

阪神地域における震災学習を通じた教員の発達と災害伝承： 神戸市立X小学校の事例

Development and Disaster Transmission through Earthquake Learning of Elementary School Teachers in Kobe

高原 耕平¹

Kohei TAKAHARA¹

¹人と防災未来センター

Disaster Reduction and Human Renovation Institution

This paper focuses on schoolteachers, who educate earthquake disaster learning in Kobe. Through fieldworks at the elementary school and interviews with six teachers at an Elementary School in Kobe, we found that teachers conduct earthquake disaster learning with the goal of helping their students survive, but at the core of this learning is the education to reflect on their own and others' "lives" and the deaths from disasters. For teachers, learning about the disaster can be a developmental opportunity to reconsider their own experiences, to develop sensitivity to the suffering of others caused by disasters, and to become aware of their role in maintaining the reproducibility of disaster learning. And the earthquake learning itself is passed on among teachers through their own development.

Keywords: *Earthquake Learning, The Great Hanshin-Awaji Earthquake, development of teachers*

1. はじめに：「先生」にとっての震災学習

神戸市立X小学校の校長は阪神・淡路大震災発災当時、同じ区内のY小学校の教員だった。避難者の対応で息をつく暇もなかったと校長先生は筆者に語った。校内のトイレはすぐに使えなくなった。先生は花壇に穴を掘り、サッカーのゴール枠を置き、覆いを掛けて仮設トイレとした。そのトイレを使った避難児童の一人は、いまX小で教壇に立っている。NTTの仮設電話が校内に引かれたが日中は避難者が使うため、教員は深夜に児童の安否確認の電話をかけてゆく。

学校再開は校区内にビラを貼って知らせた。再開時に先生のクラスで登校できたのは10人ほど。再会を喜んでみんな涙を流して抱き合った。クラスの児童1名が亡くなっていた。

先生が実家に戻ると、亡くなった児童の親からの電話が入った。奈良県に避難していた。火葬前に会いに行くことができた。児童の父親は軽トラックの荷台に子どもを載せて病院を回ったが子ども受け入れてもらえず、子どもは次第に息が弱まっていった。その後、ドライアイスに分けてもらったのが「ありがたかったな」と父親は先生に語ったという。

阪神・淡路大震災被災地域の小中学校では地域の被災（復興）体験を元にした防災教育が学校再開直後から展開されており、この学習実践は地域内で一般に「震災学習」と呼ばれている。震災学習の特徴は、狭義の防災教育、阪

神・淡路大震災の伝承、地域死者の追悼が組み合わせられた学習実践であり、学校・家庭・地域の3者がそれらを担っているという点にある¹⁾。上記の校長先生の述懐は、この震災学習の原点の一つである。被災地内の学校の多くがこうした出来事を体験していた。

震災学習は30年近く続けられている。学校を中心として、教員、両親・祖父母世代、地域住民が、子どもたちに震災体験と防災教育を語り続けてきた。震災学習そのものが震災と復興の過程だった。一世代にわたるこの営みは地域と世代に既に深い影響を与えていると考えられる。では、震災学習は地域の若者や震災体験世代に何を与えてきたのか。そして未来に何を創り出してゆくのだろうか。被災体験を出発点とする防災教育の本質はなにか。これが本研究の問題意識である。阪神地域の震災学習の実情や成果や課題を検討することで、災害伝承とそれに基づく防災教育の普遍的な核心を把握できると考えられる。

本稿では震災学習を教育する側である学校教員に着目する。そこには3つの問題が予期される。①教員は何をめざして震災学習を行っているのか。②教員にとって震災学習はいかなる意味を持つのか。③震災学習そのものの継承²⁾は成立しているのか。これらの問題に答えることが本論文の目標であり、それを通じて震災学習の蓄積の本質を提示することが本研究の目的である。

とりわけ③の問題について、震災学習を教える側である教員の世代交代が進み、震災を直接体験していない世代の教員が震災学習を担い始めていることに留意したい。表1

は、2019年度の学校教員統計を元に兵庫県の小学校教員の年代比率を阪神・淡路大震災の体験と震災学習経験に着目して表したものである。実際には地域外からの転入・転職等があるため震災体験や震災学習経験の有無を年齢だけで判定することはできないが、教員のおおまかな世代構成が推測できる。これによると、X校長先生のように発災時に教員をしていた世代は2019年時点で33%、震災後生まれの教員は4%である。10年後の2033年時点で、発災時教員世代は12%、震災後生まれ世代は37%と逆転する（新規採用数を年500人と仮定した場合の概算）。また、中溝（2019）は神戸市の理科教員を対象とした調査において「兵庫県南部地震をどこで体験したか」と質問している。それによれば「体験していない」と回答した割合は11.3%である²⁾。

これまで震災学習における災害伝承は、震災を体験した教員が、体験していない子どもたちに教えるという構図が前提となっていた。教員の世代交代は、こうした前提を掘り崩し、震災学習を困難にしてゆくのだろうか。本論部で検討するように、この予期は調査を通じて覆されることとなる。

表1 兵庫県小学校教員の年代比率（2019年学校教員統計）

| 発災当時 | 年齢 | 割合 | 震災体験 | 震災学習 |
|------------|--------|-----|--------|----------|
| 震災後生まれ | 22-24歳 | 4% | (ほぼ)無し | 受けてきた |
| 乳幼児 | 25-30歳 | 18% | | |
| 小学生 | 31-36歳 | 21% | あり | ほぼ受けていない |
| 中高生 大学生 | 37-46歳 | 24% | | |
| 教員 | 47歳以上 | 33% | | |

2. 先行研究の検討と本研究の位置付け

本研究の位置付けを示すため、関連する先行研究を検討する。なお本論文は高原（2020）のテーマを引き継ぐものであるため、同論文の先行研究検討と記述が一部重複する。

高原（2020）は地域の被災体験を基盤として学校・仮定・地域が含む教育実践全般を「被災地型災害学習」と呼び、本論文の震災学習はその阪神地域における事例であるとした。また、阪神地域の震災学習を[1]一般的な「防災教育」、[2]阪神・淡路大震災の災害体験の「継承」、[3]震災で亡くなった当時在校の児童生徒や震災死者全体への「追悼」の3要素を備える授業・行事であり、それが[4]学校・家庭・地域の実践においてゆるやかに結びついているものと規定したり。

矢守（2010）は「防災教育」を学校での子供を対象とした教室授業という狭いイメージで捉えるべきではなく、本来その対象は子供だけでなく大人も含まれ、そのための場も「教室だけでなく、地域社会や専門的な研究活動の場」あるいは被災地も含まれると指摘する。すなわち広義の防災教育の理想形とは「この社会に暮らす人びとが一致協力して共に「減災文化」（災害文化）を構築していく運動」である³⁾。本研究における震災学習の捉え方は、幅広いアクターを包摂／接続する文化構築運動としての「防災教育」というこの矢守の規定に近い。つまり震災学習は学校教育の個別分野の一つではなく、地域内の多世代が参画する復興過程の一部であり、震災という出来事を象徴化ないし表現する媒体である。あるいは山住（2012）の表現を借りれば、震災という「根源的な矛盾」に挑戦する実践

