

356
394



0050411000

2

0050411-000

特203-313

読方教授法研究の着眼と指導

石川太一・著

高踏社

昭和9

AHJ

この著作物は、著作権者不明のため、著作権法
第67条の規定に基づき、平成12年3月23日
付けで文化庁長官の裁定を受け使用するものです。

251

特 203
313



文學士 石川太一 著

方教授法研究

との
指
着
導
眼

東京 高踏社 發行



はし が き

吾等の待望せる理想の時代は遂に巡つて來た。あらゆる教育者は、我國に芽生し、育成し、結實すべき眞の日本教育に目醒むるに至つた。お、何と愉快なることではないか。我が教育界にとつて祝福すべきことである。

見よ。輓近我が教育實際界に於ては、一時踵をついで襲來せし教育新思潮は、今や全く停滞し、かくて教育實際家は、晨に一説を迎へ、夕に一説を送るといふイズムの送迎より救はれ、その思索は眞の日本主義の教育に嚮ふ、喜ぶべき雰圍氣を醸成した。

茲に於て初めて實際家は、自己本來の職務と責任に立歸りて、自らの歩むべき、正しき日本主義の教育道を凝視し、從來の輕佻浮薄なる新思潮を漁る所謂「初物喰ひ」の弊風より脱して、一意専心、日本主義教育の深究に邁進するに至つた。

此の傾向は教育の實際、殊に各科教授法の劃時代的の進歩を促し、未だ嘗て見ざる着實なる氣風を醸成し、教育實際界の黄金時代を現出したのである。

本書は此の喜ぶべき我が教育實際界の堅實なる進歩に、貢獻すべく企てられたるもので

あつて、教育の理論と實際に關して無益なる論議を省き、必要缺くべからざる重要問題を
選びて懇切叮嚀に説述したものである。

願ふに教育のことたる、もとより經驗を必須なる條件とすべきは勿論であるが、その仕
事の性質上、理論の指導を受けずして暗中摸索的に進むことは出来ない。従つて教育者の
日常苦心を拂ふ點は全くこの理論の體得にある。しかして更にこの理論を如何にして實際
化すべきかは、すべての教育者の頭腦を絞る點である。本書はこの重大問題の解決に對し
て、讀者に十二分の満足を與ふるものであることを信じて疑はないのである。

一言述べて本書の序に代ふる次第である。

著 者 識

讀方教授法研究の着眼と指導

目 次

一 讀方教育問題研究の内容	(一)
1 讀方教授の目的に關する研究	(一)
2 讀方教授の材料に關する研究	(三)
3 讀方教授の方法に關する研究	(五)
二 讀方研究問題題目の選擇	(七)
1 自由選題の場合	(八)
2 課題提出の場合	(二)
三 讀方研究問題の分類	(三)
1 調査に屬する題目	(四)
2 研究に屬する題目	(四)
四 讀方研究の調査の仕方	(六)
1 調査題目の意義	(六)
2 調査題目の目的	(六)
3 調査内容の決定	(七)
4 調査方法の考究	(九)
5 調査發表の仕方	(一〇)
五 綴方教育の鳥瞰と批判	(一四)

1 讀方研究論文の種類	(一〇)
2 解説的論文の作り方	(一一)
3 評論的論文の作り方	(一二)

六 讀方教育研究論文と指導

讀方教授要旨の研究	(一三)	讀方の全體的學習法	(九三)
讀方各學年の主眼點	(一四)	讀方の討論的學習法	(九四)
教材研究の仕方	(一五)	讀方朗讀法の研究の仕方	(九五)
讀本編纂の仕方	(一六)	作者の想の掴ませ方	(九六)
讀方教材選擇の仕方	(一七)	語句解釋法の研究	(九七)
讀方材料の分類の仕方	(一八)	文章解釋の着眼點	(九八)
「讀む」の意義の研究	(一九)	讀方の鑑賞法	(九九)
「讀む」作用の研究	(二〇)	讀方の批評法	(一〇〇)
讀書時の眼球運動	(二一)	アクセントの研究	(一〇一)
讀書時の内部的發語	(二二)	挿繪取扱法の研究	(一〇二)
讀書と疲労問題	(二三)	音讀と默讀の研究	(一〇三)
讀本の心理的生理的研究	(二四)	劣等兒の讀方指導	(一〇四)
讀方學習法の變遷	(二五)	各國童話の特色	(一〇五)
讀方學習法の種類	(二六)	讀本教材の劇化の仕方	(一〇六)
讀方學習法と兩斷法	(二七)	兒童讀物の研究	(一〇七)
讀方學習法と省略法	(二八)	讀方學習指導案の立て方	(一〇八)
七 讀方教育の鳥瞰と批判	(二九)		(一一)



讀方教授法研究の着眼と指導

讀方教育問題研究の内容

讀方教授法の研究と言へども、その範圍が廣汎に亘るので、その一々について詳細に研究の仕方を述べる譯には行かない。従つて勢ひ一般論か抽象論かに墮し易いのであるが、それでは讀者各位の参考に資し研究を裨益することにならない。故に勢ひて一般論、抽象論に陥ることを避けて、實際論、具體論をなすことにしたいと考へる。

しかし一口に讀方教授法を研究すると言つても、その内容を攻究して見ると、種々の方面立場の研究があるから、千種萬様であると言へる。しかしこゝでは、其等の各部分にまで研究のメスを揮ふのが目的でないから、先づ概括的に(一)讀方教授の目的、(二)讀方教授の材料、(三)讀方教授の方法の三つの方面の研究があるといふことに止めて置かう。以下之等の三方面は、夫々如何なる事項の研究を含むものであるかについて考究することにする。

1 讀方教授の目的に関する研究

何れの教科たるを問はず、その教授法は第一にその目的を研究することが肝要である。そこで讀方教授に於ける目的に關する研究の内容は、これ又種々であるが、左にその重要な内容を列舉して見ることにする。勿論之は研究者の主義方針、立場の相異によりて夫々異なるものであるが、こゝでは一般的の立場から述べることにする。

(イ)小學校國語科教授要旨(教則第三條)の正しき解釋。

- (ロ)中等學校國語科教授要旨との比較。
- (ハ)自己の主義立場から見る小學校(中等學校)國語科教授要旨の批評。
- (ニ)小學校國語科教授要旨に對する諸家の批評。
- (ホ)言語(言語の定義、言語の起源、言語の種類、言語と文字との對照、言語の變化、外來語、方言、アクセント、語族等)に關する實際的研究。
- (ヘ)文字(文字の種類——漢字、倭字、假名、符號字、數字——文字の發達)に關する實際的研究。
- (ト)文章(文の意義、文の要素——主語、客語、補語、述語、修飾語——文の要素の排列、文の要素、文の省略、文の結び、文の呼應、文の種類、文の解剖等)に關する實際的研究。
- (チ)國語科教授の形式的目的に關する實際的研究。
- (リ)國語科教授の實質的目的に關する實際的研究。
- (ヌ)言語教授の發表、理會の二方面の實際的研究。
- (ル)文字、文章教授の發表、理會の二方面の實際的研究。
- (ヲ)文法(音韻論、品詞論、文章論)に關する實際的研究。
- (ワ)語法(口語)に關する實際的研究。

以上列挙したるものは、讀方教授の目的に關する研究事項の主要なるものである。之等の事項の研究は、教師たるものは、師範學校在學中に一通りはなして居る筈であるが、それだけでは到底實際教育の要求に應ずべくもない。殊に師範學校在學中の研究は、極めて概括的、一般的研究にすぎないものであるから、時勢、環境、要求等を異にする特殊の要求に

満足を與へ得ないものである。従つてその研究は、時勢の進運に伴ひ、時代の要求に應じ、環境に順應し、生徒又は學校の要求に即しなくてはならないのである。

要するに讀方教授法の研究に於ては、その目的に關する研究を根本的徹底的になし置く必要があるのである。しかるに世の多くの實際家はこの目的研究を疎略にし不徹底にして置くので、自分の研究が、派生的末梢的に走つたり、邪道に陥つたりしても、その非を悟ることが出来ないで居ることが多い。このことは特に實際家に要望する。

2 讀方教授の材料に關する研究

この研究は一般に教材研究と言はれてゐるのであるが、こゝでは普通に言はれてゐるよりは稍々廣義に解釋して置く。即ち讀方教授の材料及び材料の見解に關することを指すのである。ともかく教材研究は、讀方教授法の研究では重要なる部面で、教材研究を重要視する人々は、教授方法の如きは、深奥なる教材研究の結果より自然に生るゝものであるといふ程までに考へてゐるのである。それは確かに一面の眞理ではあるが、讀方教授に於ては、教材研究と方法研究とは、その何れをも偏重することはよろしくない。それは車の兩輪の如く、鳥の兩翼の如く互に相依り相助けて、その全きを得るものであるから、決して兩者に輕重を附してはならぬ。次にはこの材料研究に關する重要なる項目を擧ぐることにしよう。

(イ)國語讀本各卷の形式的並に實質の實際的研究。

(ロ)各學年副讀本の内容的研究。

(ハ)言語の發音に關する實際的練習。

(ニ)標準語の理解と正しき發語の實際的練習。

- (ホ) 假名の起源並に其の提出に關する諸説の研究。
- (ヘ) 漢字の起源並に其の教授に關する諸説の研究。
- (ト) 字音假名遣の研究。
- (チ) 和訓假名遣の研究。
- (リ) 句讀法の研究。
- (ヌ) アクセントの研究。
- (ル) 讀本挿繪の研究。
- (ヲ) 讀本掛圖、直觀方便物の研究。
- (ワ) 新出漢字讀替漢字の研究。
- (カ) 新出語句の研究。
- (ヨ) 讀本材料の分類研究。
- (タ) 讀本材料と他教科との關係研究。
- (レ) 誤り易き文字語句の研究。
- (ツ) 讀本各材料原據の研究。
- (ネ) 讀本の心理的生理的研究。
- (ナ) 小學讀本の歴史的發達研究。

(ラ) 讀本材料の排列研究。

(ム) 讀本文章の文語口語分類研究。

以上挙げたるものは、讀方教授の材料研究に關する重要なものである。勿論凡ての方面を盡したるものではないが、之等によりて材料に關する研究の内容を了得されたことであらうと思ふ。この研究は師範學校在學中は殆んど觸れることなきものであり、よし觸れたことはあるにしても、その片鱗を窺つたに過ぎないものであるから、卒業後實務についてから、根本的徹底的に研究する必要があるのである。この研究を怠つた教師ほど惨めなるものはなく、又自信なきものはないのである。其等の研究不足の教師の授業は、第三者たる授業參觀者によりて、一目直ちに看破されるのである。その内容、態度、言語によりて容易に、その研究不足を察知されるのである。

3 讀方教授の方法に關する研究

讀方教授の目的、材料の研究を終れば方法に關する研究である。この研究は普通に(一)教師研究(二)兒童研究(三)方法研究の三つに分けられてゐる。(一)の教師研究は方法の主體研究であり、(二)の兒童研究は方法の客體研究であり、(三)の方法研究は方法の實質研究であつて、通例之は(一)教師論、(二)兒童論、(三)方法論と分けられてゐるのである。即ち教師論は教師の個性、修養に關する研究であり、兒童論は兒童の發達個性論であり、方法論は方法運用論である。左にこの方法研究に關する重要なものを擧ぐることしよう。

(イ) 讀方の初歩教授に關する諸説の研究。

(ロ) 範語法の研究。

- (ハ) センテンス・メソッドの研究。
- (ニ) 讀方の直觀教授の方法研究。
- (ホ) 各種文章の學習指導法の研究。
- (ヘ) 文章朗讀法の研究。
- (ト) 語句文章の解釋法の研究。
- (チ) 文章の鑑賞のさせ方の研究。
- (リ) 文章の批評のさせ方の研究。
- (ヌ) 讀方自習のさせ方の研究。
- (ル) 讀方教授摘書の仕方の研究。
- (ヲ) 讀方復習のさせ方の研究。
- (ワ) 文の主旨の掴ませ方の研究。
- (カ) 文の大意把握のさせ方の研究。
- (ヨ) 讀方學習帳の形式の研究。
- (タ) 副讀本の選擇と使用研究。
- (レ) 兒童讀物(雜誌、圖書)の研究。
- (ツ) 兒童文學の研究。
- (ヅ) 兒童の文學趣味研究。

- (ネ) 兒童の讀書力發達の研究。
- (ナ) 教師の學習指導方針の研究。
- (ラ) 兒童圖書館經營の研究。

以上は讀方教授の方法に關するものゝ主要なるものであるが、もとより凡てを盡したるものではないが、之によりて讀方教授の方法研究の内容の一般を察知し得らるのである。勿論之等各項の研究中より、幾多の研究題目を抜き得るのであるから、之を一々列挙すれば蓋し無數であらうと思ふ。

要するに以上に述べた目的、材料、方法の三方面に、讀方教授法の研究は幾多の題目を發見し得るのである。その如何なる研究題目を選ぶべきであるかといふことは、研究者自身の必要と立場によりて夫々異なるべきであるが、勿論その選び方に巧拙のあることは今更言ふまでもないことである。同一の學校に於て、同じ國語科の研究部に列し乍ら、甲教師は巧に研究題目を選びたるがために、その研究發表が好評を博したるに、乙教師は甲教師以上の努力と熱心とを拂ひ乍ら、その研究題目の選び方が拙かりしために、頗る不評であつたといふ事例は枚擧に遑がないのである。

よし發表といふことが目的でないにしても、自己の讀方教授法の研究を合理的にし經濟的にするといふ點から考へても研究題目の選び方といふことは、研究に値する重要問題であると思ふ。以下それについて論ずることにしよう。

二 讀方教育問題研究題目の選擇

研究題目は(一)自由選題の場合、(二)課題提出の場合との二つに分れるのである。即ち(一)の自由選題の場合といふのは、自分が自由に研究題目を選んでなす時、懸賞論文に應募する時(多くは題目を指定されてあるが、選擇自由のこと)

ある。等であり、(二)課題提出の場合といふのは、部会長、校長、視學等から研究題目を指定して課せらるる時、懸賞論文に応募する時等である。次には其の各場合について述べることにする。

1 自由選題の場合の選擇

讀方教授法研究に於て、其の研究題目の選擇が自由である場合に於ても、その研究の目的によりて題目の選び方が異なるべきである。即ち(一)發表を目的としない場合、(二)發表を目的としたる場合の二つに分れるのである。(一)の發表を目的としない場合は、自分の研究としてなすものであるから、將來に於てはよし發表することはあるとしても、差當りは研究が目的であつて、發表が目的ではない。(二)の發表を目的とする場合は、校長から研究發表を目的として命ぜられたり視學から特に指名されて研究させられたり、學校内又は研究部落内に於て研究發表のために部会長から依頼されたり、懸賞論文に応募する等の場合である。次には之等の各場合についての注意を述べることにする。

(イ)發表を目的としない場合の研究題目の選び方 此の場合が最も束縛されない自由の態度を持し得るのである。しかし如何に選擇が自由であつても、それは無方針、無定見であつてよいことはない。自由なれば自由なるだけ自分の讀方研究に責任がある。若し放肆に出鱈目に研究題目を選ぶとすれば、自分の研究に統一がなく、勞力不經濟に陥り、研究の完成時期が遅延したりする。そこで此の場合には如何なる點に注意すべきであるか。

A 讀方教授法の大局から見て、必要なりと思ふ題目。

B 讀方教授法の研究として根本問題たるべき題目。

C 讀方教授法の研究として未だ他人の手を染めざる題目。

D 讀方教授法の研究として從來の研究では不十分なる題目。

E 讀方教授法に新興教育説を應用すべき題目。

等の方面から題目を選ぶことにすれば、その研究は、差當り發表が目的でないにしても、研究の着眼を誤つたといふが如き、題目の選擇にはなるまいと思ふ。必らず研究したるものは價值があるものであり、將來に於て發表することがあつても自信を以て實際界に研究業績を公開し得る。しかし前に挙げたる方面の研究題目は、その研究には相當骨が折れるものである。骨が折れるだけ研究價值に富むものであることを豫め覺悟して置くべきである。研究に骨が折れるといふことは、それだけ未開拓の部分があり、難礁があるからである。近時讀方教育に於て鑑賞や批評のことが中心問題として論議されるのは、その研究に研究し盡されぬ難關が横はつてゐるからである。即ち鑑賞にしても批評にしても、その根本たるべき鑑賞の心理とか、批評の心理とかいふものが、未だ根本的に研究されてゐない。權威になるべき心理説がないので、諸家の研究が夫々獨自の方向に向つて進んで行く。基礎付けが異なるから、出發點に於ては、些細の相異の如く見えたものが、到達點に於ては非常なる隔りを見せるといふ結果になるのである。之が又讀方教授法研究の困難なる點であると共に又興味ある點である。今日の如く讀方に於て鑑賞批評を八釜しく言ふ事を、讀方の邪道であるといつて非難する實際家があるかと思へば、鑑賞批評を離れては讀方の本質を没却するものであると考へてゐる實際家がある位、讀方教授の現状は昏迷に陥つてゐるとも考へられるのである。されば讀方教授法研究に於ける研究題目の選擇の重要性が潜むとも言へる。

(ロ)發表を目的としたる場合の研究題目の選び方 此の場合が最もむづかしい。研究題目の選び方一つで、發表されたその研究業績が好評噴々で、發表者が大に面目を施したり、或は其の反對の結果を見たりするのであるとも言へる。かく言へば、何だか發表を目的としたる場合の研究題目の選び方が射倖的であり、場當り式の如くに見えるのであるが、事實

その通りであつて、讀方教授の研究としては、左程重要性を有したものでない研究業績が却つて幅を利かして他の眞面目なる重要研究を壓倒したりすることがある。と言つて斯かる山師的な研究題目のみを漁れとは主張しないが、兎も角、こゝにデリケートな部分が理外の理として存在することを否定してはならない。然らば如何なる點に注意して題目を選択すべきであるか。

- A 讀方教授法の研究として力作としての價值ある題目。
 - B 讀方教授法の研究として獨創としての價值ある題目。
 - C 讀方教授法の研究として重要な價值ある題目。
 - D 讀方教授法の現代の趨勢より見て研究價值ある題目。
 - E 自己の讀方教授の主義主張から演繹し得らるゝ題目。
 - F 自己の讀方教授の認識體驗から歸納したる研究題目。
- 等の方面から題目を選ぶ事にすれば、先づ題目に於ては機先を制したるものと言ひ得よう。勿論題目のよいだけで直ちに研究業績の價值があるのではないが、題目が研究發表を聴く人、讀む人を魅了するに足るものがあるとすれば、それだけ其の研究はハンディキャップを獲得した譯で、有利なる立場にあるものである。此の先入觀念は勢ひ研究發表そのものをプレミアム(割増)附きに見るものである。この點は發表を目的として研究する人々の注意すべきことと思ふ。
- 次の如き研究題目は、讀者聽者をして喝采せしむるに足る好箇のものであらう。
- (イ) 國際教育より見たる讀方教育の新使命。
 - (ロ) 國語讀本の郷土化的教授の實際。

- (ハ) プロ意識より見たる國語讀本の研究。
- (ニ) 國語讀本の標準的讀み方レコードの研究。
- (ホ) 文字教授の映畫的取扱の研究。
- (ヘ) 作業主義による讀方教授の實際。
- (ト) 文字の書き方の力學的研究。
- (チ) 讀方速度増進の物理學的研究。
- (リ) 漢字難易度の心理學的研究。
- (ヌ) 讀方診斷テストの研究。
- (ル) 讀方成績考査法の研究。
- (ヲ) 兒童讀物の内容的調査研究。
- (ワ) 讀方科教室經營研究。

2 課題提出の場合の選擇

課題提出と言つても、讀方教授法の目的に關してとか讀方教授の材料に關してとかいふ位の程度のものでなければ、選擇の餘地がない。語句の解釋法とか、片假名の起源とか言つて限定的に課題されたのでは全然問題にならないのである。そこでこの程度の選擇の餘地ある場合の、題目の選び方に就ての注意は、前記自由選題の場合の注意をこゝに移して考へればよいが、こゝでは主として課題といふ制約の下に於ける選擇の注意を述べることにする。

- A 課題の範囲外に出でざる研究題目。
- B 課題の上位に属せざる研究題目。
- C 課題の下位に属せざる研究題目。
- D 課題を否定せざる研究題目。

等の注意が必要である。(A)の課題の範囲外に出でざる研究題目といふことは、例へば、こゝに「語句の解釋法に關して」といふ課題があるとして「語句解釋法の發達」は妥當なる研究題目ではあるが「語句の意義」では課題の範囲外のもので不當なる題目である。(B)の課題の上位に属せざる研究題目といふことは、例へばこゝに「發音の矯正に關して」といふ課題に對して「物音の發音矯正」は妥當なる題目であるが「音韻の研究」では「發音の矯正」を一蹴したる上位の研究題目で不當である。(C)の課題の下位に属せざる研究題目といふことは、例へば「センテンス・メソッドに關して」といふ課題に對して「センテンス・メソッドの發生」は妥當なる題目であるが「センテンスの意義」では、センテンス・メソッドに及ばざる下位の研究題目で不當である。(D)の課題を否定せざる研究題目といふことは、例へば「讀方家庭學習時數の研究」の課題に對して「讀方家庭學習を廢せよ」は課題そのものを否定するもので不當である。

要するに課題提出の場合に、研究題目を選ぶことは、結局出題者の意志を忖度して、その課題に副ふふさはしさあることが、その要諦であると思ふ。例へば「讀方の鑑賞に就いて」といふ課題に對して、次の如き題目は、出題者を満足させるものであらう。

- (イ) 讀方鑑賞の心理的研究。
- (ロ) 文章の理解と鑑賞との關係。

- (ハ) 兒童の讀方鑑賞力の發達。
- (ニ) 讀方鑑賞の指導方案。
- (ホ) 讀本鑑賞教材の研究。
- (ヘ) 文章鑑賞力テストの研究。

三 讀方教育問題研究の分類

讀方教育問題の研究は、研究そのものに研究者の客觀的方法や意見の加はる分量の多少によりて(一)調査、(二)研究の二種に分類することが出来る。即ち調査とは、研究の對象たる事物現象の本質的實在を分解し綜合し、人をして之を認識せしめるのが主眼であり、研究とは、研究の對象たる事物現象を主觀的方法客觀的方法によりて分解し綜合し、事物現象間の脈絡關係乃至その間に横はる理念(原理原則)を發見せんとするのが主眼である。しかし此の定義は未だ完全なるものとは言へない。つまるところ調査と研究との區別は、絶對的本質的なる標準からなされるのではなく、相對的外觀的な標準からなされるのである。従つて、嚴密なる學問的見解の下に於ては、その區別の必要がないばかりではなく、その區別の標準が本質的でないといふ結果になる。しかし讀方研究でかうした區別を立て置くことは、研究そのものゝ内容を分類する上に便利である。便利であるといふのは、研究業績そのものゝ本質的價值を品評するためにではなく、内容そのものゝ概觀を把握する上に於てである。従つて調査は研究に比して研究業績の價值が小であるとか劣つてゐるとかいはことは、一般的には断定出来ないものである。それは研究業績の内容によりて、判斷されることであつて、絶對的に持つ調査研究の本質的價值ではない。故に研究が調査より優位を占むべきものであるなどといふ觀念は絶對に許さるべきもので

はなす。

要するに調査と研究とは、研究そのものに加へらるゝ客観的方法、主観的判断の分量の相異に基づくもので、前者は解說的であり、後者は批判的である。このことは次の實例によりて筆者の言はんとするところを了解して欲しい。

1 讀方教授法研究の調査に屬する題目

- A 國語讀本各巻教材分類調査。
- B 國語讀本各巻新出漢字の調査。
- C 國語讀本各巻讀替漢字の調査。
- D 初學年讀本文字發音の調査。
- E 讀方學習帳形式の調査。
- F 國語讀本直觀方便物の調査。
- G 兒童讀物の調査。
- H 兒童讀書量の調査。
- I 讀方教授法參考書の調査。

2 讀方教授法研究の研究に屬する題目

- A 國際教育より見たる讀方教材の内容的批判。
- B プロ意識より見たる讀方教材の内容的批判。
- C 兒童心理より見たる讀方教材の内容的批判。
- D 藝術教育より見たる讀方教材の内容的批判。
- E 外來語を國語讀本中に加ふることの可否。
- F 色刷繪入國語讀本編纂の可否。
- G 讀方學習書使用の可否。
- H 副讀本採用の可否。
- I 「讀み」の心理的意義。
- J 讀書作用の心理的意義。

以上の實例によりて讀方教授法の研究領域に於て、調査とは如何なることを指し、研究とは如何なることを指すものであるかを、略々理解されたことであらうと思ふ。しかし一般に調査は簡單で研究は複雑であるなどと思はれては、誤解も甚しい。例へば

イ、讀方教材好惡の調査。

ロ、讀方自習法の研究。

に於て、前者は調査で後者は研究であるが、必ずしも前者は後者に比して簡單に容易に出来るものとは斷言出来ない。或は後者の研究よりも遙に複雑困難になるかも知れない。それは研究者の、研究目的、研究方法の如何によりて定まるものである。一般の實際家は往々にして調査を輕視し、研究を偏重する弊があるので、筆者は特にこの點を詳論した譯である

四 讀方教育問題調査の仕方

讀方教授法研究の調査に屬する事項は頗る多いのである。調査は讀方教授法研究に於ては重要な部分を占むるものであるから、調査の仕方を研究して置く必要がある。これを(一)調査の意義(二)調査の目的、(三)調査の内容、(四)調査の方法、(五)發表の仕方の五項に分ちて述べることにする。

1 調査の意義の理解

讀方調査の一例として「兒童讀物の種類」を採つて考へることにする。第一にその意義である。即ち「兒童讀物の種類」とは何を意味するかといふことである。若しその意義を誤解するときは、その調査は正しく行はるべきものではない。そこで調査題目を選び又は與へられたときには、熟慮してその正しき意味を把握しなくてはならぬ。こゝでは兒童とは何を指すか、讀物とは何を指すか、種類とは何を指すか、といふことを概念的に實際的に研究して見ることである。兒童は幾歳から幾歳までのことであるか、讀物とは書籍、新聞、雑誌の三種類に限らるか、種類は男女別にするか、年齢別にするかといふことまで考へて置く必要がある。若しこの意義を漠然として置いて、研究にとりかゝると疑問百出して手のつけようがなくなるに至ることがある。それは當然のことである。諺に「本立つて道生ず」とある如く、調査ではその意義が根本である。

2 調査の目的の究明

「兒童讀物の種類」の調査の意義が明瞭になつたとして、その目的は如何であるかといふことを知る必要がある。この「兒童讀物の種類」なる調査題目に於て先づ考ふべきことは、その目的である。「兒童讀物の種類」の調査は何の目的にてこれをなすのであるかといふことまで研究して置く。その目的によりて自然、調査の内容も方法も異なるのである。例へば書籍雑誌商人がこの調査をなすのと、教育家がこの調査をなすのとは、夫々調査目的が異つてゐる。即ち書籍雑誌商人がこれをなすのは、書籍雑誌の仕入販賣の参考のために、必要があるものであり、教育家のこれをなすのは、兒童讀物選擇指導の参考のために、必要があるのである。同一の調査をなすとしても、この如く商人と教師では、その目的が異なるから、従つて調査内容や方法まで異つて來るのである。即ち商人は發行所、定價、取引値段、取次店、取引法等の内容を知る必要がある、教師は著者、内容、定價等を知ればよいのである。故に調査の目的といふことが第一に研究さるべきである。

しかしこの目的を知るといふことは、時に困難なることがある。自身が題目を選択したる場合であれば、何を目的として「兒童讀物の種類」の調査を必要としたか、當然に知らるべきであるが、他から課題された場合には知ることが往々にして困難なることがある。かゝる場合は、理論的には斯く／＼でなければならぬと判斷されても、出題者はこちらの判斷に逃れたことを目的としてゐることがある。又時にはその目的が奈邊にあるか知り難いことがある。かゝる場合には理論的に究明するのではなくて、推察するより外に方法がないのである。

3 調査の内容の決定

調査の意義、目的が闡明されたる以上は、當然、調査内容を決定すべき順序となるのである。このことが題目の意義、

目的と必至的關係があるのであつて、若し「児童讀物の種類」の調査を、教師が児童讀物指導の必要上からなすものとせば、その調査内容はその意義、目的から凡そ次の如き諸項を選定されるであらう。

児童讀物の種類の調査

(イ) 児童の意義。

(ロ) 讀物の意義。

(ハ) 児童雜誌新聞の種類。

A、定期刊行物。B、不定期刊行物。

(ニ) 児童雜誌新聞の編輯者

A、出身。B、經歷。C、生活狀態。D、事業。

(ホ) 児童雜誌新聞の編輯法

A、編輯方針。B、内容材料。C、材料の出所。D、編輯體裁。

(ヘ) 児童雜誌新聞の内容

A、思想的。B、心理的。C、美術的。D、經濟的。

(ト) 児童用圖書の種類……以下略。

この如く調査の内容は決定されるであらう。こゝで一言すべきは調査と研究といふことは、頗るデリケートなものであつて、両者は紙一重の違ひであると言へる。こゝでも若し調査者の意見なり所感なりを加へることになれば、これは調査ではなくて一種の研究となるのである。

4 調査の方法の考究

讀方調査に於て、その題目の意義、目的、内容が明瞭になつた以上は、調査の方法を研究する必要がある。之は調査の實際的方面で、特に慎重に行ふべきものである。故にこの項は詳述する必要がある。以下調査方法上の注意を述べる。

A 調査各項の目的を達するために、最も効果的、經濟的方法を選ぶこと。

B 時期によりて調査結果に影響するものは適當なる時期を選ぶこと。

C 調査範圍は努力の許す限り廣範圍に亘るべきこと。

D 調査材料はなるべく正確なるものを多く蒐集すべきこと。

E 調査材料は十分なる觀察の下に採擇すべきこと。

F 調査材料の採擇に判斷を要するものは慎重にすべきこと。

G 調査材料を文献より採擇する時は、精讀して急所を捉へること。

H 廣汎なる調査材料中より代表的のものを選ぶ時には、卓越せる見識と透徹なる判斷力を働かすべきこと。

I 主觀的なる先入觀念を以て客觀的實在の認識を誤らざること。

J 事實の本末輕重の判斷を誤らざること。

K 事實の本質的徵表と偶有的徵表とを混同せざること。

以上は調査方法上の注意を要すべき諸點である。

5 調査の發表の仕方

讀方調査の結果を發表するには、如何なる方法に依るべきであるか、之は研究業績を他人に正當に理解せしむるために必要である。口頭に依るべきか、文章に依るべきかは、一に發表者の決定に俟つべきものであるが、その何れにも共通なる發表上の注意を次に述べることにする。

- A 讀方調査の發表事項は往々亂雜に流れ易いから、努めて系統的に整理すべきこと。
- B 調査の主要點に最も力を注いで發表すべきこと。
- C 先入觀念によりて判断を左右することなく、事實を客觀的に正しく如實に述ぶべきこと。
- D 虚名を博し又は調査の不備を蔽はんがために、虚構の事實を捏造せざること。

五 讀方教育問題研究の仕方

讀方教授に於て調査と研究の區別は頗るデリケートなものであるから、調査の仕方の各項に於て述べたことは、その儘こゝに移して直ちに参考となるものであるから、再説することは避け、こゝでは「讀方研究論文の作り方」について項を追ひて述べることにしよう。

1 讀方研究論文の種類

讀方教育問題研究の論文は、これを(A)解說的論文、(B)評論的論文の二つに分けることが出来る。

(A)の解說的論文とは、事物現象の道理を理論的に秩序正しく分解説明して之を明瞭ならしむることを主眼とするものである。次の諸例の如きは即ちそれである。

- (イ)讀方教授の形式的目的と實質的目的。
- (ロ)讀方教授の分節的取扱と全課的取扱。
- (ハ)讀方教授の心理的規範と論理的規範。
- (ニ)讀方朗讀の種類。
- (ホ)語句解釋の方法。
- (ヘ)讀方自習の方法。
- (B)の評論的論文とは、事物現象の道理を説明し、その是非善惡、利害得失を辨じ、批評論斷し、以て自己の主義主張を闡明せんとするものである。次の諸例の如きは即ちそれである。

- (イ)「自己」を讀むの說を批評す。
- (ロ)文章本位の讀方教育を主張す。
- (ハ)プロレタリア讀本を論ず。
- (ニ)副讀本の必要。
- (ホ)讀方鑑賞の新方法。
- (ヘ)讀方テストの組織。

以上によりて讀方研究論文の二種あることを了得されたであらう。しかし、これは明瞭にこの如く分けられない場合が

ある。即ち、解説的であつて、しかも評論的なもの、評論的であつて、しかも解説的なものがある。前者は評論的解説文で、後者は解説的評論文である。次には「解説的論文の作り方」について述べることにしよう。

