

第13章 生活主義教育からみた国民科国語

—教育科学研究会が国民科国語に求めたもの—

第1節 生活主義教育の内容と生活教育論争

第1項 生活主義教育の経緯

まず、生活主義教育についてその沿革と理念について確認する。本章では生活主義教育を1935(昭和10)年前後から1945(昭和20)年までの生活教育とする⁽¹⁾。

昭和初期に教育を科学的に検討する動きが出てきた⁽²⁾。その要求に応えるため、1931(昭和6)年10月に岩波講座『教育科学⁽³⁾』が刊行された。編集は城戸幡太郎⁽⁴⁾と留岡清男⁽⁵⁾が中心となり、心理学と教育学とにより、実証的な教育研究をすべきであるとの理念から編集された⁽⁶⁾。

この講座の付録として刊行された冊子「教育」は、各所からの要望により1933(昭和8)年4月に月刊雑誌『教育』⁽⁷⁾として月刊誌となった。その後、1936(昭和11)年頃より雑誌『教育』からさまざまな研究グループ・地方支部が発足し始めた。しかし、研究者の論文が多かったこの雑誌には、教育現場の教師と研究者の意見交換が少なく、より現実に即した形の方法論を提示できなかった。そこで教育現場の教師と研究者の交流のため、1939(昭和14)年4月に研究グループを集結した「第一回教育科学研究協議会」を開催し、教育科学研究会(以下「教科研」)は全国的な組織として再出発することになった。

しかし、1940(昭和15)年2月6日の村山俊太郎の検挙にはじまる官憲による弾圧を契機として、つぎつぎと教科研に関わった教育者はプロレタリア教育の名目から検挙され⁽⁸⁾、全国の教師約300名が検挙された。起訴事実の中で、教科研への加入自体が問われたのは、北海道の数名だけであり、教科研を目的とした弾圧ではなかったが、検挙されたメンバーのほとんどが教科研に加入していた。雑誌『教育』が直接刊行停止にならなかったのは、教科研が全国組織になってからは独自の機関誌『教育科学研究』(1939(昭和14)年9月より1941(昭和16)年4月まで刊行)を刊行したからであり、雑誌『教育』は教科研の機関誌という位置づけではなくなったからである。それゆえ雑誌『教育』は官憲の干渉を受けながらも、雑誌統制の中、1944(昭和19)年3月号まで刊行することができた。結果的に、生活主義教育者が弾圧されながらも、教科研の主要メンバーは、国民学校が開始できてからも数年間は発表の場を確保できたのである。

第2項 生活主義教育の目標

生活主義教育の目標については、いわゆる生活教育論争の内容から確認する。生活教育論争とは教科研の研究者と雑誌『生活学校』で活躍していた教師の間の論争で、教科研の城戸幡太郎と留岡清男が綴方教育を批判したことから端を発した。城戸幡太郎は「生活指導の原理は国民の生活力を涵養すること⁽⁹⁾」だと述べ、綴方教育は科学的な実証主義に成り立っていないため、児童に自覚させることができても「生活力を涵養」できないと指摘した。そして、対象を分析して綴るためには、直接に生活を向上させる技術を教えることが必要だとし、労働、生産の教育の必要性を説くのである。留岡清男も当時の綴方教育では科学的な根拠がなく、「生活主義の綴方教育は、畢竟、綴方教師の鑑賞に始まって感傷に終

る(10)」ことを批判した。

これに対して『生活学校』の教師たちは、誌上で反論したが、留岡清男の指摘に対して真っ向から反論したものはない(11)。留岡清男の指摘は当時の生活綴方において目標と方法論が十分に確立していなかったことを示したものである(12)。

生活教育論争では、理論家と実践家がお互いに接点を持ちうる機会となったのであり、ここでの議論の中には「社会生活科」の必要性を説くなど、戦後のカリキュラムにつながるとされる提言も出されていた。その中でも、言語活動を通じて生活を向上し、改善していくという手段としての綴方の枠組みから生活保障と学力保障が基本の目標として取り上げられた(13)。結果それは、時代の生活に即した内容を取り扱い、子どもの生活を改善していくことを目標とした教育であったのであり、それぞれの時代を変えていくというよりも、その時代の中で生活を改善していくという理念であった。ここに、軍国主義下においても生活主義教育が生き残る要因が見られる。

第2節 生活主義教育の言語活動意識

生活教育論争の中で、城戸幡太郎は国語教育を、生活教育と結びつけるよりも、本来の教育活動である言語教育をしていくべきであると述べている。

子供の社会生活を保障するといふことは、社会生活をするやうになつた子供が、どういふ風な言語生活をしなくちやならんかといふことを考へ、それから教材を集めて教育すればいいじやないかと思ふ。さういふ点に於いて国語読本には社会生活に必要な教材がないと思ふ。又言語生活を十分に保障するやうな言語そのものがないと思ふのです。(14)

城戸幡太郎は以前に『国語表現学』で「話方の教育にも力を入れねばならぬ」と述べ(15)、綴るだけでなく、話すことの学習をより充実させる必要があると考えていた。この城戸幡太郎の考えからは、理想の社会生活のために児童の教育をするのではなく、現実の社会生活に児童が適用できるように言語生活を保障する教育を、国語教育は担うのであるという国語教育観が伺える。現実を肯定し、現実の社会で生活できることを目標に設定した点が特徴的である。

