

語りえぬ記憶と復興への学習

—ふたつの大震災の間で—

山住 勝 広*

学校における教師と子どもたちの震災学習は、深い傷痕を残す悲痛の記憶をいかに語り互いに共有することができるのかという根源的な矛盾に直面し、それに挑戦するものになる。本論文では、このような矛盾を乗り越えてゆく教育実践は可能かという問いへアプローチするために、震災体験からの学習と教育の事例分析を、活動理論の枠組みにもとづき行った。分析の結果、子どもたちが、学校における震災学習を通じ、学校外のさまざまな「学びの提供者」と出会い、結びつながることによって、新たな支えあいの文化と生活を創造してゆく可能性が明らかとなった。

はじめに

私は、2011年3月11日14時46分の東日本大震災発生時、関西にある勤め先の大学にいて、直接、地震を経験することはなかった。その後、報道を通して目の当たりにした被災地に、私は、1995年1月17日5時46分に発生した阪神・淡路大震災を強烈に想起させられた。このとき、私は、神戸市須磨区の自宅に家族とともにいた。「震災の帯」と名づけられた市街地の激震地帯での被災だった。地震発生直後、自宅は轟音の中で瞬時に倒壊した。

もちろん、阪神・淡路大震災と東日本大震災では、災害の性質は大きく異なっている。前者が地下に潜む活断層によって引き起こされた甚大な都市直下型地震だとすれば、後者は、河田恵昭(2011)がいうように、地震、津波、原子力災害が輻輳した「巨大複合災害」である。にもかかわらず、私には両者が共振を起こし、鮮明な二重写しとなって眼前に現れるのだった。それは、この世界が失われてゆくといった感覚やイメージなのかもしれない。私は、今回の大震災を通して、そのときから16年前のもうひとつ別の大震災へと否応なく呼び戻されていったように感じた。

ふたつの大震災は、いずれも、個人に始まり、家族、学校、仕事や組織の現場、地域、そして社会全体へと至る、すべてのレベルにおいて、思いもよらない死と喪失を突如としてもたらし、広範

困にわたる多くの人々に深い傷痕を残すものであった。本論文は、こうした災厄の経験をめぐり、学校において教師と子どもたちがそれをどう受けとめ、互いに共有しあい、結びつけてゆけるかという問題を考察し、震災体験からの学習と教育の役割と意義を明らかにしようとするものである。

大震災のその後を生きる被災者にとって、自らが被った受難と悲傷の経験は、ある意味、「言い出せない」「語りえない」ものである。それは、言葉も語りも、自らが真に経験したと信じる出来事や過去を表象＝再表現(re-presentation)するには無力に思えるからである。ここには、経験の固有で真正な意味を伝達することの不可能性が横たわっている。

学校における教師と子どもたちの震災学習は、こうして、深い悲痛の記憶をいかに語り互いに共有することができるのかという根源的な矛盾、すなわち「思い出したい」と「思い出したくない」、「伝えたい」と「伝えたくない」との間の矛盾に直面し、それに挑戦するものになる。そこで本論文では、このような矛盾を乗り越えてゆく教育実践は可能かという問いへアプローチするために、以下において、次のような三つの取り組みを事例とした分析を進めることにした。阪神・淡路大震災の被災地から、兵庫県神戸市の高校における「被災地を歩く」活動と兵庫県芦屋市の小学校に

*やまづみ かつひろ 関西大学

キーワード：災害と学校／震災学習／活動理論／拡張的学習／ネットワーク

おける「震災を語り継ぐ会」の実践（いずれも「総合的な学習の時間」に実施）、また東日本大震災の被災地から、宮城県気仙沼市における震災復興に向けた「持続発展教育（ESD: Education for Sustainable Development）」の取り組みである。

本論文では、こうした震災体験からの学習と教育の分析に、「文化・歴史的活動理論（cultural-historical activity theory: 略称 CHAT）」（以下、活動理論という）の枠組みを援用することにした。「活動理論」は、人々の社会的実践を協働の「活動システム」ととらえ、革新的な実践を新たにデザインするためのアイデアやツール、概念を明らかにしようとする理論的な枠組みである（参照、Daniels, 2001; Engeström, 1987, 2008; Sannino, Daniels, & Gutiérrez, 2009; 山住, 1998, 2004; Yamazumi, 2006; Yamazumi, Engeström, & Daniels, 2005）。

以下、順に詳述するように、活動理論にもとづく分析では、学校における震災学習の実践が、いかに伝統的な学習の制度的境界を超え、新たな生活創造のための学習を生み出すものであるのかを考察することができる。また、子どもたちが、こうした学習を通して、さまざまなコミュニティや組織、パートナーといった、いわば学校外の「学びの提供者」と出会い、結びつながら、新たな支えあいの文化を地域に創造してゆく可能性についても、検討することができると考えられる。

1 語りえぬ記憶から「被災地を歩く」活動へ

阪神・淡路大震災と同様、東日本大震災においても、被災地の学校では、地震や津波の発生直後から、児童生徒の救出や安否確認、避難所の運営やさまざまな復旧作業への協力、学校再開による子どもたちの心のケアや学習の日常安定化など、緊急の取り組みが教師と子どもたちによって懸命に進められた。現在、教育活動の中・長期的側面において、児童生徒の心に多大な影響を与えた震災体験にどのように取り組むのか、また復興への学習と教育をどう創り出してゆくか、という課題が重要になってきているだろう。

ビヴァリー・ラファエルは、こうした被災の経験がもたらす意味を、「人間はたとえ非常に恐ろしい災害を体験しても、その記憶こそいつまでも消えないかもしれないが、その体験を克服して、有能な人材として機能し、生き続けることが多い」（Raphael, 1986, p. 27=1989, p. 50）として、次の

ように述べている。

被災者はすべて、…被災前とまったく変わらないことはありえない。しかしこれは被災者の人生がより悪くなるということではない。たとえ痛々しい心の傷跡が残ろうとも、難局を乗り切ったことから新たに大きな力と英知が生まれることもありうるからである。（Raphael, 1986, p. 27=1989, p. 50）