である⁴⁾。

震災学習の具体的事例研究として、神戸市灘区成徳小学校区の防災教育・震災継承行事を綿密に調査した伊藤・船木（2022）がある。震災学習が校内授業に限定されるものではなく、地域と学校の双方向的活動によって継続していること、それが地域人材育成につながっていることが示されている⁵⁾。他に、学校外の研究者が参画した震災学習授業実践の事例研究として船木ほか（2021）や近藤（2022）がある⁶⁾⁷⁾。これらの事例研究や後述する量的調査は上述の震災学習の4要素を支持している。

面的・量的な調査として、神戸市における震災学習の実態を調査した井上・河本（2019）、神戸市の震災学習を理科教育・理科教員に焦点を当てて調査した中溝（2019）がある。井上・河本（2019）は、阪神・淡路大震災以後の神戸市の防災教育を、初期対応と緊急提言が中心となった「地震発生・対応期」、各種刊行物が発行された発災おおむね5年目までの「復興期」、いわゆる「語り継ぎ」が重視された「伝承期①」、東日本大震災以後の「伝承期②」の4期に区分している⁸⁾。矢守の言う「文化構築運動」としての防災教育が、復興過程や新たな大災害の発生を取り込みつつ歴史的に変化するものであることが理解される。

これらの量的調査や刊行物の整理検討は震災学習の経緯と現状をマクロレベルでわかりやすく伝えるが、伝承や地域連携や追悼といった実体的要素の仕組みや課題を抽出するには至らない。一方、具体的事例研究は個別の授業実態を丁寧に描き出すものの、そうした実践がいかんして可能なのかという構造を示すことが難しい。つまり従来の研究では、マクロとミクロの中間に位置するメゾレベルのものが少ないため、被災体験をベースとした防災教育・伝承実践が地域と世代にもたらす影響の核心を捉えることができていない。

山住（2012）と伊藤・船木（2022）はこのメゾレベルを捉える優れた例であり、これらに倣うと個別授業や自治体全体だけでなく「学校」や「校区単位」で震災学習を調査する必要があることがわかる。さらに理想を言えば、個別授業、学級、学年、学校、教員個人、校区、家庭、世代、自治体全域、他被災地との比較といったさまざまなレベルで調査と分析を反復することが求められる。

そこで本研究はX小学校という単位でその震災学習実践を捉えることを試みる。その際に鍵となるのは教員にとっての震災学習の意味であるが、それを教員個々の意図や背景や課題意識に分割還元するのではなく、学校という単位において相互に影響しあいながら実践されるものとして捉えようとする。

3. 調査対象と方法

(1) 調査と分析の方法

2021年より神戸市内のX小学校教員6名に1回ずつ面接調査を実施し、また2022年1月および2023年1月に同小学校で実施された震災学習の様子を見学した。面接調査は半構造化インタビューとして実施した。6名の調査対象者の選定は管理職教員に依頼した。その際、対象者の職歴と担当学年が分散するよう求めた。調査対象者の一覧を表2に示す。

あらかじめ調査目的と質問項目を文書で伝えたくうえで、面接時は聞き手（報告者）が震災学習の実施状況や意図について質問し、また語り手（教員）が自身の体験を整理しつつ語る際はその流れに合わせた。面接調査開始時に調査者の誓約事項および連絡先を文書と口頭で説明・同意

のうえ、トランスクリプトは分析前に調査対象者に個別に渡し、研究利用不可とする箇所を確認を行った。

分析は循環的な解釈として行った。すなわち、あらかじめ設定した前章の3つのリサーチクエスチョンの答えを求めつつ、トランスクリプトから浮かび上がってくる着想を整理し、当初のリサーチクエスチョンおよびそれに対する報告者の考えを微修正して再度トランスクリプトを検討した。この循環を、解釈の大きな変化が生じなくなるまで6名全員のトランスクリプト全体にわたってくりかえした。具体的には、上記の解釈作業によって各教員のそれぞれのトランスクリプトにおける意見・主張・体験等を把握し、それぞれのトランスクリプトからキーワードを抽出してラベル付けを行った。そのうえで各トランスクリプトのラベルを比較して類縁する意味内容のものを検討し、より抽象度の高いラベルを設定した。以上の作業により、X小教員が震災学習実践において共通して目指している意図や方法を提示することを試みた。

校内の授業見学はあらかじめ管理職教員から各クラスの震災学習授業の時間割を案内いただいた上で、基本的に教室内で授業を見学した。授業の見学中は手元のノートに教員や児童の発言を要約筆記した。録音・録画は行っていない。教員の許可を得て、板書内容を撮影することが稀にあった。また、授業終了後に教員に調査協力の謝意を伝える際、短時間の質問を行うことがあった。その他、教室での授業以外に、全校集会や休み時間の児童・教員の様子を観察していた。以上の記録を元に、後日改めて調査ノートを編集し、インタビューデータと合わせて分析した。調査ノートの編集は、要約筆記内容を改めてPC上のファイルに記述し、授業展開（教員の発言、発問、教材の利用）、児童の発言や態度、そのときどきの調査者の気づきや感覚を時系列で整理した。その際、授業見学时に記載していなかったことを調査者の記憶を元に補記することがあった。

このPC上のファイルをフィールドノーツとして、本論の分析の基礎データとした。これを元に、読者が教室の様子を追体験できるように改めて記述したものが4章(2)節である。この節では、調査者がその場で感じた教室の「雰囲気」や気づきも記載した。こうしたいわゆる「主観的」要素を取って記述するのは、授業と教室の様子の全体像を提示し、その場になかった読者がそれを追体験できるようにするためである。また、調査者がその空間をどのような態度や視覚で観察していたのかという前提を示すことで、記述全体にどんな調査であっても否応なく生じるバイアスを浮き上がらせるためである。いわば調査者を現場の「観測機器」とみなし、それが常に誤差や歪みを帯びたデータを出力することを前提としている。分析と本文の記述にあたっては、これらのバイアスを調査者自身が検討し、かつ読者がそれを検討できるよう記述している。現場に入り込み、そのつど手法を微修正しながら調査・分析を行う本研究において、主観性は客観性の欠如を示すのではなく、科学的・学術的記述に必須の要素である。

以上の方法によって記述した本論4章およびそれ以後の内容を、4章(2)の事例紹介に用いたC、J、F、Iの各教員にメールで送付し、授業展開の事実内容や各教員の意図と乖離していないか確認・意見を求めた。授業風景の観察について調査者の誤認を指摘するコメントを1件いただいたので反映している。

基本的に非参与に近い観察だったが、防災専門家として教員や児童からの質問を受けることがあった。また、管理職教員の提案により、短時間の出前授業を即席で行うことがあった。X小学校児童は5年生が毎年、筆者の職場であ

る「人と防災未来センター」に見学に来ており、2021年と2023年は来館した5年生に筆者が「防災セミナー」を実施するという関係だった。

X小学校は阪神・淡路大震災によって神戸市内で最も多くの児童が亡くなった学校である。したがって校区も甚大な被害を受けている。こうした背景を持つ学校で実施される震災学習は、被害が相対的に小さかった学校の震災学習と何らかの差異があることが予想される。すなわち、大規模な被害を受けた地域内の学校で行われる震災学習はよりインテンシブで、被害の少ない地域の学校のそれはよりマイルドであるかもしれない。井上・河本(2019)は、神戸市の防災教育推進事業の参加校数や学校ウェブサイトにおける阪神・淡路大震災の記述を調べ、市内の被害割合の高い地域で防災教育が積極的に実施されていることを指摘している⁸⁾。本報告が提示するのはあくまでX小学校の事例であり、阪神地域の震災学習全体に一般化することはできない。

