

# 広島大学学術情報リポジトリ

## Hiroshima University Institutional Repository

Title	語り手の造型に着目した『ヒロシマのうた』読解指導：「「わたし」がヒロ子に語ったこと」を脚本化することを通して
Author(s)	高井, 大輔
Citation	国語教育思想研究, 25 : 59 - 68
Issue Date	2022-05-01
DOI	
Self DOI	
URL	<a href="https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00052486">https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00052486</a>
Right	
Relation	



## 語り手の造型に着目した『ヒロシマのうた』読解指導 「わたし」がヒロ子に語ったこと」を脚本化することを通して

キーワード：平和学習、語り手、演劇的手法

大阪市立磯路小学校 高井 大輔

### 1. はじめに

2019年10月に今西祐行『ヒロシマのうた』の  
実践を行った。3度目の実践であった。その時に、  
忘れられない体験をした。

広島に修学旅行へ行った直後である。特別支援  
学級在籍児童Yと「稲毛さん（「わたし」）がヒ  
ロ子に語ったことを脚本化する」という課題に取り  
組んでいた時のことである。Yは、一人で書く  
ことはできないが、聞き書きをしていけば書ける  
子だった。その時も「稲毛さんは最初に名札の話  
をしたね」「次に何を話したかな？」「じゃあ、  
それを書こう」と言って二人で書いていった。

「わたし」こと稲毛さんの冒頭の凄惨な語りを、  
ひとつひとつ要約していくかのような活動だっ  
た。稿者は内心、（この子なら、要約ができれば  
十分な活動だろう）と思いながら支援を行って  
いた。実母長谷川清子のエピソードと、育ての親で  
ある橋本さんに預けたエピソードまで書いたとこ  
ろで、「そろそろ話も終わるね。それじゃあ最後  
に、ヒロ子ちゃんが傷つかないように何か言っ  
てあげて」と言った。すると、Yは、「ごめんね」  
と言った。わたしは驚いて「何が？」と思わず問  
い返した。「お母さんに会わせてあげられなくて、  
ごめんね」とYは答えた。

この返答に強い衝撃を受けた。Yは、「わたし」  
が罪意識をもった人物であると認識し、その贖罪  
のためにヒロ子に語っていると解釈していたので  
ある。要約さえできればいいと考えていた自分を  
恥じた。同時に強い感動をおぼえ、絶句し、涙を  
流してしまった。

「あれ？先生、もしかして泣いてる？」  
と、にやにやしながら問いかけてくるYの表情は、  
今でも忘れることができない。

本稿が問うことは2点ある。ひとつは、「Yの  
ような解釈は成立しうるのか」ということである。  
『ヒロシマのうた』が掲載されている東京書籍の  
指導書には、このような解釈は記されていない。

また、関口（1978）などの先行研究および実践に  
おいても見られない。難波（2021）に見られるだ  
けである。そこで、本稿では、Yのような解釈が  
成立する要因を「語り手の造型」にあると考え、  
分析を試みる。

もうひとつが、「なぜYはこのような解釈にた  
どりついたのか」ということである。これは、単  
元構成及び言語活動に関わる問題であると考え  
る。単元に設定された「「わたし」がヒロ子に語  
ったこと」という言語活動における学習者の反応  
を分析し、考察を行う。

### 2. 語り手の造型分析

#### 2.1 語り手の視点

語り手は、「わたし」に関する情報を開示するこ  
とに消極的である。唯一とも言える情報の開示は、  
「わたしはそのとき、水兵だったのです。（P168L1）  
」という冒頭の一文である。「わたし」が「水兵」  
であったという設定は、関口（1978）が述べるよう  
に、「将校や士官候補生でもない一兵卒の視点を通  
して物語の世界を語る」ことを規定している。「一  
兵卒」である「わたし」が見た原爆投下直後の広島  
の描写は鮮烈で、関口に「リアリズムの極致」と形  
容されるほどである。これは、作者の実体験がモチ  
ーフとなって生み出されたものであるが、関口  
（1978）が「作家の事実と虚構の問題が問われなく  
てはならない」と問題提起しているように、「一兵  
卒の視点」を規定された語り手が、「何をどのよう  
に語っているか」という点から分析を試みる必要が  
ある。

「一兵卒の視点」は、「わたし」が見聞きしたも  
のを、極限まで圧縮した描写によって語ることによ  
って成立している。このような語り方からは、語り  
手である「わたし」は、まるで事実を正確に記憶し、

<sup>1</sup> 本文のテキストは、東京書籍（令和2年度版）から引用している。以下も同様。

忠実にそれを再現してみせる観察者のようにすら感じられる。

ところが、観察者として「わたし」を見つめたとき、違和感が生ずる叙述がある。それは、原爆投下から7年後のある日、ラジオで「たずね人の時間」を聞いた時に、「もうすっかり忘れていたあの日のことを、急にまざまざと思い出しました。(P174L14)」と語ったことである。一兵卒の目から観察者のように見た、地獄のような市内の様子、衝撃的な母子の物語、そして、赤ん坊の運命を他者に委ねた行動を、すっかり忘れることがなどできるのだろうか。

稿者はこれまで多くの被爆者の体験講話を聞いてきた。どの被爆者にとっても、あの日のことは決して忘れることができない記憶である。しかしそれは、二度と思い出したくない記憶でもある。自らの体験を語るまでに、何十年もかかった人もいる。おそらく、あの凄惨な記憶を心の奥底に封じておかなければ、日常を生きることはできないのだろう。

このように、「観察者」「一兵卒」という視点から語っている「わたし」という語り手を、「被爆者」のひとりとして見ることはできないのだろうか。そして、そのような見方から生ずるこの物語の解釈とはどのようなものなのだろうか。

