

戦争文学教材をどう読み深めるか

—演劇的手法を用いた「一つの花」の授業実践から—

塩 家 崇 生 村 井 尚 子
(伊丹市立鴻池小学校主幹教諭) (教育学科教授)

本稿では、戦争を知らない、またその背景となる歴史を習っていない小学校中学年児童を対象に戦争文学教材「一つの花」を読み深めるための手段の一つとして演劇的手法を取り入れ、その実践について提示している。筆者は戦争文学教材を読み深めていくにあたって、戦時中と現在の個人または国家の考えや状況の違いを理解した上で本学習にあたるのが重要であると考えており、本学習が国語科授業における文学的文章の学習指導のみに留まらず、過去や現在起きている戦争について、また平和を考える機会となるような授業改善を行っていくことが引き続き必要であると主張する。

キーワード：国語科授業，戦争文学教材，演劇的手法，授業改善

1. はじめに

小学校国語科教科書において戦争文学教材はどの教科書会社でも掲載されている。小学校では戦争について、小学6年生の社会科における歴史学習の中で学ぶ。しかし、未習である中学年でも戦争文学教材は掲載されており、「ちいちゃんのかげおくり」や「一つの花」、「世界一美しいぼくの村」がこれにあたる。戦争文学教材が掲載されている背景には、平和教育とつなげる機会をもたせることが考えられる。しかし、多くの戦争文学教材の舞台となる第二次世界大戦について具体的に学習を行うのは6年生の社会科における歴史学習であることから、中学年児童の多くはその時代背景を知る機会は少なく、戦争についてなんとなく知っている、または知ったつもりになっている実態にある。第一筆者（以下塩家）も、授業の導入で戦争についてのイメージを児童に聞くが、戦争は怖いもの、よくないもの、命の奪い合い、やっちはいけないもの…こういう類の発言は多く出るが歴史上の具体的なエピソードが出てくることはほとんどない。

戦争文学教育における課題について勘米良佑

太（勘米良、2024）は、児童が反戦の立場を示せば仮に作品を精査しようとしまいと学習は成立するとみなされる課題に対して、学習における読みの学習は児童にとってどのような深まりをもたらしたのかと指摘する。また、黒川麻美（黒川、2023）は、戦争児童文学・教材を巡る議論が1990年代から前進していないとした上で、戦争を文学で教える、学ぶとはどういうことなのか、戦争児童文学教材だからこそできることは何かということ突き詰めて考えていかなければならない時期に突入していると主張する。戦争文学教材を使って行う国語科授業では発達段階に応じた文学的文章の学習指導のみに留まらず、過去や現在起きている戦争について、また平和を考える機会にもなる。ただし、「戦争＝悪」という規範化された表面的なイメージだけの再塗り替えになることなく、戦時中と現在の個人または国家の考えや状況の違いを理解した上で本学習にあたるのがさらに教材における読みを深める鍵となると考える。

2. 研究の目的と授業実践にむけて

そこで本研究では、平和学習や歴史学習を実

施していない学年に対して、戦争文学教材を読み深めるための手立てとして演劇的手法を用いた授業提案を行う。また、実践中の児童の姿や児童意識調査の結果等からその成果と課題について明らかにしていく。本稿では、4年生教材「一つの花」の実践について提示していく。歴史的背景にあたる第2次世界大戦についてまだ学習をしていない児童が「一つの花」を学ぶにあたって、文中の言葉やその表現方法、挿絵等から戦時中の様子を想像し、その世界の中で生きる登場人物の心情を深めていく実践を提示する。

