

以上を持つて見れば讀本の文章は程度の差こそあれ文學的でなければならぬことになる。この編者の用意は私の描く讀本の理想から見て少しの矛盾もない。むしろ結構な條項であると思ふ。

たゞ問題はかうした編者の理想がどこまで實現されたかといふことである。この點になると、餘程まで實現はされてゐるが、中には随分拙いものもないではない。これは低學年には比較的少ないが、上學年に行くに従つて編者の始めの理想はだん／＼曇つて行つた様に思はれる。

## 第八章 讀方教育の材料としての兒童文學

- 一 兒童文學讀本の誕生
- 二 文化の新生と兒童文學
- 三 原始的文學と兒童文學
- 四 漂泊的文學と兒童文學
- 五 結 び



## 第八章 讀方教育の材料としての

### 児童文學

#### 一 児童文學讀本の誕生

前章に於て讀方教育の材料は、國民文化をその實體に持つ國語であるといつた。次に國語が己れの精神を極度に發現して來たものに國の文學があることを思ひ合せる時、そこに國民文學讀本なる思想が生れて來るともいつた。更にかうした國民文學讀本の思想は、教育の客體即ち被教育者といふものを考へて行く時、そこに生活讀本の思想が生れて來るともいつた。この様に考へて行くと、次に問題になつて來るのは、児童文學讀本でなければならぬ。

然らば児童文學讀本とは如何なるものか。

それは右の生活讀本と文學讀本との思想の握手するところに、児童文學讀本な



る思想が生れて來るのだと思ふ。この兒童文學讀本の思想は從來生るべくして生れなかつたものが今日の新しい讀方教育の誕生と共に發見された秘藏子でなければならぬ。實にこの兒童文學讀本の思想は新しい讀方教育の死活を握るそれ程に中心的なものであると考へる故、左に少しく兒童文學なるものについてその概念を考察し合せてその文化史的意義並びにその文學的位置を規定して見たいと思ふ。

## 二 文化の新生と兒童文學

すべて「一なる力が多岐に分裂して行くところに成長なる現象がある。一本の樹木も種の力が自發的に展開して、根を出し幹を出し葉を生じやがて花を咲かせて實を結ぶところに、吾人は成長なる事實を見る。やがて一そのものがあまりに多岐に分裂して、多を支配する力を失ふ時、その樹は老いやがて枯死するを免れないのである。やはり一國の文化もこの過程を繰返して、進展して行くのを見るこゝとが出来る。この第一の時期とも言ふべきものは文化の新生の時期であつて、こ

の時代の文化は民衆全體の間に自ら蘊釀されつゝあつた理念そのもの、顯現であつて、その作用も壓迫的でなく、全く自發である。大地の奥からスク〜と生立つ大なる民衆の力の構成する文化である。かくて成生そのものが民衆的であつて個性的でなく、合成的であつて分業的でないところから、この期の文化は民衆それ自體の文化であつて決して英雄の支配するものではあり得ない。又その活動の主體も民衆であつて貴族ではない。無論文化の末期に於ける様な燦爛たるものもないが、その表現は素朴にして内容は單純であるを特色とする。だがその底に流れて居る力の脈々たるを感得する時、ある種の餘裕と偉大さに心うたれざるを得ない。如何なる障害も突破して己の文化の顯現を期さうとする潜在力内に含む文化である。かうしてこの種の理念が自發的に多を生産して行く時、そこに文化の成長があるが、やがて理念はあまりに多を分裂して行くと、その結果自ら多を支配する力を失ふ様になる。そして民衆的であつたものが次第に個性的となり、合成的であつたものが次第に分業的となる。そこに始めて英雄が出現して、その國の文化を支配する様になる。これ文化の第二期であつて、やがて文化の



末路が来る。かうして一時代の文化が一時期を劃する。次代の文化も略これと同じ道行を辿る。かうして文化の進展はいつまでもつゞく。

この現象を文學の世界に適用する時、文化の新生の時はいつでも原始的文學が生れる。文學形象の原郷とも見るべきものは、モールトンの意見に従へば、それは踊る、歌ふの三位一體なる合唱(バラード、ダンス)であるといふ。この合唱を基として各要素を強調しつゝ、文學の展開が始まる。やがて複雑に分裂したものが統一せられて螺旋的に一段と高く持上げられる時、そこに文學の原型に近い合唱的なるものがあらはれる。これを原始的文學といつて、この期が文學の新時期を劃する時で、所謂新生の時代である。この新生の時代の特長として、新舊を代表する老人と子供とが現はれる。老人は古い文化を子供は新しい文化を象徴する。この新しい文化が重心を内に含んでゐるところから、必然的に童謡とか、童話とかいふものを生んで来る。このことは文化史の證明するところである。

私は現代に於ける児童文學勃興の正しい源を、こゝに見て居るものである。ある人は児童文學の起りを、藝術の民衆化の必然的な産物だと言ひ、又藝術教育の提

唱が然らしめたといひ、又物質科學萬能がもたらした弊を補ふためにおこつたのだと説明して居るが、そんな人間の意識的な小細工が原因したものではない。却つてこれ等の運動は結果として現はれたのであつて、原因はもつと根本的な人力以上のところにある。この眞因を知らずして童謡乃至童話を見るところから、児童文學を狭く規定して個性色のあざやかに盛られた純藝術的なものでなくてはいかぬとか、而かもその藝術觀も文化の第二期に屬するところの、やがて壊滅せねばならぬ様なものか、然らずんば生の否定を内容とする者を標準として、児童文學を見る様な文化に逆轉する様なことを平氣でやる様になる。又よく議論される「童謡乃至童話は誰か作るべきか」とか「いや大人でも子供に愛を持つて創ればそれでよい」とかいふ、あるが要するに私の立場から言へば、若い文化をもつともよく代表してゐる人によつて作られ、ば大人でも子供でもかまはぬ。その外児童文學を無用視し、進んで有害を説くものもあるが、新文化はこれ等の人々をかまはず、スルクと成長を遂げて來た。反對するものはむしろあはれに近い。無論児童文學を單に興味的なもの、技巧的なもの、大人の文學的遊戯と思ふ人々の作乃至



かうした人々の童謡童話教育に反対するならばそれは尤だ。私共はもう一度児童文學の眞の起りについて省察して見る必要がないであらうか。かうして振返つて見る時、私は現代文化の新生が内的に必然的に生んだものであることに思ひ至らざるを得なかつた。正に現代は文化の新生の時期である。第三階級の壊滅と共に第四階級の勃興、それから道德方面にも藝術方面にも革命を來しつゝある現代である。世は正にあげて新生の時代である。私共はこの大地の底から生れ出した新しい文化を充分に培つてやることを怠つてはならぬ。こゝに児童文學の時代的意義がある。

### 三 原始的文學と児童文學

私は先に文學のルネツサンスの時代には、いつでもモールトンの言ふ文學形象の原郷たるバラード、ダンスに近似せるものが現はれるといつた。これを稱して原始的文學といふことまでもつけ加へておいた。

今原始的文學と児童文學との關係を考察するにあつてもう一度原始的文學

を吟味して見ることにしよう。このことは児童文學の本質を考察する上に大切なものであるから。

モールトン氏は文學を全景的に大觀して「我等は文學的典型をば是非とも合唱 (Ballad, dance) に認めねばならぬ」と言つて居る。彼の言ふバラード、ダンスとは如何なるものであるかといふに次の様である。

- 一、すべての文學の原郷である。
- 二、音樂を含み踊を伴つた詩句の融合を言ふ。
- 三、狭義の詩と散文との分裂以前の世界。
- 四、合唱の發達の一面たる詩は三つに別れる。
  - イ、抒情文學……………音樂的要素の豊かなもの。
  - ロ、叙事文學……………説明的要素の豊かなもの。
  - ハ、劇文學……………所作が主となる文學。
- 五、合唱の發達の他の一面たる散文は同じく三つに別れる。

イ、哲學隨筆、評論、論文)



ロ、歴史文學。

ハ、説話文學……話し方で表す文學。

かくの如くすべての文學は合唱を原郷として展開し始まる。而して各文學は互に有機的な連絡をとりつゝ螺旋的に向上して、一段と高く持上げられて再び統一せられるに至る。この統一の姿は言ふまでもなくバラード、ダンスの面影をやどす。次回に再びこの第二のバラード、ダンスを原郷として文學それ自體の展開を始める。

かうして文學自體は、バラード、ダンスを原郷として無限に進歩發展する。そして文學が一時代を劃する毎に、いつでもバラード、ダンスに近似せるものがあらはれる。これ原始的文學の出現である。先にもいつた様に、童謡とか童話とかいふものは、文化の新生期に伴つて必然に發達して來るものだから、それは原始的文學の一つとも見るべきである。

兒童文學、童謡、童話、兒童劇の位置をこゝに定めて眺めることが一番妥當ではあるまいかと思ふ。これを然らずして文學の原郷からはるかに遠い抒情文學と見

たり、叙事詩と見たりすることは、その一面を強調したあまりによい見方ではあるまいか。これ兒童文學を狹義の詩に範圍をくぎらうとする人の見方である。原始的文學はそんなにせまいものではない。狹義の詩をも散文をも包擁する詩そのものである。こゝにすべての文化が胚胎する。決して爛熟し切つた餘命のない文學そのものではあり得ない。よく世紀末の文藝に見る様な生の否定を内容としたものではなく、唯生の肯定、生の歡喜のみを内容としたものである。

#### 四 漂泊的文學と兒童文學

文化が民衆の手によつてつくられる時、民衆は文化の生産者であり、その享樂者であり得る。而してその文化はもつともよく民族的であり、郷土的である。そこにはいさゝかの貴族的なところもなければ、中央集權的なところもない。文化の改廢も彼等民衆が内から自發的に之を變へて行く。ところがかうして生れた文化も次第に多岐に分裂して行く時、そこに老ひざるを得なくなる。もはや民衆の力は解體して、その多を支配する力を失つて來る。この間に個性が次第にあざや



かさを増して擡頭して来る。かうして遂に英雄が出現して民衆に對して指導原理を指針する。こゝに至つて次第に文化は貴族的にかはり、特殊階級を生むに至る。かうなると文化の原動力はもはや民衆の手からはなれて、特殊階級の手に移る。かくて文化は定着する。

文學に於てもこの現象文ある。漂泊的文學と定着的文學との二時期を劃して發展して居るのがそれだ。

漂泊的文學の第一の特長は民衆が作者であると共に、創作そのことが一般民衆の娛樂であることである。誰が作るといふことでもない、民衆自らが作つてこれをたのしむ。全く漂泊的である。従つて第二の特長としては漂泊的であるから反復せられる毎に、變化が自由に行はれるといふことである。決して定着しない。しかも變化も民衆が自發的に内からこれを創造することに依つて變じて行く。すべての人が創造の流に歡喜のわめきをあげながら文化と共に流れて行くのである。原始的文學はすべてこの時期に屬するもので、童謡とか民謡とか童話とかも本質的には然かるべきである。原始文學が土の臭に豊かであるといふことも、

民衆が作者であつて同時に享樂者であるといふ事實に基くものである。眞の意味での文化の民衆化はこの時期に於てのみ生命を保つ。それが文化の第二期に至るに従つて文學は定着する。かうなると今まで民衆が作者であり話者であつたものが特殊の階級及び特殊の個人に限定せられて来る。又讀者も限定せられて、民衆は文學から遠ざけられる様になる。かくて文學は次第に貴族的になり、民衆とはなれて個人的乃至階級的な感情が貴ばれる様になる。

以上の様に文學の發展の上に二つの時期があるが、いづれの立場から兒童文學を考察するのが妥當なるかは、自ら明瞭のことと思ふ。人々はいまだ貴族的藝術の立場から平氣で兒童文學を見ようとするが、つゝしむべきことである。

私は思ふ漂泊的文學の立場から兒童文學を眺めることを正しいと思ふ。

## 五 結 び

以上は主として文化史的な立場から兒童文學の發生及びその内容とそれからその文學的位置を論じたのであるが、この事は一個人の生長の上にもうつして以



て考へることが出来る。個體發生が種屬發生を繰返すといふ説を待つまでもない。事實はよくそれを吾人に教へる。いつも子供の世界は文化の第一期即新生のそれであるべきだ。彼等には大人或は文化の第二期に見る様な生活の偶像はない。大人には若し眞の意味で人間性を慕つて生きようとすれば、生活の偶像を破壊することから始めねばならぬことがある。これよく世紀末の文藝が否定へと歩む證據である。子供にはそんな否定すべきものはない。唯生の肯定そのものである。而してそれは共同目的な力のあらはれであつて、決して大人に見る様な個性的な鮮さはない。

要するに兒童文學の世界は文化史的にはルネッサンスであり、文學的には原始的文學の世界であり漂泊的文學の世界である。

## 第九章 文學と生命律

- 一 文學と生命律
- 二 リズムの内聽と文の鑑賞
- 三 鑑賞の實際例二つ



### 第九章 文學と生命律

#### 一 文學と生命律

モールトン氏に従へば文學形象の原始的典型はバラードダンス(合唱)であると  
す。

彼のいふバラードダンス(Ballad Dance)とは、

- 一、おどる
  - 二、うたふ
  - 三、かたる
- 三位一體。

この三位一體のものだといふ。  
そして又今日存在する文學の種々なる形象も、皆この三位一體なるバラード、ダンスから展開して來たものだといふ。例へば叙事文學はバラードダンスの中なる「かたる」といふ要素が主になつて、他は従の形となつて發展したものであり、劇文



學は「おどる」といふ要素が主になつて、他は援助といふ形で進んだものであり、叙情文學は三つのうち「うたふ」といふ要素を濃厚に且つ陽はに代表したものだと言つて、そしてこれ等の特殊な文學は各々その独自の部面を持ちながら、陰に他の二要素と結合せんと作用する。即ちその共同母體としてのバラードダンスへの一脈の血のつながりをなつかしむといふ。

このモールトン氏の見方は、文學の展開を内面的に見ようとする者にとつては大へん暗示的なところがあつて面白いと思ふ故、この説をかりて私の言はんとするところに觸れて見たいと思ふ。

モールトン氏は文學の原郷をバラードダンスに見てゐるが更に私はこのバラードダンスの根源的なものは何かといふことを考へて見たいと思ふ。さうする時、そこに私は生命律を發見するものである。

この生命律、それは誰もが持ち合せてゐるものだ。吾等の一舉手一投足がいつれもある種のリズムのもとに行はれてゐることに氣づかせられるであらう。呼吸にせよ心臓の働きにせよ歩行にせよ、談話にせよ、すべて吾等の動作には一定の

リズムがある。かうしたリズムは生命のもつとも根源的なものであると思ふ。おどることの愉快なる味も、リズムミカルな動作を通じて、生命が己れ自身を積極的に肯定するところに生れて來るのだし、又歌ふことの快感も結局は、生命が己れ自身を積極的に肯定し得た喜びの情に過ぎない。そこには何等の知的な意味はない。たゞ内なる生命が外なるリズムミカルな行動乃至音聲に參與することによつて、自分自らでは達し切れない一層高次のな所に於て、己れ自身を肯定し、享樂し得たところから來る明るいまどらかな満足感である。この感情にひたりたいために、生命が最初に創造したものがモールトン氏の言ふバラードダンスではあるまいかと考へる。かく考へて行くとリズムといふことが文學の根源的なものとなる。このことは文學は生命を何等かの意味で肯定することを、先天的に約束づけられて生れて來たものだといふ結論を吾人に得させる。事實に於て文學の職能は、この點にかゝつてゐることは東西古今の文學者の等しく言ふところである。

今左に生命律から如何様にして、文學が導き出され、發展して來たものだかを考



へて行かう。

先づ吾等は偶然二人乃至三人並んで歩行し得る機会を得たと考へよう。さうすると三人の足並が次第に調へられて、一しよに歩行してゐることに氣づかせられる。この氣づきは原始人によつては一つの驚異であり、感激を伴つたであらうことは、我等は小兒の生活から容易に推察し得る。この驚異、この感激が今度は積極的に、彼等をやゝ複雑した技巧の加つたりズミカルな動作を敢へてさせる。ことに踊が生れた。

踊が生れると、今度はその踊を大勢の人で繰返し、やつて楽しむ。その間に誰がするともなく拍手を聲でとることのおもしろさを發見して来る。この「ヨイコー」とか「ドッコイ」とかいふ掛聲がやがて文學を導く。この踊に合わせてとつた拍子の掛聲の面白さが更に進んで何か文句で歌ふところ、にまで展開を遂げる。始めは各自が歌ひながら踊つたであつたらうと思ふが、これでは疲れが早く来る。そこで歌つて拍子をとる人と、踊手といふものとの分離が必要づけられて来る。やがて歌ふ人は歌ふことで獨立して、その人はその歌を度々忘れない様に練習を

する。この練習は踊を單に頭で豫想するだけで行はれた。さうして歌つて見ると踊がなくとも歌ふそのことだけでも面白さはあるといふことになつて、歌はだん／＼踊から分離をはじめめる。

