ぬ。

ハ、遊戯及競技

男子には組織的團体的遊戯競技を中心材料とし、規則を相當嚴格に勵行して取扱ひ審判を明確にし勝負を判然とするがよい。然し徒に技術の末に走り勝敗にのみ拘泥して精神的訓練を忽ろかにする事なく飽くまでも遊技競技本來の明朗愉快な活動の中に身体的効果を收めると同時に公正潤達な心情の陶冶に留意して行はれねばならぬ。

女子には行進遊戯唱歌遊戯が主となり優美圓滑な四肢の練達と明朗典雅な感情の陶冶に留意する。

4、高等科

(1)、心身の特質

イ、生理的方面の特質

此の時代は人生の第二の誕生と言はれる程身體發育が旺盛で男女共に性的特質が顯著となり、これより以後は所謂第一時春期發動期に入る故變異狀態に置かれ、女子は体重が著しく增加し初來潮を見、多少体形が異り急に大人になつたかの感がある。男子の異狀發育は女子に稍々遲れるが卒業期前後より急に身長が伸びる。

ロ、心理的方面の特質

心理的方面の特質としては、社會的關係の鑑賞及び社會的責務の觀念が增大する時期で性的に見れば、女子は直觀力や感情が頗る顯著となり物思ひに耽り、室内的靜的遊戯を好み、男子は强固なる意識が益々發達し狩獵游泳探險冒險的活動が盛んとなり、教材より見れば知的活動、情的活動、意的活動がより高次に要求される運動を好む樣になる

(2)、取扱の方針

故に此の期の取扱方針としては、幾分体育の理論を授け養護衛生解剖的常識を涵養し、身體運動としては調整的運動に留意し、女子に於ては、美的感情に滿足を與へるべき律動運動、行進遊戯を重視し、男子に於ては、剛毅堅忍持久の精神と犧牲奉仕の精神を涵養すべきである。

更に他面自然愛好、野外活歩鍛練の運動趣味の養成と相俟つて、物思ひに耽る事なく常に活潑な氣分を引き立て明朗潤達心身一如の品性の陶冶を企圖せねばならぬ。

(3)、各教材の取扱ひ

イ、教練

前期に引き續いて愈々其の程度を高め基礎的個別的諸動作の完成を期し、團體的諸動作に於ては、己を滅して全体に合一し其處に自己の使命を全うすると言ふ團體訓練の精髓に觸れた取扱ひをなし、協同、忍耐、服從、犧牲的奉仕愛國の情と言つた樣な精神の鼓舞助長に留意しなければならぬ。

ロ、体操

前期に引き續き更に自覺的に多少の理論を知らしめて運動の目的を意識して實施せしめ正しい体操觀と体操の必要觀を得しめ、體育趣味の涵養を期せねばならぬ。

運動の取扱ひに於て性別には特に留意し男子には器械体操により鍛錬的禁欲的な取扱ひをなして實踐的意志の鍛錬に留意し、女子には調律的な徒手体操を主體として明朗優美の感情の陶冶に留意せねばならぬ。

ハ、遊戯及び競技

男子は勇敢にして相當嚴格なる規則の下に行はれる團體的運動を希求する故、國家の爲社會の爲に奉仕する即ち團體の爲に犧牲となるの精神を涵養する運動を重視しなければならぬ。それと同時に兒童の自己顯現の本能は競技球技に於て白熱化し、採点に對して最高の闘心を持ち個人競技に於ては自己の優位を誇らん事のみを要望するものなれば、己の天分を發揮し個人としての能力の向上に迄も關心を持つ樣にし、女子はその特質よりして感情陶冶に資すべき遊戯が選擇されねばならぬ。而してこの遊戯が美しい勇ましい、悦ばしい、悲しい等の音曲に依り彼女等に課せられる時新日本女性としての明朗典雅なる性情が陶冶せられるのである。

五、教授細目編成について

1、教授細目編成上の着眼点

体操科の實際指導が地方を異にすることによつて、其の貌を異にせねばならぬことは言ふまでもない。訓令にも『……克ク地方ノ情況ニ適切ナル教授細目ヲ定メテ之ヲ實施セシメ……』と示されてゐる。

教授要目に示された運動は勿論縱横に合理的に系統的に發展的に配當されたものではあるが其は一面一般的に妥當する運動の羅列である。從つて之を實施して行くに就ては土地の情況、學校の實狀及兒童の体力体質体格の狀態、精神上の一般的傾向等の調査に基き之に順應する實際的の細案が必要となるのである。

さねば之が編成に當つては單に表面的虚飾的形式的な机上の空論的なものでなく、學校長の方針に基き兒童の心身の發達、訓練の程度、運動能力、体操施設其の他土地の風習行事健康狀態四季の天氣狀態兒童の生活等を考慮して指導案の母胎となり、實際に實行して体操科の目的を充分に達成し得る様考案せられねばならぬ。

2、細目編成の方法

(1)　教材の配當

二學年を一括して示された要目の運動配當をそのまゝ折半して各學年に配當すると言ふことは殆んど無意味なことである。体操の教材は勿論教材そのものに難易の別のあるものもあるが、それよりもその取扱方によつて難易繁簡の別が生ずるのである。從つて特殊な材料に就いては各學年に配當しなければならぬが、一般の材料は要目に示されてある如く、二ヶ年共通に配當し指導過程に於て段階を認める様にするがよい。

(2)　運動の配列

運動配列の原理は循環漸進である。絶えず既習教材を練習しつゝ、程度を高めると言ふ態度で配列をなさねばならぬ。

第二に季節及び一年を通じての天氣狀態の考慮と言ふことである。

体操科教材中にはそれ自體季節的適性を有するものがあり或は体操教材の如く一年を通じて實施し得る如きものでも其の運動量の大小難易繁簡に依り、季節的顧慮を拂はなければならぬものがあるし、實際に於て一學期は体操が中心、一學期の終り頃は水泳、第二學期の九月より十一月迄は遊戲競技が中心、十二月から第三學期は球技中心と言ふ様にした方が指導も便利であるし効果的であると思ふ。

第三は鄉土生活の考慮である。運動中には鄉土の特殊な体育的行事と關聯するものがあるし、又兒童の四季折々の生活は其の土地に依り或る一定の傾向がある。斯る兒童の生活を顧慮して關聯を持たせる様運動を配列して体操の生活化、体育趣味の涵養を圖るは緊要な事である。

第四は時間の配當について餘りに嚴密に各週にまで運動を割當てることは却つて融通性が乏しくなり、實際に行はれ難く不徹底に終るおそれがある。從つて大體月配當位までに止め、時間に餘祐を持たして置いたがよいと思ふ。

六、体育環境

深山大澤蛇を生ずと言ひ、環境の感化影響が人格形成途上に相即不離の緊密關係に立つことは、最早や動かし得ざる論理であり事實である。吾々は鄉に教師の指導の根本態度として、合自然即合理的なるべきことを極言したのであるが、指導の合自然即合理的なることの他の重大なる方途は、かゝつて体育環境の理想的構成にある事は、今更ら贅言を要しないことであらう。今學校生活と家庭生活の兩方面より之をみるに

1、學校生活

(1)　教室生活の体育化

教室に於ける兒童の生活は種々の悪傾向を醸すものなれば左の如き点に留意し適當に之が矯正をなさねばならぬ。

イ、新鮮なる空氣と適當なる光線。

ロ、机と椅子の高さ。

ハ、身体諸器官に及ぼす不良姿勢の影響。

ニ、室内生活の不活動より來る身体諸器官の衰退等

(2)　課外運動

イ、朝禮体操は心身の整理統一を圖り學習氣分を誘導し、適當なる興奮狀態に置き、能率增進精神修養の上に意義あらしめるべく。

ロ、休憩時間は疲勞回復の意味に於て。

ハ、放課後の運動は正課時の補充の意味に於てなさるべきである。

ニ、其の他登山、遠足、旅行等に於ては山野を拔渉することに依り自然愛好野外活歩鍛鍊の運動趣味を涵養する事が考へられねばならぬ。

(3)　その他

身体檢査の結果は充分利用されねばならぬ。尚教師は兒童の健康に絶えず注意し、健康相談、學校診療、口腔衛生給食、其の他の健康教育、衛生訓練に遺憾なきを期し、特殊兒童には夫々保護を加へ、彼等の健康の助長に留意することが肝要である。

2、家庭生活

体育環境としての家庭生活が如何に考究されねばならぬか、是を、衣、食、住、の三方面より考察すると

(1)　衣については

イ、衣は適度の保温を峻嚴にし、他面には皮膚の鍛錬を併せて考ふること。

ロ、坐作進退に合適なる樣にし、特に心身一元の日本体育には、萃美なる衣類の着用を嚴正に考究さるべきこと。

(2) 食について

心身發育の旺盛なる兒童期に於ては、食物の上に細心の注意を傾注すること、特に、偏食ならさること、(主に野菜、果物、海藻類及び內臟や骨と共に攝取する煮干小魚の如きを多く攝取)糖類の過度ならざること、みだりに間食をなさしめさること。

(3) 住としては

イ、通風、採光、高雅なる家屋及び室內

ロ、坐作進退に節度品位を保たしむべく漸次涵養すること。

ハ、休息を潤澤ならしむること。

ニ、其の他庭內に立木を設け或は木劍を空に打ち振り氣合凉々、氣膽の鍛錬につとめしめること、更に齒と皮膚の衛生鍛錬に常に留意せしむること。

終りに

以上六章に亘つて、吾々の念慮する、日本體育の實際の具体的展開を試みんとしたが、實際は何處までも時、場所、人を條件とする生きた實際面によるにあらされば、吾々の念慮する眞精神の、眞の具体的展開は不可能であつたかの感を禁ずることが出來ない。

分けて、指導の實際構成の透徹明細なるを期せんがために論理的分晰的の論明を試みたために綜合的展開を本領とする實際指導形態を暗くしたかの感の多分なるを遺憾とする。

然し最も重大なる實際を、慢性たる常識に委して顧みないが如きは日本體育の沈滯を將來するものたるを恐れるのである。吾々は何處までも惡戰苦闘を續けて透徹せる科學的原理の上に實際方法を樹立して本科の眞の發展向上をを企圖せねばならぬと思惟しつゝ擱筆するものである。

小學校に於ける 体操科指導の方法

鹿兒島縣師範學校

目次

緒論
第一章 本質論
第二章 原理論
◇現實原理
〈對立原理
◇躍出原理
◇形成原理
◇律動原理
第三章 方法論
第一節 体操指導の方法
第二節 教練指導の方法
第三節 走・跳・投及球技指導の方法
第四節 唱歌遊戲及行進遊戲指導の方法
結論

緒論

指導に於ける論理的偏向は現實を犧牲にし、方向なき心理主義は又現實の一面に墮する。故に眞の指導は動的な現實を基盤とし、教育的價値を目指しつゝ充實躍出する具体的姿態に求められねばならない。此の狀位の上に、眞に潑剌たる指導を觀ることが出來る。

吾人の体操科指導も、兒童の現實的身体運動に於て營爲される事に依つて現實的であり、又目的實現活動なる事に於て價値的である。而もそれは同時に同一面に於て可能なる事に依つて始めて現實的に具体性を獲得する。隨つて吾人の求める指導の本質は、此の現實的具体に潜み、指導の原理も方法もこゝに胚胎してゐる。

新要目の指導も既に吾人の現實でなければならぬ。此の意味に於て論ずる吾人の立場は、又新要目を生かす唯一のものである事を信ずる。

然らば、現實的具体の中に潜む指導の本質は如何。

第一章　本質論

緒論に於て、体操科指導の相は具体的であり、指導の本質も此の具体相に於て觀ることを約束した。玆に於て、其の本質を、要旨に示された体操科の目的を目指しつゝ、教師－兒童－環境－教材の嚴肅なる人格的交流關係に於て、充實躍出する具体相に觀よう。

具体はすべて矛盾を孕み、この矛盾を止揚し躍出することに於て動いてゐる。体操科指導の具体の場は、兒童の人格的身体運動を中心動体とする教師－兒童－環境－教材の對立的統一關係であり、相互に規制しつゝ發展して行く緊張動体である。而してそれは又偶然的な關係に於てではなくかかる統一關係に於てのみ必然的なる教育的意味を有つ同時依存体である。

今この同時依存体即ち緊張動体の動きを明かにする爲にその相互の關係的作用を述べよう。

体操科指導の具体の場に於て、必然的なる意味を有つ人格者たる教師は、燃ゆるが如き教育愛と目的々具体的なる指導力を發揮し、教材・環境・兒童の緊張關係に於て兒童の運動を指導すると同時に、それからの規制により自己の指導の妥當を保ちつゝ發展して行く。

兒童は、自己の社會的歴史的なる運動能力によつて、教材の規制、環境の抵抗、指導力との對立による目的々なる運動の躍出、自己の充實を果して行く。

教材は、その價値的なる自己の領域に於て、指導を規制し、環境を制約し又兒童の運動を規制すると同時に、自己も亦是等から規制を受けつゝ緊張を保つ。

環境は、その抵抗性に於て、指導力の規制、教材との對立を保ちつゝ兒童の運動に對立すると同時に自己も亦規制される。

而して、かゝる相互規制の統一体は、社會的歴史的緊張關係に於ける現實面に活躍の基盤を持ち、それ自身の充實面から昂揚する彈力によつて、統一体としての兒童は、個人的或は社會的に充實躍出して行く。

かくの如く、歴史的社會的なる教師－兒童－環境－教材の統一体が對立的相互規定をなしつゝ充實躍出して、体育の目的を實現して行く相こそ体操科指導の本質である。

第二章　原理論

◇現實原理

躍出昂展する体操科指導は、其の基盤を現實に有つ。何となれば、具体的なる發展は、現實に於ける對立矛盾の絶對否定による止揚に於てのみ、可能であるからである。

兒童は、歴史的社會的なる現實的存在であり、この限りに於てのみ具体的である。建國以來、嚴として動きなき國体をもつ日本精神を中核とし、彼等を圍繞してゐる日本的なる風土・文化に生き、報國盡忠の赤誠を捧げし祖先の血、其の素質をうけて現存する彼等は、これに於てのみ彼等たり得る『くにのこ』である。

而して、彼等は同時に社會的なる生活環境との對立に於て存在し、殊に、家庭の生業、經濟的生活、教養、更に鄉土の歴史及文化等との依存關係に於ける彼等の社會性・歴史性は前述の國民的なるものとの緊張關係に於て人格的なる兒童の身体運動を存在たらしむる非存在として、互に表裏をなして緊張を保つものである。こゝに於て、現實原理は其の必然的な要請を有つ。即ち指導は此の非存在面との緊張を有ち、其の生活姿態の基盤の上に立つ時、体育の國民的、生活的、意味を充實することが出來る。

体育が國家的なる要請に基き、社會・家庭との聯絡調査の必要なる所以はこゝにあるといはねばならぬ。

現實原理は、兒童の身体性の基盤の上に立つ体育の必要を要求する。

兒童の身体運動は、自我と肉体との對立止揚に於て成立する限り、肉体の生理的解剖的法則に即する合理性の一面を有つ。蓋し体育の目的たる人格的健康は、單に、肉体的發達のみを意味するものでないことは、贅言を要しない。

玆に於て運動そのものが、かゝる生理的解剖的なる基礎の上に立たねばならぬと同時に、指導者は、運動の過程に於ける疲勞の防禦、これと表裏の關係をなす、運動量の問題にも、關心せねばならぬ。又身体檢査及學校衛生、体力測定等の科學的方法に依る個人の体位を基礎とすると同時に、家庭に於ける經濟的衛生的生活を理解し、それから結果する榮養、日常の健康度等との聯關をとつて、指導せねばならぬ。体操の時間に於て、直接に關係を持つのは、兒童

の運動能力である。實際に於て兒童の個々の運動能力に即せざれば、指導は不可能である。兒童の運動に對する嫌惡の情とか、或は運動の成績が向上しないとかの事實は、現實的兒童の能力に即せざるに起因する場合が多い。

かくの如く、指導が兒童の現實的体位の上に築かれると同時に、衛生的体育的知識を得させることに於て、眞にその身体性に即する事が出來る。

現實原理は又兒童の心理に即する体育たることを要求する。心理的條件は吾人の指導を左右する最も重要なる基礎である。

學校及學級生活も亦、体育の基盤となり、歸入の母胎ともなる。即ち學校及學級の團体的訓練と、体育に於ける社會的團体的訓練は、緊密なる關係を持たねばならないし、体育に於ける訓練は、學級及學校訓練にまで歸入することに於て、益々價値的に止揚されることになる。又休憩時間に於ける兒童の遊び、學習に於ける兒童の姿勢等も体育と緊密なる聯關を持つといはねばならぬ。

体育設備の現實性は、亦指導と密接なる關係を持つ。現實の學校經濟は体育の要求する設備を許さない。かくの如き設備の不備は、必然的に指導の方法を規制する。即ち、教材及指導の彈力性と、用具及び自然の多方的利用とが必要である。新要目が、かゝる經濟狀態に即し、且つ運動の容易性、用具の多方的利用を標榜する所以も、現實的な必然性を有つといはねばならぬ。

以上の如く、現實原理は、体操科指導の基盤であり、運動の發展に於ける、對立躍出の據つて生ずる母胎でもある。

◇對立原理

指導が現實原理による現實性の基盤の上に築かれる時、それから起る指導の發展の層を觀ねばならぬ。

指導が、兒童の現實性を基盤とし、之に對立する價値的な發展への作用である限り、兒童の身体運動は目的的であることを理想とする。然るに、具体的なる兒童は一樣にかゝる軌道を踏まない。

玆に於て、指導者ー兒童ー環境ー教材の對立緊張は、豫期しない破綻に陷り、即刻急轉廻の緊張の樹立の必要に迫られる。而して、轉廻的緊張の樹立は、かゝる破綻を起した因由に即して營爲されねばならぬ。

その因由の第一は、兒童の心理的傾向から來る場合である。元來自己中心的なる兒童は、自己の現實的なる社會性歷史性に支配され易く、自己の現實的個性的統一狀位を破つて、客觀的價値的なるものとの對立的統一への轉換の困難なる傾向を有つ。殊に、對立轉換の敏活なる低學年兒童が、その亂置的性格の爲めに、却つてその客觀的統一への自覺の困難を將來することは、日常吾人の直覺が之を自證する所である。かゝる緊張の破壞的な現象は、現實的には環境の喧騷、刺激の急變、教材の無興味、疲勞感、內的觀念的なるものへの自己偏倚、身体的欠陷等である。

破壞の因由の第二は抽象的指導法の齊らす緊張の弛緩である。殊に論理的一般的指導の偏向は、具体的なる個々の兒童に徹せざる爲、一層破壞度の強きを見る。

第三は、客觀的對立が兒童の現實性に即せず、如何に苦心しても對立統一の不可能を宣せられる場合である。かゝる現象は現實的には、教材の困難なる爲めに實現不可能なる場合、歌曲及樂曲の性質及律動が兒童の現實に即せず、十分なる具体性を有ち得ない爲めに、唱謠、鑑賞及表現の不可能なること、用具、器械と兒童の現實の能力との差の強きこと、天候氣溫等との對立不可能なる場合等である。

以上の如く、兒童の原始的姿態は、教師の冀求する如き理想型を執らないのが普通である。然らば是等を教育的冀求姿態に導くには、如何なる指導原理を必要とするか。吾人は玆に對立自覺の原理を提唱し度い。

對立の自覺を体操科指導の場に於て考へる時、觀念的自覺と絕對的自覺の二面を擧げる事が出來る。

雨天の場合等、教師の理論的指導が行はれたり、器械体操の場合に、優秀な兒童の運動を見學させたりする事等は、体操科の本質より觀る時、觀念的自覺による陶冶である。然るに單なる理論や見學等に依つては、眞の体操科指導の目的は達成されない。何となれば、それは此の限りに於て觀念的であるからである。

体操科指導の眞意義は、体育行に在る。即ち、傍觀的な態度に在るのでなくして嚴肅なる實踐に在るのである。我と物との絕對的對立の自覺によつて、始めて兒童はより高次な位相へと、躍出昻展してゆくのである。

即ち、具体的な兒童は、彼等各自の現實的具体性に於て

自我に絶對的に對立するもの、教師－教材－環境の緊張態に於て、實踐的体育行を營爲して始めて、觀念以上の体育たり得るのである。

具体的な對立の絶對自覺を、体操科指導の原理とする所以は玆に在る。

◇躍出原理

兒童が、教師－兒童－環境－教材の同時依存的な緊張關係に於て、對立的自覺を得ると、運動實現の始發の力は、統一体としての兒童自身の中に昂揚衝迫する。早く運動したいといふのが、この始發の兒童であり、この時のくどくどしい說明等は寧ろ、この緊張を破壞し去る。

この緊張体に於ける兒童は、激剌たる彈力的躍出により、自己の歷史的社會的運動能力に於いて、意志的自己支配による運動を實現する。價値可能体として昂揚された兒童は、玆に於いて始めてより高次の自己に止揚された具体者となる。

かかる對立止揚の運動は、兒童のより高次なる自己に躍出せんとする意志と、より高次なる狀位に於て兒童を充實させようとする指導力と、價値的規定体としての教材、及び抵抗的對立としての環境との相互規定的なる統一關係に於ける彈力によつて、繼續され、兒童は愈々價値的充實体へと躍出する。而して、次元的な發展は、その次元に於ける充實に於て必然的に次の次元への躍出を孕み、次元を飛躍する偶然的躍出の存在を許さない。ここに於て、躍出原理は、段階的なる指導の發展と、運動の練習による徹底的充實を要求する。

觀念と、好奇とに驅られ易い兒童は、現實の自己を無反省に、徒らに新奇なる、或は困難なる對象との對立を欲する。若し指導が、この無反省なる好奇心に追隨して、不徹底なる充實によつて指導の進程を急がんか、眞劍なる可き体育は、無力にして盲目的なる興味の涉獵に墮す。故に指導は、過程の充實に力を注ぎ、漸進循環的にその進程を企圖せねばならぬ。

同一次元に於ける躍出の充實も、實際に於ては容易に達成されずして、彈力的なる指導を必要とする。例へば跳越（跳箱）の運動に於て、一學級の兒童は夫々程度的であり一兒童に於ても、完全に跳越すまでには、數段の次元の躍出を經過せねばならぬ。之は兒童の歷史的社會的なる運動能力と彼等の心理狀態とに起因する。從つて可及的に、その兒童に即する指導を必要とする個別指導、彈力的指導等の必要性は、又かゝる具体相にあるといはねばならぬ。

教師－兒童－環境－教材の統一体が、個々の兒童との對立關係に置かれる時、個々の兒童は、自己を止揚して社會的なる個人に躍出し、社會的規制によつて、自己を支配すると同時に社會を規制する。從つて個人の自由は社會的なる自由として止揚され、個々の兒童の運動の滿足は、この社會的なる自由に置換へられる。

かくして、躍出原理は、兒童の身体運動の社會的歷史的なる躍出によつて、兒童を社會的或は個人的に充實するに不可欠の原理である。蓋し躍出自身が現實原理及び對立原理に相即する限り、この二原理を外にしては獨立し得ざるものであり、又次に述ぶるが如き形成原理及び律動原理と表裏をなして充實して行くのである。

◇形成原理

躍出原理に基く充實躍出の成果は、統一体としての兒

童の自發的自己形成力に俟つ。躍出と形成とは、表裏の關係をなし、その何れを欠除しても、發展は成立し得ない。又その何れにも輕重をつけ得ない依存關係である。躍出を輕視して形成を重視する時は、所謂技術的な体操となる。かゝる意味の技術は、何等の規定と方向とを有ち得ない所謂放任的自由主義による体育と同樣に、どこまでも非教育的なものとして之を排斥せねばならぬ。しかし教育的なる充實躍出の方途としての技術は、寧ろ大いに必要である。絶對自覺の自由境に於て、喜悅と力に滿ちた律動遊戲、跳躍に於ける緊張せる室中姿勢等、内に漲る童心と躍進の力に動く形成の姿は、吾人の冀求する躍出の絶對境であり、生きた美としての個性的姿態を有つものといへやう。

形成は自律であり、その過程は創造の止揚である。又自律は非存在として他律との緊張を有ち、創作は摸倣と提携する。眞の自我の自律を欠ぎ、客觀的なものに對立しては自己の自律を主張し得ない低學年兒童は、その自己中心性の故に、すべての客觀的存在を自己に同化し、摸倣の中に自己の創造を企畫實現する。彼等は一見摸倣的な運動をしてゐるやうに見えても、その實は他を借りて自己を創造

してゐるのである。從つて低學年兒童の体操科指導にあつては、客觀的對立に於ける意志的支配の運動は不可能といはねばならぬ、依つて物語運動及び器械遊び等の彼等の遊びの形式に於ける運動、或は遊戲競技等の綜合的運動に於て形成的に指導されねばならぬ。

然るに自我が獨立し、始めて自律的に運動が行はれるやうな中學年に於ては、兒童自身の自律的な自己形成による定型的基礎陶冶に移らねばならぬ。自己の運動の姿を先生に認めて貰ひ度ひとか、他人の前でするのを誇りにするとかの、この頃の兒童の傾向は、自律的、自己形成の證左である。形成の結果よりも、寧ろ形成するそのことに興味を持たせることはこの頃の兒童の自然であり、眞に自律的自己形成への基礎としてこの期の兒童の陶冶目標である。

高學年に於ては完全に自我は獨立し、形成することの興味は、形成された姿態そのものと提携する。又低學年に於ける如き摸倣的傾向は、自己の形成をより完全ならしむるために他を批判的に觀ることを必要とするやうになる。故に高學年に於ては自由なる自己形成を行はせることに主力を向けることが本質的なる指導の方向といはねばならぬ。

以上の如く形成原理は躍出原理との依存關係に於て、体操科指導の充實面に働くのである。

◇律動原理

体育に於ける律動は、運動に於ける緊張と弛緩、或は進行と停止との對立の繼起的週期的止揚に於ける統一態である。從つて單なる緊張にも、弛緩にも存せず、同一なる進行や、單なる停止にもあり得ない。而して、それは美感の充實せる統一態である。

運動が律動的に行はれる時、その自然的な性格に於て順調なる生理機能の昂揚を促進し、運動は强化されて快味の中に体育的効果を將來すると同時に、情操も亦陶冶される。律動原理が指導原理として立てられる所以は、かゝる律動の齎す体育的價値の强化にある。

しかし律動が、意志の緊張を欠き、器械化されたものになる時、それは惡しき律動として却つて体育を害ふものとなる。器械的に墮落した連續体操の欠点はこゝにある。運動が意志と肉体との對立緊張である限り、体育に於ける律動は意志的緊張であつて始めて体育的價値をもつ。

律動は社會的統一の力をも持つ。朝會体操の如く、同一の律動によつて、團体が齊一なる運動をなす時、個人は社會に統一される。行進に於ける步調の齊一は個人が社會的なる律動（步調）に協和することに於て、より强化される。かゝる現象はすべて律動による社會的統一の力に因由するものである。

かくの如く、律動原理は個人的なる運動の促進、强化、或は社會的統一に生命を有つと同時に、唱歌遊戲及行進遊戲に於ける情操の陶冶にも不可缺なる原理である。

第三章　方法論

第一節　体操指導の方法

体操指導の特質は、指導の主点が、兒童の身体の形成、修練に直接的なる点にある。即ち、身体の正しき姿勢の形成、各部の均齊なる發達を企圖する爲めに、矯正的、規制的であり、四肢の動作の機敏性、剛毅果斷なる意志を養成する爲に、懸垂、跳躍等の運動に依つて、巧緻的、彈力的、柔軟的修練をする。

このやうに、体操は身体の意志支配的色彩が强く、運動が規制的である。從つて心身の發育程度を異にする兒童を對象とする實際の指導に於ては、彈力的な工夫を必要とする。又運動の効果が、直接身体的な部面に存することは、指導が生理的基礎の上に立つことを要求する。以後特に要請される方法の主なるものについて論述することにしよう。

低學年兒童の指導法は、生活姿態が今尙未分化の狀位に置かれ、心身の發達程度も幼稚な爲め、規制的な意志支配の運動の實踐は不可能である。從つてこの期の兒童に於ては現實原理に基く指導を極度に要求せられる。即ち教材を遊びの形式に變容して、指導し、物語運動、摸倣運動として實踐させ、或は器械を使用する運動の如きは器械による遊びの運動として指導し、形成原理による運動の形成の過程をとることである。規制的なるを特質とする体操は、その規制的なる故に、動もすると兒童の興味を殺ぎ、或はこれを嫌惡する傾向さへ惹起する。從つて遊戲化的指導により或は自發的活動と興味によつて實踐させることが大切である。

中學年頃の兒童の指導は、遊びの形式から、定型的な、基礎的陶冶に移らねばならぬ。

高學年兒童になると、自我の自律を得る爲めに、却つて自覺的な意志支配の運動に興味を持つやうになる。從つて形成の自由を與へることによつて、身体的な充實を來し、体育に對する自覺と本質的な興味を養成せねばならぬ。

總じて、器械、用具等の環境的制約による指導の方法としては、用具の多方的利用を必要とする。原理論のところで述べたやうに、現實の經濟的制約との關係に於ける設備の不備は、要するに、之を利用し活用することによるより他にない。

生理的基礎から來る指導の制約は、運動が全身的なること運動の過程に於ける疲勞の防禦、練習による筋肉の習慣性男女の性別による指導等を要求する。

律動原理による指導の方法は、運動の律動化によつて運動の形成を促進し、運動の充實を果す。しかしこの爲めに律動の器械化、惡しき連續運動に流れないことに注意せねばならぬ。

第二節　教練指導の方法

教練指導の特質は、鞏固なる意志を鍛錬し、規律、協同服從等の諸德性を涵養し、團体的訓練の陶冶をなす点にある。

かゝる陶冶は、動作の齊一による個人の團体的止揚によつて果される。而して、動作の基準は、歩兵操典に基くことを原則としなければならないが、兒童心身の發育程度に應じ、彈力的に指導せねばならない。殊に低學年に於ける指導は、むしろ教練を自然化し遊戲化することに於て教練の目的を達成することを必要とする。

教練の教材は、体操、遊戲及競技と關係の深いものを、歩兵操典中から選擇されたものであり、殊に体操の教材とは密接な關係を有つ。從つて指導の實際に於ては、体操時間中、他の運動と關係を持ちつゝ行はれることが妥當である。

教練は、團体訓練の陶冶に於て、學校教育に於ける團体訓練の基礎的な部面を担當する。又學校教育以外に於ける團体的行動との聯關として、高學年に於ける教練指導に

は、特に主力を注ぐ必要を認める。

第三節　走・跳・投・各種及球技指導の方法

体操及教練が規制的なるに對して、この遊戲及競技は、自然的興味的である点に於て特質を有つ。從つて指導に當つては、勇氣、果斷、機敏、協同等の精神的價値及び自發的興味的活動による身体的なる効果を目的とすると同時に、それから將來する疲勞及勝敗を爭ふことから起る規則違反等の非道德的なる点をも防禦して立たねばならぬ。競爭的團体的遊戲が、規則に服從し、社會的に止揚されたる自由を根基としない時、もはやそれは何等教育的なる意味を持ち得ないものとなる。

指導は系統的になされねばならぬ。今回の改正要目は、易より難へ、簡單なるものから複雜なものへと段階的發展的に排列されてある。從つて、單に兒童の興味に引かれることなく、前後の教材との系統的なる聯絡を保つて指導されねばならぬ。

規則は兒童に理解され、彼等の程度に應じて工夫されることが妥當である。遊戲及競技の指導に於ける兒童活動の困難度は、規則が兒童の現實に即しない点から起ることが多い。遵守されるこの規則は、飽くまで兒童的であり、且つ運動の必要に應じて、兒童が作つて行くといふことが好ましい。

指導は機會を均等にして、特殊なる兒童の獨專場とならぬやう努めねばならぬ。勝敗を爭ふために行はれる純粹の競技は、技の勝れたものの特殊なる活動に俟つことが多いが、飽くまで教育的なる小學校の遊戲及競技は、自發的活動及び体育的効果を重視して、勝敗を爭ひ技を練ることに重点を置いてはならない。この点についても要目は極力警戒し、『技』の名稱をとつたことなどは周知の事であらう。しかし高學年に入つては、もはや心身も發達し、且つ純粹の競技の理解を持つことの必要から、競技として課せられることが必要である。しかし、其の反面に教育的なる意味を持つて指導されねばならぬ。

運動は十分に練習され、自由に運動が出來るやうになつて、始めて眞の体育的効果を擧げ、兒童の眞の興味を養成することが出來る、躍出原理はここに於て、段階的な發展と、段階の充實とを要求する。各段階に於ける止揚充實さ

れたる兒童にして始めて、發展は既にそれ自身の中に約束されるであらう。

第四節　唱歌遊戲及行進遊戲指導の方法

兒童が歌曲或は樂曲と對立し、音樂的なる表現運動として止揚實現されるところにこの教材の特色がある。目的的にいへば、音樂の伴ふ全身運動に依り、身體の發育と健康とを助長し、容姿を端正にし、動作を機敏ならしめ、兼ねて快活溫雅な精神を養ひ、以て心身の調和的發達を圖るにある。

唱歌遊戲及行進遊戲は、その動作が曲線的であり、緩かな流れの中に、全體的な運動量をもち、律動的なる表現運動なる点に於て、特に女子の運動に適切であることが最も大きな特徴である。又身體的效果と同時に、快活優雅な感情を陶冶する点に於ても亦特殊の領域を有つ。しかしかゝる特徴は、それ自身獨立しては體育的價値はあり得ないそれは身體的陶冶と提携し、教育的價値に根據づけられることに於て意味を有ち得るといはねばならぬ。表現運動は所謂藝術的表現にのみになくして、寧ろ體育的效果に主点を置くことが妥當である。從つて、歌曲及樂曲の律動は、身體運動として表現され得るものでなければならぬ。

唱歌遊戲の指導は先づ歌ふことにより歌詞の持つ意味を理解し、歌曲の世界の自然的發露として創作的に行はれることを要する。動作を先にして歌曲を後から適用する如きは唱歌遊戲の本質を沒却する指導である。

行進遊戲は曲感を得て、動作の指導に移り、自由表現、創作表現と相俟つて指導することが必要である。

步法及態勢は表現の基礎として重要なる地位を占むると同時に、それ自身としても獨立的な運動價値を有つ。故に遊戲指導以外の場合に於ても指導し、自由に驅使出來るやうに練習されねばならぬ。

結　論

以上の論述に於て、兒童の現實を諦觀し、そこから起る對立を目的への發展の基盤とし、それの動く關係的具体の場に指導の本質を求め、その方法を論じて來た。吾人のこの立場は、體育上に於ける總ての方法を規定するものであり、新要目公布以來簇出する幾多の方法的な問題も、かゝる立場に於て止揚されることに依り始めて其の根基を得、而して具体の場に其の偉力を發揮し得るものとなることを信ずる。

然し文面を顧みて、方法的な幾多の部面を割愛しなければならなかつたことは遺憾に堪えない。

總ては、より絕對なものを冀求する發展への過程である。この限りに於て吾人の信ずるこの立場も、體育のより絕對なるものを求め行く眞實の相に外ならない。吾人は常に現實の自己を否定し、より絕對なるものに止揚されることを念願しつゝ擱筆する。

小學校に於ける綴方指導の方法

鹿兒島市

目次

序章
第一節　綴方教育の現狀を觀る
第二節　綴方教育の新指標
第一章　表現以前の指導
第一節　綴方と兒童の環境
第二節　綴る姿勢の陶冶
第二章　表現指導の方法
第一節　指導の一般過程
第二節　表現技術の指導
第三節　課題と自由選題
第四節　詩の指導
第三章　表現力培育の方法
第一節　鑑賞批評の指導
第二節　作品批正の指導
第三節　文話、詩話
第四章　作品處理の指導
第一節　個人的處理
第二節　一般的處理
第三節　改作指導
第五章　綴方教育上の設營
第一節　學校教育とその設營
第二節　學級教育とその設營
結語

序章

第一節　綴方教育の現狀を觀る

この數年來小學校に於ける綴方教育は、理論の研究に、實踐の强化に、かつてない熱意を示して來た。これは大正の末期から昭和四、五年にかけていろ〳〵な教育思潮や學習法の問題が華々しく論議され提唱された當時にも勝る現象であつて、しかもはるかに地に着いた仕事をしてゐる。

先づ綴方の指導理論として掲げられたものに、科學的綴

方があり、調べる綴方があり、郷土主義の綴方、實用主義の綴方が興り、更に行動主義の綴方、リアリズム（現實主義）の綴方、生活主義の綴方が現はれ、兒童の詩教育に於ては新童詩の興隆と共に『赤い鳥』兒童自由詩の再檢討が行はれ、生活詩の擡頭につゞいて兒童散文詩が提議せられた。かういふ風に擧げて來ると全く走馬燈のやうなあわたゞしさであるが、これらの理論は強ち輕薄な流行を追ふて唱道されたものでなく、あくまで綴方教育の純正な指導理論を掘りあてようとする爲の發展段階に外ならなかつたのである。

