

明治時代の長野県における悪癖（問題行動）を示す児童への教育に関する史的研究

－ 教場嘔（場面緘黙症）の児童の指導について－

中 嶋 忍*・河 合 康**

（令和2年8月28日受付；令和2年11月21日受理）

要 旨

本研究は、明治30年代に長野県の通常教育において悪癖を示す児童の指導実践について明らかにすることを目的とした。具体的には、北澤大吉の『悪癖児童矯弊実験談』を基に1. 悪癖を示す児童への指導実践の意義、2. 教場嘔の指導、に焦点を当てて検討した。その結果、以下の点が明らかになった。(1)北澤は、教場嘔を耳が聞こえない訳でも発話ができない訳でもなく、自分の思いや考えを表現することができ、学校でも教室外では言葉を発するが教室のみ一言も発しない者としたこと。(2)北澤は、授業者の配慮の欠如や保護者の誤った指導が教場嘔の原因と考えたこと。(3)北澤は、臆病で引っ込み思案な性格の対象児に短期間の合宿を行って発話の指導をしたこと。(4)対象児は、少人数であっても赤面して他人と声を合わせて朗読することができなかつたこと。(5)北澤は、最初に片仮名・平仮名を学習させて、2～3個の語句を読ませるような個別指導を行ったこと。(6)北澤は対象児の将来を考えて、通常授業において大勢の前で朗読させ、数回止まる箇所を補助しながら該当箇所を読み終えさせたこと。(7)対象児は、一般児と変わらないくらい朗読ができるようになり、これが自信につながって他科目の成績や性格なども改善したこと。

KEY WORDS

長野県 Nagano Prefecture 悪癖 bad habit 教場嘔 mutism classroom 明治時代 Meiji Era

1 問題の所在と目的・方法

日本の近代教育は、1872（明治5）年8月の学制が制定されたことによって始まったといえる。なぜなら江戸時代に行われていた各藩ごとの教育や庶民教育の寺子屋などでの教育は、地域独自のものであり全国共通ではなかつた。その後、日本は欧米の要請で開国する中で、幕藩体制が崩壊して明治維新へと向かっていった。これは、それまでの封建制から諸外国にならって政府を作り法律で全国を画一的に治める法治国家への転換を図った。そして欧米などの諸外国と戦って勝つためには、軍国主義を展開させるとともに富国強兵という政策を採った。この富国強兵は、全国において日本国民としての統一性を養うことが求められていた。そのためには、全国どこでも同じ水準の教育とともに、すべての国民に教育を受けさせる必要があった。これが義務教育の初期段階であり、学制で導入された。

全国各地では、小学校の就学が義務化されることによって教育行政の整備や学校設立が活発に行われ、学齢児の受入体制を整えた。いち早くこの体制を整えたのは、旧・筑摩県（現在の長野県と岐阜県の一部）であった。旧・筑摩県は、学制よりも少し早い1872（明治5）年2月に『学校創立告諭書』を出した。これは、県が誕生したことにより山間地域の土地であるため、当時では人の往来や産業の発展が難しいと考えた。そこで旧・筑摩県は、優れた人材を育てることを目標に、県民に学校の設立と教育の推進の必要性を説いた。これと同時に県庁所在地であった松本は、旧藩時代から寺子屋などの数が多く庶民教育が盛んで、教育への関心が高い素地があった。これらのことから学齢児の就学率は、1873（同6）年に51.7%、翌年72.2%、翌々年71.5%となり、1876（同9）年の新・長野県誕生で63.2%になった⁽¹⁾。このように就学率が上がったことは、小学校に学齢児が多く在籍するようになったことを意味した（中嶋・河合、2006）⁽²⁾。

一方、児童の多さは、次第に教育・指導面に様々な問題を生じさせることになった。この主となるのは、児童の学力・能力であった。学力は、児童一人ひとり違うため教員の指導力によって変化する。とりわけ劣等児と称される児童には、この難しさがあつた。長野県内の教職員で構成される信濃教育会の機関誌「信濃教育會雑誌」では、劣等児教育の実践や児童の疾患・不良行為などの実践研究の論文を掲載している。またこれらの実践は、劣等児を解明していくこうとする当時の意気込みが感じられる。

*無所属 **臨床・健康教育学系

劣等児が浮き彫りになった学校現場では、「悪癖」と呼ばれた問題行動を示す児童にも目が向けられた（長野県特殊教育百年記念事業会，1979）⁽³⁾。信濃教育会雑誌に悪癖についての教育実践を公表したのは、長野県北安曇郡¹⁾の小学校教員であった北澤大吉の論文であった（中嶋・河合，2013）⁽⁴⁾。北澤は2編に分けて、前編を現在の場面緘黙症と思われる「教場啞」、後編を他者から何か言われると泣き出す「よく泣く子」、について実践をまとめている。この悪癖については、次の点が問題として挙げられる。1点目は、悪癖がどのように捉えられていたのかである。2点目は、悪癖が起こる要因をどのように分析したのかである。3点目は、悪癖を改善する指導方法についてどのような工夫を行ったのかである。この中でも今回は、教場啞について取り上げる。

本研究は、明治30年代に長野県の通常教育において悪癖を示す児童の指導実践について明らかにすることを目的とした。具体的には、教室内で発話できない教場啞指導を分析するために、北澤大吉の『悪癖児童矯弊実験談』⁽⁵⁾を基に1. 悪癖を示す児童への指導実践の意義、2. 教場啞の指導、に焦点を当てて検討した。また本研究は障害児教育の歴史研究であり、現在の社会的背景や教育理念などとは違うため、当時の考え方や用語については原語を用いた。

本文中の引用史料については、次のように表記した。史料中の漢字及び文字は原文どおり旧字体を用いたが、一部については常用漢字などにした。また史料中の「◆」については、判断不能などの文字を表したものである。史料の引用部には、引用ページを付記した。

2 悪癖を示す児童への指導実践の意義

北澤の『悪癖児童矯弊実験談』の冒頭には、信濃教育会雑誌の編者による論文の掲載理由が書かれている。これによると児童の悪癖（悪い習慣・問題行動）を良い方向へ指導するために行った北澤の実験について信濃教育会（雑誌の編集者など）は、次のように評価している。この理由として1つは、「悪癖児童矯弊上ニ關スル実験談ナリトテ近來教育社會一般ニ児童研究ノ唱道セラル、ハ大ニ賀スベキ喜ブベキコトナリ」（編者誌（北澤）[1904]20）として、教育や一般社会などで児童研究の重要性が言われる中、児童の悪癖を改善する研究を試みたことは喜ぶべきことであると述べている。もう1つは「迂生教育學心理學生理學等碌ニ學ビシコトナク其他児童矯弊論トカ病理學トカ名ヲ聞シ位ノミ日常児童ヲ取扱ヒテハ居ルモ悪癖ナル児童ヲ見ル度思フ毎教授スルニ至リテハ一層コレ等ノ學ニ暗キヲ思ヒ」（編者誌（北澤）[1904]20）と記しているように、北澤が専門的な児童矯弊論や病理学などの深い知識が無く、日常の指導にあたって悪癖を示す児童を見るたびに、さらにこの指導方法を学びたいとする向上心を感じたからであるとしている。ただしこの児童研究は学校の規模によって変化するとして、「コレ等ノ學ニ精通シ児童研究ヲナサバト思ヘドモ單級（一二三四學年）校ニテハ多級校ト異リ其暇ナク甚遺憾ノ至リナル」（編者誌（北澤）[1904]20）と示しているように、小規模校と大規模校の違いによって研究に取り組める時間も変わってくると指摘している。

