

保育におけるいのちをつなぐ防災とは ～東日本大震災から見えてきた日常の防災と記憶の継承～

What is the nursery to save children's life in disaster ?
Inheriting memories and conscious
for disaster prevention in everyday life,
observed in "The Great East Japan Earthquake"

千葉直紀
Chiba Naoki

キーワード：東日本大震災 日常の保育 記憶の継承 相談型の伝え

I. はじめに

東日本大震災では、地震と津波、原発事故により多くの犠牲者や被災者が出され、今もなお復興とは程遠い現状が随所にみられている。そこから何を学びどのようなことに目を向けていけば良いだろうか。1万5千人を超える死者、未だに2千5百人を超える行方不明者⁽¹⁾があり、「東日本大震災」という一括りの出来事として見るにはあまりにも多くの事柄が内在している。その1つ1つを丁寧に紐解いて見ていくことが震災から8年を向かえる今、必要なことである。

東日本大震災においては、幼稚園や保育園においても保育中に命を落とすケースが出ている。宮城県石巻市日和幼稚園では、幼稚園の送迎バスが津波にのまれ、5人の園児が亡くなった⁽²⁾。この園では、高台にある園舎から親元へ子どもを送迎している最中に送迎バスが津波にのまれた。また、同じく宮城県の山元町においても幼稚園バスが津波にのまれるという被害が起きている。ふじ幼稚園においては、子どもたちを乗せ園庭に止まっていた2台の幼稚園バスを津波が襲い、43人が助け出されたものの、園児8人と職員1人が亡くなった⁽³⁾とある。さらに、宮城県山元町の東保育所でも保育中に園児が亡くなっている。職員1人と園児の1台目、職員1人の2台目、所長を含む職員3人と園児1人の3台目までは難を逃れたが、4台目以降は津波に襲われた⁽⁴⁾としており、計10台の車に分乗し避難しているが、4台目以降に乗っていた中の3人の子が犠牲となっている。このように、津波によって保育中に子どもたちが命をおとすケースが見受けられる。ふじ幼稚園と東保育所は、海岸から幼稚園までは約1.5キロ⁽⁵⁾とあり、津波を想定した避

難訓練は行っていなかったという事だった。

このように、想定を超える地震と津波によって保育中に失われた命があったことを事実として受け止めていかなければならない。東日本大震災により、宮城、岩手、福島の前3県で被災した保育所が315に上り、このうち全壊や津波による流失など甚大な被害のあった保育所が28以上あることが13日分かった。⁽⁶⁾とあり、かなりの園が被災し、その中で犠牲者を出してしまった園や間一髪避難することが出来た園と様々ある。命という面での震災を見た時、生きていたか亡くなってしまったかという二分した見方になってしまいがちだが、二者択一で済むような単純な問題でもない。被災した方々それぞれの東日本大震災があったのである。

本研究においては、震災を含め、広くは自然災害から命を守る保育について、何が子どもの命を守るのかという切り口から見ていきたい。近年、震災だけではなく、火山の噴火や水害など人間の「想定」を超越した自然現象が後を絶たない。このような中で、あらゆることを想定しながらどんなことがあっても子どもの命を守り抜く保育を今一度見直していかなければならない。

II. 目的

本研究においては、保育園・幼稚園等において東日本大震災当時、どのような避難が行われたのかを検証することで、何が子どもの命を守る要因となったのかを明らかにしていく。子どもを守る要因を明らかにすると、日常の保育活動において何が重要であるかということも焦点化していきたい。

また、大災害があったといえども年月が経てば経つほど人間の記憶は薄れていく。ましてや子どもは次々に入園して来て、東日本大震災から8年を向かえる今、当時の震災を経験した子どもはもう保育所には居ない。そのような中で震災を経験した保育者がその当時の記憶を次世代につなげていくことが1つの防災になると考えられる。保育現場においては、保育者と子どもという関係性の中で大災害の事実を継承していくことこそが一番の防災になり、子どもの心にも強く印象付けられるのではないだろうか。そこで本研究においては記憶の継承の仕方についても検討を行っていきたい。

III. 方法

東日本大震災における保育所や幼稚園における避難場面やその中で行われる保育者と子どものやり取りなどを文献から収集し、共通する部分や防災として重要と思われる部分を焦点化していく。その際、原田(2012)の研究で明らかになってきている災害時における「保育士と園児との信頼関係」⁽⁷⁾を含めた保育所を取り巻く関係の重要性や日常においてどのような関わりが命を守る保育につながったのかを明らかにしていく。また、命をつないでいく営みとして、記憶を継承していくためにはどのような取り組みが必要か文献を収集し、紐解いていくこととする。

IV. 避難の様子から見えてきたもの

(1) 保育者同士の連携

宮城県亙理町立荒浜保育所

地震が来たとき、未満児の寝ているところに、保育士が3人。0歳児が6人、1、2歳児が9人。所長が未満児の部屋に走って、主任が以上児の部屋へ行って、「みんないますか」と言ったら、大きな声で「います、います」と保育士が言って、無事を確認しました。一中略—0歳児が6人、保育士2人。1、2歳児、一緒に2歳児のクラスに寝ていて、9人+5人、職員が3人。対面式の乳母車(イエロータクシー)二台にそれぞれ4人乗り、おんぶひもして未満児全員、移動を完了させました。未満児の保育士さんたちにも責任を持って行ってくれと話しました。

