

国語科平和教材における文章表現指導に関する基礎的研究

——児童作文「ぼくとおばあちゃんの二日間」を中心に——

木本 一成

1 はじめに

ある会合で平和教材を用いたの作文指導について話題にしていたとき、ひとりの先生がこんなことをおっしゃった。「平和を題材にした作文を書かせるとき、作文の最後のところで子どもが『戦争反対』『平和が大切だ』と書いたら、それで終わりですよ。」

「それで終わり」とは、教師が学習者の思考を停止させてしまった拙い指導であり、それでは平和について作文を書かせた意味がない、という意味である。

それを聞いて、かつて自分が行った授業のことを思い出した。中学校一年の教科書に掲載されている「碑」(東京書籍)を扱ったときのことだ。一読したあと、感想を書かせ、その感想を本文に照らし読み深めていった。原爆で亡くなった子どもたちの尊い最期の様子が描かれていることを確認した後で、作文(感想)を書かせて授業を終えた。授業でも作文でも学習者は熱心に取り組んでいたが、書かれた作文はさきの先生が指摘されていたようなものであった。

その苦い経験を思い起こしてふりかえって問題点を挙げてみれば、次のようなことである。

- ・ 考えて書くというよりも、書く前から決まっていることを書かせる作文指導であった。
- ・ 作文の最後は、「戦争反対」「核兵器反対」「戦争は悲惨」「平和が大切」などのいずれかで終わっていて画一的であった。
- ・ 学習者の課題意識が不十分で、取り上げた問題と学習者自身の関係がほとんど見られなかった。

自分は、「碑」も用いてどのような読みの学習を行い、どのような作文を書かせればよかったのだろうか。

また、あるとき戦争体験の記録について書かれた論文を読んでいた際、本島(二〇〇六)の次のような記述に出くわした。

個別な体験を「戦争反対」という方向に一般化していく場合も少なくない。戦争体験が語られる場合にも同様な一般化、類

型化された語りが少なくない。学校教育などの現場でしばしばみられるのは、戦争体験者や被害者の語り（手記などを含む）を教材化し、そこから教訓を引き出そうとする姿勢である。教育現場などからの語り手へのこのような期待と圧力は、語りの内容を選別し、類型化していくように思われる。私たちは、語りを物語として安直に教訓にしようとするものではない。語り手の顔がみえない類型化された語りを聞き取るうとしているのではない。語り手の息づかいが聞こえてくるような、語り手の「人生の断片が「声」となるような」（桜井厚二〇〇二）語りを聞きたいと願っている……¹⁾。

この指摘は、国語教育について言及したものではないが、自分の実践の問題点を鋭くついている。自分の実践は、まさしく個別な語りとして描かれていたものを、安易に一般化、類型化したものとして処理してしまい、個別で生身のものとしての語りをそいだ形にして学習者に作文を書かせてしまったのである。

2 本研究の目的

本研究の目的は、国語科平和教材における文章表現指導の可能性の一端を明らかにすることである。実際には、教育雑誌「作文と教育」に掲載された一つの児童作文を取り上げ、その作文の特徴を分析することを通して文章表現指導の可能性を考えたい。

日本作文の会の「作文と教育」から事例を取り上げるのは、当会

が長年にわたって平和教育に取り組んでいて実践事例が多いこと、事例の多くが生活文で書かれていて様々な文種への展開を考える際に有益であるためである。

3 取り上げた児童作文の概要

ここで取り上げる作文「ぼくとおばあちゃんの二日間」（海翔・作）は、福田重夫（二〇一三）「この平成の世の中にも、太平洋戦争の傷跡は残る―祖父母から子どもたちの話を聞いて作文にまとめよう」（戦争体験者からの聞き書き）²⁾に掲載されていた児童作文である。作文の冒頭は、次のようになっていいる。

