

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

Narrative of The Generation after The Great Hanshin-Awaji Earthquake:
Responsibility in “Medimemory”

高原 耕平¹

Kohei TAKAHARA¹

¹ 公益財団法人ひょうご震災記念21世紀研究機構 人と防災未来センター
Disaster Reduction and Human Renovation Institution

What has the local disaster learning in schools and story telling in families after the Great Hanshin-Awaji Earthquake(1995) passed down to the young people in the local post-disaster generation? The narrative by 6 young persons in the generation reveals that they have “medimemory” about the earthquake. In medimemory, they feel not having experience about the disaster, but feel it familiar. This paper discusses the repetitive story telling in family generates the medimemory in children and school provides them social view about the disaster including the image of death and destruction. Then, young people after the earthquake re-creates the image of the disaster, medimemory. They try to take their own responsibility in medimemory to inquire what they can(not) do to pass down their memory.

Keywords: *disaster education, local disaster learning, great hanhin-awaji earthquake, collective memory, collective trauma, medimemory*

1. はじめに 震災学習の25年

阪神・淡路大震災の直後から被災地の学校教員たちは震災に関する授業を始めた。被災市県の教育委員会は専用の教材を編纂した。神戸市の専用教材『しあわせはこぼう』の初版は1995年11月という速さである⁽¹⁾。多くの学校が私家版の校内文集や記録集を印刷し、児童生徒による手記の一部は商業図書として出版された⁽¹⁾⁽²⁾⁽³⁾。

こうした震災についての授業は教員たちの「喪の作業」(小此木1979)の一部であったかもしれない⁽⁴⁾。被災地の教室は「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止め、互いに共有しあい、結びつなげてゆけるか」という問題⁽⁵⁾に直面していた。震災について自発的に始められた授業は、埋めようの無い喪失に向かい、死者を悼み、自分たちが生き残ったことの意味を教え子たちと共に探り出そうとする、先生たちの懸命の試みだった。これらの授業はいまも続けられており、正式な呼称は無いがおおむね「震災学習」と地域内で呼ばれている。

震災学習を定義する特徴は何か。本稿では暫定的に[1]狭義の、つまり一般的な、阪神・淡路大震災に限定されない「防災教育」と、[2]阪神・淡路大震災の災害体験の「継承」と、[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つの要素を備える授業・行事を指すこととする。さらに、学校・家庭・地域がこれらの実践においてゆるやかに結びついている（地域の追悼行事が校内で開催される、保護者への震災体験の聞き取り

が震災学習の宿題として出される、地域住民が授業中に被災体験を語る等）、学習実践の具体的な内容が学校・教員の裁量に任されているといった特徴が見られる。

こうした教育実践は阪神地域に限定されたものではないと推測される。地域の被災体験を基盤として学校・家庭・地域が営む教育実践を一般的に「被災地型災害学習」と定義するならば、本稿の「震災学習」はその阪神地域の事例であると言うことができる⁽²⁾。

こうした震災学習が始められて25年が経ち、震災直前・直後に地域内外で生まれた世代のひとびとが教壇に立つ時代に入った。

「確かに1月17が来れば、あの、何年目やなあっていう話を、まあしようと思ったらがんばったらできるんでしようけど。私が、経験はして、ないに近いから。私ができる話って、覚えてても記憶もないし、やっぱり。私は0歳であった。だから、覚えてもないし。あの、ほんまに、そういう哺乳瓶が割れたとかなんか、泣いて起きたらしいわっていう話しか。なんか実のある話ができないなあっていうのがあって。」(Fさん)

阪神地域の高校に勤めるこの教員は、1月17日に生徒に向かって自分は何ができるのかと話す。親から聞かされてきたエピソードは彼女の家族史の一部である。しかしそれはもう一つの実感としては「経験はして、ないに近い」もので、自分が学んだ教師たちのように「実のある話」として自信を持って語ることは難しい、と。

これまでの震災学習を支えてきたのは、自らの体験を児童生徒に語ることができ、そのことを責務と考える“体験世代”的教員たちだった。彼らから震災学習を受けてきた若い世代のひとびとが教員や親や地域のリーダーとなってゆくとき、震災学習はどのように可能であるかという社会的課題が生まれている⁶⁾。そこで本稿では、これまでの震災学習が子どもたちに何を与えてきたのかという問い合わせを探求したい。この問い合わせを確かめなければ、次の世代の震災学習のかたちを探ることはできないと考えるからだ。

2. 先行研究と問題の準備的分析

塩飽ら（2010）は、被災地では災害経験を活用した防災教育が可能であることを示している⁷⁾。しかし被災地型災害学習を対象とした研究は少ない。佐藤（2016）は新潟市内の小学生を対象に、発生から50年が経過した新潟地震（1964年）を取り上げる出前授業を実施した事例を報告している⁸⁾。地域固有の災害の記憶は防災教育の基盤となりうる。阪神地域の震災学習に関しては、井上・河本（2019）が神戸市公立校の防災教育の変遷をまとめている⁹⁾。西羅ら（2011）は、阪神淡路大震災被災地域の公立小学校教員を対象として、教員の震災体験を軸とした「内発的動機付け」と「地震防災教育」の教材選択の関係を調査している¹⁰⁾。これらの先行研究から震災学習の概略を知ることができる。また、塩飽ら（2004）は兵庫県立舞子高校環境防災学科の生徒が、他地域の高校生と比較して、家庭での地震に関する話への参加の度合い・参加意思の度合いが高いことを示している¹¹⁾。

阪神地域の教育実践を対象とするこれらの研究は、基本的に防災教育の枠組みから事象を分析するものである。これに対して本稿は、前述のように、「震災学習」が防災教育・記憶継承・地域追悼の3要素が学校・家庭・地域の3次元において統合されてきたというモデルを仮定してこれを分析する。震災学習に関する本稿のこの捉え方は、山住（2012）のそれに近接している。教育学者の山住は、震災学習が「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」という「根源的な矛盾」に挑戦する実践であると捉え、阪神地域の震災学習（神戸市立須磨高等学校（当時）の総合学習「被災地を歩く」と、芦屋市立精道小学校の総合的学習「震災を語り継ぐ会」）と気仙沼市における東日本大震災後の「持続発展教育」を取り上げ、こうした被災地型災害学習が「伝統的な学習の制度的境界」を超えてゆくといふ¹²⁾。