2 讀方解説的論文の作り方

解説的論文の目的は、事物現象の道理を説述するものであるから、文意は最も明瞭なるがよい。文意を明瞭ならしめるには、種々の注意を要するから、これを述べることにする。

- A 構想に條理の統一を保つこと。
- B 簡潔なる用語を使ふべきこと。
- C 説明が餘事に亘らぬやうにすること。
- D 虚飾誇張の文辭を用ひぬこと。
- E 感情想像に訴へざること。
- F 引例は實際的のものを用ひること。

又解説的論文は、(一)分解的、(二)総合的の二つに分けることが出来る。

(一)分解的の解説的論文は、最初にその事物の大體の叙述をなし、次に分解し敷衍して説明するもので、「センテンス・メソッド」といふ題目にて論文を書く場合には、(イ)センテンス・メソッドの意義、(ロ)センテンス・メソッドの特質、(ハ)センテンス・メソッドの長所、(ニ)センテンス・メソッドの短所、(ホ)センテンス・メソッドの實際の順に論述して行く。

(二)総合的の解説的論文は、最初に個々の細節から説き起して、次第に説明を進め、終に定義に達し、全篇を總括するもので、「副讀本の編纂」といふ題にて論文を書く場合には、(一)副讀本の材料選擇、(二)副讀本の材料排列、(三)副讀本の文體、(四)副讀本の形式、(五)理想の副讀本、(六)結論の順に論述して行く。

尙、文體は今日に於ては殆んど口語文のみを用ふるのであるが、方言を用ひたり、卑俗の言語をへ交たりせぬやうに注意すべく、又、口語と文語とを混淆せぬやうありたい。語法は口語の場合は、文語の文法と異なる所が多いのであるから、特に注意すべきである。例へば

書かふ。書こう。書こふ。
讀まふ。讀もう。讀もふ。
有らふ。有ろう。有ろふ。
止めやふ。止めやう。
見やふ。見やう。

といふ書き方をする人が、國語専門の實際家の著書に數多く發見される。之等は

書かう。讀まう。有らう。止めよう。見よう。
等、書くのが正しいのである。何となれば、之等は文語の方では
書かむ。讀まむ。有らむ。止めむ。見む。

等となるべきで、この「む」といふ助動詞は、口語の方では「う」となり、それに向は「よ」が添はりて「よう」ともなつてゐるのである。故に

行くだらう。行くだらう。行くだらう。
等、書くのも誤りである。之等は、文語の「であらむ」が終りて「たらむ」となり、この終りの「む」が「う」となつたものであるから、勿論、行くだらう。と書くべきものである。

3. 讀方評論的論文の作り方

評論的論文は解説的論文の如くに、唯、事物現象の道理を説明するのみに止まらず、更に讀者をして普く自分の所説に首肯し、自分の意見に屈服せしむる目的を有するものである。若しこの主眼を逸したりしては、評論的論文の價値を失ふものである。

A 讀方評論的論文の種類

其の種類は色々あつて、其の分類法も多くあるであらうと思ふが、(一)題材を標準として見たる場合、(二)評論の過程を標準として見たる場合の二つの見方を、私はよいと思ふ。

(一)題材を標準として見たる場合は更に、(イ)目的論、(ロ)材料論、(ハ)方法論とに分けられる。目的論では、
尋一讀方教授の目的論。
發音教授の目的論。
語法教授の目的論。

等が、その一例である。材料論では、

尋二國語讀本の教材論。
國語讀本の公民的教材論。
讀方教授と童謡論。

等が、その一例である。方法論では、

新出漢字の教授論。
優等生の讀方指導論。
讀方全體的學習論。

等がその一例である。

(二)評論の過程を標準として見たる場合は、更に、(イ)推斷的評論文、(ロ)例證的評論文、(ハ)表號的評論文、(ニ)解説的評論文、(ホ)誘說的評論文に分けられる。

(イ)推斷的評論文といふのは、原因結果の關係を基礎として、推理論斷するものであつて、原因から結果を、或は結果から原因を、過去より現在及び未來を、現在より過去及び未來を推論するものである。例へば、

讀方鑑賞の害毒を論ず
といふ題目にて、讀方鑑賞が今日の如く極端に走せては、將來の國語教授は邪道に陥ることを指摘するは、現在より未來を推斷するものである。

(ロ)例證的評論文といふのは、例證を擧げて或る事柄を證明論斷するものである。この例證にも假想的と實在的との二

つの場合がある。前者は單に或る事實を説明する材料となるだけであるが、後者は直ちに或る事實を證明する材料となるものである。例へば

中等學校入學試験國語問題を評す

に於て、中等學校が入學試験問題に選擇的問題を提出したならば、受験者は良好の成績を表はしたであらうといふことは前者であり、中等學校がかゝる受験生の僥倖を目的とするが如き出題をなしたることは、將來の受験者を毒するものであるといふことは後者である。

(ハ)表號的評論文といふのは、事物現象の表はしてゐる徵表によりて、他の事物を聯想し適宜に推斷し、評論するものである。例へば「讀方自習法の缺點を論ず」といふ研究に於て、讀方自習法の實際上に表はす缺點を指示して、その現状を評するなどはそれである。この場合、讀方自習の缺點と覺しき徵表は、評論の目的とするところと密接なる關係のあるものでなければならぬ。たとへ其の徵表が著しくとも、或は大きくとも、評論の目的たることと關係が密接でなければその効力は薄弱である。従つて、かゝる薄弱なる徵表によりては、正確なる斷案を下し難いのである。此の點、讀方教育論文を書くものゝ大に注意すべきところである。

(ニ)解説的評論文とは、前に述べた評論的解説文の變態であつて、評論文に解説文を加味したものである。元來、解説といふことは評論に較べると、その態度が寛裕であるから、純粹なる評論文よりも、解説の分子を加へた文章の方が、効果が多い。かゝる理由のために解説的評論文の必要が生ずるのである。例へば「讀方逐語解を排す」といふ研究に於て、單に正面から逐語解を攻撃せずに、逐語解の不自然さを斯く／＼と説明して讀者をして、自ら反省させ、首肯させるやうにするのである。

(ホ)誘説的評論文とは、單に評論のみを理路整然とするのではなく、自己の所論に賛同するやうに讀者を誘説するので今日多く行はるゝ評論文の形態である。しかし純評論文は、徹頭徹尾論理的知識的であるべきであるが、誘説的のものにあつては、勢ひ感情的の分子を加へなければならぬ。之は避くべからざることである。しかし、誘説を巧みに行はないと評論の根據を危くする結果に陥ることがある。その反對に評論の論據に多少缺點があるとしても、誘説を巧みに行ふときは、知らず識らず讀者を自説に傾かせることが出来るものである。彼の雄辯家が辯舌の力を以て他人を説服するが如きは、この手段を應用するものである。勿論辯説には、論理以外に種々の分子が加はるけれども、文章に於ては多くの他の要素を加へ難いから、誘説は困難である。

B 讀方論文作成の準備

自己の讀方の研究なり、讀方の意見なりを發表するには、飽くまで嚴正なる態度を持すべきである。決して輕薄なる態度で望んでほならない。そして評論の方法を心得て居る必要がある。若しその方法を辨へてゐないときは、その所論の卓越したものでも、光彩を放たず了ることが多い。これ論文作成に準備を要する所以である。

(イ)題材を十分に理解すること

評論をなすには、その題材を十分に了解して置くことが肝要である。しかるに題材に對して十分なる理解を缺いたり、誤解したりして評論をしてゐる場合がよくあるのである。例へば「讀方の摘書を評す」といふ評論に於て、その題材そのものをよく理解して置くといふことが大切である。即ち摘書とは如何なることをなすのであるかといふことが第一に分つてゐなければならぬ。しかるに往々にして摘書といふことすら十分に理解せず、又は誤解し乍ら評論してゐるものもある。苦々しきことである。

(ロ)論旨を明確にすること

評論の目的は自分の評論する趣旨を相手に了解させ、進んで相手をして自分の意見に賛同させようとする所に存するのであるから、論旨を明瞭にして、相手に難解と思はせたり、誤解に陥るやうなことの無いやうに細心の注意を配らねばならない。論旨を明瞭にするには論旨を適切にし、主題に關係の少いやうな事柄は、なるべく省き、要項を順序よく配置して、論理の亂れないやうに注意しなければならぬ。例へば「漢字空書法を排す」といふ評論に於て、その題材は、漢字教授に當りてその書き方を、机上に指で空書させたり、又は空中に空書せたりする方法を排すといふことにある以上自分の意見、即ち空書の効果なきこと、その心理的實驗基礎を擧ぐることに、効果ある方法を指示すること等の要項によりて、自分の意見を闡明することに注意しなければならぬ。濫りに他人の意見を羅列したり、自分は何を主張してゐるのか、譯が分らぬやうなことの無いやうにせねばならない。

(ハ)評論の基礎を築くこと

讀方の評論に限らず、すべて評論にはその論據、即ち評論の基礎を十分に置くことが必要である。例へば前項の「空書を排す」といふ評論に於て、その論據となるべき空書の心理的基礎を——或は實驗的基礎——十分にしてから、評論にかゝるべきである。

若しこの評論の基礎が獨斷的のことであつたり、證明も經ない新しい事物であつたりすると、評論としては薄弱極まるのである。故に評論の基礎は白明の眞理かさもなくば既に證明されてゐて、改めて證明を要せぬ眞理を採るのが無難である。

(ニ)證明の手段を擧ぶること

評論には自分の論旨を正確明瞭ならしむるために證明といふことを行ふのである。即ち證據となるべき正しき事實を引くのが一番よいのである。しかし正しきコーテーション (quotation) (即ち引例のない場合は、次の手段によるがよい)。

原因結果の關係から或る事柄を假定し判斷すること。

類似の點を求め、それによりて推斷すること。

或定理定則を擧げ、それに照し合せること。

(ホ)相手や讀者の知識意見を熟知すること

評論をする場合には、自分の論敵か、又は評論を好む讀者の存在といふことを忘れてはならない。單に忘れないばかりでなく、十分にその論敵とする人の意見や讀者の知識程度を熟知して置く必要があるのである。如何に堂々たる評論をしてもそれが相手の論旨を破るに適しなかつたり、讀者に理解されなかつたりしては、折角の苦心も水泡に歸してしまふ譯であるから、相手の意見、讀者の知識程度は如何であるかを豫め了解して置かねばならない。若し之を測らないで、單に自分の知識や感想といふものゝみを標準としたものは、如何に論旨が正確でも、相手や讀者をして十分に感動させ、屈服賛同させるといふことは出来ないのである。

(ヘ)形而上學に關すること

趣味とか嗜好とか乃至感情とかその他吾等の判斷力を超越してゐる事柄とか、哲學とか、文學とか、宗教とかいふ精神的なこと、即ち一般に形而上の問題に關しては、準據すべき不變の標準といふものを固定する譯に行かぬので、確然たる斷案を下しかねることが多い。かゝる場合には、強いて「斯くくである」とか「斯うに違ひない」とかいふ斷案を下すよりも、説明を懇切にして、終局の判斷は讀者に任す方がよい。

C 讀方評論文の構想法

讀方論文といはず、すべての論文の構想には、條理があり、統一があるべきである。即ち評論の作戦計畫が大切である。その構想法は、題材の性質により、時と場合によりて、色々異なるものであつて、法式の如きものを示すことは出来ないものであるが、普通に用ひらるゝものを、次に述べることにしよう。

(イ)最初に評論の根據とすべき普通の原理原則を擧げて、次第に本題の事項に論及する場合。

(ロ)最初に評論すべき事實を説述して、それに關する自己の意見を附説し、次に種々の例證に及び推論を交へ、最後の斷案をして自己の意見に歸結せしむる場合。

(ハ)最初に自己の意見を説述し、次に種々の異説に及び、以て兩者の意見の異同を點檢し、最後に自説の正鵠なることを確むる場合。

(ニ)最初に種々の異説を掲げ、次にその誤謬を指摘し、眞理把握の一條の活路を示し、茲に自己の意見を開陳し、その活路に従つて眞理の堂奥を拓く場合。

(ホ)假りに難問を假設して、論敵と面接して討論する如く裝ひ、一問一答し、漸次に論歩を進めて難詰の餘地なからしむる場合。

(ヘ)論點の多岐に亘るときには、一項毎に辯疏論結して進む場合。

(ト)評論の一局部にのみ、一二の設問を置く場合。

D 讀方反駁論文の様式

反駁論文には大凡二つの様式がある。(一)威壓的になるもの、(二)解說的になるもの、即ちこれである。

(イ)威壓的になるものは、相手を壓迫してかゝるもので、敵に言を挿む餘地なからしむるものである。敵に對して自己の論據の確實なること、論旨の明瞭なることを知らしむることは必要である。一言にして旗を卷いて敗走させる策略である。彼の小智小才を弄して眼先を晦ます如き輕薄者に對しては、此の策略は有効である。但し一時的の威壓に終つてはならぬ。再び起つこと能はざるまでに懣伏せしむべきである。

(ロ)解說的になるものは、諄々として他を教へるが如き態度に出るのである。前者の聲の大なるに對して、これは低く力のある言ひ方で、他の蒙を啓くのである。敵が凄じい勢で反問的態度に出た時などは、此方は飽くで平然として、順序立てて、彼の謬見をば説破して行くのは、敵にとつて穩健なる痛棒であり、柔よく剛を制す戦法であらう。

しかし(イ)(ロ)共に敵を一段と下に見て臨む戦法で、それ／＼敵の質に依つて効力を奏するものである。大正初頭の頃の東京高等師範學校教授佐々木吉三郎氏が、秋田の一師範訓導に過ぎなかつた千葉氏が「教育的美學」に關する批評をしたのに、駁撃した時の態度などは全く威壓的のものであつた。一段下に見るといふことは、敵を輕侮するやうにも見え、が事實はさうでない。高きに見地を置いてかゝるのである。又天下萬人のために惜むといふ態度、極めて莊重なる語氣で望むこともある。之は威壓的と解說的とを兼ねたものである。之は問題の大なるだけ、それだけ慎重を要する。かゝる場合には、論者の地位及び人格が大に關係する。彼の人が渾身の熱情を注ぐといふときは、周囲の人心の赴くところ、その所論に傾聴させるものである。しかし評論は飽くまで敵を愛せよ、しかして君子の争たれ。これ論者の忘れてはならぬ要件である。

評論に當つては、第一に自信の上に立つことが大切である。故に他人の論文を駁する場合にも、その論旨が誤つてゐると思つても、それが如何に誤つてゐるか、自分がそれに對して駁撃を加へ得るか如何かといふことは第一に自らに問ふべ

きである。そして自ら明確に答へ得るだけの自信があるときに、初めて論鋒をば相手に向くべきである。あやふやなことで論争を起す位なら、起さぬ方がよい。却つて相手に氣焔を揚げさせるにすぎぬ。どうしても相手の説を根本から覆すだけの抑へどころが必要である。

自分に他説を覆すだけの自信があつて論戦を試むるとしても、敵もさるもの、忽ち逃げを打つて想ひ設けぬ所から、更に戦端を開始したといふやうな場合、敵は奇兵を用ひたのである。之はこちらの手ぬかりである。小敵と侮つて當初息の根を止めて置かなかつたからである。小敵をして二戦三戦に出でしむる餘裕を興へるのは、こちらの用意の足らぬためである。

しかし敵の虚を衝いて一も二もなく屈服せしむるといふ場合、それに下すべき言辭は極めて簡勁にして、痛快至極なものを要する。急處を衝く場合に、間延びがした言葉ではいけない。何か奇警な一語を提げて敵に投げ込むがよい。奇警な一語は、或場合千萬の辭を用ゐるに勝る。しかしその似而非なるものは下卑である。

要するに評論に當つては、お互に最初は慎重に立ち合つてゐるが、いつか枝葉問題に走りて、悪口雑言するのが常である。大事の根本問題から離れて、お互人身攻撃をするといふことが多い。論争は何處までも君子らしくあれ、一點の私情を混へてはならない。

E 讀方論文の論式の排列

論文の中に幾つかの論式を併せ用ふる場合に於ては、その論式の排列法には注意を要するものが多い。

(イ)相手の心意態を指摘する場合

この場合は分れて二つとなる。(一)相手が自分と反對なる意見を持つてゐる場合。(二)相手が自分と同じやうな意見を

持つてゐる場合。

前者の反對意見の場合には、初に強い論式を置いて、先づ敵論を打破り、弱い論式はその後の方に廻すがよい。しかし單に敵論を破るといふだけではなく、強い印象を相手の頭に刻み込まうと思ふ場合には、最後にも一つ二つ強い論式を残して置くがよい。

後者の同一意見の場合には、單に相手の意見を強むるといふだけであるから、弱い論式を先に置いて強い論式に及ぶがよい。

(ロ)論式相五の依立を主とする場合

後にある所の論式が、先にある所の論式によりて影響せらるゝといふことを眼目として見るときは、演繹的の論式は、歸納的の論式よりも先に排列したがよい。併し相手の者が、既にその事柄に就いて或る信念を持つてゐるやうな場合には歸納的論式を先にして演繹的論式を後にするがよい。

六 讀方研究論文の實際指導

讀方における教材研究の仕方

序

教壇に立つにあつて、先づ何よりも大切なのは其の教材の詳細な研究である。これさへ十分に出来てゐれば、第一教へる上の確信が持てるから、どんな質問が出やうと、またどんなに參觀人がゐようと決して上ることはない。したがつて一言一句の説明にも力があり、徹底させることが出来る。もちろん準備も大切であり教法の工夫も大切ではあるが、それ等はすべて教材研究の結果として生れねばならぬものであるから、何といつても教材研究が最も根本的な仕事である。ところが、よく教師に日頃十分な素養が出来てゐれば直接に其の教材の研究などはやらなくてもよいとか、兒童の學習期待を賢明に握つて其の點を指導すればよいのであるから豫め教材を研究しておいても役に立たないとか言ふものがあるが、あやまれるも甚だしきものと言はなければならない。如何に日頃十分な素養をしてゐたとしても、其の素養の上から更に教材を研究したとしないでは、教授力に大きな差異を生ずることは言ふまでもない。また、如何に兒童の學習期待に近づかなければならないとしても、其の教材のもつ使命範圍によつて、それが限定を必要とすることはいふまでもない。すると、其の限定度を決定する上から言つても教材研究は是非しておかなければならないことである。まして、兒童の學習期待そのものが、教材の使命範圍内において強く活動する場合に於ては、豫め教材を研究しておいたとおかないとは指導價值の上に大きな差を生ずるは當然のことである。だから、如何なる理由があらうとも、決して教材研究の不必要を確立する理由とはならない。即ち、教材研究は何時如何なる場合でも、先づ第一になされなければならない重大事である

のである。

一 教材研究の三方面

讀方教材の研究は、大別すると其の三方面からなされなければならない。

- 1 其の文章のありのままの姿を究めつくす。
- 2 文章としての資格や價を究めつくす。
- 3 教育資料としての資格や價値を究めつくす。

どんな簡単な教材であつても、必ず此の三方面から詳細に遺漏なく研究しておかねばならない。

右は讀方の教材を「文」と見て「文そのものだけ」についての研究方面をあげたのである。これが最も大切で且つ中心となるべき研究対象であるが、その外に

- A 其の文が歴史的に實際した人のものであつたら、その「作者の研究」
- B そこに挿入されてゐる「挿繪の研究」
- C 「原據出典の研究」

などの重要方面もある。だが、これ等はどの文にも必ず存在してゐるといふわけではないから、本稿では論じないでおく。

二 研究の仕方

右にあげた研究方面の各説明は後まはしにして、先づ研究法の一般的順序を述べておかう。これが日常實際の運用には却つて必要なことであるから。

大體讀方教材研究の仕方は、第一に、

1 其の文章をよく読んでみる。

ことが最も必要である。何にも、誰にもとらはれることなく、眞に自分の力で、深くかみしめて其の教材を読むのである。二度も三度も熟讀するのである。さうすると、文そのものゝ精神は勿論、教材としての要旨も、兒童にあたへるとしての難易も、程度も、教法も、必要な方便物も、自然と頭に浮んで来る。以下の仕事は、それを根本にして展開していけばよい。

2 外延的研究をする。

がよい。即ち字引や参考書や原據出典や其の一切の資料調査である。これは(1)によつて握つたものを一層鮮明にし、確實にするためのものである。それが出来たら、再び文にかへつて今一度

3 要旨を決定する。

必要がある。(2)だけにしておくと、あまり手を擴げ過ぎて主要教授精神を忘れてしまふことがある。それから

4 教法を考へ。

5 教案を立て。

6 準備をととのへる。

といふふうによつて。

三 文そのものゝ研究

以下前にあげた研究方面の説明にはいるが、先づ「其の文章のありのままの姿を究めつくす」といふ第一項を見出しのやうな題目にまとめて、おいてそれから述べていかう。

これは「客觀的存在としての教材」の研究である。自分の「主觀」を少しもまじへないで、専ら作者の側に立つて其の文章を研究していくのである。此の方面は、更に別れて、

1 讀みの研究

2 語句の研究

3 文の構造の研究

4 各文節と節意の研究

5 文の主要精神即ち文意の研究

となる。其の一つ一つについて詳細に研究し、文其のものを完全に了會し吸得してしまふのである。もちろん、其の爲には字引もつかはなければならぬ。そしてこれは、要するに「文意」そのものの究明によつて總括されるもの——さるべきもの——であることを忘れてはならない。

右は専ら「文」を形式的方面からだけ見ての話であるが、更に内容的方面から見ると、其の外に

6 素材研究

7 各内容の研究

の二つが必要である。もつとも(7)は(6)に包含さるべきものと考へてもよい。また(7)は(6)の中に包攝されてゐるのであるが、こゝでは、其の文の表現上だけでは理解されない部分を指してゐるのである。

右の素材研究といふのは、たとへば「賤嶽の七本槍」(國讀、卷十一)の課においては、更に此の戦の原因や経過や顛末を、讀本の文とは直接に關係なくとも、他の歴史や、軍書によつて、もつと詳しく研究する事である。また「内容研究」といふのは、此の課の表現中に表はれてゐて、しかも詳しくない内容、例へば「柴田勝家」佐久間盛政「七本槍の面々」等の一通りの傳記や「余呉湖」や「大岩山」や「鉢峯」木の本「柳が瀬」などの在場所や状態、さうしたものを更に詳しく研究することである。だから、もちろん之は參の字典や参考書や其の他の調査資料を手廣くあさらなければならぬ。この兩方面が出来る、それから生れてゐる其の教材文章が眞によく自分のものとなる。そして、さうした素材から如何なる點をねらつて此の文を作したのであるか——即ち作者の精神——其の文の精神が、はつきりわかる。

四 一般文章としての研究

これは前に「文章としての資格や價値を究めつくす」としてあげたことを指すものである。

この研究は、其の文章を自分の主観に照して批評的に見ていくのである。即ち自己の有する文章観といふ標準に照して資格や價値を検討していくのである。具體的に言へば次のやうなことである。

- 1 此の文の「着想」は何か。そしてそれは、當を得てゐるかどうか。
- 2 「取材構想」において特に作者が工夫してゐる點はないか。その巧拙は如何。
- 3 「行文」「措辭」等の表現形式は如何。
- 4 「内容」と「文體」との緊密融合は如何。
- 5 「文品」「文の氣魄」等は如何。
- 6 「作者」は完全に自分を語つてゐるかどうか。

等の諸方面を批評的に見ていくのである。さうすると、自然自分の頭の中に、其の文章の「一般文章としての資格や價値」が認定され評價されて来る。さうなれば、取扱において其の文の眞價をあやまるやうなことはなくなる。

五 教材としての研究

この方面はわかれて

- A 普通教育の目的から見ての研究。
- B 國語教育の目的から見ての研究。
- C 兒童の發達程度から見ての研究。

の三つとなる。

A は、其の文が普通教育——國民義務教育——の上から見て妥當なりや否や、價値ありや否やを考へて見ることである。如何に文章として立派なものであつても、普通教育の目的から見ては兒童にあたへ得ないものがある。たとへば戀愛を賛美したものや、赤化思想を宣傳したもの等は其の著しいものである。國字の制度をのろつたものや、自治の運行をあやまるもの等も其の例である。われ／＼の取扱つてゐるものは、國字が制定した讀本の文であるから、さうしたものはない筈であるけれども、しかしながら、編纂者必ずしも教育の眞髓を握り、人道の奥義に通じ、時代の動きを知悉してゐる人達のみとは言へない。まして補充教材として採用して来る文の作者等においては尙更である。故に私等は活眼を開いて教材を検討し、人の子の教育をあやまることなく教材を活用しなければならぬ。

國語教育の目的から見ての研究も、同様な理由で大切である。いつたい國語教育の眞の目的は何處にあるか、そしてどんな内容——どんな文體——どんな表現形式の文を採用して来るかが最も其の目的達成に必要であるか、さうした見地

に立つて教材をながめるのが此の方面である。現行の國語讀本の教材は、此の方面から見ると多分の疑點をはらんでゐると思ふ。だからと言つても、さうした教材があつたら、否定せよと一概に言ふのではない。其の觀點が明瞭になつてゐれば、したがつて取扱上の手心も妥當に加へられ、あやまりなき國語教育をなし得るといふのである。

次に兒童の發達程度上から顧慮すべきことはいふまでもあるまい。如何に立派な文章であり、教育目的から見て申し分の無いものであつても、兒童の心理發達殊に國語力の發達に適してゐないものの教材として不適當なことはいふまでもない。もし、さうした教材であるとしたならば、如何にかみくだいてあたふべきであるか、如何に具體化してあたふべきであるか、或は惜しいけれども或る徹底程度で満足すべきであるか、等の主として取扱上の手段方法に關する活路が、この研究方面から開かれて來るのである。

六 結 論

教材研究の各方面は、分析的にながめれば以上の如く複雑である。しかしながら、(三)の「教育資料として……」の方面は、遠眼の教育者であつたら、一讀洞察し得ることであり、(二)の「一般文章としての……」方面も、日頃文藝や國語學文章學に育しんでゐる人であつたら、これも一見して看破し確把し得ることである。(一)の「文のありのまゝの……」方面においてもさうである。だから、そんなにむづかしいことではない。

しかしながら、一面には何しろわれ／＼の取扱ふ教材は「兒童に讀ませるもの」であるといふ點から、ともすると「簡單だ。」と思はれやすい。したがつて特別の研究もなしに取扱はれることが往々ある。ところが、この「兒童にあたへる」ものだから、却つて難しいのである。漫然とは取扱はれないのである。自分で讀むのなら一氣に讀下すだけでよいやうな簡單なものが「兒童にあたへ」教育材としてあたへるものだから、非常に難しくなり、研究を綿密にしなければならなく

なるのである。其の點を熟慮して、出来るだけの研究調査を十分にした上で教壇に立つてほしい。

— 東東高師訓導 宮川菊芳 —

讀本朗讀法の研究の仕方

一體文章を讀むといふことの本義は意味を了得することであるから、音讀であらうと、默讀であらうと、それは方便に屬することである。従つて意味を目的とする讀方においては、默讀そのものを手段として差支ないのであるが、しかし小學校における國語學習の過程としての讀方を考へる場合には、これを音讀に訴へることの甚だ必要であることは改めて述べるまでもない。

文字の系列を眼に訴へて意味の把握を全うし得る所以のものは、過程としてそれが言語に譯されるからで、その言語意識と文字意識の關聯を無視しては、到底讀みの目的は達せられないのである。しかのみならず、讀本の文章を題材とする所謂讀み方學習そのものも、畢竟生きた國語による言語意識の訓練が中心となるべきものであるから、音讀ことに朗かな話言葉といふものが十分に練磨されなければならぬのである。日常の話言葉の調子に譯されて、はじめて文章の意味が讀者の主觀に捉へられるばかりでなく、聽者に對しても、この音聲的表現を唯一の媒介者として意味の了解が可能であるから、學級的團體生活においては、音讀ことに所謂朗讀なるものが社會的に大きな價值を有してゐるといふことが出来るのである。

以下聊か朗讀法研究についての着眼點を述べて見たいと思ふ。

朗讀といふのは、その文字が示してゐるやうに朗かに讀むことである。この意味において音讀即朗讀と見ることは出来ない。然らば如何なるを朗かなる讀みと見るべきであらうか。聽いてゐても、何となく生氣に乏しく、眠むさうではつきりしない讀み方は、個人的にも社會的にも賛成の出來ないものであることは言ふまでもなく、所謂一種の朗讀口調といふものに習慣づけられても面白くない。つとめて日常の言葉そのまゝの姿に表出して、特別に氣取つてゐる様子もなく、靜かにはつきりと讀むことが大切である。要は極めて自然の態度で、文章の意味なり、感じなりがまさ／＼と聽者の琴線に觸れるやうであつてほしいのであるが、これまでに指導の實を擧げることにはなかく、容易なことではない。

かつては、殊更に高い聲を張りあげさせて、早口調に讀ませたやうな時代もあるが、これは甚だ不自然で、而も十分意味を把握する餘裕のない點からは大いなる器械的讀方であつたといはなければならぬ。これに反して靜かに若くはゆつくりを通り越して、伸び過ぎてもよろしくない。話言葉の調子と遠ざかつてゐることは前者同様不自然で、矢張り意味をとるのに大きな障礙となる。

兎に角、文を讀む場合にはなるべく靜かに、而も聲をはつきり使ふことが、その根本條件であると見てよ。

三

音聲を奇麗にとか若くは明晰といふことは、個性的の音色といふやうなことも、勿論關係するのであるが、要は正しい音聲の訓練に歸着する。音樂的修養において、次第に奇麗な聲を出し得るやうに、文章を朗讀する場合にも、つとめて聲を奇麗に、所謂上品な表出に習熟させることが大切であることは言ふまでもない。

聲をはつきり出すことの根本條件は言ふまでもなく正しい音聲の使用といふことである。而してその正しいといふこと

は、一定の標準を豫想して考へられることであつて、今日においては結局東京語の音聲が事實これが標準とならなければならぬのである。

東北のある一地方では行はれてゐる「蕎麥の花」を *shōmō no hana* (シヨモノフアナ) といふやうな發音や、九州地方の人々が、虹 (*niji*)。藤 (*fuji*) の如く、ジとチを正しく言ひ分け得られることなど、これ等はすべて正しい音聲の問題に歸着するのであるが、ハをフアといふのは勿論、ジとチの使ひ分けも今日の東京語では見ることが出來ない。人によつては一つ二つを「ヒトーツ」「フターーツ」、二人を「フターリ」といふやうに長めて言ふこともあるが、「オチサン」を「オチーサン」「カキ色」を「カーキ色」。「ドロ」を「ドーロ」といへば何れも違つた意味の言葉になる。

所謂アクセントはこの問題に屬する重要なものである。アクセントとは、獨立する單語毎に意義を表す慣習の一つとして聲の比較的高低關係が固定してゐる場合をいふのであつて、

イマハ サクラヤ ナタ、ネノ ハナザカリデス。テフテフハ ハナカラ ハナへ ヒラヒラト マヒ、ハチハセツ
セト ミツヲ アツメテ キマス。

のやうに、右側面に、點の施されたところは國語中他の音よりも比較的高い調子で發音され、點のない語はその語の終まで同一調子に所謂平板式に言ふ慣習になつてゐるのである。

アクセントは地方殊に關東方面と關西方面では非常な相違を免れないのであるが、これは國語の統一といふ國家的大問題であることを思へば、一般的にはなるべく東京語に順應するやうな態度で國語教育が行はなければならぬ。この點について、東京の厚生閣から出版されてゐる東京文理科大学教授神保格先生著國語讀本の發音とアクセント(尋常一學年乃至、六學年の六冊)は好箇の参考書である。

「寒からうが」

「少しも寒くはございません。」

「寒くはなす。」

「はい。これが御奉公だと思ひますれば、少しも寒くはございません。(國語讀本卷七、七十八頁)

意義をあらはす慣習の一つとして「寒くはない」の「ない」は、断定の場合と違つて、尻上りにアクセントが付かなければならないやうに、生きた言葉としては意義の上からアクセントの變化を餘儀なくされることも少くないであらう。

コ、ンヤ カギリノ イノチト オモツテ (國語讀本卷四、九十四頁)を「今夜限りの………」といふやうに連続すれば、

コ、ンヤ、カギリノ イノチト オモツテ

と變つて来るなど、いろいろの場合を一々實際の言語感として耳に熟し、口に言へるまでの修練を積み重ねなければ、指導者としての資格は得られないわけである。

兎に角、アクセントをはじめとして、正しい音聲の表出については、生きた東京語そのものに直接觸れて、而もその實感の上に研究が進められなければならない問題で、なか／＼以て容易なことではない。

四

音聲の斷讀法も亦朗讀には大切な要素となつてゐる。國語讀本卷四の八十二頁

ちやうど おほきな ふねが おきを とほつて ゐました。

について見るに、副詞の「ちやうど」は「通つてみました」にかゝつてゐる言葉であるから「おほきな」との間を一寸切

るべきで、若しこれを「ちやうど大きな、船が……」とすれば意義の上から適切を缺いて来るものといはなければならぬ。

大將軍八幡太郎

を二字づゝに切つて、大將 軍八 幡太郎と讀んだら、誰が聞いても源義家のことであるとは思はれないであらう。未熟な兒童の朗讀にはこれに類する場合が少くないので、指導上特に意を用ひなければならぬ。

