

# 同一教材による戦前戦後の比較

——岩波『国語』(改訂版)と筑摩版『国語』との同一教材を中心に——

余 郷 裕 次

## はじめに

従来、中等国語教材史研究は、どんな教材がどれくらい採録されてきたかと言った量的問題の考察が中心であった。ここでは、教材としての価値・機能等が異なっているにもかかわらず、同一教材は一つの教材として機械的に処理されがちであった。しかし、このような方法では、教材史の実質に迫り得ないのではないかと考えられる。

そこで、本論文では、戦前の代表的中等国語教科書とされる左記の教科書と、

。『国語』(改訂版) (全10巻 岩波書店編輯部編昭和12年7月4日発行・昭和12年12月18日訂正再版発行/昭和12年12月21日文部省検定済/岩波書店)

戦後の中学校用教科書である左記の教科書とを取りあげ、

。『国語』(全6冊昭和31年4月30日文部省検定済/筑摩書房)

一上…昭和31年11月30日発行 一下…昭和31年12月20日発行

二上…昭和31年12月10日発行 二下…昭和31年12月20日発行

三上…昭和31年12月20日発行 三下…昭和31年12月20日発行  
まず、岩波『国語』(改訂版)のどの教材がどのように筑摩版『国語』に再録されているかについて調べ、次に、その同一教材のうち、両教科書の特色を代表するもの一つについて、本文の改訂部分等の比較考察、教師用指導書を参考にした教材的価値・機能についての比較検討を行う。さらに、以上の考察をもとに、戦前・戦後の教材が担っていた位置・意義の相異について考えることによつて、戦前から戦後への教材史の実質に迫ってみたい。

## 一、戦前・戦後の同一教材

戦前の岩波『国語』(改訂版)は、二二五の教材から構成されているいわゆる雑糞形態の教科書であり、戦後の筑摩版『国語』は、四二の単元から構成される単元組織の教科書である。その点では、戦前の中等国語教科書と戦後のそれとの相異を代表するものとなっている。

しかし、戦前の岩波『国語』(改訂版)と戦後の筑摩版『国語』

とは、ともに、その編纂の中心にあった西尾実氏の言語生活論体系等を色濃く反映したものになっている。この点で、他の戦前・戦後の中等国語教科書の場合とは、関係を異にしている。いま、両者の同一教材を調べ、表Iから表Ⅲにまとめた。

▽岩波「国語」(改訂版)と筑摩版「国語」の同一教材

〔表I〕(1)同一教材の再録(表現の変更・削除を含む) 状況(小計

6課)

岩波「国語」(改訂版)	筑摩版「国語」
卷一 一 生きた言葉 (西尾実) ↓ 一〇 興国の縦 (内村鑑三)	<一上> 一 ことばの真実 (一) 一日のはじめに (山村 暮鳥) (二) ひとりの新入生 (西尾 実) (三) イランカラプテ (金田一京助) (四) あいさつ (西尾 実) <三上> 四 読みもの (一) 木を植えて国を 興した話 (内村 鑑三) (二) それでも彼女は (ニールセン) 前進する (松本千恵子訳) 三 詩の理解 (一) 詩はなんの役に 立つか (ルーイス) (深瀬基寛訳)
卷三 <三上>	<三上>

卷四 一八 学者の苦心 (芳賀矢一) ↓ 卷四 二二 厨子王 (森鷗外) ↓ 卷七 一 結晶の力 (島崎藤村)	<一上> 六 読書と辞典 (一) 蘭学事始 (杉田玄白著) (二) 辞典編集の苦心 (芳賀 矢一) (三) 辞書に親しむ (四) 読書のしかた (田 読書ノート) <三下> 二 小説 (一) 坊っちゃん (夏目 漱石) (二) 安寿と厨子王 (森 鷗外) (三) 屋根の上のサワ ン (井伏 鱒二) <三上> 一 ことばの姿 (一) 結晶の力 (島崎 藤村)	<一上> 二 詩五編 旅人の朝のあい さつ (三好 達治) あどけない話 (高村光太郎) 風 (北原 白秋) わたしは信じ (ホイットマン作) 五月の歌 (木村 樗夫訳) (手塚富雄訳)
---	--	---