震災学習の問い合わせは、集合的記憶、外傷的記憶、世代と継承という3つの領域が重なる問題圏にある。

人間の記憶はそもそも個人的なものではない（アルヴァックス1950）。それは集団によって担われ、メディアを通じて思考される集合的記憶である¹²⁾¹³⁾。災害体験が集合的記憶の典型であることは広く同意される。しかし災害体験の継承と集合性の関連は深く探求されているとは言えない。アルヴァックスは記憶の集合性が複数の世代にまたがるものであることを記述しているが、かれが言う「世代間の生きた紐帶」（邦訳書64頁）は祖父母が生きてきた時代の雰囲気を孫が自然と感じ取ってゆくという例を範に取っている。時代の雰囲気の源泉となりうる特定の社会的事件の記憶が、異なる世代間で集合性を持ちうるのか、持ちうるならばそれはどのようなメカニズムによるのかという問題をアルヴァックスは重視しない。

アルヴァックスが問題としなかったものがここで立ち

現れてくるのは、災害体験が外傷性を帯びるからである。災害は集合的かつ外傷的な体験である。体験世代の集団内部では、その体験の内容・濃度に差異があるとはいえる、「あの震災」という記憶の集合性が成立している。それはさしあたり〈あの〉としか指示しない、容易に掴み難い記憶である。しかし新しい世代では、〈あの〉という感覚を共有することすら困難が伴う。

「僕が小1の時の、あの、先生の話がすごく印象に残ってて。あの、まあちょうどその小学校1年生の時の、1月17日の時に、まあ昔こういうことがあって、みたいな話があったんですけど。その時にもう、普段すごく優しい先生やったんですけど、なんかもう号泣してて。なんか多分当時のこととか思い出されて。なんかこう、地震が起きて、ひび割れた、穴の中に人が落ちて死んだとかすごいそういう話しながら、すごい取り乱した感じで話してるので見て。すごいその印象は強烈に残ってますね。〔…〕子供たちもうかなり聞く。聞く、聞くしかないですよね。先生どうしちゃったんやろうみたいな。あのもう、皆黙って聞いてましたね、周りは。」（Dさん）

冷静に伝えようとしながら感情がことばを追い越す。語るまいとしているものが聞こえてしまう。伝えようとするものと伝わるものが食い違う。その境界線上で、1年生たちは「先生どうしちゃったんやろう」と戸惑う。

しかし世代の差は断絶ではない。船木ら（2011）は、阪神淡路大震災の直接体験を持たない学生が、震災時・復興過程の写真の撮影過程や被写体となった人々への取材を通じて、震災という出来事の多面性に気づいてゆく過程を詳細に追っている¹⁴⁾。この過程では学生の働きかけを通じて撮影者や被写体となった人物も当時の体験を再認識するということが生じている。記憶が世代を超えて容易に連続しないことは創造性の源でもある。

3. 方法と事例

本稿では阪神・淡路地域で震災学習を受けてきた人々を対象として、かれらが震災学習を被災地域内で受け、先行世代の記憶に接し、内面化してゆく過程を分析する。とくに体験／記憶の継承という課題が明瞭に現れると推測される、1995年前後生まれの人々を対象とする。

調査方法は半構造化面接法を用い、まず学校で受けてきた震災学習について、ついで家庭内で親や祖父母世代から震災体験を聞いてきた体験を聞いた。現在までに10名の方に面接調査に協力いただいており、本稿はそのうち論文執筆時点までにトランスクriptの本人確認を終えることができた6名の調査結果を用いる。6名の属性（震災当時の年齢、面接時の年齢、居住地など）を表1に示す。いずれも1名1回ずつ面接を実施し、トランスクriptの本人確認を経た上で分析を行った。幼少時からの学校・家庭体験をふりかえっていただくという方法であるため、語られる記憶の内容には濃淡や不正確さが含まれる。しかし当人の現在の視点から語ってもらうことになるため、震災学習の体験が当人にとって持つ意味を浮き彫りにすることに適している。本研究は質的研究に属する。震災について研究協力者が現在もっている実感が形成されてきた過程を、聞き手（高原）と研究協力者が再構成する作業をインタビューを通じて共同で行い、その作業を改めて紙上に再現したのが本稿である。

面接調査を実施した10名は著者が個人的に（半ば偶然に）出会った方々であり、上記の条件（1995年前後生まれ

で震災学習を受けてきた)に合う場合に調査協力を依頼した。したがって調査前に属性を操作しておらず、条件に合う世代の人々全体を代表するサンプルとは言えない。したがって今後さらに調査を続けていけば本稿とは別の観点が現れる可能性がある。この点で本稿の結論は限定的なものである。しかしながら、次章以降で示すように6名の証言は多様な差異を持ちつつ中間記憶という概念において重なりを持っており、この概念を今後の研究の手がかりとして提出するためには十分な数であると考える。

表1 面接調査協力者の一覧

	震災時 年齢	面接時 年齢	備考 (面接当時)
Aさん	0歳半	24歳	防災関連機関勤務 兵庫県西宮市居住
Bさん	2歳半	27歳	自治体危機管理部署勤務 幼少時に仮設住宅生活
Cさん	2歳半	27歳	舞子高校環境防災学科卒業生
Dさん	0歳2ヶ月	24歳	大学院生 兵庫県宝塚市居住
Eさん	3歳	28歳	神戸市中心部で被災 広島県広島市居住
Fさん	0歳半	25歳	兵庫県内高等学校教員 兵庫県西宮市居住

また、本稿では直接言及しないが、前述の「1995年前後生まれで震災学習を受けてきた」という条件に該当しない兵庫県内の高等学校教員2名にも面接調査を行い、さらに兵庫県西宮市内の小学校および淡路市の高等学校で震災学習・防災教育に関する校内フィールドワークを実施し、それらにより得られた知見が本稿全体の論旨と整合するかどうかを検討した。

