐる。どうするか、と、尙もしらぬ顔で見つてゐると、眼はおこせを見つめたまゝ、おそるおそる上に手を出して、枝をおしよつた。そして、おこせをよく見てゐたが、その枝をぼんと前に投げて、その手を腹のわきで二三べんこすつた。

私の、今迄こらへてゐた笑ひが、急に出たので、姉さんは不思議さうな顔つきで、私を見つめてゐたが、次第に、おこりさうな顔になつて来て、「おぼえちよれ」と言つた。

2、鑑賞指導の文話

作品「館屋さん」

玉川校尋六 村石ハル

ゆふべ暗くなつた頃、うちの前で誰か「もう今夜はどつ

てな、小さい時、だれだつて、うたつてゐたんだよ。それをおぼえてゐるんだね」と言ふと「おけさ節は、節を知らなけりや、いくら歌をしつてもだめだよ。ちや、おばあさんはうたへるかい」ときくと、おばあさんは「うたへやしないんだが、それをきけばあれをうたつてゐるんだといふことが分るんだよ」と言つた。その人は藝人だなあ」と言つて、感心したやうに首をふつた。

するうちに、館さんは「おれが一つきかしてやらう」と言つて、自分の荷から太鼓を取り出した。さうしてそれを見せ、「太鼓は六十圓位から九十圓位いろ／＼あるが、これは思切つて九十圓出して買ったんだよ」と言ひながら、「これからあ——」と一ときわ聲をはり上げて、どんどん／＼と太鼓をたゝき出した。さうして腕をまくつて、「おばあさん、よくき、やんせ」と言つたと思ふと、「えーい、おけさ節——でん／＼／＼。おけさ節——でんでん／＼」とうたひ出した。

うちのものはみんなおもしろがつて「うまい／＼」とほめた。

うちのおぢいさんはうかれて手拍子をとつてゐる。館さんは、つゞいてどん／＼／＼と太鼓に合せて一しきりうたを

うたよと「つまり、これがおけさ飾つていふんだな」と言つてまつかな顔をふいた。みんなは又うまい〜とほめた。

このさわぎに、奥にねてゐた正雄がびつくりしてとび起きてきた。正雄が起きてくると、船屋さんは今度は船の箱もち出して来て、いろ／＼な飾を見せて、「これを賣ると、うんとまうかるんだ」と言つたり「これはあんまりまうからない船だ」と言つたりして、自分で一つほうばりながら、「坊やにも一つやらうかな」と言つて、正雄に二つ、なみ子に二つ勇次と私にも一つづゝくれた。さうして「たべてみな。これはみんなおれがこしらへるんだ」と言ふ。

うちの母が「お前さん、子供があるのかい」ときくと、「二人あるよ二人とも女なんだ。二人の子供を残して家内に死なれて、こまつてるんだがなあ——二人の子供が待つてるんだ早く歸るべえ。ちや見込んだんだからおかしてくれ」と言つてあわてたやうに外へ出て行つた。

するとまたはいつて来て、今度はふところから手帳を出して、「そこに鉛筆があるかい、このうちの番地と名前を書いてくんだ」と言ふ。父が「そんなことはいゝよ。おれが預つたら大丈夫だと言ふと「うん、ちやたのむで」といつて歸つてしまつた。それから私たちはあめやさんのうはさをしなが

ら飾をたべた。

「船やさん」の鑑賞指導の文話は、次の計畫によつて進められた。

一、充分読みひたらせる……静かなる環境中にて静かに読ませる

二、讀後の感想を自由に發表させる……この發表によつて指導文話がスタートする

三、文話の實際

A 實想感入の深淺

B 自然に表れてゐるところ、不自然なところ

C 作者の心の張り

D 独自の境地

X X X

次はその實際 (○は指導者 △は児童)

