

センター つづしん

NO.102

3・11から10年



子どもの風景 第一回

ぼくの誕生日

小泉裕司（小6）

今日ぼくは、九月二十五日に誕生日をむかえました。少し前の日から、「ケーキ買ってあげるから、考えといてね。」とお母さんに言われて、すごうれしかったです。

そして、誕生日の日になって、その日は六時間授業だったので早く帰りたいという気持ちですつともやもやしていました。そして学校が終わって家に帰ると、

「なおくん、ショートケーキ！」

と弟が言い、

「チーズケーキにして！」

と兄が言っていて、

（ぼくがないのにケーキを決めて、なんかひどいなあ。）

と違って少しいらいました。

そしてお母さんと不二家ではなく近くのローザスというお店に行きました。お店に入った瞬間にあまいよいかおりがして、もうこれでじゅうぶんかなというぐらいよいかおりでした。入ってとなりのケーキのたなにみんなの希望とおりのものが並んでいて安心しました。（後略）

目次	2021年3月
子どもの風景（第1回）	1
災厄時代の十年を想う	太田 直道 2
学校・教員に対する提言 東日本大震災から学んだこと、伝えたいこと	数見 隆生 6
あの日から10年に思う	
目の前の子どもたちからスタート	山口 正富 10
皆で語り、一緒に進めば、心が軽くなる	阿部 広力 11
見えにくくなった困難さのなかで	菊池 英行 12
コロナ禍の下で、 震災時の教育実践を生かす授業を創ろう!	徳水 博志 13
実践への招待① 「はしりもの・かわりだね」のすすめ	加藤 幸男 16
わたしの出会った先生 31 思い出の男先生、女先生	内記 英明 18
おすすめ映画 〈群衆〉『アウステルリッツ』	小林みゆき 19
読書のすすめ（第3回）	春日 辰夫 19
読者の声 大沼 敏幸 小山田幸雄	村上 智志 21
相談センター報告（第22回） 「基準」はどこに？	遠藤理香子 22
ひと言 もっとゆっくり時間をかけて	佐久間 徹 24
子どもの風景 作品について	千葉 早苗 24
センターの動き・編集後記	24
表紙写真：高橋達郎	題字：江島隆二

災厄時代の十年を想う

太田直道

1 2011年3月11日の衝撃は、私にとって世界と時代の根本的な意味変更を迫るほどに決定的な出来ごとであった。たしかに「3・11」によって私のなかの時間は折れ曲がったのである。そのとき、私はなにか得体の知れないものにぶつかった思いに駆られた。私が抱いていた人間像と歴史像の磁針が振られて、予期しない方向を指すようになった。「近代文明の悪魔性」という極が私を捉えてはなさなくなったのである。そのとき以来、「3・11」は私にとっての「十字架」となった。

10年の時が流れた。この流れのなかで私が知ったことは何か。私たちが人間世界の存亡の危機というべき崖縁にまで近づいたということがある。このことが露呈したとき、世界はそれまでとは違った姿、それまで隠されていた背面を現した。しかし、この「変貌した世界」はどのような様相を呈し、いかなる新しい事態を生起させたのか。まずは、「3・11」を振り返ろう。

2 宮城県教職員組合が編集した『東日本大震災 教職員が語る 子ども・いのち・未来』（2012年、明石書店）を読み返してみた。あの時の学校の様子がありありと蘇った。まさしく稀有の歴史的体験だったと思う。宮城県では震災体験はほとんど津波体験と一体である。私たちにあって、津波はたんなる「物質的な波」ではなく、記憶から消し去ることのできない「地域殲滅の波」であった。

沿岸部の多くの学校が津波の直撃を受け、あるいは地域住民の避難の拠り所となった。

学校が津波との戦いの最前線になったのである。被災のなか、避難所となった学校で、生徒たちと地域住民の安全を守るために一身を捧げてきた教師たちは、一様に「地域」の意味を問い返している。ある教師は、「地域の子どもたちは、愛すべき故郷の復興を担う未来の主人公であり、主権者です。……（学校は）地域に根ざした独自の子ども観を持つべきです」と語っている。私には、「地域の教育」を掲げることは被災地の課題であるにとどまらず、災厄時代の教育の根本原則（「地域分権教育」と呼ぼう）になるべきだと思われる。教育は「国の民」を育成するのではなく、「地域の民」を育てることに立ち戻らなければならない。そのことが災厄時代を生きるためのもっとも基幹的な力となることを、私たちは思い知ったのである。

3 「3・11」は、人間の居住世界が自然の威力によってことも簡単に打ち破られてしまうということ、そして一度破られると再び元へは戻りえないということを教えた。津波に洗われた街々は、瓦礫の広がりから荒涼たる人工の無機質な地形へと変わり果て、海と人々の生活とは国境の壁のような「防潮堤」によって切り裂かれてしまった。津波は町や浜を無惨にも消し去り、「元の街」の賑わいはもはや記憶の中のみ存在することになった。復興は、元通



りにすることでもなければ、新しい空間を創ることでもない。それまで刻んできた地域の歴史を自らやり直すことだと思う。自らの歴史は失うこともできなければ、別ものにすることもできない。しかし、すべてを洗い流された大地の上でいかにすれば自らの歴史をやり直すことができるのか。これが災厄時代の最大の難問になるであろう。災害は暴力的に人間の生存の変更を迫るが、私たちは世代を通じて受け継いできた生存の系譜を放棄することができないからである。

4 この地震が突きつけたもう一つの悪魔は原発の崩壊である。「3・11」は核汚染をも招くという歴史上経験されたことのない複合災厄であった。しかもこれからの時代は核による被害や、有害物質・ウィルスなどによる市民生活の破壊を伴う「複合災厄」が押し寄せる時代となるであろう。現代の災害は、自然の暴力と人間の作為の結果生じたカオスとの区別がなくなり、一体的に生じるのである。災害が文字通り断末魔の全面的破局を呼び寄せる時代となったのである。宮城県では原発の崩壊による核汚染の問題は津波の影に追いやられたような状況にある。女川原発が「奇跡的に」僅かの水位の差で原子炉崩壊から免れたにすぎないというのに。「3・11」は「ツナミ」という人間世界の消尽力をまざまざと見せつけるとともに、原発の崩壊という暗黒の闇を切り裂いてしまった。私たちは現代文明が崩壊するかも知れないという絶対的危機の時代を迎えてしまったのである。これまで危機は「局地的」であったが、状況は根本的に変化し、地方全体、さらには国境を越えて人類全体が汚染の攻撃を受けるといふ「全体問題」が前面に浮かび上がったのである。

5 核汚染が私たちに見せつけた悪魔的な現実、「死の大地」の出現と人間の生活圏の「後ずさり」という未曾有の事態である。私たちはヒロシマ・ナガサキを体験し、チェルノブイリを知っていたにもかかわらず、それを自分事として受け止めるにはあまりに

も神経が鈍化していた。毎日の検索画面で東へ西へとなびくブルームの影を見ることは、現代文明の暗い影を見よと無理やり首を押さえつけられたようなものであった。多くの人はこのとき核の脅威を目の当たりにし、現代世界の危うさに自失したのであった。そしてこのとき以来、人間世界はどこまで存続できるかという絶対問題が私の思索の第一関心事となった。

ツナミと核汚染という双壁の問題は、その根のところで一つにつながっている。A・ベルクは、事態を日本語の「縁起」という言葉で捉えようとした。人間的要素と自然的要素とが互いに影響しあって「共起」し、根底において繋がりが合っていることを「縁起」と呼んだのだ。両者の間には「共犯関係」があると彼は考えたのである（『震災とヒューマニズム——3・11後の破局をめぐって』、日仏会館・フランス国立日本研究センター編、明石書店、2013年）。また、佐々木中は、「グルントの崩壊による同一性の瓦解」（『思想としての3・11』、河出書房新社編集部編、2011年）という表現で言い表した。グルント Grund は大地を意味すると同時に根拠をも意味する。大地の崩壊は人間世界の根拠の喪失でもある。根拠が動揺するとき、人は自己のアイデンティティを見失い、精神の拠り所を見失う。自分史が途絶するのである。大地から追われた人々はその日から何も見えない前途に向かってさまよい出なければならぬのである。

6 近代文明という一つの歴史的時代が幕の外に引き出されたのだと思う。人はもはや経済的發展を謳歌し、安穏とした消費生活を楽しむことに罪悪を感じないでいることができる。そればかりではない。人間社会の内部にのみ目を奪われ、人間が大地と大気に加えた損傷に気がつかないことがもはや道義的に許されない時代になっていたのである。人類の幸福のみを夢見するという気楽さは、危機というものをまだ知らなかった幸せな時代の贈り物だったのかもしれない。根源的な危機は1945年にすでに起きていた。それから4分の3世紀を経た今日、人類がなお生存していること



は幸運だったのかも知れない。しかもそれは核の問題に人類が本気で立ち向かったからではない。ヒロシマとナガサキ以来、人類の生存はあたかも断崖の上にかげられた一本の綱の上を進む綱渡り師のような状態になってしまったのである。

7 近代の合言葉は開発であった。前世紀の末から、この言葉に持続可能という形容詞が付け加わり、開発と持続とが一つになった「持続可能な開発」なる言葉が時代をリードする標語として掲げられるようになった。違うのである。開発と持続とは決して両立しない。開発とは持続を断ち切り新たなものを欲望することなどから。現代は進歩の時代から持続の時代に移行しようとしているのではない。大量生産・消費型の現代世界を持続させてはならない。この状態が続けば世界は必ずや破局を招来する。われわれがしっかりと目を開いて見つめるべきは、「破局」という決定的な事態なのである。私には破局はすでに現実に進行しつつある事態であり、新しい歴史的時代が抱える根源的状况であるように思われる。否、地球史の観点から俯瞰すれば、人類史そのものが誕生と破局との間の「邯鄲の夢」にすら思えてくる。問題はその破局が間近に迫っており、しかもそれを招くのが現代の私たち自身だという点にある。自爆的なその破局は他の天変とは隔絶している。

8 G・アンダーズは、現代をアポカリプスの時代と規定する。アポカリプスは、啓示・黙示録を意味し、そこから終末的な世界破滅を含意する語である(カタストロフィーと同事態を意味するが、カタストロフィーがすべてがひっくり返って終末・死を迎えることを意味するのに対し、アポカリプスは神による裁きという道義的精神的な意味が込められている)。この世界破滅を確信したことが彼の生涯の思想と行動を決定した(彼は核兵器による世界の破滅を論じているが、その論理は現代の災厄全般に通用する)。彼は、現代のわれわれが想像力の欠如に陥っており、「アポカリプス不感症」(決定的な破局を想像することができない病)を患っていると

いう。「われわれが生きているのはむしろ(事態を矮小化して不安をいだけない時代)なのである。したがって想像を拡大せよという命令は、具体的には、不安を拡大せよという意味なのだ。要請不安をいだけのを恐れるな。不安をいだけく勇氣を持って。自分と同じように隣人を不安がらせよ。」(『核の脅威』1971年、青木隆嘉訳、法政大学出版局)