児童の悪癖の内容は、「茲ニ今日マデ經驗セシ悪癖ノ児童ヲ矯正シタリト思フモヨク泣ク子（泣ビソ）粗暴ニシテ學力不進歩（劣等生）身心共ニ弱ク随テ記憶力薄キ児童ノ取扱ヒ 教場啞 執拗 盜心等ノ生徒ニツキ矯正策ヲ施シタルト取扱ヒ研究シタルコトアリ」（編者誌（北澤）[1904]20）と記されているように、①よく泣く（べそをかく）・粗暴で学力劣等・心身虚弱で記憶に問題を示す児童と、②教室などの特定の場所では喋ることができなくなる性質（教場啞）・執拗な性質・窃盗を行いたいと思う性質、などを示す行動とし、研究されている説明している。しかし信濃教育会は、教育現場において「コレ等ノ内或種ヲ除クノ外ハ無論教育學其他ニ精通經驗多キ先進教育家ハ既往ニ實驗セラレ名案良方ヲ以テ現在ニ矯弊策ヲ講セラレツ、アルヤ必セリ」（編者誌（北澤）[1904]20）と示して、上記児童の中で一部を除いてはすでに先進的な指導方法が考案され実施されつつあると指摘している。これを踏まえて信濃教育会は「迂生 ◆ヒニ愚方ヲ陳述スルハ嗚呼ノ至リ◆笑草ノ種ナランモ此等種類ノ中比較的 迂生ノ記憶ニ多ク存スル教場啞ト ヨク泣ク子トニ就キ施シタル次第ヲ申述ヘルコト、セリト云フヲ聞キ左ニ其要ヲ記ルスコト、ナセリ（原文通り）」（編者誌（北澤）[1904]20）と記していて、先に指導方法が考案されたものより北澤の実践が劣っているとしても、それでも長野県の教育に役立つならば教室などの特定の場所では喋ることができなくなる性質（教場啞）の児童とよく泣く児童の指導事例を公表したいという申し出から、雑誌に掲載することを決定したと述べている。

3 教場啞の指導

3. 1 対象児の状態

北澤の論文で教場啞とは、「聾ニアラズ啞ニアラズ思想ヲ有シ言語ヲ有スル生徒ニノ學校教誨室ニ於テ一語ヲモ發

シ得ザリシ教場ノ啞アリ教場ノミノ啞テ教室外ノ啞ニテハナカリキ」（北澤[1904]20）と示しているように、耳が聞こえない訳でも発話ができない訳でもなく、自分の思いや考えを表現することができるのに、学校において教室外では言葉を発するが教室のみ一言も発しない者であると説明している。この事例について北澤は、「此児童ノ物ヲ言ハスノニハ閉口ナリ責メテモ勸メテモ強ク迫レバ尚更顔下向ケ應ジモ答モナイ餘リ促ストシク々々泣キ出ス」（北澤[1904]20）と示し、発話をするように促しても強く迫ると更に下を向いて応答せず、あまり指導しすぎると泣き出すとして、対象児を閉口²⁾に分類することができる状態であると分析している。そこで北澤は、一斉授業において「再三再四ノミナラズ十數回種々ナル考案ヲ回ラシテ談話ヲ試ミルモ更ニ對フル所ナク微聲スラ發シ得ズ」（北澤[1904]20）と記しているように、色々な促し方で発話を誘導しても微かな声すら発しない状態であると指摘している。したがってこれでは、国語（読書）科において「一兩句ヲ讀マシメントスル如キオヤ其奏效ナキニハ困ジタリ」（北澤[1904]20）として、無理やりに教科書を読まそうとするようなことを行っても、指導の効果がないのでは困ると述べている。このような状況では、「明治三十三年度ノコニテ小學校令改正前ノコニテ試験採点ナドノ仕様モナク」（北澤[1904]20）とし、特に読書科試験の採点及び評価をすることができないという見解を示している。更に北澤は、「入學以來ニヶ年餘トノコナレバ物言ヒ得ンヤ覺束ナシ思ラクモウ彼ハ除外例特種生デアアルヨ◆コハ一層時節到來シテ時機ノ至ルヲ待ツヨリ外ハアルマイト其マ、拂ハズニ措キシ……」（北澤[1904]21）と記しているように、入学して2年が経過していても発話しないということは例外的で特殊な児童として、いっそのことそのまま放っておくことしかないのではないかと考えている。しかし対象児を放ってしまうことに「ソレデハ職責上カラモスマズ」（北澤[1904]21）と思った北澤は、「又此マ、オカバ義務教育ヲ如何ニシテ卒業スベキカ高等小學若クハ中學ニハ迎モ入ルコト難シ（原文通り）」（北澤[1904]21）と示しているように、一斉授業で教科書の朗読や発話ができないことを放置しておくで国語（読書）科の評価ができないため、どのようにして義務教育を卒業させるべきかという苦悩を示している。また北澤は、この状態であると上級学校へ進学することはかなり難しいとも指摘している。したがって北澤は、「就テハーバン研究シテ是非共物言ヒ讀書シ得ルニ至ラシメント研究ニ入レリ」（北澤[1904]21）と示すとおり、指導方法を研究して対象児が大勢の前で教科書を朗読及び発話ができるようにしたいと決意を表明している。

