

関係の断絶を超えたつながりの持続を可能にする 心理教育モデル:防災教育における「あいだ」の理論的検討

中原由望子 (立命館大学)

A Psychoeducational Approach to Sustaining Relational Connection Beyond Disruption: The Role of "Aida" in Disaster Education

Yumiko Nakahara (Ritsumeikan University)

This study proposes a psychosocial disaster education model grounded in an interrelational (kanjinshugi) view of the self as a response to isolation, grief, and relational ruptures that emerge in the aftermath of disasters. Reexamining conventional disaster education, which has tended to prioritize physical survival, the study explores the possibility of reconstructing the "in-between" (aida) between people through practices that cultivate the capacity to "extend one's thoughts toward others" and foster creative co-presence. By integrating social and emotional learning (SEL), grief care, and narrative approaches, the paper presents an educational framework that respects both speaking and silence as meaningful modes of relational engagement.

Keyword Disaster Education, Interrelational Humanism, Psychosocial Support, Imaginative Empathy, Social and Emotional Learning (SEL)

要旨

本研究は、災害後に生じる孤立や悲嘆、関係性の断絶に対応する教育モデルとして、間人主義的自己観に基づく心理社会的支援型防災教育を提案する。物理的生存に偏りがちな従来の防災教育を再検討し、「思いを馳せる力」と創造的共在を育む実践を通して、人々との「あいだ」を再構築する可能性を探る。社会情動学習、グリーフケア、ナラティブ・アプローチを統合し、語ることと沈黙の双方を尊重する教育の枠組みを提示する。

キーワード 防災教育, 間人主義, 心理社会的支援, 思いを馳せる, 社会情動性教育

1. 問題

1-1 防災教育の現状と課題

近年, 日本においては地震, 津波, 豪雨

などの自然災害が頻発しており, 防災教育の重要性が一層高まっている (文部科学省, 2013)。学校教育における防災教育は, 主

として避難訓練や危険予測、安全確保に関する知識・技能の習得を中心として展開されてきた（内閣府, 2020）。これらの取り組みは、災害時における身体的安全の確保という点において重要な役割を果たしている。

しかしながら、従来の防災教育は、災害後に生じる心理的影響や対人関係の変容といった側面を十分に扱ってこなかった（松井, 2017）。とりわけ、喪失体験や孤立感、人間関係の断絶といった心理社会的課題は、長期的な生活再建や心身の健康に大きな影響を及ぼすにもかかわらず、教育的対応の枠組みは限定的である（田中, 2019）。このように、防災教育は身体的安全の確保に偏重する傾向があり、心理的および関係的側面を含む包括的な教育として再検討する必要がある。

1-2 災害における心理社会的影響

災害は、家屋や財産の損失に加え、家族や地域との関係の喪失といった深刻な心理社会的影響をもたらす（久木原他, 2015）。被災者は、悲嘆、不安、孤立感といった多様な心理的反応を経験し、これらは長期的に持続することがある。特に避難所や仮設住宅においては、社会的ネットワークの断絶や支援格差が顕在化し、孤立の深刻化が指摘されている（Hyogo Earthquake Memorial 21st Century Research Institute, 2015；田中, 2019）。さらに、心理学的研究においては、客観的な社会的接触の有無とは独立に、「関係が存在していると感じられるか」という主観的なつながりの感覚が、孤独感や心理的適応に大きく関与することが示されている（Cacioppo & Patrick, 2008）。さらに、喪失体験に関する研究では、故人との心理的な関係が死後も持続し

ることが示されており（Klass, Silverman, & Nickman, 1996）、関係は物理的断絶を超えて再構成されうると考えられる。これらの知見は、災害後の回復過程において、物理的な支援のみならず、心理的および関係的側面への働きかけが不可欠であることを示唆している（Neimeyer, 2001）。

こうした状況を踏まえると、防災教育には「避ける」だけでなく、「悲しみに寄り添う力」や「関係性を再構築する力」を育む方向性が求められる。それはすなわち、「心の防災」（冨永., 2014）や「つながりの防災」とも言える新しい教育の地平であり、ここには心理学的・文化的な知見を積極的に導入する余地がある。

1-3 心の防災とつながりの防災

以上の問題意識を踏まえ、本研究では防災教育の再構成に向けて、「心の防災」と「つながりの防災」という二つの概念を提起する。「心の防災」とは、災害によって生じうる恐怖・喪失・孤立・不安といった心理的反応に対し、事前に理解と対処力を育む教育的備えを指す（SAMHSA, 2014）。また、「つながりの防災」とは、災害後に分断されがちな人間関係やコミュニティの関係性を維持・再構築する力を、日常の教育実践を通して育成することを意味する（CASEL, 2020；Durlak et al., 2011）。

本研究は、間人主義という日本の自己観に基づき（濱口, 1998）、防災教育におけるつながりの心理社会的支援を再構成することを目的とする。この視座に立てば、災害後の孤立や悲嘆への対応は、失われた関係の回復ではなく、「関係の気配」を再び感じ取れるような「あいだ」を育てることに

ある。

ここでいう関係の気配とは、物理的・社会的に断絶した関係を元に戻すことではなく、直接的相互作用がなくとも、他者や失われた存在との心理的・象徴的つながりを保持できる状態を指す。この考えは、喪失後も心理的絆が持続しうるとする

Continuing Bonds 理論 (Klass, Silverman, & Nickman, 1996) や、意味再構成を通じた適応を示す Neimeyer (2001) に依拠する。また、孤独は主観的なつながりの感覚に依存することが示されており (Cacioppo & Patrick, 2008)、関係の気配の回復は主観的孤立の緩和に寄与すると考えられる。

さらに、被災体験や喪失を経験した子どもは必ずしもそれを語れるとは限らず、沈黙を含む多様な関係様式への配慮が求められる。本研究は、「再結合」ではなく「関係の志向性の回復」を教育の目標として位置づける。近年の社会情動学習 (SEL) やトラウマインフォームド教育も、感情理解や安全な関係性の構築を重視しており

(Cipriano et al., 2023)、防災教育との統合可能性が示唆される。

1-4 本研究の目的

本研究は、災害後のつながりと孤立、悲嘆と回復、支援と排除といったテーマを、心理教育として学校教育にどう統合できるかを探るものである。とくに、文化心理学的視点 (間人主義) と臨床心理学的支援 (グリーンケア・ナラティブ・共感教育) を土台としながら、防災教育における“心の備え”を具体的な教育実践として位置づけていくことを目指す。

