

392



3

0050093-000

特222-194

綴方学習上の諸問題と其の解答

河野伊三郎・著

東洋図書

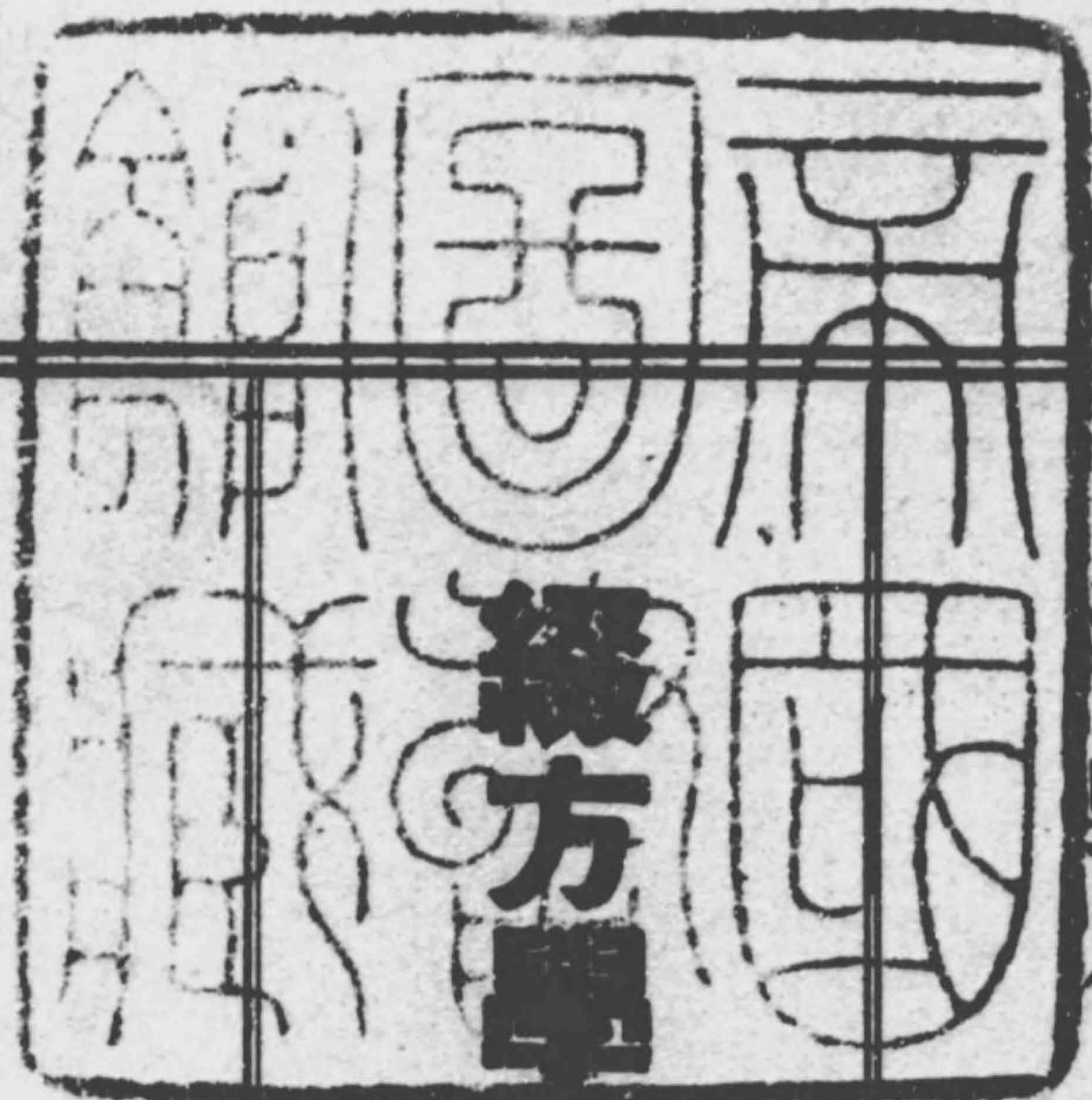
昭和4

AHJ

この著作物は、著作権者不明のため、著作権法第67条の規定に基づき、平成12年5月付で文化庁長官の裁定を受け使用するもの



特 222
194



河野伊三郎著

綴方學習上の諸問題
と其の
解答

東京 大阪
東洋圖書株式合資会社發兌



序

綴方學習の指導を觀てくださった方々が、「今日のあの鑑賞文はどうして御選びになつたのですか。」「私等の受持つてゐる兒童は物を表面的に淺く觀てゐるが、どう導けば觀照態度が深くなるものでせうか。」「系統案についてのお考へはどうですか。……」など、よくお話になる。

本書はこのお互の話の中から至つて緊要な問題を捉へて私の所信を述べたもので、曩の著「國語學習上の諸問題と其の解答」の姉妹篇である。實際中の實際を書いたもので、著述の體裁が條章を追ふてゐないことも、記述中に對話の形式をとつたことも亦前著と同じである。

綴方學習の實際としては、生活表現の主張といひ、或は鑑賞的取扱といひ、訂正の方法といひ多々緊急な問題がある。それ等の各問題を捉

えてそれについて一々所信を述ぶることがよいとも考へたが、それ等の問題についてその結論のみをたゞ單に羅列的に述ぶるよりも、それ等各小項目を包括した範圍の廣い問題を捉えてそれにつき、理論に立脚して筆をすゝめた方が綴方の研究に資するところが大であると思つたので本著の如き體裁をとつたのである。

綴方の學習を指導される方々が綴方を讀方教育と切り離して立案されることを私は甚だ遺憾に思ふ。又綴方はご全教科全生活と羈縻するものはない。それにも拘らず綴方を單獨な學科として孤立させて系統をおかれるから、綴方としての系統案はあつても、それを活かして使ふことが出来ないと言はれるのであらう。私は綴方を兒童の全生活から孤立させ、又讀方の學習體系と別物視して、單獨な系統文法的な論理的な編則によつて立案し、それによつて指導せんとするところ

に、生活と離れ、心理が無視され途には一の機械的な學習を採るやうになるのではあるまいかと杞憂に絶えない。兒童お互は全教科に動機づけられてそこに生活の擴充向上を營みその生活が基となつて知識の發達は遂げられてゐる。而してその生活の表れが綴方であるから綴方はお互の心を對象として目論まねばならぬ重要な教科である。然るにも拘らずその根本である心が往々にして忘れられてゐる。私が國語教育は修身教育であると論ずる趣意も亦こゝにある。以上述ぶるが如き全學科の關係にある綴方であるから、これによつてお互の心を教養するやう、全教科の總合科であるといふ見地に立つて綴方教育の進歩發達を冀はねばならぬ。

吾々が自分の思想を發表せんとするには音楽もある。圖書や手工もある。無論話方があり綴方がある。これ等の教科はその表れてゐ

る形式にこそ相違はあれ、何れの學科に於てもその根柢をなすものはその人の心である。然るにその心を顧みることなくたゞ見聞したことを書きさへすればそれが直ちに生活表現であるかの如く考ふるところに生活綴方の行詰は生ずる。自然派主義文學の行詰と同徴を踏むも蓋し怪しむに足らない。この意味から生活を深く凝視して日常の行爲言行の中に生の本體を見出す様指導せねばならぬものだと信ずる。即ち綴方は総合的なもので全教科に緊密な關係を有つものであり、心の表れであると言へる。私が本書に於て心を養ふ様強調する理由の一はこゝにある。

吾等人間は心の生活を謹しもする。而してその心を文學なる立場からみると、こゝに詩を忘れることは出来ない。「詩のない國は亡ぶ」と言つたやうに、私は綴方としては詩を十分に考へねばならぬもので

あることを主張する。しかるに「詩を教へることはいらぬ」「學校では詩を教へれば長い文章を書くことを嫌ふやうになる」……など言はれるが、私はこの意見を悲しむ。詩の生活は卑近なもの、毎日毎時の瞬間刹那に直接するもので、實に詩は心の聲であると言ひたい。詩生活をさせることによつて、對象の生命を捉へることが至つて機微に至つて緊密になる。詩を學ぶことによつて、物象との交情が親しくなり、詩を教へることによつて文章の力が伸びる。詩は物象の眞實生命を掴むことによい修練となる。本書に童謡詩の指導を書いたのはこれがためである。

綴方は生活に立脚し、全教科の總合されたものであるといふ主論の下に筆を呵したものであるが、條章を追はなかつたため、體をなさず、且身菲才なるがためその完全を期し能はざるを大いに恥づる。

時恰も初秋、大和の野はこれより秋を装ひ情緒の濃かなるを見る。山繞る村々に柿の赤くなるのも、月明な西の京に大佛の鐘を聞くのもこれからである。春日・高圓の山に、南大和の町に一しきり秋の情調がたゞよふ。去年見し壺坂の秋が懐しまれてならぬ。春往き秋來たりて幾春秋、此地に養ひ來たりし私の情、私は心から大和の國に憶れる。重ねて私は綴方教育の健全なる發達を冀つて已まない。こゝに本著を世に送るにあたり、私を知つてくださる方に呈して昭和四年に於ける綴方生活の記念としたい。

昭和四年九月一日

奈良にて 著者

綴方學習上の諸問題とその解答の目次

第一 文章批判の力……………一

- 一 世相と文章……………二
- 二 文學的論據……………三
- 三 心の表象……………四
- 四 文章の要素……………六
- 五 品鑑の標準……………九
- 六 兒童の生活……………一三

第二 綴方學習と題材……………二六

目次

七

一 文と題材	二七
二 題材は自己の生命	三〇
三 題材に自己を見出す指導	三三
四 取材と趣味性	三七
五 心意傾向と題材	四〇
六 題材研究の指導	四四
七 文を長く書く指導	四四
八 文章心象の體得	四六
九 題材をもと、する文章研究の態度	四六
一〇 題材をもと、する研究の實際	五〇
第三 綴方と系統案	五二
一 系統案とは	五二

第四 綴文態度の養成

二 綴方と讀本との連絡	五三
三 系統案の第一義	五七
四 系統案の内容	五七
五 系統の備ふべき要件	五七
六 系統案の活用	五九
七 案と讀本心と文章	六二
第四 綴文態度の養成	六四
一 文の成立	六五
二 綴文の動機	六九
三 物を観る心象 感銘一	六九
四 物を観る心象 感銘二	七〇
五 自己の性格	七〇

六 性格と文章……………107

七 想の統一……………111

八 想の生命……………113

九 情の対象……………117

一〇 國語教育と綴文態度……………119

一一 國語の新生長の内容……………121

一二 文章と材料の問題……………127

一三 文章の思想……………130

一四 文章の内容と材料……………133

一五 材料と思想構成……………137

第五 生活指導の方案……………141

一 生活とは……………145

二 綴方生活の内容……………149

三 経験の喚起……………154

四 経験の記述……………157

五 學年と経験内容……………161

六 経験と話方……………164

七 話方の指導……………168

八 話方より綴方へ……………170

九 綴る心……………173

一〇 生活と環境……………177

一一 個性と生活……………181

第六 綴らせる時期……………185

一 生活と綴る時期……………189

二 印象と綴文の欲求	一九
三 生氣ある眞實の文章	一九
四 感銘した時に綴る	一九
五 綴方時間の仕事	二〇
六 仕事の内容	二〇
七 家庭で綴る場合	二〇
八 學校で綴る場合	二〇
九 機會の捉へ方	二〇
一〇 感官による生活の指導	二〇
一一 感官による生活の發表	二二
第七 文章指導の要諦	二七
一 指導の要諦	二八

二 作意を基とした指導	二九
三 學友相互の指導	三三
四 大家の作品をもとにする指導	三三
五 推敲と指導	三七
六 推敲の要諦	三九
七 推敲の要諦	四一
八 觀察の指導	四三
九 觀察の指導	四六
一〇 個性と文章の指導	四五
一一 個性と兒童の文章	四五
第八 初步の綴方指導	五八
一 綴方の生活	五九

- 二 初歩の綴方指導……………二〇〇
- 三 話方を本體とする國語學習……………二〇〇
- 四 話方の指導……………二〇七
- 五 指導法……………二五五
- 六 材料の採り方……………三〇一
- 七 綴方時間特設の可否……………三〇六

第九 高學年の綴方……………三〇九

- 一 生活の深化と文章……………三三〇
- 二 主觀態度の確立……………三三一
- 三 高學年兒童の綴方傾向……………三三六
- 四 自己意識の明確……………三三八
- 五 觀照態度の發展……………三三八

第十 綴方と文體研究……………三三五

- 一 文體の批評……………三五六
- 二 心と文體……………三五六
- 三 新時代の文體……………三五六
- 四 小品文……………三四一
- 五 物象の眞と小品文……………三四一

六 物象の生命……………三九

七 日用文……………三二

八 日用文と心情……………三五

九 日用文と社會慣例……………三五

一〇 生活と日用文……………三五

一一 日記文……………三一

一二 日記文の諸體 (一)實用日記 (二)趣味的日記……………三二

第十一 童謡の指導……………三三

一 童謡指導の方法……………三三

二 感銘の生活……………三七

三 描寫と感官作用……………三〇

四 自然律の情趣……………三三

第十二 詩の指導……………四〇

一 小學校の綴方と詩……………四〇

二 詩の生活……………四一

三 詩興の味ひ方……………四七

四 詩と表現の美……………四二

五 詩と詞の味ひ……………四三

六 詩と文字の味ひ……………	四七
七 兒童の詩心……………	四六
八 兒童の和歌……………	四三
九 兒童の俳句……………	四三
一〇 心と詩……………	四七

目次終

第一 文章批判の力

- 一 世相と文章
 - 二 文學的證據
 - 三 心の表象
 - 四 文章の要素
 - 五 品評の標準
 - 六 兒童の生活
- (實際取扱例)

「教師が児童の作品を読む場合や、又児童の文章を訂正したり、又は鑑賞用の材料となるべきものを選択したりする時に、どんな文を採擇すべきであるか、それ等を品鑑する標準に困ることが中々多い。」

一 世相と文章 參觀してくださいだつた方々からこんなお話を聞かされることがよくある。こは二三の方々のお話ではなくて、參觀してくださいだつた方々といろいろの話をしておれば、その話中には必ずこの意味の質問が出てくる。是等のことから相察しても綴方のことに廣心するお互の中にはこの疑問をお持ちになる方の多いことは事實である。勿論抽象的に「如何なる文章が善いのか」と聞かれてはお互困る問題である。又讀本にある文章は何處が善いのですか、その善いわけはなぜですか、今一つこれ等の話を大括していへば國語讀本の文章は一般に何處がよいのですか、何々作家の文は如何なる點が勝れてゐるのでせうか、最近文壇上の文章の傾向はどうなつてゐるか、現代は如何なる文章が讀書界に賞讃されてゐるか、などいふことは國語學習指導の任に當るもの、必ずや一應は考究して見るべき大問題であることを信ずる。國語の教師としては時代的文章、現代作家

の人爲人生觀照の容、作家の個性生活様式などいふことを無論知らねばならぬ。即ち文章は人によつて生れ、人は時代に生活するから、文章で個性を尊ぶことは結局は文章の時代性を尊ぶことにならねばならぬ。「文章の時代性」こは私の大いに嗜いた問題である。換言すれば文を通すなり、又はその作家に交るなりしてその作家の個性を知ることが必要である。文を知ることが一面その人を知ること、に根柢をおかねばならぬ。

二 文學的論據 善い文章とは該時代の世相に順應すべきものであると同時に、該時代性を暗示したものでなければならぬ。文章は時代を指導すべきものであり、時代的指南者であり先驅者であらねばならぬ。これがためには作家が生れて以來有つ個性、人生への觀照的觀察を知らねばならぬ。以上述ぶるが如き文章上の識見を有つて見るとき亦態度查準をおいて文章を見るときは、児童の文章の善悪や、雜誌新聞文集等にある文章や、乃至は教科書の文章の上下を品鑑することを得るであらう。これ等は實に文章論文學論の上に立つ標準查規であるが、これに加ふるに所定の文章の善悪を定むるには一の識見がなければならぬ。そは

文章を指導する教師のその時のその立場による見解である。即ち此回は、此の週はこの種の文章を繰らせるといふ教師が有つべき文章案がなければならぬ。教師自身がこんな文章を繰らせるといふ意見が確立してゐないとすれば、それこそ綴方はその日暮しに始終するであらう。何程教師が系統案が必要であるとか、又は文章派削の符牒等を教室に貼つておいても、文章の要素、要件となるべき文章上の知識を忘れてゐては文章を書く様に指導することは困難である。教師に以上述ぶるが如き態度が具備されてゐれば教師は文を見る明を有つてゐると言はねばならぬ。「文を見る明」これこそ兒童の文章を品鑑する根本要件である。先に挙げた疑問質疑はこの文を見る明といふ解答によつて盡されてゐると言ひ得よう。以上の知識を有すれば、精しく文を読むことが出来てまた文を読むことに趣味を覚える。即ち文を読むことによつて一の満足を覚える。

三 心の表象 如何なる文章がよい文章と言はれるか、この詮議をなすに今一つ注意すべきことは、綴らんと欲する心の特質といふことを考へねばならぬ。換言すればその心をよく表す様、その心の如實に表れる材料、題材と辭法を選ぶと

いふことである。今この總論總説を基として次にその内容について述べてみたい。文章の善し悪しは表さんとする心に即する材料を捉へるといふことに主因する。今吾人が文章を綴らんと思念する心的作用について考察してみるのがよい。心が内に活いて、その心に即する材料が選ばれる。又それと反對にこゝに一の材料が具在する、その材料に暗示され刺戟されて心が躍動する。この二則は共に成立つ眞實であつて、心があつて物に價值付をなすことを得、物象が存在することによつて心は發動する場合もある。悦びの心の前には陽春の光は我が心を象徴するかの如く、又富士の靈峰に接しては、若葉の匂、高き春の山にほだされては我が心躍るといふ類の如きである。即ち心に物が映ずる場合と物によつて心の動く場合とがある。然し何れにしても心の対象となるべき物象のあることは否む能ざる眞實である。吾人はこの心の対象となるべき物象を如何に観るべきか、その物に對し事に觸れて如何に心的生活をなすべきか、文章の善し悪しは實にこの兩者の統合則是の容を究むるところにある。これ以上は具體的にその文章に即して論究すべきである。

四 文章の要素 今次に善い文章の有つべき要素につきこゝに抽象的に述べ、以下各項に亘つてその實際を詳述することにする。

- 一 眞實を有つべきこと。
- 二 眞實なるが故に感動させる力の強いもの——感激。
- 三 従つて感覺的要件を有つ、吾人の感覺を刺戟することの大なるもの。
- 四 この感覺が元始的形に駐らず、靈感的であるべきこと。
- 五 眞實を有つべきとは、絶對なる材料を選ぶこと。
- 六 その材料を價値づける論理の整統されてゐること。
- 七 論理の整統とは思想の正しいこと、穩健なること。
- 八 論理の整統には辭法の正しきを要す。
- 九 眞實は生活を離れ得ぬから、こゝに生活の眞剣さを欲する。
- 一〇 生活は生命の表示であるから、こゝに個性が尊重される。
- 一一 個性は孤立した偏性に非ずして類性への統制を有つべきこと。
- 一二 偏性に非ずして類性への統制を希ふならば國民的情緒を有つもの。

一三 情緒を質的によく、量的に深くあらしめるもの。

新文章の要件は何であるかといふことは拙著「綴方心象の原理」によつて述べてゐることをこゝに引用して私の意見のあるところを立證したい。(尙詳しいことは同書の第二章現代に於ける文章の諸相につき御一讀を願ふ。) 時代は如何なる文章を要求するか、換言すれば如何なる文章が時代文であるか、文學文章は時代の新産物であるべきであるから、文學文章を通じてその時代を知ることが得ると言はねばならぬ。かくの如く文化價値を有つべきものが文章であるから、該時代の文學的傾向及び文章の流派を知ることが必要である。今吾等が文章を見る際、その善惡の品鑑をなす際基準とすべき要件要目を擧ぐるならば、

- 感覺をよく喚び起すか、
- 感覺より統制された氣分を有つか、
- 氣分、情緒の量が豊であるか、
- 聯想、想像の心象を活かし得るか、
- 文章の取材はよいか、

着想の美はあるか、

構想は整つてゐるか、

思想は一貫してゐるか、

言辞の美を有つか、

個性が表れてゐるか、

時代傾向に即する内容形式か、

といふことである。私は常に文章を見るときに以上二項に述べた概念が第一に活く。そしてその文に對して讀者である私の情趣感興する度の割合が理窟を離れて湧いて出る。こゝに私の美的情操が起つて心の悦樂を感じる。かくして私は私としての満足喜悅快樂を感じる。故に文章は一の修身義を有つ藝術品であつて、道徳表示を有する一の美術であると言ふことを得よう。文は心の表像であることを前項で極言した通り、心を對象とした一の藝術品であつて、吾人はこの藝術的作述をなすことによつて、各自各個の心を磨き修養することを得るのであらう。

五 品鑑の標準

兒童の文章を品鑑し評價する標準は、その作者兒童の眞實感が如實であるかといふことにあらねばならぬ。眞實なることは實に文章の箴言であらねばならぬ。しかし選擇品鑑の標準については前にも述べた様にその場合その時その際の教師の案によるべきもので、これを一般的に抽象的に論述すれば前項で挙げた様なものとなるより外はない。またその品鑑の標準も學年によつて一様でないので、二年には二年、三年には三年といふ様にお互の思想段階なるものをも併せ考へねばならぬ。否この學年的制約が基となつて、文章なる成績が附加し隨加すると見た方が正しい意見であるかも知れない。標準を査定するに今一つ考へねばならぬことは現代教育の思想が生活に即せねばならぬといふことからして、綴方も生活に直因するものであるといふ新しい思想を採つたことである。即ち如何に兒童の生活が如實に表れてゐるか、そしてその生活が高尙であり道徳的であり趣味的であるかといふことである。下品なる生活は教育上欲せざるところ、隨つて非道徳的の所爲は人間として許すことの出來ぬこと、人といふ見地よりして趣味を抜きにするときは理智に偏して合理の眞のみを求めて、絶

對價值である自然方則の美を排除し、否定する傾向となる。これを我が國の作文教育史の上に鑑みれば明白な事實で、丁度明治三十八九年の過渡期に於ける自然主義的傾向の時代に於ける人間生活の様式を史について考察するに、美を捨て、眞に就かんとのみした。このことたるや前に擧げた合理の眞の意で、理智傾向であるといふのである。この態度が確立してゐればそれだけ理智を尊ぶ、換言すれば偏智主義の教育とならざるを得ない。合理の眞をのみ守本尊とせず、美意識の對象としての眞を索めたい。斯くすれば即ち美的眞に品鑑の標準をおきたのである。生活は新しく合理的統制渾一されて來たから文學なるものに對する社會の態度が非常に眞剣となり來たつた。文章を書くのは懶惰者の如く文學を論ずるものは危険思想者の如く考へてゐた時代は過ぎた。現今は創作を以て修身教育に代へようとまで論ぜられるやうになつた。「小公子」や「出家とその弟子」の如き「思響の彼方」の如きはどれだけかこの篇によつて人心の改革迷夢を醒ましたことであらう。

新文章に立脚した者は「眞實のよく表れた文」なる語を用ふ。これ全く生活の

主張によるものであつて、一面個人的傾向がよく現れる。そしてその個人性の偏向、普遍性が明かになるから、これによつてその兒童を教養して行くといふことが容易の術となる。兒童自身もまた文を書くことが眞剣となつて己れの修養の道だと悟ることを得るやうになるのである。かくして成人し、社會へと出づれば文章文學は吾人を導く最善の教師たりと思ふやうになる。今これを實際の世態に照しても明白なことで、毎日の生徒の多くが文字文章を通じての活動である。以上は文章品鑑の標準となるべきものは、その作者の眞實感のよく表れたものを選ばせよといふことにあるので、眞實なる志念は全てが全生活の告白反省にありと見るのである。で本項の冒頭にも述べた様に文章の品鑑評價の標準は眞實感の如實といふことを書いたわけである。

私が尋常二年を受持つてゐるとき、綴方の實際指導を見てくださった宮崎縣の先生方の一團があつた。そのときのことをノートしてゐるのでそれから要點のみを抄出して私の意のあるところを明かにしたい。その時の文章を先づ次に記す。

あめやさん (二年)

