

# 制度としての学校と被災経験の狭間で生きる教師 －被災経験に向き合う教育実践に着目して－

菅原 至\*

(令和3年9月16日受付；令和3年12月2日受理)

## 要 旨

本稿の目的は、東日本大震災の被災経験に向き合った教育実践を可能とする条件を明らかにするために、被災地の教育実践の難しさとその背景を探ることにある。東日本大震災による原子力発電所の事故や津波被災の未曾有の被害が発生した被災地では、原発事故による「場所剥奪」や被災経験について「語れない／語らない」といったそれぞれの地域ごとの課題があり、被災経験に向き合う教育実践が容易に創出できるものではないということが捉えられた。このような状況の中で地方や地域レベルで被災経験に向き合う教育実践をつくっていくために地域に開かれた学校づくりやカリキュラムづくりという枠組みによる教育関係者の参加と協働、被災者から学ぶ研修会の創設等の動き、さらには子どもに寄り添い子どもの成長を待ちながら子どもの声に耳を傾けるケアを大切にする動きが捉えられた。

## KEY WORDS

東日本大震災 Great East Japan Earthquake 被災経験 Disaster Experience  
制度化 Institutionalization 教育実践 Educational Practice

## 1 問題の所在と研究の目的

### 1.1 教育ガバナンス改革と教育実践

震災がもたらした未曾有の災害はそれぞれの被災地に多様な現実を生み出したと考えられるが、このことと教育実践はどのように関係しているのだろうか。学校教育に関連する法律や制度等によって基準が定められ、教育実践は枠付けられながら、それぞれの地域の現実を踏まえ、直面する教育課題に即して教育実践が行われている。教育実践は最終的に教師がキーパーソンとなるが、1990年代以降から続く、学校評議員制度、学校運営協議会制度の導入や「社会に開かれた教育課程」等の方針は、学校教育や教育実践への影響も少なくないと考えられる。このような教育に関連するガバナンス改革について大桃敏行(2016)は、教師の専門的判断に基づく活動の幅を狭め、質の高い教育の保証をかえって制約する契機をもつが、ガバナンス改革によるアクターの多様化とその関係の流動化は、共通の教育保障の広い観点からの考察を求めるとともに、地方や各学校段階における多様なアクターの連携による新たな学習機会の創出の契機をもつと指摘する<sup>1</sup>。

本稿は大桃敏行が指摘する地方や各学校段階における多様なアクターの連携による新たな学習機会の創出に連なる問題意識をもち、地方段階の新たな教育プログラムや教育実践を教育委員会の教育長、教育委員会事務局や教育に係る協議会に参加するメンバー、保護者等の教育関係者（以下：教育関係者と略す。）の意思を反映したり、影響を受けたりしながら地域ごとの新たな教育実践を学校や教師が創出する可能性について、東日本大震災（以下、見出し等を除き、震災と略す）の被災地の教育実践の現状を通して検討する。

かつて、第二次世界大戦後の沖縄や広島や長崎の平和教育、水俣病と向き合った水俣の教育など、教師や教育関係者が困難な現実に向き合い、そこから新しい教育実践を生み出し、継承してきた歴史がある。このような実践の多くは教師の主体性や市民との連携による教育運動の中で生み出されてきたといえるが<sup>2</sup>、近年の文部科学省から地方教育委員会への委託事業を通しての学力向上等の「継続的な検証改善サイクル」と呼ばれる教育の質保証体制と並行して進められたNPM（New Public Management）型の学校改革<sup>3</sup>が進む中で被災地の教育実践はいかなる性格をもっているのだろうか。

震災から10年以上経過し、被災経験の継承という観点からも教育実践の在り方が今、問われているが、本稿においては前述のように教育ガバナンス改革における多様な教育関係者の参加や協働が重視される「制度としての学校」が福島第一原子力発電所の事故や石巻市等の津波による被害などの震災が生み出した多様な現実の中で、被災経験に向

\*学校教育学系

き合う新たな教育実践を展開していくために必要な条件について検討していきたい。

## 1. 2 教育実践と制度

本稿では教育ガバナンス改革にみられるような教育への多様なアクターの参加や協働による教育機会の保障や教育の質の保証の観点からの制度や制度化に着目している。ここでは制度 (institution) や制度化 (institutionalization) と震災との関係を検討し、問題関心を明確にしたい。新井郁男(1994)の制度概念の検討を踏まえ、本稿では制度について社会における不可欠な諸活動を組織し、社会的なニーズを充足させる構造的要素であり、全体の維持に貢献する要素として時間と労力を削減し、安定性をもたらすものであると捉えることにする<sup>4</sup>。しかし、この制度は静態的なものではなく、形成・交渉・衰退の過程としての制度化という側面をもち、時間と労力を削減し、安定性をもたらすが、一方で人間の意識や認識にルーティン化を生み出しやすいという問題性も有する。本稿との関連で言えば、震災は日常を停止させ、自明性に亀裂をもたらし、不安定性を拡大した。つまり、被災は人工物を破壊し、人間が構築した制度に揺らぎをもたらし、制度の構造的要素を問い直す機会ともなった。そこで、制度や制度化と意識や認識に注目し、被災者にとっては目を向けたくない、思い出したくないような体験も含む被災経験から教訓を引き出し、教育実践を生み出すことを支える構造的要素が制度にもたらす影響に注目する。なぜならば、震災後の現実はその以前とは異なり、被災地の教育ニーズに応じた教育実践が必要となり、このことに向き合う教育関係者の意識や認識の転換が求められ、教育ニーズに応じた新たな教育実践を生み出すための様々な条件を整備し、制度化することが求められるのではないかと考えられるからである。換言すれば、震災によって被災地では既存の制度と現実のずれを強く意識させる事態を生み出し、制度の自明性と正当性に亀裂を発生させ、制度が人工的・人為的な決まり事であることを自覚させ、新たな教育実践につながる可能性があり、その動向を探りたいと考えたのである。

