

「私にとっての平和」を語る国語科実践

丸田 健太郎

1 問題の所在

戦争児童文学の読みにおいて、住田（2001：181）は「子どもたちが内面化してしまった『戦争児童文学』の読み方が、結果として生き生きとした文学体験を妨げている」と指摘している。住田が指摘しているように、戦争児童文学の読みにおいてはテキスト以外の道徳規範等から受ける影響によって、その読みが均一化されてしまい、児童の多様な読みが表れないという課題がある。

国語科教科書に掲載されている戦争児童文学を概観すると、近年では従来の作品とは異なる語りの構造をもつ作品が掲載されている。住田（2023）や黒川（2025）はこのような戦争児童文学の教材を分析し、「たずねびと」（光村図書・5年）や「模型のまち」（東京書籍・6年）が新たな学びをもたらす作品であるとしている。

本研究では、住田（2001）によって指摘されている戦争児童文学の読みの均一化の課題を乗り越えるための方略として、「私にとっての平和」をキーワードに考えを形成することを学習活動に設定する。先の住田の指摘は、国語科における戦争児童文学の読みの授業における課題としてだけではなく、平和教育そのものが抱える課題にも接近するものである。池野（2009：402-403）はこれまでの平和教育の課題について以下の3点を挙げている。

- ① 心情、情緒に依存した平和教育がなされてきたこと
- ② 都合のよい事実や認識、また生き方だけを取り上げ、特定の認識、価値観、生き方だけに囚われ、他を排除するものであったこと
- ③ 平和教育といいながら、実はその中心は戦争学習、戦争教育になっていること

①の課題からは、住田（2001）での指摘に重なる認識の枠組みがあると推察される。つまり、「平和」に関わっては「重視すべきもの」「大切なもの」という認識が広く受容されており、これに対して反対の意見を唱えるものは集団のなかで糾弾されることも推測される。そのため、心情や情緒に依存するということは、平和に関わる規範意識の枠組みで戦争や平和を受容することである。既存の規範意識から自由な想像を広げることができそうな一方、その想像は方向付けられているのである。

②の課題からは、学習者が触れる情報の一面化が課題であると考えられる。特に原爆やヒロシマに関わっては、戦争の被害の側面が語られており、加害の歴史について

平和学習のなかで触れる機会は少ない。このような戦争や平和に関わる多面的な見方を扱うことによって、様々な意見に触れたり過去の歴史についての認識を更新したりすることができる。

③の課題からは、平和教育が未来を見据えるものでなければならないことが示唆されている。過去の事実の内容を知識として伝達することに平和教育の課題がある。これを踏まえると、過去の歴史から未来につなげて考える思考を育てることがこれからの平和教育には求められているということができる。

以上を踏まえ、これまでの平和教育の課題を乗り越えるための視座として、平和を「自分ごと」として捉えることの重要性を考えるに至った。本研究では、個別化された平和を「私にとっての平和」と表現し、探求していく対象にすることにした。「私にとっての平和」を考えることは、「平和」という広義の概念を自分自身の立場から捉えなおし、その解釈の個別化を図るということである。これにより、児童自身が生きている社会文化的状況に合わせて「平和」という概念を自分ごととして捉えることができると考える。

2 単元計画

本単元では、光村図書5年に掲載されている「たずねびと」の単元の続きとして、「私にとっての平和」について考えを作っていくことを目指す。特に話すことのなかでもスピーチを行うことを課題として設定し、スピーチでの発表内容を考える過程で話し合い活動を設定する。話すこと・聞くことの単元としては、児童の「よりよい表現を考えたい」「伝えたい内容をもっと考えたい」という内的な動機づけを重視したい。単元の終末ではスピーチの形式での発表を予定しているが、本単元では、学習を通してどのようにしてそのようなスピーチの内容に至ったのかという過程を重視したいと考えている。このような単元デザインで授業を進めるために、単元の前段階として「たずねびと」を用いた読むことの授業実践の実施、そして単元後には6年生で行う平和に関するスピーチの発表を見据えていくことを想定している。

以上を踏まえて、単元の目標を以下のように設定した。

単元目標	
知識及び技能	「私にとっての平和」を相手に伝えるために、自らの生活経験をふりかえって内容を検討することができる。
思考力・判断力・表現力等	平和について考えることを通し、「自分にとっての平和」がどのようなものか考え、表現することができる。 他者の「自分にとっての平和」の考えを聞くことを通し、自身の考えと比較しながらまとめることができる。

主体的に学習に取り組む態度	「私にとっての平和」を，これからの平和学習や自身の生活に生かそうとする見通しをもつことができる。
---------------	--

