

小中学校国語科教科書の 戦争平和教材に関する調査報告

A Survey Report on the Teaching Materials about War in Elementary and Junior High School Japanese Language Textbooks

井口 あずさ・石井 眞治
IGUCHI Azusa and ISHII Sinji

This paper aims to report on the survey of teaching materials about war in elementary and junior high school Japanese language textbooks, and suggest paths for its practical application. Additionally, this paper intends to contribute to The Peace Education Program of Hiroshima City.

The database which was produced through the survey consists of thirteen teaching materials that have been published for over ten years. Most teaching materials in the database shared certain characteristics. First, they are “standard” materials that have been published continuously for over thirty years. Second, they were literary texts by Japanese writers. Third, they were edited as reading comprehension texts within the textbooks. Lastly, one of the publishers repeatedly published them for a particular grade.

The survey informed the following suggestions for practical application. Primarily, attention must be paid to the conflicts and contrasts present within the content of the teaching materials. In addition, these conflicts should be pondered over and utilized to historically contextualize our contemporary situation.

1. はじめに

本稿では、小中学校国語科教科書の「読むこと」の戦争平和教材を整理し、その教材群の特徴を指摘して実践上の示唆を導く。それは、国語科で求められる資質・能力の育成（文部科学省，2018a, b）に沿うとともに、広島市が策定した平和教育プログラムに資するものである。

広島市は、2013年に、持続可能な社会の構築を目指した独自の平和教育プログラム（以下「本プログラム」と記す）を策定し、カリキュラムや教科と関連づけた教材を作成して、広島市立小・中・高等学校で実践を進めている⁽¹⁾。本プログラムのカリキュラムは、平和で持続可能な社会を創造する行動を支援するよう、発達段階に応じて段階的、螺旋的に構成されている。具体的には、学年ごとに3時間構成の単元が設定されており、毎時間特定の教科と対応した教材を用いて指導されている⁽²⁾。

本プログラムの策定の背景には、調査で明らかになった「児童生徒の被爆に関する知識や被爆体験を継承しようとする平和への意識・意欲が希薄化している傾向」がある（広島市教育委員会，2010）。

本プログラム指導後の学習者を対象とした調査では、複数の成果が示される一方で、課題として「平和の大切さを認識しても平和な社会づくりのために実際に行動するかといえば必ずしもそうでない」点が指摘されている（卜部・山崎・石井，2013）。また、今後平和教育の充実のために「主体的に平和構築に取り組む児童生徒の育成を目指す必要がある」といわれている（森川，2017）。

このような主体的な態度や行動に関する課題は、本プログラムのみならず教科指導でも取り組むべきことである。すなわち、文部科学省（2018a, b）の育成すべき資質・能力である〔知識及び技能〕〔思考力、判断力、表現力等〕を〔学びに向かう力、人間性等〕とどのように関連づけるのか、ということでもある。では、児童生徒が、これらの三種の資質・能力を身に付けるとともに、そのうちの〔学びに向かう力、人間性等〕に関係する、平和で持続可能な社会を創造する主体的な行動に意欲的に取り組むには、教科指導では、どのような指導内容が必要なのだろうか。本プログラム中、関連づけられた教科の時間数が最も多いのは道徳であり、小中学校の27時間中10時間、次いで社会科の8時間、国語科の6時間である（森川，2017）。各教科は、本プログラムで求められる指導内容に加え、それ以外の通常の教科指導でも関連を意識して指導することは重要である。

本稿は、本プログラム外での、国語科の「読むこと」の通常の指導に注目する。本プログラム内で国語科は小中学校9学年中の6つの学年において、単元3時間目の「伝える」「発信する」の内容に関連づけられており、ペアトークやインタビュー、グループ交流、意見文作成等を指導するようになっている。これらは平和で持続可能な社会の形成者として重要な表現の技能であり、指導内容は国語科の「話すこと・聞くこと」「書くこと」の領域と対応する。しかし、本プログラムの単元1, 2時間目の「知る」「考える」「思考する」の内容は、「読むこと」の領域とも深く関連すべきものである。文部科学省（2018a, b）の〔思考力・判断力・表現力等〕の「読むこと」の指導事項では、文章の理解を深めながら自分の意見を形成する力の育成を求めている。その意見の形成過程で、〔知識及び技能〕の内容とともに、〔学びに向かう力、人間性等〕に関係する内容を身に付けることは重要である。それは、情報を収集、整理し文章の理解を深めながら、他者、生活や社会、自己についてものの見方を新たにし、自分の意見を創造して社会参加の意欲を高めることである（c.f., 井口，2017）。また、「一人一人の自己形成、社会生活の向上、文化の創造と継承」（文部科学省，2018a, b）の態度を育成することでもある。今後国語科の「読むこと」について、指導内容である教科書教材を、このような社会形成や社会参加といった社会的な視点を含めて検討し、指導方法を探ることは重要である。

そこで本稿は、小中学校国語科の「読むこと」の戦争に関する内容の教科書教材を整理して「小中学校国語科戦争平和教材データベース」（以下「本データベース」と記す）を作成するとともに、本データベース所収の教材（以下「教材群」と記す）の特徴を指摘し、その教材群に関して、国語科の「読むこと」の実践上の示唆を導くことを目的とする。

データベースとは、学校教員が研修の際に基礎資料として活用できるよう、教材に関する情報をパーソナルコンピュータで簡便に検索可能にしたものである。戦争平和教材とは、戦争に関する内容を含む教科書教材をいう（詳細は後述する）。本稿ではこの教材を、社会形成や社会参加につながる学習活動が含まれる「学習材」として捉える。すなわち、教材群の検討の際には、学習活動として、情報を収集、整理し文章の理解を深めながら、他者、生活や社会、自己についてものの見方を新たにできるようにすることを重視する（c.f., 井口，2017）。そのような学習活動は、上記「社会」のうちの戦争についてのものの見方の変容だけでなく、戦争体験の「継承」や「文化の創造」（c.f., 広島市教育委員会，2010；文部科学省，2018a, b）につながると考える。

検討の際は、データベースの教材群の各教材に類似する、内容や表現等の傾向に注目する。従来国語科の「読むこと」では、内容、構成、表現や表記、また、語り、修辞、筆者の工夫などの点から、それぞれの教材の文章の特徴に即して示されることが多いが（e.g., 大内，1990，2018；丹藤，

2018)、今までに「読むこと」の複数教材を対象とし、社会的な視点で、学習活動として検討されたものは見当たらない。

2. 検討Ⅰ：「小中学校国語科戦争平和教材データベース」の作成とその教材群の特徴

2.1. 目的と方法

検討Ⅰでは、現行の小中学校国語科の検定教科書に掲載されている戦争平和教材のうち、長期にわたり連続掲載されているものを整理してデータベースを作成し⁽³⁾、そのデータベース内の教材群の特徴を示すことを目的とする。教材群の内容の特徴については、検討Ⅱで検討する。

