

「あの日」の子どもらと、目の前にいる子どもらが 共に生きていけるように

－ 東日本大震災以降、取り組んできた実践を振り返って－

佐竹達郎

(宮城教育大学附属小学校)

後藤 篤

(奈良教育大学 学校教育講座 (教育学・教育史))

A Study of Practice with Children affected by the Great East Japan Earthquake for Symbiosis Society:
Reflective Practice from 3・11

Tatsuro SATAKE

(The Elementary School Attached to Miyagi University of Education)

Atsushi GOTO

(Department of School Education, Nara University of Education)

要旨：東日本大震災から8年を迎えようとしている現在、震災の事実は「風化」の一途を辿りつつある。しかしながら、目の前の子どもたちは、「あの日」を生き抜いた子どもたちと、同じ社会を生活しているはずである。この事実を、教育実践のなかでいかに伝え続けていくことができるのか。以上の問題意識から本稿では、2012年度に被災地・気仙沼で行った「まちたんけん」の実践と、2017年度の仙台市の中心部にある附属小学校で行った震災と子どもたちをつなぐ実践とを「震災と教育」実践として捉え直し、実践課題としての共感 (sympathy) を明らかにした。

キーワード：東日本大震災 Great East Japan Earthquake
反省的実践 Reflective Practice
共生社会 Symbiosis Society
共感 Sympathy

1. はじめに

東日本大震災から8年を迎えようとしている。岩手県、宮城県沿岸部の街々は大きな津波被害を受け、未だに「復興」の途上にある。その事実を目の前にしたとき私たちは、日常生活のなかで「あの日」を生き抜いた「存在への無関心、無感覚の論理」に浸潤されてきたことを想起せざるを得なくなると同時に、言葉を失ってしまう (篠原 2012)。

無数の生 (life) が奪われた被災地で、学校教師たちは、眼前に広がる震災の傷跡を見つめながら、教育という営みを続けてきた (宮城県教職員組合 2014)。その内実を明らかにしてきた先駆的研究として、松田洋介らのエスノグラフィ研究がある (清水・堀・松田 2013)。

松田はその後、被災地 (陸前高田市) の中学校に確認される学校文化の様態についての叙述を進めるとともに、公的カリキュラムに顕在化することのない学校文化を、「逡巡する教師が育むケア的な文化」と呼んでいる (松田 2015)。そして、このような学校文化を育てていくためには「私たちの社会が被災地の復興を支え、被災地域に生き

る人々を経済的・社会的な窮地に追い込まない施策や支援」を続けていくことが求められている、と論じている。

本稿では、被災地の学校文化と教師たちのメンタリティを対象化した松田の論究に学びつつ、震災の事実が「風化」していく現状に鑑み、東北の中心都市である仙台市に生きる子どもたちと、震災をつなごうとした教育実践を視野に入れる。被災地における実践と、このような実践を事例として筆者らは、2つの実践を貫く「震災と教育」実践の論理を明らかにしたい。そのことは「風化」していく現状に抗うための実践課題を明らかにするものとなるだろう。

構成は以下の通りである。①気仙沼市内の小学校教諭として東日本大震災と向き合い、被災地とそこに生きる子どもの現実と関わり続け、現在仙台市にある宮城教育大学附属小学校教諭である佐竹が、自身の探求してきた震災をテーマとした教育実践を跡づけるとともに、現段階からの実践の振り返りをおこなう② (振り返りを含めた) 佐竹の教育実践の意義と課題について、奈良教育大学の後藤が考察を加える。以上の論文構成を通して、東日本大震災から8年を迎えようとしている現在の視点から、実践を叙述・分析していくことにしたい。

2. 気仙沼での教育実践

東日本大震災が発生してから、8年が経とうとしている。震災当時、私は気仙沼で新任教師として働いていた。忘れもしない大きな揺れ。揺れが収まるのを待っている間に「津波が来る」、そう思った。30分ほど経った後、津波は私たちの学校と地域を飲み込んでいった。ただただ立ちすくむしかない私たち。目の前の様子は現実のことなのだろうか、何がどうなっているのか整理がつかなかった。