かくて踊から分離した歌は、それでも樂器とは分離せず、久しく二つは一つになつて進んで來たものであつた。かのギリシヤの詩は樂器に合せて歌ふことのためのみ作られたといふ事實はそれである。しかしこの歌もその中には追々に樂器から獨立して味はゝるべき要素を持ち合せてゐたのである。それはその歌の文句が一定して來ると、忘れないために書きとめておいたそのことから導かれる。即ちそこに書きとめられてゐる歌の文句を、單に讀むことだけでも一種のおもしろみが伴ふことを知つて來たのである。かうなると純粹に詩は歌から獨立して、それ自身の視野を持つまで展開を始める。こゝに今日見るところの文學の濫觴がある。更にこの詩が知をより多く包含して來ると、そこに散文的文學が生れる。



## 二 リズムの内聴と文の鑑賞

以上の事實は我等に何を教へるか。

以上の様な見方は私共に次の様な重大なことを教へる。

一つは文學の正體についてである。如何に文學が特殊の形に分化して行つても、リズムといふことをないがしろにすることの出来ないことである。近代の様に知的要素が文學の中に多分に浸入して來ても、依然としてリズムを持つところに文學の生命があるのだ。いはゞその知がリズムの中に融化してゐるところに文學的知の特色があるのだ。それは無論リズムが韻文の様に陽はにあらはれてゐなくても、内にひそんでその効果をあげてゐるのである。

若し文學にしてこの生命律を排除したら、その本質を自ら失したことで、かゝる文學は決して正道として許さるべきものでないと思ふ。

次に教へられることの重大なものは、文學の職能についてである。文學が生命律をその本質として持つてゐるといふことは、如何なるときでも文學が生命の積

極的肯定をその任務としてゐるといふことである。

第三に教へられることは、文學の鑑賞上の態度についてである。このことについては私は拙著「生命の讀方教育」の中で説いたことであるから、こゝでは極簡単に説くことゝしよう。

往々我々は文學を鑑賞する場合に、知のみ參與するものであることだけを知つて、その文のリズムを内聴することから文の本質に深く喰込んで行く一面を忘れ勝である。甚だしきは、その文の持つリズムを打ちこはしても、同じ結果の理會が出来るごとく考へてゐるものがあるが、これは誤謬といはねばならぬ。我々にして若しこのリズムが喰違つてどうしても合はなかつたら、その物を理會することはむづかしい。いかに知が推理を逞しうするとも、無駄骨折の結果に陥ることが多い。これはあだかも音の共鳴の如きもので、若し二つの音叉にしてその振動數が合はなかつたら、兩方からその音を消してしまふ。それに反して振動數があへば、そこに共鳴といふ現象が起つて前よりも、一層活潑にはたらいで、そこに新らしい世界をこしらへる如きものである。だから極端に言つてリズムにして合ふこ



とが出来れば、その外のもの例へば知の如きもので分らぬ部分があるとしても、その全体の生命を直観することが可能である。

詩歌の鑑賞に於て殊に然るを見る。こゝに詩人三木露風氏の言葉を引いていかにリズムの内聴が詩歌の鑑賞に必要であるかを裏書しよう。

すべて言葉は、音律が浸透して自在のないのちに變へるまで、動くことなく休んでゐる。作品に先づ言葉があると思ふのは、一枚の畫をのぞき見て何か描かれてあるかを指點するに等しい。言葉がよく人を動かせば、それは言葉にあらずして輝ける音律あるためである。

言葉の表はすところは、音律の表はす以上のものでない。もし音律なければ言葉の、あらゆる効果は失はれよう。

音律は言葉を洗ふやうな物である。音律に入り來り、淨められて初めて言葉は自由を得る。音律は精氣であつて精氣あるがゆゑに言葉は動くのである。詩や歌を讀みて、その音律よりして感得するところなければ、それは未だ眞に讀んだのではない。山家集を云ふ者が、其の筋を辿り、ことわりによつて是非す

れば、余はその人の鑑賞を信じないであらう。ことわりや筋は音律化せられて、初めて尊くもなれ、音律化なきときは互にも等しい。

— 心と音律の一節 —

以上の言葉を待つまでもなく、我々が實際一つの作品に接する時、その持つリズムの方からその作品の持つ氣分にひたせられて行くことが多いに徴しても、詩歌の鑑賞にはリズムの内聴といふことが忽諸に附してはならぬことだ。

人々の中では、リズムと詩歌の關係は分つたが、散文になると、殊に知的文章になると、それでもリズムがあるかと聞く人があるが、なくてどうするかと私は思ふ。唯それは詩のリズムの様に直接的で、死活を決する様な重大な位置にはなくとも、やつぱり文の裏にかくれて、その知的理解を助けてゐるものと思ふ。それは唯散文的なものだから氣づかないまでである。知的文章の持つ明快といふことはすでにリズムの持つ効果である。



### 三 鑑賞の實際例二つ

先づ最初に歌人の實際を上げよう。

○ 兒毛知山若楓の紅葉づまで寝もと吾は思ふ汝は何どか思ふ

語句の解釋は省く。

一首の意は、家の近くの兒毛知山に生えてゐる楓の若葉の赤く萌え出づる時までも、いつ迄も、お前と斯うして寝てゐたいと私は思ふ。お前は何う思ふといふのであつて「寝もと吾は思ふ汝は何どか思ふ」といふ言ひ方が如何にも率直無邪氣であつて、その口つきの子どもらしさまでが、あらはれてゐる。特に此の第四五句、ねもとわはもふ「なはあどかもふ」と二つに切つて並べてゐる所に無邪氣な調子がよく現れてゐる。斯様な關係を歌の調子若くは格調、聲調節奏などと呼ぶのであつて、詳しくは各音の響き方、各句の響き方、それらを合せた一首全體の響き方の關係をさして言ふのである。それは「ねもとわは

もふ」以下各音のもの響きを考へても、それが如何に一首の素樸な調べに調子を合せて居るか、分るであらう。斯様な調子は決して作爲的に出来るものではない。作者に素樸な心の動きがあつて、初めて斯る格調に到達し得るのである。(以下略す)

——島木赤彦氏の言葉——

次に調子を生かして取扱つた私の實際を上げよう。

○ 國語讀本卷六 第五、海。

第一時の取扱の實際。

「今日は海をやりませう」といふと、子供は我先にと舉手して「私に讀まして下さい」と呼ぶものがある。

私はそれ等をおさへて、先づ

#### 第五 海

一 しけ。

二 なぎ



と板書して「しけもなぎも海に關係したことですか」と問ふて見た。

生「さうです。どちらも海に關係してゐます」

教「ではしけとは何ぞや」

生「風がひどく吹いて海のあることです」

教「雨はふらんのか」

生「どうか分りません」

生「海のあることです。あらしです。雨も降ります」

生「出雲に行つた時しけにあひました。云々」といつてしけの模様をこまかに話す。手まねまでして話す。

こゝらで私は「あることですね。しかもそれが一週間位もつゞくのです一日や二日ではない。それを濱の人はしけといつてゐるのです」と補説をしてやる。

次になぎとは何ぞやと聞く。

生「海のしづかな風のないときです」

生「波もさゞなみ位で大きい波はありません」

（各自の經驗をのべるものもあつた。）

教「では海を人にたとへたらどうなりますか。」

生「おこつた時それがしけになります。そしてニコ／＼笑つてゐる時それがなぎです」

この時一人の子供が立つて「先生しけの文章と同じところを繪にかいてゐるのを見ました」といふで繪の説明をなす。それは全くおそろしさうでした。二「今日はこのしけだけを讀みませう」といつて今日の仕事を限定する。調べて見ると即座に讀めるものが三分の二はある。直ちに讀ませる。三人程に音讀させた。五名ほど除いては讀める様になつた。

そこで次の仕事に移つた。

三「これを読んでどんな氣持にさせられたか？」

生「こわい氣持」

生「辨天島でしけにあつたこと。こわい氣持だつた」



生「おそろしい」

生「しんばいな氣持」

生「こわいとしんばいが一しよに來ます」

四、ではこの心配、こわい氣持になつてゐると、そこからつゞいて何をか思はせられなかつたか。

生「舟がひつくりかへつたら大變だと思つた」

生「別府でしけに會つた。そしてかへりを心配した。尙こゝまで水があがつてさらはれたらと心配した」

生「坂村で泳ぎをして沖に出てうきに休んでゐた時、にはかに空が暗くなつて黒雲があらはれ、波もだん／＼高くなつて、——そこで死を思ひ、——おあさんのことを考へた。——まもなく舟がしづんで僕はおよいてやうやく歸つた。それはこわかつたんですよ」

生「長くつゞかなければよいと思つた」

生「死を思ふ」

五、作者はどうでせう。どんな氣持にひたつてこの文章をかいてゐますか。

生「やつぱりこわい氣持でかいてゐるのです」

教「ではこわいといつてゐるか」

生「いつてゐませんが、でも文章のうちにその心持があります。文章のかき振りで分ります」

六、では文章についてしらべて見ませう。

イ、鉛色の空は次第々々に低くなつて來ます。

生「作者は何かしら起るだらうといふ不安の氣持におそはれてゐます」

こゝで語句の吟味をする。

ロ、風がひゆうつとうなつて來るたび……に頭を地につけます。

生「各自の經驗を談つて説明する」

こゝでは作者が松の木と共に身を振はしてゐることを彷彿せしむ。

ハ、うちよせて來る波は岩をかみ

各自經驗を語り合ふ。大部分瀬戸内海のことだが、ひとり日本海の經驗を



語るものがある。手まねまでしてその状態を説明する。

ニ、小じやりをとばす

波のあれる様をいふ。「小じやりのこと」「どうしてとばすか等」について話し合ふ。

ホ、もとよりの語句を生かして取扱ふ。

——以上第一時——

第二時の取扱の實際

一、通讀(音讀)劣等兒に讀ませる。三ヶ所ばかり讀めない、そこで新字の復習をなす。さうすると、鉛色を「ナマイロ」と讀んだ子供があつた

二、次に又一人のものに音讀させた。この時讀み振りに批評があらはれた。

曰はく、

生氣分が出ない、そして早すぎる」といふ。

三、氣分が出てゐないといふが、一體この文章はどんな氣分のする文章か？

子供達の曰はく、

「しんばい

おそろしい

不安

こんな氣分がするのです。

四、これがこの文の内即ち心(又生命)です。さうしたらこの氣分に相當した外界はどこかね？

子供達の曰はく、

鉛色の空——ものすごいまでに静か……不安の氣持、

風が吹く

松がゆれる

波がある

さわがしい。非常な速力で……心配、おそろしい、不安。

五、この内と外との合一したところに文の調子があらはれる筈だ。もう一度讀みかへして御らん。

六、子供が讀み終るのを待つて文の調子はどうか？

生、あらいです



「整つよいではどうか、どつちがピッタリするかね。」

生「つよいの方がよいです」

七言葉もつよいのが選ばれてゐますね。どうですか？

子供達は拾ふ。

ひゆうつと……………うなる……………ふるはせて……………岩をかみ……………小じや  
り……………とばす……………次第々々に。

八、そこでさうした感じを出して読んでごらん、K君。読み了ると。

生「少し感じが出てゐるが、未だ充分でない」

九、<sup>内</sup>つよい——目——寫生と板書して問答によつてやつた

以上に相當したところを文章から拾はせる、どこからどこまでか？

生「始めから……………少しもきこえませんまで」

生「全文です」

生「始めから……………よくこんなことがあります」

生「始めから……………一、さうも出てゐません」

一〇、さあいろくだがどこまででせうか？

生「先生先に全文といつたが、間違つたです。これは『よくこんな時には』と

あるから後の方はさうでない。やつぱり『少しも聞えません』までです。

一一、他の子供も賛成したので、それはよろしい旨を傳へ、更に進んで後の方は何を  
かいたのか？

生「しんばいしたことです」

生「それを耳に聞いたのです……………あとで提出者取消。」

生「前のことを思出したのです。おそろしい思ひ出です」

一二、さうだね。これは内即心(こわい、おそろしい、不安から引きつよいて思出さ  
れたのですね。

一三、「ひぼし」の言葉の吟味。

——第二時終り——

(次になぎを取扱つてそれがすんでから總括的に讀んだ、その時しけの文章の



復習をなす。

以上實際を通して子供の讀みを調べて見ると、子供は文の單なる外形——外部的な意味にのみこだはつてゐない。それ以上に進んで寫生道の眞髓とも見るべき氣韻生動を感得してゐることが分る。これ言語の單なる知的意味へのみこだはつてゐては啓けて來ない世界である。むしろ言葉の知的意味以外に、その文のリズム、各語のかもす陰影といふものを感情で讀むところに——形を生かして讀むところから啓けて來る生命的なものである。子供達は不知不識のうちに文の律動を内聽してそこから文の生命的方面にまつしぐらに開拓の歩を進めて行く。

## 第十章 文學作品中の自我

- 一 言語文章の中の自我
- 二 文の中の自我の位置
- 三 作者の態度と文の類型
- 四 作者中心の取扱の根據
- 五 實際取扱ひ 例三



## 第十章 文學作品中の自我

### 一 言語文章と自我

新らしい國語教育の偉大なる發見は、言語文章の中に人間を發見したことだと思ふ。自己を讀むとか、あるひは鑑賞の讀方とか、生命の讀方とかいふ主張の叫ばれるのは、皆この思想から生れたものと見ることが出来る。

それを従來の主知的な讀方にあつては、一つの文學作品を目するにも、そこに知的概念とか、自然的事物より外には發見すべくもなかつた。全く作品といふものを自然物のごとく見て取扱つて行つたものだ。ところが時代は主知的な文明の没落と共に、より精神的なものをあこがれる様になり、これと前後して現はれた文藝の社會的浸潤によつて、人間性の發見を來たした結果、従來の言語文章に對する見方にも、革命がほどこされねばならなかつた。

その結果生れたものが、言語文章を生きたものとして見て行かうとする運動で



ある。さうして發見されたのが、作品中の自我である。

今や國語教育に於ける言語文章の取扱は、言語文章の中に人格を發見して行くことであると考へる様になつて來た。

由來言語といふものは、すべてのものを人間化しようとして發生したものであるから、一つ一つの言葉から、尙進んでは一つのまとまつた文に至るまで、その中には必ず人間の體驗といふものが移入されて居ないものはない筈だ。この見方からすると、言語文章は——作品は「語る」ところの人格であるといふことになる。しかしてその作品の中に移入した自我は、作者の自我であると共に、又讀者の自我でもあるのだ。又いづれにも屬しない歴史的な個性を持つた自我だとも言ひ得る。いづれにもせよ、その作品は「吾人にまで語る人格」であると見て行く時は、じめて文學作品の正しい理會が得られるものと信ずる。

尙この作品の中に自我を發見したといふことは、言語文章を文化現象として見て行く見方からすると、當然の發見と言はねばならない。文化といふのはすでに説いた如く、我等の生命の深くされたもので、さうしたものは全人的立場即ち創造

的意志作用の結果成るもので、従つてかゝるものゝ理會はこれと人格關係に立つことによつてのみ可能である。我々が創造的意志の立場に立つといふことは、別の言葉でいへば人格的立場或は人間的立場といつてもよろしいに立つことで、我等が一度この立場に立つとき、外界のすべては皆人格的(人間的)に應へて來る。平常無心と思はれる自然界でも、神の心を象徴したものととして、吾人にまで迫つて來る。況や言語文章に於てをやである。

## 二 文の中の自我の位置

新らしい國語教授が言語文章の中に自我を發見したといふが、それではその自我を作品のどの部分に發見して居るかといふことになる。

言語を符號と見る主知的な立場では、普通一つのまとまつた作品でも、これを内容の方面と、形式の方面とに分けて取扱ふ。そして内容の中には、我々の思想感情とか、外界自然の事象とかを含め、形式の方面には文字、語句、文法の構造、文法、修辭語法などを含めて言つてゐる。これを私の象徴的な言ひ草を用ふると、心と言葉



を二つに分けて考へてゐる。

この分類からして文を眺める時、作品の中の自我をどこに位置させるか、氣の早い連中は、その内容的方面に自我を見出すといふかも知れないが、それでは淺慮も甚だしい。むしろ私は言ひたい。以上の様に言語文章を符號と見る立場からは人間は見えないと、よし見えたとしても、それは血の通つてゐる生きた人間ではない筈だ。人間の概念に過ぎない。

我々の言語文章に對する態度はこれと異なる。それはどこまでも生きた實體だと見て行くのである。前にもいつた如く文化現象として見て行くのである。言ひかへれば精神と自然、心と物、意味と存在かうした二つの關係の未分以前の統一體として見て行くのである。私の象徴的な言ひ草を用ひれば、心と言葉の融合統一した全體的のものと見て行くのである。かゝるものは常に歴史的個性的なものであつて、これを單に内容と形式とに分けることは出来ない。もし強ひて分けたらそこには個性的なものは破壊されてしまふ。眞に個性的なものは思惟作用（知の立場にはあらはれない。）知を超越した人格的立場に立つてのみは、極めて眞

に個性的なものがひらけて来る。そして我々がこの人格的立場に立つ時は、すべてのものが人格性をおびたものとして、我々の前に展開して来る。即ち對象の中に人格を発見するのである。自然現象はとにかくとして、すべてを人間化しようとする内部衝動の所産としての言語文章は、實にこの人格的立場に立つことによつてのみ、その眞相がつかまれるものであることはいふまでもない。