「生き残った者（survivor）」とは、「その後を生きる者」のことである。そのため、震災に見舞われた子どもたちには、自らの「生きられた経験（lived experiences）」を自身のライフストーリーの一部として組み込んでゆくが必要になる。それは、中井久夫の巧みな喩えを借りれば、「真珠貝が自らに挟んだ貝の薄片を分泌物で覆って真珠をつくっていくように取り込んでいく」と同様、「体験者が自らの体験を自分の…歴史織物の模様の一部」（中井・磯崎, 1998, p. 152）として紡ぎ直してゆくことである。

こうした新たなストーリーの構成は、「物語行為（narrative）」を通してなされる。「物語」は、一般に、個々別々の人間行為や出来事を相互に関連づけ、理解可能なまとまりの中に配置するための基本的な配列のことである（参照、Polkinghorne, 1988）。したがって、「物語行為」は、『始め』と『終わり』を相関させるコンテクストを中間項として導入することにより、出来事の『変化』を時間的に組織化する手続き」（野家, 1998, p. 50）と見ることができる。たとえば、成田龍一（1996）は、関東大震災の歴史叙述を分析する中で、「哀話」と「美談」という物語形式を取り上げている。しかし、深い悲しみを残す災厄の記憶は、果たしてニュース・メディアに典型的な、一般化され固定的に秩序化された物語形式によって語られ、互いに伝えあい、共有することができるものなのだろうか（参照、山住勝広・山住勝利, 1999）。そこに困難や懐疑、とまどいや葛藤は存在しないだろうか。

ヨネヤマ・リサ（Yoneyama, 1992）は、広島市の被爆体験の語りに関する研究の中で、「伝達の不可能性（incommunicability）」という問題を論じている。生存者が原爆の経験を言葉によって語るとき、共通して「むなしさ」という感情を口にするという（p. 14）。ヨネヤマによれば、この感情が

もつ重要な意味は、それが「オリジナルで本質的な経験への忠誠」という問題を孕んでいることにある。つまり、生存者は、「自身の経験の真実や自身が眼にした出来事のオリジナルな本質を奪うような、恣意的な解釈の無限連鎖の奈落に落ち込まないために、ただ押し黙る」(p.15)といえるのだ。深い悲痛をもたらした出来事、その経験を語ろうとするときの常として、言葉は語り手が真に経験したと信じる過去を再構成するには無力に思える。

こうして、学校における教師と子どもたちの震災体験からの学習と教育は、根源的な矛盾に直面せざるをえない。つまり、震災学習を实践する試みは、痛切な悲傷と喪失の記憶を語り伝えてゆこうとすることと、それに対するむなしさや無力感との間に生ずる亀裂をいかに乗り越えられるか、という問いの前に必然的に立たされることになるのである。

ここでは、こうした震災学習の矛盾や困難に挑戦したひとつの实践として、兵庫県神戸市立須磨高等学校(現・神戸市立須磨翔風高等学校)における総合的な学習、「被災地を歩く」を取り上げたい(参照:須磨高校, 1998; Yamazumi, 2001; 山住, 2004)。この实践は、2年生の生徒たちが学年の教師チームとともに、阪神・淡路大震災の発生から2年が過ぎた1997年度に、1年間にわたり進めていったものである。

「被災地を歩く」活動は、1997年5月、まず被害の激しかった地域への校外学習から始まった。320人の生徒は6、7人のグループに分かれ、地震によって倒壊し焼失した商店街、教会、焼け残った建物の側壁「神戸の壁」などを見て歩いた。地震後これらの場所を初めて歩いたという生徒も多い。生徒たちは仮設店舗の店主や仮設住宅で暮らす人々、教会のボランティアの話に耳を傾けた。直後に各グループによる壁新聞作成が開始され10月まで続けられた。

こうした震災学習は、実はその出発点から葛藤を孕んだものだった。たとえば、この活動を中心になって実践した教師は、校外学習前の学年集会で、次のような胸の内を生徒に語った。

被災地の中心の学校としてもう一度震災の象徴としてとにかく見てとにかく考えて欲しいのです。…**何ができるかわかりません。**でも

何かを感じて色々な方面で生かしてほしい。…**先生らもこの試みはこわいんですが、この多くの人たちは神戸で生きていくはずですよ。亡くなった人たちのためにもせめて、つらかったことをこういった活動を通じていいものにできないか…**(須磨高校, 1998, pp.121-122)。

また、次のような生徒の作文は、学習過程の当初に現れた彼女の、そしておそらくは他の多くの生徒たちの戸惑いを表現しているだろう(現に、この校外学習が学年集会で提案されたとき、生徒たちの反応は、「何でそんなところ行くの、誰が決めたん、家近所やからおもしろない、しんどいだけやん、遊園地行きたい、そんな遠足恥ずかしいよその学校の子にいわれへん」など、非難轟々だったという)。

今回の校外学習は、はっきり言って楽しいことではなかったです。私は、震災で何も失わなかった。大切な家族も友達も家も。だけど、何か一つでも失ってしまった人は、本当につらかったと思うからです。被災地を訪れてみる。出来れば行きたくなかった。またあの時のことを思い出してしまうから。(須磨高校, 1998, p.29)

ここで教師や生徒たちによって個人的に表明されたような「疑いやためらい、混乱」は、ユーリア・エンゲストロームが活動理論研究の中心に位置づける「拡張的学習(expansive learning)」にとって、それを生み出す原動力になるものと見ることができ(Engeström, 1987, p.322=1999, p.333)。「拡張的学習」とは、生活や実践活動を自分たち自身でより幅広くコントロールし、転換し、集団的に創造してゆくための協働学習のモデルである。拡張的学習を通して学び手は、自分たちの活動について、根本的に新しい、より幅広くて複雑な対象とコンセプトを構築し、それを実行することによって新しい実践活動を創造してゆくのである(Engeström & Sannino, 2010, p.2)。

教師の「何ができるかわかりません。でも何かを感じて色々な方面で生かしてほしい」や生徒の「またあの時のことを思い出してしまうから」といった躊躇や葛藤は、逆に、深い傷痕を残す強烈な被災体験に対し、「私たちに何ができるか」という活動の新たな対象とコンセプトを創造してゆ

