OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	教授者と学習者との間の主従関係に基づく主体性形成の一考察 : メキシコの中学校と日本の中学校との合同津波避難訓練を通して
Author(s)	中野, 元太; 矢守, 克也; 杉山, 高志
Citation	災害と共生. 2019, 3(1), p. 39-47
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/73154
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

教授者と学習者との間の主従関係に基づく主体性形成の一考察
—メキシコの中学校と日本の中学校との合同津波避難訓練を通して—

Promoting Active Learners: A Comparative Study of Tsunami Education in Japan and Mexico

中野元太[1]・矢守克也[2]・杉山高志[3]
Genta Nakano, Katsuya Yamori, Takashi Sugiyama

要約
防災教育は、一般的に教授者（たとえば、防災専門家）が学習者（たとえば、学校教員・児童・生徒）に教えるというスタイルをとる。このとき、教授者から学習者へと知識や技術が伝達されるだけではなく、学習者の主体的な姿勢形成が意図される。しかし、この教育的構図は、前者に権威的姿勢を付与し、後者に従属的姿勢を付与する。ここに観察できる教授者と学習者との間の主従関係は、知識・技術の伝達を可能にするとともに、従の位置に置かれる学習者は主体性を停滞させる。本稿で取り上げる事例は、この主従関係における学習者の主体的姿勢形成に関する考察である。メキシコ合衆国シワタネホのエヴァ・サマノ中学校では、筆者・現地防災局を教授者とし、学校教員を学習者とする主従関係が例外的に弱く、防災教育がスムーズに実施できないという点でネガティブな影響を与えていた。しかし、本稿で詳述する合同避難訓練をきっかけとして、唐突に学習者の主体性が発揮される。このとき、「押しかけ」と「新奇な」コンテンツが主体性を形成する鍵となる。

Abstract
Educational practice requires those who take the role of instructor and that of the learner. Educational principle explains that educational practice places the instructor in an authoritative role relative to the learner who assumes the role of a subordinate actor. Although the relationship of an authoritative instructor/subordinate learner is fundamental for educational communication, the relationship hampers the formulation of an active attitude on the part of the learner. The author together with local disaster prevention managers (instructors) implemented a tsunami education protocol at schools and in private sector organizations in 71 case study applications in Zihuatanejo, Mexico. The authors, in collaboration with the managers carried out the educational trials reflecting the authoritative instructor/subordinate learner relationship. However, Eva Samano secondary school proved to be exceptional in that the authors and managers had difficulty in implementing the education using the instructor/subordinate learner protocol at this school. The study suggests that the approaches' failure highlighted the flaws of this protocol and raised the possibility of evoking the active attitude of the learner through a more beneficial approach that invokes a more active role for the learner.

キーワード: 教授者, 学習者, 主従関係, 防災教育, 主体性
Keywords: Instructor, Learner, Authoritative-Subordinate relationship, disaster education, active attitude

１．はじめに

教育行為が成立するためには、教授者と学習者という二者が必要である。防災教育においては、教授者（たとえば防災専門家）が学習者（たとえば地域住民・学校教員・児童・生徒）に防災知識・技術を教えるとき、防災教育の結果、学習者が学習した知識・技術を実社会で活用することを期待している。つまり、教授者から学習者へと防災教育を通して知識や技術が伝達されるだけではなく、学習者の主体的な姿勢形成が図られなければならないことを示している。

しかし、教授者が学習者に教えるという防災教育

*1 京都大学防災研究所巨大災害研究センター　特定研究員・Ph.D （情報学）
Research Center for Disaster Reduction Systems, Disaster Prevention Research Institute, Kyoto University, Program-Specific Researcher, Ph.D (Informatics).
*2 京都大学防災研究所巨大災害研究センター　教授・Ph.D（人間科学）
Research Center for Disaster Reduction Systems, Disaster Prevention Research Institute, Kyoto University, Professor, Ph.D (Human Science) .
*3 京都大学大学院情報学研究科　博士後期課程
Graduate School of Informatics, Kyoto University, Doctoral Student.

の構図は、前者に「教える/教えてやる」という形で権威的姿勢を付与し、後者に「教えられる/教えてもらう」という形で従属的姿勢を付与する。この主従関係こそが知識・技術を伝達する教育の基盤となる。しかし、防災教育において（もちろん教育一般にも言えることだが）、知識・技術を受け取るために学習者は教授者に従っていなければならないという「主従関係」と、教授者が学習者の「主体性」を形成しようとする働きかけは、両極的な二律背反の関係にある。すなわち、強すぎる主従関係は学習者の主体性を停滞させるが、主体性を優先すれば、主従関係は弱まり知識・技術を伝達するという教育的機能を弱めてしまう。

