

# 語りの行方

——「一つの花」(今西祐行)の場合——

丹 藤 博 文

## 1 問題の所在

今西祐行作「一つの花」は、一九五三年二月「教育技術」に発表され、七四年日本書籍版小学校国語教科書四年生に初めて採用された。以来、複数の教科書に掲載され続けており、共通教材・定番教材とも呼ばれている。小学校の定番教材なら、ほかにも「スイミー」(二・二年生)、「おてがみ」(二・二年生)、「ごんぎつね」(四年生)、「大造じいさんとガン(がん)」(五年生)などをあげることができるけれども、「一つの花」は、いわゆる戦争児童文学・平和教材という点で他の定番教材とは一線を画している。各教科書会社は「川とノリオ」(教育出版)、「ヒロシマのうた」(東京書籍)、「ちいちゃんのかげおくり」(光村図書)といったように独自の戦争児童文学を採用しているが、「一つの花」だけは共通教材として読まれていることの意味は、けつして少なくないと言っていいだろう。

しかし、「一つの花」については、早くから戦争を戦争とし

て表象し得ていないとの批判がなされたり、小学生に読ませるのに適しているかといった疑問が出されたりもしている。戦後七〇年以上が経過し、戦争体験の継承が問題化する中で、戦争児童文学・平和教材としての共通教材である「一つの花」の読みについて再検討することが本論の目的である。

## 2 「一つの花」は平和教材である

小学校の文学教材、平和教材として掲載される「一つの花」は、教室においてどのように読まれているかを見ていくことにしよう。まず、教材選定の理由や授業のめあてとしては次のようである。『作品別 文学教育実践史事典』では、「1 この教材で何を教えるか」において、次の二点があげられている。

①戦争の残酷さとそれでも破壊され尽くし得ない尊いもの

②平和を愛する心<sup>2</sup>「傍線は丹藤。以下同じ」

「戦争の残酷さ」「平和を愛する心」といった戦争にかかわる  
ことが主要な目標とされていることが指摘できよう。

次に、『実践国語研究別冊「一つの花」の教材研究と全授業  
記録』では、指導目標として以下のようにまとめられている。

登場人物の気持ちや行動と場面の様子とを結びつけて読  
み、親子の情愛を深く理解させるとともに、平和を願う心  
を育てる。<sup>3)</sup>

「平和を願う心を育てる」ばかりでなく、「親子の情愛を深く  
理解させる」ために、「登場人物の気持ちや行動と場面の様子  
とを結びつけて読」むことが目標とされている。

全国国語教育実践研究会編『物語重要教材の授業 小学校4  
年』では、「指導の方針」として、「戦争という厳しい状況の中  
で精一杯生きた人間の思いに迫らせ、平和の尊さを強く感じと  
らせたいと考える」<sup>4)</sup>とされ、「指導目標」は以下のように述べ  
られている。

①戦争という状況の中で一つの喜びももらえそうもないゆ  
み子に、明るく健やかに育ってほしいという願いを込めて、  
「一つの花」(コスモス)を手渡して去っていく父親の心情  
と、その父親の願いを受け継いだ母親の心情を、明るく成  
長したゆみ子の姿と重ね合わせながら読み取らせる。<sup>5)</sup>

また、「主題」として次のようにまとめられている。

この作品は、わが子の幸せを願う親の愛情や、平和な生活  
を無情に踏みじり、親子のきずなまで断ち切ってしまう  
戦争を否定し、平和の尊さを訴えている。

児童に「一つの花」の深い意味を考えさせ、これに込め  
られた父親の願い、両親の心情をとらえさせることにより  
主題に迫ることができる。<sup>6)</sup>

傍線と二重傍線に分けて示したように、「戦争」や「平和」  
のほかに「父親」や「親」の心情の二つが、「一つの花」にお  
いて読まれるべき主題となっていることがわかる。父親の娘に  
対する愛情、それを引き裂く戦争の「悲惨」さ・「非人間」性、  
そこから平和の尊さを理解させるといったところに「一つの花」  
の教材としての価値が認められようとしているのである。

