

物語教材『たずねびと』（朽木祥）の授業実践のための一試論

A Study of Educational Materials Using the Narrative Resource “Tazunebito” or The Missing Person (Written by Sho Kuchiki)

加 藤 郁 夫*
KATO Ikuo

要 旨

教材『たずねびと』の教材研究を以下の4つの側面から述べる。1つ目は、場面分けである。場面分けは、単にいくつかに分けるだけではなく、その構成を考えることで、作品のあり様を俯瞰的にとらえることができるとともに、何を読みとっていけばよいかという学習課題を明らかにすることが可能となる。2つ目は、作品におけるクライマックスの検討である。クライマックスをどう考えるかにはさまざまな意見が存在するが、加藤の考え方を示すとともに、『たずねびと』のクライマックスの持つ意味を明らかにする。3つ目に、『たずねびと』がこれまでの戦争教材にはない新しさを持っていることを述べる。4つ目に、授業実践における提案を述べる。

Abstract

This study analyzes the educational material “Tazunebito” or The Missing Person from four distinct perspectives.

Firstly, the author examines the aspect of scene division. Scene division not only involves breaking down the material into multiple segments, but also entails contemplating its structure. This approach allows for a comprehensive understanding of the material composition and clarifies the learning tasks associated with what should be extracted from the material.

Secondly, the author delves into the consideration of climactic elements within the material. While there are various interpretations of how to perceive climaxes, this paper elucidates the author perspective and uncovers the significance of the climax in “Tazunebito”.

The third perspective is that the author highlights the uniqueness of “Tazunebito” as an educational material in the context of previous materials related to war. The author discusses the novel aspects that set “Tazunebito” apart from conventional war-related educational content.

Finally, the author proposes a plan for practical implementation in class, offering some suggestions for teaching strategies based on the analysis conducted.

キーワード：「たずねびと」、クライマックス、戦争教材、授業実践

Keywords: “the original story “Tazunebito”, climax, war teaching materials, class practice

1 はじめに

『たずねびと』は、2020年4月から使用されている光村図書5年の国語教科書「銀河」に初めて掲載された朽木祥の書き下ろしの物語教材である。

本稿では、『たずねびと』の教材研究を通して、以下の4つのことについて述べていく。

- 1) 読解の過程における場面分けの持つ意味
- 2) 『たずねびと』のクライマックスの検討
- 3) これまでの戦争教材になかった新しさ
- 4) 授業実践上での留意すべきこと

上記の4つは、相互に関連している。そのことは以下の論述の中で明らかにしていく。

2 作品の概要

ある日、楠木綾（綾を語り手とした一人称の視点である）は駅の構内で「原爆供養塔納骨名簿」と書かれたポスターと出会う。そこに自分と同じ名前「楠木アヤ（十一さい）」を見つける。翌日、改めてポスターを眺めてメモを取り、夜「アヤちゃんをさがしに」広島に行くことになる。

休みの日に、綾は兄と二人で広島に行く。平和記念資料館、追悼平和祈念館と回り、最後に原爆供養塔を訪れる。そこで被爆者のおばあさんに会い、ポスターに楠木アヤの名前が載っていたわけを知る。おばあさんから「この楠木アヤちゃんの夢やら希望やらが、あなたの夢や希望にもなって、かなうとええねえ」と言われ、自分と楠木アヤとのつながりを考える。

3 場面分け・場面構成を考える

『たずねびと』は、行空きにより8つの場面に分かれている。以下に場面分けを確認しておく。以降の便宜を考え、教科書のページ・行番号は2024年度から使用される教科書に拠る。なお、2024年度版も作品自体に変更はない。

- 1場面 はじめ～p116.5行目
- 2場面 p116.7行目～p116.14行目
- 3場面 p117.1行目～p117.13行目
- 4場面 p117.15行目～p118.9行目
- 5場面 p118.11行目～p120.15行目
- 6場面 p121.2行目～p123.7行目
- 7場面 p123.9行目～p126.2行目
- 8場面 p126.4行目～おわり

教科書における行空きの表示のあり方について述べておく。1場面と2場面の間の行空きは、p116の半ばにある。それゆえ、行空き是一目見て確認できる。それに対して、2場面から3場面、5場面から6場面の行空きは、ページ末もしくはページの初めに位置しているため、行空きの有無がわかりにくい。各ページには小さく行番号が付されているので、行空きがあることを確認はできるが、うっかりすると見落としかねない。2020年度版では4場面がページ冒頭からであったため、行空きを見落として7場面としている例もあった。

子どもたちが行空きに対して意識的に着目できるようにしていくことは、作品読解の基礎的な作業の一つとして大事にするべきである。それだけに行空きを確認しやすいレイアウトの工夫を求めている。

行空きによって8場面に分かれているが、それを機械的に確認するだけでは場面分けとしては不十分である。どのような場面構成の上に作品が成り立っているかに目を向けていくことで、場面分けがその後の読解に有効に働いていく。

