



263.2

207

本

始





飯田恒作著

兒童創作
意識の發達と

綴方の新指導

東京 培風館

大正
14. 5. 14
内交

263.2-207

自序

本書を實際家として生きようとする、綴り方の熱愛者に捧げたいと思ひます。私は實際家です。もし私に研究者といふ言葉がゆるされるならば、私は日々児童と共に生かしかつてゐる綴り方の實際的研究者です。私は長い間、實際家としての獨自な生か方を考へてゐました。同時に眞の児童——綴り方の本質に甦つた、生きた児童を見出すと祈念してゐました。

私はさきに「綴り方の内面的研究」といふ小冊子を公にし、創作の心境を児童に即して眺めようと努力しました。作家乃至は創作の學術的研究から暗示をうけたことや、私の教育觀に交渉づけて、綴り方の獨自性を育て、行きたいと思つたのでした。けれども、児童の創作心境がどう伸展するかといふ方面は、事實を擧げて述べる餘裕を有ちませんでした。本書はその姉妹篇として、児童創作意識の發達に關する方面の

研究を根幹とし、實際家として悩みつゝある指導要項を吟味したものです。

いふ迄もなく、綴り方の研究には縦と横の二方面がある筈です。一つは綴る力の廣さに向つて伸展する方面であり、一つは深さに向つて掘り下げる方面です。實際家は、この兩面を忘れてはならないと思ひます。ところが、これ迄の綴り方研究では——兒童を離れた創作論は別として、多くは横と廣さの問題を取扱つてゐます。私がこの缺陷に氣づいて研究を始めてから、かれこれ十年にもなつてしまひました。まとめて見ると貧弱なものです。けれども、この研究は一度まとまりをつける迄に、必ず六箇年乃至八箇年の時日を要します。横の方面では、二三年で綴り方の研究をまとめることも出來ますが、縦の方面では、かうした意味で生きることゝ見詰めることの尊嚴を、私はしみじみ味はふことが出來ました。

本書は徹頭徹尾事實を根柢としてゐます。事實は伸展の兩面で、斷じて寄せ集めたものではありません。また、優等兒だけの研究でもありません。私の教へ子が個人個人に生き方を創造して行つた尊いものです。私はこの事實を中心とし、私の體驗を内省して指導要項を研究しました。私の指導實際案は、この要項を根柢として編まれるのはいふ迄ありません。終りに私は私を生かしてくれた教へ子と、同僚諸君と、廣く綴り方の熱愛者に對して謹んで敬意を表します。

大正十四年四月

著者しるす

兒童創作意識の發達と綴方の新指導 目次

第一章 綴方最近の思潮と私の行き方	一
第一節 綴り方研究の進歩	一
第二節 學習としての綴り方	八
第三節 綴り方の指導案	一四
第四節 研究の方面と範圍	三一
第五節 指導要項のまとめ方	三九
第二章 尋常小學第一學年	四六
第一節 兒童の成績(男)	四六
目次	一

綴方新指導

第二節 児童の成績(女)……………五六

第三節 誤りのある文……………六六

第四節 意味の不明な文……………七三

第五節 参考文献とその暗示……………七九

第六節 本學年の指導要項……………九〇

第三章 尋常小學第一學年……………九六

第一節 児童の成績(男)……………九六

第二節 児童の成績(女)……………一〇〇

第三節 誤字・脱字・假名づかひの誤り……………一〇六

第四節 記述のはつきりしない文……………一一三

第五節 この頃の自己訂正……………一二九

第六節 参考文献とその暗示……………一三三

第七節 本學年の指導要項……………一四〇

第四章 尋常小學第二學年……………一五四

第一節 児童の成績(男)……………一五四

第二節 児童の成績(女)……………一六四

第三節 批正文と児童の批正力……………一七六

第四節 参考文献とその暗示……………一八四

第五節 児童の創作意識……………二〇三

第六節 本學年の指導要項……………二一七

第五章 尋常小學第四學年……………二二七

第一節 児童の成績(男).....二二七

第二節 児童の成績(女).....二二九

第三節 参考文とその暗示.....二五〇

第四節 綴り方の好き嫌い.....二五六

第五節 課題と随意選題の調査.....二七一

第六節 記述中に困ること.....二七五

第七節 児童の創作意識.....二七八

第八節 本學年の指導要項.....二九七

第六章 尋常小學第五學年

三〇三

第一節 児童の成績(男).....三〇三

第二節 児童の成績(女).....三一五

第三節 誤りの多い文と自己訂正.....三二七

第四節 自作文の内省.....三三五

第五節 文の伸びたあと.....三四〇

第六節 綴り方の好き嫌い.....三四七

第七節 綴り方の學習動機.....三五三

第八節 児童の創作意識.....三五七

第九節 本學年の指導要項.....三七五

第七章 尋常小學第六學年

三八三

第一節 児童の成績(男).....三八三

第二節 児童の成績(女).....三九五

第三節 文の批評と鑑賞力.....四〇八

綴方新指導	六
第四節 綴り方の學習動機	四一七
第五節 兒童の創作意識	四二〇
第六節 本學年の指導要項	四四一

目次 終り

第一章 綴方最近の思潮と私の行き方

第一節 綴り方研究の進歩

私は私の研究態度を明かにする前に、簡単に綴り方研究の進歩について述べて見たいと思ふ。それは私自身にとつても思ひ出の深いものであり、また、私の行き方を理解して貰ふ上にも好都合であるからである。餘り古い頃の研究を述べる必要はない。綴り方の研究が盛になつたのは、明治四十年以後のことである。それ以前は、各科教授法を説く場合に國語科の一分科として、お義理一通りの待遇をうけてゐたに過ぎなかつた。即ち一般的な文章法などを根柢にして、小學校の綴り方(作文)を説いてゐたのであつた。なる程、形式主義に反抗した自由主義などの叫びもあつたが、要するに兒童からは何物も見出してゐなかつた。

この時代を代表する者に、佐々木吉三郎氏や富永岩太郎氏があつた。兩氏ともかなり進歩的な意見は有つてゐられたが、綴り方の本質に目覺めて、兒童を生かさうとするまでには時代が許さなかつた。しかし、綴り方の研究者に暗示を與へて、將來を祝福したことは兩氏の偉大な貢献といはなければならぬ。兩氏が活躍されたのは明治三十七八年頃である。

明治四十年頃から、綴り方の研究はそろ／＼専門的に傾いて來た。言葉を換へて言へば、綴り方を熱愛する特殊な研究者が現はれて専門的に研究するやうになつた。友田氏や芦田氏や馬淵氏などの現はれたのもこれからである。これ等の人々は、綴り方の熱愛者であるだけ本質への目覺め方も深かつた。そして、文も書ける人々であつた。確かな文も書けないで、綴り方の指導を説く素人とは違つたところがあつた。自分の體驗を基として法を説いてゐた。けれども、その頃の記録には兒童を凝視したものがない、大人の考を直に兒童に移さうとするか、乃至は兒童の自然を無條件に肯定するか

であつた。勿論、馬淵氏や芦田氏のやうに、その後の努力が齎らした研究の深さを有つてゐられる者もある。が、追従者の多くはさうした傾向を示してゐたのである。

その後大正十年に至る迄は、綴り方の思潮を芦田、友納の兩氏が左右してゐたといつてもよい。なる程、かうした裏面に獨自行き方を考へて、綴り方の研究をより深くより廣く眺めてゐた者はある。が、さうした研究が折々發表されることはあつても、綴り方研究の幼稚な時代にあつては、ある特殊な熱愛者の外には理解されなかつた。一般的には、明日からでも役に立つやうな思潮だけが喜ばれてゐた。だから、この時代には二三年も綴り方の思潮に注意してゐれば、りつぱに綴り方の研究者をもつて自任することが出來た。ところが、時代の推移は何時迄もかうした安眠をゆるさなかつた。綴り方の研究は著しく思想的な背景を有つやうになつて來た。文を書けるやうな研究者が續々と現はれて來た。思想的背景が次第に指導の妥當性の吟味へ、體驗の深さが次第に綴り方の本質へ目覺めて來るのは當然である。

大正十年から十二年にかけて、綴り方の著書がかなり公にされてゐる。何れもこの傾向を現はしたもので、行き方が批判的に變つてゐる。傳統的な思潮を無條件で取入れるやうな態度はない。つぎにこの兩年にわたつて出版された綴り方の書物を舉げて見る。

綴り方指導の實際	五味 義 武 著
小倉講演綴り方教授の解決	白鳥 千代 三 編
生命の綴り方教授	田 上 新 吉 著
綴り方教授の實際的新主張	丸山・田中 共 著
私の綴り方教授	友納 友次 郎 著
文化中心綴り方新教授法	峰 地 光 重 著
自我に芽ぐむ綴り方教授原理	高 田 邦 彦 著
綴り方教授に關する最近研究	帝國教育會 編

かうした著書の中に、行き方の獨自な光を有つてゐるものは、高田邦彦氏の「自我に芽ぐむ綴り方教授原理」である。この書は小冊子ではあるが、創作の心境を眺めよ

うとしてゐるところは、これ迄に見られない暗示である。これは私の行き方と通つてゐるところがある。異なるところは、氏は一般的な創作の心境、私は兒童の創作心境を狙つてゐることである。大正十二年に開催された綴り方全國訓導協議會の記録である、雑誌「教育研究」の臨時號「綴り方研究號」も、この時代の研究を物語るものであると思ふ。大正十三年は、綴り方の研究史に一段の光彩をそへた年である。

生活表現と綴り方指導	丸山 林 平 著
綴り方とその鑑賞	千葉 春 雄 著
生活創造綴り方の教育	田中豊太郎 著
綴り方の内面的研究	飯田 恒 作 著
綴り方指導の原理と其實際	奥野庄太郎 著

何れも研究者の尊い参考書である。私の小著「綴り方の内面的研究」は、綴り方の一般論——横と廣さを眺める外面的研究の缺陷を補はうとして、縦と深さの洞見に捧げた努力である。高田氏の狙つた創作心境を、兒童に即して求めたものである。

要するに、綴り方の本質を生活の創造まで掘り下げたのは嬉しい。これは綴り方の本質的目的論的研究のレコードと見て差支へない。けれども、それは理想である。綴る力の伸展する過程については、これからの問題として研究者に與へられたに過ぎない。綴り方の研究を、横と廣さの方面から見れば、これ迄の記録に盡されてゐるといつても差支へない。けれども、縦と深さの方面から眺めれば、綴り方の研究は無限に開展して来る。殊に學者の説くやうな創作の一般論でなく、兒童の伸展を凝視する方面に至つては、全く未開の天地といつてもよいからである。いふ迄もなく、横と廣さを有たない縦と深さがあるのではない。従つて縦と深さを主とする研究が、横と廣さに交渉するのも當然である。

私が本書に述べようとするものは、かうした交渉を有つた縦と深さに捧げた小さい努力である。兒童が綴り方の本質に目覺めて、生活の創造へ伸展する力を廣さと深さの両面から眺めようとするものである。一學年から伸展する綴る力を、内面的に發達

的に研究しようとするものである。更に、この努力によつて——彼の目的論的研究を背景として、指導の妥當性を見出さうとするものである。私は飽く迄も實際家である。私は實際家でなければ行けない道を辿つて歩まうと思つてゐる。そして、實際家でなければ生かせないものを生かさうと思つてゐる。教育論も、哲學も、藝術論も、創作心理も深く行かなければならない。が、實際家の置き忘れてならないものは兒童である。私は本書を兒童から見出したもので盛らうと思つてゐる。如何なる判断も、この根據の上に試みようと思つてゐる。私がこの研究を思ひたつてから、かなり長い年月を閲してゐる。けれども、見出したものは少い。

本書に擧げた兒童の成績は、全部私の手を加へないものばかりである。また、調査を分解して統計したり、一覽表を作つたりしなかつたのは、綴り方の本質を尊重したからである。生命を見ようとしたからである。多少學術的に不備なところがあつても、生命の直覺がなければ指導者を生かすことが出來ないと思つたからである。百の分解

を試みても、一つの生命を失つては實際家として耻ぢなければならぬ。純粹な創作の心境は渾一無二である。この生命を直覺することは、創作心境の研究者にとつて獨自な行き方でなければならぬ。

第二節 學習としての綴り方

綴り方の獨自性は、綴ることによつて伸びて行くことである。伸びることが教育の理想であるとするれば、あらゆる教科の學習は、この伸びることに捧げる努力である。たゞ綴り方は、教育の理想へ綴ることから入つて行く。綴ることを忘れては、綴り方の獨自性がなくなる。獨自性を失ふことは、綴り方の生命を失ふことである。本質に目覺めた綴り方は、綴るといふ獨自な生命に深い意味を見出したものである。伸びることを主とすれば綴ることは手段となる。が、綴り方では綴ることを離れて伸びることとは出来ない。この意味から、綴ることに徹することは伸びることに徹することである。

る。

綴り方の研究は、綴り方の獨自性の上に建設される筈のものである。私はこの見地から私の研究を押し進めて行く。學習としての綴り方も、この獨自性を生命として指導の妥當性を求めて行くことに過ぎない。

いふ迄もなく、學習の意味にも二つある。各自體が經驗によつて境遇に適應することも廣義の學習である。けれども、これ等の學習では自然淘汰の結果を傳へるに過ぎない——種族的の學習である。私の意味する學習は、一定の計畫の下に行はれる各自體の純化である。盲目的な、その場限りの經驗ではなく、積極的な適應である、また經驗の統整でもある。語を換へて言へば、自然淘汰を待つのではなく、これによつて各自體のより善き創造生活を可能ならしめ、人間性の深みへ自覺的の歩を運ぶことである。教育の理想によつて學習する以上、未開人の間に行はれる呑氣な、悲慘な自然淘汰に委することは出来ない。

ところが、綴り方研究の世界には折々(歴史的にも)この意味の學習を主張する者がある。自然淘汰のまゝに任せて居つて、積極的の指導を試みようとしないう者があつたのみならず、指導の不可能なことなどまで堂々と主張した者さへあつた。淺薄な初期の自由主義はそれである。が、この議論は、多く指導といふことを餘り過大視してゐるか、乃至は兒童の個性を餘りに主觀的に(創造的價値批判なしに)見てゐるかの誤解であつた。従つて彼等は、學習の計畫を樹てるといふこと、指導規範を求めるといふこと、系統案を作るといふこと、教授細目を編むといふことを、罪惡のやうに斥けたものである。

この指導に對する疑惑、系統案に對する反旗は、綴り方教授を歴史的に見て確に傳統への抗議であつた。何事も一種の型にはめて、文字通りに教へ授けるといふ注入的な教授は、さすがに創作を主とする綴り方の領域には、早くも破産せざるを得なかつた。教へる授けるといふ意味が、導く培ふといふ意味に變つて來た。これは、綴り方

といふ教科の性質から當然この道に出なければならぬことであつた。いな、教育萬能を夢みてゐた長夜の眠から、兒童を本位とし個性を尊重する天地へは、如何なる教科も目覺めなければならぬ教育全體の警鐘であつた。

だが、それは決して學習を自然淘汰へ引下げようとする無謀な企ではない。吾々文化の進歩を認めない破壊への絶叫ではない。よりよき學習への警鐘である。より善き學習——これは綴り方の學術的研究が齎らし得るものである。

この意味から、從來の綴り方指導に就いて少しく私の意見を述べて見たい。そして、此等の綴り方指導に、何程の妥當性があるかを突止めて見たい。綴り方指導の發達を、教育思潮の推移と結びつけて眺めることは、この科の目的論的な方面を理解する點に於て、頗る面白い行き方であると思ふ。また、更に文藝思潮の變遷から考へることも、この科の本質的な方面を理解する點に於て、當然企てられなければならない研究であると思ふ。で、要するに、綴り方指導の史的研究には種々あるが、教育思潮の推移と、

文藝思潮の變遷から見て本科發達の背景を描き更に綴り方そのもの、過去を尋ねて行くことが、本科の目的論的方面と個性的方面とを理解するに、最も適當な方法であると信ずる。この過去のレコードは、斷片的に、また平面的に描かれたこともないではない。が、研究法を吟味して、組織的に研究されたものはないといつてもよい。何れも一種の趣味によつて綴り方を指導してゐたのであつて、兒童の創作意識の發達を眺めようとか、妥當な指導要項を見出さうとかいふ態度で綴り方を熱愛してゐたのではない。なる程、其處には體驗から來る理解はあつた。主觀的な熱愛はあつた。けれども兒童を置き忘れてゐた。浅い體驗や小主觀から來る獨斷があつた。更に教育や哲學や藝術の修養から來る達觀がなかつた。研究の意味さへも吟味しないで、平地に躓いてゐる者もあつた。

兒童作品の尊嚴を傷けまいとして無訂正を主張した者もあつた。綴つてゐるうちに上手になるといつて無指導を高調した者もあつた。創作の自由性を買被つて指導要項

の不必要を叫んだ者もあつた。私はさうした綴り方を教育へ持込むことは出來ない。綴り方の出發が個の生得的傾向を基としてゐることは申す迄もない。本能や衝動を離れて綴り方の研究は出來ない。が、理想を離れて學習を考へることも無駄である。其處に我々の忘れてならない止揚がある筈である。これは單に綴り方だけの問題ではない。教育全體にわたる問題である。私の主張する學習としての綴り方は、自然の止揚を出發として本質の深みへ統整された歩を運ぶことである。

詩人が天來の妙想を待つやうな態度では、學習としての綴り方は成立たない。氣の向いた時に綴ればよいとか、題のない者は遊んでゐてもよいとかいふ態度では、教科としての綴り方は意味がなくなる。また十二三人の兒童を生かす方法を、五六十人を相手とする學級に移すことも出來ない。いふ迄もなく、創作の心理や指導の原理には普遍性を有つてゐる。が、個として學習に生きる場合には個の獨自性がある。學習の要件は決して一つではない。實際家はこの多様な要件を充足して、個の交渉に生命を見

出さなければならぬ。私のこの研究は、かうした立場に立つて個の中に普遍を見、普遍の中に個を見ようと努力したものである。

第三節 綴り方の指導案

私の研究の行き方からすれば、當然の結果として指導案を要することになる。綴り方の指導——單に綴り方の指導に限らず、如何なる學習の指導でも何等かの規範を有つてゐる筈である。學習に何等の規範も認めないものがあるとしたら、それは自然淘汰の域にある極めて原始的な經驗である。私が綴り方の本質論を高調し、創作意識の發達を研究の對象とし、綴り方を學習として眺めてゐる以上、指導の規範やそれから生れて來る實際案を肯定するのは餘りに當然なことである。

此處で思ひ出すのは、綴り方の系統案に關する論争やその歴史的發達である。私は「系統」といふ意味を極めて常識的に解してゐる。が、なほ論理的哲學的に吟味され

易い言葉であるから、その誤解を避ける爲に私は「綴り方の指導案」といつてゐる。綴り方の指導案は古くして新しい問題である。綴り方の指導が、過去の作文教授から目覺めて、兎に角兒童を見出したのは明治四十年前後である。その後綴り方の研究は次第に専門的になつて來た。そして、かなり曲折のある道を辿つて來た。が、その各時代を通して、研究者の置き忘れなかつたものは指導案の問題である。いふ迄もなく綴り方の本質に觸れた、兒童に即した、學習として眺めた研究の深められたのは最近のことである。恐らく指導案の問題は、綴り方が教科として存在する限り永久に吟味され訂正されるものであると思ふ。

此處で案の發達を考へて見るのも面白い。各科教授法の中にあつた頃の綴り方は、各教科の全體から眺められてゐたから、比較的公平に論議されてゐた。殊に、當時の研究者は何れも教育學の背景をもつてゐたから、論理の整つてゐるものが多かつた。

他の總ての教科が教科書をもつてゐたり、また何等かの形に於いて課程案をもつてゐる間に、獨り綴り方の指導のみが無案で行かうとは、少くとも彼等の常識が許さなかつた。何等かの方針を定め、何等かの原理により、何等かの方案を編まなければならぬといふことは、當時一般の豫見であつたに違ひない。

ところが、當時綴り方の本質に關する研究は日本は淺いし、兒童の創作に關する發達の研究も、普通の兒童心理學以外に何等の暗示を見出すことは出来なかつた。従つて、整理の仕方なり系統の立て方なりは、結局作文の形式的方面にもどらざるを得なかつたのである。富永氏及び佐々木氏の方案が、文體の配當を中心として出来てゐるのもその爲である。けれども、佐々木氏の「國語教授法集成」を續んで見ると、綴り方の發達階段を説き、指導の組織的系統的でなければならぬことを論じた一節がある。當時にあつては非常な卓見といはなければならぬ。

要するに當時の指導案に對する思潮は、その根柢が作文法乃至は修辭學にあつた。

如何なる見方が、最も兒童に即して創作の本質に觸れるかはわからなかつた。だから、その方案は、何れも形式的に傾いてゐた。當時この方面の代表的なものは、廣島高等師範學校附屬小學校の藤井・久芳・内藤・新國の四氏によつて著された「綴方教授法精義」である。今日でこそ、同書の思潮は、多くの者に呪はれてゐるが、當時に於いては最も組織的な力作として權威あるものであつた。

私が此處で同書をお引合に出して論評するのは、四先輩に對しては氣の毒ではあるが、同書が綴り方指導の系統的研究の代表である意味に於いて、二三の記憶を新にしたいと思ふ。

「綴方教授法精義」は、明治四十二年の出版である。同書には綴り方教授缺陷の一つとして、「教授の無系統的なること」の一節を擧げてゐる。進んで「綴方教授の方面より見たる兒童心意發達階段」として、兒童の思想界表出の形式發表力の三者を、尋常小學を三期に、高等小學一期に——都合四期に分けて詳細な發達階段表を示してゐる。

これを根據として、各學年の指導を系統的に編まうとしたのはかなり論理的である。指導案そのものには、今日の思潮から見て不備なところがあるに違ひないが、研究の態度は今日の熱愛者を反省せしめるものがかなりある。研究が學術的であるのはそれである。

私は現代の指導案に關する論争を述べる前に、先入主と語義の多様に就いて一言を加へたいと思ふ。前にもお引合に出したやうに、指導案が極端に尊重されたのは、「綴方教授法精義」の影響である。勿論、著者は同案を完全なものとは思つてゐない。寧ろ敬虔な眞摯な態度で研究者に暗示を與へたに過ぎない。綴り方の本質と兒童の創作心理の發達が明かになつてゐない同時代にあつては、止むを得ないことである。

ところが、綴り方の指導案を論ずる者の中には、同書の指導案と同視して直に今日の指導案を葬り去らうとしたり、また、綴り方の本質や創作心理に没交渉で、直に過去の指導案を肯定しようとする者がある。この種の論者は、徒に過去の論争を繰り返す

のみで、何等研究の進歩を見ない甚だ迷惑なものである。綴り方教授について、多少の經驗を有つてゐるならば、今日前述の指導案を描いて論争を續けることが、如何に時代後れであるかといふことに氣がつくであらうと思ふ。我々はこの色眼鏡乃至は先入主を取り去らなければならぬ。指導案といへば、盲目的に一も二もなく兒童の表現を拘束し指導者を制縛するものと思つて、これを排斥する者のあるのは遺憾である。

しかし、系統案といふ語義には種々の誤解が伴つてゐる。系統 (System) といふことは論理的哲學的に考へることも出來れば、また、極めて常識的に考へることも出来る。これを論理的哲學的に解するならば、系統とは何等かの原理によつて結合せられた、知識の統一的全體をいふことになるであらう。そして、系統といふ以上は、單なる知識の集合や推積ではなく、構成要素としての各部分が内面的に結合し、全體は部分と論理的關係をもつた組織的構成でなければならぬ筈である。その統一も有機的のそれとは違つて、論理的關係を有つた方法的の統一である。しかも、その統一は事

實に妥當であつて、その組織を構成すべき動的原理であり、また、知識の全體を貫く統一的原理であることを要する。

哲學上からは、宇宙を一系統と見ることも出来るであらうし、統一原理は自己以外に決定者が無いといふ考へ方から、自己を系統の主體と見ることも出来るであらうと思ふ。かういふ考へ方から、綴り方の系統案——指導案を眺めて、論理的に不備なところを論議し、自己以外の客觀的系統を否定しようとすることも出来るであらう。けれども、自己の決定する目的なり原理なりは、彼等の考へてゐるやうな獨斷ではない筈である。其處に指導案に關する客觀的な意味もある。

もつとも、綴り方の指導案は、その發達の歴史から見て決してさう嚴密な意味での論理的哲學的のものではない。今日交換されてゐる指導案といふ言葉は、極めて常識的な、指導の目當に少しく順序を定めた位の意味ではないかと思ふ。各學年の指導要項といひ、實際案といひ、細目といひ、要するに同じ根據の上に立つものであらうと思ふ。

單に綴り方ばかりではない。かうして論理的吟味の上に立つて、これが完全な組織の一全體であると高言し得るものが、如何なる教科の指導に見出し得るであらうか。恐らく今日の科學の進歩では、何れの方面でも嚴密な論理的の系統を求めることは不可能であると思ふ。この意味から見て、綴り方の指導案といふも、詮ずるところ不完全なものである。不完全なものであるといふ意味から指導案を否定するならば、我々は總ての科學總ての人生を否定しなければならぬ。指導案を論難する者の中には、この種の考へ方から行かうとする者もある。私は賛成することが出来ない。

なほ、指導案の否定論者の中には、從來の綴り方指導が、未熟な、一夜作りの指導案によつて、動もすれば不自然な型の中に入れられてしまつたことに反抗して、一も二もなくこの色彩を有つたものと呪つてゐる者もある。言葉を換へて言へば、從來の指導案の弊のみを數へることから出發してゐる者もある。なる程、未熟な指導案の實

際に及ぼした弊害は、我々も認めなければならぬ。が、我々は従來の自由は無系統な指導のこのした弊害も數へることが出来る。系統案は、この失敗に備へる爲に生れ出たものといふことも出来る。

