

教育学部「教育課程論Ⅰ」「教育課程論Ⅱ」において東日本大震災を学ぶ+

—「非当事者性」とどう向き合うか—

佐藤 年明*

三重大学教育学部*

筆者が担当する教育学部専門科目（教職科目）の「教育課程論Ⅰ」「教育課程論Ⅱ」において 2014 年度前期以来東日本大震災から学ぶことを講義の全体テーマとしている。東日本大震災発生時に中学生であった教育学部生たちは震災について何らかの経験や記憶を持っているが、多くが東海地方出身であることもあって東日本大震災の記憶は風化しつつあり、震災について学べば学ぶほど自らの「非当事者性」を意識せざるを得ない場合が多い。本稿はこの壁をどう打ち破るのかを意識しながら行ってきた授業実践の記録と自己分析である。

キーワード：東日本大震災，教育課程論，非当事者性，自分事

1. 授業実践の経過

筆者はかつて神戸大学・宮城教育大学に勤務していた。そのいずれの地も後に大震災の被災地となった。筆者は東日本大震災発生から約7か月後に石巻市他を訪問したが、その後は被災地に多くの知人や教え子を持つ者として何かしたい思いを持ちながらも具体的に着手できずにいた。東日本大震災について教育学研究の立場から包括的に論じた教育科学研究会編『3・11と教育改革』（2013）の発刊を機に、同書も活用しながら教職科目「教育課程論Ⅰ」（小学校免許取得者対象）、「教育課程論Ⅱ」（中高免許取得者対象）で東日本大震災を取り上げることにした。

1-[1]2014年度前期 教育課程論Ⅰ（小免許対象）

授業前半では前掲書の中からいくつかの実践報告等を取り上げ被災の実態を学習した。後半は小学校で非当事者教師が非当事者の子どもと取り組む東日本大震災の学習プラン作成に取り組んだ。

1-[1]-1 東日本大震災を取り上げる理由

開講にあたり、教職科目である「教育課程論Ⅰ」の講義全体を東日本大震災をテーマとする事例研究的学習とする理由について、以下のように説明した¹。

¹ 教育課程の学問的定義については別紙プリン

トで紹介しますが、教育課程、カリキュラムという言葉聞いて教育学部生ならばすぐに「学習指導要領」や検定教科書を思い出されるのではないのでしょうか。

私はこの授業のweb シラバスの「授業の概要」の項に以下のように書いています。

「教師をめざす学生諸君が、『教育課程』を遠いもの、動かしがたいものではなく、変えていけるもの、自ら関わっていけるものにとらえてくれるような実りある学習をめざしたい。そのために＜教育課程＝学習指導要領＞という固定観念を打破したい。日本においては『学習指導要領は法的拘束力を持つ』というのが『公式見解』とされ、学校現場で日々子どもと接する当事者である教師にとって、『教育課程』は遠いもの、動かしがたいものにとらえられがちである。しかし本来そうであってはならない。教育課程とは『学校における子どもの活動とそれに対する教師の指導の全体計画』である。その立案・実践・評価にもっとも大きな責任を負うのは現場教師でなければならない。」

同じく「学習の目的」の項には以下のように書いています。

「『教育課程編成全体にわたる視野をもつこと』（1998 教育課程審議会答申）という提起に応え、教育課程編成をわがこととして引き受け取り組む小学校教師となりゆくための基礎的力量を形成する。」

また「学習の到達目標」の項には以下のように書いています。

「自らの『教育課程観』を構築していくための基礎的となる情報収集や判断力形成の訓練をすること。講義の冒頭で提起する新時代の小学校教師の資質としての『教育課程編成全体にわたる視野』とは何かについて、この講義の学習過程を通じて自分なりのビジョンを描けるようになること。」

こうした一連の皆さんに対する願いの中から震災をテーマとする学習のプランが生まれました。

私の「願い」をどう受けとめられますか？

担当講師の主張だからといってこれらの考え方に従ってもらう必要はありません。自分の頭でしっかり考えながら学習して行って下さい。

ただ、この項の冒頭でちょっと触れたように、皆さんが近い将来教師になった時に赴任した学校で自分なりの教育課程をどう作っていくかという時に、文科省が定めた学習指導要領があり、それに従ってつくられた検定教科書があるというのがあたりまえの事実であり、とりあえずはそれに従って教育実践、授業実践をつくっていきましょう。「それ（＝学習指導要領・教科書）がいいものか悪いものかわからないけど、とにかく若い自分にはまだ実践力量がないし、既存のものを手がかりにするしかない。」と、それはよくわかります。

しかし、学校教師を続けていたら、学習指導要領と教科書と、学校の先輩教師がつくってくれた学校教育課程に従って今日も、明日も、その先もずっと教師の仕事を手を安泰に務めていけるでしょうか？

昨日まで元気に学校に通ってきたクラスの子どもたちが津波にさらわれて行方不明になってしまったら？

学校が崩壊してしまい、明日からどこで学校教育を行なったらいいいのかもわからなくなってしまったら？

いや、確かにそうした悲惨な、深刻な事態が起こった東北地方は大変だっただろうけど、それはあくまで特殊な事例で……と言えますか？私たちが暮らす東海地方にも東日本大震災を越える規模の大地震や津波が来る可能性もありますよね？

