

第12章 国民科国語の成績評価の特質

第1節 成績評価の歴史的経緯

第1項 国民学校以前の成績評価の歴史

まず、評価についての経緯を文部省の通達などから確認する(1)。1879(明治12)年の「学事表簿様式制定ノ事」(2)で基本的な表簿の様式(記入事項)が定められ、1881(明治14)年の「小学校教則綱領」(3)によりすべての学校で学籍簿を作成することが正式に通知された。1891(明治24)年の「学事表簿様式制定ノ事」(4)では評語を「成績ヲ評スルニハ成ルヘク適當ナル語ヲ用ヒ、点数若クハ上中下等比較的ノ意味ヲ有スルノヲ用ヒサルヲ可トス」と決められた。これにより、点数や上中下ではない評語が求められ、甲乙丙丁の使用が増加した。1900(明治33)年の「小学校令施行規則」(5)では学籍簿の書式が統一され、日常の学習の成績を「考査」することと、それまで記入は義務ではなかった成績を学籍簿に記入することが義務づけられた。1927(昭和2)年には「児童生徒ノ個性尊重及職業指導ニ関スル件」(6)により、「児童生徒ノ心身ノ傾向等ニ稽ヘテ適切ナル教育」をすることを定め、児童の個性を尊重することと、「平素ヨリ児童生徒ノ個性ノ調査」を行い、それを記録することなどを定めた。1938(昭和13)年の「小学校令施行規則中改正」(7)により、学籍簿には相対法による10点法で記入することを定めたが、通知表では甲乙丙丁が使われていた。

第2項 国民学校の成績評価の内実

1 成績考査の取り扱いの変更

1941(昭和16)年3月14日の文部省令「国民学校令施行規則」(8)では、小学校令施行規則を受け継ぎ、進級・卒業は一度の試験で決めるのではなく、普段の学習の成績を「考査」して決めるように定め(9)、学籍簿については教科・科目に即して変更した(10)。その後、1941(昭和16)年7月4日に文部省普通学務局長の通牒「国民学校ノ学齡簿及学籍簿ノ取扱方ニ関スル件」(11)が出され、学籍簿の記入方法について従来より大幅な変更が示され、その後もいくつかの通牒により新しい成績評価の大枠が決められた。変更の概要は、評語を「優良可ノ区別ニ依リ記入スルコト」と、絶対評価にすることであった。この評語の「優良可」の基準は次のように定められた。

各科目ノ成績ハ平素ノ情況ヲ通ジ其ノ習得、考察、処理、応用、技能、鑑賞、実践及学習態度等ノ各方面ヨリ之ヲ綜合評定シ、優、良、可ノ区別ニ依リ記入スルコト
優、良、可ハ左ノ区別ニ依ルコト
イ、当該学年相応ノ程度ニ修メ得タリト認メラルルモノ・・・良
ロ、良ノモノニ比シ優レタリト認メラルルモノ・・・優
ハ、良ノ域ニ達セズト認メラルルモノ・・・可
ニ、優ノ中著シク秀デタルモノニ対シテハ秀ノ評語ヲ与ヘ得ルコト

ホ、良ノ中優ニ近キモノニ対シテハ良上、可ニ近キモノニ対シテハ良下ト評語ヲ与ヘ得ルコト (12)

成績は試験の点数だけではなく、日常の学習状況を、「習得、考察、処理、応用、技能、鑑賞、実践及学習態度」の観点から総合的に評価し、「良」を標準にした三段階で評定することになっている。そして「良」を基準に特に優れた児童や到達しなかった児童には、それぞれ「優」「可」とする方法を示している。これによれば、ほとんどの児童が「良」となる。それゆえ「良」の児童が多数になり、「優」や「可」の中間に位置する児童が増えた場合は、その区別を示すために、「秀」「良上」「良下」を認めていて、五段階評価を可能にしている。

この通牒はすべての学校に通達する必要があるため、通牒を発した当日に日本放送協会のラジオ放送「学校放送」の時間で、初等教育課長の清水虎雄⁽¹³⁾が通牒の解説を行った⁽¹⁴⁾。それによれば、評語を10点法から「優良可」に変更した理由について、成績は「児童の能力と努力」と「先生方の能力と努力」に依存するので点数化はそぐわないので、「良」を中心とする三段階法を採用すると述べている。

成績は即ち各児童が修練した実績でありまして各児童の能力と努力、之に先生方の能力と努力とが相俟つて結果が生れるのであります。従つて之を数量的に点数を以つて表はずといふ事は不合理でもあり困難でもあり極めて便宜的なものになると思ふのであります。(15)

教育は児童の能力を測定することではなく、児童全員の能力を伸ばすことが目的であるので、成績考査を能力別のように数量的に区分することはふさわしくないと判断したのである。児童の能力という観点ではなく、「国民学校の精神から申せば先生の努力に依り其の目安迄引上げて行く事が肝要であります。(16)」と教師の指導により「目安」まで到達させたかという観点から評価することになる。それゆえ、指導の問題であり、点数化することは難しい。そこで、学習を測定するために「習得、考察、処理、応用、技能、鑑賞、実践及学習態度」という児童の学習活動を測定する観点を設けたのである。

これらから到達度評価をしようとした形跡が見られる。それも、さまざまな学習全般について総合的に評価することであり、形成的評価の側面もうかがえる。清水虎雄は「可」を付けた生徒について「之を「良」の程度に引上げる事に先生としては努力して頂かなければならないのであります。(17)」と述べていて、評定を出して終わりではなく、教師が努力して児童を伸ばすことを求めている。そして、児童への評語は教師の指導と関連が深い点と、義務教育という点から、否定的な評語である「不可」は使わないよう指示している。

この初等教育課長のラジオ放送の10日後、これだけでは不十分と思ったのか、初等教育課長名で通牒を出している⁽¹⁸⁾。それは、ラジオ放送の内容を簡潔にし、幾つかの項目を付け加えている。その一つが「良」の基準で、次のように解説している。

「良」ハ当該学年相応ノ程度ニ修メ得タリト認メラルルモノニ対シ与フル評語ナルモ之ガ程度ハ概ネ国定教科書ノ内容ニ示サレタ程度ト解ス可キコト

「優」ニ関スル具体的基準ハ之ヲ示サザルモ成ル可ク其ノ程度ノ区々タラザル様指導スルコト(19)

「良」は文部省が発行した教師用書の内容を基準とすることであり、各学校や教師による評価の差をなくすために、このように示したものである。また、「秀」「良上」「良下」をみだりに使用しないように注意を喚起し、「可」に相当する児童については教員の指導をより強化するよう念を押している。評語については、学籍簿のみならず、「五、国民学校ノ児童ノ通信簿ノ成績ノ記入方法ハ学籍簿ニ準ズルコト但シ評語ニ依ラズ具体的所見ヲ記載スルモ差支無キコト」と、家庭への連絡である通信簿についても適用するよう定め、これにより通信簿にはそれまでの主流であった「甲乙丙丁」から「優良可」に変更が決められたのである。この学籍簿の変更については、それ以後の文部省から発行した国民学校の解説書にも掲載されていて(20)、教師の指導性の強化については趣旨を徹底しようとした形跡が見られる。

