

第7章 「読み方」の指導過程の問題

第1節 教科書編纂者が求めた指導過程

第1項 国民学校期までの指導過程

国民学校開始までの国語教育の指導過程について確認する。古くは五段階教授法があり、動的教育、分団学習、プロジェクトメソッド、自学学習、合科学習、ダルトンプラン、センテンスメソッド、形象直観法、七変化教式、三読法、三層法などがあつた(1)。また、大正自由教育の実践校では、木下竹次(2)らによる奈良女子高等師範附属小学校の合科学習が中心であつた。これらの中でも特に現場に影響していたのが、七変化教式、三読法、三層法である。

「七変化教式」は芦田恵之助(3)が1910(明治43～)年代に始めたもので、1時間の授業を七つに区切る、授業の構成方法である(4)。それをまとめると、次のようになる(5)。

- ①よむ 教材の音読。
- ②とく 音読して感じたことを話し合い、学習の道筋を作る。
- ③よむ 教師の範読、感想を簡単に述べ、教師が難読語の説明をする。
- ④かく 教師が重要語句を板書し、児童はノート視写する。
- ⑤よむ ④で書いた板書を黙読、音読する。
- ⑥とく 板書した内容について、考えを深めていく。人生に関連づけるなど「生活に落とす」。
- ⑦よむ 本時の学習を振り返り、板書した内容を確認して音読する。

「三読法」は石山脩平(6)が1935(昭和10)年に示した解釈の過程であり、当初四段階で示した(7)が、後に国語教育の指導過程として「批評」を別扱いにして、三段階に修正している。

- ①通読 全文の素読、未知難解の文字語句の理解、内容の概観
- ②精読 通読によって得た内容を基本として内容の探究、形式の吟味、文意の理解
- ③味読 朗読、誦読、演出、感想発表等により作者と同一境地に立って文を味わう
- ④批評 批評、整理、練習、応用 (後に削除されて③までとなる) (8)

「三層法」は西尾実(9)が1938(昭和13)年以前からまとめたもので、文学形象の成り立ちを「主題・構想・叙述」と認め、それを文章創作過程や読解指導に適用したものである(10)。

- ①主題
- ②構想
- ③叙述

これらの指導過程の特徴は、文章理解の個人的な営みから解明した点と、授業の構成から解明した点と二つの方向が見られる点である。それらは、いずれも教師側の指導の観点から考えられたものであり、全体を「三読法」で、一時間を「七変化教式」でというように融合することも可能であつた。

これらが国民学校以前の主な指導過程であつた。

第2項 文部省が求めた指導過程

1 言語活動を重視した指導過程

文部省が発行した国民科国語の教師用書⁽¹¹⁾には、指導過程について触れている。当時は、市販の副読本や指導書などの家庭用図書の発行が禁止されたので、教師が教材研究をするには、各学校に一冊配布された教師用書に頼らざるをえなかった⁽¹²⁾。それゆえ、多くの教師に影響を与えていた。

教師用書は井上尠を始めとする文部省の図書局監修官⁽¹³⁾が執筆したが、そこには国民科国語の授業をどのように改善したかという意識がうかがえる。国民学校期以下、教師用書から国民科国語で改善しようとした指導過程の特色を確認する。

まず、国語の取り扱う領域である「読み方」については、「国語指導の中核」であり、「書くこと、話すことをそれ自体に包含」しているので、国語指導の主体となると述べている⁽¹⁴⁾。そして、児童への指導は、「正しく読む力を養ふこと」が目標であると述べ、そのために、種々の活動が必要であると、次のように説明している。

殊に年少の児童に対しては、教材に即して種々の言語活動をさせることが、一面には意味感情に徹して読みを深からしめるゆゑんであるとともに、一面には音声言語の基礎練習をなさしめることになるのであるから、あるひは挿画（掛図）や文章について話合をさせるとか、あるひは文章を暗誦させ、またこれを劇的に演出させるとかが、「読み方」に於ける大切な操作となるわけである。（15）