城戸幡太郎の他に、生活主義教育者の中で言語活動を重視した国語教育を提唱していたのが、黒滝成至(以下「黒滝チカラ」)(16)である。黒滝チカラは『生活学校』や『教育・国語教育』を活動基盤とし論文発表し、それを『生活主義 言語理論と国語教育』(17)にまとめた。黒滝チカラはそれまでの国語教育が一方的な「押しつけ(18)」の教育であったことを批判し、これからの国語教育を自発的な人間育成を目指すべきだと述べている

ほんとうの国語教育は、——新しい生活言語教育は、言葉で表現されたものを正しく理解する力、必要なことを言葉でただしく言いあらわす力、そして、言葉の形をとつて物事を知る力、言葉の形をとつて物事を考える力をキタえることだ。今の教育の中から失われている主体としての人間(生活)と、客観としての世界(生活)とを取りもどし、言葉を通してその向こうを見るような力

を持つ人間、言葉を支配する人間を目ざす教育だ。(19)

黒滝チカラは受け身であった知識授与の教育を、児童を主体とした活動を重視する教育に変えようとしている。この点では、国民学校の内容を審議した教育審議会の内容と酷似している。黒滝チカラは児童を主体とした活動をするために、言語活動を重視した教育を目指す。言葉により知識を得て、考え、言葉から生活を変えていくことができると考え、そのために言語活動を重視したのである。その教育を黒滝チカラは「生活言語教育」と称した。

生活言語教育は、子供たちが、すべての学科はもちろん、もつと広い生活学習を行い、生活を高める言語の力を練ること、外から知識や技術をうけ取り、外へ知識や技術をつたえ、人間の正しい関係を生み出して行く言語の力を練ることなのは明かだ。しかも、それは、根本的には、外の世界と、自分と、その関係を知り、自分を改め、環境を改めて行くための、意識の働きの力を練ることで、方法は言語を働かせ、生活を通して営むのだ。(20)

日常生活では言語を使用して他者とのコミュニケーションが行われる。その言語の力を高めていくことは、生活を高めていくことになるという論理を使い、国語教育は「生活のため言語によつてする教育」という定義をしている。その定義は、次のような生活と国語の関係から生み出している。

生活＞言語生活＞学習生活＞学校教育＞学科＞国語科＞読み方など

生活＞〔生活〕教育＞言語教育＞学科＞国語科＞読み方など
生活理論　生活教育体系　いろいろ

言語科学　言語教育体系　生活主義言語教育　国語科

言語教育——国語教育はけつきよく「生活のため言語によつてする教育」だ。だから言語教育を考えるには、何よりもまず「生活」「教育」「言語」とを見きわめることが必要だ。(21)

黒滝チカラは「生活」「教育」「言語」が並立してあるのではなく、包含する関係にあると捉えている。ここで「生活主義言語教育」としたのは、実生活とは異なり、学校教育の中での言語教育であるが、生活を指向しているため「生活主義」の名を付けたと思われる。この生活主義とは、生徒の活動を重視することであり、言語教育であるから、言語活動を重視している。

この言語活動については、「生活のため」であるから、「話し方」「聴き方」のコミュニケーション能力育成を中心の活動を意図している。

生活言語教育の実践については、もちろん「話し方」「聞き方」がとくに重く見られる。

(引用者注：略)

普通に「話方」「聴方」として扱われる仕事とはちがひ、言語の訓練を何よりも国語教育の根本的な在り方とするのだ。

長い話しや文章を耳で聞いて、全体として受け取る。そのままの形で発表する。
話しや文章のなかの要点を拾う。それを整理し、組み立てて発表する。
話しや文章の中心を強く頭に焼きつける。それをひと口に言いあらわす。
要点や中心を聞いて全体の話をつかむ。それを肉づけして発表する。
人の問いを間違いなく聞きわけて、出来ても出来なくても適当な答えをする。
聞きたい事柄をはつきり質問し、質問に合った答えを正しく引き出す。
いつでも言葉を正しく言いこなし、それが人に何を伝えたか見て取る。
言いたい事柄を手ぎわよくまとめ、悪い事や悪い言い方をさける。
進んでは、道理を知らせ、気持ちを訴え、意志を示す働きを適当に果す。(22)

話し方が朗読や音読などの音声の指導のみではなく、話し合うことや理解してまとめたり、意見を表現したりするということであり、教室内での個人作業よりも集団での話し合いなどの言語活動を重視している。

国民科国語では「話し方」を新たに分節（領域の一つ）に設定しているが、城戸幡太郎や黒滝チカラには、国民学校以前にすでに話し方を重視しようとした運動がここに見られる。その根拠は、従来の教育は一方的な「押しつけ」であるが、生活の基本は言葉によってなされているので、その言葉の力を伸ばすことで、児童の生活を向上していくことができるという論理によって構成されている。過去の反省により児童の主体性と、生活の向上という条件が重なった時、言語活動重視となった。生活主義教育の国語教育を支えているのは、この国語教育観であった。

黒滝チカラは「話し方」「聴き方」だけではなく、「読み方」においても、生活主義教育を実践できると述べている。「読み方」では従来の解釈が学術的であるので、子供の生活と乖離していることを指摘し(23)、児童の自由な活動を提唱している(24)。

ほんとうの解釈とは、「文章」を通しての、読み手つまり主体と、書き手つまり主体との、表現されようとした「客観」についての交渉なのだ。だから「生一般」の力で限りなく飛びあがることなど出来ない。自分の生活によつて理解し、書き手と客観との交渉で生まれた「文」を通して、客観と文章との関係を理解し、自分の生活をユタカにし、立場を確かにするだけが、出来ることで、するべきことなのだ。(25)

