

特別課題研究「震災・学校危機と教師教育」

研究報告集 (2018年1月改訂版)

震災・学校危機の教訓から学ぶ 希望ある未来のための理論化にむけて



2017年10月1日

日本教師教育学会

特別課題研究「震災・学校危機と教師教育」報告集が伝えたいこと

小島 勇（東京電機大学）

＜教育への願い、子どもの成長の保障＞の一方で、悲しい事態・危機の前で教師たち・研究者は、どうしたらよいのか、何を学んでいけばよいのか

教師は、子どもたちが楽しく学び育つ場や機会をつくり、子どもたちの成長と生き生きとした活動を見守り育てることに憧れ、または情熱を注ぎ、教師自身が自己成長していく仕事である。児童生徒とのよい学びや交流は、教師の仕事そのものである。

しかし教師は、時に教職生活において、子どもの生命や健やかな成長を見守れず、悲しく残酷な事態に遭遇し、衝撃や無力に沈み、喪失や悲嘆などに打ちのめされることも避けがたい現実の姿である。我が国の教師の多くが、また歴史の中で世界の教師たちも、それぞれの地域の中で、学校危機事態である震災や事故、社会的事件など、子どもたち（生徒・学生たち）の上に起きた不幸な出来事と共に、教師存在そのものを問いながら歩んできた。学校危機とは、どれも教職危機にも通じるものがあり、戦争、自然災害(地震・津波、洪水、噴火)、事故(交通事故・脱線、殺人や犯罪やテロ)、また暴力・破壊負傷(生徒間・対教師、非行)や不祥事(わいせつ・人権侵害)など、学校や子ども・父母また地域にも大きな衝撃や心理的ダメージを与え、教育の希望と人の信頼のコミュニケーションにも甚大な影響を与えていく。

教師また教師教育研究は、これら学校危機の現実や課題を、どのように学んでいけばよいのだろうか。

現在、学校は深刻な事件や事故などの予防や対応で、地域の行政・教育委員会、臨床心理士など学校ごとの専門家連携や危機対応や心の支援、リスクマネジメント対応などの取り組みや構築を進めてきている。それらは本報告書がとりあげた阪神・淡路大震災(1995)、池田小事件(2001)、2011・3・11発生の東日本大震災などの衝撃的な出来事など、学校・教師・子ども・父母らが直面した悲しい事件や事故の教訓でいかされている。一方、いまだ問題が解決せず進行し、大きな事故事件の爪痕からの回復も進まず、教師たちが展望を見いだせない学校教育の深刻な事態も続いている。

例えば、先の東日本大震災の甚大な津波被害においては、安心が保障される場や、分かちあう機会さえ、多忙な学校・職場では失われている。また同時発生した東京電力福島第一原子力発電所事故で避難の判断や放射線影響の情報など対応に苦慮苦悩した教職員の自問自責は重く、教師たちの中では自らの被害や被災体験さえ語る機会さえ喪失している。教師が直面した現実はあまりに重く、いまだ教師の苦悩を深め、ストレスからの解放や回復力も弱め、教職員の協力や教育実践の協働性も阻害している。また安心が保障される場、分かちあう機会は、現在の学校・職場では失われたままである。教師たちの体験からの言葉は、語り始めるにも重い状況におかれている。

しかし、教師たちは、その現状の中から〈子どもたちのため語り〉をはじめている。

『3・11 福島の教職員―震災・原発事故記録集―』（福島県教職員組合、2015年）で、小学校教諭の菊池ゆかりさんは「この大惨事の中で、どのような対応をすべきだったのか、未来を生きる子どもたちのために、本当に必要なことは何なのか、自らと向き合ってみても〈問い〉に対しての〈正解〉は見つかりませんが、きちんと記録として残すことが未来への責任であるという想いで、この記録集を綴りました」と、未だ記憶を蘇らせ語りことさえ辛い教師たち、過重な仕事量とストレス状態にある教師仲間を気遣いつつ、語りはじめ、事故記録集の紙面で語り継ぐ。学校危機の最前線に立ち、また立たされる側の教師の目撃体験・教育実践現場の感性からの言葉は、多くの課題や事実検証・内容を含む歴史的証言でもある。

まず、震災・学校危機に直面した教師の語りに耳を傾け、学校・子どもたちの現状を知り、理解し、また支援や見守りを丁寧に取り組み、またいつまでも関心を持ち続ける。同時にまた「教師と共に学び、学校・教師の課題から協働成長する教師教育研究」は、それらを基盤アプローチとし、教師の成長発達や支援や方策研究など、いま多くの課題が問われている存在である。学校現場で発生した危機には、深い共感と理解、また連携が必要とされている。

本報告書は、学校と教師たちが直面した学校危機問題、突然発生した震災・事件や事故に必死で取り組んだ緊急対応や救済救護活動、その後も継続している現状と課題など、体験当事者の立場から体験報告を綴り、また教師教育研究の立場から「震災・学校危機と教師教育、防災安全教育・人権教育」の考察、実践研究の可能性や課題の検証に取り組んだものである。

またこれまで発生した震災・学校危機問題は実際に多様で幅広いものであるが、本報告書では、3年間にわたり特別課題研究会員の体験報告・調査研究・関係者との共同検討（研究会・シンポジウム・ラウンドテーブル）を基本として作成した。なお世話人・和井田節子会員の渾身込めた情熱溢れる現地調査研究の方策提案、同時に多くの関係者との共同研究連携の開発提案も、本報告書の一つの特色である。

本報告書が、子どもの生命、健康、安全と学習保障と発達に日常、真摯に取り組む教師たちの学校危機対応のヒントとなり、またこれからの教師教育研究に情熱を持つ研究者への一つの手引きとなれば幸いである。

<謝辞>

本報告書作成にあたり、多くの関係者の方から協力を得た。改めて感謝を申し上げる。

日本教師教育学会 特別課題研究「震災・学校危機と教師教育」研究報告集

震災・学校危機の教訓から学ぶ
希望ある未来のための理論化にむけて

< 目 次 >

特別課題研究「震災・学校危機と教師教育」 研究報告集が伝えたいこと	小島 勇	1
目 次		3
研究の目的と活動の概要	和井田 節子	5
第 1 部 学校危機とその対応の理論		11
第 1 章 学校危機と教師教育	和井田 節子	13
第 2 章 震災と防災教育 —災害が生み出す防災教育と災害体験の継承—	諏訪 清二	21
第 3 章 学校危機と心のケア —トラウマインフォームドという考え方—	瀧野 揚三	29
第 4 章 喪失から始まること	岩切 昌宏	37
第 2 部 教訓の継承		45
第 1 章 長野県北部地震 現地調査報告 —長野県 栄村—	和井田 節子	47
第 2 章 2011. 3. 12 長野県北部地震(栄村地震)と学校	鈴木 久男	51
第 3 章 東日本大震災 福島県 現地調査報告 —福島市・相双地区—	和井田 節子	55
第 4 章 東日本大震災後の福島県における学校の再開・ 移転・統廃合 —児童・生徒の学習権保障を 目的とした災害時における自治体・学校の対応—	笹田 茂樹	63
第 5 章 原発震災から 6 年「福島の今と学校現場」	日野 彰	71
第 6 章 被災により「困り感」を抱える子どもたちの状況 と支援の在り方	本多 環	75

第7章	阪神・淡路大震災 兵庫県 現地調査報告	田中 卓也 和井田 節子	81
第8章	兵庫県立舞子高等学校環境防災科の実践 －新たな防災教育構築へのチャレンジャー	諏訪 清二	85
第9章	熊本地震 現地調査報告 －南阿蘇村・益城町・熊本市－	和井田 節子 神永 典郎	91
第10章	熊本地震は突然に！ －この経験を伝えたい、活かしたい－	井手 文雄	99
第11章	「和」の心で乗り越えていく －分担・協働・寄り添いを重ねて－	橋本 須美子	107
第12章	被災時の連携を考える －益城町文化会館による被災者支援－	山口 亮二	113
第13章	大学の被災と復興を支える学生たち －大学での学びと安全なキャンパスをめぐる－	瀧本 知加	117
第14章	事件の教訓から学ぶ教師と学校安全 －池田小学校事件からの発信を視点として－	松井 典夫	127
第3部	震災・学校危機を教師教育に活かす		135
第1章	教員養成のカリキュラムにおける防災教育 －特有の目標、3つのアポリアとその克服－	金馬 国晴	137
第2章	教訓の継承と人権教育の観点から見た福島での 原子力・放射線教育	後藤 忍	147
第3章	価値選択的課題への具体的取り組みをどう創るか	三石 初雄	153
第4章	東日本大震災被災地ボランティアからの 学生たちの学び	齋藤 眞宏	167
第5章	3.11 東日本大震災・福島原発問題から学ぶく学生 主体のグループ学習－教師・子どもの震災体験 から学ぶ5年の教育実践（前半実践）から－	小島 勇	173
第6章	特別課題研究「震災・学校危機と教師教育」の 成果と課題	和井田 節子	181
	索引		185
	執筆者一覧		187
	謝辞・奥付		188

研究の目的と活動の概要

和井田 節子（共栄大学）

1 趣旨

本研究は、災害や事件・事故等により学校危機に直面した教師や関係者の体験や語り、および研究者たちの活動から学び、現場を支え未来に活かしていくための理論や方法を教師教育学の視点から探ることにある。教訓から学び、諸課題を明らかにし、先行研究を検討し、未来に向けた提言を行うことを目指す。

なお、本特別課題研究は、東日本大震災後、本学会の特別課題研究として取り組んできた「大震災と教師教育」の成果や課題を継承するものとして、2015年3月より設置の準備を行い、9月の研究大会総会において設置されたものである。

2 「震災・学校危機と教師教育」研究会員

本特別課題研究は、研究会を組織して会員を広く募り、公開研究会と現地調査を柱にすえて活動してきた。

震災・学校危機と教師教育研究会会員（2017年4月現在）

研究会担当者名	【 役 割 】		所 属
和井田 節子	【担当理事・世話人・編集委員】		共栄大学
小島 勇	【担当理事・世話人】		東京電機大学
金馬 国晴	【世話人・編集委員】		横浜国立大学
神永 典郎	【編集委員】		白百合女子大学
三石 初雄	【学会長・参与】		帝京大学
研究会員名	所 属	研究会員名	所 属
赤田 信一	静岡大学	諏訪 清二	兵庫県立大学
市橋 真奈美	関西福祉大学	瀧野 揚三	大阪教育大学
岩切 昌宏	大阪教育大学	瀧本 知加	東海大学
内田 千春	東洋大学	田中 卓也	共栄大学
木内 仁美		長島 明純	創価大学
齋藤 眞宏	旭川大学	日野 彰	福島県富岡町立富岡第一中学校
笹田 茂樹	富山大学	本多 環	福島大学
清水 康幸	青山学院女子短期大学	松井 典夫	奈良学園大学
鈴木 久男	上田市塩田公民館	吉田 尚史	筑波大学大学院(博士課程)

3 研究活動の概要

本特別課題研究会は、現地調査と公開研究会を組み合わせて行ってきた。そして、研究大会で成果と課題を整理し研究方針を策定する場と位置づけて活動してきた。以下に、これまでの研究活動を時系列で記す。

1【第1回現地調査】長野県北部地震：長野県栄村 2015年5月9日-10日 <2-1>¹

第24回大会が信州大学だったこともあり、大会委員長の伏木久始信州大学教授の案内を得られ、東日本大震災の翌日に発生した「長野県北部地震」の現地調査を行った。学校が栄村の危機と復興を支える拠点の役割を果たしていたことがわかった。

訪問先（所在地）内容・話を伺った人

- ① 長野県下水内郡栄村 鈴木久男（元・栄村立北信小学校長）<2-2>
- ② 栄村教育委員会（栄村役場） 宮川幹雄教育長・藤木博吉事務局長・栄村立秋山小学校（当時）の齋藤充子教頭より聴き取り
- ③ 長瀬団地（旧・栄村立東部小学校校舎）、森宮野原駅、栄村立栄小学校（旧・北信小学校+東部小学校）、栄村被災地跡視察

2【日本教師教育学会第25回大会】信州大学 2015年9月20日

学会研究大会でシンポジウムとラウンドテーブルを実施した。学校危機と教師教育という立場での本特別課題研究の方向性について協議し、①防災教育の検討 ②教訓の継承 ③学校支援 について調査研究を行うという方針が確認された。なお、シンポジスト、指定討論者の報告内容は、本報告集に詳述されている。

（1）特別課題研究 シンポジウムと協議 司会：和井田節子

シンポジスト

- 鈴木久男（元・北信小学校校長）「長野県北部地震(栄村地震)と学校」<2-2>
日野彰（福島県楡葉町立楡葉中学校教諭）「福島の今と学校現場」<2-5>
諏訪清二（兵庫県立松陽高校教諭）「災害体験と防災教育・防災管理」<1-2>

指定討論者

- 瀧野揚三(大阪教育大学)「トラウマインフォームドケアという考え方」<1-3>
岩切昌宏(大阪教育大学)「喪失から始まること」<1-4>



左から司会の和井田、シンポジストの鈴木・諏訪・日野、指定討論者の岩切・瀧野各氏

¹ 本章では、本報告集に詳細がある部-章を<部-章>の番号で表記する。<2-1>は、「詳細は、本報告集第2部第1章を参照のこと」という意味である。

(2) ラウンドテーブル 司会：小島勇

シンポジウムのメンバーに福島県浅川町立浅川小学校の菊池ゆかり教諭も参加して報告後、小グループで協議し、最後に協議内容を全体で共有した。

3【第1回公開研究会】 テーマ：防災教育 2016年1月24日 <1-2>

「防災教育の考え方と実践の現状」兵庫県立松陽高等学校 諏訪清二教諭(当時)

兵庫県立舞子高等学校防災科の実践、および防災教育の現状と教師教育について報告があり(第2部第8章に詳述)、防災教育は学校危機の教訓の継承、および被災した学校へのケアと子どもたちの成長支援という点においても有効であることが示された。協議の中で、本研究会でも、被災経験の継承と未来の災害への準備としての教師教育の立場から、防災教育の在り方についても検討することになった。

4【第2回現地調査】 阪神・淡路大地震：兵庫県 2016年5月22日-23日 <2-7>

第1回公開研究会で紹介された舞子高校の実践の実際を知り、阪神・淡路大震災についても学ぶことを目的に訪問した。

訪問先(所在地)

