

被災体験を書くことの意義

—伊勢湾台風の被災文集の例を中心に—

The Meaning of Writing Disaster Experiences by Effected Children After the Isewan Typhoon (1959)

山田 丈美*

Takemi YAMADA

本研究では、大災害を経験した児童・生徒が、被災体験を作文に書くことの意義について検討を試みた。研究対象としては、昭和34年(1959年)、中部地方に甚大な被害を及ぼした伊勢湾台風を経験した児童・生徒の被災作文及び被災文集を扱った。当時、小・中学校で作成された伊勢湾台風の被災文集には、多くの場合、巻頭に学校長の言葉があり、編集後記には編集に関わった教員の言葉が載せられている。今回の研究では、まず、それらの言葉から、教師側が被災体験を書かせ文集にした意図とともに、児童・生徒が被災体験を書くことの意義を探った。

キーワード：被災作文 被災文集 伊勢湾台風

1. はじめに

2011年3月11日に起こった東日本大震災時の児童・生徒の被災体験を綴った被災文集が、震災後3か月余りで、『つなみ 被災地のこども80人の作文集』⁽¹⁾として出版された。マスコミは大きく取り上げ、世の中の反響も非常に大きかった。編者森健(2012)は、後に、保護者達の反応に関して、次のように述べている。

作文集が刊行され、はじめて自分の子どもが何を体験し、どう感じていたかを知った。少なからぬ保護者はそこで涙したし、いままで互いに語っていなかった「あの時」に思いを致し、そこではじめて親子の体験を共有した。

角度を変えて振り返ると、この作文集の取材は子どもの作文の重要性を思い知らされた過程でもあった。⁽²⁾

ここで森(2012)は、「体験の共有」としての「作文の重要性」を強調している。「作文」という言葉が使われているが、いわゆる学校教育の現場で書かれている「作文」とは異なる意味合いがある。この作文集は、ジャーナリストである森(2012)が、宮城と岩手の沿岸部の避難所を回り、声をかけ、作文を書いて提供してくれる子どもたちから集めたものである。その意味で、書くか書かないか、提供するかどうかは、子ども自身や保護者の判断による。書くことや、提供することを断る選択肢もあり得る。さらに、提出後の教師の指導や、学級集団における交流がない等の点で、通常の学校教育における作文とは異なる。あくまでも「作文集の取材」であった。

一方、学校作文教育の真価と課題について、野地潤家(1974)は、以下のように指摘している。

風水害・大災害・戦時下など、非常のときはもとより、平常の折にも、子どもたちは全力を尽くして文章表現にとり組み、それらを形象化し、定着させてきている。学校作文は、現代社会および未来社会を見とおしつつ、さらに深められ、教育の中核に位置づけられなければならない。学校作文教育の真価は、これから発揮され、かつためされるにちがいない。⁽³⁾

「風水害・大災害・戦時下など、非常のときはもとより…」という野地の一節では、平常時と同様に災害時の学校作文の取り組みの重要性が示されているものと解釈できよう。とはいえ、管見による限り、平常時の作文教育については研究の積み上げがなされてきているが、非常時の作文教育については研究対象とされてきていない。

では、なぜ、研究対象とされてこなかったのだろうか。そこには二つの理由があると考えられる。第一に、そうした非常時の作文教育のあり方をとらえる枠組みが確立されていなかったこと、第二には、研究の素材(作文)が整理されてこなかったこと、以上の二点が考えられよう。

2. 体験を書くということ

ここでまず、体験を書くことに関して、どのような体験を書くのかによる作文題材の特徴を整理し、その上で、本研究で扱う被災作文の位置を確認しておきたい。

通常の学校教育で行う作文指導は、「一般的体験を書く」ことが題材とされることが多い。一方、そのような日常の題材ではなく、地域的にもしくは時代的に特異な体験を書く場合がある。さらに、東日本大震災などの場