私は、これから綴り方の指導案が、如何なる根據の上に組織せられ、如何なる要件を具備し、如何なる使命を有つものであるかを考へて見たいと思ふ。

指導案を生み出す根本精神は、創作の本質を中心とする目的論であると思ふ。廣い意味でいへば創作の本質論である。近來、この方面の研究がかなりの深みへ掘り下げられたのは非常に喜ばしいことであると思ふ。これ迄の研究では教育の一般的な目的論に交渉づけてはゐたが、綴り方の本質論には餘り注意を拂はなかつたやうに思ふ。けれども、我々の指導する綴り方は、結局教育の大理想と一如となるものでなければならぬ。教育の理想と没交渉ではならない。綴り方の價值を公平に判断し、小學校に

於ける指導の任務を考へなければならぬ。綴り方で教育を代表させたり、作家氣取りの兒童を養成したりするのは、この邊の消息に暗い者といはなければならぬ。

教育の理想と、綴り方の本質論が妥當な交渉を遂げ、其處に見出された目的觀から指導案の原理が生れ出なければならぬ。勿論、その目的を實際化して達成の方案を考へる場合には、種々の方面にわたつて資料を求めなければならぬ。創作意識の發達はその中で最も重要なものである。如何に本質的な高遠な理想を掲げて、兒童を離れては何にもならない。其處に内面的に事實と結合した、小學校兒童の綴り方指導がある筈である。

綴り方の指導案は、この妥當な目的論に學習としての要件や、創作の發達的研究を内容として具備しなければならぬ。學習には學習としての要求がある。また、兒童を對象とする指導である以上、兒童の發達傾向に無頓着であることは出来ない。創作意識の發達的な研究は、綴り方實際指導の眼目となる指導要項の内容をなすものであ

と思ふ。この心理的な考察は、これ迄の指導案の研究に全く無かつたといふわけではない。發達段階を説いた研究は、何れも心理的の發達を根據としてゐる。けれども、その心理は普通の兒童心理である。綴り方の本質から出發した獨自なものではない。如何なる教科にも移すことの出来るものであつた。

綴り方の本質に生きて行くには、綴り方独自の内面的研究を資料として指導の要項を求めなければならぬ。不幸にして、過去の研究にはこの方面に見るべきものがなかつた。勿論今日でも權威ある研究があるといふわけではない。が、眞摯な態度で、この研究に従事してゐる者も全くないわけではない。若し、創作意識の發達的研究が未熟であるから、指導案は成り立たないといふ議論をする者があるならば、前述のやうに他の學術の研究と同様、永遠に學習としての指導は出来ないであらう。この種の人々は、教育のない過去の原始人の生活を夢みるほか致し方がないのである。

かうして生れ出た指導要項は、如何なる使命を有つてゐるであらう。指導要項は兒

童の表現を積極的に生かすものでなければならぬと思ふ。積極的に生かすといつただけでは餘りに抽象的である。が、これ迄、指導案は兒童の表現を機械的にし、その伸展を拘束するものであると見た人々も少くない。文の本質を知らない、兒童の表現について内面的の研究を有たない指導案であるならば、さうした呪ふべき缺陷は多々あるであらうと思ふ。けれども、私の考へてゐる指導案は、兒童の表現を積極的に生かす努力である。

更にこれを指導者の方面から考へて見るならば、指導要項は指導者に最も統整された指導の標準と資料とを興へて、各自の獨斷を抑制するものである。指導要項はあらゆる學術的背景と、體驗の深さから生れる筈のものであるから、指導の最も普遍化されたものである。指導のあらゆる研究を整理したものである。この意味から、指導要項を吟味して實際の指導に當る者は、指導力を最も止揚統整する者である。同時に、これによつて生かされてゐる兒童は、彼等の本能や衝動を最もよく止揚統整する者であ

る。言葉を換へて言へば、表面的な自由を最もよく止揚統整して、眞の自由へ向つて最も價値ある歩を運ぶ者である。なる程、實際家が多年の研究に基いて指導するならば、自ら獨斷を避けることが出来るから、別に指導案の必要はないと説く人もある。けれども、若しさうした人々が實際にあるならば、それは、私の求めてゐる指導案を體得してゐるのであつて、指導案を内から眺めたのと外から眺めたとの相違に過ぎない。しかし私自身の経験を反省するならば、私は指導案を内から眺める祈念に至つては決して人後に落ちない者であるが、私は私の人間であることを否定しない。偏見が私の怠惰性や放任性から折々覗くことがある。私は私の仕事に對してより善き止揚と統整を祈る。

一時文章觀を確立して指導案にかへると主張した者もあつた。けれども、文章觀の内容を吟味した者はなかつた。文章觀にも理想的の方面と發達的な方面がある。また

これを兒童の内面に見ようとするには、指導の實際を離れては空虚である。指導の實際を止揚統整したものが指導要項であるとすれば、さうした主張は當然の歸結として私の辿りつゝある道に出て来る。此處で私の行き方をまとめて見ればつぎの通りである。

- 1 全人的な教育の理想を考へる
- 2 綴り方の本質論を究める
- 3 これを學習として眺める
- 4 兒童の創作意識の發達を研究する
- 5 指導の積極的方面を重く見る
- 6 指導の要項を研究する
- 7 これを根據として指導の實際案を作る
- 8 指導者の體驗を尊重する
- 9 實際家として獨自な研究法をとる
- 10 指導の實際案は日々の研究に基いて訂正する

教育の理想を考へても、綴り方の本質を明かにしなければ、本科の意義や目的を闡明する上に甚だ不備である。綴り方の研究者には、動もすれば教育の目的を移して來るだけで満足してゐるものがある。これは、綴り方の本質乃至は創作の意義に徹しないためであらうと思ふ。近來創作論の盛んになつたことは、幾分この方面の缺陷を補ふことが出來ると思ふ。綴り方の本質に交渉づけられた指導の原理、その原理によつて統整されたものでなければ、眞の指導要項ではないと思ふ。學習といふことも同様である。綴り方の學習は、綴り方の獨自性に交渉づけられたもので、一般的な學習論をそのまま取入れることは出來ない。

つぎに兒童創作の心理的發達の研究は、本書全體の行き方であるから、項を別にして述べることにする。たゞ此處で一言加へて置きたいのは、これ迄の研究の缺陷を補ひ、且つ指導案に直面する研究として立體的のものを重視したいと思ふ。尋常一學年

から六學年乃至は高等小學といふやうに、縦に眺めた研究が即ちそれである。

指導の積極的方面を重んずることも、教育の目的からばかりではなく、本科の特質から見てもさうでなければならぬと思ふ。創作的の指導に於いて、形式的消極的方法に墮することは、過去の失敗に省みる必要もなく、その本質を虐げること何人も知るところであらうと思ふ。創作論に自由の叫ばれるのは、これが爲である。指導の具體案が、詳細を極めたことは、過去の系統案につきまとい難點の一つでもある。勿論、論理的に完全なものであるならば、詳細なことは結構であるに違ひないが、幾多の吟味をのこして、テーブル上で作り上げたものは、甚だ獨斷に富んでゐる。この種の密案は徒に實際家を拘束し、兒童の表現を不自然にするに過ぎない。大體でよろしいといつても、決して獨斷を許すのではない。歸納を急がず、比較的妥當なものを取り、獨斷によつて詳細を盡すことを避けたいといふに過ぎない。

指導者の體驗を尊重することは、何れの教科でも要件の一つになるだらうが、綴り

方は、體驗者でなければ理解し難いものがある。創作心理の研究が、その難點としてこれを數へてゐることは、我々の大に反省しなければならぬことである。更に、指導の要項と内面的に生かすには、文の體驗に基づかなければならぬものがある。實際家が、自己の内面に何等生かすべき體驗が無かつたら、指導の實際案ほど邪魔ものはないであらう。「生活を鑑賞的に眺める。」といつただけでも、豊かな體驗者の内面には力強い生命の躍動を感じる。が、浅い經驗の所有者には一個の解きにくい謎に過ぎないであらう。體驗の深淺によつては、指導要項や實際案は呪ふべき桎梏ともなり、謳歌すべき羅針盤ともなる。また、冷かな形骸とも生命への暗示とも見られる。私は體驗の強みを有つて指導要項を生かさなければならぬ。指導の要項や實際案を、日の研究によつて訂正することは、綴り方熱愛者の良心でなければならぬ。實際家としての私が、實際家としての獨自性を見出さうとするのは、鳥が飛ぶことに生きようとするやうなものである。これは生命の伸展であり、主張であり、尊嚴であり、ま

た、人生に對する感謝でもある。

第四節 研究の方面と範圍

綴り方の研究には種々の方面がある。創作の奥深く掘り下げて、その本質を究めようとするのも一つの行き方である。また、兒童の伸びて行く綴る力をありのままに凝視しようとするのも一つの行き方である。更に綴り方を學習として眺め、指導の要項となるべきものを探し當てようとするのも一つの行き方でなければならぬ。勿論、過去の綴り方研究にも、指導要項の吟味はかなりの熱心さで行はれた。が、その要項を證據だてるものは、低級な創作論、本質を置き忘れた學習論、乃至は語法修辭の一般的論議に過ぎなかつた。従つてそこに數へ擧げられた要項や、これをもとにした指導案は、兒童の表現を拘束し、教師の生命を奪ふ桎梏になつてしまつた。

この歴史を有つてゐる綴り方の研究は、近頃實際家の間に叫ばれてゐるこの種の研

究を、全く過去の失敗をくりかへすものとして——いな、自由の名の下に集つた或る方面の人々は、この企を見て綴り方の本質を冒瀆し、児童と指導者を虐げる恐るべき罪惡のやうに考へて反抗した。けれども、少くとも今日行はれてゐる指導要項の研究は、かつては綴り方の本質論を謳歌し、自由の洗禮をうけたものであることを忘れてはならない。

語を換へて言へば、現今行はれてゐる指導要項の研究は、本質に目覺めてからのものである。更に本質論者の置忘れてゐた児童を探し出したものである。學習の原理を尊重し、綴り方の研究を科學的に運ばうとする眞摯な努力である。結論を先に掲げるならば、私の研究もどうすれば児童も指導者も、綴り方の學習に生きられるかといふ努力にほかならない。綴り方の本質を冒瀆し、児童と指導者を虐げることを恐れるのは、彼の指導案不必要論者に一步もゆづらない。

自分の考では、綴り方の妥當な指導要項は、本質論と、學習論と、更に児童の創作

意識の發達論との公正な交渉の下に成りたつたものでなければならぬと思つてゐる。勿論、この他にも参考とすべきものは澤山ある。が、それが綴り方であり、それが學習であり、それが児童である以上この三者は何人も忘れてならないものである。換言すれば、綴り方の研究には、價值の方面と價値を離れた方面がある。児童の創作意識の發達を眺めることは、その價値を離れた、ありのままの伸びて行くすがたを研究する方面である。しかも指導要項の研究は、發達と價値の交渉の上に行はれるものである。

私が児童の綴る力の伸び方を、縦に眺めて見ようと思つたのはかなり古いことである。それまでは、甲の學年、乙の學年といふやうに、どんな文題を好むか、どんな推敲をするか、どんな鑑賞力があるかなどの調査を、斷片的に行つてゐたのに過ぎなかつた。しかし、私の頭には、かうした研究だけではどうもはつきりした發達の筋が立たなかつた。詳しく言へば尋常一學年から六學年までに、児童の綴る力がどう伸びて

行くか、あまり的確な見通しはつかなかつた。

そこで、私は尋常一學年から縦の眺め方をしようと考へた。縦の眺め方をするには、一つのとまりをつけるにも六箇年間はかゝる。更にその確實さを證據だてるには、十二箇年乃至十八箇年の星霜を経なければならぬ。さうした年月は、動もすれば明日からでも役に立てようとする實際家にとつて、決して短いものではない。私は、これがために他の一二學級の児童と平行して研究もして見た。しかし、多數の児童の成績を、心ゆく迄目を通すといふことは容易でなかつた。

殊に私の受持學級以外の児童は、すべての方面から見ても、彼等の生活を理解することが甚だ不備である。綴り方の成績に表はれた生活を理解するだけでも、甚だ手の届かないものがあつた。綴り方は児童の全生活を背景にしてゐる。もし、この生活を知ることが出来なかつたら、恐らくは綴り方の特質を伸ばすことが出来ないであらう。私は親になつて、はじめて子供の眞生活を知ることの困難なことが解つたぐらゐである。

かう考へて行くと、綴り方の研究を綴り方の特質を尊重して行ふに最も都合のよいものは、私の受持學級の児童以外にはない。自分の子について研究することは、最善の方法であるだらうが、これは特殊なものになつてしまふ。私がかうした行き方での資料の蒐集を始めたのは、大正六年四月尋常一年生として新に入學した私の受持児童である。

此處で、少し児童の家庭や學級の組織について述べて置く必要がある。入學した児童は四十五名で、内男二十名女二十五名である。即ち男女共學の單式學級で、私の研究には非常に都合がよかつた。児童は何れも中流以上の家庭に育つた者で、尋常小學を卒業すれば、何れも中等から高等の學校に進む児童である。従つて、何等家事のために學習を妨げられるやうな心配はない。家庭に在つては、おさらひと遊ぶことが彼等の重なる生活なのである。

さて、この四十五名の児童は、尋常一學年から綴り方の學習をはじめたのであるか

ら、尋常六學年の終りまでには、四十五の異なつた發達のレコードをのこして行つた。このレコードは横にも縦にも眺めることが出来る。が、私は此所では主として縦に眺めることにする。勿論、四十五名の新入學兒童も、卒業までには多少の移動がある。私の持つてゐるこのレコードも、轉學と補缺入學の兒童を除いて、完全に調査の出來た者は女二十一名、男十五名にすぎなかつた。けれども、この三十六名の兒童について、全生活にわたる實際成績を擧げることが、調査としても困難な事情はあるが、更にこれを記録として提供することのより困難な事情がある。かうした大部な印刷は恐らく公にすることが不可能であらうと思ふ。

それで私は、これを優中劣の三等に分け、各二名を男女別に選び、この成績を通して綴り方の發達を理解する資料として提供することにした。即ち男女十二名の發達系列を作つたわけである。けれども、この十二名だけでも自分の調査したありのままのものを全部發表することは、頁數の都合上不可能なことである。「A男」から「F男」に

至る六名の男兒と、「A女」から「F女」に至る六名の女兒——即ち男女十二名の兒童であつても、創作意識の細かい調査などは殆んど擧げることが出来ない。甚だ遺憾ではあるが、私の行き方と、綴る力の伸展や指導要項を理解する上に、極めて肝要なものだけを擧げて實際家の參考に供さうと思ふ。

綴り方の成績を縦に眺めてみると、力の伸び方がある時代によつて違ふやうに思ふ。従つて或る學年では中等の成績と見たものも、或る學年では優等に見えたり劣等に見えたりすることがある、私はこれを尋常六學年の成績によつて判斷することにした。即ち低學年で如何なる成績をあらはしてゐても、尋常六學年の實際成績がよくなければ優等の部には入れないのである。これは、各學年で三等の分類を試みるも一方法と思ふ。しかし、此所に擧げた方法も、また一種の暗示を有つものと思ふ。

成績はなるべく、兒童の多方面の生活をあらはすに都合のよいものを擧げることにした。勿論、日や月を重ねるに従つて、綴り方の成績はよくなる筈である。一學期の

成績と三學期の成績は、程度の上に大變な相違がある。が、場合によつては、一學期に書いたものでも、三學期に書いたものをしのぐやうな成績もあらはれる。それで、私は一學年を通して、その兒童の傾向を代表するやうな成績をとることにした。なほ、一つで具合のわるいものは（本當は多い程よいのであるが）二つ擧げることにした。

なほ、その不備を補ふ爲に、私は參考として他の兒童の成績も擧げて行かうと思ふ。他の兒童といつても、決して學級を異にする兒童ではない。私の受持であつた兒童の残したレコードによつたものである。更に兒童の創作意識の發達や、指導要項の考察については、私のこれまでの體驗の全部を傾注したものである。本書に擧げた兒童の成績は、この考察を證據立てる爲に蒐集した、私の最も信頼する代表的の資料である。

此所で斷つて置きたいことは、私の文に關する考——文章觀ともいふべきものである。もし私の文章觀が妥當なものでなかつたなら、私の調査は私のもので色づけられてゐる筈である。私はこれを恐れる。私は、出来るだけ成心を去つて、ありのままの

發達を眺めようとした。しかし、この祈りの半面にどう主觀がにじみ出てゐるかは、同好者の判斷をまつより致し方はない。

同時に、兒童觀乃至は指導觀でもさうである。私はこの種の研究を、私の主義や主張で試みようとは思はない。この調査や研究を資料として、自分の公正な指導觀を樹てたいと願ふだけである。日頃の獨斷を捨てたいと思ふだけである。創作意識の發達をありのままに眺めようとする方面では、私は努めて主觀を斥けようとした。けれども、先見的な主觀を論ずる人があつたら、それは如何なる科學的研究にも伴ふ問題であるから致し方がない。指導要項の考察では、私の體驗から來る主觀がなければならぬ。この方面は小著「綴り方の内面的研究」を参照されんことを希望する。

第五節 指導要項のまとめ方

指導要項をどうまとめようかといふことは、私の多年苦心した事柄である。私は種

種の方法でまとめて見た。けれども、満足の出来るものは一つもなかつた。で、最後にとつた方法が本書にのせてあるものである。最後にとつた方法——それは一つの作をまとめる迄の過程を、横と縦から眺める方法である。

綴り方の學習に如何なる指導があるにもせよ、一つの作をまとめること——更に極言すれば綴ることが中心となる。綴ることを離れては綴り方はない。あらゆる指導は綴ることに向つて焦點を結ぶのである。一つの作をまとめることを横から眺めれば、取材・腹案・記述・推敲となり、縦から眺めれば、過程によつて掘り下げられる深さとなる。この過程は、綴り方の本質を置忘れない以上、學習として如何なる兒童にも普遍的である。綴り方の學習には、この廣さと深さに向つて培ふ爲に、更に他人の作品や事象の見方についての指導がある。即ち批評とか鑑賞とかいふのがそれである。また、綴ることの根本精神である文章觀の指導は、あらゆる指導を總括する意味で重視しなければならない。私はこれを文話といつてゐる。但し實際指導の場合にかうした

まとめ方に拘泥することはつまらない。臨機應變の妙がある筈である。私のまとめ方は要するに過ぎの通りである。

- 1 取材——もの、見方、題材の範圍。
- 2 腹案——手法。
- 3 記述——態度、形式。
- 4 推敲——範圍、深さ。
- 5 批評と鑑賞——見方、現はし方、生活。
- 6 文話——文章觀、學習の態度。

私の指導要項は、かうしたまとめ方によつて、綴る力の廣さと深さに向つて限りなき伸展を祈念したものである。その根柢をなすものは、六學年を通して同一兒童が如

何に伸展するかといふ——ありのままの研究を資料として、私の多年考へてきた目的論的研究に交渉づけたものである。指導要項は廣さと深さを暗示する大綱を挙げたに過ぎない。指導の實際案や、教授細目のやうなものは、この要項を根幹として生れるものであらうと思ふ。なほ、その生かし方に至つては、指導者の體驗の深さによるものであることは申す迄もない。

資料の蒐集法は、かなり多方にわたつてゐるので一々此處で盡すことは出来ない。が簡単に述べて見ると、私の挙げた實際の綴り方成績は、課題によるものも隨意選題によるものもある。尋常一學年から同一文題で綴つたものもある。記事的のものも、叙事的のものも、説明的のものも——各種の文體から見た調査もある。が、要するに兒童の自然を尊重したのであるから、ある種の型にはめるやうな方法で資料を集めたものはない。

創作意識の調査は、調査の中で最も困難なものである。尋常一二學年時代には、こ

の種の直接な研究資料は殆んど得られないといつてもよい。創作の場合に起る各方面の心持を發表させることは、心持そのものが極めて稀薄なものである上に、發表が的確に行はれるものではない。自分は尋常三學年頃から、つぎのやうな問題を作品に即して調査したり、また、ある機會にまとめて内省させて見たりした。本書に挙げたのはその後者が中心になつてゐる。

- 1 どうすれば綴り方の題が見つかるか。(取材)
- 2 文題が定つてから書き出す迄にどんなことを考へるか。(腹案)
- 3 書き終つてからどうするか。(推敲)
- 4 どんな文がよいと思ふか。(文章觀)
- 5 どうすれば綴り方が上手になるか。(學習法)

なほ、この他に「課題と隨意選題ではどちらが書きよいか。」とか、「綴り方のすきな

わけ、さらひなわけ、すきでもさらひでもないわけ。」とか「綴り方は何のためにけいこするか。」といふやうな調査も試みてゐる。なほ「一二年時代の綴り方」「綴り方の苦心談」「綴り方のたのしみ」「綴り方の失敗談」などの成績から、この方面の參考資料も蒐集してゐる。

推敲力(批正力)が、どう發達するかといふ調査は、大體二つに分けて見る事が出来る。自分の作について行ふ批正——所謂推敲力の調査と、他人の作について行ふ批正——所謂批評力の調査である。何れも根本精神を同じうするものであつて、その調査も一なるものゝ両面である。この推敲と批評を、批正として一つにまとめてもよいのである。これを自己訂正、共同批評、指導者の暗示をもととする訂正など、種々の方法によつて調査することが出来る。けれども、私の暗示を與へた場合の調査は一切擧げないことにした。

鑑賞力の發達も、教授者の指導を中心として行ふものもある。が、此處には研究上

鑑賞文を提供して、兒童が如何なる程度まで味ひ得るかの調査——何等の暗示も與へないで、兒童の自力による鑑賞だけを擧げたのである。要するに、批評も鑑賞も作を通して自己を見ることであつて、綴る力を両面から見たものに過ぎない。實際の場合には、批評の指導も鑑賞の指導もはつきりした區別はない。従つて、その調査は両面にして一の調査であり、一にして両面の調査であるといふことが出来る。

第二章 尋常小學第一學年

第一節 兒童の成績(男)

これから兒童の成績を擧げて見る。これ等の生命がどう伸びて行くかを考へて見たい。尋常一學年はそのスタートである。この選ばれた生命が、個として如何なる伸展をするかを眺めると同時に、彼等が普遍へ如何なる暗示を與へるかも考へて見たい。これは、私の索めつゝある目的觀と相待つて指導の要項を生むものである。指導の要項は表現の桎梏ではない。生さんが爲のものである。先づ男兒の成績から眺めて行くことにする。私の用意した兒童の成績はかなり大部なものであるが、頁の都合でその一二を示したに過ぎない。讀者はこの成績を見て結論の大膽なのに驚かれるであらう。が綴り方の研究者がすべてかうした方面に興味を有つてゐると思はれないし、

また、出版上の都合もあつたので割愛したのである。切に讀者の御諒承を乞ふ次第である。

一ガツキ (A男)

一ガツキノトク本ハ、ハタタココマデス。二ノ巻ハワケガワカツテ、オモシロウゴザイマシタ。一ガツキノサンジュツハ、十マデデス。二ガツキニハ百マデデス。ソレデスカラ、オモシロクテオモシログテダマリマセン。ハジメニハ甲乙ダトオモツタラ、美ダノ良ダノデス。七ツノトキハオウチノオホエサンハ、十六デセン甲デス。

オハサンハ、オマエセン美ニナルンダヨトイヒマス。ソレデスカラ、ヨルドピンチカイタリサンジュツシタリイロイロナコトナシテ、ベンキヨウシテ、大キクナツテカラ、ヨイ人ニナリタイトオモヒマス。ドウシテモ二ガツキノヨミカタノホウガスキデス。センセイカライタダイターノ巻ハ、ツイブン面白カツタトオモヒマス。ツヅリ方デモハジメハ、キラヒダトオモツタラ、スキニナリマシタ。イマハ良カ三ツデスカラ、コンドハホントウニセン美ニナリタイトオモヒマス。

シモヤケ (B男)

ボクノ手ニハシモヤケガデキテキマス。小サイノモ大キイノモアリマスガ、右ノ手ニハソウデキテキマセン。ソノカハリ左ノ手ニハ、大キイノヤ小サイノガデキテキマス。マイ日手ナアツタメテ、オクスリナツクマスケレド、ナカナカナホリマセン。ソレデ學校ノカヘリニ、アツタカクナルト、トキドキカイクナリマス。

ソレデモ足ニハデキテイナイノデ、ハヤクカヘラウト一ツシヤリケンメイイソイデ、オ家ニカヘツテ手ブクロナトリマス。ケレドトキドキハガマンシキレナクナツテ、手ブクロナツテシマヒマス。

コノアイダノエンソク (C男)

十六日ニガクカウヘキテ、センセイタチトイツシヨニ、カメキドノ天ジンサマヘイキマシタ。エド川カチデンシヤニノツテイキマシタ。マンセイバシアタリカラ、ミンナアウマガバリキチヒイテクルト「アア、バヒバヒバヒ」トイツテ、サハギマシタ。デンシヤハモウエド川カラズイブンハナレマシタ。

ソノウチニ「リヤウゴクバシマヘ」ト、シヤシヨウガイヒマシタラ、ハシモトクンガ「アアスミダ川スミダ川ウレシイナア」トイヒマシタラ、ボクトヒロタクントデ、イツシヨニ「スミダ川ハスミダ川ダケレド、ココハリヨウゴクバシダ」トイヒマシタラ、ハシモトクンガ「ナアンダリヤウゴクバシカ」トイヒマシタ。

