国語科における
戦争児童文学教材の在り方

―「ちいちゃんのかげおくり」の授業提案をふまえて―

神　内　真　海

1. はじめに

「小学校の国語の教材で一番印象に残っている作品は何か」と質問された時、私は「ちいちゃんのかげおくり」を真っ先に思い浮かべる。「国語の授業の最中にみんなでグランドに行き、全員で手をつないでかげおくりをしたことが印象的だったから」というのが一番大きな理由である。

小学生のころから私は、国語がとても好きだった。特に自分が登場人物になったかのように、作品の中に入り込み、作中の出来事を疑似体験できる物語文に一番魅力を感じていた。小学校の国語の文学作品は、ハッピーエンドで想像力が膨らむものが多かったように記憶している。一方で、読んでいて心が重く悲しくなる作品が、授業で度々出てくることがあった。それが戦争を扱った作品である。

現在日本では戦争と離れた環境となっているが、最近のニュースではロシアによるウクライナの侵略やイスラエルによるガザ地区への侵略が度々取り上げられており、戦争を身近に感じることが多くなったのではないかと考える。そこで、戦争の記憶を風化させずに後世へと引き継いでいくと同時に、今この瞬間にも戦争を扱った作品のような出来事が、世界中で起こっているということを知るという意味でも、国語科における平和教育は大切であると考える。本研究では、戦争児童文学教材の目的を明らかにした上で授業提案を行い、現代の国語科において必要な平和教育について考える。

2. 先行研究概観

戦争児童文学教材ときくと戦争の怖さや恐ろしさ、人々に与える影響などが描かれている反戦平和を願ったものだと捉えがちである。私が小学生

時代に扱った戦争児童文学教材も、戦争の記憶を後世に伝え、二度と戦争を起こさないようにするというメッセージ性を感じることができた。しかし、時代や社会情勢によって戦争児童文学教材は真逆のメッセージを伝えていた過去もあったのだ。

そもそも「戦争児童文学」という言葉が生まれたのは、1960年代に小学校教員として平和教育に取り組んだ、石山正夫がきっかけであると、西山（2012）は述べている。当時、石山は熱血戦争漫画によって作り出された子どもたちの戦争観の軌道修正を課題とし、戦争そのものを描いた作品や、戦争と人との関わりを描いた作品を、一般の児童文学作品の中から選びやすくするために、戦争児童文学という区分を用いたようだ。

一方、長谷川（1993）は、戦争児童文学を反戦の願いを込めたもののみに限定してしまうと、戦前や戦中の子どもの軍国主義化に影響を与えた、好戦的な戦争を正義とするものが視野から外れてしまうとし、戦争児童文学の概念の拡大を指摘している。長谷川の定義に基づいて、黒川（2023）は以下のように述べている。

> 広義な意味での戦争児童文学は、戦争を素材にしたものであり、古くは日清・日露戦争、そして太平洋戦争が対象となっている。また、一部の例外を除き、戦前の戦争児童文学は戦争を正義とする軍国主義的なものであった。そして、戦後、太平洋戦争での敗戦を経験した日本において、戦争児童文学は、全く反転した思想を持つことになった。狭義の意味での戦争児童文学とは、この1963年頃から高揚期を迎えた、反戦・平和の立場から描かれた作品を指すといえる。（黒川 2023:48）

終戦後初めて小学校の国語の教科書に戦争児童文学が登場したのは、1958年に『国語：6年』（二葉）に採用された小川未明の「野ばら」である。その後、小学校の国語の教科書には多くの戦争児童文学が採用されることになった。そこで、黒川（2023）が作成した1974年版改定小学校国語教科書から2020年版までに登場の様相をまとめた表を取り上げる。

一番長く登場しているのは1974年度版（S49）から登場した今西祐行の「一つの花」である。次に登場年数が長いのは今西祐行による「ヒロシ

表１　1974 年版以降の戦争児童文学教材年表（黒川 2023）

教材名	S49	S52	S55	S58	S51	H1	H4	H8	H12	H14	H17	H23	H27	R2	回数
野ばら	■	■			■	■									
かわいそうなぞう	■	■	■	■											4
救命艇の少年	■	■	■												3
一つの花	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	14
春先のひょう	■	■	■	■	■	■	■								7
村一番のさくらの木		■	■												2
お母さんの木		■	■	■	■	■	■	■	■						8
石うすの歌		■	■	■	■	■	■	■	■						8
ヒロシマのうた		■	■	■	■	■	■	■		■	■	■	■	■	13
山へ行く牛		■	■	■	■	■	■	■			■		資	資	10
チロヌップのきつね			■	■	■	■	■	■							6
おこりじぞう			■	■	■	■	■	■							7
川とノリオ			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	12
お母さんの紙びな				■	■	■	■	■	■						6
すいかの種				■	■	■	■	■	■						6
そして、トンキーもしんだ					■	■									2
ちいちゃんのかげおくり					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	10
えんぴつびな						■	■	■	■			資			5
ガラスの花よめさん							■	■		■					2
父ちゃんの凧								■	■	■	■	資	資		6
世界一美しいぼくの村										■	■	■	■	■	5
いわたくんちのおばあちゃん												■	■	資	3
たずねびと														■	1
採用作品数（資は除く）	5	10	12	12	14	15	14	14	11	7	7	6	6	6	

※１－「資」とは教科書巻末などに位置づけられている「資料」扱いの教材を指す

マのうた」、次いでいぬいとみこの「川とのりお」、あまんきみこの「ちいちゃんのかげおくり」となっており、いずれの作品も現行の教科書で扱われている。1996 年（H8）まで計 14 作品が登場し、増加傾向にあった戦争児童文学教材だが、2000 年（H12）から減少傾向になっていることが分かる。この背景として、学習指導要領の改訂が大きく関わっている。以前の文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め、自分の考えを持ち論理的に意見を述べる能力や、目的や場面に合わせて適切に表現する能力、目的に応じて必要な情報を適切に見つける能力が重視されることとなり、教科書内の文学作品の数が相対的に減ったことで、自ずと戦争児童文学の数も減少したのである。そのことに加えて、海外からの戦争児童文学の翻訳・紹介による日本の戦争児童文学作品の出版数減少や、情報通信産業の発達による子どもの活字離れなども関係しているといえる。

