

国語科教材研究における越境の試み

—「世界一美しいぼくの村」を題材に—

花坂 歩・柳谷 直明・河野 晋也

Trial Reserch about Japanese Language Teaching Materials from a Cross-Subject
Perspective

—The Material is "My village, it's the most beautiful in the world"—

HANASAKA, A., YANAGIYA, N. and KOUNO, S.

大分大学教育学部研究紀要 第42巻第2号

2021年3月 別刷

Reprinted From

RESEARCH BULLETIN OF THE

FACULTY OF EDUCATION

OITA UNIVERSITY

Vol. 42, No.2, March 2021

OITA, JAPAN

国語科教材研究における越境の試み

—「世界一美しいぼくの村」を題材に—

花坂 歩*・柳谷直明**・河野晋也***

【要 旨】 本稿の目的は教材研究に苦悩する教師に対し、その方法と成果を提示することにある。取り上げる教材は「世界一美しいぼくの村」(東京書籍, 4年)である。私たちは教科書所収作品と原作とを比較し、大きな改変があることを確認した。また、同一作者による関連2作品との照合も行い、教科書所収作品で生じる疑問点のほとんどが関連2作品を読んでも解決しないことを指摘した。端的に言えば、暗示(言い方を変えれば欠落)の多い教材である。その上で、本教材に適した指導内容として「空白の山場」と「主題の解釈」を提案した。その他、本稿で取り上げる教材は戦争を題材としている。関連知識を、どの程度、どのように扱えばよいのかは授業者を悩ます大きな問題である。それを社会科の指導内容の系統性から考察した。

【キーワード】 教科横断 読みの過程 空白の山場 異文化・国際理解

I はじめに

授業者の多くは、教材研究の重要性を理解しながら、なかなかそれができていない。本稿の目的は、多忙感と方法的困難に頭を悩ます授業者の立場に思いを寄せ、その授業構想に寄与するような教材研究の方法と成果を提示することにある。対象は東京書籍の『新しい国語四下』(平成31年検定済)所収の「世界一美しいぼくの村」である。戦争の悲惨さを内包するこの教材をどのように扱えばいいのか。本稿では、国語科教育を中核に、道徳、社会科の観点からも検討を加えていく。

II 作者・作品について

作者の小林豊(こばやしゆたか)については、著書の『なぜ戦争はおわらないのか ぼくがアフガニスタンでみたこと』(小林豊, ポプラ社, 1995)の「作者紹介」によると、「1970年代初めから80年代初めにかけて、中東・アジアをたびたびおとずれる。その折の体験が、作品制

令和2年10月30日受理

*はなさか・あゆむ 大分大学教育学部言語教育講座(国語科教育)

**やなぎや・なおあき 上砂川町立中央小学校

***こうの・しんや 大分大学大学院教育学研究科教職開発専攻(教科教育(社会科教育))

作の大きなテーマになっている」とある。教科書所収の「世界一美しいぼくの村」も作者の原体験を元にして作られている。なお、本教材は『せかいいちうつくしいぼくの村』（小林豊，ポプラ社，1995）を底本として，教科書用に書き下ろされたものである。関連作品として、『ぼくの村にサーカスがきた』（小林豊，ポプラ社，1996），『せかいいちうつくしい村へかえる』（小林豊，ポプラ社，2003）がある。

Ⅲ 作品の概要

作品の舞台はアフガニスタンにあるとされる架空の村と町である。春には花が咲き乱れ，夏には果実が実る。そこは美しい自然のある地域である。主たる登場人物である少年「ヤモ」は戦争に行った兄の代わりに父とともに初めて町に果物の売り出しに出る。そこで，少女や「戦争で足をなくしたおじさん」などとの出会いを経て，故郷の美しさを再認識する。また，父は稼いだお金で「真っ白な子羊」を買う。「ヤモ」は喜び，子羊に「バハール（春）」という名前をつけたいと思う。作品に秋についての語りはなく，唐突にも，冬に村が戦争で破壊されたことが告げられ，作品は閉じられる。

Ⅳ 教科書所収作品の検討

1 主作品（教科書所収作品）の検討

「読むこと」の授業において，学習者の多様な解釈を受容し，より価値深い学びへと指導していくためには，授業者自らが一人の読み手として自立していなければならない¹⁾。本項では，読者反応の一例を示すことによって教師の自立を支援したい。

作品の世界は「アジアの真ん中にアフガニスタンという国があります」によって開かれる。本教材の場合，「アフガニスタン」への興味・関心が作品の理解に大きな影響を与える。そこがどのような国なのかを立ち止まって考えたいところである。

その後の展開は，「唐突」の連続である。例えば，「あんず，なったか，すもも，なったか」の後に「真っ赤な頭のさくらんぼ。取ったか，食わずに死んだか……」の「死んだか」はあまりに唐突である。語り手はそんな読み手の動揺を顧みず，平和な様子を語り始める。その途端に，「でも，今年の夏，兄さんはいません」と語り，その理由が戦争であることを告げる。語り手は，なお読み手を振り回すように「パグマンの村」の穏やかな様子を語る。「果物」，「父さんの手伝い」，「にぎやかな声」などの言葉によって読み手を平和な気持ちにさせておきながら，また唐突にも，「戦争なんかどこにもないみたいです」を投げ込んでくる。そしてまた，何事もなかったように町の様子が語られる。「ヤモ」が手持ちの果物（さくらんぼ）を売り歩く場面にも唐突さがある。初めて物売りに臨む「ヤモ」であるから，売れないことは当然の展開である。そこに，「小さな女の子」が登場し，事態を好転させるというのも物語としてはよくある展開である。しかし，「女の子の後ろから，足のない人が言いました」はあまりに性急である。すでに複数回にわたって「戦争」を散らかされてきた読み手にとって，「足のない人」の登場は安易であり，書き手の工夫の無さに落胆すら覚える。

