

# 古田足日「子どもと文化」論の分析に見る「生きる力」の生成と「文化の身体化」 —防災教育における方言の活用を事例として—

加藤 理\* 千葉 聡子\*\* 手嶋 将博\*\*\* 豊泉 清浩\*\*\*\*

The Generation of “The Power to Live” Seen in an Analysis of Taruhi Furuta “Child and Culture”  
Theory and “Cultural Body-ization”: Utilization of a Dialect in Disaster Prevention Education, as a Case

Osamu KATO, Akiko CHIBA, Masahiro TESHIMA, Seikou TOYOIZUMI

**要旨** 学習指導要領の中心に「生きる力」の養成が掲げられている。「生きる力」について原理的に考察し、「生きる力」についての理解を深めることが求められる。その際に、学校教育の側面からだけではなく、多角的な視点で検討することが求められる。そこで本稿では、古田足日が1982年に発表した、文化との関係から子どもの育ちを理論的に追求した「子どもと文化」の中で展開された「文化の内面化」との関係から、「生きる力」について考察する。その際に、方言を用いて文化を身体化し、身体化された文化を「生きる力」として発揮することを期待する防災教育の取り組みを事例としながら考察を進める。

**キーワード**：生きる力 文化の身体化 方言 防災教育

## 1 「子どもと文化」に内在する問題意識

『おいしいのぼうけん』（1974年）や『宿題ひきうけ株式会社』（1979年）をはじめとする数多くの児童文学作品、そして「さよなら未明」を収録した『現代児童文学論』（1959年）や『児童文学の旗』（1970年）といった尖鋭な評論の執筆で知られた児童文学者がある。古田足日（1927-2014）である。古田は、作家としての活動だけでなく、子どもに関する評論や子どもの育ちに関する理論についてもすぐれた業績を残している。古田が残した代表的な子どもの育ちに関する理論が、「講座・現代教育学の理論」第2巻『民主教育の課

題』（青木書店、1982年）に発表した「子どもと文化」（1997年に久山社より単行本化）である。

古田が「子どもと文化」を執筆するのは、「児童文化」「児童文学」担当の教授として1976年（昭和51）10月に山口女子大学文学部児童文化学科に赴任したことが契機となっている。

古田が山口女子大学に着任した時代は、高度経済成長が一段落した直後である。1954年（昭和29）から73年（昭和48）11月まで続いたいわゆる高度経済成長は、人々の生活を豊かにする一方で、それまでの日本人が大切にしてきた、暮らしの中での人と人とのつながりや、自然との共生を失わせた。地域共同体は変質を余儀なくされ、多くの地域では、地域の中で伝承されてきた文化が途絶えてしまう危険にさらされるようになった。物質的な豊かさを追求する反面、効率優先主義の

\* かとう おさむ 文教大学教育学部教職課程  
\*\* ちば あきこ 文教大学教育学部教職課程  
\*\*\* てしま まさひろ 文教大学教育学部教職課程  
\*\*\*\* とよいずみ せいこう 文教大学教育学部教職課程

生活の中で、精神的な豊かさや生活の中で感じるゆとりの大切さに目が向けられることは少なくなっていた。

地域ごとに違いはあるものの、多くの地域の子どもたちの生活からも、それまでの生活に存在していた自然の中での活動や異年齢集団での遊び、伝承されてきたさまざまな文化は次第に姿を消していった。高度経済成長期には、生活上の変化だけではなく、子どもに関わるさまざまな問題も顕在化していった。交通戦争の激化と遊び場の減少、深刻な公害問題と公害による健康被害、受験競争の激化と学歴信仰などである。

1972年（昭和47）の文部省の「中・高校における進路指導に関する調査」で、学校生活を灰色と感じている生徒が多いことが判明し、受験戦争や学力競争の中で抑圧に苦しむ子どもたちの心へも目が向けられるようになる。こうした状況の中で、日本教職員組合は1972年に「ゆとり教育」と学校5日制を提起している。