- ① 人と防災未来センター(兵庫県神戸市)
- ② 北淡記念公園・野島断層保存館(兵庫県淡路市)
- ③ 兵庫県立舞子高等学校環境防災科訪問(兵庫県神戸市)

5【第2回公開研究会】 テーマ：福島の現状と課題

2016年6月22日

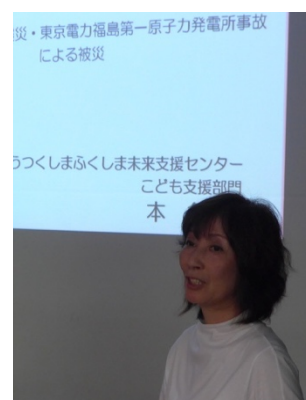
①兵庫現地調査報告(和井田節子) <2-7>

②福島大学うつくしまふくしま未来支援センター

本多環特任教授 <2-6>

「福島の子どもたちへのケアと支援の現状と課題」

全国に避難している福島の子どもたちへのケアと支援を行ってきた本多環氏による実践報告。現在も被災が続いているともいえる福島の子どもたちや教師たちがぶつかっている困難が示された。教師が教育的支援を続けつつ、主体的に医療・心理・福祉の専門家とつなぐという姿勢が重要であることが確認された。



6【第3回現地調査】 熊本地震：益城町・熊本市 2016年

本多環 特任教授

8月9日-10日 <2-9>

2016年4月16日に発生した熊本地震の被災地の現地調査を行った。なお、この訪問の企画では、橋本須美子校長と久木山ちどり校長に大変お世話になった。

訪問先(所在地)話をうかがった方

- ① 益城町教育委員会(熊本県上益城郡益城町)森永好誠教育長
- ② 益城町立広安西小学校(熊本県上益城郡益城町)井手文雄校長 <2-10>
- ③ 益城町立益城中央小学校(熊本県上益城郡益城町)廣瀬誠一郎校長
- ④ 熊本市教育委員会(熊本市中央区)濱平清志教育次長
- ⑤ 熊本市立託麻北小学校(熊本市東区)橋本須美子校長 <2-11>
- ⑥ 熊本市立飽田西小学校(熊本市南区)久木山ちどり校長
- ⑦ ニキ ハーティ ホスピタル(熊本市東区)仁木啓介理事長

7【日本教師教育学会第26回大会】帝京大学 2016年9月18日

熊本地震等の写真掲示パネルを設置し、参加をよびかけた。

(1) 特別課題研究 報告と協議 司会：金馬国晴

1) 熊本地震現地調査報告 (和井田節子) <2-9>

2) 実践者・研究者による報告、協議

①井手文雄(熊本県益城町立広安小学校校長) <1-4>

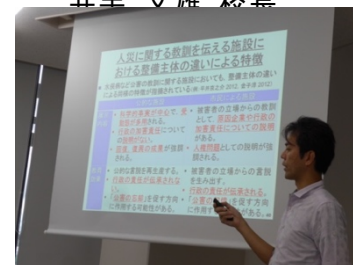
「熊本地震 被災地の学校からの報告」

②後藤忍(福島大学共生システム理工学類環境計画研究室准教授) <3-2>

「教訓の継承と人権教育の視点から見た福島での原子力・放射線教育」



井手 文雄 校長



後藤 忍 准教授

井手報告は、危機対応の実践であった。教職員の分担の明示と弱者支援体制、外部支援の活用、ユーモアが災害時のストレス軽減と復旧に有効に働くことを示した。また、後藤報告では、放射線教育には危機理解と危機予防という側面があり、防災教育には人権感覚が重要であることが示された。

会場で熊本地震への寄付を募り、井手校長を通じて広安西小学校に渡した。

(2) ラウンドテーブル 司会：小島勇

報告の継続協議の位置づけであったが、実際には報告の参加者よりは新たに参加した人の方が多かった。震災後の子どもの心のケア、学校と地域や保護者との信頼関係、現状と課題、日本教師教育学会として見守り考察し発信することの重要性について、活発な議論が行われた。

8【第4回現地調査】 熊本地震：益城町・熊本市 2016年12月17日-19日 <2-9>

第3回熊本現地調査時は校内に避難所があった。その後の学校の様子を知るために第2回目の訪問を行った。今回は、南阿蘇も訪問し、大学の被災とケアについても考察した。なお、熊本市内では飽田西小学校の久木山ちどり校長に、南阿蘇では東海大

学の瀧本知加講師に案内をいただき、たいへんお世話になった。

訪問先（所在地）話をうかがった方

- ① 阿蘇郡南阿蘇村(南阿蘇村一宮・黒川地区)視察、東海大学農学部の学生と懇談
- ② 東海大学熊本キャンパス(熊本市東区)瀧本知加講師と懇談
- ③ 熊本城視察
- ④ 熊本市内で熊本市立託麻北小学校橋本須美子校長および熊本市立飽田西小学校(熊本市南区)久木山ちどり校長と懇談
- ⑤ 益城町文化会館を視察(熊本県上益城郡益城町)山口亮二館長 <2-12>
- ⑥ 益城町立広安西小学校(熊本県上益城郡益城町)井手文雄校長 <2-10>
- ⑦ 益城町立益城中央小学校(熊本県上益城郡益城町)廣瀬誠一郎校長
- ⑧ 益城町立木山中学校(熊本県上益城郡益城町)永瀬善久校長
- ⑨ 熊本空港周辺の仮設住宅の様子を視察

9【第3回公開研究会】 テーマ：被災地支援 2017年2月19日

1) 熊本地震視察報告 (和井田節子) <2-9>

2) 実践報告

兵庫県立松陽高等学校 諏訪清二教諭(当時) <2-8>

「被災地における防災教育とこころのケアを融合させた教育支援」

諏訪清二氏がこれまで世界的な規模で行ってきた学校支援や教育支援的活動について報告をいただいた。四川大地震とスマトラ沖地震への支援とその後の復興の道筋および日本からの教育支援活動、熊本の現状と課題、防災教育の心のケア機能、高校生や大学生のボランティア活動とその在り方について具体的な報告があった。災害時の学校や教師への支援の在り方について、教師教育の観点から協議が行われた。

10【第4回公開研究会】 テーマ：価値選択的な課題による教育 2017年5月28日 三石初雄 帝京大学教授 <3-3>

「公立学校で価値選択的課題をどう位置づけるか」

放射線教育について、欧米では、さまざまな立場の情報を伝え、価値選択的な課題にも取り組ませている。日本でもそのような授業をすすめ、開拓する必要がある、ということが協議の中で一致した見解となった。



公開研究会の協議の様子

11【第5回現地調査】 東日本大震災：福島県 2017年7月30日～8月1日 <2-3>

初回研究会から一貫して検討してきた福島における被災の現状・課題を理解するために、3日間の現地調査を行った。本現地調査の企画には、福島大学うつくしまふくしま未来支援センターの本多環教授をはじめ多くの方にご協力をいただいた。特に、未来支援センターの仲居康通・生江裕美子・高木紀子各氏には、案内もしていただき、

個人ではなかなかできない充実した訪問内容となった。

訪問先（訪問地）内容や話をうかがった方

- ① 福島大学うつくしまふくしま未来支援センター（福島市金谷川）
本多環特任教授 <2-6>
- ② 「環境再生プラザ（旧・除染情報プラザ）」（福島市栄町）。説明を聞く。
- ④ 避難解除の富岡・楡葉町視察（車窓より）。
- ⑤ 天神岬公園（楡葉町）洋上風力発電を公園から見学。
- ⑥ 「楡葉コンパクトタウン」（楡葉町）見学。復興新拠点の復興公営住宅を見学。
- ⑦ 楡葉北小・楡葉南小学校（楡葉町）を訪問。矢内賢太郎教育長、佐藤昌則楡葉北小学校長、鈴木孝彦楡葉南小学校長より話を聞く。
- ⑧ 「楡葉遠隔技術開発センター」（楡葉町）見学、説明を聞く。
- ⑨ 「福島県環境創造センター交流館『コミュタン福島』」（三春町）見学。
佐々木清教育ディレクターから放射線教育実践の話聞き、館内を見学した。

12【日本教師教育学会第27回大会】奈良教育大学 2017年10月1日

本報告集を配付し、研究協議とラウンドテーブルを行った。



第27回大会で瀧本知加氏の報告を聞く参加者

（1）特別課題研究 研究報告と協議 司会：和井田節子

1) これまでの活動成果と課題<3-6>・福島現地調査報告<2-7>
>（和井田節子）

2) 報告と協議

① 松井典夫（奈良学園大学教授）<2-14>

「事件の教訓から学ぶ教師学校安全：池田小学校事件からの発信を視点として」



説明する松井典夫氏

② 瀧本知加（東海大学講師）<2-13>

「大学の被災と復興を支える学生たち：大学での学びと安全なキャンパスをめざして」

8名の児童が命を奪われ、教員2名を含む15名の重軽傷者を出した大阪教育大学附属池田小学校事件の教訓から学校安全に関するシステムが生まれた。しかし、教訓の継承と活用が課題となっている。東海大学阿蘇キャンパスでは、熊本地震で3名の学生の命が失われた。その後の動向を報告するとともに、大学が考えるべき防災について協議した。また募金も行い、ボランティア活動を行う東海大学の学生達に寄付した。

（2）ラウンドテーブル 司会：小島勇

3年間のまとめとして、参加者とともにこれまでの活動を振り返り、教育の専門家が防災教育の推進と深化にかかわる必要性について確認した。

第1部 学校危機と その対応の理論

(長野県栄村)



学校危機と教師教育

和井田 節子 (共栄大学)

1 学校危機とは何か

学校危機とは、学校での正常な教育・学習活動に困難が生じるような出来事が発生し、これまで行ってきた問題解決の方法だけでは克服できない事態に陥った状態をさす。

本課題研究では、災害や事件事故によって引き起こされた学校危機を扱っている。しかし、実は学校危機は、災害や事件事故だけから起きるわけではない。学校には、軽いものから重いものまでのさまざまなレベルの危機が存在する。そして、対応次第で、その危機を軽減することも、悪化させることもできるのである。たとえば、学校全体に1人の不登校生徒がいる場合は、学校危機とはいえないかもしれない。しかし、不登校が増え続けて全校生徒の半分に達したら、それは量的な意味で学校危機である。1人の不登校生徒が自殺し、いじめがあったのに学校が対応してくれなかったからだという両親の訴えをマスコミがとり上げれば、それは質的な意味での学校危機である。対応次第でレベルが悪化したり、回復に向かったりする要素が、学校危機の中にある。

残念ながら、学校危機の原因そのものを完全に避けることはできない。しかし学校危機を予想し、準備をすることはできる。それが、恐怖や絶望や怒りを軽減させ、心の傷を最小にし、学校危機の悪化を防ぐのである。

本章では、学校危機からの回復に有効な知見を、組織的対応や支援を中心に概観したい。

2 学校危機への組織的対応

ショーンフェルドら(2002)は、1991年ごろから学校危機対応チームについて検討し、ニューヨークを中心に教職員対象の研修も行ってきた。その研修の有効性は2001年9月11日の世界貿易センターテロ事件の際に証明されたといわれている。上地(2003)は学校危機とその対応を、その規模や質に応じて、危機レベルを1「個人レベル」、2「学校レベル」、3「社会レベル」に分け、危機レベルに応じた対応や体制づくりをしていく必要性を示した。それらの理論から、危機レベルと組織的対応を組み合わせることで日本の学校危機に合わせて作ったのが表1である。

事件・事故や災害は、学校をいきなり危機レベル3「社会レベル」の学校危機に陥らせる。レベル3の場合、広範囲かつ大規模に対応する必要があるため、役割分担とそれを統括する校内危機対応チームの存在が不可欠になる。また、災害からの復旧は量的にも時間的にもたいへんな労力が必要とされるため、教職員は疲弊してしまう。ここでは、組織的対応の理論やメンタルヘルスを維持しつつ効果的に動ける組織づくりについて、東日本大震災時の宮城県立石巻高等学校(以下、石巻高校)の実践や、熊本地震時の熊本県益城町立広安西小学校(以下、広安西小学校)の実践を参考に検討したい。

表1 事件・事故・災害等における学校危機レベルに応じた対応例

危機レベルと対応組織 (被害範囲) 被害の特徴 と危機の原因例	レベル1 (個人レベル) 通常の組織で対応	レベル2 (学校レベル) 学年や関連部署と管理職等のリスクマネジメント組織で対応	レベル3 (社会レベル) 管理職・各主任・事務局等全校体制と専門機関とが協力して危機対策本部を立ち上げ対応
被害の特徴	<ul style="list-style-type: none"> ・負傷者なし、または、軽傷で少人数。 ・被害拡大の恐れなし。 (震度5弱以下の地震) 	<ul style="list-style-type: none"> ・複数の負傷者。 ・施設、設備に軽微な被害。 ・保護者、学外者から複数の問い合わせ。 ・被害拡大の恐れなし (震度5強以上の地震) 	<ul style="list-style-type: none"> ・重篤な負傷者、死者、施設、設備への重大な被害 ・被害が拡大する恐れあり ・報道機関から当該災害に関して多数の照会または取材申し込み (震度6強以上の地震)
危機の原因例 <ul style="list-style-type: none"> ・地震等の自然災害 ・人的要因による広域被害 (テロ等) ・児童生徒が被害者となる事件・事故 ・不審者侵入等、外部の人物による被害 ・職員および児童生徒がかかわる違法行為 (傷害事件、窃盗事件等) ・教職員による不祥事・ハラスメント等 	<ul style="list-style-type: none"> ・負傷者病院搬送 ・関係機関への通報 	<ul style="list-style-type: none"> ・被害者等への初期対応 ・事実確認 ・リスクマネジメント組織招集 ・事実調査・情報共有・方針決定 ・関係する児童生徒・職員・保護者への対応 ・記録の共有 ・外部専門機関との連携と情報共有 ・児童生徒・保護者等への情報提供 ・事後、必要に応じた調査委員会設置 	<ul style="list-style-type: none"> ・管理職に報告 ・保護者に連絡等必要な処置 ・危機対策本部立ち上げ ・可能な限り全職員集合、定期的な情報と方針共有方法確認。 ・役割分担と対応。 ・外部専門機関への援助申請。 ・避難者受け入れ (児童生徒も復旧に協力) ・報道窓口設置 (マスコミ対応) ・時系列で記録
	<ul style="list-style-type: none"> ・事後、関係者への報告 ・記録の保存 ・事後、再発防止(防災)対策を協議、予防にむけた取り組み 		