本研究がX小学校を選んだのは、第1に校区被害が大きく、震災学習が精力的に実施されていることを予期したためである。第2に筆者の出身地に近く、土地鑑があったからである。X小学校は筆者の母校ではないが、中学校は同じ校区内に位置する。調査を始めて知ったことだが、筆者の中学校の同級生になるはずだった児童も亡くなっている。

(2) 調査者のバイアス

では調査者（本稿筆者）はどのようなバイアスを持っているのだろうか。本節では調査対象・テーマと調査者の関係および調査者の立場を前もって記述し、それらが調査および分析に及ぼすバイアスを検討する。

調査者は阪神・淡路大震災発災時にX小学校の隣の校区に居住していた。当時小学5年生で、6年生時に初期の震災学習を受けていたことになる。当時の授業内容として、音楽の授業中に「しあわせはこべるように」を合唱させられた。歌詞とメロディが平易過ぎるようになって、やや反発を感じていたことを記憶している。また、震災に関する新聞記事を切り抜いて画用紙に貼る授業があったが、これも抵抗を感じていた。「高原君、できた？」と教員に聞かれ、ほとんど貼り付けていない画用紙を「できてません」と掲げた記憶がある。授業に集中せず遊んでいたフリをした。「しあわせはこべるように」への抵抗感が解除されたのは、2014年の東遊園地の追悼行事で、たまたま隣に立っていた20歳代くらいの女性が同歌の合唱に合わせて歌うのを聞いたときである。

当時の筆者の反発を現時点から強いて言語化しなすと、震災体験を学校教育の授業過程に組み込むことが、体験を平板化し完結させてしまう行為であるように感じていたようである。こうした体験は、調査・分析において教員の教育実践や教室の描写を過度に理想化あるいは過小評価することにつながっている可能性がある。

また、筆者が当時小学5年生であったために「現在の」高学年児童に対して共感的であろうとしているようである。これは児童が授業をどのように体感しているのかという調査姿勢に反映される。調査者はしばしば教室の角に腰を下ろし、児童と同じ高さの視線で黒板を見ようとした。しかしそれは擬似的に合わせようとする試みの範囲を出していない。11才のまなざしを反復しようと座り込む40才は腰痛を抱えることになった。

同時に、調査者は震災の体験者として、近い世代の教員に対して過度の親近感や共感を準備していたかもしれな

い。この属性は、震災体験のある教員と無い教員の授業実践の差異を読み取ることに役立つつつ、そうした差異を過度に抽出することにつながっているかもしれない。

このような高学年児童と体験世代教員への二重の身近さは、授業実践における応答を質感を持って理解することに役立つ一方で、記述や分析に微妙な潤色を呼び込む可能性がある。これらの限界については、たとえば別地域出身の研究者が阪神地域の震災学習を調査記述し、それと比較することでより有意義な知見が得られるかもしれない。

以下、本論部では「X小学校教員にとっての震災学習」を描き出すことを試みる。まずX小学校の震災学習の状況を、具体的事例を交えて描き出す(4章)。教員へのインタビュー調査から、彼らが教育者として震災学習を行う際に目指しているもの、留意していることを整理・検討する(5章1-2節)。次いで、震災学習を行うことが教員自身にとって持つ意味を検討する。結論を先に述べると、震災学習は教員にとっても発達の機会となっていると考えられる(5章3節)。これらの分析結果を踏まえて、1章で提示した3つの問いを検討する(6章)。

表2 インタビュー対象者

| | 出生年 | 備考 |
|-----|-------|------------------------|
| A先生 | 1998年 | 神戸市出身。 |
| B先生 | 1997年 | 小3まで兵庫県西宮市居住。 |
| C先生 | 1997年 | 神戸市出身。市内で家族が被災。 |
| D先生 | 1980年 | 神戸市出身。市内で震災を経験。 |
| E先生 | 1976年 | 兵庫県芦屋市出身。市内で被災。 |
| F先生 | 1972年 | 発災時、大阪府内在住、神戸市内の大学に在籍。 |

4. 震災学習の風景

本章ではX小学校における震災学習の事例を紹介する。まず(1)同校における震災学習の概況を示し、次に(2)同校教員による授業事例を記述する。(3)授業事例を含む調査データから、震災学習の形式・内実における特徴を記述・考察する。

(2)では、X小学校の震災学習の具体的な状況を提示するため、C先生(4年生)、J先生(4年生)、F先生(5年生)、I先生(6年生)の4事例を紹介する。これらを選択した理由は、授業全体を見学できた事例であること、教材・授業スタイル・教員の世代がそれぞれ異なっていること、さらに高学年の授業事例であることによる。5章(2)で後述するように6年間の段階的学習が意図されているため、高学年の授業事例では児童の応答がより深化し、震災学習の特徴をより明確に伝えられると考えた。

(1) X小学校の1月17日

X小学校の震災学習は、1月17日を中心として、その週内に集中して全学年で行われる。また、1月17日朝は全校集会が開催され、校長等の講話や「しあわせ運べるように」の合唱が行われる。校内の震災学習の概況を示すために、筆者が2022年と2023年に見学した授業内容を表3に示す。表内では神戸市の震災学習副読本『しあわせはこぼう』を『し』と略記している。

表3 X小学校震災学習の例

| 日付 | 教員 | 学年 | 内容 |
|-------|-----------|----|--|
| 2022年 | | | |
| 1.13 | G先生 | 5 | X小近傍の写真、新聞記事、当時のX小の状況、G先生の体験、『し』(「勇気のボール」をありがとう) |
| 1.17 | 校長 K先生 | 全校 | Teamsでの全校集会、黙祷、校長先生の体験、「しあわせ運べるように」合唱 |
| 1.17 | H先生 | 2 | 発災時の写真、当時のニュース映像 |
| 1.17 | F先生 | 5 | 当時のニュース映像、『し』(あの子は天使です)、F先生の体験 |
| 1.20 | C先生 | 4 | 『し』(希望のかんづめ) |
| 1.20 | I先生 | 6 | X小近傍の写真、X小での「お別れ式」の写真を用いた授業 |
| 2023年 | | | |
| 1.17 | 校長 C先生 | 全校 | 黙祷、元Y小学校校長による講話、「しあわせ運べるように」合唱 |
| 1.17 | J先生 | 4 | 亡くなった同級生への手紙 |
| 1.17 | K先生 | 3 | 被災状況の想像、『し』(水が出ない どうしたらいいの)、当時の映像教材 |
| 1.17 | L先生 | 3 | 地震の基礎知識の復習、『し』(お父さんがたすけてくれた)、L先生の体験、被災状況の想像 |
| 1.17 | M先生 | 3 | 『し』(水がでない どうしたらいいの)、M先生の体験 |
| 1.18 | N先生 | 4 | 『し』(心をつないだ「避難所新聞」)、当時の映像教材、避難所環境の想像 |
| 1.18 | J先生 | 4 | J先生の被災状況、ライフライン断絶の想像、火災状況の想像 |

表3の内容はあくまで筆者が見学しえた事例のみで、X小学校の震災学習授業の全容を示すものではない。また、L先生とM先生の授業は同時限に実施されているためそれぞれ前半後半のみの見学である。同小は全校25クラス近くあり、1週間に集中して行われる授業事例をくまなく調査することは難しかった。とはいえ以下のようにおおまかな傾向は紹介できるものと考えられる。