データベースとは、教材に関する情報をマイクロソフト社のエクセルのシートに入力し、特定の項目ごとに検索可能にしたものである。対象は、小学校中学年から中学校3年までの7学年の国語教科書に掲載されている戦争平和教材である。戦争平和教材とは、戦争に関係する内容を含む「読むこと」の単元の教材、総合単元で使用する読みの教材、読書単元の教材と、教科書の教材末や巻末、教科書の別冊に掲載された資料教材とをいう。いずれも散文とする。小学校低学年の教材や、詩・短歌・俳句といった韻文の教材は、戦争平和教材との認定が困難な場合があり、対象に含めない。教材の範囲は、検定教科書に1970年（昭和45年）以降に採択され、現行の教材、すなわち小学校は平成27年改訂版、中学校は平成28年改訂版に至るまで連続掲載されているものとする。1970年以降としたのは、70年代から戦争平和教材の掲載が増えたことをふまえる（c.f., 石川, 2011; 幸田, 2017）。連続掲載の年数は10年以上とする⁽⁴⁾。

以下の①から⑧の項目の情報を教材ごとにシートに入力し、さらに全教材を項目ごとに検索できる検索用シートを作成する。各シートに入力する項目は、①「教科書の改訂年度」、②教科書の「出版社名」、③「学校種・学年」、④「教材名」、⑤「作者名」、⑥「文種」、⑦「内容」が原子爆弾に関係するものかどうか、⑧教科書内での「教材の扱い」（「読むこと」の単元か読書単元かなど）である。入力する情報は著作権許諾を必要としない範囲にとどめる。それぞれの改訂年度の情報を1件として整理する。①の「教科書の改訂年度」は、元号の数字を用いる。②の「出版社」は、日本書籍、大阪書籍、光村図書、東京書籍、三省堂、学校図書、教育出版の各社名を略語で入力する。③の「学校種・学年」は、小学校中学年から中学3年までの7学年を、3から9の数字で入力する。④の「教材名」は、小学校は平成27年改訂版、中学校は平成28年改訂版のものとする（本データベース所収の教材名は、以下〈 〉で記す）。⑥の「文種」は、「物語・小説」「随筆」「説明文」「記録文」「シナリオ」で区別して入力する（以下それぞれ〔物語・小説〕〔随筆〕〔説明文〕〔記録文〕〔シナリオ〕と記す）。⑦の「内容」は、原子爆弾に関係する場合、「広島」「長崎」といった地名を入力する。⑧の「教材の扱い」は、「読むこと」「読書」「資料」「総合」のいずれかを入力する（以下それぞれ〔読むこと〕〔読書〕〔資料〕〔総合〕と記す）。〔読むこと〕は、教材末の学習の手引きの問題が複数記されたものとし、〔読書〕と区別する。〔資料〕は教材末や教科書の巻末、教科書の別冊の資料集に収められたもの、〔総合〕は総合単元内のものとする。

2.2. 結果と考察：本データベースの特徴⁽⁵⁾

本データベースの対象となった教材とその情報の概要を表1に示す。以下、(1)から(6)は教材群について、(7)は教材群のうち、特に原子爆弾に関係する複数教材について、それぞれ特徴を述べる。

(1) 教材名・教材数、データの件数

データベースの対象となった教材数は13であり、うち小学校は6、中学校は7であった。

小学校の教材名は、3年は〈ちいちゃんのかげおくり〉、4年は〈一つの花〉、5年は〈父ちゃんの

風〉、6年は〈ヒロシマのうた〉〈川とノリオ〉〈平和のとりでを築く〉であった。中学校では、1年は〈碑〉〈大人になれなかった弟たちに…〉、〈ベンチ〉は1・2年、〈字のない葉書〉は1・2・3年と小学校6年の教材であった(6)。2年は〈夏の葬列〉、3年は〈黒い雨〉〈温かいスープ〉であった。小学校6年に対応するのは3教材、同様に中学校1年は4教材、同2年は3教材、同3年は2教材であった。〈字のない葉書〉〈ベンチ〉の2教材は複数の学年で、〈字のない葉書〉は複数の校種で使用されていた(7)。また、小学校3・4・5年は、各学年に1教材ずつ対応していた。このように本データベースの戦争平和教材は、小学校3年から中学校3年のどの学年でも掲載されており、小学校3・4・5年対応のものが1教材ずつ、それ以外の学年は複数の教材が掲載されていた。各教材を使用する学年は概ね固定化されていた。

改訂年度の教材の情報を1件として整理したところ、入力したデータは全179件、うち小学校は102件、中学校は77件であった。1教材あたりの平均件数は、全体で13.8件、小学校は17.0件、中学校は11.0件であった。小学校は1教材につき4から45件、同様に中学校は5から22件の幅があった。小学校の〈一つの花〉は45件あり、本データベース内で突出して多かった。

(2) 教材の文種

文種ごとの教材数は〔物語・小説〕が9、〔随筆〕が2、〔説明文〕〔シナリオ〕が各1であった。本データベースの全13教材中、文学は11であった。従来国語科の戦争平和教材は読みの教材、それも文学が多いが、本データベースも同様であった(8)。

(3) 書き手

12教材の書き手は日本人であり、日本人以外の書き手の教材は〈ベンチ〉のみであった。書き手が作家であるのは、〈ベンチ〉を含む10教材であり、ジャーナリスト(〈平和のとりでを築く〉)、テレビ局の職員と映画監督(〈碑〉)、研究者(〈温かいスープ〉)によるものは各1教材であった。このように教材群の書き手は、日本人、それも作家が中心であった。

(4) 掲載期間

連続掲載の期間を改訂年度を用いて算出したところ、20年未満の教材数は〈平和のとりでを築く〉のみであり、20年以上30年未満が〈夏の葬列〉〈温かいスープ〉の2、30年以上40年未満が〈ちいちゃんのかげおくり〉〈父ちゃんの風〉〈ヒロシマのうた〉〈川とノリオ〉〈碑〉〈大人になれなかった弟たちに…〉〈字のない葉書〉〈ベンチ〉の8、40年以上が〈一つの花〉〈黒い雨〉の2であった。本データベースのうち、連続掲載が30年を越す教材は10であった。このように本データベースはいわゆる「定番教材」集であるといえる。本データベースの各教材は、実践や研究が長年にわたって蓄積されるなどとして、指導の参考資料が豊富にあると考えられる。