*子ども学部子ども学科

合では、日常体験ではない非日常の体験が書かれた。

それを整理すると、以下の表のようにまとめることができる。

表1 作文の題材となる体験の特徴

題材となる体験の特徴	
I	一般的体験（日常の生活体験・平常時の体験） を書くということ 例〔通常の学校教育で書く作文〕
II	① 地域的・時代的特異体験 例「原爆の子」「基地の子」 「山びこ学校」
	② 非日常・非常時の体験、 被災体験 例「台風の子」 「つなみ」

本研究では、II-②に属する作文を「被災作文」、それを集めたものを「被災文集」と呼んでみたい。IやII-①とは異なる「書くことの意義」がそこにはあるのではないかと仮説的に考える。その点について、次章以降で検討してみたい。

なお、一般的には、被災体験のような大きなストレスを伴う経験を「書くこと」については、子どもたちの心の負担を心配する声も聞かれる。いわゆるストレスマネジメントの観点からの配慮が必要となることも踏まえておきたい。

3. 伊勢湾台風後の被災文集への注目

本研究では、事例として、中部地区に甚大な被害をもたらした伊勢湾台風（1959年）後、その体験者である教師と児童・生徒が作成した被災作文・被災文集を取り上げる。

当時の小・中学校で作成された伊勢湾台風の被災文集のうち20冊余りの保管が、現在、愛知県名古屋市南図書館伊勢湾台風資料室において確認することができる。その多くがガリ版刷りである。伊勢湾台風資料室に所蔵されている被災文集のうち、本研究において引用または参考としたものを本論文の最後にリストとしてまとめた。

伊勢湾台風が襲来したのは1959年9月26日であるが、これらの文集は、1959年10月から翌1960年3月頃までに作成されている。今回扱ったものは、小学校の文集19冊、中学校の文集2冊、愛知作文の会の文集が1冊である。

なお、ガリ版刷りで作成された原資料の作文集から抜粋された被災作文集『台風の子 伊勢湾周辺の記録』が、神吉晴夫（1960）⁽⁴⁾により出版されている。神吉は、伊勢湾台風から2カ月ほどたった12月初めごろに、名

古屋市南区の呼続小学校の子どもたちが書いた『伊勢湾台風と子供たち』というガリ版刷りの文集を手に入れた。このことがきっかけで、愛知作文の会、三重作文の会の協力の下に作文を集め始め、その中から百編を選んで『台風の子 伊勢湾周辺の記録』として出版した。学校教育の現場で書かれた「作文」をもとにはしているが、そこに教育的な活動としての意図はなく、世に広めたいという思いによる出版の意味合いが強い。その点では、東日本大震災の際の『つなみ 被災地のこども80人の作文集』に近い性格である。

本研究では、神吉編（1960）の出版本ではなく、名古屋市南図書館伊勢湾台風資料室所蔵の原資料のみを研究対象として進めていく。研究の方法としては、当時の教育行政、教育学者、現場の教師が残している言葉をもとに、伊勢湾台風時の被災文集が、教育的観点からどのような意義があったのかについて分析・考察することになる。

4. 被災作文・被災文集、災害教育に関する当時のとらえ方

(1)教育行政側（1960）のとらえ方

「伊勢湾台風と教育」と題した文章では、当時の名古屋市の教育行政側の言葉として、以下のような記述が見られる。

災害の学習は、子どもたちの体験を整理して、望ましい人間関係のあり方を考えさせる面と、災害を客観的に見直すことから、社会科・理科・家庭科・保健体育などの知的学習へ発展させる面とがある。⁽⁵⁾

以上の文言から、教育行政側としては、災害の学習について、二つのねらいを持っていたことが読み取れる。一つは、人間関係などを含む生活面、もう一つは、社会科・理科・家庭科・保健体育など教科の面である。