デンシヤハモウシキコウトウバシニツキマス。

ソノウチニセンセイガ「コシカケナクチヤイケナイトオツシヤツタ」トハシモトクンガイヒマシタラ、ヒロタクントボクトデヨシマス、トスグコウトバシニツキマシタ。

オリルナリヒロタクンガマツテイタ川サキクンニシガミツキマシタ。

川サキクンガ「イヤダ」トイフノニムリニヒツバツテキマシタ。ソノウチセンセイガ「アツマレ、ト、オイヒニナリマシタカラ、アツマリマシタ」。

ソシテ、天ジンサマヘイグミチデヤキイモヤガアルト「アア、ソコニオメヅラシイ」トイヒナガライウチニ天ジンサマノオヤ白ニツキマシタ。

ソシテ、天ジンサマニオガミマシタ。

ソレカラワカレナシマシタ。

ソレカラ、タイコバシニワタリマシタ。

コンドハモトハシクント「タイコバシナワタツテキヨウソウチシマセウ」トイヒマシタラ、「シヤウ」トイツテヤリマシタ。

ボクノハウガカツタリメチヤクチヤデシタ。

ソウシテケツシヤウテンヘツイダトキハモトハシクンガ一トウデシタ。

ソレカラゴハンチタメテカヘリマシタ。

クリスマス (D男)

クリスマスノバンネテカラオトウサマトサンダグラウストジドウシヤテオカヘリニナリマシタ。ソノバンハオソイトキデシタカラボクハネテキマシタホテルマデハ天カラオリテキマシタ。ソシテジドウシヤテオカヘリニナリマシタ。ソシテアクルアサソノハナシチサトガシテクレマシタ。ソレカラオトウサマニイタダキマシタ。

ボクノタノシミ (D男)

ボクハキノウノバンニヤクソクチシタコトガアリマス。ソレハアシタホンチカツテクダサルノデス。ソレカラボクノタンジヨウビノ日ニモホンチタクサンカツテクダサルノデス。ソレチボクハタノシミニマツテイマス。

アカギレトヒビ (E男)

ボクハモウセンヒビガタクサンデキテキマシタ。ソレデセンセイニグマノ手ノヤウダトユハレマシタ。ソレデボクハウチヘカヘツテオカアサマニヨクソノコトナハナシマシタ。ソウスルトオカアサマハサムイカゼガフイテキルトコロイイツテタコチアゲルカラヒビガキレルンダトオツシヤイマシタ。

ソレカラボクハユフガタ手ナアラツテホマシタ。ソレカラボクハマイ日オユニハイツテ、手チゲンゲンアラツテ、オユカラテユフハンチタベテホマシタ。ソソカラタコチアゲナイデキルト、ヒビガナホリマ

シタ。ソレカラアカギレモキレテキマス。ソレデオユニハイツテ、アシチゲンゲンアラツテ、オユカラテテクスリナイモウトハツケマスケレドモ、ボクハアトデツケマセン。ソレカラボクハ、イマハ手ニチツトヒビガキレテキマス。

ウチノフナ (F男)

ボクノウチノフナハ、ボクトネエサン、デ、ナツヤスミ中ニ、シンルイノウチヘ、トマリニイツテ、カヘツテキタトキ、キンジョノ子が、フナチケレマシタ。ソノトキハ、チヤウド八月デス。八月カラ今マデア三月タツテモ、マダイキオイガアリマス。ボクハ、ケサフナノ水チ、トリカヘテヤラウト思ツタケレドモ、カヘツテカラ水チトリカヘテヤリタイト思ヒマス。

此所に挙げて見た児童の成績——「A男」から「F男」までの成績について、少しく發達的に眺めて行きたいと思ふ。「A男」の「ガッキ」といふ文はこの頃の児童としてはかなり内面的なものである。かうした文題を選んで綴ることが、既に同児童のすぐれた生活を想はせるものであつて、多くの児童に望むことの出来ない題材である。記述の順序には多少の不備はあるが、文題が總括的で、自然な経験の順序によるものでな

いだけに、記述の進行に深い注意を要するものである。中頃突如として「ドウシテモ二ガツキノヨミカタノホウガスキデス。」と書き出したのも、この頃の児童としては致し方のないことである。

けれども、一學期中にけいこした各教科の概要をとらへてゐるところ、乃至は學習の態度について内面的な反省を試みてゐるところなどは、稀に見る記述であると思ふ。

「オネエサンハ十六デゼン甲デス。」とか、おばあさんの注意に對して、「ソレデスカラヨルドピンヲカイタリサンジュツシタリイロイロナコトヲシテ、ペンキヨウシテ、大キクナツテカラ、ヨイ人ニナリタイトオモヒマス。」といつてゐるあたりは、その現はれと見てよい。「ツヅリ方デモハジメハ、キラヒダトオモツタラ、スキニナリマシタ。」も、面白い反省であると思はれる。

「B男」の「シモヤケ」の一文も、この頃の児童の作としては内面的な深さを想はせるものである。文のはじめにある「小サイノモ大キイノモアリマスガ、右ノ手ニハソウ

デキテキマセン。ソノカハリ左ノ手ニハ、大キイノヤ小サイノガデキテキマス。」の現はし方は、同児童の言語生活之餘程發達してゐる證據である。普通の児童ならば、もう少し廻りくどい断片的な現はし方をする。更に「ソレデモ足ニハデキテキナイノデ、ハヤクカヘラウト一ツシャウケンメイイツイデ、オ家ニカヘツテ手ブクロヲトリマス。ケレドトキドキハガマンガシキレナクナツテ、手ブクロヲトツテシマヒマス。」の一節も、異常な反省の深さが現はれてゐるものと思ふ。

「C男」の作である「コノアヒダノエンソク」は、この頃の児童の文として代表的な現はし方であると思ふ。この頃の児童は、よく何處かへ行つたことを題材とする。そして、往つたり來つたりした道順（經驗の順序）を中心として——いな機械的の順序によつて、思ひ出すまゝに記述を進めて行く。そこに整つた順序があるとするれば、それは經驗の自然な順序であつて、進んだ腹案から來たものではない。さうでなければ記述の出來ないものである。最後に「ソレカラゴハンヲタベテカヘリマシタ。」と書いて、

往きの記述と不調和を想はせるのも、この頃の児童の一般的な傾向と見ることが出来る。なほ、この頃の児童の遠足が、お弁当を食べれば用がないといふ心理の見えるのも面白い。で、この頃の記述には、「ソレカラ」や「ソシテ」といふ接續詞の多いことと何の心配も要しない。この種の接續詞を早くから心配することは、これによつて伸びて行く児童の表現を妨げることになる。

「D男」の書いた「クリスマス」も「ボクノタノシミ」も、共にこの頃の児童としては面白い文である。「クリスマス」は獨り呑み込みの文で、児童の家庭生活を知らなければ非常に理解の困難なものである。「ボクノタノシミ」は、記述が簡潔で、この頃の冗漫な言語生活から来る廻りくどい記述とならんで、確に一つの傾向を示すものである。勿論、この種の題材では詳細な描寫はむづかしいが、綴り方の成績には、細かに行くものと簡明に行くものと二つある。そして、簡明に行く者がよくかうした文を綴る。まともつてはつきりはしてゐるが、文の味は中々出て來ない。この児童は日常か

なり冗漫な言語生活をしてゐるが、綴り方の成績は短かいものが多い。そして、他の教科の成績は中流である。

「F男」の「アカギレトヒビ」は、同児童の作としてはすぐれたものである。が、思ひ出したことを「ソレデ」「ソウスルト」「ソレカラ」で綴つて行くところや、現はし方が的確でないところは、「A男」「B男」に比較して劣つてゐると見ることが出来る。同じ児童の綴つたものでも、時と場合によつて大變な上手下手がある。私が此所に挙げたのは、一學年を通して現はれた同児童の作品を代表するものである。勿論、最もすぐれたものを選んだのではない。發達の傾向を暗示する、同児童の綴る力の自然に現はれたものを選んだのである。

「F男」の「ウチノフナ」には、子供言葉ともいふべき廻りくどい、不鮮明な現はし方がある。「ボクノウチノフナハ、ボクトネエサントデ、ナツヤスミ中ニ、シンルイノウチヘ、トマリニイッテ、カヘツテキタトキ、キンジヨノ子ガ、フナヲクレマシタ。

とか、「ボクガ、ケサフナノ水ヲ、トリカヘテヤラウト思ツタケレドモ、カヘツテカラ水ヲトリカヘテヤリタイト思ヒマス。」などがそれである。この種の現はし方は、劣等児童になるに従つて次第に多くなる。

第二節 児童の成績(女)

弟トオ人形ゴツコヲシタコト (A女)

私ハコノアヒダ弟ト、オ人形ゴツコヲシマシタ。私ノ人形ハハル子トイフナマヘテゴザイマス。弟ノハ清子トイツテ、アカヤンノヤウナカホナシテキマス。

弟ト私ハ、エンガハノトコロガ川ダトイツテ、センタクナシマシタ。私ガテンヲチカケルマネナスルト、弟モソレチマネシテ、「オ宅ノハル子チヤンハアシタイラツシヤイ。」ナンテイヒマス。ソレカラ私モ「清子サン、オ正月ニナツタライラツシヤイ。」トイツタリシマス。ソレカラオ正月ダナンテユフトキニハ、キレイナキモノチキセテ、オビチタテノヤノ字ニムスンデヤツタリシマス。ソレテ弟ノ内ニイツテ、「シンネン★メテタウゴザイマス。」トイツテ、ソコニスハツテ、オ人形ニオジギチサセタリシマシタ。

ハカタニンギヤウ (B女)

ウチニハハカタニンギヤウガ二ツアリマス。一ツハ、オザイサンガシニノツテキルノデ、一ツハスガハラノミチザネノデス。オザイサンガシニノツテキルノハ、二カイニアリマス。スガハラノミチザネハ、三月三日ニカザルノトイツテ、オキヤクサマノチガヒダナニオイテアリマス。

ワタグシハ、スガハラノミチザネノ、ハウガスキアオザイサンガ、シシニノツテキルノハ、キラヒデス。スガハラノミチザネハキモノニウメバチノ、モンガツイテキマス。スガハラノミチザネハホンチモツテ、フデチモツテ、ウメノハナチミナガラウダチカクトコロデスカラ大ソウカハイラシユ、ウオザイマス。

オザイサンガ、シシニノツテカタツボノカタチダシテイルノハ、ワタグシニハ、チツトモカハイクナイトオモヒマス。

ケレドモスガハラミチザネハカハイクテハヤク三月三日ニナルトイヒトオモヒマス。

ワタグシノイモウトダチハ、イツモチザイダナニイツテスガハラノミチザネノコトチ、カミサマダトイツテ、オガンデキマシタ。

コノゴロイモウトハ、オニンギヨウトユフコトガワカツテ、コノアヒダ「セツチヤンキヨウネノツチヤンテバアノオニンギヨウチオガンデキルノ、」トイヒマシタ。

ワタグシハ、ソウカイ、トイワテ、ダマツテキマシタ。

スガハラノミネヅチハ、トホクカラミルトカハイグテ、チカクカラミルト、コハイヨウナカホデス。

オザイサンガ、シシニノツテイルホウハトホクカラミルト、コハイヨウデ、チカクカラミルト、ソウコ
ハクナイ、デス。

ワタグシハ、マダヨソカラハカタニンギヨウチ、モラフトイヒトオモヒマス。

ケレドモマダ、オザイサンチ、モラヘバ、クヤシイトオモヒマス。

オモチツキ (C女)

オ正月マイニウチアオモチツキマシタ。

オモチツク日ノマイノ日ニ、ワタグシハ、アシタハ、ハヤクオキヤウトオモヒマシタ。

イヨイヨアシタニナリマシタ。

ケレドモ、ソノトキワタグシハグクウネムツテキマシタ。

スルト小サイオネエサマがワタグシチオオコシニナリマシタ。

ワタグシハビツクリシテメチサマシテ、ミルト小サイオネエサマが、ジヨチウチオコシテキマセウ。レト
オツシヤイマシタカラ、ワタグシハ、キモノチキカヘテベンジヨニイキマシタ。

ソレカラオネエサマト、イシヨニジヨチウチオコシニイキマシタ。

シヨウジチアケテ、オヨチウチオコシマシタ。ソレカラジヨチウチ火チダイテキルト、イモウトガオキ
チキマシタ。ソレカラコダツニ火チイレテモライマシタ。コダツノヘチニハ、大キイオネエサマガネテイ
ラツシヤイマシタ。スルト小サイオネエサマが、カヅエサンハハヤクオオキナサイヨトイヒマシタ。大キ
イオネエサマハ、アンマリハヤクオキテモツマラナイトオツシヤツテ、オオキニナリマセンデシタ。ワタ
グシト小サイオネエサマトイモウトト、イツシヨニコダツニアダツテキマシタ。

ワタグシハソノトキニ、スガカホチアラヒニイキマシタ。ソウスルトソラガアカルクナツテキマシタ。
ソウスルト、ミンナオキテイラツシヤツタカラ、ハヤゴハンニシテタママシタ。ゴハンガスンデヤスンデ
キルト、小サイオネエサマが、オヨチウトダキビチシテイラツシヤイマシタ。ワタグシモソコヘイツテ、
タキビチシテキマシタ。ソシテソノ上ニオカマがノツテキテ、ソノナカニオユガハイツテイマシタ。

ソレデイロイロナハチヤイテ、オユチワカシマシタ。ダンダンオユガワイテキマシタ。ソノトキハグル
マヤカラ、ウストギネチカリマシタ。オカシヤデセイロチカリマシタ。オユガデキテカラ、セイロニコメ
チイレテ、オカマノ上ニノセマシタ。ソノ一パン上ニフダチシマシタ。ソウスルトシンルイノマサチサン
ガキマシタ。ソシテオモチツクヨウイチシマシタ。ソチスルトチササマがイラツシヤイマシタ。ソレデ
一パンシタノセイロノオコメガデキタノデ、ウスノナカニイレテオモチツキマシタ。ハジメハチササマ
ガオツキニナリマシタ。ソノツギニマサチサンガオツキニナリマシタ。

ツクトキニヤヨチウガコネドリチシマシタ。ワダクシハ、ソノソバアタキビチシナガラ、ミテキマシタ。一ツオモチガアキルト、ヤヨチウガオモチチイタノ上ニオイテ、シカクニカツコウチコシラヘマス。ソノシタノセイロノオコメガアキルト、マダツキダシマス。マダソノトホリニヤツテキマシタ。ダンドンヤツテキルトマサチサンガ、ソウリノ上ニオトシマシタ。ソレデワダクシハオカシクテ、シカダガアリマセンデシタ。ソレデミンナガオホラライシマシタ。

アカギレ (C女)

ワダクシノ手ハキヨネンカラアガギレガキレマス。コトシハ中ユビト、人サシユビト、モウヒトツノ人サシユビト、コユビニ、アカギレガデキマシタ。オカアサマハ、ソレチキニシテイラツシヤイマス。中ユビノアカギレが一パン大キクデキマシタ。ソノツギノハ、人サシユビデス。ソノツギハモウヒトツノヒトサシユビデス。一パン小サイノハコユビデス。ソノトキハ、パンソコダケハツテキマシタ。ケレドモイマハ、パンソウコウトホウダイチシテキマシタ。パンソウコウトホウダイチシテキマシタラ、アカギレガスコシナオンテキマシタ。

ワダクシハマイ日パンソウコウチダンスノ上ニセテオキマシタ。パンニナタタノデワダクシハ、パンソコチハラウトシタラパンソコチオカアサマガフトンノトコロニモツテキテクダサツテフトンノトコロニオイテオウキナサイトオツシヤイマシタ。ワダクシハ、パンソコチハツテネマシタ。

アシタノアサガクカウニイクトキニパンソコチハツテ、ホウダイシテイキマシタ。アカギレハスコシナチツテキマシタが、人サシユビノホウガマダクログナツテキマシタ。中ユビハ、クロイカハガムケテ、シログナツテキマシタ。コユビハ、パンソコチハツテオイタラスクナチツテシマヒマシタ。

オヒナサマ (D女)

ワダクシハ、オヒナサマノ日ガアサツテゴザイマス。ワダクシハウレシクテタマリマセン。ソレダノ二、日ヨウノ日ダカラマダウレシイトチモヒマス。ワダクシハ一ツツマンナイコトゴザイマス。ソレハウチニハオヒナサマガアリマセン。ソシテオニンギヨウバカリデゴザイマス。ソノ中ニセイヨウニンギヨウ四ツアリマス。一ツイツトウオウキイノハ、イモウトノデゴザイマス。アト三ツハワダクシト小サイオネエサマト、アキコネイサマノデゴザイマス。ヨシコネエサマトフキコネエサマノハ、セイヨウニンギヨウハ、ナツノデワダクシノハ冬ノ

テゴザイマス。ソシテセンハ三ンダンダケニカザリマシタ。ソシテケフソシテ、四ニシテオニシヨウチ
カザリマス。ソシテキノウハオイリチタベマシタ。ソシテアシタハホウソウチウエマス。ソレガワダクシ
ハウレシクテウレシクテタマリマセン。ソシテケフハ、ハヤクカヘリマス。

コノアヒダノカジ (E女)

コノアヒダノバンニワダクシハオトウサンニ、エチカイテイタダイテキマスト、カジノハンシヨウチ
リマシタ。ワダクシハオドロイトビダシテ、ミニユウトシマストオトナリノススムサンガミニユク
コロデシタ。カラワダクシモイツシヨニミニユキマシタ。ソレカラナカマチニイツテ、ムコウノホウチミ
マスト、火ガホウボウトモエテキマシタ。ソノトキ火ハダンドンオウチノホウヘヨツテキマシタ。ワダク
シハオウチガヤケナイカト、ムネガドキドキシテタマリマセン。

ソノトキヨソノコドモガ、ボウシガイシヤガカジダトサワイデキマシタ。カラガダクワウガヤケハシマ
イカト、シンバイエタマリマセンデシタ。ソノウチカジガヤンダノオウチヘカヘリマシタ。オウチヘカ
ヘツテカラ、カジハズイブンコワイモノダトオモヒマシタ。

マリツキ (F女)

コノアヒダガクカウカラカヘツテ、マリツキナシテイルトオトウトガキテ、ネエチヤンマリカシテトイ
ヒマシタ。ワダクシハホカノマリチカシテヤリマタ。オトウトムコンナマリイヤダトイツテ、ニハヘナゲマ

シタ。ワダクシハアトカラニハヘオリテトツテオモチヤバコニイレマシタ。

ソレカラオヤツニナツタノデ、オモチチヤイテタベテマタマリツキナシテアソビマシタ。ソシテダンド

ンメグリチシテイルト、メガマハツテウシロノカベニテチウツテチガマシタカテ、オカアサンノトコロ

ヘイツテオグスリチツケテイタダキマシタ。

「A女」の「弟トオ人形ゴツコヲシタコト」は、題材を自由に處理してゐるところ、離
れた描寫への萌芽を見せてゐるところ、形式をマスターしてゐるところ——何れもこ
の頃の児童としてはすぐれてゐると思ふ。この児童は、「A男」とならんで、クラス中
最も優秀な成績をのこした者である。殊に表現の自由な、そして多様な、すぐれた作
品を出してゐる點に於いて、その右に出づる者はなかつた。「B女」と共に、私に最も
創作上の暗示を與へた者である。「弟モソレヲマネシテ」「オ宅ノハル子チャンハアシタ
イラツシヤイ。」ナンテイヒマス。とか、「ソレカラ私モ」「清子サン、オ正月ニナツタラ
イラツシヤイ。」トイッタリシマス。」とかいふ記述は、心力の進んだ題材のこなし方が

自由である児童の行ふものである。いふ迄もく、廻りくどい現はし方は直に精練されて行く筈である。高學年に進んでも、なほこの時代の現はし方に止まつてゐる者があつたら、それは綴り方の劣等児童であらう。

なほ、「弟ノハ清子トイッテ、アカチャンノヤウナカホヲシテキマス。」といふやうな現はし方も、同児童が近き將來に於いてすぐれた描寫へ移つて行く、スタートと見ることも出来る。「B女」の「ハカタニンキャウ」も、この文に劣らない進んだ生活を現はすものである。その細かい觀察、深い反省、内面的な傾向を有つた描寫などは、同児童が六學年を通じて現はした美點長所である。二つの博多人形を中心にして、各方面から比較對照しつゝ記述を運んでゐる。この頃の児童では、かうした場合によく個別的な現はし方をする。よし比較し對照しつゝ進む児童があつても、多くは記述の混雜がある。綴ることの用意が不十分であつては、この種の題材での確な表現は出来ない。この児童は、綴る用意を忘れなかつた。「ワタクシノイモウトダチハ、イツモチガ

ヒダナニイッテ、スガハラノミチザネノコトヲ、カミサマダトイッテ、オガンデキマシタ。コノゴロイモウトハ、オニギヨウトユフコトガワカツテ、コノアヒダ「モツチャン、キヨウネ、ノツチャンテバアノオニギヨウヲオガンデキルノ、」トイヒマシタ。とある一節は、題材のこなし方にすぐれた力を現はした味のある記述であると思ふ。「オモチツキ」は「C女」の作である。都會の児童としては、お餅つきは珍らしい経験の一つである。本文は、その経験をあまり混雜を見せないで叙述してゐるばかりでなく、かなり詳細を盡してゐる。これだけの内容を、順序をたて、整つてゐるところは、「A女」や「B女」の作に劣らない成績といつてもよい。形式上の誤謬も極めて少い。同児童は寡黙で非常に真面目な性質を有つてゐる。従つて、作品に内面的な傾向を現はし、卒直な表現で技巧が少い。これは六學年を通しての行き方である。この頃の児童には、経験の順序で押し進んだ結果として、自然に細かな叙述に出る者がある。若しその爲に何等かの省略を行へば、叙述は停滯してしまふ。ところが、この

児童には「それから」を連發する冗漫を餘り感じない。「アカギレ」の文になると、経験の順序といふよりも、生活の反省から記述をまとめて見なければならぬ。語を換へて言へば、腹案を要するものである。記述の進行については、その難易が決して前者の比ではない。で、後者には其所から来る一種の廻りくどさがある。これは、この頃の児童の作品に現はれる一般的な傾向である。

「D女」の作である「オヒナサマ」は、この種の傾向をかなり濃厚に現はしたものである。お話の多い女兒が有つてゐる傾向である。能力の優秀な者には餘り見ないが、中流から以下になると、かなりこの傾向——不整頓な、廻りくどい、意味のはつきりしない、繰りかへしの多い現はし方をするものである。「ワタクシハ、オヒナサマノ日ガアサツテデゴザイマス。」とか、「ヨシコネエサマトアキコネエサマノハ、セイヨウニシギヨウハ、ナツノデワタクシノハ冬ノデゴザイマス。」とか書いてあるのは、その一例であると見てよい。

「E女」の「コノアヒダノカジ」は、無難な作であると思ふ。尋常一學年の児童が第三學期あたりになると、文題を選ぶことに慣れ、また形式にかなりの自由を得て来て、綴ることに興味を有つやうになる。その頃の児童が、経験を思ひ出したまゝに、心配なく綴つたものがこの作品である。「F女」は落ちついた児童である。かうした傾向は何れの成績にも現はれてゐる。「ソノトキヨソノコドモガ、ボウシガイシヤガカジダトサワイデキマシタ。カラガクカウガヤケハシマイカト、シンバイデタマリマセンデシタ。」の句讀點の誤りは、この頃の児童によく發見するものである。

「F女」の「マリツキ」は、ありふれた内容をすなほに現はした作品である。この頃の児童で、中流以下の者は日常の平凡事を、かうした態度で綴つてゐる。この態度は高學年に進んでも中々改まらない。語を換へて言へば、生活を鑑賞し、新味を見出すことが出来ない。綴り方も結局は頭の問題である。私の経験では、脳力のすぐれてゐる者が常に優秀な文を書いてゐた。そして、優秀な文を書いてゐた者が、常に他教科

でも優秀な脳力を現はしてゐた。綴り方だけに異常な成績を示してゐた児童は、殆んど無いといつてもよいくらいである。

第三節 誤りのある文

つぎに挙げた文は、尋常一學年の児童が綴り方をはじめたばかりの頃の、誤りの多いものである。私は尋常一學年の十月頃から綴り方らしい綴り方をはじめた。勿論、それまでは文による発表が必要でないとも、また、指導が不可能だともいふのではない。題材の選擇などは話し方で指導してゐたし、片假名のマスターなどは読み方の指導でかなり考へてゐた。が、或る題材を選んだ文による特殊の指導——綴り方は十月まで待つてゐたのである。なる程、多くの児童の中には綴ることには何等の不自由を感じない者もあるが、四月からの學習で片假名をマスターした生活の表現は、大多數の児童にさう容易に望むことは出来ない。それで綴り方の時間を特設して行ふこと

は、第二學期の中頃にしたのである。これは、土地の状況によつて多少の加減が必要であらうと思ふ。しかし、それ迄には前述のやうに話し方乃至は読み方に於いて、十分用意してゐなければならぬ。つぎの成績は、綴り方をはじめてから間もない十一月中の作である。その中でも特に誤りの多いものを選んだのであるが、この頃の批評は、如何なるものを中心として行ふべきかといふ暗示を見出す適切な資料であると思ふ。

ガクカウノカジ (女)

ワタクシガ。ガツカウテタイソウ。ナシテイタラ、ホンカウカラケムリガアテキマシタ。ナニカトオモツタラカジテシタ。ソレカラオキウシツニハイツテ、ニケダスヨウジナシテキマシタ。ソウスルトダシタ。ソレカラオニモツチモツテ、ニゲダシマシタ。ワタクシハハヤシサント、ミヤシタノチバサンノウチヘ

イキマシタ。ソシデアカチランナミセテイダキマタ。ソレカラカジチミテ、ウチヘカヘリマシタ。ソレカラオフロヘハヘツテアソンデイタラ、テチキリマシタ。ソレデバンソコハツテイダキマシタ。マタ

アソクアキタラ、パンソコガトレテシマイマシタ。ソシテチガタクサンデマシタ。ソレカラオクスリチツケテ、ギトホウタイシテネマシタ。

ボクノオトウト(男)

