

第1章 国民科国語成立過程にみる言語活動主義の特質

第1節 教育審議会設置の経緯と諮問内容

第1項 教育審議会設置の経緯

国民学校制度を審議したのは内閣総理大臣直轄の教育審議会である。1936(昭和11)年10月に文部大臣に提出した教学刷新評議会の答申には、それまでの審議会の答申が教育改革実現に至らなかった経緯を鑑み、総理大臣直轄の諮問機関を設置することを建議した⁽¹⁾。これを受けて、教育審議会は内閣総理大臣直轄の審議会として発足したのである。1937年(昭和12)年12月10日に内閣総理大臣近衛文麿⁽²⁾は教育審議会⁽³⁾を設置し、総裁には枢密院副議長(荒井賢太郎⁽⁴⁾、原嘉道⁽⁵⁾、鈴木貫太郎⁽⁶⁾が歴任)があたった。教育審議会は5人の文部大臣(木戸幸一⁽⁷⁾、荒木貞夫⁽⁸⁾、河原田稼吉⁽⁹⁾、松浦鎮次郎⁽¹⁰⁾、橋田邦彦⁽¹¹⁾が歴任)の交代があっても、内閣総理大臣統轄であったことから、継続して審議された。時には文部大臣公邸を審議会場とするなどの支援からも、政治的な関心の高さが伺える。近衛文麿の首相の任期は1937年(昭和12)年6月4日から1941年(昭和16)年10月18日までであり、教育審議会の期間と重なる。もし、途中で辞職すれば教育審議会の存在もあやうく、国民学校成立にも影響が出たと思われるので、国民学校成立には政治的な偶然も関係している。

教育審議会は1937(昭和12)年12月23日の第1回総会から1941(昭和16)年10月13日の第114総会⁽¹²⁾まで3年11ヶ月をかけて審議し、専門部会の特別委員会を61回、答申案の作成にあたった整理委員会を169回開催し、17の答申と4件の要綱・建議をまとめた。時には週4日も会合を開き、朝から夕刻まで審議するなど、会合は活発であった。

この審議会で国民学校の枠組みが具体的に出されたのが、1938(昭和13)年7月1日の第5回整理委員会であり、文部次官の伊東延吉⁽¹³⁾が幹事案として提出した⁽¹⁴⁾。その後、整理委員会、特別委員会にかけられて修正し、1938(昭和13)年12月8日の第10回総会で答申案が決議され、同日に「国民学校、師範学校及幼稚園に関する件答申」⁽¹⁵⁾を内閣総理大臣に答申した。国民学校の大枠は5ヶ月間の審議で決定されたのであった(表1-1)。

表1-1 教育審議会と国民学校開始の経緯

日程		項目
1936(昭和11)年	10月29日	教学刷新評議会 答申
1937(昭和12)年	7月	文部省の思想局を廃止し教学局(外局)を設置
1937(昭和12)年	12月10日	教育審議会設置(官制公布)
1937(昭和12)年	12月23日	第1回総会 諮問
1938(昭和13)年	7月1日	第5回整理委員会 幹事試案
	10月5日	第19回整理委員会 答申案決定

	11月19日	第22回特別委員会 答申案決定
	12月 8日	第10回総会 答申案可決、国民学校案答申
1939(昭和14)年		教科書編纂基本方針策定
1940(昭和15)年	2月27日	教則第一条と施行規則を公開。
	4月	教科書編纂の関連法令改定、教科書編纂開始
	8月21日	「国民学校教則案説明要綱」発表
1941(昭和16)年	2月28日	改正小学校令「国民学校令」閣議決定
	3月 1日	改正小学校令「国民学校令」公布
	3月14日	改正小学校令施行規則「国民学校令施行規則」公布
	4月 1日	国民学校実施

文部大臣の諮問機関ではなく、内閣総理大臣直轄の機関であること、内閣総理大臣の任期と教育審議会との時期と重なること、審議に十分に時間をかけていることなどから、教育審議会の答申はこれまでの審議会答申とは異なり、教育行政、教育内容への改革意識は高く、法的な拘束力を持ちうる内容であった。

第2項 教育審議会の諮問内容

次に、教育審議会の諮問内容の確認をする(16)。教育審議会第1回総会(1937(昭和12)年12月23日)で諮問第一号「我国教育ノ内容及制度ノ刷新振興ニ関シ実施スベキ方策如何」(17)が示され、「国運ノ伸暢ヲ図ル」ために「刷新振興ヲ図ルコトハ刻下緊切ノ要務」であるとの認識から、教育の内容や制度、社会教育、教育行政など全ての教育に関する内容を取り扱うことになった。内閣総理大臣近衛文麿は、教育の問題点を児童にとって「負担の過重」であることと、教師が「画一化・形式化」な教授方法になっていると指摘し、人材育成の観点から「創造的実践的性格を鍛錬する」必要があると述べている(18)。これは、児童の立場に立って負担を考え、教師の教授法の問題点を指摘したのであり、児童中心の考え方が根底に流れている。

