

中学校国語教科書教材「大人になれなかった弟たちに…」の 学習の手引きの史的検討

A Historical Examination of The Learning Guide of The Teaching Material: “To Younger Brothers Who Could not Become Adults” Which Have Been Used in Japanese Classes of Junior High School

井 口 あずさ・石 井 眞 治

Azusa IGUCHI and Sinji ISHII

キーワード：教材・学習材史，戦争平和教材，「読むこと」，教師教育，国語科教育法Ⅲ

1. 問題と目的

教材は、学習者、指導者とともに、授業を構成する重要な要素である。検定教科書に掲載された教材（以後「教材」と記す）の史的変遷を検討する教材史研究は、教材選定に影響を与える時代の思潮、教科書の編纂原理、文化史などに加え、教育内容、つまり育成する力や教材が提示する価値、内容などを明らかにしてきた（幾田，2013）。

教材が提示する価値の一つに“平和”がある。教育基本法の第一条に記されているように⁽¹⁾、戦後求められてきた重要な教育的価値の一つである。文部科学省（2004）は、「これからの時代に求められる国語力」として、「考える力や、表す力などを支え、その基盤となる」、「生涯を通じて形成されていく教養・価値観・感性等」を示している。平和という教育的価値は、この「基盤」の育成に関係すると考えられる。

戦争に関する内容を中心的に扱った教材は、「戦争平和教材」「平和教材」「戦争文学教材」などと呼ばれ（以後「戦争平和教材」と記す）、国語科では多く「読むこと」の文学教材として検定教科書に掲載されている。作品は戦争という時代や状況での人間の姿とともに、人間の本質を描き出している（e.g., 浜本，1990）。しかし教材の平和という内容的価値に関して、学習者は、「戦争は二度としてはいけない」と教訓的、観念的に受け止めたり、「過去の悲惨な出来事」といった疎遠な印象にとどまったりする場合がある。平和という内容的価値は、教材本文の表現に即して、描かれた時代や状況、人間について理解を深めることを通して、学習者自身や他者、学習者が生きる社会と関係づけながら、実感をもって多様に形成されるべきものでもあるだろう。ではその平和という内容的価値は、具体的にどのような方法で形成されるよう期待されてきたのだろうか。またその方法は時代によってどのように変化したのだろうか。本研究は戦争平和教材の「学習の手引き」に注目する。

教材は、本文とそれ以外で構成されている。野地（1968）は、教材本文以外である「手引き、設問、補助資料」といった「機構部（「素材部」に対する仮称）」を取り上げ、そこから「求められる国語学習・指導の組織化と展開」「実践の構造」の捉え方を明らかにすべきことを示唆している。この「機構部」のうちのいわゆる「学習の手引き」は、読みの教材では、概ね本文の直後に置かれた学習課題をいう。元々は昭和20年代の単元学習の中で言語活動を組織するために生まれた⁽²⁾。教材本文にはたらきかける学習活動を通して教育内容を達成するためのものである。

教科書が、「その時代の教育思潮，国語教育論，国語教科書論に大きく影響されながら」（吉田，1996）生み出されてきた以上，教材の「学習の手引き」も同様に時代の影響を受け，次の目的や性格を備えていると考えられる。まず，制作する側に目を向けると，①その時代の学習指導要領の内容を達成するために開発した目標や学習課題を記している。②基礎学力を着実に身に付けさせる経験を含めており（吉田，1996），記載ページ数などの分量の制約があるため，特に重要なものを厳選している。また，③その時代の実践や研究の成果を反映させている。次に指導する側に目を向けると，「学習の手引き」は，教師用の学習指導書に解説されたり，それに沿って副教材となる教科書準拠の補助教材が作成されたりするため，④指導に影響を与える場合がある。また，「学習の手引き」の活用について商業誌が複数回特集を組んでいるように⁽³⁾，⑤指導に積極的に使用することができる。この①～⑤をふまえると，「学習の手引き」は，基礎学力を保障するためのものであり，指導者側の指導内容と指導方法，学習者側の学習活動に関係するものと考えられる⁽⁴⁾。以上より「学習の手引き」を，「学習課題を介して，教材本文，指導内容と指導方法，学習活動の三者を関係づける性格を備え，基礎学力保障のために重要とされたもの」と措定する。

「学習の手引き」の課題内容そのものを検討対象とした史的な研究は十分とはいえない。「学習の手引き」に注目することで，教材の平和という内容的価値が，どのような学習課題，すなわちどのような特定の本文箇所と学習活動を通して形成されるよう期待されてきたのかを，教材本文に即して史的に検討することが可能になる。このように「学習の手引き」の学習課題そのものを対象に史的に検討することは，指導内容と指導方法，学習活動を含めた実践的な教材史研究の方法と考えられ，それは，教科書制作側から提示された学習材の史的研究，つまり学習材史研究といえるだろう。

そこで本研究は，国語科の特定の戦争平和教材を取り上げ，その「学習の手引き」の課題内容を史的に整理し検討することで，以下の二点に取り組むことを目的とする。

a 平和という教材の内容的価値が，どのような学習課題を通して形成されるよう期待されてきたか，「学習の手引き」の史的变化の特徴と課題を指摘し，現行の「学習の手引き」の活用事例を示す。

b このaをふまえ，戦争平和教材の「学習の手引き」のありかたとともに，「学習の手引き」を対象とした，実践的な教材史研究としての学習材史研究の可能性を試みに示す。

aでは，次の二点について検討する。

- ・戦争という時代や状況の中での人間について，どのような学習課題，すなわちどのような特定の本文箇所と学習活動を通して理解させようとしているのか。
- ・また，その理解の過程と結果を通して，学習者自身や他者，学習者が生きる社会について，どのように考えさせようとしているのか。

本研究では，学習課題の内容を比較する一覧表を作成することで，史的变化がわかりやすいようにする。

現在，文部科学省（2018a, b）は，育成を目指す資質能力の一つに「学びに向かう力・人間性等」を示し，言葉で自分の考えを形成したり新しい考えを生み出したりすること，言葉で人や社会と関わり，自他の存在について理解を深めることなどを重視している。本研究で検討する，平和という教材の内容的価値の形成方法は，この資質・能力の育成と関係すると考えられる。