具体的には、間人主義的自己観 (濱口, 1998) を理論的基盤とし、喪悲嘆における関係の持続 (Klass et al., 1996 ;

Neimeyer, 2001)、孤立に関する主観的つながりの研究 (Cacioppo & Patrick, 2008)、および社会情動学習 (CASEL, 2020) に関する知見を統合する。これにより、本研究は、「関係の志向性の回復」という観点から、防災教育を単なる危機回避のための知識・技能教育としてではなく、人と人との関係性を再構築する教育実践として再定義することを目的とする。

1-5 本研究における主要概念の定義

本研究の中核概念である「思いを馳せる」とは、直接経験していない他者の出来事や痛み、あるいは失われた存在に対して、距離を保ちながら想像的に心を向け続ける関係的志向性を指す。本概念は、第一に、他者の立場を想像的に取得する認知的側面を含む (Davis, 1983 ; Batson, 2011)。第二に、喪失後も心理的絆が持続しうるとする Continuing Bonds 理論

(Klass, Silverman, & Nickman, 1996) および意味再構成理論 (Neimeyer, 2001) に基づき、関係は物理的断絶後も象徴的に再編成されうるという視点に依拠する。第三に、関係は言語化以前の水準においても成立しうるという観点 (Levinas, 1969 ; Winnicott, 1965) とも接続する。

以上を踏まえ、「思いを馳せる」とは単なる感情移入ではなく、他者との直接的相互作用が不可能な状況においても、関係の志向性を保持し続ける能力であると定義される。

創造的共感

本研究における創造的共感 (creative empathy) とは、他者の感情や経験を同一化することを目的とする共感ではなく、想像力を媒介として他者の立場や状況を理解しつつ、その差異を保持したまま関係性を

生成しようとする態度および実践を指す。共感とは情動的側面と認知的側面から構成される多次元的概念であることが示されており (Davis, 1983), また視点取得が利他的行動を促進することが知られている (Batson, 2011)。さらに、物語的想像が共感生成を促進することも指摘されている (Keen, 2007)。

ここでいう創造性とは、既存の関係を再生することではなく、断絶した関係の中に新たな意味やつながりを見出す生成過程を指す。したがって創造的共感とは、単なる感情共有とは区別される能動的な関係生成の働きである。この概念は、自己と他者が「あいだ」において成立するという間人主義的自己観に基づき、差異を保持した関係の形成を前提とする (濱口, 1998; Levinas, 1969)。

間人主義的自己観

間人主義的自己観とは、自己を独立した個体としてではなく、他者との「あいだ」において生成される関係的存在として捉える立場である (濱口, 1998)。この視点において、自己は固定的な内面ではなく、関係性の中で動的に形成される存在とされる。木村 (2000) の議論に基づけば、自己は関係の外部にあるのではなく、関係の中から立ち上がる存在である。したがって、他者は外的対象ではなく、共に関係空間を構成する存在であり、差異を保持した共在が基本的な様態となる。

本研究においては、創造的共感が関係性を生成する態度であるのに対し、「思いを馳せる」はその基盤となる心理的能力として位置づけられる。

2. 理論的背景: 間人主義と心理教育の接点

2-1 間人主義的自己観: 関係性に生きる日本的自己

日本人の自己観は長らく「相互依存的自己」(interdependent self) として捉えられてきた (Markus & Kitayama, 1991)。このモデルでは、自己は他者との関係によって構成され、個人主義的な“私”よりも、他者との文脈の中で調整される自己が重視される。しかし、相互依存的自己観は他者との関係性に依存しすぎること、同調圧力や抑圧的な関係性を生みやすいという批判もある。

相互依存的自己観は調和を重視する一方で、同調圧力や感情抑制を促進する側面があることも指摘されている (高田, 2000)。災害後の学級では、悲嘆の個別表現が「空気を乱す行為」と解釈される可能性がある。

この限界を超える視座として注目したいのが間人主義的自己観である。間人主義は濱口 (1998) により提唱され、その後、日本的自己観研究の中で関係基盤的自己として再検討されてきた (山岸, 2010)。本研究はこの議論を補完的理論として位置づける。間人主義とは、自己を個人単体としてではなく、他者との「あいだ」に生成される存在と捉える視点であり、自己と他者を“対”として見るのではなく、“縁”や“場”を介して相互に立ち現れるものとして理解する。このような自己観では、他者と「一体化する」ことではなく、「異なるまま共に在る」ことが尊重される。

災害によって、既存の社会的ネットワークや関係性が喪失されたとき、間人主義的な視点は新しい関係の再構築に大きな示唆を与える。誰かと「つながる」ことを急ぐのではなく、「あいだ」を整え、「共に存在

すること」に焦点を当てることで、強制的・排他的な集団ではなく、多様な孤立を受け止める包摂的な関係空間が形成される。これは、教育現場においても、クラスの中の「孤立する子ども」「話せない子ども」にどう関わるかという問いに直結する。

2-2 災害と悲嘆への心理的支援モデル

災害後に経験する喪失や悲嘆、孤立感に対して、臨床心理学ではさまざまな支援モデルが提案されてきた。その中でも特に重要なのが、グリーフケア（悲嘆支援）である。グリーフとは、大切な人や場所、日常性などを喪失した際に生じる深い心理的反応であり、自然な感情である。しかし、社会や学校ではしばしば“乗り越えるべきもの”とされ、本人が悲しむことを十分に許されないまま孤立を深めることがある

(Worden, 2009)。

とりわけ子どもは、自分の悲しみをうまく言語化できないため、遊びや沈黙、身体表現を通してしか表現できないことがある。教育現場でのグリーフケアは、そうした非言語的な表現に意味を見出し、周囲が受け止める姿勢を育てることで初めて機能する。

また、ナラティブ・アプローチは、被災者自身が自らの語りを通して意味づけを再構築し、「語ることによって自分を取り戻す」プロセスを支える支援法である

(White & Epston, 1990)。これは、学校教育における「体験の語り」や「物語作文」などにも応用可能であり、安全な関係性と心理的安全性が保障された中で、被災体験や悲しみを語ることで自分が回復の力となる。

