

3758
MI42
⑦



始



2-182

~~162 169~~



375.8
M42

心中化文
書叢法授教新

峰地光重著

中文
心化
綴方
新教授
法

東京教育研究會出版

大正
11. 11. 4
内交

著者の言葉

まことに不可思議なるものは、生きた人間の生命であります。魂であります。太陽の重さを知ることとは出来ても、この生命の眞實を知ることが出来ない。ご云はれてゐるやうに、あらゆる不可思議なるものを内に包蔵してゐるものは自我であり、生命でありませう。

綴方はその不可思議なる人間の生命全體の眞實なる表現にかゝはるものでありますために、その教授の目的なり、資料なり、方法なりに於ても、實に混沌としてその適從する所に迷ふのであり

ます。綴方教授が他の教科に比して、著しく遅れてゐるのは、實にこの不可思議なる生命を取扱ふといふ困難から生ずる迷霧のため、に昏まされてゐる結果でありませう。

著者も、この混沌たる迷霧の中に、迷兒として取り残されて藻掻いて來たのでした。さうして幾年、やつこそその迷ひの霧の彼方に明るい光を見たやうに思つたのであります、その光を見通すやうな心持でこの書は一氣に書き上げたのであります。

で、この書は理論の記録と云ふよりも、事實の記録と云つた方が適當であります。つまり著者の魂の黎明期を劃する事實記録な

のであります。それでこの書の何れの記録もが、兒童の生命を正しく素直に育てやうとする著者の、熱切な愛から生れてゐるのであります。一度は屹度著者の心から兒童の心へ、兒童の心から著者の心へ、……包み合ひ流れわたつたこのある事實から出發してゐます。従つて極端と思はれるほどに特殊的な、そして個的な點が認められます。本書に少しでも採るべき所がありますならば、その特殊の中に個の中にひそんでゐる著者の愛——愛から出發しての眞だと思ひます。しかし著者の心の貧しさは、この記録の上の到るところに綻びだしてゐることとせう。著者自らも物足らず思ふ

ところのないではありません。

讀者諸君の御批正をまつて、更に新しい研究をすゝめ、他日又新たな記録を公表したいと祈つてゐます。

大正十一年八月二十四日

著 者 識

文化
綴方新教授法 目次

第一章 綴方と云ふ觀念の範圍……………(一)

一、純粹な要求……………(三)

△魂で書く

△綴方とは何か

△内的要求と外的要求

△多作の弊害

二、綴方は兒童の「人生科」である……………(九)

△兒童の精神生活と自然的な生活

△兒童の文化生活

△「附」方言の問題

第二章 新しい綴方教授の指標……………(二)

一、伸びて行くこと……………(三)

△草木のやうに

△活通し

△魂の食物

△吃驚すること

二、知識と智慧……………(三八)

△知識と智慧
△一つのエピソード
△ミレトのアンゼラス
△その人を美しくする

第三章 綴方教授の輪廓

一、三つの道……………(三三)

二、正しき文章観……………(三六)

△純粹 △眞實 △個性 △「生死」と「犬の出産」 △生命の讀本

三、生活指導といふこと……………(六四)

△経験の意味 △生活指導の二方面 △教師の生活の示現

四、綴方教授の系統化……………(七一)

△細目不要論とその批評 △新しき綴方教授細目の使命

第四章 綴方の教材に關する私の考

一、教材の意義……………(九一)

二、綴方教授の目的と教材……………(九四)

△創作教材とその内容 △基本的指導教材と附帶的指導教材

三、基本的指導教材と其の内容……………(一〇一)

△観たまゝを書くこと——自然を眞に見る

△感じを抒べること——花は心の中で咲き心は花さなつて咲く

△日記を書くこと——日常生活の深化

△書翰を書くこと——他人を尊敬することは自己を尊敬すること

△時間の順序に述べること——文化の發展は時の流れに來る

△事物のわけを説き明すこと——人間と自然とのもつ魂

△考を述べること——「考へる」と云ふことは積極的

四、附帶的指導教材と其の内容……………(一一一)

△物を観ること——客觀と主觀の燃焼

△特色を捉へること——感じから來る想と考へから來る想

△文の組立文の段落——自然は形を組立て、表現の方法を教へる

△文の調子——比喩

△推敲——フロウベルの一事一言

△草稿標準と推敲標準

五、創作教材と指導教材との調和交渉……………(一三三)

第五章 新しい綴方の學習法……………(一三九)

一、學習法の一般的考察……………(一三一)

△收得的學習と發表的學習 △創作的學習と輔導的學習

二、創作的學習……………(一三四)

△一般的順序 △思想の練熟といふこと △作品を味ふこと

△全力を盡すことによつて全力は發達する △無言の相互研究 △自由作と生活指導

三、指導的學習……………(一七四)

△一般的順序 △指導と干渉との限界の線 △範文による指導

△指導の實際例(1)理解を主とする指導の實際(我が崇敬する人) (2)感情を主とする指導の實際

「童話」(3)自然な材料とする指導の實際(冬から春へ)

△課題の眞意義 △眞の自由 △記述中の靜謐 △推敲に關する文話

△推敲の相互學習 △短句の推敲 △推敲の獨自學習 △濼上訂正の弊害

△處理(1)分析的研究 (2)批評鑑賞△文の組立方の指導 △批評鑑賞に關する實地教授

△綴方學習の要點 △終りに

第六章 著者の小品……………(二六三)

一 野菜の芽

二 日常生活

三 新米

四 恐ろしい「マリ」の話

五 我が發表は我が生命の飛躍である

六 研究教授の後に

七 作物改良王ルーサー、バアマンガ

目次終

第一章 綴方と云ふ觀念の範圍

○純粹な要求

△魂で書く

△綴方とは何か

△内的要求と外的要求

△多作の弊害

○綴方は兒童の「人生科」である。

△兒童生活、精神的な生活、自然的生活

△兒童の文化生活

△方言の問題

綴方は單なる兒童の文學ではない。又單なる技能科でもない。國語の一分科とし考へるのも餘りに偏狹だ。從來この綴方の觀念が餘りに偏狹だったのが、その成績不振の一原因をなして居る。

綴方は、實に兒童の人生科である。兒童の科學・道德・藝術・宗教である。而して兒童文化建設の進行曲であらねばならない。そこに新しい綴方の生命が澎湃する。

純粹な要求

京都五山の一つに相國寺といふ禪寺がある。このお寺に獨山和尚といふ有名な高僧があつた。この和尚さんがまだ修行時代の小坊主の折、繪を學ぼうとして一日南宋畫の大家富岡鐵齋畫伯の門を叩いたことがある。その折鐵齋畫伯はこのまだほんの乳臭い小坊主だった獨山和尚を見て、可なり小僧扱ひをして應接したに違ひないのであるが、和尚は畫伯を見るや否や、開口一番、次の如き質問を發したのである。

「先生、一たい畫は筆で書くものでせうか。それとも魂で書くものでせうか。」

これを聞いて、流石に南宋畫の大家たる鐵齋畫伯も、「この小坊主、仲々豪いことを云ふぞ、」と舌を捲いたといふことは、畫壇にのこる一佳話であるが、後になつて臨濟派禪宗の中でも、指を屈せられるほどの名僧になられた獨山和尚だけあつて、學ばずして已に繪畫の堂奥に達して居られたと云ふべきであらう。

この心持は綴方に對つて、本當に正しい進路を示し、さうして綴方の正しい觀念をも與へてくれるものだと思はれる。

綴方に於て、何よりも大切なものは、その人の人格の中に息づいてゐる魂でなくてはならぬ。その生きた魂の鼓動が、そのまゝ言葉の上に生きたリズムをもつて表はれたとき、綴方は本當にその生命を輝かすのである。それで文を生むものは、その人の魂である。そしてその人の魂が重量を持てばもつほど、輝きを持てばもつほど、その人から生れた文章は高貴な匂ひと、強い魅力をもつて人を感動させるやうになるのである。だから文を綴るといふことは、單なる手先の器用さで出来ることではないのである。肚はらからの力が要るのである。つまり魂の仕事、肚はらの仕事、全人格をうち込んだ仕事なのである。即ち綴方は兒童こどもの純粹の要求、絶對精神の要求に外ならぬのである。しかるに従來の習慣によれば、文を綴る——とし云へば、必らずその發想の上に或る制限と色とをつけつけずには居られないといつた風の考が先に立つてゐたのである。

る。つまり内容よりも形式を、思想よりも表情を先に考へるやうになつてゐたのである。そのために内容は形式に蹂躪され、思想は表情のために變節せられなければならなかつた。

この習慣はどれだけ人間生命の生長をにぶらせて來たか分らない。丁度甲柝したばかりの小さな芽生えの上に、何か大きな石塊でもものしかゝつたやうに、その本然の發育を妨げたのである。かうした習慣はまだく日本の國民の上には、可なり働いてゐるやうに思はれる。この習慣を根柢から破るのは、小學校の綴方によるよりいゝ機會はない。そのためには教師がまづ綴方に對して正當の理解をもつ事が大切である。

一たい綴方とは何？、それは「その心の中にあるものを、或る必要に應じて、そのまゝ表現する」ことである。その云ひ表はさうとするものは、それくその人の生活に基いて生れて來る。その生れて來たものが、或る要求に應じて文の形として表現せられるのである。この要求をば私は内的要求と外的要求との二つとして眺めて見たいの

である。

凡そ人間の生命は、片時も休むことなく一瞬々々に生長してゐる。丁度植物が根を伸ばし、葉をひろげて旺盛に發育してゐるやうに……人の心も自然や人間の中に存在する真理に對つて、極めて纖かく泌み入つてそのものゝ生命をつかむことによつて、自分の生命を擴充して行く、その生命の擴充を内感したとき、屹度「何か云ひ表はしたい。」といふ氣持になる。つまり或る外物を機縁として強い生命感を喚起し、何等かの形に表現しなければ止まれないといつた状態になるのである。これを私は外的要求と云ひたいのである。ところが我々の生命は、かうした外物を機縁として伸び育つて行くのみならず、自己自身の内面に起る生命の高照を一つの機縁として、そこから生の創造をなす場合がある。そしてその創造が進行して、或る表現を要求するに至る……これを私は内的要求とよびたいのである。何れにもせよ、この要求が眞實に兒童の生命に深く強く根ざし、兒童の創作衝動を強く搖がしたとき、兒童の眞實な綴方が生れるのである。この根本要求のない所には綴方はあり得ないのである。

こゝで私は勢ひ多作の弊害といふことについて述べなければならなくなつたやうに思ふ。

從來文を書くことを教へる際に「綴方は澤山書けば書くほど上手になる」といつて多作を奨励し、又實際教授の時間にもなるべく記述を多くしたものであつた。そしてこれが不知不諱の間に綴方の上達する最も簡便な神祕的方法だと考へられてゐたのである。しかしそれは私の上述したやうな考からすると、もつての外の間違だと思はれる。文章を澤山書くといふことは、たゞその人を筆達者にするだけで、その人を悪くせしめてしまふ。よく「一日一筆」とかいふやうなことを云つて、兒童に毎日何等かの文を綴ることを強ひてゐるのを見うけるのであるが、これなどはどれだけ恐ろしい結果を兒童に芽生えさせたか分らない。兒童は「一日一筆」と云ふ外部的な脅威を受けてゐるのだから、心にもない事でも、生命にふれないことでも何か兎に角かゝなけ

ればならないのである。そこで稀薄な思想に美しいレツテルをつけてごまかさうとする。心にもない事柄を文の上に舞はせるやうになる。そして文はいつの間にか荒れて、その本然の純正さを失つてしまふのである。多作によつて文を練らうとする人の考は、多分支那流の作文法から來てゐるだらう、或は立派な文を書く人は多作によつて熟練した結果だと思ふ考から來てゐるだらう。何れにしてもその根本の要求と云ふことを第二義的に見て、單なる多作といふ形の上からの考を、第一義的に見てゐることから起る謬である。其の結果として色々な弊害を醸すことになるのは火を賭るより明らかな事である。

多作することによつて、立派な文を綴るやうにしようとする前に、先づ眞實な要求、純粹な要求から出發することを考へなければならぬ。眞實な要求から生れた眞實な心を、眞實に表はさうといふ、その良心を明らかにすることが第一に必要なことである。それが本當に出來た上で、澤山書くといふことであるならば、それは非常にい、

ことになるのである。

二 綴方は兒童の人生科である

それで私はもつとこの純粹な魂の要求といふことについて考へて見たいと思ふ。

私は兒童の純粹な要求といふのは、兒童の生活の向上だと思ふのである。兒童に目覺めた教育は、向上するその兒童の生活と共に、發展する動的のものでなくてはならない。で純粹な兒童の要求から發足しようとする教育は、先づ兒童の生活を凝視せなければならぬ。

私は兒童の生活をば、精神的生活と自然的生活との二方面に分けて考へたい。精神生活を更に分けて、科學的生活、道德的生活、藝術的生活、宗教的生活の四つとし、自然的生活をば、原始的生活、本能的生活、衝動的生活、慾望的生活の四つに分けて考へたい、勿論かうした分類法は無理と思はれる點がないでもないが、考察の便宜

上暫くそのまま採用したのである。

さて兒童の精神的生活の内容を、かく科學、道德、藝術、宗教と看做すことは、古來「内的生命とは何ぞや」の問題に觸れた人達の解答は、期せずして、この事實を暗示してゐるかのやうに思はれる。即ちヘーゲルは知(科學)を、シヨトペンハワーは意知(哲學・道德)をキアルケゴードは感情(藝術)を、ベルグソンは神(宗教)をあげてゐる。尙おもしろいことにはスペンサーは「兒童の大部分は生れ落ちるときから物理學者である」と云つて、明らかに兒童の科學的なることを示して居り、又マホメットは又「兒童は善の化身なり」といつてその道德的なことを道破してゐる。更に「兒童は詩人である」とか「兒童は神の寵兒なり」とか云ふ言葉が普通に行はれてゐるのであるが、これは兒童の藝術的、宗教的生活の體驗者であることを明言したものである。つまり兒童はこれ等の理想なる眞、善、美、聖に向つて其の生活を進めて行くものである。これが兒童の文化生活なのである。

文化とは廣義には人間の創造にかゝる有價對象の總稱である。而してその有價對象の創造は、人間各己の個性の發現によつて進展する。個性の創造力の向上は、直に文化の向上である。而して兒童の文化は兒童自身の創造する所である。従つてその有價對象も大人のそれではない。兒童自身のものでなくてはならない。

それで兒童文化生活の特徴は著しく、自然的生活の色彩を帯びてゐるのである。

勿論大人のそれであつても純粹な精神生活をなすものでなくて、必らず、そこに自然的生活を背景として生活してゐるのであるが、唯兒童の生活は大人のそれに比して著しく自然的色彩が濃厚になつてゐるのである。彼等の生活の標準は一に自然に順應することであり、彼等の努力は自然の欲求を満足せしめんために費されてゐるの感がある。けれども兒童はいつもかうした生活にのみ没頭してゐるものではない。時に高き理想を描き、その實現に向つて努力して居る。兒童の文化的生活はこの自然的生活の中に、漸次精神生活の濃さを増して行くことであるとも云へよう。兎に角これが兒

童の生活様相の著しい特徴のやうに思はれる。

綴方はさうした兒童こどもの文化生活の表現であらねばならない。そしてさうした生活を表現することによつて、その兒童をよりよく伸ばすことではなくてはならない。

兒童の綴方を見つめてみると、さうした眞實な文化生活の表現が到るところに見受けられる。それは遊戯の時でも、學習の時でも、少しく心を細かくすればすぐに見受けられるが、最も適確に現はれて來るのはその綴方に於てである。二三の例をあげて説明して見よう。

技手さんの話を聞いた

二月十六日の事であります。學校がひけてから、せいれんだんの話を聞きに行つて見ました。技手が二人來て居られた、口ひげのはまた方の技手さんが、「名古屋、うちん」といふにはとりの話をしられた。大さうおもしろかつた。一年には平均して一羽の鳥が卵を百四五十産むと云はれた。れだんは一つが四錢ぐらゐるといはれた。たべものは大豆かす、野菜などである。大べんも一年には十貫目位され、これが又大きなもうけである。にはとりが悪いことするからといつて、一べんしかるま卵が一つへるといふことだから、じからぬやうにせ

ばなちん。さいはれた。

話がすんだとき、みんなが手をたゞいてかつさいした。(尋三、上田)

これなどは、受動的ではあるが慥かに兒童の科學興味¹の表現であると思はれる。他の人によつて培はれた科學の萌芽が、止むに止まれぬ状態となつて、綴方へ表現せられたものであらう。かうした例はよく兒童の綴方の上にあらはれることである。

病氣の友へ

深田君。君が六月一日に出會つたきりで、その後三ヶ月も會はないから君の顔も忘れてしまつたやうだ。君の休んでゐる間に大きな講堂もたつたし、新校舎も出來た。僕等はこの間その新校舎にはいつたよ。そして今そこで毎日勉強してゐる。

「どうでも今年は……」と力んでゐた、運動會のリレーの優勝旗は、とうとう我校の選手がとりました。そして今我教室に飾つてあります。今度君が病がよくなつて出て來たときには、この優勝旗をもち上げて見給へ、それから生徒も三人も減りました。昨年僕等が齋藤實盛をした時の源氏の大将の甚太郎君と、平氏の大將の章あきら君は大阪に行つたし、手塚太郎光盛の種田君は米子に行きました。仲間が少くなつて淋しい氣がします。

近頃は氣候が不順で、丈夫な僕等でもへ何だか病にかゝりさうに思はれるから、まして病氣の君は人一倍の御用心が必要だと思ひます。大切にしたまへ。近頃妻木の入道から「深田君はもう大分なほつて、立つて座敷でも歩けるやうになつたさうだし、おかげも一二杯は喰べられるやうになつたさうだ。」と聞いて、僕もそれならもう大丈夫だと思つたことでした。なほつて學校に出られるやうになつたら、かれて約束をして置いた満足を感じませう。(尊六、山根高義)

これは病氣の友へ送つた手紙であるが、何でもない書きぶりの上に、友を思ふ心が惻々として感ぜられる。兒童の道德の純粹表現だと思ふ。

次に兒童の藝術として生れた綴方の例を挙げるのが順序であるが、これはありあまるほどたくさんあることで、その類をさけたいのである。童謡の如きは最もいゝ例であらう。

つぎに兒童の宗教に根ざした作品を紹介したい。

兒童の宗教は成形宗教のそれではない。彼等が或る仕事に對したとき、その全精神を傾倒する。その時彼等は純眞の「誠」の活物となる。「誠は神なり」とも云はれてゐる。

る。かうした状態にまで兒童が進んだ時、兒童は神人一致の宗教を體驗する。

私の學級にSといふ兒童が居る。彼はいつもかうした心もちを私に見せつける。私が何か仕事をいひつけると、彼は何時も「面白いな」「うれしいな」さう云つて歡喜の聲をあげて仕事にかゝるのである。他の兒童達はみんなこの勢のいゝ心にはすみつけられて、勢よく仕事にかゝるのである。兒童のみならず私もこの兒童の景氣のよさに釣られてこまれて仕事にかゝるのである。本當にこの兒童はこの學級の機み車である。

或日、私はこのSに對して口を極めて賞讃しようと思つた。私は感謝のあまりしせん。んとさう云ふ心を引き起したのであつた。しかしその時、私は「賞めるには餘りに尊い兒童の心ではないか」と云ふ心が電光のやうに私の腦裏に閃めいた。「さうだSのあの心には神が宿つてゐるのだ。神を賞讃することがこの穢れた人間に出来るか、神を賞讃することは、神を冒瀆することだ」私は驟然として私の無謀を怖れたのだつた。そして私のこの淺ましい心を心から恥かしく思はずにはゐられなかつた。その中にも

私がさうした暴舉を未然に防ぎ得たことは、幾らか喜びを感せずには居られなかつた。其の後私はこのS兒が益々神のやうに純正に育つて行くことを心から祈るのであつた。

同じいこのS兒の作つた「山火事」といふ作品にはやはりこの宗教的心情が芽生えてゐるのを見ることが出来る。

山 火 事

夕飯がすんで炬燵にあたつてゐると、親類の叔父さんが來られた。そこで母は御馳走の支度をしようと思ひ葱を洗ひに出て行かれた。小繰戸を開けて外に出られたと思ふと「あら山が赤くなつてゐるわ」云はれた。皆は「ほんにえ」といつてげんくわんの方へ出て障子をあけて山の方を見た。見るとすぐ近くの山の背を火が飛ぶやうにもえて、次第々々にこちらに渡つて來る。よく見ると小さい蟻のやうな人間が二三人居て、木の枝かなにかで火をぶつて消しかゝつてゐるやうだ。しかし火は花火線香のやうに、すん／＼こちらに渡つて來る。さうする中に向ふの橋のわきに、澤山の人が集つて來た。

「炭やきの火が残つて居つただらかいな。」

「大方そげだつぜ。」

「行かにやいけんな。」

なごゝ話し聲がきこえる。

「行かにやいけん。」父はさういつて、草鞋をはいて家を出て行かれた。

火は蠟燭のもえるやうによくもえて行つた。長田の寺のかれがかん／＼なりはたつてゐる。

僕は父が知られてしまふと、大へんさびしくなつた。「父が火のあやまちでもせられればよいが。」と心は何さなしにふるへだして來た。それで神様に燈明をあかして、「あやまちがないやうに……」とおがんだ。おがんでから又外へ出て見たが、火は少しも小さくなつてゐない。僕はそれを見ると、又恐ろしくなつて、身體がびり／＼ふるへてならなかつた。母が「そげにきよとけりや、炬燵にもぐり込んで居れやれ」といはれたので、やがて炬燵にもぐり込んで居た。

炬燵にもぐり込んでゐると、「親類からもらつた土産だ」といつて、母がお菓子をもつて來て下さつたので、炬燵の中でぼり／＼かんで居た。さうしてゐる中に父は歸つて來られたので、僕はほつさした。父は草鞋をとき／＼話されるには「何でも清原の人が炭やきに行つて居て、火を消したつもりで歸られたさうだ。しかし火が残つてゐて、それに風が吹いて大きな事になつたのだ。さいはひ林の中にはいらすにすんだのはよかつた」と云はれた。その時私は油断大敵といふ言葉を思ひ起したのであつた。

この文に表はれてゐる宗教的情操は、私が説明するまでもなく、S兒が父を思ふ眞ごころである。この眞心が如何に清らかな、そして熱烈なものであるかは、それがやがて「祈り」の形にまで進んでゐるのによつて、充分知り得ることではないか。本當に尊い……神のやうに聖い心境だと思ふ。

兒童は綴方に於て、かうした値打のある心境を體驗して表現する。表現することによつてその尊い心境を確かりと把握する。さうして一步より一步は高く、その生命を創造して行くのである。

尙上掲の數例によつて明らかなる如く、兒童の自然的生活が可なりよく糝み出してゐる。かうした自然的生活も、單なる本能、單なる衝動に止まつてゐては、何時までたつても淨化せられることを知らないのであるが、かく精神生活と融合燃焼の境地に進むことによつて、自然的生活は初めて淨化せられるやうになるのである。

従來の綴方はかうした兒童の生活から發足してゐなかつたために、綴方を單なる文

學として考へてゐたのであつた。否現在でも随分とこの考は多く存在してゐるやうである。徒らにセンチメンタルな空想をかゝせてそれを「立派な創作だ」と得々としてゐる連中……童謡が面白いといふので童謡をのみ書かせて、それで事足りると思つてゐる連中……綴方を兒童の文學だと思つてゐる人々は随分と多いやうである。

我々が取扱つてゐる兒童達は、やがてこの國の文化を背負つて立つべき國民達である。彼等はあらゆる方面の文化を負擔するためにやがては各方面に蜘蛛の子を散らしたやうに散り擴がつて、各の職責につく人々である。學校は國民の苗代である。次代の國民としての職責を全うすることの出来る力を陶冶して置かなければならない。こんなことを考へても、綴方は兒童の生活……眞・善・美・聖を目標として進んで行く、その生活の記録でなくてはならないことが肯定され得るのである。

尙序に上に掲げた文例に方言が表はれてゐるからそれに對して、私の考を簡單に付け加へて置きたい。

私は會話に於ては全然方言の使用をゆるしたいのである。それはもし會話を標準語のみで押し通さうとすると、地方色を出すことが充分出来ないで、その作中の人物を殺してしまふのである。綴方が兒童の藝術的生活の表現といふことを、其の一部面に包有してゐるならば、これはどうしても許容していゝ事だと考へる。

尙又兒童は語彙が貧弱であるから、標準語では想の表現が充分でない場合を見いだす、この場合にも許容していゝと思ふ。しかし地の文は出來得ることならば、標準語を使用させたいのである。標準語で思ふまゝ自分の思想感情を表現し得て、初めてその人の本當な魂の光りが表現されるのである。こゝにも高價な精神生活の反映がある筈である。魂でかくといつた初めの言葉はこゝにも歸結點として生命をもつてゐるやうに思ふ。

第二章 綴方教授の指標

○伸びて行くこと

- △草木のやうに
- △生の通し
- △魂の食物
- △「吃驚すること」
- △無限なるもの、自己實現

○知識と智慧

- △知識と智慧
- △ミレーのアンゼラヌ
- △その人を美しくする

綴方教授の指標！

れその旺盛なる生命力の覺醒から、本當の人間の智慧にまで到達することである。
ミレーの描いたアンセラスを見よ。宗忠の生んだ宗教を見よ。ニウトンの唱へた引
力説を見よ。偉大なる人間の智慧の輝きを認めることが出来るのではないか。
文化は智慧の建設する所、文化中心綴方教授は、實に人間の偉大なる智慧を、その
指標として突進する。

一 伸びて行くこと

人は草木のそのやうに伸び育つて行く、伸び育つて行くことがその本然のはたら
きである。

私がかうして机に向つてゐる窓の下に、たつた一本のこみかん草が生えてゐる。赤
い莖が黒い土から五寸ばかりぬけだして、美しい緑の羽状複葉を思ふまゝひろげてゐ
る。そして其の緑の葉裏には、小さな蜜柑を並べたやうな果實が、一列に規則正しく
實つてゐる。暗い土の中に根を張つて、明るい光りの世界にかうして美しく生ひ立つ
てゐるのである。凝つと凝視^{みつ}てゐると、何か深い啓示を與へてくれるやうに思はれ
る。暗い醜い土の中にしのぶ根があつてこそ、かうした美しい果實が實るのだ。悪の
根につく善の實だ。醜の根につく美の華だ。私はそんなことを思はず居られない。
この小さな植物の全生命は、つまりこの美しい花と果實に集中されてゐるのである。

これを措いてはこの植物の生命はあり得ないのである。

美しい果實への全生命の集注!!