「優良可」の絶対評価にした場合は、学校間の格差が問題になる。それについて、文部省は到達度の観点から各学校間については触れていない。学校によっては問題としながらも、今後の検討事項として先送りした例が見られる(21)。

評価の方法が大きく変動したのが国民学校の評価の特徴の一つである。今までの相対評価を絶対評価にし、失格などの「不可」の項目はなく、標準値を「良」とした到達度的な方法を採用したことである。そしてもう一つの特徴が、評定を通して、児童の教育に生かしていくことである。それは教師が児童の学習活動を測定して評定を出すことで、自らの教育方法を自覚し、指導力向上を目指すように意図したものである。児童の学習活動を重視し、児童を指導することに重点を置いた変更が、国民学校の評価の特徴であると言えよう。

2 国民科国語の成績考査基準

国民科国語の成績考査の方法については教師用書には書かれていない。ただ、文部省初等教育課長名の通達では、「概ネ国定教科書ノ内容ニ示サレタ程度(22)」とあるので、教師用書に示した取り扱いの要点が成績考査の基準となる。教師用書に示された内容の基準とは次の通りである(23)。

「読み方」では、「正しい発音・抑揚による音感から出発して、言語の意味・語感に没入しなくてはならない」があり、「挿画(掛図)や文章に就いて話合をさせる」「文章を誦読させ、又これを劇的に演出させる」など「話し方」との関連について触れている。また、「書き方」については、「教材の文章を書かせながら理会せしめる」ことが書かれている。「読み方」が総合的な分節であることを示している。

「綴り方」では、「話し方」との関連を重視し、「方言・訛語を矯正し、醇正な国語による平易明白な文章を作らしむ」ことにより、「児童生活そのものを適正に指導する」ことであると説明している。それは、題材のほとんどを生活に求めているので、「生活に即して物の見方、考へ方を適正に指導する」ことを求めている。従来の「綴り方」指導が自然主義的な作品を綴る傾向から、生活の物質的な面だけにとらわれてしまい、現実生活の欠点を見させようとした生活綴り方になり、それらは「真」を描く前に先ず如何なるものを書くべきかを指導する必要がある」と批判している。それゆえ、言葉の教育と

して「綴り方」の価値を述べ、児童の創造力を育成するのも「綴り方」であり、「児童の見方、考へ方の指導は、常に新しいものを創造していくことに努力せしめ、創造力に培ふことが大切」であると述べている。

「書き方」の場合は記述は極めて短く、「読み方」に含まれるため、「明確端正に書くこと」を指導内容としている。

「話し方」については、「指導の実際に就いては将来の攻究に俟つべきものが頗る多い」と、当時は研究が不十分であり、実践研究の成果に期待している。その上で、「自由簡明に発表させる機会を与へ話す心構を作らせる」ことを始めとして、醇化させることを目標としている。そして、「人の言葉を落ち着いて聞く」こと、「進んでは聴いた話の要領を語らせ、感想を述べさせる」ことや、「よき聴き手」となり「よき話し手」となるような指導をすべきであると述べている。

教師用書の各教材では、その教材に応じて、取り扱いの注意が書かれている。例えば、一年「四ハトコイ」では、「挿画（掛図）と児童の体験見聞とを結んで話をさせ」ることや、発音として「オイ」「コイ」を指導すること、「神社の崇敬、動物の愛護等の精神にふれ」、それを教え込むのではなく、「自ら感得させる」ように指導を求めている。これからの指導事項が、そのまま成績考査の観点となるのである。

教師用書では具体的に成績考査の項目についての記述がないため、各学校の訓導が成績考査の項目を教師用書の解説から読み解くことになるのである。そして、試験の結果だけではなく、日常の学習の様子について観察し、質問の答えを確認するなど、従来に比べて日常の授業活動において児童の学習状況把握を成績考査する機会を増やそうとしている。その教師の自覚にまかせた点で、教師の力量形成を目指したのであるが、逆に基準が不明瞭になりやすかった。それゆえ、現場の教師は成績考査について、師範学校附属の研究会に参加し、関係書籍を閲覧するなど対応していた。成績考査の方法を変更するには、その趣旨と具体的な方法を教材に即して説明すべきであり、国民科国語の場合は後者の説明が不足していた。

第2節 教師用書に即した成績考査の基準

東京四師範学校附属国民学校連合研究会⁽²⁴⁾（以下「連合研究会」）は国民学校について東京都教育局の委託研究をしていた。この連合研究会は1944(昭和19)年に『国民学校各教科目 成績考査の基準 第一学年⁽²⁵⁾』を刊行し、成績考査の基準を発表している。同書は学年別の成績考査の基準を明示したもので、国民科については東京第二師範学校附属国民学校と東京第三師範学校附属国民学校が担当した。その評定については特徴的な方法が見られる。それは、一般の評定が各学期の評定を学年末に平均して評定を算出する方法であるが、東京都は「每学期その学年の始からの修練の実績⁽²⁶⁾」を見るので、「各学期末には常に第一学期の始から現在に至るまでの成績を評定すべく、従つて第三学期の成績は直ちに学年成績とせらるべきである。⁽²⁷⁾」と、累計的な成績を算出することになっている。東京都教育局はこの成績考査の方法を都内の全校で実施させようとしたが、1944(昭和19)年の年度途中で発表されたこの方法が実施されるのは1945(昭和20)年度からであり、1945(昭和20)年は一学期までが戦時下の評定であるので、実際には適用されなかったと思われる。この特徴は東京都だけではなく、福島県でも見られる

(28)。

この連合研究会の成績考査の基準の特徴は、「抽象的な観察項目を列挙するにとどまる如き従来の成績考査法基準たらしむることなく、これを日常の修練に即して、具体的实际的たらしむるやうにした。(29)」点で、各教材ごとに評価の基準を簡潔に示している。大枠として各教科の考査基準を作成し、その上で各教科書教材ごとに、「錬成の重点」「観察面」「総合の方法」で記述しているので、評価基準だけでなく、指導過程として位置づけている。