前者からは、被災後の混乱の中、子どもたちの置かれた状況が推察される。被災体験といっても様ではない。それぞれの状況を背景に登校してくる児童の人間関係は、日常生活での人間関係よりも格段に複雑なものとなる。それは、学校生活全体に影響してくるであろう。行政側の言葉として、「子どもたちの体験を整理して」という表現がある。被災体験ということで十把一絡げにはできず、児童一人一人の被災体験を整理するためには、各児童が自分の被災体験と向き合い、教師もそれを支援する必要性があったのであろう。

後者からは、できる限り落ち着いた教育環境を取り戻し、教科学習に取り組める体制に戻りたいとの教育行政側の意図が伺える。教育行政として一番心配されるのは、児童の学力の低下である。当時、伊勢湾台風後における学力問題についても研究がなされている。ここでは、単なる学力問題としてではなく、「災害を客観的に見直すこと」により、この経験をどう生かすかという「知的学

習へ発展」させてほしいという行政側の願いが見て取れる。

前者後者いずれをねらいとするにせよ、被災後に学習指導をするにあたり、まず「子どもたちの体験を整理」することが必要であった。行政側の言葉の引用部分には、直接関連づけはなされていないが、体験を整理する上で、「書くこと」の意義は大きかったのではないかと予測できる。

(2) 小川太郎 (1960) のとらえ方

伊勢湾台風 (1959年) の被災文集について、かつて小川太郎 (1960) は、生活教育と教科教育を結ぶ生活綴方教育の立場⁽⁶⁾から、次のように指摘した。

被災後、自主的あるいは郡市単位に、教育事務所 の要請にもとづいて作文集がだされた。

だがそれは記念作文集におわって、教材作文集になっていないということはなかったろうか。もう二度とあのような災害はごめんだという決意を踏みかためるための記念文集も意味がないわけではない。だが、それで終わらせてしまうには、あまりに貴重な、通りこしてしまうことのできぬ経験を含んでいるのではないか。⁽⁷⁾

以上の小川 の言葉にあるように、「郡市単位に、教育事務所の要請にもとづいて作文集がだされた」ことの裏には、(1) で見た「子どもたちの体験を整理」し、教科の学習へと繋げていく意図があったと思われる。それに関わって小川が指摘している「記念作文集」と「教材作文集」の違いは、どこに、どのような形で生ずるのであろうか。この疑問に対し、小川自身は答えを書いていない。しかし、そのヒントとなる記述がある。それは、次のような文章である。

災害のなかで出されてきていた、『なぜ、なんのために勉強するのだろうか』という根本的な問題がたえず生活のなかから問われなければならないし、子どもたちは、その結論をもたないまでも大きな方向性ぐらひは確認できていなければならない。

ある教師は子どもたちに「堤防をもっと立派につくれるのは君たちだ、うんと勉強しよう」と励ました。なぜ丈夫な堤防がつかれないのかという子どもの疑問にたいして、どうしたらいいかはみんなが勉強することによって明らかになると教えたのである。ここでは勉強することがみんなの幸福とすぐに結びついて考えることが可能となってくる。このような子どもたちの直接的な生活要求を学習意欲へと高めていく努力が教師には必要なのである。⁽⁸⁾

ここで小川は、「子どもたちの直接的な生活要求を学習意欲へと高めていく努力が教師には必要」としている。それは、言葉を換えれば、生活と教科をどう結びつけるかの問題でもある。その方法として、「書くこと」が位置づけられるのではないか。被災体験を書くことを位置づけるならば、単なる記念文集に終わらせないための教

育的観点が必要である。

続いて、具体的に巻頭や編集後記における教員 の言葉から、児童・生徒に被災体験を書かせ、被災文集を作成した教師の立ち位置とねらいについて迫ってみたい。

5. 被災体験を書くことの意義～伊勢湾台風時の被災文集の巻頭 の言葉や編集後記にあたる教師の言葉から～

伊勢湾台風時の被災文集の多くは、巻頭に学校長の言葉があり、編集後記には編集に関わった教員 の言葉が載せられている。それらの言葉から、教師側が被災体験を書かせ文集にした意図と、児童生徒が被災体験を書いたことの意義を探ってみよう。