学校が再開したのは4月下旬。学級に子どもたちがやってきた。「普通」に椅子に座り、他愛のない話をする子どもたち。しかし、子どもたちの多くは家を流されてしまっていた。心は深く傷付いていた。それは地域の人たちも同じだった。私はとにかく目の前の子どもたちや地域のために働こうと決めた。そして相手を理解し、共に苦しみ、共に泣き、共に希望を見出しながら実践を行ってきた。そうやって日々を重ねてきた。

いつのまにか月日が流れた。今、仙台市にある宮城教育大学附属小学校で勤務している。目の前の子どもたちのほとんどは震災を経験していなかったり、覚えていなかったりしている。震災に対するリアリティはどれほどあるのだろうかと思う。このような様子を見るにつけ、ようやく「普通」になったのだと錯覚してしまう。しかし、そうではないだろう。「あの日」共に苦しんだ子どもたちは、今も確かにこの世の中を生きている。

「あの日」を共に過ごした子どもらは、私が今、目の前で教えている子どもたちと出会うかもしれない。出会わなかったとしても、間接的にでも、この宮城県で共に生きていくことになるだろう。私は「あの日」の子どもらと、目の前の子どもらが手を取り合って生きていけるようにするために、震災をテーマにした実践を行ってきた。本稿では、これまでの実践を振り返り、これからどのような実践を行っていくことが必要なのか考えていきたい。

2. 1. みんなで描いた富士山の絵

震災から1年が経った2012年。私は2年生の担任になった。前年度同様に、互いの気持ちや立場を確かめ合わせながら子どもらが共に思いやり、生きていけるようにしていきたいと考えていた。

子どもたちの生活環境は津波と火事で一変してしまった。しかも、個々が置かれている状況も様々であり、生活環境における被災の度合いにも違いがあった。

みんな違ってみんないい、そういう言葉では済まされない切実な課題がそれぞれにあった。違いが子どもの心を苦しめた。

互いの違いを真に見つめ、共に生きようとする子どもに育てたい。震災2年目の実践が始まった。

子どもたち相互の関係を築き、安心して生活ができるようにするために必要なことは何か、と考えを巡らしたところ、年間を通じて掲示出来る物をクラス全員で作らせると

いう考えが浮かんだ。協力して作った物を掲示することで、いつでも「つながり」を感じることができるのではないかと。

そこで「とびだせがようし」という図工の単元を通して、一枚の大きな絵を描かせることに決めた。

子どもたちに何を描きたいかを問うと、鳥や魚、人、虫、船、建物や太陽などの意見が出てきた。特に印象的だったのは「海」と「富士山」だった。

「海」という意見が出た時、私は少し「どきっ」とした。

「海」という考えが津波の勢いや臭い、人々の嘆きを思い起こさせたからである。震災によって、大きな苦しみを味わった子どもらの表情が曇っていた。

私は「どうして海を描きたいと思ったの？」と聞いた。すると「気仙沼は魚が沢山捕れて、海は気仙沼の自慢だから。」と言った。それを聞いて、私はこう言った。

「なるほど。確かにその通りだ。海は気仙沼の自慢だね。けれど海はさ…。」

一瞬、言葉を出すのをためらったが、話を続けた。

「辛いことがあったよね。この地域には大変な目にあった人が数多くいて、この教室にもそういう人がいる…。」

教室の空気が変わった。私は（しまった）と感じた。もう後戻りはできなかった。

「だからさ…、海を描きたくないという人がいれば、…海を描くのはやめようと思う。」

そして私は問い掛けた。

「海を描いた方がいいと思う人？」

子どもたちは互いに顔を見せ合いつつも、誰も手を挙げなかった。少し強引に引っ張ってしまった感があるが、表情を曇らせた子どもらのことを考えると仕方がなかった。

この結果、海は描かないことになった。表情を曇らしていた子どもたちに目をやると、口元に少しだけ笑みが見られた。どこか安堵したような表情にも見えた。

富士山について、描きたい理由を聞くと「守ってくれそうな感じがするから」と答えた。富士山は、大きな絵のメインとなった。絵のレイアウトを決める時も、子どもたちは富士山を真ん中に描くと言った。