まず、1～8場面の時と場を確認しておく。

- 1場面 ある日の夕方 ・ 駅の構内
- 2場面 その日の夜 ・ 家（綾の部屋）
- 3場面 翌日の放課後 ・ 駅の構内
- 4場面 その日の夕食後 ・ 家
- 5場面 数日後 ・ 広島市（平和記念資料館）
- 5～8場面は、綾と兄が広島を訪れた日の出来事である

が、場所が変化している。

- 5場面 平和記念資料館
- 6場面 追悼平和祈念館
- 7場面 原爆供養塔
- 8場面 橋の上

内容でまとめると以下ようになる。

- 1場面 綾の『原爆供養塔納骨名簿』ポスターとの出会い
- 2場面 ポスターの夢を見る
- 3場面 翌日の放課後、またポスターを見に行く
- 4場面 その日の夕食後、広島行きが決まる
- 5場面 兄と二人で広島へ行く（平和記念資料館を見学する）
- 6場面 追悼平和祈念館を見る
- 7場面 原爆供養塔でおばあさんと出会う
- 8場面 橋の上で広島での一日を振り返る

場面は、時・場・人物の三要素から構成される。5年生では、上記の変化は児童が自主的・自覚的に把握できるように指導しておきたい。このように場面を確認することで、この作品が大きく2つの部分から成り立っていることが見えてくる。1～4場面と5～8場面の2つである。

1～4場面（以下前半と呼ぶ）は、綾がポスターと出会うことから広島行きを決めるまでであり、5～8場面（以下後半と呼ぶ）が広島を訪れての出来事である。前半と後半の間には少なくとも数日の隔たりがある。

このように考えることで、この物語は綾が広島を訪れることを中心に描かれていることが見えてくる。

前半では、なぜ綾が広島に行くようになるのかを読み取ることが求められる。その際に注目しておきたいのは、駅の構内でポスターを見る場面が二回あることである。1場面のポスターを見たことが、4場面の広島行きへと直接につながっていないのである。言い換えれば、ポスターを二回見ることがどうして必要だったのか、それと関わって2場面の夢を見るところが必要なのかといったことが前半の読みでは求められていくこととなる。

後半、広島での出来事は4つの場面に分かれるが、5～7場面が固有名詞を持つ具体的な場所（平和記念資料館・追悼平和祈念館・原爆供養塔）であるのに対し、8場面は「橋の上」であることは示されるものの、固有名詞は示されていない。ここから、8場面が5～7場面に比して異質であることが見えてくる。

綾は広島に「アヤ」を探しに来たのであり、その「アヤ」の名前が登場する原爆供養塔の7場面がもしくは8場面がクライマックスになっているのではないかと考えられる。

場面構成を考えることは、それぞれの場面がどのような意味を持っているのか、あるいは持たされているのか

を考えることである。それは、以降の作品の詳細な読みにおいて、何を読み取らなくてはならないか、あるいはどこに焦点を当てて読んでいけばよいのかという、読みの方向性を示すものとなる。それは単に教師の方向性というだけにとどまらず、授業における子どもたちの読解の課題を設定することにもつながっていく。

『たずねびと』では、以下のことが読みの課題となっていく。

- 1 なぜ綾は広島に行ったのか（綾が広島に行く目的は何か）
——広島に行くまでにどのような過程を経たかを読み取る

- 2 広島を訪れた綾に何があったのか
——平和記念資料館、追悼平和祈念館、原爆供養塔の順に訪れたのはどうしてか

3 綾は広島に行くことを通して、何が変わったのか
場面分けは、単にいくつに分けるか、どこで分けるかということでは終わるのではない。場面分けを通して見えてきたこと（この作品の場合、行空きによって最初から8つに分けられているので、分ける作業自体は必要とはならない）、全体の場面構成を考えることで、作品が何を描こうとしているのか、またどのように描こうとしているのかが見えてくる。つまり、場面分け・場面構成を考えることは、その作品を俯瞰的に捉えることであり、そのことがその後の読解の方向性（何を読みとっていくのか）を示すものとなる。

したがって場面分けは、子どもたちにとってその作品で何を読みとればよいのかという課題が見えてくるものとならなくてはならない。

4 クライマックスの検討1

物語・小説の読解においてクライマックスという用語がしばしば用いられる。しかし、クライマックスをどのようにとらえ、規定するかは人によって異なっている。私は、次のようにとらえている。

- ①事件がいちばん大きく変化・確定するところ
- ②描写性の高いところ（表現上の工夫がなされているところ）
- ③緊張感の高いところ

白石範孝は『『クライマックス』とは、中心人物の変容点である』と述べている（注1）。白石だけでなく、クライマックスを人物の変化に焦点を当ててとらえる考え方は、小学校の実践ではよくみられるものである。

しかし私はこの考え方に賛成しない。それは、人物の変容・変化とすることはわかりやすい一面を持つものの、読みを一面的なものとし、なおかつ心情に重きを置いた

読みとなってしまう危険性を感じるからである。

クライマックスは変化であるが、それは必ずしも人物の変化・変容とは限らないし、ましてや心情の変化とも限らない。何が変化するのは、それぞれの作品が何を描こうとしているかによって変わってくるのである。