あめやさんが たいこをたたいてきたので はしつて見にいきました。あめやさんはおとなりのしんちゃん(信ちゃん)とこの かどで うりはじめました。私は お金をもらひに はしつて かへりました。二銭もらつて はしつていきますと 大ぜいのおともだちも たかつてゐます。私は おそくなるから「うちにおくれ、うちに うちに」といつて 手を出しました。すると 友二君が「うちやのに」といつて をしました。私は となりにゐた みほちゃん(美保子といふ女)の足かふんだので みほちゃんは なきだしました。皆が やあ「弘ふんだ 弘ふんだ」と 私に かいつてきました。私は 友二君が「おしたからや」と いつて けんくわになりました。皆が 友二君の ひいきを じました。私は あめを かはないで ないで かへりました。お母さんが つれて いつて かつてくれるといひましたから お母さんと かひに いきました。お母さんが「なかよくあそんで くださいや 弘も」と おつしやつたので それから みんなと あそびました。あめやさんが たいこ を たたいて また おもしろい ことを いいはじめました。「かはんか かはんか かはんとなくなる。かはんかはんか お金もつてこい もらつてこい。ちちあめかはんか ようかはんか。」とい

ひます。そして たいこを とんとん とんとん とんとん とんとん と たたきます。この文章の一時間の取扱を見てゐてくださつた後でのお話であるが、次の様なことがその主なることであつた。

問「喧嘩をしたことを書いてあの鉛屋の爺さんの人物描寫はしてゐないのは どういふわけでせうか。」

あれだけの伸びくした筆致だからもつとその方面への描寫も出来るでせうに何かお考へでもおありなんでしょうか。」

この時私は次のことを申しました。児童の生活といふこと、児童の心意といふ両面について。今次にその所信を述べることにする。

六 児童の生活 児童たちがこの鉛屋さんのところに集つたといふことから考へてみるに児童は鉛を買ひたいといふのが何よりの目的であるらしい。それでこの作者も鉛屋の太鼓の音をきいて先づ第一にお金を貰ひに家に走せ歸つてゐる。お金を二銭買ふが最後、少しでも早く買ひたいといふ子供の熱心さに他人を掻き分け先を争つたがもと、なつて喧嘩にもなつた。買ひたい買ひたいと

いふ子供心がもとになつてゐるため、一步退いて靜かに客観的にお爺さんを描寫することによつて沈靜になり得ないのであらう。即ち兒童の活動的な性分があるのと、買ひたいといふ心がもとになつてゐるのだからでせう。この心を表したものですから、喧嘩までもして買ふ。これから見ても兒童の生活の動的であることが分る。

かゝる性分性質をもつてゐるものであるから、この生活の傾向に即してその自らなる方面を伸すことが、個人の尊重にもなり、と同時に綴方なる見解の上から思想を伸すことにもよい。この學年などでは思想を十分に伸すやう計畫して行かねばならぬ。以上の意味のことをお話ししてゐると、先生方のお一人は、「よく私などは綴方教育で主張されてゐるやうな諸問題を何でも見當り次第に取扱つてゐますので兒童はそれでは何を書けばよいのか、どんなに綴る方向を向けて行けばよいのか、分り兼ねるのでせう、今日のお話で指導する部面をあまりに他方に探らずして或程度狭くしてそれが兒童の心意に適する様あらねばならぬものであることを知りました。……などとの話であつた。私は思ふ。でこの學年の程度

の綴方では兒童の心意傾向に注意して生活に即して綴文上の知識を進める。そして綴るといふことは、自分の心を練磨することであり、心を養ふことであることを悟らせた。

問「先生の今日の御指導では喧嘩をしてはならぬとは仰言らないでしたね。」

答「この文章によりますと、作者自身から發動的に喧嘩を仕向けたのではなくて、お友達が押したことがもとになつたのだから、軽くしたわけですね。」

問「喧嘩をしてはよくないものだ、と言御教へなつては如何でせう。先生がよく言はれる修身教授にもなるのではないでせうか。」

答「それも教へ方の方法によることとせう。教へるといふと教訓めいて來て一の訓辭的態度になれば、教へる方の教師からはよく教へたといふ感がするかも知れないが、それでは綴るといふ心の態度を教養することにはならず、何々をしてはならず、何々は止めねばならぬ……と制止的態度となるから、兒童は消極的となつて心の發動がなくなるから、まあ喧嘩のことには深く觸れなかつたわけです。」

問「それでは道徳上の方面への學習は、悟らせるといふことですか。」

答「さうです。私はどこまでも悟らせるといふ主義です。文章中の事實をもとにして。そのことから各自から發動的に悟るといふ様にしたいのです。」

問「すれば一向に悟らない子供があつて、何時まで立つても、學習の目的を達しにくいではありませんか。」

答「まだ二年級ですし、その上今日の様に感じを話させると、それがもとなつて悟るやうになると思ひますので。そう直接法によつて急に迫まらぬ方がよいと思ふのですが、何か手の届かぬ様な感じがしますかね。」

問「それでは暗示ですかね、あの一生の話で他生も暗示されるわけですか。」

答「暗示にはならぬと思ふのですがね。暗示といへばそれとなく諷しまして兒童を愧傷るやうな態度となると思ふのですがね、私はあまり暗示によつて仕事をさせることは好きではありません。」

問「それでは左側のある男生が——うちも喧嘩をしたらお父さんにおこられましたなどいろ／＼と話すのを先生は静止せず、さうかさうかと聞いて

いらつしやつたが、そして先生がお父さんの仰言るとほりするのが賢いお子さんだと言ひなされたあのことから他兒童も悟ることになるわけですね、よく分りました。私などは直ぐに——喧嘩をしてはいけませんよ、今日喧

嘩をした人はありませんか、兄弟喧嘩をした人、お友だちと喧嘩をした人は手を上げてごらん……などとやりますので、綴方でも最後は修身の訓辭となつてしまひますから。やはり兒童に悟らせるその根本を指導して行くことですね。」

答「私はさう思つてゐます。それだから修身上の事項にもは入るがその事項一を綴方の態度で教へもし、悟らせもしてゐるわけですが。」

問「でも兒童はやはり、鉛屋の爺さんの動作はよく寫してゐますね。」

答「私も相當によいと思ひます。でも人物描寫などいふ靜物でなくて、太鼓の音を寫してゐるでせう、それだけ活動してゐるもの、動作が兒童の心意に通してゐるといふことが分るわけですね。よく兒童の心的要求を知るでなければ、無理な指導をなすといふことになりませんね。」

以上によつて児童は自分の生活をもとにして無論生長するが、それと同時に自分の生活は自分の性質の表れであることを知り得るから、自分の性質個性を磨くことは一面生活の向上を計ることだと見たいのである。て成績品を品鑑したり品評したりする際の一標準には各生の生活のよく表れたものをとるといふことが必要である。私が児童の作品を選択する一標準に生活の顯著なるものを採る理由の一はこゝにある。換言すれば、善い文章とは、作者の精神生活の如實さがよく表れたものであるといふ所以である。

次に主として下學年の児童は活動的のものをよく寫し得る、内省して靜觀して凝視といふ様な態度はあまりに有たぬものであることの一例を次に説明してみたい。しかしこれは前者も共に男生であるからでもあるが、しかし女児童もやはり斯の種の記述をなすことは、年齢上の關係によることであらう。性別といふことも無論認めめるが、それと同時にそれよりも少年期といふ精神活動を重なる理由と認めたい。次にあるものもやはり児童の生活の表れたものであるが、しかしこれ等を題材の質の上から見て修身義に無理關係づけて云々することよりも、斯かる

生活内容を有つてゐるから、よくその内容が表れる、その内容思想を伸すところに眞の綴方は成立つものであることを述ぶるに過ぎない。

けんくわ (四年男)

僕「修三、けんくわいたるか。」

修「いたる。」

僕「泣きなや。」

修「兄さんみたい、よわつほに負けてどうするかい。」

僕「こら。」

修「ぐしゆんだ。」

僕「ぐしゆんだ。」

といつて、足をかけてこかしてやつた。どたんとなれた。

僕が上から馬のりにのつてやつた。

修「いたい、いたい。」

僕「いたかつてもかまへんば。けんくわやないか。」

修三が足をたんすにあても、ふんとふんばつたので僕がころんだ。すると修三ははねをきた。

僕「ほうきを取つてきて、たたいたる。」

僕「たたいてもかまへんはい。」

僕「いら。」

といつて、ほうきを持つてたゞきに来た。

僕「なんぢやい」

横からまはつて、ほうきをもぎ取つた。

僕「兄ちゃん、一メンえらいめにあはしてやらんなん。弱むしの兄べ。」

僕「あはしてもかまへんはい。修三みたいにあはさるか。い。へー。」

僕「よしあはしたる。」

といつて、壁にくつついた。そしてつかみにかゝつたので、

僕「何ぢやい、ふつたる」

ふつてやると、一ふりにふりとばされて、ばたんときいで頭をうつて、「アーンアーン」と泣きだした。

僕「やーい、買けたやる。」

お母さん「修三、泣かすなや、かしこいさけん。よいもんやる、二人ともおいで。」

僕「兄のあほだら、きちやあかん。」

母「兄さんに、それんいはんときや。」

さあ、二人ともこれをあげよう。「げんくわの中なほりやで。もうげんくわせんといひ、分けてとりや。」といつておかきを下さつた。

子供らしい生活がよく表れてゐる。私はこの文は實は名文だと思つてゐる。何となれば喧嘩などいふ端的なことであるから、その内容に相應ふ様な表現即ち短くて動いそして要點のみをよく書いてゐる。私はこの文を全兒童に讀ませて次のことを悟らせたい、知らせたいと思つたのである。

- 一 自分の毎日の生活の中に材料をとつてゐることを知らせたい。
- 二 自分の生活であるから、経験が明確であることを知らせたい。
- 三 従つて内容に即する表現の態度をとることが出来るものである。
- 四 経験を書くときは如實感がありくと表れる。従つて経験による實感が

消失せぬ間になるべく早く書くことをよしとする。

五 母の態度によつて、母の心に感銘し、且喧嘩などいふことはよくない事であると各生に悟らせた。

以上のような案を有つてゐるから私の取扱は當然、綴るといふ態度の養成、経験した事實は如實に書き表されるものであることを知らせる態度となつた。次に取扱の實際を陳べて私の態度を明かにする。

一 謄寫版にして渡しておいて、作者にも讀ませる。また他生にも讀ませる。讀めない様な兒童にも讀ませてその内容を知らせやうといふのと今一つは他人の文章思想を讀んで、讀者に直に内容を獲得させる習練を養ふやうにした。

二 作者にこの文を綴つたわけ、作述の動機を物語らせてやつた。

三 各生に質問をさせる。そして作者も亦は他生もその質問や、回答をもとにして意見の發表をさせる。

四 皆さんはこの文章を讀んで、どんなことを感じますか、——と發問して各自

の感銘を物語らせる。當然各自の意見の發表があるから、こゝに意見の交換が討議の形として行はれる。

五 各自にこの種の経験あるものは物語らせる。——話方であり、想の練磨であり、経験の體得となる。

この一時間の私の學習指導を見てくださつた方と放課後の二三時間を過した。そして私は前記の態度を有つて學習を指導したことの案を申述べたのである。それからいろいろの話が始まつたのであるが、その大様は次のやうであつた。

問「この文は課題ですか、それとも自由題ですか。」

答「兒童の自由に選擇したものです。」

問「ほんとうに、先生がお話になつたやうに、自分のしたこととは自分だけはよくお話を知つてゐるわけですね。それだから、そのお話を書けばよいわけですね。」

答「でも経験したことがあつても、その経験がたゞにこんなことがあつた位に

止まつてしまつて、その経験したことのうちに自己の享樂を見出すことが出来ないとするれば、その経験事項を綴つたにしても、それはたゞに事實の羅列に過ぎずして綴方としては上々のものと言へない。で経験は事件の過程だ、あつたことそれ即ち経験ではあるに相違ないが、こんな態度では如實の感、眞實の活動といふことがなり立たない。然らば事件の羅列を如何に自分と交渉さすべきか、こゝにまで進んで経験には價值が生れる。経験の如實なることが綴方では尊ばれる因である。で今取扱つたこの文章を見ても、作者は喧嘩したところの中に一の面白味を含んでゐる。即ち喧嘩に至るまでの問答を見るがおもしろい。故意に他人の過失を責めて喧嘩するのでなくて、喧嘩することを見弟相談してやつたので、その過程が、経験といふ範圍でみれば経験であるに相違ないが、普通に言ふたゞあつたこと見たこと、言ふ経験ではあり得ないのである。」

以上の様なことの問答であつたが、觀て下さつた方も、子供らしさ兄弟らしさが如實に表れてゐる上、お母さんの——「兄さんに、そねにいはんときや。」さあ、二人と

もこれをあげませう。「けんくわの中なほりやで。もうけんくわせんといひ、分けとりや。」といつておかきを下さつた。——はよく出来ましたね。との話であつた。やはり経験といつてもそれ全體が個性の表れであつて自分の眞實の表徴であり、これがもとになつて生長する一の個性である。で善い文章といふものはやはり個性のよく表れたもので、文章學習の價值は亦その個性を伸す際偏性に陥ることなく人間としての類性への結束であらねばならぬ。

第二級方學習と題材

- 一 文と題材
- 二 題材は自己の生命
- 三 題材に自己を見出す指導
- 四 取材と趣味性
- 五 心意傾向と題材
- 六 題材研究の指導
- 七 文を長く書く指導
- 八 文章心象の體得
- 九 題材をとりしめる文章研究の態度
- 一〇 題材をもとにする研究の實際

「本日のお取扱はやはり鑑賞的取扱なんでせうね。そして今日は主として題材といふ方面についての御指導なんです。尋常二年位からあんなに文章を見る見方を教へてあれば文章も綴れますが、また讀本の文章を讀むときでもよくその文の内面的考察が出来るわけですね。私などは文字や語句だけ調べてはよくない、もつと文に書いてあることを調べよなど、いひますが、それでも一向に出来ません。私は今五年の男子を受持つてゐるのですが、中々思ふ様に動きませんので。今日の御指導を見せていたゞいて考へさせられました。

私などは文字や語句だけを調べてはよくない、もつと文章の中に書いてあることを調べよ——とは言ひますけれどもその調べることの各事項なり内容を明かにしてやらぬのですから、児童が迷ふのでせうね、それで何程指導しても一向に進歩し發展せぬのでせうね。……」

一 文と題材　これは私が尋常二年の児童に児童作品の「みかさ山」といふ文章の指導をしてゐるとき參觀してくださつた先生方の中のお一人のお話で

ある。丁度「わかぐさ山」といふ兒童の文章を謄寫版にしてそれを各兒童に渡してその文章について、作者にも十分活かせ、讀者である他生にも十分活動させ、また私も指導者としてこの點をうんと指導してやりたいと思つてゐた時間であつた。私の考へとしては文章の善し悪しは一はその文をなしてゐる題材の如何によるものである。無論題材だけではない。その他その文章が時代的關係を有するか、それと同時にその文章の表現辦法は如何といふこともあるが、然しこの學年が尋常の第二學年であることからして、この時期には主として文をなしてゐる題材、材料といふことを重く見たいといふ私の國語觀である。無論四年五年と進むにつれて取扱ふ内容も事項も増加されるわけではあるが、こんな處に學年といふ心意的傾向、論理的過程を考へねばならぬ。以上の如き私の信念があるから取扱の指導學習もこんな方面に向つたは當然のこと、言はねばならぬ。この際の學習の進行は大機次に記す通りである。ノートしてゐるから抄出してみよう。

- 一 先づ作者に讀ませる。――すれば讀みの中に心持がよく表れて文章の内容が如實されるから。

二 二三人にも讀ませる。――一の方法によつて或程度理解したとすれば、讀むことによつていよく、深究精練されて知識が確になるから。

三 作者に作述の動機を述べさせる。――作者の文章心象が先づあつてそしてそれが文章となるわけである。その心象が如實に表示されてゐるか、作者の心が十分に表れてゐるかといふところに文章の善し悪しを見る見解が成立つから、この兩面を知るがために、私は時折、作者が文章を讀んだらその作述の効を物語ることをさせる。亦時には、讀まぬ前に、作者の作述の動機を明かにしておいて、そして後に讀ませる。この時は、先の動機心象が如實に表現されてゐるかといふ、内容表象の如何を見る方法であるが、今日の場合は前者の方法を採つたわけである。

四 この作者の作述の動機、及び文章について一致してゐるか、どこかに不十分なところはなにかを全體に相互的に學習して行くのである。學年が進み、上學年であればこの方面に尤も力を注ぐわけであるが、今は尋常二年生であることを考へて、無理に高尚な取扱は不可能である。

五 指導的にこの文章に表れてゐる、換言すればこの文章をなしてゐる題材につき深究し精査してゐる方法を採る。一より四までのいろいろの仕事學習の過程をとるのは重にこの第五項を學習せんがためである。又この第五項を確めておくことが一面には文章に上達する階梯ともなり、且他人の文章を読む時にもその評價をなすときの一の重大な要件となるから、平素の國語教育即ち讀み方の指導をなす時にもこの方面に最大の努力をしてゐるわけである。

六 最後に作者と讀者との間の問答によつて文の内容も明確となるから、結局は文の形式方面の研究にもなる。

以上具述したことが、この際の大梗であり概略であつた。今以上の如き取扱による方法をもとにしてこれを參觀していただいた先生と綴方問題のいろ／＼に觸れたわけである。そして先づ私は次の様に説明をした。

二 題材は自己の生命　この兒童の文章が善いおもしろい所、又二年の今の時期に私の努力してゐる點は、前にもお話しした様にこの文をなしてゐる題材「み

かさ山」といふを表すに如何なることを書いてゐるか、換言すれば如何なる題材を捉つてゐるかにある。題材を捉へるといふことは、その題材に對して一の興趣を覺えてその題材の中に自己の生命を見出すからである。俳人は道ばたの「曼珠沙華」を捉へ、「田の落水」を捉へて詩興をやるのであるが即ちそれ等の花、水に興趣を覺えてそれ等の中に自分のおもしろみを悟るのであるが、人によるとそれ等の物に何等の興趣をも覺えぬか、無論それ等のことに感知せぬものも多い。で兒童にかく物を観る根本の力、感覺を鋭敏にさせる様にするには必要だと思ふから、この方面の取扱を重く見たわけである。

指導的に發問して先づ兒童に發表させて私はそれ等兒童の發表した題材を丁嚀に一々黑板に書いてやる。「若草山のことを書くに、どんなことや物を取つてありますか。」すると兒童は一々それに對して答へる。もうこの時期になれば讀方の時間に十分指導をしてゐるから、易々と擧げる。それを私は次のやうに書いた。

おとうさん

さんどん

さんどんがすべつた。

さんどんと一ぶく

お日さん

のぼつてゐる人

おみかん

三 題材に自己を見出す指導　かく黒板に書いたのを讀ませてみただ。その次に今一度讀寫版の讀ませてやつたが、それはこゝに板書し列記しただけでよいかといふ一の暗示を與えるといふ意味になるかとも思つたからである。そして次の様な問を出した。

「お父さんのことが幾處に出てゐますか……またお父さんのことがどんなに書いてありますか。」

かくしてこの文章中に出てゐる父の動作をいろ／＼と發表させ、一面には各自が登つたときのことなど、比較もさせて經驗を喚起せしめ、自分の登山の興味を呼び起さす。そして登山のときのことを書けばおもしろく書けるとか、又は此度登

山したときはその時のことをよく覚えてゐようとかいふ様に經驗の生起經驗の更新に注意させるやうにする。

「この文にお父さんのことを書いてあるところから、S Y君のお父さんらしいところがありますか。誰かS Y君のお父さんを知つてゐますか……」

等の問を出して父なる人の動作行爲等即ち人物觀察人はその性質精神が動作によく表れるものであるから、それ等の動作や行爲を見ることによつて、その人の思想なり精神を知るべきであることを悟るやうにしてやつた。するとこゝを見てゐて下さつた參觀の方々は、「私等は人物を取扱ふときには、だゞにどうしてゐられたか、年は何つ位か、女か男か位にしておくが、今日のお指導を見ると、それ等の動作行爲がその人の精神、思想の表れだといふ様に見ねばならぬものだといふことをよく／＼知りました……」とのお話であつた。實に文章中にある人物を取扱ふときは、性別年齢等を通してその思想や趣味を對象として取扱ふ様にせねばならぬ。

「三どんのが幾所に書いてありますか。」

「三どんのことをどんなに書いてありますか。……皆さんは三どんのことをこの文章で見て、三どんはどんな人だらう、S Y君は三どんとふだん家ではどんなに遊んでゐるだらうと思ひますか。……」

といふ問を出して三どんのことを想像をもさせた。そしてその想像が正しいか否かを作者であるS Y君に批判もさせてやつた。かくして取材した召使なる、「三どん」によつて何を表すためであるか、三どんのことを書くことによつて何のことを表すつもりであるかを内省させてみる。かくすることによつて、取材の価値といふことが分る。その材料を扱つたことによつて、その文がどれだけ生きるか、換言すれば題材の価値といふことが分るやうになる。私の考へては初学年のこの時代から以上の様な立場の下に文を書きもし、読みもするやうにしておけば、文章中に人物が表れた場合よくその人の動作や思想や趣味等を見るやうになると思ふからである。

「お日さんのことが書いてありますね。このお日さんのことを書くとは何のことが分るやうに思はれますか。」

と問を出して一般の兒童に聞いてやつた。すると兒童の大抵のものは「お天気がよいから」とか「山に上る人が大勢来たことが分る」とかいろいろと答へるかく兒童の考へを多く引出しておいて私はそれを「さうだ」とか「さうですね」とか肯定的の意味を一つも與えずして、また問を續けてやつた。

「上る人が大勢であるやうに、このS Yさんの文章は書いてありますか。……またお天気がよい様ですか。……」

ときいて、「お日さん」を探つて來てゐるその理由を理窟で説明せずに、文章として味はす様にしてやつた。すると兒童は——「お天気です」とか「書いてあります」とかいろいろと答へる。でその答を文章と緊結しておく必要があるから、次の文章と照合させてやつた。

あせが できてきます。お日さんは てかつと てつてゐるので、のぼる人が 大ぜいです。

手をひいて上る人もあります。おいど を まくつてゐる人も あります。女の人が上つてくると みんな「あ・しんど、あ・おもしろ」と しやべつて

ります。「まつとくんははれ。」と　いつて　まへの人に　手をひいてもらひました。

この文章では「お天氣がよいことが分りますね。それだから大ぜいの人が山登りをするのですね。」といふ意味を明瞭にしてやつて、この「みかさ山」といふ文章でお天氣のことを書いたのは大變によろしい、といふ内容を明かにしてやつた。だから以上の様なことを取扱つてやつたので、これを見てくださった先生方が、ほんとに文章に於ける材料といふは必要なものである。文の善いとか悪いとかいふことの一大要件はこの題材といふことにありますね。私等もこれから、この題材なる方面に着眼して讀本の教授を先づ第一に改革してやりたいなど、お會心下さつた。よい材料を捉へるやうにそしてその材料の意味を發揮せしむべく價値づけた構想の法と辭法とに留意して文を見る見方、文を味ふ玩味法、文を評價する評價の方法等を知らせねばならぬ。實に文章の善し悪しの一大要件となるものはこの題材の選擇換言すれば取材法が必要である。而してその取材たるや一にその人の趣味による場合が多い。

四 取材と趣味性

このことを書かうとか、このものに自分は感激したとかいふ態度は一にその作者自身の趣味性の問題に歸する。人間はその人各々に屬する特有の趣味を有つものであるから、各自が固有の趣味性を伸すことは至つて必要であるが、それと同時に他人の趣味あるところを傾聴してそれに啓發され、偏頗なき普遍化する趣味、換言すれば多方的趣味といふことを知らせるがよい。こゝが他人によつて自己を磨くといふところ、他人の長所を採つて自分の短所を救ふといふ學習法の主義に合致するものと言はねばならぬ。下學年の兒童等が叙景などいふことよりも動的に人事葛藤を捉へて題材とすることはお互實際家の多く経験するところである。前に挙げた「みかさ山」といふ文章についても知る如く、その題材は全てが動的のものであるといふことを得よう。「お父さん」「三どん」「三どんがすべつた。」「さんどんと一ぶく」「お日さん」「のぼつてる人」「おみかん」などいふ題材によつても直ちに肯定されることである。他方的に導くとか、普遍化するとかいふことは必要ではあるが、尋常二三年では早過ぎると思ふ。でこの時代には各自の有つ年齢上の心理的要件に適合したことを伸すのが教育

的に必要なことであつてこれ等の態度が完結期に近づくころ、即ち五六年になるに従つて一般化普遍化は考へるがよろしい。児童が動的材料に目のつくことは次の文章によつても知ることを得るであらう。同じく二年生の作で前に挙げたものと同時に綴つたのである。

山のぼり

一二三といつて のぼりました。私は ねえさんよりも さきへのぼりはじめました。ねえさんは はらばつて のぼります。「どうや男はこんなもんや。」といつて のぼるとはたを たてた、みかんうりやさんが「みかんどうです。おみかんどうです。」といつてきました。私は ねえさんがおみかんを かつてくれるとよいがと おもつて ねえさんの 上つてくるのを まつてゐました。すると みかんやさんも やすみました。ねえさんは「俊ちゃん おみかんをかはふ」といひました。私は見てゐました。ねえさんは 一ばん大きい 一ばん赤いのを たくさん かひました。「うまいぞ、ねえさんは お金をたくさんもつてきやばつてんな。」とおもひました。「俊ちゃん するめ かはふか。」といひました。私は するめよりは サイダーを かつてくれたらよいとおもひました。