○どうありますか、誰からでも好い言つて下さい。

△その場面の有様があり／＼と眼に見える……太田安子

△飾やさんの、おけさ飾を唱ふ様子がとてもよく表れてゐる

△正雄が起きて來ねばならぬ様に文が出來てゐる——安實——

△にぎやかさが文章に充分出てゐてよい——小野——

△おばあさんが歸つて來て物を言ふところがよく出てゐる

△飾やさんの云ふこと、することがよく表れてゐる。

△餅やさんの云ふこと、することがあつさりしてゐる。

△思ひ通りに屈託なく書けてゐる——太田安子——

△中心をうまくとらえてゐていらぬところがない——安實——

△文章の順序がよく整つてゐる——萩本——

△文章を書くのに、最も大切なことは、どんなことでしたか

△中心をうまくつかむ。

△もう一度よく場面を考へて見つめること。

△これについて詳しく話して置きましたね。

△そのものと一しよになるといひました。

△もつと大事などをわすれてゐるでせう。

△物には皆思ひがある、その物の思と自分の心と一よになる

ことでした。

○さうするとこの文での思ひは、

○船屋さんの思です。

△「だれかと思つて見ると」あるから、はつきりしてゐませぬ。

○そんな理屈で言へばちがひます。「來る人があります」と云

よ言葉それ自身で完全に表してゐるのです。よく読んで
ごらん、その味をもつてるのに気がつきます。こんな味は
一致してゐないと出ない。

次にかゝる扱ひをしたところを摘記する。

「自轉車のせたまゝの荷物を引きつづつて土間へはいつて來
た」

「うちのおばあさんが外から歸つて來て「……………」」

「……………おばあさんはこの土地のものかい」

「おらあ山形のもんだが……………どうしてしつてゐる」

「ちやおばあさん歌へるか」

「太鼓は六十圓位から——買ったんだよ」

「これからあ……………でんぐぐぐ」

「これがつまりおけさ節つていふんだな」と言つてまつかな
顔をよいた」

「このさわぎに奥にねてゐた正雄がびつくりして」

「うちの母が「お前さん、子供があるのかい」

「二人あるよ……………おかしてくれ」と言つてあはてるやうに
して外へ出た」

「そこに鉛筆があるかい……………」うん、ちやたのむで」と言

見のおぢいさんとちがひます。

○お母さんは、

△「子供があるか」ときくところに、この作者の見方が出てゐ
ます。そしてこゝ獨得のお母さんの聲がします。

△お父さんも、この場のお父さんとして生きてゐます。

○あなた方があげた獨自性をもつところは又新鮮でせう。

そして、はつきり私達をうつものがあつてよくわかるでせ
う。

○つまり 文章は、一致が緊密だと、そして表現がぼん気だ
と、よくわかり、はりきつてゐて新鮮しかも個性があるの
です。

○では我々が、この文章に一致して讀むことにしませう。
さう讀めたとき、又皆の讀む聲が新鮮で獨自で、きくもの
によくわかりませうから。

3、生命の躍動性と、文の動音についての例

ヤ、ヤ、

ヤ、ヤ、ヤ、

ヤ、ヤ、

○これは、子供の作つた詩と云ふのですが、何の事の様です

つた」

○物に一致して(實相感入)つゞましく、その思と寸分ちがは
ぬ様に一つの言葉をも苦勞してかくと自ら出て來る文の
性質は、

△よく判るものが出來ます。

○さうです、だしぬけの言葉や仰山らしい言葉づかひは、な
いはずですね、この文に不自然なところがありませんか、

△みづかりません。

○更にどんな性質をもちますか、

△文章に張りがある。

○さうですだら／＼ひつばつてだらけたところはないもので
す、よく思ひをのせて言葉が生きて居るのです。

○そしてその物の思に向つて作者の心が躍つてゐるから、

△その作者獨自の文となります。

○この文の獨自なところは

△作者の感じ方にあります。

○といふと、

△鉛筆の物の言ひ方が獨得です。

△おぢいさんも、この家のおぢいさんになつてゐて、よそで

か。

△活動の切合ひのやうです。

○さうです。心の動きのままに、寫しとるつてあると、これ
くらひ書いてあつても、可成、出てゐるでせう。

○次のと讀みくらべて、ちがつた氣持が起つたら言つて下さ
い。

ヤヤ

ヤヤヤ

ヤヤヤ

ヤヤ

ヤ

△あとののは、力がすこしたりません。

○なでませう

△「、」がないから、

○氣をつけるところですね。讀方のスパルタ武士の課に「一
將叱して曰く『敵、我に寄するに非ず。我、敵によするな
り』の、「、」なしに讀んだら、叱つてゐるのでなくて、話
してゐる様になつたのと同じです。書くときに「、」。「。」「
——」「……………」の入れどころに注意の要るのがわかるで
せう。