自らの体験で自由に読むことは、野放図ではなく、教師がこの「交渉」の場を確保し、主体的な活動ができるようにしていくことを考えている。それも、「立場を確かにする」ことであるから、児童は自分自身の生活を顧みて、自分はどのように文章を読んでいるかという自己認識、自己を対象化することを視野に入れて学習活動を展開しようとしているのである。

黒滝チカラは「話す」だけでなく、子供につけるべき学力を「思う力、言う力、書く力、読む力、聞く力、知る力」と整理し(26)、児童の主体的な言語活動によって授業は成り立つのであるから、総合的な言語活動を中心に授業が展開していくべきであると考えている。

黒滝チカラの言語活動意識は、次の点にまとめられる。

- ①音声言語の活動を重視し、話し合いなどによって、思考もふまえた総合的な言語活動を意識していたこと。
- ②人間関係構築の行為として言語活動を意識していたこと。
- ③実生活の縮図としての学校ではなく、教育の上での生活を意識していたこと。

黒滝チカラの考えでは、言葉は単なる道具ではなく、人間関係構築、自身の思考を高めるための機関となる。その目的のために言語活動を中心とした指導方法を意識していたのであり、子どもの「言語生活」を教師が目標として設定し、それに近づける行為として意識していたのである。それは、一斉授業ではなし得ないので、個の言語活動を重視した活動になるのであり、人間関係構築からも、話し合いなどのコミュニケーションを重視していた。

城戸幡太郎や黒滝チカラは、児童を中心とした言語活動によって生活を扱い、生活を変えていく国語教育観を持っていた。生活主義教育とは言語活動主義教育によって支えられた教育であったと言えよう。

第3節 生活主義教育が国民科国語に求めた意見

第1項 教育科学研究会の論理

1937(昭和12)年5月18日に教科研が発足した当時、教科研では「国民教養の最低必要量」をテーマにした(27)。その後、1939(昭和14)年8月に「第一回教育科学研究協議会(28)」を開催し、城戸幡太郎は教科研のテーマである「国民教養最低標準の設定」という児童の学力保障のために、「国民学校案の実施を日本の教育の為に有意義ならしむる最大の任務(29)」として、これから作られる国民学校制度について教科研独自の考えを文部省に提出することを表明した。この協議会以後、研究者と実践家の集まりである教科研は全国組織として改編され、本部と支部に分かれ、研究者と実践家が共に国民学校制度について検討を開始した。

1940(昭和15)年10月に教科研の留岡清男と城戸幡太郎は大政翼賛会の中枢部に参加する。それは、教科研のメンバーを検挙から守るための参加であったが、ここで教科研は研究と実践の機関から政治的な機関へと変化したのであった。子供一人一人の学力を保障するという考えから、皇国民錬成の教育である国民学校制度について検討するにあたっては、留岡清男は次のように郷土教育が国土計画になっていくことを引き合いにして、教育の目標を個人生活から国家のため国民生活を対象に変更することを正当化している。

かつて考へられた郷土は、最早これを郷土とよぶよりも、むしろ国土の一小部分に過ぎないものといつた方がいいのであつて、今日の郷土は、国内外の情勢からいつて、国全体が一つの郷土に化してしまつたのである。

(引用者注：略)

われわれの生活も亦、個人生活とか家庭生活とかいはれるものが、私生活の範疇からはみ出して国民生活の範疇に入り込まざるを得なくなつたといふのは、唯観念としてそのやうに考へなければな

らないとか、又はそのやうに考へる方がいいとかいつたやうなことではなくて、客観的事態が必然的に生活の内部の機構の上に、また生活の外部の形の上に、新しき秩序と規模とを要請するやうになつたといふことを意味するのである。(30)

個人の生活向上という目標は、国家をどうするかという目標の下に存在する。それは、個人が国の中で生活しているからである。その時、個人の集合体が国家を支えるというように考えるのか、国家のために個人が働くというように考えるのかでは、個人主義と国家主義の違いがある。留岡清男は個人主義から国家のためという国家主義への移行を、郷土教育の郷土を拡大解釈すると、日本という国の問題になっていくことから、展開していった。教育についても、それぞれの子どもの生活というレベルから全国の子どもの生活というように拡大すると説明し、国民学校制度に対して参画することの正当性を述べているのである。この留岡清男の論理は、当時の国家主義へ傾注していった教育者に見られる論法であった。明石女子師範学校附属国民学校が国民学校期になって及川平治の教育を否定したのも、この個人主義から国家主義という論理であった(31)。

教科研が大政翼賛会に参加することの意義は、教科研がつづけてきた研究と実践の融合から、国民学校制度を教科研の成果をもって作ることであった。その結果、「教科研の人びとの議論は、明らかに改組以前の大政翼賛会の制度改革運動と結んで、下からの制度の根本的改革を予定するものであった。(32)」と、制度改革という政治的な活動へと広がっていったのである。

個人と集団の学習活動を重視していた生活主義教育は、個人と学級集団という枠組みから、国家へという枠組みに拡大されたのである。自分たちの教育を展開しようとすればするほど、各地に自分たちの教育を浸透させようとする、その典型的な例として、留岡清男の論理がある。個人、教室、学校、地域、国家という枠組みの拡大は、結果として、皇国化を肯定する論理となっているのである。

第2項 国民科国語に対する要望

教科研が国民学校について検討を開始すると同時に、国語教育に関する発言も、国民学校制度を意識したものになっていった。特に、顕著なのが方言と標準語の関係であり、国語の醇化を肯定する内容がいくつか発表された。生活綴方から教科研の会員となった山田清人(33)は、学習過程について方言を使うことを許容しながらも、学習の内容は標準語を学ぶことであり、目標は「正しい標準語による表現」をすることであると述べている。