くような拡張的学習を可能にするのである。

校外学習の後、震災を題材にした学年劇「あの日を忘れない」の脚本づくりが6月から始まり、夏休みや放課後を使って舞台練習を行い、大道具、舞台セットを完成させた。10月、文化祭で、この演劇は、地震直後、須磨高校に避難していた被災者も出席して地域の人々の前で上演された。また、音楽教師が作曲した組曲「神戸の壁」が、音楽科のゲストティーチャーであるソプラノ歌手をソリストに迎え、コーラス部員たちと有志の教師たちの混声合唱団によって歌われた。さらに、文化祭では、校外学習で訪問した商店街の展示をバザーとして行い、名物のコロッケを販売し利益を商店街に寄付し、作成した壁新聞を展示した。

1998年1月17日の震災3周年記念日、教師と生徒たちは「神戸の壁」の前に集まり、地域の人々とともに、壁新聞や、震災への想いをこめた美術作品を展示し、合唱組曲「神戸の壁」を演奏し歌った。このメモリアル・イベントは、自分たちの活動を被災地の人たちに知ってもらおうと企画された。また、これら以外にも、被災市民へのローカルな情報提供に取り組むFM放送局と交流したり、市立高校の英語スピーチコンテストへ参加し自分たちの活動を英語でスピーチしたりすることが行われた。1998年7月、これら実践をまとめた報告書、神戸市立須磨高校50回生『被災地を歩く』（須磨高校, 1998）が発行された。

このように、1年間にわたり実践された学習活動「被災地を歩く」は、まず生徒たちが被災地を実際に「歩く」ことから開始され、そうした個人個人の行為をきっかけにして、その後さまざまな協働の活動を集団的に創造し発達させるものとなった。この意味で、「被災地を歩く」活動は、先に述べた拡張的学習を生み出すものだった。学校における拡張的学習は、エンゲストロームによって次のように特徴づけられている。「拡張的学習のアプローチは、学習の対象と文脈を徐々に広げてゆくことによって、学校学習のカプセル化を打ち破ろうとするものである」（Engeström, 1991, p. 257）。学校における伝統的な学習は、教科書や教室の壁に閉ざされた、いわば「カプセル化」したような学習になっている。拡張的学習は、こうした学校学習の活動構造を内側から転換し、「学校の制度的境界を超え出るような学習のネットワーク」（p. 257）を創造しようとするのである。

先に引用した生徒の作文は、こう続いている。

けれど実際に行ってみて、菅原市場の人達に、「よく来たね。ゆっくり見て行ってね。」と、言われた時、自分が恥ずかしくなった。その時に、ここの人達は自分よりもずっと大変な思いをしたのに、こんなにも温かく私達をむかえてくれているんだと思い、私はここに来たくないと思っていたことが恥ずかしかった。（須磨高校, 1998, p. 29）

ここでの生徒の変化に、「被災地を歩く」活動が生み出した学習の「対象」と「文脈」の拡張を認めることができる。つまり、実際に「被災地を歩く」ことに媒介された生徒たちの活動は、教科書や教室の壁、あるいは与えられている情報の範囲を超え、被災者と直に出会い、接し、共感することを通して、苦闘の中にあるその現実の生活に関わって結びついてゆくことへ、学習の「対象」と「文脈」を拡張していったのだった。「私はここに来たくないと思っていたことが恥ずかしかった」という声は、経験と記憶の断絶を乗り越え、それを互いに伝えあいつなぎあわせ共有することへ向かってゆくような、教師と生徒たちの拡張的学習が生まれたことを表している。次節では、阪神・淡路大震災の発生から18年経った現在も継続して実践されている小学校での取り組みを事例に、震災体験の拡張的学習についてさらに検討することにしたい。

2 「震災を語り継ぐ会」と「結び目」の中の学習

ここで取り上げる兵庫県芦屋市立精道小学校における総合的な学習、「震災を語り継ぐ会」の実践は、阪神・淡路大震災の発生から9年後の2004年度から続く震災学習である。精道小学校の校区では、阪神・淡路大震災において、約7割（2,777棟中1,874棟）の家屋が全半壊し、児童8人、保護者6人を含む153人の尊い命が犠牲になった。また、学校は、施設・設備等の被害が比較的軽微であったため、救護所・遺体安置所・避難所となった。ピーク時には1,330人もの人々が学校を避難所とした生活を余儀なくされた。

精道小学校では毎年の震災忌に「命の重み」を考え直す機会として、追悼式が大切にされてきた。震災10周年の節目には、次のように式のもち方を

変えることが教師と子どもたちによって試みられた。

転入生も多く、記憶にとどめている子どもも少なくなってきた。そこで、従来は教師が中心になって企画し実施してきた追悼式を子どもたちの手で実施する活動を通して、より命についての学習を深めたいという願いから、「総合的な学習の時間」の学習の大きな流れの中で子どもたちが取り組むことになった。(芦屋市立精道小学校, 2005, p. 141)

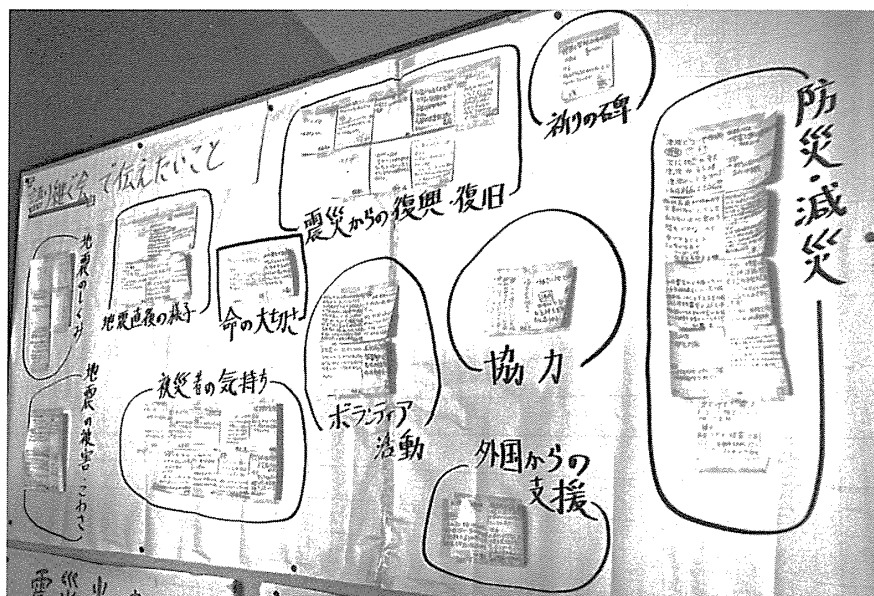


写真1 「震災を語り継ぐ会」で伝えたいこと

こうして、「阪神・淡路大震災追悼式を自分たちの手で」を新たな対象やコンセプトにしてゆく6年生の震災学習が開始された。そこでは、子どもたちそれぞれの調べたいこと、したいこと、できそうなことといった関心にもとづき、グループ分けが学級を解体して行われた。学級担任もテーマを分担し、グループの支援を行った。各グループのテーマは次のようなものだった。①献花、②黙禱、③校区の被害状況、④避難所としての学校の様子、⑤祈りの碑、⑥亡くなった人、⑦追悼式式典(芦屋市立精道小学校, 2005, pp. 141-142)。