フクシマはたしかに一つの破局であった。とすれば、われわれは生起した破局の後の時代を生きているわけだ。私たちは安穩とした不感症に陥り、破局は限定的で一回きりだと思っているのかも知れない。しかし20世紀以降の歴史は破局の連続なのである。破局が次々と列をなして襲ってくる時代である。それにもかかわらず破局の間のひとときを何ごともなかったかのように眼前の生活に専念する時代、ここに不安忘却の現代の姿がある。破局は連鎖的なものであり、一つの破局と他の破局との間には技術的な産業社会が引き起こした共通の原因性があること、ここに現代世界がアポカリプスに向かわざるをえない理由がある。

9 いま私たちは、それこそ未曾有の破局の前に立っている。地球大気の異常化、あるいは大地の変調という、それこそ人間にとってもっとも根源的な問題の出現である。地球科学の論者たちは、変動にはティップポイント(臨界点)があるという。変化が或る一線をこえると非可逆的となり、その動向が一気に加速する変異点があるというのだ。そして現在の事態は、地球異変がすでにティップポイントにさしかかっているという十分な兆候がすでに発生しているというのである。

地震そのものはことの始まりにすぎなかったであろう。ここから大きな「奥底の変動」が始まったのだと言うべきかもしれない。2011年以降、私たちは新しい時代に踏み込んだのである。この新しい時代を、私たち人類がそれまで経験したことがなかった「地球災厄時代」と呼ぼう。



10 こんにちは、人間の前には全体の存亡という絶対的問題が行く手に立ちほだかつている。このことが人間の歴史を新たな局面に追いやったのである。J・P・デュピュイは、「人類の英知によって遅かれ早かれ解決されるだろう」と考える「近代人の形而上学的奢り」(『ツナミの小形而上学』、2005年、嶋崎正樹訳、岩波書店)が世界を破滅に追いやりかねなくしているという。これからの時代において問われることは、不作為の罪、予測されるのに手を打とうとしない罪である。彼は次のようにいう。人々が行動に立とうとしないのは、知識に確信が持てないからではない。科学的な予測が与えられていても、知るだけでは行動にいたるに不十分である。行動が生まれるためには、知識が「信念の体系」にまで至っていないなければならない。現実を感じられることがなければ人々は容易に立ち上がろうとしない。ところが、こんにちはの地球環境破壊はそれが現実を感じられるときには、すでに手遅れになっている可能性が高い……。

他方で、現代の情報革命進行下の社会においては、「過剰作為の罪」(最悪観にかられて分別を失い、パニックに襲われ、「過剰防衛」しようとする悪弊)が常態となる。このパニックは人を盲目的行動に陥れ、生活世界の自己破壊という「災害」を起こしかねない。人は、その問題は解決できると確信したとき、行動に立ち上がる。しかし問題がもはや解決不能だと判明すれば、人はパニックに陥るのである。デュピュイはこのような状況にたいし「覚醒した破局論」を唱える。未来の破局を瞬きもせずに見つめるのである。それは宗教的態度に近いと彼はいう。予測ではなく、「献身」がわれわれに許された態度だというのである。地球レベルの問題においては、問題は限りなく複合的であり、検証不能である。これまでの分立的科学的知識のみでは、真の事態は捉えられない。的確な知的判断力、問題を俯瞰的に捉える賢慮、そして見えざる未来に向かって自己の責務を貫こうとする信念体系が、これからの時代の精神的態度となる。

11 教育の問題に立ち戻ろう。「3・11」は教育の世界にもさまざまな課題を突きつけた。教育界はこの巨大な体験をつうじて何を学んだのだろうか、そしてどのような変化が起きたのだろうか。残念ながら私には、この10年の時の流れのなかで、大きな反省と変革がなされたと思うことができない。根本的な価値観が変わるべきであったが、対処的な「防災教育」が付け加わった程度で、学びの意味変更も学校の体質も変わることがなかった。あたかも「制度の防潮堤」を強化して「震災時代」は過ぎ去ったという顔をしているかのようである。

「正常化」の悪弊が目立つ。世界が変異したにもかかわらず、物事をなかつたことにするというのである。状況の変化を学ばないという理不尽の態度が「正常化」である。とりわけ、教育行政は震災の苦しみのさなかで、教師を現場から引き離すという「歴史的愚行」を行った。不感症の極みである。

現代世界が未曾有の危機の前に立たされていることを学び、危機に立ち向かっていく資質と気概を育むことが、明日の世界を生きる子どもたちにとつての最大問題である。私にはこれからの教育は、教科中心主義を切り替え、地球自然と人間の生活世界とのつながりを考え、そこから全体性崩壊に立ち向かう行動力を育てることにすべての力を注がなければならないと思われる。たんなる防災教育ではなく、地球科学、人類史、「未来哲学」、そして人類の危機を正面から考える力を育むことが教育の核心にならなければならない。諸科学の知識を地球レベルで総合し、現実が発生している諸問題の脈絡のなかで学ぶこと、問題を自らの生命と生き方に結びつける反省的思考を学習の軸にすること、全体観と熟慮の精神の形成をこれからの人間教育の核心に据えることが求められるのである。危機を作り上げたのは私たち大人の世代であるが、危機を乗り越える態度と技量を発揮したのは次の世代の人たちであったと振り返ることができる、そのような教育が生まれてほしいと思う。

(宮城教育大学名誉教授)

東日本大震災から学んだこと、伝えたいこと

数見隆生

私にとつての3・11は、宮城教育大学の学校保健を専門とする教員として30数年間勤務し、退職セレモニを3月5日に行ってもらった一週間後のことであつた。長年何とか勤め上げた思いに浸っていたが、関連分野にありながら津波防災のことなど卒業生に何も語ってこなかったことの自責のようなのものが急に浮上した。そう思った思いが、震災数日後からにわかになりに強くなり、被災地の学校視察を毎日のように続けることになった。引き続き東北福祉大学に勤務するようになってからも、学校防災に関する課題は自分のライフワークの一つとして取り組むことになった。ここに述べる短文は、それ以降の情報収集や研究をもとにした、東日本大震災の学校防災に関する教訓と、被災後の子どもの発達支援の問題、そして私の災害と教育に関する「観」の問い直し、の3点に関する教員向けの提言である。

1 子どもの命と学校防災の教訓

「何が命を救い奪ったか」

3・11の津波は東北3県の沿岸部の多くの学校を襲った。しかし校庭に長時間滞在した大川小学

校と子どもを迎えに来た保護者に無原則に引き渡してしまつた学校を除き、多くの学校はからくも学校管理下における人災を免れている。その要因は何だったのか。

◇人的被災をからくも免れた学校の背景にあつたもの

背景にあつたもの

一つは、過去の被災経験から学校が高台に立地されていて免れたケースである。岩手県の場合、沿岸部の学校でも山手が近くにある地形的特徴と過去の経験から多くの学校が高台に建てられていたが、宮城県でも女川や志津川地域の小中学校は、高台に立地して10m以上の津波にも被災を免れている。今回の大震災の教訓として、沿岸部の学校は高台にというのが大きな教訓であろう。

二つは、戸倉小学校の教訓である。志津川湾の沿岸近くに立地する自校の特徴を前提に、事前の避難準備に関する教職員の議論と共通理解が十全に実施されていた。校長は大学の震災専門家に電話し、早い津波は数分で襲来すると聞き、3階校舎の屋上を避難場所に考えていたが職員会議で議論すると、10分余りで山の高台に避難できるのだ

からと、親からの伝承の説を熱心に語る教員がいて、その論が共通理解となつた。当日はその選択行為の判断と行動で全員が助かつたのだつた。校舎は全壊しており、屋上避難をしなければ全員助かつていない。子どもの命を学校の基本に据え、民主的対話と共通理解を原則にした学校運営が子どもの人災を救つたのだつた。

三つは、校舎屋上に流されてきた民家のあつた雄勝小の事例である。津波襲来直前、管理職の一存で体育館避難を始めようとしていたところに、子どもを迎えに来た一保護者から「引き波で湾の底が見えた。津波がやってくるから山さ逃げろ！」との大声があり、その情報で獣道から山手に避難をし、全員助かつた。谷川小学校でも、学区に住む漁師が海を監視していて津波に気づき、「山へ逃げろ！」との情報提供があり、やや高台にある学校にいた子どもと教員が更に高い山に避難し、全員無事であつた。こうした学校と保護者、地域住民の日常の関係性、深い結びつきが、事態を救つたのだつた。坂元町の山下二小でも、防災無線塔が地震で倒れ、機能しない状態になつたことから役場職員が3キロ余りある道のりを自転車で駆け

つけ避難を伝達した。その指示で遠距離避難を躊躇していた教員と子どもが役場まで駆け足をし難を逃れたのだった。いずれの事例も、日常の子どもを軸にした支援者との密な繋がりがだった。

四つは、教職員の機転の利かした情報収集と早期の避難対応が功を奏した事例である。浜市小と相川小では、どちらも停電で情報収集ができなくなる中、一教員が自家用車にいち早く駆けつけ、ラジオやテレビから大津波の情報を入手し、一昼夜を想定した校舎屋上と上層階避難を行い（浜市小）、獣道から山への避難（相川小）を素早く実行し、難を逃れたのだった。こうした機転を効かせられたのも、事前の会議での話し合いが十分なされていたからであった。

五つは、岩手の釜石東中と、その隣り合せの鶴住居小の2校の事例である。海から100メートルほどの立地で海抜もほとんどない両校は、震災直後東中学校舎の3階窓に乗用車が突き刺さる大津波被災が生じたが、両校の児童生徒は全員無事であった。リスクある立地条件と過去の歴史的教訓からの事前の防災対策・震災教育が難を救ったのだった。防災対策としては、校庭避難や点呼というようなことはせず、やや高台にある海の見える中継地点を定め、そこに個々人が結集し、そこで点呼することを両校とも徹底していたのだった。また、防災教育も徹底し、もし20m級の津波が来れば4階建て校舎も飲み込まれることを、4階教室からの実測を行う授業を通して危機を実感するような体験を行っていたのだった。

こうした事例から、人災の免れた学校に共通する教訓は、一つは、事前の教職員による民主的な学校運営とそのことでの共通理解が大事にされていた点であり、もう一つは、学校と保護者や地域住民・支援組織との日常的な連携、たつたといえる。

◇人的被災を被った学校の教訓と

背景にあったもの

大川小学校の事故検証に関わり、また裁判の確定判決の文書などに目を通し、感じた私見について若干触れておく。

大きな被災の要因は、先に示した「リスクを免れた学校」での事前対応や条件が基本的に不備であった点にある。教職員の事前の話し合いや共通理解の不十分さ、避難場所の不確定とそのことによる避難訓練の不実施、保護者との防災上の連絡欠如、地域住民や行政との防災に関する意思疎通の不十分さ、等々の不全状態があったことによるといえる。また、そうした学校の対応の不十分さだけでなく、それを支援する側の教育行政や一般行政（役場の防災担当）の不十分さも存在したように感じる。それは、前述した学校側の防災準備の不備に対する指導監督責任上の問題（教育行政）や被災当日の地域住民避難に関連した学校周辺への防災広報の不十分さ（一般行政）があったと思われる。

