

第14章 合科教育思想と国民科国語

－木下竹次の学習論の吸収－

第1節 木下竹次の合科学習論の内容

第1項 奈良女子高等師範学校附属小学校の合科学習

奈良女子高等師範学校附属小学校（以下「奈良女子附属」）の木下竹次⁽¹⁾は、1920(大正9)年から開始した総合学習を「合科学習」と呼び、独自学習→相互学習→独自学習という学習過程により、児童がコミュニケーションを取りながらお互いに学習することを目指した。合科学習は奈良女子附属の訓導である、清水甚吾、河野伊三郎、山路兵一、秋田喜三郎、岩瀬六郎、池内房吉、増田勲、小笠原ミチ雄、小林巖、鶴井滋一らによって研究・実践された。同校には全国各地からの参観者が連日集まるなど関心は高く、奈良女子師範の合科学習は全国各地に普及していた。

木下竹次は学習材料を日常生活に取り、全ての教科を含んで実施する「全科的合科学習」と、一つの科目か少数の科目を取り扱う「一科合科学習」に大別し⁽²⁾、すべてを合科で実施するのではなく、児童の様子に合わせて一科的合科学習をしてもよいなど、柔軟に合科学習を導入しようと考えていた。児童の学習状況やことばの使用状況、教材の内容、季節などさまざまな教育環境によって学習方法は決まるのであるから、学習方法は固定されず、教育環境に応じて教師が最も適した方法を選択したのであった。木下竹次の合科学習の特徴は、児童の教育環境や児童の特性に合わせて、最も適した学習過程を教師が選択するところにあった。

入学時当初は「成るべく室外に出て直接自然界と人事界に入つて環境におけるあらゆる事物を直観する。」⁽³⁾とあり、「実物の描写・立体的工夫制作・実物の説明記述・相互の談話・数量的生活等種々の活動をする」⁽⁴⁾ことで、教室に戻ってから独自学習や相互学習をさせようと考えていた。それゆえ、国語科と合科学習は、実物をことばで記録することや、実物を目の前にしての話し合い、あるいは教室で友だちと印象に残ったことを話し合い、記録し、作文を綴るなどの言語活動の点で関係している。それも、教科書を扱う場合も、実物を通して学習する場合も、児童の自発的な話し合いや記録などの言語活動を通して、感じたことや考えたことを言語化させて学ばせようとしていた。それゆえ、初歩の段階では、校庭や教室などの学習の場所は選定するが、学習材料は決めずに、児童の活動から学ぶようにしていた。

奈良女子附属の合科学習は、自発的な学習を促しつつ、生活を中心として、言語活動を通して学ばせるといふ、児童を中心とした学習活動が特徴である。特に、個人での思考や集団での話し合いなど、「独自学習」や「相互学習」を通して学ばせようとする学習論である。そこには教え込みなどの詰め込み学習はなく、また児童や教育環境に応じて、教材や学習方法が変化するので、教授方法が画一化することはない。児童の言語活動を中心に据えて、生活との連携の中から、自発的に学習させることを基盤にしていた。

第2項 奈良女子附属の国民学校への影響

国民学校について審議していた教育審議会でも、低学年での合科教育が教育効果として有効であるという意見が多く出された。その結果、国民精神というカテゴリーから、国語、修身、地理、歴史が国民科として一つの教科に統合されることになった。これは、教科分立が知識の詰め込み教育に陥り、教授方法が画一化していた状況を反省したからである。国民学校では暗記などの知識重視ではなく、児童の主体的な活動を通して知識を体得させようとしていた。そのために、他教科・科目と連携をとり、行事とも関連させ、家庭や地域社会と連絡をとりつつ、体験的、実践的に知識を獲得する方法を導入した。教育審議会では、奈良女子附属や東京高等師範学校附属小学校、東京女子高等師範附属女子小学校などの師範附属や、浅草の富士小学校などで実践されてきた合科教育について検討していた。しかし、大正自由教育の影響下の合科教育は、自由主義、個人主義の影響が強く、国民学校制度が目指す皇国民の錬成とは異なる立場になるために、国家主義からの合科教育を文部省主導で実施すべきであるという意見が出され、それゆえ、自由主義、個人主義の合科教育は否定し、国家主義の上に成り立つ「総合教育」と定義した。児童を育成するのは児童の個性伸張のためではなく、国家のためであり、そのために主体的に国家意識を持つ人材を育成する必要があった。それゆえ、児童中心の自発的な学習が国民学校で導入されたのである。

自由主義、個人主義の合科教育は否定されたが、奈良女子附属の影響は大きく、全面否定は出来なかった。一般向けに発刊された国民学校制度の解説書『国民学校 その意義と解説』⁽⁵⁾においても、文部省の担当者が質問に答える形で「総合教授(合科教育)が一部の小学校に行はれ、少数の研究的な、良心的な教師によつて総合的教育が無意識に行はれてゐる」⁽⁶⁾と説明し、奈良女子附属を含む実践を評価している。また、「奈良女高師附属主事木下竹次、新教育協会長野口援太郎(元姫路師範校長)氏らによつて実践され一頃は総合教育教授の実施校が全国で二百余校を数へたもので、現在の低学年教育は各小学校共、多かれ少なかれ総合教授の方法を採り入れてゐないところはない。」⁽⁷⁾と総合教授がすでに一般化していることを述べて、その中でも有名な実践校として「奈良、東京の両女高師附属小学校、この官立両校以外では浅草富士、深川、蔵前高等の各小学校で行つてゐるやうである。」⁽⁸⁾と奈良女子附属を一番に挙げている⁽⁹⁾。その上で、「問 総合教授には特殊な設備が要るのか。例えば奈良女高師附属、或ひは深川小学校など円テーブルを教室に並べてあるが。」⁽¹⁰⁾とあり、当時、奈良女子附属の円テーブルが有名であることがうかがえ、深川小学校も奈良女子附属の影響下にあるとの認識が当時にあったことを示している。当時、奈良女子附属の影響は各地にも見られ、前橋市が1940(昭和15)年に群馬県の男子・女子の師範附属小学校の訓導を集めた国民学校制度の座談会でも次のように奈良女子附属が合科学習を継続して実施されていることを、群馬県女子師範附属小学校訓導の橋本福太郎が述べている。