以上児については、5歳児の部屋に3、4歳児が寝ていて4歳児の部屋に子どもがいて(起きかけのこども)2、3名の子ども、フリーの保育士が一人いました。5歳児は3歳の部屋で休息する子、静かにあそぶ子と各自が自由にすごしていました。ホールにも5歳児2名と用務員の人がいました。この用務員の佐藤さんが掃除をしながら5歳児の子どもが起きてくるので手伝いをしていました。5歳児の部屋では、子どもたちを部屋の真ん中に集めてブルーシートを被せました。子どもたちは枕元に靴をおいて寝る、パジャマは素肌の上に着る、着替え袋は枕にして寝ていました。夏は臭くて大丈夫なの、という声もありましたが、トイレに行っても靴を枕元において、習慣づいていました。

5歳児は、部屋の真ん中に集めて、ブルーシートのなかに上靴とパジャマを投げ入れて、そこで着替えさせて、防寒着は廊下に吊るしてあるので、抱えて投げ入れました。子どもがバラバラになっているので、連携をとって、点呼をして、第一避難場所の園庭に10分で避難し、第二避難所(児童館門)にそれから5分で避難し、荒浜中学校には、地震発生後25分で到着しました。しっかり連携がとれていたと思います。⁽⁸⁾

岩手県大槌保育園

震災時は、0歳児11名・1歳児16名・2歳児17名・3歳児26名・4歳児16名・5歳児27名、計103名の園児をお預かりしていた。一中略—揺れている最中に各部屋を回ってみると、すでに子どもたちは先生に防災頭巾を手渡され、3・4・5歳児は頭にかぶっていた。園庭を見ると大きく地割れしていて「これはただごとじゃない」と直感した。一中略—各クラスを回ってみると先生方がすでにジャンパーを着せてくれていたのですぐに避難することができる!と思った。

避難訓練では一度、園庭に整列し人数を確認してからまたさらに避難場所へ、という訓練をしていたが、そんな時間はないと判断し、準備できたクラスからすぐに避難するように指示した。町の指定の避難場所には風雨をしのぐ建物がなく、独自に地域の方々から聞いて津波避難所と決めていた高台にあるコンビニエンスストアに駆け上がった。一中略—0歳児が11名の赤ちゃん組は保育士が4人。国の最低基準配置は園児3人に保育士1人となっているが、到底1人で3人の子どもを避難させるのは困難だ。そこで保育士4人の他に給食担当の栄養士や調理師、支援センター担当の職員にも避難時の担当を決め、持ち場の安全を確認したあと、避難時の応

援を頼み訓練もしていた。避難訓練の時にいつも「あしが痛い」「靴が脱げた」などと弱音をはく子どもたちも、その時は必死に真剣に走り、私が最後のクラスを見送った時には先頭のクラスはすでにコンビニがある国道へ上がっているのが見えた。⁽⁹⁾

陸前高田市・今泉保育所

その日は56人を預かっていました。地震の直後にお迎えがあったので、この時点で子どもが19人、職員が私を含めて17人でした。子ども19人のうち未満児が11人。0歳児クラスの子どもの3人、1歳児クラスが3人、2歳児クラスが5人でした。

未満児の大半は職員がおんぶをしてよじ登りました。幼児や2歳児の何人かは職員と手をつなぎ、後ろから押し上げられて登りました。職員だけでなく地域の方が引っ張ってくれた子どももいました。あそこは、大人でも簡単に登れる坂ではありません。そこを一気に登っていきました。火事場の…ということだと思います。自分1人で避難するのも大変だった中で、おんぶをしながらなど、本当によく頑張ってくれたと思います。⁽¹⁰⁾—中略—そして、職員のチームワークというの、普段の保育の中でしっかりと培っていたからだと思います。避難訓練にしても、ただ避難するだけではなくて、子どもたちには、「まず静かにして、話を聞くことがすごく大事なことだよ」と訓練でも毎回話していました。そうした積み重ねが大きかったと思います。⁽¹¹⁾

石巻市鹿妻保育所

私は市役所へ向かう途中でした。丁度端の上でしたので車が波打つように揺れ、慌てて保育所に引き返しました。子どもたちはすでにホールに集まり、保護者のお迎えも始まっていました。職員は、それぞれの分担に従い、冷静に対応していました。玄関で保護者を確認し、降所チェック表に引渡し時間を記録する者、子どもの保育にあたる者、二次避難に向けて持ち出し物品を準備する者等、とても落ち着いて行動していました。

子どもたちはお昼寝の時間でした。2歳児から4歳児まではホールで、1歳児は保育室でお昼寝をしていました。日頃から、宮城県沖地震を想定し、お昼寝の時は脱いだ洋服と上靴を枕元においていました。揺れが一旦おさまった段階で、パジャマの上から洋服を着せ、活動中の年長児も含め全児ホールに集めました。そのように、保育所に到着してすぐ経過報告を受けました。子どもたちは本当に静かでした。保育者の「だいじょうぶ、だいじょうぶ」と子どもを安心させようという声と「〇〇くんお迎えですよ」という声が響いていた。⁽¹²⁾