これらの理論に雁行して綴方指導の實踐は極めて眞摯に行はれた。それを何よりも具体的に示すものは全國に亘る學校詩文集及學級詩文集の夥しい刊行であつて、昭和十年度に於けるこの種の發行部數は三千冊を越えたといはれてゐる。詩文集一冊を作るのに格別の努力と絶えざる日常の研鑽を必要とすることを考へれば、これら幾多の實踐が尋常一様のものでないことは明かであらう。

我々はこの嚴然たる教育事實の中に身を置いて、過去を省み現在を思ふ時、晏如としてゐることが出來るだらうか。

第二節　綴方教育の新指標

前に擧げたもろ〳〵の理論はその掲ぐる名稱が各異なつてゐても、それらの主張を貫く指導精神はひとへに兒童の生活を昂揚しやうとするところにあつた。隨つて現象的には相反駁しても、心の底では溫く手を握り合つて來たのである。今それらの指導理論を綜合して見ると、その根抵は次のやうな諸点にあつたと思ふのである。

1、兒童の現實生活に立つてゐること
2、自己本位でなく、協働社會的精神に立脚してゐること
3、思ひ出本位の綴方でなく、生活開發の綴方であること
4、形式主義の綴方でなく、表現意慾の旺盛な綴方であること
5、抽象的でなく、表現に具体性を迫及する綴方であること
6、感傷主義でなく、生活知性を磨く綴方であること
7、生活感情の純粹性を重んずること
8、目的々には、生活に役立つ綴方であること

一つ一つの項目に就て補說する餘裕のないのは遺憾であるが、これらの指標が何を目指してゐるか諒解されるであらう。

文部省は綴方科の要旨を『文章ノ綴方ハ讀方又ハ他ノ教科目ニ於テ授ケタル事項、兒童ノ日常見聞セル事項及處世ニ必須ナル事項ヲ記述セシメ、其ノ行文ハ平易ニシテ旨趣明瞭ナランコトヲ要ス』と示してゐるが、前に擧げた新指標はこの教則を時代的に合理化してゐると信ずる。我々はこの立場に於て更に各學年の指導目標を把握して、實踐に努めたいと思ふのである。

第一章　表現以前の指導

第一節　綴方と兒童の環境

綴方が兒童生活の表現である以上、兒童の生活舞台である環境が問題として取上げられねばならぬのは極めて當然なことである。

我々の生活が環境によつて規定されて行くのは疑ふ余地のない事實であつて、我々は全く環境を無視して生活することは出來ない。兒童の場合に於ても勿論である。隨つて

兒童の作品行動にその環境性が如實に反映するのは必然的な現象で、我々はむしろさうあることを欲しなければならない。即ち都市と村落の兒童作品はその生活環境に支配されて、取材の傾向に自から特色が現はれて來なければならぬ筈であるが、實際の指導になると、この分り切つたことが容易に實現されないのである。多くの兒童はその生活台である各自の環境の中から具象的な生活事實を引き出して作品化しようとせず、題材として何等獨自性のないものを不用意に書いてしまう。

生活指導とは、先づ環境を認識してそれに順應すると共に環境を統制する力を附與する仕事だと思ふのである。隨つて兒童に自らの環境を認識させる——兒童の眼を足もとに向けさせることが根本的な指導であつて、その上で生活環境の中に感情し思惟し行動する自分の正しい姿を捉へさせるべきである。

それと共に我々指導者は兒童の生活を構成してゐる環境に對する科學的認識が必要であるし、兒童各自の生活狀態に就ての理解がなければならない。さういふ意味で、兒童の家庭調査、家庭訪問並びに鄉土調査等は綴方教育上重要な意義を持つのである。

第二節　綴る姿勢の陶冶

表現指導に先立つて大事なことは兒童の綴る姿勢が正しいか、どうかといふことである。さういふ点に關する顧慮が何等拂はれずして、作品を求めたところでそれは無謀である。

一つの作品を仕上げるには題材の決定から、構想、記述推敲の過程を通る譯であるが、それらの仕事の基礎的な工作として『何をいかに書くか』その態度を培つておかなければならない。『何を』といふことは表現の對象であり、『いかに』といふことはその對象を認識批判する態度で、更に之を形象化するにはどうするかといふ創作方法上の問題になる。それには何よりも兒童に生活を正視する眼がなければならないのであるが、試みにけふ五十名の兒童を診斷して見る時、綴方の好きなものは半數にも達しないだらう。表現意慾のかゝる貧困は何に由來するのか、これは畢竟綴る姿勢が陶冶されてゐない結果に外ならない。

これらの兒童は自分の生活の中から題材を截斷する力を

與へられてゐないし、表現といふことに就ても全然誤つた考を抱いてゐる。だから、學習には意慾性が失はれて、綴方の時間は退屈で仕方がないのである。

綴方の時間に、教材研究はおろか何等の用意もなく只書けと命じて見たところで、兒童が書けないのは當り前である。我々には兒童に書かせる前に重要な仕事があるのだ。それは、根本的には先づ生活する態度を培ふことであつて、いかに行動するか、いかなる眼でものを見るか、又いかに心を働かせるか、これらが全教科を通して是正されて後、綴る姿勢も正常な位置をとることが出來るのである。

なほ表現以前の指導として、鑑賞作品の取扱を行ふとか、文詩話を語るとか、題材を吟味するとか、生活の打開け話をするとか色々の仕事があるが、それらに就ては後章に述べたいと思ふ。

第二章　表現指導の方法

第一節　指導の一般過程

表現指導の一般過程として取材、構想、記述、推敲の四段階があるが、これらの取扱に學年的な配慮を要するのは言ふまでもない。しかし玆には紙面の都合上一般的な指導方法を述べることにする。

一、取材の指導

兒童の廣汎な生活の中から、創作表現の題材をつかませる指導であるが、この指導に於て最も大切なことは兒童自身の心を眞實に動かした生活經驗を題材化させる、といふことである。ところが兒童は一般にこの意識が薄弱で、只漫然と筆をとるものが多い。さういふ作品の表現内容が曖昧で且極めて月並なのは言ふまでもない。

表現指導がかういふ曖昧な出發をしたら、兒童はどの學年になつても低調な作品しか書かない。それだけ我々は兒童の頭に、綴方は自分生活を書くのだ、生活に働きかけてゆく心構を書くのだといふ考をしつかり刻みつけておかなければならない。着想力（題材化する能力）を練るに最も效果的な方法は、兒童の經驗内にある大きな題目（例へば『仕事』『遊び』）を與へて自由に題材化させるのである。すると一つの素材を兒童は夫々の生活の角度から多種多様に拾ひ上げる。かくて相互に表現慾を摩擦するので、漸次取材力が伸びゆくのである。

それと同時にもつと手前の指導は、兒童の表現意慾を旺盛にすることだ。その方法として、先づ常に觀察する態度を養ふことである。即ち自由觀察を奬勵すると共に、共同觀察を行ひ、更に自然描寫の一方法として對象に直面しつつ寫生させることも極めて必要である。

次には生活反省の機會を多くすることである。之は强ち倫理的立場のみに立つのでなく、もつと廣い角度で自分自身の生活を省み社會の事象を眺めるのである。

綴方題材帖を用意させるのも一つの方法である。之は兒童が日常生活に於て見聞し行動した經驗の中、感興を引いた事柄をその都度記帖させるのであつて、指導者の處理が適切に行はるれば、極めて有效な方法である。

更に文詩材曆や鑑賞文詩を與へることも取材指導上有意義である文詩材曆はけふ全國的に共通なものが出來てゐるので、それを基礎にしてその土地に應じ兒童に即したものを豫め用意するのもいゝし、或は月々のはじめに兒童と共に文詩材曆をつくるのもいゝ。兎に角綴方の時間中にはかういふ取扱もあつても然るべきだ。

なほ取材の指導で、課題と自由選題が殘つてゐるが、それは項を改めて書きたい。

二、構想の指導

構想は腹案とも呼ばれる。兒童が一つの題材を得て、その表現意圖（作品の中心內容とか主想とかいはれるもの）が心に浮んだら、それを具体化させる階梯で、表現の組立をすることである。それ故に構想は題材の消化作用だといはれるのであるが、兒童の實際に照して見ると、構想の指導は決して容易でない。勿論機械的には指導出來るが、往々形式だけの仕事に終り易い。低學年の兒童の如き記述前に決して腹案など立てないし、又組織的な構想の指導は困難であるが、構想指導の重要性にかはりはない。

指導の順序として、先づ構想の必要とその方法を示してやることだ。それには一齊に共通の題材を捉へて相互研究を行ふし、個人的には適當な材料によつて指導して行く。中學年以上に於ては國語讀本中の文章に就て構想の研究を行ふがよい。さうして徐々に構想力を陶冶して行く譯であるが構想で一番大切なのはその主眼点をはつきりさせることである。その上で、文の冒頭だとか結尾だとか、背景だとか登場人物や事件の推移に關する構成が指導されねば多いが、これは記述の前後に於ける構想の作用が行はれてゐない證據であり、不用意に書く態度を暴露したものである。

段落は構想の新な展開を示すものであつて、記述者の立場からいふと、段落をつけることによつて又一つの新しい世界が展けて來るし、讀者の側からいふと、讀解に容易である。

次に記述の時間であるが、之まで大方一時間一作完成主義でしかも書くことがなくなつて、一時間中の後半は遊んでゐる兒童が多い。さういふ作品に意慾性の稀薄なこはいふまでもなく、又具体性も乏しい。けふ我々の期待する兒童文は小品文式のものでなく、兒童の生活が具象的に示され、その中に生活意慾の充實した作品で、一般的には長文（從來に比して）を要望する。それで、記述の時間を出來るだけ多く與へたいと思ふのである。記述に就てはこの他題目や文体、文字、用語、原稿用紙等の問題があるが、こゝには省略する。

四、推敲の指導

推敲の大切なことはその故事によつても明かな如く、天

ならない。

しかしながら兒童の綴文態度の實際を見てゐると、折角構想を綴方題材帖に控へてゐてもそれを活用しない。多くの兒童は記述の途中に構想を練つて行く。何れがよい悪いは一概に言へない。要は不用意に、無感動な態度で筆を起さぬことである。

三、記述の指導

記述は、構想によつて得た全体的な形態（骨組）を順次文字文章へ具体的に形象化して行く作業である。記述の態度として望ましいことは、創作意識を集中させることである。創作に際して作家は題材と格闘するといつてゐるが、さういふ心組は兒童の場合にも必要であつて、かゝる態度に綴方表現の價値も依存するのである。創作意識を集中するとは。對象を暖かく或は嚴しく吟味し裁斷することであり、その中に起伏する自分の心の動きを見究める働きに外ならない。

記述中、形式の指導も亦おろそかに出來ない。特に中學年以上に於ては、段落をつけさせるやうにしたい。兒童の作品を見ると、この点甚だ不十分で、書きながしのものが

衣無縫などといはれる作家の作品にしろ、實際は表現に粒々の辛苦を嘗めてゐるのである。

兒童の作品は荒削りで素樸なところに獨自の價値があるのであるが、それは用語やものの觀方感じ方の自由さや面白さにあるのであつて、形式上の問題は又別である。

兒童の作品を見ると、形式上の不備欠陷が驚く程多い。誤字、脫字、句讀点の脫落は勿論のこと、語の重複や文脈の混亂等、一体兒童は何のために文を書いたのかと疑ふやうなものが少くない。しかるに兒童は自發的にも强制的にもなか〳〵推敲をしようとしない。

綴方を書くのは自分の生活を他人に見てもらうためだ、聞いて貰うためだ、それだから他人が讀んで解るやうに、なる程と頷くやうに書かなければならぬ、といふ意識を明瞭に持たせて、自己批正の態度を早くから培ふと共に個別的に或は一齊に推敲指導を根氣よく行つていきたい。推敲の手引といふやうなものを用意することも指導上の一方法であらう。

要は作品に對する愛情を呼び醒すことである。

第二節　表現技術の指導

一　表現形式の指導

我々は形式主義の綴方を尊重するものではないが、ものの觀方、感じ方、考へ方等に卽してそれを表象するものが形式である以上、等閑視してはならぬと思ふのである。

表現形式の中、符號として段落、句讀点、「　」『　』・（並列点）等があるが、かういふ符號の正しい使ひ方はなるべく早くからのみ込ませたい。それには國語讀本と連絡をとるのが一番よい。形式の指導は作品全体の推敲指導として課する以外に、獨立して形式のみの指導を行ふ場合もあつていゝ。

この外表現形式の指導の中には、文の類型（叙事文、抒情文、日記その他）や文体（常體、敬體）に關する事項があるが、玆にはそれだけを附記するにとゞめる。

二　長文の指導

昔の綴方は小品文（原稿用紙一枚内外のもの）の指導が主であつた。しかし今日の綴方では長い文を指導する。何故長い文を指導するのか、それは長い文でなければ生活は具体的に表現出來ないからである。刹那的な興味や思ひつきを書くのが綴方であつた時代は小品文でよかつたのであるが、今の綴方の指導目標はそれよりはるかに高く、綴方によつて生活を組織しようとするのである。當然長文にならざるを得ないのである。

しかるにけふ我々の實際的な惱みは長い文の書けない兒童が多いところにある。長い文を書かせる指導は上學年よりむしろ下學年の時代に行はれねばならぬのに、高等科になつても原稿用紙一枚書けぬ兒童の多い現狀である。

これは畢竟表現意識に乏しく、生活を全面的に或は多角的に視る眼が開かれてゐないからだ。表現指導の出發を誤つたからである。それでは、補强工作をどうするかといへば、作品に卽してどこをどんなに詳しく精細に書くか具体的に指導するのが一番近道である。それがためには、改作の指導も必要であるし、構想の指導にも一段力を入れる必要があらう。書くべき時間を與へることも當然考へられねばならない。

三　その他の指導

概念的な文を書く兒童も相當多い。さういふ兒童はいつも概念的にしか生活を見ることが出來ないのである。概念で早く片づけてしまつて、情意の反省が足らない。これを救ふには概念の對象を引き出して、その姿や動きを精細に思ひ出させ、それらの樣相を描き出すやうに指導するのだつまり描寫の要領を教へるのである。

感覺描寫の指導も表現技術の指導上重要で、しかも兒童の困難とする点である。兒童は大人以上に感覺的で、さういふ生活の中に生きてゐるといつてよいのに、作品の上にはそれが容易に表はれて來ない。眼で見たことは書くが、その他の感官に觸れたことはおきざりにしてしまふ。

その他、對話法の指導に就ても考慮されねばならない。

第三節　課題と自由選題

わが國の綴方教育史の一頁には、課題主義と自由選題主義とが華々しく論爭した跡があるが、自由選題の綴方を見直して更に新しい課題法による指導が勃興してゐる。

兒童が自發的に綴方の題材を選擇して行くのはいゝことで、表現の本質に適つた態度であるが、その半面取材の傾

向が一方に偏し易い。それがために、兒童の生活を表現を通して擴充することが出來ない。自由選題の綴方はさういふ病弊を示すやうになつたので、その欠陷を補ふべく新課題主義の綴方が擡頭したのである。只この方法で注意しなくてはならないのは、兒童の表現心理を無視しないことである。それには豫め餘裕を與へて準備をさせるなり、或は兒童の生活經驗内にある課題を示すやうにしたい。

兎に角我々はこの二つの方法の長所を學年に應じ適宜採用して行きたいと思ふのである。

第四節　詩の指導

玆に特に詩の指導といふ項目を設けたのは、けふ綴方教育の實踐上新な領域を開拓しつゝあるからである。

之まで詩の指導は教壇上に行はれぬではなかつた。しかしその多くは定型俳句や定型短歌の指導であつて、しかも特殊な指導者の無定見な趣味に基づいて行はれたのであつた。今日の詩の指導はそれではない。新童詩の興隆この方漸く組織化された謂所生活詩を基礎にして兒童の詩教育を行はうといふのである。

何故詩の指導が盛んになつたか。それは詩が兒童の生活の本質に觸れてゐるからである。兒童の生活に詩の領域が多分に存在するからである。そして生活感動を主体とする詩によつて兒童の生活を開發して行かうとするのだ。

以下指導上の要領を箇條書にする。

1、詩と散文との區別を明かにする。詩は描寫を武器として、短く力强く書く。

2、一般的には短い間の生活を書く（長い間のことは散文で書く）

3、行分けによつて書くことを本体とする。

4、童謡風の調子をつけずに書く。

5、心持を表はすことを常に大切に考へて書く。

6、眼で見ただけのことでなく、行動したことも書く。

7、特色をはつきり摑んで書く。

8、生活を育てる詩を書く。

兒童俳句や兒童短歌の指導は玆に基礎をおいて、上學年に至つて指導しなければならぬ。

第三章　表現力培育の方法

第一節　鑑賞批評の指導

綴方指導上に於ける鑑賞批評の重要性は玆に改めて述べるまでもない。我々は鑑賞批評によつて直接的に兒童の生活に觸れることが出來るし、同時に表現指導を積極的に行ふことも出來る。それだけ鑑賞批評の材料の選擇が問題であり、指導者の鑑賞力批評力が指導の効果を左右する鍵になる。

方法としては、謄寫、板上、朗讀の三つがあるが、孰れも一長一短で、要は指導精神を明確にして學年に應じ適切な處置をとることである。

指導上の留意点として、單なる印象批評や感銘の發表に終始することなく、あくまで表現面を通つて容觀的妥當性を持つ取扱を行ふべきである。さういふ指導の過程としては、指導者が表面的な進行係の役を脫ぎ棄てゝ自分自分の鑑賞を語り批評を作品に即して具体的に披瀝することである。兒童の發表に對して單に合槌を打つ態度では決して指導の効果はあがらない。

鑑賞批評の指導過程は直觀認識展開の三段階をとる。直觀とは作品の概觀であり、一次的な作品の評價である。認識とは作品の理解であり、玩味であり、評價の作用を意味する。最後の展開とは、作品から示唆された新しい生活態度の發見である。鑑賞批評の到達点はこの展開にまで行くべきであつて、その手前に止つてしまふ取扱は價値に乏しい。

兒童に鑑賞批評の手引を與へておくのもいゝ。

第二節　作品批正の指導

作品の批正に就ては、推敲指導のところで稍觸れたが玆にいふ作品批正とは自己批正と異つた他動的立場の作用である。即ち指導者並に兒童相互間の作品批正をさしてゐる。

作品の提出は勿論推敲を經た上でなければならぬが、指導者は兒童の作品を處理する場合、只評点を附して返すだけでなく、親しく批正して評語を加へるか或は相互批正の材料にするかしなければならない。つとめてさういふ機會を多くすることにより兒童の表現力は成育して行くのであ

る。

この批正に於ては單に形式のみに止まる場合もあり、或は文字や用語の訂正を行ふこともあらう。しかし作品批正の主眼点はさういふ部分的なところにあるのではなく、表現面に表はれた作者の生活姿勢を批判するところにあるのだ。そこまでつめ寄つて行かねばならぬが、その場合作者の表現意圖を尊重することはいふまでもない。

批正の材料は個人の表現傾向や學級全体の表現傾向を察知してそれに最も適應した代表的な作品を選ばなければならない。

第三節　文話　詩話

文話による指導は早くからわが國の綴方教育に行はれて來たが文話から獨立して詩話の教育が實踐されるやうになつたのは極最近のことである。さうして二者共に夫々の体系を持つやうになつた。我々はその体系をよく究めて、綴方教育の目的を達成するために、兒童の前に身近な文話、詩話を語りたい。

鑑賞批評による指導が非常に重要な地位にあるやうに、綴方教育上文話、詩話の占める位置も大きい。我々は文話詩話によつて一種の生活哲學を語り、文詩に對する見識を披瀝する譯である。その見識は高邁なほどいゝのであるが、それを披瀝するに當つては、兒童の心臟に新鮮な輸血をするやうに、身近く具体的でありたい。

文、詩話は作品の取扱と聯關して行はれる時もあり、獨立して行はれる場合もある。兒童詩文集の中に文章を以て語られることもある。そしてこれらの文、詩話は只單に表現技術に關するばかりでなく、兒童の生活態度に——生き方の問題にかゝはつてゐる。だから、けふの文詩話は生活文話であり、生活詩話である。

兒童の心にくひ入る文詩話を兒童の前に語ることの出來る指導者はすぐれた教師である。我々はさういふ力を養ひたいと思ふ。

第四章　作品處理の指導

綴方教育の成績が一般に向上しない原因の一つは、作品處理が困難な点にあるといはれてゐる。たしかにさうなのであつて、この難点をどういふ風に切り抜ければいゝのか極めて切實な問題である。熱意さへあれば何でもない、といつて見たところでそれは掛聲に過ぎない。どうかして最

も合理的でしかも能率の上る處理法を工夫しなければならない。我々はさういふ指導法を痛切に求めてゐる。果してかゝる方法があるべきものなのか斷定の限りでないが、次に述べる處理の方法は我々の要望をある程度まで滿たして呉れると信ずる。

なほ處理に際して指導者はその着眼を明かにして、あくまで作品は嚴正に取扱ふべきであるが、作者たる兒童には親切でなければならない。

第一節　個人的處理

作品處理の從來の方法は、指導者が作品を一通り點檢して評点をつけ一齊に返すといふ遣口で、時たま優秀作品を謄寫して鑑賞的取扱をするに過ぎない。隨つて作品を廣く發表するといふことが殆ど顧みられなかつた。勿論兒童は先生から作品を見て貰ふだけで滿足するだらうが、表現指導の本質からいふと、それ以上兒童相互に發表し合つて生活を勉強するのがいゝのである。處理の最後の仕事は發表にあるのではないだらうか。

これまでの處理法は前に述べた通り、作品を兒童の手許へ返すことで終つたのであるが、我々が玆に掲げた個人的處理の方法はそれと違つて、兒童の作品中には公表を憚るものが時々出て來る。さういふ作品は特別に評語を附して返す。それを個人的處理といふのである。

他はこの次に述べる一般的處理の方法により、發表を本体として首尾をとる譯である。

第二節　一般的處理

一般的處理の方法は發表を本体として行はれる。兒童が作品を一齊に書き上げた後、發表の時間を設けて、朗讀による發表を行ふのである。この際は前以て發表者を指名して十分推敲させ、朗讀の練習をやらせておく。そして時間の許す限り順次發表せしめ、指導者並びに兒童は相互に批評感想を述べるのである。これは最も能率的な處理法であつて、評点を附して返す遣口よりはるかに効果があると信ずる。

その外板書による發表、謄寫による發表、回覽による方法、詩文集に掲載する方法、新聞雜誌への投稿がある。我々はこれらの方法並びに機關を出來る限り運用して、兒童

の作品を公表し、表現慾を刺戟したいと思ふのである。さうかといつて、我々は作品の批正や評点・評語を附する仕事をしないといふのではない。それはそれとして行ふ一方に、作品の處理を停滯させないため、かゝる方法を取らうとするのである。

この他にまだ工夫すれば有効な方法が生れて來るであらうが、作品處理を重荷に考へず、机上に作品を山積させないで、次の兒童作品を待ちたいものである。

第三節　改作指導

改作の指導は前に述べた推敲並びに個人批正とも連繫を持つのであるが、作品處理の部類に入れた方が穩當だと思ふので、玆に掲げることにした。

改作指導に就てはその必要を認めないとか、指導をするとしたら低、中學年が適當であるとか、或は上學年に適切だとか區々の意見があるが、我々は改作指導の價値を十分認めるものである。改作指導を適切に行ふことによつて、兒童の表現力は眼に見えて向上することを實踐に照して固く信ずる。

第五章　綴方教育上の設營

その方法は、兒童の作品を處理する際、折角すぐれた題材を捉へてゐながら構想の宜しきを得ないため不備な結果に陷つてゐるものを往々見出す。さういふ作品に接した時兒童を親しく呼んで、作品の内容に就て問答しながら、どういふ構想を取つたらいゝのか、又どこに主力を注げばいゝのか、懇切に指導して改めて書き直させるのである。

この方法はとり分け入念な指導法で、いつも繰返して行ふ譯には行かないけれども、一度でも指導を與ふれば、兒童は表現のこつをのみ込んで綴文力は見違へるほど伸びるもう一つの方法は課題作の後で、共通的な欠陷を認めた場合、その欠陷をどういふ風に補へばいゝのか、相互研究に訴へ、次に改めて一齊に改作を行はせるのである。

改作指導はどの學年頃が最も適當してゐるのか、指導系統から考へれば中學年であらうが、しかし何もこの學年に限る必要はない。改作指導に適切な作品を見出した時どの學年に於てもやらせたい。只改作に慣れてしまふと、不用意に稿を進め勝になるから、その点注意を要する。

第一節　學校教育とその設營

この小論のはじめに述べた通りわが國の綴方教育界は最近進歩的な指導者の活動によつてかつて見ることの出來なかつた業績を築きつつある。即ち、全國に亘る文詩集の刊行運動や各地方に於ける綴方機關雜誌の誕生並びに地方綴方人の中央進出等がそれである。

我々はこの教育事實を十分認識しなければならない。しかるに綴方教科に關する學校經營上の設營は十年一日の如く進展の見るべきものがない。たま〳〵學校詩文集は刊行されてゐても、その内容は舊套依然たるものに過ぎないのが一般である。

さて綴方教育上の學校的設營として第一に擧げねばならぬのは學校詩文集である。綴方には教科書がない、それで指導が困難だといはれて來てゐるが、學校詩文集こそ教科書の代用となるべきものである。それには、兒童作品を單に集錄すを編輯形態を改めて教壇上に役立つ組織的な權成を必要とするであらう。今日以後の學校詩文集はその点に就て一段研究されねばならない。

學校詩文集刊行の障害の一つは費用の点であるが、詩文集を教科書と見れば、自ら之は解決のつく問題である。その他の設營として作品朗讀會、學校展覽會、卽文會、作品研究會、鑑賞作品の蒐集等があるだらう。綴方研究授業の如き特にその實現を要望しなければならない。綴方指導系統案や文詩材暦の作製とその運用が必要なのは言ふまでもない。以上は格別の費用をかけずして實現の容易なものである。

第二節　學級教育とその設營

我々の尊敬する綴方指導者の一人は『文集のない綴方教育といふものは想像されぬ』と言つたが、これはけふの詩文集の形態及經營の精神を端的に表現した言葉で、その編輯形態は前節の中に述べたやうに、作品本位展觀本位のものでなく、兒童の綴方を十分發揚し得る組織を持たうとしてゐる。詩文集經營の目的は、綴方を中心として學級組織とその統制をはからうとするにある。それだから、今日學級詩文集の刊行は實に盛なのだ。特に凶作地帶といはれる東北地方にこの運動が堅實に生長してゐるのは、一見不可

思議な現象であるが、この事實は綴方教育の目的價値をよく實證するものといつていゝ。即ち綴方教科の組織的經營こそ兒童の生活を最も强力に指導出來るからである。

この外學級的設營としては、學校の設營とよく連繫を保つてその實現を期しなければならない。單獨には、生活發表會を開いたり新聞雜誌に作品を投稿したりすることが、手近で効果も上るだらう。

教師の鑑賞指導の資料として又兒童の讀物として、綴方雜誌の購讀が望ましく、綴方辭典の備付も欲しい。それから從來教室の成績板には圖畫書方作品はよく掲示してあるが、綴方作品が掲げられることは極めて稀である。之はたしかに片手落であつて、詩文共に貼付して環境統制の充實を期すべきである。詩作品の如き色紙に書いて掲示するのも一つの面白い試みである。

我々は教壇上からのみ兒童に言葉をかけないで、一步教壇を降つて兒童の生活の中へはいり込んで行かなくてはならない。はじめの程兒童は戸惑ひして生活の扉を閉めようとするだらう。しかし我々の眞意がわかれば、兒童は臆せず自分自身を解放する。玆から本當に身につく教育が生れるのだ。我々の綴方教育は畢竟この爲の汗にまみれた實踐に外ならない。

結　語

我々は玆に與へられた課題をやうやく處理し了へた。これがけふ我々のなし得る最上の答案である。この答案を書くために我々はこれまでの間に受け入れた經驗と知能の上に立つて更にいろ〳〵の著書に眼を通しその所說に耳を傾けて來たが、こゝにはあくまでそれらを消化した範圍に於て自己の見解を披瀝したつもりである。

最近綴方教育理論の大衆化（一般化、平俗化）の必要を痛感してゐる我々は、この小論に於て先づその實を擧げようと努めた。その心組が實現されてゐるかどうか、讀者の批判に俟たねばならないが、我々はこの小論を紙面の許す範圍に於て、明日の教壇に役立たせようと試みた。それがため或は通俗に墮ちてゐるか知れないが、敢て我々はそれをおそれない。讀者（教育大衆）の蒙を啓かうとせずかへつて頭を混亂させ、實踐を奪ふやうな論說の多い我々の周圍に通俗化された論述こそ必要だと思ふのである。

我々はこの小論を基調にして更に都市に於ける獨自なる綴方指導の方法を再建しようと思つてゐる。（終）

重要參考書目

野村芳兵衞氏著『新文學精神と綴方教育』　厚生閣版
今井譽次郎氏著『新綴方教授法』　厚生閣版
千葉春雄氏編『綴方實踐叢書』全八冊　東宛書房版
木村壽氏著『綴方實踐の開拓』　東宛書房版
村山俊太郎氏著『生活童詩の理論と實踐』　啓文社版
田中豊太郎氏著『綴方教育の理論と實際』　明治圖書株式會社版
波多野完治氏著『文章學』　文學社版
鹿兒島縣教育研究會第三十一回研究錄
月刊雜誌『工程』『教育、國語教育』

小學校に於ける綴方指導の方法

目次

序のことば
第一章　小學校に於ける綴方指導の意義
第二章　小學校に於ける綴方指導の原理
　第一節　教師の綴方教育觀
　第二節　兒童の表現能力とその發展
　第三節　綴方指導体系の組織
第三章　小學校に於ける綴方指導の方法
　第一節　体驗の指導
　　一　体　驗　論
　　二　体驗の指導
　第二節　表現の指導
　　一　表　現　論
　　二　表現の指導
　　イ　構　想
　　ロ　表　現
　　ハ　推　敲
　第三節　鑑賞及批評の指導
　　一　鑑賞及批評論
　　二　鑑賞及批評の指導
　　三　文　話
結びのことば

序のことば

兒童の人間性に最もぢかに觸れ得る綴方教育が人間教育に於いて重大な使命を持つ事はいふまでもない。然しさういふ重大な割合に全般的には兎角等閑視されがちである。その綴方の指導方法を論じようとするのであるがそれは容易な事ではない。然し私は今ここに私のもつ方法論を投げ出す。が斷つておきたいのは本論文の企圖する所は具体論でなくして創作過程に即した根本論である事である。

第一章　小學校に於ける綴方指導の意義

綴方の本質及び其の目的は已に昨年の研究會に於いて檢討された。今は其の理論を　如何にして　實踐にうつすべきか、如何にして綴方の成績を擧げるかといふ事が殘る所の問題である。古人の言葉に『本立ちて道生ず』とあるが、その本質が究明さるれば方法論は自づと生ずるといふのが私の持論である。否さうあるのがほんとであると思ふ。然し學者必ずしも良教育者に非ずと言ふ如く、深き知識そのものが教育の力の根抵にはなるが、その力もよりよい方法が工夫されるならば豫期以上の効果を擧げ得るであらう。ましてその對象が兒童であるに於いては尚更である。ここに教育方法論の必要が生じ指導の要諦が考へられる。然らば之が指導は如何にあるべきか、そこに指導の意義がひそむ。

小學校に於ける綴方は何を目標とするか。目標の設定は又指導の方向をも指示する。綴方の目標、それは『綴る事による人間陶冶である』といへる。卽文章表現の作用によつて　人間的教養を　高めてゆく事である。從つて『綴ること』文章表現とその根抵をなすその人の生活指導の二方面が考へられる。これを定義的にいふならば、綴方教育の目標はその生命伸展の道を辿りつつある兒童自身が、自己の生活を凝視し內省し純粹に統一して之を文章に表現する事であり、且つそれによつて兒童自らが眞に自己の價値を知り更に自己の生活を高め或は深めて自らにかざす理想に向つてゆく事であるといへよう。從つて其の指導は文章表現の指導と生活指導の二方面が考へられる。

文章表現の指導　思想の文字的表出が　文章であるといふ。文章は思想が文字を媒介として生じたものであるが故に『文は人の表現である』と言へる譯であるが吾人が思想表現には各人各樣に己が心のまゝに表現する。從つてその表現姿態が違ふ。それはさながら各人の貌の違ふそれの樣に。フレーベルが『世には全く相同じい二粒の砂、二匹の蠅、二本の手、二個の鼻といふものはない、』と言つてゐる如く、唯一普唯一字唯一語唯一句にもその人の本質的な機微な實感が表出されてこそほんとに『文は人なり』といへる譯である。綴方はこの文章表現の指導を根幹となすものであつて、正しい表現法を會得して自己の魂を表出し、自己の自覺を高め成長の基礎を確實にせしむべきものであると信ずる。

生活指導　綴方が綴る事による人間陶冶である觀点よりすれば、その生活指導は他教科に於ける如く綴方に於ても中心問題でなければならぬ。綴文能力を養ふ事のみを以て唯一の目的とするは當らない。綴る力の根抵となる生活指導に眼を向けねばならぬ。幼き者をして正しい日本人たらしめるといふ教育作用に於いて綴方は彼等幼き者の內面生活を正しい方向に導くといふ一分野を受持つものである。創作生活は人間の營みの中で最も純粹な生活であるが故に彼等の內面生活の指導は綴方に於いて最も眞實になされるやうである。然る所以は何故であるか、思ふに兒童は自己の魂の僞らざる告白をなすからである。自己の生活も家庭生活も或は社會生活の滿不滿も苦樂もすべて赤裸々に表現して惻々として我等の心をうつものがある。まこと綴方に於いては外から見た兒童とは異つた他の教科でみる事の出來ない一層深い彼等の人格的要求に觸れられると共に、又彼等をして內省の深さに導くべき機會を與へる事になる。

我等はかゝる彼等の內生活の機微に觸れて、そこにみ出された稚い心の動きを溫かな庇護の下に置き人間的教養の完成を期してこの道を辿らねばならぬ。

かくてよりよい生活を母胎としてよりよい文章は生れる事になる。我等はその生活を指導する事により、よい文章を生ましめ、よい文章を生む爲によりよい生活を營む樣指導せねばならぬ。

第二章　小學校に於ける綴方指導

第一節　教師の綴方教育觀

教育が人格と人格との接觸である以上綴方に於ける教師は實に重要な地位に立つ。凡そ各科のもつ意義使命を知る事は唯に重要な事であるのみらず教育そのものの力として教師としてなすべき任務である。故に法令に示された要旨の理會、或は學理學說の研究等は他の學科と同じく充分になされねばならぬ。それと同時に綴方教育の任務を果す爲には單に要旨や學理學說を知るに止らずして、更に又綴る事による人間陶冶であるが故に教師自身に文章創作の体驗を持ちたい。世阿彌が花傳書に

藝能の作者別なればいかなる上手も心のまゝにならず自作なれば飼ふるまひあんの内なり、されば能をせん程の者の知才あらば申樂をつくらん事やすかるべしこれ此道の命なり。

といふ能樂上の言は能の本を書く事が能をする上に於て大切だといふ事をいつたものと思ふが綴方に於ても教師が創作体驗を持つ事はその指導上極めて重要な事である。かうして自己の綴方教育觀を確立せねばならぬ。綴方は單なる方法や技術で充たさるべき安價なものでなく教育者その人の力に存するのである。要するに教育の作業は生きた人格の發露でなければ無力であるが故に、その出發点は教育者その人にあり、その基礎は教育者その人の自覺に存しなければならぬ。この出發点と其礎の上に要旨を規矩として生かし、幾多の綴方教育の學說を參考にして始めて生きた綴方教育は行はれ、人格の陶冶となつて教育の實は擧げられるのである。

第二節　兒童の表現能力とその發展

兒童の表現能力とその發展について知る事は綴方教育に於いては實に根柢的な事である。然し之をみきはめる事は頗る大きな事で我等が短時日でよ〳〵なし得る事でない。即成さねばならぬ事でありながらそこには兒童の心理發達とその表現、或は段階的に作品の調査等繼續的な研究と努力とを必要とするのでなさずにゐる現狀である。然し少くとも將來は當然着手研究努力さるべきものである。

さて本論文ではここに田上新吉氏の新著』國語綴方教授の本質及實際』中の『兒童の表現能力とその發展』より御說を借用する（但し文例を省く）

低學年兒童の文章表現に於て低學年から最も多く現はれる表現形式の一つは自己の行動を叙述した五十嵐力氏の所謂『追歩式』の形態であらう。これはやがて日記文、紀行文、叙事文、叙景文、抒情文乃至以上の綜合である小說といつたやうなものに展開してゆくものであると思ふが特に注意すべき事は、主觀主情的な色彩が比較的濃厚なことでここに藝術的表現の素朴な姿を見るべきである。ところが又一方では同じ低學年の綴り方でも中には空間的に觀察事項を記述した五十嵐氏の所謂『散叙式』の表現形態が現はれてくる。然してこれらは主知的色彩が現はれて、これらがやがて說明文乃至論文に展開してゆくべきもので、科學的表現の素朴な原始的な姿であるといへよう次に空間的表現