なお、本研究における演劇的手法とは、役になって架空の世界をつくり、その中でふるまうことで考えを深めたり何かを発見したりする学び方全般を表す。演劇的手法については、渡辺・藤原が京都府八幡市立美濃山小学校で実施した実践が文献『なってみる学び-演劇的手法で変わる授業と学校』にまとめられ、参考となる（渡辺・藤原、2020）。研究対象は塩家の勤務校である伊丹市立鴻池小学校4学年3学級（筆者が担任する学級を含む）児童90名とし、2024年6月から2024年7月までの約1か月間、演劇的手法を用いた授業実践を各学級の学習状況に応じて行っていく。授業については学習状況や児童の実態等に応じて各担任が判断した場面で演劇的手法を取り入れていく。また、本学習終了時には演劇的手法に関する児童向け意識調査を行う。なお、対象児童は新学年になってから演劇的手法を用いて行った授業（表1）を体験しており、それを通して演じる学び方について習得している状況である。なお、対象となった児童とその保護者には、個人情報に関係のない範囲で研究データとして使用させていただき旨依頼し了承を得ている。

表1 演劇的手法を用いた授業

月	教科及び教材名	取り入れた演劇的手法
4月	国語科 「春のうた」	・即興劇 ・ホットシーティング
	道徳科	・ホットシーティ

	「おかあさんのせい きゅう書」	ング ・心のせいふ
5月	国語科 「白いぼうし」	・即興劇
	国語科 「聞き取りメモのくふう」	・ホットシーティング ・先生会議
	道徳科 「十さいのプレゼント」	・お父さん会議 ・即興劇
	国語科 「アップとルーズで伝える」	・記者会見
6月	道徳科 「かさ」	・即興劇
	国語科 「俳句に親しもう」	・フレーズゲーム
	国語科 「つなぎ言葉のはたらき」	・即興劇
7月	国語科 「一つの花」	・即興劇 ・場面再現 ・ホットシーティング ・心のせりふ ・お父さん会議

塩家は演劇的手法の持ち味を生かした授業実践を行うことで従来の学び方（「話す」、「聞く」、「読む」、「書く」といった言語的なやり取り）だけでは取り残されてしまう児童の学び方の幅を増やすことができると考えている。そうすることで児童の授業に対する意欲向上や学習態度の改善等が見込めるのではないかと主張する。本実践後、対象児童に行った演劇的手法を用いた授業に関する意識調査において5項目中全てが約8割以上の好意的な結果となっていることから、児童にはこの学び方が受け入れられていると塩家は考えている。ただし、研究日数及び研究データが少ない理由から演劇的手法を効果的に用いた授業やその成果と課題において結論を出すまでには至っていない状況であり、現在実践研究を継続して行っているところである。これについては紙幅の関係により別の機会に示すこととする。

本稿では戦争文学教材である「一つの花」の授業実践の中で演劇的手法を用いていくが、本教材の背景である第二次世界大戦時の国内事情

やそこで生活している国民の状況、または思いについても考えられるように取り組ませたい。そうすることで、本学習が国語科における文学的文章の学習指導のみに留まらず、過去や現在起きている戦争について、また平和について考える機会になるのではないかと考える。

3. 「一つの花」授業実践

本章では、塩家が実践した授業の概要を示しながら演劇的手法を用いた、またはそれに関連する授業について具体的に提示していく。

(1) 本授業の概要

場所：伊丹市立鴻池小学校 4年3組

対象児童数：26名

授業実施日と学習内容：表2のとおり

表2 授業実施日と学習内容

時	実施日	学習内容
1	6月24日	・戦争のイメージを共有 ・絵本読み聞かせ 「爆弾になったひいじいちゃん」 ・感想文
2	6月27日	・前時の感想共有 ・絵本読み聞かせ 「太一さんの戦争」 ・感想文
3	7月1日	・前時の感想共有 ・教師範読「一つの花」 ・感想文
4	7月4日	・物語内容の確認 ・登場人物の確認 ・場面設定、構成等の確認
5	7月4日	・語り手の確認 ・戦時中と終戦後の対比 演劇的手法① ばんざいを行う人々になりきる
6	7月5日	お父さんのゆみ子に対する気持ちを考える（ゆみ子を高い高いする場面） 演劇的手法② お父さんとお母さんになりきりゆみ子を心配する会話を即興劇で再現する
7	7月8日	お父さんのゆみ子に対する気持ちを考える（戦場に行く場面） 演劇的手法③ お父さんがゆみ子のためにコスモスの花を探しに行く場面を再現しながらその時の気持ちや思いを考える