北澤は、どのような要因によって人前で発話をしなくなったのかを明らかにする作業を行っている。そこで北澤が赴任する前の状況について1つは、「入學當時ノ情況ヲ他上級生ニ聞クニ入學ノ當時ハハハトハナ位ハ讀ミタリシ様思ヒマスガ其中ニ言ハクナリ以後言ハズ讀マザルコト二年餘」（北澤[1904]21）と記されていて、入学ときに少しは教科書の朗読をしていたが、途中で発話をしなくなり2年がたつとする情報を得ている。もう1つは、「教授者ガ何カ一言半句ヲ言ハセントスレバ其時大概多クハ横後ヲ見ナガラ下向キ顔赤ラメ頭ヲ垂レ居リ一ニ回促セバ泣クヲ常トス」（北澤[1904]21）と示すように、授業者がちょっとした言葉を喋らせようとすると横や後ろや下を向いて赤面し頭が垂れ、それでも数回促すと泣いてしまうのが日常であるということが明らかになったとしている。この2つの情報から北澤は、次のように仮定している。1つ目は、「シテ見レバ入學當初ヨリニハ非ズシテ初メ幾分讀ミタルモノガ其後讀マクナリシニハアラヌカ文字數ヤ他學科ノ進ム割合ニ腦力記憶カ發達進歩セズ（中略）児童ニハ複雑スギテ覺エキレナクナリシ爲メ」（北澤[1904]21）と記しているように、学習の内容が増加すると脳力・記憶力の発達が追いつかず理解が困難になるのではないかと考えている。2つ目は、「一方正確ニ讀メヌニヨリ讀ミ違ヒナドアリシヲ他生ニ冷笑セラレシコカ教授者ヨリ笑ハレシコトカ等アリシヲ性來臆病ノ児童ユエ耻シク思ヒ讀マズ居リ」（北澤[1904]21）として、過去に教科書を正しく読めなかったことで他児童に笑われたか、授業者から笑われたかなどのがあって、それ以来臆病になって朗読や発話が困難になってしまったのではないかと考えている。この結果、「遂ニ教場啞トナリシカ」（北澤[1904]21）というように、特定の場所において大勢の前では発話できない状態になったのではないかと分析している。北澤は、もしそのようなことであれば「將（「来」が脱落か？）亦ナシタルモノカナラン此ノ語甚奇矯ノ如キモ若シ其常時ニ於テ教授者ガ注意セバ斯クマデニ至ラザリシモノヲ後ニ思考スルニ由リテナリ」（北澤[1904]21）と記すように、特定の場所で発話できない者になってしまったのは常に授業者が注意を払って授業を行っていなかった結果であると指摘している。

一方、以前の指導方法について北澤は、「ニヶ年餘モ物言ヒモ讀書モセズ他學科モ出來ズソレデ二年生デアアル如何ニシテ昇級セシメシカラ疑ヘリ」（北澤[1904]21）として、発話・朗読をしないで、且つ、他の科目も成績が悪いのに2学年に進級していることに疑問を抱くと述べている。しかし北澤は、「前教授者ノコヲ聞クニ丸デ構ハズ措イタデモナク」（北澤[1904]21）とあるように、対象児を放置しておいた訳でもなかったという前担当者の指導状況を示している。具体的には、前担当者も手をこまねいていた訳でもなかったことが「矢張り家庭トノ訪問來往モアリ又學業不進歩ニツキ注意ノ爲メ書面ヲ家庭ニツカハシタルコトモアリトカ」（北澤[1904]21）と示されている。これは、①児童の家庭を訪問したり、②成績不振について保護者からも注意するように通知を渡す、ことを行ったというのである。もう1つは、「往々讀メバ此白墨中赤ナリ黄ナリ青ナリ好ミニ任カセ與フトカ其他何々ヲ讀メバ與フルトカ或

ハ讀マザレバ試験ニ落第ナルガ如何ナド其他種々セラレシガ如キモ頑トシテ更ニ讀マズ書カズ語ラズ」(北澤[1904]21-22) という方法を用いて朗読の指導を行ったとしている。この内容は、朗読したら①「○」に好きな色で塗りつぶせること、②何か物を与えること、を動機付けとして実行したと記している。一方、朗読をしない場合は、読本科試験の成績が付けられないから落第になるなどと言いついて示している。しかし対象児は、一切読まない・書かない・語らないという結果であったと前任者の指導を振り返っている。ただこのような状態であっても実際は「試験ノ難關ヲモ無事ニ否ナスナクシテ經過シタル」(北澤[1904]22) と、評価が難しい試験に及第しているという事実を指摘している。

3. 2 教場へへの指導方法の工夫

北澤はそれまでの対象児の実態を考える中で、「ナレバ予ノ赴任シタル許リナル家庭情況モ知ラズ訪問モセズ從テ信用モ何モノナキ時ニ於テ兎ニ角前教員ガ數年間勤續シテ家庭トノ交際モアリ信用モアリシナラン生徒モ慣シテ居ル」(北澤[1904]22) と記しているように、赴任したばかりで家庭の状況が分からない上に、家庭訪問をしても保護者と信頼がない時にどのように進めていけばよいか悩んでいたことが分かる。それでも北澤は、前任者が保護者とも関わっていて、児童も教員に慣れていることから指導を行っていきこうと決意している。

対象児の指導について北澤は、「然シテ前述ノ方法ヲ施シタルニ遂ニ讀語セシムル能ハザリシ程ノナレバ◆ヒニ事ヲハジメテ却テ益其心ヲ固結セシメル様デハナラズ思ヒシ」(北澤[1904]22) と示すように、以前の方法で無理やり朗読させようとするのが、むしろ心を固く閉ざしてしまうことになるのではないだろうかと言っている。それよりも北澤は、「ソレヨリハ別ニ責メズ促シモセズ強ヒテ迫リモセデ成ルベク物柔カニ取り扱ヒ當分ノ中其性情ヲ見テ漸次ナサント決意セリ…」(北澤[1904]22) というように、責めない・促さない・強く迫らないこととし、穏やかな態度を執って状況を見ながら徐々に指導していくものにしたと記している。

北澤は、最初に対象児の心身状態について説明を加えている。対象児は「貧血質 内氣(迂痴氣力) 魯鈍 知力弱 怯懦言語滯滞ト云フ方ニ臆病耻羞ノ情ヨリ來リシモノ、如ク教師ノ威ニ恐ル、モノ、如ク學科ノ出來ザルガ爲メラシク言フベキ思想ヲ碌々持タヌラシク又遺傳其他生理上ノ原因關係ヨリ來リシモノ、如クモ思ハル」(北澤[1904]22) と記されていて、①貧血傾向である、②引込みがちな性格である、③魯鈍³⁾傾向が見られる、④知的能力に弱さがある、⑤怯懦⁴⁾で言葉が詰まることがある、という状態から起こる物事に恐れたり恥ずかしいと思ったりする感情があると分析している。このため対象児が教員のことを脅威と思ったり、教科試験などができなかつたりすることで、自分の考えや思いを持ってなくなっているらしいと北澤は見ている。また北澤は、これが遺伝や生理的なものに起因していると指摘している。そこで北澤は、このような状態の児童を指導するために「隨テ其矯正ノ方術ニモ亦ソレ々ノ手段方法ヲ要スルコトデ日常ノ職務ヲ十分ツクサントスル(及バズモ) 餘業トシテハ中々容易ノ譯ニ行カズ要スルニ文字を知らない、耻しい、怖るゝ、きまりがわるい(原文通り)等ノ情ニヨリ多キガ如シ從テ先ヅコレ等ノ方途ニ意ヲ注グリ」(北澤[1904]22) と示しているように、児童に適した指導法を考案しなければならないが、教員の職務の中では中々難しい面があると述べている。具体的には、文字を理解していなかったり恥ずかしがたり、怖がっていたり規律・礼儀が守れなかつたりなどという児童の課題が浮き彫りになり、先にこれらの課題を良い方向に導く方法を行うしかないと言っている。