続いて文部次官伊東延吉は趣旨説明の中で教育の問題を次の三点になっていると指摘し、人物養成のために実践的で独創的な教育をすべきであると述べている(19)。

- ・ 画一化・形式化
- ・ 注入的・模倣的
- ・ 主知的・個人的

これは、知識を重視するあまりに、その知識と実体験とが乖離してしまうことへの批判である。知識授与自体は教育に必要なものであるが、それが極端に多くなると学習者は受け身になり、主体的な思考をしなくなる。また、教員側も知識授与を考えるあまりに、画一的な講義の授業となってしまう、学習

意欲が低下することを問題視しているのである。

この発言の背景には、世界恐慌や、軍事技術のための科学的な振興が叫ばれていた社会状況がある。そのために、「国運ノ伸暢ヲ図ル」ことが最優先され、国家のためのより創造的な人材の育成が求められていた。また、国家のための人材育成であるから、大正自由教育の個人主義思想を抑圧する目的もあった。それゆえ、伊東延吉が述べている、「日本国民としての人物養成の教育・国家的訓練の教育に醇化」(20)するために、「知・徳・体の三つを一体に致しました実践的な又独創的な教育」を目標にした。

教育審議会の諮問からは、国家的な見地で創造的で自主的に学習する人材を育成する教育観がみられ、主体的な学習活動を求めたために、必然的に活動主義の教育が求められたのであった。

第2節 教育審議会での批判と提言

第1項 詰込主義と教師批判

1 分量過多による詰込主義・画一化

教育審議会はそれまでの教育について二点にまとめて批判している。その一つが詰込主義・画一化である。教材の分量が多過ぎて授業時間不足となり(21)、その結果、一方的に覚え込ませる詰込主義になって授業が画一化したことを批判している(22)。教材を多くすることは、大正自由教育の学校で実践していて一定の効果があつたのであり、必ずしも問題とはならない(23)。それゆえ、この指摘には大正自由教育への批判も込められていると考えられる。

教材の分量過多が原因であるのならば、教材量を削減することで、授業の画一化・形式化は解消できるはずである。ところが国定第四期から国民科国語にかけて教材の分量に大きな変化はない。これらの問題は教科書作成の行政側ではなく、教科書に依存しすぎる教師側の問題を指摘しているのである(24)。事実、これらの改善の方向として、教材数削減の意見は出されず、授業を効率的にする意見が出された(25)。批判の矛先は、教材の分量ではなく、教師の指導法に向けられ、議論が進められたのである。

2 教師の教育方法改善不足

教育の批判の二つめが、教師の指導力不足である。教師の指導力のうち、自らの教育方法を改善する意識の低下を指摘している(26)。この教師が教育方法改善をしなくなった原因について、東京文理科大学長の森岡常蔵(27)は、教師の教科書依存と教科書そのものにあると指摘する。教科書依存は、教師が教科書に依存するあまり教授法が固定するというのである。そして、教科書の問題は、全国的に統一した国定教科書そのものが全国の教育の画一化を生じさせたというのである(28)。森岡常蔵はそれらを改善するには、教師が児童を教え導くことと、児童が自ら学習活動をしていく両方のバランスが重要であると述べている(29)。

制度や教科書を変更しても、授業は教師が鍵が握っているもので、教師の意識を変えない限りは、教育方法の変化はみられない。そこで、教師が教えるという視点から、児童が学習するという視点への転換を求めた意見が出されている(30)。児童が学習することは、自分で学習する活動を増やすことになり、

生徒の自由な学習に通じやすい。この自由な学習については警戒する意見も出されている(31)。しかし、多くの意見は、児童の自発的で自由な学習にすべきであるとの意見であった。

教師の教育方法改善不足の原因が、制度や教科書にあるのなら、制度や教科書に大きな変更がみられるはずである。しかし、国民学校では教科の統合にみられるだけで、教科書教材数には変化はない。つまり、分量過多による詰め込み・画一化に対しては、分量を減らし、児童に余裕を与えるのではなく、教授法を変えて、同じ教材量を扱い授業効率を変えていくことで対処しようとした。そのために、教えるという知識授与の考え方から、児童を中心にし、児童の学習活動を重視する考え方を持つことで改善させようとした。この考え方は、合科教育や総合につながり、そして、実際には全国規模の教員の再講習が導入されるのである。

第2項 知識と体験とを総合する教育の提言

1 児童の生活を中心とした活動への指向

教育審議会では、それまでの教育に対する批判から、次なる教育への提言を出している。その一つが児童の生活を中心とした活動重視である。詰め込み・画一化から脱却するためには、児童が主体的な学習活動を通して学ぶ必要があり、この方向性でさまざまな意見が出された。本の知識だけではなく、実物教授を取り入れる意見(32)や、生活に即した内容にする意見(33)などである。それらの意見は、児童の主体的な学習をさせようとするため、児童が興味を持つように生活に即した内容や方法を取り入れる方向に収束され、その結果、児童の生活は教科ごとの分離ではなく、合科的であるため、合科教育を指向するのである(34)。詰め込み・画一化から脱して、教育の学習効果を上げるために考え出したのが、児童の生活を中心に考えることであった。学術的思考から生活的思考、つまり教科分立から合科的教育を取り入れようとする意見には、合科教育の分析まで考察されていく。林博太郎(35)は合科教育について触れて、ドイツでの事例研究から合科教育の行き詰まりを児童の生活からの乖離であると述べ(36)、児童が生活に即して活動することで、より学習意欲を喚起し、体験が児童の興味を喚起すると、生活から学習意欲を喚起することを述べている。そして、林博太郎は児童が自ら頭脳を活躍することで学習していくべきであると述べている(37)。