さらに、トラウマインフォームド・ケア

(Trauma-Informed Care) は、被災や喪失といったトラウマ的经验を受けた子どもへの接し方や環境設計のガイドラインを提供するものであり、感情の安全性・予測可能性・信頼性といった要素が教育現場に求められることを示している (SAMHSA, 2014)。

2-3 心理教育と社会情動学習

心理的支援を防災教育に統合する上で、重要な理論的枠組みが心理教育

(psychoeducation) と社会情動学習

(SEL) である。心理教育は、精神的困難や感情、ストレス対処などについての基礎知識を学び、自己理解と対処能力を高める教育的アプローチである。災害前後に、心の反応（ショック・悲しみ・恐怖など）を「普通の反応」として理解させることは、不安や罪悪感の軽減に大きく寄与する。

また、SEL は、自己認識・自己制御・対人スキル・共感・意思決定などの社会的スキルを育成する教育プログラムであり、近年、いじめ防止・暴力防止・メンタルヘルス促進に有効であることが実証されている (CASEL, 2020)。これらの視点を取り入れた防災教育では、災害時における「助け合い」「心の支え方」「つながりの回復」の力を、あらかじめ育てておくことが可能となる。

とくに日本の教育現場では、「思いやり」や「やさしさ」といった価値は教えられても、「悲しみに寄り添う力」や「他者の苦しみに思いを馳せる力」は体系的に育まれてこなかった。日本の学校教育においては、「思いやり」「助け合い」といった道徳的価値は道徳科や特別活動の中で扱われてきたが、それらは主として規範的徳目と

Table 1 日本と海外の教育の比較

項目	日本 (文科省2013)	米国 (FEMA・CASEL)
主目的	安全確保・避難	レジリエンス育成
心理教育	限定的	トラウマ教育統合
SELとの接続	明示的ではない	カリキュラム化
悲嘆教育	体系化されていない	グリーフ支援教材あり

して提示される傾向があり、悲嘆や喪失といった具体的情動への応答能力を体系的に育成するカリキュラムとして構造化されてきたとは言い難い。

文部科学省（2013）の防災教育資料においても、防災教育の主軸は①災害理解、②危険予測、③避難行動、④安全確保、⑤地域連携とされており、心理社会的支援や悲嘆教育に関する明確な学習目標は限定的である。実際、東日本大震災後の教育実践報告の分析では、学校現場における取り組みの多くが「避難訓練の強化」「防災知識の充実」「危機管理体制の整備」に集中しており、心理的回復や悲嘆支援を授業内で扱った事例は相対的に少数であったことが指摘されている（佐藤, 2023）。

このことから、日本の防災教育は身体的安全の確保には重点が置かれてきた一方で、関係性の再構築や悲嘆への寄り添いを体系的目標として位置づける枠組みは十分に整備されてこなかったと考えられる。

例えば米国では、FEMA（2018）やCASEL（2020）が災害対応教育と社会情動学習（SEL）を統合し、共感能力や感情調整能力を災害対応力の一部として位置づけている。Durlak et al.（2011）のメタ分析は、SELが心理的適応と対人関係の改善に有意な効果を持つだけでなく学業成績を平均11パーセント向上させることを示している。この点において、日本の防災

教育は情動的次元を補助的活動として扱う傾向があり、制度的統合の程度に差が認められる（Table 1）。

そこで本研究は、“思いを馳せる”という文化的実践を教育化する可能性に注目する。これは、直接的な共感ではなく、距離を保ちながらも他者の痛みに心を向けるという、日本的関係性のあり方とも親和的であり、間人主義的つながりの教育化と位置づけることができる。

2-4 理論から実践への接続

本章では、災害とつながり、孤立と回復をめぐる課題に対して、防災教育の中で心理社会的視点をどう活かすかを、文化心理・臨床心理・教育心理の観点から理論的に整理した。これらの理論は、いずれも「感情」「関係性」「物語」「共感」といった、目に見えにくいのが極めて重要な要素を中心に据えており、防災教育を“知識の伝達”から“人間の育成”へと転換させるための基盤を提供するものである。

3. 災害後の関係性断絶と教育的課題

3-1 被災による心的影響と学校の対応の限界

災害後の子どもたちは、大人と同様に深刻な喪失やストレスを経験しているにもかかわらず、その反応はしばしば「見えにくい」ものとなる。たとえば、保護者の死別、転居、避難生活といった出来事は、子

どもにとって強い心的衝撃をもたらす。こうした影響は、睡眠障害や学業不振、無気力、友人関係の断絶など、様々な形で表面化する (Kumano, 2012)。東日本大震災後の調査では、子どもの PTSD 傾向や情緒的問題の増加が報告されている (久木原, 2015)。東日本大震災後の追跡調査では、被災地域の児童生徒において PTSD 症状や抑うつ傾向の上昇が報告されている (白倉他, 20)。また、文部科学省の調査報告においても、震災後の学校現場では学習の遅れや情緒的混乱への対応が優先され、体系的な心理教育の時間を確保することが困難であった実態が示されている ((公財)ひょうご震災記念 21 世紀研究機構研究調査本部, 2015)。さらに、スクールカウンセラーの配置は拡充されたものの、多くは短期的支援に留まり、継続的な関係構築には制度的限界があったことが指摘されている (松井, 2017)。

しかしながら、学校現場では、災害後の混乱や人手不足、復旧の物理的優先順位のなかで、子どもの心のケアが後回しにされることが多い。教師自身も被災者であり、十分な余裕を持って子どもの変化に対応することが難しい。さらに、心理専門職が常駐していない学校も多く、短期間のスクールカウンセラーの巡回訪問では、継続的な支援には限界がある。

また、子どもが心の内を表出するには、安全で信頼できる関係性の場が不可欠であるが、災害後の学校はむしろ「日常の回復」を優先しがちであり、子どもの感情を扱うこと自体が避けられる傾向にある。その結果、多くの子どもは“語れないまま”日常に戻ることを強いられ、悲嘆や恐怖、孤独感を抱え込むことになる。

3-2 学級における孤立と同調圧力

日本の学級は、元来「空気を読む」文化の中で成立しており、災害のような非日常的経験を経た子どもが、「他者と違う経験」を語ることは容易ではない。とくに、自分だけが深刻な被災を経験した、あるいは自分だけが無事であったといった場合、語ることによって生まれる「違和感」や「浮き」の感覚を避けるために、沈黙することが選ばれる。