具体的な指導について北澤は、次のように示している。これは「先ヅ第一ニ習字や遊戯体操ノ如キ碌ニ音聲ヲ要セズシヨ成シ得ル學科ハ幾分出來シ」(北澤[1904]22) と記しているように、発話を求められる習字科・遊戯科・体操科の科目は少し成績が良いから、「此等ノ如クニ他學科モデキレバ可ナル故ヨクヨク先生ノ言フコトヲ聞キテ學ビ勵メト獎メ少シニテモ取ルベキ点アレバ之ヲ賞メ元氣ヲツクルコトニツトメツ、居ル」(北澤[1904]22) とし、同様に他の科目も成績が良くなれば及第できるから先生(北澤)の言うことを聞くように指導した。指導するに当たっても少しでも成績が改善できれば、対象児を賞めて元気にすることと北澤は決めた。しかしこのような指導の甲斐もなく、「ハヤ其學年モ過ギナントス學年末試験ニ至ルモ右ノ如キ生徒到底進級ドコロデハナイ不得止其年度ハ他一生ト共ニ進級セシメザルコト、シ否進級ヲ得ザリシ學習証書ヲ交附シ置キタリ」(北澤[1904]22) とあるとおり、学年末試験で及第点が取れず進級できないことが決定したと述べている。

このような状況の中、北澤は「新學年ノ初メヲ待チ右ニ(「年」が脱落か?) 生ノ家庭ヲ訪ヒ家庭ニ其情況ヲ談シ着々歩ヲ進メヤラント思ヒシ」(北澤[1904]22) と記しているように、新年度の初めに2年生児童の家庭を訪問を行い、この状態を話し合っ今後の方針を保護者に示すことを考えたと言っている。ただ北澤は、「學令改正後ノ際シ督促ノ結果四月一日以後ニ至リ數次ニ一人三人五人二人ト云フ様入學シ來リ子守アリ年長生アリ半日生アリ半バ裁縫半バ學科ノモノアリ此等皆幾分ヅ、ニテモ適度ニ教ヘヤラザレバ碌々習フコトガ出來ナクテツマラナイカラナド何カニカコツケ出校セザル様ニ至ルモノナドアリテハトノ氣遣ヒモアリ」(北澤[1904]22) とし、子守⁵⁾をしている者

や学齢を越えた者、半日だけ出席する者、裁縫科と教科目を半分ずつ行う者などが制度改正によって入学して、すべての者に適切な指導をしなければならず、大変な時期であったと振り返っている。そして北澤は、「一二三四學年ハ其實入學年モ十學年モ教フルト同様ソレニ帳簿類ヤ他調査モノアリテ忙ハシク旁々思フ如クニ家庭ノ訪問ナドナスノ暇ナカリキ」（北澤[1904]22）と記すように、異なった年齢の者へ指導することや雑務に追われていて対象児の家庭訪問を実施することができなかつたと述べている。

この混乱の中「其中該生徒ノ實父來談其言ニ前任教員ヨリモ折々來談又ハ書面ヲ受ケシコトモアリ家庭ニテモ注意シ讀書ヲ教ヘナドシマシタ」（北澤[1904]23）とあるように、対象児の父親が小学校に来て前任者の指導があって家庭でも注意を与えて朗読を教えてきたと北澤は記している。そこで家庭学習の方法を聞くと、「學校ニテハ更ニ讀マストノヲ故タマニハ私ハ短気故棒ナド持チ追ヒマワリイヂメタコトモアリ度々叱責モシマシタ其後學校ニテ讀ムカト云ヘバ讀ムト云ツテ居ルカラ讀ムコト、存シ農繁務ニ取紛レ居リマシタ…」（北澤[1904]23）とし、授業では朗読していないことを知り、父親が棒などを持って追い回したり何度も叱責をした後、児童に「授業で朗読するか」と問うと「朗読します」と答えたので、これを信じたという父親の話を記している。その後父親が「今年妹ガ入學シテ兄ハ學校デ少シモ讀マズ讀メト云ハルレバ泣テ居ルトノヲヨリ又大ニ叱責シ見マシタガ仕方ナシ（中略）讀マズ物ニナラヌナラ一層退學ナシテ仕事ヲナセト威嚇シテハ見ルモノ、丸デ白痴ト云フデモナクソレホドノ役立タズトモ思ヘヌ二本ヲ讀マストハト思ヒ今日オ話ニ出マシタ云々…」（北澤[1904]23）と語っているように、対象児の妹も小学校へ入学するので、授業で少しも朗読しないで促されると泣き出すことに対して叱責してみたとしている。しかし対象児が朗読しないので、それならばいっそのこと退学させるということを示していたと父親の考えを記している。そして子どもが「白痴」でもなく役に立たないとも思えないので、授業で朗読しないのはどういうことなのか相談に来たということを示している。このような状況のことを北澤は、「右ニツキ昨年七月以後今月ニ至ル前條ノ注意ノ大要ヲ語り」（北澤[1904]23）と記しているように、1903（明治36）7月から1904（同37）年9月までの指導概要を示したとある。なお北澤は、「尙心理學上ヨリモ諸種ノコトヲ談シタリシニ前任教員ヨリハ更ニ其様ノオ話聞キ申サズ今初メテ承ハリシ云々」（北澤[1904]23）と示しているように、前任者からの引き継ぎができなくて、それまでの対象児の状況を聞けず、実際に見て初めて分かることがあったなどと指摘している。

北澤は上記のことから、「依テ氣弱臆病ナル者ハ叱責甚シケレバ益心痿縮シシ（原文通り）テシマウニ由テ以後ハ決シテ酷ナル叱責ハセズニシテ夫レヨリハ一切ノ事ヲ予ニ任セラレテハ」（北澤[1904]23）と記しているように、気が弱くて臆病な者に対して叱責などの指導を行えば、かえって心が萎縮してしまうと考えて、強い叱責は行わずに一切の指導を任せて欲しいと父親に助言したと述べている。一方で北澤は、どのような方法で指導を行えば状況を改善させることができるか思索している。これは、「如何サスレバ漸ク讀マセ語ラセントノ見込ヲ付ケシ故着手シ目的通り讀マズ語ラザル様ナレバ泊メ置キテモ讀マセン考ヘソノ泊メ置キハ一時間ヤ二時間ニアラズシテ五日ナリ十日ナリ乃至ハ一ヶ月ナリ」（北澤[1904]23）と記しているように、居残りのような1～2時間の短時間留めるものではなく、5日や10日あるいは1ヶ月くらいの短期に集中（合宿）して指導する「泊め（留め）置き」という方法である。北澤は、この指導方法について「予ガ許ニ留メ置キ（此ノ留メ置キト聞キ大ニ呆レタルモノ、如カリシ（原文通り）ガ留置ノ意味ニアラズシテ予ガ許ニ共ニ起臥セシメ共ニ喫食セシメテ話シモシ讀方モ授ケテ讀語セシメテモ見込ヲ達セン意ナルガ如何ヤト問ヒシテ夫レ程マデニ云ツテ下サルナラバオ任カセ申シマス何分願ヒマス云々…」（北澤[1904]22）と示して、この留め置きは落第による原級留置の意味ではないと指摘している。その上で北澤は、寝食を共にして話をしながら教科書の読み方を指導して朗読させるものであると説明している。この方法について北澤は、父親が短期集中指導で改善する見込みがあるのか心配し、教員の負担を案じていたと指摘している。それでも北澤は、父親を説得してこれを実施するに至ったとしている。