そんな中、2011 年度版（H23）に登場した天野夏美の「いわたくんちのおばあちゃん」や 2020 年度版（R2）に登場した「たずねびと」では、現代の小学生が主人公となっている。「いわたくんちのおばあちゃん」で

は主人公の視点が現代―過去―現代と変わっていき、原爆で家族を亡くしたおばあちゃんの過去が描かれている。「たずねびと」では、原爆供養塔納骨名簿に自分と同じ名前を見つけた主人公が、広島に出かけ様々な人や物に出会う中で原爆について知っていくという作品である。これら2つの作品は、「ヒロシマのうた」や「ちいちゃんのかげおくり」のように主人公が直接戦争を体験するものではなく、現代の子どもが主人公として間接的に戦争を経験するものとなっており、戦争を経験していない世代が多く占める現代において、子どもたちが主人公に共感しやすいようになっていると考えられる。また、2002年度版（H14）に登場した小林豊の「世界一美しいぼくの村」では、物語の舞台がアフガニスタンのパグマンとなっており、現在進行形の世界の戦争と平和を題目にした作品となっている。

このことから現代の戦争児童文学教材は、戦後まもなく登場し現代でも使われている直接戦争を体験する目線で描かれている定番教材と、現代の子どもを主人公にして間接的に戦争を経験するものや世界の戦争や平和をテーマにする新しい教材が、並行して扱われているということがわかる。

3. 戦争児童文学教材の目的

昨今、道徳の教科化が行われ、小学校国語教科書における戦争児童文学の数は減少している。そんな中、国語科における平和教育とはどのようなことを指すのであろうか。原田(2024)は以下のように平和教育を捉えている。

> 藤井（1978）によれば、平和教育は「直接的平和教育と間接的平和教育との二つの面から構造的に捉えること」が可能である。直接的平和学習とは、「戦争と平和に関する問題を、直接的かつ意図的、計画的にとりあげて考えさせたり、それに関連した行動をさせたりする教育」である。間接的平和教育とは、「戦争と平和の問題を直接とりたててはあつかわないけれども、人間のいのちをたいせつにして戦争をにくみ平和を愛するような感情や意識を育てる教育」である。（藤井1978:34）国語科であれば、直接的平和教育とは、戦争や平和に関する内容が描かれた物語文や評論文を授業で扱う場合や、単元活動として意図的、計画的に戦争や平和の問題を扱う場合が該当する。間接的

平和学習とは、戦争に関する問題を直接取り上げることはないが、人権教育や共生教育、多文化教育やシティズンシップ教育等の観点を取り上げた、平和の構築や創造につながる国語科の授業が該当する。

このことを踏まえて、原田（2024）は、国語科において直接的平和教育と間接的平和教育を明確に区別することはできないが、研究者や教育者は自身の授業が直接的平和教育か間接的平和教育か自覚しつつ、意図的、計画的に平和教育をしていかなければならないと述べている。また、国語科における平和教育の目標として、「児童・生徒が自身の平和観や戦争観を見つめ、問いなおし、自分ごととしての当事者性を獲得することができること」としている。

そんな中、国語科における文学教材を用いた平和教育において、児童生徒の読みが似通ったものになることが往々としてあることが問題として挙げられる。その要因として、大きく2つあると勝田（2024）は述べる。

1点目は、社会文化的要因である。文学的文章の読みには、国や教育といった社会文化的な要因が大きく関わっているとされている。戦後、日本の教育は児童生徒に国語科のみならず、社会科などで絶えず戦争の悲惨さを伝え、平和について学んできた。国語科外における平和学習も、児童生徒の「読みの画一化」に影響しているのである。また、「国語科についてみれば、戦争文学教材には、学習指導要領に基づき、作品の構造を捉えて、登場人物の心情変化を分析した後、自分の考えを形成し、交流する手引きが多くの場合ある。（中略）一方、アメリカの母語教育の教科書をみると、たとえば、戦争文学教材について、「過去から何を学ぶか？」という単元目標のもと、複数の教材が収録されている。（中略）。教室で文学的文章を読む時、作品構造や登場人物の言動に着目させるか、書き手に着目させるかにより児童生徒の読みは変わるはずである。国語教科書において小中共に類似した手引きがあることも「読みの画一化」に影響している可能性がある。」（勝田 2024:26）2点目は、教材の要因である。現行の「国語教科書に収録される戦争文学教材は、太平洋戦争下における原爆投下や空襲、食糧不足で苦しんだ子供を登場人物にした作品が多い。」（勝田 2024:26）これらの「被害者としての立場」を描いた作品を教材として読むことに伴

う課題や、書き手と歴史社会状況を共有していないことが、「読みの画一化」に影響しているのだ。

そこで、勝田（2024）は、「いわたくんちのおばあちゃん」の教材を取り上げて、日米の児童生徒の読みの違いについて研究を行った。その結果として、2点のことが分かったと以下のように述べている。

> 1点目は、日米の児童生徒が想起する戦争の違いである。両国共に「第二次世界大戦」と現在のロシアによるウクライナ侵攻を主に想起した点では共通していた。しかし、日本の児童生徒にとって、「第二次世界大戦」とは中国やアメリカとの戦争、そして原爆投下が主たる内容だった。一方、米国の児童生徒は「第二次世界大戦」だけでなく、南北戦争、独立戦争、冷戦、ベトナム戦争など自国と関係が深い戦争も想起していた。2点目は、戦争に対するイメージの違いである。日本の児童生徒はおしなべて否定的なイメージを持つのに対して、アメリカの児童生徒は肯定的なイメージを持つ場合もみられた。これは戦後、教育等を通して平和を絶対的な価値として伝えてきた日本と（角田，2023；下嶋，2006）、教育や社会規範、エンターテイメントを通して原爆投下も正当化してきたアメリカ（宮本，2020）という両国の社会文化的違いを反映しているだろう。