まずほとんどの授業で副読本『しあわせはこぼう』が用いられている。『しあわせはこぼう』は神戸市教育委員会が製作している防災教育副読本であり、小学1-3年生用、4-6年生用、中学生用(『幸せ運ぼう』)の3種がある。最初の版は1995年11月に発行され、以後、他の災害事例等を取り込んだ定期的な改訂が神戸市教育委員会自身によって続けられている。内部のイラスト等も教員が作成したものである。阪神・淡路大震災を題材とした内容が主体だが、発災時の行動・事前の備えといった一般的な防災教育内容や、東日本大震災や阪神大水害を題材とした教材も含まれている。神戸市立小中学校では統一して用いられている教材である。ただし使用方法は学校・教員の裁量が大きい。たとえば後述するF先生は6年生用の「あの子は天使です」を5年生の授業で用いている。またX小学校の例ではないが、船木ほか(2021)は同教材を4年生の授業で用いている。

例外的に、I先生とJ先生は筆者の見学時は『しあわせはこぼう』を用いていない。特に2022.1.20のI先生の授業は、X小学校で当時開かれた卒業式を題材とするもので、同校だからこそ展開できる授業である。

表3のうち、網掛けしたC先生、H先生、K先生は震災後に生まれた世代である。他の先生はしばしば自身の震災体

験を授業に織り交ぜている。

見学はしなかったが、音楽室や教室からは「しあわせ運べるように」の合唱がしばしば聞こえてきた。2023年の全校集会では全校生徒が体育館で合唱している。

(2) 授業事例

a) C先生「希望のかんづめ」(2022/1/20, 4年生)

C先生は1997年生まれ、神戸市内で育った。2022年当時で教員生活2年目である。C先生から促され、児童に軽く自己紹介をして教室後ろに立った。授業が始まると、C先生の問いかけや発話に児童の応答がぼんぼんと飛び出す。この日の授業では『しあわせはこぼろ』(4・5・6年生用)の「9 希望のかんづめ 経済への影響と復興のあゆみ」が用いられた。この単元では、東日本大震災で被災した石巻市の缶詰工場が、ボランティアの助けを借りて40万個の缶詰を泥の中から掘り出し、全国で売り出したことが2ページで説明されている。ページの末尾には「どろだらけになったかんづめを売ろうと思ったのはなぜでしょう」「なぜ「希望のかんづめ」と言うのでしょうか」という発問が記される。

C先生はまずラベルの無い金色の缶詰の写真をプロジェクターで投影する。東日本大震災や石巻市の工場といった文脈を説明せず、「これ何でしょう」「これ美味しそう?」と問いかける。児童からさまざまな感想が出てくる。泥まみれで汚いという感想が出てくると、C先生はそれを掴まえて「汚いって思うよな。でも、後にこう言われる。『希望のかんづめ』」と、この写真が持つ物語に児童を引き入れる。

日本地図を投影し、東京と石巻の位置を児童に確認させる。次いで「希望のかんづめ」の教材資料を投影し、C先生が音読してゆく。缶詰を洗う写真、磨いた後の写真、ラーメンに使った写真などを投影する。そのたびに児童からは「美味しそう」「めっちゃきれい」といった感想が出る。C先生は「(缶詰の)ラベルが無いから中身がわからない。ガチャガチャみたいやね」と、缶詰が手元にあるかのように児童と想像をふくらませる。児童の一人が「先生それ(缶詰)さ、お父さん石巻に行ってもらってきたんやけど」と突然言う。東日本大震災が神戸でも切り離された出来事でないということが教室で共有される。

泥まみれの缶詰の写真と思われたものが、東日本大震災と、その被災を生きてゆくひとびとという文脈を持ったものであることをC先生は児童に考えさせようとする。次いで、缶詰を売ることが地域の「復興」につながるところまで話を進める。

児童全員にPCを起動させ、あらかじめ用意していた電子プリントに入力させる。プリントは「缶詰」の関係者の多さに注目させ、それぞれの立場についての想像を促す。4年生には少々難しいのではと筆者は最初思ったが、児童は落ち着いて考えながら入力してゆく。『しあわせはこぼろ』を読み直す児童もいる。児童が「せんせいお腹すいた」「(缶詰を)石巻で買ってきてよ」とやわらかな軽口を言う。教室の日々の良い雰囲気は1月の震災学習の土台になっていると感じる。

b) J先生 同級生への「手紙」、ライフライン途絶の想像(2023/1/17-18, 4年生)

全校集会が終わったあと、筆者は校舎の廊下を目的地無く歩いていた。4年のJ先生の教室のそばを通りがかり、そこから聞こえてきた声に足を止めた。声はJ先生から同級生への「手紙」を読み上げるものだった。児童は手元のプリントにじっと目を落としている。J先生は震災当時中学

生で、3学年で10人が亡くなったという。安否確認の情報収集を先生に頼まれていたが、亡くなった友人の名前を名簿上でバツをつけてゆくことがどうしてもできなかった。J先生は同級生と「明日あそぼうね」と約束して別れたが、果たせていない。手紙を読み上げながら、J先生は声を詰まらせる。教室内にいる教育実習生も目を赤くしている。

J先生が「手紙」を読み終わったあと、女子児童が2人、椅子を立てて感想を述べようとするがいずれも途中で泣き出してしまふ。J先生は「先生は生き残れたからみんなと会えたり、残りの人生たのしんでかんと」「みんなも何年先に死ぬかわからないけど、こどものうちに死なないでね」と言う。

翌18日の授業では、災害でライフラインが途絶することの意味を児童に考えさせる。J先生はまず「ライフラインが使えなくなると」と言いつつ教室の電灯を消す。児童が「(日光で)明るい」と言うと、先生は「あの日も晴れた」と即座に切り返す。

「ライフラインが使えなくなるとみなさんはどうなりますか」とJ先生が発問する。児童が「不便」と即答すると、J先生は「不便なのは当たり前や」と切り返し、「不便」の内実を児童同士で議論させる。議論内容を発表させると、「お医者さんが治療できない。僕が怪我したら死んでいると思う」「地震が起きたのはよりによって寒い日だからガスが使えないと暖房が使えないし」「汚い、臭い、あつたまることできない」「風邪とか移りまくりそうでこわい」「飲み水とか無かったら命を落とす可能性高くなると思います」と、児童の説明の具体性が増している。電気、水、ガスが「使えない」だけでなく、それが連鎖的に起こす事態を想像できるようになっている。また、J先生は火事の写真を見せ、水道が使えないことと火災拡大の関係に気づかせる。

c) F先生「あの子は天使です」(2022/1/17, 5年生)

F先生は1972年生まれ、震災当時大阪在住だが神戸市内の大学に通っていた。神戸に下宿していた大学の同級生が亡くなっている。

この日、F先生が選んだのは『しあわせはこぼろ』の「19 あの子は天使です かけがえのない命」という6年生の単元である。倒壊家屋から救助されたがクラッシュシンドロームで亡くなった当時小学5年生の「亜希子」さんの母親の語りという形式の文章である。『しあわせはこぼろ』のなかで、もっとも直截に震災死を扱う単元であり、亜希子さんの身体の様子や、娘の回復を信じる母親の心情が克明に描かれている。成人が読んでも心理的負荷の高い文章である。