ひました。

「ねえさん サイダーを かつてや。」といふと すぐかつて下さいました。おみかんうりが ホケツトから、せんぬきをすぐだして せんをぬきました。サイダーは プーと すぐ あはをたてました。ねえさんは、「はよ のまんと みな こぼれるよ」といふつて、サイダーを私にやりました。私はサイダーをとつて、すぐのみはじめました。みかんうりさんは「ぼんぼんは つよいですな」といひました。

ねえさんと だんだん上つてゆくと、あとから あとからと 人がのぼつてきます。一ばん上へのぼつて おみかんを たべると 大そう おいしいでした。しかがよつてきて おじぎを してゐます。みかんの かはをやつても たべません。だんだん ちかよつて きますから、ねえさんと また あちらの ほうへ行きました。

五 心意傾向と題材

この文章によつても見得るやうに児童の心意傾向が動的であることからして、當然取材が動的になることは、この學年児童等を指導するもの、忘れてはならぬことである。由來児童は心意が絶えず強大なる印象の方に方位する。今一轉したかと思ふと、それよりも大なる力ある印象を與ふるも

のがありとすれば急轉する。しかもその題材たるや動的のものである。靜觀して觀照する等といふ風物や心界の葛藤には目をかすことなく、自己の視野内には入つて自分の心を引きつけるものがあればそれへと注意は焦點してそれ等のことを綴る。取材の心的傾向が以上の様でありとすれば、こゝに年齢即學年とか性別によつてその傾向を知ることが指導者としては必要である。「日曜日のことを綴つてごらん」と言つて綴らした成績につきその取材の範圍を調査してみた経験が度々ある。その時の結果を總合すれば四十三人中お友達と遊んだことを書いたもの二十一、家庭の人々と連合つて他所行のことを書いたもの十四人、お使ひに行つたことを書いたもの六人、その他の三人は勉強や風呂には入つたことなどを書いて居た。次のもやはり尋常三年の時の傾向であるが、以上の如きは「日曜日のことを綴つてごらん」と言つたのが讀したものとと思つたから、それから三四日目の午後公園内正會院附近に合科の學習に出て、その中に綴方を書く環境を整理してやつた。無論綴らせるのだといふ傾向の意志が強くなれば、兒童がまたそれだけの暗示をうけると思つたから、それ等のことを一寸も匂はさなくし

て綴らした。ところが途中道々で話しながら行つたことを書いたもの八人、花摘みしたことを書いたもの十人餘、池で研究したことを書いたもの二十人餘であつた。これ等の分類やその文章の内容等は數學者が計算の誤などを調査する様に最密には出来ないが、靜觀内省する等いふ傾向はやゝ上の學年によつて成立つものらしい。上學年のことについては改めて後項に書くことにする。

六 題材研究の指導 前に叙した様に文章の善し悪はその文をなしてゐる題材の如何によるものであることを痛切に信ずるが故に取扱の方法もまた鑑賞の際の指導も、文章中の題材を如何に見るか、その題材に對し如何なる趣味を覺えるか、亦その題材に對して感興を起すであるか……など、題材の價值評判をなすことが多かつた。私はこの四月に出版した「生活を文學までの綴方指導の實際」なる著述の中に、文を綴ることは心の内面に向つて觀照することが先づ成立せねばならぬ。而して綴る内面とは、兒童が綴方生活をなす心的方面を指すものであつて、その根本とするところは、第一に綴るべき材料を如何に求むるかといふ點にある。しかしてこゝに言ふ材料とは、その作者の人生生活内面の活動を指示

する意味となるもので、一面からいへば題材はその作者の人生觀照であり、性格であり、藝術省察である。第二にはその綴るべき材料に對して如何に「我」といふ人間を寫し得るかといふ點、即ちその人の表れた材料といふことを尊ぶわけである。……といふ意味を第一章の第一節で述べたのであるが、材料はたしかにその人の心の表れてあると見ることを得る。

次に挙げるものは尋常五年の兒童と西の京に遠足したときのHK君の作品である。秋であつたので、あの大官人の櫻かざした佛が傳はれる程感傷的な心持を私に起させた。私が次の文章をよいといふのも一にその題材が秋の心持を起させるものであると同時に、西の京といふ會ては榮えたりし時代を有つ土地であることがありくと讀み出されて来る。即ち私をして一の感興を覺えさせるものであり、この感興たるや前にも述べた一の人生觀照であると見てよからう。

向ふのもりでも、百舌鳥の聲がキイ／＼と聞える。もりの間の家々のよこには柿がまつかである。あちらのは高いがこちらのは低い。

◇ 稲は黄色で、その穂の上を赤いとんぼがスースーととんで行く。

◇ 田の畦には枝豆が茶色に枯れてゐる。その枯れた枝豆がずうつと並んでゐる。たでの花がうす赤にうす白に咲いてゐる。

◇ 田んぼの道を牛車が来る。黒い牛は長いよだれをたらしてゐる。牛をひいてゐるおつさんとも牛と一しよにゆつくりゆつくり歩いてゐる。時々聲をあげてモーチャーなどいってゐる。

◇ 柿の實は日にてらされてまつかになつてゐる。その下に赤いきものがほしてゐる。

◇ 村の女の子は、いなごをとつて遊んでゐる。とつてはさし、さしてはとつて、草のほにたくさんつないでゐた。おんぶしてゐるせなかの子も草の葉をもつてゐた。

用水池は水が少ししかない。白い砂がきら／＼してゐる。水たまりには松のかけがはつきりならんでゐる。木より水かけの方がはつきりならんで見える。

◇ 用水池の白い砂原を、尾の長い鳥があちこちしてゐる。先生にきいたら、あれはせきれいだとおつしやつた。

◇ 百姓やの横にはコスモスがゆれて咲いてゐる。みかんの木の根もとから黒いにはとりが出て来てコスモスの中には入つた。

七 文を長く書く指導 平素綴方の時間に文章をなすべき材料をよく捉へることが肝要である。その材料につきよく／＼調べる必要がある。その材料を知つて、どれだけのこと、どんなことが思はれるか知らんなどいふことを指導してゐるから、綴方の際には常にそれ等題材のことに下學年時代から着眼した。普通に詩は困難であるといふ。實際詩は困難である。ところがその困難なるは何かと糺すに一は詩的材料を選択取材することの困難と、一は表現上に一の律を重んずる

からその律調に腐心するからであらう。ところがそれ等形式方面の律調なることは知識が豊富となり、多くの詩を愛誦する様になれば自ら體得するものであるが、それ等の根本をなす詩的材料、換言すれば詩生活をなすことが出來得ない。ところが綴方の時間に材料についての情趣を取扱ひ、それ等題材の思索方法を研究しておけば、お互兒童の感情が鋭敏となつて、自分の心界の葛藤をこれ等題材の中に認めることが出來るやうになる。私はかく題材の研究は必要なるものであることを思つてゐる。で下學年時代からこの方面に多くを指導したから、綴方の時間となつてもよくこの題材については鋭敏な頭で研究にかゝつた。今次に前に掲げた文章についての題材研究の指導をした實際を抄出する。

「今日の謄寫版のあのものは、あれは文ですか、それとも歌ですか。……」

こは參觀してくださつた方の質問であつた。私は文章であればどうなのか知らん、詩では悪いと言はれるのか知らんと思つてもみたが、私は次の様に答へた。

——あれは遠足した時にあの兒童の頭に印象した最大のものなんでせうね。それを書いたもので、文章とか詩とか區別しない方がよくはないでせうか。……と

いふ意味を説明した。すると先生方はまた次のやうなことを問はれた。

「あんなに書けば、文が短くなつて、長くならぬてはないでせうか。もつと長い文章を書かせようと思ふのですがなか／＼書けませんので……。」

私も長い文を書かせる様にといふことは必要であると思ふし、又努めてゐる。ところが長い文章とは文字の羅列が長ければそれはたしかに長い文章である。ところが文章といふ生命あるもの、中から見ただならば、たゞ單に字數が多いとか、紙が五枚も六枚もあるとかの形の上的のみで判定することは困難であると思ふ。私はその文章がお互讀者の心象を引出すことの力の大きなものは、讀者にそれだけの思索をさせるから、内容上長い文章だと思ふ。で私の論定よりいへば詩は長い文章であると言ひたい。即ち吾人の思索をしていろ／＼たらしめるから。

八 文章心象の體得　しかし今一つ考へたいことがある。それは或事象に對して一の感激を有つ様になれば、隨ては長い思想を醸成することが出來て、その思想を書き綴りさへすれば創作も成立つし、單行本も編成される。これ等思想を起す因をなす物象に對して感激する心の習練をなさせることが、綴方の根本であ

り且は長篇な文章を綴る基となる。前の文はそれは一の美文であり短篇である。短篇といふよりも短詩と見た方が適當かも知れない。が私には短篇も短詩もない。たゞ兒童が感激した印象の跡であることを楽しく思ふ。換言すれば「鵲鳥の鳴聲」「赤い柿の實」「黄色な稻」「赤蜻蛉」「枝豆」「夢の花」「牛車」「牛引の有様」「干してある赤い着物」「村の子供と蛙」「白い砂原」「水に映る影」「鴉鴉」「コスモス」「黒い鶏」……等を捉へたことはこの兒童は感覺が至つて精細、緻密であることと表れて、かく感覺の精細があつて、思想は長く連綿する。で長い文章を書かせようと思ふならば、須らくそれ等兒童の感覺の生活を指導してやらねばならぬ。題材を捉へる捉へないは一面それ等兒童の感覺に直因すると私は言ひたい。よく先生方の御指導を見るに「もつと文を長くお書きなさい。長い文章がよろしいですよ……。」言葉の御指導はあるけれども、その長いことの内容となる文章心象は御説明にならない様に思ふ。私は文章心象をもとにして指導したつもりである。以上に述ぶるが如き私の國語學習指導の體系で尋常の六年までを指導したが、相當に永い文章を書いた。また五年六年になつたら、一學期に一度は長篇文を綴ら

せる様としておいた。それには或ときの日誌もあれば、童話もあり、記行文もあり、又は普通の美文體を長く原稿紙で十有七八葉も平氣に書いたものもあつた。といふのは文章心象を體得することにある。

九 題材をもととする文章研究の態度 以上述ぶるが如き心象の生活を指導しておけば、一般に文章を読む態度、心が出來てゐるから誤なき學習もするが、それと同時に讀書の趣味を覺え、且は讀書は修徳の道であることを悟るやうになる。物に對する心象を指導するところに文の理解は成立つ。これ等の心象を兒童が體得しさえすれば、讀本の文章を深く讀む即ち文章の研究法が深くなることは當然である。よく參觀して下さつた中で「よくも兒童はあれだけ考へるものですね、兒童の讀書が中々深いです……。」など、讚辭を下さる方があるが、私は御説の様に文章を深く讀むには文章中にある事實に對して知的判斷の對象たる知解に止めず、その知を情化させる、その知に情の衣を着せよといふ意味を指導してゐることを幾度となく申上げる。文章中の事實は主として知によつて判斷される、然し情によつてもそれを動機づけられるのであつて知のみではないが、發動の主體

や活動部面は知が因をなす。今次に前に述べた文を取扱つたことの内容を掲げ最後にこれ等の力が原動力となつて讀本の文章を如何に深く研究してゐるか、その研究内には題材を如何に研究してゐるかを示さん。(取扱つた文章は前のもので九からなつてゐるものである。)

教「この文章では、何が材料になつて書いてありますか。」

教師は兒童の答へるものを一つ々々板書してやる。「もずのなきごゑ、赤い柿のみ黄色な稻赤とんぼ、枝豆、たての花、牛車牛引のありさま、ほしてある赤い着物、物村の子供といなご、白い砂はら水にうつるかげ、せきれいコスモス、黒いにはとり。」

教「その中で目で見るものは何ですか……。」

板書したもの、右側に印をしてやる。

教「耳に聞ゆるもの、耳がもとになつて書かれてゐるものは何ですか……。」

目の場合と同じく右側に印をつけてやる。

教「目には入るもので、形によるものは何ですか……。」

「目には入るもので、色によるものは何ですか。……」
以上によつて、いろ／＼と兒童の感想なり、趣味なりを發表させる。かく心界に生ずる現象は一々批判したりすることは困難であるが、お互が發表すること等によつて啓發されて、事象に對しての感激が生れる。その一を書けば
教「もず鳥の聲がキイ／＼と聞える。……とありますね。聲を聞いてあれが百舌鳥だと分りますか、百舌鳥の鳴聲を知つてゐる人は……」
兒「知つてゐます、私は裏の竹叢でききました。——私はこの前白毫寺の方へお墓参りに行つた時聞きました。——キツキイ——と杉のてべつちよて鳴きます。……」

教「皆さんは、これが百舌鳥だと形を知つてゐますか。……」

「雀のやうです。雀よりしつぽが長いです。……いろ／＼と發表する。」

私は用意してある百舌鳥の標本を見せてやつた。そして嘴や、爪や、尾や、形や、胸のあたりの色等をよく／＼指導的に知らしてやつた。

教「キキイ——と鳴く聲をきいて、どんなに思ひますか、強い鳥のやうですか、それ

とも弱い鳥の様ですか。……」

百舌鳥はよく雀をとりますよ。それで百舌鳥が杉の梢でキキイ——と鳴くと、雀などは竹叢や軒下になげるのですよ。鳩でさへもまけることがあるさうでしてね。……兒童、つよい鳥だ、えらい鳥だ、など、いふ。

教「ではこの百舌鳥の嘴を見てごらんなさい。又爪を見てごらんなさい。この眼を見てごらんなさい。……」

觀察即ち習性を表した形體方面の觀察を十分にさせた。そしてこの鋭い嘴だからキキイ——と鋭く鳴くのである。この鋭い爪であるから雀でも掴むのである。蛙や蝗をよく竹の先等に刺しておくのですよ。

そしてこの百舌鳥はよく秋に出る鳥でしてね、何でも秋が好きでせうね、すると兒童は先生柿がすきです、それで柿の木の上で鳴くのです、いや先生百舌鳥は一番に高い所がすきです、それで木の一番の上で鳴くのです。などと發表する。こんな時には私はなるべく黙つてゐて自由に發表させて、觀察や想像等を自由に發展せしめる様にする。

「て皆さんのお話する様に百舌鳥は秋が好きと見えて、秋になるとよく鳴きますよ。中でも朝と夕方が一番すきらしいので、朝と夕方とによく鳴きますよ。……(すると兒童はいや、先生百舌鳥はお腹が空いて飢いのでせうなど、いふから私はさうかも知れないねと話相手になつてやる。)て秋になるとよく百舌鳥が鳴きますのでね、秋を知らせる鳥です、ね、百舌鳥が鳴くとあ、秋だ、もうだん／＼寒くなる、袷の用意をせねばとお母さんはおつしやる時ですよ、そして柿の實も赤くなりますし、栗も出来ますし、……と秋の情緒をそゝる様に話をしてやつた。

稻とか枝豆や、蝗等についても、以上の様な態度のもとで話をしてやる。すると秋といふ季と關係して、秋を象徵してゐる植物動物などいふことを知るから、秋の野原の景趣等も味はせてやつた。曼珠沙華や、蠶豆の紫の花や、野菊や、蓼や落水や……と。この際この取扱を見てくださった先生方がお話してくださつた重なりとを左に述べてみる。

「私などは、何を見ましたか、何を聞きましたかまでは學習を指導しますが、今日

お取扱ひなさつた様に深くはどうしても行きません。しかし今日の御指導を見ますと見たり聞いたりしたことにつき、それをそのままにしておかずに、そのことによつてまた思索する様にとのことですから、私等が今迄取扱つてゐましたことは、先生方の御指導の幾部分である。今日はよいことを教へられました。御取扱の様に、「百舌鳥は何と鳴きますか」、「キキイ」と鳴きます」、「その鳴き聲を聞いてどう思はれますか、強い様ですか、それとも弱いやうですか。」その聲を出す嘴を見てごらん、「爪を見てごらん」、「鳥の形を見てごらん」……など、それ等百舌鳥の習性を知る様、形態の觀察法を御指導なされたところなどは、今迄どうしても思ひつかずでした。本當に啓發させられました。また、「この百舌鳥は秋が好きと見えてね、何でも柿の木が好きらしいので……」の御取扱を見ると、私等の取扱はまるで知一篇であつて、兒童がほんとうにと頷き得ないです。私等などはこの百舌鳥は秋に鳴くのです、と説明してしまふだけですが、秋を好くらしい、百舌鳥が鳴くからもう秋だと田舎のお嬢さん達は袷の用意にかゝるなど、秋と百舌鳥とをよく結びつけて秋の表徴として百舌鳥を聞く様にとの御

指導には啓發させられました。

私は名稱的取扱を大いに嫌ふものである。名稱的に物を取扱ふから兒童の頭は知的に類型視されてしまつて物に感激せぬタイプとなつてしまふのではなからうか。百舌鳥を知つてゐますか、百舌鳥は何と鳴きますか、キキイーと鳴きます、そうですね、……など、止めておくからたゞそれ等のことを知的に知るのみである。それでは心の活は十分とまらない。それ等の事項を情の對象としてみるやうに、こゝに藝術的指導はあると言はねばならぬ。この點にまで發展して始めて題材は生きて取扱はれる、題材の内容が明確に取扱はれるのである。題材を因にして即ち知を基柢としてそれを情にまで、こゝに題材は價値を十分に發揮したと言へよう。私は題材をもとにして文章の研究は成立つべきものである。鑑賞もこゝに基柢し、享樂もこれによつて成立つと思ふ。私は重ねて言ひたい、文の妙趣は一にその題材の價値化にあると。

一〇 題材を本とする研究の實際 以上に述ぶるが如く、題材を價値づくべく見ること、題材をもとにして文は味ふべきである。文章研究の出發點はそれ等

題材にある、それ等の題材が如何に表現されてゐるか、こゝに作者の個性即個人的趣味も表れて、文章は人の表示されたものである、文章の研究は人の研究にあるといふことがよく兒童に理解される。次に兒童が題材につき如何なる態度のもとに讀本の文章を獨立的に研究するか、獨自研究の跡を次に抄出してみる。

(材料の見方、研究のところを主として見てほしい。)

第六 霧 (國語讀本卷十)

T T 生

1 この文の要點

朝霧 どちらも静かな、しめやかな所を書いたのである。
夜霧

朝霧・夜霧と別にして静かな濃いつめたい霧の有様を書いてある。

2 表現

朝霧については

1月のごと日輪ほのかにうかぶ。

(月のやうなぼんやりした日輪がかすかにういてゐるやうだ。霧でぼんやりしてゐる事がわかる。)

2 野路を行く人直ちに消へて。

3 けたましまし百舌鳥の音こぞえはいづこ。

(23は霧のために人もすぐ見えなくなり、鳥が鳴いても何所に居るかかわからない。)

4 谷間よりはひ出で木の幹ぬらし、しらじらとおぼろに朝霧ながる。

(静かにじつに静かにそうつと霧が出ておぼろなすがたを見せてゐる。)

夜霧については

1 立ちならぶ家々燈うるむ。

(家々は霧につつまれて、燈がおぼろに見える。)

2 影のごと人去り人来る大路。

3 ほろ／＼と聞ゆる笛の音何處。

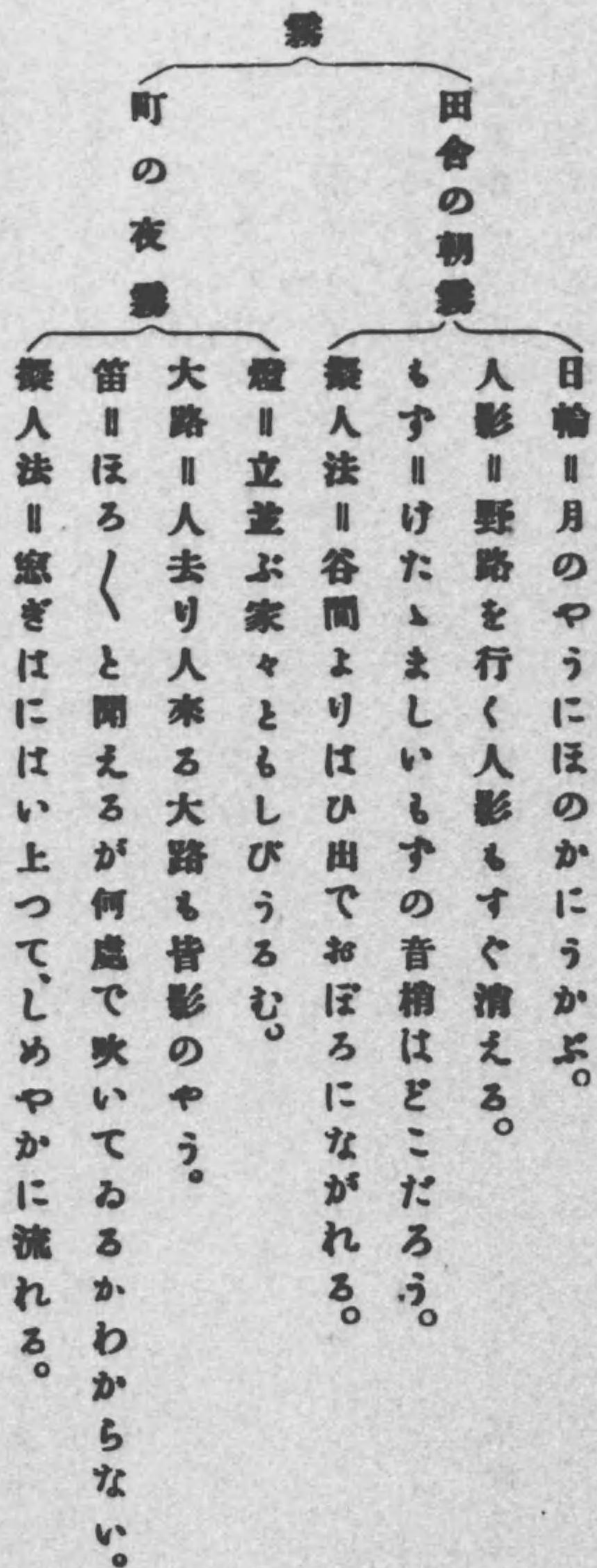
4 窓ぎにはひよりガラス戸ぬらし、しめやかにひそかに夜の霧流る。

3 この文をよんでの感じ

霧が冷たくひそかにこめて流れてゐる事が目の前に見へるやうだ。何物もおぼろに人影もすぐに消え霧が町と野原に立ちこめ、しめやかな氣持が身にしみる。この文は描寫

文であるから讀む人の感じは強い。

4 材料



5 この文のよい所

野をこめて山を流れる朝霧の氣持ちまたをつまみ、町の中をひそかに流るゝ夜の霧の氣持が大へんよく表れてゐる。

第一段にある太陽は霧の爲に月のやうにぼんやり見え、野路を行く人は直ちに消え、百舌鳥が、ないても見え、ずあたり全部霧につつまれてゐるやうだ。

6 語句の研究は省略する(著者)

第十六 登校の道(國語讀本卷十) T T 生

- 1 この文は作者が登校の道の冬の景色を書いたものである。
- 2 材料で歌となつてゐるもの。

一家を出る時。

- 1 冬の朝日のさす軒下に僕あむ手のいそがしい父母に眼をつげる。
- 2 勇みて出づ。

二林(やぶこうじ)

- 1 梢明るき林に行く。
- 2 やぶこうじの實が木の根に赤い。

三、やぶかけ(霜柱)

- 1 霜ばしら立つやぶかけの路。
- 2 ふむとさくく銀みだる。

四、田。

- 1 耕地整理のあと美しく。
- 2 田の面水がきらめく。

五新道(馬)