ショーンフェルド(2002)・上地(2003)の理論を援用して和井田が作成したもの

石巻高校は日和山(ひよりやま)の丘の上に立つ。そのふもとの海岸地域は、東日本大震災時、津波で壊滅的な被害を受けた。地震直後から約800人がふもとから避難してきた。ライフラインは断絶し、食料もない中、津波にぬれて寒さに震える避難者を教職員と生徒たちは守ろうとした。

市民病院も老人介護施設も被災し、避難者には医療や介護が必要な患者が大勢含まれていた。医療的な措置は学校の範囲ではない。しかし、養護教諭は、助けが必要な人たちのために保健室を開放し、近所の医師のもとに何度も応援を頼みに走り、学校全体がそれを支援した。やがて医師や看護師や薬剤師の協力で、保健室は診療室として動きはじめ、最終的には地域の医療拠点となり、避難者の中から1人の死者も出さずにすんだという。

広安西小学校は、熊本県益城郡の震源地近くにあり、地震直後に800名が校内に避難してきた。車200台が校庭にあり、隣接するグランメッセという広域避難所に入った約2,700台の車中泊の人々は小学校にも入ってきた。校長を中心に、学校全体で組織的にライフラインの確保や衛生管理等を行い、避難者を支えた。その特徴は、ユーモアと笑いで避難者のストレスを軽減しようとしたこと、「内閣制」で職員の笑いと負担感軽減を図ろうとしたことである。被災時こそ、学校経営の力が発揮されることがうかがわれる実践であった。〈2-10〉

(1) 学校危機時のネットワーク型リーダーシップ

学校危機には、権限や責任を校長一人に集中させるトップダウン型が有効だと思われがちである。しかし、短い時間で多くの判断と責任が求められる震災時には、校長1人が決定する形では対応しきれなくなる。石巻高校の校長は、「それぞれの持ち場で相談・判断し臨機応変に対応してもらう」という方針を示し、そのために必要な組織作りと情報共有に努めた。部署ごとに権限を委譲して裁量権を持たせるネットワーク型のリーダーシップをとった。医療的な支援について養護教諭に裁量を持たせ、保健室をサポートする教員を配置したことが、医療ネットワークとつながることを可能にし、市民病院が壊滅的な被害を受けた地域医療を学校で担うという実践につながったといえる。

(2) 危機対応チームの組織化

学校危機対応チームについて、米国のシェーンフェルドらは、以下の役割分担を推奨している。

- ① 代表…(校長) 全体の連絡調整
- ② 副代表…(副校長・教頭等) 代表の補佐。代表と現場をつなぐ。記録作成。マスコミ等の校外メディアの窓口。配付資料の作成
- ③ 連絡係…(主幹教諭等) 地区をよく知る人による校外との連絡。外部機関との連絡と支援要請。医薬品の運搬
- ④ 情報係…(総務部主任等) 校内の連絡。連絡網・連絡手段の整備。危険箇所の確認
- ⑤ 心理・医療係…(養護教諭) 校内の心理的身体的ケアのニーズおよび現状把握。カウンセラーや医療スタッフへの支援要請と調整。保健室や相談室利用のための優先順位手続きの作成。心理・医療サービスのケア状況やスタッフ全体のマネジメント
- ⑥ 集団管理担当…(生徒指導主任・各学年主任) 生徒の掌握。生徒の移動や連絡の責任者
- ⑦ 施設・設備担当…(事務・用務員) 校内整備。来校者窓口。衛生管理。物資調整
- ⑧ 避難所担当…(避難所自治会リーダー・PTA 役員) 避難所のとりまとめと学校との連絡調整
- ⑨ 保護者担当…(PTA 会長) 保護者のとりまとめや情報伝達

(3) 共有ビジョンの設定

目標の共有は、ネットワーク型のリーダーシップに不可欠である。石巻高校の校長は、「生徒を安全に保護者の元に返す」「避難住民を助ける」という2つの目標をかかげた。広安西小学校は、「避難住民に居心地良く過ごしてもらおう」である。具体的でわかりやすい目標は共有しやすく、それぞれすべきことが明確であったことが推察できる。

(4) 情報共有

学校危機において、情報共有は大事である。特に通信手段が途絶えている場合には、校内の情報共有そのものが学校を支える。石巻高校では、最初の10日間、毎日、6・9・12・16・21時に全教職員が事務室に集まり、情報共有と仕事の確認を行った。これが目標や方針の再確認と、主体的で自律的な分担作業をうながした。また、避難していた生徒は学年単位にまとめ、伝達も教師から学年ごとに行った。顔が見える範囲で、質問も話し合いもできる状態で情報が伝達されることが、生徒を支えることになったと考えられる。さらに、避難所の自治組織が整ってから、避難所自治会リーダーと校長・事務長が20時から打ち合わせをしていた。これが避難所との共存をスムーズにしていっていったといえる。

(5) チーム・エンパワーメント

被災地の学校においては、教師も被災者である。しかし、児童生徒が傷ついているときには、自分のつらさをこらえて子どもたちをケアしようとするのが教師である。休むこともままならないのであれば、やりがいを感じながら肯定的に協力し合える状態である「チーム・エンパワーメント」な教職員集団を作ったほうが、メンタル・ヘルス的には良い。

カルクマンらは、次の①～④の条件が満たされている時、そのチームは「チーム・エンパワーメント」の状態になっていると主張している。

- ①潜在性：自分たちの集団は効果的であるという自集団に対してもっている集約された信念
- ②意義深さ：集団の成員が自分たちの集団が取り組んでいる課題は本質的で重要なことであると感ずる集約的な認知
- ③自律性：集団の成員が自分たちの集団は意思決定を行う自由をもっていると感じる集約的な認知
- ④影響力：集団の成員が自分たちの集団が取り組んでいる課題は集団に多大な貢献をなし得ると感ずる集約的な認知。

筆者が石巻高校（2011年5月）と広安西小学校（2016年8月）に聴き取り調査を行った時、どちらの教職員も自身が被災者であるにもかかわらず、協力しあいながら児童生徒と地域住民のために進んで動いている姿を目の当たりにした。住民からの感謝もあり、①潜在性、②意義深さ、④影響力はあきらかであった。③自律性については、石巻高校は「それぞれの持ち場で相談・判断し臨機応変に対応してもらおう」方針、広安西小学校の「内閣制度」によってそれぞれの「省庁」に業務を委譲する制度が、③自律性の高い学校危機対応チームを作ることに役立っていた。

以上の実践から、カルクマンらの主張どおり、校長が①～④の4つの条件を満たすような組織作りが、緊急時においても健康的な教員集団づくりに有効であったことが推察されるのである。

3 学校危機と支援

被災地の学校は、外部から支援される立場に立つと同時に、児童生徒のケアや成長支援を行い、避難所として地域住民を守るという支援する立場にも立つ。ここでは、支援について検討したい。

(1) 支援するという事への倫理上の責任

災害時に、学校はしばしば避難所の役割も期待される。東日本大震災では、土地の低いところにあるために危険だとして避難場所に指定されていなかった学校にも、住民は避難してきた。そういう学校の中には、住民を校内に受け入れて守ったところもあったし、避難して来た人たちとともにより高い場所に避難した学校もあった。だが避難場所の理由で受け入れを拒んだ学校もまたあった。しかし、熊本地震以来、学校には避難者を受け入れることが当然になりつつある。学校の仕事は、児童生徒の教育である。その学校は、災害時に避難者をどこまで受け入れるべきなのだろうか。

避難者への支援を考えると、倫理学者のグーディン¹の理論は参考になる。彼は、「他者が悲惨な状況や苦痛により助けを必要としていることを知ってしまった時点で、その呼びかけに応じる責任が生まれる」と主張し、人として果たすべき「倫理上の責任」と呼んだ。この「倫理上の責任」は、全ての人を対象であり、つぎのように整理され、国際的な考え方になってきている。

- ①責任は他者の呼びかけに応答できることである。
- ②呼びかけられる者は、呼びかけを聞いてしまったならすでに責任を負わざるを得ない。
- ③この関係は互酬的(報酬がともなうもの)でも契約的でもなく(親子関係の責任に似る)一方的なものである。
- ④責任は「どこまでも」という性格を持つ。

これらの視点から考えると、避難者の助けて欲しいという呼びかけを聞いてしまったら、学校は責任を負わざるを得ないということになる。しかし、「法律上の責任」や「職務上の責任」と異なり、「倫理上の責任」の範囲はあいまいでその時代や社会の要請の影響を受ける。そのため、避難場所ではないのに(法律上の責任はないのに)、児童生徒を守ることで精一杯(職務上の責任も果たせるかどうかわからない)の場合、避難者を受け入れなければならないのだろうか、という疑問を持つことになる。

しかし、たとえば会社に遅刻するわけにはいかない(職務上の責任)が、通勤途上に交通事故現場に遭遇したので救急車を呼んで救急隊員が到着するまで付き添っていた(倫理的責任)ために、遅刻した場合を考えてみよう。救急車を呼ばなくとも法律的に罰せられることはないので、これは法律的な責任ではない。しかし、多少遅刻しても救急車を呼ぶべきだろうとたいてい人は思うだろう。つまり、人命や安全等にかかわる「倫理上の責任」は、それを知った時に生じ、しかも「職務上の責任」より優先される。とはいえ、責任を果たすことは簡単ではない。避難者を受け入れた学校の聞き取り調査をしたすべての管理職が、責任負担の覚悟を口にしていたのは印象的であった。

¹山本英輔(2011)「支援における責任」、日本心理臨床学会監修、同支援プロジェクト委員会編『危機への心理支援学—91のキーワードでわかる緊急事態における心理社会的アプローチ』遠見書房, 18-19頁

(2) 倫理上の責任を果たすための専門家ネットワーク

東日本大震災時、宮城県立石巻高等学校が、地域医療ネットワークを活用して避難者を支えたエピソードは、「倫理的責任」は、専門家のネットワークとつながることによってよりよく果たせることを示している。学校だけで避難者を支援できるかどうか悩むときに、学校以外の力を借りられないか、という発想は大事だ。学校内の資源だけで支援しようと思うと、それだけで支援は不可能な気分になる。また、避難者は無力という訳ではない。避難者自身ができることもある。

日本製紙工場の社員は、避難先の石巻高校で避難所整備に尽力している。広安西小学校は、殺到する支援を調整し、外部の専門家やボランティアのネットワークを活用して「倫理的責任」を果たしただけでなく、ボランティアによる放課後子ども教室の開設など、震災後の「職務上の責任」である教育の充実にもネットワークを役立てている。

(3) 倫理上の責任を果たすための限界設定

「倫理上の責任」は「どこまでも」という性格を持っている。引き受ける力があり、引き受け続けていくと、それだけ責任も増大していくので「無限責任」と名付けられているほどである。「無限責任」のままに支援をまかせられてしまうと、支援者側が引き受けられなくなり、双方が傷つくという事態も起こりかねない。また、「倫理上の責任」が大きいと、「職務上の責任」の遂行が難しくなる。だから「無限責任」に限界を設定していく工夫が必要である。それには時間的・空間的・人的な限界設定が考えられる。ただ、それらは当事者側の努力だけでは難しく、自治体・国の支援協力も必要となる。

①時間的な限界設定

終了時期の目途が立っていると、「倫理上の責任」も果たしやすくなる。

石巻高校の養護教諭は、震災以前に研修会で阪神・淡路大震災を体験した養護教諭から話をきいたことがあり「3日が勝負。3日経てばたくさんさんの支援がきます」という言葉が印象に残っていたという。それを教職員にも伝え、協力しあって全校体制で、避難していた生徒や若い避難者たちの協力を得ながら、傷ついた住民たちを支えた。3日という限界設定があったからこそ、学校全体の協力が得られたともいえる。さらに、医療拠点としての仕事は、医療機関の回復に伴い、震災から1ヶ月半後の5月3日で終了することが決まった。仮設住宅等の整備も整備され、宮城県内の全ての学校の避難所は10月11日に閉鎖となった。これらの日程の限界があるからこそ、避難者を支援できたともいえる。

②空間的な限界設定

避難所をうまく運営していた学校の多くは、教育の日常を取り戻すために、学習空間と居住空間を物理的に分けるようにしていた。石巻高校は、避難場所を柔道場や同窓会館など別棟に集中させた。石巻市立住吉小学校は、津波が引いた後の1階を掃除して避難者に移動してもらい、学習空間を2階以上に確保した。空間を分けることで、「倫理上の責任」と「職務上の責任」が共存できたのである。

③人的・物資的支援システムで責任を分散

東日本大震災も熊本地震も、各学校の避難所に職員が派遣され食料や支援物資の配布も含めた運営を担った。避難者側も自治組織を作り、学校の負担を最小限にしようとするようになってきてい

る。熊本地震では、東日本大震災で避難所運営を経験したYMCAのスタッフが派遣されて避難所運営が行われていた施設もあったという。栄村立北信小学校の避難所には、最初はトップダウン式の運営をする責任者が、落ちついたころからはよりそって話をきくタイプの責任者が派遣され、どちらもその時期において適任者であった、という。学校は、このような外部から来た責任者と連携を取るという位置に立つことで「無限責任」が「有限」になり、学校は「倫理上の責任」を果たすことができるといえる。これは外部専門家やボランティアの立場からも同様のことがいえる。限界設定があることで、お互いよりよい支援ができるのである。

(4) 被災した学校への支援

被災地のニーズは刻々と変わる。ニーズに沿った効果的な支援はどうすればできるのだろうか。

① 見通しを伝えるという支援

阪神・淡路大震災の教訓を被災地で役立てるために立ち上がった兵庫県教育委員会内にある震災・学校支援チーム「EARTH」²は、被災直後の学校に入って支援してきた。筆者は東日本大震災でも熊本地震でも「EARTH」の助言や支援がありがたかったという声を数多く聞いた。特に、見通しをもてたのがよかったという。「余震への恐怖心への対応の時期から、悲しみの時期、今後にむけての不安の時期を経てだんだん落ちつくが、その後は被災状況や家庭環境などによって一人ひとりの支援のニーズが変わってくる、と教えてくれましたが、ほんとうにそのとおりでした」と宮城県教育委員会の職員はいう。経過の見通しがわかれば、困難でも見通しが立てば対策も考えられる。同様に、児童生徒の心を支えるときには、教職員が災害時と時間が経ってからの心の動きおよびサポートの仕方をあらかじめ知っていることも大事である。

