

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	「たずねびと」の平和教材としての検討：大学生の調査を踏まえて
Author(s)	香川, 美雪
Citation	国語教育思想研究, 34 : 1 - 10
Issue Date	2024-10-01
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00055755
Right	
Relation	



「たずねびと」の平和教材としての検討 —大学生の調査を踏まえて—

広島市立五日市小学校 香川 美雪

キーワード：たずねびと，平和教材，質問紙法，自分事，行動化

1 研究の背景と目的

平和教材として、新しく光村図書出版が2020年度から第5学年の国語科教科書に「たずねびと」を掲載した。小学校の国語科教科書には、概ね平和教材が慣例的に第4学年と第6学年に掲載され、主に第二次世界大戦時中や終戦直後の生活の様子が題材として扱われている。これに比べ「たずねびと」は、広島の実爆を題材としながら現代に展開する物語として、これまでの平和教材にはない特徴がみられる。光村図書出版の小学校国語学習指導書5年では、「たずねびと」の単元設定の趣旨として、「戦争体験が物語の中しか存在しなくなりつつある」ことや、現代を生きる子どもたちに「一人ひとりの『自分の思い』を重ねて読ませたい。」とあり、どのように作品と向き合い読み進めていけばよいのかを示している。このように、「たずねびと」は、現在を生きる子どもの思いと重なり、過去の出来事を現在へとつなげていくことが期待される作品だと考えられる。

作者である朽木祥の言葉は、光村図書出版の小学校国語学習指導書5年の中に、教材研究として掲載されている（光村図書，2020）。朽木は、「共感共苦を呼び起こせるなら」の題名で、作品「たずねびと」を用いて訴えたかったことについて、「原爆被害そのものの記憶を追体験させようとするよりむしろ、あの日あの場に居合わせた人々と、今を生きる私たちと重なる部分を描き出すこと」や「犠牲者たちの失われた声に耳を澄ませてその記憶を刻むことは、二度と同じようなことを起こさないように警戒して、平和な未来を希求することでもある」と述べている。朽木の言葉は、平和への強い想いが込められており、光村図書の単元設定の趣旨につなげられ、現代の自分「どう思うのか」と子どもたちに問いかける作品であると理解できる。

「たずねびと」についての先行研究では、綾が『アヤ』との出会いをきっかけに、様々なものや人との出会いを通して、戦争や平和について向き合い、戦争観や原爆に対する見方や考え方が変わっていく物語と

され（渡邊，2021）、（稲本，2021）、「ちいちゃんのかげおくり」や「一つの花」と違って、登場人物が現代を生きる物語であり、子どもは綾とともに広島を訪ね歩くことで学びを深めていく（中國，2021）といった、物語の特徴がまとめられている。そして、実践例としては、子どもたちが綾の心情を共感的に理解しながら学びを深めていく学習が紹介されている（光村図書，2020）、（渡邊，2021）、（中國，2021）。しかし、「たずねびと」は、新しい平和教材であるため、教材の特徴の分析や実践例はあるものの、平和教育の観点から分析された先行研究はみられない。

一方、平和教育の実態について広島市教育委員会（2016）は、「平和に関する意識実態調査」の報告書で、「被爆に関する知識の向上は見られたが被爆体験の継承のための意欲が不十分」との課題を明らかにしている。また、卜部・山崎・石井（2013）、森川・山崎・沖林・石井・鈴木（2015）も、「平和教育プログラムに沿った学習で平和の大切さは認識しているが、平和な社会づくりのために実際の行動は難しい」ことや、「平和構築の重要性は認識しているが、主体的に実行したいという意欲は重要性の認識に比べて低い」ことを指摘している。つまり、現在の平和教育の課題は、平和の大切さや戦争や原爆について知識として理解しているが行動化へ繋がっていないことである。

そこで、本研究では、平和教材である「たずねびと」を平和教育の視点から分析し、平和教材に求められる要素の観点をもとに、「たずねびと」の有用性を明らかにすることを目的とする。

具体的な研究方法は、文献検討と質問紙調査による検証から構成される。文献検討として、まず、平和教材に必要とされる要素について整理する。次に「たずねびと」についての教材分析から教材の特徴を明らかにして、平和教材に必要とされる要素との関係性を整理する。最後に文献検討から抽出された要素を用いて質問紙調査を行い、「たずねびと」が読み手にはどう受けとめられるのかを、従来型の平和教材と比較検討することで明らかにする。

2 「たずねびと」の平和教材としての検討

2.1 平和教育、平和教材に関する理論的背景

本章では、平和教育、平和教材について整理し、平和教育の現代的課題と平和教育に求められる要素について検討する。

まず、平和の定義について、ガルトゥング(2006)は、「平和とは暴力の不在」と説明し、消極的平和と積極的平和があるとす。消極的平和とは、「戦争など直接暴力のない状態」であり、積極的平和とは、「構造的暴力のなくなった状態」である。

次に、平和教育について池野(2009)は、平和教育には「直接的平和教育」と「間接的平和教育」とがあると説明している。直接的平和教育とは、「直接的暴力である戦争や構造的暴力の問題解決に関連する行動を促す教育」であり、間接的平和教育とは、「平和意識に関わる、あるいは支える意識や人間関係など幅広く取り上げ、直接的平和教育の土壌をつくる教育」である。これらは平和教育の両輪といえる。さらに、平和教育に対して、寺崎(2003)は、「学校の間であらゆる場面で行われるもの」と述べており、学校の教育課程全体を通して戦争と平和、命の尊さについて学ぶことと理解できる。また、白井(2020)は、「社会科や歴史の授業を通じた社会的・歴史的理解に加え、国語科での戦争文学作品を教材として、戦争と平和、命の尊さについて学ぶこと」と述べている。

