

「命の教育」について考える哲学対話

— 被災後の学校で命の教育をするべきか? —

谷村千絵*

(キーワード: 防災教育, 災害, 命, 学校教育, 哲学対話)

1. はじめに

現代教育課題総合コースの大学院授業「教育実践フィールド研究」では、平成24年度から27年度までの4年間、鳴門市の小学校・幼稚園と連携して防災教育の実践を行った(谷村・太田2014, 谷村2016)。これらの実践ならびに研究の目的は、教員養成課程に在籍する学生たち、すなわち、将来の学校での防災教育の担い手たちから、予測不可能な災害に向き合う主体的な姿勢を引き出すことであった。学校と連携する防災教育における学生の学びのプロセス、主体的な姿勢の創発に関して、批判的在論(クリティカル・リアリズム)を分析視点として研究を行った(谷村2015, 2018)。これらの取り組みは完璧とはいえなかったが、目的は部分的には達成されたと考えている。ただし、後述するように、学校における防災教育には教師個人の主体性や意欲だけでは乗り越えられない壁があることも見えてきた。

以下では、2で4年間の「教育実践フィールド研究」で見えた学校の防災教育の課題について述べ、災害と学校の関係をとらえなおす必要性を示す。

次に、3では、大学院授業「現代の子どもと学校教育」について報告する。平成28年度4月の授業開始直後に熊本大地震が発生したことを契機として、この授業では「大災害直後の学校」をテーマにグループワークと哲学対話を実施した¹。本論文では、熊本地震発災後の学校でリアルタイムに起こる出来事を学生たちがどのように受け止めたか、また、その過程で学生から出された問い、「被災後の学校で命の教育をするべきか?」についてどのような哲学対話が行われ、学生たちの間にどのような思考が展開されたかを、学生の発表内容及びレポートを参照しながら報告、考察する。

2. 学校における防災教育の課題

「教育実践フィールド研究」の防災教育は、防災を主体的に、自分事としてとらえる教員の養成を目指した。こ

れは、いわば、個人の意識や主体性への働きかけを行ったものである。一方、教師の意識強化と主体性の育成だけでは十分に乗り越えられない課題として、以下の2点があることが分かった。

①人材の入れ替わり

「教育実践フィールド研究」では、授業として学校にかかわることが1年に限定される制約があった。また、もともと防災教育に特化した授業ではないこともあり、4年以上の継続が難しかった。そのため、防災に詳しい人材による継続的な取り組みが不可欠な課題については残されたままとなった²。

残された課題には、たとえば、地域の災害特性を踏まえた小学校6年間を通した防災教育カリキュラム作りがある。これは協力校の教員から学生に伝えられた要望である³。また、防災教育を校外学習として十分に行えていないが、児童が学校外にいるときの防災に強い懸念があるという協力校もあった。

こうした課題には、防災に詳しく、かつ学校と地域の双方に継続的に関わる人材が必要だろう。瀧川(2017)も示しているように、学校現場において防災に熱心な教員の異動が防災教育の一つの壁になっていることが示唆される。

② 体験と概念理解

「教育実践フィールド研究」では、「子どもが自分で自分の命を守れるようになること」を目標とする防災授業を幼稚園と小学校で実践した。そのためには様々な災害の危険性を「身体でわかる」こと、すなわち体験が重要になる。この課題に応えようと学生たちは試行錯誤を繰り返して広げた。いずれも創意工夫に富んだものであったが、対称的な二例を挙げたい。

一つは、本物のコンクリート・ブロックと屋根瓦を、それぞれ一つずつ教室にもちこみ、児童一人ひとりに持ち上げさせる授業である。ブロックや瓦の一個の重さを体験することで、それらが折り重なって崩壊することの危険性を体感的に想像できるよう授業は工夫されていた。

*鳴門教育大学 人間教育専攻

通学路に、ブロック塀や古い瓦屋根の家屋が多い地域の学校であった。実際の災害時に起こりうる状況の、ほんのわずかな一部分を切り取り、それを体験させるものであった。

他方、通学中に災害にあう状況をまるごと体験するシミュレーション授業もあった。予想される被災状況をシナリオ化し、体育館で段ボール等を使って疑似的な街と通学路を作り、音声を用いたり、ハプニングイベントを用意したりするなど演出を凝らして、学生たち（現職教員も含まれる）は完成度の高いシミュレーション状況を作り出した。児童たちは、肅々と、緊張感をもってグループで、シミュレーションを行った。