(一) 創作の学習 (寒川 道夫) (二) 言いにくいこと (西尾はる江) (三) 話の芸術 (徳川 夢声)
---

表II (2) 古典と口語訳して再録 (小計3課)

岩波「国語」(改訂版)	筑摩版「国語」
卷四 一八 創始者の苦心 (杉田玄白)	六 読書と辞典 (一) 蘭学事始 (杉田玄白著 緒方富雄訳) (二) 以下略
卷五 一六 扇的的 (平家物語)	二 古典から (一) 物語の中の少女 (堀 辰雄) (二) 扇的的 (平家物語) (三) 木のぼり (徒然草) (四) うつくしきもの (枕草子)
卷六 一八 狐塚 (狂言)	四 劇 (一) 狐塚 (狂言) (小山弘志訳) (二) 金のこい (津島 兒)

表III (3) 和歌・短歌・俳句に同一のものが含まれているか、または、古典の抄録箇所・収録段に同一のものが含まれている教材 (小計7課)

岩波「国語」(改訂版)	筑摩版「国語」
卷二 一三 冬山(短歌) (前田夕暮 若山牧水 北原白秋)	三 短歌と俳句 (一) 山ざくら 短歌 若山 牧水 解説 若山喜志子 (二) ふるさとの山 短歌 石川 啄木 解説 白井 吉見 (三) 秋の雲 俳句 正岡 子規 解説 加藤 楸邨
卷四 八 夜長(俳句) (正岡子規)	四 歌人と俳人 (一) 良寛・実朝・西行 (二) 一茶と蕪村
卷七 三 松風(和歌) (西行・源実朝)	二 古典から (一) 物語の中の少女 (堀 辰雄) (二) 扇的的 (平家物語) (三) 木のぼり (つれづれ草)
卷七 一四 法師の話 (吉田兼好)	二 道を知れる者 (吉田兼好)

一三 桃の木 (清少納言)	四 うつくしきもの「枕草子」
卷九	四 古典から
四 万葉集抄	四 万葉集の歌
卷八	
六 奥の細道	四 芭蕉の句
	四 李白と杜甫の詩 (吉川幸次郎)
	四 孔子のことば (諸橋轍次)

合計16課 (岩波「国語」(改訂版) 全体は22課)

表Iから表IIIに示したように、三つの類型の16教材が共通である。つまり、岩波「国語」(改訂版)の二二五教材中一六教材が筑摩版「国語」に再録され、逆に、筑摩版「国語」の四二單元中一一單元に岩波「国語」と同一の教材が入っていることになる。本論文では、(1)~(3)の同一教材のうち、(1)の類型の中から、両教科書の性格が端的に表れていると考えられる冒頭の教材あるいは単元から、

▽本文の比較

岩波「国語」(改訂版) 卷一

一 生きた言葉

	(1)
卷一	一 ことばの真実
一 生きた言葉 (西尾実)	四 ひとりの新人生 (西尾実)

を取りあげ、以後比較考察を進める。

二、同一教材の比較考察

岩波「国語」(改訂版) 卷一の冒頭教材「生きた言葉」は、西尾実氏の書き下し教材であり、そこには戦前の言語活動主義の考え方にもとづく言語生活観、国語学習観が示されている。それが、戦後の言語生活教育論にもとづく筑摩版「国語」一上の冒頭單元「ことばの真実」に再録されるにあたって、いかなる改訂が加えられているのか、まず、岩波「国語」(改訂版) 卷一と筑摩版「国語」一上に採録されている本文を比較してみる。

なお、教材文「生きた言葉」の成立・推敲過程については、桑原隆氏稿「西尾実の国語教材論」(筑波大学教育学系論集第8巻第2号補遺昭和59年3月)に詳しいが、いまは、岩波「国語」(改訂版)と筑摩版「国語」のものに限って本文を比較した。

