

# 小学校国語科教材としての戦争の物語

——今西祐行「ヒロシマのうた」からみる忘却と想起の運動

渡部裕太

## 1, はじめに

本稿では、東京書籍『新編新しい国語 六』に所収されている今西祐行「ヒロシマのうた」の、教材的価値のありようを考察する。

『新編新しい国語 六』において「ヒロシマのうた」は、「本を読んでくださいねしよう」という単元名を付されている。また、教科書では「関連する本を読み、物語を深く味わう。」「自分の感想と深く関わる文章や言葉を用いてくださいねする。」というふたつの学習目標が提示され、「てびき」には「戦争や平和について書かれた本を読もう。」「読んだ本をくださいねしよう。」という活動が提起されている。いかなれば本作は、戦争文学への導入、足がかりとなる作品として教科書に採録されているのである。

そのことは一方で、原爆そのものを授業で詳細に取り上げ、学習に導くことの困難を示している。「てびき」には、「ヒロシマのうた」を読んで、次のことについて考え、感想を伝え合いま

しょう。」という活動が提示されているが、そこで提示されている場面は作品末部に集中しており、前半の原爆象徴の読解については、教室ではほとんど等閑視されることになるのである。

そうした傾向は、同教科書の指導書からも明らかである。指導書では、単元設定の意図の「つきたい力」として、次のように述べられている。

本単元の重点指導事項は、学習指導要領におけるC読む(1)カ「目的に応じて、複数の本や文章などを選んで比べて読むこと。」である。(中略)本単元では、テーマの関連する複数の本を関連づけて読み、共通する特徴を見いだしたり、それぞれの本に対する自分の考えを深めたりすることをねらいとして設定した。

加えて指導書では「戦争について書かれた作品は、児童の生活体験からは遠いものである。そのため、複数の本を読み比べたり、読んだ内容を関連づけて理解を深める価値が高い。同

じテーマの本を複数読み比べることに適した教材であるといえる。」として、本作に描かれる戦争が「児童の生活体験からは遠いもの」であることを、読み比べに適する理由だと説明している。戦争についての作品が児童の生活体験から遠いものとなりつつあることは否めない。だが「ヒロシマのうた」を授業に導入する意義が、ただ児童の生活体験からの隔たりにあるのだとすれば、教科書に採録される戦争作品は原爆の物語でなくともよい、ということになりはしないだろうか。

これまで国語科教材として戦争／原爆表象そのものを正面から取り扱うことは、あるいは困難であったかもしれない。だが新学習指導要領において「道徳教育の目標に基づき、道徳科などとの関連を考慮しながら」「国語科の特質に応じて適切な指導をすること」(第2章第1節第3、1(10))が定められていることは見逃せない。すなわち、国語科においても「人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念」をもつ「平和で民主的な国家及び社会の形成者」(第1章第1、2(2))を育成しようとする教材選定が進められる必要があるのである。そうした観点から、「ヒロシマのうた」の新たな教材的価値を析出することができるのではないか。本稿では以上の問題意識のもと、まずは作品が内包する学びの振幅を探るべく、「ヒロシマのうた」の作品受容を確認することから始めたい。

## 2. 作品の受容をめぐって

「ヒロシマのうた」が東京書籍の教科書に採録されたのは一九

七七年版からであるが、それより早い一九六二年、『昭和36年度読書感想文集』のなかに読書感想文が掲載されていた。小学六年生によって書かれた「ヒロシマのうた」を「読んで」というその感想文を、同時代読者の読解例として取り上げてみたい。

わたくしは、国語の第三の火といところでこう勉強しました。「いっしゅんのひらめき、天にそびえる火ばしらの下に、四十万のたましいがはかなくきえた。」……ほかのぎっしりも原爆雲の写真や広島の写真を見たが、この物語の中にあるように耳も目もないのつべらぼうや、やけただれたからだを、あさい水たまりにつっこんで動けなくなっている人や、まるでおぼけの世界のようなおそろしいことがほんとうにあったと思うとぞっとしました。(中略)でも、こんなおそろしい中で、他人のこの水兵さんや赤んぼうをあずかった夫婦たちのように美しい心の人たちもいたんだなと思いました。ミーちゃんはこんなやさしい人たちにひろわれて、まだまだしあわせの子だと思いました。でも、気にかかるとは白血病であるから死ぬ人があることを新聞などで読みます。ミーちゃんがある病気にかからないようにじょうぶで強い子であってくれればよいと思いました。