ブロックと瓦を持ち上げる授業と、まるごとシミュレーションの授業とを、比較考察してみたい。前者は、ブロック一つ、瓦一枚の重さを実際に体験させることから、「重さ」やそれにとまなう「危なさ」を児童が五感や想像力を働かせてつかみ、災害時への構えを形成することを期待している。後者のまるごとシミュレーションは、それとは対照的に、学生（教師）が教えたい「通学路の危険性」という概念を児童が理解するための装置である。実際には、段ボールの信号機が倒れている（信号がつかない）、段ボールの瓦がパラパラと落ちてくる、車（に見立てた人）が突然、走ってくるという体験になっている。厳密に言えば、それらを通学時の「非日常」や「予想外の出来事」として「見立てる」体験を児童は行い、それを通して「通学路の危険性」を理解したとされている。

概念理解を目的とする授業観に照らせば、まるごとシミュレーションの授業は、完成度の高い授業であった。他方、災害を概念ではなく実在としてとらえ、感性を総動員して向き合うことを追求するならば、まるごとシミュレーションは、瓦一枚の重さを体験するリアリティにかなわないようにも思われた。

①で指摘した教員の異動システムと②で指摘した概念理解を目的とする教育観は、日本の学校教育の根幹にあるものである。異動システムは国外からは教員の資質向上のための優れたシステムとして称賛もされている（クレハン2017）。効率よく概念理解へと到達する学習方法も日本は優秀とされ、今日では日本型カリキュラムの国外輸出がなされているほどである。しかし、この2点は、防災教育を地域特性に根差した実質的でよりリアルなものに練り上げていく際には、上にのべたように壁となったり、迂回することになったりする。とはいえ、異動システムや概念理解を目的とする教育観を覆すほどの徹底した防災教育を学校で行うことが必要なのだろうか？

平成31年度より、教員養成課程において安全教育の一環として防災を学ぶことが必修化され、教師が災害や防災に関する素養を高めることが求められている。防災教育に取り組む学校も増えている。しかしながら、これら

が異動システムや概念理解を目的とする教育観を覆すほど徹底したものとして考えられているかどうかは定かではない。そして、そうした根本的な改革を、ただでさえ「忙しい日本の学校」に求めてよいのかどうか慎重に考えるべき問題であろう。

むしろ、このような現状において、今日必要とすべきなのは、現状の学校は災害にどの程度、どのように向き合うことができるのか、という実質的な議論ではないだろうか。この問いに対する社会における共通見解は、未だ用意されていないと筆者は考えている。そのようななかで、教師を目指す学生と共に、まずは一人一人が考え始めてみてはどうだろうか。平成28年度の「現代の子どもと学校教育」の実践は、このような考えをもとにデザインしたものである。

3. 「現代の子どもと学校教育」－熊本地震からの学び－

平成28年度の大学院授業「現代の子どもと学校教育」では、4月にオリエンテーションと哲学対話の説明を行った。4月下旬、熊本地震が発生する。授業では、連休中に熊本地震のニュースに触れる機会が増えることを踏まえて、下記の課題を出した。そして、6月中旬までの講義期間の前半に、災害と学校というテーマでグループワーク3コマと哲学対話2コマを行った。

この取り組みは、熊本地震の発災を契機として、学校教育が、どの程度、そしてどのように災害に向き合うべきなのかという問いを、教員を目指す学生たちとともに考えてみる、というものであった。

授業では、対話的に思考を深め広げていくための手法としてグループワークと哲学対話を取り入れた。以下では、学生たちのグループワークとそこから生まれた問い、そしてその問いをめぐる哲学対話から生まれた見解について報告する。そして、学生のレポートをもとに、学校教育と災害の関係について若干の考察を加えたい。