このとき問題となるのは、語らないことが“選択”ではなく、“同調”の結果である点である。学級の中では「悲しみを語る＝空気を壊す」「災害を話題に出す＝場違い」といった暗黙の規範が形成されやすく、被災体験そのものが“異質性”として排除されてしまうリスクがある。これにより、被災児童はますます孤立し、自己の経験に蓋をするようになる。

日本社会における同調圧力の構造については社会心理学的に広く指摘されている。日本の学級文化における同調圧力や「空気を読む」規範については、社会心理学および教育社会学において繰り返し指摘されてきた。山岸 (1998) は、日本社会における関係依存的信頼構造が逸脱行動への抑制圧力を生む可能性を論じている。また、土井 (2008) は、現代日本の若者文化において「優しい関係」が重視される一方で、異質性や葛藤を表出しにくい構造が存在することを指摘している。さらに、学校場面における「暗黙の規範」は、いじめ研究の文脈でも議論されており、学級内での逸脱や感情表出が「空気を乱す行為」とみなされる傾向が報告されている (岸野・無藤, 2005)。これらの研究は、災害後においても被災体験の差異が語られにくい構造的背

景を示唆する。Cacioppo et al. (2010) は、主観的孤独感が社会的排除感と強く関連することを示しており、集団内での微細な排除感覚が心理的健康に長期的影響を与える可能性を指摘している。

また、教師自身が「感情を扱うこと」に不慣れであったり、「学級をまとめる」ことを優先して個別対応が後回しになったりすることで、問題はさらに深刻化する。これにより、被災体験を持つ子どもだけでなく、周囲の子どもたちも「感情を表現してはいけない」「傷ついたふりをしてはいけない」といった無言のメッセージを受け取り、感情表出への抑制文化が強化されていく。

3-3 語られない悲嘆と沈黙の教育的意味

被災体験や喪失体験は、言語化されることで初めて“意味”を持ち得る。沈黙は、①自己防衛機能、②未整理感情の保持、③関係性への信頼の試行という三つの意味を持ちうる。しかし、それを語ることは必ずしも容易ではない。特に子どもは、自らの感情を言葉で説明する力が発達途上であり、語りを通して悲しみを整理するには支援者との“安全な関係”が不可欠である。

しかし日本の教育現場では、「語る」ことは重視される一方で、「語らない」ことがどのような意味を持ちうるかが十分に理解されていない。たとえば、黙って涙を流す、作文に書けない、震災について話題にしたがらない——こうした行動は、悲嘆の回避として片付けられがちだが、実際にはその子なりの“沈黙の語り”である可能性もある。

教育現場において「沈黙」はしばしば消極性や理解不足の表れとして解釈される傾向があることは、教育社会学および授業研

究において指摘されてきた。佐藤学

(1995) は、日本の授業文化において発話を通じた参加が学習評価の中心に置かれやすいことを論じ、沈黙が学習への関与の欠如として読み取られる危険性を示している。また、木村(2000)は、教室における発言中心主義が「見える参加」を優位に置き、「見えない参加」(傾聴・内省・沈黙)を周縁化する構造を持つことを指摘している。

さらに、トラウマ研究の領域では、被災後の子どもが沈黙や回避的態度を示すことは自然な反応であるとされるが(Herman, 1992)、教育現場ではそれが問題行動や適応不全として理解されやすいという報告もある(松井, 2016)。

これらの研究は、沈黙が心理的防衛や意味保持の機能を持ちうるにもかかわらず、教育実践においては必ずしもその積極的意味が共有されていない可能性を示唆している。本研究が「沈黙の再解釈」を提案する背景には、こうした教育文化的前提がある。Edmondson(1999)が示すように、心理的安全性が確保されない場では発話は抑制されるが、その沈黙は必ずしも内的無関心を意味しない。したがって、沈黙の意味を単線的に解釈すること自体が教育的課題となる。

ここで求められるのは、「語る・語らない」の二項対立ではなく、「語りを支える沈黙」「共有される沈黙」という観点である。これは、間人主義が重視する“あいだ”の感覚と通じる。無理に言語化を求めるのではなく、「共に沈黙できる」関係性こそが、子どもにとっての安全基地となる。

「共に沈黙できる」ことが単なる行為ではなく「存在の仕方」となりうる理由は、沈

黙が単なる不在や欠如ではなく、関係の一種の様態として機能しうるからである。一般に表現は言語的発話と同一視されがちであるが、現象学的立場においては、身振りや間合い、沈黙もまた意味を帯びた身体的・関係的表現と捉えられる（Merleau-Ponty, 1962）。

Winnicott（1965）は、安全な他者の存在のもとでは、語らずとも「保持される体験（holding）」が成立すると述べている。このとき重要なのは、言葉の有無ではなく、「共に在る」こと自体が心理的安定を生む点である。それは一種の存在様態である。レヴィナス（1969）が述べるように、他者との倫理的関係は言語以前に成立する。この観点からも、沈黙は関係の否定ではなく、関係の前提条件たりうる。

本研究で定義した「思いを馳せる力」は、他者の痛みや経験に対して距離を保ちながら志向性を向け続ける能力であった。この志向性が外化されず、言語化されない形で保持されるとき、それは沈黙というかたちで関係空間に現れる。したがって、沈黙は「何も表現していない状態」ではなく、「他者への志向性を保ちながら語らない」という積極的関係様式である。

この意味で「共に沈黙できる」ことは、行為の選択ではなく、他者とのように在るかという存在の構えを示している。本研究はこれを、災害後の関係再構築における基底的な関係形態と位置づける。

3-4 教育現場の構造的課題

災害後の教育現場では、人的・時間的リソースが不足していることが多く、心理的支援が十分に機能しない背景には制度的な問題も存在する。スクールカウンセラーの配置が限定的である、教員が心理教育に

ついて十分な知識を持たない、心理的なケアは「専門職の仕事」として切り離されがちである、といった現状がある。

また、心理的ケアや悲嘆教育が学校カリキュラムに位置づけられていないため、感情や関係性に関わる教育は“補助的活動”として扱われる傾向がある。その結果、防災教育の中でも「避難訓練」や「安全確保」などの身体的対応が優先され、心のケアやつながりの再構築は二次的な位置に留まっている。

加えて、日本の教育文化には「痛みを乗り越えるべきもの」「感情を個人の問題とみなす」傾向が根強く残っており、悲嘆や孤立を“支援すべき集団的課題”として扱う文化的成熟がまだ十分とは言えない。