(5) 出版社数

小学校〈一つの花〉〈川とノリオ〉、中学校〈字のない葉書〉は、それぞれ5社、4社、5社の教科書に、それ以外の10教材は1社の教科書に、それぞれ連続掲載されていた。

(6) 教科書内での教材の扱い

教科書内での教材の扱い、つまり教科書での教材の提示の方法は、全179件中、〔読むこと〕が139件であり、最多であった。また、平成27・28年の改訂では、13教材中〔読むこと〕が9教材、〔読書〕が2教材、〔資料〕が5教材、〔総合〕は0であった。各教材の扱いを史的に見ると、複数種類の扱いがあったのは9教材、一種のみは4教材であった。〔読むこと〕を含む教材数が11で最も多かった。〔読書〕〔資料〕〔総合〕を含むのは、それぞれ7、6、3であった。

一方、教材の扱いが一種のみかつ固定的であったのは4教材であった。うち〔読書〕の教材数は1、〔読むこと〕は3であった。それに対して〔総合〕、つまり「話すこと・聞くこと」「書くこと」とともに、複数領域の言語活動を組み合わせる総合的に指導するものは3教材であった。以上の7教材は、

いずれも特定の一出版社で掲載されていた。また、現行の教科書では〔総合〕のように複数の言語活動を構成して教材を多面的に扱う単元は、上述のように0であった。

このように本データベースの教材群は、現在までに複数種類の扱いがなされているが、文学の読解単元が中心になっていた。また、現行の教科書では、総合単元として意見の形成や表現の指導に用いるものはなかった。教材群は、教科書内で他教材とともに、主として文学の読解能力の育成を担っていることが伺われる。

(7) 原子爆弾に関する教材

原子爆弾に関係するのは、小学校の〈ヒロシマのうた〉〈平和のとりでを築く〉、中学校の〈碑〉〈黒い雨〉の4教材であった。いずれも広島での内容が記されており、長崎やそれ以外の土地に関する教材は含まれなかった。文種は、〈ヒロシマのうた〉〈黒い雨〉は〔物語・小説〕、〈平和のとりでを築く〉は〔説明文〕、〈碑〉は〔シナリオ〕であった。書き手は全て日本人であり、うち〈ヒロシマのうた〉〈黒い雨〉の2教材は作家であった。内容については、後述するように、原子爆弾の被害者、それも民間の日本人が中心的に描かれていた。〔説明文〕の〈平和のとりでを築く〉のみ「世界の人々」に触れていた。

データの件数は、全体で38件、うち小学校は16件、中学校は22件あり、1教材の平均件数は、全体で9.5件、小学校は8.0件、中学校は11.0件であった。また、掲載期間は、20年未満が〈平和のとりでを築く〉、30年以上40年未満が〈ヒロシマのうた〉〈碑〉、40年以上が〈黒い雨〉であり、データベース全体の掲載期間の傾向と同程度の「定番教材」であった。

教科書内での教材の扱いは、平成27・28年の改訂では、〔読むこと〕は、〔物語・小説〕である〈ヒロシマのうた〉〈黒い雨〉の2教材、〔読書〕は〔シナリオ〕である〈碑〉の1教材、〔資料〕は〔説明文〕である〈平和のとりでを築く〉の1教材、〔総合〕は0であった。各教材の教科書内での扱いを史的に見ると、〔読むこと〕〔読書〕が含まれるのが2教材、同様に〔読むこと〕〔総合〕は1教材、〔読書〕のみは1教材であった。いずれも、1社の特定の学年で連続掲載されていた。

このように、本データベースの原子爆弾に関する教材は、内容が広島に関係するものばかりであった。内容以外はデータベース全体の傾向とほぼ同様であった。

表1 「小中学校国語科戦争平和教材データベース」の概要

学校種	学年	教材名	作者名	文種	教材の扱い		掲載した出版社数	初出の年度	原子爆弾に関する内容
					(下線は平成27・28年度の改訂での扱い、数字は件数の内訳を表す)	件数			
小学校	3	ちいちゃんのかげおくり	あまきみこ	物語・小説	読むこと	9	1	昭和61年	
	4	一つの花	今西祐行	物語・小説	読むこと40・読書5	45	5	昭和49年	
	5	父ちゃんの凧	長崎源之助	物語・小説	読むこと3・総合1・資料2	6	1	平成8年	
	6	ヒロシマのうた	今西祐行	物語・小説	読むこと8・読書4	12	1	昭和52年	広島
	6	川と凧	いぬいとみこ	物語・小説	読むこと23・読書2・資料1	26	4	昭和55年	
	6	平和のとりでを築く	大牟田稔	説明文	読むこと1・総合1・資料2	4	1	平成14年	広島
中学校	7	碑	広島テレビ放送制作・松山善三構成	シナリオ	読書	10	1	昭和56年	広島
	7	大人になれなかった弟たちに…	米倉斉加年	物語・小説	読むこと	8	1	昭和62年	
	7,8	ベンチ	リヒター・上田真而子訳	物語・小説	読むこと6・読書3	9	1	昭和59年	
	6,7,8,9	字のない葉書	向田邦子	随筆	読むこと(副読本を含む)19・読書2・資料1	22	5	昭和62年	
	8	夏の葬列	山川方夫	物語・小説	読むこと	11	1	平成9年	
	9	黒い雨	井伏鱒二	物語・小説	読むこと11・読書1	12	1	昭和50年	広島
9	温かいスープ	今道友信	随筆	総合4・資料1	5	1	平成9年		

以上をふまえ、本データベースの教材群の特徴を次の4点にまとめる。

- ①30年以上連続掲載された「定番教材」が中心である。
- ②日本人の作家による文学が中心である。
- ③教科書内で、読解単元として扱われることが中心である。
- ④1社の教科書の特定の学年で連続掲載された教材が中心である。

この①③④から、本データベースの教材群は、戦争平和教材の「定番教材」としてだけでなく、読解指導の「定番教材」として指導者にとって馴染み深いものである一方、各教材には特定の出版社の意向や時代の影響が反映されていると考えられる(c.f., 幸田, 2017)。また幸田(2013)は、『『定番教材』という指標は、その教材への信頼と高い評価の証であると同時に、盲信と保守性の顕現ともなりうる』ことを指摘し、実践者の自覚的で創造的な態度と工夫を求めている。実践開発の際に、「定番教材」は、指導者側、出版社者側の双方で、教材観や指導観が固定化、定型化されやすいことに留意する必要がある。これに関して千田(2009)は、「固定的な戦争のイメージをくつがえすことが文学教材の役割の一つであるべき」とし、「戦争と戦争による死の意味を追求する戦争児童文学は、死から生をとらえなおす視点を提示し、読者自身に歴史への新たな認識をせまるという点においてはひとつの可能性をもちうるジャンル」と述べている。また、そのような実践に資する〈ヒロシマのうた〉の描写や〈川とノリオ〉の作品世界の特徴を指摘している。