P・L・バーガーとT・ルックマン(1977)は制度と人間との弁証法が忘れ去られたとき、制度と個人の考え方が全面的に同一化し、それ以外の思考ができなくなることについて警告したが<sup>5</sup>、震災は制度と個人の考え方のずれを生じさせ、防災体制や原子力発電所の在り方に疑問を生じさせた。また、後述するように震災で傷ついた子どもの心理的安全への配慮の重要性を自覚させ、教師の振る舞いの変化も生み出した。

以上のように震災がもたらした教育にかかわる多様な現実や教師や教育関係者の意識や認識と制度とのずれによる新たな動きを掘り取り、支えるための制度化が必要ではないかという問題関心をもって考察を進める。

## 1. 3 被災地の教育課題と考察の視点

佐藤修司(2021)は震災と教育との関連課題を「10年を経ても続く課題」として次のように3点に整理している<sup>6</sup>。第1に、高校・大学・就職という成長の過程における震災被害児へのケアの問題をあげる。第2に、震災経験の風化の問題を指摘する。このことは、教員研修の問題ともつながる。第3に、震災学習を内陸部、全国へと広げることあげている。また、以上に関連した内容をもつ10年経過した被災地の教育課題の具体的状況が次のように報告されている<sup>7</sup>。

震災から10年以上経過しても、被災地では避難訓練や3月11日の防災集會に未だに参加できない中学生(震災時に3歳から5歳だった子ども)の存在に関連し、子どもや教師にトラウマがあることが語られている。このこととは対照的に、震災時に小学校6年生で、高校生の時に、語り部となり、防災集會で生き生きと中学生に語る青年の存在にも触れられている。また、変わらぬ点数重視体制への違和感が語られる一方で、「学力テストで点数を伸ばせなんて一言も言われない」子どもの安心安全を大事にした学校の経営で子どもの主体性が発揮され、学力が徐々に伸びた事例にも触れられている。

このようなアンビバレントな被災地の具体的な状況と前述の「10年を経ても続く課題」の整理を踏まえ、本稿の問題関心に引きつけ、次のような視点をもって検討を進めたい。被災経験に向き合うための課題には何があったのか、被災経験に向き合うことは、教師や教育関係者の認識にどのような影響を与えたのか、被災経験に向き合うためにどのような連携や組織を生み出したのかという視点である。こうした視点をもって被災経験と教育実践との関係を検討し、被災経験に向き合う条件を明らかにできるのではないかと考えた。

## 2 震災後に生み出された「新たな教育」についての先行研究の検討

「被災3県」と呼ばれる岩手県・宮城県・福島県の中でも、福島県は福島第一原子力発電所事故(以下、原発事故と略す)による影響が大きく他の2県と質が異なると言われる<sup>8</sup>。ここでは福島県双葉郡の教育に注目する。双葉郡

は原発事故によって「場所剥奪」された地域であり<sup>9</sup>、このような過酷な事態に直面するなかで、教育に関係する関係者の指導観や教育観の転換が図られ、地域や未来と接合したカリキュラムづくりが行われている。この双葉郡の新たな実践に結びつくプロセスや条件に注目している2つの研究を前述の考察の視点に関連させながら検討する。

### 2.1 原発事故による地域コミュニティの喪失とリーダーの指導観の転換

一つ目は、全町避難した大熊町等の学校再生に関連する福島正行(2014)の研究である<sup>10</sup>。福島正行は2014年時点で原発事故によって被災した自治体の町長・教育長・校長のリーダーシップに注目している。町長・教育長・校長等のリーダーが、大熊町立学校の立地場所が福島県会津若松市に移転するという想定を超えた大きな変化を踏まえ、全国に避難している子どもや保護者に向けて「新しい学校」「新しい教育」をつくるというメッセージを發し保護者を引きつけ、地域コミュニティの再構築を図ろうとしたことを明らかにしている。また、このメッセージは児童生徒の心理的安定を促し、町民を「地域」につなぎ止める「紐帯」として機能したことも言及している。さらに、被災地でもあり、被災地支援への期待もあつたいわき市の中学校の校長へのインタビューを通して「一番変わったのは僕かもしれない」という校長の内省による指導観の転換と校長のリーダーシップによる教員間の意思共有があつたことを明らかにしている。