まず、大枠の考査基準については、「読み方」「綴り方」「書き方」「話し方」の基準を示すが、教師用書の記述を要約したもので独自性は見られない。以下が考査基準である。

考査の主眼

①ヨミカタ一総説の国民科国語指導の精神に即して査定すること。

②読み方

イ、文章の読みが正しい発音抑揚による音感から出発して、言語の意味、語感にまで達してゐるか。

ロ、挿図（掛図）文章についての話合が出来るか。

ハ、文章の誦読及び劇的な演出ができるか。

ニ、文字の筆画、筆順を正しく文章としての書写ができるか。

ホ、音声、文字両面の理解された力がどの程度に発表できるか。

ヨミカタ一

第一部 主体的な叫声及び韻律的言語の発音並に訛音の矯正。

第二部 躰のことばから、敬語の使い方及び童謡・童詩。

第三部 童話的叙述。

ヨミカタ二

ヨミカタ一の展開として、広く深い主体的表現及び敬語の用法。

③綴り方

イ、生活に即して事物の見方、考へ方が適正に行はれてゐるか。

ロ、醇正な言語によつて、平易明確な文章を作るか。

ハ、文章による生活表現の上に創造力がうかがはれるか。

ニ、理解された力がどの程度に文字言語として発表できるか。

④書き方

イ、文字の明確端正な書写ができるか。

ロ、国語の理解された力がどの程度に文字言語の上に発表できるか。

⑤話し方

イ、ことばの躰を中心として歯ぎれのよい、正しい、上品な話ができるか。

ロ、感興深い話題を中心として多数の面前で話すことができるか。

ハ、他人の話を落着いて聴く態度ができるか。

二、聴いた話の要領をまとめ、感想を述べられるか。

ホ、読み方に即して自由簡明な音声言語発表ができ、綴り方と結んで完全正確な文字言語発表ができるか。

へ、礼法と結び敬讓語が適切に使はれ、如何なる態度で話した聴くべきかをわきまへてあるか。

⑥他科目、他教科、並に日常生活の全般に亘り、醇正な言語発表ができるか。(30)

この考查基準には注意点をまとめていて、その中には家庭生活も成績考查に入れることが書かれている(31)が、他は文部省の通牒の内容の書き直しである。

次に、連合研究会が設定した各教材ごとの成績考查の項目はどのようになっていたのであろうか。教師用書との比較を行う。物語教材の例として、『ヨミカタ』「四十三 モモトラウ」を取り上げる。この教材は一年の前期の最後の教材で、十月に配当されている。まず教師用書の記述を確認する。教師用書ではこの教材の目的を「教材は十七頁に亘る長文である。これによつて読む興味と読破する力を養ふのが本教材の主たる目的である。(32)」と述べ、長文読破が目的であり、「読む喜びにひたらせる(33)」ことが取り扱いの中心になると説明している。「取扱の要点」には細かな指導事項が次のように書かれている。

本教材は非常な長文であり、しかも話の内容は、児童が大體理会してゐることであるから、話合を省略してまづ読ませるがよい。

通読・部分読みを十分にさせ、文字・語句を指導し、話合と相俟つて読みを確実にする。

コトバノオケイコ六十六頁の文章を読ませ、それが本教材の要約であることに気づかせ、又これを手がかりとして児童に要領よく桃太郎の話を読ませる。

コトバノオケイコ六十七頁の

ムカフカラ犬ガ来マシタ

オニノタイシャウニムカヒマシタ

モモトラウヲムカヘマシタ

によつて、「ムカフ」のカナヅカヒに注意させる。

また「オヂイサン オバアサン」と「ヲヂサン ヲバサン」とを比較させて、そのカナヅカヒに注意させる。

コトバノオケイコ六十八頁・六十九頁によつて、文字を正確に書かせ、時間に余裕があれば適当に書写又は書取を読ませる。(34)

そして、発音については、「ガ」の鼻濁音、「オヂイサン」を「オジーサン」と長母音で発音すること、訛音にならないよう注意が書かれている。文字については、「来、中、男、勇、少、犬、門、戸、刀、人」についてと、「ラウ シャウ」について指導することが書かれている。

これに対して、連合研究会の考查基準は表12-1の通りであるが、教師用書の記述を各項目に分けた

だけになっている。他の教材でもほとんどが教師用書に即したものであり、新たな工夫は見られない。

表12-1 「モモタラウ」の考査の基準（連合研究会）

| 錬成の重点 | 観察面 | 総合の方法 |
|---|---------------------------|--|
| 一、大體理會してある内容に基づき長文を読破する力を養ふ。 | 一、桃太郎の話の理會の程度。 | 一、桃太郎の話が大體出来ること。 |
| 二、段落による分読、全文の通読を行ひ文章を読むこと | 二、段落毎の分読及び全文通読の確否。 | 二、各段の分読が確實に全文の通読も相當に出来ること。 |
| 三、コトバノオケイコ六十六頁により本教材の要約に気付かせまたこれにより話をさせる。 | 三、要約によつて格段の話が出来るか否か。 | 三、格段の話が確實に出来ること。 |
| 四、コトバノオケイコ六十七頁によりかなづかひに注意させる。 | 四、ムカフ、ムカヒ、ムカへ、オ、ヲ、のかなづかひ。 | 四、ワ、ヒ、へ、オ、ヲが正しく使へること。 |
| 五、コトバノオケイコ六十八、六十九頁により文字を書写させる。 | | 五、来、中、男、子、勇マシク、少シ、犬、門、戸、刀、人、ラウ、シヤウが正しく書けること。 |

四師範が集まってまとめた基準は、あくまでも教師用書に即した基準であり、何等工夫はない。ただ、教師用書から取り扱ひの点を読み取り、成績考査の基準を一つ一つ取り出すことの面倒を避けただけであつた。むしろ、何等工夫を凝らすことなく、教師用書に忠実にすることで、文部省の目指した教育を推進したと受け取れる。多くの学校を管轄する東京であるからこそ、独自の工夫を持つことなく、教師用書に即した方が、確實ではある。その点で、教師用書の取り扱ひを推進した役割を担ったのが、連合研究会の考査の基準であるとも言える。ただ、成績考査の方法を各学期ごとではなく、各学期の累計で算出する点は独自であつたが、それも実施されることはなかつた。

第3節 国語の学力を整理した成績考査の基準

京都市では小学校の研究会である教育報国会が国民学校の成績考査に関する研究をまとめている。国民学校が実施され、今までとは異なつた成績考査の方法に各学校ではとまどひ、成績考査が重大な問題となつた。それゆゑ、成績考査の研究に取り組み、各教科・科目について、實際的な成績考査法について検討を重ねた結果、1942(昭和17)年3月にその成果を『国民学校成績考査法の指針』⁽³⁵⁾として発表している。

まず、従來の成績考査法について、教育的に活用してゐなかつたこと、考査のみで評定を出してゐる普通の学習の様子を見ていない点などを批判している⁽³⁶⁾。京都市教育報国会の成績考査の研究は、日常の授業活動のため、児童の学習のために行われるべきであるという方向性を打ち出す。そして、国民科国語の成績考査については、文部省の通牒にある「平素ノ情況ヲ通ジ其ノ習得、考察、処理、応用、技能、鑑賞、実践及学習態度等ノ各方面ヨリ之ヲ綜合評定シ」を国民科国語の学習に適用させることか