本研究は阪神地域の震災学習という共通体験を持つ地域的「世代」の記憶の構造を明らかにしようとする。この方法は、R. J. リフトンの一連のサバイバー研究に範を取ったものである。リフトンは広島の被爆者¹⁵⁾、ベトナム戦争帰還兵¹⁶⁾など、大規模な破壊と死に接する事件を生き延びた一群の人々(=サバイバー)に集中的に面接調査を行い、それぞれの集団に共通する記憶と生存の構造を明らかにしている¹⁷⁾。精神分析を社会調査に応用したリフトンの方法は、多数の生存者の個別体験の証言を丁寧に重ね合わせることで、ある集団に特有の経験およびその言語化過程の構造を把握することに適している。日本でこの方法を援用した例としては、日航機墜落事故(1985年)の遺族の証言を集めた野田(2014)がある¹⁸⁾。また「あしなが育英会」と協働で多数の阪神淡路大震災遺児・遺族の追跡調査を実施した樽川(2007)も、方法および関心の点で本稿と近接する¹⁹⁾。

一方で、複数人のインタビュー・データから特徴的な部分のみを切り出して再構成し、分析を進めるリフトンの方法は、ライフ・ストーリー研究が重視する、語り手それぞれの他に還元しえぬ物語性や、その時その場でただ一度きり語られたことという固有性を捨象してしまう。また、本稿は世代という概念を用いることで「中間記憶」「世代責任」の特質を解明する一方で、その世代内部に本来存在する微妙な差異を隠蔽してしまう(たとえば「直後世代」内部でも、当時3才のひとと4才のひとの語りには微妙だが決定的な差異があると指摘することも可能である)。本稿はこれらの長短の性質を吟味したうえで、それぞれの物語や世代内部の差異については別稿に譲ることとして、まず「世代」という集団に焦点を絞ることとした。

4. 分析

(1) 中間記憶

直後世代のひとびとは震災の「記憶」をどのように持っているのだろうか。まず語られることは、直接の記憶がほとんどあるいは全く無い、ということである。

「私が3才の時にここに越してくるんで97年くらいかな。の時に周りが木造の家があつたって言ってたんでそんなに被害なかったんかなあって〔親が〕思った、っていう話はきました。私は覚えてないですよ(笑)。幼稚園の記憶は断片的にはありますけど。でも震災関連っていうと、あんまり。」(Aさん)

「まあ、かろうじてちょっと、もしかしたら記憶がちょっとあれなんかかもしれないんですけども、僕が一番ちっさくて、兄が5個上なんですけども、私、で上に兄が覆いかぶさって、さらに母、父、みたいな感じで覆いかぶさってたような気が。〔…〕後はもう特に地震のときの記憶っていうのはちょっと、あんまり残ってはないんですけども、はい。」(Bさん)

「文字情報として、文字として4歳なる手前で阪神淡路大震災を経験してるんですよ、とかは言うけど、それ以上も以下もないというか。ものとして存在はするけど、やっぱり、うん。」(Eさん)

実験心理学の知見では、乳幼児も記憶能力を確実に持つものの、成年期にまで至る連続したエピソード記憶を形成するようになるのはおよそ4歳ごろからである²⁰⁾。当時0歳から3歳以下の語り手たちもまた成人と同様の記憶を持てない。

しかし同時に、かれらは震災を「身近」なものとしても感じている。

「まあそこから小学校の頃からまあそういった、まああと、やっぱり震災の被害にあって、そういった授業もあってというところで身近な、まあ存在ではあったんですけども。」(Bさん)

「ただやっぱり、うん。あの、関東とか行くと、阪神淡路大震災こうだったんですけど、って言っても、へえそうなんみたいな感じでくるんで。ああやっぱり兵庫は、あの、うんやっぱ日常的に阪神淡路大震災っていうのは、なんか、えっとまあ、なんて言つたらいいんですかね。あの、日常的な会話ではあんまりしないかも知れないんですけど、自分にとってはすごい身近なものっていう意識はあったかな。」(Cさん)

「なんやろ、なんかこう…やっぱ身体的には経験します、けど、意識には無いっていう、なんなんですかね。うーん…〔…〕あのう、周り、身近な人から、南北戦争の話を聞くってことはまあないじゃないですか。ないんですけど、震災に関しては、自分の身近な、両親とかから、聞かされるっていうことで。まあより、身近、には感じます。」(Dさん)

記憶は(ほぼ)無いけれども、震災のことは身近に感じているというこうした実感は、6名の語り手におおむね共通している。成人の場合、エピソード記憶に対して「自分

はそのことを自ら体験した。その記憶をいまもこのように思い出し、語ることができる」という実感を持つ。歴史的・社会的事件の認知については「体験していないが事実であることは理解している。そのことを話題に出すとき、実体験であるという感情を伴うことはない」という実感を持つ。成人による出来事の想起の仕方はおおむねこの2種のいずれかである。ところが直後世代の震災の「想起」は、この両方の性質をある程度重ね持っている。

「あれ、まあ2ヶ月ぐらいの時やったんですけど。あのー、まあ母親いわく、まあ当時は、毎朝6時に目を覚まして泣いてたっていうことやったんですけど。なんんですけど、そのう、阪神淡路、1月17日の当日は、なぜか、5時半に泣き出して。母親が、なんかどうしたんやろうって思ってた時に、地震が。5時57分。バーンって来て。で、もしそこで泣いてなかつたら、寝てる、すぐ目の前ぐらいにすごいおつきなタンスがあったんですけど。もし泣いてなかつたら、もうそのタンス、ダーンって倒れてて、その下敷きになって、亡くなつた。」（Dさん）

ここでDさんは「母親いわく」「っていうことやつたんですけど」と伝聞型で語りはじめつつ、発災時の描写は「バーンって来て」「もうそのタンス、ダーンって倒れてて」と、擬音語・擬態語を交えて情景をこまやかに描写する。発災直後の情景のこうした描写は成人時に災害を体験した人々の回想に特徴的であるが²¹⁾、直後世代のひとびともまた、自身のエピソード記憶にある程度近いかたちで「そのとき」を語る。