(2) 保育者と子どもとの信頼関係

陸前高田市・今泉保育所

電気もない状態でしたが、なんとか毛布を子どもたちにかけて、くつつきあって寒さをしのいで、子どもも保育者も不安でした。夜中に「おかあさん」と泣いた子どもは1人が2人いましたが、ほとんどの子どもは、担任とともに頑張ってくれて、混乱はありませんでした。未満児が多くいましたが、子どもにとっては「担任が命」というところがありますから、本能的にも

しっかりと頼ってくれたのだと思います。それに、地震が起きたのは3月でした。1年間いっしょに生活して培った信頼関係が大きかったと思います。⁽¹³⁾—中略—それから、子どもと保育者の間に信頼関係がなければ、保護者と離れての生活が長く続く中では耐えられなかったと思います。そうした普段の保育の延長が、今回生きたんだと感じる部分がありました。⁽¹⁴⁾

石巻市・渡波保育所

子どもたちは寒い中、頑張ってくれました。毎日、夜はかなり冷えましたが、教室といっても布団はないし、せつかく津波から守った命だから、ここで肺炎を起こして生死に関わるようなことになったら大変だと思って、みんなで暖めるようにして夜を過ごしました。朝の光が見える度にすごく安心というか、ホッとしていました。こういうとおこがましいのですが、今回、あのような状況になって、保育者と子どもにあれだけの深いきずながあったことに気付かされました。あれだけ過酷な状況であれば、子どもも不安で泣き叫んでもいいと思うんです。

ある3歳児が寝言で「ママッ」って言った時には、「ああ、夢の中でママを恋しがってるんだ」と、胸が詰まりました。でも、子どもたちはお母さんが来るのを待つことができ、その間、しっかりと保育者に寄り添っていました。寒くて暗い夜も保育者といっしょにしのいでくれました。子どもたちは本当によく頑張ってくれました。たくさん褒めてあげたいです。⁽¹⁵⁾

石巻市なかよし保育園

最終的には床上30cmまで水が上がりました。そして、他での浸水被害と違ったところは、そのまま水がずっと引かなかったことです。身動きがとれない状態のまま、子どもが5人(未満児3人、幼児2人)と職員14人が2階の子育て支援室で二晩過ごしました。

あの時点では保護者の安否も把握できない状態でしたので、とにかく、落ち着いて普段の保育を子どもたちにするようにして過ごしました、おかげで夜も怖がらずに保育者を信頼して過ごしてくれました。本当によく頑張ってくれました。⁽¹⁶⁾

(3) 保育者と保護者、地域との関係性

亘理町荒浜保育所

地域の人の顔を覚えているということが大事でした。マニュアルだと保護者への引き渡し、第一避難所、第二避難所と決まっていますが、マニュアル通りではなく、引き渡して逃げた方には、ここに留まるかどうかは保護者の選択として、子どもを保護者に引き渡しました。その時誰に渡したかは、常に確認しました。

鈴木所長が地元の荒浜地区に住んでいるので、地域の人の顔が見える状況が常にあって、地域とのつながりができていました。これからの課題として、地域の顔が見える保育園ということが大事だと思います。避難所では、おばあちゃんたちには助けてもらえたと、励まされた面がありました。職員たちは、保護者と関係づくりを意識的にやってきました、苦情があれば、その都度はなしあっていたし、送るときには「パーマかけてめんこいこと」とか「お父さん、

機嫌いいこと」とか話しかけてきました。お父さん、お母さんを観察しておくことは大切だし、反対に自分たちも見られています。⁽¹⁷⁾

陸前高田市今泉保育所

あの日、私は振替休日をいただいていた。ただ、4月からの新しい子どものこどものことで、午前中に一度園に顔を出して、午後に大船渡市での用事をすませた帰り、陸前高田市に向かって海沿いの道を運転していた時に地震がありました。一中略一途中で車を捨てて走って向かうことにしたんです。でも、橋に着いた時には「通行止め」になっていました。すると、海面を監視していたのは知っている消防団の方で、「渡っていいですか？」と聞いたら、「保育園行くんでしょ。自己責任だよ」と通してくださったんです。橋の手前からですから1kmほどを走って、なんとか保育所に着くことが出来ました⁽¹⁸⁾—一中略—私は、今回のことを体験して、本当に普段の保育の大切さというものを考えさせられました。避難先に子どもを引き取りに来られた保護者から「先生たちだったらちゃんと逃げてくれてるって思ってた」って言われたんです。もう涙がでました。

そうやって信頼してくださったのも、地域の人たちがすすんで声を掛けてくれたのも。普段からの交流があったからだと思います。⁽¹⁹⁾

宮城県気仙沼市・一景島保育所

揺れがおさまるのを待って外へ飛び出し、0～2歳児を避難車に乗せ、3歳児以上は歩いて、約100m離れた気仙沼中央公民館へ避難しました、保育所と同じ敷地内にある知的障害児施設のスタッフや以前から避難時に協力をお願いしていた工場の若い職員もすぐにつけてくれ、一緒に避難しました。