○次はどうです。

目次

- 一、文話について
- 二、文話の本質
- 三、文話の仕方
- 四、第一二の文話指導案
- 五、第三四の文話指導案
- 六、第五六の文話指導案

1. 文話について

綴方を敬遠して来た。綴方の時間をしばし他の教科時間に融通して来た。それは綴方が天才的技術によつてのみ可能の世界であると祭り上げられてゐたからだ。文藝的教養のない自己を教育者として淋しく思つてゐた。綴方教育の正しき委かと疑つても観た。これは今までもさうなのだ。だが文藝的教養の乏しき者には許されぬ教育の世界なのであらうか？綴方の研究を課せられた。綴方で何をなして来たか。綴方に對して何物を持つてゐる

とまつた形で教授せんとする文話も考へられる。

○綴方とはどんなものか

○よい綴方とはどんなものか

○よい綴方を作り出すにはどうすればよいか
等をやゝ系統的に取扱はんとするものである。

いづれにしても空虚なものであつてはならぬ。生命の流動する生々したものでなければならぬ。

富原氏は『教室用綴り方』にて次の如く語る。

『文話の實質として交渉する部面は、あらゆる取材にも構想にも記述にも、鑑賞にも、批評にも、さては綴り方施設とか経営とかいつた方面にも、とくに、

- 1 兒童の生活
- 2 兒童の思想
- 3 兒童の全心理

に關聯すべき性質のものなので、實は、之に關するお話だけに満足すべきではないのである。精神として、綴り方の全野を統率するものが、眞に意味ある文話なのである。だから文話の一言は文する万魂を含んで、いき／＼と兒童の胸にしみ入らなくてはならないのである。

「すぐ役に立つ」式の所謂文形式の文話よりも、わたくしは

や、や、

や、や、や、

や、や、

や、

△前のより弱いです。

○どうしてだらう

△平假名で、まるいからだと思ひます。

○さうです。これから見て、漢字か、それとも假名で書いた方が好いかも、一應考へて書かねばならんのが わかるでせう。知つてゐる字は皆漢字で書くなんて、そんな無頓着では、自分の思を充分に表すことは出来ません。

○次ぎを読んで氣持や、意味のちがひに氣付く人があるでせう。

あらそんな青い柿が食べられるの、

あら、そんな青い柿が食べられるの、

あら——そんな青い柿が食べられるの、

あらそんな青い柿……食べられるの、

答を略するが、かうしてゆくうちに心の躍動と文の動律との關係が自ら判る。改行の指導も之にしゅんじ、言葉の、「音」としての効果も、又かくして指導するのである。

のか只淋しさのみだ。實踐の語ひは實際家の吾々には一寸やそつとでは把持し得ぬ。他人の研究になる理論の把握は容易だらうがそれを實踐することは容易ではない。何物もない私は他人の尊き研究に依頼せねばならない。諸家の説の單なる集積に終るも又止むを得ぬことだ。それで終止ではないこれから突入するのだ。責任のがれに研究会當日まで尊き研究を無斷拜借して自己を偽装したくない。

文話に關する研究で強力な印象を受けたのは、富原義徳著「教室用綴り方」である。富原氏に無斷だが感謝しつゝ文話について書く。

記述に随分誤謬も多いだらうがそれは今後の修練で除去に努力するつもりだ。

2. 文話の本質

1. 意義

文話の意義は文話の本質に依つて規定されるものであらうが、本質的なものは別として、常識的に考へられる意味で考へるなら、綴方教育の全野に於いて教師の語る一切のものが文話と考へられる。又