## 2.2 原爆被災サバイバーとしての語り手の造型

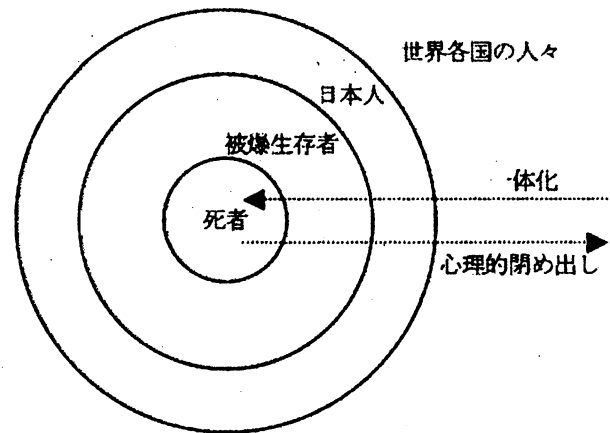
「わたし」は、原爆投下後の翌7日の午前3時に入市している。この事実は、「入市被爆」の要件に該当する<sup>2</sup>。しかし、活動場所は、「東練兵場」、「広島駅」であり、ここは爆心地から2kmほどのところである。つまり、「入市被爆者」と認定される境界線上で作業をしていることになる。

また、ヒロ子を預かった橋本さんの夫は、原爆症で死亡している。「主人は広の工しように勤めていまして、あのピカドンの光には全然当たっていないのです。(P176L15)」と語られるように、入市被爆による原爆症の発症が明示されている。

これらのことから、「わたし」は、入市被爆者としての要件を明確に満たしていないにも関わらず、原爆症を発症するリスクを抱えた人物として造型さ

れていることが分かる。

このような「わたし」の造型が、その語りによってどう影響するかを考察するために、高山(2016)の「罪意識の同心円という視点」を導入する。高山は、『生存者が体験を語る意味：長崎被爆者とのライフストーリー・インタビューから(2018)』という論考において、広島で被爆者を対象とする社会調査にとりくんだロバート・リフトンの「罪意識」の概念に触れ、それを図式化した「罪意識の同心円」を作成している(下図<sup>3</sup>)。



図：罪意識の同心円

この図は、「原爆被災の生存者は、どのような立場に生きる者であれ、死者に寄り添いたいと願う一体化の心理を抱くと同時に、いくら近づこうとしても対象となる死者から閉め出される、そのように相反する心理状態に晒される状態を表現している」ものである。この罪意識の同心円における死者への「一体化」と「心理的閉め出し」という概念を援用し、「わたし」という語り手像の分析を試みる。

### ①「もうすっかり忘れていた」という叙述

「記憶」という切り口で「わたし」の語りをながめてみると、「あの日」の語りの終盤で「思い出す」という語が反復されていることに気付かされる。

「とちゅうで、名前のことを思い出しました。(P173L3)」

「ポケットに昨夜の夜食のかんパンがあるのを思い出して(P173L11)」

「とちゅうで名札のことをまた思い出しましたが

<sup>2</sup>「入市被爆者…原子爆弾が投下されてから2週間以内に、救援活動、医療活動、親族探し等のために、広島市内または長崎市内(爆心地から約2kmの区域内)に立ち入った方。」厚労省 HP <https://www.mhlw.go.jp/bunya/kenkou/genbaku09/01.htm> より。

<sup>3</sup> 高山真『生存者が体験を語る意味』三田社会学(2018.7) p.4

(P174L1) 」

この「思い出す」が初めて出てくるのが、「そのときの、固くだしめた冷たいお母さんの手の力、わたしは今もまざまざと思い出すことができます。

(P172L12) 」である。

「思い出す」の反復は、母子の衝撃的な物語の結末における「手の力」から始まっている。その後で「思い出す」が3度反復されることによって「記憶」に関する語が読み手に印象づけられる。先述した「もうすっかり忘れていた」という叙述は、この直後に現れる。

この叙述の後には、「あのときミ子ちゃんをたのんだ人の顔は、どうしても思い出せませんでした。

(P175L3) 」という否定形の叙述があり、「わたしはふと、あのとき、お母さんの胸からもぎ取った名札を、あのころの手帳といっしょにだいに持ち続けていたことを思い出しました。(P175L6) 」と続く。「わたし」が思い出せたことは、死者であるミ子の母のことであり、生者である橋本夫妻のことは思い出すことができないでいる。

この「思い出す」の反復は、死者であるミ子の母に一体化しようとする心理と、それを忘れ去ろうとする相反した「罪意識」そのものの表れと言えよう。記憶の中の「わたし」は、ミ子の母に対して何とかしたいと強く心をゆさぶられるも、何もすることができない。できたことは、「赤ちゃんをだき取(P172L12) 」ることだけであり、それに対してさえ、「うばい取るような気がして、気がとがめ、考えこ(P172L13) 」む。物語冒頭の「わたし」の語りは、このような「罪意識」の間接的な告白と受け取ることもできるように書かれている。

「わたし」は、ヒロ子と初めて出会ったときに、「ああ、この子は何も知らないのだな。幸せだな。(P178L16) 」と思う。この箇所は、橋本さんを実の母だと思って幸せに生きていることを喜んでいようにも見えるし、指導書にもそのように解釈していると思われる箇所がある(指導書P302)。しかし、原爆被災サバイバーの視点から語られていると考えれば、原爆被災の記憶が無い、すなわち「罪意識」が無いことをうらやむように解釈できる台詞である。あるいは、原爆被災の記憶の有無という「わたし」とヒロ子の間にある断絶が語られていると受け取ることもできる。