こうした議論をベースに据えて、本稿では学習者の側の主体性を形成するための教授者と学習者との関係性について考察する。まず第 2 節（次節）では、教育行為の基底的構図である教授者と学習者の主従関係について整理し、主従関係と主体性とが二律背反の関係にあることを確認する。第 3 節では、本稿の研究対象地域であるメキシコ合衆国ゲレロ州シワタネホ・デ・アスエタ市（以下、シワタネホ）で、筆者・現地防災局を教授者とし、シワタネホの学校教員を学習者とする主従関係が優先される知識・技術伝達型で繰り広げられてきた防災教育実践を概観する。そして、強すぎる主従関係が学校教員（学習者）の主体性を停滞させていたことを確認する。第 4 節では、例外的に主従関係が弱く第 3 節で述べるような知識・技術伝達型の防災教育がスムーズに行えない状況にあったエヴァ・サマノ中学校での事例を取り上げる。そこで、知識・技術伝達型とは異なる防災教育、すなわち日本の中学校との合同津波避難訓練を行ったところ、予期せずして学校教員や生徒の主体性形成に成功した事例を詳述する。第 5 節では、主従関係が弱い学校における主体性形成とは、「押しかけ」防災教育と「新奇な」コンテンツが鍵であることを考察する。最後に第 6 節では、今後の研究課題について述べる。

なお、本研究は、JICA-SATREPS プロジェクト「メキシコ沿岸部の巨大地震・津波災害の軽減に向けた総合的研究」の一環で行った。また本稿で述べられる防災教育実践について、特段断りがない限り筆者とは第一著者を指している。

２．「主従関係」と「主体性」との二律背反

教授者と学習者との間に構成される主従関係を教育関係論に立脚して池谷（2000）、徳永（2004）らを参考に概観しよう。

まず、教授者と学習者との関係性の特徴を、「主体－客体」関係であると位置づけることができる。すなわち、教育的な意図・働きかけが作用する方向性に基づいて考えるならば、教授者が教育行為の主体であり、学習者は教育行為の客体となるからである。

この主客の教育行為的関係があって、さらに教授者と学習者との関係性の特殊性に「両者の水準の差異が常に前提にされている点」（徳永, 2004, p.94）が挙げられる。つまり、知識・技術に成熟した人間（教授者）と、成長途上にある人間（学習者）との間の非対称な関係性があり、これが主客の関係性と相まって、知識・技術で絶対的に優位な教授者に「教える／教えてやる」という形で権威的姿勢を付与し、学習者は「教えられる／教えてもらう」という形で従属的姿勢が付与されることになる。その結果、教授者と学習者との間に主従関係が構築されるが、これが同時に、両者の間での「教える－学ぶ」を実現する。

この教授者と学習者との間の主従関係は、教育的行為が「愛情」に基づいて行われるからこそ、さらに強化されることになる（池谷, 2000）。すなわち、「愛情」の名のもとに教授者が学習者を保護し指導しようとする教育の在り方（池谷は〈教育〉的パターナリズムと呼んでいる）は、教授者が学習者のことを一定の方向へと導こうとする積極的な教育的働きかけ・指導を伴う。結果、学習者の従属性も同時に強化される。このように、教授者のコミットメントの強化・占有と、学習者の主体性の減退・喪失はループをなしながら教授者と学習者との間の主従関係を強化する。

この主従関係、より明確に言えば学習者を従の側に置くこの構図は、知識・技術を伝達する教育の基盤的過程を支えるためには否応なく前提にせざるを得ない。しかし、それでも教育は学習者の主体性を確保しなければならないという「主従関係」と「主体性」との間の両極的な二律背反が教育過程には原理的に内在している。

この二律背反構造は、防災教育にもみられる。そもそも防災教育とは、たとえば防災専門家（教授者）が学校教員（学習者）に防災教育研修を行うことで、学校教員（学習者）は学習した知識・技術を実際の学校現場で用いることが期待される。つまり、教授者から学習者へと防災教育を通して知識・技術が伝達されるだけではなく、防災教育を通して学習者の主体的な姿勢形成が図られなければならないことを

示している。さらに言えば、防災教育においては教授者に防災専門家、学習者に防災非専門家が対置され、前者の知識・技術が圧倒的に高いがために、両者の主従関係はより強固なものとなりやすい。すなわち、防災教育では、「主従関係」と「主体性」との間の二律背反は、むしろ「主従関係」がより優先されやすい構造を持っている。次節に示すシワタネホでの事例は、その好例であろう。

３．強い主従関係に基づく防災教育

シワタネホは、図1右上図の赤丸（●）に示す通り、太平洋岸に位置する都市である。人口12万4千人（メキシコ国家統計地理情報局, 2015）で、その約半数は図1中央に示すシワタネホ市街地に居住している。シワタネホも含めたゲレロ州は1732年から1985年の間に49回の津波が記録されており、津波リスクの高いエリアに位置している。

