

第2章 言語活動主義の伝達過程の問題点

第1節 教則にみられる言語活動意識

第1項 国民科国語の言語活動主義

国民科国語の目的に書かれている「国民的思考感動」について、井上尠は次のように、言語と思考とを不可分にする言語観を教師が理解するよう求めている。

目的の中に「国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養ス」といふことがあるが、これは言語と思考感動とを不可分とし、国語こそは国民的思考感動の結晶体であるとする立場から国語教授の目的を闡明したものであつて、この辺は現行の国語の要旨に比べると全然態度が違つてゐることにご留意願ひたいのである。(1)

井上尠は国民科国語の言語観が「現行の国語の要旨」、つまり明治33年改正の「小学校令施行規則」(2)とは「全然態度が違つてゐる」と説明している。この説明を確認するために、「小学校令施行規則」と「国民学校令施行規則」を、国民科国語に合わせて項目の順番を入れ替えて対照する(表2-1)。この二つを比較すると、以前は言語、文字、文章の理解と、表現能力により知識徳育を伸長させることから、言語を伝達の道具とする言語観がうかがえる。これに対し、国民科国語では言語は伝達の道具ではなく、理解や発表などの言語活動を通して思考や感動などにより精神的に向上させる言語観がうかがえる。国民科国語では文章を読んだり話を聞いたりすることで感動を呼び起こすことがあるから、言語と感動とは不可分であり、言語を道具としてでなく、思考の活動の一部として捉えているのである。思考の活動とは、理解と表現活動と、その総合的な活動である。それゆえ、この国民科国語の言語観は言語活動主義とつながるのである。この考え方はことばをラング(langue)でなく、ランゲージュ(langage)でとらえようとするものであり、西尾実の言語活動主義と似通う点があるが、影響関係は定かではない(3)。

表2-1 「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

典拠	「小学校令施行規則」第三条 (1900(明治33)年8月21日文部省令第14号)	「国民学校令施行規則」第四条 (1941(昭和16)年3月14日文部省令第4号)
1 目 標	国語ハ普通ノ言語、日常須知ノ文字及文章ヲ知ラシメ	国民科国語ハ日常ノ国語ヲ習得セシメ
	正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ	其ノ理會カト発表カトヲ養ヒ
	智徳ヲ啓発スルヲ以テ要旨トス	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、	国語ニ於テハ 読み方 綴り方

	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	書キ方 話シ方 ヲ課スベシ
読み方	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趣味ニ富ムモノタルヘシ	読ミ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正確ニ書写スルコトヲ指導シ以テ読解カト発表カトヲ陶冶スベシ 読ミ方ハ児童ノ生活ニ即スル言語ヨリ始メ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
綴り方	文章ノ綴り方ハ読ミ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	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	書キ方ニ用フル漢字ノ書体ハ楷書行書ノ一種若ハ二種トス	書キ方ニ於テハ文字ヲ明確端正ニ書クカヲ養フベシ
話し方		話シ方ニ於テハ児童ノ自由ナル発表ヨリ始メ次第二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ミ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
国語の特質	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	我カ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ノ精神ヲ養フベシ

国民科国語以前より「話し方」は内容として認められていたが(4)、国民科国語では領域である「分節」に新たに導入し、音声言語指導を文字言語指導と対等にしたのである。この「話し方」には「併せて聴キ方ノ練習ヲ為スベシ」と「聴キ方」(5)も含め、「読ミ方綴り方等ニ於テ之ヲ指導シ」と独立した指導ではなく(6)、「読ミ方」「綴り方」の授業の中で取り扱うよう求めている(7)。言語発達の点からみれば、音声言語をまず修得し、次に文字言語を修得する段階になる。しかし、児童は学校入学前から生活で音声言語を使用していることから、学校での音声言語指導は児童に自ら自発的に、そして意識的に日常生活の音声言語を醇化させることを目標にしている(8)。教則では「児童ノ自由ナル発表ヨリ始メ」とあり、自然を見て感じたことをそのまま発話したり、感想を述べたり、質問をするという、コミュニケーションから始め、表現意欲を喚起する指導を求めている(9)。この、コミュニケーションを重視することにつ