熊本地震の発生を踏まえて、5月の連休中に出した課題は以下のとおりである。

<課題>

熊本地震に関するテレビ、新聞、ラジオ、インターネット、SNSの情報から、子ども、教師、学校にかかわるものを集め、自分の考えや、感じたことを併せて発表する。

5月の連休明けの授業時、4人×4のグループに分かれて、この課題についてグループでシェアリングを行い、グループごとに発表を行った。その際、事実と意見を分

けて整理して発表すること、4人の視点が違う場合、取りこぼしなくシェアして、すべて発表することに注意を促した。

以下に学生たちの発表内容の概要を示す。どのグループも、子ども、教師、学校の3つを柱として発表を行った。

子どもについて、まず挙げられているのが、災害のストレスの大きさである。絵本や紙芝居を見せる、一緒に遊ぶ、スポーツをする、次の地震発生時にどうしたらいいかという見通しを伝える、安心スペースを設ける、校舎のひび割れを隠す、芸能人が訪問して元気づける、カウンセリングを行うなど、いろいろな対策がとられていることが伝えられた。被災した子どもやボランティアの女性を対象とした性的ハラスメントが生じたという重いニュースもあり、避難所で死角スペースを作らない等の方策が考えられていたことも分かった。また、SNSなどを通じて中高生が情報をやり取りして支援に活用するなど、避難所で子どもたちが活躍するニュースも多くあった。被災した子どもにもできることはある、と発表で強調したグループもあった。

教師については、避難所の巡回等の業務の負担が増すこと、学校のスケジュールを再編することの大変さ、被災状況が異なる子ども一人一人への対応の大変さなど挙げられた。通常授業と心のケアのどちらを優先させるべきか、子どもの安否確認の業務に加えて、地震に恐怖を覚えた子どもの心に寄り添い、校舎のひび割れを隠す教員たちの姿に、子どもを守る姿勢を強く感じたとの発表もあった。宮城県の小学校など、被災経験のある学校から支援の教員が派遣されたというニュースも取り上げられた。こうした教師の動きを、災害後の「奉仕者」としてまとめたグループもあった。また、「あらゆる立場にかかわることによって教師が板挟みになっている」と発表したグループもある。また、被災体験を踏まえて、災害や命に関する授業を行うべきではないのか、という意見も出された。

学校については、連休明けでまだ多くの学校が休校になっている状況であったためか、学校再開に関する情報が多かった。学校が避難所になった場合の運営の負担、避難所スペースの問題、授業再開と避難所運営の葛藤、そして、いつ学校を再開して「避難所」ではなく「いつもの学校」に戻すのか、という決断の難しさ。大学の寄宿舎崩壊のニュースをはじめ、校舎の耐震性問題も挙げられた。授業料や奨学金の問題、また、被災した校舎を取り壊すか、記念碑として残すかという葛藤、また、他県の学校で熊本への募金活動をしているというニュースも取り上げられた。

メディアを通じた間接的な情報収集ではあるが、大きな災害の後、被災した学校では刻々と状況が変わり問題

が噴出し、錯綜した状況が続いていることが分かった。学生たちは大変さの一端を感じたようであった。同時に様々なNPOの活動や災害ボランティア、専門家支援、学校間支援が存在することを知ったようであった。

4. 被災した学校での「命の教育」について — 学生たちの哲学対話 —

この発表を踏まえて、授業では16名全員参加の哲学対話を行った。対話のテーマは、発表の中で出された問いをもとに、次のようなものとした。

〈哲学対話の問い〉

被災後の学校で授業が再開されたとき、通常の授業を行うのではなく、より現実味をもって学べる災害や命に関する授業を行うほうがよいのではないのか。

哲学対話では、最後に全員が同じ答えに至ることを求めている。また、上記の問いから派生するトピックにも自由に話を展開してよいというルールで行った。

まず、一円になって座り、上記の問いを出したグループの学生に、問いの背景を口頭で説明してもらい、そこから、この問いについて様々な意見を出しあった。

この問いを出したグループの学生の説明を、要約すると以下のようなものとなる。

通常の道徳や人権教育で行われる命の教育、そして学校行事の避難訓練などの防災教育は、内容の重さや重要性に比べ、実際の学習はその表面をなぞるだけのものになりがちである。それに対して、被災後の学校では、子どもたち一人ひとりに命や防災の意義について、もっともリアルに考えさせることのできる、よいタイミングであるように思われる。被災後の大変な状況だからこそ、画一的な授業カリキュラムに縛られるのではなく、現場に合う柔軟な教育をすることが学校に求められるのではないのか。