ら始まる。まず、国民科国語の目標である「日常の国語の習得」「国語の理會力と発表力との陶冶」「国民精神の涵養」の三点に着目し、「理會力」と「発表力」に「読み方」「綴り方」「話し方」「書き方」の四分節を配置し、そして、「学習の態度及実践」の項目に、態度や姿勢などを考査するように考えた。以下が、国民科国語の成績考査の基準である。

(1) 国語の理會力を主とする考査内容とその着眼

(イ) 文字力 (多少、確否) 読字能、書字能、仮名遣、送仮名

(ロ) 言語力 (明不明、多少) 語句の解釈、語彙、応用

(ハ) 文章力 (精粗、遅速) 文の解釈力、文意・節意の理解度、文の概括要約力、語法の力、文の鑑賞力、感受力、考察力

(ニ) 朗読力 (巧拙、正否) 朗読 (黙読、斉読、微音読等)、読振り (発音、抑揚、調子、内容精神の体得力、表出力) その確度及び速度

※発表力の方へ入れるべきであるとも思ふが、読みによる文の理解といふ点に重きを置いてこの項に入れることにした。

(ホ) 言語理會力 (正否) 人の談話・発表・朗読等を正しく聴く態度と力

(2) 国語の発表力を主とする考査内容とその着眼

(イ) 言語発表力 (確否) 正しい言語発表の力 (発音、口形、抑揚、語法、語彙等)、要約的発表の力、感情表出的力

(ロ) 書写力 (精粗、遅速、確否) 文字文章の正確書写、速度、文字の画、筆順 (文字の記憶)

(ハ) 生活観照力 (精粗、鋭鈍) 生活の正しい見方、感じ方、考へ方、直観深化の度合、生活体験の濃度

※勿論、右の考査内容は「理會力」「発表力」の二面に、截然と分けることは出来ない。重点にしたがひ便宜分けたのである。

(3) 学習態度及実践

(イ) 国語の実践性 (強弱、正否) 言葉に対する自覚度、実践度、読書の分量、正しい言語生活

(ロ) 学習精神 (適否) 学習精神の横溢と、聴く態度、視る態度、話す態度、眼のかがやき

(ハ) 学習方法 学習方法の体得、学習帳表明法、辞書引用力

(ニ) 教室面に於ける躰け 読書姿勢、開本度合、視距離、音声度合、坐る態度、手の位置、書写姿勢、挙手 (37)

この成績考査の基準の特徴は、第一点に朗読を「理會力」に入れた点である。朗読を技術的な問題ととらえず、本文解釈の過程に組み込むことで、解釈と朗読表現とを関連させた点にある。第二点に「理會力」と「発表力」に「生活観照力」を取り入れた点である。一覧には「発表力」に掲載されているが「重点にしたがひ」とあることから、生活と表現とは密接な関係にあると捉えている。

この国民科国語の成績考査の基準を、学年により指導の軽重を加え、整理したのが、図12-1である。

図12-1 京都市教育報国会作成「各期に於ける考査内容の重み」(38)

図12-1は、国民科国語の成績考査の基準を、発達段階の四期に分けたものであり、第一期は1、2年、第二期は3年、第三期は4、5、6年、第四期は高等科1、2年の区分である。

しかし、教材によってこの重点項目が当てはまらない場合もあるので、その点は柔軟に対応するような注意が書かれている。

そしてこれらの基準を適用するには、注意点が書かれていて、「どこまでも教科科目の本質に立脚した上述考査内容に亘りて綿密周到なる総合評定を行ふことこそ、真に教育を生かす道であり、児童に対して正しき愛のはからひであると信ずる。(39)」とあり、児童の成績状況を記録することが主眼ではなく、教育のため、指導のために評定を行う姿勢がみられる。そのためには、「されば真に児童国語力を査定して教育指導に直接役立たしめる為には、平素学習の実際に於て入念綿密に個々の児童の力を観察検討すべきである。」と、児童を観察することを重視する。教材の内容を重視するよりも、児童の学習状況を把握し、そこからよりよい教育をしていくための成績考査であると指摘するのである。

これら、京都市教育報国会が作成した成績考査の基準は、「読む」「綴る」「話す」「書く」の言語活動を、「理会」と「発表」の面から整理し、「国語の陶冶」という国民科国語の目標から分類するのである。そして「平常考査法」「試問・作品考査法(40)」などにより、児童の学習の実際を総合的に把握しようとしたのである。それは、児童の成績を評定するだけでなく、これからの教育に生かす指導の資料としての成績考査である。それらの考査基準を設定するときに、言語活動を分類したため、児童の言語運用能力を発達段階に整理したことになるのである。ここに学習者中心の教育がうかがえる。教材中心ではなく、児童の言語活動を中心としたから生じた考査基準である。

1938(昭和13)年に滋賀県女子師範学校附属小学校(以下「滋賀女子附属」)は教育査定を発表(41)するが、それによると国語科の考査基準は次の通りである。

| | |
|----|------------------------|
| 国語 | 発音・調子、語彙・語意、語法 |
| 国字 | 読字、字義、書字、品格 |
| 国文 | 朗読、読観・鑑賞、記述・修辞、文法 (42) |

この滋賀女子附属と比較すると、京都市教育報国会は国語の学習を言語活動による学力と捉えていて、学力こそが成績考査の基準であるという考えに立っていることが明確になる。

第4節 言語活動を細分化させた成績考査の基準

「読み方」「綴り方」「話し方」「書き方」にわけて基準を設定し、考査する方法がある。それぞれの評定を出して、総合的に評定を算出する方法である。その例として、岩手師範女子部附属国民学校(以下「岩手師範附属」)が1943(昭和18)年に発刊した『国民学校に於ける成績考査』がある(43)。同書では「読み方」の場合、「読むこと」「話すこと」「書くこと」「学習態度」の四点の観点に分け、それぞ

れ「口答」「筆答」「観察」「課題・作業」の四点の考査の方法によって評定するとしている。

第1項 「読み方」考査の場合

「読み方」の考査の方法については、発達段階によって差を付けるが、基本的には一つの考査基準を設定している。まず、「読み方」の中に評定の観点を設定し、それを「読むこと」「話すこと」「書くこと」「学習態度」の四点にまとめている。これは、「読み方」の考査基準の中に「読むこと」などを設定しているのであり、「読み方」の考査は「読む」という言語活動ではなく、他の言語活動が総合して「読み方」になっているという考えである。これらの評価の観点により評定を算出し、それをまた「読み方」の「読むこと」や「読み方」の「話すこと」でまとめる。そしてそれらを一つの評定にすることで、「読み方」の評定を算出する。