とはいえ、時代や地域や被害状況によって異なる支援ニーズもある。熊本地震は、強い余震が長く続いたため、建物の中に入らずに学校で車中泊をしている避難者は多かった。福島の場合は、福島第一原発事故が土曜日に発生し、休日で学校が把握できないうちに県内外に避難した家族が多かったため、学校が子ども支援に関われない地域もあった。これらの特徴も理解しつつ、過去の教訓や知見を生かすという柔軟性もまた支援者には求められるのである。

② 学校の支援ニーズの変化

学校のニーズは、震災直後から日常性をとりもどす過程で、誰でもできる支援(片付け等)から、専門性が求められる支援(心のケア等)へと、シフトしていく。もちろん心のケア等の専門的な支援は震災直後も必要である。しかし、被災から数年経って学校の日常が戻ってきた時点では大半の子どもたちの心は回復している。その時点でもケアが必要な子どもは、専門家による対応が求められるレベルにあるといえるのである。

学校は、子どもたちの卒業や教師の異動により、数年後には全ての人が入れ替わってしまう。そういう意味では、被災を理由に長年にわたってボランティアに通い続けるというタイプの支援はな

² 阪神・淡路大震災に際して受けた全国からの支援に応えるため、1999年度に設置した県立公立学校教職員及びスクールカウンセラーからなる組織(約150名)。他府県等において震災等の災害が発生した場合に、要請に基づき震災地の教育復興を支援する。心のケア班、学校教育班、研究・企画班の5班を編成。

じみにくい。しかし、実際数年で全ての問題が解決してしまうわけではない。被災後の混乱が落ちついた後にもニーズに応えることができる、専門家による支援ネットワークの構築が大切であろう。

(5) レジリエンスを高める

「レジリエンス」とは、心理学的に「困難な状況にもかかわらず、しなやかに適応して生き延びる力」という意味で使われ、精神的回復力などと訳される。支援され続けなければ生きていけない状況を生み出さないために、支援時にはケアだけでなく「レジリエンス」を高める働きかけをするという考え方が注目されている。「レジリエンス」を構成する要素に関する研究は現在も進められており、諸説³があるが、①感情のコントロール感（自分で自分の感情がコントロールできている感覚）、②サポート感（求めれば支援が得られるという感覚）、③自己効力感（自分にはある行動をうまくやり遂げることができるという自信のような感覚）、④楽観性、の4つは、レジリエンスの要因としてあげられることが多い項目である。被災した最初のころに、被災者にリラクセーションを教えて心を落ち着かせたり、心の混乱はあたりまえのことであることを教えたりすることは、①感情のコントロール感を取り戻すのに役立つ。また、ボランティアも含めた大人たちから見守られ支えられる経験は②サポート感を育てる。しかし、サポートされるだけでは③自己効力感には育たない。自分で困難を乗り越える経験をしたり、他者の役に立てた実感をもてたりすることが、自己効力感に結びついてくる。さらに、非常時であってもユーモアや遊びの心を持つことが④楽観性を引き出し、レジリエンスを高めることに効果的である。

教師自身にとってもレジリエンスを高めることは重要である。教師・児童生徒の双方にとって、防災教育やその準備を通して、あらかじめ非常時の行動を学ぶことは①感情のコントロール感を、さまざまな支援リソースを知っていることは②サポート感を、助け合って工夫しながら困難を乗り越える経験は③自己効力感と④楽観性を育むことにつながるといえよう。そのような防災教育の開発は必要であり、今後の課題といえる。

引用参考文献

- D. J. Schonfeld ・ D. Speese - Linehan ・ M. K. Pruetz ・ R. Lichtenstein (著)、元村直靖(訳)
(2004)『学校危機への準備と対応』誠信書房
- 坂田桐子・淵上克義編(2008)『社会心理学におけるリーダーシップ研究のパースペクティブ』ナカニシヤ出版, p. 171
- 上地安昭(2003)『教師のための学校危機対応実践マニュアル』金子書房, p. 4
- 和井田節子(2011)「ライフラインとしての学校 被災地石巻の実践から」『月刊学校教育相談, 2011年7月号』ほんの森出版, pp. 56-57
- 和井田節子(2010)「校内暴力による学校危機からの回復に関する一考察—ある公立高等学校の事例研究から」『名古屋女子大学紀要, 家政・自然編, 人文・社会編 (56)』名古屋女子大学, pp. 123-136

³ 齋藤和貴・岡安孝弘(2009)「最近のレジリエンス研究の動向と課題」『明治大学心理社会学研究』第4号, pp. 72-84、小林朋子・吉沅洪・陶新華(2011)「震災による喪失体験と子どもの問題行動との関連について —子どものレジリエンスの観点から—」『教育心理学研究』53, p. 567 等がある。

震災と防災教育

—災害が生み出す防災教育と災害体験の継承—

諏訪 清二（兵庫県立大学・神戸学院大学、
防災教育アドバイザー・コラボレーター）

1 二つの大災害と防災教育の変遷

（1）阪神・淡路大震災以前の防災教育

20世紀に義務教育を受けた人々にとっては避難訓練が唯一の防災教育だった。東海地震への危機感を持っていた地域や繰り返し津波の来襲を受けていた東北の沿岸地方を除くほとんどの地域では、防災教育という言葉すら聞いたことがなかったかも知れない。夏休み前や冬休み前などの短縮授業期間に、主に火災を想定した避難訓練が行われていただけであった。

訓練当日、避難訓練を実施することが事前に子どもたちに知らされる。例えば、3時間目が始まって5分後に給食センターから出火するというように。予定時間になると火災報知機が鳴り、指示があるまでその場で待機するよう放送が入る。教職員による安全確認が終わると避難の指示が出され、子どもたちはぞろぞろとグラウンドに移動する。笑いながら歩いていると「まじめにやれ」と叱られ、走ると「走るな」とまた叱られる。グラウンドで点呼が済むと校長先生か担当の先生から「集合に〇〇分かかった。遅い」と重ねて叱られる。これが典型的な避難訓練だった。

理科教育には自然災害の領域があった。小学校でも中学校でも、地震のメカニズムや火山の仕組み、気象を学んだ。ただ、それらの災害を引き起こすかもしれない自然現象と実際の災害がリンクされて教えられることはなかった。科学的知識は科学的知識として教え、災害が社会に与えるインパクトは無視された。

阪神・淡路大震災（1995）が発生するまでは、①「避難訓練」と②「（ごく一部の）理科教育」だけが防災教育だった。

（2）阪神・淡路大震災が生み出した防災教育と被災地の教職員

1995年1月17日の早朝、兵庫県南部地震が発生した。最大震度7を記録し、死者6434名、行方不明者3名、全壊家屋は10万棟を超え、半壊家屋も15万棟に迫る未曾有の大災害だった。学校をはじめとする避難所には、ピーク時には32万人近い被災者が避難した。

阪神・淡路大震災の犠牲者の特徴は亡くなるまでの時間の短さである。「阪神・淡路大震災の死者にかかる調査について」（兵庫県が2005年12月22日に記者発表）によると、死因（直接死【5483人】に占める主な死因の内訳）は窒息・圧死が3979人（72.57%）、外傷性ショックが425人（7.75%）、焼死が403人（7.35%）であったという。地震が発生した1月17日当日の死者は4978人（77.76%）に上る。これらのデータから犠牲

者の多くは倒壊家屋や転倒した家具の下敷きになるか、逃げられない状態で火災に巻き込まれて死亡したと推測される。

阪神・淡路大震災は耐震の大切さを私たちに教えたが、それは裏返せば、都市直下型の地震では避難訓練は役に立たないという事実を突きつけたともいえる。犠牲者は逃げる間もなく亡くなってしまったのである。震災後、災害対応は備えを重視するようになり、防災教育も③「備え中心の防災教育」へと変化していった。家屋の耐震化や家具の転倒防止、非常持ち出し袋、地域安全マップなどが防災教育にとり入れられていったのである。

阪神・淡路大震災の被災地では、こどもたちの心のケアに力が注がれた。震災後、こどもたちが見せるいつもとは違う反応に気づいた教職員は、心のケアの専門家の指導を受けながら、学校教育の中で教職員にできる心のケアの実践を積み上げてきた。同時に、命の大切さや助け合い・思いやりの素晴らしさを伝えるために震災体験、特に被災者の語りや同世代のこどもたちの作文を題材とした実践を進めてきた。このような、災害体験から学び、心のケアと一体的に進める防災教育を、従来の避難訓練や備えの防災教育とは違うという意味を込めて、兵庫では④「新たな防災教育」と呼んできた。

（3）未災地で広がる「防災+ α 」の防災教育

被災地の外（被災の一手手前という意味を込めて「未災地」と呼びたい）ではどのような防災教育が進められてきたのだろうか。未災者（未災地にいて明日被災するかもしれない人々）は近い将来自分が災害に遭うとは考えない傾向がある。災害の怖さと防災の大切さを強調しても、未災者にはなかなか共感してもらえない。そこで考え出されたのが自然の恩恵や防災の楽しさを織り交ぜる授業である。好きなことや得意なこと、楽しい活動と防災を関連付けて学ばせる手法である。

魚釣りや川遊びをしながらその川の過去の水害を教える。建築を学ぶ高校生が地域の家の耐震診断をする。土木を学ぶ高校生が「かまどベンチ（普段はベンチとして使い災害時にはかまどとして炊き出しに利用できる）」を老人ホームや小学校に作ることで、お年寄りやこどもたちとの交流を深める。障害者施設で働く人々、障害者、地域住民と一緒に防災運動会を楽しみ、顔合わせて、「ここに障害者がいます。災害時には忘れないでください」というメッセージを送る。夜間津波避難訓練を実施し避難場所でお父さんたちが作ったカレーの炊き出しを食べる。未災地ではこのような⑤「防災+ α の防災教育」が開発されていった。近年では、防災以外の要素が中心となりそこに防災の要素を取り入れた「 α +防災」も盛んである。

（4）東日本大震災と未来の防災教育

2011年3月11日に発生した東日本大震災は世界に凄まじい衝撃を与えた。人々を襲う津波と破壊され尽くす町の映像が生中継され、何度も再生された。死者は15894人、行方不明者は2562人にもものぼる（2016年2月10日現在、警察庁発表）。

亡くなった方は、津波の想定を信じて自分のいる場所は安全だと考えて避難せずに津波に飲み込まれた。車で逃げようとして渋滞に巻き込まれ身動きが取れない時に津波に襲われた。津波を見るために海岸へ行き予想をはるかに超える高さの津波に一気に流された。犠牲者の多くは、自分は大丈夫だと思い込んだり行政と専門家の想定を信じて疑わずに避難しなかったりして亡くなっている。

こどもたちはどうだろう。グラウンドに避難して大人たちの判断を待つ間に時間が過ぎてしまい、避難を始めた直後に津波に襲われて亡くなったこどもたちがいる。送迎バスに乗せられ海岸近くにある自宅に向かっている途中で津波に遭遇してしまった園児たちがいる。一方で、大人の判断でいち早く避難して助かったこどもたちもたくさんいる。大人の判断がこどもたちの命を左右したのである。

地震発生時、こどもたちの中には学校にいて教職員の保護下にあった者もいたが、下校途中の者、すでに下校して自宅や公園や友達の家で過ごしていた者、港で釣りをしていた者など、様々な場所で思い思いに過ごしているこどもたちもいた。こどもたちは学校で教えられた津波避難の知識を活かして逃げ切った。避難しようとしないうる大人を説得して一緒に逃げたこどもたちもいる。ある小学校の校長は、3月の津波だったから1年生も自分で逃げることができた。防災教育が浸透していない4月だったらどうなっていたかわからないと話している。継続的な防災教育の大切さを物語っている。

東日本大震災の教訓は、「想定を信じない防災教育」の必要性を教えている。たとえ想定では安全だとしても、それを疑い、自ら情報を集め、考え（相談する場合もある）、判断し、行動できる臨機応変の判断力の大切さを物語っている。これからの防災教育はこの⑥「臨機応変の判断力を育てる防災教育」でなければならない。

（5）防災教育・防災管理の視点

授業中に災害が発生すれば教職員の臨機応変の判断でこどもたちを守ることができる（はずだ）。そのための訓練や研修、マニュアル整備は学校の責任であり防災管理の分野である。

ところが、こどもたちが学校で過ごす時間はそう長くはない。1年365日、1日24時間のうち4分の1から5分の1に過ぎない。こどもたちの活動場所は多岐にわたる。自宅の寝室（人が最も多くの時間を過ごす）をはじめ、友達の家、公園、スーパーマーケット、コンビニ、交通機関、海、山、川……。学校でも休み時間のようにこどもたちだけで過ごしている時間は少なくない。教職員の管理が届かない場所でこどもたちは多くの時間を過ごしているのである。大人と一緒にとは限らない。一人でいる場合もある。そのような時間帯にもし災害が発生したら、こどもたちは自分の判断で身を守らなければならない。そのための「生きる力」を防災教育で育てておく必要がある。防災教育と防災管理を両輪として機能させなければならないのである。

2 被災地で求められる防災教育

(1) 避難訓練を怖がる子どもたち

東日本大震災の被災地では学校再開直後から避難訓練を実施した学校が少なくない。阪神・淡路大震災の後は命や助け合いをテーマとした授業が展開されたが、これと比較すると学校の対応には明らかな違いがある。

都市直下型で家屋が多数倒壊した阪神・淡路大震災では、避難訓練が役に立たなかった。だから一瞬で亡くなってしまった命の大切さを学び、耐震をはじめとする備えの姿勢を養おうとしたのではないだろうか。

一方、東日本大震災の被災地の教職員は、余震が続く中で次の津波を恐れる子どもたちを見て、安全な避難の必要性を感じていたのだろう。津波は地震発生から一定の時間が経過して襲ってくる。人々には避難行動をとるか否かの判断の時間がある。あの大津波の時、避難の判断ができなかった人々、判断が遅れた人々がたくさんいた。その事実への悔いが、学校再開直後から避難訓練を実施させた要因だともいえる。

被災地では津波避難訓練をすると津波の体験がよみがえりトラウマ反応を起こす子どもたちがいた¹。その対応として心のケアと防災教育を一体的に行う方法が提案されている。

子どもたちにストレスからくる心と身体の変調は誰にでも起こるもので心配する必要はないと伝え、呼吸法や筋肉弛緩法を使ったリラクゼーションを教える(心理教育)。津波警報の音は命を守る音だと教え、警報が鳴ればより高い所へ、より遠い所へ、より迅速に避難すれば安全であることを教える(防災教育)。防災教育で教える安全感も心のケアの機能を持っている。安心感につながるのである。