また、発問・学習課題として、読みにかかわって次のような  
課題が取り上げられている。

- ① 「一つの花」の意味
- ② お父さんはなぜ「ふかいため息」をついたのか、あるいは、「そんなとき、お父さんはきまつて、ゆみ子をめちゃくちゃにたかいたかいます」お父さんとお母さんの気持ちを考えよう。(「一つの花」本文の引用は、『今西祐行全集 第四卷』[偕成社、一九八七年]に拠る。以下、同じ。)

③ お父さんは、なぜゆみ子に「一りんのコスモスの花」をあげたのか。また、「だいにするんだよう……」と言ったお父さんの気持ちはどんなものか。

④ 十年後のお母さんとゆみ子の様子。「コスモスのトンネル」の意味。

次に、先にあげた『実践国語研究別冊「一つの花」の教材研究と全授業記録』における最終的な児童の感想文を引く。

### C 『一つしかない大切な命』

(前略・引用者)

戦争によって、町がはいになり、人の命もゴミくずのように消え去っていく。そして楽しい家族の生活もこわされていくのです。もちろん人が死んでしまうということは、その人の未来もゆめもすべて消しとばされてしまうのです。これからゆみ子はどうなっていくのかとお父さんは父親としてわが子のしょうらいを心配しました。その時のお父さんにできることはめちやくちやに高い高いをしてあげる事でした。本当ならもつといろんなことをしてあげたかったろうに……。そして何よりもゆみ子のすくすくと成長していくすがたを見たかったらうと思います。

ゆみ子のお父さん以外にも吉田先生が戦争でなくなつた人の手紙を読んでくださいました。それを聞いている時、

わたしは、親というものは、自分の子どものことをどんなに心配しているのかを知らされました。そして一人一人が、その家族の人にとってどんなに大切にかけがえのないものを学びました。

お父さんがいこつとなつて帰ってきた時、ゆみ子のお母さんはどんなに悲しかったらう、どんなにつらかったらうと思います。その時ゆみ子が生きているからまだいいとはけつして思わなかつたらうと思います。ゆみ子の大切な一つしかない命を必死で守つて生きぬいていったのでしよう。

命というものは、けつして数ではかんじょうできないものなんだということがよくわかりました。

ゆみ子は、そんなお母さんの愛情で大きくなったのだと思います。最後に、身も心も成長して、元気で買物物にかけていくゆみ子のすがたを見送るお父さんが、このお話にできてほしかったと思います。

平和教材と一口に言つても、「一つの花」の場合、父親の幼い娘に対する愛情が戦争によって引き裂かれ、そこに戦争の非人間性なり悲惨さを読み取るということが特質として指摘できるよう。引用した児童の感想文からもうかがい知ることができるように、「二重傍線すなわち「お父さん」「お母さん」の語彙が「戦争」より多いほどである。父親の視点から戦争をとらえ、父親

の気持ちに立つことが「一つの花」の構造的な特徴となっているのである。

### 3 「一つの花」は平和教材か

「一つの花」の実践報告における児童の発言・感想を読んでいると、読者としてさまざまな疑問を抱いていることに気づかされる。「コスモスの花がゴミ捨て場」<sup>8</sup>に咲いていることに違和感を抱き、コスモスだったら普通は一本で咲くことはなく「五本くらいはさいていたと思う」<sup>9</sup>と不思議に思い、「お父さんは、なぜ、ゆみ子じゃなくて一つの花を見つめながら、汽車に乗っていつってしまったのかなあと思った」<sup>10</sup>というこの作品にとつて核心を突く問いを持っている。最も多いのは、ゆみ子はわがままな子であるという感想である。出征しようとする父親のための「おじぎり」を「えきにつくまでにみんな食べてしまった」<sup>11</sup>にもかかわらず、「ところが、いよいよ汽車がはいってくるといふときになって、また、ゆみ子の「一つだけちようだい」がはじまった」からである。ゆみ子のお父さんは、「あまりじょうぶでない」が、戦争に行かねばならないことも児童にとつては疑問であり、その他「配給」だの「防空ずきん」と言われても何のことだか意味不明な言葉が散見されるのは戦争児童文学としては致し方のないところである。しかし、それとは別に、テキストのリアリティーにも疑問が出されていることも事実で