最後に、平和教材については、平和教育の一環として「平和教材」と呼ばれる戦争に関する内容を含む教材があり、「平和教材」として、小学校国語科教科書には戦争児童文学教材が掲載されている。千田(1996)は、平和教材を反戦的、平和指向的意識の戦争児童文学とし、「反戦の意識、平和を希求する意識を育ててゆくための文学教材として、ひとつの役割を果たしている」と説明しており、小学校国語科教科書における平和教材の意義を述べている。

そこで、平和教育が各教科の中で行われている中で、平和教材として、新たに小学校国語科教科書に掲載された戦争児童文学「たずねびと」を検討することは意義のあることだと捉える。

2.2 平和教育の現代的課題と求められる要素

本節では、平和教育の現代的課題を整理し、今後の平和教材に求められる要素についてまとめる。

現状の平和教育の課題として奥本(2006)は、平和教育には「平和的感性が必要」であり「心から共感し、反発することで、何が真に大切かを理解すること」が

重要であると述べている。さらに、竹内(2011)は、戦争や原爆が「自分とは関係のないよそ事の『単なる昔の出来事』としてしか伝わらない」と指摘している。また、黒川(2023)は、「日本の戦争児童教材は、戦争を知らない教師や学習者に対し戦争の記憶を伝達する重要な役割を担いつつも、現状は『戦争』や『平和』の問題を自分事として捉えることが難しく、平和教育として形骸化している」と述べている。

つまり、これまでの平和教育が、戦争や原爆などを知識として理解はしても、心が揺り動かされる感性にもとづき、自身のこととして捉え行動化に繋がるような平和教材ではなかったことが要因だと考えられる。したがって、今後の平和教育・平和教材では、子どもたちが戦争や原爆などの知識の習得を基礎的な事項とした上で、平和的感性にうったえかけ、自身のこととして考え、行動することへとつなげることが必要であるといえる。そこで、平和教育の現代的課題を「知識の習得」、「平和的感性の共感」、「自分事としての行動化」の観点からまとめ、それらの具体的な要素を明示することとする。

(1) 「知識の習得」に関する課題と求められる要素

まず、「知識の習得」に関しては、森川ら(2015)や広島市教育委員会(2016)が、広島市が実施している「平和教育プログラム」を通して、被爆の知識や平和構築の重要性の認識の向上といった学習の成果を挙げている。しかし、山名(2021)は、広島市立高校2年生が「小・中で平和教育を受けたが、原爆は架空の世界」、「自分の世界と違う別世界で起こった悪夢」とし、事実として受け止めづらいという課題を提起している。これに対して村上(2001)は、「戦争を知らない子どもたちに戦争を語る時、細部における『事実』(リアリティー)の十分な土台があって初めて子どもたちに(真実)として迫りうる」とし、事実をどのように掘り起こし伝えていくかを論点として述べている。

また、千田(1996)は、「平和教材に求められているのは、事実を支えられた物語であり、戦争と、戦争による死の意味を追求すること」とし、高見(2017)は、「国語科で文学教材の学習として平和学習をする場合は、登場人物の心情などのことがらを正しく読み取ることで、そこに描かれる戦争を追体験させるのが学習のねらいになる」と説明しており、事実を支えられた物語を通して、戦争を追体験することの重要性や教材そのものの価値について述べている。

以上のように、「知識の習得」に関しては、戦争に

関する知識を学ぶことのみではなく、それらの事実を知り追体験をすることによって知識として定着していく必要があると考えられる。したがって、「知識の習得」に関する課題から考えられる平和教育に必要とされることとしては、以下の3点が挙げられる。

- ①戦争を「事実」として受け止めること。
- ②教材を通して、戦争を「追体験」できること。
- ③事実や追体験を通して戦争についての「知識」を得ること。

(2)「平和的感性の共感」に関する課題と求められる要素

次に、「平和的感性の共感」に関しては、村上(2016)が、「子どもたちが戦争の恐ろしさを知り、戦争被害者に我がこととして同情することが、平和教育実践を進める土台となる」として、戦争被害者への共感の大切さを述べている。また、古波蔵(2017)は、「教師・保護者・生徒が共に戦争非体験者となった今日においては、共感を成立させるために『もしも自分が同じ立場に置かれたら』という、様々な立場に置かれた多様な生き方に対する、想像力を駆使した共感作用が採用されるようになった」と、共感を基にした今日の平和教材の指導方法を述べている。

また、このような戦争被害者への共感のみならず、千田(1996)は、小学校教科書の『平和教材』におけるイデオロギーのひとつとして、「死を忌避し排除しようとする力学の存在がある。平和教材が死という戦争に不可避的につきまとう事実をあえて空白化して読者の想像にゆだねる」と指摘している。戦争で死ぬとは、死の意味とはどういうことなのかを深く考えることは、死から生をとらえ直すことであり、戦争に対して批判的に捉えるきっかけとなり得る。

以上のように、「平和的感性の共感」に関する課題から考えられる平和教育に必要とされることとしては、以下の2点が挙げられる。

- ①戦争被害者の方へ「共感」すること。
- ②戦争犠牲者から「死の意味」を考えること。

(3)「自分事としての行動化」に関する課題と求められる要素

最後に、「自分事としての行動化」に関しては、古波蔵(2017)は、「学習者自らを体験者と同じ状況に置き、同じ地点に立って考えようとすることで双方が主体となって事態にかかわろうとすること」を提起している。学習者が自分事として体験者に自身を重ねているため、結果として主体となって事態に関わ