本研究で取り上げる教材は，一つの出版社で長期に渡り連続掲載されている，米倉齊加年作の「大人になれなかった弟たちに…」（光村図書）である（以後「本教材」と記す）。1983年に絵本として出版され，1987年に初めて中学校一年の教科書に掲載され現在に至る。教材内容は作者の戦時中の実体験をふまえている。ひもじさから弟のミルクを盗み飲み，その弟が栄養失調で亡くなるこ

とが描かれている。

本教材の本文と挿絵は、掲載当初から現在まで変わらず、後述するように本教材を含む単元の扱いが変化しているため、史的な変化の特徴を把握しやすいと考えた。また本教材は、戦時中の厳しい生活や深い悲しみが簡潔な表現で描かれており、戦争という状況に関する学習課題を、本文中の特定箇所にて即して比較しやすいと判断した。なお本研究では、原典の教材化、つまり教材本文の編集については議論しない。

2. 方法

検討対象を、改訂年度である昭和 62, 平成 2, 5, 9, 14, 18, 24, 28 年の教科書の「学習の手引き」とする。範囲は、教材本文の前後に示された、目標、学習課題、学習課題に直接関係する文章とする。その文章とは、囲み記事（以後「コラム」と記す）、言語や表現、評価に関する記述をいう。「目標」の語が教材本文の前後にない場合は、教科書冒頭の学習計画表の「目標」、ないしは「学習内容」を引用する。学習課題に取り組む際に間接的に関係する、新出漢字欄や発展的な読書指導欄の文章は含めない。

学習課題の解釈には、教師用学習指導書を用いる。本研究では、教材の採択、単元構成、「学習の手引き」の作成に影響を与える社会的な要因については取り上げない。

以下、検討Ⅰでは、まず「学習の手引き」の史的な変化の概要について、次に学習課題の内容の史的な変化について、それぞれの特徴を整理し課題を導く。検討Ⅱでは、検討Ⅰで明らかになった課題に対して、現行の「学習の手引き」を活用させる事例を示す。最後に、それまでの議論をまとめるとともに、戦争平和教材における「学習の手引き」のありかた、「学習の手引き」を対象とした学習材史研究の可能性を、それぞれ試みに示す。

3. 検討Ⅰ

3. 1. 「学習の手引き」の史的な変化の概要

(1) 単元名

表 1 に「学習の手引き」の単元名、目標、学習課題以外の構成について改訂年度ごとに示す。本教材はどの版でも「読むこと」の単元に含まれていた。表 1 に見るように、平成 9 年版までは、単元名が戦争や平和に直接関係しており、複数の戦争平和教材で構成されていた（以後、「戦争平和単元」と記す）。平成 14 年版以降は、単元名が平和や戦争と直接関係しておらず、戦争平和教材でない教材とで構成されていた（以後、「非・戦争平和単元」と記す）⁽⁵⁾。

(2) 目標

単元目標は、平成 18 年版までは文末に「味わう」「命の尊さに気づく」などとあり、態度面が記されているが、非・戦争平和単元である平成 24 年版以降は、「文章の展開に注意して」「心情や事実を読み取る」といった技能が加わっていた。

学習目標は、戦争平和単元は、平成 5・9 年版のように登場人物の心情と作者の思いの理解に関するものであったが、非・戦争平和単元である平成 18 年版以降は詳細になり、「表現に着目し」「登場人物の行動や情景描写などに着目して」といった、心情や思いを理解するための着眼点が表示されていた。また、「時代や状況の中で自分を見つめ、生き方を深めていくことの大切さを考える」といった価値的な目標が併記されていた。

その「時代や状況の中での自分を見つめ」の「自分」とは、平成 18, 24 年版では作者をいい、

作者の思いや生き方に迫らせるようになっていた⁽⁶⁾。平成 28 年版は学習者の意であった。このように昭和 62 年～平成 24 年版までの学習目標は、登場人物と作者といった教材内容に関するものであり、平成 28 年版で初めて、学習者自身のものの見方に関するものが加わっていた。

表 1 単元名・「学習の手引き」の目標・構成の概要

改訂年度 元号/西暦	対応する 学習指導 要領	単元名	単元目標*	学習目標**	コラム	言葉・ 表現	評価
S62 / 1987 H2 / 1990	S52	平和への願い	情景や心情を読み味わう。	人物の心情を読み味わう。			
H5 / 1993 H9 / 1997	H 元	命ということ 子供たちの戦場	人物の心情をさぐり、命の尊さに気づく。	人物の心情をさぐる。／作者の思いをとらえる。			
H14 / 2002		物語を楽しむ	作者の思いをとらえる。	作者の思いをとらえよう。	○***		
H18 / 2006	H10	心の歩み	人物の心情に寄りそいながら、作品を味わう。	・「僕」の体験から、時代や状況の中で自分を見つめていくことの大切さを考える。 ・表現に着目し、登場人物の心情や作者の思いを読み取る。	○		
H24 / 2012		つながりを読む	文章の展開に注意して、心情や事実を読み取る。	・時代や状況の中で自分を見つめ、生き方を深めていくことの大切さを考える。 ・登場人物の行動や情景描写などに着目して読み、その気持ちや作者の思いをとらえる。	○	○	○
H28 / 2016	H20	つながりの中で	文章の展開に着目して、心情や事実をとらえる。	・登場人物の行動や情景描写などに着目して、心情をとらえる。 ・厳しい時代や状況を生きた人物の姿から、自分のものの見方や感じ方を見つめ直す。	○	○	○

* S62～H14の単元目標は、教科書の巻頭にある学習計画表の「学習内容」を示した。

** S62～H14の学習目標は「学習の手引き」の学習課題の見出し語を示した。

***「○」は「学習の手引き」に記述があることを表す。コラムには「学習の窓」の見出し語が記されていた。

(3) 構成

戦争平和単元では学習課題のみであったが、非・戦争平和単元の平成 24、28 年版では学習課題が「確認しよう」「読みを深めよう」「自分の考えをもとう」の三段階で示され、理解を深め自分の考えを持つように学習過程が設定されていた。非・戦争平和単元となった平成 14 年版以降は、学習課題以外にコラムが、平成 24 年版以降は、特定の表現に注目させる課題や、学習後の自己評価の項目がそれぞれ加わっていた。コラムは学習のポイントを教材本文に即して解説し、【引用 1】の下線部のように読解方法が一般化され、自学自習や他の教材でも学習方法として活用できるようになっていた。自己評価は、平成 28 年版は「人物の心情をどんどこころに着目して読み取ったか」「人物の姿から、自分のものの見方や感じ方はどう変わったか」とあり、読解方法と学習者自身のものの見方の変化を振り返らせるようになっていた。