「正しく読む力を養ふ」ためには、これらの言語活動が必要であり、特に、音声言語を取り扱うことになるので、「読み方」には「話し方」の指導が入ると説明している。

教育審議会では詰込主義による指導の画一化を問題とし、児童の自発的な学習が国民学校の一つの方針となった。そのため、児童の自発的な学習ができるような指導が必要となってくる。教師用書ではその国民学校の方針に則り、「話し合い」や「誦誦」「劇的に演出」などの音声言語の活動を重視している。このように「話し方」を「読み方」に取り入れようとするのであれば、当然、教室では教師と児童とが対話し、児童と児童との対話が求められる。教師の一方的な知識の詰め込みではなく、児童が言語活動を通して学ぶような指導を求めているのである。

「話し方」だけではなく、「書き方」も読み方を取り入れている。それは、授業内に「書き方」を扱うのではなく、「読み方」の一部として、教材の「読む力を深めていく」ための「書き方」であり、「言語・文章の意義とか構造」について講義するのではなく、自然と体得していくことを求めているのである。

書くことは一面に読む力を深めて行くための作業であり、言語・文章の意義とか構造とかは、読むこと以上に書くことによつて体得されることが多い。随つて書写や書取は単なる文字練習として行ふべきでなく、適当な範囲内で教材の文章を書かせながら理會せしめることが大切である。特に韻文などは全文を書かせることによつて、思考感動に徹せしめることが取扱として望ましいことであ

る。(16)

「書き方」が漢字やひらがな、カタカナなどの文字指導ではなく、視写することで、「文章を書かせながら理会」させるような指導をするように求めている。それも、「徒に機械的ならしめ、言語の取扱を形骸化せしめない」という注意を促している。教師から文字を書き写すのではなく、そこに学習があるように指導を工夫することを求めている。国民科国語では「書き方」は文字指導ではなく、理解のための書写指導だったのである。

そして、「書き方」は「読み方」と一体となって、「思考感動」に至るように計画されている。この「思考感動」をさせることには、言語・文章が思考感動と不可分であるという言語観が表れている(17)。教師用書では、言語を思想伝達の道具ではなく、「言語を通して思考し、感動して思想を構成する」ものであり、言語は思想と一体化したものであると定義している(18)。それゆえ、言語が思想と一体化するのであるから、国民的思考感動と言語は一体化し、それゆえ、国語教育は言語と思想から国民精神を涵養するという、国家的目標と結びつけられていく。

即ち国語指導の第一義諦は、国語そのものと分つべからざる国民的思考感動を通じて国民精神を涵養することにある。換言すれば、国語は国初以来国民がなし来たつた思考感動の結晶体であり、国語指導は、この思考感動と一体たらしめることによつて、国民精神を啓培することにあるのである。(19)

一方で、実物教授に関しても国語の立場から反対している。それは、言語と思考が一体化するからこそ、言語から対象を想像することが可能であり、実物を見せる段階で、言語ではなくその実物の教授になってしまうからである。

言語を思想交換の具とのみ見る者は、ややもすれば言語そのものを形式としてこれを軽視、言語発表の題目たる材料を内容と考へてこれを尊重する結果、言語指導をして恰も実物そのものの指導の如き観を呈せしめる。もとより実物そのものの指導は教育上大切なことではあるが、少くとも国語指導に於いては言語が主であり、実物は客であつてこの主客を転倒するに至つては、既に国語指導は存在しないといはなければならない。(20)

となると、教材の素材について調べて、その素材の学習をするのではなく、あくまでも言語による思想感動が目的であると主張し、言語を通して学習することが国語指導であると述べている。これらを踏まえて、「読み方」は「話し方」「書き方」と一体となり、そして次のように「綴り方」と関係を深めていくと考えることができる。

以上の如く、「読み方」は読むこと、書くこと、話すことを包摂することによつて、国語の正しい理会力を養成することを目標とするものであるが、この理会力はやがて言語の発表力として、「話

し方」「綴り方」に発揮せしむべきものである。(21)

これらからは、それぞれの領域である分節を別々に指導するのではなく、それぞれの言語活動を通して、学習するような指導過程を教師が作ることを求めている姿勢が見られる。

このように教師の指導改善を求めているが、教材の順番について、教科書の順番通りではなく、指導者の裁量を認めている点が強制的ではない。

元來取扱の順序の如きは、指導の實際に卸してきまることであり、又指導者の好む方法によつてもきまることであるから、巻一と雖も決してその順序に従ふべきものと考へなくてよい。(22)