筑摩版「国語」(一上) 單元「一 ことばの真実」

(一) ひとりの新人生

① 四月初のある朝、私はいつものやうに電車から降りて、春がすがしい陽ざしを楽しみながら、ゆつくり学校の方へ歩いて行つた。

② (途中) 公園の桜並木を通り越して舗装道路にさしかかつた頃、一人の生徒が、私の傍ら<sup>そば</sup>を急ぎ足で通り過ぎた。後姿を見ると、まだ制服もま新しい、入学したばかりの生徒である。間もなくまた(私の)背後<sup>うしろ</sup>から来た生徒が、私を追ひ越さうとして、「お早うございます」と挨拶した。見ると五年生の一人である。すると、さきに(私を)追ひ越した新入生が、(何を思つたか)急に立止り、道の左側に立立してゐる。私が近づくと、脱帽して「お早うございます」といふ。私も「お早う」と挨拶を返した。(すると、私の声の終るか終らない中に、彼は再び語を発して、「先生、私はさつき先生だといふことを知りませんでした」といつて頭を下げた。「おは、さう」といひながら、思はず(私も)頭を下げた。

凡例  
 傍点・ ↓送り仮名・表記等の変更  
 傍線 ↓語句の改訂  
 かつこ( ) ↓削除  
 三角△ ↓増補

① 四月初めのある朝、わたしは、いつものやうに電車をおりて、すがすがしい日ざしを楽しみながら、ゆつくり(と)学校の方へ歩いていった。

② 公園の桜並木を通りこして舗装道路にさしかつたころ、ひとりの生徒が、わたしのそばを急ぎ足で通り過ぎた。うしろ姿を見ると、制服も真新しい、入学したばかりの生徒である。まもなく、またうしろから来た生徒が、わたしを追いこそうとして、「おはようございます」  
 とあいさつした。見ると三年生のひとりである。

③ すると、さきに追いついた新入生が、急に立ち止まって、道の左側に立っている。わたしが近づくと帽子をとって、  
 「おはようございます」  
 と言う。わたしも、  
 「おはよう。」  
 と、あいさつを返した。わたしの声が終わるか終わらないうちに、かれはまた、  
 「先生、はくはさつき、先生だということを知りませんでした。」

③ 先生に對し、△学友に對し、必ずはつきり言葉に出して挨拶△せよ△と、学校の平素の教育方針である。この新入生も、早速この教育を受けたのであらう。そして、一人の先生に對して、△礼を欠いたと氣づいた時、直ちにその氣づいた場所に立止△つて待ち受け、挨拶を果し、さきの欠礼を謝わびたしたものとみえる。

④ 考へてみると、(誠に)羨ましい行動である。誰でも、自分のしちういうあやまらりなとはいれないほどのあやまちに行つても、すなおに認めたことが誤つてゐたと氣づいた時、これ程こりなだはりなくその非を認め、これ程はつきりとその非を改めることが出来たなら、自分自他共にどんなに幸福になるであらうか。私は明るくされた心持で学校の門を入つた。

⑤ その後も、私は時々このことを思ひ出す。そしてあの少年の一面な顔とはりきつた声とを、ありくくと見聞くやうは感じるとと

と言つて、頭を下げた。わたしも、「あゝ、そう。」  
と言いながら、思はず頭を下げた。

④ 先生に對し(ても)、学友に對し(ても)、必ず声に出してあいさつ(を)するように、というのが、学校の平素の方針である。この新入生も、さっそく、その教育を受けたのであらう。さうして、ひとりの先生に對して、(知らないからではあつたにしても)、礼を欠いたと氣づいた時、すぐにその氣づいた場所に立ち止まつて先生を待ちうけ、あいさつを果し、さっきの欠礼をわびたものとみえる。

⑤ 考へてみると、うらやましい行動である。だれでも、こういう、あやまちとはいえないほどのあやまちに對しても、これほどすなおに自分の足りなかつた点を認め、これほど進んでそれを改めることができたら、自分も、世の中も、どんなに幸福になるであらうか。わたしは、明かるくされた心持で学校の門をはいつた。

↓  
削除  
I

もに、「先生だといふことを知りませんでした」といふ、本気な言葉を思ひ返さずにはゐられない。

⑥

實際かういふ眞実な言葉は、不思議に人の心を明るくするものである。あの良寛が座右の銘にしてゐたといふ「愛語」の中に、むかひて愛語をきくは、おもてをよるこばしめ、こころをたのしくす。むかはずして愛語をきくは、肝に銘じ、魂に銘ず。