何といふ尊いことだらう! 何といふ意味深い事實だらう!!

人間の生命も、つまりこゝに力點をもつて進まなければならない。美しい花、聖い花へ、善の果實、眞の果實へ……そこへ私達の生命は全勢力をもつて集中されなければならないと思ふ。醜は美のための醜、偽は眞のための偽、悪は善のための悪、穢は聖のための穢でなくてはならないのである。さうした親和性をもつたアンチノミイこそ、この人生に力づける意義の深いものである。

かうした意義と目的とをもつて生れたこの我々の生命は、而も唯一度の生命である。過去に遡り、未來に訪ふても二度と出現することのあり得ない唯一度の生命である。唯一度の生命……實に尊い生命だ。そしてその生命に限定された時間と空間とが與へられてゐる。その時間と空間の中から出来るだけ多くの養分を吸収して生長する

……それが運命づけられた人間の本然的生長の務である。

生長して、生長して、生長しきる。それが人間の本然の務めである。黒住宗忠は「いかとは活通し」といふことを云つてゐる。生きて、生きて、生きよるのだ。そして死そのものさへも生きることであらねばならない。

我々は何はともあれ生きなければならない。生きなければならない。

さてその生き伸びるといふことのために、最も大切な事柄は、植物に肥料が必要であるやうに、心の養分をなるべく多く取り入れることである。そしてその養分は飽くまで自己の力によつて攝取しなければならない。それは植物が自己の力で、その根をすんぐく伸ばして養分を攝取してゐるやうに……

心の養料、魂の食物は、我々の周囲をとりまく自然や人間の生きた状態の中に知識となつて有り餘るほど澤山存在してゐるのである。それで内なる心を細かにしてそれ等のものに對するのであつたならば、汲めども盡きない知識の泉を與へてくれるので

ある。アンダーヒルが「内奥に住むもの」「無限の求め手」が眠りより目ざめると、心的
理性及び意志は空華な感覺の表面からでなく、眞の實在の深みからそのエネルギー
を取りだして活動の全盛時代を示す……といつてゐるのはこの状態を指したものであ
る。ところがこれに反して、その「内奥に住むもの」、「無限の求め手」が眠つてゐる
と、いかにその人の周圍に高價な知識が押しかゝつてゐても、その人はそれを煙のや
うに見過してしまふのである。それで何よりも大切なことは、その心を、その眼を澄
みきつた秋の空のやうに清らかなものにして置かなければならない。

國木田獨歩氏の小説に「牛肉と馬鈴薯」といふのがある。この作の中に出てゐる岡本
といふ青年が

『吃驚したいといふのが僕の願ひです』この使ひ古した眼球を剝り出せ』

といつてゐるが、これはつまり物事に慣れ切つて、痲痺しびれてしまつた心の眼を目覺
して、嬰兒のやうな新鮮な心に取り直したいといふ心持を表はしたものと思はれる。

キリストが「爾曹、嬰兒の如くならざれば天國に入ること能はざるべし」と叫んだの
もこの心境を明言したものであらう。兎に角この新鮮な心を常に抱いてゐることが頗
る肝要なことである。

かうした明鏡止水のやうな清澄な心持をもつて、總てのものに對するのであつたな
らば、名も知れない小さい花でも、涙を以てすら測り知り得ぬ深みある思想を喚びさ
ますものである。さうして其の思想を深め深めて進んで行つたならば、やがては所謂
造化の機に參することも出来るのである。

純粹に觀、聽き、感ずることは、それ自身の中に深まりゆくことによつて強まり行
くものである。自然のもつてゐる生きた生命の中に深く進み行けば行くほど、そこに
はより個性化された高價な世界が開けてゐる。この生命を掴むことは、絶對なるもの
、存在を內的に確立させることである。無限なるもの、自己實現である。かくして個
性は益々精化せられて行く……その絶對的存在の內的確立、無限なるもの、自己實現

の状態は、それ自身すでに能動的、活動的な力の發現と見るべきであつて、更に第二の活動を進めて行く魂の力である。私はこれを智慧と呼びたい。

二 知識と智慧

それで私は綴方教授の目標を、人間の美しい智慧に置きたいのである。身體からだの中に魂の光が宿つて居れば、何等外側の飾りをしなくつても、しせんとその人の美しさが顯はれて来るやうに、智慧の力が兒童の身の中に働いてゐるのであつたならば、その兒童の作つた綴方は屹度何處かにその美しさ、輝かしさをもつて生れてゐるに違ひない。

そこで智慧といふことゝ知識といふことゝ一處にして考へてはいけない。知識は人がものを見知ること、その心でかうだといふことを受け入れて知ることである。例へば「雪は冷たい」とか「雲は雨を降らす」といつたやうな單純な事柄をそのまま受け

入れた状態で知ることである。ところで智慧には能動的なはたらきが伴つてゐる。同じく知るのでも受け入れて知るのでなくして、發動的に知るのである。そしてその知つた事柄はそのままで靜止してゐない。何等かの形で發動する。それで智慧は魂が眼を開いて、自然の物の深さを觀、識り、感じ、そしてそれを身に帯びさせて顯はれて来る力なのである。もつと簡單な表現を求めらば、智慧は魂の力であると云へよう。

試みにミレーの「アンゼラス」を見よ。何といふ深い人間の智が働いてゐることだらう。二人の農人の手のさきから、足のつまさきにまで深い度ましやかな靜謐な心持が働いてゐるではないか。ミレーの智慧はこの二人の農人の中に深く／＼掘り込まれて行つたのである。そしてこの一點が大自然の裡に活かされ、そこに人間の存在の意義が描き出されてゐるのである。この作品の價值はつまりミレーの魂の力の偉大さが遺憾なく表現されてゐる所にある。

ニウトンが林檎の落ちたことによつて、地球の引力を発見したといふこともこの尊い智慧の働らきではないか。

それで綴方は、兒童がその魂の力で、自然や人間の心の中にある値打のあるものを探り求め、その結果として知り得た個々のもの相互の上に繋つてゐる存在理由を、そのまゝ生きた言葉で表現するものである。而してその個々のもの相互の間に存する存在理由は、科學では眞を、道德では善を、藝術では美を、宗教では聖を、各々の理想として繋つてゐるのである。

しかしかうした魂のはたらきを一言にして表はすならば、要するに「眞我の實現」乃至「絶對なるもの自己實現」であるといふことになるのである。かくして人はその魂のはたらき、智慧のはたらきによつて、その人それ自身はいよゝゝ美しくなつて行くのである。

で私は、こゝで一つのエピソードを語らせて貰ふこととする。

或る大學に大きな口の持主があつた。

同じ大學の或る皮肉屋が、その大きな口の持主に向つてかう云つた。

「君は大學で勉強するよりも、まづその口の修繕でも考へた方がよからう」
それをきいた大きな口の持主は

「さうだね」と云つて温厚な笑を見せて居た。

それから幾年かたつて、二人は或日久しぶりに途上で邂逅した。その時大きな口の持主は某大銀行の重役の地位を贏ち得てゐた。例の皮肉屋は何時もの皮肉を云ふことを忘れなかつた。

「やあ君は大へん人品をあげたね」といふと

「うん君が何時か教へてくれた通り口の修繕をやつたんだからね」といつて又何時ものやうに温厚な笑を見せてゐた。

これは決してその大きな口の修繕が出来たのではない。その人のためまない魂の力が本當の智慧を身體にやどすやうになつたからである。

綴方の目標は最後にはこゝまで進まなければならぬ。

その人を美くする――

これが人生科としての綴方である。

第三章 綴方教授の輪廓

○三つの道

○正しき文章觀

△純 粹 △眞 實 △個 性

△「生死」△「犬の出産」 △「生命の讀本」

○生活指導といふこと

△經驗の意味 △生活指導の二方面

△教師の生活の示現

○綴方教授の系統化

△細目について △新しい綴方細目の使命

従来の綴方教授は、與へられた時間の中になて籠つてゐただ。狭くろしい殻の中に蟄居してゐただ。

教授學習の時間から生活への解放！、これが新しい文化中心の綴方教授の世界である。

生命の讀みもの、提供。

生活の深化、充實。

教授の系統化。

三拍子揃ふて進めば、綴方の成績はトントン拍子で上進する。

一三つの道

富士山の真相を究めようとするならば、我々はその各方面の登山により、その山頂をきわめなければなるまい。就中大宮口（表口）御殿場口（東口）吉田口（北口）の三方面からその山頂をきわめることは極めて必要なことであらう。唯一方面から登山したのみで、富士山の真相を知り得たと思ふのは愚の骨頂と云はなければならぬ。

これと同じやうに綴方教授に於ても、各方面から指導をなし、學習をなさしめてこそ、初めてその目的を達することが出来るのである。その中でも特に重要な進路が三つあるやうに思ふ、第一は正しき文章觀を築くことであり、第二は兒童の生活の指導をなすことであり、第三は綴方教授を系統化することである。

従来の教授に於ては、第一と第二とは全く顧みないで、唯第三の方面のみでその成績を向上させようと企て、ゐたのであつた。恰も一方面からの登山によつて、富士山

の真相を究めようと企てゝゐたに等しい結果に終らねばならなかつたのである。どうしても綴方の成績を向上させ、その目的を充分に達しようとするならば、この三方面を併進する方法をとらなければならないのである。

二 正しき文章観を築くこと

文章観——この言葉は餘程前から行はれてゐたものである。したがつて綴方教授の上になつても、これ迄可成り論せられて來たやうに思ふが、それが至つて不徹底であつたのである。それで特にこの章で、この事について述べるのは、より徹底的な取扱を期圖するがためである。

抑々文章観なるものは、その人の成長すると共に、益々成長するものであつて、實際はその人、その人によつて異なるものである。しかし大體の正しい文章観の標準内容と云ふべきものは存在してゐるやうに思ふ。私はそれを、第一純粹、第二眞實、第

三個性だと云ひたい。

一 純粹

それで先づ第一に實際文を綴る場合のことを考へて見るがよい。文を綴る第一の動機は、何か面白いものを見たとき、特別に珍しいものを感じた時、或は心で非常に感動した出來事に出會つた時、我々はそれを凝つと胸にしまつて置くだけでは居られない時がある。誰か親しい友か、先輩かに對して話さずには居られなくなる事がある。これ等は總て所謂純粹知覺、純粹感情そのものであつて、聊かも濁りのないものなのである。それで、さうした純粹な思想、感情を、そのまま文字に書き現はしたのが文章なのである。しかしかうした思想感情も至つて稀薄なものゝ存在することは云ふまでもない。その稀薄な思想感情は色々なものによつて濁されてゐる。純粹なものになつてゐないのである。かゝる思想、感情が生んだ文章は決して立派なものとなり得ないことは云ふまでもない。

それで文章は、それを書く人の純粹な心から湧きだして來たものでなくてはならない。本當に人に話したいと思ふ心で、自分が目で見て感じたことでも、その人の心にはつきり映つて、その人の心が動いて、その結果としてその心から生れ出したものでなくてはならないのである。

二 眞實

ところでさうした純粹な思想や感情が心の中に湧き上つてゐても、いざ筆をとる段になると、その純粹な心持そのまゝが表現せられないで何等かの歪みをもつことがある。この場合多くはその作者が、何かうまい事を云はうと思つたり、うまく人を驚かすやうなことを云つてやらうと云ふやうな心が働いてゐるのである。これはつまりその眞實に云ひ表はさうとするの良心が眩んでゐるのである。かうした心持が働いて來ると文章にその眞實性が失はれて來るのである。

それで文章を書く初めに、美しい云ひまわしや、巧者な言葉扱ひを覚えてかゝる必

要はない。たゞ自分の心の中から出て來るものを、そのまゝ出させるやうに、しつかり其の良心を眩ませない事を考へて書けばよいと思ふ。つまり綺麗な言葉で飾ることや、うまく色々なものをつけ加へて、その文章をいかにも上手らしく見せかけやうとすることは、全く不必要である。誰でもその心の中で是非話さなければならぬ、是非人に聞いて貰はうと思ふことを、落付いてはつきり云ひさいすれば、その人の心は確かな力をもつて先方に通じる。つまり文章に眞實な力が表はれるのである。

これに反して自分の良心をごまかして、飾つた物言ひふりをしようと思つたり、巧者な眞似をしようとしたりすると、その文章はその事柄を人の心に映す力を失ふ。これ文がその眞實な魂の力を失つてしまふからである。眞實な表現といふことは魂そのものに即することに外ならぬ。

三 個性

かうして思想、感情が純粹であり、表現が眞實であるならば、即てそこに顯明に個

性が織り出されることと思ふ。

がこゝで云ふ個性とは、その人の人間的な生活——眞、善、美、聖を内容とする——の中から意識的に取り入れて行つたものが、或る體型を備へたものである。自分が無意識でゐて、衝動的に發動するものをも個性の中に、廣義には考へ得るが、それだけのものが單に表現せられるのでは文章の價値は極めて低いものとなる。眞、善、美、聖の何物かゞ閃めいたものでなくては、立派な文章だと云ふことは出來ないのである。

次に二つの文章を掲げて更に正しい文章觀に對する具體的な説明をしたいと思ふ。

生 死

霜無く、風無く、雲無く静かな寂かな小春の日。

昨夜、臺所の籠臺の下の空籠の中で、犬のヒンがうめいたり叫んだりして居たが、到頭四疋子を生むた。

茶色が二疋、黒が二疋、あの小さな母胎からよく四疋も生れたものだ。つい今しがた母胎を出たばかりなのに小猫のやうな啼聲を出して、勢猛に母の乳にむしやぶりつく。

子犬の生れた騒ぎに、猫のミイヤが居ないことを午過ぎまで氣付かなかつた。「おやミイは？」と細君が不安

な顔をして見廻はした時は午後の一時近かつた。總がかりで家中探がす。居ない、舌が痛くなるほど呼んでも答がない、民やをやつて近所を連れ探がしたが、何處にも居ず、誰も知らぬと云ふ。まだ遠出をする猫ではなし、何時居なくなつたらうと評議する。細君が暫らく考へて「朝は居ましたよ。葱とりに往く時私に跟いて知なぞ歩いて居ました。」と云ふ。如何なつたのだらう。烏山の天狗犬に噛まれたのかも知れぬ。三毛は美しい小猫だつたから、或は人に抱いて往かれたのかも知れぬ。可愛い、馴れた、伶俐な小猫だつたに、行方不明さは残念なことをして丁ふた。ひよつとしたら、仲好くしてゐたヒンに子犬が生れたから、ミイが嫉妬して身を隠したのではあるまいか。などあられもない事まで思ふた。

夜食の席で、民やが斯様な話をした。今日午後猫を捜してゐると、八幡下で鳴田の婆さんと辰さん家の婆さんと話してゐた。先刺田圃向ふの雜木山の中で、印半纏を着た二十歳の男と、小ざつぱりした服装をした二十前後の女がゐた。男はせつせと手で土を掘つてゐた。女は世にも着ざめた顔をしてゐた。自然警でも掘るのですかい。と通りが、りの婆さんがいつたら、何とも返事しなかつた。程程また通ると、先の男女はまだ其處にゐた。其前八幡山の畑の邊をまごころしてゐたさうである。多分闇から闇にと墮りた胎兒を埋めたのであろう。鳴田の婆さんは、自家の山に其様な事でもしられちや大變だ。と云ふて畑の中なぞ杖のさきまでせつてゐたさうだ。

其の若い男女が、ひよつとしたらまた其處へ來てゐるかも知れぬ。あるひは無分別をせぬとも限らぬ。

簾を措くこ、外空引かけて出た。體も魂も風強な民が、私お伴致しましやう。と提灯ともして先きに立つ。入幡下の田圃を突切つて、雑木林の四側を這ふ徑に入った。立どまつて良久しく耳を澄した。人らしいものも氣もない。

「何處に居るかれ。不了簡をしちやいかんぞ。俺に相談をして呉れんか」聲をかけて置いて、熱と開き耳を立てたが、吾聲の擾亂した雑木山の靜寂はもとに復へつて、落葉一つがさとも云はぬ。霜を含んだ夜氣は池の水のやうに凝つて、上半部を蝕ひ缺いた様な片破れ月が裸になつた雑木の梢に蒼白く光つて居る。

立どまつて耳を傾け、答なき聲を空林にかけたなりして到頭甲州街道に出た。一廻りして今度は雑木山の東側に沿ふ徑を取つて返へした。提灯は徑に歩かして、余は月の光を便りに今一度葉間の林に分け入つた。株立になつた雑木は皆落葉して、林の中は月光でほの白い。襟から袖と眼をつけ、がさ／＼と吾が踏み分くる足下の落葉にも氣をつけ、木を捌つたあとの窪を注視し時々立止つて耳を澄ました。

居ない。終に何者も居ない。土の下にも黙つて居る。(徳富蘆花氏)

犬の出産

私達が風呂に居たら母様が「白がお産した」と臺所でおつしやいました。豊子さんはまだどこも洗はないのにあわて、風呂を出てしまひました。私もつゞいて、風呂を出てしまひました。母様は臺所のあげ板を取つて、

床の下をのぞいて居りました。私はもう一枚あげ板をとつて、でんとうなましつけました。床の下へ入れておいたかんなくすをからだのまはりへよせて、白は生んだばかりの子をだいてなめて居ました。母様は手をはいて白をかいほうしてゐましたが、とうとう床の下へもぐり込みました。母様は白の居る所へ下りて、「白さんおめでたうございました。」とまじめにあひさつしました。私達もつゞいて床の下へもぐりこみました。いま、生んだばかりの子はまだぬれて居ました。白はむやみに子供達をなめて居ました。「そんなになめる氣にばかりならないで、子供がいくたりか、かぞへさしておくれ」と云つても、白はなほなめるのはやめませんでした。目のあかない小さい小さい子供達は「キユウ、く」と泣きながら乳をさがして居ります。さきに生れたらしいのは、もうかたく乳にすひついてゐて、小さい手でお乳をもみ出すやうにして居ます。「あたまばかりたくさんぢやないか。一體いくつうんだのよ。」と母様が白をなだめながらかぞへて見たら八匹居るやうでした。「まあこんなにたくさんうんで、白さんぞだてるに大へんだれ」母様がおつしやいました。ごはんに汁をかけてやつて白のまはりをしまつして、床の下から出てくる、豊子さんや私や、春江を見て、父様は「なあんだ。お前達だつたか。おれは犬が出てくるのだと思つた。」と云つて、みんなを笑はせました。(零三新津眞佐枝)

この二つの文章は、同じく家庭の愛物に對する愛情——一は悲しみ、一は喜び——あらはしたものである。この二つの文章はさうした共通なものを題材としてゐるの

で、比較して見るのに都合がいゝと思つて掲げたのである。

この一つの文章を読み比べて見ると、いろ／＼と思ひ當るところが多い。前の「生死」の方は自分の可愛がつてゐる猫の行方不明になつたことを、驚き悲しんで書いた文である。長い間文章に糧を求めてゐる人だけに極めて巧みに書かれてゐることが目につくのであらう。

後の「犬の出産」は家の愛犬のたくさん小犬を産んだ喜びを表現したもので、如何にも子供々々しい所がよく現はれてゐる。一口で云へば幼稚な文なのである。で普通の人はその「子供らしい」といふことのために前の文をもつて、ずつと優れたいゝ文と思ひ、それに比較して後の文はずつと幼稚な劣つた文だと思ふだらう。しかしこの考へ方は全くこの文章の値打を反對に考へてゐる。讀者はもう一べん読み直して味つて下さい。そして純粹、眞實、個性の三つの標準と考へ照して貰ひたい。