いよいよ絵の製作が始まった。子どもたちとの話合いから、「富士山」は貼り絵で作成することに決まった。

作業が進むにつれて「〇〇くん、ここやって!」「こっちに黄色い紙を貼っておくよ!」などというように、互いにやり取りする姿が見られるようになってきた。そこに緊張感は見られなかった。

絵が完成し、壁に飾った時には子どもたちから拍手と歓声が挙がった。しばらく子どもたちはその場から離れなかった。休み時間になっても、絵の近くでにこにこしていた。他の学年や先生に、絵を自慢しに行く子もいた。

彼らにとってこの絵は特別なものとなった。友達との連帯感を強める契機ともなった。私が思うに、連帯感を強めた一番の要因は、海について共有できる部分があったからではないかと考えている。間接的にはあるが、同じ教室で過ごしている友達は、自分とは「同じ」ではないことに

気がつけたのだろう。そして、震災により大きく苦しんだ子どもたちは、違いを受け入れてもらえたと感じられた部分があったからこそ、自分という存在を、教室の中で少しずつ開示することができるようになったのだと思う。

2. 2. 被災した地域での「まちたんけん」

絵の製作後も様々な活動を通して、相互の連帯感を強めていった。支援物資を貰う子どもに対して「いいな」「ずるい」と声を発するといった姿は見られなくなった。

しかし、地域の様子が変わっていくことに無頓着な姿が見られた。自衛隊によって瓦礫が片付けられても「いつのまにかこの地域ってきれいになったよね。」と言う子どもたち。そんな子どもたちに、地域をきちんと見つめさせた。そうすることで、子どもたちが将来的に地域を支えていくきっかけになるはずだ。このような問題意識のもと、生活科「まちたんけん」の学習を通して行うことを決めた。

実践を進めるにあたり、まずは保護者と話し合うことから始めることが必要と考え、学級通信を通して、授業参観後の懇談会への参加を呼びかけた。「まちたんけん」の実施場所について相談したいことがあるという旨も伝えた。

学級懇談会にはクラスの子どもの半数くらいの保護者が集まった。学習の概要と、被災した学区で活動を行いたいと考えているかどうかということ保護者に伝えた。話し合いでは涙を流す保護者が何人かおり、「自分の子どもが被災した子に心ないことを言って傷つけはしないかいつも心配でした。これをきっかけに変わってほしい。」と話す保護者もいた。

話し合いの結果、被災した学区で活動することに決まったが、安全面と精神的な配慮から、「復幸マルシェ」¹⁾というプレハブ施設で活動させる方向で考えがまとまった。

ただ、活動を行うかどうかの最終的な判断は子どもたちに任せたいという声が保護者から多く挙がったので、どこで探検するかは子どもたちに聞いてみることとなった。

懇談会から一週間後「まちたんけん」の導入を行った。

「今日から『まち』を『たんけん』するお勉強をします。

みんなはまちをたんけんして、いろいろなものを探すのです。ところで、みんなにとっての『まち』ってどこだろう？」と聞くと、子どもたちはここが自分の「まち」だと言った。ここで私は、昨年度(2011年度)の2年生は被災の少ない気仙沼駅周辺でまちたんけんをしたと伝えた。その上で、学区で活動したいか、それとも昨年と同じ場所で活動したいのか、アンケートを取って確かめた。

「津波がきたことを思い出したくない」などの理由が出されたら、学区での活動を断念しようと決めていたが、そのような理由は出されなかった。

表1 子どもの回答

自分たちの地域で活動したい 23人	駅周辺で活動したい 9人
<ul style="list-style-type: none"> ・ぼくたちのまちだから、たんけんしたい。(11人) ・ここでごんばっている人にあってみたい。(2人) ・ここじゃないところでたんけんしたくない。(3人) ・ここがすきだから。(4人) ・記入なし(3人) 	<ul style="list-style-type: none"> ・いったことがないからいってみたい。(2人) ・いえがちかくにあるからいきたい。(1人) ・おもしろそうだから。(4人) ・いろいろなものがあるからいきたい。(2人)

多数決から言えば、学区での活動に決めるところだが、「いろいろなものがあるからいきたい」という理由は、「ものが無くなったまちを見たくない」とも捉えられると感じたため、どこを探検したらよいかと頭を悩ませた。