さらに、大川小学校に限らない学校防災上の教訓として、地域の防災行政や防災の専門職種の関わった問題があった。それはハザードマップと指定避難場所の問題である。具体事例的に述べると、野蒜小学校体育館で発生した津波被災がある。大川小も野蒜小もハザードマップでは「浸水域外」になっていて体育館が住民の避難場所になっていた。この両校の事例は、裁判にもなり被災の大きさは際立ったが、実は宮城県内で「津波のきた学校」83校中、実に54校（61%）がハザードマップでは「浸水域外」津波はこない」となっていたのである。震災後よく言われた「想定外」意識に繋がったのだ。ハザードマップはあくまでも予測の地図

に過ぎないのに、その作られ方や活用の意図がほとんど伝えられずに情報化され、まさに「安心材料」として機能してしまったのである。つまり、このマップが「津波浸水域外」の安心材料として活用され、そうした学校の多くが体育館を「住民避難場所」に認定してしまったのである。野蒜小は校舎が3階まであり、校舎の方がより安全であったのに、体育館に多くの地域住民が避難し、校舎にいた子どもたちまで体育館に避難させてしまった。「何から逃れる避難なのか」の思考を働かせることなく、「指定」通りの避難を実行したのである。

2 教職員の津波防災に関する 対応力（防災教養）の問題

大川小学校の教職員に限らず、どの学校においても教職員の津波に関する危機意識はそう高くはなかった。そういう学びは教員養成大学では皆無に近かったし、教職に就いた後の教員研修でも極めて不十分だったと想定できるからである。大川小の事故訴訟の確定判決では「学校が安全義務を履行するために必要とされる知識及び経験は、地域住民が有している平均的な知識・経験よりも遙かに高いレベルのものでなければならぬ」と指摘されたが、どういう知識・経験がなぜ必要なのか、どういうときに役立つのか、現職教員はどれだけそのことに納得し、動ける状態になったのだろうか。この点、文科省や行政機関、大学等でもどれだけ実質化したのだろうか。

決して十分とは思わないが、この点についての私の考える基本的事項をここに提起しておきたい。順不同であるが、次のような実質的な理解を教職教養にしてもらいたいと思ふ。

一つは津波に関する教養で、地震が起こるとどうして津波発生のかという理解で

ある。地震には海溝型（海底を震源とする地震）と内陸型があり、海溝型の地震は横揺れが激しく一分以上長く続くという特徴があり、震源地が陸に近く、地球の上層部のプレートで生じるほど激しい津波の可能性がある。内陸型の地震はドーンという縦揺れでそれほど長くないという特徴があり、津波は生じないといった「知」であり、とっさの行動指針となろう。津波は海岸で生じる高波の様なものでなく、海底からの水流の移動で10〜20cmでも足下がすぐわれ倒される。速度は海岸を越え陸に襲来してもバイクほどの速さがあり、歩いて逃げられるようなものではない。

二つは、津波というのは、前述したように地球のプレート変化（ズレ）による海底のアップダウンであり、押し波と引き波が何度か誘発される。一定時間にそれが数回繰り返される（東日本大震災では4回・4波。海底や河川底が見えるのは引き波によってであり、それに気づいた場合は次に必ず押し波（津波）がやってくるという判断が必要である。津波の襲来は、水の壁が押し寄せることであり、その威力とか脅威というものの実質が理解されるべきである。

三つは、ハザードマップの問題は先に指摘したが、津波防災に関する基本的理解として押さえておくべきである。マップの作成は、過去の震災経験の事実とその沿岸部の地形を材料になされるため、想定外は当然起こりうることである。「浸水域」として示された場合には、リスクを避ける予防に役立つが、「浸水域外」と示されたとしても決して「安心材料」にしてはならない。東日本大震災の教訓を踏まえ、マップの意味や留意事項がもつと認識されるべきである。

四つに、早期の情報収集に関してであるが、警報の入手は不可欠であるものの、震災時には停電

となり通信不通となる。携帯等も繋がらなくなることを想定し、どう情報を収集し、通信手段をとるかをあらかじめ教職員全員が意識し、共有しておくべきである。

五つに、教員は学校管理下での防災だけを考えておけばいいのではない。登下校中（保護者の送迎を含む）や不登校日、帰宅後の時間帯にも震災は十分起こり得る。その際を想定した基本的な防災教育は不可欠である。宮城県の学校管理下外で被災死した児童生徒は188名（大川小学校を除く）いたが、その内、高台への避難中に被災した児童生徒が36%で、残りの6割を超える子どもは高台に避難することなく自宅やその周辺で亡くなった。こうした教訓を活かし防災教育に繋げる知識や教養をこそ身に付けたいものである。

3 被災した子どもたちへの

ケアと教育支援の教訓

震災後、東日本の子どもたちの多くは、心身に多くの強いストレスを受けることになった。親を亡くした子ども、仲良くしていた兄弟やかわいがってもらった祖父母、そうした身内が突然いなくなつた悲しみや辛さ、家が亡くなり、親が仕事を失つた子どもたちもいた。避難所生活・仮設住宅となり、生活が苦しくなつた家庭、家での学習環境が無くなり、ストレスで精神不安になるなど、様々な課題が多くの児童生徒の身に降りかかることになった。

震災後しばらくの間、教員もそうした子どもたちの状況にどう対応するか迷っている状況が感じられた。多くの被災校を訪問し、様々な取材をさせてもらったが、防災上の課題だけでなく、心身のストレスを抱えた子どもにどう対応すればいいかの話題にもなった。その際、管理職からは、「子ども

たちの精神的な不安定感は強く、トラウマを抱えている子どももいるので、精神科医や臨床心理士からできるだけ震災のことを思い出させないようにとのアドバイスがあり、そうしている」旨の話聞くことが多かった。ただ中には、それでは学校は子どもらに何の心の支援をしなくてもいいのかと躊躇している管理職もいて、「先生はどう思いますか」と聞かれることもあった。その際は、「そうですね、深刻な子どもには刺激にならないような配慮は必要でしょうね」と言いながらも、「ただ、何とか学校に來れている子どもたちには、心の内をしっかりと受け止め、辛さに共感し、乗り越えていける発達支援の活動も必要だと思いますが……」というような話をしたのだ。

10年たった今も、まだ心のストレスを抱え引きずっている子どもいるだろうが、私は多くの学校や教育の関係機関が、このような震災後の子どもに心身に示す事態に対応する任務や仕事として、何をすべきだったかと考えた時に、決して十分だったとは思えないでいる。すべての精神科医や臨床心理士の対応ではなかったと思うが、多くの学校や教師が「震災に触れるな、そっとしておけ」と言われるまま何もせず、1、2年もすると学校の体制は震災前の「学力主義的」教科中心の雰囲気にもどすことをめざし、それを「復興」と捉えて動いてきたように思えるのである。

もちろん、強い心身のストレス（心の傷・PTSDや心理的不安・動揺）を抱えた子どもたちもいたのであり、医療的ケアや心理的ケアという処方方も重要だったと思うが、ケアの体制と協同しながらも教育的サポート（発達の支援）の活動こそが学校としては不可欠だったと考えるのである。このような事態に陥ったときこそ、関連職種の連携が必要なのだということも教訓化すべきである

う。

私の震災後に得た情報の中に、子どもたちの心身の実態と置かれている生活背景を考慮して、精一杯発達支援の実践をした学校や教師たちもいた。例えば、大きな被災のあった野蒜小学校や鳴瀬末来中学校である。簡単な事例紹介にとどめざるを得ないが、両校共に被災後避難した仮の校舎で、多大な苦難を背負った子どもと向き合う活動を展開した。野蒜小ではとにかく子どもたちが学校で仲間と教師で楽しめる活動（レインボータイム）を考え、人間としての子どもを回復できる遊びや活動を中心に3年間取り組んだのだった。もちろんカウンセラーとの提携で心のケアをも大事にした。子どもの発達支援を軸にした活動であった。鳴瀬末来中は、震災時は鳴瀬二中で、1年余りで一中との統廃合になった学校である。そうした震災後のどさくさの中でも、地域復興を目指す保護者の支援を引き出しながら、生徒たちの未来への決意と団結を示す祭典（運動会）を企画・実行する取り組みを行った。その中心を担った教師・制野俊弘はその後の取り組みも含め、実践書『命と向き合う教室』ポプラ社）にまとめているが、こうした大変な状況の中で、学校のなすべき、教師の果たすべき実践を追究している。例えば、体育教師としての授業では、御神楽という鎮魂の民舞教材に取り組み、皆で力を合わせその文化獲得の過程で、意識疎通や辛さの共有体験、関係性の深化をはかりながら、他方で7時間の「命の授業（自分の震災体験と今の生活や思い、辛さを綴らせ、報告・批評し合う）」に取り組んだのだった。そうした発達支援を意図する授業が可能だったのは、文化や表現の追求学習での関係性が育っていたからだ。中3の生徒が「命の授業」で書いた作文（運動会の最後に皆で飛ばした風船をなかなか

飛ばせなかったことの心情、母のことを忘れてしまえそうだから）に、「母は死んでしまったけれど、まだ（私の心に）生きています。その気持ち私が私にとって前に進む理由になります」と書かれていて、仲間からの共感を得た。教師制野もこの作文から、悲しみを語ることが、過去に止まらず希望の光を見いだすのではないかと支援の声をかけている。こうした苦難の状況下での、発達支援こそが当時の教育に値する営みだったのでないか。

4 東日本大震災から

災害と教育の「観」を見直す

私は東日本大震災後のメディアの報道論調やその中に見られた首長クラスの発言から、40年以上も前の大学生時代に仲間と学びあった『災害論』（佐藤武夫他・勁草書房・1967年）を思い出した。当時（1960〜70年代）は、公害問題の広がる高度経済成長の負の側面が大きな議論になっていた。原発の安全神話の風潮に対する批判や産学協同に対する研究者への批判も盛んにされる時代であった。明らかな企業発の災害（水俣病など）を「公害」と称する一般的状況の中、自然が関与した災害を「天災」と称することにも批判が出されていた。この『災害論』は、自然現象は素因ではあるが、被害や人災が生じるには「必須要因」があり、被害が大きい場合は「拡大要因」が絡んでいるからだとの認識で、当時の災害を具体的に分析し、（社会的・政策的）課題を提起した書であった。

東日本大震災の直後、当時の東京都知事が「天罰・天災」論をぶって批判され、石巻市長も大川小事故と絡んで「宿命」発言をして物議を醸した。天災論・宿命論批判は当然だが、私が気になるのは今も新聞等のメディアや教科書等でも使われている

る「自然災害」という表現である。地震で生じる津波の自然現象を阻止することは不可能だが、津波が災害（こりわけ人災）を発生させるかどうかは、「必須要因」「拡大要因」対策を事前にどれだけ学校や行政が考慮し、事前の処置を講じていたかによるのである。その自然災害観が問われ、深められなければ災害は必ず繰り返されるであろう。地球温暖化が災害に繋がる人為的問題としてようやく初歩認知されつつあるが、災害観がもっと根本的議論に付されるべきだろう。