奈良附属小学校では木下竹次先生が合科学習を中心として学習指導に専念されてをつた事はすでに皆さん御存じの事であります。現在に於いても継続されて居るのであります (11)

一方『国民学校 その意義と解説』では、合科教育の問題点も指摘している。

総合教授が児童の生活に即し、子供の興味に教授の焦点を置いて教育を進め、その間において教科

の関連を密接にし教授法に新機軸を発揮した功は大きいがその反面、科目の独自性を無視し、大人の合理主義で子供の生活をあまりにもこまかに掘りすぎたといふ非難もまたまぬがれ難い。(12)

ここでは、合科教育への問題点の指摘よりも、合科教育への評価に着目したい。「児童の生活に即し」ていることで、生活との関係を密にしてる点、「子供の興味に教授の焦点を置いて」いることで、子供を観察し、発達段階に配慮している点、「教科の関連を密接にし教授法に新機軸を発揮した」点を評価しているのである。教育審議会では、自由主義、個人主義という理念を否定したが、これらの方法については肯定的に受け止めているのである。国民学校に導入された合科教育については、問題点もありつつ、功罪を考えるなら、功を取ったのである。

そして、国民学校で実施する教科を統合した教育についても、いままでの合科教育の実践を取り入れたと述べている。

結局統合教育といふものはこれまで教育界の良心的に研究的な教員によつては或る程度実行されて来たものを唯国民学校のなかに組織化し、法規化し、体系化して理論づけたものに過ぎない。

だから真面目な教員のなかには、「これなら既に我々はやつている」と思ひ当る人も出て来ることと信じる。(13)

この「これまで教育界の良心的な研究的な教員」というものは、既に述べた奈良女子附属、東京女子高等師範附属、浅草富士小学校などの教師のことであり、大正自由教育運動による統合教育は全否定するのではなく、「国民学校の中に組織化し、法規化し、体系化して理論づけ」ることが可能だったのである。前橋市の国民学校制度の座談会でも自由教育は否定されたのではなく、目標を変えただけと、群馬県女子師範附属小学校の塚原義睦訓導は次のように述べている。

郷土中心とか生活中心とか、新学校の精神と云ふものは今度の国民学校にも適用され、其根本を為す一ツの思潮と見るのではないか (14)

国民学校制度においては、自由教育を真っ向から否定するのではなく、個性伸張などの目標を個人においていたのを、国家に置き換えることで対応できたのである。

第3項 木下竹次の国家主義への転換

木下竹次は教育審議会が国民学校の答申を出す直前に合科教育を見直し、1938(昭和13)年に『低学年合科学習概論』(15)をまとめた。木下竹次は合科教育が衰退したと考え、その理由を次のように述べている。

合科学習の研究も漸次進歩したが、尚自由学習と誤認せられることが尠くなかった。偶々時勢の転換に伴ひ自由思想は没落して、統制思想が強く台頭するに及んで合科学習の如きは漸次姿を消す様

になった(16)

そして、教育審議会で合科教育が取り上げられると関心の高まりが増えてきて、ふたたび注目され、「教育審議会の初等教育刷新案にも総合教授として第一、第二学年に採用せられて居る。(17)」とあり、教育審議会で議論された総合教授は、木下竹次の意見そのものであると述べているのである。

木下竹次は合科教育の定義を「環境に依つて全一的に生活し自ら自己の文化生活を発展させて行くことを合科学習と称する」(18)とし、目標は「自己の文化生活」の発展であると示している。そして、その定義の上で、

合科教育の目的も結局に於て存在の皇国臣民を当為の皇国臣民とすることである。当為の皇国臣民とは我が肇国の精神に立脚して教育に関する勅語の御趣旨に徹底して皇国発展の活動を為す人である。(19)

と、「自己」を「皇国臣民」と置き換え、個人から国家のための教育へと目標を転換している。大正自由教育運動の木下竹次においても1938(昭和13)年段階で超国家主義に呑み込まれていたのである。このように対応しなければ、合科学習が生き延びることはなかったのかもしれない。この個人から国民への目標の転換は、次の学習原理の説明に登場してくる。

一、労作原理に依る学習の四条件

- (一) 主として自律的に活動成るべく他律的に活動することを避ける
- (二) 全身心を全一的に活動させて合科学習を為し徒に器械的に労作せぬ様にする
- (三) 学習生活の目的を堅持し之れに対する方法を定めて労作する
- (四) 文化価値を指導概念として合科学習を仕遂げる

二、労作原理による学習効果

- (一) 目的至上主義の学習が出来る
- (二) 知と行とが一致し児童各自が能力を発揮する
- (三) 人格の育成が出来る
- (四) 児童自ら社会生活の発展を図ることが出来る (20)

木下竹次は労作原理による効果は自然に自主的に活動できるようになることで、「日本民族の特質を発揮し理想の日本人に近づいていく」(21)ことを挙げている。ここで引用した児童の活動により身についた能力は、すべて皇国のために帰一していると述べている。自主的な学習が「肇国の精神」のためであり、「児童自ら社会生活の発展を図ること」も「肇国の精神」のためという国家のための学習であると述べている。学習の内容及び方法については児童中心主義であるが、目的において国家主義、皇国主義になっている。

木下竹次は合科学習の方法を「児童が自ら文化生活を為す方法」(22)であるとし、そのために教師が

指導していくのであって、教師の力量形成を重視している。その中でも、「児童が個人的にも社会的にも活動出来る社会的人格を育成して真によい日本人を作り得る所にも合科学習の妙味がある。(23)」と述べ、「社会的人格」を育成することが「真によい日本人を作り得る」ことができるとし、児童の学習は社会性を重視した国民形成であるとする。それゆえ、児童自ら行動できるような指導を重視していく。その結果、「合科学習は児童の日常の文化生活を発展させることに依つてよき日本人を育成して行くものである。」(24)という結論に達するのである。