このことから授業実践を提案するにあたって、カリキュラムの視点を踏まえて考えていく。特に小学校教育では、教科等横断的な視点での授業が求められているものの、国語の戦争児童文学を学習する際に、社会科の戦争の歴史的な部分について事細かく学習済みであるというケースが珍しく、また小学生ということを踏まえると、戦争の歴史的な背景を反映して文学作品について考えるということが困難であると考える。そのため、今回は国語科ならではの「国語科でできること」に焦点を当てて、授業実践を考えていく。その中でも、「ちいちゃんのかげおくり」は小学校における最初の戦争児童文学教材であることを踏まえ、その後の戦争児童文学教材での学習につながるように、国語科での平和教育全体を見通した授業を提案する。

前提として、光村図書の教科書を使用することを想定して考える。光村図書が採用している戦争児童文学は、3年生であまんきみこ「ちいちゃんのかげおくり」、4年生で今西祐之「一つの花」、5年生で朽木祥「たずねびと」である。6年生でも戦争に関連している大牟田稔「平和のとりでを築く」が採用されているが、説明的文章なので今回は除いて考えるものとする。

4.「ちいちゃんのかげおくり」の授業提案

(1) 単元名　「場面をくらべながら読み、感想を書こう」

(2) 教材文　「ちいちゃんのかげおくり」(あまんきみこ作 『国語三(下)あおぞら』光村図書)

(3) 対象　3年生

(4) 単元の工夫

・叙述を根拠にして読むための「気持ちグラフ」

物語文の読解において、度々用いられているツールとして、心情曲線がある。中心人物の考えや心情の変化を読み取るのが非常に大切な物語文の指導において、心情曲線は折れ線グラフ状で、登場人物の心情の変化を表すことができる。しかし、野口(1990)はこの心情曲線の問題点を2点あげている。1点目は、登場人物の心情や読み手の意識は、厳密に言えば一本の直線に置き換えられるものではないということである。2点目は、一本の直線で表せるのは単一の感情であり、喜びと悲しみを同時に一本の線で表すことは困難であるということである。

そこで、金子(2014)は、「気持ちグラフ」とよばれる、棒グラフ状に登場人物の気持ちの変化を表すべきだと述べている。

> 気持ちグラフとは、場面ごとに登場人物の心情を棒グラフ状で表すものである。グラフに書き表す学習活動の中で自分の考えをもち、その後、それをもとに学習課題(対話型)について話し合うようにする。

気持ちグラフの棒は、真ん中が「0」になっており、平常な気持ちであることを表す。「＋」は、喜びや嬉しさが高まった状態、「－」は、悲しい状態を表す。気持ちグラフが心情曲線と比べて異なる点は、色を塗ることで１本の棒の中に複数の感情を表現できることである。そして、なぜそのように色を塗ることが妥当だと考えたのか、叙述をもとにして、必ず根拠を書き表すようにする。

金子は、気持ちグラフを用いて「ちいちゃんのかげおくり」の授業実践を行った。子どもたちは単元の中で、基本的に場面ごとに計５回気持ちグラフを書き、単元を通して、「気持ちグラフの記入」→「ペア対話」の流れで学習を進めた。ペア対話の後は、「友達の話を聞いて、分かったこと・なるほど！と思ったこと」をワークシートに書くようにした。気持ちグラフを使用した成果して、金子は以下のように分析している。

気持ちグラフでは、ちいちゃんの心情についてグラフ化し、自分の考えを、叙述を基にして述べるようにした。取組の様子を見ると、「ちいちゃんは、かげおくりをしたことがないし、『すごうい。』と言っていたから。」などと、叙述を根拠にして自分の考えをまとめている様子が多く見られた。なぜそのような姿が生まれたのかを考えてみると、「気持ちグラフ」を取り入れた指導過程が効果的であったように思われる。単元を通して、「物語を読む」→「グラフ化」→「その根拠を記述」といった順序を基本型としてきたが、そのような順序を辿ることで、「曖昧な感想・考え」が「グラフ化」されることで輪郭が定まり、「自分の考えがまとまる」という結果につながったものだと考える。

また、「気持ちグラフ」は、子どもたちが実際に手と頭を使う学習活動であり、主体的に教材文に向かう姿を作り出すことができた。さらに、一人一人の思考の跡が残るので、個々の読みを把握して指導を役立てる上でも重要な資料となってた。

このことから、ちいちゃんの心情の読み取りが非常に重要になってくる「ちいちゃんのかげおくり」の読解において、「気持ちグラフ」を用いた、

根拠立てた心情の変化の読み取りが求められると考えた。その中で、ちいちゃんの姿に子ども自身の姿を投影し、子どもたちが物語文の中での出来事を「ちいちゃん」として疑似体験できるように図っていく必要がある。また、金子（2014）が実践したように「気持ちグラフの記入」→「対話活動」とすることで、子どもたちの対話的な学びにつなげ、他者の意見を受け入れ新たな考えに気づくとともに、他者の考えを踏まえ試行錯誤しながら自身の考えを形成できるように学習活動を行っていく。金子（2014）は、ペアでの対話活動を行っていたが、私は4人でのグループ対話活動で行う。その理由として、ペアではなくグループで行うことにより、より多くの考えを知ることで考えの視野が広がり新たな思考の形成につながるからである。また、気持ちグラフを記入する際に、ワークシートではなくタブレット上でミライシードを使用する。その結果、子どもたちの手元でも全員のグラフや考えを見ることができるため、教室全体での意見交流が可能になる。