ろうとすることに繋がると示唆される。村上(2016)が『戦争の時代はかわいそう』、『今の時代に生まれてよかった』など他人事で終わるような平和教育は、子どもたちの心に響いていない」と指摘するように、他人事と捉えるのではなく、自分事として受け入れられる平和教育の実現が目指されていると言える。

また、平和教材の実情から、教科書に載っている教材が古く、現在の社会や生活との隔たりを実感するため、行動化への意欲は高めにくいことが指摘されている(川端, 2013), (井口・石井, 2019)。したがって、過去の戦争を学ぶだけでは現在の世界状況とのつながりが見えてこない。村上(2006)は、中学2年生対象の「平和意識調査」から平和形成への貢献意欲について、「わからないけど何かしたい(60%)」、「何をしたいのかわからない(60.7%)」という課題意識を明らかにしている。このように、学習者の意識からも、平和の必要性は認識しているが、これからの自らの生き方について考えるような、主体的な行動にまでつながらないことが明らかにされている。

さらに村上(2018)は、世界の中で日本は「静穏な地域」であり、課題として「子どもたちに外国の戦争や紛争に関心を持たせること」の重要性を指摘している。社会情勢を知り自分事として考え行動できる人間の育成を目指していることが理解できる。

以上のように、「自分事としての行動化」に関する課題から考えられる平和教育に必要とされることとしては、以下の3点が挙げられる。

- ①教材を「自分事」として捉えること。
- ②自分の「生き方」について考えること。
- ③「世界の戦争や紛争」に関心をもつこと。

以上の平和教育の現代的課題から、「たずねびと」を平和教材として分析するための枠組みを表1の平和教材に必要とされる8要素として抽出した。

表1 平和教材に必要とされる8要素

番号	平和教材に必要とされる要素
1	内容が、事実として受け止められる
2	内容が、戦争を追体験できる
3	内容から、戦争についての知識を習得できる
4	内容から、戦争被害者へ共感できる
5	内容から、死の意味を深く考えることができる
6	内容から、自分事として考えられる
7	内容から、これからの自らの生き方について考えられる
8	内容から、世界の戦争や紛争に関心をもつことができる

3 「たずねびと」についての教材研究

「たずねびと」は、主人公である11歳の綾が、原爆被害者の遺族を捜す「さがしています」のポスターの中に自分と同じ名前を見つけたことで、広島に行く決心をする。広島で見たことや原爆被害者のおばあさんの話から、原爆により命を奪われた『アヤ』の夢や希望を理解する。広島での経験を通して、綾がこれからの生き方に影響を受ける物語である。

光村図書出版の小学校語学習指導書5年国語の「題材に関わって」の項では、「広島出身の作者の思いがさまざまな人物や「綾」が出会う物の中に生きており、それぞれが「綾」にそして読者に語りかけているように感じられる」という記述がある(光村図書, 2020)。したがって、綾が出会うものを通して作者の思いを綾と学習者に語りかけており、作者、綾、学習者のつながりがみられる。

3.1 「たずねびと」の教材分析

新しい教材である「たずねびと」と、40年以上、小学校の教科書全てに掲載されている「一つの花」とを比較して(表2)、類似点や相違点を明らかにする。

先述したように、朽木は、「あの日あの場に居合わせた人々と、今を生きる私たちと重なる部分を描き出すこと」と述べている。そのため、「一つの花」のような戦争中の話でなく、現在から、過去の原爆について向き合いながら、当時の人々と現在の自分との重なる部分に焦点を当てている。

リード文について、「一つの花」は、内容や物語の感想を求めていることに対して、「たずねびと」は過去の出来事や現在世界で起きている出来事を経験している人を自分に投影して考え、自分はどうかをたずね、さらに、読者を綾と共に遠い時代のたずねびとを探そう、読者を物語の中へと誘っている。

構造について、「一つの花」は回想構造をとっており戦争中を回想して戦後につなげている。「たずねびと」は三部構成で現在、過去(原爆投下の状況)、現在となっており、遠い時代の人と綾(読者)を引き合わせている。読者に戦争や原爆に関心をもってもらうため、読者と同じく広島について知識のない11歳の少女を、自分と同じ名前が出てくる不思議なポスターに出会わせている。同じ名前ならば「どんな人だろう」と興味をもち、自分に引き寄せ考えることができる。また、夢にまで出てくることで、綾が広島に行きアヤのことを知りたい気持ちに共感するであろう。同学年の綾が、広島で出会った人やもの全てが「たず

ねびと」であることに、読者は気付くであろう。

視点について、「一つの花」は三人称客観の視点で書かれているが、「たずねびと」は一人称で書かれている。そのため、「綾」の視点から見たことや感じたことが読者は理解しやすく、読者も「綾」と一緒になって広島を追体験できる。また、直接話法や常体とし、「一つの花」にはない体言止め、色彩表現、擬態語だけでなく、綾の気持ちを表現する反復、対比、情景描写、心情描写、心内語などの描写が効果的に使われている。広島に来た時と帰る時の綾の変容が理解でき、読者も「自分はどうなのか」と考えることができる。

物語に出てくる原爆供養塔納骨名簿や平和記念資料館展示品、追悼平和祈念館、原爆供養塔等は全て存在し、被爆者のおばあさんのモデルも佐伯敏子さんである。(原爆死没者の遺骨を親族の元に返すことに生涯尽力された。朽木祥 Facebook2021. 10. 2) 現実のこととして物語を捉えることができる。