全体として，読み手に戦争を想起させたいという書き手（語り手）の意図は十分理解できるものの，主たる登場人物である「ヤモ」の言動からは戦争の悲壮さを読み取ることができない。

「ヤモ」の口から「戦争」という言葉が出るのも、町で出会った「足のない人」に対して、「おじさんは、戦争に行ったの？」と聞く場面が初めてである。「ヤモ」の関心は「戦争」よりも目の前の日常生活にあるかのようである²⁾。

こうした構造上の違和感については、この後、強引さとなってより強く顕在化してくる。以下に主要な3箇所を指摘する。

1つ目は父子で「チャイハナ(食堂)」³⁾に「おせい昼ご飯」を食べに出た場面である。「ヤモ」は「バザールであったこと」として、「戦争で足をなくしたおじさんも買ってくれたんだよ。パグマンのさくらんぼは、世界一だって。父さんと食べようと思って取っただよ」と話す。この発話には複数の情報が入れ込まれており、「ヤモ」が何の話をしたのか、すぐには定めがたい。「ヤモ」は戦争と「ハルーン兄さん」の話をしたのか、「戦争で足をなくしたおじさん」の話か、「パグマンのさくらんぼ」の話か、それらへの理解が追いつかないうちに、「となりで二人の話を聞いていたおじさん」が声をかけてくる。父がそれに応じ、「いやあ、このヤモのおかげですよ。何しろ、上のむすこが戦争に行っちゃってね」のように答える。ここの「何しろ」に込められた父の含意はよりいっそう汲み取りがたい。一般的には、「何しろ」は「どんな事実や事情があっても」という意味である。「兄が戦争に行ったという事実があっても、ヤモのおかげである」というのでは、あまりに飛躍が激しい。なぜここに兄の話題をねじ込んできたのか。そんなやりとりを「ヤモ」は、「お茶を飲みながら」聞いている。そして、語り手によれば、「ハルーン兄さんならだいじょうぶ、きっと春には元気に帰ってくる」と信じているようである。さらには、逆接の「でも」に続けて、「何だかむねがいっぱいになってきました」のようにも語られる。「ヤモ」の胸に到来し、溢れたものは何なのか。そんなヤモを見て、今度は父が「後でびっくりすることがあるよ」と言う。このとき、父は「ヤモ」に何を見たのか。父が見た「そんなヤモ」とはどんな「ヤモ」なのか。止めどない疑問が読み手には生じてくることだろう。

その後、父が用意したものは「真っ白な子羊」であった。「こんなきれいな羊は、だれも持っていません」と語り手は言うが、子羊で「ヤモ」が喜ぶのかという動揺が読み手には起こるはずである。兄の安否は子羊などと等価ではない。そうした読み手の動揺を裏切るように、「ヤモは、大喜びで村へもどってきました」と語られる。「ヤモ」は羊でよかったのである。ここで読み手の動揺は困惑へと変わる。

そして、事態は急速に結末へと向かう。「ヤモ」はそとつぶやく。「パグマンはいいな。世界一美しいぼくの村」と。何がどう理由となって、「世界一美しい」になったのが理解できない。直前の「たった一日いなかっただけなのに、とてもなつかしいにおいがします」と結びつけてしまうと、「世界一美しい」はただの郷愁のつぶやきとなり、戦争の悲壮さは後景に押しやられる。それでよいのか。次の「ヤモ」の言葉も同じほどに大胆である。「ヤモ」は「ハルーン兄さん、早く帰っておいでよ。うちの家族がふえたんだよ」と言う。「ハルーン兄さん」は自らの意志で帰ってこられる状況にいるのか。続く、「バハール(春)」という命名についても、なぜ、「春」という名前をつけようとしたのか。兄の帰郷が「パグマン」に訪れる春のように待ち遠しいということか。ここでも止めどない疑問が読み手に湧き上がってくる。

その後の結末の一文は最後にして最大の衝撃をもたらす。それは「その年の冬、村は戦争ではかいされ、今はもうありません」である。この最後の一文によって、また新たな疑問が次々に生じてくる。「ヤモ」の生死はどうなのか。家族、子羊、「ポンパー」、村人は無事なのか。世界一美しいとされる村はどの程度破壊されてしまったのか……。結局、「ヤモ」が「パグマン」

を「世界一美しい」と言った真意、「ヤモ」にとっての羊の価値、「ヤモ」が「バハール（春）」という名前に込めた願いも明らかになっていない。兄の安否も不明である。こうした終わり方にした書き手の意図は何だったのか。あまりにも衝撃的な結末に驚きと戸惑いを隠せないまま、作品は閉じられる。