このように2004年度以降、震災の教訓を学び、伝えてゆこうと、6年生の総合的な学習は、「震災を語り継ぐ会」と名づけられて今日まで続いている。この実践では、毎年、「6年生が地域で起こった震災について学んだことを5年生に伝える学習」(芦屋市立精道小学校, 2009, p. 48)が行われてきた。前述のように、子どもたちは、自らの関心テーマごと、学級を解体したグループに分かれ、自主的な探究学習に協働して取り組んでゆく。2011年度は、写真1にあるような11テーマ(地震のしくみ、地震直後の様子、地震の被害・こわさ、命の大切さ、被災者の気持ち、震災からの復興・復旧、ボランティア活動、協力、外国からの支援、祈りの碑、防災・減災)が「『語り継ぐ会』で伝えたいこと」となった。「語り継ぐ会」の当日、6年生は、グループごと、震災について調べてきたことや考えたことをポスターセッションの形式で5年生に伝えた。

「語り継ぐ会」は、水平的には、関心テーマにもとづく学級横断的なグループ学習を創り出し、それとともに、垂直的には、6年生と5年生をペアにした異学年混合の学習を生み出している。しかし、全員が震災後に生まれた子どもたちであり、震災の直接経験はない。それでは、この震災を知らない子どもたちにとって、それを「語り継ぐ」ことはどのようにして可能なのだろうか? 以下、この点について詳しく検討してみよう。

震災学習で精道小学校の子どもたちは、教科書や教室の範囲内でのみ学んでいるのではない。この総合的な学習では、神戸市にある「阪神・淡路大震災記念 人と防災未来センター」の見学に始まり、震災当時、精道小学校に勤務していた教師や在校生だった卒業生をゲストとして招き、そのときの学校の様子、地域の被災状況、震災への想いなどの話を聴く機会がもたれている。また、子どもたちは、震災で亡くなった児童の遺族、現在の校長や教師たち、市役所の防災対策課、消防署員などへのインタビューを行っている。

このように、須磨高校における震災学習の実践と同様、精道小学校の「語り継ぐ会」は、教師と子どもたちが、学校外の多様なパートナーと協力して、協働的で探究的な学習を創造してゆくものである。こうした震災学習は、活動理論の発展的な枠組みを用いるならば、カプセル化した伝統的な学校学習や教育方法の狭い概念化の限界を超え、学校外のコミュニティや組織と協働・交雑して、現実生活の複雑な文脈の中で問題を発見・創造し

てゆく「ハイブリッドな学習活動」を生成するものととらえられる。現在、活動理論は、単独の活動システム（たとえば、学校）への限定を超え、組織・制度・文化・国などの境界を打ち破るような、異なる多様な活動システム（たとえば、学校と学校外のコミュニティや組織）の間の越境（boundary crossing）や相互作用、ネットワークやパートナーシップ、対話や協働を分析しデザインする、新しい概念的枠組みを発展させることを課題としている（参照、Akkerman & Bakker, 2011; Engeström, 2009; Spinuzzi, 2012; Tsui & Law, 2007; Yamazumi, 2009; 山住・エンゲストローム, 2008）。

ハイブリッドな学習活動は、学校と学校外の境界領域でのさまざまな活動システムの相互作用や混交を通して、子ども、教師、学校外の多様な参加者の間に協働の拡張的学習を生み出すのである（学校におけるハイブリッドな学習活動の開発について、詳しくは、Yamazumi, 2008, 2009, 2010bを参照）。しかし、須磨高校や精道小学校の事例に典型的なように、ハイブリッドな学習活動において、教師と子どもたち、そして学校外のさまざまな個人や組織の間に、必ずしも固定的で強いネットワークが築かれているわけではない。にもかかわらず、これら多様なパートナーは、活動の対象を部分的に共有し、互いの活動を柔軟かつ即興的に協調させることによって、協働の活動を創り出している。このように異なる個人や組織が緩やかにつながり、特定の個人や固定した組織がコントロールの中心になるわけではなく、活動の主導権を刻々変化させながら行う協働の行為は、エンゲストロームによって、「結び目（knot）」の創発、すなわち「ネットワーク（knotworking）」と喩えられ、その特質が分析されている（Engeström, 2006, 2008; Engeström, Engeström, & Vähäaho; 1999; 山住・エンゲストローム, 2008）。ネットワークは、行為者や活動システムが、弱くしか結びついていないにもかかわらず、急遽、即興的に響きあい、協働の行為を脈打たせ、互いの間に結び目を結び、ほどき、また結んでゆくといった律動を繰り返してゆくようなつながりの創発なのである。

前節で述べたように、学校での震災学習は、語りえぬ記憶や伝達の不可能性という根源的な矛盾に直面し、それに挑戦するものとなる。そのさい、こうした矛盾の乗り越えを可能にするもののひとつが、柔軟かつ即興的で緩やかなつながりを創発

するネットワークングの実践であるように考えられる。ネットワークングが即興的な響きあいであるというのは、それが「ある部分とある部分のつながりによって予測不可能な何か新しいもの」（山住勝利, 2008, p. 187）を創発するからである。たとえば前節で分析した須磨高校の総合的な学習「被災地を歩く」では、生徒たちが学校を出て実際に被災地を「歩く」ことによって、震災の多数の痕跡を発見したり、再生に向け苦闘するさまざまな被災者と出会ったりする、いわば予測不可能で、つかまえておけない、即興的な響きあいのネットワークングが生じたといえる。それは、あらかじめ設計され決められていた結びつきではない。むしろ、「被災地を歩く」ことを通して、具体的で多様な被災者に対する生徒たちの関わりやつながりが、その場その場で即興的に生み出され、それによって深い亀裂と断絶を乗り越えるような震災学習が可能になったのである。