この作業を、「読み方」「綴り方」「話し方」「書き方」において行い、それらを総合して国民科国語の評定とするのである。この場合、平均値を出すのではなく、「読み方」が主体的な位置を示すことから、「読み方」に比重を掛けている。その優先順位を次のように説明している。

第一 「読み方」——他の三分節がすべて総合して働きかけ、融合されてゐる。

第二 「綴り方」——「話し方」「書き方」が参画して働いてゐる。

第三 「話し方」——「読み方」「綴り方」の面で重位を占めていゐる。

第三 「書き方」——初一・二まで、初三からは、「読み方」「綴り方」の中に包含される。(44)

これらの順位で総合評定を出すのであるが、同書には評定算出のモデルが掲載されていて、そこから「読み方」の加重が見られる例を抽出すると、表12-2の通りになっている。「読み方」に「良」があると他がすべて「優」でも「良」にする例である。しかし、但し書きがあり、このような場合、他の分節との関わりから特異な例であるとしている。

表12-2 総合評定のモデル（抄）(45)

| 読み方 | 綴り方 | 話し方 | 書き方 | 総合評定 |
|-----|-----|-----|-----|------|
| 優 | 優 | 優 | 優 | 優 |
| 優 | 良 | 優 | 優 | 優 |
| 良 | 優 | 優 | 優 | 良(優) |
| 優 | 良 | 良 | 良 | 優(良) |
| 良 | 優 | 良 | 良 | 良 |

具体的な「読み方」の考査基準を表に変換したのが、表12-3である。この表の特徴は、各言語活動

を詳細に分析し、それぞれの考査細目を設定している点である。

表12-3 岩手師範女子部附属国民学校の「読み方」考査の方法(46)

| 観 点 | 考査項目 | 考査項目細目 | 評定方法内容 |
|----------------|-----------------|--|------------|
| 1. 読むこと | 発表、抑揚（口答、観察） | | 主観「良」 |
| | 朗読（口答、観察） | 正しさ（発音、抑揚、句読等） 明確度（歯切れ、声量等） 意味体認の程度 | 主観「良」 |
| | 文字の習得（口答、筆答、観察） | 読む力 ・読ませる。（観察） ・かなをつけさせる（筆答） 書く力 ・書き取りをさせる カナ仮名→ひら仮名 仮名→漢字 | 量的処理「良」 |
| | 語句の習得（口答、筆答） | 語句の解釈 熟語の構成 ・文字（かな・漢字）をつかつて熟語をつくる。 ・同じ種類の言葉をいませ、又は書かせる。 （例「くだもの」→いちじく、りんご、なし等） 語感の程度 ・次の□に、てきたうな言葉を入れる。 ふじの山は、たかくて□い、美しい山です。（初二） ・次のことばは何を強く表はしたのですか。 それはおきのどくな。（初三） 血がたきのやうに出る。（初三） 応用力 ・次のことばをつかつて短文をつくりなさい。 はるばる。けたたましい。等。 | 量的処理／主観「良」 |
| | かな遣ひ（口答、筆答） | 「ことばのおけいこ」「教師用書」に留意すべきかな遣ひがある故、それによつて、問題を選定する。 | 量的処理「良」 |
| | 文の理解（口答、筆答、課題） | ・文中にてきたうな言葉を入れる。 ・文を解釈させる。（主として三・四期） ・語を結合して完全な文章にする。 ・文意把握の力。（要約等をも） 文を読ませて書かせる。 （「きりぎりす」の文を読んで、全体をみじかく書きなさい。） 文を提示して書かせる。 ・文脈をはつきりさせる。 | 量的処理／主観「良」 |
| 文の鑑賞（口答、筆答、課題） | | 主観「良」 | |

| | | | |
|---------|------------------|--|------------|
| | 語法の力 (筆答、口答) | | 量的処理/主観「良」 |
| | 「読む」態の面 (観察) | | 主観「良」 |
| 2. 話すこと | 「話す」態の面 (観察) | | 主観「良」 |
| | 話し振り (観察) | 明確、要領、態度、意欲等 教材に即した言語活動 | 主観「良」 |
| | 「聴き方」の実践面 (観察) | 把握の態度 (確否、速さ等) | 主観「良」 |
| 3. 書くこと | 文字の書き方 (観察、筆答) | | 主観/量的処理「良」 |
| | 語句・文の書写力 (筆答、観察) | 正しさ、速さ等 | 主観「良」 |
| | 「書く」態の面 (観察) | | 主観「良」 |
| 4. 学習態度 | (観察、詐欺用、処理等) | <ul style="list-style-type: none"> ・教室内に於ける全体的な態度と共に ・教室外に於ける日常実践の態度 ・課題作業に対する熱心度 ・自修の態度 ・学習帖処理の態度等 | 主観「良」 |

表12-3には「話し方」などの考查基準も含めているのであり、国民科国語の考查基準は「読み方」に依拠していると言えよう。表の「評定方法内容」の「良」は考查項目がなされていれば「良」となるという意味である。

第2項 「綴り方」考查の場合

「綴り方」考查の特徴は、教則に書かれている目標を再現していることにある。その目標とは「児童ノ生活ヲ中心トシテ事象ノ見方考へ方ニツキ適正ナル指導ヲナシ平易ニ表現スルノ能ヲ得シムルト共ニ創造力ヲ養フコト(47)」であり、「事象ノ見方考へ方」についての指導、「平易ニ表現スルノ能」力の育成、「創造性」の涵養である。岩手師範女子部附属国民学校はこれらの目標を「生活ヲ中心」とした指導のためであると捉えて、「綴り方」の指導は「生活の指導」と「表現の指導」と二つに大別する。特に「日常国語ノ習得(48)」という国民科国語の目標に即すると、「文表現は生活の具体的表現である所から、生活を指導することによつて、表現を正しく豊かに培ひ、表現されたものを土台に、常に新しいものを創造して行く生活力に培ふものである。(49)」という結論に達し、「綴り方」指導とは生活指導と直結することを確認している。国民学校開始以前の生活綴り方の理念がここに反映されていたのである。それは、生活綴り方と結びつけるという方法ではなく、国民学校の教則の総則にある「国民生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ体得セシメ情繰ヲ醇化シ健全ナル心身ノ育成ニカムベシ(50)」と「教育ヲ国民ノ生活ニ即シテ具体的實際的ナラシムベシ(51)」に所以しているのであり、国民学校の方針から考えられたものである。そして、国民科国語の目標の「国民科国語ハ日常ノ国語ヲ習得セシメ其ノ理會力

ト発表力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(52)」に即し、「綴り方」の目標である「児童ノ生活ヲ中心トシテ(53)」に即している。

つまり生活綴り方を継承したのではなく、国民学校の教則と国民科国語の教則から生活化を目標としたのであり、結果として生活綴り方と同じ方向を目指すことになったのである。この点から、生活綴り方は軍国主義にも通用する内容であったことが伺える。

