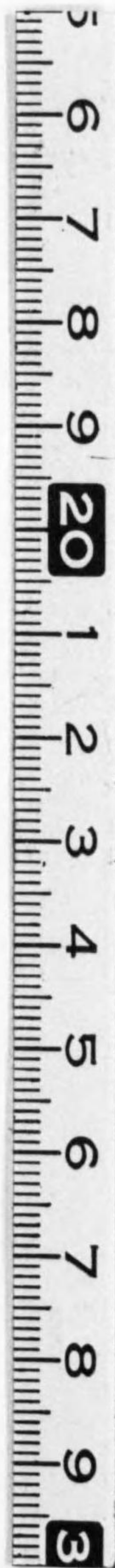


253

253-374



1200501344254



始



エト3T-36.



將來の綴方教育

友納友次郎著

東京

明治圖書株式會社



自序

教壇をはなれて十幾年、國語道者としての私は、全然教育の實際から遠かつてゐる。しかし仕合せなことには、方々の研究会などで、色々苦心して研究されてゐる方案や実績を、見たり聞いたりすることが出来るので、現在の國語特に綴方が、どんな方向に向つて展開してゐるかは、大凡想察するに難くはない。しかも直接その渦中にあつて綴方その物を眺めてゐた私と、全然埒外にあつて進歩變遷のあとを靜觀し得る今日の私とは、その態度の上に可なり大きな相違のあることを意識しないではゐられない。斯うした心境の變轉は現在の私をして、最も公平に、さうして無私獨自の見地に立つて、綴方の現狀を眺めるの自由を得せしめたことを、寧ろ幸福としなければ

ばならぬ。

思ふに我が綴方は、その原始的な作文時代から、三轉又四轉、幾多の變遷を重ねて今日に及んでゐる。特にその著しきものは生活表現乃至生活指導の一大標識で、この主張が一度斯道の先覺者によつて強調せられるに及んで、天下は翕然としてこれに向ひ、また昔日の如き未梢的研究に没頭するの愚を敢てするものなき進況を見るに至つた。綴方甦生の氣運は、こゝに始めてその曙光を認めたと云ふべく、その内在的意義をたしかめ、綴方がもつ陶冶價値の那邊に存するかを明かにすることを得たのは、たしかに現代に於ける綴方研究家の功績と推頌しなければなるまい。

無論従來の綴方においても、斯うした方向に全然無關心であつたとは云へない。しかし求めて得ない惱は、いつも我が綴方の前途をして暗黒ならしめてゐた。

實際のところ、私などのこれまで辿つて來た道は、どちらかと言へば、形式的完成への努力であつた。この意味において私の論敵であつた蘆田氏の如きは、も少し深い内容的未完成の世界にまで足をふみ入れてゐた。氏が『我のみぞ知る』といつて俗論を排して、敢然自己の信ずるところに驀進したのは、前途に大きな光明を認めてゐたからでは無かつたらうか。無論それは漠然たるものであつたらう。しかし、それが今日の新興の氣運を促進するに力のあつたことを、誰が否定し得るであらうか。

綴方はなるの日になつたものではない。それには幾多の研究者が、立てゝは毀し毀しては又立て、名狀すべからざる苦心慘澹の結果になつたものである。私は今この重要な一轉機に立ち、現在の進歩を

謳歌すると共に過去の搖籃時代を追懐して、萬感こもこも至り殆んど言ふを知らざるの感がある。

昨夏偶然熊本縣菊池郡、岡山縣和氣郡の兩教育會の切望にまかせ、現代の我が綴方の諸相を鳥瞰的に紹介し、尙その一つに就いて所見を述べ、更にその將來を想察するの機會を得た。本書はその草案を整理したもので、前篇は綴方、後篇は童謡、最後の結論とも見做すべき一章をその儘に「將來の綴方教育」を以て題名とした。

本書は性質上、どこまでも忠實に諸家の主義主張を明かにし、その實際案の内容をあやまりなく紹介しようとする腐心した。随つて諸家の主張の骨子とも云ふべき重要な部分は、なるべく原文の儘に引用して、その實相を容易に且つ明確に捕捉するの便宜に資することゝした。これ蓋し讀者をして諸家の研究に直面することによつて、公

平なる判斷を期待し、よつて以て著者が加へた論評の、偏見杜撰の缺を補ふの微意に出でたものである。

終に臨んで本書列擧の諸先達に對して、無斷高著の一部を引用し、且つ菲辭淺薄の論評を敢てしたことを陳謝すると共に、尙進んで著者啓蒙の勞を惜まざらんことを切望して止まないものである。

昭和三年春四月

東京市外高田馬場の草廬において

著者識

目次

前篇

將來の綴方教育

序説……………	(一)
綴方教育の意義如何……………	(一一)
綴方教育の目的如何……………	(四五)
綴方教材に對する疑義……………	(五七)
所謂生活指導の意義……………	(七四)
綴方指導の根柢如何……………	(九四)
綴方教育の根本問題……………	(一〇七)

綴方指導案に就いての論争 (一七)

綴方指導案の内容如何 (一三八)

綴方指導の方法如何 (一九〇)

將來の綴方教育 (二二六)

結語 (二七)

後篇

將來の童謡教育

序説 (二七七)

童謡教育上の諸問題 (二七七)

童謡の意義如何 (三一一)

童謡教育の目的如何 (三六四)

童謡と綴方との關係如何 (三七三)

童謡指導の根柢如何 (三九四)

童謡指導の實際如何 (四〇四)

童謡教材選擇上の諸注意 (四五三)

將來の童謡教育 (四七一)

結語 (五〇一)

目次 —終—

將來の綴方教育

友納 友次郎 著



小學校の諸教材の中にも——否中等學校乃至高等學校の作文教授も同様だが——綴方ほど主観的獨斷的と云つたが適切かも知れぬ——の色彩の濃厚な教科はない。法規的には唯「正確に思想を表彰するの能」と云ふ一項が唯一の據所となつてゐるだけで、其の他は一切取扱者の主観に任せられてゐる。無論この「正確に思想を表彰するの能」と云ふ教則の規定が、綴方教育の全部を盡してゐるかどうかは問

題てあらうが、兎に角この『思想を正確に表彰するの能』と云ふことゝ、『兼て智徳を啓發する』と云ふ法的規定を中心にして、可なり久しい年月を論争に費して今日に及んでゐるのは事實である。

模倣的技巧的の作文教授から、創意的表現的の綴方教授に移り、更に進んで今日の綴方教育の現状を見るまでには幾多の主義や主張が渦をなして甲論乙駁、殆ど適從する所を知らざるの觀を呈した。しかも時代の浪は遠慮會釋もなく、それらの總てを押し流し押流し、昨日の新も今日は舊、新陳代謝して今日に至つた。吾人若し、其の刹那々々のポイントに立つて、過去を振り返り現在を眺め、移り變る時代の相を凝視して見たら、そこに幾多の教訓と暗示の潜在してゐるのを見通す譯には行かない。私は今それらの變遷をこゝにくだしく述べようとは思はない。しかし私は其の過ぎ去つた既往を回顧する度毎に、そこに幾多の研究者が建て、は壊し、壊して又建て、殆ど砂上に樓閣を築くが如き苦心經營の勞苦を思ふ時、眞に涙の滂沱たるを禁じ得ないこと

が幾度であつただらう。

綴方教育の變遷、綴方教育の發達史は、既往幾多の研究者が肉を削ぎ骨を削つて築き上げた金字塔である。血と熱の結晶、戰士の屍を積んだ記念碑である。見よ、其の塔に刻まれ、其の碑面に刻せられた文字の如何に悲痛なるかを、曰く、未完成、曰く、後人の努力を待つ、何ぞ其の言の悲壯にしてしかも痛切なる。吾々は奮起しなければならぬ。吾々は努力しなければならぬ。特に私達はこの塔、この碑の前に立つて謙遜でなければならぬ。そして前人の期待に報ゆる所がなくてはならぬ。

一體綴方以外の他の教科には、皆それ／＼教科書が出来てゐて研究の對象が示されてゐる。ところが我が綴方にはそれが無い。随つて研究の對象たるべき教材其のものがはつきりしてゐない。教材がはつきりしてゐないところから、指導の方法も亦頗る區々である。綴方に問題の多いのは其の爲である。研究者の骨が折れるのも其の爲で

ある。

總じてどの教科でも同じであるが、特に我が綴方の如き研究者の主觀に待つ所の多いものでは、其の時代の時代相、即ち時代精神に左右されるのは云ふまでもないことである。だから綴方の變遷や發達を論及する場合には、其の背景となり母胎となつてゐる時代相を合せ考へるでなければ、其の主義や主張の眞諦に觸れることは出來ない。例へば隨意選題や課題主義の如き、或は範文主義や寫生主義の如き、其の發達の徑路と時代思想の變遷とを合せ考へたならば、成程と合點する所があるであらうし、尙又其の間幾多の教訓と暗示とを見出すことが出来るであらう。

すべて史的研究は其の時代の眼で見なければならぬ。異つた時代のものを異つた時代の眼で眺めても其の真相は分らない。無論其の主義や主張の善し惡しは判斷することが出来るであらうが、大切な研究者の苦心や努力が那邊に存してゐたかは一切分らない。だから同情も起きないし、敬意も伴はない。唯可否の一點張りで一蹴してしまふ。恐るべきである。慎むべきである。

史的研究の最も貴いところは、研究者の苦心の跡を尋ね、其の努力の拂はれた點を考察する所にあつて、可否の判定は大した價值を有しない。社會は進み時代相は變る。興廢存亡、有爲轉變、其の間に處する人間努力の足跡こそ吾人に多くの教訓をもたらすもので、政治思想の變遷や、社會組織の變轉も、この意味を外にしては何の價值もない。昨日の新は今日の舊、其の當時喜ばれてゐたものが今日の人に飽き足らないのは當然である。

我が綴方に於ても其の通りで、擬古主義が世を風靡してゐた際には形式的模倣的の綴方が行はれ、浪漫主義が盛んになれば主觀的理想的の綴方が叫ばれ、次いで自然主義、新浪漫主義と世相が移り變るに連れて、綴方も亦客觀的現實的の綴方から人格的象徴的の綴方に變つてゐる。今日の進んだ時代の眼で擬古主義時代の綴方を眺めたら、

寧ろ不思議な氣がするかも知れないが、それが時代である。其の當時ではどうしてもさうならなければならぬ。殊に教育そのものが時代を無視し時流に逆行することを許さない本質的の意義を有してゐるとしたならば、教育作用の一である綴方が獨りの其の埒外にあるを許さないのは寧ろ當然過ぎる問題であらう。私はこの書に於ても此の考を失はない積りである。現代の眼を以て現代を見る、これは私が此の書に於ける一貫した態度である。私は斯うした見地から筆を執り、私の眼に映つた現在の我が綴方の諸相を描き、なほ其の一つ々に就いて忌憚なき所見を述べると共に、その將來を豫測して見たいと思ふ。

歴史は繰返すと云ふ、だがこれは無條件に承認することは出来ぬ。成程舊は新を孕み新は舊から生れるのは事實であるが、だからと云つて生兒が其の親と同一だとはどうして云へよう。時代や環境によつて——除外例もあらうが——大體子は其の親に優

ると云ふのは進化論を俟たずとも明かな事實である。

綴方に於ても一時隨意選題と云ふのがやかましく論議された。これは自由發表主義から生れたものである。これと同時に課題主義と云ふのが主張された。——この間に寫生主義が生れ練習目的主義が生れたが、これも大體課題主義の一分派と看做して差支へない——これは題作題詠主義から生れたものである。兩派は可成久しい間互に對立して論争をほしひまゝにしてゐた。無論今日の進んだ時代から眺めたら、功罪相半ばするは云ふまでもないことであらう。しかも時代の波は遠慮なくこれ等のものゝ總てを押流し、兩派はやがて行詰りを感ぜざるを得なかつた。そこにも時の流れの悲哀がある。時代はやはり時代であつた。如何に取扱ふべきかと云ふ方法の問題だけに止つて、何を綴らせるかと云ふ大切な本質の問題を閑却してゐた。それがやがて自己を葬るべき墓穴を掘りつゝあつたことを誰が氣附いてゐたであらう。

實際のところ私なども當時傳統のそれと戦ふことにのみ汲々として、大切な根本問

題に手を着ける餘裕がなかつた。時代思潮の大流に棹さして、自然主義的文學の波に漂ひ、徒に其の形骸を學ぶにこれ腐心した。當時の論敵蘆田氏も矢張同様、新浪漫主義に基調した隨意選題を鼓吹して、在來の綴方を木端微塵に打ちくだいてしまつたが、さて其の先の建設が容易でない。無論今日の所謂生活指導と云つたやうなことも、ぼんやり頭には浮んでゐたらしいが、はつきりとそれを組織立てることが出来なかつた。たゞ當面の敵に當ることのみに急で、たうとう目的の彼岸に達することが出来なかつたのは遺憾である。しかし當時氏が『綴方は自己を綴る』と云つた此の一語は、現在の綴方を孕む母胎とも云ふべきもので、現在の所謂生活表現なるものがこゝに胚胎してゐることを思ふと、氏の功績も亦偉大と云ふべきであらう。

歴史は繰返す。當時目敵のやうに忌み嫌はれ、一も二もなく葬り去られた系統案が、生活指導の新旗幟の下に再び我が綴方教育界に甦らうとは、思ふて茲に至れば轉た今昔の感の切なるを覺えざるを得ないのである。無論今日の所謂系統案なるものが昔日

のそれと同一であるとは云はない。しかし大勢の向ふところは自ら其の軌を一にし、昨に葬られたものが更に新色を帯びて甦生し、一起一伏、盛衰興廢の世相を物語つたところに云ふべからざる興味の伏在してゐることを痛感せざるを得ないのである。

垣内教授が其の著『國語教授の批判と内省』に

我々の身體が自然の力により育まれたり害はれたりしつゝ變り行くやうに、我々の精神も十重二十重にとり捲く觀念の群によりて左右されて居る。この動搖するものゝ中に動かざる自分を見出し、アインシュタインが『その時々にある一つが勝れて居るのだ』といふやうに、常に適當の距離を作つて見ることはとむづかしいことである。すべては流轉の中に曳ずられ行く足のたちとこゝろを踏みしめて見ることなしに、あはただしく、常に問題的なるものから、問題的なるものへ動かされて行くことさへ氣がつかない。綴方教授の問題もこれに似たものがあつた。

と述べてゐられるが、私達研究者に取つては眞に味はうべき一大暗示の伏在してゐるのを意識しないではゐられない。

私は今大なる興味と期待とを以て、こゝに現在の一ポイントに立ち、現在の我が綴方をながめ、更に將來へ向つて進むべき道を考察して見たいと思ふ。

綴方教育の意義如何

私はこれから現代の綴方を鳥瞰的に眺め、其の一つ々に忌憚なき意見を加へて見よう。

て先づ綴方の意義、即ち綴方をどう見てゐるかと云ふことから始めよう。

第一に東京高師に就いて調べて見る。東京高師では丸山、飯田、田中、千葉の諸君が専心これが研究の任に當つてゐられるやうである。

て、先づ主任の丸山氏、丸山氏は其の著『生活表現と綴方指導』に、

綴るといふことは、廣義にいふ所の表現作用の一種である。所謂、喜怒哀樂の情を顔色にあらはすことや、身振動作によつてある種の感情をあらはすことや、繪畫彫刻・音樂によつて、ある種の想をあらはすことや、言語を以て思

想感情をあらはすこと等とひとしく、綴ることは表現作用の一種である。而して、綴るといふことは、書く、記す、記録する、叙述する等の概念とやゝ近似の内容を有し、文字・文章を以て思想感情を表現する作用である。

といひ、尙それを布衍して、

而して綴るといふことは、決して叙述以下の表現作用ではない。又さうであらせてはならぬ。吾人は習字や、運動會のレコードや筆記や試験の答案や三面記事の如きものを目して綴方だと稱してはゐない。綴り方に於て、兒童は自己の生活、自己の思想感情を文によつて表現しなくてはならぬ。そこのみ綴り方の意義が存する。而して此の意味で、綴ることは實に所謂創造作用の一種である。

と説いてゐる。唯こゝに見遁し難いのは氏が更に

綴ることが單なる事實をデスクライプすることではなくて、自己の思想感情をプレゼントすることである以上、それは創造作用の一種であると共に藝術作用の一種であらねばならぬ。こゝにわたくしは七むづかしい、さうしていつまでたつても、議論のかはかない藝術論を試みることはしまし。唯、まつしぐらに端的にわたくしの信じてゐる藝術の意義を述べる。わたくしは菊池寛氏等と共に、クロツエやスピニングのいつてゐるやうに藝術は表現であることを信じてゐる。どうも、さう考へるより他はない。今のわたくしには藝術即表現説より他の考を考へることは出来ない。藝術即表現説とは一口にいへば、藝術は表現に盡きてゐるといふことである。他の何ものでもないといふことである。即ち作者が現さんとする題材をある形式によつて現はす――その過程が直ちに表現作用であり藝術作用である。而して其の作品の内容を稱して表現といひ、其の結果を稱して藝術品といふのである。若し其の表現作用が不完全であれば其の作品は藝術的價値の乏しいものとなる。反對に

表現作用が巧みであり完全であれば其の作品は藝術的價値の高いものとなる。例へばある兒童が庭の石ころに目をつける・(現はさんとする題材)それを文に現はさうとして文字語句を用ひ、形容、譬喩其の他の形式を用ひて、その庭の石ころのありさまを現はすことが直ちに表現作用であり藝術作用である。而してその文がその庭の石ころを眼のあたりに見るが如く描かれてあればそれは藝術として立派なものである。若し、拙く描かれて石ころのことか馬の糞のことか分らないやうな文であれば藝術として價値の乏しいものである。

と、藝術即表現説を鼓吹してゐるところである。綴ることを表現作用といひ、創造作用といひ、更に藝術作用の一種といつたあたりに相當議論の餘地を與へてゐる。

次には飯田氏、氏は其の著『綴り方の内容的研究』に、

綴るといふことは、生命の伸展する一つの過程である。かたちを求めてほろび行く過程ではない、生命を求めて伸び行く過程である。この意味から、綴

るといふことは結局魂の問題に歸著する。指導は之を離れて論ずることが出来る。私は、この問題を根柢として綴ることを考へる。

と云ひ、尙

なぜ我々は綴るけいこをするか、なぜそれを教科の一つとして學習するか、かうした吟味をする前に、私はまづ文と人との關係を考へて見たい。人はどうして文を書くやうになつたのであらう。作る本能があるからだとも考へられる、内面的に衝動を感じるからだとも考へられる。

と云ひ、更に一步を進めて、

我々が文を綴る動機に二方面ある。一つは自己を救ふ爲であり、一つは他に訴へる爲である。我々は、文を娛樂的に書く場合もある。が、眞摯な態度をとればとるほど、自己の改善に關係を有つて来る。自己の内省を深くし、自

己をより善く育てる爲の修養である。此處でことはつておくが、私は内省を知的にばかり見てゐない。大我に向つて躍進する生命の伸展であると思つてゐる。綴ることを魂の問題にするのはこれである。ペン先の仕事と思つてはならない。自己伸展の問題である。綴り方の指導は、人を作る仕事であると思つてゐる。この意味から正しい。かうした主観的の見方をかへて、これを客観的に眺めて行くならば、綴ることは文化の創造である。自己伸展といひ、魂の純化といひ、文化の創造といひ、これは同じものを主観客観の兩方面から見たに過ぎない。

他人に訴へる爲の文章——これは自己を他から、個人を社會から、創造を實用から眺めたものである。自己の思想を他人に傳へ、自己の意思で他人を動かす、社會生活の用を満たすもの——言葉を換へて言へば、讀者を前に据ゑた文章をいふのである。多くの人は、自己を救ふ爲の文章を尊んで、他人に訴へる文章を卑しむ。實用的だといひ、功利的だといふのがそれである。