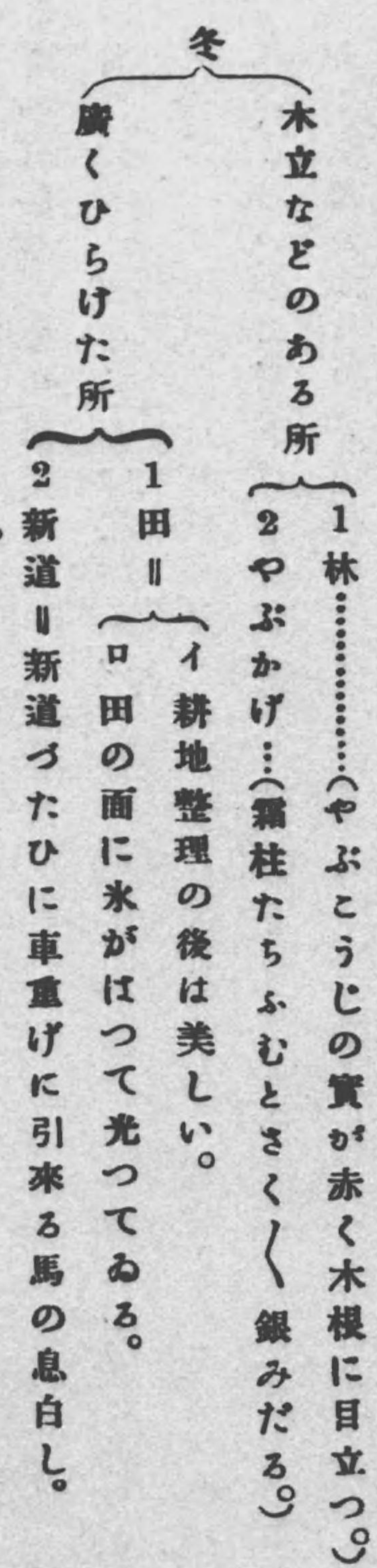
- 1 新道づたひに車を重さうに馬が引いて来る。
- 2 はあくくと馬のつく息もしろい。

六村の社の掃除をおへた人人。

- 1 はうき手に手に此方をさして語りつゝ来る。
- 2 兄もまじつてゐる。

3 この文は冬の景色が手にとるやうに書いてある。

4 材料と表現。



5 この文を読んでの感じ、文の研究

冬の仕事にいそがしい父母にわかれをつげ繪を見ても文を読んで寒そうに冷たそうに手に「ハア」息をかけながら行くと田には氷もはり、霜柱もたち實に冬が来た。つめたい、さむい、馬の息も白く作者の顔も桃色にほてつてゐる。この文はその景色、有様をうまく描寫したもので感じの描寫である。

この文の中に

「ふめばさく／＼銀みだる」

といふ句がある。

銀みだるといふのは實にあてはまるよい言葉である。さく／＼といふ心持よい香霜柱が立つ、ふまれるあの心持よい香を書いて銀みだるといふ言葉をつかつてゐる。

「赤土の上は霜柱が一面にたつてゐる。運動靴でふみながら行くとさく／＼と軽い心持よい香、霜柱はすーと香を立てて、まるで銀の柱を書きみだすやうに右へ左へたほれ、つぶれて心持よい事は例へ方がない」

又水きらめきといふのは、冬の朝らしい感じを起さす。

6 語句。

登校の道……………(學校へ行きがけの道)

いそがしげなる……………(いそがしげである)

こす五明るき林……………(葉のおちた林に朝日がさすからこすみは明るい)

霜柱……………(霜柱がこぼつて、柱のやうになり土をもたげて立つたもの)

さく／＼銀みだる……………(さく／＼といつて白くくづれる)

(銀の霜の白いさまの引例)

つく息……………(はき出す息)

とく出でし……………(早く出た)

耕地整理……………(田の廣さ高低をそろへて耕地を廣くし正しい形にする事)

7 さしみの研究。

田舎の冬の野を子供が學校へいそいでゐる所。林の梢を見れば冬の景色をよく味へる。手前のは竹やぶ。向ふのは耕地整理後の田、重い荷物を引いて馬が来る。(八十九頁の繪)

第二十六圖 通 水 式 (國語讀本卷十) Y I 生

此の文章は大戦艦陸奥の通水式の有様を勇ましく書いたもの、その表現は

1 今日を晴と満飾をほどこされたる三萬四千噸の大戦艦陸奥は海を後にして悠然と

横たはれり。

2 果もなくすみ渡りたる大空はなやかに流るゝ日の光場に満ちたる十幾萬の拜觀者の胸はまさに始まらんとする進水式の壯快なる光景を豫想して唯をどりにをどる。

3 折しも起る君が代の奏樂皇后陛下の臨御と共に式は始りぬ。海軍大臣の命名書朗讀、工廠長の進水式命令、續いて造船部長の指揮につれて吹く進水主任の號笛を合圖に着々と進み行く。

4 金色の紐は二年間の苦心をその一揮にこめて切斷臺上の繫索をはつしと切る。

5 一秒又一秒七百尺に近き大船體は寸尺間と音もなくすべつて行く。

6 艦首につるしたくす玉げつとわれて紅白の紙片花ふゞきの如く散る中を羽音高く舞上る數羽の鳩。

7 拍手かつさい天地をとどろかす萬歳の叫、勇壯なる軍樂の調工場といふ工場船といふ船の汽笛、一せいにあぐる歡呼の聲見る／＼船は速力をまして白波にをどり入るあゝ海の勇士の勇ましき誕生よ。

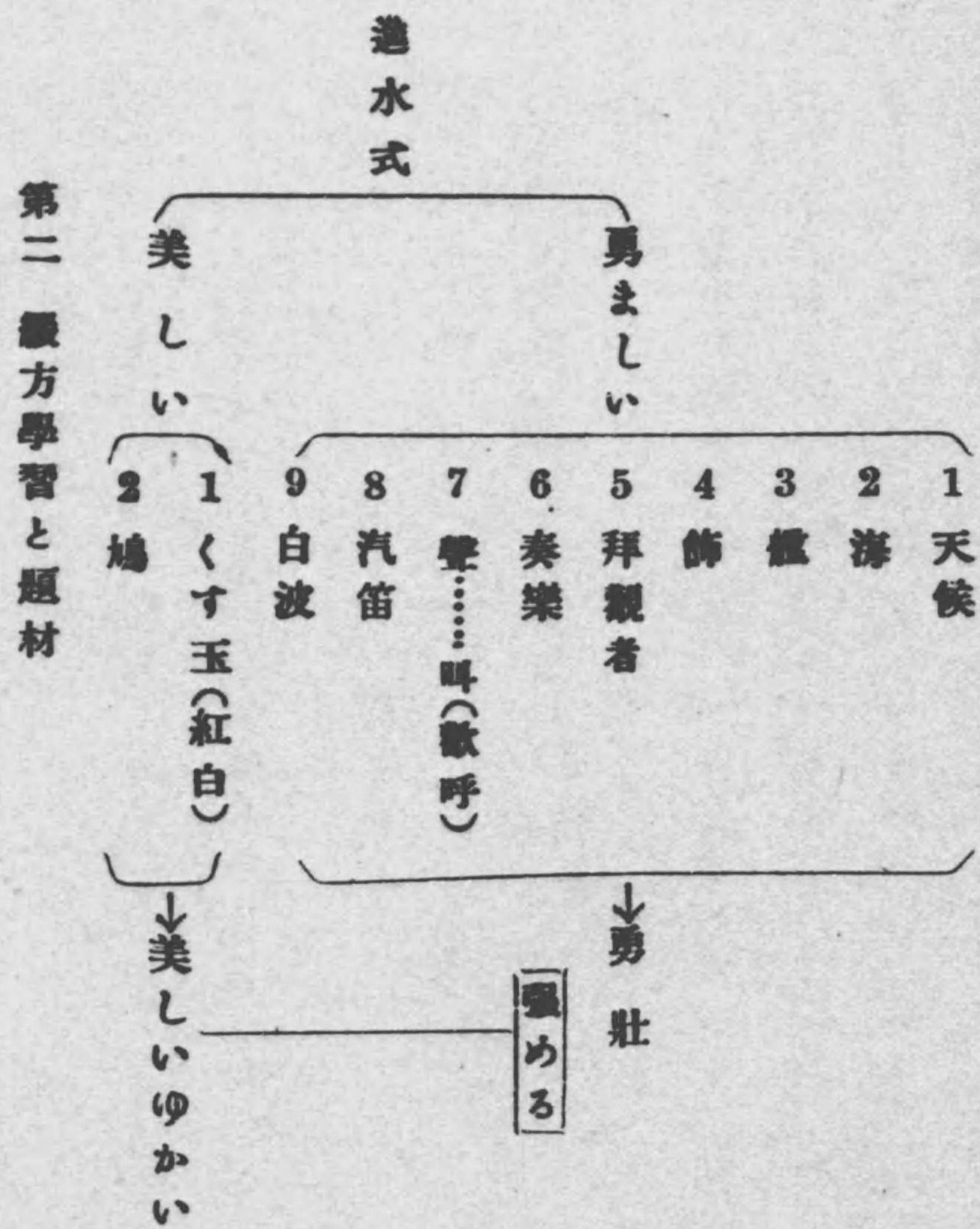
此の文をよんでの僕の心持。

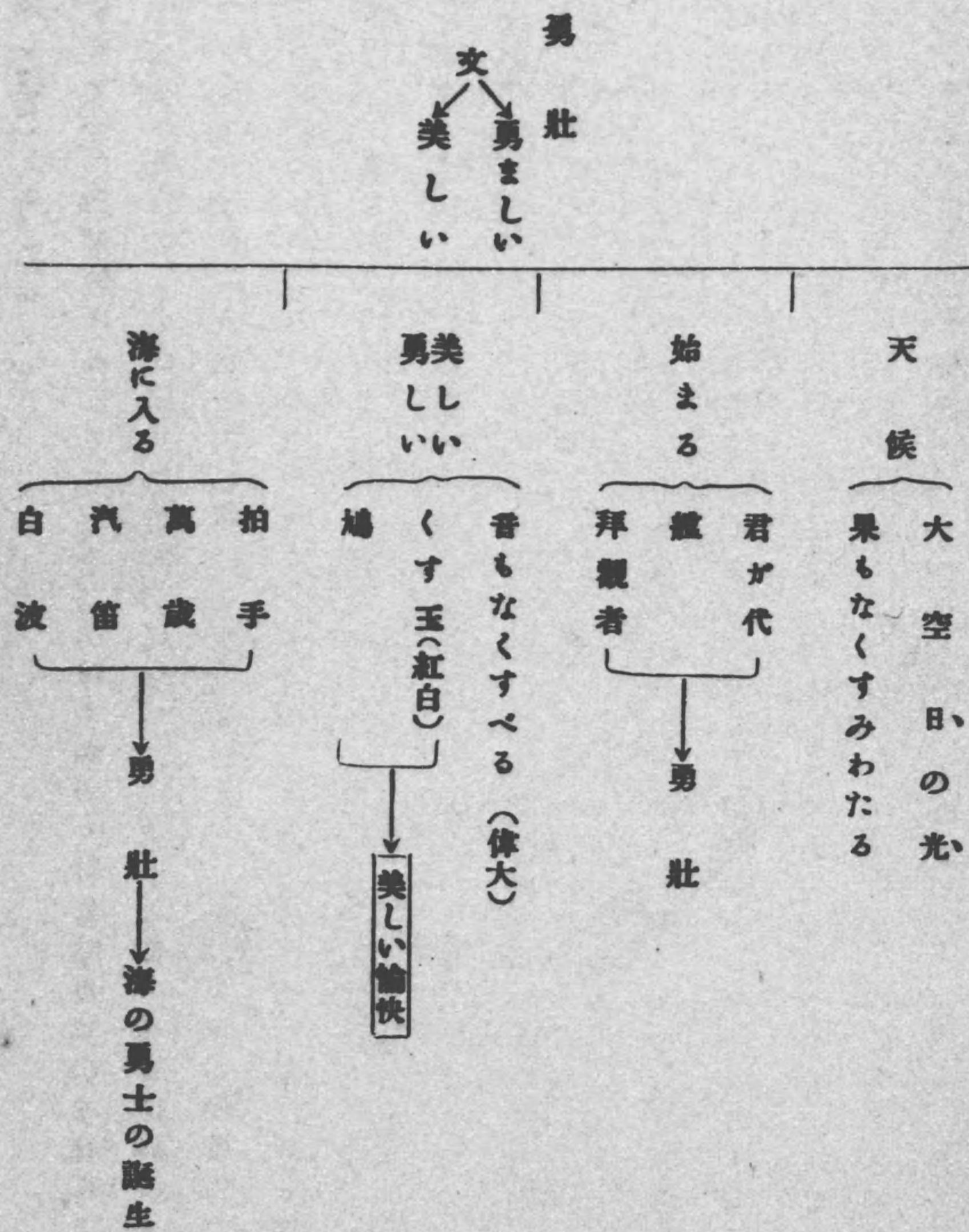
勇ましい (勇壯)

美しい

軍樂 (偉大)

勇ましい心持を起すものと材料。





一番強く感じた所。

- 1 今日を晴と満艦飾ほどこされたる三萬四千噸の大戦艦陸奥は海を後にして悠然と横たはれり果もなくすみ渡りたる大空はなやかに流れる日の光場に満ちく。
- 2 一秒又一秒七百尺に近き大船體は寸尺間と音もなくすべり行く艦首につるしたるくす玉ばつとわれて紅白の紙片花ふゞきの如くに散る中を羽音高く舞上る數羽の鳩。
- 3 見るく艦は速力を増して白波高く海にをどり込む。

文の材料——進水式を表すに大切な材料。

- 1 十萬萬の拜観者。
- 2 大戦艦。
- 3 天候、海、鳩、聲、拜観者、汽笛、白波。

此の文をよんで何がわかるか。

- 1 進水式といふ一つの式がわかる。
- 君が代の奏樂

海軍大臣の命名書朗讀

第二級方學習と題材

第二編方學習と題材

工廠長の進水命令

造船部長の指揮

うごく

2 心持がわかる。

勇壯

此の場面が想像される。

拜観者の心持。

(緊張)
心が躍る

勇壯

1 悠然

2 はつしときる

3 ぱつと

4 ふゞきの如く

5 とどろかす

6 歡呼の聲「などろ」

7 1 壯大なる

後が一番強く感じた文にひびく、語句、文章。

1 悠然。

勇壯たる心持を起さす。

文の心持をあじわえさす。

2 果もなく。

勇壯の心持をつよめる。

心持をよくさす。

3 はなやか。

氣持よい。

やはらかい。……

4 まさに

心持を急にさす又心をなごらす。

第二編方學習と題材

5 はつしときる。

勇壯を強める。

6 一秒又一秒。

せまる。

悠然すべるように、観覧者の静かさ、目の向けどころが分る。

7 音もなく。

大きく、軍艦のすべる有様が思はれる。

8 ふっき。

勇ましい。

美しい、心を引つける。

9 とっろかす。

勇壯。

10 をどり込む。

勇壯。

で、勇壯といふ言葉がこの文を研究するには思はれる。

(備考)

陸奥。

大正七年六月一日 横須賀工廠で起工。

大正九年五月三十一日 進水式。

大正十年十月 出来上り。

長さ 六百六十呎七吋。

幅 十五呎。

喫水 三十呎。

排水量 三萬三千八百噸。

速力 二十三節。

乗員数 千三百三十六人。

四十一砲 八門。

十四砲 二十門。

ボート 十二。

水雷發射管八門。

探照燈 十個。

くす玉。

薬玉と書いてくす玉と讀む。種々の香を入れた袋をあつめて玉として遣花などでかざり下に五色の糸を七八尺ばかりたれたもの。

語句は略す。(著者)

これによつてみても分るやうに、文章はその文をなしてゐる「材料」の善悪によつて評價されるが、吾人はこれ等文章をなしてゐる材料に對して觀照することの指導の必要なるを知つてゐて餘りにこれを重要視してゐなかつた。てよろしくこの「材料」に着眼して將來は國語の學習を進めたいと思ふ。

第三 綴方と系統案

- 一 系統案とは
- 二 綴方と讀本との連絡
- 三 系統案の第一義
- 四 系統案の内容——實例
- 五 系統案の備ふべき要件
- 六 系統案の活用
- 七 案と讀本、心と文章

「綴方ほど意義のつかぬものはない。熟々考えれば考へるほどむづかしいし、然し自分の心、思想を綴るものだから、それを純に指導してやれば易い………など、いろ／＼考へてみれば、疑はしいことばかりです。中でも系統案などいふことは如何に考へられべきものですか。………」

一 系統案とは　　こは私が尋常五年を受持つてゐるとき、私の授業を見てくださつた先生方の質問であつた。後から聞けばその先生方は成那の研究會の委員方で東京と奈良とを參觀の結果、那の綴方研究の系統案を作制せられるためであつたそうである。

「系統案は立つものでせうか立たないものでせうか。………」

「仰言る系統案とは、どんな様なことをお指しなるのですか。………」

「普通に言つてゐる系統案といふ意味ですが、たゞ綴れと言つたところで同じ様なことを繰返すし、また綴るべき事項や、その順序を知つてゐれば綴るときに一方ならぬ便利だと思ひますので。………」

「同じ様なことを繰返すと言へば繰返してせうか、その同じこと、思つてゐる

のでも學年の進み、また時の異なりで何程かの進歩と深みが重なるといふことではないものでせうか、その方面の進歩深みといふ様なことは一面綴方の時間で指導するといふよりも、綴方の時間で直接指導されべきものだと思ひますけれども………」

「ては兒童の綴つてゐる文章と同じ様なものが、讀本の文章にあればお説の様に指導もされませうが、若しもないとすればどうでせうか、またさういふ様に連絡を讀本と持たせることは樂々と出来るものですか、どうでせう。一寸考へてみても中々出来さうにも私等の考へてはありませんが、如何でせう。………」

「直接するやうな緊結さはないと思ひます。例へば兒童は「朝」といふことを綴つたとしますと、ところが讀本の文章には「朝」といふ課はありません。又兒童は「お遊び」といふ題で夕食後なら夕食後、兄弟で遊んだとします。ところでそのことは讀本の文章にも出てゐませんので、御説のやうな緊密さを有つ文章はありません。ところが其處に一の熟考してゐるべき點があると思ひます。」

二 綴方と讀本との連絡

綴方の指導や根本は無論讀本にあらねばならぬ

とは私の持論であることは私は既往の著述にその意を一として表してゐないものはない。無論重要な関係を有する。ところで先の質問者の様な文章と讀本の文とが同題で同一時事項を書いたものはまるでないと言はねばならぬ。實際に於てない筈である。若しありとすればそれは讀本の文章による模倣である。同一文題で同一内容を綴つたものはない筈であるが、それを材料方面の形の上から見ずしてその文章それ等の材料に對する心的活動を見れば必や同一心象に觸れた點があると言はねばならぬ。あらゆる事項が全然同一で緊密な関係を有つことはないが、それを私は次のやうに考へたい。讀本の文章に「どんなにかないたことだらう。……」といふがあつたとすれば、それを取扱ふときに、四十雀は大そう羽ばたきして、小さい籠の内をあばれ狂ひまはつて悲しく騒いだに違ひありませんね。恐ろしさ怖さとあつたあつたの小さい四十雀も力の限を騒いだこととせうね。そんなことを思つて、想像もして、四十雀のなき聲を考へてみれば、その時の四十雀がありありと目の前に見えてその可憐さがあるではないでせうか。そんなに何かの動作に對しては、その場合に適當する備考へるものです、それを考へねば文章の

おもしろみはありません、そんな想像を除外して、「どんなとは大そうといふことです」など位取扱つておいたつては文が深くなることもあらねば、また文章の中に人間味を味ひ出すなどいふことはありません。即ち讀本にある文章によつて物象を觀照するそれ等の形式を與え、そしてその内面的考察をなす指導とところが國語の指導であつて、私は當然其處までなさねばならぬことであると思ふが、そんなことに對して世間の人は「それは深い取扱です……」など、褒めてくださる。私は深くも淺くもなく、當然の歸結かくあらねばならぬ其のものだと信ずる。

「どんなにかないたことだらう。……今のお説をききますと、實際を告白しますれば私などは、どんなにかとは大變といふことだから大變ないたといふ意味です。そして「なぜなきましたか」と聞いて、鼠が足を噛んだからだといふ兒童が答へれば、そうですとその原因を種むればそれ以上に詮議しませんからね。文章の取扱も實際そこまで進むべきです、すれば文題や事項は讀本の文章と綴つた文とが一致せずとも物象を觀照する態度が出来ますね。……」

三 系統案の第一義 物象を参照する心象が系統案の第一義をなすものであることを確信する。私は讀本の文章が綴方を書く因をなす指導を有するといふのは、その趣意のある所は前述の様であるが、私は讀本取扱の實際を見て何時も不満に思ふのは、文章中の事實は教へる、しかして教へたその事實に對してそれを一層高次的に思索させることが缺けてゐると思ふ。缺けてゐるといふよりは足りぬと思ふ。て讀本の文章教授を見て私は常に數學教授であるやうだ、原因結果を形の上で限定するのを國語と思つてゐるやうだと寒心に堪えない。無論原因結果を一度は形の上で限定する、その限定に止めずしてその二者の連結する一系上の機微な心象を考へて居るといふことをなさねばならぬ。前にも例として述べた様に——どんなにかないたこととせう。——大へんないたらう。なぜか——鼠が足を噛んだから、——そうですね。——これは原因と結果とを詮義立てる論理様式による思考形式即ち一の論格である。ところが私などはその二者の連結上の機微な心象を前者と平行して否前者の論理關係中に認めてゐるから、直ちに思考思索上の心象に突進する。こゝが形の系統と心の系統との岐れるところで

あつて私等は形よりも心の系統を尊重する。こゝが系統案の活る因であり、亦活かす方法の第一義だと信ずる。世の多くの人々はこの形の系統案を尊重して、心的系統を顧慮しないではなからうか。

「今のお話で讀本の文章を取扱ふ上の注意、その文章を味ふ心が綴方を書くときの根本心象となるべきことは分りましたが、綴方の系統に對する關係はそれだけでせうか……。」

四 系統案の内容 私は前の例の如く物を観る態度さへ出來てゐれば、讀本教授の際文章上の事實を知らせる記憶させるといふことのみとせず、それ等の事實を一層心界の諸葛藤にまで醗酵させべきことを根本方針としてゐれば、系統案は形の上の模造とせず心の中で活くものと思ふが、然し廣い意味で系統案といふ方面から見れば、以上のことのみでは不十分であることを認める。然し系統案は立派に印刷されてゐるに拘らずそれが一向に活用されないといふのはたしかに該案が形の上に、數字的割合の上に、他教科との連絡などいふ因はれた考への上に成立つてゐるものであるからであらう。前に述べたことは系統案の第一

義であつて根本である。以上の心が系統案の根本をなすものであると思ふが、次に系統案の第二條件とすべきことは、心の轉換といふことである。

私が心の轉換といふことは同一事物のみを書いたところで文章は他方的に普遍化しない。それだからよく系統案のことを心配なさる方は、「たゞに綴らしておけば同一のこのみを何時までも綴つた、しかもそれをたゞに反復するのみである。て系統案において、何時間か、何回か何題かそれ等を綴つたとしたら、他の方面のことを綴らせるやうにしたいといふのである。實はこの作用を私は疑ふものである。教師からもう何題綴つたから此度は他の方面のことを綴らせたいといふのである。私は無論これを無理だとは言はない。こは綴方なる心界の現象を有つべき教科を、形の上で系統して行かうといふ形式的見解を悲しむだけである。無論一方に傾くことはよくない。一面に偏頗するといふことは、他方的に心を知らぬからである。それを心の方面から導かずして、形の方面で導かうとするところに、綴方は系統案に購される。

もとく、吾人の心は二元的に活き作用するものではない。一元的なものであ

るが、それが外界の強烈なる刺激を受けて表れるのである。で一方に偏して他方面への心が活かないといふことがあればそれは外界の刺激を受ける心の活の弱いたためか、亦は他物が刺激しないかであらう。ところが刺激は實際に受けても兒童であるがために何等それに感興せぬので、心を他に轉換せしむることは困難であるのだ。だからそこに系統案の必要があるのではないかとの説もあるが、それ心のないものに對し、走馬燈の如くに方法のみを追ふたところで兒童は實際綴方心的の生活をしてゐないと私は言ひたい。その心を培ひ養ひ育てずしておいて方法で行かふとするとところに綴方の進歩の遅々たる原因はあると言はねばならぬ。形で轉換せしむることも一ではあるが、それは末の問題方法上の問題であつて、原因となる處、根本と言ふべきところはやはり心に歸せねばならぬ。

「では兒童の心、先生の仰言るやうに、幼稚な心をどう指導すれば、文題や綴ることとを一方に偏せずして他方的ならしむることを得ませうか。」

新しく切込んでの御質疑である。それは兒童の綴つた文章即ち今日でいふならば鑑賞的の取扱に關係を有たせたいといふのである。鑑賞的の取扱などいふこ

とを往々に誤りといへば悪いかも知らぬが、心に關係づける取扱はせずして文章を味はつたと心得、そして兒童をして他のことを綴る様に仕向けたといふのである。それでは今迄は自分の経験したことを重に書き記したから、次からは想像したことを綴るやうにしませう。……など、言はざるを得ない。従つて兒童の文章は一向に發展し進歩しない。

その實例 今、心を轉換せしむる場合、方法につきての實際の指導の一例を示して、最後にその方法について私見を述べる。それは尋常四年を指導してゐたときの實際である。先づ取扱つた文章を掲げ次にその文章について取扱つた實際を述べて私の所説を明かにしたいと思ふ。尋常四年を一例としたのは、私は下學年時代の例を擧げた方が一般の参考になるからと思ふ。即ち指導の過程中途にある場合教師としても難儀した場合を故意に擧げる。六年位の出來上つた學年の場合を擧げることは易い、そして教師の腕前を表す様であるが、私が尋常四年といふ様な中途の學年を採つたわけは一にこゝにある。