国語教育は、この純正に統一された単一国語を以つて児童の生活に喰ひ入ることである。綴方も亦最後の目標を正しい標準語による表現にまで昂めて行かねばならないのである。標準語的文章表現の教育をすることを強いて敬遠し、いつまでもエセ文学的感覧を以て、綴方に方言のニュアンスを喜んでゐてはならないのである。(34)

生活綴方に配慮し「方言を学校教育のなかで、肯定的に取り上げて、児童の綴方作品を画期的に飛躍させた、曾つての綴方教育の功績は、相当大きく認めてよいものである。(35)」と方言による生活綴り

方の成果を尊重しつつも、目標は標準語にしている。生活主義では、生活を中心とした活動をするのであって、すでに教科研の生活とは国家であり、地域を限定した方言は「単一国語」ではない。そうなる
と、個人や集団の教育を尊重しつつも、「単一国語」を教えることになるのである。個人や集団の言語活動を重視した教科研の考えと、「単一国語」という全体主義が同時期に併用されているのである。

同様に、生活綴り方の実践者で教科研のメンバーであった村山俊太郎⁽³⁶⁾は言語を矯正することで、生活を矯正し、その結果、家庭や社会へ影響し、啓蒙していくと考え、標準語教育の正当性を述べている。

子供たちに於いて、言語を知ることが、生活を知ることだ。言語を矯正することは、生活そのものの矯正に他ならない。言語の意味を知ることが生活の意味を知ることなのだ。言語に於いて音韻の構造そのものを知らせること以上に、その生活表現としての任務を知らせることが大切なのである。

(引用者注：略)

教室を場として、子供を媒介とする言語訓練は、結局子供と親子、学校と社会を結びつけ、子供の生活訓練を通して、社会の生活啓蒙、文化開発へと教師のねばり強い技術的方法が営まなければならないのである。(37)

生活綴り方に対する配慮として、方言を否定することなく、より高次の生活のために標準語が必要であるという、個人主義から国家主義という論理の展開をしている。教科研は自らの活動を否定することなく、地域から全体、個人から国家という論理をすり替えることによって、国民学校に対応しようとしたのである。

第3項 国民科国語への要望書の内容

1940(昭和15)年4月に教科研の言語教育部会は、文部省に「国民学校案の国民科・国語の取り扱いについて」を具申した。教科研が国民学校制度に積極的に関わろうとした結果、各部会で一番早く完成したのであり、会長の城戸幡太郎自ら文部省に出向いた。この時期は国民科国語の教科書の編纂が開始された時期であり、教科研ではより早く自分たちの意見を国民学校制度に組み込もうとしたのである。以下が要望書の本文である。

国民科国語読本に対する要望

一、編纂方法の原則に関する希望

- 1 国語読本によって将来の国民社会生活に於ける言語生活の基準を明示されたし。
- 2 語彙、漢字、語法を汎く調査し品^{ひん}鑑^{かん}してその基本的なものを国語読本に採択せられたし。
右の調査に基^{もと}を^{もと}お^もか^かざる早急なる国語読本の改訂は希望せず。むしろ調査完了までの期間内に於ては現行国語読本の部分改訂を行ない活用の道を講ぜられたし。

二、編纂方法に関する希望

- 1 国語を組織的体系的に指導し得る国語読本を編纂されたし。
- 2 当局に於いて教師用書を編纂し、各課の趣旨、指導力点並に言語訓練上の留意点を明示されたし。
- 3 国語読本の外に文学読本を別箇に編纂されたし。
- 4 他教科の教科書に使用する文字、語彙、語法を該当学年に於ける国語読本を基準とされたし。
- 5 カタカナ、ひらがなを可及的に速かに提出し、読文力の指導を書字力の指導に先行するよう配慮ありたし。
- 6 巻一最初の提示を単語と絵とによられたし。
- 7 表音的仮名遣に統一されたし。少くとも字音仮名遣は表音的にされたし。
- 8 送り仮名法を一定されたし。
- 9 漢字は国民社会生活に於ける必要度の高いものを選びなるべく先出されたし。
- 10 漢字習得の困難度の低きものより先出されたし。
- 11 漢字の本質を考慮し提出の序列を考えられたし。
- 12 漢字の読み方を最少限度にされたし。
- 13 字体を整理し現行の活字に規格を与え、各巻を通じ活字を使用されたし。
- 14 実用文字（略字）を可及的に多く採用されたし。
- 15 社会生活に於ける必要度の高き語彙を選び且つ系統的に新出せしめられたし。
- 16 新出語彙を巻末に一覧表として提示されたし。
- 17 誤り易き若くは主要なる語彙を欄外に提示し且つ標準的アクセントを附されたし。
- 18 基本的語法を課末或は巻末に提示されたし。
- 19 漢字の筆順を巻末若しくは教師用書に明示せられたし。
- 20 文章の分別書は中学年まで延長せられたし。
- 21 人名地名等の固有名詞には簡単なる註をほどこし欄外に提示されたし。
- 22 基礎的な発音・発声等の国語音声学的解説を教師用書に於いて明示されたし。
- 23 要所に練習教材を配当されたし。
- 24 掛図は当局に於いて作成し原則として読本の挿絵との重複を避けられたし。(38)