巻頭 の言葉や編集後記にあたる教師の言葉から見た被災体験を書くことのねらいは、4 で見た行政側、小川 (1960) の言葉に重なるところがある。

まずは、「①被災体験をありのままに綴り、整理することである。前述したように、被災体験はそれぞれ異なる。そのために、それを整理することは個別に行うしかない。自分の被災体験と向き合い、それを表現する言葉を探す作業が「書くこと」に繋がる。

次の観点としては、「②社会認識・批判力をつける」「③国語科における作文の力をつける」など、教科学習との関連である。そこには、小川 (1960) の言う「教材作文集」の視点が関わってくる。しかし、真に「教材作文集」となり得ているかどうかについては、この後さらに検討したい。

また、教育行政側の「人間関係のあり方を考えさせる面」でのねらいとしては、「④クラスの仲間と被災体験を共有化する」点がある。個人的な被災体験の「記憶」を「記録」にすることで、共有化することが可能になる。それが、被災文集作成の一つのねらいにもなっている。

さらに、小川 (1960) の言う「記念作文集」としての性格も見えて取れる。それは、「⑤後世へ記録として残す/自分自身の後日 (将来) への思い出とする」とまとめることができる。

一方、一般的な卒業文集や学年末の学級文集にはないねらいを見取することもできた。それは、「⑥お見舞い等へのお礼の気持ちの表明」「⑦亡くなった方への鎮魂」である。他者への思いを託す手紙のような役割を被災文集の作成に込めたものと受け取ることができる。

以上の①～⑦について、巻頭 の言葉や編集後記にある具体的な記述と照らし合わせてみていきたい。

①被災体験をありのままに綴り、整理する

過日の話し合いでこの教師や児童が勝ち得た数々の教訓と、貴重な体験を一編の文集に収めることに協議一致し、ただちにその赤裸々の姿をまとめて見た。⁽⁹⁾

体験がこのように深刻であつただけに、体験その

ものが筆を駆つて、これらの胸を打つ文章をつづらせたといえるのではないのでしょうか。⁽¹⁰⁾

作文というものをかいたことのない子供達だったが、生々しい恐怖の記憶がこの文章をつくりあげた。

この子達が、二度とこんなことにあわぬよう心から願わずにはいられない。⁽¹¹⁾

こんな状態の中で、私たち教育の現場では、「この体験をどの様に子どもと共に受けとめ学習していくか？」ということが、問題として出されました。その手がかりに、まず子どもたちに作文させる方法が、作文を大切にする多くの人たちの手によってとられました。⁽¹²⁾

②社会認識・批判力をつける

教育の仕事の中で作文のはたす役割は、数多く挙げられますが、その重要なものとして子どもの認識を高める分野を持っております。この文集から、読む人の心をつつ作文は、直接おそろしい体験を経た児童のものに多くみられます。この体験を足がかりに、「台風のもたらした問題」を考えるためには、新聞、ラジオ、テレビ等による知識も大切にして、子ども等の体験の最大公約数としての、

一、こわれない堤防が第一だ。

二、鉄筋の校舎がほしい

という叫びを強い声にしたいと思います。⁽¹³⁾

さすがに六年生は(中略)「川が悪くない。台風も悪くない。みんな堤防が悪いのだ」といい切ります。がこれとて、堤防以上には批判の眼は出ていません。未完成な子どもたちに、これ以上を望むのはやはり無理というもので、子どもたちの体験そのものをよみとつて頂きたい、と私たちは思っています。⁽¹⁴⁾

③国語科における作文の力をつける

しぬかとおもうほどこわかったいせわんたいふうにあつてじぶんで

したこと／みたこと／おもったこと

それらのほんとうのことが、じゅんじょよく「じぶんのことば」でかかれてあります。このようになにかつよく、かんじたとき、こころをつよくうごかしたとき、よいさくぶんができるものです。⁽¹⁵⁾