上記の②について、2.2.(3)(7)にみるように、本データベースの教材は、指導の際に、日本国内の戦争被害者の心情理解が重視されやすい可能性がある。村上(2018)は、人物、特に弱者への共感的な理解は、戦争体験継承に関わるために基本的に必要なものと述べるが、幸田(2017)はその理解の指導が定型化していることを、史的な検討をふまえて次のように指摘している。「国語教科書における戦争平和教材の定番化には、平和教育運動の影響とともに、『人物の気持ち』の読み取りを中心とした読解指導の定型化が作用しており、1980年代半ば以降はそうした『感性的認識』への偏りは批判されながらも、強固に継続している」。この点に関して、今までに、共感的な心情理解を基本としながらもその見方の変容を促す指導が追求されている。例えば西郷(1996)は、人物への「同化体験」だけでなく、それを第三者の目で状況とともに読む「異化体験」の双方を重視し、それまで気づかなかった現実の矛盾や本質を明らかにさせようとする。文芸研字部サークル(1986)や藤原鈴子(2003)などは、この方法による〈一つの花〉の教材分析と授業を示している。また浜本(1990)は、戦争文学は主として個人の生のありようを描くことを通して戦争の本質を捉えてきたとする。読み手が虚構の世界で非日常の生を体験してそれまでの人間観が揺さぶられ、より豊かな人間認識に至ることに価値を見出している。

今後は、このような教材観や指導観の固定化や定型化、感性的認識への偏りといった特定の指導にとどまることなく、学習者の理解を考慮しながら実践を開発することが重要である。一方、学習者にも理解の固定化、定型化は見られるだろう。彼らは学習を通して想像を絶する事実や痛ましい状況に出会い、その事実や状況の重さのあまり「単なる平和祈念か思考停止」とどまり(村上, 2006)、固定的、定型的な浅い理解を維持するかもしれない。例えば、「戦争は二度としてはいけない」という教訓的、観念的な理解や、「昔は悲惨なことがあった」「今が平和でよかった」というような疎遠な印象にとどまる場合が考えられる⁽⁹⁾。また、広島市の小・中・高校生の場合、「平和関連事業及び学校独自の取り組みの学習」後、原子爆弾のイメージは、「嫌悪感」「冷酷性」といった敵対的、否定的なイメージを強めていたという(広島市教育委員会, 2011)。学習者は、国語科の「読むこと」で原子爆弾に関する戦争平和教材を学習する際にも、原子爆弾に対するそれまでの固定的、定型的なイメージを確認したり強化したりするかもしれない。そして、歴史的な事実やそれをふまえた教材と、現在の生活や社会との隔たりを実感するなどして⁽¹⁰⁾、結果として、平和な社会構築に向けた行動への意

欲を高めにくくなるのかもしれない。

では、本データベースの教材群は、「定番教材」集であり特定の偏りを備えながらも、上述した、指導者の教材観や指導観の固定化や定型化、感性的認識への偏りといった特定の指導や、学習者の固定的、定型的な理解を揺さぶるような契機を有しているのだろうか。次に教材群の内容を検討する。

3. 検討Ⅱ：「小中学校国語科戦争平和教材データベース」の教材群の内容の特徴 今後の実践上の示唆

3.1. 目的と方法

本データベースの教材群の内容の特徴、つまり教材本文に関する情報と教材編集の特徴を指摘し、今後の実践上の示唆を導くことを目的とする。

そのために、検討Ⅰで明らかになった本データベースの教材群の特徴のうち、教材本文の理解に係る、上述の「②日本人の作家による文学が中心」や、「指導の際に、日本国内の戦争被害者の心情理解が重視されやすい可能性がある」ことに留意し、読み手が文章の理解を深めながら、他者、生活や社会、自己に対するものの見方を対象化したり新たにしたりする契機となりうるものを教材本文から探る。ここでいう「社会」は戦争を含める。以下、まず3.2.(1)で、背景となる事実、描かれた場面・状況、人物に関して、教材群の教材本文の内容の特徴を把握する。その際、教材に提示された写真・絵・図といった非連続型テキストにも注目する。次に3.2.(2)で、背景となる事実、場面・状況、人物の描かれ方の特徴を探る。

教材本文とは、題名と書き手の名前、文章、文章に関係する注、写真・絵・図などの文章以外の情報をいう。本稿では注の文章は対象としない。教材本文は、小学校は平成27年改訂版、中学校は平成28年改訂版を用いる。日本人作家以外、文学以外の教材も含め教材群全体を対象として検討する。

3.2. 結果と考察

(1) 教材群の内容の特徴

背景となる事実、場面・状況、人物

本データベースの教材は全て第二次世界大戦に関する内容であった。日本国内が舞台であったのは10教材、それ以外は3教材であった。この3教材の舞台は〈ベンチ〉が人種差別政策下のドイツ、〈父ちゃんの凧〉が日中戦争下の中国、〈温かいスープ〉が1957年のフランスであった。日本は、戦中、中国、フランスと敵対関係にあった。〈父ちゃんの凧〉には、「世界の人々」に関する記述があった。〈温かいスープ〉は、教材群で唯一、「かつての日本の独善的な民族主義や国家主義」や、世界の中で日本が受けた「酷評」を記していた。原子爆弾に関する4教材のうち、外国のことが記されていたのは〈平和のとりでを築く〉のみであったが、具体的な国名はなく、「世界の国々」「世界の人々」という表現があった。

描かれた人物は、日本国内を舞台とした10教材が日本人であり、それ以外は、〈ベンチ〉はドイツ人とユダヤ人、〈父ちゃんの凧〉は日本人と中国人、〈温かいスープ〉は日本人とフランス人であった。描かれた中心的な人物は、職業軍人や政治家ではなく、民間人であった。教材群中、〈黒い雨〉にのみ、中心的ではないが、職業軍人が描かれていた。

描かれた中心的な人物は主に子どもであった。〈温かいスープ〉以外の12教材では、子どもが主人公であったり（〈ちいちゃんのかげおくり〉〈川とノリオ〉〈ベンチ〉など）、話題の中心であったり（〈父ちゃんの凧〉〈大人になれなかった弟たちに…〉〈夏の葬列〉〈黒い雨〉など）した。あるいは、子どもの遺品が世論に影響を与えるなど、子どもに関係することが戦後重要な役割を担う場合があった