このように木下竹次は個人を尊重する立場から、国家のための人材育成に傾いていった。その傾き方を確認すると、ある傾向が見られる。それは、合科学習の目的について国家のためのという目的に転換しているが、教育方法は変更していない。つまり、学習指導はほとんど変更はないのである。となると、大正自由教育の「自由」とは、子どもの自由な学習活動を保障する範囲でのみ使用されたものであり、社会制度からの自由ではなかった。それゆえ、木下竹次は子どもの自由な学習を見ていたのであり、イデオロギーが変更しても、目標を転換することで教育方法を変えることなく教育活動を展開しようとすることができたのである。国民学校になり皇国民錬成の教育になっても、自由な教育方法により国家のための人材を育成するという発想が生じた。木下竹次の大正自由教育思想は国民学校でも目標を転換するだけで、生き延びることができたのである。

木下竹次は、児童の「自己の文化生活」を向上する人間を育成する目的から、「皇国発展の活動を為す人」を育成する目的へと教育目標を転換することで、合科学習を国民学校制度でも取り入れようとしたのであり、結果的に軍国主義教育に加担したことになった。それは、木下竹次は児童の学習活動の自由を考えていたのであり、イデオロギーのための教育ではなかったからである。いわば、木下竹次の戦前・戦中の連続は、地に向けての意識は変わりなく連続し、天に向けての目標は非連続したと言えよう。

木下竹次の学習論が国民学校でも目標を変えるだけで存続できたということば、国民科国語で言語活動主義が相克しない理由の要因にもなっていると思われる。

第4項 木下竹次の合科学習と国語科

木下竹次は国語教育の目標を「国語教育は単に国語を学習させるのではなく国民の精神を育成するのである」(25)と国民精神の育成であると述べている。その後国民学校の教則が出来たときには、この国民精神が織り込まれていた。木下竹次は教育審議会の委員ではなかったのであるが、教育審議会は木下竹次と同じく知識の詰め込み主義の教育に反対し、画一化教育に反対し、児童の活動を重視した。個人主義と国家主義とは相反するものではあっても、具体的な活動には差はあまり無かったのである。

合科学習と国語科との関係は、児童の生活を中心にした言語活動にある。低学年児童では先ず話し方を優先させ、「話方は一種の綴方である。児童自ら思想を順序づけて発表していくからである。(26)」と、話し方は意見を表出する指導であり、発音などの指導だけではないと述べている。そして、「現時の国語教授は読方・綴方・書方に限られた様な形式になつて居るが国語学習に於ける話方の位置は重要だと云はねばならぬ。」(27)と、「話方」を「読方・綴方・書方」のように並列することでなく、それらと関わる重要な内容であると述べている。まだ国民科国語で「話シ方」を取り上げることが決まる前にこのような意見を出していた。この「話し方」重視の意見は先見性がある。「話し方」はそれ自体を

独立して指導するのではなく、「綴り方」などの他の領域との関係を重視している。「綴り方」でも「児童に各自の綴り方を読ませて他児童に理解・鑑賞・批評の各作用を行わせることは綴り方の進歩に寄与する」(28)とあり、「綴り方」の学習に音読や話し合いなどの音声言語活動を取り入れている。その相互学習は他教科でも見られる。木下竹次は「社会的自己の発展を図る合科学習に於て如何なる場合に於ても合科学習と不可離の關係を持つて居るものは国語科である。」(29)と述べ、「国語科は万般の思想に關係して居るから国語科は全教科に關係し全教科の内容を国語科中に摂取することが出来る」(30)とあり、国語科はあらゆる教科の基盤として存在していると認識している。それゆえ、他教科に関わる教材は他教科に入れ、国語科では「文学に関する思想と現行教科に含まれない材料を多く取り扱う」ことになるというのである。いわば、国語科の内容を切り捨てて、他科目と重複しない教材のみ残し、共存する道を選ぶ意識があったのである。

木下竹次は「話し方」が他教科と関連することができる点で、国語科を合科学習の主要な教科であると認識していた(31)。

第2節 教則での合科教育思想

「国民学校令施行規則」(32)第二十七条に

第一学年ニ在リテハ学校長ニ於テ地方長官ノ認可ヲ受ケ全部又ハ一部ノ教科及科目ニ付綜合授業ヲ為スコトヲ得

とあり、これにより学校教育制度で初めて総合教授が定められた。ただし、これについては補足説明があり、

一般の学校にありては文部省より地方長官に対し何分の指示をなしたる以後之を実施することとし、高等師範学校附属小学校、師範学校附属小学校等に於て適宜之を研究せしめ、其の成果に鑑み一歩一歩之を拡大することにした。(33)

と、高等師範附属および師範附属でのみ研究するように定められ、それらの学校では総合授業の実践を試みた。一般の学校でも許可された場合は実践されたが、数は少ない。その他の学校は「国民学校令施行規則」(34)の第一条の「五 各教科並ニ科目ハ其ノ特色ヲ發揮セシムルト共ニ相互ノ関連ヲ緊密ナラシメ之ヲ国民鍊成ノ一途ニ帰セシムベシ」を適用し、「相互に関連」することで、他教科目との関連を重視した。教師用書にもその旨が書かれていて、他の教科書のどの教材を参照するか示していた。

表14-1 一年『ヨミカタ』の教材と他教科との関連

月	教科書	教材名	他教科目関連
4	一	ラジオ体操	修・理・音

	ー2	校庭の遊戯	修
	ー3	アカイ アサヒ	
	ー4	ハトコイ	
	ー5	コマイヌサン	
	ー6	ヒノマルノハタ	修・算・音・図
	ー7	ヘイタイサン	修
	ー8	アヒル	理
5	ー9	ハシレハシレ	算
	ー10	ココマデ オイデ	
	ー11	カミフウセン	
	ー12	ウシ・ヒバリ	
	ー13	ユフヤケ	音
	ー14	オツキサマ	
	ー15	オハヤウゴザイマス (話)	修・算
	ー16	ホンダイサムサン	修・算
	ー17	エヲカキマシタ	修・算・図
	ー18	サヤウナラ・タダイマ	修・算
6	ー19	ヒカウキ	
	ー20	オツカヒ	
	ー21	デンワアソビ・オキヤクアソビ	修
	ー22	コトバノオケイコ・シリトリ	修
	ー23	カクレンボ	修・音
	ー24	キヲツケ	修
	ー25	アメガヤミマシタ	理
	ー26	イケニフネ	
	ー27	ホタル	音
7	ー28	タナバタ	算

