

教室はわたしたちの遊び場

—津波被災地の小学校と子どもたちの文化創造—

菊池恵理

(岩手県 公立小学校)

後藤篤

(奈良教育大学 学校教育講座 (教育学・教育史))

Playing with Children in the Classroom for the Empowerment of Cultural Creation:
The Elementary School in areas affected by the Great East Japan Earthquake

Eri KIKUCHI

(Elementary School, Iwate Prefecture)

Atsushi GOTO

(Department of School Education, Nara University of Education)

要旨: 東日本大震災後の津波被災地の小学校における教育実践記録「教室はわたしたちの遊び場」(2013年7月)を対象として、子どもたちの学級遊びを中心とした教育実践の意義について考察した。具体的には(1)子どもたちの文化創造を鼓舞していく試みについて、発達論の視点をふまえて考察を加えた。(2)「震災と向き合う」ことにスポットが当てられてきた津波被災地の教師たちの語りや実践記録について、「多声性」という概念を用いて分析することの重要性について課題提起した。そのうえで本稿は、東日本大震災後の津波被災地の教師たちが綴った教育実践記録を検討することの今日的意義について論じた。

キーワード: 東日本大震災 Great East Japan Earthquake
生活指導 Life Guidance
文化創造の鼓舞 Empowerment of Cultural Creation
多声性 Polyphony

1. はじめに—震災1年目の小学校と子ども—

本稿の目的は、東日本大震災(2011年3月11日発生)後の津波被災地の小学校における実践記録「教室はわたしたちの遊び場」(2013年7月)を対象に、学級遊びを通じて子どもたちの文化創造を鼓舞し続けた教育実践について、その普遍的な価値と合わせて考察することにある。

筆者らは2013年8月に岩手県花巻市にて開催された、東北地区民間教育研究団体合同研究集会(東北民教研)の特別分科会を企画した。ここでは、震災後の子どもたちの姿を手がかりに、教師の仕事問い直すことを目的として、2つの報告「津波被害からの『復幸』を目指して—被災地におけるまちたんけんの実践—」(佐竹達郎)と「教室はわたしたちの遊び場」(菊池恵理)をもとに、議論を行なった¹⁾。そのなかで明らかとなったのは、子どもたちを震災と向き合わせる/向き合わせない、という二項対立図式を用いて、被災地の教育実践を分析することの限界である。上記2つの実践報告はともに、震災後の地域社会を生きる子どもたちや保護者たちの声なき声を聴きとろうとする

試みであったからである。

子どもたちや保護者たちの声なき声を聴きとろうとする教師たちの試みを描いた先行研究として、津波被災地の中学校に関するエスノグラフィー研究がある(清水・堀・松田2013)。ここでは「子どもたちの震災経験にいかにか踏み込むか」に関する教師たちの「逡巡」が、被災地の学校文化を形成していたことが明らかにされている(松田2015)。とはいえ松田も論じているように、「逡巡」のなかで展開された教育実践が、いかなる子どもの声を聴きとり、教師の想いを込めていかに応答していったのかについては、震災後の時間的経過にとまなう「日常への馴化」と、そのなかで生まれる多様な教育言説を視野に入れながら、検討する必要がある。

本稿はこのような問題意識にもとづき、震災1年目の津波被災地の小学校の実践記録を対象として、教室という場を介した学級遊び、お楽しみ会、クラブ活動の取り組みについて検討する。このことを通じて筆者らは、子どもたちを震災と向き合わせる/向き合わせないといった図式に還元されない、津波被災地の教育実践について論じる。

本稿の構成は以下の通りである。1) 東日本大震災後の

新学期のスタートから、意識的に取り組んだ学級遊び、お楽しみ会、クラブ活動の様子が綴られた実践記録「教室はわたしたちの遊び場」(2013年7月)を当時の文章のまま掲載する。2) そのうえで現在、岩手県の公立小学校教諭である菊池が実践の振り返りをおこなう。3) 上記の内容を踏まえて、奈良教育大学の後藤が考察を加える。

なお、実践記録に登場する児童名は全て仮名である。

2. 教室はわたしたちの遊び場

2. 1. 当時の状況と思い

2011年4月、岩手県A市の小学校。全校児童345人。例年より2週間遅れて新学期がスタートした。体育館は依然、避難所として使用され、校庭もいずれ仮設住宅が建設される予定になっていた。

この学校は高台にある。震災時、津波を見たり、津波から逃げたりした子は一人もいない。津波被災地でありながら、それを実感として受けとめていた子どもはどれだけいたのだろうか。すぐに「通常」の生活に戻った子が大多数を占めていた。

しかし、津波被害は学区まで及んでいて、家を失った子、家族を失った子、親が失職した子もいた。転校していった子、反対に、深刻な被災地から転校してくる子どもも少数であるが確かにいた。子どもたちは、お互いに震災の話、津波の話は避けるように過ごしていた。身近に直接的な被害を受けた子とそうでない子の間には、見えない壁があった。