勿論、純乎たる藝術心から生れた文章と、借用證や寄留届などを同一に價值づけることは出来ない。どれだけの深い内省から創作が出てゐるか、問題の中心で、實用を主とする機械的の仕事で判断するのではない。が、しかし、自己を救ふものも、他人に訴へるものも、純化されたものは文化の創造である。内面的に見れば同じものである。その極端な場合を論ずる時、問題は何時も複雑にはなるが、真相をつかむことは出来ない。

ある西洋の學者は、これを三方面から論じてゐる。自己の記録としての文章、自己生命の伸展としての文章、他人への傳達としての文章がそれである。が、自己の記録としての文章も、自己生命の伸展としての文章も、共に自己を救ふ爲のものである。自己の修養を主とするものである。他人の傳達としての文章は、他人へ訴へる爲の文章と何の變りもない。なほ、この他人へ訴へる爲の文章を、美感を起させる爲の文章と、實用を満たす爲の文章と分けることも出来る。自己を救ふ爲の文章にも、純粹な創作と實用的なものがあるの

はいふ迄もないことである。

この見方から、文章を文學的のものと、實用的なものと二つに分類するもの面白いことである。文學的文章とは、純一な藝術心から生れた創作をいふのである。他の言葉で言へば、文化の創造である。が、實用的的文章とは、記述的科學的のものゝ總稱である。勿論此處では文化を文章に限つたり、科學を文化から取り去つたりするのではない。文章と文化の交渉ある方面について述べるのである。綴り方の學習で、何れを重んずべきかは論ずるまでもあるまい。が、文學的のものを重んずれば理想にはしり、實用的のものを主とすれば機械的になるのは當然である。其處で、綴り方のけいこでは文の生命を重んずると同時に、實用を忘れることも出来ない。いふ迄もなく、この場合の實用とは、兒童の生活に即して考へたものである。

自己の改善や生命の伸展は尊いものである。が、綴ることのけいこである以上、綴ることを忘れて自己の改善や生命の伸展を説くことは出来ない。綴る

ことは、文による創作活動である。この獨自な手法を離れて創作を論じ、生命の伸展を説くことは綴ることではない。いふ迄もなく、藝術の一般論には觸れなければならぬ。内省の深みへの努力は、あらゆる人生の問題に觸れる。總ての教科の根柢をなす生きた問題である。綴り方も、この問題に文章——といふ獨自な手法をもつて肉迫出来るので尊い。

綴り方を自己の生活を文にあらはし、生命の伸展をはかるものであると見るのはこの意味から正しい。文を綴ることを手段と考へることには、藝術上の議論をのこす心配がある。けれども、生命の絶えざる伸展の過程を、絶對から眺めたならば總てのものは手段である。綴るといふも綴らせるといふも、同じ學習を両面から見たものに過ぎない。主觀も客觀も事實から見れば一つである。目的を重んじて手段を輕んずる道理もない。自己の生活を文にあらはすことを輕んじて、生命の伸展を希ふが如きは愚の極である。

と喝破してゐる。綴ることを生命の伸展する過程といひ、魂の問題といひ、自己伸展の問題といひ、文化の創造といふ。こゝらに氏の綴方の核心が露出してゐる。唯こゝに注目すべきは其の所謂實用的方面の文章に對する見解で、氏が特にこの方面の表現に對して——遠まはしてはあるが——力瘤を入れてゐるところに見逃しがたい或る物が伏在してゐる。

最後に田中氏に聞かう、氏は其の著『生活創造綴方の教育』に、

表現の本質、これを極めて簡単にいへば、内から外へ向つて現れる事である。内部的な力に衝き動かされて、外へ向つて現はされなければならぬまでに強要されて起るものである。内部的欲求である。表現を普通には外に現はすといふ所だけを取つて、單なる發表としか取らないから、眞剣な綴方論者などは、綴方は表現に本質を於いてゐるといつたら、やはり今までの形式論者とは何等選ぶ所がないと云つて難するであらうが、表現の本質は決してそんな淺

薄なものではない。根強く生に立脚して生の欲求から出て居るものである。

と云ひ、

表現は内部から強要する所に起るものである。表現は自己の内部からの強要の苦痛緊張を發散する所の活路を求め、自己を救済する目的になされるものである。

更に表現は人へアツピールする。自己を他人に開放し、他人に訴へ、他人に認められようとする、自己一身が見聞し、體驗し、獲得したものは、これを一人よがりの一家言としてのみ持することは出来ないで、他人にもそれを認めて貰ひ、普通の理として認められたいのである。

表現はこの二つの意味を持つてゐる。この二つの強要は内部から來るもので、人間の生に根深く藏められてゐるものである。

と云ひ、更に進んで、

よく『何を表現するか』と云ふ間に接することがあるが、嚴密には『何を』と云ふよりは、『何が』表現されるかと考へなければならぬことになる。吾々の生活が表現を強要するのである。こゝに綴方の本質があると思ふ。そこで表現の本質に立つた綴方の意義は『綴方は生活の表現である』と斷定することが出来る。

と云ひ、

綴方の本質は、自己の生活の表現である。その表現の本質は内部的必然の強要である。言葉を換へて言へば、息むに息まれぬ内部からの叫びが外に現れるものである。もつと端的に言へば書きたくてたまらないから綴方を書くこと云ふことになる。

と云ひ、最後に結論として、

綴方の本質的意義は、自己の生活の文章による表現である。

さうして、それは人間が先天的に持つてゐる表現的慾求と、文章に對する創造的慾求との發現したものである。

と述べてゐる。こゝにも生活の表現といひ、表現的慾求といひ、創造的慾求といひ、可なり大きな問題を提供してゐる。氏が綴方を生活の表現であると喝破し、其の動機を生活が表現を強要すると斷じてあたりに、氏の所謂生活創造の主張が露出してゐる。東京高師の多士濟々、群雄割據的なのに對して、廣島高師は田上氏の獨舞臺である。田上氏は其の著『綴り方指導原論』に、

凡そ如何なる種類の文章(又はうた)でも、之が綴文——創作の根柢となり基調となるものは、作者自身の生活を措いて他にないと思ひます。即ち、綴る材料(タネ——内容)が生活の中から得られるなら、綴る方法(表現——形式)

も亦生活の中から生れなければなりません。同時に綴る作用がまた生活それ自體なのであります。

と云ひ、

綴り方とは單なる過去の經驗の再現的記録にとゞまる機械的な仕事ではなくて、作者の内に芽ぐむ生命の要求に本づくところのもの、もつと大きな、もつと複雑な、獨創の營みであります。即ち文は製造すべきものでなくて、産み出すものです。深く自己の生活を見つめることによつて、その中に新しい自己の姿を——形相を見出し、之を言葉によつて、文字によつて表出したものであります。而して私たちは、さうした仕事を營むことによつて、自分の生活そのものを、より高い所へ、より深い所へ進めるものであると思ひます。私は綴り方の意義をそこに認めたいと思ふのであります。

と云つて、生活の表現、生活の向上深化を叫んでゐる。

四高師の中で一番徹底してゐる——よかれあしかれ——のは奈良である。奈良の綴方は主として山路氏によつて代表されてゐる。

山路氏は其の著『綴方の自由教育』に、

綴方はもと／＼生活々動の一内容に外ならぬ。生活々動とは何？ これは哲學的の解釋をまつ迄もなく生の欲求——その満足を得んとする活動である。この活動には時として盲目的なことがある。従つて單にそれを満足して行くだけでなく、時々刻々の必要に應じ、この盲目的の欲求を改整して、最高至上の理想に到達せんとする活動で、換言すると自己の向上發展である。自己を眞實に愛護することである。本能的ではなくて衝動的である。本能は生れ享けたまゝで生活に役立つものであるが、衝動は生れ享けたまゝでは役立つない。本能は自己の經驗や工夫によつて改整改造される餘地はないから従つて向上も向下もないが、衝動は時々刻々に改整され、改造されて、はじめて

内具の能力を發揮し、刻々に生活を向上發展せしむるものである。吾々の原始の生活に於ては綴方といふものをもたなかつた。と同じやうに他の分科をももたなかつた。しかるに、かうして吾々の生活が時々刻々に向上發展することによつて綴方なるものゝ必要を生み出し、他の各分科なるものゝ必要を生み出した。さうならなければ、もはや原始そのまゝの生活では満足されなくなつた。向上も發展もする餘地がなくなつたからである。そして、それらの分科が生み出されたことによつて生活はさらに／＼向上發展することになつたのである。であるから、綴方は單なる綴方として人生に存在すべきものではなくて生活のために存在してゐるのである。生活々動の一内容として、はじめて意義があるのである。生活の向上發展の一方便として存在がゆるされるのである。

といひ、更に

『綴方することは生活することである』

と喝破し、奈良一流の學習法を眞向から振りかざし、

生活するといふことは自己をして自己によりよく生きさせんとするいとなみである。吾々はたえず一歩／＼、一段／＼と自己を擴充し、建設させてゐる。今日の我は昨日の我ではない、明日の我は今日の我より一段と向上し進展してゐる。その道程は何らの束縛も、掣肘もなく、自己の住む環境内にあつて自由に機縁を掴み、自由に意思し、自由に情熱し、自由に行爲する。そして、自己相應に生長してゐるのである。私は『自己の住む環境内にあつて』といふ。環境は一見するとあたかも吾々を掣肘するものがあるかのやうにも思はれるが、決してさうではない。環境に掣肘せられたやうに見えるのは實は自己が自由に意思し行動した結果、自己の生長によりよいものであると思料してそれに順應したのである。だからやはり自己の充實であり、建設であり、自己

が生きつゝあるのである。かゝるいとなみは常態として自發的で、自主的で、全我的で、歡喜的で、しかも、そのスタートに於いてまたその過程に於いていつも自由である。吾々は、いつも、自らの、ある理想、それは、たとひ、廣遠複雑なものでなくとも、自らの要求をもち、又は、自らの空虚を感じる吾々は、これに到達し、これを満足し、これを充實しようとして活動を開始する。その活動がまた、その理想に到達し、要求を充足するに適應する自らの方法を選んでゐる。かうすると、生活することは環境内にあつて自ら目的し、要求し、理想し、そして、自ら方法することの創造的の活動であるといふことが出来る。

生活々動が自目的——自要求を中心とし、自方法、自材料を方便として行はれるものであるとき、現今の教育はしきりに生活々々、生活即教育と叫んでゐるがはたして、それが實際教育にどれだけとり入れられてゐるであらうか、各教科、それは人間生活をよりよくするために制定せられたるの學習ははた

してこの生活々動にすなほに貢獻し、又これを眞に助長してゐるであらうか、こゝろみに讀方學習に見るがよい、算術學習に見るがよい、歴史、地理、理科等、その他諸般の教科の學習について見るがよい、こゝらにはどれほどつとめてもその具現を妨げるところのものが横はつてゐるではないか、讀むといふこと、それは何のためにとられるものでなければならぬか、やむにやまれぬ自己の慾求、趣味、これの満足を得んがためではあるまいか、満足されたる、充實されたる、建設されたる、自己を翹望することによつてとられるものではあるまいか、何のために計數、計量の算術をしなければならぬのか、もとより、單に、さうした、趣味の満足を贖はんがためでもあらう。たゞ單に頭腦をねらんがためでもあらう、けれど、趣味のためといひ、頭をねるがためといふも、一步深く切入つて考察したら、自己の生長を容易にし、よりよき生活に入らせんがための手段であり、方便ではあるまいか、かく見、かく考へたら、修身といひ、地歴といひ、理科といふも、詮ずるところ、み

な、これ、軌は一である、しかるに、これらには儼然と制限し、束縛し、強要するところの教科書なるものが與へられ、教科過程の指令されたものがあつて、生活の根幹たる自目的、自要求、自方法、自材料による自由の翼を伸ばすことは制御されてゐる。そこには、眞に近い生活は得られても眞の生活は得られないのである。

ひとり、綴方に於いては、それらと、大いに、趣を異にしたものがある。與へられ、したがつて、何ら強要され、制御され、束縛される何ものもない。自由に自目的し、自方法し、自材料する、いたつて、自由な天地を翱翔し得る境涯に置かれてゐる。何事を綴らうと、いかに綴らうと、いつ、いかなる場所て綴らうと、全く、學習者の自由である。われ／＼の活動はすべて、その圍繞せる環境の爲に發し、環境の爲に動いてゐるといふが、さきの諸教科の學習活動はある制限の下にある環境内に於いてなされねばならぬ。これだけは、といふ、それは自己の生活中にはあり得ないものであつても、是が非

でもしなければならぬものがある。しなければならぬ、ねばならぬもの——を爲すところに自發もなければ、自由もない。したがつてその行動は全我的にも、歡喜的にもなり得ない。が、わが綴方に於いては、やくざな、そんなものが一つもない。その環境はあくまで廣汎、豊富、廣大、無邊、極まるところがない、この天地に於いて、自由に自目的し、自方法し、自材料する。かくて、眞の自發であり、眞の自主であり、したがつて、全我的にもなり得る。さうして、存分に、自己を構成し、建設し、創造し、深化することが出来る。したがつて、眞に綴方することは、眞に生活することであると言ひ得るのである。しかして、この綴方のみにも與へられたる特權は、實に、たゞ、眞に自由といふことにのみよつて、行使し得られるのである。されば綴方學習の指導は、たゞ、兒童たちをして存分に解放して、十分に、自由に徹せしむることが第一義でなくてはならぬのである。

と、何處迄も自由解放を大聲叱呼してゐるところは、頗る痛快である。

次に私は野黨の代表として、自由教育の千葉師範と全人教育の成城小學とを紹介しよう。

成城小學の綴方は奥野氏によつて代表されてゐる。

奥野氏は其の著『綴方指導の原理と其實際』に、

綴方とは畢竟人間の思想、感情、乃至内面的創造活動の文字的表出である。

と定義し、尙それに説明を加へて、

従來の一般的な定義は綴方は思想の表彰であるとか、思想感情の表明であるとか、單に自己表現であるとかいはれて來た。しかし兒童の實際の綴方を見てもそれは只思想の表現ばかりではなくて感情の表出もあるし、それかといつて思想感情といひ切つてよいかといふと又さうも行かないで、創作としての貴い直覺や、意味深い觀察、想像等が加はつてゐることが明らかに見出さ

れ得る。故に只思想感情といひ切る事も出来ない、もつと深いものがある。

それではそれらを纏めて自己表現といつてしまつたらどうか、よく考へて見るとそれにも疑問がある。純粹創作ばかりの時はそれでもよいが、綴方に於いて科學的知識の説明記述を行つたりした場合、それが書物にあつた他人の思想であつたりしてその紹介をした時などそれをしも自己表現と云ふことは何だか苦しい感じがする。自己表現だけでは包容し切れない或分子が實際の綴方に於いて残されてゐる感じがする。でそれらの一切を包括するには煩し

いが矢張り人間の思想、感情、乃至内面的創造活動の文字的表出とそこま

いはなければならぬ。

と、明瞭に其の立場を表明してゐる。

千葉師範では水鳥川氏が主としてこの方面の研究に没頭してゐる。

水鳥川氏は其の著『綴方の自由教育創作と鑑賞』に、

國語の教育は、その形式と内容の上より最も廣汎な性質を具へてゐるが、國語の依つて立つところが言語に基づくは謂ふ迄もない。凡て人間の創造にかゝる文化の中で、その最も驚異に値するものゝ一つは言語である。人間の意識は言語の發明によつて始めて自由を贏ち得たものであり、その文化生活は之に端を發したものである。而も文化財の一切は言語の支へなくしては到底存立し得ぬ。されば文化財としての言語は單なる符號ではなく、思想と結合してあらゆる價値の表現せられる支柱をなすものである。國語の教育はかゝる意味に於ける言語の正しき理解とその活用に導いてあらゆる文化價値の實現を圖ることが目的である。即ち教科としての國語は諸々の教科に對して、恰も独自の領域を有する眞善美の價値に對する聖の價値に比ぶべきものである。言語を透して眞善美の文化價値を實現せしむるところに、教科としての國語の面目がある。而して綴方の教育が國語教育の一分野であるは謂ふまでもないが、國語の教育が言語の正しき理解と活用によつて眞善美のあらゆる

價値創造の支柱たるところにその意義を認める上は、綴方の教育も、言語による文章の創作及び鑑賞によつて眞善美のあらゆる價値の實現を企圖するものであるが、これまで同じく國語のなかに於ける讀方の教育に對して獨特の領域を占め、その他の教科に對して独自の尊嚴を誇る所以は、その主とする目的が美の價値實現にあり、美的文化生活の向上を期する點に存するからである。

と説き、兒童の生活に即せる美の陶冶、生活の藝術化を綴方教育の本質と看做してゐる。

以上大體現在の綴方の代表的意見と看做すべきものを羅列した。これを見ても知られるやうに、現在の綴方は人によつて幾分の相違はあるが大體に於て生活表現の一語に盡きてゐるやうである。尤も中には藝術的見地を重視して、生活の藝術化、藝術即表現と云つたやうなところまで深入りしてゐる人もないではない。この問題に就いて

元來綴方は表現の心理の上に基礎を有つてゐるものでありますから、綴方自身を以て教育の原理であるかの様に心得、人格とか品性とかいふ様な方面を完成せしめ得る唯一のものとして考へる事には吾々は絶対に反対せねばなりません。すべて何事を研究するにも吾々は全般的な考察の上に立つて居らねばならぬのです。この意味から申せば、文藝教育とかいふ様な考へ方も亦教育の根本原理として文藝を説く様な事を意味するならば、矢張り矛盾を免れ得ますまい。文藝を教育の一面に取り入れて、品性の美しさ、深さに貢献したいといふ事は、誰一人として異論のない所でありませうけれ共、文藝といふものが、教育の全體活動の原理となる様に考へたら大間違ひでせう。おしなべて教育者たるべき人は、この方面に自分の趣味が深くあると深くないに關せず、一面的な考察に陥らぬ様に力めねばならぬのです。

けれ共、かうは申しますけれ共、さればとて綴方の使命がすっかり小さくなつてしまつたり、どうでもいゝ様なものになつたりするものではない。深くその本質や働きを追求する事によつて、吾々はその正當な地位を得なければなりません。

とも角綴方は思想表現の學科ですから、教育者のそれに對する態度は十分に自己の思想感情通りを表現出来る様に導くといふ事が目的であると謂ひ得ませう。併し綴方教育の目的は、本質的にはその表現の學科である理由を以て論理的には此やうな單純な歸結をとるより外に途は無いのですけれ共、事實としては教育作用の樞軸となり、理想となり、規範となり品性陶冶とか人格完成とかいふ問題に直面し得るの利益をもたらしてゐるのです。何者、誰が考へて見ても表現作用のものには直接品性人格の問題にはぶつかり得べき理由を存してはゐないでせう。尤もそれだとして間接には記述する事によつて時には反省作用も行はれ様し、記述や發表の快感の中に何時か誘はれて暫し

ろつとりとし乍ら假象の世界に没入して藝術的に自我の深みを増す事もない
とは言はれますまい。自ら描き出す理想の世界に自然に己が誇りを見出して、
品性向上の尊さに一步を踏み入れることもあるでせう。随つて間接的には、
表現活動そのものによつても全人格といふ問題にも與り得るとも謂ひ得るの
ですが、併しそれはいつでもきつとさうあるのだとは誰も考へ得ないでせう。
か様な問題はお互に自分自身を内省して見るより外には、はつきりとした解
決法はないのですが、どう考へて來ても、表現活動がいつもさういふ處まで
入つて行くとは申されますまい。例へば吾々が心の動くまゝを筆に表したと
しても、それによつて自分の品性が見がかれたとは考へ得ますまい。表現さ
れてゐる文字文章にはその人の心の態スガタが描き出されてゐるといふ事はいつで
もいひ得ませうが、描く事によつてその心持が何時でも進展していくことは
考へ得られません。即ちそれは本質的ではないのでせう。随つてそれよりも
尊いのは表現せられた思想によつて教育者がその個性の態度を知り、その思

