

幼児期との関連を重視した綴方教育の導入

－昭和初期における金子好忠の実践を中心として－

杉山 実加

はじめに

本論文は、昭和初期の小学校教育、特に尋常科 1 年の児童に対して、どのような綴方教育の導入を行っていたのかを明らかにし、その特徴を考察することを目的としている。

近年小学校教育では、就学前教育と小学校 1 年生段階の接続がうまくいかず、「小 1 プロBLEM」が指摘されている。この課題に対して教育現場では多くの取り組みが行われている。そして、小学校 1 年生段階では、従来の小学校教育の形式に児童を当てはめるのではなく、幼児教育で重視されている「遊び」、すなわち体験活動を通した学習を重視することが必要であるとの見解が一般的になりつつある。こうした接続の重要性は、現行の学習指導要領の解説でも指摘されている。『学習指導要領解説 国語編』では、「第 1 学年においては、幼稚園教育における言葉に関する内容などとの関連を考慮すること」が配慮事項に記載されている¹。

こうした幼児期との関連性は既に戦前から重要視されていた。なぜなら、当時は就学前教育を受けていた児童はわずかであり、小学校入学は児童にとって大きな生活の変化をもたらしていたからである²。特に学習開始時期が明確に規定されていなかった綴方では、導入の時期や方法について多くの実践が試みられていた。まず、学習の開始時期について、大正期には、片仮名と平仮名を「一通り学び終わる二年生の第二学期」³が妥当だと考えられていたが、1923 年頃からは、片仮名の学習が完了する尋常科 1 年の 9 月に開始時期を設定する学校が出現してくる。東京高等師範学校附属小学校も、9 月を開始時期と設定している。しかし、「地方の特殊的事情によつては、或は第一学年の第三学期からなり第二学年の第一学期からなり指導をはじめてもよし」と解説を加えており、開始時期は各校の判断に委ねられていた⁴。こうした開始時期を早めていく傾向の中で、奥野庄太郎によって「口頭綴方」が紹介された⁵。文章を書かずに口頭で発表をする「口頭綴方」は綴方の導入として注目を集め、次第に「実践的にとりあげられ、昭和初期には綴方指導法として一般化」するまでになった⁶。そして、本論文が対象とする昭和初期になると、学習開始時期は「尋常一年の第二学期から」⁷が妥当とされ、口頭綴方に留まらず、さまざまな導入方法が考案され実践報告がなされていた。

本論文に関する先行研究としては、滑川道夫の『日本作文綴方教育史』がある。滑川は綴方教育を通史的に概観する中で「口頭綴方」の登場や、尋常科 1 年での綴方教育の実践が行われたことを取り上げているが、具体的実践内容については触れられていない⁸。

そこで本論文では、昭和初期に実践されていた尋常科 1 年への綴方教育の導入の具体的内容を明らかにし、その特徴を考察する。このことは、戦前の綴方教育実践の多様性を明らかにすると共に、現在の接続期が抱える諸問題を解決する上での検討材料に資するもの

であると考えている。本文では、始めに、1932年に雑誌『教育・国語教育』で行われた尋常科1年に対する国語教育の方法についてのアンケートから、当時の国語教育の概要を確認する。その上で、回答者の1人で最も具体実践例を提示した金子好忠の著書『低学年の綴り方』（厚生閣書店、1932年）を取り上げて、金子の実践の特徴を考察する。

1 1932年『教育・国語教育』のアンケート調査

アンケートは、1932年に師範学校や師範学校附属小学校の教員ら30名に調査を行ったものである。このアンケートでは「尋常一年生の国語教育は出来るだけ生活的な学習にしたいといふことについてお窥ひします」という質問がなされており、当時の尋常科1年に対する国語教育の導入への注目が高かったことが窺える。以下、その回答内容を、①尋常科1年の生活把握、②入学前の児童実態の考慮、③具体的実践例の3点にわけて検討する。

1-1 尋常科1年の生活把握

まず、尋常科1年の生活の特徴については、①遊びが生活の中心、②未分化状態の2点が指摘されている。第1の遊びが生活の中心であることについて、東京女子高等師範訓導の徳田進は、「生活の中心が遊戯で、之が興味一切の発火点」と述べている⁹。さらに、奈良女子高等師範学校訓導の山路兵一は、意欲的学習を進める上で、遊びと学習の関連の重要性を、次のように述べている¹⁰。