これらの自由な裁量を生かしつつ、読み、書き、話し、聴くという総合的な言語活動を通して、国語学習は展開されるのであり、学習者主体へと教師の意識を変えようとしているのである。

2 従前の指導過程に対する意見

教師用書では、従前の指導過程の問題点について、教師から教える込ませている点を批判している。

在來の国語指導に於いて、凡そこの「読むこと」ほど、種々の面から考へられ、随つて種々な理論と方法とが持ち込まれたものはあるまい。その結果、国語指導を著しく「読むこと」の上に広げながら、しかも徒に空理に走り、煩瑣にして空疎な指導案と方法を生み、児童をして却つて読む機会を失はしめ、的確に理會力に培はしめない現状にある。試みにその指導案を見れば、あるひは通読・精読・味読の如き過程がある。読みに音読・微音読・黙読といった種類がある。あるひはまた読ませかたに指名読・列読・斉読といったことが数へられる。範読・伴読・摸読といふやうなことも考案される。かくの如き種々の分類は、あるひは指導者の用意として一応なされるにしても、これらを一々指導の實際に表さうとすれば、ほとんど技巧の末節に捉らはれるだけで、甚だしきは「読むこと」それ自体が解体されてしまふことになる。例へば通読・精読・味読にしても、結局は通読によつて精読も味読も行はるべきであり、特にしばしば見る精読の如きはあまりにも技巧的であつて、時間の空費に過ぎないことを思はせることがないでもない。音読・微音読・黙読の如きも、これを教室に即して考へればほとんど抽象論であつて、音読即ち朗読が本体であり、他は特殊の場合のほか考へられないものである。(23)

ここで指摘しているのは、いわゆる三読法などの文学解釈の過程で生じた理論であり、「指導者の用意として」とあるように教師側の指導の方法として用意している理論が、児童の言語学習を的確に捉えていないことである。「通読によつて精読も味読も行はるべきであり」とあることから、児童の学習活動は、部分的ではなく、総合的に展開すると考えている。そのためには児童の言語使用の状況や学習状況を教師が的確に把握しなければならない(24)。教材研究よりも児童研究が主となるのである。

一方で、文章についての学習をしっかりと充実することも求めている。

「読むこと」には当然解釈を伴なふ。いはゆるセンテンスメソッドの観点から、最近語句の解釈を等閑視する傾向があるが、児童の理解力を向上せしめるには、何を措いても反復朗読させることと、語句を適切に解釈することが大切である。解釈はできるだけ具体的にすべしであり、低学年に於いては「ことばの仕事」と相俟つて動作に訴へさせ、又必要に応じては方言と比較して意味を把握させることも機宜を得た処置であらう。(25)

語句の意味については、的確に把握させるように求めている。それは、発音なども含めて、「国語の醇化」をさせようとしているのである(26)。教材内容に入りすぎず、知識授与の教え込みにならず、確実に語句の意味など、言語事項について指導することを求めている。

文部省の教科書編纂者の意向は、総合的な言語活動による児童主体の学習を求めているのである。教師用書には「読むのは文字言語を理解し、それを通して児童の体験や思想を豊富ならしめるのが目的(27)」と「読み方」の趣旨を述べ、「体験や思想を豊富」ならしめるのは、一方的な知識の授与では成り立たない。井上超は、教師に「在来の教授法をすつかり立直して然るべきだといった考へ方が根本にほしいと思ふのであります。(28)」と教師が自ら指導法を検討し、知識詰め込みやスパルタにならないよう教師に求めている(29)。

つまり、今までの指導過程を見直して、児童を正確に把握し、児童の主体的な言語活動により、正しい言語の使用が身につくような学習を展開できるよう、教師が指導過程を作るように教科書は編纂されていたのである。これらから、教科書や教則が変わったことによって、教師の指導過程も変えていこうとする意識が、教師用書からうかがえる。

第2節 国民学校開始以前の旧態依然とした指導過程

国民学校が実施される1941(昭和16)年4月以前に発表された授業案は、教師用書がまだ入手されていない時期なので、文部省の教科書編纂者が求めていた指導過程の改善の内容を知らないまま立案されている。それゆえ、旧態依然とした指導過程の授業案が多い。その例として、千葉師範附属小学校が1941(昭和16)年4月に刊行した『現教科活用重点主義教授細目 初等科第六学年』(30)には、6年の古文教材「鳥居勝商」(31)の授業案を掲載している。「鳥居勝商」は自ら命を捨てる武士道精神がテーマの史的説話である。その指導過程(32)は、石山脩平の三読法の通りになっている。