これらの申し入れの内、「二、編纂方法に関する希望」の中では、実際に国民科国語で導入されたものが多い。表13-1は教科研の要望と国民科国語の実際との比較である。

表13-1 「国民科・国語読本に対する要望」「二、編纂方法に関する希望」と実際の教科書の比較

教科研の要望	実際の教科書
1 国語を組織的体系的に指導し得る国語読本を編纂されたし。	国民科国語の教科書は一年より体系的に作られ、発達段階を意識して教材の内容や配列に工夫がされているので、この通りになっている。

2 当局に於いて教師用書を編纂し、各課の趣旨、指導力点並に言語訓練上の留意点を明示されたし。	教師用書は今まで文部省は刊行していなかったものであり、国民科国語で初めて刊行されるものである。その内容については、この通りになっている。
3 国語読本の外に文学読本を別箇に編纂されたし。	採用されず。
4 他教科の教科書に使用する文字、語彙、語法を該当学年に於ける国語読本を基準とされたし。	他教科・科目の文字や語彙については、国民科国語の教科書を基準にして表記についても工夫されていて、この通りになっている。
5 カタカナ、ひらがなを可及的に速かに提出し、読文力の指導を書字力の指導に先行するよう配慮ありたし。	カタカナについては、一年生から出されていて、ひらがなは国定第四期よりも早めに提出されていて、この通りになっている。
6 巻一最初の提示を単語と絵とによられたし。	一年の最初の教材は、単語がなく、運動場での運動などであり、二教材の後に、「アカイ アカイ アサヒ アサヒ」となっていて、この通りになっている。
7 表音的仮名遣に統一されたし。少くとも字音仮名遣は表音的にされたし。	表音的仮名遣には統一されていないが、低学年では拗音、促音を小文字に書き換えているものがあり、配慮がなされている。
8 送り仮名法を一定されたし。	国定第四期に比べて、国民科国語では送り仮名が統一されていて、この通りになっている。
9 漢字は国民社会生活に於ける必要度の高いものを選びなるべく先出されたし。	漢字については、低学年で多く出されていて、高学年では少なくなっている。六年間を通しては、国定第四期よりも多く出されている。それゆえ、この要望に近い形になっている。
10 漢字習得の困難度の低きものより先出されたし。	
11 漢字の本質を考慮し提出の序列を考えられたし。	
12 漢字の読み方を最少限度にされたし。	
13 字体を整理し現行の活字に規格を与え、各巻を通じ活字を使用されたし。	国定第四期では低学年では井上千圃による毛筆を活版にし、高学年では胡朝体で印刷したのであるが、国民科国語では全学年とも、国定第四期から導入された教科書体が使用されている。
14 実用文字（略字）を可及的に多く採用されたし。	国定第四期では略字は25字だが、国民科国語では44字を指導することになっている(39)。
15 社会生活に於ける必要度の高き語彙を選び且つ系統的に新出せしめられたし。	採用されず。
16 新出語彙を巻末に一覧表として提示されたし。	新出語彙については、いままで教科書の欄外に提示されていたが、国民科国語からは、巻末に新出漢字、進出の読みについて提示している。
17 誤り易き若くは主要なる語彙を欄外に提示し且つ標準的アクセントを附されたし。	教科書には掲載せず。教師用書に標準的アクセントを附した原文を掲載している。

18 基本的語法を課末或は巻末に提示されたし。	採用されず。
19 漢字の筆順を巻末若しくは教師用書に明示せられたし。	教師用書の巻末に「運筆順序」として明示されている。
20 文章の分別書は中学年まで延長せられたし。	分かち書きについては、国定第四期がおおよそ単語区切りにして、国民科国語では文節区切りにしている。この分かち書きは、国定第四期は2年生まで続き、3年からは分かち書きは見られない。一方、国民科国語では2年の途中の「二十二」まで分かち書きで、「二十三」からは分かち書きはない。国民科国語の方が早く分かち書きをやめているので、この通りではない。
21 人名地名等の固有名詞には簡単な注をほどこし欄外に提示されたし。	教科書には載せず、教師用書に記載。
22 基礎的な発音・発声等の国語音声学的解説を教師用書に於いて明示されたし。	教師用書には標準語の発音について明記されているので、この通りになっている。
23 要所に練習教材を配当されたし。	教科書には練習教材はないが、低学年では「コトバノオケイコ」「ことばのおけいこ」として言語練習用の教科書が作成されている。
24 掛図は当局に於いて作成し原則として読本の挿絵との重複を避けられたし。	掛図は一、二年で文部省により作成され、読本の絵とは別に作られた。

このように、要望した24項目のうち、21項目について国民科国語では採用している。これほどまでに重複していることから、偶然の一致とは考えにくく、教科研の要望が国民科国語の教科書と教師用書の編纂に反映されたと考えられよう。

これらの要望の多くは、学習者の視点に立って検討されたものである。そして、「6 巻一最初の提示を単語と絵とによられたし」との要望は、言語活動を重視しているからこそその要望であり、教科研は児童の言語活動を重視した教科書を作成することを願ったのである。

もし、教科研の考える教育が皇国民錬成の軍国主義教育と対立するのであれば、「国民科国語読本に対する要望」の多くは取り入れられていないはずである。多くの要望がその通りに実現されたことは、国民科国語の理念が教科研の理念に近いからである。それは、子供の言語活動を重視すること、コミュニケーションを通して学ぶこと、特に話し言葉を重視し、理解と表現の活動を重視し、思考力を育成しようとしたことである。