待ちに待った夏休みが始まった。が、いやなものが二つある。宿題と塾の夏季講習だ。少なくとも塾の夏季講習が始まるとおばあちゃんの家に行けないので、七月中に学校の宿題をするのは決定した。それで、軽い気持ちで電話をおばあちゃんにかけた。が、出なかった。ぼくは、おばあちゃんからはいつもかけてくるのになぜこっちがかけると出ないんだと思い、お茶を一気飲みした。すると電話が鳴り出した。案の定、おばあちゃんからだった。

このあと作文は、「ぼく」が祖母の家に行って戦争のときのことを聞き出した様子が描かれている。

指導者の福田は、日本作文の会会員で、執筆当時はさいたま市立

大宮北小学校に勤務。二〇一三年八月に開催された「第62回全国作文教育研究大会」（日本作文の会主催）の現地実行委員長を務めている。

対象学年や教科名は記されていないが、論文の内容から小学校六年生を対象にした国語科の実践ではないかと思われる。また、論文の半分以上が児童作文の引用であり、単元構想の意義や次に示す指導のねらいをのぞくと、指導過程の細部は記されていない。

□ 取材から記述までの一連の作業を通して聞き書きのしかたを学習し、完成した作品を学級で読み合う。

□ 悲惨な戦争の具体的な事実を知り、生命の尊さ、平和の大切さを学ぶ。

□ 取材した方たちの、戦後の時代から今日まで強く生きてきた「人間の生きざま」に接し、その方々への認識を深め、より強い結びつきを感じ取る。

4 作文「ぼくとおばあちゃんの二日間」の特徴

この作文には何を取り上げられ、それがどのように書かれているかという視点で分析することによって、この作文の特徴の一端を明らかにしてみたい。

(1) 作文の主題

この作文には、戦争の悲惨さや平和の尊さが書かれているが、そ

れが直接的な主題ではない。題名に「ぼくとおばあちゃんの二日間」とあるように、「ぼく」の関心は祖母と語り合ったことそのものにある。また、作文の終わりの箇所には、題名に呼応するように、「この二日間は別のおばあちゃんに会えた。もつとおばあちゃんを知ることが出来た」という記述もある。ここから、この作文の主題を「戦争の時代を生きた祖母の再発見」ととらえ、たとえば、次のようにいうこともできる。

戦争のころに子どもだった祖母に出会い、いま目の前にいる祖母の生き方を知って祖母との繋がりを再発見したこと。

なお、この主題は、福田があげていた三番目の「ねらい」にぴつたり一致する。福田が試みたかった実践の典型的な事例が、この児童作文であったと思われる。

(2) 取り上げられていることから

この作文には、もちろん祖母の戦争体験の内容が詳しく書かれているが、一方でいわゆる戦争体験とは直接には関係ないことも書かれている。

① いやなもの

作文の冒頭部分に、次のようにある。

待ちに待った夏休みが始まった。が、いやなものが二つある。

宿題と塾の夏季講習だ。少なくとも塾の夏季講習が始まるとお

ばあちゃんの家に行けないので、七月中に学校の宿題をするのは決定した。それで、軽い気持ちで電話をおばあちゃんにかけた。

この作文は、当初、「ぼく」にとっては「いやなもの」の一つであったことが分かる。このことを、最後の「おばあちゃん、ありがとう」と対応させれば、最初は嫌だったことが最後には感謝の気持ちに変わったことを述べた作文である、ということが出来る。

ところで、そもそも「ぼく」はこの作文（聞き書き）の何が嫌だったのだろうか。

確かに、聞き書きには、語り手をさがし、直接会って話を聞きだし、それを作文に書くという一連の煩雑な過程がある。小学生に限らず、大人でも聞き書きをすることには積極的になれない気持ちがある。つまり、聞き書きをするには「ぼく」が感じた「いやなもの」がこの煩雑さではないことは、次の箇所を見れば明らかである。