かくて発見した人間はどこに位置するか。内容にか、それとも形式にか、否々我等の発見した人間は、そのいづれにも充實した形に於て浸潤はしてゐるが、そのいづれにも足場を置かない。むしろ二つを超越したところにある。それは内容と形式、心と言葉の統一に君臨してゐるのである。文の内容と形式とは、この統一者を得ることによつて、内面的に結合し、そこに新らしい内容を得ておちつく。この新らしい内容とはいふまでもなく個性である。

### 三 作者の態度と文の類型

文の作品中の自我は、前に言つた如く心と言葉の統一に位置してゐるのであ



るとするとその作者の態度の如何は直ちにその文の決定的條件となる。かくいふことは作者の態度の持ち方によつてその文の個性といふものが決定されるからである。彼が対象を如何に見たか、如何に感じたか、そしてそれを如何なる形にまで發展させたかといふことが、直に文章に反映する。

かうしてその態度の持ち方の種類に應じて、文の個性といふものが定まる。で正しく個性に即して、その文を理會しようとするならば、私共はその個性の源泉をなす作者のその時の態度にまでなり切らねばならぬ。それをそこまでなり切れずに、文を眺めることは、文を外面的に理解すること、文の生きた個性をつかむ所以ではない。

そこで先づ我々は一つの作品に接した時、その作品の個性の如何なるものかを見ぬく必要がある。少くともその文の類型の如何なるものかは知る必要がある。そして次にその類型の要求する様に態度を整へる必要がある。若し理會鑑賞にして、その類型を全然異つたものに見違へるときは、その文の形はめちやくちやになるので従つてその文の生命をつかむことは出来ない。何故私は文の個性とい

はずに類型といつたかといふに、個性は一つ／＼別々のもので、文章は一つとして個性的でないものはないから、我々が悉くが要求する個性を知ることが出来れば、それに越したことはないが、それがなか／＼出来ない。そればかりでなく個性には大分類似のものもないではない。だから私共は先づ最初にその文の類型を見出して、そこに自らの態度を整へ、次に漸次その文の要求してゐる個性へと進んで行くのが、讀書入門者には便宜であらうと思ふ。

今左に文の類型の主なるものをあげ、併せてその態度をも考察して見たいと思ふ。

### 一、記實文。

これは物を有りのまゝに寫すのである。その題材は人間及自然に關係して甚だ廣い。而してそれ等の空間關係色彩及びそれ等の興味をさながらに寫して、作者に見えると同じ様に讀者の心に現せしめるを本領とする。

### 二、叙事文。

これは事を叙するのである。その主なる題材は動作と事件とであつて、記實



文が場所に於ける靜態を寫すことを主とするに反して、時間 に於ける過程進行を寫すことを本領とする。着眼の要點は因果接續の關係を明らかにする所にある。

### 三、説明文。

これは事理を説明するものである。記實文、叙事文が主に外界具體の事實を主題とするのに反して、これは内容抽象の理を證斷することを目的とし、記實文、叙事文が讀者の想像感情に訴へるのに反して、これは理解力に訴へることを本領とする。説明文に要するところは偏見獨斷、先入等の私的感情を交へずして、公平冷静に事理を解説するに在る。

### 四、議論文。

これは讀者を動かして、我が意見を納得せしむるを主とするもので、説明文に個人的企圖の加はつた文章といつてよい。従つて主として理解力に訴へるけれども、其の主張に勢力光彩あらしめるために、想像的感情的の文飾をも加へる。

### 五、叙情文。

これは氣分、感情といふものを叙する。従つて客觀には直接の興味がない。専ら主觀に沈潜してその氣分を味ふにある。よし客觀的事實をかりて來たとしても、その撰擇權及び配列は全く主觀の氣分にかゝてゐる。だから讀む時にはそれ等の外衣にしばらくられることなく、それ等の交響によつてかもし氣分の中に陶醉すればよろしい。これは専ら想像感情に訴へる。

以上の分類は大體のことであつて、實際の文章にはこれ等の五つの文章が、それぞれ入りまじつて居るので、唯その主調をなしてゐるものによつて分類すると、以上の様なものになるといふのである。

## 四 作者中心の取扱の根據

以上のことは文章取扱の上に於て、次の様な重大なことを示唆する。

それは作者中心の取扱のことである。私のいふ作者といふのは、その作品に移入された歴史的個性的な人格を指示する。それを假に作者と名づけていふので



ある。

この作者を問題にする取扱は比較的新しいことである。しかし初期に於ける作者中心の取扱は、未だ作者の態度・作用と対象との合一にふれることではなくてもつばら作者の外面的容貌のみを問題にして行つたものだ。

作者の年齢。

作者の性質。

作者の境遇。

こんなことであつた。これ等は作用と対象心と言葉の統一者としての作者の態度・心情にはふれてゐない作者の吟味といはねばならぬ。私のいふ作者中心の取扱といふのは心と言葉の統一者としての作者である。その文に移入された歴史の個性を持つた人格の立場に立つ取扱ひである。この心と言葉の統一は人格的立場に立つことによつてのみ可能なので、そこへ行くとは是が非でも人間といふものが問題になつて來ざるを得ない。この人間——歴史的個性を持つた人間の立場に立つことによつてのみ始めて深い生きた文章の理會といふことが可能な

ので、若しそこまで行かなかつたら、言語文章は符號の程度の作用しか持ち得ないのである。内容と形式・作用と対象、心と物、精神と自然、かういつたものは別々にはなれなく存在したものと成る。これ従來の主知的な國語教育の採つた方法であつて、一面的であるといはねばならぬ。  
私共はこの言語文章——作品の中の人間(作者と名づく)の立場に立つことによつてのみ、始めてその作品の全體的な理會が得られるのだと信ずる。

### 五 實際の取扱例三つ

#### その一

作者中心の取扱の實際例を左に示さう。

一、教材。國語讀本卷五 第二十四、ブダウ。

この教材は文部省の編纂趣旨書にはたしか理科的教材となつてゐた筈であるが、私はそれに頓着せず、私の信ずる心と言葉の融合點の上に立つて取扱つていたのであつた。その實際は略次の様であつた。



二、教授の實際。(○印は教師、△印は生徒)

1. 先づ文字の讀方を授けた。そして一通讀める様になつたから、今度は作者の想を讀みとる様に黙讀を課した。

2. 十分ばかりして私は次の様な問を發した。

○「作者はどうしてかうしたブダウといふ文章をかゝねばならなかつたか」この問を發した私の心持は創作の動機を知らしめるためであつた。このことは同時にこのブダウは作者の生活とどうして交渉を持つ様になつたかを悟らしめるための問であつた。

すると子供はちつと考へてゐたが、私の問は何を要求して居るか分らぬ様な顔をしてゐるものがあつたから、そこで私は次の様なことを工夫した。

○「皆さん今何を考へてゐますか。さあ何といふ字でもよろしいから心に浮べて下さい。」

といつて急に塗板に「犬」といふ字を書いた。そして子供に向つて。

○「さあ誰か先生が犬と書く前に犬といふ字を考へてゐた人はありますか。」

○「と聞いてみた。一人あつたが他はなかつた。」

○「今はどうだ。」  
と聞くと犬といふ字を浮べたといふ。  
この例によつて。

○「作者にもブダウが始めから問題になつてゐたのかしら？ どうして作者の頭にブダウが浮ぶ様になつたか？」

△「これは今しがたまで、作者はブダウのことを考へずに、何氣なくそのへんを歩いて、ブダウ棚の附近まで来ると『あゝきれいだ』といふ氣持にうたれたのです。見るとそこにはブダウが夕日にてらされてかゞやいてゐたのでした。」

○「私もさう思ひます。次に作者のその當時の心持を考へて見ませう、美しいといふ實感が先でしたらうか？ それともブダウが夕日に照らされてゐるのを先に見たのでせうか。」

と聞いて見た。このことは心と物との融合を見て行く訓練上見のがして



はならぬところだ。

すると子供達は、

△「先に美しいと思つたのです。」

と答へた、無論反對者もあつたが二三人だつた。そこで、

○「先生もさうだらうと思つた。それではすぐ次に浮んだのは何でせう。」

と發問。

△「ブダウです。」

△「いや夕日の光です。」

△「いやブダウと夕日の光と一緒に浮んで來たのです。」

○「さうですね。よく考へて御らん。これは夕日に照らされたブダウだから

夕日の光とブダウとが一緒にせうね。あゝ美しいと思つた。その瞬間そ

こには夕日に照らされたブダウがあつたといふのでせうね。若しこの時

は、美しさを實感しなかつたら、ブダウは作者の心中に浮ばずして終つたかも

と大い知れない。」

3.次にさうした心持が如何な表現をとつたかをたしかめる。これは子供は文章から以上の様な作者の心を想像したのであるが、今度は心持が分つたら、そこから表現へと見かへつてたしかめる仕事だ。

○「美しいと思つたといふが、その心情のあらはれとも見るべき箇所はどこか」と發問した。子供は、

△「フサ、ハ、トウ、スム、ラサ、キ、ハ、ブダウ。」

△「玉ノヤウニ美シイ」

の二ヶ所を拾ひあげた。

○この様にしてブダウが作者の生活の中には入つて來た。しかもそれに対する作者の感動がつよいので、すぐ離さないでちつと心に持ちこたへてゐるのです。分りますか。」

△「分ります。若しそのまゝブダウが作者の心が消えてしまつたら、後の文章はかけません。」

○「さうか。その様に作者が心の中に持ちつゞけて行くと、そのブダウはだん



だん成長して行きましたね。さあどの様に成長發展して行つたか調べて見ませう。」

といつて文の展開の研究に入る。こゝで私は思ふ。すべて把住力が強いと一度意識の中に飛びこんだものは相當な成長をどけて、文章も豊富に優れたものになるといふことを、無論その把住力の強弱は性格からも來るが感動の強弱からも來ること勿論である。文の展開の様相も根本的にはこの意識の把住力に關係があると思ふ。展開の内容はそれは作者の體驗から得るものである。

○「先づ最初に心の中のブドウは何を呼んだか。」

△「をぢさんのうちのブドウです。」

○「どうしてをぢさんのうちのブドウを思ひ出せたのでせうか。」

△「それは前に度々作者がをぢさんの家に遊びに行つてそのブドウを見もし食べても見たことがあつたからです。」

○「さう／＼前の經驗が甦つて來たのです。どうしてよみがへつたのでした

か。」

△「夕陽にはえた美しいブドウを眺めて心をゆすられたから思ひ出されたのです。」

○「次にどんなことが思ひ出されたか。」

△「それはブドウの用途について先生かお父さんかに聞いたこと、又自分でして知つてゐることが思出されたのです。」

こゝで葡萄酒やほし葡萄について知識を與へた。次に

○「後はなぜ書かなかつたのでせうか。」

△「あとかくことが思ひ出せなかつたからです。」

○「なぜ思ひ出せなかつたのか。」

△「知らないからです。」

○「さうでせうね。若し作者にブドウについてもつと／＼豊富な經驗があつたらかけるのでせうがね。やつぱり毎日の生活が大切なのです。文章の基は生活です。」



と解きかした。尙以上の問答の間に語句の取扱をやつて来た。又葡萄  
についての知識もその都度附加して取扱つた。

まあ以上の様な進行をとつて教授は了つた。二時間かゝつた。  
すでに読者は分つた様に、私は決して理料的には取扱つては来なかつた。どこ  
までも作者の生活を中心にして取扱つて来たのである。そしてこの作者の生活  
はとりもなほさず読者の生活の反映であるから、結極子供自らの生活を繰返し眺  
めて行つたことになる。

それから私は文の發展を作者の心の發展に即して取扱つて来たものである。  
この様に行つて心と言葉と生活が渾然と融合する。

### その二

一、教材、尋常國語讀本卷六 第二〇、氷すべり。

これは文の類型から眺めたら叙事文に入る。文部省の分類からすると文學的  
材料とされてゐる。

### 二、教授の實際。

1、先づ讀ませた。子供達は家庭の豫習の結果、大抵は讀めてあつた。讀みあや  
まりを訂正してやつたにすぎなかつた。

2、次に繪を見たり文を讀んだりして、充分讀みひたらせた。私はこの時黙讀を  
命じた。

3、稍々あつて私は次の様に發問して見た。

○「作者の位置ですね。先づ作者は文の中に居るか、それとも文の外に居ます  
か。……磁石の時の文章と比較して讀んで御らん。」

△「あゝ分りました。作者は文の外に居ます。磁石の文章では作者自らが文  
章の表に立つて居ますが。この文章では作者はかげに居ます。」

○「文章の外に居るといふが、それでは文章と無關係ですか。」

△「いゝえ、文章にかゝれてあること柄を見て居るのです。」

○「どこで見えてゐる。」

△「その氷すべりして居る湖のほとりでせう。」

○「では作者は文章の外に居て、——湖のほとりに居て何を見てゐるのか。」



△「氷をすべり居るところです。……湖上で。」

4. 以上は作者の外面的な位置の吟味であるに過ぎない。次に私はその内面的位置を發見せしめるために次の様に問答した。

○「作者は今文の外に立つて氷すべりの様子を見ておますね。作者も人ですから外の光景が眼に映じたら何とか心がうごいたでせうね。それとも全然寫眞の様に映して居るのですか？」

△「作者は外の光景を見ておもしろがつておます。」

△「作者は痛快がつて居ます。」

△「作者はからだこそじつとして動かさないが、心では氷をすべる人と一しよにすべつてゐます。」

以上の様に作者が單なる傍觀の態ではなくて、氷すべりの心持を心の中で體驗し實行して居るものであるといふ結論を得た。かうなると作者の位置がよほど内面的なところまで押し上げられて來た。

5. そこで私は次の様に問答を發展させた。△「蘇利は……さういふ地帯の

○「作者が心の中で一しよにすべつて一しよに痛快がつてゐるといふがその内心のあらはれとも見るべき箇所は。」

○「何か作者がおもしろいとか痛快だとかいふことを直接にいつて居ますか？」

△「何も直接にはいつて居ません。」

○「それではどうしてさういふ心持になつて居るといふことが分るのですか？」

△「文章の書き方で分ります。」

○「然らばその箇所を上げて御らん。」

といふと子供は次の箇所を拾ひ上げた。

イ. すべる／＼みんなすべる。

ロ. 片足でおそろしい程早くすべる者もあれば人の手にすがつて、こは／＼すべる者もある。

ハ. いろ／＼な曲すべりをやる者もあり、ころんではかりゐる者もある。

私は一々その表現の心持にまでさかのぼつて吟味した。そして心の申で一しよにすべつて居るといふ作者の心持のあらはれも同じ箇所であることが



分つた。

△「若し作者が心の中ですべつて居なかつたら、『おそろしい程早い』とか『こはこはすべる』とかいふことは言はれません。」

△「又『すべる』／＼みんなすべる』なんといふことも言ひません。」

○「成程よく分つてゐるね。」

6. 次に私は外界と内界とがどこまで接近して行つたかをたづねた。さうすると子供達はいろいろ／＼読んで研究した結果次の様に見ぬいた。

△「始めは大分へだつてゐますがだん／＼近づいて行つてゐます。」

△「さうです。この文章の『すべる』／＼みんなすべる』あたりからになると大分もう近寄つてゐるのです。」

○「作者が自分が今見てゐるんだなといふことを忘れて、自分がすべつてゐる様にかいてあるところがあるね。どこか。」

△「すべる／＼みんなすべる』以下の文章だといふ。」

○「最後の文章をこらん。『何でもなれてしまへば少しも陸上とかはならない』と

いつてゐるでせう。かうなると作者がすべる人になつて書いてしまつてゐる。いまゝでは作者が見てゐる態度だつたがこの最後の文句は全くすべる人の心持の説明になつてゐる。かうなると作者とすべる者とが一致したので自他融合の結果出て來た文句であるとするべきところですよ。」と  
いつて一々始めから文章をたどつて作者の心内とすべる者との距離の接近して行く有様について吟味した。

7. 最後に氷すべりについて次の様なことを吟味した。

イ「氷すべりの盛なところはどこか？ 多分この繪は長野の諏訪湖であらう

こと。」

ロ「氷靴について。」

ハ「曲すべりについて。」

### その三

一 教材。國語讀本卷六 第一俵の山。

二 教授の實際



1. 例によつて全文の讀方から這入る。それが終ると次の様な問答によつて授業をすゝめた。

2. 何んのことか書いてあるかと問うたら豊年のことが書いてあるといふ。

3. 豊年の事について書いてあるといふがそれでよいか？ 作者が豊年だといつてゐるか？

生「言つて居ません。」

4. それはどうして豊年だといふことが分るか。

生「讀んだあとで分つた。」

生「俄の山の説明のところまで分つた。」

生「家族の人が豊年を喜びながらしてゐる會話の場面をうつしてゐる。」

5. そして次の様なところに結んだ。

直接には刈入れどきの農家のある日の様子をかいたのだ………(叙事文と見るべきもの)豊年を喜ぶうちの人々の様をかいてあるのだ。だからそれを通して吾々が豊年だなあといふことが分るので。嵐の繪を見て嵐だと分る様