ふけ行く夜のしづけさよ。

あらゆるものはやみといふ

黒きとばりにおほはれて、

安き眠に入れるなり。(國語讀本卷九、一頁)

韻文の場合、殊に多いのであるが、若しこれを七五調といふ形式に拘泥して一行一口に讀み下すことゝすれば、二行目はあらゆる物が闇であるといふやうになつて、闇といふ黒いとばりがあらゆる物をおほつてしまふといふ意味は浮んで来ないやうになる。さればこの場合は、少くとも「あらゆるものは」で、一寸區切り「やみといふ」は次行の黒きとばりに結合して讀まなければならないのである。

言葉の斷續は、大體からいふと、句讀點に注意して讀めばよいわけであるが、現行の句讀法は割合點の數が少いから、讀む場合の注意としては、更に中間に若干の區切を必要とする場合も少くないのである。

五

朗讀の口調、これは主として言葉の抑揚乃至調子即ち聲の強さと高低の變化に關係することであつて、力のこもらない

平板式は勿論、所謂一種の朗讀口調なるものは、前にも述べた通り不自然である點においては是認することは出来ない。されば、われ／＼は常に文章中の言葉の上に輕重を考へて、比較的大切である部分には強く且つ高い音聲の表出を施さなければならぬ。

問答の形で挿入されてゐる言葉は、大體において地の文よりも高聲に讀む必要があらうし、それに言葉の中でも、例へば、

「なぜ泣くのか。」(國語讀本卷五、八頁)

は、素戔鳴尊が泣いてゐる老人に泣くわけを尋ねたのであるから「なぜ」に力が入るべきで、若し「泣くのか」に力がは入つたら、泣くか笑ふかといふやうなことが問題であるやうに響いて来る。又

「どんな大蛇か。」

も同様で、「どんな」を強くはなければならぬのである。かうして朗讀の上に實際の話口調そのままが施されることによつて、生きた言葉としての言語意識は統制されることになるのである。

六

次に言葉のテンポ、即ち緩急の問題も亦大切である。

「極樂寺坂の味方があやふうでございます。」

といふ使の後から、

「大將も討死されました。」

といふ使が来たが、總大將の新田義貞はびくともしません。手もとの軍ぜい二萬騎を引きつれて、たゞちに極樂寺坂

へ向ひました。(國語讀本卷七、十八頁)

使の言葉は火急の場合とて、幾分速度を増して早口に言ふべきであるが、併し「總大將の……びくともしません」あたりは、びくともしない大將の風格を表す意味からも速度を緩める必要があらうと思ふ。

更に義貞が巖頭に立つて海神に祈願をこめる所

義貞今天皇の御ためにいくさを起して、賊臣北條をほろぼさうとしてゐます。海神願くは潮を退けて、道を開かせたまへと念じて……(同上二十頁)

の如きも、勿論速度を緩めて、相當の嚴肅さを示さなければならぬ。

「かくして下さい。敵が追つかけて來ます。」(同上八十八頁)

これは言ふまでもなく急速の場合を示すやう、幾分早口に讀むことが自然である。

斯くの如く、文章を言語的表出にまで具體化しようとするれば、或は威嚴を示すためにゆつくり落ちついて重々しく、或は速度を早めて危急の場合を表し、さては周章と泰然、眞面目と滑稽等々、その場合その性格を如實に表現しなければならぬ。而して所謂朗讀なるものは、この點まで修練されてこそはじめて本當のものになり得たといふことが出来るであらう。終りに實際家の御研究を望んで止まない次第である。

—東京高師訓導 高橋喜藤治—

讀方教授要旨の研究の仕方

要旨

文部省が示した讀方教授要旨を中心として、それを如何に解するか、これが絶對的のものであるかを論じ、改善さるべ

きものであることを断定する。

内容

(一)小學校令施行規則、教則第三條。(二)右教則の解剖。(三)文部省令の權威。(四)國語教授の一般的思想。(五)論者の斷案。

本文

總ての教科には、それ／＼之を教授すべき要旨がなければならぬ。即ち、その教科の使命が確立してゐなければ、勢ひ教授は出鱈目となり「何を」「如何に」授けるべきかに迷ふ。茲に於いて、文部省は教則を設け、各教科目の教授要旨を明示してゐる。之を讀方教授に見るならば、教則第三條には、

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智徳ヲ啓發スルヲ以テ要旨トス

と規定してある。

先づ、この要旨を解剖して、その大要を擷んでみると、次の三つとなる。

(A)言語・文字・文章の傳達。

(B)思想の表現能力の涵養。

(C)智性及び徳性の啓發。

然るに、國語といふ中には、讀方・綴方・書方の三科目が含まれてゐる。この三科目がそれ／＼獨立したものでないことは言ふまでもないが、讀方とのみいふ場合は、そこに多少の限定があり、この要旨中では主として(A)の使命を果すと共

に、(B)にも大いに關係のあることは明かである。(C)の思想表現は主として綴方の任務であつて、書方の任務はこれら三項の何れにも附隨してゐる。然らば、讀方教授の主として果すべき任務は、之を詳しく言ふならば左の如くなる。

- 1 普通の言語を知らしめること。
- 2 日常須知の文字を知らしめること。
- 3 日常須知の文章を知らしめること。
- 4 智識を啓發すること。
- 5 徳性を啓發すること。
- (6) 思想表現を助けること

これが文部省の示した要旨である。

茲に注意すべきは、この要旨が果して最善のものであるか否かを検討する前に、之が文部省令であるといふ儼然たる現實の問題である。今日の我が小學校教育が國民教育であり、國家の統制の下に置かれて、その法令の示すがまゝに教育は行はれなければならぬ。この事實を先づ念頭に置くならば、吾人はその示された要旨に従ひ、その範圍を越す事は僭越至極でなければならぬ。然らざれば、吾人は國家を無視し、國法を輕んずることになり、或る意味での國賊と目されても仕方がない。若し文部省令を是認することが出来なければ、潔く身を教壇より退く外はない。

この當然過ぎる理論には、しかし多くの獨斷がある。かく言へばとて、その法の解釋は一定不變のものではない。試みに前掲の國語教授の要旨を一讀しても「普通ノ言語」「知ラシメ」「日常須知」「正確ニ表彰スル」などの語句は、如何様にも解釋が出来る。或は解釋するの自由があると言ふべきであらう。殊に「知ラシメ」といふ漠然たる用語に至つては、最も

議論すべき餘地があり、又實際にも多くの論争を生ぜしめる語である。その他「普通」「日常須知」なども、考へ様によつては、その範圍の廣狹に非常な差異を來す。

而して、之を當事者自らが如何に解してゐるかは、現行の教科書が最もよく物語つてゐる。否、ひなければならぬ。國語讀本に採録せられた言語・文字・文章が「普通」であり、「日常必須」であるといふのである。それらを兒童に「知ラシメ」ればよい。といふ理論も成立つ。且つこれら教材によつて「智徳ヲ啓發」すればよいとも言へる。少なくともそれが忠良なる國民教育者であらう。實際に見ても、大部分の教育實際家はそこに安住してゐると見て差支ない。

然るに問題はいくらでも發生する。先づ、法そのものは永遠に變らないものであらうか。果して、民法・商法は神代の昔から儼存してゐたかといふに、そんな事實は全然ない。明治以前にさへ、之と同じものは無かつた。そのみが時勢について着々と、改善されてゐる。獨り文部省令中の小學校令中の一規定が動かすべからざるものであると、誰が言ひ得るであらう。眞に國家のためであり、教育のためであるよりよき要旨が発見されるならば、現在直ちには改變出來なくとも、將來之を改變することは不可能ではない。この意味から言つても、讀方教授の要旨に不満が感ぜられ、よりよき案があるならば、その改善を叫ぶことは、教育者として國民として爲すべき所である。それは國賊ではあるまい。

かゝる立場から現在の文部省の示した讀方教授の要旨を見ると、不満な點がないでもない。否、改善を切望して止まないものがある。その最も大なる問題は、全體としての國語教育思想である。要旨に示された教授の範圍から検討すると

【主目的】

- 1、言葉の教育。
- 2、文字の教育。

- 3、文の教育。

- 4、思想表現の訓練。

【副目的】

- 5、智徳の啓發。

となつてゐて、その解釋如何では理論づけられるかも知れないが、先づこの中に「情操陶冶」と見るべき所のないことである。言語・文字・文章を單に「知ラシメ」といふ言ひ方が先づ不満であり、「智徳ノ啓發」といふ句も首肯し兼ねる。事實この要旨に従つて教材の選擇が行はれた教科書中には、單に知識を授けるもの、道徳を説いたものが、可なり多くある。教則にも「其ノ材料ハ修身、歴史、地理、理科其ノ他生活ニ必須ナル事項ニ取り」とあり、他の學科目がそのまま採録されたかの觀があるものがある。

尤も、教則中には「兒童ノ心情ヲ快活純正ナラシムルモノナルヲ要シ」趣味ニ富ムモノタルヘシ」等の語が見えるが、これら智徳啓發に充つべき教材には、殆んどそれが見られない。それらの事實を綜合して考へるならば、「知ラシメ」の意も極めて智的に取られ易い。實際、諸教育は智識教科として一般に取扱はれてゐる。それは言語の解釋と文字の記憶と、せい／＼で文の解剖位の範圍に止まつてゐる。それが果して讀方教授の眞髓であらうか。吾人はそこに大なる不満を懷くものである。勿論、讀方にはかゝる知的教育の必要がないと言ふのではない。言語・文字を知らないで「讀む」ことは出來ぬ。文章の構造が分らないでは「讀む」ことは出來ぬ。その意味での讀方教授に於ける知的作用は十分認めなければならぬ。

しかし、その知的作用は「讀む」ことへの豫備行爲でしかない。又、智徳の啓發は讀方教授の結果としては當然である

としても、それが目的では有り得ない。「兼テ」の意もさう解釋すべきであるのに、現行教科書ではさう思はれない編纂がなされてゐる。それらの事實は、共に國語教育の本質からは、稍焦點を外れた第二次的の使命である。「讀む」意を、文字を通して、そこに書かれた事柄を知るだけの意に解してはならぬ。それが「知ラシメ」への不満である所以である。

しかし、國語と讀方とは、多少の差はある。その差がたま／＼「知ラシメ」る傾向を帯び來たのは仕方がない。文字言葉・文章——それらは低學年にあつては、「知ラシメ」なければならぬ。それが國民教育である以上「普通の言語」日常須知の文字及文章」とあるのは當然である。しかし、現に高學年の教材には著しく現はれてゐる藝術的文を味ふことが、讀方の終局の目的であることは言ふまでもない。それは「心」を表現したものであり、その心の表現こそ、文字に表せば、文となり、色彩と形に表せば繪となり、音に表せば音楽となる。その「心」を讀むことが國語教育の本來の使命でなければならぬ。

只茲に注意すべきは「心の表現」としての文は、直ちに總てを藝術なりと言ふことは出來ぬ。言ふまでもなく、文には表現自身を目的とするもの、ある目的を表現する手段となるもの、別がある。前者は藝術に屬し、後者はこれを實用の文と稱してゐる。然らば實用文は心の表現でないであらうか。例へば、一定の形が生じた「書式」の如き、既に他人によつて印刷され、そこに署名捺印するだけに終る文さへある。然もそれさへ心の表現と言ふに躊躇しない。それはたゞ「一金△圓也 右正ニ受取候也」とあるとも、直ちに法律的意義を生ずることによつても明かであるやうに、矢張り心の慾求に従つたものである。従つて、讀方に於いて多くの實用文を取扱ふことは、決して心の表現としての文でないと思へてはならぬ。この點藝術かぶれのした者の往々に陥る誤謬である。

かく一切の文を心の表現とするならば、如何なる文にも、必ずや筆者の「心」が浸透し、そこに自づと生命の息が感ぜ

られる。その生命の感得が即ち讀方の學習である。従つて、これを逆に言ふならば、書かれた文に筆者の生命の躍動が少なければ少ないほど文としての價値が少なく、従つて讀方教材として不適當なものであると言はねばならぬ。それは教材論に譲るとしても、要旨の中にかゝる文言の見えないのは甚だ物足りなく、又多くの實際教育家を迷はしめるものである。智性及び徳性の啓發をわざ／＼述べる前に、國語をその本來の面目から考へ直して、それを「味ハシメ」ることを力説せねばならぬ。

讀本編纂の仕方

要旨

讀方教授に際して基本たるべき讀本は、如何に之れを編纂すべきか、その編纂の體裁に就いて論究し、且つ因つて生ずる缺陷を如何にして補足すべきか論ず。

内容

(一)編纂仕方につゞいての分類。(二)右各種目に就いて得失を論ず。(三)連續讀本の益々重要さるゝ所以。(四)包含する内容に就いて。(五)副讀本の利用。

本文

國語讀本にはいろいろの種類があるが、之を編纂の方面よりみるときは、

1、雜輯讀本 Miscellaneous Reader

1、類輯讀本 Connected Reader

の三種に分けることが出来る。第一の雜輯讀本と云ふのは断片的の教材を集めたもので、我が國の國語讀本が之に屬する第二の類輯讀本とは断片的の教材を集める點は雜輯讀本と一致するが、之等の教材を種々の部門に類別したものである。即ち春夏秋冬の四季に、或は神事に關するもの、皇室に關するもの、天文地文に關するもの、動植物に關するもの、歴史及び傳説に關するものと云ふやうな題目の下に類輯したもので、獨逸の讀本がこれに屬する。第三の連續讀本といふのは一つの纏つた讀物を教材として工夫したもので、ウイルヘルムテル、オルレアンの少女、ヴェニス商人、イツツプの寓話等はこれに屬し、最近我が國に採用されるやうになつた太平記抄、源氏物語抄、徒然草抄、方丈記抄、十六夜日記抄なども亦これに屬する一例である。

以上の如く編纂上より分類された讀本は、如何に使用されつゝあるかといふに、最近に於ては連續讀本が益々重要されんとしつゝある傾向にある事は諸國の例に徴しても明かなる事である。一體断片的の教材を輯集編纂したる雜輯讀本、類輯讀本は單調を避けることゝ、各種の語彙を授ける事に於て最も便宜なるものである。文章の上から見ても、各種のものを取り入れてあるから、自然その單調を避けることが出来、同時に各種の語彙を授けると云ふ點に於て一大利益を得るものである。しかしながら國語教育上の眞の目的ともいふべき文學的趣味を向上せしめると云ふことは、かゝる断片的の教材では文學の美を味はせることが困難であるから、これによつて文學的趣味を向上させることは覺束ない。文學的趣味の向上は、畢竟旺盛なる讀書欲を養成する事で、他日社會へ出てからも絶えず讀書を繼續し、常に新鮮なる活動が出來、常に時代に順應した活動が出来るのである。即ち既に在學中に於て旺盛なる讀書欲を刺激する事が必要であるが、断片的の教材を集めたる讀本にては教育の眼目たる此の重大なる目的を貫徹することが六かしい、獨り連續讀本によつてはじ

めてなし得るのである。

次に旺盛なる讀書欲を涵養すると同時に、また強大にして確實なる讀書力を養成せねばならぬ。断片的の教材を集めたるものにては、到底これをなし得ず、一つの纏つたものを讀破してこそなし得るものである。即ち讀書力を十分發達せしめるには連續讀本によらなければならぬ。雜輯讀本に比すれば類輯讀本は類によつて集められてあるだけ、教授上にも便宜であり、また學童もこれによつて多少興味を刺激されるものであるが、連續讀本に比すれば同日の論でない。連續したものを讀むからこそ興味を感ずるので、はては寢食を忘れて耽讀するのである。斯様なことは要するに旺盛なる讀書欲を刺激し、ひいては讀書力も十分發達して文學的趣味も大いに向上せしめ得るのである。英國の教育家は元來下級生に對しては雜輯讀本を課し、中級生に對しては三者を併用し、上級生に對しては連續讀本を課して居るのであるが、近來は下級生に對してさへも既に連續讀本を用ゆる様な學校も亦まゝ見受けるやうになつて來た。これを我が國に於ては、小學校は勿論中學校に於てさへも依然舊態に囚はれてゐるといふことは、大いに考ふべきことではあるまいか。

次に編纂につきその分量の考察であるが、歐米におけるものは我が國のものより七八倍の分量を有し、しかもこれに要する時間は、却つてはるかに少ない時間をもつてしてゐる。しかもその成績に於ては我が國では彼等の七八分の一を取扱つて、尙且つ不徹底極まる状態にあるに比し、彼等は相當の成績をあげて居る。もつともこれは彼等の言語、文章、文學上の關係などの頗る異なるにもよるが、誠に心細い次第で、編纂の仕方にも大いに工夫を要し、量を多くし相當の成績をあげるべく、努力すべきである。近來此の傾向もおひ／＼認められ來つて、今回修正若しくは編纂された本の分量は從來の約二割を増加して居る。しかし尙一層の努力と研究を要すべきである。

讀本編纂の仕方について尙ほ殘されて居る一つの問題は、學年別にして毎學年に一定の分量を配當するか、あるひは兒

童の學力経験を區劃して、これに順應すべく分量を裁定すべきかといふことである。我が國にては毎學年二冊宛を配當する前者を採り、英吉利にては大體前者を採用してゐるが、近來まゝ後者を採用する處も見受けるやうになつて來た。獨逸佛蘭西は後者を専ら採用してゐる。即ち學年別によらずして、大體小學八年を三段階に區別してゐる。小學一年から三年迄を下級、四年、五年、を中級、六年、七年、八年を上級としてゐる。これは主として兒童の知育や趣味の發達を標準として分類し、これを標準として教材や分量や、程度を按配して各級におの／＼一冊を配當してゐる。之等の制度にも各得失あることであるが、とにかく毎學年二冊の配當が必須の條件と考へる必要なく、之等の體裁についても、一層研究の餘地が残されて居ることと思ふ。

尙最後に補助讀本すなはち副讀本の問題であるが、この讀本の利用は近來益々重要視せられて來た。第一教材の上から見ると、正讀本は文學教材を中心として居るから、日常生活に必要な知識を此の讀本によつて補ふ必要がある。第二に正讀本は一定の分量に制限されてゐるから、文學的趣味の向上にせよ、家庭上必要な知識を授けるにもせよ、甚だ物足らぬ觀がある。この缺陷を補ふためには副讀本の利用は最も重大なるものである。また第三に教授法の上からいふと、精讀と共に通讀が讀書力を増進する上に最も効力あるものである。精讀と通讀を按排する事は、國語教授上からも、讀本編纂上からいふても、もつとも大切な事であるが、正讀本のみにては補ひ難い缺陷を副讀本にて、たくみに利用する事は亦必要なることである。以上の三點より見て副讀本はもつとも必要なものであり、その編纂上にも、つねに正讀本の缺陷を補ふといふ事を留意して努力すべきである。もつとも副讀本は自習を目的とするものであるから、卷末に難解な語句や故事の解釋を添へる事などは非常に便利なもので、かういふもので自習する事は、讀書能力を非常に増進せしめるものである。斯様に國語教授上よりみて、正副讀本の併用は必要缺くべからざるもので、歐米各國に於ても已に副讀本の利用は重要視

され、獨逸の小學兒童の如きは、毎學年三十七八冊はかならず讀破するわけであるから、我が國の小學兒童に比し讀書の分量は非常に多い。従つてまた日常生活に必須な知識も豊富にもつてゐるわけであることは實に驚く程である。これまで課外の讀物として副讀本の利用が一般に閑却されてゐたのは、わが國教育の一大缺陷であつたが、近來やうやくふかく注意するやうになつて來た傾向の見ゆるは、讀方教授に對する一進歩と見るべきである。

讀方各學年の主眼點の見方

要旨

先づ讀方教授の主眼點を概説し、次に各學年の主眼を列舉し、之に短評を加へ、最後に再び讀方——國語教育論から要約する。その要約は全體を通じ、低きより高い所へ、淺いところより深みへと進んで論ずる。

内容

(一) 讀方の意義と教授の本質を論ず。 (二) 第一學年讀方の主眼點。 (三) 第二學年讀方の主眼點。

(四) 第三學年讀方の主眼點。 (五) 第四學年讀方の主眼點。 (六) 第五學年讀方の主眼點。

(七) 第六學年讀方の主眼點。

本文

我々は各學年の細論に入る前に、先づ全體としての讀方教授の主眼點を考へねばならぬ。否、更に進んでは國語教育の根本的意義を明かにし、少くとも我々自身に満足すべき立脚點を見出して置かねばならぬ。そこに安住して、始めて各學年の主眼點を云々する資格が與へられる。この點は教育實際家が屢々忘れる所であつて、然も部分的の取扱を如何にすべ

きかに頭を悩ますのは、無意味も甚だしい。それは生物そのものを知らないで、人間の手とか足とかにかつてのみ疑問を抱くと異なる所はない。

しかし、國語の本質、國語教育の使命は既に論じたのであつて、茲に再説をする必要を認めない。要するに文部省の示した教授要旨を更に一步進めて、單に智的教科として取扱はず、表現のための訓練であり、その極致を藝術に見出さんとするのだが、我が讀方教授への希望である。それによつて各學年の主眼點を検討するのが、この論文の趣味である。只、大體に於いては、各學年にそれ／＼主眼點はあるものゝ、例へば三年と四年との間などに著しく異なつた主眼點のある筈はない。一年々々に際立つた差異があるかの如く機械的な考へ方をしてはならぬ。

一、第一學年の主眼點

未就學兒童にも、既に「言葉」があり、従つて「文」がある。それを文字と結びつけることが、最も重大である。讀方の一切もそこから發する。それには、第一に「文字」を與へることである。勿論「與へる」といふ言葉には多くの論すべき意義があるが、それは暫く措いて言はない。

次に言葉を正すことである。子供の言葉は自然に覺えたもので、そこには社會人としての自覺はない。それに子供獨特の言葉、その地方の方言、アクセント、何れも他日廣い社會に立つて行き、人々を理解し、又正しく心を表現するためには標準語による外はない。これは單に一學年には限られないが、生涯の轉換期として大切な一學年では特に注意せねばならぬ。

最後には「文」を讀み、これを味ひ、表現に誘導することは、第一學年から必要である。この點が往々忘れられてゐるのは遺憾である。

二、第二學年の主眼點

片假名と僅少のやさしい漢字を習得した第二學年生は、内心に一つの革命を経験したと言つてよい。言葉は既に三四歳にして我が有となつた。就學時に於ける言葉の数は、案外我々が考へてゐるよりも多い。それがとにかく文字に表現されるのである。そこに第二學年の讀方教授の根柢がある。それと初めての學校生活で、過去一年に語彙は急激に豊富となつた。平假名の問題、漢字の問題よりも、先づ文字を通して、書かれた「文」を味はせ、自らの表現をより豊かにより正しくすることに努力させねばならぬ。即ち、先づ文を讀むこと、そこに書かれた事柄を知らせることから始まつて、かういふ場合にはかう言ひ表はすといふ、心と表現とを結合させることが、何よりも大切である。その上での平假名であり、漢字である。只、注意したいことは、本學年から、漸く國語が分科作業となり、讀方、綴方、書方と別々になるが、それは單に作業上からであつて、決して本質から來るものではない。學科として分離してゐるからといふだけの理由は餘りに教師臭い考へである。

三、第三學年の主眼點

四、第四學年の主眼點

この兩學年は所謂中學年として、その間に讀方の主眼點の差異は認められない。それは要するに程度の差で、本質的に何等特殊な取扱の差を設ける必要はない。一二年では約二百字を我が物としてゐる。この程度で國語習得が終れば、如何に幸福であるか)而してこの三四年間には七百五十もの文字を教へる。勿論、完全に我が物とするのはその六七割と見なければならぬ。(この程度の文字で終つても幸福である)これに兒童生活の内容充實、それに伴ふ言葉と表現の進歩——そこに教授の根柢がある。且つ、成長の時期から言へば記憶力の旺盛な時で、國語教育の外面的なこと、例へば新字、新語

の記憶、文の解剖なども比較的に樂である。

しかし、彼等はまだ「見たまゝ」を批判しない。反省しない。そこに藝術的の本來の姿はあるが、思想がなく、上滑りをする。今日餘程の田舎でなければ、この程度の兒童で教科書しか手にしないと思つてはならぬ。夥しい兒童の讀物が旺盛な讀書欲に媚びてゐる。そこに書かれた事柄も一通りは讀んで、その事實だけは知り得る。しかし多くはそれ以上に進まない。或る意味では讀方もそれだけで満足してもよいが、そこに國語教育の危険も潜んでゐる。元來、讀本の編纂、教材の取り方には、單に知識を供給する——理科的部分的な問題などが、そのまま入れられてゐるかのやうな教材がある。教材が何であらうと、「讀方」が大切である。それは單に「何が書いてあるか」を讀むのではない。「如何に書かれてあるか」を味ふのである。そのためには批判の眼を開かせ、客觀的な讀み方を主觀的とし、文の意味を發見させねばならぬ。味はせねばならぬ。而して、我が物として聽て表現へと導く——その第一歩は遅くも中學年から踏み出すべきである。徒らに外見に囚はれ、文字に拘泥してはならぬ。

五、第五學年の主眼點

第五學年とて要するに第四學年の延長であるけれども、兒童兒童生活から言ふならば、その學習のみについて言ふも、教科の複雑さから來る特殊性も考慮せねばならぬ。且つ實際問題として、早くも上級學校への思慕があり、その準備に入る兒童さへある。内部生活の豊かさも次第に充實され、又運動も激しくなる。これらの條件を讀方の主眼點から引離して考へることは出来ぬ。

最早「言葉」に表はすことの驚異は消えてゐる。單に知識を得るためならば、地歴、理科、算術等、何れも文によつて表現され、讀方はその本來の姿に深められる。否深められ狭められなければならぬ。然るに所謂高學年に入つても

讀方が依然文字通りの外面的な讀方に終つてゐるのが一般である。この點では讀本そのものにも不満があるが、正當の意味での讀み方をするのは、先づこの學年あたりからである。それは、先づ文を讀む態度を確立させ、文の解剖に始まる理解と、眞に筆者の「心」へ味到することを意味する。その基本問題として、語彙を豊かにすること、文字を多く知り且つ書くこと、朗讀のこと、默讀のこと、綴方との協力のこと等を忘れることは出来ぬ。

六、第六學年の主眼點

茲に一つの完成と、未來への飛躍がある。國民教育は一先づ打切られ、更に上級の學校へ、一般社會への進出がある。しかし、その打切りが學問への「左様なら」でもなければ、小さく纏めることでもなない。その點は往々實際教育家の思過しがある。殊に讀方に於いては、こゝで纏められては困る。若し纏めるといふ意が、將來の行手を暗示することに集中されることならば、それが當然の行方がある。五學年に於いて既に讀方が本來の面目を現はしたと言つたが、實際教科書を見ても、六學年の教材は著しく向上し、藝術的表現が眼立つ。さうなければならぬ。筆者はもつとこの傾向の著しからんことを望む者である。

經濟的問題もあるが、出来るだけ教科書以外の文をも讀ますべきである。雑誌もよい、兒童文學もよい、時に尙新聞を教材として、活きた文に接觸させ、そこに社會への適應と、より廣い世界への道案内がある。

第六學年の讀み方こそ、眞に「讀む」意義の最も深い又廣い世界へ没入させねばならぬ。語彙を富まし、言ひ方の正しさ、微妙さ、複雑さ、漢字の様々な訓とその味、それらによつて如何に文に躍動があり生命が感じられるか。同じ實用の文にしても、その表現の様々にして難しいこと、まして「心の表現」としての文——それを我が物とすることに努めさせることが、この學年での主眼點でなければならぬ。そこから普通の讀方の取扱を活かす源を發見してこそ、一の「打切

り」ともなる。

之を要するに、各學年の讀方に於ける主眼點は、それ／＼多少の相違はあり、程度の高低は十分考慮せねばならぬが、その主眼點は常にその根柢を「讀み方」の根本概念に置かねばならぬ。一年の主眼點は平假名にあるとか、書取を第一とするとか、發音、解釋、解剖、記憶などを主とするとかは、單に讀方の實際的便宜から言ふまで、あつて、眞に讀方の主眼點を見るには、先づ讀方が本來如何なるものであるかを教師自らが味はねばならぬ。教師自ら味到しないで、兒童を指導することの危険は、何れの學科目にも見られる所であるが、特に讀方の意義は多様に解せられてゐるから、主眼點の發見を誤つてはならぬ。

讀方教材の選擇の仕方

要旨

教則第三條の主旨を嫌ずとして、文學的作品の教材を多くしたい意味を論ずる。

内容

(一)教則第三條を擧げ、その主旨を解説すること。(二)讀方教育の本質を論ずること。(三)讀方教材と他の學科の教材との根本的な差異を説くこと。(四)教材改善の意思として、1、現代作家の文を採用すること。2、特に優れた兒童文學を採用すること。3、知識的教材はその取扱を「讀方」本位にすること。(五)要約すること。

本文

現行の國語讀本は、教則第三條の主旨に基づいて編纂され、教材の選擇もこれによつてなされてゐる。即ち、

其ノ教材ハ修身、歴史、地理、理科其ノ他生活ニ必須ナル事項ニ取り趣味ニ富ムモノタルヘシ

として、從來のものより、兒童の生活に觸れたもの、田園趣味のもの、理科、經濟、實業、公民に關するもの、及び國勢の現状と世界の大勢に通ぜしめるやうに、多少手加減されてゐることは、編纂趣意書にも書かれてある。

以上のことだけでは、大して咎めだてをするほどの問題はないかの如く思はれるが、之を實際に見ると、國語讀本中には、「修身的教材」「理科的教材」などが、實は「的」でなく、修身教材、理科教材と少しも異なつてゐないのを見逃してはならぬ。

私は茲で國語教育の本質と使命を詳論してゐる暇はない。併しながら、國語教材と他學科の教材とは、その間に異なつた取扱ひがなされなければならぬことは論ずるまでもない。假令低學年に於ける讀方が數學以外の唯一の主要教科であらうとも、讀方によつて、歴史を教へ、地理を知り、理科知識を授けるための教科であると考へられない。要するにそれらの知識は、結果として學習出來るといふ範圍で満足しなければならぬ。況んや高學年に於いては、既に他の知識教科が儼然と獨立してゐるにも拘らず、卷八の揚子江の如き、或は卷十一の貨幣の如き教材に至つては、その記述の態度は、全然「的」ではなす。

尤も、教材をかゝる方面に採ることが、全然いけないと言ふのではない。それを讀方の立場から採り、従つて一の「讀物」として教材とすることは差支へない。「讀物」——そこに讀方教材の價値がある。然らば讀物とは如何なる意味を言ふか。そこに幾多の解釋はあらう。私は之を「文」といふ言葉で呼びたい。併し、文とは心の表現である。一の知識を與へようとする心の欲求から書かれたものも、營利を目的とした廣告文さへ、悉く心の表現でないものはない。その意味では、凡ゆる文を包括することも出来るが、茲に言ふのはその廣義の文ではない。筆者が單に何等かの用件のために書いた文を

除いて、假令素材が何であらうと、その表現に心を置いた文に限りたのである。従つて表現の態度に於いては、そこに何等か藝術的の純真さがあるものでなければならぬ。それでこそ兒童は表現心を培はれ、表現の技——といふよりも正しさを悟ることが出来るのである。その表現を會得し得るものが、讀方教材として適切であるのであつて、その範圍での地理的教材、歴史的教材と言ひ得るのであつて、それらに對して特に「文學的教材」を云々することは、甚だしい謬想である。

それ故讀方教材はどうしても所謂「文學的教材」を主とするのみでなく、凡ゆる教材が藝術的香氣のあるものでなければならぬ。然るに現行讀本には、數多くの他學科の教材が混入されてゐる。それらには、筆者の人格が感じられ、表現の純真さから生れたものとは言はれぬ。或は他日の生活上の用語を知らせるためかも知れないが、それならば別に方法もあり、又表現の文に於いて、一層易々として記憶せしめることが出来る。

茲に於いて讀方教材を實際に求めるならば、

(一)文學的作品をもつと多く採ること。(二)その作品は兒童生活に即すること。(三)兒童自身の優れた作品をも入れること。(四)知識の傳達は間接になし、他學科との連絡ある素材をとつた作品を加へること。

等を標準として讀方教材の選擇を行はねばならぬ。然も、それらの教材は、現代生活に觸れ、民衆に親しみのあるものであり、少くとも、尋常科に於いては潑刺たる現代語として口語を以つて書かれたものに限りたい。

之を要するに、讀方教材の選擇は、先づ讀方教育の根本使命を明かにし、それによつてなされるべきで、文學的・理科的などによつて決定すべきではない。「讀む」の觀念を突詰めて考へるならば、それは單に書かれた事柄を「知る」意ではない。筆者の表現を通じて、その人の「心」を讀むことであり、それによつて自が心を培ひ、表現的的確さ、豊かさに味到