避難所にはすぐに近所の方や保護者が集まってきました。保護者が子どもを車に乗せて帰ろうとするのを、保育士たちは必死に止めました。避難マニュアルに、津波警報が出ている時に保護者が迎えに来て帰さないことが、以前から明記されていたからです。結果として、この判断が、多くの子どもと保護者の命を救うことになりました。⁽²⁰⁾

このように命を守るために、保育を取り巻く様々な関係性が存在していたことが分かる。次に、命を守る「記憶の継承」について述べていきたい。

V. 記憶の継承としての防災

(1) 記憶とは

災害の事実と記憶を後世へと継承するためにどのようなことが必要だろうか。そのことを述べる前にまずは「記憶」そのものについて見直していきたい。山名(2017)によると、「記憶」とは、人が過去の経験を覚えていること、また思い出すことを意味することが多いが、コンピュータなどの機械が情報を保持することも「記憶」ということで理解される。生物学などの領域では、過去の影響が生物に残ることが「記憶」と呼ばれる。「形状記憶」といった用法にみられる

とおりに、生物のみならず、無機物からなる商品などが過去の状況を再現することもまた、「記憶」と称される。⁽²¹⁾としたうえで、災害と厄災の「記憶」を次のように述べている。それは個人がいわば過去の体験の承認となって「記憶」が成立し、その「記憶」が体験をもたない個人に伝えられる、というものだ⁽²²⁾としている。さらに、その上で「記憶を伝える」ことをめぐるある不確かさが想定されねばならない⁽²³⁾ともしている。つまり、発信者の記憶が必ずしも受け手が同じように受け取って、同じように「記憶」として保存しうるとは限らないということである。

「記憶を伝える」ことの不確かさを考えた時に酒井は「均質言語的」な人間観と「異質言語的」⁽²⁴⁾な人間観をあげている。「均質言語」的な人間観のもとでは話し手と聞き手の関係は「雑音の入らない共感の相互性に支えられた転移の関係」⁽²⁵⁾とし、「異質言語的」な人間観においては、「メッセージが宛名に到達することが保証されていない」⁽²⁶⁾人間観としており、山名は、それでもあえて語りかけつづける行為が喚起される⁽²⁷⁾としている。このように「記憶」を継承することや教育において「記憶を伝える」ことの限界についてもまた述べられていることは確かである。

さらに、田畑はすべてを伝えることはできない。伝達が有限な営みである以上、伝える者は、何か特定の事柄を選択しなくてはならない。⁽²⁸⁾としており、災害における「記憶」というものを捉えた時に、発信する側と受け取る側によってその継承には差があることが示唆されている。さらに山名は「聞く」者が非体験者である訳ではない。両者が体験者である場合もあれば、ともに非体験者である場合もある⁽²⁹⁾としており、伝える側も受け取る側も体験・非体験の中での継承があることを示唆した上で「記憶を伝える」ことにおいて教育が何をなすのかという問いを立てている。

(2) 記憶は継承されるのか

記憶の継承という視点から災害を見た時、想定されるのは学校だけではなく、山名は都市空間に作られるさまざまなモニュメント(記念碑・警告碑)、公園、墓地、追悼施設、ミュージアム、図書館、資料館、情報センターなどが複合的に織りなす構造全体が、そのような現場となる⁽³⁰⁾としている。そのような中でアライダ・アスマン(Assmann,A)は、ミュージアムはそれらによって「姿を消した、生活の現実というものを…いま一度観察させ感覚を通して理解させてくれる」⁽³¹⁾としている。このように記憶の継承においては言語のみならず、モニュメントなどを通して継承されていくこともある。

また、田畑は長い年月をかけて受け継がれていくであろう「記憶」について、「何が伝えられるべきか」⁽³²⁾に着目している。また、伝えるべき「何か」は普遍的な法則のようなものではなく、特殊なもの、個別具体的なものである⁽³³⁾としている。田畑はアーレント(Arendt,H)の「判断」を例にあげ、東日本大震災の事例を出すことで、様々な立場の人間になり考察することで見えてくる「伝えるべきこと」について問題を投げかけている。その中で「予見」⁽³⁴⁾の重要性についても示唆し、判断力を磨き続けることの重要性について提言している。