そしてそうした大災害が起こった時、「何か

も破壊された。もう終わりだ。学校教育なんてやられるか。」とは言えませんよね。亡くなった人々を悼みながら、劣悪条件の中からも教育を再開していかなければならないわけです。自然の猛威によって文明社会の生活が根底から破壊される、そういう事態が日本のどこにいても生じる可能性があるわけです。もちろん起こらない方がいいけれど、不幸にして起こった時には、「上からの方針や予め決められたことに従って自分の頭を使わずに仕事をする教師」であっては決して山積みの課題に対処できないと思います。

この授業に集う我々の多くは幸いにして東日本大震災の被災当事者ではないと思われませんが、教師をめざす者として震災の事実と被災地の人々の生き様から虚心に学ぶ経験は、近い将来どの地で教師をするにしても生きてくるのではないかと思うのです。

筆者が個人的に強い関心を持っているから東日本大震災を取り上げるのではなく、こうした未曾有の危機的事態下では「学習指導要領と教科書があれば授業はやれる」という「法的拘束力」のある教育課程基準への寄りかかりはもはや通用しないという意味で学校教育課程の根本的見直しの必要性を示唆しているから取り上げるのである。

1-[1]-2 思いがけなかった受講生からの「子どもを被災地に縛り付ける」批判

第3回授業(2014.4.25)では、以下のような問題提起を行なったⁱⁱ⁾。

すでに2回の授業の中で多くの受講生の人たちが当事者と非当事者の間の越えられない隔たり(と、断言してしまうのはためらいも感じますが)を痛感していることでしょう。我々のように被災者でない人が被災地や被災者のことを考えたり理解したり、さらには当事者と交流しようとする時に「壁」となることがあるかどうか、というのがこのテーマの意味です(被災者である/あった人はその立場から今の被災地や被災者について考えるとして、という設定で考えて下さい)。震災を我がこととして引き受けようとするのは貴重なことなのですが、それを建前だけに終わらせないためにも、被災地・被災者を理解し、つ

ながっていかうとする上で困難点は何なのかを冷静に考えることも必要です。

こうした前提で石巻市立雄勝小学校元教諭・徳水博志氏の実践報告「被災地が求める教育とは《希望の教育》その学力とは—故郷を愛し、故郷を復興する社会参加の学力—」（2012）を読ませた。徳水氏は以下のように問題提起しているⁱⁱⁱ。

二 被災地の復興を担う教育への転換を

筆者は学習指導要領が目指す教育は、被災地の子どもの実態と人きなずれを生じたと認識している。三・一一は我々に子ども観、学力観、学校経営観などの大転換を突き付けていると認識すべきである。被災地の学校には被災地特有の教育課題を乗り越えるべく、被災地にふさわしい独自の教育観が必要である。それが《希望の教育》としての、《地域復興の主体を育てる復興教育》である。教育行政はこの復興教育を被災地に向けて、強く打ち出す必要がある。

一つ目は子ども観の転換である。

《子どもは十年後の地域復興の主体となるべき、地域の宝》という子ども観への転換である。子ども達に対して被災地の住民は、「この地域に残ってほしい、地域復興を担う主体になってほしい」という願いを持っている。地域の子も達は、愛すべき故郷の復興を担う、未来の主権者である。けっして国家の人材ではなく、多国籍企業の人材でもない。そのような人材観は、もはや被災地には不要である。

二つ目は学力観の転換である。

現行の学習指導要領が目指す学力は、もはや被災地には通用しない。被災地が求める学力とは、大企業の経済的価値を求めて競争を勝ち抜くための「生きる力」ではもちろんない。高度成長時代の「村を捨てる学力」でもない。被災地が求める学力とは、子どもの権利条約を生かした《故郷を愛し、故郷を復興する社会参加の学力》である。

この学力観に立つてこそ、実生活と学習が結合し、子ども達は学ぶ動機づけと学ぶ目的を明確に持つことができる。学力形成と地域復興が結び付き、学習意欲の向上にも役立つ。悪環境下にいる被災地の子ども達に懸念される、近い将来の「荒れ」の解決策の一つになると考える。

三つ目は学校経営観の転換である。

《地域の復興なくして学校の再生なし》。今こそ被災した地域復興と一体化した学校経営を目指す時である。地域を愛し、地域を復興する主人公を育てるために、地域復興を教材化する。地域には震災からの復興に立ち上がった住民が沢山いる。その身近な大人こそ子ども達に希望を与え、自己形成のモデルとなる。十年後の自分の姿である。

子ども達は地域復興を学ぶとともに、自主的に復興活動に参加する。また、子どもの権利条約を生かし、子どものまちづくりプランを意見表明する。子ども達は主体的にまちづくりに参加することで、震災から受けた心の傷を癒し、将来に希望を紡ぎ、地域復興を担う未来の主権者に生まれ変わるのである。

これを受けて以下を班討論課題とした。

- a. 徳水論文の理解・想像・共感が困難な箇所
 - b. その箇所について班で話し合ったこと
- その班討論報告の抜粋が以下である^{iv}。

●a) (3) 子どもは十年後の地域復興の主体となるべき、地域の宝

b) 「大人の夢=子どもの夢」ではないことを忘れていないだろうか。確かに未来を担っている子どもたちに期待をして教育を行なうことは当然だろう。しかし、国家の人材や世界へ羽ばたく人材の育成は希望を生み、将来のためになると考えられる。被災した人が国のために働く仕事に就くことは自らの経験が生かされるはずだ。復興はだれもが望むことであるが、子どもの夢はその先にあることを忘れてはいけないと感じた。