いて、井上尠は次のように述べている。

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ゞ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よ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。子供と先生が頻りに問答をして、子供が不完全な表現をしたらそれを完全にしてやる錬成がなければ話し方ではない。(引用者注：略) 問答は非常に簡単ですが、簡単な中に伸ばされて行くといふのが話し方の訓練です。言語活動というのはそれです。(10)

国民科国語の「話し方」は発音・発生のみならず、表現意欲向上に重点が置かれ、それは児童の言語活動を重視したコミュニケーション能力の育成であつた。

次に、「読み方」については、「言語ノ練習」が新たに取り入れられ、文字言語と音声言語の練習を含め、「読み方」を総合的な学習と位置づけている。児童に文字言語、音声言語の言語活動をさせて学力向上を考えているのである。授業については、従来の教材内容の意味や内容に関する問答だけではなく、児童の興味理解に即して、「もっと自由な愉快的言語活動」をさせて「読み方」と「話し方」の学習にしていくように求めている(11)。それゆえ、などさまざまな言語活動による理解活動と、朗読するなど音声言語活動とを区別するため、前者を「読解力」、後者を「読む力」と分け、「読解力」の育成に重点をおく指導をすることを求めている(12)。

「綴り方」については、「日常」から「生活」に用語を変えているが、それは「綴り方」が「始終児童の生活に即応する国語指導である」(13)からである。

「綴り方」に於て大切なことは、児童の生活其のものを適正に指導することである。換言すれば其の生活に即して物の見方・考へ方を指導することである。この方面の指導が在来教育的に考慮されなかつた為に、綴り方教授は、或程度の発達を遂げながらも不幸にして不健全な思想を醸成しないでもなかつた。(14)

従来の生活綴り方運動を批判しつつも、生活の概念を取り入れている。児童の生活に即して、児童の言語活動を重視した結果、「綴り方」を表現技法の向上だけではなく、思考力育成という大きな目標に設定している。そして、「読み方」「綴り方」に共通する「創造力ヲ養フ」とは、文学の作文だけではなく、理知的な表現を視野に入れているので、「創作」ではなく「創造」という語を使用している。

教則を作成した井上尠は、それまでの偏った知識教育に疑問をもち、児童の活動を重視して、児童自ら伸ばしていく授業を教師に求め、従来の国語科とは大きく目標を変えた。それは、教材を重視するのではなく、指導を重視する国語教育観である。

国民学校では総て取扱いといふものが工夫されなければなりません。さうなると教材の精選よりも寧ろ取扱いの精選だらうと思ひます。(15)

それまでのことばを知識として授与する指導から、児童を中心とした言語活動を重視し、思考力を育成できる指導ができることを求めて、国民科国語の教則は作られたのであった。ならば、現場の教師はどのように国民科国語の目標とこの指導方法の工夫を考えることになるのか。次に国民科国語の授業の実態について、国民学校開設当初の記事より分析することにする。

第2節 国民科国語の授業の状況

国民学校全般の授業について、東京市視学の志波末吉は旧来と変わらない授業が多いことを次のように述べている。

最近に一二の雑誌に見ゆる様に「旧態依然たる小学校教育の延長である。」といふ批評も、強ち否定することは出来ない。(16)

視学の立場から多くの学校の授業を参観し、実際に旧来の通りの授業内容の学校が多かったことを踏まえての発言である。志波末吉の指摘は授業一般であるが、飛田多喜雄は国民科国語の授業を参観し、旧来通りでうまくいかないことを次のように指摘している。

先頃或る国民学校の教員が参観に来られて「四十分授業ではとてもやりきれません。時間が不足になるのでつい指導が馳足になります。」と言われた。それは国語の指導についての話しであつたが、その方の指導手続を静かに尋ねて見ると、従来から少しも変わらない方法であり、しかも、無用の穿鑿、愚問愚答、行きあたりばったりの授業である。(17)

この授業参観での教員は、国民科国語の授業がうまくいかない原因を時数不足であるとしている。一方、飛田多喜雄は指導の方法が「従来少しも変わらない方法」であつたのが原因であると指摘している。井上尠が「取り扱いの精選」と言っていた指導方法の工夫がなされていなかったのである。従来と同じ方法で、時間が不足しているという認識は、教則内容の理解不足から生じていて、教則の伝達が十分でないことを示している。