と時間的表現との複合された文も相當にある。それは主知的色彩と主情的色彩、即科學的色彩と藝術的色彩とがまじりあつて、所謂實用的文章として發展すべきものであると考へられる。しかし低學年から中學年にかけて或種の子供は、右のやうな文章の表現形態をとる事に卽する一種の知的破綻をかもし易いものである。それらは題材を核に凝集統一せしめる知的論理的な頭が不充分な所から生じた缺陷である。ところが尋常二年の半頃になると、知的な論理的な頭の働きが一般にそろ〳〵と出しかけてくる。

中學年　中學年の兒童文に於ける表現形態には、著しく客觀的主知的色彩が濃厚になつてくる。隨つて時間的叙述を主とする文に於いては所謂『寫生』の色合が濃厚になつてくる。次に空間的說明的態度の表現は中學年——早いものは尋常二年頃——になるとだん〳〵論理的な統一への萠しが見え、從つて五十嵐氏の所謂『頭括式』や『尾括式』乃至『兩括式』の形態がまとまらうとする傾向に向いて來る。又時間的叙述と空間的叙述との複合された所謂實用文に論理的統一の面影が見える。

高學年。高學年の兒童の文章になると、時間的叙述の形態に於いては單なる客觀的寫生の傾向から漸次內觀的描寫的傾向に向ひ具体の特殊化乃至單純化が行はれて來る。隨つて文章が著しく簡潔になり、洗練されて來る。次に空間的說明的の表現——即科學的表現——の形態に於いては五六年頃から漸次論理的統一への傾向が著しくなり、隨つて表現がよほど組織的になつてくる。又感想文乃至論文といつたやうなものが書けるやうになるが、然しそれらは通俗的なしかも叙述と說明とを混和した所謂實用的な表現形態に於いて、却つて自由な感想乃至意見の發表が出來るのではなからうか。最後に女兒に於いては尋常五六年頃から男兒に於いては高等科あたりからして、文辭の上に虛飾の弊が現はれてくるやうである。

第三節　綴方指導體系の組織

大抵の學科に於いては國定の教科書が備へられてあるが綴方にはそれがない。そこに綴方教育の惱みがあるのではなからうか。唯單に每時間の授業を書かせるばかりの無責任な綴方教授が行はれてゐるのではあるまいかそうだとすれば余りにも人間教育を無視した綴方教育である。それで

は子供の魂の表出であり生活体驗の表現である文章を見る事も出來ぬし、又それらの指導も出來得ない事は當然である。そこで私は當然の歸結として適當な『綴方指導体系』（或は綴方指導系統案といつてもよからう）を組織したいと思ふ。指導体系に準據して系統的に指導する時、そこに自ら兒童の文も發展して『人の表現』となるであらうし、彼等の心意發達に依據した体系故に彼等の生命伸展を眞に指導する事が出來ると思ふ。指導体系を組織するには具備すべき幾多の要件がある。然し今はそれを細かに說かぬが、先づ第一に考へられる事は、兒童の綴り方生活を凝視し、彼等の心意發達に依據し、且つ前章に說ける兒童の表現能力に適應したものを配當し且つ鄕土に即したものでありたい。それで東都あたりの權威者、實踐家等のものをそのままその生活環境の違ふ所に用ひる事は許されない事である。（勿論參考にはされる）あくまでも鄕土に即した鄕土色豊かな而して一面又綴方生活の全野に亘る普遍的なものを組織したいものと思ふ。目下の綴方教育界にはそれが急務である。之が組織されればいよ〳〵實際の方法となるのである。

第三章　小學校に於ける綴方指導の方法

綴方が文を綴る事による人間教育である点よりすれば、その指導は綴方生活に即して行ふのが當然である。從つて指導は文章創作の過程に即して行ふのが最も妥當と信ずるそれで本論文に於いては文章創作過程に於ける指導に據り大まかに体驗、表現、鑑賞の三大綱に分け各項の下に稍詳細に論じてみたい。

第一節　体驗の指導

一　体驗論

文學の原鄕は人間生命の根柢にある全的な力である。即文學は人間の魂の奥に息づきつつある全的な力の表されたものであるとみられる。人間生命の奥にひそむこの全的な生命力が對象に觸れて我々の精神を全我的に興奮せしめ、未だ把へ得ざる混沌たる情念のゆらぎの中からある文學的形式をとつて養出されたものである。即この生命自体の知情意未分な渾一的な内部的な根元的なものが、自己の情相に即した何等かの具体的な表現形式を要求し、完全に自己を客觀化し具象化し得た時表現は完了するのである。文學がかやうな過程をとつて始めて客觀化され統一体として具現するならば、われ〳〵はこの文學の發生する母胎とも思はれる人間生命の創造的な力の世界が、創作活動とそれの理念に於いて最も重要な根據となると思ふ。この表現以前の渾沌たる世界を一言を以ていふならば『体驗』といふ言葉が最も妥當すると思ふ。体驗の語義に多くを費すもどうかと思ふ故勝部謙造氏『デイルタイの哲學』から引用する

『生といふものはあらゆる知識の根源であり知識は生そのものの活動に依つて生れ出るもので生はそれ自体において『生』を過す純一なる活動であつて、純一なるが故に何等知識とか認識とかの働があらはれて來る餘地がない。しかしわれわれには反省といふ作用が與へられてゐる、われわれはこの生の自展の流れの瞬間においてもこの反省的な能度をとるとき、純一なる流動の世界が統一されてそこに知識の世界が顯現して來る、しかしながらこの反省の作用とても自我の全的生命の力の發現であり、生自体の働には變ひないのであるから知識の作用も亦一の生の働である事がわかる。而してかゝる全的生命の流動の世界生そのものの内面的直接經驗こそは体驗とよばるべきものである。』

更に体驗について具体的に考へてみたい。

『代々の賢き人々も故鄕は忘れ難きものにおもほえ侍るよし。我今ははじめの老も四とせ過て、何事につけても昔なつかしきままに、はらからのあまたよはひかたぶきて侍るも見すてがた

くて、初冬の空のうちしぐるる頃より、雪を重ね、霜を經て、師走の末、伊陽の山中に至る。猶父母のいまそかりせばと、慈愛のむかしも悲しくおもふ事のみあまたありて、

古郷や臍の緒に泣くとしのくれ　（芭蕉翁文集）

近世俳諧の開祖、俳諧を眞の文學となした芭蕉の生活は忍苦精進そのものであつた。『漂泊の思ひやまず』の言葉の如く若くして故郷を出で流浪の旅に出た彼の一笠一杖の生活は『この一筋につながる』生活ではあつたにしても、自然と共にあつて現實的な世俗な心を捨て去つた彼にも、年老いて故山に歸り齢たけて腰のまがつた兄のしわばかりの手に握られた己がへその緒といふ現實の前には彼の魂は泣かざるを得なかつた。自然への深い愛は同時に又愛執への深さを物語る自然を前にして打ふるふ心の純粹性は人間の情趣に動く心と同じである。卽この瞬間に於ける芭蕉の肺腑をえぐつたと思はれる情感は卽芭蕉の全的な体驗である。而して彼をふるさと上野が包み、すみわびたはらからの姿、なつかしのわが家、兄の手に握られたわが魂の分身『へその緒』これらはすべて体驗への對象であつた。この複雜にして言表を絶した彼の全体驗の相が、ここに散文の形をとつて詞書となり、詩となつてこの句を生ましめたものである。芭蕉の俳句は實に彼の生活体驗のさながらなる表出であつた。卽その魂の世界がその生活が表出されたものであつた。卽その魂の世界がその生活が表出されたものであつた。かくてこそ彼が遊戲視された低級な俳諧を、まことの文學としての俳諧となし得たのであるし、彼の藝術が人の魂に迫る強き力をもつてゐるのである。このやうに体驗は對象に對して全心全靈を擧げて沒入する深い內面的經驗である。而して

年暮れぬ笠着て草鞋はきながら　芭蕉

ともかくもあなた任せの年の暮　一茶

の如くその生活が異り個性の違ふ事によつてその表出はそれ〴〵に適應した形をとつて表現面に上つてくるのである（この項鈴木敏也氏の所論に依る所多し）

二、体驗の指導

兒童はその心身が未熟であるやうに彼等のあらゆる体驗も一般的に大人のそれのやうでないのはいふまでもないが兒童には兒童相應の体驗がある。大人から見れば子供の生活は程度の低い幼稚な体驗ではあるが、子供にとつては生命の燃燒であらう。稚拙な表現ではあつても彼の全我が躍動する時、それは眞實な生命力の表現である。この体驗の世界を豊にして綴方の母胎たらしめる所に体驗の指導の意義がある。

綴方の題材はこの体驗から與へられる故に綴方教授に於いては先づ兒童の体驗を豊に培つてやらねばならぬ。すべての作の出發点となるものは兒童のもつ体驗であつて、あらゆる外界の事象は　我々に對して　素材は提供するけれども、この素材が文の題材となる爲には少くとも一度体驗の世界に入ることが必要である。從つて文の題材は之を作者の体驗の外に見出す事は出來ない。文が体驗を母胎とするならば事が文を綴る上に於いて根本となる。体驗を豊にするについて考へられる事は先づ、第一に感受性である。

感受性　と我々が諸官能を通じて印象を受入れる心の中心能力である。卽感覺諸器官が外界の諸事象より印象を受入れる時、感受性はその働を以て体驗の世界に甦らせて文章の根源となすのである。藝術家たちが創作修養の一階梯として五官の解放を稱へ、或は心の窓を開いて事象を眺めよといふのは畢竟感受性を鋭敏にせよといふに外ならないすべての偉大な藝術家はすべて感受性の鋭敏な人であつた

秋來ぬと眼にはさやかに見えねども風の音にぞおどろかれぬる　（古今集）

秋が來た。それははつきり眼には見えぬがさやさやと吹く風に秋が來たのがわかるといふ。風に知る秋の聲音、鋭敏な感受性はかくしていち早く秋を知るのである。芭蕉は

古池や蛙飛びこむ水の音

とその靜寂な境地にあつて古池に飛び込んだ蛙の音におどろきを發してその偉大なる俳境を示し、一茶は

やれ打つな蠅が手をする足をする

とその人間的な動物愛護の心からとはいへ、且忘れがちな小さき一匹の蠅にも彼獨特の句を殘してゐる。まことに文（詩）にはなり得ぬ如きものの中からでも感受性は吾人に文の取材を教へてくれる。

『私がある時、割箸を割り損ねてポキリと音を立てたそれは傍にゐる人でも氣がつかない位の幽かな一寸した音に過ぎなかつた。それに驚いた事にはもう座を立つて次の部屋の梯子段のところまで下つてゐた女がハッと向き直ると、御箸が折れましたの相すみません。今すぐに持つてまゐりますと言つた。それは細かなものである。』（北原白秋氏、洗心雜話）

職業意識からとはいへ 宿屋の女中の その鋭い感受性、『細かなものである。』といはれる如く及の如きその直覺力は物の内面の生命を見破つてゆく靈的な心の働である。

かくの如く感受性は自己の体驗を培ひその創作内容を豊にするものであるから、これの鋭敏は文を綴る上に於いて重要な事である。而してこの感受性の鋭鈍は先天的素質にもよるが、吾人の經驗によつても不斷の修練によるとその鋭敏を増す事が可能である。即内部的には物事に對して心の純眞さ發溂さとを必要とし、外部的には新しい刺激や或は暗示を與へ、或は鑑賞文を與へてその鋭敏をはかる事が出來る。感受性こそは我等の体驗を豊にする第一歩のものであるし、且つ獨自的なものであるが故によき文章もそれの如何に關する譯である。

觀照　感受性についで考へられるのは觀照である觀照のその意味は日本文學大辭典によると『經驗による事なくまた何等中間的な事物を介する事なくして、直接に對象そのものゝ性質内容を感受し、しかも何等の主觀的要素を交へずに靜かにそれを思ひ浮べる事である』といはれる。同じく島村抱月によれば、觀照とは人生に於けるあらゆる事象を、自己の心に十分に活現させて、これを冥想的に眺め、その眞意を体得することである。畢意は創作心理の徹底境であるといふ。抱月の有名な語に『在るがまゝの現實に卽して全的存在の意義を髣髴す。觀照の世界なり。味に徹したる人生なり。此心境を藝術といふ』といふのがあるが、要するに觀照とは『觀る』事でそれも單に眼にて見るのでなく心眼に映じさせて物の眞相をつきとめる事である。そこに觀照の世界があり、又眞の創造への道もある。この觀照によつてこそすべての外界の事象は体驗の世界にはいつてゆき、兒童の内界は擴充しよりよい創造の母胎となり擴充された内界は更に高度の觀照を行ふことにより高度の創造の生活へとなつてゆく、それで觀照態度の確立は自然觀照にしろ生活觀照にしろ体驗の世界を深めてゆくのである。

よく見れば薺花咲く垣根かな（ナヅナ）　芭蕉

ひそかにつゝましく人知れず垣根に生を營む可憐な薺の花に詩を見出すその自然觀照の細かさ。

此の通やゆく人なしに秋の暮

と自分のみ一人歩き來つた『この道』を凝視し自己の生活を内省する時、かゝる名句を生み出した芭蕉の生活觀照のするどさ、佐々木信綱博士の『和歌の話』の中に『古名匠の言』といふのがある。それに

『鴨長明の無名抄の中に「賴政歌道にすける事」といふ一節があるが、それをみると、次の如く書いてある。「俊惠云、賴政卿はいみじかりし歌仙なり。心の底まで歌になりかへりて、常にこれを忘れず、心にかけつつ、鳥の一聲なき、風のそよと吹くにもまして、花の散り、葉の落ち、月の出入、雨雪などのふるにつけて、立居おきふしに風情をめぐらさずといふことなし誠に秀歌の出くるも理とぞおぼえ侍りし」とある。こは賴政が日常遭遇するところのさまざまの事柄に對して、常に注意を怠らず、到るところに詩趣をもとめ出した人で、所謂心の底まで歌になりかへつた人である事をたたへたのである。』

とあるが、心の底まで歌になりかへるといふ境に至る事はなか〳〵でないが、かゝる物に對する心が磨き磨かれて深く靜かに物に對するやうになるとその物の眞相に達し、今まで見得なかつた匂ひや響が全体の姿として映じてくるものである。ロダンは『藝術家とは視る人の事である』といつた。島崎藤村氏も『物を書く事はよく物を見る事だ。又よく物を記憶する事だ。物を觀さへすればかける。又それをかけば又物をよく見るやうにもなる』といつてゐる。兒童の綴る力は觀照の力に基づく。觀照の力は先づよくみる事によつて養はれる。『よく見れば薺花咲く』で注意してみる事であり、深く凝視する事である。『蠅が手をする足をする』といふ小さい点をもみのがさぬ事であり、純眞な心もて對象に對し對象の意味を把握する事である。『深い觀察は人生に於ける新しい價値の創造である』と誰やらが言つたが、我々は鋭い凝視と觀照によつて他人の追從を許さぬ体驗の世界を廣め、自己の生活内容を擴充してよりよい生活より、よりよい文章を生まねばならぬ。兒童の感覺は新鮮で純眞性をもつのでその觀照もよいのではあるが、彼等の觀照眼より高い眼の教師が彼等の視たりない点感じ足りない点を指導しなければならぬ。その点教師は兒童の觀照を指導し得る人であらねばならぬ。かくして彼等の日常直觀經驗によつて得た印象は体驗の世界を構成して文章の母胎となつてくる。

第二節　表現の指導

一、表　現　論

綴方を通しての心情陶治は文制作の根本義に立脚する事によつてのみ遂げられるならば、綴る事が綴方の根本とな

る。そこで体驗が文章として現はれてくる爲に綴る仕事が行はれる時ここに表現が考へられてくる。

表現とは要するに發想の事である。內部にある思想を外部に發表する事である。外界からの存在の感覺や印象を內的生活に取入れ、さういふ印象や經驗を材料にして新しい創造創作をする事である。

我々が得た体驗は單なる体驗として存する事なく、それが母胎を離れて客觀世界の白日のもとに文字表現され卽記述されてそれが文章となるのである。紫式部の言へる如く

『心にこめがたくて言ひおきはじめたるなり』

で心にあるばかりでなく外部に表出するのが表現である。

『哲學者はその精神的思索を言葉によつて表現してこそ始めて哲學的な思想となるやうに、藝術家の精神生活はそれが表現技巧によつて表現されてこそ藝術的な價値を認める事が出來る』

（外山卯三郎氏）

獨自的な感受性のもとに觀照され構成された体驗の世界は、當然外部的客觀的な表現を伴ふ事によつて創造の全き働を完結する事になる。卽表現する事によりその內的生活は外部的となり客觀的性質を帶びて自己の構成になる文章（文字的表現）といふ妥當普遍なる客觀性をもつ事になりつつここに辿りつき、『不破の關屋の板庵は今もかはらざりけり』といひて

ひまおほき不破の關屋はこのほどの時雨も月もいかにもるらん

と詠んでゐるし、俳聖芭蕉は『野ざらし紀行』の中に不破と題して

秋風や藪も畠も不破の關

の秀吟を得てゐる。おもふにこの三つの詩は同じ不破を素材としてゐながら、かやうに三つの世界を現はしてゐるのは卽彼等のもつ個性及び体驗の相異よりくるものである。

文章はかくの如く体驗を基調としてそれが文字として表出されたものであるが、体驗が文章となる爲にはその過程に構想の作用があり、それが記述となつて始めて文章の形をなし、而してよりよい文章になす爲に推敲作用が考へられる。

二　表現の指導

イ　構　想

体驗を文章となす爲には自己の最もよしとする形態に構成しなければならぬ。そこで文章となすべき自己の体驗內容を洗鍊し整正してそれに適當な形態を求めて表現する。この表現への過程の作用が構想である。卽構想は体驗をして表現面に上らせるまでの練成をなすものである。構想の指導について考へられる事は体驗內容である。各獨自の体驗より構想の作用となり記述となつて文となる爲に、体驗の豐さは又構想の容易さともなる。豐なる体驗より之に必要なるものを撰擇して表現面に上すのである。それはまことに靜かなる心で体驗の實相をみつめる事であらねばならぬ。かの幽玄をといた平安末期の歌人藤原俊成は、その歌作に當つてはその歌作心境を得る爲に常に机に向ひ相火桶をかいなでつつ心の靜謐をはかつたといふ。我等も自己の体驗より純粹なる自己を表現すべく靜かなる心で構想の作用を營まねばならぬ今便宜上藝術的文章（詩）と科學的な文章とに分けて言へば前者に於いてはその題材の把へ方に注意すべきで豐なる体驗から特に强く心にふれたものを摑んでそれを中心に表出する事である。卽その對象の生命を觀照する事によりて最も自己の內部生活にふれたものを自己の表現意慾に從つて表出する爲の腹案作製である。特に詩

人住まぬ不破の關屋の板庇荒れにしあとはたゞ秋の風。

といふのがあり、かの阿佛尼は哀愁と寂寥とに打ふるひ

や短歌俳句の如き短詩形にあつてはその中心想を把握しての巧な構想でなければ人をしてうなづかしむるに足る作品とはなり得ない。後者に於いては自己の表現せんとする論題に對してその内容の排列により注意が向けられねばならぬ。論理的に一貫した文章であつて始めて人を說得し納得せしむる事が出來る。自己の思想を分解し綜合して即題材をよくまとめる事に注意する事でなければならぬ。しかし構想は記述前に行はれるが、然もその時にのみある作用でなく記述中にもふりかへりつつ營まれゆく作用でもある。

ロ、表　現

構想により練成され整序された体驗はこゝに或形態の下に客觀化具象化された文章としてあらはれてくる。然もそれは厨川白村が『苦悶の象徵』といへる如く、自己の生命自体の表出であるが故に眞に僞らざる自己表現でなければならぬ。江戸時代の歌人大隈言道はその歌論に

『人の面のかはる如く歌も人に似て別々なり。その性柳もあり梅もあり、いづれも同じからず。更にうごくまじきところあり師なる人あやまりて、柳の性を松にせんとし竹の生れつきを梅にせんとす。また學ぶ人きる事かと思ひ同じく己が性質よき所あるもあしき所あるもしいて變ぜんとす。いたくあるべからず。』

といつてゐる。歌論であるが文章にあてはめてもよからう。自己の僞らざる表現こそ獨自性をもつ個性豊な眞によい文章となり、自己の生活は深化向上されてゆく。よい文章は心より出た『まこと』の文章である。同じく言道は眞に古人の名歌の境に至らんとする者は

『先づ心よりはじむべし。善き歌詠まんと欲せば先づ心よりはじむべし』

といつてゐるし、北原白秋氏は

『自然に頭のさがる歌は自然に頭をさげた心から生れる。眞にいい心境に澄み入りさへすれば歌はその境から生れる。歌をつくるより人をつくることだ。』

といつてゐられる。己の心を正してそれを僞る事なくまことに表出する時、眞によりよい文章（詩）は生れてくる橘曙覽の歌に

いつはりのたくみをいふなまことだにさぐれば歌はやすからむもの

といつてゐるのもそういふ意味であらう。

表現は理會を豫想するといふ意味に於いて又文は他に理解されやすいものでなければならぬ。

『歌は我が思へる心をのぶ。我は聞えたりと思へど聞えねば人に通ぜず。通ぜざれば歌の用をなさざるが故によく詠み習ふなり。よく聞えて人もさなんめりと思はゞ歌の用は足るなり。』

小澤蘆庵の言葉にもうなづかれる。勿論文章論ではないが。表現が對象を豫想する以上『わかられる』ものである事を必要とする事は文章としての本質でもある。從つて文章表現といふものには當然『わかる』事の可能の爲に形式の工夫が考へられる。卽言葉と文字の選擇である。

言葉は精神内容の迸り出づる響であり、生命躍動のあるがまゝの姿を意味するから、その生命のまゝにあるリズムを持つ。そのリズムは人によつて差異があり、そこに獨自の文章を構成する。リズムは必ずしも韻文に限られたものではない。然してこの言葉が文字に托されて文章となる故に適當な文字の選擇を肝要とする。卽漢字平假名片假名それ〴〵に視覺によつてその感じがちがふ。然し兒童へそこまでの要求は無理だが考へておくべき當然の事である。言靈のさきはふ國に生れた我等として語感に銳敏である事は望ましい事である。その他語法、假名遣、句讀点行の切り方諸種の符號の使用法等一應は吟味さるべきものであつて而してよりよい文章は生れてくる。

ハ、推　敲

すべて創作のなやみはその生命と表現とぴつたりしない所にある。この妥當なる表現に苦心し、フローベルの一語說の如くそこに最も適切な言葉を、用ひる作用が推敲である。然し推敲は單に言葉を直す事のみでなく、その表現の根抵になる構想作用にまで及び題材把握の方法から表現形態にまで及ぼさねばならぬ。一旦書下した文に對して推敲を試みさせる事はなか〳〵困難であるからその意味に於いても從來の如き文字語句訂正のみを以て推敲の本義と解せず、ヘルンの如く推敲が表現の基礎であるといふやうな教師の自覺の下に兒童への働きかけがなくてはならぬ。卽推敲添削指導の第一義は教師その人の推敲添削についての自覺如何の問題となり、次に兒童自身にまた各自の成績を反省する事によつて表現の困難を氣付かせ推敲の必要と意義とを認識させる事である。推敲の方法としては教師なり友人なりの注意を參考として手を加へる場合と、全然獨立し

ての自己訂正とがある筈であるが、何れにしても既に記述された文の上に施す方法と、記述の文に準據しつつ書きかへを試みる方法とがある。従つて又この二方法の併用がある筈である。そして大抵はこの併用が自然に推敲の本体をなす場合が多い。かくて推敲の期する所は一、添加する事によつて主題を分化發展せしめるか、二、削除變改する事によつて各要素を有機化し体系化して主題的統一を圖るかの何れかであつて、かくしてよりよい文章への道があらはれてくる。かの芭蕉が

『旅懐　此の秋は何でとしよる雲に鳥、此句難波にての句也。此日朝より心にこめて、下の五文字に、すゝの腸をさかれしなり』

といつてゐるのは芭蕉の推敲の苦心を物語るもので彼は自分が得心のゆくまで推敲をつゞける。それでも得心がゆかなければ惜しげもなく打捨ててしまふ。彼の有名な句

古池や蛙飛びこむ水の音

の句は貞享三年にみえてゐるが、この句は天和元年か二年頃に『古池や蛙飛んだる水の音』と詠まれてゐるし、又

枯枝に烏のとまりけり秋の暮

の句もこの形となる八年前には『枯枝に烏とまりたるや秋の暮』となつてゐるもので、如何に芭蕉が推敲に苦心したかゞうかゞはれる。然し我々は幼き兒童へかゝる深き要求は考へないとしても、形式的の削添變改から進んでは主題の展開へまで喜んで推敲の勞作に服する様な態度を養成する事が人間教養としての役割をもつ綴方教授の要核でもある。島崎藤村氏が『飯倉だより』の中に書いた言葉で以て推敲に關する事を終へよう。

『文章を添削する事は心を添削する事だ。その人の心が添削されないかぎりはその人の文章が添削されようがない。』

最後に記述中の教師の態度について一言すれば、教師の任務は兒童各自の綴る姿や態度の觀察にある。彼等は個性の異なる如くそれ〳〵生みの惱みを体驗するであらう。それを細かにみて指導すべきは指導し、彼等の記述をしてたやすからしめると同時に、一は成績評價に當つて綴る作用の觀察はその綴られた文の主題・構想・行文の各項に亘つての正しい全的な理解と判斷の資となさねばならぬ。然して又時には兒童と共に文を綴り共に生みの惱みを体驗する事も必要である。そこに又指導の方法も生れてくる。

本居宣長の言葉で表現論を終らう。

人の生れつきさまざまあるなり。物の義理、道里、事の利害などすべて萬の事を心にはよく思ひわきまへながら、口には得いはぬ人もあり、また口にはよくいへども、しか行ふことは得せぬ人もあり、又口には得いはねども、よく行ふ人もあり。又口にはよくいへども、文には得かき出でぬ人もあり、又口には得いはねども文にはよく書出づる人もあるなり。』

といつてゐるが、結局『文に得かき出づる人』たらしむるが表現指導の本義である。

よい文章とは何を標準とすべきか。「表現」の所に述べたやうなものを具備した文をよい文とする事は勿論であるが、今一度先達の言葉に聞かう。五十嵐博士はその名著新文章講話に文章の基礎として擧げて曰く、思想の明寫（文義の正確、文義の明瞭言表の穩健文章の純粹、文章の穩當）谷崎潤一郎氏は文章讀本に文の要素として一、用語。二、調子。三、文体。四、体裁。五、品格。六、含蓄を擧げてゐられるし。故土田杏村氏はその文學論に、文格、語法の平易、文の力点等を擧げ、文章道の本義は純粹なる事にあるといひ、人格の統一をさながらにして流れるものでなければならぬといつてゐられる。更に實踐家の田上新吉氏は『よい文』として深みのある文、實感の文、純眞の文觀察のこまかな文、觀察の鋭い文、見方の面白い文、想像ゆたかな文、簡潔な文、論理の正しい文を擧げてゐられる。我々としては幼き者を對象とする關係上、僞りなきまことの文わかりやすくみ方のおもしろい文、形式のととのつた文を彼等の時機相應のものとして要求したいものである。然し文の評價に關してはまた考へらるべき点がなければならぬ。歌人齋藤茂吉氏は『まことの歌人は一首を詠ずるのに身も細るをいとはぬであらう』といつてゐる。まことによき歌（文章も）をつくる爲には刻苦精進すべき事を教へてゐられるのである。

第三節　鑑賞及批評の指導

一、鑑賞及批評論

文學の鑑賞、それは文學作品を讀む事に即して成立する作用である事は勿論である。我々が一作品を讀む場合の始を考へるに、對象の作品の筋が分り場面が想起され思想が理解されるといふ様な、かなり複雜な知的運動が含まれてゐるけれども、その根幹をなしその全作用を規定するものは感得であり全体的直觀である。即對象たる作品に對してまと對立の立場に於て詮索するのでなくて、あくまで作品に浸り作品に我を沒してこれを体驗し、これと一体となつ

て發展する事を望みそして感するときこれが即鑑賞である

鑑賞とは

『美的觀照によつて我等の中に行はれる價値の体驗である』（阿部次郎）といひ

『一般には物の眞價を解すること即事物の諸性質、効果、價値等を深く味ひ、明かにする事で實に賞美翫味、賞翫とも云ふ。主として美術、工藝品、藝術作品、又は文學作品などを對象とした場合に用ひられる』（日本文學大辭典）

とあるが、我々の全生命が對象の作品上に投げかけられ、その内面に沈潜した作者の境地をまざまざと直觀して尊い價値を握り、そこに描かれた境地を泌々と味得する事であると言はれよう。それは批判的なあらさがしではなく味つて對象に浸り入る事である。換言すれば作品に投げかける愛の心持である。然るに鑑賞がかくの如く鑑賞者の個人性主觀性を重んじられやすい結果、その對象の作品に對して深き讀を除外した獨りよがりの淺い鑑賞に陷る事は充分に注意されねばならぬ事である。三草紙に芭蕉の言として引かれてゐる中に

『勤めて物に應ずれば、その心のいろ句となる。内をつねに勤めざるものはならざるが故に、私意にかけてする也』

といふ言葉がある。これは制作が單なる知的作爲や一時的興奮によつて成されるものではなく、むしろ意圖を越え、思量を絶した全人的必然的な展開として成立する作用である事をいつたものだと思ふが。鑑賞もまたその作用に於いては制作と同一方向を取る發展であつて、作品を勝手な聯想によつて歪め色づけてそれを享樂する事なく、又之を傍觀的に眺め抽象的に分析する事なく、飽くまで作品に浸り作品に我を沒する事によつて、必然的に作品性に徹しなければならぬ。厨川白村の言葉に

『讀者と作者との心境がぴつたりゆきあたつた所に生命の共鳴共感があるとき、そこに藝術の鑑賞は成立つ。』

とあるが實に鑑賞は『生命の共鳴共感であり『自己發見のよろこびである。即それは『作家と讀者との間の体驗の共通性共感性を土台として成立する』ものである。いふまでもなく体驗の世界は異なる。だから文の鑑賞は讀者と作者の体驗が近似してゐる事、またその深さ廣さ大きさに於て兩方が類似してゐる事は鑑賞が容易に行はれる事になる。從つてジョンラスキンの

『いかなる作家も彼と同等乃至より優れた人によつての外は鑑賞され得るものでない。初めにその藝術を眞に鑑賞し批評するものは極めて少數人である。而もその藝術が偉大である高尚であればあるほど、それを鑑賞し得るものは少ない。』の言や『相手の藝術を理解する力は我々の体驗の深さである。』

といふ人の言葉にもうなづかれる事になる。然し我々は如何なる作品と雖もその中から何物かを味ひ得られる事は勿論である。

鑑賞と共に考へられる事は批評である。鑑賞を通りぬけて良し悪しを判斷する働が批評である。即國語の『しなさだめ』である。尤も批評意識そのものも、鑑賞した後に始めて發現してくるものではなく、最初の一讀と共に感じられる好惡感の如きすでにその萠芽であり、更に鑑賞に即し解決に伴つて發展しつつあるものである事はいふまでもない。この批評が權威ある爲には鑑賞の働が充分でなければならぬ。それでないと鑑賞のない場合のほめた判斷は單なる賞讃批評になり、けなした場合は單なるあらさがしに終つてしまふ。批評を單なる批評のための批評たらしめる事なく鑑賞を通した上に、その作品を、作者を生かす所に價値を認め、且つ又批評者自らの人間性向上の爲になされねばならぬ。

二　鑑賞及批評の指導

綴方が兒童の生活指導と表現能力の啓培にあるならば鑑賞及批評の指導も亦重要な任務を持つ。鑑賞はよい文章を鑑賞させる事によつて兒童の体驗の世界を豊にし彼等の生活を深め文章表現に資する事である。彼等の感受性を呼び覺ましその觀照力を高めて体驗の世界を豊にする事は、彼等の生活深化であり、又創作への大なる寄與である。從つて鑑賞は彼等に文章を讀ませる事により、よりよい生活を營ませ、よりよい文章を生ませる爲の指導である。

然らば鑑賞材料は如何なるものを選ぶべきか。それは彼等の内面生活に何等かの刺激を與へるものであり、文章表現について參考になるものである事を要し、且つ兒童の心理程度を考慮して、理解しやすい藝術味豊な文章を撰擇しなければならぬ。然し一面兒童の文、教師の文、或は各種類の文等時々の考慮を忘れてはならぬ事であり、又批評のみを目的とする文章に於いては兒童に批評させる意味に於いて鑑賞材料より稍低い程度のものであつても可能とせね

ばならぬ場合もある。鑑賞に當つての心待を言へば、先づ第一に『溫かな心持』で作品に接する事だ。この溫かな心から文章をみる時、その內容に於いてその表現形式に於いて私たちは 作品から すなほに多くのものを得られるであらう。次に 『敏い心持』である。『藝術はおどろきである。』と誰やらがいつたやうにハッと醒された驚異の心境に藝術心は培はれ 鑑賞の心は湧き出すのである。 第三に『深く探り入る心持』でありたい。對象の作品に對するに透徹した直覺力と深刻な洞察力とを必要とする。我々はその鋭い心の力によつて文章の本性に突入りその生命に觸れねばならぬ。第四に 『靜かな心持』 である。唐彪の言に『燈がゆらげば物を照さず、動く水には物が映らぬ。靜かなれば物皆徹し、動けば皆昏し』とあるが、我々はその創作の時に於いて心の靜謐をはかつた如く、鑑賞にあたつても靜かな心持で文章を凝視せねばならぬ。靜かな心持で文に沈潛する時、文の生命を把握し得るのである。要するに鑑賞は撰ばれた作品に對して感受性を鋭敏にし、成心を持たず、謙虛な敬虔な心持で作品から出來るだけ多くのものを味ひ入れ、即生活の凝視を學び、表現法に得る所があつて『自己發見のよろこび』にまで至り、自己の生活向上を期せねばならぬ。かつて賴山陽が

可愛い夫はやばせの沖で波にゆられて鯛を釣る。

といふ俚謠に感心して

『僅か二十六字の俚謠だが、その中に妻子の爲に慇くが如き夏の日も、寒い冬も波に搖られて、日夜魚を釣つてゐる夫、夫を天と戴いてゐる妻の貞節、その夫婦間の情味が此の歌に含まれてゐる。

と述べたといふ。山陽はこの俚謠を讀む事によつて彼自身の中に一種の世界を創造してゐる。かくの如くにしてはじめて鑑賞は意味あるものとなり一つの創作といはれるのである。モウルトンの『感應的創作』といふのもこれであらう。

批評は綴方指導の實際に於いては殆ど鑑賞と同時に行はれる。批評では第一に作品が眞實をあらはしてゐるかどうかを判斷する。即言葉表現文法の正否等を考へる。次にその作品が快感を催すかどうかを考へてみる。そして最後にそれが文章として價値があるかどうかの價値判斷に至らねばならぬ。

三、文　話

鑑賞・批評の指導の項目の下に文話をどう說くのもどうかと思ふが、今は便宜上ここに說くことにする。文話とは指導者が兒童の綴る力を伸す爲の綴り方に關する話であるといつてよからう。綴り方に關する話はすべて文話である。從つて文話の目的は兒童の生活指導と表現指導とにあり、卽綴方の全野に亙る指導であつて誠に廣汎である。それで文話を試みる問題も多く機會も少くない。だから文話については、その機會を得る事と、或組織だつた成案をもつ事が望ましい。機會については題材發見の指導より鑑賞・批評の爲方に至るまであらゆる機に文話さるべき事がころがつてゐる。我々はその折々に彼等にふさはしい文話をなさねばならぬ。然も又それは個性の考慮も忘れてはならぬ。

文話は多く鑑賞・批評と同時に行はれるのが普通であり然もその方が良法であり好結果であるのだが、上學年に至れば制作の根本とか、或はよい文惡い文とかを單獨に話すなどして、綴方生活の指導を充分に行はねばならぬ。そして文話も何等かの組織だつたもの、例へば指導体系の如きものに準據してやる事が考へらるれば更に上々のものであらう。

鑑賞・批評及び文話は結局に於いて綴る心を太らせる爲のものである。此の意味に於いて鑑賞及批評は出來るだけ多くの材料を與へて彼等の綴方生活を指導すべきであり、文話に於いては時機に應じて組織され体系化されたものを適宜に話して、心意の啓培に資する事がなければならぬ。かくして体驗の世界はより豊なものとなり、綴方生活は深化し、文章表現は更に高次的なものとなり、綴方の成績は向上してゆくであらう。

綴らせる事のみに終始してその後に行はるべき鑑賞・批評及文話についての熱意・親切さが缺けてゐる事を現代綴方教育界の爲に痛感する。須らく人間教養として眞に兒童の魂の眞實性を見得る綴方に於いて、我等は彼等の生命伸展の爲に綴方指導の全野に亙つて十全の努力を捧げなければならぬ。