子どもをめぐる様々な状況が急激に変化しつつある時代に山口女子大学児童文化学科に赴任した古田は、この時、体系化された「児童文化」と初めて向き合うことになる。古田が山口女子大学に赴任した1970年代は、阿部進によって1962年（昭和37）に造語された「現代っ子」に象徴されるように、自明と思われていた子どもという存在や子どもの育ちについての理解が揺らぎ始めた時代だった。消費社会と情報化社会の急速な進展は、未熟で保護されるべきだとされてきた子ども像の転換を迫っていた。

変化する社会の中で、子どもはどのようにして育つのか、子どもの育ち文化はどのように関わっているのか、子どもとはどのような存在なのか、そうしたことを根源から見つめ直す必要が生じていた時代だった。

子どもの心の荒廃も大きくクローズアップされるようになっていた。校内暴力に関する報道は連日のようにテレビや新聞に取り上げられ、シンナーやトルエン中毒になる子どもの問題や、子ど

もたちの非行や暴力事件も社会的な問題になっていた。

古田自身、「山口へやってきて二年あまりのこの期間に子どもの自殺や非行の報道が目立ってきた。それは量的な増加にとどまらず、滋賀県の中学生の殺傷事件に象徴されるように、子どもの心の荒廃がこの期間にいっそう進んだ」と感じていた<sup>1)</sup>。そして、「これに対して『児童文化』はいたいどう立ちむかうのか」という問いを、児童文化学科の教員として学生たちに児童文化を講ずる自分自身に向かって投げかけていく。古田にとって、「児童文化」は個別の文化財を知ることでなく、子どもを取り巻く環境や子どもについて考えるための学問として要請されていたのである。

当時の「児童文化」という講義科目は、保育者養成のために短期大学で用意されているものであり、そのためのテキストが作られていた。講義内容として求められていたことも、保育者として必要な絵本や紙芝居、お話、児童劇などの個別の文化財に関する知識であり、子どもの成長や発達について文化の側面から迫ろうとする内容ではなかった。児童文化研究そのものが、児童文学や紙芝居、絵本などの児童文化財の研究に終始し、子どもの成長発達といった観点は多くの児童文化研究から欠落していた。

こうした現実直面した古田は、個別の児童文化財についての説明で終わるのではなく、子どもの成長発達を文化との関連において追及し、そこに働く法則や、そこで起こるさまざまな問題を発見する努力を行うことが「児童文化」に求められていることであり、児童文化研究の基本的課題なのではないかと考えるようになる。

この認識は、1979年に雑誌『現代教育科学』（明治図書）に「児童文化とは何か」（1979年4月～80年3月、1996年に久山社から刊行）を連載する中で深められていく。思考を重ねていく中で、古田は「子どもが文化をどのようにして習得し、内面化していくのか」ということの探求が、児童文化研究のもっとも基礎的なところに位置づけ

られなければならない。また本田和子が“児童文化は視点だ”ということの意味は、子どもが文化を獲得し、自分を形成していくという視点から、子どもにかかわる諸問題を見よう、ということだと思ふ。子どもの文化獲得、その内面化の法則の探求と、それを視点とすることと、その両方が児童文化研究に必要なことなのではなかろうか<sup>2)</sup>と考えるようになる。

特に、子どもを取り巻く「物理的環境、文化財、社会の制度（公式および非公式の）、生活様式、価値観等、文化のさまざまなレベル、領域」<sup>3)</sup>にわたって激変する文化の変動期にあつて、一定の生活様式を身につけている大人よりも、より一層子どもたちは困難に直面する。そうした文化的に困難な状況におかれている子どもたちの発達に、さまざまな領域の文化はどのようにかかわっているのか、子どものよりよい発達を軸とした文化の体系化とはどのようなことが考えられるのか、そうした問題意識を追及するためには、文化財を平面的にとらえていくことが主流だった児童文化研究とは別の枠組みを求めなければならないと考えていくようになる。