3.2 「たずねびと」の特徴

従来の教材と違って、この物語の特性として、読者が現代を生きる綾とともに広島の地を訪ね歩く疑似体験的な感覚を得て、原爆の事実や傷跡が今も残っている現実を知ることができる点が挙げられる。

綾が、広島での様々なものや人との出会いによって、戦争や原爆に対する見方や考え方が変容していく姿に、読者は共感し自分事として捉えられやすい物語だと考えられる。さらに、読者も綾と共にアヤを捜しに広島を訪ね歩くことによって、戦争について向き合い、戦争や原爆が現実に行ったことだと認識し、読者も自分に投影することで今後の生き方を考えることにつながり得ると分析された。

したがって、「たずねびと」の教材の特徴としては、以下の4点が指摘できる。

- (1) 読者が「共感」しながら読み進めることができ得る。
- (2) 読者が「自分事」として読み進めることができ得る。
- (3) 読者が「現実」にあったこととして捉えることができ得る。
- (4) 「これからの自分の生き方」に投影して考えることができ得る。

なお、これらの教材の特徴を図1にまとめた。

以上4点から「たずねびと」のは、読者が主体的に学ぶことができ、平和のための行動化のきっかけになり得ることが期待される教材だと想定される。

表2 「一つの花」と「たずねびと」との比較

題名作者	「一つの花」 今西祐行	「たずねびと」 朽木祥
構造	二部構成:過去→現在, 額縁構造(回想)	三部構成:現在(日常)→過去(非日常)→現在(日常)
人物 役割	ゆみ子(戦時中と戦後を生きる), 父(一つの花ゆみ子に渡す), 母子(戦時中と戦後を生きる)	綾(アヤを探す, 過去と向き合う), 兄(綾と広島へ行く), 母(広島行きを促す), おばあさん(綾とアヤをつなぐ)
重要	重要な物:一輪のコスモスの花, 「一つだけ」	重要な存在:アヤ, 被爆者のおばあさん「わすれない」
リード文	戦争が激しかった頃の親子の話, あなたは「一つの花」という題名から, どのような印象を受けたか	あなたは, 遠い時代や遠い国の人と自分を重ねて考えたことがあるか。この物語には11歳の綾が出てくる。綾の「たずねびと」はどんな人なのか
場面	伏線:冒頭の文章「一つだけちょうだい」 クライマックス:父,ゆみ子に1つの花を渡す	伏線:冒頭の文章 すごく不思議なポスターだった。 クライマックス:被爆者のおばあさんの言葉
視点	三人称客観の視点:客観的に描かれている 登場人物の気持ちは直接的に書かれてない	一人称視点:綾の言動や気持ちが直接的に書かれている
読者体験	戦争中や戦後の様子を語り手の目を通して 間接的に疑似体験	遠い時代の他者を追体験する綾の視点を追体験。原爆投下の実相を, 綾を通してリアルタイムに体験
冒頭結末 つながり	状況の変化:戦争中(「一つだけちょうだい」) →平和(10年後「どっちがいい」)	見方・考え方の変容:同じ名前の「アヤ」に興味をもつ →原爆で犠牲となった一人一人と向き合う
話法	間接話法:ことです, かもしれません	直接話法:いる, した
文末表現	敬体:です, でしょうか(読者に判断を委ねる)	常体:だ, だった, あった
体言止め	×(なし)	まじめな顔, すました顔, はずかしそうな目, 静かに流れる川, 赤く光る水
反復	×(なし)	ポスターの名前:夢で見失う→ただの名前→いくつも いくつものおもかげが重なる 橋の上から見る川や空:広島に来た時→帰る時
省略	一つの花をみつめながら—	おらんこともないが—, 心に残ったみたいで—
対比	ゆみ子:幼いゆみ子—10年後のゆみ子 コスモス:一輪—花いっぱい 食べ物:いもや豆—お肉とお魚 家族:父・母・ゆみ子—母・ゆみ子 言葉:一つだけちょうだい—どっちがいい 音:ばくだん—ミシン	綾の心情:広島を訪れる前—広島での体験の後, ポスター:忘れてしまった—夢に見た, 広島:現在—資料館の展示物が示す過去, 川:ゆったり流れる川—静かに流れる川, きれいな川 はきれいな川でしかない—夕日を受けて赤く光る水 空:高く青くすんで—一日がしずみかいていた
擬人法	忘れられたようにさいていたコスモス	本当なんです。あなたは知らなかったの
比喩	まるで, 何かお話ししているかのように	まるで羽虫のように, 明るくはればれとした景色
倒置法	まるで戦争に行く人ではないかのように	何十年も前のことなのに
色彩表現	×(なし)	秋の空は高く青く, 夕日を受けて赤く光る水
擬態語	×(なし)	ひよいひよい, びっしり, くらくら, しどろもどろ
情景描写	×(なし)	秋の空は高くすんでゆったり流れる川にも空の色がうつっていた, 静かに流れる川。夕日を受けて赤く光る水, きれいな川はきれいな川でしかない
心情描写	×(なし)	うちのめされたよう, 気が遠くなりそう
心内語	×(なし)	あんなにたくさんの人を…, だけど, あの大きなポスター…, びっくり。だれかが…, 死んだ人を…, どうしてだれも…, たった一発の爆弾で…