見えない壁は職員間にも存在した。職員の中では、3分の1が家を失った。家族を失った者もいた。被災(家や家族を失ったという意味)した職員たちは、どこか他人事のように震災のことを話題にすることしかできない。一度でも感情を出してしまえば、自分自身も周りとの関係も容易に壊れてしまうと分かっているのだ。

子どもも大人もしっかりと震災に向き合うことができないために生まれた「異様」な空気。さらに、子どもたちは遊び場を失った。それぞれに抱えた震災への様々な思いは、行き場を失っていた。せめて遊びの時間と仲間だけは、豊かに保障してやりたいという思いとともに実践が始まった――。

2. 2. 学級遊び

4月22日が1学期の始業式だった。3月12日から、学校は休校になっていた。長い長い春休み。学校の周りの街並みは変わらない。しかし、子どもも保護者も不安を抱えての新学期だった。私も、長かった避難所生活、その後の実家からの片道一時間以上の通勤生活を終え、市内に借りたアパートからの新生活が始まったばかりで、落ち着いた中での新学期となった。年度初め、校長が全職員の前で、「今年は『学力』よりも、とにかく子どもたちと向き合ってほしい。」と言った。何がどうなるか分からない、何を

どうすればいいかも分からない状況であって、この言葉は、私に一つの道筋を示した。「子どもと向き合う」という言葉が、悲しみと不安を、希望と覚悟に変えた。

3年2組の子どもたちは25人。「通常」の生活を送っている子がほとんどだったが、B町から親戚を頼って転校してきた子が1人いた。この子の名前はリク。明るく元気で面白い。まるでずっと昔からの友達だったかのように学級のみんなになじんだ。

一見、みんな「通常」の生活を送っているといっても、それぞれにとっての「震災」が心の片隅にありながらの学校生活は、思いつきり遊ぶことや楽しむことがどこかばかられるようだった。この時、体育館は未だ避難所として機能し、近くの公園は全て仮設住宅が着工していた。そして、校庭もわずかな遊びスペースを残していずれ仮設住宅が建つ。「わたしは、学校は、A市は、この先どうなっていくのだろうか？」見通しのない不安を誰もが抱えていた。

元気いっぱいの子3年生だ。この子たちを思い切り遊ばせたい。遊びを通して得られるものなど二の次で、とにかく遊ばせたかった。そして、みんなで楽しんでほしかった。

そんな思いで、一学期のあいだ、毎日15分間(実際は、遊びの種類や盛り上がり具合にとって時間は変わった。)の学級遊びを続けたのだった。数々の遊びの中で盛り上がった遊びと子どもたちの様子をいくつか紹介したい。

(1)名探偵コナン

班対抗のゲーム。前に出た班が「密輸犯」で、ほかの班は「名探偵コナン」として「犯人」を捜す。一列に並んだ「密輸犯」たちが、手を握って中におさまるほどの「宝」を端から端まで手渡しで輸送する。その際、「密輸犯」は渡すフリをして渡さないなどして、探偵の目を欺く。最後の「犯人は……〇〇だ!!」掛け声で、「名探偵コナン」役の子たちは班で話し合っって予想した、宝を持っている「犯人」の名前を呼ぶ。

(2)椅子乗り

椅子(新聞)に班員全員が乗って10秒数えられたら成功。1~2人目はまだまだ余裕だが、4~5人目ともなると、お互いに体をくっつけて支え合わなくては乗り切れない。両足では難しいとの声があり、片足ははみ出してもいいルールになった。

(3)的あて

黒板に大きく書かれた的に点数を書いておく。数メートル離れたところから、水に濡らしたティッシュを丸めて的にめがけて投げつけて、点数を競う。普段、遊びに使うことなどない黒板に投げつける快感。ティッシュがベタッと黒板に張り付く様子も面白い。

「名探偵コナン」のように、ストーリー性があり、役になりきる遊び、「椅子乗り」のように、身体が触れ合い、み

んなで何かを達成する遊び、「的あて」のように、身体を使う遊び、あるいは、ちょっとした背徳感のある遊びを好んだ。一方で、単純なルールの遊び、1対1の勝負、個人で臨む遊びはあまり好まなかった。

2. 3. お楽しみ会

誕生会、カイくんお別れ会、クリスマス会など、2か月に1回、学級執行部を中心にお楽しみ会を行った。初めころは私も企画に携わったが、徐々に子どもたちだけで話し合っただけで企画、進行をするようになった。

(1)誕生会

1学期最初のお楽しみ会は、5月末に4月5月生まれの誕生会。ゲームだけは私が行い、出し物は有志が行うことに決まった。

その中で、女子たちは「かぐや姫」の劇を演じた。休み時間に小道具や大道具を作ったり、衣装を家から持って来たり、準備は盛り上がった。熱心な準備のわりに、演技の練習は不十分だったようで、当日はドタバタ劇に終わったが、女子たちはものすごい達成感があったようだった。

(2)カイくんお別れ会

1学期終業式を待たずに転校してきたカイが、再びB町に戻るようになった。あつという間に学級の中心になっていたカイとの別れは、男子にとっても女子にとっても大きなショックだった。当然、お別れ会の話は子どもたちの中から自然に持ち上がった。