ボクノオトウトハコトシヨウチエンニアガリマシタ。イツトウハジメハヨウチエンニイカナイトイツテキマシタ。ソノアシタハハツカシガラナイノアツレテツテヤリマシタ。ソレカラスヨシモハツカシガラナクナリマシタ。

ソレカラ唱歌ヤナニカチヨクナスハツテキマス。ソレカラトモダチトイツシヨニイツタリアソクダリシマシタ。ソレカラオベンダウガアルトイイマシタ。ソシテオベンダウチモツテイキマシタ。ヨウチヘンデハダチツクツタリ圖チカイタリシテキマス。ソレカラオリガミデツルチオツタリナンカシテキマス。ヨウチエンハ九時ハジマリデス。

「ガクカウノカジ」の文には、誤字脱字の多いこと、句讀點の誤りのあること、中心をはなれた餘計な記述のあることに驚かされる。文字と言語の有機的訓練が出来てゐないこの頃の児童が、綴ることにかかなりの困難を感じてゐることは、實際家の知るところであるが、その誤謬の多いことも等しく認めてゐることと思ふ。發音や表記の誤りは

優等児童の成績にもかなり多く發見する。私は折々かうした成績を見て失望した。そして、何時になつたらこの苦痛が救はれるであらうなどと歎息したこともあつた。けれども、尋常二學年から三學年になると、それ等の誤りが次第に訂正されて、文の内容がぐんぐん伸びて行く。で、この時代に餘り形式を心配することは、考へものであると思ふのである。

中心を離れた餘計な記述も、この頃の児童が、自己の經驗を寢る迄の單元とする面白い心理がある。高學年に進んでも、なほ中心を逸した記述があるとすれば、それは悲しむべきことであるが、この時代には腹案の自然な發達を待つて、餘り咎めてはならないと思ふ。「ボクノオトウト」は、その時代の寧ろ優秀な児童の作である。前者の誤謬とはその深さを異にするものであるが、なほ形式上の多數の批正事項を擧げることが出来る。が、實際指導としては餘程寛大に取扱はなければならぬ。さうでない、折角伸びかけて來た綴り方の萌芽を、この形式的な處理によつて枯らしてしまふ。

我が國のやうに、國語問題の整理されないところでは、かうした方面から完全な文を望むことは殆んど不可能である。尋常一學年の綴り方では、何といつてもこの種の桎梏を除いてやらなければならない。それは、読み方の指導と協力すべき肝要な任務である。

第四節 意味の不明な文

意味の不明な文を、誤りのある文と概念の上で明瞭に區別することは困難である。誤字・脱字・句續點の誤り・發音表記の誤りなども意味を不明にするものであるが、此所では主として想の混亂や語法の誤りから來る批正文を擧げることにする。で、誤字・脱字・句續點の誤り・發音表記の誤りを主とした——「誤りのある文」と對照して、この頃の兒童の批正事項を考察しなければならない。

ウチヘカヘツテカラ (男)

ウチヘカヘツテ、オヤツハカステラバナナオダンゴジャムパンチヤメダラ、ズキブンオイシカツダ。シ

ツテルホマハリサンガ、ボクニカステラチ三ツモラツテ、ウチニモツテイツテ、オトウトニ一ツヤツテ、ニイサンニ一ツヤツテ、ミンナ一ツツツデズキブンオイシカツダ。
ボクハウチヘカヘツテカラ、タカシチヤンノオモリチ、ボクハオニイサントアソビマス。オモリチヤメテカラ、ボクハトモダチト、ボウシトリチシマシタ。ズキブンオモシロカツダ。ボクハオカアサント、キングヨユニハイリマシタ。ナカヘハイルトミツガキタナクテ、トウトウアテキマシタ。ズキブンオモシロカツダ。

オテダマ (女)

私ハキノフオネエサントイモウトト私ト、オテダマチツイテ、イモウトガ三ツオテダマチヤウダイトイヒマシタカラ、私ハオカアサンガ、コレチアゲルトオツシヤイマシタ。
コンドハ四ツチヤウダイトイヒマシタカラ、私が四ツチヤアキナイワトイヒマシタラ、ソナライイトイヒマシタ。ソシテコンドハ、オニイサンガキテ、ボクモイレテトイヒマシタカラ、オネエサンガイレテアゲマシタ。オニイサンハ、ソナラハイルトイツテスガニオテダマチトリマシタ。オネエサンハオニイサント私ガクミニナリマシタ。ソレオモオネエサンノホウガカチマシタ。
ソレカラオ三ツチタメマシタ。オ三ツハカステラトオミカンデス。私ハオネエサント、オニハマリチツイテアソビマシタ。

イモウト(男)

ボクハキノフガクカウカラカヘツテ、ゴハンチタベテシバラクスルト、イモウトガカヘツテキマシタ。オバアサントカヘツテキマシタ。(1)ソノトキネエサ ガイモウトトナンカハナシテボクハソトデスケイトデアソビマシタ。

(2)シバラクスルトアキテシマヒマシタ。ソレカラオコタニハイツテ、イモウトハゴドモノクニチミアソ
ンテシマヒニゴハンニナツテ、ゴハンチタベマシタ。ソシテヒガクレマシタ。ソシテイモウトハネエサン
トネテシマヒマシタ。(3)ソレカラアクルヒニナルト、マタオコタニハイツテゴドモノクニチミテ、アソ
ンテキマシタ。アサゴハンチタベテカクカウニキテミタラ、ミンナガヒカウキチトバシテアソンテキマシ
タ。ソレカラオケイコガハジマリマシタ。

(4)ソレカラハダケニアシアトガアルトイツテ、ナヲヤボウチモツテキテ、アシアトチハカツテアハセテミ
タラ、ミキクントチガハクントツツミクント、ソノ三人ガハダケチフンダツテ、ソウイフハナシガアリマ
シタ。ソノウチニツヅリカタノシカンニナリマシタ。

この頃の児童が、意味のはつきりしない文を書く原因には種々ある。内容から見れば、自他の混同、時や場所の曖昧などがあり、形式から見れば彼等の幼稚な言語生活

が齎らす語法の誤りがある。「ウチヘカヘツテカラ」の文にある「シツテルオマハリサ
ンガ、ボクニカステラヲニツモラツテ、ウチニモツテイツテ、オトウトニ一ツヤツテ、
ニイサンニ一ツヤツテ……」の一節は、お巡りさんにいたゞいたことを明瞭に書きわ
けられない所から来る混雑である。また、「ボクハウチヘカヘツテカラ、タカシチャン
ノオモリヲ、ボクハオニイサントアソビマス。」とある所は、「オモリヲ」の下に「シテ」
を補はなければならない。この頃の児童は、よくかうした記述をして平氣である。

つぎに「オテダマ」といふ女兒の文について見ると、「私ハオカアサンガ、コレヲア
ゲルトオツシヤイマシタ。」といふ誤法の誤りがある。「私ハ」を「私ニ」と訂正すれ
ば差支へない簡単な助詞一つの問題であるが、この頃の児童の言語生活を顧みて指導
しなければならない。「オネエサンハオニイサント私ガクミニナリマシタ。」とある所
も、お兄さんと作者が組になつてお姉さんを相手にしたのであるから、「オネエサン
ハ」を除くか、或は「オネエサンハオニイサント私ヲクミニナサイマシタ。」と訂正し

なければならぬ。

「イモウト」の文にある意味のはつきりしない原因は、餘りに句を長く続けるところにある(1)は「ソノトキネエサンハ、イモウトガクルト(イモウトニ)ナンカオハナシヲシマシタ。ボクハソトデスケイトデアソビマシタ。」と二つに切る必要がある。(2)は「……ソレカラオコタニハイツテ、イモウトハコドモノクニヲミテアソンデキマシタ。シマヒニゴハンニナツタノデ(ゴハンヲ)タベマシタ。」と切つて行けば餘程意味がはつきりして来る。(3)も同様の訂正を要するところである。(4)は(3)の終り頃からの記述と同様、文題を離れた餘計な内容である。そして、句の長いところから来る混雑と共に記述の足りないところがある。

兎に角、この頃の児童の記述の不徹底な文には、かちした方面の批正事項が多い。この他にも種々の事項を發見するが、何れも前に挙げた三文の批正事項と大同小異である。彼等の幼稚な言語生活、乃至は不整頓な経験を基調とする綴り方であるから、

餘程寛大に處理すべきは言を俟たないが、批正は表面的に行はないで、なるべく彼等の内面的な實生活の洞察から進まなければならぬ。

前に挙げた意味の不明な三文を讀んで、つぎの二文を讀んで見るのも面白い。何れも意味の曖昧な所のない文である。そして、記述の明瞭なものに見る二つの傾向でもある。「ウチヘカヘルト」——かうした文は曖昧な記述のない代りに、文に味のない骨格だけのものである。この種の文を綴る児童には、頭腦の明晰な者がある。が、高學年に進んでも、文の味を出す指導に困難な者が多い。「ウチノ犬」のやうな文を綴る児童は、頭腦もはつきりしてゐるが生活にもうるほひがある。文に味の出てるのはその爲である。一二學年時代には、記述の曖昧な文を書いてゐても、高學年に進んで味のある深い文を書く児童もある。児童の伸び行く諸相ほど面白いものはない。

ウチヘカヘルト(男)

ウチヘカヘルト、オヤツチタベマス。オヤツハ、ビスケツトヤカステラデス。ソレカラオニゴツコチシ

テアソビマ。ソレカラカレンボナシテアソビマス。ネエサント、タマコロガシテアソボトモアリマス。

ソレカラベンキヤウナシテ、ヨルノゴハンチタベマス。ヨルノゴハンチタベテカラ、スコシアソソナニハイリマス。ソレカラスコシベンキヤウナシテネマス。

ウチノ犬(女)

ウチノ犬ハボチトイヒマス。ウチノボチハ、私ガカヘルトイッテモヨロコソデ、オナカナツチニスリツケテ、アキルダケチフツテヨロコビマス。

私ガ出テイクト、ナニカクレルカトオモツテ、エンガハヘ足ヲカケテケンケンイヒマス。私ガナニカケルト、ニハノマン中ヘイツテタベマス。マダスコシタツト私ノトコロヘキテナニカクレルカトオモツテ、私ノカホチミテキマス。オネエサンガイラツシヤツテ、トナシメヨウトスルト、ボチハマダエンガハニ足ヲカケテ、ナニカクレルカトオモツテケンケンイヒマス。私ガ見テキルト、ボチハオネエサンノ足ヲナメマス。

オネエサンガトナシメルト、ボチハコマツテニゲテイキマス。ボチハイツモコヤノ中テネテキマスガ、キナイコトモアリマス。マヘハ人ヲ見ルトスガホエマシタガ、コノゴロハナレタ人ハホエマセン。

第五節 参考文献とその暗示

低學年では、創作上の意識を直接調査することはむづかしい。指導の間に断片的な調査や観察を行つたものに尊いものがあるが、これを學術的な研究資料とするには主観の着色を恐れる。で、綴り方の實際成績によつて観察することが最も安全な行き方である。いふ迄もなく、この行き方では研究上の廻りくどさがある。児童の生活は多方面である。また、綴ることの研究も多方面である。其所に妥當な指導の規範を求めるとすれば、かなり廣汎な資料を集めなければならない。けれども、私は此所にその全部を發表する餘裕を有つてゐない。で、私の企も結局は暗示である。何等かの暗示を盛つて行けばよい。そして、この暗示を中心として實際家は伸びつゝある生きた児童を眺めればよい。なる程と悟り得るものがあつたら、それは私の非常な光榮である。

つぎに擧げた参考文献は、前に擧げた十二名の提供した研究資料の補正である。成績

は何れも中流以上のものである。いふ迄もなく、私の受持つたクラスの中で育つたものである。或る意味に於いて私の努力のレコードでもある。私は、これ等の思ひ出多い作品を読みかへして、更に新たな指導上の暗示を求め、現在伸びつゝある受持児童への努力を意義あらしめようと思ふ。

タコアゲ (男)

コノアヒダボクハニイサント、クセヤマヘタコチアゲニキマシタ。ニイサンハニマイノエダコデス。ボクハ一マイノエダコデス。クセヤマニイクト、キムラケンモ、チカムラケンモキテキマシタ。ボクガ「ニイサン、ケフハカセガアルカラアゲルデシヨウ」トイフト、ニイサンハ「スコシナセガツヨイカモシレナイヨ」トオツシヤヒマシタ、ニイサンガ「ココデアゲヨウ」トオツシヤツタカラアゲマシタ。ニイサンノタコハ、ズキアツタカラアゲリマス。ボクノハメンクラツテアゲリマセン。スルトニイサンガ「チツボチナガクシテアゲルヨ」トオツシヤツテ、ボクノタコノチツボチナガクシテタダサイマシタ。ソレカラマダアゲルト、コンドハズイアツタカラアゲリマシタ。ボクノタコハ、ハトヤマケンノウチヨリモタカラアゲリマシタ。ニイサンノタコノウチハ、ズキアツ「アツ」ウナリマシタ。キムラケンノタコモヨクアゲリマシタ。オカムラケンノタコハ、メンクラツテアゲリマセン。ソレデニイサンガナホ

シテアゲマシタ。クセヤマニハタクサンノ人ガタコアゲニキテキマシタ。

ボクガタコチアゲテキルト、ヨツバラヒガキテ「ボツチヤンタコチカシテチヤウダイ」トイヒマシタ。ソシテヨロ／＼ヨロケナガラ、タコチアゲマシタカラ、ナカ／＼ヨクアゲリマセンデシタ。ソノウチニカセガツヨクナツタカラ、タコチアゲシテニイサントウチヘカヘリマシタ。

コノアヒダの雪 (女)

今年ノ冬ハ雪ガアマリナカツタ。コノ頃ハ梅ノ花ガサキハジメタカラ、雪ハモウフナインノダラウ。オシイコトナシタ。モツト大雪ガフツタラ面白カツタノニト思ツテキマシタ。

昨日ノ朝オキテ見ルト、雪ガフツテキマシタ。オオウレシイ、今日ハヤマズニズン／＼フレバイイト思ツテ、學校へ行キマシタ。家デヨロコンデ、タクサンフルヤウニト言ツテキタノニ、學校ノ御門ノ所ヘ來ルト、寒ムクテサムクテナキサウニナツテシマイマシタ。高イトコロニボツテ見ルト、雪ハダン／＼フリツモツテ、ドコノ家ノヤネモマツ白デス。

學校ノゲタバコノコロノワタリイタハ、雪ニウツマツテキマシタ。學校アオケイコチシテキルアイダモ、雪ハツンツンフツテキマシタ。學校ノカヘリニハ、雪ハタクサンツモツテ、木ハマルア綿デタルマツタヤウデ、ナンノ木ダカラカリマセン。松本サンハ元氣ナコエデ「花咲サナイ花咲サナイ、カレ木ニ花ガ咲キマシタ」トイツテ、カウモリノ先デ木ニツモツタ雪チオトシマシタ。

私ハ、ホントニイケシキダコト、雪ハ毎年フルモノデスガ、モシ雪ガナイモノトシテ、人ガハヒナフリカケテ、コンナ木ニ雪ガツモツタナラ、ソレコソホントウニメヅラシイダラウ、マアイイケシキダ。ココチ寫生シタラヨカラウト思ヒナガラ家ニカヘリマシタ。御門ノ所へ來テ、門番ニアイサツスルトキフニサムクナツテシマヒマシタ。門ノ中ハ雪ガツモツテ、道モナクナツテキマス。足モイタクナリマシタ。小川泰山先生ハ、コンナ雪ガモツトタクサンツモツタ中へ、オコロビニナツタノダラウ。サゾヒドカツタラウト思ヒナガラ、家ヘツイイタトキハ手ガイタクテ、ガイトウモヌケコトガデキマセンデシタ。家ノ御庭ノ小サイ木ハ、ミンナ雪ニツツマレテ首ガ土ヘツイテキマシタ。私ハイツカハ克蘭クワイデ見タ、シヨウノウノ臺灣神社ヲ思ヒ出シマシタ。

アタマガイタカツタコト (女)

モクヨウビニ、ガクカウカラカヘツテ、ハナトアソンデキルトバンニナツタノデ、ハナハダイドコロノシタクニカカリマシタ。ワタクシハヒトリア本ヲヨンデキマシタ。ソノウチゴハンガデキタノデ、ワタクシハオトワサマトタメテキマスト、アタマガイタクナツテキマシタ。ソレデオトコチトツテモラツテ、ネヤウトスルトアタマノイタイノガナホツテシマヒマシタ。ワタクシハマタアソンデ、九ツニナツタノデネマシタ。アシタノアサニナツチ、オキヤウトスルトアタマトオナカガイタクテオキラレマセン。ワタクシハオカ

アサマニ「アタマトオナカガイタクテオキラレマセン」トイフト、オカアサマハ「ソレナラネテイラツツチヤイ」トオツシハイマシタ。ワタクシガネケルト、ダン／＼ニオナカガイタクナツタリ、アタマガイタクナツタリシテガマンガデキマセン。スルトオイシヤサンガイラツツヤツテ、ヒマシユチノマセタリ、カンチヨウチシタリシマシタ。ワタクシハヒマシユチノムノガ大キラヒナノデス。ソレカラオクスリチノンデネテキマシタ。ユフガタニナルト、アタマモオナカモダン／＼ヨクナリマシタ。ワタクシハ、ビヤウキハズキブンクルシイモノダトオモヒマシタ。

フク引 (B男)

三月三日ニ、オヤイ様ノオ家デフク引ガアリマシタカラ、僕トオネエ様ト小サイオネエ様ト、オトウト女中トデイキマシタ。イツテ見ルト、高橋サンノケン吉サント、トヨウサントテル子サンガキテイラツツシハイマシタ。ツノ日ハオセツクデシタカラ、オヤイ様ノトコロヘイツテ、オメデタウゴザイマスチシマシタ。ソコヘオバ様モイラツツシハイマシタカラオメデタウゴザイマスチシテ、高橋サンノ人ダチトアソンデキマシタ。スルト清チヤ様ガイラツツシヤツテ「チクオンキナキカセテアゲヨウ」トオツシヤツタカラ、ミンナデ「エエ」トイツテ、セイヨウマヘイキマシタ。

見ルトピアノ右ノ方ニアツテ、左ノ方ニドアカアリマス。ソノドアチアケルト、マダヘヤガアリマシタ。ハイツテ見ルトチクオンキガアリマシタ。ソノワキニハチクオンキノレコードヲ入レル、ホンバコノヤウナモノガアリマシタ。チクオンキチキイテキルト、オバア様ガオリノ中ニオクワシノハイツテキルノチ、メイノニクダサイマシタ。オトウトハ、ソノオクワシチキウニタメタイトイヒマシタ。オネエサマハ「スコシナラヨロシイ」トオツシヤイマシタ。

オトウトハ女中ニ「オネエサマガイイトオツシヤツタカラ、コレアケテ」トイヒマシタ。女中ガアケテヤルト、オトウトハサツソクダバハジメマシタ。ボクモタメタクナツタカラ、オネエサマニ「スコシナライイ」トイツテキキマシタ。オネエサマガ「ヨロシイ」トオツシヤツタノデ、サツソクダバハジメマシタ。ケン吉クンハ、ハニカンテオザイ様ノトコロニバカリキルノデ、ボクダチガソコへ行クトダンノナレテ、シマヒニハオナジミニナツテシマヒマシタ。ソノウチオバアサマガ、クジ引ノコヨリチモツテイラツシヤイマシタ。ソシテ「小サイモノカラ一本ツツヒキニイラツシヤイ」トオツシヤツタノデ、一トウハジメニ引クノハトヨチヤンデシタ。ソノツギハオトウトデシタ。ボクハ六バン目デシタ。

ボクノフクビキハウグヒストイフノデシタ。大キイオネエサマハ梅トイフノチ引キマシタ。オネエサマハレンゲトイフノチ引キマシタ。オトウトハズズメトイフノチ引キマシタ。女中ハトシビトイフノチヒキマシタ。ミンナガ引キチハルト、オバアサマハ「コンドハフク引チアゲルカラ、小サイ人カラジエン」

ニフダチモツテイラツシヤイ」トオツシヤイマシタ。

フダチモツテイクト、オバア様トオザイ様ハ、イロノナオモキヤオクワシチクダサイマシタ。ボクガモツテイクト大キナカミノツツミチクダサイマシタ。サツソクアケテ見ルト、メリエニキヤラメルトオリ紙ト良友ト少年ト、ノートブックトエンピツガハイツテキマシタ。(ツツキ)

オ父サンノオカヘリ(女)

オ父サンハ、三月五日ニオタチニナツテ、ナラヘイラツシヤイマシタ。ワタクシハ、キヨウトニハイツタコトガアリマスガ、ナラヘイツタコトハアリマセン。ワタクシガオ父サンニ「ツレテイツテチヨウダイ」トイフト、オ父サンハ、「シケンヤスミニナツタラ、ドコカヘツレテイツテアゲル」トオツシヤイマシタ。オ父サンガナラニイラツシヤルアヒダ、ワタクシトオトウトハニドテガミチダシマシタ。オ父サンモ二ドエハガキラクダサイマシタ。一マイハ大ブツサマノエハガキデ、一マイハコウエンノシカノエハガキデス。ソシテ、ソノエハガキニ十四日ノ八ジニオカヘリニナルコトガカイテアリマシタ。

ワタクシハ、ハヤク十四日ノ八ジニナレバイトオモツテキマシタ。ソシテ、十四日ノヒハ、ガクカウカライソイデカヘツテ、オヘヤノオサウツチシテ、六ジハンニ東京エキニ、オムカヘニイキマシタ。スルトオ父サンハ、八ジノキシヤデカイツテイラツシヤイマシタ。

ワタクシガ「オカヘリ」トイフト、オ父サンハ「ムカヘニキテクレタノカ。ソレハアリガタウ」トオツ

シヤイマシタ。ソレカラ、オ父サントシヨセイトワタケシト、ジドウシヤニノツテカヘリマシタ。オトウトハ、マダネナイデマツテキマシタ。ウチヘハイルト、オトウトガ「オミヤゲチヨウダイ」トイツテ、オニモツノトコロヘイキマシタ。

ソレカラオミヤゲチケサイマシタ。ワタケシノハ、ナラニンギヤウトエハガキト、スミトオハシマシタ。オトウトノハ、オモチヤノシカトエハガキト、オハシトテツボウデシタ。ソレカラ、イロ／＼ナラノオハナシチキイテホマシタ。

馬ニノツタオキヤクサマ (C男)

コノアヒダノ日ヨウニ、オトウサマノシツテイラツシヤル、ホウヘイノ中イノカタガヘイタイチ三人ツレテ、馬ニノツテイラツシヤイマシタ。コレハ日ヨウニ町ノ中デ、ヘイタイガワルイコトチシテキルトイケナイカラ、ミニイラツシヤツタソノオカヘリニオヨリニナツタノデス。

馬ニ水チノマセマシタ。ヘイタイサンニハオチヤトバコチアゲマシタ。ソノチササンガオトウサントオハナシチシテキルアヒダ、ボクハオトウト馬チミテキマシタ。ボクガミテキルト、チササンノ馬トモウ一ビキノ馬ハナニモタベマセンガ、アトニヒキノ馬ハムカヒノ大シマサンノカキネノ木ノハヤクサチタベテキマシタ。チササンノ馬ハズキアブリツバデス。ソノウチチササンハオカヘリニナリマシタ。

ミツコシヘイツタコト (女)

コノアヒダノ日ヨウニ、タカギサンノチササントチバサントオトウサントイモウトトワタケシト、ミンナデミツコシニイキマシタ。デンシヤニノツテ、ギンザデンシヤチオミテミツコシマデアルキマシタ。

ミツコシニハイツテエスカレターニノリマシタ。ワタケシハエスカレターカラオリルト、イツデモコロピサウニナリマス。ニカイニイツテ下ヲ見ルト、イロイロナクサバナガサイテキレイデス。ソシテオシガクガアリマシタ。ワタケシトオカアサントイモウトトオンガクチキイテキルウチニ、タカギサンノチササンチバササンガミエナクナツテシマヒマシタ。ワタケシハビツクリシテ、オンガクノマハリチキヨロキヨロミマハシマシタガ、チササンタチハミエマセン。

スルトオカアサンガ、コツチデスヨトオツシヤイマシタノデ、ワタケシハオカアサンノアトチツイテイキマシタ。スルトチササンチオバサンチオトウサンガ、クツチウツテキルトコロニイラツシヤイマシタ。イモウトハマタエスカレターニノリタイトイヒマシタ。ソノトキチササンハクツチカツタノデ、エスカレターニノリマシタ。ソレカラタヒノオカザリヤオモチヤノトコロチミマシタ。ソシテワタケシトイモウトハ、オニギヨウチカツテイタダキマシタ。ソレカラシヨクドウヘハイツテオチソウチタベテウチニカヘリマシタ。

「タコアゲ」はよい文である。この頃の児童の生活がかなり面白く描かれてゐる。記述の中に種々の人物や會話が出て来るが、何等の混雜を見せない。お正月の氣分が出

てゐるのもうれしい。この種の文題をとつて綴る児童もあつたが、私の経験ではさうよいものは見出せなかつた。「コノアヒダの雪」を書いた児童は、脳力の異常な進歩を示してゐる者であつて、尋常一學年の成績とは見られないほどの作である。内容の吟味といひ、形式のマスターといひ、一般児童のかなり及び難い距離がある。かうした成績を示された児童は、たゞ驚異の眼を見張るだけのものである。

「アタマガイタカッタコト」の作は、すなほに記述を運んで行つて、「ワタクシハ、ビヤウキハズキブンクルシイモノダトオモヒマシタ。」と結んだよい文である。児童の生活は現在のである。そして、その反省はたのしいもの、面白いもの、珍らしいものなどが中心になる。かなしいこと、苦しいことなどの反省から題材を選ぶ者は少い。この頃の児童の作としては、かうした方面に暗示を有つものである。「フク引」は、綴ることにも多少慣れて來た児童が、興味を有つて書いた長文——この頃の児童としては確に一つの傾向を代表するものである。私の経験では、はじめ十分か二十分ぐらゐで記