2 原作（絵本）との比較

前項で見てきたように、教科書所収の作品には強引さがある。本項の目的は、原作（絵本）との比較を通して、学習材開発の可能性を広げることにある。

原作の書きぶりは冒頭から大きく異なっている。教科書所収作品が「アジアの真ん中にアフガニスタンという国があります」であるのに対し、原作は「すもも、さくら、なし、ピスタチオ。はる。パグマンの村は、はなでいっぱいになります」である。ページをめくると、「なつ。かぜに ゆれる きのみのおとを ききながら、まいとし 村の ひとたちは」とあり、教科書所収作品よりも丁寧に情景が描写されている。原作は絵本ゆえに、豊かな実りを感じさせるイラストもたつぷりと描かれている。教科書所収作品にはない、「ヤモ」と村人との何気ないやりとりも原作にはある。

また、原作では、見開き2ページの中に、バザールの中で奮闘する「ヤモ」のイラストが数多く描かれている。そして、「まちはいそがしくてめがまわります。さくらんぼは ちっともうれえません」、その後、「ヤモは、がっかりして、みちばたに すわりこみました」と語られる。その労苦の部分が教科書所収作品では大きくカットされている。

「ちいさな おんなのこ」はそこに登場する。教科書所収作品の「ヤモはうれしくなって、うんとおまけをしてやりました」は原作にはない。その代わりに、「それから ヤモの さくらんぼは、とぶようにうれはじめました」とある。「足のない人」の登場の仕方も異なっている。語り手による「足のない人」といった言葉による紹介はなく、読み手はイラストによって足がないことに気付くであろう。教科書所収作品にある「ヤモは、びっくりしてたずねました」も原作にはない。「女の子とおじさんのおかげで」という叙述も原作にはない。

「ハルーン兄さん」の安否を心配する場面では、教科書所収作品では、「ハルーン兄さんなら だいじょうぶ、きっと春には元気に帰ってくると、ヤモは信じています。でも、何だかむねが いっぱいになってきました」となっているが、原作では「ハルーンにいさんなら だいじょうぶ、きっと はるには げんきに かえってくると ヤモは おもっています。でも……」となっている。原作では、「……」に含みが込められている。

子羊を連れて村に帰る場面も異なっている。原作では「みんなが うちの ひつじ を みているぞ」に続き、「ヤモは むねを はって、村の みちを いえに むかいました」とある。この叙述から、「ヤモ」にとって、羊を連れて歩くことは誇らしいことであるとわかる。前項における「ヤモ」にとっての羊の価値は原作を読むことである程度は解消できる。

作品が閉じられた後、原作には、「もっとパグマン村のことを知りたい人へ」が添えられている。そこには、「アフガニスタン」がモデルになっていることに加え、「美しい自然がいっぱいの国なのです」とある。そして「戦争のなかでも、ひとびとは明るく、力強く生きていました。そして、旅人のわたしを、あたたかくむかえてくれました」、「パグマン村とは、そのときわたしがたずねた村がモデルです。その村で、わたしは、ヤモのような小さい子どもたち、おとうさんのような誠実なひとたちと知りあい、友だちになりました」とある。さらに、「すべての村

に、むかしのような平和がおとずれてほしい。外国へ避難したひとびともかえってくるだろう。そうしたら、もういちどみんなと、せかいいち美しい村であいたい、そうねがっています」とある。作者（小林豊）にとって、アフガニスタンの村々は、それほどまでに思い出深い場所だということがわかる。

本項では原作と教科書所収作品とを比較した。総じて、教科書所収作品では平和な日常生活を連想させる部分がカットされ、戦争を連想させる表現が加筆されていると言える。

3 関連2作品に拡張した問いの解明

夏の「パグマン村」を描いた教科書所収作品「世界一美しいぼくの村」は、「その年の冬、村は戦争ではかいされ、今はもうありません」で閉じられる。秋から冬にかけて何が起きたのか、その答えは作品中に書かれていない。

『ぼくの村にサーカスがきた』（小林豊、ポプラ社、1996）はまだ村が破壊されていない秋の話、『せかいいちうつくしい村へかえる』（小林豊、ポプラ社、2003）は村が破壊された後の、冬の話である。村の破壊の前後を成すこの2つの作品は、『せかいいちうつくしいぼくの村』（小林豊、ポプラ社、1995）と合わせて3部作と呼んでいいだろう。

秋を時期にした『ぼくの村にサーカスがきた』（小林豊、ポプラ社、1996）には「ヤモ」の友人の「ミラドー」が登場する。そして、それはいつしか「ミラドー」の物語のようになっていく。最終的に、笛が得意な「ミラドー」はその技量をサーカス団に認められ、サーカス団とともに村を離れることになる。終末部には「この としの ふゆ、村は せんそうで はかいされました。ひとびとは、いのちからがら よその とちへ にげていきました。村には いま、だれも いません」の後に、「でもつらい ふゆの あと、かならず はるが くるように、パグマンの村は みんなのかえりを じっと まっています」が置かれて作品が閉じられる。この作品を読むことで、「ヤモ」の他、家族、子羊、「ボンパー」、村人が無事であることが推し量られてくる。本稿の第4節第1項で掲げた疑問の内、1つがこの作品を読むことで解決する。残すは「ヤモ」が「パグマン」を「世界一美しい」と言った真意、「ヤモ」が「バハール（春）」という名前に込めた願い、兄の安否の3つである。