このことをより検証するために、国民科国語の特徴である新しい教科書についての批判を確認する。新しい教科書は一、二年に使われた『コトバノオケイコ』である。練習帳的な性格をもち、書き込み式のワークブックであつた。この『コトバノオケイコ』の指導について東京桃井第二国民学校の上飯坂好実は次のように述べている。

更に研究の足りないのは、コトバノオケイコである。コトバノオケイコの使ひ方について問題も多いが、読方を一応取り扱つた後に、練習用、補充用として課してゐる教室が相当に多い。かく使ふとコトバノオケイコは単なる練習書としての意味しかもたぬことになる。

多少教壇に経験と自信をもつてゐる者でも、読方取扱の間にコトバノオケイコを取り入れ、授業

を具体化し、授業を多角的ならしめるための方便として使用してゐるに過ぎない。(18)

国民科国語の一番大きな改革である言語活動を重視する教科書である『コトバノオケイコ』も、国民科国語の趣旨を理解しないと、練習用として扱われてしまうのである。次の渡辺秀の実践報告も『コトバノオケイコ』を活用したように見えるが、ことばの形式的な側面を協調して指導しているのにすぎない。

低学年に於ては「ヨミカタ」及「コトバノオケイコ」により、対話文の朗読を徹底させることによつて、調子抑揚等の指導は勿論、発音アクセントまでも正しく指導するやうにした。その結果対話の態度や調子抑揚等は著しく向上してきたが、発音アクセントには尚大いに努めねばならぬ。(19)

国民科国語が対話による日常の生活を通して学ぶことを目的としていたの対し、このようにことばの形式を個別指導にしているのは、旧来の指導法と変わりなく国民科国語の教則を解釈したことになる。

では、授業がうまく成立していないのは、何が問題であるか。これまでの問題から、原因となることを順次挙げて検証したい。

第3節 教則の伝達過程の実際

第1項 伝達の媒体と方法

教則が伝達されなければ、言語活動を重視した教育内容は伝わらない。しかし、調査してみると教則の伝達徹底はある程度は十分であった。教科構造を変えたので、教則伝達を徹底しないと、従来のままの教育内容となってしまうので、周到な伝達方法を用意したと考えられる。国民学校の開始期では教則の伝達過程にそれまでに見られないほど多様な方法が採られていた。媒体別に見ると次のように整理できる。

1 雑誌

当時の雑誌は、出版統制が行われ、総合教育雑誌は1940(昭和15)年4月創刊の『国民学校』(20)一誌のみであった。この雑誌は国民学校の解説など啓蒙的であり、文部省の公報雑誌的性格であった。この雑誌は1941(昭和16)年3月に雑誌『日本教育』(21)に引き継がれて終刊となった。後継誌『日本教育』は学校関係者の購読が多く、広報として有効な媒体であった。いずれも実践報告は概要のみで、詳細な授業報告はほとんどない。

2 ラジオ放送

日本放送協会のラジオ放送「学校放送 教師の時間」は国民学校の教則案から、教科書編纂趣旨まで積極的に放送していた。教則案の段階では13回連続放送し、後にその放送内容を『国民学校教則案説明要領及解説』(22)として刊行した。同書は五万部を刊行(23)し、原則として各学校に一冊送付するなど、

伝達を徹底させていた。その後も教科書が完成するごとに、教科書の編纂趣旨について放送を行った。1941(昭和16)年に初等科一、二年の教科書編纂趣旨については、文部省図書監修官のみならず、研究者、視学、訓導など17名が解説するなど、伝達の徹底をはかっていた。新しい教科書が発行される前の3月には、教科書編纂趣旨についての放送があり、その後に本にまとめられた。国民学校実施後は、「国民学校放送」の「教師の時間」で教則についての解説が引き続き行われた。