(〈平和のとりでを築く〉)。この12教材で中心的に描かれた子どもは、差別される立場であったり(〈ベンチ〉)、亡くなったり(〈ちいちゃんのかげおくり〉〈夏の葬列〉など)、家族を亡くしたり(〈父ちゃんの凧〉〈大人になれなかった弟たちに…〉など)した戦争被害者であり、社会的弱者であった。遺族とともに描かれる場合もあった(〈碑〉など)。小学校の6教材のうち〔物語・小説〕は5教材であるが、そのうち4教材(〈ちいちゃんのかげおくり〉〈一つの花〉〈父ちゃんの凧〉〈ヒロシマのうた〉)で中心的に描かれた子どもは女子であった。〈黒い雨〉は、亡くなったり罹災したりした複数の子どもを、〈父ちゃんの凧〉は、父親を殺害した中国人少年兵について記されていた。

人物の関係については、子どもが中心的に描かれた12教材のうち、友人・知人、家族や親子との関係のものが11教材あった。〈ベンチ〉〈夏の葬列〉は友人・知人とのこと、〈ちいちゃんのかげおくり〉〈一つの花〉〈父ちゃんの凧〉〈川とノリオ〉〈ヒロシマのうた〉〈碑〉〈大人になれなかった弟たちに…〉〈字のないはがき〉〈黒い雨〉は家族や親とのことであった。家族以外の他人とのことが中心的に描かれていたのは、〈ヒロシマのうた〉〈平和のとりでを築く〉〈温かいスープ〉〈黒い雨〉であった。

戦中の戦火など、子どもの命にかかわる危機的な状況や死が描かれているのは、〈ちいちゃんのかげおくり〉〈ヒロシマのうた〉〈碑〉〈大人になれなかった弟たちに…〉〈字のない葉書〉〈夏の葬列〉〈黒い雨〉であり、戦中であってもそれらが直接的に描かれていないのは、〈一つの花〉〈川とノリオ〉〈ベンチ〉であった。戦後の子どもの生活に触れられているのは、〈一つの花〉〈ヒロシマのうた〉〈川とノリオ〉〈平和のとりでを築く〉〈黒い雨〉であった。これらの子どもが描かれた中心的な場面や状況、その背景の事実には、空襲や原子爆弾の投下、学童疎開(〈字のない葉書〉)、人種差別政策(〈ベンチ〉)、飢え(〈大人になれなかった弟たちに…〉)、孤独や悲しみ、恐怖など(〈川とノリオ〉〈ベンチ〉)、友人・知人との関係の断絶や別離、家族や親との別離、親との生活(〈一つの花〉〈父ちゃんの凧〉〈夏の葬列〉)などが考えられる。

写真・絵・図

教材内容の背景となる事実、場面や状況の理解、人物の理解に関係するものに、教材本文に掲載された写真・絵・図(以下、「非連続型テキスト」と記す)がある。それらは事実や場面・状況の理解を補助する場合がある。非連続型テキストは、〈夏の葬列〉以外の12教材に掲載されており、その12教材は〔読むこと〕〔読書〕の扱いであった。一部の出版社の〔資料〕扱いの教材には掲載されていなかった。〔物語・小説〕〔随筆〕には絵が、〔説明文〕〔シナリオ〕には写真が、〔シナリオ〕には地図が含まれていた。〔物語・小説〕の〈ベンチ〉には絵と写真、〈黒い雨〉には写真、地図、絵というように、複数種類の非連続型テキストが含まれる教材があった。

絵は、教材に合わせて描き下ろされた挿絵だけでなく、出典の本の絵の一部(〈ちいちゃんのかげおくり〉〈大人になれなかった弟たちに…〉など)、絵画作品の一部(〈黒い雨〉)があった。小学校3・4・6年教材の〈ちいちゃんのかげおくり〉〈一つの花〉〈ヒロシマのうた〉は、内容の中心である女の子の絵が掲載されていた。また、〈黒い雨〉は、絵画作品の一部が教科書の見開き2ページ全面に掲載され、同じページに教材の文章はなかった。その絵画作品に描かれた人物は、本文中の人物と同一ではなかった。写真は、原子爆弾に関係する4教材のうち〈ヒロシマのうた〉以外の3教材(〈平和のとりでを築く〉〈碑〉〈黒い雨〉)に掲載されていた。〈平和のとりでを築く〉〈碑〉には被爆前後の物産陳列館(広島県産業奨励館。後の「原爆ドーム」)の写真が、〈黒い雨〉には被爆後の同館の写真が掲載されていたが、〈碑〉〈黒い雨〉には、同館についての記述はなかった。〈平和のとりでを築く〉には、同館は「傷だらけの建物」「戦争の被害を強調する遺跡」であり、「平和を築き、戦争をいさめするための建造物」「戦争は人の心の中で生まれるもの」「それを見る人の心に平和のとりでを築くための世界の遺産」と記されていた。図については、〈碑〉〈黒い雨〉に広島市とその近郊の地図、平和公園の地図が掲載されていた。平和公園の地図には、本文にはない記念碑や文学碑などが記入されていた。

このように教材群では、第二次世界大戦での日本国内を舞台とした、民間の日本人の子どもに関する内容が中心であった。彼らは戦争被害者であり、社会的弱者であった。小学校教材の大半は女子が中心的に描かれていた。子どもは主に、友人・知人や家族・親子といった身近で親しい関係の中で描かれていた。遺族とともに描かれる場合もあった。また、子どもの命にかかわる危機的な状況や死が描かれているものと、一部にそうでないものがあった。子どもの置かれた場面や状況、背景となる事実には、歴史的事実を含め戦時に特有のものもあれば、一部にそうでないものもあった。

また、大半の教材には写真・絵・地図といった非連続型テキストが掲載されており、背景となる事実、場面・状況の理解を補助する場合があった。小学校教材には、本文で中心的に描かれている子どもの挿絵が掲載されていた。また、原子爆弾に関する複数教材には、内容は異なっても「原爆ドーム」が含まれた写真が同様に掲載されていた。写真や地図の情報は、本文に対応する記述がない場合があった。

以上から、教材群の多くは、日本人の被害者であり、社会的弱者である子どもとその遺族の心情が、身近な親しい人間関係の中で文学的な方法で描かれていると考えられる。学習者は子どもの心情、場面や状況に比較的寄り添いやすいだろう。しかし、教材群では、弱者の痛ましさと健気さ、身近な人の温かさなどが結果として強調され、理解が一面的になる可能性がある。さらに、教材群では、他国の人との具体的な関係に触れる機会が多いとはいえ、日本での被害や人々との関係を、他国や国際的な視点で見ることが十分にあるわけではない。また、原子爆弾に関する複数の教材には、被爆した「原爆ドーム」の写真が掲載されていたが、〔説明文〕の〈平和のとりでを築く〉のようにその意味が記されていないければ、結果として、原子爆弾の被害の甚大さ、痛ましさと恐ろしさの面が強調される可能性がある。

では、戦争、場面や状況、人物の理解を対象化させ、他者、生活や社会、自己に対するものの見方の変容を促すには、教材のどのような内容が契機となりうるのだろうか。次に(1)で指摘した教材群の内容の描かれ方を観察する。