8	7月9日	題名「一つの花」に込められた作者の思いについて考える
9	7月10日	・絵本「すみれ島」の読み聞かせ ・これまでの学習を踏まえて自分の読みについて文章でまとめる
10	7月11日	・学習のまとめとその交流

「一つの花」は、国語教科書会社3社すべてに採用されている定番教材である。本教材は、三人称客観視点で語られている物語であり、どの登場人物の心情については直接的には語られていない。そのため読者は会話文や行動描写等の叙述から登場人物の心情について想像することになる。また、戦時中と戦後の場面の比較を通して父母のゆみ子に対する思いを読み取ったり、学習を通して作者が伝えたいことを考えたりしていくことができる教材である。

対象学年では、教師の発問や指示に頼らず、自らもしくは友達の問いを積極的に解決しようとする児童を目指すため、物語文「白いぼうし」の学習では児童一人一人の読みを大切にしながら、「どんな話を捉えることができる」、「問いを立てて考えを持つことができる」、「自分の考えを本文の言葉やその意味、表現方法等から根拠を持って説明することができる」の三項目を目標に指導している。ただし本教材は戦時中を題材にしたものであることから、まずはその時代背景をある程度分かった上で本教材の学習に入ることにした。その時代を生きた登場人物の思考や感情、または行動を考える中でそれを知ることが読みを深めるためには重要であると考えたからである。

まず、第一次で特攻隊を題材にした絵本「爆弾になったひいじいちゃん」と兵隊になった主人公の悲劇を題材とした絵本「太一さんの戦争」の2冊の読み聞かせを行い、その感想を通してその時代背景に対する理解とそこで生きた人たちの思いを知るきっかけとした。

第二次の学習では、教材文や言葉の意味、イメージ等を根拠にして、ゆみ子に対する両親の気持ちについて考えていく。なお、毎時間の学

習における学びの記録（ふりかえり）についてはオンライン掲示板アプリ Padlet を活用し、そのデータを蓄積しておくことで児童の学びに対する自覚を促していく。

演劇的手法を用いる場面については、

① 出征する人に対してばんざいをする場面

② ゆみ子を心配する両親の会話場面

③ お父さんがコスモスの花を発見する場面

の3つを選択し、児童の表現と教材理解の相互循環を図っていく。この活動を通して本教材の言葉や表現、挿絵、作者に関する資料等、あらゆる視点から自身の読みを「問い直し」、「理解し直し」、「表現し直し」ができる機会をつくっていく。

第三次では、本教材の作者が書いた絵本「すみれ島」の読み聞かせを行い、これまでの学習とつなげながら自分の考えを文章化させていく。

(2) 演劇的手法を用いた授業実践について

① 出征する人に対してばんざいをする場面

戦時中と終戦後の対比を行う中で気づいたことを全体で交流した。

T: (戦時中と終戦後の対比から) 自分の思ったこと、感じたことを自由に言ってみましょう。

C1: 戦時中と終戦後に分けて、作者は戦争とかで今は当たり前なのが戦時中だったら当たり前じゃなくて辛いんだよということを伝えたかったんじゃないかなって思う。

C2: 「太一さんの戦争」でも書いてあったけど、戦争に行く時に「ばんざい」って言っていて死んでしまうかもしれない人にばんざいという喜びの言葉を送って、なんかいやな感じになった。

T: (挿絵を掲示しながら) ばんざいをしているよね。「一つの花」のばんざいと「太一さんの戦争」のばんざいをつなげて考えたんやね。この時のばんざいって何に対してばんざいやったのかな。ここについて劇をしてみようか。