結びのことば

兎も角私は今ここに擱筆する。然しこの小論が題意に忠

實であり得たか否か。かへりみて余りに抽象論になり過ぎた事に怛怳たるを得ない。然し具体的に說く事は制限上許されない事であつた。書くべき多くのものを持ち乍ら書き得ないまゝに指導方法の根本的な事を述べて滿足せねばなるまい。そして何等か綴方教育の爲に寄與する事があればそれでよい。綴方教育界には余りに論議の花が多すぎる。もうよい。綴方への認識を深めて『自己を僞りなく正しくあらはし綴り得る子供』になす爲に默々と精進しよう。綴り方教育の向上は要するに私たちが綴方に對して愛を持つ事だ。そして綴方と直接取組む事だ。『進みつつあるものゝみ人を教ふる權利あり。』といつた人がある。眞に兒童の人間性にふれられ得る綴方のために、私たちは眞に人間教育の行者として、教育道の修驗者としてつとめよう。かうして論議の花でなくして美しい『文の花』を咲かせよう。

小學校に於ける

綴方指導の方法

始良郡

目次

第一章　綴方教育の目的
第一節　綴方力の養成
第二節　人格修練と日本精神の發揚
第二章　綴方教育の動向
第一節　兒童生活の考察
第二節　兒童文の考察
第三章　綴方指導の方法
第一節　創作指導
第二節　鑑賞指導（批評文話も含む）
第三節　作品の處理
第四節　各學年の地位と指導の要領
結　論

第一章　綴方教育の目的

凡そすべての教科には、夫々獨自の陶治目的がある。綴方科が如何なる目的のもとに營まれなければならないかに就いて、教則は綴方の目的を規定して『文章ノ綴方ハ讀ミ方又ハ他ノ教科目ニ於テ授ケタル事項兒童ノ日常見聞セル事項及處世ニ必要ナル事項ヲ記述セシメ、其ノ行文ハ平易ニシテ、旨趣明瞭ナランコトヲ要ス』と述べてある。我々は、こゝに指導の根據を求めねばならぬ。

綴方科の要旨を分析すると、文部省は教科書のない綴方の表現の材料としては

一、讀ミ方又ハ他ノ教科目ニ於テ授ケタル事項
二、兒童ノ日常見聞セル事項
三、處世ニ必要ナル事項

即ち、卑近の体驗に表現の基礎を置き其の行文は

一、平易ニシテ
二、旨趣明瞭ナランコトヲ要ス

と規定して、どこまでも分る綴方であれと主張してゐる首尾一貫した平易な綴方を要望してゐる。支離滅裂でなく簡潔にして要領よくといふ古典の精神に歸着する。教則を表面的に解釋して綴方科を單なる技能教科と思惟してはならぬ。法令は外部に表れる事實だけを捉へ包括的な字句を使用して其の規範を示すのは止むを得ぬ事實であつて、法令の內面的の解釋は時代に依り人に依らねばならぬ。卽ち綴方科は文字に依る思想表現の教科であり、其の表現を通して內面的に兒童の生活を指導し情操を陶治し人間性を深化向上せしめ國民性の陶治を爲すものである。

第一節　綴文力の養成

文を綴るには、先づ兒童の思想感情が文を綴るに充分であり、綴らうとする內容を取扱ふ力が修練されてゐなければならぬ。『正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ』と教則に明示されてゐる通り、綴文力の練成は綴方教育の第一義的目的である。卽ち兒童の言語力、文章力、文字力を培ひ、思想感情を正確に、しかも迅速に表現する能力を練成することが綴方教育の眼目である。而して綴文力は又創作力とも言へるが、その創作とは創造の作用であつて形を具有しないものから形あるものを作り出すことである。小學校の綴方も其の主旨は作り出すことで兒童の內的生命の表現である。兒童が對象に觸發されて何等かの感想を呼び起し、其の感想を文字に書き綴らせねばならぬ。卽ち兒童の內なる欲求のもとに、あらゆる生活に依つて得た思想感情をありのまゝに文字に依つて發表することが綴方の作業であつて、綴方は兒童の全体としての生活の縮圖でなければならぬ。而して、此の生活を表現するに如何なる材料を以てするか、如何なる言葉を以てするかを思索し味はつて行くところに綴文力は啓培されて行く。『思ふこと言はねば腹ふくるゝ』の理で、表現は人類本具の生の欲求であり、本能でもある。此の表現したいといふ衝激を充たして行くところに發表の喜びがあり、表現の滿足がある。表現力の貧しい者ほど筆不精であり、文章表現の妙味を体認した者ほど筆まめである。我々は、綴文力を練成し、指導の機會を捉へて、筆まめな性格を馴致して文を綴るといふことに興味を持たせ、尙進んでは文を愛好する人、文を綴ることを悅びとする人へと指導して行かねばならぬ。

第二節　人格修練と日本精神の發揚

綴方教育に於ては、文を綴るといふ營爲を通して兒童の情操を陶治し、趣味を高尙にし、深く見、深く考へる生活觀照の態度を練磨して、よりよき生活を創造伸展せしめねばならぬ。此の意味に於て綴方は自己の生命を純化發展させて行くところの行であり、人間性の陶治である。故に綴方教育のあらゆる部面の指導は悉く人間教育といふ立場に立つて計畫し指導して行かねばならぬ。

綴方は文を綴るといふ國語生活を爲すことに依つて國民的に思想し、感情し、想像して行くのである。日本語を以て常住不斷に表現し生活して行くうちに、或は意識的に或は無意識的に日本人らしく思想し、生活する心の持主に化して行くのである。其の結果は必然的に國語愛の精神となり、國家愛の精神へと發展して行くのである。我々は三千年の間、語りつがれた言靈のさきはふ日本の國語に對する愛、金甁無缺の我が祖國に對する愛を体現して日本精神の宣揚を本科の使命の一つとして行かねばならぬ。實に、我々は文に依つて自己を表現して行く時に、その言葉や表現の中にこもつてゐる大和民族傳統の精神は自己の內面に示現して、自らの生活を統制し、純化して行くのである。近時、日本精神の復歸が叫ばれ、教育が本然の大道にかへりつゝある際、我々は非常時局に於ける精神文化の建設にかゝわりを持つ綴方科の使命の重大なるを痛感するのである。

第二章　綴方教育の動向

綴方教育の最近の主張は、兒童の生活に其の根底を置き兒童自らの生活の表現を標榜し、其の表現は單なる表し方の指導に止まらず、其の根元をなすところの兒童の生活を純化向上させて行くことを念願してゐる。確に本質に目醒め、兒童の創作意識を研究し、其の得た事實の上に打立てられた今日の綴方教育は象牙の塔を出て其の努むべき領域も、進むべき嚮野も見定められて明朗な歩武を續けてゐる。

第一節　兒童生活の考察

兒童の生活態度と其の伸展傾向とを洞察することは何れ

の教科指導にも肝要なことであるが、綴方に於ては一日も忽に出來ないことである。兒童の心意發達といふことの上に基礎を置かない方案は生きた生命を持つものではない。兒童の生きた生活其物が即ち綴方の生命である。實に文は生命の表現であり、兒童の生活が眞摯であればあるほど生れた文章には表現に如實性があり、嚴密性がある。同時に眞劍な文章を生み出す兒童の生活は、それだけより健かに發展して行くわけで文と生活とは密接不離の關係にある。故に如何に書かせるかの前に、何を生活的に見、生活的に書かせるかゞ問題である。それには生活の深化をはかり、生活を靜かに內省し、思索し、哲學する生活態度を日常生活の中に浸透させ、日常生活の平凡な事象の中に無限の意味を發見させて生活を擴充して行くことである。

兒童の生活樣式には美的想像の世界に生きる藝術的態度と、事物の眞相を知的に推究する科學的態度及び實踐的態度があり、藝術的規範から眺めて主觀的態度、客觀的態度綜合的分解的態度に分類される。而して藝術的態度は藝術的表現を生み、科學的態度は論理的表現を生む。人の物に對する見方は判然と弧立的に將又單一的に働くのでなく渾一的に働くのである。之が文章として表現された場合にも作者の全人格から發する光が一つの文章を生むので其の文章に或る種の色彩があるといふに過ぎない。要するに作者の生活と表現とは一卽多の關係である。

又兒童の生活事實を探り兒童の生活內容を想定して指導の萬全を期するには、兒童生活曆を想定し、兒童文の縱の研究に俟つものが大である。生活曆は地方的色彩を多分に持ち、鄕土の年中行事學校曆から其の生活事實を攝み得て其の學年の兒童は何に最も關心を持つかどの深さに內省してゐるかを知り、兒童心理の研究と相俟つて科學的根據のもとに每日の生活を指導して行くことが肝要である。

第二節　兒童文の考察

兒童文に就いて望ましいことは生活に卽した表現で作者自身がその作品の中に生活してゐる生命のこもつた生活に血ぬられた行の綴方である。作者自身の体驗を作者自らの構成に依つて作者自身の言葉を以て表現された生活記錄である。對象から或意味を發見して眞實に作者が自分自身の問題として腹から湧き出た實感が述べられ、此の作者にして此の文ありと肯かしむるやうな個性のひらめきが覗はれる文である。生活の糧として取入れられた內容に新鮮味があり、感激がこもり何等の無理も不自然もなく生きた具体に依つて讀者の心の中に喰込んで行く迫力を感ずる文である。作者の言はんしとてゐる心持が、まざ〳〵と讀者に通ずる文で刻々に發展して行く自己生長の過程の表現として子供らしさのにじみ出た作品である。

兒童が子供なりに捉へてゐるところに價値を認めて、それを育み大人の理智を以て子供らしさを抹殺してはならぬ。兒童は生長に對する憧憬から生硬な言葉を使用するが換言的な己に熟しない言葉を使用せしめて心と言葉との分離を招來してはならぬ。言葉の持つ一つ一つの獨自的な意味を知悉し消化した妥當な兒童の生活語を以て文を綴らせるて行かねばならぬ。

方言に就いては兒童が日常使用し最も自由に自己の心境を如實に表現し得る言葉は方言に如くものはない。又方言で盛られた文章の地方色の面白味も深いが、純正國語といふ立場に於ては矢張り標準語に依らせ、文章中對話の部分は多少の方言を許容する。

第三章　綴方指導の方法

生活指導と表現指導とは綴方教育の二方面で一元的に循環的に進步發達して行く。綴方の獨自性としては、兒童の生活を文章に表現する表現指導であるが生活を文章に表現して行く作業の中に、自己の生活を深く見つめて行き味はつて見る訓練が出來て旣に生活を指導してゐるのである。又よい作品を生ませるには其の基礎となるところの生活內容に就いて考察しなければならぬ生活內容を豐富にして行くことが綴方に於ける生活指導の目的であり、綴方獨自の表現指導を進めて行く根本でもある。一つの作品に就いて眺めても其の表れの方面を見れば表現指導であり、如何に生活してゐるかを見れば生活指導である。生活の指導があつて表現の指導も出來、表現を指導して行くところに生活の指導も出來るのである。

第一節　創作指導

創作とは、廣義に於ては作品を作るといふことで、狹義に於ては文學上の作品を作るといふことであり、着想、構想

記述、推敲等の作用を内包とするものである。文の創作には生活内容が豊富であり、感受性が鋭敏であり、個性が表はれて生活態度が確立してゐなければならないことは勿論、兒童の思想は如何に發展するか、言葉文章は如何なる發達經路を辿るかを究明し、創作の心的過程を心理的に考察し各學年の横の展開と縦の系統とを基準にして部分の記述から全体の記述へ、單純から複雜へと一歩々々系統的に指導して行かねばならぬ。

心に觸れたことを多作させることは望ましいことには違ひないが無闇に多作させるだけでは綴文力は上達しない。よし上達しても力と時との浪費である。質を選ばない量は多くの場合徒勞に陷り易い。作品の處理がうまく行はれないのも多作の一弊害ではあるまいか。

綴方の素材を兒童の生活經驗から選ぶといふことは望ましいことではあるが、單なる經驗は印象が稀薄であり『物言はねば腹ふくるゝ』といふ表現の内的欲求もさまで喚起し得ない。而して兒童がしみ〴〵と直接的に味つた体驗は兒童の志向に依つて或る意味を附與したもので個性味もあり、其の屬性としての表現慾をもそゝるが故に、体驗は生活の中から選ばれた表現の階梯である。体驗の表現は他の何れの表現よりも切實にして嚴肅なものがあり、必然性と眞實性とがある。綴る兒童からいつても、綴らせる教師からいつても、容易であり、的確な指導が出來る。

一、取材の指導

文の題材は、作者が自己の生活の内面に求むべきものであるが、低學年の間は自分のしたこと、思つたこと、見たこと等の中から自由に材料を取らせて、之を何等の屈託なしに書けば綴方になるといふ信念を與へねばならぬ。然して稍々進んでは自己の手近にある材料に着眼させ、生活を不斷に反省させて經驗乃至觀察界から生活化された材料を見出すやうに指導することである。それが爲には、自己の生活を客觀的に眺める觀照の態度を培ひ、他人の作品を多く鑑賞せしめて取材の要領を暗示すること、廣い意味の課材を與へて取材を暗示すること、自ら綴ることに依つて知らず〳〵の裡に取材を暗示すること、適切な文話に依つて取材を暗示すること、機會を捉へて新しい環境にふれさせて取材の暗示を受けさせる方法等があると考へる。此の外參考文題を示すことも兒童の散漫な生活の中に一つの焦点

を與へることであり、又、綴方學習ノートを用意させて日常生活の中に、これはと感じたことを記入して他日の創作に資するやうに、すべての經驗を注意して眺め、文材を豊富に持つやうに訓練づけ綴方を好きにならせ、綴方の時間を待望するやうに仕向けることが『好きこそ物の上手なれ』で本科の成績を向上させる所以の道である。

二、構想の指導

文の内的表現としての構想即ち題材のつかみ方、纒め方の指導は、外的表現の記述に比較してやゝもすれば本末を轉倒して輕視されてゐたが、他人へのよりよき傳達を期するならば体驗のまゝの表現ではいけない。尋常二年頃までは構想等といふよりも、矢張り聯想を追ふて心に思ひ出すまゝに記述するし、又其の方が徒に構想の指導をして型にはまつた文を作らせ、兒童の綴方に對する興味を失はせるよりも結構である。然し兎角、對象の中心を把捉することが出來ず、不要の想までも取入れ勝ちである。

尋常三、四年頃から科學的生活態度や論理的思考態度が芽生えて來るから、此等の不要の想を除去するために主想を定めて選擇を吟味した構想にまで指導し、自己の思想感情を理解させるに最も優れた形態に構成せしめなければならぬ。それには自分の思つたことや考へたことを順序よく纒めて記述するやうに仕向け、對象の特徴をつかませることであるが其の爲に想の自由なる暢達展開を萎縮させることは愼むべきことである。

三、文題の指導

文題は、『犬のてがら』『たしかな保證』の如く端的に想の核心を表はすもの、『水の旅』『水兵の母』の如く素材のアウト、ラインを示してゐるもの、『二つの玉』『鉢の木』の如く文の一部を以て全体を示唆するもの等がある又、文題は適當な長さに緊縮されて含蓄があり、其の文を讀んでみたいと思はせるやうな文題がよい。餘韻のある文題がよい。然して綴方の文題は内容の象徴である。故に文題は文章の内容を表明したもので文題と文の内容とは密接不離の關係にあるものである。

文題のつけ方については、自分の文章には自分で題をつけるものであるといふ信念を樹立して、課題に依る指導の場合の外、文題は文章の生まれた後に種々の点を考察してつくべき性質のものである。

四、推敲の指導

推敲は、高學年になつても所謂書き放しのものがあるほど仲々困難である。故に綴方を課した最初から推敲し必要を意識させ、文を綴つたならば必ず推敲するやうに訓練づけ習慣化することが必要である。指導方法としては自己訂正の外に、他の者と作品を交換して互に推敲させ、或は共同批正をして、その要領を會得させる外、提出した作品に適當な符號を記して推敲の箇所を指摘したり、個人的に直接に其の作意をたしかめて注意を與へる等の方法がある。尙、推敲は必ずしも創作の時間中に行はずとも、高學年に於ては時間も不足するし、且つは今書き終へた作品を冷靜に眺めることは困難であるから次の時間を利用して其の徹底をはかることが、より効果的である。次に文章創作の過程を摘記して見よう。

イ、自由作に依る場合

特質としては個性を發揮させることは出來るが、一般的陶冶の目的を達し得ない憾みがある。

1、文題及び文材の發表……數名

綴方ノートに記入して來た文題又は文材を數名の者に

讀上げさせて取材の暗示を促す。

2、題材の指導

着想、構想の指導及び發表した文題或は文材に就いて批評し、材料の輕重に依つて文の精叙、略叙、主想等について指導する。表現態度の指示

3、内的省察

氣分の醸成、腹案の練成。

4、記述

記述の時間は、教師は教室の管理者であり、兒童の相談相手となり成可く教師も共に創作して見る。

5、命名……文題のつけ方

6、推敲

7、提出

完成した分だけ靜かに列長に集めさせる。

8、作品の分類參考文の選定

提出した兒童作品を通讀して或る指導の見地に立つて分類し、次の研究材料になるものを選定して置く。

ロ、題材豫告に依る指導

數日前に豫告する。目的を持たせた自由選題である。

1、取材の豫告

鑑賞又は文話に依る指導の後に豫告して、それを綴方ノートに記入させておく。

2、題材の發表

3、文材の取捨選擇

4、記述上の注意

起句、文段、中心点、用語、釣、文脈。結句等

5、記述

6、命名

7、推敲

8、提出

9、作品の分類、參考文の選擇

八、課材又は課題に依る指導

課材が包括的であるほど兒童の自己活動が自由であり、内包の狹い課題は練習目的が鮮明である。

1、文例又は文話に依る暗示

2、記述

3、推敲

4、提出

5、作品の分類、參考文の選定

之を要するに其の目的に應じて適宜如上の方法を按配して綴文力を練磨して行かねばならぬ。

第二節　鑑賞指導（批評、文話も含む）

文の鑑賞とは、文を通して作者のあとを追体驗し、作者の心情に觸れ主客一致の世界に生活する精神生活である。文を鑑賞することに依つて自己の心境を開拓し、物の見方感じ方、考へ方に、就いて或る發見をなし、發表の根源を培ひ、題材のまとめ方、表現の仕方等について其の要領を會得し、更に創作して見たいとの衝激をも受け、それが指針になりそこで養はれた觀照眼、表現態度を次からの生活に役立たせ何時かの機會に表れんことを望むのである。鑑賞とは對象の中に自己を沒入して法悦の新しい生活を樂しむ意で、文の形態を直觀することから作者の心情を直觀することへと發展して、現實の世界を超越して假象の世界に遊ぶ純粹無雜の境地であるが讀者たる兒童にそれを自己の体驗として直觀するだけの力がなければ鑑賞は成立しない。兒童に受容力或は讀解力がなければならぬ。鑑賞文が

四、推敲の指導

推敲は、高學年になつても所謂書き放しのものがあるほど仲々困難である。故に綴方を課した最初から推敲し必要を意識させ、文を綴つたならば必ず推敲するやうに訓練づけ習慣化することが必要である。指導方法としては自己訂正の外に、他の者と作品を交換して互に推敲させ、或は共同批正をして、その要領を會得させる外、提出した作品に適當な符號を記して推敲の箇所を指摘したり、個人的に直接に其の作意をたしかめて注意を與へる等の方法がある。尙、推敲は必ずしも創作の時間中に行はずとも、高學年に於ては時間も不足するし、且つは今書き終へた作品を冷靜に眺めることは困難であるから次の時間を利用して其の徹底をはかることが、より効果的である。次に文章創作の過程を摘記して見よう。

イ、自由作に依る場合

特質としては個性を發揮させることは出來るが、一般的陶冶の目的を達し得ない憾みがある。

1、文題及び文材の發表……數名

綴方ノートに記入して來た文題又は文材を數名の者に

讀上げさせて取材の暗示を促す。

2、題材の指導

着想、構想の指導及び發表した文題或は文材に就いて批評し、材料の輕重に依つて文の精叙、略叙、主想等について指導する。表現態度の指示

3、內的省察

氣分の醸成、腹案の練成。

4、記述

記述の時間は、教師は教室の管理者であり、兒童の相談相手となり成可く教師も共に創作して見る。

5、命名……文題のつけ方

6、推敲

7、提出

完成した分だけ靜かに列長に集めさせる。

8、作品の分類參考文の選定

提出した兒童作品を通讀して或る指導の見地に立つて分類し、次の研究材料になるものを選定して置く。

ロ、題材豫告に依る指導

數日前に豫告する。目的を持たせた自由選題である。

1、取材の豫告

鑑賞又は文話に依る指導の後に豫告して、それを綴方ノートに記入させておく。

2、題材の發表

3、文材の取捨選擇

4、記述上の注意

起句、文段、中心点、用語、釣、文脈。結句等

5、記述

6、命名

7、推敲

8、提出

9、作品の分類、參考文の選擇

八、課材又は課題に依る指導

課材が包括的であるほど兒童の自己活動が自由であり、內包の狹い課題は練習目的が鮮明である。

1、文例又は文話に依る暗示

2、記述

3、推敲

4、提出

5、作品の分類、參考文の選定

之を要するに其の目的に應じて適宜如上の方法を按配して綴文力を練磨して行かねばならぬ。

第二節　鑑賞指導（批評、文話も含む）

文の鑑賞とは、文を通して作者のあとを追体驗し、作者の心情に觸れ主客一致の世界に生活する精神生活である。文を鑑賞することに依つて自己の心境を開拓し、物の見方感じ方、考へ方に、就いて或る發見をなし、發表の根源を培ひ、題材のまとめ方、表現の仕方等について其の要領を會得し、更に創作して見たいとの衝激をも受け、それが指針になりそこで養はれた觀照眼、表現態度を次からの生活に役立たせ何時かの機會に表れんことを望むのである。鑑賞とは對象の中に自己を沒入して法悅の新しい生活を樂しむ意で、文の形態を直觀することから作者の心情を直觀することへと發展して、現實の世界を超越して假象の世界に遊ぶ純粹無雜の境地であるが讀者たる兒童にそれを自己の体驗として直觀するだけの力がなければ鑑賞は成立しない。兒童に受容力或は讀解力がなければならぬ。鑑賞文が

兒童に難解であつてはならぬ。鑑賞文は兒童文にせよ、教師又は他の學校の作品にせよ一般的に立派な作品に接せしむることがいゝが、其の學年學級兒童の程度に相當したもので指導要項を最も具体的に具有した參考文が望ましい。

文を鑑賞させるには五官を解放して自己を其の境地に置いて映畵を見るが如く想像を逞しうして味はひ樂しませねばならぬ。低學年では方便として分析的に取扱ひ學年が進むにつれて、より高次に綜合的に教師の趣味から一方に偏せず指導目標を定めて其の徹底をはからねばならぬ。尙讀方の鑑賞と異なる点は、綴方の鑑賞は表現を豫想しての鑑賞で作者の生活を追体驗し表現者として文を眺めて行くのである。對象に對して作者は如何なる心持を注いでゐるかを味はひ、其の文と生活とを結合して生活から生まれた言葉として文章を味はせ文を通して作者の生活を想定して行くのである。

兒童の作品内容を知的論理的に批評することも生活指導の一つだが、自由に大膽に、しかも眞劍に表現した兒童文をけなしてはならぬ。作者の動機は何處にあるか作者の精神は奈邊にあるかに目をつけさせ作者が自己の体驗を如何なる心持で取扱つてゐるかを見なければならぬ。兒童性を認識して兒童の腕白に對しても寬大な態度で稱讃を多くし徐に生活觀に反省を與へて行かねばならぬ。然して美的藝術的に玩味する鑑賞と知的論理的に考察する批評とは實際に於ては一諸に行はれるのが普通で互に相依り相應じて指導の効果を高めて行くので、要は指導者の卓越した文章觀と系統的具案的指導要項及び參考文の選擇、鑑賞批評のねらひの如何に歸着する。

文話は、作品から受けた感銘を知的に整頓して文に關する知識を與へようとするもので、方法としては綴方生活の全野に向つて或は其の中の特殊の事項を選擇して行ふものであるが指導の効果を高める爲に文の鑑賞指導に卽して行ひ單獨に文話を行ふ場合にも概念牢記の學習に陷ることなく成可く具体的引例を用意して置かねばならぬ。文話は兒童文について個々の場合を具案的に心にうなづかせ体得にまで進めるのが能率的であり効果的である。

次に鑑賞指導の要項を摘記しよう。

1、前時の兒童文に就いて特殊の中心目的を考へ、之に相應した代表作品に對して短評を加へる。

2、參考文の讀解

3、參考文の鑑賞。想像への暗示、作品の再推敲

4、感想發表

5、批評。主觀的に又は客觀的に。

6、作者の想定

7、文話

第三節　作品の處理

綴方指導の難点は多い。兒童の生命ある作品を如何に吟味し處理するかといふことも與へられた一つの大きい問題である。從來やゝもすれば教師は無意味に漫然と記述させて其の作品については量を多しとして之を嫌遠し、或は質を低しとして兒童文に即した指導が缺乏してゐた。評語や評点をつけるにしても其の文に熟して指導の目的を考へ簡單でもやはり作品の内容に卽した、その文の本質的な指導になるやうな剴切な言葉こそ望ましい。いゝ文であればいゝ文の理由を示して之を賞し、悪い文であれば悪い理由を具体的に指摘して反省を促し、觀照の深淺記述の精略等に觸れて指導して行かねばならぬ。

興味と努力とに伴つて成績は向上する。少しでも美点を賞揚して向上のあとを兒童自身に理解せしめて興味を持たせ好きにすることである。綴方が好きになれば自然と成績も向上する。作品の處理を容易にするには讀方科に於て記載形式を練成することも閱讀を便ならしむるし、漫然と創作指導を行ふことの代りに鑑賞指導を行ふのも檢討の量を輕減する意味に於て將又、創作の源泉を培ふ意味に於ても一擧兩得である。

教育のことは教師の熱と力との相乘積に比例するものとすれば我々は教授細目參考書等に依存して作品處理の勞を惜む者であつてはならぬ。提出した作品を通覽して兒童文の傾向を看破し、其の得た事實の上に立つて學級相應の指導要項を見定め、さうして指導者の指導系統に卽した代表的な作品を次時の參考文として取扱ふことを豫定し、其の參考文例を強調する鑑賞文を他の文集なり、參考書等から用意する。

作品の處理法としては板上共同處理、朗讀共同處理、簿上處理、個人指導、文集編纂等がある。板上共同處理は注意を集中するため參考文を板書し又はプリントを配布して共

鳴点を發表させ主觀的並に客觀的に批正させる方法で一時間に一、二点を指導し得て指導要項の徹底が正確である。朗讀共同處理は、前に豫定した參考文を作者に朗讀させ、一般の兒童は靜かにそれを聽取して印象づけられたことを發表して相互研究をする方法で一時間に十數人分の處理が可能である。簿上處理は賞讃を主として甚しく添削することをやめ、記號（兒童と約束しておく）をつけて再推敲を促す方法で末尾に成可く詳細に文に即した批評又は感想を記しておく。簿上處理を精密にすることに依つて題材の統計的研究も出來るし、誤文の調査も出來て、兒童文の共通的缺陷や教師の指導上の手落も認識して、其所から又新しい指導方向を見出すのである。

個人指導は、個々の兒童について其の作意をたしかめ結果と照合して教師の感想なり批評なりを暗示又は明示して兒童の創作力を伸ばす方法で、個に徹する教育が出來る。文集は兒童相互の課外讀物の一つとして取扱ひ學校と家庭との連絡の上にも役立ち、學校全体の綴方熱を高める上にもよい。吾人は、プリントを配布して板上共同處理を行ひ時に個人指導又は朗讀共同處理の方法を採用し、簿上處理

を精密にして生活を深め、創作力を培養しなければならぬ尙、學級又は學校單元の文集を編纂することも綴方科の成績を向上せしむる所以の道である。

第四節　各學年の地位と指導の要領

尋常一年

綴方の時間を何時から特設するかに就ては、一概に斷定されないが、入學してから文字の習得を始める地方の兒童では大体尋一の二學期から特設するものとして考へて見たい。さうすると尋常一年の指導は綴方の時間を特設するまでの準備と、綴方の時間を特設してからの指導とに分れると思ふ。

1、特設前の指導としては、基礎的訓練として讀方教育に於て兒童の生活經驗を想定させて自由發表に依る話方の練習を行ひ、物を見る態度や言葉としてまとめて話す力を練成する。形式方面に於ては、書く作業を多く課して全文又は部分の視寫、聽寫、暗寫等をしてゐる間に、自ら構想も句讀点も体得させる。想畫を書かせそれに說明を加へることや、掛圖を見ての對話又は直觀に依る發表も面白い試みと考へる。

2、特設後の指導としては、綴方の概念を体得させることで教師は兒童の片言隻句にも意味を認め、如何なることを書いても之を許容し、初から假名遣や語法に囚れず、綴方とは平易なもの自由なもの、しかも眞面目に考へて書くべきものと考へさせ、大膽に生活をどし〳〵表現させる。又綴方に對する興味を持たせることで多方的に暗示し、或は鑑賞、批評、文話に依り題材を豊富に持たせることである。

文の題材は深さよりも廣さをねらひ、生活の中から何等の屈託なしに自分のしたこと見たこと、感じたことを書き綴らせ、題材のない兒童には昨日のことを回想させて綴らせるのも一方法である。此の際、徒らに構想の指導をすると本科に對する興味を失ひ、綴方の意義をも失ふが故に聯想を追ふて心に思ひ、浮かぶまゝに落付いて文字を落さないやうに記述させる。文題は『何々のこと』或は『うちの何々』といふ題が多いが、自分で綴つた文章には自分で題をつくべきものであるといふ信念を與へることである。又書き終つたら早く提出して遊びたいのが子供心であるが、

書放しにならぬやう推敲の必要を意識させ、他の兒童と作品を交換したりして必ず推敲するやうに習慣づけ、創作へ源泉であるところの觀照の態度を培ふ爲に鑑賞より創作への方法を取り生活を題材化して行くことである。

尋常二年

取材の範圍が時間的に擴大されて澁渋たる現實の經驗に止まらず過去又は未來に屬することも取り入れる、外面的の叙述から對象に對する主觀的主情的表現へと進化し綴ることに油が乘つて來るが、まだ嚴密な意味に於て文章の價値を吟味する時代ではない。文材としては家庭での出來事家族の人々動物等が取入れられ勝ちで樂天的な境遇から一歩を進めて苦しかつたことや、悲しかつたことも題材化し深さに於ても伸展する。內容と形式の一致といふことも考へるやうになるがまだ經驗の順序が記述の順序となり文材の取捨が出來ず、中心想が判然としないものもある。又主客の混淆、叙述の混亂、助詞の誤等非論理的な表現も見受けられる。書字力は平假名で綴るやうになると一時停滯するが、どし〳〵想を伸ばし、細かに記述して長篇を綴らせることも望ましいことである。鑑賞、批評は部分的になり、斷片

的になり形式的になるが徐々にねらひが判然として來る。

指導要領は、綴ることの意味を体認させ、綴ることに興味を持たせることで各自の生活の中に見方に依つては題材になるものがあることを悟らせ、時間的には現在のことのみならず、なつかしい過去の思ひ出、未來の憧憬をも取り空間的にも其の廣さを擴充して內面的に深く眺めるやうに指導し、平凡な材料を生かして兒童の生活を綴方化して行くことである。尙、鑑賞、批評、文話に依り文章觀を高めよい文章の要素を知らせ、推敲も『自分の文は自分で仕上げよ』といふことをモットーにし、共同批正等をして其の要領を体得させる。

尋常三年

生活の外面的擴がりは少ないが、生活を味はふ態度が生まれて內面的に深化して來る。表現目的を自覺して生活經驗の中に或る意味を發見して自己の行動を他の者との關係に及ぼし其の時の心持を表はすことを目的にする。靜かに內觀する觀照の態度が深まり、現實の實相をありのまゝに描かうとする傾向を生じて寫生乃至寫實の態度が著しくなり、觀察が精密になり、其の結果として長篇をものするやうになるのは綴方生活の一進展である。構想記述に於ては特に或る中心点をおき、歸納的に只管自己の想を忠實に書かせ、對話を挿入して文の硬化を防ぎ腹案を練り前後の統一をはかり特に起筆の一句に注意して行詰つたら何回も讀返し、細かな点まで思ひ出させて書かせることである。

指導要領は、本學年頃から『推敲のしをり』を持たせるのも一考に値することゝ思ふ。鑑賞指導に於ては、他人の作品を靜かに聽き味はつてみる態度は樹立されて來るが、發表はまだ漠然としたものであるから生活を解放して部分的にでも最も強く感じた所を捉へて、それを具体的に述べるやうに仕向け生活の面白味を發見させて綴らんとする心を啓培しなければならぬ。尙、休暇日記等其の日〳〵の特殊の出來事や感想を捉へて其の点を精細に切實に記述して行くことや、用件を捉へて手紙文の指導を試みることや課外讀物や文集等を味讀させて語彙の增加をはかり、自ら其のうちに着眼すべき点を會得させる。

尋常四年

生活態度が深くなり、今まで目にもとまらなかつたことが目につくやうになり、心にも留めなかつたことが高揚して留まるやうになり、取材の範圍が廣汎に亘つて來る。美はしい同情、心配といふやうな人なつこい感情が芽生えて來て主我的から愛他的へと發展して行く一面には科學的態度が深まり官能が鋭くなり、物事を推究して行く態度が生まれ、理智の光は透徹して醜い自己を反省して正しい自己へ育てゝ行かうとする自己建設の態度となつて表はれる。生活を不斷に反省して題材を選擇するやうになり、構想に於ても目的を意識して想を表はす爲に文材の取捨配列に注意するやうになり、表現形式が多樣になり俳句、短歌も作り得るやうになる。斯くの如く綴方の學習が本質的になり、他人の作品を鑑賞することを喜び、文話をしても、それが次の學習に判然と認められるやうに反映する。

指導要領は、生活の全野を綴方化すること、綴方生活を解放して個性の芽生を尊重することで常に題材を摑まうとする生活態度を馴致して兒童の生活の全面から深く心に喰ひ込む題材を求めさせ、對象の特徴を摑ませることである各種の表現形式を參考文に就いて知らせ內容に即して之を盛るに自由な表現形式を取らせることである。

言葉遣は、男子は無頓着になり、女子は敬語を使ひすぎる故に性の區別に依り用語の適否といふことにも注意させる。又各方面の暗示となる優れた參考文を多く與へて鑑賞眼を養ひ思索內省の態度を深め取材並に表現法を暗示し最も純なる印象の焦点をそのまゝ投出した短歌、俳句、兒童詩の如きも指導して、刹那々々に流動して行く自己の中に脈打つ生命を探めようとする心を啓培して行き、其の指導に當つては概念牢記に陷らず、形式上の制約に囚れず、具象を通して生まれ出た個性の表はれとしての實感を盛ることである。

尋常五年

四年までは、基礎的時代で取材の範圍が擴大されて來たが五年頃から、ぢつと自己を內省し、事物を洞察することから生まれた內面的主觀的深さの方面に向つて進展するやうである。廣さから深さへの時代で個性的な色彩が濃厚になり、男子は知的に女子は情的にと性の區別も明瞭に分かれて來る。鑑賞眼が發達して官能が敏感となり、平凡な素材の中にも感味を發見して深い感激さへ持つやうになる。對象に對して豊な想像をめぐらし自然の景物にしても或る一つの偉大なる生命を宿してゐると考へ何等かの暗示を受

ける。一面、批判力が發達して社會問題にしても子供なりの道德觀を以て批判しようとする。鋭い理智の力は人間社會の實相を觀破して或る諦め或は笑ひとして眺める。

四年頃までは本能、衝動等にかられて兒童の自然性そのまゝの生活態度であつたが、本學年頃から道德的意味を以て題材を眺め、或は哲學的に思索し何處となく人間的な潤を日常生活の中にまで浸潤させて行くところに生活の創造といふ綴方教育の理想とする方面に向つて進展して行く。又、創作に對する憧れが强くなり、表現慾が萌し綴方學習が本質的な姿になり、取材の動機が文化價値あるといふ自覺のもとに行はれ、主想が鮮明になり中心想を生かす爲に文材が取捨配列され、妥當な用語を選擇し、中心と部分主想と客想、精叙と略敍等相當工夫を凝らすやうになる。

指導要領としては、文を綴る心持を解放させ、自己を庇ふ心を去つて大膽に赤裸々に曝け出させ、自己の醜い姿も惱みもすべて之を文に表現して自ら味はひ、指導者に其の解決を求める程の眞劍さを持たせなければならぬ。記述力が進歩して書くことを別に億劫がらなくなるので、自己訂正をさせ、更に個人指導をして場合に依つては改作させることも必要である。又、表現の手法に凝りて内容を忘れ、表現の新味を求めて生硬な語句を使用するが如きことは嚴に戒心させる。

鑑賞力が進んで自然の美しさも、人情の濃かさも本當に味はひ、自己の生活と比較して作者のあとを追体驗し文を賞すると共に作者の生活を賞し、文と心との融合点に立つて何物かを觸發させる意味に於て鑑賞文を多く與へて創作の源泉を培つて行く必要がある。刻々に過ぎ行き刹那に去つて又歸らない兒童の尊い生活を永遠に生かす短歌の指導も言葉を先にして無理に綴り合はせてはならぬ。