また、諏訪は語りを持つ「社会的な意味」について問い、一般的には、災害体験の語りは社

会の防災力の向上という「社会的な意味」を伴って行われ、被災者から未災者へ、被災地から未災地へ、専門家から市民へ、指導者から学習者へ、大人から子どもへ(つまり未来の大人へ)という一方通行がほとんどである⁽³⁵⁾としている。その中で、このような一方的な語りが防災活動につながることは、あまり期待できない。聞き手は、その場では防災の大切さを納得しても、それを継続する原動力を持ち合わせていないからである⁽³⁶⁾とも指摘している。では、どのようにして「語り」が聞き手にとって効果的なものになりうるのだろうか。諏訪は日頃から防災教育を行っており、その経験の中で次のようなことを述べている。被災者の語りが聞き手の心に芽生えさせた「個人的な意味」は、聞き手に戸惑いを与え、混乱させ、考えさせる。このプロセスが防災意識の継続につながっていくのである⁽³⁷⁾としている。ちなみに諏訪がいう「個人的な意味」とは次のようなものを指す。語り手たちは、自分の気持ちの中に生じた辛さや揺れをあるがままにつたえようとする⁽³⁸⁾。そのような語りを「個人的な意味」を伴った語りと言うようである。では、聞き手はどうだろうか。諏訪によると基本的には、教育や研修といった枠組みでは、聞き手は災害体験の語りの中に「社会的な意味」を見出そうとする。⁽³⁹⁾しかしながら、語りを聞いた生徒の感想には「もし私だったら…」という表現が頻繁に使われる⁽⁴⁰⁾という。つまり、被災者の語りから自分を当時の被災者に重ねてみる、想像をするという営みがなされているということである。さらに諏訪は、被災者の語りが聞き手の心に芽生えさせた「個人的な意味」は、聞き手に戸惑いを与え、混乱させ、考えさせる。このプロセスが防災意識の継続につながっていくのである⁽⁴¹⁾とも述べている。山名が述べるように語り手と聞き手の間に「記憶」としての継承は差があるかも知れない。しかし、教育現場において諏訪が見出している聞き手の混乱というプロセスが防災意識に影響しているということからすれば語りが「記憶」の継承において有効な手段であることが示唆されているともいえる。

(3) 保育における記憶の継承

では、保育という営みの中でどのように「記憶」は継承されるのであろうか。東日本大震災直後の保育実践として見られるのは「語り継ぐ」実践というよりは、「心のケア」を重視した活動がやはり多い。震災の後子どもたちの心の負担を考えるとやはり「心のケア」を重視するのは当然といえる。しかし、これから先の世代がこの教訓を引き継いでいくためには「記憶を継承していく」ことも重要である。実際に、平成29年告示の『保育所保育指針』、『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』には「災害への備え」という項目が設けられ、次のようなことが明記されている。その項目は大きく3つあり、(1)施設・設備等の安全確保(2)災害発生時の対応体制及び避難への備え(3)地域関係機関との連携⁽⁴²⁾とされ、災害時の職員の役割分担や避難訓練の実施、保護者への引渡しや連携、地域との関わりの中での訓練などが求められている。しかし、このような指針に基づいて訓練はするであろうが、それだけでは訓練を行っているだけに留まり、記憶の継承には至らない。そこで、できることを考えると、諏訪の述べている防災教育実践から見出してきたことが、保育における記憶の継承のあり方につながってくる。諏訪は「災害体験の語り継ぎは、語り手と聞き手がいて成り立つ。教職員ができる事は、生徒た

ちが被災者や支援者と話す機会をつくることである。出来れば一方的な『語り』ではなく、自由に語り合う形式がいい。」⁽⁴³⁾と述べている。さらに、諏訪は「語りはともすれば、まるで教室を前から後ろに流れていく星のように一方的な言葉の投げかけになってしまう。できればそれを、語り手と聞き手のキャッチボールにしたい。一中略—誰かが投げかけ(語り)、誰かが受け止め(継ぎ)、また投げ(語り)、それを別の誰かが受け止める(継ぐ)のである」とも述べており、一方的な投げかけに留まらない災害の記憶の継承の手段を見出している。

また、矢野は「死者たちとの関わりからみた教育思想への反省」として、災害が起こる前と起きた後、つまり、「それから」⁽⁴⁴⁾ということ提起している。その中で、「無着成恭の編集による子どもたちの文集『山びこ学校』は、「それから」を切り開く戦後民主主義の教育の可能性を実現した教育実践であった」としている。また、「この山形の農村でなされた教育実践は二重の意味において敗戦以降の「それから」と向かい合っていた。1つは、子どもたちの間に「勝手だべ」という言葉がはやり、子どもが学校や教師や大人への不信状態にあったこと。もう1つは、この地域が戦時期に国策としての満州開拓への移住を積極的に推進していた地域で、そのため引き揚げの際に親を失った子どもも多く、また農地解放が元地主の妨害によってすすまず、農民の生活は非常に困窮しており、子どもの日々の生活の基本的な支えさえ十分でなかったことである。そのなかで、新任教師の無着はペスタロッチのように子どもと生活を共にしながら、子どもとの信頼関係を作り出し、生活綴方を通して子どもの社会や世界を見る見方を開いていった。」⁽⁴⁵⁾とある。このことは、ただ語り継ぐことではなく、教育者、保育者が起きてしまった災害という事実を目をそむけず、目の前の事実から一つ一つ立ち上がっていくような「姿勢」を見てとることができる。また、ここからは、教師と子どもの信頼関係というものが伺える。その信頼関係の中でこそ、子どもたちが目の前の事実を見つめ立ち上がることができたのだということができる。