することに外ならぬ。そのための讀方教材であつてみれば、教材の選擇の論據もそこになければならぬ。

讀方材料分類の仕方

要旨

讀方材料分類の仕方を、編纂趣意書の分類とモウルトンの分類とを比較研究して、果してこれらが何の爲め、如何なる立場からなされてゐるか、これ等が實際の取扱上、如何程の便利を與へるかを論じ、實際取扱者の立場から効果的な分類の仕方の一例を示して、讀者への参考となし、暗示となすものである。

内容

(一)編纂趣意書の分類。(二)右分類の解剖。(三)モウルトンの分類。(四)前二者の比較研究。(五)實際的立場から。(六)何の爲めの分類。(七)論者の結論。

本文

現在小學校で使用してゐる國語讀本は、之にて完全なものとは言はれない。然しながら兎もあれこれは使用して行かなければならない。使用しなければならぬものならば、これを百パーセントならずとも、せめて八十パーセントの効果はおさめたいものである。瓦をもつて金となす、といふやうな言葉はあるかないか知らないが、少くともガラスは磨かなければやはり不透明である。

讀方材料の分類といふことが、何の爲に存在するか、どうして必要であるかは、瓦を金の代用としたり、不透明なガラスを透明にしたいが爲めである。そこで今こゝに分類の仕方を、前例に基づいて検討して見たいと思ふのである。

編纂趣意書の分類

(一)修身的材料。(二)歴史的材料。(三)地理的材料。(四)理科的材料。(五)實業的材料。(六)國民的材料。(七)文學的材料。

國語讀本編纂者としては有意義な分類法である。何故なればこの材料にはどれとこれと、あの材料にはあれこれと編纂の立場からは便利のやうに出来てゐるから、この材料の性質から分類する方法は成る程編纂者向といふことが出来るであらうけれど、實際教育にたづさはる者の立場から見ると、極めてこれは無價値であるのを感じる。例へば修身の材料であるものが韻文で書かれてあつたり、歴史を取扱つたものが立派な文學的のものであつたりする。尤もこれらの不満を編纂者は断つてはゐるが。それはとにかくとして、實際取扱ふ指導者は文の内容よりも、文のスタイルの取扱ひが大切なのである。この意味から右の分類法は指導者にとつて甚だ無意義なものといはずにゐられぬ。

モウルトンの分類も今日新しいものゝ一つとして國語讀本の分類に用ひられることがある。モウルトンの分類とは、
(一)叙事文學。(二)抒情文學。(三)劇文學。(四)歴史文學。(五)説話文學。(六)哲學文學。

これである。新しみの點から、又文學的の立場からは面白いとも思はれるが、これはどこまでも文學的の所に不便がある。小學讀本は文學的要素は多分に含まれてゐるが、それと共に科學や實用の分野も可成ある。これらをどれに當て嵌めようもない。前者の分類が極めて形式を無視した分類ならば、後者は又餘りにも文學的過ぎると言はざるを得ぬ。

編纂趣意書の分類法もモウルトンの分類もいづれも一つの特長はあるとしても、何れも實際の取扱ひからは遙かに離れてゐると言はざるを得ぬ。何故吾々が讀方材料を分類するか、分類の爲めの分類ではない。學者がものを分析する分析ではない。吾々教育者の立場から讀方材料を分類するのは、第一教材の主意を徹底せしめる用意がすみやかに出来ること、

第二には各種の特質によつて、過不足なく兒童に與へ、少くとも讀方教育から偏頗な指導をするやうなことがないこと、これらの爲めに吾々は材料の分類を企てるのである。

そこで今茲に言はんとするのは内容、形式共に指導者が取扱ふ上に益に立つ、實際的のものでなければならぬ。次にそれを参考にしよう。

(一)韻文。(二)散文。(三)物語。(四)戯曲。(五)隨筆。

勿論これは平凡な分類法かもしれぬが、どの巻をとつて見てもこのどれかの種類に當てはまらぬものはない。そしてこれは内容を表はすと共にその體を表明してゐる。この分類は他のどれよりも最も研究者の頭に入り易く、然も極めて實際的である。

眞理は常に高遠な所にはなくして、足下の然も最も普通なことの中にあると思はなくてはならない。讀方分類の仕方にも當つても、吾々の立場から離れた高遠な研究を採るよりも、これ程にも簡単な普通な文字の中に、そして極めて平凡な分類こそ採るべくよいものではなからうか。

讀む意義の研究

要旨

普通の「讀む」と、主観的な「讀む」の批判と、足らざるを指摘して、論者の主張として、その場合によつて文字の讀みは一つであり、意味も亦作者が表したもので他はなく、讀者の感じは然し個性的のものであると断定するものである。

内容

(一)普通「読む」といふこと。(二)A氏の「読む」意義。(三)右に對する批判。(四)論者の主張。(五)文字の読みは一つ。(六)意味は一つ。(七)感じは個性的。

本文

読み方教授に於ける「読む」といふことは、常に誤られた意味にとられてゐる。「読む」といふことは紙面に表はされた字面を読むといふことと多くの人は思つてゐる。

トリ、ハナと書いてあるのを小供が「ト、リ、ハ、ナ」と讀んでも「ト、リハ、ナ」と讀んでも「あゝよく讀めました」といふ。「ペンケイガナ、ギナタヲ」と讀み上げて親は「うちの子供はよく讀み方の練習をしてゐる」と安心するのである。漢文や英語の素讀亦然りである。「論語讀みの論語知らず」とはよく諷刺した語ではある。

この種の類は往々學校の讀方教授にもあらはれる。思ふに教授者にも「讀み」の意味がよく徹底してゐない。といふよりも誤つた考へ方に囚はれてゐるのではなからうか。「讀み」と「譯」とは普通全然別個のものやうにされてゐる。何の意味も味ふことなく讀まして了ふ。であるから、前のやうな切字の誤りなどして意味のない空疎な讀方になつて了ふのである。

讀方は個性的でなければならぬ。といふ主張が讀方研究者の一部にはある。教育界の重鎮A氏は最も早くより「自己を読む」といふ言葉を以つて讀方教育界に向つて君臨されたのであつた。確に讀方教育にとつては一つの大きい劃期的人物だといふことも出来る。氏の主張に、「……讀み方は自己を讀むものである。綴り方は自己を書くものである。聴き方は自己を聴くものであり、話し方は自己を語るものである。即ち讀み方、綴り方、聴き方、話し方と四つに分れてゐるが、

自己といふ見地から言へば全く一つである。分れば四となり。合すれば一となる。……」と又「讀み方は自己を讀むものだといふ余の主張に對して、讀者の中には必ず「文章を讀んで、自己を讀むものではない。」と駁する者があらう。余は論者が切に文章を讀む場合の有様を内省せん事を望む。文章はすべて作者が傳へんとする思想、感情を洗練して書き現したものである。されど紙面には文字がたゞ順序よくならべてあるだけで、内容は一物も現はれてゐない。その文字をたどつて、吾人が内容を會得するのは、そも／＼いかなる手續を経るか。即ち文字の現はす語句に相當する自己の觀念を思ひうかべ、それを文字の示す文の形式に連ねて「作者の思想、感情はかくあるべし。」と想定するのである。余は想定するといふ。果して作者の思想、感情と一致するか否かは疑問である。」と言はれてゐる。

この氏の論旨を味ふとき、餘りにも文字と意味とを二原的に考へ過ぎられるやうに思はれる。文字と意味、形式と内容、言語と思想は離して考へらるべきであらうか。今迄でも屢々文學の方面に於てもこの問題は論じられて來たが、決してこの二者は截然とは離すことの出來ぬ問題である。思想は即ち言語、言語は即ち思想とも言ひ得らるゝ二者は不可分離のものである。嚴密に言へば言葉がなければ思想はないのである。一寸考へれば言葉はなくとも思想は存在する如く思はれるが、それは發表されたもののみ言葉であると、思つてゐる事がかくも思ひ違ひをさせるので、表はし得ない言語が頭に思想をつくるのである。であるから言葉と思想はどちらが先かと言へば、それは可なり込入つた哲學上の問題になるが、むしろ言葉が先であると言ひ得らるゝ。

かく考へ來るとき、氏の「紙面には文字がたゞ並んでゐるだけで内容は一物も現はれてゐない」との言葉には一言なきを得ないのである。勿論その書かれたものが文字であるか、畫であるか、或ひは一つの斑であるかさへ分らない者、例へば白痴、小兒、野蠻人等ならば字は字の用をなさない。そんなのは問題外で、少くとも字の讀めるものにとつては、文字

は文字であるばかりでなく、その内容も分る筈である。文字を読むと共にその意味を解して行くものである。そして讀んで意味が完全に解つたとき、それは完全に讀み得たと言ひ得るのである。翻つて作者側から考へて見ても、作者は自分の思想を、頭に出来た言葉を文字の約束をかりて表はすのである。であるから文字は文字であると共に、作者の思想である。作者は殆んど文字を書いてゐる意識すらなく思ひのまゝを、考へに随つて文字に出して言つたのである。であるから氏の「内容は一物も云々」の言葉はそのまゝ返上したいとさへ思ふのである。

然し、又氏は次のやうな意味の事を言つてゐられる。それは「文の形式、作者の思想といふものの存在は解る。然しそれを讀むものの主観は、千差萬様で、決して同じく讀むもの、同じく感ずるものはない。古聖賢のことに數種の異つた解釋がなされたり、一人の學説が幾派にも學説として分れたりすることに於ても分る。」と。尤もな言ひ分でもある。然しこれでは餘りにも片寄り過ぎた所説と言ひたい。もつと作者の思想、文の形式、一定の文の約束は重視すべきであらうと思ふ。成る程此の言説にも一の理はあるが、餘りにも一方的である。

吾々は「讀み」に對しての考へ方をかう至にしてはいけない。(哲學的の根據はあるが)吾々は独自の個性を主張することも出来るが、それと共に、相似た形と心をもつた多數人の集合團體でもあることを忘れてはならない。社會には社會の約束がある。集團には集團の一脈の中心がある。その約束、中心點等を等閑にしてどうして社會生活が出来よう。一人々々が勝手な生活をして行くなら社會は潰れて了はねばならぬ。

作者が、ある思想を表したとする。人が一人々々その意味を自分の主観ばかりで解釋すれば、作者は一體何の爲めに書いたか、少しの意味もないではないか。作者は自分の思想を少しでも多くの人に分つて貰はんが爲めにこそ文を書くので、誰にも分つて貰へないならば少しも發表する必要はないのである。しかし自然は極めて圓滑に普遍性を認容してゐるやう

である。簡単な一つの思想は十人十色ではなく、十人一色に解釋する。白い色を見て誰が黒と言はう。それを黒と言ひ得るのは知覺異常者か色盲か、少くとも健全な人間ではない。健全な人間に教育しようとする學校教育に於てこそ、最もこの人間の普遍性を重視して白を黒といふやうな兒童の出来ないやう注意したきものである。

以上、少し過ぎたる程普遍性を力説したが、さればとて決して讀者の主観を一蹴しようといふやうな不心得は持つてゐない。讀方が作者の意を汲むにアクセクしてゐるやうでは感心が出来ない。それ以上の主観が働かなければ面白味——所謂面白味が出て來ない。然しこの主観の部門は「讀み」の後、即ち文に即して作者の意を解して後の鑑賞の部門に屬するものと思はねばならぬ。今論者が言はんとする所は極めて平凡、讀むといふ事は、「文章になつて表はれた作者の意にふれ、自分の心意を成長させる作用」であると言ひたい。

作者が文章を草する努力は非常なものである。唐の賈島の話は有名過ぎる程有名である。「烏宿池中樹、僧敲月下門」中の「敲」の字を「推」にしようか「敲」にしようか非常に迷つたといふ話。それから今の「推敲」といふ熟語が出来た程である。古今の學者や文學者も言ふ所である。一つの事物を表はすには唯一つの名詞、運動を表はすには唯一つの動詞、それを形容するには唯一つの形容詞あるのみである。これ程にも文は作者の苦心によつて出来るものである。作者はそれに對して各々勝手な解釋が出来ようか。こゝは義理でも文に嚙りついて、「あゝでもよい、かうでもよろしい」等言はず、正しい解釋をしなければならぬものである。語句に忠實である事は讀方に於て是非共心得なければならぬ。

同じく、文字を讀むこと、それにも二つはない。と心得なければならぬ。例へば名前の「梅子」といふに對して「うめこ」と呼んでもよし、「ばいし」と呼んでもよろしいと言はれるであらうか。それと等しく讀本に於ける讀み方にもかうでなければならぬ讀み方があるものである。その時、その場合(文章の)によつて讀み方は一つにきまつてゐる。例へば

和歌の事を「みそひともじ」といつても、「活字がみそひともじある」とは言はれない。「方」である場合と「方」である場合も異ふ。「ほう」は方向、「かた」は人、その時、その場合で読みは定つてゐて、決して「どうでもよい」のではないのである。

かうして正しく読み、正しく解釋した後、讀後の感じといふものは各々個性的に起きるものである。然し個性的だからとて全々別個の感情ではない。うれしいものを讀んで「うれしい」の讀後感は殆んど一樣にある。が只その「うれしさ」が個人々々異ふといふだけである。

「讀む」といふのは、文章に表はれた作者の意に觸れて、自分の心意の成長をはかる作用である。

「讀む」作用の研究

要旨

「讀む」意義を前項から繼承して「讀む」作用に及ぼし、誤れる直觀の流行を指摘して、眞の直觀とは果して如何なるものかを論じ、又讀方教授の三過程（直觀、分析、直觀）を提唱して、論者の結論としたものである。

内容

(一)再び「讀む」意義に就て。(二)現今の誤れる直觀重視。(三)眞の直觀とは。(四)「讀み」に於ける分析。(五)再び直觀に就て。(六)結論。

本文

「文を讀む」といふことは、紙面に表はれた字面を讀むといふこと以上に、文に盛られた意味、内容、又は思想を汲む

ことであらねばならぬ。と前項に於て論者は言つて來た。正にその通りで、「讀む」とは字面を暗誦するのでもなく、已を讀むものでもなく、正に作者を讀むのである。であるからそれが如何程の程度に讀めるか、問題で、讀者の頭の程度によつて理解し得らるゝ程度も違ふわけである。字の分らぬ兒童が本を逆さにして、何か讀む眞似をする。それで本人は至極眞面目に本を讀んだつもりである。それと同じく深遠な意味のものを讀んで、大人でも自己の主觀で意味付けて讀んでゐることがある。つまり作者の境地にまで讀者が到らないからである。

讀方に直觀の問題が出て、一にも二にも直觀が振り翳されるやうになつたのは事實である。昔の讀方指導からは確に一進歩として、これを認めることが出来るが、そこにも又誤用され、悪用されてゐる事實を認めることが出来る。或る人は納得されないまゝにも辻褄を合し、一部の人は飛んでもない直觀教育を得々として施してゐるものもある。

直觀には考慮といふ作用は不用である。直觀とは心を虚しく、全的に作物に相對する事であり、そこには説明も解釋も教授も不用である。と或る人はしたり顔をして、その如く讀方教授をなすのである。ある兒童は何の理解も感じも湧かないまゝ、たゞ言はれるまゝ讀んでポカンとしてゐる。ある兒童は分つたやうに、感じたやうに、自分のいゝ加減な出鱈目を吹聴する。これでは讀方の直觀教育こそ呪はしきものなれ、ではあるまいか。

では眞の直觀とは如何なる作用であるか。換言すれば直覺作用といふことも出来る。思惟や考察によつて間接的に物を知る作用ではなくて、直接に物に直面して生のまゝに得る、即ち見ぬくこと、知ることである。この作用を讀方指導に用ゐようとするのである。大體の主意は、文節は、文節は、作者は、文字は等の研究的態度は直觀に相反するものである。白紙の如き態度、心の集中、総合的な文の味、これが直觀の意味であるが、然し茲に但し書がある。それは直觀作用といふものの中には全然分析作用といはるべき性質のものが含まれてないが如何。といふことである。直觀誤用者はそれに着目しな

つたが、然し直観の中には無意識的にも分析の作用が含まれてゐる。直観者それ自身は思考をしてゐると意識せずとも自然的に考へをめぐらすものである。

寫生文を創唱した高濱虚子も言つてゐる。そのまゝの自然を寫生するに、そのまゝの姿を丹念に寫したのでは只の寫眞に過ぎない。ほんとうの寫生は非常な心の働きがなければならぬ。といふやうな意味の事を言つてゐられる。同じく直観にも分析し考察する作用は必然的に起る問題で、全然この考慮を排斥する在來の直観主義は似而非なるものと言はねばならぬ。

であるから讀方にこの分析作用の指導は直観指導に次いでなされねばならぬ問題である。吾々が難解の文を讀む。そして直観々々で、何の註釋も用ゐなければ結局分らずじまひになつてしまふ。難解の字句、語意等は十分説明し解釋しなければならぬものである。すると、何だか分らなかつた文意が解けて、茲に初めて文のもつ面白さ、かなしさ、淋しさ、勇ましさ等が讀者の心に反映して來るのである。

そして、再び前文の直観にかへつて讀んで行くとき、作者の心意に近く肉迫して行くことが出来るのである。よく言ふ人がある。「最初は何だか分らなかつたが、幾度も讀んでゐるうちに文意が段々はつきり分る氣がする。」と。確にさうで、ある高い文藝作品でも初めは「何だか分らぬ」次は「案外平凡だ」そして終には「随分よかつた」といふやうになる。自分では分つてゐると思つてゐたのが、實は作者のレベルにまで到らない。自己の低さの反映であつたので、段々讀んで行くうちに、作者の心意の高さにまで到達し得られるからである。讀方作用は直観、思考、更に高い直観の過程を経るべきである。

讀書時の眼球運動の研究

要旨

讀書時の眼球運動の跳躍運動なることを叙して、それに関する實驗的研究の結果を略記する。

内容

(一) 讀書時の眼球運動は一種の跳躍運動なること。(二) 眼球運動の實驗的研究の結果。1、眼球運動の速度とその停止の回数。2、眼球停止時間と知覺の範圍。

本文

讀書時に於て眼球は各行に沿つて進行するものであるが、その各行の運動を仔細に観ると、それが縦讀であつても横讀であつても、眼球は滑走運動をなすものではなくして、一種の跳躍運動をなすものである。即ち最初の行の初りの一點を或る短い間注視して、次に急に或る距離の所に跳躍的に移り、又暫くその點を注視し、かくて次々に跳躍して進むものである。

ヒューエー、ディアポーン、エルドマン及びドツチ諸氏の實驗的研究によると、各個人の讀方は一行中の文字を一字づゝ注視して讀まず、或る一點に停止してその近傍の二三字を讀み、次にその次の點に停止してその近傍の三四字を讀むが、それは眼球の筋肉は靜かに一定の速度で動くことが生理的に不可能だからである。尙この眼球運動の速度及びその停止の數は、個人により又讀む材料によつて違ふ。停止の時間は約〇・一九秒乃至〇・一一秒で、停止點から次の停止點まで動くに要する時間は〇・〇四秒乃至〇・〇五秒位である。これによつて見ると、眼の動いてゐる時間よりも停止してゐる時間が

約三倍位長い。實際に文字を知覚し意味を了解するのは、この停止の間に行はれるのであるから、それは當然のことである。また一行の終りから次の行の始めまで眼の飛躍する時間は約〇・〇五一秒乃至〇・〇五九秒である。讀む物の内容がむづかしいと理解に多くの時間を要するので、停止時間も長く、回数も多くなる。従つて兒童は大人に比して停止時間も回数も多い。更に眼球停止時間に於ける知覚の範圍であるが、停止時間は個人によつて違ふが、大體一秒の五分の一乃至十分の一である。そしてこの時間内に幾何の文字が知覚されるかといふに、實驗的研究によると、片假名無意義のものでは五分の一秒では二・九字、十分の一秒では二・一字である。又片假名有意義のものでは五分の一秒では平均四・二字、十分の一秒では三・六字である。漢字交りの有意義排列では五分の一秒では平均四・一字、十分の一秒では三・一字である。即ち一個の眼球停止間に於て知覚せられる文字の数は、その文字が無意義の排列であるか、或は有義のものであるかによつて大いに差異があり、且つ眼球停止の度數に於ても相違を來たす。この知覚の範圍の差異は一は生理的理由により、他は心理的理由によるものである。

讀書時の内部的發語研究

要旨

内部的發語の意味を明かにし、讀書時に於ける外部的發語と比較して、意味の把握上優れてゐることを結論とする。

内容

(一)内部的發語の意味。(二)生理上から觀た内部的發語。(三)内部及外部的發語の比較。

本文

内部的發語は默讀の一部である。もつと通俗に考へれば默讀と同意義に考へてもよい。これについての研究は歐米に於いても餘りなされてゐないらしい。讀方教授の研究では世界的に知られてゐる米國のヒュエイ氏さへさう言つてゐる。而して歐米に於いて比較的閉却されてゐるのは、一つはその言語の本來の性質による如く思はれる。その文字が既に音標文字であり、實際上にも歐米人は我が國人よりも發語が外部的に多く又巧みである。従つて讀書も眼からよりも耳から入り、口に出すことが多い。殊に小學校教育の如きにあつては、發音・アクセント・朗讀等が讀方教授上重大であつてみれば、内部的發語は比較的上級の兒童にしか關係はない。第一、内部的發語そのものが主として社會生活から起つたものであり、他人の平靜を亂さないことがその根柢をなしてゐるのは明かである。

しかし實際問題として讀書に於ける内部的發語は常に行はれ、問題としては重要である。殊に我が國字の如く形象文字から發生した文字によつて表現されてゐるものは、耳よりも眼が働く場合が多く、音聲の關係が少くなり易い。従つて内部的發語は常に行はれ又歐米に比して多く行はれる。

内部的發語は單に音を殺した讀み方である。若し生理的に言ふならば、それは音を發する機關を比較的を用ひないだけで口・舌・唇等は程度の差こそあれ、矢張り多少の運動もするであらうし、少くとも神經の命令は、發音機關にまで達するであらう。従つて發音するための肺その他から來る疲労は激減されるとしても、精神上の疲労には大して相違はない。

内部的發語によると、外部的發語によるとは、讀書の把握にどんな差があるか。最も主要な問題はそれである。内部的發語さへなく、純粹の視覺に訴へたのでは、例へば商店の電氣廣告の如き、光による刺激の場合にも、それが三四字に止まるならば直ちに理解となるが、それ以上ならば、矢張り内部的に發語した方が理解し易い——といふよりも内部的發語なしには理解し難いものである。而して聲を出して讀書する場合について考へると、その音響が再び我々の聽覺

を刺激し、神経の働きを促すために、讀書内容が往々把握し難いものとなるのは、誰しも経験してゐる所である。内部的發語によれば、神経作用の集中が容易であり、相互聯想と豫想の機能とが比較的よく働き、内容への把握を容易ならしめることは明かである。

讀書と疲労の問題の研究

要旨

讀書と疲労との關係を廣く考へ、生理的に眼の疲労を主として考察し、讀書時の疲労を軽減することを主張す。

内容

(一) 讀書と疲労との關係。(二) 眼の疲労。(三) 結論。

本文

讀書と疲労との關係はこれを單一な論據から云々することは出来ぬ。そこには心理と生理とから来る複雑なオーケストラがある。讀書の内容の難易、個人的な好嫌、讀書時の心理的及び生理的狀態、而して最後に讀書に對する態度などに亘つて考察しなければならぬ。しかし讀書の内容の難易、個人的な好嫌などは少くとも、讀書時の問題として論ずるには第二義的であつて、又讀書時の心理的及び生理的狀態も、その著しく偏したものは論ずる限りではない。只讀書時に於ける正常の者の心理及び生理の狀態に於いて、如何にすれば疲労をより少くするかを論ずることが最も重大である。

そこで讀書中に於ける疲労は、精神と頭腦にである。それは全體的のもので、部分的の神経の疲労のみではない。しかし少くとも讀書時にあつては、最も生理的の刺激を受けるのは眼である。従つて讀書時の疲労問題は、第一に眼の疲労か

ら考へて行かねばならぬ。眼の過度の使用は當然精神の過勞となり、精神精力の減退を生ぜしめる。即ち、第一に網膜への刺激に始まり、書物の形、活字、一行の長さ等による難易が、先づ眼を疲労せしめる原因となる。且つ間斷なき眼球の運動は恐らく一秒乃至二秒間に百五十回以上の運動及び停止となるであらう。これらの運動による結果としての疲労は實に想像以上である。これが近視眼といふ世界的の悲しむべき現象となつて現はれてゐるのは誰も知つてゐる。若し之に刺激の強弱を加へて考へるならば、讀書時の眼の疲労は、若し讀書が常になされるものとすれば、人類を滅亡に導く一原因をもなすであらう。そこで、書物そのものを心理的生理的に快適なものとし、讀書時の疲労を軽減する工夫がなされねばならぬ。

この眼の問題の外に、姿勢の問題も疲労に影響する所が多く、勿論心理的にその讀物に對する興味を持続を考へねばならぬ。しかし、興味を持続は刺激の強いものからであると、却つて疲労を増す。若し疲労を本として讀書を論ずるならば、學習の多くは不適當のものとなるが、それは本末顛倒で、如何なる學習も出来るだけ疲労を軽減する所に讀書と疲労との考察すべき點があるのである。

讀本の心理的生理的研究

要旨

先づ讀本と讀物との區別から、書物の大きさ、活字の大きさ、字間及び行間の適不適、書體と讀書能率、挿繪の如何を論じ、兒童の心理的生理的立場から、「形」から見た書物の改善を叫ぶ。

内容

(一) 心理的生理的の見方について。(二) 讀本と讀物とについて。(三) 書物の大きさの問題。(四) 活字と字間行間の問題。(五) 書體の適否。(六) 挿繪の考察。(七) 結論としての希望。

本文

最初に断つて置きたいのは、茲に論じようとするのは、讀本の内容が心理的に又生理的に如何なる影響を讀者に與へるかの問題ではない。讀本の中に書かれた事柄が心理に及ぼす影響は、その教材の一つに就いて論じて行かねばならぬ。それは別の問題として、讀本を「書籍」として、その形・活字・印刷・挿繪等が如何なる影響を兒童に及ぼすか。従つて如何なる讀本が心理的又は生理的に好ましいかを考察して行きたい。

而して讀本を單に讀方の教科書に限るか、又は讀方的の「讀物」にまで及ぶかの問題もあるが、茲には主として現行讀本を中心に、他の讀物には當然の結果として觸れて行くことにする。既に定められた教科書は實際問題としては、直ちに變改することは出来ぬが、これを心理的に生理的に眺めることによつて、兒童學習をより健全なる状態に置く工夫はなされるであらう。況や讀物は自由にその形を定めて出版することが出来るのであるから、かゝる方面への参考ともなる。

先づ讀本の大きさから論じよう。現行の教科書は、或る特殊なもの、例へば習字手本の如きを除いては、殆んど菊版一丈張である。これは如何なる理由であるか、果して心理的生理的に十分考察されて決定されたのであらうか。所謂唐本なるものは、もつと大きかつた。それは印刷術の發達以前の本判の關係上、文字が大きかつたからである。兒童の教科書としても、低學年は生理衛生上大きな文字が適し、又心理的に見ても、一字一字の分析、記憶等からは、到底今日の五號活字や九ポイントには堪へ得るものではない。そのための菊版であるといふならば、多少の論據がないでもない。或は讀本を重々しく嚴肅に取扱ふといふ考察も成立つであらう。しかしそれは寧ろ道學者か官僚趣味に墮する。讀者は兒童である。

單に讀本を手にし、支持するところから考へてみても菊版は大き過ぎる。且つ勢ひ一行の長さを増し、一頁の分量を多くして、眼球運動の障碍や、飽きるといふ點からも大き過ぎる。大人にさへ、四六版の輕快さが迎へられる今日、生理的に又心理的に四六版が優つてゐることは問題ではない。

次に活字の問題を見ると、前にも言つたやうに低學年ほど文字の大きいものがよいのは言ふまでもない。現在は三十六ポイントから二十ポイントまでの活字が使用されてゐて、大きに於いては大體異議はない。即ち、ポイントをメートル法に換算して、近來の讀本の活字の大きさを列擧すると左の如くなる。

卷一	一糵内外	(大正七年度)
卷二	八糵内外	(大正十五年度)
卷三	七糵内外	(大正七年度)
卷四	六糵内外	(大正八年度)
卷五	七・五糵内外	(大正十五年度)
卷六	六・五糵内外	(大正九年度)
卷七	六糵内外	(大正十五年度)
卷八	六糵内外	(大正十三年度)
卷九	五・五糵内外	(大正十一年度)
卷十	六糵内外	(大正十五年度)
卷十一	五・五糵内外	(大正十四年度)

これによると、一種から五耗へ略々順を追ふて小さくなつてゐる。而して五耗も尙五號活字や九ポイントに比較して、遙かに大きいものであることは言ふまでもない。かくして中等學校に於いては、四號活字か十二ポイントを最小としてゐるのである。これら大文字が今日書物の大きさを依然として菊版としてゐる最大原因でもあるが、活字そのものが心理的生理的に及ぼす影響は大きい。餘り大きければ刺激が強過ぎ、小に過ぎれば注意力を多く要し、何れも兒童の心身を害ふ。この點では現行の特備活字はその書體と共に、大體是認すべきであらう。

只注意したのは所謂「讀物」である。今日の雜誌といひ、單行本といひ、決して兒童の心理及生理を考へてはゐない。それは經濟を主とし、多くは小活字を用ひてゐる。殊に愛玩の意を含めた小型本も多く、袖珍本などは勢ひ活字を出来るだけ小さくせねばならぬが、それが兒童の心身を害することを見逃すことは出来ぬ。

書物の大きさと活字の大きさに關聯して、當然一行の長さの問題がある。それを心理的生理的に言へば、長いものより短いものが読み易いことは論ずるまでもない。歐米の學者は一行の長さとして、九〇耗が最もよいとし、中には百耗を主張する者もある。これを書物の大きさから言へば四六版となる。然も茲に重大な問題がある。この九十耗は横書きをする歐文のことであるから、——横の長さであるから、——和文の場合は假令四六版としても縦には約十四種の長さがある。而して眼球運動は縦よりも横に動く幅が大きい。それらの事を考へ合せると、現行の菊版の教科書縦一行の約十六種は恐るべき長さのやうに見えるが、この補ひとしては、微妙な首の上下運動が助けをなしてゐて、それほど憂ふべきではない。只若し能率的に考へるならば、凝視點とその周邊については、個人的差異もあるが、行の長さが長ければ長いほど能率を低下される。この意味で假令菊版にせよ現在の十六種は多少長く、一般書物に於いては八十四種に止めてゐるのであるから、

多少考慮すべきである。(この點からも四六版が適してゐる)

字間及び行間の間隔も讀書の心理的又は生理的關係が微妙である。一般の書物は所謂ベタ組の全角あき行間が大部分である。即ち、活字と活字との間は少しもあけず、行と行との間を活字と同じ幅にあげる組み方をいふ。それが中等學校教科書になると、字間は四分あきと稱し、活字の長さの四分の一の間隔を取つてゐる。この傾向は小學校の上級になるほどこれに近く、六學年に至つては四分の一より稍少ないやうであるに反し、卷一・卷二の字間はすつとあいてゐる。行間は殆んど全角あきと見て差支へなく、これが我が國字との關係については、未だ心理學上又は生理學上十分な研究はなされてゐない。只能率的に見れば、字間がければ空くほど低下することは明かであるが、低學年の如く讀方の速度の遅いものは、字間及び語と語との間隔は相當廣いほどよいに相違ない。

次に書體の問題である。今日の一般活字が明朝書體に準じて作られたのは、初代印刷關係者、殊に活字の創始者本木昌造翁の偉大なる功績として賞讃すべきである。この書體の明確さ、典雅さは他の如何なる書體よりも活字として最も適した書體である。しかしこれを小學校教育上から言ふならば、「文字を知らしめる」ことも忘れられない。否單に知らしめるのみでなく、正しく書き表はすためには、習字との連絡上現在のやうな書體をわざ／＼選定したのである。然も、これらの書體は各卷必ずしも同一でなく、明朝體を模したものの外に清朝體に近いものもある。寧ろ大體は習字に近い楷書として清朝體である。従つてこの書體は心理的生理的の見地よりも、他の見地から定められたもので、現在の讀本文字の書體よりは、一般の活字書體(明朝體)が讀書能率の高いことが認められてゐる。

挿繪については、多くの問題がある。美學上から問題、従つて情操陶冶の問題、文との關係、等々。しかしこれを心理的生理的に考察すると、まづその形と分量とを考へねばならぬ。書物の形が既に矩形であるからでもあるが、挿繪は全體