・戦争児童文学作品の読み聞かせと自由読書

村井尚子（2024）は、R小学校の4年生で実施された「一つの花」（光村図書）の授業について研究・分析を行った。当該授業の中で「一つの花」の読解を一通り終えた後、3次として行った『ヒロシマ　消えたかぞく』の読み聞かせと、戦争について描かれた絵本を読む活動について着目している。当該授業では3次の導入として「戦争」から連想される言葉を子どもたちがたくさん答えていき、ウェビングマップを作成していく。その後、教師による指田和『ヒロシマ　消えたかぞく』の読み聞かせを行う。教師が読み聞かせをしている両端や子どもの周りには、60冊を超える戦争を扱った絵本が準備されており、読み聞かせを聞き終わった子どもたちは、用意された60冊以上の戦争に関する絵本を自由に手に取って読んでいく。一人で読むのはもちろんのこと、ペアと読んでも良し、読んだ絵本を友達に紹介しても良し、子どもたちは思い思いに絵本を読み、戦争と向き合うことができる。絵本の読み聞かせと60冊あまりの絵本を準備した意図について、授業者の吉村かおりは以下のように話している。

「（一つの花の）物語の描写が美しいが故に戦争の恐ろしさを知るた

めに他作品に触れさせたいと考えた」。さらに、次のような思いがあった。

「一つのジャンルとして『戦争文学』を読めるようにしたい。第二次世界大戦で苦しんだ人々の話は多岐にわたる。オキナワ、ヒロシマ、ナガサキだけでなく、南方で飢えで死んだ兵隊たちを描いた物語や、シベリアで抑留された兵隊の物語、そして加害の物語。日本だけにとどまらず、ドイツで起こったことを知り、それらが地続きで今世界で起こっている紛争や戦争があること。年号や数や地名だけで戦争を知るのではなく、一人一人がそこで戦争を生きた、あるいは死んだ小さな物語を読めるだけたくさん読むこと。その入り口になる授業をしたいと思った」。

さらに、「絵本にしたのは、限られた時間でできるだけたくさん読んで欲しかったからだ、オキナワのこと、ヒロシマ、ナガサキのことはもちろん、東京空襲、疎開、特攻、また外国の戦争や動物たちの苦しみを描いたものなどジャンルに分けて児童が手に取れるようにした。ペア読書にしたのは読後の思いを言語化して欲しかったからだが、皆読んだ後はただ黙っていた。しかし、話せないという経験を共有することは また非常に大切だと感じている」

さらに実際に活動を行った当時の様子を、授業者の吉村かおりは以下のように話す。

子どもたちは一斉に 立ち上がった。迷いなく一冊の本を選ぶ子、最初から最後までページをめくってみて、意を決したように本を持っていく子。その場にずっと立ったまま読み耽っている子。さまざまであるが、読もうとしない子は一人もいない。

二人で絵本のページをめくりながら読んでいる子たち、自分が読んだ本の内容をペアの相手に紹介している子、一人で読むことに熱中している子。

それぞれが戦争に向き合っている。

個々に話をしている子どもたちもいるのだが、そこには恐ろしいほどの静寂が漂っている。ソワソワとかいそいそとか、ヘラヘラとか、そういった言葉と全く対極にある空気が教室を支配している。その場

にいる皆が、同じ空気を同じ深さで吸っている。喉の奥のあたりにその空気が留まっている感じがする（この記述を書いている翌日の今も、その空気は私の喉に留まっている）。 深い呼吸をしているはずなのだが、急いでいるわけでも、駆り立てられているわけでもないのだが、ともにある子どもの覚悟がずっしりと喉のあたりに覆い被さっている。

このことから、村井（2024）は、「子どもたちは、60 冊あまりの本の中から自ら絵本を選んで読むことで、自身と、そして戦争というものと向き合っていると捉えられた。そして、教室に漂っていた静寂は、それぞれが一人の人間として、この時代にこの世界に生を享けた人間としてともにいることによるものであったと考えられる。」と考察している。以上のことから今回の授業提案でも戦争を扱った絵本の読み聞かせと、子どもたちの読書活動を取り入れていく。

今回読み聞かせをする絵本は、つちやゆきお「かわいそうな　ぞう」とする。この本は、戦争の理不尽さと悲しみが心に残る、動物園で本当にあった悲しい象の話である。読み聞かせにこの本を選んだ理由として、戦争が人以外にも与えた悲しみを学んでほしいと思ったからだ。特に動物園で飼育されている動物に焦点を当てたこの本は、戦争の無常さや理不尽さを非常に感じることができる。今では動物園は楽しいところだが、時代が違えば残酷で悲しい出来事が起こってしまうということを子どもたちに知ってほしい。

読み聞かせ後に行う自由読書の際に用意する本としては、今回使用する光村教図書の教科書に掲載されている「一つの花」、「たずねびと」を除く。その際に、学校図書館や地域の図書館とつながり、戦争に関連する絵本を幅広くそろえていくことで、子どもたちがより多くの絵本を手にし、1 人ひとりが自身の方法で戦争と向き合っていけるように図る。

この活動の中で特に大切にしたいことは、戦争を扱った日本の絵本を用意することはもちろんのこと、海外の戦争を扱う絵本も用意することである。日本視点の作品だけでなく、海外視点の戦争に触れることで、子どもたちの戦争についての視野を広げることができる。日本の戦争児童文学教材は、被害者意識が高く描かれているものが多いが、海外の絵本を読むこ

とで、日本が加害者になっていることにも気づける上、世界で起こった様々な戦争やその影響を知ることにもつながる。

ここでは、原子爆弾で起きた広島や長崎の悲劇、理不尽に殺処分された動物の話、極寒の地で強制労働を虐げられた抑留者の話、片道切符しか渡されなかった特攻隊の話、小さな孤島沖縄での悲劇の話など、戦争が引き起こした様々な出来事をテーマにした絵本を取り上げる。加えて、国内の戦争だけでなく、イギリスでの孤児難民の話、英国に植民地化させられたオーストラリアの話、アメリカでの強制収容の話など世界で起きた戦争にまつわる絵本も加えていく。