しかしながら、被災した子どもの全てが学区での活動を希望し「ぼくたちのまちだから」というような地域への愛着を感じさせる回答をしたことや、保護者や担任の想いを総合して考え、学区で活動することを決めた。

活動は4人1組の生活班で行わせた。それぞれの班で行きたいお店を決め、質問したいことを決めさせた。ただし、自分たちの活動が終わったら、行きたいお店を回っても良いということにし、いろいろなお店に行けるよう工夫した。

活動の日がやってきた。私はマルシェの人たちとの自然なやり取りを望んでいたが、それはいらぬ心配だった。お店の人たちは自ら子どもたちに話しかけてくれた。お茶屋さんはお茶を出してくれたり、魚屋さんは魚を触らせてくれたりした。

しかしながら、活動が始まって15分くらい経った時、「具合が悪い」とある子が訴えてきた。その後も頭痛を訴える子など、体調不良を訴える子が表れ、5人の子どもがマルシェの人たちに用意してもらった部屋で休んだ。

体調不良は何か活動をするにあたって、年間を通じて幾度となく障壁となった。学級全員が揃うということは月に何回もなく、揃わない月もあった。この時も、体調不良の子が増えたため、活動を断念せざるを得なかった。体調のことだから仕方が無いと諦め、子どもたちを部屋に集めた。

活動の最後に、復幸マルシェの方からお話を頂くことになった。復幸マルシェのことやそこで働く人たちのことについてお話があった後、次のようなお話を頂いた。

この人たちは、まちを、また地震が来る前のようにたくさんの人たちの笑顔で溢れる場所にしたいと思っています。そして「ここ」をふるさとにしている人たちが安心して戻ってこられるようにしたいとも思っています。

でもね、多分、おじさんたちが生きている間には元に戻らないと思うんだよね。おじさんたちだって、一生懸命がんばる。けれど、それじゃ足りないくらいまちは傷ついてしまったんだ。

だから、みんなにお願いしたいことがあるんだけど、いいかな。

みんなにはおじさんたちの「お手伝い」をしてほしいんだ。まちを元に戻すお手伝い。どうかな。

この問い掛けに対して、子どもたちは静かになったが、挙手をして「お手伝いします」と答える子どもがいた。理由を問うと「だっておれたちのまちだもん」と答え、周りの子どもは頷きながら聞いていた。子どもの中に、目の前の地域を大切にしようとする心持が育っていることを実感した。

活動終了後、学級で活動の振り返りを行わせると、「マルシェの人たちを応援したい」という意見が出た。理由は「地域のために頑張っていることを知ったから」「マルシェの皆さんと出会って、僕たちにもできることはないかなと思ったから」とのこと。

具体的にどうやって応援したらよいかということ投げ掛けると、「プレゼントが良い」という意見が出てきた。

プレゼントは、「まねきねこ」「旗」「一人一人からの手紙」に決まった。まねきねこはマルシェが繁盛するように、旗には子どもたちの応援の気持ちを表すために、そして手紙には一人一人の思いを伝えるためにというように願いが込められている。

完成したプレゼントは復幸マルシェに届けに行った。プレゼントはマルシェ方々の計らいで、マルシェのお店に展示されることになった。マルシェの方からは「ありがとう」と声を掛けられた。子どもたちとマルシェの皆さんの間に、何か温かなものが見られたような気がした。

その後、津波で被災した土地をかき上げするという計画の一環でマルシェが無くなるというニュースがあった。これに対して子どもたちは、

「マルシェが無くなったら、絶対にぼくたちで作る！」

「仕方の無いことかもしれないけれど、これでいいのかなあ。」

などと口にした。

このような言葉が子どもたちから出るということは、マ

ルシェが子どもたちにとって身近な場所になってきたのだと考える。以下はこの授業における学習感想である。

「マルシェがなくなったら、ふっこうが進まなくなるからぼくたちでぜったいにつくります。」(善太)

「マルシェの人たちががんばっているのだから、自分もふっこうのために何かできることをさがしたいと思います」(穂花)

「マルシェの人たちのがんばりをほかの人たちにも伝えて、もっとふっこうがすすむといいなと思います」(凜)