精道小学校での「語り継ぐ会」もまた、震災後に生まれた子どもたちによって震災の経験を「語り継ぐ」という同様の矛盾を帯びている。しかし、ここでも子どもたちは、学校外でさまざまな他者や世界と即興の出会いを経験するネットワークングによって、深い悲痛の記憶を語り互いに共有する震災学習を生み出している。たとえば、震災で亡くなった1年生の児童の遺族にインタビューを行ったさい、子どもたちは、その児童が地震の前日に書いた「先生あのね帳」と出会った（芦屋市立精道小学校, 2005, pp. 141-142）。そこには、明日を楽しみにしていた児童の「言葉」が記されていた。しかし、地震のために、その明日はこの子どもには訪れなかった。子どもたちは「語り継ぐ会」の発表で、この子どもの「言葉」を教師や他の子どもたちに伝えることを行った。このように共感と連帯のネットワークングが、あらかじめ設定されてはいなかった新しい「言葉」の結び目、もといえ「存在」の新たな結び目を即興的に紡ぎ出したと考えられよう。

前節で見たように、ヨネヤマ（Yoneyama, 1992）は、広島の実験者が自らの経験を言葉で語るときのむなしさを明らかにしている。しかし、この無力感にもかかわらず、原爆の生存者たちは、「語りの実践」への関与を呼び起こされ続ける。その動機を、ヨネヤマは、被爆者が自らの奥底に抱く、和解できない怒りや異議であるとする。そ

のため、経験の真正な意味を伝達することの可能性に対するペシミズムにもかかわらず、生存者はカストロフィの経験を物語るのだ。ヨネヤマはこうしている。

何の意味もない死を死んでゆく人などおらず、すべての生ける者は、たとえ見たところでは「不条理」な死に遭遇しようとも、生の痕跡を残さずに不慮に死んでゆくということはない。彼ら、彼女らの存在の意味は、その痕跡から、取り戻されることができるのである。(Yoneyama, 1992, p. 18)

ネットワーキングによる震災学習もまた、たとえば前述の明日を楽しみにしていた子どもの言葉との結び目のように、「不条理」な死に遭遇した人々の「生の痕跡」に声を賦与しようとする試みなのである。それは、震災がもたらした喪失と不在の「痕跡」からその存在の意味を回復しようとする「足場」を創り出すだろう。その「足場」とは、ほかならない歴史の「証言者 (witness)」というものだ。阪神・淡路大震災の発生から18年後の今日まで持続的に実践されている、精道小学校での「震災を語り継ぐ会」は、震災を知らない子どもたちに、歴史の証言者としての足場をもたらすネットワーキングによって、語りえない記憶が孕む矛盾を乗り越えて「語り継ぐ」こと、つまり震災の経験を互いに分ちあって共有し、広めてゆく集団的・協働的な創造活動というものに取り組んでいるのである。

次節では、こうした阪神・淡路大震災の経験から学ぶ教育と根底で共鳴する、東日本大震災の被災地での復興への学習を取り上げ、それが照らし出す学校における学習の新たな可能性を検討することにしたい。

3 復興への学習と持続可能な未来の担い手の育成

これまで論じてきたように、震災体験からの教育は、ネットワーキングを通じたハイブリッドな学習活動を創造している。こうした結び目の中の震災学習は、「社会的に孤立した学校」における「教科書の知識や正しい答えの獲得に閉ざされた形式的な学習」を特徴とする、伝統的な学習の制度的境界を拡張しうるものである。ここでエンゲ

ストロームが活動理論研究の基本的な枠組みとして提唱している「集団的活動システム (collective activity system)」(Engeström, 1987, p. 78=1999, p. 79)のモデルを援用するならば、震災学習における拡張は、次の図1のように表すことができる。

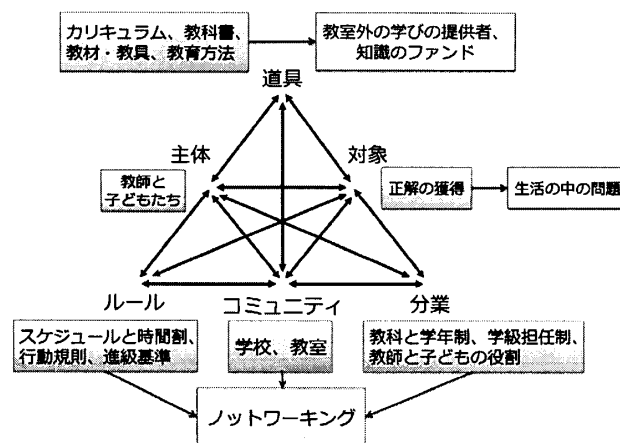


図1 ネットワーキングによる震災学習の拡張

活動理論がとらえようとする活動とは、短期的な目標を達成する個々バラバラの「個人的な行為 (action)」とはちがひ、「対象」を共有しそれを長期的に探究してゆく集団的な活動である。それは、活動システムのモデルにあるように、「道具 (instrument)」(文化的な人工物、つまりツールや記号、言語やシンボル、コンセプトやモデル、アイデアやビジョン、テクノロジーなど) に媒介され、対象に向けて動機づけられて歴史的に進化してゆく活動なのである。同時に、活動は、その深層の社会的基盤として、「コミュニティ」「ルール」「分業」の諸要素にも媒介されている。図1は、こうした活動システムのモデルを用いて、カプセル化した伝統的な学校学習の活動システムが、震災学習においてどのように拡張するかを矢印によって示したものである。震災学習は、ネットワーキングを通して、正しい答えの獲得や教室の壁に閉ざされた「コミュニティ」「ルール」「分業」の境界を打ち破り、学校外の多様な他者や社会的世界とのつながりを「道具」にして、震災体験が私たちの生活と未来に対してもちうる意味を「対象」とした協働の探究へと拡張することが可能である。

こうしてネットワーキングの中の学習では、学校外のコミュニティや組織、参加者は、いわば「学びの提供者」となって、その時々に変化・交代しながら活動のイニシアティブを発揮する。ネットワーキングは、教室内外で、学びの潜在的に