この要望の「国語読本によって将来の国民社会生活に於ける言語生活の基準を明示されたし。」の中にある将来の基準とは、国語教育の目標としての到達点を意味している。「国民社会生活に於ける言語生活」が到達点だとすれば、国家主義の生活が到達点になるのであり、生活主義教育と軍国主義とは相反しないことになる。それは、個人から集団へ、集団から国へという枠組みの拡大によって、生活主義の「生活」が個人から国家へと拡大したからである。個人の言語活動により人材を育成することは、個人が生活を変えていくことで、社会を変えていくことであり、国家を支えていくことになる。教科研の

理念を変更することなく、論理をすり替えることで、皇国民錬成の教育へとつながることが出来た。生活主義教育は国民学校において、否定されるものではなく、むしろ組み込まれてしまう構造を持ち合わせていた。個人を尊重するということは、皇国民としての尊重であり、そのすり替えは、別な論理にすり替えたのではなく、解釈の枠組みを拡大することになって、対応できたのである(40)。

しかし、この教科研の「国民科国語読本に対する要望」にはもう一つ別の側面が読み取れる。それは、要望が言語事項に関する内容のみであり、教材についての要望が皆無な点である。国語読本に対しての要望であれば、当然、教材の内容にまで触れていくはずであるが、この要望では一切触れていない。もし国民学校制度に積極的に参加する意欲が有れば、教材内容をより皇国民錬成の内容にするように要望するはずであるが、教材内容についての言及がない。皇国民錬成へ変えていく精神教育の側面を打ち出していないのである。先に出した表13-1は教科研の要望書が国民科国語の教科書と教師用書に取り込まれたかを確認したものであるが、ここで国民科国語の教則に照らして教科研の要望と対比してみた。その結果が表13-2である。

表13-2 教科研の要望と国民科国語の教則の比較

教科研の要望	国民科国語の目標と教科書編纂方針
	日常の国語を習得せしめ其の理會力と発表力とを養ひ国民的思考感動を通じて国民精神を涵養する
1 国語読本によって将来の国民社会生活に於ける言語生活の基準を明示されたし。	国語教科書の教材は、醇正なる国語を通じて国民精神を涵養し、情操の醇化、創造力の啓発に資し、併せて国語愛護の念に培ふものであることを期する。
1 国語を組織的体系的に指導し得る国語読本を編纂されたし。 6 巻一最初の提示を単語と絵とによられたし。	文章の系統 第一期は言語の発生系統を考慮して叫び声・独言・対話その他専ら主体的な叙述を按配し、第二期に入つて次第に客観的な叙述に移り、第三期に至つて口語文・文語文に分化する。第四期には更に文語の書簡文や名家の作品をも採択する。なほ韻文としては、第一期の叫び声から出発して、第一期第二期を通じて童謡・童詩の類を排列し、第三期に入つて現代詩・和歌・俳句等に分化せしめる。
	表現対象の系統 表現の対象は児童の生活から出発して国民生活の諸相に分化展開させる。即ち第一期は専ら遊戯・童話等を中心とする児童生活を表現の対象としこれを以て第二期以降の教材の母胎たらしめる。童話は伝説・寓話等を経て、第二期に於いて神話・英雄物語に移行し、第三・四期に於いて更に歴史物語・歴史的文化財に発展させる。遊戯は模倣・作業・運動・観察等を経て、次第に現代の国民生活・文化の諸相に展開させる。特に第一期第二期に於いては修身教科書と相挨ち、国史及び地理の教材の萌芽を啓培して、第三期にそれぞれ科目を分ける母胎たらしめる。

<p>2 語彙、漢字、語法を汎く調査し品鑑してその基本的なものを国語読本に採択せられたし。</p> <p>4 他教科の教科書に使用する文字、語彙、語法を該当学年に於ける国語読本を基準とされたし。</p> <p>5 カタカナ、ひらがなを可及的に速かに提出し、読文力の指導を書字力の指導に先行するよう配慮ありたし。</p> <p>7 表音的仮名遣に統一されたし。少くとも字音仮名遣は表音的にされたし。</p> <p>8 送り仮名法を一定されたし。</p> <p>9 漢字は国民社会生活に於ける必要度の高いものを選びなるべく先出されたし。</p> <p>10 漢字習得の困難度の低きものより先出されたし。</p> <p>11 漢字の本質を考慮し提出の序列を考えられたし。</p> <p>12 漢字の読み方を最少限度にされたし。</p> <p>13 字体を整理し現行の活字に規格を与え、各巻を通じ活字を使用されたし。</p> <p>14 実用文字（略字）を可及的に多く採用されたし。</p> <p>15 社会生活に於ける必要度の高き語彙を選び且つ系統的に新出せしめられたし。</p> <p>16 新出語彙を巻末に一覧表として提示されたし。</p> <p>17 誤り易き若くは主要なる語彙を欄外に提示し且つ標準的アクセントを附されたし。</p> <p>18 基本的語法を課末或は巻末に提示されたし。</p> <p>19 漢字の筆順を巻末若しくは教師用書に明示せられたし。</p> <p>20 文章の分別書は中学年まで延長せられたし。</p> <p>21 人名地名等の固有名詞には簡単なる註をほどこし欄外に提示されたし。</p> <p>22 基礎的な発音・発声等の国語音声学的解説を教師用書に於いて明示されたし。</p>	<p>文字・語彙・語法の提出も亦右体系と相俟つて自ら基準が定まるのである。</p> <p>今その提出の基準を極めて概括的にいへば次のやうである。</p> <p>①簡単にして基本的なものから始め、次第に複雑なものに及ぶ。</p> <p>②児童の生活や心情に關係の深いものから始める。</p> <p>③具体的意義を有するものを先にし、抽象的意義を有するものを後にする。</p>
<p>2 当局に於いて教師用書を編纂し、各課の趣旨、指導力点並に言語訓練上の留意点を明示されたし。</p> <p>3 国語読本の外に文学読本を別箇に編纂されたし</p> <p>24 掛図は当局に於いて作成し原則として読本の挿絵との重複を避けられたし</p> <p>23 要所に練習教材を配当されたし。</p>	<p>国語教科書として「ヨミカタ」と称する国語読本とこれを言語的作業的に展開する「コトバノオケイコ」と、更にこれを国語指導の全分野に拡充する「ヨミカタ」教師用書の三種を編纂する。いふまでもなく前二者は児童用書であり、後者は教師用書である。なほ掛図も編纂する。</p>

