

第3部 小括

第7章、「読み方」の指導過程作成において次の特徴が見られた。

1. 文部省は読み、書き、話し、聴くという総合的な言語活動の学習を教師に求めている。
2. 国民学校開始当初は、従来の解釈主義の指導過程が多く見られた。
3. 児童の発達段階に配慮して、複数の指導過程を作成する例が見られた。
4. 教則に則り、言語活動主義教育を重視した指導過程を作成する試みが見られた。
5. 言語活動主義教育を突き詰めると画一的な指導過程は作成できないので、指導例を示して対応しようとした例が見られた。

教師用書を受けて、師範学校附属や研究体制の整った学校では指導過程の研究に乗り出した。国民科国語の言語活動主義を受けて、指導過程は個人の文章理解の方法ではなく、教室という場で繰り返される学習活動の指導過程へと変化することになった。言語活動は教材ごとに異なり、また発達段階でも異なるので、教材の形式と内容、児童の生活状況や学習状況などから指導過程を新たに組み立てる必要があった。いわば、教材－児童－教師という関係に生活環境を加えた状況下において、指導過程も異なることを発見したのである。その結果、指導過程のモデルを一つにまとめることの難しさを体験した。指導過程を固定できないと考えた学校では、指導過程をあえて作らず、実際の指導例を示すことで対応しようとしたのである。しかし、実践を示すことは、かえって画一化教育をまねきやすいという相克も抱えてしまう。指導過程を作っても硬直化しやすく、作らず授業案を示しても硬直する。一般的な指導過程の探求は、矛盾の壁に突き当たった。

西尾実は、国民学校の時代を「児童生徒を中心とした学習本位の時代から指導の時代」となると指摘している⁽¹⁾。それは行きすぎた児童中心主義や学習本位が、児童の活動をただ眺めていたため、間違った方向に行く可能性があったと批判し、国民学校では正しい方向へ導くために、学習方法ではなく指導方法を研究する時期だとの指摘である⁽²⁾。西尾実が考える国語教育の指導とは、児童の実際生活をそのまま指導するのではなく、実際生活にはない言語活動を通して、「国語生活」を向上させていくことであり⁽³⁾、教師の意識を学習から指導へと改善を求めている。

国民科国語の教科書を編纂し、教則を作成した井上赴は、教師に指導過程を変更させようとした。それに対して教師は指導過程を創造しようとしたが、多様な個性の言語活動を画一的に把握しなければならぬという矛盾に突き当たり、その創造の緒に着いた途端、挫折せざるを得なかった。その結果、言語活動主義とは何か、国語教育とは何かという本質的問題に突きあたったのである。

第8章、「読み方」の指導には次の特徴が見られた。

1. 軍国主義教材では、言葉の学習としてではなく、戦意高揚、軍人援護の精神を獲得することが目標になっていた。
2. 音読や朗読、誦読により作中人物の軍国主義思想を吸収させようとしていた。
3. 軍国主義を知識として教えるのではなく、なんども繰り返して読むことで自発的に理解させようとしていた。

4. 家庭と密接な関係をもつ教材から、家庭にも軍国主義の影響をおよぼそうとしていた。
5. 『ことばのおけいこ』は指導の型が示されず、現場では取り扱いに困っていた。

「読み方」には「話し方」「書き方」を取り入れ、総合的な言語活動を展開しようとしていた。その結果、教材の朗読、誦読、劇化などの音声言語活動が「読み方」の中に取り入れられた。それらの音声言語活動は、作中人物の心情を理解し、作中人物の思想を疑似体験することになっていた。兵士への奉仕が教材に登場すれば、児童は奉仕の精神を音声言語によって体得するようになっていた。知識として戦意高揚を教え込まれるのではなく、総合的な言語活動により、児童は主体的に自発的に内面から軍国主義化していったのである。それも児童のみならず、家庭をも巻き込んでいる。軍国主義教材も、日本的な情緒を味わう生活教材も、同じ方法によって教材内容を理解させようとしていた。それは、両者とも内容をより深く理解し、批判することなく、その教材の中に流れている思想を吸収させてしまうことで共通していた。総合的な言語活動は、話し合い活動など教室での児童相互の活動から、思想をより内面に取り込むのに効果的であった。その効果を巧みに利用したのが、国民科国語の総合的な言語活動主義であった。