述の材料が無くなつた児童でも、次第に内容が豊かになつて、二時間三時間にわたつて綴り方を進行させる者が出て來る。「ツヅキ」と書いて止めて置くのは、つぎの時間に記述を續ける意味である。これは、綴り方の優秀な児童に多く見られる傾向である。

つぎに擧げた「オ父サンノオカヘリ」も、彼等の生活を如實に綴つたよいもの、一つである。かうした経験は、彼等の生活に餘程豊かである筈である。その内省に暗示を與へることも忘れてはならない。「馬ニノツタオキヤクサマ」は、前に擧げた「C男」の作である。この頃の児童の胸を躍らせる生活を突止めようとした場合、また、綴り方の指導を「子供らしく」といふ内省に思ひ及んだ時、靜かに讀んで見なければならぬ文である。「ミッコシヘイッタコト」——この種の文題は、この頃の児童がかなり多く取つて來る。が、往復の記述が大部分を占めてゐて、當面の光景を描くことは極めて少い。それがこの頃の児童に見る一般的な傾向である。が、この文はその内容が餘程豊かである。人名や電車の停留場の羅列ではない。其所に私は児童と共に暗示を

求めて行きたいのである。

第六節 本學年の指導要項

これから本學年の指導要項を述べることにする。順序として、本學年兒童の傾向乃至は發達を眺めて行かう。私はこれ迄その資料として、かなりの事實を擧げて來たし、今後その事實に物語らせようと思つてゐるから、餘り蛇足をそへない積りである。けれども、低學年では創作意識の直接な調査を擧げることが出來ないから、研究者の便宜の爲に、極めて簡單にこれをまとめて見る。まづ綴り方の研究者によつて示された記録を參考して行くことにする。

これ迄に、綴り方の研究者によつて説かれた尋常一學年の指導は、かなり詳細なものがあつた。けれども、本學年の伸び行くすがたについては餘りに説かれてゐない。かう指導せよといふ方面が主で——これは他の學年についても同様であるが、兒童の

伸びて行くありのまゝのすがたを述べた記録に乏しい。

けれども、綴り方の熱愛者によつてのこされた尊い研究もないではない。斯道の先輩馬淵氏が各學年兒童の成績についてのこされたレコードの如き、五味氏田上氏の作られた系統的な記録の如きそれである。馬淵氏は、尋常一二學年兒童の成績をつぎのやうに見られてゐる。

- 1 陽氣でばつとしたものが多い。
- 2 殆んど粗な具體的事實ばかりを發表する。
- 3 活動的事實を多く發表する。
- 4 統一聯想と無統一聯想とを混合することがある。

五味氏の作られた記録について見ると、本學年の兒童は、外面的客觀的の敘述をするといふこと、断片的で個人的特徴を表はすことは覺束ないといふこと、一面極めて主觀的であるといふことなどがある。更に田上氏は、本學年の成績は、客觀的事物の

羅列であり、また、模倣的態度から藝術的態度へ移るものであると述べられてゐる。兩氏とも、この見方の上に指導案を立てられてゐる。

蘆田氏は發達して綴り方となるものがあるといふこと、對話から出發するといふことを説かれてゐる。丸山・田中兩氏は、本學年の綴り方を寫眞的の記述であるとも、また斷片的であるとも、思餘つて力及ばず(形式不足)とも述べてゐられる。

この頃の兒童を、取材の方面から眺めてみるならば、兒童は經驗を思ひ出すことが既に困難な仕事である。「何か書くことがないか。」ときかれても、心に浮べることが出来ない。「昨日は何をして遊んだか。」と具體的に尋ねられて、はじめてぼつり／＼思ひ浮べるくらいである。この自己の經驗をふりかへつて見て、心に浮べることが出來て來ると、兒童は綴り方に興味を有つて來る。これは、綴り方の生命である内省への出發と見ることが出来る。兒童は意識的な生活の鑑賞も爛熟もなく、心に自然のまゝで浮べる。それが綴り方の文題である。兒童の文題が折々「ミッコシヘイッテ三リンシヤカッ

タコト」など、長くなることも、この邊の消息を語るものと思ふ。

腹案については殆んど見るべきものがない。兒童は經驗の順序で思ひ出し、思ひ出したまゝを書いて行くのが普通である。だから、文題がありさへすれば兒童は綴りたがる。下手な思想整理などを行ふのは、反つて兒童の興味を冷まし、叙述を困難ならしめるに過ぎない。

記述に入つては、自己の言語を文字に表はす仕事の爲に、かなりの困難を感じる。發音しながら書いて行くのも、表記法を質問するのもこれが爲である。折々叙述に行詰ることがある。遠足などの文を書き出して「先生巨白のつぎの驛は何といひますか。」など、質問する。經驗の順序で思ひ出し、思ひ出したまゝに綴るので、取捨選擇の道を知らない。一つの驛を思ひ出せないことも、一つの漢字を忘れたことも彼等にとつては行詰りである。

推敲に至つては、彼等の最も興味のないことである。更にその結果について見ても、

多くは間違ひのまゝでのこされてゐる。「なんべんも読んで見てなほすのですよ。」——これは指導者がよく練りかへす言葉であるが、綴る迄が彼等の興味を中心であつて、推敲は面白くない努力の世界である。訂正の喜びなどは、彼等にとつて餘り高遠な理想である。指導者の注意によつて行つた推敲も、誤字・脱字・句讀點の誤りを發見するぐらゐなものである。鑑賞も極めてぼんやりしたものである。参考文を提供しても、「うまい。」とか「まづい。」とかいふに過ぎない。「何處がうまいか。何處がまづいか。」と突込んで見ても的確な答は得られない。しかも、それは内容上の事柄であつて現はし方などに及ぶ者はないといつてもよい。それも、指導者の暗示によつて動きやすい時代である。

此所で一つ斷つて置きたいことは、以上の諸傾向はこの頃の一般兒童について眺めたもので、優等や劣等の兒童になるとかなりの例外を豫想しなければならぬ。この頃の作を外面的といつても、AやBの男女のやうに内面的なものもある。更に私は、

この頃の成績を客観的といつたり主観的といつたりすることを躊躇する。「僕」とか「私」とかいふ語の多いのは、彼等の主観的な生活を物語るものである。成績に現はれた感じなどから主観客観を分けることは、兒童の眞實な生命を逸することがある。つぎに指導の要項を擧げて見よう。

指導要項

一 取材

- 1 經驗を思ひ出す指導をする。
- 2 文題を用意する指導をする。
- 3 多方面に取材の暗示を與へる。

二 腹案

- 1 經驗の順序を主として自然に記述の順序を定めさせる。
- 2 特別な場合のほか腹案の指導はしない。

3 思ふまゝに綴るのを本體とする。

三 記述

- 1 片假名の使用に慣れさせる。
- 2 假名づかひは寛大に取扱ふ。但し質問のある場合は教へる。
- 3 落つて綴る習慣を養ふ。

四 推敲

左の事項を主として正させる。

誤字、脱字、句讀點、發音表記。

五 鑑賞と批評

參考文を與へて、よい所やわるい所を見出さしめる。但し意味の不明な所は指導的に補正せしめる。

六 文話

取材の指導を中心として綴らんとする心を養ふ。

私の考では、綴る場合の假名づかひは全部臨時國語調査會で發表した、「假名遣改定案」によるがよいと思つてゐる。國定教科書を、一日も早くこの改定案によつて書きかへて貰ひたいと思つてゐる。さうなつたら、讀むことも綴ることも、この案で統一することが出来る。けれども、これが實施されない間は、止むを得ず現行國定教科書の假名づかひにより、綴る場合には改定案によることも許して行きたいと思ふ。従つて兒童が改定案によつたものゝ訂正は行はない。本書に擧げた成績は、現行國定教科書の假名づかひを本體にしてゐる。私の誤謬の調査も、この意味から暗示を求めたいと思ふ。

第三章 尋常小學第二學年

第一節 兒童の成績 (男)

尋常二學年の綴り方は、想の伸びるたのしい時代である。なる程、平假名の使用に移る頃は、かなり形式的な不自由が見られる。けれども、尋常一學年の形式上の不自由とは比較にならない。尋常二學年がこの難關さへ突破すれば、綴り方の成績はめきめきと伸びて行く。兒童の綴り方に對する興味も増して来る。つぎに擧げて行く成績は、一々前學年の成績と比較しつつ、讀んで貰ひたい。そして、各個の伸展を眺めると同時に、この頃の普遍的な傾向も探し當てたいものである。

うんどうくわいのたのしみ (A男)

こんどのうんどうくわいは、白がつかもせれません。ぼくはうんどうくわいがたのしみです。おれえさまもおばあさまもいらつしやるさうです。

おれえさんは、おうえんを言つてあげると、おつしやいました。おれえさまも白です。ぼくはうんどうくわいのことばかりかんがへてゐます。今日から、うんどうくわいの日まで十日あります。その十七日までによくれんしゆうしておかないと、うんどうくわいによく出来ませんから、今のうちに、からだをよくして、うんどうくわいにかちたいと思ひます。

せんは赤がかつて、白がまけました。そのまへは、白がかつて赤がまけました。おばあさまは、

「おまへ、しつかりしておくれよ。」

とおつしやいます。おれえさまは、

「おか田さんも来るでせう。」

とおつしやいます。ぼくははやく十七日になればいいと思つてゐます。

僕の小さい時 (A男)

僕は小さい時、ふゆでもなつでも、いつでも、おばあさまにだかれて、「目ん目おに書いて。」と、言つて、人の顔を、書いて居たさうです。

又「ばばはどこに居る。」と、聞かれると、「ぎんこうで、目ん目おに書いていんの。」と言つて、顔を書

きます。

又ごはんの時は、「ばあばあまんまにちいたいよ。」と言つたさうです。

犬がきらひで、外へ出ると、右に犬が居る時には、左に行き左に犬があると、右へ行き前に居れば、後に行き皆におどかされたさうです。

それも家の前に大塚さんがいらして、そこには、「犬が七十匹居る。」と、ともだちが言ひます。

それですかなほくごはかります。

犬のなきごゑが聞えるとびく／＼します。

僕は又小さくなつて面白い言葉をつかつて見たいと思ひます。

花だんを作つたこと (B男)

去年の十月ころのことであつた。僕は花だんが作りたかつたので御母様に「僕花だんが作りたから草花のたねを買つてちやうだい。」と言ひました。すると御母様は「それでは朝大曲りの草花園に行つてチュウリップやアネモネを買つていらつしやい。」とおつしやつたので僕はよるこんでその日はそれでしてしまひました。

そのあくる日は日曜日で朝から、晴れてゐるのでさつそく弟と二人で買ひにいふた。お内にかへつて来たのですぐおしりつばしよりをしてはだしになつて弟と二人で地めんをほりかへしはじめた。その日のば

んまでかかつてやつと花だんのかたちが出来た。それでその日はそれで御内にはいつてしまひました。

そのあくる日は月曜であつたので學校に來た。かへつて来てこんどはたねをまいた。そうしてその上にはばらばらになつた土をうすくかけました。僕はその日から毎日「早く目をだせばいいなと思つて居ると一月ぐらいたつと小さな目がほうほうにちよぼちよぼとはえたので僕は大きそうよるこんだ。その日からぼくは「早く大きくなつて花がさげばいいな。」と思つた。今はもう一寸ぐらいいのせいの高さになりました。

松たけのごはん (C男)

おとうさまの知つていらつしやる、よれざはの「よことび」さんといふかたが、土ようの日のばんにうちへいらつしやいました。そして、松たけを下さいました。

さうするとおかあさんが、ぼくとおとおとにこんなことをおつしやいました。今年、松たけを、はじめてだから、あした松たけのごはんをしてあげませう。」とおつしやいました。そしてそのばんねて、あくるひ、おきて、きものときかへてから、そのごはんを、まずおぢいさんやおばあさんの、ほとけさまへ上げてから、ぼくたちがだべました。

たべたら、いつものごばんより、すいぶんおいしかったです。ぼくはきのふ、がくかうがあつたら、よかつたとおもひました。なぜかといふと、そのごはんを、おべんとうにつめてもらへたからです。

日曜の一日 (C男)

この間の日曜日は、朝から雨がふつてゐた。お父様と、お母様は、朝の九時ごろから、買ひものにならつしやつた。僕は朝のうちにべんきやうして、それから弟というびんやさんごつこをしたたり、いびんきよくをしてあそんだ。つまらなくなつたので、よしてこんどは弟とおすまうをとつた。

弟は大にしきで、僕はつねの花だつた。はじめも、そのつぎもどうたいで、そのつぎは弟が勝つて僕が負けた。そのつぎは僕が勝つて弟が負けた。又つまらなくなつてよした。それからなにをしてあそぼうかと、かんがへてゐるとこはんが出きたから、こはんをたべた。

それで又何をしてあそぼうかと、かんがへてゐる所に大島さんが「あそびにいらつしやい。」とおつしやつたから、僕は女中に「もしお母様がおかへりになつてはいけないとおつしやつたらおむかひにきてちやうだい。」といつて弟をつれてあそびに行つた。はじめなつ子さんと、僕とでせんとういうぎをした。はじめは僕がかつてゐたがしまひにはなつ子さんが勝つた。

こんどは、みんなでおにごつこをした。それはみちがきまつてゐて、もういつたみちは一べん内のまはりをまはつて、じんにつかなくてはおもひだしのつた。なつ子さんがつかまつたり、よし子さんがつかまつたり、僕がかまつたり、いろいろな人がつかまつた。

こんどはかくれんぼをした。僕となつ子さんと芳子さんとくんで、弟とひでよしさんがくんで、もとよしさんは一人だつた。はじめもとよしさんがおにだつた。僕となつ子さんと芳子さんはおし入れの中にか

くれた。弟とひでよしさんもやつぱり同じ所にかくれた。

そうするとじきに見つかつた。

こんどは僕の組と弟の組がおにになつた。

いくらさがしても見つからないので「よした。」といつたら、もとよしさんが「よした。」といつておよしになつた。

それからこんどは、もとよしさんと、又せんとういうぎをしてあそびかけた。

そうすると女中かむかひにきたから、僕はなばあ様に「さよなら。」といつて弟とかがへつた。

かへつたら、まだお父様もお母様もかへつていらつしやらない。

それから夕ごはんをたべた。

七時か、七時半ごろ買物からお父様と、お母様が、かへつていらした。

お母様が僕に「けんくわをしましたか。」とおきになつたから、僕は「けんくわしそになりましたがしません。」と答へた。

この日は、一日おもしろくあそんだ。

ほうそう (D男)

ぼくは日よう日の日ほうそうをしました。一とうはじめはおかあ様がほうそうをおうみになりました。

ぼくはひかるないふのやうなものが三つありましたから、ぼくはきられるとおもつて二ばんめにうまました。

そのつぎはぎようせいにあがつてゐるおとうとがほうそうをうまました。そのまへはぼくがやつておとうとに、いたくないのよといましたから、おとうともまねしてまたつぎの大三郎といふおとうとにいいました。

そのほうそうのはりがこわいのもと子といふたつた二つになるいもうとのへやにいつて、ぼくと大三郎といふおとうとがおさへてゐました。もと子といふいもうとはへんなかほをしていすにこしかけてゐました。それからおかあ様にいつたりぢよちうにいつたりしました。

それからおとうさまにいつたりせんせいにいつたりしてゐるうちに、とうとうしまひにはほうそうをうみてしまひましたそのいや／＼といふこゝみは中々やかましようございしました。

かみなり (E男)

この間のお母様がおつかいに行つてしまつた時僕はにかひのだんの所にいもうとと、おとうととであそんでゐました。そうするとはかに雨がふつていなびかりがしました。そうしてかみなりが「ころころころ」となりました。

僕はびつくりして手を耳にあててなきそうになりました。おとうとはへいきなほど大きなこゝみをはり

上げました。僕はおとうとに「ひろしちゃんそんなに大きなこゝみを出しちやだめだ。」と言ふとひろしちゃんがだまつたのでじつとして居ると、又いなびかりがしてかみなりがなりました。

僕はなほなほこわくなつてちやの間においてあるふとんをかぶつてしまひました。すこしたつておきて見るとひろしちゃんはちやわんをいたづらして居ました。それからひろしちゃんをだいてきやくまへ行くと又いなびかりがしたのでびくつとしてひろしちゃんをおつことしてしまひました。すこしたつとお母様がかへつて来たのですぐれました。

おはじきをしたこと (F男)

このあひだ、僕はわたなべくんとで、おはじきをしました。

はじめ二人でなんべんもやつてゐました、それで僕は三十こうもつてゐたら十六こうきりしなくなつてしまひました、その日はそれでやめましたまたあしたやりました。その日は僕が、かちました。

わたなべくんが、土井くん今日は「きのふのかたきだね。」といひましたので僕は父のかたきだ母のかたきだといつてえげつてゐました。えげつてゐると、とみをかくんがきましたから、わたなべくんと僕が一緒づゝあげました。

それからはじめましたそれからだんだんしていくうちに僕はなちやんが一こうきりになつてしまひました。わたなべくんは土井くんもう一こうならよしたまへといつたけれどもきかなかつた。そしてやつた

らとられてしまつた、それでもしまいに花ちゃんだけのこしてくれるやくそくだつたからとらなかつた。それとみをかくとわたなべくんとでやつてゐたから僕はたこを上げてからとみをかくとわたなべくんかへつた。

じやんけんいくさ (F男)

こつきぼくはひろたくんやとみをかくんやでじやんけんいくさをしました。ぼくはひろたくんの方のくみになりましたそれでぼくは、はじめわたなべくんをまかしましたそれからこんどはふくだくんをまかした。ふくだくんはとりになりませんからぼくはふくだくんはするといつてまたとつかんしていきました。するとお一二の三よといつてむかうのじんをかこんでしまひました。するとわたなべくんができましたからぼくはうたうとしましたけれどほそのくんがうつてまかしてとりにしてとりがたくさんになつたからぼくはぼんをしていたら川田くんと吉田くんがきてぼくは吉田くんがきたのがしらなくてぼくはとられてしまひました。

「A男」の作である「うんどろくわいのたのしみ」は、片假名から平假名へ移る形式の不自由時代——九月に書いたものである。が、優等児童だけに、平假名のマスターは十分出来てゐた。この児童が一年に現はした内面的な傾向は、本學年に至つて次第

にその深さを増して來た。「おねえさんはおうえんを言つてあげるとおつしやいまして。」と書いたあたりから、運動會迄の日數を數へ、「その十七日までによくれんしゆうしておかないと、うんどろくわいによく出来ませんから、今のうちからだをよくして、うんどろくわいにかちたいと思ひます。」と述べたところは、この児童の進んだ腦力を想はせる。更に尋常二學年の春と尋常一學年の秋の運動會の勝敗を記し、「おまへ、しつかりしておくれよ。」といふおばあさんの言葉を挾んだのも面白い。

「僕の小さい時」「A男」の作であるが、「僕は又小さくなつて面白い言葉をつかつて見たいと思ひます。」とあるところは、生活鑑賞の萌芽を示すものである。また、自己の思想と他人の言葉を區別する爲に、「……さうです。」と書き分けてゐるところなども、この頃の児童としてすぐれた手法の一つである。

「花だんを作つたこと」——我が校の児童はよくかうした題材を選ぶ。「B男」の作としては別にすぐれたものではないが、この児童が敬體から常體へ移る過渡時代の作と

して面白いものである。「去年の十月項のことであつた。」と常體で書き出したが、「僕は花だんが作りたかつたので御母様に「僕花だんが作りたいから草花のたねを買つてちやうだい。」と言ひました。」と敬體が出てしまつたのがそれである。勿論、この時代にはさうした問題をやかましく取扱つてはならない。

つぎに擧げた「C男」の「松だけのごはん」は、この頃の児童の作として内容の無邪氣さといひ、手法の自然さといひ、代表的なものであると思ふ。殊に「ぼくはきのよ、がくかうがあつたら、よかつたとおもひました。なぜかといふと、そのごはんを、おべんとうにつめてもらへたからです。」と書いたあたりは、一讀直に作者の童心が胸に迫つて来る。同児童の「日曜の一日」は、この頃の児童の成績として現はれる中流の代表作として、また、常體の記述が形式上の一記録である意味に於いて擧げたのである。一時間の記述としては、かなり内容の豊かなものである。この頃の児童になると、記述の進行もかなりはやくなる。一時間に三枚や四枚の原稿用紙を使用する児童

も、さう珍らしくはない。

「ほうそう」はD男の作である。記述のはつきりしてゐない所がある。「そのほうそうのはりがこわいのもと子といふたつた二つになるいもうとのへやにいつて、ぼくと大三郎といふおとうとがあさへてゐました。もと子といふいもうとはへんなかほをしていすにこしかけてゐました。それからおかあ様にいつたりぢよちうにいつたりしました。それからおとうさまにいつたりせんせいにいつたりしてゐるうちに……。」「などがそれである。この児童の作には、記述の不備があつたり、廻りくどさがあつたりする。尋常一學年の作と比較して見るのも面白い。

これに較べると「E男」の「かみなり」は、寧ろすぐれた作といつてもよい。恐いものを知らない弟を引合に出したり、自分の恐しさを率直に述べたりして、子供らしさがよく現はれてゐる。F男の「おはじきをしたこと」は、記述に酷しい混雜はないが、言葉の選び方や現はし方に不備なところがある。「じゃんけんいくさ」にも、この頃の

劣等兒童が綴るやうな記述の混雑がある。句讀點などの注意も届いてゐない。これを「A男」などの作と比較したら、非常な距離を發見するであらう。

第二節 兒童の成績（女）

かはいいすずめ（A女）

このあひだすずめが二ひきざしきの中へきてあそんでゐました。私もあんまりかはいいので、そうつとしておりました。しまひにはなれつこになつて、毎日くるやうになりました。それでお米のつぶが一つでもおちてゐると、すぐとんできてかはいいくちばしでばちばちと食べます。そしてたべると又とんで行つてしまいます。

おもちやでもおいてあると、そのまはりへきて、ふしぎそうな目で見てゐます。弟はそれを見て、「やあすずめが、おもちやであそんでゐる。」と言ひました。よそのをばさんが来て、こはすずめのおやどと言ひました。この二三日きませんから、すずめの話がでるたびに、「あのすずめはつぼうにでもうたれたかしらん。」とみんながいはひます。

のこされた金魚（A女）

去年のなつ弟が叔母さんのお内へ行つて金魚を十匹いただいて來ました。なつの間はみんな丈夫で生きてゐました。だんだんさむい冬がやつて來ました。其の中に一匹死に二匹死にとうとう九匹死んでしまひました。たつた一匹のこされた金魚はごんなに悲しかつたでせう。毎日毎日ただうろろしてゐました。

其の金魚の色は白です。此の間さむい日の事です。金魚ばちにこほりがはつてゐたので私がこほりをはしていい水とかへてやりました。私はきつと金魚がうれしがらうと思つて見てゐましたがちつともうごくやうが見えませんが、私はなほじつと見てゐましたがちつともうごくやうが見えませんが、すると金魚のよこつばらから血が出て來ました。血が入物にうつつてまるでまのぐをたらしたようになりました。私は其の姿が可わいさうでたまらないので日あたりのいい所へおいておきました。

それからかみないました。金魚の事が氣になつてしかたがありません。金魚はこほりでけがをしたのでした。おひるごろ又見に來たら今度は血もとまつてはちの中をげんきよくおよいでゐました。私はほつと安心しました。

へんなこゑ（B女）

この間、私とお姉様が遊んで居たら、外では鳥のやうな、どらねこのやうなこゑがしました。夜になつてもまだ聞えます。お母様は「ねこだらう」とおつしやいました。

その次の日にはあやが私に「あのこゑはねこですよ。」と言ひました。學校へ來る時に鈴木さんの家で、

大ぜいの方がさわいで居ました。

私は「何事がおこつたのだらう。」と見てゐますと、その中の一人が外へ出て、方々さがして居ましたが、どう思つたのか、きふに「あゝここに居ましたよ、居ましたよ。」と言つて手に持つて居た、皿からお米のやうな物を出して、「とうとく」と言つて、それをまきました。私は何だらうと思つて、方々見まはすとやれの上には鳥が居ました。それで私はへんなこゑを出したのは、にはとりだとわかりました。

キユウビイさん (C女)

ふゆ休に、をば様のうちへいきました。そのときに、一つのキユウビイさんを、いただきました。おれえさまの所へ、おみまひに行くときに、このキユウビイさんをもつていきました。

私はキユウビイさんがだいきです。けれどもおれえさまがこんなにひどいびようきなのですから、キユウビイさんをあげることはなんでもありません。それですぐにキユウビイさんをあげました。おれえさまはなんとなくうれしそうでした。私もうれいようなこゝろもちがしました。

うちのはたけ (C女)

このあひだおにいさまが、じぶんのはたけを、おこしらへになりました。小さいおれえさまはそのとき、いろいろにおてつだいをなさいました。そのときはちやうど日ようびでしたから、私もすこし、おてつだいをいたしました。

それから、おにいさまがはたけをたがやしました。そのつぎの日やう日には私たちがはたけをたがやしました。そのときに小さいおれえさまが、はたけをたがやしました。いもうとや、おとうとは土をはこびました。私はおれえさまが、たがやしたときにでる、いしやかたまりをとつてゐました。そのうちにはたけがたがやせました。

それからこんどはかどまつのぼうをもつてきて、それではたけのかこひをしました。

それでそこへおれえさまが、まめをおまきになりました。

そのまめはだめになつてしまつて、いつまでたつてもできません。

それでおにいさまに、おはやまめをいただきました。

それもあかちやんがちぎつてしまひましたから、いまはつまらなはたけになつてしまひました。

ねずみのおはか (D女)