想を批判し、訓練し、向上し行く指導をなす上に於て、他の如何なる學科も
及び得ない點を持つてゐるといふ事なのでせう。作者自らからいへば表現す
るといふ事は自我の客觀化といふ事であり、自我の客觀化といふことはそれ
によつて自分を眺め自分を批判して行くといふ事になりませう。つまり自覺
である。自覺とは、人格發展の最も大事な動因であるから、そこに大なる使
命が生れるとは考へ得る。學級全體の教育といふ點より眺めても、子供各自
の作品に表れた優れた思想の交互影響は、その表現した對象に従つて或は自
然に對する優雅な感情の深みを増すとか、或は道德問題に對する鋭利な批判
に理知の明さを加へるとか、或は又低い迷信より脱して神佛に對する正しき
信仰につくとか、他人の歡喜や哀愁に同情の念を養ふとか、考察して來れば
悉くが教育の最高の標準である品性陶冶とか人格完成とかの殿堂の奥深く入
込み得るの特點をより多く與へられてゐるのでありませう。
是等は綴方の必然的に有して居る特權であり、綴方が綴方として單なる表現

の意欲の満足といふ事に止まらずして、教育の全般的活動の上に關與する點が極めて多きのみならず、若しこれのなかつた場合に於いては教育力の滅殺は恐るべきものがあるといふ事も豫想し得ませう。

けれ共、斯様の譯であるからと申しても是等は決して綴方としての本質的機能ではないのです。必然的ではあるけれ共、飽くまでも偶有的の機能なのです。本質的とは、それがなくては成立たぬものを言ひ、偶有的とはなくとも成立つものを申します。随つて表現といふ事は綴方の本質ではあり得ますけれ共、品性陶冶の問題は本質ではあり得ないのです。

但し是は綴方の機能を論ずる時に論理としての必然の歸結なのであつて、事實としては偶有的ではありませんが、必然的にこの様な綴方の機能を有つてゐる事は矢張りその價值の特殊の性質を形成する所以なのです。綴方教育を價値の上より眺めれば、寧ろ斯様な偶有的機能があればこそ全人格の問題に與り得ることなのですから、効果の上から論じて行けば、その方が大切とも言

はれ得ませう。この偶有的價値を本質的價値視する所に誇張した文藝教育論は成立して行くのですが、その非論理的なる事は蔽ふ事は出来ぬ事とせう。更に切言すれば品性陶冶とか人格完成とかに關與し得る方面はもとより自我の内面的發展とはいへ、その發展する所以のものは感化とか反省とか切磋とか琢磨とかいふ悉くが別の系統を本質として立つてゐる場合でありますから、文章での表現活動を本質とする綴方と、それ等と本質的には關係して居らぬ事は明かでありませう。たゞ綴方としては斯の如き効用性が偶有性として存してゐるのであるが、修身科と云ふ道德直面の學科であつてさへも子供の思想を直に知るといふ事は容易の業ではないのですが、綴方に於ては個性の態度に直面して直ちに指導する事の出来る好都合を有つてゐるのです。併し論理の上より言へば、前者は人格問題に對して本質的であり、後者は偶有的なのであります。

ですからどんな未熟な教師があつて、たゞ兒童に文を綴らしめ、之に評點を

つけては返すといふ様な愚な事を繰返して居ても、其の本質的價値の表現活動といふ事だけは曲りなりに出来て行くのです。——それは本當の曲りなりですけれ共——唯綴者自身が自然に何等かの自己暗示を得て居ない限りに於て、その偶有的機能たる品性問題へは無交渉に終つてしまふ事となるのです。さうしてその結果はひいて表現欲の刺戟をも鈍らせてしまひますし、表現の方法も甚だ拙劣であり、努力も進展もないといふ結果になつてしまふのですけれ共、しばらくは評點に對する興味に表現の活動の視點を置いてどうやら筆をとるだけの事はあり得ませう。も一つ表現形式だけに強い興味を有つ教師が文學に酔ふた人々の中から時々現れて來ます。さういふ人達は語の修飾や言ひ廻しに特別な力を置くものですから、虚偽の表現を爲す様な傾向を往々にして生ずる事があります。ですから綴方の機能としては飽くまでも表現を本質としていくけれ共、綴方の理想としては人格の完成への一路を志さねばならぬのです。即ち綴方の機能としては本質上表現活動より外にはな

し得ぬものなのですが、教師としては理想の光明を高く掲げる上よりその偶有的機能である品性問題の交渉を尊重する事によつて本質的機能までも完成ならしめ、人間教育の最終目的を果す様努力せねばならぬ事なのであります。と、端的に表現そのものを綴方の本質と見做し、品性陶冶や人格の完成を全然偶有的なものとして見做してゐる。氏の所説は稍々極端なところも無いではないが、しかしともすれば混同し易い問題をはつきりと區別して論じたところは、研究者の反省に資するところが少くないと思ふ。

とにかく現在の綴方はこれ等二三の特例を除いては、大體生活表現説——生命成長、生活創造、その他いろ／＼異つた言葉は使はれてゐるが——に一致してゐるやうである。が、たゞこゝに問題となるのは、その所謂生活と云ひ表現と云ふ意味なのである。この意味の取方や深淺によつて綴方そのものに大きな相違が生じて來る。

一體今日の實際家の中には、生命だとか表現だとか云つたかなり大きな問題を、割

合に手軽に片付けてゐる人が少くない——無論常人には分つてゐるに違ひないと思ふが——そのため云ふところは如何にも立派だが、本當に分つてゐるかどうか懸念されるものが少くない。無遠慮に云はせていたゞけば如何にもあやふやで勿體ないと思ふことも屢々である。こゝ等はお互大に反省して然るべきことではあるまいか。

要するに現在の我が綴方は、確に一轉機を劃してゐる。從來の行詰つた綴方に對して新しい道を踏み開き、前途に輝く光を見詰めてまつしぐらに突き進んでゐる、だがまだほんの黎明で、足下はみんな眞暗である。正しいと云つてはゐるが本當に正しいのか、間違ひないと主張してゐるが本當に間違ひないのか、夜が明けて見なければ何とも云へないのが現在の有様である。希望もそこがあれば、煩悶もそこにある。

おゝ、黎明、——

曉の鐘は今頻に鳴つてゐる。

綴方教育の目的如何

私は今綴方の意義に就いて吟味を加へ、現在の研究者が綴方をどう見てゐるかを考察したが、こゝでは進んで教育の目的をどこに置いてゐるかを調べて見よう。

前章からの關係上、こゝでも先づ東京高師から始めよう。

東京高師の丸山氏は研究部を代表して、

綴り方は自己の生活を文にあらはし、自己を成長せしめることを目的とする。

と述べ、これが學校の案でもあり、又自分の意見でもあることを言明されてゐる。

同氏は尙これに説明を加へ、前半の『綴り方は自己の生活を文にあらはし』は綴方の意義を示したもので、後半の『自己を成長せしめること』は綴方の目的方面を意味

してゐる。随つてこの二つは對立したものではなく、恰も盾の兩面の如く、綴方の目的としては必ず二者その一を缺くことは不可能であると裏書してゐる。

ところが田中氏はこの學校案に更に『生活創造』の一語を冠し、

綴方教育の目的は、自己の生活を文字によつて表現する能を養ひ、その表現することによつて齎す所の價值即ち藝術的態度の訓練、哲學的態度の訓練をなし、以つて自己を創造することを促進するにある。

更に極言すると、綴方教育直接の目的は、よりよき表現をさせることであり、終極の目的は自己成長に奉仕するといふことにあるのである。

と主張して、學校案を一層鮮明にしてゐる。

この間にあつて稍々異つた立場から綴方を見つめてゐるのは飯田氏である。氏は先づ綴方の目的に就いて、

文による自己伸展は、綴り方の本質であり獨自性でもある、この場合自己の

内面的考察は忘れてはならない問題である。が、しばらくこの問題を離れて、生命伸展の理想には、内面の深みへ堀り下げる創作の過程がある。文化の創造がある。嚴密な意味で、ありのままの記述は自己伸展ではない。あるがまゝの中に、純化を見出さなければならぬ。より以上の深さと高さと強さに向つての努力がなければならぬ。この意味から、綴り方の指導は生活の指導を忘れてはならない、綴り方で見ることの指導を説くのもうれしい。

と云ひ、次いで

綴り方の目的を法令の上から眺めるやうなことは、今日の研究者の好まないことである、綴り方の本質を究め、兒童の生活を突止め、社會の大勢を考へたならば、綴り方の任務は自然に理解される筈である。綴り方の法令上の要旨も、結局これではなければならぬ。要旨は見様によつて死物である。これを活かすものは、かうした根本的な考察でなければならぬ。現代の研究者

が、かうした根本的な究明に驚進し、その生命ある理解を得ようとするのは頼もしいことである。

要するに、理想と實用とは生活の両面である。小學校の綴り方では、本質的な表現を中心として、事實である児童生活の實用的方面も指導しなければならぬ。児童に對する創作意識の調査も参照して見るがよい。綴ることの興味も発達も考へて見るがよい。が、實用や準備に傾けば本質的な生命はなくなる。綴り方の目的論は、児童の生活に即したこの両面の調和を見出さない間は、何時までも議論は絶えないであらう。私はさうした事實を離れた論議を好まない。

と、氏の綴方に對する立場を表明してゐる、學校案やその他の諸君が表現による教育を第一義におき、表現によつて促進される自己成長を目的としてゐるのに對して、實用的方面を重視してゐるのは——可否は別問題として——注目し値するところであらう。

廣島高師の田上氏も、東京高師の諸君とほぼ同一の立場から綴方を眺めてゐる。氏は綴方の目的を、

1. 自己の生活を内省し統一して之を文章の形に表現すること。
2. それによつて眞に自己を知り、更に自己の生活を高め或は深めてゆくこと。

の二つとし(1)の目的は人間としての創造生活といふ大きな仕事の目標を指示し、(2)の目的はその大きな仕事の過程におかるゝ一ポイントであると説明してゐる。

奈良の山路氏は奈良獨特の學習法を眞向からあびせかけ、

綴方は自己の放射であり、建設であり、深化である。で、より多く多作することは、より多く放射することであり、建設することであり、深化することである。したがつて多作することは自己をして、より大に充實し、統整し、向上せしむる所以である。

と呼號し、自要求、自方法、自材料の徹底した自由主義で押し通してゐる。
去つて在野の雄、成城、千葉の主張するところを聞けば、成城の奥野氏は、

兒童の精神内容は生命の成長と共に段々と發達して來る。之は自然的な發達である。智、情、意の肥るに従つてその内容も自然に肥つて來るのである。故に兒童が幼稚である即ち兒童の精神内容が幼稚であるときにはその表現も幼稚であつてよいのである。否幼稚なものより獨創的には——無理な模倣は別として——出て來ない譯である。

精神内容としての兒童の思想とは實に子供らしさの彼等自身の考へである。感情といつてもさう沁々としたものでなくて刹那的に閃めく電火のやうなものである。それは子供の喜怒哀樂が實に無邪氣な瞬間的なものであるによつて察することが出来る。しかし創造活動になると却つて大人よりも鋭敏なところが有り得る。否常に鋭敏であるといつてよい。觀察も極めて精緻なもので

あるし、直覺も恐ろしく敏感であるし、想像の力も逞ましい。それだけに兒童の魂は純にものを見ることが出来るのである。しかし兒童の精神内容にはどことなしに子供らしさの匂ひが漲つてゐる、大人の眞似の出來ない薰りが、それが尊いのである。その薰りがあればこそやがて成長の曉に見事な價值表現の實を結ぶことが出来るのである。綴方はそれら兒童の包持してゐる精神内容の統一ある全的表現である。

兒童の精神内容の深まつて行くことは決して綴方のみの仕事の及ぶところではない、各科の智識や、經驗や、印象や、思索や、讀書や、いろ／＼な生活が総合的に之を深めて行くのである。しかし綴方に於てもその精神内容を少しでもよりよく深めて行かうといふことは大なる着眼として心がけねばならない。

精神内容の複雑になるにつれてその表現も追々困難の度を増してくる、そこに工夫があり、表現としての修練、技巧といふ様なものが當然必要とされて

くる。それら技巧の方面をも兼ねて兒童自身の全き表出を培ひ指導し、兒童自らの方からいへば全き表出への體驗と習練が綴方の仕事といふことになつてくる。

と云ひ、尙

日本には觀照生活を指導する教科がない。文學科といふ様なものがない。であるからこれは當然國語の中で行つて行かなければならない。國語といへば讀方、綴方、聽方等に於てあるが、何れからも協力して之に進んだがよい、觀照生活への指導は勿論綴方に限られたものではない。が、創作と觀照生活とは内面的に交渉するところが深いから、特に綴方で之に留意する必要がある。リツプスがいつてゐるやうに『生活は藝術の根であり、藝術の命である。根柢となる生活を開拓しないで、どうして藝術のみ獨り榮えることが出來よう。』と、その通りである。觀照的生活の指導は創作に煉化するものであり、

創作の内面的創造活動の集積は魂を觀照の生活に誘ひ入れ行くものである。觀照生活の指導はなか／＼容易なことではない。僅かな綴方の時間と、幼ないものゝ弱い努力とでは、その極致に徹底することは出來ない。けれども、小學の綴方ではせめてその機縁としての誠實の輝き、觀察の力、直覺の働き、想像の廣さ、自然の嚴肅、神祕への驚き、それらをよし微溫的或は半透明であるにしても、さうした創造の世界の深さの體得への歩みを、彼等の心の所有として導いてやることは何といつても大事な事である。綴方の目的は既に敘上の如くであるが、それらの目的は凡て綴方といふことを通して自己の發展中に於かれるのであるが、その結果として期待されるものは飽くまでも精神内容表現の自由であつて、その果實は綴方の自得である。その力とは深い内面的生命なものである。表現にまで可能な創造的個性的な心靈と機能と表出の業の體驗自得である、その力の體得、それは子供の心の悦び、欲求の満足であると同時に又永遠の生命創造に貢がるべき開展性のも

のでなければならぬ。

と詳説し、頗る穩健な意見を吐いてゐられる。氏が一面綴方を文學科として眺めたいと云ふ主張の如き、——是非はとにかくとして——特に注目し値するものであらう。

更に千葉の水鳥川氏は、

綴方教育の目的は美的價値の實現に存する、而して美的價値の實現は、自我の生命を深め靈を培ひて全我による美的體驗に俟たねばならぬ。されば綴方教育の本領は自我の生命を深め魂を培ひ美的文化生活を営ましむる外にはない。生命の美化、生活の藝術化である。

勿論、學校教育に於ける美的價値の實現、それは當然兒童の發達に應じ、その生活に即すべきは謂ふまでもない、然し、兒童も文化生活のなかに於て文化の人となり、完全には永劫に實現し得ぬ絶對の價値を、刻々に實現しつゝ無限に連續發展する文化生活を營む者たる以上、これが發達に應じその生活に

即せる美的價値の實現は綴方教育に於ける理想主義の生活即教育である。即ち兒童の生活に即せる美の陶冶、生活の藝術化が綴方教育の本質である。

と、新理想主義の哲學を基調にして、美の創造的實現をもつて綴方教育の目的と斷じてゐられる。

以上各研究者の主張するところによつて、現在の我が綴方教育が如何なる方面に向つて進展しつゝあるかをぼゞ想像することが出来るのであるが、これによつて知られるやうに現在の我が綴方はまだほんの黎明期に屬してゐる、大體進展して行く方向だけはおぼろげながら見えて來たやうであるが、さて行くべき道がまだはつきりしないてゐる。だから向ふべき前途の目標だけは大體一致してゐるやうだが、辿り行く道はまだ開られてゐない、各人まち／＼思ひ／＼の道を辿つて、あやうげな足を運んでゐる。おさき眞暗な前時代よりも確かに一步を進めてゐるが、前途はまだ／＼遼遠である。見よ、綴方の意義——綴方とは如何なるものか——に就いて大體一致した考へを

持つてゐる研究者が、辿るべき道——目的——に至つてまち／＼な意見を述べてゐるではないか、この感是指導の方案や取扱の實際案を見るに至つていよいよ深くなる。この予盾はどこに原因してゐるであらうか、綴方其の物の物の解釋にくるひがあるのか、將又研究未到の當然の結果か。私は更に章を改めて實際問題に入り、その禍根の那邊に存するかを吟味して見よう。

綴方教材に對する疑義

綴方教材の意義——綴方の教材とは如何なるものか——この問題もかなり久しい以前から論争の的となつてゐた。

どの教科でも同じだがその教科の教材がはつきりしてゐなければ大切な教材研究の對象も定まらないし、随つてその教科に對する教材觀の確立も期し得られない。他教科に於ては教授の要旨と共に教科書なるものが提供されてゐて、教材研究の對象——よかれあしかれ——が大體明確に示されてゐる。ところが綴方に於ては全然それが無い、たゞ教則として『正確に思想を表彰するの能』といったぼんやりした要旨が示され、なほ『讀方又は他の教科目に於て授けたる事項、兒童の日常見聞せる事項、及び處世に必須なる事項を記述せしめよ。』といった注意かあるばかりである。無論斯んな

ものを當にして綴方教育が完全に行はれようなどと考へてゐる實際家は一人もあるまいが、兎に角我が綴方はこの點において他教科のそれに比して甚だしく其の趣を異にしてゐる。随つて我が綴方はずつと以前から、綴方の教材を何れに求めるかと云ふことに對して、かなり激しい論争が繰返されて來た。現に彼の隨意選類と課題主義とが互に對立して激烈な論争を行つてゐた際を回顧して見ても、問題の中心は全然この教材を如何に見るかと言ふ見解の相違に外ならなかつたのである。題

當時遠藤早泉氏は、この兩者の論争に對して、

廣い意味から云へば綴方の教材といふものは到る所にある。紀貫之が『生きとし生けるものいづれか歌を詠まざりける』と言つたやうに、何人も詩人たり歌人たることの出来る如く、宇宙間の森羅萬象は悉く詩材たり文材たることが出来る。

けれども斯の如きは教材と云ふものを最も廣義に、且つ客觀的に見た場合の

ことであつて、之を狹義に解し主觀的に吟味して行つたならば、萬有悉く教材たり得べしなど、云ふことは決して言ひ得べきことではない。吾々が一つの文章を作らうとする場合、そこには様々の條件が提出されて、萬有あるがまゝの題材から漸次不適當なる材料が抹消されて行く、さうして最後に残つた或る教材が實際文材となるのである。即ち教材の選擇といふ事が行はれるのである。而して此の事は特に綴方の教授を有効にして行かうとするものには是非とも必要な仕事である。それであるから古來綴方教授に當る人々は第一條件として教材の選擇に苦心した。

綴方教授の沿革は一面から云へば教材取扱の沿革であるとさへ云ひ得る程中心題目をなすものである。ルーデ氏は自ら主張する教授原則の上から立論して、綴方教材は(一)兒童の直觀及び經驗界、(二)情操及び事實教授、(三)讀方教授の三方面から採るべきものであるといつてゐるが、當否はとにかく此の問題の重要なことは先づ心にとむべきことである。

然らば如何なる條件が教材選擇の豫件たるであらう、それは大體次の如き三項が提出される。

第一 個人の興味……(心理的立場)

第二 文章の難易……(科學的立場)

第三 國民的要求……(實用的立場)

右の内、第一は最も重要な意味をなすものである。即ち個人(作者)の興味といふものは、綴文の動機をなすべき最も根本の精神活動であるのである。若し作者にして教材に對して何等興味を感じないとしたならば、決して文を綴ることが出来よう筈がない。若し綴り得ないとしたならば、其の教材は畢竟教材たるの意義をなさないといふことになる。従つて教材といふものゝ第一要件はそれが作者の興味に觸れて、書きたいといふ動機を切實に刺戟するものでなくてはならない。具體的に言へば『犬』『狸』『飛行機』『電車』といふやうな教材を二十人なり三十人なりの兒童に提供した場合に、彼等の總てが『犬』