上記の目標を達成するために，以下のような流れで単元計画を設定した。

単元計画	
第1次	「たずねびと」の読解から，綾の戦争や原爆，「広島」への捉え方が変容していることを確認する。また，自分たちとの違いや自分たち同士の違いがあることに気づく。
第2次	「私にとっての平和」がどのようなものか考え，スピーチの原稿を作成する。
第3次	「私にとっての平和」をスピーチし，互いの意見を聞き合う。他者の考えを聞くことを通して，「私にとっての平和」をさらに深める。

まず，「たずねびと」の学習から学習活動の設定までを第一次として行う。「たずねびと」の読むことの学習において，児童は楠木綾という人物の広島や戦争，原爆への捉えが変容していることに気づいている。本単元はこの気づきを出発点とし，広島県外からやってくる楠木綾と広島で生活している自分たちを相対的に捉え，自分たちが考える平和のこと，自分だから考える平和のことについて考えを深めていくことを中心の学習活動として設定をする。

次の第二次では，児童が「私にとっての平和」を考え，まとめていく活動を行っていく。この過程においては，学校で行っている平和学習や生活経験を踏まえて授業を進める。本学級の児童はこれまで平和記念公園での碑めぐりや被爆に関わる講話への参加，似島の戦争に関わる施設の見学などを行っている。これまでの平和学習を通して，児童はだれもが幸せに暮らすことができる社会を目指し，平和を希求することが大切であるという認識をもっていると推察される。これまでの平和学習での学びによって，現在の自分たちの考え方や平和への意識が培われていることを自覚的に理解することを促したい。一方で，「平和」がどのようなものであるかは，社会の文脈や立場が変われば異なることについてはこれまでの学習のなかでは触れていない。日本社会を生きる人と紛争地域で生きる人が求める「平和」は異なり，また，時代によっても平和の在り方は変わるからである。平和を求める精神を養うことは平和教育の目的であるが，自らの立場や経験を省みずに均一化された偶像としての「平和」を掲げたとしても，自らの行動を変革させることにはつながらないと筆者は考えている。一般化された平和への理解に留まるのではなく，平和への考えに対して当事者意識をもち，自分ごととして考え，行動をしていくことがこれから平和を発信していく児童たちには求められるだろう。そのための方途として，本単元では「私にとっての平和」とい

うテーマを設定している。他の誰のものでもない、「私にとっての平和」について探求することを通して、他者との違いを認識したり自分ならではの考えがあることに気づいたりすることができる。

また、このような「私にとっての平和」を考える先には、他者に伝えるという活動を設定することも重要であると考え。例えば、広島市では「こどもピースサミット」という企画が毎年行われている。これは、平和についての作文を募集したり、平和の意見発表会が行われたりしている。平和の意見発表会で選ばれた2名は、8月6日の平和記念式典に参加し、こども代表として「平和への誓い」を述べる。加えて、本校では毎年長崎に研修旅行に行き、長崎大学教育学部附属小学校の児童と交流を行っている。この活動を見据えることは、広島で生きている児童の個性を明るみにし、同じ被爆地である長崎を生きる他者に対してどのように平和への考えを伝えるかを考える契機になると筆者は考える。

3 授業の実際

ここでは、本単元を通してどのような変容が児童にもたらされたのか考察する。また、第2次のなかの1時間の授業を取り上げた分析は山中・羽島・中田・丸田・間瀬・山元（2026）で取り上げている。

3. 1 第1次での児童の学びの様子

第1次における「たずねびと」の読解では、まず「たずねびと」の中心人物である楠木綾が一般的な読者と同じ立場を想定して描かれていることを確認した。広島を生きる自分たちとは立場が異なっていることを理解し、これを読み深めの始点とした。このような綾の人物造形を踏まえることによって、楠木アヤに惹かれて広島を初めて訪れることの不思議さであったり、夢を見たりする場面の物語的な仕掛けに気づいたりすることができた。また、広島平和資料館や原爆死没者追悼平和記念館に関わる描写を読むことで、児童は自らが実際に訪れた際の記憶をたどり、現実世界との接点をもつことができた。物語としての受容と事実の受容の双方から読みを深めていくことによって、この「たずねびと」という作品の構造を深く理解することにつながった。

そして「たずねびと」の読解の最後には、綾がアヤの存在を探し求めて広島を訪れた経験や、それによってもたらされた認識の変容が綾にとっての「自分ごと」であるという意見が出された。これは、読み手であり、広島を生きている自分は綾のような経験をするのが出来ないという非対称性を理解したことによる気づきである。このことを取り上げ、自分ごとになる「私にとっての平和」を探求することを次時からの問いとして設定した。

3. 2 第2次での児童の学びの様子

第2次では、「たずねびと」の読解から導かれた「私にとっての平和」について考

え、スピーチ原稿を記述した。記述の前には、自分たちと同じ学校で学んでいた6年生の子どもピースサミットでのスピーチを見て聴き、どのような内容がよいか考える視点とした。子どもピースサミットとは、広島市が主催する企画であり、全市の6年生児童を対象にしている。これからの未来を担う子どもたちが平和への意見をもち、これを発信することを通して平和への意識を高めることが目指されている。

