

言語教育の理論及び実際

遠藤熊吉著

*本稿は、昭和四十四年十月十一日発行の遠藤熊吉著『言語教育の理論及び実際』から、遠藤の執筆部分を遺族の了承を得て掲載するものである。『言語教育の理論及び実際』は、遠藤の没後に、秋田県出身の国語教育者（滑川道夫、近藤国一、八木橋雄次郎）と教え子の手で刊行されたもので（編集者は八木橋、発行所は遠藤熊吉先生顕彰会（会長・季子孝次郎）となっている）、もとは、「言語教育の理論及び実際」と「方言訛音矯正の実際一斑」という別々に綴じられた手書きの二つの原稿（以下、稿本）による。書籍版『言語教育の理論及び実際』には、滑川の「序」、季子孝次郎の「序」が前に、近藤の解説「遠藤熊吉先生と標準語教育」、八木橋の「あとがき」が後に収録されているが、ここではこれは除いてある。このように収録内容が異なるため、本稿のページ番号は、書籍版『言語教育の理論及び実際』とは一致しない。また、書籍版『言語教育の理論及び実際』では、稿本に従い、旧かな・旧漢字が使用されているが、本稿では電子化による制約もあり、一部の漢字を新字体に置き換え、二文字分以上を重ねる踊り字（「く」を縦に長くしたような形の繰り返し記号）を文字に置き換えている。なお、本稿は、右に示した漢字の字体、踊り字以外は、書籍版『言語教育の理論及び実際』を再現したものであり、明らかな誤字と考えられるものも、稿本との照合はせずに、書籍版の本文通りにしてある。

（PDF版『言語教育の理論及び実際』監修 日高水穂）

本書は言語教育に就いての卑見を略述したものであるが、もとより未定稿であつて、単に覚書程度のものに過ぎない。それも奨められるままに、敢て多忙の裡にもものした為に、叙述繁簡宜しきを得ず、論じて当らず、陳べて詳ならざる点が多いことと思ふ。乍併言語教育に就いての研究、指導に関しては他に其の人を得るに苦しまないのである。而して本書題して『言語教育の理論及び實際』と言ふも、唯仮すに此の名を以てせるに止り、実は皮相ながら年来懐抱せる所信と経験の一斑を記したものであつて、本書の要旨は寧ろ『経験と回顧』と言はんが如くである。読者幸に之を諒とし給へ。

昭和五年五月上旬

於西成瀬尋常高等小学校

遠藤熊吉

目次

| | |
|--------------|----|
| 自序 | 1 |
| (一) 言語教育の諸問題 | 4 |
| 一 生活表現と言語教育 | 4 |
| 二 言語教育と国語問題 | 10 |
| 三 言語教育と文芸的陶冶 | 20 |
| 四 聴方教育と言語教育 | 29 |
| 五 言語教育と音声的陶冶 | 32 |
| 六 言語教育と朗読法 | 37 |
| 七 言語教育と話方 | 40 |

| | | | |
|----|-----|------------|-----|
| | (二) | 話方教育 | 42 |
| | 一 | 話方教育の目的 | 42 |
| | 二 | 話方指導と表現 | 48 |
| | 三 | 話方教育の材料と機会 | 52 |
| | 四 | 話方教育の方法 | 71 |
| | (1) | 話方の様式 | 71 |
| | (2) | 話方の指導 | 77 |
| | (3) | 話方の批評 | 108 |
| | (4) | 話方指導の実際 | 111 |
| | (三) | 方言訛音矯正法の一斑 | 133 |
| | (四) | 結論 | 158 |
| 附録 | | 我が校の言語教育 | |

(一) 言語教育の諸問題

一 生活表現と言語教育

言語教育は、教育なるが故に、教育の本質から、それが言語の教育なるが故に、言語の本質から、而して吾々に於て、言語教育が国語教育なる限り国語の本質から、常に、考覈されなければならぬ。

言語教育に於ては、初め言語ありからではなく、初め行動あり、生活ありから出発しなければならない。言語は人間の思想、感情、意欲等総じて生活の、音声による表現である。従て言語教育は言語表現、即ち言語活動、言語生活の指導であり、究竟は生活指導に迄遡らなければならない。乍併表現の指導と生活の指導とは全然別箇のものと言ふのではない。言語教育に於ける生活指導は種々の方面から考へることが出来るけれども、本来表現そのものが、既に、生活の根本的な相^{すがた}であるから、表現を指導することは、取りもなほさず一の生活指導に他ならないのである。而して言語教育は生活に始まり、生活の問題に終ると言つても過言ではない。児童の生活は、常に、その環境との密接不離の相関々係によつて観られねばならず、従て言語教育は、単なる抽象的な言語教授に終始することなく、此の環境裡にある児童の全生活から出発しなければならない。言語活動と生活

との相互関係から、生活を言語表現に反影せしめると共に、言語生活を啓培することによって生活一般を指導して行かなければならない。故に言語教育は抽象的、形式的な言語指導に甘んずべきではなく、具体的な言語活動、言語生活の積極的指導に努力すべきである。

生活は大別して、之を受容と表現の二面から考へる事が出来る。教育は此の両面を陶冶しなければならぬ。言語教育も亦、言語生活に於ける受容と表現の両面を指導して行く過程であると考へられる。就中生活の根源的な相である表現慾に十分なる機会を与へ、且つその表現を積極的に、且つ具案的に指導しなければならぬ。言語教育は、生活の拡大、充実並びに生活の純化、向上を図ると共に、生活表現の拡充と、表現の純正を期さねばならない。即ち言語教育は価値ある生活の、雅正なる表現に迄陶冶しなければならぬのである。生活の内容、実質のみを拡充して、表現及び表現形式の醇化を図らないのは当を得たものではない。

故に言語教育は、便宜上生活内容を啓沃することゝ、表現そのものを陶冶することゝに分けて考へる事が出来よう。生活内容の啓沃とは狭義の学習内容のみではなく、児童生活の価値ある凡ゆる局面を、啓沃することを意味する。故に言語教育は生活内容を積極的に拡充し、深化する様に指導すると共に、それを如何に表現し行くべきかを指導すると言へよう。されば言語教育は、生活内容の豊富、醇化、深化を欠いてならないと共に、内容表現としての形式的方面をも重視することが容易に看取される。唯表現科として、比較的表現の形式的方面を主として啓培するかの如き観

を呈するのは自然の勢であるけれ共、本来、形式のみを偏重して内容を顧みないと言ふのではない。豊富な内容を表現するのに、よりよき表現を望むが故に、その表現に出来るだけ彫琢を加へようと云ふのである。言語教育は内容なき形式の整美であつてはならないと共に、形式的な陶冶を無視した内容であつてもならない。故に前述の如く、言語教育は生活作用の両面をなす、表現と受容の世界に対し、妥当なる啓沃の指導を工夫すると共に、その啓沃に対し出来る丈多くの機会を与へんとするものである。

後に詳述する様に、表現の陶冶にも、消極的な一面と積極的な一面とがある。即ち言語そのものの修練を主とする過程と表現そのものを主とする過程である。勿論言語教育の真面目は専ら後者にあることは論ずる迄もないけれ共、言語教育の特色は前者をも軽視しない点にある。何となれば、内容を表現するには、言語の習得と、言語使用の習熟即ち言語活動そのもの、深化を図らねばならないからである。けれ共、語彙を豊富にし、その使用に習熟する事は、言はゞ独立的、能動的な表現の前提たる点に於て重要であり、又価値があると言はねばならない。児童は、一般に表現を愛好する。言語表現をも熱心に求める。此の熾烈な表現衝動を具案的に指導し、一層高次の、価値ある表現に迄陶冶するのが言語教育の目的である。されば言語教育は児童を自律的生活に導くと共に、自律的にして創意ある表現に進めなければならぬ。これより、言語教育の積極面は、生活内容の整理、統一であり、価値ある内容の選考及びその内容表現のいろいろな過程を陶冶啓沃すること

あると言ひ得るであらう。表現の陶冶は言語そのものゝ表現許りではなく、言語活動に附帯する他の表現要素、例へば、音声上の陶冶、表情、動作等の工夫をも含むことは言ふ迄もない。言語教育が綴方表現の指導と異るのは、言語教育は、飽く迄も、言語生活の原始的、根源的な姿に於ての表現であり、文字による表現と著しく相違する立場に於て、独自の表現世界を開拓するにあると言はねばならない。此の意味に於て言語表現としての話方が最も重視せらるべきことが自ら了解されると思ふ。即ち眞の言語教育は話方に於て実現し得られると言ふ事が出来る。而して近時勃興し來つた学校劇、児童劇、唱歌劇等は、綜合芸術としての劇の本質から重要な許りではなく、言語教育の芸術的陶冶を代表するものとして一層健全な發達を期待せざるを得ない。

扱て言語は生活の表現であるから、言語教育は生活指導と言語活動の陶冶とに區別して考へられることは前に述べた。けれ共、言語陶冶と雖も常に生活の表現に於て為され、言語を生活することに於て行はれる事は見易い理である。而して生活表現に於て、口頭の言語が、文字による表現即ち文章に先行する。一般に書き、綴る生活の前に読む生活があり、話す生活は読む生活に先行する。言語本然の姿は元來話即ち音声による言語表現にあるが故に、音声による言語活動、言語生活の陶冶は、当然読方及び綴方に先んずべきものであり、從て読方、綴方の根底を成すものである。故に読方、綴方による言語陶冶、表現指導を偏重して、本来の言語教育を無視し乃至輕視するは甚しい謬見である。言語は意味を有する。けれ共意味を捉へる事は、文字によらずして、なほ可能である。

聴取による言語指導は、文字によらずして、なほ豊富なる言語の意味を理解して行く。故に文字、文章の偏重によつて、言語そのものによる意味の生活が閑却されてはならない。文字、文章による言語陶冶、表現も極めて重要である。吾々の所謂言語教育は決して、文字による言語陶冶、表現を軽視するものではない。却て文字、文章の厳密な取扱を主張する者で、之を尊重するが故にこそ、本来の言語教育を基調として眞の国語教育を發展させ様とする者なのである。吾々の主張する所は、言語陶冶及び表現を読書方面及び綴方発表に限定することに反対し、寧ろ読書、綴方の前に、音声による言語陶冶がなければならず、而して、更に後者が前者の基礎でなければならぬと言ふのである。文字によらない言語教育が特に初学年の分科以前の国語教育に於て、殊に重視せらるべきこととは論を俟たないが、併し、斯の如き言語教育、言語指導は、一般に低学年に於てのみ重要な許りではない、凡ゆる学年を通じて啓培せられねばならないものである。

総じて言語教育の重要性は一般言語生活の実相から導き出されなければならない。言語教育が重視されねばならないと言ふ根拠は、

- 一、文字、文章による言語生活以前に、音声に基づく言語生活があること、
 - 二、言語活動の本質は音声による言語に存すること、
- から推論する事が出来よう。即ち、之から、
- 一、文字を授ける以前に言語教育を施さねばならないこと、

二、音声による言語教育は文字、文章による言語生活の根底たるべきこと、を導き出す事が出来、音声による言語教育が国語教育の根底であり、言語の音声的陶冶の極めて重要なることも容易に看取されるであらう。音声的取扱は言語指導の根本的方法であつて、それは言語活動、言語生活の本質観から言語教育を確立せんとするものであつて、一部人士の思惟する様に、此の方法を以て方言区域に於てのみ重要であると言ふのは皮相の謗を免れない。吾々に於て重要視せられて居る方言、訛音の矯正は所詮言語教育の一端に過ぎない。しかも消極的な一端に過ぎないのである。

言語教育の機会はその特定の指導に限つてはならない。凡ゆる場合凡ゆる機会が言語教育の場所でないけれどもならない。従来のように、言語教育が、部分的教科に限られるならば、言語教育の成果は望まれない。況やその生活化は期待さるべくもない。教師は凡ゆる機会に於て言語指導の位置に居らなければならぬ。児童の自発的活動を期すると同時に、教師は凡ゆる場合に言語発表の妥当なる指導を怠つてはならない。又言語教育が生きた生活に即する限り、その陶冶材料は、読方、綴方其の他の教科に限定されてはならない。教育が常に、児童の生活全体を考慮しなければならない様に、言語教育は、常に、児童の生活、経験の全体を考慮しなければならない。近時社会生活が学校内に導き入れられること多く、人間の本質活動としての作業が重要視せられる機運にあるとすれば、言語教育は言語生活の本質から見て益々重視せられねばならないのである。

二 言語教育と国語問題

学習、作業、一般的に言へば児童の生活を深化し、發展せしめる様に指導すると共に、拡張し、豊富となる言語活動を習熟、發展させる事は言語教育の任務ではあるが、言語教育は、更に国語教育として、祖国の言語を愛し、国語を改善し行く自覚の下に於て営まらるべきものである。一見国語教育に於ける形式的方面のみを論ずると見える言語教育は、本来、生活の表現を目的とするものであり、更に国民文化と関連し、国語愛、国語浄化の見地の下に觀ぜられない限り、極めて皮相、無内容のものと貶められる事は明瞭である。文化の開發が、単に時代の潮流に委すべからず、意識的に、批判的に為されねばならない様に、言語問題、国語問題も亦時代の風潮に任ずべきではない。国語は意識的に、批判的に善導し、改善し行く努力に俟つて、初めて正しい發達が期せられる。而して文化の問題が国民全体の問題である様に、国語の問題は、例外なく国民全体の問題でなければならぬ。国民が文化を受容、保存するのみならず、価値ある文化の創造に、積極的努力を傾けなければならぬ様に、言語生活も亦、一般に、豊富、多彩であると言ふ許りではなく、意識的に、批評的に改善、純化せらるべきものである。極言すれば、言語問題は延いて国家民族の死活問題である。言語問題に対する無関心は、民族文化に対する無関心を意味する。これ迄に言語教育が常に国語の本質から考覈さるべしと述べた所以である。国民文化乃至国民教育を論じて、国語を考慮し

ないのは誤謬の甚しきものである。而して、現下の日本に於ても、国語問題解決は一日もゆるがせにする事の出来ない刻下の急務である。

思ふに教師は此の意味に於て、国語改善、浄化の自覚の下にこそ、言語教育を為すべきであつて、漫然たる国語教育に終始すべきではない。児童に対しても亦、国語愛、国語浄化の自覚を喚起し、以て明日の正しき国語の建設、通用、に努力すべきである。若し教師、児童に此の自覚がないならば、言語の陶冶は、徒らに労煩を感じるのみであつて、国語問題は依然として、一般の共鳴を喚起し難いと言はねばならない。児童に、積極的に、言語陶冶を課するのは、一面、国語愛に覚醒せしめ、国民としての自覚と責務を興起する為であつて、単り児童としての語言陶冶に終るものではない。故に言語教育は、元來、児童或は学校内の問題に過ぎない様な局部的、暫時的なものではない。それは文化の問題と共に、全体的、永久的な問題である。国民的文化生活の醇化と欣情の為である。殊更小国民としての児童に於て、言語教育の厳正を期するのも、此の言語問題が自然の推移に任せる事の出来ない事から結論せられるのであつて、二三の方便、巧利の為ではない。

生活は進展する。而してその実相は生々開新にある。言語も亦生活に即して進展する。国語問題の一としての方言、訛音の矯正も畢竟、生活の変化に伴ふ必然的道程に過ぎないとも言へよう。国語統一の必要は、今改めて言ふ迄もない。而して吾々が標準語に拠るのも単に国家政策の立場からのみではない。一は文化の立場から、一は国語浄化の立場からである。標準語は言はゞ一の理想語、

抽象語として、吾等民族の軌範たるべきものである。従て民族が之を、共通普遍に使用する意味に於て、共通語と呼ばば一層よくその機能を示すことになるであらう。

凡そ吾々の言語生活は与へられた言語から始まる。郷土語に対する愛着は熾烈なものである。魅惑であり、幻惑でさへある。けれ共言語による郷土愛は、郷土語の受用、愛用に尽きるものではない。寧ろ伝襲せる郷土語を純化し、豊富ならしめ、之を次代に遺すことこそ真に郷土を愛する所以であらう。吾々の郷土愛は、単に郷土に執する事にあるのではなく、伝統に立脚しつゝ、進取、更生を期する改善にこそ、真生命があると言ふべきであらう。

惟ふに活動を共にし、悲喜を共にすること、総じて社会を構成する人々の結合、協力の文化的意義は、一般に考へられるよりも、一層重視せられ、又道徳的見地からも一層高く評価せられねばならないであらう。即ち各自の孤立ではなく、盟結が、秘密ではなく、解放が尚一層貴ばれ、此の機運が益々促進されねばならない。蓋し社会の進歩は、斯の如き解放の下に行はれる相互扶助、相互影響に俟たねばならないからである。即ち社会の結合、協力はそれだけで極めて高い道徳的価値あるものと言ふべく、人類の共通、共働、協力、共福、共愛、共哀、共歎は地上に於ける最高の理想であり、善である。社会は、強力にして、創造的な個性相互の活発なる接触によつてのみ、十分なる生長、発展を現じ得るものと言ふべく、萎靡、因循、姑息なる我執によるべきではない。共働、同情は各自生活の積極的な接触でなければならぬ。而して積極的接触は、最も多く、言語の媒介

によらねばならない。吾々の欲するものは個人、社会の生長であり、発展である。生長、発展は人々の結合、相互のよき影響に俟たねばならない。此の結合、影響、即ち相互扶助は言語によつて中介せられること、最も多いと言ふ事が出来よう。共同文化を積極的に促進させる為には、必然的に、共通言語の弘通を促進させねばならず、民族の統一、共働、提携を希求する限り、国語の統一も亦欠いてはならない。而して民族の共働、協力の標的を統一すると共に、言語生活の標準も亦軌を一にせざるを得ない。社会人各自の協力、共情の生活が善とするならば、言語の統一が、此の社会人の結合、共働、共情の実を成さしめる意味に於て、言語統一はいろいろの点に於て、社会的善であると言ふ事が出来る。

乍併国語の統一は、文字文章による統一のみでは極めて、不徹底、不完全である。国語の統一は結局、口頭言語の統一、即ち話に於ける言語の統一に迄進まなければならぬ。換言すれば唯一標準語による言語生活の実現に達しなければ徹底しない。而して前者に就いては、各時代に於て略々実現し得る事で、今更此の問題を考へるのは後者に遺憾の点が、少くないからである。比較的局部的な方言を矯め、純化し、之を共通語に迄高めようとする事は、それ丈け共働、共情を深める事であり、狭隘な生活形式から、闊大な生活への発展であると見做さるべきである。従て方言の浄化、共通語への接近は、郷土色の衰褪、地方的特色の衰亡を招致すると言ふ論は必ずしも当らない。何故ならば、吾々は方言を、此の刻下に、撲滅せしむべしと言ふのではない。何となれば共通語を会

得することによつて、方言を矯正しつゝ、次第に標準語に接近させようとするものであり、方言を醇化することは、方言に代ふるに空なる言語を以てするものではなく、言語を改善し、純正なものとすると共に、積極的に共働文化の促進を企図する事であり、狭隘な我執、偏狭から脱して、より一層大なる生活を結成することであり、社会の完全なる共働、共情への障礙を撤去せんとするものだからである。加之言語は生活に根柢を有するものであり、生活が生々流動する様に、言語も亦凝固、停滞するものでもない。(此の故にこそ、正しい言語の發展が要求せられねばならず、その故にこそ言語の醇化、統一も可能ではないか。) 且又言語醇化を以て、地方色の失墜を言ふものは、生活、言語の生々化々を思はざるものであり、生活、言語の醇化を求めざるものと言はねばならない。唯問題とするのは、此の方言純化としての標準語指導の方策である。目的よりも手段である。扱て小学校の国語教育に於ける国語には、本来、方言が含まれて居らない事は、言ふ迄もない。方言教育とは、此の言語それ自ら矛盾に他ならない。何となれば、言語教育とは直ちに国語教育を意味し、国語教育なる限り、標準語教育を示すに他ならず、而して国民教育なる限り、かかる意味の国語指導でなければならぬからである。

けれ共児童の言語生活は、専ら、生得の方言を以て営まれる事は、方言をして言語教育の重要な問題たらしめずには置かない。勿論吾々の言語活動は、先づ、与へられた、土地の言語に出發する。而して方言に対する親しみは、標準語を以て『親しみ難きもの』たらしめる。敵に人々が、方言を

以て寛いだ時の平服にたとへ、標準語を以て礼服に比べる。故に、吾々にとつて、言語の二重生活は避くべからざる事である。けれども、言語統一の究極の結果に対する予測は論外とするも、共通語の弘通は刻下の急務であり、言語教育の重要な所以も亦此の点にある。されば、かくばかり根柢の牢固たる方言と、標準語とは両立して、相背くものであるかどうかの問題は、少くとも当面の問題ではない。一言にして言ふならば、標準語は、当に、普く弘通せらるべきものなるが故に、小学校に於ける言語教育に於ては、標準語の会得、標準語の生活を能ふ限り迅速に且つ正確に啓培すべきであると言へば足りる。

乍併、勿論吾々は、之を以て直ちに、方言対標準語の問題を軽視するものではない。否却て、吾々の言語教育は、此の両者を考覈することから出発しなければならない事を痛感するものであり、此の論じ古された問題を此処に提出して拙論を試みる所以も、此の為である。小学校に於ける言語問題は、形式論に拘泥するならば、法令に準拠すべしと言へば敢て不可ないのである。けれども、吾々は之を、一は言語教育の立場から、一は文化の問題から、標準語の弘通を以て急務となすことを述べて置いた。尤も、方言と共通語との接近は、吾々の要求としてのみならず、言語そのものの本質的傾向から之を論証する事が出来る。之に対する事実の論証を要求するとならば、吾々は言語学者ソツスールの所謂、言語は社会と同じく一は割拠心に従ひ、一は輻射の要求に従ふと言ふ言葉を出す。而して之は、吾々の問題に対しても亦深い暗示を投ずることが分明するであらう。言

語学者が言ふ様に、分化し、分裂し、孤立する傾向と共に、交錯し、合一せんとする傾向は言語そのものゝ本質に属すると言ふのである。故にバイイも註して言ふ。『此の二つの運動には社会的原因が伏在する。一は制限された集団を特異の利害関係内に繫縛し、伝統主義、つまり与へられたるものゝ受身的受理に幸ひする。一言で言へば、社会的遺伝に至上権を許す。も一つの傾向は、衝突しつゝ遂には和解する相對峙した力を働かせて、とりどりの複雑な組合せを起させる、これは言主側から見れば、一層能動的な智的監視を必要とし、反省及び熟慮した選択の役割を大ならしめる』と。故にバイイの言ふ様に言語が此等の傾向の何れに引かれるかによつて、言主は言語を別様に摂取し、別様に働かせる結果を将来する。その進化の要因もまた同じ方向に於て修正され、遂には言語の構造自身はその反撃を受けるであらう。その働くさまが最早見られぬ国語や、或は伝統中に凝結した小方言ばかりをにらめて居つては、言語機構一般に対する觀念は速断に過ぎたものとなりはしないであらうか。』(バイイ言語学・小林訳・二一八七以下) 吾々が此処に、此の長き引用を敢てしたのは、此の如き見解が、吾々の当面の問題にも適合し且吾々の言語教育の重要問題に対してよき示唆と指導原理を与へるものと信ずるからである。而してそれは、言語教育に於て、今尚屢々聞く、方言と標準語との対立問題に対する解答を与へるものであるからといふのみではない。寧ろ一層根本的な、吾々の言語生活そのもの、実相に対する見解を明示して居るからである。吾々に於ける方言、標準語の問題も亦、一面斯の如き論拠から考察されねばならない。これ即ち、吾々が先に

言語は常に文化、社会の問題として考究すべしと述べた所以の一である。

交通の発達と各階級社会の諸々の接触は社会連帯と共に、著しく言語の交錯を招致せざるを得ない。その結果は特殊の言語が衰微して、交通の進歩と共に、共通語が一層広く通用せられる事は、必然の勢であると言はねばならない。近代語及び近代の言語生活は正に斯の如き情勢の下にあると言つてもよからう。従て或る言語環境が言語の二重生活を営まねばならない情勢にあることも自然であらう。吾々にとつて方言生活は根柢も深く、魅惑的である。乍併、一般に、言語の意識的習得も欠くべからざることであり、標準語習得も亦その意識的習得の一相であると言ふ事が出来る。然らば吾々の二重語生活の運命は如何になり行くであらうか。之に対しても、吾々は、バイイの論拠を挙げる事が出来よう。『意識的に、人為的に運用される言語活動が、それに隣した本能的言語活動に段々近寄り、最後には並置とか接触とか言つては当らず、寧ろ習得物と伝承物との相互誘入となり、お互の直接影響となる。大言語の働きに於ける意志の役割が層一層効を奏するやうになると——それは伝統の力を殺がずにはなし得ない——意識的改革が決行される機会が増すやうになる。』(同三〇九以下) バイイは更に、これも所詮人間社会を一層の意識へと押しやる一般的傾向の、言語の様相に外ならぬとし、結論して言ふ。『社会生活の最も自発的な、最も伝統的な形態は、次第に反省的意志の統制下に持来らされる。言語活動がこの法則を免れ了せたなら、それこそ不思議である。』(同三一〇——一)

言語生活に対する斯様な見解は、吾々の国語問題に対しても少からぬ教示を与へる。吾々が斯かる引用を敢てするも、前に言及して置いた様に、言語活動、言語生活の実相から言語教育、方言、訛音の矯正を考慮せんが為である。而して一面共通語弘通は近代言語生活の必然性にあることを認めつゝ、尚現下の言語教育に於て、方言矯正に努力する所以のものは、国民生活の立場からと、言語統一の必要と、言語の積極的醇化の見地からである。又言語の統一が必然の勢なりとするも、之を一層意識的に促進するは、目下の必要事であるのみならず、その言語の統一は、正しき、美しき言語の統一たるべきことを要求せざるを得ないからである。尚一層誤解を避ける為に一言を費すならば、文化生活の向上を図る一面、言語生活そのものゝ浄化、醇化に努力したい為であると云はねばならない。

バイイも、言語活動の社会的機能を以て、社会構成員の凡てをして言語領域の全外延に於て相互理解せしむる事であるとなし、その為には言語は高度の統一に達せねばならず、事実開化せる言語がおしなべて氏の目標に向つて進んで居り、言語が個人的特異性及び方言的特異性を失ふに従つて、この目標に接近すること、而して此の特異性の消滅は、文明が発達し、社会意識が増すにつれ、それだけ迅速となると力説して居る。(同一一五―六) 而して個人的、地方的特異性を有する言語の富は、言語活動の社会的機能を鈍らせ、社会的統一には有害なる富であると高調し、言語の寛容は決して意志交換を早める所以に非ずと論じ、独立不羈が役立たぬことは、贅沢や過剰と何等選ぶ所

なしと痛論して居る。(同一一八以下) 吾々が以て言語生活の純化、浄化となすもの、文化的意義も、之等から見て自ら分明となるであらう。言語生活、国語の浄化とは、言語の単なる統一のみではない。それは正しき、美しき、統一せられた言語の、健全なる、進歩発展の助長を意味する。吾々の所謂言語教育は一面、此の文化運動の一を実現せしめんとするものに他ならない。学校に於ける言語教育、方言、訛音の矯正も、言語生活の本領から導き出される根拠に基くので、卑近な二三の巧利方便の故に行はるべきものではないと知らねばならない。

言語の二重、三重の生活は、決して喜ぶべき事ではない。けれ共方言生活の存つ幻惑は、直ちに標準語を以て代へ得ないかの如くに見える程強いものである。此の意味に於て、標準語を晴着にたとへ、方言を以て不断着に比べる事も首肯されよう。けれ共不断着の持つ親しみの故に放任し、方便の故に標準語を習得することは当を得たものとは言はれない。方言生活を営む吾々にとつては、勿論共通語を一挙に習得することは出来ない。一方に方言生活を営むと共に、一方標準語の生活に親しまねばならない。而して標準語の弘通も、徐々に、しかも具案的に進めねばならない。先には親しむべき述べた様に、単に標準語が方言を駆逐し去るとのみ見なすべきではない。又現に行はれて居る方言を抹殺し去る事でもない。方言の矯正とは、畢竟方言を浄化して、標準語に接近せしめ、以て方言を標準語の水準に迄高めると共に、国語そのものの高度の統一、純化及び発展を図る為の過渡的な、しかも最も緊密にして困難な国家的、社会的大事業である事を意味する。之が為には、先

づ小国民を啓沃する学校に於ける言語教育に於て、眞の国語教育の基礎を確立し、国語愛護、国語浄化の大精神を養ひ、此の旗幟の下に一の標準的言語圈を作り、之を中心として放射的に社会に侵出せしめて、一般社会に、国語愛護、国語浄化の精神を徹底させねばならない。されば教師は此の国語運動の中心として常に、言語指導、国語教育の見地の下に、正しき国語の発展を期する様に努力すべきである。

三一 言語教育と文芸的陶冶

言語教育に於ける言語及び言語活動の陶冶を以て消極的となし、形式的と評するならば、吾々は之に対して何等異存なしと言はざるを得ない。何となれば、言語教育の眞義は、内容、実質の啓培になければならず、全体としての生活の指導に資すべきものだからである。けれども楽園浄土に到達するにもその道程を要する。水を通ぜんには時に岳麓をも開鑿しなければならぬ。徒らに彼岸の善美のみを讃頌するに急で、到彼岸の道程に横る障碍を考慮しないのは本末の序を紊るものと言はねばならない。況や言語教育の此の消極面も一朝一夕にして成らざるに於ては殊に然りである。