尋常六年

尋常科の最上級といふ意識は六年生らしい自覺を高め、何處となしに大人らしい考へ方をするやうになる。故に尋常六年は小紳士、小淑女である。客觀より更に主觀への時代で自己觀照の態度は圓熟して敏感に聞き、纖細に眺め、抒情的感傷的傾向も見出される。一方、生活觀の確立と理智の發達とは道義的人道的立場に立つて批判的論理的になり一かどの見識を以て眺めるやうになるが、時に論理の矛盾を來すこともある。

表現目的を自覺して此の心境此の意見、此の感想を表現したいといふ欲求のもとに自己添削をさせ、それが或は隨筆となり或は所感文、議論文となつて表はれ、語彙が豊富になり適切でしかも清新な話語を驅使して描寫の方法も進み躍如とした場面を展開するが文の虚飾に陷る者もある。又、綴文力が進み推敲が能動的になり、よい文の要素を把捉して鑑賞眼が練達されて來る。

指導要領としては人間自然の情として人道的な道義感から人間性を覺醒させ人としての美はしい情操を陶冶し、それ等の表現を促進することである。題材のつかみ方は藝術的であり、題材のまとめ方は論理的であり、文材を吟味して中心思想の統一をはかり、わざとらしい表現を去つて内容に即した素現が最上であることを自覺させる。尙、一般的な記述の約束に慣れさせ、徒に事件を抽象的に說明したり、概念的に輪廓を象どらせる代りに具体を直觀的に捉へさせ、深さと新味とをねらつて、自己の作品は自分で完成させるといふ態度を誘導し鑑賞、批評の中心点を明かにし、參考文に即した具体的な文話を取入れて文章觀を樹立して他日の創作に資するにある。

而して、高等科は尋常六年の延長であり、廣さから深みへ、外面的から内面的へ、形式的から内容的へ、平凡から新味へ、善遍的から特殊的へ、淺薄から深刻への時代である。

結論

小學校に於ける綴方教育は、文を創作し鑑賞することに依つて國民教育として將又普通教育として兒童の生活を指導し、情操を豊にし、國民性を陶冶するものである。

此の意味に於て我々は文部省の指示する教則に指導の根據を求め、教則を活用して行かねばならぬ。而して兒童の生活を純化向上せしめ、よりよき生活を創造せしめて行くには、先づ兒童の生活を認識しなければならぬ。

實に文は生活の表現であり、兒童は自己の生活を文に表現することに依つて其の生活を伸展せしめて行くのである。兒童文を凝視し兒童文の實体を見きはめた時、必然的に兒童の生活の動きが明かに眺められる。

故に生活指導と表現指導とは脣齒輔車の關係で、如何にして兒童の生活を太らせ、發表の根源を培ふかゞ問題である

る。我々は漫然と指導せずに學年の横斷的展開と縱斷的系統とを考へ、兒童の心意發達と創作の心的過程とを考察して其の得たエレメントの上に立つて指導し、然も教師の趣味に依つて一方に偏することなく發展的組織的に指導の機會を捉へて綴文力の均齊的發達をはからねばならぬ。

興味と努力とに伴つて兒童の成績は向上する。我々は作品の處理にしても兒童文に熟して、少しでも美点を賞揚し向上のあとを 兒童自身に理解せしめて 本科に興味を持たせ、好きにすることである。そして兒童の生活をよりよく日々に新に建設して行かねばならぬ。

小學校に於ける 綴方指導の方法

肝屬郡

目次

一、序
二、綴方教育の動向
三、綴方教育に於ける生活指導
四、表現態度の確立
1、自發的學習態度の養成
2、學習觀の確立
3、題材發見の態度確立
4、表現技法の修練
5、文章觀の昂揚
五、生活指導實踐
1、環境統制による生活指導
イ、題材曆の提示
ロ、詩文集の編輯
ハ、綴方競技會の開催
ニ、新聞雜誌への投稿
ホ、學習園の經營
ヘ、校外學習の進出
ト、動物飼養の經營
チ、文章觀の昂揚
2、作品鑑賞による生活指導
3、作品研究による生活指導
イ、題材指導を主とする作品研究
ロ、構想指導を主とする作品研究
ハ、表現指導を主とする作品研究
ニ、表現形式上の指導
六、結び

一、序

最近に於ける教育革新の運動は、すべて兒童の生活を基調とせる生活教育の實踐に向つて叫ばれ、之が實踐に移されてゐるのである。

兒童の現實生活を尊重し、兒童の生活を開放し、兒童の

自發活動に俟つて、兒童自身、生活を發展的に創造的に計畫實踐せしめ、もつて在るべき理想目標とする生活へ到達せしめやうとする、此の生活教育の上に、綴方教育もしつかと根を下して實踐されなければならぬ。

綴方科に於ても、其の目指す所は、生活指導でなければならぬといふ事を基底として、綴方の指導法を論述したいと思ふ。

二、綴方教育の動向

文學理論はその儘綴方理論とはなり得ない。併し綴方理論が文學理論の要素を含む事は、疑ふ事の出來ぬ事實である。今綴方教育の動向を發見し、その認識を深める爲に、近代綴方教育史を眺めて見たい。綴方教育の發達は三つの時代に分け得る。

第一期　自然主義綴方教育時代

此の期の綴方は寫生を重視し卽物的に外形を描寫した文、ありの儘に書く事を指標とした。そして作者の個性が明瞭に自覺されてゐなかつたので、自然も寫生の描寫であつて生命を働かす所迄行かなかつた。

第二期　人道主義綴方教育時代

自然主義が運命論へ墮したのを改造論へと方向をとらした事はこの時代の特色と言つてよいのであらう。だがそれは余りに主觀的であつたので、文學が事實と離れて理想鄕を描く間に、社會の事實は、其の理想鄕には關係なしに發展した、生活難の聲は漸くそれに醉ふてゐる事を許さなくなつた。

第三期　生活主義綴方教育時代

最近に於けるリアリズムは、第一期のものとは著しく其の傾向を異にし、その中にはロマンチズムを包含してゐる、之を母体として立上つたのが、生活主義綴方である。この綴方にあつてはあく迄も現實に立ち、綴方する事により各個人の生活を社會的に組織し發展させる事にある。然して在る生活を在る儘に再現するのみでなく、在るべき生活を志向し、それを在るべきやうに表現し、更にその實踐迄意圖されなければならない。

三、綴方教育に於ける生活指導

兒童の生活表現である綴方は、常に生活を內在して定

してゐるものであるから、其の表現態度を確立すれば、當然實質的な表現內容たる、價値的な生活を把握して表現して來るのである。表現のよさはその素材たる生活のよさに關聯してゐるものである。此處に於て吾々はこの二者を考慮した具体的指導を考察しなくてはならぬ。それを吾々は表現態度の確立にあると見る。表現態度が充分に訓練されてゐるならば、その表現に必然される表現內容卽生活は、意欲的な發展的な表現に卽して價値ある題材をとつて構築され、堀下げられよく全き姿に於て把捉された生活を表現はもたらして來る事になる。生活と表現、それは何處迄も生活卽表現であつて分けらるべきものではない。吾々は此處に於て、綴方教育に於ける生活指導の態度立場を、兒童の綴方する學習態度の訓練に志向し、重点を求めて置かなければならない。表現態度の確立こそ綴方學習訓練の要締であり、綴方獨自の生活指導の職能でなければならぬ。

四、表現態度の確立

こゝに於て吾々は、綴方に於ける表現態度の訓練が如何なる內容を持つか考へねばならぬ。

1、自發的學習態度の養成

何れの教科を問はず兒童が學習に興味を覺えるといふ事は、その學習に生氣をあらしめ、その實績が擧つてくるのである。綴方學習に於ても興味をもつて學習を續け努力する態を作らねばならぬ。この興味が起つて來て學習は積極的となり、自發的に行動してくるのである。

2、綴方學習觀の確立

自發的に學習して行く態度を促進する鍵となるものは、學習觀の確立である。然らば如何なる學習觀を持たすべきか。

イ、綴方は心の太り行く照明鏡なのだ。
ロ、綴方は生活勉強に大切なものなのだ。
ハ、綴方によつて生活はぐん〳〵伸びるのだ。
ニ、佳い綴方を書かう、それによつて僕達の生活は育つて行くのだ。ぐん〳〵心が太つて行くのだ。
ホ、綴方勉強は樂しいものだ。自分の心も生活も發展し、皆の心も生活も共に發展さして行く事が出來る。

かうした發展的な意欲的な學習觀を確立してやる事によ

り、兒童は自發的に綴方行動を起し、興味を持つて生活發展の歡喜に浸り、積極的に生活發展生活構築に志向して行く事になる。

3、題材發見の態度確立

如何に自發的な學習訓練が出來てゐても、何を生活環境から取材するかの態度が出來てゐなければ、價値的な綴方は生れて來ない。生活環境それ自身は總べて題材となるとしても、價値的見地よりしてその高下はまぬかれない。

されば題材化の指導には、自ら生活發展に如何に寄與するかの立場に於ての指導が必要であり、生活環境に對する交涉態度が必要なのである。

然もそこには新鮮味があり、獨創味があり、個性味がなければならぬ。こゝに生活培育の本質に立つ綴方學習が運轉されてくるのである。その爲には生活環境の統制が必要となり、生活觀察、生活調査がなされねばならぬ。

4、表現技法の修練

次に問題となるものは表現技法である。設定された題材取材された生活は、それ等の持つ表現内容に緊密なる表現叙述を伴ふて、そこに全き綴方行動が完成されるのである。藝術的生活内容を持つ作品は、より優れたる藝術表現に科學的態度よりの作品は、科學的表現に俟つて、その持つ表現意欲を作品に強く示現し得るのである。こゝに表現の持つ妙味表現の持つ獨自性があるのである。素材に即した表現形式を生活に即した表現技術の訓練を要求するのはこゝにあるのである。

5、文章觀の昂揚

佳い綴方を生ませる事は、正しい文章觀を確立昂揚させる所にある。文章觀の優れてゐる程、作品に對する態度が明確となり、批判鑑賞は自發的になされて行く。從つて自己作品への批判も強くなされ、推敲も自然と行はれ、題材のよさ表現の不備も正されて行く。そこに自己作品に對する積極的行動があり、綴方學習の批判と内省が行はれて漸次高次的綴方學習への展開を、自發的に計畫して行く様になる。

五、生活指導實踐

綴方教育の實質的發展は、兒童の表現態度の確立即生活指導にありとしたが、さてその具体的指導は如何になさるべきか。

1、環境統制による生活指導

兒童は綴方に適する生活環境にあれば自づと綴方に關心し、創作興味を喚起されて、自發的に綴方行動に前進してくるのだ。此處に自發的な創作態度は馴致され、題材把握の態度は養成されて、發展的に生活開發に努力し、綴方生活を深化擴充させて行く事が出來るのである。その爲には次の諸項が計畫實踐されなくてはならぬ。

イ、題材曆の提示

題材曆の提示により兒童は自己の生活を反省し、目的的に價値ある題材把握に迫力を向け、開發されるのである。教室の後に提示するか、各自に謄寫して持たしてもよい。次に四月分例を示すと

四月の詩と綴方の題

行事	生活
一日 入學式 始業式	一年生、進級、學級役員、新任先生、舊師、新しい教科書、學用品
三日 神武天皇祭	花見、國旗、誕生日、兵隊さん、
八日 花祭り	學校への道、新しい友達、交通安全デー、僕の身体、病氣、
十日 交通安全デー	神社參拜つみ草
廿九日 天長節	自然 櫻、若芽、すみれ、たんぽゝ。其の他草花
卅日 靖國神社祭	溫度、雲、空、水、等の調査觀察
勅語奉誦日	蝶、蜂、鳥、動物、等の調査觀察
身体檢査	飼養栽培繼續觀察

生活自然欄は單に參考文例として擧げたに過ぎぬので、鄉土により學年により具体化され、形式も考慮されなければならぬ。尙余白に參考詩や指導語などを入れるのも効果ある方法である。

ロ、詩文集の編輯

詩文集を發行する事により、兒童は現實に於ける學級の綴方動向を察知し、自己の能力と比較する事により、劣つた者は努力するやう、優れた者は更に躍進するやう態度を持たせる事が出來る。又題材視野の擴大、表現技術の獲得文章觀の向上といふ事にも與つて力がある。

編輯形態としては、兒童に即したもの、詩文話を加へ、研究鑑賞にあてる作品を盛り、その學習に即した指導体系を示すものでありたい。そして詩文集によつて綴方生活を一段と高次に展開する事を第一條件として行きたい。從つて綴方優等生の獨壇上でなく、學級全員の文集として親し

まれる文集を作製しなくてはならぬ。從つてそれ〴〵の學級の特殊性個性を、より具現した處の詩文集でありたい。

この立場に於てなされる學級詩文集は、兒童の生活開發を第一義とする生活綴方の環境構成に、重大な役割を担當して行く事になる。

ハ、綴方競技會の開催

綴方競技會とは、或特定の作品を選擇し、それを互選により佳作品の入賞を定めるのである。その方法は、一定の課題作品による場合と、自由題作品による場合とある。何れも無記名で提出させ、謄寫にして配布し互選させる互選の方法は、其の作品を最上作品として推奬する理據、其の作品の長所を擧げさせる事である。それによつて文の觀方、文の鑑識眼が練磨され、單なる思ひつきの選びでなく、兒童各自の全精力を持つてなされる學習となる。この場合留意されなければならない事は、作品が多きにのぼらぬ事、學年的に考慮される事である。

更に興味ある方法は、教師がその選擇の標準を示して、それに合致した作品を選擇させる方法である。例へば題材のよい作品、表現の優れてゐる作品、構想の優れてゐる作品、描寫の巧い作品等、之は文の觀方、文章觀の陶冶を深めるに効果的な方法である。かくする事により、綴方への興味を深め學習を發展させて行く事が出來る。

ニ、新聞雜誌への投稿

兒童の作品を新聞雜誌に投稿する事を奬勵するのも、生活環境の統制の上からは、忘れられない事である。即ち日々の綴方作品の佳作を、どし〴〵投稿させ、全國の兒童とその實力を比較し合ふ上から考へても、更に綴方學習を發展的に經營する上からも、兒童が自發的に綴方する態度を養ふ上からも、大いに効果的である。

兒童の作品が入選した時の喜び。それは學級の誇であり、それによつて學級兒童は一段と綴方學習に努力を加へて行き、我も〳〵と投稿するやうになつて行く。こゝに自發的な綴方の學習態度が確立されてくるのである。この態度の訓練が綴方の生活指導となるのであるから、この態度を萌芽させる爲に投稿は大にい奬勵されねばならぬ。

ホ、學習園の經營

學習園の經營は、單に綴方施設としてのみ利用されるのではないが、この學習園の經營から綴方的分野を考究して見ると、そこには綴方生活環境として、重要なる地歩を占めてゐるものがある。即ち植物の栽培耕作觀察等によつて綴方題材が採集されるからである。耕作体驗に、繼續觀察に、毎日の生活体驗に、植物の形態について等春夏秋冬を通じて採集される題材は、あり余るであらう。こゝに留意してその經營を綴方的にも工作する事が大切である。

ヘ、動物飼育の經營

動物飼育の經營も亦綴方題材の種苗である。動物についての生活觀察、飼育の体驗等多角的に調査觀察されて、綴方題材は發見把握されるのである。學習園の經營と共に忘れられない經營である。

1、校外學習への進出

教育を教室内のみに閉ぢこめる事は、生活教育の正しい實踐ではあり得ない。學習室は鄉土全体にあり、學級學校はその一部分であり、特定の生活場で在るとの立場に立つ時、希求する生活教育の在り方である。この意味に於いて學習は、隨時隨所に進出して實踐されなければならぬ。

綴方に於てはこの意味から考へても亦生活環境の統制の上から考へても、具体的な生活環境の統制を求めるならば、當然校外に進出して、生活視野を廣め深め、生活の全一的發展を求めねばならぬ。かくて校外に進出し、鄉土の自然、鄉土の生活機構に、神社寺院に、各所舊蹟に、生活領域を擴充し、綴方題材を多角的に把握して表現する態度を養成する事である。引いては社會事象國家意識迄進出し、現實の兒童生活の領域を擴充統制する事を計畫しなければならぬ。

チ、日記記述の斷行

兒童にそれ〴〵日記を編續して記述させる事を奬勵し實行させる事は、綴方題材發見に、表現練磨に忘れられない事である。之も亦生活環境の統制上から特に忘れられない計畫事項である。

以上述べた生活環境の統制方案は、綴方教育實踐方案の上に當然なされねばならないものであり、之によつて兒童の生活環境を綴方環境として醒生し、統制工作する所に、兒童の綴方生活を陶冶指導して行く事が出來るのである。

雜然たる兒童の生活領域は、之が施設統制によつて綴方的に更新され、發展的な綴方學習を構築して行く事になる

のである。調べる綴方の製作方法等もこの立場から見て、又大いに考察され得る余地がある。即ち綴方眼を持つて生活を調べあげ、題材把握を持ち來らせるといふ方法は、その調べあげるに適する生活環境を構成して置かなければならないからである。

以上生活環境を統制組織する事によつて、兒童は綴方學習の對象たる生活から、題材把握を容易になし得る事が出來、引いては自發的に發展的に、綴方する態度が養成されて行くのである。

2、作品鑑賞による生活指導

外面的な生活環境統制による表現態度の訓練と共に、內面的な兒童の生活を觸發開拓して、全一的に立体的に生活訓練する事を忘れてはならぬ。

即ち作品鑑賞によつて兒童の內面的生活を陶冶訓練し、綴方學習態度の確立に備へる事である。兒童は之によつて綴る心を培育し、綴る喜びを体認し、表現の妙味に、作品から衝動される生活力に味到され、文章觀を確立し、綴方への感興をそゝり、自分も綴つてみやうと意欲的に自主的に綴方學習への態度を確立して來るものである。

こゝに自發的な學習態度が萠芽し、やがて綴方する生活を喜悅し、求むる生活指導即表現態度は、養成確立されて來るのである。指導者はこゝに留意して作品鑑賞を計畫實踐しなければならぬ。

例一、　なくなつたお父さん　四女

私のお父さんは、なくなつてから、ちやうど今年で三年忌です。私はその三年忌にはお墓へ行くだが、實にさむしい事であります。

お父さんがなくなる前に、私と妹と弟に一つづゝ言ひ聞かせてなくなつてしまひました。私が夕方ゐろりで火をたいてゐましたら、『みち子』とお父さんがよんだので私はすぐお父さんのそばへ行つたら、『みち子は一番大きいから、お母さんの言ふ事をよくきいてくれ』とおつしやいました。その時私は『なぜそんな事を言ふだね』とお父さんに聞いたら、『お父さんはもう此の世の中にはおられない』とおつしやいました。それから十四日たつたら、なくなりました。弟には『大きくなつたら、石屋さんになつて石ひを立てゝくれ』と言つたさうです。お父さんは十一月二十日の朝の五時半になくなりまし

た。まだお父さんのなくならない三時間前に、かあさんが口へ、きゆうすをあてゝやつた。それから二分ばかりたつて二度目におもゆをやつて、それから五時半に、目を落してしまひました。私はせつなくなつて泣きました。

私はまだお父さんを見忘れませんが妹は『もう見忘れてしまつた』とゆふべ言ひました。お母さんがそれを聞いて、おしいれの戸をあけて、寫眞をだして見せました。妹は目に涙をためて見てゐました。妹は『とうちやんの顏は今でもかういふ顏だで、生きてゐた時の顏はまつとまつとよかつたらう』と言ひました。お母さんはおどろいて『春子でもそんな事思ふか』と言ひました。弟はその時ねいつておりましたので、私が弟にも見せてやらうと思つて起しましたが、起きませんでした。妹はすぐにねいつてしまひました。少したつて、私とかあさんとねる時妹が、目をあいてゐて『かあさん』とよびました。かあさんが『なに』と聞くと『今ね、おとうさんがきたやうな氣がした』と言ひました。お母さんはだまつてゐました。

お父さんは今頃は草葉のかけで、何をしてゐるだらう。お父さんが生きてをればいゝが、じみやうで、お墓へ行くのはしやうがありません。お父さんのなくなる前にはかけ物や、いろ〳〵なものがありましたが、みんななくなりました。私はお父さんのないために、かあさんにしかられる時には、お父さんの事を言つてしかられます。私はお父さんの事を言ふ時には、目に涙がたまつて一番いやです。

この文はなくなつた父の三年忌の迫つた時の、作者の回顧を書いた文である。無技巧といふよりも鈍重な筆致であるが、それでもぐん〳〵讀者の胸を衝くものがあるのは、眞劍性、眞實性がこの文に横溢してゐるからである。記述があく迄も自分の經驗の獨自として出來てゐる事だ。だからお父さんとの關係、死者に對する生存者達の心持等に於て、少しも類型を持たない獨特な心持としての展開を示してゐる。鑑賞に當つては此の点に留意して行くべきであらう。

私はその三年忌には、お墓へ行くだが、實にさむしい事であります。

に於ては、作者の心性境遇を如實に表現してゐる事を味はせねばならぬし、次節に於ける父の死に直面せし時の作者の回顧、具体的な表現、會話の獨自的な記述を味はせ、

私はせつなくなつて泣きました。

等は父の死後の感じとしては線が太くて、それでゐて眞實に漲るもので、力強い表現である事に着眼させたい。

お母さんはおどろいて『春子でもそんな事思ふか』と言ひました。

のあたり、母は何か自分の持つものに觸れられた様な氣がして、思はずびつくりして、かう言つたのであらうが、作者がそれを見逃してゐない事も充分味はせなければならぬ。

お父さんが生きておればいゝが、じみやうでお墓へ行くのはしやうがありません。

覺束なげな口吻の中に、よく作者のもつ生活を表示し得てゐる。壽命でお墓へ行くと言ふその宿命觀、さう言ふものが作者の頭の中にも働いてゐるのである。

私はお父さんの事を言ふ時には、目に涙がたまつて一番いやです。

父に逝かれた後のさみしい生活、かけ物や色々の物が次から次となくなつて行く家、そして作者はその中に父の言葉は忘れないでゐるのだが、一番痛い所に觸れるこの苦痛が、此の最後の言葉となつて吐露されてゐるのだ。その中から作者は强く正しく生きて行くべく内省もしてゐるのだ特に技巧をこらすでもなく、平常の態度を持して記述してゐるが、作者の内部の燃燒は、あらゆるものをつき破つて出てゐるのだ。具体的な會話、作者の心理を如實に表現してゐる右の部分を深く味ふ事により、作者の生活感情と一体となつた時、讀者の生活内省は行はれ、『自分にもこんな事があつた』『こんな心持を抱いた事があつた』等自づと生活批判内省を行はしめねばならぬ。そして共鳴共感による生活發展の喜びを悟らせ、綴方の面白さ、興味感をそゝつて行く事が出來る。と同時に作品の持つ表現技巧、形式、題材のよさ等を味ふ事により、文章觀は高まつて行くのである。

3、作品研究による生活指導

作品鑑賞の具体的な姿として、深刻な作品の研究指導がなされねばならぬ。そして個人的に、學級的に生活指導を實踐計畫し、綴方教育を培育して行かねばならぬ。

作品研究にあつては先づ、題材のよさ、構想のよさ、表現のよさ、表現形式のよさ等について指導し、文章觀の高揚に努力し、生活を内面的に深めて行つて、綴方する心性の陶冶即ち表現態度の訓練、生活指導をして行くのである。

教師は常に學級に即して生れ出た指導精神から、適宜問題をとりあげ、兒童と協働による學習構成をもつて、指導を展開して行くのである。

- 教師の指導意識　學級動向に卽する作品提示
- 兒童は配布されたる作品の獨自研究
- 獨自學習を中心とした協働學習による作品吟味
- 各自の作品反省による生活發展

等の過程を辿つて、その態度を漸次に訓練して行くのである。

イ、題材指導を主とする作品研究

如何なる生活から取材してゐるか、取材のよさはどこであるか、君達にはこんな生活經驗はないかを中心として素材の吟味をなし、題材把握の態度を培育して行くのである。例一に於いて

なくなつた父の三年忌に作者がその回顧を書いたもので、こういふ作品は、感傷的類型的になり易く、概念的になり易いのであるが、作者の取材の角度、觀方が現實に立ち、確實に素材を捉へてゐる爲に、他に迫るものがあるのだ。

父のなくなつた人、母のなくなつた人、兄弟姉妹、祖父母等家族や親族など特別に交渉のあつた人の死、友達の死。

そんな經驗をこの作品に卽して反省せしめる所に題材の擴張はなされる。

こゝにあるゆる作品を吟味する中に、生活を全面的に内省考察する必要が起り、極く小さい何でもないと閑却されてゐる生活分野にも、佳い綴方題材はあるのだといふ事を文話指導する事が必要である。そして内省し、生活を堀下げて行く處に題材の發見があり、生活の發展が見られるのだ。

例二、　二十三夜　　六男

二十三夜の晩は
月の出るまで
みんなが起きてゐた
月が二本松の間に出た時
福岡に行つてゐる兄さんが
元氣であるやうに
みんなで祈つた。

この詩は二十三夜を題材として書いたのであるが、もつと取材の角度を更へて、具体的に取材するやう取材態度を指導する。もつと素材に体當りさせ、作者や家族の兄に對する親愛の情へ、角度を向けさせる事により、作品は向上するであらう。

そこに題材のよさ、獨創味新鮮味を備へたものが取材されてくるのである。こゝに題材のよさを悟らせる指導がある。次に指導後の作品を示す。

例三、　二十三夜

今夜はねむらんぞ
父の元氣な聲に
皆ははげまされて
月の出を待つてゐる

月は二本松の間から出て來た
皆はしんとして月を拜んでゐる
遠く福岡へ行つてゐる兄さんへ
今拜んだ心がとゞいたであらうか

目の前に
兄さんの姿が
ぼーつと見えた。

この詩にもまだ不滿はあらうが、前の作品に比べて向上してゐる事は事實だ。父の言葉を先に持つて來た事が既に取材角度に新鮮味があり、具体性がある。月の出、深夜の月を皆が拜んで居る崇嚴な風景、然も皆の心の底を出入するものは福岡へ行つてゐる兄さんなのだ。兄さんへの新しい氣持家族の融合された心持が豊かににほつてくる。後の三聯は概念的な氣持もするが、この作者としては實感として認め得る。こゝに一つの題材を通して、その作品研究に

より、取材把握の角度が理解され、題材把握の態度が養成されて行くのである。かくの如く實際作品に即して、その題材把握の指導を加へて行く處に、題材發見の態度を自覺し、自發的に綴方學習に努力する表現態度が、馴致されて行くのである。

ロ、作品研究による構想指導

例四、　かなりや　　尋三女

私の家のかなりやは、毎朝ゑさや水をとりかへてやると、きれいになつた鳥かごの中で、うれしさうに、ぴい〳〵と鳴いてゐます。

おひるごはんがすむと、家の者はみんなかなりやのゐる室に行つて見ます。かなりやは日のあたつてゐる方によつて、首をのばしてからだをつゝいたり水をのんだり、ゑさをたべたりして、ひなたぼつこをしてゐます。きつと水色の空が飛びたいのでせう。

私の家で一番かなりやをかわいがつてゐるのは、おばあさんです。おばあさんがゑさをとりかくてやると、きれいになつた鳥かごの中で、ぴい〳〵鳴いては、水を呑んだりして、おばあさんの方を見てゐます。

私がこの間鳥かごへまりをなげつけたら、ばたばた羽をさせて、とまり木にとまりました。そして目玉をきよろ〳〵させてこちらを見てゐました。私はまりをぶつゝけた事が大へん悪いと思ひました。

この文の構成は

1、毎朝ゑさをとりかへると嬉しがる事
2、お晝ごはんがすんで皆でかなりやを見る所
3、おばあさんが一番かわいがつてゐる事
4、此の間のいたづらのこと

に分けられる。この文の中心眼目は、『かなりやの可愛いさ』であらうと思ふが、それが具体的に出てゐないのは、2 3 4の部分が特に細かに具体的に取上げられてゐないからである。此の作品にも

ひなたぼつこ、首をのばして体をつゝく、水をのむ、ゑさをたべる、羽をばた〳〵、目玉をきよろ〳〵等ない事はないが、もつと明確に表現するためには、作者とかなりやとの生活交渉、かなりやを中心とする家庭生活の特殊な地位　等を觀察内省させて文を構成さすべきである。概念で固めてしまつた感しか持てない。

創作に當つては常に、主題の確立　主題を如何に構成するか、それに必要な材料をとり上げて、構成する事が大切である。

文例は主として上位のものよりも、中位のもの、補正によつて正しくなると云ふ様なものをとつてすると、兒童は發見的に構想の重要性を認識するのである。

ハ、作品研究による表現指導

佳い題材、佳い構想、佳い表現、それは三者一体となり一如になつて始めて、眞に佳い綴方作品となるのである。綴方は表現を主とするものであるから、この表現には特に留意して行くべきである。卒直な、個性味のある、獨想的な、新鮮な、然も現實にしつかと根を下した自分の表現でありたい。これであつてこそ兒童は創作を通じて生活を純化し、發展して行けるのである。綴る喜びを感じ、發展的に綴方する態度が、出來てくるのである。

例五　山にゐた時　三女

私が三つか四つの頃から六つの年まで山に家を立てゝゐました。友だちがないので、毎日にはとりを友だちにして、とりに赤や黒などとなまへをつけてゐました。

その山の私のうちのすぐそばに小川が流れてゐました。その川はふしぎに、濱の方から流れてきてゐるので、山へ來た人はみんなくびをかしげて見て行きます。

私は毎日そうして遊んでゐると、兄さんが學校からかへつて來て、うらの山へ行つてぐみをとつてきたり、前の山からきのこをとつてきたりして、いつまでもおんなじ事ばかりしてあそんでゐました。

たまに、さかのおばあさんがくると、濱へかへしたくなくて、なんでもこつけいなことをして、笑はせますと、『そんならとまつて行くべし』といつてとまつて行きました。

ある時うちの兄さんが、濱の方から、小犬を一匹もらつてきました。私はその犬がかわいくてかわいくて毎日首になはをつけて、ひつぱつてあそんでゐました。

ある時私は、犬が見えないのでさがしに行くと、とり小屋にゐて、目に一ぱいとりのくそをつけて、その上に木のはをつけて、目にかうやくをはつたやうにして私のそばへきました。私が

『ぼち、なに目さつげた』

といつてうちから紙をもつてきてふいてやると、又山の上にのぼつていつて草わらにねてゐました。さうして毎日犬とあそんでゐる間に六つになりました、それで私のうちのおとうさんとおかあさんは、もう一年で私が學校へあがるといふので、濱の方へさがつてきました。濱へ來た時、はじめの中は波の音や、ばしやの音ががたがたして、やかましくてなりませんでした。

何度讀んでもあきない。讀めば讀む程文のよさがしみ出てくる。ふつくらとしたのび〳〵とした廣い心持がこもつてゐるし、情味がある。表面に唉き出る情味でなく、心のしんにしみ入る情味、人の腸へもぐりこむ情味である。言葉心持の上に、少しも僞りがなく自分を正しく出してゐる。だから書出された事柄には、それ〴〵眞實がこもつてゐる誰の心からも拒否されないものゝみである。それは表現のよさにある事に着眼させて指導する。

山に家を立てゝゐました。

子供の言葉その儘である。山にゐたのは土地の開墾の爲であつたらしい。

友達がない。鷄を友として……赤や黒と名前を……

山の生活者として當然である。それ程情景をうかゞつてゐる。

その川はふしぎに……くびをかしげて……

恐らく作者は、その頃山へ移住したばかりなのであつたらう。だから言葉は往々にして、山の人のでない言葉で表現してゐる。それだけいぢらしいものを　此の文に示してゐる。

いつまでもおんなじ事ばかりして遊んでゐました。

山の生活の單調さを云ひつくしてゐる所

濱へ歸したくなくて、何でもこつけいな事をして笑はせると

こんな事にも人を戀しがる山の生活、とりわけ作者の性格がたまらなくうかゞはれる。

そんならとまつて行くべし

の方言も移住地らしさが表はれて　いや味を感じない。

目に一ぱい鳥のくそをつけて、その上に木のはをはつて土に生活してゐる實情をその儘つげてゐる。

さうして毎日犬とあそんでゐる間に六つになりました。

何だか涙なしには聞けぬ言葉である。それでゐて作者には

いさゝかの粗暴さもない。歪みもない。沃土に育つ草の様に豊かに幸福に伸びさせられてゐる。恐らく父も母も優れた心持の家庭なのであらう。

それで私のうちのお父さんやお母さんは、もう一年で私が學校へあがるといふので、濱の方へさがつてきました。

によつても子供の爲の心遣が思はれる。そんな中に育つたので何一つ荒む心も經驗せずに、かう生ひ立つたのだらうと思ふ。

作者は今此の山を戀してゐるだらう。指摘出來ないある物、自然が人間に與へるある物、それを時時思ひ起してゐるのであらう。幽玄な靜かさ、空氣の清澄さ、自然の色の鮮かさ、周圍の動物の健康、土地の不變と不易、景觀から與へられる自然の威容、そんなものが心の奥深く這入つてゐて、時にそれを回想するのであらう。

かう言ふ生活は人間を幸福にする。通常の人の知らない大きい眞實なものを經驗する。朝の山家から見る遠山の雪日は紫にそれを照らしてゐる。冷たい空氣、近くの森林、さういふ生活の中にあるだけでも、それは何人もの接し得ぬ世界を心に樹立する。貧しいものかも知れぬが、賢明な家庭が清淨な自然に住んで、天分の豊かな子供を育てる幸福と効果とをとてもこの文はよくだしてゐる。指導者はこれを考慮しつゝこのよき表現を味讀させ、表現の持つ美を感得せしめ、佳き表現に向ひ、佳き生活の樹立を目指して指導開發すべきである。

例六、　桑つみ　　六男

蠶に桑をやつてゐると、母が『もう桑が少くなつたからつんでくれないか』といはれた。僕は『はい』といつて大きなざるをいなつて桑畑の入口まで來た。

大きな桑の木が秋風にそよ〳〵と吹かれながら氣持よくのびてゐる。やがて桑をつみはじめた『プチ〳〵〳〵』氣持よい音があたりの靜かな空氣に吸ひこまれてる。しばらすると何百枚ともなく大きな桑の葉が大きなざるの中にたまつた。日はかん〳〵と照つてゐる。時々むつとした風が吹いてくる。僕は秋風を吸ひながら元氣よくつまみつゞけた。一枚〳〵つんでゐる中、何時の間にか二つのざる一ぱいになつた。桑の葉を見ながら『塵もつもれば山となる』とつぶやいた、こんな生々した桑の葉を

食べる蠶がやがては立派な繭を造るのだと思ひながら歸途についた。何處からかひよどりの聲が聞えてくる。

この文は殆ど概念で固めた文と言つても敢へて過言ではあるまい。この種の表現は低劣な讀物の惡影響か、指導者の持つ指導觀の惡影響から來る事が多い、類型的で新鮮味がなく作者を持たぬ文といつてよい程、個性味がない。

この缺点を正して個性ある表現、新鮮味のある表現を望むなら、先づ桑つみといふ仕事に對する物見遊山的な作者の態度から、なほさねばならぬ。作者は桑つみといふ仕事をする自分の分野に對して意欲的な自覺がない。その爲に全く農村の子供らしさがなく、只都會人の手すさびの桑つみとしか思はれない。此處に於て吾々は、この作者をして農村の兒として現實へ引戻して來なくてはならぬ。さうする所に作者の概念的な表現であるそよ〳〵などもさら〳〵かばさ〳〵かもつと太い現實的な響を持つ表現となり、あたりの靜かな空氣に吸ひこまれる。むつとした暖い風が吹いてくる何處からかひよどりの聲が聞えてくる等の類型的なものも實感の溢れた表現へ志向するであらう。桑畑の肉感的な描寫、仕事中に作者の頭に往來したもの等もつと確實に考へさせねばならぬ。その時始めてこの文は讀者の胸を衝き、素晴らしい彈力を備へた文となつてくるであらう。

表現の正確さ不正確さを生活に即して吟味し、表現から逆に生活を吟味させ、表現技法を修練して行く處に、生活の內省開發指導はなされるのである。

二、表現形式上の指導

文字の正確、誤字、脫字のないやうに、文法上の誤謬、かぎ点まる等も一字分であることや、用紙の書きはじめを一字あける事、行をかへたら一字あける等實際作品に即して記述練習を加へねばならぬ。この指導は作品に表れた都度或は作品研究の折等、深入りせぬ範圍で常になされなくてはならぬと思ふ。

以上作品研究による表現態度訓練を、表現技術の指導に題材把握の指導にと綴る心理の內面的啓培をねらつて、創作指導に向つて行くならば、其處に潑剌たる綴方行動が開始されて、自主的に生活發展の喜びに浸りつゝ學習する態度が自づとかもしだされてくるのである。こゝに求むる生活指導の指導部面が生かされ、綴方生活は開發されて行くのである。