多様な資源を結びつけ互いにやり取りさせることによって、図1に示したように「教室外の学びの提供者」という新たな「道具」を活動システムにもたらしものになる (Yamazumi, in press)。こうした資源は、ルイス・モールとジェイムズ・グリーンバーグが「知識のファンド (funds of knowledge)」(Moll & Greenberg, 1990) と呼んだものに相当する。

このように震災学習は、現実の社会問題の探究や未来の生活の想像を、カリキュラムと学習の重要な対象内容としてゆく学校の拡張といえるものである。それは、外部のコミュニティや組織と結びあい、社会的な取り組みと連携するような拡張的学習を生み出す学校のあり方といえる。また、震災体験からの学習と教育は、高橋勝がいうような学校のパラダイム転換、すなわち「学校を、閉鎖的で一元的な〈機能空間〉から、開放的で多元的な〈意味空間〉へと組みかえていくこと」(高橋, 1997, p. ii) をもたらしうるものである。

こうした学校のあり方は、戦後まもなくの教育改革の中で、「地域社会学校」(石山, 1949; 梅根, 1951) として提起されたものにきわめてよく似ている。その主唱者であった梅根悟は、「新しい学校は…、地域社会がよりよき地域社会になるためのサービス・センター」(梅根, 1951, p. 357) になると述べている。それは、教師と生徒が「協力者」として一緒になり、「そこに生活しつつ、たえず生活を高め、社会を改善してゆく」ように「研究」や「プロジェクト」に取り組むものである (pp. 358-359)。梅根は、そのようなあり方こそを「長幼一体の生活学校」(p. 359) と呼んでいる。

また、今日、地域社会学校や生活学校の構想を引き継ぐ典型例として、ユネスコ・スクール (ASPnet: Associated Schools Project Network) を中心に全国各地で進められている「持続発展教育」(以下、ESD という) の実践 (参照、ESD 教材活用ガイド制作プロジェクト委員会, 2009) があることができる。ここでは、「地域を題材にした、地域に根ざした学習」が、地域の「価値ある教育資源」を活用して展開されている (多田・石田・手島, 2008, pp. 44-50)。こうした持続可能な地域教育の中でも、特筆に値する実践が、宮城県気仙沼市において市内のほとんどの小・中学校が参加するESDのプロジェクト、「メビウス」だった。「メビウス」は、「子どもの探求心やニーズに応じた

深まりのある学習」を実現するため、「非公的教育」の領域において、NPOや産業団体、行政機関、専門機関などと協働して、学習の「知識ベースとなる地域ネットワークを構築」するものとなっていた (及川ほか, 2009, p. 3)。

そうした中、2011年3月11日に発生した東日本大震災によって、気仙沼市は想像を絶する大津波と火災に見舞われた。気仙沼市教育委員会の及川幸彦は、2011年4月21日、「教育の再生は、地域の復興を牽引する」との想いでなされた、市内全小中学校の一斉再開までの道のりについて、次のように述べている。「…気仙沼市の教職員は、この未曾有の困難の中でも、互いに協力しながら、『子供たちの命を守るために』、また、『地域住民の避難のために』、そして、『学校と教育の再生のために』、持てる力の全てを注ぎ込んで、使命を果たそうと努力した」(及川, 2012, p. 11)。また、及川は、これまでの気仙沼市におけるESDの取り組みが、震災の中で次のように子どもたちによって生かされたことを指摘している。

一方、生徒たちも、防災教育やESD等のこれまでの学習経験を生かし、避難所や各学校でのお年寄りのお世話や炊き出しの手伝い、瓦礫の片付けやトイレの清掃、そして、避難所の慰問コンサートなど、それぞれ自分たちができることを精一杯がんばり、地域の復旧復興に大きく貢献したのである。(及川, 2012, p. 11)

こうして気仙沼市では、現在、東日本大震災からの復興へ向けての学習と教育を、これまで蓄積されてきたESD実践の成果と結びつけることによって、それをさらに発展させるような震災学習を展開することが構想されている。ここでは、地域全体で子どもたちを「持続可能な未来の担い手」として育成することがめざされており、そのために「地域に根ざした体験・探究的な学習アプローチ」が必要とされている (及川, 2012, p. 12)。つまり、気仙沼市の学校における復興への学習は、「持続可能な未来の担い手」を育むESDの理念を、地域における創造的な復興プロセスへと現実的・具体的に拡張してゆこうとするものなのである。実際、復興への学習が対象として向かってゆく「キーコンセプト」が次のように考えられてい

る。

…①自助や共助の力を育む防災教育、②自然と共生した暮らし、③地域の豊かな恵みを生かした街づくり、④地域の伝統や文化の再生、⑤世界と結ぶコミュニケーション能力、そして⑥自分たちの未来をデザインする力、さらには、それを実現するための⑦コミュニティーとの絆やグローバルネットワークの構築など…。(及川, 2012, p.12)

かつてジョン・デューイは、学校を民主ラテックな社会がそこにおいて建設されてゆく場所と考え、それを地域社会の「ソーシャル・センターとしての学校」というイメージで語った(Dewey, 1902)。復興への学習の取り組みもまた、学校が社会変化に果たす積極的な役割を強く再認識させるものである。それは、私たちの社会と生活の新たなあり方、つまり「^{サステイナブル・リビング}持続可能な生き方」(Stone & Center for Ecoliteracy, 2009)に向けて、学校が社会変化の担い手となるような新しい教育実践を開発することへつながっている(「社会変化の担い手としての学校」という考え方について、詳しくは、関西大学人間活動理論研究センター, 2009; Yamazumi, 2010aを参照)。復興への学習の取り組みは、こうして、学校が新たな地域創造のための協働活動の創造へ積極的に貢献することによって、「持続可能な未来の担い手」を育成する場所へと拡張してゆく可能性を照らし出すのである。

おわりに

阪神・淡路大震災や東日本大震災のようなカラストロフィに地域社会が対処することを、ラファエルは「災害サブカルチャー」の創造ととらえている(Raphael, 1986, pp. 38-39=1989, pp. 66-67)。こうしたサブカルチャーを創り出すことは、地域社会と個人が災害の危険性を認識し、備えのあり方を理解する上で、大きな力になる。