3年生で初めて戦争児童文学教材を学ぶ時期に、戦争を扱う作品にたくさん触れる機会を設けることで、子どもたちの戦争観、平和観を形成する手助けをし、4年生以降の戦争児童文学教材での学びをより深いものにしていきたい。

(5) 単元の目標

・登場人物の行動や気持ちなどについて、叙述をもとに捉え、場面の移り変わりと結び付けて想像を広げて読み感想を持つことができる。
・「ちいちゃんのかげおくり」の学習や戦争に関する文学作品を読むことを通して、戦争や平和について自身の考えを持つことができる。

(6) 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・様子や行動、気持ちや性格を表す語句を増やし、話や文章の中で使い、語彙を豊かにしている。 ・登場人物の行動や気持ちについて、叙述を基に捉えることができる。	・登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結びつけて具体的に想像し、文章を読んで、理解したことに基づいて、感想や考えを持っている。	・想像力を使って、文章を読み、戦争と向き合って自身の戦争観、平和観について考えようとしている。 ・自身の考えや思いを積極的に他者に伝え、他者の意見を受け入れながら聞こうとしている。

(7) 指導計画（計 11 時間）

次	時	主な指導計画	評価
1	1	○「戦争」と聞いて思い浮かぶことについて、ウェビングマップを作成する。 ○「ちいちゃんのかげおくり」を読んで、初読の感想を書く。 ○感想をグループ・全体で交流する。	◆「戦争」から思い浮かぶことを書いている。【ノート】 ◆「ちいちゃんのかげおくり」を読んだ感想を書いている。【ノート】 ◆自分の考えを積極的に伝え、感想や質問を述べたりしている。【観察】
	2	○物語を５つの場面に分ける。 ○単元の学習課題を確認する。 ○実際にかげおくりをする。	◆物語を５の場面に分けてられている。【観察】
2	3	○（場面１）情景を表す文に着目し、家族みんなでかげおくりをした「楽しい空」が「怖い空」に変わっていったことを読み取る。	◆空に着目をし、戦争が進んでいく中でどのように変化していったのかを読み取れている。【ノート・観察】
	4	○「気持ちグラフ」を書き､場面１でのちいちゃんの気持ちを考える。 ○「気持ちグラフ」をグループ･全体で交流する。	◆家族全員でかげおくりをしたが、だんだんとかげおくりができなくなっていった、ちいちゃんの気持ちを叙述を基にして、考えることができている。【ワークシート・観察】 ◆自分の考えを積極的に伝え、感想や質問を述べたりしている。【観察】
	5	○（場面２）空襲の激しさや恐ろしさについてわかることを読み取る。 ○「気持ちグラフ」を書き、空襲で一人ぼっちになってしまった、ちいちゃんの感情を読み取る。 ○「気持ちグラフ」をグループ･全体で交流する。	◆空襲の様子が分かる叙述に気づき、読み取ることができている。【ノート・観察】 ◆叙述を基に理由をあげながら、ちいちゃんの気持ちを考えることができている。【ワークシート】 ◆自分の考えを積極的に伝え、感想や質問を述べたりしている。【観察】
	6	○（場面３）空襲後の情景について読み取り、戦争が残していくものについて考える。 ○「気持ちグラフ」を書き、一人ぼっちで家族の帰りを待つちいちゃんの気持ちを考える。 ○「気持ちグラフ」をグループ･全体で交流する。	◆描写から空襲後の様子について読み取ることができる。【ノート】 ◆叙述を基に、ちいちゃんの心情を読み取り、自分の考えを書くことができる。【ワークシート】 ◆自分の考えを積極的に伝え、感想や質問を述べたりしている。【観察】
	7	○（場面４）場面１のかげおくりとの違いを、情景やちいちゃんがおかれた状況など踏まえて比べる。 ○ちいちゃんの最後について読み取り、戦争がちいちゃんから奪ったものについて考える。	◆場面１のかげおくりと比較して、ちいちゃんのおかれた立場や心情を読み取ることができる。【ノート・観察】 ◆ちいちゃん姿を見てきて、戦争がちいちゃんやその時代に生きた人たちに与えた影響を考えることができる。【ノート】
	8	○「気持ちグラフ」を書いて、再び家族４人でかげおくりをすることができ、空の上で家族と再会できた、ちいちゃんの気持ちについて考える。 ○「気持ちグラフ」をグループ･全体で交流する。	◆叙述を基にして、家族と再会し、最後を迎えたちいちゃんの心情について考えることができる。【ワークシート】 ◆自分の考えを積極的に伝え、感想や質問を述べたりしている。【観察】

2	9	○ちいちゃんと現代の子どもの様子を比べ、戦争や平和について考える。 ○（場面５）「気持ちグラフ」を書いて、現代の子どもたちをみた、ちいちゃんの気持ちを考える。 ○「気持ちグラフ」をグループ･全体で交流する。 ○「ちいちゃんのかげおくり」の感想を再度書き、初読の感想と比べる。	◆物語全体を通して、ちいちゃんと自分自身を比べ、戦争や平和についての考えを持つことができる。【ノート】 ◆ちいちゃんの立場にたって、戦争が終わり平和を迎えた人びとへの思いを考えることができる。【ワークシート】 ◆自分の考えを積極的に伝え、感想や質問を述べたりしている。【観察】 ◆「ちいちゃんのかげおくり」を読み深めて再度感想を書き、学習前の自身の考えの変容に気づくことができる。【ノート】
3	10	○「かわいそうな　ぞう」の読み聞かせを行う。 ○戦争に関係した絵本を自由に読む。	◆戦争を扱った絵本を積極的に読み、戦争や平和について向き合うとしている。【観察】
	11	○学習全体を通して、戦争について考えたこと･感じたこと、平和についての思いについて考える。 ○考えたことをグループ・全体で交流する。	◆学習全体を通して、新たに学んだことを活かし、戦争や平和について向き合い、自身の考えを持とうとしている。【ノート・観察】 ◆自分の考えを積極的に伝え、感想や質問を述べたりしている。【観察】