漫然と語り、漫然と読み、漫然と鑑賞する様な言語教育は、此の場合、最も言語教育の正当な発達を、阻止するものである。言語の持つ眞の意味を把握し、言語活動、言語生活に対する厳密なる取扱及び音声的陶冶等は一見迂路の如く見え、乾燥無味な様に思はれるけれども、吾々の見る所、

之等の態度こそ一般言語活動を陶冶する唯一の方法と言はざるを得ないのである。言語教育の此の主張は、単る言語活動そのもの、実相から導き出され、従て言語活動に即した方法たるのみならず、国語教育の効果を最も上げ得る捷徑であると信ずる。此の方法が一見没趣味にして、無味乾燥なるが如く目されるのは止むを得ないとしても、言ふに易くして行ふに至難な事は、多年の経験から見て、極めて明瞭である。しかしながら前述の様な、人々の所謂形式的方面の陶冶を欠いて、何処に、十分なる内容、実質の陶冶が有り得るであらうか、生きた言語活動を啓培し、言語生活を指導することなくして何処に言語教育、国語教育があるかを疑はねばならない。吾々を以て見れば、所謂実質、内容を主とする方法は真意甚だ善なりとするも、道程を顧みずして、徒らに彼岸のみを説くに急なるものと認めざるを得ないのである。一字、一語、一句の意味、構造を徹底的に理解することなくして文章の意味、内容を如何にして会得し得るか、又文の構造、情調を了解せずして文を会得し得るか吾々は之を疑ふものである。もとより大意を取り、大体に通じ、或は内容、表現を鑑賞することも、国語教育の一面として指導を欠いてはならない。けれ共、斯様な態度は、嚴密な言語教育あつて始めて可能な事であつて、言語を真に光彩あるものとして理解するには、専ら言語を言語活動に於て啓培して行く言語教育を根底としなければならぬ。

童謡、童話其他児童の読み物としてのいわゆる児童文学の鑑賞、創作指導の出現は、国語教育の一飛躍であり、革新である。童謡、童話は単に読み物乃至鑑賞材料たるに止らず、現今は童謡、童

話創作の積極的指導に進んで居るが、之は確かに国語教育の、囑目すべき一展開たるを失はない。乍併此に伴ふ必然的現象として方言、訛音の使用が重要な意義を有することとなり、標準語、標準音と方言、訛音との甚しい混同を招くに至り、本来の言語教育の發達を阻害せること甚しきものがあると言はねばならない。

勿論、童謡、童話の教育的価値の重大な事から見れば、童謡、童話の鑑賞、創作は積極的に奨励すべきものである。童謡、童話の發生、存在は兒童本来の要求であり、適切な指導で之等を創作させることも兒童の表現衝動、想像生活に応へ、又之を啓發する所以ではある。従て吾々はそれ等の健全な發達を希望する者である。けれども此に黙過し得ないわゆる兒童文学に於ける方言、訛語の使用が延いて他の国語教育の領域にも波及せることである。事実、兒童の綴方に於て、近来、方言が使用せられ、中には積極的に之を推称し、奨励する様な人もある様に見受けるが、之なども兒童文学の流行に負ふ所が多いと思われる。

童話、童謡等に於ける方言、訛語の使用は、たとへ、音律、情調等の關係から必要なりとするも、公然と許容され、凡ゆる場合に適用さるべき性質のものではなく、いはんや積極的に奨励、指導すべきものではない。幼児語としての訛語も、暫時的のものたるに過ぎず、之等は当然發達せる言語によつて代へられねばならないものであり、方言の使用と語彙が貧弱な為に表現に甚しく支障を来す等の場合にのみ寛容せらるべきものであつて、言語教育の訓練と共に消失すべきものである。方

言使用は、唯、方言たることを意識せる場合に限り、児童の無意識的使用の場合は、その方言なる事を覚らしめ、且之に正しき標準語及び標準音を以て代へねばならない。吾々が屢々述べ來つた様に、方言教育乃至方言の奨励指導は国語教育と、既に、矛盾するものである。

生活表現としての言語が、方言使用の禁止によつて児童の表現が著しく阻止されるとの論駁は一応首肯されるが、入学当初の児童は除外例とするも、数年に及んでなほ、標準語による表現が甚しく遺憾の点ありといふのは、先づその指導法の是非を見なければならぬ。且又、仮令吾々が標準語の語彙寡少を歎ずるとしても、児童の語彙が貧弱なものであるといふ偏見にとらはれることなく、積極的に語彙の拡張を図るべきものである。聞くならく独逸に於ては、児童三年にして標準語による発表が十分であり、教師三年にして之を實現し得ざれば、罷免されると言ふ。児童の語彙習得は然かく緩慢、貧弱なものでもない。又方言、訛音を矯正することによつて、甚しく自由なる表現を阻害するが如き、俗俚に言ふ角をためて牛を殺す様なものではない。指導の如何によつては、児童の語彙習得は低学年に於ても驚くべきものがある。若し夫れ高学年に至つても、なほ、甚しく方言の濫用を見るが如き事あらば、斯様なのは、自由表現の名に藉りて方言の使用を寛容し、或はその施すべき時期に於て啓沃を怠つた結果に他ならない。近時綴方等に於て方言の使用が寛大視せられ、表現の卓越せるものは、此の類に多いなど誇稱する様なものは、吾々の首肯し得ない事である。凡

そ方言の寛容は、単り、消極的な場合に限られねばならない。即ち語彙甚だ貧弱な低学年か、特に地方色を濃厚に言表、描写しなければならぬ場合の如き之である。けれども、殊に後者に於て、特別に方言会話を挿入し、独特な言葉を用ひなければならぬと言ふ様な場合以外は、必ず標準語を使用すべきであつて、綴方に於ける会話に方言で相応酬する表白を挿んでも、地の文は必ず標準語を以てすべく、地の文に方言を混用する場合は、先に述べた様に、之を意識したる場合に限定されなければならぬ。言語教育は一日の早きは将来幾倍もの成果を生む。表現の無碍自由の名に於て、或は児童に対する同情に藉口せる今日の姑息は、然かあるべき言語教育の得べき当然の美果をも放擲するに等しい。今日の拘束、不自由は明日の解放、自由の前提なることを忘れてはならない。元來標準語の習得に於て、児童は何等苦患を訴へないのみならず、欣然として之に就くものなることを知らば、言語指導の厳正を以て、教師の同情を疑ふべきではない。入学当初に於ける教師の厳正と努力は、上級に進んで初めて言語陶冶を厳にするよりも、功を収むる幾倍なるかを知らないのである。『鉄は熱したる時に打つべし』である。方言、訛音の矯正は、心気頓に一変せる入学期が絶好の時期であつて、之を逸しては槌を下す、その幾倍なるも、到底彼に及ばない。指導、矯正が不可能であるといふのでは勿論ないが、上級に進むに従つて、愈々困難の度を加へる。之れ鉄既に冷却し、薰習既に矯め易くないからである。之は吾々が夙に、経験によつて会得した事である。故に常に思ふ。言語教育、方言、訛音の矯正は能ふ限り早期に始むべきであると。

勿論吾々は方言、訛音矯正の至難を日々痛感して居る者であり、標準語彙を豊富ならしめることの容易でないことを知悉して居るものであるが、後に詳述する様に、表現を殺して、機械的に標準語を注入する者ではない。表現は自由無礙を期すべきである。けれども今教育に関する限り、それは正確なる表現に善導し、雅闊なる表現に補導すべきであつて、表現の自由の為に、内容のみを偏重して、表現の形式を無視するのは、言語教育の旨意に背くものである。従て吾々は表現（これこそ教育本来の面目ではないか）の自由、創意、表現の機会を豊富に与へる事を要求して止まない。唯吾々の言はんと欲するものを反復するならば、表現の内容と共に、表現の形式を重視せよ、而して内容と共に形式的方面をも陶冶せよと言ふに在る。『能ふ限りは自由を、必要なる限りは指導を』とは吾々の場合に於ても鉄則である。言語教育は表現を啓沃すべきもので表現を殺すものではない。言語教育によつて表現が歪められると思ふのは、目的の欠陥ではなく、手段が妥当を得て居らないからである。凡そ教育的見地に立つ限り、斯の如き懸念なしと言ひ得る確信こそ望ましいのである。

文芸の人間社会に於ける意義に於いては、今更ここに述べる必要がない。近時国語教育に於ける文芸的教材、文芸的陶冶が広く行はれて来たことは国語教育の発達と相俟つた必然的結果と言はねばならない。文芸が最も適切な生活表現であり、生活指導、言語教育の陶冶材料として最も重要なものであることも周く人の知る所である。而して言語生活の妙趣は、文芸的教材によつて啓培され

ること最も多いと言はねばならない。児童の興味を支配する点に於ても、蓋し文芸的材料に比肩し得るものがなからう。従て国語教育に於ける、此の傾向の進展には、将来利用して期すべきものが多と言ふ事が出来る。吾々は文芸的陶冶の主張が、より一層研覈され、飽く迄も児童の本性に立脚した、健全なる児童文学、児童文芸の出現と發達を翹望せざるを得ない。而して人間性、児童に立脚する文学が、児童に、最も大にして、効果的な支配力を有することも疑を容れない。本来の言語教育以外の諸学科も亦文芸化することによって多くの効果を上げ得る事も人のよく知るところである。一般文芸の天地は闊大である。それは人性の全局を包括すると言へよう。従て国語教育に於ける文芸的陶冶は、一部論者の非難する様に人性の一面に偏すると言ふのは当らない。民族の有する文学は民族生活の記念塔である。まことに、人生は須臾にして芸術は不朽である。人は死に、民族は滅んでも、芸術は滅せずに人間を支配して行く。文学的作品は熟読され、愛誦されて、個人を支配するのみならず、屢々民族をも育んで行く。文学の与へる社会的影響は改めて言ふ必要もない。言語教育が一面文芸的教育に展開して行かねばならないことも見易い理である。

乍併、従来言語陶冶、国語教育の形式方面偏重の失を救ふ文芸的陶冶及び鑑賞教育は、もともと最も言語教育の目的に恰当するにも拘らず、屢々誤解された指導の為に『過ぎたるは猶及ばざるが如し』の觀あることを見聞する。文芸教科こそは言語教育の眞の舞台たるべきである。何となれば、文芸こそは言語活動の微妙、人性生活の機微を、最も生彩躍如たる姿に於て把握させるからである。

けれ共、言語の嚴密なる陶冶なくして、如何にして文芸作品の理解、鑑賞会得が為し得られるであらうか。又之等を如何にして生活化し、自我の拡充に資し得るか、又如何にして自ら文学的表現に迄到達し得るかを顧みなければならぬ。

これ吾々が文芸陶冶、鑑賞教育等の所謂實質主義を国語教育の本質とは認しながら、尙形式的面と見られる言語教育を重視する所以である。殊に吾々の様な環境にある者として、執るべき唯一の方策として、言語教育を年来主張し來つた理由である。それは嚴密な言語活動の陶冶であり、嚴密な音声的陶冶である。人或は斯の如き方法を以て形式主義と呼ぶならば、吾々は喜んで此の名を掲げて進む者である。

乍併形式主義を以て、形式偏重となし、旧套を脱せざる索漠、無内容と言ふのは、評して最も当らないものである。而して言語教育を以て形式主義と言ふものは、一般に言語教育の消極面のみを見て、言語教育の本質である表現を看過する者であると言はねばならない。又言語教育に於て所謂形式的方法を執る事は、此の方法が国語教育に於て根本的なことを確信し、且之を主張する者である。けれどもそれは此の方法が国語教育一般に於て独裁的地位を占めると言ふ意味ではない。それは内容を極めて重視するものではあるが、言語表現の陶冶、訓練をも重視しなければならぬと主張するのである。それは思想内容を顧慮せずと言ふのではない。寧ろ思想内容の陶冶を主眼とはするけれども、思想生活の正しき啓培を目的とするものであり、内容啓培と共に、その闊正な表現

に迄陶冶するに在ると言はねばならない。所謂形式方面の重視は形式主義の独裁に非ずと言ふのは、形式的側面は言語教育の消極面であり、右の意味に於て、内容主義へ必然的関門であると信ずるからで、形式主義を重視するのは、それが堂奥に実参し、内容の醍醐味を満喫するに欠くべからざるものであるのみならず、その捷徑なるを信ずるからである。仮令如何に妥当なる方途に於て取扱はれたものであれ、單なる形式方面の偏重は、所詮内容主義の前提、準備たるを免れず、精々竜を画いて眼青を点ぜざるの詭を避け得ないであらう。茲において吾々は改めて言ふ。言語教育の本質は生活の表現にある、乍併その正しき表現に迄陶冶するにあると。

内容主義可なり、鑑賞教育亦良し。唯惜しむらくは、唯渴して徒らに美酒を求むるに似て、自らその方途あるを、婁々、考慮せざるなきかを疑はしめるものがある。殊に文芸陶冶を狭義に解し、所謂文芸教育となすは、吾々の賛同し得ない所である。文芸的陶冶は文芸教育、文学教育ではない。文芸陶冶は特殊才能の啓培にのみ腐心すべきではない。児童教育は常に児童生活のよき局面を悉く啓沃、発展せしむる様に陶冶指導すべきである。従て国語教育の文芸的陶冶を以て、小数の小文士、小芸術家のみの独断上たらしめたくない。飽く迄も、教育の見地の下に、児童生活に立脚した文芸陶冶を目標とし、凡ての児童を悉く陶冶し、活動せしむべきである。

四 聴方教育と言語教育

生活表現としての言語活動に於て、音声が重視せらるべき事は極めて明瞭でありながら、一般には、兎角、看過され勝で、音声学的研究は、従来国語教育に於て最も忽緒に附せられた方面であると言つてもよいと思ふ。これは言語活動が、元来、音声による表現であると言ふ根本事実を無視したもので、言語教育として不備なることは勿論、国語教授の妥当な方法ではない。即ち之は言語を専ら、生ける言語活動として取扱ふものとは言へないからである。故に、今こゝに言ふ言語教育とは、言語活動が生きた生活の表現であるといふ根本事実から、言語活動をば、言語活動そのものゝ実相に於て理解すると共に、言語生活の機能を遺憾なく陶冶しようとするものである。此の意味に於て、言語活動、言語生活の真相から見て、音声の職能が如何に重大なものであるかは敢て論ずるを要しない。而して音声による言語の教育及び音声による表現の陶冶が積極的に指導されなければならぬことも自ら分明するであらう。

言語教育は、受容を主とする聴方と、発表を主とする表現との両面から考察する事が出来る。言語習得の上では読書による以前、既に聴覚による取得があり、表現では話す方が書く表現に先行する。

聴方の教育的意義は、之を二方面から考覈することが出来よう。即ち、聴く生活が、話し、或は

書く生活に先行すること、即ち発生的に見て、言語生活の原初的な様相なること、之れその第一である。次に、聴く生活は、常に全人生の言語生活の半面を形成するものなること、之れその第二である。此の二様の立場から、聴方教育は第一に、文字習得以前既に言語生活があることから、文字によらない言語教育が無ければならないこと、第二に、聴く生活が、常に言語生活の半面を形成することから、聴方に拠る教育は、言語教育の重要な領域を占めるのみならず、一般教育にとつても、知能啓発の為に、最も重要視されなければならないことを視ひ知る事が出来る。即ち聴方は、単り言語教育の根本たるのみならず、文字によらざる知能開発の門戸であること及び読書によるよりも一層範圍広汎なることから、読書によらざる学習方法として最も重視せらるべきものである。聴方教育が言語教育の一面として語彙の増加とか、文字以前の言語教育として、専ら取扱はれるならば、それは消極に過ぎるものである。一般言語生活に於ける聴方の天地は広く、その位置は極めて重大である。故に聴方は、社会生活に於ける言語の占める位置と共に、高く且つ貴い。言語教育に於ける聴方の取扱は、斯の如き態度の下に考へられねばならない。

聴方指導に於ては、言語を言語活動そのものゝ姿で聴取ると共に、語彙を収得し、言語の意味話の内容を、能ふ限り適確、迅速に捉へ得る様に、具案的に啓培して行かねばならない。扱て聴方によつて語彙を増し、言語生活を複雑ならしめる。その習得力の驚くべきことは、入学以前の語彙が極めて豊富であるといふ事実によつても自ら分明する。而して一般に聴方による語彙の習得、知識

の獲得は人間にとって極めて自然であり、児童にとって最も容易な方法である。言語生活の發生的觀察に照して見て、学校の言語教育は聴方から始まらねばならない。聴方は話方と共に、学校に於ける、最も生命ある言語教育の領域である。言語の習得も、単なる語彙の増大であつてはならない。聴覚による言語の習得は、言語を生彩のある言語活動そのものに於て把握するにあることは屢々述べ來つた通りであるが、此の聴方による把握は、聴取する事による消極的、受容的なものに終始するものでないことは周知の事である。言語の意味を把握理解することは、文字による許りではない。聴方は文字なくして言語を習得し、言語の意味を理会して行く。即ちこれは言語の意味を生活することであると云つてもよからう。而して、更に話の内容を捉へて行く過程は、言語教育の上に大きな暗示を投ずるものである。

聴方教育が読書による言語指導と異なる所は、音声による言語をさながらに理解することであるが、言語の生命である微妙な語感、語調は専ら聴方によって捉へ得るものである。即ち言語活動の眞実相は聴方によつてのみ把握される。言語を習得し、言語活動を円満に作用せしめる為には、先づ聴取によつて言語活動そのものを会得しなければならない。加之聴方は本来児童生活の最も重要な領域で、就中御嚙類による聴方教育は、言語教育としてのみならず、徳育、知育等重要な教育方法であること言ふ迄もない。聴方によつて言語生活を拡充し、想像、現実を問はず、諸々の世界に触れて行く心作用は、それだけで児童生活の立派な能動的部面である。

乍併聴方教育は、興味本位の所謂御嘶類、総じて児童文学等に局限されてはならない。聴取する児童の知能に応じ、広汎な材料にわたるべきである。而して聴方教育の機会も授業中に限らるべきでないことは、一般言語教育と同様である。凡ゆる機会が利用せらるべきであつて、課外の安易、自由な場合こそよい機会である。聴方が児童生活のみならず、人間の全生活に於ける重要性を顧慮するならば、言語教育としてのみならず、凡ゆる方面に於て指導する様注意を要する。聴方が漫然たるものとなり、消極、受容に許り墮しない様に、聴方そのものの中に、児童の心生活が活躍する様啓培されねばならない。聴く事は生活の重要な部門である。聴方としての言語教育は文字による言語教育よりも、一層根本的であり、一層包括的である。殊に課外の読物を多く持たない、当地方に於ては、聴方教育は、教科以外最も重要な知識獲得の手段であつて、語彙の拡充の点からも、知徳啓培の上からも、聴方の地位は益々高められねばならない。

五 言語教育と音声的陶冶

聴方は音声による言語陶冶であるが、言語活動の陶冶は、主として言語表現の陶冶である。表現の陶冶には、音声そのものゝ陶冶と、音声による表現そのものゝ陶冶を含む。音声的陶冶に対し、聴覚の重要な事は言ふ迄もない。聴方が聴取するのは、単なる言葉そのものを機械的に聞入れるのみではない。聴取るのは言葉のあやであり、言葉の有する意味であり、話の内容であり、話者の生活内

容である。生活内容の相互伝達は言語活動に俟たねばならない。故に言語活動の陶冶には先づ聴方の陶冶がなければならない。聴方の重要な事は、前に述べた様に、他人の生活に接触する事である。

言語活動の微妙な点は、鋭敏な聴覚に拠らなければならないから、聴方の鈍感や、不十分なのは、言語活動にも著しい影響を及ぼす。正しい、美しい言語を駆使する為には、正しい、美しい言語の有する言語特有の情調を敏感に聴取らなければならず、言語活動の妙味は鋭敏な感受性に訴へて、初めて会得される。『咳唾珠を成す』如き典雅、優麗な言葉も、語感に対する敏感を欠くならば、あたら珠玉も瓦礫と選ぶ所なしと言はれよう。故に言語陶冶には、先づ力めて聴取の機能を敏ならしめ、語感に対する感受、感応の能力を啓培し、話者の言はんとする内容を完全に捉へる事を努めねばならない。

言語活動はそれ自身、既に社会的機能を含むものである。それは畢竟、人間の社会性、社交性の所産であるとして見ても差支へあるまい。従つて言語活動は既に、集団的生活としての社会を想像して居ることは明で、又言語活動は社会生活によつて複雑となり、発展して行く。言語は社会を想像し、且つ相互が互に或る程度迄理解し合ふことを想像して居らねばならない。即ち情感の交通があり、思想の伝達が可能であることを仮定して居らねばならない。表現は他人に通じなければならぬ。

斯くて言語活動の陶冶は、言語活動が音声によつて営まれる限り、音声そのものゝ陶冶を必要とし、而して更に言語活動そのものゝ陶冶を要する。之より、正しい、美しい発音、アクセントの練

習、訛音の厳密な治正が須要とされ、諸々の手段によって正しい言語を習得すると共に、之を雅正なる言語活動、言語生活へ導く為には、妥当なる言語教育が必要であり、一般言語教育に於ける音声陶治の占める位置の極めて重要なことも自ら了解されよう。唯ここに贅言を挿んで置くならば、言語教育は単なる言語の習得を期するものではなく、言語活動そのものの陶治を目標とするものであることを改めて述べて、生ける言語活動の陶治に於ける音声陶治の重要なことから、吾々が年来微力を傾注した言語教育或は国語教育に於ける音声学の取扱の必要と、その重要性を指摘して置くに止める。

言語教育は、生活内容を、正しい、美しい言語を以て、音声によって、正しく、美しく表現することを導くのが目的であるといふことは、上来反復言明した処であるが、標準発音の練習、訛音の矯正の重要なことは、社会的機能としての言語活動の本質から要求され、正しい、美しい言語が、正しい、美しい音によって、正しく、美しく表現せらるべしといふ一部の人々の関心事に止らず、国民全体の問題でなければならぬ。発音矯正の如きも、此の見地から力説せらるべきで、区々たる方便、巧利の為ではなく、又標準音の単なる強制でもない。況や単なる東京語、東京音の模倣でもない。それは正しい日本語に拠らんとする限り、何人と雖も念としなければならぬ規範を示すものである。加之国民教育が単一なる標準語によるべきことは、必然的に発音アクセントを標準音、標準アクセントによって統一しなければならぬ事も自ら結論されるのである。

言語の音声的陶冶は、言語活動の本質が、文字、文章によつては、十分理解し得ざるが故に、欠くべからざるものである。換言すれば言語指導が、主として、文字文章による限り、吾々は言語活動そのものを体得し得ない。此の故にこそ、言語教育は言語教育独自の領域を有し、独自の権能を行使すべきことを主張しなければならないのである。

扱て標準語の弘通が刻下の急務であることは、既に論じ古されて居るけれ共、その標準語の弘通も所詮文字、文章の上のみであつて、標準語としての言語生活が十分徹底して居らないのは、主として言語教育の不振、従て国語教育の音声的取扱が顧みられない結果であつて、従来为国語教育の大なる欠陥は、実に此の言語活動の陶冶を軽視せることにあつたと言つても差支へない。

文字、文章による言語の習得は一般に、標準音、アクセントの会得を語るものでもなく、言語活動の習得を示すものではない。言語陶冶は言語を生活化するにある。然るに言語の生活化には言語活動の陶冶を欠いてはならない。方言、訛音を矯正し、アクセントを矯正することは、出来るだけ方言を醇化して共通語に接近せしめ、同化させることであるが、之等矯正には、教師自ら正確な言語生活、正確な発音が出来なければならぬことは勿論であるが、更に音声学的知識が必要である。訛音矯正には、標準発音の知識丈けでは不十分で、方言の矯正に対する正確な知識と、両者の異同を明瞭に識別してかゝらねばならない。此等の点に於ても音声学的知識は益々重要なものとなる。又児童の方言、訛音の矯正には聴覚練習が最も必要で、且つ聴覚による矯正法が最も有効である。

児童に標準音を授けるには、基礎的練習が最も必要であるが、之には静粛の裡に標準語を反復して、十分に聴取らしめ、標準音と訛音との差異を聴覚によって明瞭に弁別させねばならない。時に瞑目せしめるならば一層妙であらう。勿論訛音矯正には聴覚によるのみでは十分でないが、聴覚の機能によるべき点が多い。

由是觀之、国語教育に於ける音声的陶冶の必要が、尚一層徹底せられねばならず、言語陶冶が、国語教育の根底たらねばならない根拠が、各方面から会得されるであらう。

言語表現の陶冶には、勿論上述の事丈で尽きて居るのではない。如何にすれば、内生活が最も有効に表現されるかに就いての種々の指導、例へば、妥当適切な言語使用の指導、言語表白に於ける重念も重要な事であるし、態度、表情、動作等の適切な指導、注意の必要欠くべからざることは論ずる迄もない。それ等も、畢竟、如何にすれば言語活動本来の面目が達成せられるかの問題に帰する事が出来、斯くて言語教育は、言語生活全般の陶冶指導を目的としなければならぬと言はねばならず、要するに言語教育の目的は生活の指導であり、生活表現の啓沃に他ならない。

まことに、奇しきものは言語である。言語の持つ響である。国語は民族の脈管に流れる血である。国語の持つ音、韻、それは父祖の脈搏であり、鼓動である。辱くも、国祖天照皇大神の神勅をさながらに拝聴するのも音声であれば、民族伝承の文学によって、父祖の声をまのあたりに聴き得るのも、一に音声によらねばならない。同胞四海協和、親睦を思ふのも音声である。実に、音声的陶冶

を欠いて、真の国語教育は不可能である。

六 言語教育と朗読法

今は一般朗読法に関して一々詳論する邊がない。唯当面の問題に関連した二三に就いて略述するに止める。

従来一般に朗読法が言語教育の基調をなすことに、余り留意しなかつた憾がある。朗読法はアクセント、発音指導等、国語教育の音声的陶冶から見て肝要なるのみならず、読方の重要な一面として注意すべきことは言ふ迄もないが、吾々が殊に之を重要視する所以は、言語教育の基礎は、実に、朗読によつて作られるものが多いと言つても大過ない位だからである。實際言語教育は、殆ど朗読に於て開拓されると見做しても差支へなく、音声的陶冶に於ても、表現に就いても、朗読によつて尋究さるべき点が極めて多い。表現の再現としての朗読にはいろいろの工夫が要る。

朗読の根本条件は、『話す様に読む』と言ふことである。文体の如何を問はず、散文、韻文、詩歌を問はず、談話体に読むべしと言ふにある。朗読を話す様にすると言ふことは、一般の朗読法に適切なものと言ふ訳にはいかない。けれども吾々に於て、話の様に読むといふ事は、言語生活の普通の姿に接近させることである。自然の談話に接近させることは聴き手にとつて自然であり、理解に便すると言ふ特色もあるが、話の様に読むといふことが、言語活動の陶冶に欠くべからざる方便

であるといふ見地からで、韻文、詩歌に至る迄話す様に読ませるのは、話す様に読む態度を徹底させる為である。又朗読を談話体に読むべしといふ論拠は、朗読の仕方は何人にとつても重要なものであるが、此の地方に於て、特に談話体に読むといふことが必要であるといふ見解からである。東京で育つた児童などの様に、普通の話が十分出来て居る者にとつて朗読の仕方が話に迄影響する事は少いが、(それでも東京の児童の朗読は一般に不自然に過ぎると思ふ) 標準語の談話、アクセントに習熟して居らない吾々にとつては、朗読に支配されることが極めて顕著であつて、話方指導、一般に言語教育に於ては、先づ朗読を話体に読むことから心懸けねばならない。斯様な説は、一見単純なことであるけれども、最も看過され勝な事で、不肖が明治三十五年話方教育の必要を提唱したる際、上司の反対にも拘らず、先づ読本の朗読を話の様にすべしと主張して以来、常に此の感を深くして居るものである。

朗読は兎角誦読の調子に流れ易く、調子によつて作られた習慣は容易に取れない。調子によつて作られた、ハト、カラス、ミノ、カサは正しいアクセントにはなかなか移り難い。所謂朗読口調の『カラスガキマス』は、正しいアクセント、読み方に変るには大なる苦心を要する。此の点は発音矯正にも、見逃してならない事で、朗読法がアクセント、発音矯正に最も重大なる関係を有する所にもこゝにある。例へば『ハトガキマス』に於てハ、ト、ガ、キ、マ、ス、と一字一字読ませることと文ではよろしくない。それには必ずアクセントを附けて『ハトガキマス』としなければならな

い。而してその朗読も、正しい母音の少い当地方の欠陥を考慮し『ハアトオガアキイマアス』と言ふ風に、或は『カラスガキマス』ならば『カアラアスウガアキイマアス』と言ふ様に、ゆつくり、しかも極端な読み方をして、発音、アクセントを出来る丈け児童に徹底させなければならぬ。之が出来てから、はじめて『ハトガキマス』『カラスガキマス』と、話体に一気に読むことが必要である。之は徹底了解をさせる為に、少し不自然に読む習慣もよくないからである。言葉もアクセントも発音も斯様な朗読によつて体得される事が多く、児童の話方は、此の朗読の知識を利用して行かねばならない。アクセントの練習には、アクセントのある音を普通よりもやや高く、且つ長める読方をさせねばならない。一般に、アクセントの練習には朗読及び教師の特色のある方法によつて自然に会得する方が捷徑である。而して朗読には伴読法がよく、伴読によつて反復練習すれば児童にもよく納得出来る。