い も や (四年男)

いつものいもやが来た。

いもーいもー……………。

子供「やあ、いもやはん、きらつた。」

と走つて家に歸つて行つた。僕は「またきらつたな。昨日も今じぶんだつたがうまいぞ」と思つて走つて歸つた。

僕「お母さん、お金ちやうだい。」

母「いもやさん、きらつたと思つて居れば。……」

お母さんは賣りだめからお金を出してくださつた。

そしてお母さんは

「みつともないこととして、おたべなさんなや。」

僕「いめん、いも。」

いもや「いめん、いも。」

子供「いめん、一錢で。」

僕「僕、一番やど。」

子供「ふん。」

いもやさんはごちごちとやりはじめた。見ると、大きなはうてふで、丸こいいもを切つてゐた。

いもや「ぼん、まつていもや。」

といつて、いもやさんはこしかけにこしをかけた。そしてにこ〜顔で僕等の方を見られた。

僕「おつさん、英語をしへてんか。」

いもや「今日はようをしへへん。」

僕「をしへてくれたらどやれ。」

といつてゐるところへ

「いも、十錢でくだはれ。」

といつて、赤んぼをえんぶした人が来た。赤んぼは首をうしろにたれてねむつてゐる。

いもや「い〜い〜。ちよつとまつてくだはれや。」

僕「をしへてさをしへてさ。」

いもや「ぢや、をしへたるか。」

僕「そしたら、ハタは……」

といつて聞くと、

いもや「……………」

「あつ、……のいてくだされや。」

かた〜となる。ふたがあいた。ゆげがパツと白く出た。

「二錢で十錢で、三錢で……」

と、やかましくいつてゐる。そしておし合をはじめた。

僕「おつちゃん、僕一番やる。」

……………

やかましくさはぎ出した。

いもや「い、い、ぼん〜なんぼで。」

といひながら、つるしてある紙ぎれをとつた。

僕「三錢で。」

さや「い〜い〜。」

僕「おつさん、まけといてや。」

いもや「こんでまけてまつせ。」

僕「おつさん、大きに、また、えいごををしへてや。」

といつて、いもをふところに入れて、いつも遊ぶ木の上のぼつた。

鑑賞的に取扱つたときいろ／＼と児童も発表し指導者としての私も説明してやつた。その實際までを書けば長くなるから、こゝにはその要件として、心を他に轉換せしむる方面のみを述ぶることにする。

教「この綴方のよいところはどこでせう。先生が先からお話してあげてゐることを考へてごらんなさい。」

兒「おいもやさんのお話がおもしろい。……」

教「おもしろいといふのでしたかね。……」

兒「おいもやさんのお話をよく寫してゐるといふのでした。……」

現實を現實として、状態をそのままに寫してゐるところがよろしいといふ意味のことを話してそれを十分に理解させ、そして善い文章といふものはその實況實狀が如實に表れたものであることを知らせたことによつて以上の様

な態度を得た。

教「おいもやさんはどんな人でしたかね。」

兒「おもしろい人でした。」

教「どんなおもしろいことをいひます。」

兒「英語のことをおもしろくいひなさる。」

「よく子供とおもしろいことを言つてからかひなさる。」

「よく子供がよつて来て、いもを買ふ。」

そこで私は、文章を綴る態度をこゝで十分に教へてやつた。「この文章は對話を入れてあるからおもしろい」とか「人のお話だから、皆さんもこんなお話を書いてごらんなさい……」等と文章の形を以て指導せず、次の様に指導してやつた。

「何でも詳しく書けば、その時のこと實際の有様がよく／＼思はれる。そしてその實際のことについて自分の感じも、そのことについて自分の氣持も十分に書くのがよろしい。この文では芋屋さんがまた来たといふことで昨日のこともその前日のことも思はれる。そしてMM君とのお話で、MM君とはなか／＼の

仲よしの様です。そんなにその芋屋さんのことをよく知つてゐるからこの文章はよく書けたのです。書く事柄をよく／＼知つて居るといふことが文章をよく書く因です。どんなことでもよろしいから、よく／＼精しく事物を見聞すること、よく／＼考へること、そして考へたことや、その事から思付いたことを思つたまま、に書けば、長くも書けるし、自分の氣持もよく表れるしよい文章になります。」

新しく話しておく、その次の時間から皆が一齊に變つた立場の文を綴るといふ様にはならぬが、先の話を理解したものは、その人から他方面に題材を採る様になる。中にはこのMM君の文章の眞似をして「或はお魚屋さん」「お豆腐屋さん」「お醫者さん」「驛長さん」「お父さん」等といろいろのことを書くものもゐるが、これ等はまだ綴るといふ心の内蘊の十分に出来てゐない子供であるから、これを他の方へ轉回させても不徹底極まることになる。而して、理解した兒童は次の方面へ進むが、理解の未だしいものはやはりそれを繰返す。そして進んだ兒童にお互に啓發されて一方に偏することなく他方へ進展する。だから機械的に兒童が

引廻されることなく綴る態度を理解して次へと進む。

五 系統案の備ふべき要件 系統案を必要とする人は次のことをよく言ふ。二年ではどんなことを綴らせ、三年ではどんなことを綴らさせるか。亦、そこに二年から三年、四年五年、また一學期二學期と進むに従つて一定の案があるべきである。と尤もさうである。けれどもこれは測定することの困難な心的現象上のことである。二年は新しくあり三年は新しくあるなど精細に案することは至つて困難である。たゞ概括的に言へば下學年の間は物象を抽象的に存在的に観るのみであり、學年の進むに従つて客觀性がよく表れる。主觀の態度はいよ／＼智力の増進することによつて成立つものであることが知られるなどいふことは知られるが、ところがそれ等の事を知つてそれがどれだけの綴方の上に必要なことであるか、無論必要には相違ないが、それ等が精細緻密に各學年に分割されべきものではあるまい。で一般心理學の示す知能の發達によつて、物象を精細に觀照する態度を養ふべく、心を教養するところに心の生きた活は成立つと言はねばならぬ。私はかく考へるから系統案の備ふべき要件の一で學年案を次の様に大綱したい。こは所謂大

綱であつて、その細案等は立て、も運用は至つて困難である。で運用の出来るやうに、案を生かして使ひ得るやうにと案を立てたものであるから大綱たらざるを得ない。

指導案の大綱

主観的態度の表現

自己行動の記述

自己心情の記述

他物の主観的記述

主観態度の説明

客観的態度の表現

客観的傾向の表示

人物事件の記述

自然景観の記述

客観的態度の説明

尙主観的態度を主とする表現についての指導の中でも尋常一二年では客観的の傾向の表れるやうに導くこと、客観的態度より主観的態度へ導くこと、他物に對しての主観的態度は擬人體の文章であるべきこと、また尋常五六年に於ては手紙文によつて心情表現の態度は養ふことを得る。また五年や六年等で詩等を材料としておいて想像力を養成する様のことなどもあるが、これ等の一々の場合を列挙することは至つて困難であるから、前に掲げた大綱の内容については指導者の力量に俟つべきである。高學年に進むに従つて説明や評論的の記述もなさせる。次に客観的態度の記述に於ても、一二年ではその態度客観的傾向が表れる位の要求であり、また三四年に進むに従つて會話を主材とした表現等をもなさせる。描寫的態度の表現は無論下學年からも行ふことを得るが、然し學年の進むに従つてその記述が深刻になる様指導すべきである。詩を材料とする想像心象の鍊磨等も主観的態度の養成にもなるが、また客観的態度の養成にもなる。且つ鑑賞的取扱などいふ一の方法については主観的態度、客観的態度の何れをも含むわけである。即ち案の運用はそれを理解した兒童の心によつて進展すべきものであるか

ら、心の内面を知り得る範圍に於て廣く系統したわけである。

六 系統案の活用 心理學的に亦論理系統上からの綴方案は成立しても、それを活用することが上手でなければ案に使用されて、遂には綴方なる心象科が道具科に使役されて綴方なるもの、眞價値を兒童が認むることを得ない。それといふのは系統案のために綴ることになつて綴る過程上系統なる心理を辿らねばならぬといふことを自覺し得ない。例へば前に擧げた様に、主觀的なことのおよく表れた文を書かせることをなすにしても、或兒童は何程かの體得をしても、他の或兒童は一向にしてその眞理を悟り得ない。ところが系統案の時に制限されるから、此の週は次のことに進まねばならぬとなる。これでは系統案なるもの、ために使はれることになつて、遂には綴方の心理を會得し兼ねるであらう。

てその案を如何に活かすか、これは教師の力量によることは勿論であるが、然し案の精粗及び運用されべき案であるか否かの即ち案の内容にもよることである。ところが餘りに精しい案、例へば主觀的傾向の文章を綴らすために、「自己の行動を書かせる」そのために時間は「四時間」を要する等とその取材方面から所要時

間迄を一定されるときは、どうしてもその案に追はれて、案を行司することが綴方の仕事の様となる。でなくて綴方なる心的活用をする際には案をも顧慮することとを必要とする場合がある。こゝに必然案が生れ、その案が生きて使はれることになる。て要するに系統案を活用するには運用のきく範圍の案、例へば前に掲げた様に、主觀的方面のことを綴らすといふ大綱を定め、その綱の内容を現今體得した程度の如何によつて次へと進展する様にしたものである。換言すれば方法の繩則によつて綴方なる心は進むべきものでなく、心象の如何によつて自らなる進展を遂げべきものであることを高潮するに過ぎない。よろしく活用の出来る様な案を作ると同時にその案を活用し得る心象を體得せしむるところに綴方なる作用は眞に理會される。窓に映る青葉に光る夏の日の陽の光に夏の命を、樹の壽を、人の心を見究める心の活即ち綴方心象は指導せずして、昨日は猫のことを書いたから今日からは、説明のことを書くのであるなど、目論だところで綴方の進歩する心象は決してあり得ない。よろしく物に對して心を練るところに、綴方の始終する努力點はあらねばならぬ。

七 案と讀本、心と文章 「案と讀本、心と文章」といふのは、系統案といふは根本方針だからといつて讀本の文章の形態等と連絡を採つたところで綴方なる心的活動は成立たない。それよりも文を讀む心が因となつて文章も理解されるし、綴るといふ態度も必然的に養はれるものであることを述ぶるのが本項の主論である。

綴るといふことの心がかくして養はれるから、兒童は讀本の文章を讀むことによつて、又自分の有つ心によつて、文章中の一部分を創作したり、又は最も印象を受けた部分等を圖畫として表して心の鍊磨をなすと同時に自分の想像心象等を伸しつゝ、あることは今日の讀方學習の大いに進歩したところである。即ち文章中の部分を繪に書く、文章中の部分をもつと書き改めて見る即ち自分の経験なり、想像なりで書く、又はその文章の題目によつて創作してみる等言ふことが行はれる。これ等は系統を讀本の教科書に採つたものでなくて、自分の心と讀本の文章とかびつたり融合したのである。即ち教科書の文章によつて、自分の心が眞實に活く様になつたのである。このこともやはり系統案のために綴るといふ態度の機械

的進展でなくて、心がもとになつて文章が生れる。即ち心で案を運用して行くといふ意になる。系統の案を形として繰返したところで綴る心象は伸びない。要は文を味ふ心が基となつて文に對する理解は成立ち、この心によつて文はますます進展するものである。

第四 綴文態度の養成

- 一 文の成立
- 二 綴文の動機
- 三 物を観る心象 感銘一
- 四 物を観る心象 感銘二
- 五 自己の性格
- 六 性格と文章
- 七 想の統一
- 八 想の生命
- 九 情の對象——例案
- 一〇 國語教育と綴文態度
- 一一 國語の新生長の内容
- 一二 文章と材料の問題
- 一三 文章の思想
- 一四 文章の内容と材料
- 一五 材料と思想構成

「今日の鑑賞にお使ひなつた文は、どうして綴らせになつたのですか、自由選題ですか、それとも課題ですか。また鑑賞させることになることになると皆の兒童が體驗してゐるといふか、経験を有つてゐなければ鑑賞が出来にくい様に考へますが、また鑑賞的取扱といつて最近は大高潮される様になりましたが、その取扱の過程はどんなものですか。……」

一 文の成立　　こは私が尋常五年を受持つてゐる時、私の取扱つた「心配」といふ文の鑑賞指導を見てくださった先生方のお話であつた。先生方のお話はかうである。——心配といふ文題は範圍が廣い。そして空漠としてゐる。また「心配」などいふ様なことは誰にも経験されたことであるから、心配したことに就いて綴つてごらん下さい。と廣い範圍の自由選題にして置く。すると皆は心配したことを思ひ出したり、記憶を新にしてゐるから、今日の様に鑑賞取扱をなす場合皆の心が同方向になつてゐるから、取扱が易いではないか。……といふ主論である。尤な説で私はそれを少しも否定しない。それについて私は次の様にお答をした。

綴文の態度をもつと確立させたいといふのがこの時期の私の考へであつた。四年までにいろくくと伸びくと書かして來た、そして五年にもなるからもつと態度を確立させて綴るといふ作業に今一層全人格を打込む様にしたものだといふことがこの時機の一の案であつた。無論四年までも綴ることの意義を確立させた上に指導はして來た。が五年になつたからもつと物象を客觀的にも見て物の眞理を掴むことを得るから、その確立を期したといふのである。もつとそれ等兒童の生活内にある事項で最も感激したものが文章として生起のあるしかも價値あるもので、その兒童即作者が眞剣に表れることになるから、材料は自由に選擇させたい。材料を自由に選擇させたいといふよりは、自分の感激したものを自らに求めさせることが綴方の意義にもなり全人格の修養向上にもなるから、私は別に「何を綴れ」とか、「多くの中には心配したこともあるでせう、て心配したことの中より綴つてごらん」など、言ひたくない。理論より言へば心配したことの中より綴らねばならぬと思ふところに、早や綴らねばならぬのだ綴らされるといふ意味が含まつて、自分の眞の感激などといふ眞剣味が生れない様に思はれ

る。私にはこんな杞憂があつてならぬ。作らねばならぬから作り綴らねばならぬから綴るといふことが、今日の作進界を騙してゐるもの、様に思ふ。一時盛であつた童話などが、作らねばならぬといふ觀念に壓せられたものであるから、作者自自の感動感激が一つも表れないのである。で多くのもの、中にある様な言葉のみを羅列して一向にその事實に生の靈感を見出し得ないのである。大家が書いた童話などが眞に迫る様であるといふのはこの眞實の感激を諳つたから、他人ではあるが心を有つお互がその作品に感動させられるのである。換言すれば、綴らねばならぬといふ態度の下に綴つたのでなくて、心に生じた感激が醗酵して自らなる迸出を求めたのである。醬油槽の醬油が醗酵して噴出したことがあるのを見たが、その音響たるや眞に眞剣を有つてゐた。齒切のよい、氣持のよい音響であつた。文章もこの醗酵の状態を尊重するから「心配した事の中より綴つてごらんなさい」と材料を有つ廣い範圍を與えるよりも、先づ各兒童が眞剣に痛切な心に感銘したことを書いた方が、「文は新しくして生れるものだ」「文を綴るとは心を練ることだ」「文を綴ることは一の修養になる」「心を樂しましめるものである」

といふ態度が正しく養へると思ふ。この心があつて先づ文は生れると言はねばならず、この心なくして出来た文章が緊張を有たぬ文、讀者を牽付ける魅力をも有たぬ文、文字や言葉の羅列としか言へない。實に文の成立は心の成熟にある。

二 綴文の動機 「皆が同じ題目のことを體驗しておれば鑑賞的取扱をさせる時に都合がよいから、課題によつて同一の文章を綴らせておいた方がよくはないか……」

といふ問である。無論體驗しないこと、すれば鑑賞的の取扱をなす時に眞に興味されないであらう。たゞ一の批評にしかならぬかも知れない。體驗されないとすれば或は理窟に偏して眞に情を養ふことは出来ぬかも知れない。鑑賞の實際に關しては後節に説くが、目的とする鑑賞は情の作用によつてなりたつことである。

課題にしてよく綴れるとか、自由選題にしてよく綴れるとかいふことは方法の問題にあらずして要は兒童が文を綴る動機の問題に歸する。先生が綴れと言はれるから綴るとなれば綴らされることになるので、綴るといふ心象は活いてゐるな

い。活いてゐないといふことは過言であるかも知れぬが、しかし綴るといふ自らなる心象は湧いてゐない。綴るべきものを掴み得た時、綴るべき心象の湧いた時、この時が豊熟した動機である。この心があれば、階傍の一木は心の種子であり眼の前に展かれ自然の景趣はたしかに心をそゝる。これには物を観る心象、観る態度を必要とする。

三 物を観る心象——感銘一 この心の主體は讀本の文章を教へる時の態度方法によるものであつて、一に讀方教育の反映である。物象を見る心があつて、そしてその物に感銘する。この感銘する心を養はずしてどうして讀方が伸びるであらう。生活主義の綴方、自分の生活が明確でなければ綴文意識が明瞭でないといふ。こは尤のことであるが、何程生活してゐることのみを書いて綴方の力は進展しない。その生活してゐる事項に對して、何等かの感銘を認めなかつたらば、事象は單なる空間在する物體としか見えない。無論主觀態度の徹底した文章は出来ない。しかしこゝで考へねばならぬことは、客觀的態度といつても主觀を有せぬ客觀はないから、前にも主觀態度は物象に感銘することによつて生ずるもの

であることを述べたのである。私が尋常一年を受持つてゐるときの児童の成績に次のやうなものがある。

ヘチマノ、ハナガサイテ、キマス。トンボガトマリマシタ。アタイハガ
 ムクサンアリマス。カキニカラン。テキマス（児童原作のまゝ）

綴文の態度、文章のスタイル、形象的方面からいへば自然派の系統に属する描寫主義とも言はねばならぬ。描寫主義の文は描寫する對象物を先づ求むることに始まる。即ち客觀在する物がある。それを描くことになる。だからこの過程順序から見ればやはり描寫的態度によつて成立したものである。が先づ「糸瓜」の材料を文章としたい。その糸瓜に「蜻蛉」が止まつてゐる。その蜻蛉に目が付いてそれをも文の材料としたい。即ち夏であつたに違ひないから、その時のことを書いたものであつて、その材料として糸瓜、蜻蛉を採つたものである。この二者を取材したことは、この二者に感銘して一の享樂感興を覺えたからである。で文を書くには、物に接するには、その物に感銘する心を第一に尊ばねばならぬ。

讀本教授では、これ等の物に感興し、感銘する心を養ふ様に努めたいと思ふから、これ等の心象を養ふに都合のよい文章を愛好する、勢ひ非文學的教材として即ち感興を覺えない、知的判断の下に終る文章をお互が好まないといふ理由はこゝにあるであらう。而して一二年ではそれ等に感銘し、感興し、感激した内容自分の心容を如實に表すことまでの表現形式を十分に體得してゐないから、勢ひ客觀的態度の文、描寫の態度の文、事實を羅列した形の文とならざるを得ない。が然しそれ等題材を捉へる心象は纏て大いに感銘、感興する心となるものである。で尋常一年の讀本の文章でも表現の態度は描寫的となつてゐることは教師お互が知つてゐるところ、また児童自身も表現の内容言葉や表情詞態が未だ萌芽的であるのみであるから、お話をさせてもただに「……があります。」「……に行きました。」「……は大そうおもしろいでした。」……位の表現に終る。「大そうおもしろいでした。」などの表現は一年生にしては上々のものと見ねばならぬ。で前にも掲げた「糸瓜が咲いてゐる。」「蜻蛉が止まつてゐる。」「青葉が多い。」「垣に絡らんでゐる」といふことをその状態のまゝに描出したに過ぎないが、然しては「糸瓜」「蜻蛉」を題材と

して捉へると思ふところに、それ題材に感銘してゐるのである。前にも述べた様にこれ等感銘の心が活かなかつたら路傍の一本はそのまゝの一植物たるに過ぎず、五月雨の中にしと濡れて咲く杜鵑花もたゞ一の物體たるに過ぎない。然しこの感銘は如何なる心情によつて發動する力であるか、こゝがこの研究の當面の目的であると思ふべからぬ。こゝは後節に述ぶることにする。

四 物を観る心象——感銘二 尋常の二年に進むと心的作用が旺盛となり、且文章としての表現様式を多く知ることになるから、文章も非常に進歩することを見得る。私が二年を受持つてゐる時のことであつた。児童の自由作述即ち登校の路々のことを綴つてゐたのを取扱つてゐた時に、參觀してゐてくださった先生方のお話には

「今日のは、児童の發表を聞いてゐますと、三四日前に綴つてゐてその日提出して置いたのであるとのことでありましたね。されば火曜の日に提出したのでせうね。何日でも綴つたものは提出するのでありますか、そうすれば取扱にお困りではありませんか。……」

事實はこの先生方のお話通であつた。綴つた時にそれを何日であつてもよろしいから提出するといふにしてゐたのである。否私は現今でもその方法を可と認め、てそれを實行させてゐる。といふのは、感銘の極致に達した際に綴らしておくことである。でないといふこれ等心情即ち感情は時間的に消失し、或は類型化し、概念化されて、その時の心情の眞剣さ、瞬間的色調を失ふことが多いからである。て感銘なる心情は時間的の経過によつて消失し易いからその時に綴らしておくことがよろしい。綴つておいて、それを讀ましむればその時の心情を如實に圖如として喚起することになる。しかし大人は時間的経過をおくことによつて却つて機熟することもあるが、然しこゝは心の修練によることであらう。

八百

八百のおぢさんは、今日はおりんごを一つ／＼きれでふいてゐなさる。ふいては見、見ではふいて、出来上つたのははこにならべてある。おりんごよりも大きい柿がたくさん今日はならべてある。みちばたにははこがたくさんおいてあるから、けまついたのであらう。りんごの色と柿のいろと、バナ、の色とおみかんの色と私はよく／＼見てみた。

一ぱりんごが赤くしてゐる。柿はきと赤である。柿のいろよりもおみかんがいろはよ
ろしい。八百屋のかどの水ためのとこをよけてあるいたが、今日もどろが私のくつについ
た。八百屋の小ぞうはまだ水をまいてゐる。

この文は色彩を書いてゐる。そう名文とは思はれないが、文を學習するによい過
程のものだと思つたからこれを材料として取扱つたのである。參觀してゐてく
ださつた先生方はこの授業を御覽くださつた後で次の様なことをお聞きくださ
つた。

「なぜ今日はあんなに色のことに力を入れてお取扱ひになつたのですか、また
あの兒童が果物の色のことを多く書いてゐるのは何かの御指導でもなさつた
のですか。……」

て私は色彩を書いてあることを取扱つた理由を以下の様に説明した。色彩はよ
く吾人に何かの感じを起させるものである。てこれ等林檎、蜜柑、柿、バナナの色彩、
食慾を欲するその實物についてのことを取扱へば、實物の感じが一層に濃厚とな
るわけである。てこれ等の色彩について、色彩美に對する感じを表する様に教へ

ておけば、物象を見る場合によく眼を活かしてたゞにそれ等を形體的に「圓いと
か」「大きいとか」のみと見ず、その色調を覺ぶ様になる。而してこれ等色彩色調
は總て感興を覺えるもと、なるから、この方向のことを取扱つたわけであること
の旨を述べた。私は思ふ、文章生活をなす基となるべき心の活を生ずる様に取扱
ひたい。するとお互は心が繊細に活く様になる。かく繊細に活くことによつて
感銘は覺えるのであるから、もと／＼物を精しく、細く、深く見るべき基を教へるこ
とはこの學年二年乃至三年等では見通すことの出來ぬことである。私は前の一
年の文章の「糸瓜の花が咲き、蜻蛉が止つてゐる」ことにより先づ糸瓜の葉の青
々としたその濃緑さ、それにあの花の黄、こゝに夏の日の色調が思はれる。最近で
はないが、自然派文學の流行する様になつた時からよく國語教育に流行してゐる
言葉に「この文で眼に映ずるものは何ですか、」「この文では目にどんなものがは
入りますか。……」といふがある。これ等はこの眼の活によつてそして物に感銘
し、感興する様になる。否感興の因はもと／＼眼の活によるべきである。だから
國語生活の基柢をなすべき心象を對象として學習する様下學年から指導するこ

とがよいと思ふ。文は正しく整つてゐなくとも、文を味ふ心のもとを掴んでさへおけば、生長するに従つて、纏ては正しく文を味ふことを得る様になる。即ち文章生活をなすことを得るやうになる。私はこの心が文章の因となるものである。即ち綴文態度の養成は、たゞ文法的な言葉の羅列布置にあるものでなくて、物に感銘する心象にあることを思ふ。