直後世代のひとびとのこうした記憶のありかたを〈中間記憶〉と仮に名付けてみたい。すなわち、「震災を自分も体験しているはずだけれど、直接の記憶として思い出すことはない。しかし遠い歴史的出来事のように感じるのはなく、むしろ身近な存在である」「『自分の震災体験』を半ば実体験のように語ることができてしまう。だが実体験という確信を伴って語るのではない」という実感である。

（2）家族史への組み込み

では、こうした〈中間記憶〉はどのように形成されてゆくのだろうか。第一の要因は、家庭内での幼少期からの語りである。

「私は、生後4ヵ月やつたから、4ヵ月健診が受けられへんかつてんで、とかなんか（笑）。『母子手帳見てもほら、空やろ』みたいなんとか、そういう私本人に関することはよく言ってくれました。」（Aさん）

「えつとうちの親は、色々細かく話を。え、結構、そうですねあの、当時弟が0才だったんですよ。で、ベビーベッドに寝てたんですけど。なんか震災の15分前に、普段夜泣きしないのに珍しく夜泣きして、あやしてたら15分後に地震が来たって。で、とりあえず色々たばたしてたけど、落ちついたときにベビーベッド見たら、もう辞書とかいっぱい落ちてて、もしかしたらもう弟はこう、地震の時に泣いてなかつたら死んでたかもしれないみたいな、その話を聞いたりとか。お前はずっと寝てたとかそういう話を聞いたりだとか。〔…〕弟も、夜泣きしたって話は散々聞かされてるんで、うんざりはしてると思います。」（Cさん）

こうした家庭内での語りの特徴は、第1に震災の全容についての説明ではなく、当人や家族の動向が語られること

である。こうした語りの多くは、当人と家族がなぜ・どのように助かったのか、その後に家族が何をしてどこへ移動したかというスタイルを取る。特徴の第2は、特定のエピソードが反復して語られることである。上記のCさん姉弟は珍しく夜泣きしたがゆえに助かったというエピソードを「散々聞かされ」ている。

こうしたエピソードが語られるきっかけは、「震災特集」がテレビで流れたときや、記念日の行事、また震災と直接無関係の、ふとした生活の中での出来事などである。

「やっぱり震災の時期になると、一緒に母と、あれいつだ。中学かな。中学とかは多分、東遊園地とか行つたんですよ。だから、やっぱ東遊園地に行く行き帰りとか、そういう震災特集のテレビを見るとかっていう時とかに、「いやあの時はこうだったよね」とかそういう話は聞いてたように思いますね。なので、改めて聞く話が多かったというか、「そうだったんだよね」みたいな、「おじいちゃんは山登つとったよね」とかそういう感じで話聞いてたような気がしますね。」（Eさん）

中学生のころ、Eさんは1月17日早朝に開催される追悼集会への行き帰りで母親と言葉を交わす。そこでは「……よね」という語り方で、家族史がくりかえし編み直される。震災についての家庭内の会話が、知識を持つ親・祖父母から知識を持たない子どもへの開示・伝達というより、すでに共有されているエピソードの確認というかたちをとることを示している。

こうしたエピソードの反復を通じて、震災という出来事が「あなたの出来事」として少しずつ子どもの記憶と家族史のなかへ統合されてゆく。

「父と母とかと寝てたんですけども、あの祖父母がまあ漁師をやってまして、その時間帯はもう漁に出てるタイミングだったんですけども、まあただたまたま祖父は、その日は海苔を作っているときで。で、祖父はたまたま家に帰つてて、家に帰つてるタイミングで、まああの地震が起きたと。で、祖母はその海苔を作る工場みたいなところで、あの地震が起きたっていう形になるんですけども。で、そうですね。もう祖母はもう何か机の下に隠れたと思うんですけども、すぐ隠れて、特に怪我はなかつて。で、私たちも特に何も、両親がこう上に覆いかぶさってくれるような形で、特に怪我はなかつたんですけども。で、祖父も怪我はなかつたんですけども、たまたまトイレをしてるタイミングで便座に座つたということで、まああの「拭いたか拭いてないか分からん」というその話をちょっとまあ笑いながらよく話してた」というイメージが、あの震災の時はありますね。」（Bさん）

この「Bさん家の当日エピソード」において、Bさんが自身の記憶として想起するのは家族が「覆いかぶさってくれた」という部分だけであり、祖父の動向は「拭いたか拭いてないかわからん」というユーモアを交えた語りによって、また祖母の動向は「何か机の下に隠れたと思う」という推測によって補強される。また、「父と母とかと寝てた」という描写も、そのこと自体を直接覚えているというよりは、覆いかぶさられたという記憶からの逆算や、当時の生活全般のおぼろげな記憶や、他の家族の語りによって再構成されたものであるだろう。Bさんはこのエピソード全体を当初から一貫して把握しているのではなく、家族の後からの語りや推測を丁寧に組み合わせて再構成している。家族によるエピソードの反復はおそらく幼少期から

Bさんの再構成作業を促し,かれ自身の「覆いかぶさってくれ」たという直接の記憶もそこに組み込まれる.その再構成作業全体を,祖父の語り口と祖父自身のイメージが込み,家族に「怪我はなかった」ことの現在へ至る安心感と交じりあって,Bさんの「あの震災の時」を形成している.

このように,エピソードの反復的な語りは家族史のなかに幼少期の体験を組み込み,それが〈中間記憶〉の身近さをかたちづくる.

「だって私も多分,それこそ家族じゃない他人から聞いた話を,じゃあ今のように語れるかって言われたら,たぶん語れない気がするんですよね.それこそなんか,まあ節目節目というか,ある時に,まあ母から話を聞くとか,節目節目で私も経験した出来事として話を聞く中で,なんか私の,直接体験したけどでも言葉にならないというか,あまり覚えていないようなことを,話すつてなったときに,やっぱり人の話をしてるっていう感じにはならない.でも自分の経験は経験だと思って話すけど,ただ記憶は無いみたいな.」(Eさん)

Eさんが言うように,〈中間記憶〉に根ざした想起は他人からの単なる伝聞によっては生まれない.直後世代のかれらにとって,「私も経験した出来事として」聞き続けたことで編み上げられた震災の〈体験〉であり,また家族それ自体についての記憶の一部である.それは「直接体験したけどでも言葉にならない」が,言語化する際には「人の話をしてるって感じ」にはならず,自身の経験だという感覚と「ただ記憶は無い」という感覚が両立した,大人にはない〈記憶〉のあり方なのである.