勿論朗読は自ら意味が分り、聴く人にも、意味が通じる様に読まれねばならないし、それには話口調にする事が必要であるけれども、吾々の朗読法は、殊に、『ゆつくり、はつきり、高く、しっかり』を目標にし、しかも普通の談話の調子よりも、速度をやゝ緩める程度にする事を忘れてはならない。加之児童が、勢ひ所謂朗読調子に陥り易いことに鑑み、朗読は最も厳正を期さねばならない。一語一語、正確に、発音、アクセントを正し、句読に留意し、調子を整へ、語句、文章の意味を明瞭に把握し、又重念して読む等の注意も忘れてならない。漫然たる、流暢な素読より、拙でも

正確な朗読の方が言語教育にとって重要である。故に朗読に際しては、出来るだけ読本にとらはれない様に注意せしめ、十分耳の訓練を積み重ねなければならない。朗読によつて、所謂朗読の調子に流れない様にすれば、話方の基本練習は読方によつて殆ど達成せられる。而して吾々の言語教育は読本を中心とすべき点が多い。読本の周密な取扱は、凡ゆる点に於て、言語教育の範型となる。朗読に於ける言語発表の習練は、やがて自身の表現に対するよき指導となる。斯様に見れば、朗読法の研究は、言語教育全般に対して、重要なものであり、朗読は言語教育の基礎であると言っても可ないであらう。故に教師は朗読に際しては、特に注意して、言語教育の指導に対し、此の方面からの補育を看過してはならない。

朗読に於ては、聴方の習練と、表現の啓沃とが兼行はれなければならない。而して朗読材料を精選する事によつて、こよなき表現の指導たり得るであらう。表現されたものを朗読によつて再現する事も亦一の表現に外ならないのである。

七 言語教育と話方

言語は生活の表現であり、言語教育が言語の本質的な姿に於て、言語活動、言語生活を啓培して行く過程であると言ふことは、生彩躍如たる生活の機関としての生きた言語生活に立脚しなければならぬと言ふことになるが、此の意味に於て、吾々の生活に生きて居る現代語、就中生活の直接

表現として、主観の躍動し、感情が最も豊かに且つ如実に奔出する語言葉が、最も重要な働をする
ことが明かとなる。之は極めて単純な事実に過ぎないけれども、從來甚だ軽視された事で、その故に
こそ、今迄話方が余り重視せられなかつたのである。言語の生きた姿は口頭の言語に見出される。
言語が文字によつて代表される時、それはいはば言語の形骸に過ぎないと言はれる。形骸と言ふこ
とが言ひ過ぎだとしても、文章が、言語の原始的な姿態、根源的な様相を既に失つたものであるこ
とには異論のない処である。勿論文字による表現には、口頭言語の企及すべからざる特色と美点を
有する事は疑を容れないけれども、文章の表現は、口頭に於ける言語活動そのものとは甚しく異なるも
ので、文章に於ける修辭は、話に於ける修辭と同一ではない。同じく表現科であり乍ら、綴方と話
方とは著しい相違がある。綴方には綴方としての独立した機能を有することは明であるが、綴方
を以て話方に代へる事の出来るものではない。話方の立場は、生活の直接的、且つ総合的表現とし
て、発生的にも、言語そのもの、本質から観ても、文字による言語表現に先行し、且つその根底と
して国語教育の他の分科に先行しなければならない。

故に話方は生活表現として、従来偏重された文字文章の国語教育に対し、劃然たる一分野を領有
すべきものである。故に話方の指導は、表現を啓培しつつ、言語生活を、その生ける実相のまゝに
体得せしめ、言語活動の本質をば、自ら生活することによつて会得せしめ、話方指導を通じて生活
の指導を図らんとするものであつて、単なる功利方便の為に課するのではない。一言にして言へば、

話方は生活及びその表現の啓培にあるもので、飽く迄も言語活動の本質に立脚するものでなければならぬ。されば、言語生活の枢軸としての口頭言語の取扱は、茲に話方教育の使命を一層重要ならしめるもので、此の意味に於て、話方教育は、実に、言語教育の核心であると言つても敢て過言ではない。吾々が年来、特に、話方教育を重視する所以も一に、言語生活の本質に立脚して、児童の表現活動を啓沃せんとするにあつたのである。

(二) 話方教育

一 話方教育の目的

言語活動の本性から観ても、人間生活に於ける言語の位置から推しても、話の重要なことは容易に了解される。鬱勃たる表現本能が阻止されるのは、人間にとって苦痛の極みである。『思ふ事ははざれば腹膨る』の理で、己の思想情感を言表しないことは堪へ難いことである。児童生活に於て殊に然りである。児童は本来活動を好み、発表せんことを求めて止まない。而して言語の成立よりして、口頭の表現は、文字による表白よりも、一層根源的であり、且つ一層包括的であると言ふ事は前述の通りである。又言語教育としての話方教育の必要は、正に此の言語の本質観から導き出される必然的結論なることも既に述べた。

話方教育の主眼点は、話方なるが故に、生活内容の自由表現を目的としなければならず、それが教育なるが故に、正しき表現を期さねばならぬ。即ち児童の生活の豊富潤沢を図ると共に、言語活動の陶冶を図らなければならない。畢竟、話方は言語教育の枢軸として、児童生活の積極的指導を図ると共に、生活表現の啓培を積極的に行なねばならない。即ち話方の目的を端的に概括すれば、生活指導及び表現指導に帰する事が出来る、唯こゝに前述の注意を反復して置かねばならないのは、言語教育が種々なる生活指導を目標とすべきことは明かであり、それも極めて重要であるが、表現を指導すること、その事丈で、既に、勝れた生活指導に外ならないと言ふ事である、凡そ表現せんとする衝動並びに表現すること、それ自身生活の根本的な様相であつて、此の表現を啓沃することとは、取りもなほさず、最も大なる生活指導でなければならぬ。単に実生活に対する応用能の啓培のみを唱へて、表現そのものが生活なることを逸しては、言語教育の真義が失はれると知らねばならない。従て、人生に於て話方の必要なことと言ふ迄もない事であるが、小学校に於ける話方の必要は、全く言語活動そのものゝ本質観から結論される事であつて、二三の功利便宜の為でないことも、敢て煩を顧みず繰返して置く。

もとより、話方は文字による表現に比すれば、その表現が瞬間的であり、表現を出来る丈け推敲、練磨する余裕が少く、よつて自他共に十分なる精神的欲求を満たすには、尚遺憾なきを望み難い場合もなきにしも非ずと言はれよう。けれ共話方の特色は、その表現が音声によるものであり、且つ

直接、端的で、時に一層人の魂に肉迫し得る点にあるし、言語表現の濃厚な主観的色彩や、情感の機微は、文字によるよりも、一層総合的であり、音声上の諸条件と共に、身体上の表現をも併せ有する等の美点を数へる事も出来よう。上述によつて既に分明となつた事と思ふが、人間相互の接触される文化社会に於ては、人間の接触、結合、締盟が今より一層促進されねばならず、且又之等精神的交通、融会の倫理的価値が、益々重視されねばならないであらう。何となれば、文化の開発は、個人の知能を能ふ限り啓発すると共に、之等個人の提携、接触が必要であり、相互のよき伝達、影響が要求されるからである。而して此の間に於ける言語が益々重大なることから、話方の社会的意義も明瞭である。何人も知る様に、言語は本来社会的なものである。故に言語の指導が、常にその社会的意義を徹底せしめんとすることに努力するのは、理の当然である。言語教育が言語の統一を図り、言語の醇化を策するならば、話方教育こそは、言語教育の最も適切な機会であると言はねばならない。寧ろ、上來縷述した様に、話方こそは、常に言語教育の根源たるべきであり、読方、綴方と共に国語教育の重要な部分たらねばならず、人間生活に於けるその重要性から見て、初学年の国語教育に欠くべからざるのみならず、全学年、全人生を通じて重視しなければならぬ所以も明かであらう。

由是觀之話方は、その本質上、読方、綴方に先行すべきものであり、小学校に於ても、読方綴方の前に話方の積極的指導がなければならぬ。従来言語教育の根本的欠陥は、徒に文字文章にのみ

依存する教育に偏執して、言語生活の根源としての話方を考慮せず、話方としての表現及びその指導を閑却したことにあると言はねばならない。

言語教育が生活に出発せねばならず、従つて言語教育は現代語に出発すべく、而かも、日常生活の重要な機関としての話言葉から出発しなければならないと言ふ事は、論甚だ卑近なるにも関わらず、實際は甚しく看過されて居る事で、生活内容の生彩ある直接的表現としての話言葉が、寧ろ却て言語そのものゝ本質であり、根本基調なる事を逸して居る。言語教育が、従来、此の話言葉の研究、指導に努力しなかつた事は最も大なる欠陥と言はねばならない。改めて言ふ。言語教育は言語活動の本質から研覈されねばならない。故に生活表現の言語活動は、此の意味に於て、話方、その真天地を開拓すべきであると信ずる。従来話方が等閑に附せられた原因は、口言葉即ち話語に対する無理解、表現指導としての言語教育の不振及び其他の原因を数へる事が出来るが、法令上の不瞭も大いに興つて居ることを指摘して置かねばならない。法令にては、国語教科を讀方、綴方、書方の三分を明示して居るけれども、話方教育そのものに就いての明文を示して居らない。即ち小学校令施行規則第三条に言ふ。『国語ハ普通ノ言語日常須知ノ文字及ビ文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼ネテ知徳ヲ啓発スルヲ以テ要旨トス 尋常小学校ニ於テハ初二発音ヲ正シ仮名ノ讀方書方綴方ヲ知ラシメ漸ク進ミテハ日常須知ノ文字及ビ普通文ニ及ボス言語ヲ練習セシムベシ 高等小学校ニ於テハ稍々進ミタル程度ニ於テ日常須知ノ文字及ビ普通文ノ讀方書方綴方ヲ授

ケ又言語ヲ練習セシムベシ 読方書方綴方ハ各々其ノ至スル所ニ依リ教授時間ヲ區別スルコトヲ得ルモ特ニ注意シテ相連絡セシメルコトヲ要ス 他ノ教科目ヲ授クル際ニ於テモ常々言語ノ練習及び文字ノ書方ニ注意セシメルコトヲ要ス

之より視はれる様に、話方に就いては単に『正確ニ思想ヲ表彰シ云々』『言語ヲ練習セシムベシ』とか、『発音ヲ正シ云々』とのみあつて、明瞭な指示を与へて居ない。然るに課程表に於て、尋常科には話方を配当し、高等科に之れ無きは、明かに国語中に話方を分立せしめたものと見做すべく、文部省当局の言明によつても、法文に於て話方を分立せしめた事を承知する事が出来る話方の不振は、勿論、言ふに易くして、指導の容易ならざる事にも起因して居るけれ共、法令の不備に負ふ所の少くない事は上述より分明するが、所詮法令及びその解釈の如何に関らず、話方の必要は上來陳述し來つた事由から敢て異を立てるに及ばないことである。併し吾々は唯、直截明瞭に、言語の本質より推して、言語教育或は国語教育の根本は話方教育に在る、と敢て言ふ者である。

吾々は先に、話方教育は、言語教育一般と同様、生活の表現なる事を述べた。話方は実生活に立脚し、話方の指導は延いて生活の指導にある事も既に記した如くである。勿論話方の積極的指導を力説する所以は、言語の生活化、生活の指導にあることは屢々言明した通りであるが、言語指導の實際的価値は、日常生活の方便たるが如くにのみ取られることは、なほ不十分である。話方の本質及び話方の必要は、話方が児童生活の表現であり、話方を課する事は、畢竟、此の生活の自由なる

表現に対し、十分な機会と啓沃を与へることに在る。而して言語の本領、特質を、能ふ限り、その本源的な相に於て会得せしめるにある。日常生活に対する適用、応用の側面を云々するのは、正に其の本質論から導き出さるべきものであり、又之あるが故にのみ、實際応用が有意義であると言はねばならない。

併し生活表現としての話方教育も、その表現に於て、指導、補導の消極的施設を欠いてならないことは、先の言語教育の一般論に於けると異ならない。厳格な言語陶冶を施す様な事は、形式的と言はれもしようが、之も畢竟話方の本質に立脚して、表現の本質を遺憾なく發揮させるが為の施設である事を忘れてはならない。言語陶冶によつて表現を殺してはならないが、又表現内容のみを生かして、表現形式を等閑に附する事は許されない。即ち内容偏重の為に、その形式方面の重要性を看過しては、話方本来の目的に背くものである。話方教育の困難なのは、之等両面を適当に啓培して行かねばならない点にある。表現に殉ずれば、言語指導に遺憾が生じ、言語指導にのみ拘泥すれば、表現が枯死して了ふ。勿論話方に於て、比較的に言へば、表現内容が主で、表現の形式が従であると言つてもよからう。吾々の地方に於ては、児童の生活表現なるが故に、方言生活が強い。従て語彙の貧弱な低学年に於ては、方言が、或る程度に於て、寛大に見られねばならない。けれ共、之は唯消極的に寛大視したもので、随時矯正すべきものなる事は勿論である。語彙の少い低学年の初期に於て、徹底的に方言を禁止すれば、著しく表現に支障を来すからである。しかし之も一日も速か

に、標準語の習得を以て代らるべきものである。要するに、吾々は話方の本質である表現を出来る丈け生かすと共に、一面言語陶冶を顧慮しなければならぬ。乍併話方に於て言語陶冶によつて、表現が殺がれると言ふ懸念は、尽し当らない。何となれば、話方教育は、要するに、教育なるが故に、適当な指導がなければならず、又教育なる限り児童の自発活動を殺さない様な具案的施設が、必然的に、工夫されて居なければならぬからである。

二 話方指導と表現

一般には、表現科として、先づ、綴方が考へられる。綴方と話方との異同に就いては、上述に於て一瞥して置いた。両者は何れも児童生活の表現として、本来軌を一にする点が多い。乍併一方が口頭による表現であり、一方は筆頭の発表である。無論吾々と雖も、両者の親近を認める事に吝ではないが、又両者の区別をも立てなければならぬ。一般に考へられる様に漫然と両者を混同する事は最も警めなければならない。表現に於ける類同、近縁を以て直ちに本質の一軌なるを説くのは早計に失する。言語の本性上口述は記述に先行しなければならない。加之、記述の進歩が、直ちに話述の上達となす事の出来ないことは、吾々の経験によつて実証される所である。又一般に思惟される様に、綴方が永続的であり、表現が推敲され、内容を一層深化し得るとも言はれ様が、話方の特質は、その欠を補つても尚余があると言はれねばならない。而して話方の實際的意義は、実生活

に於ける直接的応用の範囲が広いとか、話述の練習は延いて実生活に於て便益が多いとか言ふ様な立論に処るのではなく、前に屢々言及した様に、話方が言語活動の本性を生かす事に、真生命がある。されば話方は記述よりも一層言語語本来の面目を發揮し得るのみならず、表現の機会も亦綴方の企及し得ない程潤沢であると言ふ事が出来る。

綴方と話方とが本来同根なる事から、直ちに両者を混同する事は許されないが、又両者を全く峻別し去る事もよろしくない。所詮両者は同一表現慾の二つの側面であると言へよう。然し両者の指導は、必ずしも一方を進めれば一方が之に応じて展びると言ふ様なものではない。話述、記述の關係は誤解され勝で、従来綴方のみが重視されて、話方が殆ど顧みられなかつた事に懲しても分る。綴方には綴方本来の領域がある様に、話方は又それ自身独立の権能と分野を獲得しなければならぬ。

尤も綴方から話方に移る事は必ずしも容易でないが、話方に於て自由発表を十分習練した者にとつては、綴方の表現が一層楽になる場合の多いことは疑を容れない。殊に話方指導に於て、最も重要な条件である、安易な情調の裡に、自由に発表すると言ふ心構は、綴方に際し、そのまま踏襲されて、綴方発表が楽になることは争はれない。又話方の習練を積んだ者には、綴方に於て、話方発表の態度で綴らせると、児童にとつても、一層自然、自由であり、且つ容易である。それ故に場合によつては綴方に於ても、話の延長と考へさせることが肝要である。先に話方には話方の使命があ

り、綴方には綴方の本領があり、両者の表現に尚徑庭ありと述べたが、低学年に於ては両者の差別を確然たらしむべきではないと思ふ。否寧ろ綴方をも、話方と心得させる方がよい。近時口頭綴方を唱導する向きもあるが、私は一学年の綴方を以て筆頭話方と称して居る。自由な話方の時の、情調、表現を紙面に対しても、持続させたいからである。話方指導の後に於ては、一学年の綴方も一層自由で、困難を訴へない。綴方を何時から課すべきであるかの矢筈しい論議を此処に考較する必要がないが、綴方を以て話方の延長とすれば、既に一学年の一学期の初から課することも出来るのである。その場合文字の不足は、毫も憂ふるに足らない。話をさながらに表しさえすればよいので、教はらない文字、知らない文字は○なり△なりの符合で余白を置き、知つて居る丈けの文字で十分である。自由に発表させた児童の綴方を点検するに、斯うした余白だらけの文が沢山ある。併し本人に聞いて見れば、随分長い記号だらけの文章を口頭で立派に陳べる。知らない文字の記号が、文字の習得によつて、次第に少なくなつて行くことは、児童にとつて、大きな期待であり、喜悅である。語彙の寡少の故に話方を課さないのが誤謬であるのと同様に、文字の不足を以て綴方を課さないのも大きな謬見である。話方、綴方を全然別箇のものにする事は、低学年に於ては失当なるが故に、私は綴方を以て、一学年の児童に書く話方と言はしめて居ることは前に述べた通りであるが、斯かる態度に出ると、綴方の欠点を修正すれば、児童は所謂綴方の修正として取らずに、直接話方の修正として考へさせ、従て綴方の修正は話方の修正と心得、話方の修正は綴方の修正ともなる利益が

ある。

話方表現の要素は或る意味に於ては綴方よりも広汎であると言へよう。音声上の複雑な表現、話者の態度、姿勢等の批正、指導など話方特有のものであり、話の聴方も、一般読物の聴方とも亦異なる領域を示す。児童の話者に対する観察、批評は鋭敏である。之が亦自身の場合に於ける自己表現、自己批正に役立つ。話者、聴者に与へる教師の批評、指導も綴方と異なるものがある。

話方と綴方の親近性によつて、話方を独立分科となすに足らないとの論拠は、話の本質を弁じないものである。屢々述べた様に話方の必要は、言語の本質から考へられねばならず、且話方教育が言語教育の枢軸を為す事から論ぜらるべきであり、又表現科としての話方は綴方と異なる領域であり、その指導も亦等しからざることから考へ直されねばならない。即ち話方教育は、言語活動の根源的な状態に於て啓沃するものなるが故に、国語の他の分科、殊には綴方と分離して考へられねばならない。換言すれば、話方は、読方、書方、綴方と共に一分科として特設されねばならない。話方を以て、二三の理由から特設の必要を認めず、附帯にて可なりとの説は、話方が言語教育の根柢なる事を看過し、殊に話方は積極的指導なくしても、十分達し得られるとの謬見から出発して居ると言へよう。児童にものを言はせ自由発表に迄指導する事は、然かく簡単なものではない。話方は不斷の具案的指導と不撓の努力に俟つて始めて功を収める事が出来る。唯特設も時間の問題である。種々の議論を排し、私の経験からの結論を端的に示すならば、話方は四年以下には一週一時間、五年

以上には一ヶ月一時間を配する位が適當であると思ふ。話方教育が話術の練習に止るものでないことは、上述より容易に推測されよう。話方の特設は自由表現を補導し、言語活動を会得すると共に、言語教育の徹底を期する為である。国語教育の生活化、生活指導も畢竟、言語活動、言語生活の実に相に触れて初めて実現し得られると言ふべきであらう。故に話方の特設は、日常生活に於ける言語の实地応用の機會であると考へる如きは用意甚だしい論である。話方科特設は言語生活、言語活動の本質に生きんが為に施設せられるものなることを逸しては、一般言語教育に於けると同様、話方教育を以て、方言、訛音の矯正に過ぎざるが如き皮相の見解に墮するに至るのである。或は又、表現に於ては綴方指導を以て万事了せうとの偏見に陥り、更には言語活動そのもの、言語教育そのものゝ根本を誤つて怪まないものである。児童生活の必要な一世界を十分に培養、啓発せずして止むのである。児童の表現本能を阻止して顧みざるに至るのである。

三 話方教育の材料と機會

話方の材料は、出来るだけ広汎、多岐でなければならぬ。一言以て之を蓋へば、児童の全生活が話方の材料たるべきである。それは狭義の学習材料、経験材料に止らず、児童生活の反影としての諸々の局面を包括し、その表現を指導して行かねばならぬ。實際に於ては児童の知能に準じて適切な取捨選択の補導を要することは言ふ迄もない。

話方の材料は、右の意味に於て、極めて豊富である。故に話方は材料を徒らに外部に求め、他の既製の話のみに頼つてはならない。話方は『先づ之を己に求めよ』である。児童の生活即ち、児童の内面生活及びそれと環境との交錯によつて發展する、その過程が、凡ゆる場合に、児童の話方材料たるべきである。それは広義の見聞であり、印象、感想である。家庭、学校、社会生活に於ける児童の経験世界、更には児童としての思想生活の範圍は決して狭隘ではない。此の間に於ける児童の生活こそは、話方の最もよい材料であり、好適の表現内容となる。従つてその指導さへ機宜の処置を取れば、児童が話材の乏しきに苦しんで発表に支障を来すといふことはない筈である。

(1) 経験的材料

一般児童の表現にとつて最も適切なものは、抽象的なものや、模倣、暗誦、復誦の類ではなく、児童の直接経験である、見た、聞いた、為たの類である。特に自分の興味を牽いた諸々の経験こそは、児童の生きた表現の好材料となり、延いて高度の生活表現に至る階梯となる。且又之を發表する事は、児童にとつても、非常に興味のあることである。児童生活のよき反影として、地方色の豊かな材料こそは此の種の材料中、最も生彩あるものと言はねばならない。『田圃で遊んだこと』『川へ行ったこと』『山へ行ったこと』『魚をとつたこと』『茸狩のこと』『弟妹のお守をしたこと』『兎を飼つたこと』『橇乗りをしたこと』『スケート遊び』等はその一例である。特に、興味をひく身辺の事件など、児童の関心事は広汎であり、雑多である。その雑多な材料中から、よく児童生活を

反影し、鮮かに表彰する材料は、児童の熾烈な表現慾に応ずることは見易い理である。材料を他に求め、徒らに表現を工夫、焦慮するよりは郷土色、地方色の濃厚な生活環境を力強く表現することこそ、吾々に於ける話方表現の使命ではないか。話方は生活の表現である。従つて生活環境に遠いものであつてはならない。話方は先づ具体的な生活実相から出發すべきである。現実の生活形式、生活相から表現材料を見出して行つてこそ、眞の生活表現も可能であり、生活指導ともなり得るのである。而してその表現も究竟自律的表現に迄到らなければ不十分である。総じて表現は表現することによつて自己を陶冶し、深化して行くことであるとも言へよう。表現の陶冶も、消極的な教師の指導よりも、児童自ら、自己の表現を育成して行く様に指導することこそ肝要である。

児童をして、其の経験から無数の話材を採らせる事は、単に彼等の表現に利する許りが眞の目的ではない。又身辺の経験が話方表現の材料となるといふ確信を与へる事は、表現に対する懸念を解除する方便に終るものではない。表現内容として自己の経験生活を活躍させることは、本質的に觀れば、経験を尚び、具体的な人間生活の諸相に、関心を持たせ、人間性の凡ゆる局面に対し洞察を払ふ様に導かねばならない教育の使命から導き出される、より一層高い目的が存するのである。換言すれば、各人が、自然界、人間界の凡ゆる事相に関心を有し、その微妙に相到し、一見身辺の些事の如く見えるものゝ中に意味を認め、己れの生活の中に無尽の意味を体得する迄の指導の一階梯を為す事にある。意味はものそのものにあるのではない。ものに於て吾々が見出して行くのである。

或は更に求めて得られるものと言はねばならない。話材を遠きに求めず、之を己に求め、左右に求めることは、やがて生活そのものゝ中に意味を見出し、意味を求めて行かねばならない人間生活を理解する一助となる。凡そ経験を蔑視し、軽視するものは経験に於て然るべき報復を蒙らずには済まないであらう。具体的なものを軽蔑するものは、実生活に於てその返報が起るであらう。一見些末な様に見える諸々の具体的な経験に関心を持ち、諸々の欠陥を矯めて行かねばならない人間生活への心構への萌芽は、先づ、児童生活の中に、種子を深く下さねばならない。言語教育に於て、表現を指導し、言語の陶冶を敢てするのも、生活内容を豊富にすると共に、不斷に改善して行かねばならない人生の実相に対する関心を啓培する所以の一方方法なるが為である。それは放任、吝意、無反省に対する反対を意味する。児童をしてその本性に生かしめると共に、一面来るべき生活への目標を、暗々裡にか、意識的にか、児童に了得させることは、他の諸学科同様、此の言語教育に於ても欠いてはならないのである。生活の一切事象を、よりよきものに改良し行くべき態度を馴致し、実生活、実自然に対する関心を養ひ、之を積極的に向上せしめんとする志向も亦、その素地が此の時期に於て培はれねばならないのである。

されば経験的材料は、児童生活を如実に反影すべきは勿論であるが、児童の興味本位といふことの為に、単に、興味をひく様な材料のみが選択されてはならない。又聴く方としても、唯片々たる小話の的なとしてはならない。児童の特性に応じて諸々の材料が交々展開される中には、勿論滑稽、

飄輕の者があつて、常に諧謔調の材料を採る者もあらうが、之も必ずしも不可といふのではないが、此の様な材料にのみとらはれてはならない。聴方の指導に於ても、凡ゆる人の、凡ゆる経験世界の發表に等しく尊重の念を持つ様にしなければならない。それは他人の人格を尊重するのみならず、他人の生活に敬意を表することであり、単なる興味本位にとらはれないで、他人の生活に触れて行く真摯な生活態度を啓培して行くことを含むものである。故に話方の真使命は、単なるお噺の發表乃至聴取のみではない。総じて、眞の話方は自己生活の表現であると共に、聴取に於ては、他人の異つた生活と相接触することであり、延いては、人間生活に於ける共働、協力、同心に到達する一段階である。各々の生活形式は異なる。けれども、類縁あるものはそれによつて、相異なるものはそれによつて、各人は他人の生活に接触することによつて自己の生活を啓発して行かねばならない。又日常生活の卑近なことに迄も意味を見出して行く生活態度が必要であると共に、時には虚心坦懐に、時には批評的に、他人の生活、世界に接触して行く事は、それ自身の積極的な教育作用である。話材の奇を求め、異を捜すことは、話方本来の目的ではない。

(2) 直観的材料

従来一般に考へられた様に直観的材料が話方材料の確たることには、吾々も異論のない所であるけれども、直観科と言語教育とを同一視してはならない。専ら児童の直観能を啓発する直観科と、之を言表する言語教育とは自ら異らねばならない。

児童の直観の生新、鋭敏なことは改めて言ふ迄もない。児童は事物に、独自の観察を加へ、興味を感じ、意味を見出し、連想を働かせる。直観的材料による話方は、直観に立脚して言語教育に於ける一の分野をなす。即ち直観能を啓培しつゝ一面之が表現を指導するからである。直観の鋭敏なのが、児童の本性である様に、次いで之を表現しようとする衝動も亦熾烈である。直観的材料は教室内のものゝみに止らず、動植物を始め、最も広い範囲にわたつて得られる。即ち概括して言へば、此の種の材料は客観的自然である。まのあたり直観する事柄は、他の話材の乏しい者にとつてもよい方便であり、種々独自の観察や、旺盛、卓抜な連想をも働かせることが出来るから、話者にとつても比較的容易であり、言はず生きた材料を提供せられたのであるから、之に伴つて表現も亦生彩あるものとなるし、聴者の注意を集注し易く、共鳴を得るにも難くない。即ち、直観材料は、話す方にも、聴く方にも、多分に興味が牽かれるものと言ふことが出来る。而して話方に興味を持たせ、話方を課すると児童は事物によく注意し、深い観察を加へる様になる。

直観材料は極めて豊富である。児童は己れの興味を中心とし、取扱の点等を考慮して、任意適當の処理をするに敏である。本を持参する。玩具を持ち出す。お人形を抱へて来る。斯うした例は枚挙に遑がない。次の様な例は珍しくはない。一学年の二学期の初の例であるが、後席の一女児が風呂敷に包んだ、大きな丸いものを背にして、出来る丈け皆の注意を牽く様にし乍ら壇上に立つ。風呂敷包みを示し乍ら話をする。『皆サン、コレハ何デセウ。ワカリマスカ。ワカラナイデセウネ。』