3. 3 指導の結果とその効果

実際の指導について北澤は、「教授時間ノ前後ニ於テ児童心意ノ快ナルハ自分事務上ノ都合ヨキ時ナドニ於テ僅少ノ時間教室又ハ教員室ニ於テ兩假名文字ヲ習ハセ讀書ヲ授ク」（北澤[1904]23）と記していて、授業の前後に児童の気持ちが落ち着いている少しの時間に、片仮名・平仮名の学習と朗読を指導するとしている。また同じ時に落第になった児童について北澤は、「同級生ニ一名共ニ落第シタル劣等生アリ其元氣ヨキガ異ルノミ其代り粗暴ニシテ仕方ナシモノ」（北澤[1904]23-24）と示すように、元気が良いが乱暴な言動をする劣等生であるとしている。指導は「此生徒ト共ニ讀書談話ヲ和唱セシム然ラザレバ直グ泣キ出シー人ノミノコス等ノコト能ハズ」（北澤[1904]24）と記されているように、この児童と一緒に読み書きやおしゃべりをする方法をさせるが、すぐに泣きだしてしまい困難になる。結局、北澤は「從テ少シニテモ教フルナドノ事ハ出來ズ」（北澤[1904]24）として、指導することができないと述べている。このような状況から北澤は、「由テ一舉兩得必要上カラ斯クハナセシモ兩假字ノ申ワヅカ十五六字

ヲ書キ得ルノミデアアルカラ讀ムモ其通り況ンヤ漢字交リ文オヤデスソレヲ讀メ讀マシムルナドトスル無理ナノデア
 ル」(北澤[1904]24)と記しているように、この対象児が他人と一緒に読んで読み書きができるようになれば発話す
 ることかできるようになると述べている。しかし発話しないのは、片仮名・平仮名各50文字の内15~16文字だけしか
 書くことができず、その上で漢字が交じっている文章は読むことができないという現状を説明している。したがって
 最初に北澤は、「ダカラ初メハ本ヲ讀メト云フコトハセズ一言半句ノ短語ヲ鸚鵡的ニ云ハシムル外仕方ナカリシ」(北
 澤[1904]24)として、教科書などを朗読させることはしないで、わずかな言葉の短い語句をしゃべり、これを真似さ
 せるオウム返しのように話させる個別的指導のような方法を採用たと述べている。しかし北澤はなかなか良い指導に
 つながらず、「斯ノ如クシテ種々方法ヲ替ヘナスコト數十回、假名モ餘程覺エマツ書クコトハ十分出來ザルモ假名
 ヲ讀ムハ幾分ヅ、デキル様ナリシ」(北澤[1904]24)と記しているように、様々な方法を試して、仮名を覚え読むこ
 とが少し可能になったけれども、書くことはまだ難しいと指摘している。次に北澤は、「書ニツキ讀マシメ語ラシム
 ル外簡單ニシテ答ヘ易キ間ヲカクル様セシ」(北澤[1904]24)というように、文章の朗読などをさせるほかに、簡単
 で答えやすい質問を出すことを試みたとしている。そしてこの質問に「初メハイツモ顔赤ラメ目ニ涙ヲ浮ベ半泣ニテ
 ナセシガ漸次慣ル、ニ從ヒ其度ヲ減ジテ遂ニハ泣顔ヲス位ニ至リシモ聲ヲ振ハセ蚊ノ啼キ音ノ如クアリシ」(北澤
 [1904]24)として、答える際に赤面して涙を浮かべていたが、少しずつ慣れてくるとこの状態が減って、泣き顔を
 示すようであったけれど泣き出すことはなかったと指摘している。一方で北澤は、声を震わせて蚊の鳴くような話し方
 はまだ改善していないとしている。このような指導方法について、「マツコレマデ進メバ奏效見込アリトナシ」(北澤
 [1904]24)と効果を見込んで、「他聲(他一生ノ聲)ニ和シテ勢ヨク讀メ語レヲ獎勵シ遂ニ普通生ノ聲ニ近ヅカシメ
 タリ(茲ニ於テ予ノ研究心マス◆起ル)」(北澤[1904]24)と示すように、他者の声に合わせて朗読することを積極的
 に行き、ついには一般児と同様の声に近づくまでに改善したと指摘している。北澤はこの指導の効果により、もっ
 と児童を良い方向に導こうとする研究の気持ちが高まったと述べている。そこで北澤は新たな試みとして、「日曜
 ニハ予ガ許ニ遊ビ來ラシメ少シヅ、復習セシメヤレリ」(北澤[1904]24)と記しているように、毎週日曜日に北澤の
 自宅に遊びに来させて、少しずつ復習の指導を行ったと述べている。

北澤は、このような個別的な指導の試みを重ねる中で、次のように考えている。1つは、「或日此児童ヲシテ予ノ
 許ニ來ラシメ教ヘ且讀ミ語ラシメ云ハク斯克讀ミ得レバ決シテ耻ヅル所モナク他人ニハ賞メラレ父母ノ喜ビコノ上ナ
 ケン」(北澤[1904]24)というように、朗読などの練習を繰り返していれば読むことに恥ずかしさもなくなり、他の
 人からも賞められ保護者の喜びも出てくるだろうと考えている。もう1つは、「卒業後ハ汝ノ家ノ資産ニテハ高等小
 學ハ勿論中學ニモ入ルヲ得メナリ」(北澤[1904]24)と記しているように、尋常小学校卒業後の進路について考えて
 いる。これらを踏まえて北澤は、「依テ奮勵一バン明後ノ月曜日ニハ讀ムベシ如何ヤト云ヒシニ少時ノ后ヤ、(勇ヲ
 鼓シテ)澁々ナガラ讀ミマスト答ヘタリヨツテ賞シテ云ハクヨシ大ニヨシー二句ニテモヨロシイカラ必ズ讀メヨト云
 ヒシ」(北澤[1904]24)と示しているように、月曜日の授業において朗読を指示したところ児童はしぶしぶこれを了
 承したので、少しの語句だけでも良いから必ず読むようにと念を押したとしている。しかし北澤は対象児が了承した
 もの、「其場合ニ至リ果シテ讀ミ得ルヤ如何ヲ案ジタル」(北澤[1904]24)と心配する様子を感じられる。したがっ
 て北澤は、「故明日ノ休ニハ予ノ許ニ來レ十分讀ミ得ル様ナシヤルカラト命ジ家庭ヘモ明日出校セシムベク右ノ趣キ
 紙片ニ認メ云ヒヤレリ…」(北澤[1904]24)と記しているように、翌日の日曜日に十分な練習を行うことを命じ、保
 護者にもその趣旨を書いた紙を渡すようにした。