私は災害論（観）の問題と同時に、もう一つ「教育観」の問題が国民レベルで論議され改善されない限り、教育に関わる子ども命の問題は対策的課題で済まされてしまうのではないかと危惧している。災害による命の問題、だけではいい。昨今生じているいじめによる自死の問題は、今日の学校きづらさを背負った子ども命の問題は、今日の学校が、人間として生まれてきた子ども命や発達を基本に据えた場になっているかが問われているからである。大川小学校の事故検証と関わって感じたことであるが、膨大な年間教育計画書で、子ども命に関わる防災や安全・危機管理の内容は、最後の末章の付け足し的記述になっていた。たぶん多くの学校もそうなのではないか。また、学校が「地域に根ざす学校」になっていないとも感じた。10年前までに勤務した教員への調査で、避難が想定された近隣の山に登ったことがあるとした者はごく一部であった。車で来て車で帰宅するだけの学校になっている。教育が教科書中心の学習となり、学力テスト主義の痩せ細った教育の場になっていないか。こうした学校観・教育観が改善されない限り、命のリスクは軽減されないのではないだろうか。

（センター代表運営委員・宮城教育大学名誉教授）

目の前の子どもたちからスタート

山口 正富

1 はじめに

3月11日を迎える度に、午後2時46分に防災サイレンが響く度に、大きな悲しみが込み上げてくる。それは、震災から10年が経過した今年も同じである。

震災直後、何が起きたのかを十分に総括できないまま、学校は始まった。その頃は、余計な出張や提出文書がなくなり、ただひたすらに子どもに寄り添い、ただひたすらに被災者の声に耳を傾けることができた。大きな悲しみを引きずりながらも、仲間と「教育の原点」について語り合い、もしかしたら、この大きな悲しみを乗り越えた後に、学校現場が「真に学ぶことの楽しさを追求できる場所」に変わるのでないかと期待していた。

しかし、実際はそれとは逆で、元に戻った結果が「多忙化と学力競争」であった。震災直後、あれだけ「子どもの心のケアを」「子どもの安心・安全を」と叫んでいた教育行政は、一斉に「学力向上」を全面に打ち出してきた。

2 目の前の子どもから

最近、「〇〇スタンダード」という言葉を

よく見たり聞いたりする。言葉の一つ一つを

読むと、そんなに悪い気はしないが、「これが目標です。さあ、やりなさい」と号令を掛けられると、画一的な授業・指導を強制させられている感じになり、個人的には素直に受け入れることができないし、これで子どもたちが心豊かに育つとは思えない。新学習指導要領も同様で、「学び方」までも例示されると、「そうするべき」と考える人は、そこから抜け出すことができなくなり、画一的な指導や指示を行うことになるであろう。つまり、教師の意識が子どもから離れ、別なことの条件から始められてしまうのである。子ども不在の学習指導や学級づくりの先にあるものは、けっして明るく楽しい風景ではないはずである。

東日本大震災を身近で体験した者として考えていることは、子どもの命を守ることに、そのための学校の創造である。全ては、目の前の子どもからスタートすることである。

3 二俣小と大川小の統合

私は、昨年度まで二俣小学校に勤務していた。二俣小と大川小の統合時にも、関係職員として深く関わってきた。二俣小と大

川小が統合したのは2018年4月で、現在は旧大川小学区も二俣小学区となり、(新)二俣小学校として教育活動を展開している。二俣小と大川小は、同一敷地内に校舎があったことから、統合する前から、交流学習や合同運動会などの取り組みを通して、子どもたち・教職員・保護者(地域)の交流は行われてきていた。このような流れもあり、私は、スムーズな統合だったと感じている。一方で、子どもたちをこれまで以上に深く見つめ直すこと・保護者(地域)の願いや思いに耳を傾けること、これらが私の課題とするところとなり、物事を深く見つめ直す転機となった。授業実践スタイルに大きな変化はなかったが、子ども一人ひとりと深く関わろうとする気持ちは、これまで以上に強くなったように感じている。

4 コロナ禍から10年後を見据えて

現在、コロナウイルス感染症という、新たな課題に直面している。昨年3月から5月にかけて、日常では考えられない程長い臨時休校も経験した。このような中で、新年度9月開始案も出されたが、社会のシステムを全面的に見直さなければ実現できないことから、



震災後、飯野川一小に間借りした大川小

すっかり無くなった。6月から学校が本格的に始まり、「コロナ禍」を理由に、学力テスト・スポーツテスト等の実施が見送られ、各種出張も大幅に削減された。それでも、学校として困ることは何一つなかった。しかし、この「コロナ禍」においても、早く元に戻そうと

する力が大きく働き始めている。震災後10年で、学校はほとんど変わらなかつた。ならば、コロナ禍10年後は……と考える。震災後10年目は、コロナ禍10年後の学校を見据えて戦うスタートの年だと考えている。

(桃生小)

皆で語り、一緒に進めば、心が軽くなる

阿部広力

世間やマスコミはこぞって10年で線を引こうとしている。しかし、被災地に住む者も、そこから離れていった者にも、10年という線はどこにもない。ただ今日と明日の暗闇があるだけだ。そつと寄り添い続けるしかないのである。

濱辺の山下第二小学校で地震に遭遇し、子どもたちを必死で引率したあの日。迫り来るどす黒い津波に被われた故郷。悪い夢だったのではないかと、今でも時折思う。

しかし、部屋を見渡せば取っ手の壊れたマグカップと壁の亀裂が、そして話をすれば、PTSDで出辛い声が、私を現実と呼び戻す。あれから10年。浜辺に立つと、あの校舎は跡形もなく、雑草が生い茂って寒風に揺れている。確かに内陸部に学校は再建されたが、多くの子はこの地を去った。あの喪失感の暗闇から全ての人が這い出せる訳ではない。寄せては返す津波の様に、小舟のよ

うな心は儚く揺れている。そんな自分と子どもたちの心のトモゾナとして被災地での教育実践を繰り返してきたのである。

被災1年目。「今だから学べることがある。今だから教えることがある」と、体験を作文や演劇に表現し発表。流された太鼓を「山一復興太鼓」として復活させた。

2〜8年目。校内研究を防災・復興教育に。「ふるさと防災探検隊」と称して、被災地をめぐり、親にアンケートや聞き取りをして、防災マップ作り。命がけで住民を守ろうとして亡くなられた方々がいた事実を学び「命の呼びかけ」を発表。また、山元復興防災カルタを製作し、全校に配る。

この活動の中で、津波と向き合い受け入れ、物語として吐き出すことが大切だと考えてきた。途切れていた物語を自然な状態で引き出し、クラスで共有する。つまり「皆で語り、

一緒に進めば、心が軽くなる」実践を試行錯誤してきたのである。それはポスト・トラウマティック・グロース（心的外傷後成長）を促す一歩を育ててきた。

宮沢賢治の『春と修羅』の詩に「泣きながら体に刻んでいく勉強が（中略）これからの新しい学問のはじまりなんだ」とある。その「新しい学問」こそ、被災地に生きる者として震災体験に向き合う学びなのではないだろうか。

震災前は、子どもたちは学校に来て当然と思っていたが、あの日以来、命の儂さを思い知らされ、家庭の大変さと子どもたちを取り巻く苦しみを知り「よく来たね」という思いで迎えるようになった。そして、教育実践も、今まで以上に子ども一人ひとりの深い苦悩から始まるものに変わってきたように思う。

人の心は、精密なタワーのようなもの、一度崩れたバランスは難しい。しかし、どつこい人は生きて行く。全てを抱いたままで。

そんな子どもたちの今後の新たに踏み出す一歩をこれからも温かく見守っていきたい。

(岩沼小)



山一復興太鼓に挑む子どもたち

見えにくくなった困難さのなかで

菊池 英行

女川原発再稼働の動き、コロナ禍での様々な問題などから、東日本大震災翌年の番組を思い出します。

2012年1月2日のBS放送で「G・マコーマック」と「J・ダワー」という日本研究者による、「震災後日本と世界への眼」と題する対談を聞く機会がありました。その中で特に印象に残っていることがあります。

「今回の震災によって、日本を変える新たな空間『スペース（窓）』が生じた。『チャンスの窓』、未来を考える窓。開かれた空間を人々のエネルギーで満たすことが可能になった。困難から立ち上がろうとする人々の力に対して世界中の共感する窓が開かれ、人類として共通の問題を解決しようとする摩擦が消えた。また、原発政策の見直しを求め大きな動きも起きている。同じようなことは阪神淡路大震災でもあった。人命と安全を優先させる動き。これからのライフスタイルを見直そうとする考え方。しかしその窓は、支配層、既得権益集団が再び支配権を行使するようになり1年足らずで閉じてしまった」「私たちが目撃しているのは、世界の危機、特に資本主義社会の危機です。

民主主義の限界と支配してきたエリートたちの傲慢さです」という部分です。

あのととき多くの人々が、震災と原発事故から国のあり方、政治のあり方、生活のあり方を考える機会としなければ、犠牲になられた多くの方々には報いることにはならないうちと思うにいたりました。そして、大きな歴史の中に聞いたスペース、「チャンスの窓」「未来を考える窓」を活かそうとして、さまざまな試みが行われました。しかし10年が経ち、この窓は閉じかけていないでしょうか？

ドイツなどは、原発と決別し再生エネルギーに舵を切りました。事故を起こした当事国の日本は、福島の実情を忘れたかのようになり再び安全神話をふりまき原発を再稼働させる動きを強めています。まったく教訓を活かそうしていません。

また、コロナは医療水準が極めて高いとされていた日本の医療体制が実は極めて貧弱であることを露呈させ、私たちに現実をあまり出してくれました。

わが国はここ数十年、「医療費の増加が国を滅ぼす」という「医療費亡国論」をふりまき、「効率優先」「官から民へ」を優先させ、

社会保障を削減し、弱者に「自己責任」を強いる新自由主義的な政策を推し進めてきました。

結果、日本の感染症の病床数は約8分の1に激減し、保健所の数は半減しました。医師数を押さえ込み医療機関を経営者に追い込み、感染症対策の要となる保健所を減らしてきた日本の社会保障が、国民の命を危うくしていることが明らかになりました。社会保障軽視のツケがコロナ禍で一気に吹き出しました。

今年で震災から10年目となりました。私は震災直後から被災地を案内してきました。当初は変わり果てた故郷の惨状を語っていましたが、復興が進むにつれ被災者の見えにくくなった困難さを伝えることに重きをおくことになりました。

最近の報道から、「被災3県、関連死の申請今なお」（2021・2・8 河北新報）「宮城の小中学校、不登校が4年連続全国ワースト」（2020・11・23 河北新報）など、被災地（者）の深刻さはますます深化していると感じています。

2月13日夜半、東日本大震災を引き起こした地震の余震とみられる地震が発生しました。地震は、あの日を思い出させるほどの強い揺れでした。私たちに「忘れてはいけない」と知らせるように思えてなりません。



（元高校教員）

コロナ禍の下で、 震災時の教育実践を生かす授業を創ろう！

徳水博志

3・11から10年が経過しました。果たして学校は震災から何を学んだのでしょうか。学んだとすれば学校教育の何が変わったのでしょうか。あるいは学んでいないとすれば、それはなぜでしょうか。その検証が必要です。

結論から述べると、防災教育を除いて学校教育の大部分は変わっていないと言わざるをえません。その原因は学校を変えたくないという何者かの強大な力が働いたからであると私は捉えています。しかしもう一方で「学力向上」に抗って、一時的ではありますが、学校教育を変えた教育実践が生まれたことも事実です。