私は、事件を以下のように規定している。

物語・小説で描かれる、主要な、一連の出来事をいう。「すじ」ともいう。どのような事件が描かれているか（事件のはじまり＝発端、クライマックスなど）を読みとることで、作品の骨格を大づかみすることができる。（注2）

物語・小説で描かれるのは事件である。事件は登場人物によって担われ、展開していく。それが人物の心情の変化を主たるものとして描くのか、人物相互の関係性の変化を描くのか、はたまた人物と何かとの関係の変化なのか……それは作品によって異なる。

『たずねびと』において、どのような事件が展開しているのか。

事件のはじまり（発端）は、1場面の冒頭、綾がポスターと出会うところとすることに異論はないであろう。『原爆供養塔納骨名簿』のポスターとの出会いが、綾を広島へと誘う。その意味で、冒頭＝発端といえる。

発端のわかりやすさに比べて、クライマックスはいささか難しい。

場面構成を考えると、クライマックスは7場面もしくは8場面にあると考えた。

クライマックスを、広島を訪れたことによる綾の変化ととらえるならば、8場面にクライマックスを想定する方が分かりやすい。7場面で綾はおばあさんとお出会うものの、綾の変化を示すような表現は見当たらない。それに対して、8場面の橋の上では次のように語られる。

昼過ぎに、この橋をわたったときには、きれいな川はきれいな川でしかなかった。ポスターの名前が、ただの名前でしかなかったように。

対句的に「きれいな川でしかなかった」「ただの名前でしかなかった」と語ることが、今橋の上にいる綾には「きれいな川」とだけ見えているわけではないということである。ポスターの名前は「ただの名前」だけではなくなっているということである。

かつてこの川に「水面が見えないくらい、びっしり人がういていた」ことや「川を流されていってしもうた」ために死者の数にも数えられない人がいたことを橋の上の綾は知っている。そして目の前を流れる「きれいな川」に原爆による死者のイメージを重ねてみている。

広島を訪れる前の綾とは明らかに違う綾が、ここには

いる。広島に来る前は「世界で初めて原子爆弾が落とされたところ」くらいの知識しか綾は持っていなかった。その綾が、多くの死者のイメージを重ねて広島の町を見ているのである。その意味で、綾は変化したといえる。

では、ここがクライマックスでよいのだろうか。

私はそうは考えない。一つには、確かに綾の変化は示されているが、それは綾が広島を訪れる前には知らなかったことを知ったという意味での変化である。「広島市。(中略)世界で初めて原子爆弾が落とされたところ」という程度の知識しか持たなかった綾が、原爆の被害について資料館などを訪れることを通して、より深く知ったことに間違いはない。しかし、それで綾がどのように変わったのか、もしくは変わっていくかは8場面に明示されてはいないのである。

二つ目の理由として、『原爆供養塔納骨名簿』のポスターとの出会いという発端との照応関係の弱さである。『原爆供養塔納骨名簿』のポスターで原爆と出会うとはいえるが、出会いはあくまでも『原爆供養塔納骨名簿』なのである。「楠木アヤ」という名前と出会うのである。それに対して、先に示した8場面のところは、原爆との出会いとはいえるものの、『原爆供養塔納骨名簿』や名前は登場しない。

では、8場面の次の箇所はどうだろうか。

だけど、あのおばあさんが言っていたように、わたしたちがわすれないでいたら——楠木アヤちゃんが確かにこの世にいて、あの日までここで泣いたり笑ったりしていたこと、そして、ここでどんなにおそろしいことがあったかということ——をずっとわすれないでいたら、世界中のだれも、二度と同じような目にあわないですむのかもしれない。

ここには「楠木アヤ」の名前も登場する。その意味では発端と照応する。

しかし、ここがクライマックスとして弱いのは「ずっとわすれないでいたら、～あわないですむのかもしれない。」と、仮定であり、疑問のままで断定しない点である。綾の変化を示しているものの、具体的にどのように変わったのか明示しているとはいえない。

『たずねびと』のクライマックスを、人物の変化に焦点を当ててみていく限り、その変化は弱いものでしかない。綾が原爆についていろいろと知ったことによる、知識を増やしたことによる変化であり、クライマックスの盛り上がりには欠けるものでしかないのである。

5 『たずねびと』のクライマックスの検討2

クライマックスが8場面に見当たらないとするならば、7場面はどうだろうか。

稲本多加志は、7場面の中にクライマックスを主張し、次のように述べている。

クライマックスは、おばあさんの「この楠木アヤちゃんの夢やら希望やらが…幸せにおくらしなさいよ。」というセリフである。そのきっかけと、ここまで実際に聞いて感じたことがつながり、初めて綾はアヤと自分を重ねて思いを大きく変化させたといえる。(注3)

もう一つ、7場面の最後のおばあさんが綾に語る言葉「どうか、この子のことを——アヤちゃんのことを、ずっとわすれんでおってね。」をクライマックスと考える意見もある。(注4)。

この二つのクライマックス候補には共通点がある。どちらもおばあさんの言葉であることである。この作品は綾の一人称で語られている。普通に考えると、綾がおばあさんの言葉をどう受け止めたかということがクライマックスにふさわしいといえる。しかし、綾がおばあさんの言葉をどう受け止めたかは、「そんなことは考えたこともなかった」とは述べられるものの、それ以上には描かれていないのである。