## ②橋本家のエピソードの意味

橋本さんからもらった手紙の末文にも、「あの日のことを思い出し、(P177L5) 」とある。橋本さんもまた、原爆被災サバイバーとして「罪意識」の中で生きていることを暗示している。

「わたし」と出会った後の橋本さんからの手紙には、島根の義実家のできごとが書かれている。ヒロ子の義理の祖母に当たる人が、「死んだ本当の孫のことを思うにつけても、何かとヒロ子ちゃんに当たるのだ(P180L11) 」という。そして、橋本さんは義実家を離れ、ヒロ子と二人きりで広島に住むことを決断する。このようにして橋本家が離散してしまったことを「わたし」が伝聞調で語っている。

このエピソードは、いつ発症するかわからない原爆症の恐ろしさと、生き延びて日常を取り戻してもなお、その日常を失う可能性が無くならないことを示すものである。そして、そのエピソードを語る人物自身が原爆被災サバイバーであることによって、その人物もまた、同様の恐怖の中で生きていることを暗示する。

この状況設定は、「わたし」と同じ原爆被災サバイバーである橋本さんも、「わたし」が「何も知らない」と断じたヒロ子も同様である。「わたし」は、ヒロ子と2度目に会ったときに、「記念日のいろいろな行事は、何かわたしたちの思い出とかけはなれたものにしか思えなかった(P181L15) 」と語る。初めて出会った時とは異なり、「わたしたちの思い出」という共通の記憶を持つ者としてヒロ子を見ている。橋本家のエピソードに触れた「わたし」が、ヒロ子へのまなざしを変えたことを暗示する場面と言えよう。

## ③「語りえない」罪意識

自身の罪意識を語るることについて、高山(2018)は、「言葉にしようとする、その途端に、自らが伝えようとする体験の核になる部分がすり抜けてしまい、こぼれ落ちてしまう」とし、これを「語りえないさ」と呼ぶ。また、このような語りえない体験を言語化する際には、「どのような言葉が適切であり、どのような語り口により語られるべきなのか。その言葉は、どのように聞かれなくてはならないのか。」という問いが浮上すると述べている。

ここまで見てきたように、「わたし」は「原爆被災サバイバー(被爆者)」としての視点を有した語り手である。つまり、この物語は、被爆者である稲毛

某という人物が、観察者の文体を選択して、自身の被爆体験とその後を語るという構造になっている。

「わたし」は、自身の体験を、物語内で2度語っている。1人目は、橋本さんである。「その日、初めて、わたしはあの日死んでいったミ子ちゃんのお母さんの話をしました。(P179L2)」とだけ語られ、その内容は省略されているが、聞き手である橋本さんの反応からある程度推測することができる。「とちゅうまで一生けん命に聞いていたお母さんは、急にぼろぼろとなみだを流しだして(P179L3)」とあるように、「わたし」は、話すつもりだったこと全てを話すことができなかつたことがわかる。また、橋本さんから「わたしははずかしい。目の前で、死なせてしまったのですものね。」という自身の罪意識を引き出している点は注目に値する。高山(2018)が、証言を聞くことによる「追体験と理解」について述べているように、橋本さんが「わたし」の語りを聞くことによって、自身の体験を追構成し、新たな自己理解を促したと捉えられるからである。語るという営みが、語り手と聞き手の相互行為である以上、橋本さんに語るという行為が、「わたし」の罪意識を「語りえない」ものから言語化可能なものと変容させるきっかけとなっている可能性がある。

2人目は、ヒロ子である。「わたしは、じっと窓の外のとらうろを見ながら、あの日のヒロ子ちゃんのお母さんの話をしました。(P183L8)」とだけ語られ、やはり内容は省略されている。ヒロ子に語る「わたし」は、1度目とは異なり、名札の話から話し始める。語りが再構成されているのである。橋本さんに話したことによって、「わたし」の体験もまた追構成され、異なる語り口が選ばれたことが分かる。この時の「わたし」は、「ヒロ子ちゃんが、わっと泣き出したらどうしよう(P183L10)」と心配しながら話しているが、ヒロ子は、橋本さんとは対照的にだまって聞いている。おそらく「わたし」は、最後まで自分がするつもりだった話をするのであろう。

話を聞き終えたヒロ子の反応は、「その名札を胸のところにさえて、わたしの方を見ると、にっこり笑って、「あたし、お母さんに似てますか？」と言う(P183L13)」である。その反応を見た「わたし」は、次のように語る。

うれしいのやら、かわいそうなのやら、わたし

のほうですっかりなみだぐんでしまいました。(P184L1)

ここで「わたし」はヒロ子に何を語ったのか。ここは、イーザーの述べる「空所」のような働きを有している。ここには、関口が述べるような「庶民サイドからの戦争告発」と「人間賛歌(ヒューマニズム)」という解釈をあてはめることもできる。これらに加え、原爆被災サバイバーという造型に着目すれば、「罪意識の告白」という解釈も成り立つ。冒頭のYの「ごめんね」と語った脚本は、この解釈を表したものだつた可能性が高い。

### 2.3 「ヒロ子に語ったこと」に着目した教材開発

この物語内の空所を多義的に読むことは容易なことではない。だからこそ、創造的な言語活動を行うにふさわしい。

この「ヒロ子に語ったこと」に関わる読みを形作るために選んだ指導方略が、演劇的手法である。ここでの演劇的手法は、自己の読みを他者へと開示する手立てとして用いる。「わたし」に「なってみる」だけでなく、ヒロ子に「見せる(聞かせる)」ことも意識して自己の読みを形作る学習活動である。文字言語のモードで語られているものを音声のモードへと置き換えることによって、原爆被災サバイバーとしての語りの意味作用への気付きが外言化されることをねらう<sup>4</sup>。そのためのリソースとなるものが、①「もうすっかり忘れていた」という叙述、②橋本家のエピソード、③「語りえない」罪意識である。