まずは震災時の被災校の対応を検証することから始めます。

私たち被災校の教師は、地域の壊滅とともに校舎、教材、教科書など教育環境の一切を失った結果、廃墟の中にただ茫然とたたずむしかありませんでした。震災前の教育課程が何ひとつ実施できない現実が目の前に出現したからです。その中で聞こえてきた声は、「学校の正常化」という校長たちの声でした。この掛け声とともに、子どもの「日常を取り戻す」という動きは、行政の後押しもあって県内の被災校に広がっていきましました。

この動きは、子どもを安心安全な環境に戻したいという良心的な教育的配慮から行われた対応だったとは思いますが、結果としてこの動きが、その後のトップダウンの「学力向上」路線の呼び水となっていきました。それはなぜでしょうか。校長や教育行政による「学校正常化」や「日常を取り戻す」という行動には、もう一つの別な動機が働いていたからではないかと私は考えています。

その動機とは、学校を正常化して、秩序を回復し、安心したかったという無意識の動機です。つまり安心感を得たかったのは、校長や教育行政自身ではなかったのかということです。さらには教育行政の背後に存在する統治者としての支配層（資本）ではなかったのかということですね。ナオミ・クラインが、その著書『ショック・ドクトリン』（岩波書店、2011年）で述べていますが、統治者が一番恐れることは、災害時の民衆の暴動と社会変革の動きです。災害を契機に民衆の暴動や社会運動によって、経済的既得権益と政治的支配体制を奪われることを恐れます。したがって震災時において校長や教育行政が「学校正常化」を求めて行動した背景には、支配装置の一つである学校を一日も早く震災前のシステムに戻して、秩序を回復して、支配体制をさらに強固なものにしたいという支配層の意識が反映したものであったと私は捉えています。（*この迅速な学校秩序の回復を土台として、村井知事は「創造的復興」というスローガンの下で巨大防潮堤等のハード事業を興し、惨事便乗主義の資本が暴利をむさばる復興事業をトップダウンで遂行していった。だから学校を変えたくはなかったし、震災前にもましてグローバル人材育成教育を強化するという反動的な教育政策を採用するに至ったと私は考えています。

その反動的な教育政策とは、一つ目にトップダウンで通常の人事異動を強行したこと。もう一つは指導主事訪問を被災校にも早々と復活させて、学習指導要領体制下の学校に逆戻りさせたことでした。そして、復興のためには「学力向上」が必要だと強調し、旧秩序の学力競争の世界に子どもを連れ戻し、資本のためのグローバル人材育成教育をさらに強

化するに至ったこと。これが「学校正常化」の真のねらいであったと私は考えています。

その結果、学校では震災（特に大川小事故）は、なかったことにされていきました。震災で心の傷を負った被災児が不登校になっても、学力競争に適応できない規格外の子と見なされました。そして、別室でカウンセリングを受けさせて、また学力競争に復帰させるという適応主義的なケアが行われてきました。しかし、親や家族を亡くした被災児にとつては、学校システムだけを震災前に戻しても、決して元の世界には戻れないのです。なぜなら震災を境に世界が違って見えているからです。あれから時間が止まってしまい、自分独りが取り残され、周りとは隔絶された世界に立ちつくしている状態だからです。

現在のコロナ禍の下でも、残念ながら震災時と同じような動きが、全国の学校で繰り返されているようです。圧倒的多数の学校と教師たちは、教育課程の時数確保に血眼になって、「学校正常化」の片棒を担いでいます。学習指導要領が目指す教育の枠の中に現実を無理やり押し込むことに躍起になっていくようです。相も変わらず教師の思考力は、資本の要求と学習指導要領に縛られているのではないのでしょうか。教師の良心と批判的思考力が骨抜きにされているのではないのでしょうか。

現在のコロナ禍において、学校と教師に何ができるのかを述べてみます。問題解決の方法は非常に単純明快であります。震災後に私たち宮城の教師たちが行ったように、目の前の子どもに寄り添って、その心の叫びを聞き取り、子どもの発達課題と学びの要求から教育課程を編成し、本物の授業を創ることです。

東京の教師Aさんから最近聞いた話です。「コロナで人がたくさん死んでいるのに、こんなこと（教科書の授業）をしていていいの！」と、子どもから悲痛な批判を受けたそうです。子どもだってコロナに怯えて暮らしています。その内面は不安でいっぱいでしょう。さらに同時代の人がバタバタと亡くなる現実を見て、他人事ではいられなくなったのでしょうか。だからこそ子どもの命を預かる教師は、学習指導要領と教科書教材に縛られた授業から脱却し、発想を転換して、子どもの不安や恐怖心を取り除くために、「コロナの授業」をつくるべきだと考えます。今だからこそ子どもの命と幸せ第一優先の学校と授業を創るべきなのです。目の

前の子どもの学びの要求から教育課程を編成するとはこういう意味です。ここから先は、現職教師のみなさんへの提案として聞いてください。

一つ目は、コロナについての科学的な知識を学ばせ、「正しく恐れる」ことを学ばせる授業をつくる。10年前のことですが、津波を体験した男児が、大雨のたびに恐怖に震える姿を教室の中で目撃しました。大雨と津波の記憶がオーバーラップするらしいのです。そこで急遽、津波と大雨を比較する授業を導入しました。プレート境界で津波が起こる仕組みを説明して、今回の大津波は数百年ごとにかかる自然現象の一つであり、天罰ではないこと。さらに梅雨前線によって大雨が起こる仕組みを図鑑や映像などで説明しました。その結果、その子は大雨の時に怯える姿を見せなくなりしました。科学的知識を学ぶことで、「正しく恐れる」ことを学んだのだと思います。

二つ目の提案です。コロナの最前線で働いている医療関係者の仕事を教材化し、命の授業を創る。患者の命を守るために感染の恐怖を抱えながらも、人類の直面した課題解決のために全力を尽くして働いている姿は、子どもにとって自己形成のモデルになります。子どもがその事実を学ぶならば、感染者や医療関係者への差別意識は、道徳の授業など行わずとも生じなくなるでしょう。そして、学ぶことは事実を知って真実を探ることであり、人類の課題解決のために連帯することであり、さらには人類全体の幸



震災後、徳水夫妻で運営している雄勝花物語ローズファクトリーガーデン

せを求めることであると思います。

このように「コロナの授業」を入り口にして、子どもが内面に抱える恐怖心や不安を学びの対象にし、人間認識と世界認識を深め、人間全体の幸せを考え、その実現を求めようとするときに、真の学力を身に付けることができると思います。

以上のことは、私が実践した「復興教育」の経験から述べたものです。私が行った復興教育の実践は、①子どもが内面に抱える負の感情（震災による悲しみ、苦しみ、不安、恐怖、怒り、苛立ち……）を解決するために、自分自身の内面を学びの対象にして、感情を言葉や絵画で表現して対象化し、意味づける学びでした。②地域復興に参加したいという子どもの欲求を叶えるための学びでした。雄勝地域の復興に立ち上がった大人に出会わせて、その前向きな力に触れさせ、子どもたちに自己形成のモデルにもらうことを目指しました。さらに地域復興の方法論を学ばせ、将来的に地域を復興するための《社会参加の学力》を獲得させることをねらいとしました。この学力観に立つてこそ子どもたちは、学力形成と地域復興を結び付けて、学ぶ意味を見出すことができると考えたのでした。

この震災後の教育実践の経験知をぜひ継承していただき、子どもの幸せのために生かしてほしいと願っています。

三つ目の提案です。それは地域を教材化して、子どもたちに学んでもらう授業づくりです。現職教師のみなさんは、目の前の授業づくりに一杯で、学校教育の出口まで考える余裕はないと思います。しかし出口まで考えて目の前の授業を創らないことには、子どもたちに未来を切り開く学力を育てることは困難だと考えます。

子どもたちは学校教育を終えると、グローバル経済競争社会で労働者として働きます。その市場では低賃金と過重労働という資本の要求に従わざるを得ません。どんなに矛盾を感じても、行き先不透明な社会では未来の展望を描けません。正社員か非正規社員かを問わず、政治的には現状維持を選択せざるを得ないでしょう。それが若者の自民党支持の背景だろうと思われまます。しかしながら、若者がこの現状を打破するためには、現在のグローバル経済競争社会を相対化し、それに代わるもう一つの社会のイメージとその実現に至る見通しを持つ学力が必要です。若

者にこのような学力を育てることが、学校教育で果たして可能でしょうか。何も「資本論」を学ばせると言っているわけではありません。子どもたちに、お金優先の経済的競争社会を相対化する視点（学力）を持たせるだけで十分だと私は考えています。そのためには多様な価値観に触れさせることが必要です。

実は、地域にはグローバル企業とは違った多様な価値の実現を目指していたり、持続可能な地域づくりに取り組んだりする団体や個人が存在します。農業法人や商店街の団体、地域貢献を経営方針に掲げる中小企業、荒れた山の林業復活に取り組み自然保護団体、シングルマザー・貧困・子ども支援を行うNPO団体、芸術家などです。それらの担い手はグローバル競争とは一線を画して、お金に換算できない価値の実現を追求している人が多く、大変魅力的です。地域にはこんな素敵な大人がいたのか！ お金や競争だけが人生ではない！ という出会いを子どもたちは体験するはずですよ。

このような出会いと多様な価値観に子ども時代に触れておくことが、実はグローバル経済競争社会を相対化する視点（学力）を子どもたちに与えてくれるのです。この相対化の視点（学力）が、いつかは子どもが未来を切り開く力につながっていきます。現職教師のみなさんが地域教材を取り入れる意義がここにあると考えます。ぜひ取り組んでほしいと願っています。

余談ですが、私が共同代表を務める一般社団法人雄勝花物語も「ソーシャルビジネス」を目指す団体です。ハーバード大学ビジネススクール（大学院修士課程）と4年間交流しながら、共にポスト資本主義を探っています。

〈参考文献〉

宮教組編『東日本大震災 教職員が語る子ども・いのち・未来』

明石書店、2012年

制野俊弘著『命と向き合う教室』ポプラ社、2016年

徳水博志著『震災と向き合う子どもたち』

新日本出版社、2018年

（元雄勝小）

「はしりもの・かわりだね」のすすめ

加藤 幸男

気象庁は「生物季節観測」のほとんどを廃止することと、非常に残念なことと思います。しかし、子どもたちには身近な自然に触れる機会を保障し、季節の変化を感じさせながら自然を観る目を育てていくための活動です。

「はしりもの・かわりだね」とは

「自然を教室に持ち込む授業」、「季節を知る勉強」。

クラスの子どもたちが、登校や下校時に、家から学校までの間で見つけた野の花、野の虫、自然のことで探してきて教室に持ち込む活動です。

◆「はしりもの」とは

…季節の先駆けの植物・動物

◆「かわりだね」とは

…その種で変わった形態のもの

同じような活動に「自然発見」という活動もありますが、見つけた自然を発表し合うということだけではなく、季節の先駆けの動植物や変種を目ざとく見つけるという子どもたちの行動を重視しているのが「はしりもの・かわりだね」の活動です。

子どもへの呼びかけ

「先生は、野原や道ばたに咲いている花を見るのが好きです。見つけたら学校に持ってきて、先生やみんなに見せてね」「みんなの家の周りに、どんな花が咲いていますか。見つけたら先生に見せてね」「ツクシはもう出ているかな」