お別れ会では、男子たちは戦い劇を、女子たちはダンスをカイに贈った。女子のダンスが終わると、男子たちから「アンコール！」の歓声があがり、2回も踊った。お楽しみ会は大いに盛り上がった。

お別れ会の間も、男子たちの劇にツッコんだり、大笑いしたり、いつものカイだった。最後に子どもたちの案で、学級全員が一行に並び、カイが1人ひとりと握手をした。男子たちからは、「もどってこいよ。」なんて言われながら。女子たちは初恋の人を送るように。(女子のほとんどは、カイのことが好きだった。)この日の帰りの会が終わり、母親の手続きが終わるまでカイは教室に1人残った。カイと母親を見送ったあとに教室に行くと、黒板の隅に、「ありがとう。ぼくのことわすれないでね。」と、カイからのメッセージが残されていた。このメッセージは、しばらくの間誰も消さなかった。

(3)クリスマス会

それまでのお楽しみ会は学級執行部が行っていたが、初めて実行委員会を作って「クリスマス会」をすることになった。今まで学級執行部になったことのない新鮮なメンバーが立候補しての企画運営。みんなやる気満々だった。

出し物も新鮮だった。いつもは、どうしてもやりたくないと言って出し物に参加しなかったちょっとクールなヨシキが、ユウタとヒロシと組んで、ペープサートのお笑い劇をやったのだ。黒板の前の教卓に体を隠して、ペープサートを入れ替えながらセリフを言っていく。みんなが前に集まって、お笑い劇に夢中になった。今までにない大爆笑の起こる出し物になった。

2. 4. クラブ活動

(1)「生き物クラブ」と「大なわクラブ」

1学期の半ば、テルが教室にカエルを持ってきた。みんなで飼うことになり、数人の男子たちと、近くの畑までカエルの餌になる(らしい)ミミズ探しに出かけた。シャベルを片手に石や土をほじくり返し、一生懸命にミミズを探した。探していくうちに、なんだか探検隊のような一体感が生まれてきた。

そこで私が、「このみんな生き物クラブをつくろうか!」と提案すると、途端に男子たちの目が輝いた。「いいねえ!」とみんな。「じゃあ、部長はテルくんだね!テルくん、部長になって!」とカンタ。「うん、いいよ!」と照れたようにテル。ミミズ探しに俄然やる気が出てきた。

その日の帰りの会で、学級のみんなに「生き物クラブ」ができたことを発表して、メンバーの紹介と募集を行った。そして、このように自分がやりたいことがあったら、クラブを自由に作ってメンバーを帰りの会で募って活動するという方法を教えた。

この時、キョウコのことが頭の中にあっただ。キョウコは、自分から友達を誘って遊ばない。1・2年の頃は一人でいることも多く、あまり笑顔を見せないような子だった。母親もそんなキョウコのことを心配していた。

クラブ活動の始動と同時に、キョウコに「大なわクラブ」を作ることをすすめた。大なわはキョウコの大好きな遊びだ。休み時間になると、キョウコは決まって私を大なわに誘いに来ている。人数が集まらないので、もっと多くの子に声をかけることをすすめても、自分からは声をかけることができず、私とキョウコとカホと3人で遊ぶことが多かった。

ところが、どうしてもみんなに声をかけて遊びに誘うことができなかったキョウコが、「大なわクラブ」に目を輝かせた。自分が部長となり、帰りの会でメンバーを募集したのだ。何人かの子たちが、メンバーとなり、「大なわクラブ」はしばらくの間続いた。

(2)「頭ぬらしクラブ」

ある時、クラブ掲示板に「頭ぬらしクラブ」のメンバー募集のポスターが貼られていた。何のこともわからない。部長のユウタに尋ねると、「暑い日にみんな水で頭をぬらす」という、ただそれだけのクラブだった。予想外に人が集まり、男子たちは、頭をぬらして涼んでいた。ほかに、ヒロシが部長の「ダイエットクラブ」も

できた。ヒロシをインストラクターにして、みんなで腹筋をする。「先生も入った方がいい」とのすすめで、私もメンバーとなってしまった。効果はさほどなかったが、みんなで腹筋をするだけなのにもすごく楽しかった。

こうして、「カラオケクラブ」、「あみだくじクラブ」、「ものまねクラブ」、「秘密のクラブ」などなど、たくさんのクラブが生まれては消えていった。

(3) トウガラシの栽培

ある日、道端に落ちていたトウガラシを拾ってきた子がいた。ものすごいお宝を拾ってきたかのように、隣のクラスの子たちも巻き込んで盛り上がった。すぐにブームは去るかと思ったが、コウヘイだけは違った。種を取り出し、育てると言い出した。まだ3年生なので、発芽についての知識はない。自分で色々調べたり試行錯誤したりしながら、牛乳パックに濡らしたティッシュを敷き、種を置いて、毎日世話をした。授業中も机の上に牛乳パックを置き、片時も離さなかった。種に全く変化はなく、私も含めて周りのみんなは諦めかけていた。ところが、しばらくして、とうとう発芽した。これにはみんなが驚いた。コウヘイは、家の庭に植えかえて育て続け、ついにトウガラシが生ったそうだ。そして、一年を振り返る作文のテーマに、トウガラシを育てたことを選んだ。