稿者は、所属校の6年生を対象に、4度の「なりきり作文」の実践を行ってきた。次章からは、「罪意識の告白」という解釈を中心に、その実践について報告する。

## 3. 語り手に着目した実践の概要

### 3.1 実践のねらい

稿者は、この物語はヒロシマの「訴え」を形づくるものであるとともに、原爆被災サバイバーである今西祐行の「訴え」を形づくるものでもあるとらえている。しかし、全文音読をするだけで2~30分はかかるほどの長さがあり、ヒロシマのことを知らなければその「訴え」まで読み深めることは困難で

<sup>4</sup> 高井大輔「国語教育の視座から見た演劇的手法の可能性」松山雅子編著『書くことの力をはぐくむマルチモーダル・アプローチ』溪水社 2021年 p.190

あるとも考える。

だからこそ、この作品を、ヒロシマを学んだ子どもと読む価値がある。本校の6年生は、広島に修学旅行へ行く。広島で学んだ知識を駆使して、この作品の背景にある「戦争」を読み解いていくこと。その読み解いた先に、戦争のある社会がもたらす人々の辛苦と、戦争という人類がもたらす災厄と闘い、生き抜こうとする人間の姿を発見すること。そして、学び深めたことを自らの言葉で表現することを通して、平和な社会を守るための資質を育てていくこと。このような学びをもたらしてくれる教材であると感じ、この作品を子どもたちと読み進めた。

### 3.2 実践の経緯と読み進め方

稿者の『ヒロシマのうた』の実践は、以下の通りである。

- |     |                     |
|-----|---------------------|
| I   | 2016年10月19日～11月4日   |
|     | 児童数28名(1学級) 担任として   |
| II  | 2018年10月18日～11月7日   |
|     | 児童数39名(1学級) 国語専科として |
| III | 2019年10月18日～11月12日  |
|     | 児童数46名(2学級) 国語専科として |
| IV  | 2020年10月20日～11月12日  |
|     | 児童数38名(1学級) 担任として   |

Iは、「「ひと」記事をつくらう」という、登場人物にインタビューを行って新聞記事にするという言語活動を設定した実践である<sup>5</sup>。これは、登場人物になりきってインタビューを行い、それを記事化するという演劇的手法(なりきり作文 Write In Role)を用いたものである。

単元構成は、以下の通りである。

- |                         |
|-------------------------|
| ○Iにおける単元構成(2016年)       |
| 第1～2時 初発の感想を書く。         |
| 第3時 初発の感想を交流する。         |
| 第4時 語り手の特性を知る。          |
| 第5時 「わたし」が忘れたかったことを考える。 |
| 第6～7時 「知らないことは幸せか」を考える。 |
| 第8時 ヒロ子のプレゼントの意味を考える。   |
| 第9～12時 「わたし」とヒロ子の記事を書く。 |
| 【広島へ修学旅行に行く】            |
| 第13～18時 被爆者の方の記事を書く。    |

<sup>5</sup> なお、この実践は、「第13回大村はま記念国語教育の会研究大会(2016年12月3日)」において報告を行ったものである。

本稿で中心的に述べる実践は、II～IVについてである。各年度の単元構成は、以下の通りである。

- |                         |
|-------------------------|
| ○IIにおける単元構成(2018年)      |
| 第1～2時 初発の感想を書く。         |
| 第3時 物語の枠組みをおおまかにとらえる。   |
| 【広島へ修学旅行に行く】            |
| 第4時 『ヒロシマのうた』と現実をつなげる。  |
| 第5時 語り手の特性を知る。          |
| 第6時 「わたし」が忘れたかったことを考える。 |
| 第7時 「知らないことは幸せか」を考える。   |
| 第8時 「わたし」になってヒロ子に語る。    |
| 第9時 ヒロ子のプレゼントの意味を考える。   |

- |                        |
|------------------------|
| ○IIIにおける単元構成(2019年)    |
| 第1～2時 初発の感想を書く。        |
| 第3時 物語の枠組みをおおまかにとらえる。  |
| 【広島へ修学旅行に行く】           |
| 第4時 『ヒロシマのうた』と現実をつなげる。 |
| 第5時 「知らないことは幸せか」を考える。  |
| 第6時 戦争が壊した家族のを知る。      |
| 第7時 「わたし」になってヒロ子に語る。   |
| 第8時 ヒロ子は「わたし」を許したか     |
| 第9時 今西祐行が訴えたかったことは何か   |

- |                        |
|------------------------|
| ○IVにおける単元構成(2020年)     |
| 第1～2時 初発の感想を書く。        |
| 第3時 物語の枠組みをおおまかにとらえる。  |
| 【広島へ修学旅行に行く】           |
| 第4時 『ヒロシマのうた』と現実をつなげる。 |
| 第5時 語り手の特性を知る。         |
| 「わたし」が忘れたかったことを考える。    |
| 第6時 「知らないことは幸せか」を考える。  |
| 第7時 戦争が壊した家族のを知る。      |
| 第8時 「わたし」になってヒロ子に語る。   |
| 第9時 ヒロ子のプレゼントの意味を考える。  |

Iとはアプローチの仕方を大きく変えている。初読の時点で修学旅行へ行き、そこで学んだことを読みに生かすようにした点と「稲毛さん(わたし)がヒロ子に語ったことを脚本化する」という言語活動を設定した点である。言語活動を変更した理由は、Iの実践後、先述した「語り手の造型」の特性を分析した結果、この物語は「わたし」の物語であると判断したからである。