筆者は2016年7月11日から2019年6月7日の約2年11か月の間に、メキシコシティおよびシワタネホに241日間滞在した。また、その滞在日数のほとんどをシワタネホでの調査および防災教育実践に充てている。同期間中、幼稚園3園、小学校5校、中学校4校、高校4校、私立学校2校、特別支援学校1校、ホテル4カ所、ガソリンスタンド1カ所、地域のお祭り1カ所で筆者はシワタネホ市役所の防災局（以下、現地防災局）とともに地震・津波に関する防災教育を実践した。その回数は71回、延べ8,304名（児童・生徒6,262名、教員402名、保護者一般市民1,640名）を対象とした。

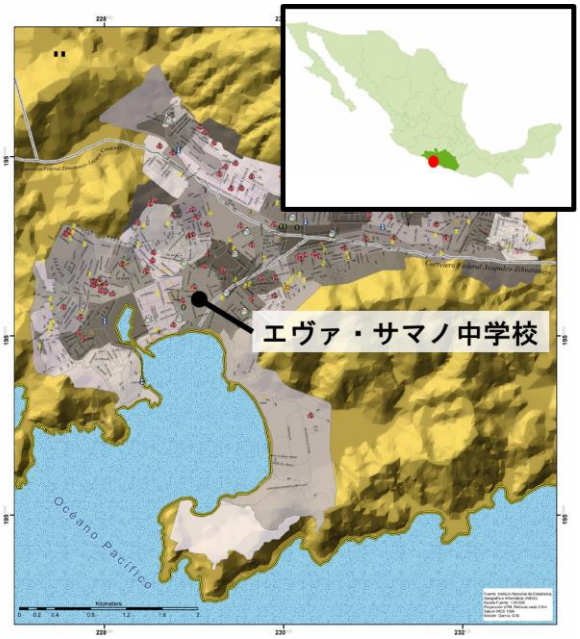

図1. シワタネホ市街地の地図
（現地防災局提供、一部筆者加筆）

以下に述べる実践は、筆者・現地防災局を教授者とし、幼稚園・学校の教員を学習者とする構図で行われ、教授者と学習者との間の主従関係が主体性よりも優先されていたことを示す事例である。

幼稚園・学校における防災教育は、基本的に次の手順で実施してきた。まず、筆者・現地防災局は地震・津波リスクの高いエリアに位置する幼稚園・学校を選定した。そして、筆者・現地防災局が対象となる幼稚園・学校を訪問し、地震・津波防災教育を実施する意図を校長・学校教員に伝える。そうすれば例外なく、校長・学校教員は、筆者・現地防災局の意図に同意し、学校教員を対象とする防災授業の日時を設定してくれる。そして、この学校教員対象の防災授業が行われる際は、多くの場合、授業時間が短縮され、児童・生徒らが帰宅した後に行うことになる。

いずれの幼稚園・学校においても、第1回目の学校教員向け防災授業は座学のスタイルをとり、筆者・現地防災局がシワタネホにおける地震・津波の発生メカニズムと、過去の文献に基づくシワタネホにおける津波の歴史を中心に扱った。同防災授業では、知識を持つ筆者・現地防災局が、知識を持たない学校教員に教えるという構図を反映するかのように、必ず学校教員から「どのような対策をとればよいですか」や「どの高台が安全ですか」といった助言を求める質問が多数出てくる。こうした質問に、筆者・現地防災局は幼稚園・学校の事情に合わせて、児童・生徒向けの防災授業、津波避難ルート検討のためのワークショップ開催、地震・津波避難訓練の実施、教員防災グループの設置などの取り組みを進言し、筆者・現地防災局はそれぞれの幼稚園・学校で2回目以降の防災教育を拡大していくことになる。

しかし一方で、学校教員（学習者）の主体性停滞という問題にも直面する。ここまで述べてきた幾度にもわたる筆者・現地防災局による防災教育は、常に学校教員に対して「学校教員が児童・生徒に対して防災教育を行うこと」や、「学校防災計画を策定すること」を学校教員に求めていた。しかし、中野・矢守（2018）で紹介した1校を除けば、教員らが主体的かつ継続的に防災教育に取り組むに至らなかった。つまり、筆者・現地防災局が主体として学校で防災教育を行うことは歓迎されるが、いざ教員だけになったとき、教員が主体となった防災教育は行われず、主体性の発揮には至らないのである。

このように、幼稚園・学校は、必ず筆者・現地防災局を教授者として迎え、教授者が希望する通りに

防災授業の時間を確保し、教授者の授業を「受け」てくれていた。この主従関係があるからこそ、座学を中心に知識・技術を伝達するスタイルの防災教育をスムーズに実施できていた。また、筆者・現地防災局の主体性を強めた背景には、日本人である筆者が防災専門家という立場で同行していたことも影響しているだろう。しかしそれは同時に、学校教員を従属的な学習者に押しやり、その後、学校教員が防災教育を実施することにつながらなかったことからもわかるように、主体性の停滞を招いていた。これらのことは、主体性よりも主従関係が優先されていた防災教育の表れだと言うことができる。