このような意見に対して、哲学対話で最初に多くの意見が集中したのは、被災によって肉親を失うなど、死に直面する過酷な体験をした子どもには、そうした授業がかえって辛いのではないのか、というものである。子どもの心のケアを大事にしなければならない、という意見に反対の意見は出なかった。被災した子どもの心のケアを目的とする、絵本を使った授業（災害、命がテーマ）を紹介した学生もあった。

また、死に直面するということは、いったい、私たちにとってどのような体験であるのか、ということについても、いろいろな意見が出された。自分の身近な人の死についていまだに分からず語り得ない何かがあるという意見、被災地から転校してきた級友にどのような気遣い

をすればよいのかわからなかったという体験談もあり、また、東日本大震災のときに仙台の高校生であった学生は、高校で通常の授業が元通り再開されたときに日常が戻ってきたように感じられ安堵した、という体験を語った。

授業者（筆者）は、この哲学対話の途中で、被災した地域では教師もまた一人の被災者であるという意見を出した。

災害や死というテーマは、日常と非日常の境目に、私たちが放り込む。そのような状況においては、学校という場所そのものが救いであって日常を取り戻す手がかりだという意見は、何人かの学生に深く響いたようだった。

5. レポートから

哲学対話のあと、学生にレポート課題を出した。大テーマは「災害と子ども、教師、学校」とし、各々自分のレポートに独自のタイトルを付け、この授業を通して考えたことを自由に述べるものとした。

提出されたレポートを内容によってグループ分けをすると、以下ようになる。

- ・被災後の学校での命の教育について（12人）
- ・災害時における教師について（2人）
- ・その他（2人）

ここでは、命の教育についてまとめた12人のレポート内容について、さらに詳しく見ていきたい。その前に、それ以外のテーマを論じた4人について、レポートのタイトルを紹介しておく。災害時における教師については、「災害にあった子どもたちに学校や教師ができること」、「教師とは？－災害時における位置づけ－」、そして、その他としては、「子どもを中心とした被災地のケア環境づくり」、「災害時における3つの立場と6つの視点」（筆者注：災害時には日常の人間関係が不安定なものになる、というテーマ）であった。これらもまた、学校での防災を考えていくうえで重要な論点である。

命の教育についてレポートを書いた12人のうち、最も多かったのは、被災後の学校で命の教育を行うことに賛成し、しかし、子どもの心のケアを重視することや一人一人の状況に寄り添うことなどの条件を付けるものである。いわば、「命の教育」と「心のケア」の両立（折衷案）を提案するものであった。12人中7人であった。

残り5人のうち、2人は被災後の学校での「命の教育」について重要性や必要性を認めながら結論を保留している。一人は「分からないので考え続ける」とし（1人）、もう一人は、被災後の学校ではなく、被災はせず災害報道にふれている子どもたちに対する命の教育を論じた（1人）。残りの3名は、「命の教育」と「心のケア」ともに消極的な意見であった。

以下では、上記のうち「命の教育」推進派のなかでも折衷案を超える積極的な意見を述べた者から2人、消極派から2人の計4人のレポートを要約にて紹介する。

順番は、以下のようにならべている。まず推進派から、「命の教育」は「心のケア」にも通じると主張するA、学校という場所の公助、共助の意味を提示し、子どもの声、思いを聴く「命の教育」を提案するB、次に消極派からは「心のケア」か「命の授業」かの選択の手前に戻り、子どもの居場所として学校の意味を主張するC、そして、災害による死を受け止めることについて論じ、学校の「教える」という行為に問いを投げかけるDである。タイトルはそのままであるが、それぞれの主張の違いが際立つように、筆者が（ ）内に副題を付した。

A 被災直後に被災地で命の教育をすることについて（心のケアに通じる命の教育）

熊本地震が起り復興もままならないうちに学校が再開したニュースに、授業よりも大切なことがあるのではないかと感じた。校舎や体育館が避難所として使用されているなかで、子どもにも復興に向けてできることがあるはずだ。学校を再開せざるを得ないなら、そこで何を教えるべきか。従来通りの教科教育に子どもたちは集中できないかもしれない。目の前に切実な問題としてある震災、そして命の教育を行うことが必要ではないか。