(と言ひ乍ら徐ろに風呂敷を広げる。中から大きな毬が出る。それを見乍ら続ける。) コノマリハ大キイデセウ。(と皆を見廻し乍ら) コノマリハエイタラウサンノアタマヨリモ大キイデセウ。』と巧に皆の注意を集め乍ら、毬についての長い話を進める。斯うした話の仕方、注意の誘引は仲々巧妙と評してもよい。此の種の話方は、第二学期頃になって話の熱が高まると、皆から盛に出る。まことに児童は話を好むと共に、よき話手である。話の巧でなかつた者も、初め誘引を与へると話を自ら適宜に導く方法を見出して行く。単純なものでは、事物、或は往復の途上、遠足の時などの観察、之等に対して児童は巧に話し出す。窓外に雪が降りしきる。それを觀乍らの話である。『ズキブンサムイデスネ。ムカフノ山ヲ見ルト云々』と言ふ様に導いて行く。『ズキブンサムイデス』と言ふ風に話の緒を見出すのは巧な行き方と思ふ。もつと初歩の時の為の極く単純な例では、教室内の描写的なものでもよい。教師が壇上に立って、懐中時計を出して見て、又蔵ふ。『センセイガ、イマ、ダンニ上ツテ、ワタクシタチノ方ヲミテイマシタ。』『ソシテヤウフクノカクシカラトケイヲダシテミテ、マタカクシニシマヒマシタ。』又動作を続ける。『センセイガ、イマ、ダンニ上ツテ、ワタクシタチノ方ヲミテイマシタ。ソシテヤウフクノカクシカラトケイヲダシテ、イマジウジハンデストイッテ、マタカクシニ、シマヒマシタ云々。』此の様に動作を次第に複雑にすると共に、話を次第に複雑にさせて行く事も一の方法であらう。自然觀察の結果を報告させる事も妙で、理科教授などにとっては、最も必要なことである。いろいろな觀察を深めて、之を一の話に纏

めるといふ工夫は、自然事象に関心を持ち、深い自然観察を啓培する所以である。観察は単なる客観的観察に終始するものではない。其処に又豊かな主観的要素を加へ乍ら一の話を展開させる。

絵画、実物標本等の直観による話方は今此に述べる迄もなく、有効で、且つ容易である。児童はいろいろな想像を巧に織り交せて短くない話をするものである。唯直観の対象は児童本位に選択されるべき事、又新しい興味を呼ぶ様なもの、簡便なものなど取捨についての注意が要る。

(3) 取得材料

取得材料は狭義の学習及び読書、聴取による材料である。所謂学習材料は、話方にとって重要な材料であり、読方その他学習材料を話方に利用する事は、必要な事であり、既得の学習材料を整理し行くにも効果があるし、又之を實際化して行く方便ともなる。之等の材料は、殊に言語指導に對して重要な地位を占めるものである。けれども、此の種の方法は、話方本来の極意に遠いといふことは言へる。即ち表現機能が十分達成せられず、且つ機械的暗誦の色彩が濃厚となるも免れないからである。又児童の興味からいっても、効果の少い方法である。唯これも取扱方の如何によることで、読本からの材料でも、その他の教科からの材料でも、発表の形式では、他の一層恰好な材料と異なる場合もあらう。

狭義の学習以外、読書によって取得した材料は、読書力の程度に依じて、之亦材料取得の門戸である。読書によって知能が啓発され、生活内容が増加し、深化し、学年が高まるにつれて、その収

得力、理解力を増し、遂には取得の最も重要な方法となる。知識慾が旺盛になると共に、その読書の範囲も量も拡大する。精神生活の拡充と共に、表現内容、形式も進展する。之等は学校の教科書以外の読物に俟つことが最も多い。即ち書籍雑誌に基く知識の充実が話方材料に反影する事は当然の事である。

取得の重要な領域に聴取がある。前述の様に聴取は読書よりも一層包括的であり、取得の範囲も広く、児童にとつても自然であり、容易である。人間相互の接触により、聴取によつて取得する知識は、生活内容を豊富にし、深化することは言ふ迄もない。此の種の材料も重要なものである。課外読物を多く持たない此の地方の児童にとつては、殊に此の聴取による語彙の増加、話材、思想の拡大が必要である。従て聴かせ方の材料も多方面たるべく、児童生活の多方面を啓発させる材料が提供されねばならない。

習得の材料を話方に使用する場合には、出来るだけ児童の内生活に關聯せしめ、出来るだけ児童の主観を通して発表させなければならぬ。習得せるもの、即ち言はずと与へられた材料をそのままに発表することは話方本来の趣旨ではない。斯様な習得の材料を機械的に暗誦する事ではなく、その材料に児童自身の何等かの加工が施されて始めて話方として生きて来る。加工も、態度によつては、勝れた創意である。取得材料をそのまま暗誦し、或は、単に模倣するのではなく、取得材料を真に己のものとして表現するだけの理解がなければならぬ。勿論児童の本性として、暗記、模倣

は一の要求であり、習得をそのまま発表することは容易であるが、その発表に於ても、一味の主観的要素が加わるのが当然である。事實は、殊に若干話方の修練を経た者は、何等かの主観的な文飾を施して発表することが普通であり、又自然の勢である。唯習得の事を出来る丈け話になるやうに再現する必要があるといふことは注意を要する。

尤も所得語彙少く、表現の乏しい者に対しては、範例を示し、之を暗誦せしめ、模倣せしめる範話を取らねばならないが、之も自律的表現、自己生活の表現に至る一の道程に過ぎない。話方の本質は、比較的機械的色彩の濃い、斯うした方法に存しないと云つてもよく、殊に読み物の暗誦等は寧ろ却て読方に属するものであり、聴取によるものは、主として聴方に接近するものと言はねばならない。話方は読方、聴方とは密接な関係を保つものではあるけれども、独特な表現科として、之等とは自ら異なる領域であると知らねばならない。話方の精髓は、所詮生活の表現にある。

乍併暗誦的材料と雖も、表情その他動作等を加へ、之を力めて劇化する過程を取れば、児童の嗜好にも副ひ、材料を真に活かす所以でもある。児童は元來劇化を好む、否児童生活そのものが既に劇であると言つてもよからう。此の種の指導を加味すれば、比較的表現の巧でない児童も欣然として、話方の当番となり、選手を志望するに至るものである。平素活動しない児童も、斯ういふ機会によつて、次第に発表を好む様になることもある。

(4) 想像的材料

児童は想像に生きる。驚異、恐怖、好奇、疑惑、希望、喜悅等が、様々に交錯して、豊かな想像の生活が展開される。此の果しない想像の世界が、話方材料として価値ある事は今更述べるにも及ばないであらう。児童の興味を牽くことも周知の事である。児童の想像生活を如何に処理して行くべきかは教育上の大きな課題である。

『休み時間になった』『家へ帰ったら』『日曜になったら』『休暇になったら』の類の希望や、空想から、童話の世界への没入、そしてさうした世界を自己に描き、語り、更には与へられた話のみならず、自ら噺を創作し、発表し行く等に至るまで、想像的材料は広い。故に想像は童話の世界許りではない。一切を擬人化し、有情化して、それと共に生き、共に語る世界がある。一切の物象に驚き、怖れる生活である。果知らぬ空想、希望、期待の日常である。それは所謂童心の生活である。童話の範囲も、今は、甚だ広い。民族的遺産としての、父祖相伝の童話、民話の類から、創作童話、はては異国の童話など数限りない。児童は之等を聴き、読み、自分の生活に同化しても行く。そして之等を取得するのみならず、発表することを好む。童話は、まことに、児童の嗜好に投ずる最なるものと言つてもよからう。而して斯の如き材料は、児童の想像力を啓培し、醇化して行く。

けれども話方の材料は出来る丈け広汎で且つ多種多様でありたい。所謂童話を以て唯一の話方材料と考へてはならない。之は屢々誤解され勝である。勿論童話の内容は広い。諸々の教科をお噺化する事によつて、教授の効果を挙げることも少くないであらう。併し話方はもつと範囲の広い世界

を展開させねばならない。

童話即ち一般の所謂お凧の世界は児童の世界である。併し児童のみの専有物たらしめてはならない。お凧類を以て兒童期のものとのみ見做すことは大きな謬見であらう。成人にとつても童心の喪失は大きな不幸でなければならぬ。お凧は、童心は、想像の世界は人間の生涯を通じて保持すべきものである。それは、此の世に於ける如何なる富にも勝り、如何なる宝にも優る。想像は、必ずしも、理知の世界を毀つものではない。又理知が想像、幻想を、全く駆逐、破棄すべきではない。想像、幻想は人性の本質であり、その世界は理知の世界よりも広く且つ深い。想像の旅は、理知の道行きよりも、遠隔に達する。子供らしい驚き、怖れ、疑ひ、喜び、悲み、同情は、やがて宇宙、人生の微妙を開き、人間性を理解し、且つ之を揚するに至る秘鍵である。児童の心は人間生涯の一階段たるに止らず、その或るものは却て人間の本質たるべきものである。子供は大人の父であるとは、或る意味に於て真理である。吾々は、童心が余りに早く萎み、散らねばならない現在の社会、教育を悲しまねばならない。お凧は此の世に於ける香はしき花であり、生命の泉である。吾々は之を生涯の伴侶として、その馥郁たる芳香によつて魂の更生を期し、生命の泉によつて、童心を維持すべきである。上級に進むに随つて理智が進み、単なる空想に終始することに不満を覚えて来る。理知の発展には限りなき期待をかくべきである。乍併理知と想像、幻想とは相排擠してよいものではない。理知によつて幻想生活を斥けることには、当に猛省すべきものがある。幻想の世界は創造

であり、構成して行く世界である。想像、理知、何れも人性の重要な部面である。而して、此等の両素が、いみじくも調和して行くことは、將して不可能であらうか。自由奔放な幻想、冷静、厳格な理知、之等を兼ね具へた、広く、深い性格を啓沃して行く事こそ眞の教育ではないか。

聴方に於ても、話方に於ても唯こゝろすべきことは、お噺の選択である。就中近時簇生する創作童話は、相当の批判と注意を要する。此の種のお噺には、児童的であるか、何らかを疑はしめるものが少くない。勿論お噺は児童の専有物ではないが、児童読物に散見する児童向きでないお噺の類は絶対に排すべきである。又お噺も内容が一面的に走つたものは不適當である。例へば、或る種の思想を宣伝せんが為のお噺は、吾々の採らないところである。材料は出来る丈け純粹に児童に適するものを選択すべきである。児童の年齢に應じて適宜に配すべき事は論ずる迄もない。

お噺のお話としての価値は、極めて高いものであるが、唯児童の趣向に投ずる許りが話方の眞の面目でない事は前に述べたが、之が屢々邪道に墮ちて、話方と言へば、直ちにお噺のみに限るのは、最も警めねばならない。話方にはなほ一層重要な表現領域がある。お噺の生活も、児童生活の一部には相違ないが、話材をお噺の如くに見做し、児童も亦此の謬見に趨る事を避けねばならない。又お噺を材料としても、勿論十分に咀嚼すべきで、機械的再現、反復でない様にしなければならぬ。尤も児童は巧みに発表する。中には創作に迄進出する者も少くない。お噺類は、之を動作化し、劇化することによって一層大なる興味と効果の得られることは、既に述べた通りである。

(5) 思想的材料

知能の發展と共に、高学年に進むに従ひ、思想生活が著しく發達して、独立的な思索、見解を持つ様になる。理知方面の發達は必然的に論理的精神の成熟を伴ふ。従て従来の如き内容の話し方は到底満足し得なくなる。而して考へ方も綜合分析共に進み、一切のものに対して、独自の見地を持たうとする志向の萌芽が認められる。爾余の生活形式が著しく独立的傾向を帯びる様に、思想生活も自律的ならんとするのは自然の勢である。

生活表現としての話方の真面目が最も發揚されるものは、生活の發展に伴ひ自律的思想生活の表現に如くものなしと言はねばならない。此の時期に於ては、生活環境に対する関心も、以前とは甚しく異なる。一切をそのままに受容するだけでは満足されなく、之を力めて批判的に觀ようとする。奇を弄び、異を立てるに急な事は、もとより、宜敷ないが、此の自律的な傾向を帯びる思想生活に伴ふ批評的精神の啓培には最も注意を要する。

思想的材料と言っても、無論、何れも高邁深邃なものたるべしと言ふのではない。それには出来るだけ穩健な、児童の思想生活に基くものでなければならぬ。生活を題材にしても、遊んだ、聞いた、觀たと單純な見聞丈の叙述では満足しない。取得材料にしても、之を独自の立場から解釈し、再現し、更に批評的に觀ようとする。私は斯く見る、自分は斯く思ふ、斯く考へる、之は斯くなければならぬ、斯くあるべしに迄進む。故に思想的材料は、單純な感想、即ち随感随想に止るも

のも勿論あるが、其此には話者の主観的な特色が可成濃厚に表れて来る。これ児童の個性生活が益々明瞭になるからである。従て話はいよいよ主観性を帯びて来るから、表現としての話方が益々その活舞台を見出すこととなる。又色々なものに対する疑惑、人生といふものに対する関心等の感想を減らし、或は之等に対する見解なども懐く様になり、此の時代の思想生活には話材が著しく思想的になると言つてもよい。而していろいろな事物について単なる感想のみならず、次第に論評を好み、主張を試み様と努力する。之亦好箇の話材ではないか。勿論彼等の見解が客観的妥当性を含むものゝみと言ふ事は出来ないけれども、一面主観的な色彩が次第に濃厚となると共に理知も発達し、思想の妥当性を要するといふ意識も追々深まつて来る。此の如き複雑な思想生活を深化して行くと共に、その表現の啓培も、最も工夫を必要とする。主観性を含むべきものには主観性を、客観性を有すべきものには客観性を持たしめる様な指導を欠いてはならない。

表現の点から言つても、此等の材料は、特に独演として、話者の最も自由に表現し得る所である。表現に於て最も肝要な思想の整理、統一は、思想指導の啓発により機会を供すると思想は思想を生み、只管に深化し行かんとする傾向を有する。此の思想生活の深化、醇化は、その表現に於て、益々言語教育の須要を思はしめる。所謂思想的材料による話方は話方の最高峰である。その指導には先づ、思想の統一、整理の指導が最も肝心で、此の思想内容を適宜に配列し、次序を定め、如何に表現すれば、話材に適切で、又自己の所感、所信を最も適確に表現し得るかを考へることを、指導

しなければならぬ。又表現には聴手の事も考慮しなければならないが、此の点の研究も、此の種の材料に於て開発される点が多い。話方は此の種の材料に究極すとも言ひ得べく、内容、表現共に、最も研究すべく、又最も修練すべき領域であり、又独立した話の研究、修練には最もよき機会である。此の種の材料は、話の準備の指導も多く要するが、準備に対しての多くの余裕を与へ得るから、思想を整理し、腹案を立て、之を推敲し、適切な言表を工夫するなど幾多の利便がある。

(6) 其他の材料

言語教育の實際化から考へて、処世的、社交的材料の必要は、当地方に於て殊に痛感される。当地方の児童にあつては、挨拶、儀礼等に就いての語彙は、著しく乏しい。此の点から、一層積極的に、此の種の語彙を授け、その適用の機会を多くする上から言つても、之を話方材料に供する事が必要である。敬語、作法の用語等を話方に於て練習することは訓育の一助ともなる。勿論之等は児童中心のものに止り、一般処世的訓練、社交的儀礼を指すものではない。日常須知の挨拶、作法の用語を、問答、対話の形式に於て練習することは極めて容易である。加之儀礼上の諸点を考慮することは、言語生活の特質をなすことに鑑みれば、此の方面の陶冶は単に實際化の見地からのみならず、尚一層重視さるべきものである。それは問答、対話に於て見られる様に、対手を考慮に入れることは態度を意識的に整へると共に、言語を意識的に整へる結果を招致し、従て言語教育の最も重要な要素を含むからである。

之は前記の諸項に包含される部分も多いが、郷土的材料も看過してはならない。児童生活の表現は必然的に地方色、郷土色の表白が活躍する事は勿論であるが、其の他特に郷土の神社、梵刹、旧蹟、風光、特産等郷土の特色として挙げられるものである。之等は郷土を知り、郷土に対する親しみを表す一の形式として挙げてよいと思ふ。それは觀察、印象でもよければ、色々調査したものでよい。郷土に対する知識や、愛着を深め、或は喚起する一の方便ともならう。

総じて材料は斯の如く豊富である。材料の乏しきを歎ずるに及ばないであらう。児童は多くの場合、之等に対し、独自の選択をなし、独自の考を以て処理して行かうとする。而して話方指導にあつては、自由選題、課題を適宜に配し、材料も余り一方に偏しない様に留意する必要がある。話材は、一般に、話者、聴者に新鮮な興味を喚起する様なもの、殊に話者の表現せんとする志向に應ずる様なものを選択せしめ、或は課し、課題の場合は特に、話者の志向を喚起する様な指導が必要である。次に教育的価値を考慮しなければならぬ。之れ特に、自由選題に於て留意すべき事で、無意識的ではあるが児童は稀に非教育的な材料を携げて、話に臨むことがあるからである。概括し、言へば、話方に於ては、努めて模倣を避け、児童の創意を表現し、且創意を啓発する様な取材とその表現に向はせねばならない。児童をして自律的な生活に導くと共に、その表現も亦自律、自主の創意による様に導く所に、生活指導、話方指導の要点である。諸々の受容せるもの、取得せるものを自身の生活に同化せしめ、自己の拡充を期する様な啓培を欠いてはならない。

話方教育の機会を如何に取扱ふべきか、には従来多くの議論の存する所である。今迄話方教育不振の原因が法令の不明にも基くといふ事は、既に指摘して置いた通りである。又之に聯関して、話方を如何なる機会に取扱ふべきかの議論に対し確たる目標のなかつた事も、話方が顧みられなかつた原因の一であると思ふ。話方を特設するか、他の教科に附帯せしむるかかの論議は機会論よりも寧ろ話方、或は更に一般的に言へば、言語教育そのもの、本質に対する見解の相違に帰する事が出来る。即ち話方を言語の本質に於て見るか否かの問題であると言はねばならない。吾々は此等の論議を逐一考較して、その是非を論評する邊を持たない。唯直截に、話方は特設せらるべしとの、吾々の主張を略叙するに止めよう。

吾々は之を言語の本質と教育の立場から論ずれば足りると思ふ。言語の本質は話にあり、而して話方教育は児童の表現慾に対し、能ふ限り多くの機会を与ふべしと言ふにある。而して言語教育の根本は話方になければならず、言語教育を重視する限り、話方を重視しなければならぬ。而して話方を附帯的に取扱ふ如き緩漫な態度を以てしては、到底言語教育の実を挙げ得ないと言はねばならない。即ち積極的に言語指導を凶らんには、言語活動の本質を生かさねばならず、之を附帯的にのみ取扱へば、眞の言語活動、言語生活を指導する事が出来ず、且つ言語生活の特質を十分に發揮し得ないからである。話方は、同じく表現科としての綴方とも著しく異なる領域であり、言語活動の本質が話にあり、児童の生活表現に豊富な機会を附与せんと欲する限り、話方を附帯的にのみ取扱

ふ丈けでは、眞の言語教育は望まれないと言ふことが出来る。

話方特設論の主張の肝心は、話方を話方の特設時間のみを取扱ふ事にあるのではなく、凡ゆる機会が話方指導に利用せられねばならぬと共に、更に特に話方時間を設けて、言語教育の真面目を遺憾なからしめんとするにある。附帯論者の一根拠である、凡ゆる場合を利用すれば足りるとか、特設の時間なしとするは、未だ経験なき人士の空論であつて、凡ゆる場合を利用してはなほ、達し得られざるが故に特設するのであり、従来の言語教育が言語活動の本質に立脚せざるが故の不振を顧みるならば、時間なきの故を以て特設し得ずとなすよりは、言語活動を眞に生かさんとする話方指導が、他の場合に附带的に取扱ふよりも、如何に言語教育の眞使命に合致し、且つ如何に能率の大なる方法なるかゞ分明するであらう。言語教育が本来言語活動の指導にある重責に鑑みるならば、言語活動の本質である話方の指導が等閑に附せられるのは奇怪事と言はねばならない。話方の特設は、児童に対し、純粋な言語活動の眞天地を与へんとするに在る。此の眞天地を開拓してこそ、他の凡ゆる場合に於ける言語生活が生きて来ると言はねばならない。

前述の通り、話方の特設論は、話方指導を以て特設時のみ委ねて、他の機会に之を顧念せずと解するならば、吾々の所論から最も遠きものである。吾々の見地は寧ろ此の正反対である。吾々は、特設時の外、凡ゆる教科、凡ゆる機会が言語教育或は話方の機会たるべきを主張するものである。又斯くしてのみ、言語教育、話方教育の成功を見るべしとなすものである。故に話方指導は凡ゆる

機会を利用すべきである。話方教育に於ても、消極的指導よりは、話方教育に都合よき環境を、積極的に作る事にある。而して此の環境を作ることに於ては、話方の特設がその捷徑であり、話方特設の真面目も、凡ゆる場合に於て、言語活動を十分現すことであり、社会環境に於ける正しき、よき言語生活を実現するにある。

日常の話方指導の外、尚、全校お話会、学級お話会、学芸会等は話方及び話方指導のよい機会であることは言ふ迄もないことである。けれども平素言語教育、話方教育を努めずしては、之等特殊な機会に於ける話方はその価値極めて小なりと言はねばならない。加之話方教育の要点は、材料の豊富なる事、機会の饒多なるべき事の外、特に凡ゆる児童の活躍すべき機会である事を力説して置かねばならない。即ち話方を以て特殊な才能ある児童のみの独舞台たらしめてはならない。話方は凡ゆる児童に解放された、自由表現の天地である。しかもそれは教育的見地の下に於て指導せられ行くべき天地でなければならぬ。

四 話方教育の方法

(1) 話方の様式

一般話方の様式に就いては色々な分類があるけれども、吾々は実際の見地から、唯概括的に分類して話方指導の便に供するに止める。大体之を対話、独演、討論の三つに分類して大過ないと思ふ。

勿論細別すれば尚若干を加へる事も出来るが、詳細な分類は話方にとってそれ程必要なものではない。要は機宜に応じた様式と指導が必要なだけである。

対話法

対話は、吾々に於て、専ら自由対話である。対話練習の必要は、普通、言語の實際化、社交的訓練に利ありと言ふ風に説かれるけれ共、対話の価値は尚一層高く評価されねばならない。対話形式は言語生活の常態である。言語活動そのものが、既に、対手を予想して居る様に、言語活動の真相は、斯うした対話形式に於て最もよく覗はれると言つてもよからう。従つて言語教育は、話方、就中対話形式としての対話に多くのものを期待して然るべきであると思ふ。勿論対話法は、實際生活は対する適用を一層可能ならしめ、社交的、処世的訓練に適して居ることは何人も首肯する処であるが、対話の必要は、寧ろ言語活動そのものの本質から考へられねばならない。此処に於ても、吾々は、対話法の重視は、二三の實際的方便にのみよるべきものではないと言はざるを得ない。

生活表現としての言語活動は、対話に於て、最もよく、その特質を顕象する。相手のある話は、自身を表白するのみではなく、特に相手の存在を顧慮する。相手の存在を顧慮することは、必然的に自身の精神上に著しき影を投じ、意識的にしろ、將又無意識的にしろ、話者の心向活動に活気を与へ、従て言語機能は著しく鋭敏となり、色彩を豊富にする。独演に於ても、此の如き状態が見出されることは勿論であるけれども、対話形式に於ては、かかる活動が一層顕著である。即ち対話に

於て言語は特に生彩を帯び、一層能動的とならざるを得ない。所謂言葉の文あやが、出来る丈け巧に浮び出なければならぬ。自分の話を聞いて貰いたい。諒解して欲しい。聞かしてやる。承知させる。願ふ。祈る。斯うした事は独演にも伴ふ心理であるが對話の時は一層明白に表白される。それには、常に、或る程度の修飾、即ち修辭が必要である。威嚇し、哀願し、誇示するなど、言語活動に伴ふ種々の心理活動は独演よりも、對話に於て一層明かに示され得る。又不時の質問の襲来に対する警戒、他人の感情に対する格別の懸念、之等によって、表現が様々の形式を通して表現されねばならない。對話者は明瞭に意識しないでも、常に斯うした複雑な状態に置かれてある。之あるが故にこそ、その言語が、いろいろ加工され、潤飾が施されねばならない。此の心理活動が微妙なればこそ、言語機能、言語活動が発達し、複雑、微妙となるので、吾々が、特に對話を重視するのは、かかる根拠の上に立って居るのである。上述のことは兒童の言語生活に於ても著しく見出される。而して言語教育が作法、儀礼と関係して生きて来るのは、本来斯かる言語機能に基いて居るからである。総じて言語の社会的機能が、独演よりも對話に於て一層濃厚に現れる事が、言語の生活化を誘致すると言へよう。言語教育の実際化も、一面此の言語活動の本質から解釈されるのでなければ、唯単なる二三の功利的条件からのみ説かれ去るに過ぎないであらう。

話相手の存在は、言語機能本来の使命を、顕著に活動、發揮させるのみではない。相手の投ずる質問、己に対する応答によって、精神が一層敏活に働き、延いては、機に臨み、変に応ずる底の応

酬も出て来るのである。対話は、一見甚だ困難な様に思はれるが、それ程困難なものではない。話方の巧ならぬ児童にも、対話することによつて、話の緒が見出されて話が發展し、思はざる収獲を得ることも珍しくない。対話中、特に定めた相手の外、或は教師に話掛け、或は他の児童に話を向けなどして、巧に話を導いて行く児童もある。勿論取材によることではあるが、児童によつては、綿々として尽きない交話に時を過すこともある。対話は殊に低学年に適當して居るものであり、必要である。言語は本来社会的なものであるが、殊に児童生活には離群索居といふことは少く、独り居る時と雖も、何等かの相手を仮相し、非情をも有情化し、擬人化して共に交話する様に、彼等にとつて、対話が一層自然であり、容易である。事実児童も又極めて興味を持ち、しきりに対話せんことを要求するものである。対話法によれば、標準語彙の少いものにとつても、相互に感情移入が容易である。

対話法の一種と見做すべきものに問答法がある。対話法が、主として、児童相互間に行はれるものとすれば、問答法は主として、教師、児童間に行ふ交話の一形式である。他の教科に於て常に行はれる問答法を、特に言語教育の見地から行ふ様式である。児童の知能に応じ、適宜な発問によつて、話方を進める。殊に低学年に於て、話方の十分習練して居らぬ場合に適切である。『……シタラ』、『……シタトキハ』、『……ニ行ッタトキ』、『……ヲヨンダラ』と問うて之に応答せしめる形式は、独立した話方に至る道程でもある。此の様な形式にして進めれば、遅進児も容易に答へる事

が出来る。そして断片的発問による話を、更に綜合して連絡ある話を構成して行けば、話方の要領も自ら会得するであらう。教師の問、随所に挿む暗示は、怯懦な児童にも一聯の話を構成せしめる様になる。又発問によつて、事物觀察の仕方、経験した事の表現等についての示唆を与へる事になり、斯うした導き出し方によつて、児童自身の表現の仕方を指導して行く事も出来る。明晰、正確な教師の発問は、又、児童の言語陶冶のよい範型である。

なほ話方の初歩の指導として範話をして行く範話法があるが、之も時によつてよき方法たるを失はないが、範話法は、むしろ、聴方に属するものと見做してよいと思ふ。正確、明瞭、典雅な言語、語感、話方等の指導は此の方法によつて収得する所が多く、児童の感受性、模倣力は、容易に、之に應じて進歩する。

独演法

題材の範囲も最も広く得られ、又話方の色々の様相を挿入加味して表現し得られ、機會の点でも最も多く得られるなど、独演法は話方形式中最も適用せられるものである。就中純粹な自己表現としての話方は独演法に俟たねばならない。思想生活の發達、内容の拡大、充実と共に、思想を適宜に統一、整理し、推敲、練磨して述べる話方は話方教育の極致である。表現の自由、独立にまで啓培して行く方法も、此の種の話方様式に於て、最も多くの機會を得る。生活表現の点では、日常生活、經驗の單純な表白から、思想生活の開陳、力強い自己表現、自己主張に迄進む。即席でない

ものは、内容、表現何れの点に於ても、整理、工夫の余裕があるから、益々所期の目的を達せんと
の努力が表現を一層洗練させる。話方の準備指導に便宜多いのも此の様式である。

討論法

言語活動は、討論に於て、一層鋭敏たらざるを得ない。正面からの自己主張と、相手の靈を衝か
んとする注意の集中、対敵を阻み、その進撃を巧に避けんとする心理（斯うした心理は、言語学者
が言ふ様に、又凡ゆる言語活動の特色ではないか）は、既に、児童に於ても見出される技巧である。
言語活動に於ける主張と抑制、此の両面を出来るだけ陶冶するのが、討論法の主眼である。無理が
道理を排することが警められねばならないと共に、堂々の陣を張つて攻むべきは攻め寄る、明るく、
正しい角逐、闘争心の陶冶が必要である。即ち主張攻撃の裡自ら抑制の礼讓を失はぬ徳義心と權威
に対する柔順とは、討論に欠くべからざる事である。討論は言語生活の進歩によつて、当然生るべ
き言語活動の様態として重視すべきは言ふ迄もない。

低学年に於ては、事物の考較に於て、単に好悪の情による主観的評価に過ぎないものが、高学年
に進むと共に生ずる、自己主張、抗争心、論理的精神の発達と共に討論を好み、事物の客観的批評、
考較を試みる様になる。討論も畢竟、言語教育に於て、児童の斯様な心理に対して、機会とよき指
導を与へるにある。而して其の間自ら言語活動の適当な陶冶が行はれねばならない。討論の題も、
『牛か馬か』『春か秋か』『都会か田舎か』等の類は誰しも選ぶ所で、知能の進歩によつて、歴史