「綴り方」考查の基準を表にしたのが、表12-4である。「読み方」考查基準に比べると、発達段階に設定しているが、「読み方」のように「話し方」などの関連については書かれていない。

表12-4 岩手師範女子部附属国民学校の「綴り方」考查の方法(54)

| 期 | 観点 | 考查項目 | 評定方法内容 |
|---------------|------|--|--------------|
| 第一期 1、2年 | 生活面 | 生活についての話し方かどうか。 取材の広さ、みつけ方。 生活内容かどうか。 | 主観的査定 「良」 |
| | 表現面 | まとめ方かどうか。 用語、用字、符号等は正しいか。 叙述は順序立ってあるか。 心持ちの表はし方かどうか。 | |
| | 学習態度 | 喜んで書くか。 自分で書いた文は読みかへすか。 文字は丁寧か。 | |
| 第二期 3年 | 生活面 | 取材の広さかどうか。 生活事象に対する見方、考へ方かどうか。 | 主観的「良」 |
| | 表現面 | くはしく順序立てて叙述してあるかどうか。 表現の用語、用字、符号等かどうか。 | |
| | 学習態度 | 表現の意欲。 自分で仕上げる態度。 文字の入念さ。 | |
| 第三期 4、5、6年 | 生活面 | 生活のゆたかさ。 生活に対する観察の態度。 生活に対する自覚かどうか。 生活が明朗であるか。積極的建設的であるか。 | 主観的「良」 |
| | 表現面 | 表現にまとまりがあるか。 書かうとする主題が自覚されてあるか。 表現がゆたかか。 表現が平明か。 | |
| | 学習態度 | 表現意欲。 綴る態度。 文字の入念さ。 | |

※第四期(高等科1、2年)は第三期に準ずるとあり、書かれていない。

この点からも、「読み方」を考查の中心にしようとした姿勢がうかがえる。

第3項 「話し方」考查の場合

「話し方」考查の基準については、国民科国語の教則にある「話し方ニ於テハ児童ノ自由ナル発表ヨリ始メ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(55)」に即して作成している。ここから「話し方」考查の観点を次の5点にまとめている。

第一 児童の話し振りをみること。

第二 その正しさをみること。

第三 「読み方」「綴り方」に於ける状況をみること。

第四 他教科々目、日常生活の諸相から、多面的に考察すること。

第五 教師用書の「指導の発展段階」並「指導要項」より、各期に於ける指導の在り方を見究め、その点より考查基準を設定すること。(56)

この観点には教則にある「話し方」の目標の「発音を正し」や「醇正なる国語」は触れず、考查の基準の注意事項に書かれている。また、「話し方」考查の場合は、「観点」が記載されず、「読み方」との関連は書かれていない。考查の基準については、表12-5の通り。

表12-5 岩手師範女子部附属国民学校の「話し方」考查の基準(57)

| 期 | 考查項目 | 評定方法内容 |
|---------------|--|--------------|
| 第一期 1、2年 | 言語発表は盛んか。 発音ことばづかひはどうか。 朗読、対話等はどうか。 挨拶、返事、姿勢、態度の躰けはどうか。 教室外に於ける言語状況。 人の話を注意してきくか。 | 評定(観察、口答)「良」 |
| 第二期 3年 | 話の順序は良いか。 ことばづかひは正しいか。 聴き方はどうか。 ことばの躰はどうか。 | 評定(観察、口答)「良」 |
| 第三期 4、5、6年 | 話の要領はどうか。 ことばづかひは正しいか。 ふさわしい話し振りができるか。 話の要点をつかめるか。 話の躰。 | 評定(観察、口答)「良」 |

※第四期(高等科1、2年)は省略した。

「読み方」に「話し方」の考查基準の一部が含まれているために、ここで評定を出すことは、重複してしまう。それゆえ、簡素になっているのであるが、「読み方」「話し方」などと分けて考查基準を設けるときに、「読み方」を詳細にすればするほど、このような重複などの問題点が生じてしまう。言語活動を厳密に区別することの問題点を考察するまでには至らなかったのである。

「話し方」では「レコード、ラジオ等を選択利用して、正しい美しい言葉を児童のあたりに氾濫させることが重要である。」⁽⁵⁸⁾とあり、メディアを利用することを述べている。当時、ラジオ放送が正式に教材として認定されていたので⁽⁵⁹⁾、ここで触れているが、「読み方」との関連などについては触れていない。「読み方」については考查基準を設けることは従来から容易であると思われるが、新しく設置された分節である「話し方」については、考查基準があいまいになっていることから、現場のとまどいをうかがうことができる。

岩手師範附属の成績考查の基準は、文部省の通達に従い「平素ノ情况ヲ通ジ其ノ習得、考察、処理、応用、技能、鑑賞、実践及学習態度等ノ各方面ヨリ之ヲ総合評定」することから、国民科国語の目標と照合して、言語活動を細分化し、それぞれの評定を行い、それらを総合して、最終的には国民科国語の中心となる「読み方」に比重を置くことで評定を出そうとしたのである。そして、言語活動を並列的に考查するのではなく、「読み方」の中で行われる「話し方」などについて成績考查するのであり、言語活動を中心にしつつも、「読み方」の構造を中心にして成績考查の基準を設定している。この観点からは、児童の言語活動を分析し、細分化することになり、そして日常の児童を観察し、児童の立場を考えるようにする必要がある。成績考查の基準を言語活動に求めていくことで、児童の立場から学習を考えることになり、教師には新しい観点で授業を組み立てることが必要になる。いわば、成績考查の観点から授業内容を変更していこうとする意識がここから読み取れよう。

第5節 個性重視・生活化と軍国主義の関係

第1項 個性重視と軍国主義

山口県師範学校附属国民学校(以下、「山口師範附属」)は1942(昭和17)年に『国民学校に於ける成績考查法の研究』を発表している⁽⁶⁰⁾。この研究は同校が独自に研究した成果であり、山口県全体の基準になっていなかったため、同校だけに通用する特殊性があるが、成績考查の調査過程に個性重視と生活化の傾向が見られたので、その根拠を確認する。

山口師範附属では児童の成績を文部省の通達に即して、教師の指導力が児童の成績に結びつくという考えを明確に示している。

要するに錬成になる児童の成績は

(児童の能力+努力) + (教師の能力と努力) = 児童の成績

である師弟同行の結晶こそ、児童の国民としての全人格になるのであつて、ここに、また、国民学校に於ける成績考查の新精神をみるのである。(61)