3-5 小括

以上を踏まえると、日本の防災教育は物理的安全確保の側面においては制度的整備が進んでいる一方で、心理社会的回復や悲嘆への寄り添いを体系的学習目標として位置づけたカリキュラムは限定的であることが示唆される。実際、SELの効果を示した国際的メタ分析（Durlak et al., 2011）や、喪失後の心理的適応における意味再構成理論（Neimeyer, 2001）などの知見は、情動教育が孤立感や抑うつ傾向の低減に寄与する可能性を示しているが、これらは日本の防災教育政策文書において明示的には組み込まれていない。この構造的ギャップこそが、本研究が提案する「思いを馳せる」教育実践の理論的出発点である。

災害後の教育現場において、子どもたちは関係性の喪失、悲嘆の表現の困難、同調圧力、感情の抑圧など、複合的な困難を抱えているにもかかわらず、それを受け止めるための制度的・文化的支援は未だ不十

分である。とくに、「語れない子ども」や「沈黙する子ども」をどう理解し、どのように寄り添うかという問いは、教育者の姿勢と学校の構造そのものを問い直すものである。

次章では、これらの課題を受けて、防災教育に“つながりの回復”と“悲嘆への寄り添い”を統合する実践モデルとして、「思いを馳せる」教育実践の提案を行う。

4. 思いを馳せる防災教育モデル

前章では、災害後の教育現場において、被災体験や悲嘆が語られずに沈黙の中に封じ込められている現状と、孤立や関係性の断絶がいかに教育的課題として浮上しているかを明らかにした。本章では、それらの課題に応答しつつ、防災教育の中に心理的・関係的支援の視座を統合するモデルとして、“思いを馳せる”実践プログラムを提案する。この実践は、間人主義的自己観、社会情動学習、グリーフケア、ナラティブ・アプローチなどの理論を基盤とし、「つながりの可能性を開く教育」として構成される。

4-1 思いを馳せるという視点

本節では、第1章で定義した「思いを馳せる」概念を、防災教育の具体的実践モデルとして展開する。

本研究で定義した「思いを馳せる」は、単なる認知的対処 (cognitive coping) ではない。それは第一に、他者の状況や感情に対して想像的に志向性を向ける内的過程であり、視点取得や意味再構成といった認知的側面を含む。しかし同時に、それは第二に、手紙を書く、沈黙を共有する、象徴的行為を行うといった、関係空間において可視化されうる実践的行為でもある。したが

って「思いを馳せる」は、内面的態度と関係実践の二層構造をもつ概念である。

この二層性は、間人主義的自己観と密接に関係している。間人主義において自己は他者との「あいだ」に生成される存在である。ここでいう「あいだ」は物理的空間ではなく、関係が立ち現れる場である。したがって、思いを馳せることが内的過程に留まる限り、それは個人内の出来事であるが、その志向性が関係空間に現れるとき、それは「あいだ」を生成する契機となる。

本研究で用いる「空間」とは、物理的教室空間ではなく、自己と他者が相互に志向し合う関係の場を指す。思いを馳せる行為が共有されるとき、その場には直接的対話がなくとも関係の気配が生起する。この関係の生成過程こそが、間人主義的視座における自己形成の実践的展開である。「思いを馳せる」は認知的対処でも単なる外的行為でもなく、自己の内的志向性が関係空間に働きかけるプロセスであり、防災教育においてはこのプロセスを意図的に育成することが目標となる。

この「思いを馳せる」行為は、災害後に語ることが難しい悲嘆や痛みを、“強要せずに”支えるアプローチとなり得る。トラウマ回復過程には、安全の確立・物語化・再接続が必要であるとされており

(Herman, 1992)、本実践はその再接続段階に位置づく。たとえば、他者の手紙を読む、過去の出来事について静かに考える、追悼行事に参加する——こうした営みは、本人が「語らずとも」感情や記憶と向き合う空間を作り出す。これは、グリーフケアにおける「沈黙の承認」とも一致する。教育の中に“思いを馳せる”という構えを導入することで、悲嘆を語るか沈黙するかとの二

項対立を超えた、第三の支援的空間が可能になる。

4-2 モデルの構造

本節で用いる「共在 (co-presence)」とは、対話や同意、積極的発話を前提とせず、他者と同じ時間・場を共有し続ける存在様態を指す。ここでいう共在は、単なる物理的同席ではなく、相互に志向性が向けられている関係状態である。この概念は、他者との関係が言語以前の水準において成立しうるとするレヴィナス (Levinas, 1969) の他者論や、沈黙の中でも保持される体験を論じた Winnicott (1965) の「holding」概念と接続可能である。本研究では、災害後において語ることが困難な状況にあっても、「共に在る」こと自体が関係再構築の基盤となるという意味で、共在を教育的到達概念として位置づける。

また、本モデルの前提となる「心理的安全性 (psychological safety)」とは、対人関係においてリスクを恐れずに自己を表現できるといふ共有された信念を指す

(Edmondson, 1999)。Edmondson は、心理的安全性を「チーム内で対人リスクをとっても罰せられないという認識」と定義しており、発言だけでなく、沈黙や未整理な感情の表出も否定されない環境を含意する。本研究において心理的安全性とは、語ること・語らないことの双方が尊重される関係環境を意味する。

したがって、本研究でいう共在は、心理的安全性が確保された場において初めて成立する関係状態である。安全性が欠如した場では沈黙は抑圧となるが、安全な場では沈黙は志向性を保持した関係の一形態となる。この区別が、本実践モデルの理論的基盤である。

本研究が提案する“思いを馳せる防災教育モデル”は、以下の三層の要素で構成される。

(1) 知識・情報の共有 (認知的層)

まず、防災に関する基本的な知識 (災害の種類、避難行動、過去の災害の事例など) を理解する。この層は、既存の防災教育に含まれる「身を守る知識」や「災害の構造的な理解」に該当する。重要なのは、この層においても“他者の経験”に接する教材 (被災者の語り、ドキュメンタリー、手記など) を導入することで、次の層への橋渡しができることである。

(2) 感情・関係の理解 (情動的層)

第二層では、災害がもたらす「感情」や「人間関係の変化」に焦点を当てる。被災体験がどのような喪失感、不安、怒り、孤独を生むのかを学び、それを言語化または非言語的に表現する活動を行う。ここでは、簡単な感情マッピング、物語作成、アート表現、ロールプレイなどが活用できる。