3 伝達講習会

伝達講習会は各師範学校で行われた。講習会は文部省発行の「国民学校教員講習要項」(24)に沿っており、どの会場でも同じ内容で、各師範や各地域の学校で「筆記要項」など改名するなどして刊行した(25)。この師範学校講習は、次のような計画であり、伝達の徹底を意図していたが、実際には一校一名程度の講習であり、全教員の再教育はできなかった。

全国の師範学校を講習会場としておよそ三万五千の教員に対して講習会を行う。

小学校は現在全国で二万六千校あるから、このうち一校最小限一名以上をこの講習会に出席させて講習を受けさせる予定である。

(引用者注：略)

このやうにして大体年に三万五千人づつ受講させて数カ年継続、全国の教員を一応再教育して行く計画である。(26)

4 民間書籍・雑誌

民間による国民学校の教則解説書が1940(昭和15)年から1941(昭和16)年3月までに集中して刊行され、一部の師範学校では、国民学校実施前にモデル授業案を刊行していた。そのほとんどが、「国民学校教員講習要項」に準じており、文部省の教則と教則解説を伝達する役割を担っていた。民間が刊行した雑誌では学年別に刊行した実践雑誌である『国民教育』(27)があった。『国民教育』は実践雑誌でありながら、実践についての詳細な分析はなく、学校紹介と実践案、児童の作品を掲載した程度であった。発行部数は多く、伝達のために有効な媒体であった。

これらの媒体により国民学校の趣旨の伝達が徹底して行われたにもかかわらず、国民科国語において現場では言語活動を重視した実践ほとんどなかった。教則の伝達がほぼできていると仮定すると、何が問題なのか、順にその理由を探ることにする。

第2項 現場から見た言語活動主義の伝達過程の問題点

現場から見れば、国民科国語の言語活動主義は、伝達過程にどのような問題があり、伝達されなかったのか。伝達過程の問題点はどこにあるのかを、次の点から調査した。

1 時数不足

国民学校ではそれまでの45分授業を40分授業に短縮した(28)。旧課程(尋常小学校)は「書き方」を含み、国民学校では含まないなど、厳密な比較ではないが、それでも表2-2の通り初等科三年、四年での時数が激減している。

表2-2 国民科国語と旧課程との授業時数(分数)比較(29)

学年	初等科						高等科	
	1	2	3	4	5	6	1	2
旧課程	450	540	540	540	405	405	270	270
国民科国語	320	360	320	320	280	280	160	160
時数減	130	180	220	220	125	125	110	110

※(週あたりの分数)

この時数減については、先に飛田多喜雄の指摘にあるように、現場の教師では時数不足を訴えるものがいた。この時数減に対し、文部省は「書き方」を「芸能科習字」として独立したことなどで、「実質上は著しき減少は来さず」と説明した上で、教師に次のような対応を求めている。

されば教授方法上に多少の斟酌を加ふることにより現在の教科書の全般に亘りて取り扱うことを得べし。(30)

「教授方法上に多少の斟酌」とは、井上尠の「取り扱いの精選」と同じことであり、教師が授業に工夫をすることを求めているのである。しかし、工夫を求めるにしろ、今までにないことの工夫を求められても、現場の教師から見れば事実上困難である。なおかつ知識授与と違い、言語活動を授業に取り入れるとなると、活動する時間がかかる。それゆえ、時数不足による取り扱いの問題は、教師にまかせたきりの形となっている。本来なら教則作成者側が伝えるべき対応を、教則を解釈する側の判断にゆだねることから、現場では旧来の方法によって授業を行うことを誘導しかねない。ここに文部省側と現場と乖離する一因がある。

2 分節の時数表示

国民科国語では「読方」「綴方」などの分節を具体的な時数で示すことはしなかった。その上、一年と二年は修身と併せた時数を示していた(表2-3)。これは各学校での独自性を活かすことと、それぞれの分節を総合的に指導するので分化して指導するのではないとの考えからである。しかし、各地域での授業時数案を見ると、それぞれの分節を分化して指導する計画がある。各地域での時数の示し方の例として福島(表2-4)と東京(表2-5)をあげるが、他の地域でも従来通りの区分で計画されている例が見られた。中には国民学校の教則の総合性の意義を理解して実践した学校もあり、兵庫県明石女子師範附属