私は日やうの日にいもうととすみ子れいさまと私とでいとうさんへ、いきました。

それからのはたけへいつてみるとねづみがにひきしんでいました。

ひでこさんはねづみのはかをつくりませうといひました。

私はつくりませうといひました。

みんなで土をほつていました。

ともちゃん、もう一つのははなれたところがありました。

私はひでさんと私とはておよこしてほっていました。

するとともちゃんがねづみをもつてきました。そのねづみにうちがいます。もうひとつのはははたがでています。

私はそのはらはたがでたのをきびがわるくてしかたかないのです。

それからうめておはかをつくりました。

梅 (E女)

私のおうちの梅の花は大ていのはさいてゐますが、まだ小さいかたいつぼみもすこしあります。たくさんさいてゐるのは、はちにうゑてあります。

このころは外に出さないで内にばかりおいてあります。

この間あたりは毎日おにはの日あたりのいい門のわきの方においておきました。

そして日ぐれになるとお父様かきりふいておやりになつてから、おうちの中にお入れになりました。

おにはのおくの方にうはつてゐる梅の木はまだ一つもさきません。

私は「白いうめの花もこうばいもさいたらりやう方学校へもつてこやう。」と思ひました。

おにはのうめの木は十本ぐらゐあります。梅の花が皆さいたらごんなにいいにほいでせう。はちにうゑ

てある、梅の花のにはひをかこうと思つて、はなさきをつけやうとしても、せいとどかないので私は、つまらなくなつてしまひました。こんど下において、ある時によくはほいかぎませう。

うちのあかちゃん (F女)

うちのあかちゃんはずゑぶんかはいらしうございます。そして私におぶさるとよるこんでせなかの上でびんびんと、はれます。きのふおゆやへいきましたら、あかちゃんがおとうとのかほえおゆをかけたのでおとうとが「しづこちゃんがほくのかほにおゆをかけたね」れえちやんといひました。

そしておゆからあがつて私がおぶつて、かへりました。私はあかちゃんがだいきです。そして私があやしてゐるとよるこんでのぞをならします。それから私が、がくかうからかへつて来るとよるこびます。

「A女」の作である「かはいいすずめ」は、内面的なよい成績であると思ふ。「私もあんまりかはいいので、そうつとしておりました。」といふところから、既に同女の異常な文才——といふよりも更に根本的な内省を有つてゐる。「しまひにはなれつこになつて、毎日くるやうになりました。」といふことも、安價に用意の出来ない生活の味ひを見せるところである。更に雀がともちゃんについての驚異や、弟の「やあ、すずめが

もちやであそんでゐる。」といった言葉の挿入は、同女の着想の閃きを考へないで理解は出来ない。最後にある雀の心配なども、「A女」の愛の深さを想はせるものである。「のこされた金魚」も、「A女」の尋常二學年に於ける名文の一つである。暑い夏の日貫つた十匹の金魚が次第に死んで行つて、寒い冬の日の来る頃迄には一匹になつてしまつた。そののこされた、ひとりぼつちの金魚に見出した愛の深さは、やがて同女の内面的な愛の深さである。「A女」が尋常五學年頃から、すぐれた詩や小説を書き出したのは、かうした萌芽が伸びたものである。尋常一學年で書いた「弟トオ人形ゴツコヲシタコト」と比較して見るのも面白いことである。

「B女」の「へんなこゑ」は、同女の綴つたすぐれた作ではないが、尋常二學年の兒童としては、かなり叙述に自由を得たものであると思ふ。前日からの疑問であつた「へんなこゑ」の主は、「それで私はへんなこゑを出したのは、にはとりだとわかりました。」の説明によつてはつきりしたのである。同女が高學年に進んで描寫の巧な作品をのこ

したのも、既にこの時代に現はれた傾向から理解することが出来る。

「C女」の「キユウビイさん」は、美しい友情を盛つた内面的な文であると思ふ。「うちのはたけ」は「C女」の作であつて、一學年で作つた「オモチツキ」や「アカギレ」の文に比較して、非常な進境を見せるものではないが地味で正直な生活を想はせる文である。此所で少しく考へて見たいのは、綴り方の成績に現はれる漢字である。兒童の成績には極めて漢字が少い。この作に見る漢字は、私・日・小・土の四つである。漢字の多少をもつて綴り方の價值を定めるのではないが、読み方に於ける努力と連關して面白い現象であると思ふ。「D女」の「ねづみのおはか」は、一學年で作つた「オヒナサマ」と對照して讀んで見たい。「ともちやんは、もう一つのははなれたところにありました。」といふ意味の曖昧や、所々に散見する形式上の誤りなどは、この程度の兒童に折々發見する事項である。「A女」の成績を眺めた眼で、かうした成績も生さなければならぬのが、我々實際家の眞の指導である。

「E女」の書いた「梅」は、「ねづみのおはか」よりも遙にすぐれた作品である。「E女」と「D女」とは、尋常三四學年になつても殆んど優劣を判じ難い程度の文を綴つてゐた。殊にこの頃では、「E女」の成績によいものが多かつた。が、「D女」は「E女」に比較して他教科の成績が稍すぐれてゐた。六學年に至つて、その距離がかなり大になつた。綴り方の指導で、かうした事實を考へて見るのも面白い。「F女」の「うちのあかちゃん」は、この頃の児童としては普通の出来であると思ふ。文のスタイルが「E女」とよく似てゐる。そして、同女の内氣なつゝましい生活がうかゞはれる。時の混亂を見せないのもうれし。

第三節 誤字・脱字・假名づかひの誤り

これは文を綴る者の永久に悩む形式上の問題である。小著「綴り方の内面的研究」にも述べた通り、我が國の國語問題が不整理である爲に、児童の過重なハンディカット

となつてゐるものである。尋常一學年に於けるよりも、多少この方面の批正事項が減少してゐるが、それでも、指導者の心を痛める本學年の重大問題である。

つぎに挙げた「竹馬」の文は、本學年の中流児童の作である。が、誤字・脱字・假名づかひの誤りを拾つて見ると、かなりの分量になつて来る。殊に假名づかひになると、低學年から高學年に至るまで、無疵の成績は殆んどないといつてもよい。勿論、一々これを訂正せよといふ意味ではない。その方針は小著「綴り方の内面的研究」について理解して貰ひたい。児童は假名づかひの心配から、記述の進行を妨げられる。尋常一學年時代には、一々児童の質問に答へて來たが、本學年のやうに内容が豊かになると、その煩に堪へられなくなる。それで、未知のものや忘却したものは、別に定めた假名づかひによらしめるやうにしたのである。

「それを聞いて」を「それをきひて」と書いたり、「ござります。」を「ござひます。」と書いたりする。児童はわざと發音に遠いむづかしい假名づかひをして間違ふのも、學

習上非常に氣の毒なことであると思ふ。これは、指導者が適當な生き方を示さないことにも關係するが、要は國語問題の未整理にある。「居マス」の「キ」を「イ」と誤る兒童の矯正でさへ容易なことではない。私は初學年から、特別な場合の外は訂正してやらない。多くは訂正の符號を約束して置いて、それによつて暗示するだけである。兒童は自己訂正を行ふ。若し綴り終つた場合の推敲であつたら、暗示なしの自己訂正はこの頃の兒童にさう効果はない。私はその場合相互批正を重んずる。いふ迄もなく、批正事項は指導要項に擧げたやうな極めて程度の低いものである。「お母様のなくなつた事」も中等兒童の作であるが、かなりの間違ひを發見することが出来る。

竹馬(男)

きのふうちへかへつて見ると、竹馬が出来てゐたからつて見ると、うまくちうしん(ちゆうしん)がとれません。僕はよしていもうとのおはかへいきました。

今朝のつて見ると、やつぱりぢうしん(ちゆうしん)がとれません。ややく(やうやく)一足か二足あるけ

るやうになりました。まだあかんぼう(あかんぼう)があるくやうにあるいてゐるから、女中が

「あんよはじようづ(じやうず)、ころぶはおへた。」

といひました。それをきひて(きいて)弟は、

「やんようじようづ(じやうず)」

とまねをしたので、僕はくやしくてなきました。

「ないもしよう(しやう)がない。早くじようづ(じやうず)になるやうになさい。」

とお母様にいはれて、なくのをやめました。學校へくるまでには、一けんぐらい(ぐらゐ)あるけるよう(やう)になりました。早くよくあるけるよう(やう)になりたと思つて(思つて)ゐます。

お母様のなくなつた事(女)

私のお母様は、六月二十日のござん九じ五十ぶんにおなくなりになりました。其時私ははしかでねてゐました。女中が私の所へ、

「お母様がなくなりました。」

といひに來ました。いつて見ると皆んな(皆)がなくてゐました。私はほんとうか(ほんたうか)うそかと思つて、お母様の足の方をさばりましたら、石のやうにかたくなつて、氷のやうにつめたう(こざひ)(こざひ)しました。

お姉様やお兄様は學校からおかへりにならないので、しやふがお姉様の學校へおむかひに行くやら、大きいお兄様がお兄様の學校へ電話をかけるやら、よそに電話をかけるやらうちは大へんのさ(さわざ)でした。それから二三日たつてから、おそう式(おさう式)がありました。其時私もつれていつていただきました。つきちほんがじ(ほんぐわんじ)へ行つて、おきやうを上げてやきばへ行きました。それからそのあしたおこつをひろひに行つて、かへりにおはかへおこつをうめて來ました。もうすつかりおそうしき(おさうしき)はすみました。私はお母様と色色やくそくしましたけれども、それが出來なくなつたので、づいぶん(ずいぶん)つまらう(つまらなう)ござひ(ござひ)ます。

第四節 記述のはつきりしない文

ゆめの人さらひ (男)

月曜日のよる、とこに入つてねてゐますと、ぼくはこんなゆめを見ました。ぼくが學校からかへつて來ますと、ひ川下のさかから二人の男の人が出てきました。ぼくがかへらうとしますと、その男の人はあとをついてくるので、ぼくはあまりこはかつたので、「こはい、こはい」と言つてふるえてゐますと、男の人は、「だまつてゐる。」といつたのでぼくはますますこはくなつたので、「おかあさん來て下さい。」と言ひま

すと、そのとききふにぼくのせなかをたく人があるので、ぼくはますますこはくなつたので、「おかあさん、たすけて。」と言つたので目をさましますと、そこにおかあさんがゐるので、ぼくは「おかあさん、いませなかをたたいたのはだれですか。」とききますと、おかあさんは「いまたいたのは私ですよ。」と言ひました。ぼくが「人さらひのゆめを見ました。」といふと、おかあさんは「なきこみを出してゐました。こはかつたのでせう。」とおつしやいました。

かんさつ (女)

きのふ四時かん目に、しよくぶつえんにかんさつに行きました。私はたいそうだと思つてゐましたら、先生が「かんさつに行く。」とおつしやつたので、皆でよろこびました。それかられつを作つて、しよくぶつみんに行きました。

「さうして一ばんはじめにすすきをかんさつしました。ので私はかんさつちように「すすき」とかきました。そのつぎがしろの木でした。しろの木の毛のやうなかわで、いろいろのものがつくれると先生がおつしやいました。私は「しろの木」とかきました。そのつぎがみぢの木でしたから、私はかんさつちやうにもみぢとかきました。そのつぎがならのきでした。それでまた私はならのきとかきました。そのつぎがちやの木でしたから、私はかんさつちやうにちやの木とかきました。そのつぎがさんしやうでした。そのつぎがむらさきしきぶでした。そのつぎがきりでした。そのつぎがまゆみでした。そのつぎがたこの木でした。

そのつぎがまるめろでした。」
それから野原のところへ出てあそびました。私は点をかいてあそびました。それからあつまつてかへりました。

このあひだのつぐわ (女)

私はこのあひだのつぐわのじかんに、今日は山にもみぢの木がはえてゐるところをおかきなさいとおつしやいました。

私は山にもみぢの木をかくのは、むづかしいと思ひました。先生は「さくらののはなのやうになつてはいけません。」とおつしやいました。それから山にもみぢの木をたくさんかいて、よろしいとおつしやいました。私がかいて見ると、さくらのやうになりましたので、かきなほして先生にお點をつけていただきました。それなら良でした。

るすばん (男)

きのうの朝から、ちえ子さんと長雄さんが日ようだから、國ちやんのうちえあそびにいこうといつてゐました。朝十時ごろおばさんにちえ子さんがおばさんにきくといふといつたらちえ子さんげよろこんでしまひました。

するとおひるの十二時がうちました。それからごはんをたべてすこしたつとでかけてゆきました。僕は

すけいとであそんでいた。三時ごろさるまわしがやつてきて、となりのかつをさんのすけいとにのると、さるがおつかけて来ていきなりさるまわしのせなかにとびきました。さるまわしはびつくりして、ころがりさうになりました。うちはかぎをしめてしまひました。さるまわしはかへつてしまひました。

ぼくはまたすけいとであそびました。またしなじんがなにかうりにきたから、かぎをしめてしまひました。しなじんはここまできませんでした。ぼくはうちに上つてつみきをだしました。それからぼくは十二かいたおしてあそびました。それからおゆにはいつてごはんをたべて、またぼくはぼちにははをくはへさせてあそびました。それからおばさんがちえ子さんたちをよんできなさいといつたから、おもてになつて見てゐるときたからうちへかへつてとこをしいてれました。

いもほり (女)

私はきのふおてんきがよかつたので、あら川さんのうちでいもほりに行きたい人はいらつしやいといつてきました。そして十一じはんまでに、いらつしやいと言ひました。

私だけいきました。あら川さんのおとなりの林さんといふかたもいらつしやいました。大つかまでいつて、大つかからしようせんでにつぼりまで行きました。につぼりから車で松戸まで行きました。北千じゆのところ、あき子さんがせきたんじゆとまちがへてよんだので、みんながせきたんじゆとつけました。

それから松戸までつきました。松戸の學校で花を買ひました(つゞく)

かつどう (男)

ぼくは、にいさんとかんだのにつかつをみにいきました。をぢさんのうちですこしやすんできかつどうにいきました。そしてをぢさんのうちのかつどうだから、ただではいりません。はいるともうけじまつておます。ぼくはこしかけてみました。

そこは今一とうつよくていひ人がわるい人がいひ人をなはでそのうちにかいりたくなつたのでをぢさんのうちでかつれつをたべておました。たべたらおもてにでました。そしておにこつこをやりました。おにこつこがあきたのでこんどはかくれんぼをしました。そのうちにかいといつたからおみやげをもつてかへりました。

「ゆめの人さらひ」の中には、文の終止を示す「シロマル」が五つきりない。そして、三番目の文の終止を示す「シロマル」までは、文章の大部分を占める非常に長いものである。従つて句讀點の不備から來る意味のはつきりしない所がある。この頃の児童の中には、よくかうした文を綴るものがある。指導者は、的確な所で文を切る注意を與へなければならぬ。けれども、これ等の指導の爲に、句讀點の多過ぎる文章も現は

れて來ることがあるから、注意して行かなければならぬ。

「かんさつ」の文になると、意味の不明なところは無いが、「……すすきをかんさつしました。ので(しましたので)私はかんさつちやうに「すすき」とかきました。」といふやうな記述法を、何遍も繰りかへしてゐる。しかし、この頃の児童では、その單調を破ることはむづかしい。これは記述のはつきりしない文ではないが、前の文と比較して面白い暗示を有つてゐると思ふ。

「このあひだのづぐわ」の文を見ると、「私はこのあひだのづぐわのじかんに、今日は山にもみぢの木がはえてゐるところをおかきなさいとおつしやいました。」といふ一節がある。自己の行動の記述中に、他人の言葉を挿入して分明ならしめることが出来ない。後の方に「それから山にもみぢの木をたくさんかいて、よろしいとおつしやいました。」といふ所も、同様の混亂から來てゐる。この頃の劣等児童の作に、折々見出す批正事項である。

「朝十時ごろおばさんにちえ子さんがおばさんにきくと、いいといふといつたらちえ子さんはよろこんでしまひました。」——これは「るすばん」の文にある一節で、この頃の児童としては珍らしい混雑ぶりである。低学年の児童は、よく言葉を練りかへすものである。それが爲に、反つて記述がはつきりしなくなる。「それからおばさんがちえ子さんたちをよんできなさいといつたから、おもてにたつて見ておるときだから、うちへかへつてとをしいてねました。」とあるのも、一つの記述を完結させてから他の一つの記述に移る指導を要する所である。

「いもほり」の文は、寧ろ優等児童といつてよい成績のものであるが、「私はきのふおてんきがよかつたので、あら川さんのうちでいもほりに行きたい人はいらつしやいといつてきました。」とか、「それから松戸までつきました。」といふやうな穩當でない記述がある。「私はきのふ」と書いて、他の事項を挿入したので、自己の行動で括ることを忘れてしまつたのである。これは、この頃の児童にかなり多く見られる批正事項であ

る。「かつどう」は劣等の作である。「そこは今一とうつよくつていひ人がわるい人がいひ人をなはでそのうちにかいりたくなつたのでをぢさんの、うちでかつれつをたべてゐました。」といふ奇抜な混雑がある。活動寫眞の説明をはじめから、途中で他の児童とお話でもしたものと見える。全く異つた想を持ち込んでゐるのも面白い。この頃の児童の中には、記述をはじめても注意の集中や永續の出来ない者がある。さうした場合に、児童はよく想の混雑や語法の誤りをする。なるべく落つて綴らしめるやうに指導するがよいと思ふ。

第五節 この頃の自己訂正

自己訂正——この頃の児童が、どの程度の自己訂正を行ふかを見るのも面白い。「綴り終つたら何遍も読みかへしてなほしなさい。」とは、何時も練りかへす言葉であるが、児童の發達を考へてその深さを確めなければならぬ。つぎのやうな材料は、私の各

學年について蒐集したものである。傍線を引いた所は訂正の出来ない誤りで、括弧のものは訂正事項である。

田舎へ行ったこと「つづき」(男)

うちへかへつて、おばあさんにおよいだことをおしへて上げました。そのあくる日の朝、おはかまいりに行きました。僕や兄さんや弟やおばあさんや昌子さんや治子さんや伸道さんや京子さんやちよちゃんやくらさんといきました。僕は花を持っていて(いつて)あとの人も花をもつた。京子さんと弟とくらさんは、ちよちゃんをもつていきました。

おはかにつくと、くらさんは一とうはぢめにおせんこをだして(出して)一たばいつしよにつけてみえちやんのところへも、おぢいさんおばあさんのところへあげた。僕たちは花を上げた。おはかのうしろにくまんばちのすがあつた。くまんばちにさされると、はれてしまいます。それからそろそ(そろそろ)うちへかへりました。よろうたをうたつてれました。

そのあくる日の朝山へ兄さんと僕とん物があるかしらへ(しらべ)にいき(行き)ました。だんだん山をのほつていくと、白なでしこと、赤なでしこが一ばいさいてゐました。だんだんのぼると、こんどはゆりの花ありました。それをとつてうちへ(うちえ)かへりました。僕は田舎にいるとき、はなのあたま

におできができました。それから八月二十二日に東京へかえりました。

玉川へいったこと「つづき」(女)

でんしやから下りてから、おかあさまがすいかを買つてくたさいました。それをおぢさまがもつて行きました。おとをさまがせんごうさんに舟をかりました。そこへみんながすはりました。

おぢさまたちは、一しよけんめいに、よんやさとかそんなことをいつた(いひました)舟をふかいところへひばつていらつしやいました。おぢさまたちは、舟の中でいばつてすはつていらつしやいました。いいところ(來ると)そこで舟をつなげました。買つて來たすいかをそこへなはでつなげました。そしておぢさまたちはみんなおよぎました。

私もいよいよしたくをしました。そしてうきぶくろにつかまつて、ぶあぶあとうかんでいきましたが、だれかにつかまらなければこはくてこはくていられません。そのうちにおなががすいたので、みんなおすしをあけてしまいました。たべるとおいしいので、みんなもくもくとたべました。私はおいしくておいしくてたまらないので、いつばいたべました。すこしやすんですいかをたべました。(つづく)

この成績を見ても理解の出来るやうに、この頃の兒童の自己訂正は極めて程度の低いものである。誤字脱字を發見したり、句讀點を補つたりする以外は、殆んど手が届

かないと言つてもよいからである。その誤字や脱字の発見でさへ残されたものがずわぶんある。況んや假名づかひの誤りなどを見出して訂正することは、不可能であるといつてもよい。折々誤つた訂正を行ふこともある。これは相互訂正の場合にも起る問題である。

「田舎へ行つたこと」は、中流の児童の作で九月に綴つたものである。また、「玉川へいつたこと」も中流の児童で、九月の終り頃綴つたものである。私が指導要項中に推敲の事項として挙げたものは、この種の成績から歸納した極めて程度の低いものである。それ以上の批正——例へば意味の不明や假名づかひなどは、餘程指導者に暗示を求めなければならぬ。これは指導要項中の、批評の欄を参照されんことを望むのである。

第六節 参考文献とその暗示

これから本學年の参考文献を挙げて見る。誤りの多い、意味の不明な——劣等児童の作品を眺めると同時に、中流以上のよい文も讀んで見なければならぬ。もつとも、これ迄の綴り方研究の書物には、優等児童の成績を中心とした、指導の成功談が大部分をしめてゐた。それは極めて華かな研究ではあるが、實際家の多數を失望せしめる行き方である。私は事實の上に立つてゐる。で、優等児童と共に劣等児童も生かさうとしてゐる。研究の資料を劣等なものに求めたのもその爲である。實際家は、前に挙げたそれ等の作品を生かすと共に、これから挙げようとするすぐれた作品にも暗示を見出さなければならぬ。それは決して中流以下の児童を忘れてゐるものでもなければ、また、私の成功談を述べるのでもない。研究の両面を忘れない爲である。

しほひがり(女)

八幡のかがんには、赤や青やいろいろな花がたてあつて、私たちは赤いはたのくみへはいりました。海岸に出ると、海はおだやかで天気はよく、大へんよいきもちでした。皆はよろこんで、すぐ海には

いつて貝をほりはじめました。私は小さくまで、少し水のある所をほりましたら、黒い貝が出てきました。大よろこびでかごに入れて、又沖の方へ行つてほると、又黒い貝が出て来ました。

去年はお兄様と一所でしたが、今年は去年よりも澤山ほつて行つて、おうちの人にほめてもらはうと思つて、一生けんめいにほりました。黒い貝やあさりで、もうかごは一ぱいになりました。うれしくてうれしくてかごを上げて見ると、重くなつて手がちきれさうです。「いよいよ、こはうびだ。」と、こんどは別のおみを出して、それへ取りました。貝はいくらも出て来ますが、私はだんだんあきてきました。着物のすそもそで口もぬれて、つめたくなりましたから、私はたまらなくなつて岡の上へかけ上りました。

空は急にくもつて太陽も見えません。皆はまだ一生けんめいほつてゐます。私はまた沖の方へすすんずんはいつて行つて、立つたまま景色を見てゐました。すると足の下に何かころころあたるものがあります。取つて見るとはまぐりでした。私はよろこんで、足をふみしめては取り、ふみしめては取りしてゐると、ますますさむくなつて来ます。もうかごにもおみにも貝は一ぱいです。そこへ先生がいらつしやつて、「おや、大へんとりましたね。」とおつしやいました。私は先生のおとについて岡の方へ行きました。

岡へ上つて八幡様の前でご飯をたべて、それから汽車につて家へかへりました。家へかへつたのは三時半頃です。私はじまん顔でかごとおみの中の貝を見せると、お兄様は「これはしほふきが多い。しほふきは食べられないよ。」とおつしやいました。

のどのみちしるべ (B男)

ゆふべはお父さまが、ガラッルでおせわになつたお方をおよびしました。その時あいといふ女中が、チヨコレットをもちつて来てくれました。ぼくはさつそくそのチヨコレットをおやつにたべました。するとぼくがあんまりいそいでたべたので、チヨコレットはしよくだうの方へはいらないで、きかんの方へはいつてしまひました。ぼくはくるしくてたまらないので、ごほんごほん大きなせきをしました。見てゐた人は皆大わらひをしました。なほつてからぼくは、「のどにみちしるべをたてゝおかず。」と言ひました。

冬やすみのたのしみ (女)

私はこの間から、伊勢と日光にはぜひ一度行つて見たいと思つてゐました。するとお父様は「今年の冬やすみには、伊勢へつれて行つてあげる。」とおつしやいました。私はたいそううれしうございました。うちの進さんは、三つの時大阪へ行つ、伊勢にもさんけいしましたが、私は一べんもりよこうをしたことがありません。

私はお父様に「そのついでに日光にもつれて行つて下さい。」とおれがひすると、「冬は日光はさむくていかん。夏またつれて行つてあげよう。」とおつしやいました。私は「實さんはつれて行かないのですか。」とききますと、「つれて行きません。」とおつしやいました。お兄様は又私に「實につれて行かないといつてはだめだよ。」とおつしやいました。

それから二三日たつて、お兄様と實さんが居るところで、「お兄様、おいてきぼりでおさかながとれま
すのねえ。」と私が言ひますと、お兄様は「あ、さうだねえ、實さんは冬休にはそれをつつておたべな
い。」とおつしやいました。私は冬のやすみが来るのがたのしみです。お兄様のお話では、富士山も長いす
そのを引いて汽車のまどから見えるさうです。はくれうの居た三保の松原も見えるさうです。それから名
古屋に下りて金のしやちほこを見せて下さるさうです。

伊勢には大きな杉の中に、神々しいおやしろがあるさうです。私はいまからお兄様と色々よこのブ
ロケラムを作つてゐます。

いなごとり (男)

この前の日曜日に、僕が上野さんのおうちへいなごとりに行こうとしてゐると、江上君がいらつしやつ
たので、こほろぎをとつてあそんでゐました。するとお母様が「行きませう。」とおつしやつたから出かけ
ました。