### 2.2 「ふるさと創造学」と教師の教育実践を支える制度的基盤

次に、福島県双葉郡教育ビジョンの策定プロセスと「ふるさと創造学」に至るカリキュラムづくりに着目した吉田尚史(2020, 2021)の研究を取り上げる<sup>11</sup>。吉田尚史が「福島県双葉郡教育復興に関する協議会(以下協議会と略す)」や「福島県双葉郡教育復興ビジョン推進協議会(以下推進協議会と略す)」の動向に注目している背景には、被災地においては単位学校による主体的なカリキュラム編成が困難であるとの捉えがある。そこで教育長の認識変容とその変容を教育実践に結び付けた協働組織としての協議会に注目している。教育長たちは原発事故による「災害経験」を通して、「文化遺産の伝達」による「安全神話への加担」と「思考停止の大人を生み出したことへの反省と悔恨」という「人間の誤謬可能性への認識」がもたらされたことと、子どもたちからの「心理的要請」が、「被災経験の継承」をねらいとした教育目標・内容・基準策定に漕ぎ着け「ふるさと創造学」というカリキュラム改革を生み出したと捉えている。その背景には、各学校がカリキュラムを具体化するために「推進協議会」のもとに教員中心の委員会を設置し、実践共有の場を設け、教員研修の企画・立案が行われていたことを指摘している。さらに、教育長たちが、保護者や管理職、教職員、教育委員会関係者も参加する中で、子どもたちの意見に触れる機会となった「福島県双葉郡子ども会議」、「福島県双葉郡子ども未来会議」が契機となり、教育長たち自身が「復興過程における子どもの意見表明権の保障」というところに「漕ぎ着け」たことにも言及している。「ふるさと創造学」の実現のためには教師の在り方を震災後に求められる「社会的要請」、子どもたちの「心理的要請」から問い直し、「災害経験の継承」のカリキュラムづくりに結実させる協議会という協働組織が必要であったことを明らかにした。

以上の福島正行と吉田尚史の研究を本稿との関連で整理するならば、地域コミュニティが解体し、住む場所が奪われるという「深刻な課題に向き合う」ことで、子どもや保護者の心理的安全を確保し、被災経験に向き合う教育を生み出そうとすることが、リーダーの「認識変容」をもたらし、子どもからの要請に耳を傾けながら、リーダーシップによって従来の制度の枠組みの中での思考と新たな思考が求められる狭間で葛藤を抱える教師を支え、ともに変化しうるための「協働組織」が生み出されたと位置付けられる。

## 3 教育の場において被災経験を語ること

次に、津波被災地の石巻市と東松島市の事例から見えてくる被災経験を語ることへの躊躇に目を向け、この躊躇の背景と被災経験に向き合い、教育実践を生み出すための条件を検討する。この2市に注目する理由の一つは、震災の被害の深刻さである。たとえば、谷謙二(2012)の東日本大震災の津波震災地区の死者数調査では15歳未満の死者は全体で595人、そのうち石巻市は242人であり、最も多く、東松島市は57人で石巻市に次ぐ多さである。それぞれの自治体内での死者の15歳未満の年齢割合も石巻市が7.7%で1番目、東松島市が5.6%で2番目である<sup>12</sup>。もう一つの理由は躊躇の背景を検討する際に参照しうる資料の存在である。資料の一つは、石巻市内の中学校での被災と向き合う教師たちが自らの被災経験と教育について語った2018年の研究会の記録である。もう一つは、子どもたちの震災に対する思いが記録された2016年に出版された『16歳の語り部』という書籍である。両方の資料(記録)とも石巻市と東松島市が隣り合っていることから言及の対象は両市に及んでいる。この記録を主な手がかりに新たな教育実践を生み出

す難しさと、このことに向き合う条件について考察する。

### 3. 1 防災について語ることと震災について語ること

かつて同僚であった筆者の求めに応じ2018年に訪問した石巻市のX中学校のT校長が、震災と向き合ってきた教師たちによる研究会を開催し、筆者を含めた6名の訪問者に向けて震災時やその後の経験が語られた<sup>13</sup>。T校長も被災経験の継承の観点やこれからの石巻の教育のために、こうした場が必要であることを感じていた。この会では、震災に向き合ってきた3名の教師と校長、その時点では教育委員会に勤務する前教頭の5名で震災時からその後の学校の歩んだ経緯や教師たちの思いが語られた。

この会の語りの中で、まず注目したのは防災に対する意識の高さである。学校と地域との連携の重要性、小中連携や幼稚園を巻き込んだ防災訓練、学校を拠点とした地域と連携した「防災連絡協議会」の立ち上げやこの協議会による防災訓練の話が語られた。さらに、教育委員会に学校安全推進課が新設されたことや防災、安全に関する支援事業の重要性や推進状況が語られ、他の地域では話題に出てこないような「垂直移動」という避難にかかわる言葉にも触れられた。多くの子どもたちの命が津波によって失われたことへの強い思いが、教師や教育関係者の防災や安全の体制づくりの原動力となっていることが捉えられた。また、日常的にP T S Dが話題となり、子どもへの接し方やケアの問題に向き合っていることが語られた。以上から石巻市においては、子どもの命を守るための新しい視点での防災体制づくりや子どものケアについては日常的に議論され、大事にされていることが分かった。