児童の成績を児童のみでなく、教師の能力と努力とに合わせてみるのであり、それが児童を国民としての人格育成になると考えるのである。国家主義としての児童育成は児童の能力で成績考査を測定するのではなく、教師が国民育成のために努力したかにかかるのであり、その姿勢が児童と教師の能力と努力が成績になるという考えに至るのである。この教師の責任を明示することは、児童が目標に達成できなければ、教師が指導法を改善していくことを求めるものであり、知識を教えるという教育観を指導していくという教育観へ転換させていく意識がうかがえる。

もちろん、軍国主義の影響は大きく、この成績考査について、「成績考査は皇国の道の修練に帰一し、教師の独断に陥らず国家の至上なる要求として行はるべきこと(62)」のように、「皇国の道」であることを全面に出している。その一方で、児童の個性を考慮することを述べている。

四 成績考査は児童生活のすべての場に亘つて実施し不断の状態に着目すべきこと

五 成績考査は画一的方法に偏せずして児童の個性及び特殊事情を十分考慮すべきこと

六 成績考査は現在にのみ捉はれず過去は勿論将来を考慮し、発展的な基礎的錬成の精神を充足すること (63)

考査の対象が児童の知性だけであれば、試験による評価も可能であるが、「児童の情操、品性、行動を含む成績を評価するのが、新考査法であるならば、個性の原理を十分斟酌すべきである。」(64)という考えにより、個性の重視を成績考査に取り入れている。これらは従前の知識授与に偏った画一的な教育への反動として、個性重視、児童尊重の態度が生じてきたのである。軍国主義教育において、国家への忠誠心、戦争への参画意識を一方向的に植え付けていくのではなく、児童の個性を尊重し、児童の将来を考えて日常の成績を考査することは、日常の生活の姿勢や態度に成績考査の素材があるのであり、単に試験で文章に書くだけでなく、文部省通牒にある「習得、考察、処理、応用、技能、鑑賞、実践及学習態度」から評価すること、つまり、知識ではなく、行動や思考、態度も評価になるのであるから、軍国主義教育を知識ではなく、「習得、考察、処理、応用、技能、鑑賞、実践」で示すことを求め、学習態度に現れたかを測定することになる。このように、軍国主義教育と個性とは相反するものではなく、むしろ、軍国主義教育を推進する役割を個性重視が担っていたのである。

次に、国民科国語での成績考査を確認すると、「読み方」の考査では六つの観点を設定している。それらをまとめると次のようになる。

(一) 音声言語面にみる言語力の考査 (65)

(二) 朗読力の考査 (66)

(三) 語句力の考査(音声言語、文字言語の両面に属する) 語義、語彙、及言葉遣

(四) 文字力の考査(読み、文字知識及活用、書写にみる確実、端正、剛健、気品)

(五) 文章力 (67)

(六) 国語の道の実践及学習態度 (68)

このまとめ方は「読み方」「綴り方」「書き方」「話し方」を別次元で示したものであり、特筆すべき点はない。ただ、これらの考査の観点については、いくつかの具体例を示している。そのうち、「(三) 語句力の考査」の具体例としては、次のような短文作成の考査例が掲載されている。語句の意味を問うのではなく、短文作成は知識を創造的に駆使できるかという点を評価するのであり、個性重視につながる考査である。

次のことばを使って短文をつくれ、

木の枝といふ枝

おもしろくておもしろくてたまりません

寒ければ寒いほど（初二）（69）

同様の短文作成は、語句の意味の理解を考査するのにも使われている。

次の文の「べし」の相違を説明し且各の「べし」を使つて短文を作れ。

国家の安寧は期し難かるべし

悲憤の涙わきぬべし（高学年）（70）

「(五) 文章力」の考査では、書き換えの例がみられる。書き換えることは、一つの答えになりにくいので、幅のある観点から成績考査をすることになる。

「きりぎりす」の文を読んでぜんたいをみじかくおかきなさい。（初二）（71）

同様に、幅のある観点からの成績考査では、文章を読み、それを絵にしたらば、場面はいくつになるかという例がある。文章の内容を意味段落で区切ることになるのであるが、それを絵で示し、その絵にした場合の場面を話にするという、「読み方」に「話し方」を加えた成績考査である。

春は島山霞に包まれて眠るが如く、夏は山海皆緑にして目覚むるばかりなり。海の静かなることは鏡の如く朝日夕日を背負ひて島がくれ行く白帆の影ものどかなり。月影のさざなみにくだけ、漁火の波間に出没する夜景も又一段の趣あり。

①右の文を絵に書いたら何枚になるか。

②その各の景色をお話にしなさい。（72）

これらの成績考査の具体例では、画一的な一問一答ではなく、児童が自ら考えて答えを出す形式になっている。児童の個性を尊重するがゆえに、このような児童が自ら考える考査を考えたのであろう。一方、児童の個性尊重は、児童の自発的な活動を求めることになる。児童の自発的な学習は、その素材に対して児童が共感して理解したかどうかという点を問うことになっていく。山口師範附属の「綴り方」成

績考査の基準には、次のように教材に対して感動することを求めている。

○題一教材に現はれた見方考へ方

子供らしい生活にひたりきつてカーぱいであるか。(個性の活躍)

更に皇国に生を享け、国語に育ち今の時代に生きぬく子供である立場から、物事の本質を適正に理会し、感動してゐるか。国のすがた、国の力、時代のいづきを見出す力が十分あるか。(73)

この「個性の活躍」には「物事の本質を適正に理会」することを求め、感動するという感性までも成績考査に入れている。見方や考え方は、児童の個性を生かしたのではなく、教材に即して内容を理解し、感動するという構造になっている。児童が自ら個性を発揮し、そして伸び伸びと学習することは、まさしく教材の内容に入り込み、それぞれの児童が感動することで、「国の力」となるという論理が用いられている。文部省の通牒には「成績ハ平素ノ情况ヲ」考査するとあり、平素の状況を確認することは、児童の個性を確認することになり、そして児童は伸び伸びと個性を伸ばすことを求められる。その反面、個性を伸ばすとは主体性のことであり、主体的に教材に取り組み、感動させようとしたのである。そしてより教材の本質に対して感動し、「国のすがた、国の力、時代のいづきを見出す力」を育成させようとしたのである。

その平素の考査をするには、考査法の確立が必要であり、それには、教材観、指導観の確立が必要である。また、指導過程も綿密に計算される必要があり、その上で、成績考査ができる教師の資質向上が求められる。それは、皇国民育成のために、画一的な国家思想の植え付けではなく、児童の個性尊重により感動するという内面にまで軍国主義を浸透させるために、指導法を工夫する意図があったのである。個性尊重とは児童一人一人の言葉の使用状況を改善するのみならず、考え方や見方までも育成しようとするものであり、教材に対して思考感動することを評価することからも、児童が自発的に軍国主義の内容を理解し、進んで感動し行動していくことと個性尊重は乖離しないのである。