4．弱い主従関係に基づく主体性形成

前節で述べたように、19 の幼稚園・学校で防災教育を行ってきたが、唯一例外的に、筆者・現地防災局を教授者（主）とし、学校教員・生徒を学習者（従）とする関係が成立しなかった学校、エヴァ・サマノ中学校がある。ここで紹介する同中学校の事例は、主従関係が弱く、知識・技術を伝達するスタイルの防災教育がスムーズに実施できない学校であったことを、以降 4.2 で述べる。そこで、窮余の一策として実施した知識・技術伝達とは異なるタイプの教育、すなわち高知県黒潮町佐賀中学校との遠地津波を想定した合同避難訓練を実施した（4.3）。その結果、教員・生徒らの主体性が形成されたことを 4.4 に述べる。

4.1 エヴァ・サマノ中学校概要

同中学校は図1に示す通り、シワタネホの市街地にあり、創立55年、平屋建て校舎4棟を持つ学校である。生徒数は約1,200名で、この地域の中学校では最大規模である。授業は2部制で行われ、午前午後それぞれ約600名の生徒が学んでいる。同校は海抜5メートル以下かつ海岸から400メートル程の距離にあり、メキシコ連邦政府の津波に関する防災・警報・避難の特徴と仕様規則（メキシコ連邦政府, 2015）において、最も津波リスクが高い地域とカテゴライズされている。

また、ここに述べる防災教育実践の取り組みは、2016年10月から2019年6月までを対象としているが、この期間に学校長を始め教員の異動は行われていない。また、シワタネホの学校においては教員が希望しない限り異動は行われないという事情がある。

4.2 弱い主従関係の防災教育へのネガティブな影響

同中学校において、筆者・現地防災局を教授者とし、学校教員・生徒を学習者とする主従関係が弱かったことが、次の四点からうかがえる。

まず一点目に、2016 年 10 月にエヴァ・サマノ中学校を初めて訪れたときのことである。地震・津波防災教育を展開するため、まず校長に防災教育の意図を説明し、防災教育を教員と生徒らに実施したいことを伝え実施の了承を得た。

10 月 19 日に教員 25 名を対象に筆者・現地防災局は地震・津波の発生メカニズムと過去の文献に基づくシワタネホにおける津波の歴史を 40 分程で説明した。この座学の終盤に、次のステップとして津波避難ルート検討のためのワークショップ開催や、津波避難訓練の実践を同中学校の校長・教員らに提案した。ここまでのプロセスは、前節で示した全ての幼稚園・学校で行ってきたプロセスと同様であり、他の学校は例外なく筆者・現地防災局のワークショップの実施や訓練実施の提案を受け入れてきた。しかし、エヴァ・サマノ中学校の校長や教員は、2012 年に行った津波避難訓練を挙げ、「津波避難ルートは既に知っている」、「私たちは対応方法を知っている」と述べ、筆者・現地防災局が今後、防災教育を行うことは不必要だとし、筆者・現地防災局の指導に従わなかった。また、教員にインタビューをしたところ、同中学校は 2012 年の津波避難訓練以降、防災課題に取り組んでいなかったことがわかっている。

二点目に、上述の学校教員を対象とした授業の後に、同中学校の午前の部の生徒ら約 600 名を対象に授業をした時のことである。授業は 1 学年 6 クラス、3 学年合わせて合計 18 クラスを対象としたため、2 クラス合同の授業を 9 回行っている。内容は、地震・津波の発生メカニズムとシワタネホにおける津波の歴史を中心とした実践であったが、生徒らが私語をする場面や、授業中に椅子に座らずに地面に座る生徒、寝転びながら話を聞く生徒がみられた。私語や座る姿勢に対しては筆者・現地防災局や同席していた教員らが繰り返し注意をし、そのたびに授業が中断をしている。もちろん、シワタネホにおける他の幼稚園・学校において、私語や座る姿勢を注意するために授業が度々中断することはなかった。合計 9 回の授業は終えたものの、その後の展開につながることはなかった。またここで扱った内容は、これも前節で紹介した学校において行った生徒向けの授業内容と同様のものであった。

その後、同中学校とのかかわりはなかったものの、津波防災対策を進めていくうえで優先度が高いことは筆者と現地防災局との間でも共有されていた。そこで、窮余の一策として、座学を中心とした知識・