	−29	ハコニハ	
	−30	ココハドコノホソミチダ	
	−31	オミヤノ石ダン	
	−32	アサガホ	修
	−33	オハカノサウヂ	修
	−34	ハナツミ	修
	−35	ユフダチ	
	−36	ニジ	
	−37	アリ	理
9	−38	川アソビ	修・図・算
	−39	メダカサン	
	−40	トビトカメ	
	−41	シタキリスズメ	図
	−42	オツキサマ	理
	−43	モモタラウ	
	−44	カタカナ図表	修・音・図
10	二1	山ノ上	音
	二2	アシタハウンドウクワイ	修・図
	二3	ウサギトカメ	
	二4	ラジオノコトバ	
	二5	ニシハタヤケ	
11	二6	カマキリヂイサン	理・図
	二7	サルトカニ	算
	二8	オチバ	理・図・数
	二9	イモヤキ	理
	二10	コモリウタ	音
12	二11	オイシャサマ	算・音

	二12	デンシヤゴツコ	音
	二13	ケンチヤン	
	二14	冬	理
	二15	オ正月	
1	二16	兵タイゴツコ	
	二17	ネズミノヨメイリ	
	二18	シヤシン	
	二19	カゲエ	
2	二20	日本ノシルシ	音
	二21	ハナサカチヂイ	
	二22	ユメ	修
	二23	机トコシカケ	図
3	二24	ウグヒス	修・算・理・音
	二25	ツクシ	算・理
	二26	汽車	

※「教科書」の項目は、「一」が「ヨミカタ 一」、「二」が「ヨミカタ 二」でその後の数字が教科書で出現した順番

この他教科目との関連について教師用書では次のような説明がある。

教材相互の連絡、「ヨイコドモ」の教材との連絡、他教科の教材との連絡を指摘して取扱上の考慮を促し、又極めて必要と思惟せられるものだけに限り、教材の参考資料、出典等を掲げたのがこの項である。

元来「読み方」教材は、文章そのものが教材であつて資料や原拠は単なる素材に過ぎないのであるから、これによつてみだりに教材を補充したり、殊に単純化することによつて始めて教材となつたものを逆に複雑にしたりして、児童を困惑せしめ、況んや資料原拠によつて教材を変更するが如きは最も戒むべきである。かかる見地から、資料や出典の掲載はできるだけ少数の限度に於いてなしたのである。(35)

教師用書には総合授業についての記述がない。あるのは、他教科目の教科書教材との関連である。他教科目との関連について、国民科国語の教科書を編纂した松田武夫は次のように述べている。

他教科、儀式、行事との連絡にあたっては、最初編纂にとりかかる前にまづプリンシプルをいろいろ立てた。たとへば児童の心身の発達に即するとか、児童の生活に即するとか、いろいろな基準があるわけである。児童の生活に即するといふことは、学校行事、年中行事、季節などに即するといふことになる。それは読み方だけでなく、算数にも芸能にも通じる基準である。さういふ基準をたててそれから編纂にとりかかったものだから、年中行事、学校行事、季節といふうやうなものに重点が置かれることになる。したがってある教科が中心になつてこれにいろいろなものが連絡するといふのではなく、すでに一つの中心があつて、それを国語の方ではかういふふうに出す、算数の方ではかういふふうに出すといふやり方でいつたわけである。(36)

教科書編纂では、ある教科に統合されるという考えではなく、行事や季節などを中心にしてそれに即した教材を配置したのであるから、行事や季節に応じて教科目は統合していくことが可能になっているのである。教科の内容分析よりも、生活を中心に考え、そこから教科の学習を組み立てているのである。このことについて、同じく国民科国語の教科書を編纂した井上越は次のように述べている。

国語は他の教科にくらべると材料が多いので国語にあつて他の教科にはないといふ材料もたくさんあるが、原則としては一つの生活事実を各教科それぞれの本質において生かすといふたてまへになつてゐる。したがつて連絡といふことを実際指導の上に生かす必要があり、教師用書にも連絡に注意して取扱へといふことが書いてある。

(引用者注：略)

『コマイヌサン』にしても、神社参拝の時とか自然の観察の折などに、一方は口をあけており、一方は口をとぢてゐるといふやうなことをよく観察させておけば、国語の指導もなだらかにゆくはずで、それをわざわざ神社に行つて『コマイヌサン』をやるといふことになる、国語教育はどこかへ行つて実物教育になつてしまふし、実際問題としても大変な負担である。(37)

教科書編纂者の立場からすれば、教科目の関連については、合科学習の発想ではなく、教科の効率的な授業のために考えられたものである。国民科国語になり、国語の週の授業時間数は大幅に削減され、一時間の授業も45分から40分になるなど大幅な削減である(38)。時間数は削減しても、教材数はほとんど削減していない。その上に知識授与の画一的な授業ではなく、児童の主体的な学習を重視しているので、教科の統合の概念には効率化が第一の目標になるのである。

教科の時数の削減に対応するために合科学習の可否について述べていても、低学年の未分科の対応としての総合授業論ではない。各学校では各師範学校の実践の成果を元に授業構想を練るしかなかったのである。その経緯について「学校放送」で教則案を解説した倉林源四郎は、次のように、家庭での未分科の生活から学校の分科生活への橋渡しとして総合授業を導入したと述べている。

言ふまでもなく、物事の実際は凡て全体として表はれるので、分科的ではないが、研究や学習に

はこれを分科して取り扱ふ方が真の徹底を期し得るのである、けれども学習の際の分科がもしも孤立分離に終つたとすれば、物事の真相をつかむことも出来ねば、又陶冶錬成にもならぬのである。教材の連絡統一の要ある所以はここに有るので、分科と統一とは離るべからざるものであると同時に、いつれかその一方に偏すべきでもない。所謂、合科教授とか総合教授とか言ふものが、分科のための分離孤立を避け、あらゆる教科の融合統一を図るための方法であるとするれば、それは頗る望ましいことであるし、又分科したものを総合する意味ではなくとも、家庭に於ける未分科の生活から学校の分科生活に移る連絡上の措置だとすれば低学年では頗る自然的であつて、教育方法上、これまた適切なこととは思はれる (39)

ただし、以前から行われていた総合教授は十分に成果が上がっていない状況から、「高等師範学校附属小学校、師範学校附属小学校等に於て」実践することを限定した説明している。