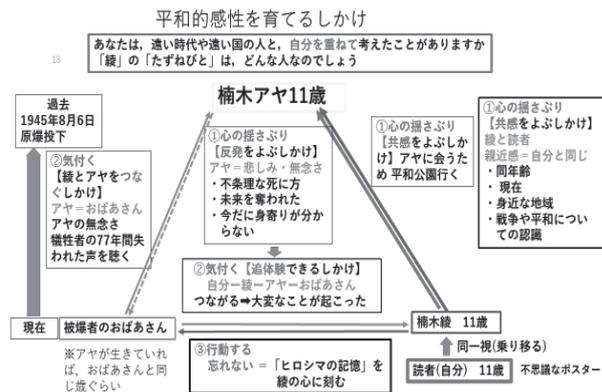


図1 登場人物の関係から平和的感性を育てるしかけ

4 「たずねびと」が有する平和教材の内容に関する調査

4.1 調査目的と調査の概要

「たずねびと」は前述の通り、特徴として、読者が主体的に学ぶことができ、平和のための行動化のきっかけになる得ることが期待される教材であると想定される。その点を検証するために、教育学部学生(A県内に通う大学2年生84名。2022年8月実施)を対象とし、客観的なデータに基づいて「一つの花」と比較検討を行う。なお、教育学部学生を対象とした理由は、初読の段階で物語の内容が理解できることや、平和教育や戦争などに、ある程度知識があることを考慮した。

なお、本調査は、倫理的配慮として、授業時間外に実施し、授業などの成績には関係ないこと、質問に答えたくないものや分からないものは飛ばしてもかまわないこと、調査結果を調査以外の目的で使うことはないことを紙面にて明記し説明した。

4.2 調査方法と分析方法

調査方法は、質問紙法とし、質問紙と合わせて「たずねびと」と「一つの花」の物語文を配付した。なお、物語を読む順序による影響を避けるため、最初に読む物語と二番目に読む物語を読む順序を替えて被験者に配付した。

本調査では、質問紙において、被験者の属性を知るために、年齢、出身地の2項目を調査した。

次に、「たずねびと」が平和教材として必要とされる要素を有しているかを明らかにするための調査をした。教示文は、「質問3：最初(質問4：まだ読んでいない)の物語を読んでください。読み終わった後に、平和教材に関する以下の項目について、あなたが感じたことどの程度あてはまるかについて、最も近いと感じたものの番号一つに○印をつけてください。」である。そして、以下の平和教材に必要な8項

目を載せ、各項目に5段階評定法の解答欄を設けた。

【平和教材に必要な8項目】(()内は略称)

- ①物語の内容が、事実として受け止められる(①事実)
- ②物語の内容が、戦争を追体験できる(②追体験)
- ③物語の内容から、戦争についての知識を習得できる(③知識)
- ④物語の内容から、戦争被害者へ共感できる(④共感)
- ⑤物語の内容から、死の意味を深く考えることができる(⑤死の意味)
- ⑥物語の内容から、自分事として考えられる(⑥自分事)
- ⑦物語の内容から、これからの自らの生き方について考えられる(⑦生き方)
- ⑧物語の内容から、外国の戦争や紛争に関心をもつことができる(⑧外国)

最後に、「たずねびと」と「一つの花」の教材の有用性について被験者がどのように捉えているかを明らかにするために、「質問5：あなたが最初に読んだ(質問6：あなたが二番目に読んだ)物語は、平和を考える上でどのように役立つと思いますか。」と、文章での自由記述を求めた。

分析方法は、量的分析と質的分析を行った。

量的分析の手続きとしては、8項目に対して因子分析を行う。因子分析の結果をもとに、各因子の下位尺度得点を算出し、教材間の特徴を対応のある t 検定によって分析した。

次に、それぞれの平和教材としての有用性に関する自由記述に対しては、KJ法を用いて質的分析を行った。手続きとしては、川喜田(2017)に準じて、分類を行った。まず、自由記述から得られたデータについて、1つの意味を含む文章を1項目とし、1枚のカードに記入する作業を行った。複数の文章が含まれる記述については内容を分割し、それぞれを1枚のカードに記入した。次に、質的に類似しているカードをグループ化し、グループの内容を表現するサブカテゴリ名を付けた。さらに、サブカテゴリを集め、再度上位のカテゴリ名を付けた。なお、調査の信頼性や妥当性を確保するために、教育学の専門家2名と協議・検討を重ねた上で決定した。

4.3 調査結果と考察

4.3.1 量的分析

量的分析では、「たずねびと」と「一つの花」のそれぞれの教材の意識評価尺度に対して、最尤法・Promax回転による探索的因子分析を行った。因子解を順次検討した結果、固有値、寄与率、解釈可能性に

基づいて検討した結果、それぞれ共通して、2因子解を最適解として採用した。最終的な因子パターンと因子間相関を表2、3に示す。

「たずねびと」では、第1因子が「⑦生き方、①事実、⑥自分事」のように、事実を受け入れ自分の問題として考えることに関連する内容の項目が高い負荷量を示した。そこで「受容と省察」因子と命名した。第2因子が、「④共感、⑤死の意味、⑧外国、②追体験、③知識」のように、戦争や死に対する知識や被害者への共感に関連する内容の項目が高い負荷量を示した。そこで「争いに対する知識と共感」因子と命名した。「一つの花」では、第1因子が「⑥自分事、⑦生き方、⑤死の意味、」第2因子が「③知識、②追体験、④共感、⑧外国、①事実」であった。「一つの花」も「たずねびと」と概ね類似する因子が抽出されたため、それぞれの因子名を「受容と省察」、「争いに対する知識と共感」と、同様に命名した。