「はしりものとは、まだ草なんか全然生えていない1月頃に、例えばフキノトウが出ていたら、それは他のものよりも先に走ってやって来たから「はしりもの」です」

「かわりだねとは、四葉のクローバーとか、花が2つくっついているタンポポとか、ちよつと変わっているものが「かわりだね」です」

子どもたちが野の花や虫を持ってきたら

教室で、友達や先生の前で発表する時間を設ける。（「朝の会」のプログラムに入れる）発表は短い時間で簡単に。

○とったところを発表する。どこでとったか。その地名。どんな場所か。道ばたか、畑か、畑のふちか、山地か。

○そのものの名前を発表する。植物

でも昆虫でも、名前を覚えて言えば、親しみがわき、自然と仲良しになる。名前がわからないときは、お母さん、お父さんなど家の人に聞く。先生と一緒に図鑑で調べる。手軽に図鑑を使えるようにさせる。

発表が終わったら

○野の花は、根っこごととってきたものは、プランターか鉢に植えて育てる。

○切ってきた花は、花びんにさして、花を観察する。種ができていたらまいてみる。

○虫や動物は、飼うのが難しいものは、みんなに紹介したら放してやる。飼えるものは飼育ケースや虫かごなどで、数日飼っておく。たまごはかえす。

○「はしりもの」や「かわりだね」のものは、教室にはつてある学区図や住宅地図に採ったところを書き込む。

「はしりもの・かわりだね」の学習がうまくいくために

いくために

○先生が、子どもの持ってきたものや、子どもの話を真剣に、感激を

持つて聞く。

初めは子どもたちが騒いでいて聞いていなくても先生がしつかり聞けばいいのです。植物に詳しい人や山野草に詳しい人で失敗することが多いのは、自分が野の花のことを知っているので、子どもの持つてきた草や虫のよさを感じる取ることができないということによるようです。

○学級通信に、「はしりもの・かわりだね」を載せる。

先生がびっくりしたことや、子どもが感激したことを載せる。発表された動植物の写真や発表した子どもの顔も一緒に撮って、それを通信に載せる。

「はしりもの」「かわりだね」は大きく詳しく取り扱う。

「科」をつけて書く。キク科のタンポポ、マメ科のクラスノエンドウ。「科」があるといかにも勉強しているように感じる。そのもの特徴をとらえるようになる。

○学区内や校地内を子どもと一緒に散歩する。

生えている植物（野の花）や虫を探して歩く。クラスのみんなで、名前を確かめる。先生は図鑑を持つて歩く。先生が野の草や虫をとって説明をする。どんな所に行けば、その花がとれるか知る。

○図鑑をたくさん用意する。

同じ種類のもの、違う種類のものなど、教室にたくさん用意する。子どもがいつでも自由に使えるようにしておく。先生もいつもその図鑑を開いて見るようにする。

分らない花の名前を図鑑で調べ習慣をつける。

○博士が出てきたら、その子に調べるのを任せるのもよい。

○野の花の栽培をする。
野の花の種をまいて育てる。野の花の水栽培をする。

根（地下茎）を取ってきて、水の中に入れておく。

発泡スチロールなどの水槽を用意する。水中植物を入れて育てる。

プランクトンも増える。魚や水中動物も飼って置く。

気長に続けよう

○最初からうまくはいかない。気長に続けて行くことが大切。

○全員にさせようとはしない。数人のスペシャリストが生まれると次第に広がっていく。

○寒くなったら、対象を鳥や星などに広げるのもよい。

（東北福祉大学）

〇〇小 はしりもの・かわりだね 通信

はしりもの

2015. 4. 10 No. 2

はる はな 春の花 満開！

4月9日(木)

見つけた人！

サクラの花 2-3 石川 〇〇 さん
はしりもの 2-3 生田 〇〇 さん
(校庭で見つけました。)
加録：日曜日はお花見日かもね。

写真にも見つけて持ってきてくれました。
2-1 青木〇〇 さん、伊勢〇〇 さん、渡邊〇〇 さん
2-3 藤原〇〇 さん (校庭で見つけました。)

2-1 千葉〇〇 さん } シバザクラ、ウメの花
2-2 白井〇〇 さん } その他いろいろ (選ばたて。)
2-1 渡邊〇〇 さん } グリ
2-2 橋本〇〇 さん } 家の近くの草ばらで。)

4月10日(金)

見つけた人！

スミシ 2-1 青木 〇〇 さん
はしりもの 2-2 千葉 〇〇 さん
(選ばたてで見つけた。)
加録：スミシは種類がいっぱいあります。

2-3 石川〇〇 さん ...名前が分からないピンクの花びら (校庭で見つけた。)

みちかの はな み
身近な野の花を見つけてみよう！

研究センターのブログ mkbkc's diary では、千葉建夫さんが毎月2回「季節のたより」と題して、その時々季節の草花について紹介してくれています。

「はしりもの・かわりだね」に取り組むうえでも、とても参考になる内容です。今まで気づかず見過ごしていた身近な世界が、より豊かになると思います。ぜひ、お読みください。

<https://mkbkc.hatenablog.com/>



私が生まれ育った岩手の沢内村（現：湯田町と合併して西和賀町）は、岩手県の南西部に位置し、四方を奥羽山脈に囲まれた高原性の盆地です。東西10キロ、南北28キロの広がりを持ち、山林原野が8割を占め、その中央を南流する和賀川を挟んで高地が拓け20ほどの集落が点在しています。気候は冷涼多雨であり、村の歴史は豪雪と凶作・貧困とのたたかきであり、「沢内甚句」は、年貢を納められず村一番の美人であった「お米（よね）」に身代わりになってもらったことに由来すると言われています。

そのような貧困にあえぐ村で1957年村長となった深沢辰雄は1960年に全国に先駆けて老人医療費・乳幼児医療費の無料化を実施し翌年には乳児死亡率ゼロを達成し保健・医療行政で先進的な取り組みをしている自治体としても知られていました。そんな沢内村で私は中学まで過ごしました。

細長い村には5つの小学校があり、子どもたちが歩いて通学できるよう配置されています。しかし、小学4年の頃に新町小学校と太田小学校が統合され、校舎も新築されスクー

ルバスも導入されました。統合を切っかけに新婚の男先生と女先生が夫婦で着任され、学校は華やいだ雰囲気になりました。私が、4年生のとき、男先

わたしの出会った先生 31

思い出の男先生、女先生

内記 英明



生（本田市郎さん）が、私の担任になりました。市郎先生は、若く、優しい先生でよく私たちを楽しませてくれる先生でした。授業で裏山に出かけ、取ったキノコなどで味噌汁を作り各自が持ってきたおにぎりでお昼ご飯を食べたりといった行事もありました。だからと言って学習指導がいい加減だったわけでもなく、よく理解できていない子どもたちを放課後に残して理解できるよう熱心に教えてくれる先生でもありました。算数の苦手な私も教えて

郎先生よりもトシエ先生のファンになっていました。放課後はクラブ活動もあり市郎先生はポートボールクラブの顧問で楽しく指導してくれるのでした。

いろいろな思い出の中で、今もよく記憶に残っているのは、市郎先生が以前勤めた学校での教え子のお母さんからきた手紙を読んできたことです。何がきっかけでそうだったのかは忘れてしまいましたが、その手紙は「歌手をめざして上京した息子（健太郎）が有名な先生のもとでレコードを出すことができ、歌手デビューできた」ことを市郎先生に報告しつつ感謝するものでした。そのときは誰のことか全く分かりませんでした。

しかし、その1年後くらいに「星影のワルツ」が大ヒットとなり、その人が千昌夫さんのことだと分かったのです。そんな経緯があり、市郎先生はよく私たちの前で誇らしく「星影のワルツ」を歌っているのです。

このように記憶に残る楽しい小学校の中高学年を過ごせたのは本田ご夫妻の多大なおかげと感謝しています。

蛇足になりますが、一般的には夫婦が同じ学校職場にならないように人事の上で配慮したりすることがありますが、私の経験からすると夫婦が同じ学校で働くことが決して悪いことのように思いません。

（元高校教員）



おすすめ映画

小林みゆき

「歴史の記憶」を問いかける映画

〈群衆〉ドキュメンタリー3部作 『アウステルリッツ』

セルゲイ・ロズニツァ〈群衆〉は、ドキュメンタリー3部作である。『国葬』はスターリンの死を悲しむ人々の、『粛清裁判』はスターリンによる国家反逆罪の捏造裁判の古い映像を編集している。そして、『アウステルリッツ』は、元強制収容所を訪れる現代のダークツーリズムの姿を映す。



3部作をすべて見たが、最も刺激的だった『アウステルリッツ』を紹介する。

徹頭徹尾、暗さは微塵もない。ソフトクリームを頬張る子ども手をつなぐカッパル。赤ん坊をあやし、子どもを叱る親。一見明るい日差しの下、「テーマパーク」を楽しむ人々の群れだ。

カメラはたくさんの観光客がしきりに写真撮影する姿を映す。記録は一瞬、シャッターを押すだけでいい。彼らは忘れまいと思いつた途端、忘れていのではないかと思うほど、頻りに撮影する。それは、私たち自身の歴史の現場での、ありふれた姿だ。

記録と記憶は違う。皮肉なのだが、強制収容所を記録しても、記憶はされないという気がする。私には観光客の記憶への意思が欠如しているように見える。

ARBEIT MACHT FREIの文字の前で、家族と自撮り写真におさまる人もいる。彼らには、強制収容所という「風景」を前にした「記念撮影」でしかない。

面白いのは、観光客が何を見ているか映さない点だ。映しても一切説明がない。例えば、タイトルの台がでてくるが、台所なのか人間を切り刻んだベッドなのか、私たちには全く分からない。

歴史は His story。語り手と聞き手がいてはじめて、継承されていくものなのかもしれない。歴史を記憶するには、目を凝らして死者の姿を見、耳を澄まして死者の声を聴くことが必要だ。

カメラは定点から、歩き回る膨大な観光客をとらえる。私には、死者の眼差しのような気がした。通り過ぎる膨大な人、人、人。誰も「私」歴史」を見ない。

(福島県高校教員)



読書のすすめ(第3回)

春日 辰夫

○『レイチェル・カーソンはこう考えた』多田満著 2015年 ちくまプリナー新書



カーソンの『沈黙の春』(新潮文庫)『センス・オブ・ワンダー』(佑学社)を多くの方は読まれていることとおすすめ本。もし、まだ読まれていない方がいたら、この本を読む前に、ぜひ前記2冊を読んでほしい。なぜなら、カーソンがどんなことを考えていたか、この2冊の本をどうして世に問うたかの解説書と言えるのがこの書だから。

カーソンは、「ひとりで存在しているものは何もない」とか、「人間は無償の生態系サービスを生きている」と言っている。つまり、『沈黙の春』『センス・オブ・ワンダー』を書いたカーソンの考えを知ることは、ヒトの今とこれからを考えることであり、そういう意味では、多くの方がカーソンを読むことによって私たちが自分自身を考えることで世の中は今の世の中でいいのかどうかを問わざるを得なくなり、コロナ禍にどう向き合わなければならないかをも考えざるを得ないことにもなるのではないか。