五 自己の性格 自己の行爲は自分の心の映像であることは誰も認めてゐることである。自己を内省する心に強く活きる時に自己は醒める。自己の内察に衷心の自覺を有つとき始めて綴方は人生科である、たしかに心の教養に資すべきものであることを悟る。兒童が絶えず自己を内察する。換言すれば自己を修養せんがために内察すればそこに不自然な技巧的な行動が生れるのであるが、自らなる心情に基づけば、絶えず心を高雅優美ならしめる。しかしまたこの心を所有すれば、自らに高雅なるもの、みが映像する。高雅優美なる容は高雅優美なる心の所有者に映ずる。次の文は、よくも作者その兒童を表した容である。

モミヂ ハ マツカナ ナ ベニ ヌツテ、アカイ アカイ キモノ ナ キテ キニ
サキマシタ。モミヂ ノ キモノ ハ モミヂ ノ オカアサン ガ ヌツテ クダサ
イマシタ。(二年女)

○
きながし の きもの を きてゐる ハイカラ くじやく が、とまり木 に とま
つてゐます。あたく 金や ぎんに 光つた きもの です。ひん の よい スカア
ート を きて ゐます。かばいい あたま に かばいい かんざし を さして、
あつち を じろり こつち を じろり と みます。お日さんの 方も みます
かばいい 目 を れむつてはさまし、さまして は れむります。くびを じつと
のばして ゐます。(二年生)

六 性格と文章 これ等はやはり自己の心の映像したものである。ところが以上陳べたものは主として紅葉を視て書き、孔雀を見て書いたものである。前者は春日山の北郊、瀧坂に學習したときの作、後者は公園の孔雀を見ての描寫である。が次の作は自分の仕た仕事、行爲を内省して、その行爲の中に自己を認めたと

のである。自己を内省する心の強い態度を有つものは、日常の動作行爲の中に自分なる容を見出すのである。しかし自己を内省させる誘引のあることを私は私の生活の中に度々認めるものである。何か時に觸れてそれによつて自己の容をあり／＼と認める。雨の夜半、初霜の朝、吹雪する暮の夜、春蕪たる春の日、時雨する初秋の夜等何と言つても人間は時と場所とを離れて生活するわけに行かない。文人雅客、詩人等がよく處をかへ、居を移す。よく旅に出る。碧梧桐氏の「三千里」は古いものではあるが、やはり全国行脚の旅の跡であり、芭蕉の「奥の細道」も陸の奥の心の旅である。啄木は大根の白い花に誘はれて——宗次郎におかねが泣きて口説きおり大根の花白きゆふぐれ。——と歌つた。亦夏となつてはかの淺蟲海岸の濱薔薇の花に心ひかれて、——潮かをる北の濱邊の砂山のかの濱薔薇よ今年も咲けるや。——と情を満つた。

「在つたことを、在のまゝに描いたところで文章にはなれない。どう導けば、在つた事項の中に自分といふものをよく見出す様になるのでせうか。」

とは私が次の文を指導してゐるのを見てくださつた先生方の質問である。前に

いた五年の女兒を受持つてゐる際のことである。今この文を取扱つた時の次第を述べて、自己の容を自己の行爲の中に見出す心象を説明してみる。

心 配

(五年女)

私と豊ちゃんとは新屋の家を出た。私は編み傘をひろげやうと思つて包を片手でかかえた。

とたんに包が地面に落ちた。私ははつとした。私はぼんやりして包をみてゐた。その時ふと氣がついたので私は編み傘をうつちやつて包をひろつた。

家を出る時姉さんが、「君ちゃん、これは大事なお皿やさかいに、わらんやうに氣つけや。」とおつしやつたのであつた。

私は包を持つて家にとび込んだ。そして私は「あの……姉ちゃん、お皿わつてん。」とおろ／＼聲で言つた。

姉さんは、「へエー……、ほんまか」と私をふりむきなさつた。

私は「ふん」と言つて、包を姉さんの前にさし出した。姉さんは顔をしかめてびつくりしてなさつた。

「君ちやん何したん。うっかりやなあ。」と首つて包をひるげなまつた。「あ、ほんまに、何してん。……こんなもん持たすのも悪かつたけど、……わらんときやと言つたのに、ほんまにそいつかしゃだな。」と言つてなまつた。

姉さんを見ると、顔も青ざめてなざる。私は心配でたまらない。すると姉さんは、ほかのお皿を取つてきて、入れかへなまつた。

その包を受取つて、又豊ちやんと二人でお使に行つた。豊ちやんは「姉ちやん、わつたんね、わつたんね。わいと違ふな。わりよつてんな。」と面白さうに言つてゐる。私は道々心配でならない。

こんな思ひをして、又新屋の家に歸つた。私は姉さんを見るのが、はづかしくてたまらない。すると姉さんは

「君ちやん今入れて、行つたお皿、十五枚で、わつたお皿一枚やで。」と、さもおしさうにおつしやつた。私は何だか、ええさんにすまないやうに思つた。

そして、姉さんは、われたお皿を、はしり元にお置きになつた。姉さんはひくい聲で、「こんなこと、誰にも言はんとさや。」とおつしやつた。私は「ふん——」とさびしくうなづいた。その時、兄さんが、はしり元へ來なまつた。兄さんは、はしりもとの柱によりかゝつてもたれて

ゐらつしやる。兄さんの居なざる後には、われたお皿が置いてある。私はそれを知つてゐる。ほんとにたまらない。

兄さんはよのいてくれはつたらよいのになあ、と胸をどき／＼させてゐた。やうやうで兄さんはのきなまつたので、私はほつと安心した。この時、姉さんが

「君ちやん、落むいて。」とおつしやつたので、私は「ふん」と言つてはしり元に行つた。「さあ」と言つて、姉さんは、落をまな板の前におきなまつた。落も皆むいてしまつた。しばらく休んでゐると、又姉さんが呼びなまつた。呼びなざる度に、私はひやつとする。此度は「君ちやん、こゝらへん片付けて。お家はいてんか。」とおつしやる。私は、「いや／＼ながら、片付けて、そして掃いた。それから、又何度も／＼も言ひ付けされた。

私は、なぜ今日こんなに言ひ付けはるのやると考えた。そや／＼きつと、お皿をわつた罰にさしなざるのだ、と氣がついた。それで、その日は姉さんの言ひ付けをよく聞いた。

七 想の統一

在つたことを在つたまゝ、に書いても文にならないことはない、その中に作者の心がいいつて表れぬから一面の缺點だと言ふのである。在つたことを在つたまゝ、に書くといふことは、文章上の一の方法である。自然派の文

章描寫主義の文章の兩端な場合はさうである。ところがそれ等のものによつてその中に何かの心を表すところまで進まねば文章に作者が表れない、文章は作者の心を表すものである、作者の主観が表れたものでなければならぬ。などいふことが高潮される様になつて、在のま、だけの記述ではよくない、現在、現實のみの描出は物足りないといふ様になつて、單なる描出が完全のものでないと言はれるやうになつたのである。しかしこの在のま、の事實を通すといふことは必要なこととてその事實の中に自己の心が表れる様に物を觀照せねばならぬ。

今この「心配」なる文章で作者がどれだけ自分の眞心を表してゐるかを見ねばならぬから、作者が眞心を破つたといふ事實の中にどれだけ自己を出してゐるかまた姉その人の心中がどれだけ窺はれるか、姉は持せたことが悪かつたのだ、こんな粗暴な妹に持たせたのは自分の思慮の足りなかつたことには相違ないが、そこに破つたことの口惜しさ、その眞の惜しさが文章に表れてゐる——へえ！ほんまか——君ちやん、今入れて行つたお眞十五枚で、わつた眞一枚やで——君ちやん、何したんうつかりやなあ。——あ、何するの。こんなもん持たすのもわるかつた

けれど——こんなこと誰にも言はんとさや——には姉なる人の後悔がよく表れる。このことから考へてもこの眞が惜しい、好い眞であるまた一組揃ひであつたのが揃ひでなくなつた困つたといふことがよく分る。それと同時に作者自身は文題にも自己の心が表れてゐるやうに——姉さんの顔を見ることによつて自分の心配を表し、——道々の心配——家に歸つてから姉さんを見ることとの心配さ——兄さんはよのいてくれはつたらよいのになあと、胸をどきどきさしてゐた。やうくで兄さんはのきなさつたので、私はほつと安心した。……などの言に觸れることによつて、作者の心がよく表れてゐることを知らした。

これから見ても、自分の行爲、行爲の内察といふことが明かになることによつて文はいよゝゝ明確となり、動かないものとなる。文章の動き、こは文の中心想が動搖してゐることとて、作者の自己内察によつて文の中心想は確立する。

八 想の生命 文に中心となるべき想のあるべきことは、新しく言を俟たない、恰も人間に統制力のあると同じく、全體を統一し機能する連鎖上の核心である。前の「心配」なる文について見るに、作中に出て來る人は作者自身と姉と妹と

兄とてである。妹はお使の連であつて、「姉さんが破つたのだ、私が破つたのではない」と作者に作者の心を悲しませるのみ。ところで無い方がよくはないかとなれば、作者の心配といふ動作を一層明かにするためには、この僅ばかりの妹が生きて来る。亦兄もこの文に書くだけの材料であるかと思ふに、早く去つてくれたらよい。若しも兄に皿を破つたことが知れたとしたらどんなことになるか、恥かしくてたまらない。而してこの恥しさから考へても義兄であることは明かである。だから「恥かしい」といふ心がいやになるのであるか、若し作者の實の兄でありとすれば、作者は恥かしいといふ念のみならず、それよりも却つて「叱られる」からといふ態度となる。「叱られる」と、「恥かし」尋常五年の女兒といふ態度がよく表れると見たい。姉を材料として、いろいろの對話を用ひてゐる。——君ちやん、これは大事な皿やさかいに、わらんやうに、氣つけや。——へエ、——ほんまか——君ちやん、何したん。うつかかりやなあ。——あ、何するの。こんなもん持たすのもわるかつたけれど。——君ちやん今入れて行つたお皿十五枚で、わつた皿一枚やで、——こんなこと誰にも言はんとときや——これ等によつて皿に對する姉の執念さか分る。

大部惜しかつたらしい。しかも一枚を破つたことによつて全部の一揃出来なくなつた。本當に惜しいことをした云々の態度がよく表れる。それと同時にこの姉の態度によつて、作者がどれだけの心配をするか、こゝに其の心配の内容がよく表れて来る。でこの文章では姉との對話が主體であつて、それによつて作者の中心想が如實に明瞭とする。即ち文章上の思想は心配されることであるが、其の心配すべき内容程度がこの姉との連鎖の上によつて表れて、又その文章の主旨はこの對話によつて一貫してゐる。この中心想を生かすために否兄弟四人に關係する事實であつたからそれをそのままに換言すれば状態を状態の容として列記したのである。是等は純客觀的の態度でなくて、この客觀的態度の中に作者の心が終始一貫高潮されてゐる。こゝが中心想の生命であつて、文脈中の主副從屬の位置關係を明かにして文章の態度を定むべきところである。本文章の最後の節に姉さんがいろいろの仕事を書させる。それに對して作者自身は皿を破つた應報である。一因果である自分の粗忽であつたことを小さいながらに悔い、その際は姉さんの言ひ付けをよく守らねばならぬと、自分を十分に顧みてゐる。不憫想

な程である。と言ふのも作者の平素は何一つ不自由不満なく且伸び／＼した家庭に育つてことを知る私には更に一層の同情が湧いて来る。この最後の一節もやはり心配といふことを表すべき事項であつて、記述の態度は前節と異なるけれども、やはり作者の中心思想を表し、物語ることになる。で中心思想とは文を一貫する想である。如何なる文章にもこの一貫した想を重んずるわけであるが、自分の思想を即ち作らんとする考へを統一し統制する心の作用を缺くときは往々にして亂脈な、中心想なき文となる。由是觀之、想の統一統制なる心の作用が表れてさへあれば、その文には中心想があると言ふ。

夕 方

夕方になつた。

四の空は眞赤にやけて、いかにも美しい。

戸のすきからは、夕日の光が静かに流れこんでゐる。

僕はもう夕方になつたかと思つて庭の方に歩いてゆくと、ふと前の柿が目についた。柿は夕日の光を浴びてきら／＼とかがやいてゐる。

菊畑では二三人の子供が遊んでゐる。

これは短文ではあるが、想が一貫してゐる。秋の日の暮方、淋しいやうな寒いやうな、一の織弱美を有つ想がよく統制されてゐる。讀本教授の場合大意をとらせることがある。こは文章上の事實を知ることのためにも一はなすが、一は想の連絡起伏、濃淡を見るためである。讀本教授の場合にも往々にして前者へのためのみに使はれるから、文章取扱が必然に知に傾く。私は構想本位の文章教授なることを主張する一人であるから、大意を把握させることは後者即ち想の連絡起伏、濃淡を見ることだと言ひたい。文章取扱はこゝに要點をおきたい。大意を把握させる。把握することによつて「何のことが書いてある。」「何のことだ」と知的に分る。これ等の事を如何なる順序で、どの事項に一番の力を入れて書いてあるか、こゝに文の統制はある。文章の善い悪いはその文の長短によつて決定すべきものでなく、文章をなす材料その文の明確、文脈の美、そしてそれ等の事實と吾人の情緒の融合律の大小強弱による。

九 情の對象

こゝに情の對象と言ふのは、情をもとにして心持ちとか氣分

とかいふ感情を基として外物を観ることである。即ち情の對象として物を見ねばならぬ。この情を以て物象を観ることが文章を味ふことの生活、國語の生活となるべきものであるから、須らく情の對象として物を見よといふのである。此の心象をつくることが國語心の養成であり、綴方の上達する因となる。知の對象として物を観るときには多くが説明的の傾向となり、延びては抽象的記述に終つてしまふ。このことは國語讀本の文章について見ることを得る。即ち知的の文は多くが説明の形となり、情的の文は多くが情緒をそのまゝに表してゐる。説明の文には「法律(卷十二第十八課)」「電氣の世の中(同第二十三課)」「裁判(卷十一第六課)」「唇の話(同第二十一課)」等其の類を見ることが多い。之と同じく情緒をもとにした文もまた多くある。「山がら(卷四第七課)」「山の秋(卷八第一課)」「水兵の母(卷九第二十四課)」等澤山ある。次に掲ぐる文章は高等小學讀本卷三の第八課にあるものである。高等小學の讀本にはこの情緒を對象とした文章が多いことは、高等小學の讀本は何れも最近の編纂であるだけ、それだけ現代の文章となつてゐるわけである。

雀

私は雀の歸りに並木道を歩いてゐた。犬は私の前を走つてゐた。突然きざみ足になつた。犬は獲物をかき附けたやうに喜びやかに歩き出した。

向ふを見やると、道の上に嘴のわきの黄色い頭の上に綿毛の生えた、一羽の子雀が居る。風がひどくて並木の葉の水が揺れてゐるから、葉から落ちたのであらう。其處にじつとすくんだまゝ、まだ羽の生え揃はない翼を力無げに廣げてゐる。

犬はそろ／＼とそれに近づいて行つたが、其の時突然すぐ傍の木から、親雀がらやうどつぶてのやうに、犬のつい鼻先に飛下りた。全身の毛を逆立て、哀な絶望の叫を擧げながら、犬の口を目掛けて二度三度飛びかゝつた。

親雀は翼を助けようと思つて、身を以てかばつたのだ。が、恐怖のために、其の小さな體は戦き、其の聲はかすれてゐた。恐しさに氣を失ひながらも、彼は身を放出したのだ。

彼の目には、犬はどんなに大きな怪物に見えたことであらう。それでも彼は、安全な高い枝に止つてゐることは出来なかつた。其の安全を願ふ心よりもつと強い力が、彼を飛下りさせたのだ。

私の犬は立止つた。さうして後しざりした。彼も亦此の力を認めたに違ひない。

私はまご／＼してゐる犬を急いで呼返し、静かに其處を立去つた。

愛は死よりも、死の恐怖よりも強い。——私は此の小さな鳥の悲壯な態度に對して、其の愛情の衝動に對して、敬虔の念に打たれたのである。

愛は死よりも、死の恐怖よりも強い。——親雀の愛、その絶大の愛の力は犬を後しざりさせた。讀む者も亦親子の雀の中にある愛情に心がひかれる。讀者の情緒に訴へることの大なる文で、それだけ吾人の心を引付ける。かゝる文章が、情の對象として物を見た文と言ふべきで、かゝる心の教養をなすところに、文章はその價值を有する。文を綴ることを必要とするもまたこゝに其の意義はある。

前の文章の學習指導をしてゐるのを見て、てくださった方が八九人かあつた。その方々は九州の或縣の參觀の一團である。この文章は私としては十分の用意の下に受取つてゐる女兒童の心を十分に純にし、しかも正しき感激の下に味はせたいといふことを念じてゐた。私の學習指導の大體はかうであつた。

學習指導の大體

一二三生に讀ませる。——この際、讀の批評もさせる、又訂正もする。

二 兒童の疑つてゐる事實や、また一般的の質問にも答へ、答へさせる。

三 雀の何のことを書いた文か。

四 この文では親雀、子雀、犬の三者の心の闘ひだか、何處に一番に心を引かされるであらうか。

五 文をどんなに味つたら、雀の心が分るであらうか。

といふプランの下に學習を進展せしむることにした。兒童は女兒であるだけ、繊細な、そして、同情的な立場で味つた。ところが個性が異なること、今一は學力の相違即ち文章を讀むことの方によつて二三の押問答もあれば、反對な考へもあり、または一寸の感興をも引かないなど言ふものもあつた。……これはほんの概説たるに過ぎない、たゞ學習した目標の大綱に過ぎない。この學習指導を見て、てくださった方々の御話は

「雀を全くの人格者、靈の所有者と見るか、それともただの禽鳥だと見るべきか、——今日の兒童の態度、先生の御指導の有様、實際の状況からすれば、雀を人と同じ様に見ての御指導と思ひましたが、あれまでせねばならぬものですか……。」

これが重なることであつた。またこの話は、先から私が述べてゐる様に、情の對象として見ればこそ親雀の心に同情し、子雀の不憫想に腹を潰し、犬を憎む。この親子の愛慈情誼を犬が破つたのである。犬によつて一大波瀾を起し、犬の動作によつて親子の平和を亂したものである。吾人人間界に起る心の葛藤がこの小動物にも及ばなければこの文を味ふことは出来ないから私は次の様に答へた。

私はこの文は全く親雀の愛情に感動した。小さい鳥ではあるがその力の大きなことはある種の人間よりもより以上に大であるかも知れない。こゝを讀まねばこの文は味ひ得ない。て試みに——犬はそろ／＼とそれに近づいて行つたが、其の時、突然すぐ傍の木から、親雀がちやうどつぶてのやうに、犬のつい鼻先に飛降りた。全身の毛を逆立て、哀な絶望の叫を擧げながら、犬の口を目がけて二度三度飛びかゝつた。親雀は雛を助けようと思つて、身を以てかばつたのだ。が、恐怖のために、其の小さな體は戦き、其の聲はかすれてゐた。恐しさに氣を失ひながらも、彼は身を投出したのだ。彼の目には、犬はどんなに大きな怪物に見えたことであらう。それでも彼は、安全な高い枝に止つてゐることは出来なかつた。其の安全

を顧ふ心よりも、もつと強い力が、彼を飛び下りさせたのだ。——この中の一節にもあるやうに、「恐しさに氣を失ひながらも、彼は身を投出したのだ」即ち自分よりも大なるものに對して、自分の心命を捨て、かゝるといふことは全く子のため、子に對する親の義務である。即ち情は一の義務と思はねばならぬ。これから見てやはり一の人格を有つと同じものだと思はねばならぬ。この根柢をなす心が無かつたならば、親子の雀はたゞ親子の關係を有つだけのこと、——其の安全を顧ふ心よりももつと強い力が、彼を飛び下りさせたのだ。——などいふ行爲、動作は出来ない。この行爲から見てこの雀を一の鳥だなどみず、よろしく善惡判断の心を有つものだと見るがよい。でこれ等の動作を一の情の對象と見ねばならぬ。私は物と物との心をもつとして書いた文は、全てが情の對象となるべきものであることを確信する。かゝる見解を有つものから見れば、この鳥にも無論心を見出すことが出来るが、それと同時に一般からは心なき草木と言はれるそのもの、容姿の中にも十分の情を見出すことを得る。その中に情を見出すとは一面からいへば見るそのもの即ち吾人に情の心を所有せねばならぬ。情の對象物として物を觀

ると言ふ意義を成立せるわけはこゝにある。

一〇 國語教育と讀文態度 文を綴る態度を養ふには第一に國語教育の態度を改めたいといふのである。讀方教授に於て文に對する態度が進めば、當然綴る態度も上達する。國語は文字や、語句や大意を教へるものである。そしてその文章に書いてある事實を正しく知らしてさへおけばそれで十分であるなど、我觀を立てた時代は過去のこと、現代ではそれ等事實を通して、それ等の事實が何程吾人の情緒と交渉し關係するかといふ問題にまで進んで來た。これからみても情緒量を多く有つ文章にして文學價值の大なるものであるか、分る。換言すれば國語教育の態度を一步深めて、前にも度々述べた様に文章上の事實を吾人の情緒にまで、吾人の感覺を通して情緒構成の過程をとれとまで言ひたい。これがためには文章上の事實を先づ確める。文章となつてゐる材料、如何なる材料事實を基として文章を書いてゐるが、先づその材料を掴むべきことである。そしてその材料に對し作者は何の主張を有つてゐるか、その材料を捉へて來て如何に思想を述べてゐるか、こゝに材料を主論する表現の形式が立つ。こゝまで進めば綴る

べき態度は必然に養はれ、兒童はたゞに文章中にある事實を知るのみで満足することなく、それ等の材料なり事實に刺戟されて自分の経験を辿り、自己構成の態度に立つ様になる。こゝに於て文章上の事實が絶えず自分の経験と結合する様になるから、兒童は自分の心象を活かす方法を悟ることになる。従つて心眼は開かれ常に自己現實、眞といふ様な經驗構成の過程を知ることになるから、客觀在する物象を常に自分と關係づけ、自分の心の致養に資する様になる。要は客觀在してゐる事象に對し、如何に心的交渉をなし得るか、物我一體の溶融した状態となるかといふことに歸する。さうであれば文字に囚はれるわけにも行かず、語や、句の末に拘泥するわけにも行かず、文章の思想へ、思想の主張へと行かざるを得ない。今日の鑑賞なる主張も一にこゝに期する。

一一 國語の新生長の内容 今日國語教育が進歩したといふ人があれば、そのこの點を指摘したものであらうし、我等は日夜この主論の下に學習の成果を期待してゐるものである。之を要するに、

一文をなしてゐる材料事實を知ること、

- 二 これ等の材料事實に對して如何に主論してゐるかを知る。
 - 三 その主論に對して感興の生活を圖ること。
 - 四 その感興によつて心を廣くすること。
- といふことになる。私は絶えずこの四要項によつて文は讀むべきものであることを主張する。次にこの四要項によつて學習を指導してゐたのを見てくださつた方々の御意向を紹介してこの項を結ぶことにする。

「今日のところでは各節の大意の捉へ方といふことの様でしたがさうだつたでせうか。ところが最初の時兒童がこゝは二の事柄に分けねばよくないと主張したところを見ると大意の捉へ方といふだけでも違つてゐた様ですが……」

と晝食時のお話であつた。この質問は私が四年を受持つて巻七の第九「大阪」を取扱つてゐるときのお話である。實は取扱が——この「大阪」といふ題ではどんなことを材料にして書いてありますか。——といふ態度で學習してゐたのであつた。そこで私は次の様な意味を申述べたことを記述してゐる。

一二 文章と材料の問題——學習の實際 兒童は第一の節のところを「大阪の昔と今のこと」と要約して、それについて各兒童の意見が百出して一致點を見出し得なかつた様であるから、私はこの一節は「大阪の昔と今のこと」と考へてよろしいか知らない。「昔と今のこと」と言つて何のことが分りますか。と問を出して兒童にいろ／＼と發表させた。そんな時は私は默然として兒童の意見を全部念入に、「さうですか」「ほんとに」「おもしろいね。……」といふ態度で聞いてやる。この際も十分に聞いてやつた。かくしてこの時と思ふ處で、問答的に整理してやる。この際には私の意見も十分に陳べてやる。

昔は仁徳天皇の都のあつたところ
今は商工業が盛んである

といふことにしてこの様に板書してやつた。即ち普通に言つてゐる一節を私は二項目に纏めたから參觀してゐて下さつた方からいへば前に述ぶる様な不審を起してくださつたものであることを知つた。然して私は大意といふ意味よりも捉へてある材料といふことが取扱の主目的であつたのである。次の節、その次の