F先生は『しあわせはこぼろ』の文章に直接入るのではなく、まず児童の想像力を震災直後の状況に馴染ませようとする。先生が「みんな5:46っていつもやったらどうしてる?」と聞く。児童が「ちょっと薄暗い」と答える。先生は「すごく暗くて寒かった。いま(この授業中)よりも」と引き取る。次いで震災の死者数を児童に答えさせ、「今日はみんなと同じ5年生の女の子の話」と主題を先に伝えた後、震災の動画教材を閲覧する。

「あの子は天使です」の文章をF先生が音読する。途中で先生の声が涙で詰まる。児童達は、先生はどうしたんだろうといった表情で先生のほうを見る。だれも何も言わない。ふざけることもない。教室のトーンは沈痛一色でもなく、没入とそわそわの間ぐらい。

F先生はいったん感情を落ち着け、「ぐぐぐっと来ちゃうね。先生は大学生でした」と学生時代の友人が亡くなったことを話す。児童は『しあわせはこぼろ』の亜希子さん

と母親、F先生と友人の物語を二重に受け止めようとしていくようである。

「あの子は天使です」は、亜希子さんの母親がソーラー時計を設置したことを伝える。F先生は「お母さんは時計をどういう気持ちで設置したと思う？」と問いかける。児童の挙手、発言が続き、先生は板書してゆく。先生は「『忘れないでいてね』だけで立てたのかな」と再度発問する。『しあわせはこぼろ』に掲載された時計の説明プレートの写真に注意を促し、喪われた多くの「命」の存在を考えさせようとする。児童は最後に先生が用意したプリントに感想を書き込み、挙手して記述内容を発表する。児童の記述は「しあわせ運べるように」の歌詞から言い回しを借りたものが散見される。

d) I先生 X小学校の卒業式(2022/1/20, 6年生)

X小学校の1995年3月の卒業式では、卒業生が、亡くなった同級生の遺影を持って参列している。この日はその写真を元とした授業が行われた。

I先生はまず当時のX小学校内外の写真をスクリーンに投影する。児童は倒壊した二宮金次郎像の写真を観て「ばり怖い!」「あれってめっちゃ怖いんちゃうん」と感想を口に出す。次いで校庭での「お別れ会」の写真を投影し、同校で児童9名・職員1名が震災で亡くなったことを話す。児童は「こども? まじで...?」とつぶやく。いま目の前にいる児童と同学年のこどもたちが亡くなったという事実を出発点とする授業だが、I先生は強い感情を外見には出さない。普段の授業どおりに大人が大人に接しているという印象を受ける。児童の側も、主題の「重さ」は理解しているが、そこに沈み込むのではなく落ち着いて受け止めようとしているようである。

I先生が運動場のテントの下で開かれた卒業式の写真を投影する。児童が「ああ、亡くなったひと(の写真).....」と言うが、先生は説明を加えない。敢えてであろうか。先生が写真を切り替えてゆくと、一人の児童が「先生、これじゃない写真もっかい見たい」と言う。先生は応じて写真を戻す。落ち着いた雰囲気の良いなと感じる。普段からこのようなりとりがあるのだろう。

写真に映っているものについて、先生が推測を誘導する。卒業式がテントで開かれたのは体育館が使えないから、体育館が使えないのは家が潰れた被災者が多くいたから、というように。次いで、卒業式で遺影を持っているひとは自分たちと同じ6年生であることを確認させ、同校の6年生4名が亡くなったことを付け加える。

卒業式の様子を伝える当時の新聞記事コピー2枚と、記入式のワークシート1枚を配布する。ワークシートの設題は「友達を亡くした卒業生の思い」。それを見たとき、筆者は「重たいな」という感想を持った。I先生が、配布した新聞記事のX小学校の箇所を読みあげる。児童はそのままだまって聞いている。読み上げが終わってから再度よみかえす児童もいる。ワークシートに書き込む作業が始まる。考え込む児童、手がとまる児童。適当にごまかして過ごそうという雰囲気は無い。

記入が一段落すると、I先生は児童から発表を求める。さまざまな意見が出る。I先生は意見を板書しながら、ひとつずつ共感的に確認してゆく。たとえば児童が当時の卒業生の気持ちを推測して「思い出したくない」という意見を述べると、その「『思い出したくない』って気持ちはわかるやんな」とクラス全体に確認を重ねる。その際、I先生自身の体験などは織り交ぜられない。他に、「罪悪感」「くやしい」「後悔する気持ち」といった意見がある。「自分が死ねばよかった」「だれのせいでもない。だれも打ち明

けられないから息苦しかった」といった感情を推測する意見も出てくる。

I先生は最後に、「こんな思いをまだまだ小さい6年生が抱えて卒業していかなかった。切り替えていける子もいれば、悩み続ける子もいたはず」「亡くなった子の分まで背負ってくれ、なんて大きなこと言うつもりなくて」と話す。

(3) 分析

以上の事例や他の授業見学をもとに、X小学校の震災学習に見出される特徴を検討する。

a) 想像と共感

ほぼ全ての授業に、被災状況を具体的に想像させ、また被災者や教材の登場人物の心情を考えさせる共感の過程が見出された。想像と共感は授業の前提であることも、目的であることもある。J先生の授業ではライフラインが途絶した状況での不便さや、それが生じる因果関係をできるだけ丁寧にイメージさせることが目指されていた。F先生の授業では「亜希子さん」のお母さんへ、I先生の授業では遺影を持つ卒業生への共感を探ることが目指され、その導入として被災地の寒さやX小学校内外の状況を児童に想像させている。

これらのプロセスでは教員からの問いかけ、教員自身の体験の語りに加えて、写真や映像教材が多用されている。阪神・淡路大震災の映像は近年もインターネット上に新たにアーカイブが公開されており³⁾、震災学習とICT教育は意外にも相性が良い。また、石巻市の位置を地図上で投影するC先生のように、想像の前提となる基礎知識を適宜補充する様子も見られた。これは普段から児童の学級担任と教科教育をしている学校教員だからこそ細やかにできることだろう。

授業ではさまざまな場面で想像と共感という普遍的な能力が重視されるのに対して、「共助の大切さ」といった防災教育一般でしばしば聞かれる決まり文句はあまり登場しない。防災に直結する道徳的価値を正面から説くというよりは、その理解の前提となる想像と共感を育むことが目指されていると推測される。また、そうした場面では「汚い」「ばり怖い!」といった児童の率直な感想がまず受け止められている。

震災体験を持つ教員と持たない教員では、被災状況の想像のさせ方に微妙な違いがあるようだ。体験を持たない教員は、想像をその日の授業の主題に集中させる傾向がある。たとえば水や電気が使えないという主題について、その状況で困ることを具体的に想像させ、解決策を考えさせようとする。震災体験を持つ教員も授業の進め方としては基本的に同じなのだが、特定の主題に想像力の志向を集中させるというより、まず被災地や避難所の感覚が先生のもとでイメージされており、そのなかで児童に想像力をふくらませるといったニュアンスがある。比喩的な記述になるが、児童を被災地の風景に連れてゆくような授業である。また、そうした授業では先生の何気ない連想が印象的に語られることがある。