技術伝達型とは異なるスタイルとして、同中学校と高知県黒潮町佐賀地区にある佐賀中学校との合同で、太平洋を越えて伝播する遠地津波を想定した合同津波避難訓練を行うことを計画した。佐賀中学校は、南海トラフ地震・津波により被災する可能性が極めて高い地域にあり、精力的に避難訓練や防災教育に取り組んできた学校である。この合同避難訓練は、2017 年 7 月 11 日と 12 日に行われ、シワタネホ側では第一著者と現地防災局が、佐賀中学校側では、第二著者、第三著者と佐賀中学校教員らが協働して実現した。

こうして形づくられた合同避難訓練のアイデアを、筆者・現地防災局はエヴァ・サマノ中学校へ持ち込み、校長から実施の承認を得た。そこで、合同避難訓練実施前に、筆者・現地防災局は、避難訓練参加者となる同中学校の午後の部の生徒ら約 600 名に事前授業を実施することとした。この事前授業は、ここでも 1 学年 6 クラス、3 学年合わせて合計 18 クラスを対象としたため、2 クラス合同の授業を 9 回、3 日間に分けて行った。内容は、近地津波と遠地津波の基礎知識、1960 年チリ津波の遠地津波伝播シミュレーション動画、佐賀中学校での防災活動を紹介する動画など、合同避難訓練に関連する内容を扱った。このときも、2016 年 10 月と変わらず、エヴァ・サマノ中学校教員らの主従関係に当てはまらない姿勢は前述の一点目、二点目に続き、以下三点目、四点目として述べることからも維持されていたと言える。

三点目は、合同避難訓練の事前授業時に観察されたことである。事前授業の初日、校長は女性教員に防災教育を行う教室を指示し、筆者・現地防災局は女性教員によってその教室へと案内された。そこで、プロジェクター設置など準備をしていたところ、同教室が別授業で既にブッキングされていることが他の教員が授業準備に訪れたことから分かった。また、事前の打ち合わせでは、防災教育を受けたクラス担任が次のクラス担任に連絡し生徒を連れてくる、という手順となっていたにもかかわらず、1 回目の授業を終えて、1 回目の授業担当教員に次のクラスに声掛けを依頼していたが、どれだけ待っても次の生徒が来ず、筆者・現地防災局職員が校長室と職員室に行っては順番に生徒を連れてくるよう依頼をしなければならなかった。こうした事態が繰り返し発生したことから、校長に改善を依頼したが変化はなく、2 日目に関しては、1 時間以上待っても次のクラスが来ず、防災教育を打ち切ることになった。また、このときの生徒らの態度も二点目に挙げた時と同様に、私語が多くみられ、中断することが度々あった。

さらに、合同避難訓練の日程についても、実施の 2 週間前から調整しエヴァ・サマノ中学校の承認を得ていた。そして合同避難訓練当日までの間に 3 度学校を訪れ、他の学校行事との重複はないかを確認していた。それにもかかわらず、最後に確認を行った実施予定日の 2 日前に、別の学校行事が以前より予定されていたことがわかり（他の教員に指摘され）、その学校行事の日程を変更することで合同避難訓練が予定通りに行われることを確認した。

四点目は合同避難訓練当日である。事前の打合せで学校側がセッティングすることになっていたプロジェクター、マイク、スクリーン、ケーブルが用意されておらず、使用できると聞いていたスクリーンも破損していた。筆者・現地防災局職員らが学校内を走り回りプロジェクターやマイクを設置し、スクリーンも応急修理をして実施までの準備を整えたのである。

ここまで述べてきたこと、すなわち一点目（筆者・現地防災局が津波避難ルート検討のためのワークショップ開催や津波避難訓練実施といったさらなる防災教育実践の提案を、教員らは不必要としたこと）、二点目（筆者・現地防災局や学校教員が私語や座る姿勢を注意しても、度々同じ態度が繰り返されたこと）、三点目（校長から学校教員への指示や、学校教員から学校教員への指示がスムーズに伝達されず、防災教育が円滑に実施できないこと）、四点目（筆者・現地防災局が機材の準備を依頼していたにも関わらず、学校教員らは準備していなかったこと）から、次のことが言える。まず、筆者・現地防災局（教授者）と校長・学校教員（学習者）との間で「教える－学ぶ」の主従関係が弱いこと、校長から学校教員への指示・指導がうまく機能していないことからも、指示・指導する立場の校長と、指示・指導される立場の学校教員との間の主従関係が弱いこと、さらに、指示・指導する立場の筆者・現地防災局・学校教員と指示・指導される立場の生徒との間でも主従関係が弱いことである。これをまとめたものを図 2 として示す。また図中の点線は、主従関係が弱いことを意味している。そして、この弱い主従関係は、知識・技術を伝達するスタイルの防災教育が円滑に実施できないという意味で否定的な影響をもたらしていた。しかし、次に述べる合同避難訓練がその状況を変えることになる。