次の、冬を時期にした『せかいいちうつくしい村へかえる』（小林豊、ポプラ社、2003）は、「ミラドー」の帰郷の物語である。苦難の末、「パグマン村」に帰り着いた「ミラドー」が見たものは変わり果てた村の様子である。やむなく、「ミラドー」は町に向かう。「ヤモ」が登場してくるのは、全41ページ中39ページ目である。そこで二人は再会を果たす。ページをめくると、「ふたりは たねのはいった にもつを かついで、村へ かえります。はる、村は みどりで いっぱいに なるでしょう」とあり、さらに次のページの「せかいいち うつくしい 村は、いまも、みんなの かえりを まっています」で作品は閉じられる。この作品の終わり方もまた思わせぶりである。

残念ながら、この作品を読んでも残された3つの疑問は解決しない。もちろん、3つの作品を読み通すことでわかってくることもある。それは作者の小林豊が不慮の悲劇に見舞われた「パグマン村」に希望の「春」を訪れさせたいと強く願っていることである。『せかいいちうつくしいぼくの村』では子羊の「バハール（春）」が登場し、『ぼくの村にサーカスがきた』では、「でもつらい ふゆの あと、かならず はるが くるように、パグマンの村は みんなのかえりを じっと まっています」とある。『せかいいちうつくしい村へかえる』では、「はる、村は

みどりで いっぱいになるでしょう」とある。細部の整合性は粗雑ながら、作者が「春」に強い思い入れをもっていることは容易に押し量られてくる。

V 学習材化に向けての具体的提案

1 学習用語としての「空白の山場」並びに言語技術としての「主題の解釈」

通常、読者は何らかの盛り上がりを期待して読み進めるものと思われるが、この作品を読んでもそうした盛り上がりを見つけないことができない。この作品には、いわゆる「山場」⁴⁾が見当たらないのである。作品中、確かに、「ヤモ」は「真っ白な子羊」を得た時、喜んだ。それはこの作品の中では中心的な出来事とも読めるが、最後の一文はそれ以上に衝撃的である。村が破壊されるまでの間に、「ヤモ」を含めた村の人々の心情を最高潮に高める何か起きてくれない限り、この作品はただの人騒がせとなる。こうした特徴を稿者らはこの作品の持ち味とみなし、そこに生じる読み手の戸惑いと空白補填の欲求に注目することにした。

以下に示すのは、稿者（柳谷）が想像する山場の一例である。言うまでもないことだが、これを学習者に強いるのではなく、このようにして、一人一人が想像することの重要性を示そうとしている。なお、この想像は関連2作品（『ぼくの村にサーカスがきた』、『せかいいちうつくしい村へかえる』）を含めず、教科書所収の「世界一美しいぼくの村」のみによるものである。

子羊を手に入れたヤモは村へ帰る。兄の帰郷を待ちながら、春を心待ちにする。子羊にも「春」と名前を付け、ヤモは兄を待つ。秋を過ごし、冬となり、世界一美しいパグマンの村に突然砲弾が落とされる。ヤモの平穏な日々が壊される。果物が豊かに実っていた美しい自然も家も何もかもが破壊される。ヤモはその様子に怯えながら、何もできない。戦争に抵抗する力をヤモはもっていないからである。ヤモは大切な家族、生まれ育った美しい村を失う。そして、絶望する。その後、ヤモがどうなったかはわからない。

このように「山場」を想像してみることで⁵⁾、教材「世界一美しいぼくの村」の「主題」を考えることができるようになる。例えば、稿者（柳谷）であれば、以下のように考えた。

作品名「世界一美しいぼくの村」から考えても明らかのように、「ぼくの村」には「美しい」という価値付けがなされている。その美しさを壊したのは戦争である。爆弾である。「パグマン」を破壊する戦争の残酷さに「ヤモ」は恐怖と怒りを覚えるだろう。それとともに、自らの無力さも痛感することだろう。そこで、この作品の「主題」を「世界一美しい村、パグマンを破壊した戦争の残虐さに対して、為す術がなかったヤモの悲劇」とする。

繰り返しになるが、これを学習者に強いるのではなく、このようにして、一人一人が「主題」について考えることの重要性を示そうとしている。

実際の指導では、「主題の解釈」という言葉や定義を覚えさせるのが目的ではなく、「主題」という言葉を切り口に、文学的に思考することを指導する（＝言語技術を指導する）。学習用語

はそうした学習者の行為化によって成立するものである。そのため、場合によっては、用語そのものを教えないこともある。例えば、本教材のように、学習者が第4学年の場合、「解釈」という言葉は難しすぎる。そうした場合は、柔軟に、「主題を決める」のように指導する。その場合の学習用語は「主題」となる。学習者は「主題」を探求し、拠り所となる叙述をできるだけ正しく読み取ろうと努める。そして自分なりの「主題」を学習者自身が決める。授業者は教室に乱立する多数の「主題」を1つに収斂することに奮闘するのではなく、多数の「主題」を並べ置き、より妥当な主題を考えていくプロセスの思考の育成を目指す。このような「主題」到達への思考過程は、現代社会が求める基礎的・汎用的な情報活用能力の1つである。