授業の詰め込み・画一化の批判に対しては、児童の体験を重視し、生活に根ざした教育内容と方法とで、児童の学習意欲を喚起しようとしている。児童を中心にした教育を指向すると、教育の生活化を促進することになり、その結果、部分的な教科の扱いは、生活全体を見通した扱いとなることから、総合的な取り扱いが必要となる。このような論理の展開によって、合科や教科の総合が中心的な問題となったのである。

2 合科教育と教科の総合

教育審議会では授業の詰め込み・画一化への批判、合科教育への導入などの意見が出されると、文部省側は素案としての幹事案を第5回整理委員会(1938(昭和13)年7月1日)に提出した。この幹事案は委員によって作成されたのではなく、文部省側が作成したものであり、実質答申に向けての準備であった。その

幹事案には「一、教科ニ付テハ従来分離的ニ取扱ハレタル各学科目ノ綜合、知識ノ具体化、其ノ実行トノ合致ヲ図ル」(38)とあり、その趣旨は訓育と知識の合一(39)、知識と行動とによって人材育成をしていくこと(40)であると、文部次官の伊東延吉は説明している。この幹事案にはそれまで教育審議会で議論されてきた合科や教科の綜合が取り入れられている。すでに多くの学校が合科や綜合教授を実施線して、それを無視することはできなかつたのであろう(41)。この幹事案が提出された後、それまでに各地の学校で実践された合科教育を分析したり、今後の合科教育の方向性を提言したりと、より合科教育に対して具体的な意見が出された。

合科教育の議論の中では、それまでの実践校として、奈良女子高等師範附属小学校(以後、「奈良女子附属」)(42)と、浅草の富士小学校(43)、東京女子高等師範学校附属小学校、東京高等師範学校附属小学校(44)が挙げられている。特に、木下竹次が中心となって合科教育を推進した奈良女子附属の影響が大きいことは委員も承知であった(45)。しかし、大正自由教育の実践校である奈良女子附属の実践を認めるとなると、それまで大正自由教育を否定してきた文部省の方針を転換することになってしまう(46)。それゆえ、「教育学的な意味の合科教授は除去して新しい内容をもつものを考へて行き度い」(47)と、個人主義・自由主義での合科教育を否定し、新たに国家主義の立場から合科教育(48)を提案している(49)。また、外国からの移入ではなく、日本独自の国家主義による教育方法であることを印象づけるために、諸外国の合科教育を否定する(50)。それならば、文部省の方針は転換せずに、教育審議会で出された合科教育を導入できるのである(51)。そして、合科教育は低学年が効果的という報告から(52)、低学年で実施する意見が多数を占めた(53)。しかし、国家主義からの合科教育であることを強く徹底する必要がある、名称を「綜合教授」とし、教師用の指導書を発行することになった(54)。

これらの結果、国民学校では教科は、国民科、理数科、芸能科、体錬科、の四つに統合され、国語科は国民科国語として科目になった。また、合科教育については、低学年のみ実施でき、当分の間師範学校附属小学校のみにおいて実践が許可された(55)。また、初めて教師用の指導書が作られるなど、教育審議会の提言は、国民学校に取り入れられているのである。

以上の点から、大正自由教育の運動により行われていた奈良女子附属の影響による合科教育は、個人主義・自由主義は否定されつつ、国家主義のもとにおいて国民学校に組み込まれ、国家主義の立場から児童の自発的な学習を取り入れようとした経緯が明らかになった。

第3節 教育審議会での国語教育への批判と提言

第1項 読み方への批判

教育審議会は、各教科内容や教育方法について議論している。その中でも、国語教育での読み方について、次のような批判があった。以下に列挙する。()は発言者。

- ・ 語句指導と多種教材に偏り、自発的な読書習慣ができていない(穂積重遠(56))(57)
- ・ 教科書が名文の羅列で、高学年での読解力が不足している(佐々井信太郎(58))(59)

これらの批判は、授業の詰込主義・画一化の批判であり、自発的な読書、自ら読み深めていく力が不足していることを指摘している。ここでの教科書は国定第四期の通称「サクラ読本」であり生活教材を重視した教科書である。それ以前の物語が多い教材とは異なるので、その点で読解力不足を指摘している。全国規模の読解力調査の結果ではないので、全国的な傾向とは言えない。ただ、児童の学習を受け身ではなく、主体的な活動、つまり言語活動を求める立場からこのような批判をしたと考えられる。

第2項 音声言語と標準語指導の提言

教育審議会では話し方の指導不足を指摘する意見が多い。

- ・正しい発音の話し方指導がなされていない。（三国谷三四郎⁽⁶⁰⁾）⁽⁶¹⁾
- ・社会生活をする上での話し方指導不足。（関口八重吉⁽⁶²⁾）⁽⁶³⁾
- ・方言から標準語指導の系統性不足。（後藤文夫⁽⁶⁴⁾）⁽⁶⁵⁾