「まちたんけんのべんきょうでマルシェの人たちがいっしょうけんめいはたらいていることがわかった。プレゼントをわたせてうれしかった。ふっこうマルシェがなくなるのはさみしいと思った。」(楓)

地域の復興のために自分には何ができるか、このような問いや願いが、学習を通して子どもたちの中に生まれた。変わっていく地域に無頓着であった子どもたちが、地域に対して、間違いなく切実な思いを持つことができた。

2. 3. 実践を振り返って

2つの実践は、初任3年目の筆者が、震災後の気仙沼において手探りで行ったものである。毎日が本当に大変だった。互いが手を取り合いながら生きるということの必要を、常に突きつけられてきた。

目の前の子どもたちのために、そして、目の前の地域のために自分ができることを全うしたい。その思いだけで突き進んできたのだと思う。

だからこそ、現時点からすれば、実践を評価する物差しが不十分であることは否めない。しかし、誤解を恐れずに言えば、子どもたちは互いにつながり、地域ともつながることができた。

そして、地域を見つめることを通して、自分たちのこれから、地域のこれからを見通すことができた。「これから」を見通す子どもを育てることが「地域に根ざす子ども」を育てることにつながるのだと考える。

3. 宮城教育大学附属小学校での教育実践

以下は、2017年度に現在の勤務校の4年生を対象に行った実践である。

月日が流れ、仙台市の中心部という土地柄から、子どもたちにとって震災は切実なものではなくなっていた。

それでも「あの日」起きたことは確かなことであり、今もまた苦しんでいる人がいるのだ、これからそういう人たちと出会うかもしれないのだ。

私は、少しでも子どもが「あの日」のことに対して切実な関心を持ってほしいと思い、実践を行った。

3. 1. 防災訓練にて

防災訓練の際に、私は学年の子どもたちに対して、私自身の震災体験を話して聞かせた。何が困ったか、誰が助けてくれたか、今どのような思いでここにいるのか、伝えられることは可能な限り伝えようと努めた。

話の最後に「皆さんに読んでほしい作文があるんだ。先生が読むからじっくりと聞いてほしい」と伝え、次の作文を読んだ。

パパは今、お空で何をしていますか。さびしくはないですか。ぼくは、パパがいなくてさびしいけれど、あつさにまけないで元気で。

ぼくのパパは、きょ年のしんさいで天国に行っちゃいました。パパはいろいろなあそびをいっしょにしてくれ、いろいろなところにも連れて行ってくれました。わりばしでつぼうをたくさん作ってくれたこともおぼえています。

まだ幼稚園だったぼくは、パパが作るようにはできませんでした。でも作っているところをいつも見ていたので、今はパパにまけないくらいのわりばしでつぼうを作れるようになりました。

魚つりにも連れて行ってもらいました。さいしょはなかなかつかせませんでした。何回もやっているうちにやつとつかれました。小さい魚だったけれど、すごくうれしかったです。パパがつかったことのないメバルをつかたことがあります。その時パパは

「パパもつかたことがないメバルをつるなんとすごいな。」

と言いました。ぼくはパパに勝ったような気持ちです。すごくうれしかったです。

いろいろなことを知っていたパパに、もっと教えてもらいたかったです。

パパがいなくなって、いつもママは泣いてばかりです。ママが泣いているのを見ると、ぼくもかなしい気持ちになります。パパがいなくなったのはぼくもかなしいけれど、泣いているママを見るのはもっとかなしいです。ぼくはにこにこしているママが好きなので、言うことを聞いたり、お手伝いしたりしようと思いました。パパのかわりにママをたすけてあげたいです。

パパに会えないのはさびしいので、ぼくのゆめの中でもいいので、いっしょにあそびたいです。

ぼくはパパの考えてくれた自分の名前がすきです。お日さまのように明るく、みんなをしあわせにできる、やさしい人になってほしいというねがいがこめられています。

これからもべん強やうんどうなど、いろいろなことをがんばるので、いつもお空からぼくを見ておうえんしてください。

作文を読み終えた後、私が担任した子どもであること

を伝えた。そして、このような経験をした子どもたちが実際に生きていることを伝えた。真剣な面持ちで聞く子どもたち。そのうちの一人が泣きながら話し始めた。

「私は何も知りませんでした。当たり前目の前にあることは、当たり前ではないのだということに気付かされました。一見すると笑顔でも、見えないことがたくさんあるのだと思います。ちゃんと考えて、これから生活していきたいです。」