また、「主題の解釈」は周辺となるいくつかの学習用語の習得も学習者に要求する。「主題」を求めるとき、学習者は作品を何度も読む。作品の中で「山場」を感じる。「山場」の「中心事件」に対する主人公の判断に思いを巡らせる。そして主人公の判断の「価値」を「評価」する。その「評価」を作品全体の整合性と照らし合わせながら、「主題」を定める。このような学習過程の想定から、「山場」、「中心事件」、「主人公」、「価値」、「評価」といった周延的な学習用語が発生してくる。授業者はそれぞれの言葉を学習者が理解できるように説明しながら、国語の学習を累積させていく。

2 価値内容としての徳目

授業では、国語科学習用語の他に、道徳に示されている内容項目も関連してくる。例えば、「ヤモ」の人物像として表れる「思いやり」、「ヤモ」と父の「家族愛」、登場人物たちの「国や郷土を愛する態度」、戦争の悲惨さに対比される「生命の尊さ」、そして、道徳科の内容項目にはないが、「平和の願望」なども作品独自の教材価値（指導・学習事項）として選定できる。

以下に、内容項目が読み取れる描写を教材から引用する。これらの言葉を取り上げたときには、付随するように内容項目にも触れるようにしたい。なお、内容項目は3学年及び4学年の項目に限定した。

A 主として自分自身に関すること

○希望と勇気、努力と強い意志

- ・兄さんの代わりに、父さんの手伝いをする

B 主として人との関わりに関すること

○親切、思いやり

- ・うんとおまけをして
- ・ひとにぎりのさくらんぼを取り出しました

C 主として集団や社会との関わりに関すること

○勤労、公共の精神

- ・兄さんの代わりに、父さんの手伝いをする

○家族愛、家庭生活の充実（主人公と父との会話からわかる家族愛）

- ・家族そろって
- ・父さんと食べようと思って取っとしたんだ

- ・「後でびっくりすることがあるよ。」
- ・もうけたお金を全部使って、真っ白な子羊を一頭買いました
- ・白い羊に「バハール（春）」という名前を付けよう（兄の安全を願う想いを込めて）
- 伝統と文化の尊重，国や郷土を愛する態度
 - ・春になれば花がさきみだれ，夏になれば，果物が豊かに実る美しい自然がいっぱいの国
 - ・羊の市
 - ・いり豆売り
 - ・シシカバブ（焼き肉）
 - ・町のにぎわいに，ヤモはむねがどきどき
 - ・屋根つきのバザール
 - ・チャイハナ（食堂）
 - ・モスクから，おいのりの声
 - ・パグマンのさくらんぼは世界一だ
 - ・とてもなつかしいにおい
 - ・「パグマンはいいな。世界一美しいぼくの村。」
 - ・白い羊に「バハール（春）」という名前を付けよう（郷土の平和を願う想いを込めて）
- 国際理解，国際親善（この作品では特に平和の願望）
 - ・兄さんはいません
 - ・兵隊になって，戦いに行った
 - ・アフガニスタンでは，もう何年も，民族どうしの戦争
 - ・戦争は国中に広がり，わか者は次々と戦いに出かけていきました
 - ・南の方の戦いは，かなりひどいというし
 - ・「来年の春には帰ると言ってたんですがね。」
 - ・白い羊に「バハール（春）」という名前を付けよう（世界の平和を願う想いを込めて）
 - ・その年の冬，村は戦争ではかいされ，今はもうありません

D 主として生命や自然，崇高なものとの関わりに関すること

○生命の尊さ

- ・おかげで足をなくしてしまっただけ
- ・ハルーン兄さんの顔が思いうかびました
- ・戦争で足をなくしたおじさん
- ・ハルーン兄さんならだいじょうぶ，きっと春には元気に帰ってくる
- ・でも，何だかむねがいっぱいに
- ・ハルーン兄さん，早く帰っておいでよ

3 社会科領域への拡張

本教材は，その結末における衝撃的な展開によって，アフガニスタンの戦争はどのような戦争なのか，日本が経験した戦争とは違うのか，戦争はなぜ起きるのか，よりよい社会とは何か，民主的な社会とは何かといった作品外の諸問題を読み手に考えさせようとしてくる。

教材の舞台となっているアフガニスタンは 1979 年末のソ連軍侵攻以来，現在に至って，な

おテロや人権問題、自然災害など様々な問題を抱えている。広さは日本の約 1.8 倍程度で、国土のほとんどが山岳もしくは高原で占められている。年間総雨量は日本の 10%程度しかなく、一年の半分はほとんど雨が降らない。年間を通じて内陸性の乾燥した地域である。1979年に始まる 10 年間のソ連軍駐留とそれに起因する内戦、タリバン政権と外国勢力との争い、その歴史のほとんどが戦争に関わると言えるのではないかと思うほど、厳しい時代をくり抜けてきた国である。

そのような歴史を生み出した要因もまた複雑である。冷戦当時、アフガニスタンは共産主義政党に対する反発によって内戦状態となっていた。南進政策という思惑があったソ連はアフガニスタン政府からの要請に応える形で 1979 年の 12 月に軍事介入を始めた。以降約 10 年間にわたり、共産主義政権に加勢するソ連軍と、反政府組織との戦争が継続した。ソ連軍が駐留した 10 年間で、亡くなった国民の数は 100 万人以上、70 万人近くが肉体的もしくは精神的な障害を被ったと言われている。ソ連軍撤退後も、国内の部族間の勢力争いに加え、タリバン政権やイスラム国 (IS) の出現、多発するテロの他、歴史上最大とも言われた難民の問題といったように、混迷の時代は絶え間なく続いている。戦争によって、多くの住居、医療機関、教育施設が破壊され、現在も無数の対人地雷が埋められたままになっている。加えて干ばつや洪水といった自然災害によって、深刻な食糧不足の問題が発生している。