本作の初出が一九六〇年一月であるから、まさに同時代の児童による感想文である。教科書作品や雑誌、写真といった他の文献と関連付けて本作を理解することで、「おぼけの世界」のような本作の描写のインパクトを読み取っている。

それに加えて「ミーちゃん」が「美しい心の人たち」に拾われた「まだまだしあわせの子」だという認識は、戦争孤児／原爆孤児の存在がまだ忘れ去られていない同時代読者ならではの理解であろう。

また、「白血病であとから死ぬ人があることを新聞などで読みます」という一文は、「ミーちゃん」をひきとった「橋本さん」の「主人」が「原爆症で白血病」で突然死んだ、というエピソードとも対応関係にある。「ミーちゃんがそんな病気にかからないようにじょうぶで強い子であつてくれればよい」とあるように、「ミーちゃん」の未来には白血病発症の可能性という影がつきまとうのである。

この感想文から見て取れるのは、雑誌や新聞で原爆のことが繰り返し目に留まる同時代読者の作品理解のありようである。次に、辰巳国雄による授業実践報告<sup>3</sup>を確認しておきたい。

授業実践が行われた一九七二年当時、まだ「ヒロシマのうた」は教科書に採録されておらず、辰巳による授業実践は五年生に対して行われている。辰巳は当時の戦争教育について、メッセージが「観念として」伝わるに留まり「実感としてからだには、ひしひしとは伝わっていない」と、その困難を述べている。辰巳は実感として戦争が伝わらない、という問題に対して、文学作品の授業をすることが「子どもたちの思想をつくりあげる大きな力になる」と考え、「ヒロシマのうた」の精読に二、三時間をかけたという。

辰巳が観念と実感との齟齬に苦心したことからは、この一〇年ほどのあいだに、戦争／原爆が「児童の生活体験からは遠いもの」

になっていったことがみてとれる。「ヒロシマのうた」は、児童にとつて、読めば分かるものから、授業で習わねば実感として受け取れないものへと変化しているのだ。

教科書採録の翌年、一九七八年に発表された伊藤みつ子の実践報告においても、辰巳と通底する思想を見てとることができる。

伊藤は「戦争について日本と日本人の運命とのかかわり合いにおいてそれをとらえることは、現代の日本人が平和で文化的な未来に生きるために必要かくべからざる学習事項」であるとしたりうえで、その学習が「イデオロギーないし観念としてではなしに、ことばが本質的にもつ文学形象の方法によりながら、ことばの表現性を通して」行われなければならないことを強調する。

また、真木利貢の実践報告<sup>5</sup>も、「ことばとことばをつなげた文章へのイメージを鮮明にし、自分をとりまく現実を重ねてかわらせる読み」を重視し、ひとりひとりの読みを教室内に立ち上げることを目指す。

辰巳、伊藤、真木に共通するのは、授業が観念的な反戦教育に陥ることへの危機意識であり、同時にそれを回避するために「文学」の読みを立ち上げようとする試みだろう。

また、教室と原爆との隔絶については、住田勝<sup>6</sup>が反面から考察を進めている。住田は「学習者の持つ固定化した「ヒロシマ原爆物語」スキーマが、教室における作品の読みのみずみずしさを奪っている」と指摘する。「子どもたちのなかのスキーマの最上位には「原爆はいけない」という揺るぎないテーマが置かれている」として、「子どもたちが内面化してしまった「戦争児童文学」の読み方が、結果として生き生きとした文学的体験を妨げている

という困難」があるというのである。いいかえるなら、辰巳らが危惧していた原爆物語への観念的な理解が現在では子どもたちに浸透しており、それが文学的な読みを阻害するというのである。

こうしたことを踏まえれば、「ヒロシマのうた」を扱う際には、子どもたちが原爆について抱いている観念／スキーマを回避する方法を授業者は常に考え続けねばならない、ということができらるだろう。観念的な原爆理解から脱し、児童ひとりひとりに主体的な読みを探究させるために、作品そのものをいま生きる自分たちと接続させるような、アクチュアルな作品解釈が要求されているのである。

以上を確認したうえで、作品の内部に存在している構造的な陥穽についても確認しておきたい。作品成立の背景や教科書採録時の異同等を詳細に分析した関口安義は本作について「悲惨な生い立ちをした原爆孤児の少女」が「逆境にめげずたくましく生きている姿を、何のてらいもなく見事に描き出している」点が感動をよぶとして、「困難な中にあつても美しく生きる人間の物語、人間賛歌」と本作を評している。こうした理解は、例えば以下のような指導書の記述と相同性をもつ。