に豊年だと言つてはゐないが豊年をよろこぶ人々の様子が描かれてあれば、豊年といふことが分るものだ。

6. 豊年を喜ぶ家内の人々の様子が描かれてあるといふから、明日はどの部分にそのよろこびがあらはれてゐるかを研究しよう。

以上第一日

7. 作者は豊年だとは断定しないが、しかし讀後の感では豊年だといふが、どうした説明がさう思はせるか。

種々問答によつて發展した結果次の様になつた。

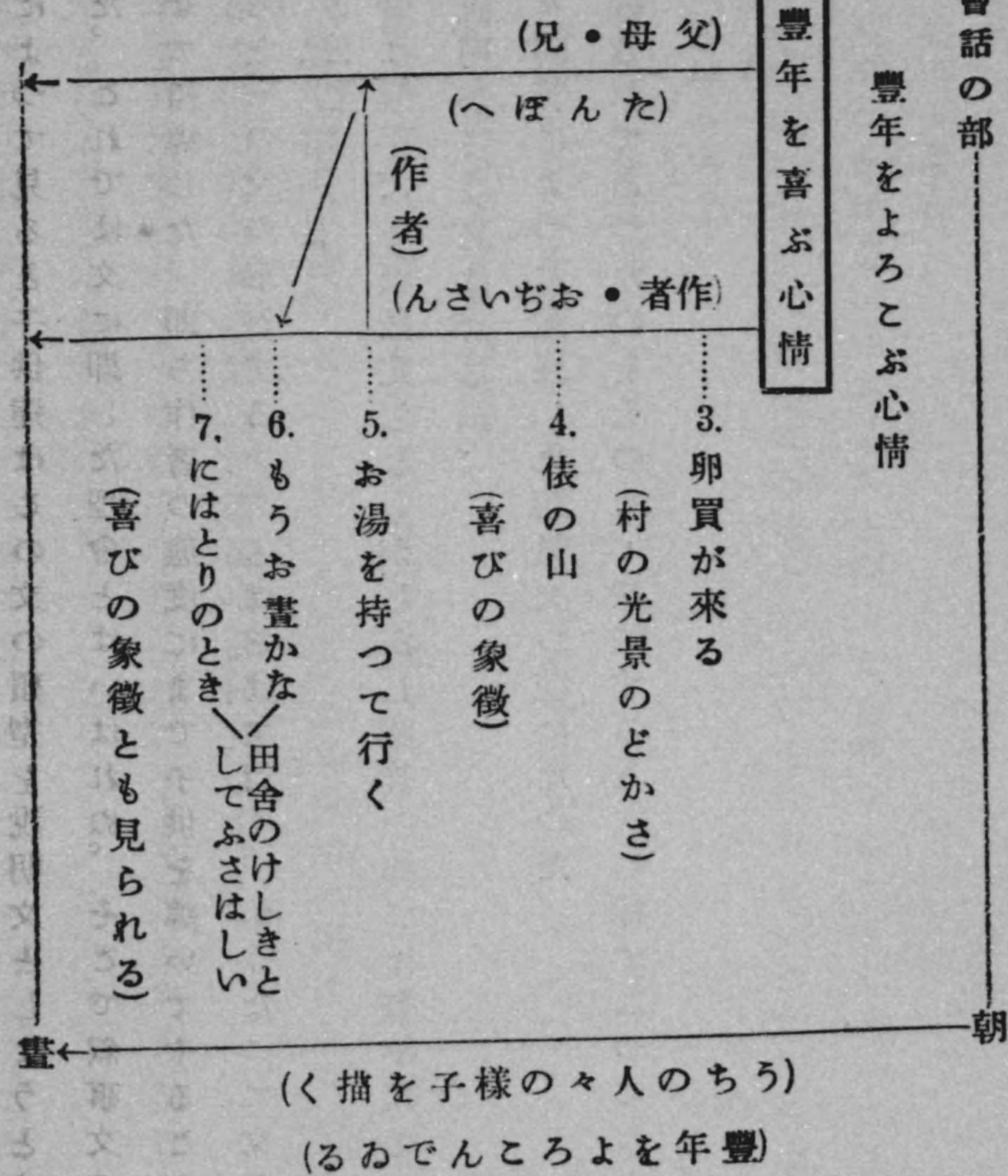
板書されてあつたのをそのまま採録すると次の様になつてゐた。



1. 会話の部

豊年をよろこぶ心情

2. 豊年を喜ぶ心情



これによつて見ると、子供達はこの文の類型を説明文としようとする傾向がはたらいた。これでは文に即した理會とはいはれぬ。そこで叙事文であることに気づかせて指導した。即ち作者の態度にまで子供を導いてやることが大切だ。さうするとその文の形がする／＼とほどけて行く。かうなつて文を理會したことになると思ふ。



第十一章 言語文章の物象的方面



### 第十一章 言語文章の物象的方面

作者又は説話者が言語文章を通して何を綴り、何を書いたとかいふ、何を私は今こゝで言語文章の物象的方面と稱する。

この物象的方面は凡そ二つに分類することが出来る。一つは我等の内部にある思想感情であり、他は我等の外にある所謂自然現象である。言語文章はこれ等の要素を抜きにしては成立することの出来ぬそれ程に重要な一面である。

これを言語を符號と見る従來の見方に従へば、全然自然的物象と見てゐる。思想でも一般的抽象的なもので言語とは離れて存在し得るものと考へた。

しかし言語文章を文化現象と見て行く立場に立つ時は、従來のとは異つて来る。先づ思想と言語の關係を考へて見ても、言語化されるところに一般的思想の有することの出来ない新らしい内容が附加されると考へる。その新らしい内容とは語感ともいふべきものであつて、感情の内容と見ることが出来る。實に一般的



抽象的な思想は、この語感を得ることによつて、——即ち言語にまで發展することによつて感情を得て内面的に變質して来る。かくいふことは思想が人格を得て個性的となることを意味する。して見ると語感といふ如きものも思想の妙なる色合と見るべきで、決して外面的附加物ではなくなる。むしろ言語によつて表現せられた思想は、語感と共同の上に成つたもので、これを單なる思想知及び感情に分けることの出来ない個性的なものとして見て行くのである。

次に言語文章の持つ自然的要素について考へて見ても、それは決して單なる所與としての客觀的自然ではなくて、すでに人格性をおびた自然である。單なる自然は思惟知の對象界であるが、言語を創造的意志の對象界即ち文化現象と見る立場からは、自らそこに展開する自然の内容は異なつたものでなければならぬ。即ち前者の知に對しては、自然は單なる自然力として與へられるが、後者には有心化せられた自然となる。

以上の見方の相違は、私共の言語文章の理會の上に直接に影響して来る。言語を符號と見る従來の見方では、言語の物象的方面は全く外的所與として、その一般

性、法則性に着眼して行くのに反し、言語を文化現象と見る見方からは、むしろそのものに感情移入をすることによつて、そのもの個性を直接に體驗しようとする。由來言語はすべてを人間化しようとする我等の内部衝動の發現であるから、やしくも言語化せられた時には、それは單なる所與としての自然ではなく、自然の衣を着た人間であることを思はねばならぬ。すでにして人間性をおびる以上、これの解釋は單なる知の立場であつてはならない。やつぱり人間的立場に立たなくてはならぬ。

今こゝに例を國語讀本卷六から引いて見よう。

あの中に磁石といふ文章がある。説明の便宜上全文をかゞげることにした。

#### 磁石

町ノ叔父サンカラ、オ年玉ニ大キナ磁石ヲイタイタ。鐵ヲ引ク力ガ強イ。昨日ニイサンガ釘箱ヲ火鉢ノフチニ置イテ手工ヲシテキタ時、弟ガ釘箱ヲ火鉢ノ中ヘヒツクリカヘシテ、手ヲ灰ダラケニシテ拾ヒハジメタ。僕ハ「待テ、待テ」トイツテ、磁石ヲ持ツテ來タ。サウシテ灰ノ中ヲカキマハシテ上ゲテ見ル



ト、果シテ磁石ノサキニ釘ガタクサンツイテキタ。二三返クリカヘシタラ針ハ残ラズ取レテ其ノ上折レタ針ヤサビタ針金マデツイテ來タ。

(尋常小學國語讀本卷六第十六)

これは文部省の編纂趣旨書には、たしか理科的教材と銘打つて出ている筈だ。一見如何にも磁石の理科的説明の様にも見えるが、しかし文章をよく読んで行つて見ると、單なる磁石ではないことが分る。むしろ私共は磁石を生活しつゝある一個の人間を發見せずには居られない。

偶々お年玉に磁石が作者の生活の中に飛びこんで來た。さうすると作者はしばらくの間、いろ／＼とその磁石を中心に己れの生活をつゞけて行く。釘も引いて見たであらうし、外へ出て土の中をかきまはして砂鐵を引いて見たこともあらう。その度毎に彼は驚きもし、感心もしたことであらう。こんな種々な行爲の結果彼は「鐵を引く力が強い」と生活で結論してゐるのである。だからこの文句の中には作者の磁石の中に移入した行動が含まれてゐることを見のがしてはならない。かうして作者の磁石を中心にした生活が續けられて來てゐる間に、弟が釘箱

を灰の中にひつくりかへしたといふ大問題が起つた。そして弟が手を灰だらけにして拾つてゐる様を見て思ひ出したのは、磁石の經驗である。早速磁石は持出されて役目を果たすことになる。その時も作者には新らたな豫期しない感激さへ伴つてゐる。それが「二三返くりかへしたら、釘は残らず取れて、その上折れた針や針金までついて來た」の文句を得てゐるのである。

以上の様に解釋して、始めてこの文の本質にふれることが出来るし、又人間化せられた磁石といふものも分つて來るであらうと思ふ。それを單に理科的に説明的に取扱つて行つたら、この文章は分らない。しかし從來の主知的な讀方であつては、全然この磁石に封じこまれた人間にはふれないで、單なる自然力として磁石を知の對象として教へこんで行つたものだつた。

私はこの磁石の文章をどの様に取扱つて行つたかを参考のため記録しておかう。

### ○取扱實際の概要

一、讀まして、新字の讀方を授け、一通讀めるのを待つて次の仕事に移つた。



二、一通讀めるので今度は文の意味をつかむ様默讀を命じた。

三、作者はこの文章で何をねらつて書いてゐるか？を發問した。その時子供の答は次の二つに別れた。

1. 磁石は鐵を引く力が強いといふことを説明したのだ。

2. 磁石で持つて灰の中の釘を拾つたといふことを記述したのだ。

四、そこで私は再び默讀を命じてそのいづれなるかをたしかめた。それでもやつぱり子供の解釋は二手に別れてゐた。

五、そこでその理由を問ひ質すことにした。その時の理由は次の通りであつた。

(1) を主張するものゝ理由。

「町ノ叔父サンカラ……磁石ヲイタゞイタゞまでは前置と見るべきで、それから六十五頁一行目以下全文は「昨日ニイサンガ以下全文は鐵を引く力が強いといふことの例證と見るべきである」と。王ニ大キマ鐵引クマトト六(2)を主張するものゝ理由。兩式とも鐵引ク力強イと見らるる點ナリ」

「町ノ叔父サンカラ……鐵ヲ引ク力ガ強イ」までが前置きでその以下は本

「文と見るべきものだと思ふ。……」

六、成程どつちもどつちだが、兩方とも無理がある様だ。

若し(1)の様に見て行くと、「町ノ叔父サンカラ、オ年玉ニ大キナ磁石ヲイタゞイタ」といふ文句が何等の意味をなさない。あつてもなくてもよいものとなる。

それから「昨日ニイサンが云々」といふ出來事の叙述があまりに長すぎるし「強イ」の例としてはあまりに適當してゐない旨を談つた。それから若し(2)の見方に見方に従ふと「鐵ヲ引ク力ガ強イ」と文句をこゝに挟んだのが妙だ。終りに持つて行くなら未だしも、こゝにはさんだことは何といつても不自然だ。

七、要するに作者が叙事的態度に立つてゐるかそれとも説明的態度に立つて居るかといふきわどいところに子供の考へが來てゐるのだ。この作者の態度の決定が文の形をつくつてゐるのだから、そこまで行かぬと嚴密な意味で文章の理會とはいはれぬことと思ふ。

八、で私は三度目の内省を促した。その時私は次の様な問答から這入つた。  
教この文章は大體三つの部分に區分出來ると思ふが、さあどう分けたらよい



か。』  
子供達はしばらく考へてから、次々に發表した。その答は結局次の様におちついた。

第一 町ノ叔父サンカラ、オ年玉ニ大キナ磁石をイタッイタ。

第二 鐵ヲ引ク力ガ強イ。

第三 昨日ニイサンガ以下の全文。

教然り、それではこれを一貫して統一する作者の態度はどうであるか。この第一、第二、第三を皆ふくめることの出来るしめくまりをたづねて御らんと。

(こゝで「オ年玉」の語句の解釋や、鐵を引く力の強いことなどを磁石の實物(子供が三人程持つて來てゐたを以て示す。彼等の經驗の一二をも發表させた。)  
九、作者の態度について、——何をかゝうとしたのかについて種々問答した結果次の様に見て行くことにした。  
これは磁石そのものについて直接かかうとしたのではなくて磁石を中心

に作者が如何に生活したかといふ生活記述と見るべきである。作者の生活は小止みなく進展をつゞけて來てゐるところにお年玉として磁石が飛びこんで來た。(こゝが第一に相當する)。一度磁石を手にとると作者の生活は磁石を中心にして進展する。釘もひいて見たであらう、その外種々のことをして磁石を生活して行つた。この生活の結論として「鐵を引く力が強い」といふ文句が出てゐるのだ。でこの短い「鐵を引く力が強い」の裏には種々な作者の生活を持つて居るところを見ぬかねばならぬ(第二に相當するところ)それが偶々弟の釘箱事件に出會つて磁石を實用にも役に立てたといふのである。

かう見て行く時、この文章は單なる知の冷い説明ではなくて、感激と生活とで記録された生活實録であると見て行かざるを得ない。かう見て行く時、この文の形はする／＼と解けて來る。

一〇、次に私は「果シテ」といふ言葉がこゝに使はれねばならなかつた所以を文に即して考へさせた。こゝで文の流れといふものが分つて來る。以上



第十二章 文藝に於ける寫生道の眞髓

- 一 形象の兩面としての生命と形式
- 二 寫生道の眞髓
- 三 寫生道と國語教育
- 四 寫生文の見方とその鑑賞



## 第十二章 文藝に於ける寫生道の眞髓

### 一 形象の兩面としての生命と形式

試みに一本の櫻について考へて見よう。これを外から見ればまがふことのない櫻獨特の形象のあることが分るし、更にその形象のもとに成長發展するところを見ると、その形象に即して、形象のどの部分にも漏滿して、これを統一づける或種の力の存在することも容易に知ることが出来る。この或種の力はとりもなほさず櫻の生命であると言へる。櫻のこの生命が櫻獨特の形象に即してはたらくところに、年々歳々開花し、結實するといふ一定の現象もあるのである。若し櫻のこの生命が、その形象の各部分にゆき渡らないである時は、櫻は枯死することを免れない。

すべてのものが死滅するといふことは、要するにその各部の構造を支配して居た生命が、その支配力を失ふことに起因するのである。かういへば生命は形象を



はなれて、單獨に存在し作用することは出来ない。およそ生命があるといふからには、何等かの形象を伴はずしては實在することが出来ないのである。而してこの形象は次第に變化流動して絶ゆるまざるものであるが、こゝに又成長發展がある。その間何處かに一定して動かないきまりがある。これが即ち形式とか、構造とか、法則とかいふものではないかと思ふ。

だから生命といひ、形式法則といふは形象の両面であつて、分離して存在するものではない筈のものである。

このことはすべて實在するものである限り通用することである。それを従來は互に一方を強調しすぎるところから二つを各異つたものゝ様に考へて研究の對象として來たのである。そして甲が榮えた時には乙がすたり、乙が榮えた時には甲がすたつて、互ひ違ひに流れて來たものである。生命を研究の對象とするものに、哲學では生命の哲學があり、文學にはロマンチズムがある。これ等の生命派の認識方法は等しく直觀を重視するといふことである。次に法則或は形式を研究の對象とするものに、哲學では論理派の哲學があり、文學にはクラシシズムが

ある。この論理派のつて居る認識方法は論理的に思惟することである。しかしこれ等の研究者が生命とか法則乃至形式とかは實在の両面であることを知つてゐるならば、どつちからは入つてもある一つのポイントに於て同じく落合ふものであるべきだ。それがなか／＼一致しないで極端なものになると、却つて反對の方面に進んで行くものもある位である。かう極端になると、それはもはや遊戯的なものとなつて、人生から乖離したものである。リツケルト一派の論理派の哲學が、歐州戦後人々にかへり見られなくなつたといふのも、蓋しあまりに論理の精密に陥つて、生命の實相にふれることを忘れたからであるまいかと思はれる。

要するにポイントは一つだ。生命と形式乃至法則とが握手した形象、これを文學上のことと言へば心と言葉の握手した世界こそ、正に我等の研究の視點でなければならぬと思ふ。こゝを明かにつかまぬ以上、生命は氷のテンブラであり、形式乃至法則は無内容な力であるより仕方がない。時々私共は空虚な概念の遊戯を喜んでゐる人を見受けることがあるが、さうした人は骸骨を見て生きた人間と見あやまつてゐる人々でなければならぬ。又一概に法則乃至形式を罵倒する人が



あるが、それは未だ至らない人間の淺慮から來る獨斷である。我々はあくまで法則にも生命にもとらはれないで、生命にも通じ法則へも通ずる立場に立つて、研究を進めて行かなければならぬと思ふ。