を採つて記述するとは定つてゐない。甲は犬を好むが乙は狸、丙は電車で丁は飛行機といふやうな工合に、十人十色の好みに就くことは必定である。而してこれ吾人の個性から來る必然の結果である。何となれば吾々の興味といふものは其の人々の個性と、竝に其の經驗とによつて基礎を築かれて居るものである。近頃自由主義又は個性の尊重といふやうなことが廣く言はれるやうになつたけれども、其の根本は總て此の一點に存してゐる。此の點に於て今日の自由選題主義には磐石の如き根柢がある。

第二第三の理由は共に外部的の條件である。乍併、第二は形式的の要件であるのに、第三は實質的の條件をなしてゐる。即ち文章上の要求からして、文として一通りの教授をして置きたいといふ立場からする要求なのである。然るに國民的の立場から言へばとにかく國民生活をする必要から、國文上一互りの形式的要求はせなければならず、且つ其の内容から言つても將來の生活を豫想して現在の興味はいくらか犠牲にしても要求したい態度にも出るので

ある。此の態度を重視するのが所謂非自由選題——課題主義者の根據とするところである。(最近綴方教授思潮集成)

と、かなり明確な論評を試みてゐる。氏の論評の核心となつてゐるところを考察して見ても分るやうに、兩者の主張の中心となつてゐるものは、綴方の教材を如何に見るかといふ見解の相違に歸してゐる。

綴方の研究は一時この論争を中心にして——それは如何にもくだらないことであつたが——停滞の形となつて其の儘現在に持越されてゐる。

垣内教授はこの間の消息を、

模倣的技巧的なる作文教授から、創意的表現的なる綴方教授となつた時に、現今の綴方教授の始まる黎明の響は『如實に』といふことであつた。今に夜が明けると告げ知らせるもろくの徴候が見え初めたのもこの時であつた。文題の出し方、添削の仕方、處理法に新しい意見が相繼ぎて現はれた。願

ばもう二昔も経つて居るから、それ等がどういふ展開を示したかを叙述する必要を感じないでもないが、私はこゝに一々に書きならべて、問題を紛糾せしむることを避けなければならぬ。こゝにいはずと思ふことは、綴方教授の一面的なる末梢的なる考察ではなくして、もつと根本的なる問題である。私の綴方教授に対する視點は、常にその中心點をなす『如實に』の焦點に向つて居たのであるから、その光を見失はないやうに目を睜るより外は何ごとをも要しなかつたのである。(國語教授の批判と内省)

と評して、研究の視點を指示してゐられる。

現在我が綴方の進歩は從來の迷夢を打破し、前途に横はる障壁を取除けると同時に、綴方其の物の本質に幕進しようとして試みてゐるところにある。随つて研究の焦點は、教材の形象教材觀の確立と云つた方面にあると云つても差支はない。今試みに其の代表的意見とも認むべきものを擧ぐれば、先づ東京高師の田中氏は、

綴方作品の一つの要素は内容である。しかしながら内容と普通に云はれてゐるものゝ中にも、私たちの云ふ内容と餘程趣きを異にしたものがあるやうである。普通には、この文の表面に取扱はれてゐる材料を以つて内容と云つてゐる様である。けれどもわたくしの考へからすればそれ等の材料は素材に過ぎない。

わたくしの呼ぶ内容とは、素材の中に藏められてゐる作者の心持である。作者が素材の中に見出したところの価値である。で普通にいふ内容は、私のいふ内容の住家である。もつとつきつめていへば普通にいふ内容は、私のいふ内容を語り出す爲めの方便物に過ぎない。

と云ひ、なほ進んで、

価値観はその人が、その素材を如何に感じ、如何に見、如何に考へるかの深さ、強さとなつて表はされる。即ち、交渉の深さ、強さによつて表はされるのである。

文材として取るには、深く考へさせられたもの、強く感じさせられたもの、つまり交渉の深かつたものをとるのである。

交渉の深かつたものとは、その物に對して、自分の情緒の強く動いたもの事である。

つまり、綴り方の内容となるものは、生活内容の中の、強く感じたものである。

故に又、吾々の生活の内容は、凡て文の内容となるべきものであると云ふことが出来る。吾々の生活が文材として取られた時に吾々の生活は文の内容となるのである。

但し、これを文材とするか否かは、その作者の感銘の程度と、価値観によつて、決定されるのである。ここに於いて文の内容に、個人的な色彩が表はれて、作者の道德観、人生観、藝術観、社會觀が表はれるのである。

その人の道德観によつては平凡なる一つの社會事象(素材)に對しても、非常

に強く感じ、非常に深い意味のあるものとして見るし、その人の藝術観によつては、路傍の一木にも(素材)偉大な美を感じるのである。そしてこれを文章にまで表現しようと決定するのである。

と説き、子供の作品によつて子供の住む世界を知り、子供の叫びが如何なるところにあるかを知り、それによつて綴方内容の在家を訪ねて見たいと切論してゐる。

氏は更に形式に就いて、

作品に於いて、内容と形式とはくつきりと切り離して考へることは無理である。それは、内容とは饅頭の餡の様なもので、形式はそれを包む皮の様なものといふ譬喩で説明すべき性質のものでないからである。饅頭の餡は小豆餡でも、粟餡でも、それにもかまはず皮は薄皮にでも、色ものにもすることが出来る。

従来、文の修飾にのみ餘りに腐心して、麗々しく飾りたてることを戒めるた

めに『馬糞を錦の風呂敷で包んだつて駄目だ』といふ様な譬喩を以てした。これは一見文の内容を固定したものと考へ、それを包むに形式といふ一つの風呂敷があるかの様に考へさせ、内容と無關係に形式を如何様にも造ることが出来る様な考へであるが、そんな事はたゞ説明の便宜としてのみ存在するにとで、作品の本體からは言ひ得べきものではない。

綴方の作品の内容とは、作者の語らうとする情感し、認識してゐる心持である。形式とは、其の心持を語り出した處の文章である。心持を語るための言語が文字にまで形となつて表はれたものである。

そして作品の内容たる心持は、何によつて作者が意識するかと云へば言語によつてである。吾々が色々な事を思考するのは言語によつて、頭の中である。高尚なる思索も、深い内省も頭の中で巡る言語の歩みに外ならない。文章(形式)はその頭の中の言語の歩みを、文字にまで形として置いたものである。思考とか思索とか言ふものはさうかも知れないが吾々の感情など

はどうだと言はれるのであらう。

しかし吾々の感情も、これを意識して捉へるには言葉によつてする。

畫家が自然の美を見る時には彼の有する繪具によつてする如く、文章家は言語によつてその感じを捉へる。

秋の夕日が今山の端に隠れようとしてゐる時、其の美を捉へるにはどうするのであらうか、眞赤な夕日は、火の玉の様だと見、それから發する光を金の矢の様だと見、それに染められてゐる浮雲は金の鱗だと見、そしてその美を捉へるのである。即ち火の玉、金の矢、金の鱗、かうした言葉によつて捉へるのである。

普通には又、餘りの驚異に遭遇した時に、『言語に絶する』とか『筆に絶する』とか言ふ表現を以てすることがある。

それには在來の技巧の一方法として、其の習慣の蔭に隠れてた易く其の言葉によつて自分の心持に對する責任を免れようとするさからすることが多

い。さういふ言葉に隠れなくても充分に言ひ盡すことが出来る場合が多い。

また實際に於て、何といつても、表はし盡せないほどの感に遭遇することもある様だ。つまり言語以上の内容がある様にも考へられる。しかしいひ表はせない感情にしても表現するのに適當な言語がないと言ふまでのことである。要するに作品の内容は言語に存在するものである。その言語が文字といふ有形のものになつたのが文章である。故に、作品の内容が文字といふ有形になつた時に、形式となづけてくれるのである。

文章(形式)の歩みは(言語の歩みは)内容の展開である。反對に、内容の展開は形式の展開である。

と、内容即形式の一元的説明を試みてゐる。

同じ東京高師の千葉氏は、更に一步を進め、

子供の文を研するといふことは、讀方か教材の研究をするやうに、歴史も地

理も理科もこれを行ふやうに、綴方に於いては、意義的に研究的に子供の文をたえず読むことです。

六年の指導だから六年をよむとは限らない、一年でも二年でもそれ〴〵の擔當者は、そして綴り方の指導者は、凡そ一年生の文から六年生のまで、丹念に読むことです。さうした読むべき材料を蒐集しておいては、研究をすゝめるのです。

一年より六年までの子供に接することは、その當時の子供についてそれ〴〵の限界を決定し、それ〴〵の面影をゑがき出すに都合がよいのです。

そこから生活指導の基底ともなるべき子供の姿を發見致してまゐります。つまり綴り方に於いて今日要求されてゐるところの子供を、追々と私共の心の中にゑがき出して來ることが出来るのです。

こゝに形象を見ることが出来ます。

形象とは、通俗にいつて、内容と相即の形式をさすのです。

今日までの綴り方は、内容は内容、形式は形式と離れて指導されて來ました。そして綴り方の實際指導の問題とされ対象となつて組織化されたものは、單にその一方の形式だけなのでした。

表現に即してとはいはれてゐました。また内容に即した表現を目してともいはれてゐました。しかし指導者の生活が解放されなかつたゝめに、さうはいつても、いざ指導といふ場合には、在來の組織されてゐた形式的立案をだけ目當にして、事を運ぶより一步も出てゐなかつたのです。

生活に即した表現でこそ、といふ標語や立言が新しく起りましたけれども、そしてそれが可なりな勢で普及は致しましたけれども、いざとなると、それを實際に開拓しきれなかつたのです。

生活に即する表現、

にあこがれても、また正しくその主張するところは分つてゐても、そのわか

つたところを實行するまでには行けなかつたのです。
何故かといへば、文を形象と見ることが、出来ないといふことに歸してゐる
でせう。

たゞ生活に即する表現

といふことはいへても、文に當つて見ると、生活に即した表現といふ實體が
何であるか、皆目分明しなかつたからです。つまり形象を形象として受け入
れることが出来なかつたからです。

しかし、私のやうに考察をすゝめて來ると、そこには當然形象の問題が起つ
て來ます。形象の觀念が確かになつて來ます。況してこれを兒童の一々の作
品によつてうるほして行くことにより、一そう形象といふ意義がはつきりし
て來ます。しかも子供の文を前にして、その文の上になさく／＼と形象といふ
ものを見ることが出來ます。

表現が内容を得て内容らしく語られて居り、形式はまた形式として、その内

容のみに限られた形式であることは目が開けてまゐります。
子供らしさがわかつて來るのです。

たど／＼しいいひまはしの中に、稚拙なために起る味ひをみとめて來るの
です。

生活そのまゝなる表現は、力を與へること、

たつとい生命のいぶきに色どられてゐることがわかるのです。

かくて形象が、正しく理解されます。

だから、文の指導は、形式、内容の二元に立つ見方によられないで、一路そ
の結合されたものゝ上に要求されて來るのです。

と、やはり内容即形式の二元的立場を説いてゐられるが、氏がどこまでも兒童の作品
に即して何物かを得ようと試みてゐる眞剣な態度には、學ぶべきところが少くないと
思ふ。

所謂生活指導の意義

意義目的の考察によつて知られるやうに、現在の綴方に於ける論争の中心は生活表現の一語にかゝつてゐる。所謂生活の意義如何、生活と表現の關係如何、この問題の考察は現在に於ける綴方研究の基調をなすものと云つても過言ではあるまい。

この問題に就いて逸早く意見を發表したのは東京高師の丸山氏である。

丸山氏は其の著『生活表現と綴方指導』に、

古來『文章は經國の大事。』といはれて來たし、又一派の人々もいふ如く、『文藝は經國の大事、生活第一、藝術第二。』といふことがいはれるならば、わたくしは直ちに『綴り方は教育の大事、生活第一、表現第二。』といひ得ると思ふ。事實わたくしは常にさう信じてゐるものである。綴り方の指導をあらは

し方だけに見なければ綴り方指導の獨自性を失ふやうに見ることを、わたくしは悲しく思ふものである。若し綴り方指導を生活内容のあらはし方だけに考へると、動もすれば極端なる實用主義に陥るか、さもなければ極端なる藝術至上主義に行かねばならぬのである。何故なら、表現——すなはち表し方の上へのみついて指導することは、勢ひ型の指導に終らざるを得ない。

と、従來の綴方研究者に對して一矢をむくひ、次いで

『綴方は教育の大事、生活第一、表現第二。』である。兒童は、綴方に於て、自己生活のあらゆる内容を全一として意義し綜合し統一して表現する。それは成長されつゝある自己を表現せんとするものである。併しながら、兒童は既に綴方以前に於て、さかのぼつて自己を成長せしめ、自己を培ふことに眞面目であらねばならぬ。眞劍であらねばならぬ。これを以て『綴り方は教育の大事』といふのであり、同時に『生活第一』と呼ぶのである。わたくしの經驗によれば（それは、わたくしの文章觀が内容に重きを置くせゐるかも知れない

が) 各學科に於て優良の兒童の文は必ず優れてゐる。反對に各學科に於て劣等の兒童で、綴り方だけ飛びはなれて優秀であるといふやうな経験に出會つたことがない。これは恐らく誰人もが経験してゐられることであらうと思ふ。かゝる意味で、『文は人なり』は眞に生きた内容をもつ言葉となり得ると思ふ。『頭を作るのが根本の作業だ』といふことも首肯されようと思ふ。都會の兒童は綴り方がうまいといふことをよく聞く、そして山奥の寒村の兒童は綴り方がまずいといふこともよく聞くことである。『うまい』とか『まづ』とかいふことについては、わたくしとしては大いに考へねばならない事があるのであるが、假りに右のことが事實だとすれば、都會の兒童には綴るべき生活内容が充實してゐるのに反して、寒村の兒童にはそれが貧弱であるといふことに原因してゐようと思ふ。全く生活内容の深淺廣狹から來てゐるのだと思ふ。片田舎の兒童は發表すべき内容がないではない。その言葉が分らないのだといふ論者もあるが、わたくしの見る限りに於ては、それは大きな謬論のやう

に思はれる。言葉がないといふことは、思想がないといふことである。それは、既に二千年の昔プラトーンに依つて道破され、近世の言語學者マツクス、ミューラーに依つて證明された所である。思想は言語であり、言語は思想である。思想と言語とは相並行して發生し進むものなのである。それは、詳しく論ずるまでもない。吾人が『一に三を足せば五になる』といふ一つの概念を明瞭に有するには『一』『二』『三』を『足せば』『五』に『なる』といふ言葉を明瞭に有してゐなければ、事實不可能なことである。何等かゝる言語を有せずしてかゝる概念を有することはあり得ないのである。此の意味で、『考へること』は心の中で語ることである。』といふことは千古の眞理でなければならぬ。吾人は言語を用ひずして思惟することは不可能である。故に生活内容を意識してゐてもそれをあらはすべき言葉がないとは甚だ矛盾した言葉である。貧弱なる言語の所有者は、必ず貧弱なる思想の持主である。偉大なる思想家は、必ず豊富なる言語の所有者である。

チッケンスが三千の言葉を使用したに反し、ミルトンは更に七千の言葉を使用してゐるといはれてゐる。而して、シエクスピヤーに至つては實に二萬一千の語を使つてゐるといはれてゐるのは、何を意味してゐるであらうか。山奥の寒村の兒童が若し果して綴り方に困難してゐるとすれば、それは必ずあはすべき言葉がないではない。綴るべき内容を持たないのが主なる原因であらねばならぬ。いかに山奥の兒童でも、常に自然を観察する心の力を有し、自己を省察する心の力を有し、課外讀物に接するとか、教師のをしへを熱心に聴くとか、各學科に緊張してゐるとかの兒童であれば、きつと綴り方に好成績を擧げ得ることゝ信ずる。

生活内容の指導はこゝに暗示されてゐると思ふ。

と、氏の所謂生活内容の如何なるものを明にし、更に、

あらはし方、手法の指導のみにこびりついてゐる人達は、生活内容の指導な

どいふことは綴り方にとつては大それた仕事のやうに考へてゐる。又、もつと深く教育全般から綴り方を論じて行く教育學者などの中には、こんなことをいつてゐる人もある。即ち、生活内容の指導といふことは、結局「人」を指導することになる。さうすれば綴り方教育は道德教育の一方法でなくてはならぬ。と、併し實際は、綴り方は大それた事實なのである。又「人」を作る仕事なのである。併し、さうかといつて決して出来ない事業でもなければ、又決して教育學者のいふが如き意味に於ては、決してそれが道德教育の一方ととならなければならぬものでもない。「人」は全一である。單に道德的存在物だけでないことは最早いふ必要のない程明なることである。例へば愛人同志の生活である。お染久松の心中である。酒を飲んで陶然と酔ふことである。月を觀て悲しみ花を見て狂ふことである。小鳥を飼つて楽しみ。ヴァイオリンを奏で、心をなぐさめることである。所謂享樂の生活・趣味の生活・遊戯の生活である。それは善とか悪とか有價值とか無價值とか、乃至は良心とか

道德律とかでの確に説明し得るものであらうか。けれども、實際『人』はそれをやつてゐるのだ。しかも、わたくしどもの眼から見れば、所謂道德律などよりは、それ等のことをもなし得、又なしつゝある人の方がどれ程人間らしく見えるか知れない。何よりもそれが人間生活の事實なのだから仕方がない。さうかといつて一部の文藝家などの如く、全く道德に囚はれざる生活態度を是認するものでも何でもない。例へば本能の生活である。衝動満足の生活である、自由戀愛の生活である。かくの如き生活が必ずしも、『人間らしい』といふ概念の内容になりはしない。わたくしは『人』の生活を全體として眺むる時、それは渾然として一つの生きた有機的存在であつて、切り放してしまへばもう死んだ物質となつてしまふ。この生きた人生全圓の生活を稱して人間生活と呼ぶのである。

綴り方に於ける生活内容の指導とは、兒童の人生全圓の生活、兒童の自己生活のあらゆる内容に人間らしさを見出させつゝ成長せしめて行くことを意味

するものである。兒童の叡智生活、感情生活、道德生活、經濟生活、趣味生活、享樂生活、體としての生活を内省し、又は綜合し統一し、又は飛躍して生を突進して行かせる態度についての暗示なり注意なり参考なりは、やがて彼等兒童の生活内容の指導となるものである。

と、その所謂生活指導の内容に説き及ぼしてゐる。

氏が生活第一表現第二と主張してゐるのは、その真意の何れにあるかは知らないが、何だか生活と表現とを二元的に考へてゐるやうな氣がしてならない。これは氏の所説のみではなく、其の他の諸君の説かれるところにも、往々斯うした疑念をさしはさまなければならぬものが少くない。云ふところの生活價值と表現價值とが二元的に對立するものであるかどうか、そこに大きな問題が残されてゐるやうな氣がする。

この問題に對して田中氏は、氏獨特の生活創造の見地から、

人間は體驗によつて成長するものである。

その體驗は、有爲的、有目的活動でなく、哲學以前のものであるが故に、内省によつて始めて自分自らが自證することが出来る。

内省によつて自證してはじめて、その體驗は眞實、自己のものとなり、體驗は完成する。表現するためには——完全なる表現をするためには、——深く内省しなければならぬ。

表現は内省する態度の洗練である。

故に表現は、生活創造の武器たる内省的態度を洗練し、人間の成長を促進するものである。

と主張し、更に表現價値に就いて、

表現の價値を一言して盡せば、哲學する態度を錬磨すると云ふことが出来る。この哲學する態度の深化は、自己成長を促し、あらゆるものを自己の體系の中に織り込む原動力である。故に、表現の價値を其の及ぼす結果から眺める

ならば、自己生長促進の原動力であるといふべきである。

かう考へる時、綴り方の教育と他の實質教科との内部的關係も充分に考察することが出来るであらう。即ち、他の實質教科によつて收得したる量的内容を自己の質的な内容とする態度は綴方によつて、大に促進されるのである。