普段の道徳の時間などで行われる「命の授業」は表面的なものに留まり、形式化している。それは「命」というものの存在を子どもたちが実感していないからであろう。震災で家族や自らの命が危機にさらされている時こそ、命の教育が行われるべきである。しかし、家族や親族を亡くした子どもたちにとっては、心に傷を負い、トラウマとなってしまう恐れがある。折衷案として、被災地とは離れた地域で行うという案や、物語などの教材を通した方法などが考えられる。しかし、そのようにしてしまえば、結局「他人事」で済まされてしまわないか。たしかに、子どもの心の傷のケアは必要だ。しかし、命の教育と子どもの心のケアは、対立するものではなく、両立できるものである。もっと踏み込んで言えば、命の教育を通して子どもの心のケアを行うことも可能ではないか。

家族を亡くして悲しんでいる子どもが、他の子どもの意見を聞いて、そういう考え方もあるのかと知り、気が少し楽になるかもしれない。周囲の子どもにとっては、その子どもの気持ちに触れるきっかけになるかもしれないし、一人で抱え込んでいてどうしようもなかった感情を、周囲の助けを借りて落ち着かせることができるかもしれない。もちろん、教師の一方的な考えではなく、子どもの思いを尊重し、それに添うことを忘れてはいけない。子どもの孤立感を高めるのではなく解消するために

も、授業で命について考えることの意義はあるといえる。

B 子どもに「災害」や「死」を教えるべきか？（公助、共助の場としての学校）

「災害が生じたときだからこそ、学校は普通であってほしい」という意見には、深く考えさせられた。確かに、突然、眼前に姿を現した「災害」によって、「非日常」という渦の中に突き落とされた子ども達は、「非日常」という「カタストロフィ」から光明を見出し、「日常」を取り戻そうとする。そして、その時に、「いつもの」もの、場所、人がいる、あることによって、救われるだろう。災害が生じて、しばらくは「普通」の場所を維持し、個々に「ケア」していくべきであろう。

だが、そのまま「普通」を維持すべきだとは思えない。というのも「普通」を維持するためには「非日常」を排するために、口を噤むことが必要となる。その結果、公助、共助する「場」、寄り所となる「場」という性格を学校は放棄することとなる。最初の内は、自ら、向き合い、「悲哀の仕事」を遂げることが必要であるが、その後は、共に向き合い、生じた感情を共有することが、学校の性格からも必要ではないか。

「子どもに死を教えるなんて」という意見も理解できる。だが、「子どものために」を錦の御旗の様にするのは、子どもに対する冒涇ではないか。「何となくパパを思い出して、いないだときびしくなるから、海はきらい」という様に、子どもは子どもなりに考えている。私は、子どもを信じる事、子どもの声を聴くことが必要と考える。「ケア」も必要だが、暫くした後には、たとえ「死」についてのことであったとしても、子どもの声を聴き、彼らの思いを汲み、共有すべきであると考えている。子ども自身も持っている知識や思いなどを信じるのが大切だと思う。そうすることによって当事者意識もあり、より学びが深まるのではないだろうか。

C 命の教育の必要性（必要性への懐疑）

実際に家族などが“死”に直面した時、学校で改めて命の教育をするべきかと考えたとき、学校は唯一の心の逃げ場であることが重要だと考える。家族などの“死”に直面しても、個人の意志とは関係なく、テレビやインターネットなどで、見たくなくても死が見えてしまう。その度に、死に直面した人だけが感じる孤独やつらさ、やるせない気持ちがあると思う。震災後に学校現場で命を教えることは、考えるいい機会にはなると思うが、死に直面した生徒にとっては、本当に必要なのか。授業よりも心のケアが大切であるとも考えられるが、その心のケアとは、どういったモノなのかとも疑問に思う。またそれは、“死”に直面した生徒にしなければいけないのか、とも思う。私は、第三者が心のケアをする為になんか行動

することより、心のケア＝何も言わずに受け入れてあげることが大切だと思う。被災し、“死”に直面した人しか、同じ痛みを分かってもらえないと思う人もいると考えるからだ。（他人は人と比較する所があるから。）

震災後、様々な事情があり死を受け入れない生徒に、命の教育を行うことはもっと傷を深くする。震災後だからこそ、学校、教師は、今まで通りの当たり前の学校をあえて演じてあげることが大切であると思う。学校だけが現実から少し遠ざけてくれる、自分の居場所であると少しでも思えることが最終的に心のケアになると思う。