## 二 寫生道の眞髓

以上の様に生命と形式とが形象の兩面であつて、その形象のいづこにもあつて、しかもいづこにも停滯しない生命は一寸つかみにくいものであるが、心が形象の裏に過満し、統一力として作用してゐるのである。一度かうした生命の流れるところには一定の形象をあらはし、やがて形式乃至法則をつくるものである。これなくしては生命の顯現する手立がない。畢竟櫻なるものがないといふ結論になる。櫻の生命があつて櫻の形がないといふことはあり得ない。

繪畫に於ける寫生はよくこのへんの眞髓を捕へたものであると思ふ。抑々繪畫に於ける寫生の起りとも見るべきものは、支那の謝氏六法の中に「應物象形」といふ一項があるが、それからのことであるらしい。しかしこの思想は支那古代から

不文律に存在した思想だと見るべきのが至當だとのことだが、これをつまみ出して文章でのべたのが謝赫を以て始とする。しからばこの「應物象形」といふことを如何様に考へてゐたか。彼の六法にたづねて見よう。

謝赫の六法とは。

### 一 氣韻生動。

これは畫面に動いてゐる精神的な閃きをいふのである。松本亦太郎氏はその内容を三つあげてゐる。

第一 物の有する心 持山の心持とか海の心持とか瀧の心持とかをいふのである。

第二 畫家の精神的傾向である。その人の藝術的性格乃至その時の畫家の氣分をいふのである。

第三 畫面に其畫家の棲息して居る社會の生活狀態や、或は其時代なり國土なりの心持が閃いて出て來るといふ事である。

### 二 骨法用筆。



これは物の勢に従つて筆を用ひることである。外界の景致は力の表現と見る。さうした時その力の働きには強さとか方向とか遅速とかいふものがある。その力の働き具合を見ぬく時、そこにその物の骨線といふものが見えて来る。さうしたものを筆の強さとか、圧力とか、重さとか、運筆の遅速とか、方向の變化とかであらはずのが骨法用筆の大要である。

三、應物象形。

これは物に應じ形を象ることであつて、今日の形似といふことである。

四、隨類賦彩。

事物にはいろいろ種類があるから、その種類に従つて色を傳けて行くこと。

五、經營位置。

形をどう組立て、それを描いて行くかといふことで今日の言葉では構圖といふことである。

六、傳移模寫。

これはつまり古人の良い作品について學んで行くことである。すでに過去

には藝術的天才によつて開拓された幾多の貴いものがある。それを學んで行くといふことである。繪畫に於ける傳統の中に入ることである。

これによつて見ると、一切を氣韻生動の系統の中に置き(二)以下を(一)の中に歸せしめてゐる。要するにこの思想を要約して見ると、繪畫は氣韻生動をあらはすことをその第一義とすべきものであつて、その氣韻生動は骨法と寫實との内的一致によつて醸成せらるべきものであるといふのである。

これによつて見れば、寫生は決して對象の外形を忠實に寫し出すことではなくて、その形に即して氣韻生動を寫し出すといふのがその真髓である。この思想は支那の繪畫論の中心點ともいふべきもので、やがてそれが日本にも傳はつて今日までつゞいてゐるのである。ところがその形は神を傳へ、意を寫すものだといふ寫生本來の義をば打忘れて、只管對象の外形のみを寫し出さんとして亞流者もないではなかつたが、さうなればそれは六法中の生命とも見るべき氣韻生動に反するもので、繪畫の本質に戻つたものといふべきである。

以上の様に支那の繪畫論は生命と形とは相即不離の關係にあるものだといふ



信仰のもとに終始一貫したものであることが分る。

尙この寫生が繪畫の方面ばかりでなく文藝上にもあらはれて居る。かの浪漫主義の文藝の榮えた後に興つた自然主義の文藝は、もつとも露骨に寫生主義を標榜したものであると見ることが出来る。この自然主義文藝の特色はどこまでも客觀を精密に描寫することに終始して、その間すこしも主觀の着色を許さないといふのであつた。はじめの程は偉大なる作品を出して、人の心を指導啓發して行つたものだが、だん／＼客觀に捕はれる様になつて、神意をあらはすことを忘却するに至つて、遂に自然主義の文藝もすたれて行かねばならなかつたのである。これ自然主義が外形のみを寫し出すことを考へて、生命を殺したところに起因するもので、全く寫生道をはき違へて行つたものといふべきである。その後新らしい努力のもとに興つて來た文藝は、新浪漫主義とか象徴主義とかいふものであるが、これは一口に言へば形に即して生命を寫し出さうとしたもので、文藝としては常道に立歸つたわけである。しかしこゝにも似て非なるものがあつて、あまりに主觀を尊重しすぎた嫌がある。現在はどこちらかといへば、形を否定して心生命を尊

重しようとする傾向が勝つてゐる様に思ふが、これは自然主義に對する反動や、或は舊文化に對する反動の現れであつて、文藝としての常道ではなからうと思ふ。以上は文藝のうちでも主として小説の傾向についてのべたのであるが、他の俳句とか和歌の世界にあつては寫生といふことがどうであつた。といふに先づ俳句の世界をのぞくと、かの寫生的傾向はすでに芭蕉に見ることが出来るのであるが、これを受けついで人々の多くは芭蕉のさうした態度に理解なく、想念や理窟で作つて行つたものであつた。何かそこに寓意とか諷刺とかの意がこもつてあれば、一層面白いと考へられるやうになつた。又かの季題論といふものゝ全盛をきはめたのも頭の中で考へる傾向と軌を一にして行はれたのであつた。それにあきたらずして、寫生といふことを俳句をつくる唯一最上の道であると説く様になつたのは、かの正岡子規を持つて始めとする。子規は想念や理窟で作る俳句は文學ではないといつて極力排斥し、只俳句はありのままの姿、見たまゝの姿を歌ひ出す寫生のみが正しい唯一のものだと主張した。それ以來俳句に於ける寫生主義が從來の月並作家を驅逐して俳句エコオル寫生といふところまで進んだ。この



傾向は小説の自然主義の風潮と軌を一にしてあらはれたもので文藝としては正道を勝ち得たのであつたが主義として成立つとそこに再び形式にとらはれて生命のないものがあらはれる様になつたのでそれを救ふべく立つた人に荻原井泉水一派の印象主義の新しい俳句があらはれた。彼の唱へるところは印象主義であつて、どちらかといへば自分の心持を尊重して内から表現するといふ心持で作るのだから常に内在的な核心的なところに重きをおいた。これは寫生主義が主義にとらはれて内なる生命を軽んじたのにあきたらずして生れたものだから、當然生命を重んじようとする傾向に重きを置くので、兎角すると形を否定し勝つてある。これがもうすこし主義そのものに捕はれるとこの形を否定する傾向がいよいよ極端になつて俳句道の正道から脱線して行く。さうなると再び形に即して生命を歌ふ俳句本來の姿をあこがれる様になる。さうなるとその時はイズムはどうあれ寫生的色彩を濃厚に持つであらうことは想像に難くない。

短歌の世界にあつても寫生を重視する様になつたのは、子規乃至伊藤左千夫氏以來であつて、それを受けついで入に島木赤彦氏などがある。彼等は寫生道に向

つて一氣に短歌を開拓して進んで來たのであつて、その姿は實に雄々しいものがある。彼等に言はせると、古來から短歌に於ける傑作は悉く寫生道の上に展開してゐるといふ。この言は奈邊まで眞實であるかは私は言はれないが、すべての藝術は寫生道(捕はれない意味で)に終始すべきものではなからうかとさへ思ふ。

### 三 寫生道と國語教育

寫生、かういふと何かあまりに外形にのみとらはれすぎるかの如く聞えるであらうが、決してさうではない。成程我が綴り方教授に於ては、寫生文をかゝしたのが十數年昔のことであつて、今は生命がないものゝ様に思はれてゐるが、これはとらはれたる自然主義的文藝と軌を一にするもので、あまりに形にのみとらはれて、生命のひらめきを蔑にしたからのことである。かゝる態度は決して寫生道の眞髓を傳へたものではない。本來の寫生道は形に即して神意を傳へ、意味と存在との内面的な結合の上に立つて、その領域を開拓しようとするものであつて、これをぬきにして實在を寫し出すべき方途は他になからうではないか。



私の國語教育の視點も要するにこゝにある。これを従來の私の言ひ方を以てすれば、心と言葉物の融合點をみつめてその點の軌跡に向つて開拓を進めて行かうと言ふのである。決して言葉といふもの乃至物といふものを心から引きはなして見る従來の言語學者の様には取扱つては行きたくないものである。従來の言語學者の見た言語は死んだ言語である。即ち言語は思想感情の符號だとか、社會の約束だとか、思想交換の方便だとかいふ見方は、言語の形即ち構造の方面だけを見て心或は生命といふ他の重要部面をすてたもので、生きた言語でなかつたことは言ふまでもない。やつぱり言語も一つの實在であると見るから、當然言語には生命とか形とか具備されてあるべきであると信ずる。心と言葉の融合點、之こそは生きた言語の位置すべき點である。この點のつながり、これは我が國の太初から流れて今日につゞかつて居るものであつて、又我が國あらんかぎり、は永續すべき線である。この線をぬきにして何處に我等は我等の祖先と握手することが出来るか。又我等の文化を次代の子供に譲り渡すことが出来るか。實にこの心と言葉の融合線こそは我等を日本國民たらしめる唯一のものであり、同時に國

史に連がる線でもある。國語教育の使命は實にこの線上に立つときはじめて果されるものであると思ふ。

#### 四 寫生文の見方とその鑑賞

以上私は寫生道の眞髓を物語つて、暗々裡に寫生文の見方を養つて來たものであるが、こゝに私の説を裏づけるために、短歌に於て寫生道を唱へて終始一貫した島木赤彦氏の所論とその鑑賞の實際についてのべて見よう。

「私共の心は、多くは具體的事象との接觸によつて感動を起します。感動の對象となつて心に觸れ來る事象は、その相ふるゝ状態が、事象の姿であると共に感動の姿でもあるのであります。左様な接觸の状態をそのまゝに歌に現すことは、同時に感動の状態をそのまゝに歌に現すことにもなるのであります。この表現の道を寫生と呼んで居ります。私が前に直接表現といふのも多くこの寫生道と相伴ひます。感動の直接表現といへば、嬉しいとか、悲しいとか、寂しいとか、懐しいとか所謂主觀的言語を以て現すことであると思ふ人が多いのであります。



すが、實際は多くさうでないであります。一體悲しいとか嬉しいとかいふ種類の詞は、各人個々の感情生活から抽象された詞でありまして、所謂感情の概念であります。概念は一般に通じて特殊なる個々に當てはまりません。我々の現したいものは個々特殊なる感情でありますから、概念的言語を以て緊密に表現することはむづかしいのであります。悲しいと言へば甲にも通じ乙にも通じません。併し決して甲の特殊な悲しみも、乙の特殊な悲しみをも現しません。歌に寫生の必要なのはこゝから生じて來ます。つまり感情活動の直接表現を目ざすからであります。

元來寫生といふ詞は上古の支那畫論から生れた詞でありまして、生を寫すといふことは、心と物と相接觸する状態を寫すものとされて居ります。それを明治時代の畫論家が誤り傳へて、單に一寸した形態をスケッチする位の意味に用ひたのであります。今でも寫生といへば、そんな向きに思つてゐる人が多いのであります。森田恒友畫伯などは明かに寫生道を以て傳神道と同じ意義に説き且つ用ひて居ります。これを歌の上に轉用したのは正岡子規であります。私

どもは歌に於ける寫生道を以て、感情活動の直接表現をなす殆んど唯一なる道として、この道を究極せしめて行きたいと冀ふのであります。——  
歌道小見による——

以上の様に寫生道を感情活動の直接表現の唯一なる道と信する島木氏は、ひたすらにこの道の上に立つて短歌道を開拓して行つたものだ。かの萬葉集を鑑賞し批評する彼の立場も、終始一貫寫生道に立つてゐる。

今左にその一例をあげて彼の鑑賞の實際をうかゞつて見よう。

青柳のはらる川門に汝を待つと清水は汲まず立ち所平らすも

「はらる」は賀茂真淵の言ひし如く、芽をはることであらう。關東人の訛である。川門は川の水門であるが、轉じては、只、川の事にも用ひたやうである。「せみど」は清水の意で關東語であらう。「立ちど」は立ち所「平らす」は地を平にすることである。青柳の芽の張りいづる川邊で、わたしやお前を待つてゐる。實は清水汲みに言寄せて來てゐるのだが、清水汲むのも手につかずつと期して待つてゐるうちに、わたしの足で土を踏み平らしてしまふた。といふのであつて、待ち遠く



して待ちきれぬ心が内に自づから籠つてゐる。「立ち所平らすも」の結句、實によく作者の待ちあぐんでゐる心と光景とを現してゐる。寫生の極致といふべきである。この歌恐らく女の歌であらう。我々の祖先は千餘年以前にあつて、斯様な場合の詠嘆に「青柳のはらる川門」といふ如き景物を持ち來して情趣を生かすことを知つてゐた。」

この島木氏の態度及び言葉には非常に學ぶべきところがある様に思ふ。次に私の寫生文の取扱の實際についてお話をすゝめて行かう。

一、教材。尋常小學國語讀本卷五 第五、鯉のぼり。

二、第一時間目の取扱。

1. 先づ私はこの課を子供に投げあたへた。然うすると子供達はむさぼる様にして讀んで行つた。

2. 大體一通りの讀むことの盛が過ぎた頃に質問して研究し合ふ様命じた。

この時問題になつた言葉は左の如きものであつた。(研究指導の狀況をも

記す)

イ、青葉とは？

これについては子供達がいろ／＼言ひあつた後、私は次の様な質問を試みた。

A. 鯉のぼりを立てる時は何時か(こゝから五月の節句といふことを導き出し、その頃の青葉について問答)

B. その青葉はどんな感じのする青葉か(こゝから「ゆふべの雨がはれて青葉の上に日が氣持よくてつてゐます」に氣づかしめ、雨上りの生々した青葉、初夏の日を氣持よささうに受けてゐる青葉といふことを導く)

ロ、矢車とは？

これについては次の様なことが吟味された。

A. 挿繪の觀察。

B. 構造。

C. 自分のうちの鮭のぼりについてゐたものゝ説明發表。

D. がら／＼なる矢車……初夏の風のために。



E. 風車のまはることなども話題にのぼる。

ハ、ふくらませてとは？

A. 何處を？ 何が？ 如何して？

B. ふくらせてと比較して吟味する。

C. 丸々ふくらませて。

D. 或ものは手で腹の上をなでる様にして説明するものもあつた。

E. 挿繪の鯉の觀察。

F. 「思ふぞんぶん風をのんで」といふ句と關係づけて。

ニ、かけとは？

A. 影と陰とを比較して吟味する。

B. この文の前の方の「青葉の上に日が氣持よくてつてゐます」と關係づけて取扱ふ。

ホ、地とは？

A. 土のことと言ふものがあつたから、土を手にとつて、これをも地といふ

かと問ふ。

B. 子供は否といふ、然らば何ぞや。

C. 大地のこと、地面のことをいふ。

ヘ、およぐとは？

A. およぐやうだといはずにおよぎますといつたわけは何ぞと問はれる  
(作者の心持にふれる)

B. 先の「をどり上る」とか「思ふぞんぶん風をのんで」とかいふ言葉を加へて  
考へさせる。

C. そして作者は眞偽を問題にする心のすきのないこと、唯元氣のよい  
鯉にみとれてゐることなど話し合ふ。

3. 三四人に音讀させて時間が終りとなる。

三、第二時間目取扱。

1. 音讀二人終つて。

2. どういふ氣持で書いた文章ですか？——創作的感動。



(この時五六人の子供が手をあげる。そこで私は黙讀を命じた。終つて問題の出し方をかへる)

3. 何を書いたのか？(皆手があがる)……抽象的概念。

4. どんな様子の鯉のぼりか？

(この時四五人は手をあげなかつた。)

元氣のよい生々とした鯉のぼりだと答へる。……どこでそのことが分るか  
と問ひかへした……子供達は一生懸命になつて答へようとする。そして次の様な文句を拾ふ。

「思ふぞんぶん風をのむ」……「をどり上ります」……「むねよりも高く尾を上げます」……あるものは挿繪の尾を勢よくあげて居るのを指摘するのもあつた。

5. その鯉のぼりをどんな氣持で見てるか？と問ふて文の生まれた心持即ち作者の心情に及ぶ。こゝに至つて子供達はこの文の形象を明瞭に頭の中に構成する。

この間に對して子供達は、「勇ましい氣持で」、「愉快な氣持で」、「元氣なあかるい心持で」など答へる。

6. それでは作者の勇ましい、よい氣持になつて見とれて居る氣持のあらはれとも見るべき箇所はどこか。

「矢車ががらく」となる……「思ふぞんぶん風をのむ」……「をどり上る」などを上げる。

7. さうする元氣な鯉のぼりの様子をかいたところと作者の元氣でよい氣持のあらはれとは同じ箇所になつたね。それでよいのだね。作者と鯉のぼりとはこの時一しよになつて居たのだからそれでよいのだ。

8. 作者のさうした氣持を一層よくさせて居るものがあるが氣づいたかね。

(この時子供達は我先にその氣づきを談らうとする。その日の天氣がさうですと答へる)