六、結び

綴方に於ける生活指導を、綴る態度の確立に、綴方學習態度の訓練に、表現態度の確立に求め、これに一貫して流れる指導を、兒童の表現態度の養成確立に向つて努力輔導するのが、綴り方生活指導の大道であると基底し、それが具体的組織の方案を、その實踐方途を述べてきたのである。かくてその指導の態度を一は外面的な方向としての、生活環境の組織統制に求め他の一方を兒童作品に即する内面的な生活開發訓練に求めたのである。綴方の生活指導は、この兩面の具体的綜合的指導過程に於て陶冶されて行くべきものである事を確信する。ー終りー

小學校に於ける

綴方指導の方法

大島郡

一、綴方指導の二方面

（一）

綴方教育の目的は、『文章によつて生活表現の發展を助成する』にある。自分の思つたり感じたりしてゐることのうち、特に表現しようと思ふことを取り出してそれを文字であらはし、他人をして自分の思つたり感じたりしたと同じやうなことを思はせたり感じさせたりしようとするものが文章である。だから文章は生活の表現である。しかし綴るといふことには他人に自分の想を傳へるといふだけでなく、自分の精神生活を表現することによつて自分の精神生活を發展させようとする意味も含まれてゐる。

綴方の指導はその目的の上から生活内容の指導と表現形式の指導との二方面となる。

生活指導といへばそれはどんなことであるか、子供の生活内容を豊かにすることである。道德、學問、藝術、宗教などの方面をより豊かに發展させるやうに指導することである。そのために讀書させるとか物事を觀察させるとか調べさせるとかいふことも指導しなければならない。

表現形式の指導は言葉の指導をいふのである。文字、語法、言葉の色合ひ、句讀点、鍵の使用法等。

ところが生活の指導は他の各教科でもなされてゐるのである。修身國史では道德的宗教的方面、地理、算術、理科では學問的方面、圖畫音樂では藝術的方面の指導といふ風に綴方では生活全野にわたつての指導を目的としてゐるといふ点で人格教育の教科だとされてゐる。しかしこゝに問題がある。綴方教育が人生科であり、人格の陶冶を目標においてゐるといふことについて異議はないにして、綴方は言葉の指導をする教科だといふことを忘れてはならないといふことである。なるほど生活指導は人格の陶冶を究局目標とするには違ひはないが、言葉を通しての人格陶冶でなければならない。言葉のない生活は考へられないが、特に綴方では言葉が問題とされなければならない。

（2）

言葉は生活事實の徴であるが、それが生活の徴としての目的を達するには、一定の社會的拘束によつて限定されなければならない。言葉が社會化によつてその傳達性を得ることは人格の發展を意味する。人格は社會によつてのみ形成されるものだからである。いかに豊かな自然生活を營んだとしても人格は成長しない。社會の物、人との接渉によつてのみ、言葉は發生し發展する。言葉は生活から生れるが、社會的限定を經て即ち社會的に訂正し指導されて定位する。

だから綴方では右に述べたやうな意味で子供の生活が取扱はれると共に言葉もこれまでよりも一層生活及び人格形成に關與して居るべきである。

（3）

人生科としての綴方指導においては常に子供の生活が周到に綿密に觀察されてしつかりと摑まれてゐなければならない。そしてその發達程度に應じて同情し又許す態度が指導者に用意されてゐなければならない。しかし又或場合には子供の自然性はむしろ否定し訂正することも必要である。

しかし子供の生活理解は單なる生活としてではなく言葉と聯關した意味でなされなければ綴方指導の役にはあまり立たないことになる。從來の人格概念では、綴方指導と人格陶冶とは關係がなくなるからして、とかく綴方の形式的訓練がわすれられがちになる。言葉の教育は教育全体にわたつて大事なのであるが、特に綴方における人格陶冶と言葉の指導との關係の密接なことをおろそかにするのは綴方を行き詰らせてしまふ。

文体教育としての綴方、これは言葉の表現性の指導である。さきに言葉の發生及びその發展について述べたやうに、言葉の指導がなされるのでなければ綴方教育としては無意味なのであるのに、言葉のもつ人格的な、思想的な色合についての教育はあまりやられない。昔の形式主義の綴方では修辭學を引合ひに出して言葉のあやを教へたものであるが、それは綴方の本質に反するやり方である。いかなる生活、いかなる思想の違ひにより、いかなる言葉のあやが選ばるべきかゞ綴方では教へらるべきである。

しかし生活や思想を表現するための言葉の指導である以上その子供の發達に即すべきは當り前である。そして逆に言葉の指導は生活指導乃至人格教育である。

句讀点の打ち方、文字の使ひ分け方、言葉の言ひまはし方、比喩の適否等はもつと顧みらるべきである。これも程度によつてなされるのはもちろんである。

私は形式主義の綴方教育時代の添削主義を何等の修正なしに復活しようとするものではない。綴り方における言葉の教育を正しい意味において見直さうといふのである。美しい言葉を飾り立てることを企てるのではない。『あの場合』には『これ等の言葉』のうちどれを使へばよいか『君のその心持』にはどの言廻しがぴつたりあてはまるか等を訓練しなければならないではないかといふのである。

二、綴方指導の基本的條件

少くとも『子供を知る』こと、『標準作品を知る』ことの二條件を同意しなければならない。

（1）

『子供を知る』には直接に子供の生活を觀察して知ること、子供の作品を通して理解することである。直接に子供を知るには子供の生活を客觀的に觀ることもあるし、子供と共に生活することによつて理解することも出來る。

子供の作品を通して子供を理解することは更に必要なことである。文字を通して子供を理解することは綴方教育では直接の指導主体だからである。子供の作品を讀み拔くかどうかといふことは綴方教育にとつて根本的な事柄である。綴方教育の成績のあがらない最も大なる原因として子供の作品をよく讀まないといふことが數へられはしないか。

（2）

子供は自己中心的だといはれてゐる。凡ゆる物の觀方、考へ方が自己中心的である。主觀的である。他人の立場に立つて觀、考へることは出來ない。他人の立場がわからないから隨つて自分もぼんとうにわからない。二才位の子供は

自分のことを『私』とはいひ得ない。『イヤ』といつてゐた。『イヤ』は『お前』といふ大島の方言である。次に自分の名を他人のいふことからおぼへて『タカシ』と自分のことをいふやうになつたのは三才のころ、『私』といへたのは四才の初頃であつた。

六才になる女の子は四才の子供と遊んでゐて、四才の子供が古傷を傷つけて泣くのに對し『私がした』といつてゐた。四才兒自ら倒れてやつたのを自他の區別が明かでないために自分がしたとことわつてゐた。

八才の男兒は峠から港を見下して『海は坂になつてゐる』のだといふし、雲の走るのを見ては青雲が走る』と叫んで兄に訂正されるといふ調子である。四年男子さへ『星は地面の火がとんでいつて天にくつついた』のだと考へるものが過半を占めてゐた。

道德的にも三年四年は動機論よりは結果論が優勢であつた。一二年の子供は教師が『明日は何があるから』などゝ傳へると、一人々々それを尋ね返すことのあるのは、ありふれた事實であるが、五年兒にもかやうな著達程度のものが居る。これが優等兒だから面白い。

自己中心性から拔け得ないので社會がわからない。他人の行動をよく理解し得ないからではなからうか。この子供は一人子で親子の間に至つて幸福に育てられてゐるのだ。主に二年兒を友達にしてゐる。母の世話によつて四年頃まで帶をしめてゐたのであるが、綴方は家庭のことか、學校の一部分、一先生のことなど——以外のことはあまりかけないといふ風である。生活經驗が狹いためではなからふか。

（3）

一二年の子供の生活は統一がない。作品においても行動や事件を羅列したに過ぎない。生活に意味を見出すことも至つて少い。生活が單純なのだから分量も少い。筆寫力の貧弱なのにも原因しよう。三年四年は生活も余程豊かになるし、筆寫力も出て來るから分量が增して來る。しかしまだ生活に統制がない。隨つて『そして』『それから』等の接續詞で文を不自然につないでゐるのは珍しくない。五年兒にも『ながら』を一作品中に十位も使用してあつたから注意すると『ので』にかへてしまつた。更に注意すると差支へないとところを削除してあつた。『それから』や『そして』の接續詞の不必要な使用は、よくないに決てゐるが容易には拔けられないものである。無理に訂正させても効果はない。子供の心性の發達を待つて漸次直さすべきてある。

七　夕　　四年（九月）H、H

僕は七夕は、明日だといふ夜は、七夕のことばかりかんがへてゐてねられなかつた。

そうしてとう〳〵おきた時は、夜あけごろだつた。兄さんも弟もお父さんもお母さんも起きた。そうして七夕をみんなで竹にさげました。僕たちはたくさんさげました。僕たちがさげる時、近所の人たちもさげかたをして居ました。僕がお父さんになはをやつたらお父さんはぐる〳〵まきつけました。

そうしてみんなうれしさうに七夕を見上げてゐたが、やがてふと東の空を見ると、朝日がきら〳〵と光つてゐる。七夕は朝日に照らされて光つてゐる。風が吹くと、ひら〳〵と動いてゐる。近所のものもひら〳〵うごいてゐる。見渡かぎり七夕ばかりである。六つになる妹も四つになる弟も起きた。七夕をみるとうれしさうに、僕たちのを見たり、近所のを見たり、遠くにあるのを見たりしてよろこんでゐる。あつちの家でも、こつちの家でもうれしさうな笑ごゑや、よろこぶこゑがきこえてくる。

『もうごばん。』といふお母さんのこゑでみんなぜんのそばに、すはつた。僕は七夕の時には、きつと雨がふる。といふ話をおばあさんの前からきいてあつた。雨はふらないかとしんぱいしてゐるうちに南の方から、黒雲がだん〳〵廣がつて來る。あとはざあ〳〵降つた。そうして七夕はみんなきれはてた。近所の人のもきれて竹ばかりになつたが、僕たちのは少しは殘つてゐた。

僕の弟はきれたのをたくさんひろつて、もう家にはいつた。（以上）

五年にもなると社會性が大分現れてくるのではないか、客觀的に物を觀ることが出來るやうになつて來る。批評眼もだん〳〵芽生える。『家の損』において折角手入をして野菜を作つてある畠を地主が返せと云ふのにたいして相當に正しい眼で解釋することも出來る。しかし粗野な言葉をしか使へないので、余程憤つてゐるやうな感じを讀者に與へてゐた。

或る作品には他人の行爲を動機論的に許す態度も讀めた。又友達や先生の行動を善意に解釋して批判してゐるのであるが、社會的体裁といふことには不頓著なので、讀者をして作者の心情を疑はしめるやうなのもある。かやうな作品はその子供を知る担任教師でなければよく理解し得ないであらふ。

子供は「私、」「僕」をやたらに使用する。社會意識が發達しないからではなからふか。接讀詞の不自然な使用は時間意識の未發達なため又は因果關係がはつきり理解されない證だと思はれる。

二三年頃までは主題によつて文を統制することは出來ない。ある事柄の全体を述べる。大抵朝から晩までのことをのべて仕舞ふ。といふ特徴がある。描寫に濃淡がない。抽象的な表現にならざるを得ない。「うれしくて〳〵たまりません、」「大きな玉や中位な玉……」等。

(4)

こゝで方言と標準語を問題にすることとする。綴り方は標準語で表はされるのが當然である。ところが標準語ではほんとうの心持を言ひ表はし得ない場合、即ち方言を使ふ方がより効果的に表現が出來るといふ場合には方言を挿入する。一般的には地の文は標準語にして會話には方言を入れてもいゝといふのである。仕方がないからである。しかしこれは程度の問題であつて、あまり標準語に遠くはなれてゐない方言ならいゝだらふが、さうでないときにはむしろ作品の品格を落すことさへありはしないだらふか。本縣などよほど標準語に遠くはなれてゐる。特に大島の方言と來てはひどい。古い言葉の殘り物などがあると云ふ意味で學問上の研究對象としての價値は存しようが現代大島の生活表現の道具としては役には立たない。第一語彙が貧弱なために現代人としての心持を表はすには不足だし發音上其の表記か中々むづかしい。會話などに大島方言を使ふとかへつて生硬なものになつていけない。

標準語及それに近い言葉を使用する者は、言葉を文字で表記したら文章になるのだが標準語に遠い方言を日常語とする者は標準語譯してから更に文章に構成しなければならない。

標準語を我物として使へない者は標準日本文化の理解は

綴方指導は結局は個性指導であるが、類型的なものから個性的なものを誘導するといふ手段が必要である。

更に指導者は一般的な文章觀を確立していなければならない。

いかなる文がよいか、といふことを一般的に修養することである。よい文章を鑑賞し理解することが出來なければならない。現代文壇人の作品についても相當な理解がなければそれ等文壇人の作品にも接することのある子供の指導も出來ないではないか。

三、學年的傾向と其の指導

第一學年の指導

入學當時から話方の指導を行つてゐると、題材が自分の生活から選ばれた場合、綴ることはさほど困難ではない。話方指導は最も大事になされなければならぬ。

綴ることがあればよろこぶ。綴ることの好嫌は綴ることのあるかないかによつて決まる。綴り方の嫌ひな子供は文題のない子供である。綴ることがらさへ決れば、思ひ出す

順序に綴つて行く。子供の表現は羅列的である。表面的には羅列的であるが、心理的には必ずしもさうばかりではない。

取材の指導

取材は最も重要である。文題さへ決ればどし〳〵綴つて行く。文題を澤山見つけておく用意の指導が極めて大切である。取材の暗示を多方的にして題材に困らないやうに用意させなければならない。自由選題を主とすべきだが、課題を併用する。

腹案の指導

腹案指導は特になす必要はない。經驗の順序に綴らせればよい。

遠足などのやうな文題で綴る場合は、その順序や主な内容を問答し、經驗の整理に多少の暗示を與へる。

記述の指導

指導者を中心として話しかけるやうに綴らせる。落ついて、自由な心持で綴るやうに訓練する。

假名遣は兒童の知つてゐるものは讀本通りにし、知らないものは發音通りにする。

句讀点やかぎなども、注意させる。方言や訛音は寬大にすべきである。

推敲の指導

推敲力は極めて貧弱である。綴り終つたら讀み返す習慣を養ひ誤字、脫字、假名づかひ、句讀点、かぎ、言葉づかひなどを訂正させる。

觀賞批評の指導

生活觀賞では生活を反省する習慣を養ひ、

觀方を廣く深くすると共に、題材を豊かにしなければならない。

作品を讀むことは綴方指導上大切な事柄である。生活の暗示として、なるべく多方面から參考文を選ぶがよい。なるべくよい文を提供する。

文話の指導

文話は作品に即して具体的に行ふべきである。なるべく個人的に行ふのがよい。

文話は綴方指導の全面にわたつて行はるべきであるが、特に取材の指導を中心として綴らんとする心を養ふ。

綴方を始める時期

二學期から始めていゝと思ふ。

大体一學期で片假名を修得さしておく。書くことを大事に取扱ふべきである。全文を綸と一しよに筆寫させるやうにする。筆寫力が十分でないと、自分の思ふことを表現出來ない。句讀点や、かぎの 使用なども 筆寫の時に指導する。文字の應用練習として熟語を構成させたり、綸に說明を附けさせたりすることが、たへず行はれてゐるといゝ。

文字の練習は、單に機械的にするばかりでなく、多くの意味をもつ場合に使用されて馴れさせなければ、文字の力は出て來ない。文字語句をあらゆる場合に移調させるのである。同じ文字語句の頻出數を多からしめるやうに練習を工夫しなければならない。

表現することを自由に行はせるやうに仕向けなければならない。綴ることがまだ不自由な一學期は話方や綸などによつて補はせる。

話方は十分に行はれてゐるなら文字力が出來てくると綴ることは割に易いことではないかと思ふ。話方の材料が單に童話に偏してはいけない。子供の生活から材料を引出して來させなければならない。教師と子供の間は常に自由に話しかけるようでなければならない。

アサゴハン　（九月最初の作）

ジン一　M　K

ワタクシハ、カホヲアラツテカラオニイサンノソバデ、タベマシタ。

ソレカラ、オニイサンガ『ハヤクタベナサイ』ト、イヒマシタ。

ワタクシハ、イソイデタベマシタ。オニイサンモイソイデ、オイシサウニシテ、タベマシタ。ソレカライソイデガツカウニキマシタ。

ジン一　R　H

ワタクシガ、ココニコナイウチ、イハキリサンハ、オトモダチカラ、イヂメラレタサウデス。ワタクシガ、コナイウチダカラ、シツテイマセン。ワタクシハ、ワダサンカラキイタノデ、ワダサンニ、イヂメナイデ、アソブノヨ、トイツテ、トメマシタ。ワタクシハ、ミンナデ、オニゴツコヲシテアソビマシタ。

ソウシテ、ヨルニナツタノデ、ワタクシハ、スグオトモダチニ、サヤウナラ、トイツテ、ウチニカエリマシタ。ソウシテ、オカアサンガ、リツチヤンチヨツトキテゴラン、トイフノデ、ワタクシハ、スグイキマシタ。オカアサン、ナニトイツタラ、オトウサンニ、モウゴハンデスヨ、トイフノデ、ワタクシハ、スグ、オトウサンノトコロヘイキマシタ。ソウシテ、オトウサントスグウチヘカヘリマシタ。

第二學年の指導

この頃になると表現力も大分出てくるし、綴方の學習にも慣れて來るので文が伸びてくる。綴ることを樂しむやうになる。

一年では生活の反省が足りなかつたり、取材の範圍が峽かつた子供も題材の用意が相當に自由になる。

綴ることは生活の明るい方面が大部分で、友達と遊んだことだとか、遊足に行つて面白かつたことなど、面白い生活、たのしい經驗を題材とする。

構想力の發展はないから思ひ出した順序で書いて行く。重複するやうなことも書くし、文題外れなことを附加へることも平氣である。『そして』とか『それから』とかいふ接續詞をどし〳〵使つて行く。

取材の指導

前學年の方針によつて少し程度を高めるくらゐでよい。生活の題材化が自由になつて綴る內容も豊かになり、それ等の題材を比較して選んで綴らせるやうにする。

多方的に取材の暗示を與へる。しかもその暗示は、生活の深さといふのでなく廣さの方面が主になるのである。

一學年から文題帳を用意させて題材を發見した場合、何時でも記入するやうに指導するといゝ。記述事項は要求しない。

腹案の指導

前學年と同樣腹案は殆んど發達はない。腹案に關して注意すべき事項。

1、經驗の順序によつて記述の順序を定めしめる。
2、文段を切つて綴らせる。
3、思ふまゝに綴らせる。

本學年で特に注意すべきことは、文をなるべく細かに綴らせることである。細敍するといふよりは分量を多く綴らせることである。記述は粗略なのが常である。

記述の指導

記述が自由になり、文の內容が伸びて來るから却つて文字、假名づかい、句讀点、かぎなどに無頓着な兒童も見える。知らない漢字などは假名で、わからない假名づかひは發音通りに約束しておく。

推敲の指導

綴り終つてから讀み返す習慣を養ふ指導を中心とする。そして自己訂正を行はせる。

推敲事項

1、誤字、脫字、假名づかひのまちがひ
2、句讀点、かぎの不備
3、言葉づかひのわるいところ
4、意味のはつきりしないところ
5、綴り足りないところ

觀賞批評の指導

1、多方的に生活を反省する習慣を養ふ
2、反省して題材となるものはノートに記入させる
3、參考文を多く與へる
4、よい文は友達同志で交換して讀ませる。
5、兒童の讀物を指導する
6、常に綴る用意を怠らないやうにする

この頃の子供はお話を好む。筋の變化のあるものを好む。

作品として讀むのでなく、何がかいてあるかに興味があるのである。

だから生活を暗示するやうな參考文を主とする。生活の廣さの暗示をするやうなものを。

文話の指導

本學年兒童の文章觀として、

1、題材のよいもの
2、細かに綴つたもの
3、形式上の間違ひの少いもの
4、正直に綴つたもの

おつかひ　（（十一月作））

尋二　T、　H

ぼくは、よでう君たちと、あそんでゐますと、おかあさんが『拓夫さん、おぢいさんのうちに、フライを持つていつてちようだい。』とおつしやいました。ぼくは『はい。』といつて、よでう君たちと、おぢいさんのうちにフライを持つていきました。おぢいさんのうちの庭まで來ますと、ぼくは、よでう君たちに『そこにまつてをれよ。』といつて、ゑんのところにいつて、『おばあさんフライを持つて來たよ。』といふと、おばあさんは、『それはありがたう。』といつて、よろこんで、それをかごの中にいれて、『なにか上げる物はないかね。』といつた、とだなの中を見たり、くわんばこの中を見たりしたが、『ないわ。』といつて、おさとうばこの中からおさとうをとつて、ぼくに下さいました。ぼくはそれをポケットにいれて、よでう君たちと庭にまるをかいて、かくれんぼをしたりしてから一しよにかへりました。

第三學年の指導

本學年は相當の展開を見せてゐる。即ち表現においても多方的によい芽を出して來る。觀方が發達して生活の内省がかなり深くなる。この頃になると好奇心も强くすべてに關心を有つやうになる。

この頃の兒童は、ものを味つてみる傾向を有つやうになるから文の内容も平面的でない。綴る前に經驗を整理する。題材も比較して選ぶやうになる。

取材の指導

取材の指導では本格的に綴方の學習帳を使用させるやうにしなければならない。

學習帳は學年によつて取捨すべきであるが、

1、兒童の生活行事
2、參考題材
3、簡單な文話及記入欄
4、作品目錄
5、題材の記入欄

學習帳の利用は最も効果がありはしないか、學習帳を持つと生活が反省的となり、題材に困ることなくなる。記載させて隨時教師は檢べる。そこでは生活の指導もなされるし構想の指導も出來る。材料の取捨の暗示を與へることが出來、再調査することもいゝ。

さうすると題材が熱するから記述も樂になる。隨つて學習力も豊かになり筆が伸びる。

子供が綴り方を嫌かるのは、熟した題材を持たないからである。

腹案の指導

本學年では腹案は相當に發展するから注意しなければならない。力めて自然的にすることである。あまり表現の技巧に苦心させるやうでは却つて文を枯らしてしまふこともある。

低學年では經驗の順序に從つて綴るのであるが本學年になると、綴る順序を中心として發展していくやうである。だから記述事項を整理して順序を定めるやうにもなる。

記述の指導

綴るまでの用意を十分しておかなければならない。學習帳の用意と指導によつて熟した題材を持たせることである。

記述にあたつては文字を正しく書くこと、假名づかひ、に注意すること、句讀点かぎを忘れないことなどを反省させると同時に文段の指導をもなす必要がある。文段指導と學習帳でやると效果的である。句讀点を打たせるやうにする。

ると子供は打ち過ぎる傾向がある。だん〳〵少く打つやうに指導しなければならない。しかしこれも急いではならない。心性の發達につれて引上げられなければならない。

推敲の指導

文の形式的方面の反省は勿論なさなければならない。本學年では文の補正や削除も注意させるやうにする。觀方が展開して來たから並行してこんな方面にも氣を配るやうになつて來てゐるのである。

觀賞批評の指導

1、生活を多方的に暗示する
2、生活を題材化する態度を養ふ。
2、調べる態度の指導を行ふ。
4、參考文を多く讀ませる。
5、參考文は生活や表現の暗示に富むものを選ぶ。

文話の指導

本學年は題材化する指導を中心とし、綴らんとする心を起さすやうに努力する。

文話は參考文によつて具体的になされること。本學年兒童の文章觀として、

1、內容の豊かなもの。
2、わかりよく綴つたもの。
3、文に味のあるもの。
4、正直に綴つたもの。

がくたいごつこ　　尋三　M、O

この前、僕と盛谷君小牧君と三人で、げつけんのまねをして居りましたら、盛谷君がけがをしたことを思ひ出したので、急いでやめて三人で一生懸命に考へたあげく、がくたいごつこをすることになりました。僕はたいこを持つてみかんの木の下に行つて、たいこがはりのたらいを竹でガン〳〵うつた。するとそばにゐた小牧君、いきなり走り出して、すばやくごみ取りをつかまへて、竹ぎれでドン〳〵うつてゐる。そこへ盛谷君、竹ぎれを笛にして口笛をふいてゐる。僕も負けん氣になつて、げたを一足持つて來て、たらいの上においてじやんにした。それでもたらないのでレコードのわれたのや竹ぎれ、くぎ二本を持つて來て、それに花鉢の植ゑてないのを持つて來て、花鉢の上にレコードをおいて、竹の先に釘をさしこんで、それをレコードの上においてチクオンキ代りにして、鳴らないチクオンキに合はしたつもりで夕方まで、がくたいごつこをして遊びました。

第四學年の指導

三年では創作的な價値の芽が稍見られてゐたが本學年になると、その芽が少しはつきりして來る。四年は色々な点から過渡期と見られるのであるが、三年の發展であると共に一段の進度を示さうとする準備期でもある。

1、ものを觀賞的に眺めるやうになる。
2、批評的說明的な態度になつて來る。
3、描寫的な傾向も見える。
4、講想力が發達して來る。
5、讀物に興味を有ち其の影響が大である。

取材の指導

綴方學習帳を中心として學習の態度を訓練し生活行事を反省せしめ、題材の暗示を多方的に與へる。

取材に關する注意事項

1、生活を味ふ態度を養ふ。
2、色々な角度から生活を吟味する。
3、批判的說明的な觀方の指導。
4、題材を豊かに用意させる。

腹案の指導

綴方學習帳を綴るまでに必ず檢閲させるやうに習慣づける。

取材に關する感想など問答する。
記述事項の吟味補正注意。
目次の作方、單元の定方、文のまとまり、精叙する所と略叙する所、文の具体化の用意等を、學習帳で指導しておく。

記述の指導

本學年にもなると記述が大分落付いて來て意識的に自己の心の統一を破るまいと用意するやうになる。記述中他人

に作品をのぞかれることなど嫌ふやうな傾向がある。

1、落付いて自由な心持で綴ること。
2、文段をつける。
3、形式的方面の注意。

推敲の指導

綴り終つたら讀み返す態度の習慣は全學年通じて大切なことである。が友達に自分の作品を讀ませて見ることも必要なことである。まじめな兒童は學習帳の記載事項を友達に見せたり、教室で綴る前に一度作つて友人に批評させたと云ふこともある。

1、形式的な方面の推敲。
2、文の補正。
3、言葉づかひ。

觀賞批評の指導

兒童作品がもつと讀まれなければたらない。子供は自分の作品を朗讀したり他人に讀まれたりすることを非常によろこぶ。綴方を好く理由に自分の作品を教室で朗讀することをあげてゐるのは多い。

1、作品を相互に交換して讀ませる。
2、よい文は廻讀させる。
3、全作品を家庭に廻讀させる。
4、廻讀の際は感想を記入させる。
5、文集の發行。

文話の指導

子供の文章觀を作品を本にして指導しなければならない。『よい文とはどんな文か』に答へさせることもよし、作品の讀後感想を發表させて見るのもよい。

本學年の文章觀

1、文に面白味がある。
2、心持がよく表はれてゐる。
3、書いたことがよくわかる。
4、ありのまゝにかいてある。
5、文題がよい。
6、細かにかいてある。

たなが釣（九月）　尋四　T、O

僕と兄さんと忠重君と、たんぼのそばの小川にたなが釣に行つた。釣竿を二本持つて行つた。一本の釣竿を少し土に中にさしこんで立てゝえさを川になげた。又一本前のやうにして立ててゐると、さつきの釣竿をぐい〳〵引くから

『それ、引いたぞ。』

と僕がいふと、兄さんが釣竿を靜かに少しづゝ引いた。忠重君は大きなあみを、そつとたなが眞下に入れた。僕は胸がどき〳〵した。

『早く引け。』

兄さんが、せき立てるやうに言つた。忠重君はおちついて居る。

『取つた。』

と兄さんが言つた忠重君は何んでもないような顏をしてゐた。

しばらくして又かゝつた。又あみをたなが下から上に上げたら、取れたと思つたが見えない。忠重君が、

『あみに穴はないはづだが。』

と言ひながら、あみをしらべてみると小さい穴があつた。

『こんな小さい穴から逃げるのは小さいたながだから、いゝよ。』

と言つた。又かゝつた。今度はとれた。みんなで十匹ぐらいだ。

『かへりながら取らう。』

『うん、そうしよう。』

歸りながらいゝ所があつたので、そこでも釣つた。みんなで四十ぐらい取つてあつた。

第五六學年の指導

本學年になると一段と發展して內省的批判的になる。しかも物事に對する憧れが强くなる。殊に女兒は內容はそれ程豊かではないが、感情的言葉などを使ひたがる。明かるい生活を描いた兒童も、暗い生活を題材化するやうになる。『逃げた兎』、『學級をよくするには』、『かあいそうな手』、『僕の希望』、『善い事』『泉君を思ふ』等。

取材の指導

取材の範圍が廣くなると同時に深くなり、新し味を求めるやうになる。學習帳をポケットに入れて散歩したり、歴史や國際問題などにも關心を持つやうになつて來る。

1、生活を內面的に反省する指導。
2、物ごとを調べる態度。
3、感想や議論を主とした文。
4、日記文書簡文の指導。
5、なるべく熟した題を選ばせる。
6、學習帳をよく利用させる。

これまでも手紙文は指導させたがそれは友達間の親しみを豊かにしようとしたのであるが、本學年にもなれば稍組織的に指導しなければならない。

1、親交に關するもの
2、見舞に關するもの
3、御禮に關するもの
4、報告に關するもの

腹案の指導

1、文の中心となるもの
2、想の輕重と記敍の精略
3、描寫の仕方
4、綴る順序、起しと結び、變化、段落
5、綴る態度の反省

本學年では文の主想がはつきりして文の叙寫に濃淡を附するやうになる。觀方が一定の理想を中心に統制されていく。背景も考へるやうになり描寫にうま味が出てくる。綴る態度もまじめだ。

學習帳は絶えず指導しなければならない。學習帳による調べ直し、整理、補正、これ等は單なる意味で面白いものではないが、こんな念入な仕事になれさせるやうな態度の養成は教育全体によき影響をもたらすものである。

記述の指導

記述時間は一時間であるが用意された熟した題材ならすら〳〵と筆は運ぶに拘らず時間中に終らず家庭で綴らせる場合もよくある。

記述の形式的方面の反省其他今まで述べて來たと同樣である。

推敲の指導

推敲における訂正はなるべく自分でなさせる。暗示により質問によつて訂正させる。

推敲は常に構想のはじめにかへつて反省させなければならない。更に進んで具体的な生活にまでかへらなければならない。

觀賞批評の指導

1、生活を味つて見る態度
2、批判的にものを見る態度
3、多方的に參考文を與へる
4、自他の作品を交換して讀ませる
5、讀後の感想發表

文話の指導

文話は常に學習に卽し、作品に卽して有機的具体的に行はれなければならない。

本學年に要求す文

1、內容の豊かなもの
2、現し力のすぐれたもの
3、新味のあるもの
4、眞劍な態度で綴つたもの

文話の要項の學習帳に整理されてゐるやうに習慣づける

ポスト　（十一月作）

尋五　Y、

父がやつと書き上げた手紙を僕に向けて

『手紙を出して來なさい。』

とおつしやつた。僕は目をこすりながら、何だ、また手紙を出して來いと言ふのか。と思つた。何だか氣持が惡い。窓から外を見ると、空は一面眞黒でいかにも雨の降りさうな晩だ。星一つない。となりの電燈の光が、畠のさといもの葉にあたつてゆら〳〵と動いてゐる。こうぐす〳〵すると小言を言はれるがと思つたので父から手紙を受取つた。かけ足でポストまで急いだ。宮內煙草屋の前まで來て、

『ごめん下さい。三錢切手下さい。』

と、言つたが、いつこう誰も出て來ない。
『ごめん下さい。ごめん下さい。』
と何べんも言ふとやつと出て來た。それはおぢさんでした。目がねをかけた、目の眞丸いおぢさんだ。
『なぜそんなに、なんべんも言ふのか、おれはちやんと此所に居るぢやないか』
と言つて三錢切手一枚をやつた。僕のほつぺたは一回うたれて熱くなつたやうだ。すぐ手紙に切手をはつてポストの中へ入れた。
かういふ風にして、たび〳〵姉さんやお父さんから手紙を出して來い言はれる時、ポストが遠いので、夜はこはくて行かないこともある。又そればかりではない。切手賣場のおぢさんがやかましくて、切手が買ひにくいので行かないこともあつた。僕の父母は、
『もう少しポストが近ければよいがねー。』と晩などよくおつしやる。
一昨日でした。井原君と僕が、學校から歸る途中、水產組合の前に赤いポストがあつた。僕は思はず、
『井原君、ポストが立つてゐる。』

と聲を上げた。井原君は、
『あれ、は古いのだがな。』
と笑つた。
『井原君、古いポストでも、やつぱりおなじだがな。』
と言ひながら、ポストの前に自然にやつて來た。そしてポストの上をなでたり、ぐるりを廻つたりした。僕は、
『あゝよかつた。このポストがあると、お父さんや姉さんの言ふこともさつさとすますことも出來る。又そこら附近の人も便利だらう。』
と考へた。さうして井原君に、
『さようなら。』の言葉をやつて家に歸り、
『お母さん、ポストが、水產組合の前に立つたよ、そして切手賣場は水產組合よ。』
と言ふたら、お母さんは
『ええ さうね、それはよかつたね、ほんとに又、よい所であるからねー又。』
とにこ〳〵しなでらおつしやつた。
そこら附近の人々が、通る度に、ポストを見送りながら行く。

高學年ー高等科もーになると意識的に好きな言葉を使用したがる。それで生硬なものになり易い。しかし一般にこれをけなしてならない。その場に卽さない言葉を使ふことはその作品の値打を落すことになるが、一面、かう云ふ現象は喜ぶべきなのだ。言葉の一般的水準に憧れを持つやうになつたのである。この期を通り越すと一段の進歩をなすわけである。だからはじめに述べた、言葉の指導が大いになさるべきである。物を生々と具体的に觀る態度を訓練すると共に、類義語の使ひ分を教育しなければ救へないのである。
類語の蒐集、新出文字の頻出場等の調査は言葉教育の上から重要なことだと思ふ。

小學校に於ける 綴り方指導の方法

鹿兒島縣女子師範學校附屬小學校

目次

一、はしがき
二、綴り方指導の實際
1、序
2、作品とその指導
3、結び
三、綴り方指導の一般的態度
1、序
2、綴る前の指導
3、綴る時の指導
4、綴つた後の指導
四、むすび

はしがき

昨年は綴り方教育の本質及目的について研究がなされたのであつた。本年に於ける我々の仕事は之等の理論的研究を如何にして實際の方法に生かすかである。理想と實際とが互に聯關した實踐の世界を見ようとするのである。

我々はこれを述べるに當つて次の様な計畫を樹てた。先づ最初直接に當校兒童文を中心とした實際の指導を具体的に述べる事にした。そこには最も赤裸々な我々の綴り方指導の相が、如實に表はされてゐるのである。

次にこゝから溯つて、之等實際指導の背景をうかゞひ、こゝに綴り方教育の一般的態度を求めた。それは綴る過程を中心として指導實際の歸納された姿である。更に今一つ溯つて、綴り方教育に於ける實際指導の最根源たる根本信念を述べて『むすび』とする。

讀者諸賢の御批正を請ふ次第である。

綴り方指導の實際

1、序

この章に於ては、

第一、兒童文を中心として如何なる文章觀の下に、如何なる實際指導がなされてゐるか。

第二、各種の文は兒童の創作意識の發達段階に準じて排列され、凡そ低學年・中學年・高學年に大別して提出されてあり、且之が前後の發展系統を明らかにし文の種類に依つて系統案の一重要部面を暗示しようとするのである。

2、作品とその指導

◆センソウゴツコ

ジン一　高木次郎

ボクトニイサントオトウトト、オトモダチヤ、シロ山ニイキマシタ。

ボクノウチノ犬ガキタノデ、ニイサンハ、ソノ犬ヲツレテユカウトイヒマシタ。ボクハヨマヲモツテキテ犬ヲツレテイキマシタ。サウシテシロ山ノスベルトコロデセンソウゴツコヲシマシタ。ボクハチユウキデ、オウマニノツテキルマネヲシマシタ。オトモダチハ、トシ郎サントイフ人デ、モウヒトリハ、シゲチヤントイフ人デシタ。シゲチヤンハ、チユウサデアリマス。ニイサンハチユウジヨウデアリマシタ。

犬ハグンヨウケンニシマシタ。トシ郎サンハタイシヤウデヒゲヲオヤシテキルマネヲシマシタ。オトウトハシヤウキデアリマス。

ミンナニツニワカレテ、イツシヨニ、『トツカーン』トイツテセメイリマシタ。グンヨウケンハ『ゴウゴウ』トイツテカケマハリマシタ。

叙事的文　休みの前に此の次の綴り方は『二日間の休み』について書いて貰ひますからと、豫告した。さて綴り方の時間になつて、用意して來たものについて、二三の兒童に發表せしめた。そして『自分でした事見た事をそのまゝ書きなさい』と話して書かせたのである。この文は綴り方に相當興味を持つてゐる兒童の作品である。