そして、こうした問題意識の中で、古田はそれまでの児童文化研究で主流となっていた各領域の研究が並列的に羅列される「狭義の児童文化」と、児童生活やその中の生活様式・行動様式の総和とみなす「広義の児童文化」の広狭の二項を設定することによって児童文化をとらえようとするとはえ方から脱却しようと考えていく。古田は、広義の児童文化に代わって「子どもと文化」という枠組みを設定し、狭義の児童文化は、「子どもと文化」研究の一部分として位置づけと考えるようになる<sup>4)</sup>。

こうした枠組みを設定して、広義の「子どもと文化」と狭義の「児童文化」の双方を視野に入れて思考を進め、「児童文化とは何か」に書かれたことを整理・発展させて発表したのが「子どもと文化」である。

## 2 「文化の内面化」から「文化の身体化」へ

「子どもと文化」の中には、子どもの成長・発達と文化の関係について考えていく上での重要なキーワードが登場する。「文化の内面化」「原風景」そして、「精神の集中・躍動・美的体験」である。

古田は、特定の専門家に委託されて作り上げられる文化・文化財である「委託された文化」と、日々の生活の過程で繰り返される生活様式の積み重ねである「過程としての文化」の関係について考えていく。そして、ある人が「委託された文化」を生み出す過程には、その人の内部にどのような文化が存在し内面化されているのか、また「委託された文化」を享受しそこから人間形成を行っていくにはどのような「過程としての文化」が前提として関わるのかを考えていく。これらの思索の中で、個別の文化財とそれらを取り巻く文化事象や文化現象の〈境界〉と〈関係〉を重視しようとする。古田は、こうした点への着目を明確にすることによって、文化財を羅列してその説明に終始する従来の児童文化論とは異なる立場であることを明らかにしていく。

「子どもと文化」が求めたことは、〈文化〉という視点から子どもの成長をさぐることであり、明らかにしようとした中心は、「児童文化（財）」ではなく、「子どもの育ち」だったことを確認しておかなければならない。

〈文化〉という視点から子どもの成長をさぐるとはいっても、「子どもと文化」が追求しようとしたことは、どのような〈文化〉をどのような方法で子どもたちに与えるかといったことではない。〈大人から子どもへ〉のベクトルで子どもの育ちを考えようとするのではなく、〈子ども〉を中心に据えて子どもの育ちを考えようとしているのである。子どもを視点の中心にしなが、子どもが文化と接触することで子ども自身の内面に生じるさまざまな反応や影響、それらの総体としての〈育ち〉を考えようとしたところに、従来の多くの教育学的アプローチとは異なるアスペクトで

子どもの成長・発達を考えようとする「子どもと文化」が持つ最大の特色を認めなければならない。古田は、『別冊 子どもの文化』創刊号<sup>5)</sup>の中で次のように述べている。

ぼくは1982年に出した「子どもと文化」の中で子どもの成長とは文化の獲得、内面化、個人化であるという考えを提出した。(中略)かつて「児童文化」は外部の文化の「影響」を重視した。しかし、外部の文化はストレートに子どもの内面に入るものではない。子どもは自分の感覚や、今までに自分の内に育っている文化によって外部の文化を屈折させて受け取り、自分の内面の文化として育てていく。

ぼくは外部の文化、自然だけでなく、この内面の文化に光をあて、そこから子どもの成長を考えたい。それは「文化という視点」から子どもの成長をさぐるということになるだろうと、ぼくは思っている。

〈子どもの内面の文化〉を視点にすることで、それまでの教育学ではとらえきれなかった子どもの育ちを理解することが可能になるという古田の考えに注目して、増山均、汐見稔幸、田中孝彦ら多くの教育学者は、「子どもと文化」に示された新たな概念に期待したのである。

古田の認識でも明らかなように、「文化の内面化」は、子どもの成長発達と人間存在そのものを文化との関係において解き明かそうとした「子どもと文化」の中で、根幹に位置づくキーワードともいえる。