ある。

鈴木敏子は、「一つの花」と「一つのおにぎり」は等価か——「一つの花」叙情批判——として、次のように批判した。

この作品は、父親がコスモスの一輪をわが娘に与えるところから急速に叙情に埋没してゆく。すでに父が持つてゆくべきおにぎりはゆみ子が「一つだけちようだい」といいつつ食べつくしてしまった。それでも飢えているゆみ子はせがむ、その時、何も持たぬ父がせめて一輪のコスモスを与えるということはあり得るだろう。しかしそれをいかに善意であれ、喜んで受け取らせるといふテはないだろう、というのが私の言い分である。あまりにも安手に救いすぎている。その甘つちよるいヒューマニズム、ロマンチズムがいただけなのである。<sup>11</sup>

この作品が冒頭語るのは、「そのころは、おまんじゅうだの、キャラメルだの、チョコレートだの、そんなものは、どこへ行ってもありませんでした。おやつどころではありませんでした。食べるものといえば、お米のかわりに配給される、おいもや、まめや、かぼちゃしかありませんでした」といった生活物資、とりわけ食料の困窮ではなかったのか。そうである以上、「おにぎり」のかわりに「一つの花」をさしだされて「よろこびました」はいかにも説得力がない。しかも、実際に飢えを経験し

ている戦中派からすれば、「甘っちょろいヒューマニズム、ロマンチズム」でしかないだろう。

ここはゆみ子にコスモスを投げ捨てさせ、「一つだけおにぎりちょうだい」と泣き叫ばせるべきなのだ。それが戦中戦後のあの食糧難時代のリアリティを保障する方法ではなからうか。「一つだけちょうだい」の「一つ」を、おにぎりから花にすりかえてはいけないのだ。それは真実を歪め、隠す作用となる。ゆみ子に投げ捨てさせた方が、抒情を一度拒否することがかえって抒情を生かすことになるのだ。花より団子をとらせた方が花を生かす方法となるのだ。<sup>12</sup>

「一つの花」と「一つのおにぎり」は等価かと問われれば、等価であるはずがない。それが戦中派の偽らざる心情なのであって、そのようにリアリズムを回避している点を、「一つの花」の「抒情」への埋没と鈴木は述べている。「民間教育団体などがさかんにとりあげ、教科書にも採択されているという。戦争の悲惨さを訴えた作品としてかなりの評価を得ている」<sup>13</sup>だけに看過できないのだろうか。

「戦争児童文学」「平和教材」というフィルターを通してみた場合、「一つの花」における「戦争」にまつわるリアリティについてはい、さらに批判を受けることとなる。黒古一夫は、「反戦平和児童文学」の代表作と目されてきた童話は、真に「反戦

平和」を押し出した作品なのか、と思わざるを得ない点<sup>14</sup>として、次の三つをあげている。

第一、父親の出征に際して「家族だけ」で見送るという設定はおかしい。出征兵士の駅頭での見送りは、最低でも親戚・隣組の義務であって、「ゆみ子とお母さんのほかに見送りのないお父さん」という場面は実際にはあり得ない。

第二、見送りの日、幼いゆみ子が「大事なお米で作ったおにぎり」を「駅に着くまでにみんな食べてしまいました」というのは、「不自然極まりない」<sup>15</sup>。先に触れたように、この点を、児童はゆみ子はわがままだとしていた。