【引用 1】(〈 〉) は見出し語、/ は行がえを表す。下線は稿者による。他の引用でも同じ。)

(「学習の手引き」平成 14 年版のコラム) 〈作品の中で生きる表現〉作品の終わり近くに「そのとき、母は初めて泣きました。」という文がある。戦争の中、家族を守ろうと防空壕を掘り、疎開し、田植えを手伝い、自分の着物を米と交換する。どんな試練にも泣かなかった「母」が、「ヒロユキ」を棺に入れるとき初めて泣く。それまでの「母」の行動があるからこそ、この一文があざやかにうき立つ。／作品の中の一つの言葉、一つの文は、全体の中で意味をもち、読者に感動をあたえる。

(4) 史的な変化の概要の特徴

平成 14 年版以後、本教材は、戦争平和教材以外の教材とともに単元を構成するようになっていた。このような非・戦争平和単元になってからは、読解方法が示されるようになり、読解技能の育成が強化された。また、作者の生き方に目を向けさせ、ものの見方を深める価値的な目標が併記されるようになった。一方、学習課題の構成について、非・戦争平和単元になってからは、学習した読解方法を他の教材の読解の際にも活用できるよう、コラムで解説が付されるようになった。自己評価の項目も設定され、学習者自身のものの見方に目を向けることが求められた。

このように、非・戦争平和単元となった平成 14 年版以降は、教材内容を理解する読解技能が強化され、読解方法が示されたりその方法が活用できるよう解説されたりしていた。目標の内容は、登場人物の心情、作者の思いだけでなく、作者の生き方やものの見方、学習者自身のものの見方が加わっていた。

平成 24・28 年版では学習課題が三段階で示され、自己評価の項目が設定された。ここに至って、教材は、編集上「目標、内容（教材本文の意）、方法（三段階の学習過程を含む）、評価」という構成を整えたことがわかる。このように本教材の「学習の手引き」は、単に学習活動や自学自習の方法を提示するにとどまらず、指導の構造を備えるようになったといえる。これは、前述の「素材部」（教材本文）が「機構部」（野地、1968）の一部であるように、すなわち、教材が「機構部」として提示され、教材の構成方法が大きく転換したと考えられる。このことから、「学習の手引き」の検討は、指導内容（教材分析を含む）や指導方法そのものの検討とより深く関係することになったといえる。

では個々の学習課題の内容はどのように変化したのか、また、その変化は、平和という内容的価値の形成方法という点から、どのような課題があるのか、以下検討する。

3. 2. 学習課題の内容の変化

(1) 教材の内容

教材は、時間の流れに沿って回想する形式となっている。昭和 62～平成 18 年版の学習指導書は、【引用 2】のように、「話題と時間の流れに従って」五場面で構成を把握していた。この①の一文「僕の弟の名前はヒロユキといいます」と、⑧の一文「僕はひもじかったことと、弟の死は一生忘れません」とが対応するとしていた。平成 24 年版以降は、【引用 2】の①を②③と一緒にまとめて「家族の生活」とし、四場面で把握していた。

【引用 2】

（平成 5 年、9 年版学習指導書「構成」）

I	①導入 弟の誕生とその時代
II 家族の生活	②空襲と防空壕生活
	③飢えとミルクの盗み飲み
III 疎開	④親戚の拒絶
	⑤山の中への疎開と、そこでの生活
IV 弟の病気と、死	⑥弟の入院と死
	⑦弟の葬儀
V	⑧結び

主人公の小学校四年生の「僕」の家族構成は、兵役にとられて不在の父、母、乳児の弟、妹、祖母であり、中心に描かれているのは、「僕」、母、弟であった。

(2) 学習課題の内容の概要

学習課題の内容は、どの版でも概ね、A「僕」と母の心情や生き方の理解、B 作者の思いや生き方の理解、C 表現の特徴や効果、の三種類であった。A・B の変化を比較できるよう、学習課題の内容を本稿末の資料に整理する。この資料に見るように、表現活動は、昭和 62、平成 2 年版は、

それぞれ「感想を書く」、「感想を書く」「朗読する」になっており、心情の読み取りが指示されていた。平成5年版以降は、「心情をさぐろう」「話し合おう」のように探究的な学習活動が、平成14、18年版は、「行動を書き出そう」のように具体的な作業が加わっていた。

(3) 学習課題の内容の比較（資料参照）

どの版にもほぼ共通して取り上げられた本文中の箇所は、上述の(2)のAに関するa親戚に援助を断られた時の母の「美しい顔」について、b亡くなった弟を棺に入れようとして初めて泣いた母について、(2)のBに関するc題名について、の三点であった⁽⁷⁾。一方、戦争平和単元でのみ中心的に取り上げられたのは、(2)のAに関するd「僕」がひもじさのあまり弟のミルクを盗み飲みした箇所であった。平成28年版で初めて示されたのは、(2)のAに関するe疎開先の様子が描写された箇所であった。同版で設定されなかったのは、(2)のBに関するf教材末尾の一文であった。

では「学習の手引き」では、上記a～cの箇所について、時代や状況の中での登場人物の心情、作者の思いや生き方をどのように理解させようとしているのだろうか。以下、①「僕」と母の心情や生き方、②作者の思いや生き方、の二点について、戦争平和単元と非・戦争平和単元の学習課題を比較する。この①は上述のa・b・d・eに、②は同c・fに対応する。

①「僕」と母の心情や生き方

親戚に援助を拒絶されたときの母の様子は、教材本文では「強い顔でした。でも美しい顔でした。僕はあんなに美しい顔を見たことはありません」と語られている。これについて、戦争平和単元の昭和62、平成2年版は、「『僕』や『母』の心情を、次のような表現から読み取ろう」と記すのみであったが、平成5、9年版ではその下位課題として「顔つきからうかがえる母の気持ち」「そういう母を見た『僕』の気持ち」をそれぞれ考えさせるようになっていた。これは、まず「僕」の視点から母の置かれた状況とともに心情を理解させ、そのうえで現在の「僕」の心情を考えさせるものであった。この状況下の母と「僕」について戦争平和単元の学習指導書では次のように記されていた。