(3) 学校での震災学習

震災の身近さは,それを共に生き延びたことを何度も語り直してくれた家族への身近さである.では学校での震災学習はかれら直後世代に何をもたらしたのだろうか.それにはまず,震災の全体像である.

「[教師に写真を見せられて]「あ,僕の家もこんな感じで潰れてたわ!」みたいな(笑).感じの子もあったりとか、「わあー,こんなすごいひげ[き],ひどい状況なんやあ」っていう子もいたりとか.「人と防災未来センター」ではもうただの遠足気分っていう感じではあったんですけども(笑).まあやっぱりX町っていう自分たちの,あの土地の名前が,まああの,こういうグラフとかでも入ってたりっていうところで,ほんとに自分たちのところも,かなり被害あったんやなっていうところとか,もうほんとに自分のところも被害受けてる子もたくさんいるので,すごい被害だったんだなっていうのは皆感じてたかなと思いますね.」(Bさん)

「[教師の話を聞いて]や,もう,「そうなんや大変やったんやなあ」(笑).やっぱりそれぐらいしか,子どもの頃やったので,何も思わなかつたし.でも,私そうやって結構,学校は好きやったから,やっぱ先生の話めっちゃ聞いて.勉強はどうかわかんないけど,そういう先生の雑談じゃないけど,なんかそういう話は覚えてたから,家に帰って親にめっちゃ、「なんかあの先生はこうだったらしい」とか.なんか,お母さんも「ああそうやで,あそこの地域大変やったから」とかなんか,そういうことは話してましたね.」(Fさん)

家庭内での語りは,おおむね家族の構成者の行動範囲,

居住地区,親族の動向に視界が限定される.これに対して学校や学習施設では,全体像としての震災や,教師の語り=家族史の外部にも出来事が存在することを子どもは学ぶ.それにより,子どもたちは自分たちが知っていたはずの震災を,改めて地図やグラフ上的一点として,震災の全容の一部として認識しなおす.

こうした認識は,自分の家族史と異なる体験をしている他者の存在に広がってゆく.

「家が壊れただけで皆体は無事だったので,そういうたとこでほんとにまあ,笑い話というか,で済んでるのかなっていうところはあるんですけども.やっぱりほんとに家族にこう被害があつたりとかってなると,今とは全然違うような感じ方なのかなとは思うんですけど.」(Bさん)

「うちの家族は誰も亡くなつてないので.やっぱり,[亡くなつてない]し,家も結局倒れなかつたんで.その話しにくいくこととかあまりなかつたっていうのもあって.そうですね,うん.でも当たり障りのないことだったような気もする(笑).

〔人と防災未来センターの展示が〕映像からスタートするじゃないですか.で,まああの,順路が決まってるんで.その最初はそこ,最初でしたよね.まあそこで気分が悪くなる子が出てきたりとかで,まあ見れなくつて出ていく子とかがいて,ああやっぱり,無理な子もいるんだなあって思ったのを,よく覚えてますね,うん.」(Eさん)

Bさんは,自宅は倒壊したものの家族に怪我はなかったと語るとき,そうではなかつた運命がありえたことにも言及する.それは,今の「笑い話というか,で済んでる」立場があくまで自身の家族史に根ざしたものであることを確認し,ケガをする・家族を亡くすといった家族史を持つひととの存在や感じ方を,自身もそうありえたかもしれないものとして想像する語り方である.

Eさんもまた,家族を亡くすことや住まいを失うという被災体験が,家族との語りづらさにつながりうることを想像する.「人と防災未来センター」の映像展示を途中退席した同級生を見て,震災の映像に対して自分と異なる感じ方をする他者が「やっぱり」存在することを確認する.災害体験が集合的なものでありますながら,その内部でのひとりひとりの物語はさまざまな差異を含むことを理解してゆく.

第2に,「死」のイメージへの暴露である.

「なんかA小学校の子で亡くなつた子はいないって.いない,だったような気がするんですけど.ていうような記憶はあるんですけど.何年生か分からぬけど.先生だと思います.授業中に,たぶんこういう震災学習とか防災学習をしてたときに,そういう話になつて.たぶんないって聞いた記憶があります.」(Aさん)

「あと実際にC小学校って,震災の時に,一人先生亡くなつちやつてるんですよね.で,そん時の当時の,新聞とか,まあ学校自身がその時の資料いっぱい持つて.それをなんか,多目的室にこうばーっと資料置いて,自由に見ていって,って見させて,で感想書かす,みたいな防災教育を受けた記憶があつて.それがいまだにインパクト残つて頭に残つてるっていう状態です.それ多分5年生ぐらいやつたと思います,確か.」(Cさん)

語り手たちは震災学習の内容を逐一覚えてはいない。しかし学校関係者の震災死者の有無や、震災死についての教師の語りは一定の印象を残している。「身近な」震災が、同じ校舎にいた少し年上の子どもたちや多くのひとが突然死んだという出来事として現れなおす。

以上のように、学校での震災学習は震災の全体像とネガティブな側面をも提示する。こうした震災学習の体験を通じて、家族が震災についての語りを微妙に選択・回避していたこと、話す時期を待っていたことを、一部の語り手は逆算的に推測している。

Aさん：話す内容によっては子どもにしゃべる内容じやないっていう時も多分、あると思うんですよね、なんか。

高原： 実はね、みたいな。

Aさん： そうそうそう、なんも知らない、え？みたいな。でもそういう話もね、小学生とか中学生の私にしゃべってもあれやからって。 [...] もうしゃべってもええやろうみたいな時期なのがなあって。