上野さんのおうちへつくと、僕はすぐ「いなごとりに行きませう。」といつたら、お父様が「お茶をのん
でから行きませう。」とおつしやいました。お茶をのんでから皆で出かけると、お母様が「だれが一番先に
とるでせう。」とおつしやいました。僕が一番先にとりました。朝のうちに、お父様が百七十匹、僕が百三
十九匹、お母様が四十四匹とりました。

お歳すぎ三年の宮本さんが、おいもとさんをつれていらつしやつたので僕は三人で遊びに行きました。
たんぼにおうとやこほろぎがたくさんぬたので、僕はおうとを三匹、こほろぎを五匹とりました。あとか
らお父様やお母様がいらつしやいました。お父様はいなごを朝とつたのと合せて三百九十七匹おとりにな
りました。そして「もう三匹とると四百匹だ。」とおつしやつて、おしがつてゐました。

しやしん (B女)

今年のななくさの日、おれえ様といもうととしやしんをうつしました。しやしんには人がおほぜいゐ
ました。それはきつとお正月すぎたばかりなので、お正月にうつさなかつた人が、おほぜいあつたのかも
しれません。

おかあさまが、「すこしまつてゐませう。」とおつしやつたので、いろいろなしやしんを見てゐました。
しやしんの中に、いもうとがかよつてゐるようちんんのあい子さんと、いもうとさんと、すぐ上の御兄様
と三人でうつしたのがありました。

私がいもうとにそのことを言ひましたら、いもうとはとんで来て、「あらあいちゃんがあるわ。」と大きな
こゝで言ふので、私はおかしくなつてしまひました。

その中におれえ様や私たちのばんになりました。しやしんをうつすへやへ来ました。うつす時に、お母
様が前のへやでのぞいてゐらつしやるので、私はおかしくてたまらないので、くすくすわらつてしまひま

した。そのうちにしやしんはうつつてしまいました。私はうちへかへつても、しやしんがわらつてうつつたとばかりおもつてゐました。

そのしやしんがこのあひだできてきたので、すぐ見ますと、よくうつつてゐましたが、おれえ様や私やいもうとの目が、かた方小さくてかた方が大きくて、へんなかほになつてしまいました。私はきつとうつしかたがわるいからこんなわるいかほになつたのだらうとおもひました。

そしてこのあひだ、お父様のおともだちのたかはしさんがいらつしやづた時、お父様がそのしやしんをお見せになつたら、たかはしさんが、「目がかたちなんだ。」とおつしやつて、大わらひをしました。

雪がつせん(男)

僕がおそんでゐると五年のねえさんが「雪がつせんをしよう、雪がつせんをしよう。」とおつしやつた。僕は「うんしよう、おほいにさんせい。」といった。僕はようふくから手ぶくろを出して、げたをにはへもつて行つた。にはを歩くとげたに土がついて、ひつくりかへりさうになつた。さうするといもうとも、四年のねえさんも来て、雪がつせんをした。

いもうとと五年のねえさんとくんで、僕と四年のねえさんとくんだ。さうして二くみに分れて、たまをこしらへてから、やり出した。はじめは勝負をしないで雪がつせんをした。四年のねえさんは木のかげにかくれてやり、僕はごんごんすすんで行つた。それからすこし休んで、今度は山のやうなものをこしらへ

てそこへたまをかくした。でも五年のねえさんの方は、たまも人もかくれるやうにしてあるので、僕にはくらしくなつた。

それから今度は、一人の人が三度あたれば負けといふことにしてやつた。四年のねえさんはたまをこしらへ、僕はせめる人になつてやつた。僕が方まかせに一ばつやると、五年のねえさんのあたまにぶつかつた。それで五年のねえさんも四年のねえさんも、僕もいもうともわらつてしまつた。さうするといもうとが、家へ上つてしまつた。

しばらくたつて、又いもうとが来て「かあさんが、そんなさむい時雪がつせんしちやいけないつて。」といった。さうすると、みんなが家へはいつてしまつたから、僕もやめてしまつた。あくる朝おきて見たら、雪の山はまだくづれてゐなかつた。

學校ごっこ(A女)

このあひだふき子さんと、高山さんの幸子さんとあや子さんと、私とで、學校ごっこをしました。私がせんせいで、あとの人がみんなせいとです。

一番小さい人はふき子さんで、そのつぎが幸子さんで、一とう大きい人があや子さんです。はじめが讀方です。それでかきとりをしました。

一つもまちがひのない人はあや子さんです。あや子さんが甲上で、ふき子さんが甲で、幸子さんが乙下

です。

二番目がさんじゆつでした。

「二十一たす三はいくつになりますか」

ふき子「出来ました。」

あや子「私も出来ましたから、そのつぎのをやつて下さい。」

「まだ幸子さんが出来ないからすこしまつていらつしやい。」

幸子「出来ました。」

「それではつぎのを言ひますよ、二十五ひく十一はいくらですか。」

ふき子さんがうしろを見ました。

「ふき子さんうしろを見てはいけません。」

「出来ましたか、出来た人は手を上げて下さい。」

ふき子「みんな出来ました。」

「それではお答をいつてごらん下さい。」

ふき子「廿五です。」

「ちがひます。」

「幸子さん今のをいつてごらん下さい。」

幸子「二十四ときました。」

「それでよろしい。そのつぎあや子さんいつて下さい。」

あや子「十四となりました。」

「よく出来ました。みんな出来た人は甲で、一つちがつた人は乙です。」

「このつぎはきゆうちやう、ふくきゆうちやうをきめます。」

あや子さんがよく出来たのできゆうちやうにしました。

ふくきゆうちやうはふき子さんにしました。三番目が手工でした。私がをり紙をもつて来て、みんなに

あげました。幸子さんが面白い舟をつくりました。手工がすんで體さうになりました。花だんのまはりな

ぐるぐるまはりました。

あや子「一二二、そらぶつかつてよ。」

「そんなことをいつてはいけません。」

「ぜんたいとまれ、わかれ。」

あそび時間になりました。

幸子「子をつきませう。私が先よ。」

とう／＼おかねがなりました。みんなは一度にえんがはにあつまりました。四番目が圖ぐわです。私がお手本を出しました。あやさんが甲上で、ふきさんが乙で、幸子さんが乙上です。一番終に式があつて、よく出来た人にはきれいな糸を上げる事にしました。そのまはあやさんに上げました。あやさんはニコ／＼してゐました。

きしやとたいほう (C男)

父ががいこくへようこうした時に、がいこくのきしやのおもちやをかつて下さつた。そのきしやは、まどもりつばで、車も四つついてゐるじえんとつがみぢかいから、僕はさいだいきうこうだと思ふ。しんるいの弟が来て、車をとつてしまつた。僕はせつかくだいじにしてゐたきしやをこはされてしまつたので、おこらうと思つたが、おとうとといつてもまだ三つの赤ちやんなので、おこらなかつた。たいほうのほうらきしやといつしまにかつてきて下さつたのである。

このたいほうは、ねらひもついてゐるし、車にもあながあけてゐる。僕は父に、「このたいほうはいく錢でしたが。」と言ふと、父は、「いく錢どころぢやない、一圓だ。」とおつしやつた。

僕はびつくりしてしまつた。僕は父に、「ずいぶんたかいですね。」といふと、父は「日本でかつたら二圓でも三圓でもくれあしない。」とおつしやつたので、僕はびつくりしてしまつた。

「しほひがり」は、尋常二學年になつたばかりの四月の作である。形式から見ても内

容から見ても、本學年頃の成績とは思はれない程のすぐれたものである。多くの兒童は、背景を描くことが出来ない。自己の行動だけを記して行くものである。が、この作で見ると、海岸の風景や天氣の模様などが描かれて、文の餘裕を見せてゐる。のみならず、叙述の進行に少しの隙もない。よい文であると思ふ。

「のどのみちしるべ」は着想の面白い文である。内容の豊かさを想はせる文ではないが、「なほつてからぼくは」のどにみちしるべをたて、おかう。」と言ひました。」とあるあたりは、この頃の兒童としてすて難いものである。「冬やすみのたのしみ——この文も前に擧げた「しほひがり」の文と同様、内容と言ひ形式と言ひ、申分のないよいものである。冬休みの楽しみを描いてゐる中に、かなり複雑な事項を取扱つてゐるが、何等の混雜も見せない。自他の關係や、時の問題などもはつきり書きわけてゐる。「私はいまからお兄様と色々りよこのプログラムを作つてゐます。」と文を結んでゐるあたりは、手法としても餘程進んだものである。

「いなごとり」の文には、形式上の確かさがある。現はし方に暗示を見出すものではないか、筋の通つたはつきりした文である。文才といふよりは、頭のよさを想はせる文である。児童の作品中には、かうした傾向を有つたものもかなりある。「B女」の作である「しやしん」は、これと比較して描寫がすぐれてゐる。寫真をとる時の模様や出来てからの批評なども面白く描いてある。尋常二學年の參考文としては、反つてこの程度のもを提供する方が効果が多い。

「雪がつせん」もよい文である。但しこの頃の児童に見る現はし方の廻りくどさがある。言葉のはまらない所がある。が、確に児童生活のある暗示である。「A女」の學校ごっこも、児童の面白い生活の一つである。會話を巧に挿んだのは、この頃の児童の手法として進んだものである。本學年になつても、會話を挿んで書けない児童があつたら、それは寧ろ不自然な劣等生である。指導者はこの方面の暗示を考へて、児童の記述を自然に、また自由にして行かなければならない。この點から「學校ごっこ」

の一文は、讀者にかなり進んだ自由さを想はせる。

「C男」の書いた「きしやとたいほう」は、二つの事柄を一つの文にをさめたもので、内容もかなりしつかりしてゐる。「おこらうと思つたが、おとうといつてもまだ三つの赤ちやんなので、おこれなかつた。」とか、「——僕は又びつくりしてしまつた。」とかある所を見ても、この児童が題材を自由にこなしてゐることがわかる。児童によつては、選んだ題材が始末にならないでゐるものがある。これでは讀者を生かすことは出来ない。

第七節 本學年の指導要項

本學年の傾向について、主なる記録を舉げて見るとつぎのやうである。馬淵氏の記録は尋常一學年の所に舉げて置いたから、此所では略すことにする。同氏は、一二學年、三四學年、五六學年といふやうに、大體六學年間の發達を三つに區分されてゐる。

五味氏は本學年の發表を、主觀の稍加はりたる客觀的敘述で、所々に自己の心情や感想が見えて來るといはれてゐる。田上氏は、印象的聯想的羅列で、客觀的から主觀的に移る時代であり、羅列から綜合への伸展であると述べられてゐる。

なほ、丸山・田中兩氏の著である「綴り方の新主張」には、本學年の兒童を、想像の世界に遊んでゐるもの、行爲の敘述が最も多いもの、主觀的の感想が入つて來るもの、結論だけでなく文のうるほひが増して來るものとも説かれてゐる。古い著書では蘆田氏のものに、獨演的自作の萌芽が現はれるとか、花田氏のものに、思想は不明で斷片的であるなどの記録も見える。その他に種々の記録を見たが、何れも前述の諸氏と大同小異で、且つ傾向を記すよりも指導を論ずることの多いのは、尋常一學年と大體似てゐる。

これを要するに、尋常二學年の創作意識は、殆んど尋常一學年と似たものである。けれども、前學年に比して形式の自由を得てゐるし、取材の範圍も廣くなつてゐるか

ら、綴ることにかんがりの興味を有つて來る。つまり油がのつて來たのである。つぎに少し分解してこの方面を述べて見よう。

取材に關しては、殆んど思ひ出したものは文題にするといふ有様である。その間に進んだ比較や取捨が行はれるのではない。勿論、前に擧げたA・Bあたりの男女兒童は、味つても見、比較しても見るが、多くの兒童は、思ひ浮べたことは文材であつて文材のあることが綴り方の興味でもある。取材の方面は日常卑近の生活である。「みつこしへ行つたこと」「せみをとつたこと」「まりをついたこと」「鬼事をしたこと」「たこをあげたこと」——この種のものが大部分をしめてゐる。「僕の小さい時」や「一年の時の綴り方」などは異例である。何事も綴り方の題になるといふ感を有つてゐるのだが、この頃の兒童に見る一般的傾向であるが、中には、何處かへ行かなければ文題がないものと思つてゐる者もある。これは、尋常一學年で取材の指導が行き渡らなかつた者である。

更に腹案について見ると、特別の場合の外あまり考へてゐない。特別な場合といふのは、何處かへ旅行でもした時に、始めから終りまでの長文を書かうとするやうな場合である。かうした場合には、相當の順序を定めてはじめないと、途中で記述が困難になる。兒童の腹案は多くこの記述の順序から出發する。記述の順序は経験の順序から出發する。私の経験では、この記述の順序から腹案の複雑な仕事が多分化して行くやうに思ふ。兎に角、この頃の兒童は、特別な場合の外腹案らしい意識を有つて綴らうとしない。文題が定まれば、直に書きたがる。また、それが自然の發達でもある。

記述中の兒童は、特別な場合の外は靜かである。折々尋常一學年で行つたやうな質問はするが、形式上の事項は割合に少くなる。この頃の兒童になると、内容がかなり豊かになつて来るから、一時間中落ついて綴る者も随分多くなる。十分や二十分で「出來ました。」といふやうな者は、多くは劣等兒童である。殊に第三學期に入つて、この傾向が鮮明である。平假名の爲に一時記述に不自由を感じるが、それは尋常一學年の

片假名の場合と比較すべき程のものではない。

推敲も尋常一學年よりは餘程進んで来るが、自ら行ふ批正は形式的な簡單なものだけである。そして、餘りよろこばしい作業でないことも、尋常一學年と同様である。繰り返して讀むことによつて、誤字、脱字を發見し、句讀點を補ひ、假名の混用を見出す位で、假名づかひの誤りや、意味の不明を正すことなどは指導者の暗示によつて初步の批正を行ふぐらゐなものである。しかも、彼等の自己訂正の後には、かなり多くの批正事項をのこしてゐるのが普通である。

鑑賞の方面では、「よい。」「わるい。」といふだけでなく、多少具體的に内容をつかむやうになる。けれども、單に内容だけであつて、現はし方に及ぶものは無いといつてもよい位である。あつても、それは極めて少數の優等兒童だけである。本學年頃はまだ生活を鑑賞するといふ程の傾向は鮮明でない。思ひ出した経験に即した實感がそれであつて、深い内省や、離れた態度が出來たのではない。しかし、暗示によつて心

に浮べた實感は、この頃の鑑賞指導では尊いものである。他人の文を讀んでも、實感が湧かなければ——言葉を換へていへば同様の経験を有たなければ興味を起さない。だから、参考文の提供も共鳴すべき生活の有無から吟味しなければならぬ。そしてこの共鳴を暗示として、彼等の眠つてゐる生活を目覺めしめるのである。即ち文の内容を中心とする鑑賞によつて、綴らんとする心を養ふのである。

指導要項

一 取材

- 1 文題を用意する指導をする。
- 2 多方面に取材の暗示を與へる。

二 腹案

- 1 経験の順序を主として記述の順序を定めしめる。
- 2 なるべく思ふまゝに綴らせて想を伸ばさせる。

3 特別の場合のほか嚴密な腹案の指導はしない。

三 記述

- 1 平假名の使用に慣れしめる。
- 2 假名づかひは寛大に取扱ふ。但し質問のある場合は教へる。
- 3 落つて綴る習慣を養ふ。

四 推敲

左の事項を主として正させる。
誤字 脱字 句讀點 發音表記
意味の不明

五 鑑賞と批評

- 1 優良文を與へて文のよい所(主として内容)を見出させる。
- 2 参考文を與へて文のわるい所(主として意味の不明)を見出させる。

六 文 話

取材の指導を中心として綴らんとする心を養ふ。

次第によい文題のあることを知らしめる。

要するに、尋常一二學年時代には、文題を豊かにすることが指導の中心である。そして、なるべく自然に、なるべく自由に綴らせて、内容をどしどし伸ばして行くべきである。腹案などはやかましくいふべきではない。何といつても経験の順序が中心となる。記述の場合でも、あまり形式上の事柄をやかましくいふ必要はない。鑑賞も批評も内容が主である。現はし方などを問題にする者は極めて少い。よい所やわるい所が具體的にわかれば、これは寧ろ進んだ方である。あまり建設を要求しないでもよい。「なぜか」とか「どうすれば」とかいふ反問は、更に學年が進んでからでよい。鑑賞や批評は、寧ろ取材の指導に結ぶ方がこの頃では實際的である。文話もさうである。特別に時間を用意するやうなことは、兒童の心理に合はない飽き易いものである。尋

常一學年の終頃から尋常二學年の初期にかけて行つた、何事も綴り方の題になるといふ指導に、本學年の終り頃から芽ぐんで来る、よい材料を選ぶといふ批評的な指導を加へて行くぐらゐで結構である。それも極めて初歩のものでよい。餘り早くからこの指導を行ふと、伸びかけた想が枯れてしまふ。

第四章 尋常小學第三學年

第一節 兒童の成績 (男)

尋常三學年の綴り方は、春の暖い光をうけた草や木が日増に伸びて行くやうなものである。尋常一學年では片假名、尋常二學年では平假名は——兎に角形式上の桎梏であつた。けれども、本學年ではかなりの自由を有つてゐる。のみならず、題材の貧しさは味つてゐない。何でも思ひ出せるものは題材となる。過去の経験でも未來の樂しさでもよい。若し實感の鮮かなものであつたら、綴り方の時間が待遠しくなつて来る。綴り方の時間に、指導者の姿を見たゞけでも胸が躍つて来る。これは、間もなくやつ

て来る新味を求める努力時代までの樂しい、嬉しい綴り方の黄金時代でもある。

家の近所 (A男)

家の近所は、夜はひじょうに淋しく、日の暮れないうちは少しにぎはふ。となりの家は、石井先生で、毎日この音や、様々の音が聞えて、少しにぎやかである。

かし家を横ぎつて外門に来て、前を見れば朝日かん。朝日かんは下宿やで、時々家で知つて居る人が来る。庭をこえて向ふを見るとそれはおち合さんで、毎日鶯のこえがきこえ、うら庭の向ふを見れば、一部の渡邊さんが居て、渡邊さんの正面の家が佐藤君の家である。佐藤さんの内には子供が三人居て、一番上の方をぶんやと言ひ、二番目をてつやと言ふ。末の子を金やと言つて皆でかはいがつて居る。

佐藤さんのとなりは、青くぬつた西洋かんだ。其の家のま向ひは、あだちさんで姉妹たちの、音樂の先生だ。其の家では日曜日になるといい音を出して、パイオリンをひいて居て、氣持のいい家。其の家の前を通つてまっすぐに行くといふ圖書かんがある。圖書かんには、わらひじょうこの男のきうじが居て、學校からかへる時行く時きつとまごから首を出して見てゐる。

其の家のへんをはんたいに行くと、そこにはつばき車宿とかいたかんぼんの車屋があつて、御婆様はよく其の家の車に乗つて眼科院にいらつしやる。車屋の所の坂を下りると湯屋があり、其湯屋から又下りて行くとしよく物園がある。家の近所はじごう車が通る事が出来ない。「なぜ」と聞かれたら「道がせまくて

通れない。」と答へるのである。

書 方 (ト男)

僕はいつたい書方がへたである。

學校で御清書の時でも大てい良であつたが、此頃は美が多くなつて來た。

それは家で御父様の會社の人で字がうまい人におそはつたのでよう／＼美がとれるようになったのである。

せんには御母様に、度度しかられたが、此ころはほめられるようになって來た。

一等初にほめられたのは、「海岸砂原景色」であるが、僕は此學校に來てから、習字で全丸を取つた事は一度もない。

五つの丸で美を取つた事は、四度ある。それは、「海岸砂原。」と、「峯松花吉野山。」と、「御所清水寺社。」と、「大將敵兵陣立。」である。

其中でも一等出來のいいのは、「御所清水寺社。」である。

それは二重丸が二つあつたからである。

これからせい出してべんきようしようと思ふ。

御兄様へ上げる手紙 (B男)

お兄様おがはりはありませんか。僕はいつものとほりびん／＼してゐます。アメリカは大へん美しいさうですね。御母様からアメリカの美しいお話をうかゞつた時は、アメリカに行きたくつて／＼たまりませんでした。今僕は學校できゆう長をしてゐます。

この間は中學でうん／＼會があつたので見に行きました。おかへりになる時は、おみやげをたくさん持つていらつしやつて下さい。つごうのよい日でしたらよこはまか東京まきまでおむかへに出ます。どうぞ早くおかへりになつて下さい。さよなら。

じゃんけんいくさ (C男)

三學期が始まつてからは二學期にメースホールをして居つた人も皆じゃんけんいくさをするようになった。學校が始まつてからは八日ばかりあるが、其の中で一番面白かつた一番ゆくわいな今日のじゃんけんいくさを次にのべよう。

今朝學校へ來てぐ／＼しながら荷物を出して居たらみ方のそう大將、吉田君も敵のそう大將、橋本君も來たのでじゃんけんいくさを始めた。僕はけつし大將であつて僕の家來の兵士は下田君、望月君河瀬君である。もう開戦を始めた。所へ副そうの細野君が來た。僕は兵士の下田君がふさげるので、大きなこゝでしかりとばしたりしてぢんの所に居た。

僕はけつしたいを引いて裏道から雨天操場を通つて敵のぢんへ「を一二の三よ」と言つて向つた。副

そう細野君は福田君々々あまり早すぎる。」と言つたので兵しを引いてぢんへ引きあげた。どん／＼やつて行くと、敵のぢんがやぶれたのでけつしたいを出した。だん／＼やつて行くうちに皆取りこにしてこちらの勝ちとなつた。二度目を始めようとした時おかれがなつたのでよした。

一時間目のけいこが終つて又やつた。又始まつた。僕は敵とたしかいたくて／＼しようがない。僕は兵を引いて敵のぢんへ攻めよせた。敵を一ぱい取りこにしてゆだんをしてゐたら橋本君にたすけられた。その時は僕の方が勝つた。

弟 (C男)

家の弟は今年八歳になつた。それでもしじゆう泣いてゐる。朝起きるのが寒いと言つて中々起きない。あまり起きないからこの間お母様が、

「今晚からまくらのところへお母様の時計をおいてゆくから、あしたから時計を見て起きなさい。」

とおつしやつた。そうするとそのあくる日だけは僕と一しよに起きたが、その次の日は時計をおいておくれど中々起きない。

弟も切手をためて居るのでお母様は

「朝起きるのが早く起きる様になれば切手帳を買つて上げます。」

とおつしやるが中々いう事を聞かない。今朝お母様が山田先生に手紙を上げるとおつしやつたらいたくも

かゆくもないのに「いけない／＼」と大きなこゑで泣きだした。弟は大のおこり蟲である。僕はあまり泣くから。

「泣蟲やーい」

とからかふとじきに泣きながら

「兄さんがあんなことをいふんだもの」

というが目に涙が一ぱいたまつて居るのだ。

僕は弟が家じゆで一番きらひである。

なぜかというところをいことをした時いけないとしかるとすぐ

「ううん」

といつてにげるからだ。

風 引 (D男)

僕はきのふの朝からすこしあたまがいたくなつて来ました。その前のばんおそばをたべた物ですからそれをみんなはいてしまひました。それからひるねをして目をさますとおひるすぎになつたのでばんを三きれ食べました。

又すこしおきてゐましたが又げいははきたくなりましたがげいははく時はいやなきもちですからがまん

をしました。それでいいは出ませんでしたからあんしんして又日るねをしました。又おきてみるとこんどはお三時でした。すこしおきてゐるとこんどはばあやが「みい田が今こんなおくわしをこしらへましたよ。」といつての字のおつついたのと丸いうちがまつくろくのをつもつて来ました。僕はそれをさつそくたべましたそれからすぐ夕食を食べました。夕食はすうぶとばんを食べました。それからお父様がいらつしやつて「孝一はあんまりあまい物ばかり食べるからびやうきになるんですよ。先生がいつていらつしやいましたよ。」とおつしやると弟は「何にぞこの先生。」とわざととぼけたやうにいひました。それからこんどはとらんぶをして弟が一等かち僕が一番まけました。もうれて今日學校に來て僕だけかけられないのをおつかける時はあるいてあそびました。山田君の方がかつた時ちやうどおかれがなりました。それで今日たいさうを休むことになりました。

おとうと (E男)

ぼくのおとうとは今年三つです。

おとうとはよくくちがきけません。

よるおそくまでおきて居る時に、おかあ様がでんきを、おけしになるので、おとうとは「めんめん」と言つてあやまります。

ていでんの時も「めんめん」と言ひます。

「ていでんだからしかたがないのよ」と、おかあ様がおつしやつても「めんめん」と言ひながら、なきま

す。

らうそくをたてたらおかしなこえを出してよろこびました。

そのろうそくをもちたがつて、またなきました。

そのうちにでんきがついたらまへより大きなこえでよろこびました。

僕はからべんけいのことばかりしてゐます。

そして、しんるいの其ちやんといふ人が來ても、「正ちやんはからべんけいだね。」といわれました。

僕は、内にある時は江ばつて居て、外へでるとおとなしくしてゐます。このあひだも、おとうさんと僕とでおすまうをしたとき、お父さんが正ちやんはこえばかり大きくなつて、力がないからだめだといはれました。僕はお父さんになんだお父さん、なんかすつだおして見るから、といひました。そして「ふだんゐばつてばかり、ゐるぢやないかそれは、からべんけいといふのだ。」といはれました。

「A男」の書いた「家の近所」を、尋常二學年に書いた「うんどうくわいのたのしみ」や「僕の小さい時」にくらべて見るのも面白い。僅か一年間でかうも伸びるかと思は

れる程である。使用されてゐる漢字の多いことや、その漢字がかなりむづかしいものであることなども、著しく読者の目をひく事項である。これは、一二學年時代に形式の收得についての基礎が確立したので、その餘勢が難文字の使用に及んだのである。優等兒童の成績には一般にこの傾向が現はれる。