といつて愛語の力を讃へ、更に進んで、愛語することによつて愛心を拓くことが出来るといふ意味のことをいつてあるのも思ひ合される。かく、聞く人の心を明るくし、言ふ人の心を拓くやうな言葉こそ、眞に生きた言葉であるといつてよいであらう。そして、この生きた言葉を実現してゆくことによつて、やがては、同じ「愛語」の中の、「愛語よく廻天の力あることを学すべきなり」といふ言葉の意味をも、本當に会得することが出来るやうになるであらう。

↓

削除

II

⑦

国語の学習に於ては、いろ／＼な文を読み、又いろいろな文を綴る。しかし、それに止つて、我々自身の日常の言葉を疎かにしたならば、その学習は、畢竟、根のない植物を育てようとするや

↓

削除

III



④										③										
37	36	35	34	33	32	31	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17
その非	こたはりなく	自分のしたことが誤つてゐたと気づいた時	誠に	謝した	さき	∅	直ちに	その	∅	そして	この	教育	とは	せよ	はつきり言葉に	対し	対し	私も	∅	私
すなおに	自分の足りなかった点	えなほどのあやまちに對しても	∅	わびた	さつき	先生を	すぐに	∅	知らないからではあつたにしても、	そうして	その	方針	というのが	をしように	声に	対しても	対しても	∅	わたくしも	ぼく
⑤										④										

40	39	38	進んで
自他共に	その非	はつきりと	それ
			自分も、世の中も

この岩波「国語」(改訂版)「生きた言葉」と筑摩版「国語」「ひとりの新入生」の共通部分の改訂から次のようなことが見てとれる。

- ⑤・⑬・⑰・⑳・㉓などの改訂は、文語体的表現が口語体的表現に改められたものと見ることが出来る。
  - ⑦・㉒・㉔・㉕・㉖・㉗などは、漢語的表現が、和語にやわらげられたものと見ることが出来る。
  - ①・②・③・④のような語彙・文法上の改訂も認められる。
  - ㉘・㉙・㉚の改訂は、々ひとりの新入生」の言動に対する評価の変化に伴うものと考えられるが、これらの改訂は、西尾実氏個人の問題に留るものでなく、⑧・㉑・㉑の改訂と同じく、学校制度、教師・生徒の関係、社会状況の変化に伴うものと見らる必要がある。
- 次に、削除部分IからIVについて考えてみる。次に示すのは、岩波「国語」(改訂版)、筑摩版「国語」それぞれの指導書の「主題」「構想」の記述である。

「生きた言葉」

「ひとりの新入生」

1 主題

主題

真実な心から発せられた言葉の力。

「先生だということを知りませんでした」と言って、改めてあいさつしたひとりの新入生。

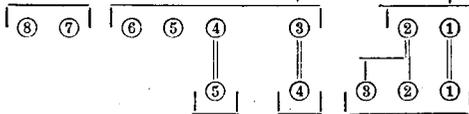
2 構想

構想

(1) ある朝登校の途中であつた一生徒の言葉。(初―二ノ二〇) ― (初―九六) ある朝あつた、ひとりの新入生の思いがけない言動。

(2) その言葉から受けた感動。(二ノ二―五ノ九) ― (九七―九一) その言動によってあきらかになつたその生徒の真実。

(3) その感動によつて見出された問題(五ノ一〇―終) ― (九二―終) その生徒の行動に対する「わたし」の感嘆。



(「国語学習指導の研究一上」昭和34年6月20日 筑摩書房刊28ペ)

(「国語学習指導の研究(改訂版) 卷一」昭和13年3月30日岩波書房刊4ペ)

この比較からわかるように、「ひとりの新入生」の言動に対する感動・感嘆までは共通であるが、岩波「国語」(改訂版)にはあるその感動に対する内省(「生きた言葉」⑤・⑥)とそこから見出され