ここにのせられた文は、児童の「なま」のまゝの文です。したがって、。、「」の脱落、「を」「へ」「は」などの誤用、文脈のねじれ等が各所にみられます。

既習漢字もかなで書いたりして、実際に生かして使っていないのは残念です。(中略)

高学年はだんらくのはっきりした文が書けるようになることが必要ですね。⁽¹⁶⁾

④クラスの仲間と被災体験を共有化する

君があなたが、友達の手記を読んだ時、一人一人ちがった感想を持つと思う。あの人はこんな

ことを考えていたのか、よくおこるあの人が、ほんとうはあんなにやさしい心の持ち主であったか、新しい発見にびっくりすると思う。友達を見る目がちがってくるにちがいない。⁽¹⁷⁾

⑤後世へ記録として残す／自分自身の後日(将来)への思い出とする

こうした苦闘の生活体験を、お互が記憶の生々しいうちに、何等かのかたちで、止めおき後日の思い出にしたいとの念願から、この度、われわれは更に勇を鼓舞し、寸暇をさいてまとめたのが、この記録である。⁽¹⁸⁾

⑥お見舞い等へのお礼の気持ちの表明

みなさんのあたたかいお見舞い品やお見舞文をいただいて元気をとりもどしてこれから一生けんめいがんばります。お礼の気持ちでこの文集をお送りいたします。よんでやってください。みなさんほんとうにありがとう。⁽¹⁹⁾

⑦亡くなった方への鎮魂

空前の犠牲を払って得た児童たちの尊い経験の数々を今後の教育の場で生かして、今回寄せられた多くのご厚意に報ゆると共に、児童十三名の霊をなぐさめたいと思います。

ささやかな文集に心の一據点を求めながら――⁽²⁰⁾

ここで、以上①～⑦についての考察を試みたい。

被災作文を書き、被災文集を作成することは、前掲の巻頭の言葉、編集後記に記された教師たちの言葉からも分かるように、様々な(①～⑦)教育的意義を含んでいたということが言える。特に、「⑥お見舞い等へのお礼の気持ちの表明」や「⑦亡くなった方への鎮魂」については、一般的な平時の状況下では出てこない意味づけや思いである。特に⑦からは、教育者としての痛ましい思いが伝わってくる。

生活綴方が持つ生活教育と教科教育という二つの側面から見れば、必ずしもはっきり二分されるわけではないが、①④⑤⑥⑦は生活教育、②③は社会科あるいは国語科のような教科教育に繋がるものであろう。

一方、被災後の混乱期にあつて、教師はどのような学習形態が可能であるかを悩み考えざるを得なかったと推察される。それは、大手小学校の後藤教諭の以下のような言葉にも伺える。

伊勢湾台風の被害の日から半月ばかり立った頃、こんなことを耳にした。

―先生、うちの子、台風でカタカナがみんな流れてしまって何も覚えていませんが―

―休校だった分の遅れをとり戻すことができるでしょうか―

―よその学校はずい分進んでいますよ―

これは疎開していた児童の母親の声だった。やはり私は心にあせりを感じた。そして、何とはなしに、

追いかけてられているような思いが、あの、台風の激しさながらに頭の中をかけめぐるのであった。(中略) 遅れをとりもどすんだと頑張っているのは教師のひとりずもうよろしく、学習効果は一向にあがらなかった。⁽²¹⁾

以上のような状況の中で、後藤教諭が至った考えは以下のものであった。

全般的な生活指導こそ、先決であった。生活指導がある程度効果をあげ得られたならば、おのずから学習の効果もあがると思われた。そこで学力の遅れを取り戻そうと一心だった私は角度をかえ生活指導の面に情熱を向けていった。⁽²²⁾

後藤教諭のきめ細かな生活指導のもと、児童は徐々に落ち着きを取り戻していく。3学期になってからは、以下の記述にも見られるように、学習指導が本格的に軌道に乗り始めている。

三学期を迎えた。もう、災害の苦しさはうすれていったとの判断のもとに、災害前と同じような気持ちで学習にのぞめるよう努力した。(中略)