の九十何パーセントが矩形であり、その外に正方形、圓形のもが二十ほどある。この矩形については美學上からも、所謂黄金矩形が最も美しいとされてゐる。即ち 1:1.618 の比の矩形で、葉書の形が先づそれである。従つて書物の形から起つた結果であるとはいへ、挿繪を矩形として入れられたことは心理上から、優美と落着を得、讀書能率を助けることが多い。挿繪の分量については全十二巻を通じて三百四十近くもあり、決して少なくはない。その挿繪が文への理解を助けることは言ふまでもないが、要するに挿繪であつて繪畫そのものを主とするのではない。然るにその表現が果して藝術的に快いものか、文とびつたり合つたものであるか、それらは尙多くの問題を遺してゐる。現在の文そのものに對しても、不滿を懐く筆者は、その挿繪についても、將來大いに高められる餘地のあることを認めないわけには行かぬ。それは心理的に考へても、讀み方に非常な關係がある。又繪に色彩を加へることが出来れば此の上ないが、これは經濟上から望まれないが、せめて口繪としてなりと、三色版の一枚位は加へたいと思ふ。

以上論じ來つた所は讀本の「形」を心理及び生理の上から、兒童により快適なものとしたといふ立場からである。従つて讀書と疲勞との關係を形の上から論じることが主であつた。しかし讀書と疲勞との關係は、單に外形的なこれらの考察では十分でない。それは別に論じられる問題であるが、又これらの形からの問題を度外視してはなされぬものである。

讀書から來る疲勞は單に眼の疲勞ではなく、主として精神の疲勞である。それは讀物の内容から來る刺激の如何によるところが多に違ひないが、また眼の運動から來る疲勞を忘れることも出来ぬ。能率といふ心理上の問題が、多くは生理的運動の調節によつて軽減されるやうに、形の上から來る疲勞の問題も、決して輕視してはならぬ。その意味で今日の讀本を檢討し、讀物を整理することが兒童にとつて甚だ重大な問題でなければならぬ。然も讀本といひ讀物といひ、かゝる心理的生理的研究の下に出版されたものは殆んどないといつてよく、この點は大いに世人の注意を惹起して止まぬ。か

くして讀本の大きさ、活字の問題、挿繪の問題等が、眞に兒童の心理的生理的適應を見、より能率的により衛生的に改善されんことを望むものである。

讀方學習法の變遷

要旨

讀方學習の變遷の跡を見て、現時の學習法を論ずる。

内容

(一)明治初年以來の讀方學習の變遷を左の四期に分けてそれを概説する。1、第一期——素讀時代。2、第二期——讀みと意義の時代。3、第三期——形式尊重時代。4、第四期——內面的研究時代。(二)第四期に於て從來の研究に一新生面を開き、始めて正鶴を得た學習法を得、又得つゝあることを論ずる。

本文

明治初年以來の讀方學習法の變遷の跡を辿つて見ると、實に隔世の觀がある。即ち第一期(明治初年)に於ては、徳川時代に於ける論語、十八史略などの素讀と同様で、漢字交り文を意味もわからず徒らに讀み下したにすぎぬものであつた。しかし、第二期(明治二十年代)になると、明治十八年に學令が變つたために、その内容は全然一變し、「ハト」「ハナ」の如く子供に判り易い材料にあらたまり、讀みの外に意味といふことが大切に考へられ、茲に解釋といふ仕事が生れて來た。更に第三期(明治三十年代)になると、口語文が採用され、同時に偏重的に文法乃至形式を尊重することゝなつた。しかし第四期、即ち大正に入つてからは、前期の非を悟り、從來の研究に一新生面を開くやうになつた。

従來の考へでは子供の世界も大人の世界も同じであつたが、始めて子供には子供の世界のある、従つて子供は子供として子供らしく生かさねばならぬといふやうになつた。同時に教育——學習——に關する考へ方も、教師本位から兒童本位になつた。即ち細目や分量は兒童の實際からそれに即して定められるやうになつた。そして更に材料の變化がある。即ち新たに編纂された「小學讀本」なり「國語讀本」なりは、すべて子供の世界を考へ、子供に適するやうに、子供の知識や趣味に合するやうになつた。しかもこの意味からして、その教授の方法は、何れも自學的に行ふといふ傾向になつた。かくて、兒童は自ら成長するものであり、しかも意義ある成長は悉く強制を避けて、主として彼等の自發活動に俟つべきであるといふのが、わが昭和時代の學習理論である。この理論が効果的に實現するには、猶多少の時間を要するであらう。

讀方學習法の種類

要旨

歐米に於ける讀方學習の方法の標準的なるものを擧げて、その得失を論じ、彼我の相違對照に及ぶ。

内容

(一)まづ今日歐米に於て一般に用ゐられつゝある讀方教授の標準的方法をあげ、(二)その各方法の得失を述べ、(三)それらに我國のそれとの相違、對照を試みる。

本文

歐米に於て今日一般に採用されてゐる讀方學習の方法は、アルファベットイック・メソッド (Alphabetic method) フォニ

ック・メソッド (Phonic method) フォネティック・メソッド (Phonetic method) ワード・メソッド (Word method) シンタックス・メソッド (Sentence method) コンビネーション・メソッド (Combination method) の六つに大別することが出来る。(ヒュエイの分類による。)左に簡単に各方法を説明し、その得失を論じ、合せて我國のそれとの相違、對照を試みよう。

(一)アルファベットイック・メソッド——この方法はギリシヤ及びローマに於て一般に廣く用ゐられ、十九世紀までは歐米諸國に於ても行はれたものであつて、今日では主として歴史的興味を有するにすぎない。この方法は即ち、印刷され又は書かれた文字の名前が第一に教へられ、次に文字のアルファベット順が教へられ、二字より三字、三字より四字といふ風に綴りが綴られてそれらその發音を教へられる。字綴りを學ぶことの價値は、語及び文の朗讀に對して無用であることが教師に知られなかつた時代の、云はば遺物である。

我國では多くの文字の名前がそのまま發音を示してゐるから、「アイウエオ」又は「いろは」を排列順に教へる昔時の讀方教授や漢字教育(千字文などの)は、正にこのアルファベットイック・メソッドに類するもので、即ちレター・メソッド (Letter method) と見るべきである。

(二)フォニック・メソッド及びフォネティック・メソッド——聲音法は、一種の字綴り法であるが、語はその要素的音によつて綴り得るのであつて、文字の名前により綴られるのではない。即ち主として發音法(單純なる聲音法とも云へる)に立脚せるもので、言語の音聲さへ正確であればよいといふ考や要求から生れたので、科學的アルファベットの稱さへある。この聲音法と發音法とは我國では區別し難く、兩者は發音法と包括されるべきである。

而してこの方法は我國の封建時代に、漢學諸家の私塾で、漢文の素讀を授けたのとよく似てゐる。同時に當時の國學者

が古事記や萬葉などの訓に努力したのとも似てゐる。

(三)ワード・メソッド——これは一六五七年にコメニユースの世界圖繪 (Orbis picture) によつて始められたのであるが、それは即ち一般の無意味な字綴りを用ゐる代りに、その繪の下に印刷された名前を暗示するやうにしたものである。つまり、これは主として語句そのものゝ修得に重點を置いたものであつて、しかも多くの場合は、聲音法やアルファベット法と、又は兩者と結合して使用される。この方法には新しい語を發音する力を兒童に與へないといふ憾みがある。

我國の往時の註釋方法によく似てゐる。即ち徳川時代に行はれた多くの註釋等は、語句の解釋から殆んど一步も出なかつたのである。しかもこれは最近まで小學校に於て行はれてゐた。

(四)センテンス・メソッド——ファンハムの著「讀方のセンテンス・メソッド」は、この方法に關する明確なる説明書である。それに従へば、言語の單位は、語或は文字ではなくして、文がその眞の單位であり、又思考に於て單位である全思想を表現してゐる。要するに、センテンス・メソッドは、唯文字の名前を覺えることや文字の發音に注意することや、語句の意味を知ることなどに對して、一個の文全體の意味に目標を置くものである。ヒュエイはこの方法の神髓を述べていふ、文全體はその構成音に次第に分解され、これらの語は時としてはその構成音及び構成文字に分解されるが、重要なことは、意味全體及び文全體を始めるといふことであり、かくて思想を導き、それ自身に於て分解を行はせ、自然的表現を得ることであると。

(五)コンビネーション・メソッド——これには左の三方法がある。

(1)、綜合的方法——これはレベツカ・エス・ポラードによつて考案されたもので、一言で云へば極端に聲音的である。ポラードは、この方法の主なる仕事は「兒童が新しい物を読む場合に、語に遭遇した時、兒童自身にその語を發音せし

めるに在る」といつてゐる。

この方法は、我國で嘗て行はれた讀書の際に於ける新字、新語の摘書であつて、この摘書に於ては讀書の始めに當りて、文中の新出文字や語句を摘書して、まづその讀方と意義とを授けるのであつた。

要するに、この方法は假令その理想を完全に達したとしても、兒童に眞に讀むことを教へるのではなく、従つて自然的なる讀書といふ點に於て尙不十分たるを免れない。

(2)、合理的方法——この方法はワードによつて主張されたもので、現代式方法中では最もポピュラーである。即ちこの方法では、小さい用語であるサイト・ワーズ (Sight-words) が知られるまでは、純粹なワード・メソッド及びセンテンス・メソッドとして始めるところの語、文並に聲音の方法の組合せである。約二ヶ月間のサイト・ワーズの後に、兒童はある容易に發音される文字の音が教へられる。如く屢々現はれる組合せの字の音を教へられる。そして文字の音を語に混合することを訓練される。最初に於ては、發音の仕事は讀書から分割され、文は兒童がその文のすべての音に關して確かなるまでは讀んでならぬと考へられたのである。三ヶ月間に發音によつて讀書が始められた時には、既習の表音字は、Flight, going のやうにアンダーラインが行はれる。又單一な文字は必要の場合に、區別的に印がつけられる。次第々々に區別的記號の範圍が大となり、同時に表音字も多くなり、そして又新しいサイト・ワーズが續的にあらはれる。かくて、兒童は語を全體として學ぶことによつて、或はそれらの語の構成表音字や文字の音を知ることによつて、その兒童は何處に於ても讀み得る力を徐々に得ることになる。之れによつてこれを見れば、この方法は比較的大いに効果的であると云へる。

(3)、理解的方法——この方法は前のワードの方法と多くの共通點を有してゐるが、これは聲音と共に始めるのであつ

て、創始者エンマ・ケー・ゴールドンは、「聲音の完全なる練習は讀書のすべての合理的教授法の基礎である」と云つてゐる。文字及び文字の親しい組合せは四角なカードに印刷され、それによつて兒童はいつでも文字と組合せの音とを學ぶが、その音は自然に於て聞かれる音に似せてある。そして多くは擬人法が採用され、且つ音及び表音字を語に混ぜ合はすために多くの練習が行はれ、又耳及び音節の訓練が行はれる。従つて發音的に新しい語を讀む力が進歩する。聲音的練習は讀書から離されて、第二ヶ月目から始めて行はれる。

一體にこの方法は區別的の記號を用ゐないで讀書し得るやうにしてあるもので、ゴールドンは、「最初の二三ヶ月の内に、練習を理解した兒童は一日に十頁を容易に讀むことが出来る」と云つてゐる。蓋し、聲音方法としてのこの方法は、多くの優れた暗示を有してゐるが、この方法の使用は、兒童の心意が幾分發達して、大人の分解した聲音的産物を取扱ふことの出来る準備の成るまでは見合さねばならぬ。

讀方學習法と兩斷法

要旨

論理學上の兩斷法を説いてその概念を得、讀方學習上に於ける兩斷法の價值を論ずる。

内容

(一)まづ論理學上の兩斷法を簡明に述べる。(二)兩斷法の讀方學習に於ての價值を、1、思考訓練法としての價值。2、思考促進法としての價值。3、大意把握法としての價值。4、點檢法としての價值。の四方面より見て、それらの眞價を論ずる。

本文

兩斷法(英語では Dichotomy、獨逸語では Dichotomie 又は Zwiglechtige einteilung)は、植物學や論理學上の術語である。植物學上のそれは幹が二つに分れて二岐となり、更にそれが二つづゝに分れて四岐となり、八岐となり、十六岐となつて行く一定不變の分岐法である。従つてそれは物理學的であり形而下的である。之れに反し、論理學上の兩斷法は、屬性の有無を目安として概念を次から次へと兩分して行くところの論理的過程である。従つてそれは概念的であり形而上的である。例へば物質を有機物と無機物とに分ち、無機物を金屬と非金屬とに分ち、金屬を金と非金とに分ちが如きである。即ちその兩分せられるものは常に概念である。

今この兩斷法の讀書學習上に於ける價值を見るに、第一に最も深刻な意味に於ての思考訓練法である。即ち縦からも横からも表からも裏からも讀み、考へる力は、この方法によつて訓練される。換言せば平面的な兒童の讀方に刺戟を與へ立體的讀方に導くものは、この兩斷法である。

第二に、その與へられた問題が唯一つでありその發見すべきものゝ豫想が極めて明瞭であるといふ所に、思考促進法としての價值がある。

第三には、大意把握法として最も論理的である。何故ならば論理的關係の發見は、文を思想の表現として見る時の讀方學習の生命で、それは兩斷法によつて得られるものだからである。

第四には、兩斷法はよく點檢法に適してゐる。點檢とは考察の正否を檢してこれを肯定し又は否定することである。而して兩斷法によれば兩斷すべき箇所は唯一つしか存しない。そこにこの長所がある。かくて兒童の考察がよく論理的に行はれるばかりでなく、更に教師の處理も亦よく論理的に行はれ行く。

讀方學習法と省略法

要旨

省略法の意義を述べて、その方法としての發展的段階と、その兩斷法との關係とを考察する。

内容

(一)省略法の發見法としての意義を述べる。(二)その發達上の三階段をそれ／＼に考察する。(三)省略法と兩斷法との相違、關係を考察する。

本文

省略法は兩斷法と相俟つて文章の構成を領得せしめるに必須的な學習法である。素より文章を通讀するのみでその要領を知り得る事は出来るが、それはつまるところ感得した要領であり、印象された要領であり、そして極端に主觀化された要領であるにすぎない。然るに、思想には思想の法則があり、文章には従つて文章の法則がある。しかもそれが互に相俟つところの法則である。即ち共に一種のロゴスである。このロゴスを尊重することによつて極端なる主觀化を防止しようとするところに、省略法の發見法としての意義があるのである。

省略法そのものを本質的に考察すれば、すべてが同じ根據の上に立つものではあるが、これを方法として見る時、そこに發達上三つの階段がある。第一は語の省略である。即ち當該文章を構成する單語中の幾つかを省略してその要領——主想——を明にする方法である。第二は句の省略で、語のそれとの相違は單に材料の長短、内容の單複にすぎない。第三は段の省略であつて、これは句の省略の延長と見ればよい。その何れにしても省略法は、即ち省略し得るものと省略し得ざるものととの區別を知らしめることは、文章内容の主従、輕重の發見を教へ、品隣の決定を行はしめるもので、文章觀の發達に必要缺くべからざるものである。

然らば、省略法と兩斷法との間には、如何なる相違があり、又關聯があるかといふに、第一に論理的方法としての共通點がある。即ち兩斷法は既述の如く論理的、分類の一方法であり、省略法も論理的推測式の一形式であるから、兩者は文章研究としては畢竟一つのものとも云へる。第二に、かくの如く兩者は本質的に緊密な關係にあるので、兩者の混用若くは併用によつて大意の論理的合理的把握を一層入念にし十分にすることが出来る。この大意の論理的合理的把握こそは、實に兩斷法及び省略法の長所であつて、又限界である。

讀方學習法の全體法

要旨

部分と全體分析と綜合——の概念を述べて、全體的學習の妙諦に及ぶ。

内容

(一)部分及び全體なる概念を闡明する。(二)分節法及び全體法の弊を叙べる。(三)例示して部分と全部——分析と綜合——の相對的關係を明かにする。(四)讀方學習に於ける全體法の價值を論ずる。

本文

全體乃至綜合なる概念は決して單獨に成立しない。即ち全體なる概念は部分なる概念を豫想することにより、綜合なる概念は分析なる概念を豫想することによつて成立する。同時に部分乃至分析なる概念も、全體乃至綜合を豫想して始めて

意義がある。然るに部分分析を忘れた全體綜合があるならば、それは全體のための全體であり、綜合のための綜合であつて、眞の全體でも眞の綜合でもない。又全體綜合を顧みぬ部分分析があるならば、それは部分のための部分であり、分析のための分析であつて、眞の部分でも眞の分析でもない。従來の分節法には分析部分を事とした弊があつたが、今日の全體法にも全體綜合に囚はれてゐる弊がないとは云へぬ。

例へば、

コネコ ガ ニヒキ キマス

この文を讀解する場合を考察するに、まづコネコまでよむと、コネコといふ部分的意味は明かになる。が、それは全く漠然たる意味のコネコで、單にコネコそれだけの意味のコネコにすぎない。次にニヒキまでよむと、ニヒキといふ部分的意味が理解されると共に、先のコネコと關聯することによつて、コネコ ニヒキといふ意味を把握することが出来る。次にキマスも同様にして意味が單獨的に又關聯的に理解される。第二回目の讀方は、部分的の意味に關係づけて全體の意味が理解される上に行はれる。更に第三回目の讀みに於ては、更に深い部分的の意味から更に深い全體の意味が發展して行く。眞の意味の全體的學習は、第一に部分と部分とが關係づけられて全體の意味が明かになり、第二に全體を背景にして部分の意味が深化し、第三に部分の意味が深化すれば全體の意味は更に深化するといふ三法則を基調として行はれるものである。

畢竟、全體的學習は文章を全一體として眺め、全文の意味、全作品の生命を目標として讀解鑑賞せしめる方法であつて、常に全文全作品を中心として行くことはいふまでもないが、その全體を重んずるが爲に部分分析をも同時に重視するものである。かくてこそ、部分は全體によつて生命を帯び、全體は部分によつて活氣づけられ、全體としてその精神を發揮する

ることが出来るのである。

讀方學習法と討論法

要旨

現代讀方の討論式學習の批判を試み、討論法の範圍と價值とを論ずる。

内容

(一)讀方の討論式學習の批判。1、讀方教材全部と討論法。2、文藝的教材と討論法。3、鑑賞と討論。4、討論と時間及び能力の徒費。5、討論法と教師の態度。(二)討論式學習の範圍と價值。

本文

現今の學習主義を標榜する讀方の教室作業では、多く討論の形式を取つてゐる、即ち討論式學習が行はれてゐる。それについて聊か批判を試み度いと思ふ。

1、讀方教材の全部に對して、討論式學習を用ゐ得るか否か、科學的の、しかも兒童の既有的知識よりも内容程度の高い理知的教材は、當然に兒童の討論實園以外である。そのために時間を空費する必要は毛頭ない。

2、文藝的教材になればなるほど、その取扱には玩味を主とすべきで、従つて理知的な討論は從となる。否批判討論は無用でさへある。素より文藝批評は大切なことであるが、それは高い修養のある人でさへ至難なことであるのに、これを小學兒童に望むことは無理である。徒らに文藝批評を彼等に強いることは、却つてその文章觀の確立を危うするものである。

3、鑑賞といふことは、讀方教育に於て極めて重要な地位を占めてゐる。この大切な鑑賞なる仕事は、一體討論に於て完全に成しとげられようか。勿論自己の鑑賞を更に深めるためには、他の鑑賞の過程をきくことが必要であり、また自己の誤つた鑑賞を匡すためには、他と討論する必要があるが、それは更に深き沈潜感味へのための前提的第一次的手段たるべきであつて、それが最後の手段であり、味到の奥所ではない。

4、討論的學習に於ては、ともすると自由を重んずるの餘り、兒童の聯想や提言が徒らに多岐に走り、その結果として時間と能力とを徒費する例がある。

5、最後に討論式學習に於ける教師の態度であるが、教師の多くは教室の一隅に椅子を持つて行つてそれに腰をかけ、兒童の討論を只黙然と傍觀してゐる。これでは徒らに兒童をして思想的迷路に踏み込ませ、眞の解決を得させず、單に能力と時間とを空費させるにすぎない。否その空費の代償として愈々兒童の思想を混亂せしめるものである。

斯くの如く觀じて來ると、討論式學習なるものの範圍は教材の種類に於て、また教材の領域に於て極めて狭いものであり、そしてその價值も至つて少いといふことがわかる。しかもこの討論式學習に於ける教師の指導法は、頗る至難であつて、動もすると、有害無益に終ることが多いと云はねばならぬ。

作者の想の把握

要旨

作者の想を論じて、直感によるその把握に及ぶ。

内容

(一)作者の想。1、心の姿、動き。2、テーマとプロット。3、想と文。4、作者の苦惱。(二)その把握。1、直觀の意義。2、直觀の焦點。3直觀の擴大。

本文

作者が「これを書かう」とするその心持によつて始めて平時の心地と異なる心持が新しく産み出されるが、その心の姿を「想」といふ。尙委しく云へば、(1)文として書き現はす心持、(2)今すぐ書き現はす心持、(3)いつか書き現はす心持、かくてこの三つの心持によつて書かうとする對象を作者の心の中に宿してゐる場合、その對象の周邊を取巻いてゐる心の動きは、即ち「作者の想」である。従つて、文がなくては想はあり得ず、想がなくては文はあり得ない。そして、(1)作者が對象を攝る力は、(2)作者が對象を文にまで押し出す力となり、(3)作者が對象を文にまで押し出すために必要な道具の選定力となる。(1)は主として意圖であり、(2)(3)は志向であり、その位置に立つ。

かくて、文は作者の想によつて産れ、作者の想は作者の一般生活を母胎とする。従つて、その生活が純眞であれば、對象を攝取する作用も純眞で、想も亦純眞である。が、作者の意圖が美しくても、文が案外まづいこともあり、文が非常に美しくても、意圖が比較的醜いこともある。どうしてさういふことが生ずるかといふ問題は、さう簡單に解決されぬ。文にまで伸びようとしてゐる企てが作者の心の中に寫つてゐるその姿が「想」であり、その想が外に現はれた時、それはもう「文」である。従つて、文と想とは一にして二、二にして一といふ關係にあるものではあるが、想のすべてを文に現はすことも出來ず、又想に企てられてゐないことも偶然的な所産として文の上に現はれることもある。想と文とが相即さぬ場合は、一言で云へばこれがためである。そしてそこに作者の苦惱がある。作者の想と文、即ち心とことばの一致不一致の問題のかけには、作者の苦惱が多分に潜んでゐるのである。しかも、その苦惱の濃かさ強さ幅などと比例して藝術の姿

に複雑さが生じ、その複雑さは色々の意味に置きかへられて、美の世界を描き出すのである。

そこで、作者の想の把握の問題に移る。それは須らく「直観」に訴へねばならぬが、ここでいふ直観は、自分の心の動きを土臺として作者の心(文)を産み出したその心持(想)を読むことである。即ち、文字語句の形からその奥に這入りさういふ文字語句を産み出した作者の心に飛び込むことである。然るに、従来は、あまりに感覺的直観に重きを置いてゐた。即ち文字や語句の素讀を讀方の中心としてゐた。だから、直観とさへ云へば、すべてがこの感覺的直観であると思つてゐた。それでは、到底作者の想を把握することは出来ぬ。何故ならば、感覺的直観にあつては、云はば文字語句と讀者との直交であるから、作者は全然現はれぬことが多く、現はれても一番最後に委うすく現はれるにすぎぬからである。かかる次第であるから、従來の多くの場合は、その文の作者といふことは全く忘却されてゐたのである。然るに、もし人と人の對話として考へる——吾人の所謂直観の仕方によつて——ならば、これらの文字語句は、その作者の心から産み出されたのであるといふことを第一に感ずる。その心から産み出されたことばは、文字となり、語句となり、節となり、文となつたのであるといふことも、従つて、容易に了解される。(従來の考へ方は全く逆の進路を辿るものである。)

そこで、直観について更に話頭を進めて見る。まづその仕分けは、第一に人と人との對談、即ち作者と讀者との話合ひ、第二に作者の心との直接交渉、即ち作者の心の直観、第三に作者の心の動きとの直接交渉、即ち作者の心の動きの直観となるが、この第三が即ち作者の想の把握である。それには或る種の方法を發見せねばならぬ。如何に直接態であるからと云つて、無方法では駄目である。それについては、まづ「何を直観するか」の問題から這入らねばならぬ。即ちその對象から導かれねばならぬ。勿論その對象は作者の心の動きであることは、既述したが、その心の動きを、單に漠然とさう云つただけではいけない。そこには對象分析の仕事がなければならぬ。そこで、まづ作者の心の動きをば、(1)作者の意圖—

—テーマ、(2)作者の志向—プロットの二つに分けて考へよう。直観の對象はかくて二つになり、この二つと直接態に交はることになる。勿論これは研究の便宜上二つに区分するが、兩者は二にして一、一にして二の相即不離の關係にあるもので、且つこれは體験的分析であつて、自然科学的分析ではない。

それは兎も角、作者の意圖は即ち直観の焦點であり、作者の志向は即ち直観の擴大である。そして直観の焦點は、作者がその文を書かうとした心持を掴むことで、文全體の樞軸にかゝつてゐる。次に直観の擴大は、直観の焦點から發して、文中の事柄に渡りをつけ、その事柄を働かせた作用を眺めて、再び焦點に立ち歸つてその正否を確める仕事である。かくして、作者の想は把握されるのであるが、そこに本當の内在的批評が産れる。即ち客觀的批評が産れる。それにあつては、まづ作者の心の特別な姿をよく眺め、その特別な心持の動きは何處から産れたか、どうしてさういふ心持を産み出すやうになつたか、それによつて作者はどれだけの心安さを持つてゐるか、そしてその心安さの力はどういふものを産み出すやうに甦らせたか等を仔細に、作者の心の動きを見、すべてに注意を分配し、全面を展望し、そこから導かれた作者のことばとしては、こゝが相應しくないとか、そこは素直に現はれてゐるとか、すべて作者の心を土臺として考へ、作者が使用したことをそのまゝに据え置いて、ぎこちなさを直し、そして作者の心の動きを正しからしめるやうにする。つまり讀者は作者の立場に立つて、しかも好意を以て批評する。これは直観による作者の想の把握が、當然にその根柢をなすものである。讀方の批評法については別項で述べるが、主觀的な超越的批評とこの客觀的な内在的批評との綜合による綜合的批評に至つて、本當の批評が試みられる。即ち、超越的批評にしる、内在的批評にしる、作者を向ふに廻しての仕事である限り、批評者自身の生命はそこに十分な形では營まれない。そこで、第一次の營みとしては作者に向けられるが、それから更に轉回して、批評者自身の心まで歸還せしめねばならぬ。この作用から導かれる批評者の心の動きは、即ち 反

省である。この心持で一先づ整理する時、最初に求めた批評の対象は、批評者自身の中に持込まれ、新しい形で批評者自身の心持を限なく洗ひ清めることになり、そこから批評者自身を促す強い心持が油然として湧き、今までもよりも豊かな強い、鋭い或るものが産み出される。これが即ち総合的批評である。いづれにしても作者の想の把握といふことは、讀方に於て重要な役目を演ずるものであるから、作者の如何を知らしめると共に、正しいその把握の仕方を指導することを常に心がけねばならぬ。

語句解釋法の研究の仕方

要旨

語句解釋の必要と仕方とを論じ、語句解釋力の考査に關する實例を示す。

内容

(一)語句解釋の必要。(二)語句解釋の仕方。(三)語句解釋の考査實例。

本文

文藝教育、藝術教育、乃至讀方の本質に立脚した鑑賞指導が高唱され、それがために全體の意味の把握に急で、部分の取扱ひを看過する傾きがある。即ち所謂新しき指導者は文の氣分を濃厚に感得させる事や文旨に通ずることを強要して、分節の語句に互ることを潔しとしない。彼等はいふ、語句の解釋の如き基本的な仕事は時代遅れである。一々の語句の獨立の解釋よりも、全體の意味の把握に終始せねばならぬと。しかしながら、語句を正當に理解することなしに、文旨に通じ、全體の意味を把握させよう筈がないではないか？ 兒童各自が銘々に勝手に解釋して、果して正しい文旨を掴むこと

が出来ようか？ 語句の正しい解釋によつて、始めて正しい文旨を掴むことが出来る。これ語句解釋の必要な所以である。而して語句の解釋に於て、最も注意すべきことは、獨立的な語句の取扱を避けねばならぬことである。文の脈絡と何等の關係もない語句だけを單獨に引抜いて解釋することは慎しまねばならぬ。宜しく全體の上の一語句として、即ち文の全内容に即した語句としての解釋であらねばならぬ。猶換言せば、文の生命の流れの一駒としての語句としての取扱ひであらねばならぬ。然るに、實際に於ては兎角語句の解釋はルーズになり易い。そして教師は兒童の答を一々許容して、正しい解決を與へず、否與へることを知らぬ有様である。彼等の間には、一つの語句に就て、文の全體から見ての解釋と、單獨的解釋との間のデリケートな區別のあることをさへ知らぬ。假りに例をあげて見ると、「しめやか」といふ語句に對して、兒童は左の如く多種多様な解釋を試みる。

1、冷々して水でもかけられたやうにしめつばい。2、うすぐらい穴の中へでも這入るやうな感じ。3、霧の中を歩いて來た人の足袋の感じ。4、ひっそりとうち沈んでゐること。

かく兒童の解釋は實に千差萬別であるが、同じ「しめやか」でも、「しめやかに秋の雨が降つてゐる」といつた場合の「しめやか」と「しめやかに音楽は奏でられた」といつた場合のそれとは、自から別個の解釋があると共に、解釋は局限せられて來る。従つて、この場合文旨から引き離して單に「しめやか」といふ一語句の解釋を獨立的に取扱ふことは、非常に危険であり、無責任である。即ち文意に即した解釋は、唯一語に盡きる筈である。あれでもよし、これでもよしといった曖昧なものであつてはならぬ。「一個の事象にはこれを表はす唯一つの名詞があるばかりである。その運動を叙べる唯一つの動詞、その性質を語る唯一つの形容詞があるばかりである。吾々はこの唯一つしかない名詞、動詞、形容詞を發見するまで探し廻らねばならぬ」とは、フロールベルがモ・パッサンに教へた有名な言葉である。

次に語句の解釋力を考査するに要する實例を示す。

其一 次の言葉の意義を問ふ。

木立 ()

せり賣 ()

ちまた ()

神々しい ()

ひそやか ()

一服やらう ()

代價 ()

供給 ()

忠實 ()

起床 ()

其二 次の文中に、を施してある言葉のわけを、下の括弧の中に記しなさい。

黒きとばりにおほはれる。()

かねて思つてゐたことと違ふ。()

人を紹介する手紙を書いた。()

其三 左のことばの意味をわかりやすく説明して下さい。

いちじるしくちがふ。()

語る言葉もうちとけて。()

風景を賞す。()

筆勢非凡。()

其四 左の言葉はどういふ場合に使ひますか。例をあげて説明なさい。

くもの子を散らすやう。()

木の葉の風に散る如く。()

雲霞の如し。()

其五 次の言葉の意味のちがひを説明して下さい。

伯父さんと小父さん

伯母さんと小母さん

選挙と選出

投資と投票

其六 左の言葉の下にそれについて適當な言葉を記入しなさい。

しつとりと……………ふと……………

眞一文字に……………どんよりと……………

うとくと……………ひたすらに……………

くつきりと……………

其七 左の三つの場合の「べし」の意味を問ふ。

明日午前八時必ず出頭すべし。

孔子の面目は論語により最もよくうかゞふを得べし。

今日かゝる空模様なれば明日は必ず雨天なるべし。

其八 次の言葉はつまりどういふことを言つてゐるのでせうか。

あれほど重態におちいつては、もはや人力をもつては如何ともし難し。

如何に勉強しても最早今度の試験は望がない。

中國の先端は九州に相接せんとす。
威勢四隣に及ぶものなし。

文章解釋の着眼點

要旨

讀方學習に於ける解釋の位置と特色とを論じて、文章解釋の着眼點に及ぶ。

内容

(一) 解釋と鑑賞、批評との關係を叙べる。(二) 讀方學習に於ける解釋の位置を明かにする。(三) 讀方學習に於ける解釋の特色を明かにする。(四) 文章解釋の着眼點を左の三要所に分けて述べる。1、文の形象の如何への着眼。2、作者の意圖の發展、實現の如何への着眼。3、文のリズムの内聽。

本文

讀方學習に於て解釋は、鑑賞と批評と共に三大作業と云はれるほど重大なるものである。一文章が十分に消化されるのは、この三つの作業が共同して働く上で始めて達せられる。眞の讀書は常にこの三つの作業が混一状態での作用に外ならぬ。もし解釋なり、鑑賞なり、批評なりがそれ／＼に單獨で働く時は、文の本域に肉迫することが出来ない。三者は即ちその各の面目を持しつつ、常に共同根の上に作用するものである。

一體、解釋の解釋たる所以の特色は、吾々の悟性作用に根據を置くところにある。吾々の意識は主觀と客觀とに分れ、内は内、外は外といふやうに判然と分れ、内は内で獨立しようとし、外は外で獨立しようとする。假りに衝動について云