通読 文題指示、個読、指名読、話合ひ、範読、発表、お話

精読 個読、読み、話す

味読 個読、指名読、感想発表、範読、書取 (33)

千葉師範附属小学校は手塚岸衛(34)による児童の主体性と自発性を尊重した「自由教育」(35)を展開し大正自由教育の推進校として名を知られていたが、この授業案ではその特徴は見られず、教師用書にあるような総合的な言語活動もなかった。その原因についての記述はなかった。

国民学校開始以後でも、1941(昭和16)年の6月頃までに実施された授業研究会では、目新しい指導過程は見られなかった。その例の一つとして、山梨県女子師範学校附属国民学校が1941(昭和16)年5月28日に開催した授業研究会では、4年「錦の御旗」の授業案がある(36)。この授業案の指導過程は、「通読、精読、精読、味読」であり、三読法を適用している。もう一つの例として福島県郡山市金透国民学校(37)が1941(昭和16)年6月7～8日に開催した教育研究会での5年「雀の子」の授業案(38)がある。その指導過程は、「(一)よむ、(二)とく、(三)よむ、(四)かく、(五)よむ、(六)とく、(七)よむ」とあり、芦田恵之助の「七変化教式」をそのまま踏襲していた。

1941(昭和16)年の6月頃までに発表された各学校の授業案は、印刷原稿が数カ月前に入稿するなどの準備期間を考えれば、教師用書の精緻な分析がなされない時期に作られているので、まだ旧来の指導過程のままになってしまっている。しかし、公開授業で旧来の指導過程の授業案を提示すると、それを参観した多くの教師は、国民学校の授業は旧来とあまり変わりのない教育方法であると受け取ってしまう。特に、国民学校開始時期は、どのような授業にすべきなのか各学校の教師も苦心していたと思われるので、その時に示される授業は、モデルとなってしまう。

また、国民学校開始以前に、各師範学校附属から多くの授業案が刊行されたが、それらの多くが、それぞれの学校が取り入れていた指導過程によるものであり、ほとんどが三読法か七変化教式を適用したもので、国民科国語の教科書に即した独自の指導過程ではなかった。それゆえ、国民科国語の指導過程を調査するには、国民科国語の教科書が発行された後の学年の授業案を扱う必要がある。

第3節 国民科国語の指導過程

第1項 指導過程作成の経緯 —従来の指導過程を取り入れることの問題点—

1 飛田多喜雄の教授過程私案

国民科国語独自の読み方の指導過程を考案しようとした一人に、飛田多喜雄(39)がいた。飛田多喜雄は1941(昭和16)年12月に私案を発表している(40)。まず、指導過程の条件として、「皇民錬成への明確なる自覚」「知識技能をしつかりとみにつけさせる」「各教科や各科目との緊密なる連絡」「児童心性を十分に考慮する」「教授はよい連続とよい発展が望ましい」「教授形態は一般的に単純化したい」「教授に於ける衛生訓練を重んじたい」の七点を吟味する(41)。そこから解釈学の成果を取り入れることにして、三読法を基に次の三段階の構造を考えていく。

予備段階——その教材に対する予めの了解・生活経験の想起

1 通読 (あらすぢのよみ ことよみ)

教授段階—— 2 精読 (しらべるよみ ところよみ)

3 達読 (あぢはひのよみ まことよみ)

修練段階——文字・語句・語法・発音その他の修練と応用 (42)

一年、二年は「通読」段階で終わり、三年、四年は、「精読」段階で終わり、五年、六年は「達読」段階まで指導すべきだと述べている。これらの構造から考案した指導過程の私案である「読み方教授私案」が図7-1である。

この私案を見ると、「三読法」に「七変化教式」とを融合し、解釈の過程を三段階にし、各段階を一時間の授業と想定した時の、児童の学習活動を示している。教師用書に書かれていた「読み方」を深めるために「話し方」と「書き方」を入れることなど、この点は旧来とは違った指導過程になっている。