●a. (2) 「二」のまえがき

b. 「子どもは地域復興の主体となるべき」という考え方は、大人の都合であって子どもに教え込んで行くことは本当に正しい教育の方向性なのか、という疑問が出た。地域復興自体は望まれることであり、子どもたちの中にもそれを希望にしている子も多いと考えられるが、プレッシャーや、圧力になり子どもたちの行動や進路選択の幅を狭めていないか心配になった。

授業者としては予想していなかった徳水実践批判が上記以外にも多数出てきた。徳水氏の「子

どもは十年後の地域復興の主体となるべき、地域の宝」という捉え方に対して、それは大人の考えで子どもを地域に縛り付けるものだというような趣旨の批判が多数出されたのである。提起した学習課題は、「被災地・被災者を理解」することが容易ではないという前提で「つながっていこうとする上で困難点は何なのか」という視点から被災地の教師の報告を読み深めることだったが、受講生たちは自分達の認識枠組を当然の前提としたまま「被災地の子ども」に寄りそったつもりになって「被災地の大人」を批判したのである。

この事態を受けて授業者は翌週の第4回授業(2014.5.9)において、「徳水批判は時期尚早」という注意喚起を行なった。もとより学問の府、言論の府である大学において「徳水批判は許さない」という教師の姿勢は不適切であることは承知である。授業者は次のように述べた。

誤解しないでほしいんですが、被災地で教師として奮闘してきた私の古い友人でもある徳水氏を批判することなど許さないというような偏狭な考えから言っているのではないのです。『徳水報告を無批判に受け入れよ』などと言っているわけではないのです。そのまま鵜呑みにするよりは疑問を持ちながら読む方がいいに決まっています。しかし、疑問を持つことと『この考え方は違う』と断定することとは違います。『私ならこう考えないのになぜ徳水氏はこう考えたのか？それを探ってみよう。』というのが科学的なものの見方です。震災の事実をより深く知り、また徳水氏の考え方についてもより深く知った上で、異論を唱えることは皆さんの自由であり、私は干渉するつもりは全くありません。しかし、今のままでは(私の紹介のしかたが不十分だったことへの責任もありますが)被災地で奮闘してきた徳水氏があまりに気の毒です。当初私は、別紙の班報告を徳水氏に送って、意見を求めようと思っていました。しかし、この授業で皆さんにもう少し丁寧に雄勝の状況や徳水実践を紹介した上でのことにしようと考え直しました。今のままでは、(せっかくの皆さんの意見ではありますが)徳水氏をがっかりさせてしまうだけだと思うからです。

この時点でシラバスを大幅に組み替えて東日本大震災に関する学習プラン作成の開始時期を

4回繰り下げ、震災そのものに関わる学習時間を大幅に増やすこととした。組み替え後のシラバスは以下の通りである。

第1回(4月11日)

第I部 当事者でない者として、また小学校教師をめざす者として、東日本大震災をどう認識し、かつ体感・体得するか？

I-1. 自由作文 私と「3. 11」

第2回(4月18日)

I-2. 自由作文「私と『3. 11』」を班で読み合う

第3回(4月25日)

I-3. 被災当事者でないことの弱点は何か？

第4回(5月9日)・第5回(5月16日)

[基礎学習① 学習指導要領とその拘束力]

I-4. 雄勝小学校徳水博志実践の検討

第6回(5月23日)・第7回(5月30日)

I-5. 福島県南相馬市原町第一小学校白木次男報告から学ぶ

- ① 福島県北部(南相馬市・相馬市・相馬郡)の被災の事実(の一部)を知る
- ② 福島県教育委員会による「兼務発令」
- ③ [基礎学習②] 教育委員会制度の変遷
- ④ [基礎学習③] 教育基本法改悪による教育行政の基本理念の変質
- ⑤ 「知識基盤社会」(白木報告 P.33)について

第8回(6月6日)

I-6. 被災地の教育行政による教育復興方針とその問題

I-6-(1)新自由主義教育改革の特徴

I-6-(2)文部科学省・中央教育審議会の震災後の教育課題認識

I-6-(3)宮城県教委・福島県教委の震災後の教育課題認識

I-6-(4)「『いわての復興教育』プログラム」(抜粋)の検討

第9回(6月13日)

I-6-(5)学校現場からの「『いわての復興教育』プログラム」批判の声を聞く

第10回(6月20日)

第II部 当事者でない者として、東日本大震災を子どもたちにどう伝えるのか？

II-1. 非当事者の子どもたちにどうしても伝え

たいことは何か？

Ⅱ-2. 単元の学習プラン概略をデザインする

第11回(6月27日)

Ⅱ-3. 伝えたいことは学習指導要領上に位置付くか？

Ⅱ-4. 伝えたい内容の詳細や周辺情報を得るためのリサーチ

第12回(7月4日)

Ⅱ-5. 伝えたいことが伝わる「しかけ」をどうつくるか？ (1) 単元レベル

第13回(7月11日)

(2) 1時間の授業レベル

第14回(7月18日)

I-5-(2) 続き → 学習プラン+授業プランの完成

I-6. 東日本大震災に関する学習プラン+授業プラン WEB 発表会 (閲覧期間 7/19(土) 0:00-7/22(火)23:59)

第15回(7月25日)

I-7. 学習プラン+授業プランづくりに関する総括班討論と(その一部の)全体への環流

後半期の学習プランづくりは、小学校では一教師が教育課程の全領域を担当することを踏まえて、教育課程(学習指導要領の区分)のどの分野でもよいし小学校のどの学年でもよいので震災について学習するプランを作ることを提起した。

1-[2]2014年度後期 教育課程論Ⅱ (中高免許対象)