へば、衝動主觀と衝動客觀とに分れて、各衝動は對象物を發見して所謂慾望とかはる。しかもこの對象はすべて、他在として吾々に與へられる。この意識の段階にあつては、従つて、すべては他在として、物質として取扱はれる。主觀そのものを研究する時でも、これを客觀化して取扱ふ。この段階に於ては、悟性作用は最もよくその面目を發揮する。故に、悟性を根據とする解釋が、知的なところに特徴を有するのは、蓋し當然の數である。しかも文藝が知覺——言語——を媒介とする限り、他の音楽なり繪畫なりの純主觀的のものとは違つて、永久に理智を伴伴することも當然のことである。殊に近代文藝のやうな複雑になり、哲學乃至科學をその内容の一部とするに至つては、更にこの理智を必要とする。但し、如何に理智が必要であるとは云へ、それが單に理智として孤立的作用をしないところに、他の自然科學の世界と異なるものがある。即ち文藝の世界では、理智は他の感情と共に、それよりも一段高い高い立場即ち理性的作用によつて統一される範圍で活動する。換言せば悟性を根據とする解釋も、他の鑑賞乃至批判の全體的な作用を顧みながら、これに奉仕するので、そこに正しい文章の解釋が行はれるのである。

以上で、解釋の本來の使命の如何が略了解されたと思ふから、今度は文章解釋の着眼點の問題に移る。

(一) 着眼點の一——解釋がその独自の面目を保ちながら、しかも邪路へ迷ひ込まぬためには、常に全一的なものへの顧慮を必要とする。即ち文に對しては常にその文意と共同の上に解釋を行ふの必要がある。従つてまづ文に接しては、その文の形象の如何に着眼せねばならぬ。かくて、常に文意に即して解釋を進めて行く。

(二) 着眼點の二——次に、作者が云はうとしてゐることが、どんな鹽梅に發展して行つてゐるか、そして何處までそれが實現されてゐるかといふことに着眼すべきである。これは即ち文の形の研究である。蓋し文の形は文章の形ではなくして、想の形である。從來、文段的取扱は餘りに外面的であつて、ために作者の意圖を如實につかむことが出来なかつた。

文は要するに同時的連続的全一であつて、流動する形象が即ち文であるから、この流動の相を流動のまま捕へることが、最もよく文の形をつかむ方法なのである。畢竟文學の作用の立場とも見るべき形象から見る時、文の形は決して外形的な記載的段落ではなくして、心が或は緊張し、或は弛緩し、或は進行し、或は休息するといふ如き意識の飛躍躍進の姿でなければならぬ。一言でいへば、文の形は本質的には想の形でなければならぬ。即ち、文意があつて、その文意が如何に展開して行つてゐるか、そしてその展開の様相こそ文の形を形成するものであることを知らねばならぬ。

(三)着眼點の三——それから、語感を生かして文のリズムを内聽せねばならぬ。よく知的意味の一面のみから文を解釋しようとするが、それでは到底全一な姿をつかむことが出来るものではない。常に文のリズムに耳を傾けつつ、文の生き／＼とした躍動的解釋をなすことに着眼せねばならぬ。

要するに、解釋は絶えず全體との關係を顧みながら、その本來の特徴たる悟性を働かして行くところに、全體への道が開けて行く。しかも如何に解釋が巧く行はれるとしても、生命の眞只中へ這入ることが許されてゐない。そこに解釋の權利の限定がある。そこへ這入るには他の作用の力を借りねばならぬ。そこに鑑賞乃至批判の作用の餘地が存する。

讀方の鑑賞法

要旨

鑑賞の意義を明かにし、その内容と過程と發達とを述べて、その態度に及ぶ。

内容

(一)鑑賞の意義。(二)鑑賞の内容。(三)鑑賞の發達。(四)鑑賞の態度。

本文

鑑賞とは、あるがまゝの姿を卒直に受入れてそれを玩味し、それを評價することであり、そして進んでは體驗を通して自己を創造して行くことである。素より眞・善・美・聖なる色々の規範はあるが、吾々が心に物を想像し、眼で物を見るに當つては、この個々の規範に區分して想像し、見るものではなくして、我の統一體を以て全體として想像し、見るにすぎない。事實が既に斯くの如くである上に、鑑賞は獨り文藝上から見ることなく、藝術を始め哲學、心理學その他あらゆるもの、即ち人生の全體から見ると、その價值が發揮される。一方眞・善・美・聖の性質について考へても、それらはすべて、内に深く考へつめて行けば、畢竟一に還元さるべきものである。従つて、鑑賞は感性、悟性、理性——全我の働き、即ち自我の生命を中心にした働きである。

そこで、鑑賞の内容は直觀・認識・没入・感激・客觀・批評・自己創造なる心理的過程を辿るものである。少しくこれを説明しよう。(1)直觀には内的直觀と外的直觀とがある。前者は自分の想像力を以て觀するもので、外物の力を借りることを要しない。後者は外物を感じを通して見ることである。勿論この場合、物に囚へられず、素直な眼で見ねばならぬ。(2)かくて、直觀があると、吾々は自然的に吾々の先驗的認識の範疇によつて認識する。(3)次に吾々が物を見たり、或は物を思ひ浮べて自我がそれに交渉すると、自然に物といふ意識は物の中に這入つてしまふ。即ち物が吾が心となる。この状態が没入である。(4)そして没入すると、それと同時に吾々の意識は急に緊張し、雜念は去られて對象のみが全意識を支配し、ある決心の情、緊張の興奮がある。これが感激である。そしてこの感激は當然に主觀的で、個人的である。(5)その状態から自我を離脱し、自我の没入し興奮した自分を客觀し、或は對象を客觀する。(6)この客觀の過程中又は過程後に批判が行はれ、物を價值づける。(7)かうした没入・感激・客觀・評價することは、畢竟體驗の世界に行くことであり、自己を創造するこ

とである。

鑑賞眼は経験と修養とによつて漸次に發達して行く。しかもその發達は人により境遇によつて異なる。鑑賞は人に注入されるものでなくして、自分の心からするもので、しかもその心は年と共に變る。又民族には民族特有の歴史や傳統がある。これは當然に人々の性に影響する。と同時に人々はその境遇によつて好みを異にする。最後に、鑑賞は修養によつて進んで行く。即ち、單に悲しいもの、乃至可笑しいものを好むものも、修養によつて、味のあるもの、深い人生味のあるものを好むやうになる。これを以ても鑑賞には修養が非常に重要なものであることがわかる。

そこで、愈々鑑賞の態度の問題に移る。物を理解するに眞の自己で理解する如く、鑑賞も兒童自身対象によつかつて自律的に鑑賞しなくては價值がない。教師の方から強いるのでは、鑑賞の生命といふものが消失する。兒童のあらゆる心を働かせて、全我を打ち込んで鑑賞させねばならぬ。兒童が銘々に物に没入し、興奮し、感激し、批評する、そこに自己の生命の生長がある。が、兒童の主観は個々別々で、まだ修養の道程にあるものであるから、その鑑賞は普遍的でもなく安當でもない。自己創造の價値を得るまでには、その主観が合理化され、個我が普遍化されなくてはならぬ。人には、しかも、眞・善・美・聖に達し得る本性があるから、主観に發足し、修養して主観即客観、個我即普遍我に至ることが出来る。

物にあふに際して、他のものに囚はれてはならぬ。常に落付いた純な素直な態度で鑑賞せねばならぬ。大家の文だと云つて始めから感服したり、無名作家の文だと云つて頭からけなしたりしてはならぬ。須らく虚心坦懐であらねばならぬ。次に文の鑑賞については、作者の如何をよく知らねばならぬ。作者の閱歷・性格・境遇・背景等を知らねば、眞の鑑賞は行はれない。文は人から生れるものである。文を通して人を知ると共に、人から文を知ることが大切である。

物に没入することもよいが、さらにその没入の姿を客観せねばならぬ。そして物から離れて対象を客観的に見ねばならぬ。

ぬ。兒童には素より至難な態度であるが、この鑑賞の態度は修養によつて漸次的に得させねばならぬ。

物を見るといふことは、つまり己れを見ることである。物には心がないが、物に心をあらしめるのは、己れの心である。眞の自己を吾が心に認める時吾々はすく／＼と成長する。鑑賞に於てこの自己を見るといふ態度は極めて大切である。

兒童に本を読ませるに際しては、能く物を見つめる心を養はねばならぬ。雲煙過眼は何等の修養にもならぬ。自然や人事の現象を幾ら見ても、それをよく心眼に徹し、我をそこに認めるのでなくては、何のたしにもならぬ。鑑賞すると同時に、自然及び人事のあらゆる現象について思索する習慣、即ち鑑賞の習慣は、讀方教育に限らず、人生の修養として最も肝要なことである。

讀方に於ける鑑賞の仕事は、一言で云へば、文の精神主眼であり、更に言をかへて云へば、文の形式内容のすべてである。が、更に廣く人事や自然の現象に対する鑑賞、即ち生活そのものの中にすべてを一貫して物を見ること、物から己れを離して見る己れを更に見るといふ習慣を養ふべきである。説明文でも報告文でも一通り讀んで解るといふだけでは何にもならぬ。鑑賞して自我内容として行くところに、鑑賞の眞の使命がある。

嘗つて阿部次郎氏が圖畫教育について、「圖畫は勿論美を終極の目的とするが、私共はこの目的にまで到達するために、自由畫運動者のやうに技巧を無視したくない。形なども正確にかゝりたいものだ。何となれば、繪畫はかうした形とか色とかを通じて始めて美の表現が出来るものであるから。もし形などを無視して授ける時は、早晚その美は行きつまるであらう」といふ意味のことを云つたが、兒童の鑑賞教育には、常に解釋をかへり見ることを忘れぬ態度をも養はねばならぬ。

最後にいふが、鑑賞は批判と相俟つことによつて、それ自身を幾らでも深めて行ける。鑑賞と解釋とが争はずして握手することの出来るのは、理性を根據とする批判の世界である。またこの批判といふことは、すべてのものを價値關係のも

のに於て考慮することであるから、鑑賞の対象がこの批判のもとに持ち來たされることによつて、それ自身の價値を意識する。そしてこゝまで來ることによつて始めて自己が自己を讀むといふ本來の意義が實現されるのである。

讀方の批評法

要旨

批評の位置を考察し、その讀方、態度を論じ、批評上の注意を説く。

内容

(一)批評の位置。(二)批評の讀方。(三)批評の態度。(四)批評上の注意。

本文

分析をその方法とする解釋と、直觀をその方法とする鑑賞とは、讀方に於て一面相反するものゝやうに考へられぬでもないが、分化しつゝ統一のあるのが吾々の意識作用であつて、この意識の反映とも見るべき文そのものも、綜合的にして分解的なる過程であるからして、解釋と鑑賞とは深い立場にあつては寧ろ共同して作用するもので、批評こそはこの二つを兼ね行ふものであると云へる。吾々が一つの文を批評する場合、まづその文の綜合的同時的な統一體を直觀する必要がある。かうして得た文の全體的なものに對して、反省しつゝ解剖のメスを揮ひ、そのものゝ正體を吾々の自覺にのぼせて行く。かくして、直感と反省と解剖とが、互に他を顧みながら互に是正し合つて、より深く人間性の眞實に目ざめて行くところ、正しい批評の態度がある。

眞正なる批評は、既定の人生觀や宇宙觀によつてこれを批評する客觀的批評でもなければ、又氣分のまに／＼批評する

印象批評でもない。何處までもより深く人間性の眞實に目覺めて行く方法である。これによつてこれを觀れば、自己が自己を讀む讀方にあつては、批評の讀方は最も全體的で最も合理的なものでなければならぬ。鑑賞の讀方も解釋の讀方も要するに一面的である。そこで、批評の讀方は如何にすべきかといふに、第一に文を讀んで直に會得するところがなければならぬ。即ち文の形象を直觀せねばならぬ。第二にこの直に會得したものを、再び文に即して研究して行く。第三にその結果最初に得た文の直觀に誤謬を發見した時にはこれを訂正して再びその文の形象を描く。第四にかくして得た文の形象に従つて又解剖批評をすゝめて行く。かうして一步々深まつて眞實な基礎を求めて行く讀方が、即ち批評の讀方である。「眞正なる批評は直下に會得したものを退いて解剖したものにすぎない」とは、夏目漱石の言である。

然らば、批評の態度如何？ 批評の讀方は讀方として鑑賞と解釋とを調和統一した最も全體的合理的な讀方であることは、すでに述べた通りであるが、それを爲すに當つては、常に批評的精神の正しい意義をしつかりと把持してかゝることが必要である。現在行はれてゐる批評——主として文學批評——について概説し、吾人の批評の態度を明かにしよう。

(一)倫理的批評——これは主觀的演繹的理想倫理的の見地から作品を取扱ふもので、批評者は既定の道德的理想乃至宗教的理想を尺度として作品を批評するのである。従つてこの批評によると、文學は勸善懲惡的なものが最もよいといふ結論に達する。「批評の最善なるものは倫理批評」であるといふことをモットーとする人々によつては、それは當然に善人榮え、悪人亡ぶものでなければならぬが、かくては人間性の眞實なるものを掴むことが不可能である。然るに、事實に於ては、悪人に必ずしも人間性の眞實さがなくとは限らず、同時に善人が必ずしも眞實なる人間性の所有者だとも斷言されぬ。否、人間性は吾々の善惡を超越したところに、最もよく現はれる。恩讎の此方では勿論善惡の衝突はあるが、一度恩讎の彼方へ飛び込めば、そこには恩讎も善惡もない。只人間性の眞實さがあるばかりである。殊に人間性を唯一の内容

とする文藝に對して、倫理批評を試みることは、當然に誤つた態度であらねばならぬ。

(二) 科學批評——これは十九世紀後半に勢力のあつた自然主義的文學の特性を批評の上に移植したものに外ならぬ。即ち、あらゆる作品を客觀的歸納的唯物的學術的に研究して、冷靜なる批評を試みようとするが、この科學批評の特徴である。(佛蘭西のテューヌの批評はその代表的のものとして云へよう。)この批評態度に従へば、精神も藝術品も自然現象であるとして、これを物的に取扱ひ、自然科學の研究方法で批評する。従つて文章の構造などを取扱ふ時には、すべてを文法學的に處理されたのである。この批評態度の缺點は、いふまでもなく、文藝を精神的人格的に見ないで、物質的に見ることにあつた。他に多少の長點があるにしても、かうした外面的な批評は素より妥當なる批評であり得ない。

(三) 印象批評——これは固定的な倫理觀を以て批評して行く倫理批評や、作品を物的視する科學的批評をあきたらずとして、生れいでたものである。印象批評家は「人は皆自己を標準として萬事を判斷する。判斷といふことが比較することであるとすれば、人は自己の外に何等の標準をもせぬ。そしてその標準は常に變化しつゝある。批評されるものも批評するものも皆流轉して隣時も留まることない變化の波に漂つてゐる。」といふ見解を有してゐるので、その批評は勢ひ、自己の人生觀や文藝觀を持たずに、唯その作品の與へる印象のまにまに批評を試みる批評である。従つて、この印象批評は兎角氣分主義に囚はれ易く、眞實な基礎を求める精神の眞摯さを缺いてゐる。

(四) 鑑賞批評——この印象批評は藝術的な批評としては、しかしながら、倫理的批評や科學的批評よりも遙かに内面的である。この印象批評に一層眞實な基礎を求めようとする精神の加味されたものが、即ち鑑賞批評なるものである。(英國のマシュー・アノールド、ラスキン、ウォルター・ペーターは鑑賞批評家と云へよう。)鑑賞批評は素より印象批評に近いものではあるが、それよりもつと作品に關してその性質・功績・長所・趣味等をよく認識し、玩味することに重きを置くもの

で、そこに鑑賞批評の特色がある。以上考察するところによつて明かなるが如く、批評の態度としては、當然にこの鑑賞批評を中心とすべきである。

最後に批評上の注意一束を左に略記する。

(一) 批評は教訓的に墮してはならぬ。道徳的内容を有するものであつても、まづ最初にその人格から受ける感動の中に十分に浸らせることが肝要である。そしてその感激から覺めかゝつて來た時に、自然とそこに教訓を見出させて行きたい。餘りに教訓的に取扱ふことは、兒童の感激を害し、そして眞の鑑賞態度を損ふ虞れがある。

(二) 批評に於て科學的正確さを期することは、他日の躍進のために必要なことであるから、時には科學的批評を加へることがあつてよい。しかし、それとても決して第一義的のものでないといふことを忘れてはならぬ。

(三) 低學年に於ては、印象批評の程度で十分である。始めから餘りに多きを望むことは、却つて効果が少い。漸次的に鑑賞批評にまで導くべきである。

(四) 批評だからと云つて、批評といふことを當面の問題としすぎることは考へものである。それは批評といふことに關して、對象の生命を正しく直觀することが出來ぬやうになることが多いからである。正しい批評の讀方を指導することが、茲に於て必要となつて來る。

國語のアクセントの研究

要旨

まづアクセント研究の必要を説き、アクセントの要素、型、移動を研究考察する。

内容

(一)アクセント研究の必要を説く。(二)アクセントの要素——物の強弱高低長短——を詳述する。(三)アクセントの型を分類する。(四)アクセントの移動を考察する。

本文

同じ「カミ」といふ語でも、神もあれば上もあり、髪もあれば紙もある。又同じ「ハシ」でも箸もあり、橋もあり、端もある。これを漢字で書けばよく意味がわかるが、單に耳で聞いているは、そこにアクセントなるものがないと、何を指すのやらさつぱりわからない。しかもそれが餘りに等閑に附されてゐる。語のアクセントの研究の必要は、當然に茲から生ずる。

今日大阪へいきますか？ (・・・はアクセントを示す。以下同じ。)

答「いゝえ、明日いきます」

今日大阪へいきますか？

答「いゝえ、名古屋へいきます」

今日大阪へいきますか？

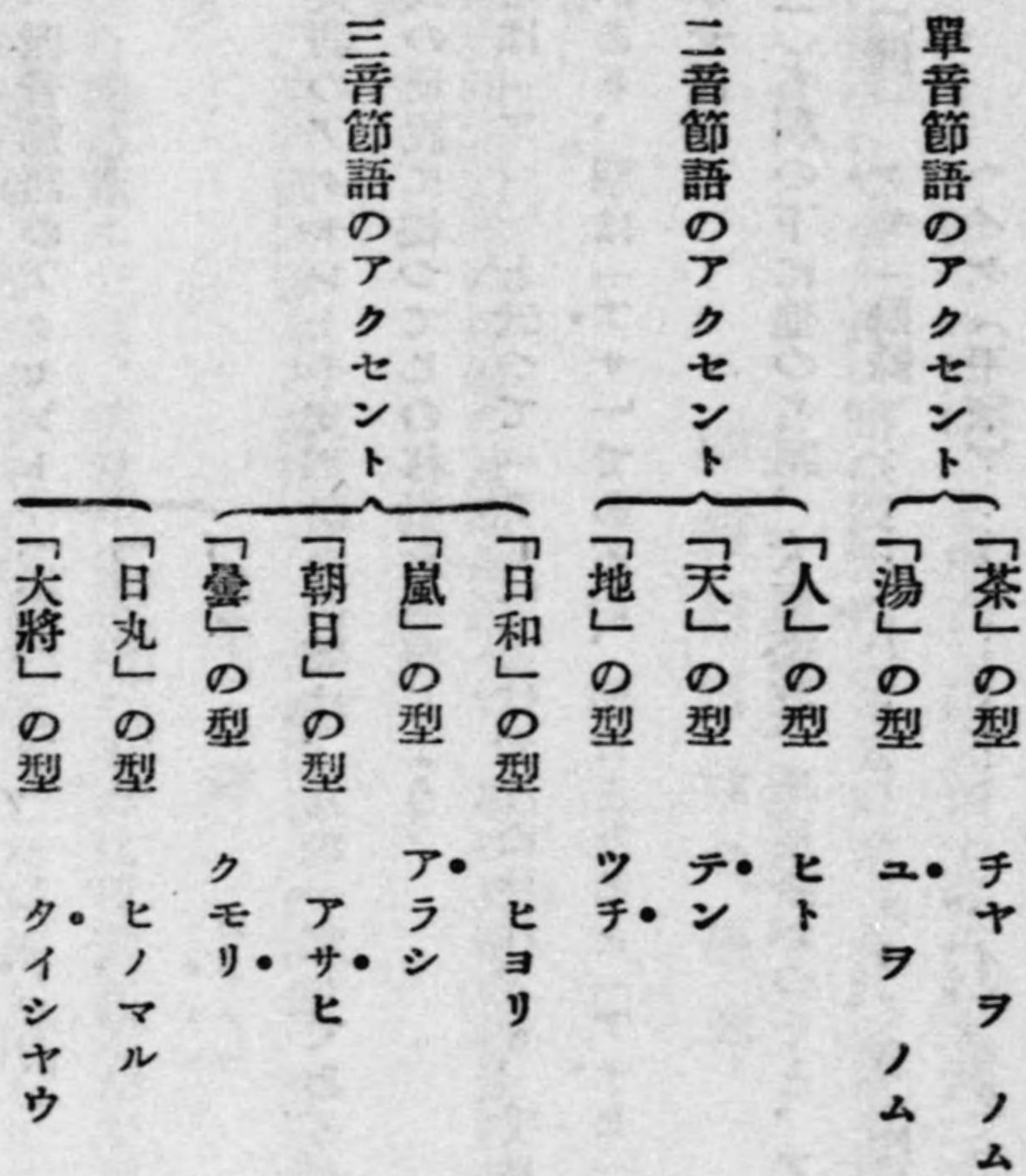
答「いゝえ、いきません」

右の例の如く文章によつてアクセントの所在が變化する。しかも多くはこれに留意しない。アクセントの研究の必要なる所以である。

音の質は大體に於て同じではあるが、人により所により多少の相違はある。例へば「カ」と「クワ」を、及「ジ」と、

「ヂ」、「ズ」と「ヅ」を區別する人もあり、區別せぬ人もある。音は質の外に長さに差がある。例へば普通は「ソー」、「オー」などの長音は「ア」、「イ」の音の半音となつてゐるが、それも人によつて違ふ。しかし、大體の長さの標準といふものがなければ、意味が通じない。音にはその外に強さと高さといふものがあり、これも略一定してゐる。それで、もしそれを誤ると、異なる意味になつたり、意味がわからなくなつたりする。斯くの如く、音には、質の差があり、量の差——長さ強さ高さ——がある。この強弱高低長短が即ちアクセントである。

佐久間(鼎)博士は、アクセントの型を左の如く分類してゐる。(印はアクセントを示す。)



四音節語のアクセント

「朝顔」の型	アサガホ
「青空」の型	アオゾラ
「龜子」の型	カメノコ

英語のアクセントや支那語の四聲は、常に一定してゐるが、我が國語は語の組立によつて移動して行く。伊澤氏及び小林氏の所説に従つてこの移動を考察しよう。

足は「アシ」と云つて「アシ」とは云はぬけれども、手足となると「テアシ」といふ風に、「テ」と「ア」とにアクセントがあり、朝は「アサ」であるが、朝日となると「アサヒ」となつて、アクセントが移動する。この移動の規則的なものを示せば、

(一) 名詞の下に他の名詞、天爾適波、接尾語がつくと、アクセントは順次下に移つて行く。

〔例〕 クモ (蜘蛛)……………クモノス (蜘蛛の巢)

ヘイケ (平家)……………ヘイケガタ (平家方)

オヤ (親)……………オヤコ (親子)

ゴヘイ (五兵衛)……………ゴヘイヂイサン (五兵衛爺さん)

トケイ (時計)……………フルドケイ (古時計)

(二) 接續詞となる場合と副詞となる場合とによつてアクセントが變る。

〔例〕 マタ (接續詞)……………マタ (副詞)

(三) 代名詞及び名詞が連結して接續詞となる場合と、各固有の品詞を保つ場合とによつてアクセントが變る。

〔例〕 ソノホカ (連絡する場合)

ソノ (本來の品詞)

ホカ (同上)

(四) 形容詞が第一活用ではアクセントが第一音にあり、他では第三音に轉ずる。

〔例〕 チイサナ……………チイサイ

オホキナ……………オホキイ

(五) ある種類の名詞は、他の品詞の間に来る時、固有の音勢は平均してアクセントがなくなる。

〔例〕 コト……………ウカンデ イルコト ガアル

アクセントについては、まだ研究が十分に行き渡つてゐない。それはつまり耳に訴へるよりも遙かに目に訴へる漢字を使用して來た長い間の慣習によるもので、これが研究は大いに將來に俟たねばならぬ。

挿繪取扱法の研究

要旨

現行國語讀本の挿繪の實際を述べて、その挿繪取扱法の研究に及ぶ。

内容

(一) 現行國語讀本と挿繪。(二) 挿繪取扱上の注意。(三) 具體例。

本文

現行國語讀本では、尋常一年初期のものは所謂範語法で編纂してゐるので、勿論のことであるが、範語法の域を脱した後の部分にも、毎課必ずその内容を現はした挿繪が附してあり、尋常二三年の讀本も同じく挿繪が道入つてゐる、高學年に

及んで漸次に挿繪の数は減じてゐる。

従つてこれが取扱法を研究するといふことは、決して無意義ではない。否大いに研究せられねばならぬことである。素より讀方は文に即すべきであるから、もし挿繪があるために兒童がその挿繪だけを見て内容を解し、直接に文からそれを得る方法を取らなかつたならば、讀書力を養成する上から見て、挿繪は却つて有害である。苟くも文字を知つてゐる兒童にして、文字を見ずに單に挿繪だけを見て行くことは、事實上誠に少いことではあるが、教師には當然文を讀んで知つたのだらうと思はれることを、往々にして兒童は挿繪だけからつかんでゐることがあるから、そしてこのことを等閑に附してゐる教師が少くないのであるから、讀本の挿繪、特に低學年のそれを取扱ふことには、相當の配慮と苦心とがなければならぬ。然らざれば、無効どころか往々にして有害を招くことさへある。

参考として具體例を示して、それを説明しよう。尋常二年の兒童に、「第九のフクロフの所をよくよんで、ふくろふのことをねこ鳥といふわけをわかりやすく答へなさい」といふ一問を發して筆答させたところ、當然にその答には、(1)カホガネコノヤウデ、(2)ネズミヲツツクフカラの二項を擧ぐべきであるのに、第一項だけしかあげてゐない兒童が多かつた。それは要するに、挿繪だけしかよまぬ兒童が多かつたからで、文をよく讀まねば鼠を捕つて食ふことは始めからわかつてはゐない。これは獨り低學年乃至中學年の兒童ばかりでなく、高學年の兒童に於ても屢々次發見される事實である。しかも教師はこの事に注意することが案外少いのである。

音讀黙讀の研究

要旨

音讀と黙讀との相違、得失を論じて、黙讀能方の涵養に及ぶ。

内容

(一)音讀と黙讀との過程上の差違。(二)音讀と黙讀との能率上の差違。(三)黙讀習慣の重要性。(四)黙讀能力の涵養の根抵。

本文

黙讀教科書の編纂者バスウエルが、「黙讀は單に發音のない讀方ではない。印刷記載された書冊のページから思想を抽き取る複雑な過程であつて、完全なる新しい教育がその過程の中に含まれてゐる。従つて黙讀の目的は音讀指導の方法では決して達せられるものではない」と云つてゐる通り、音讀と黙讀とは心理的に相違した特徴を有してゐる。第一に兩者の讀方作用に於ける眼球の運動の状態が全然異なつてゐる。音讀に於ては眼球停止の数が黙讀よりも多く、停止の時間も長い。もし讀んだ節の始と終とを計算に入れぬならば、音讀に於ける眼球停止数は黙讀よりも七〇%以上多く、又音讀に於ける眼球停止時間は一三%長いことが發見せられる。それに認識に於ても音讀は黙讀よりも非常に狭く、音讀に於ける認識單位は大抵語であるに對し、黙讀では句である。斯る兩者の讀方の心理的差違は、その目的に職由する。即ち音讀の目的は適當なる表現を以て語を發音するにあり、黙讀のそれは意味を把握するにある。従つて、低學年に於ては音讀は無視すべきではなく、却て讀方學習の自然的發達の重要な段階として尊重すべきものである。そして兒童の讀方能力が進み、又は讀方の態度が變化する満十歳前後から漸次に音讀の量を減じて黙讀の學習に移らしむべきである。

次に音讀と黙讀との能率上の差違を見るに、學者の研究によると、音讀は速度が遅いばかりでなく、了解、記憶の點でも大いに黙讀に劣つてゐる。例へば、ピントナーの研究(第四學年兒童に對し二分間八回の實驗による)に於ては、

	音讀		默讀	
	行數	得點	行數	得點
最大	三一	二九	八九	三〇
最小	九	五	一〇	六
平均	二〇	一五	二八	一八

の結果を得、又ミードの研究（第五學年の兒童に對し六回の實驗により）て於ては、

學年	音讀（一秒間の語數）		默讀（同上）	
	行數	得點	行數	得點
最大	三六、六	二〇、七	五一、六	二五、二
最小	二五、	八、四	二七、四	一〇、五
平均	三三、六	一一、一	三九、四	一六、一
三學年	二、一		二、三	
四學年	二、三		二、六	
五學年	二、四		三、一	
六學年	二、八		三、九	

の結果を得、オーベアホルチーの研究（三學年より八學年までの兒童八百六十七人に就ての實驗による）に於ては、

七學年	三、一	四、七
八學年	三、九	四、八

の結果を得てゐる。その差違の依つて來る所以は、下記の理由に依る。(一)刺戟反應の聯結の状態から考へて、音讀と默讀とに確かに重大なる相違がある。(二)發音運動の發達は一定の年齢に達すると認識の發達よりも遅れて來る。即ち發音運動は認識の作用ほど發達せず、しかもその發達が極めて遅々たるものである。(三)發音運動の發達が遅々たるに反し、認識の作用は益々大なる發達をなすから、一定の年齢以後になると發音的傾向のために認識の作用が妨げられることすらある。(四)意味の了解に於ても認識の範圍の廣い默讀に於ては意味に基づいて讀まれて行くが、音讀に於ては意味表象の連続が切斷され易く、認識の範圍も制限されて聯想思考の過程が順調に進まず、ために意味の把握に困難を感じる。以上に依つて小學校に於ける讀方指導として、默讀獎勵の必要なる理由が明かに知られるが、殊に近代社會生活に於ける讀書の必要は愈々大となりつゝあり、しかもそれは主として聰明なる默讀の力によらねばならぬのであるから、默讀習慣の重要性は最早歴然たりである。

そこで、默讀能力涵養の根柢は何かといふに、(一)第一に讀書に對する強い興味である。従つて初歩の讀方では遊戲、子守唄、童話等を讀方と結びつけることが肝要であり、上級に於ても同様に材料の選擇に留意し、或る程度の遊戲的活動によつて讀方へ導入することに配慮すべきである。(二)次に讀むものを解釋すべき經驗觀念意味の貯藏が大切である。讀むといふことは既に兒童の生活内容の擴充ではあるが、兒童の生活經驗の内容が豊富でなければ、讀方作用は眞實なものとはならぬ。その經驗觀念が豊富であればある程、自然に默讀過程に移つて行く。(三)それから兒童が一見して直ちに自働的に再認識をなし得る程の親熟した語彙を豊富に持つてゐることが大切である。そのためには、豊富なる讀方材料と

話方聴方の経験を多くすることに留意するの要がある。(四)最後に通讀及び精讀の練習を多くするやう配慮せねばならぬ。前者は副讀本の如く無意味に通讀するものにより、後者は教科の内容、例へば算術の問題、地理的乃至歴史的事項を内容とするもの、如く、意味を完全に漏れなく取ることを主眼とする場合の讀方によつて、涵養せられる。

劣等兒の讀方學習指導

要旨

劣等兒の讀方に於ける缺陷を指摘してその適當なる矯正法と學習指導とを述べる。

内容

(一)劣等兒の缺陷は概して左の如くである。1、言語障碍。2、記憶不良。3、文字誤認。(二)吃訥、發音の矯正法、言語練習法、假名、漢字の記憶法、その他を簡明に述べる。

本文

劣等兒(低能兒は勿論)は概して、(一)言語障碍の者が多く(二)文字・語句・文章の記憶が不良であり、(三)従つて文字に誤りが多い。(一)は白痴失語症(吃訥)又は言語失格症(洩言)に罹つてゐるからで、この事實よりして、言語と精神發達との關係の如何に密接なるかと容易に推知される。(二)は記憶不良といふ心理的缺陷から生ずるもので、片假名と平假名とを記憶するだけでも、少くとも一年以上を要する。まして漢字や語句、文章の記憶に於てをやである。(三)の原因は、文字の形式を直觀する直觀力の不正確なこと、記憶の鞏固でないこと、發音の不正確なことにある。例へば、ねてをぬてとし、ひるをしるとするならば、發音から來る誤りの外に、形から來る誤謬である。