5. ４年生以降の国語科における平和教育につなげていくために

「ちいちゃんのかげおくり」の授業提案を行ってきたが、子ども達の戦争観や平和観を形成していくためには、国語科における平和教育を一過性で終わらせるのではなく、継続的に系統的に進めていく必要がある。そこで、本研究で使用した光村図書が採用している４年生「一つの花」、５年生「たずねびと」についても単元計画を考え、「ちいちゃんのかげおくり」の学習を活かし、つなげていけるように授業提案を行う。

＜４年生・今西祐之「一つの花」の授業提案＞

(1) 単元名　　「場面を比べて読み、心に残ったことを伝え合おう」

(2) 教材文　　「一つの花」（今西祐之　作　『国語四（上）かがやき』光村図書）

(3) 対象　　４年生

(4) 単元の目標

・作品の中で頻出するキーワードに着目し、叙述を基に登場人物の心情を想像することができる。

・自身が紹介したい本を選んで読み、心に残ったことや一番紹介したい部

分など他者に自分の思いが伝わるように紹介することができる。

(5) 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・様子や行動、気持ちや性格を表す語句を増やし、話や文章の中で使い、語彙を豊かにしている。 ・文章全体の構成や内容の全体を意識しながら音読している。	・作品に出てくるキーワードを理解し、登場人物の心情を想像して読むことができている。 ・「一つの花」を読んで感じたことや考えたことを書き、他者と意見交流している。	・想像力を使って、文章を読み、戦争と向き合って自身の戦争観、平和観について考えようとしている。 ・他者にわかりやすいように、自身が勧めたい本を紹介しようとしている。

(6) 単元の指導計画（全 10 時間）

次	時	主な指導計画	評価
1	1	○「せかいでいちばんつよい国」の読み聞かせを行う。 ○戦争に関する絵本紹介の概要について説明する。 ○自由読書を行い、自分が紹介したい本を一冊決まる。	◆関心を持って読み聞かせを聞き、戦争に関する本に向き合おうとしている。【観察】 ◆戦争に関する絵本を積極的に読み、自身が紹介したい本について考えている。【観察】
	2	○「一つの花」からどんな話か想像して書く。 ○「一つの花」の朗読を行う。 ○単元の学習計画を確認する。	◆想像力を働かせて題名からどんな話か想像している。【ノート】 ◆単元の学習計画を理解して、身投資が持てている。【観察】
2	3	○「一つの花」の設定を確かめる。 ○登場人物や関係について整理する。 ●自身が紹介したい本の設定と登場人物について確認する。	◆「一つの花」の舞台設定や登場人物の人柄、関係について理解している。【ノート・観察】 ◆自身が選んだ本の舞台設定や登場人物について読み取れている。【プリント・観察】
	4	○「一つの花」に出てくるキーワードについて確認する。 ○キーワードである「一つだけ」にはどんな意味や思いがあるのかを考える。 ●自身が紹介したい本のキーワードやそこに込められた思いについて考える。	◆作品に出てくるキーワードに気づき、その意味や思いについて読み取ることができている。【ノート】 ◆自身が選んだ本のキーワードやそこに込められた意味や思いについて読み取れている。【プリント・観察】
	5	○お父さんが戦争に行く日の出来事について読み取る。 ○お父さんが戦争に行くときに、なぜゆみ子にコスモスを１輪あげたのか考える。	◆お父さんが戦争に行く日に、家族の中で起こったことや登場人物の心情について読み取れている。【ノート】 ◆お父さんがゆみ子に１輪のコスモスを手渡した理由や思いについて、想像力を働かせながら考えている。【ノート】

2	6	○１０年後のゆみ子の様子について読み取る。 ○１０年後のゆみ子はなぜ口癖だった「一つだけ」という言葉を使わないのか考える。 ○「一つの花」という題名は何を表しているのか考える。	◆１０年後の情景やゆみ子の様子について読み取れている。 ◆戦時中の環境や登場人物の状況と比べて、比較をしながら考えることができている。【ノート】 ◆今までの学習を振り返って、題名が何を表しているのか考え、込められた思いについて想像している。【ノート】
	7	○「一つの花」で一番印象に残っている場面について根拠を明確にして考える ○意見をグループ・全体で交流する。 ●自身が紹介したい本で一番印象に残っている部分について理由とともに考える。	◆一番印象に残っている場面について、根拠を明らかにしながら、考えることができている。【ノート】 ◆積極的に意見を発表し、他者の意見を踏まえて感想や質問を述べている。【観察】 ◆自身が選んだ本の一番印象に残っている部分について、理由を明確にして考えられている。【プリント】
3	8	○本の紹介文の作り方について確認する。 ○本の紹介文を作成する。	◆紹介文の作り方について理解し、自身の思いを込めて、聞き手に伝わりやすい紹介文を作成している。【プリント】
	9	○本の紹介を行う。	◆聞き手に伝わりやすいように、声の大きさや話すスピードなど工夫して発表している。【観察】 ◆関心を持って、他者の発表を聞き、感想や質問を述べている。【観察】
	10	○学習を通して戦争についての考えや平和についての思いについて考える。 ○グループ・全体で意見を交流する。	◆単元を通して、自身の戦争や平和について考えの変容も踏まえながら考えている。【観察】 ◆積極的に自身の意見を述べ、他者の意見を受け入れようとしている。【観察】

＜５年生・朽木祥「たずねびと」の授業提案＞

(1) 単元名　　「物語の全体像をとらえ、考えたことを伝え合おう」

(2) 教材文　　「たずねびと」(朽木祥　作　『国語五　銀河』光村図書)