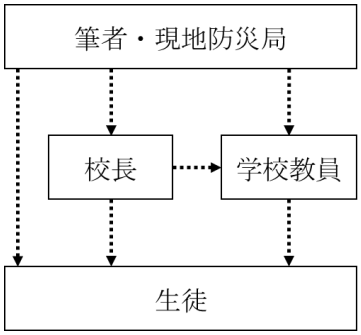

図 2. エヴァ・サマノ中学校の弱い主従関係

4.3 合同津波避難訓練の実践

日本時間の 7 月 11 日午前 8 時 30 分、南海トラフでの地震発生を想定し、まず、佐賀中学校が避難訓練を行った。全校生徒がヘルメットをかぶり高台避難し、生徒数名は学校にあるリアカーで避難経路上の高齢者を救助する訓練も同時に行った。避難訓練後に佐賀中学校全校生徒が集まり「もうすぐシワタネホに津波が来ます。頑張って避難してください」というメッセージ映像を第三著者が撮影し、避難訓練の様子を撮影したビデオとともに電子ファイルで送信、第一著者がシワタネホで受信した。

南海トラフで地震が発生した場合、メキシコ太平洋岸には約 18 時間で津波が到達する。このときは、日本とメキシコとの時差や授業時間も考慮し、佐賀中学校での避難訓練から 23 時間後の 7 月 12 日午前 7 時（メキシコ時間 7 月 11 日午後 5 時）に佐賀中学校、エヴァ・サマノ中学校の生徒はそれぞれの学校に集合した。エヴァ・サマノ中学校では、佐賀中学校で行われたばかりの避難訓練ビデオとメッセージビデオの上映を行った。また、両校をビデオ通話で接続し、両校生徒は顔が見え、声も届く環境で交流を行った。生徒らは普段の学校生活や津波避難に関する質問をしあった。そして、佐賀中学校での避難訓練から 24 時間後、エヴァ・サマノ中学校でも津波避難訓練を行い、その映像をリアルタイムで佐賀中学校へ配信し、訓練は終了した。

この一連のプログラムの中で、エヴァ・サマノ中学校の生徒らは大変盛り上がり、マイクの音が聞こえなくなる程の「わーっ」という大きな歓声がみられたタイミングが 3 度あった。まず①佐賀中学校生徒による「もうすぐシワタネホに津波が来ます。頑張って避難してください」というメッセージビデオを上映したとき、②エヴァ・サマノ中学校と佐賀中学校とがビデオ通話でつながったとき、そして③避難訓練開始直前である。このことからも、生徒らがこの訓練に大きなインパクトを受けていることがわかる。そして、この盛り上がりは教員や現地防災局職員らが静かにするよう呼び掛けても静まらず、生徒の盛り上がりを静止するために数分間、プログラムが中断する場面も度々見られている。これも前項に述べた通り、筆者・現地防災局－学校教員－生徒らの間で主従関係が相対的に弱いことを示している。

しかし、この訓練を境にして、エヴァ・サマノ中学校の教員・生徒らは主体的に防災活動に取り組むようになったことを次に示す。

4.4 エヴァ・サマノ中学校での主体的な防災活動

合同避難訓練実施から 4 か月後の 2017 年 11 月、フォローアップ調査のためエヴァ・サマノ中学校を再訪した。そこでわかったことは、2016 年 10 月の時点で教員らは筆者・現地防災局がワークショップを行うことを不要としたにもかかわらず、合同避難訓練を契機として、教員が現地防災局に地震・津波対応のためのワークショップ開催を打診し、実際に実施されていたことである。同ワークショップを通して、応急救護やレスキューなど教員らを 5 つのグループに分けた災害対応班が設置された。そして、地震避難訓練が教員らによって企画・実施されていた。また、地震時の避難ルートを再確認し、校舎の扉の位置の変更を検討していることもわかっている。エヴァ・サマノ中学校長は、佐賀中学校との交流をきっかけに、教室内の机を整頓するよう指導するようになったとも話した。以前は、整然と机を並べるということに気を付けたことはなかったが、地震時の教室外避難の際には机が障害になると考えたとのことであった。

また、2017 年 11 月に筆者・市民防災局が防災教育をエヴァ・サマノ中学校で行うときには、学校到着時にプロジェクター、スピーカー、マイクなどがセッティングされており、いつでも防災教育が開始できる状態になっていた。またクラスごとに防災教育を行った際にも教員同士で送る順番を調整し、待つことなくスムーズに防災教育を実施することができている。2019 年 3 月に筆者が同中学校を訪問した際には、教室内の整理整頓が継続して行われており、地震避難訓練を再度行ったこと、津波避難訓練を計画していることなどもわかっており、主体的な防災活動が続いている。

エヴァ・サマノ中学校が、第 3 節で述べてきた主従関係の強い幼稚園・学校と異なる点を、防災活動の継続性に見ることができる。シワタネホの幼稚園・学校においては、筆者・現地防災局が教授者として