第9章、「綴り方」指導では次の特徴が見られた。

1. 「綴り方」は「読み方」「話し方」と関係を持ち、特に「話し方」との関わりを重視した。
2. 「綴り方」を通して児童の生活指導を行おうとしていた。
3. 「綴り方」が扱う生活は皇国民であるための生活であり、「綴り方」は「皇国の道」のために軍国主義思想を植え付ける役目を担った。
4. 「綴り方」の指導内容では表現の技術よりも、態度や意欲などを優先して指導しようとしていた。
5. 「綴り方」の授業では、総合的な言語活動を通して軍国主義思想を主体的に理解していくようにしていた。
6. 慰問文はマンネリ化の過程を経て、手紙文から生活文に変化し、生活を向上させようとした意図があったこと。

軍国主義教育を促進するためには、国家主義・軍国主義に心から賛同し、積極的に参画する主体性と、軍国主義を身近なものとして感じるための生活化が必要である。そのためには二つの操作が必要であった。一つは児童の自発的な学習である。児童の自発性を引き出すために、個性を尊重した自発的学習を取り入れたのであった。もう一つが学習の生活化である。軍国主義教育を生活と関連させることで、軍事行事に参加し、戦争に対する意識を家族に持たせ、日常生活を兵士や戦争と結びつけたのであった。自発的に行動させることにより、児童は言語活動をしていくうちに、内面から軍国主義に傾倒し、国家のために戦争に行く志向を持つに至るのである。

第10章、「話し方」指導では次の特徴が見られた。

1. 発達段階に配慮して内容を調整し、より児童が積極的に学習できるようにしていた。
2. 発音や朗読だけでなく、話し合いや、調べたことの発表など、音声言語の範囲を広く捉えて、総合的な国語学習を展開していた。

3. 「話し方」を国民科国語の枠内だけでなく、行事や他教科との関連させた。
4. 聴き手を育てようとした。
5. 家庭と協力し、国語の醇化を広めようとした。
6. 「話し方」には人間関係育成の視点が欠けていた。
7. 「話し方」は国民精神の涵養に使われていた。

「話し方」は言語活動主義の中心的な活動であり、言語活動は個によって異なる。しかし、個の差を認めていなかった指導が見られた。『コトバノオケイコ』の絵からは、誰もが同じ答えになるような指導が計画されていた。

「校庭の遊戯」の実践では、児童の自発的な話し合いが失敗に終わった例が見られた。その学校が大正自由教育で合科学習を展開した奈良女子高等師範学校附属国民学校であったことは、興味深い。同校の特徴である合科学習を展開せず、教室で学習したこの教材では、同校の独自性は発揮できなかった。国民科国語の通りに実施したところ失敗に終わった例である。その原因は、人間関係育成の視点が教師用書に触れていなかったことである。「話し方」には話し手と聴き手の関係が影響する。話し手と聴き手に友好的な関係があれば話しやすい。しかし、お互いをあまり知らない場合は緊張する。その人間関係性のことまで国民科国語は十分には触れていなかったのである。

一方で、児童の主体的な学習や他教科目との関連させることなどで、「話し方」は軍国主義に利用されていく。国民科国語では国定第四期に比べて、児童の発達段階を考慮し、理解しやすく、共感しやすい教材になっている。その教材の中でも軍国主義教材は増えている。軍国主義教材を扱うことで、朗読、音読、話し合い、劇化などの音声言語によって、教材内容をより深く身をもって理解していくことになるのである。特に劇化は、作中人物を疑似体験することになるのであり、戦意高揚の内容であれば、その通り戦意高揚を身につけていくのである。文章を客観的に読み解く場合であれば、批判的な読み方もできるが、朗読、音読、劇化では、そのような余地は少ない。特に劇化は否応なしに演じた人物の心情を深く理解していくことになる。未分化、未発達の段階においては、児童に思想を植え付けるのに効果的である。このように、「話し方」指導の特質は、言語活動主義教育を推進することになり、全国画一の教育を推進しようとする全体主義を促進させる役割を果たしたことになった。