「まあ僕に気を遣ってかは分からないんですけど、特につらそうな顔ではなく、「もう拭いたか拭いてないか分からんわ」っていうまあちょっと笑い話のような形で、あの話してもらったので。特に私自身も、まあ震災に對して怖いイメージというの、あまりなかったですね。 [...] 親とすればまあ、かなり強い揺れで怖かったとは思うんですけども。まあその中で、まあ子どもたちにはそんなに怖い思いをさせないように、というふうに気を遣ったかはしないんですけども、まあそんなに怖いような、形では話されたことはないですね。「覆いかぶさって守ってあげたんやで」とか、まあほんとに軽い感じでずっと話を受けてきたので、まあ特に。僕としてはそんなに、悪いイメージはないですね。」 (Bさん)

Bさんは、家族が「笑い話のような」「ほんとに軽い感じ」での語りによって持たせてくれた震災の「イメージ」と、自分が推測する親自身の体験が同一ではないことに言及する。こうした家族史の中間記憶の外側にある震災像を学校での震災学習は提供していると考えられる。

子どもたちは学校での震災学習を通じて、自身の〈中間記憶〉を、「あの社会的事件=震災を、家族はどう語っていたのか」という視点でさらに再解釈する。このプロセスによって、家族という私的な領域で育まれていた〈中間記憶〉は社会的な記憶として拡張される。一般的に実体験・記憶はそもそも私的かつ社会的である。だが震災学習では、「記憶がないけれども身近」という先述の中間性に、このもう一つの中間性が半ば人工的に加わる。この2つの中間性の交点に「家族が語れないこと」という世代間外傷が成立する。家族内部での選択や配慮を推測し、家族史において除去された記憶を外傷化して継承しているのである。

(4) 中間記憶と世代責任

ここまで、学校での震災学習と家庭での語りが、直後世代のひとびとの〈中間記憶〉をかたちづくるプロセスを分析した。ではこういった〈中間記憶〉はかれらの現在の生においてどのような意味を持っているのだろうか。言いかえれば、実体験として想起はしないが身近に感じており、私的な家族史の一部が社会的・歴史的な出来事でもあると学んできた「震災」の内面的イメージは、かれらの生き方や考え方や、為そうとすること・しないことをどのように

規定しているのだろうか。この点に関しては語り手たちの考え方にはある程度の幅がある。けれども、それらの基底にある共通の意識を読み取ってみたい。

一部の語り手は〈中間記憶〉と自身の使命や役割とのつながりを次のように説明する。

「今の自分の原点にはなってるかなって感じですね。やっぱり、あの、その震災2世の、こう2世としての意識を持たないといけないみたいなのは私の中にもあるんで。

[...] やっぱ記憶がある世代を1世として、2世は、あの2世になつたらどんどん教訓が風化するきっかけみたいな。なつたりするじゃないですか。記憶の無い世代がどんどん伝えなくなつていって。それをいかに風化せずに伝えるか、っていうのが2世の役目なんじゃないかなみたいなのも私はちょっと感じていて。まあそういうアイデンティティを構成するのが、原点というかそういうのが震災にはありますね。」 (Cさん)

「〔生徒の〕前に立つと、まあ今までのたとえば〔自身の〕小学校1年生から中3とか高校生の頃に、すべての担任の先生が話した内容は覚えてないですし、もうほとんど忘れてるんですけど、きっと何かしら話してたやろなと思いますし、その日を逃してはいけないやろなと思いながら、私たぶん、1年目を逃してるんですよ。ただただ平日の1月17日に、朝からあんなんにワイドショーでも取り上げられた何年目みたいな、阪神・淡路大震災何年目みたいな、のを、〔教室で〕朝何も言わずにスルーして、「あ、今日やったなあ」みたいな。終わって、一日が終わってから、ああなんも言わんかったなあと思って。たぶん、言われてきたから。今までそういう教育を自分が受けてきたから、担任の先生として言わなアカンやろなっていう後悔は1年目にありました。」 (Fさん)

Cさんは自分の立場を「記憶の無い世代」「2世」と表現し、「1世」の震災体験を自分たち「2世」が伝えなくなることが「教訓が風化するきっかけ」になることを危惧する。教訓の継承という社会的課題に対して、自身の「役目」を引き受けようとする。Fさんは教員となった1年目に受け持ちの生徒に対して震災のことを「スルー」したことを後悔する。過去の担任の先生たちが自分にしてきてくれたことを、自分も教え子に対して為すべきだったはずだという役割を引き受けようとする。他方で本稿冒頭で引用したように、話そうとしても「実のある話ができない」という葛藤を覚える。

記憶は生に染み出す。〈中間記憶〉も同様である。ただしそれは、「記憶は無いけれども体験した世代でもあるのだから、継承活動や防災に関わる仕事や活動に参加する（参加しなければと強く意思する）」という単線的ななたちを必ずとるのではない。たとえば自治体の危機管理部署に勤めているBさんは次のように言う。

「急にあの人事異動の発表がありました。で、「お前もやぞ」って言われて「ええっ」みたいな感じで（笑）。ちょっと面談室の方に呼ばれまして。で「危機管理の方に異動です」っていうふうに言われまして。 [...] 小さい頃であつたり小学校中学校だつたりしたら、まあ笑い話というかそんなに怖いものではないという意識だったんですけども。まあこの年齢になって、で、あのまあこういう、防災担当っていう部署になったこともあるんですけども、当時阪神・淡路大震災であつたりとか、その大学時代に起こった淡路島の地震であった

りっていうのも、ほんとに危険なものだったんだなあっていうのが、イメージがもうガラッと変わりまして。」
(Bさん)

Bさんは自身や家族の震災体験を理由として防災を担当する危機管理部署に志願したのではない。だがその部署で働き始めたことで、阪神・淡路大震災や淡路島地震(2013年)が「ほんとに危険なものだった」と「イメージがガラっと」変わったという。つまり、過去の震災ゆえに現在の防災の仕事へという流れでストーリーを編むのではなく、予期せず異動した現在の部署での仕事から過去の災害体験を更新している。そうして改めて再構成された阪神・淡路大震災の〈中間記憶〉は、東日本大震災や淡路島地震や大阪北部地震をめぐる個人史と共に、現在のBさんの仕事の基盤の一部となる。