3. 3 第3次での児童の学びの様子

第3次では、児童がそれぞれ互いの発表を聞き、感想を交流した。「私にとっての平和」を探究することが本単元の目標であったことを踏まえ、それぞれの児童によって考えていることが異なっているということ、意見の違いが認め合えることも一つの平和の形であることを確認してから交流活動を行った。また、交流活動を行っていくなかで他学年との交流もしたいという声が児童から上がったため、6年生との交流を行う時間を設定することにした。

他者との交流活動を設定することは、「私にとっての平和」の個別化がさらに強調される機会になった。他者との交流を経て、自身の背景や家庭での伝承の内容が加筆された児童が多く見られた。これは、どの児童も学んだり経験したりしている普遍性から、家庭での伝承など、自分だけの背景や考えに焦点が移動していったことによると考えることができる。

3. 4 単元後の児童の学びが発揮されている様子

本単元を行った児童は、6年生に進級した後、広島市のピースサミットに応募する「平和の意見文」を記述している。書かれた作品を見ると、「私にとっての平和」について考えた経験の記述や「たずねびと」の学習で考えたことや、これまでの平和学習で訪れた似島やエディオンピースウィング広島についての記述が多く見られた。これまでの平和学習での経験や学びがつながり、平和に関わる意見を象っているのだと考えることができる。例えば、ある児童は似島を訪れた経験を書き、「似島では私たちの知っている表の焼け野原や、窓ガラスが割れるなどのことではなく、裏の広島、もう一つの広島がかくされていました。」と語っており、過去の経験を再解釈しながら広島という土地の歴史を多面的に捉え、この広島を生きている自分たちの役割についての記述がみられた。これは「私にとっての平和」を考える視点が大きく影響していると考えられる。

4 おわりに

本稿では、戦争児童文学の読みにおいて指摘されてきた「読みの均一化」という課題に対し、「私にとっての平和」という個別化の視点を導入することで、児童が自らの生きる文脈に引き付けて「平和」に関わる解釈を再構築する過程を明らかにした。

本稿の意義は、平和という抽象的で規範的な認識に帰結してしまいがちな認識を、

児童一人ひとりの生活経験や背景に根ざした「自分ごと」へと転換させた点にある。本単元では、「たずねびと」の主人公・綾と自分たちの立場を相対化させることで、広島に生きる自分たちならではの視点を自覚させた。また、「たずねびと」に描かれていた物語が「綾にとっての平和」に関わる物語であり、綾の立場からこそ自分ごとになったと児童は気づくことができた。このような読みを踏まえることで、児童は「普遍的な平和」を追うのではなく、自身の家庭での伝承や具体的な生活実態を反映させた、多様で個別的な平和観を形成するに至った。これは、住田（2001）が懸念した「内面化された読み方」を乗り越え、多様な読みを保障する学習枠組みとして有効であったと言える。また、似島への校外学習での体験的な学びが児童の読みにも影響しており、広島という土地の歴史について多面的に捉えることが出来ている。これは、先の池野（2009）の指摘を乗り越える学びの様相であると考えられる。

今後の課題として、本単元で見出された「私にとっての平和」を探究するプロセスが、これから予定されている長崎の児童との対話においてどのように受容され、さらに変容していくのかを追跡調査をしていくことが挙げられる。戦争児童文学の読みを通じた平和観の構築が、より広範な国語科教育および平和教育のカリキュラムにおいて果たす役割について、さらなる実践的検討を重ねていきたい。

付記

本研究は JSPS 科研費（26K16739）の助成を受けている。

参考文献

- 池野範男（2009）「学校における平和教育の課題と展望―原爆教材を事例として―」『広島平和学』42,400-412.
- 住田勝（2001）「断絶から対話を拓く戦争児童文学の可能性」田中実・須貝千里編著『文学の力×教材の力』教育出版, 179-193.
- 住田勝（2023）『たずねびと』（朽木祥）教材研究ノート C. ボグラー『ヒーローズ・ジャーニー』を手がかりとして』『全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集』153-156.
- 原田大介（2025）「国語科平和教育はどうあるべきか―大槻和夫（2005）『平和教育への宿願』をてがかりに―」『教育学論究』16, 121-128.
- 丸田健太郎（2023）「国語教育研究／実践の対象としての〈学習者の母語〉概念の確立の必要性」『日本教科教育学会誌』45（4）37-47.
- 山中勇夫・羽島彩加・中田江美・丸田健太郎・間瀬茂夫・山元隆春（2026）「学習者の切実性と技能性の向上を両立した話し合い単元の開発」『学部・附属学校共同研究機構研究紀要』53,90-101.