特に最近では着眼点を国語におき、漢字やカタカナを忘れてしまった児童にちょうどよい機会であると考え、宿題も国語を多くした。ゆっくり字を書かせるよう工夫し、なるべく短い単語に区切って遅い児童を対象にして書写させる方法もとった。この間だけでも、落ち着いて行動してくれることが何より嬉しい。「書き方」の時間には少しでも上達したと思われる児童には最大の賞賛の言葉を書いてやることにしている。⁽²³⁾

以上のような後藤教諭の取り組みからも、字を書くこと、あるいは文を書くということは、国語科の教科教育としての側面のみならず、生活指導や生活教育の面においても重要な意味を持つことが分かる。

前掲分類「③国語科における作文の力をつける」では、特に教科としての国語に焦点を当てている。被災後、学習環境が整わない中で被災作文を書く作業においても、教科学習を意識させたいという教師の思いは大きかったと思われる。作文は、最低限の筆記用具類があればできる学習活動でもあることから、前掲の保護者の心配等に応えつつ、被災体験を整理するという教科教育と生活教育の両面を併せ持つ教育活動ともなったととらえることができる。

ここで、改めて、小川(1960)が指摘する「記念作文集」と「教材作文集」の観点から考えてみたい。

端的に言えば、①⑤と②の違いではなかろうか。「①被災体験をありのままに綴る」「⑤後世へ記録として残す。自分自身の後日(将来)への思い出とする」ということは、それ自身記録を残す行為であり、まさに「記念作文集」として位置づけと見ることができる。

一方、「②社会認識・批判力をつける」にまでも目を向けているかどうか、小川(1960)の言う「教材作

文集」となり得ているかどうかにかかわる。②で引用した教師の言葉では、「この体験を足がかりに、『台風のもたらした問題』を考える」ことの必要性が訴えかけられている。だが、結果として、「さすがに六年生は(中略)『川が悪くない。台風も悪くない。みんな堤防が悪いのだ』といい切ります。がこれとでも、堤防以上には批判の眼は出ていません。未完成な子どもたちに、これ以上を望むのはやはり無理というもので、子どもたちの体験そのものをよみとつて頂きたい、と私たちは思っています。」というように、②のレベルにまで引き上げることへの限界に触れており、①のレベルでの価値にとどめて読んで欲しいと読者に投げかけている。小学校段階で教材作文集としての域に達することの難しさを示唆していると見ることができる。

しかし、前掲の小川(1960)の言葉では、「なぜ丈夫な堤防がつかれないのかという子どもの疑問にたいして、どうしたらいいかはみんなで勉強することによって明らかになると教えたのである。」と述べていた。ここでの「みんなで」という言葉に代表されるように、小学校段階における被災作文、被災文集の作成においては、「④クラスの仲間と被災体験を共有化する」ことにより、教材作文集としての価値を有するという側面がある。小川(1960)は、個と集団の関係、特に学級集団について以下のような見方を示している。

災害であらわになった真実への開眼を、個人だけのものとしてとどまらせないで、組織化していかなければならない。それは組織化されてはじめて、真実をおおいかくしている力に対抗することができる。また、真実への肉薄は、組織をつうじて、よりいっそう可能になることができるのだとも言えるであろう。

それは、地域における被災者同盟のような組織化だけではなく、学校の教師集団や、子どもたちの学級集団の組織がえ(つまり集団を質的に変化していくこと)のことをここでは言おうとしているのである。学級集団の質の変化は、新しい倫理観にたつ学習意欲の再組織化である。⁽²⁴⁾

以上の小川(1960)観点から言えば、被災作文、被災文集の作成は、当然のことながら、生活綴り方運動と重なる点が多い。前掲書で、勝田・中内(1964)は、生活綴り方運動に関し、以下のような見方を示している。