ところが日曜日に児童が登校しなくなり、「…翌日來ラヌ、其中ニ全生ノ父山ヘ行ク序ヲ以テ立チ寄り本日出校ス
 ベク言ヒ附ケシニドーシテモ嫌ガリマス故ソレデハ明日學校ヘ行ケバ急度讀ムカト云ヒシニ讀ミマスト返事ハシマシ
 タガ如何致スベキヤトノコト」(北澤[1904]24)と記しているように、父親が学校に来て児童の状況を伝え、その対
 応を相談したと北澤は述べている。北澤は「因テ其通り確ト返事セバタイテイハ讀マン今日ハ自由ニ遊バセ若クハ復
 習ナドセシメ置カルベクト云ヒヤリ其マ、措ケリ」(北澤[1904]24)として、いつものように嫌がるから自由に遊ば
 ずか復習などをさせれば今日のところはよいでしょうと指導している。後日、北澤は「習(「翌」の間違い?)月曜
 日登校セシニヨリ始業前ニ於テ教員事務室ニ呼ビ一昨◆予ニ答ヘタル如ク一昨◆父ニ云ヒシ如ク今日ハ必ズ讀メ今ソ
 ノ本日學ブベキ所ヲ教ヘントテ極簡單ノヶ所數回教ヘ獨リ讀マシメシニ低音ナガラ讀ミタリコレナラハ本日ハ可ナリ
 ト云ヒ聞カセ」(北澤[1904]24)と記している。始業前に職員室へ呼んで承知したことを確認したとしている。そこ
 で北澤は、その日に学習する箇所を教えて、ごく簡単な箇所を数回、1人で朗読させてこれができればよしとする
 と言いかせたと述べている。その後北澤は、「讀書時間ヲ待テリ讀書時間ニ至リ他生ソレ◆常ノ如ク順次ニ讀マシメ
 此生徒ニ讀メト命ズルヤ全級生徒ノ視聽ハ此一生ニ集マリ教室内閣トシテ人ナキガ如シ」(北澤[1904]25)として
 るように、授業時間になって他児童に順番に朗読させた後、対象児に指示するとすぐに全員の注目が集まっている状
 態だと述べている。この状況に対しては、「此一セツナニ於テ斯克教室内靜マリカハッテ若シ此生徒ニ横後向(原文

通り）見サレル様デハ此レマデノ苦心焦慮ハ水泡畫餅ニ皈センヲ心配シ他組ニ微聲ニテ下讀ミカ復習カヲナサシメ置キタラン方ヨカリシトノ考ヘ浮ベリ」（北澤[1904]25）として、注目された状況でもし対象児がキョロキョロよそ見するようであれば、今までの指導が無駄になってしまうと心配する北澤の気持ちがうかがえる。しかしこのような心配とは反して、北澤は指導の効果を次のように示している。朗読する前は、「然ルニ此生徒顔赤ラメ澁タト本ヲ持チ（二三回持直シナドアリ）立チ手間取◆ツヽ」（北澤[1904]25）と記しているように、赤面しているが教科書を持って立つことができたとしている。朗読については、「予ガ今皆ガ讀ミタル其何々ノヶ所ヲサー何々ハト先ニ立チ讀ミ始ムルヤ其聲ニ和シテ讀ミハジタリ僅二三句ニシテ中頃胸ニセキ來リテツツカ、リシカ眞ニ讀ミ得ザリシカヨツテ直ク又予ハ先ニ立チ頭ヲ讀ムヤ共ニ讀ミ出シ遂ニ讀ミ了セリ」（北澤[1904]25）と示しているように、北澤が文頭を読むと声に合わせて読んだとしている。これは、読み始めてからわずかに2～3語句で声が出なくなり、咳が出て突っ掛かったものか本当に読めなくなったものなのか判断が難しいが、北澤が一緒に読んで、ついに文章を読み終えたと述べている。

北澤は、このように大勢の前で朗読できたことについて「茲ニ於テ大ニ賞揚シ斯克讀ミ得ルモノヲ是迄二年モ三年モ讀マズ語ラズ過ギシハ實ニ惜シキコトナリシ」（北澤[1904]25）と示しているように、数年間発話しなかったことが悔やまれると指摘している。その上で北澤は、「コレカラ今ノ如ク讀メバ自然出來ルヨーニナリ話モスルヲ得ベシタ方家ニ皈リ父母ヨリ讀ミシカト問ハレナバ讀ミマシタト答ヘヨ（此時ハ赤面ノ内ニ安心ト嬉シサノ色ヲ表ハセリ）又全人ノ妹（一年生）ニモ今日ハ兄サンガ學校ニテ本ヲ讀ミマシタト告ゲト云ヒヤレリ…」（北澤[1904]25）として、この分だと今後は自然に発話することができるようになるから、父さん母さんや妹に授業で朗読ができたと言ってみなさいと述べたとある。北澤は、この後の指導について「…以后予ハ常ニ留意シテ簡單ニ答ヘ得ベキ種々ノ問ヲカケ少シナリトモ答ヘ得タル片ハ讀ミ得ルダケニドメ若シ讀ミ能ハヌ所ニ至レバ今ハソレニテヨシ又此ノ次ニ讀ムベシト云ヒヤメサセツトメテ泣カシメザルコトニセリ」（北澤[1904]25）と記している。1つ目は、対象児が簡単に答えられる質問になるように留意することである。2つ目は、対象児が朗読できないところで「今日はそこまでで終わり」とすることである。3つ目は、朗読できなかったところは次回に行うとして、対象児を泣かせないようにすることである。このような方法を採用した後、「サレドソレヨリズン◆直グニ讀ミ得ルニ至ラザリシガ幾分ツヽヨク讀ミ得ルニ從ヒ文字モソレニ應ジテオボエ綴リ方ノ如キモ單文ハ假字以テツヽリソレ以前ノ如ク思想錯雜切々前後矛盾ナルハ減ジ随ヒテ其生徒ハ喜ビ進ンデ出校セリ」（北澤[1904]25）として北澤は、次のとおりに指摘している。最も改善した点は、対象児に朗読を指示した時にすぐには読み始められないが、少しずつ読めるようになったことである。またこれには片仮名・平仮名なども覚えて、仮名で単文を作れるまでの効果が見られたと北澤は記している。この結果北澤は、以前のような周囲が理解できなかつたり、矛盾していたりといった考え方が減少して、喜んで自ら進んで学校に登校するようになったと評価している。そして北澤は、次の段階として「マズ本ノ讀ミ方單簡（原文通り）ナル問ヒニハ答ヘ得ルニ至ラシメタリ併シ話シ方ニ至リテハ容易ニ話シ能ハズヨリテ餘程ノ問ハ種々ノ短キ答ノモノヤ其生徒ノ熟知セル自家ノコト妹弟ノコト前日ノ遊び朝起キテヨリ朝飯マデノコトソレヨリ登校マデノコトナドヨリ導キ進メテ遂ニ談話セシムルニ至レリ」（北澤[1904]25）とする内容を示している。朗読については、上記のように簡単な質問に答えられるようになったとある。続いて話し方については、①短く答えられる質問、②対象児がよく分かっている自宅に関する質問、③妹や弟に関する質問、④前日の遊びや朝起きて朝食までに関する質問、⑤登校するまでのことに関する質問、などで発話できるようにして、最終的には会話ができるように指導するとしている。北澤は、このように指導を重ねた結果「ソレヨリ漸次何レノ學科モ可ナリニ進歩シ本年三月（中等）ノ成績ニテ卒業シ現ニ高等小學第一年ニ學ビ居レリ」（北澤[1904]25）と示すように、他の科目も成績が良くなって明治37年3月の学年末試験において「中等」の成績で及第して卒業が認定されたと記している。そして対象児が高等小学校へ進学したと北澤は述べている。