第11章、劇教材指導と劇化指導では次の特徴が見られた。

1. 大正自由教育での学校劇を、国語教育の「読み方」「話し方」の中に位置づけ、継承した。
2. 劇教材を国語の醇化のために取り入れた。
3. 劇化を作中人物の心情理解のために取り入れた。
4. 児童の生活語に沿った内容の劇を増やした。
5. 演劇ではなく、いわばロールプレイングであり、生活化させる目的があった。
6. 作中人物の立場を理解することで、児童に軍国主義思想を植え付ける戦争完遂の手段にもなっていた。

国民科国語における劇教材は、大正自由教育での児童劇・学校劇とは異なり、教科の学習に有効な手段として導入されたのであった。劇教材は「読み方」の中に位置づけ、音声言語指導と共に、作中人物

の立場で考えることで実感をともなって理解させることを目標にしていた。

しかし、軍国主義教材の作中人物の心情を、実感をともなって理解させることは、軍国主義教育を促進する役割を担ってしまう。国民学校の目標が皇国民錬成であるので、児童は皇国民としての役割を果たすように教えられる。軍国主義教材に兵士が登場すれば、児童は兵士の心情を、実感をともなって理解し、兵と同じく国家の一員として役割を果たそうと考えるのである。

国民科国語の教材では軍国主義教材が国定第四期よりも増えていて、教材本文には児童が兵士に共感をしたり、児童が軍艦や戦闘機を見て感動したり、戦地の兵士へ手紙を書いたりする場面が多い。劇を演じることで、児童は飛行機の整備士の立場を理解し、そしてそこに込められた戦争意識や軍国主義を体得する。また、教科書教材とは別の言語練習用教科書『コトバノオケイコ』『ことばのおけいこ』では「海軍のにいさん」「支那の子ども」などの軍国主義教材が劇化されて掲載されている。それら軍国主義教材を扱うことで、児童は積極的に戦争参加、あるいは戦争支援をしようとする意識を持つことになる。

国民科国語における劇教材は、国語の醇化と作中人物の心情理解を目標とし、児童を主体としたロールプレイングにより、内面から軍国の子供を育てようとしていた。日常生活を題材にすることにより、軍国主義教育を遂行するカリキュラムに組み込んでいたのである。

第12章の国民科国語の成績評価では次の特徴が見られた。

1. 児童の能力の測定と合わせて、指導のため、教育活動効果のための成績考査をしようとしていた。
2. 毎日の考査などにより頻繁に児童の学習状況を確認しようとしていた。
3. 教師の力量形成を目的としていた。
4. 言語の運用能力について測定しようとしていた。
5. ペーパーテストよりも観察などにより児童の言語活動を観察しようとしていた。
6. 観点別評価の考えがすでにみられた。
7. 「綴り方」を中心とする個性尊重、生活化は軍国主義教育を推進する役目を担っていた。

成績考査の基準を変えたことで、指導過程や指導内容に影響が見られた。それは、児童の学習状況を観察することで、それまでの指導より児童の活動を中心に据えるようになった。授業が詰め込みとなり、指導が画一化した反省として、児童をよく観察し、児童に合った学習計画を立て、観点別に評価するように変えようとしたのである。その反面、児童の言語活動を重視した成績評価が、軍国主義の教育で行われるということは、児童中心の思想と軍国主義の思想とは相反するものなかつたことを示している。つまり、児童を中心とした言語活動により、軍国主義思想を能動的に理解させ、行動させようとしたのである。国民科国語の成績評価は、言語の運用能力の評価ではなく、軍国主義思想をどこまで理解し、実践できたかという態度の評価になっていたのである。成績評価にこのような観点が含まれるとすれば、成績評価は思想性を評価することになりかねない。その危険性を国民科国語の成績評価は示していた。

第3部では総合的な言語活動により軍国主義を推進しようとしていたことが明らかになった。児童は主体的な学習によって、兵士と関わる作中人物の心情を感動しつつ理解し、音読・朗読・劇化などによ

り疑似体験し、作中人物の心情を自分の内面に入れてしまうのである。そして、戦時生活との関わりの強い題材を与えることで、時局との結びつきを強化し、より児童の内面を軍国主義思想で満たしていった。児童に自ら国のために奉仕する精神を学ばせるために、理想となる兵士をモデルとした話し合いや「綴り方」が用意された。国民科国語があった時代の状況では、児童を主体的に軍国主義化する機能を児童中心主義が有していたのである。その道具が言語活動であった。