D 命の教育とは（それは一体、何なのか）

人間が生きていく中で、子どもたちが生きていく中で、必ず人の死というものに触れることはある。そのことが、災害の渦中では、よりリアルに、より身近に起こる可能性が高くなる。では、教師という立場で考えたとき、人の死を通して、命の何を伝えるべきなのか。

道徳の授業などでは、人の死や動物の死などを通して「命の大切さ」を伝えることが多い。しかし、災害の中で、身近な人間（家族、仲間）を亡くしてしまった人（子ども）は、「命の大切さ」について、身をもって、誰よりも強く、体験しているはずである。又、自分自身の周りの人間が亡くなっていなくても、友人が落ち込んでいる姿、元気のない姿を見たら、小学生でも、幼稚園児でも、何か感じることはあると思う。そこに教師が「教育」として、何かを働きかけることは必要なのだろうか。

災害によって誰かを亡くした子どもたちが悲しみや絶望、やりきれない気持ちを持ち、周囲の人間の悲しむ姿を見て、しかし、テレビはいつも通りやっているし、学校もいつも通り行われている。知らない人は何事もなかったかのように生活している。そんな中で、死というものを整理して、受け止め「前を向いて生きていかなければならない」と、その子が感じる事が、命というものの向き合いかたなのではないか。又、仲間のそういう姿を見て、何かを感じる事だと思ふ。

教師という立場で考えると、誰かを亡くした子に対して、又、それを見ている友人達に対して、何かを働きかけることはできるのだろうか。「教育」を行うことはできるのだろうか。だとすれば、「命の教育」とは何なのだろうか。

6. 考察―災害と学校―

被災後の学校で命の教育をすることについて、4人の意見を紹介した。災害という大きな出来事の中で、私たちの日常では当たり前の「学校」というものがあらためて意識され、その意義が問い返されていた。

「命の教育」を推進し、あらためて学校の可能性を考え

る意見として、Aは、他者から学ぶことに子どもを向かわせることが心の立ち直りの一助になると考えている。Bは「時間が流れる」という災害後でも変わらない現実を目に向け、被災直後の傷ついた子どもの受容、ケアの時間の必要を認めつつ、しかし、学校においてはそれに閉じることなく既知の世界を突破し、新たな学びへと開かれるべきだと主張する。

この2人の他にも「命の教育」推進派のレポートは多かったが、とりわけこの2人は「心のケア」と「命の教育」の折衷案に留まらず、両者の関係を明示し教育のできることの限界を自覚的に引き受けているように思われる。Aは避難所生活という非常事態において教科学習を開始することが現実離れしているように思えた述べている。Bは、「死」という大人でもよくわからないものをテーマとする際に、子どもを判断力のない知的に未熟な存在としてみる日常的な教育的まなざしを踏襲することには警鐘をならしている。いずれも、教育的観点から考える日常的な「よさ」や「べき」が、災害後には通用しなくなる現実があることを想定している。

これらとあわせて、CとDにも教育の限界を提示する意見が見られた。「命の教育」消極派のCとDは、教えるという行為の、いわば独善性のようなものを念頭におき、災害時におけるその無力さを言い当てているように思われる。Cでは、学校で行う心のケアとはどういうものか、という問いも示されていた。たしかに、筆者は「カウンセリングお断り」の掲示が壁に貼られた避難所のニュースをテレビで見たことがある。心理の専門家でも相当に難しいと思われる被災後の心のケアである。子ども相手というだけで、すべての教師が行えるものと考えるのは少し単純すぎるかもしれない。

被災や死に直面することによって日常と非日常の間に放り込まれ、変化を余儀なくされるという意味においては、教師も子どもも同じである。学校や教育の無力さを思い知る場面も少なくないだろう。CとDの意見は、そのなかで、子どもの胸のうちを想像しながら見守ることしかできない大人のありようを指摘している。そこでは、教育として何を行うかということより、ただ学校という場所があって顔なじみの者が集うという出来事自体に意味があることが示唆されている。