現はし方にも注意した形跡がある。「かし家を横ぎつて外門に来て、前を見れば朝日かん。」とか、「……ダイオリンをひいて居て、氣持ちのいゝ家。」とかいふ、そろ／＼氣取りかけた所もある。また「家の近所はじどう車が通る事が出来ない。「なぜ」と聞かれたら「道がせまくて通れない。」と答へるのである。」といふ言ひ廻しの味も見せてゐる。單に形式上に伸展の跡を見るだけでなく、内容の深さも伴つてゐる。事象の見方が進んでゐる。言葉を換へて言へば、生活が鑑賞的になつてゐる。

B男」の作である「書方」にも、「A男」で見たやうな形式上の發達がある。尋常二學年で「花だんを作つたこと」を書いてゐるが、かなりの進歩であると思ふ。この頃

の兒童では、かうした事實を文材とする者が少い。經驗を機械的に思ひ出すのではなく、内省を要する事項であるからである。「御兄様へ上げる手紙」を讀んで見ても、この兒童の常識もかなり發達してゐることがわかる。用語も廻りくどい幼稚なものではない。この頃の兒童の綴つた書簡文としては、すぐれたもの、一つである。

「じゃんけんいくさ」——これは「C男」の作である。文の味を見せてはゐないが、記述の進行がしつかりしてゐる。この兒童は、すぐれた文才は有つてゐないが、頭が科學的に働く傾向を有つてゐた。これから綴つて行く文も、多くはこの傾向を現はしたものである。私が受持つた兒童に、かうした方面の作者がゐたことは嬉しいことである。「弟」の文などは、「C男」の作としては珍らしいものである。「弟」には子供らしいユーモアがある。そのユーモアから來る一種の文の味がある。かうした事實を、生活鑑賞の萌芽と見ることは、決して私の獨斷ではなからうと思ふ。

「D男」の「風引」は、言ひ廻しのくどい、はつきりしない文である。この兒童は、

常識の發達した言葉数の多い方であるが、綴り方にはかうした缺陷を有つてゐる。「それからこんどはとらんどぶをして弟が一等から僕が一番まけました。」といふやうな語句の誤りもある。これに比較すると、「E男」の書いた「おとうと」の方がはつきりしてゐる。そして、弟の弟らしい所が出てゐる。児童の成績について見ると、弟・妹・赤ちやんなどの題材で表現されたものは、多くはこの種の味が出てゐる。生活の鑑賞が出来るからである。題材を自由にこなし得るからである。「僕のからべんけい」は「F男」の作である。現はし方には不自由さを感じるが、内容はよいものであると思ふ。内省への萌芽を現はしてゐる。内面的な傾向を有つてゐる。

第二節 児童の成績（女）

私がぬつたお手玉（女）

私のお手玉をれすみがかちつたので、中に入れてある豆がみなこぼれ出した。

これではいけないと思つてつきをしたらけれどもよわいメシンスだったものだから、すぐにびり／＼やぶけてしまふ。

私は思ひ切つて自分でぬふことにした。

きはないかときがしたらやつとお母さんの針箱の引出しに、この間私がそめたばかりの赤い絹のきれを見つけた。

これでいとおもつてい／＼かげんの大きさに切つてから、ぬひはじめた。

このまへ姉さんにおそはつたやうに裏がへして一べんぬふと、今度はもう一度ほづれないやうにこまかくやつた。

中ごろまでぬつて來ると、糸のはしにたまころをむすんでおかなかつたのでぬけてしまつた。

私はめんどうくさくなつたけれども、そんなことでは、と又同じ所を二度ぬつた。

それからひつくりかへして表を出しく／＼って豆を入れようと思つたが、あひにく豆がない。

お母さんに「もつたない。」と叱られたがまはやお米を入れた。

やつと出来上がった時は嬉しくして、一人でほ／＼えんだ。

一つでは何も出来ないで、あと二つぬつた。わりあひに小さかつたが、つきよかつた。學校へ持つて行つても、誰のよりも、つきよく思つた。

あつむさん (B女)

このあつむさんといふのは、私の大好きな友だちである。度々家に來て、色々な話をして下さった。それは今あつむさんが學校に通つて、どんな事をしてゐるか、それについてどんな出來事があつたか。などといふ事や、りよかうに行つて色々しくじつた事などを、はなして下さった。心のやさしい、なまけぶかい人である。

私をはじめ妹たちはこのあつむさんをしてしんで、家に來るとまりにすらしらりとならんで、そのお話を聞いて居た。この様に、あつむさんは私や妹をかほいがつてくれた人である。おしいことに、この十二日に、病氣で此の世を去つてしまつた。はじめ電報がきて、その電報に「あつむ 昨十時死す」と、書いてあつたのを讀んだ時、むじがつかへたやうな氣がして、しばらくの間は言葉も出なかつた。やつと「まあ、あつむさん死んでしまつたの」と言つた時に、目からはあついで涙がわき出てきた。その時やつと、あつむさんはこの世を去つて、あの暗い闇の世界に行つてしまつたことに氣が附いた。そのためこれからいつまで待つても、一度も合ふことが出來ないのだといふ事をしんじた。今もそのことを思ふと、にはかにあつむさんがこひしくなつた。あのようふくを着て、白いカバンをかけたすがすが、目の前にうかんで來た。あゝ、あつむさんくもう一度私に合つて、よく顔を見せて下さい。

體格けんさ (C女)

二十五日はたいかくけんさの日であつた。男がすむと私たちは、すぐへうを持つてきようじょうへはいつた。私は一ばんあとなので、なか／＼ばんがこなかつた。そのうちに私のばんになつた。一年のはじめは、三尺七寸四分であつたせい、そのつぎに三尺八寸一分つぎは三尺九寸、そのつぎは、三尺九寸九分、そのつぎが四尺五分であつたが、こんどは四尺一寸一分になつたので、うれしくてたまらない。

めかたは一番はじめ、四貫九七〇匁であつたが、そのつぎは四貫八二〇匁にさがつてしまひ、つぎは五貫四五〇匁にあがつてつぎは五貫四〇〇匁に、さがつて、そのつぎは五九三〇匁にあがつて、こんどは五八五〇匁にさがつてしまつた。かはり／＼なのでふしぎだ。

さからないでどん／＼あがらないからいやになつてしまふ。むねまはりはじめ、一尺九寸一分、そのつぎは一尺九寸三分、そのつぎは一尺九寸四分、つぎは一尺九寸五分、つぎは一尺九寸七分で、こんどは一尺二寸になつた。これは一どもさがつたことがないのである。目などはいつも同じであつた。體格は一年から強ばかりである。これからはからだをちやうぶにして、何とさからずどんどんあがるやうにしたいと思ふのでよろこんだ。

第二の弟の入學 (C女) 二十日にくちびきに來た弟は二部と三部ははづれたが、やつと一部だけははづれないで、五十七番だつ

のでよろこんだ。

これで一部だけのくちがあつたから、こんどはしけんを待った。
いよ／＼二十三日しけんの日となつた。

弟は母に手をひかれて、學校へ行つた。その間にも弟のしけんが氣になつてたまらなかつた。
やがて十二時ころかへつて来た。

私たちはすぐにしけんのようにすを聞いて見た。弟は、「ずいぶんやさしかつた。」

といつた。私は早くはいれたかはいれないのか、しれ／＼いひと待ちどほしくてたまらなかつた。

月曜日の日、學校へ行つて、いそいでげんかんの所へいつて、しけんには入れた人の名が出ているかどうかみにいつた。

けれどまだくちの紙が、はずしてない、しけんのはまだでゝいない。

私は待どほしくて／＼たまらない。

その中に火水木の三日間お休みとなつた。私はお休みになると、しけんには入れた人の名がでても見られないから、お休みにならない方がいいと思つた。

火曜日の朝の事である。女中がだい所から、

「ぼつちやまとゞげがまいりました。」

といつてとんで来た。その時の私のうれしさ、なんともいひようのないほごであつた。

すぐお父様の所へ持つていつて、お父様にお見せした。

お父様も大よろこび、

「ばんざい／＼。」

と手を上げてばんざいをなさつた。皆も一度ににこにこした。弟もうれしさうにした。

私はこの時思つた。こうとうしはんにはいつて居る家の人は、五人も居る。お兄様と、お姉様と、私といもうとと、弟、兄弟が五人もこの學校へはいつている。まあなんといいふうれしいことであらう。

村山さんへいつたこと (D女)

二日に、秋子ねえ様と、すみ子ねえさまと、私とで村山さんのお内へ、行きました。

村山さんのお内へつくと、なば様、なち様たちに、「こんにちは」とあいさつをしました。

なばさまは「さあお入なさい」とお仰つしやいました。

私たちは上つて、行きました。

百合子さん多美子さんあつ子さんなどがさああそびませう。とおつしやいました。

百合子さんとあき子ねえさまと二人でおあそびになりました。

多美子さんは、すみ子ねえさまと、おあそびになりました。

私とあつ子さんと、あそびました。

私に外へ出て、色色なみちをとほつて、あそんでゐました。すこしたつてから、はれをつきました。

おにはへいつて、おままごとをして、あそびました。

「もよませうよ」といつてかたづけました。

びやのをひいて「あそびませう」といつて、一年のほしのうたをひいて、あそびました。

ばんになつたから、れました。あくる朝多美子さん、百合子さん、あつ子さんを、おつれしてかへりました。

道子さんへ (D女)

道子さん、毎日にをしておしやるの、私いつもあなたの事ばかり考がへてゐるのよ、その時はいつも、伯母様におしへていたおしおしまひを思ひだすのよ。きつとこんだの日曜のあのつゞきを、きつといくから、まつて丁だい、私のすきなベルちゃんを遊びませう、おからだを御大切にね。さよなら。

はきぬかれたこと (E女)

私のはがぐらくになつたので、ゆふへお母様に、「はがぐらくになつて、ぬけさうなのよ。」と私が言つた。

すると、お母様は、「それでは、ちよつと、いぢらしてごらんさい。」とおつしやつたので、私はお母様に、「ぬいてはいやよ。」と言つたら、「ぬきません。」とおつしやつた。

私も安心して口を開いた。

お母様は、「こんどはこのはぬけるのね、これもぬけるのねえ。」とおつしやりながら、はをぬいておしまひになつた。

ほつんとはは音をたて、たゝみへおちた。

私は、「はつ、」と思つて、はをひろつて、みつめてゐた。

お父様やお母様や妹は手をたゝいて、笑ふので私は恥しくてたまらないので、いそいで、おかつてへいつて口をゆすいだ。

私は又はを見ながら、「お母様はすぬぶんびごいのねえ、ぬいてはいやだと言つたのにぬいて、まだついでゐるのに、いたかつたわ。」とおこりはんぶんと言つた。

お父様やお母様たちは、まだ笑つていらつしやつた。

私はこんどからは、だまされないうちに一人でぬかうと思つた。

大きくそだつた兎 (F女)

うちの兎はもう大へん大きくつてもとの小さい時入れておいた箱に時々入れるときうくつさうになつて

みます。

元のうさぎはいたゞいてから三日目にしんでしまつたのにこんどの兎は大へん大きくそだちました。きのふ箱の中にくわらになかつたのですみだわらのやわらかいところだけをとつていれましたら、いまでまつ白だつた毛がすみのこなでくろくよごれたり、目にすみのこながはいつたと見えて目をばちくり／＼とうかせてゐました。

晩になると、犬にねらはれるといけないので、むしろをかぶせて大こんや、おからをたくさん入れておきます。

かぶせておくむしろには大きな穴がところ／＼にあいてゐます。

それは兎が毎晩三ところか四ところかみきつてしまふのでこまつてしまひます。

兎は朝さむいのでみ、だの鼻だのがむらさき色になつてまるくち／＼こまつてゐます。

だん／＼大きくそだてたいと思ひます。

「A女」の「私がぬつたお手玉」は、「何か自分で作つたもの」といふ課題で綴らせたものである。「A女」が人間味のある内面的な作を出してゐることは、既に理解されたことと思ふので、此所へは特にかうした方面の作を挙げたのである。普通の児童であ

ると、製作の前後に湧く感情を中心にして、仕事の進行や、これに伴ふ感情などを述べることは出来ない。けれども、「A女」は流石にこの難局に當つても、自由に記述の進行を續けてゐる。若しこの種の題材で綴つた劣等児童の作を挙げて見たら、如何にこの作がすぐれてゐるかを理解することが出来ると思ふ。同女の得意とする方面の文章は、後に挙げて参考文としようと思ふ。

「あつむさん」は「B女」の作である。亡くなつた恩人を慕ふ少女の純な感情があふれ出てゐる。恩人の生前の生活から書き始めて、その人柄をはつきりさせ、つぎに死の電報に接した驚きの光景を描いたり、死後の敬慕を叙述したりして、かなり内面的な深さを見せてゐる。人間的な内省がなければ、書けない文章である。人間的な内省があつても、描く自由を得なければ書けない文章である。これを尋常三學年の児童として眺めた時に、私は更に新たな喜びの情が湧くのである。

「體格けんさ」は課題の成績である。「C女」がかなり前からの検査表と比較しての

るところは、脳力の凡でないことを示したものである。また、その間に自己の感想を挿んだことも、文の深さを想はせるものである。「かはり／＼なのでふしぎだ。」——「さがらないでどん／＼あがらないからいやになつてしまふ。」——「これは一度もさがつたことがないのである。」——「これからはからだをぢようぶにして、何もさがらずどんどんあがるやうにしたいと思ふ。」——などがそれである。この文からこれ等の感想を除いて読んで見るのも面白い。如何に讀者に淋しい感を與へることであらう。「弟の入學」も同女の作である。この文には、美しい感情が盛つてある。同女が尋常二學年で書いた「キュービイさん」に見る感情の萌芽を、この作で伸ばしてゐるのもうれしい。叙述もかなり精しい。

「D女」の作である「村山さんへいつたこと」は、一つの経験を經驗の順序で、客觀的に(文の表面では)記述を進行させた文である。何等の感想も浮んでゐない。勿論、客觀的に書かうと思つて書いたのではない。この頃の児童の中には、よくかうした記

述をする者がある。筋だけを書いてゐるのである。いふ迄もなく、児童の生活は主觀的色彩が鮮明である。で、かうした記述も、その背景には主觀的な感情の鮮かなものがある。ところが、綴ることになると骨だけになる。指導者の注意しなければならぬ事項である。これを「A」「B」兩女の作と比較して見るのも面白い。「道子さんへ」の手紙は、同女の感情がかなり浮び出てゐる文であると思ふ。手紙の文の生命である、話しかける心持が基調をなしてゐる。

「はをぬかれたこと」は、「E女」のすなほなスタイルが、よく現はれてゐる文である。同女の文を、尋常一學年から通覽すると、人柄を想はせる落つきが味はれる。「文は人なり。」とは、児童の成績を見れば直に理解の出来ることである。この頃の成績を尋常二學年時代と比較すると、著しく形式上の誤謬が少くなつてゐる。私の一二學年時代の悲痛な叫びも救はれてゐる。更に「F女」の「大きくそだつた鬼」も、子供らしいすなほな作である。内容にも手法にもすぐれた所はないが、まづ無難な作といつて

よい。同女は、この兎から三四度文題を選んでゐる。何れもよいものである。が、「私がぬつたお手玉」や「體かくけんさ」のやうな文題では、さうした手腕を見ることが出来ない。これは腦力の發達から來る問題であつて、致し方のないことである。綴り方を頭の問題から離して考へることは出来ない。勿論、その發達には時期の問題が含まれてゐる。小學校ですぐれてゐたからとて、中學校時代の變化を無視することは出来ない。これ等の兒童も、更に高等の學校に入つてから、如何なる驚異に價する知能の發達を現はすかもしれない。私はそれを祈つてゐる。

第三節 批正文と兒童の批正力

此所で批正文例を多く擧げることが出来ないのは遺憾である。で、一二の例について簡単に本學年の傾向を述べることにする。つぎの「國府津行」は、「A男」の推敲の成績を示したものである。その傍線のある所は、推敲の後に残つてゐる批正事項であ

り、また、括弧内のものは、「A男」が批正を行つた事項である。

この成績を見ても知られる通り、推敲後にも兒童の力で推敲し得る程度の批正事項を發見することが出来る。これは、如何なる兒童にも見られるものであつて、兒童の自己訂正は案外進まないことがわかる。中には、訂正が反つてよくない結果になつてゐる場合さへ見られる。しかし、さすがに「B男」だけあつて、訂正が單なる誤字、脱字の末に止まつてゐないで、現はし方にまで及んでゐる。記述を補つて場景をあらはし、氣分を盛らうとした跡がある。中流以下の兒童では、多くは誤字、脱字、句讀點の末に止まつてゐる。これを見ても、この頃の兒童に要求する自己訂正は、餘り程度の高いものではなからなことが解かる。更に兒童の相互批正や、この種の參考文について、批正力の發達を眺めて行きたいと思ふ。

國府津行 (B男)

東京えきを出てばうしなのせたり、荷物をかたすけたりして居る中に、もう新橋のステシヨン(ステ)

ジョン)が目の前に見えて居る。新橋を出て(品川をすぎ)横濱を過ぎて、しばらく行くともうたんぼに出た。汽車はたんぼ道を氣もちよく走つて行く。たんぼ道をしばらく行くと(急に)雨が山がせまつて来た。汽車は山なんかかまはないと言ふようにすん／＼と進んで行く。山には白ゆりやなでしこなどが美しく咲きみだれて居る。

汽車は「ピー」と汽笛をならしてトンネルにはいつた。とんねるを出ると、一面に島で、所々に百しようの家がたつてある。島の間をしばらく行くと、馬入川の鐵橋のたもとに出た。馬入川の鐵橋をわたつてしばらく行くと平塚に來た。平塚を出て、大船をすぎ藤澤を過ぎてかま倉に來た。(汽車の中はだん／＼むし曇くなつた。)かま倉を出ると、(海岸や大山はよい景色だつた。其中に)大磯をすぎ二宮を過ぎて國府津ついた。(つゞく)

今朝 (男)

今朝僕は六時十五分におきた。そして顔をあらつてごはんをたべた。それからちんどうをしようつて、ぼろしをかぶりくつをはいて學校に來た。學校に來ると七時二十分だつた。それからにもつをつくえの中に入つて、運どうばへでていた。

すこしたつとだれだか「三橋君お富番した」と聞たから「ああそうそう」と言つて、あはててかけて行つた。そして富番をして外へ出た。それから大野君とまりで手にすみないなことをしてあそんだ。す

こしたつと大野君が「ボートをこしらへやう」と言つて、地にボートのかたちをかいた。そして「つりをしやう」と言つて石を取つた。赤い石はたひだのくさをうなぎだの、ごむの五寸ぐらゐのを、どじようだといつてあそんでゐると、田中君と河村君が來て「入れてくれたまへ」と言つたから、「入れてあげよう」と大野君がいつた。そしてあそんでゐる中に、かれがなつたのできようしつへはいつた。

十になつたので (女)

去年の一月から、十になりたいと思つてゐた私もう十になつてしまつた。今まであまつたれてゐた私も一つ年をとつたので、すこしはあまつたれないやうになつた。年がよけいになつたのはいゝけれども、皆に、とちやん一つおばあさんになつたと言はれると、くやしくて／＼たまらない。

その時はしかたがないので、私、おばあさん、とほりすぎて小供になつたのよと言ふ。小供になつたとゆふと、あなたはかたはだといはれる。その時はさつきよりもくやしくて／＼なんとも言へないほどくやしい。時々こんなことを言ふ時がある。

ねえ、にいさん、あなただつてすこしをちいさんになつたのね。

「どうしてだい。」とにいさんは、はんぶんおこつたやうなかほをして、おつしやる。あなたなんて、火げちによりかいつてばかりゐるではありませんかと。言ひかへす。にいさんに、こんなことを思ひだされる。

「とちやん八つの時に、九つになつたらなかないといつたのに、十になつてもなくんだね。」と人の前で言はれると、はづかしくてたまらない。あしたからは、なくのもおこるのもきをつけやうと思ふ。

犬の死 (男)

「君犬があんなになつてゐるぜ。」

西村君などと土やう日のじぎやうをおへてかへつて来た時のことであつた。ぼくが見るとその犬は尾をなはのやうにしてはらの中へいれてぶるぶるとふるえてゐた。その犬は首わをしてゐるが、どこの犬だかわからない。からだ中一面にどろ水をあびてゐる。目はつぶれているのかわからない。足はありにすこしきずをしてゐると見えて血をすこし出してゐる。

其日はそのまゝかへつた。日曜日をおへて月曜の日来て見ると犬はふそく中學校の門の前で死んでゐた。かはいさうにそばに大はへが二三匹たかつてゐた。ぼくははへを見ることがきらひなので、むねがむか／＼して来るのかはいさうだとは思つたがそのまゝほうつておいて、どんだん學校の門をはいつていつた。

かへりもそのまゝであつた。そのあした来て見ると、きのうまで落葉の下にいた犬は、もうどうしたのかそこにはいなくなつた。犬のゐたところは焼けてゐた。焼かれたか、それともつれて行かれたか、どちらにしてもかはいさうだ。あとで聞けば自轉車にはねとばされて、どぶの中へおつちてそれからどぶか

ち上つてさむくてぶるぶるふるえてゐて、このしまつになつたことだ、どつちにしてもかはいさうな話である。きれいな犬小屋で一生をおはるならまだよいが、落葉の上で死ぬとはなんとかはいさうではないか。

「今朝」の文は、相互批評の成績を示したものである。自己訂正を終つた兒童に、相互批評を行はしめることは、更に注意を新にする効果がある。のみならず、互に暗示しあふことによつて批評の新生面を開くことが出来る。「なんべんも読んでなほしなさい。」だけの注意では、學年が進むにつれて單調になつて来る。本學年あたりでは、相互批評の効果がかなり見られる。けれども、「今朝」の文に残つてゐるやうに、批評事項で氣の附かないものが澤山ある。勿論假名づかひのむづかしいもの——帽子の「ばちし」や机の「つくゑ」のやうなものは、あまり問題にしないでもよい。が、「それから」が「そわから」になつてゐたり、「入れて」が「入て」になつてゐるやうなことは面白くない。漢字でもさうである。「テニス」が「手にす」となつてゐても、この頃の兒

童では氣が附かない。しかし、「當番」が「富番」になつてゐる誤りに氣が附かないで
 は困る。この頃の兒童には、よく送り假名のはつきりしないものがある。漢字の動詞
 や形容詞などには、特に注意して指導しなければならぬ。これは讀方の指導で特に
 反省すべきことである。

「十になつたので」は、廻りくどい現はし方として、この頃の兒童の作を拾つて見た
 ものである。言葉づかひの精練されないこの頃の兒童は、繰り返しがずゐぶんど多い。
 「十になつて」とか、「あまつたれないやうに」とか、「くやしい」とかいふところもそ
 れである。劣等兒童になると、五六學年に進んでもかうした言葉づかひをしてゐる者
 がある、だから、學年相當の修辭は忘れてならないことである。内容々々と指導して
 ゐる半面には、かうした成績が何時までも取り残されてゐる。指導者の反省すべき事
 項である。

「犬の死」は、共同批評の材料である。共同批評は、多數の兒童が一文に注意するの

であるから、自己訂正や相互批評のやうに取り残されるものは極めて少い。傍線のあ
 る所は、兒童の發見した批評事項である。「君犬があんなになつてゐるぜ。」「西村君
 なども土やう日のじぎやうをおへてかへつて來た時のことである。」は、假名づかひの
 誤りの外に、記述の不備も問題になつたものである。「はらの中へ入れて。」は、穩當でな
 い現はし方として、「そばに」は的確な言葉でないとして指摘されてゐる。更に「どち
 らにしてもかはいさうだ。」は心持がはつきりしないものとして、また、後の「どつち
 にしてもかはいさうな話である。」も同様の事項として、兒童の或る者が問題にしたの
 である。これを見ても、尋常三學年頃になると、相當な所に反省が及ぶものだといふ
 ことがわかる。けれども、それは特に批評の參考文として提供した場合である。自己
 訂正や相互訂正の場合では、さうした方面まで反省が及ぶかどうか甚だ疑問である。
 それは、前の自己訂正や相互批評の成績と比較して見るがよい。

第四節 参考文とその暗示

これから、本學年に於ける参考文を舉げて見よう。前學年と比較して、生活鑑賞の態度が深められてゐることに注意して見たい。一二の特別な例を舉げるならば、尋常一學年の兒童でもその萌芽を認めることが出来る。内面的な傾向についても同様である。けれども、それでは指導の妥當性を見出すことは出来ない。私の研究である指導要項は、一二の特例を資料としてゐるのではない。この意味から、なるべく多くの成績を舉げたいのが私の希望である。そして、私の考察は蛇足でありたい。事實の物語るところで満足したい。が、頁數の都合でさうも出来ない。本學年の成績中、手紙の文や日記の文も注意して見たいのである。また、同一兒童の作は、尋常一學年から連続して讀まれんことを希望する。

地球のはなし (A男)

僕は地球のまるいといふことがふしぎである。この間お姉様とお話のついでに、地球のことも聞かうと思つて、

「お姉様、地球といふものはまるいのでせう。」

とたづねた。するとお姉様は「え、」とおつしやつた。僕はまたたづねて

「どうして太陽が出たりはいつたりするのですか。」

お姉様はかうこたへた。

「地球はぐる／＼まはつて居るのです。」

僕はへんに思つて

僕「ぢや、幾今度よく氣をつけて居て、南の方の木が北の方になるのを見て居ませう。」

お姉様「だつてうちでも何でもまはるんですもの、そんなばばありません。」

僕「お姉様、まるい地球の外に地はありませぬ。」

お姉様「それはさうよ。」

僕「地球の下へおちたらどこまでおちて行くでせう。」

お姉様「おちたことがないから、そんなこと知らないわ。」

僕「おちて見たいな、そしてまた上つて見たいな。地球がさかさまになつたらおかしいでせう。下に天が