ある学校ではスクールカウンセラーと教職員が協力して避難訓練を実施したという。子どもたちは避難訓練の重要性と津波警報の意味を教えられ、予想されるストレス反応とその対処法も学ぶ。そのうえで実際に訓練を行うが、参加をためらう子どもには強制せず、ストレスを取り除くことを優先させる。事前にお弁当をもって遠足気分で避難経路を歩くといった工夫も避難訓練の怖さを軽減してくれる。

(2) 家に帰りたくない子どもたち

阪神・淡路大震災後に組織され、災害時の被災地支援と平常時の防災教育実践にとりくむ兵庫県震災・学校支援チーム EARTH は、熊本地震で被災した 13 市町村 208 学校へ EARTH 員 76 名、事務局 17 名、合計 93 名を派遣した。派遣された EARTH 員の報告によると、暗闇を怖がる子どもたち、安全だと診断されても家に帰りたがらない子どもたち、車中泊を案外楽しんでいて子どもたちがいたという。

¹ 一般社団法人社会応援ネットワーク「Q&A 方式で学ぶ震災と心のケア」
<http://shakai-ouen.com/case/case01.html>

熊本地震は二度の震度7を記録した。一度目が4月14日の21時26分、二度目はそれから約28時間後の4月16日午前1時25分だが、どちらも多くの子どもたちにとっては寝ている時間帯である。激震に起こされ、停電で暗闇となった家や避難所で余震におびえながら過ごしたのだろう。暗闇に対する強い恐怖心が植え付けられたはずだ。

EARTH員と話し合う中で、子どもたちが怖がる背景と感情を理解し、例えば、一人に一本ずつ“My 懐中電灯”を持たせ、怖くなれば点け納得すれば消すといった方法が解決策になると考えた。家に入れない子どもたちは家に近づくと強烈な揺れの中でただじっとしている自分の姿がよみがえってくるのだろう。そんな子どもたちを急いで家に戻すよりも、毎日少しずつ家に近づいて行って日数をかけて納得しながら家に入れるようにする方法がいい。

車中泊はエコノミー症候群の引き金ともなり危険だ。ただ、だからと言って子どもたちを無理に避難所に入れたり、怖がる家に帰したりするよりは、車中泊のポジティブな面を見ている子どもたちの気持ちを理解するのも大切である。狭い車中で協力して難局を切り抜けようとしている家族の存在をうれしく感じているはずだ。

車中泊よりは避難所生活、避難所生活よりは自宅での生活のほうがいいと、多くの大人は画一的な価値観で物事を判断しようとする。それはそれで正しい側面を持つものかもしれないが、子どもたちの行動に対してはもう少し柔軟な理解があってもいいのではないだろうか。

（3）心のケアと一体的に進める防災学習

兵庫県内の防災研究者、被災地支援のNPO関係者、教職員などが集まってネパール地震（2015）被災地支援を進める「チームひょうご」を組織して、ヌワコット郡の被災のひどかった地域で防災教育を推進している。

学校は地震後1か月程度休校となり、再開に当たって各校の代表者が心のケアの研修を受けた。再開から1週間を心のケア週間として「楽しさ」を学校に持ち込んだという。歌や踊りなどもとり入れてしっかりと心のケアをしたのもう大丈夫だというのが、私たちがヒアリングを行ったネパールの教職員の大半の主張だった。

現地ではよくこんな話を聞いた。地震の時は机の下に隠れるように教えられた子どもが、地震発生時に外で遊んでいたにもかかわらず机の下に入ろうと家の中に戻って、倒壊した建物の下敷きになって亡くなった。訪れる先々でのこの話を聞いたので、統計はないが少なくない数の子どもたちがそうやって命を落としたのかもしれない。

ある学校では二人の子どもが地震で亡くなった。その学校での防災授業の冒頭、ある少年が緊張して「今日は地震の話をするのですか」と質問した。明らかに地震の話を避けたい様子だった。

学校再開時の1週間の心のケアで子どもたちの心が根本的にケアされることはない。そこで、心のケアと一体的に進める防災学習をとり入れた。

心理教育の領域では子どもたちに三つの安心感を伝える。心と身体に不調を感じるのは誰にでもあることで安心していいこと（普通ではない状況での普通の反応である）、

あなたのそばには必ず誰かが寄り添っていてくれるから安心していいこと、そして、同じことは二度と起こらないから安心していいこと、という三つの安心感である。

三つ目の安心感は防災教育が作り出す。災害のメカニズムを知り、正しく備えてうまく対応すれば同じ被害を受けないという安心感である。

授業の始めと終わりには呼吸法や筋肉弛緩法のリラクゼーションを取り入れ、楽しい雰囲気の中で授業をはじめ、リラックスして授業を終わる。

私は、熊本地震の被災地でも同様の講演を子どもたちにしてきた。三つの安心感と三つの防災学習（ハザード、備え、対応）である。さらに、「夢と防災」という授業も取り入れた。子どもたちはいろいろな夢を持つ。私が直接聞いたのはお笑い芸人や花屋さん、自衛隊員、医者、サッカー選手などである。子どもたちにその職業は災害時に役立つかどうか尋ねる。明らかに関係があるとわかる職業もあれば、子どもたちが少し考え込んでしまう場合もある。殺風景な避難所に花が飾ってあったらどうだろうと聞くと、花屋さんを夢見る女の子の顔が明るくなる。避難所で遊べない子どもたちがサッカー選手と一緒にどこかのグラウンドで思いっきりサッカーができればどうだろうと聞くと、サッカー選手を夢見る男の子がうれしそうな顔をする。

災害は社会で発生する。子どもたちの夢は社会と関係がある。だから、子どもたちの夢と災害（この場合は防災だが）とは関係があり、どんな夢も災害時に人の役に立つことができるを知って、子どもたちは恐ろしかった災害と難しい防災を身近なものと感じるようになる。

被災地で子どもたちの反応を恐れて防災教育が敬遠されがちであるが、心のケアと一体的に進める防災教育の導入がこれらの心配を軽減し、次の災害への正しい備えとなる防災教育の充実に結び付くだろう。

3 災害体験を語り継ぐ意味

(1) 防災教育の中の二つの語り継ぎ

被災地では時間の経過とともに「風化」という言葉が頻繁に使われるようになる。なるほど被災を知らない世代が生まれ育ち、流入人口の増加によって相対的に体験を記憶する人の数は減る。周辺部分で被災した人々や被災せずにその災害をメディアで目撃しただけの人々の記憶からも災害の記憶は薄れていく。それを風化と呼ぶのかもしれない。だが、大切な人を失ったり、仕事や家を失ったりした人々から記憶がそう簡単に消え去るわけではない。風化という表現は社会の中で相対的に使われるものであって、大切な人の死といった絶対的な被災体験を持つ個人の思いを表現するにはなじまない言葉であろう。

年月の経過とともに直接体験を持つ人が減り、いつかはいなくなってしまう。人の寿命は80年ほどである。直接体験者がいなくなった時にその災害の記憶が社会からなくなってしまうえば、社会全体の災害への意識が低下し同じような被害を出す恐れがあ

る。そうならないように災害の教訓を語り継ぎ社会の防災力向上に生かそうという考えから、風化が懸念されているのであろう。

社会の防災力向上のために語られる体験談は「社会的な意味」を持っている。防災教育の場では、災害の教訓が整理されて子どもたちに提示される。被害を軽減するために事前しておくべきことと災害時にすべきことが理路整然と伝えられる。このような「社会的な意味」を持つ整理された語りを通して子どもたちが防災意識を高めていくことが期待される。

ところが、語り手が語るある種の体験談や思いが子どもたちに混乱や戸惑いを与えることがある。

震災で子供を亡くしたある女性はこのように語っている。

私はやりたいことができなくなってしまった娘がかわいそうだと語ってきた。でも10年経って気が付いた。本当に言いたかったのは娘をなくした自分がかわいそうなのだ。

ある看護師は次のような体験談を語って聞かせた。

けがをした患者たちの飲み水がない。街に出て水を探していたら、ある女性が乳飲み子のミルク用にとっておいたペットボトルの水を差し出し、患者に使ってくれといった。

この話を聞いた生徒は作文に、私ならペットボトルの水を差し出せただろうかと書いた。戸惑いを覚える場に直面すると生徒たちは「私なら・・・」と自分をその場に置き換えてみる。

聞き手はこれらの語りの中に、社会の防災力向上といった実用的な意味よりも、語り手個人の気持ちの揺れや変化を感じ取る。聞き手の心に戸惑いが生まれる。このような語りは、「社会的な意味」を持つ語りとは明らかに違う性格を持つ。「個人的な意味」を持つ語りと呼ばばいいだろう。

「個人的な意味」を持つ語りは、語り手にとっては自分の災害体験と向き合いその意味を考える作業であり、聞き手にとっては戸惑いと直面し、自分の生き方を考える揺れである。そしてその戸惑いが学びの原点となる。

(2) 同世代の語り

子どもたちを対象とした語り部の授業では、大人の語り部が話をする場合がほとんどである。災害への備えや瞬時の対応の大切さを、自分の体験（成功もあれば失敗もある）から披露する。その話自体は重要な「社会的な意味」を持っており否定する気はないが、ここで二つの疑問を持つ。一つは、大人の体験を子どもたちは共感的に理解できるのであろうかという疑問である。もう一つは、災害時の子どもたちの体験と考えを抜きにして子どもを守る防災を推進することができるのだろうかという疑問である。

この疑問に答えるために一枚のDVDを作成した²。阪神・淡路大震災を体験した、当時3歳から18歳までの27人に自分の体験を語ってもらい、一人30分程度の語りを5分に圧縮した。

内容は多岐にわたる。同級生の死の重みを母の涙から感じ取った小学校2年生の女の子、救援物資でもらった鉛筆に元の持ち主の名前が書かれてあってどうしても好きになれなかった小学校2年生の女の子、火災に巻き込まれそうな家の中から大切なものを運び出す家族をただ見つめるだけで怖くて何もできなかった自分を責める小学校6年生の男の子、出動する消防隊員の父に「行かないで」と言いたかったけれども言えなかった小学校1年生の女の子、大阪に転校して優しくされたけれども自分の居場所ではないと思った小学校1年生の女の子……。27通りの語りは、こどもたちが震災としっかりと向き合い自分の存在をかけて受け止めようとしていたことを物語っている。それは大人の想像をはるかに超える現実である。

DVDの語りを聞くこどもたちは、自分と同世代の体験談にリアリティを感じる。「自分なら」という重ね合わせをする。大人の語りよりもよりリアルに災害時の自分をイメージできるはずだ。

防災教育の原点には被災体験があり、こどもたちがその体験を理解しやすいような工夫をすることも、防災教育にかかわる大人たちの責務である。

² 阪神・淡路大震災記念「人と防災未来センター」・兵庫県立舞子高等学校(2008)「ユース震災語り部『私の語り』」(DVD)。共催：読売テレビ、協力：災害メモリアルKOBE実行委員会。

学校危機と心のケア

—トラウマインフォームドという考え方—

瀧野 揚三（大阪教育大学）

学校危機により影響を受けた児童生徒に対する支援は、いわゆる「心のケア」の活動として、事件・事故や災害直後に、短期間、カウンセラーが派遣され、心理教育とカウンセリングが実施される。事件・事故や災害の発生現場が児童生徒の生活や学習の場である学校の場合もある。そうになると、児童生徒への個別支援の視点だけではなく、学級や学校といった集団も視野にいった介入と支援が必要となる。特に、学校危機により、児童生徒の学校に対する安全感、安心感が損なわれる場合があり、それらを回復するためには、危機後の短期的な介入や対応による混乱の鎮静化や日常生活の回復に加えて、学校運営面から学校組織の見直しや改善を含めた徹底した再発防止の取り組みが必要となる。

多くの学校危機の対応では、その取り組みが事案に固有で特別な対応であるようにとらえられてしまいがちであるが、阪神淡路大震災の支援経験や教訓が東日本大震災に生かされ、また、東日本大震災の経験が熊本地震に活用されたように、事件・事故、災害への支援経験は今後の学校危機への対応に応用可能であり、特に、トラウマインフォームドという考え方を援用することによって、さらに学校が安全で安心な場所となり、虐待などの逆境経験のある児童生徒への支援にも生かしていくことができるものと考えられる。

1 学校危機管理

学校危機管理の概要について、事件・事故を回避し、災害からの影響を緩和するための学校が取り組む「リスク・マネジメント」の部分と、事件・事故、災害が発生した直後に、被害を最小化し、早期回復へ向けた取り組みとしての「クライシス・マネジメント」の部分に分けて図示した¹（図1）。

（1）リスク・マネジメント

リスク・マネジメントは、事故・事件の発生を未然に防ぎ、災害からの影響を回避、緩和するための取り組みで、「一次予防」や「予防(prevention)」と呼ばれる。安全管理としては、定期的に学校の施設や設備を点検し、事故や事件につながらないようにする。安全教育の取り組みでは、児童生徒が危険に気付いて回避し、被害にあわないような自助の力をつけさせるために予防的な指導を行なう。そして、危険への感受性を高め、自律的に安全行動を選択して行動できるように指導する。つまり、リスク・マネジメントは、危険因子を早期に発見して除去または回避すること、安全教育

¹ 瀧野揚三. (2004). 危機介入に関するコーディネーション. 松村茂治・蘭千壽・岡田守弘・大野精一・池田由紀江・菅野敦・長崎勤 (編), 講座「学校心理士 — 理論と実践」3 学校心理士の実践 幼稚園・小学校編 (pp. 123-136): 北大路書房.