戦前の生活綴り方(生活指導)運動は、ひとりの喜びや悲しみをみんなのものにという情動的ななかま意識と知的な現実認識と自己表現力の発達とを統一させて新しい学級集団を形成しようとした。戦後のサークル活動は、共同体の働きを国家による思想統制の網の目から解き放ち、学校の新しい基盤としてつくりかえようとする試みであったとみることができる。⁽²⁵⁾

勝田・中内(1964)の「なかま意識と知的な現実認

識と自己表現力の発達とを統一」との言葉は、本研究の対象である伊勢湾台風の被災作文、被災文集の作成の意義そのものにも関わる。それは、単に被災作文を個々に書かせるのみでなく、被災文集として被災体験をまとめることの意義に繋がる。

6. まとめと今後の課題

平常時の作文と異なり、被災体験を作文に書かせることには、多くのリスクが伴う。被災による心理的なダメージを処理し切れていない子どもに作文を書かせる際には、それと向き合うことを強いることになる。また、家族・学校・地域での生活が一変し、どう向き合うかも手がかりがつかめない時期に被災体験を作文に書いたことが、子どもたち自身のその後どんな影響を生むかも予測がつかない。例えば、PTSD(心的外傷後ストレス障害)によるフラッシュバック等の症状も危惧される。しかし、あえて教育現場で、被災体験を書かせ、被災文集を作成する意義はどこにあるのか。

今回の研究では、伊勢湾台風の場合を例に、被災文集の巻頭の言葉や編集後記に見られる教師の言葉から、被災作文を書く、あるいは書かせる意義について考察した。その結果を7項目(①～⑦)に整理した。特に、その中でも①と④の意義を強調したい。

被災体験を書くこと、被災文集を作成することの意義の根幹は、①にかかわるであろう。「話すこと・聞くこと」の音声表現に比べ、文字表現としての「書くこと」には内省的な作業が必要になる。そのことが体験の整理に繋がると考えられる。

また、文字表現は、瞬時に消え去る音声表現と異なり、記録として残り、集団としての「読み」が可能となる。そこに、被災作文を個人の記録にとどめず、集団として記録、すなわち被災文集にまとめる意義があった。これは④に関わってくる。実際に、伊勢湾台風の場合、約半年の間に数多くの被災文集が学校ごと、または学級、あるいは作文の会を通して作成された。その集団としての文字表現を通して、現在においても当時の児童・生徒の思いや体験を読み取ることができる。

今後は、本研究で行った行政や教師側からの考察と合わせ、児童・生徒側の被災作文そのものの分析を行いたい。そして、一般的体験を書く場合と、被災体験のような特殊・特異な体験を書くことの差異を示すモデルを提示したい。それにより、被災体験を書くことの本質を明らかにしていく。

〈註〉

- (1) 森健(2011/6/28)『つなみ 被災地のこども80人の作文集』(「文藝春秋」2011年8月臨時増刊号) 文藝春秋
- (2) 森健(2012/6/15)「伝え続けるべきもの」『つ