(4) 関係性のもとに引き継がれる記憶

「記憶の継承」においてはどうかだろうか。出来れば一方的な「語り」ではなく、自由に語り合う形式がいい。」⁽⁴⁶⁾と述べていることからコトバや伝えるという視点から記憶の継承を捉えると乾のつたえあいの理論が有効であるといえる。この「つたえあい」は保育の中で実践されている一つの考え方であるが、この理論は、非常に歴史や思考の構造が深く、全てを述べることはできない。そのため、今回は乾の述べている一方的ではない伝えについてのみに焦点化して述べていきたい。乾は教育におけるつたえあいについて次のようなことを述べている。「教育における伝え合いに焦点を合わせれば、やはり教師と生徒との役割の差異を無視することはできない。もともと、それが無視できぬからといって、教育においては一方的伝えが基本であると考えたとすれば、これはまたさらに大きな誤りであろう。」⁽⁴⁷⁾と述べ、教育における伝えを一方的なものではいけないとしている。その上で、「会話を(つまりAからBをくぐってA'への運動をわかちあえぬ単位とする伝え)を予想することによって語り手は自分の言語化した方式に、より多くの体験をからませることができる。命令のような片道通行の伝えでは、送り手は語る

前と同じ場所に留まるが、相談はその時点を超える営みである。」⁽⁴⁸⁾とある。これは、一方的な伝えではない「伝え」が子ども自身を含めて「分かる」度合が一段増すということである。さらに教える場面でのつたえあいについて乾は「極端に言えば書物を学問と間違えるような惨めな錯覚です。伝えられたものが、一人一人の肉体の中で働かなければ意味がないことに気がつければ、どんな学者だって目の前の幼児の中で自分の学問がどう生きるか、その子たちと伝え合ってみなければ分からないはずでしょう。」⁽⁴⁹⁾とも述べており、聞き手の内部をくぐり合った伝えの重要性を示唆している。また、乾は、コトバはどのようにして何をつたえうるのかということについても言及しており、『AからBへ』に『BからA'へ』を加算するだけでなく、『AからBをくぐってA'へ』を基本型とする『伝え合い』は、フィード・バック付きの伝え以上のものといわなければならない。それは、信号を媒介とする相互の自己変革(体験の結合のくみかえ)だからである⁽⁵⁰⁾としており、「相談型」の伝えが、体験の結合のくみかえを起こすということも言及している。これは、例えば災害の記憶を継承する上でも有効な概念であるといえる。乾は人間のコトバについてさらに「サル国では防災訓練はできない。『…としたら』がないのです。ところが、人間のこたばには『…としたら』があるというところに値打ちがあるのです。」⁽⁵¹⁾ともしており、体験していないことを「もし…だとしたら」というように想像することができることを示唆している。このことは諏訪の述べる理論とも一致している。以上のようなことから保育における語り継ぎは、一方的に投げかける語りではなく集団内においてあらゆる方向に考えや意見が向かうような「相談型」の語り継ぎが記憶を後世に伝える有効な概念であるといえる。これは、「命令型」の一方通行の伝えとは異なることから伝える側も一つ上から物事を伝えるのではなく、同じ位置に居ながらの伝えであることから保育者との関係性のもとに行われる記憶の継承と言える。

VI. 考察

(1) 日常の防災としての関係性の構築

今回、東日本大震災における各園の避難状況から多くの重要な点を焦点化することができた。その中でも特に重要なのが「日常の保育の大切さ」である。日常の保育の中でも避難時につながる大切なものの1つが、「保育者同士の関係性」である。「未満児の大半は職員がおんぶをしてよじ登りました。幼児や2歳児の何人かは職員と手をつなぎ、後ろから押し上げられて登りました」という今泉保育所の避難にもあるように、職員間での連携によって守ることが出来た事例がいくつかある。また、各園とも人数把握を含めて的確な対応が出来ている。午睡中もしくは午睡明けという時間帯ということからも人数把握はしやすい状況ではあったと考えられる。しかし、その日誰が来ていて、誰が休んでいるのかということについてしっかりと把握すること。それも、クラスの職員同士、さらには他のクラスの子の出席状況なども職員間で周知しているということなども日常の防災としては重要な1つとして位置づけられるといえる。

また、人数の把握においても、朝の登園時などではかなり困難なことが予想される。いつ、どの時間帯においても命を守れる保育の質が重要である。さらに、職員というくくりで考えれ

ば、用務員や調理員など、保育に直接関わらない職員も今回の事例において、命を守るために重要な役割を果たしている。用務員や調理員が災害時にどのクラスの避難に入るのか、どのような役割を担うのかなど、「全職員を含めた避難時の役割の確認」も今後の重要な改善点であるといえる。今回は記憶の継承の部分で扱った「伝えあい」であるが、保育者の質という観点からいえば、日頃からの「一方的ではない伝えの習慣」というものが記憶の継承のみならず、避難時の連携の上からも重要といえる。上からの「命令型」の伝えではない「相談型」の伝えをしやすい園内の「関係性という習慣」作りが災害時にも判断を研ぎ澄ますことへつながるといえる。