節最後の節として左の三項に纏めた。

市中には川と堀がある、

市中の電車、

港の船、

大阪の西には貿易港の神戸がある、

大阪神戸間は交通が便利である。

で、前の一節のところの二項とこの五項とを加へて都合七項であるが、その目的とする點は前にも述べた様に「大阪」のことを書くに如何なる材料を項にしたかといふことにあるから、前の七項をもとにしてまた下の様な問を出したのである。

「では大阪のことを書くにどんなのを材料としてゐますか。」——いろいろと兒童の答へるのをもとにして次の様に板書した。

材料

仁徳天皇の都

商業工業

川堀

電車

港（船）

神戸

即ち大阪のことを書くに文題は「大阪」であるのに、以上の六項の材料を捉へて大阪のことを書いたものであるが、これによつて大阪の何が分るか。こゝに本文章研究上の要點はあらねばならぬ。この文は明治の末に編纂されたものであるから仕方はないが、現今の大阪としては、人口二百五十萬もあり廣さに於て日本一であり、本町筋あたりの五六階建の家を書き、電車の往復の上に自動車の多いこと等を書きたい。ところが教科書に書いてあることを何故に取材したか。時代の進運につれて仕方はないと言ふものゝ、で文章の研究には材料の適否といふことが先決問題であらねばならぬといふことを主張したのである。次にはこれ等の材料によつて「何を立論してゐるか（文の主張）」「主論に對する感興」「感興・享樂」といふことについて述べねばならぬ。

「何を立論してゐるか」「主論に對する感興」「感興享樂」といふことは前に述べた四要項中の第二材料事實に對して如何に主論してゐるか第三その主論に對し感興の生活を圖ること第四その感興によつて心を廣くことを指す。

一三 文章の思想 文章をなす材料はたゞ單に材料そのものを知らせるためのものでなく文章の思想のためのものであることを第一に念頭におきたい。それ等の材料を用ひて如何に主論してゐるか知らねばならぬ。こゝが國語の研究を新しくしたいといふもの、目標であつて前に述べた様に文章の材料を知るといふことは一にこの思想を知るがためである。即ち大意を把握することに於ては次の三段のあることを見たい。

一、所謂の大意 二、材料を知る 三、文の思想を知る

而して一の所謂の大意二の材料を知るなどいふことは三の文の思想を知るための過程であつて、この思想を如何なる表現の形によつてゐるかといふ方面へ進展する階梯であるべきだ。にもかゝらず往々にして大意の把握はたゞに大意を掴むのだなどいふことは、大意把握の働分の一をなしてゐると見るより外ない。

以上の如き學習の過程を知り、且つ文章成立の心的活動を知つてゐるならば、その次への進展即ち學習は易々と進行する。たゞその實際の研究事項等の難易によつて學習の如何は規定される。

一四 文章の内容と材料 今次に——材料をもとにして學習を如何に進展せしむべきか——といふ實際を記して、參觀してくださつた方々の意見をも附記し、併せて、この材料本位で國語的學習をなす時は、緩る態度の根本心を養ふことの易いわけをも主張してみたい。

材料をもとにしたる學習進展の實際

(黒板には前に掲げた材料のことを次の様に記してある)

1 材料

仁徳天皇の都

商業工業

川堀

第四 讀文態度の養成

電車

港(船)

神戸

2. 文章を三四の兒童に讀ませる。この時には中等以下實は獨自學習の際十分に指導してやつたもので獲得の正否如何の疑はしいものに讀ませる。この如何によつて大體の正否を教師は認定して次の仕事作意へと進展すべきである。

3. 「大阪」との題なのに、なぜこゝに書いてあることを材料にしたのであるか……といふ問の下にこの材料の可否、適不適を見て行く。こゝに材料の價值が了解され、これによつて綴る力は養成される。ところが「この材料をなぜ採つたか」といふことは材料となつてゐるから材料たり得たのであるといへばそれだけのことであるが、しかし自分の経験中にあることや、自分の熟知の材料であれば、そこに材料價值は批判され易い。このことについては詳論は續著「讀方學習の展開」にある。や、話が深入して當面の作業から離れたが、

本論に立戻つて

4. 材料について各自の経験が基となつて多くの意見も出た。その重要な事項は次のやうである。詳述すればおもしろいが、こゝはその詳述が目的でなく材料に對する意見を知るためである。

お城のこと書きたい

心齋橋通や道頓堀のこと書きます

自動車のことも書きます

港のことをもつと詳しく書きます

天王寺公園のこと書きます

中ノ島公園のこと書きます

中央公會堂のこと書きます

……
……
これ以外にも兒童の列挙したものはまだ多くあるが、これ等賛成者の多いこ

とは換言すれば多くが経験してゐるものである證據となる。それ等の兒童であつたらば、以上挙げた材料について書くであらう。然し兒童であるだけあつて、それ等の材料事實が大大阪を何程象徴したものであるか、その材料の價值化、以上の材料をどんなに考へればよいかといふことまでは進んでゐない。然かも四年の兒童であるから。

5. 兒童の列舉した材料(板書したもの)と教科書の材料との比較をさせる。ここに批評も生れば、各自の意見も定まる。教科書に取材した意義が明瞭となるから。

6. これ等のこと(教科に採つた材料をさす)を書いて「大阪の何を表すか」即ち文章の思想を明かにする。この思想の下に材料は成立つものである。材料を知ることは文の思想を知るがためであるといふ私の意見はこゝに成立つ。7. これ等の材料について、如何なる文章、語句で書いてあるか、——こゝに表現の研究は成立つ。

讀本教授としては、この表現形式の取扱に一大改革をなさねばならぬと思ふ

が、こはここの本論でなく、讀方教授に関連する。この詳論は拙著「讀方學習の展開」にある。

教科書の材料と、兒童の挙げる材料の相違は文章眼を深め、文章を見るにその材料の必要なことを知らせることになる。相違するがために取扱に困難もなく、兒童を迷路に導くこともない。これによつて前に述べた様に経験を重んずべきものであることが確かに體得せられる。こゝが讀方の綴方に寄與するところ、讀方と綴方の關係は漢字とか語句の末葉に抱泥されべきものでない。

第二の「如何なる場合にも材料を挙げるか」との問に對しては次の様にお答へする。文章は材料を有つべきものであるから、その材料を知ることが重要なこととて、先決の問題である。て大意を捉へることを否定しないが、たゞに大意のみ、におくときは事實を知ることのみになるから、この大意が前項でも述べた様に、材料を知ることによつて文の思想へと進展し、それ等の事項が文章表現へと進むことによつて始めて文章の研究は成立するから、この意義の下に價值あると思つた場合は材料を挙げさせる。即ち材料を獲得させてそしてその文の思想や表現を

味ふといふ態度に出る。この項の詳論は前項「大意」の項下に詳述してゐる。

第三の「兒童は作者が何故にこの材料を捉へたかその理由は知り得ないではないか、またそんなことは知らせる必要はないのではないか……」これは私もその必要をも考へてみたり、必要を叫んでもみた。この材料を何故に取つたかといふことを批判的に知るよりも作者が採つた材料に前に述ぶる様なことによつてこの「大阪」なる文章を取扱ひ、そして文章の取扱には「材料を基として文章の思想を知らねばならぬ」この材料が文の思想になるべきものであるから、構想を重んぜねばならぬこと、それと同時に表現の形成を研究すべきものであることを必要とする。斯様な主論の下に學習を指導してゐるのを見て、てくださつた先生方のお話は

「教科書に擧げてある材料をお書きになつた、それと同時に兒童の發表したものを、お書きになるものもあつたし、たゞ聞いてばかりおかれたものもあつた。この二者で教科書の材料と兒童の擧げた材料との差分の相違がありますね。

それをどう導くべきものでせうか、……今一つは兒童は今日の場合、いろいろの材料を擧げましたが、平素でもよく材料を擧げてせうか、「何故に斯様な材料を採つたのか」との御發問ですが、何故に採つたといふことまで兒童は解るものでせうか、……」

一五 材料と思想構成 それについて私は次の様なことをお答へした。第一の教科書の材料と兒童の擧げた材料との相違は編者の思想換言すれば作者の主想と讀者である兒童の知識經驗の相違で前者よりも後者は比較的經驗尊重であり眞實感に近い場合が多い。文章を味ふ上からいへば作者の主論を通してお互は知識を獲得せねばならぬことであるから第一義として普通一般には文章に書いてあることが因となつて學習は進展される。が、平素もよく各生は各生の材料を擧げてあらうかとの間にもなるわけであるが、兒童の體驗してゐること即ち經驗内にあること、材料を擧げさせることは容易であり只可能のことである。それと同時に想像界に屬することは、それ等想像作用によつて材料も擧げること

を得るわけであるから、よろしくこの修練をさせる。文章の學習で經驗を喚起して知識の増殖を圖ること、想像の作用によつて、自分の世界を廣めることを圖らねばならぬ。て教科書の材料と兒童の擧げる材料とは無論相違はある。て「皆さんが擧げるやうな材料もよいが、この文では大阪の發展してゐる有様、それを知らせるために、昔と今を比較したものであるから教科書の様な材料をとつたのである。」と文章の主論と文章の材料とを活かし、それと同時に皆さんの材料によつても主論成立つから一つ「大阪」とか「今の大阪」とかいふ題で綴つてみたらと話してやりたい。すると兒童は綴ることを嬉しく思ふ様になる。即ち教科の材料も活かし、兒童の擧げた材料も活かす、二者共に活かす様にした。それを上手か下手か、自分の意見を明かにするとかいふ態度の下の教師は一方を活かして他方を殺すなどなるから、それでは兩者共に討死の破目になる。よつて知識を獲得すればよいわけになるが、然し兒童の文章構成力が進むにつれてこの程度にまで上達せしめたいと思ふ。極言すれば經驗界になることはその材料批判何故にこの材料を捉へたかといふことまでは進み得ないが、然し文章中の事項を知つてゐる

内容であれば、斯かる材料をも採りたい、何故にかゝる材料を捉へないかといふ批判的態度が出来得る。またかゝる態度心象が成立つことによつて文章力は増進する。この心象あるものを稱して文章力が大であると言ふ。て私等は、その文章をなしてゐる事實事項が兒童の經驗界にあるか、想像界の事項であるか、想像を活かすことを得るか、その價值あるものであるか、こゝに留意して、「何故にこの材料を捉へたものであるか、その材料についての批判」なることを前大阪なる文章で取扱つたと同じく深究して行く。換言すれば材料批判の上に立つて文章を見、文章の思想を見ねば文に對する態度は向上せず、よく文章上の事項を暗記し記憶するに止まることになる。これにつき私は前著「生活を文學への綴方指導の實際」なる本の中に

綴るといふ作用が一の心象作用である以上、綴るといふことを研究するにはその心の内面に向つて觀照することが先づ成立せねばならぬ。綴る内面とは兒童が綴方生活をなす心的方面を指すのであつて、その根本緊要とするところは第一に綴るべき材料を如何に求むるかといふ點にある。しかしてこゝに言ふ

材料とはその作者の人生生活内面の活動を指すのであつて、一面からいへば人生観照であり、性格内察であり、藝術省察である。私は綴方なる作用は一の修身教授であり自己向上であり且は人間修養上の悟道であると思ふ。第二にはその綴る材料に對して如何に「我」といふ人間を寫し得るかと言ふ點、即ちその人の表れた材料といふことを尊ぶわけである。この「我」を寫すといふことが實に綴る作用の内面の一項であらねばならぬ。て描寫の文などに於ける表現上の態度に次のやうなことがある。「ありのまゝに寫せ」「見た通り書けばよろしい」など、言ふことがあるが、これだけでは我を表すことは不可能である。ところで内察すれば「ありのまゝの記述」(現實至上の念)では不可能のことである。實に綴方生活はそのありしそのまゝの事件事實即ち材料に對し如何に「我」を表し得るかといふ點にあらねばならぬ。この點にまで進んだ時には、材料が素材として單に現存するでなくて、作者の殘像として陰影する。作者の心性の表示である。即ち素材を素材のまゝとして捉へるときは未だ藝術内省は行はれてゐないと言へよう。素材は材木であつて直ちに家でないと同じであ

る。材木を家たらしめるには、その各材木の價值を十分に發揮せしめつゝ、否發揮せしむべく有機さすことが必要である。而して素材が藝術價值を有つとはこの素材の「價值化」された状態を言ふのである。

第五 生活指導の方案

- 一 生活とは
- 二 綴方生活の内容
- 三 経験の喚起
- 四 経験の記述
- 五 學年と経験内容
- 六 経験と話方
- 七 話方の指導
- 八 話方より綴方へ
- 九 綴る心
- 一〇 生活と環境
- 一一 個性と生活

一 生活とは

前に述べた綴文態度は一に生活様式によることであるから、以上述べた綴文力は生活の向上と共に一緒に進展することになる。而してその方法としては生活様式の指導に俟たねばならぬ。亦吾人の生活は経験を離れなから、世には経験そのものが直ちに生活であるやうに言ふが、私は経験の全てが生活ではあり得ないと考へる。経験に意味を見出してその意味の世界に享受することが眞の生活である。感じ考へることが生活である。自己觀照の態度が眞の生活であると私が言ふ意味はこゝにある。今日の學校教育は生活の指導であらねばならぬといふ意味もこゝにある。即ち生活なき所に思想は生れないから思想のないところには生活の伸張は成立ない。

二 綴方生活の内容

朝起きて御飯を食べて、學校に出て勉強し、歸つて夜遊んで寝る。これも生きてゐるもの、機械的になす時間的經過であるから生活に相違はない。生活をそのまま、書けば経験記述の文章となるから、立派な文章となるなどいふ見解で生活綴方をいふ人などもあるが、私は該主張には賛成しない。こは時間的の記述のみであつて作者その人の心が表れてゐない。實に吾人の五

官作用、意識の作用によつて、それ等時間的経過の中に深く考へて見ることをしてその中に或る意味を見出して、それに一の享樂を認め自分の生の生長を圍り心靈の生長を圍つて行くことが眞の生活である。私の言ふ價值ある生活とはこの謂である。綴方は、かくした生活であらねばならぬ、目に映り耳に響いたことのみを綴つたところでそれは立派な文章とは言へぬ。見たこと聞いたことによつて即ちこれ等が因となつて、それ等のことを熟々と考へてみる、そしてその物に何かの内容を得る感じ方、この考へること、感ぜることが綴方の生活である。自然派的感覺丈では十分でないことがよく分る。自然主義的な文學が文學として價值に乏しきと言はれて新浪漫主義が主張されるのも、こゝにその理由はある。

私が尋常一年を教へてゐる時、參觀してゐてくださった先生方が「この教材をどう指導すれば兒童お互の生活を指導することになるでせうか」と問はれたことがある。「ア、ア、ガ、ヤミマシタ。スズシイカゼ、ガ、ファイテ、ヨイ、ココロモチデス」といふ文章を次の様に取扱つた時のことである。「雨がやんだときのお空のことは思ひ出せませんか。」大部晴れて來ます。(晴れてゐない場合も實際

にはあるけれども多くの場合が晴れてゐるからさういふ程度に止めておいた。)

「丘や木々の色等はどうですか」「青々としてしめりを帯びた様で、木の葉等はつやつや光つてゐるやうです」「さうすれば木々はどういふ心持でせう」「嬉しい様で喜んでゐるやうに考へてゐるでせう」「お甘いお水をたんと呑んでね」「皆さんお風呂から出た時、風が吹いて來たら、どんなですか」「涼しいです」「よい心持ですな」「雨がやんで、そして涼しい風が吹いて來て髪の毛を撫で、行くのですよ。そして着物の袂を吹きまくつて行くのですよ」「どんな所でせうね」……など、問を出して場所を想定させると同時に、時をも想定させて、斯かる時には一の心持を得るものである、この好い心持を表した文章、その人々の嬉しさが表れてゐることを知らしてやつた。——これに對して

「この文章をどう指導すれば兒童お互の生活を指導することになりますか。雨がやみました。風が吹いてよい心持です。たゞその事實を知らすより外はない様にも思はれますが、……」

前に述べた様な私の取扱を見てゐてくださった先生方であるから、私は事物事

實から一の心持を喚起すべきものである位のことには心得てなさるであらう。亦私がこの方面に向つて努力したこと位は御注意くださつたものだと思つてゐたが、お會ひしてお話をきくと中にさうは行かない。それではお互の努力も苦心の跡なども見て貰へぬかと情なく思つた。このお尋ねに對しては十分お答えはしたが然し私の主義のあるところは前に述べた通のことであるから、その理由を次の様にお話した。

三 経験の喚起

「アメ ガ ヤミ マシタ。カゼ ガ フイテ ヨイ ココロモチデス。」は形から見れば一の描寫文で、客観的の記述たるに過ぎない。でこの文を知るには先づ経験したことがあるものはその経験の喚起を圖るがよい。それで私の問は大體に

「雨がやんだ時のお空のことは思ひ出せませんか……」。(経験喚起)

「雨がやんだ後の木の葉の色はどうですか……」。(経験喚起)

その時は木々はどんな心持でせうか……」。(経験の喚起——想像)

そんな所に皆さんは居たらどうでせうかね……」(想像を主とす、経験喚起)

のやうなものであつた。これに對して種々の答や話が生れたから私もそれに合同して談笑してやつた。兒童はよく経験を物語つた。而して生活は一の経験であるべきことは前にも述べた通であるが、これ等の経験や想像によつてその中の一の興味を認め満足を感じるやうにするてなければ、それ等の中に或る意味を見出して、自分の心靈の成長を圖ることは出来ない。自分の生長生活を認識することには於ては先づ自分の経験に基かねばならぬ。ところがこの教科書の文章の如く客観的記述は概念化されたものではあるが、下學年はこの態度より外に進むわけに行かない。しかるに學年の進むに従つて、たゞ單に事件の記述や、時間的羅列に止まらず、それ等事件事實の中に何かの意味を見出しそれについて一の満足を覺えるやうにせねばならぬ。即ち文學論からいへば浪漫主義の長所をその中に見出さねばならぬ。しかしてこれ等の態度は學年が進むに従つて、いよく自己獨特の傾向色調を表すものであるから、生活の中に自己を認めてゐるといふことを得るが、しかし動もすれば経験を無視してたゞ單なる記述に陥る傾向を有つ。而してこれ等の文には生氣がなく一の主張がないために文の趣旨がよく貫徹し

得ない。経験の記述に於ては、それ等経験事項の中に一の意義を認むる様にすれば、自然主義的傾向に失望せずして新浪漫派の長所を取入れることになるから、文がきびくしてゐて、人間性に立脚してその真味がよく表れることになる。こゝに留意して下學年のも取扱ふべきである。而して兒童の文章の全てはこれ等経験の再記たるに過ぎない。て生活は一の経験であるから生活本位の綴方はそのスタートを経験の喚起におかねばならぬ。そして経験をよく喚起し得たものが文章の享樂へとは入り易い。前に述べた様に見聞したものを因としてそのものの中に自己を見出すことが出来易い。換言すれば自己生活の觀照、自己を凝視してその物の中に一の心靈生命を認めることが文章生活の奥義である。こゝに於て経験を喚起することは文章を學習する第一の心象とも言へる。

四 経験の記述 経験を記述させることは尋常一年の時代から成立つ。それにしてその経験をそのまゝに書けばよいとは言ふもの、物象を觀照するといふ觀方の根本が先づ成立つてゐねばならぬ。觀方が精細緻密にして讚美であらねば、経験はたゞに事物の外部形體に囚はれてしまつて、それ等物象の生命を擲

むなどいふことは出来ない。経験を記述させるにしてもその経験知識を作る因をよく究めて、精細な態度を養はねばならぬ。而してこの態度を養成するには下學年では特に讀方の時間に精細緻密なる指導をなしておく必要がある。前にも度々述べる様に觀察の態度が出来てゐれば、物を見通したり、見誤つたりしてそのもの、核心生命を輕視するなどいふことは無い。

ところが経験はあつてもその経験が單なる断片的なものであり、偶然的なものであれば、それはたゞに何であるといふことを知るのみで、綴るといふ對象にまで思想を構成し得ない。こゝが経験記述の指導の尤も注意すべきところであつてその経験が一の思想を有つものであらねばならぬ。ところが下學年では、それが断片的であり、偶發的であるがためにそのもの、存在しか認め得ない。て綴つた文章が短くて何等の情趣をも表さぬものであるといふのはこの所以であらう。ところが前にも述べた様に生活は経験の延長豊満であるからこの経験を確かにする様に指導することは生活の指導となるわけである。前にも述べた様に下學年ではそれ等の経験がたゞに事實、事件を認識する位のことであるが、學年の進む

に従つて経験は自分の心の表れだといふ程度にまで心に攝取されて表れる。即ち心なる容となつて表れる。今このことを次の文章について見ることを得よう。次の文は一女生が犬に對する自分の経験を書いたものである。犬なる動物によつて自分の心を表した経験の記述であるが、この兒童がどれだけ内省力が大であるか、この経験をそのまゝの時間的のものとか、偶發的のものとか見ないで一の心の容として表してゐるところに文章としての價值は表はれてゐると言はねばならぬ。「犬」なる題で三題を書いたものであるが、三題とも経験記述で

- 一 前なるは、自分は犬好であることを
- 二 次なるは犬を貰ひに行つたことを
- 三 後のは、自分が犬を愛するその心を表したものを

犬

(六女兒 K S 子)

私は、生れつき犬好きと見えて、可愛い小犬なんかを見るとだまつて家へつれて歸ろうかと、今までよくそんな事を考へた。私の家の人は、そろひもそろつて、犬ざらひな人ばかりで、お父さん大兄さん、お母さん達のやうな主人が、大ざらひの爲にどんなにせがんでも、飼は

してくださらない。お母さんなんかは、ねえさんとでやりこめてあげるが、お父さん大兄さんなどには、そういうわけには行かない。

今やつとのこと、かほしてもらつてゐる。それもお父さんにだまつて、新屋の見さんに頼んでおいた。せつかつたのんでもらつたのだからといつて、いやがられるお父さんにむりに頼んで、飼はせてもらつた。

飼はせてもらつたことばうれしいが、「あんな犬うるさい、お君やお信のゐない時にかやしにやつたらよい」と毎日お父さんの口から出る言葉を聞くと、いつも胸がむつとする。又口ごたへしてやりたいやうな氣がする。大兄さんはきれいなので、犬がそこら中へ便所をされるといつて、いやがられるし、又お母さんはお母さんで、あんなきたないやつかなんがかえしてしまい、犬がちよつとでも、ちやらけてきものにかぶりついたりすると、犬の頭をぼん／＼たたきなさる。犬の頭たたくのやつたらうちの頭たいたかてかませんのにとよく思ふ。又この頃は犬を歸されはせぬかと思つてびく／＼する。

學校にゐても、犬を歸さはらせんやろかと心が學習からはなれる。家へかえつてかばんもほつちらかして、お裏にとんでゆくと犬が毎日の様に尾をふつてむかえてくれる姿を見ると安心して、こちらの方へとかへる。お父さんも、口ばかりいつて、わすれてゐなさるのか返

しなされるけはいもないので何より喜ばしい。

犬 (六女兒 K S 子)

暖たかい寝床にくるまつてじつとしてゐる時などよくあの可愛そうな小犬の事を思ひ出す。

あの可愛そうな小犬のウツキーはそんなによい犬ではなかつたらしい。新屋の家へもらいに行つて、うれしきでわく／＼する胸をおさへて歸ろうとするとき兄さんが「君ちゃん其の犬あんまりいい犬ではないからいやになつたらいくらでもかえしたげるて——」。私は「やあー兄さんそんな可愛いそんな事いはんときさー、何いふの、こんな可愛い犬やのに、うちめつたによう放さんは死ぬまで可愛がつたるは。」と私の手にいだかれた。思えすぎてゐるぐらいブク／＼し眞白の中へうす茶色のまざつた刺に長い毛を持つてゐる小犬を何ともいえぬうれしい可愛さの思ひで一ぱいな目でじつと見つめた。

ウツキーを新屋へもらいに行つた日はウツキ／＼といやなうるさい雨が降る日であつた。學校から歸つて来てお母さんと火ばちに當つてゐるとお母さんが何げなく「新屋の家に犬いよるてな」と私におつしやつた。「え犬」私は思はずとび上りたいやうに思つた。

「どんな色しとんの、まだ小さいやつか。」と喜びに目をかがやかしながらたづねるとお母さんは、うるさそうに「白色らしいで」それを聞いて私の喜びは一段と増した。お母さんは「新屋の兄さんに頼んどいた犬か。」と困つたといふ風な目つきで私を見なされた。私は「ふん」と答へるよりしかたがない。「今日見たいな日にはもらいに行つたらいかんでー」といちのわるい事をおつしやる。

私の胸はおどつた、どんな犬だらうかしらん、白とお母さんがいひなされたから眞白な色のつや／＼とした毛を持つた犬だらう。私の心はそば／＼した。はやく犬が見たい、いらいらして氣が落着かない。