古田は、「子どもの発達とは文化をわがものにしていくこと」だと述べ、「わがものにしていくとは自分のうちに文化の体系をとりこみ、その体系によって思考し、行動していくこと」だと述べている。そして、さらに続けて、「子どもの発達とは身体の成熟、心理の発達と複合しながら文化をわが身のうちに内面化していくこと」<sup>6)</sup>だと述

べている。

ここで古田が考えている「文化」は、多岐に及んでいる。古田は、①顔を洗う、服を着るなどの基本的な生活習慣の系、②自分の体の操作の系、③道具を使うといった「手」の系、④社会の規範・制度・慣習などの社会的な系、⑤自分・他人の社会的位置・役割の認識とそれに基づく行動様式、⑥火の危険性や物を大切にするなどのまわりの物についての基礎的な認識とそれに対する態度、行動の仕方、⑦自分の行動範囲の地図としての空間認識、⑧読み書きの力に代表される文化遺産の習得、⑨言葉とイメージを操る系、を子どもが生存のために獲得し内面化しなければいけない文化として挙げている<sup>7)</sup>。

古田が内面化すべき文化として挙げているものを見ていくと、〈have (所有)〉から〈be (存在)〉への移行を考えることが、「文化の内面化」の本質を考える上で重要になると考えることができる。

古田が内面化すべき文化として挙げている、道具の使い方にしても、火の危険性にしても、読み書き能力にしても、子どもたちは〈知識〉としてそれらの文化を獲得する。だが、それらの〈知識〉が〈所有 (have)〉されるものとして個人の内部に保持されるだけでは、それらの知識によって思考したり行動したりすることはできない。それらの知識が、自らの〈存在 (be)〉の一部になって初めて、獲得した知識は思考したり行動したりする力へと変容していくのである。

文化が個人の内部に取り込まれて存在 (be) へと変容した例としては、小説を読んで感動したり、歌詞の一部が強く心に残ったり、映画のワンシーンが深く心に刻まれたりしたことが、自己の一部を形成し、自己の思考を左右することなどを挙げることができる。さらに、個人の思考を司る言語も例として挙げることができる。

子どもの感情や思考を表現する際に、その地方独自の方言を用いることが大正時代に展開された児童文化運動の中で主張され、運動を支える理念

になっていた。

1921年（大正10）前後に湧き起こった空前の児童文化ブームは、東京だけではなく、函館、仙台、栃木、茨城、新潟、福井、名古屋、大阪、和歌山、岡山、大分、佐賀など、全国的な広がりの中で展開されていった。それにもかかわらず、北原白秋や西條八十、三木露風らの詩人が書き、『赤い鳥』や『金の船』『おとぎの世界』『童謡』などの児童文芸雑誌に掲載される童謡は、そのほとんどが共通語で書かれたものであった。

こうした動向に対して、1921年（大正10）3月に仙台で童謡専門誌『おてんとさん』を創刊した人々は、宮城の子どもたちに宮城の言葉で童謡を提供することを提唱する。スズキヘキと共に『おてんとさん』発行の中心となった天江富弥は、創刊号に「童謡雑感」というエッセイを載せ、その中で「郷土童謡」論を提唱している。天江は、「郷土童謡」について次のように説明している<sup>8)</sup>。

今の童謡の多くは大低標準語で歌われて居ます、そのことは全然悪いとは言へませんがことさらに標準語や東京弁で歌わせることはないと思ふ。仙台の子供等は仙台弁で歌ふのが本当だ、東京弁で歌ふことを強める必要などはどこにもないと思ふ。（中略）