の実施により事件・事故の発生を未然に防ぐ事を目的としている。

加えて、教師が取り組む積極的な生徒指導の実践も、リスク・マネジメントの取組みになる。例えば、遠足や修学旅行に向けた準備や指導、学活の時間にいじめ問題を題材にした話し合い、アンガーマネジメントによる怒りや攻撃性の置換え訓練、ソーシャルスキルやコミュニケーションスキル、ピア・サポート、ピア・メディエーションの指導により児童生徒間の良好な仲間関係づくり、ストレス・マネジメント、自殺予防教育、人権学習などの実践がそれに該当する。

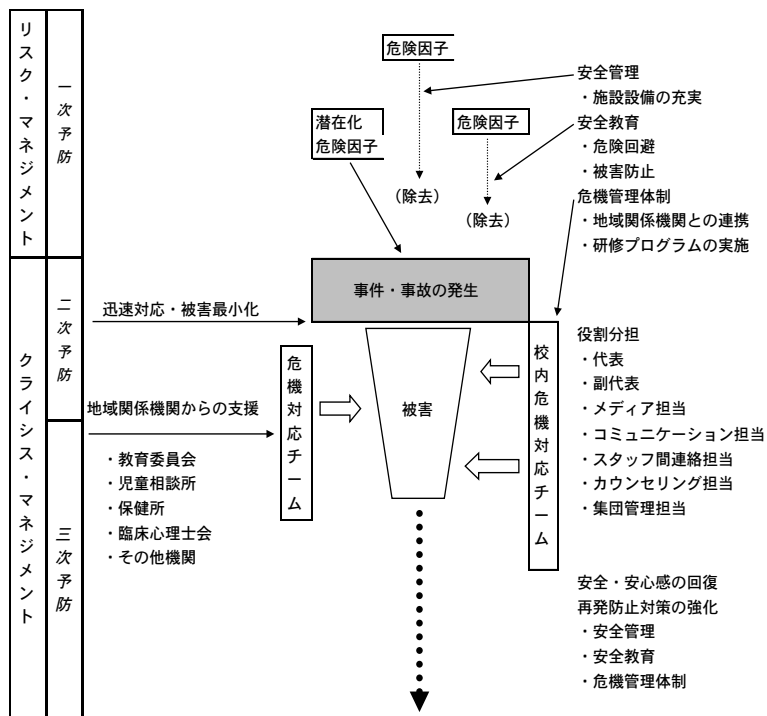


図1 学校危機管理のプロセス例（瀧野，2004より作成）

しかし、事件・事故が潜在的で突発的な危険因子によってひきおこされ、事件・事故の発生を回避できなかった場合への対応も想定する必要がある。できる限り迅速に対応して被害を最小化するために、学校は危機対応マニュアルを整備し、危機対応時の役割分担を決めて危機に即応できる体制をあらかじめ整備しておく必要がある。さらに、危機時の学校運営（学校運営組織の再編成、短縮授業や休校、保護者説明会などに関する協議、マスコミ対応を含めた情報管理）に関するシミュレーション訓練を実施し、危機対応マニュアルや教職員間の申し合わせ事項を確認したり、地域の関係機関と事前打合せを行ったりするなどの連携の確認など、積極的に準備をしておくことが大切である。

(2) クライシス・マネジメント

安全管理や安全教育といった一次予防の取組みを進めていたにもかかわらず、学校に危機事態が発生した際には、学校運営と心のケアに関して迅速で適切な介入を行い、被害を拡大せず、最小限にとどめる対応が必要である。こうした初期の対応や早期の介入は、クライシス・マネジメントの段階であり、「二次予防」や「介入(intervention)」と呼び、迅速な対応と被害の最小化、安全な状況への回復を目標とする。

具体的には、発生した事件・事故によって負傷者が出た場合、救急処置を行う。救命処置が必要な場合にも即座に対応し、救急車の手配を行う。日頃からの訓練により、どの教職員でも救命救急処置を実施できるようにしておくことが大切である。

事件・事故の状況によっては警察にも通報し、救急車の誘導、同乗する教職員の選定、搬送先医療機関を確認して保護者への連絡、教職員への指示を行う。児童生徒の点呼を実施し、被害にあっ

た児童生徒の氏名や被害の程度についての情報収集を行う。さらに、児童生徒の不安や恐怖心といった精神的混乱を最小限にするように安全な場所への移動や退避の誘導をする。また、当日の授業や行事の内容を変更したり、中止の判断をしたりすることが必要な場合もある。以上のように、短時間に多くの事柄をもれのないように迅速に実施することが求められる。

さらに、被害の最小化のために、即座の対応に加え、児童生徒の二次被害を回避するための対処をしなければならない。まず、児童生徒を現場から離れた安全な場所に移動させ、警察の事情聴取がある場合には、カウンセラーなど心理の専門家の同席を求めるなど、安全な進め方を要請し、二次被害の防止に努めなければならない。周囲からの言葉や態度、マスコミからの取材や報道においても、不快感や不利益な扱いによって精神的負担や時間的負担を感じたり、傷ついたりしないような配慮が必要になる。

危機事態に一応の収束の判断ができた段階では、危機の解決に向け、当日の対応、翌日以降の対応、1週間後、それ以降の中長期的な対応について方策を検討する。

まず、混乱した学校運営面の回復のために、教職員への現況の報告と情報の共有、人員のバックアップ体制づくり、当日の授業などのスケジュール調整などの対応を短時間で決定する必要がある。学校の運営面の方針が定まったあとで、次に、心のケアを含めた心身の健康状態の確認や具体的なケアの実施についての方策を検討する。外部の専門家や専門機関からの支援が必要かどうかをみきわめ、当該の児童生徒に対応する学級担任や教職員に対する適切な対応の仕方を含めた心理教育の研修を設定する。

このように、学校危機時には学校運営の進め方と心のケアの実施は相互に関係しており、時間経過に伴ったアセスメント結果を考慮しながら、徐々に日常の組織運営を回復していく。その中では児童生徒の安心感、安全感、信頼感の回復のための様々な取組みを進める必要がある。

事件・事故後数日から1週間、その後の継続的な対応を続け、このような支援のことを「三次予防」や「中・長期対応 (postvention)」と呼ぶ。心のケアの対象については、学校心理学の3層の支援の進め方と同じ考え方で、学校や学級全体を対象にする対応、ニーズが類似した少人数のグループを対象にする対応、個人を対象とした個別対応の3段階で考えて進める。ケアの全体像から担当者別に内容を考え、学校で教師が対応できる内容、スクールカウンセラー等が対応する内容、家庭で対応する内容、外部の医療機関で対応する内容というように、担当者別に対応する内容を割り振る。

一方、学級での対応については、被害にあった児童生徒に対して、よりよい適応につながる環境を整備することが必要になる。回復への支援は、けがであれば身体的に回復すればよいと考えがちであるが、学校生活へ復帰して再適応するためには、欠席の期間を考慮して、休んでいた間の友人関係など社会的側面、学校に戻ることに伴う心配や不安といった情緒的側面など回復に向けた包括的な支援が必要になる。さらに、円滑な回復の条件には、再発防止を含め、生活環境の安全感、安心感を確保する事も忘れてはならない。

また、教室における教師の態度は児童生徒のモデルになることが多く、日ごろの学校生活に加え、学校行事、記念日の対応についても、児童生徒の適応につながる配慮を計画的に準備していく必要がある。

最後に、事件・事故の発生直後からの被害への対応と併行して、学校は、再発防止に向けた取組みを提示しなければならない。危機が継続している場合にはその被害を回避し、影響を最小化するための方策を迅速に示す必要がある。そして、二度と同じ事件・事故を繰り返さないための取組みを具体的に示し、すべての教職員が実践しなければならない。事件・事故の教訓を生かすために行う、安全管理の見直しと徹底、防災教育を含めた安全教育の強化、危機管理体制の見直しと強化がそれにあたる。このことは、リスク・マネジメント段階の内容と類似した事柄になるが、再発防止に向けてより徹底した取組みを、事件・事故直後の安全・安心感の回復と併せて開始しなければならない。

2 心のケア

(1) ト라우マ反応と心理教育

災害、事件・事故後には、被災体験、喪失体験、事件・事故などによる混乱によって、児童生徒のこころや身体、行動にさまざまな変化² (表1) が表れる事がある。この説明をするのが心理教育である。出来事後のこれらの反応をトラウマ反応と呼び、一時的なストレス反応で多くの場合は時間の経過とともに軽快してくるものであることを解説する。

教職員には、このような児童生徒の状態について理解してもらい、相談しやすい関係をつくり、児童生徒から話かけてきたときによく話を聴く対応をしてもらう。また、無理に励まそうとしたり、何か助言をしたりしなくてはいけなくともよいことを伝えて、児童生徒に対して、「心身の変化や不調については、ストレスによる一般的な反応でよく起こるもので、安心感を取り戻せば回復する」と説明してもらおう。気持ちを落ち着かせたりリラックスのために、腹式呼吸を教えたり、みんなで楽しめる遊びやワークで気分をリフレッシュする機会を設定する。

表1 災害、事件・事故後に見られる心理面、身体面、行動面の反応

心理面	身体面	行動面
不安	頭痛	そわそわしてじっとしてられない
集中できない	腹痛	災害、事件・事故を思い起こさせるものを避ける
いらいらする	下痢	小さな物音にも驚く、おびえる
何も考えられない	便秘	赤ちゃんがえり
何もしたくない	吐き気	おねしょ
悲しみも楽しみも感じられない	じんましん	ゆびしゃぶり
自分はだめな子だと落ち込む	食欲低下	災害、事件・事故をまねた遊び
災害や事件・事故の光景が頭に浮かぶ	不眠・悪夢	これまで一人でできたことができなくなった

² 瀧野揚三. (2012). 災害、事件・事故後の危機対応 今井五郎・嶋崎政男・渡部邦雄 (編) 学校教育相談の理論・実践事例集 いじめの解明 第I部 これからの教育と学校教育相談 第一法規 pp. 1-20.

(2) 教師の対応の基本：サイコロジカル・ファーストエイド

災害、事件・事故直後の教師の対応について、心理学的な応急対応であるサイコロジカル・ファーストエイド (Psychological first aid: PFA) という方法がある。その一例には、米国国立 PTSD センターと国立児童トラウマティック・ストレスネットワーク (National Child Traumatic Stress Network) で開発された災害、事件・事故直後の急性期の介入方法を示したマニュアルがある。精神科や心理などの精神保健の専門職だけでなく、教育関係者や災害救援者などの被害者や被災者に初期段階で接する人たちが身につけることが望ましい基本的態度と知識が解説されている。PFA では、安全と安心を確立し、回復に関する資源 (組織や機関、周囲の人々との関わり) と連携し、心理教育の情報の提供やストレスの軽減、対処の仕方を教える。そして、援助が必要な場合に適切なサービスの紹介や継続的な支援者へ引き継ぐことを目指している。日本でも翻訳され、広く活用されている³。PFAの対象は、児童から成人まで幅広く設定されているが、学校関係者向けも開発されている。シュライバーら (Schreiber, M. 他) は、児童生徒と教員向け、児童生徒と保護者向けの PFA のパンフレットを作成した⁴。傾聴して聞いて (Listen)、安全な学校、学級の間づくりで子どもたちを守る (Protect)、安心できるつながり (Connect)、先生が対応の仕方や乗り越え方の手本を示す (Model)、災害や事件・事故後の心や体や行動についての解説と対応の仕方を心理教育する (Teach) の5つのポイントにまとめている。また、大阪教育大学学校危機メンタルサポートセンタートラウマ心理相談室では、この5つのポイントに関して、『教師のための学校危機後の5つのポイント』⁵を作成して解説した。

3 トラウマインフォームドという考え方

(1) 米国のトラウマインフォームドケア

ここまで学校危機とその対応について、概要を述べてきたが、近年、米国を中心にトラウマインフォームドケア (Trauma-Informed Care : 以下 TIC) という考え方が精神保健の現場で広がりつつある。トラウマを念頭においたケアとも訳され、当事者にかかわるあらゆるスタッフがトラウマについての知識や対応方法を熟知して関わるケアのことである。

米国連邦保健省薬物依存精神保健サービス (Substance Abuse and Mental Health Service) が提唱するトラウマインフォームドアプローチでは、4つの取組みと6の主要原則を掲げている⁶。トラウマの広範な影響と回復への道筋を理解し、クライアント、家族、職員、その他の関係者がトラウ

³ National Child Traumatic Stress Network and National Center for PTSD. (2006). *Psychological First Aid: Field Operations Guide*, 2nd Edition (兵庫県こころのケアセンター (訳). (2011). 災害時のこころのケア：サイコロジカル・ファーストエイド 実施の手引き (原書第2版), 医学書院)

⁴ Schreiber, M., Gurwitsch, R. and Wong, M. (2006). *Listen, Protect, and Connect— Model & Teach, Psychological First Aid for Children*. Retrieved from <https://traumaawareschools.org/pfa> (April 30, 2017.)

⁵ 大阪教育大学学校危機メンタルサポートセンタートラウマ心理相談室. (2010). 教師のための学校危機後の5つのポイント. Retrieved from <http://nmisc.osaka-kyoiku.ac.jp/mental/wp-content/uploads/2013/03/教師のためのPFA解説版.pdf> (May 21, 2017.)

⁶ Substance Abuse and Mental Health Service. (2014). *SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach*. Retrieved from <http://store.samhsa.gov/shin/content/SMA14-4884/SMA14-4884.pdf> (May 21, 2017.)

マの兆候や症状に気づくことができるようにする。そして、治療方針、手続き、実践面でトラウマに関するあらゆる知見を援用して対応し、再受傷を防ぐことを目指す取り組みである。このアプローチは、「安全」、「信頼性と透明性」、「ピアサポート」、「協働と相互関係」、「エンパワーメント、発言と選択」、「文化、歴史、ジェンダーの問題」の6つの主要原則に準拠するものと定義されている。こうしたトラウマインフォームドの考え方は、医療、児童福祉、教育、社会福祉などの領域で、トラウマ回復支援サービスに導入され、組織的にトラウマに対する態度を変化させていくことを目指している。教育の分野においてもこの考え方が適用されてきている。

アメリカのTICの考え方の背景には、ACE研究(Adverse Childhood Experiences Study: 児童期の逆境体験に関する研究)がある⁷。カイザーパーマネンテ(Kaiser Permanente)と米国疾病予防管理センター(Centers for Disease Control and Prevention)により実施された17000人以上を対象にした大規模な疫学調査により、トラウマの体験率の高さとトラウマ体験が長期にわたり心身に大きな影響を及ぼすことが明らかにされた⁸。また、17歳までに約3分の2の子どもが少なくとも1回以上のトラウマ経験があり、中にはその影響により学習に顕著な障害が生じていることも報告されている⁹。

教育分野へのTICが導入される理由には、さらに、次の3つの背景があるとされている。

- ①ゼロ・トレランスによる問題行動への対応の際に、トラウマなど、子どもの置かれた背景を考慮することなく対応することで、却ってドロップアウトする子どもたちを増やしているのではないかという批判¹⁰がある。
- ②幼少期のトラウマが学業などに及ぼす影響、特に子どもの認知機能全体の発達への影響¹¹、トラウマ体験による心身の症状に対して適切なケアが施されないと、学習の遅れ、友だち関係のトラブル、不登校といった副次的な問題が生じやすく¹²、欠席の増加や問題行動により学習機会が減り、結果として学力低下につながる¹³。
- ③トラウマや神経科学研究の知見により、子どもの問題行動に対する新しい理解の仕方や適切な関わり方が提起され、教職員がトラウマによる影響を理解し適切に関わることで、厳しい罰を与え

⁷ 中村有吾・瀧野揚三. (2015). トラウマインフォームド・ケアにおけるケアの概念と実際. 学校危機とメンタルケア, 7, 69-83.