ここには、多くの困難にも負けずに力強く生きていこうとするヒロ子の姿が描かれているからである。それは、ヒロ子が「わたし」に贈ったワイシャツに刺繍された原子雲に象徴されている。運命を背負って生きるヒロ子が悲しみを乗り越えて成長した姿に、作者の力強く生きてほしいという願いが込められている。

木村功<sup>85</sup>はこうした作品理解について、作品そのものの構造が「わたし」の原爆体験を一つのハッピーエンドの物語として読者に受容させてしまう危険性を内包している」として、以下のように批判する。

例えば読者たちは、前半の悲惨な光景を通して原爆という兵器の非人道性を理解した後で、ヒロ子／ヒロシマの成長・復興によってカタルシスを味わうことになるだろう。その結果ヒロシマは完結した「物語」として捉えられ、被爆者・遺族が抱え込んだ問題に想到する可能性は、読者が読了した時点で脳裡から消去されることになる。後年の隔絶の問題が生まれるのは、時間の問題であるといえよう。

「復興」したヒロシマに基づく原爆体験の物語化とそれに付随する隔絶化」という木村の指摘は、本稿の問題意識と密接に組み合っている。現在の教室においては、作品自体の「物語化」の構造と、時間的な「隔絶化」が並立することになる。そのことが必然的に「ハッピーエンド」の部分に着目させようとする読解を析出するのである。

「ヒロシマのうた」そのものが持っていた原爆の「物語化」の力学は、作品が発表された時点では、特に問題とされなかった。なぜならば、同時代には本作と相補的に原爆表象を織りなす雑誌や新聞などの言説が満ち満ちており、原爆の物語を「美しく生きる人間の物語、人間賛歌」として読むことはむしろ困難であったからである。ところが時を経て、原爆表象は児童の生活環境から

遠く隔たったものとなった。原爆表象の理解のコードが剥がれ落ちたとき、作品の「物語化」の力学が露呈する。それによって、「人間賛歌」の物語としての読解が要請されることになる。ヒロシマと教室とが一層「隔絶」してゆくのである。

住田と木村の論考が示すのは、現在において戦争や原爆体験の継承を目的とした学習を展開することの困難である。原爆／戦争教材が観念的な学びに終始しやすいという問題と、作品そのものに内包された「物語化」の問題、両面を解決しない限り、子どもたちの作品理解は表層的なものにとどまりかねない。子どもたちに、主体的に、我がこととして作品を捉えさせるためには、このふたつの問題を考えることから始めねばならないのである。

### 3、原爆を語ることの構造

原爆を語る本作に、「物語化」の構造が内包されていることについて考えるために、ここではまず、そもそも原爆体験を語る、ということがどういうことなのかをみておきたい。

当事者による原爆体験の物語化の構造について、ジョン・W・トリート<sup>9)</sup>は、多くの被爆作家のなかには「過去を捨てて作り物かもしれない現在を生きるか、あるいは過去を通じて生き続け、過去によって傷つき続けるか、というジレンマ」があるとしたうえで、以下のように論じている。

彼らにとつて、文字を記す紙そのものは、協力者であると同時に敵でもある。つまり苦しみの記憶を収集、整理し、語り

伝える媒体であると同時に、再びその苦悩へと引きずり込んでしまう媒体として恐怖されるべきものである。書く時には必ず選択を迫られる。どこから始めるか、誰の声で語るか、どの詳細な情報をいれてどれを省くか、どこで終わるか——実際に終わりなどないにしても。そしてまた書く時には、あるものを物語化、戯曲化、詩化して、別のものを省略するという選択に直面する。だが単に生き残ったという運命のためだけによってすでに疎外されている被爆者にとつて、この選択は時には乗り越えられない壁となり、作家の語りを皮肉な言葉に変えてしまうこともある。

このように、トリートは原爆文学の「限界」を指摘するが、一方でその「限界」——すなわち「沈黙、しばしば指摘される欠如や空白こそ、このジャンルが私たちに最も力強く「語りかける」部分」である、とも論じている。

トリートの指摘は、「物語化」そのものが、原爆を描く作家にとつては重大な苦悩を伴う選択的な振る舞いであること示している。原爆を物語ることは、なにをどのように語るか、という極めて困難な選択と表裏である。だからこそ、作品にあらわれる「沈黙」「欠如」「空白」——すなわち表出ししないことよつてかえつて前景化するそれらの要素を受け取ることが、読者には要請されるのである。

「ヒロシマのうた」では、登場人物である「わたし」による後説的な一人称語りが行われている。実際の教室では、ここでトリートが述べている被爆作家の語りの特性は、そのまま作者今西祐