た問題(「生きた言葉」⑦・⑧)が筑摩版「国語」では削除されていることがわかる。では、何故岩波「国語」(改訂版)「生きた言葉」の形式段落⑤か

ら④まで削除されたのか、以下、この点について考察を進める。

次に示すのは、岩波『国語』（改訂版）の教師用指導書『国語学習指導の研究巻一』の「生きた言葉」についての「教材としての研究」の項「批評」の欄の記述と、筑摩版『国語』の教師用指導書『国語学習指導の研究一上』の単元「ことばの真実」についての「学習指導目標」の項の「事がら」の欄の記述である。

### 「三 批評

こゝにいふ「生きた言葉」は、先づ我々が日常口にいひ、耳に聴く、所謂話し言葉である。この意味に於て、それを問題にすることは、国語学習の領域としての話方・聴方の確立であつて、国語学習の地盤の位置づけに外ならない。が、こゝにいふ「生きた言葉」は、更にその話し言葉を真実ならしめることによつて成立する創造作用そのものともいふべき言葉である。この意味に於ては、国語に於ける体験表現即人間形成の境を自覚させ、開拓させる意味に於て国語学習の発展的契機の指示であり、それが完成の方向づけである。国語教育の機構を、話方・聴方と、綴方・読方と、創作・鑑賞との、基礎的・発展的・完成的三段階として考へる時、基礎的段階である話方・聴方、換言すれば話し言葉の学習領域を確立させ、その発展

的契機を指示することは、国語学習の第一歩として意義あることであると考へられる。」

〔前掲〕『国語学習指導の研究（改訂版）巻一』5～6頁  
〔筑摩版〕『国語』単元「ことばの真実」

- 「(一) 事がら
- 1 国語意識の根幹であることばの真実に目を開かせる。
  - 2 ことばの学習の出発点は、ことばを真実にする点にあることを理解させる。
  - 3 ことばを真実なものにしようとする意欲を持たせる。
  - 4 ことばを真実にするにはどうしたらよいかをわからせる。
  - 5 あいさつのほんとうの意義をわからせる。」

〔前掲〕『国語学習指導の研究一上』13頁  
ここからは、日常の話しことばを重視し、そこに国語学習の基礎出发点を据えようとすることや、ことばの真実と云つた言語生活観など、基本的なレベルで共通のものが見出せる。

では、具体的な学習活動の点ではどうなっているのか、岩波『国語』（改訂版）の「教材としての研究」の項「二 解釈」の「叙述」の部分と、筑摩版『国語』の「学習指導」の項の「(一) 学習と指導」の記述とを比較することによつて考へてみる。

▽「生きた言葉」

筑摩版「国語」

▽「ひとりの新入生」

(一) 学習と指導

次の二案を掲げておく。

A案 学習資料も豊富でなく、生徒の学習の訓

練もまた確立していない普通の教室の場合を予

想し、教科書の「学習の手引」を中心にした案。

B案 学習資料も豊富であり、生徒の学習の訓

練も行き届いている教室の場合を予想した案。

〔A案〕

時間	学習活動	めあて	指導上の参考	文法
1	<p>一 入学してから気がついたことばの問題について話しあう。</p>	<p>一・二導入</p>	<p>○毎時間の初めにその時間の予定を板書する。生徒にも書かせる。この板書は文節に分けて書く。(解説するわけではないが板書の文はすべて文節に分けて書く。以下同じ。)</p> <p>○最初であるから、学習の目標は、指導者が強くリードする。</p> <p>一「入学してから、学校で言ったり聞いたたりしたことばについて感じたことを言ってみよう」といって誘う。生徒から話が出なければ、指導者の、その学校のことばについての観察や経験のなかから、適切なことばを選んで話すのもよい。「すいぶんいろいろ問題がありますね」というようにまとめ、二に移る。</p>	A 文節

二 めいめいで、  
「一日のはじめ  
に」を読む。

〈2時間目略〉

一 「ひとりの新入  
生」を読む。

一 次の学習  
への展開

二「ことばについて考えるために、まず詩を  
みましよう、めいめいで読んでみましよう」  
〔自習的黙読〕。二、三の生徒による朗読も  
よいが、こゝで朗読に深入りしないこと。こ  
の詩は詩としての学習に役立てるのではない  
から、それに深入りして全体の目標からそれ  
ないようにしたい。