「犬の出産」は幼稚な文である。「幼稚だ」と云ふことは何もその文の値打を下げる

ことではない。幼稚なものが書いた文に幼稚な心持の表現されるといふことは寧ろ當然であり、而してそれが眞實な事である。この文を読んでいくと、先づ温かい家庭的な氣分が讀者の身體全體を包むやうな氣がする。そしてその幸福な家庭に生ひ育つてゐる素直な作者の姿がぼつたり浮んで来る。私は講習會に招かれて講演をする時屹度この二つの文を読むのですが、前の「生死」から後の「犬の出産」の方に読み移つて行くにつれて、聽者の顔色が自づと解けて來て、輕やかな微笑を誘ひ出すのを經驗するのである。それ程この文は力をもつてゐるのである。第一作者が話さうと思つてゐることが純粹である。そしてそれを表現して行く場合に巧者な物言ひ振りをしやうと云つたやうな心持が少しも働いてゐない。唯あつた事柄を、ゆつくりした、靜かな心持で、輕やかな心で微笑しながら——人も面白く思ふだらう——と云つたやうな心持を起しながら話してゐる。そしてその文に表はれたものには、人間の尊い愛が光つてゐるではないか。それは個性だ。作者の人格に醇化、融合された尊い人間愛が輝や

かしく表現されてゐるのだ。私は何れの點から考へても、如何にも立派な文だと考へる。

ところが「生死」の方をこの文に比較して見ると、如何にも巧者な物言ひぶりをしてようと思つて、作者がいらぬ所に力を入れてゐるのが目につく、そのためにその文章の力が大へん薄いものになつてゐる。讀んで行く中にそんなところがざらに目につく——霜無く、風無く、雲なく寂かな静かな小春の日——何といふ巧者な物言ひ振りだらう。書き初めからさうした氣分が目につく——總がうりで家中探がす、居ない。屋敷中探がす。居ない。舌が痛くなるほど呼んでも、答がない。——何と云ふ騒々しい物の言ひ振りであらう。心でさほどに感動してゐないものを、如何にも仰山らしく云つて、讀者の心を釣り出さうと云つたやうな心持が見透される。上皮だけが騒ぎ波立つてゐるとしか思へない文である。そして全體として表はれてゐるものにも、意味ふかい何物をも掴めないではないか。醇化せられた個性の表現を何處に見ることが出来る。

來ようか、私はこの二つの文章は儘かに後の「犬の出産」の方を優れた立派なものだと思ふのである。

で、かうした正しい文章觀を築くために、如何なる方法を執るのがよいか。それは私の考へる所では、さうした正しい文章を與へるに越したことはないのである。で私は兒童の作品の中から、立派な文を見いだした時、或は雑誌の上から立派な文を見いだした時、屹度それを騰寫刷にするとか、又は讀み聽かせるかの方法で、常に兒童に提供してゐるのである。國定の讀本にもいゝ文は載せられてゐる。しかし私の要求からすると、一段の低い所にある。私はもつと眞實な純粹な讀みものを與へたいのである。これについては、私の「生命の讀本」の編纂主意書が比較的詳細に説明してゐるから、それをその儘こゝに掲げて、更に具體的な説明の資料としよう。

私は國定小學讀本に對して、常にあきたらぬ感をもつてゐるのであります。それは

その選ばれた教材が、児童の魂、児童の生命に即して居ないと思はれる點が可なり多くあるからであります。それで私はこの缺陷を補ひ、より以上に児童の生命を觸發すべく「生命の読みもの」を與へて、一週一時の讀方の時限をこの教授にあて、來たのであります。或時は謄寫刷りにして各児童に與へて取扱つたこともあります。或時は板書して各兒に筆寫せしめたこともあります。かくして取扱つて來た結果、児童の生命の芽生は本然の純正さをもつて伸んで行つたやうに思はれます。児童の生命が伸んで行くと同時に、私の使つて來た材料は次々に積つて來たのでした。今それを整理して來年度の児童達の生命の糧としたく「生命の讀本」なるものを編んだのであります。本論はこの經驗から出發しての「生命の讀本」の編纂の主旨であり、同時に我が小學讀本に對する私の改善意見である。

第一 土臭の文學

子供達は子供となることが唯一の職業である。つまり児童は児童としての現實生活を深刻になし遂げて行くところに、彼等の生命があるのである。随つて児童の教育は児童を眞の児童たらしむるにあるので、決して児童を大人化せしむることではないのである。然るに現今教育の營爲を見るに、殆んど児童の大人の施設に終つてゐるのである。あるまいかと思はれるほどに、生活準備の色彩が濃厚になつてゐる。これは修身でも、讀方でも、算術でも、その選ばれたる教材に一瞥を與へるならば、誰しも心づくことであらう。せめても我々は人たらしむるところの修身とか讀方とかに於て、眞に児童の生命に直即した資料をとり來つて、彼等の本然の性情を陶冶して、人間としての根本動力をつくつて置きたいのである。

生物學の教ふるところに依れば、人間個體の發生は人類の系統的發生の徑路を辿つてゐるといふことである。つまり人類が下等動物から、漸次高等な機能を具有するに至つた現今までの徑路を、その母胎の中でくり返し、そして一度胎外に出ると、人類を

のもの、開化した道程を進んで行くのである。この見地からすると、児童の時代は恰も人類の草昧時代に相當するので、狩獵、放牧、農作といふやうな粗朴的情調が著しく表はれて居るのである。それは彼等が土いぢりに興味をもつことや、蜂の巣とりのやうな勇敢な狩獵的作業に熱中することによつても分ることなのである。故に児童の生活を一言にして表現するならば、原始的、粗朴の生活であるといふことが出来る。従つて彼等児童の文學はさうした氣分情調を多分に包有したものでなくてはならないのである。大人の文學を金屬化された文學とするならば、児童の文學は土臭の文學でなくてはならない。近頃いろ／＼な児童の雑誌などで、軟弱なそして繊細な氣分をもつた作品が載せられて居るのを見るが、これは児童の眞實な生活を破壊するものと思はれるのである。かうした作品にひたつた児童の未來は決して幸福なものと思はれないのである。土臭が児童の生活相の濃厚なる色彩であり、児童は児童たることが唯一な職業であるといふことが認められるならば、児童には何よりも先づ土臭ある文學を

與へて、その生活を深刻に感し遂げさせなければならぬのである。

田舎の児童は自然に土臭の生活を惠まれて居る。その惠まれたる生活は他日彼等が眞の人として立つ時の根本的動力となるのであつて、かの「英雄豪傑の士は必らずや隴畝の間より崛起し、曾て都會に生れず」てふ歸納的訓言の齎らす消息は、この事實を明證するものであると思ふのである。この意味からすると教師は児童の粗朴の生活の伴侶であり資料の提供者でなくてはならない、これ余が土臭文學の讀本―「生命の讀本」を編んで児童に提供する所以である。

「生命の讀本」は同時に児童の國語の讀本でもある。生命を培養する讀本であるといふ根本基礎から發足して、同時に児童の國の國語の讀本をかねたものでなくてはならない。この見地からすると、この讀本の教材は「子供の國」から生れたものを取り來ることが當然なことであらねばならない。然るに従來の讀本は大人の國から生れた修身的教材とか、地理的教材とか、理科的教材とかいふやうな生活本位的なものが多

ぐとり込まれてゐたのである。児童は恰も謎の國へでも連れこまれたやうに思つてゐるより外はないのである。以下生命の讀本の包有すべき資材の内容につきて説述を試みることにする。

第二 子供の魂を育てる教材

一 狩獵的題材

子供の生活の中に、特に狩獵的興味著しきことは、前節にも既に述べたところである。児童のこの興味は蒐集本能と遊戯本能との結合から來るものと思はれる。彼等が好んで目白をとつたり、蜂の巢をとつたり、魚を釣つたりすることはこの傾向の表れである。勿論これ等は本能的に、児童の心情が向つて行くのであるが、これが彼等の生命を育てる一つの機會となるのである。云ふまでもなく蜂の巢をとつて來たからとて、それが結果として、大きな効用のあるものではないけれども、行動そのものに

教育的價值があるのである。蜂の巢とりには、勇敢な氣象や、いろ／＼な謀略を計畫するの心が練られるのである。目白取りには、その大自然の中にある美しきものや、華奢な小鳥の姿などに、自づと審美な心を育てるのである。この意味に於て私はこの狩獵的題材の必要を力説する。「目白とり」「蜜蜂の蜜とり」「鼠狩り」「いたち」などの教材は、この中に入るべきものであらう。

蜜蜂の蜜とり

今日は昨日の晩、四郎君と約束した蜜蜂の蜜取りだ。朝早く起きて四郎君の家に行つた。僕が外から「四ろさん……」といふと四郎君は「今行くけん」といつたので、小路の垣にもたれて待つてゐた。そしてゐる中に四郎君が來た。僕は「四ろさん蜜蜂の蜜取りに行かイヤ」といふと四郎君は忘れてゐたらしく「ほんただ蜜蜂の蜜取りに行く筈だつたな」といつてゐた。僕が「四ろさん俺は籠をもつて行くから、四ろさんは銚をもつて來いヤレ」といふと、「うんそんなら持つて來るけ」といつて直にかけて歸つたので、僕も歸つて籠をもつて來て見ると、四郎君はちやんとさきに來て、重たさうに銚をもつて立つてゐるのだつた。「四ろさん俺が銚をもつてしんぞるから君は籠をもつてくれ」といふと「なら持つてくれ」といつたので、僕はその銚をもつてやる

し、四郎君は僕の籠をもつてくれた。そして二人は山道に出た。

森の中を通りこして、山の右手を廻ると野原に出る。そこには藁すししが三つある。そこで四郎君がかういふ話を云ひだした。それは「白い着物を着てゐると蜂がきかない」といふのである。その時は黒い着物を着てゐたので、その話をきくと何だか恐しくなつた。それでもさうやたらにはきしはしまいと思つたりして、歩いてゐた。やがて寄山の下まで来た。さうすると四郎君の家の田が見えだしたので、四郎君は指して「あそこだつたぜ」といつて聞かされた。その巢の近くに行つたとき、四郎君は「君さきに眞ん中どころまで掘つてくれさうするさ俺があとみんな掘るけ」さいつたけれども僕は「君先に掘つてくれ、僕は黒い着物を着てゐるけ……」といふと「なら俺が掘つてやる」といつて僕のもつてゐた鍬をとつて巢の方へ行つた。僕は一つ上の畦の草の蔭にかくれてゐた。やがて四郎君は巢のある畦の土をぐあぐあぐと鍬で掘つてゐた。すると大きな羽音をたて、蜜蜂が用ゑ来た。四郎君はびつくりして後ずさりをしたさたんつりりと這つてころげた。轉げたまゝ、四郎君はそこに凝つとしてゐると蜜蜂はどこへか行つてしまつた。さうするさ四郎君は「蜜蜂が逃げたんぐ」といつたので僕は「うまいぞうまいぞ」といつて四郎君の方に行つて見ると大分巢が見えだしてゐた。よく見ると、その巢には蜜がたかつてゐる。又そのへんを二三疋ぶんぐと云つて飛んでゐるものもある。しかしそんなに澤山にはゐないやうだ。そこで四郎君と相談して竹の笹でぶつてやらうといふことになつた。そこで竹笹を折つて来てびゅうんぐとその蜂をぶちだした。出て来る蜂も出て来る蜂も皆笹にあたつて死んでしまふ。そして

る中に四郎君が「あちゝつち」といつたので僕が「蜂にさされてや」と云ふと「今なあ手の指の間にさばつてさいたさら」といつてさゝれた所を口で吸つてゐる。四郎君は腹の立つたやうな顔付をしてゐたが「こげたもんども何だ何糞？」と云ひだしたと思ふと又竹笹をびゅうんぐ振りだした。そしてとうとう巢を鍬でほりだしてしまつた。巢の中には蜜が一ぱいつまつてゐた二人はその巢を見てよろこんだ。

巢を籠に入れてかへるとき、四郎君がさゝれたところを痛げにしてゐるので「四ろさん痛いかえ」といふと四郎君は「それより蜜をとつたがよいがな」といつてゐた。かえつてからその巢を二人に分けて蜜を吸つた。

二 模範的題材

兒童の生活には自發的模倣や反射的模倣や意志的模倣などが可なり強く表れるのであるが、就中最も顯著なるものは構成的模倣即ち戯曲的模倣である。日常彼等が見聞するものゝ中、到底實行し得ざる事柄でも、一度兒童の構成的模倣の中に入りては、總てが實行され再現せられるのである。社會の風俗習慣から各種の職業などに至るまで、彼等の生活に縮少せられ、極めて小規模な形として實習されるのである。子供の時期にかゝる性情の盛なことは、彼等が學習上極めて好都合なことであると思はれる

この性情を適當に陶冶し指導することは、教育上至重要な問題であるのである。これ余が「生命の讀本」に「動物園」の如き戯曲的模倣題材をとる所以である。

三 争闘的題材

争闘は人類發達の初期に適せる社會的行動の一つであつて、成人にとつては無用の長物であるが、兒童にとつては實に心身鍛練の機會を與へるものである。されば争闘の傾向を有せない兒童があるとすれば、それは畸形兒か若しくは低能兒である。故に争闘は絶對的に禁止すべきものでなく、自然にして且正常なるものは許してよいのである。これは兒童學の一頁をめぐるならば、明らかに知られることで珍しいことでも何でもないのである。余は幼時この争闘によつて、どれだけこの體力を練つたか勇敢な心を練つたか、又いかに道義的悔恨の涙に咽んだかこのことを回顧して見るにつけても、この争闘の意義の深いことが思はれる。この意味から「けんくわ」といふ題材をとり來つたのである。

四 好奇的題材

好奇本能は兒童の知識の母であるとも云はれてゐる。で兒童は常にこの心をもつて何か珍らしいものに向つてゐるのである。この心は實に貪婪と思はれるほどに、強く何物かに向つて働いて居るのである。この心が物質的方面に強く向けられるときには厭ふべき結果を來すことがあるけれども、正常に育つて行くときには著しく兒童の生命を伸ばすものである。それでこの心を正しく導くためには充分の用意が必要である。余はこれについては、自然のものの中や、人間の世の姿のうちに、珍しいものを探し出させるのが最もよいと思ふのである。自然は平凡の中に珍しいものを藏してゐる。又時には思はぬ珍しいものを突發させたりしてゐる。これ等を見つめてゐると實に趣味津々として盡きるところを知らない程である。兒童の心がこゝに向ふやうになると、彼等の生命は潑瀾として事物の包有する知識を咀嚼するやうになるのである。こゝにまで兒童を至らせなければならぬ。「死人」「猫もらひ」「青大將とまむしのけん

くわ」などの題材はこの見地からとつたものである。

五 想像的題材

児童は旺盛なる想像力の持主である。この力が児童の創作の基礎となるのである。「想像は創造なり」とも云はれてゐる。余がとり來つた「血の出た石」や「屍に板のひつついた男」などの話には、かうした児童の世界が可なり濃厚に表はされてゐると思ふ。

血の出た石

安原の観音堂の側に昔の生えた一抱へもありさうな石があります。これは昔血の出たここのある石だと傳へられてゐます。それで村の人達は「血の石」とよんでゐます。

今から三百年ばかり前のこと、この村に大變意地悪の爺さんがありました。この爺さんは人に喧嘩をしかけたり、人に金をねだつたりして村の人達のきはれものになつてゐました。

或日この爺さんが鳥に出て夢の中うちしてゐました。一鍬一鍬うつて行て居りましたが、ふと鍬がかりと鳴りました。それは土の底に沈んでゐた石に鍬があつたのでした。「おや」とお爺さんはびつくりして、よく見るとその石の傷口からわく／＼と血が流れ出てゐるのでした。そして土の中からわん／＼と泣く聲がきこえ

ました。お爺さんはこの聲をきくと、その場に氣絶して倒れてしまつたのでした。村の人達がそこに駆けつけてお爺さんに水を吹きかけるやら、大聲でよぶやらして、やつとお爺さんに息を吹きかえさせました。するとお爺さんは

「俺ア今その石から血の出るのを見て目がまつた。本當に血が出て居るかや」と云つた。それで村の人達がそれを見ると成程その石からべと／＼になつて血が出てゐるのであつた。村の人達は恐れて身をふる／＼慄はせた。

お爺さんは一度は息を吹きかへしたが、それがもとなつて間もなく死んでしまひました。死ぬる時の遺言に「どうぞあそこに観音堂をたて、あの石をまつつてごせ」といつて頼んだのでした。それで今もその観音堂が残つてゐるのです。

この石はその後何かことの起る前にはよくおん／＼となつたといはれてゐます。又たゝられたこともあつたさうです。

僕の考では、このお爺さんは前から餘り悪いことばかりしてゐたから、地の神様がたゞられたものと思ひます。それでなければ石などから血の出る筈がないから。神のことを思へば怖しくなりません。(完)

六 自然的題材

自然は美醜善惡を超越した一箇の生命をもつた全一體として存在する。善は惡の根

から生れ、美は醜の枝につく花である。

然るに従來の讀本の題材は美とか善とか云ふやうな教材をあげることに急であつて醜とか悪とかに關する教材をあげなかつたのは片手落の感がある。それがために眞の善、眞の美といふものが充分に現れてこなかつたやうに思はれる。

兒童の心は、單一で、純粹で、強烈であるから、一度その對象に心が向ふと、直覺的にそのもの、生命をつかむものである。だから教材は自然の生きたまゝの形で兒童に提供すべきものである。自然の生きたまゝの形の中には、美醜善惡を包攝した力づよい生命が脈うつてゐる。前に掲げた「血の出た石」にも醜惡な部面はある。けれどもそこには力強い正しい生命の息づいてゐるのを見るであらう。美醜善惡を包攝したところに眞の自然の生命があるのである。

七 藝術的題材

兒童は詩人であるといはれてゐる。子供の純粹な感情が一度起ると、それが身體全

體にリズムをなして奔騰するのである。その感情のリズムは自由詩となり、童謡となる。これ生命の讀本が詩を取る所以である。

八 宗教的題材

兒童には兒童の宗教がある。兒童の宗教は既成宗教のそれではない。心の中に湧然として起る敬虔な心、それが兒童の宗教である。動かざること磐石の如き至誠に達したとき、兒童は神人一致の宗教を體驗する。この心は自己の全生命を自己の仕事の中に傾倒した時や、或る偉大なものに對する場合に起るものである。余のとつてゐる題材「山火事」には、この心が「祈り」の形にまで進んでゐる。

九 蒐集的題材

蒐集本能の兒童にあらはるゝことは最も顯著な事實である。この本能を適當に満足させ、その中に彼等の心を開いてやるための題材が即ちこれである。興味ある言葉や名詞などを蒐集したところの數課を設けて適當に按排するのである。

尙この外、社交心に關するもの、慾望に關するもの、意志陶冶に關するものなども適當に配列すべきものである。次に余が小學校上級用、「生命の讀本」第一卷に採擇したものを掲げて見よう。

- 1、鏡を見る 2、山火事 3、腹いた 4、喧嘩 5、星がおちた 6、天神屋敷 7、動物園
- 8、血の出た石 9、かぼちや 10、青大しやうさまむしの喧嘩 11、日記 12、忘れてゐた 13、いも掘り
- 14、熟柿 15、山雀 16、秋の夜 17、川ぶしん 18、亡くなつた母 19、ひよこ 20、病んでゐる友へ
- 21、目白取り 22、留守番の夜 23、手術 24、死人 以下略す。

(第三) 表現法、取扱法

さて以上の題材を理想的に選びだすには如何にせばよいのであらうか、それは本當に兒童の心をよく知つてゐる小學教師の手に待つべきである。生きた兒童の心を、そのまゝ細かに見てゐる教師の手によるのが最も自然的な方法である。文學者や心理學

者達の手に委すべきものではないのである。北原白秋氏などの作つてゐる童謡が、子供の讀む童謡でなくして、大人の讀む童謡となつてゐるのは、この消息を物語るものである。或る童謡研究家が「童謡は子供の作るに任せて置くべきものだ、大人が童謡を作るのは、童謡の墮落だ」と云つてゐるのは故あることである。余が「生命の讀本」を編むに當つても、この精神をとつたのである。つまり兒童の創作をそのまゝこの讀本の教材としたのである。しかし兒童の作品には幾多の缺陷があるから、この缺陷に對しては充分の訂正加筆をなしたことは云ふまでもない。余が訂正加筆に際して特に留意した點は左の如くである。

- 1、會話に於ては方言を用ひしめて居るけれども、敘述には可成それを避けたこと
- 2、表現法のだゞしきところが、かへつて兒童の生命をよく表現し得たと思はれる場合は、それに少しも訂正を行はなかつたこと。
- 3、假名遣、句讀點、誤字の訂正には充分の注意を拂つたこと。

尙課外讀本、練習讀本は放任的に各自に讀ませるよりも、或期限内に指導しつゝ、(鑑賞の仕方、批評の仕方、讀み方等)進むのが効果が多い。余は水曜日の一時限をこの「生命の讀本」の時間として來てゐるのであるが、兒童の喜び迎へることは又非常なものである。従つて兒童の生命も本當によく伸んで行くやうに思はれる。これは余の眞實な經驗である。

兒童の生命の伸ぶとき、教師の生命も伸んで行くことを實驗する。

かゝる方針の下に編纂した讀み物は、如何なる時機に取扱ふのであらうか、それは讀方の時間の應用練習として取扱つてもよからう。或は綴方教授の指導に使つてもよからう、課外の讀物として提供してもよからう。さうした取扱の機會は幾等もあるから、つとめてこれが取扱を徹底的に行ひ、兒童の生命を本然の純正さのまゝに伸ばすやうにしたいと思ふのである。

次は生活指導といふことが如何に綴方教授に必要な事項であるかを闡明したいと思

ふ。

三 生活指導といふこと

人の價値は、その人の經驗の總重である、しかし經驗といふものはそれを受ける人の心が明らかでなければ、重大なものも軽く過してしまひ、考へなければならぬことも、何でもなない一つの煙のやうなものになつて消え去つてしまふ。それで本當の經驗を積まうと思ふならば、常に細かい注意を事毎に向けなければならぬ。

よく「もの知り」と云はれるやうな人は、何處にもあるものであるが、この種の人には、所謂本當の經驗の味を嘗めた人と云へるであらうか。私をもつてすれば、それだけでは未だ本當の經驗の味を知つた人といふことは出來まいと思ふ。成程この種の人はいろ／＼な事柄に遭遇して、いろ／＼な事について知つては居る。しかし知つては居るが、それが少しもその人の魂を豊かにして居ない場合が多い。たゞ石塊のやうな

知識がばらばらになつて積まれて居るにすぎない。それでその人の心は大へん貧しく瘦せてゐる。

ところで、その人が單に個々の事柄を知ると云ふのみでなく、その一つの事柄に對して、敬虔な心を以て、細かに深く考へようとする心を持つてゐるとするならば、いろく多くの事については知つてゐないとしても、その人の心は狭いやうで實は遠い所まで目がとどいてゐる。どんなことでも理解し、からだ身體の中に生かし得る力をもつてゐる。こゝに至らなければ本當の經驗といふことは出來ないと思ふ。

ひとところ、經驗するといふことが、見物して來るといふやうな軽い意味に解せられて、珍らしいものを見たり、異常なものに出會つたりすると、それで經驗をなし得たと思つた時代があつた。無論物を見ると云ふことも經驗の一部ではある。しかしほんの一部で、それは經驗の入口に過ぎない。その入口から這入つて、その中に身も心も浸り入るところまで行かねば、眞の經驗ではない。眞の經驗とは身體をもつて知るこ