岩崎信彦は、災害を受けとめる人々の心の起点に、「大切な人」を突然失うことに対する「喪の作業」があり、それが「災害文化」のひとつの源流になっていることを指摘している(岩崎, 2008, p.17)。ここでの「喪の作業」は、しかし、「被災者の悲しみや苦しみを丸ごと共有する」ことではなく、少しずつ「それぞれに〈分有〉していこ

う」というものである(p.22)。こうして、岩崎は、「悲しみと苦しみを〈分有〉しあい、それを広げつないでいくネットワークの思想」が、人々が相互に支えあう「災害文化」の基盤を創り出すと考えるのである(p.22)。

本論文において三つの事例にそくして検討したように、学校での震災学習は、語りえぬ記憶や伝達の不可能性という根源的な亀裂と断絶に直面しつつもそれに挑戦し、その矛盾を乗り越え、震災の経験を互いに分かちあって共有し、広めてゆくような災害文化の創造を実践的に試みるものである。それは、子どもたちと学校内外のパートナーが協働・交流して新たな支えあいの文化創造に参加し、地域社会のよりよい変化に関わる学習活動を生み出すのである。

以上、分析してきた、学校での震災学習の試みは、そのいずれもが実践にあたり、多くの困難や矛盾に直面しながらも、学校学習の制度的境界を超え出るようなイノベーションを生み出すものとなっていた。それぞれの成果の重要な要因と考えられるのが、学校外の多様で異質な世界との即興的なつながりや協働を創発させるネットワークである。子どもたちは、こうした学びの結び目の中で、学校の外側に存在する多様な他者や社会的世界とオープンに出会うことができ、そこから外の世界にある他なるものやさまざまな他者に対して共感的な関心を抱いて関わり、連帯的な行為を発達させることができるのである(参照、山住勝利, 2008, pp.196-198)。

このようなネットワークによる学習の創造は、震災体験からの学習と教育についてはもちろんのこと、それを超え、学校における学習のイノベーションを普遍的に探ってゆく上でも有効である。学校は、地域で取り組まれている持続可能な未来を創るためのアクティビズム(積極的行動主義)と連携するネットワークによって、子どもたちに周りの社会や自分たちの生活と能動的に関わる「足場」となることができるといえよう。学校がネットワークによって創り出すこうした「足場」こそ、子どもたちがさまざまな他者や外の社会と多様につながり、それに共感し連帯することを通して、自分たちの生活や未来を協働で創造してゆくための学習の拠り所になるのである。

付記

本論文は、2012年度～2014年度 科学研究費(基盤研究(B))「子どもを中心とした地域創造のための協働学習活動——活動理論にもとづく研究開発——」(研究代表者：山住勝広、課題番号：24330228)の研究成果の一部である。支援に対し、記して感謝したい。

引用・参考文献

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research, 81*, 132-169.
- 芦屋市立精道小学校 (2005). 「阪神・淡路大震災追悼式を自分たちの手で」兵庫県教育委員会編『震災を越えて——教育の創造的復興10年と明日への歩み』(pp. 141-142) 兵庫県教育委員会.
- 芦屋市立精道小学校 (2009). 「命の尊さを学び、祈りを届けるために」『広報消防基金』No. 171, 47-49.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London: Routledge/Falmer. = (2006). 山住勝広・比留間太白訳『ヴィゴツキーと教育学』関西大学出版部.
- Dewey, J. (1902). School as social center. *The Elementary School Teacher, 3* (2), 73-86.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit. = (1999). 山住勝広ほか訳『拡張による学習——活動理論からのアプローチ』新曜社.
- Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and Instruction: An International Journal, 1*, 243-259.
- Engeström, Y. (2006). Development, movement and agency: Breaking away into mycorrhizae activities. In K. Yamazumi (Ed.), *Building activity theory in practice: Toward the next generation* (pp. 1-43). Suita, Osaka: Center for Human Activity Theory, Kansai University.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2009). The future of activity theory: A rough draft. In A. Sannino, H. Daniels, & K. D. Gutiérrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 303-328). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Vähäaho, T. (1999). When the center does not hold: The importance of knotworking. In S. Chaiklin, M. Hedegaard, & U. J. Jensen (Eds.), *Activity theory and social practice: Cultural-historical approaches*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review, 5*, 1-24.
- ESD教材活用ガイド制作プロジェクト委員会 (2009). 『ESD教材活用ガイド——持続可能な未来への希望』ユネスコ・アジア文化センター.
- 石山脩平 (1949). 『地域社会学校』金子書房.
- 岩崎信彦 (2008). 「悲しみは伝えることができるか？」岩崎信彦・田中泰雄・林勲男・村井雅清編『災害と共に生きる文化と教育——〈大震災〉からの^{メッセージ}伝言』(pp. 14-23) 昭和堂.
- 関西大学人間活動理論研究センター編・山住勝広監修 (2009). 『学びあう食育——子どもたちのニュースクール』中央公論新社.
- 河田恵昭 (2011). 「危険社会から安全・安心社会をめざして」内橋克人編『大震災のなかで——私たちは何をすべきか』(pp. 246-253) 岩波書店.
- Moll, L. C., & Greenberg, J. B. (1990). Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction. In L. S. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 319-348). Cambridge: Cambridge University Press.
- 中井久夫・磯崎新 (1998). 「悲劇に抗する建築に向けて」『批評空間』第II期第19号, 146-159.
- 成田龍一 (1996). 「関東大震災のメタヒストリーのために——報道・哀話・美談」『思想』866号, 61-90.
- 野家啓一 (1998). 「歴史のナラトロジー」野家啓一編『新・哲学講義8 歴史と終末論』(pp. 1-76) 岩波書店.
- 及川幸彦 (2012). 「気仙沼市の東日本大震災から