上の人物評とか、其の他好題目が見出されるであらう。そして討論も二人相互の間のみならず、討議の形式で、若干名、或は全体の間に行ひ、教師が之に適宜注意を与へるか、児童中から議長格の者を選出するかして討議と、討議員の整理に当らせる事も必要である。斯の如き試は、自治会等の如き、自治的訓練の發達と共に、よき發展を期すべきもので、言語教育の社会的陶冶は、討論に於て啓培されることが少なくないであらう。但し此の様式は、一般に高学年に於て適當と見られるし、問題の性質上女兒の参加には一の注意を要する。

総じて討論は、出来る丈け、論題の核心を離れない様に注意せしむること、他人の人格及びその言論を相互に尊重することを注意し、討論は出来る丈け公正心の養成に俟つ様にし、徒らに征服、優越本能を助長し、或は討論の余憤を他の機会に發するが如き弊を能ふ限り防がねばならない。利害相伴ふ討論の法を実施するには幾多の注意を要すると言はねばならない。攻撃の為の攻撃、中傷に陥るが如きは最も警めねばならない。

対話、討論の習練を経たものには、児童劇に移る事は容易である。吾々は先に話方を劇化することによつて、特に話方教育の実が挙げられることを述べたが、劇の性質から見ても、児童劇、学校劇が適切な指導の下に發達すべきものである。それは児童の嗜好に投ずる許りではない。児童生活及び劇そのものゝ教育的価値から考へて、劇の發達を要求せざるを得ないのである。

(2) 話方の指導

話方の指導は、話方そのものゝ指導と併せて聴方の指導をも含む。

話方は生活表現であるから、話方の指導は生活内容の充実、発展であり、表現の誘引、指導が必要である。而して共に具案的な指導に俟たねばならない。内容のみが偏重されて、表現の形式的方法の陶冶を閑却してはならない。殊に語彙の少い吾々の地方に於ては、此の形式方面の陶冶が容易でないことを覚悟して掛らねばならない。生活の指導が容易でないと共に、言語の陶冶も苦心の存するところである。表現自由の美名の裏には、屢々言語陶冶が閑却され勝であるし、言語指導の旗標の下には児童の表現が枯渇して了ふ。斯くて表現そのものと表現指導とは、常に両立しないかの如き疑を持たせ、事実斯うした例は少くない。吾々の苦心は、表現を活かすと共に、その形式的な陶冶をも出来る丈け厳密にしなければならぬといふ一見矛盾した両者を、具案的に指導して行かねばならない所にある。

話方指導の最も重要な事は、児童に、先づ第一に、話方は誰にも出来ると言ふ信念と、話方の材料は手近なところに無限にあると言ふ確信を持たせることである。諺にも『人は馬を水辺に引いて行く事は出来るが、水を飲ませることは出来ない』で、色々な手段を講じ、種々の施設の下に児童を置いて、肝心な児童の心を、先づ動かさなければ、凡ゆる施設も効果がないであらう。須く、先づ児童の心の扉を開いて、安易な心境におく事が必要である。言語の指導は表現の後に来なければならぬ。話材も敢て遠きに求める必要がない。生活経験の諸相が話材となり得るとの確信を有

たせる暗示によって、児童の不安を除き、自由な表現を試みさせ、話方に伴ふ色々な不安や懸念がなくなる様に指導しつつ、言語の指導を進めて行かねばならない。就中低学年に於て、此の調節を巧にしなければならぬ。最初から言語指導の点を強調すれば、肝心の表現を殺す事になる。もとより自由発表と言語陶冶とを峻別することは妥当でない。吾々は表現と言語指導とは、最初から同時に行ふべきもので、吾々の地方に於ても、寧ろ両者を入学時から施す方が話方教育の捷徑であり、又樂に行はれることを確信して居る。

話方の様式は、何れも種々の特色と機能の存する事から、色々な配して取扱はねばならない。唯討論法は一般に高学年に於て取扱ふ他、低学年から対話、独演を併せ用ひる。対話が容易で独演が困難であるとか、或は此の反対であるといふ様な論議は、吾々にとって根本問題ではない。一年から、両者を併用すべきものであり、又併用してこそ話方科の実を現じ得るものである。唯、低学年に於ては、対話の方が独演よりも、児童の自然に合し、高学年に於て独演の指導が特に重視せらるべきで、中学年に於ては、対話、独演平行してよいと思ふ。勿論斯の如き配当は、極めて概略的なもので、話方の形式は、場合場合に応じ、話者の性情、知能及び材料等によって、適宜塩梅せられるもので、機械的に分類せらるべきものではない。

話方の材料を身辺に求めよ、無数にあることを知らしめよと言っても、話材の選択は最も注意、指導を要する事は綴方と異ならない。話材の如何を問はず、話方材料たる限り、それは飽く迄児童生

活を中心とすべきであり、児童の興味本位たるべき事は論を俟たないけれども、自由選題に於て児童は純心の余り、取得材料であれ、経験材料其他であれ、ともすると非教育的材料を提げて話す場合がなくはない。材料の自由を尊ぶとしても斯うした事は予め、注意を要することである。話方の材料選択の指導は、綴方同様、自由選題か、課題かの論を呼ぶが、区々たる論議は別とし、吾々の態度を端的に表明すれば、両者併用することを以て答へるだけで足りる。課題法も低学年に於ては、大抵の場合即席によつてもよいが、学年の進むに従つて宿題とすることも必要である。勿論宿題を課しても、宿題万能といふのではない。即席亦大いに必要である。要するに材料の如何によつて適宜に処置すべきである。課題か自由選題かは、言語生活に於て何れも重要な両面である。時により、場合に依り、児童の立場を考へて両者を安排することこそ望ましいのであつて、徒らに一方に偏倚すべきではない。児童は屢々許多の材料を持つて居るが、児童自身之が適宜選択を施す様になるものであるが、話方として恰好なものを選択する指導も欠いてはならない。

話すには先づ、思想内容の整理統一がなければならぬ。之は綴方同様最も肝要な事で、内容を整理して、之に序列を与へ、表現する迄の、言はば話方の準備には、教師の最も留意すべき点で、いろいろな指導を傾けねばならない。纏った話たるべきものは、殊に漫然として之に向つてはならない。内容、表現共に多くの用意、準備がなければならぬ。之等は大体綴方指導に準じてよい。話方が話の術のみに奔つて、話の実を深く考へないのは話の邪道である。話方は話者の真率を欲し、

眞実を貴ぶ。而して更に話方の巧みをも望むが、話方の教育は所謂話家の養成ではない。話方教育の不振は、従来、話方を以て俗に言ふ話家の話となし、演説家の演説などと混同せる丈なる誤解に基く点少しとしない。話方教育の話と話家の話との似て非なることは、なほ学校劇の登場者と本職の俳優の相異なるが如くである。話方は飽く迄も児童としての話方でなければならぬ。巧妙も学校児童としての巧妙であり、穉拙も児童としての穉拙であることを忘れてはならない。総じて話方は児童生活に於ける話方たるべきことを墨守し、徒らに大人の想念、理想を以て律すべきではない。斯様な事は極めて明瞭なるが如くにして、しかも屢々誤解され易い事である。

話方の機会は、凡ゆる児童が等しく持つ様に工夫するのが、話方科の特色でなければならぬ。話方を以て一二の者のみの独壇上たらしめることは、最も、話方の旨意に反するものである。全児童が悉く活動する舞台たらしむべきで、遅進児こそは、最も、教師の注意と指導を傾むくべきものでなければならぬ。素質によつて、比較的巧に進むものと、発表すら容易に出来ない者も居る。話の容易に出来ない者、話を好まない者に話をさせる事こそ、話方科の真面目である。それには、熱い温情と、長い間の注意と熱心と、具案的な指導が要る。而して話方には指定した児童に話をさせる方法と、或は全体の児童に準備用意させる様式とを常に併せ用ひなければならぬ。当番法のみによれば、当番のみ活動し、他の者は準備を欠き、或は倦怠を催す様にもなる。又全体法によれば、一部の者以外、予期に反する失望を懐くであらう。例へば一学年の如きも、話好きの者は、話

の番に当たらないと、腹膨るゝの余り、自ら前以て教師に、『此の次は是非話させて下さい』と交渉し来り、何等か承諾の言質を得ねば納得しないものもある。斯うした児童は、場合によっては止むを得ず、休憩時なり、昼休なりに話させるか、紙に書いて出させるかすると、辛うじて満足する。話方教育には、此の当番法と全体法とを併用し、機宜に応じて配さなければ、有終の美を収め得ない。話方指導には、此の配合の苦心が必要で、話方指導の困難の一は此の点にあると言ってもよい。

話方は表現科だけに、特殊児童の存在は免れない。中には驚く程優秀な者も居れば、いろいろ個人指導を施しても進歩しない児童もある。優秀な児童の存在は、話方にとって、利容一様でない。優秀児が居ると其の級の話方は全体として著しく進歩する。多くの場合優秀児は色々な点で模範を示し、暗示し、他の児童を導いて行くが、又一面優秀児の存在は、巧に取扱はないと、斯うした者程腹の膨れるのを禁じ得ないから、管理上にも仲々面倒な事が起るし、場合によっては遅進児は話を好まない様な結果を惹起し易い。又優秀児は、時により、教師の指導に勝る効果を有する場合すらある。教師の指導によって困難な点も、斯うした実際の模範によって、他の児童が長足の進歩を見る事も少くない。

遅進児こそは最も懇切な指導を要するものである。此の種の児童にも、話方材料の乏しい者と、表現に苦しむものとする。材料の乏しい者は、単純な題目による問答法などにより、材料や話方を

導き出すとか、話材の豊富な事を暗示し、或は課題を与へて観察、印象を助長し、観察、印象の整理等を指導しなければならない。一般に仮令特異な経験或は材料でないとしても、常に心懸けて、話材に適すると思はれるものを蓄へることも色々指導すべきであるし、斯うした材料の取捨、選択の整理を加へることや、話の叙述の形式、順序を指導し、之に就いて草稿の準備を為さしめ、更にその準備に注意を与へ、然る後発表させる様な指導を要する場合もある。叙述の混乱に陥ることは、綴方同様注意しなければならない。勿論斯の如き指導も、児童の意向を重んじ、創意を啓発するやうにし、児童の自律的な表現を現す様な、個人指導を欠いてはならない。

話方殊に独演練習には『呼び掛け』が有効である。『先生』と教師に呼び掛けることもあれば、話者が『……さん』と児童に呼び掛ける場合もある。呼び掛けは児童の心理に適合する。児童殊に低学年に於ては、多数の人に訴へるといふ様な意識が少いから、誰か、一人の相手を想定して話させる方がよろしい。尤も何某さんと特に呼び掛ける事をせずとも、漠然と多数の人を相手に話すよりは、特定の人に話掛けるといふ様な態度に出た方が話し易い。先づ教師であると、多くの場合『さう』『さう』と聞いて居るが、必要次第教師から発問する。話が停滞する時は教師の方から色々続ける様に誘導する。臆し勝な子も、此の方法によると比較的楽に話せる。此の事に関して思出した挿話がある。名優五代目尾上菊五郎は芝居で観客を泣かせるに妙を得て居た。或る時その秘訣を問

はれて答へて言ふには、別に秘訣といふものはない。観客中から一人だけ目的の人を選び、その人丈けに向つて懸命に芝居をする。その人が鼻をすすり、眼を曇らせて来ると満場の人も感極つて泣いて呉れるものである。之はよい教訓で一般話方の場合にも適用出来るであらう。梨園の名人にして然り、吾々には尚更心しなければならぬ事であらう。

会話の場合であると、教師が仲間入りして居ると都合のよい時もある。此の際教師は拙な方の肩を持つ様にし、必要に応じて誘導、暗示を与へてやる。時に教師が進んで話掛けることもある。さうすると時々児童からも進んで、話題を教師に向けて、『センセイ、コンナモノヲ見タコトガアリマスカ』とか、二人の対話が錯綜したりすると、困つて、『先生ハ何ウオ思ヒデスカ』などの巧な質問も出て来る。話方の時『センセイ』と呼びかけて、発動的に動いて来るやうになると、他の教科目の時に臆病な児童も自由に質問するなど活動し易くなる。

話方始める時期 話方の指導例

話方は何時から始むべきかについてはいろいろな説もあらうが、吾々の主張としては、話方は入学と共に始まる。先づ入学の日の呼名の返辞から始めねばならない。違つた環境に入つて来た為に、児童は様々な不安と危惧の念を懐いて居る。教師は先づ之を解いてやらねばならない。学校や教師は何等不安なもの、恐ろしいものではないといふ確信を持たせねばならない。殊に此の地方の児童の特色として、学校、教師は親しみ難いと思ふ傾向が、都会地の児童よりも一層甚しい。児童を安

易な気持ちにさせる事は学習一般の必須条件である。『ハイ』と返辞するのでも、臆病な児童は仲々口を開かない。『ハイ』をうまく合格させることでも大いに苦心を要する。故に返辞をさせるには、予め一斉練習を反復させる。児童の注意を引くには、教師は動作で示す方が容易である。『いいですか。先生が斯う手を上げて、下したら、元気よく「ハイッ」と言ふのですよ。サアいいですか。手を上げますよ。……』と右手を上げ元気よく下す。此の反復練習で、児童は大抵「ハイッ」と反辞する様になる。元気よく返辞することをよくよく暗示しておいて、一々点呼して行く。仲々返辞をしない者も居る。斯んな児童はそのままにして置いて、終つてから『ハイ』の一斉練習をして、然る後呼べば大抵返辞するやうになる。此の返辞の仕方一つに児童がものを言ふか、言はないかの大きな問題解決の鍵があると云つても過言ではない。最初姑息な事に終始しては、後に話方のみならず、一般に発表させる段になつて大きな支障となる。入学児童中には毎年若干の『もの言はぬ児』が居るもので、之をして発表せしめる為には教師は凡ゆる努力を惜しんではならない。凡ゆる場合に於けると同様、話方教育に於ても、教師は慈母でなければならぬ。母が最初の偉大な教師であり、言語の教師である様に、児童に話方をさせるには、母の様な慈愛と指導が要る。例は極端だが、啞の子程可愛いとよく言はれる様に、物言を流る児童程同情を以て培つてやらねばならない。之等は初めから話方の劣等児なのではない。発表に対する懸念が、最初の不安を解除してやらなかつたことが、遂に彼をして啞同然たらしめたのである。教師は親しめる者、何でも聴いてくれるものとの

信念を与へる事が先決問題である。母の前で子供が欣んでものを言ふ様に、些かの不安をも持たせない様にしなければならない。

話方は凡ゆる場合を利用して啓培すべきことは言ふ迄もない。話方の様式も、語彙も読方に負ふ所が多いけれ共、入学当初から話方本位で進まねばならない。ハナ、ハトも単語として取扱はず、一の短文、会話として取扱ふ。『コレハサクラノハナデス』『ハナガサイテキマス』等、短い話として取扱ふのが至当である。言語の伝授は目よりも耳である。吾々の地方の児童は、入学時、標準語彙の少きこと驚く許りで、標準語を学ぶ事宛然外国語を学ぶ感すらなくはない。之は或る学校で目撃したことであるが、尋常二年の授業研究会に於て『おばあさん』の意味を知った児童が皆無で、教師がいろいろ暗示しても、父の意味になつたり、姉の事になつたりした。これ笑事ではない。言語教育の根本問題の一は確に此々にあるのである。教師は、児童が容易に納得すると思つて、徹底を計らないのも欠陥に違ひないが、標準語指導に於て、『お父さん』は此処の『○○』といふ言葉にあたるといふ消極的な対訳的方法のみによる事が、言語教育の一大欠陥である。斯かる方法は、真に、言語活動そのものを考慮しない方法であると言はねばならない。読本の語句も、言語活動、言語生活より考慮し、徒らに抽象的方法によるべきではない。前の例の如きは、此の抽象的取扱のよい例である。お父さん、お母さんの様な単純な言葉は、児童が直ちに了解すると考へる処に大きな誤がある。即ち生活化されて居らないのである。お父さん、お母さんにして既に此の通りである。

他の言葉に於ては、推して知るべきである。

吾々の話方指導に於て、先づ留意すべきは此の点である。斯の如きことは、方言矯正に於て、述べなければならぬが、話方に於ても、始から話方として授けることを忘れてはならない。そして出来るだけ、話方に有利な雰囲気を作る事に心懸け、児童に接する凡ゆる機会に、話方の模範を示してやらねばならない。休憩時などは、最もよき機会である。之は入学直後に於ける教師対児童の対話の例である。

標本室に入る。鷺の剥製を指して

児「コリヤナンダキャナ。

教「ワシデス。

児「トツタナガ。

教「サウデス。トツタノデス。

児「ナンデトツタナヨ。

教「テツポウデトツタノデス。

傍らに銃がある。之を指して

児「コレデガア。

教「イ、エ、ソノテツポウデデハアリマセン。……

次いで駄鳥の卵の前に歩を移す。

児「コリヤナンダキヤナ。

教「タマゴデス。ダチャウノタマゴデス。

と言つて駄鳥に就いて少し説明する。駄鳥が走ると早いとの説明に及んで、

児「ンダラ、ズンドウシヤヨリモハエアドゴガア。

と鋭い質問が出る。

教「サウデスネ。ジドウシヤヨリハヤイコトモアルデセウ。

児「ンダラ、フィコウキヨリモハエアドゴガア。

教「イ、エ、ソンナニハヤクハアリマセン。ヒカウキヨリハオソイノデス。

斯様な場合はよい機会である。質問、応答を交換して居る間に、児童も発動的となり、殊に對話練習が了得されるであらう。野外での教師、児童相互の会話なども、殊に、よい機会で、問答が出来れば對話の端緒が開かれ、對話が出来れば独演も出来る様になる。唯注意すべきは教師の言葉で、児童に同情して、正しい言葉を避ける婆心は不必要で、感情の移入、意志の疎通が、懸念なく行はれる。又斯うした話を相互応酬して居るうちに語彙を増す事も出来るし、方言、訛音の矯正はもとより、話方の要領も、自ら、得て来る。問答を重ねて居る中には、直きに正しい言葉を交へて来る。そして機会ある毎に、出来るだけ発問させる様になると、児童を発動的ならしめるのみならず、安

易な気持の時に、相互心をきなく、語り合ふ事は、教師、児童の隔心を除いて一層親しくさせるものであつて、此の親和の情は教室内に迄も続いて、自由に話をするやうになる。

何事でも聴いて貰へる、話してもよいといふ確信を持たせる様にすれば表現が生きて来る。発表に興味を持つ様になつたならば、出来るだけ、自由に発表させねばならない。言語問題は、其の間自ら改善されて行くであらう。而して教師は、全く、児童の心になり切つて聞いてやらねばならない。児童の人格を尊重し、話に敬意を表し、話を歓迎する様に仕向けければ、児童は好んで話すやうになる。自由に話す態度を作れば、生活経験、思想を言表に移す事が容易になる。

○ 先生、私ハ、キノフ学校カラカヘツテカラオニゴツコロシテアソビマシタ。

○ ——マリツキヲシテアソビマシタ。

○ 家ヘカヘツテベンキヤウシマシタ。ソレカラオモテニイッテアソビマシタ。

○ キノフ学校カラカヘツテカラ、オ母サンニマヽゴトヲシテモイヽカトキヽマシタ。イヽデストイ
ツタカラツルエサントシマシタ。

これは四月から五月頃へかけての成績の一部である。

センセイ、私ノウチニカハイヽ小鳥がキマスヨ。私カハイクテ、私ガアソブト小鳥モサヘヅツテ
オモシロイデス。(四月十八日)

至つて表現の自由を示したものではありません、次の様な例もある。之は四月下旬三日間にわたる、同一人

の対話の変化を語るものである。

(一)

勝。昨日私（アナタ）ハ何ヲシテ遊ビマシタカ。

弘、私ガナア、昨日学校カラ帰ッテカラ勉強シタ。

勝。ソウガ。

弘。馬ガキルガ。

勝。キマス。

弘。アキヤ（赤イ）馬コデスカ。

勝。ソウデス。

弘。オ前ハ何ヲシテ遊ビマシタカ。

勝。オレガ（私デスカ）コマヲマハシテ遊ビマシタ。

弘。ソウガ、ナタゞ（ドンナ）コマデスカ。

勝。アキヤ（赤イ）コマデス。

弘。オモシロガッタベ。

勝。鳥コガキルガ。

キマス。

勝。ナタゞ鳥コ（ドンナ鳥）デセウカ。

弘。大キイ鳥コデス。

勝。ヒヨコモキタベ（居ルデセウ）。

弘。キマス。

勝。ンダラ（ソンナラ）ヒヨコハピイピイドナグベ（ナクデセウ）。ナイダラ鳥コハホヅダベナ

（ツツツイタデセウネ）。ソレヲ見ダラ、ナガナガ（仲々）面白ガツタベナ。

勝。鳥コニ何ガケルガ（何かクレマスカ）。

弘。ドンジョウケマシタ（鱈ヲクレマシタ）。

勝。ンダラオヤドリガドンジョウホヅグベ。ヒヨコガクエネアデコマルベナ（タベレナイデコマ

ルデセウネ）。

(二)

弘。○サン。

勝。ハイ。

弘。昨日私（アナタ）ハ学校カラ帰ッテカラ何ヲシマシタカ。

勝。オ母サンニツカハレマシタ。

弘。ソウガ。私ガ昨日学校カラ帰ッテカラ勉強シマシタ。

勝。勉強シテカラ何ヲシテ遊ビマシタカ。

弘。マリナゲヲシテ遊ビマシタ。

勝。ダレガ受ゲダノガ。

弘。私ハヒトリデ上サナゲデ遊ビマシタ。

勝。面白ガツタベ。

弘。ソウデス。○サン、オ母サンニツカハレテカラ何ヲシマシタカ。

勝。コママハシヲシマシタ。

弘。ソウ。

勝。私ハソウシテアトカラツナトリヲシマシタ。

弘。私ハコママハシヲヤメテカラマリウケヲシマシタ。

弘。ソウカ。ソノウチヒルマ（オヒル）ニナツタカラムケア（ムカヒ）ニ来マシタ。

勝。ダレガ来マシタカ。

弘。私ノオバアサンガ来マシタ。

勝。マヽヲタベデカラ何ヲシマシタカ。

弘。アトカラ勉強シマシタ。

勝。ドコヲ書キマシタカ。

弘。書カネアデ読ンデ勉強シマシタ。

勝。ドコデ勉強シマシタカ。

弘。私ノ家^エノザシキデ勉強シマシタ。

(三)

勝。○サン。昨日アナタハ何ヲシテ遊ビマシタカ。

弘。昨日私ガヒトリデ遊ビマシタ。

勝。ドコデ遊ビマシタカ。

弘。外デ遊ビマシタ。

勝。私ハ旗デ遊ビマシタ。草ニ引ツカケテフツツアイダ（引裂イタ）カラ何モ面白クナイト思ヒ

マシタ。ソレカラ自分ノ名前ノケイコシマシタ。

弘。私ガ昨日私ノ猫ニマヽ（飯）ヲケ（呉）マシタ。鳥コサモケマシタ。

勝。アナタノウチニハヒヨコガキマスネ。

弘。キマス。

勝。カハイヽヒヨコデスネ。僕ノウチニハ居ナイノデス。

弘。私ノウチニハ六。居マス。

勝。誰ガアツガツテ（世話シテ）何所ニオキマスカ。

弘。オトウサンガアヅガヒマス。

勝。オヤドリハ居マスカ。僕ノウチニハ居ダノデス。ソノオヤドリハ朝マニナルトバアバアトン
デオレ（降り）マス。

弘。私ノウチノ鳥コハ朝マニナルトコケアコノコウトサカビ（叫び）マス。

勝。卵ヲナスノデスカ。

弘。ソウデス。

勝。オヤドリハポキポキホツクベ。

弘。ホツカナイノデス。

勝。アナタノウチニ馬ガ居マスカ。

弘。居マス。

勝。カハイゝ馬デスカ。

勝。エゝ。

私ガ学校ニ来ルト私ノオ父サンガアツカヒマス。今ハバコ（馬耕）掛ゲヲシテ居マス。バコカ
ゲヲスルトキカナイデ走ルノデス。オレアエ（私ノ家）ノワカゼ（作男）ハソレヲトメルノデス。

弘。甲サン、ソノ馬ハ逃ゲマスカ。

勝。エゝ、逃ゲルコトガアルデス。

弘。私ノ馬ハ逃ゲナイデス。

勝。私ノ馬ハ爪ガオガル（ノビル）トキリマス。ソノ馬ハドコニ置グノデスカ。

弘。マヤニオグノデス。コトシハ一回モ逃ゲナイデス。去年ハ二回逃ゲダデス。

勝。ナカナカキカナイ馬デスネ、誰ガトメタノデスカ。

弘。幸太郎サンノ家ノツア（父）ガトメマシタ。

勝。又一回ハ誰ガトメタノデスカ。

弘。一回ハヒトリデスミサンノ家ノドゴ（トコ）ニトマテ草ヲクテキマシタ。

（鷲の剥製に就いて）

勝。弘サン、アノ鷲ハ口ガ下ニ向イテキルナ。

弘。ソウデスネ。マナク（眼）ガ光ツテ居マスネ。

勝。エ、。

弘。木ニアガツテキルネ。

勝。アノ松ノ枝ニタカツテ居ルネ。

弘。エ、、アノ鷲ハ羽ヲヒロゲテ居ルネ。

勝。何ダカ、シツパ（シツポ）ガ大キイネ。鳥ヨリズツト大キイネ、爪モ大キイネ。

鷲ハアナタノ家ニ居マスカ。

弘。居ナイデス。

勝。私ノウチニモ居ナイノデス。

此の話は全級でも中位のところであると見てよい。右は発音だけは訂正して置いたが、自他人称の混同、てにをはの誤、方言、標準語の混用等をよく示している。これらを見るに一日々々と言語陶冶が行はれて行くこと、一面或る意味に於て、表現が次第に拘束されて行くこと看取せられ、表現と言語との関係を語るものである。而して此の關係は、蓋し過渡期に於ける児童の推移を現すものである。

先に一学年初期の話方指導に上級生を利用する便宜に就いて述べたが、此等上級生の話方は教師の範話よりも有効である。殊に標準語も持たず、話と言ふものゝ内容、形式に就いて全然知るところのない新入学児童には、略々同年輩の者の話が最もよい模範である。上級生と言つても二、三年生であるが、その話も予め準備させたものを聴かせることもあれば、即席のものもあり、対話もあれば独演もあり、更に二年生と一年生とを対話させる事もある。次に一年二年の対話を一瞥して置かう。

二年 トヨ

一年 ミヨ

二年。ミヨさん、昨日何をして遊びましたか。

一年。まゝ事をして遊びました。

二年。まゝ事のごはんは何にしましたか。

一年。草にしました。

二年。誰と遊びましたか。

一年。ちゑ子さんと遊びました。

二年。おつけは何でこしらへましたか。

一年。なべがないからこしやないのよ。

二年。そう。

一年。えゝ。

二年。ごはんだけで遊んだの。

一年。えゝ。

二年。それでは、ごはんだけではあまりうまくはないでせうね。

一年。えゝ。

二年。それから何をしましたか。

一年。まりつきをして遊びました。

二年。誰と。

一年。私はみね子さんと遊びました。

二年。じゃんけんをしたら誰が勝ちましたか。みね子さんですか。

一年。そうです。

二年。みね子さんはどこまで、上ったの。

一年。おととで上りました。

二年 チエ

一年 ちよ

二年。ちよさん。あなたは昨日何をしましたか。

一年。まるはねをして遊びました。

二年。そう。それから何をしましたか。

一年。私は勉強しました。

二年。どこを勉強しましたか。

一年。先生はハナ、ハトのところを書いて来いと言ったから書きました。

二年。そう。勉強してからどこに遊びに行きましたか。

一年。どこにも遊びにいかないで晩のごはんをたべました。

斯の如き指導によつて、お話といふものゝ概念が大体呑込めると、入学児童の話方は長足の進歩

を現はす。先に三日間に亘る話方の変化を覗いたが、之と同期にも既に次の様な例がある。

カツ。ミヨサン。

ミヨ。ハイ。

カツ。アナタハキノフ何ヲシマシタカ。

ミヨ。私ハキノフ学校カラカヘツテ、勉強シテカラ、オカアサンカラ、カメトウサギの話ヲキマシタ。

カツ。私ハ、カヘツテカラ、外ニ遊ビニ行キマシタ。ソシテ、マルハネヲ遊ンデカラ、アササン

トトコヤダナンテアソビマシタ。ミヨサン、アナタハ何ヲ勉強シマシタカ。

ミヨ。カラスノトコロヲカキマシタ。

カツ。私ハズメノトコロヲ書キマシタ。

ミヨ。アナタハカラスハタクサンカキマシタカ。

カツ。私ハ一回カイテアソビニイキマシタ。

ミヨ。ドコデアソビマシタカ。

カツ。ソトデナハハネヲシテアソビマシタ。

ミヨ。誰トアソビマシタカ。

カツ。トキサントアソビマシタ。

ミヨ。大ヘン面白カッタデセウネ。

カツ。アナタハ何モアソバナイノデスカ。

ミヨ。私ハウチニキテ何モシナイノヨ。

カツ。ミヨサン、何モアソバナイデ面白クナカッタダラウネ。

ミヨ。エ。

カツ。私ハ何デモアソブカラ面白イノヨ。

ミヨ。何ヲ遊ビマシタカ。

カツ。今イツタノヲアソンダノデスヨ、ミヨサン。

之等は何れも一学年初期の成績の一部であるが、之が一学期末、二学期、三学期になると著しく進歩することは言ふ迄もない。次の例は、大正二年三月十五日午前五時、当地方に強震あり、その翌日の話である。