なみ 被災地の子どもたちの作文集 完全版』 文藝春秋 p.222

- (3) 野地潤家(1974)『国語教育通史』共文社 p.88
- (4) 神吉晴夫(1960)『台風の子 伊勢湾周辺の記録』カッパ・ブックス
- (5) 名古屋市教育館(1960)『伊勢湾台風と教育』教育館月報 第8巻第6号 p.35
- (6) 生活教育と教科教育のあり方をめぐっては、生活教育論争がくりかえし行われており、未だ明確な帰結を得ているわけではない。ここでは、生活綴方が両者を内包するものにとらえる見方を踏まえ、仮にはあるが、統合的な視点で生活綴方の教育の意義を位置づける立場を取っておきたい。なお、生活教育論争史については、中内敏夫(1985)『生活教育論争史の研究』(日本標準)が詳しい。
- (7) 小川太郎(1960)『災害と教育 伊勢湾台風は何を教えたか』新評論 pp.56～57
- (8) 同上 pp.211～212
- (9) 校長補佐(1959)「編集を終えて」『台風』名古屋市立豊田小学校 s.34.11
- (10) (1960)「文集のあとに」『学校文集 伊勢湾台風』名古屋市立高木小学校 s.35.1
- (11)「編集後記」『かぜとみずと』名古屋市立船方小学校一年三組
- (12) 愛知作文の会(1960)「この特集を読んでくださるみなさんに」『平原「伊勢湾台風」特集33号』s.35.3
- (13) 愛知作文の会(1960)「編集後記」『平原「伊勢湾台風」特集33号』s.35.3
- (14) (1960)「文集のあとに」『学校文集 伊勢湾台風』名古屋市立高木小学校 s.35.1
- (15) (1960)『よしきり 第二号 1・2年』名古屋市立正色小学校 s.35.2
- (16) (1959)「国語部感想」『文集 伊勢湾台風』名古屋市立亀島小学校 s.34.10
- (17) 担任(1959)「あとがき」『文集 伊勢湾台風の記録』白水小学校5年8組 s.35.3
- (18) 校長(1959)「まえがき」『苦しみに耐えてー伊勢湾台風の記録ー』名古屋市立千鳥小学校 s.34.11
- (19) 校長巻頭(1959)「お礼のことば」『文集 台風』名古屋市立船方小学校児童会 s.34.12
- (20) 校長巻頭の言葉『作文集 伊勢湾台風』名古屋市立大生小学校
- (21) 後藤久米子(1960)「災害後の学級づくりのためにー二年学級経営記録ー」『大手のあゆみー伊勢湾台風禍六か月』名古屋市立大手小 p.7
- (22) 同上 p.10
- (23) 同上 p.16
- (24) (7)に同じ p.211
- (25) 勝田守一・中内敏夫(1964)『日本の学校』岩波

新書（青版）527 岩波書店 p.180

《伊勢湾台風の被災文集一覧》

- ①名古屋市立亀島小学校（1959年10月23日）
『文集 伊勢湾台風』
- ②名古屋市立船方小学校児童会（1959年11月1日）
『文集 台風』
- ③名古屋市立豊田小学校（1959年11月10日）
『台風』
- ④名古屋市立老松小学校（1959年11月25日）
『号泣の果てに』
- ⑤名古屋市立千鳥小学校（1959年11月26日）
『苦しみに耐えて－伊勢湾台風の記録－』
- ⑥名古屋市立広見小学校（1959年11月）
『伊勢湾台風』
- ⑦名古屋市立呼続小学校（1959年）
『伊勢湾台風と子どもたち』
- ⑧名古屋市立中川小学校（1959年）『台風』
- ⑨名古屋市立高木小学校（1960年1月15日）
『学校文集 伊勢湾台風』
- ⑩名古屋市立大生小学校（1960年1月）
『作文集 伊勢湾台風』
- ⑪名古屋市立正色小学校（1960年2月15日）
『よしきり 第二号』
- ⑫名古屋市立港楽小学校（1960年3月10日）
『伊勢湾台風記録』
- ⑬名古屋市立白水小学校5年8組（1960年3月31日）
『文集 伊勢湾台風の記録』
- ⑭名古屋市立大磯小学校（1960年）
『伊勢湾台風の思い出』
- ⑮名古屋市立宝小学校（1960年4月30日）
『宝の子たち 台風文集』
- ⑯名古屋市立大手小学校（1960年10月30日）
『大手のあゆみ』
- ⑰名古屋市立猪高中学校 『伊勢湾台風記 あらし』
- ⑱名古屋市立大江中学校（1960年）
『水と泥と汗と』
- ⑲なごやしりつふなかたしょうがっこう－ねん三くみ
『かぜとみずと』
- ⑳名古屋市立船方小学校六年二組
『泉－伊勢湾台風－ 特集号』
- ㉑千音寺小四年
『九月二十六日の記録 文集 いせわんたいふう』
- ㉒愛知作文の会（1960年3月16日）
『平原「伊勢湾台風」特集33号』