たとえばL先生は水道が停止すると給水車が来ることを3年生の授業中に話した後、「給水車来てくれても何時に来るかかわからない。そのときは逃してしまっただ」(周辺が)ぐっちゃぐっちゃやねんけど、(給水車が)来たってなったら周りがザワザワしたと給水をめぐる当時の雰囲気話を広げる。さらに友達の「ミズちゃん」と被災後久しぶりに電話して1時間も話が止まらなかったのを覚えていますが、と想起をつなげる。「1時間も」というとこ

ろで児童が屈託なく笑い、そのときのL先生の安心感や嬉しさが見学していた筆者にもじんわりと伝わってくる。

b) 先生自身の体験の語り

表3の「内容」欄に記したとおり、調査したほとんどの授業で先生自身の震災体験が語られている。ただしその語り方にはいくつかの違いが見出される。最も多いのは、先生の体験の語りを授業進行の中に織り交ぜる「挿話型」である。G先生、L先生、M先生がこの挿話型であり、また被災地状況を想像させる場面で語られる「すごく暗くて寒かった」(F先生)、「あの日も晴れてた」(J先生)といったひとつも挿話型に近い⁴⁾。これに対して、先生が自身の体験を語ることで自身がその授業展開の主要な部分となるような語り方を「語り部型」と呼びたいが、この類型は意外と少ない。2022年全校集会での校長先生の体験談、2023年全校集会での元Y校長先生の講話がそれに当たる。また、2023年1月17日のJ先生の「手紙」もやや近いかもしれない。

5. X小学校の先生達にとっての震災学習

(1) 教育としての震災学習

X小学校の先生達は何を指して震災学習を行っているのか。いいかえると、先生達は子どもたちに何を学びとってほしいと考えているのか。この点について表2のインタビューデータを検討する。3章で示した方法により分類すると、「生存能力と伝承」「災害死と命の教育」「地域性」というラベルを与えることができる。本章では紙幅の制約上「地域性」については省略し、前2項について先生達の語りを引用しつつ検討する。

a) 生存能力と伝承

震災学習の目的として、子どもたちに自身の命を災害から守る能力を与えることがまず挙げられる。

「もう防災学習は絶対必要だなということ。それからいつ起こるか分からないからこそ必ず備えが必要。[...] てなると、まあ学校で起きた時には自分たちがっていう。だから自分の命は自分で守る、その術というか」(F先生)

「自分の考えで動けるようになってほしいっていうのが一番あるので。まあ誰でもそうだと思うんですけど、地震に、なに地震だけじゃなくて津波とか火事とか」(E先生)

「ある程度こう「こういうことが起きたらこうしたほうがいい」とかっていうその危機意識みたいなもってほしいです」(A先生)

災害は保護者や教員が子どもの傍にいるときに生じるとは限らない。児童が災害時に自分自身を守ることができるようになることが求められる。ただ、これは防災教育の一般的な目標であり、阪神地域あるいはX小学校の「震災学習」に特異なものではない。

震災学習としての特徴は、こうした防災教育が災害伝承と連続的に捉えられることである。

「その当時の苦しさとか怖さみたいな、「震災怖いんだ」っていうのを伝えることによって、なんていうか

「ああこんなあったんだな」っていうだけじゃなくて「今後來たら」っていうのも膨らませられるので、っていう形で」(C先生)

「うーん。でもあのことって忘れてたらあかんことやし、みんなが語り継いでいかなあかんことなんやろな。だからそういうのがなかったら、私みたいにその防災の意識が薄い。こう「備える」っていう意識が薄くなってしまう。何かあった時にやっぱ被害が大きくなるんじゃないかなあって。だからあったことももちろん伝える」(D先生)

「自分ごととして捉えてくれたら、こどもが。自分の身に起こるかもしれないこと。で、やっとなあかんってちょっとでも思ってくれたら、それは震災学習としては何か残せたんじゃないかな。避難訓練でもそうですけど。「何かどっかの町の遠い町で起こってるものなんや」「やー、こわー」って言うたらやっぱ意味があるとは、それはむやみやたら怖がらせただけでやっぱ意味がないので」(E先生)

災害が起きたという事実そのものや、「その当時の苦しさとか怖さ」(C先生)についての学習が、「今後來たら」(C先生)という想像力や「自分ごととして捉え」(E先生)の態度につながる事が目指されている。

b) 災害死と命の教育

以上のように、震災学習では災害伝承を基盤として、児童が災害から自らを守る力を涵養することが目指されている。では、震災学習における伝承の核心は何なのか。先生達の多くが語るのは災害死の受け止め方である。

「これだけの人が死んだんだよ、亡くなったんだよっていう数字を見たりして。で、この学校[の児童数との比較]で考えたら、その何倍も人数が亡くなったんだみたいな話をしたりとか。で、その実際の数字を見せたりとか内容を見せることで、「あ、今すごい重たいものを僕たち私たちは学んでるんだな」みたいなところは、最初の授業でちょっと顔色見て分かったかなみたいなところはありますね」(C先生)

「子どもたちってぎょっとするんですよ。そういう苦しみていうかその一人が亡くなったことで、ずうっとめぐみさん⁹⁾も手が震えて。何か考えたらぶわーっと手が震える。そういうことが、[震災死者ひとりずつについて]そんだけの数あったんだ。じゃあその周りにどんだけ苦しんでる人がいるんだみたいな。[...] やっぱ最初に思ってた「6000人は多いな」っていう、その程度の思いからはまた一歩違っていることなんですよね。だからそういうことをやっぱ考える時間を取る。うん」(D先生)

震災学習の副読本『しあわせはこぼろ』には、災害死を扱う単元が複数組み込まれている(表4)。また、ときにはF先生やJ先生のように災害死に関連する教員の経験が語られ、I先生の授業事例のように同級生の遺影を持って卒業式に参加した6年生の心情を考えるとといった授業が行われている。

C先生とD先生が語るのは、阪神・淡路大震災の総死者数6434名という数字そのものの暗記ではなく、その数字が持つ意味を児童に考えさせることである。D先生の授業

表4 『しあわせはこぼろ』内の災害死を扱う単元

| 単元名 | 想定学年 | 内容 |
|------------------|------|-----------------|
| とつぜんのおわかれ | 2 | 火災後に祖母の骨を拾う |
| はるかのはまわり | 3 | 震災遺族がはまわりの種を植える |
| 命の防災無線 | 4-6 | 南三陸町防災庁舎からの呼びかけ |
| あの子は天使です | 6 | 娘を喪った母親の語り |
| (備考) え顔につつまれた水族園 | 2 | 機器故障により水族園の魚が死滅 |

では、ある一人の震災死とその遺族のエピソードを起点に、そうした出来事が個々に6434名分存在していただろうことを児童は考え始める。

こうした個別の死の絶対性に接近してゆく学習は「命」についての学習につながってゆく。

「やっぱり最終自分で、静かに考える。命についてとか身近な人についてとか、周りいる人らへの感謝とか、でやっぱり、こういう自然災害っていつ起こるか分からない、そういうものに対して自分自身が備えていかないといけない。それは自分を守るためでもあるし、家族を守るためでもある。で自分の命は自分で守らないといけない」(D先生)

D先生のこの一節は、震災学習の核心が災害死の受け止めであり、それが児童や周囲の人間の「命」について「自分で、静かに考える」理解につながり、その理解がさらに自分や家族の命を守るという防災教育の一般的目標の基盤となるという図式を簡潔に語っている。