先生が、「祖父母の子どものころの話を聞いてくれるように」と言っていたことを話した。ふんいきがとても暗かった。

そのおばあちゃんの声には元気がなかった。なかなか電話を切ることが出来なかった。

「ぼく」は、聞き書きという行為そのものではなく、その目的にいやなものを感じていたのである。つまり、戦争の話を聞くことに「いやなもの」を感じていたのである。

では、戦争の何が嫌なのだろうか。戦争の話を聞くと、自分が悲しく辛い気持ちになるということもあるだろう。ただし、さきの箇所には、「おばあちゃん（ふんいきがとても暗かった）」とおばあちゃんの声には元気がなかった」とある。ここには、祖母の辛く悲しそうな様子が描かれている。言い方を変えれば、聞き書きすることによって、祖母に辛く悲しい思いをさせることを案じている自分の姿が描かれている。つまり、「ぼく」にとって「いやなもの」とは、祖母に辛く悲しい思いをさせることであると読みとることができる。「なかなか電話を切ることが出来なかった」という表現には、「ぼく」が祖母の気持ちを切ることが出来なかった」という表現に描かれている。また、この作文の全体がそのおもんばかる姿勢で貫かれているということも出来る。

ところで、ここに見られる語り手が感じるであろう辛さとは、いわゆる「語りがたさ」の一つである。たとえば、桜井（二〇一三）は、聞き取りの中で語り手には、「語れないこと、語りがたいことがある。語りがたさと語られることを分かつ基本的ポイント」として、①トラウマ、②自己の一貫性の欠如、③語り手と聞き手の関係、④コミュニケーションのストーリーやマスター・ナラティブによる抑圧の4つをあげている³。

この作文で「ぼく」が感じている語りがたさは、①であるが、③の要素も少なからずあると感じていると思われる。

「語りがたさ」という言葉を用いれば、この作文は、祖母の語りがたさの様子とそのことをおもんばかる「ぼく」の姿を描いた作文である、ということも出来る。つまり、戦争体験の語りがたさを正面

から取り上げ、その語りがたさと向き合い受け止めることによって相手への理解を深めていこうとすることを描いた作文である、ということである。

なお、このような「語りがたさ」を述べている作文の事例はほかにも多く、たとえば次のようなものに見られる。

「十六日間も、兵隊でできたえた根性でがんばり続けられたよ。二十五歳の若さでなくなってしまう……。原爆とは、おそろしいものだよ。」と、おばあさんは、涙をためながら話してくれました。おばあさんの悲しそうな顔を見ると、わたしは、利治おじさんのことをきかない方がよかったのだらうかと思いました。⁴

「肉親は亡くして、悲しかったらう。」ときくと、／＼いや、自分もみんなも、原爆によって、感情のない動物になっていたのだ。悲しいなんて、たいして思わなかったんだよ。」と苦笑した。強い口調ではあったが、何となく、悲しみが含まれているな、と気付いた。思い出させて、悪かったな、と反省した。⁵

② 電車とバスを乗り継いで

聞き取りは二日間にわけて行われた。それぞれの聞き取りは、電車とバスを乗り継いで祖母の家に行くことから書き始められている。しかし、電車やバスことは、祖母の戦争体験の内容とはあまり関係がない。なぜ、わざわざこんなことを書いているのだらうか。

電車やバスに乗り継いで移動は、「ぼく」がふだん祖母と離れて暮らしていることをあらわしている。祖母の家に行くということは、その都度何らかの目的や事情があるはずである。当然ここでは、語りがたいことを聞き出すためという目的をあらわしている。

しかし、電車やバスを乗り継ぐことをわざわざ書いているのは、それだけではなさそうだ。「バスでイオンと野店に行けばもうすぐだ」という部分からは、大宮駅で乗り替え、さらにバスにも乗って、ようやく祖母の家にやつとたどり着いたという様子が思い浮かぶ。「遠い」「時間がかった」ことがいいなかったのだらう。