第三、戦後の記述で、「ゆみ子は、お父さんの顔をおぼえていません。自分におとうさんがあったことも、あるいは知らないのかもしれない」というのも、十年もたつて娘が父親の存在すら知らないというのも疑問。

第一の点については、かつて国語教科書批判においても、「一つの花」に対して向けられた批判であった。<sup>16</sup>黒古は、さらに「お母さん、お肉とお魚と、どっちがいいの。」というゆみ子の発言も問題があるとす。戦後もこの国は貧しかったのであって、「お肉とお魚と」どちらにするかなどといった余裕はなく、戦後の貧しさを隠蔽する結果になっていると言う。

「一つの花」は、小学校国語教科書において長きにわたって掲載されているにもかかわらず、児童の発する素朴な疑問や作品としてのリアリティにかかわる鈴木や黒古からの批判は放

置されたままなのである。あるいは、歴史認識を問題とした場合、「一つの花」は物足りない作品なのである。

今西祐行「一つの花」は、教育現場で知名度の高い、私も評価したい作品ではあるが、その教材化にあたっては、注意しなければならない点がいくつかある。「一つの花」は、戦時下日本の食糧難が素材となっている。たしかに、戦時下、日本は食料が乏しかった。「一つだけちょうだい」としか言えないゆみ子に、私たちが同情の念をいだくのはもちろん大切なことだ。ただし、それだけで終わってはならないのではないか。<sup>17)</sup>

菅野圭昭は、「一つの花」を「歴史認識の軟弱さ」の一例として示しつつ、加害者としての日本人という視点の必要性を説いている。これも大事な視点である。

文学教育は、戦争それ自体をトータルにあるいはリアルに把握させるために行われるのではない。平和教材を授業する際に歴史としての戦争を教えたり資料を提示したりすることは、文学の授業においては手段であって目的ではない。文学の場合、児童が「一つの花」という作品を、虚構上のリアルな出来事として体験するところにある。したがって、戦争を正しく表象し得ているか、ディテールにおいて間違っていないかではなく、読みとして成立し得るかどうかが、小学生という読者が感動

という行為を喚起しうる作品なのか、どのような認識を育てることになるのかが問われることになる。鈴木や黒古の批判も、それ自体作品論にとつて重要であることは言うまでもないが、それが児童の文学体験にとつてどうかの検討が必要だろう。つまり、読みそのものの問題である。次に、「戦争児童文学」「平和教材」といったレッテルを外したところで読みそのものを検討することにした。

#### 4 「一つの花」は平和教材ではない

物語方法（ナラティヴ・メソッド）を分析し、テキストの行為を可視化するという本論の立場からすれば、「物語内容」は、宮川健郎の言うように「戦争が家族を引きさく話」ということになる。「物語言説Ⅱテキスト」の形式的な特徴は、例えば次のようになる。

ナラティヴ・メソッド① 形式に着目する

↓戦時中と十年後が対比的に語られる。

ナラティヴ・メソッド② 出来事の展開をとらえる

↓父親の出征の場面が中心となっているが、戦後の母子二人の生活も描かれる。「一つの花」は「コスモスのトンネル」となった。

ナラティヴ・メソッド③ 登場人物の変容を読み取る

↓ゆみ子の成長。

ナラティヴ・メソッド④ 機能をとらえ指標を掘り起こす  
↓「指標」として「一つの花」の「一つ」の意味。「コスモス」  
の象徴性。

「物語内容」や「物語言説」のレベルでは、「戦争」を無視することはできない。物語の背景や状況、あるいは出来事の展開において「戦争」は不可避な事項である。

では、〈ナラティヴ・メソッド⑤ 語り方を読む〉はどうか。

これも宮川が言うように、「一つの花」の語り手は、作中の父親によりそうようにして語る<sup>20)</sup>のであり、そのことが「一つの花」を「父親の物語」たらしめている大きな要因である。初出が「教育技術」という、どう見ても子ども向けのメディアではないことから知ることができるように、「一つの花」は父親の語りによる「父親の物語」なのであって、子どもに向けてられた話ではないことに留意しなければならぬ。

