

第1部 小括

教育審議会(1937(昭和12)年12月23日～1941(昭和16)年10月13日)はそれまでの教育の問題点を詰込主義・画一化にあると批判した。知識を重視していた点と、多くの教材を終えようとするあまりに授業時間が不足し、知識の詰込になってしまう点から授業は画一化したと分析した。その要因は教科書の分量にあるのではなく、教師が自らの教育方法を改善できない点だと見ている。そこで知識と実体験とが統合でき、児童が主体的に学習できる方向性を検討した。その結果、児童の発達段階に配慮した主体的な学習を実施することを提案した。特に低学年児童には生活との結びつきを考慮し、児童を中心に考え、児童の学習効果を上げるために、大正自由教育運動で実践されていた合科教育と教科の統合を提案した。しかし、大正自由教育運動の合科教育は個人主義・自由主義に偏っていたため、国家主義からは否定すべきものであった。合科教育については奈良女子高等師範附属小学校の実践が知られていて、教育審議会でもたびたび取り上げられたが、同校の実践は大正自由教育運動の個人主義・自由主義であるから、国民学校では「合科学習」の語を使用せず、「総合教授」という名称を使い、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。

教育審議会は国語教育についていくつかの問題点と提言を出した。問題点は詰込主義・画一化による読み方指導であり、提言は音声言語指導の導入である。一方で、教科の統合案が出されると、国語科は他教科とは別の役割があるので独立すべきだという意見が多数を占めた。それは、国語科が「国民的思考感動ヲ通ジテ国民精神ヲ涵養スル」(1)教科であることから、他教科とは並列できないという認識であった。国語科は言語の教育よりも国民文化精神の涵養にあり、思想の教育としての認識が主流を占めていたのである。

教科書編纂者は国語科の目標に、国語愛護、国語尊重、話し方の重視、正しく話す、正しく綴らせることを折り込み、国語と国民的思考感動と精神とは深く関係しているとの立場に立ち、教材を配置していった。その姿勢は、児童を中心に考えたものである。児童の発達段階を考慮した教材配置、児童の学習を考慮した複数冊教科書の作成、話し方を中心とした言語活動を重視することなど、児童の言語活動を中心とした教科書編纂方針を打ち立てた。教科書の改編だけではなく、教科書を通して教師の授業方法を改善しようとしたのである。

個人の自由を尊重する個人主義・自由主義は国家主義とは相容れないものである。しかし、国家主義は国家を支える有能な人物を育成するために、自発的な活動から能力を伸ばす教育をしようとした。知識授与の偏りがあった教育から脱却する場合、知識という内容よりも、児童という人間に重点を置き、児童の発達段階を軸にして自発的な活動を中心とした教育に変えようとした。それは、知識から身体へという構図になっている。国民科国語では言語の知識よりも、児童の自発的な活動である言語活動を重視した。それが行的活動を重視する国家主義の人材育成と同じ方法になっている。教科書編纂者自身は児童のことを考えて国語教育の推進のために言語活動を重視したのであるが、実はその方向は身体と精神を重視する国家主義を推進する役割を担ってしまったのである。言語活動主義は児童個人の活動を重視するのであるが、その論理は、国家主義の立場と同じく、自発的に国家主義思想を展開する人材の育成と同じ構造になっていた。

国民科国語に織り込まれた教育審議会、教科書調査会、教科書編纂者らによって成立した言語活動主義は、実際においては多くの問題にうち当たった。それは次の点にまとめられる。

- 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

この原因の背景を考えると、1は教師側の教則理解が不足している問題であり、2は文部省と教師の間に仲介する教育会（各地域の行政指導組織）の教則に対する解釈が入ってしまう問題である。3と4は時代状況で戦時下における問題である。5は時代状況とは別に、教師用書の記述の問題、あるいは教則の記述の問題である。6は国語教育のかかえている根本的な問題で、国語の指導とはどうあるべきかという問いの答えを求めるもので、今日にもつながる問題である。7はこれらの全てを含むものであり、国民科国語の言語活動主義が定着するまでに時間がかかること、つまり教師教育の遅れなど、国民科国語の理念が伝達されるまでの時間が不足していた点である。これらの問題が重なり、国民科国語の教則は十分には現場の教師に伝わらず、旧来のままの授業となってしまった。

この中でも重要なのが、5と6である。国語の指導はかくあるべきという統一した指導を示しても、実際の現場では、児童・生徒の資質や環境が異なれば当然、指導の方法も異なる。よっていつの時代でもこの問題は克服するのが難しいことになる。そうなると教則は伝達できないことになってしまう。また言語活動例を示すとしても、ある一つの児童をモデルとして想定した言語活動の例を示しても、言語活動は個人や地域、時代によって異なるので、十分には伝達できない。例はあくまでも例であり、現場の教師が示された例を、目の前の児童に照らして修正して授業を行うことになる。教師はその結果、児童・生徒の現状を分析し、言語活動例を分析するだけの力量を伸ばす必要を感じる。現場の教師が教則をどのように解釈するか、そして示された教材の指導例を、実際に目の前の児童・生徒と照らして授業を組み立てられるかに、言語活動主義の授業の成否がかかっていた。ここに、本来ならば児童と教師の自由な言語学習活動を保障すべき言語活動主義を、全国に画一的に強制するという国家主義の矛盾と相克が生じたのである。

国語の授業というものが、教則という大きな国家的方針を作成する側の意図と、学校側・教師側がその意図を解釈するという二重構造によって成立するのであるから、そこには大きな揺れが生じていくことになる。国民学校国民科国語での教則作成者側の意識と現場との乖離は、発信者と受信者のコミュニケーション不足が問題であった。そして、言語活動を重視した授業の成否は言語活動例を詳細に示し、その詳細に示した内容から指導はかくあるべきという方法を教師が見つめることができるかにかかっていた。しかし、詳細な言語活動例は授業の画一化につながるものであり、国民科国語のジレンマがあったのである。4年という短期間ではジレンマを克服し、言語活動主義を浸透させることはできなかった。