なお、因子間相関は、「たずねびと」が $r=0.52$ の値を示し、「一つの花」が $r=0.53$ の値を示した。2つの因子間で中程度の相関がみられた。また、それぞれの各因子尺度について α 係数を算出したところ、「たずねびと」の第1因子の因子尺度が $\alpha=0.672$ 、第2因子の因子尺度が $\alpha=0.628$ で、「一つの花」の第1因子の因子尺度が $\alpha=0.725$ 、第2因子の因子尺度が $\alpha=0.699$ であった。いずれもあまり高い値ではないが、ある程度の信頼性を示した。

表2 「たずねびと」に対する意識評価尺度の因子分析の結果

項 目		F1	F2
第1因子 受容と省察 ($\alpha=0.672$)			
7	物語の内容から、これからの自らの生き方について考えられる	.94	-.13
1	物語の内容が、事実として受け止められる	.47	.10
6	物語の内容から、自分事として考えられる	.44	.26
第2因子 争いに対する知識と共感 ($\alpha=0.628$)			
4	物語の内容から、戦争被害者に共感できる	-.09	.65
5	物語の内容から、死の意味を深く考えることができる	.16	.48
8	物語の内容から、外国の戦争や紛争に関心をもつことができる	.00	.47
2	物語の内容が、戦争を追体験できる	.03	.42
3	物語の内容から、戦争についての知識を習得できる	.07	.41
因子間相関			
第1因子	受容と省察	1.00	
第2因子	争いに対する知識と共感	.52	1.00

表3 「一つの花」に対する意識評価尺度の因子分析の結果

項 目		F1	F2
第1因子 受容と省察 ($\alpha=0.725$)			
6	物語の内容から、自分事として考えられる	.75	-.17
7	物語の内容から、これからの自らの生き方について考えられる	.67	.06
5	物語の内容から、死の意味を深く考えることができる	.65	.09
第2因子 争いに対する知識と共感 ($\alpha=0.699$)			
3	物語の内容から、戦争についての知識を習得できる	-.25	.74
2	物語の内容が、戦争を追体験できる	.02	.57
4	物語の内容から、戦争被害者に共感できる	.29	.48
8	物語の内容から、外国の戦争や紛争に関心をもつことができる	.16	.46
1	物語の内容が、事実として受け止められる	.10	.41
因子間相関			
第1因子	受容と省察	1.00	
第2因子	争いに対する知識と共感	.53	1.00

次に、上記の因子分析で抽出された因子をもとに、それぞれの教材の特徴を分析する。その際、それぞれの教材で共通で含まれる項目だけで比較するため、項目1、項目5を外し、それぞれの因子の平均値を下位尺度得点として以下の分析を行った。まず、それぞれの教材の特徴の違いを検討する

ため、下位尺度得点の違いに対して対応のある t 検定を行った。その結果、表4のように第1因子において「たずねびと」の方が有意に高い結果となり第2因子においては有意差なしという結果になった。

「たずねびと」と「一つの花」を比較すると、第1因子「受容と省察」(⑦生き方、①事実、⑥自分

事)について「たずねびと」の方が有意に高いという結果が出た。「たずねびと」が「一つの花」に比べて、広島の実爆の事実を現実として受け入れ、不条理な出来事を、他人事ではなく自分自身の問題として考えられる教材であると学生が捉えている。これは、「たずねびと」が現代の物語であり、読者と主人公が近い年齢、ある程度広島に対する知識があることが自分事として受容を促し、読者が主人公と重ねて読み進め、広島での出来事を主人公とともに自分自身を顧みてこれからのことを考えること省察を促し得ると考えられる。

表4 平和教材別の平均値と標準偏差および t 検定(対応あり)の結果

	たずねびと (n=84)		一つの花 (n=84)		t 値
	Ave	SD	Ave	SD	
第1因子	3.69	0.81	3.29	0.89	4.09 *
第2因子	3.92	0.64	3.81	0.65	1.72 n.s.

* $p < .05$

4.3.2 質的分析

次に、平和教材としての有用性についての自由記述の分析から、「たずねびと」と「一つの花」の質的な特徴を整理し、表5、6に示す。

表5 「たずねびと」に関する自由記述の分析結果の一部

カテゴリ	サブカテゴリ	文章記述例
知る意味 (44)	原爆の悲慘さ(20)	・原爆の恐ろしさ悲慘さを知る(13) ・多くの人が犠牲になる(7)
	現実の出来事(10)	・たった一発で無数の人が命を落とした事実(5) ・今も身元不明の人がいる事実(3) ・人間同士の関係が引き消され後には何も残らない(1) ・原爆資料館等の展示品(1)
	死の意味(10)	・戦争で亡くなった人のことを考える(4) ・自分と同じ子どもが亡くなったこと(2) ・亡くなった一人一人に夢や希望があったこと(2) ・多くの人の死を忘れてはならない(1)
	現在も継続(4)	・現在も身元不明のお骨や見つからない人がおり現在進行形で苦しんでいること(2) ・現在も戦争の跡が鮮明に残っていること(1)
自分との 関わり (25)	共感(12)	・現在の視点からの話で、現在を生きる自分たちの視点として考えられる(4) ・「戦争を知らない」主人公の子どもと同じ目線で書かれているので共感できる(3)
	自分を振り返る(13)	・平和な生活への喜びやありがたさ(3) ・自分の生き方について深く考える(2) ・被害者の思いを忘れずに、被害者の分までしっかり生きる(2)
他者(教材)との 関わり (35)	興味・関心(5)	・戦争の悲慘さや事実を伝承する教材として興味・関心ももてる(2) ・実際の施設名があり、行ってみたいと考える(1)
	きっかけ(8)	・戦争を知らない人々に戦争や平和を考えるきっかけになる(5) ・学校で習う戦争と違い、出来事をより自分事にして色々な側面で深く捉えるきっかけ(1)
	平和の大切さ(14)	・今の平和を大切に(5) ・二度と繰り返してはいけないと考えることができる(3) ・実際に広島に行っていない人も平和を考える上で効果的(2) ・平和学習の大切さ(1)
	自分事(8)	・今を生きる人が先人の思いを継いで生きていく(3) ・平和の捉え方を考えることに役立つ(2) ・犠牲者の分まで夢や希望をもち叶えていく(2) ・被爆地へ行くことで自分事として考えられる(1)