クライマックスを人物の変化に限定してしまうと、上の2か所のクライマックス候補は、クライマックスとは考えにくいところといえる。

以下で検討していこう。

『たずねびと』の事件のはじまり(発端)は、作品の冒頭と重なる。「すごく不思議なポスターだった。～」と、ここで綾は『原爆供養塔納骨名簿』のポスターと出会う。ポスターを見たことで、そこに自分と同じ「楠木アヤ」という名前を見つけ、広島に出かけることになる。

大きくとらえるならば、事件は綾が原爆との出会うことによって始まる。それは、原爆の被災者の中に自分と同じ「楠木アヤ」という名前を見つけることである。そして、「このアヤちゃんには、何十年も前からだれも『心当たり』がないのだろうか。本当に不思議な気がした。」という素朴な疑問を抱くことから事件は始まっていく。

このようにみてくると、クライマックスは「楠木アヤ」と何らかの関わりを持ってくるのではないかと予想できる。

次に、題名『たずねびと』を考えてみる。漢字で書けば「尋ね人」であり、「消息がわからなくて探されている人」(『明鏡国語辞典』第二版)の意である。「尋」は「探す」意である。綾にとっての「尋ね人」は「楠木アヤ」であり、綾が「楠木アヤ」を探しに行くというストーリーと対応する。

「たずねる」には「訪ねる」という漢字を当てはめることもできる。そうすると「訪ね人」となる。「訪」には、意見を求め相談する、訪問するといった意味がある。そ

うすると「訪ね人」は綾自身を表す言葉とも読めてくる。

まずは、「尋ね人」と解釈するのが自然であろう。そうすると綾が楠木アヤを探しに行くという意味になる。したがって、楠木アヤを探し当てたところがクライマックスといえそうである。ただしここでの楠木アヤはすでに死んでおり、直接に会うことはできない。綾は「アヤちゃんのこと、どうして何十年もだれも探しにこないのかな。」と不思議に思っていた。この疑問に対しては7場面でおばあさんが解説している。

供養塔の土まんじゅうの下には部屋があって、身元の分からない、およそ七万人の人々のお骨と、名前だけ分かっている八百人余りの人々のお骨がおさめてあるという。(中略)

「せめて名前の分かるとる人らは、いつかだれかがむかえに来てくれはせんかと、市もわたしらもずっとさがしとります。～」

さらには綾の「何十年も、だれにもむかえに来てもらえないなんて、どうしてなんですか。」という問いに「もしかしたら、家族もみんなぎせいにになったのかもしれないね。」とおばあさんが答える。

ここで「アヤちゃんのこと、どうして何十年もだれもさがしにこないのかな。」という疑問は解消される。しかし、物語はここで終わらない。楠木アヤの遺骨をだれも取りに来ないのはなぜかという問いが綾を広島まで連れてきたのではあるが、綾を動かしたのは「広島に行けば、きっとアヤちゃんを見つけられるような気がしたのは、どうしてだったのだろう。」というもっとあいまいなものであった。

綾は、楠木アヤを探しに広島に来たのである。お母さんの「みんなでアヤちゃんをさがしに行ってみましょうか」、綾の「広島に行けば、きっとアヤちゃんを見つけられるような気がした」といった言葉からも、この作品は「わたし(楠木綾)」の楠木アヤさがし(題名に引きつけば、アヤをたずねる)を中心に事件が語られる。とすれば、「わたし」がたずねていた楠木アヤを見つけたところ、あるいは楠木アヤをたずねあてたところがクライマックスになるといえよう。しかし、綾が楠木アヤを探すためには、綾はまず原爆について知る必要があった。それが5場面6場面の平和記念資料館・追悼平和祈念館の訪問である。

もちろん「楠木アヤ」はすでに死んでおり、実際に出会えるわけではない。5場面の平和記念資料館や6場面の追悼平和祈念館には楠木アヤは登場していない。7場面の原爆供養塔(そこにアヤも埋葬されている)のところでアヤは登場する。

では7場面のどこで、綾は楠木アヤと出会うのか。

そもそも綾が広島を訪れたのは「広島に行けば、きっとアヤちゃんを見つけられるような気がしたのは、どうしてだったのだろう。」とあるように、「楠木アヤ」を訪ねてのことであった。

だからこそ「名前しか分からない人は、ここにはないよね。どこに行けばいいのかな——。」と尋ねて、原爆供養塔を訪れたのである。『たずねびと』の事件は、綾が「楠木アヤ」を尋ねることに中心を置いている。

ではどこで、綾は楠木アヤと出会うのか。それが前記の二つのクライマックス候補のところである。

A「この楠木アヤちゃんの夢やら希望やらが、あなたの夢や希望にもなって、かなうとええねえ。元気で長生きして、幸せにおくらしなさいよ。」

B「どうか、この子のことを——アヤちゃんのことを、ずっとわすれんでおってね。」

クライマックスは、事件が最も大きく変化・確定するところである。その変化・確定に中心人物が大きく関わることはいうまでもない。しかしもう一つ見落としてはならないことは、クライマックスは読者に向かって示されるものであるということだ。『たずねびと』に即していうならば、綾がどのような変化を遂げたかというだけでなく、読者がクライマックスにどのような変化を読み取るのかということが重要になる。