「ことばについてどんなことがうたわれて  
いますか」

一 新出漢字その他、抵抗になりそうな漢字  
については、なるべく前に掲示するか、プリ  
ントするかする。

めいめいの黙読を主とする。読めない字は  
黒板に書き出させる。それに指導者が読みが  
なをつける。できたらアクセントの印もつけ  
たい。もし前に掲示やプリントのできなかつ  
たときは、この場合に多くの字が出てくるわ  
けである。また、指導者がまわって自由に読  
んで聞かせる。そのときは、発音して聞かせ  
るとともに、必ず書いて与えること。

生徒に朗読させた場合は、次のような発音  
には特に注意して聞いておく。ひとり（しと

〔むかひて愛語をきくは、おもてをよるこぼしめ、こゝろをたのしくす。むかはずして愛語をきくは、肝に銘じ、魂に銘ず。〕——愛語は愛心であり、愛行であるから、面と對つてきけば共に愉悅を覚え、對はずしてきいても又心魂に徹する。これは眞実の意志を離れ、隨つて実践の熱情を欠いた言語が、表面はいかに美しくとも、直接にきけば反感を生ぜしめ、間接にきけば輕侮又は憤激を感じしめる事実と對照すれば、自ら会得せられる消息であると思はれる。この道元禪師の言葉がこゝに思ひ合はされたのは、眞実な言葉は眞実な心から発せられるといふ一面の外に、更に又、眞実な言葉が眞実な心を喚起する

二「わたし」は新入生の何に感心したのか。何を考えたか。手引  
一 考えたことを発表しあう。

三 この新入生のことばと態度をどう考えるか。もし自分だったら、どうしたと思うか。(手引  
二) 考えをまとめる。

二 国語意識の根幹であることばの眞実に目を開かせる。  
一 (目標一の) ことばを眞実にするにはどうしたらよいかをわからせる。(目標一の4)

三 読んだことについて感想や経験したことを話す。(目標二の6)

り、学校の方へ。(方い)。  
二 劣った生徒にはこの間はむずかしいので、次のようにくだいて問い直す。「わたし」という表わし方を理解させる。

• 「わたし」は新入生のどの行いに感心したか。  
• その行いはどんな気持ちからしたことだと思つたか。

「わたし」の心持を考えるために、次の部分を(一)の中の言いかたと比べて考えさせる。  
• わたしは明かるくされた(明かるくなつた)心持で学校の門をはいった。

三「自分だったら、どうしたと思うか」については特に答を求めなくともよい。生徒の程度が高く「わたし」の立場がよく理解されているときは答を求めてみることもよいが、そうでない場合は考えてみさせるだけに止めたほうがよい。  
生徒が實際この新入生のことばと態度とについて考えていそうなことを推測して、それをいくつかの考えにまとめてみて、このなか

A 「」の使い方

B 国語に關する意識や感覚を育てる。  
一 (目標三の)

といふ一面のあることが体験せられたのによるものであることはいふまでもない。換言すれば、言葉の人間を形成する力に対する感歎に外ならない。

〔国語学習指導の研究（改訂版）巻一「5」ペ〕

削除 III

（目標一の2）

削除 IV

（目標一の3・4）

〔日々刻々の言葉を生きた言葉にすることによつて、心を拓

9

四 あいさつについて、このごろの経験や感想を書く。（手引三）

へ4〜8時間目略

一 これらの文章を読んでことばについて考えたことを、簡条書きにして話しあってみる。（手

四 簡条書きやノートの要領のよい使い方慣れる。（目標二の10）

一 今までの学習をまとめて深める。ことばの学習の出発点はことばを真実

のどれが自分の考えに近いかをきくのもよい。このような方法は、考えることもおっくうになりがちな劣った生徒の場合、適切である。また考えをまとめて言う力のたりの場合など、まとめ方の実例を示すことにもなる。