今のアフガニスタンは諸外国の思惑、国内の多様な民族、宗教、政治、歴史的経緯などが複雑に絡み合った状態にある⁶⁾。

VI 考察

まず、社会科関連知識の扱いについてであるが、本教材を使用する第 4 学年は社会科の学習を始めて 2 年目であり、児童の社会認識の発達の観点から考えると、アフガニスタンを取り巻く現状、歴史、戦争は複雑すぎる。現行の学習指導要領によれば、第 4 学年社会科の学習の内容は、(1)都道府県の様子、(2)人々の健康や生活環境を支える事業、(3)自然災害から人々を守る活動、(4)県内の伝統や文化、先人の働き、(5)県内の特色ある地域の様子の 5 点である。その内、内容(5)については、「第 4 学年では、これらの内容を取り上げ、自分たちの県を中心とした地域の社会生活を総合的に理解できるようにするとともに、地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚を養うようにする」と記されるとともに、その「内容の取扱い」には「県内の特色ある地域が大まかに分かるようにするとともに、伝統的な技術を生かした地場産業が盛んな地域、国際交流に取り組んでいる地域及び地域の資源を保護・活用している地域を取り上げること」とある。ここでいう「国際交流に取り組んでいる地域」とは、「姉妹都市提携などを結び外国の都市と様々な交流を行っている地域や、国際都市を目指して市内で外国との交流活動を盛んに行っている地域」を指す。この内容(5)について、小学校社会科教科用図書を発刊している 3 社を確認しても、自分たちが住む県において、どのような交流が、どのような人の協力によってなされているかを学ぶ程度である。ここでは自分たちの町の取り組みについて学ぶことに主眼が置かれており、外国の歴史的背景や文化的相違点について深く調べるような構成にはなっていない。国際交流については、第 6 学年の内容(3)の「グローバル化する世界と日本の役割」において、生活や習慣の違いと合わせて学ぶ構成になっている。その他、本教材に関わる内容は、そのほとんどが第 6 学年の学習内容である。太平洋戦争や第二次世界大戦

についても社会科では主に第6学年である。難民や紛争の問題（その一例として地図や文章中においてアフガニスタンが教科書に取り上げられている）も国際連合の働きやNGO, NPOといった非政府組織の役割について学ぶ過程で扱われることになるが、それも第6学年である。こうしてみると、アフガニスタンという遠く離れた外国の、戦争という大きな課題をテーマにした本教材を第4学年社会科の授業と関連付けることは現実的ではない。

一方で、グローバリゼーションが進む現代社会においては、低学年から外国について学ぶ機会を増やしていくべきという考えもある。

多田（2017）は、「グローバル時代の国語教育の大きな目的は、国語科の特色である言語の教育、「表現」「理解」と「言語事項」の学習を通して、感性を磨いたり、多面的見方、複眼的思考、洞察力、固定観念の打破などグローバル時代、多文化共生社会に生きる人間としての資質・能力、技能を培ったりしていくこと」と述べ、国語教育においても国際理解教育の推進に力を入れるべきことを主張している。また、斎藤（1998）は、地理教育の目的は児童が体験しながら獲得する世界像をより豊かにすることにあるとする。豊かな世界像が獲得されることによって、現代的な諸課題についても深い思索が可能になるという。吉田（2003）も地理教育のねらいは「地理を学習する」ことにとどまらず「人間形成を図る」ことであると述べている。

現代のグローバル社会は多様な背景を持つ人々と共存していくことを求めている。そのような時代背景を踏まえればこそ、あらゆる場面において、他者の文化的、歴史的、社会的背景を踏まえながら関わる態度が不可欠となる。それはその人が故郷でどのような暮らしをしていたのか、どのようなことに喜び、どのようなことに悲しんでいたのかという個の生活態（アイデンティティ）に関わる部分をもその対象に含めるということである。

本教材では、「パグマン」の美しい情景とともに、「ヤモ」の兄が戦争に行っていることや、戦争で足をなくした「おじさん」との出会い、南方で続いているという戦争について話す村人の様子などが描かれている。本文に「アフガニスタン」と明記されているからこそ、彼らの住む地域の歴史や景観、背景を調べることができる。インターネットで現地の写真を集めたり、図書室で中東・南アジアの文化について調べる児童もいるかもしれない。中には、宗教的背景に気づいたり、テレビのニュースや歴史、国際社会の復興支援に関心をもったりする児童が出てくるかもしれない。本教材は児童の探究を自由に展開させる広がり秘めている。

これらのことを念頭に、国語科としての教材価値を考えたい。

前節にて、「空白の山場」について述べた。「空白の山場」については、本文に書かれていないことであるため、読み手の身勝手な、言葉を換えればアナーキー（無秩序）な補填が起こりうる。教師は、作品と学習者、学習者と学習者を結びつけ、容認不可能な想像を淘汰していきながら、一人一人に「私の主題」を確信させるようにしていかなければならない。