このやりとりから、出征する人役をやりたい児童を募り、「一つの花」と「太一さんの戦争」の挿絵を手掛かりにしながら演技方を確認していく。そして、それ以外の児童は見送る側とし

てなりきるため、同様に演技方の確認を行った。

なお、これまでの学習から、戦時中は「選べない時代」、終戦後は「選べる時代」という位置づけを学級全体で共有していることから、見送られる側も見送る側も、動きは全員同じようにするよう指示を出した。そして、同じ動きをしなければいけなかった時代背景についても共有を図った。



図1 出征兵士を見送る場面を全員で再現

再現後、やってみてどんなことを感じたのかについて全体で交流した。

児童たちは見送る側、見送られる側共に全員が同じ動きをすることが難しかったことを痛感しながら、「本当は戦争に行きたくない」と思っていた人もいたことを想像していた。しかし戦時中は本心を使うこともできなかったことに違和感を覚えながら、それでも戦時中はそれが当たり前であったことを感じていた。また戦時中は男性が出征することは名誉であったが、なかなか赤紙が来ない男性もいたという事実を第一次で行った「太一さんの戦争」の読み聞かせで確認しており、「一つの花」に登場するゆみ子のお父さんも身体が丈夫ではなかったという記述を根拠として同様に世間から厳しい目で見られていたのではという読みを学級全体で共有を図ることができた。

また、やってみて「緊張した」という発言もあった。もし本当にそういった場面に自分が置かれたならば、自分または家族の生死に関する場面であり、深刻な場面であったのではないかといった内容の発言を受けて、2回目の代表児童による即興劇を行った。設定はすぐに汽車に乗っていかねばならない状況で、出征する

人とそれを見送る架空の家族（子ども役、お母さん役）を演じ、別れの場面とした。ただし、この即興劇は代表児童（以下演者）の演技を見た周りの児童（以下観察者）が重要となる。演者の言葉や表情、仕草、立ち振る舞い方から、気づいたことや感じたこと等を観察者が発言する。そこで登場人物の心情や感情などを学級全体で共有し、それを踏まえてまた演者が演じていく。



図2 出征兵士を見送る場面を代表児童が再現

以下は本実践の一部を抜粋したものである。

C3：見送る側は（悲しいから）泣いてみたらいいのではないかと思った

T：では見送る側は泣いた演技をしてみよう
見送られる側は泣いていい？

C全体：泣いたらあかん。

T：見送られる側はどう演じたらいい？

C4：遺言のようなものを言ったらどうか

演者：（観察者の演出を踏まえた即興劇）

T：見てどう感じた？

C5：泣いたら周りで見送っている人とかがばんざいをしているから非国民（戦争に行きたくないのではないか）と勘違いされたらあかんと思うから泣いたらあかんと思う

C全：ああ～そうか

T：じゃあ（見送る側の演者は）泣かないでください。じゃあ、見送る側の人たちはばんざいしながらどのような言葉が合いそう？

C6：いつてらっしゃい

C7：がんばれ

C8：ファイトは（英語だから）あかんな

T：じゃあ（見送る側の演者は）応援してください。

演者：（観察者の演出を踏まえた即興劇）

このように、時代背景を意識させながら演じることと理解をすることを相互に往還することを通して「一つの花」における読みの土台を学級全体でつくっていく。

② ゆみ子を心配する両親の会話場面

お父さんとお母さんがゆみ子を心配している日常会話を即興で演じた。

まずはお父さん役を募った。指名された児童はゆみ子のいないところでお母さんと話している場面を即興で演じた。

演者：（小さな声で）「一つだけちょうだい」
は覚えさせちゃったんだから、次の言葉を覚えさせて、また（これからのことを）考えよう。

この後、学級全体で今の演技からお父さんの気持ちを想像した。

・「一つだけちょうだい」という言葉をゆみ子が覚えたことは仕方ない

・ゆみ子の覚えた言葉を直すことにあきらめを感じている

・これから新たな言葉を覚えさせようと前向きに捉えている

・口癖が直らないことを心配している

・この話題を出すことに対して暗くなっている



図3 ゆみ子を心配する両親の日常会話を再現

これらを交流しながら前時で確認した「選べない時代」とゆみ子の口癖を直す手立てが見つからず仕方ないこと（あきらめ）を結びつけながら読みの共有を図った。その後、2回目の即