次に注目したのは当時、教育委員会に勤務していたX中学校前教頭のC氏の発表後のT校長の「C先生はそんな経験をしていたの」というつぶやきである<sup>14</sup>。C氏は東日本大震災の発災時は大川小学校より上流の中学校に勤務しており、津波で流される女性を校舎3階からロープを使い救出する話をしたことに対するT校長のつぶやきである。この内容に関してT校長は、校長と教頭でいつも話をしていたが、体験したことが「ひどかっただろうという遠慮」があり、お互いに「忖度がある」ことを振り返っていた。T校長はこうした教師間の関係性が「石巻の教員の中にある」ということに言及し、震災についてあまり「話をしていない」ということも語られた<sup>15</sup>。このことから被災経験について話す場が設定されるようなことがあればこそ話すとしても、教師間においては相手に対する配慮や遠慮があり、震災について「語れない／語らない」背景があると捉えられた。

### 3. 2 教師の語りから見えてくる教師と子どもの距離

この会の中で中堅のD教師はZ中学校勤務のときに被災し、津波の被害で校舎が使えず、他の学校の校舎の一部を間借りし、その後の仮設校舎での生活も振り返りながら次のように語る<sup>16</sup>。

Z中は本当に制服着てくる子の方が少なくて…（以下…は中略を示す）あそこに通うのにここまで地盤沈下によって大潮で水が上がって通って来られなくなるので、満潮の時刻によって学校のタイムスケジュールが決まっていたぐらいです。びしょぬれになってくる子もいれば、保護者が送迎してくる子もいて、好き勝手といますか、うまく言えませんが、各学年の自治に任されていたのでいろんなことがフリーでした。だから子どもたちを見る目も、これぐらいならいいだろうとか、あんな思いしているのだから仕方ないとか、かわいそうだなって思いが最初にあったのですね。それがよかったのか悪かったのかわかりません。…こちらのW地区の方もいっぱい震災家庭があるのですが、裕福な家とそこに雇われている人たちといたので、そこは大きな差もありました。出ていった方もいますし、だからこそ、私たちの距離はどんどん近くなっていったという感じ。

このZ中学校は震災後、二つの中学校と一つの小学校の3箇所に分かれ、間借りでの学校生活がはじまる。ここで取り出した語りは、この時の子ども、保護者に関して語られた部分である。ここには震災が地盤沈下をもたらし、子ども、保護者の生活と学校生活に大きな影響を与えていたことや家庭間の経済的格差が述べられている。経済力がある家庭の中には、間借り校舎や仮設校舎の生活から別な学校に転校する例も少なくなく、残った生活が困難な家庭の保護者と教師は距離を震災後に縮めていったことが語られている。

### 3. 3 「被災のレベルの差」と「被災経験に対する認識や感覚の差」

津波によって被災した東松島市のN中学校で1年間を過ごし、次の年にD教師と同じ石巻市のZ中学校に転勤してきたE教師は次のように語る<sup>17</sup>。

彼女(D教師)の場合は、思いっきり被災したところにいましたよね。私もそうした場にはいたのですが、一番大きな差って温度差だと思うのですね。被災のレベルによって全然違うのですよ。地域の保護者も全然違います。なのでN中学校の時はですね本当に日常を取り戻すことに躍起になった1年間でした。あまりそういうことも口に出さないし、大変だっていうことも言わない。それ言ってしまうと、そう思っている家と思っていない家とギャップがあるので。どうしてもこう、言い方悪い

ですけど、「私たちはこうなのに」とならないように学校側としてやったかなっていう気はします。

D教師、E教師の語りからは被災地と一括りにできないような差があることが分かる。D教師の語りに見られるように、従来の地域コミュニティが崩壊し、地域の中にある経済的格差が剥き出しに現れ、経済力のある者は、津波の被災地から離れ、より環境の安定した地域へ、学校へと移動していった。地域的基盤を失った残された家庭の生徒は震災前に住んでいた地域から離れた仮設住宅から、間借り校舎や仮設校舎に通った。そして、こうした学校に通う生徒やその保護者にはE教師が「温度差」があると表現しているが、津波の被害の有無や上記のような様々な格差を含めこのことを「被災レベルの差」とも表現できるであろう。このことについて検討してみたい。E教師の言うように教師はこうした地域内の保護者・生徒の間にある「被災のレベルの差」に対して教師は「あまりそういうことも口にださない」「大変だっていうことも言わない」という被災に関することを口にしないことで対応したことが語られている。ここには生徒や保護者やその関係者にどのような不幸があったのか、予想がつかないことや「被災レベルの差」を背景にしながら、この差をどのように認識したり、感じたりするかということに関連する「被災経験に対する認識や感覚の差」があるのではないかと推察される。このことは、震災から7年以上たっていた時期においても次のような被災経験を思い出させないような配慮が必要だという語りからも読み取ることができた<sup>18</sup>。