児童の生活は遊びである。さうしてかれらは自己の国語の拡張を要求してゐる。すなはち「遊び」の中に国語の拡張を求めてゐるのである。かれらが文字を要求するのも、読むことを要求するのも、書くこと綴ることを要求するのも、語ること、聴くことを要求するのもその（遊び＝引用者）ためである。

山路は、尋常科1年の児童の学びは、日常生活や将来の発展ではなく、遊びを発展させることを目的としており、遊びのために文字を読み書きする能力を求めると回答している。

第2の、児童が未分化状態であるという特徴について、栃木師範学校訓導の磯野親男は「尋常一年の児童は価値意識の上からいへば未発展統一時代のそれである。従つて生活は未分化である。一つの生活事実の中に多様に発展すべき価値傾向が内在するの生活である」と述べている¹¹。また、奈良県櫻井小学校訓導の西久保奈良石は、尋常科1年の児童に「読むことを一時間やつたり話方を一時間する等は彼等の生活を知らぬものである」と述べている¹²。このように、尋常科1年の学習では、学習の基盤となる生活が未分化であるとの特徴から、尋常科1年が通常の授業形式で学習をすることは困難であると指摘されている。同様の批判は、他の教員の回答でも確認できる。社浦与三郎の「学校特異の生活様式で、彼等を律することは無謀」とあるとの回答や、金子好忠の小学校入学は「自由な社会生活から拘束性を充分持った所の学校生活へ入る事」とあると指摘が挙げられる¹³。

そこで、回答者が尋常科1年に対する最適な教授形式として挙げているのが合科学習で

ある。合科学習は、大正新教育の時期に奈良女子高等師範学校附属小学校の木下竹次が実践した指導法である。回答内容全体の総括をした半田信によれば、この当時も同校や東京女子高等師範学校附属小学校では、低学年に対して合科的な学習が行われていたが、回答の中では上記 2 校以外の教員らも合科学習の必要性和実践例について述べている¹⁴。半田は「これ（合科学習＝引用者）が如何に全国的であるかは、こゝに本誌が現在得た解答によつても」¹⁵明らかであると述べ、尋常科 1 年の国語教育において合科学習が定着してきている実態を指摘している。以上のように、尋常科 1 年に対しては、読み方、書き方、綴り方と区分することなく、他教科とも関連させながら合科的に国語教育を行っていくべきだと考えられていたのである。

1-2 入学前の児童実態の考慮

就学前児童の生活が遊び中心であり、それを考慮すべきであるとの指摘は、上述した通りである。ここでは、児童の言語能力の視点から、入学前の実態を考慮すべきと主張した回答について確認する。

東京高等師範学校訓導の山内才治は、児童は「入学以前に数千のもの（語彙＝引用者）を持つてゐる」のだから、「学校へ入学した事によつて、ハナ・ハトですつかり抑へこんでしまふ様な事があつてはならない」¹⁶と述べ、入学までに蓄積されてきた児童の言語能力を考慮せず教育を行うことは、間違いであると指摘している。同様の指摘は、奥野庄太郎の回答ではより具体的になされている。奥野は、「児童の国語教育は満二歳頃から始められてゐる」と指摘している。そして、小学校では「児童が満二歳頃から活動をつづけてきたその国語学習の機能を一段と発展せしめて、そこに国語の実力を増大して行くことが大切である」¹⁷として、入学前の学習と、入学後の小学校での学習を接続することの重要性を述べている。

以上のように、昭和初期の尋常科 1 年に対する国語教育の導入に関しては、児童の生活の中心である遊びを通して、合科的に読み方、書き方、綴り方を学習させていこうとする形式が主張されていた。さらに、入学前から児童が生活の中で習得してきた言語能力を考慮する必要性も主張されている。国語教育では、教授方法・内容において就学前の児童の生活を尊重し学習を進めることが重要であるとの認識がなされていたと言えよう。

1-3 具体的実践例

では、上述した教育方法を主張していた教員たちは、尋常科 1 年の国語教育において、どのような実践を行っていたのだろうか。ここでは回答中に提示された実践例について確認する。