この〈災害死の受け止め〉から〈自他の「命」の理解〉へという展開は、教員と児童の微妙な情動の揺れと交流を伴った授業実践であると思われる。

「やっぱりその先、その命の大切さとか、体験した人がいる。そこに、私がもうそうだったけど、ぐっとこないと留まっていけないから、心に、留まって、何か自分たちもそれを次伝えていけるように」(D先生)

「だから気持ちっていかさういった思いが通じたときって、こどもってなんかちょっと考える表情というか、やっぱり震災は結構自分の心を見つめる学習かなって私は。ふだんはがーっとしてるんですけど、だからそういうことを思ってというか、そういう気持ちで授業をする。まあ私もちょっと涙が出たりとかよくする。震災の話はもう、ほんとに涙が出るんです。『しあわせ運べるように』をみんなで歌っても涙が出る。で、何かそういう様子を見ているのか、震災の話とか、映像だとかって見ると涙を流す子もいれば、そこで命っていったものに関してはより深く学びとってくれるんじゃないかなあと思っているの」(F先生)

ただし今回の調査の範囲では、こうした情動的な交流はD先生、F先生、J先生のようなベテラン教員から聞かれるもので、若手教員には容易ではないかもしれない。

(2) 6年間の段階的学習

X小学校の先生達の震災学習の核心は、災害死の受け止

めと「命」の教育である。死と命を深く考えることが、震災という出来事をアクチュアリティを伴って理解し、それが災害から命を守るための防災教育の基盤となる。では震災学習は災害死についての単元から始まるのだろうか。

「「亡くなった」言われてもね、その数がまず分からないんで、それが、どんな多いかっていうのが分からないんで。[...]誰かが死ぬっていう経験自体がまだないんで。「何人が死んだんや」とかいうよりも、たとえば自分の身近で起こったら何、どんなことが起こると思うとか、どんな影響があるよとか、実際に自分の身を守る方法とか」(E先生)

「やっぱ1,2年生とかは、なん...震災はあったんだよっていうのはもちろん話すから分かる。で、そういう人たちのために歌を歌うんだよって1月なんかずっと歌ってる。でも中身としては、やっぱり防災グッズについて考えたり。「なにもっていく?」で、2年生とか3年生とかだったらスリッパとか作ったり、新聞で、そんなやったりとかしてるんですよ。で、後は「生活が大変だったんだよ」って言って、3年生でももっと下の学年だったら「どんなふうに変った?」「水が止まってしまうんだよ」とか「ガスが出ないんだよ」、で「その時にどうやってしてたんだろう」って何かそういうことを下の学年ではやってるんだけど、5,6年生になったら、やっぱその先、その命の大切さとか、体験した人がいる」(D先生)

実際のところ1年生では「6434」という数字の大きさ自体がわからない。「10000までの数」を算数で学ぶのは2年生である。また、低学年では近親者の葬送に参列するといった経験も少ない。災害時の被害の様相についても、説明文やデータから具体的なイメージを起こすことがまだ難しい。そのため先生達は児童の発達段階に応じて防災教育・災害伝承の方法を微細に調整している。

「いきなり1年生にそんなことやったらショックが大きすぎて、多分、あかん子もおおと思うんですよ。受け入れられへんというか、なんというか怖すぎて「怖い」というだけで、だからやっぱりそれは段階、段階」(D先生)

災害死を受け止め、自他の「命」について考える授業実践は高学年に入ってからである。それまでの段階で防災グッズや道具作りの単元や、震災復興についての単元が重ねられるのは、災害に対する無力感や恐怖を減ずる効果を持っているかもしれない。そうした6年間の震災学習のいわば集大成に近いものとして、災害死と命についての授業実践がある。

(3) 震災学習を通じた教員の発達

ここまで、先生から児童への震災学習という観点から検討を行った。次に、先生達自身にとっての、震災学習に教育者として取り組むことの意味を考えてみたい。

本稿が提示したいことは、震災学習に取り組むことが、体験世代のベテラン教員にとっても、震災後生まれの若手教員にとっても、発達(成長)の場になりうるということである。

a) 「とらえなおし」としての震災学習

個人的な背景によるところが大きいため一般化できな

いが、被災体験を持つ教員にとって震災学習は自身の体験をふりかえり、とらえなおす機会でもある。

「自分自身は「わーすごい」とはなったけど、何も失ってないから。地震自体では、で学校がなくなっって最初はラッキーやなあって感じぐらいで。 […] でもいざ採用されて、そうやって震災の時には震災学習をしていくんだよって教えてもらって「ああそうなんや、そうやって振り返りをしていかないといけないんやな」って初めて教えてもらって。うん、で周りの先生たちが「実はこうやって亡くなったんだ」とかって聞いて、ああ近くの人でそうやって亡くなってる人があるんやっていうのを初めてグサッと。ああそれを、伝えていかなあかんねやって」(D先生)

震災当時中学生だったD先生は神戸市内に居住していたが、自身や周辺に大きな被害は生じなかった。学校休校を「ラッキー」と思う程度だったが、就職して他の教員の話聞いて「初めてグサッと」感じたという。震災を「教える」側に立ったとき「体験した、体験した」って思ってたけど、実際何も知らなかったんや」という認識が生じた。

「先生になってほんまにこどもを目の前にして、うん、学びを深めていかなあかんっていう立場に立った時に、初めて調べる、聞く、で他の周りの人にも「震災の時どうやった？」って。初めてそこで、聞いたことで、自分自身が何かショックを受けるじゃないですけど。ああ地震ってこんなに大変やったし、大事な人を失った人ってほんまにこうやって身近にいるんやなあって。うん」(D先生)

D先生にとって、震災学習は震災を学び直し、その捉え方が変わるきっかけだった。震災に関する他者の体験・態度に感化されて、自身の体験・態度を再検討している。それは他のひとびとの被災体験への感受性を発達させる契機でもあった。

b) 震災学習と若手教員の役割

では、直接の震災体験を持たない若い先生はどうだろうか。1997年生まれのC先生は、小学5年生のとき、自身が受けた震災学習の一環で車椅子の震災障がい者が学校を訪れ、「忘れられていくことがいちばん辛い」と話したのを聞いて「当時すごいズキッときた」という。教員となった現在、震災学習に関しては「やっぱり、こどもたちに伝えるってなると、経験できてないってところはすごいデメリットじゃないですけど、大きいところなんだなあ」と感じている。

しかしC先生は、直接の震災体験を持たないことをむしろポジティブに捉えているようである。

「経験してない僕が、やっぱりそれだけ今まで学んできたことで、すごいことがあったということと、やっぱりくらい経験した方がいる、たくさんいるっていうところを重く受け止めて次につなげようとしてるので、この先もやっぱり知らない人に知らない子がそれを知ってつないでいくというのはすごい大事だなとは個人的には思っています」(C先生)

C先生が自身の役割として重視しているのは「すごいことがあったということ」「つらい経験した方」がたく

さんいるということ、重く受け止めて次につなげよう」とすることである。C先生は震災体験を持たないことを震災学習を行う上での「デメリット」と表現しているが、災害がもたらした他者の困苦を「受け止め」という態度に重心を置くことで、体験者が非体験者へ語り継ぐという災害伝承の一般的な構図から抜け出そうとしている。すなわち、自身に災害体験が無くても、体験者の語りや教材や動画・写真を通じて震災を「深く受け止め」ることができれば、その学習体験を反復させるというかたちで「次につなげ」ることができる。この試みは、C先生から学んだ「[震災を]知らない子」がさらに次の「知らない人」への伝承を可能とする。C先生はD先生と同様に他者の被災体験に対する感受性を、学童期に受けた震災学習から現在に至るまでに発達させているが、その体験を災害伝承の再生産性に活かそうとしていると言える。