○『動物の親は子をどう育てるか』増井光子著 1986年 どうぶつ社



増井光子さんには、私が仙教組地区役員にあったとき講演会に2度おいでいただいた。1回目は多摩動物園長、2回目は上野動物園長時だったと思う。最初の時、開始時間が近づいても姿を見せないで私は大いにあわてて会場2階ホールと玄関を2、3回上り下りした。開始予定時間直前、玄関に、作業衣に長靴姿の方が急ぎ足で入ってきて、「増井です。園からまっすぐきたのですが遅くなりました。終わりしだい新潟に行きます」と言う。内心驚きながら、私は増井さんにおいでいただいたことを開会のあいさつで誇らかにご紹介した。もちろん、増井さんのお話に参加者は十分満足したと私は見た。

この書の章名は、「子の誕生にそなえて」「親と子のきずなとは何か」「なぜ子供は可愛い」「親とは何か」「親のない子と子のない親」「子育ての実際」とつづき全11章になる。書名の通り、動物の親の子育ての具体的な話であるが、それは、工夫した「ハーローの実験」

の紹介など、そのひとつひとつからヒトの子育てを考えることに読み手は誘われるだろう。それは今も少しも古くないと私は思う。

※これらの本はセンターにあります。お読みにになりたい方には貸し出します。

おすすめBOOK

ゴリラから学ぶ人間社会のあり方

『サル化する人間社会』の刊行に感謝しています。

去年1月山極寿一さんが高校生に行った授業のブックレット化、ありがとうございます。余白に書き込みながら、当日聞き取れなかったことを学び直し『きょうも学べた』と満足しています。

人間の行動を考えるために、15年ほど前から今西錦司をはじめ伊谷純一郎、河合雅雄などによるサル、チンパンジー、ゴリラの本を読んできました。下北半島や高崎山ではニホンザルと人間の同質性や違いを見てきました。2017年12月の中村桂子さんの生物誌絵巻の講演を聴いたのも、そのためでした。

『京大総長が杜の都にやってくる!』のチラシを見たときは、まさに『国内外の第一線で活動している』学者にして指導者、信じられないやら嬉しいやら。当日は仲間と開いている子ども食堂の日。途中で抜け出し、設営を点検している山極さんを見ながら講演を待ちました。作家の小川洋子さんが『この方についていけば安全だという本能的な直感が働いた』と語っていますが、うなずけました。巨漢のゴリラと至近距離で向き合ってきた風格を感じました。

動物それぞれに名前をつけてその生態を追い求めるジャパニーズ・メソッドのように、私も山極さんを追いかけています。自死の件数が

減少している中であって小中高生では去年479名と過去最高になったことから、本書の子育てのところを読み返しました。学びに重要な3ポイントの2つ目『思春期スパート』に当たる時期。小さな命の苦しみを、近くにいる人々で乗り越えさせてあげられないだろうか。考えあぐねています。

去年4月14日放送のNHKの視点・論点『共感力を必要とする社会』で、山極さんは「スマホを見ているあなたは、現実よりもフィクションに生きている」と締めくくりました。長年のフィールドワークで裏打ちし体系付けた『人類進化論 霊長類学からの展開』（2008年、裳華房刊）を、いま読んでいます。ひとつだった地球の陸地が今の形になってきた。その間に植物や霊長類はどう進化し

てきたのか、興味が広がります。

小山田 幸雄（多賀城市）

センターつうしん、ありがとうございます。

いま、私は仙南のM小、S小の初任研後補充、そして、白石の小学校3校、中学校2校の「放課後学習」に関わっています。

白石は先生方の病休者が多く気になります。みんなメンタルです。クラスに指導困難な子がいると、なかなか大変なようです。小学校3校は、30人以下学級にしないと厳しいと思います。とにかく、手がかかる子どもたちです。家庭も落ち着かないようです。だから、多くの先生方も落ち着かず、授業に全力で取り組めない状況です。少人数学級は、何としても実現させなくてはいけない課題です。

昨年度は、前いっしょだったK小の教頭先生に頼まれて、小学生と中学生に詩の授業をしました。私自身も勉強になりました。今年もお邪魔する予定です。

こういう時ですが、いや、こういう時だからこそ「楽しくわかる学び合いの授業をしなければいけない」と感じます。それを実践し伝えていくことが私たちの仕事ではないかと思うのです。

私たちの先輩教師、故・八島正秋さんの言う「いい学校は、いい授業でしかつukれない」という言葉、改めてかみしめています。

学校現場に若いエネルギーのある先生方が増えることはいいことですが、授業について先輩から学ぶ機会を増やし、授業に取り組む時間をきちんと確保してあげなければ、と思います。

学力テスト対策で、プリント学習が増えていきます。子どもたちは健気に取り組んでいます。前所長の菅井さんが書いていたように「学力テストの点数だけに縛られない実践をしていくこと」が求められているのだと思います。そして、つうしん100号で中森先生が話されていた「とにかく、子どもも教師も学校へ行くのが楽しい、という状況を作ることが基本」という言葉も重いです。私にできることはしたい。微力だけど、あと1年は実践していこうかと思っています。

村上 智志（白石市）

読

者

の

声

センターつうしん No.101 受け取りました。

いつもながら丁寧な時宜を得た内容で感心しながら読ませていただきました。

コロナ禍、先生方が触れられておられる通り、現場の苦労を真剣に受け止め、現場からの発想こそ、今・これからに生かしていかなければならないと思います。私たち自身が自らの生活の在り方、教育とは、学校の在り方を問い続け行動していかなければと思います。

何が正しいのか、最善の方法は、答えの見つからない不透明な時代を共に生きる子どもたちとどう取り組むべきか。コロナは待ったなしでその人間の・社会の在り方を問うています。

矢部先生の授業実践は、そんな時代の授業の在り方を示してくれたと思います。現実を認識する努力を子どもの問いを中心に、自分たちの体・いのちと向き合わせ、探究し、学んだことを、クラスにとどまらず発信する。それは学校全体に、家庭や地域社会に広がり、応答があったと思います。それは、更なる問いを生み深い学びにつながっていきます。

私が、もう一つ最近気になっていたことに対応し共感しつつ読ませて頂いたのは、「こどもたちの季節感が失われていく—気象庁の『生物季節観測』の縮小・廃止に思う—」千葉建夫先生です。読んですぐ思い出したのは「自然を破壊し軽視することは、私たち人間自身の生き方の原形を破壊していることにほかならない」「此の身の中に具に天地に倣うことを知る」チアゴ・デ・メロ「対話がなければ交流はなく、交流がなければ真の教育もありえない」パウロ・フレイレです。

自然の変化、自然破壊を一番初めに知り警告してきたのはいつも自然と直接かかわる第一次産業に携わる方々の生活感からで

した。その産業も機械化、データ化が進み、そのこと自体悪いことではなく活用すべきだと思いますが、自然との対話力が衰えてきているのは確かです。私たちの身近からも自然との触れ合う機会がどんどん減っています。今こそ、自然の一部であり生き物としての人間性を回復、向上させる、生き方を問い直すべき時だと思います。

身近に自然がなくなったわけではありません。宮城県発祥の極地方式には、「はしりのもの・かわりだね」という子どもたちの生活圏の中で自然を発見する優れた実践があります。さらに、千葉先生はじめ多くの現場から生まれた貴重な実践例があります。是非、もっと広げてほしいと思います。

また、戦前(昭和16年)に文部省著作発行の教師用指導書『自然の観察』があります。知識伝授型から発想を大胆に転換したものです。直接子どもが自然に親しむことを何より大切にし、理解や知識の記憶のために観察するのではなく、心を寄せる心情をものはぐくむものです。2009年農文協より復刻されています。日本の『センス・オブ・ワンダー』です。あの時代にと感心します。自然と触れ合い調和し生活する文化に観察という科学の方法をすり合わせながら新しい時代の人間形成をはぐくもうとしています。

私たちが子どもたちと共に観察網を創る、コロナ対策を逆手に岩倉先生が提言されているように閉じられた空間から子どもたちを解放し、野外に飛び出していくこと、私たちの創造性を発揮していく。そんな年に共にしていきたいと決意します。

大沼 敏幸 (名取市)

- *今号から「料金受取人払い葉書」を同封しました。
- *感想・ご意見・近況などをお寄せください。

はどこに？

みやぎ教育相談センター

遠藤 理香子

昨年4月から、相談員として教育相談センターに関わっている。正にコロナ禍。緊急事態宣言が発出され、学校は一斉休校となった。相談業務は短縮。不規則な勤務形態の中でスタートした。

休校中の生活の乱れ・オンライン授業でのトラブル。学校再開後は不登校の相談も多くなった。子育てを巡る悩み・人生をやり直したいという訴え等、学校勤務では接することがなかった内容に、どきどきしながら受話器を握った。そんな勤務も1か月が過ぎた頃から、かつて関わった一人の生徒を思い出すことが多くなった。

「なぜ長髪はダメなんですか」

中学2年生、サッカー部所属。顧問と揉めて放課後の部活動に参加しない。かといって帰宅するでもなく、教室から校庭の部活動の様子を眺めている。「髪を切らないと試合に出せない」と顧問から言われ、「なぜ長髪はダメなんですか」と何度も抗議したが聞き入れてもらえず、サッカー部をやめようと考えている彼。これは間違いなく人権侵害。顧問の姿勢が問われる場面である。

実は、これは30年前の話。各学校の校則から、男子中学生の頭髪に関する規定として「坊主頭」の記述が消え始めた頃。しかし、学生スポーツ界には浸透が遅く、当時の中体連を運営する側には、長髪での試合出場は受け入れられなかったようだ。出場させたいという思いは、顧問・家族・担任すべての願いだ、大の大人が「規則」の前で困り果てていた。「サッカーをすることと髪型は何の関係があるのか」「自分にとって髪型は大事だ」彼の主張は明快だ。当時の大人たちも「理は彼にある」と思いながら、解決に向けた行動ができなかった。結局彼は、坊主ではないが長髪とも指摘されない、そして自分が譲れるぎりぎりのラインで髪を整え、試合に出場し上位大会にも進出した。彼のあっぱれな「折り合い」に救われたのは、私たち大人の方だった。

相対化するという考え方

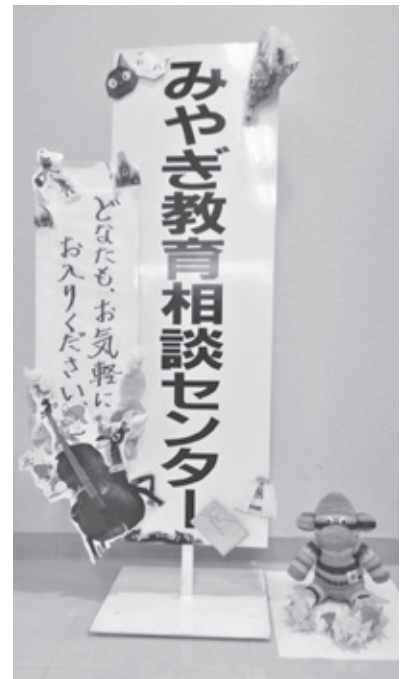
時代が変われば、規則も考え方も変わる。当時の規則に当ては

めれば、彼は「規則を守らず格好にこだわる反抗的な生徒」と評されただろうが、今はそんな規則自体が無くなった。むしろ「人権」の観点から多くの規則を見直す時代だ。その中で「規則」は相対的で、ある意味無責任なものだと言える。たかだか14歳、それも30年前のあの時代、なぜ顧問・中体連の規則（もしかしたら慣習）を相手に、彼は主張できたのか。