第2項 生活化と軍国主義

国民科国語の教師用書には、「綴り方」の目標で、「方言・訛語を矯正し、醇正な国語による平易明白な文章を作らしむ(74)」ことにより、児童の生活指導の役割を担うことが目標であると次のように説明している。

いはゆる国語に於ける生活指導は、「読み方」よりも寧ろ「綴り方」に於いていひ得ることである。そこで「綴り方」に於いては、児童生活そのものを適正に指導することが大切になつて来る。換言すればその生活に即して物の見方、考へ方を適正に指導することが大切なのである。(75)

この目標に沿って、東京四師範学校附属国民学校連合研究会でも「綴り方」の成績考査の基準に「イ、生活に即して事物の見方、考へ方が適正に行はれてゐるか。(76)」とあり、京都市教育報国会でも発表力の成績考査の基準に「(ハ)生活観照力(精粗、鋭鈍) 生活の正しい見方、感じ方、考へ方、直観深

化の度合、生活体験の濃度(77)とあり、「綴り方」と生活については成績考査の基準となっている。その他、福島県師範学校附属国民学校も同様な方法で成績考査の基準を発表している(78)。それゆえ、「綴り方」の生活化は多くの学校でも実践されていた。多くの学校では、教師用書に沿って「綴り方」では生活との関係を成績考査の基準にしている中、山口師範附属では、「綴り方」に限らず、国民科国語全体の成績考査に生活との関係を重視している。

四 成績考査は児童生活のすべての場に亘つて実施し不断の状態に着目すべきこと (79)

山口師範附属の場合は、国民科国語の成績考査の対象として児童の生活すべてを扱うことにしている。となると、国民科国語の授業以外での話すことや綴ること、家庭生活も成績考査の対象としようとしているのである。その中でも特に中心となるのが、「綴り方」である。「綴り方」についての成績考査の基準は、まとめると次の四点になる。

第一 文意による生活のすがた (80)

第二 文章のわかりやすさー(読み易く判りよく書いてあるか) (81)

第三 作品に対する態度 (82)

第四 生活及び学習態度 (83)

このうち、「第一 文意による生活のすがた」では、文章に書かれている内容に、軍国主義の反映となっているかの成績考査基準がみられる。

○題一教材に現はれた見方考へ方

子供らしい生活にひたりきつてカーぱいであるか。(個性の活躍)

更に皇国に生を享け、国語に育ち今の時代に生きぬく子供である立場から、物事の本質を適正に理会し、感動してゐるか。国のすがた、国の力、時代のいぶきを見出す力が十分あるか。(84)

「子供らしい生活にひたりきつて」いることと、「今の時代に生きぬく」ことから、当時の社会状況を理解し、そこから「国のすがた、国の力、時代のいぶき」を感じることができるか、つまり戦争する国を賛美し、遂行する意識を持ちうるかが、成績考査の基準になっているのである。教材の内容理解のみならず、感動するという感性までも成績考査に入れることは、このことが指導事項になるのであり、児童に感性や見方を指導すること、つまり思想的な教育をすることが「綴り方」の指導になっていく。標準語に統一する国語の醇化とともに、「生活の仕方」や「事象の見方考へ方」も「綴り方」の成績考査の基準になるのであり、その結果、次のように評価されるのである。

国語を醇化することによつて、国民的思考感動がねられ、私に於ける国民生活が育成される。だから想一(生活の仕方、事象の見方考へ方)一と一致のすがたで国語はみられねばならぬ。(85)

すると、戦争遂行賛美や軍国主義、皇国的な教材の場合も、その教材に「感動してゐるか」という基準を持つのであり、戦争に反対すること、軍国主義に反する意識を持つことは成績考査では標準に達成していない「可」となる。つまり、成績の基準に皇国主義的、軍国主義的な観点が入り込むことで、軍国主義を心から賛美し、皇国的な教材に現れた兵士についても「感動し」それを「綴り方」に生かすことが求められるのである。

このような生活化と軍国主義の関係が成り立つ例は、山口師範附属のみならず、他校でも見られる。その一つとして、島根県師範学校附属国民学校（以下「島根師範附属」）がある⁽⁸⁶⁾。島根師範附属は1942(昭和17)年に刊行した『国民学校 成績考査法の研究』に成績考査の基準を示し、国民科国語の「綴り方」では、教師用書と同じく、児童の見方、考え方を指導する、生活指導の役割を担うことと説明している。その上で、「綴り方」の成績考査法を、生活部面と作品部面の二つに大別する。そのうち生活部面は次の通りである。

1 児童生活の洞察と適正なる指導（生活部面）

(1) 綴り方作品を通しての生活観察

(2) 日記、文題帳、自然観察、郷土観察、研究帳等を通しての児童生活観察

(3) 児童の言行、生活態度の洞察

綴り方作品其他を通して、児童が日本人らしい見方、考へ方、感じ方をして居るかどうかを省察するのである。取材の傾向が感傷に流れ明朗性を失つて居たり、偏狭であるか、懐疑的であるか、或は自然主義、自由主義的傾向は無いかなど生活をよく洞察して綴り方成績考査簿に記入し、直接指導並に作品に指導語を記入して輔導に努める。「日記帳」は初三以上に必ず書かせて、綴り方と相俟つて生活指導をすべきである。⁽⁸⁷⁾

島根師範附属では、教師用書に沿って、「綴り方」では、「日本人らしい見方、考へ方をして居るか」を確認し、そうでない場合、例えば「自然主義、自然主義的傾向」があれば、直接に指導し、作品に記入して輔導する。また、「日記帳」は必ず書かせ、そこに書かれている考え方、つまり思考感動が軍国主義に沿わない場合は、直接指導し、作品に指導語を記入して、今後書かせないようにする。その書かせない指導とは、「見方、考へ方」の指導であり、軍国主義を推進する思想指導である。それも、学校のみならず、「日記帳」と家庭生活を題材とした「綴り方」の作品をみることで、家庭では軍国主義的な考え方が浸透しているかを確認することになる。国民学校では家庭の躰が重視され、家庭向けの書籍が多数発行された。それは、家庭でも、軍国主義を推進するように注意を喚起したものであり、その確認のために、「日記帳」や「綴り方」作品がある。家庭生活の思想を探索する道具として「日記帳」や「綴り方」が利用されていたのである。

国民科国語の「綴り方」で教材が生活化することは、家庭生活での「見方、考へ方」が、軍国主義であるかどうかを確認するためでもあったようである。「綴り方」は軍国主義思想をより児童に植え付ける役目を担うことが、この成績考査の基準から明確になった。「綴り方」が国民精神涵養のための道具

になっていて、そこに、皇国民育成のために、画一的な国家思想の植え付けではなく、児童の個性尊重により生活に密着して、見方や考え方という内面までを指導することにより、自発的に軍国主義に感化させる意図があった。個性尊重と生活化は軍国主義教育と乖離していなかったのである。