⁸ Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., & Marks, J. S. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245-258.

⁹ Perfect, M., Turley, M., Carlson, J. S., Yohannan, J., & Gilles, M. S. (2016). School-related outcomes of traumatic event exposure and traumatic stress symptoms in students: A systematic review of research from 1990 to 2015. *School Mental Health*, 8, 7-43.

¹⁰ NASP. (2008). *Zero Tolerance and Alternative Strategies: A Fact Sheet for Educators and Policymakers*. Retrieved from http://www.nasponline.org/assets/documents/Resources%20and%20Publications/Handouts/General%20Resources/zero_alternative.pdf (May 21, 2017)

¹¹ 友田明美. (2014). 脳科学から見た PTSD. 友田明美・杉山登志郎・谷池雅子編. 子どもの PTSD. 診断と治療社, pp. 94-101.

¹² 野坂祐子. (2014). 犯罪による子どものトラウマ. 友田明美・杉山登志郎・谷池雅子編. 子どもの PTSD. 診断と治療社, pp. 61-67.

¹³ Craig, S. E. (2016). *Trauma-Sensitive Schools: Learning Communities Transforming Children's Lives, K-5*. Teachers College Press.

るのではなく、リラクゼーションやタイムアウトなどの活動を取り入れるという方法が効果的である。さらに、アタッチメントの観点から子どもとの間につながりを育み、子どもは学校に対して肯定的なとらえ方ができ、所属意識を高めることができる¹⁴。

(2) 学校における TIC の実際

学校における TIC の取組みを特徴づけるために、子どものトラウマに対して意識や感受性を高めることを表す“sensitive”を用いて“Trauma-Sensitive Schools¹⁵”と命名したり、知識や情報通という志向性を表す“informed”を用いて“Trauma-Informed Schools¹⁶”と表現したりしている。本稿では、以降、TIS と表記する。

TIS は、それぞれの学校の状況に応じて導入されているため、実践の内容はさまざまになる。そのなかで、コールら (Cole, S.F. 他) は、TIS を「学校生活全般において、全ての児童生徒が、安心して、受容され、支持されていると感じることができ、トラウマの学習活動への影響について教職員が対処することを教育理念の中心に据える。継続的な探求に焦点をあてた過程では、全ての児童生徒に必要なチームワーク、連携、創造性、責任の共有を可能にする」と定義している。そして、TIS を構成する要素として、クレイグ (Craig, S.E) は、「教職員の研修とスーパービジョン」、「神経発達を支援する教育」、「教室の管理」、「方針と手続き」、「規則」、「地域機関との連携」の6点を指摘している¹⁷。

TIS は学校全体での取組みであり、全ての教職員の専門性を高めるための研修を行い、児童生徒のトラウマについての心理教育によって児童生徒の問題に対して共通理解ができ、学校全体で取り組む合意のもとに実践をすすめる。実践のなかでは、教職員へのコンサルテーションやスーパーバイズにより教職員をサポートしていく仕組みが必要になる。

一方、教室の管理の側面では、多くの実践校で学校の教育方針に SWPBS (スクールワイド PBS¹⁸) のフレームワークを位置づけ、学校心理学の理論的実践的枠組みである多層的支援を実践している。あわせて、豊かな人間関係を育むスキル習得のために効果的なフレームワークである SEL (社会性と情動の学習) についても学校の教育方針に位置づけられていることが多い (日本では、小泉 (2011) が社会性と情動の学習 (SEL-SS) ¹⁹ として導入や実践を行っている)。SWPBS と SEL は相互に補完しあうフレームワークと位置づけられている。

¹⁴ Bergin, C., Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational. Psychological Review*, 21, 141-170.

¹⁵ Cole, S.F., Einser, A., Gregory, M., & Ristuccia, J. (2013). *Helping traumatized children learn: Safe, supportive learning environments that benefit all children*. Massachusetts Advocates for Children Trauma and Learning Policy Initiative.

¹⁶ Overstreet, O., Chafouleas, S. M. (2016). Trauma-Informed School: Introduction to the Special Issue. *School Mental Health*, 8, 1-6.

¹⁷ Craig, S.E. (2016). *Trauma-Sensitive Schools: Learning Communities Transforming Children's Lives, K-5*. Teachers College Press.

¹⁸ Deanne, A.C., Leanne, S.H, & Robert, H. H. (2003). *Building Positive Behavior Support Systems in Schools: Functional Behavioral Assessment*. The Guilford Press. (野呂文行・大久保賢一・佐藤美幸・三田地真実 訳. (2013). スクールワイド PBS— 学校全体で取り組むポジティブな行動支援. 二瓶社)

¹⁹ 小泉令三. (2011). 子どもの人間関係能力を育てる SEL-8S① 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の導入と実践, ミネルヴァ書房.

(3) 日本における TIS の導入

日本における学校危機後の心のケアの対応とトラウマインフォームドケアの関連は、事件・事故、災害による影響を受けた児童生徒に対する支援内容として、安全な場所への誘導、二次被害の防止、心理教育の実施、サイコロジカル・ファーストエイドの実践、アセスメント、再発防止にむけた防災教育、生活環境の安全と安心の確保などの取組みがなされてきている。それらはまさにトラウマインフォームドの考え方とそのアプローチと一致するものである。

ただし、現況は、特定の危機事案に関わる問題対処型の対応が中心であり、一部の教職員だけの対応になったり、事案直後に外部の精神保健の専門家の支援を得ている段階であり、学校全体としての取組みになっていたり、平時からのケアの準備を整えているところには至っていないものと思われる。

学校をとりまく問題状況について、わが国の ACE 研究によると、20 歳以上の一般人約 2400 名を対象にした研究¹⁹、少年院在院者を対象としたもの²⁰などがあり、結果は、一般人の 32%に少なくとも 1 つの逆境体験を経験しており、逆境体験の数と精神障害の発症率の関連が明らかにされている。少年院在院者は身体的虐待、心理的虐待、ネグレクトなどの虐待が対照群と比較して高いことが報告された。これらの結果を米国と比較すると、程度の差こそあれ、課題となる児童虐待、いじめなどを含めた逆境体験について、一定の支援が必要な日本の児童生徒の存在が認められ、教職員は感受性を高めて対応していく必要がある。その際には、教職員が事件・事故、災害後にトラウマに対応したこれまでの支援経験が、逆境体験をした児童生徒や今後の学校危機後のトラウマインフォームドケアの観点から児童生徒の支援につながるものになるであろう。経験の少ない新任や同僚教員をリードする役割も果たせるものと思われる。

さらに、トラウマインフォームドケアでは、教職員の全てがトラウマについて理解することが重要とされているが、実際のところ、何らかの事件・事故、災害が発生して初めて教職員はトラウマについての学習を始める現状がある。この状況から脱し、教職員が準備性を高め、適切なケアの主体になるためには、教員養成段階や教職員研修において、トラウマの影響や回復に向けた取組みを扱う学習機会を設定していくことが必要である²¹。

参考文献

中村有吾, 木村有里, 瀧野揚三, 岩切昌宏, 一谷紘永. (2017). 教育分野におけるトラウマインフォームドケアの概念と展開. 学校危機とメンタルケア, 9, 103-117.

¹⁹ 藤原武男・水木理恵子. (2012). 子ども時代の逆境体験は精神障害を引き起こすか?. 日本社会精神医学会雑誌, 21(4), 526-534.

²⁰ 松浦直己・橋本俊顕・十一元三. (2007). 非行と小児期逆境体験及び不適切要因との関連についての検討-少年院における ACE 質問紙を使用した実証的調査-. 兵庫教育大学研究紀要, 30, 215-223. および, 松浦直己・橋本俊顕. (2007). 発達特性と不適切養育の相互作用に関する検討-女子少年院在院者と一般高校生との比較調査より-. 鳴門教育大学情報教育ジャーナル, 4, 29-40.

²¹ 中村有吾, 木村有里, 瀧野揚三, 岩切昌宏, 一谷紘永. (2017). 教育分野におけるトラウマインフォームドケアの概念と展開. 学校危機とメンタルケア, 9, 103-117.

喪失から始まること

岩切 昌宏（大阪教育大学）

大きな災害は、個人だけでなく、家族、地域に、様々な喪失をもたらす。これらは物理的な喪失もあるが、心理社会的な喪失も大きい。その中で、個人、家族、地域はどう立ち直り、学校など教育機関はどのような働きができるのだろうか。

1 喪失についての歴史的背景

最初に個人の喪失から考えてみると、その心理過程を示した有名なものは、Freud, S. (1917)の喪（悲哀）の作業（Mourning Work）である¹。この理論はその後も発展して、Bowlby, J., Caplan, G., Kubler-Ross, E.などに受け継がれて行った。例えば、Bowlby, J.は、愛着対象との分離の仕方に基づき、麻痺、抗議、絶望、離脱という段階的過程を考えた。しかし、その後、一般的な喪失体験（特に死別）について、このように段階（Stage）を経て進んでいくことは、臨床的にはあまり当てはまらないため、幾つもの位相（Phase）が重なる形になって進んでいくという説を発表した。またFreud, S.は、喪の作業を「現実失った対象との結びつきを離れることがなかなかできず、情緒的苦痛を感じるが、徐々に、対処への思いを断念していく過程」としたが、最近の研究によると対象との関係を断つのではなく、新たな関係性・意味を作っていくことの重要性が理解されるようになった。

例えば、Hagman, G. (2002)は、これらの結果を踏まえ、新たな死別に対する悲哀を以下のように定義している。

“悲哀とは重要な他者が死別したことに対するきわめて多様な反応である。悲哀には失った人物の関係に関する意味と感情の変容が含まれ、その目標はその人物がいなくても生きていけることを認める一方で、同時になくなった人との関係性の持続を保証することである。悲哀の作業が孤立して行われることはまれであり、ともに嘆き悲しむ人や他者の生存者と一緒になって行っていくこともある。悲嘆の重要な側面は、他者との関係性という自己経験を維持している機能を喪失するために、自己一組織化が崩壊するという経験をするることである。したがって、生存者の自己感覚を再組織化することが、悲哀の重要な機能として含まれる。”

また、Hagman, G.は、「最後に述べている自己感覚を再組織化するためには、意味と対話が必要であり、それが悲哀の核心である」としている。

¹ 通常、悲嘆（Grief）は、愛着対象の喪失（特に最近は死別だけを指していることが多い）に伴う心身の反応のことをいい、喪（悲哀：Mourning）は、その喪失後の心理過程をいう。S. Freudは、対象喪失を、愛着のある人との死別や離別だけでなく、その代理となった祖国、自由、理想などの抽象概念の喪失も悲哀の中に含めたが、これらの内容を深めていくことはしなかった。

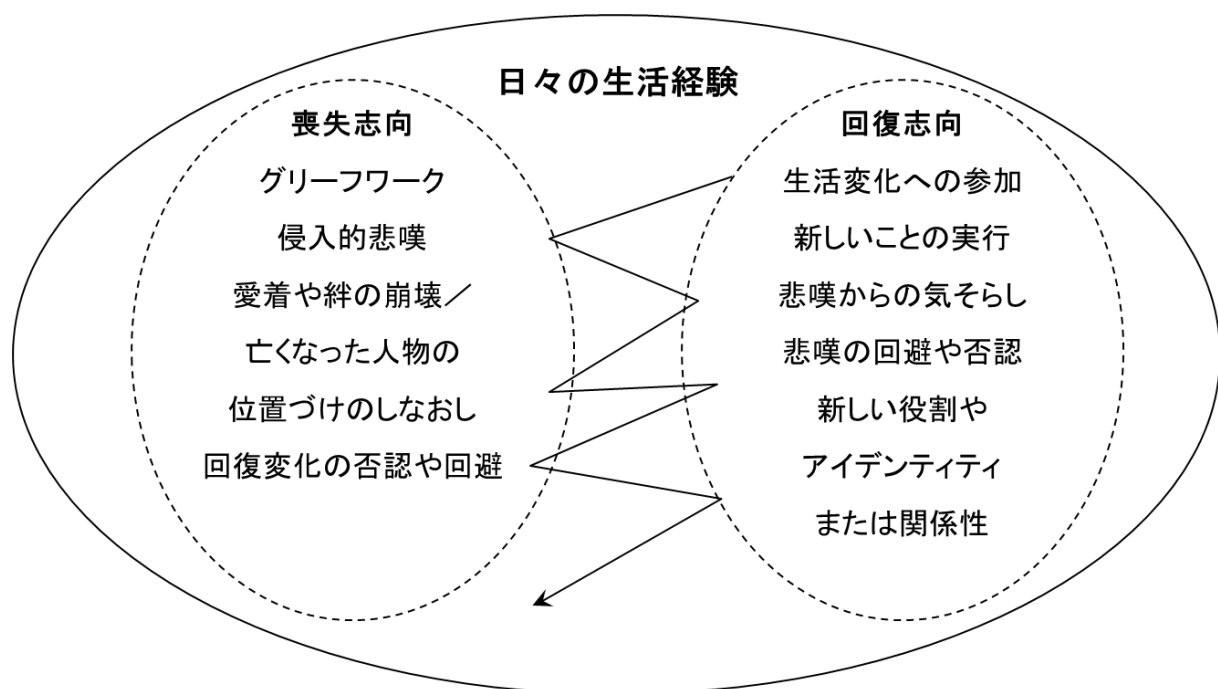
Worden, J. W. (2008)は心理過程を段階や位相というように捉えずに、必要な課題に対する能動的な取り組みとしていたが、最初に提唱していた悲嘆の4つの課題に少し修正を加え(表1)、4番目の「故人を情緒的に再配置し、生活を続ける」という課題を、「新たな人生を歩み始める途上において、故人との永続的なつながりを見出す」に変え、より“つながり”を重視した。