【引用3】

（平成2年版学習指導書「学習1」）「僕」の行動に象徴される人間の弱さに対して、母であることの強さが「僕」を感動させたのであることに気づかせたい。現実の母の姿は貧しくみすばらしいものであったに違いない。だから、「僕」が見たのは、母の「美しい心」であった。

母を支えながらも空腹に耐えかねて、かわいがっていた弟のミルクを盗み飲む「僕」と、その「僕」も弟も含め家族を守ろうとする母。上述の「そういう母を見た『僕』の気持ち」について考える学習課題は、戦時中の厳しい状況下でそれぞれが生きる姿を、「僕」の視点に寄り添い自責の念を共感的に理解させるようになっていた。昭和62年版の別の学習課題では、弟の死因について述べる「…弟は死にました。病名はありません。栄養失調です…」という箇所についても心情を考えさせるようになっていた。これは、罪の告白ともいえる箇所である。それに関して、学習指導書には、【引用4】のように加害者性について記されていた。

【引用4】

（平成5年版学習指導書「主題」）盗み飲みした思い出には、（中略）「僕」の“加害者”性に対する痛みが刻印されている。（中略）戦争は海の向こうの戦場だけで行われているのではない。この作品は、戦争という状況が、大人も子供も関係なく「命」の生き死について判断を強いる場面を作り出すこと、加害者性と被害者性の錯綜場面の直視を抜きに、戦争の本質を語ることはできないことを示している。

このように、戦争平和単元では、学習者は「僕」の視点に寄り添いながら、厳しい状況下で弟に対して、母に対して、二重に自責の念に苛まれる「僕」の心情を理解することで、戦争の本質に迫らせようという意図が伺われる。

一方、非・戦争平和単元の平成 14, 18 年版では「…それなのに飲んでしまいました…」という「僕」の告白の箇所は学習課題とならず、平成 24, 28 年版では、三段階の学習過程の最初の「確認しよう」の段階で、「母が食べ物をあまり食べなかったり、僕がヒロユキのミルクを盗み飲みしてしまったりした理由を確かめよう」と示すにとどまっていた⁽⁸⁾。また、平成 18, 24 年度版では、教材の末尾、「僕はひもじかったことと、弟の死は一生忘れません。」に注目させ、【引用 5】のように作者の思いを考えさせるようになっていた。

【引用 5】

（「学習の手引き」平成 18 年版学習課題）最後に、「僕はひもじかったことと、弟の死は一生忘れません。」とある。「僕」の心の中で「ひもじかったこと」と「弟の死」はどのようにつながって記憶されているのだろう。そのときの「僕」の気持ちと、そのことを思い出している今の「僕」の気持ちとを比べて考えてみよう。

（同平成 24 年版学習課題）〈読みを深めよう〉最後に、「僕はひもじかったことと、弟の死は一生忘れません」と書いた作者の気持ちについて考えよう。

このように非・戦争平和単元では、教材の末尾の一文に注目させることで、ミルクの盗み飲みについて、自責の念だけでなく、今どのように受け止めているのか、作者のこれからの思いや生き方と関連づけて想像させるようになっていた。しかし、平成 18 年版の学習指導書の「教材の分析」は、この盗み飲みについて、「共感は難しい」「作者の思いをとらえ、次の世代へと伝えていく」と記されており、「僕」の自責の念を共感的に理解させるよりも、体験の継承の視点で考えさせようとする意図が伺われる。

以上のように、時代や状況の中での「僕」と母の心情や生き方は、戦争平和単元では「僕」の視点に寄り添って、厳しい状況を理解しつつ「僕」の深い痛みを共有しながら理解を深めるようになっていた。それに対して非・戦争平和単元では、戦時下での痛みの共有よりも、作者のこれからの思いや生き方の理解を重視していると考えられる。

② 作者の思いや生き方

題名「大人になれなかった弟たちに…」に関する学習課題を表 2 に整理する。この学習課題は、作者の思いや生き方について考えることで、教材内容の総合的な理解を求めるものである。平成 2 年版以降、「感想を書こう」「話し合おう」といった探究的な活動が示されていた。

課題内容は、戦争平和単元では、題名に込めた作者の思いを考えさせるようになっていた。学習指導書の「主題」には、「『なれなかった』という不可能の表現には『僕』の罪の意識が示されていると読む必要がある」（昭和 62, 平成 2 年版）とあり、戦後に続く加害者としての意識を読み取ることを求めていた。また、題名に関する学習課題とともに、「…それなのに飲んでしまいました…」という、「僕」のひもじさや自責の念に関わる学習課題が設定されていた。

一方、非・戦争平和単元の平成 14, 18 年版では「弟たちに」「ヒロユキ」の表現に注意させ、作者は誰にどのような思いを伝えたいのかと、考える視点が示されていた。平成 24, 28 年版のコラムでは、「ヒロユキ」「ヒロシマ」「ナガサキ」の片仮名表記といった、固有名詞を一般化、普遍化する方法に注目させ、今の時代に視野を広げさせていた。また、平成 24, 28 年版は学習過程の三段階目の「自分の考えをもとう」として「作者の意図を考えてみよう」、平成 28 年版では、「作

表2 題名に関する学習課題

改訂年度 元号/西暦	対応する 学習指導 要領	注目させる本文中の箇所：題名「大人になれなかった弟たちに…」	
		学習課題	下位学習課題・関係する囲みの記述（コラム、言葉・表現）
S62 / 1987		(なし)	
H2 / 1990	S52	〈2〉 次の表現には作者のどんな思いがこめられているか。どちらか一つを選び、感想を書こう。	(なし)
H5 / 1993		次のことについて、話し合おう。	・題名の「大人になれなかった弟たちに……」にこめた作者の思いは何か。
H9 / 1997	H元	題名の「大人になれなかった弟たちに……」にこめられた作者の思いについて話し合おう。	(なし)
H14 / 2002		心に残ったことを簡単にまとめ、それをもとに話し合おう。	・題名を「弟たちに」としたことで、また、弟の名前を「ヒロユキ」と片仮名で書いたことで、作者はどんな思いを伝えたかったのだろう。
H18 / 2006	H10	〈3〉 題名を「弟たちに」と複数にし、また、弟の名前を「ヒロユキ」と片仮名で書いたことで、作者はだれに、どのような思いを伝えようとしたのだろう。話し合ってみよう。	(なし)
H24 / 2012		〈3〉 自分の考えをもとう／「大人になれなかった大人たちに……」という題名から、作者のどのような思いを読み取れるだろう。話し合ってみよう。	(言葉・表現) 〈言葉を広げる〉 〈1〉 「ヒロユキ」や「ヒロシマ」「ナガサキ」を片仮名表記にした、作者の意図を考えてみよう。
H28 / 2016	H20	〈3〉 自分の考えをもとう／作品に描かれた時代を考えながら、「大人になれなかった大人たちに……」という題名のもつ意味について話し合ってみよう。	(H24年版と同じ)