また、グリーフの段階 (ショック・否認・怒り・受容など) を知ることで、自他の心の動きを理解する手がかりを得る。これは社会情動学習 (SEL) と連動し、自己認識・感情調整・共感力を育てる基盤にもなる。

(3) “あいだ”を育てる想像的共在 (想像的・関係的層)

最終層では、他者と共に居る、あるいは「会っていない誰か」に思いを馳せる活動を通して、“あいだ”の感覚を育てる。たとえば、災害で亡くなった人への手紙、知らない地域の被災者へ向けた詩、亡き家族へのアート制作など、個人的な感情と公共的な記憶をつなぐ活動が含まれる。語らない自由と語る勇気の両方が尊重される場であ

り、心理的安全性を基盤に“つながりの再構築”が促される。

心理的安全性は Edmondson (1999) に基づき、「対人リスクを恐れず自己を表現できる共有された信念」と定義する。

この三層は直線的に積み重ねるのではなく、円環的・反復的に学ぶ構造として設計されることで、子どもの発達段階や被災経験の有無に応じた柔軟な運用が可能となる。

本モデルの特徴は、知識習得から関係生成へと重心を移動させている点にある。従来の防災教育では、避難行動や危険予測などの行動的協力が重視されてきた。しかし本研究の実践では、「誰かとどう在るか」という関係の質そのものを学習対象とする。

特に間人主義的要素は、「他者と一体化する」ことではなく、「異なるまま共に在る」ことを学ぶ点にある。例えばワーク③では、発言や共有を強制せず、沈黙をも含めた共在を許容する。これは、協力行動を目的とする従来型の防災教育とは異なり、関係空間そのものを生成する教育実践である。

したがって 4-2 の三層モデルは、次の 4-3 の各ワークにおいて段階的にではなく、

相互に重なり合いながら具体化される構造を持つ。

4-3 教育実践の具体例

以下に、本モデルを活かした教育実践の例案を示す。学年や地域状況に応じてアレンジ可能である (Table 2)。

ワーク①：誰かの「災害の物語」に“思いを馳せる”読書・朗読

- ・被災者の手記や詩、エッセイを読み、どんな感情が描かれているかを話し合う
- ・「自分だったらどう感じるか」「その人に何と声をかけたいか」を想像する
- ・本活動においても発言や共有は任意とし、語らないことも尊重される

ワーク②：「もし明日、大切な人を失ったら…」から考える手紙ワーク

- ・実際に災害を想定し、大切な人に感謝や願いの気持ちを綴る

・書いた手紙は封をせずに共有しても、共有せず保管してもよい (選択性を保障)

ワーク③：無言のアート活動「悲しみの色・孤独の形」

- ・絵の具や粘土、紙を用いて「悲しみ」や「不安」を形にする
- ・発表は任意とし、制作そのものを“感情との対話”と位置づける

ワーク④：「あいだ」の詩をつくるグループ活動

- ・「悲しみと安心のあいだ」「孤独と希望の

Table 2 三層モデルと具体的ワークの対応

ワーク	主に対応する層	理論的基盤	間人主義的要素	従来防災教育との相違
ワーク① 被災者の物語に思いを馳せる	認知的層 + 情動的層	視点取得理論 (Davis) / ナラティブ理論 (Keen)	他者経験を媒介に「あいだ」を生成	知識習得ではなく、関係的想像を促す
ワーク② 手紙ワーク	情動的層	Continuing Bonds理論	不在の他者との関係保持	避難想定訓練と異なり、象徴的關係に焦点
ワーク③ 無言のアート	情動的層 + 関係的層	Winnicott / 非言語的表現論	沈黙の共有を許容	発言中心主義からの転換
ワーク④ 「あいだ」の詩	想像的・関係的層	間人主義	関係そのものを主題化	協力行動ではなく関係生成を目的

あいだ」などをテーマに短い詩やフレーズをつくる

・他者との“共在感”や言語化困難な情動を「言葉未満のかたち」で表現する

これらのワークは、学級の信頼関係や心理的安全性の程度に応じて調整し、強制ではなく「選択と保留の自由」が確保された中で行うことが重要である。

4-4 教育環境の条件

実践を支えるためには、教育環境全体が「感情に開かれた空間」として再構成される必要がある。以下に、実践を可能にする三つの教育的条件を挙げる。

(1) 心理的安全性の確保

語ることも、語らないことも尊重される場であること。教師は「正解を求めない姿勢」と「感情の揺れを肯定する姿勢」を持つ。

(2) 関係性の信頼構築

日常的な関わりの中で、児童・生徒間および教師との信頼が築かれていること。感情表現の前提となる基盤である。

(3) “あいだ”の文化的理解の共有

教職員全体が、間人主義的な関係観を共有し、「違い」や「沈黙」を排除しない関係性を日常的に育んでいること。

これらが整備されることで、“思いを馳せる”防災教育は、単なる「災害対策」ととどまらず、関係性と共感を育む人間形成の教育へと進化する可能性を持つ。

以上の三条件（心理的安全性の確保・関係性の信頼構築・“あいだ”の文化的理解の共有）が達成されているかどうかは、理念的主張にとどまらず、観察可能かつ測定可能な基準によって検討される必要がある。本研究では暫定的に、以下の三水準による評価枠組みを提示する。

第一に、行動観察指標である。授業中に

発言を拒否した児童が否定的反応を受けないこと、他者の感情表出に対して遮断や嘲笑が生じないこと、沈黙の時間が即座に解消されず一定時間保持されることなどが確認される場合、心理的安全性が一定程度確保されていると判断できる。

第二に、主観的評価指標である。授業後アンケートやインタビューにおいて、「話さなくてもよいと感じた」「安心してその場にいられた」「無理に気持ちを言葉にしなくてもよかった」といった回答が多数確認される場合、関係的安全性が成立していると解釈できる。心理的安全性の測定については、Edmondson (1999) の尺度概念を教育場面に応用することが可能である。

第三に、関係性変容指標である。活動前後における孤立感尺度や共感尺度 (Davis, 1983) などの変化、あるいは学級内相互作用の質的分析（発言の多様性、応答の増加、沈黙共有の自然化）を通じて、“あいだ”の生成過程を検討することができる。これらの複合的指標により、本研究が提案する条件は経験的に検証可能であり、今後の実証研究によってその妥当性を精緻化することが求められる。