(4) 「テレビ局」と「うえだホテル」

絵を描いたり物を作ったりするのが好きな子たちだった。私も図工の授業が大好きなので、いつも楽しく制作をした。もちろん、お楽しみ会の劇の小道具やら大道具やらは熱心に作った。また、休み時間には、自由な発想で好きなものを作った。何百枚ものコピー用紙に色紙、セロテープにガムテープ、それに給食の牛乳パック、支援物資の空き箱のたくさんの段ボールとマジックペンから、たくさんの物が生まれた。

テルとタツヤは段ボールでテレビカメラとマイクを作って、廊下で会った友達や先生に突撃インタビューをした。教室には、段ボールで作ったテレビ画面があり、中に人が入ってアナウンサーとなり、ニュースが放映された。

一番盛り上がったのは、特大の段ボールから生まれた「うえだホテル」だ。1人が脚を伸ばして寝られるほどのスペースのある部屋を作ったのが始まりだった。徐々に、窓ができ、枕が置かれ、ライトが吊るされ、靴置場が作られ、風呂も設置された。チケットも販売され、予約制のホテルになった。このホテルの良いところは移動式ということだ。毎日、違う場所で営業した。

教室の中にできた「うえだホテル」という異空間は、子どもたちの秘密基地だった。

2. 5. おわりに

初めのうちは、私が遊びを紹介してみんなでやってみる

という形をとって、毎日のように学級遊びをした。子どもたちは学級遊びの時間をとても楽しみにしていた。様々な遊びを教えることで、限られた場所で豊かに遊ぶ術を身につけさせたかった。

しかし、私が教えた遊びを休み時間にもやる子はほとんどいなかった。子どもたちは、自分たちで考えた遊びの方に熱中した。はじめは一人の男の子が持ち込んだカエルがきっかけだった。カエルの餌を探しに数人で畑へ出かけた。土をほじくってミミズを探すだけの活動だったが、「生き物クラブ」と命名すると、子どもたちの目は途端に輝いた。「クラブ」という名をつけたことでその後、様々な「クラブ」が生まれ、どんどん発展していった。「クラブ」通して、子どもたちは徒党を組み、教室や学校を自分たちの遊び場にかえていった。

この実践を通して、様々な制限がある中でも子どもたちの発想で、豊かな遊びが展開されることを知った。また、子どもたちは常に何かを創造する遊び、身体を使った遊びを欲していることを知った。学級遊びやクラブは、限られた空間の中で子どもたちの創造性を発揮させ、身体を解放し、子ども同士をつないだ。

しかし、今振り返ると、私自身が震災と向き合えなかったこと、そして子どもたちに向き合わせなかったことに違和感が残る。

当時の自分にはその用意はなかった。周りの教師たちも同様だった。自分自身が被災地の真ただ中を生きる中で、何をよいか全く分からなかったし、向き合うだけの物理的な余力も精神的な余力もなかった。「被災地の実践を報告してほしい」という岩手県内陸地域からの期待との狭間で苦しみ、余計に悩んだりもした。

何より、子どもたちに震災と向き合わせることが怖かった。誰がどんな傷を抱えているかもわからない。もし、傷をえぐって大きくして、取り返しのつかないことになってしまったら、どうやって責任がとれよう。この子どもたちは、これからもずっとこの土地で生きていくのである。しかしそれは、私たち教師の勝手な都合と勝手な判断であって、子どもたちには必要なことだったのかもしれない。まだ、向き合う時期ではないとの判断は言い訳だったのかもしれない。

子どもたちが遊びに夢中になった背景には、「異様」な空気の中で生まれた鬱積した思いが少なからずあったのではないかと思う。私自身も、新学期当初の思いは徐々に薄れ、知らぬ間にガス抜きとしての機能を期待するようになっていた気がしてならない。

2011年という特別な年と、A市という特別な場所における実践として、果たしてこれだけでよかったのだろうかというのが、2年後の今の思いである。

2. 6. 今、実践記録を読みなおして

この一年について考察を加えるのは、今回で3回目になる。それだけでなく、何度も何度も思い返してきた私に

とって特別な実践である。時を経るごとに、少しずつ意味を変えながら「今」の自分の実践に問いを投げかけてくる。

この実践記録を最初にまとめたのは、震災発生から約2年4カ月が過ぎた2013年7月のことである。長い間、自分の中に抱えた様々な思いをどこにも吐き出せずに過ごしてきたが、時が経つにつれて、何らかの形でこれらの思いを言葉にしなければ前に進めないような気がし始めていた。しかし、当時を一緒に過ごした人にはいづらか話せても、そうでない人にはまだ話せそうになかった。だから、初めは実践記録を書くのも苦しい作業になると思っていた。ところが、いざ書いてみるととても楽しくて、あっという間に一年間の記録をまとめることができた。なぜだろう。それは、あの教室が「日常」を忘れさせてくれる楽しい空間だったからだろう。今思えば、私にとってもきっと「遊び場」だったのだろう。そして、今では、震災の年であることを忘れるほど、教室での子どもたちの姿が色濃くなってきたような気がする。思い出すたび、何とも言えない幸せな気持ちになり、あの頃に戻りたいとさえ思う。