八幡さんのあま犬だんまり犬  
 やろこめらわいわい せなかへのろが  
 鳥のあはうが ばばかけやうが  
 八幡さんのあま犬 だんまり犬

これは拙い作だがこの言葉を見て戴きたい、やろこめらと言ふ言葉は標準語で言ふ子供等に当たるけれども、もう少し深い意味があるのです、仙台の人はやろこめらと言ふ言葉によつてすぐ町はづれの汚らしい乱暴な子供の一団を思い出す〔で〕せやう〔.〕このやろこめらと言ふ言葉の感じ方によつてこの童謡は随分異つてきます〔.〕また「たつぺすめり」等と言ふ言葉も仙台の人でなければ味わい得ぬ言葉でせう〔.〕「たつぺ」とは氷つた道路を指し「すめり」

はすべりです〔.〕

降つた雪が固つて道路がツルツルすべる様になると子供等は下駄や竹で作つた竹下駄で道路の上をすべつて遊びます〔.〕

この時の気分は「たつぺすめり」ただこの六字で充分尽されてゐます〔.〕

〔 〕 = 引用者

「やろこめら」や「たつぺすめり」は、「子どもたち」や「スケート遊び」といった標準語で言い換えることができるものの、仙台に住む人々にとって、この言葉が喚起させる感情やこの言葉が想起させる情景も含んだ、深く広がりのある言葉であることを天江は述べている。

『おてんとさん』は通巻7号で終刊を迎えるが、天江らの主張を反映して、次の詩のような、方言を使った子どもの児童自由詩を『おてんとさん』各号の中に確認することができる<sup>9)</sup>。

子牛 桃生郡飯  
 野川校尋二 戸村孝一  
 べこやのちんつあん  
 ちこ しぼる  
 子牛め見づけて  
 よだれこ たれた。

「べこ」は牛、「ちんつあん」はおじいさん、「ちこ」は乳、「よだれこ」は涎のことである。反芻を繰り返す中で子牛が口から涎を垂らしている様子を見た少年が、酪農家のおじいさんが母牛の乳をしぼる様子に、母牛のお乳がおいしそうだと思った子牛が思わず涎を垂らしたのだろう、と書いて表現した詩である。

この内容を、「酪農家のおじいさん／乳 しぼる／子牛がみつけて／よだれ 垂れた」と表現しても、宮城の子どもたちには情景が伝わりにくいであろう。「べこやのちんつあん」と方言を用いて表現することで、皷が深く刻み込まれたおじいさんの額や汗と垢で汚れた作業着、牛舎の匂い、

牛舎に響く牛たちの鳴声などが読み手の子どもたちの脳裡に鮮明に浮かぶことになる。

「ぢんつあん」という方言は、単なるおじいさんという意味にとどまらず、長年生きてきた老人への親しみと畏敬の念が込められた言葉でもある。詩を作った子どもも、「べこや」や「ぢんつあん」という方言を用いたからこそ、目にした情景と心の中で思いやった子牛の気持ちを簡潔に表現することができたのである。

ところで、こうした事例のように、文化は個人の内部に取り込まれて存在 (be) へと変容し、血となり肉となって個人の根源を形成していく。これらのことを考えていくと、古田が用いた「文化の内面化」より、「文化の身体化」と表現した方がより適切ではないかと思われる。

出会った文化によって個人の内部に保持された〈知識〉を〈所有 (have)〉することから、自らの〈存在 (be)〉の一部へと知識を変容させて、思考したり行動したりする力を形成することが、「文化の身体化」であり、文化を身体化する過程は、ヒトとして生まれた私たちが、ある個人としてその根源を形成し、人間になっていく過程に他ならない。そして、個人としての根源を形成していく過程で、人は文化を身体化しながら、身体化された文化を「生きる力」へと変容させていくのだと考えることができる。

ヒトは、遺伝による生得的な特質を持って誕生する。そして、さまざまな文化体験の中で出会った文化を身体化しながら、新たな自己を形成していく。そうして文化を身体化しながら日々新たな自己を形成している個々人が相互に関わり合いながら、「生きる力」を獲得しつつ子どもは成長していくのである。