4-5 教育がひらくつながり

“思いを馳せる”防災教育モデルは、知識・感情・想像力を統合しながら、災害という極限状況を「他者と共に考える」経験へと転化することを目指す。それは、災害を単なる危機としてではなく、「共苦とつながりの教育資源」として位置づけるパラダイム転換でもある。従来防災教育における助け合いは行動規範としての協力を留まる傾向があるが、本モデルは感情的・存在論的つながりを射程に含む点で異なる。ここで明確にしておくべきは、「他者とともに

に考える」という営み自体は、従来の防災教育にも存在してきたという点である。例えば、グループでの避難経路検討、地域防災マップ作成、協力行動の確認などは、他者との協働を前提としている。したがって、本研究の独自性は「協働の有無」にあるのではない。

相違点は、その目的の次元と関係の射程にある。従来の防災教育における協働は、主として「安全確保」や「迅速な行動」の達成を目的とした機能的協力である。それに対し、本研究が提案する実践は、「誰かとどのように在るか」という関係そのものの質を学習対象とする。すなわち、行動の効率性ではなく、存在の在り方を問う教育である。

また、従来型の協働は、現在存在する成員間の相互作用を前提とするのに対し、本モデルは、不在の他者（亡くなった人、遠くの被災者、語らない同級生）をも含めた関係の志向性を扱う点で射程が異なる。ここでは「助け合う」ことよりも、「思いを向け続ける」ことが中心となる。

さらに、従来の防災教育では、発言や参加を通じた可視的協働が重視される傾向があるが、本研究の実践では、沈黙や語らない選択もまた関係の一形態として尊重される。この点において、機能的協力から関係生成への転換が見られる。

したがって、本研究が提示する相違は、「他者とともに考える」こと自体を否定するものではなく、それを機能的協働から存在論的共在へと再定位する点にある。

この教育実践は、子どもたちが「悲しみに出会ったときに、どう他者と関わるか」「誰かの痛みを心に寄せられるか」という、人生の根本的な問いと向き合う力を育

む。つまり、防災教育とは、人間としてどう生き、どう他者と共にあるかを問う教育でもある。

次章では、本研究の総括として、災害後の教育の課題と希望を再確認し、今後の実践的・制度的展望について論じていく。

5. 結論

本研究では、災害後に生じる“つながり”の断絶や孤立、語られない悲嘆といった心理社会的課題に対し、教育の現場においてどのような支援が可能かを、文化心理学・臨床心理学・教育心理学の知見を統合しながら検討してきた。

本研究は、第1章で提示した間人主義的自己観を理論的基盤とし、防災教育を関係生成の実践として再定位した。間人主義が示す「自己はあいだにおいて成立する」という視座は、災害後の孤立や悲嘆を個人内問題としてではなく、関係空間の問題として捉える枠組みを提供する。自己と他者が明確に分離されるのではなく、関係の中に自己を見出すこの視座は、災害によって断ち切られたつながりを、「元通り」に戻すのではなく、新たな形で“共に存在する”可能性へと開いていく力をもつ。本研究で用いる「創造的關係性」とは、既存の関係を維持・再現することのみを目的とするのではなく、断絶や変容を経た状況において、新たな意味や在り方を生成していく関係のあり方を指す。本概念は、災害や喪失によって従来の関係構造が崩れた状況において、関係を「元に戻す」ことではなく、「新たに立ち上げる」営みを理論化するために設定したものである。

この創造的關係性の一形態として、本研

究では「創造的共在 (creative co-presence)」を位置づける。創造的共在とは、対話や同一化を前提とせず、差異を保持したまま他者と共に在る関係様態であり、沈黙の共有や象徴的实践を通して関係空間を生成する過程を指す。

間人主義的自己観において、自己は「あいだ」において生成される存在である。したがって、関係が断絶した状況では、自己の在り方そのものが揺らぐ。本研究は、この「あいだ」を再生成する営みを創造的関係性と呼び、その中でも、言語的相互作用を必須としない共在の形式を創造的共在と定義する。すなわち、創造的関係性が上位概念であり、創造的共在はその具体的形態の一つである。

共在とは、対話や同意、感情共有を必ずしも前提とせず、同じ時間と空間を共有し続ける存在様態である。本研究では、これに「創造的」という形容を付すことで、災害や悲嘆によって変容した関係のなかで、従来とは異なる仕方で“共にある”あり方を生成する営みを強調する。

創造的共在は、創造的共感が他者理解の態度を示す概念であるのに対し、その態度が関係の場において具体化された状態を示すものである。すなわち、思いを馳せる力によって内的に保持された他者への志向性が、沈黙の共有、象徴的表現、儀礼的实践などを通して関係空間に現れるとき、それは創造的共在として成立する。

したがって創造的共在とは、同一化でも距離化でもない、「差異を保持したまま共に在る」という関係生成のプロセスを指す。本研究はこれを、防災教育における関係再構築の到達概念として位置づける。

また、語られない悲しみや沈黙に注目

し、それを「表出の欠如」ではなく「関係のあり方」として捉えることが、教育現場における新たな感情理解を促す。ここにおいて、「思いを馳せる」行為が重要な役割を果たす。これは直接的な共感や自己開示を強要せず、距離を保ちながら他者の痛みを心に寄せるといふ、日本的な“共感の作法”でもある。

第4章で提案した「思いを馳せる防災教育モデル」は、知識・感情・想像的關係性の三層から構成され、語ることと語らないことの両方を尊重する中で、他者との“あいだ”を育む教育実践である。それは、単なる災害対応のスキルを超えて、「誰かと共に在る力」「他者の物語に耳を傾ける力」を育てるものであり、人間としての成熟を目指す教育として位置づけられる。本研究の意義は、以下の三点に集約される。

第一に、「防災教育の心理社会的次元」を明確化した点である。従来の防災教育は、避難方法や災害の仕組みに関する知識の伝達に留まりがちであった。しかし、災害によって生じる喪失、孤立、不安、無力感といった感情は、長期的な心の回復や生活の再構築に深く関わっている。そのため、防災教育においても、“心のケア”を日常から準備することが重要であることを示した。