防災教育を実施してきたが、従の立場に置かれた学校教員（学習者）はその後、主体的に防災に取り組むに至る例は見られなかった。しかし、エヴァ・サマノ中学校の事例は、合同避難訓練以降に、学校教員の側から地震・津波防災に取り組む意思が表明されたことや、教員らが地震時の避難ルートを確認したこと、エヴァ・サマノ中学校の教室の整理整頓が行われこと、地震避難訓練が行われたことなど、筆者・現地防災局が去った後も継続したアクションがみられている。

さらに、エヴァ・サマノ中学校生徒が防災に対してポジティブな姿勢を持つようになったことがいくつかの事例からうかがい知ることができる。合同避難訓練後の 2017 年 11 月 5 日に、国連世界津波の日を記念するタイムカプセルイベントがシワタネホ新聞社協会によって開催された。これはその背景に、将来起こりうる津波に備え、その後も生きる自分自身へのメッセージを書くということも意識されていた。広く市民からタイムカプセル用のメッセージを募集していたが、エヴァ・サマノ中学校の生徒らも多数のメッセージを寄せている。また、2018 年 11 月には、国連世界津波の日を記念して現地防災局が津波の絵コンクールを開催し、エヴァ・サマノ中学校からの応募も見られた。さらに、教室内の整理整頓が継続していることは、学校教員から生徒への指示だけではなく、そもそも教員と生徒との間の主従関係が弱いことを考えれば、生徒の主体性が発揮されてこそ継続していると解釈することができる。

それでは、防災教育すらもスムーズに実施できないほど弱い主従関係にあったエヴァ・サマノ中学校で、教員・生徒らの主体性を形成した鍵とは何だろうか。

５．鍵は「押しかけ」と「新奇な」コンテンツ

教授者と学習者との間の主従関係が弱い学校とは、ここまで述べてきたように、通常の知識・技能伝達型の教育がエヴァ・サマノ中学校のようにスムーズに受け入れられないことを意味する。しかし、同中学校での一連の事例が示唆することは、主従関係が弱いときに、その弱さを基底に教育プロセスをスタートできることを示している。そしてその鍵は「押しかけ」と「新奇な」コンテンツにある。それでは、「押しかけ」と「新奇な」コンテンツとは何だろうか。

教授者（防災専門家）と学習者（学校教員）との主従関係が強ければ、防災専門家は学校を訪れ、防災教育を行う意図を伝えればよい。主従関係が反映される形で学校教員はその調整を行う。しかし、教授者と学習者との間の主従関係が薄弱な時、この正攻法は使えない。なぜなら、明らかなように、教授者は防災教育を行う意図を表明しても、従の立場に置かれていない学習者は（エヴァ・サマノ中学校でもあったように）それに従わず、防災教育が実施できないからだ。それでも教授者が防災教育を行いたいときには、それは「押しかけ」て行うスタイルにならざるを得ない。

また、「押しかけ」て防災教育を実施したからといって、教授者と学習者との間の主従関係が弱ければ、冒頭でも説明したように原理的に知識伝達を伴う教育とはなりえない。2016 年 10 月 19 日にエヴァ・サマノ中学校で筆者・現地防災局が津波避難訓練やワークショップの提案を行いながらも、「津波避難ルートは既に知っている」、「私たちは対応方法を知っている」として防災教育を不要だとした態度は、教授者（筆者・現地防災局）と学習者（エヴァ・サマノ中学校の教員）との間に主従関係がなく、だからこそ教授者の話す内容を教育と捉えていなかったことに端を発すると解釈できる。

教授者と学習者との間の主従関係が薄弱な中で、防災教育をスタートさせるためには、そこに学習者を惹き付ける「新奇な」コンテンツが必要となる。より具体的に言えば、主従関係のもとで行われるスタンダードでオーソドックスな防災教育のコンテンツ（たとえば座学によるメカニズム説明）ではなく、主従関係を前提としない奇抜で意表をつくようなコンテンツであろう。合同避難訓練での生徒らの「わーっ」という歓声からも分かるように、生徒らを虜にしたプログラムであったことは間違いない。そして、このプログラムは佐賀中学校の生徒との交流で特に盛り上がりを見せたように、防災を中心に据えたプログラムに限らず、防災のエッセンスを含んだプログラムであればよいことが示唆されている。このように、主従の関係が弱い場所では、「押しかけ」て「新奇な」コンテンツを実施することで、主従関係が弱いからこそ、主体性が飛躍的に向上することができると考えられる。

さらに、次のことも示唆される。通常、防災専門家が学校を訪れたにもかかわらず、教員間の調整不足によって生徒が来なかったり、教室が用意されていなかったり、防災専門家の講義は不必要だと言われるなどして、防災教育がスムーズに実施できない事態が発生したとする。そのとき、防災に対する意