「語り手の造型」への着目の仕方は、年度によっ

て異なる。その観点は、先述した以下の3点である。

①「もうすっかり忘れていた」という叙述

→学習活動「語り手の特性を知る」

②橋本家のエピソード

→学習活動「戦争が壊した家族のことを知る」

③「語りえない」罪意識

→学習活動「「わたし」になってヒロ子に語る」

	I	II	III	IV
①	○	○	×	○
②	×	×	○	○
③	×	△	○	○

着目の仕方が変わっているのは、次のような理由による。語り手の造型の重要性に気付き、着目し始めたのはIIの実践からである。「わたし」の罪意識に気付くことで、この作品の背景にある「戦争」をより深く理解することができると考えた。しかし、「「わたし」になってヒロ子に語る」の活動において、罪意識が反映された語りはほとんど見られなかったため、6年生にとっては難しかったと判断した。

IIIにおいては、前年度の判断をふまえ、「語り手の特性を知る」という学習活動を省略し、その代わりに「橋本家のエピソード」に触れることを選択した。ところが「「わたし」になってヒロ子に語る」の活動で現れたのが、冒頭で述べたYであった。

IVでは、前年度をふまえ、「語り手の特性を知る」ことと「橋本家のエピソード」に触れている。読み深めのためには語り手の造型に着目することが必要であると確信していたためである。そのためか、後述するように、「「わたし」になりきってヒロ子に語る」の活動において、「わたし」の罪意識が表出するような語りが最も多く見られた。

ここで問題としたいことは、「語り手の特性を知る」ことと「橋本家のエピソード」に触れることが、どのような読み手の反応を促すか、ということである。そこで「「わたし」になってヒロ子に語る」で語られたことを比較し、分析する。

## 4. 「わたし」がヒロ子に語ったこと

### 4.1 「ごめんね」の脚本とそのパターン

「語り手の特性を知る」という活動を行ったII(2018年)において、「ごめんね」と語った脚本は39名中2つであった。

○これはね、ヒロ子ちゃんの本当のおかあさんの名

札なんだよ。原ばくがおとされた日にヒロ子ちゃんと、清子さんがたおれているのをみつけたんだ。おかあさんからヒロ子ちゃんをあずかるためにもぎとって今のヒロ子ちゃんのおかあさんにあずけたんだ。でも、ヒロ子ちゃんの本当のおかあさんはヒロ子ちゃんのことをとてもあいしていたと思うよ。ヒロ子ちゃんがなきだすと死ぬちよくぜんまでおせわもしてくれて、死んでしまった清子さんの手は固くヒロ子ちゃんをだいて、この子はだれにもわたさない、私の子よ…といわんばかりに、それを無視して、ヒロ子ちゃんをむりやりあずかったことに罪悪感を感じていたんだ。ヒロ子ちゃんの本当のおかあさんは本当にヒロ子ちゃんのことを愛していたと思うよ。いままでだまっまってごめんね。

この学習者が創作した脚本では、今までだまっていたことを謝っている。何をだまっていたかということは述べていないが、文脈から察するに、お母さんの愛情ある行為をだまっていたことだと読める。

●これはね、戦争のときに人々がつけていた名札です。この名札は私が戦争のときある人のふくからとったものです。ぼくがある人のあかちゃんを助けるときにとった名札なんだ。つまり、ある人のあかちゃんはヒロ子ちゃん君だよ。ある人というのはヒロ子ちゃんの本当のお母さんだよ。つまりね、今のお母さんは本当のお母さんじゃないんだ。でももうお母さんはがんばったけど、亡くなってしまったんだ。そのとき私がヒロ子ちゃんだけは……と思って、ヒロ子ちゃんをあずかってリアカーをひいている人にヒロ子ちゃんをあずけたんだ。ぼくも水兵だったからね。ヒロ子ちゃんをそだてる人にはなれなかった。お母さんはとつてもがんばっていたよ。目が見えないのにヒロ子ちゃんをだいている手ははなさなかった。見つけたときすぐ、お母さんも助けていればよかったんだ。ぼくはただしっかり…しっかり…とお母さんにいうことしかできなかった。ヒロ子ちゃんごめんね。お母さんを助けてあげられなくて…。

この学習者は、お母さんを助けられなかったことを謝っている。

両者の脚本を比較すると、どちらも波線部のように、亡くなった実母清子の描写と価値付けに重点を置いている。すなわち、死者へ「一体化」する傾向がみとめられる。

興味深いのは、両者が活動の後で書いた「ふりかえり」にも共通点があったことである。

○私の考えた文ではもぎとったと書いていた。でも話が進んでいくうちに、あずかった、になっていった。最初はつらいと思って話し手いたけど話していくにつれ、心が少しかるくなったと思った。(後略)  
●私は、言うことをきめていたのでけっこうか弱い気持ちでいっていたと思います。でもヒロ子ちゃんに本当のことがいえてすっきりしたと思います。

「心が少しかるくなった」「すっきりした」という葛藤が解消したかのような叙述が共通している。前者にいたっては、「もぎとった」という語が「あずかった」に変化したとも述べている。「なってみる」活動において、このようなふりかえりを書いたのはこの2名だけであった。