そのような語りの構造をおさえたいうえで、読みはようになるか。

「一つの花」は、おもに父親の視点から書かれ、大人たちは思いを託しやすいが、子どもにはわかりにくいのではないか。(中略 丹藤)つまり、「一つの花」の大人読者である授業者と、子ども読者である学習者は、すれ違ってしまいう可能性<sup>21)</sup>がある。

宮川は、小学校四年生にとって、父親の視点で読むことの困

難性を指摘している。実際、ある授業者は「いろいろな感情がゆみ子の行く末を心配する気持ちと相まってめちゃくちゃに高い高いをする父親の気持ちを読み取ることは、四年生の児童にとっては非常に難しいと思う」と述べている。にもかかわらず、授業者では父親の気持ちをとらえさせようとする。子を思う父親の気持ちを経ることなしに、戦争の悲惨さや翻って平和の尊さに至ることはできない構造になっているからである。「親というものは、自分の子どものことをどんなに心配しているのかを知らされました」といった戦争とはあまりかかわりのない道徳的な感想が出てくる理由がここにある。

端的に言って、語りを問題とする地平に立った時、「一つの花」は平和教材ではないことが明らかになる。平和教育に利用できたとしても、このテキスト自体は「平和の尊さ」や「戦争の悲惨さ」が主題化されたものではないということである。村上呂里が言うように「平和教材」の影に隠れたもう一つの物語が現れてきます<sup>24)</sup>と考えるほかはない。

村上は、「一つだけ」というゆみ子の言葉を「物質的窮乏の象徴」とし、それに対して「一つの花」は「精神的豊かな象徴」であって、「一つの花」は「物質的窮乏のなかでも畏れられてほしくない精神的価値の優位性への願いを描いた作品であるといえるでしょう」と断言している。戦後「一つの花」が「精神的価値の優位性への願いを描いた作品」だとしたら、そこには大きな問題があると言わねばならない。なぜなら、「物質的

窮乏」に対する「精神的価値の優位」は、まさしく戦時下のイデオロギーとして強制されたものだからである。「ほしがりません勝つまでは」「足らぬ足らぬは工夫が足らぬ」といったコピーが喧伝されたことを想起するだけで十分だろう。とすれば、戦争イデオロギーを表象するテキストを、「戦争反対」「平和教材」の名のもとに長く教室で読んできたことになる。

村上は「コスモス」という「ジェンダーバイアス」のかかった表現は、つまるところ「そこをくぐってしか外に出られないやわらかな抑圧や呪縛の象徴」であり、主要なモチーフである「コスモス」は「戦後民主主義の虚妄」の象徴<sup>27</sup>とまで述べている。もうそこには、「平和の尊さ」や「戦争の悲惨さ」は影も形もない。それでは、「ヒロシマのうた」の作者でもある今西は、「戦後民主主義の虚妄」の象徴」として、「一つの花」を書いたのであろうか。

何かを語るということは、原理的に何かを語らないことでもある。意識するにせよしないにせよ、何かを隠蔽することもある。あるいはまた、何かを語ることによって、別の何かを語ってしまうこともある。読みは、所謂「作者の意図」からは自由であり得ても、語りの行為性からは自由ではない。語りの行為性から逸脱して読んだとしたら、それは自由ではなくて恣意的で独善的な読みに陥る危険性を孕む。したがって、再度、このテキストの語りの構造に立ち戻って、その行為性の作用する範囲について考えてみなければならぬ。