行の語りと重ねるのではなく、「わたし」の語りの特性と見なし  
て登場人物の心情を考えさせる際の補助線として提示することが  
有効となるだろう。

こうした視点から本作を読みなおしてみたい。

#### 4、被爆者であること、原爆を表象すること

まず確かめたいのは、「わたしはそのとき、水兵だったのです。」  
という書き出しである。本作全体が回想として描かれることが初  
めから示されている。さらに、「わたし」と広島との関係が、兵  
隊として任務で派遣されて生じた縁であることが示される。自分  
の街が「地獄」に変わったのではなく、「地獄」に派遣されたの  
が「わたし」である。

ただしこのことは、「わたし」が原爆の被害から離れた位置に  
いることを意味する訳ではない。「わたし」は「アメリカの飛行  
機が原爆を落とした日の夜、七日の午前三時ごろ」に広島へ行っ  
たとされている。これは「わたし」が入市被爆者であることを明  
らかに意味しているのであり、「わたし」は原爆を部外者的に語  
る語り手ではありえないのである。

被爆者にとって原爆が、その日その時の一瞬の事件でありえな  
いことは、先に見た児童の読書感想文からも明らかだろう。作中  
に「橋本さんの「主人」が「原爆症で白血病」のために突然  
「血をはいて死んだ」という挿話が明示されているように、彼ら  
はみな、いつ発症するかも知れない「原爆症」の恐怖のなかにあ  
るのである。

であるならば、作品末部の以下の場面は、より拡がりをもって  
読解できる。

そつと広げてみると、そのワイシャツのうでに、小さな、  
きのこのような原子雲のかさと、その下に、S・Iと、わた  
しのイニシャル（頭文字）が水色の糸でしゅうしてあるの  
です。

「よかったですね。」

「ええ、おかげさまで、もう何もかも安心ですもの……。」

お母さんはそう言つて、笑いながらも、そつと目をおさえ  
るのでした。

「よかったですね。」「もう何もかも安心」というふたりの会話  
は、「ハッピーエンド」——原爆を過去のものとして忘れ去る、  
ということを意味してはいない。先にも述べた通り、三人ともが  
「原爆症」の影とともに生きつづけなければならぬ。彼らにとつ  
て、原爆はいつまでも過去のものとはなりえない。

「よかったです」「安心」ということは、ヒロ子ちゃんのつくつ  
たワイシャツに、「小さな、きのこのような原子雲のかさ」と、「S・  
Iと、わたしのイニシャル（頭文字）」をみたことによつて発せ  
られた。これを、これまでの研究ではヒロ子ちゃんの「成長」と  
して読んできたのであるが、だとしたら「原子雲のかさ」と「わ  
たしのイニシャル」は、ヒロ子ちゃんの、どのような成長を意味  
するのか。

まず、ヒロ子ちゃんと原爆との距離を確認したい。原爆投下時

に「赤ちゃん」だったヒロ子ちゃんには、当然「地獄」の記憶はないはずである。また、廿日市市へ疎開し、その後広島と島根の県境の村へと移動した「橋本さん」一家に育てられたため、広島の初期復興ともヒロ子ちゃんは距離がある。ヒロ子ちゃんは、七年ほど経ってから広島へと戻る。つまり、「わたし」が「思い出とかけはなれたもの」にしか思えなかった」と語る「記念のいろいろな行事」を通して、ヒロ子ちゃんは広島を内面化している。

一方でそれは、木村がいうような「後年の隔絶」を意味するわけではない。ヒロ子ちゃんは、原爆症で父——「橋本さん」の「主人」——を亡くしているし、自身も被爆者である。原爆の当事者でありながら、原爆の認識を共有しない特異な位置にいるのがヒロ子ちゃんなのである。

ヒロ子ちゃんは、「原爆させい者の戒名」を書いた「とうろう流し」をみたのち、自身の生母「長谷川清子」の話が聞かされる。ここでようやく、ヒロ子ちゃんは生母の名前を知る。そして、自身が生母から「ミーちゃん」「ミ子」と呼ばれていたこともこの時に知るのである。ヒロ子ちゃんは、自身が「拾われた子」であることはすでに知っていた。ここで知ったのは、生母の最初の名がたであるとともに、橋本ヒロ子と、長谷川ミ子——自身のふたつの名前に他ならない。原爆によって彼女にもたらされたのは、自身の氏名の変更でもあるのである。

そして、そのことが「とうろう」を見ながら語られたことは重要である。灯籠に書かれたのが生前の氏名ではなく戒名であるように、原爆の犠牲者は、復興の「行事」のなかで名前を変えて、