興劇を行った。お父さん役とお母さん役を募り、二人で日常会話を即興で演じてもらった。なお設定として二人ともゆみ子のことを心配しながらいろんなことにあきらめを感じていることとし、それを表現するよう指示を出した。

即興劇がはじまると、観察者である一人の児童が「声が全く聞こえません」と発言。塩家はそこで一旦劇をとめ、声の大小も大事な見方の一つであることを指導した。「声が小さくなるには何か意味があるのではないか。」二人が演じた後、これについて全体で交流した。

C9：ゆみ子に（話している内容を）聞こえなくするため

T：（今の発言の）意味は分かった？ゆみ子に聞こえたらあかん話やった？そう思う人？

C全：（ほとんどの児童が挙手）

C10：9さんとちょっと似ていて、お父さんよりもお母さんの声が小さかったからお母さんの方がとても心配しているのではないかな

C11：演者が暗かったからちょっと落ち込んでいたのかな

T：9さんや11さんが言ってくれた場面ってゆみ子がない場面やね。ゆみ子がおった時は変わる？変わらない？

C全：変わる

T：じゃあ、ここにゆみ子役を入れようかな。

この後、お父さん役、お母さん役、ゆみ子役を決め、ゆみ子がない時といる時の両親の態度の違いを全体で確認した後、各グループで演じさせる時間をとった。どのグループもゆみ子役がないところでは両親役の表情は暗く、小さな声で話していた。一方ゆみ子役が現れた瞬間、両親役は表情を明るくしたり、無理やり声を大きくしてゆみ子に話しかけたりしていた。

本活動後、全体でやってみてわかったことを交流した。

・両親だけで話している場面に急にゆみ子役が現れたらあせったのではないかな

・ゆみ子を傷つけないから気を遣っている
・ゆみ子の将来（大人になった時のこと）について強く心配している。

ここでは、心配している思いは共有できたものの、ゆみ子に対する願いについてはなかなか出てこなかった。

ただし、この活動を行うことによりゆみ子を高い高いする場面のお父さんの心情理解はできたのではないかと考える。



図4 ゆみ子がいる時の両親の様子を再現

③ お父さんがコスモスの花を見つけて取りに行く場面

まずは、お父さんが汽車にのって戦争にいつてしまう状況を踏まえながら駅まで歩いている時のお父さんを想像するため、全員がお父さんになりきり、脳内会議（ここでは「お父さん会議」と呼んでいる）を行った。本活動は3人から4人グループになってお父さんの心の中で思っていることを言い合う活動である。



図5 お父さん会議をしているグループ

グループ活動後、指名した児童2名が全体発表を行い、それを見て気づいたことや感じたことを全体で交流した。



図6 お父さん会議をしている代表児童

内容としては、もっと一緒に過ごしたかったことやゆみ子が大人になった時の姿をみたかったこと等、家族と離れることの寂しさや、戦争に行きたくないという切実な思い、またそれとは逆に戦争に行きたくて活躍して戻ってきたいという願望も出た。もう会えるかどうかかわからないという悲しみといった様々な感情や思いが入り乱れていることを学級全体で共有した。

その後、お父さんが家族と一緒に駅に向かって歩いている場面において、歩きながらどのようなことを考えているのかを想像するため、演劇的手法の一つ「心のせりふ」を行った。「心のせりふ」とは、基本的に演者は無言だが、授業者に肩を触られた時のみ心で思っていることを言う活動である。