きっと私が話した被災体験と作文を書いた子の現実が意味を成してつながり、切実な思いへと転じたのだと思う。

3. 2. 実践を振り返って

一貫して思うことがある。それは「子どものこれからの期待するほかない」ということである。

私が切実感を持って伝えようとしてきたことは、子どもにとって年々切実性が失われてきているように思う。それでも、伝え続けるしかない。私が伝え続けたことは、子どもの人生行路において、意味を成すのか成さないのか。子どものこれからの期待するほかない。

同時に、私自身の震災へのリアリティが少しずつ変容していることを感じる。もしかしたら「色褪せてきている」と表現できる部分があるのかもしれない。

しかし、その変容に「待った」をかける自分がある。忘れたくない、伝えたい。忘れてはいけない、伝えなければいけない。このことを全うに取り組んでいこうと取り組めば取り組むほど、あの時のことを忘れられずにいられる。もしかしたら、私が実践をする意味はまた、ここにもあるのかもしれない。

4. 今後の実践への展望

震災以来実践を重ねてきて思うことは、自分のうちに一貫するものはあれど、絶えず変わり続けているということだ。その中で、向き合っていかななくてはいけないことは「風化」である。

震災はトピック的なものではない。現在進行の問題である。でも、震災を知らない世代が学校の大半をしめていくようになる。それは子どもだけでなく、教師もまた、である。切実な問題意識は日常のバイアスによって、少しずつリアリティを失い、空虚さを帯びていく。

一つ希望を持てるのは、先述した実践の中で言えば、作文を読み聞かせた後の子どもの反応である。内実を伴った知識が子どもの見方・考え方を変容させた。経験していなくても、追体験はさせられるのだ。

気仙沼で出会った子ども、そして今、私の目の前にいる子ども、そしてこれから出会う子どもが互いに手を取り合って、共に生きていく。このことを循環させていくためにできることは、彼らを「つなぐ」ことだけだ。

私はこれからも実践を重ねていこうと思う。それが与えられたミッションであるのだから。

5. <震災と教育>実践の意義と課題

ここまで、気仙沼での教育実践と宮城教育大学附属小学校での教育実践を跡付けながら、振り返りを進めてきた。ただしそれは、反省的実践の過程における現時点での意味づけにすぎないのであり、日々の教育実践、今後の教員人生のなかで絶えず再編成されていくものであろう(ショーン2001)。とはいえ、本稿で示された東日本大震災後の教育実践の内実と現時点での振り返りは、私たちが今後、<震災と教育>実践の行方を考えるうえで、示唆に富む内容を有していることは間違いない。

このような限界をふまえつつ、さしあたり、実践の意義と課題について考察していくことにしよう。

5. 1. 気仙沼での教育実践

まず、2012年度における気仙沼での2つの教育実践についてである。震災2年目の学校がはじまると、真っ先に佐竹は、掲示物の共同制作を通じて安心の場としての教室空間を創造しようと試みる。それは、震災によって壊滅的な被害を受けた、被災地に生きる子どもの居場所を保障しようとする試みであったともいえる。しかしながらこのとき、共同制作の題材を「海」にしたいという意見が出されたことで、教室の空気が一変する。

気仙沼に恵みをもたらしてきた「海」。慈しむべきこの「海」こそが、地域社会を破壊し、たくさんの生命を奪った。そして教室にも、壮絶な経験をした子どもたちがいた。彼・彼女らの表情の変化を捉えながら佐竹は、「海を描きたくない人がいれば・・・海を描くのはやめようと思う」とクラス全体に語りかけたのであった。

2012年4月下旬。震災から1年が過ぎた被災地の教室で起こったこの出来事は、いわば震災の爪痕が生々しく残る地域に生きる子どもをいかに捉えていたのか、という佐竹の子ども理解が試された瞬間である。このように見るならば、上記の語りかけとは、教室に安心の場を創造しよう、というクラス全体への呼びかけでもあったといえる。そして佐竹の呼びかけに、子どもたちは「手を挙げない」というかたちで応答したのである。