この中では後藤文夫の指摘は国家主義とは反すると受け取られる内容である。標準語教育は国家主義の典型的な教育内容であるにもかかわらず、後藤文夫は発達段階に応じて方言の使用を認めている。特に、後藤文夫は内務省警保局長、台湾総督府総務長官、内務大臣などを歴任しているので、国家主義の立場から標準語指導の徹底を説くと思われたが、むしろ次のように、児童の言語活動を重視している。

生徒の持っている力を無理に抑へて、さうして最初に他の無理な形に入れようとししないで、成るべく澆刺と自分の考へを伸ばして行くと云ふやうなやり方を試みたならばどうであらうか ⁽⁶⁶⁾

一方的な知識授与ではなく、自発的に自分の考えを伸ばしていく考え方は児童中心主義的である。児童の育成を重んじることは、個人主義のように見える。一方、国家の人材の育成という点から見れば、自発的に自分の考えを伸ばして国体の護持をしていくのであれば、児童の学習活動を重んじることになる。国家主義的な発想では将来国家を担う人材を育成するために、児童の言語活動を重視するのである。

国民科国語では以前にはなかった音声言語を扱う「話シ方」の分節を加え、音声言語指導を重視している。その扱いの方向は、国語の醇化であり、正しい発音を話すことを目標にしている。全国で統一した発音を教える標準語の指導は、この提言が反映された内容になっている。

第3項 国民精神涵養のための国語科

文部省側が作成した幹事案⁽⁶⁷⁾では、教科を統合して再編成している⁽⁶⁸⁾。幹事案では「皇民科」と「訓練科」に2つに統合し、国語科は「皇民科」の「国語教材」として素材として扱われる予定であった⁽⁶⁹⁾。これに対し委員会からは国語科を独立した教科にすべきだとの意見が多く出されたが、合科教育の発想から、4つの教科に統合されることになった⁽⁷⁰⁾。ここでの国語科を独立した教科にすべきであるとの主な三つの意見は次の通り。

- ・知識の具体化のため。（森岡常蔵）(71)
- ・国民精神の重要な教科であるため。（三国谷三四郎）(72)
- ・日本国語の特色が国民精神涵養の上に必要のため。（林博太郎）(73)

森岡常蔵は国語科の中に修身や作文を入れることの方が合科教育になると考えている。三国谷三四郎は国語科が思想や言語文化を扱うので、国語科の立場を逸脱することに反対し(74)、教科独立の立場を取る。林博太郎は国語科を国民精神文化を教える教科として独立すべきであると述べている。林博太郎は幹事案が出される以前より、「日本の国民性」の「思想の現はれは文章」であるとし、国語科を国民精神文化を学習するための教科であるから独立すべきと考えていた(75)。

これらの意見に対して伊東延吉は国民精神が国語に現れる点について賛成する(76)。それは、国語科は読み・書きの言語運用能力のみならず、国語の尊重や国語の愛護から国家主義的な思想、国民精神を涵養できると考えていたからである(77)。その上で国語科を統合した理由を修身や地理、歴史と共通した組織にすることによって、他科目との連携を重視できる点にあると述べている(78)。「国語」が教育全体の中でも重要な教科であるとの認識から教科の独立を述べる意見が多く出され、国語科に国民学校の目標の一つである国民精神涵養という目標を持たせることになり、その結果、国語科は国家主義推進の役割を担っていくのである。

第4節 教科書編纂者の言語活動意識

第1項 児童の主体的な思考感動を通じての国民精神涵養

教育審議会は、児童の自発性や合科教育、教科の統合、国語科の独自性などが議論されていたが、文部省図書監修官の井上尠は、これら教育審議会の内容を「うわさのごとく伝え聞くばかりで」知らされていなかったと回想している(79)。教育審議会の速記録は審議会終了後2～5日で印刷し、次の審議会で配布(80)されたため、関係者には閲覧が可能であったが、文部省内の一部に限られていたと考えられる。それゆえ、井上尠にとっては上司の説明と公になった答申によって、国民学校の内容を考えることになった(81)。それゆえ、井上尠と教育審議会の各委員の発言には関係がないにしろ、教則や教科書に教育審議会の議論と類似した工夫が見られる。以下、井上尠と教育審議会の記録とを照合してみる。

井上尠は国民科国語の目標など教則の記述を自ら作成したと回想録で述べている(82)。国民学校以前との教則の比較が表1-2である。その中の目標を「国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養スル」とし、国定第四期の「智徳ヲ啓発スル」内容をより国家主義の形式に書き直している。これは、国民科国語を含む、教科である国民科の目標に「特ニ国体ノ精華ヲ明ニシテ国民精神ヲ涵養シ皇国ノ使命ヲ自覚セシムル」とあることを受けたものであり、「国民的思考感動」という語によって、言語の思想性を強調している。この点について井上尠は次のように回想している。

国語と国民的思考感動、及び精神との関連は、私としては決して誇張でも何でもなく、ごく当然のこととして当時はもとより今日も固く信じて疑わないところであります。(83)