文科省の指導により小学校免許と中高免許の両方取得する学生(ほとんどがそうである)は教育課程に関する授業科目を2つ(本学で言えば教育課程論Ⅰと教育課程論Ⅱ)履修しなければならない。佐藤以外に非常勤講師による授業も開講しているが、佐藤の授業を連続して受講する学生もいる。

2014年度後期「教育課程論Ⅱ」においても受講生の約半数が2014年度前期「教育課程論Ⅰ」既修者であった。従って後期授業は東日本大震災についてほぼ初めて学習する受講生と、前期にみっちり学習した学生が混在することとなった。震災に関する事実との対面による新鮮な驚きということも学習経験として重視していたので、前期と同じ事実の学習を行なうわけにはいかない。これを逆手にとって前期既修者に前期の学習経験をシェアさせる機会もつくつ

た。これにより十分に認識が深まっていないことを自覚した前期既修者もいたようである。

「教育課程論Ⅱ」は中高免許取得者対象で免許教科はそれぞれ異なり、前期のように各班で教育課程の任意の領域を選ばせて学習プランづくりをするわけにはいかないの、対象領域は総合的な学習の時間に限定し、中高6年間の中で対象学年を自由に選んでプランづくりを行なわせた。

1-[3]2015年度前期 教育課程論Ⅰ (小免許対象)

東日本大震災学習の2年度目に入った。前半は学習指導要領変遷史の批判的検討を中心として2013年度以前の教育課程論の内容をかなり復活し、教育課程に関する基本的知識・情報の提供と東日本大震災に関する事例学習のバランスを再調整した。

前半部の再調整の背景には、筆者の実践者としての判断の迷い、揺れがある。一方で震災の事実からの学びや自らの学びを相対化しながらの学習プラン作成にはいくら時間があっても足りないという思いがある。他方で教育課程分野における教師として必要な素養としては当然ながら震災と関係しない事柄もあり、それについて触れないわけにはいかないという思いもある。各論的に授業を展開する以上総花的な知識提供はできないと割り切っているが、それでも迷いは生じる。(実際には後述のように直後の2015年度後期で再び震災学習の割合を増やす方向へ舵を切っている。迷いの連続である。)

後半は小学校の教育課程全体を見渡して震災から学ぶ学習プラン作成を行なった。2014年度前期は小学校教育課程の任意の学年・分野において東日本大震災の学習を位置づけたプラン作成を要求したが、今期は小学校教育課程全体を見渡した上で東日本大震災の学習をどの学年、どの領域に位置づけるかを検討させた。

1-[4]被災地の教師からの問題提起を受けて

徳水博志氏に前期授業での徳水実践に関する受講生の質問集を届けたところ、次のようなコメントをいただいた。

学生の感想に関しては被災地を外からしか見ていない非当事者の視点から脱し切れていないという感想をもちました。(中略)被災地から遠く離れた場所で文献と映像だけで学生に被災地と復興教育を論じさせることには限界があると感じました。

現地教師からの厳しい批判を受けて授業者が考えたことは以下の通りである^{vi}。

まさにおっしゃる通りだとも思うし、一方で被災地から遠い三重県の大学で取り組んでいる授業なのに、それを言っちゃあおしまいよ、という思いもあります。だけど、形だけとか義理で、ではなくて真剣に震災学習に取り組むのであれば、やはり徳水先生の批判を何らかの形で受け止めないといけないと思いました。

こうして、2015年度後期「教育課程論Ⅱ」において初めて受講生に対して被災地訪問（有志による任意参加）を提案することを決断した。

1-[5]2015年度後期教育課程論Ⅱ（中高免許対象）

上記の徳水氏の問題提起も受けてシラバスを変更し、再び被災地の教育実践の学習を増やした。中高免許取得者対象授業であるが、小学校での徳水博志氏の復興教育実践も紹介し、またをNHKスペシャル「命と向きあう授業」(2015.3.29)視聴を中心として東松島市鳴瀬未来中・制野俊弘氏の実践を紹介した。現地訪問で徳水氏、制野氏に会う予定であったので、受講生から両氏への質問レポートも提出させた。

希望した受講生4名と共に2泊2日(12/16夜-12/18)の被災地訪問を行なった。現地では徳水氏、制野氏、大川小学校6年生の次女を亡くされた佐藤敏郎氏（矢本町中学校教師）にお会いした。また大川小、雄勝町、女川町、名取市閑上の被災地を訪問した。

訪問の中で制野俊弘氏から氏が震災で母親を亡くした鳴瀬未来中の女子生徒の作文を読んで自分の中にある「非当事者性」に愕然としたというエピソードをうかがった。筆者は、被災地の渦中であって教育実践に取り組む教師にしてなお自らの「非当事者性」と向き合っているという事実には愕然とした。それまで持っていた被災地外の三重大学の教員・学生＝非当事者>>被災地の人々＝当事者>という機械的対比の図式が崩壊した。非当事者性をもっと個々の主体に引きつけて捉える必要に迫られた。

震災を生徒と共に体験した制野氏が自らの「非当事者性」を言うのであれば、被災地外の我々が同じ言葉で自己規定してもそれは何をも意味しない。私は震災学習における identity を危うく失いかけた。しかしそこで、「制野氏が非当事者なら被災地外の