品に描かれた時代を考えながら」「題名のもつ意味について話し合ってみよう」とあり、「意図」「意味」といった用語で、時代に即して作者の方法を考えさせるようにしていた。その解答例を次に示す。

【引用6】

(平成28年版学習指導書「学習」の「解答例」全文) 戦争は、「大人になる」という、人間が生まれながらにして当然の権利を理不尽に奪い去る。「ヒロユキ」をはじめ、無数の子供たちがその犠牲となった。そんな子供たちの死を悼むとともに、二度と戦争を起こさないという強い誓いが読み取れる。

ここでは、戦争について、教材本文に描かれた「僕」や母の心情や生き方に触れず、「当然の権利を理不尽に奪い去る」と一般的に記述している。他の学習課題については、「…それなのに飲んでしまいました…」という、厳しい状況下での自身の罪を告白する箇所ではなく、本文末尾の「ひもじかったことと、弟の死は一生忘れません」に注目させるようになっていた。この課題は平成28年版ではなくなっていた。

このように非・戦争平和単元では、題名について総合的に理解させる際に考える視点が示され、作者のこれからの生き方を、作者個人の思いに限定することなく、普遍的な思いとして受け止めることを求めている。その際、本文に描かれていた戦時下の厳しい状況の理解や、「僕」の罪の意識と関連づけるというよりも、一般的な理解が示されるにとどまっていた。

「僕」のミルクの盗み飲みや罪の意識に関する学習課題は、注目させる本文箇所が教材末尾に移行し、総合的な理解の重点が、「僕」の視点に寄り添い「僕」や母の心情や生き方を描かれた状況

に即して理解することから、作者の個別体験や生き方の普遍化に移行していると考えられる。

以上より、平和という内容的価値の形成を重視したとき、非・戦争平和単元の「学習の手引き」では、作者の思いや生き方について考える際に、教訓的、観念的な思考にとどまり、実感とともに自身のものの見方が深まらない場合が懸念される。例えば「ヒロユキ」を「ヒロシマ」「ナガサキ」の表記と関連づけて、「二度と戦争を繰り返さない」「ヒロユキのような弟をたくさん生む戦争はいけない」という非戦の誓いとして受け止めるにとどまり、具体的にどのような「誓い」なのか、「僕」や母の心情や生き方、当時の状況と関連づけて考えを深めにくくなる場合が考えられる。また、教材内容を過去の特別な出来事として、自身の生き方や、周囲の他者や今生きている社会と関わるものとして受け止めにくいかもしれない。今後は、既にある「学習の手引き」を活用して、教材の表現に即して想像を広げさせ、作者の思いや生き方に具体的に迫れるような指導方法を検討する必要がある。

4. 検討Ⅱ：現行の「学習の手引き」の活用事例

では、平和という教材の内容的価値の形成を期待するには、本教材では、今後どのような学習課題や学習活動が必要なのだろうか。今までの検討をふまえ、現行の平成28年版の学習課題を活用する事例を示す。取り上げるのは、平成28年版で新たに設定されたものと、継続的に設定されてきたものの二種である。前者は、「僕」と母の心情や生き方に関する課題で、部分的な場面の理解を求めるもの、後者は作者の思いや生き方に注目させる課題で、総合的な理解を求めるものである。後者は、検討Ⅰで、教訓的、観念的な理解にとどまることが懸念された。以下、二種とも、現行の「学習の手引き」の単元目標（表1参照）と対応させ、かつ平成20年版中学校学習指導要領の指導事項のウに沿い、「場面の展開」に着目して場面を対比しながら表現に即して理解を深められるようにする。またその過程で、状況や登場人物の理解を通して、学習者自身、学習者と他者や社会と関係づけられるようにする。

4. 1. 新設された学習課題の活用

平成28年版では『『石釜という山あいの村』の描写』をもとに「僕」や母の心情を理解させる課題が新設されていた。学習指導書には、母は「僕」と対照的にこれから始まる辛い生活を覚悟していると記されており、母や「僕」の心情の変化や、母と「僕」の対比的な心情の理解を求めている。

当該場面には、家族五人で疎開する道中、「僕」が村の様子を見て桃源郷だと胸はずませる様子が描かれている。兵役にとられた父親こそ不在であるが、「僕」や残された家族の、ひと時の穏やかな様子が表現されている。この穏やかな春の場面を、疎開前の暮らしや、疎開後の、亡くなった弟と母と「三人で」帰る夏の場面とを、それぞれ「僕」の視点から対比することで、「僕」の置かれた状況とともに、「僕」の母に対する思いをより深く想像させることができるだろう。以下、事例を示す。

「僕」は疎開前、暗い防空壕で家族とともに爆撃の音や死の恐怖におびえ、ひもじさに苛まれてはミルクを盗み飲んだ。それが「どんなに悪いことかわかっていた」。この疎開の道中では、一変して「美しい」青空の下、家族で春の穏やかな日差しを浴びながら「桃の花が咲く」山村を「ゆらりゆらり揺れながら」行く。おにぎりをほおばり、川を見てはあゆをとっておかずにしたら「母が喜ぶだろう」と、新しい生活に「胸はずませ」る。ミルクの盗み飲みという自責の念から解放されるひと時でもあっただろう。しかし疎開後の生活は厳しく弟を栄養失調で亡くしてしまう。暖かい春の光にやわらかくみずみずしくふくらんだ「僕」の期待や母や弟への思いは無残に踏みにじられ、亡くなった弟と一緒に家族三人だけで硬く「白い乾いた一本道」に行く。胸に大きな穴が開いたよ