はよお母さんがのいてくれたらよいのに、アアーウルサイ人やなと思つてゐると運よくお母さんはお風呂へお入りに行きなされた。ああこれでもうじやまもんはいよらひんし大丈夫と思つて外へ出ようとするとき女中が「どこへ行かばりまんの」と聞く。私は小さなこゝろで、又はやぐちで「ちよつとよそへ行くれんがな、じつきに歸つてくる」といひおぼらぬ先にもう外に出てゐた。

外へ出ると急に軽い氣持になる事が出来た。ピシヤ／＼としぶきのかかる中を元氣よく歩いてゐた。あの時の事を思ひ出すと何だかなつかしくなつてくる。

それからジョッキを一番可愛がった。学校にゐてもはやく歸りたくて、終るのを待ちわびてゐた。

歸つてがら／＼とすどを開けるなり、いたの間の上へかばんをはいとほつちらかして裏にとんで行くと、又犬も待つて／＼たといふ顔つきで、尾をべこ／＼ふつてむかへてくれる。それが何よりうれしい。夜はなれで、勉強してゐると、裏から「きやん／＼」とジョッキのなき聲がきこえる。ああ可愛そうに、きつとさむいねんや、かぜひきよらひんや、うか病氣になりよつたらどうしよう。と心配になつて来た。それでも一番心配したのは、どうしてもジョッキがこはんをたべてくれない事であつた。牛乳をやつてもたべない、こはんに、犬の一番すく肉のしるをかけてやつてもたべてくれない。始めは母親からはなれてかなしがつてゐるのだと思つてゐたが、だん／＼なれて来てもこはんをたべないので、いよ心配になつて来た。いつまでもこんな事してゐたら、しまいによせて／＼かれぼしになつてしまひよつたらどうしやう、こんなまる／＼したからだがやせるのはおしい、こはんさえたべてくれたら言分なしやのにと、思ふとかなしくなつてくる。

次第になれて、私の顔を見ると、からだと尾を一しようにふつてよるこぶのを見るとめつたにようはなさんといふ心がわいてくる。

学校へ行くときは、かどのすど口までおくつてくれる。いつでも別れるのがおしい「さよなら」と後を見送つて歩こうと思ふが、わかるのがおしい、又すどを開けて中へは入つて行くと尾をふつてよるこぶ。だき上げてしばらくだいてやつてゐるが、学校がおくれてはいひ／＼下へおろして出て行く。後についてくるので、すどをしめると、こしの中から鼻先を出してくん／＼いつてゐる。「さよなら／＼」と、なんともさよならをいひ、ふりがえり／＼して学校へ行く。今思ひ出すと、あの時分が一番うれしかつた。ああ、なんであんな可愛そうな事せんといたらよかつた、かぜ引いてるやうやつたら、すぐに犬のお醫者さんへつれて行つてやつたらよかつた。まあうちが殺した事になる。きつとジョッキは私をうらんでゐるだらう。ああ——かはいそんな事をした。と後悔したが、いまさらしかたがない。

兄さんに「死ぬまでかわいがつてやる」といつたことが、なんにもならなかつた。私の養ひ方がわるいからあんな可愛そうな事になつてしまつた。ジョッキの事を思ひ出すといつてもかなしくなつてくる。

犬 (大女兒 K S 子)

よつほどやめてをこうかと思つたがまあいいはとあまり外に出ないジョッキをだいて表に出た。

家の中とはまるつきり意地がちがう。マツトまばゆい電燈の光がきつく目の中へさしこむので目を開けてゐられない。ジョッキはキヨロくして、此所はどこかといふやうな様子をしてだかれてゐる。原の所だが、やつぱりつれて行かんとこかといふ心が又わき出して来たが、せつかくここまで来たのだからと思つて歩き出した。

明石屋の前まで来て、ハツと身がすくんだ。それはアカシヤの家には、ジョッキの十倍ほどもある、大犬が、又此れも大きな犬二匹と遊んでゐるのを見つけた。あつもあの犬が遊んでゐるといふ事をすつかりわすれてゐた。

ああ、なんで遅て来てんやろ、又今日にかぎつていつも犬遊んでるていふこと何んで、氣つかんかつてんやろ、とつくつく後悔したが、しかたがない。どうしようかと考へたが、どうすることも出来ない。うるくしてゐたらあの犬が、ジョッキを見つけて、ほえ出したらどうしよう、あんな大きな犬ほえる時どんな大きな聲出しよるやろか、大きな聲で、ほえよつたら、ジョッキこはがるしと思つといよくどうしてよいのかわからなくなつて来る。

しかたがないので、げんろくそでジョッキの體をつつんで、小走りに三匹の犬が遊んでゐる横を通り過ぎた。通過すると、何ともいえぬ、うれしい安心な心が、わき起つて来た。三橋でゴムを買つて表に出ると、又歸り道が心配になつて来た。

まだあよるか知らんと思つて、そろく歩いて来ると、今度は、明石屋の犬はゐなくて、あとの二匹がほたえてゐた。モスリン屋の家の中で、上になつたり下になつたりしてゐる。今の中と思つて、かけ出そうとすると、運わるく、又此所の家からとび出して、道の真中で、ほたえてゐる。かか／＼歸れる様子もない。

私は帽子屋へはいらしてもらつた。そしてジョッキをしつかとだきしめて、にげ出せるきかいたを待つた。何んぼ待つてもくも、犬はやめない。時には、帽子屋の中までは入りこもうとする。思はず聲を出しながら、家の中へかけこもうとすると、家の主人がへんな顔をするので、きまりがわるくなつて来た。その家を出る時は、何だか、追ひ出されるやうな氣がした。行く所がないので、又三橋の方へ歩き出した。

きつとこつちから歸られないから、六八銀行の前を通つて、警察の辻をまがるよりほかがない。石原の前まで来て、氣になるので、ふりむくとうれしや犬の姿が見えない。ここだと思つて、かけ出すと、めがねをかけたお男の人が、目をほそくして、かはいらしい、猫といひながら

通つて行つた。私はそんな事には耳をもちかたむけないで、無中でほしつた。くらい方がよいと思つて、森田の辻をまがつた。何の氣なしに、森田の家の中を見ると、ぎくりとした。それはあの私をこまらせた犬二匹がまだほたえてゐる。にくらしいやつと思つて、よこ目でにらみながら通つた。さあもうここまで来た。安心だと大きな心で、歩いた。鷺岡先生の家を通り過ぎて、学校の前の辻までくると、又眞黒な犬がごみための中に頭をつつこんで、何かを食べてゐた。もう前のやうにこはくはない。けれども見つからないやうに、そででかくし、黒犬にせなかをむけて通つた。

辻には、よう犬があるもんやなと思ひながら、ジョッキーを見ると、いつものジョッキーとは、まるつきり様子が違う。あんまりこはがつて病氣になつたんとちがうやらかと、心配しいく／＼家に歸つた。家にかえると、ジョッキーは元の元氣のよい犬にかえつたので安心した。家に歸つて考へて見ると、何んで又学校の前見たいな通つてかえつてんや。あんな暗い所やし、又犬もあよつて、おまけに遠まはりまでして来たが、とあほらしく思つたが、あんな時には、なんにも考へんと、ただ犬の所さえ通過したらよいとばかり考へてゐたのだらうと思つた。もう、ジョッキーをつれて表に出るのは、こり／＼だ、つく／＼思はずにはゐられなくなつた。前の文章を見れば誰もが首肯くことを得るやうに経験してゐるのは犬である。

がその犬に對する感情が如何にも細密に出てゐると言ひ得よう。こは前にも述べた様に経験の内容が學年が上であるだけ豊かであるからであらう。しかし下學年でも、精細に觀察する様、注意して讀本教授の際は特にこの方面に留意しておくことがよい。

次の文は尋常二年の兒童のものである。これもたしかにその觀察が相當に緻密精細ではあるが前の文には及ばない。

子 犬 (二年女兒)

みせの 火ばち に あたつてゐると、どこかの れえさんが 犬を だいて いきました。

すみさん「やあ、あの 犬 かはいらしい 犬 やな。」

よその人「あげよか。」と ちよつと ふりむいて 北の ほうへ まがつて いかれた。あとから 五人で はしつて いくと ぶんぶん さほ川の ほうへ いかれる。

二人「あの犬 きつと 川に ほかしに いかはれな。」

えつ子さん「ふん」

私「は 一ばん さきに いった

私「犬 ちやうだい。」

と 大きな こゑ で いった。よその ねえさんは あるいて きて「あげよ
か だしなはれ さ」と いった。私 の まへだれ に つつんで くださった。
うたちやん「あんた もろ たん か。」

私 は はじめ の あひだ は「ふん」と いった。いたが、しまひ には いやに
なつた ので、まへだれから だして おろした。小犬 は おるぶる、ふるへて
るりぐるりと あし に きます。

すみ子さん「かはい さう に みい。」

三人「ふん」

私「かはいさう と おもふ の やつたら、あんた もろとき さ。」

うたちやん「それでも、あんた みいさ 一ばん はじめ に もろてん よつてお
そのさんもろとかんないかんねんわあ。」

私「それでも、もう うち いらんて いふた やる。」

犬は おるぶる、ふるへて、私の いる ほう へ きた。くんくんと いったか
はいい を を ふるはせて ある。

すみさん「これ きつと おなか すいたんね なあ。」

あいちやん「ふん きつと さうやば。おなかみい へつさつてん やる。」

そう いった いるところ へ、よその おばさんが きなさつた。くる の ショ
ウル をして、ふるしき つつみ を もつて あなさる。

おばさん「これ、どこ の 犬だんね。」

すみさん「あの 子 もらはり ましたんけど、やつぱり いらんと いった。又ほ
かさはり ましてん。」

おばさん「ほんまだすか。そんなら わたい もろて いにますせ。」

と いった、犬 を だいて はうれんの はう へ いきなさつた。私 は きが
すつと した と いった。うちへ かへつた。

私はこの文を読むたびに名文であると同時に何時も思ふ。子犬とか子猫とかには大
抵のもの、感情が湧くと見えて名文が多い。これからみても感情を起す因をな

すものは文の材料として價値のあるものであることを常に思ふ。即ち生きた經驗、感情をそゝるべき經驗、この經驗を記述すべきである。

五 學年と經驗內容 而して經驗はあつてもその經驗を意識すること、及び經驗を客觀的に羅列し報告することは下學年では認めてやらねばならぬが、漸次それを深く考へてその經驗の中に自己の容、自己の心象を見出す様にすべきであることは前の文例でも説いた通りである。即ち六年生の犬なる文には自己の趣味、動物愛の結晶であることを作者自身も認めてゐる。愛犬狂といつてもよい程の犬好きがよく表れてゐる。犬は自己の化身であるといふ形をなしてゐる。尋常二年の兒童の作も無論犬を愛することによつて生れたものには相違ないが、しかしこの寒い日にあの子犬を連れて行くが何處に行くのかと思つたとき佐保川へと急ぐ（佐保川といへば奈良の御代の川、千鳥なき龍頭、鶴首の形を浮けた萬葉を飾る川ではあるが、今は市の北部の一下水溝となつてゐる。名に聞く佐保川と今の濁水を湛えた佐保川、この川の畔へと子犬を連れて他所のねえさんが急ぐ）あゝ、あの子犬を捨てに行くのであるといふ憐憫の情がこの作者少女の心をそゝ

つたのである。可憫想といふ子供心の衝動は犬をくれといふ言に表れ、我れにかへつて再び思つたとき、いやだこの子犬は貰はないと子供心にも理智の判断となつた。そして子供相互の性分が表れて、「貰ふと言つたでせう」「いやもう貰ひたくなつた。」「貰ふと一度は言つて後にはいやといふことは悪い」……と相當の争闘を有つてゐる。他所の人が来てその子供を連れて行かれた、そしてそれに「氣がすつとした」と如何にも子供らしさの感じを卒直に表してゐる。これから見てもそれ等の物によつて各人の心が引出される。これ等は誰にもあることと所謂類性的の個性である。私はこの類性的個性は何處までも認めてかゝらねばならぬことを主張する。

こゝに考へねばならぬことは學年と生活換言すれば學年の程度によつて經驗の廣狹深淺の度が異なるといふことである。下學年と雖も經驗の範圍は相當に廣い。中でも都會の兒童は地方の兒童よりも經驗を廣く有する。けれどもその經驗作用につきどれだけの心的交渉を有するかと顧みるにやはり年齢によつてその深淺の差がある。上學年ではそれだけ個性と相接して表れるが、下學年では

たゞ見たとか聞いたとかの相としてのみに残る。心との關係が薄いと言ふのであらうか、主観的な心象の構成が下學年では易々と成立せぬといふのであらうか物を深く見究めるといふことは一面年齢によるべきであるから、上學年に進むに従つて経験が深化することは否まれぬこと、心理上然かるべきことである。よつて下學年では淺くてもよいから、そのまゝの表現をなす機、自分の経験を擴充して行く機、心意構成をさせねばならぬ。これがためには下學年に於ては話方を十分にさせたい。これが下學年に於ける綴方への導入である。

六 経験と話方 綴る態度の根本は下學年で十分に養成しておくことが必要である。而して下學年の綴方の基礎をなすものは無論心であり自分の體驗であるには相違ないが、これが指導上の直接なる部面を見るならばやはり経験の豊富といふことである。而してその経験をもととせる話方をなさせることが第一である。

「話方といへば大抵は桃が流れて來ました。お嬢さんがそれを拾ひました。……昔々ある所に一匹の狐が居ました。……など、いふ類のものですが、今日の話

方を見てみますと兒童が自分の見聞したことをいろいろと話してゐました様です。あれはどういふ御考へですか、またどう御指導なさればあんなに樂々と話が出来るのでせうか。私等の學校で私等が指導すれば一向に兒童の話が進まず片苦しくて困りますが、……それから延びては各學習の時間にも兒童が多く話をしないが、どう指導すればよいのですか、……」

こんなことをお聞きくださった方があつた。この方のお話の様に話方といへば多くはお伽噺の様になつて兒童はお話を記憶してそれを表情して話すといふ位のことである。この類の話方は一の話術を目的とすることになるから私等は否定はしないが、それでは學習の際に話すなどいふ態度の出来ないは當然のことである。今の讀方時間に於ける話方が説者の如く多くはお伽噺となつてゐるこのお伽噺には想像もあり表情もあるので、表出練習としては價値あるものであるが、經驗せる話方を綴方へといふ態度の下の計畫であればこの方法はよくないと言ひたい。兒童の思想は堅くなつて話のための話に墮つてしまふ。そうでは

なく自分の経験を話すといふ態度をとつておけば、聽て書きの力が進んでくるに從つて自由に發表する様になる。こゝに経験は級方へと關係を有つことになる。斯の如きことを考へてゐる私であるから、この參觀の方への話は大體次の様であつたことを記憶してゐる。

七 話方の指導　私は話方を二通りに考へた方がよいと思ふ。その一は前にも述べた様な所謂お伽噺的の話方でその一は自分の経験を話すものである。お伽噺的の話方が話術を練習するによいといふのは話し口調の緩急抑揚表情等話することの形式方面のことを言ふのであるが、これは大人であつて童話家や、話術家の要求する要素で、尋常一、二年の幼學年兒童には望むことは出來得ない。しかし記憶を正しく習練するとか、面白味、興味を喚起するとか、美的情操を養成するには都合がよろしい。でこの意義の下に行つてもよろしい。今一つ話方を國語上より見て一の價值を有らせしめたいのは経験を物語るといふことである。で話方をさせるといふ場合の材料は主として経験界にあるものを採用したい。換言すれば現實を尊ぶといふのは實感を有つてゐるから、それによつて表出作用が上

手になるのみならず、それ等のものと自分との交情生活即ち主觀的態度がよく養はれるやうになる。すると最初の間は自分の経験したことを経験のまゝに話してゐるが、漸次要領を得るやうになれば、教師から課題しても既往の経験を喚び起してそれを易々と話すやうになる。例へば教師の方から——「お母さん——」といふ題でお話してごらん。此度は——「自分の家に飼つてある動物のお話をし——てごらん——」と言つてやれば或兒童は猫を、鶏のことを又は馬や小鳥等のことをお話する。かくすることによつて對象と自分との交渉連鎖をとりこゝに對象を觀察することになる。多くのことを経験してゐれば、實感が如實となつて、話すことがおもしろくなると同時に話することの要領を得るやうになる。ところが下學年では

話すことが現實的である。

話すことが断片的である。

や、統一を缺き、時の觀念がない。

印象的であることはおもしろい。

抽象的であつて、具體的でない。
説明的であつて、感情表出に乏しい。

而してこれ等の傾向は學年が進むに従つて漸次上達の域に進み主な表れとしては抽象的態度が具體的となるから當然感情表出が上手となる。統一をも有ち印象をも有するから、話そのものが直ちに文章であり詩である場合が多い。たゞ経験を基とする話であるから現實的傾向はこの態度の長所と見ねばならぬ。下學年の話方を指導するものはよろしく以上の如き傾向を有するものであることをよく知つておかねばならぬ。以上の傾向を知らずして、話を深くせしめようとか、前後の關係づけた話をさせようとか、または状態を如實にさせたいと希望して具體的にか感情的にか要求すれば漸次兒童は話をなすことを好まないやうになる。下學年であるから、左程高遠な希望を有たずに、拍手で迎へ拍手で送り、獎勵のために姓名を板書し、又は三重丸を附し又は一週間に話した回数を入する表等を作つて鼓舞獎勵することである。鬼に角おもしろく話をする様に、進んで話をする様にしたい。それと同時に教師も自分の経験をお話して聞かせねばな

らぬ。私は常に思ふことがある。それは教師は兒童にいろいろの要求はするが教師自身が身を以て導くことが少いといふことである。おもしろく話せよとか、もつと系統よく話せよとかはよく言つて指導するが、それと同時に教師自身が話をしてやることである。「今日は先生もおもしろいことがありましたから話させてくださいよ。」とか「今日はこんなおもしろいことがありましたから先生もお話しますよ。」とか

今一つ指導上注意せねばならぬことがある。完全な話をさせるとか、系統立つた話をさせるとかいふ様に初學年の兒童に完全を要求すれば兒童は話することを好まないやうになる。で一年の當初などは片言交の話で先づ満足してやることである。その不備不完の個所は聴く者がよく補足してやることこれ即ち聴き上手といふことになる。上手に聴いてこそ上手に話が出来る。また話するものよりいへば聴くもの、経験を喚起させたり、いろいろの想像をさせたりすることが出来れば上手に話せたことにせねばならぬ。お話はその筋を秩序正しくなすだけのことはなく、如實さを考へさせるところにあるから、或は断片的であつて

も、印象的であつても、よい場合がある。話をさせるといふ目的をよく考へてこれが指導をなさねばならぬ。新しくするには話方をさせる目的を如實感、實感の喚起にありとし、延びてはそれを基として綴らせる作用への進展とするから注意すべきは話方を如何に導いて綴方へと移すかこゝに實際問題が生れる。

八 話方より綴方へ 話方は口述することであり、綴方は文字表現することである。基本に於ては一の思想のあることで、この思想の表出作用が異なるといふことになる。思想を表現するといふ作用の過程からみれば音楽も圖畫も同じことであつた。その表出の様式が異なるのみである。下学年を受持つてゐる時話方について次の様な質問をされた方があつた。

「話方をなぜ重んぜられるか、また経験を児童の多くが話してお伽嘶的のことをなさないのは何か御要求があつたのですか。話方と綴方とは相違同一の點はどこですか、話方から綴方へ導くにはどんな注意が必要ですか……」

第一の「話方を何故に重んずるか」といふことは、思想を豊富にさせる様にといふことと、経験を重んずるからである。下学年の児童の思想の豊富といふことは一に経験によることで、経験をよく話させておくと一面には感覚が精細となる。するとあらゆるものが知覚の中には入つて来て客観在するものに對して常に主観が活きかけるやうになる。こゝに事物事象を緻密に觀察する良習慣が出来、延びては経験を擴充することを得るやうになる。私が話を尊重することの第一の原因はこゝにあるが、その二は発表を尊んずる點にある。國語學習の重大なる任務は一にこの發表の習練にある。そして意志の傳達意見の發表を十分になすことを得る。新しくして下学年時代から話方を十分に練習しておけば質疑應答も出来るやうになり、それと同時に物に疑問を有するやうになる。疑問を多く有するものは多くを啓發するもので、發明、發見、創造の出来る人となり得る。

次に話方の内容に於てお伽嘶類を児童がなさなかつた。そして多くが経験の口述をしてゐたがその理由は……とのことであるが、これは前にも「経験の記述」なる項下で述べた様にお伽嘶を否定はしない。お伽嘶は話術、記憶等にはよいと

しても然し知識啓蒙の過程なる點より見れば、経験發表程の價值を有たぬと思ふて主としては自分の経験を話させることにしてゐる。喜怒哀樂の表情は自分の體驗せることより眞に生ずるものであつて、お伽噺類によれば手模様などはしても、それは型的のものであつて、どうも眞を寫すとか、自分の心の表出作用だとかいふ様に見られ得ない。この質問は話方の資料材料は何に求めた方が一番によいかといふことに歸する問題である。これについては下學年であるから話する資料は最近な所に求むるがよい。自分の體驗による資料にして始めて如實さはあるから私は經驗の話を主張するのである。小學校では話術を教へることはその目的ではあるまい。かく自分の實感、體驗が基となれば兒童は好んで話方を求める様になる。質問者が「兒童は好んで話方をなす、多くは話方といへば教室の空氣は沈滞するものだが……」と言はれる様に、この時間はお話となれば先を争つて發表を求めろ。そして「拍手」と「二重丸」を要求するのである。家に歸つては「今日の話は二重丸でしたよ」と大いに誇るといふ有様で、そこで私は一面家庭に對しては「二重丸とか、また自分を認めた様な話をなす時には褒美を與えてくだ

さいと言つてゐる。以上述べる様なことは主として一、二年の話方を主張する意味の下にこの例を挙げたのであるが、上の學年となるに従つてはこの話方の態度綴方へ進展させたいのである。即ち話方を話方へといふ延長と話方を綴方へといふ延長の二面を考へて私は話方を主張するものである。で次の問の

「話方と綴方との相違同一點はどこであるか。」に答へることによつて私の主論は明瞭となるであらう。話方と綴方との相異同合點を見るには精神の内的活動と、表現上の外部的要件を以てしたい。今次にその根柢を同じくしてゐる精神の内的活動方面について第一に述べることにする。

九 綴る心 話したいといふことは自分の内心に於てその話せんとするものに一の交渉共鳴があるものと私は見たい。かく私は肯定してかゝつてゐる。何となれば、自分の心に一の享樂、又は苦痛を感ずるから自分の心には強く印象されてゐるわけである。内的活動が旺盛であるから話することになる。こゝに言ふ内的活動とは一の感興感銘である。感興を有たぬことを話するから無論表情もなければ面白味もない。この内的感興感銘が旺盛であれば次にはそれが綴る

といふ作用を強く起すのである。この綴るといふ作用が内的に強く起つて始めて綴方なる作用は成立するものである。この心の成立を考へずして綴方を指導するから、文章は型に囚はれ字句は讀本に拘泥し、従つて思想は枯渴してしまふことになる。

話すべき材料をよく捉へること。

その材料は自分の心と強く緊結してゐねばならぬこと

に注意して、その心を先づ指導してやらねばならぬ。而して今これを綴るといふことになれば、……に表記記號即ち文字を要する。尋常一年に於て文を綴ることには困難であるといふのはこの表記記號即ち文字書寫の力が弱いといふことにある。文字さへ書ければ綴れるわけであるが、然しこの文字だけでは不十分である。文字は書いても言葉は十分に書き得ない。不完全不十分に書くわけであるからこの表記記號に缺點があれば尋常一二年であることから許容してやらねばならぬ。ところが今一つ尋常一年で綴方の成立たぬといふ人がある。それは内的心象が薄いから、まだ綴るといふ點にまで行かぬといふのであるが、それは子供には子供

ながらの心的活動を有するから、その子供であるところを賞揚してやらねばならぬ。子供は大人の縮少されたものであるといふ見解を私は捨てたいといふのである。

一〇 生活と環境 發生的見解から見ても人間の生長は経験の總乗積である。この経験せる事項を蓄積して行く間に人間全體の眞の生活は出來、能力の正確豊富となるに従つてそれ等蓄積された経験が整理されて一の規範や法規に繩則されるのである。換言すれば時と場合とによつて、具體して得た能力であるがそれが一の系統を有つ様になつて正しく知ることを得るやうになる。経験を尊重することは躑躅して生活を尊重することに一致するわけであるから、こゝに環境を尊ぶわけになる。私は全て環境によつて育つと言はれると思ふ。環境を然らば如何に見るか、綴方と環境とを如何に價值づけるかは、生活綴方を主張するもの、當面に考へるところで、生活綴方を説くものは環境をまた説かねばならぬ。

「環境をどう指導すればよいのですか、環境を教師の思つた様に變へることは出