教師になって5年目だった私は、いわゆる「学力」というものに疑問を感じながらも、「点数」でしか測られない学校に馴化しつつあった。そこに突如襲ってきた震災。文字通り、生きるために必死だった毎日。人間の命や本当に大切にすべきものについて否応なしに考えさせられた。

この状況下では、『学力』よりも『子ども』たちと向き合うという言葉は、私も含め、どの教師にとっても当然のように同感できた。それ自体、変哲もないことに聞こえるが、校長の明確な宣言であったことに大きな意味がある。私はこの言葉によって、自身を覆う「悲しみ」や先の見えない「不安」が、実践への「希望と覚悟」に変わり、「学力」と「他人（管理職や同僚）の目」という自分に染み付いた実践の物差しを取り外させた。しかし、それは、その言葉を聞いた瞬間からすぐというわけではなく、一年かかった。それほどに、点数で評価する感覚が、人生を経て強固になっていたし、初任の頃からの管理職や同僚からの視線と指導が、自分の価値判断や行動の基準になっていたのである。だから、初めのうちは、点数を競うような遊びを疑問もなく取り入れて、全く楽しんでいない子どもたちがいたこともあったり、子どもたちが教室で自由に遊ぶ一方で、管理職や同僚の反応を窺ったりしていたのだった。

物差しが取り外されていくにしたがって、徐々に実践の根拠が目の前の「子ども」になっていった。ありのままの子どもたちの声に耳を傾け、姿を見つめ、反応を感じ取りながら、実践を日々構想しては軌道修正し、練り直していく。初めて、本当の意味で「子どもと向き合」って実践をすることができた。私にとって、大きな転換点であった。

この実践は、「震災」という背景があって生まれたものではあるが、「遊び」の持つ力と可能性を子どもたちからたくさん教わった。いつ、どこの、どんな教室も、子どもたちが創るたくさんの「遊び」が溢れる場所であってほしい。



3. 考察：津波被災地の教育実践と子ども —「学級はわたしたちの遊び場」を通じて—

前章の最後では、2019年現在の地点から、菊池が自らの実践記録「学級はわたしたちの遊び場」を対象として、実践を振り返った。本章では実践記録と振り返りをもとに、津波被災地の教育実践と子どもについて、三つの視点から考察を加えてみる。

3. 1. 「学級はわたしたちの遊び場」—実践の背景と、タイトルに込められたメッセージ—

一つ目は、「学級はわたしたちの遊び場」という実践が成立するに至った背景についてである。

まず注目したいのは、実践の場である岩手県A市の小学校における、震災後の子どもたちの関係性についてである。学校には、家を失った子、家族を失った子、親が失職した子、転校していった子、深刻な被災地から転校してくる子がいた。ここにおいて子どもたちは、お互いの震災の話を避けるということ暗黙の了解とすることで、学校での関係性を保つことが求められた。それは、3分の1が家を失い、家族を失った同僚がいた教員間も同じであった。

このような「異様」な空気に包まれて成立する関係性は、菊池の言葉を借りれば「見えない壁」を作ることによって可能となるものであった。このとき、個々が抱える震災への様々な思いは退けられるべき対象であり、遊ぶことは慎むべき行為となった。それが、切迫した状況下における人間の生存の技法であったことは、想像に難くない。

自らも長かった避難所生活を経て、上記のような状況下での不安の渦中にいた菊池であるが、年度初めに校長が「今年は『学力』よりも、とにかく子どもたちと向き合ってほしい。」と言ったことを後ろ盾に、「悲しみと不安」が「希望と覚悟」に変わる。そこから教室空間に子どもたちの遊びの場を保障しようとする実践が生まれていった。

とはいえ、実践記録「教室はわたしたちの遊び場」において菊池が（直接的に）追求したのは、子ども同士の「見えない壁」を崩すことではなかった。そのねらいは、子どもたちが遊ぶことそのものにあった。結果としてそれが、

子どもたち自身による遊びを通じた身体や創造性の獲得へと結実していったのである。

菊池の教育実践記録は、東日本大震災後の津波被災地の教育実践を再検討するうえで、注目すべき資料である。津波被災地の教師によって綴られ、近年出版された2つの教育実践記録は、共に「向き合う」というタイトルが付されており、震災に対する子どもそれぞれの想いを共有する取り組みにクローズアップされているからである²⁾。しかしながら、菊池のような「見えない壁」を前提とする取り組みもまた、日本の教員文化のうちに脈々と受け継がれてきた生活指導の思想—「子どもはランドセルとともに生活を背負ってくる」³⁾—に基づくものであることは間違いない。

このことを踏まえてみたとき「教室はわたしたちの遊び場」というタイトルに込められたメッセージは、津波被災地の小学校教師による、子どもたちの遊びの場の保障というものに留まるものではないことが見えてくる。ここには、一般的に「学力」形成の必要からなる教授の場として認識され、「遊び場」として認識されることのない「教室」空間に、子どもの文化創造の場としての意味を付与するという普遍的なメッセージも込められているのである。