と、所謂體驗でなくてはならない。

それで人は誰もが、其の毎日の小さな事柄でも、よく考へて、その一日々々をしつかり心に刻みつけて送つて行くことが必要である。さうすれば、その人は何時とはなしに立派なものを知つたよい人になるのである。しかしこれと反對に放漫な心持で、その毎日々々をすごしてゐるのであつたら、その生命には經驗の塵がたまるだけで、その人は少しも立派にはなれない。

昔の偉い人と云はれる人達は、みんなその一日々々を大切につとめることによつて生命を育て上げたのである。平凡な一日々々、或は一時々々の生活の間に、生活を味ひ、深めて行つた結果が、それ程立派なものになつたのである。人はコロンブスが新大陸を發見したことだけを見て、その偉さに驚くのが普通であるが、本當のコロンブスの偉さは其の日常生活の中にある。日々の生活の中に小發見が充ちくくつてゐたのである。その小發見の數々が、この大發見に凝集したのである。コロンブスの新大陸發

見の事實を賞嘆するよりも、彼の机の上に卵を立てたと云ふ事實を賞嘆する方が、より意味の深いことではあるまいか。

文は立派な魂がなければ、立派なものが出来ないのだから、誰れでもその日常生活の中に、眞の経験を積んで立派な魂をもつ人にならなければならぬ。

しかるに兒童はどちらかと云へば、その生活を至つて放漫な態度で過してゐる場合が多い。そこでその生活を指導して、價值ある生活を體驗するやうに導かねばならぬ。生活指導をぬきにしては綴方はあり得ないのである。従來綴方の成績が思はしく上進しなかつたのは、この生活指導といふことが殆ど顧みられてゐなかつたことが慥かに一因をなしてゐたのである。

それでその生活指導の方法として二つの方面がある。一はよりよき綴方を生むための生活指導であり、二はその綴方の上に表れたる生活を指導して、更によりよき生活に導き入れようとするものである。(後者の實際的取扱は、第五章綴方學習法の二、創

的學習の部に説述したれば就て参照せられたい)で、こゝでは主として前者について述べるのである。

でこれについて私の取つてゐるのは、私自身の生活を發表示現する事である。これは綴方の時間でも、時には運動時間でも、私の生活に價值あるものが閃めいて顯れたとき、それをそのまま、直ぐ兒童に發表するのである。

x

皆さん暗れた夜空を仰ぐと美しい星がたくさん見えるでせう。そのたくさん星の中で、毎晩早く高麗山の上に光りだす、大きな星がありませう。あれは人間が住まつてゐると云はれてゐる火星と云ふ星です。今夜はこの星の一番地球に近づく時になつてゐるのです。晩方に出て見なさい。そして明日から毎日々々すん／＼遠のいて行きます。一秒時間に六哩の早さで遠のいて行きます。此の秋の頃はもう見えなくなりません。

この星にはこの地球に住んでゐる人間よりも、ずつと進歩した人間がゐて、絶えずこの地球に強い電波を送つてゐるといふことです。地球でもその電波だと思はれるものが、あちこちの無線電信局に感じられるといふ事です。近頃この火星を望遠鏡で見ると、兩極には白い雪の降つてゐるのが見られるさうです。又緑の樹の繁

つたのも見えるさうです。美しい沼や運河もよく分るといふことです。

世が進んで行けば火星の人間と交通が出来るやうになるかも知れません。火星からお嫁さんを貰つたりお聲さんになつて行つたりするやうなことが出来るやうにならないとも限りません。

X

こんなハガキを書きました。今出すのですが参考のため読みませう。

○

今年の扁蒲は不作でございました。萎縮病がついて蔓がすっかり痛んで實のりが悪いのです。でも私の内のは可成り出来ましたので、近頃毎日のやうに家で剥いて干してゐます。白い干瓢が竿の上で風にべらべら鳴るのは氣持のいいものです。

この前の日曜日に私が剥いたのが干上りましたから、一包お送りいたします。新しい田園の匂を味ひ下さい（ハガキから）

X

路傍で皆が腰を下して休んだ。こゝは風もなく温かい日の光がぼか／＼と照り渡つてゐる。

道べりのすぐ下は水田であつた。暖まつた褐色な軟土なつちの上に、うつすらときれいな水が流れ渡つてゐる。

その軟土の中で何か動くものがある。おや蛙か知ら？と思つて見てみると、それが次第々々に頭を出して来る。今土の中の眠りから覺めた所なのである。軟かいへな土の上を、尾を振つてはれると、ゆる／＼とその腹がすべつて前の方へ進んで行く。

「どうするのかわら？」と見てみると、鱷はあちらこちら這り廻つてゐたが、やがて又温かい土の中が氣持のいいのが、静かにもぐり初めた。すつかりもぐり込んでしまふと、土の中に凝として動かない。午後の日はぼか／＼と照つてゐる。（三月二十日）（經驗録より）

+

午後四時頃である。學校から歸つて、藤椅子によつて本を讀んでみると、後ろの扉の方でほろ／＼と云ふ蟲の音がきこえる、慥かに蛙の聲である。

もう蛙が出たのか。今日は七月一日である。（經驗録より）

かくの如く發表していくと、兒童の生命の芽生は、丁度春の雨をうけた若芽のやうに、静かな力をもつて旺盛な生長力をあらはすのである。春の雨が若芽を誘ひ出すのに、強い力をもつてゐるやうに、かうした教師の生活の示現は、兒童の生命の芽生えを誘ひ出す上に強い力となるのである。

児童の生長は教師の生長である。教師の生長は児童の生長である。教師の魂と児童の魂とがびつたり抱合して、そこに生命の一路を辿る向上の運動が初まるのである。何事でもないやうに思はれる教師の生活の表現は、實に抜くべからざる力となつて児童に滲透するのである。かくして児童の綴方は尊い光をあらはすやうになる。

四 綴方教授の系統化

凡そ仕事は、その仕事に對する研究が深く、そしてその仕事に對する用意が周到であればあるほど、その能率が上進するものである。これは我々が極簡単な仕事に従事する場合でも屢々経験し得る所である。かゝる意味からして綴方教授をより系統あらしめ、充分なる準備の下に進めて行くといふことは、極めて大切なことであらねばならない。教授細目はこの意義に立つて、極めて必要な教授上の要素である。

然るに近來、教授細目不要論といふやうな論を唱へるものを見受けるのであるが、

これは果して正當なる論であらうか、この論者の唱へる所の第一のものは、児童の綴方は児童の内部から生れ出るもので、それに應じて適當に指導すればよい、つまり個別的のものであるから、はつきり細目の上に配當し、豫定することは出来ないといふのである。しかしこの論は綴方の取扱を單に自由作のみに依る見地から立てられてゐるので、その論の第一歩が謬つてゐるのである。綴方を自由作のみで押し通すといふことの弊害のあることは、私がこゝで喋々するまでもないことである。どうしても一方に指導作を行はねばならないのである。さうすれば指導作と、自由作とを如何なる割合に配當するか、それだけでも既に豫定せなければならぬ事項が出來て來るのではないか、この論の謬つてゐることはこれだけでも明瞭するであらう。

第二の反對論は、細目はその學校の文章觀を書いたものである。而してこの文章觀は絶えず變つて行くものである。児童も生きて居れば、教師も生きてゐる。思想も變れば時代も變る。だから嚴密に定めて置くわけには行かないといふのである。成程細

目はその學校の文章觀を表はしたものであるといふことには異存はない。しかしそのために細目を作つて置くことの不必要を唱へるのは無謀ではあるまいか。教師の經驗から出發すれば、稍動かない文章觀が立ち得るのではあるまいか。若しそれが立て得られるとしたならば、大體の豫定をつくつて置くことが出來得るのであらう。

この論は細目に囚はれてはならぬといふ警告にはなるが、細目不要論としては成り立つて居ないと思ふ。細目に囚はれてはならぬことは飽くまで賛成である。併し細目の活用を基礎としての細目不要論には飽くまで賛成することは出來ない。

斯く論じ來れば、細目はやはり必要なものであるといふことに歸結するやうである。而も綴方の如きは、その教材さへも至つて不鮮明であり、その教授が兎角亂雑に流れ易い今日、その細目を豫定して、教授に系統あらしめるやうに努めなければならぬのである。

然らば綴方の細目は如何なる方針で編纂すべきであらうか、これについて、拙著、

最新「綴方教授細目」中所載の「綴方教授細目の新使命」なる一論文は、私が細目に對する大體の意見を云ひ表はしてゐるので、それをこゝに轉載しようと思ふ。尙詳しくは拙著綴方教授細目を参照せられたい。

綴方教授細目の新使命

一 先づ綴方を「人生科」として生かせよ

私は夏の朝々、紫の露に光る葉影の茄子や、はち切れるやうに太つてゆく甘藍を見るほどの快さ爽々しさを感ずることはない。さうしてそれは私の手入れをして育て上げただけに私には押へ切れない喜びがある。……自然の力の眞實なエキスプレッショナルだ、何といふ美しさだらう……私は素足にしみる土の香をなつかしみながら、それ等のものに對するのが夏の朝々の樂みである。

子供を教育して行くうちにも、かうした喜びがあるのだが、その喜びの最も自然に

あらはれるのは綴方に於てであらう。綴方は兒童の人格の全的表現である。而して綴方教授は、兒童をして一層高く一段深く生長せしめるための尊き仕事である。従來は綴方をもつて單に思想を正確に表彰させるとか、實際生活に役立たせるためといったやうな方面にのみ心が向けられて居たのであるが、これは誤つた考とまでは行かなくとも、子供達を迷路に導いたことは事實である。小學校の綴方はもつと意味深い方面に着眼しなければならぬのである。もつと人格的な生命的な意味を重視したいと思ふのである。綴方を單なる技能科としないで、人生科として生かさなければならぬのである。兒童の全的表現、眞實表現なる綴方によつて、彼等の心の芽生を正しく美しく伸ばして行くといふ人生的意義の上に立つところに、新しい綴方教授の生命が溢れる。

綴方教授細目は要するに、かうした點に根柢をもつた系統ある生命の援助者でなくてはならない。これを外にしては、新しい綴方教授細目の意義は全く崩れてしまふこ

とになるのである。

二 本綴方教授細目の特徴

課題主義と自由選題主義との論争も、どうやら向ふが見え透いたやうである。時代は今や展開して新しき綴方教授細目を要求するやうになつたのである。而して其の所謂新しき綴方教授細目は上述せし如く、兒童の生命を育成し、力を附與するものでなくてはならないのである。然らばその中心目的を充たすためには如何なる條件が含有されなければならないか。私をもつてすれば第一に細目の全面にさうした眞實表現の喜びとも云ふべき、若しくは魂の生長、生命の飛躍ともいふべき氣分の横溢することである。この氣分は教授者を通じて兒童の生命の芽生を觸發する有力な光りである。勿論かゝる氣分をその細目の全面に表はすことは容易に出來得べきことではないと思はれるが、しかし其の編纂者の用意如何によつて、ある程度まではそれを達成することが出來ると思ふ。これについて最も深い關係をもつものは文例の提示である。

最も精選せられた文例を適切に配當して提示することによつて、さうした氣分が餘程よくあらはれるものと思ふのである。新しい綴方教授細目になくはならぬものはよき文例である。

第二には自由の氣分を十分に包有してゐることが大切である。從來の綴方教授細目は文の練習目的といふものが次々に配當せられて居て、まことに動きのとれないほどにかたくるしいものであつたのである。勿論練習目的そのものが悪いのではないけれども、その目的があまりに分析にすぎ、その包有する範圍を極度にせまいものとしたこと、及びその練習目的のみ配當して殆ど自由選題の存在を認めなかつたこと——そこに缺陷がきざしてゐたのである。で私は練習目的の範圍をなるべく廣くして自由の境地を多くし、一面総合的取扱に便するため、從來行はれてゐた幾十の練習目的の中から、重要なもの七つを選出して、之を教授細目の上に配當したのである。これは私の所謂基本的指導教材と稱するものであつて、生きた思想そのものを教材とせる

ものである。そして別に設けた附帶的指導教材との區劃を峻別し、一單元として細目の上に配當してゐるのである。この分類法は從來全く混同せられてゐたものであつて、そのために教授が少からずその系統を亂してゐたのである。

私はこの新しい教材の分類法を充分表し得たと思つてゐる。又一方指導作と自由作とを約半々に配當して自由の氣分を一層濃厚にした考である。

第三には最も深味ある學習を要求する上から考へて學習の根本型式から出發したる取扱を明示し、且一單元の學習を完了するに要する時間を可成多くとることが肝要である。子供の魂に重量をもたせることは、つまりその心を奥の深みへ導くことである。ところが從來の綴方教授はその深みへは殆んど進まないで、ただその間口を覗いたざりて通過してゐたかの感がある。どうしても今後の綴方教授はもつと深みある取扱をなさねばならないのである。それには勢ひ多くの時間を與へ自力による學習の部分を多くすべきである。綴方教授の重要問題たる兒童の個性を生かす……といふこと

なども兒童各個の個性を深みに導くことになるので、結局は個人指導にまで這入らなければならぬのである、そんなことを思ふと益々時間を多く要することが思はれるのである。私は尋五より一單元に要する時間を普通三時乃至五時としてゐるが、時折時間を融通して一單元七八時間を要する程の取扱をなすことが肝要なのである。

第四には、兒童の鑑賞批評力を養成するの用意があらねばならないことである。これについてはその鑑賞批評の材料たるべき優良なる文例をあげることが必要である。又鑑賞批評の機会ともなるべき「綴方の會」の時間をも配當しておくことが必要である。私が作成せるものには代表的模範文四十幾篇を掲げ且毎學期必らず一回の綴方會を配當しておいたのである。

この外列擧せば二三の要件はあるのであらうが、稍輕微に屬するものと思はれるから擧げないこととし、それよりも一層大切な教授細目に盛るべき教材について述べたいと思ふ。

三 本教授細目使用上の注意

凡そ向上進歩の要素として、自己を主體として働かす創造的學習の方面と、他を主體として自分は寧ろ客體となり、その中に自己を育て、行かうとする模倣的學習の方面との二つがある。綴方教授に於ても、この二つの方面を適當按排して行かなければならないのであるから、私は前者の働らきの中に兒童を導入するために、創作教材として隨意選題をとり、後者の働らきを誘導するために、指導教材をとる所以である。

創作教材とは一單元として取扱はれる自由選題の謂であつて、兒童の生活内にある事柄で、書いて見ようと云ふ感じの特に強いものを、兒童各自に任意に選ばせて記述せしめ指導するものである。自由選題は兒童の發表本能に立脚してゐるわけだから、その發表せんとする資料に對して充分興味をもつて居り、且思想を練熟させるために要する時間を充分にとることが出来るのであるから、本當の意味の「思想を練る」——といふことが出来るわけである。これがこの教授の特殊の價值をもつところである。

この點に留意して教授をすゝめたならば自づと子供達の創作の芽はすんぐく伸んで行くのである。創作教材取扱の一般形式は次の通りである。

創造的學習

イ、題材の發見

ロ、思想の練熟……以上時間外……

ハ、腹案構成

ニ、自由記述

ホ、推敲清書

ヘ、處理(特に個人指導を重んずべきこと)

指導教材とは兒童の模倣力、理解力、感動力等に訴へて、その綴文力を啓培するた
めに與へるところの教材である。分ちて基本的指導材、附帶的指導教材の二つとする。
前者は教授細目の上に一單元として配當し、後者は細目の上には文話として記載し
又別に草稿標準、推敲標準の名の下に各學年に配當して、創作教材及指導教材の處理
の場合に教授するのである。左に其の教材の内容を掲げよう。

A 基本的指導教材

- 1、觀たままを書き表すこと、
- 2、感じを抒へること、
- 3、日記のかきかた、
- 4、書翰の書きかた、
- 5、時間の順序に述べること、
- 6、事物のわけを説き明す述べ方、
- 7、考へを述べること、

B 附帶的指導教材

- 1、物を觀ること、特色を捉へること、
- 2、文の組立方、
- 3、文の段落、

- 4、文の調子、
- 5、比喩のしかた、
- 6、推敲のしかた、

(備考) 別表、草稿標準、推敲標準は附帶的指導教材を各學年に配當したものである。

尙指導教材取扱の一般的方式は次の通りである。

模倣的學習 (被輔導的學習)

- | | | | |
|-----|---|-----|---|
| イ、指 | 導 | ロ、課 | 題 |
| ハ、記 | 述 | ニ、推 | 敲 |
| | | ホ、練 | 習 |
| | | ヘ、 | 作 |

附帶的指導教材取扱の各場合

- イ、創作、指導教材取扱に於ける處理の場合
- ロ、基本的指導教材取扱に於ける指導段に於て取扱ふ場合

ハ、草稿標準、推敲標準は附帶的指導教材を敷衍せしものなれば常に反覆して記憶せしめおくこと

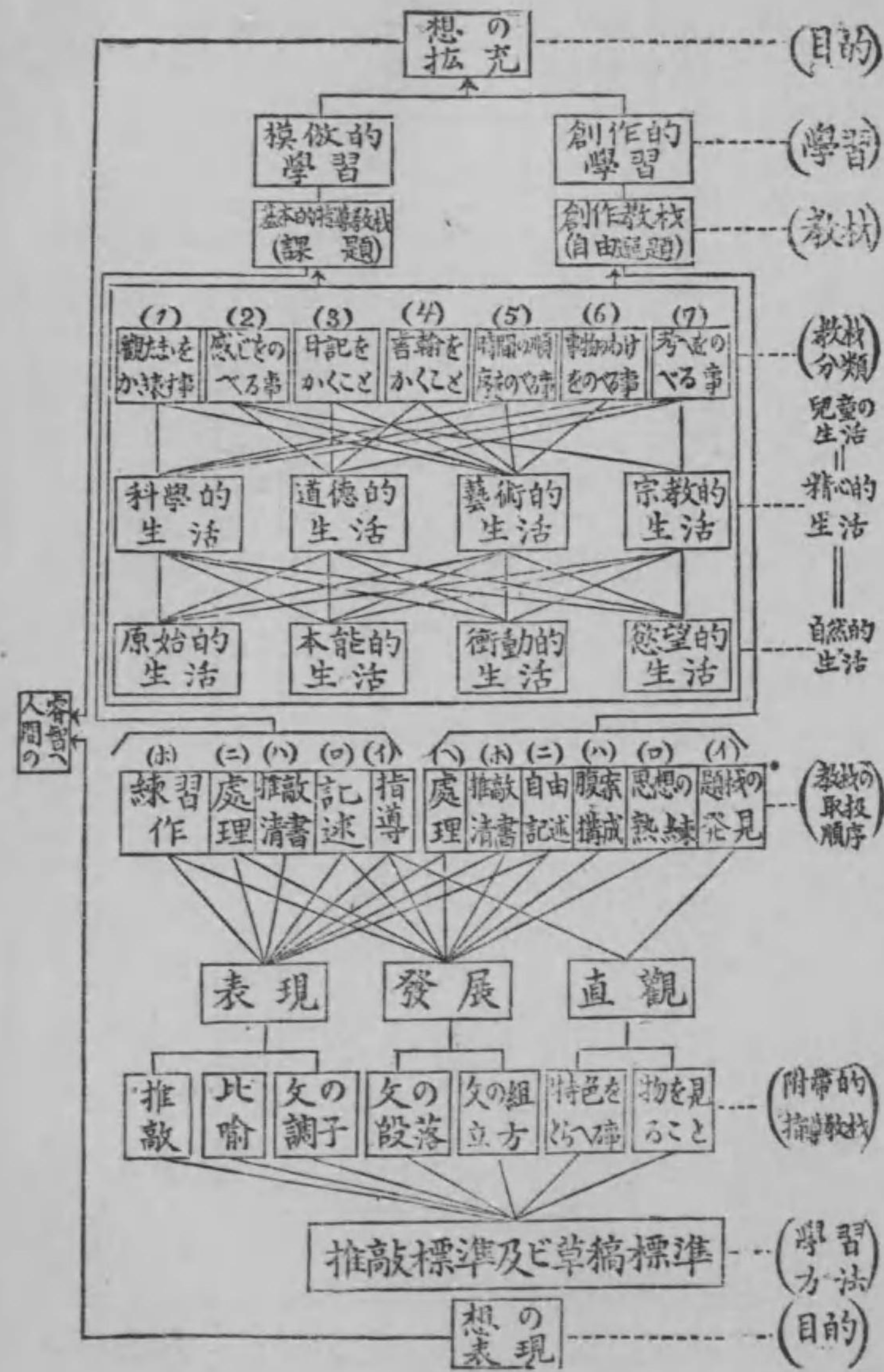
以上綴方教材の二方面につきて、其の特質及び取扱法について述べたのであるが、要するにこの二方面は互に表裏となり調和交渉して行かねばならないのである、これ等の二つが密接に關係すればするほど兒童の創作力は素直に純正に伸んでいくのである。

尙本文を終るにあつて一言したいと思ふことは、この「教授細目」を本當に生かして使つて欲しいことである。教授細目は教授の豫定であるから、それは尊重せなければならぬが囚はれてはならぬ。教授細目の編纂の眞精神を知つてゐて、それを活用して欲しいのである。教授細目は人によつて生き、人によつて死するのである。恰も作物に施す肥料がその施用法によつて或場合には頗るよく肥效を顯し、或場合には却つて作物を枯死させる事のあるのと同じである。

六 至五時				尋 三時乃			五 至五時			尋 三時乃			四 至四時			尋 二時乃			
計	3	2	1	計	3	2	1	計	3	2	1	計	3	2	1	計	3	2	1
七二	一八	二六	二八	七二	一八	二六	二八	七二	一八	二六	二八	七二	一八	二六	二八	七二	一八	二六	二八
九	二	三	四	九	二	三	四	九	二	三	四	九	二	三	四	九	二	三	四
九	二	三	四	九	二	三	四	九	二	三	四	九	二	三	四	九	二	三	四
100				100				100				100				100			
100				100				100				100				100			
九	(二)(四)	(二)(四)(六)	(二)(四)(六)	九	(一)(三)(五)	(一)(三)(五)	(一)(三)(五)	九	(一)(三)(五)	(一)(三)(五)	(一)(三)(五)	九	(一)(三)(五)	(一)(三)(五)	(一)(三)(五)	九	(一)(三)(五)	(一)(三)(五)	(一)(三)(五)
一			(七文)	一			(二文)	一			(二文)	一			(二文)	一			(二文)
一		(三文)		一			(六)	一			(六)	一			(六)	一			(六)
一			(三)	一			(二)	一			(二)	一			(二)	一			(二)
二		(五)	(五文)	二			(四文)	二			(四文)	二			(四文)	二			(四文)
二	(一)		(一)	二	(四文)		(六文)	二	(一)		(六文)	二	(一)		(六文)	二	(一)		(六文)
二				二				二				二				二			
一		(一文)		一			(八文)	一			(八文)	一			(八文)	一			(八文)
一	(三文)			一	(二文)			一	(二文)			一	(二文)			一	(二文)		
三	(五)	(七)	(九)	三	(五)	(七)	(九)	三	(五)	(七)	(九)	三	(五)	(七)	(九)	三	(五)	(七)	(九)
五	一	二	二	五	二	一	三	五	二	一	三	五	二	一	三	五	二	一	三