近年、「主題」という言葉は現場ではほとんど聞かれなくなった。その原因は、例えば、以下の言説から推し量れる。高木（2015:149）は文学教育における主題論を、①作家という存在を重視する主題論、②作品の側に立つ主題論、③読者の立場を重視する主題論の3つに分類した上で、「主題指導の弊害が広く認知され、学習指導要領からもその記述が消滅していったと考えられる」と述べている。ここでの「主題主義の弊害」とは、「正解到達主義的な読みの学習指導」のここのようである。そして、寺崎（2010:67）も、「①語りや描写を味わうことこそ本命である。②主題を一つに収斂させようとすることは誤っている」と述べている。どちらも「主題」の扱いには難色を示している。

稿者らはこうした難色を理解しつつも、それでも、「作品」には作品固有の中心価値、あるいは作者の思想が「主題」として内在していると信じたくなるのが読み手の素朴な態度なのではないのかと考えている⁷⁾。そのように考えたとき、本教材は細部の整合性が緩いことに加え、作者の思いが強く明解であるゆえに、学習者にとっては適度な制限を感じながら、創造的想像を体験することができる。「主題の解釈」を習熟させていくにはよい教材である⁸⁾。

Ⅶ 今後の展望（おわりに）

本稿では、教科書所収作品を原作及び関連2作品と比較し、結果として、その不完全性を示したことになる。しかし、それは教材としての不完全性を示したことにはならない。むしろ、本稿によって、本教材が多様な学習可能性を有していることを示せたと考えている。

関連2作品への拡張も教科書所収作品で生じた疑問の解決にはつながらないが、作品理解を重厚にすることは間違いない。特に、原作（絵本）を含めた3部作を読み通すことで、作者である「小林豊」との心的な距離感が縮まっていくことを体験できる。こうした「書き手」概念から「作者」概念、「作者」概念から個別の名をもった「個人」（小林豊）への親近感の強まりは、同一作者の作品を比べ読んでいくときの醍醐味でもある。また、構造上の不完全性に触発されるように、稿者らは原作を含めた3部作にまで手を伸ばし、さらには、アフガニスタンという遠い異国についてまで調べてもいる。結果として、作者の思惑通りに読書活動を営んだことになる。こうした読書行為の自然（促されて思わず調べてしまうという現象）は、これからの読書教育を考えていく上で、看過してはならない現象であろう。

今後は、関連知への拡張を視野に入れながら、本研究を基礎にした授業化に取り組んでいきたい。

附記

本研究は令和2年度教科書研究奨励金（公益財団法人中央教育研究所）並びにJSPS 科研費JP19k02735の助成を受けたものである。

注

- 1) ここでは以下の3つの言説に依っている。1つは熟達した授業実践者である野口芳宏による「素材研究こそが、授業者のまずやらなければならない務めであり、そこに七割の力を注げ、というのが私の主張である」（野口，1991:66）という言説である。次に、教育哲学者である中田基昭による「お話が或るひとつのまとまりをもったお話となるためには、叙述されている出来事が、聞き手にとってそれなりの妥当性をもって自然な仕方でも時間的に流れていなければならない」（中田，1997:419）である。授業者は、読書行為における「それなりの妥当性」、「自然な仕方」、「時間的に流れてい」といったことを体験しておくべきであろう。また、3つめとして、石黒圭の「文章理解の仕方には、ボトムアップ処理とトップダウン処理があります。／ボトムアップ処理というのは、一つ一つの要素の意味や機能を考え、それを順々に組み立てて、文の内容を徐々に理解していく方法です」（石黒，2017:36）である。「順々に組み立て」という認知過程を授業者は直に体験しておくべきと考えている。
- 2) そのため、それより以前の叙述である「父さんはこの広場ですももを売るから、ヤモは、町の

- 中を回ってさくらんぼを売ってごらん」に応じる「ぼく、一人で？」や「ヤモは、心配になりました」は、戦争そのものや戦争に伴う生存不安、「ハルーン兄さん」の安否などと結びつけて考えないほうがよい。もちろん、そうした解釈も可能であるが、容認可能な深読みであることを理解しておかなければならない。
- 3) 本稿では取り上げなかったが、「シシカバブ(焼き肉)」という表現もある。「食堂」や「焼き肉」をあえて「チャイハナ」や「シシカバブ」と表記した書き手の意図は何なのか。文化的な関心を強めたいというのであれば、おおむね成功しているとも言えようが、よほど注意深い読み手でない限り、見慣れない言葉によって戦争への注意は散らされる。
- 4) 「山場」については、『国語科重要用語事典』(高木まさき他編著, 明治図書出版, 2015)や『国語教育研究大辞典』(国語教育研究所編, 明治図書出版, 1991)には記載がない。本稿では、野口(1991:67)の「山場, というのは, 作者が最も描きたい中心場面であり, 読者にとっては最も強い感動を受ける場面である。じんと胸を打たれたり, 手に汗を握ったりする高潮場面である」に依っている。その他, 工藤他(2019), 熊谷(2019)にも「山場」の記載がある。また, 辞書を使って, 学習者に考えさせるのも良い。小学生が使うことを想定している『小学新国語辞典 三訂版』(光村教育図書, 2019)には, 「物語や劇・スポーツなどで, いちばん人の心を引きつけるところ。クライマックス」とある。いずれの場合も, 用語そのものや定義を覚えさせることが目的ではなく, その行為化と習得を重視する。
- 5) 空白を考えさせる際には, まずは, 教材の叙述を頼りに学習者の想像を膨らませたい。図書資料等を用いて作品の関連知識を充実させることで, より豊かで, より緻密な想像が可能になるだろうが, 国語科が言葉の教科である以上, まずは, 言葉へのこだわりから始めたい。
- 6) アフガニスタンの国土, 歴史については, 以下の資料を参考にした。土木学会アフガニスタン国土復興ビジョン検討懇談会(2002), 渡辺(2003), 東(2009), アンドリュー・ボイド(1993), マイケル・グリフィン(1991), 「アフガニスタンの現状と問題」(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/afghanistan/genjo.html>) (外務省 HP, 閲覧 2020.10.22)
- 7) 渋谷(1991:608)は「主題という考え方は, 作品に内在する中心思想であるという仮説なのである」(傍点は原文)と述べている。また, 「作品の特徴を考慮しないで主題観で論断するのは危険である」とも述べ, 菊池寛や芥川龍之介による主題性の強い作品を対比の例に挙げ, 「これらの作家と作風の違う宮沢賢治の作品について, 主題が明確でないとして否定的に扱ったり, 「やまなし」などを, こじつけとも思える主題論で説明したりするのは, とくに誤った受けとり方である」とも述べている。授業者には適切な判断力と柔軟性が求められている。
- 8) 東京書籍の『新しい国語四下』の系統性に従えば, 本稿で取り上げた「世界一美しいぼくの村」は「ごんぎつね」(新美南吉)の後に学習する。「ごんぎつね」で「山場」を学習しておくことで, 本稿で提案する山場の欠落(空白の山場)はよりいっそう有意義なものとなるだろう。