表 1 は、回答で示された実践例と各実践の概要から、実践がどの程度の文字学習に関連しているかをまとめたものである。

表 1 文字学習実践例

実践名	内容概要	50 音	単 語	文 章
カルタ取り	読み札、取り札の作成。カルタを通して文字に親しむ	○	○	○
カード遊戯	カード拾い。カードでの文字構成		○	
表情遊戯	感情に関する単語を板書し、それを読み素早くその表情をする		○	
名付競争	絵に名前を付ける		○	
絵画観察	絵画についての解説や感想・想像を口頭発表する		○	○
字形づくり	石や花で字の形をつくる	○		
おみやげ帳	保護者宛の帳面に勉強中に行った遊戯に関して書く			○
きりぬき競争	白抜きの字に色を塗る。切り抜いて並べる	○		
何々づくし	同様の語から始まる単語を言い合う（アメ、アヒル）		○	
おたからごっこ	箱から引いた札に書いてある動作・作業をする	○	○	
街頭看板文字読み学習	町に出て看板やポスターに書かれた片仮名を読み合う	○	○	
包装紙等の文字学習	お菓子等の包装紙を持参して仮名文字を読み合う	○	○	
文字リレー	※内容不明			
字はめ遊び	単語や文章の空欄部分に適切な語句を当てはめる	○	○	○
板書競争	同一内容をどれだけ早く板書出来るかを競争する	○	○	○
お話ごっこ	前日の家庭生活について伝え合って遊ぶ。			○
絵画表現	絵を描き、口頭発表をする。口頭発表したものを記述する			○
自然観察	校外で遊びながら自然を観察し表現する		○	○
王様ごっこ	王様に選ばれた児童が黒板に知っている字を一字書く	○		
郵便ごっこ	学級にポストを設け、学級郵便を行う			○

『教育・国語教育』より筆者作成。

これらの実践例を活動形式から分類すると、遊びを活用した実践（ごっこ遊び、競争、カルタなど）と、児童の生活環境を活用した実践（自然観察、看板文字読みなど）とに分けられる。さらに、文字学習の段階から見ると、「カルタ取り」のように 50 音の学習段階、単語学習段階、文章表現段階の全ての段階を包括している実践がある一方で、文字を作って遊ぶ「字形づくり」や、学級内で手紙を書き合う「郵便ごっこ」など、特定の学習段階のみを対象として行われる実践も確認できた。また、回答に提示された文字学習以外の実践例としては、読本に掲載された教材を劇化して実演する体験や、読本の文中の出来事を児童が実際に体験する活動がなされていたことが分かる。

これら実践の中で、綴方の導入でもある文章表現段階の学習の導入として機能している実践に注目すると、「カルタ取り」、「絵画観察」、「おみやげ帳」、「字はめ遊び」、「板書競争」、「お話ごっこ」、「絵画表現」、「自然観察」、「郵便ごっこ」の 9 点が挙げられる。

回答者の中で最も多く 9 つの実践例を提示したのは、新潟県高田市南木町小学校の訓導であった金子好忠と福島師範学校訓導の丹羽秀也である。次節では最も多く実践例を提示した 1 人である金子の実践例「おみやげ帳」について、著書での詳細な実践報告をもとに、その特徴を検討する。

2 金子好忠の綴方実践

2-1 口頭綴方への批判

金子好忠は、1922 年に新潟県高田師範学校の本科第一部を卒業し、同県北蒲原郡分田村寺社小学校の訓導として赴任する。その後、1931 年 3 月から高田市南本町尋常小学校の訓導として 1933 年 3 月の退職まで勤務する。本論文で分析する『低学年の綴り方』（厚生閣書店）¹⁸を出版したのは、同小学校で奉職中の 1932 年 9 月である。

まず、金子は同著で綴方の導入として一般的となっていた口頭綴方に対する批判を、次のように述べている¹⁹。

机の傍へたつて喋る事が、目が廻る程恐ろしかつたり、机の場所で、こしかけたまゝの話でさへとても声がのどから出ない子供が多いのだ。これは理屈からいふと、雰囲気が出来てゐない為だといへるだろう。少なくとも。児童は家庭では自由に話してゐるのだから、家庭的な雰囲気さへ出来れば、児童は自由に話す筈なのだ。（中略＝引用者）子供の根強い羞恥心は壇上への一尺の千仞の高さに見せる。多くの児童は常に腹ふくれつゝ勇敢な生徒を羨望して一時間を終わる。

金子は、大勢の児童を前にして 1 人で話をする環境は、児童にとっては「恐ろしく」苦痛であり、「常にこの不快がつき廻る」と批判している。そして、児童が意欲的に発表を行うためには「家庭的な雰囲気」が必要であると述べている。金子が「家庭的な雰囲気」を重視しているのは、保護者から聞いた家庭での児童の様子と、教室での発表時の様子がありに乖離していたからである。すなわち、金子は入学後まもなくの児童の母親から、「うちでは帰つて来ると、まづ子供のお話をきく事にして置きます。子供は得意になつて其日のお話を致します。私が忙しくて、きいてやらないと、とても機嫌が悪い様でございます」と聞いたのである²⁰。家庭では自発的に話をする児童の姿が、口頭綴方の実践時には見られないこと、さらに「不思議な事には子供は大体が昨日の行動を覚えてゐない」ことから、金子は、口頭綴方は効果的な導入方法ではないと結論づけている。