国民学校や東京第三師範附属国民学校などがある(31)。師範附属以外でも、1944(昭和19)年になると津山第一国民学校の実践に総合性が見られる(32)。

表2-3 文部省が示した国民科国語の時数(33)

学年	初等科						高等科	
	1	2	3	4	5	6	1	2
配当時間	10	11	—	—	—	—	—	—
修身を除く※	8	9	8	8	7	7	4	3

※修身を2時間相当として換算し、一、二年の時数から引いた時数。

表2-4 福島県教員会の国民科国語の時数案(34)

学年	初等科						高等科	
	1	2	3	4	5	6	1	2
読方・話方・書方	6	6	6	6	5	5	3	4
綴方・話方・書方	2	3	2	2	2	2	1	1
計	10	11	8	8	7	7	4	4

表2-5 東京府学務部案(週あたりの時数)(35)

学年	初等科						高等科	
	1	2	3	4	5	6	1	2
読方		5	5	5	5	5	3	3
綴方	10	2	2	2	1	1	1	1
練習		2	1	1	1	1	—	—
計	10	11	8	8	7	7	4	4

分節を分化して示すのは従来の方法である。それゆえ、従来の方法が現場に理解しやすいと判断したから、教則の方針とは異なる時数を提示することになったのであろう。この案を示された現場は、従来通りの教育内容を、少ない時間で指導すると解釈してしまう。このように、伝達経路上の機関の解釈が教則者側の意識と異なる場合、現場に伝わらなくなるのである。ここに文部省と現場との意識に乖離が

生じる一因がある。

3 教員人数・基礎的力量不足

戦時下では出兵による教員不足とそれによる教員の力量不足の問題がある。東京府の桃井第二国民学校の上飯坂好実は次のように指摘する。

極めて教師が不足しているのである。どの学校に行つても半ば以上は女教師である。そして女教師の半はまた女学校を出たら実修女学校といふものの青年学校女子部を出ただけの助教や、或はこれに三ヶ月乃至六ヶ月の養成講習を行つて、初等科訓導にしたといふ人々なのである。(36)

出兵により力量ある教員が不足し、若年層が短期間で教員養成されていく。1943(昭和18)年時点での長野県の学歴調査(37)では、尋常小学校卒で教員になっているのが多く見られる。また、在職年調査では新任者が25%であり、在職三年未満と合わせると63%にもなっている。

表2-6 長野県の国民学校教員に関する学歴調査(38)

学歴	助教	准訓	専訓	初訓	計
小学校	38	57	59	552	706
青年学校	35	20	13	36	104
中学校退学	54	15	5	45	119
中学校・女学校	887	44	97	821	1849
実業・実科学校	869	43	591	329	1832
専門学校以上	44	1	14	33	92
有資格者	371	-	-	-	371
計	1698	170	449	1490	3807

表2-7 長野県国民学校教員の在職年数調査(39)

学歴	助教	准訓	専訓	初訓	計
新任	605	22	145	205	977
3年未満	624	84	292	423	1423
3年~5年	88	17	158	291	554

5年～10年	35	13	68	443	559
10年以上	16	43	87	423	569
計	1365	179	750	1504	3798

教則作成者側は「多少の斟酌」を加えることを求めるが、経験不足や力量不足の若い教員に大きな教育内容の変化を求めても、実際にはその通りできると限らない。教員不足が教員の力量不足を生じ、そして、指導内容が現場に任されるようになると、現場では混乱を生じ、その結果、教則作成者側の意識とは異なり、旧来の方法をとることになってしまう。あるいは教員の経験が不足していると言語活動を重視した教育は難しい。ある程度の経験をふまえていないと、児童の言語活動を重視し、授業を組み立てることは難しいからである。それゆえ、言語活動を重視した教育現場との乖離は、現場の教育の力量がその一因であることになるのである。

4 教科書・教師用書研究不足

教員の力量不足にも関わるが、教科書研究の不足を指摘する声も多い。東京女子高等師範の堀七蔵は「過去一ケ年に於てこの国民学校教科書の研究に不十分なる点が多かつたことを遺憾となすのである。」⁽⁴⁰⁾と教科書研究不足を指摘する。この研究不足の一因として教科書発刊時期が挙げられる。学年始めの教科書研究には時間がかかるが、教科書は直前に発刊されている。国民科国語の教科書検定日と使用開始時期については、表2-8の通りである。一部の学校では四月の授業開始後に届いたという。大量の教科書印刷が間に合わなかった地域もあったのである。