震災から7年8か月が過ぎても配慮しなくてはいけない子どもたちがいるということです。緊急地震速報受信機の音が鳴ることさえ嫌だって言う子どもたちもいるので、配慮しながら進めていかななくてはいけないところもあります。やがて配慮が必要のない時期が必ず来ると思うのです。

被災経験を「語れない／語らない」という被災経験に向き合ううえでの課題の背景には津波による被災があったのか、なかったのか、どのような被災だったのかという「被災のレベルの差」が生み出す現実が、被災についての受け止めの温度差をもたらし、そして、子どもの緊急地震速報の音が嫌だというような感覚は、「被災レベルの差」が何をもち、そのことをどのように受け取ったかという温度差の中にある「被災経験に対する認識や感覚の差」と捉えることができる。「語れない／語らない」の背景や構造、本質についてさらに検討が必要ではあるが、このような状況や子どもの存在に注視しながら学校の活動の中でケアや配慮が大切にされていることが把握できた。

次に、以上のことを踏まえながら今までの被災経験の受け止めとは、異なった側面をもつ子どもの語りを通して「被災レベルの差」と「被災経験に対する認識や感覚の差」についてさらに考察し、被災経験に向き合うことによる意識や認識の変化に着目しながら教育実践につなげていくための条件について検討する。

### 3. 4 震災後の被災地における教師の指導と子どもの意識

それでは子どもたちは、被災経験をどのように捉えていたのだろうか。大川小学校の保護者で6年生の次女が津波の犠牲になった中学校の教師でもあった佐藤敏郎さんが監修した『16歳の語り部』という本から読み解きたい。ここでは、震災時に東松島市の小学校5年生だった雁部那由多さんの語り（高校1年生のときの語り）に注目してみたい。小学校5年生の雁部さんは、震災当時のテレビやネットの救援物資が配られるときの報道に強い違和感を抱いていたのであった。

#### 雁部さんの語り1（美しい光景が映し出されていた）<sup>19</sup>

「被災地の人たちはきちんと整列して順番を待っていた」とか「平等に仲良く分け合っていた」とか、そういう美しい光景が映し出されていたようです。でも、僕の目に映ったのはそんな美しいものばかりではありませんでした。大人たちがわーっと配給所に群がり、物資を取り合っていたことがありました。子どもに物資が回ってこないことだってありました。

6年生になった雁部さんは、4月21日に一律に再開された学校にも違和感をもっていた。

#### 雁部さんの語り2（学校再開はしんどい）<sup>20</sup>

学校が再開されたのは4月21日のこと。正直、「どうしてこんなに早く学校をはじめののだろうか」と疑問でした。学校に行くだけでも危なかったからです。子どもたちは集団登校で、がれきまみれの道を歩かなければなりません。……学校の再開は被災していない内陸の子どもたちにとってはうれしいことだったと思います。でも、被災した僕たちにとって、学校の再開はしんどいことでした。

学校再開によって救われた子どももいることを踏まえると、ここにも「被災経験に対する認識や感覚の差」があったといえよう。次に、震災で犠牲になった子どもたちについて学校・教師の次のような言葉が雁部さんの心に深く刻み込まれたことへの言及に注目することによって「被災経験に対する認識や感覚の差」についてさらに考察してみたい。

#### 雁部さんの語り3（震災の話はしないように）<sup>21</sup>

「震災の話はしないようにしましょう。みんなで前を向いて頑張りましょう」

ある日、小学校の先生たちが言いました。しかし、僕は先生たちが理由を言わないことが気になって、個人的に尋ねにいきま

した。「先生、どうして震災の話をしてはいけないんですか？」

先生はこうこたえました。

「まだ学校に来られない子もいるから」・・・僕もどこか引かかる思いはあったけれど、「震災のことは口にしてはいけない」というルールは確実に心の中に刻み込まれていったのです。

このように子どもたちの死という現実を前にして、震災のことは語らない、話をしない、という指導が行われ、教師たち自身も震災について子どもたちの前で「口に出さない」ようになっていったことが捉えられた。この中には教師にとっても子どもの死は、受け止めきれなかったであろうし、どう伝えたらよいか迷いに迷った末の言葉ではないかということが推察される。