2つ目は、「子どもと保育者との関係性」である。日常の保育として考えたとき、生活やあそびの場面において、一人ひとりの子どもがどのような特徴を持ち合わせているのかを把握しながら活動を行うことが必要だと考えられる。また、日常でもそうであるが、“避難訓練を行う際の子どもの様子”までも大槌保育園の八木澤園長は意識して見ていたことが伺える。「避難訓練の時にいつも「あしが痛い」「靴が脱げた」などと弱音をはく子どもたちも、その時は必死に真剣に走り、私が最後のクラスを見送った時には先頭のクラスはすでにコンビニがある国道へ上がっているのが見えた。」とある。このように日常における子どもの特徴を的確に捉えていくことで、八木澤園長は避難時においても、あの子はこのような特徴があるから、このように対応した方が良いというような、「一人ひとりに応じた避難」を実践していたといえる。これは避難中に走るような場面だけではない。文中に出てくる服を着せること、ジャンパーを着ること、靴を履くことなど全てにおいて子どもそれぞれの特徴をつかみながら対応していたと考えられる。さらに、今泉保育所では「地震が起きたのは3月でした。1年間いっしょに生活して培った信頼関係が大きかったと思います」という振り返りをしている。これが4月や5月であつたらどうだっただろうか。自然災害は日時を選んではくれない。入園して間もない時期であろうが、災害が起きれば避難しなくてはならない。その時に逃げる事が出来る体制や関係性は出来上がっているだろうか。未満児であれば特に持ち上りの担任が重要となるといえる。災害大国である日本においては、特に保育者の手厚い体制作りが急務であるといえる。

3つ目は「保育者と保護者・地域との関わり」である。中でも互理保育所の鈴木園長は自分の園のある地域に住んでいてその土地のこと、そこに住む方々と顔見知りの関係であった。そのことから地域住民の中で開かれた保育園であることはいざという時に「自然と心配し合う関係」となりうるであろう。その位の密な関係性を構築しておくことが命を救う要因にもなりうる。さらに鈴木園長は災害時にその地域がどのような状況となるのかということを知っていたといえる。地域との関連性だけではなく、「その土地の災害時の状況を熟知する」ことも命を守る保育に直結することが明らかになったといえる。その他にも山への避難を手伝ってくれた今泉保育所の地域住民、園長が通行禁止の橋を通ることを許した警察官、また、地域の施設の職員が手伝いに来るという地域間、施設間での共通の意識など、地域に根付いた保育所という存在の重要性があつたことが分かる。

また、今泉保育所においては「先生たちだったらちゃんと逃げてくれてるって思ってた」と

という言葉は保護者からもらっている。この信頼関係があったからこそ保護者は自分自身の命を守ることに徹することができたのではないだろうか。保護者との関係性は急に深まるものではない。普段からの「保護者との関係性の積み重ね」が保護者を含めた命を守る保育につながっていくことが示唆されたともいえる。昨今の保育者や園と保護者との関係性については、希薄化している傾向が強いといえる。「保護者から園へ」の一方的な要求や「園から保護者へ」という一方通行の関係性ではなく、一人の子どもを一緒に育てているという保護者と園との双方の「相談型」の関係性作りが命を守る保育につながることを再確認していく必要があるといえる。

一方で、保護者が迎えに来た後に命を落とすケースがあったことも看過できない事実である。保護者が我が子を心配して園に迎えに行くという行為は自然なことのように思われる。しかし、田端によると「宮城県内で、教師の避難誘導中に被害にあった子どもは、本章で取り上げるX町の保育所の3名、先に言及した大川小学校の74名、南三陸町立戸倉中学校の1名である。送迎バスでの被害を含めると、私立日和幼稚園の5名、私立ふじ幼稚園の8名である。これら以外の犠牲者は、当時、保護者に引き渡されたり、園や学校にいなかった子どもたちである」⁽⁵²⁾ としている。渡波保育所では2名のお子さんが亡くなっているが、保育中の子は全員が無事で「一人はお迎えに来られた後避難される途中で、もう一人は、家に帰った後に津波に巻き込まれてしまったのです」⁽⁵³⁾ とある。このことから考察すると保育中に命を落とすケースは非常に少なかったといえる。しかし、保育中ではなくとも尊い命が亡くなっている。この事実から学び、保育園が保護者に子どもをお返しするか、共にとどまるかどうかという「判断」についても多くの課題が内在しているといえる。

(2) 命を守る「記憶の継承」の在り方

「記憶の継承」について保育・幼児教育がどこまでできるのかという限界はあるとは考えられる。しかし、防災教育がただ単に、訓練をするだけ、防災のビデオを観るだけというものに留まっていけないだろうか。日本各地で大きな災害が頻発する昨今、自分たちが暮らす土地で、地域でどのような災害が起こり、どのような状況になったのか。そのことをその地域で日々保育を行う保育者が子どもに伝えて行くことは非常に重要であるといえる。なぜなら、その土地で保育所に通う子どもは、在園中のみならず、卒園後もその土地で暮らして行く可能性が高いからである。そう考えた時に、日常の保育における、「関係性の中での語り継ぎ」が重要となるといえる。関係性の中での語りを山名の理論に照らし合わせてみると「均質言語的」という概念が当てはまり、話し手と聞き手の関係は「雑音の入らない共感の相互性に支えられた転移の関係」⁽⁵⁴⁾ というように表現されている。これは、保育所における保育者と子どもの関係性が密であれば、「均質言語的」な人間観のもとで「伝え」を行うことができると考えられる。本研究においては、乾による「相談型」の「伝え」の概念が防災においても有効であることが示唆された。子どもの命を継続的に守っていくためにはその土地で働き、その土地の事を良く知る保育者による関係性の中での双方の語りが、命を守る記憶の継承につながっていくのではないだろうか。