我々は当然はるかに非当事者であってもはや何をも語る資格がない。」と考えるのではなく、「間違いなく当事者であると周りから見ている制野氏が非当事者と自己規定することがあり得るなら、逆に遠く離れた被災地外の我々も、自らを当事者として位置づけることは可能ではないか？」というように強引に考えることにした。このことを宮城訪問から戻って間もなく「自分事宣言」（次節に部分掲載）として文章化し、受講生に提示した。

冬休み明けの3コマ授業で参加者による報告を行ない（参加者がいなかった5コマでは佐藤が報告）、4人の参加者それぞれから現地でお世話になった3先生へのお礼の手紙を全受講生に公開した。

被災地訪問を終えた時期はすでに総合的な学習の時間の学習プラン作成の終盤であり、訪問の成果をプラン作成に十分反映させることはできなかった。

1-[6]2016年度前期教育課程論Ⅱ（中高免許対象）

今後は「教育課程論Ⅱ」を前期に移してその中に宮城訪問を位置づけることにした。「教育課程論Ⅰ」を1年生も履修できる後期に置いて教育課程入門的な授業とし、それを踏まえて2年次前期以降に震災学習をメインとする「教育課程論Ⅱ」を履修するという学習の流れを考えた。現実には、「教育課程論Ⅰ」「教育課程論Ⅱ」とも非常勤講師による授業を履修することもできるが、毎年佐藤の授業のリピーターも一定程度いることからこの流れを考えてみた。

二度目となる宮城訪問の呼びかけに対しては、残念ながら呼応する受講生がいなかった。徳水博志氏からは学生を伴わない訪問では意味がないのではないかという御意見もいただいたが、筆者単独での訪問を実施した。宮城から戻った後の佐藤報告(2016.6.17)には、学生が参加していた場合ほどのインパクトはなかったかもしれないが、受講生の感想^{vii}を読むとそれなりの効果はあったと思われる。

●いつも震災の実際の写真などを見るときはまた違う、先生という身近な人が訪れているという事で見方が自分の中で違う感じがしました。やはりどうしても目を背けたくなることばかりで、あえて訪れる理由とはなんだろうというのは、私はいつも感じてしまいます。実際に自分の目で見たほうがいいのかということや、訪れていないと分からないということは、十分わか

ってはいらぬのですか、私にはまだ自分の肉眼でそのことを直視できるのか・・・と思います。しかし、先生が訪れていたことを報告していただいたことで、もちろん私自身知らないことを知ることができ、やはり、訪れることによって、改めて自然、震災の恐ろしさや人の温かさ、心情を感じれるのかもしれないと思いました。難しいですが、自分が背けたくなることも伝えて、学ばせていかないといけないのが教師なのではないかと改めて考えることができました。

- 佐藤先生の被災地訪問報告を聞いて一番印象に残ったことは、「風の電話」です。震災で生き残った人たちが亡くなった方ともう話すことができないが、もう一度話そうとするなど、電話線のつながっていない電話を多くの人たちが心の支えとしているということが分かりました。震災から5年たった今でも、震災のことを忘れずに生活を送っている、前を向いて進んでいるということが印象に残りました。佐藤敏郎先生の資料を読むと、震災を実際に体験していない私たちは、被災した人たちのことを分かったとは言っても、本当のところ奥深くまで理解できていないということが印象に残りました。震災にあっていない人たちが、被災者のことを理解するにはどのようなことをしたらいいのか気になりました。

(佐藤コメント) 相手ももうこの世にいないとわかかっていても、亡き人に語り掛けたい時があります。日頃はそれができなくても、お墓まいりをしたときなど、お墓に語りかけたりしますよね。風の電話は電話線は繋がってないけど、ボックスがあり受話器があって、話しかけるシチュエーションが整えられているので、心の中でだけではなく、声に出して話したくなるんでしょうね。被災地のことを知ろうとして被災地の人々に(間接的にでも)関わり、そのことを通してますます被災地との距離の遠さを実感するというのは、ジレンマですよ。私の思いつきの考えですが、「生活を共にする」ということじゃないでしょうか。私は6月12日のわずかな時間ですが、敏郎先生や徳水先生と共に過ごしましたが、それには被災地に行く必要があったわけで、それなら行かなかった皆さんは結局被災者が

理解できないのか、ということになります。そうではないと思うんです。例えば何かのきっかけで被災地に住む人とメールを交換する。これも直接会わないと難しいかもしれませんが、例えば『16歳の語り部』を読んで、または震災関連の何らかのホームページを見て、連絡がつく場合に著者、作成者に連絡を取ってみる。もちろん相手から返事がないかもしれませんが、うまくいかないかもしれませんが、やってみる価値はあると思います。メールなど間接的手段も含めて、当事者の肉声を知ること、それに対して(いろいろ迷いやためらいはあるかもしれないけど)自分の声を返すこと。これが私の言う「生活を共にすること」です。共にできる部分はほんの数センチ平方の布切れくらいの部分かもしれませんが、それでも「共にする」ことには変わりないと思うのです。

2016年度前期の宮城訪問が佐藤の単独訪問に終わったこともあって、徳水博志氏は健康状態に不安があるにもかかわらず自ら三重大学に出向いて授業を行なうことを提案された。御厚意に甘えて特別講義を実施した。当日の授業を朝日新聞の佐々木英輔編集委員が取材され、後日記事が掲載された。

2. 「非当事者性」との向き合い方をめぐって

2-[1] <当事者><非当事者>区分の再検討

報告者自身も、ほとんどの学生も、彼らが教師として近い将来に出会う子どもたちも、東日本震災の「非当事者」である。そのことを承知で敢えて被災地外で震災学習に取り組むことにも意義があると報告者は考えてきた。