『たずねびと』は一人称の語りであった。いうまでもなく語り手である綾が中心人物である。それだけを見るのであれば、綾の変化がクライマックスとなりそうなのだが、『たずねびと』に関する限り、綾の変化が示されているものとは考えにくい。むしろ綾とアヤとの出会いを示すところにクライマックスを考える方がよいと考える。そのような観点から前期の二つのクライマックス候補を読み直してみよう。

まずBの変化を考えてみよう。

アヤちゃんのことを忘れないとはどういうことか。直前の6場面に「この人たちには、この人たちのことを覚えていてだれかがいたのだ。」とあった。追悼平和祈念館にある画像や情報にはそれを提供した遺族がいる。それに対して、アヤちゃんにはそのような遺族がいないのである。そのことを綾は理解して、原爆供養塔にやってくる。とすれば、アヤちゃんのことを忘れないということは、アヤちゃんの遺族にはなれないものの、誰ともつながりのなかったアヤちゃんにつながる人ができることである。それは、綾からすればアヤちゃんが死んだ原因である原爆を忘れないことであり、悲惨な過去を記憶することでもある。それは過去と現在がつながることであり、過去(原爆)を風化させないことへつながっていく。

もちろん、おばあさんの言葉を聞いた段階で綾の中

にこのような思いがあったわけではないだろう。しかし、おばあさんの言葉は、上記のような思いを綾に、そして読者にもたらしたと考えてよいのではないだろうか。

次に、Aにはどのような変化が読めるだろうか。

「この楠木アヤちゃんの夢や希望やらが、あなたの夢や希望にもなって」ということは、楠木綾と楠木アヤの二人の「夢や希望」が重なり合うことを意味する。綾にとって、ここまでのアヤちゃんは、「名前しかわからない人」であった。名前しかわからない人なのだから、その人の夢や希望について考えてみることもない。名前だけのつながりであったアヤちゃんにも、綾と同じように夢や希望があったことを綾は知るのである。そのことで、綾にとってアヤちゃんは名前しか知らない人から、自分と同じようにかつてアヤちゃんも生きていたことを意識したのではないだろうか。それはこれまでの単なる名前でしかなかった「楠木アヤ」の存在が、綾の中で一人の生きた存在として意識される、言い換えればアヤちゃんを初めて自分の身近な存在としてとらえることができたのではないだろうか。

また、綾の夢や希望を実現していくことが、アヤちゃんの夢や希望の実現にもなっていく。それは、綾がアヤの実現しなかった人生を生きることでもある。アヤちゃんの夢や希望を綾が引き継いで生きていく、綾の夢や希望は、アヤちゃんの夢や希望にもなるのである。綾の人生は、綾の人生であるとともに、アヤちゃんの人生でもあるのである。自分の人生を生きることが、他者のつながることにもなるのである。

それは、一人の原爆被害者の存在を身近に感じることであり、綾はここで初めて原爆の被害をも自分の身近なこととして感じることはできたのではないだろうか。

現在を生きる人間が、過去とつながることであり、過去を受け継いで生きていくこと、死者の思いを生者が引き継いでいくことにもなる。過去と現在がつながり、それが未来へとつながっていくことでもある。

もちろん、おばあさんの言葉がかけられた時点で綾の中にこのような思いが去来したわけでもない。この時点での綾は、おばあさんの言葉を十分に受け止めきれてはいない。

ただ、綾に寄り添って物語を読んできた読者にとって、おばあさんの言葉は先に示したような意味を持って響いてくるのである。

このように考えてみると、私はAの方がクライマックスとしてふさわしいと考える。綾がアヤと出会い、その思いを受け継いでいくことこそが、この作品のクライマックスにふさわしいと考える。

6 『たずねびと』のクライマックスの検討3

住田勝は、原爆供養塔での綾とおばあさんとの出会い

について次のように述べている。

原爆供養塔には（中略）一人の被爆者の老女が待っている。語り部として、過去と現在とつなぎ、未来を拓く役割を、生き残りの使命として生きてきた引退間際のおばあさんである。このおばあさんとの会話こそが、この物語における最大の「出会い」である。しかし、ここで綾は何一つ受け止めきれずおばあさんの前を辞去することになる。考えたこともない、思いがけない言葉を受け止めきれないまま、会話は終わるのだ。（注5）

住田は『たずねびと』の授業を10数回参観した印象として「広島に行く前の綾と物語の結びの橋の上に立つ綾はどのように変化したのでしょうか？」という発問が、そのほとんどすべての実践で試みられた問いであったとし次のように述べている。

それは、ある場合、「原爆の悲惨さを知ることができた」「戦争を二度としてはいけないと心に誓った」というふうの、こう反応しておけば間違いない典型的な反応が溢れかえる教室を生み出してしまう。（注6）