表2-8 国民科国語教科書の検定日と使用開始時期

	学年	教科書名	検定日	教科書使用開始
初等科	1	ヨミカター	1941(昭和16)年2月2日	1941(昭和16)年4月
	1	コトバノオケイコー	1941(昭和16)年3月2日	1941(昭和16)年4月
	1	ヨミカタニ	1941(昭和16)年8月13日	1941(昭和16)年9月
	1	コトバノオケイコニ	1941(昭和16)年8月18日	1941(昭和16)年9月
	2	よみかた三	1941(昭和16)年3月8日	1941(昭和16)年4月
	2	ことばのおけいこ三	1941(昭和16)年3月2日	1941(昭和16)年4月
	2	よみかた四	1941(昭和16)年8月5日	1941(昭和16)年9月
	2	ことばのおけいこ四	1941(昭和16)年8月18日	1941(昭和16)年9月
	3	初等科国語一	1942(昭和17)年2月1日	1942(昭和17)年4月

	3	初等科国語二	1942(昭和17)年7月11日	1942(昭和17)年9月
	4	初等科国語三	1942(昭和17)年2月1日	1942(昭和17)年4月
	4	初等科国語四	1942(昭和17)年7月9日	1942(昭和17)年9月
	5	初等科国語五	1943(昭和18)年2月2日	1943(昭和18)年4月
	5	初等科国語六	1943(昭和18)年7月14日	1943(昭和18)年9月
	6	初等科国語七	1943(昭和18)年2月2日	1943(昭和18)年4月
	6	初等科国語八	1943(昭和18)年7月20日	1943(昭和18)年9月
高等科	1	高等科国語一	1944(昭和19)年3月2日	1944(昭和19)年4月
	2	高等科国語二	1944(昭和19)年8月19日	1944(昭和19)年9月

また、国民学校では趣旨を徹底して伝達するために、教師用書を発刊している。この教師用書も初等科一年と二年では次のように遅れて発刊されている。

『ヨミカタ』教師用書 1941(昭和16)年5月2日発行

『初等科国語一』教師用書 1942(昭和17)年4月2日発行

教師用書自体は、編纂趣旨を六十四頁にわたって詳述し、各教材の解説も詳細に解説されていて内容は濃い(41)。最後に「綴り方指導要項」と「話し方指導要項」が掲載され、言語活動を重視することを徹底しようとしている。それゆえ、現場から見れば有効でありながら、発刊が遅れ、なおかつ教科書と教師用書の研究不足が重なったと考えられる。しかし、教科書と教師用書の研究は、何年かの経験によって充実するものであり、先のように人材不足の当時の状況から鑑みると、教科書と教師用書の研究は十分に行われ得ないと言えよう。もし、その状況で工夫を凝らすとすると、指導内容の具体的な記述を必要とする。

5 言語活動指導の具体例不足

教師用書は、教科書の編纂趣旨を理解し、また新たな教育内容を理解するには早道の手引書である。当時の人材不足を考えると、より具体的な記述が求められる。その問題を下山懋は次のように生徒の達成度を示す例文の掲載を求めている。

作品のない教師用は、たゞ取材の方向を示すぐらゐで、その限度内容の質などはわからないから、学年相当の文といふものを具体的に示されたならば、一層よいと思ふのである。(42)

また、上飯坂好実は教材の解説でなく、具体的な指導内容を記述するように求めている。

少なくとも教師用書には、もつとはつきり、もつと強く、「斯く指導せよ」と御指示願へるものと信じてゐた。教師用書は教材解説書であつてはならない。われわれは一冊の教師用書を読むことにより、壇上に力強く立てる様あらねばならぬ。されば教師用書は教師の国語教育観をゆり動かす力を盛ることが第一義であると思ふ。(43)