この表13-2の結果から見て明らかなように、教科研の要望は言語事項を中心にし、教材の内容についてはほとんど触れていない。国民科国語の目標である「国民的思考感動」、「国民精神を涵養」「皇国民鍊成」「国語の愛護」については全く触れていない。むしろそれは、あえて避けているようにも思える。皇国民鍊成へ変えていく精神教育の側面をあえて触れないことで、国語教育から皇国民鍊成の軍国主義思想を排除しようとする意識がうかがえる。排除するような要望は書かれていないが、あえて教材内容にふれないことは、言語教育を推し進めることであり、皇国民鍊成の教育を無視することで、抵抗を示す意図が読み取れる。教科研の生活主義教育者は要望書に超国家的な目標を排除することで、軍国主義教育に抵抗し、そのような形で軍国主義教育の中に自らの身を委ねることしか道は残されていない

かったのであろう。

第4節 生活主義教育による国民科国語の実践

教科研の林進治⁽⁴¹⁾は、神奈川県女子師範学校附属国民学校⁽⁴²⁾（以下「神奈川女子附属」）の訓導であった⁽⁴³⁾。林進治は『国民学校国防教育体制⁽⁴⁴⁾』において国民科国語の「取り扱いの方針」で、読み方と生活との関わりを次のように述べている。

ホ ヨミカタによつて、ありたい生活についての行動意欲をたかめ、感情、情緒を豊かにし、躰の裏づけをしていく。

ニ 話し方、聴き方としていつも自分たちの生活を発表する機会を与へ、教師は正しい躰をよく認め、カづけていく。⁽⁴⁵⁾

教科研の生活主義がこの取り扱いの「ありたい生活についての行動意欲をたかめ」に表れている。林進治は読むことについて「文字をよむのではなく生活をよむ態度の躰⁽⁴⁶⁾」が必要だと述べていて、話すことについては、「何々ごっこ、何々遊びからすすんで、劇形式に至まで、全体的な生活の場を構成し、その場に即して話し方の練習をさせる。⁽⁴⁷⁾」と述べ、国民科国語でも生活主義を生かそうとしている。一方で、「天皇陛下を中心に、みことのまにまに自分たちの生活がいとなまれるという事実を体得させる。⁽⁴⁸⁾」と天皇中心という皇国的な思想を示している。「自分たちの生活がいとなまれる」のは「天皇陛下」の思し召しであるという論理で、生活の基盤が天皇制にあり、生活主義教育を戦時下でも共存できるような理論的に、天皇というシンボルを用意しているのであった。

林進治は実践記録を『国民学校国防教育体制』に掲載していないので、神奈川女子附属が1943(昭和18)年に発刊した『実践記録に基づく我が校 国民科授業細目(初四)⁽⁴⁹⁾』の授業報告から読み取っていく。同書は1942(昭和17)年から配布された初等科四年の教科書を使い、一年間の実践を翌年にまとめたものである。初等科四年は文部省が児童の発達段階を四期に分けた第三期の最初の学年である⁽⁵⁰⁾。この第三期の教科書教材の特徴は「説話から展開する生活・文化・の歴史性ととも、児童生活から出発する国民生活・文化の現代性をも一環として包摂⁽⁵¹⁾」する教材で、国民学校の完成期にあたる。

林進治は、「読み方」の指導過程を「しらべ」「読みあひ」「話しあひ」「きはめ」の四段階に設定している。

授業の実践はまづ、各自の力によつて文に打ち当たり、正しき読み方をしらべると共に、文の事象・情調・主題を求めしめることであり、それを大勢の共に学ぶ場に導いて、まづ文字・語句に対する明確な理會、正しい朗読法の修練によつて、文理會の確固たる地盤となすと共に言語修練を果たしていく。しらべた結果の読みあひ、話しあひは次の分節的学習の出発として之を導く役目を担わせる。「きはめ」の仕事はかうして短ひ分節を繰返し読ませ、読み、聴き、或はかくことによつて、その分節により知り、感ずる限りをまとめさせ、話に導き、それらの分節吟味を次第に系統づけて全文の機構・事象・情調・主題を一体として求めていかせ、かくして全文がきはめつくされて、更

に全文の朗読・書写・劇化・文字語句の応用練習等によつて之を身につける仕事をする。これが本細目に於て、国語学習の本格者な形態として取り上げ、確立せんと努めた所である。(52)

「読ミ方」の項目は林訓導が執筆してるが、「しらべ」「読みあひ」「話しあひ」「きわめ」という単独ではない言語活動を重視している。いわゆる三読法の「通読、味読、精読」とは異なる段階を設定している。それは、「読みあひ」「話しあひ」であり、児童相互の言語活動によって学習を成立させようとしている点である。この点が教科研の影響によるものであると考えられる。