この私案を基に5年「国語の力」の授業案が示されていて、そこには私案の項目に沿って記述されていたが、第二時の「二、話し合ふ」では、「国語の力についての感想」「中心課題をまとめさせる」とあり、具体的な言語活動にはふれていなかった。モデルとしての指導過程は作成しても、それを実践に展開することは難しかったのであろうか。他の授業案でも、指導過程の私案の項目に沿ってはいても、そこにみられる言語活動に独自の展開はなかった。

飛田多喜雄は1965(昭和40)年に国民科国語の文献調査から、「とくに新しい指導過程が考案されたということはない。」(44)とまとめている。飛田多喜雄自身、国民科国語の開始時期にこのような独自の私案を出したのであるが、しかし、戦後の飛田多喜雄の意識からすれば、私案もそれまでの指導過程をつなぎ合わせたものということになる。国民科国語では教則や教科などが大きく変わったために、新たに指導過程を考案しようとして、教師用書に書かれた事項を取り入れたものの、結局は「三読法」に「七変化教式」を融合したものになっていた。

飛田多喜雄は新しい指導過程を考案しようと、教師用書の記述と旧来の指導過程を基に考案しようとしたが、従来の指導過程から脱却できないことを示している。同様の場合が、千葉県東金町国民学校の「ヨミカタ」の指導過程にもみられる(45)。

2 福岡県女子師範学校附属国民学校の指導過程

福岡県女子師範学校附属国民学校(以下「福岡女子附属」)は1943(昭和18)年7月25日に『国民学校指導過程の実践的研究』(46)を発行した。同書は1941(昭和16)年7月より1年8ヶ月の校内での指導法の研究をまとめたもので、国民科国語の執筆者は久野七生訓導である(47)。

図7-2 国民科国語の方法過程

福岡女子附属では国民科国語の教師用書を基に、児童の発達段階の考察、教材の分析を行う。その上で、指導の大枠である方法過程を作成する(図7-2)。そして理解と表現の過程を分析し、文章表現の分析から、「形式主義・語句法」と「内容主義・表現法」と大別するが、考察の結果それぞれが部分的に関連して指導するのがふさわしいと結論を出す。そして、作者の心理を読み解く「心理的解釈」と対象の価値を求める「対象的解釈」と理解の方法を大別し、低学年では心理的解釈を中心にし、学年が上がるにつれて対象的解釈をすることを分析し、児童の発達段階、教材、学習環境によっても指導過程が異なると結論づけた。そこで、全教科に通じる全体の構成を「導入」「修練」「実践」の三段階にし、この三段階を重層的に、「読解」(よみとく)と言語の学習である「錬成」(ねりきたへる)と二段階に分けた。「読解」については、これを三段階に区分し、文章の全体把握の「よみとる」、文章ごとの細かな意味を確認する「よみさとる」、情調を味わう「よみあじはう」としているが、この分類は三読法と似た構成になっている。この結果考案されたのが、図7-3の指導過程である。この指導過程は基本的なもので、発達段階に応じて、第一次過程まで(1、2年)、第二次過程まで(3年)、第三次過程まで(4、5、6年)とするなどの対応を考えて

いる。また、一方的な知識の授与にはならないように配慮し、「かうも考へられる、ああも考えられる」と児童の多面的な想像を生かすことを説明している(48)。

福岡女子附属の指導過程作成の経緯では、国民科国語の教則や教師用書、教科書などを吟味し、指導過程を作成しようとしたのであるが、この作成過程が先に示した飛田多喜雄の場合と酷似している。事実、福岡女子附属の指導過程を見ると、飛田多喜雄のを引用したと思われる形式が各所に見える(図7-3)。

発表年を考えると飛田多喜雄が1941(昭和16)年12月18日で、福岡女子附属が1943(昭和18)年7月25日であるから、執筆者の久野七生が引用したのか、あるいは他にモデルがあり、両者が引用したかは不明である。

また、実践案も飛田多喜雄と久野七生の実践⁽⁵⁰⁾は、指導過程の表に比べれば、簡潔である。もし、飛田多喜雄の指導過程を久野七生が引用したとしたら、三読法と七変化教式とが国民学校期には共存できる内容であったこと、文章理解の過程と1時間の授業の構成とをうまく取り入れて、共存させる意志があったことになる。従来 of 指導過程を教師用書では否定していたが、共存させようとした意識があったことが確認できた。