と説き、大體丸山氏と同じやうな考を述べてゐられるが、しかし生活第一表現第二の二元的態度から脱却して一生面を開かうと試みつゝあるのは、

わたくしは表現による教育を欲する、表現することによつて、促進させられる自己生長を目的とするのである。

と云ひ、

吾々はよりよき表現をしよう、より高き、より深き表現をしようとする時、よりよき生活、より深き生活、より純な生活をしなければならぬ。より眞剣な生活をしなければならぬ。道理に對しては、自分にも他人にも許さない、

強い批評的態度がなくてはならぬ。これが眞人の生活である。この生活にのみ眞の哲學があり、眞の藝術があり、眞の生長がある。この生活態度は表現によつて高められ、深められるのである。この態度は自己生長促進の源泉である。

といつたあたりにも窺はれる。

とにかく生活價値を強調して、行詰つた綴方の一角を打開し、現在の綴方に一新生面を開いたのは、何と云つても東京高師の功績と云はねばならぬ。

最近廣島の田上氏は生活を分つて、藝術的生活、科學的生活、實踐的生活、宗教的生活の四つとし、

藝術的生活は感情を主とする生活で、しかも現實非現實を超越した所謂觀照の世界乃至空想の世界に遊ぶところの生活であり、心と物とが一如の姿となつて共に生きようとする點に於て、大いに特色を認めたいと思ひます。

科學的生活は知を主として營まるゝ生活で、私たちの一般生活の中から或る種の問題を遊離抽出し、更に之を統制してその間に一定不變の眞理法則を發見せんとする生活であります。藝術的生活の世界は、あくまで具象に即し、具體を離れない世界でありましたが、科學的生活の世界は全く具體から離れた概念法則の世界であります。

實踐的生活は一名之を論理的生活と申しまして、意思を主とし、實行を主とする生活であります。その根柢としては、勿論感情も必要であれば理知も必要であります。しかも感情に馳せて現實を超越し、空想の世界に入ることには之を許しませんし、又知に囚はれて概念法則の橋となることを許しません。此の點——あくまで現實に即してすべてを處理してゆく點に於て、自ら藝術的生活及び科學的生活と異なるところがあると思ひます。實踐的生活は、更に之を道德的生活、經濟的生活、法的生活、社會的生活などと分けて考へてゐる人がありますが、其の根柢に道德の理法を踏まへ、藝術的生活、科學的

生活と不即不離の關係を保つて、ひたすら實踐生活向上の一路を辿るところは、共に同じ基調の上に立脚してゐると見て差支へないと思ふのであります。宗教的生活はたましひ純化を一すぢに專念するところの生活でありまして、通俗的に考へてゐるやうに、死後の極樂淨土參詣を佛に祈るといふやうな功利的なものではありません。随つて、前に述べた藝術的生活、科學的生活、實踐的生活の間にも浸潤してゐるものでありますが、それよりも更に高次なところに其の特色の存在を認めたいと思ひます。藝術科學道德の極致が宗教の世界に於て合一すると言はれてゐるのは即ちそれでありませう。

と説き、これを以て氏の所謂指導體系なるものを組織してゐる。

氏の綴方ではこの分類が案の骨子となつてゐるやうだが、しかし此の分類には多くの議論の餘地を存してゐるではなからうか。

第一生活を斯うした分類で果して其の全部を盡し得るや否や、成程學問的には斯う

した分類を用ひてゐる學者もないではない。しかしそれはどこまでも方便で、これを以て其の全部を盡し得るとは認めてゐない。學問の方便として——見地も異つてゐると思ふが——用ひた分類を、其の儘綴り方に適用して果して満足されるかどうか。察するに此の分類は、嘗つて小原氏などによつて盛んに唱へられた、眞善美聖の所謂全人教育から想ひ付いたもので、眞は科學、善は實踐、美は藝術、聖は宗教と、それ〴〵言葉を入れかへただけで、これによつて其の所謂全人の教育を盡し得たものと信じた結果ではあるまいか。とにかく氏のこの分類には、まだ〴〵幾多の論議の餘地が存してゐるやうに思はれる。

この問題に就いて東京高師の千葉氏は、同文館の『教育講座』に、

傳統的な綴り方の基礎に立つものは、いはゞ綴り方の内容的部面に缺けてゐる。その缺陷に不満をおぼえたのが、今日の生活指導の主張だと見られませう。彼等の標語は、

文は生活の表現なりといふのです。

文は自己成長の表現なりといふのです。

だから、

よい文を得ようとするなら、先づよい生活をといふのです。

よい生活。

正しい生活。

深い生活。

生き／＼した生活。

真剣な生活。

子供としての生活。

意義ある生活。

充實した生活。

新味のある生活。

個性に富む生活。

創造的な生活。

内省を加へた生活。

今の生活指導論者の念願する生活を拾つて見ると以上のやうなものです。それらの生活からは、よい文が生れるといふのです。

だからそれ／＼に念願しつゝある生活であるべきやうに、子供の生活を指導することが、いふところの生活指導なのです。ところが、その生活指導が、中々おもふやうには運ばない。

一文を批評し鑑賞するにも、目當とするところに、

よいところはどこか。

わるいところはどこか。

すらく／＼かけてゐるところはどこか。

耳ざはりするところはどこか。

の類であります。だから実際に取扱はれるところは、一文の一節であります。巧拙共にその一節が切りとられて扱はれるのです。稍切り込んで、その一節一部分を、

何故かううまくかけたか、

あるひはこんな風にかけたか、

とこれを生活的な理由と結びつけようとしても、

本氣だからとか、

よく記述後の注意を守らぬから、

とかの答ですむのです。

然らば、それには、私のいふいはゆる形式的指導以外、何物もないではありませんか、よしその取扱者は、生活指導をもつて任じ、その開拓に力を注いでゐる人だとしても、實際的には、少しもその方向へ子供を伸ばしてやることが出来なくなつてゐるではありませんか。つまり今日の綴り方を目して、

形式的完備といつたり、行詰りといつたりした理由が、かういふところにも肯けるではありませんか。

生活の指導にはいりたい、しかしいさやつて見ると、容易にはいることの出来ないのが今日の綴り方ではありませんか、そしてその肚裏に描き出されたものゝ割に、實際は極めて常套なものにおちいつてゐるではありませんか。

これは果して何のためであらうか。

どこにその原因を見出したならいゝのであらうか。私はそれらの根本論として、教育者の生活、殊にも國語教育者の生活について無反省をあげたいと思ふのです。

教育が深刻になるといふことは、私の信ずるところをもつていへば、教育が人生の問題になるといふことです。知識を收得させるとか、單に計算に熟達させるとかいふのではなく、人間としての教養をと願ふところに、教育の深化があります。

綴り方が早くも生活指導をもつて、研究の一つの標的を描き出したのも、因は恐らくそこにあるのではないでせうか。或は綴り方を目して人生科などと呼んで見たい氣持も、かう考へることによつてはじめてはれ／＼して來るのです。

さういふ根據に立つて考へて見ると、私共は私共の教育説を信じてこれを子供に課する前に、先づ何よりも大切なることは、私共自身の生活を、その教育觀らしからしめるのではないでせうか、あるひは私の人生觀らしく生活を組織すべきではないでせうか。

それが、本當の教育であり、人生であり、といふところの生活ではないでせうか。

と、その欠陥の存するところを明快に指摘してゐられる。

千葉氏の綴り方の實際案は、不幸にしてまだ其の片鱗を覗ふのみで、全般を知るを

得ないのを遺憾とするが、流石は實際家中の新人、其の説くところ悉く肯綮に觸れてゐるのは嬉しい。

要するに現在の我が綴り方は、この生活表現、生活指導を中心として、漸次新しい分野を開拓し、綴り方独自の新天地を形づくらうとしてゐるのは事實で、其の前途の洋々たると共に、研究者の努力に期待するところも亦大なるものがあると云はなければなるまい。

綴方指導の根柢如何

以上述べる所によつて、綴方教育なるものが現在どんな考て行はれてゐるか、さうしてそれが將來にどんな問題を残してゐるかと云ふことは、大凡明瞭になつたと思ふて、これからいよいよ其の實際問題に移り、指導の方法や、指導案作成の手順などに就いて吟味を加へ、現在の綴方が實際どんな方法によつて行はれてゐるかを考察して見よう。

先づ指導の根本問題とも云ふべき、綴方指導の根柢をどこに置いてゐるか——と云ふことから始める。

一時隨意還題が盛んに行はれた頃、從來のものといへば一も二もなく悉くこれを破壊して、『教育とは教師が兒童に或る物を教へ授けるものではなくて、教師はたゞ兒童

の内部から發達し成長して行く芽生を保護して行けばよい。教師は先に立つものではなくて、後から附いて行けばよい。教へると云ふことは束縛であり干渉であつて、絶對に避くべきである。』と云つた考か研究者の頭を支配して、無案無系統を綴方の大道と認めてゐた。

當時斯道の先達蘆田氏は、

一時自由發表主義の綴方が行はれた頃には、綴方はたゞ綴るといふり作業があるのみで、教師の指導は兒童の自由を拘束するものゝやうに考へられた。しかし其の結果は吾人をして當時の綴方教授に何物か缺けてゐるやうに感ぜしめた。谷本氏がその頃帝國教育會で、『自由發表もよいが、書けるやうにして書かせなければならぬ』と話された。余の所謂指導とは、その『書けるやうにする』といふ意である。

と警告を加へ、更に

指導とは自作の力を發達させるがために行ふ作業である。故に指導をまたない自作は、たとへば自然に放任した植物のやうなもので、生長はするが、美花美果を收めることは出來ぬ。かの園丁は幹の歪をなほすに添木をやり、成長を十分ならしめるために雑草を去り、肥料を與へる。指導とは全くこの耕耘施肥の仕事で、教師は園丁である。

と、その向ふべき道を教へてゐる。

遠藤早泉氏はこの指導無指導を次のやうに評してゐる。

教育の作用といふものは、教師と兒童の人格的接觸の交叉點に現はれる。兒童本位といふことは決して無指導といふことを意味しない、指導といふことは所謂教師本位や兒童本位の問題に超越して儼然存在すべき教育の一作業、否な一形象である。其の内容をなす理想が教師を本位とする時に教師本位の指導といひ、兒童を本位とする場合に兒童本位の指導と呼ぶのである。而し

て從來の教育に於ては多く教師本位の指導が行はれて來た。之に反抗して最近著しく兒童本位思潮が力説されるやうになつたのであるけれども、それは要するに教師本位の指導を捨て、兒童本位の指導をなすべしといふことであつて、決して指導其の物を不要であるとするのではない。即ち、問題は指導の撤廢ではなくて改善である。(最近綴方教授の思潮集成)

とにかく綴方を如何に指導すべきかといふ問題は、かなり久しい以前から論議されて來たことは事實で、たゞ其の内容が時代々々によつて異つてゐるだけのことである。最近綴方其の物の實體が明かになると共に、綴方指導の方法も亦確乎たる根柢の上に組織されるやうになつた。

綴方指導の根柢として、先づ東京高師の田中氏は、

わたくしは何よりも先に綴方の教育、即ち綴方を指導して行く上には、先づわたくし自身が、綴方とは如何なるものか、如何なる文章を優れた文章とす

るのであるか、綴り方は何のためにするのであるか、これ等に對する考へを現實に有たなければならぬ事を感じた。綴り方教授の方法も多くあるであらうが、方法は其の教師の個性なり、現在直接してゐる子供の境遇なり、性質なりによつていろく〜と考慮しなければならぬものであり、且つ綴り方は教科書もなければ、極めて空漠な感じがして『斯くあるべし』といふ方法も立たぬ様に思はれる。それだけ、教師の文章觀、綴り方觀を必要とするのである。其の教師に綴り方觀さへ確立して居れば其の教壇上の教授の手續が、多少如何であらうともこの綴り方の教育は半ば以上は成功するものだと思ふ。

と云ひ、更に綴り方指導の準據として、

一、根本的準據としては、教師の綴り方觀を擧げるのである。かうして、綴り方に對する徹底したる教師の理解を努めなければならぬ。今一つは子供の研究でなければならぬ。しかも綴り方に即しての子供の研究

でなければならぬ。そこで

二、直接的な準據としては、

a、子供の綴り文過程の考察。

b、子供の綴り文能力の考察。

c、子供の綴り方學習の動機の考察。

この三つを擧げるのである。

此の三つの考察の中、(a)と(b)とは、綴り方の指導の實際に於いてどこに力瘤を入れなければならぬかの箇所を合理的に説明づけるものであつて(c)は、今日の綴り方教授の實況を吟味することによつて、これが向はなければならぬわたくしとしての要求を物語るものである。

と述べてゐる。

次に廣島の田上氏は、先づ從來の綴り方に對して、

昔の教育に於いては、指導の効果を近視眼的に求めた結果、子供の精神活動を型の模倣傳習に陥らしめた嫌があり、今日の教育に於ては、教師の影響を恐れた結果、子供の精神活動の發展を遲滯せしめて居る嫌があります。綴り方に於ける課題主義は前者を代表し、所謂自由選題主義は後者を代表してゐると思ひます。

と、一大痛棒を加へ、更に進んで

綴り方の根本義に立脚して、指導の効果をより大ならしめるためには、先づ與ふべき刺戟の強さと時期と、而して之を受け入れる子供の精神状態と素質と、これ等の關係について深甚の考慮を拂ふことが大切であると思ひます。例へば、鑑賞材料の選擇にしる、文話にしる、構想、記述、乃至は推敲にしる、すべての方面に此の用意と工夫とが必要であると思ふのであります。しかも、指導の對象たる兒童の精神生活は、永遠の發展を意味する動的な、

而かも繼續的なものでありますから之が指導の如きも、あくまで之が目的に添ふやうに、兒童の生活發展の過程に即して適當な刺戟を與へ得るやうに、材料及び方法上の工夫をつむことが極めて大切であると思ひます。而して、之は一篇の文章を産み出すについての指導を行ふ場合にしても、更に或は系統的な綴り方の指導體系を組織する場合にしても、共に同様大切であると思ふのであります。

と、氏の所謂綴り方指導體系の根柢を明かにしてゐる。

更に成城の奥野氏は、

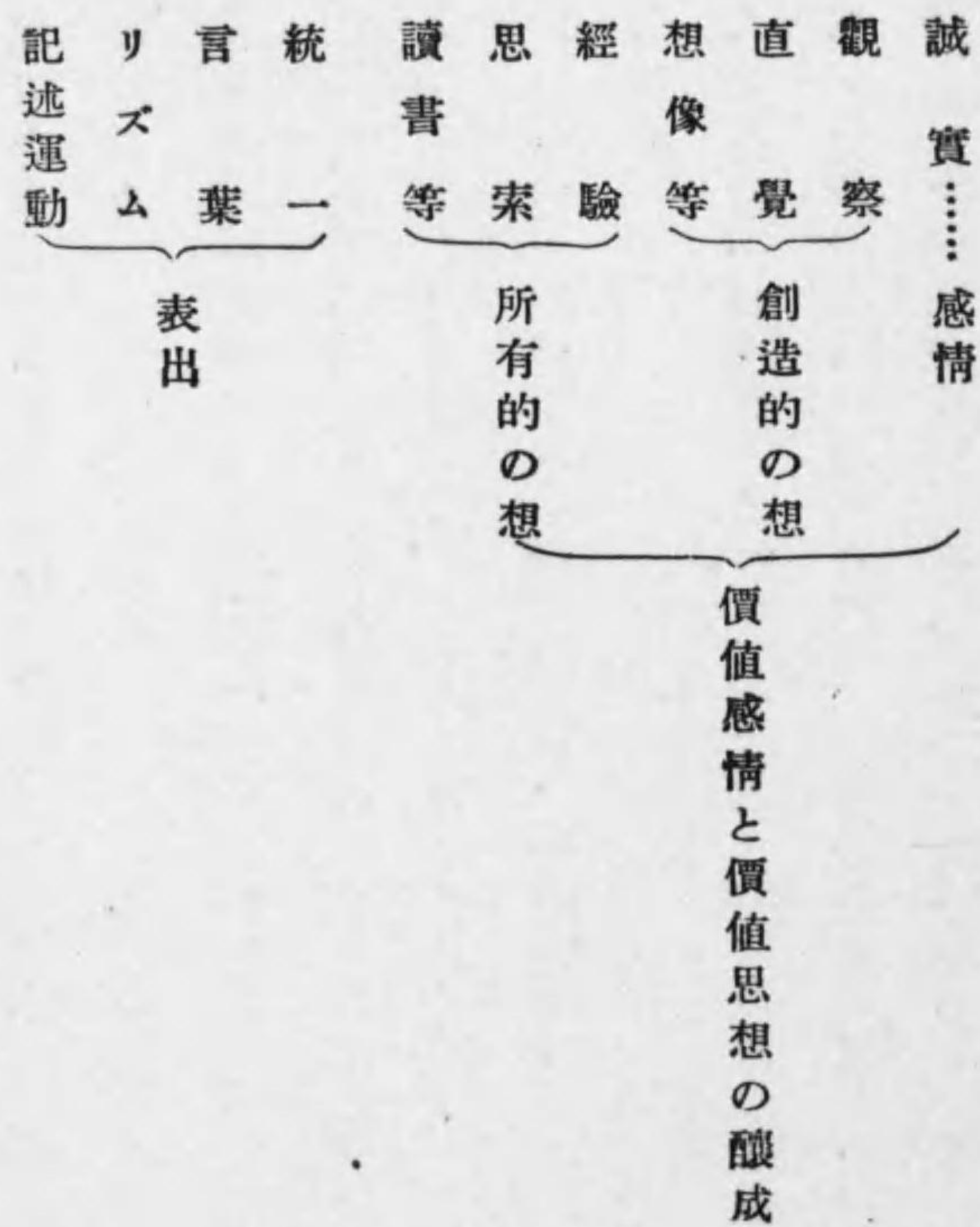
思想のエレメントを外部にあらはれてゐる形式的なものから論理的に網羅してそれによつて行かうとするのは大人本位の考であつて、兒童精神の發達に伴ふ無限開展的兒童心理的のものではない。それは兒童を本位とした教育ではない。

同時に綴り方そのものを本當に理解した導き方ではない、綴り方はどうしても児童の精神内容に即し、これをどこまでも内から花を開かしめる開展的なものでなければならぬ。

といひ、尙

その指導のエレメントは只その児童のインナーライフに影響する内面的なものでなければならぬ。外から得たものでなくて、内から萌え出づる爲の力ではなければならぬ。別言すれば創作の心的過程にある生命乃至諸機能の刺戟、純化、増大、習練に貢がるべきものでなければならぬ。さうした考へのもとに左に指導の標的となるエレメントを、創作心理過程の中から引出して見ると、

感 覚
思 惟
刺戟から



大體以上の如くである。故に之等の各要素は何れも児童創作の發達開展に就いて、最も必要なる内面的なエレメントである。

これは外から持ち來つたものではなくて、創作記述の過程に内在するものである。この意味に於いて之等のエレメントは綴り方の指導としては本質的な指導であるといふことがいひ得る。論理的でも、網羅的でもない。心理的なものである。

と説いて、氏の所謂指導の標的たるエレメントなるものゝ内容を明かにしてゐる。

以上は唯其の代表的なものとして數氏の意見を擧げて見たのであるが、これによつても知られる如く、現在の綴方はその目的論や本質において、確かに前時代のそれと比して一新生面を開いてゐるのに對して、その實際方面において大なる行詰りを感じてゐる。

見よ、その唯一の據りどころとなつてゐる綴文過程の考察といひ、綴文能力の吟味といひ、將又生活發展の過程といひ、創作の心的過程といひ、どの一つを取つて見ても學者の大きな研究題目で、既往幾多の大家が知らんと欲して未だ知り得ざる大問題