自由記述の数について、「たずねびと」は128のデータが集計された。それらを分類すると、13のサブカテゴリに分けられ、上位グループは4つのカテゴリに分類された。各カテゴリの観点は、『知る意味』『自分との関わり』『他者(教材)との関わり』『社会とのかかわり』である。また、「一つの花」は123のデータが集計された。それらの記述データを分類すると、12のサブカテゴリに分けられ、上位グループは4つのカテゴリに分類され、各カテゴリの観点は、「たずねびと」と同様であった。

また、「たずねびと」と「一つの花」のカテゴリを精査したところ、サブカテゴリに違いがみられたため、比較結果を表7に示し、カテゴリ毎のデータ数を表8に示す。表7、8よりそれぞれのサブカテゴリの観点の比較から、「たずねびと」は原爆被害が現在も継続していると気づき自分事として考えやすく、なおかつ行動化への方向性を示唆する記述がみられる。一方、「一つの花」では、現在の平和の大切さが家族の観点から理解することはできるが、あくまでも過去のものとなっている。

このように、「たずねびと」では、原爆被害が現在も継続していることへの気づき、登場人物への共感、現在の自分自身への投影、戦争の知識や意識の低さの課題、伝承や実際の被爆地訪問など行動化への具体的方法を提案、自己省察から社会的課題へと考えが発展していたことが挙げられる。

社会との かかわり (24)	伝えていく(11)	・これからも戦争の悲惨さと絶対に起こしてはならないと継承していく(6) ・戦争を風化させない、次世代へつなげていく(2) ・戦争のことを深く学び伝えていきたい(1)
	行動する(8)	・実際に広島・長崎を訪れ平和資料館などに行ってみること(4) ・被爆者の実体験や知識・情報の交流(1) ・戦争の悲しみを皆が覚えていくこと(1)
	現実的課題(5)	・現在、広島・長崎以外の人、若い人たちは戦争の知識がなく戦争に対する意識も低い(1) ・「ポスター」から亡くなった人の消息を問いかけても真剣に考える人は減ってきた(1)

表6 「一つの花」に関する自由記述の分析結果の一部

カテゴリ	サブカテゴリ	文章記述例
知る意味 (61)	当時の生活(25)	・戦争当時の生活の苦しさ(10) ・食料不足での暮らし(4) ・戦争の恐ろしさ(2) ・当たり前の日常を壊してしまう(2) ・体の弱いお父さんまで出征する当時の戦況(2)
	家族(19)	・戦争中の家族愛(4) ・子どもを大切に育てている(3) ・父との別れや父を亡くす残酷さ(3) ・戦争に対する悲しみやくやし(3) ・残された家族と生活の苦しさ(3)
	「一つだけ」(16)	・「一つだけ」しかもらえない戦争中の貧しさ(3) ・「一つだけ」の一つがどれも貴重なもの(3) ・「だけ」の言葉から父・母・ゆみ子のどの視点に立っても戦争について考えられる(1)
	死の意味(1)	・戦後の描写から、戦争の恐ろしさや人の死について考えられる(1)
自分との 関わり(1)	共感(1)	・戦争中の子どもの現状が簡潔に表現されているため、戦争被害者に共感できる(1)
他者(教材)との 関わり (56)	興味・関心(11)	・戦争や死を伝えるための教材(3) ・当時のことを知る良い物語(2) ・戦争を繰り返さないためにも、当時のことを知る良い物語(2)
	課題(5)	・戦争の悲惨さなど、基礎知識がないと共感は乏しい(1) ・戦争の事実を深く理解した上で読む(1) ・話が抽象的すぎて平和学習に結びつかない(1)
	今の平和(17)	・今の平和に感謝する(10) ・家族みんなが幸せに過ごせるありがたさ(2) ・満足に食べ物を買ってもらうことは、当たり前でなくありがたいものである(2)
	平和の大切さ(21)	・戦争は恐ろしいもので絶対にはいけない(7) ・改めて平和の大切さを実感(2) ・今の平和を守るために戦争をしてはならない(1)
	自分事(2)	・戦争中それぞれ違った苦しみをもつことを意識し戦争と大きく一括りに考えないこと(1) ・人間、誰かが我慢しなくてはならないこと(1)
社会との かかわり (5)	伝えていく(2)	・一分一秒を大切に生きなければならないこと(1) ・少しずつ戦争のことが忘れられていっていること(1)
	外国の戦争(3)	・戦争が今でも世界のどこかで行われていることを実感する(1) ・今の時代に満足に生活できない人が他の国や地域に大勢いることを考える(1)