識が低い、学校内での調整が不十分だ、という風に、問題や課題のある学校と捉えられる。しかし、これを主従関係から見れば、教育が原理的に問題としてきた学習者の主体性停滞という課題に肯定的結果を生む可能性、つまり突然に主体的な防災活動が生まれるチャンスと捉えなおすことができるのだ。

６．弱い主従関係の二面性のバランシング

教育行為を基底する教授者と学習者との主従関係と、学習者の主体性形成を軸に、本稿での議論を展開してきた。エヴァ・サマノ中学校で示された事例は、弱い主従関係があるからこそ主体性が形成された。しかし、両極的な二律背反からも明らかなように、弱い主従関係は主体性形成にはつながっても、知識・技術伝達型の学習過程を阻害するという二面性を有する。それでは、いかに主体性を最大限に引き出しつつ、主従関係の弊害を最小限にとどめることができるのだろうか。この問いに対する回答を本論文でクリアに示すことができない。しかし、少なくとも、シワタネホでの多くの幼稚園・学校がそうであるように、主体性が犠牲になっているケースが目立つ防災教育の現状を考えれば、主従関係が弱い場面にこそ活路を見出しうる可能性を検討する余地は十分にある。つまり、主従関係を意図的に弱めてみるアプローチに今後取り組むことにチャレンジすべきと思われる。

主従関係を弱める方策として考えられるのは、理論的に言えば、第一に、教授者と学習者との間の主従を逆転させるアプローチ、そして第二に学習者の下にさらなる学習者を位置づける重層化アプローチがあると考えられる。前者は、学校教員（教授者）が生徒（学習者）に教えるだけではなく、生徒（学習者）が学校教員（教授者）に教えるスタイルを防災教育の中に導入することである。後者は、防災専門家（教授者）が学校教員（学習者）に教えるだけではなく、学校教員（学習者）がさらなる学習者（たとえば、生徒）に教えるようなスタイルである。

これらのアプローチは主従関係を弱め、学習者の主体性を高めることにつながるだろう。しかし、それは同時に知識・技術伝達の機能不全を起こしうる。今後の大きな研究課題とは、主従関係を単に弱めるだけでも、単に強めるだけでもなく、主従関係と主体性のバランスを取りながら実践できる防災教育手法の開発になると思われる。

日本においては、阪神・淡路大震災（1995年）や東日本大震災（2011年）を契機に、防災教育を通して学習者の主体性を高めることが求められるようになった（矢守, 2010; 桜井, 2013）。地域防災においても地区防災計画が推進され、地域住民の主体性形成がトレンドを迎えている。今一度、教授者と学習者との間の主従関係に目を向けて、学習者の主体性形成に関する議論を深めることが必要とされている。

また、最後になるが、本稿で述べてきた主体性とは、教育行為が不可避に伴ってきた教授者と学習者との間の主従関係と主体性との二律背反が軸になっており、その構造に基づいていかに学習者の主体性を高めることができるのかを論じたものである。防災や防災教育をめぐる主体性に関する議論では、寝たきりの高齢者のように主体性を高められない人々はどうするのかといった批判も想定される。防災や防災教育をめぐる運動において、主体性だけがフォーカスされ、主体性を高めたくても高められない人々が置き去りにされるような事態は筆者も望むところではないことを付け加えておく。

謝辞

本研究はJICA-SATREPS「メキシコ沿岸部の巨大地震・津波災害の軽減に向けた総合的研究」（JPMJSA1510）の成果の一部です。

参考文献

ゲレロ州防災局（Direccion Estatal de Proteccion Civil）（2003）. ゲレロ州地質リスクアトラス（Atlas Estatal de Riesgos Geologicos）

池谷壽夫（2000）. 〈教育〉からの離脱 青木書店

メキシコ国家統計地理情報局（INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía)（2015）. Zihuatanejo de Azueta, Guerrero (12038), http://www.beta.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=12038#tabMCcollapse-Indicadores.（2017-12-1）

メキシコ連邦政府（2015）. 津波に関する防災・警報・避難の特徴と仕様規則（NORMA Oficial Mexicana NOM-006-SEGOB-2015. Tsunamis.- Características y especificaciones de prevención, alertamiento y evacuación）, https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/310633/NOM-006-SEGOB-2015._TSUNAMIS.pdf.（2019-6-15）

中野元太・矢守克也（2018）. 学校教員の主体性形成を目指した防災教育：メキシコ・シワタネホでのアクションリサーチ 日本災害情報学会誌, *16*, 235-245.

桜井愛子（2013）. わが国の防災教育に関する予備的考察: 災害リスクマネジメントの視点から 国際協力論集, *20*(2), 147-169.

徳永正直（2004）. 教育的タクト論――実践的教育学の鍵概念 ナカニシヤ出版
矢守克也（2010）. 災害情報と防災教育 災害情報, *8*, 1-6.