

第3部 国民科国語の理念と実践

第3部の目的

第3部は国民科国語の理念がどのように実践に生かされているかを確認し、実践の問題点を考察するために、授業研究や授業案、授業記録を取り上げ、次の点を明らかにする。

1. 「読み方」の指導過程の問題
2. 「読み方」指導の特質
3. 「綴り方」指導の特質
4. 「話し方」指導の特質
5. 劇教材指導と劇化指導の特質
6. 国民科国語の成績評価の特質

第7章は「読み方」の指導過程⁽¹⁾に見られる傾向と問題点について明らかにする。1941(昭和16)年4月に国民学校は開始されたが、その日をもって全ての学校の授業が変化したとは思えない。教材の半数は国定第四期を継承したものであり、児童の発達段階を考慮し、児童の言語活動を重視した授業に変えていくことは、すでに国定第四期の教科書編纂者が求めていたことである。しかし、1900(明治33)年に成立し40年間変わらなかった国語科は解体し、国民科国語という科目になった。教則は書き換えられ、教科書名も変わり⁽²⁾、児童の発達段階を一層考慮した教材配置になり、児童の言語活動を一層重視した授業が求められた。そのような中で、現場の教師は大きく変化した国民科国語にどのように授業を変えていこうとしたのであろうか。

飛田多喜雄⁽³⁾は国民科国語では「とくに新しい指導過程が考案されたということはない。」⁽⁴⁾と述べているが、教科構造や教則が変わっても、授業に変化がないのであれば、教科書編纂者や教則作成者が求めた国民科国語の授業改善は果たせなかったことになる。

昌子佳広⁽⁵⁾は島根県の実践に限定し、通時的に調査した結果、島根県の国民科国語の指導過程には、「徹底して語句や語法の指導を行い、それをもって正しい国語の修得を強く意図し」た立場にあったと評価し、先進性について指摘している⁽⁶⁾。

そこで、本章はそれらの先行研究を踏まえて、次の点を調査する。

1. 文部省が教師に求めた指導過程
2. 各学校が作成した指導過程⁽⁷⁾の類型と内容

第8章は「読み方」の指導は実際にどのように行われ、そこにどのような特質があるのかを明らかにする。国民科国語の中核は「読み方」にあり、正しく読む力を養うことを根底に、「話し方」「書き方」も取り入れて、総合的な言語活動を児童にさせようとしていた。一方、国定第四期に比べて、軍国主義教材が大幅に増やしている。この言語活動主義と軍国主義教材はどのような関係にあるのかを確認するため、授業での言語活動の様子について、次の点を調査する。

1. 軍国主義教材の取り扱い

2. 生活教材の取り扱い
3. 物語教材の取り扱い

第9章は「話し方」の指導ではどのように言語活動を取り入れたかを明らかにする。「話し方」は今まで国語科には存在しなかった分節（領域）であり、言語活動主義の中心となる領域である。

有働玲子⁽⁸⁾は朗読の実践と国民詩の朗読運動との関係を明らかにしている⁽⁹⁾。また、有働玲子は「話し方」について言語理論や指導論を考察し、児童の「内面生活に寄り添い」ながら実践していた、とまとめている⁽¹⁰⁾。

大平浩哉⁽¹¹⁾は児童の言語生活の向上、言語学習の系統性、指導方法の明示などの点から国民科国語が音声言語を取り上げた先進性を指摘している⁽¹²⁾。

「話し方」は「読み方」や「綴り方」の中で指導することが教師用書に書かれていて、「話し方」に特化した授業はあまり見られず、総合的な言語活動の中で「話し方」指導が見られる。その中でも顕著なのが、一年『ヨミカタ』の最初に登場する「ラジオ体操」と「校庭の遊戯」である。これら教材は文字がない絵だけの教材である。文字がない教材であるから、「話し方」の指導が中心になると予想される。そこで、これらの教材と、『コトバノオケイコー』の関連教材を扱い、次の点を調査する。

1. 「話し方」の範囲と指導の実際
2. 「話し方」指導の問題

第10章は「綴り方」の指導はどのように軍国主義と関連していたのかを明らかにする。国民科国語では「綴り方」は「話し方」と共に扱うことになり、文章作成のみでなく、話し合いや朗読などの指導が行われた。

野地潤家⁽¹³⁾は『作文・綴り方教育史資料（下）』⁽¹⁴⁾において、「戦前の綴り方指導の大勢は、ほぼここに帰一していった」と、戦前の綴り方指導方法が国民科国語の「綴り方」にまとめられていると指摘している。

「綴り方」は家庭生活・学校生活など生活を素材とすることが多い。戦時下の軍国主義では「綴り方」と生活はどのように結びついているのであろうか。そこで、戦争や兵士などを題材として扱った実践のうち、「慰問文」を中心に上げて、次の点を調査する。

1. 綴り方指導の目標
2. 「慰問文」の指導と児童作品の特徴

第11章は、国民科国語の特色の一つである音声言語教育の中で、劇教材が教科書に採用された理由と、劇教材の指導がどのように行われたのか、その特質を明らかにする。学校で劇を演じることは、大正期に禁じられた。その後、国定第四期から教科書教材として登場し、国民科国語でも劇は教材に採用されていた。

秋田喜三郎⁽¹⁵⁾は国民科国語の教科書の特色に「従来の国語教科書に比し、音声言語の指導を重視したことである。」⁽¹⁶⁾ことを挙げ、音声言語を重視した傾向を六点指摘し⁽¹⁷⁾、その六番目に「六 対話

及び劇教材の重視」を挙げている。しかし秋田喜三郎は劇教材がどのように取り扱われたかについては言及せず、教材の紹介をするのみにとどまっている。

それゆえ、劇教材がどのようにして教材化され、どのように指導されていたのかの実態を明らかにするために、次の点を調査する。

1. 劇教材の教材化の理由
2. 国民科国語における劇教材の目標と取り扱い方
3. 実践での取り扱い方

第12章は国民科国語の成績評価についてその特質を明らかにする。

成績評価については1900(明治33)年に学籍簿の書式が定められてから国民学校期まで、書式と一般的な評語である「甲乙丙丁」にあまり変化はなかったが、1941(昭和16)年の国民学校実施と共に書式と評語に大きな変更があった。従来の十段階の相対評価を「優」「良」「可」の三段階による絶対評価に変更し、「不可」など失格という概念はなくなり、「良」を基準にした到達度的な評定になった。国民科国語では従来にはなかった音声言語を重視するなど、変更があった。

この教科構造の変更、成績考査の基準が変更になった時には、各学校ではどのような観点から評価を行おうとしたのであろうか。評価は授業の指導内容と関わることであるので、成績考査について調査することは、国民科国語の目標や価値を明らかにすることにある。そこで、成績考査の方法や意図を次の点で調査する(18)。

1. 成績考査方法の変更点
2. 成績考査方法の種類と内容