表7 サブカテゴリの観点の比較

カテゴリ	サブカテゴリ	たずねびと	一つの花
知る意味	原爆の悲惨さ	20	
	現実の出来事	10	
	死の意味	10	1
	現在も継続	4	
	当時の生活		25
	家族		19
	「一つだけ」		16
自分との 関わり	共感	12	1
	自分を振り返る	13	
他者(教材)との 関わり	興味・関心	5	11
	きっかけ	8	
	平和の大切さ	14	21
	自分事	8	2
	教材の課題		5
	今の平和		17
社会との	伝えていく	11	2

関わり	行動する	8	
	現実的課題	5	
	外国の戦争		3

表8 自由記述の出現数に関するカテゴリごとの比較

カテゴリ	たずねびと	一つの花
知る意味	44	61
自分との関わり	25	1
他者(教材)との関わり	35	56
社会との関わり	24	5

自由記述がどのカテゴリに出現しているのか比較したところ、「たずねびと」は「自分との関わり」および「社会との関わり」に多く記述されている。「自分との関わり」では、綾が現代の広島を訪ね歩く設定に自分を投影して考えやすかったと捉えられる。「社会との関わり」では、広島での経験から綾が戦争と平和を関連させ自分の生き方を考えるプロセスを、自分にも当てはめ考えていると推察

される。いずれにせよ、現代を舞台として今を生きる学生が「たずねびと」を読み、原爆や戦争が現実のものと感じられたからこそ、自分や社会のかかわりに関する記述に多く出現したと考えられる。

5 本研究のまとめと今後の課題

本研究では、「たずねびと」の平和教材としての有用性について、教材分析と質問紙調査法によって検討した。教材分析の結果、「たずねびと」は、従来型の平和教材「一つの花」に比べ、現代に展開する物語として原爆の実相をたどる過程に、学習者が自分を重ねられ得る特徴が見出され、平和教育の課題解決への可能性を有した教材であることが明らかになった。さらに、大学生を対象とする平和教材に求められる8要素に関する調査結果からは、「たずねびと」が「原爆の被害が現在も継続していることを認識する」、「今の生活につなげ自分事として捉える」、「今後の生き方を考えることができる」など、戦争を知らない世代と戦争とをつなげ平和のための行動化への糸口になる教材であると感得されることが示唆された。

今後の課題としては、「たずねびと」を学習する小学生を対象として、「たずねびと」が平和教材としてどのように受け止められるのか、質問紙調査により有用性を明らかにすることが挙げられる。

引用文献

広島市教育委員会(2016)「平和に関する意識実態調査」, 1-27

井口あずさ・石井眞治(2019)「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」『比治山大学紀要』第26号, 167-180.

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—」『IPSHU 研究報告シリーズ』第42号, 400-412.

今西祐行(2020)「一つの花」『第4学年国語上』光村図書, 67-77.

稲本多加志(2021)『教育科学国語教育』No. 860 明治図書, 48-51.

川端有子(2013)『児童文学の教科書』玉川大学出版部, 19.

古波蔵香(2017)「戦争体験者への共感が持つ教育実践上の意味と課題」『大阪大学教育学年報』22, 15-26.

朽木祥(2020)「たずねびと」『第5学年国語』光村図

書, 105-119.

黒川麻実(2023)「国語教育における「戦争」と「平和」: 戦争児童文学教材史を踏まえて」『国語教育思想研究』32: 47-56.

光村図書(2020)『小学校国語学習指導書5年』, 36-55.

森川敦子・山崎茜・沖林洋平・石井眞治・鈴木由美子(2015)「平和教育が平和構築意識に及ぼす影響に関する研究」『学習開発学研究』8号, 241-244.

村上呂里(2001)「平和教材の忘れ物」『『文学の力×教材の力』小学校編4年』教育出版, 43-45.

村上登司文(2006)「平和形成方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, 27-44.

村上登司文(2016)「平和教育の授業づくり」<https://kyoiku.kyokyo-u.ac.jp/gakka/murakami/> 2016FE/pracContents.html (最終閲覧日2021年7月7日)

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」『京都教育大学実践研究紀要』第18号, 173-182.

中國達彬(2021)「II章『たずねびと』」青木伸生(編)『個別最適な学びに生きるフレームリーディングの国語授業』東洋館出版社, 52-59.

奥本京子(2006)「第9章平和的価値の創造における芸術の役割」ヨハン・ガルトゥング・藤田明史(編)『ガルトゥング平和学入門』法律文化社, 171-173.

千田洋幸(1996)「国語教科書のイデオロギーその2: 「平和教材」と「物語」の規範」『東京学芸大学紀要』第2部門, 人文科学47, 207-213.

白井章詞(2020)「原爆資料館を活用した平和教育の効果と課題」『長崎大学多文化社会研究』Vol. 6, 243-258.

高見祥一(2017)「小学校での平和教育実践」平和教育学研究会(編)『平和教育学事典』, 平和教育シリーズ7, 京都教育大学教育社会学研究室.

竹内久頭(2011)『平和教育を問い直す—一次世代への批判的継承』法律文化社, 147.

寺崎昌男(2003)「平和教育の新しい課題」『学術の動向』第8巻6号, 50-52.

ト部匡司・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』第19巻, 113-121.

渡邊博文(2021)「第3章「たずねびと」の授業デザイン」桂聖・小貫悟(編)『授業UDを目指す「全時間授業パッケージ」国語5年』東洋館出版社, 64-87.

山名淳(2021)『伝達と創造—『原爆の絵』プロジェクトを通して想起と想像を考える』思想史学会第31回大会コロキウム3

ヨハン・ガルトゥング・藤田明史(編)(2006)『ガルトゥング平和学入門』法律文化社.