このような応答関係に支えられた教室空間に掲示された「富士山」は、震災から脱文脈化された象徴であるがゆえに、「守ってくれそうな感じがする」安心の場を創出する機能を果たしたのではなからうか。いやむしろ、子どもたちにとって唯一無二の「富士山」であったがゆえにそれは、違いを受け入れて生きるクラスの象徴であり続けることを可能にしたのかもしれない。

「まちたんけん」は、このような取り組みの延長線上にある。教室空間を安心の場としたうえで「地域をきちんと見つめさせたい。そうすることで、子どもたちが将来的に地域を支えていくきっかけになるはずだ」という願いをもって進められたこの実践は、保護者たちの願いと地域の大人たちの願いと重ねあわせられながら、「復幸マルシェ」

での活動に結実していく。そのなかで、子どもたちは、同じく震災後を生きる地域の大人たちと出会い、地域の復興のために自分には何ができるか、という問いへと向かっていった。「復幸マルシェ」という震災によって生まれた空間が身近なものとなっていくにつれ、子どもたちは新たな関わりを求めていったに違いない。

しかしながら、震災で刻まれた子どもたちの傷は、容易には癒されるものではなかった。体調不良を訴える子どもたちが続出し、学級全員が揃うことが困難な現実と直面し、「まちたんけん」の活動を断念することもあったという。このことは、震災によって壊滅的な打撃を受けた被災地に生きる子どもたちの不安が、並大抵のものではなかったことを示している。端的にいえば、教育が支えきれぬ範囲を超える問題を内包していたのである。

上記のような困難な状況において進められた、「あの日」を生き抜いた子どもたちとの「まちたんけん」の実践は、他者を媒介として「これから」を見通し、「地域に根ざす子ども」を育てようとする試みとして、被災地の未来を担う存在として子どもたちを、エンパワメントしていくものであったといえよう。

5. 2. 宮城教育大学附属小学校での教育実践

次に、2017年度における宮城教育大学附属小学校での教育実践である。ここで佐竹は、震災から年月が経ち、震災が切実なものではなくなった子どもたちに出会う。今もまだ苦しんでいる人たちの存在に関心を持ってほしい、という願いから、防災訓練の時間に佐竹は自身の震災体験について語り始める。その後、気仙沼で担任した子どもの作文を読み聞かせ、このような体験をしている子どもが同じ宮城県にいることを伝えた。

真剣な面持ちで聞く子どもたち。すると、ある子が「当たり前」に目の前にあることは当たり前のことではないことに気づかされました。一見すると笑顔でも、見えないことがたくさんあるのだと思います」と泣きながら語った。

この語りをもとにどのように捉えればいいのか。語り自体には、直接的に震災体験への関心が示されているわけではない。その意味において、どこまで切実な願いが届いているのかを推し測ることは難しい。しかしながら、「当たり前」に目の前にあることは、当たり前ではない「見えないことがたくさんある」という語りから、作文を自分ごととして引き寄せようとしている意思を窺うことは可能である。

実のところ、震災の「風化」に抗うことの難しさは、上記のような語りをもとに捉えるのか、という問題と直結する。すなわち、伝え手の側が自身の実体験の切実さを伝達しようとするとき、受け手の側に当事者性が成立し得るのか、という問題である。いうまでもなく、受け取る側は震災の体験者ではないため、切実さを直接的に汲み取ることはできない。そこには常に<他者の他者としての私>が介在している。

とはいえ、佐竹が「経験していなくても、追体験はさせ

られる」と論じていることも、また重要であろう。他者の語りや、追体験する＝私事として受けとめようとするときに生まれる共感(sympathy)は、私たちが社会を形成していくために必要不可欠なものであるからだ(スミス 2013)。その意味において、「あの日」の子どもと目の前の子どもとのあいだをつなごうとする＝同じ社会に生きる当事者であることを探求していこうとする営みは、他者の痛みを、自らの痛みへと転化させる可能性を秘めている。