2-2 金子からみた尋常科 1 年の児童の実態

上述したアンケート調査で、多くの教員が従来の形式での教育が当時の児童には困難であると指摘していたように、金子も同様の特徴を指摘している。

金子は、児童は入学によって「昨日までの遊戯生活をふりきつて、この生活とかけ離れた拘束性を充分備へた社会的新生活にはいる」ことになるとして、小学校での生活が尋常

科1年の児童にとって、「拘束性」をもつものであると認識している。そして、「学校は決して窮屈を理想とする場所ではない」として、児童の実態に教育形式を合わせる必要を述べ、「綴方的訓練」は「遊戯を加味した総合作業の中」にあるに違いないと、綴方の導入に遊びの要素を取り入れる必要性を述べている²¹。

さらに、金子は「一年生を受持つて一番こまる」ことは、児童が「騒ぐこと」であると述べている。この時期の児童の特徴として「一つの刺激に対する緊張時間が短い」、「動的でなかなか静的にはなれない」²²ことを確認した上で、教員の取るべき対策を次のように述べている²³。

働く仕事もないのに、いたいこしかけの上で、両足を揃えて静粛にしてゐる事はどう考へても不可能である（中略＝引用者）如何にして智識に飢えた或いは働きに飢えたこれら關志（児童＝引用者）の欲望を満足させるかである。

すなわち、短時間しか集中できない児童が活動に飽きてしまう前に、新たな活動を教員側が提示して、児童の学習に対する意欲を持続させるということである。この指導方針から生まれた実践が、「おみやげ帳」である。

2-3 おみやげ帳を使用した綴方教育の実際

ここでは、「おみやげ帳」の具体的実践内容について述べるが、実践内容の前に形式について述べておきたい。まず、実践名にもある「おみやげ」とは、活動報告のことである。児童は、学校から家庭へ持って帰る「おみやげ」として文を書くのである。次に「おみやげ帳」の実践を開始する時期と、用紙の形式、実践機会についてである。実践の開始は、児童の多くが片仮名の読み書きができる時期とされている。金子の実践では、49人学級で32人が48字を読み書き出来るようになった6月から開始している。用紙は四ツ切20枚1組で、各ページは、児童が出来事や学習内容について記述する欄と、保護者の感想欄からなる。実践は、各教科で遊びを通した学習を行った際の残り時間に行われる。例えば、算数で加法減法を学ぶ「お店ごっこ」や、読み方での「かるた取り」を行った後に、その活動について「おみやげ帳」に記述するのである。なぜなら、この実践は上述したように、綴方と遊びを関連させることと、児童の意欲を継続させることを踏まえて考案されたものだからである。さらに、活動直後に記述することで、活動の振り返りを容易にしているのである。

次に、実践内容について述べることとする。次の文章は、算数で「お店ごっこ」をした日に書かれた児童の文章と、それに対する母親のコメントである²⁴。

六月十五日

サンジツノトキ、オミセゴツコヲシマシタ。ボクト、オホタトナカムラトシマダガクミデス。シマダハウソシテコマリマシタ。オホタハオセテヤリマシタ。

ボクタイノカチニナリマシタ。

母ノ感想 字を汚くかきます。注意致しました。字がぬけてみましたのでなほさせました

児童は、「オミセゴツコ」で自分が誰と何をしたのかを記述し、母親は字の書き方と脱字について指摘している。このように、遊びを通しての学習について書いた文章、すなわち「おみやげ」を家庭で読み聞かせ、感想をもらうまでが一連の流れである。児童が家庭で保護者に学校での様子を話すことに意欲的であるという実態を活用した実践である。保護者の感想欄には、こうした脱字への指摘だけでなく種々の感想が記載されている。例えば別の事例では、児童が書いた内容に関しての質問や、我が子がおもしろい文を書けるようになってきたと喜びの感想が書かれている。

「おみやげ帳」は各授業での残り時間に行うものであり、この実践のために時間を確保することはなかった。そのため、時間の残らない児童は「おみやげ帳」の実践を行わないこともあったようである。こうした児童の個人差について、金子は次のように捉えている²⁵。