このことは教育審議会でも国語科の独自性を議論した時の内容と一致する。井上起の国語教育観と教育審議会の国語教育観とは、この国民的思考感動、国民精神の点で共通している。

表1-2 「小学校令施行規則」と「国民学校令施行規則」の国語教育の比較

	「小学校令施行規則」(84) 1900(明治33)年8月～1941(昭和16)年3月	「国民学校令施行規則」(85) 1941(昭和16)年4月～1947(昭和22)年3月
1 目 標	第三条 国語ハ普通ノ言語、日常須知ノ文字及文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ智徳ヲ啓発スルヲ以テ要旨トス	第四条 国民科国語ハ日常ノ国語ヲ習得セシメ其ノ理會カト発表カトヲ養ヒ国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養スルモノトス
2 分 節	尋常小学校ニ於テハ初メハ発音ヲ正シ仮名ノ読み方、書き方、綴り方ヲ知ラシメ漸ク進ミテハ日常須知ノ文字及近易ナル普通文ニ及ホシ又言語ヲ練習セシムヘシ 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普通文ノ読み方、書き方、綴り方ヲ授ケ又言語ヲ練習セシムヘシ	国語ニ於テハ読み方綴り方書き方話シ方ヲ課スベシ
3 分 節 の 取 扱 い	読み方、書き方、綴り方ハ各々其ノ主トスル所ニ依リ教授時間ヲ区別スルコトヲ得ルモ特ニ注意シテ相連絡セシメンコトヲ要ス 読本ノ文章ハ平易ニシテ国語ノ模範ト為リ且児童ノ心情ヲ快活純正ナラシムルモノヲ要シ其ノ材料ハ修身、歴史、地理、理科其ノ他生活ニ必須ナル事項ニ取り興味ニ富ムモノタルヘシ 女兒ノ学級ニ用フル読本ニハ特ニ家事上ノ事項ヲ交フヘシ 文章ノ綴り方ハ読み方又ハ他ノ教科目ニ於テ授ケタル事項児童ノ日常見聞セル事項及処世ニ必須ナル事項ヲ記述セシメ其ノ行文ハ平易ニシテ旨趣明瞭ナランコトヲ要ス 書き方ニ用フル漢字ノ書体ハ楷書行書ノ一種若ハ二種トス 国語ヲ授ケル際ニハ常ニ其ノ意義ヲ明瞭ニシ且既修ノ文字ヲ以テ通常ノ人名、地名等ニ応用セシメ単語、短句、短文ヲ書取ラシメ若ハ改作セシメテ仮名及語句ノ用法ニ習熟セシメソコトヲ務ムヘシ 他ノ教科目ヲ授ケル際ニ於テモ常ニ言語ノ練習ニ注意シ又文字ヲ書カシムルキハ其ノ字形及字行ヲ正シクセシメンコトヲ要ス	読み方ニ於テハ正シク読ムカヲ養フト共ニ言語ノ練習ニ留意シ宜ニ正確ニ書取スルコトヲ指導シ以テ読解カト発表カトヲ陶冶スベシ読み方ハ児童ノ生活ニ即スル言語ヨリ始め日常ノ言語ヲ基礎トスル口語文ニ進ミ更ニ平易ナル文語文ニ及ブベク児童生活ノ諸相ニ展開セシムルト共ニ国語ノ規準トナリ創造カヲ養フニ足ルモノタルベシ高等科ニ於テハ著名ナル作品ヲ加フベシ 綴り方ニ於テハ児童ノ生活ヲ中心トシテ事物現象ノ見方考へ方ニ付適正ナル指導ヲ為シ平明ニ表現スルノ能ヲ得シムルト共ニ創造カヲ養フベシ 書き方ニ於テハ文字ヲ明確端正ニ書クカヲ養フベシ 話シ方ニ於テハ児童ノ自由ナル発表ヨリ始め次第ニ之ヲ醇正ナラシメ併セテ聴キ方ノ練習ヲ為スベシ 話シ方ハ主トシテ読み方綴り方等ニ於テ之ヲ指導シ尚各教科諸行事等ニ現ルル事項ヲ話題トシテ練習セシメ實際的効果ヲ挙グルニカムベシ発音ヲ正シ抑揚ニ留意シ進ミテハ文章ニ即シテ適宜語法ノ初歩ヲ授ケ醇正ナル国語ノ使用ニ習熟セシムベシ他ノ教科及児童ノ日常生活ニ於テモ醇正ナル国語ヲ使用セシムルコトニ留意スベシ 我が国語ノ特質ヲ知ラシメ国語ヲ尊重愛護スルノ念ニ培ヒ其ノ醇化ニカムルル精神ヲ養フベシ

この教則についてはラジオの学校放送の時間で解説され、その時の国民科の説明は井上赴が行った。また、全国の師範学校で行われた講習会や、解説書の原稿など、国民科全体や国民科国語の解説も井上赴が担当し、説明または執筆している(86)。