IIと同じく、「語り手の特性を知る」という活動を行ったIV(2020年)の実践では、38名中3名が「ごめんね」と書いている。そのうちの1つを全文引用する。

それは原爆の時、ある人がつけていた名札なんだよ。戦争中、私は水兵だったんだよ。原爆のおちた広島から30キロばかりはなれた呉の山の中で陸戦隊の訓練をしていたんだ。そこから原爆の落ちた広島に行ったら、黒々と、死人と、動けない人のうめき声で、うまってたんよ……。そこは地ごくの真中だった。私たちは救護所を作って軍医がごろごろ転がっている人々の目を、一人一人、まるで魚をより分けるように…。テントはすぐいっぱいになった。それから他の場所にもテントを張り、生きている人をただ集めるだけだった。私たちはテントを張った所の外れにある林の中にテントを張って交代にねることになった。その夜に赤んぼうの声が聞こえて、初めは夢を見ていると思ったけれどまた赤んぼうの声が聞こえて私は起きて、声のする方へ行ったけど、なにも見当たらなかった。それで交代の時間が来たんだ。それから4時間、広島駅の復旧作業に行き帰って来てからテント後ろに立ちすくんだら、そこに、一人の赤ちゃんが女の人にだかれていたんよ。その女の人は赤ちゃんに「ミーちゃん、ミーちゃん。あんた、ミ子ちゃんよねえ。」と言いかけていたんだ。その女の人は目が見えないようだった。何回も何回も名前を呼んでいてとうとう女の人はなくなってしまった。私は赤ちゃんをあずかると言って駅の方へ走って行って、ヒロ子ちゃんのお母さんに赤ちゃんをあずけたんだ。この赤ちゃんはヒロ子ちゃん

だったんだ。今までかくしていてごめんね。そして預かると言ったのに預かることが出来なくてごめんね。

これも、IIで見た「ごめんね」の脚本と同様の傾向が見られる。この学習者の脚本の特異な点は、「軍医がごろごろ転がっている人々の目を、一人一人、まるで魚をより分けるように…」という他の学習者がほとんど選ばない部分を選択している点にある。ただそうするしかなかったという「わたし」の罪の告白ともとれる。

さらに、この学習者は活動後に次のようなものを書き足している。

#### 稲毛さんの心の言葉

私はミ子ちゃんのお母さんを守ることができなかった。ヒロ子ちゃんにはたくさんのつらいを持たせてしまった。私がこれまで言わなかった。今日までのヒロ子ちゃんのつらいはたくさんあったと思う。本当にごめん。守れなかった。うそをついた。かくしてきてごめんね。ヒロ子ちゃん、ごめんね。

これは「心の言葉」として設定されており、ヒロ子に語った言葉ではないが、「心理的閉め出し」が強く表れた文章である。

この「ごめんね」という脚本を読んだ他の学習者は、次のようなふりかえりを書いている。

私は、〇〇さんの、謝るといふ発想がすごいと思いました。謝るといふことは、ずっとたまっていたものをそうじするような感じがして、読んでいる(聞いている)側も、すっきりするからです。また、謝ったあとに、ヒロ子ちゃんがにっこり笑ってくれるのも、稲毛さんの心がいやされている感じがして、いいと思うからです。

この学習者は、脚本の結びを「どちらのお母さんも、ヒロ子ちゃんを大事にして、守ってくれた。それだけで、幸せだと思うよ。」としている。しかし、「ごめんね」に触れたことで、IIの実践でも見られた葛藤の解消を感じることができたようである。

「ごめんね」と書いた脚本にはいくつかのパターンが見られる。1つ目は、実母長谷川清子に関する叙述が多く、それに価値付けを行っていること。2つ目は、「わたし」自身が自己の行為を否定的にとらえている叙述があることである。これは、原爆被災サバイバーにおける「死者への一体化」と「心理的閉め出し」の葛藤と極めて似た表現形式と言える。

これらのことから、「わたし」になってみること



で、このような読みにたどり着く学習者が、学級の1割程度はいるということが認められる。また、このような学習者は、学力的には中位層にあたる点も蛇足ながら付記しておく。

#### 4.2 Yの「ごめんね」の脚本

冒頭のYが「ごめんね」と語ったのは、Ⅲ（2019年）の実践時である。以下に全文を引用する。

それはね、15年前、本当のお母さんの名札だよ。15年前に原爆が落とされたんだ。そして、大勢の命が消えたんだ。

町は、焼け野原になったんだ。

あの時、清子さんは、あなたのことを、命に代えても、君を守ったんだ。

その時、君をだいていたんだ。

お母さんが亡くなった時、あなたをとろうとしても、君を守っているようにみえたんだ。やっぱり、子を守る母の気持ちは、亡くなくても変わらない。お母さんはあなたをだいて、「ミーちゃん、ミーちゃん、あんた、ミ子ちゃんよねえ。」と、言っていたんだ。だから、君が、ミ子ちゃんだと、わかったんだ。

その後、預かってくれる人を探していたんだ。その時に、今のお母さんに会ったんだ。橋本さんが預かってくれたんだ。

なんで、君が、ミ子ちゃんからヒロ子ちゃんになったか。

実は、原爆が落とされる前に、もう一人、子供がいた。それがヒロ子ちゃんなんだ。

その時に、橋本さん夫妻は、ヒロ子ちゃんを目の前で、失ったんだ。

夫妻は、預かってくれる人を探したけど、だれも引き取ってくれる人がいなかった。

その時に夫妻は、「この子はきっと、ヒロ子の生まれ変わりよね。」と、思ったんだ。

だから、君は、ヒロ子になったんだ。

本当のお母さんに会わせて、あげれなくて、ごめん。

ヒロ子に謝罪をしたのは、46名中Yだけで、Ⅱ～Ⅳの実践の中では最も少ない。Ⅲの実践では「語り手の特性を知る」という学習活動を行っていないため、この活動の有無が「ごめんね」の出現に影響を与えていることがわかる。

それ以外の学習者の典型的な反応を抜粋すると、「でも日がたつたびに君を本当の子として育てた

い、自分の子どもだと心の底から思っていくようになってたんだ。そこには君に対する愛がたくさん入っていたんだよ。」や、「今の君のお母さんは、君のことをとても大切に思っているよ。もちろん本当のお母さんも君のことを大切だと思っているよ。今の君のお母さんは、君をここまで育ててくれたいい人だから、今のお母さんを大切にしてくれ。」のように、育ての親である橋本さんの愛情を強調し、ヒロ子を励ますような言説になっている。このような反応が大半になったのは、この前時で「橋本家のエピソード」に触れる学習活動を行っているためだろう。