昨日の地震

一学年女

昨日の朝地震があつた時、お母さんがまんざいらく、まんざいらくと言って居ました。私もまねをして、着物を着て、おもてに逃げていきました。さうして地震がすんでから、お父さんがみんなを呼んで、けさの地震といふ題で綴方をかいて見なさいと言ひましたから、みんな書いて晩に電気がつく頃に出来ました。さうしてみんなできてから、皆なのを東京に行つてゐる姉さんにおくつて

やりました。私は家がつぶれて死んでもよいが、皆なが死んで居たところに、姉さんが帰って来たらと思つて悲しくてたまりませんでした。また晩にも地震が無いかと思つてあんじて居ました。などは可成り達意な話の部分に属すると見てよいと思ふ。

私のうちの猫

尋 一 女

私のうちにはねこが一ぴきゐます。その猫に玉と名まへをつけました。其の猫を姉さんがかはいがつてだれかたゝいたりなんかするとしかります。さうしてねえさんは今は遠くへいつてゐますが、それでも手がみで「よくかはいがつてごはんをやりなさい」と書いてよこします。

低学年の話には、てにをは其他文法上の誤が少くない。接続詞の多いのも自然と言へば自然でもあらうが、追々注意を要することである。殊に大切なのは語脈で、当地方では特に注意を要することである。『……フシテカラ、……フシテ、ソレカラ……フシタ』とか。『……ト……ト……トハ……デス』と言ふ様に語脈を附けて話す工夫も必要である。

学校教育は愛が第一であるが、話方に於ては、殊に、安易な気持を持たせねばならないことは縷述した通りである。教師と児童との精神的融和がなければならず、児童の表現には尊敬の念を持つべきことは論ずる迄もないが、児童の誤った発表に対しては、教師は絶対に笑つてはならない。之は破るべからざる原則である。又他の児童にも決して笑はせてならない。誤を批評するには、自らの方法がある。けれども、何事も寛大にし、甘やかすのみが教師の務ではない。話方の点でも、

管理の点にも於ても、教師は教師としての責務を果さねばならない。同情は同情であり、厳格にすべきことは、須々厳格でなければならぬ。臆病な児程同情すべきではあるが、徒らに庇護して、増々弱くさせるのは慈愛深い母の本志ではない。話方に於ける臆病、羞恥心は適當の方法で断乎として破り抜かねばならない。此の障碍さへ破砕すれば、児童によつては頓に一変して、河水の堤を決するが如く、発表するやうになるものも珍らしくない。

指名されたら、必ず話すといふ厳則は、如何なる児童にも破らせてはならない。一人が一度破れば、次にその者を動かすには、初に倍する努力が要るし、他の者も、之に準じて容易に起たない様になる。又指名された時、話させる事が出来ないといふ事は、教師の命が行はれないと言ふ大事である。臆病な児を活動させるには具案的な指導が要る。然し一度障礙を抜けば、次回からは樂になる事に注意し、最初の破り方を工夫すべきである。拙な方法を講ずれば、益々堅くなつて石の様な頑強に化する。之も一学年の例であるが、性極めて怯懦、入学以来数十日経てもなほ一人で登校が出来ず、日々附添の祖母が教室の外に居らねばならず、休時間には他の者とも遊ばずに、教員室の入口に立て居る程の一女兒があつた。大抵の児童は教師にも親しみ、自由に発表し、暫くすると話方にも喜んで出るのに、此の児のみは臆して、何うしても出ない。それでいよいよ最後の手段に訴へることになった。そこで笑ひ乍ら、『今日はみなさんにお話をして貰ひませう。どんな、おもしろいお話が出るか聞きたいものです。先生が誰さんと呼んだら、誰でも、いつもの様に出て来て

お話をするんですよ。いやだなど、言つて出て来ない様ではいけません。出て来ない時は、先生は、その人をおつかいで来てでも話して貰ひますからね。』と言ひ乍ら、優等児から一人二人かつぎ廻つて見せる。その様子がおかしいものだから、かつがれた児も、みんなもドツと笑ひ崩れる。そして順々にかついで当の女児を肩にする。之は特に長くかついで、歩いてみせる。その児も他の者もキヤッキヤツと笑ふ。中には『先生、私も』など言ふ特別の希望者も出て来る。『よしよし』と言つてかつぐ。一通りかつぎ終へてから、『いゝでせう。いゝですね。呼ばれたらさつさつと出て来て話をしなければいけませんよ』と、念を庄す。皆笑ひ乍ら、口を揃へて『イ、デス』『イ、トモ』と言ふ。それで、指名に応じ、お話の上手な子から始まり、遅進児も二三喜んで出て何か話して下る。頃を見計つて元気よく『○○さん』と例の女児を呼ぶ。『ハイ』との返辞はあるが消え入る許りの声である。此方は之で失敗したらと、内心穩でない。殊の外注意して居ると、やつと立上つて出て来たのである。しかも大きな涙滴を零し乍ら、屠所に行く羊の如き足取で、壇上に立つや否や、『よし』と言つて座席に返へす。これから此の児は指名の度毎に出て話す様になった。私がこんな荒療治で、臆病な児や、登校しない児を治した例は他に少からずある。或る時、臆病な児や、登校しない児の取扱法を問はれて、色々な話の末、斯うした経験談の若干を洩した事があつた。その仁早速、登校しない児にかつぎ方の法を実行したら、その児以前にも増して登校せず、登校時となる、姿を消して、教師、父兄、如何とも為し得なかつたと言ふ話を聞いた。様子を聞くと、その先

生いきなり御本人をかつぎ廻ったものだから、すっかりおびえ切ってしまったらしい。かつぐ迄にはなほ多くの過程がなければならぬ。教師は先づ児童と親しまねばならぬ。時に、共に喜戯して手を取り合はねばならない。温容を以て対し、懇情を以て接した後でなければ非常手段も徒らに恐怖と厭悪を招くのみであらう。何時も乍ら、暖に失すれば流れ、寒に過ぎれば滞る、人の情の常である。寒暖の呼吸こそは、吾々の日々困難を感じる所である。物を言はない児、臆病な児に發表させ、話をさせるには余り急いではならない。又長い話を要求してもならない。最初は前に出て来る丈で十分である。次には登壇する丈で沢山である。次には一言、二言で許さねばならない。そして徐々に不安を除き、適宜な話材を見出せないものには、予め話材を与へて指導するか、話を授けるか、或はその者の綴方を訂正したものを朗読させるかすると段々不安が除かれる。又別室なり、家なりでその綴方を暗誦させて置いてから話させてもよいし、出来上った話を練習させて置いて、皆の前で話させてもよい。斯様な過程を経て、次第に独立した話手に導くことも一法であらう。

物言はぬ児、臆病な児に發表させるには、一学年の時が最も注意を要するといふことは、上来反復して述べておいたし、又周知のことである。物言はぬ許りに遂に劣等児として取扱はれる悲境に者あるも少くない。否、所謂劣等児の多くは、此のものはぬことに起因する。もの言はぬことは救ひ得ない事ではない。自発活動を阻むものを撤去しなければ、救はるべきものも、遂に顧みられずに終る。此の為には入学当初に於て、その病根を根治しなければならぬ。一学年は全学年の根

概である。言語教育、話方に於ても、一学年の取扱は根本である。最初に植ゑ附けた言語教育の萌芽は、よき啓沃さへ惜しまなければ、有終の美を収むるに難くはない。此の意味に於て話方は早い程よいので、晩きに過ぎる憾はあつても、早過ぎる嘆はあり得ない。

発表しない児、物言はぬ児は、一日も早く救はねばならないが、之には時間外の機会をも利用して、斯様な児童と出来るだけ接近して、之と親み、遊戯などをして努めて話を交へる機会を多くすれば、次第にももの言へて来よう。又『謎々』を話し合ふと、無口な児童もやつきとなつて考へ、又あてようと思つて、ものを言ふものである。之も亦単純な例の一つであるが、児童のカバンを、学用品を入れたまゝで卓の上におき、『何が入つて居るでせう』と内容物を一々、児童にあてさせる。之なども大抵の児童は競うて当てようとする。たまには特殊なものが入つて居ることもあるからあたらぬ。平素物言はぬ児でも、好奇心のまゝに、吾先にと、発言する。中には熱中して教壇迄馳せ上る者もある。こんな事が機縁となつて、物言はぬ児も、自由に発表する様になる。母親が唾の子にさへ物を言はせようと努力する様な覚悟は、立場は少々異つても、吾々の場合にも適合する。物を言はせることは、教師の為ではなく、児童自身の為であることを忘れてはならぬ。当地方の児童は、教室内で余り発表しない。之に自由にものを言はせ、言語教育を施すには、容易ならぬ苦勞である。それ又物言はせることは意義あることなのである。

遅進児は、優秀児と並べられると、兎角話したがる。かゝる場合には、優秀児は優秀児で一

団とし、普通の者は普通の者同志、遅進児は遅進児相互丈けで話をするとよい場合もある。平素発表したがない遅進児も、遅進児同志丈けになると、元氣づいて、臆せずに話を進め、意外の成功を収める事がある。優秀児の取扱も注意を要するが、時折上級の優秀児と一緒にして話させると、話を洗練する上からも、又管理の点からも良結果を得ることがある。自分の学級中で、腓肉の歎に堪へかねて、取扱上教師を困らす優秀児も、上級の優秀児に伍すると（勿論中には上級生を凌ぐ者もなきにしもあらずであるが）、己の眞価も大体覗ひ得、己の分を知り、自制と努力を払ふ様になる。要するに優秀児も、遅進児も、言はず特殊の部類に属する。一は優秀の故に取扱上困難があり、一は話方指導そのものに困難が伴ふ。乍併最も指導を要する者が後者であることは言ふ迄もない。

話方の聴方

話方教育の重要な部門に話方の聴方指導がある。聴方が悪ければ、話方の効果が著しく減殺される。話方に於ける聴方の意義は、一般聴方教育から考へられねばならない。児童の話方に於ける聴方は、小規模乍ら話方によって、他人の生活に触れて行くことであり、話方によって言語活動、更に社会的生活を体現して行く一の生活形式であるとも言へる。されば話方及び聴方は此の見地から、言語機能を十分働かせると共に、社会的生活の機能を出来る丈け自覚させ、訓練すべきである。即ちそれは、自己表現の機会であり、思想、感情交換の機会であり、聴者に対する話者の態度、話者

に對する聴者の態度を啓培する機會である。従て聴方は漫然たる聴方に終ることなく、話者に對する礼儀、同情を以て、しかも、内容、表現に於て何等かを得んとする態度及びそれらに對する批評眼をも養はねばならない。即ち聴方も亦一の能動的活動たらしめねばならない。話者のみ活動して、他の児童が散漫な態度で居るならば話方教育の意義を没却するものと言はねばならぬ。聴方も畢竟一の生活態度を指導するものである。児童は純真であるから、聴きあきるとか、興味が少い為に敢て聞かないと言ふ態度に得て陥り易い。けれども、話材が平凡であるとか、発表が拙であるとか、共鳴の有無のみに、児童の注意を向はせてはならない。話方の上達が望ましいと共に、本来の目的に合致した、正しい聴方も高調さるべきで、これ畢竟、話すことゝ、聴くことゝの、言語生活の双翼を十分振張させる所に話方教育或は一般言語教育の使命があるからである。主張と謙抑、これ言語活動そのものゝ実相である。聴方の注意の一として、話者の人格尊重、相互礼讓を涵養すべしといふことは、徳義心から許りではなく、言語活動そのものゝ本質から当然導き出されねばならないことでもある。

話材の一般的なものでないものは、話の前（話の内容が分つて居れば）或は後に適宜の註を加へて、他の児童の聴取に便する事も要るであらうし、漫然たる聴方を警むる為に、今のお話は何のお話でしたか、話者は何ういふ事を言はうとしたか等の問を發して聴方の徹底を期さなければならぬ。要するに話方の聴方は、一般聴方教育と同様、聴方態度の養成並びに内容の把握及び批評の指

導にあると言へよう。

(3) 話方の批評

話方教育は表現指導として常に批評を伴はねばならない。批評は題材、表現に亘って、よりよき進歩、発展を期する為である。批評には教師の批評と、児童の批評とがあり、批評の指導も亦教師の重要な任務である。何れの場合に於ても、批評は相互よき影響の下に向上発展しなければならぬ。人間生活の相互扶助の必然的現象なる事に留意し、努めて本質的問題に触れて行く様、教師は自ら警む、且児童にも批評の意義を徹底せしめねばならない。又聴者としての批評は、聴方本来の使命から考へ、漫然たる聴取たらしめず、話の内容、表現に対し、常に批評的眼光を啓培する。批評は一層よき表現に到達せんが為であり、児童の批評も一面から見るとそれ自身一の表現たるべきである。

教師の批評は温情と誠意を以てし、批評、訂正によつて児童の表現慾を減殺することなき様にすることは言ふ迄もなく、適切な批評が話者を満足せしめ、以後の発表に対するよき規準たらしめねばならない。教師の批評は話中に加へず、話終りて後、静に敬意を表しつゝ、批評を加へる。又話者からも批評訂正して下さいと言はせる様に訓練させる必要がある。斯ういふ態度を馴致すれば、児童も欣んで批評を請ふ様になる。教師の批評は、個人についての批評に際しても、努めて全体の人の注意をひき、之に対しても亦利益ある様にすべきである。話方に対する他の児童の批評に対し

ても、適宜に批正、指導して努めて妥当を期さねばならない。

批評の要点は美点を認むるに吝ならず、欠点を指摘するに無私公正たるべきである。児童の批評は時に適切であり、時に正鵠を逸することもある。常に内容に即した批評たるべきで、欠点のみを尋ね捜し、揚足取に陥ることは最も不可で、唯己の知能を啓発し行く態度を養はしめ、話者に対する同情、親愛を失はしめずに、自分には斯様に思はれるが何うかと言ふ様な態度に出る事が欲しい。又話者の表現が不明な場合は、話者に質してその本志の存する所を明にすることが必要であると共に、評者の見解に対し満足せざる点は、その理由を陳べて之を駁さしめ、又一批評に対し、他の者がその是非を論ずる事も批正の法として忘れてはならない。唯相互温情第一にすべく、論難抗争して怒情を發する事なき様に注意せねばならない。批評が相互啓発の要訣なることより、相互の融和、理解を助くる様教師の方から整理、指導を与へねばならない。而して批評も、此の点が悪い、あの点は同感しないと言ふ程度に止まらしめず、積極的に、是非を明にし、此の如き表現には、斯く斯くの表現が一層有効であるとか、若し難点があるならば、その理由を明にし、それに代ふるに妥当な表現を以てするなど、批評を徒らに抽象的、形式的に趨らしめず、飽く迄も内容に即せしむる様指導すべきである。斯くてこそ批評が自他共に欠くべからざる所以が理解せられ、従て批評本来の目的が達し得られるのである。批評も亦一の積極的表現であり、一の創意であることも、之から明とならう。

児童は話に対し、初は漠然たる聴取に終るが、知能の進歩と共に、綜合、分析の能力進み、話を機械的、受動的にのみ聴取せず、独自の見解を以て批評するに至る。従て話方及び聴方の目的は一面此の批評眼の養成にあるとも言へよう。児童の批評は此の意味に於て、主に、中、高学年に許し、且つ之を指導しなければならない。低学年に於ては、漠然と、話の総体に対して感想を洩らすとか、語句についての、例へば方言と標準語の混用とかを指摘するのが普通で、分析的な批評は多くない。然るに中、高学年に至れば、自他に対する批評眼が進み、話方も批評的に話し、且つ聴く様になる。批評力の啓培は同時に話方の啓培である。斯くて批評能の進歩は一面自主独立的な思想生活の反映と言ふ事が出来よう。

其の他態度、姿勢を整へ、音量を加減する注意や、動作、表情に就いての工夫、沈着、平静の修養などは改めて言ふ迄もない事である。唯一言言及して置かねばならないのは、話方を奨めると共に、必要に応じ沈黙の徳を知らしむべきことである。話方指導は敢て能弁を養ふのが本旨ではない。話は口弁の方を崇ぶのではない。話方を指導した為に管理上色々の問題を生ずるといふ懸念もなきにしもあらずであるが、話方の能を開発すると共に、静黙の徳を教へる事も必要である。乍併話方を重視する結果、何時も話し過ぎて困るといふ嘆声を洩らすよりも、寧ろ児童が思ふ存分に活動し、発表することを喜ばなければならぬのではないか。話を殺す事は屢々魂をも殺す結果となる。口をして魂の門たらしめよ。話は、徒らに、口先のみ委ねてはならない。話は真率を崇ぶ。

常に魂をして語らしめよ。此の注意は児童にも徹底せしむべきである。而して話の開拓を以て、魂の開拓たらしめねばならない。よく言はんが為には、よく黙を守るべき所以も、会得せしめねばならない。

扱て読本、雑誌其他で得た語彙、話等は、直ちに、児童の生活に生きて居るものと速断する事は出来ない。それらは、話方指導を試み、実際に適用した後ならでは、容易に生きて来るものではない。而して教師は、常に、之が模範たるべきことは論を俟たない。言語指導、話方指導にあつては、教師が中心で、教師が常に正確、雅潤な言葉で話して居れば、不知不識の裡に、児童が靡いて来る。教師の言葉、話がよくないと児童は動かない。又、言語指導、話方指導は、不斷の努力を必要とするもので、折角作り上げた話方の素地でも、油断をすれば、すぐ喪失して了ふ。又学校中一、二の教師のみが努めても駄目で、学校全体が心を一にして努力せざる限り、話方の成功は覺束ない。凡ゆる機会が話方の発表練習に供せられねばならない。総体の雰囲気形成されるならば、話方は自ら出来て来るであらう。話方教育、言語教育は、当地方に於ては殊に家庭との連絡を欠いてはならない。家庭の理解、後援がなくては、学校の努力も所期の成果を収める事が出来ないからである。話方教育に於ても、積極的な環境整理が最も緊要である。

(4) 話方指導の実際

話方指導は各学年により、各個人によつて臨機指導すべきもので、その題材も、表現も各々相異

る。故に指導は専ら教師の配剤に俟つべきもので、一々具体的な指導案を掲げる事は出来ない。ここには唯、低学年、中学年、高学年によつて概略を記すに止める。

低学年

就中一学年の取扱の重要な事は言ふ迄もない。話方教育は一学年に於て、出来る丈け周到に且つ根本的に指導されねばならない。一学年に於けるよき指導は、全学年話方の基礎である。一般言語教育が早きを尚ぶ様に、一学年に於て話方の指導を怠る時は、後に及んで予想外の困難と努力を要する。

一学年に於ては、話方指導の条下に述べた如く、先づ安易な気持を持たせる事、思ふ事は何事でも言つて見ると言ふ様な勇氣と安心を植ゑ附けねばならない。又材料も収得によるものゝみならず、経験材料も喜んで語ることに鑑み、材料が豊富なる事を暗示し、之を容易に発表出来る様適宜指導しなければならぬ。既製のお話のみが彼等の材料ではない。児童相互で諸々の経験を話し合ふ様に、家庭に於て、自由に見聞を披露する様に、安易な気持で話させる。勿論、材料については、色々な暗示や指導によつて、児童の日常生活から、その生活の一部を牽き出す様にする。

一学年の児童を指導するには、教師の妥当なる指導の必要な事は勿論であるが、対話、独演何れも、実際の範型が最も有効で、それも児童の範話の方が教師のものよりも適切な場合がある。即ち既に話方の習練を積んだ二学年乃至三学年の児童に、自由に話をさせて、一年生に聞かせると、驚

く許り話方が進歩する。それは単なる模倣ではない。話方といふものゝ概念と、自分にも話せると言ふ確信の爲である。二学年の児童でも連れて来て話させると、彼等は喜んで、一学年のよき指導たるべき様に、それは恰も、兄か姉の様な気持ちで、特別な注意と懇切な指導を含めて話す。中には、驚嘆に値する程の教育的指導を施す者もある。上級生を連れて来る一の理由は、既に述べた様に、当地方の児童には、標準語の知識が皆無であると言つてもよいし、況や話方形式については全然存じて居らないから、同年輩の実例模範が殊に有効なのである。

吾々の話方は入学早々に始めるといふことは縷述した通りであるが、言語の問題もそれ程懸念するに及ばない事は、先に例示して置いた通りである。授業開始後一週間にして次の様な独演の発表がある。

私ハキノフゴハンヲタベテカラ山ニサクヲトリニイキマシタ。ソウスルトスベツテコロビマシタ。

ウチヘカヘツテカラアカチャンヲオブイマシタ。ソシテソトニアソビニイキマシタ。

アカチャンガネ（ム）ツタカラウチニカヘリマシタ。ソシテアカチャンガオキタカラオロシテブランコニノリマシタ。ソレカラマリヲモツテマツノサンノウチニアソビニイキマシタ。

（尋一女）

三週間後の例に、

僕ハ昨日秋雄サント太郎サントジャンケンヲシテオニゴツコヲシテ遊ビマシタ。ソウシテマカサレタ人ハ鬼ニナツタノ。ソシテ僕ガ面白クナクナツタカラ、広ッパニ行ッテ、コンドハ僕ト太郎サント秋雄サント一番勝ツタ人ガ、負ケタ人ニバ（オブ）サツタリシテ遊ビマシタ。ソウシテ居ルト、僕ノ姉サンガ、僕ノ居ル所ヲシラナイデ、ホカノ人ニゴハンヲタベニコイトタノミマシタ。僕ハウチへ行ッテゴハンヲタベテカラ又外へ行ッテ、僕ガコンドハ秋雄サント太郎サントカマノ蓋ヲ馬ノ代リニシテカケゴマヲシテ遊ビマシタ。ソシテ僕ハコマノツナヲ持テ来テマハシテ遊ビマシタ。

（尋一男）

表現し方や、発言の点などまだ未熟と言はねばならないけれ共、当地方の児童が、之丈けの期間で、之位の語彙で、之丈けの発表をすといふことは、話方の前途に期待を与へる所以ともならう。文字なき前に、標準語の言語生活が著しく過程が幾多の事実によつて立証される。中には著しく話方の興味と才能を具へて居る者もあつて、此の種の特殊児童は全体の話方指導に重大な役目を力め、指導困難を医する薬味となる。一年の二学期を経三学期に至れば、一般に著しく進歩して、話方に対する興味と熱意とが増し、表現も巧になり、殊に語彙の増大が一層話方の進歩を助ける。

犬

尋 一 女

湯沢ノオバアサンノ家ニハ犬ガ居マス。ソノ犬ハチンチンオアヅケナドシマス。ソレニノルトスハリマス。ソノ犬ノ名ヲゴウトヨビマス。ソノ毛色ハ白イ毛ニ赤イ毛ガマザッテタイソウキレ

イデス。ソノミ、ガタツテキツネノヤウデス。

一学年に於て基礎を置かれた話方は、二学年に於て、更に発展、洗練されねばならない。材料が豊富となり、話方も容易になるが、話方の容易になれて、話方が兎角平板になり勝であるから、斯かる弊に陥らない様に、指導上注意を要する。勿論此の学年も前学年同様話方の基礎確立を主とし、その方の陶冶が肝要である。題材は一年の延長として、児童の随意選択に任せ、表現せんとする衝動を出来るだけ高め、特に生活経験の材料の発表に意を注ぐ。唯両学年を通じ、遅進児の指導は、最も懇切を要する。就中一学年に於ては最も苦心の存するところで、此の期に救ふべきを救はざれば長く憾を遺す事の多い事は上述の如くである。言語教育、国語教育の基礎は、此等の時期に正しく、深く築かれねばならない。

磁石

尋 二 男

私は昨日磁石で遊びました。その磁石はずるぶん釘につきました。そして釘をふつかせたり又その下の釘にやると、其の釘にもでんきが来て又ふつきました。ふついてほんとうに面白うございました。余り面白いのでころげるやうでした。さうしたらお母さんが来て、それは何ですかと聞きました。『これがア、これだばじしやくだ』と言ひました。それを貸して下さいと言ひましたから、貸して上げました。『これだばずるぶんつくなア。これのごとがじしやくといふのは、』と言ひましたから、『じしやくだらあたりめアにつぐべしやア』と言ひました。『つたはって行

って面白いなア』と言ひました。さうして一生懸命にお母さんが磁石で遊んで居た処にお父さんが来ました。『こら、どどど(父)じしやぐといふのはこいんたものだど、』と言ひました。『んが其のじしやぐ見だごどアねアてがア』と言ふと、『見だごどアねア』と言ひました。『おもしろいもんだなア』と言ひました。さうして火にかけたごはんが煮こぼれても知らないでゐました。さうして私は早くごはんを食べさせて下さいといひました。するとお母さんは、『今くはせるべしア。なんたらせわしねアごど、』といひました。さうしてごはんを食べてから勉強してねました。朝になつてから、こんどは釘を灰の中に入れて磁石でかまし(搔廻し)て見ると、釘が磁石にふついてゐました。又なんべんも遊んでから磁石をしまつて学校に来ました。

お人形遊びの話

尋 二 女

私はおとゝしおばあさんからお人形を二つ買つていたゞきました。そのお人形は男と女でした。そのお人形を棚に上げるとき下におとして男の方をこはしてしまひました。それをお母さんに知らせたらお母さんがおこりました。そんなにお人形を棄てたつておばあさんもお母さんも買つて呉れないよといひました。女のお人形は今でもあります。其のお人形は頭に穴があいて居ます。其の穴のあいて居るところに白い紙を張つて着物を着せました。

其のお人形に昨日着物を着せて太鼓帯をしめてやりました。それから外の人形にも、私はお母さんになつて太鼓帯をしめてやりました。そして東京に行きますから自動車屋を呼んで来なさい

と言つて自動車屋を呼んで来ました。そして自動車に其のお人形さんに乗せて、そして東京に行きました。

— 所したらそこにキクエさんが来ました。そしてトヨさん何をして遊んでゐるといひました。私は『お雛事ひなごとを遊んでたの』と言ひました。キクエさんはお人形遊びをしませうといひました。そこでキクエさんと二人で又自動車に乗つて、東京に行つて天皇陛下を拝みました。そして拝んでから東京の宿屋に泊つて来ました。そして私のお母さんの方は腹やみだから急にお医者様を呼んで来ました。所したらお医さんが直ぐなほりますから心配しなくてもいゝですといひました。そしておくすりをよこしました。それを飲んだら直ぐなほつて丈夫になつて山に木を取りに行きました、などゝ言つて遊びました。

尋 二 男

僕は今朝学校に来る時定ちやんと一緒に来ました。不動さんの所まで来ると自転車が出来ました。所したら定ちやんが其の自転車に轢かれました。すると其の自転車がぶつ飛んで来て私の背中にあたりました。私が倒れると私の頭はぐるぐると廻りました。すると其の人は私に『よけると言つたのに……』と言つて叱つて行きました。私の足からは黒血が流れて来ました。頭には瘤が一つ出ました。私は久子さんから新しいタオルを裂いてもらつて、それでしばつて大きい人におぶさつて学校に来ました。所したら岡田さんが来て、それでは仕方がないといつて先生に知ら

せて呉れました。すると先生が教員室に連れて行きました。そして傷の所に薬をつけて絆創膏を貼ってしばって下さいました。

尋 二男

僕は昨日孝一君と遊びました。遊んで居ると雨が降って来たから行かうとすると、孝一君が僕のとこに卵を持って来ました。孝一君其の卵はどこから持って来たのですかといひますとうちのお母さんから貰って来たといひました。そういひましたから、僕がほんとうだかといひますとほんとうだといひました。僕はほんとうだか、ほんとうだかと又いふとホントア家からとつて来たといひました。僕が家へかへらうとすると孝一君は僕のうちのとこに来ましたから、僕は孝一君何しに来たのですかといひました。すると孝一君はコレヨコレヨといひましたから、僕はコレヨツてなあにといひました。すると孝一君は先づあつちや行かうと言ひましたから、僕は、ンだつて雨ア降つて居るからあした遊ぶと言ひました。すると、ンだらあした遊ぶうと言つて家に来ました。僕はあした何をして遊ぶと言ひました。すると孝一君は、何でも君のすぎだ事を遊ぶと言ひました。僕は君のすぎだことつて何を遊びますかと言ひました。まあ何でもいゝからあしたきめようといひました。するとウンといつて二人わかれしました。

中学年

此の学年に於ても話方教育の基礎を一層鞏固にすべきことは言ふ迄もないが、従来に比し内容が

一層重視せらるべき時期である。此の期には、自由な選題、表現の外、題材の指導も注意を要する。話方が自然に慣れて来ると共に、題材その他でも新しい転廻を要求して来るからである。就中四学年頃からは学習態度も自律的傾向を帯びて来るから、話方も之に応じた処理を加へなければならぬ。聴方にも、批評にも著しく進歩の跡が看取される様になる。総じて此の時期は話方の着実な啓培にある。話方準備に就いても適宜の指導を加へて、草稿の作成と言ふ様な方面も発達させたい。又話振り、表情、動作等の話方の技巧的方面も次第に考慮させて話方の機能を深化して行かねばならない。

対話

三年 女

ヒサエ。ツヤさん今日はいいお天気になったわね。

ツヤ。ほんとうによいお天気になっていゝわね。

ヒサエ。ツヤさん、今日ね、私ね、お母さんにマントを着ていかなかったもいゝですかと聞くと、いゝよといひましたら、妹がすぐ外に空を見に行きました。そしてね、姉さん、今日は鳥海山が見えるからマントを持って行かなくてもいゝよと、教へてくれました。けれども妹はね首が寒いからと言って「ぼっち」をくびまきにして帽子をさかさにかぶって皆んなに笑はれました。

ツヤ。そう。

ヒサエ。えゝそうしてね、だんだん来るとね、つねさんがね、私にあなたの妹が帽子を倒さにか

ぶつて居ると言ったのよ。そしてね、まつゑさんもね、ほんとにあなたの妹はおかしい人だと
言ったのよ。

ツヤ。お天気になって又表で遊ぶにいゝわね。今朝迄あんなに道がぬれて悪かったのが今はすつ
かりかはいたやうですわね。今日家に帰る時は、昨日のやうに着物をよごさなくてもいゝわね。
私昨日ね、着物に泥を背中まで上げて行ったのよ。そしてね、家へ帰って行ったらね、お父さ
んがそれを見て、どんなに働いたか、泥が背中まで上って居るといったのよ。そしてね、私が
ね、ほんとうかと思つて、着物をぬいで見たらほんとうであつたのよ。そしてよく見たらほか
の着物にも泥が沢山ついて居てあつたのよ。あなた着物をよごさないで行つたの。
ヒサエ。私はよごさないで行つたの。

.....