出発は、中学生らしい自分の髪型への固執だったかも知れないが、髪型を規制する意味を自分なりに考えた時、彼にとって目の前の規則は「絶対守らなければならないもの」ではなくなった。「大人の願いを明文化したものと理解した時、彼の中に規則を相対化する「自分の基準」ができたのではないだろうか。だから互いに譲れる着地点を探り「折り合い」を付けることができたのではない。彼を思い出しながら掴んだ私の結論だ。

チューニングで相対化

私たちは日々たくさんの価値観に晒されているが、それが時代や集団により見方が変わる相対的なものだ。と気付かぬまま、無防備に受け入れ傷ついてはいないかと感じることもある。小1の登校渋りの相談では、「不登校になる」「育て方を非難される」「障害では」と不安が膨れ上がっていた。心配は分かるが、基準を我が子に合わせたら気持ちが悪くなるだろうに思う。赤ん坊が泣いた時、大人は叱ったりしない。眠いのか空腹なのか、おしめが汚れているのか、分からないからあれこれ試行錯誤し、泣く理由を



つかみ対処する。ラジオのチューニングと同じだ。「行きたくない」とは言えても、「なぜ」の部分には上手く表現できない。自分でも分からないかもしれないし、言いたくないのかもしれない。正にチューニングの出番だ。時間をかけて理由を聞いてみたら、寂しさや自信のなさからくるものだったり、解決すべき重大な問題だったりするかもしれない。いずれにしても親の「学校は行くものだ」という考えが相対化され、行けない我が子を受け入れ大事にすることの方が、子どもに安心と信頼を抱かせると思う。またチューニングは自分に対しても有効だ。違和感や不安、いらだちの出所を探ってみれば、案外、漠然とした「世間」の基準だったということはないだろうか。

自分の物差し

自分の基準を持つとは、物差しを持つことだ。物差しには目盛りがある。自分の物差しで測って印を付けた所が自分の立ち位置だ。「ある価値観A」と対極にある「アンチA」との距離を広くとり、その間に横たわる濃淡の色相を見極めながら、意思を持って自分の立ち位置を決めていきたいものだ。私たちを取り巻く多様な価値観は、時には「あなたのため」と優しい顔で迫ってきたり、時には「命令だ」と怖い顔で迫ってきたりする。「それならば」と期待に沿うよう動いてみたら、時と共に価値観が変わり、従っただけなのにこんなはずじゃなかったということも珍しくない。しかし、結果だけは自己責任を押し付けられる。確かに選択を誤り後悔する事もあるが、自分で決めたと思えば、受け止める覚悟も持てる。人間は弱いから、悔やんで恨んで泣き言を言っても良いし、思いつきり人に頼つても良い。互いに支え合い上げるのが人間社会なのだから。しかし、大事な人生の決定には、「自分」がいてほしいと思う。

自分の物差しを持つ方法——それはやはり学びで獲得するものだと思う。「本当か」「なぜ」と疑問を掘り下げる過程での学びが「アンチA」を見つけ、「A」との間に目盛りを付けることになるのではないか。

社会を測る物差しへ

物差しは、自分の立ち位置を決めるだけでなく、社会を測る物差しにもなると思う。時々電話で対応している女性がいる。母子家庭で生活保護を受けている。彼女の基準は明快だ。子どもを守ることだ。「母子及び父子並びに寡婦福祉法」「生活保護法」「自立支援法」「男女平等参画社会基本法」等、制度はあるが、実際利用するには多くの壁があると言う。法律は一定の基準を設けて作られるが、実際は基準通りのケースばかりではない。皆事情を抱えた例外なのだ。贅沢をしたいのではなく、子どもの安全と暮らしの安定を願って窓口で実情を訴えても、「規則です」「あなただけじゃありません」と取り合ってもらえず悔しい日々を過ごしてきた。彼女の強いところはここからだ。皮肉を言われても、切り口を変えて実情を訴え続けた。子どもを守るといふ彼女の物差しは、社会を測る物差しとなり、制度の運用に疑問を持たせ、実情を訴えるという立ち位置を選ばせたのだと思う。なんと、この間の社会変化で、時代が追いつき結果的に彼女の訴えが実現したものがいくつもあるのだ。物差しを持ったからこそ、彼女には、制度や組織の矛盾・弱点が相対的に見えたのだと思う。

この1年、多くのことに気づき、たくさん考えた。30年前の彼を救う視点を持ち合わせなかった自分を恥じたし、相談の深刻さには頭を抱えた。またどの相談にも、その背景には社会の問題があると感じた。私こそ様々な価値観に自分の物差しを持てるよう、学びながら相談センター2年目の活動に取り組んでいきたい。

「みやぎ教育相談センター」のご案内

TEL 022-272-4152

相談受付内容

進路・不登校・ひきこもり・いじめ・家庭生活・教職員の悩みなど。

日曜と休日をのぞき9時から17時

〈土曜：10時から15時〉

ただし夏休みなど長期休業期間は、相談センターも一定期間、休業日があります。

秘密は厳守します。相談は無料です。

佐久間 徹 (センター運営委員)

「きおつちよら」に通っている青年たちはプラモデルを作ったことがありませんでした。自分の趣味として楽しめるように自分で作ってみようと始めて見ました。

北仙台の模型店に行つて、自分の好きなプラモを選びます。決めるのも勉強です。時間をかけても、自力で作ってみようと、ヘルプが出たときだけ支援をするようにしました。

形ができてくると、自信もついてきます。Y君はできあがったものを、家を持って帰りました。初めて作った作品を家族に披露したかったでしょう。K君は頭、腕と一つずつ確かめながら作りました。2ヵ月ほどかけて完成させ、みんなに見てもらえる本棚のところに飾り、今もときどき手に持って見えています。

自分で長い時間をかけて、仕上げていく活動は、これまでの学校でもやっているのでしよう。しかし、完成させる喜びや作る過程を楽しむことを十分に味わってきたのでしようか。もつとゆっくりと時間をかけて育っていくことが必要だと感じています。

※「きおつちよら」は18歳以上の障害のある方の学びの場として作った福祉事業所です。

子どもの風景「作品について」

私は裕司 (仮名) さんの作文を読んで、いつものように赤ペンで「(前略) 兄弟が希望しているケーキを見つけて安心して裕司さん、兄弟思いですね」とコメントしました。そして裕司さんの優しさや兄弟思いのところが話題にしようと思いついて、学級で読み合いました。

子どもたちは、「自分の誕生日だからさあ。自分はこのケーキ食べたいって言ったらいいじゃん」「おれだったら、超でっかいケーキって言っちゃうな」と、次々といい出しました。その声を聞いて、私は裕司さんに「書いていなかっただけで、自分の希望は言ったの？」と聞くと、裕司さんは「言えない、言えない」と、首を横に振りました。すると、また子どもたちが、「なーんで!」「誕生日なんだから、好きな言ってもいいじゃんやねえ!」と、次々にいい出します。

やりとりを聞いていた私は、自分の赤ペンが完全にずれていることに気がきました。後の個人面談で、お母さんの話から家では裕司さんは中学生のお兄さん、幼い弟妹に挟まれて我慢しがちなことを知りました。なかなか自分の気持ち、言えない裕司さんに、「優しいね、兄弟思いだね」と学級で読み合ってしまったら、きつとまた裕司さんは我慢してしまうかもしれません。学級で読み合つてよかったですと思つた作品の一つです。

センターの動き

1月 コロナ禍が収まらずに新年に。

「おめでつ」と言えない状況

12日 「市民の会」事務局会議

17日 「道徳と教育を考える会」コロナ禍で延期

19日 「こくご講座」世話人会、第3回の「詩の授業」の内容決定

22日 第14回事務局会議 つうしん101号の反響、次号計画

23日 午前「教育」を読む会(9名) 午後 研究部「コロナ2次調査のまとめ」

25日 ゼミナール Strube 『ホワイトヘッドの教育論』(9名)

2月

7日 延期していた「道徳と教育」開催(10名参加)

9日 「市民の会」事務局会議

13日 第3回こくご講座『うしつ詩』開催。話題提供(島津先生、小澤先生、小野寺先生)

16日 「震災のつどい」準備会。会場参加者30名、他はライブ配信「コロナ」の授業づくり① 鳴瀬桜華小学校、渡辺孝子先生の授業参観①

20日 「教育」を読む会(8名)

22日 ゼミナール Strube 『アランの教育論』(12名)。「コロナ」の授業づくり 渡辺孝子先生の授業参観②

24日 「こくご講座」世話人会、講座の持ち方の反省と来年度について

26日 事務局会議 来年度の「つうしん」と学習会について

27日 「震災のつどい」青年の語り部活動と震災の教訓(170名)

28日 3・1ピクニデー、オンライン集会

3月

10日 「市民の会」事務局会議

11日 長町南小で小野寺浩之先生の『ヒロシマのうた』授業参観 成長した6年生の姿に感動。「鈴木道太研究」の報告に、増山均氏、笹島氏、来局、懇談

12日 第16回事務局会議「つうしん」の内容の検討

13日 「教育を読む会」(10名)
22日 ゼミナール Strube 『アランの教育論』
26日 第17回事務局会議
「つうしん」102号発送作業

編集後記

本号で震災についての原稿を寄せていただくことになっていた佐藤昭彦さんが9日朝に急逝。6年担任で卒業式目前だった。来年春、定年予定。いかに無念だったことか。震災時から気仙沼で子どもたちと先生方、被災者のために奮闘してきた昭彦さん。ご冥福をお祈りします。

あの3月11日から10年が過ぎた。未だに災害は様々な形で続いている。福島のは双葉町には、まだ誰も住めないし帰還者0人。私の住んでいる川俣町には、帰還困難地域・山木屋があった。私の家の裏山の陰には飯館村があり、川俣町から浪江町に続く国道114号線は、3年前に自動車で行けるようになったが、未だ、2輪車・歩行での通行は認められていない。停車も「短時間で」という標識が立っている。集落や家屋に通じる道は鉄柵で塞がれ入れない。山木屋地区を過ぎると、そこがあの「ダツシユ村」があった帰還困難地域・浪江町津島地区だ。今も車で走っていると車内の線量計の数字がどんどん上がってくる。

その津島の中心地、小学校や中学校、高校があった地域が今、ようやく「帰還重点地域」として、除染作業が急ピッチで進められていく。周囲の家屋はあの日から放置され荒廃している。そして浪江町中心に近づくと、今度は建物の土台だけになった更地が現れる。まるで、沿岸部の津波1年後のようだ。

オリンピックとコロナで、この状況をどれだけの人が心に留め、嘆き、悲しんでいるのだろうか。震災から10年が過ぎて、ようやく「復興」が始まる地域がある。故郷に帰れない多くの人々。人間が近づけない「原子力」という魔物。大震災と原発事故から、私たちは何を学んできたのだろうか。本号は、そのことを深く突き付けています。ご意見・ご感想を、ぜひお寄せください。

(連)