### 3 「文化の身体化」と「生きる力」の生成—防災教育を事例として—

次に、「文化の身体化」が「生きる力」の生成の源になることについて、具体例を通して考える。

東日本大震災を契機として、災害伝承と防災教育のあり方がさまざまに模索されている。東日本大震災前も、1923年（大正12）9月1日に発災した関東大震災の日を「防災の日」と制定し、この日に避難訓練を中心とした防災教育は行われてきた。だが、津波に関する伝承経験について岩手県釜石市で調査した金井昌信らは、「過去の津波に関する話を次世代へ伝える手段である親子間の伝承と学校教育は、その役割を十分に果たしていない可能性がある」と述べ<sup>10)</sup>、「地域に災害文化を根付かせるための具体的な取り組みとして、学校における子どもへの防災教育の充実」を提案している<sup>11)</sup>。

文部科学省も、東日本大震災後に防災教育をより一層充実させるためにさまざまな取り組みを行っている。「東日本大震災を受けた防災教育・防災管理等に関する有識者会議」を開いたり、学習指導要領の中で防災教育の充実に関する記述を改訂したりしている。

学習指導要領には、防災教育で目指している「災害に適切に対応する能力の基礎を培う」ということは、「『生きる力』を育む」とことと密接に関連していると記され、今日、各学校等においては、その趣旨を活かすとともに、児童生徒等の発達の段階を考慮して、関連する教科、総合的な学習の時間、特別活動など学校の教育活動全体を通じた防災教育の展開の必要性が述べられている。

そして、防災教育のねらいとして「『生きる力』をはぐくむ学校での安全教育」（文科省、2010）に示した安全教育の目標に準じて、次のような3つを掲げている。

ア 自然災害等の現状、原因及び減災等について理解を深め、現在及び将来に直面する災害に対して、的確な思考・判断に基づく適切な意志決定や行動選択ができるようにする。

イ 地震、台風の発生等に伴う危険を理解・予測し、自らの安全を確保するための行動ができるようにするとともに、日常的な備えができる

ようにする。

ウ 自他の生命を尊重し、安全で安心な社会づくりの重要性を認識して、学校、家庭及び地域社会の安全活動に進んで参加・協力し、貢献できるようにする。

こうした目標を達成するために、東日本大震災後、教材を利用した防災教育の取り組みが活発に展開されている。教材を利用した防災教育の先例として、「稲むらの火」がよく知られている。1937年（昭和12）から、国定教科書・尋常小学校5年生『小学国語読本 卷十』と『初等科国語六』に、津波から村の人々を守った五兵衛の行動を記した「稲むらの火」が収録され、子どもたちに強い印象を残してきた。

「稲むらの火」は1854年（嘉永7）11月5日に東海地震、東南海地震と連動して発災した安政南海地震の際の出来事をもとに作られた物語である。村の庄屋の五兵衛は、高台にある家で強い揺れを感じる。海を見ると波が沖合に退いていき、五兵衛は津波が襲来することを予感する。遥か下の海辺では、村人たちが祭りの準備に従事していて津波に気づいている気配はない。村人たちに津波の襲来を知らせるために、五兵衛は刈り取ったばかりの積み上げられた稲むらに火をつける、という話である。村人の命を救った五兵衛の犠牲的精神への感銘と共に、地震が来たら高台へ避難しなければならぬということを子どもたちの心に刻みつけた教材として知られている。

副読本による、防災・減災のための教材も多数確認できる。明治三陸津波（1896年）や昭和三陸津波（1933年）、チリ地震津波（1960年）と、度重なる津波被害に遭遇してきた岩手県沿岸部の学校では、副読本を用いた防災教育の充実に努めてきた。筆者が確認した岩手県沿岸部の市町村の津波についての防災教育に関連した副読本をまとめると次のとおりである。