Yの「ごめんね」の脚本は、「死者への一体化」は見られるものの、「心理的閉め出し」を感じさせる叙述が見られない。その代わり、他の学習者があまり書かない「橋本夫妻が実子を失った」という話が最後に用いられている。

ここで、Yが「橋本家のエピソード」学習後に書いたふりかえりの全文を見てみよう。

母は、ヒロ子（本当のと、ミ子ちゃん）のことを、大好きで、幸せにくらしてほしいと思っていた。

祖母は、本当のヒロ子のことを大切にしたらかったと、思っていたのだから。でも、それを失って、悲しく、代わりをかわいがったら、本当のヒロ子にもうしわけないと思って、ヒロ子（ミ子）のことを、きらいになったと思う。

Yは、ふりかえりをほとんど書かない学習者であった。この第6時に至るまで、1文字も書いていない。ただ、なぜかこの学習の時だけ、Yの筆は動いた。Yは、ヒロ子の義理の祖母の心中について想像を広げている。ここに、「本当のヒロ子にもうしわけない」という「心理的閉め出し」を彷彿とさせる語句が現れている。おそらく、Yにとっての「橋本家のエピソード」は、死者への申し訳なきを意味するエピソードとして理解されたのであろう。「わたし」になって語る際、このエピソードを選択することで「心理的閉め出し」を表現するかのよう形作っている。これは、意図したものかどうかは判断できない。ただ、ここに至る経緯を知っていたために、Yが書いた脚本に強い感動をおぼえたのである。

#### 4.3「ごめんね」への反応と理解の深まり

「わたし」になってみるという活動を行うことで、1割程度の学習者が原爆被災サバイバーとしての「わたし」を再現できることが明らかとなった。この1割という割合は、極めて少ない。そう感じた稿

者は、Ⅱの実践を行った翌年の実践では、「語り手の特性を知る」という活動を止めてしまった。それでもYは、原爆被災サバイバーとしての「わたし」を、テキストから引っ張り出してきて、稿者の目の前に突きつけたのだった。このできごとは学習者への無自覚な悔りに対する批判だと、今になって思う。

この反省から、予定していた単元計画を変更し行ったのが、「第8時 ヒロ子は「わたし」を許したか」と「第9時 今西祐行が訴えたかったことは何か」である。

第8時は、Yの脚本を読むことから始めた。そして、「もしも稲毛さんが話したことが、自分の罪の告白だったら」として、その罪悪感を想像した。その上で、ヒロ子はその告白をどう受け止めたのか、ということ話を話合った。中心となった話題は、ワイシャツの腕の部分に水色の糸で刺繍した「原子雲のかさとS・Iというイニシャル」についてである。

「ごめんね」の脚本を書かなかった学習者の授業後のふりかえりを以下に示す。

今日はいろいろな場面の意味を知れたのでよかったです。「ごめんね、ヒロ子ちゃん」という発想ができたのがすごいと思います。それに稲毛さんも本当にあやまりたいことがたくさんあると思うから、稲毛さんに共感できました。

水色のししゅうをした理由は、悲しいイメージがたくさんある赤や黒ではなく、平和な川や空の色にしたんじゃないかなと考えました。

また、ワイシャツのうでにした理由を聞いて納得しました。たしかに目に入るし、そのうでで助けてくれたからという思いをこめたのか……と思いました。

原子雲は悲しいイメージがあるけど、ヒロ子ちゃんはその時はちがうイメージにしたかったんじゃないかなと思いました。

稲毛さんは、「ヒロ子ちゃんごめんね」という気持ちだけでなく、ヒロ子ちゃんに、ありがとう。という気持ちでいっぱいだと思います。許してくれてありがとう。生まれてきてくれてありがとう。といういろいろなありがとうの気持ちでいっぱいだと思います。

ヒロ子をはげまそうとした「わたし」になった学習者も、その「わたし」像を修正している。また、その内面の在り方に対して理解を深めている。

一方、次のような反応を示した学習者がいた。その学習者は、話し合いをしている最中に、次のようなメモを残していた。

僕には稲毛さんの言葉を素直に受け入れられずにいてしまうかもしれません。なぜなら、母に対する怒りを感謝と合わせてしまうかもしれないからです。考えるとヒロ子ちゃんはこのところでも強いと思えました。そんなヒロ子ちゃんだから色々な人に支えられて稲毛さんも言うことができたと思いました。

ふりかえりには、次のように書いている。

ヒロ子ちゃんがどのような思いで稲毛さんを許したのかが想像できました。ヒロ子ちゃんは感謝の気持ちがあったから許すことができたと思います。なぜなら、今の自分がいるのは橋本さん、稲毛さん、清子さんの支えがあるからです。苦しくても自分一人を助けてくれた人達への感謝が強かったからだと思います。そして「なぜ清子さんを助けなかったのか」などの怒りと疑問の怒りが弱くなっていったから素直に許そう、許すと思えたのだと思います。