また光村図書の学習の手引きにも次のように記されている。

広島に着いてから、「綾」にはどのような変化があっただろう。使われている言葉に着目しながら、心情の変化をとらえよう。（2020年度版）

物語の中で、「綾」には、どのような心情の変化があっただろうか。行動や会話、心情や情景を表す表現に着目して、とらえよう。（2024年度版）

住田は、先の「広島に行く前の綾と物語の結びの橋の上に立つ綾はどのように変化したのでしょうか？」という問いは「言語化できない」ものであり、「原爆について、戦争について、平和について深く考えるようになった、などという定型文で学びが締め括られることを鋭く拒む仕掛けがここにあるように思える。」と述べる。

住田が指摘するように、確かに「考えたこともない、思いがけない言葉を受け止めきれないまま、会話は終わる」。綾がおばあさんの言葉をどのように受け止め、どのように変化したかは作品の中で明示されていない。しかし、綾の変化が全く描かれていないわけではなく、すでにみたように、8場面の橋の上で語られていた。

平和記念資料館・追悼平和祈念館・原爆供養塔を訪れてきた今の綾にとって「きれいな川」は単なるきれいな川ではなく、「ポスターの名前」も、ただの名前ではな

くなっている。広島を訪れる前と訪れた後の綾では、明確な違いが生じている。原爆の被害を知ること、今までよりもずっと自分事として受け止め、考えようとしている。

そこにおける綾の変化は明らかなのだが、そこから綾がどうしていくのか、どのようにしたいと考えているのかは、語られてはいない。

その意味では、綾の変化を言語化することがむづかしいというのは、その通りなのである。しかし、そこにこの作品の意味があると私は考える。

この作品は、原爆についてほとんど知らない一人の小学五年生の視点から語っている。楠木綾という小学五年生がポスターを通して原爆と出会い、広島を訪れ、原爆について知っていくという作品構成をとっていた。一人の小学生が、原爆と出会い、その被害のあり様を知っていくことを通して、原爆（戦争）について考えていくという作品なのである。それゆえ、綾の変化が明示的であればあるほど、そのリアリティは薄いものとなりかねない。読者は、綾に自らを重ねて読んでいくのであり、綾の変化が明示的であればあるほど、読者は綾との間に距離を感じるようになってしまう。

逆に、綾の変化を暗示的に描くことは、読者自身はどうするかを考えていくことにつながっていく。『たずねびと』は綾の変化を読者に預けて（もしくは託して）終わるのである。

住田の指摘する「広島に行く前の綾と物語の結びの橋の上に立つ綾はどのように変化したでしょうか？」という発問が有効に機能しないのは、物語は人物の変化が描かれるものという「公式」を機械的に応用していることに起因する。物語に変化は描かれるが、それは必ずしも人物の変化とは限らないし、また常に変化が明示的であるとも限らないのである。

『たずねびと』のクライマックスは、綾の変化を明示しない。また、綾の変化を明示的に語ってもいない。それゆえ、綾の変化に迫ろうとする発問では、『たずねびと』を読み深めることはできないのである。

では、どのような発問であれば有効に読み深めることができるのだろうか。

そのためには、『たずねびと』における変化がどのように描かれているのかということを改めて考えてみる必要がある。

原爆供養塔への訪問は、楠木アヤを探してのものであった。そして7場面のおばあさんの「この楠木アヤちゃんの夢やら希望やらが、あなたの夢や希望にもなって、かなうとええねえ。元気で長う生きて、幸せにおくらしなさいよ。」という言葉を通して、綾はアヤと出会うのである。楠木アヤにも夢や希望があったと聞くことを通して、綾はアヤを初めて自分に身近な存在として感じた

のではないだろうか。少なくとも、読者にとっては、綾とアヤが重なる瞬間となる。

『たずねびと』は、原爆の入り口に読者をたたせ、原爆について知ることを第一としている。原爆との出会いを語ることがこの作品の最大のねらいといってもよい。それゆえ、綾の変化ではなく、原爆についてあるいは戦争について、さらに知り考えてほしいという願いをもっているのである。

綾がどのように変わり、これからどのようにしていくのか、それは読者にゆだねられるのである。『たずねびと』を読むことは、そのような語りの仕掛けを読ませることにつながっていかなくてはならない。

7 戦争教材としての『たずねびと』

小学校の国語教材には、『一つの花』（今西祐行）、『いちちゃんのかげおくり』（あまんきみこ）、『川とノリオ』（いぬいとみこ）などこれまでも多くの戦争や原爆をテーマとした作品がある（注7）。

『たずねびと』は、戦争（原爆）を知らない世代である綾を語り手にしていることで、今までの作品にはない新しさをもっている。

住田勝は、戦争教材を第一世代戦争教材、第二世代戦争教材、第三世代戦争教材の三つに分類し、『たずねびと』を第三世代戦争教材に位置づけている（注8）。住田は「語られる戦争との時間的隔たりが、その物語行為の成立にとって漸進的に困難性を増していく」と述べ、『過去』を『今』に接続することの困難があると述べる。住田の指摘の通りである。かつては、子どもの父母や教師は戦争体験者であった。あるいは子どもの祖父母や教師の父母がそうであった。教師も子どもも身近にいる人間から戦争について聞くことが可能であった。しかし、今は教師の祖父母であっても、どれだけの戦争体験者がいるだろうか。子どもの祖父母に戦争体験者を見出すことも難しいであろう。戦争教材におけるこの困難をどのように乗り越えていけばよいのだろうか。