国民科国語の教則作成は井上赴が中心であることは判明したが、この井上赴が中心となって作成した教則をみると、いくつか教育審議会での発言と類似する点が見られる。

まず、教則の国語愛護(87)、国語尊重、話し方の重視、正しく話す、正しく綴らせる、などであるが、教育審議会では三国谷三四郎が同様の趣旨を述べている(88)。

次に、生活について以前は読本の材料で触れるのみであるが、国民科国語では、読み方では「児童ノ生活ニ郎^(スル) スル言語ヨリ始メ」「児童生活ノ諸相ニ展開セシムル」とあり、綴り方では「児童ノ生活ヲ中心トシテ事物現象ノ見方考へ方」を指導するとあり、話し方では「児童ノ日常生活ニ於テモ醇正ナル国語ヲ使用セシムル」とあり、生活と教育とを密着させている点で、教育審議会での方針に沿っている。特に話し方においては、「児童ノ自由ナル発表ヨリ始メ」とあり、教育審議会の後藤文夫の発言に沿っている。教則に「生活」の語を使用している教科・科目は、国民科国語と国民科地理、体錬科であり、国民科国語では「読み方」「話し方」「綴り方」と三個所に使われていて、他教科・科目に比べて多い。また、教則に「自由」が使われているのは「話し方」だけであり、この点から見ても、国民科国語が生活と密着した科目として位置づけ、児童の主体的な学習を意図していたことがうかがえよう。

第2項 国語教科書の複数冊作成

国民科国語の教科書編纂は教育審議会の答申(1938(昭和13)年12月)の翌年から開始し、まず教科書編纂方針について検討した(89)。特に井上赴の影響力は強く、1925(大正14)年からの欧米視察でハンブルグの教科書「ハンザフィーベル」の児童の叫び声を生かした指導に感動し(90)、それら児童の活動を取り入れた国定第四期の教科書の方針を継承することになった。そして国民科国語のみならず他科目の教科書も井上赴自ら執筆し(91)、自ら修正を加えている(92)。その国民科国語の教科書の特徴として、複数冊作成が挙げられる。当初、低学年では国民科で一冊の教科書となる予定が、科目ごとに教科書を作成した(93)。国民科国語では『ヨミカタ』『よみかた』『初等科国語』『高等科国語』などの読本の系列と、『コトバノオケイコ』『ことばのおけいこ』の言語の練習教科書の系列と複数種類作成している。『ヨミカタ』『よみかた』の教材を扱い、文字を書き写すドリルや、空欄補充により表現を確認する「書き方」の学習や、教材を対話に直し、朗読や劇にする「話し方」の学習、それらを通して「綴り方」の学習ができるように配慮した、一・二年生のみで発行された教科書である。1900(明治33)年からの国語科では作られなかった言語教科書が、国民科国語で初めて作成されたのである。この複数教科書作成当時について井上赴は次のように回想している。

教科どころか、科目別に作り始めた上に、国語にあっては、別に「ことばのおけいこ」といった、これまでも例のない別本を作ったのですから、そのため私は上司の叱責を受けました。けれども私の意のあるところを、ともかく了承してもらって、実は事後承諾的に出す許可を得たことを、今でも私は愉快地に記憶しています。(94)

しかし、教育審議会では教科書の冊数について次の伊東延吉の意見があった。

或程度まで一冊で行く、学年の進むに従つて二冊にする、或いは場合に依つては三冊にする、或は国語と云ふやうな教材に付ては何等か特別なものを加へて行くと云ふ特殊な学科目に付ての考慮も必要でありませう (95)

伊東延吉は教育審議会の幹事長であり、文部次官であつた。文部次官の解釈は当然文部省当局の見解となる。この教科書の複数冊編集について教育審議会では反論がないことから、この意見は国民学校の方針として受け取ることができるものであり、実際に『コトバノオケイコ』『ことばのおけいこ』として実現された。もし、教育審議会が複数冊教科書が反対されていれば、教科書審査会で反対され、発行中止になつたはずであり、また、最終的な判断を下す文部大臣も検定しなかつたはずである。「上司が叱責」しても、発刊されたということは、上層部が複数教科書の発刊を認めていたからである。この『コトバノオケイコ』『ことばのおけいこ』は児童の発達段階を考慮した教科書で、知識授与の画一的な指導にならないよう配慮されている。この点が教育審議会の意向に沿つていたのである。その中で触れておきたいのが、教科書調査会の委員と井上赳との関係である。教科書調査会の委員に教育審議会の委員である穂積重遠が出席していることに着目したい(96)。穂積重遠は国定第四期『小学国語読本』の教科書調査会で、井上赳が赤穂浪士を題材に執筆した教材「国法と大慈悲」が問題となつた件に関わっている。当時、二・二六事件の直後であつたため、出席していた陸海軍部はこの教材の採用に難色を示した。その時、穂積重遠は法学者の立場から教材の価値を見出し、賛成意見を表明するとたちまち議長が採決し、陸海軍部の異見を抑えることができたのである。この教材への賛辞は、執筆者への信頼を築くものでもあり、穂積重遠自身も公民教科書(97)を編纂しているので、井上赳の教科書編纂を理解したと考えられる(98)。

児童の発達段階を考慮した教科書の複数冊作成は、井上赳の独断ではなく、すでに教育審議会で議論された内容であり、『コトバノオケイコ』『ことばのおけいこ』の編纂方針は、教育審議会の方針に沿つた内容であつた。