そして、このような共感にもとづく社会形成への探求は、気仙沼での実践以来、佐竹の教育実践を貫くものであった、ということができるかもしれない。

以上の考察から本稿は、現時点での〈震災と教育〉実践の課題として、他者とのあいだで共感をいかに生み出すことができるのかにある、と結論づけるに至った。

6. おわりに

わたしたちが中継した生命は地球最後の日までたしかに続いてゆく。つまりわたしたちは、生命の永遠の連続の、とある中継点で生きているのである。わたしたちはこれまでの生命の連続のすべてをぐっと引き受け、できればその連続に何かまじなことを一つ二つ付け加えて、あとはすべてを後世に託する。(井上ひさしの言葉「井上ひさし bot@inouehisashi」2017年11月9日)²⁾

女優で、文筆家でもある毬谷友子は、岩波書店ホームページ上での連載「3・11を心に刻んで」(2018年1月11日)において、上記井上ひさしの言葉を冒頭に引用しながら、次のように語っている(岩波書店編集部 2018)。

忘れてはいけない。

勇気を出して伝えることも続けなければならない。

声を上げる術もなく人生を奪われてしまったたくさんの方たち、声無き小さな命たちのために……³⁾

本稿は、東日本大震災から8年が経とうとしている今、被災地・気仙沼における新任時代を経て、「勇気を出して伝えること」を続けてきた、教師の教育実践を対象化することを課題とした。また、それを通じて、教育の場を通じて、震災をいかに語り継ぐことができるのか。またその試みによって、「あの日」の子どもたちと共に生きる社会を創り出そうとするときの課題とは何か。これらの点を明らかにすべく考察を加えてきた。その成果として、震災の事実を介して他者とのあいだの共感を生み出すことが、現時点での課題となっていることを明らかにするに至った。

しかしながら本稿では、(学校)教育というコミュニケーションを通じた共感の限界について、批判的に検討することができなかった。東北において震災の記憶は「津波が起きたら命でんこだ」に代表されるような言い伝え(口承)や、「低いところに住家を建てるな」といった碑など

を通じて、人びとの生活世界のなかで自然に伝達されてきた側面がある。このことに鑑みると、本稿のアプローチの持つ限界は否めない。

学校空間における、震災の記憶を「風化」させない実践の可能性と限界を見据えつつ、〈震災と教育〉を総合的に論じていくことを、今後の課題としたい。

[付記] 本研究は、後藤が企画を提案したのち、仙台市内での佐竹との議論(2018/10/28)を経て進めたものです。執筆にあたっては、2章、3章、4章を佐竹が担当し、1章、5章、6章を後藤が担当しました。

注

- 1) 津波によって地域は大きな被害を受け、商店街は流されてしまった。震災後、商店街にあったいくつかの店舗は、「復幸マルシェ」というプレハブ施設で営業を再開したのだった。「幸せが地域に戻るように」という意味が「復幸」という造語に込められている。
- 2) 岩波書店編集部編(2018)、3.11を心に刻んで 2018、p.84
- 3) 同上書、pp.86-87

参考文献

- 岩波書店編集部編(2018)、3.11を心に刻んで 2018、岩波ブックレット 981、岩波書店。
- 大門正克ほか編(2013)、「生存」の東北史 歴史から問う 3・11、大月書店。
- 佐竹達郎(2014)、「あの時あの実践を見つめて—被災地における『まちたんけん』を通して」、人間と教育、第82号、pp.112-119。
- 篠原雅武(2012)、全—生活論 転形期の公共空間、以文社。
- 清水睦美・堀健志・松田洋介編(2013)、「復興」と学校—被災地のエスノグラフィー、岩波書店。
- 松田洋介(2015)、「被災地の学校文化：陸前高田市立H中学校のエスノグラフィー」、日本生活指導学会、生活指導研究、第35号、pp.65-74。
- 宮城県教職員組合(2014)、子どもの「いのち」を守り抜くために 東日本大震災を心に刻む～学校で何があったのか 語りたい、残したい、伝えたいこと～、第3集。
- アダム・スミス、高哲男訳(2013)、道徳感情論、講談社学術文庫。
- ドナルド・ショーン、佐藤学・秋田喜代美訳(2001)、専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える、ゆみる出版。