3. 2. 「遊び」—文化創造を鼓舞（empowerment）することの発達論的意義—

二つ目は、「遊び」についてである。

1学期の時点で「体育館は未だ避難所であり、近くの公園は全て仮設住宅が着工」しており、校庭も「わずかな遊びスペースを残していずれ仮設住宅が建つ」という状況にあった。このなかで進められた学級遊びのなかで、子どもたちは、1)「ストーリー性があり、役になりきる遊び」2)「身体が触れ合い、みんなで何かを達成する遊び」3)「ちょっとした背徳感のある遊び」を好んだという。

学級遊びは、教師主導で展開していた時期を経て、子どもたち主導で企画、進行していくようになっていった。しかしながら、ストーリー性のある遊び、身体が触れ合い、達成感を感じられる遊び、背徳感のある遊びは、お楽しみ会とクラブ活動の中に通底していたことは見逃せない。

お楽しみ会（「誕生会」や「カイくんお別れ会」、「クリスマス会」）には、子どもたちの盛り上がりを中心に演劇があった。また、クラブ活動のうち「生き物クラブ」では、カエルの餌を確保するために、メンバーとともにひたすらミミズを探す一体感やミミズを捕まえたときの達成感を感じていたであろうし、「大なわクラブ」では、身体を合わせて回数をこなしていく達成感を感じられただろう。そして、教室内につくられたのが秘密基地「うえだホテル」であった。教室内にくつろぎのスペースを製作していくなかで子どもたちは、他のクラスからどう見られるかなあ、という学校特有のまなざしと、それに対する背徳感を楽しんでいたに違いない。このようにして子どもたちは「クラブ」を手掛かりとして、徒党を組む術を身につけていった。

以上のようにみると「私が教えた遊びを休み時間にもや

る子はほとんどいなかった」「たくさんのクラブが生まれては消えていった」という事実経過は、子どもたちが遊びの持つ創造性を我がものとして獲得していったことを意味している。すなわち、子どもたちは徒党を組んで遊び、解散したのち新たな徒党を組んでいく、という文化を創造していったのである。このように、教師主導による初期の学級遊びと、その後のクラブ活動のきっかけとなった「命名する」=名付けるという行為は、その後の子どもたちの文化創造を鼓舞（empowerment）するものであったといえる。

このような実践は、発達論の視点からどのように論じられるものであろうか。

発達論上の小学校3年の子どもたちの位置については、川地亜弥子による研究整理がわかりやすい⁴⁾。川地(2019)は小学校3、4年の時期について、「抽象的なことばや、金属・乗り物などの上位概念、因果関係を理解して説明するなど、論理的思考の能力が飛躍的に高まる」時期である。しかしながら、この能力の獲得に長い時間をかけなければならぬ場合がしばしばあることから、「9・10歳の節（壁・峠）」と表現されてきた。また同時に、対人関係理解が相互的になり、仲間集団での「掟」が生まれ、「集団的自己」が誕生していくことで、友人関係でのトラブルが顕著に捉えられる時期でもある。以上のように論理的思考と社会性の発達という2方面から、「発達の節」であるこの時期は、「子どもへの信頼を基盤におくことでいっそう子どもたちの力を引き出し、支える取り組みが重要」である⁵⁾。

このような整理をふまえると、子どもたちが背徳感のある遊びを共有していったことや、教師主導の遊びを経て、徒党を組んで遊ぶようになっていったこと、子どもたちが遊びの持つ創造性を我がものとして獲得していったことは、「発達の節」における自然な乗り越えであったといえる。ただしそれは、「遊びの時間と仲間だけは、豊かに保障してやりたい」という菊池の願いを発端にした、学級遊びの取り組みのなかでこそ、可能になったのである。

3. 3. 津波被災地の教育実践記録—「震災と向き合う」実践とのあいだで—

三つ目は、先に確認したような「震災と向き合う」実践とのあいだで、菊池の実践記録が綴られていたことである。ここでは、そのことを「多声性」という概念を介して検討する。

やまだようこの整理に従うと、バフチン（1895-1975）の対話理論における、第三の観点に「ことばの対話性と多声性」がある⁶⁾。ここでは、「ことば」は本質的に「多声性」をもつものとして論じられている。すなわち、自己と他者は、相互に「同じことば」を用いながらも、異なるニュアンスを含みこむのであり、対話には「同じ一つの言葉を互いに背反し合う様々な声を通して実現」していく過程がある、とされる。このような「ことばの対話性と多声性」の観点は、バフチン後期において「テキスト間の対話」へと

発展していった形跡が見られる。

「ことばの対話性と多声性」「テキスト間の対話」は、津波被災地の教育実践記録を検討するにあたって重要な視座を与えてくれる。端的にいえばそれは、津波被災地の子どもや教育実践に関するテキストには、綴られた時空間の多様な声が織り重なっている、ということである。