所謂総合教授に関して既に今日まで二十余年の歴史を持ちながら、必ずしもその実績が挙つて居るとは言ひ得ない実情から見て、この際この方法を全国に対して一律一体に実施せしめることは相当の考慮を要するのである。それで、今回の改正では総合教授の実行について或る制限を置いたのである。(40)

これにより総合授業は各師範学校で授業研究が開始されたが、師範学校の公開研究会ではあまり実践されなかった(41)。ただ、総合授業は家庭生活から学校生活への架け橋であるので、各学校でも指導できる余地を残すために、一年生の一学期までの間は、どの学校でも申請の必要なく総合授業を行うことができた。

ここでちよつと御断りして置きたいことは、児童が入学して、学校の生活に慣れるまでの一学期間位を、未分科的に指導することは必要のことであつて、実際にもかやうに扱つて居られるのであるが、それまでも地方長官の認可を得よといふのではないのであるから、誤解のないやうに願ふ。(42)

この総合授業は、未分科の扱いをするのであるから、各教科目の内容を統合することであり、木下竹次が提唱した「一科合科学習」になっている。各学校においては一年生の一学期間は合科学習を実践できたのである。このことを文部省が明言したことは、合科学習が国民学校においても必要なものであることを認めたことになるのである。合科教育の思想は、戦時下において断絶したのではなく、国民学校では目標を国家に転換して存続したのである。

第3節 合科教育の実践

第1項 奈良女子高等師範学校附属国民学校の場合

奈良女子附属の訓導は国民科国語の授業細目や授業案を多数刊行するが、総合授業としての授業案は見られなかった(43)。ただ、合科学習の形跡は国民科国語ではなく、理数科理科において多数見られた。例えば、理数科理科三年「梅のみ」の授業案(44)では、教室の外に出た観察学習はなかったが、梅の実を梅干しにするための下ごしらえをする授業で、グループごとに丸机で授業が行われている。以下はその記録の一部である。○は教師の発言である。

○工夫しながら、考へながらしなさい。つぎつぎどんなことをするのかその仕方を考へ、よく見てみなさい。……使ふ物はこれ、入れる物はこれ、さあはじめてごらん。」

——分団長の男女二人。どの組でもさつと立つては始める。他の児童は一心に見つめる。

○「その分団は出来たね。もう」——ニコニコしながら——「もう出来ましたか、福味さんの所は出来たか。終わりまで仕上げなさい。……福味さんのところ一番早い。早いだけがえらいのではないよ——（笑声）——あとからおいしく出来なきやいかん。」

——児童一同ニコニコしながら真剣に見てゐる。分団長も真剣に作業してゐる。—— (45)

この場面では児童の発言はないが、梅の量のはかり方、色が変わることの原因などは、話し合いの結果を発言している。奈良女子附属の戦前の合科学習は、校庭などの自然を観察し、そこで話し合いを通じて学ばせることが多く、その具体的な方法については、各訓導にまかせられていた。国民学校になって理科は理数科理科となり、一年から三年まで教科書名は「自然の観察」となった。そこに、他教科科目との関連を重視した教則の「各教科並ニ科目ハ其ノ特色ヲ發揮セシムルト共ニ相互ノ関連ヲ緊密ナラシメ之ヲ国民錬成ノ一途ニ帰セシムベシ」(46)との方針から、あえて合科学習と言う必要もなく、理数科理科を中心として他教科科目と関連して指導することができたのである。奈良女子附属の合科教育は理数科で生かされたのであり、理数科理科を中心として他教科科目の内容を統合する合科学習を展開していた。その場合、話し合いなどの面で国民科国語の関連するが、それは教師用書での関連とほぼ同じ内容であり、教則や教師用書に即した範囲での総合授業であった。

しかし、その通りになったとしても、奈良女子附属の訓導による著作には、合科学習の文字がほとんど表れていない。奈良女子附属の訓導、白井勇(47)は1941(昭和16)年に『統合国民科教育の実践的建設』(48)を刊行するが、その中にも合科学習について触れていない。白井勇は、教則の分析から、教科の統合について、特色を發揮する「独自性」、相互の関連を緊密にする「関連性」、国民錬成の目標につながる「帰一性」を統合の性質と捉え、これらは別々にあるのではなく、同一に存在するものを分けたと述べている。その中の「関連性」については次のように述べている。

或る教材を児童に与へるには、従来とても児童心身の発達に應ずる心理的考慮が加へられ、以前と以後の系統が配慮せられていた。しかし教材の統合的取扱をするには、縦の発展を考へるだけでは不十分であつて、横にも他科目との関連が考へられなければならぬ。国民科四科目の関連のみでなく、国民科は又理数科・芸能科とも関連しなければならぬ。此の事は従来も行はれてきた心理的考慮を一層徹底するものであるが、なほ其は教科の統合と言ふ根本原則より導き出されたものの、

必然の方法として考へられねばならないのである。(49)

他教科のに関連は重視されるものであるから、あえて合科教育をここで特筆する必要もなさそうである。また、白井勇は初等科一年の公開授業で参観者からの「総合教授をどうしてゐるか」との質問に次のように答えている。

総合教授、分科教授をどうしなければならぬかとは全然考へてゐない。教則に規定し文部省の要求する国民学校の精神を実現するに努力してゐるだけである。総合的取扱になつてゐるかも知れないが、これは意識して総合授業をしようとしてゐるものではない。だから総合教授とも分科教授とも見ることは不可能である。(50)

白井勇は奈良女子附属の「合科学習」の用語を用いず、「文部省の要求する国民学校の精神を実現」と説明することで、時局に対応しようとしていた。このように合科学習について触れていないのは不明であるが、奈良女子附属の伝統である大正自由教育から続いた合科学習の名を出さないことで、むしろ、奈良女子附属が行った合科学習と国民学校の総合授業とは別物であることを示そうとしたのかもしれない。奈良女子附属は国民学校期は教則通りの授業案を提示し、自ら合科学習としていた。むしろそこに、あえて合科学習をしないことの抵抗も感じざるを得ない。