語りは、やはり父親を視点人物とし、それに寄り添って語っている。これが、このテキストの語りの構造である。そうである以上、父親の視点から見た戦争でしかない。別の言い方をすれば、読者はゆみ子の視点に立って戦争を表象するのではないということである。文学教育においては、戦争を知識や概念として理解するのではなく、あくまで本文をイメージ化（表象）し虚構上の出来事として体験するところに特質がある。したがって、父親の視点でしか戦争を表象できないという点は平和教材としては致命的であると言わざるを得ない。しかも、先に触れたように、児童が親の立場から幼い子どもを見るといふことは、「非常に難しい」のである。大人の読者に向けられた「父親の物語」であるほかはない。とすれば、「父親の物語」として読まれるべきなのではないか。先に取り上げた鈴木や黒古の批判も、「平和教材」という枠組みにおいてこそ成立し得るのであろう。「平和教材」という看板を外したところで、児童にとつて、どのような教材価値があるのかをあらためて問わなければならないことになる。

「平和教材」でないことは確認した通りである。「抒情」に流れていることも、歴史的事実に反する叙述が散見されることも、ジェンダーの視点が欠如していることも、加害者的な視点に立っていないことも、首肯するほかはない。しかし、それらは、語り手が、そもそも行為化しようとしている内容だろうか。

「一つだけちょうだい。」

これが、ゆみ子がおぼえた、最初のことばでした。

「一つだけ……。一つだけ……」

と、これが、お母さんの口ぐせになってしまいました。

「なんてかわいそうな子でしょうね。一つだけちょうだいといえ、なんでももらえるところにいるのね」

あるとき、お母さんがいいました。

すると、お父さんが、ふかいため息をついていきました。

「お父さんが、ふかいため息をつい」た時の気持はどんなものだろうとは、授業でも問われたりするものだが、「大きくなつて、どんな子にそだつのだろう」と父親は娘の将来を深く憂慮している。「父親の物語」であれば、ここが解釈のしどころである。「みんな一つだけ。一つだけのよろこびさ。いや、よろこびなんて、一つだつてももらえないかもしれないんだね」ということを心配している。

「ゆみ。さあ、一つだけあげよう。一つだけのお花、だいにするんだよう……」

児童が指摘していたように、そう言って、父親は娘や妻でな

く、「一つの花を見つめながら……」去って行った。

「一つの花」おにぎりは、「物」である。しかし、「一つの花」は「物」である以上に〈美〉でもある。しかも、「ごみすて場」にある、「わすれられていたようにさいていた〈美〉である。「一つ」でありながら、物質的な数値を超えた豊かさをもち可能性がある。鈴木敏子にとって、「おにぎり」と「一つの花」が「等価」ではなかったように、語り手にとっても「等価」ではない。鈴木とは逆の意味で「等価」ではないのだ。一本のコスモスの花は、鈴木のようにアリズムに対して屹立している。ただ、リアリズムに抗するためのリアリティーに不備を残してしまつた。

この父親は、物質的窮乏の時代に生まれ、「一つだけちょうだい」としか言えないようになってしまつたわが子が、そのような時代に抗うすべとして「一つの花」を与えるよりほかに父としてやれることがなかった。一本のはかない〈美〉であり、そのような時代に語り手はこの父親に〈美〉を対置させたのではないか。この〈美〉に妻子の幸せを託したのである。このテクストの語り手は、時代や状況に抗つて、ひっそりと「ごみすて場のようなところ」に咲く花の〈美〉の力を信じたか。たまたまではないか。それが「一本」であるのは、いかにも少数派であることを意味している。そのような父親の思いはどうなつたか。それが、「十年の年月がすぎました」以降の語りである。

自分に父があつたことも、あるいは知らないかもしれない。

それはあのお母さんでしようか。

最後の場面は、出征した父の不在（＝戦死）を意味しているが、あたかも父親が帰還した時のような語り方となっており、文末も推量表現となっている。コスモスという〈美〉に託した父親の思いはどうなったか。娘に差し出した一本のコスモスが「とんとんぶきの小さな家」をいつばいにつつま、娘が「買い物かごをさげ」「コスモスのトンネル」から出てくるのを見た時、「父親の物語」の語りは推量から断定表現に変わる。