そこで、これらの缺陷ある劣等兒の學習指導法如何といふに、まづその矯正より始めねばならぬ。

(一)吃訥矯正法。(1)發音練習——發音の練習は吃訥矯正の基礎である。これを行ふには(a)口形による練習と、(b)音韻による練習とがその基礎となる。初めは單語により、後に語句に及ぶがよい。(2)氣息發聲練習——發聲しようとする時に、一時呼吸をとめ、氣息を下腹部にをさめ、十分下腹部を固めて繼續的に出さしめる。最初は單音、次は言語、最後に單文の口唱を行はしめる。これを行ふには、兒童の心理状態を平靜にし、趣味ある材料で行ひ、發音の機會を多くし、常に教師の態度が平靜で寛容で親切で氣長であることが必要である。

(二)發音矯正法——發音の誤謬には、單なる發音の誤り、假名の脱遺、贅言の附加などがある。これが矯正としては、(1)五十音圖表によるもの——この方法は一枚の掛圖に五十音を書きならべ、これによりて屢次發音を練習するうちに、兒童各自の誤り易い音と一般共通的に誤り易い音とを記して置き、特にその音の練習をなさしめる方法である。(2)促音圖表によるもの——前者に準ずる。(3)拗音圖表によるもの——同上。(4)濁音、半濁音、長音、轉呼音の練習——略前に同じ。

(三)言語練習法——言語の練習と發音の矯正とは、孤立的なものではなく、關聯的なもので、或は單音として練習し或は言語として練習すべきである。以下言語の練習法を略記するが、素よりこれらは發音の練習にも適用し得る。(1)口形示範法——この方法は教師が或る語を例へば「イヌ」と發音するとすれば、その口形を直ちに模倣して發音せしめる。これは基本的練習となるから、最も重要である。(2)聽音的發聲法——教師の模範音聲を特に聽覺に訴へて聽入れさせ、その要領を感得した後に直ちに模倣發音を試みさせる。兒童がもし視覺典型のものである時は、聽覺に注意を集中することが拙劣であるから、特に瞑目せしめて音聲を聽取せしむべきである。(3)誘發練習法——この方法は、もと／＼言語を發することとに一種の恐怖を懷いてゐる兒童に施した方法である。即ち兒童が成るべく心氣の興奮を來たし、或は得意、或は喜悅、

或は満足などの氣分を催す機会を誘發し、その機会に心地よく話しかけると、思はず知らず應答するやうになるが、この方法はそれをやらせる方法なのである。(4)齊話法——大勢の前で話すことが出来ぬ程度の兒童には、極めて簡単な話語を一齊に話さしめると、卑怯なものは人のかけにたくれて追従應答してゐることが多いが、斯くして漸次的に一人で應答するやうな機会に誘致するのである。(5)模話法——これは教師の話を模話するものと、優等兒の話を模話するものがある。普通は後者による。但し注意すべきは、模話は優等兒でなければ出来ぬやうな程度のもではなく、極めて簡単な、劣等兒でも容易に出来るものでなければならぬ。即ち友達が話した以上自分も話し得るといふ氣分を起さしめるものであらねばならぬ、といふことである。

一方、(1)假名字表の讀方練習、(2)假名の書方練習、(3)假名字札練習等によつて(一)假名の記憶法を行ひ、(1)擬書法、(2)机上書法、(3)實書法、(4)寫書法、(5)板書法、(6)應用法等によつて(二)漢字の記憶法を行ひ、(三)漢字の筆順記憶法によつて分解的に総合的に反復練習せしめる。(四)讀方の段階——横斷的、部分的に研究する方法よりも、寧ろ縱斷的、漸深的方法がよい。即ち、第一次では大體の讀方、第二次では讀方練習と大體の意義、第三次では讀方練習と意義の深究的及び書方、第四次では讀方、意義、書方の練習、第五次では讀方、意義、書方の練習及び應用練習といふ風に行ふべきである。(五)讀方の深淺的取扱ひ——兒童の知能の發達に應じて、教材取扱ひに或は淺く、或は深く、その取扱ひの程度を異にせねばならぬ。斯くすると、同一教材の範圍内に於ても、兒童各自の受領する分量や、難易の程度が異なつて來るから、畢竟教授が知能本位となり、自然にその結果が徹底的となる。

各國童話の特色

要旨

各國の童話(神話・傳説をも含む)の特色の研究の必要を説き、日本以下十ヶ國の特色を概説する。

内容

(一)各國童話の特色の研究は、國民・民族の本質を知る上に最も必要であり重要である。(二)左の各國童話の特色を述べる。1、日本童話の特色。2、印度童話の特色。3、アラビヤ及びトルコ童話の特色。4、ロシア童話の特色。5、北歐及びドイツ童話の特色。6、スコツドランド童話の特色。7、イングランド童話の特色。8、アイルランド童話の特色。9、イタリー童話の特色。10、フィンランド童話の特色。11、ハンガリー童話の特色。

本文

嚴密に云へば、神話は自然界及び社會集團の諸現象に對する、原始的經驗の物語的説明であり、傳説は、地方的乃至年代的に局限された半歴史の半浪漫的物語であり、童話は超地方的超年代的な架空的な物語であるが、三者は互に深い共通點を有し、殆んど區別し得ぬものであつて、しかも共にそれを産み出した國民乃至民族の心理及び生活から滲み出た物語的産物であるといふ點では、皆その揆を一にしてゐる。そこで、茲では童話を主として述べるが、この童話なる名辭中には特に斷つてない限りは當然に神話及び傳説をも含むものと見られたい。

童話は(神話・傳説をも含む)はこれを産み出した國民乃至民族の信仰・風習・道德・知力・感情・制度・環境・性情の反映であり結晶であるから、諸國の童話のそれ々の特色を考察研究することは、即ちその國の信仰・風習・道德其他の特色を知ることにて最も重要であり必要である。従つてこの企ては決して單なる銷閑的遊戯的研究ではない。

(一) 日本童話の特色 日本童話の特色は、一言で云へばその形式が短小で、内容が簡素である。例へば、『桃太郎』花

咲爺「かち／＼山」の如き、すべて單純な構造と内容を有してゐるにすぎぬ。これは畢竟、淡泊な執着のない日本人の性情そのものゝあらはれである。又深刻な思想感情や哲學的分子を缺いてゐること、之れに反して滑稽的な要素が豊富であることは、日本童話の特色である。例へば、惠比壽大黒に相撲をとらせる物語や巫師と齒抜きと輕業師らが地獄に行つて閻魔大王を手玉にとる物語の如きは、確かに他の民族の童話界に殆んど見られぬ異色である。これは日本人の樂天的光明的なそして洒落な性情を如實に説明するものである。それに、神話と傳説とは別として、童話は概して庶民的色彩が濃厚である。即ち日本童話に於ては、人物もその置かれる境地も共に反貴族的で、すべて平民的である。例へば「桃太郎」「花咲爺」「癩取」の主人公は、すべて殆んど名もない一庶民である。「一寸法師」や「鉢かつぎ姫」の主人公は身分が高い人ではあるが、童話中に活動する限りでは、決して高位の人ではない。歐州童話で兎角王子や王女がその權威を以て振舞ふのとは、よいコントラストである。尙日本固有の神話には殆んど自然神話（何故に月面には斑點があるとか、月が缺けたり満たりするとかの）を含まず、悉く人文神話である點は、ギリシヤ神話と共に一特色をなし、しかも建國的政治的要素に富んでゐる點は、ギリシヤ神話にもない一大特徴である。

(二) 印度童話の特色 印度童話はそれが甚だ教訓的寓意的であるところに一異彩を放つてゐる。例へば、「パンチャタントラ」にしろ、「ヒトバデサ」にしろ、「チャータカ」にしろ、明瞭にその意味する教訓の主旨を何處にか附加されてゐる。又印度童話では、その物語の結末に於て話中のすべての人物が無に歸してしまふことが往々ある。「印度夜話」中では隨意に見られるが、それは蓋し佛教の一切空的思想の反映であつて、他の民族の童話では全く見出し難い特殊性である。その上印度童話は形式の上で大なる特色がある。即ち、一つの物語が大きな框となつて、その中に長短幾つもの物語が嵌め込まれてゐる。前記の「パンチャタントラ」や「ヒトバデサ」は皆この形式である。アラビヤの「千一夜物語」、イタリ

の「ペンタメルネ」、イングランドの「カンタベリ物語」等は、すべて印度の「パンチャタントラ」の模倣にすぎない。最後に印度神話であるが、その特色はその殆んどすべてが自然神話であつて、人文神話は極めて少い。「梨俱吠陀」はその好適例である。この點では、印度神話は正に日本乃至ギリシヤ神話と對蹠的關係にあるものである。

(三) アラビヤ及びトルコ童話の特色 アラビヤ及びトルコ童話には、その中にもられた想像の性質に著しい獨自性がある。アラビヤ人及びトルコ人の想像には、ギリシヤ人のそのやうな優雅さ均整さを缺き、ケルト人のそのやうな微妙さ、繊細さと、溫雅さを缺いてゐる。云はゞその特色は主として想像の奇幻荒唐を極めてゐる點にある。上層は天に接し下層は地に觸れるといふ如き巨怪魔、人間の手が觸れると四肢五體が忽ちにバラ／＼に離れ落ち、ほつて置くと再び元の形になるといふ如き妖魔は、他に比儔すべきものゝない、彼等獨自の想像上の産物である。かゝる想像力の奔放性や奇幻性は、蓋し東洋人の一特性であらう。トルコ童話の他の特色は、その形式に於て見られる。即ち冒頭、終結に於て常に同じ形式——常套——を襲ふてゐることである。例へば、「昔々、駱駝が馬喰で、鼠が理髮屋で、龜がパン屋で、驢馬が下男であつた頃、……」の如き言葉で始まり、「彼等の結婚の祝は四十晩續きました。私もその宴に列しましたが、料理人にピラフ（一種の食物）を呉れといひますと、彼はひどく私の足を打ちました。それ以來私は跛足になりました」の如き言葉で終つてゐる。

(四) ロシア童話の特色 ロシア童話は、他のあらゆるその國の文藝を賦彩してゐるところの現實主義乃至事實主義によつて特徴づけられてゐる。そしてその多くは技巧的に圓熟さを缺き、云はゞ荒削りのまゝである。且つ所謂「結果を豫想した目的々物語」の域から遠く離れてゐる。即ち、「ロシアの童話は屢次順次にさまざまの事件と經驗とを叙述するだけですましてゐる。そして何等の判斷をも企てないことが多い。……事象が單に發生するだけである」(エル・エー・マグナス「ロ

シア童話)ことは、その特色である。これは、事實をちつと凝視して、そのまゝの姿で受け容れるだけであるところの彼等スラヴ民族の性情の反映に外ならぬ。その神話も亦甚しくロシア的で、ギリシヤ神話のやうな藝術的優雅さも、ケルト神話の繚亂たる空想の世界もなく、又印度神話の哲學的分子もない。それは事實を凝視する心、空華に幻惑されない心の持主であるロシア人に取つては當然の數である。

(五)北歐及びドイツ童話の特色 北歐人とドイツ人とは共にチュートン民族であるから、その性情に共通なところが多く、従つてその童話にも同じ特色を見出す。一言にして云へば、彼等の童話には、他の民族では到底見出し難い粗剛と忍耐とがある。いづれの主人公も驚くべき剛愎と忍耐とそして英雄主義との結晶である。例へば「ニベルグン物語」のハーゲン^{ハーン}の如きは剛愎の權化であり、「デイトリツヒ・フォン・ベルン」の主入公の如きは忍辱そのものである。北歐及びドイツの童話は、概して重苦しくて陰鬱であつて、華やかなところや輕快なところが少ない。そこに北歐童話の特色が存してゐる。北歐一帯の自然は、陰暗で峻烈であるから、北歐人はおのづから沈痛な深刻な性情の持主とならざるを得ず、その童話は従つて沈鬱で陰氣で、重苦しい。

(六)スコットランドの童話の特色 スコットランドは「無毛の地と荒涼たる氣候を持つことの多い國土である」(ジョージ・ダグラス)。スコットランド人はかくて自然に對して常に陰沈な考へを抱き、人間の運命や生死の神秘さに對しては他國民以上に鋭敏な思想を有するに至つた。そして最も陰鬱であり最も物恐ろしいカルヴァインズムに歸依したところの彼等は、さまざまの邪惡な超自然的な存在に對して強大な迷信的恐怖を感じ出した。そして性情と信仰との所有者たるスコットランドの童話は、當然に陰暗であり凄愴であらねばならぬ。「誘惑された婦人」、「變裝騎士と少年」乃至「見なれぬ訪問者」を見よ、如何に陰氣でしかも害心に富んでゐるか？ それらは、極端にいふならば、兒童の胸に恐怖と悲哀とを植ゑ

付ける目的を以て生れたものではないかと思はれる。しかも、これらの物語はそのうちに深つてゐる陰氣さ怪奇さを一層強めようとするかのやうな、屢次物愛い調子の疊句^{リフレイン}を挿んでゐることも、スコットランド童話の一大異色である。

(七)イングランド童話の特色 イングランドの童話は、スコットランドのそれに比べると、甚だしく明るく輕快である、シエーキスピーアの戯曲にあらはれて來る妖精は素より英國風の妖精で、スコットランドの妖精のやうな凄愴陰鬱ではなくして、快活輕浮である。この相異は、兩者の自然的環境、民衆の性情、乃至文化の差異とによつて容易に説明せらるべきものである。傳説に於てもイングランドのものには勇健と正義とが目につく。之をアイルランドのそれに於ける潤ひと情感との漲つてゐるのに比べると、粗硬であり粗飾である。よく云へば野趣に富んでゐると云ふ、悪く云へば下品で野卑である。イングランド傳説とアイルランド傳説との特色の差異は、「ベオウルフ物語」と「マギノピオン物語」の比較が、最も雄辯に語つてゐる。

(八)アイルランド童話の特色 ルチンは「もし他人に於けるやうに國民に性を與へることが許されるならば、吾人はケルト族は本質的に女性的であるといふに躊躇しない」といつてゐるが、アイルランド童話の一特色は、それに横溢してゐる感情の細かさと柔和さ、即ち女性らしさである。女性的なアイルランドの「マギノピオン物語」と男性的なドイツの「ニベルグン物語」との主人公を比較するならば、そこに兩國民の性情を如實に知ることが出來よう。尙アイルランド童話の他の一特色としては、その想像力の豊富なことを挙げねばならぬ。ケルト人は現實に於てよりも寧ろ想像——空想——に於て事象を一層痛切に經驗する民族である。この點では現實主義に終始してゐるスラブ人とよいコントラストを成してゐる。このケルト人の空想じみた想像の豊富さが、他の一つの性情的特徴たる美と神秘との愛好心に結びつけられる時、そこに強い憧憬と強烈な漂泊癖となる。心中に想像した美しい神秘的な世界がやがて儼然たる現實世界となり、ふら／＼とあ

こがれの旅に出るといふやうな物語は、アイルランド傳説の隨所に見られるところである。

(九)イタリー童話の特色 「水上に無数の微笑をひろげ、わが心に歡喜の焰を燃やす」(ダメンチオ「新詩景」)ところの太陽の下、芳花匂ひ、果實輝き、緑の海に白波立つイタリーには、おのづから明快軽浮な童話が生れねばならぬ。果然それにはスコットランドのやうな陰慘さや、北歐の陰暗さが無い。例へば、イタリーの妖精は常に明るく優雅で、朗らかな笑をさへ漂はしてゐる。その形相も他の民族のそれとは違つて、幻怪や變奇から解放され、人の子と同じ姿をなしてゐる。アンニー・マクドネル女史が次のやうにいつてゐるのもそれがためである。「イタリーの妖精について知らねばならぬ一事がある。……彼等は全く尋常な形態をとる慣習を持つてゐる。實際彼等はそれを選ぶのである。恐らく多くの人は、年老ひた物賣女や搾乳婦に出逢つたのだと思つて驚異の一瞥も與へないで通り過ぎるであらう。しかもそれが實際は妖精であり得るのである。このことがイタリーの旅を大いに興味多からしめる。御身たちは妖精に逢つたとしても、それに氣がつかない。」

(十)フィンランド童話の特色 その面積の殆んど九分の一を湖水と沼澤とに占められてゐるフィンランドには、異彩を放つ神話と傳説(童話はまだ知られてゐない)とがある。由來フィンランド人は隣國のラブランド人と共に呪術に長じてゐる。その狩獵も造船も疾病も何もかも、呪法がなくては圓滿に行はれ得ないと考へられてゐる。従つて神話に現はれる神々でも、傳説に見られる英雄も、すべて偉大な呪術師である。フィンランド人に取つては、武勇が英雄の資格ではなくして、魔術に長じてゐることがその資格なのである。次にこの國の神話乃至傳説で特に目につくことは、貴族主義の色彩が極めて稀薄なことである。神話に於ける神々の間には從屬的關係がなく、すべての神は独自の領域と勢力とをそれ／＼有してゐる。又傳説に於ても主人公として王族や司祭などは姿を見せぬ。彼等はすべて同一水準に立つてゐる。

換言せば、全部の神乃至英雄は、庶民的なのである。更にこの國の傳説には、日本の「古事記」やベルシャの「シヤーナメー」等に見出されるところの家系的誇負なる觀念を缺いてゐる。それは、彼等は彼等の傳説に於ける英雄の記録には大いに興味を感じてゐるが、それを己れの祖先として自負しようとせず、即ちそれらの英雄をば史的なものと關聯せしめやうとはせず、單に夢幻的存在を以て満足し終始してゐるによる。フィンランドの神話及び傳説は以上の三大特色を有してゐる。

(十一)ハンガリー童話の特色 ハンガリー人の性質は、レオ・サルカデイに従へば、アイルランド人の性質と酷似してゐる、といふよりも殆んど同じである。如何にも兩者は共に豊富な想像力を有してゐるが、その質に於ては多少の相違がある。即ちアイルランド人の想像力は甚だ微妙で繊細で、憂愁を多分に帯びてゐるに反し、ハンガリー人のそれは、稍線が太く、且つ激澗としてゐる。「バラドン湖の譚」の女主人公は雄辯にそれを説明してゐる。次にハンガリー人はアイルランド人ほどに超自然力を信じない。例へば、彼等はアイルランド人のやうに、侏儒や妖精に自由な跳躍の舞臺を與へてない。「森の中に隠れん坊をして遊ぶ妖靈がより少なく、妖精も數に於てアイルランドに劣る」とは、サルカデイの觀察である。元來ハンガリー人は仁俠的戰鬪的精神に富んでゐる民族であるが、約三世紀に亘つてトルコ人の侵略と戦つて來たことによつて、一層それが強められ鋭くされた。當然にこの精神は彼等の傳説に反映してゐる。彼等の物語は概して叙事詩的で、すべて史的事實に基づいてゐる。「ポトンドとギリシヤ王」の如きを見ても、如何にハンガリー人はその特有の負けじ魂を持つてゐるかといふことがわかる。この點に於ても憂愁味の多いアイルランドの詩歌とは、著しいコントラストをなすものである。

讀方教材の劇化の仕方

要旨

劇化の意義及び價值を論じて、讀方教材の劇化の目的とその仕方とに及ぶ。

内容

(一)劇化の意義。(二)劇化の價值。(三)讀方教材の劇化。1、劇化の目的。2、劇化の仕方。

本文

劇は人類の創作した最も古い藝術である。踊り——原始的な身振り——の如きは、國語の發生にすら先立つ。畢竟劇は人類の本能的動作である。されば、子供はそのままごと時代からともすれば劇的遊戯に夢中になる。そしてそれは小學生活中連綿として發展する。かうした人類自然の劇的本能は、當然に正しく指導せねばならぬ。學校に於ける教材の劇化はこゝに考察點を置かねばならぬ。換言せば劇化の意義はこゝに存するのである。

そこで、學校に於ける教材の劇化の價值は那邊にあるかといふに、これを箇條書的に列擧するならば、(一)或る事件や材料を劇にするといふ創作能力を養成し、(二)それを劇化することによりて、その教材を非常によく收得し、(三)劇化に伴ふ言語・文字・文章が従つて洗練され、(四)同時に感情・禮儀・作法等も洗練され、(五)一方演出による劇的本能の満足を得、(六)且つその本能の調節が行はれる。そして(六)それが演出によつて各教科の綜合的練習、就中國語・修身・音樂・舞踊の有機的綜合練習となり、(七)それに伴ふ舞臺裝置及び扮裝の工夫によつて各教科の創作的綜合練習、就中國畫・手工・光學の有機的綜合練習となる。この劇化の價值からして、また劇の人類の本能的動作なることを考へることによつて、學校

に於ける教材は、もつと研究され、そして實施されねばならぬと思ふ。

その性質上、小學校に於ける教材劇化の目的は、決して純粹な劇の目的とは同一視されぬ。即ち、そこには愉悅と興味と創造と劇的本能の満足、調節と共に、それによつて教材をよりよく收得せしめようとする目的も考慮せねばならぬ。といつて、教材をよりよく收得させることのみ終始してはならぬ。従つて、劇化すべき教材は、第一に思想的に人生的に劇となるべき要素に満ちてゐるものからなすべきである。獨り讀方科のみならず、修身科にも、歴史科にも、また地理・理科・算術の諸科にも劇化さるべき材料がある。殊に唱歌・圖畫・手工・裁縫は、劇化の重要な要素をなす教科である。しかし、劇化の中心は、感情・創作・言語・文字・文章、即ち文藝に關するものであるから、國語科がその中心となるべきことは理の當然である。

そこで讀方教材の劇化は如何にすべきかといふ問題が起る。最も劇化し易い材料は、物語の形式を取つてゐる文、即ち童話・神話・傳説・寓話・歴史物語等である。それは國語讀本の中に存するものでも、課外讀物の中に存するものでもよい。そして進んでは、綴方に於ける兒童生活の内容、或は話方に於ける説話材料による劇化に及ぶが、これは勿論高學年に屬する。

劇化は單に劇的材料を戯曲にするのみでなく、更にその演出を含む。それには、教師のみによりてその模範を示される場合と、教師と兒童とによつて共作される場合と、全然兒童のみによりて脚色演出される場合とがある。そしてその順序は、低學年にあつては、まづ教師のみによつてその模範を示され(でなければ、劇化の概念も方法も到底飲み込めないから)、ついで教師と兒童との共同作業に進み、最後に兒童自身の手によつて全く創作的劇曲化が行はねばならぬ。まづ第一段階(低學年)に於ては劇的材料の文章の朗讀法を教へねばならぬ。そして文章の暗誦力をも養はねばならぬ。朗讀——

殊に會話の文の——と暗誦とは、演出の根本要素だからである。第二段階（中學年）に於ては、兒童自身の力で劇化が行はねばならぬ。また指導によつては、十分に行ひ得ることを経験してゐる。どんな文が劇化されるかといふことを意識せねばならぬが、それは單に理論で説くだけでなく、彼等に多くのすぐれた戯曲を鑑賞させ、自然に劇になる材料乃至要素を悟らしむべきである。かくして、鑑賞から創作へと導くのである。更に第三段階（高學年）に於ては、兒童をしてどんな材料が劇となるかを自ら發見せしめねばならぬ。その多くは素より物語文や説話文であるが、物語文のすべてが劇的要素を含んでゐるとは云へぬし、説話文の悉くが劇になるとは云へぬ。それで、綴方で「劇とは何ぞや」の概念を明確に知らしめる。即ち、綴方に於て創作する戯曲と、讀方に於てなす劇化と相俟つて兒童の劇に對する理解や興味を増進することが出来る。一方演出法について十分なる指導をなし、演出を目的とする戯曲には、演出の場合を十分に考慮して劇化せしめることが必要である。

兒童讀物の研究

要旨

讀物の必要と目的とを論じ、更にその利益を明かにし、その種類及び學年と種類を點檢し、讀物指導上並に選擇上の注意に及び、最後に讀物に對する希望を述べる。

内容

(一)讀物の必要と目的。(二)讀物の利益。(三)讀物の種類。(四)學年と讀物の種類。(五)讀物指導上の注意。(六)讀物選擇上の注意。(七)讀物に對する希望。

本文

子供の生活に取つて、廣く本を見、文章を讀むといふことは、子供の本性の學習心からの要求である。即ち讀書は子供の生活から見て、必要缺くべからざる心の糧である。一體讀物の目的は、子供の心の助成を助けて、その生活を豊富にするにあるが、それを端的にいふならば、讀書の効果は、讀書力を高め、自學の習慣をつけ、讀書の趣味を涵養することである。讀まない子供と讀む子供とを比較するならば、思ひの半ばに過ぎぬものがある。前者は内容を了解するに正確で且つ早い、後者は不正確で且つ鈍い。それは常に讀物に接する者は、文章を理解する經驗が豊富で、練習が多く、文字文章をよく知つてゐるがために外ならぬ。

しかし、盾に兩面ある如く、讀物にも利害得失がある。まづ利とする點を挙げれば、(1)讀書力を増すこと、(2)讀書の趣味を養ふこと、(3)種々の知識を得させ、従つて知力を増すこと、(4)自學力を培ふこと、(5)語彙は自然に豊富になり、文章にも堪能になること、(6)話方の練習にもなること、(7)感情の陶冶が行はれ、道德的情操も涵養されること等である。これに反し害とする點を挙げれば、(1)濫讀の結果、心力が散漫になり確實を缺くこと、(2)眞面目な物を讀むことや教科書類を讀むことを嫌ふやうになること、(3)よみ物の性質によつて一方に片寄つたものを綴つたり、話したりするやうになること、(4)時に感傷的になり理性を害すること、(5)健全性を缺き、所謂文學少年に墮すること。この弊を矯めるには、當然に讀物指導上並に選擇上の注意を要するが、これは後段に述べる。

讀物の種類は、殊に現時では非常に多いが、これを内容形式、用語乃至刊行物の性質から分類して見る。(1)内容上からの分類——修身・文學・歴史・地理・理科・算術等に屬してゐるものと、以上のものゝ一つ以上の教科目を綜合してゐるもの。(2)形式上からの分類——散文のものと韻文のもの。(3)用語上からの分類——文語のものと口語のもの。(4)刊行物の性質か

らの分類——單行本、雜誌、新聞等。その何れにしてもそれ／＼に特質を有してゐるが、子供に提供するものとしては成るべく広い範圍に亘つてゐるものがよく、文語よりもまづ口語のものを採り度い。文章では散文韻文何れも提供すべきである。子供に取つても新聞は必要な讀物であるが、成るべく下品なものには接せしめたくない。

次に學年と讀物の種類について考察して見る。一二年の兒童には繪草紙の種類がよく、繪の一隅にその意味を假名で書いてあるものが更によい。この時代は所謂空想時代であるから童話がよく讀まれる。それは日本の昔のものから今の新しいものに及ぶがよい。そして西洋の童話でも日本のものが望ましい。三四年になると、現實に目覺めて來るから、歴史談とか理科物語といった風のものが喜ばれる。尤も童話もまだ／＼大いに勢力がある。それが五六年になると、究理の精神が盛んになつて來るから、理窟つぼいものを讀むやうになり、盛んに理科物語などが讀まれ、同時に歴史的や地理的のものが歓迎される。但し、この時代になると、兒童の個性が顯著になり、甲は歴史物を特に好み、乙は理科的のものを特に愛讀するといふやうになる。

そこで、讀物指導上の注意を述べるならば、(1)數多い讀物を一々各兒童に買はせるのは、不經濟であるから、全體の兒童から毎月十錢なり二十錢なりを集めて、月々よい單行本又は雜誌を購ひ、學級の圖書館に備付けて自由に貸與して讀ませるがよいであらう。(2)材料の選擇は最も大切である。これは次節に詳細に述べる。(3)讀物のために、適當な時間と場所とを設くべきである。それには自由に勝手な本を讀ませるといふ所に讀物の價値があることを忘れてはならぬ。(4)時々指導してやらねばならぬ。即ち不審の個所を教へたり、調べ方を指導したりすべきである。(5)讀物を直ちに綴方や話方に應 use しめてはならぬ。自然に應用されるだけで十分である。

次に當然に讀物選擇上の注意を述べねばならぬ。(一)内容上から注意すべき事項は、(1)兒童の發達段階に適合するもの

なるべきこと。この點を無視して讀書を強いると、折角伸びようとしてゐる兒童の讀書趣味を破壊してしまふ。(2)兒童の個性を助長せしめるものなるべきこと。個性に目覺めて來る四五年の生徒に對しては殊にさうでなければならぬ。(3)趣味が一方に偏しないものなるべきこと。發達段階にある兒童のことであるから、その個性と云つても素より完成せるものではないから、一方に於てその長所を發達せしめると共に、他方に於てその短所を矯正する方法を講じ、個性の圓滿なる發達を圖らねばならぬ。(4)内容の正確なるものなるべきこと。知識の收得を目的とする讀物は特に記事が正確でなければならぬ。(5)思想の堅實なるものなるべきこと。感情教育に屬する方面の讀物に於ては、兒童の心意の正常なる發達を促し、堅實穩健なる思想感情を培養するものであらねばならぬ。(6)高尚なる趣味に富むものなるべきこと。美的生活を創造する素地を作るに資するものたらねばならぬ。(二)形式上——體裁上——から注意すべき事項は、(1)文體や用法の低級野卑なものは避けねばならぬ。(2)印刷が鮮明で、餘りに細小な活字でないもの、行間の餘りにつまらぬものであつて欲しい。(3)挿繪は淡泊な上品なもので、審美心を養ふものであらねばならぬ。(4)用紙も餘りに悪いものはいけない。同時にアイトペーパーのやうに餘りに光澤の烈しいものは衛生上よろしくない。(5)書物のサイズや量も兒童の年齢に應じたものであらねばならぬ。特に裝幀は堅牢で美術的なものであつて欲しい。

最後に讀物に對する希望について一言したい。といふのは、現時の讀物にはまだ／＼缺陷が多いからである。(1)餘りに文學的のものが多く、もつと科學的のものがあつてよい。適切に云へば、文學的科學的のものが望ましい。(2)人のすべての心を陶冶するには、材料をもつと多方面に採らねばならぬ。(3)餘りに個人主義的でない、即ち共同的共存共榮のものでありたい。(4)ローマンスティックの一面にもつとリアリズムの色彩がなければならぬ。(5)もつと樂天的分子の多いことを希望する。(6)子供には子供の世界がある。その子供の世界に一層即したものでありたい。そして醜惡な材料をもつと少

くして善美な材料をもつと豊富にしたい。(7)知力を練るものも素より望ましいが、もつと人生觀を養ふものがあつて欲しい。(8)もつと勞働精神を鼓舞するものでありたい。そして進取的氣象をもつと培ふものでありたい。(9)内容形式共にもつと藝術的であることを希望する。最後に(10)ミリタリズムなるものを排し、もつと人類愛的なものであることを切望する。

讀方學習指導案の立て方

要旨

學習指導案の必要を説き、指導案立案の根本條件を擧げて、その具體案の形式と例示とに及び、最後に指導の第一に立つべき教材觀を論ずる。

内容

(一)學習指導案の必要。(二)指導案立案の根本條件。(三)指導具體案の形式、具體案の例示。(四)指導の第一線に立つ教材觀。

本文

苟くも學校があり教師がある以上、そこには正しい學習の仕方と、その仕方を指導するプランとがなければならぬ。教育は畢竟具體的であり計畫的でなければならぬ。従つて、素より從來とは全然違つた意味に於て、學習指導案が必要になつて来る。それは當然に校長の檢閲や視學の視察に資するものではなくして、飽くまで教育愛の眞心から發するところの指導案でなければならぬ。そしてすでに教授案と云はずして學習指導案といふやうに、その内容は決して教師の教授段階

を示すものではなくして、兒童の活動を如何に指導するかの場合でなければならぬ。

然らばその學習指導案は如何にして作製すべきであるかといふことが、そこで問題となる。勿論昔の教授案のやうに判で押したやうな一定の形式による必要はないが、大體何人が見ても見當のつくやうな案たるの必要はある。例へばある教師が突然缺勤せる場合、その指導案が餘りに個人的のものであつては、補缺の教師は手も足も出ないわけである。そこで、一般的な立案形式といふものが必要である。その形式のうちで、各個人の考へより、土地の状況に應じ、兒童の能力に應じ、教材の性質に従つて、その具體案は色々になるのはいふまでもない。そこで、指導案立案の根本條件を擧げて見ると、左の四箇條になる。

一、兒童の活動を中心とすること。二、土地の状況を顧慮すること。三、兒童の能力を念頭に置くこと。四、教材の特質に基づくこと。

尙これを(一)兒童の能力と、(二)教材の特質との二箇條に縮めることも出来る。これを實際例で示せば、

一、學年 尋常二年、第三學期。自學的態度が少しくあらはれて來てゐる。二、土地 東京の下町。三、兒童 中流以下の家庭の子女、中に約一割の劣等兒があり、他は大體普通以上の能力を有してゐる。四、教材 國語讀本卷四、第十二「かるた取り」

かくして、こゝに指導案が具體的に立てられるが、その大體の形式としては、(一)題目、(二)教材(又は教材觀)、(三)目的(又は要旨)、(四)時間(時に區分をも含める)、(五)準備(教具や參考書又は補充教材)、(六)指導(指導の方針)の如きでありたい。左に一例を示す。