ところが1-[5]で述べたように被災地の中学校教師・制野俊弘氏が震災で母を亡くした生徒の作文を読んで自分の中にある「非当事者性」に愕然としたという事実を知り、<被災地の人々=当事者><被災地外の人々=非当事者>という区分の再検討を迫られた。

2-[2] 自分事宣言

報告者自身はその後受講生に向けて「東日本大震

災は、私にとって自分事です。」に始まる「自分事宣言」(2015.12.23)⁷⁾を発した。その中で筆者は以下のように書いた。

僕自身が、もう『自分も含めて非当事者』などと自己規定してはいけません。

僕は東日本大震災の当事者です。

もちろん被災者ではありませんが、もうしっかりと被災地・被災者と関わっています。さらに関わろうとしています。だから当事者なんです。

これがいささか強引で一方的な宣言でしかないことは承知している。しかし、被災地・被災者と関わろうとしている者＝当事者という自己規定(あくまでも自己規定、自己宣言にすぎないが)にはそれなりに意味がある。もちろん問題は「関わり」の中味ではある。しかし、報告者のように震災後4回、計1週間程度しか被災地に入ったことがなく、被災地でのボランティアの経験もない者は「被災地と関わっている」などと述べる資格がないであろうか？わずかな経験を手がかりに被災地や被災者を熟知し顔に語る者が被災者から拒否されたとしても当然ではあるが、わずかな繋がりではあっても被災地と関わろうとしている者に対して「そんな中途半端な関わりはやめた方がよい」と言えるだろうか？

報告者は、「自分事宣言」の中でさらに次のように述べている。

もちろん『私は震災の当事者だ』などという発言を軽々にはできないと考えています。ただ、場を選んで、あくまで自分の主観の表明として『東日本大震災は自分事だ』と語ることは許されると思います。

そう、『自分事』。これも被災地訪問で学んできた言葉です。僕はもはや東日本大震災の『非当事者』ではありません。震災は僕にとって『自分事』となりました。どのような意味合いで『自分事』なのかはこれからもっともっと深めていきますが、その前に『自分事』と宣言することは許されると思います。これは自分の判断、価値判断なのですから。

自分は東日本大震災の当事者である、震災は自分事であると宣言することは個人の価値判断で

あり、どんなに未熟な考えであってもそれを表明することは自由であり、またそれを表明することで誰かに害を与えたり誰かを傷つけることはない、と考える。

一方でそう宣言することは、自分自身の判断と行動に自ら一定の制約を課すことを意味する。筆者は敢えてそれをしようと考えた。

思想信条の自由を保障すべき大学の授業で、教員が受講生に東日本大震災を「自分事」とせよと指導することは間違っている。この点について報告者は「自分事宣言」の中で以下のように述べている。

だから、受講生の皆さんは、「東日本大震災は自分事ですか？」という僕からの問いに対して、僕にその答えを表明する義務はありません。もちろん、例えば「私にとって自分事です！」「自分事になりました！」という声が聞けるとしたら、それは僕にとってとてもうれしいことです。表明する意思のある人は課題レポートでも最終レポートでも口頭でも、どうぞ表明して下さい。でも自分の心の中で思っているだけでも十分なのです。自分事とは自分についてのことだし、自分が自分に責任を持って決めたいことだし、自分が意識していればそれでいいことですから。

そしてもちろん、「授業で取り組んではいるけど、やっぱり東日本大震災は自分事ではない。」「考えてはみたけど、自分事にはならない。」という人もいるでしょう。それはそれでいいのです。自分事にならないまま学習に取り組むことは苦痛も伴うことでしょうから、今からでも自分事にならないかもう一度検討してみしてほしい思いはありますが、それは皆さん自身が決めることです。

2-[3]学生にとって東日本大震災は「自分事」たりうるか？

上記のように書いていたのだが、結局2015年度後期「教育課程論Ⅱ」の最終レポートにおいて報告者は「あなたは東日本大震災を自分事であると考えますか？」という設問を設定した。受講生の考えを問いたくなったのである。もちろん(他の項目も含め)回答内容を評点に連動させるようなことはいっさいない。

2016年度前期「教育課程論Ⅱ」の最終レポート

でも同様の設問を設定したので、これへの回答例を紹介する。【YES】＝自分事であると考えもの、【?】＝どちらとも言えないとするもの、【NO】＝自分事ではないと考えるものに分類した。各1例ずつを紹介する（下線は引用者）。

- 【YES】私は、東日本大震災を自分事であると考えようになった。地震発生当時、私は中学2年生で、地震で被害を受けた映像を見た時の衝撃は今でも覚えている。私はこんなにも普通に一日を過ごすことができているのに、本当に同じ日本で起きていることなのかと目を疑った。このとき、他人事であるというよりは、実感はどうしても持てなかったというのが実際の状況だったと思う。しかし、今回授業の中で、「命に関する授業についての取り組み」や「未来への手紙」で実際の被害を受けた地域の子供たちの様子を見て、その人たちの苦しさやつらさ、まえに進もうという気持ちがひしひしと伝わった。人間の良いところは、やはり、共感し共有できるというところで、「応援をする」ではなく、これからの日本を生きていく人間として「一緒に歩いていく」という意識が生まれ他人事ではないと感じるようになった。

また、もう一つ東日本大震災を学んだうえで、他人事ではないと感じた理由が、これから起こるであろう南海トラフ地震である。徳水先生の講義で、この南海トラフ地震によっておこる津波の予測をみて、いつ自分や家族が地震に巻き込まれるかわからない状況である。そのような状態で日々を送ることになるので、VTRなどで被害の様子や、家族を失った悲しみを知り、自分のことのように考えるようになった。