震災学習や防災に関する仕事に直接かかわらない語り手の表現からも、記憶の中間性ゆえのしなやかさやしんしさを感じ取ることができるように思われる。

「多分これは、なんですかね、小学校高学年ぐらいの時にそういう出来事あって、なおかつちょっと自分の同級生が亡くなってた、みたいになつたら、ものすごいこう、負担とか重荷を背負ってということになるかもしれないんですけど、やっぱり記憶もないし、同級生の子も全く死んでないし、ってなるとこう、全然、そうですね、使命感みたいのを感じるってことは、あんまりないですね。」(Dさん)

「私の記憶というよりは、聞き語っている感じの気持ちで。私が記憶しているっていうふうにはあんまり思えない、と思います。もしやあ語らなきやいけないとかっていうふうになるんだったら、もっと勉強すると思う(笑)。なんか、そういう背景だったり、本当にこうやって母親は言ってたし祖父は言ってたけど、じやあほんとにそうだったかとかは、もう一回確認しようとか思いますね。やっぱり教育っていうことになると、ある種、正確性だったりとかが必要になるのかなとか、思うので。あと人に伝えていく、この話を継承していくために語るってことになっていくと、やっぱりちょっと生半可な気持ちでというか、そのあんまり、適当な感じで「覚えてないんだけど～」とか「私は記憶ないんだけど～」みたいな感じで話せるようなトピックじゃないなとは思います、うん。なんか適当に話すとやっぱり、本当に大変だった人とかに申し訳ないというか。まあ、まあ嘘はいけないし。うん。」(Eさん)

Dさんは当時小学校高学年で同級生を亡くしたといった体験者の「使命感とか重荷」を推測しつつ——聞き手は自分のことを見抜かれて言われたように感じてドキッとしたのだが——自身はそれをあまり感じないと。Dさんは東日本大震災の際に、阪神・淡路大震災が「自分の人生にとって大きな意味を持ってた」ことを再確認する。だがそこから自身の現在の役割や使命を引き出すのではない。自分が死んでいたかもしれないという可能性を〈中間記憶〉に確かめつつ、その可能性と現在の生の間の距離感を保とうとしているように思われる。Eさんは自身や家族の震災体験を語る機会を求めていない。しかし「もしやあ語らなきやいけないとかっていうふうになるんだったら」と、語る立場に立つことを仮定して考え、語るのであれば「正確性」や「生半可な気持ち」でないことが必要であろうと言う。それはEさんにとって、教育や継承という場面で語ることが「本当に大変だった人」に対する社

会的責任ともなりうるからである。

以上のように、直後世代のひとびとの〈中間記憶〉と現在の生活における行動・考え方の関係は決して一様ではない。だが、この関係ないしは震災への距離感を自ら調整することができること、あるいは調整せざるをえないことは、直後世代の人々に共通した可能性と葛藤であるように思われる。否応無しに責務や使命感や喪失感に直面し、また手記や語り部といった仕方で実践の手法が自ずと絞り込まれた体験世代のひとびとと異なり、直後世代のかれら6名は、記憶が〈中間的〉であるがゆえに、自分なりの「震災」をめぐって何をどのように引き受けるか・引き受けないかという選択肢がある。その選択は自己とその過去という領域内で完結するものではなく、ときに体験世代や自分より下の世代の他者や、また被災の程度・事情が異なる他者に対する共感・敬意・戸惑いの感受性を帯びたものとなる。かれらに共通しているのは、家庭と学校で繰り返し語られてきた、直接の記憶は無いが身近である「あの」震災に対する関わり方をみずから選択しようとする社会的責任の感情である。

5. 考察 震災の継承とは何であったか

記憶や教訓を語り継ぐことが直後世代の世代責任なのではなく、「わたしが語るべきなのか」「わたしは語ることができなのか」「どのように語ればよいのか、どのように語らないでいればよいのか」という問い合わせをたずさえていることが世代責任であるとすれば、かれらはすでにそれを担いつつある。

ある種の当事者性を持つ世代を地域内に形成することが「継承」の総体的な目的であったなら、すくなくとも本稿が紹介した6名については、その目的は達せられている。震災の「風化」への危惧がしばしば強調され、たしかに人口の入れ替わりと体験世代の高齢化が進行している⁽³⁾。けれども、直後世代の〈中間記憶〉の形成という点では継承に「成功」している。問題の核心は、こうした世代の形成を体験世代がどこまで意図し、それを認識していたのか、ということである。震災を「継承する」と言うとき、その具体的な中身として「教訓」「記憶」や「生命や助け合いや防災の大切さ」といったことが規定される。このとき、伝えようとする体験世代が継承すべき内容を選択できることが前提にされている。しかしここまで検討してきたように、家庭と学校での〈中間記憶〉形成のプロセスは複合的であり、体験世代が伝えようとするものを直後世代がそのまま受け取るのではなく、子どもたちは親や祖父母や教員の語りに素直に接しつつ、それを元に、自分自身の感受性によってかれら固有の「震災」を再構成する。ひとは手紙を受け取るとき、便箋に書かれた文面だけでなく、あるいはそれ以上に、文字の乱れや封筒のデザインや便箋の折れといったことからも送信者のメッセージを受け取る。伝えようとするものと伝わるもののは同じではない。

けれども、そのことこそが継承の真の目的だったのではないか。「教訓」や「記憶」や「防災の大切さ」を伝えようというとき、継承すべき震災の意味が把握されていることが前提とされている。だが実際には、体験世代もまた、そのような意味を把握しきれていない。そのこと自体が、つまり震災の捉えきれなさという事態そのものが「伝わってしまう」ことを、無意識のうちにではあれ、体験世代は理解していたのではないか。つまり「継承」とは震災の捉えきれなさを次世代に転移させることであり、喪の作業の世代を超えた集合化なのである。別の言い方をすれば、震

災の継承とは“あの震災とは何であったのか”という問いを震災の直接の記憶をほぼ持たない世代と共有するゆっくりとした営みであり、その中で震災学習は家庭がおそらく取り逃がしやすいもの、すなわち死と破壊のイメージを地域全体で子どもたちに教える点に根幹的な役割があった⁴⁾。

しかし、死と破壊のイメージ、震災の捉えきれなさ、およびその中核にある死者への罪責感²²⁾といったことは、直後世代にそっくりそのまま転写されたのではない。その引き受け方の主体はかれら自身にある。おそらく新しい世代は古い世代が思う以上にあの震災の内側におり、それ以上に自由である。