参考文献

- アンドリュー・ボイド(著)・辻野功他(訳)(1993)『世界紛争地図第三版』創元社
 石黒圭(2017)『文章予測 読解力の鍛え方』KODOKAWA
 工藤哲夫・中村和弘・片山守道(2019)『小学校・中学校 学習用語で深まる国語の授業 実践と用語解説』東洋館出版社
 熊谷潤平(2019)『国語教育シリーズ 小学校 学習用語による知識・技能の可視化・具体化で物語の授業を変える』明治図書出版
 小林豊(1995)『なぜ戦争はおわらないのか: ぼくがアフガニスタンでみたこと』ポプラ社
 斎藤毅(1998) 地理教育の刷新と活性化に関する方法論的一考察, 『地理学評論』, 71(2), 84-89
 渋谷孝(1991) テーマ(主題), 国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』明治図書出版, 607-608
 高木まさき(2015) 主題, 高木まさき他編著『国語科重要用語事典』明治図書出版, 149
 多田孝志(2017) 小学校国語科教科書の分析研究—国際理解教育の視点から—, 『目白大学人文学研

究』, 13, 29-44

寺崎賢一（2010）主題, 田近洵一・井上尚美編『国語教育指導用語辞典〔第四版〕』教育出版, 66-67
土木学会アフガニスタン国土復興ビジョン検討懇談会（2002）アフガニスタン国土復興ビジョン試
案ドラフトレポート, <http://jsce.or.jp/strategy/files/afgh-anistan.pdf>（閲覧 2020.10.16）

中田基昭（1997）『現象学から授業の世界へ』東京大学出版会

野口芳宏（1991）教材研究のための教師向けワークの開発（上）, 明治図書出版編『授業のネタ教材
開発』, 45, 明治図書出版, 66-70

東大作（2009）『平和構築—アフガン, 東ティモールの現場から』岩波書店

マイケル・グリフィン（著）・伊藤力司他（訳）（1991）『誰がタリバンを育てたか』大月書店

吉田和義（2003）知識・技能・認識の発達を促す小学校地理カリキュラムの開発, 『新地理』, 50(4), 13-
26

渡辺光一（2003）『アフガニスタン—戦乱の現代史—』岩波書店

参考資料

『新しい国語四下』（平成 31 年検定済, 東京書籍, 2020）

『せかいいちうつくしいぼくの村』（小林豊, ポプラ社, 1995）

『せかいいちうつくしい村へかえる』（小林豊, ポプラ社, 2003）

『小学新国語辞典 三訂版』（甲斐睦朗監修, 光村教育図書, 2019）

『ぼくの村にサーカスがきた』（小林豊, ポプラ社, 1996）

Trial Reserch about Japanese Language Teaching Materials from a Cross-Subject Perspective

—The Material is "My village, it's the most beautiful in the world"—

HANASAKA, A., YANAGIYA, N. and KOUNO, S.

Abstract

The purpose of this paper is to present the methods and results to teachers who are struggling to study teaching materials. The teaching material to be taken up is "My village, it's the most beautiful in the world" (Tokyo Shoseki, 4th grade). We compare the textbook with the original and confirm that there are major modifications. We also collate with the two related works by the same author, and point out that most of the problem that has occurred in the works in the textbooks can't be solved by reading the two related works. In short, it's a teaching material with a lot of inclusion (in other words, missing). On that basis, we propose a "blank mountain range" and an "interpretation of the subject". In addition, the teaching materials covered in this paper are about war. How and how to handle related knowledge is a big problem for teachers. We consider it from the systematic nature of the educational content of social studies.

【Key words】 Cross-subject, Reading process, Lack of climax, Cultural and international understanding