出来の思はしくない児童には、こんな仕事に力をむける余裕もない事が多い。けれ共、それはそれでいゝので、出来のいゝ子供がこんなものゝ方へ力を入れてゐる時、教師に出来たひまを出来の悪い子供の方へむけてやることも出来るのだから。

授業の終わりには、「おみやげ帳」に活動内容を記述する児童と、遊びを通しての学習が完了していない児童の両方が混在することになる。金子はこの時間を、遊びを通しての学習が上手く出来ていない児童への個別指導が可能となる適切な時間として考えていた。すなわち、「おみやげ帳」の実践の目的は、表現能力の育成ではなく、まず児童が文章を書くことに親しむことであつたと言えよう。

おわりに

以上、昭和初期の尋常科1年への国語教育、とりわけ綴方教育の導入に注目して実践について確認した。1932年のアンケート調査では、現代の「小1プロブレム」への対応と同様に、遊びを通しての学習の重要性が指摘され、また、小学校の教育形式に児童を無理に当てはめることの間違いも指摘されていた。

次に、実践例の1つとして取り上げた金子の実践の特徴をまとめると、次の3点が指摘できよう。1点目は、書く機会を遊びと関連させて設定した点である。これは、就学前の児童の生活が遊び中心であり、尋常科1年もまた、遊びが生活の中心であるとの児童理解からである。2点目は、書くための振り返り作業を省いた点である。この実践では活動後すぐに書くため、児童が前日の活動を思い出せずに苦勞する実態への配慮がなされていた。

そして、3点目が、家庭での保護者との関わりを活用した点である。毎日、学校での出来事を家庭で楽しそうに保護者に話す児童の日常生活を利用することで、保護者に伝える

為という明確な書く目的が設定されている。さらに、文章を保護者に見せることで、家庭内での文章表現指導が自然に行われていた。これは、金子の家庭教育を重視した教育観が根底にあると言えよう。すなわち、金子は、「文字を教へるのは教師の仕事だ等と、分業意識で教師に責任をなげかけようとする父兄もあるが、家庭で学校を援助する意志がなければ、結局其子の不幸である」²⁶と考えていたのである。

昭和初期は、現在ほど就学前教育が一般化しておらず、小学校入学時での段差は大きなものだったと推察される。今後は、金子以外の教師の実践についても検討すると共に、教師の綴方観、すなわち綴方教育の目的の違いと導入方法の関係性についても明らかにしていきたいと考えている。

注

- 1 『小学校学習指導要領解説 国語編』（文部科学省、2008年）105頁。
- 2 1930年の幼稚園就園率は4.5%である。伊藤敏行「幼児数からみた幼稚園九〇年の変遷」『幼児の教育』（日本幼稚園協会、1966年）10頁。ここでの就園率は、「小学校第一学年入学者のうち幼稚園教育を修了している者」である。
- 3 滑川道夫『日本作文綴方教育史 2 大正篇』（国土社、1978年）141頁。
- 4 東京高等師範学校附属小学校初等教育研究会『小学綴方教授細目』（培風館、1923年）5頁。
- 5 保科孝一が、『国語教育及教授の新潮』（弘道館、1914年）で、「口頭綴方」に類似した実践を紹介しているため、新しい実践紹介ではなかったが、「口頭綴方」と称して紹介したのは奥野が最初である。
- 6 滑川『前掲書』547頁。
- 7 田中豊田郎『指導文例と其の取扱：綴方教育の系統的实践 尋一』（賢文館、1934年）29頁。
- 8 滑川『前掲書』。
- 9 『教育・国語教育』4月号（厚生閣、1932年）66頁。
- 10 『同前書』80頁。
- 11 『同前書』83頁。
- 12 『同前書』73頁。
- 13 『同前書』67、76頁。
- 14 『同前書』87頁。
- 15 『同前書』87頁。
- 16 『同前書』64頁。
- 17 『同前書』82-83頁。
- 18 木下浩『金子好忠と綴方教育』（ほおずき書籍、2011年）121-123頁。
- 19 金子好忠『低学年としての綴り方』（厚生閣書店、1932年）38-39頁。
- 20 『同前書』30頁。
- 21 『同前書』46頁。
- 22 『同前書』49頁。
- 23 『同前書』53頁。
- 24 『同前書』60-61頁。
- 25 『同前書』56頁。
- 26 『同前書』41-42頁。