うな喪失感や、心も干からびてゆくような虚脱感が想像される。さらに、母に魚を食べさせるどころか、弟も守れなかった無力感と悲しみ、夏の光が体を射し貫くような一層深い自責の念、あるいは、そのような「僕」を容赦なくじりじりと焦がし焼き尽くそうとするような「一本道」の、逃げ場のない、未来の見えない、硬直化した時代の苛酷さ。そのような状況の中で「僕」の思いが、疎開の道中のときと同様の晴天に、「高く高く青く澄んで」いる空の下にさらされるのは、あまりに残酷である。母は、そのようなときでさえ、「ヒロユキは幸せだった」「空襲の爆撃で死ねば、みんなばらばらで死ぬからもっとかわいそうだった」と「僕」を支え守ろうとする。作者は我が母親を、そのような生き方をした人として、自身の心に改めて刻み込むように描いたのかもしれない。また、自身がそのような母親の息子であるということを、今一度かみしめているのかもしれない。

例えばこのように、学習者は、「僕」の視点に沿って場面を対比し、自然などの情景描写や態度描写、行動描写に注目することで、自身の生活経験を想起しながら言葉を対比的に導き出し、場面ごとに「僕」の心情や状況について、共感的に、個性的に想像を広げることができるだろう。さらには、教材の叙述に即した想像をもとに、作者の生き方について考えることも可能だろう。

家族のありようについても、「僕」の視点に沿って理解を深めることができるだろう。例えば、亡くなったヒロユキと三人で歩く日中の場面と、空襲下の暗い生活の場面を対比することで、生前の赤ん坊のヒロユキの存在がどれほど心の支えになったか、かわいがって抱いたときのおいや感触がどれほど愛らしかったか、防空壕の暗がりや爆音の中でどれほど愛おしく大切なものだったか、想像させることができるだろう。また、三人で歩く場面と疎開する道中の青空の場面とを対比することで、平和とは、悲惨な出来事が繰り返されないということだけでなく、未来への期待と家族への思いやりをもって日々皆で過ごすのに価値を見出すことであると気づくこともあるだろう。三人で歩く「一本道」は、家族の待つ家へと続く道でもある。このように、描かれた場面は、学習者の日々の生活や、家族の思い出や歴史といった、自身や家族の人生にも重なるものである。遠い昔の特別の出来事ではなく、当たり前の日常に埋もれて気づきにくい大切なことを示唆してくれるものでもある。以上のように「僕」の視点に沿って場面を対比し、自然などの情景描写や態度描写、行動描写を関連づけることで想像を広げ、内容を共感的、個性的に理解するだけでなく、作者の生き方を自身に引き付けて考えたり、実感をもって平和に対するものの見方を広げたり深めたりすることが可能になる。

4. 2. 継続的に設定されている学習課題の活用

平成28年版の学習課題には、「題名の持つ意味について話し合ってみよう」のように、辛い体験を一般化する方向で作者の生き方を考えさせるものがある。これは、時代や状況と関連づけて題名を読むことで、教材の総合的な理解を深め、作者の思いや生き方について考えさせることができる課題である。しかし、前述の【引用6】の学習指導書の解答例に見るように、教訓的、観念的な理解にとどまることが懸念されていた。そのため、例えば次のように二つの箇所とそれぞれ関連づけることで、学習者の生活や社会とつなげて、実感をもって個性的に課題を探究できるようになるだろう。

一つ目は、本文末尾部分の「弟が死んで九日後の八月六日に、ヒロシマに原爆が落とされました。(中略)そして六日たった一九四五年八月十五日に戦争は終わりました」の具体的な日数の表現である。ここに注目させることで、教材で描かれた「僕」の思いと関連づけ、かつ時代や状況に即して作者の生き方を考えさせることができるだろう。例えば、終戦直前に弟を失った作者の無念と憤りがこめられていることと、一日、また一日と、幼子が次々と命を奪われていったこと、また、多

くの幼子が、空襲や原子爆弾などで無残な亡くなり方をしたことなどを関連づけさせることができるだろう。題名には、例えば、弟を含め、亡くなった一人ひとりへの鎮魂と哀悼の思い、ひもじさから日々欲望と理性がせめぎあい何度も深く自身を傷つけたその痛み、弟を守れなかっただけでなく母を助けられなかった自身への断罪の思い、残された家族の無念などがこめられていると想像することができる。作者はそのような思いを忘れることなく、戦後の一日一日を生き続けようとしていると考えることもできるだろう。さらに、終戦間もないころの幼子たちの悲惨な生活や餓死、学習者の暮らす地域についても同様に調べさせ、身近な地域の人々や、自身の家族の歴史についても目を向けさせ、作者の生き方について個性的に探究的に理解を深められるようにしたい。

題名と関連づける二つ目は、本文冒頭の一文、「僕の弟の名前はヒロユキといいます」である。この箇所は、前述のように平成24、28年版の学習指導書では、「家族の生活」の場面の一部となり、従来の版のように独立させなくなった。しかしこの冒頭の一文は、加害者としての自身を告白し始める部分である。それは、加害者である自身を含め家族を守り通そうとした我が母親の生き方を語り始める箇所でもある。作者は、題名で「なれなかった」と記し、命を奪ったことへの断罪の思いを持ちながら、「弟たちに」と記すように、多くの幼子が大人として生きることができなかった現在の日々を、加害者である自身から目を背けずに、さらには、4. 1. で指摘したように、その自身をも守り通そうとした母親の息子として命を紡いで、今を精一杯生きようとしていると考えることもできるだろう。

以上のように、題名を、例えば冒頭や末尾部分の表現と関連づけることで、教材全体を総合的に読ませながら、戦中から戦後、そして現在へと続く時間の流れの中で、作者や母の生き方を捉えることができる。学習者は、そのように戦中戦後を生きてきた人々から生を受け、彼らが築いた社会の中で生きている。見えない、語られない多くの「弟たち」が生きるはずだった時間を、親やその上の世代から命をつなぎ、何かを受け継いで生きている。このように通時的な視点、すなわち学習者の現在の生活を、作者と同じように過去から続く時間の流れの中に置いてみることで、生きることの意味を実感をもって考えさせることができるだろう。そのようにして私たちは、作者とともに、今一度戦争に関係する身近なものに目を向けたり、自身の生に重なる、自身を超えた時間の流れに意識を向けたりできるのではないだろうか。またそうすることで、共時的な視点、すなわち同時代に生きている他者を、作者や、自身と同じ時間の流れの中で生きる者として捉え直したり、例えば身近な片仮名表記の語句に注目して今の生活や社会のありようを見直し、教材内容と類似する、平和とは言い難い状況、あるいは自身の中にある加害者性にも目を向けたりすることができるのではないだろうか。