以上のように教場啞と称される児童へ指導を行って効果が見られたことについて、北澤は「附言」として次のように述べている。これは「此教場啞ヲ普通生ノ如クニ至ラシメタリシコトヲ聞知シタル他生ノ父兄及其他心アル人々ハ大ニ感シタリトノ言ヲ耳ニセシコト屢々ナリシガ其兒童ノ家庭父母ハ如何ニ感ジ居ルニヤ……………」（北澤[1904]27）と示していて、対象児が指導の効果で改善したことを聞き知った一般児の保護者たちなどが「感動した」と言うとしている。また北澤は、この賞賛を耳にした対象児の保護者や家族がうれしく思ってもらえるか想像を巡らしていることがうかがえる。

4 まとめ

本研究は、明治30年代に長野県の通常教育において悪癖を示す児童の指導実践について検討した。その結果、以下の点が明らかになったとともに、今後の課題が示された。

4. 1 悪癖を示す児童への指導実践の意義について

信濃教育会雑誌の編者である信濃教育会は、悪癖を示す児童への指導実践を記した北澤大吉の論文を評価した。信濃教育会は、教育や一般社会などで児童研究の重要性が言われる中、児童の悪癖を改善する北澤の研究を試みたことは喜ぶべきことであるとした。もう1つは、北澤が専門的な児童矯正論や病理学などの深い知識が無く、日常の指導にあたっている中で悪癖を示す児童を見るたびに、さらにこの指導方法を学びたいとする向上心を感じたと評価した。

児童の悪癖とは、①よく泣く（べそをかく）・粗暴で学力劣等・心身虚弱で記憶に問題を示す児童と、②教室などの特定の場所では喋ることができなくなる性質（教場唾）・執拗な性質・窃盗を行いたいと思う性質、などを示す行動として研究されていると説明した。しかし信濃教育会は教育現場において、一部を除いてはすでに先進的な指導方法が考案され実施されつつあると指摘した。これを踏まえて信濃教育会は、先に指導方法が考案されたものより北澤の実践が劣っているとしても、長野県の教育に役立つならば児童の指導事例を発表したいという申し出から、雑誌に掲載することを決定した。

4. 2 教場唾の指導について

4. 2. 1 対象児の状態について

北澤は教場唾について、耳が聞こえない訳でも発話ができない訳でもなく、自分の思いや考えを表現することができるのに、学校でも教室外では言葉を発するが教室のみ一言も発しない者をいうとした。この対象児について北澤は、発話をするように促しても強く迫ると更に下を向いて応答せず、あまり指導しすぎると泣き出すとして、対象児を閉口に分類することができる状態と分析した。そこで北澤は、一斉授業において色々な促し方で発話を誘導しても微かな声すら発しない状態であると指摘した。このような状況では、特に読書科試験の採点及び評価をすることができないと見解を示した。更に北澤は、入学後2年が経過しても発話しないのは例外的で特殊な児童として、いっそのことそのまま放っておくことしかないと考えたが、対象児を放ってしまうこと義務教育の修了が難しければ、進学した後も困難が伴うだろうと指摘した。だから北澤は、指導方法を研究して教科書の朗読及び発話の改善を目指すことと決意した。

北澤は、自身の赴任前の状況に関して、①入学当時に少しは教科書の朗読をしていたが途中で発話をしなくなり2年がたつ、②授業者が喋らせようとすると横や後ろや下を向いて赤面し頭が垂れて数回促すと泣いてしまうのが日常、ということを明らかにした。これを基に北澤は、①学習内容の増加に脳力・記憶力の発達が進まず、理解が困難になる、②過去に正しく読めなかったことで他児童に笑われた、あるいは授業者から笑われたことで臆病になって朗読や発話が困難になってしまった、とする仮説を立てた。北澤は、もしこれらが原因であれば常に授業者が注意を払って授業を行っていなかった結果であると指摘した。

4. 2. 2 教場唾への指導方法の工夫について

北澤は指導方法に関して、無理やり朗読させるとむしろ心を固く閉ざしてしまうとした。それならば責めない・促さない・強く迫らないこととし、穏やかな態度を執って状況を見ながら徐々に指導することにした。

北澤は、対象児の心身状態が①貧血傾向、②引っ込みがちな性格、③魯鈍傾向、④知的能力の弱さ、⑤怯懦で言葉が詰まることがある、という状態から起こる物事に恐れたり恥づかしいと思ったりする感情があると分析した。この状態から北澤は、①文字を理解していない、②恥づかしがる、③怖がる、④規律・礼儀を守れない、などという課題が浮き彫りになり、先に課題を改善する指導を行った。

具体的な指導内容は、発話を求めない科目の成績がわずかによいので、もし少しでも成績が改善できれば対象児を賞めて元気にすることをを行った。しかし指導の甲斐もなく学年末試験で及第点が取れず進級できないことが決定したと北澤は述べた。また北澤は、家庭学習に関して父親が、棒などを持って追い回したり何度も叱責をしたと指摘した。北澤は、この方法では、気が弱くて臆病な者に対して叱責などの指導を行えば、かえって心が萎縮してしまうと考えて、強い叱責は行わずに一切の指導を任せて欲しいと父親に助言し、短期間の合宿による指導を行った。