(2) 描かれ方

語り手と語られる内容に見られる対比と対立

語り手が子どものみである教材は、〈ベンチ〉の1教材であり、それ以外の12教材は大人であった。その大人が自身の子どもの時代を回想するものは4教材あった(〈父ちゃんの凧〉〈大人になれなかった弟たちに…〉〈字のない葉書〉〈夏の葬列〉)。そのうち、語り手が、加害者となった子どものころを自ら告白したり、葛藤したりする教材があった。戦後も自責の念が続いたり、罪の意識に苛まれたりしていた(〈大人になれなかった弟たちに…〉〈夏の葬列〉)。また、子どもの立場で、戦中の親の対比的、対立的な行動や心情を語るものがあった。例えば〈父ちゃんの凧〉は、戦地での凧づくりという相いれない行為を、〈大人になれなかった弟たちに…〉は家族を守るために無理をして働いて赤子に与える乳が出なくなった母親の辛さを、〈字のない葉書〉は幼い娘を学童疎開に出した父親の葛藤を、それぞれの語り手は描いていた。〈父ちゃんの凧〉は娘である語り手が、父親を殺した少年兵の心情を理解しようとしていた。子どものときと大人になってからとは、父親の戦死の受け止め方が変わったことが記されており語り手の葛藤が推測される。さらに、以下の語り手は、戦中の子どもとして、戦後の大人として、自身や家族の対比的、対立的な行動や心情、立場に目を向けていた。また大人の語り手も、対比的、対立的なものを見つめていた。例えば〈黒い雨〉では、自分を見捨てた親を語る子どもを、〈温かいスープ〉では、異国で周囲の人々が食事を楽しむ中、当時のみじめな日本人の立場を負い、寒さと空腹に耐える孤独な自分を描いていた。〈ちいちゃんのかげおくり〉は、周囲に多くの大人の罹災者がいる中で、「ちいちゃん」が一人でいる場面を描いていた。

このように教材群の語り手は、被害者の立場であるが、自身や家族、場面や状況の対比的、対立的なものに目を向け語りながら、戦中の戦場でなくとも、あるいは戦後であっても、弱い立場の者、少

数の立場の者から命や精神が危機にさらされること、誰もが強者や加害者、あるいは弱者や被害者であること、誰もが双方の立場になりうることを伝えているといえる。

語り手だけでなく、筆者や登場人物の声も、対比的、対立的な状況や場面、人物を描いていた。〈平和のとりでを築く〉は、戦争遺跡の保存の賛否を記し、〈ベンチ〉は戦中の人種差別政策下でのドイツ人とユダヤ人が、〈温かいスープ〉は戦後のフランスでの、政治的、歴史的に相いれない心情を備えた個人が、それぞれ登場していた。日本国内を舞台とした教材でも、〈碑〉は、瀕死の状態、軍歌を歌う子どもと「お母ちゃん」と叫ぶ子どもとを描いていた。また、特定の考え方が一般的である中、多くの人々と異なる行動をとる人物を記していた。〈ベンチ〉では、人種差別政策下、ドイツ人の少女はユダヤ人用のベンチに、ユダヤ人の主人公と一緒に座ろうとした。〈温かいスープ〉では、憎悪の対象である日本人に親切にするフランス人がいた。〈大人になれなかった弟たちに…〉では、生活に困窮する家族の、亡くなった赤子の棺を作る他人がいた。

自然に関する表現も、対比的、対立的な内容を描いていた。〈川とノリオ〉では、戦中の母親の温かい記憶と、母親を亡くした戦後の悲しみや孤独などが、それぞれ川に関する描写で描き出されていた(c.f., 千田, 2009)。〈大人になれなかった弟たちに…〉は、戦火を逃れ春の日差しを浴びて疎開する夢広がる場面と、亡くなった赤子を背負って家に帰る炎天下の辛い場面とが、それぞれ美しい青空の下に描かれていた(c.f., 井口・石井, 2019)。このように、川や空といった変わらぬ自然に、複数の対比的、対立的な思いや行動、感覚や記憶、意味を重ねながら物語が展開する場合があった。

以上のように、教材群の内容は、日本国内の被害者を描いたという限定的な面を持っているが、心情、状況や場面の詳細に注目し、対比や対立を見つけて比べながら情報を集め整理することで、多くの気づきを得ることができるだろう。では、そのように対比や対立に注目して教材の理解を深めるだけでなく、その理解したことを対象化し、自身や他者、生活や社会に対する現在のものの見方を揺さぶる力につなげるには、教材内容の対比や対立をどのように生かしたらよいのだろうか。

連続する時間

教材群の教材に描かれた時代は次の3種であった。主に戦中に関係するのは〈ちいちゃんのかげおくり〉〈父ちゃんの凧〉〈ベンチ〉〈字のない葉書〉〈黒い雨〉、戦中・戦後は〈一つの花〉〈ヒロシマのうた〉〈川とノリオ〉〈碑〉〈大人になれなかった弟たちに…〉〈夏の葬列〉、戦後は〈平和のとりでを築く〉〈温かいスープ〉であった。〈碑〉には戦前のことも記されていた。このように教材群の教材内容の時代は、戦中のことが中心であった。戦中に関する内容は、戦後と同様、場面や状況の推移として時間に沿って連続的に示されていた。例えば〈大人になれなかった弟たちに…〉では、空襲下とその後の疎開生活が出来事の順に語られ、教材末尾で「僕は（中略・稿者）一生忘れません」と語り手が述べている。終戦という時代の区切りはあるが、語り手の思いは戦後も途切れることなく連続的であることがわかる。戦後や現在が含まれる教材は〈父ちゃんの凧〉〈平和のとりでを築く〉〈碑〉〈温かいスープ〉であった。例えば〈碑〉では、被爆前後の子どもたちの行動や姿などを遺族から聞き取り、語り手が概ね時間の推移に沿って紹介していた。教材末尾では、慰霊碑を紹介して「碑があるのを訪ねてください」と、現在の読み手に語りかけていた。〈平和のとりでを築く〉は、時間と状況の推移に沿い、被爆建物の保存についての考えが世界に受け入れられる経緯を紹介していた。教材末尾で、「原爆ドーム」は「未来の世界で（中略・稿者）世界に警告する記念碑なのである」と、未来について述べていた。〈温かいスープ〉は、書き手の戦後のフランスでの体験を紹介して、「国際性」を「求めるところのない隣人愛としての人類愛」と捉え、「一人一人の平凡な日常の中で、それは試されているのだ」と、読み手の現在に向けて語っていた。

このように、戦中や戦後を描いた教材では、戦後の思いや生活の様子が対比的、対立的に描かれたり、連続する時間とともに、同時代に広がる世界の国々や、そこに住む人との心のつながり、つまり