一方、雁部さんは震災に関する向き合い方に別の考え方があることに気付くのであった。中学2年生の終わりも近い、震災から3年目の3月11日のことであった。

雁部さんの語り5（みやぎ鎮魂の日シンポジウムでのこと）<sup>22</sup>

西高の斎藤幸男校長先生（当時）も、僕と同じ年ごろの中学生も、震災体験を普通に語っていました。

「どうしてこの人たちは、震災のことを話しているんだろう」

小学校6年生のときからずっと蓋をしてきた感情があふれ出してきました。

「どうして震災の話をしていけなかったのか」

「小学校の先生は話さないようにと言っていたのに、ここでは僕と同世代だけでなく、大人である先生まで震災の体験を話しているじゃないか」

「もしかして、震災のことは話してもいいのかな」

この場に参加した雁部さんは「考え方を180度変えた」と言っている<sup>23</sup>。そして、このことを契機に被災経験に蓋をすることをやめ、自分自身をしっかりと振り返るようになる。この振り返りによって雁部さんは、小学校のときに話さないようにと言われたことだけでなく、震災に関連する言葉を聞くと、目の前で流された人たちに手を伸ばせば助かったんじゃないかといった思いなどもあり、そのことに蓋をしていた自分に気付くのである<sup>24</sup>。被災経験について語る場に居合わせたことが自らを振り返らせ、雁部さんの震災への向き合い方を変え、他の甚大な被害を受けた東松島市立大曲小学校出身の16歳の津田さんと相澤さんという仲間とともに語り部となる。このプロセスには佐藤敏郎さんや当時の石巻西高等学校の斎藤校長の支えがあったことも語られている。この語り部たちは「話したらラクになった」「体験を共有することに意味がある」と認識している<sup>25</sup>。雁部さんは、大人たちが子どもに何も話してくれなかったことの方が辛かったことと、対等な「ひとりの人間」として扱ってほしかったことを語っている<sup>26</sup>。このように震災について語りたかったけれども、語れなかった状態から教育関係者の支えや語る場に接することにより、雁部さんは語りはじめ仲間と共に自らを解放していくような様子がうかがえる。

このように「緊急地震速報受信機の音が鳴ることさえ嫌だ」という子どもから、被災経験を「話したらラクになった」「体験を共有することに意味がある」と感じる子どもまで「被災経験に対する認識や感覚の差」は大きい。この課題は「高校・大学・就職という成長の過程における震災被害児へのケア」とともに保護者世代にもいえる課題であり、被災経験に向き合う教育実践を考えるうえで地域に開かれたカリキュラムや教育実践をどのようなプロセスや連携で創出するかという課題でもある。

### 3. 5 地域や地方レベルでの教育実践を支える制度化の動き－新たな研修会の可能性－

前述のように「被災レベルの差」と「被災経験に対する認識や感覚の差」が、被災経験に向き合う教育実践の壁でもあり、鍵でもあると捉えたとき、津波被災地の抱える以上のような課題を知り、学ぶような研修がまず必要となろう。そこで、どのような取組が立ち上がってきているのかについて震災後はじめて旧大川小学校で開催された新任校長研修会と新任教員研修会について記載された2つの新聞記事を通して検討してみたい。

2020年11月5日の新聞記事では、次のように旧大川小学校で遺族の話を聞く新任校長研修会の開催について紹介されている<sup>27</sup>。90名の新任校長の前で旧大川小学校6年生の次女を失い、命の大切さを訴え続けてきた元教師であった佐藤敏郎さんは、この研修会で「子どもの命を守りたくない先生はいない。救いたかった命でも救えなかった。そこに向き合うことで、未来を開くことができると思う。まずは丁寧に命に向き合うことから始めてほしい」と語ることが記載されている。この研修会では大川小学校事故の子どもの遺族でもあり、現職校長でもある平塚真一郎さんも講師となっている。津波で家族を亡くした遺族がどんな思いを持っているのかを知り、感じ、考えるような研修は、津波被災地の現状を理解するうえで重要な役割を果たすと考えられる。このような動きは新任教員研修会でも見られる。2021年6月15日に「大川小などで防災研修 新採教員ら学校防災学ぶ」という新聞記事がある。この記事によると旧大川小、気仙沼市震災遺構・伝承館、旧仙台市荒浜小、旧山元町中浜小の4会場で行われ、計553人が参加

したとされている。教職員課は「まずは自分の勤める地域の学校で何があったかを知り、勤務校でどう防災にいかすのか考えてほしい」と説明したことが記載されている<sup>28</sup>。

このような被災地訪問型の研修の制度化は、2019（令和元）年10月の大川小学校事故に関する最高裁判所の決定を受けて、防災教育の充実と学校防災体制の再構築をめざし今後の新たな取組について検討することを目的に設置された「宮城県学校防災体制在り方検討会議（2020（令和2）年2月から4回開催）」で検討され、実施されたものである。この検討会議は法曹、災害工学、学校防災、地域連携、学校設置者、学校長が構成員となり協議が行われた。大川小学校事故で子どもを亡くした現職校長の平塚真一郎さんも構成員の一人であった<sup>29</sup>。

このように県の教育委員会が、子どもを亡くした現職の校長や元教師の話を聞き、学ぼうとすることも含まれる研修の制度化は、大川小学校事故で子どもの命を奪われた悲しみを伝えることができる人でもあり、校長や元教師の立場から命を守ることの重要性を伝えることができる人でもあることから震災に関する学習をつくっていくことを後押しすることになると考えられる。