9. その日の天氣はどうであつたね。  
イ雨あがりのすがすがしい青葉。



ロ、初夏の候。

ハ、氣持よい風さへもともなふ。

10. 各文節の研究………渦ける言葉を中心に文の生命に入る。

11. この文章のうちで非常によく生きてゐる言葉があるか拾つて御らん。といふと次の様に拾つた。

イがら、い。

理由、(一)風の吹いてゐることが分る。(二)心持を元氣にさせる。

ロ、思ふぞんぶん。

理由、(一)元氣な様子が分る。(二)何となく元氣な感じがする。

ハ、をどり上ります。

理由、(一)氣持よく元氣な言葉。(二)挿繪の尾をあげてゐるところがそれです。

12. 以上の問答が終つて更によませる。そしてさあ何か聞きたいことがあるかと促した。さうするとしばらく考へてゐる様子だつたから、私の方から

鯉のぼりを立てるのは何時ですかと聞いた。すると子供は五月五日の節句ですと答へた。

13. 五月の節句について次の様なことを問答す。(國民的信仰の中へ導き入れる)

イ、端午の節句とも重五の節句ともいふこと。

ロ、五月の節句は男の子の節句であること。女の子の節は三月三日のおひなさまであること。

ハ、五月の節句にかざるものは何々か、御馳走は何々か、そのいはれなど簡単に話して聞かせる。



第十三章 文學的方法と讀方教授

- 一 文藝と教育
- 二 文藝的精神と國語教育
- 三 人間の發見と國語教育
- 四 文學的方法と讀方教授
- 五 方法上の信條
- 六 實際例 四つ



### 第十三章 文學的方法と讀方教授

#### 一 文藝と教育

今日程文藝と教育とが接近したことは、かつて見られない現象である。

従來はむしろ文藝を非教育的なものとして、これを斥けこそすれ一步も近かうとはしなかつた。それは當時に於ける文藝が顧みるに値しないといふのではなくて却つて教育といふことが主知的に、功利的に考へられてゐたところから來た譯見であつた様に思ふ。教育といふことだけでなく當時の一般社會の價值觀といふものが實用とか功利とかいふ思想の上に築き上げられて居たものだから、直接には何等の生産の伴はない文藝といふものがいやしめられてあつたことは、無理もなかつたといはねばならない。

一體かうした文藝をいやしむ思想は、我が徳川時代から流れて來てゐるもので、それが明治になつて實學主義の教育の移入となり、更に自然科學の教育の高唱と



なつて來てゐるので、文藝は本質的に、これ等の世界とは相容れないものであつたから、その價値がみとめられなかつたのも仕方がなかつた。

ところが最近になつて、だん／＼人々が内省的になつて來ると、從來の實用主義、功利主義の價値觀に疑を持つ様になつて來た。一度己れの姿を振返つて見た當時の人々は、そこに色のあせた元氣のない一つの機械化した人間を發見したのであつた。そして妙にその人間は蟻の砂糖をめぐけて集る如く、利害の問題に對してはもつとも敏感に活動するのであつた。この妙な人間、それはとりもなほさず自分の姿であつた。そのことに氣付いた時彼等はびつくりした。そしてこれによいのか？と靜かに胸に手をあて、考へた時は、にはかに郷愁の思に泣かされたのであつた。

かうしてそこに發見したのは人間性といふものであつた。今更の如く我々は人間性を戀ひ慕はねばならないそれ程に、人間といふものから遠ざかつて居たのであつた。何でもこの人間性とか、人間味とかいふ言葉が非常な魅力を持つて人々の間に使用されたのは大正八、九年頃のことであつた。何でも人間性の奪還と

いふことが當時の人々の心からの要求であつた様に思ふ。

この時この新使命をはたすべく第一線に立つたものは、いふまでもなく文藝であつた。文藝はその本質からいつて常に人間性の眞實を把握することに終始するものであるところから、人間性奪還の急先鋒となるにはもつとも相應はしいものであると言はねばならない。こゝに文藝の社會的浸潤が行はれた。

一般思潮がかくの如くなると教育といふ概念にも變更を來たさざるを得なかつた。彼等は教育といふ概念から功利とか實用とかいふ色彩をとつて、それに加ふるに情育を以てした。こゝに藝術教育勃興の源がある。曰はく自由畫、曰はく童話、曰はく童話、かうしたものが次々に高唱されて、教育は藝術的にうるほひのあるものとかはつた。

この時にあたつて文藝を教育にまで近づける運動を試みたものに西宮藤朝氏がある。彼は「感情の解放」といふ著書の序文に次の様なことをのべて、文藝教育の必要を高唱してゐる。

是れ迄の教育は餘りに形式的である。餘りに功利主義的である。且又餘りに生



命がない。それを改革しようとするのが吾々の要望である。而して人心の一切の不自然、不合理、形式主義、虚偽、第二義的な功利主義から解放して、其所に人間的な空気を通はせ度いと思ふのである。私はそのために文藝主義の教育を鼓吹したる。

又更にこれと相前後して片上伸氏の文藝教育論の提唱があつた。彼は「文藝教育論」なる著書を教育界に投じて次の様にいつてゐる。

文藝教育の本旨は、文藝による人間の教育を意味すると共に、必ずしも直ちに文藝そのものによらずとも、文藝の精神による人間の教育を行ふことを意味する。所詮文藝教育論は、人生の姿、もしくは味ひの悟得感應から出立する。人間の生活といふものを、何と見、何と感ずるかといふところから出立する。技術の問題ではなくして生活の態度乃至覺悟の問題である。

はじめの程はかうした文藝と教育が握手することに疑義を持つ人々などがあつて賛否交々であつたが、しかし人間の眞實な叫びはそれを必要としてあつたのであらう。まもなく文藝がある形に於て、教育の中に取り入れられて来るやうになつた。そして今日のところではあらゆる方面に文藝的精神が浸潤して居る様に

思ふ。

國語教育はそのために、從來見失つて來た言語文章の中の人間を發見して以來一層積極的に文藝的精神をとり入れて來てる様に思はれる。そして新人と稱されるものの中には、國語教育即文藝教育など主張するものも現はれて來た。兎に角文藝教育即國語教育だと結論しないまでも、文藝をその一部分に取り入れてやつて行かねばならぬものゝ如く、誰しも思惟する様になつたとは、扱ても變つたものと言はねばならぬ。

私もこの國語教育の中に文藝的精神をとり入れるものゝ一人であるが、扱て然らば如何様に取り入れるかといふことについては節をあらためて説くことにしよう。

## 二 文藝的精神と國語教育

文藝的精神が國語教育の中に、次第に浸透して來たことは前にのべた通りであるが、然らばかくいふ文藝的精神とは何ぞや。そしてそれが國語教育に何をもた



らしたかといふことは、一應明かにしておく必要がある。

先づ文藝的精神とは何ぞや。

これを文藝教育の提唱者たる片上伸氏に問うて見ると。

曰はく。

「自由な安らかな心持ちで、あらゆる個々の生活事象をその本質に就いて、深く、細かに、あらゆる情味、あらゆる意味をこめて総合的に観察し考察する傾向」

といつてゐる。又他の場所で次の様にもいつてゐる。

「文藝はいかなる断片的な生活をも包全的に、集中的に、総合的に見て、あますところなき眞實の生命を表現する。文藝に描かれて、一莖の野の草も無限の生命の象徴となる。文藝に描かれて、あらゆる生活の事相がわれわれの心に生れて来る。文藝に描かれてすべてのものは救はれる。文藝に描かれた世界は断片的なばらばらな世界ではなくなつて、生命に集中せられた世界である。その集中、綜合によつて更に限りなく生命の増し加つて行く世界である。」

これによつて見ると、文藝的精神とはすべての事象を全體的、集中的に觀且つ感じ味はうとする精神のことで、生命とか人間性の眞實とかをその内容とするもの

である。別言すれば生命を全圓的に直觀し、それにひたらうとする傾向をいふのである。だからより多く主觀的であり、より多く感情的であり、より多く内面的である。これを道德的精神とか科學的精神とかいふものと比較すれば、より多く人間的であるとも言ひ得る。

さうしたものが文藝的精神だとすれば、教育本來の意義の中に包攝せらるべきもので、何等教育が文藝的精神を排斥する理由はなくなる。ところが從來の教育といふものが、その本來の意義を實用主義、惡功利主義、偏知主義等の思想のために、煩はされてあつたためと、もう一つ文藝そのもの、多少不眞面目を缺いてゐたために、二つは相敵視してゐたものであつた。それが今日になつて教育の意義が慈愛の本義にあることを悟つて來ると、教育精神そのもの、中にすべてを生かして見る文藝的精神のあることを自得して來た。或はこれは文藝の教育に及ぼした結果と見ることも出來よう。

かうして文藝的精神が教育に浸潤して來ると、國語教育は文藝的精神に直接の關係があるだけ、そこに蒙つた影響は何といつても大きい。



先づ第一に數ふべきは、生命の發見といふことである。

これは従來の主知主義の讀方では未見の世界であつたものだ。それが文藝と握手することによつて新たに國語教育の思想のうちに生命を發見した。この發見は延いては人間を發見することになるので、新らしい國語教育の偉大なる功績であるといはねばならない。

この生命の發見が元となつて、國語教育の目的、材料、方法の上にさまざまの革命的な見解が生れて來た。

目的論に對する思想には生命とか個性とか創造とかいふことが目標となり、材料については、より多く文學的材料が採用され、その見方なども内面的、全體的、人間的になり、方法上に關しては、従來の知的な理解を唯一の武器としたのに反して、今日では鑑賞とか體驗させるとか、生活させるとか、いふことがその中心となつて行はれる様になつた。

### 三 人間の發見と國語教育

### 三 人間の發見と國語教育

文藝に示唆された新らしい國語教育は、人間を發見したといふが、その人間を國語教育のどの部に發見したのか。

國語教育の目的の中に發見したといふ。それには違ひはないが、しかしこの程度の發見ならば、従來の國語教育だつて目標にして來たといふかもしれない。でもその目標に描いた人間の内容が違ふ。従來の描いた人間は功利に敏い、實用にたけた人間であつたし、我等の描く人間はもつと人間的な人間である。すなはちすべてのものを包全的に、集中的に、綜合的に、觀且感じ味ふことの出来るやうな人間を指示する。従來の描いたのは魂のぬけた操り人形の様な人間であつたが、我等のは潑刺たる個性を持つて、絶えず創造的生活を營む様な人間である。

なる程たしかに人間といふものゝ内容の見方は、文藝から教へられた部面の多くあることは否まれまいと思ふ。

尙これ以外の場所に人間を發見してゐることを吾人は思ふ。若し目的論の中



にのみ人間を発見したゞけて終らせる様であつたら、人間発見の新らしい意義が半減されはしないかと思ふ。そして又目的論の中のみで止める様であつたら、目的の實現は覺束ないと思ふ。

然らば人間発見の新らしい意義はより多く何處にかゝつてゐるのか。このことについては本書のこれまでの中で所々に説いて來てる如く、言語文章の中に人間を発見してゐることである。心と言葉、精神と自然、知と情、かうした二つの關係の未分以前の統一點に人間を発見して居るのである。別に言へば言語文章——一つの作品を文化現象として行くことだ。文化は自然と精神とか人間によつて統一されたもので、生きた實體だ。これが理會は唯文化と人格關係に立つことによつてのみ得られる。人格關係に立つといふことは、すでに對象の中に人格をみとめてゐることと、とりもなほさず言語文章といふものは「吾人にまで語る人格」であるといふことになる。文章を内容即形式と見たり文は人なりといつたり、フロアベルの一語説を信するものは、皆等しく言語文章の中に人間を——吾人にまで語る人格を見てゐるのである。

#### 四 文學的方法と讀方教授

然らば新らしい讀方教授は、その方法を如何にすべきか。文學は我等の方法論に如何なることを教へてゐるか、目的論にも、材料論にも影響を及ぼした文學は、讀方の方法論上にもある種の寄與をしてゐることは事實だ。それは讀方教授に於ける文學的方法の發見である。

かくいふ文學的方法とは如何なるものか。その研究は今日の讀方教授にとつては、見落してはならぬものであらうと思ふ。

今左に文學的方法を見出すために、文藝作家の實際上の體驗を調べて見ることにしよう。

##### 一、武者小路實篤氏の創作の態度。

###### 1. 創作の動機の問題。

創作の動機が純であるか、不純であるかは、すぐその作品の上にはあらはれる。若し不純であればそれだけ心と言葉の上に間隙が生じてゐるわけだから無



用なもの、偶然的なものが入りこむことになる。そして當人の中には銀の中に鉛の混じてゐることを氣づかぬものさへある。これ銀の中に鉛を混じない方法は創作上の態度の純であることである。この動機が純であることは、やがて態度の上に影響するもので、この態度が純粹であればある程自づと心と言葉の融合が理想的に行はれて行く様になる。武者小路氏は自分の創作上の動機について次の様に反省してゐる。

○自分はものをかく時に一番恐れるのは動機である。動機の内に少しでも不純なものがあれば、自分はその作品を公にすることを中止してしまふ。自分はかきたくないものゝをかく。さうしてその時なせか、ないではゐられないいかを見る。その動機が自分の作品の價値をきめるのである。

○かゝる自分には他人の作品を見る時、すぐその動機を見る。軽い動機、不純な動機でかゝれたものは自分に反感を起させる。輕蔑の念を起させる。實際物をかく動機がよくなりかけた所に、無用なものが入つてまるで駄目にしてしまふことがある。

○自分の眞に要求する動機は「人類を生かすといふ内心よりくる深い動機」である。○動機さへよければいゝと言ふのは又偏見であらう。しかし自分は「動機さへよ

ければいゝ」といふ言葉の裏には「人格」とか「自然」とか云ふ大きな人智でははかれぬものがひかへてゐることを信じてゐる。

○花はどう咲かうと思ひわづらはぬやうに、動機さへよければ、さうしてその人が人間に生れついてゐるならば他のことは思ひわづらはぬ方が深いものを藏してゐるものをかけることは自分は信じてゐる。

以上の様に動機の純粹を希ふ武者小路氏は文章についてどういつてゐるか。

## 2. 自分の文章。

○自分は文章に拘泥しない方の一人であらう。しかし自分は調子にのつた文章や、下品な文章や、空虚な處の文章は嫌ひだ。内容と一番びつたりあつた言葉のみ自分はつかひたいと思つてゐる。しかし枝葉の内容に拘泥しすぎて、文章のリズムがバラ／＼になることは元より恐れる。それから意味のありさうな顔をしたがる言葉をつかふことは嫌ふ。自分のかくものに技巧があるとすれば、それは技巧をなるべくつかはない處にある。

○自分の文章もある勢ひで、平常はつかひたくない言葉をわざと平氣でつかふことがある。しかしそれは調子である。上つ調子は如何なる場合も嫌ひであるが、ある勢で變化を要求する時、自分は普通つかひたくない言葉が使ひたくなる



ことがある。それはその場合にあらぬ気持である。

○それから自分はなるべく自分の言葉でものを言はうとする。詩の様なものをかく時でも、自分の自信のあるところは、廻りくどいやうな言ひまはしをした個處にある。それは勿論故意にさうするのではなく、さう言はないでは自分の言ひたいことが出来ない時に限る。

○自分は文章のかゝやくことは嫌ひはしない、愛することも出来る。又それにチヤームされる資格ももつてゐるつもりだ。しかし内容を裏切る、かゝやかせようとする文章は作者の腹が見えすかされて片腹痛くなる。自分は自分の文章の單調無味を恐れると共に、それを内容の美で光らさなければならぬことを知つてゐる。自分の文章にしても、眠つてゐても書けるやうになつたり良心がゆきわたらなかつたりしたら、それは藝術品にはとてもなり得ないことを知つてゐる。

○自分の文章は内容の光でのみ生き、又美になるのである。自分の藝術家としての苦心は其處にある。だから自分は格式のある文體でものをかくことは出来ない。自分のリズムで自分の得た眞實を表現するより仕方がない。自分の文體が美學者によつてあるカテゴリーの内に入れられるならば、それは自分がたゞさう生れつき、たゞさういふ風に生長するやうに生れついたにすぎない。

— 以上文學に志す人々より —

武者小路氏の創作上の態度は如何に眞面目であるか、氏はどこまでも動機の純粹を尊ぶ。文章の空虚になることを恐れる。そして心と言葉の間に少しのひずみもなからんことに努力する點は敬服するより外はない。おそらく他の如何なる文藝家も皆然りであらうと思ふ。

### 二、北原白秋氏の詩作の態度。 言葉について。

詩に尊ぶべきは詩全體の香氣であり、氣品である。詩は詩人の情緒、思想、それらの白熱化した感動そのもの、溶鑛爐に於て一旦は渾融した後のものであるべきことは「藝術の圓光」に於ても私はのべた。單なる抽象的概念的説述で有り得ないからである。

言葉は殊に自然の流露であらねばならぬ。さうしてその一つ／＼が深い生命の韻律と香氣とをさながら具體したものでなければならぬ。此のおのづからな物我一如の氣息そのもので有らねばならぬ筈の言葉が如何に非道に不正に虐げられつゝあるか。



無理な言葉の跳躍、その誇張、此等は決してその表現に力あり生命あらしむる筈は無い。かゝる強烈なる言葉のみ如何に目立たせたとして、それは單に言葉のみの跳躍に過ぎない。眞に力ある表現は、眞の沈潜と虔徳とから自らにして香り出した詩境さながらの言葉、又韻律そのものから成るのである。