表1 岩手県沿岸部市町村 防災教育副読本

市町村名	教材名	単元
大槌町	『わたしたちの大槌』 1983年	・「おばあさんの話」 123ページ
大船渡市	『わたしたちの大船渡』 1983年	・「7 安全なくらし」 88～105ページ
普代村	『わたしたちの普代』 1983年	・「7 安全なくらし」 83～99ページ
陸前高田市	『わたしたちの陸前高田』 1983年	・「9 さいがいを ふせぐ」 92～101ページ
岩手県全域	『大地と森と海のはなし』 2002年	・「三陸大津波の悲劇」 107～108ページ ※平成14年に県内全 ての小学校5年生に 配布
岩手県全域	『岩手の理科のものが たり』1982年	・「津波とたたかう— 三陸海岸の人びと」 163～168ページ
大船渡市	『黒い海 津波体験記』 1960年	大船渡小学校が1960 年（昭和35）のチリ 地震津波体験記を編 集発行
大船渡市	『あれから一年』 1961年	『黒い海 津波体験 記』から一年後をま とめた津波体験記

このように、岩手県沿岸部の市町村では、副読本を用いて過去の津波の記憶を子どもたちに伝えてきている。だが、これらの副読本で勉強した人々や、「稲むらの火」で勉強した人々の中にも、東日本大震災による津波で命を奪われた人々が多数存在する。こうした事実を考えると、教科書・副読本に加えて、さらに重層的に人々の意識に深く働きかける取り組みが必要となる。

「稲むらの火」をもとに書き下ろした「百年後のふるさとを守る」が2011年から光村図書出版の小5用国語教科書に、この話のモデルとなった「浜口梧陵」については、日本文教出版の小3・4用社会科教科書に掲載されている。こうした教材に、子どもたちが教科書の中だけで接するのではなく、アニメや絵本といった他の媒体とメディアミックスの形で重層的に日常生活の中で接するようにし、子どもたちの防災力を高め、減災を図っていくことが必要なのではないだろうか。

学校教育の中でメディアミックスを利用した防災・減災の具体的な取り組み例として、岩手県大

船渡市立綾里りょうり小学校の取り組みがある。防災教育チャレンジプラン実行委員会の主催で、内閣府をはじめとする各省庁や団体が後援して「防災教育チャレンジプラン」が行われているが、2007年度の防災教育チャレンジプランに採択された取り組みが、綾里小学校の「暴れ狂った海」という方言を用いた劇の制作上演である。この劇では、方言を用いて津波の怖さや悲惨さをよりリアルに子どもたちに伝えることが行われている。

この取り組みは教育出版が発行する小学校5年生向け社会科教科書に「自然災害から守る」の項で取り上げられ、教科書の単元と学校劇のメディアミックスによって津波への防災意識を高めることが行われている。

劇は、明治三陸地震の時の津波体験が昭和三陸津波で活かされたことを題材にした物語で、「ああ～あ、何つうごったべえ。家も何もかも、なくなってしまったがあ」というように、台詞が大船渡の方言で表現されている。この劇の中には、津波があったらすぐ高台に逃げる、何も持たずに逃げることを意味する「てんでんこ」の言葉に表されるように、一人ひとりの判断で逃げなければみんなが助からない、ということが教訓として盛り込まれている。

この劇に方言を用いた理由として、震災時の校長だった鈴木春紀は、次のように述べている<sup>12)</sup>。

津波に対する恐怖感や悲惨さを伝えるのに方言が有効だったと思います。例えば、標準語で「痛い」という言葉は、地元の方言で「いでえ」といい、本当に痛そうに感じるんです。「痛い」といってもそれほど痛さを感じませんが、「いでえ」というと本当に痛いのだとすぐ感情が伝わってきます。そこが方言の良いところだと思います。

子どもを含めたこの地域に暮らす人々の感情に訴求する方言の持つ力を最大限に利用して劇が作られたことが理解できる。この劇を上演している

綾里小学校では、東日本大震災発災時に子どもたちが迅速に高台に避難して全員無事だったことが確認されている。

津波防災のために劇を上演することは、他の学校でも行われている。岩手県大船渡市吉浜中学校では、「大震災を1000年後まで伝えよう」をテーマに、東日本大震災の津波で母親を亡くした子どもの物語など、実話に基づく4つのエピソードを6部構成の劇に仕上げ「奇跡の集落 吉浜Ⅱ」を上演している<sup>13)</sup>。