尋常二年

一、題目 「かるた取り」(國語讀本卷四、第十二)

二、教材 丁度正月の教材で、子供の遊びに材料を取つてあるので面白い教材だ。次にかゝげた「いろは歌」と相まつて「いろはがるた」の名稱を聯想させると同時に、本文に出てゐない「いろはがるた」の文句をも一通り思ひ出させることも必要だし、又平假名の全收得が出来てゐるのだから、こゝに「いろは歌」と綜合せしめて、總練習をなすにも都合がよい。新出文字のない所謂練習教材であるが、かるたの文句の意味はさう兒童に取つて易いものではなからう。

三、目的 本文を読むことによつて、正月の楽しい氣分に浸らせると共に、「いろはがるた」の意味やその文句の意味をさとらせ、平假名の總練習を面白くするために、自ら新しく「いろはがるた」を作製せしめる。

四、時間 五時間。第一・二・三時間を本文に即して取扱ひ、それ以後の二時間を新しいいろはがるたの作製に費す。

五、準備 挿繪の廓大圖、舊いろはがるた、島崎藤村氏考案新しいいろはがるた。

六、指導

1、全文通讀。内容の直觀。

2、何人ゐたかを文から讀み出させる。

うちの人〓おちいさん、道子、友一。

よその人〓みよ子、ちよ子、國太郎、音二郎。

よみ手〓おちいさん。

取手〓みよ子、ちよ子、國太郎、音二郎、道子、友一。(以下略)

七 讀方教育の鳥瞰と批判

目的論の傾向と批判

讀方教育の近來における進歩は實に著しいものがある。近來の讀方教育は、全くその過去の相貌を一變したものだといつても差支ないであらう。それだけその教授教育の理論の上に實際の上に、繁劇なる検討の行はれるものは他にないのである。讀方科は正に活潑なる眞摯なる創造への努力に非常なる活氣を帯ぶるものである。その目的論の上において、いろいろのイズムの影響をうけ、その内容の變改をみ來つたことは、茲に贅するまでもないところである。今、これを明治十年代二十年代三十年代四十年代、大正時代といふやうに十年を一期として、總括的にその進歩の跡を回顧してみると、實に隔世の感を抱かざるを得ないのである。殊に明治三十三年の改正になつた現行の學校令において、國語科が讀方話方綴方及び書方の四科に分れ、それ〓組織的に研究検討されるやうになつて以來、長足の進歩を遂げたものである。

明治大正時代はともかく、昭和時代に入つて以來の讀方科の進歩は、更に一段の躍進そのものであつた。讀方教育研究熱の勃興、文藝教育の影響、時代の影響よりして、茲に讀方教育は、その本質において異常の躍進を遂げるに至つたのである。今日は正に讀方教育の黄金時代ともいふことが出来る。讀方教育の徹底、今日に如くものはないと思ふのである。折角教師は、この讀方教育の黄金時代にあつて、その核心をつかみ、その全様相を確實に認識し、讀方教育批判の圈外におき去りにされないやう戒心することが肝要であらうと思ふ。然らば讀方教育の目的論は現在如何なる傾向にあるか、もとより詳述することは出来ないから、次に簡単に要約して述べてみよう。

讀方教授の目的とは如何なることか、如何なる點に讀方教授の目的がおかれてゐるか。もとより讀方教授の目的は、教則にも明示されてあるやうに、その根本要諦は嚴として不變のものである。教授教則を度外視して讀方教授を遂行することは出来ない。吾人は先づこの教則にふれて教授を徹底させることを期さなければならぬ。しかしながら教則は不變のものであつても、その教則に對する解釋は各人各様である。最も獨斷的な解釋は宥されないが、ある程度の正しい主觀的解釋は宥される。そこに目的論の進歩があり、傾向を生じ、讀方教授の進歩となり、新世界の擴充となるのである。

讀方教授の目的が、國語を正確に自由に、國民文學を十分に理解する能力を養成することにあるのは言ふまでもないことである。國民生活上必須なる國語を十分に練成することが、讀方教授の第一の目的といふことが出来る。これは最も功利的であり、而して常識的な見解である。しかし讀方においては、只單に國語によつて示された文章を一通り理解を得させることに満足するものではないのである。今日の讀方教授においては、更にこれにも一步の要求を必要とする。即ち換言してみれば、文字語句を授けて形式方面の收得をさせるといふこと、それだけを讀方教授の全目的とするものではないのである。讀方は、單に形式方面の徹底だけでは満足されない。即ち形式と共に内容方面の高揚を必要とするものである。

從來においては、讀みと書きといふことが讀方教育の重要な目的とされてゐた。即ち形式方面の授與が讀方教育の全部面と考へられてゐた。しかし今日においては、形式方面の取扱も重要であるが、それと共に内容方面、具體的にいふと高雅至純なる機構と國民的性情を陶冶することが重要な讀方科の目的とされるに至つたのである。高雅なる美的情操と國民的性情の陶冶といふことは、國史讀方科の何れにも關係してゐることであるが、就中讀方においてその目的の達成される部面が多い。

國民的教材や道德的教材やを學習取得すれば、必然に高雅なる人格情操を養成することも出来るし、熱烈なる愛國の精神を陶冶することも出来る。また文學的教材を玩味すれば、それに至純なる清新なる情操を涵養することも出来る。この文學的教材によつて人間としての至純高雅なる人格と情操を培養しようとする讀方科の目的は、最近における文學教育の影響によることは明らかである。尤もこれは讀方科を目して文學科とするものではなくして、嘗にこれによつて文學的教養を扶養せしめんとするものである。今日における文學的教材の尊重といふことも、この目的に出づるところのものである。何れにしても、讀方科において至純高雅なる人格と情操を高揚せしめんとすることは、最近における目的論の特異なる一傾向といふことが出来る。

次に讀方において國民的性情を培養せんとする目的であるが、これは讀方が國語教育である以上洵に當然の事柄である。讀方において國民的性情を陶冶せんとすることは、嘗に我が國のみの專賣ではない。歐米各國においてもこの點に着眼し、讀方において國民的性情を陶冶し、國民思想を統一せんとしてゐる。即ち歐洲大戰以後における各國の民族運動の覺醒によつて、讀方を以て國民思想への内在力たらしめるに至つたのである。要するに國語は國民生活上必須のものであり、國語なきところに國民的性情は培はれない。國民として生活を完うすることも出来ない。これを要約すると思想の統一、國民性の養成といふことは、讀方教育における最も重要な目的の一である。吾人は讀方教授において、國民的性情の陶冶に當るやう努めなければならない。

これを要するに讀方教授の目的とするところは、文字語句といふ形式方面の授與といふこと、内容方面としては高雅なる人格情操の陶冶、國民的性情の陶冶といふことにあるといつて差支ない。而して現在の讀方教授において、その形式方面よりその内容方面を重視しつつあることは贅言を要しない。即ち近來の讀方教授の目的論としては、形式方面より内容

方面を重視する。これは従來の形式一點張りの讀方教授に對する當然の反動といふことが出來よう。即ち従來の讀方教育においては、文字語句を授與すること、讀方の形式方面を授與するといふこと、この形式授與が讀方の全部面と解釋されてゐたのである。この點に従來の讀方教授の目的論があつた。しかし今日の讀方教授の目的は、この反動として、總括的にいへば人間教育といふ點におかれてゐる。文學的教材によつて至純高雅なる人格なり情操を陶冶することも、國民性情を陶冶することも、畢竟するに人間としての内的價値を高揚せしめんとすることに外ならないのである。讀方は單に形式の傳達といふ範圍を出でて、人間教育にまで擴充近接されるに至つたのである。従來の讀方においては、文學趣味の養成といふやうなことは、讀方としての異端であるかのやうに思惟され來つたものであるが、この誤謬は近來の讀方において撤去されるに至つたのである。而してこの方面における仕事は、讀方教授の主目的とされるに至つたのである。

讀方教授の目的とするところは、以上の概要によつて明らかにされたことと思ふのであるが、その教授が不徹底である場合は以上述べたやうな讀方の重大なる使命は貫徹されないものである。最も過去の讀方取扱に比較すればその間に著しい進境をみとめることが出来るのであるが、尙未だしの感なきを得ないと思ふ。これまでの讀方教授の不徹底の因は、その教授法のよろしきを得なかつたこと、至純高雅なる人格情操の養成國民的性情の涵養、つまり人間教育といふ大きな目的を忘却した點にあるといつても差支ないであらう。最も全然忘却されたものではないが、讀方教授に當る教師が、この點に積極的な意志を有せず、甚だ曖昧な態度を採り來つたことは疑ふべきまでもない。何れにしても讀方教授の不振といふことは、個人としての文化財の貧困を來し、延いては國運の進展、文化の發達に停滯を來すのである。讀方教授の効果の如何といふことは、決して忘却視することの出來ない問題である。要するに吾人は、先づ讀方教授の目的とするところを、眞に的確に認識し、把握し、その目的を教法の中に生かすことに心がけねばならぬ。讀方教授の眞の目的とするところ

を的確に把握すること、これが肝要である。

教材觀の傾向と批判

讀方教育が單なる分科にあらざることは、前節においてすでに明かに推知されるところであらうと思ふ。讀方においては、單に文字語句を傳達するばかりではなく、實に人間生活の高揚をはかるものである。全人的陶冶を目的とするものである。この意味よりして、讀方科の教材は、單に文學教材に限られざるべきことが明白となる。即ち修身的教材、理科的教材、地理的教材、歴史的教材、公民的教材などの讀方科に配當されてゐるのは、この意味によるものである。これは讀方が全人的教育を目標とする以上、當然の教材選擇であらねばならない。然るに近來の新しい教師の中には、讀方教材の複合性を嫌惡し、これを以て讀方の獨立性を缺くものやうに論議される向もある。即ち全然他教科の教材を選択してはならぬと極論するものはないが、文學教材を主として他教科教材を可及的に除去すべしといふのである。ある程度まで讀方教材の純粹性を保持せしめようとするのである。これは一應洵に當然の論議のやうに思はれる。讀方に文學教材を主として選擇し、讀方教材の純粹性を確立することは當らないことではあるまい。しかし前にもいつた如くに、讀方科は文學科ではないのであるから、而して全人的教育をモットーとするものであるから、他教科的教材を適量に選擇すべきことは既に論議の外である。

次に教材の分量についてであるが、これは自由とすべきだと思ふ。従來の到一教授の時代、教科書萬能時代においては讀方教材の分量は一定せられてゐたのである。文部省編纂の國定教科書一冊のみを唯一の讀方教材とし、これ以上に出ることがなかつたのである。この教材選擇の誤謬なることはいふまでもない。無味乾燥な教科書一冊で自由に學習させる

ことは不可能であらう。何れにしても教科書一冊では不十分である。讀書欲の旺盛な兒童に、教科書一冊だけ與へて他の自由讀物を與へないといふことは無理である。兒童には讀ませるだけ讀ませるがよろしい。今日では讀み書き平行の時代ではないのである。書くことのために讀む方の進度を犠牲にすることは愚の骨頂である。したがつて讀方の教材は、自由採擇をモットーとするやうに心がけて欲しい。兒童の能力に適合するものであり、適切なものであるならば、可及的に多く讀方教材を採擇するやうにしたい。自由讀物をなるべく多く學級に採擇し、どしどし兒童に讀ませる。而して先づ讀みの能力を擴充させて行くことが讀方教授上必要な事項である。教科書萬能時代、劃一教材の時代にすぎ去つたことを吾人は十分に認識しなければならぬ。

次に讀方において今後可及的多く採擇したいと思ふものは、文學的教材と公民的教材である。その他の教科教材は現在のもので十分であらうと思ふのであるが、文學的教材と公民的教材とは不十分であると考へる。殊に文學的教材は讀方として最も純粹性のものであり、兒童の興味にも投じ、その情操陶冶の上に大きな力を有するものであるから、この方面のものを出来るだけ多く蒐めるやうにするがよい。教科書教材と異り、より更に自由な藝術的香氣に富める文學的教材を採擇するやう心がけねばならぬと考へる。公民的教材は兒童將來の生活上最も必須なるものである。従來の教育においてはこの公民的訓練といふ方面が看却されてゐた。この公民的訓練を讀方においても受持たねばならぬと考へるのである。

國語讀本の挿畫は、近來においては兒童の心理に適合するやう新鮮なる工夫を加味されてゐるが、これは洵によろこばしき現象であらうと考へる。讀方教授上この挿畫の價値は決して看却さるべきものではない。これは直觀的説明を與へるために必要であるばかりではなく、趣味を養成する上からみても缺くべからざるものである。殊に情操教育の勃興以來挿畫については、教育家の深く留意しつゝあるところである。挿畫も讀方教材の必要な一面たることにうたがひないので

ある。この挿畫を如何に生かすか教師の關心を要するところである。

次には他教科教材を如何に讀方としてみるかの問題であるが、これはいふまでもなく讀方としての教材であるから、あくまで讀方として取扱はれなければならぬと思ふ。例の理科的な教材があつても、純然たる理科としての取扱をなすことは、讀方としての範圍を出ることであり、讀方教授としての失敗であるはいふまでもない。理科的教材であつても、これを讀方として生かすことによつてその教材の價値を生ずるに至るのである。要はあくまで讀方としての立場を忘れざるやう留意することを肝要とするものである。

讀方教材の中には、可なり多くの韻文教材が採擇されてゐる。詩の形式をもつたものが可なり多く毎學年の讀方教材の中に發見される。しかしそれらのすべてが眞に詩といふことが出来るかどうかといふことは非常な疑問とするところである。それらの多くは、端的にいふと詩ではない。純粹の詩ではない。只に詩の散文の形式を持つた韻文にすぎないやうなものばかりである。功利的な詩心によつて歌はれた、徒らに抽象的な生硬なる散文である。「大日本」にせよ、「長き行列」にせよ、その他のものにしろ、これが韻文であるかと疑はねばならぬ位である。

何れにしろ讀方教材の中に採擇されたところの韻文は、その殆んどすべてを詩とみなすことは出来ないものである。凡そ詩には遠いものである。これを韻文として詩として教へることは、兒童の詩の賞眼を誤り育てる危険がある。詩はかういふものであるかといふことを誤りしらせることを吾人は大いにつゝしまねばならぬ、戒心しなければならぬと思ふ。そのためは、他に適切なる詩の補充教材を出来るだけ多く採擇して、正しい詩の指導を行ひ、詩への理解力を深め行くより外はないのである。これを要するに、讀方教材として最も重要視すべきことは、教材の自由採擇といふことである。劃一的に教材を制限することほど愚なことはないのである。教材は可及的に豊富多彩なることを肝要とする。而して十分に

兒童の讀方能力を伸長させるやうにして行くべきである。

兒童觀の傾向と批判

讀方教授の目的論の進歩開展と共に、當然その兒童觀も進展するに至つたことは、茲に贅言の餘地はあるまい。すべての教授は兒童を基とする。兒童のための教授であり、兒童のための教育である。兒童なきところに教育はない。いくら高遠なる教育理念であつても、兒童を無視するとすれば、その存在價値をうたがはねばならぬこととなる。教育教授は、つまるところ兒童を如何によく生かさうかといふ要求の上に立つものである。故に吾人は先づ兒童を的確に眞實に知り抜かなければならぬ。兒童を如何に観るか、といふ事項の研究を深めなければならぬ。これが教授研究の出發點である。

從來の讀方教授における兒童觀の缺陷をあげると、先づ第一に兒童の個性を没却したこと、これは最も大きな缺陷であるといはなければならない。從來の劃一主義の讀方教授においては、兒童の個性を没却し、無視し、劃一的な取扱を行つて能事畢りとなしてきた。同一の教材を同一の方法によつて授與し、同一の理解を與へんとしたのである。しかし乍らこの方法の誤謬なることは、こゝにいふまでもないことである。教材は同一であつても、方法は同一であつても、これを授與される兒童は決して劃一のものではない。それ／＼の個性を有してゐる。それ／＼の個性によつて教材をうけ入れんとするのである。そこに理解の程度がちがひ、理解の内容の異なることは極めて自然のことではりでなければならぬ。兒童の個性は一定の桁のやうに劃一的なものではないのである。これに教材を授與するには、或は兒童自身に教材を攝取せしめるには、劃一的な方法ではいかぬ。どうしても先づ兒童の個性をみとめてかゝらなければならぬ。個性的に兒童をみるといふことが肝要なる事項である。

兒童の個性に着眼すること、兒童を個性的に観るといふこと、これが近來の讀方教授の一進展であるとみるべきである。兒童を個性的にみるが故に、その教授の結果を必ずしも同一にみようとしないのである。兒童のすべてに同一理解を要求しようとはしない。むしろ劃一的な同一理解を求むることは、個性への反逆とするのである。したがつて兒童の理解はまち／＼でもよい。必ずしも同一の結果を要求するものではない。要は個性による個性的學習、これを重んずるのである。更にいふと教材を没個性的に授與することではなくして、個性的に教材を把握させること、これが肝要である。即ちこれが近來の讀方における特異なる兒童觀の表れであるといふことが出来る。

次に近來の讀方における兒童觀の傾向として擧ぐべきことは、兒童の活動性を重んずるに至つたことである。兒童の活動性を尊重するといふことは、兒童の自學主義教育の勃興に伴ふて生れた兒童觀である。從來の讀方教授では、兒童の自由と活動性とを輕視してゐた、といふより看却してゐたといふ方がより適切であるかもしれない。教師が活動し、能動的な立場に立ち、兒童が受動的な立場に立つといふことが、一般の實情であつたやうに考へられる。兒童は只教師の命令で受動的に動き、所定の學習を器械的に行へばそれで事足りる、而して自由に個性を活動させて、自發的に學習活動を行ふことがない、これが過去における讀方教授の一般の實情であつたやうに思ふ。即ち兒童は自由活動によることなく、受動的に器械的に學習するものだといふこと、これが從來における讀方の兒童觀だつたのである。この兒童觀の誤りなることは明白である。

即ち前言したやうに兒童の自由活動を尊重するところの自學教育の勃興によつて、當然兒童觀にも大きな變改がもたらされるに至つた。兒童は元來活動的のものであり、活動性に富めるものである。常に變化を求め、靜止することを欲しない。活動するといふことはそれ自身彼等の生長である。それが無意味な肉體的活動であつても、活動それ自身は生長を意

味する。一時限の可なりの長い時間にわたつて教室内に児童を静止の状態におくことは、児童の活動本能を没却することである。活動性に反することであり、生長を阻止するやうなものである。児童は須らくその活動本能を刺戟して、十分に活動させ、自發的に學習させねばならぬといふのが、近來の児童觀である。

この児童觀の變改進歩に伴ふて、如何なる教授上のイズムが現れたかといふと、自動教育、作業教育その他のものである。その最たるものは、いふまでもなく作業教育であらう。児童は頭から同一の教育に拘束すべきものでなく、全心全身の學習活動に訴へねばならぬといふのがこの作業教育の眞諦である。要するに児童觀の世界は、近來において急激に擴大されたのである。児童の活動性が發見され、児童自身の自主的活動が尊重され、他律から自動へと置き換へられるに至つたことは、近來の児童觀の大きな進展とみるべきであらう。

最後にいひたいことは、児童生活の發見といふことである。従來の讀方においては、單に文字語句を授與するといふやうにその形式方面の仕事のみが主目的とするところであつて、児童の個性とか生活とかいふ事は問題外の事項とされてゐた。しかし近來の讀方においては、児童の個性をみとめ、その個性の伸長をはかり、児童生活の發展をはかることを目的としてゐる。即ち讀むといふことは、單に文としての形式を器械的に讀むことではなくして、文の生命を讀みとり、その生活の中に攝取することである。讀によつて個性を陶冶し人格を高揚し、その内容生活の深化擴充をはかることを讀方教授の主要目的とするのである。この児童の内面生活の深化といふことが肝要である。即ち児童の内面生活に着眼するといふことが、近來の児童觀の大きな進展とみなければならぬ。

これを要するに児童觀の近來の傾向といへば、何より児童自身が正當に認識せられるに至つた點にあるといつてよい。従來の讀方においては、教材があり、教師があり、劃一的な器械的な教法があり、而して児童の個性に對する着眼が看却さ

れてゐたといふべきである。しかし今日においては、教材も教師も教法も、それらのすべてのものは児童の後に來るべきものとされる。即ち児童の個性を充分的確に把握することによつて、その讀み方教授は初めて効果を期することか出来るのである。即ち児童觀の確立といふこと、このことを肝要事としなければならぬ。

方法觀の傾向と批判

讀方教授の方法について先づ述べなければならぬことは、その形式を主とするか内容を主とするかといふことである。従來においては文字語句の形式方面の授與を主目的としたために、その教授方法は徒らに器械的であり劃一的であつた。しかし今日においては、かゝる器械的な形式的な教授方法は用ひられない。形式よりも内容を重んじ、文の生命を文の核心を把握させるためには、児童自身の個性に即して生命的な學習をさせなければならぬ。つまり教師が主として能動的に活動した讀方教授の方法はすでに過去のものであり、今日の讀方教師は常に児童の補導者の立場に立ち、児童の自己活動による學習を助けることを主要なる仕事としなければならぬ。即ち近來の讀方における學習者は児童自身であつて、決して教師ではないのである。児童が教師の跡に食いついて來るやうではいけない。この點主客顛倒せぬやうに常に十分の戒心を拂ふことを忘れてはならぬ。

近來の讀方教授においては、内容方面を重んじ、文の有する思想とか生命を獲得させることに務めてゐる。これは従來の形式方面重視の讀方教授に對する當然の反動とみることが出来る。しかし乍らこれはあくまで反動であつて、現在のまゝでは正當なる讀方教授の方法に即するものといふことは出来ない。讀方において内容方面を重んずるといふことは不可缺の問題であるが、内容を重んじて形式方面を輕んずることは當らないのである。文字語句はいふまでもなく思想を開く

ところの鍵である。形式方面を看却することによつては、文の有する思想なり生命なりを深く體得させるわけには行かない。何れにしても近來の讀方教授において、その形式方面を看却しつゝあることは、正當なる教授方法といふことは出来ない。内容方面を重んずると共に形式方面を重んじなければならぬ。この形式内容兩方面の結合を俟つことによつて、正當なる教授方法といふことが出来よう。

次には讀方教授としての全體と部分との關係である。言葉を換へていふと、全體的取扱と分節的取扱の問題である。從來何れの方法をとり來たつたかといふと、これはいふまでもなく分節的取扱であつたといふことが出来る。一聯の文を何節かに區切り、節を追ふて取扱を進めて行く方法である。この分節的取扱は、從來の形式方面重視の時代においては、大して矛盾を來す方法でなかつたかもしれない。單に文字語句を器械的に傳達するためにならば、分節的取扱によつても大した不都合は生じないであらう。しかし乍ら文を一聯の生命と觀、これを内容的に取扱ふためには、必ず全體的取扱によらなければならぬ。一聯の文は全體的のつながりあるものであり、これを分節的に區切つては、全體の見通しがつかない。即ち文の生命を逸することとなる。したがつて内容的に讀方教授を進捗させるためには、必ず全體的取扱によることを肝要とするものである。例へ分節的に取扱つても、全體との關係を忘れざるやうに導くことを肝要とするものである。要するに讀方の全體的取扱といふこと、これは讀方教授法の近來の一進展である。

次に進度であるが、これは自由進度を採りたい。これまでの讀方においては、教材を一定して劃一的方法を採り來たつたものであるが、これは誤であり、兒童の能力の學習を無視した方法といはなければならぬ。學級内には優等兒もあり劣等兒もあり、その能力もまちまちである。故に劣等兒のために優等兒を犠牲にすることは、兒童の能力發揮といふことを無視した無理な方法である。兒童には可及的に能力的の學習を行はせなければならぬ。その進度は一定である必要はない。

自由進度の方法を採らなければならない。尤も自由進度といつても、ダルトン、プランの方法のやうにアツサイメントを用ひない限り、教科書の進度を自由にするわけには行かない。一齊教授を基本とする以上、教科書の進度は一定しなければならない。教科書の進度は大體において一定としてをかなければ、いろいろの點に不都合を生じてくるのである。ではどうして兒童を能力的に學習させ、その進度を自由とするか、それに對する解答は極めて簡單である。即ち教科書以外の讀物について、その進度を自由に進捗させて行くのである。

何れにしても既に今日は、讀み書き平行の時代ではない。讀むこと書くこととは、必ずしも同一歩調をとる必要はないのである。これまでの讀方においては、とかく書くことのために讀みの方を犠牲にし、讀む能力を停滞させ來たつたのであるが、これほど愚なことはないと思ふ。書く能力は讀みの能力が進捗すれば自然に附隨的に進捗向上するものである。讀方においては、先づ何よりも讀む能力を進展させることが大切である。したがつて學級内に自由讀物、課外讀本といったものを可及的に多く蒐集してをき、兒童に自由に讀破させることに務めなければならない。讀み書き平行の方法を打破し讀みにおける自由進度を採ること、課外讀本の採擇、補充教材の採擇といふことが、近來の讀方教授法の新らしき傾向であらう。

次に近來の讀方教授法の新しい様式のことをあげると、討論式學習、圖書館學習、作業學習などがある。その他にも個々のものが數多く挙げられるのであるが、大體この三つを最も主要なる方法とみてよい。

(一) 討論式學習 討論式學習は讀方の外の教科においても行はれる。討論式學習は何れかといへば主知的な教科に適するもので、算術・地理・理科などに好適のものである。しかし讀方科においても、主知的な教材においては、この方法が行はれる。討論式學習は相互學習の精神によるもので、相互検討の機會を持ち、個人としての自發研究による結果の相互檢

討にあるところに教育上の大きな価値を有するものである。この討論式学習の弊害としては、その学習が一部の児童の間に限定されたり、獨断的に流れたり、感情的に陥つて理性の正しい批判を忘れたり、討論の結果が曖昧に仕末されたりする点にある。したがつて討論式学習の方法をとるとしても、教師はその整理の任に當ることを忘れてはならない。また獨断的、感情的学習に陥ることを阻止しなければならない。なほ討論式学習は、前言したやうに主知的な教材にしか適しないものであるからして、文學的教材、即ち鑑賞を主とする主情教材については採つてはならない。要するに討論式学習は讀方教授法としての一つの新様式であるけれども、その適用の範圍の限定せられたるものたることを知るべきである。

(二)圖書館學習 圖書館學習は、讀方教授法における最新の方法である。この方法を採用するには、先づ何よりもクラス・ライブラリーを完備することの必要がある。即ち學級文庫を完備させて、この文庫によつて自由に自發的學習をさせることがこの圖書館學習に外ならない。辭典の如きものも児童の能力に即するものを數多く蒐めておき、こゝで豫習させるのである。教科書の獨自研究もこの學級文庫によつて、自由はその範圍を廣く深く研究することが出来るのである。尤も學級文庫を完備するには、相當の經費を必要とするものではあるが、これも教師の工夫經營の如何によつてはさして困難ではあるまいと思ふ。書くことと讀むこととを並行させてゐた時代ならともかく、児童の讀む能力をどしどし進捗させることに努める今日の讀方においては、この方法を最も肝要事とするものである。

(三)作業學習 讀方は何れかといへば、目から頭への教育であり、その勞作に訴へることが少かつたやうに思ふ。單なる抽象的な觀念學習では、眞にその人格をまで形成するところの學習といふことは出来ない。この點に即して生れたものが作業學習である。作業教育の讀方については評論しなければならぬが、こゝにはその餘裕がないから、甚だ杜撰作ら割愛することとする。

昭和九年六月
昭和九年六月
日印刷
日發行

讀方教授法の着眼と指導
定價金壹圓廿錢也

不許
複製

6.12

著者 石川太一

發行者 東京市淀橋區柏木一丁目
水木楸龍

印刷者 東京市小石川區戸崎町三六番地
吉澤辰藏

發行所 東京市淀橋區 柏木一丁目 高踏社

振替東京七四四五七番
電話四谷一七〇七番

著 橋 木 水 師高京東
官教前

複式教育の新研究

複式教授の準備の仕方

複式學級經營の實際

複式教授案の立て方

複式教授の仕方と觀方

著 共 木 水・藤、佐・林 小 師高京東
官教小附

菊版約二百頁上製
定價金壹圓貳拾錢
複式教育に關する諸問題を懇切丁寧に説述したるもので、複式教育の絕對唯一の好伴侶也

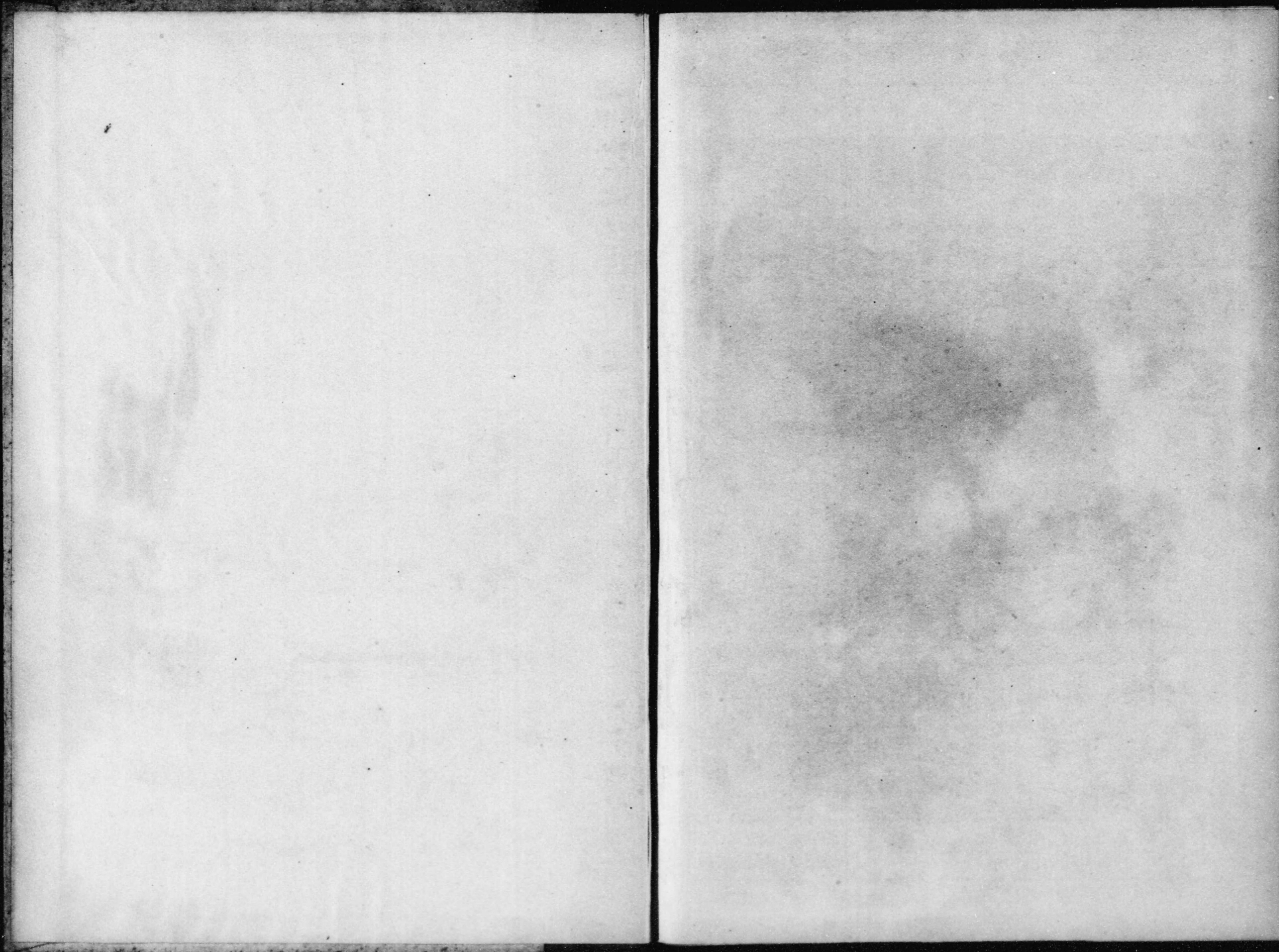
菊版約二百頁上製
定價金壹圓六拾錢
複式教授の準備につき、理論と實際の兩方面から詳述したるもので、複式教授の虎の巻也

菊版約二百頁上製
定價金壹圓四拾錢
複式學級經營の理論と實際を徹底的に究明したるもので、本書によりて複式經營は完璧也

菊版約二百頁上製
定價金壹圓六拾錢
複式教授案の立て方を詳細に手の届くやうに説述したるもので、類書なき天下洞歩書也

菊版約二百頁上製
定價金壹圓四拾錢
複式教授の計畫と參觀の要領を説述したるもので、一讀以て本書の徹底振りに一驚すべし

東 京 柏 橋 區 高 踏 社
電 話 四 七 一 〇 七 番 七
振 替 東 京 七 四 四 五 七 番



3
3