対話

三年 女

キク。りゑさん。向ふの山をごらん。秋になると山の色が変わつて来るわね。何だかぼんやりして
見えるわね。あの山の上に何だかつんだやうに見えるわね。あれは何でせうか。

りゑ。私わからないわ。

キク。そう私はねかやだと思ふのよ。だまつて見て居るとかやに似たところがあるわ。その下の

木は皆枯木だわね。

りゑ。えゝ、秋になると皆枯木のやうになりますわね。杉も青くなつたわね。

キク。春頃にはきれいな花ばかり咲いて居るけれども秋になると山はぼんやりなつて来るわね。

りゑ。えゝ。

キク。それから冬になると枯木に雪が降つて花のやうになるわね。

りゑ。えゝ。

キク。先達少し雪が降つた時、向ふの山にもこちらの山にも雪が枯木に積つてちやうど花が咲い

たやうでしたわね。

りゑ。えゝ、そして学校に来る時きれいだと言つて来たわね。

キク。今生々として居る木は松や杉ばかりですわね。でも春になると、向ふの山もきれいですね。

りゑ。えゝ、春になると桜も咲いて鶯も鳴いて来るわね。

キク。あなた今鶯の事を言つたら私今思ひ出して来たのよ。

りゑ。何を思ひ出したの。

キク。私鶯の鳴き声はほんとうに好きなのよ。

りゑ。そう。

キク。私鶯の声を思ひ出すと早く春になつて呉れゝばいゝと思ふのよ。あなたも鶯が好きなの。

りゑ。えゝ。

キク。春になると色々の鳥が鳴いて朝から晩までにぎやかだわね。

りゑ。えゝ。

キク。私先達お父さんにかういったのよ。秋になるとなぜきれいな小鳥が鳴かないのって。

りゑ。そう。

キク。そしたらね、お父さんがね、秋になると寒くなるから鳥は大ていほかの暖い国へ逃げて行くからですといったのよ。

りゑ。そう。

.....

.....

対話

信　ちゑさん

ちゑ　はい

信　あなたには人形があつて

ちゑ　今は有りませんの

信　私にねお父さんが町に妹と行った時買って来て下さったのがあるのよ

四年女

ちゑ そう私はずっと先に貰ったお人形があつたのを弟に皆んな壊されてしまったのよ

信 そう、あなた見たでせう私のお人形ね、ちりめんの着物を着て、頭はおかっぱにして耳の下に髪を残して帯をしめて、前掛をかけて居るの。

ちゑ えゝ。私の弟はいつも悪戯ばかりして、私が人形を貰った時大切にして置いたら、皆壊して外に投げてあつたのよ。

信 そう。私の妹も、人形を貰ふと、足を持つて逆さにして壊してしまふのよ。

.....

はいやだから言はないのです。

幸平 僕は長い話は覚えてもすぐ忘れてしまふから学校に来てするお話は長いのは話しません。

高学年

此の時期は生活が一層複雑となり、思想生活も著しく進歩する。従て話方は、本来の目的としての生活表現を、益々振張して、言はゞ名実共に話方の真天地を開始しなければならない時期である。討論に、独演に、課題に、自由選題に、内容の豊富と共に、表現の苦心、洗練に一層努力する様になる。殊に生活内容の拡充は、話方に反影して、題材は益々広汎となり、理解、批評の向上、拡大と共に、生活環境に対する関心が旺盛となり、之と共に読書力の進歩は語彙、知能の啓発を誘致し、話方の技巧も著しく進歩する。而して取扱も分析、綜合の能を加へ、抽象的な問題にも関心を持つ

と共に、社会に投ずる眼光も増して来るから、題材も之等から取らねばならない。聴方、批評も著しく進歩し、一切が受動の儘では任されず、もつと積極的に出ようとする意気を孕んで来る。団体生活、社会生活の自覚は、色々な会合の組成ともなり、従て級会、自治会等に於て、話方が又重要な位置を占めて来る。

此の時期の指導は積極的に生活内容を指導すべきことも益々必要であるが、形式方面の指導も看過してはならない。内容、表現に著しき飛躍を示すことに對しても、適當の指導が要る。視聴の拡大と、社会生活への覚醒等から来る善悪の影響に對する教師の指導は益々緊要の度を加へる。要するに此の時期は凡ゆる方面に於て話方の完成を期すべき時期と言はねばならない。

対話

五年女

民 ちゑさん。

ちゑ はい。

民 今日はお天気がようございますね。

ちゑ え、私はほんとうに嬉しくなったのよ。

民 春になるとね。山が青々として美しいのね。

ちゑ ほんとうね。桜が咲くのはこれからですね。

民 私のうちの桜は六本あるのよ。まだ蕾も持たないのよ。あなたのうちには、桜がありますか。

ちゑ あります。私の家には二本あるのよ。

民 さう、咲きましたの。

ちゑ まだ蕾が出ないのか知らないのよ。

民 私の家の桜もまだ蕾が出ないのよ。それで、私がお母さんに聞くと善いたちの桜はまだ咲けないと言ったのよ。

ちゑ さうですか。私は今日学校に来る時、緑さんの家の前の桜は咲くところであったの。

民 そう。私の家のお庭はともきれいなのよ。

ちゑ 私の家のお庭にはぼたんが有るのよ。

民 私の家にも牡丹があるけれどもまだ咲かないです。今まっさい中に咲いてる椿が一番美しく見えるのよ。

ちゑ 私の家には椿があるけれども、まだ咲かないのよ。

民 みさ子さんの家の椿が蕾まですつかりちがつて居たの……

……

……

対話

ミヨ ハツエさん寒い冬も過ぎてだんだん暖くなって来ましたわね。

五年生

ハツエ 役場の前の梅ももう花が咲いて大抵は散つてゐますね。

ミヨ そうですね。今日などは針に糸を通して積み重ねましたね。

ハツエ えゝ、ほんとうにきれいでしたわね。公園の桜の花ももう二三日で咲くでせうね。でも運動会が来るころまでは散つてしまふでせうね。

ミヨ そうですね。だから私達は、もうじきに花見に行かうとおもつてゐるの。

ハツエ そう、私もよ。

ミヨ ハツエさんは夜行くのですか。

ハツエ 分らないの。

ミヨ 私の家ではね、姉さんが夜つれて行って呉れると言つたの。

ハツエ 私も家にかへつてお父さんかお母さんにきいて行かうと思ふの。

ミヨ そう。

ハツエ ミヨさん。

ミヨ ハイ。

ハツエ あなた私のとこをつれていって頂戴ね。

ミヨ 若し行けたら、行きませうね。

ハツエ えゝ。

ミヨ 運動会の際には誰が行くの。

ハツエ きつとお父さんが行くだらうとおもってるの。

ミヨ そう、家でもね、家中皆行かうとおもって居ると言ってるの。

.....

対話

六年女

いく かよさん少女倶楽部で一番面白かった『朝の雲雀』がもう終ってしまったのね。

かよ えゝ随分惜しいわね。

いく えゝ。

かよ もつと続くと善かったわ。でも又来月から『夾竹桃の花咲けば』といふのが附いて来るのよ。

いく そうね。私もその『夾竹桃の花咲けば』といふのを待つて居るのよ。

かよ 私もよ。

いく 『朝の雲雀』が面白かったから、きつと『夾竹桃の花咲けば』といふのも面白いでせうね。

かよ 私もそう思つて居るの。愛と涙の物語だと言つたわね。

いく えゝ矢張り『朝の雲雀』も愛と涙の物語であつたわね。梅子は町子を思ふし、町子も梅子

を思ふし、ほんとうに面白かったわね。

かよ そうでしたわね。その前の『毬の行方』といふのも面白かったわね。

いく そう私『毬の行方』は見ないの。私は昭和三年の五月号から採ったの。『朝の雲雀』は四月から出てあったけれどね、私まだ買はなかったから、あなたに見せて頂いたわね。

かよ そうでしたわね。私昭和二年の十二月号から採ったけども、ムツ子さんや又少女倶楽部を購って居る人から見せて頂いて『毬の行方』も大体は読んだの。

いく さう矢張り『毬の行方』も『朝の雲雀』の様なのであったわね。私一寸古いを見せていたゞいたら、綾子さん、和子さんの物語があつたのね。

かよ えゝ毬の行方も大変面白かったわ。毬の行方は一冊の本にもなつたし、映画にもなつたのよ。

いく それから『朝の雲雀』も一冊の本になつたのね。

かよ そうね、為になるお話は大抵一冊の本になるわね。

いく かよさん私これから後も少女倶楽部を採って居る積りで居るの。

かよ そう私も続けて読んで行きたいわ。

.....

我校の言語教育

第一、教育要旨

- 一、本校は言語教育上平素左の点につき不断の指導、匡正に努力する。
 - イ、発音矯正
 - ロ、アクセント
 - ハ、方言、訛語の矯正
 - ニ、話ぶり
 - ホ、読ぶり
- 二、本校は、尋一教育の言語教育は基礎教育であるから特に重視する。
- 三、本校は各教科教授時間中に於ける質問応答も、其の話し方を重視指導する。
- 四、本校は休憩時間中に於ても相互応答の話を指導する。
- 五、本校は言語指導匡正主任を置く。
- 六、本校は左の方法に依り教師の実施練習を施行する。
 - イ、発音講習 毎月一同職員 全部実施練習。
 - ロ、読方教材読合会 毎月一回開催来週の教材を各受持読み互に批評匡正する。

七、本校は話方教授時間を特設す。

尋四以下 各学年毎週一時

尋五以上 各学年一ヶ月一時

八、話方考査 每学期施行

第二、話方教育

一、話方教材

イ、経験的材料

ロ、直観的材料

ハ、収得材料

ニ、想像的材料

ホ、思想的材料

ヘ、其他の材料

二、話方指導法

イ、基礎的指導を主とする場合

ロ、匡正的指導を主とする場合

ハ、練習を主とする場合

二、聴方練習を主とする場合

ホ、表現を主とする場合

三、話方練習の方法

イ、対話法

ロ、独演法

ハ、討論法

四、読方教授より話方への指導法

イ、朗読法 口語体、文語体すべて話口調に読むこと、及び朗読を反復することは有効である。

ロ、範読 教師一回以上又は児童中より模範を採るも有効である。

ハ、聴取法 本を離れて範読を聴かしめる。

二、視取法

1 方言と標準語との対照表

2 使用の誤り易き語句表

3 発音の誤り易き語句表

五、各教科教授に於て基本言語の練習をする。

イ、修身 敬語の使用練習

作法 作法に附帯する応答語の練習

ロ、算術 一ツ二ツ三ツの「ツ」又はイチシチジュウ一四七十等の正しき発音其他術語の発音練習

ハ、唱歌 歌詞の朗読、発音口形練習等

ニ、体操 番号の唱へ方等

国史、地理、理科、家事、手工、裁縫、農業等に於ても術語等の発音練習をする。

第三、施設要目

一、朝会 尋五以上月水金 尋四以下火木土に各学級より一名づゝ輪番に出て朗読又は話方をなさしめ主任之が個人匡正又一斉匡正をする。

二、言葉の週間

毎月一回施行日常標準語使用の事として居るも、此の週間は職員、児童特に注意して使用する事。此の週間の実施事項次の如し。

イ、教師講話

ロ、指導案作製

ハ、児童日誌に記入

ニ、家庭に通知して協力する

ホ、講評 週間の最終日

- 三、全校お話し会 毎月一回開催講習する。
- 四、学級お話し会 月一回お話し練習会又は発問応答練習会を開く。
- 五、学芸会 年一回各級より独演又は対話必ず出演する。
- 六、各級選手朗読会 一学期一回

(三) 方言訛音矯正法の一斑

標準語の習得とは標準語を実際に生活する事である。斯く斯くの(標準)語は方言で謂ふ所の何々であるだけで足りりとしてはならない。又児童の発表に際して一々訂正を加へる事は、却て児童をして煩に堪へず、延いては発表を忌避する結果を招くであらう。『△△ではありません、○○です』と言って訂正するのは拙な方法である。総じて言語指導に於ける対訳的方法は出来るだけ避けらるべきもので、標準語は標準語として授ける様に工夫したい。即ち必要な場合の外は、能ふ限り対訳形式を離れ、正しい言語を、さながらに、会得、生活して行く様に導かねばならない。

正しい言葉の習得には、随時適宜な訂正を加へねばならないことは言ふ迄もないが、先づ教師を中心として標準語の雰囲気を作ることが最も肝要である。此の方が消極的な矯正よりも、その効果幾倍なるかを知らない。それには、入学時に児童の態度を確立させねばならない。学校に入ったら正しい、善い言葉を教はるもの、話すべきものであることを教え、又標準語の優越を説く事も一

方便として必要である。而して凡ゆる機会に於て、標準語に親しましめ、自ら会得する様にしなければならぬ。

標準語の習得は最も卑近なものから始めねばならない事は言ふ迄もない。此の地方の児童は当初、『君、僕』『あなた、わたくし』等の称呼すら殆ど知らない状態であるから、斯様な自他の呼び方から始めねばならない。初め児童は混同する。自分の事を「あなた」と言ったり、他人に呼び掛けるのに「僕」と呼んだりする事も稀ではないが、斯様な混同は直ぐ除かれる。又標準発音も、教師が正確にして居れば、次第に其の雰囲気醸成されて行く。これは何人も経験することであり、前に引いた鷲や駄鳥の卵の対話などその一例とならう。児童は自ら教師の標準語、音を巧に模倣、理解して行くのである。

教師は出来るだけ、入学当初から、標準語によつて接触して行かねばならない。此の如き場合、不徹底を避ける為にも、又理解を助ける上からも、動作で出来るものは力めて動作によつて示す。『ミナサン、一シヨニオタチナサイ』と言つて諸手を挙げ、『オスワリナサイ』と言つて手を下す。教室に入った時は『トラシメテナサイ』、『サムイヤウデスネ、マドヲシメテイタダキマセウ』の類は動作で簡単に済む。斯様に動作を以て示すことは、児童心理に応ずるのみならず、言語と動作とを結合することによつて、言語の習得が容易となり、且つ徹底する。例へば、『アリガタウゴザイマス』を教へる場合など、昼飯時、『オ湯ヲ上ゲマス』と言ひ乍ら、教師がお湯をさしつゝ、『ア

リガタウゴザイマス』を繰返し、お辞儀をし乍ら教室を一巡すれば、大抵お辞儀をし乍ら『アリガタウゴザイマス』を覚えて了ふ。

言語の訂正も、勿論注意が要る。例へば教師が何か尋ねると、入学当初の児童は『オラ知ラネア』『オラオベダ』を連発する。此の際、先方の言葉そのものを指摘して訂正せずに『シツテキマスネ』『シリマセンカ』『シツテキルデセウ』と言へば、暫らくして大抵『シツテキマス、シリマセン』を繰返す様になる。算術などの時間には『シェンシェイ、オラデゲダ』を反復する。『デキタデセウ。デキマシタネ。センセイガマハツテミマセウ』と言へば、直ぐ『デキマシタ、センセイ、デキマシタ』と模倣して来る。場合によつては一々訂正するよりも、正しいものを、そのままに受入れる様に導く方が有効である。そして、方言と正しい言葉とを自ら対照、比較させて、暗黙の裡に正しい言語生活の中に導き入れる事が大切である。一般に方言による言表、疎末な表現に対しては正確な言語、奇麗な言表を、児童の語感に訴へて、訂正すべきで、従て何よりも教師の言語が根本となるので、正しい言葉、美しい言語に対しては、児童が語感の方から自然に会得し、親しんで行くやうに工夫すべきである。さうでなければ、訂正される事は、児童にとつて煩に耐へないし、又遂には臆して発表を厭ふ様になるからである。一方では出来るだけ自由な発表を許し、且つ指導し乍ら、先づ安易な気持を持たせ、その安易な情調の中に於て、次第に正しい言葉を植えつけて行く事を忘れてはならない。色々な言葉を教へるにも、一の言葉に対し、類縁のある言葉、連關した言葉

を示す必要がある。例へば『デキマシタ』に対する『デキマセン』の如く、『ウレシイ』に於ける『カナシイ』の如くである。

言ふ迄もなく、方言矯正は凡ゆる機会を利用しなければならない。単り読方、話方のみではなく、全科にわたって、此の目的達成に努力しなければならない。休憩時や其他遊戯、体操等の場合も利用さるべきである。昼飯時の寛いだ時など、身の単純な名称などを教へてやる。先づ身体である。而して身体の中の頭から始める。ツラ（かほ）、ナツギ（ひたひ）、コノゲ（まゆ）、マナグ（まなこ、め）、ホタ（ほほ、ほつぺた）、オトゲア（あご）、ドノゴボ（ほんのくぼ）、クピタ（くび）、ヒザカブ（ひざ）、ヒヂツリ（ひじ）などの類である。例へば眼を指して、『此の辺ではこれをマナグと言ひます。正しい言ひ方では「まなこ」です。今は「め」と言ひます。「おめ」と申します』と正す如くである。又『ツラ』（面）などは非矯正しなければならないものゝ一つで、『かほ』と正し、『おかほ』と教へて欲しいものである。

初は出来る丈け叮嚀な言葉を、そして出来る丈け叮嚀に指導しなければならぬ。標準語が得て疎暴な言語に陥つたりするのは見逃してはならぬことである。敬語法の少い吾々の地方では、殊に、敬語の使用に留意すべきである。例へば『お』『御』附けの練習である。『ご本』であり、『お手本』であり、『お話』である。『お』『おん』『ご』の指導の必要は、東京語を模倣する為ではなく、日本古来の美風である名詞等に冠する『お』『おん』『ご』『み』などの使用出来る丈け存続させた

いと願ふからである。東京の様に『おみあし』『おみおつけ』など言ふのは別として、尊称、敬称の意味の『御』の使用は、適宜な場合には、奨めた方がよい。尋常三年頃迄の国語読本にはかなり多くの敬語がある。之を生かす事も必要である。

これは繁文褥礼を奨め、虚礼を強ひる為ではない。道德、社会生活に於ける礼儀作法の意義を理解せしめ、言語活動の一面として、敬語法の意義、価値を味解せしめたいからである。それから、あまり露骨に失する様な言葉（殊に方言）は出来る丈け婉曲な言表を以て代へる様にする。例へば大小用をたす場合の如き之で、便所と言はせ、お便所、御不浄、はばかりと教へることなど看過してはならない事である。日常の挨拶語はもとより、出来る丈け典雅な言語を使用することは大国民の義務であることを覚醒させねばならない。礼儀作法及び敬語の訓練は柔弱を奨める為ではなく、敬すべきは敬し、尊ぶべきは尊ぶ心情を養ふと共に、之に伴ふ言語の陶冶をも期する為である。形容端正、言語も亦雅正ならば、坐作自ら礼に適ふであらう。生活の姿態と言語は、多く表裏相伴ふ。斯くて言語陶冶は一面徳性の涵養に資すること実に多大であると言はねばならない。

標準語彙の習得は、読本其の他の読書の外聴方による収得のみでは十分達せられない。又之等の語彙を以て、文を綴るのみでも十分たり得ない。それには、是非話方によつて言葉を自己に生かさねばならない。話方其他に於ける、方言の表現は機会ある毎に、個別的に注意、訂正して、出来る丈け標準語の発表を奨めねばならない。勿論お話中の訂正は慎むべきであるが、話の後に於て、兎

童相互の指摘によるとか、教師の是正によらしめる様にする。自分は低学年などに於て、話方や、書きものの訂正をお土産と称して居る。発表は単なる発表ではない。より雅正な発表を会得せんが為である。従て発表に対し、讀むべきは讚め、正すべきは正すべきである。故に話方の後には話者を慥ふと共に、短評を加へる場合もあるし、他の注意と共に、言語の補正をして置くこともある。之がお土産である。児童が、皆の前で一々訂正されると色々よくない結果を産むけれ共、お土産は喜んで聞く。そのお土産は時に皆に披講して、一同の注意を喚起しておく事もある。これが為め、お話や綴方に於て、児童の方から進んで、『先生、お土産は』『今日はお土産がないんですか』と請求する様になる。よりよき方への進歩は、児童にとっては大きな希望であり、又喜悅でもある。低学年の児童でも、他人の話を聴き乍ら、語句の誤などを拾ひ得るものであるから、斯様な態度も、虚心に、唯お互の言語、お話を向上させ様とする主意を失はない限り、却て有益な事である。他人の所作を監視し、欠点、弱点のみを専ら指摘することは宜敷くないが、共同生活に於て相互批評、鞭撻し合ふ事は、集団生活の必要事であり、集団生活の意義も亦此処にあらう。他の機会にも陳べてある様に、批評の意義は、言語教育に於て、特に涵養すべき一のよき機会である。無論個別的訂正は注意を要するから、個人に対する批評は、同時に全体に対する批評となる様に取扱はねばならない。個人に就いての言語の訂正を、一同に言はせて見る事も忘れてはならない。事実言語の誤謬などは殆ど共通な場合が多いのである。

標準語を使用することに対し一種の羞恥心を懷く様な偏見は根本的に打破しなければならぬ。故にこそ先づ環境を作る事に努力しなければならない。言語教育は、此の偏見の為に、屢々遲滞を招く。けれ共、若し厳格な言語教育を入学当初から実行するならば、斯かる懸念や障礙は起らないで済む。学校生活の意義をよく承知させ、生活改善、言語改良の意義、必要を納得させれば、児童は次第によき言語生活を形成して行く。標準語は彼等にとって極めて耳新しいものである。けれ共それは決して親しめず、理解出来ないものではない。児童は新しい生活を喜ぶと共に、新しい言語の習得にも、喜んで努力する。それ丈け彼等の習得は自然であり、又速かである。そして新しく覚えた諸々の語彙を活用する機会を常に待て居るのである。機運が醸成され機会さへ与へられるならば、標準語の使用を期待し、又応用しなければ止まらない強い衝動をも感じて居る。言語教育に至る便な機会は斯うした場合以上の好期は何処にもない。此の時期を逸すれば、以後益々困難となる。児童の標準語使用の範囲を出来る丈け拡大するには、低学年に於て、極力豊富な語彙を扶殖すると共に、その活用出来る丈け多くの機会を与へねばならない。凡ゆる機会に一語、一語を丹念に植えつけて行かねばならぬ。児童は言葉を覚えるとその都度使用したくなる。入学後幾許もなくして、時間中でも遠慮なく、『ソウダスカ』『ソウオ』（斯様な言葉は此の地方にはない）など、連発したがる。尤も、時間中、しかも、斯うした言葉を振廻すのは感心した事ではないけれ共、私は暫時許して置く事にして居る。それはやがてよき言語を駆使し得る生活への曙光となるからである。上級

に到つてから要する勇氣と冒険は、此の時期に於ては、最も容易に且つ自然に行はれる。

凡そ純正、雅潤なる国語を、最も正確、優美な発音に盛ることは国民全般の義務であり、而して、常に、国語及びその表現の純正を確保することは、等しく国民の覚醒と努力に俟たなければならぬ。此の意味に於て国語の統一浄化は必然的に、発音の統一、浄化を伴はねばならない。而して此等は日常所謂東京語によつて生活すると否とを問はず、凡ゆる人々が、正しき者はいよいよ正純を期し、正しからざる者は鋭意矯正すべきものである。故に発音の矯正は、国語浄化と共に国民生活の重要な問題と言はねばならず、吾々が矯正に努力せんとするのは、国民としての義務を、積極的に果さんとするに外ならないと言はねばならない。故に発音矯正は、末梢的な些事に非ず、国民的の大事業たる所以を覚醒することによつて、はじめて発音矯正の眞の意義が見出されるのであつて、此の如き意識によらざる限り、発音矯正の実を挙げ得ないであらう。発音の矯正は、よき、正しき国語を、正しく、美しく発表するのみならず、国語のよき發展を期すると共に、国語の十分なる表現に欠くべからざるものである。総じて斯の如き、国語教育に於ける音声学的態度は、実に言語教育、国語教育の根柢、基礎たるべきは論を俟たない。而して吾々は従來の国語教育が却て不徹底なりと評せられる重要な原因中には、此の音声学的方法の等閑に附せられた事を特に強調して置かなければならない。

併し、発音矯正の後言語教育ありとの論を屢々聞くけれども、此の様な見解は発音矯正即言語教

育なりと考へる説と共に甚しい誤である。発音矯正と所謂言語教育とは相互前後すべきものではない。発音矯正と言語教育とは、常に、同時に、而して常に並行して行はれねばならないものである。発音矯正の目的は言語教育であるが、言語教育は発音矯正を俟つて初めて行はるべしと言はれる様なものではない。言語教育に発音、訛音の矯正あり、発音矯正に、既に、言語教育が行はれて居らなければならぬのであつて、両者は決して截然と分離さるべき性質のものではない。発音指導の内容には言語教育が含まれて居り、言語教育の比較的形式的方面の一をなすものが発音の矯正たるに過ぎない。従来言語教育及び発音指導不振の根本原因の一は、確かに、両者を、余りに截然と分離して取扱ひ過ぎた点にあつたと言つてもよからう。而して従来発音指導不徹底の要因も、畢竟此の言語教育の一機能を為すことを看過したからに外ならないのであつて、発音矯正が口形体操の領域を脱し得ざる限り、言語教育の達成は望み得ないと言はねばならない。而して、又、発音指導を以て徒らに口形舌動のみを云々することも亦言語教育に於ける音声指導の邪道であると言はねばならない。

正確なる発音の会得とは、先づ五十音を正確に会得することであるが、発音の会得、更には発音、訛音の矯正には、自ら具案的な方法がなければならぬ。

最も緊要な事は、入学と共に、直ちに発音矯正を始めることであるが、之には正確な発音の必要や、その優越感を持たせる事が方便である。入学時、生活の転換期には、総てのものを、容易且つ

自然に受容する事が出来る。此の時期に矯正を怠る事は、空しく矯正の好機を逸するに等しい。故に一語一音、最も正確且つ厳格に、しかも必ず一人一人に就いて厳密に矯正して行かねばならない。読方について言ふならば、『ハナ』のハから始まる。『「ファナ」と言ふか「ハナ」と言ふかで、その人が学校に入った人か、は入らない人かすぐ分ります』と字を習ひはじめの児童に言つて聞かせ、そして発音の注意すべき事を色々説いて聞かせたい。『○○さん。言つて御覧なさい。』『いいえ、ファナではありません。ハナです。サアも一度。さうです、よく出来ました。サア皆さんハナですよ。元氣よく一緒に』と試みさせる。個人の誤は大抵皆の誤である。又個人を矯正することには注意を要するから、一斉にやらせても見る事を怠つてはならない。個人の誤でも、斉唱する事は、訂正された個人が心安いのみならず、一同の注意を促す便のある事は言ふ迄もない。

一字、一音に対する最初の、正確な発音の会得が最も大切で、必ず個別的に、厳正に矯正して行かねばならない事は先に述べた。勿論発音練習は、文字習得と共に厳密に教へて行く方が効果の著しいことは容易に分る。即ちこれは目による方面と、耳による方面とを合致させる事である。此の様な教師の態度によつて、例へば、此の地方で困難とされて居る『シ音』の如き、一時間のうちに、一学級中一二名の例外を残し、殆ど全部矯正が出来るものである。矯正の困難なのは、発音器官に故障のあるものは別として、多くは聴方の鈍いものである。斯う言ふ特殊児童は殊更に同情し、いたはつてやらねばならないもので、特別な指導が要る。此の種の児童は帳簿に、その児童の発音し

難い音を記録し置き、機会ある毎に矯正し、一学年中に矯正し難き時は、此の方法を次年度にも踏襲し、徹底的に矯正するのもその一法である。

発音練習は言語と同じく、文字以前に行はれ得ることは明瞭であるが、最も大切な事は、前述の通り、文字に対し、正確な発音を十分会得する事、換言すれば文字と音とを常に一致させる事である。此の原則は極めて明白、卑近な事であるけれ共、此の点は現在吾々の発音指導、言語指導に於て、最も遺憾の点多き部面であるといつてもよい。即ち、一般に樂觀せられる程、字と音との一致が、確然と実現されて居らない事である。字が書けても、音が出来ない場合、発音の時は正しいが、書いた字が異なる音の字であると言ふ様な事実は少からずある。故に如何なる場合に於ても、書く字と之を表す音とが正確に一致すべき事を徹底させねばならない。換言すれば、書くものは、必ず発音通りに書くと言ふ原則を徹底確立させねばならない。然る時は、一面、之によって、屢々嘆ぜられる児童の仮名遣の誤は容易に解決されるであらう。例へば、綴方などを点検するに仮名遣が往々見出される。此の場合、之を訂正するには、紙面に於て訂正するのみでは甚だ親切を欠き、且つ甚だ不徹底と言はねばならぬ。必ず先づ本人の発音と対照し、その字に対する発音が正しいか如何かを厳密に調査し、例へば「し」と発音し乍ら、「す」と書いたり、或は此の逆だったりする時は、字と音とを一致させ、飽く迄も実地に会得させなければならぬ。即ち教師は児童が字と音とを常に一致させて居ると速断してはならない。矯正が個人的なるべしと言ふのは斯の如き場合にも忘れて