第2項 指導過程作成上の国民科国語の特質 — 発達段階による複数作成 —

県単位で指導過程を統一した例として、福島県教育会が1941(昭和16)年6月1日に発行した国民学校教育講習会のテキスト⁽⁵¹⁾がある。これは、県内で数十回行われる県主催の講習会のテキスト⁽⁵²⁾であり、福島県師範学校附属国民学校と福島県女子師範学校附属国民学校の訓導が共同作業で編集している⁽⁵³⁾。講習会の参加者は、このテキストを基に各学校に戻り、参加しなかった教師に国民学校の教則や教育内容を説明するので、これらは県としての統一した方針となっている⁽⁵⁴⁾。

「読み方」の指導過程については、指導方針として「正しく読む力を養ふ」「言語の学習」「正確なる書写」「読解力と発表力の陶冶」「教材の発生的取り扱い」「児童語は訛音や方言は尊重すべきも、標準語を基準に醇化してゆく」「「読み方」を通して創造力を涵養してゆく」「国民的な思考感動に浸透せしめると共に創作力を培養していゆく」「綴り方、書き方、話し方との連関」「他教科並びに児童日常の国語との関連」と、十項目の観点を示すが、これは教師用書の記述に沿ってまとめている⁽⁵⁵⁾。これらの方針から考案された指導過程は、教材全体の解釈過程ではなく、一時間あたりの授業の展開方法になっている(図7-4)。これは芦田恵之助の「七変化教式」を基にし、それぞれの項目を入れ替え、練り直して作られている。話し合いの学習活動や、書写の「本文に即し多方的な指導」など、教師用書に沿った形跡が見られる。

図7-4 福島県教育会の指導過程

テキストには国民科国語の指導過程の考案者は無記名であったが、同じ指導過程が『国民科読方授業細案』に掲載されていて(56)、そこからこの指導過程の作者は福島県師範学校附属国民学校訓導の佐藤富雄と、福島県女子師範学校附属国民学校訓導の岩淵武であることが判明する。『国民科読方授業細案』によれば福島県の指導過程の特色を「授業細案に於ける過程の根底をなすものである。特に一時間の過程と一課の過程を融合した点」(57)にあると述べている(58)。そして従来の指導過程については、「極一般的な指導過程の基準時に示すにとどまつてみたことと、「文章理解」という立場に力点を置いたものであったために、初等科一年の国民科国語の実践に当つて直ぐによりとごろとすることができるといふものは殆どない。(59)」と述べ、一因に「文章理解」を挙げている。国民科国語では生活を題材とした教材が多くあり、それらは文章理解の指導過程では対応できないからである。その上、音声言語指導、文字指導も含むのであるから、従来の文章理解の指導過程では適用は難しい。そこで、福島県の講習要項の指導過程を「文章理解の初歩を指導する場合」に限定し、それは別に「入門期に於ける言葉の訓練を主とする場合」の指導過程を考案する(図7-5)(60)。

図7-5 佐藤富雄・岩淵武による「入門期に於ける言葉の訓練を主とする場合」の指導過程

入門期用では難しい語句指導はなく、解釈に時間を掛ける必要がないので、福島県の講習要項に比べて簡略化されている。むしろそれは内容主義を回避することにもなっている。

これらの指導過程作成のプロセスにおいては、国民科国語の指導過程の特色が明らかになった。文学的文章だけでなく、生活文に対応する指導過程が必要なこと、総合的な言語活動をさせるために、文章の「読み」にこだわらない指導過程が必要なこと、発達段階に応じて指導過程に工夫が必要なこと、これら三点である(61)。福島県の「読み方」の指導過程には、発達段階に応じて、複数作成していた。国民科国語の指導過程は一つにまとめることができず、複数作成するという構造になっている特質が浮かび上がってきた。