ゆみ子が、小さなお母さんになって、おひるをつくる日です。

時代が、戦時下の物質的窮乏にあえぐ時であろうと、現代の飽食の時代であろうと、時代の状況に抗って屹立する一本の花の〈美〉がある。〈美〉へのゆるぎない信頼と期待、普遍的な価値を持つとうとする態度なり価値観があることを子どもたちに物語として体験させることは、平和教育とは言えないかもしれないが、それはそれで児童の認識にとって意味のある経験になると考える。語りの行為を読むことは、その行方を凝視することでもある。

## 注

- (1) 戦争体験の風化と戦争児童文学の読まれ方についての問題は、「戦争・文学・表象―あまんきみこ『雲』をめぐる―」（あまんきみこ研究会編『会報』第1号、二〇一八年二月）において論じたことがある。丹藤博文『ナラティヴ・リテラシー―読書行為としての語り―』（溪水社、二〇一八年）所収。
- (2) 岩下寿美恵「一つの花」浜本純逸・東和男・今村久編『作品別 文学教育実践史事典』明治図書、一九八八年、一四七―一四八頁。
- (3) 船越一二「一つの花」の指導目標研究』『実践 国語研究別冊「一つの花」の教材研究と全授業記録』明治図書、一九九一年六月、二七頁。
- (4) 永田みどり「一つの花」児童の読みを生かして隔たつた時代を描いた作品を読む』全国国語教育実践研究会編『物語重要教材の授業 小学校4年』明治図書、一九九三年、五五頁。
- (5) 前掲書、五六頁。
- (6) 黒坂勝志「一つの花」の教材研究』『教育科学 国語教育』明治図書、一九八五年三月、一四二頁。
- (7) (3)に同じ、二〇〇―二〇一頁。
- (8) 甲斐恵美子「一つの花」（今西祐行 光村図書四年下）

児童言語研究会編『国語の授業』、一光社、二〇〇九年二月、一九頁。「きたないところでコスモスを見つけたのだなあ」と思いました」といった児童の発言は、(4)の実践にもある。九〇頁。

(9) 同右。

(10) (8)に同じ、二二頁。

(11) 鈴木敏子「二つの花」と「一つのおにぎり」は等価か―「二つの花」叙情批判―、『日本文学』、一九八〇年二月、五一頁。

(12) 同右。

(13) 前掲誌、五〇頁。

(14) 黒古一夫「二つの花」試論——反戦平和童話の可能性―『文学の力×教材の力 小学校編4年』教育出版、二〇〇一年、一三一―一四頁。

(15) 前掲書、一六頁。

(16) 日本児童文学者協会編『国語教科書攻撃と児童文学』（青木書店、一九八一年）参照。

(17) 菅野圭昭「文学教育と平和友好の教育」日本文学協会編『日本文学講座12 文学教育』大修館書店、一九八八年、二四四頁。

(18) 丹藤博文「ナラティヴ・リテラシー―読書行為としての語り―」（溪水社、二〇一八年）参照。

(19) 宮川健郎「子どもの中の「二つの花」」田近洵一・浜本純逸・府川源一郎編『読者論』に立つ読みの指導 小学校中

学年編』東洋館出版、一九九五年、一九〇頁。

(20) 前掲書、一九〇頁。

(21) 前掲書、一九二頁。

(22) 前掲書、二〇三頁。

(23) (4)と同書、五八頁。

(24) 村上呂里「娘が読む『父親の物語』——今西祐行『二つの花』」(14)と同書、三七頁。

(25) 前掲書、三二頁。

(26) 前掲書、三七頁。

(27) 前掲書、三八頁。

(たんどろ・ひろふみ 本学教授)