先に触れたように、津波被災地の教育実践記録としてスポットが当てられてきた「震災と向き合う」実践は、子どもたちのヴァルネラビリティ（脆弱性）に根ざしつつ、震災体験を教師あるいは学級集団において共有する。このようにしてケアの空間をつくり出した上で、地域社会との結びつきを希求していくものであった。

対して菊池の実践は、教室という場で遊ぶことができる、ということそれ自体に価値が見出されていた。すなわち、子どもたちの「見えない壁」をそのままに、子どもたちに遊びを堪能させることに主眼があった。このことを、遊びそれ自体を目的した実践の範疇において検討したとき、「震災と向き合う」という目的的行為に対する差異が、暗黙のうちに強調されてしまう。その結果、「教室をわたしたちの遊び場に」する試みは、「震災と向き合う」実践のカテゴリーから排除されてしまいかねない。

実際、2013年7月段階において菊池は、岩手県内陸地域からの「津波被災地の実践を報告してほしい」という「期待」との狭間で、上記の点について意識していたことがうかがえる。また「私自身が震災と向き合わなかったこと、そして子どもたちに向き合わせなかったことに違和感が残る」としながら、「当時の自分にはその用意はなかった」「向き合うだけの物理的な余力も精神的な余力」もなかった。「何より、子どもたちに震災と向き合わせるものが怖かった」と論じている。続けて、教室を遊びの場としたことは、自分自身の「ガス抜き」に過ぎなかったのではないかとまで語っている。

子どもたちの想いを共有し、津波被災地でどう生きるのかを問う実践こそが、“あるべき”実践であって、私の実践はそうではなかったのではないかと。上記のような菊池の語りからは、「震災と向き合う」実践が広く認知されていくなかで、震災直後の自身の取り組みを、本当にそれでよかったのかと問いはじめていたことがわかる。

菊池の実践は紛れもなく、津波被災地の子どもたちの生活現実に直面して綴られた教育実践記録であった。ただそれは、「震災と向き合う」実践ではなかった、と結論づけられるものだろうか。この点に関して、実践記録の「おわりに」に確認される、次の語りは見逃せない。

誰がどんな傷を抱えているかもわからない。もし、傷をえぐって大きくして、取り返しのつかないことになってしまったら、どうやって責任がとれよう。この子どもたちは、これからもずっとこの土地で生きていくのである。

子どもたちの内面に刻まれている「傷」をえぐるようなことはできない。津波被災地の復興の只中を生きていく子どもたち——いや、現時点で既に震災という現実と直面することを余儀無くされている子どもたちを眼前にして、「見えない壁」を前提としつつ、教室という空間で遊ぶことが必要である、と菊池は考えたのである。とはいえ、地域社会への想いを馳せながら、子どもたちの声を聴きとろうとするなかで進められたその実践は、「震災と向き合う」実践と重なりを見せていることを見落としてはならない。

3. 4. まとめ —東日本大震災後の津波被災地における教育実践を検討する視点—

ここまで本章は、東日本大震災後の津波被災地の教育実践記録として注目されてきた「震災と向き合う」実践に対して、教室での遊びを通して子どもの文化創造を鼓舞していった実践の意義について論じてきた。まとめとして以下、内容を整理しておく。

「震災と向き合う」実践は、(ケアの空間を前提として)子どもたちの間にある「見えない壁」を壊し、他者や地域社会との結びつきを保障するものであった。対して「教室はわたしたちの遊び場」にみられる遊びを通して、子どもの文化創造を鼓舞していく実践は、「見えない壁」のなかを生きる子どもたちに「遊びの時間と仲間だけは保障しなければならない」と考え、教室空間において実践を試みるものであった。換言するならば、両者は津波被災地に生きる子どもたちの生活世界へのまなざしを共有しつつ、前者が今・ここを生きる子どもたちの関係性を変革しようと志向するのに対して、後者は遊びを通して子どもたちが、自らの関係性を自然とつくり変えていくことを志向するものであったということができる。

以上の内容は、東日本大震災後の津波被災地の教育実践を検討するために重要な視点を提供している。すなわち、本稿が析出するに至ったのは、学校において子どもを現実社会から隔離する(=保護すること)と繋ぐ(=接続すること)の関係理解に裏付けられた、教師たちの教育実践理論(pedagogy)なのである⁸⁾。

4. おわりに

最後に、東日本大震災後の津波被災地における教育実践記録を検討することの今日的意義について、筆者のポジショナリティをふまえながら論じておくことにしたい。

筆者は、学部時代を岩手県で過ごした縁もあり、東日本大震災後の2011年7月以来、津波被災地の小学校教師たちと関わりをもつ機会を得た。そのなかで出会ったのは、自身と子どもたちの壮絶な震災体験を文章化することは出来ても、いざ語るとなると言葉に詰まってしまう教師たちであった。このような出会いから筆者は、可能な限り被災地に通り、街を歩き、当事者のその時その時の語りを聴

くことを繰り返してきた。語り得ないことを語らせようとするものの暴力性を感じたからだ。彼・彼女らの語りを代弁しようとする（論文化すること）は避けるべきである、とさえ考えてきた。