ばかりではないか。

本邦知名の學者は無論のこと、歐米諸國の碩學でさへこれ等の問題に對して明確なる解決を與へ得るものは一人もない。現に數年前九州大學の榊醫學博士が、中小學の生徒兒童約一千人に就いて試みた精神發達の調査が、世界的の研究として内外の視聽を動かし、博士はこれがために文學博士の學位を得たことは世人の記憶に新たなところであらう。青少年の精神發達を調査したゞけても斯うである。然るに況んやかゝる大問題を僅か一學校やそこらの子供に就いて經驗し得た淺薄極まる知識を基にして、輕々と片付け去らうとするのは獨斷も亦甚だしいものと云はなければならぬ。

私は端的に云ふ。もしも斯うした方面から案の根據を求めようとするならば、今日では全然不可能である。——無論研究としては必要であらうが、それとこれとは別問題である。——て、研究としてはどこまでも斯うした方面の調査を繼續して、實際教育の好資料を得、更に一面に於いては調査によつて得たる知識を學者に提供して、學

問研究の有力な資料たらしむるの覺悟がなくてはならぬ。これは私達だけが持つ特權であり義務である。私は繰返して云ふ。私達は獨斷に陥つてはならぬ。私達の狭い經驗を以て全般を律するやうな錯誤に陥つてはならぬ。

要するに現在の綴方は所謂生活價値の發見によつて一新生面を開き、さて其の實際案たるべき指導の方案に至つて行詰つてゐるといふのが現状ではあるまいか。

綴方教育の根本問題

綴方指導の實際問題として、先づ第一に考察しなければならぬ問題は、兒童其の物の本體を明かにするといふことである。この問題はずつと以前から、綴方研究者の前面に横たはつた一大難關で、求めて得ない悩みはいつも綴方の前途を暗黒ならしめる最大原因となつてゐた。

現に課題主義と隨意選題のやかましかつた時代を回顧して見ても、この間の事情が明白に物語られてゐる。

當時蘆田氏は、

私の文章觀は『眞劍な態度で、自己の人生觀のひらめきを自己の使つてゐる日常語を以て表はす。それは自己を向上させる尊い一路である。』と申しまし

たが、この文章觀に立つて綴方教授に當るにおいては、隨意選題より外にとるべき道はありません。随意に題を選んで自由に書けとは從來の方法から云へば全く型破りであります。従つて世の非難も多いやうですが、私は綴方教授の根幹となるべき方法は之より外にないと信じます。隨意選題は文についての體驗と其の結果とを重んずる唯一の手段であります。更にくだいて言へば、書くべきことを自己の生活内に求めて、自己満足を唯一標準として書くといふことであります。(綴方教授の解決)

と、氏獨特の徹底した意見を吐いてゐられる。

これに對しては私は——今考へると實にお恥かしい次第だが——

課題主義の主張はやゝ極端なところも無いではありませんが、しかし今日の課題論者の執つてゐる方法は或る點から見て自由選題論者の執つてゐる方法よりも餘程實際的であると思はれる點が無いでもありません。自由選題論者

は吾々の教へてゐる兒童はいつも綴るべきものを持つてゐる、眞面目な眞剣な表現を行ふべき題材を有してゐると、斯様に主張するのでありますが、しかしこれは總ての兒童に望み難い要求でありまして、優等生はとにかく中以下の兒童に於ては餘程困難な要求であると思ひます。自由選題論者が豫め綴るべきものを探させて置く。——これは取りも直さず教材を選択するやうに豫告したのも同様でありまして、この場合の兒童の態度を考へて見ますと、この次の時間には是非斯う云ふことを綴つてやらう、斯んなことを綴つて見たいと、斯様に考へる者も無いではありませんが、多くの兒童に於きましては、さて今度は綴り方であるが何を綴つたら宜しからう、あれにしようかこれにしようかと、斯様に題材其の物を選ぶことに非常に頭腦を悩ますに相違ないのであります。實際に斯様な状態であると致しますと、寧ろ課題主義者の主張するやうに、教師の方で適切な題材を求めて、それによつて兒童の自己表現を指導するやうに工夫する方が徹底した方法ではありませんまいか、

自由選題論者が常套手段として執る所の方法の一つに、文題を五六題板書して其の中から児童の好きなものを選ばせて書かせるといふやうな遣方があるのでありますが、これ等も餘程不徹底な方法でありまして、一寸考へると児童の好きなものを其の中から選ばせるので餘程児童の自由を許したやうに考へられますが、實際に於ては其の五六題の板書された文題其の物に就いてあれにしようかこれにしようかと、先づ題材其の物の選擇に非常に苦心するといふことは、實際に試して見ても明かな事實であります。児童の好きさうな題材が選んで擧げられてゐるのでありますから、どれを見ても面白さうであるのは當然であります。随つてあれにしようかこれにしようかと苦心するのは無理からぬことでもあります。斯んな不徹底な方法を執るよりも寧ろ児童の趣味なり境遇なりを能く知つてゐる教師の手によつて、適當な題材と認むべきものを捉へて與へる方が却つて親切ではありますまいか、實際何でも好きなもの綴れといふやうな要求は無理な要求でありまして、これは児童に就

いて考へるよりも私達自身を振返つて考へて見たがよいと思ひます。私達が今こゝで何でも書きたいと思ふことを纏めて見よと斯う注文された場合に於いて、果して即座に筆を執つてすらくと文を書綴ることが出来るでありますか、斯んな問題は實際に児童に課する前に、先づ教師自身で試して見るがよいと思ひます。斯う云ふ點から致しまして私は寧ろ現在主張されてゐる課題論は自由選題の主張よりも餘程實際的であると考へてゐるのであります。

(綴方教授の主張と批判)

と應酬し、更に

自由選題の論者は個性の差別的方面にのみ着眼致しまして、其の一般性普遍性を見ることを忘れてゐるやうであります。成程児童の個性や境遇の異なるによつてそれ／＼異つた生活を營んでゐるのであります。しかし其の異なつた個性の中から一般性普遍性を見出すといふことが出来ないではありません。

か、人は其の顔の異なるやうにそれ／＼異なつた性格を有つてゐるのであります。しかし其の中に一致した普遍性も尠くないといふことを忘れてはなりません。練習目的を達するため取る教材も、單に教材其の物のみを見ますと個々別々であつて捕捉するところがないのであります。其の中から一般性普遍性を見出すことによつて一致點を認めることが出来るのであります。この一致點が即ち教授の歸一點で、この一致點を確保することによつて個々別々の兒童を率ゐてよく其の嚮ふところを誤らしめないことが出来るのであります。

斯様な見地から致しまして、練習目的は決して個性を無視するものではありません。よし教材は同一でありましても、其の教材が一度この普遍性を離れて個々の兒童の手に移りますと、個人々々の色彩を帯びとり／＼に鮮かな個性の色を見せるのであります。私の主張致します練習目的はこの差別觀と平等觀の上に立つて初めて意味を有つことになるのであります。(綴方教授の主

張と批判)

と、頑固に自説を主張した。當時を追憶すると唯これ黄梁一炊の夢、眞に赤面の至りであるが、その當時を振返つて見ても分るやうに、綴方の大切な根本問題とも云ふべき兒童の物の本體がはつきりしてゐなかつたのである。もしもこの根本問題である兒童其の物の眞の形象すがたをつかひことが出来てゐたら、あんなくだらない論争を續けよう筈もないし、尙又もう少しはつきりした足跡を我が綴方の發達史の上に殘すことが出来たであらう。尤も其の當時に於ても獨逸の學者の研究を移植して、綴文能力を分解しそれによつて案の根據を求めようと試みた人も無いではなかつた。しかしそれは全然能力分解で、注意力の習練だとか、觀察力の練磨だとかいつた如何にも不自然なもので、到底行はれさうにもなかつたので、一時世人の注意を惹いただけで何時となく忘れられてしまつた。斯うして此の方面の研究は依然未解決のままに今日に持越されてゐる。

最近垣内教授は其の著『國語教授の批判と内省』の中に、

子供の生命の生立ち——人性の生立ち——を知ることは児童心理學や児童研究や児童學の研究に俟たなければならぬのであるが、それ等の知識に待つよりも、進んで日本兒童の直接的なる研究の上に、確實なる論據を見出さなければならぬ。この研究に於いて特に子供の綴り方の成績が、その研究資料として貴重なる文獻であることはいふまでもないことであつて、それ等の精密なる研究に依つて、確實なる基礎を作らなければならぬのである。

と、我が綴方研究者に對して重大なる警告を與へ、尙

僅に私の知るところは、児童文學の研究に於て、子供の心の生ひ立ちを教へらるゝのみである。わけてギアザー氏の研究は興味を感じたものの一である。それによれば、子供の心の生ひ立ちを四に分けて

1 韻律時代

2 想像時代

3 英雄をよろこぶ時代

ロマンチックの時代

と見るのであるが、松村武雄氏はその著『童話及兒童の研究』に於て更に精緻明快なる評論を加へてある。その要旨はこれまで綴方教授の經驗に就いて教へられたところとも概ね一致するのである。もし綴方の作品からこの研究を確實にすることを得ば、更にこの研究のために有力なる資料を得ることであらうと思ふ。

と有力な指鍼を示してゐられる。

松村博士のギアザー氏の研究に對する評論は、可なり廣汎なもので、その第七章において兒童の生活及び心理と童話との關係を詳説し、更に進んで第八章に入り、『兒童の心的發達階段と童話』の下にギアザー氏の研究を詳論してゐられる。私は今その

梗概をも紹介し得ないのを遺憾とするが、兎に角こゝらに大きなヒントを得て、我が綴方の前途に横はる難關を突破することが出来たら、漸く一新生面を開きつゝある我が綴方に對して、更に一段の光彩を添へるであらうことを期待して已まないものである。

現今この問題に對して苦心研究を續けてゐる人は少なくない、先づ東京高師では丸山、千葉、飯田、田中の諸君を始めとして、廣島の田上、成城の奥野氏など、いやしくも兒童の生活に立脚して其の生命の成長を企圖せるものは、皆悉く研究の主力をこの點に専注してゐる。就中千葉奥野兩氏の如きは、この方面の研究に對して眞面目に眞劍に殆んど其の全力を傾倒してゐるかの感がある。

綴り方指導案に就いての論争

綴方教育の實際問題として、先づ論究しなければならない問題は、綴方指導案の實體如何と云ふことである。この問題に入るには順序として先づ第一に所謂指導案なるものゝ要否如何に就いて考察して見なければならぬ。

一時隨意選題と課題主義とが對立してゐた際、隨意選題論者はその當然の歸結として指導案の存在を絶對に否定して、無案無系統、たゞ兒童に即し兒童の向ふがまゝに追従すべきものと主張し、課題主義やこれと同一の立場にあつたものは、無案無系統を排撃して組織立つた所謂系統案の存在を是認した。

この二つの流れ——内容はいろ／＼異つてはゐたが——は一弛一張、甲が隆盛を極めた際は乙が逼塞し、乙が勢力を得れば甲が影を潜めると云つた有様で、兩々相對峙

したまふ今日に及んでゐる。

最近指導案の存在を肯定して、比較的鮮明に自己の立場を宣言してゐるのは東京高師の飯田氏である。

飯田氏は先づ現代の綴方に對して、

綴り方の研究は三方面から眺めることが出来る。一つは綴り方の理想的一方であり、一つは児童創作意識の研究であり、一つは指導要項を根柢とする實際案の研究である。この三方面は、私の祈念する綴り方研究の組織であり行き方である。この三方面の研究は私の行き方からすれば密接不離のものである。児童を置かれた理想論が實際家を生ずるものでもなければ、また本質論を離れた具體案が児童を伸ばすものでもない。

綴り方の研究で、最も深く掘り下げられたのは目的論の方面である。生活の表現といひ、生命の表現といひ、體驗の表現といひ、何れも綴り方の本質に

目覺めた哲學的な研究といつて差支へない。これ等の主張には、共通の思想が流れてゐる。生命を離れた生活を考へるのもつまらないし、生命を離れた體驗論を説くのも無駄である。また表現を創造といつたからとて、内面的な思想の根柢を動かすものではない。要するに、綴り方の理想的方面の研究は、哲學や藝術の思潮によつて動いてゐる。それは綴り方の理想が落着くべきところに落着く過程として喜ばしい。が、理想が深く掘り下げられるにつれて、我々が實際指導に次第に遠ざかつて行くのはどういふわけであらう。これは児童の發達的な研究を忘れてゐるからである。

綴り方の研究で、實際家によつて最も研究さるべくして研究されないのは児童に即した方面である。近頃さうした方面の組織的な研究がぼつ／＼現はれて來るのは結構であるが、理想的方面の研究に對して遜色あるのは遺憾である。實際家はまだ實際家独自の研究に目覺めてゐない。尊い經驗に組織立てることを知らない。實際家はもつと自己の尊さに目覺めなければならぬ。

兒童の創作心境はどうであるかとか、兒童の創作意識がどう發達するかとかいふ研究は、兒童を前に据ゑて指導してゐる實際家に與へられた獨自な問題ではなからうか。

かうした研究を忘れて、哲學や藝術の思潮のまにまに掘り下げて行つた理想を、直に具體案に編込んで、これが指導の根據だと思つてゐるものもある。カントもデイルタイもリップスもクロオチエもゲーテもロダンも直に綴り方の實際指導を動かすものと思つてゐる。さうした人々は、兒童の綴り方をすべて藝術品と思つたり、自由選題でなければ生きられないものと思つたりする。酷しきは、創作とか生命とか、體驗とか價值とか、乃至は鑑賞とか批評とかいふ言葉を概念的に説明出来れば、それで兒童を生す鍵をにぎつたものゝやうに安心する者もある。これは理想を知らない實際家と同様、綴り方——兒童の綴り方を生かす所以ではない。

と一大警告を與へ、更に氏の所謂指導案なるものゝ根據に就いて、

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

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

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

ところが、綴り方研究の世界は折々(歴史的にも)この意味の學習を主張する者がある。自然淘汰のまゝに任せて居つて、積極的の指導を試みようとした者があつたのみならず、指導の不可能なることなどまで堂々と主張した者さへあつた。淺薄な初期の自由主義はそれである。が、この議論は、多く指

導といふことを餘り過大視してゐるか、乃至は兒童の個性を餘りに主觀的に(創造的價值判斷なしに)見てゐるかの誤解であつた。従つて彼等は、學習の計畫を樹てるといふこと、指導規範を求めるといふこと、系統案を作ると云ふこと、教授細目を編むといふことを、罪惡のやうに斥けたものである。

この指導に對する疑惑、系統案に對する反旗は、綴り方教授を歴史的に見て確に傳統への抗議であつた。何事も一種の型にはめて、文字通りに教へ授けるといふ注入的な教授は、さすがに創作を主とする綴り方の領域には、早くも破産せざるを得なかつた。教へる授けるといふ意味が、導く培ふといふ意味に變つて來た。これは、綴り方といふ教科の性質から當然この道に出なければならぬことであつた。いな、教育萬能を夢みてゐた長夜の眠から、兒童を本位とし個性を尊重する天地へは、如何なる教科も目覺めなければならぬ教育全體の警鐘であつた。

だが、それは決して學習を自然淘汰へ引下げようとする無謀な企ではない。

吾々文化の進歩を認めない破壊への絶叫ではない。よりよき學習への警鐘である。よりよき學習——これは綴り方の學術的研究が齎し得るものである。この意味から、從來の綴り方に就いて少しく私の意見を述べて見たい。そして、此等の綴り方指導に、何程の妥當性があるかを突止めて見たい。綴り方指導の發達を、教育思潮の推移と結びつけて眺めることは、この科の目的論的な方面を理解する點に於いて、頗る面白い行き方であると思ふ。

また、更に文藝思潮の變遷から考へることも、この科の本質的な方面を理解する點に於いて、當然企てなければならぬ研究であると思ふ。で、要するに、綴り方指導の史的的研究には種々あるが、教育思潮の推移と、文藝思潮の變遷から見て本科發達の背景を描き更に綴り方そのものゝ過去を尋ねて行くことが、本科の目的論方面と個性的方面とを理解するに、最も適當な方法であると信ずる。この過去のレコードは、断片的に、また平面的に描かれたこともないではない。が、研究法を吟味して、組織的に研究されたものはない

といつてもよい。何れも一種の趣味によつて綴り方を指導してゐたのであつて、兒童の創作意識の發達を眺めようとか、妥當な指導要項を見出さうとかいふ態度で綴り方を熱愛してゐたのではない。なる程、其處には體驗から來る理解はあつた、主觀的な熱愛はあつた。けれども兒童を置き忘れてゐた。浅い體驗や小主觀から來る獨斷があつた。更に教育や哲學や藝術の修養から來る達觀がなかつた。研究の意味さへも吟味しないで、平地に躓いてゐる者もあつた。

兒童作品の尊嚴を傷つけまいとして無訂正を主張する者もあつた。綴つてゐるうちに上手になるといつて無指導を高調した者もあつた。創作の自由性を買被つて指導要項の不必要を叫んだ者もあつた。私はさうした綴り方を教育へ持込むことは出来ない。綴り方の出發點が個の生得的傾向を基としてゐることは申す迄もない。本能や衝動を離れて綴り方の研究は出来ない。が、理想を離れて學習を考へることも無駄である。其處に我々の忘れてならない止

揚がある筈である。これは單に綴り方だけの問題ではない。教育全體にわたる問題である。私の主張する學習としての綴り方は、自然の止揚を出發として本質の深みへ統整された歩を運ぶことである。

詩人が天來の妙想を持つやうな態度では、學習としての綴り方は成立たない。氣の向いた時に綴ればよいとか、題のない者は遊んでゐてもよいとかいふ態度では、教科としての綴り方は意味がなくなる。また十二三人の兒童を生かす方法を、五六十人を相手とする學級に移すことも出来ない。いふ迄もなく、創作の心理や指導の原理には普遍性を有つてゐる。が、個としての學習に生きる場合には個の獨自性がある。學習の要件は決して一つではない、實際家はこの多様な要件を充足して、個の交渉に生命を見出さなければならぬ。私のこの研究は、かうした立場に立つて個の中に普遍性を見、普遍の中に個を見ようと努力したものである。

と、明確に其の立場を宣言し、次いで

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

と、指導案組織の必要を力説し、尙

他の教科にはそれ〴〵教科書がある。教科書のよしあしを此處で論ずるのではないが、兒童の發達を考へて學習を整へ、その指導を吟味してゐないものはない。指導者によつて生し方に相違があつても、常軌を逸して兒童の將來

をあやまるやうな心配はない。が、綴り方の指導は全くこれと趣を異にする。かうした教科に教科書の有り得るはずはないが、何等の據りどころも示されてゐないのは、實際家を非常に迷はすものである。この迷から目覺めて、綴り方を異常に價值あらしめてゐる者もあれば、またさうした迷にとざされて、見當違ひの指導をしてゐる者もかなりある。

私は綴り方の研究は、各自に一つの指導系統を有つてゐなければならぬと思つてゐる。さうでなければ、完全に綴り方を指導することが出来ないと思ふ。けれども綴り方の熱愛者でもあれば格別として、修身も算術も、地理も歴史もといふやうに、各教科の指導に任じてゐる一般教育者に、さうした系統を有たせることは極めて困難である。綴り方の熱愛者であつても妥當な指導法が見出せないでゐるぐらゐだから、本科の價值を十分に發揮することは容易でない。

と説き、更に

指導案を生み出す根本精神は、創作の本質を中心とする目的論であると思ふ。廣い意味でいへば創作の本質論である。近來、この方面の研究がかなりの深みへ掘り下げられたのは非常に喜ばしいことであると思ふ。これ迄の研究では教育の一般的な目的論に交渉づけてはゐたが、綴り方の本質論には餘り注意を拂はなかつたやうに思ふ。けれども、我々の指導する綴り方は、結局教育の大理想と一如となるものでなければならぬ。教育の理想と没交渉ではならぬ。綴り方の價值を公平に判斷し、小學校に於ける指導の任務を考へなければならぬ。綴り方で教育を代表させたり、作家氣取りの兒童を養成したりするのは、この邊の消息に暗い者といはなければならぬ。