#### 4 まとめに代えて―被災経験に向き合う教育実践

被災経験に向き合う新たな教育実践を展開していくために必要な条件という観点から主に福島県双葉郡の「新しい教育」に関する研究と宮城県石巻市、東松島市にかかわる震災と向き合ってきた教師の語り、『16歳の語り部（書籍）』、新たな研修会の創設を検討素材として考察してきた。

本稿の考察の範囲でいえることは、東日本大震災による原発事故や津波による未曾有の被害が発生した被災地では、原発事故による「場所剥奪」や被災経験について「語れない／語らない」といったそれぞれの地域ごとの課題があり、被災経験に向き合う教育実践が容易に創出できるものではないということが捉えられた。このような状況の中でどのように被災経験に向き合おうとしているのか、そこから見えてくる向き合うための条件を二つの観点から整理したい。

一つ目は、教育関係者の参加や協働の枠組みにかかわる制度に関連する観点であり、震災が生み出した多様な現実の中で、被災経験に向き合う教育実践をつくっていくため、教育関係者の参加や協働する地域に開かれた学校づくりやカリキュラムづくりという枠組みが必要とされていた。「福島県双葉郡教育復興に関する協議会」や「福島県双葉郡子ども会議」、石巻市の学校を拠点とした地域と連携した「防災連絡協議会」づくり、幼小中の連携のもとでの防災訓練や宮城県の「被災地訪問型の研修会の企画」などによる制度化にこうした動きがみられた。

二つ目は子どもに寄り添い子どもの成長を待ちながら子どもの声に耳を傾けるようなケアの観点である。教育関係者の児童生徒の心理的安定、心理的要請、子どもたちへの接し方やケア、子どもへの配慮が必要といった語りにみられ、従来から教師たちが「子ども観」、「みとり」といった言葉や「子ども理解」といった言葉で語られていたことを、さらに拡張させ、認識を変容させながら、前述の制度化に結び付けていた。

以上のように震災は従来を揺るがし、教育関係者の自明性に亀裂をもたらし、不安定化させたが、制度の構造的要素を問い直す機会となり、部分的な入れ替わりによって制度の在り方にも変化をもたらされていると捉えられる。

本稿の問題関心は前述のように教育に係るガバナンス改革に関しての「地方段階での新たな教育プログラムや教育実践の構築」、「定式化された知識の獲得とは異なる多様な関係性に開かれた学びのネットワークの創出」に関連している<sup>30</sup>。今後に残された課題としては、特に宮城県石巻市、東松島市の津波被災地の教師や教育関係者が教育実践に際して何を大事にして、どう計画し、どのようなことに配慮しながら実践しているのかという実践的意識や認識について正面から明らかにする必要がある。また、教育ガバナンス改革におけるアクターの多様化による学校外の学習機会が教育機会の実質的平等化に関しては、本稿では検討できなかった。今後、震災後、教育に係るNPOが多数、被災地で活動していることからこうした活動が「教育機会の実質的平等化」とどのように関係しているのかを明らかにすることも必要となる。

#### 【付記】

上越教育大学研究プロジェクト「グローバル化する地域社会における多様なアクターの連携・協働の展開・推進に見る教育と持続可能なまちづくりの関係に関する研究」（代表 菅原至、副代表 原瑞穂：2020-2021年度）の一部である。