- の教育復興への道のり」小野寺隆成ほか編集『記録「東日本大震災」被災から前進するために』(pp.10-13) 気仙沼市立学校長会・気仙沼市教育委員会・宮城教育大学。
- 及川幸彦ほか編集 (2009). 『メビウス——持続可能な循環 2002-2009』 気仙沼市教育委員会・宮城教育大学・文部科学省日本ユネスコ国内委員会。
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human science*. Albany: State University of New York Press.
- Raphael, B. (1986). *When disaster strikes: How individuals and communities cope with catastrophe*. New York: Basic Books. = (1989). 石丸正訳『災害の襲うとき——カタストロフィの精神医学』みすず書房。
- Sannino, A., Daniels, H., & Gutiérrez, K. D. (Eds.) (2009). *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spinuzzi, C. (2012). Working alone together: Coworking as emergent collaborative activity. *Journal of Business and Technical Communication*, 26 (4), 399-441.
- Stone, M. K., & Center for Ecoliteracy (2009). *Smart by nature: Schooling for sustainability*. Healdsburg: Watershed Media.
- 須磨高校 (1998). 『被災地を歩く』神戸市立須磨高等学校。
- 多田孝志・手島利夫・石田好広 (2008). 『未来をつくる教育ESDのすすめ——持続可能な未来を構築するために』日本標準。
- 高橋勝 (1997). 『学校のパラダイム転換——〈機能空間〉から〈意味空間〉へ』川島書店。
- Tsui, A. B. M., & Law, D. Y. K. (2007). Learning as boundary-crossing in school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1289-1301.
- 梅根悟 (1951). 『新教育への道』(改訂増補版) 誠文堂新光社。
- 山住勝広 (1998). 『教科学習の社会文化的構成——発達的教育研究のヴィゴツキー的アプローチ』勁草書房。
- Yamazumi, K. (2001). Orchestrating voices and crossing boundaries in educational practice: Dialogic research on learning about the Kobe Earthquake. In M. Hedegaard (Ed.), *Learning in classrooms: A cultural-historical approach* (pp.97-120). Aarhus: Aarhus University Press.
- 山住勝広 (2004). 『活動理論と教育実践の創造——拡張的学習へ』関西大学出版部。
- Yamazumi, K. (2006). Activity theory and the transformation of pedagogic practice. *Educational Studies in Japan: International Yearbook of Japanese Educational Research Association*, 1, 77-90.
- 山住勝広 (2008). 「ネットワークからネットワークへ——活動理論の新しい世代」山住勝広・エンゲストローム, Y. 共編著『ネットワーク——結び合う人間活動の創造へ』(pp. 1-57) 新曜社。
- Yamazumi, K. (2008). A hybrid activity system as educational innovation. *Journal of Educational Change*, 9(4), 365-373.
- Yamazumi, K. (2009). Expansive agency in multi-activity collaboration. In A. Sannino, H. Daniels, & K. D. Gutiérrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 212-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yamazumi, K. (2010a). Schools that contribute to community revitalization. In K. Yamazumi (Ed.), *Activity theory and fostering learning: Developmental interventions in education and work* (pp. 133-160). Suita, Osaka: Center for Human Activity Theory, Kansai University.
- Yamazumi, K. (2010b). Toward an expansion of science education through real-life activities in Japan. In Y.-J. Lee (Ed.), *The world of science education: Handbook of research in Asia* (pp. 187-202). Rotterdam: Sense Publishers.
- Yamazumi, K. (in press). Beyond traditional school learning: Fostering agency and collective creativity in hybrid educational activities. In A. Sannino, & V. Ellis (Eds.), *Learning and collective creativity*. London: Routledge.
- 山住勝広・エンゲストローム, Y. 共編著

- (2008). 『ネットワーク——結び合う人間活動の創造へ』新曜社.
- Yamazumi, K., Engeström, Y., & Daniels, H. (Eds.) (2005). *New learning challenges: Going beyond the industrial age system of school and work*. Suita, Osaka: Kansai University Press.
- 山住勝広・山住勝利 (1999). 「哀悼する記憶——阪神大震災の死者の名を呼ぶために」『大阪教育大学紀要』第V部門, 第48巻第1号, 1-25.
- 山住勝利 (2008). 「コスモポリタニズム、アメリカ文学、外国語としての英語」山住勝広・エンゲストローム, Y. 共編著『ネットワーク——結び合う人間活動の創造へ』(pp.179-203) 新曜社.
- Yoneyama, L. (1992). *Hiroshima narratives and the politics of memory*. Ph.D. Dissertation, Stanford University.

Inexpressible Memories and Learning for Reconstruction: Between the Two Major Earthquake Disasters in Postwar Japan

YAMAZUMI Katsuhiko (*Kansai University*)

The two major earthquake disasters in the postwar period of Japan—the Great Hanshin-Awaji Earthquake (January 17, 1995) and the Great East Japan Earthquake (March 11, 2011)—were considerably different types of disasters; however, in terms of immense suffering and sorrow, both disasters caused deep and lasting scars in the survivors. For the survivors, this experience of severe grief is, in a sense, something that “cannot be put into words” or “cannot be narrated.” This is because even language and speech can be utterly useless in representing incidents and past experiences that an individual believes he or she has truly experienced. The problem here is the futility of communicating the original and authentic meaning of the experience.

Disaster learning activities conducted by teachers and children in schools involve confronting with and tackling a fundamental contradiction: how can such memories of deep sorrow be expressed and shared? In order to tackle the question of whether pedagogical practice can overcome such a contradiction, this article analyzed three cases of reconstruction-oriented learning. The article then sought to shed light on the role that can be played by learning activities, in which teachers and children participate, and their significance.

Drawing upon the framework of cultural-historical activity theory, the article analyzed teaching and learning from such experiences of disaster. Activity theory offers a conceptual framework that views the object-oriented collective activity system as the basic unit of analysis of human practices and development

as a rich source of ideas and tools for modeling future innovative activities. The results clarified the following characteristics of the pedagogical practice.

- Every pedagogical practice overcame the institutional boundaries of the so-called encapsulation of traditional school learning, which were sealed within the walls of textbooks and classroom.
- The “objects” of learning were expanded and an expansive learning activity toward the discovery and creation of problems in the real life-world of disasters was created.
- The activity created “knots” of collaboration and exchange with various communities, organizations, and participants outside school, which could be described figuratively as “knotworking” learning activities. Through this, children were given opportunities to meet and form bonds with the “providers of learning” who could offer learning that was different from textbooks.

Thus, disaster learning has the potentiality to create learning activities that will contribute toward changing surrounding communities and society for the better. This will be realized through forging knots between teachers, children, and a variety of partners outside school and helping to create a disaster subculture on the basis of new mutual support.

key words: disaster and school / learning for disaster reconstruction / activity theory / expansive learning / “knotworking”