この瞬間のふたりの目前を流れてゆく。死によって戒名をえた犠牲者たちと、生によって橋本ヒロ子という名——それも、本来は橋本さん夫婦の実子の、死者の名である——をえたミ子ちゃんとは、このとき相同性をもって重なりあう。ヒロ子ちゃんにとって名前とは、原爆と、そして死と絡み合って表象される記号なのである。

つまり、ヒロ子ちゃんが「原子雲のかさ」と「イニシャル」を刺繍したことは、ヒロ子ちゃんのなかでの原爆認識——記号化され、名前と組み合わされた原爆の認識——を示しているのである。原爆症による死の不安というアクチュアルな被爆を、記号化して表象すること。それは、原爆と自身との距離を遠ざけることでもある。そうしたヒロ子ちゃんの振る舞いに対して、「わたし」と「お母さん」は「よかった」「安心」だと言いつつ合意するのである。

ここで重要なことは、原爆を記号化し自身から隔たった位置に置こうとするこの振る舞いは、「物語化」の構造に他ならない、ということである。いいかえるなら、ヒロシマを完結した物語としてとらえることこそが、被爆者本人にとって「よかった」ことであるということの、意味である。

トリートによれば、原爆を語ることは、話者に苦しみを強いるものであった。ここで、原爆が記号化されたことが「よかった」ことだとされているのは、ヒロシマが刺繍として記号化されることで、三者にとって、終わりのないはずの原爆体験を完結したものとすることができた、ということなのである。

ヒロシマは完結しなければならない。たとえ実際にはそんなことが不可能であったとしても。これこそが本作に表象された登場

人物たちの、すなわち実際には原爆症と、そして過去の記憶と向き合わねばならない被爆者たちの願いではないか。トリートが述べるような、被爆者による語りにおける「苦悩」を等閑視することはできない。であるならば、その「物語化」の構造を突くのではなく、むしろ「物語化」というかたちでしか苦しみから逃れたい「原爆」という原体験の重みをこそ問題化すべきなのではないか。

現在の教室で児童に本作を読ませたとき、初読の感想が住田のいうように「原爆はいけない」という揺るぎないテーマにとられてしまうこと自体は、否定できないだろう。だがそこから一歩先に、つまり「原爆は、なぜ、いけない」のか、という位相にまで指導を進められないだろうか。それは具体的には、生涯付きまとう原爆症の恐怖を伝えることであり、また、「物語化」を通してしか表象しえないような経験がある、ということそのものを伝えることもある。

本作の前半部は、グロテスクな描写に満ちている。作品全体の印象を後半部に集約しようとする読みの態度は、指導者学習者を問わず、すべての読者にとって「ハッピーエンド」的な読後感をもたらずという意味で、「物語化」を下支えする。

だが、読者が不快な読後感から逃れるように「物語」的なヒロシマを読み出そうとすることと、被爆者が言語化不能の「地獄」をそれでも記そうと「物語」を選択することは、質的に異なる。トリートがいうように、原爆文学が「どこから始めるか、誰の声で語るか、どの詳細な情報をいれてどれを省くか、どこで終わるか」という選択と、語り得ない「沈黙」によって成り立っている

とするならば、それを学ぼうとする読者は、「実際に終わりなどない」原爆そのものを、可能なかぎり読み取り、受け止めるほかない。作中の描写をはるかに超える現実が、唐突に広島に出現したことを、いま、いかに伝えることができるか。そして、それを語ろうとする「苦悩」と「沈黙」とが、どういうものなのか。そのことを「わたし」の語りに視点をもどし考察したい。

わたしたちは、地獄の真ん中に立っていました。本当に、足のないふみ場もないほど人がいたのです。暗いうちは見えませんでした。それがみなお化け。目も耳もないのっぺらぼう。ぼろぼろの兵隊服から、ばんばんにふくれた素足を出して死んでいる兵隊たち。べろりと皮をはがれて、首だけ起こして、きよとんとわたしたちをながめている軍馬。だれも話している者はありませんでした。ただ、うなっているか、わめいているばかりです。そして、まだまだ、町の方から、ぞろりぞろりと、同じような人たちが、練兵場に流れてくるのです。

冒頭部の、もっとも具体的に、詳しく被爆者たちを描写している練兵場の場面である。「わたし」が「地獄」を描写する際、「足のふみ場もないほど」いる被爆者たちの中から具体例として選んだのは、「兵隊たち」と「軍馬」の様相であった。それ以外の市民たちについては、「みな」や「同じような人たち」などのことばで括られている。