第3項 話し方を中心とした言語活動

国民科国語の特徴の一つとして「話し方」を独立した分野として設置されたことが挙げられる。国語科が設置されて以来、「話し方」を「読み方」「綴り方」などと対等に扱うことになつたのは初めてである。井上赳は「話し方」について、自主的に自らが学ぶという学習の過程を重視している(99)。

話し方といふのは寧ろ日本人としてイエスとかノーとかをはつきり言へる国民を作りたいのであつて、話し方といつてもただどうも子供がだらだら言ふ言葉をそのまま上手だねと云つて聴くやうな話し方も一面には大事だと思ひますがそれだけでは駄目だと思ひます。(100)

この意識には、決められた教材を音読するのではなく、主体的に題材を考え、自ら話していくようにする態度育成の意識も含まれるのであり、発音などの音レベルではなく、コミュニケーションを意識している。それゆえ、教科書も「話し方」についての独立した教科書を作成せず、一般に使用される国民科国語の教科書の中で「話し方」を指導できるよう工夫している(101)。それは児童が言語活動を通して学ぶような配慮であると井上尠は説明している。

この教科書の内容は、それによつて、児童に知識を与へるよりも、それを手掛りとして、子供の教へ方、話し方にどう働きかけるかを考慮して作つてある。(102)

この「働きかける」ということを重視したのは、「話し方」の技術を習得するという目的ではなく、つまり、言語活動を通して話す態度を育成していくことを意識している(103)。その典型的な例が『ヨミカタ 一』の最初に登場する、校庭の桜の下で、校庭で体操をしている児童と先生の姿を描いた文字のない教材である。絵を見て自然に話をしたり、号令をかけたりなど、話し方に抵抗感をなくし、他の児童や先生とコミュニケーションをすることを意図して作られた教材であった。そのことを国民科国語の教科書編纂に関わった松田武夫は次のように説明している。

新しい『ヨミカタ』では、最初は全然文字を出さなくて、絵だけを出して、それで児童と先生とがお話をして、児童の発する言葉を、自然に訓練するといふ仕組みになつてゐるのである。(104)

「自然に訓練」することは、日常生活から学ぶことになり、教材を生活と密接にしていくことになる。そして自由な言語活動を通して学ぶことを意図していたのであった(105)。

この井上尠ら教科書編纂者の考え方は、教育審議会での意見と一致する。教育審議会でも、三国谷三郎、関口八重吉、後藤文夫らが話し方や標準語教育の重要性を説いていた。話し方指導を国民精神涵養のために行う点、児童の生活に即し、自発的な学習ができる点、醇化された国語を使用する点など、教育審議会での意見と教科書編纂者の意識とでは共通点が多い。

しかし、話し方指導については、以前よりも「読み方」などと対等に取り上げるべきだとの意見が出されていた。1934(昭和9)年10月19日に行われた第43回全国訓導(国語)協議会において、「ハナシ言葉ノ修練ヲ重ンズルコト」「朗読指導ヲ重視スルコト」などの決議を文部省に提出している(106)。話し方についてはすでに現場からも要望があり、教育審議会や教科書編纂者の独自の考えによるのではなかったと言えよう。

第4項 児童中心の教材と言語活動重視

国民学校の教科書編纂は、国定第四期より導入された次の発達段階に基づいて編纂されている。それにより、教科書編纂方針は次のように立てられた。これは、指導する教師側ではなく、児童を中心とした教科書編纂となっている。

一、児童の心身の発達の段階に即応すべく、国民学校児童を年齢により四期に分ち、初等科一、二年を第一期、三年を第二期、四、五、六学年を第三期、高等科一、二年を第四期とする。特に第一期に在りては童心を尊重し、以下各期の児童の心理的発達に即応して生活的な教材を採り、最も表現に留意する。かくて各教科書の教材の配列はおのずから発生体系を成すものとする。(107)

井上尠は国民学校の教科書編纂方針について、「児童の空想的、創造的な考へ方を或る程度伸ばしてやらうとい方針である。」(108)と述べ、「児童の生活環境に即し、児童の遊戯的・主体的・想像的態度を尊重する」(109)と、児童の創造性、主体性、生活との関わりを重視したことを述べている。

また、井上尠は教材の配置について、「第一はリズムツクなもの、さうしてそれは結局将来の韻文の型になる、かういふ考へ方で第一部を作つた。」「第二部は散文的のものである。」「第三部の童話」(110)という三部構成で教材を配置し、「子供の生活言語によつて、三つの分野をあそこに示した。」(111)と、児童の生活を考慮し、発達段階に応じた教材配置をしたことを説明している。当時は、垣内松三(112)がモウルトン(113)の分類を日本の近代文学に適用した、小説、劇文学、詩歌、随筆・日記という四分類(114)が多く適用されていた。垣内松三の配置はジャンルによるが、井上尠は児童の発達段階を考慮して三分野に分けている。この点からも、国民科国語の教科書が児童を中心に作成されたものであると言えよう。井上尠のこの姿勢について、国定教科書の教科書編纂に関わった田中豊太郎(115)は次のように述べている。