三 至三時				尋 二時乃			二 至三時			尋 二時乃			一 至二時			尋 一時乃			學 年	
計	3	2	1	計	3	2	1	計	3	2	1	計	3	2	1	計	3	2	1	時 の 單 元 要 素
七二	一八	二六	二八	七二	一八	二六	二八	七二	一八	二六	二八	三六	九	一三	一四	三六	九	一三	一四	學 期 時 數
一二	三	四	五	一二	三	四	五	一二	三	四	五	八	二	三	三	八	二	三	三	創 作 指 導
一二	三	四	五	一二	三	四	五	一二	三	四	五	八	二	三	三	八	二	三	三	教 材 指 導
100				100				100				100				100				同 上
100				100				100				100				100				割 合
一二	(一)(三)(五)	(七)(三)(五)	(二)(四)(六)	一二	(二)(四)(六)	(七)(三)(五)	(一)(三)(五)	一二	(二)(四)(六)	(七)(三)(五)	(一)(三)(五)	八	(一)(三)	(一)(三)(五)	(二)(四)(六)	八	(一)(三)	(一)(三)(五)	(二)(四)(六)	隨 意 選 題
二	(六)	(二文)		二	(四)	(四)	(二文)	二	(六)	(二文)	(四)	四	(二文)	(四文)	(一)	四	(二文)	(四文)	(一)	記 事
一			(五)	一			(十文)	一			(十文)	一			(五)	一			(五)	日 記
二		(六文)	(九)	二			(四文)	二			(四文)	一			(六文)	一			(六文)	書 翰
二		(四)	(三文)	二			(六文)	二			(六)	二			(四文)	二			(三)	叙 事
三	(四文)	(八)	(一文)	三	(六文)	(一文)	(八文)	三	(四文)	(八文)	(四文)	二				三				抒 情
二	(二)		(七文)	二	(三)	(三)	(七文)	二	(二)		(三)	一				二				說 明
																				議 論
三	(七)	(九)	(十)	三	(七)	(九)	(十)	三	(七)	(九)	(十)	二	(五)	(七)		二	(五)	(七)		綴 方 會 計
六	一	二	三	六	一	二	三	六	一	二	三	四	二	二		六	二	二		文 例

綴方教授配當一覽表



△備考、各學期數字は凡て教材配列番號「文」とあるは文例を示す

計	二 至五時			高 三時乃			一 至五時			高 三時乃		
	計	111	11	1	計	111	11	1	計	111	11	1
	七二	一八	二六	二八	七二	一八	二六	二八	七二	一八	二六	二八
	九	二	三	四	九	二	三	四	九	二	三	四
	七	一	二	四	九	二	三	四	九	二	三	四
	90				100				100			
	70				100				100			
		(1)(11)	(1)(11)(5)	(7)(11)(5)		(1)(4)	(1)(4)(6)	(8)(4)(6)		(1)(4)	(1)(4)(6)	(2)(4)(6)
	八〇	一六		(二文)	九			(五文)				(五文)
	九	一			一			(一)				(一)
	七	一〇		(四)	一			(五文)				(三)
	一〇	一		(六文)	一			(三)				(三)
	一五	一			二			(二文)				(二文)
	一六	一		(二文)	二			(二文)				(二文)
	九	一		(四)	一			(七文)				(七文)
	四	一		(二文)	一			(三文)				(三文)
	四	三		(四)	三			(五)				(七)
	三	三		(六)	三			(九)				(九)
	三	三		(八)	三			(二)				(二)
	三	三		(一)	六			(二)				(二)

第四章 綴方教材に関する私の考

○教材の意義

○綴方教授の目的と教材

△創作教材、及びその内容
△指導教材、基本的指導教材、附帶的指導教材

○基本的指導教材の内容

○附帶的指導教材の内容

○創作教材と指導教材との調和交渉

綴方の教材は、兒童側からすると學習題材となる。

教材ありて初めて指導が起り、題材がありて初めて學習が始まる。

然るに從來の綴方教授は、この教材論に對して甚だ無頓着であつた。従つて其の教材體系も雜駁極まるものであつたのである。著者の考案せる教材の組織體系は少くとも從來のそれに比すれば、より系統的であり、且實用的であることを自信する。見よ、この新しく組織せられたる教材體系論を！

一 教材の意義

教育者が立てたところの目的、教育者が選定したところの教材、教育者が取らんとする方法、その他の教育上の施設經營が、學習者の本然的要求に合致するものであれば、その輔導なる教師の作業は、大に學習活動を經濟的ならしめるものである。何となれば教育者なるものは、元來自力的學習の不經濟を救ひ、よりよく經濟的に學習せしめんがために、顯出したものであるからである。然るにその目的とするところが當を得ず。その教材が學習者の心理並に生理に適合せず、その取らんとする方法、施設經營が適切でないことになれば、該輔導の下に行はるゝ學習が充分の能率をあげ得ないことは云ふまでもない。否それ等の輔導的要件が最も劣悪なものである場合には、その能率を全然あげることが出来なばかりか、却つて學習者を邪道に導き、學習能力を害することすらあるのである。故に極めて慎重な態度で教育全體の調和的進行を

圖らなければならぬ。

ところが綴方教授に於ては、從來さうした考が極めて稀薄であつたやうに思はれる。目的論に於ても、方法論に於てもさうであつたが、殊にその教材論に於てさうした感じの深いものがあつたと思ふ。他の教科に於ては、文教當局の研究に依つて、略々適當と認められる教材が選定せられて提供されてゐるのであるが、ひとり綴方に於ては全然さうした研究が提供せられてゐないのである。従つて教育者各己に依つて、その教材論を異にし、人によつては全然教材論など考へてゐないやうに思はれるものもあつたのである。又假令その教材論に對して體系を立てゝゐる人があるにしろ、一般に低級で而も雜駁なものであつたのである。蓋し綴方は複雑なる人間の魂、生きた思想の全體を取扱ふものだから、その教材論を決定する上にも少からぬ困難を伴ふためでもあらう。

教材の本質は文化財若しくは教科を自己の生活に採り容れて、その生活を更新充實

する仕方にある。といはれるほどに、目的、方法的方面に於て重視せられるやうになつてゐるのである。つまり目的論、方法論をも教材論の下に立たせて考へるやうな傾向も見られるやうになつてゐるのである。かうした考へからすると従來の綴方教授の不徹底は、その教材論の低級雜駁から來てゐるやうにも思はれる。何は兎もあれ綴方教材論の體系を確立することは、極めて肝要な事と思ふのである。

綴方教材の組織體系を確立する上に於て、最も深く顧慮せねばならないことは、前に述べたやうに、學習者の本然的要求に合致することである。本然的要求とは、兒童の心理的、生理的發達に伴ふ要求であると共に、文化價値の創造からする要求でもある。これを單なる心理的要求にのみ従ふか、若しくは身體的要求にのみ従ふのであつては、時には非本然的要求が謬つて是認せられ、又反對に本性から發生した眞の要求が斥けられるやうな矛盾が行はれることもあるのである。無論その心理的、身體的要求を無視するのではない。學習を文化化、理想化することを唱へるまでである。

兒童の本然的要求については、已に第一章に於て、その文化的要求を説述し、第三章（生命讀本の編纂主旨参照）に於て大略、兒童の心理的、生理的の自然的要求について説述したのであるから、こゝではそれについて説述するの煩を避けて、直に教材の組織について述べたいと思ふのである。

二 綴方教授の目的と教材

綴方教授が直接目的としてゐることは、兒童の生命を正しく生かすことである。内なる「無限の求め手」をして、本當に輝やかしい人間の智慧を得させる……それが兒童を正しく生かすことなのである。これについては第二作の綴方教授の目標に於て、既に述べた所である。

而してその生命の生長する方面は、凡そ二つの部面に分れるやうに思はれる。一は即ち兒童内具の性能から出發して行かうとする創作發見の方面であり、一は即ち外部

的方面からの指導をまつて進んで行かうとするところの模倣的方面である。前者を創作的學習といふならば、後者は被輔導的學習といふことが出来るのである。（學習については第五章を参照せられたし）

それでこの見地からすると、自ら教材もこの二つの方面から採らなければならないのである。即ち私は創作的方面の資料として、創作教材をとり、模倣的方面の資料として、指導教材をとる、尙ほ私は指導教材をば、指導の便宜上基本的指導教材と附帶的指導教材の二つに分けてゐるのである。

創作教材（學習的立場より見れば創作的題材と云ふべきか）とは兒童の生活内にあ
る事柄で、表現しようと思ふ感じの特に強いものを、兒童に自由に選ばせて記述せし
め、指導するものである。つまり一單元としての自由作を指すのである。

指導教材（學習的立場より見れば、被輔導的題材）とは兒童の理解力、感動力に訴
へて指導する所の題材で、範文、文話、課題等がその中心となるものである。

私がこの教材の分類法は一見自由選題主義と、非自由選題主義との安價なる妥協のやうに思はれないでもないが、決してさうした表面的動機から、この二つの教材を選定したのでなくて、先きに述べたやうな生命生長の二面から考察を進めて行くと、どうしてもこの二つの教材を要すると云ふことに落ちて來るのである。こゝには動かされない眞理があるやうに思はれる。

創作教材としての自由作は、飽くまで兒童の自由なる生活の表現を基調とするものであつて、兒童の生命に何等かの罅を設けてはならない。從來、或る指導を終つた後に任意に題を選ばせて記述せしめて、それをも自由作といつてゐたのであるが、余が目的とする自由作とはそんなものではない。創作教材としての自由作は兒童の創作的活動を直接目的として居り、而して創作的活動は、飽くまで純粹なる個性の發現であるかぎり、聊かでも束縛を加へるものであつてはならないのである。

綴方の創作教材なる自由作の中に兒童を放つことは、思想の運動場に兒童を放つことである。この思想の運動場で、自由に快活に、兒童を運動させるのであつたならば、兒童の生命は自由に、而して潑瀾として、伸び行くのである。カークバトリックの言葉に “The rough companionship of play-ground without any attempt at control by parent or teacher would be much better” といふのがある。慥かにこの自由作に適用して、最もいゝ言葉であると思ふのである。

次に指導教材とは、前にも一寸述べて置いたやうに、理解力、感動力に訴へて、兒童の創作力を啓培しやうとするもので、指導的部面を比較的多く包含してゐるのである。しかし從來練習目的論者がとつてゐたそれとは、大にその趣を異にするのである。従來行はれてゐた指導教材は、餘りに微に入り細を穿ちすぎてゐた。曰く位置を限定せるものゝ記述、曰く靜的のものゝ記述、曰く動的のものゝ記述、曰く屬性の記述、曰く因果關係の記述……數十項に分たれて、細目の上に整然と並べ立てられてゐたのであつた。がそれは精細に分たれてゐたが、系統立てられてゐるといふことは出

來なかつた。分析には巧みではあつたが、生命の飛躍創造といふことには縁がうすかつた。それで私はかうした缺陷から抜けだして、もつと生命の滂薄した総合的な教材の分類を企てたのであつた。その結果として、指導教材を更に基本的指導教材、附帶的指導教材の二つに分ちて、その指導に系統あらしめるやうに考案したのである。

基本的指導教材は、一つの特色ある想を言葉の上に表現するまでの、経過をもつ資料を考へて、この中に入れてゐるのである。つまり或る特殊な思想の胚胎から表現までの、全能力の陶冶に對する完全な資料を提供するものである。換言すれば一單元とするの資格ある生きた思想そのものをこの教材とするのである。而してその生きた想そのものは、第一章に於て既に述べたやうに、各々科學的、道德的、藝術的、宗教的特色をもつて胚胎するものである。この根據よりして、私は實地運用上の必要から、次の七項に分類したのである。

基本的指導教材

- 一、觀たまゝを書きあらはすこと。
- 二、感じを抒べること。
- 三、日記を書くこと。
- 四、書翰を書くこと。
- 五、時間の順序に述べること。
- 六、事物のわけを述べ明かすこと。
- 七、考へを述べること。

(以上七項の基本的指導教材の内容については、後節に於て詳述したいと思ふ)。

これ以外のものは、一單元として資格のないものと思ふのである。某氏著綴方教授に於ては「他物に對する主觀的態度の記述」とか「自己に對する客觀的態度の記述」といふやうな事項が配當されてあり、又某氏著某綴方教授法に於ては「想の纏め方」とか「推敲の仕方」とか云ふやうな事項が配當されてゐるのであるが、私の考へでは、これ

等のものゝ總て、基本的指導教材としては資格のないものと思ふのである。

先づ某氏のあげてゐる「他物に對する主觀的態度の記述」——即ち擬人的態度の記述について考察して見よう。私の考ふる所では記述の態度は思想の胚胎を充分に感じて、然る後決定するものである。思想と記述態度の上には實にデリケートな關係が繋つて、初めて決定されるのであると思ふ。然るに初めより「擬人的態度の記述」などゝ、その記述態度を決定して、それを指導しようと思ふのは、大なる謬想だと思ふのである。これ思想を形式によつて規定しようとする方法を豫想する所の教材であるが故に、教材の立て方として最も拙劣なものである。尙この「記述態度」並に「推敲の仕方」、「想の纏め方」等は一單元としての資格のないものと見るのである。つまりこれ等の仕事は、文の出來上るまでの経過から考へると、或る一小部分の仕事に過ぎないのである。その切斷された一小斷片をいぢくるために初めから細目に豫定したとしても、それは極めて形式的な空虚な取扱に墮するより外ないのである。或る特殊な思想

から生れた特殊な作品の上に立つてこそ、それ等の指導の生命が生ずるのである。それで私はさうした事項の取扱は、或る特殊な作品に於て、さうした取扱の必要を生じたとき、適宜取扱つて行くやうにするのが妥當だと思ふのである。それで文の出來上るまでの経過を、大體直觀、發展、表現の三段と見て、これを更に具體的に細かく主要點を考察して、附帶的指導教材と稱して採擇してゐるのである。

次に掲げるものがそれである。

附帶的指導教材

- 一、物を観ること
- 二、文の組立
- 三、文の段落
- 四、文の調子
- 五、比喩の仕方

六、推敲の仕方

三 基本的指導教材の内容

私が採り來つた基本的教材は、すべて從來の記事文とか抒情文とか、叙事文とかいふ名の下に取扱つてゐた、文の形式的完備を得させるために選定したものではなくて、生きた思想そのものを、直に教材としてゐるのである。

以下、基本的指導教材の内容について、その各項に亘つて、私の考の一般を擧げて見たいと思ふのである。

(一) 觀たまゝを書きあらはすこと。

これは最も細かい心で、自然及び人事を觀察して、そのありのまゝを表現することを目指すのである。自然をまともに見るといふことには、科學や藝術の基礎が存在してゐる。こゝに兒童の心が向ふやうに指導するために、この教材をとつたのである。

ロダンが久しい修業を経て、初めて世間に出した「自然に目さめる男」は自然を詐取したのだと云はれる程に、正確に精密に自然に肉迫して見てゐるのである。彼は藝術の目的は「自然」の「客觀的眞」を現はすにあるとしてゐるのである。又作物改良王と稱せられてゐるバアバング(米)を見よ。彼は何等の學歴をもたない一介の勞働者に過ぎなかつた。しかし彼は唯觀ることに依つて學んだのである。彼ほど作物改良に關する科學的知識をもつてゐるものはあるまい。自然から學び得た知識は次々に幾多の驚異的事實として、この地上に齎した、無種苹果、無棘懸釣子、無棘仙人掌、核無梅、バアバアングスホテト……實にその名を聞くだけでも驚くべき品種改良貢獻だと思はれる。就中無棘仙人掌は彼の最も苦心に苦心を重ねたものである。彼は云つてゐる。「この無棘仙人掌の出現は、多肉で滋養が多くて、家畜の好飼料たるのみならず、人間の食料としても適するが故に、この地上の人間が今の二倍になつても何等困難を感じない」といふ。

ロダンの藝術にしる、パアバングの作物改良の事實にしる、何れも自然をまともに見ると云ふ所から發足してゐる。自然をまともに見るといふことが、どれだけ人間にとつて大切なことか。たゞこの二つの例だけでも知り得ることゝ思ふのである。

かうした精神をこの教材の中に含めて考へて居るのである。それで指導に於ても、この主要精神を知らせることだけに止める。そして外部的な或る形式を教へるといふやうなことは、毛頭しないのである。この教材主要精神の働らく結果として、旅行記や對話や寫生文などが出来るのである。

(二) 感じを抒へること。

物に對して正しい感じをもつことが出来れば、その人はそれだけで正しく育つことが出来るのである。

今こゝに赤い花が美しく咲いてゐるとする。この花に對して私が、實に驚嘆するやうな心持で「美しいな！」と感じたとする。さうすると、その瞬間。花はその私の心の

中で咲き、心は花となつて咲くのである。

又強い風が吹き渡つてゐるとする。樹を撼がせ、家屋を倒壊せんとするの偉力をもつて吹いてゐる。亂雲は低く飛び散つてゐる。この場合、私がそれに對して一種の美感を感じたとする。その瞬間。私はこの暴風の脅威から脱けだして、暴風の強さを内感し、更にその上に立つて、それ以上の強さを心にもつてゐるのである。つまりこの場合私は花のやうに美しく育ち、暴風のやうに強い人格にまで生長したことになるのである。ゴッホの畫に常に燐のやうな美しいものが表はれてゐるのは、かうした自然の力に感じることが強かつたからである。感じることとは先づ藝術の根柢だと云つてよからう。

更に感じることは、道德の根柢でもあり、又宗教の根柢でもある。人に對して、正しい感情を抱くことが出来て、初めて正しい道德的行爲が出来るのである。正しい感情のないところ、決して正しい道德は成立たないのである。宗教も又然りである。(感

情と宗教との關係については第一章「山火事」參照)

かうした見地に基いて、兒童の正しい感情を育成し醇化し、更にその感情を最も正しい表情によつて、表現し得る能力を養ふために、この教材を取り來つたのである。

(三) 日記を書くこと。

人はこの平凡な日常生活を外にしては、その生活はあり得ない。而してその平凡な日常生活を外にしては、その生命を伸ばし得る境地はないのである。しかしその平凡だと思はれる生活の中にも、自然は思はぬ奇^{カキ}らしいものを突發させて、私達の魂を育ててくれる。平凡な生活と云ひ、趣味ある生活といひ、要はたゞ心を細かにしてゐるか否かに依つて分れることなのである。心が粗放であれば、如何に高價な知識に充ちた事柄の中にあつても、それはその人にとつては平凡な生活であり、又一見何ものもない平板を行くやうな單調な生活でも、その人の心が細かに働いてゐるのであつたならば、そこから盡きない趣味の泉が滾々として湧き上るのを發見するのであらう。

我々は何よりも先づ、この朝から晩までのことを空に過してはならない。我々の周圍に起つて來る、毎日々々のいろ／＼な事柄を、深く考へ、よく知るのである。眞底まで考へ詰めるのである。さうして行く中に、我々は實際から起る生きた、色々なことを知ることが出來て、しせんに心が豊かになるのである。決して平凡だといふやうな簡単な言葉で、その生活を片づけてしまつてはならない。日記を教材として採り入れたのは、さうした實際生活に對する心の持ち方を指導するためであつたのである。こゝに「日記をかくこと」の一項を入れたことは、教材の分類法から云ふと、妥當ではないことは充分知つてゐるのであるが、以上述べ來つたやうな實際的立場から大へん必要だと思つたので、かく教材の中に採擇したのである。次に掲ぐる「書翰を書くこと」も同様の見地で採り入れた教材である。

(四) 書翰を書くこと。

書翰は對人的道德の最も直接に表はれるものである。さうしてその表れて行く心持

も、喜びがあれば、悲しみもあり、楽しみがあれば、苦しみもある。そしてそれがその場合と、その人に應じて、實に千差萬別の色相を現はすのである。我々はさうしたそれだけの場合に於て、その心持を正しく把束し、人を尊敬しつゝ正しく文字の上に表現しなければならぬ。そこには實にデリケートな尊い心が必要である。

かくの如くして或る特定の人を尊敬することに依つて、自分そのものを尊敬する、別言すれば他人を尊敬することによつて、しせんと自己の尊敬を知り、そこにその生命を育みそだてる機会を得るものである。かうした意味に於て書翰を書く働らきを、一つの教材として兒童に提供することは極めて意味あることと云はなければならぬ。

(五) 時間の順序に述べること。

文化が發展して行くことのためには、必らずそこに時間を要する。小さな物事の進歩であつても、そこに或る時間を要せないものはない筈である。歴史は即ち國民文化發展の跡を時間的に行叙したものである。傳記は個人の生長進歩を時間的に記述した

ものである。それでこの教材は文化發展の跡を時間の流れに従ひて、細かに考察し、而してそこに自己生長の一點を、その中に映照するためにとつたのである。

例へば「豊臣秀吉」について傳記を記述する場合のことを考へて見る。この場合作者は充分豊臣秀吉の、生長した徑路に對して共鳴してゐる。そして、その時代と、生長して行つた秀吉の人格との間に繋がつてゐるデリケートな關係を辿ることによつて、自分自身の成長點を發見することが出来るのである。この場合作者は秀吉の人格にまで高揚してゐる。時によつては、それ以上にその人格を高揚してゐるのである。かゝる意味にこの題材は非常に價值が多いと思ふ。

(六) 事物のわけを述べ明かすこと。

或る與へられたる事物は、文化財の一つとしても、又自然物の一としても、何れもそこに人間乃至自然の魂が深く入り込んでゐるのである。それを深く見、深く考へることは、我々にとつては一つの生命の糧となるものである。路上にころがつてゐる小

さな石塊の中にも理科的な趣味が含まれてゐるであらう、子供達の玩んでゐるつまらぬと思はれるやうな玩具の中にも人間文化の反映があるのであらう。さうした方面に考へ及ぶと、我々の學ぶべき部面は随分澤山あるやうに思はれる。

(七) 考へを述べること。

観るとか、感じるとか、知るとかといふことは、幾等か受動的な意味が含まれてゐるやうに思はれるが「考へを述べる」といふことになること、そこに積極的な意味が多分に含まれてゐるやうに思ふ。道徳に於ても、科學に於ても、かうした心情が頗る重要な地位を占めてゐることは、今更説明を要しないことと思ふ。

以上各項に互つて、基本的指導教材の内容について大略申述べたのであるが、これ等の一つ一つは決して、單獨に存在するものでなく、各項相連絡相提携してゐるのであるが、たゞこゝではその著しい特徴をあげて、さうした何れもの方面にも、兒童の

思想を向はせようとするための分類であるのである。この點を教師はしつかり考へて置いて、指導を進めなければならぬし、又一方頗る寛容な態度で、兒童の作品には接するといふ風であらねばならないと思ふのである。

四 附帶的指導教材の内容

基本的指導教材は、生きた思想を総合的な立場から見て分類したものであつたが、附帶的指導教材は、綴方の心理的過程を考察して、その主要精神の働く各場合に於て、適當なる指導を行はうとするために採擇した教材である。依つて、思想が胚胎から、それが表現にまで進む心的過程の順序によりて、其の教材の内容を明らかにしたいと思ふのである。

(一) 物を観ること。

芽出度さは今年の蚊にも食はれけり——これは一茶の句であつて、蚊にさゝられて初

めて自我に目覺め、そこに生の喜びを感じた句で、まことに人情の機微を穿ち得たものである。

人はともすると、その日常生活に馴れ切つてしまつて、價值あるものがその自然の中に綻び出してゐても、極めて放漫な態度でそれを看過してしまひ易いのである。しかし何かの刺戟に依つて、驚嘆するやうな心持で、そのものゝ値打を見出すことがある。