- 【?】完全に自分事となったとは言えない。私はまだ、被災地と関わるような行動を起こせていない。講義を受ける前に、東日本大震災のことを他人事だと思っていたわけではないが、佐藤先生の「自分事宣言」を読む中で、私は当事者になれていないし自分事にできていないのだと改めて思った。しかし、「明らかなことはこの授業を受ける以前よりも被災地のことを考える機会が増え、自分事にしたいという思いがあるということである。募金活動などは確かに支援ではあるけれど、単発のしかも匿名の支援

は関わっているのではなく、関わろうという意思を持っているだけなのではないかとわたしは思う。意志を持っているだけというのは、自分事とは違うのではないだろうか。被災地外で生きる私にとって、被災地と関わる機会はそう多いものではなく、自ら動かなければいけない。被災地に赴くことは私にとってとても勇気のいることではあるので、まずは語り部をされている方のお話を聞きに行くことから始めようと思う。そして、「教員になる前、つまり、学生であるあいだに東北を訪れ、自分の目や肌で感じ、本当の意味での自分事にしていきたいと思う。」

(佐藤コメント) 課題レポートNo.8での××さんの「自分には勇気が足りない」という独白について。確かにもしも××さんの身近な友人で震災ボランティア等に積極的に参加している人がいたらそういう言い方をするかもしれませんね。だけど私は被災地に行ってみようとはしない学生さんに「勇気が足りない」と批判するつもりはありません。これは結局自分にとっての切実さの意識の問題であり、生活上の価値判断の問題だと思います。確かにほとんど被災地に行きっぱなしとかそこに住みついてしまったボランティアとかもいますが、多くの人は被災地に行きまた自分の居住地に戻って生活しているのであり四六時中被災地のことばかり考えているわけではありません。私自身もまたそうです。生活の中で自分にとって重要なことや、自分から見て社会的に重要な問題はたくさんあります。必ず震災に、被災地に関わらねばならないわけではありません。むしろ1人1人の学生諸君がそれぞれに心からの切実さを持って関わっていく事柄を見つけていただくことが望ましいと思うのです。ここでの学習活動は一つのケーススタディであったと考えてもらってよいと思います。

- 【NO】これまでの活動をして、東日本大震災を自分ごとであると考えるのは、「できない。震災についてどれだけ知っても、調べても、無関係の、行った事もない土地で起きた大災害だ、

と認識している自分がいる。他人事ではないのだが、そう簡単に自分ごとだと思えることはできない。班でプランを作る際にも、自分事で考えられるように、という意識を持ってやっていたが、それは頭の中で考えていたよりとても難しかった。

受講生のレポートを見ると、2011.3.11に発生した東日本大震災を自分は現地で体験してはいないということが震災の問題に自分なりにアプローチしようとする際に大きな桎梏となっていることがわかる。よく考えてみれば震災に遭遇しなかった、その被害を受けなかったことは大変幸せなことなのだが、震災について、被災者について考えようとする時にその気持ちは前面に出せない。自分が経験しなかったことについて知ろうとすればするほど、被害の甚大さ、壮絶さ、被災者が経験したであろう悲しみや苦悩の大きさ深さに愕然とし、なかば思考停止になってしまう。

そこで多くの受講生が感性面から震災にアプローチすることを無意識に回避して、南海トラフ地震に近い将来襲われると思われる東海地方においても大震災に備える必要があり、そのため東日本大震災の教訓から学ぶ必要があるという論理的判断を震災について考える際の基本に据えようとする。この傾向は非常に顕著であった。

次のような指摘は、まじめに震災学習に取り組もうとしている学習者に対しては酷かもしれない。しかし報告者は、上記のような論理的判断への「逃げ込み」は、2万に近い東日本大震災の犠牲者の命そのものを顧みることなくそれを自分達の未来のための「踏み台」にしてしまう行為ではないかと考えている。

さすがにこのように決めつけることを受講生に対して行ないはしなかったが、犠牲になった人たちの命はどうなるの？という問いかけはレポートへのコメント等で行なった。

東北の被災者の多くが、家族や親しい人々の死を経験し、その死を抱えひきずって生活している。そうした当事者の思いを被災地外の我々はなかなか想像することもできないけれども、そうした事実があるのだということを我々なりに忘れないようにすることは被災地・被災者と関わる時の一つのマナーではないかと筆者は考える。

学生はだからこそ、非当事者としてそこから先

へ進むことをためらう。不要な発言等で被災者に失礼を働いたり傷つけることがあってはならないというのが表向きの理由である。しかし実際には、死と直面した重い体験を抱える人たちとどう接したらいいのかわからない、それを敢えて試みることですらの identity が揺さぶられることが怖い、というのが本音ではないだろうか。

唐突な一般論ではあるが、人は誰しも生きて死ぬ、あるいは自分は生きながら親しい者の死を受けとめ抱える、この当たり前の事実について学校教育の中でもっといろいろな機会に考える経験を積んでいけば、遠く離れた見知らぬ人たちだからという口実で自らを震災被災者から遠ざけそこに安住していてよいのかと自問できる学生ももっと増えてくるかもしれない。

もちろん「非当事者性」とは死に対する意識だけを意味するわけではないことはよくわかっているが、東日本大震災のような大災害においては生と死の問題を横に置くことは決してできないこともまた明らかである。