第二に、「語り・沈黙・想像」に基づく新たな教育方法を提案した点である。本研究では、「語るか／語らないか」の二分法を乗り越え、「語らずに思いを馳せる」実践を通して、悲嘆や共苦に寄り添う教育的可能性を示した。これは、間人主義的視座に基づくものであり、自己開示を強制せずに、共感・包摂・関係性を育む道筋を提供

する。特に、感受性が高いが言語化能力が未発達な子どもにとって、この方法は安全で多様性に富む心の学びとして有効である。

第三に、「文化的自己観と教育実践を接続」した点である。文化心理学の理論は、しばしば抽象的で教育実践に応用しにくいとされてきた。本研究では、間人主義という理論枠組みを、実際の教育実践（ワークショップ・アート活動・物語教材など）に落とし込み、文化的背景を尊重しつつ、実践可能な教育モデルとして提示した。

6. 今後の展望と課題

本研究が提案するモデルは、あくまで一つの枠組みに過ぎず、実践に移すには多くの課題が残されている。まず、学校現場には時間的・人的制約があり、感情や関係性に焦点を当てた授業の導入には制度的な調整が必要である。教員研修や心理教育のカリキュラム化、他領域（臨床心理士・福祉職など）との連携体制の構築が不可欠である。

また、実践の効果を測定し、継続的に改善していくためには、心理的アウトカム（例：孤立感の低減、共感尺度、関係性の質）や生理指標（例：ストレスホルモンや心拍変動）の活用も検討されるべきである。定性的な観察と定量的な検証の往還によって、“思いを馳せる教育”の有効性を裏付けていく必要がある。

さらに、「思いを馳せる」という行為は文化依存적であるため、多文化的な文脈における応用可能性の検証も課題である。たとえば移民・帰国子女・外国籍児童など、多様な背景を持つ子どもたちに対して、こ

のアプローチがどのように作用するのかを探る必要がある。

8. 結語：教育がひらく心の防災

災害は、突然に人の命と日常を奪う。しかし、そのあとに残るのは、目に見えない「痛み」と、関係性の断絶である。それにどう向き合うかという問いに、教育が応答する可能性は十分にある。防災教育を、知識や訓練だけにとどめず、人間と人間がつながりを回復するための“心の備え”として位置づけるとき、教育は災害のただなかにあっても、希望を生み出す営みとなる。

本研究の理論的帰結は明確である。心の防災教育は、災害発生後に導入される補完的支援では本質的に不十分であり、平時から継続的に育成されるべき基盤的教育である。これまでにも、防災教育と心理的ケアの統合の必要性が指摘されているが、本研究はこれをさらに拡張し、関係の志向性という観点からその理論的基盤を再定式化した。すなわち、他者への志向性や関係を支える力は、危機状況において即時に形成されるものではなく、日常的な関係経験の蓄積によってのみ成立する。したがって、心の防災は事後対応ではなく、あらかじめ社会に埋め込まれるべき教育的基盤である。

9. 引用文献

Aoi, A., Hasegawa, A., Tsuchihara, K., Tanaka, K., Matsuda, Y., & Kunisato, Y. (2023). Longitudinal changes in psychological distress among disaster survivors: A 10-year cohort study. *Seishin Shinkeigaku Zasshi*, 125(4), 266–274. (In Japanese.)

- Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans*. Oxford University Press.
- CASEL. (2020). What is the CASEL framework? <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Cacioppo, J. T., & Patrick, W. (2008). *Loneliness*. Norton.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. A. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94, 1181–1204.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126.
- Doi, T. (2008). Friendship hell. *Chikuma Shobo*. (In Japanese.)
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- FEMA. (2018). *Whole community preparedness*.
- Hamaguchi, E. (1998). *Nihon kenkyu genron*. Yuhikaku. (In Japanese.)
- Herman, J. L. (1992). *Trauma and recovery*. Basic Books.
- Hyogo Earthquake Memorial 21st Century Research Institute. (2015). *Research on life recovery after disasters*. (In Japanese.)
- Kimura, B. (2000). *Clinical philosophy of “aida”*. Seidosha. (In Japanese.)
- Kishino, M., & Muto, T. (2005). Teachers’ responses to children’s utterances deviating from lesson flow. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 53, 86–97. (In Japanese.)
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford University Press.
- Klass, D., Silverman, P. R., & Nickman, S. L. (1996). *Continuing bonds: New understandings of grief*. Taylor & Francis.
- Kukihara, H., Uchiyama, K., & Horikawa, E. (2015). Trauma, depression, and resilience among disaster survivors in Japan. *Seishin Shinkeigaku Zasshi*, 117(12), 957–964. (In Japanese.)
- Kumano, H. (2012). Psychosomatic aspects of natural disasters. *Japanese Journal of Psychosomatic Medicine*, 52(6), 520–525.
- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity*. Duquesne University Press.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253.

- Matsui, Y. (2017). Overview of psychological support and research following the Great East Japan Earthquake. *Japanese Psychological Review*, 60(4), 510–526. (In Japanese.)
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2013). Disaster prevention education for cultivating “zest for living”. (In Japanese.)
- Morita, Y. (1999). International comparative study on bullying and school violence. (In Japanese.)
- Neimeyer, R. A. (2001). *Meaning reconstruction and the experience of loss*. American Psychological Association.
- SAMHSA. (2014). SAMHSA’s concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach.
- Sato, M. (2023). *Gakko o kaikaku suru: Manabi no kyodotai no kosou to jissen* (Revised ed.). Iwanami Shoten. (In Japanese.)
- Takada, T. (2000). Development of the independent and interdependent self-construal scale. *Nara University Journal of Sociology*, 8, 145–163. (In Japanese.)
- Tanaka, M. (2019). Expansion of inequality and regressive risk distribution in disaster cycles. *Journal of Regional Development Studies*, Otemon Gakuin University, 4, 21–45. (In Japanese.)
- Tominaga, Y. (2014). Mental health care and disaster education for children. *Education and Medicine*, 62(3), 252–259. (In Japanese.)
- Yamagishi, T. (1998). *Trust: The evolutionary game of mind and society*. University of Tokyo Press. (In Japanese.)
- Yamagishi, T. (2010). *Mind-centered Japanese people*. Chikuma Shobo. (In Japanese.)
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. Norton.
- Winnicott, D. W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment*. Hogarth Press.
- Worden, J. W. (2009). *Grief counseling and grief therapy* (4th ed.). Springer Publishing Company.