そしてその價值は凝視みつめることによつて、益々感じ知ることが深められて行く、深められて行く中に、客觀と主觀と、彼と我とが、その對立的差別觀を没して、彼我主客の融合燃焼の絶對的境地が顯出される。この場合に於ては、雜多なる様相を呈してゐた世界が、急に統一あるものとして觀せられ、偶然であつたものが必然となり、さあらの自然が莊嚴の相を呈し、心は深みに向けて開け、内に無限のものを含むやうになる。例へば幼兒が赤い太鼓をたゞいて悦に入つてゐるとする。その太鼓の中から生れ

る、暢びやかな音調と彼とは、全く融合燃焼してゐる。彼は太鼓の中にあり、太鼓は彼の中にある。つまり兒童の世界は、この場合太鼓より外にはないのである。太鼓の中に兒童の全生命は傾けられてゐる。でその太鼓を奪ひでもしようものなら、その兒童の全世界は無くなつてしまふのである。あの大げさな泣き方を見るがよい。全くその全世界が無くなつたとしか見えないのである。

然らばどうしてさうした、主客渾一融合の境地が生れるか、それは純粹に見入り、感じせまることから初まる。そして見るものと、見られるものとの二つの對立が結合によつて橋渡しされる。對立の相對が、結合の絶對へまで進むのである。而してかうした境地は可なり長く續くこともあるが、又瞬間にして終ることもある。

何れもこれが文の核心となつて、

「うむこれだ！」

と云ふ感じが頭腦の中に閃めいて、創作の芽生が出来るのである。

(二) 特色を捉へること。

例へば「春の野」の感銘について、書きたいと思つた場合の事を考へて見る。つまりその美しさに感動して、それを表現しようと思つた場合のことを考へて見る。この場合たゞ美しいと思つただけで、美しい文章が綴れるかと云ふに、決してさう云ふわけには行かないのである。その全體のものを見て感動したならば、その感動を惹き起させるやうな野の美しさを、組立てゝある一つ一つのものゝ働らきが含まれてゐるのである。そのあたりに萌え出づる緑の葉、ミルクのやうに軟かい日の光を帯びた野原全體の感銘、バツと花の咲いたやうなバラソル、小川の輝き、あちらこちらに飛び廻る胡蝶の群れ……さう云ふものが集つて、その場の有機的な一つの組織が出来てゐるのである。そこでその題材を處理するためには、どうしてもその場の情景を組立てゝゐる小さい一つ一つの材料に對して、よく働らく心がなくてはならぬ。つまり小さい一つ一つの材料を見いだす力と、その一つ一つに表はれてゐる自然の深い啓示を汲み取る力がなくてはならない。この力を見きわめた時思想が熟するのである。

少しこみ入つた考へを述べる場合になると、多少前に述べた想の進み方と異なるやうな進み方をするところがある。「ウムこれを……」と閃めくやうに、或る物事に對して考へが湧き上るのは前と同じだが、たゞその考をそのまま内に立ち入つて考へて表現するのでは足りないのである。その考を育て上げなければならぬ。その考への特色に應じて、その考を心の中に育て上げなければならぬ。

で先づ中心となるべき思想が見つかり、その中心思想を生かし育てるために、常に細心な注意をもつて、その思想の味方となるべきものを收穫するのである。書物を讀む場合でもこの心構で讀み、談話の折にも景色を眺める場合にも、その思想の特色を中心として、引きつけて考へるやうにする。さうするとその思想の個性を愈々特色づけるやうな材料がぼつ／＼集つて来る。又自分自身の考の中からも、或は散歩の折

とか、談話、食事の折などに、ひよいくと加勢になるものが湧いて来る。それを心覺の爲めに、手帳の端などに認めて置くのである。かうして三日たち四日たち、五日十日たつ中にだんく考が集つて来る。かうして集つて来る中に自分の考に適するものもあるが、又その考に反するものも出て来るのである。それ等のものが心の中で戦ひ初める。戦つてゐる中に、初め考へてゐた思想が次第々々に肥え太つて来て、向ふに何か明るい光が見えだして来る、そこをねらつて筆をとるのである。

(三) 文の組立、文の段落。

さうした経過をもつて發展して来た思想は、もう生きた文の組立はちやんと出来上つてゐるのである。ロダンが「注意と忍耐とをもつて自然に赴け」と云ひ、「吾々が眞面目に、それを寫すなら、自然はその形を組立て、表現する方法を教へてくれる」といつてゐるのは、この消息を物語るものである。

でその想の生きた組立を見きわめて、初めて書き進めて行く大體の見當をつける――

それが文の段落として成り立つのである。この仕事を従来は腹案と云ふ言葉を使つて表はしてゐた。初めにこんなことを書いて、それからそれを書き續けて、大概こんな所で結尾をつけよう……大體かうした見當をつけるのである。

(四) 文の調子、比喩。

こゝまで来ると、綴文の殆ど大部分の仕事は出来上つたものと見てよい。もう思想は熟しきつてゐる。感興もよくのつてゐる。丁度一ぱい水の入つてゐる囊の底に孔があいたやうに、そこから人の心が流れだして行く。その出て行く勢によつて、文の緩急、抑揚の調子が自然に出来るのである。比喩なども殊更に作らうと思はないで、ふつと嵐のやうに心の中に湧いて来る、それが本當に生きた文の調子となり、比喩となるのである。

(五) 推敲。

しかしこの場合、どうしても心の調子と文の調子とが符節を合せてくれないことが

ある。比喻が如何程考へても、何だかきこちなく思はれる場合もある。これは生なきものによつて生を表現する、この仕事の當然逢著すべき事柄なのであらう。こゝにも創作心理の反對性があるのである。でかうした反對性をうまく親和させて、生命を生かさうとするためには、實に少からの苦心と努力とを要する。推敲とはさうした苦心と努力によつて、生なきものゝ中に、生を表現し、個の中に全を生かし、制約を通して自由を發現する仕事なのである。

フローベルは實にかうした彫心鑿骨とも云ふべき、苦心を重ねた修道士であつた。彼のこの苦心はその弟子のモーパッサンに教へた言葉によく表はされてゐる。

「世の中に全く同様な二粒の砂、二疋の蠅、二本の手、二個の鼻といふものはあり得ない。」一つの燃ゆる火、若くは一本の樹木を描寫する場合、吾等はその火、その木について、面のあたりに仔細に點檢して、終にそれが他の火、他の樹木と全く異るところを見いだすに至らなければならぬ。「凡そ我々が述べんとするものが、よしや何

であらうとも、それを表はすべき語は唯一つしかない。「一つのものを表現するには、それを呼ぶのに一つの單語、それを形容するには一つの形容詞、それを生かすには一つの動詞、といふ一つの方法しかない。」而して吾等はこの一つの名詞、形容詞、動詞を發見するまでは、飽くまで探求をつゞけて行き、決してそれに似よりのもので間に合せてはならない。」

表現は實に、こゝまで行かなければ本物でないのである。

表現は單に思想を文字の上に、うつし出すといふだけでは、まぬるいやうに思ふ。生きた生命を文字の上に念じこむのだ。文字の上に宇宙を結びつけるのだ。この境地は道徳的立場よりすると、眞剣な修養であり、宗教的立場からすると、魂の救濟である。

で、推敲といふことを、よくよく考へて見ると、單なる仕上ではない。その心的過程からすると、想の理解、想の發展、想の表現——その全般に互つての仕事なのであ

る。さう考へると推敲といふ仕事は實に尊い仕事だと思ふ。

以上ざつと附帶的指導教材の内容について、説明したのであるが、こゝで最後に注意して置かなければならぬと思ふのは「附帶的」——といふ言葉の意味についてである。附帶的といへば何か餘分なものでも、附け足したといふやうな感じがなくてもないが、決して／＼さう解して貰つてはならないのである。こゝであげた教材は實にデリケートな創作の心理を取扱ふので、一般的に取扱ふのでは、その取扱が徹底しないのである。その作品、その個性から生れた作品に應じて取扱はなければ、充分の効果をなし遂げることが出来ないのである。つまり附帶的に取扱はなければその効果をあげるこゝとがむづかしいから、それでかく附帶的指導教材といふ名をとつたまでである。

尙この附帶的指導教材は、草稿標準、推敲標準として、兒童に常に考へさせるやうにしたいと思ふのである。参考のため私の選定したものを次に揚げよう。

○草稿及び推敲標準

草稿標準	推敲標準
<p>一 尋</p> <p>1、クチデイフトホリヲカクコト。</p> <p>2、カンガヘテキルトホリヲカクコト。</p>	<p>1、チガヒジハナイカ。</p> <p>2、ヌケジハナイカ。</p> <p>3、○ヲツケタカ。</p>
<p>二 尋</p> <p>1、クチデイフトホリヲカクコト。</p> <p>2、カンガヘテキルトホリヲカクコト。</p>	<p>1、カイタコトガヨクワカルカ。</p> <p>2、チガヒジハナイカ。</p> <p>3、ヌケジハナイカ。</p> <p>4、カナノマジリハナイカ。</p> <p>5、○ヲツケタカ。</p>
<p>尋</p> <p>1、かかうと思ふことをきめる。</p> <p>2、じゆんじよをきめる。</p> <p>3、つづけて云つて見る。</p> <p>4、正しく早くかく。</p>	<p>1、じぶんのかんがへを書きあらはすこゝとができたか。</p> <p>2、文に中心があるか。</p> <p>3、じゆんじよはよいか。</p>

三	四	尋	五	六
4、云ひかたのわるいところはないか。 5、文のつゞけ方はよいか。 6、わるい言葉はないか。 7、ちがひ字ぬけ字はないか。 8 句讀點のうち方はよいか。	1、主點をきめて大切なことをえらぶ。 2、かんがえを充分熟しきらせる。 3、順序段落をきめる。 4、正しく早くかく。	1、個性があらはれてゐるか。 2、文に中心があるか。 3、じゆんじよはよいか。 4、文體の混用はないか。 5、句の切り方つづけ方はよいか。 6、用語は適切か。 7、言語文字にあやまりはないか。 8、句讀法はよいか。 9、書いた事柄がよくあらはれてゐるか。	1、題材の發現並に材料の蒐集。 2、主想の決定と材料の選擇。 3、順序段落の決定。 4、用語の考慮。 5、正しく早く記述する。	
1、個性がよく表れてゐるか。 2、主想及首尾の適否。 3、順序段落の適否。 4、文體の混用はなきか。 5、句の切り方續け方はよいか。 6、用語の適否。 7、言語文字の誤謬脱落はないか。 8、句讀法はよいか。 9、全體につき缺陷はないか。				

高	一	二
1、個性がよく表れてゐるか。 2、主想及首尾の適否。 3、順序段落の適否。 4、文體の混用はなきか。 5、句の切り方續け方はよいか。 6、用語の適否。 7、言語文字の誤謬脱落はないか。 8、句讀法はよいか。 9、全體につき缺陷はないか。	1、題材の發現並に材料の蒐集。 2、主想の決定と材料の選擇。 3、順序段落の決定。 4、用語の考慮。 5、正しく早く記述する。	

五 創作教材と指導教材との調和交渉

私は、この教材論の要約として、創作教材と指導教材との調和交渉する點について述べなければならぬ。さて創作教材とは、前に述べたとほり、純なる個性の發現に

よりて、兒童の創作力を思ふまゝ、伸び育てせやうとする——つまり直接創作そのものを目的とする教材である。指導教材は或る指導によりて、その正しき創作力を生ひ立たせやうとするものであつて、つまり指導と云ふことが主眼となつてゐる教材なのである。

しかし創作教材と云へばとて、全く自由に創作を進めて行く部面のみを、その内容とするものではないのである。そこには矢張り指導が入らなければならないのである。又指導教材だからとて、指導のみにて終始一貫せねばならないといふことはないのである。そこには自由創作の部面をも含んでゐるのである。故にこの二つの教材は教授の力點を異にしてゐるのみであつて、その教授の内容としては、創作、指導の二面の何れをも含有してゐるのである。

更に創作教材の方面から、指導教材の關係する所を考へて見たい。創作教材取扱の場合に於ける作品は、指導教材取扱の場合に於ける、指導に依つて鍛練されたもの

が、血となり肉となつて、それが或る機縁によつて表はれて來るものなのである。だから一面から考へると、創作教材取扱に於ける作品は、指導教材の應用練習だとも考へることが出来るのである。勿論創作教材には創作教材としての確固たる主目的はあるのであるけれども、慥かにさうした關係があるのである。又創作教材の處理の取扱に於て、指導的部面のあることは、前に述べた所であるが、特に附帶的指導教材との關係が深いのである。即ち創作教材の處理の場合に於ては主として附帶的指導教材を用ひて指導することになつてゐるのである。かう考へ來ると、創作教材に於ける作品は、指導教材から幾多の影響を受けてゐることが分るのである。

次に指導教材の創作教材に負ふところを考へて見たい。これは云ふまでもなくその自由創作の氣分である。指導教材の取扱に於ては、多くの場合課題と云ふ外的動機を與へることに依つて、創作をなさせるのであるが、この外的動機は一旦内的動機へ轉移されなければ、作品を得ることは出來ないのである。かうした外的動機を内的動機

へ轉移する力、さうして作品を完成する力は、云ふまでもなく、創作教材に於て鍛練せられて来た、自由創作の力でなくてはならない。

かう考へ來ると、この二つの教材は盾の両面のやうに密接な關係がある。別物でなくして一體をなしてゐる、一體の二面である。それで兩者の調和交渉などいふよりも、兩者の一心同體なることを云つた方が、よりよく分りよいかも知れない。それがより積極的な考かも知れないのである。

兎に角この兩教材は盾の両面となり、一體となつて、綴方の芽生を正しく育て上げる資料であることを知つて貰ひたいのである。

第五章 新しき綴方學習法

○學習の一般的考察

△收得的學習と發表的學習

△發表的學習の二面——模倣的發表學習と創作的發表學習

○創作的學習(詳しくは創作的發表學習)

△獨自學習から相互學習へ

△個人指導

△生活指導

○輔導的學習(詳しくは被輔導的發表學習)

△指導と干渉との限界の線

△指導の實際

極端なる自由教育論者の中には最早や中毒にかゝつてゐるのがある。古くさい舊來の教授法に囚はれて眼覺めないものも未だなかなか多い。此の際に於ける最も中正穩健なる學習法の提供を見よ。學習の一般的考察から出發しての綴方學習の理論及實際！蓋し本邦綴方學習法の最初の發表であり、而も著者に取つては全幅の努力を傾倒した心血の文字！

一 學習の一般的考察

他律的教育の弊は、やがて學習法の叫びとなつて現はれて來た。兒童が自分の力で目的を立て、自分の力で其の目的を遂行するといふのが學習法の真髓である。従來教師が立てた目的方針を、それをそのまま、極端に兒童に承認させて行くやうな、專制的なやり方の反動として表はれて來たものである。

しかしいかに兒童の自發活動を高潮すればとて、兒童のみ居て學習法は成立するものではない、教師の指導の下にあつてこそ、眞の學習法が成立するのである。

それで、教師の側からはやはり、その教科の目的論、教材論、方法論といふやうな方面の研究は充分に成し遂げて置かなければならないのである。それがやがて兒童の學習目的論、題材論、方法論に對して正しき根據を與へることになるのである。

それで本章に於ては、學習に關する一般的考察並にその實際的取扱について述べる

のであるが、何れも前に述べた目的論、教材論等に根ざしたものである。

先づ學習の目的について考へなければならぬ。つまり何を目的として學習するか、といふことである。それについては大體二つの方面があるやうに思ふ。その一は専ら知識、技能の收得を目的とするもので、その二は知識、技能を創造し表現することを目的とするものである。事物の觀察や、數學及び自然科學上の知識の授受や、歴史修身の内容を聞き覺えることなど、その他語學の學習の如き一として收得的ならざるものはないのである。從來視聽に訴へて靜かに觀察聽聞した學習は、殆どこの中に入り來るのである。之れに反して圖書の創作とか、自由文の創作とか、手工の自由作とかいふものは、殆ど創造的發表を目的としてゐるものである。これ等の學習題材をば、前者は知的題材と云ひ、後者を發表的題材といふのである。

でかくその學習の目的とするところに從ひて、學習の形式は自ら異らねばならないのである。それで智的材料を收得することを目的とする學習を、收得的學習と云ひ、

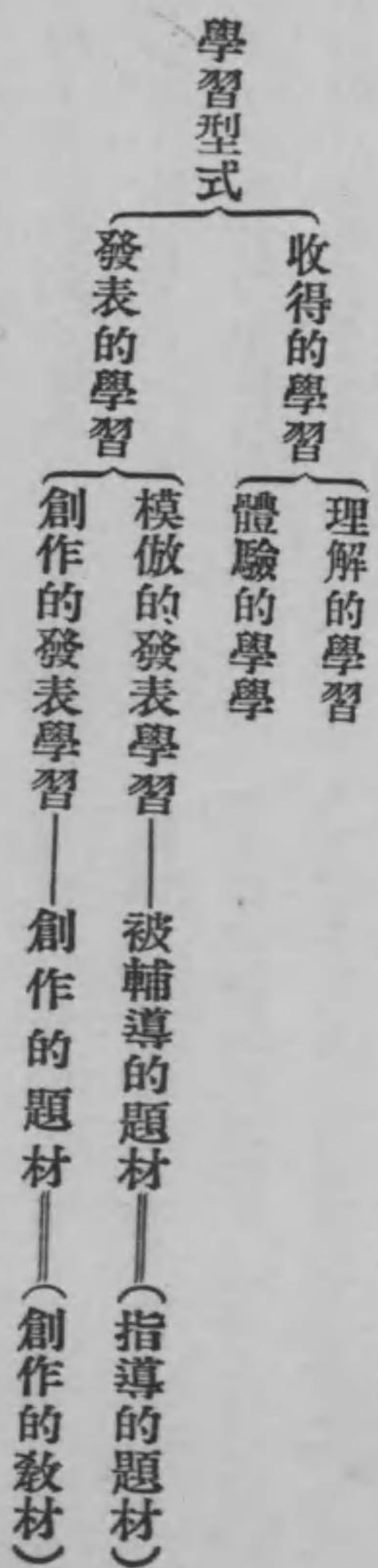
發表を直接目的とする學習を發表的學習といふのである。是れ即ち目的標準に依る學習型式の分類に外ならぬのである。

ところが、これ等の收得的學習、發表的學習に於て、その目的を遺憾なく遂行するためには、その方法が最も經濟的妥當性をもつたものでなくてはならない。で收得的學習即ち智的材料の收得の場合に於ては、理解的な收得と、更に一步進んだ體驗的な收得があるわけである。それでこれを理解的學習、體驗的學習の二つに分つのである。發表的學習、即自己の内部から萌したものを創造表現する場合に於ては、模倣的な一面と、創作的な一面とがあるわけである。それでこれを模倣的發表學習と創作的發表學習の二つに分つのである。この分類は經濟的方法を標準としての分類であるから、方法的標準の分類といふのである。

綴方は云ふまでもなく、その教科の性質上創造表現を目的とするもの故、學習の根本型式から考察すると、發表的學習に屬すべきもので、その學習の方法として、創作

的發表學習、模倣的發表學習の二面をもつてゐることは云ふまでもない、而して創作的教材は前者の學習の資料となるべきものであり、指導教材は即ち後者の學習の資料となるべきものである。

次にこの大體の系統を表解にして見ようと思ふ。



二 創作的發表學習

- 一、題材の發見
- 二、思想の練熟

- 三、腹案構成
- 四、自由記述
- 五、處理

これは創作的發表學習の方法的順序である。以下これについての大體の取扱を述べて見たいと思ふ。以下創作的發表學習は約して創作的學習と云ひたい。

偕て創作的學習は、純粹なその人の生活から生れた思想、生の創造的要求から生れた所の思想をありのままに表現するものである。でこの學習の根本的な力となるものは、生の創造的要求に外ならぬのである。而してこの要求は或る場合に於ては全く屏息してゐるが、或る場合には極めて強い力となつて現はれるものである。それで第一にこの學習に必要なことは、この要求の發動を要する。この發動が何物かを機縁として起つた場合——それが所謂題材の發見となるのである。

發見せられた題材は、やがてその生命の中心となつて活動する。思想の練熟といふ

仕事がそれである。グレーといふ詩人は一篇の詩を練るのに三十年かゝつたと云はれてゐる、時鳥の一句を得るために一夜まんじりともしなかつた加賀千代の話は誰知らぬものもない程有名な話である。思想の練熟といふ事はさう容易に出来るものではないのである。創作的學習は、この仕事を時間外に於てなすもの故、思ふまゝ思想を練る時間をとることが出来る。従来自由作はその結果として名文が生れる——といふやうなことが云はれてゐたのもかうした點に長所をもつてゐるからである。兎に角思想の練熟が充分出来れば出来るほど、その作品は充實したものが出来るが、思想が充分練熟しなければしなだけ生命力の稀薄な流産したやうな作品しか出来ないのである。それでこの思想を練るといふことのためには、文題を多くもつといふことは却つて弊害となる場合がある。先づ記述の題材をもつならば一つか二つか、山々三つ四つである。或る東京の私立小學校の兒童は、文題を何時でも十や十五はもつてゐると云つて、一つの誇りのやうにしてゐると聞いたが、それは謬れるも甚しいと思ふ。文題

が澤山になればなるほど、その人の力が分散してしまつて、本當の思想の練熟といふことが出来かねるのである。

一點から深く掘り下げる——これをモットーとして私の兒童は進んでゐる。深い井戸を掘らうと思ふのに、泉水のやうな廣さを持つて初めから掘りかゝつてはならない。一つの題材に對して、その全生命を傾倒して深く掘り下げて行かなければならない。

こゝまで來るともう腹案は自づと立ち、記述も至つて滑らかに出来る。出来た作品に推敲が加つて、初めて自己の満足した作品が出来上るのである。

こゝまでは全く獨自の力である。何ものも制肘を加へない獨自の力で出来上るのである。つまりこれまでは獨自學習の部面で、これ以後は相互學習の部面に屬するのである。相互學習は獨自學習の缺陷を補ひ、そこによりよき生の創造を營むもので、教

師對兒童、兒童對兒童の二つの方面があり得る。

相互學習に入るに先つて最も必要な仕事は、その作品を充分味ひ讀むことである。教師對兒童の相互學習は教師が兒童の作品を味讀することに初まり、兒童對兒童の相互學習は、兒童がその作品を味讀することに初まる。

兒童達の綴方をよく見、よく味ひ、深くその作品の中に踏み入つて見るとき、その兒童がいかに現在辿りつゝあるかを知ることが出来るのである。嚴密に云へばAの今立つてゐる一點は、Aの今時のあるだけである。時の流れの中に、自然の力の中に、深い關係をもつて芽ぐんでゐるAの成長點はたゞ今の時にあるのみである。次の一瞬はA'のAに、その次の一瞬はA''のAにうつつてゐるのである。綴方の作品に表れてゐるものは、その時のAの全量であり、その場のAの總量でなくてはならない。であるから従つてその時その場のAを指導する方法は、その時その場のAの全量から發足したものでなくてはならぬのである。この意味に於て如何に兒童の作品を味讀す