3. 教師はいかにして教授内容・教材に対して「当事者」たりうるのか？

標題の設問は、筆者が教育課程論という普遍性を要求される学習分野で敢えて東日本大震災に特化した学習を続けてくる中で、そのことの意味、意義を自問しながら考えるに到ったことである。

教育課程を、教材を、学習過程を、「与えられた既定のもの」と捉えて、そこ自体について問いを発することをしない者にとっては、「教授内容に対する当事者」という課題設定そのものが無意味であろう。しかし、法的拘束力ある学習指導要領に対して徹底的に批判的な者、あるいはそうでなくても「この内容を、この教材を（与えられたものであるかどうかは別として）自分でも意味あるものとして納得して教えたい」と願う教師にとっては、ある教授内容・教材に対して自分が「当事者」であるかどうか、言い換えれば「自分事」として教えようとしているかどうかは、常に問われているのではない。

東日本大震災について、「それを東海地方の学校で教師として子どもたちとともに学ぶことにはどう考えても無理である」として学習で取り上

げない，ということはある程度判断であると思う。現時点では学習指導要領上の位置づけもない学習内容であるから，取り上げないことによる負荷はない。

それでは学習指導要領や教科書において位置づけられている教授内容・教材についてはどうだろうか。それを「決められているから取り上げるのは当たり前」で済まらずに，それを学ぶことによるどのような意義があるのか？それは教師としてぜひとも取り上げたい素材なのか？それを子どもたちと楽しく学べる見通しがあるのか？などと批判的に検討する作業は，言い換えると教師がある教授内容・教材を教える仕事の「当事者」になること，その仕事を「自分事」とすることを意味するのではないか。

震災という深刻な事態だから当事者・非当事者，自分事・他人事が問題になるのではなく，当事者は教師の教授行為，学習指導行為の全体に浸透するチェックポイントではないだろうか。

(2016.11.20 脱稿 2017.1.15 一部修正)

注

- ⁱ 2014 年度前期教育課程論Ⅰ (佐藤年明担当) 授業通信 CURRICULUM PLAZA 第1号
ⁱⁱ 前掲 CURRICULUM PLAZA 第3号
ⁱⁱⁱ 徳水博志(2012)「被災地が求める教育とは 《希望の教育》その学力とは—故郷を愛し，故郷を復興する社会参加の学力—」『人間と教育』73
^{iv} 前掲 CURRICULUM PLAZA 第3号
^v 前掲 CURRICULUM PLAZA 第4号
^{vi} 2015 年度後期教育課程論Ⅱ (佐藤年明担当) CURRICULUM PLAZA 第1号
^{vii} 2016 年度前期教育課程論Ⅱ (佐藤年明担当) 授業通信 CURRICULUM PLAZA 第8号
^{viii} <http://www.cc.mie-u.ac.jp/~tsatou/2011Shinsai.html>(2017.1.13 最終アクセス)

参考文献

- 石巻日日新聞社編(2011)『6枚の壁新聞 石巻日日新聞・東日本大震災後7日間の記録』角川書店
 大森直樹(2011)『大震災でわかった学校の大問題』小学館
 片田敏孝(2012)『人が死なない防災』集英社
 笹原留似子(2012)『おもかげ復元師』ポプラ社
 笹原留似子(2012)『おもかげ復元師の絵日記』ポプラ社

- 池上正樹(2012)『あのとき、大川小学校で何が起きたのか』青志社
 白木次男(2012)『ドキュメント 津波と原発災害の地、福島で それでも私たちは教師だ～子どもたちと共に希望を紡ぐ～』本の泉社
 堀込光子・堀込智之(2013)『海に沈んだ故郷 北上川河口を襲った巨大津波——避難者の心・科学者の目』連合出版
 辰濃哲郎(2013)『海に見える病院 語れなかった「雄勝」の真実』医薬経済社
 教育科学研究会編(2013)『講座教育実践と教育学の再生5 3・11と教育改革』かもがわ出版
 東京大学教育学部社会教育学研究室大槌町訪問チーム(2014)『わたしの大槌物語—東大生が紡ぐおばあちゃんの人生』岩波友紀(2016)『1500日 震災からの日々』東京大学大学院教育学研究科・教育学部社会教育学・生涯学習論研究室
 池上正樹(2014)『石巻市立大川小学校「事故検証委員会」を検証する』ポプラ社
 佐藤淳一(2015)『奇跡の中学校 3・11を生きるエネルギーに変えた生徒と先生の話』ワニブックス
 制野俊弘(2016)『命と向きあう教室』ポプラ社
 雁部那由多他(2016)『16歳の語り部』ポプラ社

SUMMARY

I have been setting learning on The Great East Japan Earthquake as the main theme of my lecture CURRICULUM THEORY I/II since the former semester of the school year 2014. Present students of our faculty were junior high students when the earthquake occurred and have some kind of experiences and memories of it. But many of them were born around the Tohoku area which is so far from Tohoku and their memories of the earthquake have already faded away. So students inevitably become conscious of their non-participation on The Great East Japan Earthquake. This paper is the record and self analysis of my practice aiming to break the barrier of this non-participation.

KEYWORDS: The Great East Japan Earthquake, Curriculum Theory, non-participation, one's own business

†Toshiaki Satou* : Studying on Great East

Japan Earthquake in 'Curriculum Theory
I/II' Held in Faculty of Education, Mie
University
*Faculty of Education, Mie University 1577
Kurimamachiyachou Tsushi, Mie, 514-8507
Japan