実際にはそれほど遠く離れているわけではないにもかかわらず、このようなことが書かれているのは、自分と祖母が空間的に離れているとともに、精神的にも離れていることを表現したかったからではないだらうか。子どものころの祖母のことを聞くことは、遠く隔たった過去の時代に行くことでもあり、またそのことを今かかえて生きている祖母の心の奥深くへ入って行くことでもある。電車やバスを乗り継いでいくということは、このように遠く隔たっているところへ行くことを象徴しているのではないだらうか。日頃は遠く隔たっているからこそ、この聞き書きを通して距離が縮まったということ的印象づけることができる。

③ 相づち

この作文には、「相づちを打つ」という表現が三箇所ある。祖母が二回、ぼくが一回である。相づちを打つとは、人の話に調子を合わせるという意味である。この作文では、前後の文脈から推測すると、「承知した。了解した」の意味で使われている。

相づちは、互いが了解し合ったことを表現している。しかし、たった二人しかない場面で相づちを打つのは、少し大げさな気もする。もつとも、子どもらしいといえばそうかもしれない。ただ、この作文は、深刻な戦争体験を語り、語られる話であり、お互いがそれを了解する準備が必要である。相づちは、もしかしたら相手の心の中に入っていくための合図なのかもしれない。何度か出てくる「いいよ」ということばとあわせて、相づちは、二人の心が通い合っていることを象徴的に描いているのであろう。

④ 場を落ち着かせて

この作文では、戦争体験そのものと同時に、その戦争体験を聞いている場面が詳しく描かれている。その場の雰囲気や丹念に描いた作文といってもよいかもしれない。その中に、次のような部分がある。

その時のおばあちゃんはかっこよかった。だけどぼくは家族を失うと言うことにも怖さを覚えた。それで、場を落ち着かせてからこう言った。／＼最後の質問、いいですか。」

この表現にも見られるように、「ぼく」は、聞き取りをしているその場の雰囲気やぶん気を遣っている。ここでは、重要な話題に心動かされながらもいよいよまとめに入ろうとしている様子が描かれている。

このように場面の雰囲気を描こうとしているという見方ととらえ直していくと、「だれもない」「ガシヤッ、とドアが開く」「相づ

ちを打つ」「おばあちゃんの表情が一瞬変わった」「ぼくは祭した」↓「ため息をついた」↓「落ち着くための時間が欲しかった」↓「涙をこぼした」という順序で、戦争体験の核心に迫りながら、二人が心を通わせていく様子が描かれていると読みとることができるといえる。なお、この場は、二人が心を通わせる場なので、母親といえどもこの作文では部外者扱いである。したがって、母には人物性が付与されていない。

(3) 用いられている表現

聞いた戦争体験そのものを書くのではなく、聞き取りをしているときの様子を書くことが目的なので、それに応じるように表現の工夫が見られる。

① 描写

福田の学習計画の中には、次のような構想指導の記述がある。

はじめ（取材する前のこと）

なか（取材しているときのこと）

・描写について（質問したことと答え）

・聞いているときの自分の気持ち。

・語り手の表情や様子まわりにいる人のようす。

おわり（取材した後のこと）

・取材を終えて、自分が思ったこと、考えたことを書く。（聞き書きを通しての認識の変化）

この指導計画にもあるように、本作文には「描写」が多い。たとえば、次のような箇所である。

「お帰り。待っていたよ」／温かいおばあちゃんの声がぼくを包む。／いきなりだけど、本題に入るけどいい。／少しの間沈黙が続いた。／いいよ。／おばあちゃんは小さい声で言った。／「では一つ目。戦争が始まったとき、どんな気持ちだったの。」／おばあちゃんは少し深刻そうな顔で言った。

ここには、声、音、表情についての描写が登場する。「温かい」↓「沈黙」↓「小さい」↓「深刻」と並べてみると、短い時間の中で祖母の様子が大きく変化する様子を描こうとしていることが分かる。