5. 総合考察

5. 1. 本研究のまとめ

本研究では、平和という教材の内容的価値が、どのような学習課題を通して形成されるよう期待されてきたか、中学校1年生教材「大人になれなかった弟たちに…」の「学習の手引き」の課題内容を史的に検討した。その結果、次のような特徴と課題がわかった。

検討Ⅰでは、課題内容の重点は、登場人物、語り手の視点に寄り添い、戦争や状況の理解を深めながら共感的に心情に迫る方法よりも、読解の方法を理解しながら作者の方法を理解したり、自身のものの見方について考えたりするほうに移行していた。近年は読解の視点が示され、他の教材でも活用できるよう読解の方法が示されるようになっていた。また、人間のありかたを抽象化、普遍化させる中で、戦争に対置する意味で平和について考えさせるようになっており、教材内容の理解

を深めることと関連しにくかった。そのような学習の際には、平和という内容的価値は、教訓的、観念的な、実感を伴わない理解にとどまることが懸念された。検討Ⅱではそのような課題に対して、平成28年版の二つの学習課題を活用して、学習指導要領の指導事項に沿い、教材内容を深めるとともに、内容的価値の形成に関わる指導方法の事例を示した。それは、学習者が描かれた状況とともに登場人物の心情や生き方、作者の生き方を、場面や表現を対比し想像を広げて理解させながら、自身や他者、社会について、通時的に、共時的にももの見方や考え方を広げたり深めたりさせるものであった。教材本文中の表現で重視したのは、自然などの情景描写、態度描写や行動描写であった。

5. 2. 戦争平和教材の「学習の手引き」のありかたと学習材史研究の可能性

本研究で対象としたのは、一つの出版社で連続掲載された中学校の一教材のみであり、同時代の複数の出版社の「学習の手引き」を比較するものではなかった。その限定的な範囲ではあるが、以下、戦争平和教材の「学習の手引き」のありかたと、「学習の手引き」を対象とした実践的な教材史研究である、学習材史研究の可能性を探る。

(1) 戦争平和教材の「学習の手引き」のありかた

本教材のように、「戦争という事実をもとにした、命にかかわる物語」としての戦争平和教材について、読解技能育成とともに、平和という内容的価値の形成を重視したとき、「学習の手引き」の学習課題に求められるものを次の三点に整理する。

- ① 登場人物や作者、語り手の視点に寄り添いながら、表現に即して、その心情や生き方を、登場人物の危機的な状況、困難な状況とともに、共感的に理解させようとするもの。
- ② ①の際に時間の経過や場面の变化に着目するなどして、場面や表現、特に自然などの情景描写、態度描写や行動描写を対比的に関連づけて想像を広げさせ、状況や登場人物、作者について个性的に理解を深めるもの。
- ③ ①②の学習活動の過程で読解技能を高めながら、学習者が自身を通時的な視点、つまり過去から続く時間の流れの中で捉え直し、自身に対するもの見方を広げるとともに、共時的に、つまり、同じ時代や場を共有する他者や社会を見る、新たな見方を獲得できるようにするもの。また、そのような方法を与えるもの。

教材の平和という内容的価値は、特定の学習課題を通して人間のありかたを抽象化、普遍化する中で、学習者の生活と離れた、特定の教訓や観念、生活実感が希薄な印象に傾きやすい。そのため、上記①～③を重視して、教材内容を、登場人物や語り手、作者の視点に寄り添い、学習者の日々の生活や身近な社会と関連づけながら想像を広げて理解を深めさせること、自身や他者、社会に対するもの見方を深めさせることが方法として考えられる。そのときの「平和」という概念は、「戦争」に対置する意だけでなく、「人間の存在や生活を脅かすもの」に対置する意の、広義の「平和」概念を含むことになるだろう。

(2) 「学習の手引き」を用いた実践的な教材史研究としての学習材史研究の可能性

検討Ⅰで明らかになったように、特定の教材の「学習の手引き」の史的な変化を検討することで、現行の教科書の学習課題の特徴や課題を、教材内容に即して検討することが可能になる。またその課題をふまえ、検討Ⅱでは、現行の教科書の学習課題を、学習指導要領の指導事項に沿って活用させ、新たな学習活動を導く事例が示された。このように、「学習の手引き」を対象とした、実践的な教

材史研究としての学習材史研究は、学習活動レベルでの実践開発を含むと考えられる。

さらに、そのような学習材史研究は、本研究で導かれた事例のように、戦争平和教材を用いた場合、「読解技能を育成することで平和という内容的価値の形成を導く」指導の開発につながる可能性がある。それは、文部科学省（2018a, b）の「学びに向かう力・人間性等」を、「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」とともに、教材本文に即して学習活動レベルで育成する指導になると期待される。

一方検討Ⅰの3. 1. (4)に示したように、平成24年版以後の「学習の手引き」は指導の構造を備えるようになっており、「学習の手引き」を検討することは、学習活動レベルで、指導内容（教材分析を含む）や指導方法そのものを検討することと深く関係するようになっていた。そのため今後の学習材史研究としては、5. 2. (1)に示した①～③を参照するなどして、戦争平和教材を用いた「学習の手引き」や指導内容（教材分析を含む）の検討や開発、指導方法の開発といった実践開発が可能になるだろう。この、戦争平和教材を用いた学習活動レベルでの検討や開発は、文部科学省（2018a, b）の「学びに向かう力・人間性等」に関する評価研究にもつながるだろう。例えば、探究的な学習での成長過程を学習活動として評価する規準作りなどである。

一方、このような学習活動レベルの学習材史研究は、教師教育においても重要である。例えば、大学での教員養成では、「学習の手引き」を活用した、教材分析力と授業構想力を高める指導方法の開発が期待される。現職教員の研修では、「学習の手引き」の学習課題を用いた教材の開発が求められるだろう。