「わたし」はこの場面を回想し語り起こす際に、そうした人びとの様相を慎重に抽象化し、軍閥関係者の死のみを細密に語る。「ど



の詳細な情報をいれてどれを省くか」という選択のなかで、「わたし」に選ばれたのは、「わたし」と同じ軍隊の者たちであった。このことは、死者と「わたし」とを接続する。それはただ軍関係者であるというのみならず、たまたまこの「東練兵場」で訓練をしていた軍人と、「呉の山の中」で訓練していた「わたし」とを、徴兵されどこに送られるか、という偶然性のなかで生死を隔てられた両者として接続しているのである。

その意味でも「わたし」の語りは観察者の語りではない。たまたま生き残った者として、すなわちトリートのいうところの「単に生き残ったという運命のためだけによってすでに疎外されている被爆者」の語りとして本作が始められているのである。

そうした「わたし」は、七年後について、次のように語る。

でも、わたしは、もうすっかり忘れていたあの日のことを、急にまざまざと思い出しました。ミ子ちゃんと呼ばれていた赤んぼうのお母さんの死に顔は、はつきりと目にうかびました。(中略)

それから三日間、ラジオのたずね人の時間を熱心に聞きました。くり返し放送するかもしれないと思っただからです。しかし、二度と聞くことができませんでした。

わたしはふと、あのととき、お母さんの胸からもぎ取った名札を、あのころの手帳をいっしょにだいに持ち続けていたことを思い出しました。長い間かかって、それをさがし出すと、わたしは放送局へ行って、たずねてきている人の住所を教えてくださいました。

「わたし」は、原爆について忘却することによって、戦後の生活を送っていた。思い出し続けることは、生者を苦しみの記憶の中に引き込み続けることである。だがここでの忘却とは、完全に原爆を忘れけることではない。名札を探すのに長い間かかった、という記述は、それを廃棄することなく保管し目につかぬ奥底へと仕舞いこんでいたことを意味するが、まさしくそれと同じように、原爆の記憶を日常と切り離して奥底へと沈めることこそが、ここでいう忘却である。

そして、その記憶がラジオによって引き出されてしまったとき、「わたし」は記憶と向きあうことを余儀なくされる。ここに示されるのは、思い出してしまえば無視できなくなる「わたし」にわたっての原爆の記憶の存在感である。忘却が、苦しみからの逃避によって現在の生活を生きることであるならば、想起は、原爆の記憶によって現在の生活が浸食されることである。原爆の記憶に追いつ立てられることで、「わたし」とミ子——ヒロ子ちゃんとの再会の物語が展開されるのである。

次に見るのは、ヒロ子ちゃんが中学を卒業したことで再度会うことになる場面である。

わたしもいつかヒロ子ちゃんを、忘れていくようでした。

ところが、今年の春、何年ぶりかで手紙が来ました。ヒロ子ちゃんが中学を卒業したのでした。(中略)

そうして、今年の夏、わたしはまた広島を訪ねることになったのです。わたしは原爆の記念日を選びました。(中略)

わたしは記念日を選んだことを、後悔していません。記念

のいろいろな行事は、何かわたしたちの思い出とかけはなれたものにはか思えなかつたからです。

「わたし」はここでも再び、「ヒロ子ちゃんを、忘れていく」と忘却を書きしるす。「わたし」は原爆に対して、語ることではなく、忘れることによって現在を生きている。ところが、手紙が届くことによって「わたし」の忘却は打ち破られる。「わたし」は常に、外在的なきつかけによって、原爆との関わりに引き戻されるのである。

そうした「わたし」は、「死んだお母さんのことを話す」日として、「原爆の記念日」を選択する。記憶を引き戻す「きつかけ」を、記念日の広島に求めているのである。一方で実際には、「記念のいろいろな行事」は「わたし」にとっては「思い出とかけはなれたもの」にしか思えず、原爆を想起し語るための「きつかけ」にはなりえない。

「単に生き残ったという運命のためだけによってすでに疎外されている被爆者」たちにとって、原爆を想起することは苦痛である。だからこそ、原爆の記念の行事は、「思い出とかけはなれたもの」——原爆の「地獄」をリアルに想起せずに済むもの——でなければならぬ。生き残った者たちにとって、「地獄」を弔う方法は、美しい「とうろう流し」でなければならぬのである。

これらを踏まえれば、本作の構造的な「物語化」は、被爆の当事者たちにこそ必要とされた構造であることがわかる。被爆者である「わたし」が現在を生きたるためには、原爆を忘却することが必要であった。もし原爆が忘れられないのであれば、それを「地