Ⅶ. 課題—「地域に根付く保育所という存在」自体の防災—

本研究においては、保育所における命を守る防災について「日常の関係性」と「記憶の継承」という観点から検討を行った。そこでは「地域に根差す保育所」という視点が新たに浮彫になったといえる。保育所という存在を考えた時、その地域に住む子を持つ家庭が園に子どもを預ける。そのことは、保育所の存在自体が地域に住むあらゆる「人をつなぐ中核」となりうるのである。地域に根差しているということは地域の「避難時の中核」ともなりうる。保育所のある地域がどのような地域に位置しているか、どのような災害が過去にあり、これからどのような災害が起こりうるのか。東日本大震災を教訓としながらも、自分の住む地域にあてはめ、自分の地域においてはどのような避難が必要かということを確認していく作業が重要といえる。

今回の事例においても「枕元に着替えや靴を置いておく」といったような保育所における「慣習」がある地域があった。その慣習が意味すること、その存在自体がその地域における記憶の継承になっている。言い換えれば、保育所がその記憶の継承を担った重要な施設ということである。災害が頻発する昨今、地域に起こりうる災害の特性に応じた避難の在り方を園の「慣習」としても見直すべき時にきているのではないだろうか。

Ⅷ. 引用文献

- (1) 2018年3月6日 日本経済新聞「東日本大震災の死者、2人増 なお不明2500人超」
<https://www.nikkei.com/article/DGXMZO27764130W8A300C1CR8000/>
- (2) 『現代と保育』編集部(2012)『忘れない！明日へ共に—東日本大震災・原発事故と保育—』(株)ひとなる書房. p. 105
- (3) 同, p. 109
- (4) 同, p. 113
- (5) 『現代と保育』編集部(2012)『忘れない！明日へ共に—東日本大震災・原発事故と保育—』(株)ひとなる書房 p. 111
- (6) 同, p. 115
- (7) 原田眞澄(2012)「東日本大震災における保育士の対応に関する文献検討」中国学園紀要(11), 13-18, p. 13
- (8) 全国保育問題研究協議会編集委員『季刊保育問題研究』256号 新読書社 pp. 14-16
- (9) 『現代と保育』編集部(2012)『忘れない！明日へ共に—東日本大震災・原発事故と保育—』(株)ひとなる書房 p. 7
- (10) 新開英二(2011)『げ・ん・き』第126号 エイデル研究所 p. 5
- (11) 同, p. 15
- (12) 新開英二(2011)『げ・ん・き』第126号 エイデル研究所 p. 42
- (13) 同, p. 8

- (14) 同, p. 15
- (15) 同, p. 21
- (16) 同, p. 48
- (17) 全国保育問題研究協議会編集委員『季刊保育問題研究』256号 新読書社 pp. 21
- (18) 新開英二(2011)『げ・ん・き』第126号 エイデル研究所 p. 4
- (19) 同, p. 15
- (20) 全国社会福祉協議会(2011)『保育の友』VOL. 59 NO. 14 pp. 17-18
- (21) 山名淳・矢野智司(2017)『災害と厄災の記憶を伝える 教育学は何ができるのか』頸草書房 p. 6
- (22) 同, p. 6
- (23) 同, p. 7
- (24) 酒井直樹(1997)『日本思想という問題－翻訳と主体』岩波書店 p. 4
- (25) 同, p. 8
- (26) 同, p. 9
- (27) 山名淳・矢野智司(2017)『災害と厄災の記憶を伝える 教育学は何ができるのか』頸草書房 p. 7
- (28) 同, p. 70
- (29) 同, p. 8
- (30) 同, p. 9
- (31) 同, p. 9
- (32) 同, p. 71
- (33) 同, p. 71
- (34) 同, p. 92
- (35) 同, pp. 199-200
- (36) 同, p. 200
- (37) 同, p. 205
- (38) 同, p. 202
- (39) 同, p. 204
- (40) 同, p. 204
- (41) 同, p. 205
- (42) 木村美幸(2017)『保育所保育指針』〈平成29年告示〉 株式会社フレーベル館 pp. 34-35
- (43) 山名淳・矢野智司(2017)『災害と厄災の記憶を伝える 教育学は何ができるのか』頸草書房 p. 224
- (44) 同, p. 231
- (45) 同, p. 248
- (46) 同, p. 224

- (47) 乾孝(1972)『乾孝幼児教育論集』風媒社 p. 183
- (48) 同, p. 143
- (49) 同, p. 162
- (50) 同, p. 179
- (51) 乾孝(1983)『伝えあい心理学入門—人格の生涯発達をめざして』株式会社 いかだ社
p. 9
- (52) 山名淳・矢野智司(2017)『災害と厄災の記憶を伝える 教育学は何ができるのか』頸草
書房 p. 77
- (53) 新開英二(2011)『げ・ん・き』第126号 エイデル研究所 p. 22
- (54) 山名淳・矢野智司(2017)『災害と厄災の記憶を伝える 教育学は何ができるのか』頸草
書房 p. 7