時間的、空間的な関連が記されたりするものがあった。このような点に注目するならば、戦中を描いた教材も、「当時の日本人の被害者の子どもやその遺族の心情」に狭く限定することなく、描かれた対比や対立について理解を深めながら、今の生活や社会、他国にも関連づけるものとして受け止めることができるだろう。これはつまり、対比や対立に注目しながら読み、例えば国家間や個人間、個人の内面が対立する際の辛い体験や心情を理解しながら、一方で、それらが戦後も続いており、読み手の過去や現在に類似の対比や対立があることに気づいたり、描かれた体験や心情は他人事ではないと、より広い視点で教材内容の理解を見直したりすることにもなる。それは、読み手自身が、現在の生活や社会、身近な他者や自身を新たな視点で捉え直し、状況によっては、自身が対立の当事者になりうると気付くことでもある。

連続する時間と遺構・遺品、固有名

教材群には、現在まで残る遺構や遺品が描かれており、描かれた事実や場面・状況の理解を補助する場合があった。遺構や遺品は、現在の読み手が直接的、間接的に、教材に描かれた戦中・戦後の内容を身近に想像することを可能にする(c.f., 井口・石井, 2016)。例えば、教材に写真が掲載されていたのは、〈平和のとりでを築く〉〈黒い雨〉の被爆前後の「原爆ドーム」、〈碑〉の慰霊碑、〈ベンチ〉のアウシュビッツ強制収容所やそれへと延びる線路であった。これらは、描かれた当時の内容を事実として現在に伝えるものであり、実際に訪問したり、メディアを通して触れたりすることができる。一方、このように戦後に作られたり保存されたりしているものだけでなく、〈平和のとりでを築く〉〈碑〉の被爆前の「原爆ドーム」の写真、〈ヒロシマのうた〉〈碑〉〈黒い雨〉に記された地名、学校名、人物名などの固有名は、戦前の様々な生活を伝えるものであり、多様な情報の収集が可能である。教材の題名の「黒い雨」も、当時の事実を表すだけでなく、原子爆弾投下後に降った黒い雨の影響を受けた人々の、戦前・戦中・戦後を今に伝える固有名でもあるといえる。これらを含めて広義の遺構として考えるならば、教材群には、戦前から戦後に続く内容をより詳しく理解させ、当時の人々の経験や心情、場面や状況を今に連続させ関係づけさせる、固有の事実が多く含まれるといえる。また、書き手に目を向けると、〈平和のとりでを築く〉の筆者は、ジャーナリストとしてだけでなく、被爆者の支援を含め様々な活動に取り組んでいる⁽¹¹⁾。〈碑〉の元となったシナリオを制作したテレビ局は、その後も被爆に関する番組を作り続けている⁽¹²⁾。彼らの固有の人生や戦後の活動、思いに注目することで、彼らの名前は遺構のように、今に連続し関連するものを豊かに備えた教材の一部となりうる。

このように教材群には、描かれた内容だけでなく、今に残り直接見ることができる記念碑や記念の品、地名や学校名、歴史的な名称、人名といった固有名が多く含まれており、多様な情報収集が可能である。教材群には、身近な生活に関係する内容が含まれているからこそ、読み手は、現在も共感的に共有できたり、今に存続し継続されていることや類似するものを身近に見つけやすかったりするだろう。また、収集した情報の中で対比的、対立的なものに目を向け、今に連続するものとして理解を深めながら、読み手が自身を過去からつながる時間の中に置き、他者や自身、生活や社会を新たな目で理解し直す契機とすることができるだろう。その過程で、誰もが教材内容に描かれた加害者や被害者、多数者や少数者になりうることや、他者や自身、生活や社会の中に存在する違いや対立に気付いたり、さらに現在の違いや対立を超える方法について考たりすることは重要である。

4. まとめ

本稿は、小中学校国語科の「読むこと」の戦争に関する内容の教材を整理して「小中学校国語科戦争平和教材データベース」を作成するとともに、所収の教材群の特徴を指摘し、その教材群に関して、国語科の「読むこと」の実践上の示唆を導くことを目的とした。教材群は社会的な視点、すなわち学

習活動として、情報を収集、整理し理解を深めながら、他者、生活や社会、自己についてももの見方を新たにできるようになる (c.f., 井口, 2017), という視点で新たに検討された。

作成したデータベースの教材群には、次の4点の傾向が見られた。すなわち、①30年以上連続掲載された「定番教材」、②日本人の作家による文学、③教科書では読解単元として扱われる、④1社の特定の学年で連続掲載された教材、である。また、実践においては、指導者側には、教材観や指導観の固定化、定型化や、指導の感性的認識への偏り、学習者側の固定的、定型的な理解が、それぞれ懸念された。

教材群の教材の内容には偏りが見られた。多くは、第二次世界大戦での日本国内を舞台とした、民間の日本人の子どもに関することが、友人・知人や家族・親子といった身近で親しい関係の中で描かれており、他国や国際的な視点で考えるような内容が十分ではなかった。また、大半の教材には写真・絵・地図といった非連続型テキストが含まれており、特定の理解が強調される可能性が推測された。そこで教材群の教材内容の描かれ方を検討したところ、語り手や語られる内容、自然に関する表現に、多様な対比、対立が含まれていた。また、戦中のことが戦後に連続的につながるように描かれていた。教材に含まれる遺構や遺品、地名や名前などの固有名、教材の書き手についても同様に、時間的に連続する情報を集めることが可能であった。

このような検討をまとめると、教材群は次のような学習活動が設定できる可能性があるといえる。すなわち、①教材内容の対比、対立に注目して情報を収集・整理し文章の理解を深めながら、学習者の現在に連続する類似のものに気付くこと、②そして自身を過去からつながる時間の中に置いて、他者、生活や社会、自身を新たな目で見直すこと、③それらの過程で、自身が加害者にも被害者にもなりうると思いつくなどして、現在の様々な違いや対立を見直し、それらを超越する方法を考えることである。これら①②③の学習活動の設定を、教材群に関する実践上の示唆とし、特に①と②の学習活動を「学習者の現在を歴史的に文脈化する (historically contextualize) こと」とまとめ、教材の内容の検討方法と実践開発の方向性として提示する。

このような「読むこと」の実践は、教材内容の理解を深めて、他者、生活や社会、自身を新たな目で捉え直させるものである。それは、三種の資質・能力 (文部科学省, 2018a, b) の育成、すなわち教材内容を深く理解させながら、「一人一人の自己形成、社会生活の向上、文化の創造と継承」(文部科学省, 2018a, b) を促すものである。同時に、広島市平和教育プログラムの「気付く」「知る」「考える」「思考する」学習に資するものである。このような国語科の実践は、人間の存在や生活、精神を脅かす違いや対立を注意深く見つけ出す目を育むことや、過去から今に連続する時間を未来に関連づけること、すなわち戦争体験の主體的な「継承」や、戦争体験を新たな目で捉え直す「文化の創造」を促すことにつながるだろう。