教師用書の各教材の説明は、「教材の趣旨」「文章」「取扱の要点」「注意すべきことば文字語句語法等」の項目にわけて書かれてある。「取扱の要点」の中心は文章についての分析であり、指導法はほとんど書かれていない。話し合いについても、「児童の体験と結んで話をさせ」とあり、その「話し合」をどのよう指導していくかは書かれていない。つまり、教材解説書の性格が強いことになる。教材解釈中心で指導法について詳述していなければ、従来のままの指導に終始してしまう。

『コトバノオケイコ』の扱いは教師用書に記述があるが、「問題を極めて重点的に選び、取り扱いの基準と方向を暗示することに止めた」(44)と実際の例を示していない。そして、教師用書によれば、『コトバノオケイコ』は書き方指導のためでなく、「すべての教材を音声言語とし取り扱う手がかり」のために用意したという。その趣旨が理解されず、副読本として扱われているのは、言語活動例を具体的に提示していないことから、新しい指導方法を確立できず、それまでの画一化した指導に流れたと考えられる。それゆえ教則作成者側の意識と現場の教師の意識と乖離が生じる一因であると考えられる。

6 指導過程の開発の困難

秋田喜三郎(45)は、指導過程の開発には拠り所がないと不安になる教員の心理を指摘する。

指導過程を如何にすべきかといふことに、実際家の大きな悩みがあるやうに見受けられる。国民学校の国語の指導はかくすべきであるといふ拠りどころに迷つてゐるやうに思はれる。さうして未だ定案が見つからないから、従来の指導過程に従ひ従来の方法を踏襲してゐるものが多いやうに思はれる。(46)

指導は教師の今までの経験や教育思潮が大きく影響する。それゆえ大きく変えることは難しい。その難しさは教科構造にあると志波末吉は指摘する。

小学校の教科教育が、分科取扱の基礎の上に発達して今日に至つたその大きな勢力から、一朝にして飛躍的に発展することの困難を物語ると共に、新しく要求される指導形態が、一ケ年やそこそこの研究にて、簡単に建設し得ない(47)

指導方法を変えるには、数年の研究において確立する。しかし、国民学校国民科国語では、師範学校での実践は一年程度であり、それを総合的に分析したわけではない。教材も文部省図書監修官が中心になって作成したものであつて、実際に教材を使用して授業を行い、それをもとに指導案を作成するのではなく、あくまでも教材研究から教科書と教師用書を作成している。それゆえ、教師用書の内容が従来

の指導過程を覆して、新たな指導過程を提示できるようになっていないため、教師は従来の指導方法を踏襲することになってしまうのである。

以上、現場から見た伝達過程の問題点を、当時の資料から6点にまとめて考察した。これらに共通するのは、教則の伝達の時間が不足している点である。新しい教育制度を開始する時、現場の教師には実施し、反省し、それが学年ごとにどのような成果を上げたかを検証するのに十分な時間が必要である。現場の教師は授業を経験して教則の趣旨を理解していく。特に言語活動主義は体験をもって体得する必要がある。数年間で言語活動主義を完全に理解することは難しい。定着までの時間が不足していたのである。

以上から、現場での伝達過程の問題点は次の7点にまとめられる。

- 1 時数不足
- 2 分節の時数表示
- 3 教員人数・基礎的力量不足
- 4 教科書・教師用書研究不足
- 5 言語活動の具体例不足
- 6 指導過程の開発の困難
- 7 定着までの時間不足

これらの問題点は教師教育とも関係している。国民学校が実施されてから、遅れること2年、1943(昭和18)年になって師範学校が国民学校に準じて(48)制度改革された(49)。しかし1944(昭和19)年8月には学徒勤労令が出され、その後も実質的な授業は困難となり、国民学校制度に準じた師範教育を経て国民学校の教壇に立った訓導は極めて少なかった。それゆえ、国民科国語が言語活動主義の教育のために教師の意識改革をさせようとしても、その教師教育、および教員の再講習の時間が不十分であった。言語活動主義という個々の児童の学習活動を中心とする新しい教育方法は、浸透するまでの時間がかかり、長い期間をかけて浸透するものであったため、教則が発表されてすぐに実施された国民学校では時間不足が要因で十分に伝達ができなかった。