作品の分類の仕方について、私は住田と異なる。住田が同じ第三世代戦争教材としている『いわたくんちのおばあちゃん』（天野夏美）との比較で『たずねびと』のあり方を考えてみたい。

『いわたくんちのおばあちゃん』も広島における原爆を扱った作品で、かつて三省堂小学四年の教科書に収録されていた。いわたくんちのおばあちゃんがなぜ家族と一緒に写真をとらないのか、そのわけを原爆投下に関わって語るという作品である。次のように始まる。

ぼくは四年生。六年生のいわたくんは、二つ年上だけど、昼休みにサッカーを教えてくれる、なか良しの友達なんよ。

小学4年の男の子の一人称の語りで始まる。しかし、この作品は一貫して「ぼく」の目から語られるのではない。途中から「ぼく」が学校の平和学習の時間に聞いた「いわたくんのお母さん」が「おばあちゃん」に代わって話してくれたことになるのである。つまり「いわたくんのおばあちゃん」（原爆の直接の被害者）の話を、それを聞いた「お母さん」が語り、それを「ぼく」が聞くのである。作品の途中から「ぼく」は聞き手となり、「いわたくんのお母さん」が語り手になっていくのである。戦争・原爆からはるか遠くにいる現代の「ぼく」を語り手にしているのだが、「ぼく」は原爆の被害を学校の平和学習において聞く存在としても位置しているのである。

『たずねびと』も現代の小学5年生の綾を語り手としている一人称の作品である。しかし『たずねびと』は、綾を最初から最後まで語り手として展開していく。綾が聞き手になるところはない。綾がポスターと出会い、広島に行き、平和記念資料館・追悼平和祈念館・原爆供養塔を訪れる。原爆供養塔では被爆者のおばあさんと出会うのであるが、そこでも綾が被爆の様子を聞くというようにはなっていない。一貫して綾の視点から語られるところに、この作品の戦争教材としての新しさがある。そして、そこにこの作品の難しさも同居している。

綾を語り手とすることは、当然のこととして綾自身が原爆の被害を語ることはなっていない。綾はあくまでも原爆の被害を知る（知らされる）者として位置するのであり、綾自身が原爆被害のあり様生々しく語ることではない。綾は平和記念資料館・追悼平和祈念館で原爆について学ぶのであり、原爆被害は綾が見、聞いたこととして語られるのである。そして読者も綾が知り考えたこととして、原爆について理解していく。その意味で、それは間接的といえる。

広島を原爆を題材とした『ヒロシマのうた』（今西祐行）と比べてみよう。『ヒロシマのうた』の水兵だった「わたし」は、原爆投下直後の広島に行く。そこで原爆の惨状を目の当たりに見、経験する。同じく一人称の語りであるが「わたし」は原爆の惨状を直接に経験した人物として設定されている。したがって、「わたし」はそのあり様を作品冒頭で語る。

『たずねびと』は、現代の一人の小学生が、広島で原爆のことを平和記念資料館・追悼平和祈念館・原爆供養塔を訪れることを通して、自らの目と耳で知り、考えていく過程を描いている。そこに被爆者の体験談を挟み込むことはなく、あくまでも小学5年生の目線から知り得たこと・考えたことを語っている。

一人称の語りでは、読者も綾の視点に寄り添ってみたいということになる。綾の見たこと、知ったことが、読者の見たこと、知ったことになる。

原爆と直接に関わりのない一人の小学生の視点から描くことで、読者は綾の視点に自らを重ねて原爆と出会うことになる。言い換えれば、綾を通して読者も原爆と出会い、知るのである。『たずねびと』は、原爆を知る入り口に読者を立たせる作品といえる。

ここに従来の作品との大きな違いが存在する。『いわたくんのおばあちゃん』においても、被爆経験者の体験が語られていた。『たずねびと』において、綾が被爆体験を聞くという設定は可能であったはずである。しかし、そのような設定を意図的に外したのではないだろうか。

このような作品設定は、読者を原爆の入り口に立たせることには効果的ではある。しかし、当然のことながら原爆の惨状を詳しく語ることはできない。また、それを知ったことでどのように変わるかということは描きにくくなる。

楠木綾は語り手であるとともに、読者の代表である。そうである以上、綾が原爆の惨状を知ってこのように変わりましたと描くことは、安易な展開になりかねない。それでは、そこまで寄り添ってきた読者と綾との間に乖離を生んでしまう。綾の変化が明示されることで、綾に寄り添えない読者を生み出してしまいかねない。

加えて、綾を語り手にすることは、語られることが綾の知る範囲に限定されることである。綾の見たこと聞いたことしか語れないのである。そして小学5年生の視野は当然のこととして狭さを持つ。その狭さをあらかじめ受け入れなければならないのである。