ところで、ここで用いたれている描写は、実際の場面を忠実に描いたものではないと思われる。祖母の家に行くとき実際に「温かい」声で迎えてもらったとか、本題に入るときに実際に「小さい声」で答えたのを作者（ぼく）は聞いたのでないということである。つまり、この作文を書くことになり、この場面の出来事を思い出したときに、全体の話の中でどのようなことを述べる箇所かを構想し、その結果としてこれらの表現が選ばれたということである。作者（ぼく）の中には、作文全体の筋書きがあり、読者の反応を先読みしながら、これらの描写が用いられているということである。

② 会話文と伝聞表現の効果的な書き分け

この作文には、二種類の「ぼく」が描かれている。一人は、聞き手としての「ぼく」であり、作文の中に人物として登場し、祖母に

問いかけ話を聞きだして、やがて心を揺さぶられる「ぼく」である。もう一人は、一連の出来事を少し離れたところで観察し、冷静に話の内容を整理し報告する語り手としての「ぼく」である。

作者は、この二種類の「ぼく」を、会話文と伝聞表現の書き分けという方法でたくみに表現している。

この話は二人の会話で成り立っているので、麦茶を飲んだり、昔のアルバムを見たりしたところ以外は、全部会話のはずである。したがって、「○○は」「と言った」のように、会話文の形式で書くことができる。実際に作文のほとんどはこの形式で作られているが、途中三箇所ほど、会話文以外の形式で記述されているところがある。それが、次の箇所である。

a そして、おじいちゃんは軍医をしていたので戦争が始まることを前もって知ることが出来たそうだ。おばあちゃんは戦争が起らないことをひたすら祈り続けたという。

b おばあちゃんはさいふから今にも破れそうな和紙で出来た手紙を取り出した。おばあちゃん曰く、それは義理の兄の遺書だということだ。インクがにじんでいるその遺書は、戦争に行くのを拒み、若くして自ら命を絶った義理の兄が記したものらしい。

c おばあちゃんが言うには、長男は海軍、次男は陸軍、三男は特攻隊だったそうだ。長男と三男は戦地に行ったとき、家に帰ることはなかった。次男は戦争が始まったときは病気がつたためにしばらく軍に行くことはなかった。が、病気が治ったとた

ん赤紙が届いたらしい。それでも、招集された先の基地で終戦を迎えて、助かったそうだ。

祖母が語ってくれた内容を巧みにまとめて述べている。このように書き分けると、会話が連続する単調さを避けるだけでなく、立ち止まって話を整理し考えを巡らす「ぼく」を想像することになつて「ぼく」という人物を重層的に思い描くことになる、という点で優れた効果を發揮する。

このことを実際の作文に即してイメージで示せば次のようになる。

会話文 …… 個別的、体験的、感覚的、冗長

伝聞表現 …… 概括的、知識的、理知的、簡潔

なお、聞き書きにおける表現や文体の問題については、日本作文の会・中高校部会や高校作文教育研究会の研究が詳しい。

③ 象徴

作文の終末の部分に次のような表現がある。

この二日間は別のおばあちゃんに会えた。

祖母は、「ぼく」の「第二の家」で暮らしていて「温かく」自分を迎えてくれる存在である。したがって、日頃から「ぼく」と祖母の関係は良好だったと思われる。さらに、この聞き取りを通して、「ぼく」は戦争の時代のことを聞き、祖母の別の側面を知ることになり、

いっそう祖母との絆は強くなる。このことを、「別のおばあちゃんに会えた」という言い方で、象徴的に表現している。

この表現は、主題を象徴的に示したものであり、したがって作文の終末部分で用いると効果的である。こうすることによって、二日間の聞き取りで揺れ動いた「ぼく」の心をよりドラマチックに演出することができている。

5 取り上げた作文の問題点

ここまで、福田の実践をとりあげて、自分の稚拙な実践とは異なり、平和教材を効果的に単元化し、いきいきとした作文を書かせているという点を見てきた。ここでは、この作文から何となく感じる違和感について少し触れてみたい。