井上先生は読本編纂の精神としても、「子供の生活に即する。」「子供の生活の発展に即する。」といふことを常に唱へられ、実際家を戒められたと思ふのであります。(116)

教科書を変えても、教師が児童中心の立場に立たなければ、詰込主義・画一化になってしまう。それゆえ、児童の生活に即して教材に工夫を凝らし、指導法を変えなければならないような教科書にしようとしたのである。

その国民科国語の教科書では、叙述に工夫を凝らしていた。松田武夫は児童の発達段階を考慮した教材について、児童特有の言葉から一般的な叙述へと配慮したことを述べている。

児童の発生系統を考慮して、叫びの如き言語から出発して、対話であるとか、独言であるとか、子供特有の言葉を、最初にかかげ、それを児童の言語訓練の入門として、おもむろに、一般的な叙述形式の会得といふ方面に、向かはしめるやうに、心を配つたのである。(117)

このように児童の生活を中心にし、発達段階を重視した学習が行われるような配慮は、教科書の文体にも影響している。中川浩一(118)は国民学校の地理教科書研究を通して、記述の工夫が児童の主体的学習を推進する役割を果たしていると指摘する。

地誌の記述を、区域、地勢気候、産業、交通、都邑一に分ける形式的な方法から、旅行記風な生活

地理としたこと、文体を「です・ます調」であらわすなど、数々の特色を有していた。さらに、「しらべてみなさい」「ひらいてみましょう」というような、児童の自主的な学習活動を押し進める方向を備えていることにも、注意を払う必要があるだろう。(119)

文体を口語常体から口語敬体にし、児童に活動を促すような記述を設けることで、児童が自主的に学習するようにしたのである(120)。教科書の記述を子供の生活言語にすることによって、学習意欲を高めていくと同時に、このような問いかけを教師も真似ていくことで、教師の指導も変えようとしたのである。児童を中心に考えるからこそ、主体性を重んじ、発達段階を考慮し、教師の意識を変えようとした井上尠の教科書編纂の姿勢について、田中豊太郎は次のように述べている。

国語指導としてやるべきこと、
国民の言語生活として修練すべきこと、
国民文学として修練すべきもの、
をどこまでも尊重して居られることであります。(121)

これらによれば、井上尠の教科書編纂は、児童中心の教材配置にあると言えよう。児童の発達段階を考慮し、自ら学習意欲を喚起して学ぶ態度を育てる。そして教師も授業方法を改善していくような教材を作成し、効果的に配置していく。児童中心でありつつも、教師が導くことも抑え、音声言語の指導も、文字言語の指導も十分に考慮しつつ、教材配置をしたのであった。それらは、児童の言語活動を重視するもので、「言語生活」を向上していくことに井上尠が考えた国民科国語の目標があったと考えられよう。

第5節 教育審議会と教科書編纂者の国語教育観

これら教科書編纂者の国語教育観は、すでに教育審議会において議論されていた。井上尠をはじめとする教科書編纂者が意図するところは、教育審議会の答申に沿ったものであったのである。教科書編纂者の意識は、皇国民錬成の国家主義教育の立場に立つものであるから、結果的に教科書編纂者は国家主義教育を促進していくことになっていたのである。

井上尠は児童の言語活動を重視し、児童の生活を重視した国民科国語の教科書編纂について、戦後、次のように回想している。

国民学校制度は、超国家的な精神を、観念的に錬成しようとするいわば軍隊的な観念教育であります。その観念教育を、自由主義教育の時期に育ったサクラ読本の生活指導的な方法で具体化し内部から自由教育をもり上げようとするのですから、この編集方針は、国民学校制度の精神を骨抜きにするものといってよいでしょう。(122)

しかし、生活指導的な方法は国家主義から考え出されたことが教育審議会の記録で明らかである。そ

して、井上尗らの教科書編纂者の理念は、教育審議会で出された意見に沿っている。児童の生活に即し、児童の発達段階を考慮し、幅広い言語活動を通して国語の力を伸ばし、教師に授業の改善を求めていくことは、教育審議会と井上尗に共通していた。

事実、文部次官の伊東延吉は、国民学校のことを「知識教授の学校が行的な錬成学校になつた」(123)、「先生と児童と一つになつて、其の間、切磋琢磨の内に錬成がなされる」(124)、「全体主義の知識を以つて教へると云ふ態度を以つて臨んで行きますと、澁刺たる子供の精神が本当に伸ばされない。唯錬成々々と言つて、全体主義を押しつけるやうな遣り方をしますと、子供が伸びない。」(125)と述べていて、自由なる教育の上に展開しているかの如く読み取れる。しかし、伊東延吉は皇国民錬成の国家主義の教育を推進する上でこのように発言しているのである。井上尗も教科書編纂については国家主義であることを述べているが(126)、それを否応なしに軍国主義を肯定せざるを得なかつた状況であるとも受け取れる。しかし、反軍国主義と言われていた井上尗の教科書編纂や教則作成でも、本人は自由主義の影響で「国民学校制度の精神を骨抜き」にしたと思っていたが、その意識とは逆に井上尗の軍国主義に対する抵抗として出された児童中心主義はすでに国家主義での児童中心という構図に呑み込まれていたのである(127)。