学校での防災教育に児童文化を効果的に取り入れたメディアミックスを展開している学校や取り組みは東日本大震災の被災地以外にも存在する。

平成20年度の防災教育推進校に指定された三重県津市の県立聾学校では、学校、寄宿舎、地域との合同の避難訓練の他に、人形劇団を招いて「稲むらの火」を上演して津波学習会を開催している。「稲むらの火」の人形劇は、2014年9月6日には、静岡市葵区の静岡県地震防災センターで上演され、教科書に再び収録されたこともあり、この教材を中心としたメディアミックスの取り組みは盛んになってきている。

こうした防災教育において方言を使用しているのは、災害発生時により確実に「生きる力」が発揮されることを期待してのことである。すでに述べたように、身体化された方言によって獲得した知識は、所有(have)しているだけの知識にとどまらず、個人の一部を形成し、自己の存在へと変容していく。その結果、身体化された知識は、「自然災害等の現状、原因及び減災等について理解を深め、現在及び将来に直面する災害に対して、的確な思考・判断に基づく適切な意志決定や行動選択ができる」力となり、「地震、台風の発生等に伴う危険を理解・予測し、自らの安全を確保するための行動ができるようにするとともに、日常的な備えができる」力となり、災害時の緊急事態を乗り越えていくための「生きる力」となるのである。

知識や文化を「身体化」することが「生きる



力」の生成につながることを、こうした事例を通して確認しておきたい。

#### おわりに

「生きる力」は、教育の客体として位置づけられていた子どもから、学ぶ主体者として子どもをとらえ直すことで理解が深まる概念である。子どもが学ぶ主体であることを明瞭にするためにも、〈「教育」から「学習」へ〉を旗印として掲げることによって、「生きる力」が目指す場所は明確となる。

古田が教育学と異なるアスペクトで子どもの育ちを考えようとした中で、従来の教育学が重視してきた「社会化」ではなく、子どもに視点を移した「文化の内面化」を重視したことは、学ぶ主体である子どもを視点の中心にした、〈「教育」から「学習」へ〉の移行と軌を一にしている。

「生きる力」を理解する手がかりとして、「文化の内面化」とそこから発展させた「文化の身体化」に着目することは、アクティブラーニングが教育において今日的課題となっている今、アクティブラーニングの展開にとっても重要な視点となることを指摘しておきたい。

#### 【注】

- 1) 古田足日『児童文化とは何か』、久山社、1996年、12ページ
- 2) 前掲『児童文化とは何か』、53ページ
- 3) 古田足日『子どもと文化』、久山社、1997年、26ページ
- 4) 前掲『児童文化とは何か』、115ページ
- 5) 古田足日「子どもの成長を『文化の視点』からとらえたい—研究誌『別冊 子どもの文化』創刊にあたって—」（『別冊 子どもの文化』創刊号、子どもの文化研究所、1999年、所収）3ページ
- 6) 同上
- 7) 前掲『子どもと文化』 35～36ページ
- 8) 『おてんとさん』創刊号 おてんとさん社 1921年3月 55～56ページ

- 9) 『おてんとさん』第5号 おてんとさん社 1921年10月 8ページ
- 10) 金井昌信・片田敏孝・阿部広昭「津波常襲地域における災害文化の世代伝承の実態とその再生への提案」（『土木計画学研究論文集』Vol.24, no.2, 2007年）252ページ
- 11) 前掲「津波常襲地域における災害文化の世代伝承の実態とその再生への提案」260ページ
- 12) ウォーターセーフティニッポン〔特集〕東日本大震災 岩手県大船渡市立綾里小学校
- 13) 2014年10月27日付岩手日報