獄」の「思い出とかけはなれたもの」にせねばならない。ヒロシマを過去のものとして、広島を復興させねばならないのである。

作品末部で「いつまでも十五年の年月の流れを考え続けていました」という「わたし」は、「とうろう流し」という「思い出とかけはなれたもの」を契機にヒロ子ちゃんに原爆の体験を語った「わたし」である。考えつづけている「十五年」とは、ヒロシマを過去として、記号として、物語として、「思い出とかけはなれたもの」にしつづけてきた復興の「十五年」である。その、原爆の記憶の再編成の流れの中に、「わたし」もまた、ヒロ子ちゃんに語ることによって参入したのである。

ヒロ子ちゃんがくれたワイシャツを「きつかけ」に、「わたし」はこの物語を語りはじめる。原爆を刺繍として記号化したヒロ子ちゃんと、原爆を「ヒロシマのうた」として「物語化」した「わたし」とが相同性を持つことはいままでもない。

「わたし」が考え続けていた「十五年の年月の流れ」は、二度の省略によって、本作ではほとんど語られていない「十五年」である。語りきることができない原爆の体験を物語に変換しながらも、その転化の過程そのものについては「沈黙」する「わたし」の態度こそ読み取らねばならない。

本作における「沈黙」「欠如」「空白」——それは原爆直後の場面においては軍人以外のさまざまな人びとの被爆の姿であり、戦後においてはそれを忘却せざるをえない生者の生活である。

同時にそれは、それを語る際に、省略、転化、変換を選択せざるをえない「わたし」のすがたそのものでもあるのである。

## 5、まとめにかえて——戦争／原爆教材の意味

原爆教材を考えるうえで、山名淳・矢野智司らによってまとめられた研究は、多くの示唆を与えてくれる。なかでも、ヒロシマについてのギンター・アンダースの思索をとりあげた、山名の論考を確認してみたい。

災害と厄災に関する教育の表舞台に何の躊躇もなく〈不安の子ども〉が上ることはない。上昇志向の営みであり、また子どもたちを保護すべき営みであるはずの教育の性質が〈不安の子ども〉の台頭をはばむからだ。とはいえ、そうした影が完全に否定されてしまうとき、大厄災の教育学の奥行きは失われて、閉塞した共同体志向や平和主義の平板なスローガン化を招来してしまう可能性が生じるのではない。

山名によれば、アンダースは広島復興や慰霊行事などを「破壊の破壊」と名付けて批判したという。また、廃墟をそのままに残すことで、世界全体が、さらには過去・現在・未来にまたがるすべての人が「不安にもとづく新たな共同体と倫理的連帯」を築きあげうる、というのがアンダースの主張だという。

復興に対するアンダースの考え方は、本稿でみてきたような被爆者側からみた原爆の意味を考えれば、賛成しかねるものがある。復興や慰霊行事が「破壊の破壊」であるのは、なによりもまず、それらが生き残った者たちのための営みであるからである。

一方で、「不安にもとづく新たな共同体と倫理的連帯」が必要である、という意見については、今後の戦争／原爆教育を考えるうえで重要な視点ではないだろうか。山名は、そうした不安のありようが「教育の性質」と噛み合わないことを明確に述べている。「子どもたちを保護すべき営み」である教育では「不安」は退けられ、「厄災の教育学」の「外部」へと追いやられるというのである。

だが、ここで考えなければならないのは、なぜアンダースが「不安にもとづく新たな共同体と倫理的連帯」を志向したのか、ということである。それは、過去の厄災を眼前の未来の脅威として認識し、回避するためではなかったか。

小学校国語科教材としての「ヒロシマのうた」の位置を考えたとき、それは子どもたちにとっては、戦争／原爆についての原初的な出会いのひとつであるはずだ。もしその体験が「不安」ではなく「希望」に縁取られた解釈によって提示されるべきものであるならば、教室において原爆の物語を扱う意味はあるのだろうか。より踏み込んでいうならば、教育から「不安」を排除こうすることと、戦争／原爆教材を扱おうとするこのあたりに、その目的意識に、決定的な矛盾、断絶があるのではないだろうか。本稿では、「ヒロシマのうた」における学びについて、以下ふたつのことを構想してみた。

ひとつは、「不安」を子どもたちへと抱かせる戦争教材／原爆教材としての物語を通して、過去の戦争をアクチュアルな現実として理解させる、戦争教育としての学びである。「原爆はいけなしい」ことだ、というスキーマのレベルに留まるのではない。迫力