(3) 対象　　５年生

(4) 単元の目標

・語句と語句との関係、語句の構成や変化について理解し、物語の全体像をつかみ、登場人物の相互関係や心情などについて、描写を基に捉えることができる。

・既習事項や読書経験を活かして、人物像や物語の全体像を理解して学習課題に取り組み、戦争と向き合って自身の考えや思いを確かなものにしようとしている。

(5) 評価の観点

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・語句と語句との関係、語句の構成や変化について理解し、語彙を豊かにすることができる。 ・語感や言葉の使い方に対する感覚を意識して、語や語句を使うことができる。	・事実と感想、意見などとの関係を叙述を基に押さえ、文章全体の構成を捉えて要旨を把握し、登場人物の相互関係や心情などについて、描写を基に捉えることができる。 ・文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめ、意見や感想を共有し，自分の考えを広げることができる。	・既習事項や読書経験を活かして、人物像や物語の全体像を読み取り、学習課題に取り組んでいる。 ・今までの戦争児童文学教材の学習の集大成として、戦争と向き合い、自身の考えや思いを確かなものにしようとしている。

(6) 単元の指導計画（全７時間）

次	時	主な指導計画	評価
1	1	○「ちいちゃんのかげおくり」「一つの花」の学習を振り返る。 ○「たずねびと」の朗読を行う。 ○初読の感想を書く。 ○グループ・全体で交流する。	◆今までの学習の概要について振り返ることができている。【観察】 ◆物語の全体像や登場人物を把握し、初読の感想が書けている。【ノート】 ◆積極的に自身の意見を発表し、他者の意見に対して感想や質問を述べている。【観察】
	2	○単元計画を確認する。 ○「たずねびと」のあらすじを６つか７つ程の短い文でまとめる ○あらすじについてグループで話し合う。	◆単元計画を理解している。【観察】 ◆物語の全体像を具体的に把握し、短い文であらすじを示している。【ノート・ミライシード】 ◆自身の意見を伝え、他者の意見から考えを深めている。【観察】
2	3	○綾が訪ねた場所について時系列ごとに読み取る。 ○平和記念資料館は、綾に何を伝える役割があったか読み取る。 ○平和記念資料館で、綾にとって最も重要だったことは何か考える。 ○グループで討論する。	◆綾が訪ねた場所について叙述を基に、時系列順に読み取れている。【ノート】 ◆叙述を基に、平和記念資料館が綾に伝えたことについて読み取れている。【ノート】 ◆叙述を基に根拠を明確にして、最も重要なことについて自分なりの考えを待っている。【ノート・ミライシード】 ◆自身の意見を伝え、他者の意見を踏まえて試行錯誤しながら考えの幅を広げている。【ノート・ミライシード・観察】

2	4	○追悼平和祈念館は、綾に何を伝える役割があったか読み取る。 ○追悼平和祈念館で、綾にとって最も重要だったことは何か考える。 ○グループで討論する。	◆叙述を基に、追悼平和祈念館が綾に伝えたことについて読み取れている。【ノート】 ◆叙述を基に根拠を明確にして、最も重要なことについて自分なりの考えを待っている。【ノート・ミライシード】 ◆自身の意見を伝え、他者の意見を踏まえて試行錯誤しながら考えの幅を広げている。【ノート・ミライシード・観察】
	5	○原爆供養塔は、綾に何を伝える役割があったのか読み取る。 ○原爆供養塔で、綾にとって最も重要だったことは何か考える。 ○グループで討論する。	◆叙述を基に、原爆供養塔やおばあさんが綾に伝えたことについて読み取れている。【ノート】 ◆叙述を基に根拠を明確にして、最も重要なことについて自分なりの考えを待っている。【ノート・ミライシード】 ◆自身の意見を伝え、他者の意見を踏まえて試行錯誤しながら考えの幅を広げている。【ノート・ミライシード・観察】
	6	○帰り道の綾の考えについて序盤との考えの変化を含めて読み取る。 ○綾の心情の変化を考える上で、最も重要な文はどれかを考える。 ○グループで討論する。	◆叙述を基に、綾の考えの変化について読み取れている。【ノート】 ◆綾の心情の変化で最も重要な文について理由を明確にして考えられている。【ノート・ミライシード】 ◆自身の意見を伝え、他者の意見を踏まえて試行錯誤しながら考えの幅を広げている。【ノート・ミライシード・観察】
3	7	○学習を通して自身の考えの変容について考える。 ○グループで討論する。 ○今までの戦争児童文学教材の学習を通して、戦争や平和について自身の考えをまとめる。 ○グループで討論する。	◆学習を通して、自身と向き合いながら考えの変容について描いている。【ノート・ミライシード】 ◆自身の意見を伝え、他者の意見を踏まえて試行錯誤しながら考えの幅を広げている。【ノート・ミライシード・観察】 ◆これまでの戦争に関する文学作品の学習を踏まえて、自身の戦争観や平和観について考えをまとめている。【ノート・ミライシード】 ◆自身の意見を伝え、他者の意見を踏まえて試行錯誤しながら考えの幅を広げている。【ノート・ミライシード・観察】

6. カリキュラムを見通した継続的・系統的な視点

これまで、「ちいちゃんのかげおくり」「一つの花」「たずねびと」の授業提案を行ってきた。これらの単元で継続的・系統的な平和教育を行っていくために、観点別に要点を以下の表にまとめた。

3年生「ちいちゃんのかげおくり」では、気持ちグラフを用いて上述を基に根拠を明確にして登場人物の心情の読み取りを行った。「かげおくり」をする場面を比較して、情景の変化を読み取り、戦争が激しくなる前の家族との楽しい時間と、戦争が激しくなって傷つき一人ぼっちになった辛い時間の対比から心情の変化を読み深め、グループや全体で意見の交流をし、考えを深めた。