注

- (1) 「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」
- (2) 吉田（1996）の指摘によると、昭和22年版学習指導要領に、作業は単元を中心として組み立てるよう「単元を中心とした言語活動の組織」が示され、国定教科書の教材末尾に「学習の手引き」が添えられている。昭和24年度の検定教科書、中学校『私たちの国語』（文寿堂）には、教材ごとに「学習の手引き」がつけられている。
- (3) 例えば近年の『教育科学国語教育』（明治図書）は、1982, 1992年, 2012年に特集を組んでいる。
- (4) 「学習の手引き」について、山下（1984）は、「指導性と学習性とのかかわりを根拠に設定されたもの」としている。
- (5) 本教材が採用される前の中学1年生の教科書には、「文学と人生」という単元名の非・戦争平和単元があり、その中に戦争平和教材である、詩「木琴」が含まれていた。
- (6) 平成24年版の「学習の手引き」の「評価」の項目の「時代や状況の中での、登場人物のものの見方や感じ方を考えたか」をふまえた。
- (7) 題名に注目させる課題は昭和62年版にはなく、「作者のどんな思いがこめられているか」と、本文末尾の一文について考えさせるようになっていた。
- (8) 平成24, 28年版学習指導書の「『学習』の解説・解答例」には、「登場人物の心情に立ち入ってもよいが、『確認しよう』の段階なので、状況と関連させながら、登場人物の行動や様子を捉えるという学習の方向性を示すことを主としたい」と記されていた。

引用文献

- 幾田伸司（2013）「教科書教材史研究」『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』明治図書，pp.177-184.
- 野地潤家（1968）『国語教育の改造 2』明治図書
- 浜本純逸（1990）「戦争文学の魅力」『月刊国語教育』10（5），pp.44-47.
- 文部科学省（2004）「これからの時代に求められる国語力について」平成16年2月文化審議会答申
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/015.pdf
- 文部科学省（2018a）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編』東洋館出版
- 文部科学省（2018b）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編』東洋館出版
- 山下宏（1984）『国語教材理論の探究』教育出版センター
- 吉田裕久（1996）「国語教科書論」『国語教育の再生と創造－21世紀へ発信する17の提言』教育出版，pp.208-221.

参考文献

- 井口あずさ（2016）「読書教材としての記録文の授業づくりの視点と方法—『碑』（東京書籍・中学校1年）を事例として—」『国語教育学研究の創成と展開』溪水社，pp.345-356.
- 井口あずさ・石井眞治（2016）「教員養成における平和意識の変容を導く指導の開発—絵本の読解を通して—」『比治山大学教職課程研究』2，pp.20-35.
- 小野隆（1990）「戦争平和教材で何を教えるか」『月刊国語教育』10（5），pp.40-43.
- 幸田国広（2017）「国語教科書における戦争平和教材の位相—概念の生成から任意性の湧出まで—」『国語教育史研究』17，pp.89-99.
- 須貝千里（2012）「『目次』・『単元』・『学習の手引き』—ポスト・ポストモダンと国語教科書の課題—」『山梨大学国語・国文と国語教育』19，pp.54-80.

付記

本研究は平成29年度比治山大学研究助成を受けた。研究代表者：井口あずさ，研究分担者：石井眞治・比治山大学，研究協力者：広島市教育センター，広島国語教育大学研究協議会（植西浩一・広島女学院大学，木本一成・広島経済大学，滝浪常雄・名古屋学院大学）

改訂年度 元号/西暦	学習課題 (各版の下段は、上段に対応する下位学習課題。版ごとの比較がしやすいように、記載順を変更した場合がある。史的に比較しにくい一部の学習課題は省いている。)	学習課題 (各版の下段は、上段に対応する下位学習課題。版ごとの比較がしやすいように、記載順を変更した場合がある。史的に比較しにくい一部の学習課題は省いている。)
S62 / 1987	(1) 「僕」や「母」の心情を、次のような表現から読み取ろう。 (2) 次の表現には作者のどんな思いがこめられているか。どちらか一つを選び、感想をまとめて書こう。	(1) 僕は弟がかわいなくて、でも悲しい顔でした。でも悲しい顔で、あんなに美しい顔を見たことにはありません。 (2) 強い顔で、でも悲しい顔で、あんなに美しい顔を見たことにはありません。 (3) 母が、大きく泣いていたんだね。とヒロユキのひざを曲げて棺に入りました。そのとき、母は初めて泣きました。 …… ……
H2 / 1990	(S62 版と同じ)	(S62 版と同じ)
H5 / 1993	H 元 (1) 僕は弟がかわいなくて、でも悲しい顔でした。でも悲しい顔で、あんなに美しい顔を見たことにはありません。 …… ……	(S62 版と同じ) 「僕」や「母」の心情をさぐろう。 (2) 強い顔で、でも悲しい顔で、あんなに美しい顔を見たことにはありません。 (3) 母は初めて泣きました。 …… ……
H9 / 1997	H 元 (H5 版と同じ)	(H5 版と同じ)
H14 / 2002	H10 心に残ったことを簡単にまとめ、それをもとに話し合おう。	(H5 版と同じ) ・「そのとき、母は初めて泣きました。」とあるが、「そのとき」とはどんなときだろう。そこに至るまでの「母」の行動を書き出し、「母」の気持ちを考えよう。
H18 / 2006	H10 (1) 「母」のことについて書かれた次の部分から、「僕」のどのような思いが伝わってくるだろう。ノートにまとめてみよう。	(H5 版と同じ) ・「そのとき、母は初めて泣きました。」 ・「そのときの顔を、僕は今でも忘れません。強い顔でした。でも悲しい顔でした。僕はあんなに美しい顔を見たことはありません。」
H24 / 2012	H20 【確認しよう】「母」が食べ物をあまり食べなかったり、「僕」が「ヒロユキ」の大切なミルクを盗み飲みしてしまった理由を考えよう。 【読みを深めよう】(1) 次の部分から読み取れる、僕や母の気持ちを考えよう。	(H5 版と同じ) ・「そのときの顔を、僕は今でも忘れません。」
H28 / 2016	H20 【確認しよう】「母」が食べ物をあまり食べなかったり、「僕」が「ヒロユキ」の大切なミルクを盗み飲みしてしまった理由を確かめよう。 【読みを深めよう】 次の部分から読み取れる、僕や母の気持ちを考えよう。 ・「石釜という山あいの村」「僕はあんなに美しい顔を見たことはありません。」の描写	(H5 版と同じ) ・「そのとき、母は初めて泣きました。」