要はその人にある。その心境にある。態度にある。純なる。眞に純なる。眞の大勇は愈々沈静する澄心深くして初めて観想の神機が啓けるのである。眞の詩人は愈々その言葉を惜む、言々玉を吐かざれば恥は死よりも勝るであらう。

以上の様に言葉についてのべてゐる白秋氏は、然らば如何様に詩の上に言葉を生かしてゐるか、拙い私の解剖批判よりも白秋氏自らにこれをきいて來ることにしよう。それはかつて俳人の荻原井泉水氏が白秋氏の俚諺を改作したことがある。その時白秋氏がそれはお門違ひですといつて創作の當時の心持をのべて居ることである。

○白秋氏の俚諺といふのは。

遠い山脈

早や雪つけた。

霜の枯桑

陽も落ちた。

○それを井泉水氏が。

遠山の早雪や夕陽枯桑に

と改作した。

○それに對する白秋氏の答の概要。

第一に大切なのは精神の据ゑどころです。自然に對するその人の心の持方です。態度です。呼吸です。主客融合の自然さです。有りの儘の現はれです。私は肩を落してゐます。有りの儘にまかせてゐます。平凡の平凡です。

遠い山脈

早や雪つけた。

霜の枯桑

陽も落ちた。

この溜息です。旅にある私の溜息です。自然と私の息とが融け合つては居ませんか。リズムの上からも語韻の上からも、もう遠いといふこの字から私のさびしさが匂ひ出してはゐませんか。息を四度につけて肩を落して心を安らかにして



読み直していただきたい。

言葉のほびから申しませう。

ト、ホ……イ。鐘の音が鐘から離れゆく心もちで、二三度かろく、ゴォーンと突きはなしていたゞきたい。その音のふるへと逃けさが、離れて行く空間の形がわかつたら、そこで鐘の音は止して、今度はその音のわたり工合のやうに、ト、ホ……イと頭の中で、トと突きはな。トは撞木の鐘のはなれる時のその幽かな觸感、ホ……はゴォーンのオ……で、イは留りかける音の唸りとして幽かに留める。そこで、トは自分、このトは少し黒つぽい色をしてゐる。少し固い。ホは軽く柔かで、やゝ温みがある。それを長く引張つてふるへさすと、温みが少しづゝさめて透明色が幽かに蒼みをおびてゆく。イは空際、落ちつく感じ、透明で固い、イに山がある。ヤハヤマナミ。ヤは鋭く斜め上へ上がる。マは反対に下降する感じ、山となる。ヤは薄い刃のやうな線で日は當つてゐない日かげの感じがする。マは厚ぼつたい温みがある。日が當つてゐる。ナは透明で水氣を含んでゐる。普通アトトベーパーの様な蒼味をおびた光澤のあるのが常である。平滑な感じ。ミは水分はあるが温みがある。少々不透明、柔かで光澤のある白い飯粒のやうな感じの厚み。ナ一體マ行音には厚みがある。それが幾つか重なつた厚みであるから面白い。ナミと續けると蒼みから霞へ、透明から半透明へ、やゝ平滑から小刻みの起伏になる。

ナミは矢張り波の感じである。トホイヤマナミと續けると如何にも遙かな一連の山脈が感じの上から見えて来る。

エ。ン。ザ。ン。ではその感じが現はれない。日本人の感覚には殊にさうである。一體に嚴つい感じである。ザはギザギザで濁る。

初の一行でも既にこれだけの語感の差があるのです。

一々の語感の解剖はあまりに煩瑣になるから以下略しますが二行の

早や雪つけた。

には溜息があり、嘆息が感じられるでせう。自ら流れ出た溜息が自分と季節その融合した溜息が「早雪や」のやには詠嘆の言葉であるが、サウセツが固過ぎます。殊に「エンザンノサウセツヤ」には困ります。岩のやうな感じですが、「古池や」と言ふやうな深みが無い。極めて薄い。

で「遠い山なみはや雪つけた」と「遠山の早雪や」とは全く作者の人柄からして違ひます。一はおとなしく安らかな、そして自然に出たさみしい嘆息、二は感じの上からして漢學書生流の嚴つい取り澄まして身構へした何か威張つた風の人格、天を仰いで詩吟でも爲るやうな口調が感じられます。

三行の「霜の枯桑」は寒いからくした感じですが、何となればミは清新な冷かさ、サは薄い、水氣がある。ムで強める。寒くなる。カは木質の固さ、レで光り、カで固く



ク、固い(カ行音は皆木質の硬さ)「夕陽枯桑に」だと、枯桑は同じく固いが、ユウヒが温みと柔かみがあり過ぎます。冬に近い入陽の感じでない。「霜の枯桑、陽も落ちた」と言へば、見渡した霜枯の桑畑が遙かに遠山の方まで寒々と續き、かうくとして陽が落ちた。その陽が一面の枯桑に圃かに残りながら、一體にかゝつてゆく。陽も向ふに落ちたのです。さうしてこの二行の間には時間があります。「夕陽枯桑に」だと、春や小春頃の温みのある夕陽で、この枯桑も一面に見えない。たゞ一團のものに見えるのです。ユウヒが何故温いかは語感の上からで、一體ユウヒは冬季の感ではありません。

たとへば、  
ユフグレ、(春のゆふぐれ、秋のゆふぐれ、温かで柔かで時間が長くゆつたりとのんびりした感じがある。グで濁るので紅味がある。)

ユフベ、(これも同じ、然し時間が短くなる。ベで紅味がある。)

ヒノクレ、(寒くなる。冬の日の暮、秋の日の暮、ヒに光。クに冷たい固さ、透明、空は冷たく澄む、青い空のま、暗くなる薄明であるから、ゆうぐれの感じとは違ふ。早春、晩秋、冬)

ヒグレ、(前より時間がつまる、やゝ赤黄色、グが濁つてゐる幾分慌たしいつまり方、もうずつと日が落ちかゝつてゐる。師走の日ぐれ。)

ヒクレ、(前より赤黄色が消える。寒い、主として冬。)  
かういふ風です。ユウヒとイリヒは違ひます。  
ユウヒとヒとは違ひます。

で私のはすつかり語感の上からも同一でなく、貴兄の表現は初冬の感じその他が少しもにじみ出してゐない事がおわかりでせう。

中略。

きて前に戻つて、もう一度、私のあの短章をリズムの上から調べて見ます。

とほ	い	やま	なみ	(2)	1	2	2)
はや	ゆき	つけ	た	(2)	2	2	1)
しも	の	かれ	くは	(2)	1	2	2)
ひも	おち	た		(1)	1	2	1)

私の溜息はかういふ風の細かなリズムを含んでゐます。一息の溜息にも四つづゝの撓りがあります。それから第一行と第三行とは同じでせう。そして二つとも景物だけ、第二行と第四行とは景と情とが同じやうにあり、リズムが四行目がつまつてゐます。これは結びの爲めに短くしてあります。然し撓るところは矢張り四つです。この微妙な関係、不文律を考へていたゞきたいのです。總じて一二と三四の行は對句風にもなつてゐませう。



それから語感の上からの嘆息は第二行で、や、た。 第四行でも、も、た。 どちらも二つ而してどちらも同じたて留つてゐます。や、も、たは一々違つた嘆息の色聲香味觸を含むてゐるのです。

茲で言葉を挿みますが、かういふ風に申しますと、さも私が右の詩を作つた場合に、考察解剖を極めたやうですが、その實は自分の呼吸と同じく安らかに流れ出たので、言葉の體得といふことは、これはたゞ多年の修業殊に短歌道の苦業、五年に一字、八年に一句を得るといふやうな坐禪的三昧の後にやつと安樂に身について來たものです。自然に自然の有りの儘に。いや言葉といふより、萬有と自己の融合、さうしたさながらの心境とても申しますか。それでもまだ、これからはどれだけの奥深い境涯には入つてゆかねばならぬかと思ふと、實に小さなあはれを感じます。深く深く頭が下げられます。

—「考案の秋」より—

以上白秋氏の詩作の態度を考察して見ると、如何に心と言葉の一元の世界を體現せんとしてゐるか。これによつて見れば心をみがくことは即ち言葉をみがくこととなり、又言葉をみがくことは同時に心をみがくことゝ一致するので、こゝに詩人的態度があり、同時にその方法もある。

尙白秋氏は「洗心雜話」の中で、先づ心と歌(言葉)との一つなることの理想をのべ

で、次にこの境地に至る心の修養として、聖心——童心に立ちかへるべきことをのべてゐる。

### 三、島本赤彦氏の短歌小見。

1. 彼は創作の態度をのべて、全心の集中を説いてゐる。

2. この全心の集中は外部にあらはれては直接な表現となる。この全心の集中といふことゝ直接な表現といふことは二にして實は一つなので、唯これを内面から見るとは全心の集中であり、外面から言へば直接な表現となるので、かうした両面を一つにかね備へるところに短歌道を見てゐる。

3. 次に直接な表現を寫生道にもとめて、次の様にいつてゐる。

「私どもの心は、多く、具體的事象との接觸によつて感動を起します。感動の對象となつて心に觸れ來る事象は、その相觸るゝ状態が、事象の姿であると共に、感動の姿でもあるのであります。左様な接觸の状態をそのままに歌に現すことは、同時に動の状態をそのままに歌に現すことにもなるのでありまして、この表現の道を寫生と呼んで居ります。」

4. 更に表現の道について、その理想をのべて。



「自分は感動の本體と、歌に現れた所に於て、意味と調べに於て、微細所に入つてびつたりと相合するといふことは、中々むづかしいのでありまして、そこに、いつも表現上の苦心が要るのです。實は、その微細所に入つて、はじめて個性の特色が現はれるほどのものであります。」  
といつてゐる。

5. 尙表現について語つて曰はく。

○「我々の感動は、伸びくると働く場合、ゆるくと働く場合、切迫して働く場合、沈潜して働く場合といふ様に個々の感動に皆特殊の調子があります。その調子が宛らに歌の言語の響きや全體の節奏に現はれて、初めて表現上の要求が充たされるのであります。この調子の現れは、意味の現れと相軒軽するところないほど、短歌表現上の重要な要求になるのであります。」

といつて歌の調子の重んずべきことをのべてゐる。

6. 最後に用語について次の様にのべてゐる。

「只小生は歌を作す時には、自己の感動を意義に於て、格調に於て如何に適切に緊密に現し得るかといふことに腐心するのであります。その腐心の前には、現代語、古代語、口語といふ如き區別をおいて考へる餘裕はないのであります。——同じ感嘆

詞でも「かな」と言つて適切の場合と「かも」と重々しく言つて適切な場合とあります。「かも」でも猶感動の調子の現れぬ時は「かもよ」など言つて漸く収まる場合もあり、「かなや」と言つて収まる場合もあります。——「歌道小見」より——  
これによつて文學的方法を見れば、やつぱり心と言葉の間にすこしのひずみもなく、びつたりと融合することを期するにあることになる。しかしてかゝる融合を裏付けるものは全心の集中であるといふ。

四、フローベルの言葉。

二美しい形式なしには美しい思想はない。又その反對もあり得ない。丁度、一個の肉體から、その肉體を組織するさまざまの性質色彩とか大きさとかいふものをそれを空なる抽象に歸することなしには、換言すればそれを破壊することなしには引き出すことの出来ないやうに、内容から形式を引き離すことが出来ない。何となれば内容は形式あつて始めて存在し得るからである。」

二、かくいふフローベルが自分の後繼者であるモウパッサンに教へて曰はく。

「吾々が言ひ表はさうとするものゝいかなるものにもあれ、そこにはこれを表はすたゞ一つの言葉、それに運動を與へるたゞ一つの動詞、それを性質づけるたゞ一つの形容詞があるばかりである。吾々はこのたゞ一つの名詞、動詞及び形容詞を發



見するまで、それを捜し求めなければならぬ。そしてさういふ言葉に近い言葉を発見したといふだけで満足してはならぬ。又さうすることが困難であると云つて、いゝ加減な誤覚化しをしてはならない」と。

——本間久雄著「文學概論」より——

以上作家の體驗よりほとぼしり出た言葉を思ひ更にその作品の研究とを照し合せて考へる時如何にきびしく文學が心と言葉の融合をはかつてゐるか分る。彼等の表現上の苦心は一にかゝつて此處にある。作家としての心の修養も全くこの心と言葉の一元を期さうとする目標の上に養はれて居る。

これを以つて見れば文學的方法といふものは心と言葉を近づけて一元の境地にまでつき進めることの上にある。別言すれば言葉即生命の境地を實現させる方法である。といふことになると思ふ。左にこゝから導かれた讀方教授の方法上の信條を上げて見よう。

### 五 方法上の信條

一、心と言葉の融合點をみつめて。

心と言葉とがピッタリ融合した境地は、言語の所産の立場であり、生命の文學の境地でもある。一國の純粹な國語も、正しは國民文學もこの融合點の軌跡を貫ぬく一直線の上に展開してゐる。又この線上に立つ時我等の生は言葉を得て調へ、言葉は又生を得て作用する。

二、文のリズムを内聽せしめよ。

これは詩を味つて行くに極めて大切なことである。すべて天地のことは、このリズムを無視する時秩序がなくなり、混沌として底止するところを知らない。それ程に實在の真相をつかむに大切なものである。若しこのリズムが合はなかつたら決してそのものゝ核心にまで突入することは出来ない。生命は——心靈はそのリズムが合はなかつたら、決してその扉を開かぬものである。魂の扉を開くのはひとりこのリズムあるのみといつても大げさではないと思ふ。だからリズムを内聽することは、一方では文そのものゝ本質に徹することゝなり、他の一面に於いては自己の魂の發現にもなる。

三、内容即表現の一如境を目がけて。



これは文學を鑑賞するに、是非こゝまで突入しないと正しい鑑賞は出来ない。識即在の世界はすべて内容即表現であつてこれが又文學の真相でもある。文が秀でてあればある程、内容即表現の面目を發揮して来る。だから文を取扱ふ時は出来るだけ、一事一言説に徹したいと思ふ。こゝまで行かぬと象徴は符號にまで墮落して、象徴の作用をしなくなる。かうなつては文學は死んでしまふ。そののみならずこの世の中に個性といふものが存しなくなる。個性がなくなるとすべての文化といふものもなくなつて来る。内容即表現は狭く見れば文學を生かす道だが、廣くしては實在そのものへ參する道でもある。内容即表現の一如境を目がけて讀方をすゝめて行くことは如何に大切であるかは分るであらう。

#### 四、教材の生活化。

これも生命の讀方の方法としては大切な信條でなくてはならぬ。教材と生活とを別々にはなして取扱つて行くことは禁物である。どこまでも彼等にその教材を生活させるといふことが取扱上の信條でなくてはならぬ。こゝまで行

かぬと教材は抽象のまゝ残つて行く、これでは折角内化すべき教材も外部からの所與の程度で終る。我々はこれから一步突きこんで、その教材を子供のあるがまゝの生活の眞只中に投ずることを忘れてはならぬ。こゝまで教材が生活化されて、始めて言葉が心との間にすこしのひずみもなくピッタリと融合することになる。かくて言葉は本來の姿に立ちもどつて生命あるものとなる。

#### 五、センテンスメソッドの採用。

生命の讀方は総合的にして全一的な讀方でなければならぬと思ふ。分析的部分的である讀方は排さねばならぬ。この意味に於いて従來の(一)文學(二)語句(三)文法(四)修辭(四)韻律(六)内容といふ様にすゝむ研究の順序はとりたくない。これほどこまでも文そのものを外面的に眺める研究の方法であつて、悟性のみを訴へる研究方法である。私共はこの行き方と反對の行き方をとるセンテンスメソッドを採用することの遙かに生命の讀方に近いものあることを信ずる。然らばセンテンスメソッドとは何ぞや。

それは文自體から出發する讀方のことである。順序としては先づ文意の直觀



から出發する。次に節意の研究に至り、更に語意にと進む。先づ私共は文を讀んで、そこから全體的印象を把握する。更に文字の讀方や語句の意義や筋の運びなどで跪く箇所の除去につとめながら、出来るだけ文自體の生命を正確にかむことを忘れない。かうして文意がつかめたら、そこから如何様にして想が展開して行つたかと節意の研究に入り、更にそれが語意にまで進む。この間に知的な理解を適當に働かして行くことは勿論である。まあ出来るだけ文といふもの語といふものを生命との握手の上に見て行くことに重きをおいて行きたいのである。

## 六 實際例四つ

### その一

一 教材。國語讀本卷十一 第四課 遠足。

二 文に即しての見方。

1. 春はすべてが詩であり歌である。何處へ行つても私共を喜ばしてくれるものばかりである。花から花へ飛び交ふ胡蝶の舞を見てはこれと共に踊り、空に詩を歌ふひばりの聲を聞いてはこれと共に歌ふ。又春がすみにふさはしい櫻花に接しては「雲かかすみか將た雪か」と歌ふ。殊にあの芳草の三寸にして春の山に對しては、一時に生氣のみなざるを覺ゆる。すべてが歌となり詩とならざるものはない。人々の春をあこがるゝや無限である。殊に子供に於いて然り、彼等は心から春を楽しむ。學校といふ一つの窮屈な課業から解放されて、或は野に山に、或は海に川に、心ゆくばかりの遠足を試む。どうして深い喜びなくして可ならんやである。