センソウゴツコ

一般に低學年に於ては、經驗の時間的流れに從つて記述し、且之が最も單純容易な構想である。兒童はよく自分のタガ、グンヨウケンガゴウゴウイツテホエカケマワリマシタノデ、ニツポンガカチマシタ。』

尚かゝる叙事的文章は中學年・高學年に於て最も多く表れるもので、時間的に狂ひがなく、文の流れに感情の山を見出し、そこに部分と全体との統一のある文章へと指導して行かなければならぬ。

◆セキレイ

ジン一　山水國子

ゼキレイガ
アソビニクルト、
イケノフチニ
トマツテヰル。
ネコガミカケテ
ハシツテクル、
セキレイガ
トンデイツタ。
ネコガ、
アキレテミテヰタ。

童詩

セキレイ

日曜日に家庭で作つたもの。土曜に童詩を始めて作らせたところ『むづかしい』『かけない』といつてゐたが當校文集一年用の童詩を二三点讀んできかせた。そして『詩をつくるには、かねて「あゝきれいだ。」「うれしい」「あゝおもしろい」等と思つた時、思はず獨言が出るでせう。それを書くとよいのです。』と詩についての話をした。

この作者はセキレイを題にしてゐるが、瞬間の出來事を實にうまくとらへてゐる。猫があきれてゐるところなど目に見る様だ。うちつけにいふ兒童の言葉が、そのまゝ詩になる事を指導者としては充分心得なければならぬ。その後次の指導をなした。板書して作者に讀ませ、くはしく詩をつくつた時の事を話させた。

『私の家の池には時々セキレイが遊びに來るがきつと池のふちに止つてゐます。土曜日緣側に出てゐると、又セキレイが來ました。それを家の子猫が見かけて走つて行つたら、鳥がパッと飛んで行つた。子猫があきれてみてゐた。それが面白かつたので、直ぐ歌を作りました。』と話した一同は猫が面白いと言つて手をたゝいた。指導者もはじめ

變だと思つてゐた『アソビニクルト』が成程とうなづけた童詩等の意味不明の箇處は、特にその本人に話させることが必要であることを痛感した。

藝術が具体を離れてない以上、童詩も亦具体を忠實に描寫しなければならぬ。この童詩の如き、具体そのまゝの忠實な描寫である。それで兒童に『童詩は何事もよく注意してゐさへすれば誰でも立派に作ることが出來る。』と話した。

童詩はとかく完全なリズムのみを遂ふことに捉はれて空虛な生活、單なる觀念を表はすやうになり勝である。これは讀本その他の讀物の中、特に大人の創作になる程度の高い詩や唱歌の歌詞などから受ける影響にもよるであらうが、尋常四年頃以上の語彙の豊富な頃になると、觀念詩を作つて、實感を殺してしまふことが多い。この傾向は讀物に興味をもつ、優等兒に於て特に著しい。

この頃の指導で最も大事なことは、強い印象特に情感を起させるものを、出來るだけ細密に書くべきことを具体的な例を擧げて了解させることである。例へば『高い〳〵空』と『アンテナが脊のびしてゐる様な秋の空』とか『小さい鳥がないてゐる、垣根をつたつてとびながら』と『みそさゞひ、舌打ちする様な音立てゝ、ひよい〳〵と小刻みに、垣根をつたひ、狹苦しいところを出たり、は入つたり』の二つの、何れが我々に實感が強く迫つてくるかを了得させ、他方『詩は余りこた〳〵した表現になつては味がないから、一番自分が強く感じたところを表はすのだ』と指導して行くべきだと思ふ。

尙五年生頃より和歌・俳句等の鑑賞を指導し、高等二年位に於ては之等の創作にあたらしてもよからう。之は本指導に對する深い教育的な態度を考へた人にして考へられることで、教育が綴り方ばかりやれるわけでもなく、又散文もろく〳〵かけないのに、あちこちと兒童を苦しませるのは一考を要すべきだと思ふ。

◆ぼく

尋二　小牧敏夫

ぼくは、色がしろい。なつやすみには、一生けんめいに海水よくをしたのだが、生まれつき、色が白いたちなので一かう色が黑くならず、學校では、二男女の男も女もぼく

には、

『白ちやん』

とあだなを、つけて、女の橋元までがあふたびごとに、

『白ちやん〳〵。』

といつて、笑ひます。ぼくは、ひぢやうにさんねんです。お父さんは黑いのだが、お母さんが白いので、お母さんに、にたのだらう。

黑くなるためには、なつやみすに、とんぼをとつたり、庭にねころんだり、して、ずいぶんくしんをしました。のに女からも白いといはれるのが、なにより〳〵ざんねんでたまりません。

あゝぼくはかなしい。そしてくやしい。

なぜ黑くならないのだらうか。

記事的文

僕

此の文は、此の子が自發的に家庭で作つたものである。以前に『家の人』と言ふ課題で一齊に作らせたことがある。此の子は綴方に優れた力を有するから、之に取材のヒントを得たのだらう。低學年兒童は自己を反省してみることはむずかし

いのに、相當内省的論理的態度でみてゐるのは、優れた觀方である。そして既に空間的記述傾向が芽生えてゐる。『僕は色が白い』といふ主想を中心にして文が引きしまつてゐて、自然にしかも強く迫る實感がある。始めの『夏休みには……』と後の『夏休には……』とは說明が重複してゐるが、此の期に於ては訂正させるまでもない。この文をプリントにして皆に配布した上で作者に讀ませた。兒童が『ひぢやうの誤りを發見したので直させた。又女の子にまで笑はれるところや黒くなる爲に苦心してゐる所が面白いといつた。作者は題目を『僕の色』とした方がよいと申出た。一同も賛成したから直させた。後で一文章はこのやうに自分がほんとうに思つたことを、かざらず思ひ切つて書くと、心持のよくわかるよい文が作れます。』と說明し尚作者を膝下に呼んで『色は生れつきだから元氣でさへあればよいのだ』と說聞かせた。

かゝる空間的な觀方は漸次描寫的文へと展開して行くのであらうし、更に他方論理的主知的態度を多分にもつことから考へると說明的態度の文へ伸びて行くと思ふ。

◆夏休みの日記から

尋三　片山次子

七月二十五日　土曜　晴

私たちが待ちに待つてゐた、お國へかへる日もいよ〳〵今日となりました。私はうれしくて〳〵たまりませんので朝早く、お勉强をすませて、夏休みのおさらいちやうも、本も、クレパスも、着物も、洋服も、それからおばあ樣たちへのおみやげもみんなトランクに入れました。私たちはいよ〳〵今晩の十時三十分の急行で鹿兒島えきをたつのです。

七月二十六日　日曜　晴

私はゆふべから汽車に乘つてねてゐた事を、忘れて、びつくりしました。汽車のまどから外を見ますと、山や、田んぼや、海や、島や、町など、かはり、かはりして、まるでまはりどうろを見るやうでした。さうして、おばあさんのうちへ着いたのは午後四時でした。おとうさんの所へ、ぶじついたといふ、でんぽうをうちに行きました。

八月四日　火曜　晴

けふは、私たちが鹿兒島へかへる日です。おぢいさんやおばあさんや、くれのをばさんや、久子ねえちやんや、るいちやんや、家内中できねんさつえいをしました。午後四時鹽田を立つて、此の汽車でお父さんの待つてゐらつしやる鹿兒島へかへるのです。今此の汽車はひどいそく力を出して走り續けて居ます。もう三十分ぐらいすると、しものせきへつくのだと、おかあさんがおつしやいました。

八月五日　水曜　晴

ばつと目がさめました。まだ汽車はごう〳〵と音をたてゝ走つて居ます。私はもう汽車にあきたので、『おかあさんまだね、鹿兒島は。』と聞きましたら、『もうすぐですよ。』とおつしやいましたが、間もなく鹿兒島に着きました。えきには、お父さんがお迎へに來て待つていらつしやいました。私はお父さんにたゞ今と言つて、とびつきました。それから自動車でかへりました。かへつてからいろ〳〵珍らしい話をしました。午後青山先生のおうちにおみやげを持つて行きました。

此の兒童は毎日日記をつけてゐる。之は夏休みの日記の拔書きである。この學級の兒童は、二年生の時から一定の期間を定めて日記を書く指導をしてある。三年生になつてからは修身科の生活反省錄を毎日記してゐる。かゝる指導の結果であらうか、この文はお土産・發着時刻・車中の展望等を、三年生としてはよく整理してゐる。そこで鹽田が山口縣にあること、鹿兒島から凡そ十五時間半かゝつたことや、その他道順等について問答した。

日記文

夏休み中の日記から

『日記文はこのやうに日附・天候・其の日の强い印象のある出來事を手短かに書くのがよい』と話した。尚日記文は四年頃からは、理科等と連絡をとり、蛙の繼續觀察等のやうに特定の材料を中心にして、記させることが大切である。又この文は旅行文としても、立派な文である。それで旅行文も其の日の日附・出發時刻・通過した土地の樣子を面白く、しかも手短かに書く事が必要である事を說添へた。六年、高等二年等は、卒業學年だから、毎日記すやうに習慣づけねばならぬ。我校では、修學旅行等の旅行文に繪葉書や、旅行案内や、スケツチ畫等を、うまく挿入して

書いてゐる者がある。之も一つの興味ある工夫で、この事が綴り方の力を伸ばすのに與つて力がある。

◆朝

尋四　林　耕吉

『コケツコー。』といふ鶏の聲に目をさました僕はすぐ時計を見た。今にも五時を打ちさうだ。僕はねむいのも寒いのもがまんして庭へ出た。昨日まで降つてゐた雨も、ふつつりやんで、星がきら〳〵光つてゐた。干だなに上つて四方を眺めた。寒いいやな風が、ほゝをなでて行く。どこかで、もう働いてゐるのか、つちの音が風の音と一しよにきこえる。もう、よほど夜が明けてゐた。すると『耕吉、早く下りらんか。今日は鴨池に遊びに行つたつどう』

『ほんのこつなあ、うんまい』僕はとんで喜んだ。すぐ洋服をきて電車停りゆう場に行つた。一番電車で鴨池についた。すぐ濱に行つた。『あつ日の出だ』今にも櫻島の横から出さうだ。四方にきら〳〵光る光は繪にもかけない様に美しい。『あつ』まつかにやけた朝日がいう〳〵と出て來た。兄さんの顔やその外のものがみんな一度にまつかになつた。海には白帆が二つ三つ朝日に輝いてゐた。僕と兄さんとは此の美しい眺めに見とれて居る中に朝日は櫻島をはなれて上へ〳〵と上る。僕は此の美しい眺めを見て『萬歳々々』と三唱した。

叙景的文

豫告しておいた、『朝』といふ課題作である。ポケット用取材帳を利用してゐる。朝のすが〴〵しい氣持や、自然の景色を寫生的な態度でねらつてゐる。用語は明瞭で、構想にも別段狂ひがなく、四年頃の作品としては普通上の部だらう。それはそれとして一般に此の學年頃になると、物の觀方が客觀的になり、他方語彙が豊富になるので、先入的な言葉の爲に、實感を殺したり、對象を忠實に觀ないで言葉を壓しつけたりする様な缺点におちいりやすい。此の文がまさしくさうである。此の缺陷を救ふ爲に次の如き指導をなした。卽ち膝下指導である。先づ文内容の生活反省から入つた。『此の朝はいつ頃の朝だつたのか』ときいた。『一昨日（十一月二十二日）日曜の朝です』と答へた。『床を離れる時の氣持はどうだつたかね。又寒い嫌な風が頬をなでるといふのはどんな風だつたのか。濱で朝日の出る場所には氣がつかなかつたかね』等と發問していろ〳〵其時の模様を話させたら、次のやうに訂正した。

『暖かい床の中からぬけ出ると、急にヒヤツとして、とても寒い。急いで羽織を着けて庭に出た』

『ああ日の出だ。高隈山の一寸高くなつた所から、眞赤な太陽が、いう〳〵と出て來た』更に

『五時前に起き物干台に上つて見ると、もうよほど夜が明けてゐた』とは少しをかしいね、と問ふと、

『六時前でした』と訂正

又『どこかでもう働いてゐるのか、つちの音が風の音と一しよに聞える』

『美しい眺めを見て『万歳々々』と三唱した。』の二個所をくはしく話させて指導したら次の様になほした。

『小杉君の家の前にある黒木鐵工場であらう。カツチン〳〵とさつきから槌の音が聞えて來る』

『僕は此の美しい眺めに思はず兩手を擧げ萬歳と叫んだ』

再推敲させた文と原文とを二枚、プリントにして學級全兒童にくばり、兩者を比較させ、何れが朝らしい實感が出てゐるかを考へさせた。そして次の文話をなした。

『文をうまく書かうと思つて焦ると、『ことば』を飾つて書く様になり、觀方が不正確になるから、眞實の氣持が表はれなくなつてしまふ。正直によく觀て書く事が特に四年生頃では大切だ。殊にかうした景色等をかく文では、直ちに『あゝきれい』『實に立派だ』といふ様な言葉が先に來てしまつてよく觀る事を忘れるから特に注意なさい。又四年頃から鹿兒島語は出來るだけつかはない様にしなさい』

尙此の文の如く對象を寫生的に描寫する態度は此の學年頃からぐつと伸び、五年、六年、高等科に及んで内面的描寫態度に展開し、驚く程筆致が纖細に進展して行く。併し四年生頃の過渡期に於て、觀念描寫から具体に卽して述べる眞實の描寫へと指導することは、寧ろ一年初期の指導よりも重要だと思ふ。五年、六年頃になり筆が伸びないのは、實に此の邊に原因があると思ふ。

更に此の文は方言の問題を提供してゐる。兒童の綴り方が如何に方言と密接な關係にあるかは論ずるまでもない。

結論だけを述べると生活が大部分方言によつて統整されてゐる所の低學年時代に於ては、これを止むなく許容し、（積極性を認めない）高學年に於ては漸次正しき標準語へと積極的に指導せねばならぬ。吾々の國語教育が正しき日本語によつて兒童の生活を統整する事を目的とする限り、常に我々は方言の純化を目指して進まなければならぬ。

◆とんぼの一生

尋四　石山唉子

とんぼは、お池の水草や水の中に卵を生みつけて、それから子が生れます。どろのやうな色をして、水中のどろの中にもぐつて住んで居ります。そして、形は平たくて、長く、頭、胸、腹は見わけやすくて、かたい皮をかぶつて居ります。

頭には、二つの眼があり、二本のひげとがあります。胸の下の方から六本の脚が生えて、腹の後のはしから水を入れて強く吐き出す勢で、前にすゝむのです。食物は水の中の小さい虫や魚を強い上あごと下あごや口の下から、小さい手のやうなものを二本のばして、其の先のはさみで虫をはさんでたべるのです。此のとんぼの子の事をやごと言ひます。私は家のお池の中をあみですくひあげて見ると、どろをかきわけかきわけして、やごが出て來ます。それが次第に親のやうになつて來て、水の中からはひ上つて、安全な草木にしがみついて、背のかたい皮が縦にわれて、中からみづみづしい體があらはれて來ます。

腹の下の方だけ、取れきれないで、後にそりかへるやうにして、もう起直つた時は完全な親とんぼにかはつて居ます。風にあたり、朝日にあたりすると、すつかり、色がかはつて、丈夫さうな羽になり、樂しさうに大空をすーい〳〵と飛びまはつてゐます。飛行機のやうについ落する事はなく大へん上手ですが、時にくものあみにしようとつして、くもの食物となります。そして、とんぼは複眼である上に、複眼の間に、三つの小さい單眼があるので、私達は、容易に取ることが出來ません。とんぼには、赤とんぼや麥わらとんぼ、水とんぼ、しようろとんぼ、はちとんぼ、きんかんとんぼ、とんぼにはまだ、いろ〳〵種類があります。殊に七八月頃には、しようろとんぼがたくさん出て來ますので私達はおばさんやお母さん方の話で、おしよろ様をおぼんの時にのせて來るさうだと聞きますので取らない様にして居ります。

說明的文

とんぼの一生

自由選題の作品で、本學年文材曆を利用してゐる。讀本卷七『油蟬の一生』から說明的な觀方を暗示してやつたものである。卽ち主知的客觀的態度の稍々濃厚な本學年に於ては、特に觀方を此の方面に展開させることが肝要である。理科で、とんぼを實習したことを基礎に相當に作者自身のものとして構想が統一されてゐる點、作者の頭の明晰さを表はしてゐる。一時間位（此の時の工夫の樣子は後程の說明でわかる）構想の吟味に費してゐる。

作品をプリントにして全兒童に配布し、作者に讀ませ、構想を立てるについて計畫を話させたら、『とんぼの一生ですから、理科で習つたとんぼについて、本とノートに依つて卵、やご、親とんぼ、種類と分けて考へました。次に讀本の油蟬の一生の樣に自分できいたこと、みたこと、考へたことをいれて書かうと思ひました』と答へた。

次に指導者から兒童にこの樣に『何か說明をする文を作るには、先づ說明することについてよく調べ、間違ひのないこと、筋が立つことが大切であるが尙自分が苦心した樣子を中心にして、よくわかるやうに書くことが大切です』と話した。

更に作者に『とんぼが卵を生みつけるところを見たことはないか、又とんぼの形が成程かうなつてゐるとはじめてしつた時の樣子はどうだつたか、そのへんをもつとくはしく書くとよいね』と此の方面の暗示を與へた。尙此の文章は漸次高學年に於ては前述の要項に注意させ、一定の理法の調べ放しの報告に止まらず、どこまでも個性味のある强い意欲性に根ざして、表現させることを求めねばならぬ。そこに『文は人なり』といふことも頷けるのである。

◆私はラヂオです

尋四　春田陽子

私は、ラヂオです。昨年十一月ラヂオ屋の店先から、こゝの家へまゐり、床の上にすへられました。

朝六時三十分になりますと、すぐすいつちをひねられます。お子供さん達は、お庭に並んで、元氣よく、私に合は

せて体そうをなさいます。御主人は、朝ねばうでねどこにはいつて、七時三十分の、しゆうようを、きいておられます。

七時五十一分になりますと、皆、私の前にすはつて、今日の天氣見込を、おきゝになります。

私がこうえんや、えんぜつを始めますと、

『えゝ、こんな話つまんないや』と、お子供さんがおつしやつて、私の口を、パチツと、とめておしまいになります。

九時十分になりますと、奥様が、私の前におすわりになつて、ねつしんに、家庭メモを聞いておられます。御主人は『ニュース』と、こうえんを、一番すいていらつしやるやうです。

午後六時の子供の時間になると、子供さんは皆、私の前にすはつて、手をたゝいて、よろこんでをられます。ときには私と一しよに、うたつたり、をどりををどられます。それがすむと、六時半から八時頃までは、子供さん達は、勉強をされるので、その間私は何とも言ふ事はできず、だまつてゐます。皆さんがもつともよろこばれるのは、夜のえんげい放送です。

えんげい放送になると、もう大さわぎです。それがすんで、九時半の時報です。次にあすのプログラムを、さいごに、『今日のラヂオの放送はすみました。皆さん、お休み下さい、さやうなら。こちらは鹿兒島放送局であります。チエーオーエッチ　ジー。』とつげて私は口をつぼみます

女師　一二

擬人的文

私はラヂオです

生が發表した『私はカバンです』等の様な人の文を次には作りませう』と豫告しておいて作らしたものである。

かうした擬人的作品は、二年生頃から指導される。すべての對象を人格化し、それになりきつて想像の世界を描きそこに自己の思ふ姿を表現しようとする態度である。四年生だけに『私は私の家のラヂオです』などと主格の混同もなく、家庭を中心にラヂオの一日生活を、實にうまく表現してゐる。次に指導の概略を述べる。簿上批正によつて、『すいつち』を『スキツチ』、すへられましたの『へ』を『ゑ』に『よろこばれる』を『喜ばれる』、きいておられますの『お』を『を』に訂正した後、前記文章觀に基づいて板上批正によつて指導した。

かゝる擬人的態度の表現には、兒童は非常に興味を持ち且觀方が好奇心と共に深くなつて來るやうである。然し指導を誤ると生活凝視が奔放となり、茶化すやうになる。あくまでも子供らしい純なまことの想像の世界であり度い。併し、兒童には一面夢、喜劇の世界は、實に尊い意義を持つものだから、喜劇的傾向を排するのではない。小學國語讀本卷九には彌次喜多の『膝栗毛』も、のせられるといふたゞどこまでも子供らしく純にして眞摯なる想像たれと要求するのである。

之が五年、六年、高等科と進むに從ひ、空間的態度と相俟つて、童話劇に延長され、更に理科劇・國史劇・唱歌劇等の脚本指導にまで進展するのである。この指導については、時、場所、人物、幕等を確かに定め、劇中の人物又擬人視される對象に自分を投じ、そこに劇獨得の藝術の境地を求めさせたい。學藝會、級會等の機會を利用して兒童自身に實演させるべきである。

◆週　番

尋五　大原若子

今、岩元さん・市川さんの番に當つてゐる週番は努力事項を定めておいて、それをよく守るやうに骨折るつとめなのである。

週番で一番悪いことは週番になつた人が其の週の努力事項に反して、自分から先につとめないことである。

週番會議の時、だまりこんで、全く意見を發表しないものも悪いし、自分の悪い点は棚に上げて、人の悪い点を見てはすぐさま議論するといふのも悪いでせう。

此の間も男子の週番が

『此の頃、砂をなげて遊ぶが、あれは衞生上に悪いからしないやうに。』と發表しておいて、翌朝の遊び時間には自分も中に入つて砂なげをしてゐた。又昨日も上ぐつで外に出てゐた週番があつたので

『上ぐつで外に出るといけない』といつてみたが、平氣で

『みな上ぐつで出てゐますよ。』といつた。

女師　一三

これだから實行出來ないのだ。

自分が週番になつたら自分の行をはんせいしてみて、其のけつてんをいはねばならぬ。

私は努力事項として定められたことは必ず實行したいと思ふ。

論說的文

當校尋五綴り方文集中より、

週番

二三点論說的觀方の文章を擧げて鑑賞せしめた。文話として『先づ自分が言はうとする相手と目的とを確に考へ、如何に述べたらよいか、構想の工夫が大事である』ことを說明した後、週番の課題作である。作品は學級大部分が、單に或日の週番の思ひ出か、單なる役目の說明に終つてゐたので、此の文をあげて指導した。

作者は構想も論旨も明瞭であり、しかも具体的な事實を擧げて、概念の發表のみに終らず、意見に實感を出してゐる所等優れた点である。

意見感想は眞實に生活を反省したものが、自然に溢れ出たものでなければならぬ。本文は其の点がよい。意見の爲の意見だつたら文の迫力は半減する。殊に作者は正義感の強い性質で、文を讀んでも何か、ひし〳〵と胸を衝いて來るものがある。尙句讀点として最初の『週番は』次の『一番悪いことは』終りの『定められたことは』の次に讀点を打つと意味がわかること。更に中項の『昨日も上ぐつで外に出てゐた週番』が後の文からして女子週番と明瞭にした方が力強い氣持が出る事等の表現法を主にした、本文作後の指導を、板上批正鑑賞の形式でなしたのである。

更に學級文集『青ぎり』第五號として作製した。

この生活態度は男子の生徒に特に強く表はれる。五年、六年、高等科と進むにつれて、生活の單なる認識的態度は、組織的態度へと進展し、作品の中に意志的部面を多分に持つやうになる。

◈故郷のお友達へ

高一女　藤井マリ子

皆さんお元氣でいらつしやいますか。

樂しい御正月が近づいて參りますので、天文館を始め廣い通りには、色々の裝飾をして色と聲とで賑かに客を呼んで居ります。此の賑やかな通りを皆さんと一しよに通りましたら、どんなにうれしいことでせう。

去年の冬、皆さんと共に裸足で、霜どけの道を元氣よく駈け廻つた事や、雪の一ぱい積つてゐる運動場で雪合戰をして轉んだこと、冷い御飯を食べて身体中冷え上つて、運動場に駈け出した事などを目の前に思ひ浮べて、田舍の學校の面白かつた事が、今更のやうに なつかしく思はれます。かう云ふ事を考へますと皆樣と一所にあの校庭で遊び度くなつて參ります。私は八月二十二日蓄膿の手術を致しましたために折角の夏休みにも歸ることが出來なかつたのは、まことに殘念でした。けれども又何時の間にか、樂しい冬休みが近まります。それで私は今度はお父さんにお願ひして、歸へしてもらふことになりました。飛び立つ程うれしいです。歸ります日は二十四日と定めました。

今、此の嬉しさを、じつとこらえて毎日〳〵勉强に頑張つて居ます。それでも一年も合はぬ皆さんと話をしたり、遊んだりする日がまち長くて〳〵たまりません。毎日々々指折り數へて『まあ後五日、其の次は四日、いざ、歸ると云ふ時がくるのだがね。』と、姉さんと樂しみ合つてゐます。

皆さんも今試驗があることでせう。私の級の人々も皆勉强でせい〳〵言つてをられます。あと二、三日です。お互にがんばつてよい成績をとりませう。

さやうなら。

藤井マリ子

十二月十九日

懷かしき母校高一女の皆樣へ

手紙文

故郷のお友達へ

手紙文として、題は隨意に、即席で綴らした作品である。

綴る以前には何等の指導もしてない。學級の作品一般に、手紙の相手となる人物が不確定の爲に、內容が殊更らしく、作つてあるものが見受けられた。尙ほ友達にやる手紙に『謹んで申し上げます』と書いたり朝晩の氣候の挨拶にしてもおきまり式にすぎないものもあつた。

此學級では、一回の作品に七名宛を交代に、丹念に推敲し、批正鑑賞を行つてゐるが、本作品はその內の一点である。成績は中以下の兒童で本人作としては上の部である。常に優等兒童の作品のみに限らず、かうして普通兒の『まごゝろ』のこもつた文を讀ませることは、本人は勿論他兒

童に大きい自信と奮發心を與へる。

今年四月の編入兒童で、田舍の懷しい友達に會ひたい氣持がよくわかる。この文を中心にして

『手紙は先づ相手の人を確かに考へ、自分の言はふと思ふこと、感じてゐることを眞心こめて書くべきこと。更に先生や目上の人には常に尊敬の氣持を失はずに、しかも型にとらはれずに書くこと、日附、を忘れないこと』を注意した。

全兒童に各自の作品を再推敲せしめ、封書に入れ宛名の指導をなし、切手を貼り投函せしめた。

實用的文として、この手紙文は二年生頃から指導されるが、各種の見舞狀、別れた先生へ、お友達への年賀狀等の機會をうまくとらへ、實際に投函させる樣にせねばならぬ。

◆鈴虫の死

高二　大崎芳子

學校から歸ると、母は縫物をして居られた。私を見るより早く『鈴虫が一匹死んでゐるよ』とおつしやつた。『死』そんな不吉な事は夢にも思つてゐなかつた。道具を下す間ももどかしく、籠を下すと成程一匹底に轉つてゐる。翅をみるとたしかに雌だ。もう死ぬ時季だらうか。

去年は大きいバッタに肢を食切られて、死んでしまつたのだが、今のはそれらしい樣子も見えない。病氣にでもかゝつたのか、それともこゞえ死んだのか、そのしなびた樣になつた翅、腹の下にちゞこまつた肢、だらしなく顏へたれさがつてしまつた觸角を見ると、如何にも死んでゐる樣でつくづく哀れに思はれた。

三つ許りの糸瓜の花がは入つてゐる。一番小さい花が一つその傍にあつて、丁度手向けの花の樣に見える。

母に尋ねると、夜明け方、はげしく續けさまに鳴いたといふ。その頃死だんのだらうか。

死にかけた雌を力づけやうとしたのであらう。雄は中の新しい花を見返へりもせず、籠の隅に肢をひろげたまゝじつと動かない。心配になつて鉛筆の先でつゝくと身ぶるひして下に下つた。あゝ死んではゐなかつた。ひとりでどんなに寂しいだらうと、今度は生き殘つた虫の運命も哀れまれる。

夜中にふと目がさめると、微かな鈴虫の音が聞える。今までよりひどく元氣がない。

『リーン……リーン』と力のない聲で、きれ〴〵になんとなく其の音を聞いてゐると、何かその胸の奥へぐん〳〵おしつけられる樣な氣がする。あゝ、やはり鳴くのか。

抒情的文

鈴虫の死

自由作である。本校文材曆よりヒントを得てゐる。高等二年頃に於ては叙事的、記事的、說明的、論說的、各種の態度が綜合されて表現も相當の程度に上達してくる。

此の文は、此の學年頃に强く表はれる處の客觀に對する精細な觀察寫生の態度と、主觀に於ける微妙な感情の動きが誠によく述べられてゐて、描寫的態度の文としては上出來の方であらう。

此の文をプリントにし銘々に配布して、次の樣に鑑賞指導をなした。

先づ作者に讀ませた。それから自由讀をさせて、不明の箇處や描寫の優れた處に——や〇〇をつけさせた。更に作者に鈴虫の死についてくはしく經驗を語らせた。『九月に吉野の親類から貰つて來てから、ずつと、登校する時に必ず食物を與へてゐた。……三日して雄も死んでしまつた』といふことである。更に自由讀をさせて次の樣な問答をした。

『大崎さんが表はさうとしてゐる氣持はどんな事でせう。』『大事にしてゐた鈴虫の死を悲しむ心、又やがて同じ運命になるとは言へ、僅かの命を、死ぬ時迄鳴き通す雄の命をかはいさうだと思ふ心であると思ひます。』

特に此の文に學ぶべき点として、『そのしなびた樣になつた翅、腹の下にちゞこまつた肢、だらしなく顏へたれ下つてしまつた觸角を見ると、如何にも死んでゐる樣でつく〳〵哀れに思はれた。』『籠の隅に肢をひろげたまゝじつとして動かない。心配になつて鉛筆の先でつゝくと、身ぶるいして下にさがつた。』等鈴虫の觀方が細密で優れてゐる事、又『死、そんな不吉な事は夢にも思つてゐなかつた。母に尋ねると夜明け方はげしく續けさまに鳴いたといふ。その頃死んだのだらうか。死にかけた雌を力づけやうとしたのだらう。』『リーン〳〵』と力ない聲で、きれ〴〵に鳴く其の音を聞いてゐると、何かその胸の奥へぐん〳〵おしつけられる樣な氣がする。矢張り鳴くのか。』等主觀的な

感情描寫として優れてゐる事等をあげさせた。

つまり、『よく觀、よく考へる』ことの必要である事を文話によつて會得させたのである。

更に此の文は本校綴り方發表會に於て作者に發表させたものである。

3、結び

以上の指導文例提出の態度を要約すると、次表の如くなる。繰返していふのであるが、此の表は、兒童の綴る力の發展過程を見ようとしたものである。一律に此の學年に此の文章を書かせよといふのではない。土地の狀況により、多方的な取材を指導すると共に、指導者として、一貫した兒童表現能力の發達を併せ考へる時、我等の求めるものが得られるのではなからうか。

高二三	高一	尋六	尋五	尋四	尋三	尋二	尋一
全	全	全	全	全	下全	叙事的文	
全	全	全	全	全	下全	記事的文	
全	全	全	叙景的文抒情的文	全	下全		
全	全	全	論說的文				

三、綴り方教育の一般指導態度

1、序

前章に於て兒童の文を中心に、實際指導の具体相を述べて來た。此の章では更に進んで、之等實際の背後に如何なる指導態度があるかについて論述せねばならぬ。

さて綴る事を中心としてなされる仕事を、第一に『綴る前の指導』、第二に『綴る時の指導』、第三に『綴つた後の指導』に分けて考へて行き度い。勿論三つの立場は、明らかに別ち得るものでなく、有機的に連續統一し、一体となつて循環的に作用するのであるが、こゝでは便宜上上述の態度で觀て行かうと考へるのである。

全	全	全	全	說明的文		
全	全	全	全	全	手紙文	
全	全	全	全	全	日記文	
全	全	脚本	全	全	童話擬人的文	
全	全	全	全	全	全	童詩

2、綴る前の指導

優れた文を書くのに、優れた觀方が必要であり、觀る力の展開は綴る力の展開を齎らす。よりよく綴らせる爲に、綴る前の生活指導が如何に大事であるかは指導者の齊しく認めて疑はない所である。それには先づ内に『まこと』の態度を持し、生活を廣く、深く味はつて行く事を先づ指導せねばならぬ。

廣く觀、聞き、考へる爲に

文材暦

がある。これは兒童の生活環境を統制整理し、そこから題材の發見指導をなさうといふのである。文材暦の内容をなすものは、鄉土を中心とせる自然と人事であり、立場を要旨に求めると

『諸教科に於て學習したる事項、兒童の日常見聞せる事項及び處世に必須なる事項。』

となる。之等のものは、各地方鄉土の特殊性に從ひ、又各學年の生活範圍、表現意識發達に應じて、それぞれ獨特の格式を備へて居らねばならぬ。高二の鈴虫の死等本校文材暦の暗示に依つて得た作品である。次に當校尋常科第四學年十二月の文材暦を示す。

尋四十二月の文材暦

行事	自然	あそび、仕事	勉強其他
十一日 神社參拜	城山の冬景色	大賣出し	二學期のこうさ
二十日 年賀郵便の取扱	北風	買物	讀本（晩秋
二十二日 冬至	冬木立	もちつき	菊）
二十三日 冬休み	さくらじま	門松	理科 葉の落ちる木と
皇太子殿下御誕生日	雀		葉の落ちない木
二十五日 大正天皇祭	霜	日なたぼつこ	手紙
クリスマス	冬の空	朝の日直	年賀郵便
三十一日 年とり	冬の月	二學期成績	冬休み日記の計畫
除夜のかね		火ばち	二學期の反省

生活をより深く廣く味はせる爲に

鑑賞文指導　について述べてみたい。古來多讀が文章上達法として重視されてゐる。之は成る可く多く他の文章に接せしめ自己の内面に潜在してゐる觀賞眼を拓き、豊かな体驗を構成し、以て綴る時に於て着想、構想、記述、推敲等に新な文章觀を得させることをねらつてゐるのである。

鑑賞文としては全般的に優れてゐなくても、對象たる兒童に何等から暗示を與へるものであればよい。よし筆の運びは拙なくても作者の『まごころ』が表はれてゐるもの、觀方が廣く深いもの、文字形式の整つたもの等が、土地環境を考へ、學年的表現傾向を考慮し、適當に提示される時、より大きい効果が望めるのである。

低學年時代に於ては觀方が深さよりは廣さに展開するから出來るだけ多くの範文を與へ、生活の無反省無自覺から意識的反省的態度へと指導してやらねばならぬ。一年頃に於ては自己の經驗の順序に從つて記述する叙事的文（文例センソウゴツコが）大部分を占め、二年頃に於て、事實の空間的記述傾向即ち記事的文（文例僕）も幾分表はれる。之等の表現意識を助長し、指導するやうな文を用意せねばならぬ。尚童詩や日記、手紙文等も與へたい。

中學年に於ては前記低學年の他に擬人的觀方の文（文例私はラヂオです）や、說明的文（文例とんぼの一生）を與へ、更に叙景的文（文例朝）等も鑑賞文として與へたい。

高學年に於ては、更にその他に論說的文（文例週番）や擬人的觀方の延長として童話、更に脚本や和歌・俳句・川柳等を與へて、之等各方面に對する觀方を指導しなくてはならぬ。

要するに之等の綴る前に於ける鑑賞文の指導は、その文に讀み浸らせ、その美点を確實に把へさせ、觀方、考へ方、感じ方、又は形式方面に於て、常によりよく創作表現させるといふことを忘れてはならぬ。

尚範文とその排列について、特に强い基礎を與へて呉れるものに『讀本』がある。特にそれは我々の『ことば』を純化し培育して呉れる最も直接的なものである。更に讀本中の生活文は季節、兒童の心理的發達段階を基礎として適當に排列されてあることを思ふ時、大なる暗示を與へるものである。例へば卷四の『海軍の兄さん』・『かけつこ』卷七の『油蟬の一生』、等である。我が校としては讀本と綴方鑑賞文との關係について各卷毎に系統を樹て讀み方教育と綴り方教育との密接な連絡をはかつてゐる。たゞ之等の文は作者の個性といふものが幾分鮮明でないので如何にしてそれを與へるかは指導者の力である。

以上の文材暦、鑑賞文等が兒童の心意發達竝びに生活環境に即して、『綴方文集』が生れる時理想の系統案が成立するのである。

我々が直觀し、思索し、体驗した事から文材を發見して綴る時の用意に準備せられるものが

集題帳　である。形式は極めて簡單にして、日附・文題印象等を要領よく記すのであるから、草稿帳の始めを利用するか、又ポケット用筆記帳等でもよい。尚說明文等の研究調査の結果を記すには、相當考慮してくはしく記入させる。

次に尋四『朝』の作者の集題帳の一部を示す。

月日	みつけた題	大體の事がら
十一月四日	明治節	學校の式で主事先生のお話鎌田君の家で學校の話をきかれた事
十一月十五日	かぜひき	お母さんから注意されたこと。熱が四十度、易木君が見舞に來てくれた。學校に出たかつた。
十一月二十三日	鴨池へ朝行つた	朝起きて物干台に上つてみた景色。お父さんと兄さんと三人鴨池へ、電車の中、日の出の景色。