図7 「心のせりふ」を行っている様子

指名した児童は、心の中で思っている言葉をお父さんになりきって言うことは難しかったようではあるが、歩きながら家族と別れて戦争に行く怖さを感じていたり、家族が戦争に行く自分のことをどのように感じているのだろうか想像したり、駅が近づくにつれてあとわずかし一緒にいられない寂しさを感じていることを

発言していた。児童の演技を見て、お父さん会議の時に共有していた戦争に行きたくて活躍して帰ってきたいイメージは考えられず、ゆみ子のことばかり考えていたのではないかと全体交流で話す児童もいた。

この後の授業展開は、泣きだしたゆみ子のために一輪のコスモスの花を見つけたお父さんが、それを取りに行き手渡す場面を想像し、その時のお父さんはゆみ子へどのような願いを持っていたのか、また伝えたかった言葉とは何なのかについて全体交流を行っている。

なお、本授業は校内研究授業も兼ねており、研究校の教員が参観している。また授業後には事後研修会が行われた。その中で「児童の発言に対して授業者が話過ぎではないか」という指摘が出た。それに対して塩家は演劇的手法を用いた授業実践においては初期段階である児童の実態を踏まえて児童の発言や演技に対して意味づけや価値づけを積極的に行っている時期であると述べている。これを積み重ねていくことによって児童自身が学び方を習得し、それを活用できることをねらいとしていると述べている。

4. 考察

(1) 授業者の立場から

対象児童は演劇的手法を用いた授業についてはまだ取り組んだ日が浅く、その学び方の習得についてまだまだ課題はあるものの、児童の学習態度や学ぼうとする意欲については好感を得ていると塩家は感じている。

なお、本稿では紙幅の都合上、他学級での実践内容については割愛しているが学習内容や児童の実態に応じて演劇的手法を用いた授業実践を行っている。本実践終了時に対象学年児童に実施した意識調査（5件法）では、演劇的手法を用いることで登場人物の行動に対する思いや感情について想像することに役立つと好意的に答えた。5つの選択肢から「とても」、「まあまあ」を選択した児童が90.8%（74名中69名）であった。

また、演劇的手法を用いた授業の意識調査（自由記述）では、好意的な理由として、「な

りきった人の気持ちが考えられるし、またそれを違う人が演じると全く一緒にはならないから、それぞれの考えが分かる。」、「1回目を演じた後、そこから友達の感想（アドバイス）を聞いてそれを次の自分の演技に活かすことで考えをどんどん深堀りできることがいいと思いました。」といったように、自分の読みが他者によって深まっていくことを挙げている児童がいた。また、演じている児童を見ながら新たな問いが生まれた児童、何度も繰り返し同じ場面を演じることでなりきった人物の置かれている状況や心情について考えやすいと記述している児童もいた。

さらに役になりきって演じること、またそれを観ることによって登場人物の心情のみならず戦時中の様子についても考えることができたことも、本実践の成果といえる。出征する人に対してばんざいをする場面（5時間目）の授業後の振り返り記述を表3で示す。

表3 5時間目の授業後の振り返り記述の一部

児童の立場	授業後の記述
演者	<ul style="list-style-type: none"> ・劇の時は少し笑っちゃいました。でも本当に行かないといけない時は笑いをこらえるのではなく<u>悲しみをこらえな</u>きやいけな<u>い</u>と感じました。 ・戦争の劇をしてわかったことは、行きたくないけど行かないとだめで、その戦争に行かないといけない人は<u>悲しいけど泣けないのは辛い</u>と思います。 ・軍隊に行く人の気持ちなんか考えたことなかったです。<u>戦争に行かないという選択肢がなかったから、行きたくないのに行かないといけないことがわかりました。</u> ・初めはばんざいと言う側、言われる側の気持ちなんてちっとも知らなかった。ばんざいって言われて嬉しい人、<u>悲しい人がいるのだな</u>と発見しました。 ・私はばんざいと言っていた役で、家族が戦争で死んでしまうかもしれないのにばんざいと言っていたのは<u>泣くよりもルールにしばられて悔しい</u>と思いました。 ・戦争に送り出される側は、嬉しいけども<u>心や感情的には寂しいな</u>と思いました。
観察者	<ul style="list-style-type: none"> ・友達の演技を見て気づいたことは、戦争に行く人は家族を見送られる時、<u>笑みを浮かべて悲しみに堪えていたのではないかな</u>と思いました。