第2項 ごっこ遊びの授業案

兵庫県明石女子師範学校附属国民学校（以下「明石女子附属」）では研究発表会で総合授業の案を数多く公開した。1941(昭和16)年6月13日の「研究発表会」(51)では総合「おうちの遊び」を村上邦雄、斎藤武人訓導が実践した。ごっこ遊びをテーマにして各教科目で、遊びから学ぶ教材を扱っている。目標は「家庭での遊びを多方面に醇化し、学校生活との関連を密にして、特に其の道徳生活、国語生活、科学生活及体験生活の初歩的訓練をなす。」とあり、家庭生活から学校生活への過渡期の学習ととして位置づけている。扱う教材は、国民科国語からは「デンワアソビ」「ゴメンクダサイ」「カクレンボ」「キヲツケ」、修身からは「トモダチ」「ゲンキヨク」「ナツヤスミ」「キマリヨク」、音楽からは「カクレンボ」、算数からは「初夏の水辺」「兵隊ごっこ」である。計画は5時間で次の通りである(52)。

計 画 五日間

- | | | |
|-----|-------|----------------------|
| 第一日 | でんわ遊び | 主として国語生活、科学生活、道徳生活方面 |
| 第二日 | かくれんぼ | 主として国語生活、歌唱生活方面。 |
| 第三日 | お客あそび | 主として国語生活、道徳生活方面。 |
| 第四日 | 水あそび | 主として科学生活、体錬生活方面。 |
| 第五日 | 兵隊ごっこ | 主として国語生活、体錬生活方面。 |

過 程 (第一日)

授業の内容	錬成要項
一、おうちではどんなにして遊んでゐるか 1、遊びの種類 2、遊びの場所 具体的な姿を語り合ふ 3、遊びともだち 二、どの遊びが一番面白いか、面白くないか 三、面白く遊ぶことの工夫 1、仲よく 2、元気よく 四、気をつけること、(きまりよく) 1、遊ぶ時間 2、あとしまつ 五、まとめ	○「お家では誰と遊んでゐるか」と尋ね、相手に即して遊びの場所、種類に及ぼし、具体的な姿を想起させ、発表させる。この時断片的な発表は適宜補説し、遊びたいとの意欲を起こさせる。 ○「何故面白いか」「面白くないか」の原因を考へさせる。どんな遊びでも、心がけ次第で大抵面白くなるものであることを補説する。 ○「ヨイコドモ」十八、十九頁の挿画について語らせ、「きまりよくすること」の実践的意欲を喚起する。 ○例話は適当に補説しその真意を情意的に理解させる。十八、十九頁の文を読ませることによつてまとめる。

この授業案の特徴は、各教科目のごっこ遊びを集めて、遊びながら集団生活について学び、遊び方などの社会的ルール作りを模して学ぶことにある。ごっこ遊びは体験を通して学ぶのであり、入学したばかりの児童には効果的な学習方法である。

このごっこ遊びについて茨城県師範学校の稲川三郎⁽⁵³⁾と今泉嘉広はごっこ遊びが主客未分化の児童には有効な学習方法であると次のように述べている。他県の訓導がごっこ遊びについて述べていることで、国民科国語では学習指導の一つとしてごっこ遊びが、各地で行われていたことを示すものである。

文章の読みと共に児童を「ゴッコ」の語る生活の中に没入させて、そこに動作、行為を伴はしめ、生きたことばとしてのことばの躰が行はれるやうにならなければならないのである。(54)

低学年では模倣遊戯をし、教科書教材の台詞を音読することで、登場人物などに共感し、その上国語の醇化が自然にできるようになっている。ごっこ遊びはそれぞれの人物になりきって話をするのであり、音声言語の指導でも効果的である。たとえば、「ゴメンクダサイ」や「ヨクイラッシャイマシタ」という台詞を使って挨拶のごっこをすることは、知らず知らずに国語の醇化がされるようになっている。そして遊戯の中に自らの行動も自然に身につけるようにしているのである。例えば「キヲツケ」の教材は「キヲツケ。ミギナラへ。ナホレ。」などの号令であり、兵隊ごっこと一緒に学習すると、自然に軍人の行動を真似ていくことになる。家庭生活の主客未分化の児童にはごっこ遊びを通して国語の醇化をし、ごっこ遊びを通して社会的な関係について学ぶことができる。特に、ごっこ遊びは他教科目との関連において行われることがあるので、合科学習で効果的に行うことが出来る。合科学習は他教科を包含する学習方法の改善であったが、ごっこ遊びなど、疑似体験学習には効果的である。

第3項 「天長節」の授業案

東京高等師範学校附属国民学校(以下「東京高師附属」)の田中豊太郎⁽⁵⁵⁾・狩野重利・多田勉は『国民学校初一指導過程』⁽⁵⁶⁾で「天長節」の総合的取扱の授業案を提示している。目的は「忠君の念を養ひ、儀式礼法を躰けるとともに、天長節観兵式について興味を起させ、或は朝風にひるがへる日の丸の

旗に感激の叫びをあげさせ、或はその美しさ勇ましさを歌はせてこれを讃仰する心を喚起し」(57)など、皇国主義教育の目標そのものである「国民的感情を涵養し」ていくことを目的としている。七日間で14時間を計画し、その最後に天長節の行事を当てている。その中で国民科国語では「ヒノマルノハタ」で日の丸の旗の話し合いをしてから、日の丸の旗の美しさ勇ましさを感じさせること、「ヘイタイサン」の指導から兵隊の行進をごっこ遊びをすることなどが計画されている。

「ヒノマルノハタ」は第一時で次のように扱われている。

一、「ヨイコドモ」の挿画（掛図）を中心にして左の要領によつて話し合ひ、天長節の大要を知らせる。

（引用者注：略）

二、「ヨミカタ」挿画（掛図）を中心に、次の要領で話合をし、「ヒノマルノハタ、バンザイ、バンザイ」と叫び出させる。

- 1、日の丸の旗がどうなつてゐますか。
- 2、どんな気持ちがしますか。
- 3、子どもがどうしてゐますか。（掛図）
- 4、どういつてゐるのでせう。

三、本を読ませる

- 1、ヒノマルノハタできり、バンザイ、バンザイと、一語一語明瞭に読ませる（斉読・指名読・列読を織り込んで）
- 2、教師が全文を板書する（児童は手で大きく空間にかく）。
- 3、板書によつて、「ノ、ル、タ、バ、ザ」・「ヒ」・鼻音を含む「バン」、及び「アイ」の重母音を含む「ザイ」の発音練習をさせる。
- 4、「ア、ヒノマルノハタダ。バンザイ バンザイ」といふ気持ちで読むやうに練習させる。（58）