新入生の態度を考えると、次の——の部分を（一）の中の言いかたと比べて考えさせる。

・知らないからではあったにしても（ではあるが）礼を欠いたと気づいたとき。

四 短く書かせる。掲示板を利用して発表する。

後にあいさつの文章を学ぶための用意でもある。

一 めいめい簡条書きにする。それによって話しあうことがたいせつである。あらかじめ準備してから話しあう習慣をつけさせたい。

劣った生徒には、特にこの簡条書きをしている間に指導をする。——内容について、何簡条にしたか。その簡条の並べ方について。

B 国語に

対する意識や感覚を育てる。

（目標三の1）

き、いのちを向上させてゆかなくてはならない。——日常、話し、聴く言葉の杜撰でつたり、空虚であつたりすること、を反省し、それを真実ならしめ、的確ならしめ、有力ならしめて、その人間形成力を發揮させ、所謂、心によつて言葉を研ぐ一面の外に、言葉によつて心を磨く一面の存することを自得させ、人として、又国民としての向上を期せしめると共に、やがて綴る力、読む力の基礎を確立させようとするのである。

〔国語学習指導の研究（改訂版）巻一 15ペ〕

<p>引まとめ一</p> <p>二 これらの文章に「ことばの真実」がどのように現れているか。「手引まとめ二」考える。</p>	<p>に「する点にあることをわからせる。」</p> <p>（目標一のこと）</p> <p>ことばを真実なものにしようとする意欲を起こさせる。それにはどうしたらよいかをわからせる。（目標一の3・4）</p>	<p>二 全体を読み直すことは、しぜん行われるであろう。</p> <p>以上学習してきた内容をたゞ返し返すのではなく、全体的総合的に発展の方向を見させるようにする。「わたしはこゝにことばの真実をみつけた」というような書き出しで、短い文章を書かせて読みあうのもよい。</p>
--	--	--

〔国語学習指導の研究一上 14く23ペ〕

上下を比較して見てくると、削除部分Ⅰ・Ⅱつまり、ひとりの新入生の言動に対する「わたし」の内省(岩波「国語」(改訂版)⑤・⑥)の部分は、筑摩版「国語」の指導書3時間目の学習活動「二」「わたし」は新入生の何に感心したのか。何を考えたか。(手引二)考えたことを発表しあう」という記述に対応すると考えられる。

また、削除部分Ⅲ・Ⅳ、ひとりの新入生の言動から見出された問題(岩波「国語」(改訂版)⑦・⑧)は、筑摩版「国語」の指導書の9時間目(単元のまとめの学習の部分)の「これらの文章を読んだこととはについて考えたことを簡条書きにして話しあってみる」に対応すると考えられる。

さらに細かに見れば、削除部分Ⅲは、9時間目の「めあて」の欄の(目標一)の2)の学習に対応し、削除部分Ⅳは、同じく(目標一)の3・4)の学習に対応するものと考えられる。

このように見れば、岩波「国語」(改訂版)から筑摩版「国語」への削除Ⅰ～Ⅳは、その部分を学習活動の中で学習者自身から引き出させるためのものと考えることができる。

### 三、考察のまとめ

以上、岩波「国語」(改訂版)巻一「生きた言葉」と筑摩版「国語」一上単元「一ことばの真実」「②ひとりの新入生」の比較の結果、戦前・戦後の教材の担わされていた位置・意義の相異について、次のように結論づけることができる。

1、漢語的・文語的表現が、口語的表現に改訂されており、戦前ものより文章が平易になっている。そのことには、戦前の選

別された、しかも、文語文にかなり親しんでいた生徒から、戦後の義務教育化された生徒へという学習者の変化が、文章の難易度に反映していると考えられる。

2、戦前、言語活動主義を唱えながらも不十分にしか具体化・実践化され得なかったものが、戦後、国語科単元学習とし具現化されたものと見ることが出来る。

3、戦前の「生きた言葉」は、言語活動主義にもとづくものでありながら、やはり、読みの教材の側面が強いのに対して、戦後の「ひとりの新入生」は、読みの教材としての色彩はうすく、学習者の日常の言語生活をふり返らせるきっかけ、導入のための資料といった位置づけになっている。

そこには、戦後、言語活動それ自体が学習であるという戦後国語教育思潮の反映が見てとれる。

### おわりに

なお、今後、次の課題について、さらに考察を進めていきたい。

- 1、同一教材全体の比較考察
- 2、戦前において戦後姿を消した教材の考察、あるいは、戦後新たに採られた教材の考察
- 3、他の教科書との比較考察
- 4、他の教科書の場合の同一教材の比較考察