このように、C先生は体験を持たないことを災害伝承の阻害要因とみなすのではなく、それを逆手に取っている。震災学習を続けるX小学校という実践共同体の中で自身の役割を見出しつつあると考えられる。

6. おわりに：共振としての災害伝承

本稿は、X小学校における震災学習の授業事例と、震災学習をめぐる同校教員の語りを分析した。最後に1章の問いに答えたいうえで、震災学習における災害伝承について考察する。

①教員は何をめざして震災学習を行っているのか。教員は児童の生存を目標として震災学習を行っているが、その核心には災害死を受け止め、自他の「命」を熟考させる教育がある。X小学校では、この核心への接近は6年間の震災学習全体をかけて行われる。その過程では、とりわけ児童の想像と共感を重視した授業が実践されている。

②教員にとって震災学習はいかなる意味を持つのか。教員にとって震災学習は、自身の体験の捉え直し、災害がもたらす他者の困苦に対する感受性、震災学習の再生産性を維持するための役割の意識化といった発達の契機でありうる。とりわけ「役割の意識化」は、直接の震災体験を持たない世代の教員にとって重要である。X小学校の2022年1月17日の全校集会では、司会のK先生が「みなさんと先生には共通点があります。それは阪神大震災を知らないこと」と述べ、翌年の全校集会でも同じく震災後世代のC先生が「実は先生も阪神・淡路大震災を経験していません。だから先生もみんなといっしょに震災のこと勉強していきたいと思っています。今週で終わりではなく、ずっと」と全校生徒に向けて話している。これらの語りでは、震災体験を持たないことが震災学習・伝承を妨げるものとしてではなく、むしろ児童との共通点であり、震災を学んでゆく理由付け（「だから」）の基盤であることが強調されている。これは体験世代が担うことのできない役割である。

③震災学習そのものの継承は成立しているのか。震災学習そのものは、校内での教員間の実務・交流・感化や、教員自身の発達を通じて教員間で継承されている。ただし実務・交流による教員間継承は本稿では十分に紹介できなかった。

これらの調査結果は従来の研究で十分に把握されてこなかったものであり、2章で示したように学校単位といったメゾレベルで震災学習／防災教育を捉えることの重要

性を示している。伊藤・船木（2022）はこのレベルにおいて校区と学校の相互関係を明らかにしたが、本研究はこれに対して、授業事例の調査と教員へのインタビューにより、学校という単位が震災学習において目指すものを示した。これにより、教育という具体的実践において、一般に扱うことが難しい災害死の受け止めが長期間の震災学習／防災教育の駆動力となりうることを明らかにした。

ここには、被災地型防災教育の地域的制約を超える可能性の一つがあるように思われる。教員の震災体験が色濃く反映されるのは被災地型防災教育の特徴であるが、災害死の誠実な受容・理解という核心については「被災地」以外でも取り組むことが可能であると考えられる。災害で人が命を落とすことの衝撃と悼みは、地理的な制約を受けない。ここに先行研究に対する本稿の学術的寄与がある。

震災学習は教員から児童への災害伝承という側面を持つ。しかし本稿の検討を踏まえると、この伝承は記憶や教訓の「複写」のような仕組みによるものではないと考えられる。教員-児童間の伝承および児童の発達と並行して、教員間の伝承や発達が生じている。とすれば、児童に生じる伝承・発達は、教員に生じるそれを反復あるいは反映したものであるかもしれない。隣り合う音叉の振動が自然と伝わってゆくように、教員自身の震災学習体験が児童に共振してゆくというモデルである。震災体験を伝えるのではなく、震災学習体験が伝わってゆくのである。その核心は災害死と他者の災害体験への感受性の発達にある。防災教育と災害伝承の根幹は追悼と共感にある、ということが30年近くにわたる震災学習の本質であり、それはまた阪神地域のみで可能な文化ということではないはずである。

補注

- (1) 本稿では、災害のような出来事を他者に伝える営為・活動およびそれらを可能とする環境全般を「伝承」と呼び、その伝承において何らかの具体的な表象や営為（体験、記憶、教訓、理念、行事など）が受け渡される・伝わる・教育／学習される・継続される事態を「継承」と使い分ける。たとえば、語り部活動という「伝承」活動において、災害の教訓が語り手から聞き手に「継承」される、というように。
- (2) 道徳教材『きみがいちばんひかるとき』（光村図書）内「おばあちゃんからもらった命」の登場人物。
- (3) F先生が「あの子は天使です」の授業中にご自身の友人の死について語ったことは、形式上は挿話型に近いものの、他の事例とやや異なった質感を帯びていたように思う。単に話の流れのなかで付け加えたり思い起こしたりしたというよ

り、「亜希子さん」の死とご自身の友人の死が悼みの思いのなかで連続していたと想像される。この事例を仮に「外傷型」と呼ぶことを考えたが、事例が他に無いため補注に付記するにとどめる。

謝辞

調査にご協力いただいた神戸市立 X 小学校のみなさまに改めて御礼申し上げます。本文中にはほぼ登場しませんが、谷水教頭先生にはたいへんお世話になりました。また、執筆時間の確保に尽力してくれたパートナー・翔子と、（執筆時間と引き換えに）抱っこ時間の確保に尽力してくれた息子・晴史に感謝します。いつもありがとうございます。本研究は JSPS 科研費 19K23332 および 22K13703 の助成を受けたものです。

参考文献

- 1) 高原耕平, 2020, 0歳児が語る阪神・淡路大震災: 震災学習世代の中間記憶と世代責任, 地域安全学会論文集, 37, 89-96.
- 2) 中溝茂雄, 2019, 神戸市における防災教育と理科教育の現状と課題, 神戸親和女子大学児童教育学研究, 38, 185-198.
- 3) 矢守克也, 2010, 年間特集 防災教育の現状と展望--阪神・淡路大震災から15年を経て, 自然災害科学, 29(3), 291-302.
- 4) 山住勝広, 2012, 語り得ぬ記憶と復興への学習 ―ふたつの大震災の間で―, 教育学研究, 79(4), 367-369.
- 5) 伊藤亜都子, 船木伸江, 2022, 地域と学校の共育―神戸市灘区成徳小学校区を事例として―, 現代社会研究, 8, 54-66.
- 6) 船木伸江, 山崎悦子, 矢守克也, 2021, 災害の実体験を基にしたお話教材の授業分析 ―学びの深まりと学習の主体性の観点から―, 防災教育学研究, 2(1), 113-122.
- 7) 近藤誠司, 2022, 防災教育学の新機軸―まなび合いのアクションリサーチ, 関西大学出版部.
- 8) 井上恵太, 河本大地, 2019, 阪神・淡路大震災の被災地における防災教育の変遷と課題: 神戸市立小学校の事例を中心に, 兵庫地理, 64, 1-14.
- 9) 木戸崇之, 朝日放送テレビ, 2020, スマホで見る阪神淡路大震災 災害映像がつむぐ未来への教訓, 西日本出版社.

(原稿受付 2023.8.26)

(掲載決定 2024.1.20)