ただ、2016年度から筆者が本格的に開始した「昭和三陸地震」後の津波被災地の小学校に関する研究に際して、再度岩手県・宮城県を訪れるなかで、考えは少しずつ変わっていった。当時関わりの深かった2人の教師と出会い直し、互いに自らの近況を語り合っていると、話題が自然と、東日本大震災直後の教育実践へと立ち戻っていたことに気づいたのである。このような対話を繰り返すなかで筆者は、震災後に2人が綴った教育実践記録について検討する必要があるのではないか、と考えるようになった。

2人の教師たちは、震災前後を津波被災地の小学校で勤務し、子どもたちといかに関わるかの戸惑いを抱えながら、「希望と覚悟」（菊池恵理）をもって子どもたちの声を聴きとり、実践を進めていた。そして内陸地域の小学校に転勤した後も2人は、津波被災地での子どもたちとの数年間の経験を自らの教育実践のコアとして、手放すことはない。

とはいえ、現在の教育現場のなかで、彼・彼女は無力感を覚えることも多いのではないかと。震災が「風化」していくなかで被災地の多くの学校は、何事もなかったかのように学力対策に勤しむようになっていったといわれる⁷⁾。ここにおいて、学校において子どもたちの発達を保障するためにどのような取り組みが必要なのか、子どもたちと地域社会をどのようにつなぐのか、という本質的な問いが生まれにくい状況にある。

しかしながら、先行研究や2人の実践記録が示すように、東日本大震災後の津波被災地の学校に勤務した多くの教師たちは、そのような問いを立てなければ、学校の存在意義を導くことはできなかつたのであり、教育実践を進めていくことはできなかつたのである。

「マニュアル化する学校」「学校スタンダード」が叫ばれる今日、教師たちが自らの実践を問い、「学校の日常に抗う」「惰性に抗う」（岩川直樹）ことは、一層困難な状況にある。それでもなお教育実践研究は、ある自然的・社会的規定のなかで生まれてくる教育実践—子どもの生に対する教師の深い洞察にもとづく教育実践—の意義を見出し続けなければならない。東日本大震災後の津波被災地における教育実践記録を検討することによって、このような研究の基軸を確認することができるのである。

注

- 1) 佐竹の実践については、佐竹(2014)および佐竹・後藤(2018)を参照されたい。
- 2) 震災当時、宮城県東松島市立鳴瀬未来中学校教諭であった制野(2016)や、宮城県石巻市立雄勝小学校教諭であった徳水(2018)など。本稿では、2つの実践を「震災と向き合う」実践と名付ける。教育雑

誌に連載された2人の実践についての整理に関しては、鈴木(2017)を参照されたい。

- 3) 岩辺(1987) p208。この言葉は、戦後生活綴方運動や同和教育運動のなかで生まれた言葉である。とはいえその意味内容は、戦前から継承されてきた(生活綴方を含む)生活指導の思想と通底するものである。後藤(2017)を参照のこと。
- 4) やまだ(2008) pp.24-25。
- 5) 川地(2019) pp.81-85。
- 6) この点に関して、鈴木啓史が中学年での実践を「もめてなんぼ」「行きつ戻りつ少しづつ」と表現していることは象徴的である。鈴木(2019)参照のこと。
- 7) 清水・堀・松田(2013) pp.97-126。
- 8) 後藤(2018) pp.17-18。

引用・参考文献

- 岩川直樹(2000), 総合学習を学びの広場に一手づくりと協働の知恵, 大月書店.
- 岩辺泰史(1987), ランドセルがはこぶ風—父母と教師の共感をはぐくむ—, 新日本出版社.
- 川地亜弥子(2019), 「9・10歳 発達の節をゆたかに生きる」, 教育, 第885号, pp.81-90.
- 後藤篤(2017), 「生活指導の思想史序説—1920-30sにおける生命主義の問題—」, (教育と社会) 研究, 第27号, pp.61-72.
- 後藤篤(2018), 「新学習指導要領における特別活動の理論的課題—竹内常一の1970-80s生活指導論を手掛かりにして」, 奈良教育大学紀要, 第67巻1号(人文・社会), pp.17-25.
- 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.
- 佐竹達郎・後藤篤(2018), 「『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—」, 奈良教育大学 次世代教員養成センター研究紀要, 第5号, pp.157-163.
- 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—, 岩波書店.
- 鈴木啓史(2019), 「『もめてなんぼ』の中学年」, 教育, 第885号, pp.59-63.
- 鈴木羽亜斗(2017), 「防災・復興教育における中学校社会の役割」, 宮城教育大学教職大学院 学校教育・教職班紀要, pp.42-51.
- 制野俊弘(2016), 命と向き合う教室, ポプラ社.
- 田中智志(2009), 教育思想のフォーコー 教育を支える関係性, 勁草書房.
- 徳水博志(2018), 震災と向き合う子どもたち—一心のケアと地域づくりの記憶—, 新日本出版社.

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.
やまだようこ (2008), 「多声テキスト間の生成的対話と

ネットワークモデル——『対話的モデル生成法』の理論的基盤」, 質的心理学研究, 第 7 号, pp.21-42.
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, 勁草書房.