かうして深い歡喜の中から生れたのがこの韻文であるのだ。だから「今日はたのしき遠足の日よ」と繰返し、歌つてゐる。その他すべてが喜びの象徴でないものはない。或は繪の如きと歎じ、或は笑ひさゝめくひるげのむしろと言ひ、或は桃さく村といふ。本課の精神はこゝにあるから子供をして充分味はしめる様に仕向けたい。



2. この韻文は春光うららかな一日、友達相誘うて遠足を試みたその時の楽しい喜ばしい心持を叙事的に歌つた詩である。今この詩の中に選ばれた材料を拾つて見ると。

イ、ひばりの聲のうらゝかさ。

ロ、かげろふもえてはれたる野原。

ハ、名高い御寺。

ニ、古城。

ホ、峠の上。

ヘ、菜の花咲きにほふ里。

ト、ひるげのむしろ。

チ、柳を渡るそよ風。

リ、船を川にうかべて。

ヌ、桃咲く村里。

かういふのが遠足の印象を談る材料として取扱はれてゐる。多少大人びた

興味のみけ方であるが、子供にとつても相當よろこばれることであらうと思ふ。かうした印象をかたる一々について充分経験と想像とをはたらかして豊かに取扱つて行つたら、この詩の味が生きて來ることだらうと考へる。まあ藝術的に見てもこの詩は詩らしいところがある。

3. 詩はすべて全心の一事に集中したところに生れるものであるから自ら象徴境でなければならぬ。随つてそこに取扱はれた材料に束縛されて想像を固定さす様では詩の味はわからない。一事が萬事を想出させるところに詩の力があるのだ。「ひるげのむしろ」といへば、そこから私共は彼等のうれしさうな會話が耳にきこえて來ねばならぬし。「桃咲く里」といへば單なる桃の咲いてゐる里の意ではなくて、そこには彼等の楽しい一切の期待がおどつてゐるのを想像することが出来る。又詩は見たこと聞いたこと行つたこと一切を平面的にかくものでなくて、印象のもつとも強いあざやかなものだけを集めてあることを思出して、こゝに取扱はれた材料以外に取扱つて詩的興味をそゝつてやることも大切だ。だから菜の花畑のことを言つてもよければ海の



話をいつてもよい。要は唯この詩の持つ氣分を味はしめればそれで足りる。4. 形式的方面から此の詩を大観すると、先づ全體が四聯よりなつてゐる。そして各聯毎に「今日はうれしき遠足の日よ」と繰返してあるが、この句の存する所にこの詩の持つ喜びがある。右を見ても喜ばしい。左を見ても喜ばしい。又花があるといつてはおどり、ひばりが無いといつてはおどる。目に見え、耳にきこえすべてが皆心から喜びを語つてくれる。この心持が今日は楽しき遠足の日よ」とくりかへし歌はしめてゐることに注意したい。かう考へて行つて見るとこゝに取扱はれてゐるものは皆作者の心の喜びを徴してゐるものと見るべきだ。

5. 今度は各聯の一つづつについて吟味して行かふ。

先づ第一聯に於て天氣模様のことを具體的にのべて、遠足の氣分をそゝり立て、次に「いさや我が友うち連れ行かん。今日はうれしき遠足の日よ」と自己の楽しい心持を直接にのべてゐる。何を言つても天氣模様だ。この天氣が如何に人の心を支配するかは豫想外のことである。その天氣が鳴くやひばり

の聲うらゝかに、かげろふもえて野は晴れわたるであるからどうしても室内にちつとして居られぬ。それに春の自然はあらゆる装をこらして彼等を待つあるに於いては心躍如としておどるも自然だ。このへんの心持を充分そゝり立てることに成功すれば「いさや」と呼びかけて立つ様が生きて来る。そして又「今日はうれしき」といつたうれしい心持も空虚ではなく實感のみちたものとしてひゞいて来る。そこまで効果づけねばならぬ。

6. 第二聯は道中の繪の如き光景である。右に見える名高い御寺、左に遠くかすむ古城、それ等から喚び起される聯想も果てしない詩趣を持つ。それ等が霞の裡にほの見える様子など實に春は一幅の繪である。身ははや一幅の畫中の人となつて進んでゆく。その足どりの軽いこと、彼等の楽しい心はこれでも知ることが出来る。

こゝに取扱はれてゐる材料は多少大人びてゐる。御寺にせよ、古城にせよ、かうした歴史に持つ興味は大人のものでなくてはならぬ。それよりかもつと別のところに小供の世界があらうと思ふ。



7. 第三聯は菜の花のにはふ里を見下しながら、峠の上で辨當をひらいてゐるところである。子供にとつてはこの遠足の晝食が何より興味深い、楽しい聯想の伴ふものであらう。尋常一二年生の子供などは未だ十時にもならぬ中に辨當を催促する。道を行きながらの會話の大部分もお辨當のことである。そしてそれを食べ終ると歸ることを考へるそれ程、遠足に於ける辨當は子供にとつておもしろいものと見える。これは子供ばかりとは言はれぬ。大人にとつてもすてがたいものだ。本聯は實にさうした喜びの表現である。峠の上の緑の草に腰を下すと繪の様な春の景色が眼下に展開してゐる。殊に眼を引くものはあの菜の花の黄色だ、何と道行く人の小さな事よ、と想うて眺めてる中に花の中をぬけて右から汽車があらはれて左にぬける。ために一行は狂氣して汽車に呼びかける。かうした種々のものを賞しながらひるげのむしろが開かれてゆく、笑ひさゝめくとはよくこの光景を生かしてゐる言葉だと思ふ。

8. 第四聯は歸途でもあらうか。作者は再び繪の中の人となる。柳といひ、桃と

いふ。皆春の象徴だ。萌黄に色づいたしだれやなぎを音もなく梳るそよ風、ヒタ／＼とすべる船の脚、行く手に横はる桃の花、如何にも靜かに美しい情景である。

桃咲く村は非常によくこの詩を生かしてゐると思ふ、單なる桃の花の咲いてゐる村といふ意味以外に、我等の胸に何かをさゝやいて來る。このさゝやきが讀者を一轉させて夢の様な詩の世界につれて行く、そして種々な想像にうつとりとして遊ばせる効果がある。挿繪と對照して取扱つてほしい。

その二

一、教材。國語讀本卷四 第三十、三十一日。

二、教授の實際。

1. 自由讀を命ずる。

五分ばかりして劣等兒の學習の結果を板上に示す。その時讀めない字は左の如し。

式。谷。國中。天皇。



これについては共同學習によつて讀方を決定する。併せてその意味の大體を授ける。

2. 板上の文字を讀ませて、更に讀本を自由讀せしむ。終つて個讀三四名。

3. 範讀を示す。

右了つて次の様な問答をなす。

イ. どんなことが書いてありますか？ 作者は十月三十一日といふ題で何をかゝうとしたのですか。

（この時生徒は考へてゐたが、五名程しか手を挙げなかつた）  
ロ. そこで問をかへた。

それはこの文章を讀んで何か分つたことがあらうと思ふがどうだね。

生「十月三十一日は天長節だといふことが分つた。」

（この時天長節祝日であること。天長節について問答）

生「學校に式があつたこと。」

（式のことについて問答その意義去年の回想をなす）

生「山へ遊びに行つたこと。」

（誰とどの山へ）

生「どこにも國旗が出してあつた。」

（谷そこの一けんやにも……川を下つて行く小さい舟にも）

生「日本國中天皇陛下の萬歳を唱へた日だといふこと。」

——以上第一時——

4. 讀方劣等兒指導を目標として

5. 昨日子供達が拾つた事項の板書。

6. 次にこれでは雜然として統一がない。そこで統一點を見出すために次の様な問を發した。

教「一體作者が何かゝうとしたのか？どこかに中心がなくてはならぬ筈だ。」

「さあたづねて御らん。」

（この時小供達は早くも「先生分つたんです」と答へようとするものもあるが、少し熟慮の時間を與へた）



生「天長節祝日のことを書かうとしたんです」

(この答はこの文章を説明文と見てゐると推す)

(多数の子供が賛成する)

教「では山へのぼつたといふことはどうだね天長節のことですか。」

(こゝで子供は再び考へ直す)

生「天長節祝日のおいはひの式がすんでから山へのぼつて遊んだといふことがかいてあるのです。」

(叙事文だと見る見方のあらはれ)

7. よしさうだ。この文章は天長節の祝日に作者がどうして遊んだかといふことが書いてあるのだ。

8. 文を見て行きますせう。

イ、きのふは天長節のおいはひ日でした。

ロ、学校の式がすんでから。

ハ、友達と山へのぼつた。

叙事文

ニ、見おろした光景。

ホ、結論(説明的)

9. 書取にうつる。

### その三

一、教材。國語讀本卷六 第十二笑ひ話。

二、教授の實際。

1. 通讀。

2. この文を讀んでをかしかつた人？

三分の二あつた。中には意味が分らぬ人もあつた。

3. (一)について笑ひの正體の吟味。

皆さんどこで笑つたか？

生「海の上でもあるけさうだ」……二人ほど。

生「左足が沈まないうちに云々」……大多数の子供。

何故笑つたか。



生だつてをかしいではないか。左足が沈まない中に右足を出せると思つて居るが、實際はさうはいかぬことを御存じないでいかにも發明したやうに考へてゐるからをかしい。」

4. そこだけですか。

生はいさうです。」

ではその文章だけ出して前の文は削つてしまつても笑はせられるか。

(子供達は考へてゐた。がなか／＼わからぬ。)

笑をふき出させたところは皆さんの拾つたところでよいが前からついでに來てゐるのです。も一回前から読みなほして御らん。だれか「海の上でもあるけさうだ」といふところで笑つたといふがやつぱりそのへんからをかしみがだん／＼嵩じて行つてゐるのです。

種々研究した結果前文の方に發明者の生眞面目な態度が描かれる。かうした生眞面目が急に崩れて行く、そこにをかしみがあるんだといふことを知らしむ。

5. (二)の吟味

どこがをかしい。

生「あゝ月日の立つのが云々」といふところですか。」  
なぜをかしいか？

生「先生、月日の立つのは早いものだといふのがあたりまへのことだからおもしろいところはない」と反問するものもある。

生「月日の立つといふのに二つの意味がある。」

(1) 日と月の出立の意味と。

(2) 時間の立つのが早いとの意味。

の二つの意味がある。」

生「夕立にしようといふのにも二通の意味がある。」

(1) 夕方出立しようといふのと。

(2) 夕立といふ雨の意。

以上の様な知的ないやれがをかしいといふ。



7. 右了つて笑ひ話の發表を自由にさせて、その笑はせたものについて研究した。

その四

一、教材。國語讀本卷六 第七、霜。

二、教授の實際。

1. 通讀——二名ばかり讀めないばかりで大多數はよめる。そこで四名に讀ませる。そのうち一人「菊」といふ字をもみち」と發音して笑はれたものがあつた。

2. 何頃の景色か。

イ、冬になりかけ。

ロ、十一月の半。

ハ、秋の終。

ニ、十一月終りから十二月始頃まで。

3. これを夏の景色とか春の景色とかいふ人はなからう、もしあつたらそれは文の讀方の知らぬ人だ。ではどうして今時の景色だといふことが分るか。

生屋根の上に霜がまつ白だ……うめもどきのみが目立つて見える。(霜の

背景があるから)……菊花のこと……ひよどりの鳴く。

4. うめもどき、ひよどりのことについては圖で説明する。(實物がなかつたから)

5. 通讀。

6. 文に書かれた景色が目に見えますか? 自分の經驗と文章との照會の上で眼前に描いて御らん。

(子供は目をくつて宙に描くものあり。)

一名に發表させた。

7. これに似寄つた景色で自分が經驗した實感をいはしむ。

(十名程に言はせた。なかにはものゝ見方の死んでゐるものもあつた。中には實に新鮮なものゝ見方をしてゐるものもあつて、景色が如實にせまつて來る様に發表するものもあつた。)

8. そこで物の見方について文話をする。

死んだ見方と。



生きた見方と。

9. 扱てこの文章で作者の生々した物の見方をしてゐるところはあるかねと聞いて見た。すると「あります」といつて次の箇所を拾ひあげた。

「生庭の菊の白い花びらに赤みがさして来た」

「生うめもどきがいづもより目立つて見える。」

これについて新鮮なところを吟味する。

10. この文を貫いてゐる気分は何かをさぐらせる。

11. 綴り方との連絡をとる。

(尙この外本書に上げた例はいづれも私の心と言葉の融合点をみつめてその世

界の開拓を見さして行はれたものであることを附記しておく。)

### 心と言葉の融合點に立つ 讀方教育 終

昭和二年四月二十日印  
昭和二年四月廿五日發行

定價金二圓三十錢



心と言葉の融合點に立つ 讀方教育

著者	佐藤 徳市
發行者	東京市京橋區南傳馬町二丁目五番地 目黒 甚七
印刷者	東京市京橋區木挽町二丁目十三番地 石上 文七郎
印刷所	東京市京橋區木挽町二丁目十三番地 青文舎印刷所

### 發行所

東京市京橋區南傳馬町二丁目  
新島縣長岡市表町四丁目(本店)  
新潟市古町通七番町(支店)

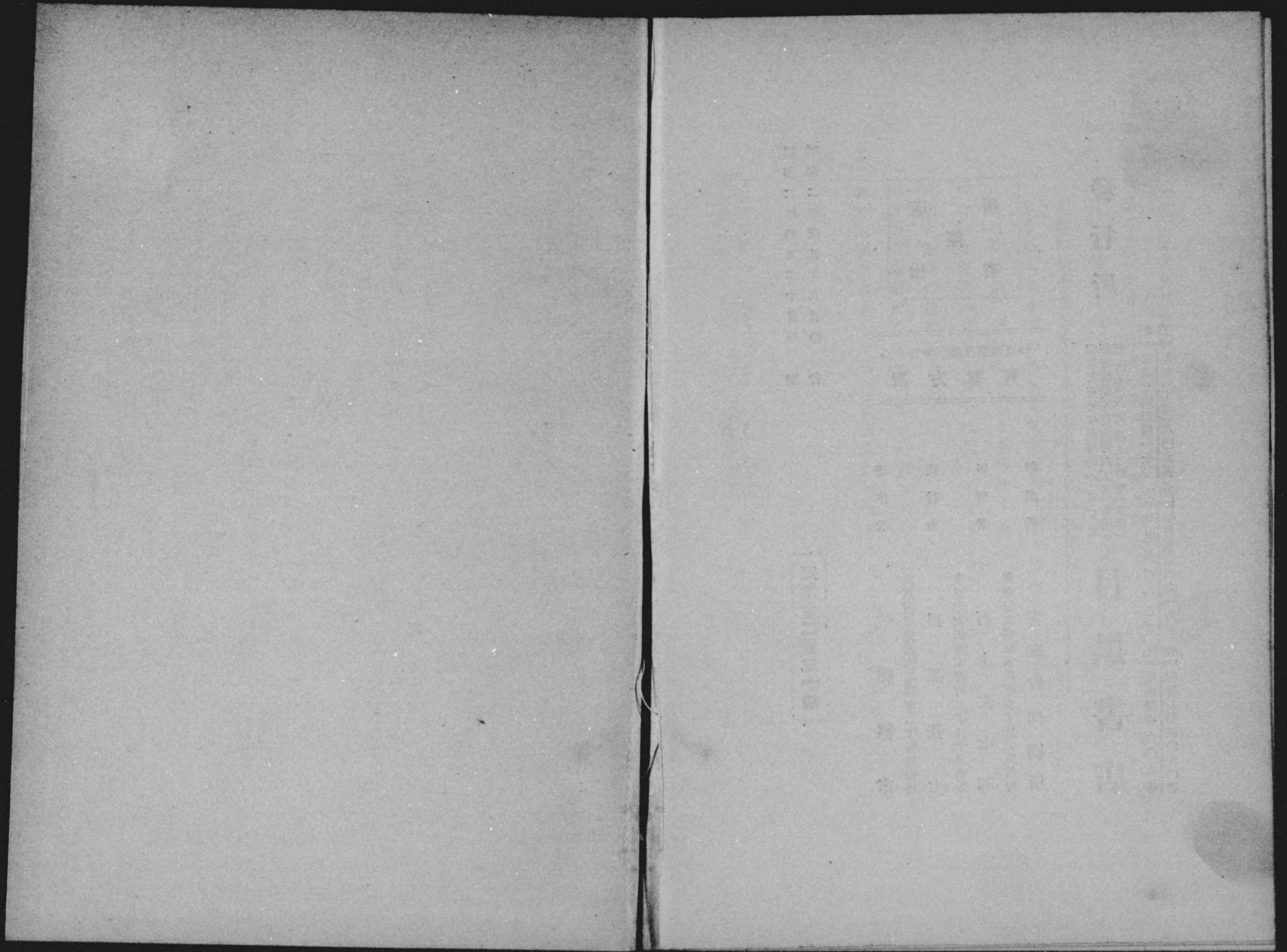
電話長岡一八番(新)  
電話新潟九〇三番  
振替長野四〇九〇番

電話京橋三四一七番(長)  
電話長岡一八番(新)  
振替東京三六一九番(海)

電話新島九〇三番  
振替長野四〇九〇番

## 目黒書店







313

367