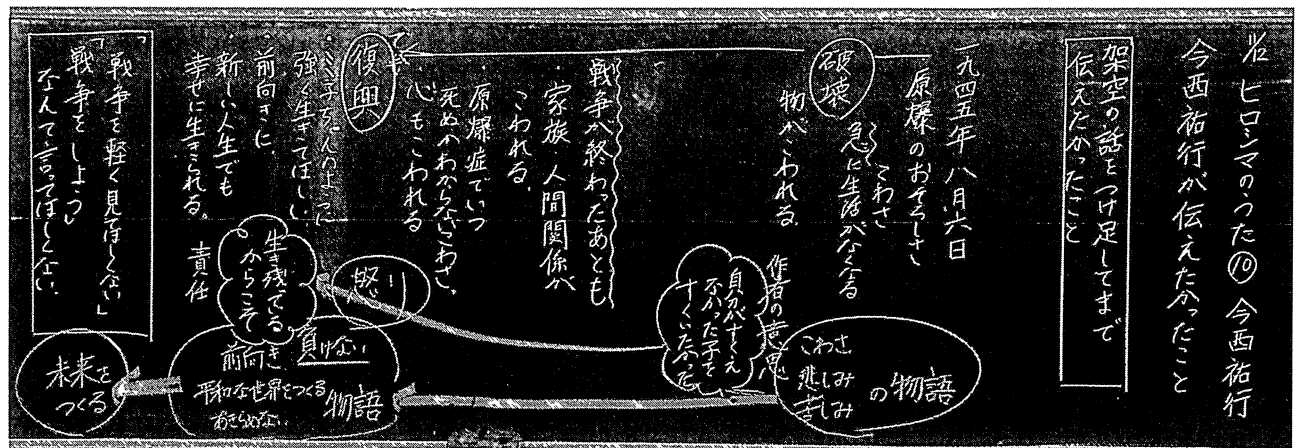
ワイシャツの原子雲とイニシャルは今と昔のちがいのなのだと思いました。昔の赤色の川や黒、灰色の黒い色などから今の水色のきれいな川に変わったという変化を表していると分かりました。最後にはネガティブではないことが表されていると思います。

「わたし」の告白という仮定を設けると、それを受け入れることができないというヒロ子の心情が浮かび上がってくる。この学習者は、そんなヒロ子の葛藤の中に自らを置いていた。

「ごめんね」の脚本を、そう発想しなかった学習者に提示すると、それが「ゆさぶり」となり、「わたし」の内面をさらに理解しようとする反応と、ヒロ子の内面の理解へと向かう反応が見られた。

第9時は、今西が伝えたかったことについて話し合った。話し合いの板書を次頁に示す。冒頭原爆投下直後の広島破壊。戦争が終わっても、人々の心や関係を蝕んでいくという苦しさ。それでも生き残った人々は、未来を作るために、平和を作るために立ち上がっていった。そんな物語だったのではない。学習者は、『ヒロシマのうた』を、戦争に負けない「人間」の物語だと認識したようである。

最後に、強く印象に残った学習者のふりかえりと、Yのふりかえりを示す。



○学習者のふりかえり (冒頭のみ)

戦争をあまくみてはいけない。これが今深く分かったと私は思う。「戦争をのりこえられてよかったね」って思っている人はいるが、それはまったくちがう。生き残った人は死んでしまった人より苦しめられている。おそろしい、かなしい、痛い。これが心にずっと続いている。生き残った人は、だれよりもくるしんでいることがよくわかる。私はいままで戦争を軽く思っていた。今ではそんなのありえない。(後略)

○Yのふりかえり (全文)

戦争への怒り、悲しみ、にくしみ、苦しさ、ぜつ望をしっている先人たちの気持ちを少しわかった気がします。なぜなら、「戦争をしてほしくない」その気持ちが、今も残っているからです。

5. おわりに

「「わたし」がヒロシマに語ったこと」を脚本にすることで、9割程度の学習者は、「ヒューマニズム」に関する読みを開示する。しかし、何らかの方法で「原爆被災サバイバー」としての語り手を発見した学習者は、「罪意識」に関する読みを開示することが明らかになった。その割合は、1割程度である。

稿者は、II (2019年) の実践を始める前は、「罪意識」に関する読みの割合を増やすことを重視していた。しかし、それは誤りである、とYから教えられた。たった1人であったとしても、それを教室で共有することで、他の学習者をゆさぶり、戦争を生き延びた人々の理解を深めることができるからである。その理解とは、未曾有の災禍を生き延びた人々のレジリエンス (resilience) である。

この読みの開示の手立てとして演劇的手法を用い

たことも有効であった。II~IVの「ごめんね」の脚本の分析から明らかなように、「ごめんね」の脚本を書いた学習者は、「わたし」の語りえない体験を言語化するために、「どのような言葉が適切であり、どのような語り口により語られるべきなのか。その言葉は、どのように聞かれなくてはならないのか」という問いの中に擬似的に立たされていたことになるからだ。この問いの中で生まれた言葉だからこそ、他の学習者、そして、稿者のような不勉強な授業者に強く響く言葉となったのである。

課題としては、この実践では、広島で学んだ知識を駆使することが前提となっている点が挙げられる。修学旅行で見聞きしたことが、学習者の読みに大きく作用していることはまちがいない。では、ヒロシマを初めて知る学習者にとって、「わたし」の語りはどう読まれるのか。これについては、さらなる実践を積み重ねて、明らかにしたい。

参考文献

関口安義『「ヒロシマのうた」の諸問題 今西祐行論』日本文学 27(8) pp. 56-67 1978年  
 高山真『生存者が体験を語る意味：長崎被爆者とのライフストーリー・インタビューから』三田社会学 No. 23 pp. 3-20 2018年  
 難波博孝「「ヒロシマのうた」を「深く読む」」全国大学国語教育学会 第141回世田谷大会 (オンライン) 発表資料・2021年  
 松山雅子編著『書くことの手をばぐくむマルチモーダル・アプローチ』溪水社 2021年  
 イーザー. W『行為としての読書』岩波現代選書 1982年  
 東京書籍『新しい国語 六 (令和2年版)』及び同指導書 2019年