系統的な文話として、まとまつた事をまとまつた時間にか

もつともつと廣い意味の、深い價値の文話を提唱したのである。更に語る。

即ちA(教へる文話)とB(教へられる文話)とを統整して兒童の創作精神の内面をつくらためになされる根源的な文話、わたくしはこれを「創作精神文話」と名づける。

ひろい、おほどかな文話である。文の中にこもつてばかり之を觀ないで、ひろい、創作精神によつて文の内外から文を見ようとするものである。

創作精神文話の内質動力は

- 1 ひろく藝術創作の立場から文を觀る
- 2 ひろく人生の立場から文を觀る
- 3 ひろく人生の立場から文を觀る
- 4 あらゆる人間的立場から文を觀る

かうしたものを指導者の心を通して、自己の「体験を語る」のである。

文話に對する特色を持つ語だと思はれる。

初心者の吾々に、綴方教育に志向した私に多くの暗示を與へてくれる言葉である。

綴方で語られる一切が文話である。かゝる文話は、いついかなる所に行はるべきであり、又行ひ得るものでもあ

かゝるものは文話として必然的に持つべきものだと思ふ。たとひいかなる主義に立脚する綴方であらうとも、若し又、文話が綴方教育全野に交渉を持つものならば、更に、この誘發性は目的的な生活意欲を觸發するに重要な條件であらねばならぬ。最重要だと云へる。

かゝる誘發性を把持する生命ある文話は如何なるものより生れるか、如何にしてか、文話を獲得するか、このことは實際指導者として吾々に最も重大なことであり、重要なことである。

2 弾力性

「文話には、また、弾力がなくてはならない。「法」に弾力があればこそ、その「法」が「人」に活かさるゝやうに、文話にも、また弾力がなくてはならぬ。

弾力は、文話の持味から生れる。また、文話する「人」の「人生」から生れる。文話する人の「体験」から生れる。文話する人の「文」する心の「経験」から生れる。

文話する場合には、文話それ自身の持つ、持味をかなり吟味してかゝらなければならぬ。その文話は、こども達に、適當に消化されるものでなくてはならない。

しかも、一年生が囁んでも六年生が囁んでも、その味がわ

る。だが心すべきは指導者の修練だと思はれる。臨機應變にやれて生々したものでなくてはならない。思ひつきの其の場限りのものであつてはならない。又、断片的だからと排すべきものでもない、要は指導者の生活態度にありと思はれるが一般的には指導者の頭の中にはちやんとした組織が立つてゐなければならぬ。

系統的に狭い意味の文話も五、六學年頃から組織立つてやべきだと説く人もある。かゝるものも又必要である。かゝるものは細目組織にも必然的に關係して来る。

ロ、本質として持つべきもの

1 誘發性

「何かしら、壇上で靜かに語つてくれる指導者の「文話」をきいてゐると、不知不識、あ、あれを書いて見ようとか、それまでいなくても、綴らうとする心持が、内に靜かにあたゝまつて来るやうな「文話」でありたいと思ふ。

- 1 何かしら思ひ出されてくる
- 2 何かしら心持があたゝまつてくる
- 3 何かしら綴つて見たくなつてくる

かうした心持を、誘發していく文話でなくては、眞の私の考へてゐる文話とはいへないのである。

かり、高等科になつても、嘖めば嘖むほど味の出てる「資料」でなくてはならない。

或る一つの文話が爲されたとする。

それが指導者のもつ「人生」を背景として、なされたとする。それが指導者の深い「体験」を透してなされたとする。それが指導者の「文」する心の「経験」に省みて、いとも愛ある態度でなされたとする。

言々、かうした至情からなされるなら「一」の文話のどれかの一句も、いつかどこかで、誰かの胸を射てゐるのである。

さうした文話を私は欲してやまないのである。さうした文話の一言、よしかりそめに放つた挿話も、いつか萬魂に響きをつくつてゐるのである。

「一」の文話が文する上の、兒童の生に多様なかゞやきを持たせるのには、この文話の弾力性によるのである。以上の言葉を見ても考へさせられる多くのものがある。綴方教育に限られた問題ではあるまい。

弾力を持つものの中に生命が躍動してゐる。生命の消失と同時に弾力も消えうせるのではあるまいか。形式化したもの、枯渴したるものに弾力は求めて得ざることではあるまいか。弾力性を消失した教育が現實の問題でなければ幸だ。概