をもって絶望的なヒロシマを描く作品前半部の描写に触れさせたのち、それが「物語化」されたものであること——すなわち、これでもなお現実のごく一部を描写したに過ぎないこと——を伝えること。そして、その「地獄」は「原爆症」へと形をかえて、生存者たちを苛み続けていくのを理解させること。すなわち、児童の初読では前景化しないような作品要素を読解し、伝え、今も続く終わりのない現実として原爆を体感させること。いいかえらなから、過去の原爆と、起こりうる未来の（原爆）とを共振させ、「不安」という身体感覚として現在の教室に現出させるような学びが必要なのである。

また、もうひとつはより広義の、「苦しみの記憶」を語ることをめぐる学びである。トリートが述べるように、ある「苦しみの記憶」に接する態度は、過去を忘却して現在を生きるか、過去を想起しつづけ傷つきつづけるか、という選択のジレンマと分かちがたい。「わたし」の語りはそのことを理解するうえで絶対の教材となる。選択のジレンマへの意識は、戦争/原爆という枠組みを超えて、形を変えながらも、あらゆる（苦しみの記憶）をめぐる語りとの接し方へと敷衍しうるのではないだろうか。犯しがたい他者の（苦しみの記憶）を聞くとき、また思い出したくない自身の（苦しみの記憶）を語るとき、あるいはそれを忘却することで現在を生きたとき、「ヒロシマのうた」に内在する物語化と沈黙の所作は、児童にとって、未来のいつか直面するかもしれない困難と苦悩に対する道標となりうるのである。

注

- (1) 『昭和36年度 読書感想文集』（山梨県図書館協会、一九六二年二月）。
- (2) 葉袋道子「ヒロシマのうた」を読んで」（『昭和36年度 読書感想文集』山梨県図書館協会、一九六二年二月）。
- (3) 辰巳国雄「ヒロシマのうた」——文学教材で戦争をどのように教えたか——」（『生活教育』一九七三年八月）。
- (4) 伊藤みつ子『国語教室の開拓』（明治図書出版、一九七八年九月）。
- (5) 真木利貞「ヒロシマのうた」をどう教えたか」（『実践国語研究』一九七九年七月）。
- (6) 住田勝「断絶から対話を拓く戦争児童文学の可能性——『ヒロシマのうた』を手がかりとして——」（田中実・須貝千里編『文学の力×教材の力 小学校編6年』教育出版、二〇〇一年三月）。
- (7) 関口安義「ヒロシマのうた」の諸問題——今西祐行論——」（『日本文学』一九七八年八月）。
- (8) 木村功「戦争児童文学のアクチュアリティ——今西祐行「ヒロシマの歌」論——」（『同志社国文学』二〇〇四年一月）。
- (9) ジョン・W・トリート著、水島裕雅・成定薫・野坂昭雄監訳『グラウンド・ゼロを書く——日本文学と原爆』（法政大学出版局、二〇一〇年七月）。
- (10) 厚生労働省ホームページ「被爆者とは」（[https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage\\_13405.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_13405.html)、閲覧日二〇二一年一月一日）では、被爆者の定義を「直接被爆者」「入市者」「救護、死体処理にあたった方等」「胎児」の四分類に区分し記載している。本稿で述べている入市被爆者とはこの区分のうち

「入市者」を指し、同ページ記載の「原子爆弾が投下されてから2週間以内に、救援活動、医療活動、親族探し等のために、広島市内または長崎市内（爆心地から約2kmの区域内）に立ち入った方」という記述を参照している。「わたし」の場合、「広島駅の裏にある東練兵場」へ派遣されたことが作中で明示されているため本稿では入市被爆者と記述したが、「救護、死体処理にあたった方等」の区分にも当てはまっている（同ページにはその定義として「原子爆弾が投下された際、又はその後において、身体に原子爆弾の放射能の影響を受けるような事情の下にあった方。例えば、被災者の救護、死体の処理などをされた方。」と記述されている）。

(11) 山名淳「広島のアンドース——哲学者の思考に内在する文化的記憶論と〈不安の子ども〉」（山名淳・矢野智司編著『災害と厄災の記憶を伝える——教育学は何ができるのか』勁草書房、二〇一七年一月）。

#### 附記

「ヒロシマのうた」本文は教科書版を採り、作品名表記もそれに従った。また、本稿は二〇一八年五月に大阪教育大学で開催された第一三四回全国大学国語教育学会大阪大会での口頭発表を基にまとめたものである。貴重なご意見をくださった皆様は心より感謝申し上げます。

（わたなべ ゆうた 本学兼任講師）