4. 2. 3 指導の結果とその効果について

北澤は当初の指導に関して、他の劣等児と一緒に読み書きやおしゃべりをする方法をさせるが、すぐに泣きだしてしまい指導が困難と指摘した。また発話しないのは、片仮名・平仮名各50文字の内15～16文字だけしか書くことができず、その上で漢字が交じっている文章は読むことができないことにあるとした。そこで北澤は、個別指導のように教科書などを朗読させないで、わずかな言葉の短い語句をしゃべり、これを真似させるオウム返しのように話させた。様々な方法で仮名を覚え読むことが少し可能になったが、書くことはまだ難しかった。そして北澤は、朗読などのほかに簡単で答えやすい質問を出す試みをした。すると対象児は、答える際に赤面して涙を浮かべていたが、慣れるとこれが減って、泣き顔を示すが泣くことはしなかったと北澤が指摘した。北澤は、声を震わせて蚊の鳴くような話し方は改善しないとしたが、次第に他者の声に合わせて朗読することを積極的に行って、ついには一般児と同様の声に近づくまでに改善したと指摘した。

北澤は上記の指導を行う中で、対象児の将来を踏まえて通常授業での朗読及び発話をさせることを考えた。北澤は、対象児に一斉授業で教科書を朗読させることを告げた。対象児もこれに了承したが、練習を行う日曜日は登校しなかった。そこで北澤は、月曜日に学習する箇所を教えて、ごく簡単な箇所を数回、1人で朗読させてこれができればよしとすると言いつけたとした。その後は、授業時間に他児童に順番に朗読させた後、対象児に指示するとすぐに全員の注目が集まったと述べた。しかしこれに関して北澤は、注目されてもし対象児がキョロキョロよそ見するようであれば、今までの指導が無駄になってしまうと心配した。朗読前に赤面するが教科書を持って立つことができ、北澤が文頭を読むと声に合わせて読んだとしている。北澤はわずかに2～3語句で、途中で突っかかっている状態で通常では読めていないとされるが北澤と一緒に読んで、ついに文章を読み終えたと述べた。

大勢の前で朗読することができた後の指導に関して北澤は、①対象児が簡単に答えられる質問になるように留意する、②対象児が朗読できないところで「今日はここまでで終わり」とする、③朗読できなかったところは次回に行うとして、対象児を泣かせないようにする、ことに重点を置いた。この結果北澤は、対象児に朗読を指示した時にすぐには読み始められないが、少しずつ読めるようになったことと、片仮名・平仮名なども覚えて、仮名で単文を作れるまでの効果が見られたことが改善点であるとした。そして北澤は、以前のような周囲が理解できなかつたり矛盾していたりといった考え方が減少して、喜んで自ら進んで学校に登校するようになり、他科目も成績が改善して学年末試験で及第して卒業が認定されたと評価した。

4. 3 今後の課題

今後は、児童の悪い習慣や問題行動を含めた意味として使われた「悪癖」の中で、何かあるとすぐに泣いてしまう子どもに関しての指導実践を明らかにしたい。具体的には、この指導実践をまとめた北澤大吉の論文について分析して、当時の考え方を明らかにすることが課題として残された。

注

- 1) 北安曇郡は、新潟県と富山県に隣接した長野県の北西部に位置している。現在は、小谷村・白馬村・池田町・松川村で構成される。この論文掲載当時は、4町村に大町市を加えた範囲であった。
- 2) 閉口とは、広辞苑によると「口を閉ざして、ものを言わないこと。」とある。
- 3) 魯鈍とは、広辞苑によると「おろかあるいは軽度の精神遅滞」とある。
- 4) 怯懦とは、広辞苑によると「臆病で意志が弱いこと」とある。
- 5) 子守とは、乳幼児の面倒を保護者にかわって児童（女子児童が多く担っていた）が見る仕事である。

謝辞

本研究に関して安曇野市中央図書館の皆様には、史料の複写など多大なご協力をいただき、厚く御礼申し上げます。

文献

- (1) 長野県・信濃教育会（1922）長野縣小學校統計一覽. 信濃教育, 第四百三十三號, pp.44-46.
- (2) 中嶋忍・河合康（2006）長野県松本尋常小學校の「落第生」学級に関する史的研究－「落第生」学級の設置・廃止の経緯と成績不良の考え方について－. 発達障害研究, 28, pp.290-306.
- (3) 長野県特殊教育百年記念事業会（1979）長野県特殊教育史. 信濃教育会出版部.
- (4) 中嶋忍・河合康（2013）明治時代の雑誌「信濃教育」における特別教育の対象児童に関する研究論文の概要. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 19, pp.7-11.
- (5) 北澤大吉（1904）悪癖児童矯弊實驗談. 信濃教育會雜誌, 第二百十六號, pp.20-27.

A historical study of education of children exhibiting “bad habits” (problematic behavior) in Nagano Prefecture, Japan during the Meiji Period (1868-1912): Guidance of children with classroom mutism (situational mutism)

Shinobu NAKAJIMA* and Yasushi KAWAI**

ABSTRACT

This study is intended to elucidate guidance practice for children exhibiting “bad habits” in ordinary education in Nagano Prefecture, Japan during the decade 1898-1907. Specifically, it focuses on the following two points, based on *Akuheki jido kyohei jikkendan* (“Experiments in correction of children’s bad habits”) by Daikichi Kitazawa: 1. The meaning of guidance practice for children exhibiting “bad habits”; and, 2. Guidance in response to classroom mutism. Its findings make the following two points clear: (1) Kitazawa used the term “classroom mutism” to refer not to children who were unable to hear or to speak at all but to those who in fact were able to express their own thoughts and feelings-and could express themselves verbally at school outside of the classroom-but remained mute inside the classroom. (2) Kitazawa considered a lack of consideration by the instructor and mistaken guidance by parents and guardians to be the causes of classroom mutism. (3) Kitazawa provided guidance on speaking through a residential training program for students who lacked self-confidence and who had introverted, contemplative natures. (4) The students in this training blushed and were unable to read aloud together with others, even in small numbers. (5) Starting by teaching them the Japanese *katakana* and *hiragana* syllabaries, Kitazawa guided the students individually to be able to read two to three phrases. (6) Based on consideration for the children’s futures, Kitazawa had the students read aloud in front of a large number of people in an ordinary classroom, requiring them to finish the reading while also assisting them, multiple times, when they came to a stop. (7) The students were able to read aloud at a level that did not differ greatly from ordinary students, and the resulting self-confidence led to improvements in areas such as their grades in other subjects and their personalities.

* independent ** Clinical Psychology, Health and Special Needs Education