小さな事では、表記に揺れがある。「おばあちゃん」と書くべきところが、二箇所ほど「祖母」となっている。

また、小学生にしては、難しい漢字がたくさん出てくる。本文に出てくる漢字の中で、学年別漢字配当表の漢字（教育漢字一〇〇六字）以外の漢字を抜き出すと、次のとおりである。

塾、埼京線、沈黙、祈る、漬け物、みそ汁、珍しい、空襲、迎え、鍵、奥、洗濯機、貼る、撮る、一緒、一瞬、怖い、曰く、拒む、特攻隊、迎える、奪う、涙、途中、辛い

もちろん作文に教育漢字以外の漢字を使用してはいけないという

ことはない。漢字検定の級の取得者など漢字が得意な小学生は多い。このようなささいなことは措くとして、作文が、授業者の「ねらい」をとてもよく反映しているということが逆に気になってくる。たとえば、次のようなことである。

① 描写の多用

聞き取りを通して揺れ動く「ぼく」の内面は、その場の様子や祖母の声や表情を描写することによって、効果的に表現されている。ひとまとまりのお話としてドラマティックに話が展開するように、描写を自覚的に用いている。

しかし、効果的ということは、裏返せば方略的であるということである。それは、一般的には効果的といえるかもしれないが、読み手によっては、方略的であるがゆえにかえって作弄的な印象をいだくこともある。もし、少しでも作弄的な感じをいだかれると、果たしてこの話はどこまでが本当のことなのかという疑念が生まれてきて、祖母が語ってくれた戦争体験の話が色あせてくる。

② 常套句

「別なおばあちゃんに会えた」は象徴的な表現であるが、また作文ではよく目にする常套句でもある。同じ段落にある「家に帰っても母に話すことが出来なかつた」「この複雑な気持ちをどうすればいいのか分からなかつた」という表現も、多くの作文で頻繁に見られる表現であり、常套句である。

もちろん常套句だからよくない、使うべきではない、ということはない。常套句は、先人が考え出した優れた表現パターンであり、しかも読み手にもなじみがあつてイメージを描きやすいものである。

気持ちや考えを言い表す適当な表現が思い浮かばないとき、また、小学生のように表現力がまだ十分でないときは積極的に常套句を使うべきであるとも思う。

ただここで気になるのは、このように常套句を作文の結末部分の重要なところで重ねて用いていることである。このように重ねて用いられると、ことはが思いつかなくて常套句を用いたというよりも、事実とは異なって無理矢理そのように話を締めくくつた、という印象を与えてしまいかねない。

さらうがった見方をすれば、はたして「ぼく」は、本当に「話すことが出来なかつた」「どうすればいいのか分からなかつた」というほどに自分を対象化できていたのだろうか、という疑問を抱かせるとも重要な部分である。自分を対象化した姿を描いた部分であり、とても重要な部分である。自分の拙い実践のように「戦争反対」「戦争は悲惨だ」など他人事のように述べるのではなく、ひとまとまりの経験と考察を経て、自分がどのように考えどのように変わったかを述べる部分である。このように優れた聞き書きの作文を書く子どもであれば、少なくともこれほど多くの常套句を最後に用いる必要はなかつたのではないか、と思う。

6 国語科平和教材における文章表現指導の可能性

たった一つの作文事例から結論めいたことを述べるのは軽率ではあるが、ここまでの考察を通して、国語科平和教材における文章表現指導の可能性をいくつかあげてみたい。

① 何を書くか

戦争の事実(戦争体験)の理解と表現が重要だということはいまでもないが、それと同じくらいに戦争体験の周辺を取り上げることも重要である。「周辺」とは、戦争体験とそれを学ぶ学習者との間にあるもの(場面、状況、文脈、経緯、関係など)を漠然とさししめすものという意味である。たとえば、例示の作文では、語りがたさ、二人の関係、聞き取りをしている場面などがそれにあたる。これらは、戦争体験とは直接的には無関係ではあるが、これらを取り込むことによって、祖母が語った戦争体験が個別でかけがえのないものとして立ち上がってくる。学習者が、個別でかけがえのないものとして受け止めることができたならば、おのずと書く内容や主題は、戦争について画一化、類型化されたものから別なものへと変わってくるだろう。