謝辞

面接調査にご協力いただいた 6 名の方々に格別のお礼を申し上げます。また、研究計画にさまざまな視点からご助言をいただいた西宮市教育委員会のみなさま、人と防災未来センター上級研究員・矢守克也先生、基礎資料収集にあたりご協力いただいた人と防災未来センター資料室のみなさま、本研究の起点となる着想をくださった萩野彩香氏に感謝の意を表します。

本研究は JSPS 科研費 19K23332 の助成を受けたものです。

参考文献

- 1) 兵庫県国語教育連盟・兵庫県小学校教育研究会国語部会編：どっかんぐらぐら 阪神淡路大震災兵庫県下児童作文集、甲南出版、1995.
- 2) 1.17 を記録する会編：はんぱじやなかつた、めつちや怖かった、生きててよかつた。 中学生が見て、感じて、つづった阪神淡路大震災、大和出版、1995.
- 3) 神戸市立中学校 阪神・淡路大震災作文編集委員会編：地震なんかに負けない 神戸市立中学校「阪神・淡路大震災記録作文集」、二期出版、1995.
- 4) 小此木啓吾：対象喪失 悲しむということ、中公新書、1979.
- 5) 山住勝広：語り得ぬ記憶と復興への学習 一ふたつの大震災の間で、教育学研究、79(4), pp.367-369, 2012.
- 6) 丹波新聞記事：「経験なく伝えていいのか」震災 25 年、悩む若手教職員 知らない世代が多数に／兵庫・丹波篠山市、丹波市、2020 年 1 月 16 日付。
- 7) 塩飽孝一、藤枝絢子、竹内裕希子、ラジブ・ショウ：被災地における災害経験の学校防災教育への活用に関する研究、自然災害科学、29(1), pp.83-95, 2010.
- 8) 佐藤翔輔：発生から 50 年を迎えた「災害の記憶」の現状把握と災害・防災教育の試みー1964 年新潟地震をテーマにした小学生対象の出前授業からー、自然災害科学、35(1), pp.29-38, 2016.
- 9) 井上恵太、河本大地：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, pp.1-14, 2019.
- 10) 西羅憲作、糸井川栄一、梅本通：小学校教員の地震防災教育に対する内発的動機づけと地震防災教材の活用可能性に関する研究、地域安全学会論文集、15, pp.415-425, 2011.
- 11) 塩飽孝一、ラジブ・ショウ、小林正美、小林広英：高等学校における防災教育に関する研究 ～兵庫県立舞子高等学校環境防災科の防災教育の役割について～、日本建築学会近畿支部研究報告集. 計画系、44, pp. 569-572, 2004.
- 12) M. アルヴァックス、小関藤一郎訳：集合の記憶、行路社、1989[原著 1950].
- 13) 大野道邦、林大造、野中亮：災害の集合の記憶 伊勢湾台風の場合、奈良女子大学社会学論集、4, pp.51-73, 1997.
- 14) 船木伸江、矢守克也、住田功一：学びのプロセスを重視した防災教育の重要性：阪神淡路大震災[写真調べ学習]プロジェクトを事例として、災害情報、9, pp.137-147, 2011.
- 15) R.J. リフトン、榎井迪夫ほか訳：ヒロシマを生き抜く 精神史的考察（上・下）、岩波現代文庫、2009[原著 1968].
- 16) R.J. Lifton: *Home from the War: Vietnam Veterans—Neither Victims nor Executioners*, Simon & Schuster, 1973.
- 17) 高原耕平：リフトンを日本人はどうに読んできたか、メタフュシカ、47, pp.63-75, 2016.
- 18) 野田正彰：喪の途上にて 大事故遺族の悲哀の研究、岩波現代文庫、2014.
- 19) 樽川典子編：喪失と生存の社会学 大震災のライフ・ヒストリー、有信堂高文社、2007.
- 20) 太田信夫編：記憶の心理学と現代社会、有斐閣、pp.253-262, 2006.
- 21) 高原耕平：声と時 阪神淡路大震災期復興住宅住民の記憶と主体（博士論文、未公刊）、2019.
- 22) K. Takahara: Concentric Circles of Guilt in R. J. Lifton's Survivor Study, Japanese Studies Research Papers in English (グローバル日本研究クラスター報告書) , 1, pp. 61-72, 2018.
- 23) 浅利満理子、中川政治、佐藤翔輔：宮城県における震災学習プログラムに関する現状分析－東日本大震災と津波災害から 6 年間の震災伝承の特徴－、地域安全学会論文集、31, pp.77-85, 2017.

補注

- (1) 西宮市教育委員会『激震』は 1995 年 12 月発行、宝塚市教育委員会『1.17 忘れへんで』は 1997 年 1 月、兵庫県教育委員会『あすにいきる』は 1997 年 1 月である。
- (2) 本稿の「被災地型災害学習」「震災学習」の定義は暫定的なもので、学術的・一般的に統一された用語法ではない。たとえば浅利ら（2017）は「震災学習プログラム」という語を「過去に地域で起こった災害の記憶・記録を通して、命の大切さ、助け合い、防災/減災などについての学びを得ること」と定義しており、具体的には地域外から被災地に訪れた人々が、展示施設や震災遺構等を利用し、また「語り部」の講話や被災地域内の見学により、災害と復興の実相を学ぶ活動およびそのための学習プログラムが取り上げられている²³⁾。これに対して本稿での兵庫県下の「震災学習」は被災地内で学校を中心として長期的・反復的に実践されているものを対象としている。
- (3) 神戸市中央区で毎年開催される追悼集会「1.17 のつどい」で神戸市長が読み上げる「追悼のことば」では、震災 11 年目の式典で震災後に転入した市民の数が 1/4 を占めていることが初めて言及され、14 年目には震災後転入・出生者が 1/3 に、20 年目には 4 割に達したことが述べられている。
- (4) 震災学習と災害の記憶の継承に関しては、学校と家庭に加えて、地域および報道の役割も大きいと考えられるが、本稿ではこれらの側面については検討しない。

(原稿受付 2020.5.16)
(登載決定 2020.8.29)