ることが必要であるかゞ分るのであらう。

凝つとその出來上つた兒童の作品を凝視めて見るが、その作品がいかに劣悪なものでも、その兒童にとつてはその生の偽はらざる一断面として、まざらんとその生を見せつけるのではないか、その兒童をとりまく環境——自然の力と人間の力の上に、實にデリケートな關係をもつて生れてゐる生活を、目のあたりにまざらんと見せつけるのではないか。そこを敏感に掴んで所謂個人指導を行つたならば、兒童はずん／＼その芽を伸ばして行くのである。

一例をあげよう。次に掲げるのは尋三の中生の書いたものである。

○とけいや

とけいやには、さけいがたくさんあります。さけいやのやれには大きなさけいがつてあります。中には私のせいより高いとけいもあります。小さなくわいちうどけいもあります。はいり口のいけすには金魚があました。

この作は見つけ所の面白いのと、割合にまとまりよく表現してゐる點で優れてゐる

と思ふ。しかし観察の粗漏なところは、この文の大きな缺點である。もう少し観察が精緻に行きとゞいたならば、もつといふ作になるのである。

- 一、とけいやのかんばんはどうなつてゐますか。
- 二、とけいやのうちはどうなつてゐますか。
- 三、並べられてゐる時計にはどんなのがあるか。
- 四、時計の外になにがあるか。
- 五、とけいやさんのしごとは何ですか。

私は小さな紙片にこれだけの要項を書きあたへて、もう一遍時計屋を観察して書いて見るやうすゝめたのであつた。その児童は再び町に出て、その時計屋の前に立つて、もう一度細かく時計屋を見たらしかつた。その次に出したものは、別人の書いたやうに優れたものであつた。

○とけいや

とけいやのやれには、大きなとけいのかんばんがかつてゐます。このとけいはかんばんですからうごきません。

さけいやの中にはたくさんとけいがかけてあります。私のせいよりも高いやうな大どけいがすえてあります。このとけいはかつちくど大やうにうごいてゐます。又いそがしくうごいてゐるとんたくどけい（はしらす時計の方言）や、めざましどけいもあります。かつちく、こつちく、ちよつちく……まことにやかましい。とけいのほかには、ぎんのかざりやメタルなどもうつくしくならべられてゐます。又くわいちうでんきもあります。とけいやさんはその中に見て目がれをかけてとけいをなほしてゐます。

とけいやさんはいり口のいけすには、金魚がたくさん泳いでゐました。

わづかあれだけの示唆でこれだけのいゝ作品になつたのである。

次に掲げるのは、尋六の中生の作である。

○三毛が死んだ

それは四月五日のことであつた。お隣のひよこが前の小川のところで、あをあさりながらのんきさうに遊んでゐました。するとどこかで遊んでゐた三毛がそこを通りかゝりました。

お隣のおぢいさんは三毛がひよこを取らうとしてゐるのだと思はれたのでせう。すぐに棒を持ちだして、いきなり三毛をどやしつけられました。三毛はそのまゝころりとなつて、大へんもがき苦しんでゐましたので、私はつれてかえつて、表のすみの方にせなかを置いてれさせてやりました。その中にだんくと日が暮れて

来ました。

おかあさんたちはたんぼうからかえつて来られたので、そのことを云ふと三毛が寝てゐる方を一目見て、「あゝかわいさうだな、何も悪いことをしないのに、こんなつらい目にあつて、ほんとうにかわいさうだ」と云はれました。

あくる朝になると、三毛は表の中であぐらまわつて、もがいてゐました。そしてぶつだんの前へ行って死んでゐました。私は死んでゐる三毛を見ると、本とうにかなしかつた。(尋六 堀尾隆子)

私はこの作を見て、もう一べんその場のことを思ひかへして、もう少し詳しく書いて見れば、とすゝめたのであつた。そして私は二三の質問をしたのである。私はその時の様子も少し詳しく聞きたかつたのです。

(問) 三毛のなぐられた棒はどんなのでした。

(答) かつぎ棒でありました。

(問) 傷がついてゐましたか。

(答) 私が抱いてかえりがけに見たときは、何とも気づきませんでした。夜しらべて見ましたら、背骨がおれてゐました。

(問) 背骨の折れてゐるのは、どうして分りましたか。

(答) どうしても立ちませんでした。からだを動かすたびに、かち／＼と骨のかち

合ふ音が、かすかに聞へました。

やがて次の時間に出したのが次の作品である。

○三毛が殺された

それは四月五日の午後のことであつた。お隣のひよこが十羽ばかり、前の小川のほとりで、ゑをあさりながらのんきさうに遊んでゐました。その時私は小川で手を洗つて居ました。するとどこかで遊んでゐたうちの三毛が、そこを通りかゝりました。

お隣りのおぢいさんは、三毛がひよこを取らうとしてゐるのだと思はれたのでせう。かつとなつてすぐに長い擔ぎ棒をもつてとんで出て、いきなり三毛をどやしつけられました。

三毛はあまりの不意打に、そのまゝころりとそこにころげました。そしておほ向けになつたまゝ大へんもがき苦しんでゐました。私はかわいさうに思つて、つれてかえつて家の表のすみの方にせなかせをして知らせてやりました。かゝへてかえるとき背中に傷がついて居るかと思つて、しらべて見たが何も傷らしいものは見られなかつた。その中にだん／＼と目かくれて来ました。

おかあさんたちはたんぼうからかへつて来られたので、そのことを云ふと、三毛が寝てゐる方を一目見て、「あゝかわいさうだな、何も悪いことをしないのに、こんなつらい目にあつて、本とうにかわいさうだ。」と云

はれました。

その夜お父さんとおれだして、立たせて見ましたが、どうしても後足が立ちません。よくしらべて見ると、その背骨が折れてゐるのでした。からだをうごかすとがち／＼と、骨のちか／＼音がきこえました。骨がちか／＼とき、三毛は痛い、と云つたやうにきびしく鳴きました。

あくる朝になると、三毛は表の中をまわつてもがいてゐました。私は表の戸をしめておいて、しばらくして行つて見ると、ぶつだんの前に行つて死んでゐました。私は死んだ三毛を見ると、本とうに悲しかった。おばあさんも、お母さんも「よう鼠をとるよい猫だつたに」と云つて泣きなさいました。

私になした質問が自然的にいゝ暗示を興へて、この文は前のそれに比べると大變よくなつて來た。私の質問があつた作から生れた自然的な質問であつたために、それが最も適切な指導になつてかくいゝ結果となつたのである。

今一つ例をあげよう。經續的に取扱つた劣生指導の例である。
次に掲げるのは尋三の兒童の書いて提出した作品である。

○
「さだのみさきのさだのほうみん、ほにほがさいて、みちのこぐきに米がなる。

一讀何が云はれてゐるのか一向分らないでありませう。これをそのまま「何だ。つまらないことを書いてる」さう云つて葬つてしまふ人があるならば、私は共に綴方を語るに足らない人だといひたい。かうした一見つまらないやうな作品でも、その兒童にとつては絶對のものである。この作品の生るべき根本理由がその兒童の中に存在してゐるのである。先づこの作品の生れるに至つたまでの徑路を物語らなければならぬ。

一體この作者のKといふ兒童は、可なり潑刺とした所はあるのだけれど、又どこことなくとりとめもない茫としたものが身體全體に漂つてゐて、算術も讀方も綴方も出來ないのである。それで長い間この學級のお客様のやうに取扱はれて來てゐたのである。しかしこの兒童とても伸ぶことを本質としてゐる一個の魂の所有者である。或る程度までその魂が運命づけられてゐるにもせよ。何處がそのKの特有な部面に伸ぶ力がなくてはならない。私はさう思つて或時Kにかう云つた。

「Kさん、今日は綴方を書いて出して下さいね。綴方つて見たこと、きいたこと、思つたことなどを其のまゝに書けばよいのだからね。」さう云つて綴方の何でもないのでといふことを説明して原稿紙と鉛筆とを與へたのであつた。(Kはこれまで綴方を書いて出したことがなかつた。)それから何分かの後、Kの手からかうした作品がつかられて私の手許に提出されたのである。それが前に掲げた作品である。

私はそれを見るなり、全^{いっか}り度膽を抜かれてしまつた。何が書いてあるのか分らない。おやと思ひながら二遍三遍と讀んでいく中に、漸くその作の意味をとることが出来たのである。これは「今年^{ことし}や豊年穂に穂がさいて道の小草に米がなる」といふ俚諺があるが、それと何か他の俚諺とをませ合せて記憶してゐたのを、そのまゝ表現したものでらしい。私は初めてこの綴方の生れた理由が解せたのであつた。私は

「よく書けたね、これで立派な綴方だ」さう褒めてかえしたのであつた。勿論私はおだて上げるといふやうな意味で云つた言葉ではなかつた。私はこの児童の作としては

眞實なものだと思つたのであつたからである。これまで少しも書かなかつた児童が、ともかくもこれだけ書き得たのである。私の衷心の喜びでなくして何であらう。私は心から褒めずには居られなかつたのである。しかしこの児童にとつては、この私の僅かな賞讃が案外いゝ結果を導いて、この場合この児童は綴方に對する大體の見當がついたのらしかつた。「綴方つて何でも心の中にあることを書けばいゝのだな」——さう思ふ心は綴方の伸んで行く第一歩である。

そこをねらつた私はかう云ふ言葉を云はねばならなかつた。

「Kさん、もう一度近い中に書いて来て下さいな。こんどはお前の見たものについて書いて来て下さいな」

此の言葉を云つた後間もなく出来た作品が次に掲げるものである。

○スズメ

ホウ^ウく^トイツテ、ス^ラメボウト、ス^ラメハバタ^んく^トイハセテ、タツテト^イホウニニゲテシマタ。

この作品を見ると、私はその進歩の大なるに驚かすには居られなかつた。三年生の一般的標準から考へると、それはまことにつまらないものであらう。けれども前の作品のそれに比すると、實に格段の進歩であらねばならぬ。前の作は想そのものがすでに、まちがつたものであつたが、この作品は想そのものが正しく、そして生きた事實から生れたものである。よし一二の脱字があつても、觀察の粗漏な所はあつても、實に系統の立つた正しい思想が表現されてゐる。所謂雲泥の差があると思つた。私は又褒めなければならなかつた。

その後Kは又一つの作を綴つて出した。

○學校にゆきがけ

しろめをとつて、川ばたにきて、いしがきのあひだを見ると、大きななくさがいたので、私がたけをひらつてつくと、なくさわおくへはいつてしました。

これは前の「スズメ」と同一な趣向のものである。「スズメ」に對して可なりつよく

ほめて置いたので、それで味をしめて又かうしたものを書いたのかと思ふと、滑稽でもあり、又いぢらしくも思はれた。

しかし私はもう見當がついた。こゝまで書けるのだつたら、もう想の理解と、觀察の仕方の骨合が分れば、屹度いゝ綴方を書くやうになると思つたのである。

で私はその兒童に對して、「綴方を書く材料は何處にもあるものである」と云ふことを話してやつて、一二の例を讀んできかせた。その次彼が提出したものは思想が別な方面に向つてゐて、私の暗示はよくきいたのであつた。

○いうべの雨

朝はやくをきてみちへで、みると、人がてらの松の木にかみなりがおちたといつたのでびつくりした。

しかし觀察は何時ものやうに、極めて粗漏である。次の或日私は虹の美しくかゝつてゐる掛圖を觀察させて書かせることにした。

「この繪を見て書いて見ませう。うつくしい虹がかゝつてゐますね。それを見たとは

り、こまかく書くのです」

私はさう云つて、その仕事にうつらせました。

○けしき

のはらがあります。のはらのよこにわ、川がながれています。川にははしがかけてあります。三人の子供がにじをながめています。のはらの中に一つけんやがあります。いへのそらににじがたつています。にじの下にすぎの木が二本はいています。すぎの木の下はうつくしいのはらです。

この作は前の何れに比べても本當に格段に優れてゐる。無論觀察の錯雜してゐる所などは缺陷と見ねばならないのであるが。しかし初めに提出したものに比すると實に格段な進歩である。僅かの時間で、あの兒童がこれだけ書けるやうになつたことを思ふと私は本當に心からの嬉しさを感じるのである。

凡そ指導といふことは、その指導事項が極めて妥當なものであつて、その指導の仕方方も極めて自然的に進むのであつたならば、兒童は、「成程！」とすぐにその主要事項

を、その生命の主流の中に入れ込んでしまふのである。さうして自分のなした獨自學習の足らなかつた所を自覺し、その生命は彌が上にも伸んで行くのである。でこの場合形式の上からは教師と兒童の相互學習の形になつてゐるのであるが、兒童自身から考へると、獨自學習の精神が働いてゐるのである。

極端なる自由教育者は、かうした意味の指導をも斥けるかも知れないのであるが、私は指導なき獨自學習ほど恐しきはないと思つてゐる。獨自學習は自由であると云ふ所に價值があるが、同時に自由であるといふ所に價值がないのである。由來自由には廣義の自由と、狭義の自由とが存する。廣義の自由とは、他からの一切の干渉を受けない状態である、狭義の自由とは或る制限されたものゝ中の自由である。それで廣義の自由から狭義の自由を引き去れば、そこに「我儘」が残る。廣義の自由は、「眞の自由」と「我儘」とを内容としてゐる。「あなたの欲するものは我も欲する」——そこで狭義の自由、或る制限内の自由が、眞の自由が生れて來るのである。我儘は「他人の迷

感」をその本質としてゐる。

それで自由教育を極端にやつてゐると、何時とはなしに「我儘の教育」に變形する。我儘の教育は「他人に迷惑をかける」ばかりでなく「自分にも迷惑をかける」——つまり自分で自分の魂を傷けるやうなことをしてゐるのである。こんな場合には教師の教權は、秋霜烈日の強さで發動していゝのである。

私の學校の尋五にYと云ふ兒童がある。それはよい頭腦の持主である。しかし我儘なことも並々でない。何時でも仕事にかゝるとき七位の力を使つて、他の三分は無駄なことに費してゐる。しかしその七分位なので他の兒童と比較すると、八の結果なり、九の結果なり、更に進んでは十の結果をも得るのである。

人は全力を盡すことに依つて、その全力は發達する。人は八の力で十の結果を得ることを得意とするよりも、十の力で八の結果を得ることを寧ろ尊いことであると考へなければならぬ。

このYといふ兒童は、我儘をするために無駄に消費してゐる三の力で、どれだけ自己を傷けてゐるか分らない。

綴方は云はゞ精神を養ふ學問である。さうした學問で殊に禁物とせねばならぬのは、かうした墮落的傾向である。

眞心をこめて——私が兒童と共に仕事に對するモットーとしてゐる言葉はかうした點から生れてゐるのである。

獨自學習は極めて自由であるだけに、さうした我儘や怠惰の出て來るのは、比較的ワイルドな兒童には寧ろ當然なことであらう。而しさうした性情をも包容して思ふまゝ伸ばすことは、危険なことである。そこで教師の指導といふことが眞價をあらはして來るのである。或る自由教育の主張者が「教師の指導の下に眞の自由教育が成り立つ」といつてゐるのは、この消息を傳へたものである。

或日、Yがその自由作に於て「大山登山」といふのを差しだした。初めて中國第一

の高峯——大山に登つた時のことを書いたものである。次にそれを掲げて讀者諸賢の御判讀をねがひたい。

○大山登山

八月六日の晩、みんなは學校に来て宿直室にれた。明日は青木先生について大山に登るのである。午前三時に起きて出立するのであつたのを、れすこして三時半に古志ぼんさんに起され、四時に出立した。同行は五人である。大山村に八時半についた。茶屋にしばらく休んでいよく登山することにした。

道は新しくつけられたもので割合に樂であつた。頂上にもう四町と云ふ所はお花島である。そこにはいろいろな花が、今を盛りと咲きみちてゐた。こゝから石室に行つて見て、それから頂上にのぼつた。頂上では夜見が濱、米子、しんじ湖、大根島などが一目に見えた。高麗山などは足の下に見える。こんな所にすむと、千年も萬年も長生する様な氣がする。べんとうを食べたうまさは、書きあらはされない。そこからしばらく休んで大山を下つて行つた。

文の全體に表はれてゐる氣分が、すでに遲緩してゐる。初めてあのけはしい六千尺の山頂をよち登つたものゝ感想としては、本當にも足らない。もつと新鮮で、もつと驚異をもつものがなくてはならない。私は作者を呼んでその物足らぬ心を表白せず

には居られなかつた。

「初めての大山登山にこれしきの文しか書かないのは、Yさんがその力を充分用ひなかつたためだと思ふ。もつと感じが深かつたに違ひない。私も大山に登つた經驗をもつてゐるが、第一回の登山はほんとうに感じが深かつた。この作にはどうも眞心がこもつてないやうに思ふ。もう一度書き直しなさい。」

さうした意味の言葉を添へて、その原作を返へしたのであつた。それから、その後提出されたものは、次に掲げるものである。

○大山登山

朝早くから起きて歩いたので、僕等はぐつたりくたびれた。大山寺に着いたのは午前八時三十分であつた。三里の道を五時半もかゝつたのである。茶屋のえんがわに腰を下して休んだ。しばらくしていよく大山に登山することになつたのである。初めての大山でうれしさ、勇ましさで心が一ぱいである。うす暗い夜の様な正門院の道を通りぬけると、小さい幅二尺ぐらいの道に出た。そこには長い長い手切かやこが一ぱい生えてゐた。そこを出ると何の木が知れぬ大木が、何千本となく生えてゐる。づんづんのぼつて行くと一つのふだにも

う何町々々とくわしく書いてあつたので、まだ大分あるなと思つた。そのへんにはもう常葉の木は見られなかつた。そして草むらの中には、ぎぼうしゆがたくさん生えてゐるのが見られた。山くづれの所まで行くと、まだ見たことのない花があつたので、青木先生に「何さいふ花ですか」と聞いたら「岩かみといふ高山植物だ」といはれた。しばらく行くと日本海、中の海などが一目に見える所に出たので、青木先生は寫眞機をだして日本海の方に向けて、カチャリと寫眞を取られる。「さあ行かう」と云つて又登つて行くと、又札が立つて何町と墨黒々と書いた所に出た。青木先生にもう十町だ、もう三町だなど、はげまされながら行くと、寒いやうな涼しい所に出たので、しばらくそこで休んで又のぼり初めた。段々行つてすべるやうな所に来た。すると青木先生がぼきつと音をさせられ、二圓の上等なステッキを中程から打折られた。

だん／＼のぼつて行くにしたがひ、一さう景色がよくなるばかりである。とう／＼お花島についた。お花島に来て見ると、草の間に赤青黄むらさきなどの花が、一ぱい咲いてまるでもうせんを敷いたやうである。僕はむ中に花をとつた。こんな所に住んだら、千年も万年も長生するやうな氣がした。僕は思はず一首のほつくを作つた。

大山のお花島の花景色

お花島の中道を通りぬけて二つの池の前へ出た。下の方の池は澤の池、上の方が地頭が池と云ふさうです。そしてそこから石の室へ行つて、今度はいよ／＼頂上についた。そこは最も危険なところで、一足ふみそこなふと千尋の谷底へおち込んでしまふ。そこで下を眺めながら握飯を食つたうまさば、どんなうまいものを下で

食ふよりもうまかつた。青木先生は石を一つひろつて、谷底めがけて投げられると、ざあ／＼ころ／＼と砂や石が砂けむりを立て、下へ／＼と落ちて行つた。景色がよいので青木先生はあちらを向いてはかちり、こちらを向いてはかちり、寫眞を何枚もうつされた。

しばらく休んでおり初めた。下りがけは大へん樂であつた。つる／＼すべりながらおりたのはおもしろかつた。

前の作と、この作とをくらべて見ると、いかにこの作に眞面目さが加はつてゐるか、従つていかによくなつてゐるかゞ分るのであらう。獨自學習を眞ごゝろをこめてなすやうになれば、それで獨自學習は立派なものであるが、そこまで到らせるまでには、どうしてもかうした取扱を要するものである。

尙、創作教材による獨自學習は、全く無指導で、兒童の獨力によるわけであるから文章上の缺陷もしせんと多く表はれて來るので、その處理に於て適當に指導を行はねばならぬのである。これについては指導教材を取扱ふ被輔導的發表學習の場合に述べる事柄を、直接この創作的發表學習に適用されるやうにしたい。

以上は主として教師對兒童の相互學習であつたのであるが、次は兒童相互の學習について述べたいと思ふ。

綴方の創作的學習に於ける相互學習に於て、第一に擧げなければならないのは文の回覽による學習である。勿論この學習法は、指導的學習の場合に於て適用してゐるのであるが、創作的學習の場合に於て取扱へば、その題材が一人毎に異つてゐるので、興味が多い、それで特にこゝで述べるのである。

さて各自の自由作が出来ると、それを回覽する。甲から乙へ、乙から丙へ、兒童各自の作品が回覽されて行く。

各々の作品は、その人の個性的色彩を帯びて、丁度小さな芽生が土の上に美しいその葉をひろげて伸んでゐるやうに、潑瀾としてその生命を表してゐる。兒童はその各々の芽生の清らかさ、美しさを味ひながら自己の生命を耕すのである。

三十幾人の兒童は黙々として、回覽せられた一枚宛の作品に、その全意識を集中し

て讀んでゐる。無言の相互研究である。トラピスト修道院の道士たちが黙々として働いてゐる姿が思はれる。

かうした黙々の中に、兒童各自は、物の觀方や、表現の方法についていゝ暗示をうけるのである。年齢や生活の略々同じい同級生の作品であるだけに、その暗示の響きもそれだけ強いわけである。

「おや、この景色は僕も毎日觀てゐる所だ。Kさんはうまくうつし出してゐるぞ！」

「なるほどこんな風にかけばいゝんだな」

「おや、これは田中君のことをS君が書いてゐるぞ。S君には田中君があゝ見へるのかな。」

「この経験も、この心持も僕も味つてゐる事だ。それなのにTさんに先んせられた」
總ての作品が自己の生活の中に融解する。

「あの人に出來ることだもの、僕にだつて出來る。！」と云ふやうな奮發心もおこる。

一方劣悪なものに對する批判力も自然と養はれる。

「K君のはよく書いてゐたが、文字が大へん粗末で読みにくかつた。」

「僕のは文が大へんまづい所があつた。今度は元氣をだしてもつといふ作を出してやらう。」

と云ふやうな心も起る。十人十様の心が湧き上つて、その人に最もふさはしい感動がその人の心を耕すのである。

綴方朗讀會といふのは、作品を回覽する代りに、作者自身が感情をこめて、その作を皆の前で朗讀するのである。これも回覽と同じやうな効果をもたらすものである。兩者に多少の一長一短はあるが。

作品の熟讀玩味が終れば互選會をなすこともある。これには五六名の記録係と、三名の開札係とを要する。各自は自分が最も優れてゐると思ふものを、各三篇宛紙に記入して、開札係の手許に提出する。勿論教師もその尊き一票を入れることが出来るの