綴る前の指導について、今一つ考へねばならぬことは、文章の綴り方以前即ち

口頭綴方　時代の指導の問題である。その時代では生活自体を一先づ『言語化』することが企てられなくてはならぬ。勿論その言語は正しい日本語でなければならぬ。嘗て、即席綴方會で或審査員は次の様な述懐をもらした。

『縣下低學年作品を通じて特に感ずることは、平常『話しことば』の指導が不徹底であることである。話しすら

満足に出來ないのに文字を通すことになると、二重二段の負擔となり、想は全く枯渇してしまつてゐる。だから此の學年に於ける綴り方は先づ正しい『ことば』で發表する態度をつくることが根本である。』

三省すべき言だと思ふ。

我々は讀本との連絡を常に忘れず文字を音聲にかへ、自己の『ことば』として多方的に構成應用をはかるべきである。例へば『サイタサイタ』の句を板書し、これから『ナタネノハナガ、ムカフノハタケ一メンニ』等と想の聯想展開を口頭で指導したり、又教材を話させる等の指導である。尙尋一『戰爭ごつこ』に於て示せる如き、記述前に經驗を發表させる等はその延長とも考へられる。又文字の形を覺え、書かせる外に、多方的に語句を構成し、自由に書寫し得る樣に指導せねばならぬ。

3、綴る時の指導

綴る前に於て養はれた觀る力は、こゝでは一題材を中心に、『こゝろ』と『ことば』とが相剋止揚された有機的統一体としての文が生れるのである。

今その過程を次の如く考へてみる。

1、題材の想起　2、着想構想　3、記述　4、推敲

題材の想起

とは或意圖的な指導の下に、素材としての一般事象から具体的な題材を自己の意識の上に生かすことであつて、外に求むべきでなく自己内面の体驗に求むべきである。『何を表現すべき』かは綴り方に於ける題材論として根本的な問題である。これについては綴る以前の指導に於て述べた如く、細かい觀察、深い思索、鋭い直覺力等に統制された生活の中から、多方的に題材を求むる樣指導して行くべきである。

こゝに系統案が考へられ、自由選題主義と課題主義との問題も亦生れるのである。兒童の自發活動に絶大な價値を認めた自由選題主義の功德は、大いに賞すべきで、課題主義は兒童の一律化、個性沒却の意味に於て、大いに反省せざるを得なかつた。併しながら自由はやがて無統制の名に於て課題主義にその側面を衝かれた。計畫的建設的指針の下に一の教育系統を考へた自由選題（文例セキレイ、とんぼの一生）であり、取材選擇の範圍を廣くとり、自由性を多分に與へた課題作であらねばならぬ。例へば尋常一年の指導に於て、課題を『戰爭ごつこ』として出さず、『二日間の休み』として廣く與へるが如きである。尙我々は文例『朝』『週番』等の如くその自由をぐつと狹くし有意的に表現意識展開や取材方向を示唆する時もある。何れも綴る以前に豫告する態度をとり、そこに綴る仕事を出發させて深い内省の結果による指導を求むべきである。この意味からして即席の綴方の如きは綴文力のテスト以外に積極的價値を認めない。

着想構想

『何を表現すべきか』の問題が、或文題を中心として決定される時、次に起る問題は之を『如何にみるべきか』又『この想を如何に取捨選擇しそれを如何に排列すべきか』の着想構想の仕事である。

物の觀方を藝術的、科學的、道德的、宗教的等と別けて考へる時、兒童は勿論之等の態度が未分化の狀態にあるがその表現は多くの場合自ら藝術的にか、科學的にか何れかの形式を求めるのである。

低學年に於ては、素朴な實感を中心にした藝術的文章の表現時代であるから、有意的な構想の指導は必要を認めない。たゞ經驗の時間的順序に從つて記述させる時文中に自ら實感も湧き出て來る。中學年以上に於ては或情感による統一、部分と全体との關係が空間的記述傾向と相俟つて描寫の要領が漸次意識的に指導されねばならぬ。

尙中學年以上に於ける道德的、科學的態度は論理的な表現過程を辿る說明的文乃至論說的文として表はれる。之等の文に於ては文材の整理、取捨、排列等の表現工夫が有意的に指導されるべきで、例へば文例『とんぼの一生、』『週番』等にみるが如きである。

記述

一題材を中心とした、久しい間の『こゝろ』と『ことば』との苦行想揚の相が客觀的視覺的な文字に依つて記述さて行く。その過程に於て『ことば』は『こゝろ』との相剋の中に絶へず新しく創作されて行くのであつて此處に綴方本來の意義はある。

だから我々は兒童の創作過程にある間は、出來得る限り干渉をさけ、ひたすらに創作三昧の境地に浸らせ、表現に對して困つてゐる兒童については膝下指導に依つてその原因を探り文創作の心的過程に卽して始めから讀みかへし、常に主想に向つて、書く樣に指導せねばならぬ。

尙我々の綴り方が正しい『語法』『文字』に依る表現にまで至つて眞の表現の實が認められることを思ふ時、低學年等に於ては、誤字、脫字、假名遣、句讀点等に、中學年以上に於ては更に段落、重複等に注意すべきである。

推敲

『こゝろ』と文との一如一体の結合關係を反省吟味し、そこに、より高次的な相卽不離の境地を展開せしめようとする態度の仕事である。『文は人なり。』『文は人の心なり。』推敲は心の添削であり見直しである。記述直後の自己批正のみに止らず、時間的經過を設け、教師及び兒童相互の暗示指導を受ける時は、一層積極的な推敲が行はれる。最も合理的な批正は膝下批正であることは論を俟たない。（文例　戰爭ごつこ。朝等）然し處理の能率化をはかる爲には、板上批正（文例　適番）簿上批正（文例　私はラヂオです）プリント批正（文例　僕。朝）等の協力にまつも止むを得ないと思ふ。

最も簡單容易な推敲としては表現形式の訂正で低學年に於て大部分を占めてゐるのである。此の場合之等批正の要項を書いた『しをり』を利用するか、又綴り方帳の表紙に刷りこんでおく時はその成績の向上を期し得る。漸次學年が進むに從つて、文の重複、不明、用語の適否、補綴等が行はれて大なる推敲の效果を得ることになる。例へば文例『朝』等の如き推敲である。

指導者としては何處までも暗示を主体とし、作者の內面的自覺反省に批正の根本出發を考へねばならぬ。共同批正等によくみる、作者の生活を無視し、外部から壓制的に推敲を强要する等は、猛省すべき事だと思ふ。

一切の推敲は『兒童の文章を觀る』ことに出發せねばならぬ。我等の綴り方指導の實際に、常に暗雲を漂はしめるのはこれである。如何にして單純化、能率化をはかるかは、實踐家に與へられた大問題である。どこまでも、簡にして要を得た方法でなければならぬ。

次に尋一戰爭ごつこを指導した時の處理表の一部を示す。こゝから各種の批正の態度も決定される。級全体の傾向を代表する文の選定、共同批正、膝下批正の必要等である。推敲の結果は更に評價が變る。指導者は之が處理に凡そ二時間と三十五分を要してゐる。

題　二日間の休み　　昭和十一年十一月二十四日　尋常科一年イ組四十名

氏名	文題	内容の方面	評價 推敲前	評價 推敲後
高木　次朗	センソウゴツコ	うまい。戰爭ごつこの處をもつとくはしく	A ◎	A ◎
黒田　芳夫	カモイケニイツタコト	すぢにくるひがない。說明的な態度がすぐれてゐる、文字がきたない。をとおとの誤り。	B ◎	A ◎
小林秀次郎	シンルイニアソビニイツタコト	くはしくみる態度が乏しい。想がつまつてゐる。前時の作より文字が大へんりつぱになつた。今度は誤字も見當らずしつかりと會話を入れたところ感心だ。	A ◎	A ◎

總評	
遊びが大部分。	全体を通じて大部分綴ることがわかつて來た樣に思はれる。分量も多くなりみ方も進歩した。しかし尙用紙半分位で想のとまつてゐるもの五、六名、話させる態度によつて指導してやるべきだ。
前時の今朝の時より多方面に取材してゐる。	前回の作品に於ては特に文字をきれいに、ぬけないやうにと、力を入れた結果、總体に成績上。尙すぢに時間的くるひの文が數点。

附◎は學級としての成績でA、B、C、は作者自身として上中下の成績を示す。

4　綴つた後の指導

鑑賞批評

想はたへず『ことば』を求めて焦り、『ことば』修まつて更に想が立ち、こゝに文は練成せられる。

かうした文について相互に讀み合ひ、作者を中心として文創作の過程について、反省吟味し、そこから再び兒童の内面生活に刺戟を與へ、次創作への力強き暗示を得させ様とするのが、綴つた後の鑑賞批評の仕事である。

生みの苦しみを齊しく嘗めた体驗者相互に於ける鑑賞批評であるから、綴る力に一層の効果が表はれるのである。

さて批評の態度であるが、それはあくまで作者を尊重し作品に建設的態度をもつて、接するのでなければならない。（文例週番。鈴虫の死等）

かやうに學級内に於ける相互鑑賞批評は、その發表を一部の兒童に限らないで、全兒童に創作の歡びを感ぜしめ、又その發表をさせるわけである。更に學校全体としても『綴り方發表會』の如き施設も有効である。

我が校に於ては毎週水曜日朝會時に行つてゐる。それは一週一學級宛にして一人乃至數人の兒童に、その自作を讀ませるのである。さうしてその後、主任から文章の觀方、表現法、朗讀法等について、文話がなされ且つ文の傾向を中心としての、各學年に於ける展がりを、話す様にしてゐる。（文例鈴虫の死）學年の差異からくる困難も、案外杞憂にすぎなかつた。しかも全校の綴る力が非常に躍進して來たやうに思はれる。

尚各學級の『學級文集』は必ず一文毎に稱揚を主にした文話を書き、文の觀方に暗示を與へ、かつ兒童相互に讀み合ふだけでなしに、各家庭の回覽に依つて父兄にまでも關心をもたせたいものである。

更に全校の文集としては、隔月に發刊される學校家庭通信用の新聞型『いそしみ』の附錄として、『光のページ』を特設してゐる。それには取材の方向、表現の傾向等に指針を與へ得るやうなものを、計畫立案し、各學級作品二点宛を掲載し、近接學級の作品について文話を加へ鑑賞に資してゐる。（文例僕等）

學校としては將來之等を整理し、現在の指導文集を更に改作し、大きい指導文例の系統をつくり、各種詩文の發展段階を、實踐的につきつめるつもりである。

更に『綴り方作品の展覽』には學校掲示板、廊下、教室の作品板を利用して、行つてはゐるがその方法には、尚大きな研究の餘地を殘して居る様に思はれる。

作品處理の大きい問題として、單に靜止的にせず、文話を添へて動的に指導せねばならぬ。

新聞、文集等の計畫に於ても同じである。

兒童文の評價

綴つた後の處理指導について今一つ忘れてならないことは、直接兒童文を前にして如何なる態度で之を評價すべきであるかの問題である。先づ第一に

ほめてやる

ことである。我等は兒童の『まごゝろ』の呼びかけが、綴り方であると信じてゐる。されば先づ兒童文に接する時、この作者の話しかけに味方し、これを稱揚してやることが大事な事である。

〃うまいなあ〃

この一言に、兒童はどれだけ童心の躍動を感ずるであらうか。この評語は常に稱揚を主にしてやらねばならぬ。現在低學年等に於ては、どの兒童にも三重丸以上の評をやるやうにつとめてゐる。兒童の『まごゝろ』の表現である作品に、徒らに無反省な符號をつけてやることは戒めなければならぬ。評点について苦い失敗の經驗を持つてゐるだけに、特に注意して指導してゐるのである。

然し他方、常に教育的指針を與へることを忘れてはならぬ。第二に

よい文章

とはどんなものかについて考へてみたい。

我々の今までの態度一切が『よい文』を生ませる爲の方法であつた。

先づ『まこと』の文でなければならぬ。『まこと』の文とは『まごゝろ』のこもつた文であり、まじめな、しかも僞りのない生活から生れた文である。我々の綴り方が表現を通すことに依り、我々の生活を『まこと』にし、そこから又『まこと』に表現するのである。生活に對する不平不滿、目を掩ふが如き事實を平氣で記述する等、如何にその表現に優れてゐても我々はそれを自覺反省の不足した文と

して排するのである。

しかしこの事は學年を考へた時に、斷定的のことが言へるのであつて、例へば『尋二、僕』の文にみるが如き『色は先天的のものだから、いくら苦しんでも駄目だ』と寧ろそこまで反省の及ばないのが二年生としての一般であり、實感であると思ふ。何でも道德的に『ねばならぬ』と結ぶことは低學年等に於ては要求してはならぬ。

漸次學年が進むに從つて、綴ることの中に生活の自覺構成がなくてはならぬ。殊に高學年女子等にみる感傷的態度に沈溺し、強い生活更生の意志力に缺けたる如き、我々としては注意すべき部面ではなからうか。

みかたの
優れた文

『まこと』の態度を根本にして、

でなくてはならぬ。

我々は先づその文題に新味の如何をみるのである。

鋭い觀察眼に依つて 生活の中に題材を 發見する力である。例へば『二日間の休み』といふ課題の中から『戰爭ごつこ』を見出す事等である。

更に同一課題に於て如何にこれをみるか着想の如何である。

表はし方の
うまい文

ことである。

實際に兒童の文を評價する時學年を忘れてはならぬ。

低學年の『よい文』と中學年に於ける『よい文』はそれ〴〵獨自の標準があると信じてゐる。

即ち高學年に於いて下の部の作品を低學年に持つて行つても中や上になるとは限らない。

つまり『まこと』とは各學年に於ける具体特殊の相に於て言へることである。例へば一年の戰爭ごつこと、高二の鈴虫の死の文には『まこと』を中心にしつゝも尙各學年獨特の完全な尺度が存することを考へ、妥當な評價を決すべきである。

四、むすび

綴り方指導の一般的態度について述べて來た我々は、更に溯つて綴り方指導に對する根本信念を述べて結語にしたい。

表はし方が一体とならず生活に『まこと』が足らないのである。第三に

學年を考へる

小學校に於ける綴り方は兒童の生活を文章に表現することである。

指導の態度について述べた所の、綴る前、綴る時、綴つた後の指導は結局『生活指導』と『表現指導』とに落ちつくのである。兩者の對立、輕重、目的等の問題は綴り方が過去に於て歩いて來た足跡を尋ねる時、自ら明瞭になる。

兩者は『綴ること』を中心とした、兩側面でなければならぬ。元來一体たるべきものである。

如何にして綴る力を伸ばすかに指導のねらひがある時、如何にして『こゝろ』と『ことば』とを合理的に一致せしめるかの問題になる。我々はこの『こゝろ』と『ことば』の一致をねらつて、如何なる仕事をなして來たか。

綴る以前に於ける指導に於て、我々は既に兒童の『こゝろ』を培ひ『ことば』を育てゝゐるのである。

綴り方に於ける兒童の生活の指導は、文材たる對象に眞裸になつて飛びこみ、全くそのものになり切る態度を求めてゐる。それは全く純一無雜な態度で『あるがまゝ』の對象の獨特の自己法則性に生きることの指導である。

表現に於てはそれ等の態度は主觀の緊張の客觀的緊張へ

の發展となる。

かくして初め一題材を對象とする朧氣なる印象は、その完全なる形を求めんとして、『ことば』は『こゝろ』との相關のつながりに於て、互に研き、研かれて行く。そこに生れる構想の指導は、兩者を一体たらしめんとする營みである。

『ことば』を愈々文字として記述する時、書寫に伴ふ運動は想を規定し、更に新しき『こゝろ』の成長がなされ、こゝに文が生れるのであるが、更に『こゝろ』と文との一致について、あらための仕事があり、完全に一致が遂げられて文は出來上るのである。完全な文字として、正しき『ことば』として、形を求め得たのである。

そこには『ことば』を中心とする綴ること即ち表現することによつて『こゝろ』即『ことば』の指導がなされたのだ。こゝに表現即生活の一体の姿があり〳〵と見られるではないか。

我々は物を觀、考へ又聞く時、必ず日本語に依るのである。正しく、觀る・考へる・聽く・感ずることも正しき日本語によらねばならぬのである。

純正な日本語で表現するとは、日本的に心を考へることであり、これを記述することである。

そこに我々の國語教育のねらふ國心を培ひ、民族を形成する言靈に依る教育も考へられるのである。我々が此の根本信念に立つて、絶えず實踐に溫い慈光を與へる時、兒童の『ことば』に依る『こゝろ』と形、生活と表現とは、完全なる一致を常に目指して、明日の綴り方界に、一段の光明をもたらすであらう。

をはり

修身科に於ける實踐指導の良方案

始興郡

一、本協議題提出の理由

1、從來に於ける修身教育の欠陷

イ、教師は一般に修身教育に對する信念薄く、且つ實踐躬行の態度に缺けてゐた。

ロ、教授が概念的抽象的で、兒童の生活と遊離してゐた。

ハ、教材の相關的、總合的、系統的取扱が不足してゐた。

ニ、兒童の情意的方面の陶冶が不足し、知卽行を要求してゐた。

ホ、實踐指導が一般的抽象的で、具体的個別的でなかつた。

ヘ、實踐指導が一時的であつて、繼續的でなかつた。

ト、實踐指導が學級のみに限られ、家庭及社會との連繫を缺いでゐた。

2、修身科究極の目的と實踐指導の意義

修身科究極の目的は教育に關する勅語の旨趣に基き、兒童の德性を涵養し實踐を指導して、忠良なる日本國民を養成するにある。

而して兒童の道德的品性を陶冶せんとすれば、兒童の道德的知識を日常生活の上に行爲化し習慣化せねばならぬ。玆に實踐指導の意義が存する。

然しながら從來に於ける修身教育の實情は上述の如き欠陷があつて、十分に其の効果を擧げ得てゐるとは思はれない。卽ち本郡が玆に本協議題を提出する所以である。

二、實踐指導の方法

1、基礎的方面

イ、教師の信念の確立

○國體に對する確固たる信念

○皇道に對する信念

○正しき道德觀の確立
○實踐躬行の態度確立
ロ、兒童方面の調査研究
○道德意識の發達に關する研究
○道德生活に對する個別的具体的繼續的研究
○兒童を圍繞する家庭社會鄉土等の生活環境に對する道德方面の調査研究
2、實際的方面
イ、教材の正しき理解
ロ、行爲化の指導
ハ、具体的個別的指導
ニ、習慣化の指導
ホ、學校全体の協力的指導
ヘ、家庭及社會との連繫的指導
ト、國家社會及鄉土行事との關係的指導
チ、時事問題に關する指導

改正學校体操教授要目の趣旨並に之が取扱上の留意點如何

肝屬郡

一、出題の趣旨

昭和十一年六月文部省訓令として新改正學校體操教授要目が發布された。時恰も青少年の体質が年と共に低下するといふ心配が國を擧げての論議となり閣議に於ても『健康國難に對する國家的對策如何』といふ題のもとに眞劍に論議され重要國策の一として議せられた。此の時に新改正教授要目が發布されたものでその改正徹底は意義深きものがある。かく觀ずる時小學教育に席を置く吾々教育者として新改正學校体操教授要目の趣旨精神の十二分なる認識をなし、且取扱上に於ける根本原理をつかむことはやがて實地授業に臨み斯科教育の向上進展を圖る素地であると信ずる。

二、學校体操教授要目の史的概觀

我が國に初めて學校體操教授要目の制定されたのは大正二年である。此の以前に種々の社會事情からして要目制定の議が起り陸軍省、文部省の協同調査をなした。然るに兩省案は意見の不一致の爲實現するに至らなかつた。其の時歐米から歸朝された永井道明氏がスエーデン体操を骨子として研究をつみそれが陸文兩省に認められ且關係各方面の意見を求め大正二年に發布となつたのである。其の結果教育体操と軍隊体操とが確然と區別されるといふことがわかり陸文兩省の不一致も解消したわけである。

然るに其の後運動競技、遊戲の教育的價値の重要性が認められ此の種のものを要目に取入れる必要があり、且外國体操の新思潮におされ無批判的に之等のものを取入れる傾向が生じたからそれを防ぎよるべき準據を示す爲に大正十五年の改正が行はれたわけである。此の改正要目は從來よりも一層新鮮味を增し、引締つても來、体操科の重要性及び價値が高められた理である。其の後十年右の要目は學校体操に重要な貢獻をなしたのである。

然るに我が國青少年の体質及思想の傾向に樂觀をゆるさぬ傾向が著明となり且又、日本精神が强調された、それより体育界の進歩發展体育の教育上に於ける意味價値が重要性をもつて來た。そこで現狀のまゝでは如何ともしがたく今日の改正を見るに至つたのである。

三、改正要目の趣旨並に取扱上の留意点

既にあらゆる体育書に於て或は講習會等に於て新改正要目の趣旨及取扱上の留意点は盡されてゐると思ふ。又趣旨要点は簡單なものではないが最も根本趣旨、取扱上の留意点とも思ふ点を左の三方面から眺めて記して見たい。

1、体操教授の目的

從來のは技術と身体の陶冶を眼目とした。即ち身体能力の增進と健全な發達といふことがそれである。これでは体育全野の意味ではない。そこで尙進んで今日のは『精神の修練、人格の陶冶』に重きを置く。即ち『心身一如の姿に於ける人間養成』といふ事が出來る。

そこで實際教授に當るに際しては如何に取扱つて行くか。卽ち

○効果を明にする。身体檢査とか或は運動能力の測定等によつてその効果を明にする。

○諸德性を体驗させる。忍耐とか、勇氣とかいふやうな個人的諸德性、協同とか犧牲とかいふやうな團体的諸道德を實地に生かしてこれをうゑつける。

体操教授は指導上の中間物がないのが他教科指導に比して特色である。故に教師兒童の生命の直接の觸合である。それからして訓育上（教育上）最も重大である。これがよくいつたならば体育指導はしめたものである。

2、運動材料の選定方針

我が國獨自の見解によつて材料を選んだ。從來のものは歐米のものを其のまゝ取つた。且一派のものに限つた。今日ではドイツ式、デンマーク式は一つの研究資料ではあつても之をとつて以て我が國の學校体操に用ふる事は考へものである。國民の氣質國民性を考へて

國民獨自の運動体形を作つた。これが外國の模倣を避けるといふ我が國の立場である今日青少年の体育にはとても重要なことである。尙日本在來の材料をも取入れて、日本人の体操は日本式のものでありたいとの苦心の跡が見える。然かも一つ一つの運動形式は動的綜合的材料を多くし、性別の教材をも多く課してある。其の他あらゆる方面から眺めて舊要目とは格段の進歩であり、新面目を發揮して居る。

3、教授方法の根本方針

教授方法の根本方針としては理法に適することが當然である。理法とは修練、鍛練の意味をはき違へぬこと。身体を練り人格を陶冶するには漸進的に進むこと、不快苦痛をもたせぬこと、女兒は女兒らしく、男兒は男兒らしく、低學年と高學年とは取扱について相違を來さねばならぬ事、喜びを持たせること等即ち之である。指導者の腕一つでは如何樣にも取扱はれる。新要目は此の理法に適すべく編まれてある。且又運動の進展徑路が明瞭に示してある。例へば對列蹴球ー蹴疊球ー簡易蹴球ー蹴球　はその一例である。

そこで之が取扱に當つて運動を指導すると共に運動を教育するといふことを忘れてはならぬ。卽ち運動の發達徑路を知らせ理解させねばならぬ。而かも其の間には一種の合理的なことをさとらせる。例へば蹴球を取扱ふに當つて今迄の發展徑路を知らしめ、なる程合理的に出來て居る、自分達もこゝまで進んだかなーといふことを知らせる。これがうまくいつたならば教育學上体育運動を研究することが生れると思ふ、そこから將來の体育運動の價値づけが生れて來ると思ふ。

四、結　論

精神をよく理解し、從來には異なつた新らしい氣分で指導したら人格陶冶、身体陶冶に遺憾なきを期することが出來ると思ふ。要は教師の自覺行にあると思ふ。

兒童作品の評價上留意すべき點

日置郡

子供の言行は種々の場合に評價が誤られる。幼稚なことは子供だから仕方がないといはれたり、子供らしくてよいといはれたりする。ませたことは子供でもえらいといはれたり、大人じみていやだといはれたりする。

綴り方の成績なども今日でも其の評價が區々である。試に一つの文を出して、この文は何學年兒童の作で、どのくらゐの出來であるかを問ふて見るがよい。何學年兒童の作かは餘程實驗を有つた者でも——作者に優劣があるのは勿論だが——容易に見當がつくまいと思ふ。一歩讓つてその文がどのくらゐの出來であるかについても、かなりの開きがあると思ふ。多少の相違は仕方がない。がある人が優篇と認めたものをある人が駄作と認めるやうなことがあつては、兒童にとつては決して幸福ではない。

綴り方の成績は個人の好尚によつて評價される部分がかなりに多い。從つて主觀的の色彩が濃厚であるから評價の一致はむづかしい。此處で主觀と客觀、個性と普通性などを論ずる必要はないだらう。けれども評價する以上主觀に徹した客觀性個性の奥に光る普遍性を考へなければ、群育象を撫づる獨斷と見るより致し方がない。

評價の相違が何に基因してゐるか、また子供の文——小學校の綴り方教育上兒童の作品を評價するに如何なる點に留意すべきかを簡單に述べやう。

評價と三つの立場

卒直にいへば兒童の文の評價が區々であるのは廣い意味で『兒童の文』がわからないからである。文章家だから兒童の文がわかるとはいへない。詩人だから兒童の文——場合によつては兒童の詩さへもわかるとはいへない。いふまでもなく我々もさうである。此處では見る態度の相違から來る主要なものだけについて考へて見やう。

7、綴り方教育觀から

小學校の綴り方教育をどう考へてゐるかによつて、兒童の綴り方の評價がかなり違つて來る。綴り方は兒童の文學

である。藝術的な創作の指導であると見てゐる者には、詩趣を盛つた文でなければならないことになる。

また廣い意味での文を綴る基礎的な修養とみる者には詩や美文などを綴ることだけが綴り方の仕事ではなく、多方的な表現が認められるわけである。この頃のやうに綴ることによつて兒童の生活を純化するものであるとみるならば生活の意味を廣くとるか、狹くとるかによつても意見の相違があるはずである。理知的な生活が問題になるのもこれが爲である。もし文學的なものを綴らせるのが綴り方教育であるとすれば理知的な生活を綴つたものはよい文ではないわけである。

同じ創作といふ言葉でも、廣く解する者もあれば狹く解する者もある。或る人などは理知的科學的思索的な方面までも創作として取扱つてゐる。ある人は詩や劇や小說でなければ創作と思つてゐない。だから價値の見方も非常に狹い。これに反して綴方教育に多方的な價値を求めてゐる者がある。これ等の見方が直に兒童の文の評價を左右するのはいふまでもない。この問題を深く考へた者でなければ『兒童の文』を評價する資格がないと思ふ。

綴り方教育は綴り方の本質に立脚した教育の一つの仕事である。綴り方の本質的な仕事は創作である。が兒童の綴り方は廣い意味での創作でなければならない。隨つて價値の見方も多方的である。詩でもよいが思索もよい。敘事でゆくのもよいが說明が出ても惡くはない。

綴り方でいふ生活といふ言葉もなるべく廣い意味に解しなければならぬ。綴ることによつて、兒童の生活を純化するのが、綴方教育だと思つてゐるがこの場合の純化の意味も廣く解せねばならぬ。兒童は狹いところでは育たぬ。

綴り方教育觀は種々の方面から吟味されなければならない。兒童教育論から綴り方本質論から乃至は兒童の創作生活から考慮すべき方面は多々あると思ふ。『手紙一本も書けない』といふ素人の抗議をもてあましたり、隨意選題を綴り方教育の價値と思つたりした時代は過ぎてしまつた。

そして我々の批判的な眼は、兒童に即した妥當な綴り方教育觀を樹立せなければならぬ。何となれば綴り方教育觀は『兒童の文』の見方の方向を定めてくれるからである。

2、文章觀の上から

文章觀は結局はその人の人生觀が基調となる。だから体驗が豊になり、內省が深くなつた人生觀が純化されると共に、個人の文章觀も純化されて來る。感激をもつて讀んだ文が年月がたつてから讀でんみるとつまらないと思ふ事があり、つまらないと思つたものが。修養が深くなつてから讀んで尊いと思ふものがある。兒童の文がすぐれてゐるといふのは子供としてはといふ標準によつて批判するからである。

文を內容形式と分解して見ることは兩者の融合する必然的な根據を吟味しない者でも嫌ふところである。が文章觀の中には內容を主とするものがあり形式を主とするものがある。我々は內容のない文を考へることも形式のない文を考へることも出來ないから形式內容の一元的な綜合を狙つて行かなければならぬ。

同じ文章上の言葉でも人によつてかなり違つてゐる。言葉にあらはされた文の評價なども言葉の使ひ方によつては議論の種となる。殊に兒童の文を評價する場合のやうに程度の低いものを程度に應じた言葉であらはさなければならないものに當惑する。玄人の藝術家などはかうした場合などにも最高級の言葉を使ふ。我々はこれをもてあましてしまふ。この言葉に更に意味の限定を試みない以上、我々の陶治價値にはならない。

文章觀の內容上の問題としては、何時も理知的な生活や道德的な生活が論議の種となる。我々は生活を前述のやうに廣く見てゐるから——といつても廣い意味で文學的なものが大部分を占めるが、如何なる生活を內容としても差支へはないがそれよりも現はし方——技巧が何時も問題になる兒童の綴り方には兒童の程度で技巧があるからである。我々は兒童を純眞なものと思つてゐるから、大人の技巧に對するよりも兒童のそれの方に嫌味を感ずる。

兎に角文章觀に技巧の自然を狙ふのはよいことである。修辭學でも技巧の極致は、技巧の見えない技巧だといつてゐる。問題は技巧がどれだけ洗練されてゐるかにある。

要するに兒童の文を離れても、妥當な文章觀をもつことは容易でない。人生に徹し創作に徹して描いた理想でなければ、眞の文章觀とはいへない。空虛な概念では文は讀めない。文の評價が文章觀の深淺廣狹によつて區々であるのはいふまでもない。我々は自己の文章觀を內省して、その純化に努力しなければならない。

3、發達過程の上から

我々には更に大問題が殘されてゐる。それは程度及び素質といふことである。如何に人生觀が高遠でも文章觀が妥當でも兒童の發達程度に應じ兒童の素質的差異を確認して作用しなければ駄目である。一年生は一年生として、六年生は六年生としての人格價値にならねばならない。

いふまでもなく文の理解は程度の問題である。殊に兒童の綴り方は内容にも形式にも、むづかしいものはないから大概の人には解るはずである。がその理解は一般的な價値としての理解であつて程度として乃至は過程としての理解ではない。個性といひ、自然不自然といひ、童心といひすべて大人のもつ一般的な概念によつて批判される。素質に惠まれた優兒の作品は常に賞揚されても、然らざる者の作はそれ以上の努力が加へられても、等閑視され易い。

兒童の發達を知らないで子供の讀物を書いたり兒童の文を選評したりする詩人や文章家があるがそれ等にあらはれたもの〻多くは大人の假面をかぶつた子供である。勿論さうした人々の中には、自分の子供時代の心持を内省したり、我が子の生活を凝視したり、近所の子供に親んだり、

兒童文を讀んだりして、過程をかなり理解してゐる者もあるが、雜誌の選などは出來たものを始末するだけで、出來るまでの仕事に關係はしてゐない。また今後作者がどうなつて行くか、それをどう指導しやうかといふことも無關心のものが多い。

たゞさうした人々の中には文を書く腕をもつてゐる者が多い。創作の豊かな体驗者が多い。この体驗は我々にも極めて大事なことで、体驗がまづしければ作品としての文が解らないから、一般的に價値づけることが出來ないばかりでなく、程度や過程の取扱ひが概念的になつて、個性的な生命を失ふことになる。

以下綴り方の評價に關係ある二三の問題を拾つて過程化の概念をはつきりしたいと思ふ。

我々も創作家も個性のはつきり現はれてゐる文をよい文としてゐる。個性を離れて創作を考へることは出來ない。が個性がはつきり現はれるのは何時頃であるだらう。心理學者は尋常五六年以上であるといつてゐる。この問題は鑑賞と大關係がある。個性の現はれない時代に眞の鑑賞があるはずがない。

では個性の現はれない時代の個性の意味——低學年でもよく個性といふ言葉を使ふから——をどう解すべきであらう。松村博士は子供の文學は類型的で、大人の文學は個性的だといつてゐるが、心理學者の見方と一致してゐる。が詩人は一年生の童謠にも個性が閃めいてゐるなどゝいふ言葉を使ふ。

個性にも種々の意味がある。が近頃では價値と離して考へないのが普通である。しかし低學年の兒童が、何等の自覺があるのでもなく、たゞ思ひ出したまゝを綴つたものに、偶然にも個性が光つてゐると思はれるものがある。この場合の個性は自覺的な自我を中心としてゐないから眞の個性の顯現ではない。自然的な個性である。自覺のない個性を自覺的に運ぶのが教育である。低學年の兒童の文を價値的に論ずるのは無理である。價値への暗示を中心としてゆくべきである。この意味から自覺のはつきりしない時代にも個性への指導はあるはずである。

綴り方の批評では自然といふ言葉もよく人々に誤解され易い。この文は自然だといふ場合はよい文の一つの内容を現はしてゐる。しかし常識で考へても芭蕉の歌の自然さと

兒童の綴り方の自然さとが同一でないことは解る。芭蕉の自然は不自然を通り抜けた自然であるが、兒童の自然は不自然を知らない自然なのである。

實感といふ言葉も誤解され易い。實感が問題にされたのは歌を臨本によつて詠むやうになつて、實際經驗を離れた爲に歌に生命がなくなつて、讀者に追る力が薄くなつてからである。綴り方教育でも實際生活を尊重するのは同じ意味である。

けれども創作を實際生活そのまゝの再現と考へるのは誤い。創作は自己獨自の世界を構成することである。事實をそのまゝ綴つたから實感が鮮やかで衝迫力が強いといふわけのものではない。なる程頭の中で架空な世界を描いたものよりも、參考文を眞似たものよりも事實を綴つたものゝ方が實感は強いに違ひない。創作は『ある』世界に卽して『あるべき』世界を描くとは創作論として誰も理解してゐることである。

たゞ一つ注意すべきことは、かうした創作の心境を兒童のそれに移して考へる場合である。兒童が文を綴る場合に深い純化を豫想してはゐない。殊に低學年の兒童に於い

てさうである。この場合の實感は高遠な創作上の理想を意味するのではない。事實を離れないで綴る位の程度である。兒童は實感が鮮やかであるかどうかも意識しない位である。自分の耳目にふれた事や、心に感じた事をなるべく、ありのまゝに綴る位で、作者獨自の世界を構成して衝迫力を強めるといふ程度ではない。この程度を知らないで、かうした言葉にもつまらない誤解を生ずる事さへある。

兒童が綴り方に盛る童心も子供の童心であるのはいふまでもない。子供の童心といふのは、自覺のない——あつたとしても極めて淺いものをいふのである。作家などが子供は大人の氣のつかないことに氣がついたり、大人の及ばない理解をもつことがあるといふことがある。これは讀者が理想化して眺めるからである。この場合子供の生活を見てゐるのではなくて、自己を見てゐるのである。かうした場合によく大人の童心を子供の童心であると思ふ。この子供の童心を我々が体驗者の着想や理解と同等に考へる時、兒童の取扱が高遠にはしるのはいふまでもない。

大人の意味する童心は、すがたは子供のそれに似てゐるが、大變な相違がある。兒童の童謠が動もすれば、そのすがたに眞似て類型的になり、空虛になるのはその爲である。

我々は兒童の文に個性が輝き實感が迫り、童心が豊かであることを望む。がこれを過程化されなければ兒童にふれることが出來ない。我々はまづ自己の足下を凝視すべきである。日々の實際成績にさうした優篇がどのくらゐあるだらう。我々は餘りに兒童が平易なことに躓いてゐるのに驚くであらう。ある意味から兒童の文は不完不備なものだと思ふところに、兒童はすく〳〵と伸びてゐるのである。

要するに完全を求めるところに兒童の文は育たない。我々は自己の文章觀を正すと共に、兒童の文章觀を問ふてみる必要がある。そして妥當な兒童に卽した文章觀が樹立されなければ兒童の文の評價は、子供の假面をかぶつた大人の聲色に過ぎない。兒童に卽した文章觀は種々の方面から考慮されなければならないと思ふが、綴り方の理想と本質的な文章觀と、兒童創作生活の發達とは最も注意すべき方面であると思ふ。

342
1132

昭和十二年一月十日印刷
昭和十二年一月十五日發行

（非賣品）

編輯兼發行者　鹿兒島縣教育研究會
鹿兒島市上荒田町二〇七〇

印刷者　愛甲軍藏
鹿兒島市山下町一番地

印刷所　鹿兒島縣教育會印刷部
電話九九七番
振替福岡二二三五番

發行所　鹿兒島縣教育研究會