教育の理想と、綴り方の本質論が妥當な交渉を遂げ、其處に見出された目的觀から指導案の原理が生れ出なければならぬ。勿論、その目的を實際化して達成の方案を考へる場合には、種々の方面にわたつて資料を求めなければならぬ。創作意識の發達はその中で最も重要なものである。如何に本質的

な高遠な理想を掲げても、児童を離れては何にもならない。其處に内面的に事實と結合した小學校児童の綴り方指導がある筈である。

綴り方の指導案は、この妥當な目的論に學習としての要件や、創作の發達的研究を内容として具備しなければならぬ。學習には學習としての要求がある。また、児童を對象とする指導である以上、児童の發達傾向に無頓着であることは出来ない。創作意識の發達的な研究は、綴り方實際指導の眼目となる指導要項の内容をなすものであると思ふ。この心理的な考察は、これ迄の指導案の研究に全く無かつたといふわけではない。發達段階を説いた研究は、何れも心理的の發達を根據としてゐる。けれども、その心理は普通の児童心理である。綴り方の本質から出發した獨自なものではない、如何なる教科にも移すことの出来るものである。

綴り方の本質に生きて行くには、綴り方獨自の内面的研究を資料として指導の要項を求めなければならぬ。不幸にして、過去の研究にはこの方面に見るべきものがなかつた。勿論今日でも權威ある研究があるといふわけではない。が、眞摯な態度で、この研究に従事してゐる者も全くないわけではない。若し、創作意識の發達的研究が未熟であるから、指導案は成立たないといふ議論をする者があるならば、前述のやうに他の學術の研究と同様、永遠に學習としての指導は出来ないであらう。この種の人々は、教育のない過去の原始人の生活を夢みるよりほか致し方がないのである。かうして生れ出た指導要項は、如何なる使命を有つてゐるであらう。指導要項は児童の表現を積極的に生ずるものでなければならぬと思ふ。積極的に生ずるといつただけでは餘りに抽象的である。が、これ迄、指導案は児童の表現を機械的にし、その伸展を拘束するものであると見た人々も少くない。文の本質を知らない、児童の表現について内面的の研究を有たない指導案であるならば、さうした呪ふべき缺陷は多々あるであらうと思ふ。けれども、私の考へてゐる指導案は、児童の表現を積極的に生ずる努力である。

更にこれを指導者の方面から考へて見るならば、指導要項は指導者の最も統整された指導の標準と資料とを與へて、各自の獨斷を抑制するものである。指導要項はあらゆる學術的背景と、體驗の深さから生れる筈のものであるから、指導の最も普遍化されたものである。指導のあらゆる研究を整理したものである。この意味から、指導要項を吟味して實際の指導に當る者は、指導力を最も止揚統整する者である。同時に、これによつて生かされてゐる兒童は、彼等の本能や衝動を最もよく止揚統整する者である。言葉を換へて言へば、表面的な自由を最も止揚統整して、眞の自由へ向つて最も價值ある歩を運ぶ者である。なる程、實際家が多年の研究に基いて指導するならば、自ら獨斷を避けることが出来るから、別に指導案の必要はないと説く人もある。けれども、若しさうした人々が實際にあるならば、それは、私の求めてゐる指導案を體得してゐるのであつて、指導案を内から眺めたのと外から眺めたのとの相違に過ぎない。しかし私自身の經驗を反省するならば、私は指導案

を内から眺める祈念に至つては、決して人後に落ちないものであるが、私は私の人間であることを否定しない。偏見が私の怠惰性や放任性から折々覗くことがある。私は私の仕事に對してよりよき止揚と統整を祈る。

と、何處までも指導案の存在を支持してゐる。

同じ高師の丸山氏も亦指導系統案の存在を肯定して、

従來の自由選題及び課題は、ともに其のまゝ今日の綴り方指導とすることは出来ない。吾人は、すみやかに従來の囚はれたる兩範疇から脱して、眞の意味に於ける教育的組織的の指導に赴かねばならぬ。そは、兒童の發達程度に應じて、具案的に計畫的に而して組織的に指導の方法を樹立することである。綴り方に於ける指導系統案とは、それを指していふことに他ならぬ。而して今や指導系統案の不必要を認むる者は恐らく一人もなからうと思ふ。唯、その案の樹立が極めて困難なために、多くの人はそれに觸れずに行かうとして

ゐるのに過ぎない。今春開かれたる全國訓導綴方協議會に於ても、極く特殊の一二人を除いては、殆ど滿場一致を以て指導系統案の必要を認め次第である。我が綴り方教育界に於ける研究の中心は、これより指導系統案に向つて進んで行くことは事實である。

といひ、次いで系統案樹立の根本條件として、

指導系統案の樹立について、其の根本的條件となるべきものは、第一に綴り方に於ける兒童の發達を調査することである。第二にその發達に即する生活内容の指導法を講ずることである。第三にその發達に即する表現指導を講ずることである。而して、内容の指導、表現の指導を通して、尋常第一學年より具案的計畫的組織的でなければならぬ。就中、表現法の指導については、新しき意味に於ける自由選題及び課題の方法を樹立して進まなければならぬ。と、數項を擧げて説明してゐられる。

以上は系統支持の代表的意見であるが、これと全然反對の立場にあるのは奈良の山路氏である。

山路氏は、

綴方が生活の放射であり、建設であり、生活への求心であり、そして、生活そのものが、自目的、自材料、自方法である以上、そして、各人の生活が、その個性に應じて個々に異なるものであるならば、綴方の題材が、各人、相異なるべきは、言ふまでもなく自明の理であらねばならぬ。そこには、粉糰、問題となるべきものはない筈である。生活が異なる以上、それより放射されるところの分は當然、異なるべきものであるから、

と、奈良一流の學習法的立場から、

綴方指導の系統案といふものがある。各學年各學期に指導要項を系統的に配當してそれに依つて兒童の綴方を指導しようとするのである。指導するとい

ふよりも、児童の綴方をかくの如くにさせようとするのである。既往幾年間、相当たくさん、理路、整然たる案が発表されたやうであるが、あれもわるし、これも氣に食はぬで、實際につかはれてゐるものをまだ見受たこともなければ、聞いたこともない。ちよつとは利用して見る人もあるさうであるが――天下に發表されたものだけでも、すでに、さうであるが、方々の學校でも、この系統案なるものゝ作製せられてゐるところが相當多い。しかし實際の用にいたつては、多くは作製の任にあたつた人が一二年間、使つて見るだけで他の職員でこれを使ふものはいたつて少いとか聞いてゐる。なぜ、折角、作られたものがかうして使用されないものであらうか、もとより、今日までに現はれた系統案なるものが不完全なものであるからでもあらうし、又、系統案なるものゝ要を認めてゐない人もあるからであらう。その證據に、雑誌などで、この系統案の要、不要論がよく戦はされてゐるのを見うける。

一體、綴方の指導系統案なるものゝ要否は、單なる綴方のみの問題ではない。

實は大きな教師の態度の問題であつて、教師の態度いかんによつて、容易に要否は決定されない。児童をして、教師の意圖の如くさせる教授本位の態度をとる人であるならば、無論この系統案がなくてはならぬ。もしも、さうした人でこれを有ち合せないやうな事があるとしたら、それは、無能か怠慢でかである。けれど、児童の個性を尊重し、それを發揮しようことを念とする児童本位の態度にゐる人であるなら、系統案などを作る氣にもなれまいし、又、無論その必要もないのである。

と、全然指導系統案の存在を否定してゐる。

要するに現在の綴方は一二の特例を除いては、大體指導案の存在を肯定し、これによつて綴方の実績を挙げようと腐心してゐるといつて差支へはない。この傾向は特に東京高師において著しい。て、私は東京高師を中心として二三の主だつた研究者の指導案に就いて、其の内容の如何を考察して見よう。

綴方指導案の内容如何

指導系統案の存在を肯定し得べきや否やは、主として其の内容の如何に存してゐる。從來この問題に對して兎角の議論が戦はされたのは、其の案の根據が薄弱で、しかも内容が粗雑であつたからである。不自然であるといひ、非實際的であるといひ、非教育的であるといふ、何れも案の存在に就いての問題ではなくて、内容そのものに關する反駁に過ぎない。で、問題は一に内容の如何に存してゐる。内容さへ完備してゐて其の根據が確實でありさへすれば、何人も案の存在を否定し、わざと迷路に足を踏入れようとする者はあるまい。

この間の事情は既に歴史が明瞭に物語つてゐる。一度捨てられた細目が新たな意味で甦り、一度破壊し去られた系統案が別途の意味で復活する。歴史は繰返へすと誰か

云つた。無論それは形式だけのことで、實質を意味してゐないのは云ふまでもない。が、しかし斯う同じやうなことが何遍も蒸返へされ蒸返へされるところを見ると、何かしらは是非そこになくしてはならない或る物が伏在してゐるではあるまいか。私にはさう思はれてならぬ。

或る物——それは果して何を意味してゐるであらう。私は今現在行はれてゐる指導案に就いて、それが果して私の所謂或る物を意味してゐるかどうかを吟味して見よう。

飯田恒作氏の指導案

氏は先づ氏の所謂指導要項の纏め方に就いて、

指導要項をどうまとめようかといふことは、私の多年苦心した事柄である。

私は種々の方法でまとめて見た。けれども、満足の出来るものは一つもなか

つた。で、最後にとつた方法は、それは一つの作をまとめる迄の過程を、横と縦から眺める方法である。綴り方の學習に如何なる指導があるにもせよ、一つの作をまとめること——更に極言すれば綴ることが中心となる。綴ることを離れては綴り方はない。あらゆる指導は綴ることに向つて焦點を結ぶのである。一つの作をまとめることを横から眺めれば、取材・腹案・記述・推敲となり、縦から眺めれば、過程によつて掘り下げられる深さとなる。この過程は、綴り方の本質を置忘れない以上、學習として如何なる兒童にも普遍的である。綴り方の學習にはこの廣さと深さに向つて培ふ爲に、更に他人の作品や事象の見方についての指導がある。即ち批評とか鑑賞とかいふのがそれである。また、綴ることの根本精神である文章觀の指導は、あらゆる指導を總括する意味で重視しなければならぬ。私はこれを文話といつてゐる。

と述べ、次の六項を擧げてゐる。

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

氏はこの各項を更に發達的に眺めて、一學年から六學年までの指導案を系統的に組織しようといふのである。

第一學年

一 取材

- 1 經驗を思ひ出す指導をする。
- 2 文題を用意する指導をする。

3 多方面に取材の暗示を與へる。

二 腹案

1 經驗の順序を主として自然に記述の順序を定めさせる。

2 特別な場合のほか腹案の指導はしない。

3 思ふまゝに綴るのを本體とする。

三 記述

1 片假名の使用に慣れさせる。

2 假名づかひは寛大に取扱ふ。但し質問の場合は教へる。

3 落ついて綴る習慣を養ふ。

四 推敲

左の事項を主として正させる。

誤字、脱字、句讀點、發音表記。

五 鑑賞と批評

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

六 文話

取材の指導を中心として綴らんとする心を養ふ。

第二學年

一 取材

1 文題を用意する指導をする。

2 多方面に取材の暗示を與へる。

二 腹案

1 經驗の順序を主として記述の順序を定めしめる。

2 なるべく思ふまゝに綴らせて想を伸ばさせる。

3 特別の場合のほか嚴密な腹案の指導はしない。

三 記述

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

四 推敲

左の事項を主として正させる。

誤字、脱字、句讀點、發音表記、意味の不明。

五 鑑賞と批評

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

六 文話

取材の指導を中心として綴らんとする心を養ふ。
次第によい文題のあることを知らしめる。

第三學年

一 取材

- 1 經驗の反省を次第に深くする。
- 2 事象の面白味を見出すやうに指導する。
- 3 多方面に暗示を與へる。
- 4 日記と手紙の文も加へる。
- 5 常によい文材を選ぶ用意の指導をする。

二 腹案

經驗の順序を中心として手法の初歩を知らせる。

目次(順序) 長文

全體と部分 對話

三 記述

- 1 なるべく自然に自由に綴らせる。
- 2 段落をきつて記述するやうに指導する。
- 3 文字をていねいに書くやうにする。

四 推敲

- 1 次第に自己訂正の態度を養ふ。
- 2 誤字・脱字・句讀點・發音表記を正さしめる。
- 3 次第に意味不明・重複・カギなどの補正に注意させる。

五 鑑賞と批評

- 1 生活の面白味を見出す態度を養ふ。
- 2 参考文を與へて内容と現はし方について鑑賞し批評せしめる。

六 文話

- 1 ものを見ること(初歩の生活鑑賞)の指導を中心として綴らんとする心を養ふ。

- 2 よい文の意味(文章觀)を知らせる。
イ わかりよく書いたもの。
ロ 面白味のあるもの。

第四學年

一 取材

- 1 生活を味つて見るやうにする。
- 2 日記と手紙の文も加へる。
- 3 多方面に暗示を與へる。
- 4 常によい文題を選ぶ用意の指導をする。

二 腹案

記述の順序から次第に左の事項を指導する。
文の起しと結び、全體と部分、精と略、常體と敬體、筋と味。

三 記述

- 1 なるべく思ふまゝを綴らせる。
- 2 段落をきつて記述するやうに指導する。
- 3 落ついて誤りのないやうに綴らせる。

四 推敲

左の事項に注意して次第に自己訂正の習慣を養ふ。
意味の不明、重複、心持、補正。

五 鑑賞と批評

- 1 生活の面白味を見出す態度を養ふ。
- 2 参考文を興へて内容と現はし方について鑑賞し批評せしめる。

六 文話

- 1 初歩の生活鑑賞を中心として綴らんとする心を養ふ。
- 2 よい文の意味(文章観)を知らせる。

イ わかりよく書いたもの
ロ 味のあるもの

第五學年

一 取材

- 1 物事を内面的に見るやうにする。
- 2 感想や議論を主にした文を加へる。
- 3 書簡文を稍系統的に指導する。
- 4 なるべく熟したものを取るやうにする。

二 腹案

次第に左の手法について指導する。

精略、描寫、想の輕重、中心、手法の行詰り。

三 記述

- 1 文段を正して綴るやうにする。
- 2 一般的な記述の約束に従はしめる。

四 推敲

左の事項に注意して自己訂正の習慣を養ふ。

用語の適否 心持 まとまり 補正。

五 鑑賞と批評

- 1 生活鑑賞の態度を養ふ。
- 2 参考文を與へ左の事項に注意して鑑賞と批評を指導する。
内容と手法、味と深み、現はし方の多方、文の修飾。

六 文話

- 1 新味(初歩)を見出す指導を中心として綴らんとする心を養ふ。
- 2 次第に文章觀の發達をはかる。
イ 眞劍な發表

ロ 新味のあるもの

第六學年

一 取材

- 1 物事を内面的に見るやうにする。
- 2 なるべく熟した意味の深いものを取るやうにする。
- 3 感想や議論に關する題材の指導をする。
- 4 書簡文を稍系統的に指導する。

二 腹案

左の手法について指導する。

描寫、中心、主客、統一、手法の行詰り。

三 記述

- 1 文段を正して綴らしめる。

2 一般的な記述の約束に慣れさせる。

四 推敲

左の事項に注意して自己訂正の習慣を養ふ。

用語の適否、心持、まとめ、深み、補正、

五 鑑賞と批評

1 生活鑑賞の態度を養ふ。

2 参考文献を與へ左の事項に注意して鑑賞と批評を指導する。

内容と手法、新味と深み、現はし方の多方、文の修飾。

六 文話

1 想の爛熟をはかる指導をする。

2 新味(初歩)を見出す指導を中心として綴らんとする心を養ふ。

3 文章觀の發達をはかる。

イ 眞剣な發表

ロ 新味(深み)あるもの、

氏はこの指導案に就いて、

指導要項の研究に二方面がある。一は之を横に眺めることであり、一はこれを縦に眺めることである。横は一つの作をまとめるまでの内面的過程であり、縦は生命の深さに向つて伸展する過程である。これを具體的に考へるならば一つの作をまとめるまでに深さの伸展があるのであつて、横のない縦も、縦のない横も考へることは出来ない。綴る力として眺める場合には、如何なる相を有つてゐてもそれは一つの生命である。

と説明を加へ、尙

指導要項を生かさうとする者は、まづこの内面的な生命を見つめなければならぬ。この生命の伸展が取材・腹案記述・推敲・鑑賞・批評の諸相をとるのである。しかして、これ貫く理想が文章觀であることはいふまでもない。この意味

から、指導要項は横に——ある學年を眺めると同時に、縦に——各學年を通して發達的に理解しなければならぬ。

と注意を加へてゐる。

氏の案は頗る實務的で、一見如何にも手際よく纏められてゐるやうであるが、綴方指導の體系として、果してこれで満足されるであらうか。先づ第一に問題となるのは一つの文を纏めるまでの過程を豫定して、それによつて指導の要項を組織するといふことが妥當であるかどうか。第二、その所謂横から眺めた過程としての取材・腹案・記述・推敲の各項が、指導要項の據りどころとして適當であるかどうか。そこらにかなり大きな問題を残してゐるではあるまいか、要するに氏の案は形式整理の一面から眺めると殆んど間然するところなきが如きも、いふところの生活表現乃至生活指導の根本義に對して、やゝ物足りない感がある。

田中豊太郎の指導案

氏は先づ氏の指導體系に就いて、

子供の綴文過程を考へ、綴文に必要な能力を考へ、今又綴り方學習の動機を考へて來ると、綴方の指導を如何なる點に向けなければならぬかも考へるに容易である。即ち

第一には、如何にすれば表現慾を旺盛にすることが出来るか、

第二には、其の表現慾を綴文慾にまで一線にするためには如何にすべきか、この二つの方面でなければならぬ。

で、第一の表現慾を旺盛ならしめるためには、表現に價するだけの内容を多く體驗させることになくはならない。人間自然に具有する欲求たる表現欲は、其の内容を豊かに有つことによつて、益々旺盛となるのである。然らば其の内容を豊かに有たせるには如何にすべきかといふに、内容の源泉なる體

験の門口を開かなければならない。それには生活の指導がなくてはならない。即ち生活の指導が第一である。

第二の表現慾を綴文慾にまで進め出すには、内容を文に托する道を開かなければならない。即ち表現法の指導をしなければならぬ。それと共に、文を書く事が如何に歡びのある營みであるかを味はせなければならぬ。

と説き、指導案の體系を生活指導と表現法の指導の二つとし、前者を更に生活觀の向上——生活に要する知識見識の授與——と、觀照的生活態度の洗練——表現慾の促進——の二つに分ち、後者を綴文能力の練磨と綴文欲の振起の二つに分つてゐる。

斯うして氏は其の各項に就いて詳説を加へた後、

綴方の指導は——一般に教育は——子供の自然に歩む後に追従してのみ行くべきものではない。子供をかくあらしめたいと思ふ教師の念願がなくてはならない。尤も表はされたる作品に對して批評し訂正することも、かくあらし

めたいといふ念願の一方面には相違ないが、更に積極的に『かくあれかし』と誘導する處もなくはならない。これを實際上の方法に就いて言へば、文話にしても、鑑賞にしても、その意味から行ふのである。具體的に言へば尋常三年には、尋常五年生にはどこまでを標準にして、どう指導して行くのであらうか、吾々の實際の指導の仕事に於いては、それを考へなければならぬ。尋常三年生に要求するところのものと、尋常五年生に要求するものとは、自らそこに程度の差があることは明かである。教師の頭には何物かそこに、指導上の系統がなくてはならない。