である。やがて開札が始まる。開札係が聲高に讀んで行く。

「種田君作『留守番』、山根君作『せなたたき』……上田君作『豆腐』」

さう次々に讀んで行く。その度毎に記録係は黒板にその點數を記入して行くのである。

「おや山根君が八點。勝部君が九點……今度は同點になつた。おや松子さんが急に點がふえて行くぞ。松子さんが一等になるか知らんぞ。」

「僕が最高點になつたぞ。今度は一等になるかも知れぬ。」

「何だ畜生!!僕のは一點もないぞ!」

得意なもの、失望するもの、次々に讀み上げられる聲に、兒童の氣分は緊張し、興味がうごいて来る。

かくして開札が終ると、記録係は點數の總計をして、一等、二等、三等、以下順次等級を定めるのである。この互選會は時に豫想外の結果を來すことはあるが、大抵の

場合教師の豫想と一致するものである。やはり優篇は兒童の瞳にも優篇として映じるものと見える。この會は多少遊戯的な分子がないのでもないが、文に對する評價力を養ふ點に於て面白い方法だと思ふ。

綴方展覽會も同じく相互學習のいゝ方法である。展覽會の場合はその一篇の生れた経過を示すべき、第一草稿、第二草稿等を並べて展覽しその苦心の跡を相互に探り合ふのもよい。

又批評文を作成し、その發表會をなすのも、極めて有益な仕事である。これには二つの場合がある。一は回覽、展覽、朗讀より受けたる感激の最も深かつた或一作を選定して任意批評文を綴り、それを發表する場合と、或る定められた作品（皆が相談的に批評材料と決定したもの）に對して批評文を綴り、それを發表する場合とがある。今後者の場合の一例を掲げて見よう。次に掲げる作品は尋六兒童の作でこれが批評文作成の材料となつたのである。

○松かさ鳥をとつた

三月五日の日曜日のことであつた。父も母も朝から水車に行きおいでし、おぢいさんは馬屋で仕事をしておいでし、おばあさんはつばに行きおいでししたので、皆が家で僕ひとりきりであつた。一人で炬燵にあたつて歴史をさらへてゐたけれども、さびしかつたので、うら門に行き見ようと思つて、うら門の所まで行くと松かさ鳥が二羽びびびと鳴きながら、枝から枝へとんでゐたので、僕はうらたへて田中君のばちんこをかりに行くと、田中君の妹がどろどろと石をひろつてゐたので「どこだ」と聞くと「今くぎを買ひにきた」と云はれた。そこに丁度ばちんこがあつたので、僕は「ちよつこしかしてよ。そこに松かさ鳥が居たけん」と云つてばちんこを持って行きて見ると、びびびと鳴いてゐるがどこにあるか分らなかつた。よくたづねると、僕のよこの小さな杉の木に居た。僕はれらつてひやつとつたが、松かさ鳥は平氣でびびびと鳴いて上の方へのぼつて行つてしまつた。松かさ鳥にばちんこが當らなかつたので、僕は「どん」といつてやると、ばちんこには驚かなかつたが、聲に驚いたと見えて、天神様の方へ行きた。ばちんこをかへしにもつて行くと田中君が歸つてゐたので「今松かさ鳥が居たので行きたけれど、ようたらなかつたわ」といつた。それから田中君が「松かさ鳥をとりに行かう」と云はれたので「うん行かう」と云つた。それから天神様へ行くと、松の木に五六羽びびびと鳴いてゐた。僕は又ばちんこをかれてうつたけれども高くてあたらなかつた。又打つた。又あたらない。又打つと、今度こそうまく當つて、松かさ鳥は羽をばた／＼させて落ちた。途

中君が「あら、あそこだ、枝にひか、つてゐる」と云はれたので、僕は「どこだどこだ」といつて見ると、枝にひか、つて足をだらんとさせてゐる。二人はうれしまぎれに、木や竹をとつて来て、投げておとさうとしたが、なか／＼落ちなかつた。さうしてゐると榮義熊さんが来て、おこつたやうな顔付をして「なにをするだ。」といはれたので、僕は「今松かさ鳥がひか、つたので落すだ。」といった。それから義熊さんが「何でとつた」と云はれたので、僕はうれしさに「ばちんこで取つた。そこにとまつて居つたので、ばちんこでうつたら、あたつて羽をばたく／＼として木にひか、つた。」と云つた。それから義熊さんが大きな石を投げて、松かさ鳥をおさしてくれた。僕はひろつて見るさ、まだ生きてゐた。それから頭にきれいな卵の黄味のやうな羽がついてゐた。義熊さんが「おらんどなら、あげな所に居るやつなら石を投げてとつて居るがな」といはれた。僕は「うまいこと取つたけんう」とうれしさに云つて、古志の方に行くと、青木先生が來られたので「先生とりました」と云つて見せてあげると、先生は「何といふ鳥だ」といはれたので、僕は「松かさ鳥でございます」と云つた。先生は「保護鳥ぞう」と云つておいでた。それから僕は、松かさ鳥の首をしめて殺すと、さいごに羽をばたく／＼させてしんでしまつた。

先づ騰寫刷りにした右の文を兒童に配布して、この文をよく味ふやうにといふことを話しておく。そして本文に圈點を打つたり批評文をつくつたりする。批評文は課外

につくることもあるし、又時間中に記述することもある。批評文作成の前に當つて、作者に對するいろ／＼な質問をこゝろみる。

A 生「松かさ鳥つてどんな鳥ですか？」

作者「色は褐色の少し黒みが、つたやうな鳥です。大きさは松かさ位です。」

教師「本とうは菊いたゞきと云ひます。頭に黄色い菊の花片をのせたやうな鳥です。」

B 生「『田中君の妹が石をひろつてゐた』——と書いてあるが、何するために石を拾つてゐたのでせう？」

作者「土いちりをしてゐたのです」

C 生「『僕はひろつて見るとまだ生きてゐた』と書いてあるが、も少しくわしく話して下さい。何處かに傷はありませんでしたか。」

作者「傷らしいものは見へなかつた。何處か胸にでもあたつて目がまつたのなら

う。目をあけて腹をふく／＼させてゐた。」

D「『と云つた。』と云つた』と二つ重なつてゐるが、まちがひではありませんか。」
作者「僕の原作には書いたはずはない。あれは先生のうつし違ひだらう」

教師「さうでしたね、私のうつし違ひです。作者にも皆さんにもあやまります。何時もは作者に書いて貰ふのですが、今日は急いだったので私が書いたので、かへつて間違つたりして誠に申譯ありません。」

教師「もう質問はありませんか。それでは批評文を書いて下さい。批評文の書けた人は、この原作の添作をしてもいゝでせう」

かくして批評文の作成にかゝる。或時は課外に、或時は時間内に……。

批評発表會は先づ作者の自評から初まる。

作者「父も母も、おばあさんもおぢいさんも、皆るすであつたから、さびしかつたので、それでうら門に出たのです。うら門の前の所まで行くと、松かさ鳥が居つたの

で、取らうとしたけれど、あまりうろたへたと見えて、ようとなかつた。今度は田中君と二人で天神様に行きた、行きてうつとうまくあたつて松かさ鳥をとつた。松かさ鳥をとつた時はうれしかつた。又義熊さんに落してもらつた時は、本當にうれしかつた。

それから「おばあさんはつぼに行きておいでるし」と云ふところが少し悪い。あれは「おばあさんはつぼに行きてまだ歸られないし」と書くとよい。又松かさ鳥の羽をひいたりした所まで書くと、まだあるけれど、あまり長くなると面白くないと思つて書かなかつた。

又よいと思つた所は、一生けんめいで落さうとしてゐる時、義熊さんが来ておこつたやうな顔付をして、「何をするだ」と云はれた所である。又この文の題に「松かさ鳥をとつた」とつけたのは、僕が生れて初めて取つたのだから、それに「松かさ鳥」だけでは中味とびつたり合はないからであつた。」

教師「作者の自評が分りましたから、他の人の批評をきゝませう」

児童「先生云はせて下さい」ハイ、ハイ（舉手）

教師「ではKさん！」

K「この文は中程がおもしろい。又初めも終ひもおもしろく出来てゐます。よく整つた文です。初めの出しに『三月五日の日曜日のこと』と出してありますが、その日をよくおぼへてゐたものだ、一たいに細かい所に目がついてゐる。『松かさ鳥が平気でびびびと上の方にのぼつて行つてしまつた』所など、ほんたうに目がよくついてゐる。松かさ鳥が目の前に動いてゐるやうだ。文の一番おしまひに『松かさ鳥の首をしめて殺すと、さいごに羽をばた／＼させて死んでしまつた。』とは松かさ鳥を愛する心はないが、最後の様子がよく書けてゐる。この文は可なり長いものであるけれど、文がしつかりしてゐる。文が長くなると大ていだけで來るがその様子がない。六年生の作としては九點位と思ふ。」

児童A「びびびび……と上にのぼつて行くところ本當によくかけてゐると私も思ひました。」

児童B「首をしめて殺すところは、何だか可愛さうだつた、田中君は可愛さうに思はなかつたか」

児童C「僕もあそこは、はらはらした」

教師「ではもう云ふことはありませんか、次を読んで貰ひませう。」

N「私はこの文は句が長くつゞきすぎてゐる所があつて、大へん読んで氣持が悪かつた。例へば三行目のところの『一人でこたつにあたつて……から……今／＼を買に行きたと云はれた』まで一氣につゞいてゐる。これは二つか三つかに切つたがよからう。又初めからしまひまで、びつしりつめて書いてゐるのは讀みにくい。三段位に分けて行をかへて書いたのがよいと思ひます。」

児童「賛成です。私もさう思つてゐました。」（この時句を切る練習などをする）

教師「次は山根君云つて下さい。」

Y「この文を読んで『三月五日の日曜日のことであつた』といふ所をよむと、何だか恐しい事が田中君のへりに来て居るやうな気がした。お父さんも、お母さんも、おぢいさんも、それからおばあさんもめい／＼の仕事をしに出て居られる所をよむと、おそろしい事は忘れて、さびしいやうに感じた。うら門を出て、松かさ鳥を見たところをよむと名からして松かさのやうに小さい鳥だと思つた。すん／＼読んで行くと悪口を云ふやうだが、もつと面白く書いたらよいではないかと思つた。しかし田中君はなか／＼しんぼう強く書いたものだ。これが綴方の出世するもとだわい。ひきづられるやうに、半分以上よんで行く。とつた時のことをもう少し詳しく書いたら、まだまだこの文はよくなるだらう。しかしあまり嬉しくて面白くて、とても筆ではつくされなかつたと見える。義熊さんが来て「何をするだ」と云はれたときには、おこつて居られるかと思つて、恐ろしかつたであらう。それから大きな石でおとして下さつたと

きには實にうれしかつたであらう。青木先生が来て『保護鳥だぞう』と言はれた所はなるほど、思つた」

鳥の首をしめるときには、かわいさうには思はなかつた。

今後田中君は「ばちんこ名人だ」と鼻を高くするだらう。

児童「山根君のは相變らず面白いな。『バチンコ名人だと鼻を高くするだらう』などいふところ、山根君でなくては出来ない言葉だ」

児童「田中君はなか／＼しんぼうづよく書いたものだ。これが綴方出世のもとだわい」——よく穿つてゐます」

——(以下略す)——

かくの如く同一作品に對していろいろの人が批評を發表して行く。それを聞いてゐる人は、自分の批評と他の批評とを比較してゐる。

「K君はい、所に目をつけて批評してゐた。僕の全く氣のつかぬ所だつた」

「Y君の批評は僕のと殆ど同じかつたが、しかし云ひ方が僕のものよりは一層よかつた」
「O君の批評には缺陷がある。あそこは不賛成だ」

と云つたやうに、各自がそれぞれの感想を抱きながら、それ等の批評を聞いて、暗黙の中に自己を磨いて行く。

又作者は作者で、いろ／＼な激勵や反省を與へて貰つて自己を益々磨いて行くのである。

殊にかうした批評發表が單なるその表はれたる文の上の批評に止まらず、その作者の行爲にまで及ぶことである。つまり生活指導にまで突入することである。

一體綴方を兒童の人生科として生かさうとするならば、どうしても生活指導にまで進まねばならないのである。殊に創作的學習に於ては、極めて自由に、思ふまゝなる個性の暢揚をなすものであるから、勢ひ不道德だと思はれることや、慘忍だと思はれることを平氣で行つてゐるやうなことがある。この場合、無論作者はさうした不道

徳、慘忍といふやうなことを知つて悔んでゐる場合もあるけれども、又少しも氣付かないで居る場合もあるのである。前者の場合には殊更に指導する必要はないが、否寧ろさうした點に氣付いたことは賞揚すべきであるが。若し後者の場合のやうに、さうした不道徳、さうした慘忍をしながらそれに對して少しも感じないであるやうな場合があつたなら、そこにその不道徳、その慘忍について反省させなければならぬのである。勿論さうした生活が露骨に表はれてはならない。きびしく表はれてもいけない。生活指導が下手をやると、綴方に虚偽を書くことを知るやうになるからである。で何よりも露骨でなく、軟かに、丁度雨のしめりが土の底に靜かに泌み込んで行くやうに生活指導はなさなければならぬ。

前に掲げた「松かさ鳥をとつた」には子供の慘忍性が表はされてゐる。可愛らしい鳥の首を締めるところなど、それである。本當に平氣で一個の生物の生命を奪つてゐる。勿論深い悪い動機のあるといふのではない。原始的狩獵的本能に衝き動かされて

の行爲だから、深く咎める必要は毛頭ないが、しかしかうした心情は訓練して置かないと、後になつて恐しい結果を生まないと限らない。兒童の批評は期せずしてこの行爲の一點に向つてゐる。而もその兒童から兒童への批評は極めて心地よく浸み渡つて行く。教師の方面からすると、軟かく出たやうでも、兒童にはきびしく響いてゐる。批評文の發表によりて行はるゝ生活指導の方法は極めて自然的で、而も効果の最も多いものである。

三 輔導的學習

- 一 指導(課題)
- 二 記述
- 三 推敲 清書
- 四 處理
- 五 練習作

これは輔導的學習(詳しくは被輔導的發表學習)の方法的順序である。以下これについてやゝ詳しく説述したいと思ふ。

偕て、眞の學習は眞の指導の下に成り立つ。——といふやうなことは、既に本章の初めに於て述べた所であつた。輔導的學習の存在理由はこゝにある。

然しその眞の指導——といふことが問題である。指導が一步謬るともう干涉の域に立ち入つてゐるのである。こゝには實に間髪をいれない程のデリケートな一線がある。こゝを見極めての指導でなくては、その指導が全く無意義に終ることが多いのみか、時には却つて弊害を残すことさへある。恐しきは指導の假面を装つた干涉である。何よりも先づその假面を剝いで、眞の指導の本體を把握し、正しい指導を行つて行かねばならないのである。

一たい緩方は、その人の魂の中に生れた考を、何かの必要に應じて、表現することである。で第一に想があり、第二にその想を極めて緊密な或る必要(内的要求と外的

要求との二つがあることは前に述べた)があり、更にそれが表現態度の決定によつて表現にまで進むのである。

表現の指導は實に産婆術のやうなものだ。決して外側から何かを添加することではない。内なるものを正しく芽生えさすことである。

然るに従來の綴方教授の指導といはれてゐるものは、大抵は指導でなくして干渉であつたのである。最も極端なるものは、細目の上に文體を配當し、文の形式をも決定してゐて、指導と稱して、それ等のものを型の如く(本當に字義通りの型の如くであつた)詰め込んでゐたのである。例へば「春」といふ題が細目に豫定されてゐるとする。さうするとそれを記述するにあつて一、記事文でかく、二、口語の獨演體でかく、三、兩括弧記述法による。——少くともこれだけのことが細目の上に決定されてゐたのである。そしてそれが記述前に當つて説話され、然る後記述を要求されてゐたのである。記述前にかうしたむづかしい理屈が兒童の頭に這入つて行くと、自由に芽

生えかゝつてゐた想が、そこで固形してしまつて、その飛躍創造の力を失つてしまふ。そして極度に兒童は卑怯になつてしまつて、手も足も出なくなる。従つて生れ出たものは化石のやうな生命のないものとなる。丁度助産婦が失敗つて死産をさせたやうなものである。現今のやうに進んだ教育界に於ては、もうこんな無駄な骨折をしてゐるものはあるまい。が次に述べるやうな指導——實は干渉——をやつてゐる人はまだ、澤山あるのではなからうか。

それは寫生主義論者や、練習目的論者が常に最も得意として取扱つてゐた、科學的製作法とでも云ふべき方法である。この主義の行き方に従へば、位置、存在、屬性と云つたやうな部分的、分析的方法で練習して、更に六何法で纏めなければ、完全な文は出来ないものと思つてゐたのである。之を例へるならば、人形師が首や、胴や、手などを別々に造つて、最後に膠か何かでそれ等の一つ一つをくつつ付けて作り上げるやうなやり方で、文を作らうとするのである。人形ならばそれでよいとしても、どこ

までも人間生命の深刻な表現を目的とする綴方に於ては、それは恐るべき方法だと思ふ。かうして出来上つたものは、人形には遂に眞の生命を見いだすことが出来ないやうに、その文の上にも生々躍動する生の鼓動は聞き得べくもないのである。次にはこの主義者の取扱の實際について調べて見よう。「波のほとりと」云ふ課題の指導の實際である、——いかに指導が干渉に變異してゐるかを見て貰ひたい。

(指導の實際)

先づ池のほとりに兒童達をつれて行く、そして其の「池のほとり」の冬らしい氣にひたらせる。

教師「どうです。ここに立つてゐると、どんな氣分がしますか」と發問する。

甲「私は何だか晴々するやうな氣分がします」

乙「私は何だか身體が冷々するやうです」

丙「私は何だか淋しいやうな氣がします」

丁「私は何だか……」

と云ふやうな問答を行ひ、この池畔の光景を描きだすには、銘々の氣分の現はれるやうな文材を選ばなければならぬことを教へる。例へば丙生は次のやうな文材を集める。

銀杏の落葉

梧桐の落葉

ハラ／＼と散る白楊

風に躍つてゐる落葉

落葉を吹きよせた池の岸

刈込まれた萩

橋の下の菖蒲の切株

池の水たまり

二匹の鰯の子

赤い蜻蛉

淋しさに咲いてゐる枇杷の花

築山の櫻

カラ／＼と音をさせる小さな木札

築山のうしろの蜜柑畑

落葉を焚いてゐる園丁

煙の間に見える黄色い蜜柑

立ちのぼる白い煙

真綿のやうな雲

輪を描く二羽の鷹

照り返す日の光

かうして文材を集めて置いて、それからその文材を一つ／＼吟味させて、不用のもの
は捨てさせ、足りないと思ふものは補はせる。つまり教師が可否の判定を與へて、
共同で吟味して材料の取捨加除を決するのである。丙生はその指圖や批評に依つて次

のやうな順序に文材を並べる。

真綿のやうな雲

輪を描く二三羽の鷹

銀杏の落葉

橋の下の菖蒲の切株

池の水たまり

二匹の鮎の子

風に躍つてゐる落葉

赤い蜻蛉

築山の櫻

カラ／＼と音をさせる小さな木札

淋しさに咲いてゐる枇杷の花

築山のうしろの蜜柑畑

落葉を焚いてゐる園丁

立ちのぼる煙

煙の間からみえる黄色の蜜柑
照り返す日の光

かうして記述順序の指導を行ひ、それをもとにしてだん／＼と書き廣げて行つて一つの文章にまとめさせる。時には文を書くのも共同でなす場合もある。そして次のやうな文が出来上るのである。

○池のほとり

真綿のやうな雲が南に流れて、薄絹のやうに消えてしまふ。学校の屋根の上のあたりに鷹が二三羽しきりさ輪を描いてゐる。枯れた芝生には銀杏の落葉がサラサラと音を立ててころがる。池に渡した板橋の上には菖蒲の切株が薄黒くなつてゐる。池の水はカラカラに乾て處々に水溜りが出来てゐる。足跡でへこんだ處に鱒の子が二匹取残されて身動きもしない。岸のあたりには柳や白楊の落葉が散り敷いて風に吹かれて踊つてゐる。向岸の萩の切株には赤い蜻蛉が一びき留つてゐる。築山の櫻はもう大分葉が散つてしまつて、たゞ二三枚黒斑の多い葉を残してゐる。「吉野櫻」と書いた小さな札がカラ／＼と音をさせて動いてゐる。櫻の木の下には白い枇杷の花が淋し／＼に咲いてゐる。

築山のうしろの蜜柑畑では印絆纏を着た園丁が掃きあつめた枯葉を焚いてゐる。白い煙が蜜柑畑を包み小松

の林を包みだん／＼と立ちのぼつて白楊の梢のあたりにきえて行く。畑の間から黄いろい蜜柑が二つ三つほのみえる。ふと温室の屋根の方を振向くと斜めに照りかへす日の光がキラ／＼と目を射つた。

出来上つた文を見ると、一寸手際よく出来てゐる。しかしこの文に兒童の生命が湧湧してゐると云へようか。何か知らぬはれた所があるやうに思はれる。つまり指導が干渉にまで進んで、兒童本然の生命を萎縮させた結果に外ならぬのである。

で、この例によつて指導と干渉との限界の線について考察して見よう。初めに行はれた「池のほとり」の觀察は先づ大體あれでよからうと思ふ。つまり池のほとりの醸す気分の中にひたつて、その個々のものゝ中につながつてゐる生命を見いだすことは大へん必要なことと思ふ。それで私の考ふる所では、こゝまでの指導であつたならば、餘り細かく互らない限り、行つてもいゝと思ふのであるが、しかしこれから先きに行はれてゐる指導は全部指導でなくして干渉になつてゐるのである。クローチエは「直観即表現である」とさへ云つてゐる。之れほど直観と表現の間には密

接な細かな関係があるのに、その間に立入つて、その文材に對して取捨を行ひ、加除を施すとは何と云ふ無謀な指導であらう。干渉でなくして何であらう、生命の冒瀆でなくして何であらう！ 想と表現との間に直接的に教師の働きの入ることは恐しい干渉だ。

かうした科學的製作法を呪ふで最近に生れた某氏著綴方教授法に於て、私は又矢張り科學的製作法の用ひられてゐるのを發見せずには居られなかつた。先づこの著者は科學的に記述的態度を分類してゐる。曰く他物に對する主觀的態度の記述。曰く自己に對する客觀的態度の記述、曰く、曰く何、曰く何、……かく決定分類された記述態度は適當な割合を以て、各學年に配當せられ指導が行はれる。例へば「他物に對する主觀的態度」——擬人法の指導をする場合を考へる。この場合擬人法といふ記述的態度が先づ第一に決定せられてゐる。そしてそれを第一に兒童に詰込んで居つて記述に

かゝるのである。で嫌でも何でも兒童は擬人的態度の記述をなさねばならないのである。これでは本當の生命ある作品の出来る筈はないのである。凡そ記述の態度は、その人に胚胎した思想の特質と、その思想のデリケートな動き方によつて初めて決定せられるものである。で思想の胚胎があつて、初めて記述の態度を自然に生み出すのである。然るに記述態度を初めに決定して、その思想をその型の中に詰め込まうとしてゐるのである。潑瀾たる兒童の生命も、この狭苦しい型の中にはいつては窒息しないわけには行かぬのである。何と云ふ呪ふべき外部主義の教育方法であらう。

然らば眞の指導とはいかなるものであらうか。一言にしてこれを云へば、思想を培ひ豊かにすることである。

一たい兒童は思想の萌芽はもつてゐる。しかしそれは培はなければ伸びない。兒童の内から生れ出るものだけに依つて綴らせるといふことであるならば、兒童の魂を本當に發達をさせることをせず、兒童の心を偏狭なものになし易いのである。それは兒