この中で、日の丸の旗の話し合いに着目する。図14-1は教科書本文であり、色刷りのこの挿画を見て、「日の丸の旗がどうなつてゐますか。」という問いに、風になびいていることや、青空にはためいている、美しいなどの話し合いがなされることが想像できる。話し合いは、教師から出された問題解決のためである。総合授業では話し合いは問題解決の手段であり、問題解決することのみならず、お互いの意識を確認して同調していく効果もある。児童は旗の様子を図から読み取り、それを話し合いながら、お互いに気持ちの高まりを話すのであるから、意識を確認して同調していくのである。その児童の気持ちを誘導していくのが「どんな気持ちがしますか。」という問いで、児童がお互いに日の丸の旗に対しての尊敬の念を確認していくことで、お互いに敬意が高まっていくような学習になっている。教師が「日の丸の旗は気持ちよい」など鼓舞することを言わなくても、話し合いによって意識を高めていくのである。

この「ヒノマルノハタ」は国定第四期にもある教材で、芦田恵之助(59)は

挿絵によつてまづ「ヒノマル ノ ハタ」を観察させるがよい。赤々とさし昇る朝日をかたどつたものであること。風にふかれてゐる旗の威勢のよいこと等。教師も読み、児童にも読ませるがよい。

(60)

と叫ぶことを中心にした学習で、話し合いは入れていない。また、『岩波講座国語教育 小学国語読本総合研究 巻一』(61)でも音読指導が書かれていても、話し合いは書かれていない。

東京高師附属の実践案では第三時に『コトバノオケイコ』を使い、「書き方」の指導をしている。

四、「コトバノオケイコ」七頁を開かせ、話合をして、「クルマ、ヒバチ、サザエ」の語を拾いあげ、「ル、ヒ、ザ」の発音練習を拡充する。

五、「コトバノオケイコ」七頁下段によつて文字を正しく書かせる。

1、筆順を間違へないやうに

2、二重にならないやうに丁寧になぞるやうに

3、低声で一字一字発音させながら、ヒの字をかいて、次はノの字といふ具合に指導する。

六、既習の文字を使つて色々のコトバを書かせる。既習文字一覧を使つて。

サバ、バタバタ、バンバンザイ、アノヒト、コノヒト、タバコ、ザル、サル等 (62)

「コトバノオケイコ」は図14-2であり、荷車と火鉢とサザエの絵をみて発音させ、その後に「ヒノマルノハタ」と書かせる指導をしている。「ヒノマルノハタ」だけを何度も音読するのではなく、荷車など他の発音をすることで、国語の醇化をさせようとしている。「コトバノオケイコ」は国民科国語独自の教科書であり、「ヨミカタ」と連動して「書き方」の指導ができるように工夫されている。

図14-1 『ヨミカタ』 「ヒノマルノハタ」

※原本は色刷りである

図14-2 『コトバノオケイコー』 「ヒノマルノハタ」

※原本は色刷りである。この教科書は実際に使用されたものであり、文字は点線で印刷されている。

東京高師附属の授業案では、この後、『ウタノホン』を使った歌唱や、日の丸の旗を塗り絵にするなどの授業があり、そして『ヨミカタ』では「ヘイタイサン」の教材を第六時と第七時で次のように扱っている。

過程

一、挿画（掛図）によつて話し合はせる。

- 1、男の子がいくつも兵隊さんの絵をかいていること。
- 2、ラツパを吹いている兵隊さんが二人いること。
- 3、鉄砲をかついでいること。
- 4、背囊をしよつていること。
- 5、旗をかついでいる兵隊さんがいること。
- 6、女の子たちがヘイタイサンの絵を見ながら拍子をとつているらしいこと。

二、何といつて拍子をとつているのだらう、男の子は黙つて描いてあるのだらうか等の間によつて、「ヨミカタ」記載の叫び声に導く。

三、ヘータイサン ススメスス
チテチテタ トタテテタテタ

の様に読ませる。

四、主として「ヘイタイサン ススメスス」について発音の練習をする。

- 1、ヘイタイはヘータイと発音させる。
- 2、ススメは、スメ或はスーメのやうに聞える傾向がある。明瞭にススメと発音させ、無声化しないやうに留意する。
- 3、シシメのやうに発音する地方では、イとウの母音と連関して、正確に指導する。

五、「コトバノオケイコ」八頁下段によつて、書き方の指導をする。

- 1、児童に、ヘイタイ、ススメと言はせながら、教師が板書する。筆・順をよく見させる。
- 2、筆順を誤りなく書かせる。
- 3、二重にならないやうなぞらせる。
- 4、一字一字発音させながら書かせる。(63)

「ヘイタイサン」の授業でも話し合いが導入され、それぞれ問題解決のための話し合いであるが、戦意高揚のための話し合いになっている。『ヨミカタ』の挿絵は教室の風景であり、黒板に描いた兵士

をもとに児童が「ヘイタイサン」と呼びかけているのであるが、『コトバノオケイコー』の挿絵は実際の兵士の行進を描いていて、『ヨミカタ』に関連して『コトバノオケイコー』を扱うことで、兵士の様子を確認することになる。このように、関連させることで、より児童に戦意高揚させようとした意図が読み取れる。

図14-3 『ヨミカタター』 「ヘイタイサンススメ」

※原本は色刷り。

図14-4 『コトバノオケイコー』 「ヘイタイサンススメ」

※原本は色刷り。実際に使用されたもので、文字は点線で書かれている。

特に、修身との関係や天長節という行事との関連など、総合授業では他教科目との関連を重視するがゆえに、他教科にも見られる軍国主義の内容がより緻密に児童の内面に入っていくのである。それは、自発的な話し合いという過程と、他教科と関連させて、授業全体において行う皇国民錬成の国民的思考感動を涵養するための方法として合科学習が利用されていたのである。