第3項 言語活動を重視した指導過程の内容

福岡県小倉師範学校附属国民学校(以下「小倉附属」)は1941(昭和16)年6月1日に『皇国民錬成論の提唱』(62)を発刊している。この「皇国民錬成」とは児童を機械的に鍛錬するのではなく、「教授、訓練、養護が一丸となって働きつつある実践の姿そのもの(63)」であると説明している。小倉附属の立場は、従来の児童中心主義を主観的主知的であり、行き過ぎていると批判し、国民学校では「どの生活単元をとつて見ても皇国の道の修練であり、皇国民錬成の営であらねばならない(64)」ので、従来の指導過程を精算して新しい指導過程を「錬成過程」と称して作成する。作成過程では、福岡女子附属と同じく、児童の発達段階、教材の配置、読む、書く、話す、行う活動の分析などから指導過程を作成している。小倉附属の場合は、「導入、修練、整理」の三段階に整理し、それを国民科国語の読み方に適用して、「心構(かまへ)」、「自得(をさめ)」、「深化(ねる)」、「自覚(かたむ)」の四段階にし、そ

それぞれの言語活動を示している（図7-6、図7-7）。

図7-6 福岡県小倉師範学校附属国民学校の錬成過程(1)

図7-7 福岡県小倉師範学校附属国民学校の錬成過程(2)

この指導過程を、小倉附属が国民学校開始以前に作成した指導過程と比較すると、語の違いはあるものの、全体の構成はほぼ同じである。小倉附属が1940(昭和15)年6月25日～26日に開催した国民学校研究発表会の要項(65)には4年「油蟬の一生」の指導案(66)がある。指導案の大項目を比較すると次のようになる。

1940(昭和15)年	予示(かまえ)	直感(おさめ)	分析(おさめねる)	整理練習(かたむ)
1941(昭和16)年	心構(かまへ)	自得(をさめ)	深化(ねる)	自覚(かたむ)

大項目ではほぼ同じであり、漢字表記の違いがある程度である。国民学校開始以前は小項目で「題目指示」と表記しているが、国民学校開始後では「読む 題目指示」と言語活動を先に出している。

もう一つ、小倉附属の国民学校開始以前の場合、4年「油蟬の一生」の指導案では、目標に「読むこと、話すこと、書くこと不分離の具体的実践として文徳を自得自修させる(読むことにのみ跋行する読方教育への抗議)(67)」とあり、すでに教師用書に書かれていた内容を扱っている。また、ここに指導過程研究の意気込みを感じさせる内容であり、ここには、総合的な言語活動を通して、児童が自ら学び、教師をそれを導くという体制がすでにできていたことを示している。

小倉附属の場合は、国民学校開始以前と開始以後では、児童の言語活動を中心にしつつ、放任にはならない指導を重視する考え方が生じていた。国民学校が開始され、従来の指導過程研究、教材研究などから指導過程を検討し、自らの指導過程に修正を加える姿勢がここにあった。その契機は、総合的な言語活動重視であろう。それがあったからこそ、指導過程の項目は言語活動が先に提示してある。国民科国語の指導過程研究には、総合的な言語活動の扱いと関係が深いことがここからうかがえる。

第4項 指導過程作成からの脱却

ここまで取り上げた指導過程には、大項目として分類がなされていた。また、手元の資料を含めると、以下のような状況である。いずれも、三段階教授法に見られる「予備」「教授」「応用」などと同じ一時間の授業の構成をまとめたものである。

福岡県小倉師範附属国民学校(68)

心構(かまへ) 自得(をさめ) 深化(ねる) 自覚(かたむ)

石川県師範学校附属国民学校(69)

自覚 体得 省察

福岡県女子師範学校附属国民学校(70)

よみとる よみさとる よみあじはふ

神奈川県女子師範学校附属国民学校(71)

しらべ 話し合い—読み合い かため

このようにまとめることをしないで、指導過程研究をした学校に、奈良女子高等師範附属国民学校(以下「奈良女子附属」)があった。奈良女子附属では、国民学校の教則でそれまで「教授」だったのが「授業」と名称を変更し、「教授細目」を「授業細目」と変更したことから、「授業」とは何かを研究する。そして、指導過程研究に及び、ヘルバルト派の五段階教授が重要視されて、形式的段階にこだわりすぎて、授業が形式的・機械的になり、子供の情意的活動が束縛されたと批判する(72)。そして次のように説明している。

本書に示された授業の実践指導案は、(引用者注:略)窮屈な形式的統一によつて束縛される危険を避けた。授業案とか指導案とかは、形式に扱はれるよりも、授業の本質的原理に立脚した上は、事実、授業の進められる儘の過程を示すのが、最も自然の方法と考へる。(73)