本稿で導かれた実践上の示唆は、作成した「小中学校国語科戦争平和教材データベース」の教材群を対象とし、社会的な視点で検討したものであった。教材群は、検定教科書に10年以上連続掲載された散文の文学を中心とした「定番教材」集であり、韻文の文学や、近年新たに開発された、比較的掲載年数が少ない教材は含まれない。その意味で導かれた示唆は限定的な範囲内のものであるが、一方で、「定番教材」となっている複数の戦争平和教材の内容の検討方法と実践開発の方向性を、学習活動として新たに提示したといえる。今後は、導かれた示唆に沿い、本データベース内の特定の教材について検討する必要があるだろう。

注

- (1) 本プログラムは、次の知識や能力等を身に付ける内容とされている。すなわち、「被爆の実相や

戦争等に関する知識」「課題を解決するための思考力・判断力・表現力」「自他を敬愛し、他者によりよく関わる技能」「人や自然を尊重し、世界平和を愛する心情」（広島市教育委員会，2010）である。

- (2) 単元の3時間の内容は、小学校1・2・3年では「気付く」「考える」「伝える」、小学校4・5・6年では「気付く」「考える」「発信する」、中学校は「知る」「思考する」「発信する」、高校では「情報整理」「思考・探求」「発信」となっている。また、2013年度より、本プログラムの教材である『ひろしま平和ノート』が児童生徒に配布され活用されている（森川，2017）。
- (3) データベースの作成は、広島国語教育大学研究協議会の協力を得た。
- (4) 一定程度実践が蓄積されていることを目安とした。
- (5) 教員の研修の基礎資料として、本データベースを広島市教育センターに提出した。
- (6) 〈字のない葉書〉は、小中学校の双方で教材となっていたが、小学校教材は〔資料〕の2件のみであったため中学校教材として整理した。
- (7) 〈黒い雨〉は高等学校の教材として、複数の出版社の教科書に掲載されてきた。
- (8) 国語科教科書では、説明文教材は、内容の親しみやすさや目新しさなど、学習者の興味や関心に配慮したり、その時代の話題性などを重視したりして、一般に、文学教材ほど長期にわたって連続掲載されにくい。
- (9) 竹内（2011）は平和教育に生じている「4つの乖離」を指摘しているが、このような理解や印象は、その1, 2点目の「過去の戦争と今日の戦争の乖離」「遠くの暴力と身近な暴力の乖離」に関係すると考えられる。
- (10) 注9参照。
- (11) 広島大学文書館（2017）参照。
- (12) 広島テレビ放送（2017）参照。

引用文献

- 井口あずさ（2017）「中学校国語科の『書くこと』における地域教材・学習材と指導の開発－小中接続に対応するメタ認知方略尺度を用いて－」『比治山大学紀要』23, pp.1-13.
- 井口あずさ・石井眞治（2016）「教員養成における平和意識の変容を導く指導の開発－絵本の読解を通して－」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』2, pp.20-35.
- 井口あずさ・石井眞治（2019）「中学校国語教科書教材『大人になれなかった弟たちに…』の学習の手引きの史的検討」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』5, pp.134-148.
- 石川肇（2011）「“戦争と平和” 観形成に果たした戦争教材の役割」『日本研究』43, pp.115-140.
- 大内善一（1990）『国語科教材分析の観点と方法』明治図書
- 大内善一（2018）『修辭的思考を陶冶する教材開発』溪水社
- 卜部匡司・山崎茜・石井眞治（2013）「広島市における新たな平和教育プログラムの効果に関する研究」『広島国際研究』19, pp.113-121.
- 幸田国広（2013）「『定番教材』の誕生－『羅生門』教材史研究の空隙－」『国語科教育』74, pp.14-21.
- 幸田国広（2017）「国語教科書における戦争平和教材の位相－概念の生成から任意性の湧出まで－」『国語教育史研究』17, pp.89-99.
- 西郷竹彦（1996）『西郷竹彦文芸教育著作集1』恒文社
- 千田洋行（2009）『テキストと教育－「読むこと」の変革のために－』溪水社
- 浜本純逸（1990）「戦争文学の魅力」『月刊国語教育』10(5), pp.44-47.

- 広島市教育委員会（2010）『教育振興基本計画』広島市教育委員会
- 広島市教育委員会（2011）「調査報告書：平和に関する意識実態調査（概要版）」広島市教育委員会
- 広島大学文書館（2017）「広島大学文書館蔵大牟田稔関係文書目録資料編1」
https://home.hiroshima-u.ac.jp/hua/catalog/peace/oomuta_shiryou01/00kaidai.pdf
- 広島テレビ放送（2017）「沿革」<https://www.htv.jp/about/history.html>
- 藤原鈴子（2003）『「一つの花」の授業』明治図書
- 文芸研字部サークル（1986）『今西祐行＝一つの花』明治図書
- 竹内久顕（2011）『平和教育を問い直す－次世代への批判的継承－』法律文化社
- 丹藤博文（2018）『ナラティブ・リテラシー－読書行為としての語り－』溪水社
- 村上登司文（2006）「平和形成法の教育についての考察－中学生の平和意識調査を手がかりに－」『広島平和科学』28, pp.27-44.
- 村上登司文（2018）「戦争体験継承に対する当事者意識を育てる教育の考察」『京都教育大学教育実践研究紀要』18, pp.173-182.
- 森川敦子（2017）「広島市立学校平和教育プログラム」『平和教育学事典（ウェブ版）』
http://kyoiku.kyokyo-u.ac.jp/gakka/heiwa_jiten/index.html
- 文部科学省（2018a）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編』東洋館出版
- 文部科学省（2018b）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編』東洋館出版

参考文献

- 井口あずさ（2015）「読書教材としての記録文の授業づくりの視点と方法－『碑』（東京書籍・中学校1年）を事例として」『国語教育学研究の創成と展開』溪水社, pp.345-356.

付記

本研究は、平成29年度比治山大学研究助成を受けた。研究代表者：井口あずさ、研究分担者：石井眞治・比治山大学、研究協力者：広島市教育センター、広島国語教育大学研究協議会（植西浩一・広島女学院大学、木本一成・広島経済大学、滝浪常雄・名古屋学院大学）

〈キーワード〉

教師教育、定番教材、教材・学習材史、文学、「読むこと」

井口あずさ（現代文化学部言語文化学科日本語文化コース）
 石井 眞治（現代文化学部子ども発達教育学科）

（2019. 11. 7 受理）