## 【注】

- 1 大桃敏行「ガバナンス改革と教育の質保証」小玉重夫編『学校のポリティクス（岩波講座 教育 変革への展望 6）』岩波書店, 2016, p.124.
- 2 和井田清司は「戦後教育」から「災後教育」へという流れの中で、文部（科学）省を頂点とした中央集権的教育行政体制の見直しの起点になるのではないかと、困難を抱えた教育現実を教師たちの実践によって改革・改善することが求められるのという期待が述べられている。和井田清司「『災後教育』と教師の役割」日本学校教育学会「東日本大震災と学校教育」調査研究プロジェクト編『東日本大震災と学校教育』かもがわ出版, 2012, pp.84-94. 一方、このがれきの山から芽が出る教育、「創造的復興教育」といった国の教育行政側からの期待もあった。文部科学省創造的復興教育研究会『希望の教育：持続可能性な地域を実現する創造的復興教育』東洋館出版社, 2014.
- 3 勝野正章「教師の職務の公共性と専門家としての責任」佐藤学編『学びの専門家としての教師（岩波講座 教育 学びの専門家としての教師 4）』岩波書店, 2016, pp.229-235.
- 4 新井郁男「『制度』概念の検討を中心として」『教育制度学研究』創刊号, 1994, pp.62-70.
- 5 P・L・バーガー, T・ルックマン（山口節郎訳）『日常世界の構成：アイデンティティと社会の弁証法』1977, 新曜社, pp.82-156.
- 6 佐藤修司「東日本大震災から10年とこれから」教育科学研究会編集『教育』No.902, 2021, pp.6-11.
- 7 渡辺孝之, 近藤裕美, 瀬成田実, 佐藤修司「宮城の状況から見える震災後の子どもと学校（座談会）」同上, pp.12-23.
- 8 阿内春生・丸山和明「原発事故対応における学校への影響」青木栄一編『復旧・復興へ向かう地域と学校』東洋経済新報社, 2015, pp.146-147.
- 9 齋藤純一「場所の喪失／剥奪と生活保障」『震災後』を考える：原発政策を考える3つの視点（震災復興の政治経済学を求めて③）』早稲田大学ブックレット, 2013, p.16.
- 10 福島正行「東日本大震災後の学校教育の変化－『地域コミュニティ構築』を中心においた教育実践とその経営に着目して－」『学校教育研究』第29号, 2014, pp.44-56.
- 11 吉田尚史「災害経験の継承を目的とした教育課程の編成・実施に関する研究(2)－東日本大震災後の「ふるさと創造学」構築プロセスの事例分析－」『日本教育経営学会第60回大会要旨収録』2020, pp.30-31及び2020.12.19 配付資料。及び吉田尚史「『災害経験の継承』をねらいとしたカリキュラム改革の意義と課題－福島県双葉郡における『ふるさと創造学』の策定過程－日本教育経営学会編『日本教育経営学会紀要』第63号, 2021.
- 12 谷謙二「小地域別にみた東日本大震災被災地における死亡者および死亡率の分布」『埼玉大学教育学部地理学研究報告』32号 2012, pp.1-26. 両市ともに、砂浜海岸を有し、津波による被害が大きかったところである。石巻市は旧北上川の河口に発達した地域で、2005（平成17）年に旧石巻市と周辺の6つの町が合併してできた。2005年（平成17年国勢調査）の新石巻市の人口は、170,630人であったが、現在の人口13,944人（2021.8.4現在 石巻市HPより）の市である。東松島市は東部が石巻市、西部が松島町と隣接する仙台湾に面する市である。東部が田園地帯で、西部は吉田川・鳴瀬川が太平洋に注ぐ。2005（平成17）年4月1日に矢本町と鳴瀬町が合併してできた。2005年（平成17年国勢調査）と現在の人口を比較すると人口43,235人から39,432人へ減少している（2021.8.1現在 東松島市HPより）。
- 13 2018年11月21日に石巻市のX中学校のT校長と相談しながら企画したものであるが、その多くはT校長に負っている。X中学校を会場に実施して行われた。震災以降、津波被災地でずっとがんばっているX中学校4名と教育委員会1名の5名の方から津波被災後の経験について率直な話を聞く貴重な機会であった。このときの様子は教育と時間研究会編『ジャーナル教育と時間』第23号, 特集テーマは「災害と向き合う学校と地域社会」（企画・編集 菅原至）2019年, 「第37回研究会報告（東日本大震災後の教育について－大震災後の子ども・保護者, 地域と学校・教師－）」(pp.30-49)に報告や協議の録音の反訳の一部を掲載している。本稿では主にこの反訳を利用している。
- 14 同上の「第37回研究会報告」にはT校長のつぶやきは記載されていない。
- 15 同上, p.43.
- 16 同上, pp.40-41.
- 17 同上, pp.39-40.
- 18 同上, p.43.
- 19 佐藤敏郎監修『16歳の語り部』ポプラ社, 2016, pp.31-32.
- 20 同上, pp.33-34.
- 21 同上, pp.35-37.
- 22 同上, pp.46-47.
- 23 同上, p.47.
- 24 同上, pp.47-48.
- 25 同上, pp.50-52.
- 26 同上, pp.65-66.
- 27 <https://www.asahi.com/articles/ASNC477GNNC4UTIL01G.html> (2021年2月1日 アクセス)



- 28 <https://kahoku.news/articles/20210616khn000007.html> (2021年8月1日 アクセス)
- 29 宮城県学校防災体制在り方検討会会議 『子供たちの命を守る：新たな学校防災体制の構築に向けて（報告書）』  
<https://www.pref.miyagi.jp/soshiki/hotai/arikata.html> (2021年8月1日 アクセス)
- 30 大桃敏行, 前掲論文, 2016, p.124.

# Teachers Bridging the Gap Between School Institutionalization and the Reality of Disaster Experience

: A focus on educational practices in areas affected by the Great East Japan  
Earthquake

Itaru SUGAWARA\*

## ABSTRACT

The objective of this study is to determine what makes earthquake education difficult and how to facilitate it, particularly in the areas affected by the Great East Japan Earthquake of 2011. The findings show that among the areas that suffered unprecedented damage by the Great East Japan Earthquake, each region faced its own unique challenges. People experienced the earthquake, were “robbed of their homes” owing to the nuclear accidents, and were “not talking about” or “being unable to talk about” those experiences. Furthermore, creating educational practices which truly deal with earthquake experiences is difficult.

In these circumstances, creating an earthquake education program at the regional and local levels has incentives. The participation and cooperation of actors in educational practices like reformed school and reformed curriculum will improve, along with the establishment of seminars where actors learn from disaster victims. There has also been a movement to prioritize child-centric and developmentally appropriate care that gives children space to voice these difficult feelings and experiences as they grow older.

---

\* School Education