東京高師附属の授業案はそれぞれの教科の独自性を保ちながら「天長節」という内容の授業を展開しているので、木下竹次の「一科合科学習」の形態をとっている。それぞれの教科の独自性を保ちつつも、他教科目との関連により、より内容を深く理解させようとした意図が見られた。そして、話し合いを持つことと『コトバノオケイコ』を使用することで、「話し方」「書き方」の指導をしつつ、内容についてより深く理解させ、思考感動を呼び起こそうとした意図が読み取れた。合科教育思想はこのように児童の内面からの戦意高揚を利用するために使われた形跡が見られた。

このような話し合いを用いた合科教育の実践は、長野県師範学校附属国民学校の「天長節」⁽⁶⁴⁾の総合授業案や、神奈川県女子師範学校附属国民学校の「箱庭」⁽⁶⁵⁾の総合授業案にも見られたので、話し合いにより、兵士や戦争、軍を肯定し、戦意を高揚させようとした意図は、他校にも行われていたのである。それらが合科学習の変形である総合教授で行われたということは、合科学習は自由主義でも軍国主義でも実践できる学習方法であることを示している。

なぜこのように大正自由教育で行われた方法が、軍国主義下においても可能だったのか。それは、合科教育が政治的な思想によって成立したのではなく、児童の学習活動を重点にして、学習の中に個に応じた自由な活動を求めたものであったからである。それゆえ、教師は目の前の児童の成長を見ていたのであり、その児童が将来、社会を自由主義社会に変えたり、国家主義・軍国主義に変えていくことなどは意識していなかったからであろう。目の前の児童の学習を考えているからこそ、社会制度や軍国主義においても、あまり変わることなく児童の学習の自由を守ろうとしたのである。児童の学習の自由によって、国民精神を養うことが出来れば、国家に役立つ人材育成となるのであり、国民学校制度に相反することはない。合科学習は個人主義にも適用でき、軍国主義にも適用できた、児童の生活を主体とした学習方法であり、児童を中核に考えることによって、軍国主義と個の言語活動を重視する合科教育とは併存しえたのである。

第4節 総合授業の効果

長野県師範学校附属国民学校（以下「長野師範附属」）は『国民学校に於ける 総合授業』⁽⁶⁶⁾で「総合授業の反省」⁽⁶⁷⁾をまとめている。それは総合授業のクラスを作り、分科のクラスと学力や行動などを比較して考察したものである。内容は反省よりも効果の方が多い。それをまとめると次の7点になる。

- 1、二年の教科の分科学習に円滑に移行し、分科学習と同等の学力を身につけることができた。
- 2、生活題目の授業から郷土と文化について主体的に理解し、全一的人格の育成ができた。
- 3、学級園の花壇を自発的に手入れをし、生活活動や労作意欲を助成できた。
- 4、児童の自発性を生かし、個別的指導と共同学習の指導がバランスよくできた。
- 5、自然界からの採集・整理を自発的に行い、環境を自発的に整備することができた。
- 6、生活活動が多いため、座学の数に対する修練や、文字に対する修練が不足した。
- 7、表現・活動・作業面での指導は十分であったが、座学の躰は不十分であった。(68)

多くは効果的であったと整理しているが、一部、言語事項などの知識については学力の不足が認められた。このように総合授業について成果をまとめたにも関わらず、総合授業は一般の学校で実施されることはあまりなかった。それは、戦局により経験のある教師が戦地へ向かってしまい、臨時採用の訓導が増えた点と、戦局により勤労作業が増えた点や、学童疎開などにより、十分な授業研究や教具が用意できなかった点などのハード面の影響が大きい。また、総合授業の趣旨を理解するには時間がかかることもあるであろう。総合授業が多くの学校で実践されるには、まだまだ時間が不足していたのである。

この統合授業の効果は、学力が低下していなかった面と、もう一つは活動を重視した結果、「郷土と文化について主体的に理解し、全一的人格の育成」が出来た点に着目したい。総合授業によって主体的に幅広く理解でき、それが国民学校の目標である「皇国ノ道ニ則リテ」「国民ノ基礎的錬成」(69)ができたことを示している。国民科の目的は教則に次のように書かれている。

第二条 国民科ハ我が国ノ道德、言語、歴史、国土国勢等ニ付テ習得セシメ特ニ国体ノ精華ヲ明ニシテ国民精神ヲ涵養シ皇国ノ使命ヲ自覚セシムルヲ以テ要旨トス
皇国ニ生レタル喜ヲ感ゼシメ敬神、奉公ノ真義ヲ体得セシムベシ
我が国ノ歴史、国土ガ優秀ナル国民性ヲ育成シタル所以ヲ知ラシムルト共ニ我が国文化ノ特質ヲ明ニシテ其ノ創造発展ニカムルノ精神ヲ養フベシ
他教科ト相俟チテ政治、経済、国防、海洋等ニ関スル事項ノ教授ニ留意スベシ (70)

この「国民精神を涵養」して「皇国の使命を自覚せしむる」ために、総合授業が効果的に展開されていたのである。そして、国に対する「奉公の真義を体得」し、「政治、経済、国防、海洋等ニ関スル事項」を学ぶことには総合教授が効果的であった。このことを奈良女子附属の白井勇は次のように述べている。

近代戦争は立体戦、総合戦だと言ふ。敵が強いほど多くの兵器が必要であり、緊密な連絡がとられなければならぬ。ただ歩兵だけで、又砲兵だけで、或は飛行機だけで敵を破るのはむづかしい。文化財を或る一科目によつて知り得る程度はきはめて偏っているか、それとも程度の低いものであ

る。物を観るには、人間の観方である限り偏っていることを普通とする。偏つた観方を避け、本質を深く把握するためには出来るだけ多方面から観なければならぬ。楠木正成公の人格は国史的にも、道徳的にも、感情的にも観られて始めて完全に把握出来るのである。目的への帰一を完全たらしめようとするほど、他の科目との関連を忘れぬ独自性を発揮することが必要である。(71)

広く多方面からの知識や思考、感情が人格的にもすぐれた人物を輩出し、独自性を発揮して、国を救うという論理になっている。近代戦争の例はまさしく総合授業のことであり、深く本質を把握する必要があるのは、独自性を発揮して、近代戦争に向かうために総合授業は利用されている。

総合的な教育は、このようにイデオロギーに利用され、思想形成を主体的に多角的に確実にし、「皇国ノ使命ヲ自覚」を自ら発見していく皇国民教育の方法として利用されたのである。