これに就いては、多くの議論が介在してゐる。

第一に『それは必要なことは必要だ。けれども、さうした標準といふものが捉へられ得るものか』と言ふのである。

誠にその通りで、確かなものを得るか否かは疑問である。

けれども、苟も綴方の指導にたづさはつてゐるものには、おぼろげながら

それを肚にもつてゐることは事實であらう。早い話が、——こんなことはど、うでもよいやうなもの——與へられた尋常三年生の綴方を見て、これが甲でこれが乙だと評點をつけてゐるではないか、そしてある教師が甲だと言ふた作品を、他のある教師が見て乙だと言ふことは稀である。甲と乙との差はあつても、『これは三年としては上出来だ』と言ふ作品を『これは三年生としては實にまづい』と言ふことは恐らく、普通の常識をもつてゐる者にはない様に思ふ。

この一致は何を語るであらうか、そこには臆げながらも、その教師の一人一人に藏められてゐる標準觀があるからではなからうか。

私は、それがあつて信ずる。

そして、それを學年に配當したものが指導の系統であるとすれば、系統案の成立をも信ずるのである。

第二には、『さうした系統のあることは信ずる。また實際指導者にさうした系

統案が必要なことも信ずる、しかしながら、それは言ふ如く實際指導者の誰でもが、自然の間に所持してゐるものであるが故に、換言すれば不文立の間に所持してゐるが故に、改めて系統案を作成する必要はなからう』と言ふ議論も成立つ。

しかしながら各實際家の一人々々が所持してゐるものが、必ずしも手落ちのないものとは言へない。時には一個の偏したる考への所有者であるかも知れない。また、経験の浅い指導者には、迷つてゐるものもないとは限らない。更にまた学校教育の實際に於ては、指導者の變更のあることも豫想しなければならぬ——これはさう有力な問題にはならないが——

この意味から、お互實際家の経験によりて描かれてゐる或るもの即ち肚に秘められてあるものを捉へ出して、成文立として、お互に参考に仕合ふことは、決して徒勞でもなければ、不必要なことでもない。

また一方では他の科學にもその基礎を求めて、少しでも普遍性に富んだもの

を成立させることは甚だ望ましい所である。
それは、さう仰々しいものでなくてもよい、またあまりに精密なものでなくともよい。否寧ろあまりに精密に過ぎると、指導者を拘束して、指導者を使
にするものが反つて窮屈ならしめるであらう。

と、系統案の必要なる所以を力説し、各學年の具體案を示してゐる。

尋常一二學年

尋常一二學年生では、説明は効果が少ない。實地にぶつからせるより外はない。
なるべく多く綴らせることだ。そして、
なるべく多く文字に馴れしめることだ。

自分の頭の中に浮んでゐることだけは、文章に表はすだけに練習することだ。
換言すれば、自作をなるべく多くせよと言ふことだ。
その間に、

題材

- 1 何でも自分のしたこと、見たこと、聞いたこと、思つたことで、人に話して見たいと思ふ様なことを書くこと。
- 2 だから、何時の綴方の時間にも、自分で『何のこと』を書くかを考へて來てゐること。

構想

- 1 自分で一遍お話しして見ること。
- 2 順序をよく考へること。
- 3 上手に書かうと考へるよりは、まじめに書かうと考へること。

記述

- 1 自分で書かうと思ふことを口唱しながら、書いて行くこと。
- 2 文字を落さない様に氣をつけること。
- 3 句讀點を打つて書くこと。

- 4 一切りの文句は早く書いてしまふこと。
- 5 自分の知らない漢字は、假名でかくこと。
假名を知らない時には、先生に尋ねること。
- 6 讀返し／＼書いて行くこと。

推 敲

- 1 書いてすんだら、必ず一度は、すらく／＼と讀んで見ること。
- 2 その時、誤つた字、脱け字を自分で直すこと。
- 3 讀んで見て、少し變だと思ふ所があつたら自分で直すこと。
- 4 作つた日附と姓名を明記させること。
- 5 直して済んだら、また一二度自分で讀んで見ること。

尋常三四學年

A 題材の間口を廣めるために、

- 一 思ひ切つて、題材の範圍を擴張させたい。
だから、主として自由選題でやる。更に進んで取材の方面を暗示する。
- 二 手紙もこの時代から機會ある毎に練習すること、だからといつて、手紙を假説文とする必要はない、彼等の實際生活にその機會を多く與へてやればよい。
- 三 日記も記させたい。家庭の訓練として置けば最もよいが、さうでない時には『この一週間の日記』と限定して記述させるもよい。
だから文話も批評も鑑賞材料も、文材の方面を暗示するに足る様な各方面のものをやる必要がある。

B 文を伸ばすために、

文を思ひ切つて伸ばすといふ上から、一方では記述上からあまりやかましく責めつけてはならない。思ふことを存分に書きながらせるといふ位な大膽さに子供を置かなければならない。構想をどうせよとか、文字を丁寧に

とか、假名遣をやかましくいつたのでは子供は伸びられない。何れかと言へば、多少の瑕があつても、文の伸びくした處を採る様にした。たい。

○ 文に味を添へるために、

文の味も、文材のよいのを取れば自然に表はれるのであるから、専ら文材の開拓に努めたいと思ふ。

くだくしい文話や説明よりか、なるべく多く自作させなければならぬ。童謡も此の時代に最も賑かであらう。

尋常五六學年

一 文の内容を深みに導きたい。

彼等の理智の發達は、自己批判の方面に向つて働いて來て、それが綴方に表はれては、綴方について彼等自身の煩悶を告白することさへある。三四

學年時代の様に、さう安々と何でも題材とはしない。「何だ、こんな事を書いて何になるか」と自責するのであらう。「先生、同じ事ばかりでつまらないんです」と訴へる子供の聲をこの時代にはよく聞かせられるのもこれに外ならない。

私たち指導者は、その苦しみから救ひ出さなければならぬ。それには、同じ様に見える事物の中にも、少し考へを深めると、今までには見えなかつたものがあることを知らせることが必要である。深みに入れば、新し味を發見する、さうだ。平凡な日常の茶飯事にも、ものの道理が宿されてゐる。その發見だ、その如實相の發見にまで子供を伴はなければならぬ。その方法として、鑑賞材料をなるべく多く提供したい。その材料は子供相互のものは結構であるが、殊にその道の作家の作品などには、平凡事の中の味をくみ出したものが多いから、さうしたものをも提供したい。と、同時に、その意味の文話をしなければならぬ。鑑賞と文話、かうし

て進めて行けば、子供も救済されるであらう。いな文章の本道に進めることが出来るであらう。

二 彼等の合理性を忌憚なく發表させたい。

かうすることによつて、彼等の題材は多くなると思ふ。しかも、彼等の生活を本當に導く機会を多く捉へることが出来るやうに思ふ。

彼等の胸に描いてゐる世界は、空想は空想であらうが、所動的なものではない。理智の芽生えて來た彼等は、今までの様に、何にでもは感心しない。虫の聲、花の色、かうしたあり來りのものをあり來りの言葉で、稱へることには憚らない。それよりか、もつとく／＼リアリスチックに現實の問題にぶつつかつてゐる。故に綴方の題材をも、現實の人事的方面に捉へさせる様に開展したい。さうすれば、子供は喜んで書く。題材は盡きないであらう。随つて評論告白といつた種類のものも多くなるであらう。

綴方とか文藝とかいふと、趣味的な意味の美的情操の表現でなければなら

ない位に思つてゐたのは、やはり象牙の塔に立て籠つてゐた時代遺物である。近代の藝術・文藝は、餘程までに理智の産物である。哲學味が入つて來てゐる。

五六年、殊に六年生になれば、彼等の自然もさうであらうが、指導者も、さう向けて行かなければならない。

綴方は美文を書くのではない、生活の表現だ。生きんとする心の叫び、それは人間的叡知の認められた世界に向はんとする叫びだ、その表現が文藝だ。本當の綴方指導も、こゝに至つて本科の使命を發揮することが出来る。

三 表現法の指導として、材料をコントロールする様に導きたい。

この頃になつて來ては、客觀の物や、自己の行動の經過に忠實に追従することなく、自ら自己の心を語るのであるから、その心を語るにたる材料のみを取扱ふ様に導ひて行きたい。

そこで構想の問題になるが、中心思想を明瞭に意識させて、中心思想を表

現するに必要な材料を蒐集すること、それを適當に配置すること、記述及描寫の精略に注意することなどを心得させたい。

高等一二學年

高等科の綴方は實に花やかな、そして一方には論理的な材料によりて、ゆたかな表現がある様にも思はれるが、綴方學習上に一つの障害がある。それは彼等自らのもつてゐるはにかみだ。見えを張る心だ。遠慮だ。臆病だ。自重だ。

だから、赤裸々に表現さすれば、面白いことを胸にひめながらも、表現しないてゐることがある。

この態度を取去らなければならぬ。

そのためには教師の態度が大切である。

何でも聞いてやる態度だ。

そして、その表現の内容に對して、どこまでも親切に教へてやることだ。一方では、

一 平凡な事の中にも深い真理のあることを指示したい。

文の材料は、必ずしも特異な經驗を採る必要はない。日常平凡な事物の中に、真理のあることを悟らさなければならぬ。

それには、文話も必要だ。

それよりか、もつと適切なのは鑑賞材料だ。

子供の自作文の中にかうしたものが見えたら、極端にまで推奨しなければならぬ。大家の文には、豊富にその方面の材料が得られるのであらうと思ふ。その作品は、むしろ平凡な日常事を叙述してゐるものがのぞましい。武者小路氏のものなどは、この時代の子供の表現の態度を導くのに相應しいと思ふ。

二 内容には彼等の生活の得意な方面を盛らせる様に導きたい。

文題が幾度重複してもよい。考へが進めば新しい内容が盛られるからである。だから、そこに氣をつけさせる様に導きたい。

三 題材を評論に適する様な方面に採らせることが必要である。

新年の記事にある様なこと、今學級内に起つてゐる問題、今家庭内にある問題などを題材にさせると、意見は盛んに陳述される。

もし、教師が課題するとすれば、出題の形式も大に考慮を要する。

『地震』とたゞ出したのと、『地震に付いて』と出したのとは、もう既に考へ方が異つてゐる。時には問題の形をとつてもよい。

『今頃の議員選舉についてをかしい處はないか、あればどう改良するか』と言へば、必ず子供の意見は陳述されるであらう。

すべて、子供のもつてゐるものを引出す様に考慮すべきである。

四 童謡・詩・和歌などを取入れて、この時代の美的情操、高調した感情を表現させたい。

五 手紙文を練習することを忘れないこと。

彼等の社會生活の廣がり、獨立的に友人と交際することも多くなつて、實際に手紙の往復をやつてゐるのであるから、その手紙も許されるだけ立入つて、實際に即して指導すれば、最も有意義の指導が出来る。

六 構想及記述については、氣どらせない様に、最も自然に、本當の心持を表はす言葉で、すらくと書いて行く様に、特に注意すべきである。

高等科の子供の文が、著しくいちけてちぢかんでゐるのは、此の時代の通弊である。それは言葉の選擇、想の配置にあまりに工夫をこらして、氣どるからである。

この點は文話によつて大いに知らせなければならぬ。

氏は如上の指導案を作製するにあつて、

綴方指導の系統は、子供の綴方の發達の考察によらなければならぬ。綴

方の發達の考察を進めるためには、先づ子供の生活を知らなければならぬ。子供の生活を知るためには、『子供が何を對象にして生活してゐるか』と『子供が生活を營む心意はどう發達してゐるか』との二つの方面から考へなければならぬ。何故なれば、生活は對象と主觀との交渉であるからである。

心意の作用の發達を究めるために私は、心理學を漁つて見た、殊に兒童心理學や發生心理を探ねて見た。その中でも格別私の重きを於いたのは、文章を制作する上に必要な心意作用に就いてである。文章制作に必要な心意作用とは、構成的想像力、直覺力、洞察力、記憶力、推理力、判斷力、情緒などである。

ところが、私の淺學の致す罪でもあらうか大抵の心理學は、私の望むほどのものを教へてくれない。子供の發達の分類にしても、嬰兒期（生後一年間）、幼兒期（生後六年まで）、兒童期（十四年まで）、青年期と云ふ様に分け

て、小學校の兒童は兒童期といふ一區劃の中で大ざつばに述べられてゐるに過ぎない。私は心細くてたまらない。

けれども、その間にも、子供としての大體の傾向は教へてくれた。私が子供を見る目も、それによつて開かれたことが少くない。

が、やつぱり不満である。

一方では子供の日常生活を如實に、自然のまま、あるがまゝなる状態に於いて凝視することに努めた。彼等の言葉の一端、行動の一端にも子供の面目を語るものゝ多いことを私は信ずる。

更に一方では、子供が表現する綴方の作品によつて子供を知ることにも努めた。

また實際家の記録も尊いものとして参考した。否寧ろ、これが最も有力なる教示を私に垂れてくれたものだと思ふ。

以上は子供の生活を知る道であるが、今一つ他の方面から綴方として子供

を知らなければならぬことは、子供のもつてゐる符號上の能力である。即ち語彙の發達、文字の知識、文字の記述力の發達、文章として表現する力などである。

で、語彙に就いても、詳細に研究すれば面白い問題もあらうと思ふが、綴方に直接必要なのは、自己を言ひ表はす言葉だけを知れば澤山である。これは、尋常科に入學してゐる子供——滿六歳——に達すれば、自分の用たしをするだけの言葉はもつてゐる。故に問題は、文字の知識と記述の力と思想を文章化して表現する能力との考察になつて来る。各學年の項に述べるところはそれ等を織混ぜたものである。

と、其の苦心の程を物語つてゐるが、學的根據の薄弱なことは獨り氏の案だけではあるまい。私は今すべての諸君が云ふであらうと思ふところのものを、獨り氏の率直な告白に聽くを得たことを多謝しなければならぬ。

田上新吉氏の指導體系

氏は先づ氏の所謂指導體系なるもの、唯一の根據として、生活を藝術的生活、科學的生活、倫理的生活、宗教的生活の四つに分ち、更に其の發展の經過を發生的に眺めて、尋常一二學年を第一期、尋常三四學年を第二期、尋常五六學年を第三期、高等科一二學年を第四期とし、次のやうな基礎案を組織してゐる。

藝術的生活及び其の表現

第一期（尋常一二學年）

第一次藝術の時代

物の觀方は一般的に直覺的主觀的主情的で、特に擬人的な觀方に興味を有つ。

表現の仕方は概して羅列的で、聯想を追うて書く傾向が著しい。且つ初期に於ては模倣的色彩が濃厚である。

聯想に任せて筆を運ぶから、文章の上に時間と空間の超越が多い。

第二期（尋常三四學年）

第二次藝術の時代

物の觀方が漸次に主智的客觀的傾向を帯びて來る。

随つて綴方の上にも、寫生的描寫的手法が試みられるやうになつて來る。

擬人的な物の觀方は、進んで所謂擬人體にも熟して來る。

筆がのびて文章が長くなるやうな傾向がある。早いものは四年から第三次の時代に入る。

第三期（尋常五六學年）

第三次藝術の時代

物の觀方が著しく内省的傾向を帯びて來て、所謂自己觀照の態度が現は

れて來る。

随つてそこには一面主觀的主情的色彩が再び擡頭する。しかしそれは

第一期の再現ではない。かくて文章は内面的な深みを持つやうになる。

第四期（高等科一二學年）

第四次藝術の時代

物の觀方が再び客觀的主知的な傾向を帯びて來る。但しそれは第二期の再現ではない。

かくて子供の文章は印象主義以後の藝術に見るやうな、描寫のうま味を有つ様になる。

科學的生活及び其の表現

第一期（尋常一二學年）

前科學の時代

科學的な觀方、論理的な考へ方は一般的には未だ現はれて來ない。或る一部の者のみに之が發露を見ることが出来る。右の理由に加ふるに言語の不熟乃至語彙の貧弱等が興つて、一般的に知的論理的な破綻を有つ文章が多く現はれる。

第二期（尋常三四學年）

第一次科學の時代

科學的論理的な觀方、考へ方が漸次顯著になつて來る。随つて綴り方の上にも筋を立てるとか、まとめるとか云ふ態度が現はれて來る。即ち一面説明的な色彩が現はれて來る。こゝでもまだ知的論理的破綻が少くない。

第三期（尋常五六學年）

第二次科學の時代

科學的論理的な觀方が、更に一進展を遂げて概念の構成法則の發見と云

つた様な方面に發展して來る。

随つて文章の上にその種の色彩が著しく加へられ、彼等は好んで説明的な文章を書くやうになる。

第四期（高等科一二學年）

第三次科學の時代

科學的な觀方、論理的な考へ方が一層洗練されて來る。表現の上ではそれに藝術的な色調が加味されて、論理的な精確さと藝術的な濕ひとを有つた文章がだんだん生れて來る。

倫理的生活及び其の表現

第一期（尋常一二學年）

前々倫理の時代

彼等の生活は一般に空想と現實との混淆時代である。随つて大人の考へ

てゐるやうな、倫理的道德的な態度は未だ彼等の生活に生れて來ない。しかしこれが萌芽に至つては已に之を内臓してゐて、藝術的表現の間にまゝ之を發露する。

第二期（尋常三四學年）

前倫理の時代

前の第一期と大した變りはないやうに思はれるが、でもその中の幾分かは、此の時代からして倫理的な道德的な觀方考へ方を試みるやうになる。

第三期（尋常五六學年）

第一次倫理の時代

倫理的道德的な觀方が一般に芽を出して來る。

随つて文章の上に内省批判、乃至意見の開陳と云つたやうな種類のもものがだんだん現はれて來る。

第四期（高等科一二學年）

第二次倫理の時代

倫理的道德的な觀方考へ方が一層洗練されて來る。

随つて文章の上にも此の種の説明や論述が見られるやうになる。

宗教的生活及び其の表現

第一期（尋常一二學年）

前々々宗教の時代

彼等の生活はまだ大人の考へてゐるやうな宗教心はない。それは只物に對する驚きとか恐怖とか云つたやうな此の種の芽生へが彼等の藝術的生活の中に内蔵されて居て、時々藝術的表現の間に發露されるにすぎない。

第二期（尋常三四學年）

前々宗教の時代

前の第一期と略同様である。

第三期（尋常五六學年）

前宗教の時代

此の時代になると、藝術的生活に於ける内觀的傾向からして、自ら此の種の生活を誘發さるるものがまゝあるけれども、それは或る特種のものに限られて居るやうである。

第四期（高等科一二學年）

第一次宗教の時代

この時代になると子供はそろそろ靈的に目ざめ、宗教的生活に目ざめてくるものがぼつぼつと出て来る。
随つて文章の上にも此種の題材——靈信仰と云つたやうな——を見るやうになる。

なほ形式方面に於ては兒童の綴方に現はれる表現上の缺點、又は病氣として

第一期（尋常一二學年）

助詞の用法の誤り

語の重複

語の連發

主客の混淆

叙述混亂

説明語の不足又は不適當

時間と空間との超越（説明と叙述の混淆）

第二期（尋常三四學年）

語の連發

概念の混淆

説明語の脱漏

態度混亂

感激乃至印象の描寫に伴ふ困難

第三期（尋常五六學年）

感激乃至印象の描寫に伴ふ混亂

論理の飛躍

論理の矛盾

脱線

蛇足贅言

第四期（高等一二學年）

虚飾乃至不熟なる言葉の亂用

を指摘して、指導の着眼點を示してゐる、

氏はこれによつて氏の所謂指導體系なるものを組織しようと云ふのであるが、其の骨子たるべき指導の要項として、次の三つを擧げてゐる。

第一種の指導要項

- 1 着想について……題材の見つけかた。
- 2 構想について……題材の掴み方、題材の纏め方。
- 3 記述について……藝術的發展と論理的發展。
- 4 文題のつけ方に付て……藝術的、科學的論理的、宗教的文題。
- 5 推敲について……文法、語法、論理、其の他。
- 6 完成について……清書、製本表装その他。

第二種の指導要項

- 1 鑑賞及び批評について。
- 2 文話。

第三種の指導要項

- 1 藝術的態度を主とする表現。