7. おわりに

学校で行う防災教育は、自然災害にどの程度、そして、どのように向き合うことができるのか。本授業は、この問いをきっかけにして、また、熊本地震の発生から学ぶことを手がかりとして構成された。熊本地震発生直後の子ども、教師、学校に関わるニュースは、災害後の学校が、複雑な変化に襲われストレスフルな状況においこま

れることを伝えていた。また、数々の支援や新しい取り組みがあることも、伝えられていた。

哲学対話では、被災後の学校における命の教育の是非について問い、そこから、命や死について学校がどのように向き合うことができるのかという問いが展開された。16名の学生の哲学対話とレポートには様々な見解が綴られ、学校教育が、教員養成段階においてはとくに顕著に、この問題にまだ十分には向き合い切れておらず、大きな余白を残していることが示唆されているといえる。

もっとも、その余白は、埋められるものではなく、また埋めるべきものでもないように思われる。教師からみて、余白のある状態での手探りの教育こそ、被災後の学校においては現実的であり大切なかもしれない。たとえば、Aは、教師の一方的な考えでは「命の教育」はできないと述べ、Bは、子どもの思いや声を聴くことが大事だと主張した。いずれも、教師からみた子どもの姿は余白を残したままであることが前提となっている。

さらにいえば、子どもの胸のうちだけではなく自然災害そのものが不確定性に満ち、余白に満ちている。そのような自然災害に学校がどのように向き合えるか、という問いは、被災した子どもにどのように向き合うかという問いと、その根底において通じるところがある。それは、「想像するしかなく、厳密には確認できない」存在と、学校はいかにかわっていけるのか、という問いである。

本論文の考察では、被災後の教育として私たちは何を為すべきかという議論の手前に、場所としての学校の存在そのものに意味があることが浮かび上がった。Bがいうように、しかし、そのような学校にも時は流れる。子どもの心身は成長し、いずれ巣立っていかねばならない。余白を残したまま、新しく教育を立ち上げていくことができるのであれば、それはどのような教育になるのだろうか。

本授業の取り組みの哲学対話は2時間という短いものであったが、教師（を目指す学生）たちがこのような問いに触れ、自らの思考を深めることは、学校教育において防災教育を担う教師のための基礎形成に寄与するものではないかと考えている。

註

- 1 この授業の成果について、受講生は「とくしま防災インカレ(平成28年8月27日、徳島県立防災センター主催)」で鳴門教育大学の学生代表として「災害と子ども・教師・学校～被災後の「いのち」の教育を考える～」と題する発表を行った。
- 2 もっとも、単発型ならではの良さもある。その時の学級や子どもたちの特性、担任の要望、学生の力量などから新しく防災教育の授業を立ち上げていくスタイ

ルは、授業への能動的参加を促すという点についてよい影響をもたらしたといえる。幼稚園と小学校低学年で実施した「ポージング・ゲーム」が毎年、先輩から後輩へと引き継がれたように、4年間での実践の積み重ねや改善も見られた。

3 平成27年度の受講学生へのアンケートより。

文献一覧

瀧川奈津季, 地域の災害史認識の重要性―教師の防災意識形成の観点から―, 修士論文, 鳴門教育大学大学院, p.65, 2017.

谷村千絵・太田直也, 教員養成における防災教育の指導と実践: 学校のニーズ把握と学生の体験重視, 鳴門教育大学授業実践研究, 第13巻, pp.15 - 21, 2014.

谷村千絵, 教員養成課程における学生と地域の学校との連携による防災教育: クリティカル・リアリズムの視点からとらえた学生の学び, 日本教育大学協会研究年報, 第33巻, pp.141 - 152, 2015.

谷村千絵, 小学校1年生から3年生を対象とした液状化体験の授業づくり: 「教育実践フィールド研究」における3年目の防災教育実践から, 鳴門教育大学授業実践研究, 第15巻, pp.15 - 21, 2016.

谷村千絵, 教員養成課程における防災教育実践の考察: 主体性を生み出す「制約と可能性」, 日本教育大学協会研究年報, 第36巻, pp.171 - 183, 2018.

ルーシー・クレハン, 橋川 史訳, 『日本の15歳はなぜ学力が高いのか? 5つの教育大国に学ぶ成功の秘密』, 早川書房, 352p., 2017.

本研究の一部は、科学研究費基盤研究B (NO. 18H01054) の支援を受けたものです。