これまでの戦争教材は、そこに戦争を体験した人を登場させ、彼らが語ること（彼らに寄り添って語ること）を通して戦争のあり様を語ってきた。『たずねびと』は、戦争を体験していない現在の小学生を語り手として、彼女が資料館などを通じて戦争の被害を知っていくという語りになっており、そこに新しさがあるといえる。

8場面での綾の変化の描き方は、このような作品設定と密接に関係している。「広島に行く前の綾と物語の結びの橋の上に立つ綾はどのように変化したでしょうか？」という発問が有効に機能しない理由もここにある。

8 授業実践に向けての3つの提案

『たずねびと』は、子どもたちが戦争（原爆）と出会うことに中心をおいた作品であった。直接的には広島で原爆について知っていく作品である。それゆえ、綾が広島を訪れてどのように変わったかを、必要以上に追求しても意味がない。綾は、広島を訪れることで、原爆についてそれまで以上に深く知ることができた。広島を流れる川は綾にとって単なる「きれいな川」だけではなくなっている。「原爆供養塔納骨名簿」のポスターの名前は、ただの名前ではなくなっている。しかしそれ以上に綾の

変化を追求することは、形式的な戦争反対の言葉や中身の伴わない平和希求の言葉を子どもたちに強制することになりかねない。

それは国語の授業が道徳化することではなく、子どもたちの言葉の力を育てるものとはなっていない。

『たずねびと』の授業で何よりも読むべきなのは、7場面のクライマックスである。題名にもあるように、綾はアヤちゃんをたずねることができたのか、そしてそれはどのような意味を持つのかを考えることである。

もう一つ、大事なことは、綾がどのように変化したかではなく、綾の変化がなぜこのように描かれているかということである。『たずねびと』は、なぜ綾の一人称で語られているのか、そして綾の変化が「～かもしれない」というやや曖昧な思いの叙述で終わっている意味である。

そのためには、次のように表現を変えたものを提示し、それを比較し、検討させることが有効である。

だけど、あのおばあさんが言っていたように、わたしたちがわすれないでいたら——楠木アヤちゃんが確かにこの世にいて、あの日までここで泣いたり笑ったりしていたこと、そして、ここでどんなにおそろしいことがあったかということ——をずっとわすれないでいたら、きっと世界中のだれも、二度と同じような目にあわないですむ。(下線 加藤)

教科書の原文と上記の変更したものを比較し、どちらがよいかを考えるのである。

原文の綾は控えめである。変更したものは、忘れないでいることが、戦争や原爆をなくすことにつながると断定的に述べる。

この比較から、なぜここを断定的な語り方にしなかったのか、その意味や効果を考えてみるのである。

最後に、広島原爆を題材とした作品との比べ読みを提案したい。『たずねびと』は読者を原爆と出会うせるところに意味を持つ作品であった。それだけに、原爆の惨状を直接に語る点に弱さがある。比べ読みを通して、そのような語りの設定の意味を考えるのである。

すでに触れた『いわたくんちのおばあちゃん』『ヒロシマのうた』『川とノリオ』などこれまで教材として取り上げられてきた作品がいくつもある。それらの1つを子どもたちに紹介していくのである。

ただここで注意すべきは、安易な戦争反対・原爆反対の感想に流れるのではなく、『たずねびと』とどんな違いがあるのかなど比較した感想意見を求めることを大事にしたい。

9 おわりに

『たずねびと』は、戦争（原爆）教材として、これまでにない新しさを持った作品であることを述べてきた。それだけに、教師はその新しさをしっかりと認識して授業を進めることが重要になる。

綾が原爆について知っていったように、読者も知ることになるのであるが、それだけに終わらせてしまうならば、子どもたちにとって魅力的な出会いとはなっていない。また安易に綾の変化を問うことも、形式的な戦争理解・平和理解に終わり、道徳的な授業となってしまう。

『たずねびと』が、子どもたちと魅力的に出会えるためには、教師の深い作品理解が欠かせないのである。

注1 東洋館出版社 HP（白石範隆の国語授業の「鉄則」）
2023年11月25日閲覧。https://www.toyokan.co.jp/a/blog/tessoku11#tessoku_3

注2 加藤郁夫「事件—100字解説と活用例」『教育科学国語教育』（明治図書）2013年1月号

注3 稲本多加志「5年『たずねびと』 クライマックスから「学びの道筋」を創り出し、物語世界を味わう」『教育科学国語教育』2021年8月号

注4 公立小学校教員経験者のブログ「教師の知的仕事術」より 2023年11月25日閲覧。https://kyousinomanabi.exblog.jp/29335542/

注5 住田勝 『たずねびと』（朽木祥）教材研究ノート——C. ボグラ「ヒーロー・ジャーニー」を手がかりとして—— 第144回全国大学国語教育学会 島根大会 自由研究発表資料 G会場（7-5）
2023年5月27日（土）

注6 住田勝 前掲論文

注7 『一つの花』（今西祐行）は、光村図書・東京書籍・教育出版の4年上の教科書に収録されている。『ちいちゃんのかげおくり』（あまんきみこ）は光村図書3年下に収録されている。『川とノリオ』（いぬいとみこ）は教育出版6年上に収録されている。

注8 住田勝 前掲論文