<ul style="list-style-type: none"> ・初めはばんざいと言う側とも言われる側も嬉しいと思っていた。だけど戦争の劇をして、ばんざいと言わなければ<u>ならないから悲しい気持ちで言っているのかな</u>と思いました。 ・戦争に行く時、<u>元気づけるためでもばんざいするのは納得ができません</u>でした。

ばんざいとは喜びや祝いを表す動作である。しかしながら、時代によって喜びや祝いの内容も変わってくる。戦時中では、兵士になること、戦場に行くこと、敵国と戦うこと、そして国のために命を捧げること等がそれにあたる。

児童の振り返り記述の中には、「初めは嬉しいと思っていた」、「初めは考えたこともなかったけど」とあり、演劇的手法を用いた授業の中で戦時中に生きる人々になりきった、それを客観的に観たからこそ、現在の常識では考えられないことに気づくきっかけとなったといえる。

また、戦時中を生きる人々の視点に立って、自分の思いや感情を表に出せないこと、そしてその心情面や感情面等を考えていた児童もいたことも、本実践の成果といえるだろう。

戦争児童文学を扱った多くの授業で陥りやすい「かわいそう」、「悲しい」という感想で終わっていないことも本実践の特徴である。「ばんざいって言われて嬉しい人、悲しい人がいる」という記述は戦時中に生きていた人にもそれが常識であり、またそれが正義であると信じていた人々の存在に気付いている。また、見送る時に泣いて悲しんでいる演技を見た児童が、非国民に疑われるので泣いてはいけないという発言をしたことから、世間の目を気にする時代であったこと、そして本音で生きられる時代ではなかったこと等が学級全体で共有されたことから、戦時中における「悲しさ」の中身について考える機会となった。さらに、このような時代に対して「納得できない」と振り返りで記述している児童もおり、演劇的手法を用いたことによって「かわいそう」という他人事の感想ではなく、自分だったらという視点で戦時中を生きる人々のこと、そして平和について考えるき

かけとなった実践だったのではないかと感じている。

(2) 研究者の立場から

児童たちは、テレビのニュースなどを通じて、今現在も戦禍に苦しんでいる人が他国にはいることを知ってはいるだろう。そして、曾祖母や曾祖父などから、実際の戦争体験を語り聞かせてもらった経験を持つものもいるかもしれない。しかしやはり、(この原稿を書いている私たち筆者をも含めて) 戦争は遠い昔、もしくは遠い国の出来事であると感じられ、その悲しさ、苦しさ、憤り、やるせなさ、といった情念、上に児童たちが描いているように、ばんざいをするときの複雑な気持ち、といったものを、身をもって体験することは難しい。

演劇的手法は、自分とは直接的にはかかわりのないものやことを、身をもって経験することが可能になる一つのツールであると言える。

美濃山小学校の実践について、特別支援学級わかば学級の担任の西川先生、明尾先生に、著者の藤原が聞き書きをしている。2018年度に実施された研究授業で、この学級では「スーホの白い馬」の学習が取り上げられた。公開された場面では、児童たちは白馬のお世話をした。(大きな枕のようなものを白馬に見立て)、児童たちがえさをあげたり、体をブラッシングしたり、散歩をさせたりしていた。それらを実際に〈ロールプレイ〉で行ったことにより、子どもたちの白馬に対する愛情が芽生え、それがその後の読み取りの礎になったと教師たちは語っている。お世話をした後に文章を読ませた時、「スーホは、この馬が、かわいくてたまりませんでした」の文の読み方が全く違った。「言葉に実感が込められた言い方で、教室にきらきらと言葉が響くのを感じました」と(渡辺・藤原、2020、73-74)。