4年生「一つの花」では、感情グラフは用いらずに、叙述を基に人物の

	3年生「ちいちゃんのかげおくり」	4年生「一つの花」	5年生「たずねびと」
作品の特徴	・戦時下の空襲の描写 ・戦争を直接的に感じる描写	・戦時下の空襲の描写なし ・戦時下の人々の暮らしや影響が描かれる。	・現代が舞台。移り変わる時代の中で、現代にまで残る戦争の跡や継承される歴史について描かれる。
心情の読み取り方法	・気持ちグラフを用いて、叙述を基に根拠を明確にして読み取る。 ・かげおくりをした場面を比較して、情景変化を踏まえて読み取る。	・キーワードを通して、登場人物の人柄、情景描写の変化に基づいて読み取る。 ・戦中と戦後の状況を比較して、変化を踏まえて読み取る。	・あらすじをつかみ、時系列を基に物語の全体像を具体的に想像して読み取る。 ・主人公に自身を重ねて、出会ったものがもたらした変化に着目して読み取る。
戦争に向き合い、考えを形成するための活動	・読み聞かせ ・戦争に関する絵本の自由読書	・読み聞かせ ・戦争に関する絵本の自由読書 ・本の紹介	・問いに対してオープンエンドで自分の考えを持つ ・グループ討論

関係や状況の変化に着目をして登場人物の心情を読み取った。「一つだけ」というキーワードに着目をして、戦中での状況と、10年後の戦後の状況を比較して、その言葉に込められた意図や、想いを汲み取り心情の変化を理解した。5年生「たずねびと」では、時系列に基づいて物語の全体像を具体的につかみ、登場人物の心情や考えの変化を読み取った。学習者と近しい存在である「綾」に自身を重ね合わせ、作中で出会ったものがもたらした心情の変化や考えの変化を考えることで、戦争に対して無関心だった「綾」が抱いた強い思いを理解した。

戦争に向き合い考えを形成するための活動では、3年生では戦争に関する絵本の読み聞かせと自由読書を行った。自由読書の際には海外の作品も扱い、幅広い視点で戦争に触れ、戦争の実態について広い視点で考えられるようにした。4年生では戦争に関する絵本の自由読書に加えて、本の紹介を行った。「一つの花」の読み取りを活かして、自身で選んだ本の舞台や登場人物の人柄、キーワードや込められた思いを読み取り、その本の感想や自身の考えを踏まえて他者に紹介する活動を通して、戦争や平和に対する考えを形成できるようにした。5年生では、物語の問いに対してオープンエンドで考えを持ち、議論をする活動を行った。自身の考えを伝え、相手の考えを受け入れながら試行錯誤しながら考えを構築できるにした。この活動の中で、意見や考えの多様さに触れ、議論を通して、子どもたちの戦争観・平和観を確かなものにできるようにした。

国語科における戦争児童文学教材の学習を継続的・系統的に行い、発展させていくことで、子どもたちが戦争に向き合い、戦争や平和に関する考え、自身の思いについて確立できるようにしていく。

7. おわりに

戦争児童文学史を見ると、戦前・戦中の戦争児童文学教材は社会の戦況と呼応する形で、子ども達に戦争や戦争に関係している軍などの魅力を伝え、軍国主義的な教育の一端を担っていたのだとわかった。その後、時代とともに戦争児童文学教材は移り変わっていき、現代の戦争児童文学教材は、戦後まもなく登場し現代でも使われている直接戦争を体験する目線で描かれている定番教材と、現代の子どもを主人公にして間接的に戦争を経験するものや世界の戦争や平和をテーマにする新しい教材が、並行して扱われている。

このことを踏まえて、国語科ならではの「国語科でできること」に焦点を当てて、小学校における最初の戦争児童文学教材である「ちいちゃんのかげおくり」授業実践を考えた。単元の工夫として、叙述を根拠にして読むための「気持ちグラフ」や戦争児童文学作品の読み聞かせと自由読書を取り入れた。加えて、ICT を活用し、個別最適な学習と協働的な学習の両立と深い学びの実現を図った。また、その後の戦争児童文学教材での学習につながるように、国語科での平和教育全体を見通した授業提案を行った。国語科における平和教育が一過性のものではなく、継続的に系統的に行えるように、子どもの発達段階を踏まえて発展的な学習を行っていき、1 人ひとりが戦争と向き合って戦争や平和に対して、揺るがない思いを確立できるようにカリキュラムを見通した授業提案を行った。

今回の研究では授業提案にとどまっており、実際に授業を行うことは叶わなかったため、自身が教壇に立ってから今回の授業提案を行いたいと考えている。その成果や反省から授業を改善していき、子どもたちにとって効果的な戦争児童文学教材の学びが実現でき、1 人ひとりが自身の戦争観や平和観を築けるように図っていきたい。

（舞鶴市立中筋小学校教諭）

参考文献一覧

・西山利桂（2012）「第二次世界大戦後の戦争児童文学Ⅱ―1960 ～ 80 年―」鳥越信・長谷川潮編『日本の戦争児童文学史』ミネルヴァ書房、115-125
・長谷川潮（1993）『日本の戦争児童文学：戦前・戦中・戦後』久山社
・黒川麻実（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』32、47-56
・原田大介（2024）「国語科平和教育の目標論の考察―「外」への視座を中心に―」『月刊国語教育研究』624、48-55
・勝田光（2024）「戦争文学教材の読みに影響する要因に関する一考察―日米の小中学生が持つ戦争の既有知識と感想文の分析に基づいて―」『国語科教育』96、26-34
・野口芳宏（1990 年）『野口芳宏著作集　第 11 巻　鑑賞指導を活性化する』明治図書、1990 年
・金子善則（2014）「子どもたちが互いに読みを深め、向上的変容を促すための指導―想像を広げてみんなで読もう「ちいちゃんのかげおくり」の実践から―」『教育実践研究』24、49-54
・村井尚子（2024）「子どもが戦争と向き合う授業―生きられた経験の記述を通して―」『京都府女子大学教職支援センター研究紀要』006、135-144
・藤井敏彦（1978）「平和教育とはなにか」藤井敏彦編『幼児期の平和教育』ささら書房、11-77
・角田将士（2023）『学校で戦争を教えるということ』学事出版
・下嶋哲朗（2006）『平和は退屈ですか』岩波書店
・宮本ゆき（2020）『なぜ原爆は悪ではないのか』岩波書店
・「尋常小学国語読本」「小学国語読本」各写真の引用サイト
国立教育政策研究所教育図書館近代教科書デジタルアーカイブ