はならない。

文字、発音の異同を知らしめるには斯様な事も役立つであらう。黒板の右にシ、左にスを書き、教師の呼ぶ「シ」「ス」の音によつて、坐席のまま、指で一斉に指示せしめ、反復練習させる。又一人一人壇上に立たしめ「シ」「ス」の音に従て指示させる。「ハシ」(橋)と「ハス」(蓮)そしてシとスとの相異を適確ならしめる。或は『石』と『椅子』の如き例によつて覚えさせる事も一法であらう。椅子と小石とを具へ、椅子は成るべく遠方に、小石は成るべく近くに置き、児童を呼び出し、「イシ」を持つて来て下さいと言ふ。明瞭でない児童は大きな椅子を重さうにかかえて来る。すると皆失笑する。それからイスの注文にイシを持つて来たりする。いいえイシではありません、イスですよと言ふと、大抵イシとイスとの区別が分る。之を幾人にも試すと遂に皆覚えて了ふ。又『口と靴』もよい例であらう。それには靴を具へる。口持参の注文の時には『口は持つて行かれ(又は来られ)ません』と答へる約束をする。やがて呼び出した児童に『クチを持つて来て下さい』と言ふに對し靴を持つて来る。『靴ではものが食べられませんよ』と言ふ。クツと言ふに對し、『口は持つて行かれません』と言ふ時は、『いやクツですよ。持つて来られませんか。其処にあるじゃありませんか』などと言ふ。此の類の練習は、些細な事のように思はれるけれども、発音の相違が如何に重大なものであるかを明瞭に覺らせる方便ともならう。

発音練習を、単語でするか、文章でするかは、場合によつて異ると言はれやうが、或る場合(例

へば、基本練習又は一般に誤り易い結句の練習など）を除き、発音練習も、出来るだけ言語活動として取扱はれねばならない。此の単純な事実は、屢々看過せられるに非るかを疑はしめるものが多い。例へばハナの如き語も、単に語としてのハナとしてのみ取扱はずに『サクラノハナ』、『コレハサクラノハナデス』、『サクラノハナガサイテキマス』と言ふやうな句、文章として、即ち思想表現としての言語活動として取扱ひ、発音練習も、之に即した矯正が望ましい。専ら一つ一つの音、単語に就いて練習することは労多くして効少き方法である。単語練習程抽象的で不自然なものはない。言語は人間生活に於ける言語活動として取扱はるべきである。従つて発音の矯正も、言語生活に即した矯正でなければならず、抽象された単語の矯正に拠るべきではない。故に例へば「ス」の練習の如き、ス音の基本練習も肝要であるが、『カラスガキマス』と言ふ様な言語活動に於て、特に「ス」の練習に努力すればよいのである。「シ」「ス」練習の例としては『島といふ島には枝ぶりのよい松がしげつています。青い松が一面に立つていて長い橋のやうに見えます。宮島はまはりが七里もある島で島の山には鹿がたくさんすんで居ます』（国語読本卷五十六日本三景）と言ふ様な恰好なものを読本などから摘出して反復練習させる。イの例では『封書にはいろいろこみ入った事が書いてあります。おめでたい事やたのしさうな事が書いてあります。（巻五、二十二郵便函）』など。アイウエオの練習としては、『日本一の事をくふうした。』『何だ。』『米をつくのにもうすをさかさにつるしておけばきねの上げ下しに米がつける。』『上のうすには、どうして米を入

れる。」「それまではまだかんがへなかつた。』(巻五十二一口ばなし)など好例である。斯うした教材は各学年の教科書には沢山あるから、之を繰返すことは興味も少くないから有効である。

発音練習の場合アクセントに留意しなければならぬ事は論ずる迄もないが、之は屢々閑却され勝である。前掲「カラスガキマス」でも、カラスガキマスと言ふ風に一言一言切り離して許り練習してはならない。音の基本練習よりは、語、句の練習が易く語、句よりも文章や纏つた話の方が効果が多い。アクセント練習も同様である。故に右の文は『カアラアスウガアキマアスウ』と言ふやうに、アクセントを付け、母音を引いてゆつくり練習させる。朗読の注意の条下に一言して置いた様に、此の地方に於ては、特に標準母音を附ける練習をさせねばならない。尤も基本的練習の後には必ず『カラスガキマス』と纏めて、幾回も復唱させる。さうすればカラスガキマスが明瞭に頭に入る。又単語、短句の場合から、正しいアクセント、正しい話口調にしなければならぬ。さうしないと、長い文章を読む時に、前の習癖が出て容易に矯正し難いからである。斯様な方法は、音の基本練習を果すと共に、アクセント練習ともなり、朗読、話方の練習をも兼ねる事になる。一般に言語教育は常に総合的でなければ実績を挙げ得ない。音、アクセント、朗読、話方等は各々分解せず、有機的關係を保つのでなければ、言語教育は徒らに抽象的となるであらう。扨て斯かる練習も一斉練習文だけでは済まされない。必ず個別的に矯正してやらねばならない。それは各人に徹底する迄続ける。各人、一音、一語と最初から徹底的な矯正方法を講ずべきである。なほ

発音の練習題は語彙の関係から、第一学年の読本の材料丈では不十分である。一年の練習にも、三年位迄の読本中から適当なものを抜粋して反復練習させる必要がある。

発音矯正、アクセント練習は時間を特設して積極的に矯正すべき事は勿論であるが、凡ゆる機会を利用しなければ、到底大なる効果を挙げ得ないであらう。話方の機会を説くにあたつて、凡ゆる機会を利用すべきであると述べておいたが、今の場合に於ても同様である。凡ゆる機会に矯正する事は、児童として苦痛に堪へないではないかとの同情は一理あるけれども、よい指導の下にする矯正は、左程児童に苦勞を与へずに出来ると思ふ。ある限定された場合にのみ強制されることこそ却て苦痛で、適宜機会ある毎に矯正するのは寧ろ容易である。而して今の勞煩は後の解放に至る前提なるを思へば、現在の苦心を避くべきではなく、入学時より初まり、晚くも略々三年間に於て深い、堅固な根底が作られねばならないと思ふ。発言練習の特設時及び読方時間のみならず、否寧ろ却て全教科に亘つて矯正する方が効果が著しく、又能率の上る方法である。凡ゆる場合に於ける教師対児童の質問応答は、その最もよき機会である。修身はシウシンッヘッであり、地理はチリ、歴史はレキシッヘッから始めねばならない。児童の応答に、例へば『○○は関東地方ッヘッにあります』に対しては『さうです、関東チハウにあります』と、チを特に強調して置けば、児童には訂正されて行く。即ち矯正の機会は無数であると言はねばならぬ。

算術の如きは蓋し好箇の機会であらう。一ツ二ツ三ツ四ツ……九ツはツのよき発音練習になるし、

一 二 三 四 五 六 七 …… 十 十一 …… は又それぞれ発音練習の好材料である。『2 + 2 はいくらですか』、『スイではありません。シです、と言つて御覧なさい。さうです。シです。サア一緒に。』と直せば、個人は自分のみが訂正されたと気を暗くしないで済む。「+」「||」「+」などのよい例は限りない。此の意味で、私は三年以下には、四、七、九を知識として授けることは別として、質問応答には、成るべく、用いないことにして居る。九九の唱方もよい機会たるを失はないし、一セン二センは「セ音」の、一マイ、二マイは「イ音」の、一ピキニヒキは「ヒ音」の練習となる。算術と共に体操はよい機会で、元気よくかける号令は、亦よい発音練習になる。「ハジメ」「ヤスメ」であり、一 二 三 四 …… 等は行動に伴ふ言語として発声器官を十分正確に練習するにはよい機会である。唱歌などは、発声練習と共に、よき発音練習となる。発声と発音との密接不離の関係は屢々看過されて居る。歌詞は発音練習と共に、特にアクセントを顧慮せる曲もあるから、共に言語指導にはよい参考たるを失はない。

一般に正規の発音の矯正、練習の材料は、之を他に求めるよりも、力めて教科書本位たるべく、尚一層限定して言へば、読本本位にすべきで、読本には発声練習として、好い材料が極めて多い。色々な教材を他から漁るよりも、組織的に編まれた読本から採用したものは、発音練習としてのみならず、言語そのものの陶冶、話方、綴方等に有利な示唆を含む。

其他一般に材料は卑近なものの方が却て大切なことも前に言及しておいたが、例へば、第一に自

己の氏名の正しい呼び方で、次には村（西成瀬村^{ニシナルセムラ}）の名、字の名、自分の持物、身体の各部分の正しい発音等。

あたま、あご、あし、

かしら、かみ、かかと、くび、くち、くちびる、くるぶし、こし、

しわ、した、こし、すね、すじ、せ（せなか）、

（お）ちち、てのひら、つめ、

のど

は、はぐき、はら、はな、ひざ、ひたい、ひげ、ひじ、へそ、ほほ（ほぺた）、ほね、ぼんのくぼ、まつげ、まゆ、みみ、もも

由是觀之身体各部の呼称丈けでも、此の地方の訛音は大抵矯正し得られるのである。毎日見る日曆などもよい方便である。○月^{ガツ}○日^{ニチ}、日^{ニチ}、月^{ゲツ}、水^{スイ}、金曜等の曜の呼び方も恰好である。

発音矯正が随時、随処に行はるべきことは、言ふ迄もないけれども、適宜な材料によつて反復、練習せしめて、暗誦せしめる事が大切である。其の為には読本から、練習材料として適當なものを、抜粋し、之に従つて反復させる事も効果のある一方法である。

発音練習は基本練習の習得丈けでは不十分で、それを適用して、しかも語句、文章等を迅速に、誤なく発音出来る様になる迄練習を積まねばならない。又徒らに困難な語句の練習に努力するより

も、読本の適宜な材料による方が興味もあり、好果も著しい。各学年一緒にして発音練習をする場合には、読本材料は既知のものにも、未知のものにもよい。

発音練習特設の主旨は発音矯正の徹底にあるが、更に他の機会の矯正を軽視してはならない。前に挙げた様に凡ゆる機会に矯正し、学習の場合に於ては特に注意して、随時、訛音を矯め、他の場合に於ても及ぶ限り標準音に親しむ様に指導しなければならない。斯の如く全科にわたつて発音矯正を図る事は、畢竟更に一層大なる雰囲気を構成して、学習時間外の場合にも、出来るだけ標準語を使用すると共に、正しき発音を適用すべき範圍を拡げ、機会を多くして行かうとする趣意に外ならない。

発音練習にも遅進児が居る。先天的疾患ある者は別として、多くは聴覚が少々鈍い為に正しい音と然らざるものとの区別が容易に出来ないで困難する者が多い。斯様な児童は練習が少いと言ふ事にも起因して居るから、懇切に指導しなければならない。唯苛酷にわたらない様に注意すべきは別に述べる迄もない。一体了得の迅速な者でも、継続して練習を積まなければ、容易に、体得する領域迄に到り得ない。今学年から来学年にと言ふ風に不断に継続する事が最も肝要である。前年度に折角養成しても、次年度に於て鋭意努力しなければ、また旧態に帰つてしまふ。之は遅進児に於ては殊に留意すべき事で、次から次と矯正を重ねて行かねばならない。故に今年の遅進児は来年は殊の外懇切に指導してやらねばならない。前に記した様に、その者の困難とする音を記録し置き機会

ある毎に矯正してやらねばならない。此の継続を怠る時は遅進児程後戻が速かである。又一般に教師のみが正しい言葉、正しい音を使つても、積極的に矯正しない限り児童は標準音に従ふ者ではない。これ常に積極的指導を要する所以である。扱て反復する様であるが、発音練習にも、消極的な矯正よりは、矯正に便宜多き環境、雰囲気を作る事が最も緊要で、全教師が協力すれば児童をして正しいものに化して行く事は、それ程困難ではない。何事も教師の努力が肝要である。之を大にしては聾者の言語指導に経験ある者は誰しも此の努力の尊き所以を覚るのである。併し乍ら徒らに努力を高調するのみで方途を考慮しないのは不可である。故に吾々は、此処に於ても言はねばならない。発音矯正は、教師の實際の努力なき抽象的な机上論であつてもならないと共に、具案を欠く努力に終始してならないと。

訛音矯正

発音練習は、一般に五十音図によるのが便利ではあるが、それよりも寧しろ音節分類表による方が適切な場合が多い。

当地方に於て、母音のイ、ウ、エは訛音、イ列、ウ列、エ列の子音は不正確に陥り易いから十分母音の正確な発音を訓練しなければならない。

訛音『イ』は少々舌頭を下げ、下歯を圧して発音する。之を矯正するには、標準音の口形舌動を示し、舌の前部を高めることによく注意させる。訛音『エ』はともすればイ、エの中間音であつて

標準音『イ』を訛音『エ』の如く聞取り、歯を離す者がある。此の『イ』音を言はせるには、必ず児童の歯を見て、開くことのない様に注意する事が肝要である。之でも、なほ了解しないものには、下歯の齧を箸などにてつき、此の部分で舌で圧さない様に注意してやらねばならぬ。

訛音『ウ』は唇音なれば、唇を使はない様にすること。標準音の如く舌の後部を高く上げることよく説明せねばならぬ。幼年児童には特に舌を引込め、舌の先を下げるといふ方が分り易い。

カ行の『ク』音が出来た時に『ウ』を練習すれば『ウ』音の発音に困難する者も容易に出来る。

エの訛音はイ、エの中間音での開きが足らないから、標準音エの練習には拇指の先を平にして歯間に入れる位の間隙をこしらへて発音する様に練習させねばならぬ。

カ行の『キ』、『ク』は訛音である。訛音キは舌根を下げ、舌頭を下歯に当て、発する摩擦音の様である。標準音の如く、奥舌面と軟口蓋とを閉鎖させて発音させねばならぬ。訛音カ、コ、ケ等を無声音にて強く発音させて、舌動の状態を覚らしめ『キ』音を練習させるがよい。クはカ、ウを一言にて出す様な気持で発音させると容易に出来る。

当地のシ、ス、セは訛音である。

シはシ、スの中間音である。シの正音は舌頭にて下の齧を圧さぬ様にし、イ言を出す様にさせるとよろしい。拗音シャ、シュ、シヨの発音から導いて行くと容易い。

スはシ、スの中間音である。サ、セ、ソの発音から導くとよい。

訛音セはシエの如く発音する。サ、ス、ソの発音から導くとよい。

訛音チはチ、ツの中間音である。チャ、チュ、チヨから導くとよい。

訛音ハ、ヒ、ヘは唇音なれば唇を用ひず、口を開き、呼気を押し、ア、イ、エを発する様に導く。

困難を唱へられるものに鼻音矯正がある。之なども早期に処置すれば、それ程困難ではない。(因に鼻音と言つても主に通鼻音である。) 読本に就いて言へば、入学後間もなく、『スズメガキマス』に出会ふ。自分の経験では、此のスズメの例で通鼻音の矯正を一学級、一時間で殆ど為し得る様である。それには、鼻音と然らざる音との区別を明瞭に聴覚に訴へ、なほ不明なる場合は、各自指端で鼻をつまませて発音させ、鼻音にすべからざる部分の音を覚らせる。困難する者には、幾多の類音を示す。スズ(鈴)、ミズ(水)、マド(窓)等。勿論鼻濁音の徹底的な矯正は、凡ゆる機会を利用して継続して行かねばその効果を挙げる事が出来ない。

又此の地方に極めて多い、清音なるべき処に濁音を発する習癖も極力矯正すべきである。言ひ換へれば、此の場合には、当地方の訛音は決して鼻濁音を示さないことに留意すべきである。言ひ換へれば、濁るべからざる音を濁る場合には決して鼻濁音とならない。例へばミヂ(道)、アダマ(頭)、クズ(靴)、ツグエ(机)等の如くである。之は先に述べた濁るべき音の場合に悉く鼻濁音となるのによい対照をなして居る。(例、スンスメ(雀)、スンスズ(鈴)、ミンヅ(水)等)

言語教育に於ける根本条件として、先づ児童の自覚醒を喚起すると共に、その環境をして、その便宜を得る様にすべき事は何人も想到するところである。環境の整理は凡ゆる地方に於て欠くべからざるもので、東京に於ても、児童が入学と共に、日常の言語が頓に悪化、蕪雑となることを歎かない家庭がない位で、此の傾向は中等学校等に進むに従つて益々廉雑となり、社会環境の影響の為に家庭の努力も効果を見ざるに至るのである。吾々の言語教育にあつても、之亦環境の為に、著しく困難を感じる。されば、凡ゆる場合に於て、言語陶冶の困難は環境の影響の大なることに由るとも言へよう。故に言語教育の要諦は、よき環境を作り、言語の醇化、国語愛の大理想を徹底させる事にあると言はねばならぬ。

さきに吾々が屢々述べた様に、学校に於て一の言語圏を形成する事は一寸懸念される様に、児童の自由を束縛し、怯懦ならしめ、学校生活を嫌忌するに至らしめるのではないかとの問題が起る。之は一応尤もな懸念であるけれ共、斯様な事は単なる杞憂に過ぎず、凡ゆる意味に於て学校生活が教育の場たる事を忘れた論難であつて、吾々の経験によつても、何等忌むべき点を見出さずに済むものである。言語陶冶を特定の機会に限定する事こそ児童をして嫌厭たらしめるものと言はねばならない。言語陶冶は凡ゆる場合に、凡ゆる児童をして参与せしめるもので、教師も亦之と共に動き、之と共に生活する場合に於てのみ、所期の目的を達成する事が出来る。従来、児童をして学校生活に親しませなかつた原因の大半は一に教師の態度に帰する事が出来よう。学校外の社会を学校内の

社会に誘導せんとする思潮もさる事乍ら、学校それ自体は既に一の有機的社会であり、或は寧ろ、一大家族でなければならぬ筈である。教師は父母であり、兄弟たるべきものである。殊に学校や教師に親しみ悪い児童の多い吾々の地方に於ては、此の大家を一層徹底させる余地が多いと言はねばならない。唯注意すべきは、一切が教育の見地の下に考慮されねばならない事である。

従来児童と教師との融和は、事実上、十分実現されて居らない様に思はれる。之は一般教育上ではもとより、言語教育に於ても、最も大なる障碍である。言語教育に於ける『言はせる』『話させる』『発表させる』ことを実現させるには、先づ此の根本的態度を養成し、言ひ度い事を自由に発表させる態度を先づ、馴致しなければならぬ。言語教育が屢々不成功に終るのは、根本的態度を誤るからである。屢々見る様に、家庭、その他の場合では遺憾なく言表する児童が、教室に於て、萎縮して一向活動せず、発表すべき場合に口を減すること石の如くなるは、多く取扱を誤ったことに起因して居る。勿論言語発表は天性にも因る事万々であり、容易にものを言はない、所謂無口な児童をして、自由に発表させ、活動させる事を図るべきは言ふ迄もないが、他の機会では十分話す児童が、教室に於てのみ、特に、口を減し、不活動なのは取扱の如何によるものが多いと言はねばならない。これが児童特有な羞恥心や怯懦から来る事は見易い事であるが、自由な活動の障礙となる墙壁を撤する事こそ、教師の最も焦慮すべき事で、唯さへ活動を阻まれる児童が、不自由を強制する様な言語教育によつては、彌更に凝縮して了ふに違ひない。

一般教育に於けると同様、言語教育に於ては殊に、児童をして出来るだけ安易な気分、雰囲気に居らせる事が先決問題である。天性安易な気分になり悪い児童には、殊更注意が必要で、凡ゆる機会を利用して、その気分を和げる様に計らねばならぬ。即ち教育には、教師、児童が常に融和し、安易な情調心在る默契を必須条件とする。平常、如何に努力しても発表しない児童も、不断の注意と方策から朝待以上の効果を収める事が珍らしくない。所謂物言はぬ児は一学級中大抵数名は居る。之等は誠に同情を禁じ得ない者である。之をその儘に放任して居つては、徒らに見殺しにする様なもので、無慈悲極まると言はねばならない。私は教室も開放して居る。管理上の懸念を言ふ人も少くないが、それも取扱次第であると思ふ。休憩時には児童がよく話に来、遊びに来る。斯うした事は教師にとつても、児童にとつても少からぬ喜悅であり、期待である。又教師達の会話の中に、さうした児童を入れて差支えない場合も少くない。斯様な場合に相互応酬する言語は最も効果が多い。又かかる機会は、単り言語教育のみならず、一般教育から觀ても極めて有効である。即ち、斯様な取扱の態度は融和する為の方便ではない。教育の本質から考へて、しかあるべき事なのである。

此の地方の児童は、今もなほ（往時は一層著しかったが）物を言ひ洩り、臆し勝である。口を閉じることは、屢々心の働きまでも堅く閉じる事である。従つて口を開かせる事は、心の扉を開き、明るみへ通ずる心の窓を開けてやる事になる場合が多い。言語指導が、若し言語陶冶によつて、表現を阻止し、自由発表を殺すならば、角を矯めんとして、却て牛を殺す弊に墮するものと言ふべき

である。言語教育の中心問題は、自由表現を助長せしめつつ、如何にして言語指導、表現陶冶を為すべきかにある。

反復を厭はずに述べるならば、此の場合に於て、最も肝要な事は、低学年の取扱である。殊に入学当初の大切な事は屢々述べた。口を開かせる事は重要な事である。併し乍ら児童をして口を開かせる前に先づ、百尺竿頭一步を進めて、その心の扉を開かなければならぬ。学校に於ける児童の心は、必ずしも、悉く軽快と言ふ訳には行かない。殊に低学年に於ては、危惧の念を捨て兼ね、不安から脱し切れない児童が少くない。児童の心は宛然春に於ける花の蕾である。咲き悩む春の花の様に、容易に綻ぼうとしない。霜に傷み、冷雨に惧をなし、寒風におびえる花の様である。蕾に与へる温熱も緩急時を得なければならぬ。霜雪処に至れば、永久に綻ぶ春に遭へないかも知れない。開花にはかに風雨に遭へば、可惜散り兼ねないのである。一度閉じた心の扉を再び開かせるには並々ならぬ苦辛と努力を要する。口を開かせるには花の蕾が徐々に膨らむ様に、先づ心の窓を開けてやらねばならない。

吾々の地方に於て正音、正語の指導をなすことは、極めて困難で、宛然外国語を教授するに等しい場合すらある。故に言語を急速、過激に矯正する事は最も警めねばならぬ。児童の心の蕾を徐々に綻ばせ乍ら、教師の温情の中に発表させねばならぬ。けれ共、實際は懸念を和げ、入学後幾許もなくして、驚く許りの豊富な語彙と、巧みな表現を見るに苦しまない。飽く迄教師の温情と忍耐と、

寛大と努力とが必要である。方言矯正に於ても、急卒を望んではならない。之を行ふに序を以てし、而かもその当初の態度と施設が最も重要である。学校に於てはもとより、家庭とのよき連絡を得るに非れば所期の成果を収め難い。吾々の経験によつても、以上の諸方針と共に特に言語週間などを設け、或は緊密に家庭と連絡して言語醇化に努力すれば言語教育必ずしも至難ではない。けれ共言語教育は言ひ易くして、而かも実行し難い事は一般教育現象と異なるものではない。それは前述の如く、方法なき努力であつてもならないし、又努力を伴はない机上の方策であつてもならないからである。而して消極的指導、矯正よりも積極的に雰囲氣を構成する方法が一層根本的である事を忘却してはならない。

(四) 結論

言語教育の重要な点は、畢竟、生活の一般指導と共に言語生活を啓培するにある。それは文字による国語教育を軽視するものではなく、文字による国語教育の根柢に先づ根源的な言語活動そのものの存することより、言語生活を、独自の姿に於て陶冶するにある。而して生活表現、生活指導としての言語教育の本義は、生活形式、内容の發展を図ると共に、之に伴ふ言語生活の醇化、發展を策する事にある。言語生活の陶冶とは、国語生活の陶冶に外ならない。故に言語生活の指導、啓沃といふのは本格的な国語を児童に授け、之を基調とする言語生活を営ましめんとするにあるといへ

よう。されば言語教育は所詮、国民生活の発展と共に、正しい国語生活の発展を目的とするものなることが明かとなる。

国語は、屢々、国民の脈管を流れる血液であると言はれる。国語が国民性を代表し、国民性から生れ、而して国民性を啓培するものなることは、今改めて言ふ迄もない。言語は生活の変遷と共に推移する。時代は生活の内容形式を決定する。言語の推移は必然の勢である。乍併国語の品位を保ち、正格を持し、典雅を帯ばしめ、而して国語の健全なる発展を期することは、国語をして時勢の推移にのみ委ね去る事の出来ない事態にあると深く確信するからである。如之、現代、凡ゆる方面、凡ゆる階級に於ける言語は、一言にして尽すならば、素然たる混乱の裡にあると言はねばならない。言語の混乱は生活の多彩の故に然るのではない。その統一を欠く為のみではない。その主因は言語そのものに対する無責任、無関心に淵源すると言はねばならない。言語の豊富なる事は慶すべく、賀すべき事ではあるが、甚しく語法を無視し、蕪雑に過ぎ、雅潤を失するに至る世の一般傾向に対しては、意識的に、大いに戒慎すべきものである。

しかるが故に言語教育は、先づ国民教育の大本に立脚し、国語愛を鼓吹し、国語の正風確立を覚悟し、凡ゆる機会に於て、正しい国語を徹底させる事に努力しなければならない。国語が国民の血液であり、国民性の反影なることを随時、随処に於て知らしめ、国民生活は常に、国語に拠り、国語を通じ、国語と共に向上進展しなければならぬことを詢々と教へ込まねばならない。雅正な国

語を所有することを誇り、父祖伝来の至宝としての言語の純粹性を敬愛し、而して益々之を發展させる様各自をして覺醒せしむべきである。而して児童教育に於て正風國語の根底が鞏固に築かれるならば、國語のよい發達に資する所最も大なりと言ふ事が出来よう。國語を愛敬し、愛育する事は実に國民運動の根幹、樞軸とならねばならない。

總じて言語教育には國語に対する深き造詣を必要とし、言語矯正には、標準語の知識のみでは極めて不十分で、方言そのものに対する理解と知識を欠いてはならない。若し方言の言語学的研究、音声学的考察が進歩するならば、それは、吾々の言語教育に好参考を供するに止らず、それ自身豊富なる學問的功績を示すものに外ならない。方言中にも、多くの古語や、正しい言葉が含まれて居る。識者は之を弁別して存すべき、又存して可なる言語は保存してもよく、又保存して行きたいものである。児童自ら之を識別する事は困難でもあらうが、少くとも教師は右の如き用意を必要とする。従て、之より、教師が豊かな國語の知識を必要とする事も自ら分明となる。『知は愛の端なり』の喩は、吾々の場合にも適合する。祖國に対する愛着は、祖國を知り、祖國文化を深く理解する事によつて益々鞏固なるものがあり、國語を知る事は祖國を知る事であり、深且つ切な國語愛は、國語に対する深い知識、理解からのみ生れると言はねばならない。人を導かんには、先づ自身の修養から出發しなければならぬ。児童の言語教育は、教師自ら先づ祖國及び國語の知識、理解から始めねばならない。且又児童の言語を指導する前に、國語問題に対する一の見解を有つべきである。

此の意味に於て、吾々は先づ、指導者そのものの条件を考慮する時、師範学校に於て、尚一層、言語問題に対する施設を深刻に考慮すべきことを提唱せざるを得ない。児童の言語教育は単なる言語の指導ではなく、国語教育であり、国語愛養の啓培であり、所詮祖国愛の教育である。もとより、此の如き見解も偏狭固陋のものではない。而して吾々は、言語教育が言語生活の指導に於て、言語そのものの本質から、延いては大なる社会生活と社会福祉への深い関心を喚起すべきものなる事を信じて疑はない。祖国愛とは畢竟、祖国伝統の愛護であると共に、未来永劫にわたる無尽の改善発展を意味する。国語の改善、発展を図ることは、単り国語の改善、発展を意味する許りではない。それは一般人間生活の改善であり、発展である。而して全国民が唯一標準語を規範とすることは、正しき国語を確一し、宣揚するのみならず、国民統一を益々鞏固ならしめ、国民文化を益々發揚するものに外ならない。児童の言語指導の根底には、生活改善、生活の創造発展に対する志向を確立しなければならぬ。従て言語教育も究竟、教育一般と異なることなく、人間生活の発展、創造であり、その自覚喚起であると言はねばならない。言語に対する関心は生活そのものに対する関心でなければならぬ。言語改善も畢竟、生活を改善、發展せしめ、創造し行かんとする根本的なる見解及び生活態度の一に外ならない。要するに吾々の意図は、万葉の歌人がいみじくも歌ひ出でた『敷島の和の国は言霊の佐くる国ぞまさきくありこそ』の大精神を継承して、言語教育によつて国恩に報ずると共に、国家長久の隆昌を庶幾するものに外ならないのである。