② どのように書くか

表現にかかわって取り上げた、描写、象徴、常套句などの問題は、どのような文種でどのような文体を用いるかという問題でもある。

ここでは生活文という文種を取り上げて、自分が経験したことを再現し考えたことを一人称主語の文体で書く場合を考察した。経験した事の再現というのは、単純に経験の表現への置き換えではない。経験は、書き手によって意味づけられ、目的に沿って加工される。その方法が、描写や象徴や常套句である。このように考えると、どのような表現を用いるかということとは、どのように加工するか、ということでもあることになる。

取り上げた作文では、その加工にいくらか行き過ぎた面があった

かもしれないが、どのような作文でもこの加工を排除するわけにはいかない。問題は、扱う題材によって、どのような加工をさせるのかを明確にし、文種に応じた方略を用いさせることである。

このことについて、聞き書きにかぎって言えば、その優れた実践者の一人である小野田(二〇〇四)は、聞き書きの相手を一人称、または三人称に置き換え、語り手が体験したことを小説風に書く実践を行っている。また、藤本(二〇〇二)は、平和教材ではないが、語り手、聞き手のほかに潜在的な読者という第三極を設定して、「インタビューである自分」「聞き書きの書き手である自分」「潜在的な読者(書かれた文章を読んでいる自分)」が層になった一人語りの文体で書かせる実践を行っている。それぞれの方法は異なるが、いずれも「いかに加工するか」を学習者に意識させることによって、取り上げた対象に向き合わせ、また自己を対象化させようとしている。

「ぼくとおばあちゃんの二日間」は、平和や戦争を主題にした文章表現指導をする際に、教師が考えなければならぬ問題について多くのことを考えさせる意義ある作文である。この度の分析からかいま見えた、戦争体験の周辺への着目、文章を加工することへの意識化が、画一化、類型化に陥りやすい平和教材の文章表現指導に示唆を与えることの一端を示した。

注

1 本島和人「満州体験者と市民の出会い―地域で満蒙体験を語り継

ぐくことー』『日本オーラル・ヒストリー研究』第2号、二〇〇六年九月、p. 64。

にしていきたい。

(広島経済大学)

2 福田重夫 (110-111) 「この平成の世の中にも、太平洋戦争の傷跡は残る——祖父母から子どもころの話聞いて作文にまとめよう」(戦争体験者からの聞き書き)ー、日本作文の会『作文と教育 No. 799』(110-111年三月号) pp. 26-33。

3 桜井厚 (110-111) 「戦争体験を語り継ぐストーリーの分析ー沖縄戦の語りー」『応用社会学研究』No. 55, p. 80。

4 阿武由貴 「利治おじさんの死」(小5、一九八二年)、日本作文の会『子どもの作文で綴る戦後50年 ⑩ どうして戦争するの』、pp. 161-164。

5 瀧口みほ 「被爆体験と骨つば」(中1、一九八二年)、日本作文の会『子どもの作文で綴る戦後50年 ⑪ どうして戦争するの』、pp. 180-190。

6 女子学院中学校「祖父母の戦争体験」編集委員会・編 (110-111) 『15歳が受け継ぐ平和のバトン』、高文研。

7 藤本英二 (110-111) 『聞かしてえくな 仕事の話』、青木書店。

※本論考は、第55回広島大学教育学部国語教育学会での発表に基づいて作成した。学会では、戦争体験の周辺に着目することについて「周辺ー語りがたさ」のような形式化が安易に再生産されることの問題点や、日本作文の会における戦争や平和をテーマにした実践・作文の全体像の分析の重要性についてご助言を賜った。問題点や課題について、これからの研究の中で明らか