指導過程を一つに限定すると、その形式面にのみこだわり、授業が画一化してしまうことを危惧し、指導過程を持たないようにし、授業形態として説明しようとしたのである。

具体的にその授業案を見ると、3年「聖徳太子」(74)では、全三時間の二時間目の実践記録を掲載して、二時間目は「全文朗読指導、前半の大要発表指導、後半の精読」になっている(75)。本字の指導過程を見ると、次のようになっている。

- 1 全文の読み方 お生まれつき、御父君、橋、等の発音、その他の読みぶりに注意する。
- 2 前半の発表練習
- 3 本時分の精読
 - イ 読むことの指導
 - ロ 話すことの指導(敬語に注意)
 - ハ 「しかし」「お逃げにならないばかりか」「つつしんで」「お心にそむいて」「不孝のおとがめ」等の語句を文に即してわからせる。
- ニ 読みの修練
- 4 読後の感想発表
- 5 書くこと
 - 穴をほつて、地にかくれることもできません。
 - 不孝のおとがめを、お受けいたすばかりでございます。
- 6 次時への関連 (76)

しかし、この指導過程では具体的なことはわからない。そこで、実践授業の記録を掲載している。それは、授業の記録と、授業者の意図の報告、参観者からの質疑応答まで記録されている。図7-8は授業の記録である。このような記録を見ることは、指導過程を理解するには役立つ。

図7-8 奈良女子高等師範学校附属国民学校 「聖徳太子」の実践記録(抄)

授業者の報告では、次のように指導の意図を説明している。授業者は奈良女子附属の訓導、緒方明吉である。

国語の指導はどこまでも表現に即し その表現から思想を読み感情を読みとらねばならないもので、どこまでも表現を重視しなければならないのであります。私は、今日の授業で特にそのことを考へて授業をしました。(77)

このように指導の意図が書かれていると、授業記録とともに参考にしやすい。また、この意図は、教師用書に書かれていた、実物よりも言語の学習である点に沿っている。そして質疑応答の中には、もつと内容につき進んで指導してもらいたい、という意見があり、それについて次のように答えている。

内容に喰ひごむことは勿論必要であります。実はもつと内容を読ませたい読ませねばならないとも思ひますが、それはどこまでもこの教材の表現を通して聖徳太子のお小さい頃の賢さを読ませることですからあの位でよくはないかと思ひました。国史の授業であれば太子の御人格をうんとつき進んで説話することも必要ですが、国語は表現を通して理會させることを中核としなければなりませんので (78)

ここでも、言語の学習である点を強調している。素材の話ではなく、ことばから何を学ぶかが国語科であるので、内容中心主義を諫める役割をこの返答は担っているのである。

また、授業者の報告で、感情的に取り扱うことはいけないと述べた意図を質問したが、それに対しては、次のように答えている。

さうですね。例へばけんくわをなさつたある日が、どんなお天気であつたか、お子様たちは何をして遊んでいらつしやつたと思ひますかといふことや、遊んでいらつしやつた場所はどんなところであつたと思ひますか、等といふ質問を出しますと、それぞれ思ふままに自由に発表してしまつて、心理的な感情的な解釈になると思ひます。これは排すべきことであると思ひます。(79)

児童中心主義への批判は、児童に対する放任の問題であり、放任の結果、学習が定着しなかった点にあった。それゆえ、自由な解釈ではなく、表現に即した解釈を求めたことを説明する反面、児童中心主義に対する批判にもなっている。

奈良女子附属は、指導過程を作ることをあえてやめている。それは、教材と児童とによって、指導方法が変わるからである。また、指導過程を作ることで、形式化し、授業が知識授与に走ってしまうことを危惧して、指導過程を作ることをやめたのである。この場合の指導過程は、指導過程モデルというべきものであろう。事実、授業案では指導過程という語が使用されていた。過去への批判から、指導過程

をあえて作らないという選択をし、授業案のみならず、実践報告まで載せることは、新しい試みである。しかし、その反面、この実践報告を読む教師たちは、この通りに実施しようとして、かえって形式に拘泥してしまう傾向になりはしないだろうか。指導過程を作らないという選択肢の持つ問題点である。