筆者の一人である村井はたまたまこの場面に居合わせたか、白馬への心からの愛情が込められたこの一文を聞いた時、涙が溢れて止まらなかったことを覚えている。

記号接地 (symbol grounding) は、人工知能の分野で用いられている概念 (Harnad, 1990) で

ある。諏訪によれば、記号接地とは、使用されていることばやイントネーションを含む表現全体が、体感や体感が生じる背景としての生活背景・状況に接地していることをさす(諏訪、2020、159)。私たちが用いる言葉が、体感や生活背景・状況に接地しているとき、その言葉は、「身体のフィルターを通して」生まれてきたものと言えるのである。演劇的手法を用いることで、児童たちがスーホと白馬が共にある場へと接地することが可能となったと言えるのではないだろうか。

同様に、塩家実践において、遠い存在であった戦時中が他人事ではなくなり、自分がもし、大好きな父親と離れることになったらどうなるのか、大好きな娘を置いて戦争に行かねばならないとしたらどう感じるのか、といった状況に、完全にとは言えないまでも、接地することができていたのではないだろうか。

もとより、演劇的手法を用いた実践によって、記号接地のみならず、読みを深めること、戦争について知ること、などなど多くのことが児童にも、授業者やその実践を見学している見学者にももたらされるのではないだろうか。今後も、授業実践とその探究を共同して続けていきたい。

5. おわりに

平和学習や歴史学習を実施していない学年児童が戦争文学教材と出会った時、それを読み深めるための手立てとして、演劇的手法を用いることの是非については賛否が分かれるだろう。実際に本実践について発表する機会¹⁾があったが、参会者から戦時中の状況を扱うことに対する抵抗があるという声もあった。また、反戦教育という視点で、戦地へ赴く人が悲しい気持ちを持って行ったのだけではなく、自ら望んでいった人もいたということを理解させるのは、戦争を肯定することにもつながらないかという指摘も出た。戦争を扱う教材においてどの場面を演じさせるかについては十分に検討する必要があり、また場面によっては戦争を美化するリスクを持つことを授業者は理解しておくことは大切であると考えられる。

ただし、本実践における演劇的手法はあくまでも戦時中に生きる人々を知るための手段であり、また学級全体の読みの土台をつくっていく機会になったことは強調したい。今後も戦争を扱う教材における演劇的手法の適切な方法について研究を続けていく。

注

1)塩家は2024年12月21日に実施されたワークショップ「教育×演劇 with 近藤芳正」内で本実践について発表している。

引用文献

Harnad, Stevan (1990), The symbol grounding problem, *Phisica D: Nonlinear Phenomena*, Vol.42, pp.335-346.

勘米良佑太 (2024)、「いわゆる戦争文学教育に関する問いの再考」、『武蔵野教育學論集』17号、武蔵野大学教育学研究所、pp.79-80

黒川麻美 (2023)、「国語科教育における「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』、国語教育思想研究会、p.55

塩家崇生 (2024)、「小学校における演劇的手法の持ち味を活かした授業への挑戦－言語的なやりとりだけで終わらない学びの可能性を考える－」、『第23回ちゅうでん教育大賞』奨励賞、公益財団法人ちゅうでん教育振興財団

諏訪正樹 (2020)『間合いとはなにか－二人称的身体論』春秋社

渡辺貴裕・藤原由香里 (2020)『なってみる学び－演劇的手法で変わる授業と学校』時事通信社

謝辞

本研究を進めるにあたって、授業実践及び調査に協力してくださった辻井茂克先生、瀧内佐記先生、また授業づくりにご助言をいただきました粟生桂治校長先生をはじめ伊丹市立鴻池小学校の先生方に心から感謝いたします。