次に実際の指導記録を確認する。指導記録は一年間の教材について書かれているが、その中でも『初等科国語 六』「十一 大演習(53)」(図13-2、図13-3)を取り上げる。教科研の話し言葉重視と、生活との関わりを実践記録と、教師用書と比較する。

教師用書ではこの教材の趣旨を、天皇が直接軍隊を統監し、「軍官民一体となつて、陛下に赤誠を捧げ奉る国民的感動」を「児童の生活に即して書き表した本教材を通して、めいめいの心に深く刻み込もうとするのが本教材の趣旨である。(54)」とあり、表現の読み取りではなく、天皇と軍との関係について感動することが目的になっている。教材は三部構成になっていて、一が演習前日に軍隊が通過するとき、婦人会などが湯茶の接待をする場面である。二が天皇が統監する場面である。三が兵士を翌日に見送る場面である。教師用書の「取扱の要点」では、次のように指導することが書かれている。「読むこと」では、感動させることが中心になっている。

(一)では軍隊が続々街へ入り込む勇壮なありさまと、親切に軍隊を接待して慰問する人々の心持に感じさせるやうに指導する。(二)では早朝から開始された大演習のありさまと、これを御統監になる大元帥陛下が御熱心に戦況を御覧になる大御心に感佩させるやうに指導する。(三)では民家に宿泊した兵隊を一家こぞつて歓待する気持ちに同感させるやうに指導する。かうして三章を通じて大演習の気分を感得させ国防概念の養成に資するやうにする。(55)

この感動についての指導は、兵士を歓待する慰問する人々の心持ちから感動させようとしている。兵士になって考えることは、戦地の体験がない児童には難しいが、軍人援護をする国民の立場で考えることは容易である。

「話すこと」では、「文章・挿画を中心として湯茶接待所のやうす、大元帥陛下御統監の御模様、兵隊を泊めた一家のありさま等について話をさせる。(56)」とあり、それぞれの場面ごとに話し合いをさせることを求めている。その場面は図13-1の通り、接待所で湯茶を出している婦人会と子供、そして兵士が休憩している場所である。

図13-1 「大演習」の最初の部分(57)

※この教科書は実際に教師が使用したものであり、書き込みは当時の教師のもの。発音の注意点や表現指導の注意点が書き込まれている。使用された学校、教師名は不明。

この「大演習」について神奈川女子附属では、図13-2の一段目の「教材のねらい」で、「建軍の本義を明らかにし、軍隊生活に親しませると共に、軍人援護精神を体得せしめる。」とあり、教師用書にはない、「建軍の本義」など、より軍国主義について理解することを目標としている。

また、下段の「指導計画」では「郷土の観察、史蹟取扱ひの際近くの聖蹟、御野立の跡等を訪ね、郷土の誇りを明らかにすると共に」とあり、教師用書では『ヨミカタ一』「ヘイタイサン」『ヨミカタ二』「ヘイタイゴツコ」『よみかた四』「にいさんの入営」「金しくんしやう」「病院のへいたいさん」『初等科国語一』「にいさんの愛馬」『初等科国語二』「軍旗」「ゐもん袋」「三勇士」『初等科国語三』「兵営だより」『初等科修身二』「明治天皇の御応」『初等科図画二』「演習」との連絡について示しているが、郷土の観察については示していない。地域の密接な関係を示すために、史蹟を確認するなどの校外活動を視野に入れての指導計画であり、教科研の意見が反映されている。

図13-2 神奈川県女子師範附属国民学校「大演習」の実践報告 1

図13-3 神奈川県女子師範附属国民学校「大演習」の実践報告2

指導過程を見ると「しらべー読み合ひー話し合ひ」を経て「きはめ」に至り、児童の言語活動を重視していることが見られる。教師用書が示している、場面ごとの話し合いだけでなく、話し合いなどの言語活動を取り入れている所に特徴がある。

一方、「指導計画」の「郷土の観察、史蹟取扱ひの際近くの聖蹟、御野立の跡等を訪ね、郷土の誇りを明らかにすると共に」とは、郷土に誇りを持つことであるが、郷土の誇りは「国家の誇り」に結びついている。それは、「聖蹟」を誇りにすることであるから、国家主義を誇りにすることであり、地域から国という論理の転換をしやすい内容である。また、この教材で話し合いを重視し、朗読を取り入れることは、音声言語によって、教材内容を自分の内面に取り込むことになっている。また、どのような教材であっても、このように地域の「聖蹟」見学をすることで、軍国主義的な扱いが出来てしまう。他教材との関連は、他教材の内容を引き込んでしまう。それゆえ、軍国主義の内容を扱うと、必然的に関連した教材も軍国主義の影響を受けてしまうのである。

教科研の児童の生活を重視し、児童の言語活動を重視することは、児童に言語活動を通して教材内容を自己の内面に取り込むことにより、内発的な軍国主義思想を生じさせることになるのである。音声言語により、教材内容の兵士を歓待する人々の気持ちを理解し、その感動する場面を音読すればするほど、教材の登場人物の感動を児童は読み取って自己化していく。特に、中段の「指導の要項」で「家中の人で兵隊さんに親しみ、兵隊さんをお慰めし、御奮闘を祈つたこと」を話し合うのであるから、これを否定的に話し合う事はできない。つまり、本文の内容批判ができないように仕組まれているのである。音読や朗読することは本文理解に必要ではあるが、登場人物の感動を読み手が追体験し、自己の内面化をさせてしまう機能がある。それを、この音読や話し合いによって生じさせている。