また、対象喪失の心理過程については、Stroebe, M. S. & Schut, H. (1999)が新たに発表した「死別に対するコーピングの二重過程モデル」(図1)が最近頻繁に用いられるようになった。そこでは、日常生活の中で、考えが回復志向と喪失志向に揺れながら、徐々に現実に適応していくことが述べられており、その喪失志向の中で、亡くなった人物との関係を少しずつ再構成することになっている。

表1 悲嘆の4つの課題 (Worden, J. W., 2008)

<ol style="list-style-type: none"> 1. 喪失の現実を受け入れる 2. 喪失の苦痛を消化していく 3. 故人のいない世界に適応する <ul style="list-style-type: none"> ・日々の生活をやっていく ・アイデンティティの再構成 ・生きる意味(生きがい)の再構成 4. 新たな人生を歩み始める途上において、故人との永続的なつながりを見出す

図1 死別に対するコーピングの二重過程モデル (Stroebe, M. & H. Schut, H., 1999)



2 喪失とトラウマ

さて、喪失について、死別を中心に話を進めてきたが、最近はその概念をより広くとらえて考えていく傾向がある。Harvey, J. H. (2000)は、著書『悲しみに言葉を：喪失とトラウマの心理学』の中で、親しい人の死、離婚離別、理不尽な暴力、戦争や大量虐殺、病気や事故、貧困・ホームレス・失業などを喪失の例として示した。Weiss, R. (1998)は、大きな喪失について分類し、「重要な関係性の喪失（ここには死別や別離など一般的な対象喪失が入る）」、「自尊感情の喪失（役割の喪失など）」、「被害の結果としての喪失（家、財産などの損失、身体的損傷など）」を挙げた。

Harvey, J. H. が上記の例の中でも述べているように、トラウマも喪失の一つとみなされることも多い。そのことは、トラウマが対処能力を超えた体験から起こってくることから理解できるであろう。世界に対する安心感、人に対する信頼感、そして、将来に対する展望などが失われ、自分が持っていた自信なども崩れてしまうからである。また、これらは Weiss, R. のいうところの「重要な関係性の喪失」、「自尊感情の喪失」にも当たるだろう。そして、通常トラウマとなる事柄は、物理的な損失（経済的喪失、身体的損傷）や PTSD、うつ病など精神障害も伴うことも多く、それらは「被害の結果としての喪失」といえるだろう。

筆者は、トラウマを喪失ととらえることで、トラウマ体験自身の整理の仕方についても、Worden, J. W. や、Stroebe, M. S. & Schut, H. の理論を応用することが出来ると考えている。表1の Worden, J. W. の悲嘆の4つの課題でいうと、「喪失の現実を受け入れる」については、現在自分の起きている PTSD など心理的な問題や身体的不調、人との関係性の変化、世界に対する見方の変化、その他のトラウマとなる出来事によって起こった対象喪失などを受け入れること、【気付くこと】である。PTSDなどは、トラウマに関係することを回避していることが症状であり、自分であまり気付いていなかったり、一時的には必要なことではあるが、直面することをずっと先延ばしにしていたりすることがある。「喪失の苦痛を消化していく」については、少しずつでも、そのことを受け入れ、それにたいする対処の仕方（認知や行動を変えるなど）を考えていく必要がある。「故人のいない世界に適応する」は、トラウマを抱えながらも現実適応していくところであり、日々の生活を積み上げながら少しずつ新しい目標を気付いていくことになる。この後者2つは、Herman, J. L. (1992)のいう「想起と服喪追悼」に当たる。「新たな人生を歩み始める途上において、故人との永続的なつながりを見出す」というところでは、トラウマの場合は、愛着対象への思慕とは程遠く、つらい苦い体験であるが、トラウマ体験自身を消すことはできないため、トラウマ体験とその前後の変化を人生の中でどのように織り成していくのかというように置き替えればよい。これは、Herman, J. L. のいう「再結合」に当たり、人生全体に対する意味の再構成ともいえる。Herman, J. L. は、その再結合の説明として、「未来を創造する過程」とし、「新しい関係性を育て、自分を支える信念を改めて発見しなければならない」としている。そして「回復過程の核心は、エンパワメントと、再結合である」とまで言い切っている。ま

た、トラウマについても、Stroebe, M. & Schut, H. のコーピングの二重過程モデルのように、過去に志向するトラウマないしはグリーフワークが少しずつ行われながら、現実・未来志向的なコーピングないしはワークが行われ、その揺らぎの中で、再結合的な意味の探索が行われると筆者は考えている。

3 未来に向けて ～喪失の意味の再構成～

今まで述べてきたように、死別などの喪失体験の中では、喪失対象とどのような形でつながっていくか、関係性・意味の再構成が重要であり、トラウマでも、トラウマ体験自身、またその後の変化に対する意味の探索・再構成が重要である。

喪失対象に対するつながりや、意味の再構成を考える上で、過去の大きな業績としては、Frankl, V. E. (1959)がいる。Frankl, V. E. は、アウシュビッツなどの強制収容所で生活し、サバイバーとして生き残った経験から、苦悩は身体的心理的な問題よりも目標の欠如から生まれることが多いことを学び、意味の探索の重要性を見出した。悲嘆を構成主義の立場から研究している Neimeyer, R. A. (2001)も、死別による悲嘆に関して、意味の再構成としての語り（ナラティブ）を重要視している。

これら喪失から意味を探求し再構成していく中では、喪失がもたらした苦悩だけでなく、そこから学び取ったり、その時だからこそ見えたり感じたことが含まれていることが多い。

トラウマ体験のネガティブの部分だけでなく、ポジティブの部分にも目を向けていこうという「心的外傷後成長 (Post-traumatic Growth:PTG)」の概念は、意味の再構成に示唆を与えるものだろう。Tedeschi, R. G. ら(1996)は、PTG を「心的外傷的出来事をきっかけとした人間としてのこころの成長」と定義した。PTG の5つの柱として、1つ目は、「人間としての強さ」であり、「自分は思っていたよりもずっと強い人間だった」「自分を信頼できる」などと感じること。2つ目の「新たな可能性」は、「新たな興味をもつ」「人生に新しい道が開けた」など。3つ目の「他者との関係」は、「他者との関係がより親密になった」「他者への思いやりが深まった」など。4つ目の「人生に対する感謝」とは、「人生で何が大事を考えるようになった」「自分の命の大切さを感じた」など。そして5つ目の「精神的 (スピリチュアル) な変容」は、「スピリチュアルなことがよりわかるようになった」「より信仰心を持つようになった」などである。しかし、宅(2014)が課題としているように「これらで捉えられない PTG があるのではないか」、「PTG が初期から始まる連続的なプロセスであるはずなのに、結果として捉えてしまっている」「PTG が矛盾する概念で、逆説的なことも同時に感じている」など、まだまだ発展途上中の概念であり、また、多くの研究者が述べているように、被災者・被害者にその概念を伝えるときは、二次被害を与える恐れがあるため、特に注意が必要である。それでもやはり、このような観点・要素は、トラウマを含む喪失の意味の再構成を促し、回復もしくは現実社会への適応を早めることになるだろう。注意しなければならないのは、意味付けは変化していくものであり、また意味付け自身も同時に逆の

内容も含む複雑なものである（例えば、自分の強さを感じた人が弱さも感じたりしている）ということである。

4 東北大震災後、被災地の教育機関などによる意味の探求・再構成

国立教育政策研究所が監修した『震災からの教育復興』という、被災一年半後に出版された本がある。この本の中では、東日本大震災の教育施設の被災と約一年後の復興状況を現場の校長や社会教育施設の方、NPO など支援団体の方が中心に、過去の災害の教訓については阪神・淡路大震災での話を教育センターなどが、そして、将来の災害に備えについては元々被災地において様々な形で支援にあたっていた教育関係者が、切々とした思いを持って書かれている。もちろん、この本が、被災地の教育現場の声の一部しか反映できていないという面はあるが、以下のような重要な観点がいくつも見いだされる。

1. 学校での避難所運営については日ごろの家庭・地域による連携協働関係の重要性を認識したこと。
2. ボランティア活動の重要性：被災地と未災地をつなぐ支援と協働となりうること、学生ボランティアが、学生自身の学びの大きさや子どもたちとの双方向でのよい刺激にあること、また平常時の地域とのつながりを考える良い機会になること。
3. 社会教育的視点の重要性、地域の中でどのように地域が持つ力を高める実践に積み重ねていくかが大切であること。
4. 神戸では過去の大震災が ①命の大切さ ②助け合い ③感謝の心 ④家族の絆 ⑤ボランティア活動などの大切さを気付かせることにもなり、防災教育が、防災上必要な知識や技能を身につけるだけでなく人間としての在り方や生き方を考える「生きる力を育む防災教育」として教育の基盤になっていること。

また、これらを踏まえ、あとがきに「教育の役割」として、①子どもを守ること：学校にいる子どもにいかに安全な状況を提供するか（想定外を想定できるように）②地域を守ること：学校や公民館などの教育施設が地域住民の避難場所となり、またそこを場として、地域再生につなげられること ③地域コミュニティを再生する：地域復興に教育復興を通じたコミュニティの再生が不可欠と述べている。

これらの観点は、学校、他の教育施設、NPO の方々が、被災地の混乱した状況の中で無我夢中で働きながら、その意味を探索していったことによって出来上がったものだろう。痛切な思いが伝わってくる素晴らしいものである。しかし、もし報告者が違ったら、少し違った報告になるかもしれない。同じ職場でも、人によって痛切に感じるところは、共通するところもあるが、違うところもある。

学校などの教育現場は、学ぶ場であり教える場である。その地域が被災したとき、学校としての役割は？ 何を学び、何を教えるか？ どのように意味付けしていくのか？ もちろん学校や他の教育施設が共通して感じたり考えたりしたこともあるだろうが、それぞれの違いもあるだろう。教職員によっても、子ども達によっても、地域によって

も、共通するところも違うところもある。教育機関としての宿命は、これらを教育の中に落としこんでいくことだろう。ここで教えるのは教師だけだろうか？ 子ども達から、地域の人達からも学ぶことも多いだろう。教職員同士の対話も大切である。意味の探索・再構成は様々な人との対話によって、また子ども達は違う表現によっても行われるものだろう。この経験を通り一遍の防災教育で終わらせてしまうのではなく、広く考えて教育の中にとり入れてほしいものである。

5 まとめ

東日本大震災において、被災地の個人、家族、その地域は様々な喪失体験をした。例えば、身近な人の死、愛着を持っていた家や物の喪失、変わり果てた地域、色々な人たちとの別れなどの対象喪失や、トラウマ体験による人や社会に対する安心感や信頼感の喪失、将来への不安、無力感などの心理社会的な喪失である。しかし同時に、人や社会に対する信頼や感謝、新しい未来の可能性や、生きている実感などを感じる人も少なくなかった。

このような逆説的な内容を含む様々な体験の中で様々な立場の人が、意味の探索を行っているため、個人個人の意味付けには、似たような面があったり全く逆の面があったりするだろう。また意味付けは、個人の中でも、他の人たちとの関係性の中においても変化していく。ゆえに個人が納得できる形で意味付けを行っていくには、家族や学校やその地域などがある結論を導き出すような姿勢よりも、意味付けをしていくために相互関係を重視し、柔軟な姿勢を保つことが大切であり、意味の探索は、そこで終わることはなく繰り返し繰り返し行われ、意味付けが変化していくことを理解しておく必要がある。そのことが現在の生活に目的を与え、より建設的な未来を創造することにつながるだろう。

参考文献

- Freud, S. : Mourning and Melancholia. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XIV (1914-1916): On the History of the Psycho-Analytic Movement, Papers on Metapsychology and Other Works, 237-258, 1917.
- Hagman, G. : Beyond Decathexis: Toward a New Psychoanalytic Understanding and Treatment of Mourning, R. A. Neimeyer (Ed.) : Meaning Reconstruction and the Experience of Loss, American Psychological Association, Washington, DC, 2001. (G. ハグマン : 脱カテクシスを超えて, R. A. ニーマイヤー編, 喪失と悲嘆の心理療法, 金剛出版, 東京, 25-41, 2002.)
- Worden, J. W. : Grief Counseling and Grief Therapy, Fourth Edition: A Handbook for the Mental Health Practitioner, Springer Publishing Company, New York, 2008. (J. W. ウォーデン著, 山本力訳, 悲嘆カウンセリング: 臨床実践ハンドブック, 誠信書房, 東京, 2011.)
- Stroebe, M., Schut, H. : The dual process model of coping with bereavement: rationale and description, *Death Studies*, 23(3); 197-224, 1999.

- Harvey, J. H. : Give Sorrow Words: Perspectives on Loss and Trauma, Routledge, Oxford, 2000. (J. H. ハーヴェイ著, 安藤清志訳: 悲しみに言葉を—喪失とトラウマの心理学, 誠信書房, 2002.)
- Weiss, R. S. : Issues in the Study of Loss and Grief. In H. Hervey (Ed.), Perspectives on Loss: A Sourcebook, 344-352, Philadelphia: Bruner/Mazel, 1998.
- Frankl, V. E. : Man's Search for Meaning, Beacon Press, Boston, 1959. (V. E. フランクフル 著, 池田香代子訳: 夜と霧 新版, みすず書房, 東京, 2002.)
- Herman, J. L. : Trauma and recovery. Basic Books, New York, 1992. (J. L. ハーマン著, 中井久夫訳: 心的外傷と回復. みすず書房, 東京, 1996.) .
- Neimeyer, R. A. : Meaning Reconstruction and the Experience of Loss, American Psychological Association, Washington, DC, 2001. (R. A. ニーマイヤー編, 富田拓郎ら監訳, 喪失と悲嘆の心理療法, 金剛出版, 東京, 2002.)
- Tedeschi, R. G., Calhoun, L. G. : The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the Positive Legacy of Trauma. Journal of Traumatic Stress, 9(3), 455-471, 1996.
- 宅香菜子: PTG : その可能性と今後の課題, 宅香菜子編, PTG の可能性と課題, 金子書房, 東京, 196-212, 2016.
- 国立教育政策研究所 監修: 震災からの教育復興, 悠光堂, 東京, 2012.

第2部 教訓の継承

(熊本県南阿蘇村阿蘇大橋付近)



長野県北部地震 現地調査報告

—長野県 栄村—

和井田 節子（共栄大学）

1 長野県北部地震の概要

(1) 長野県北部地震の発生状況

長野県下水内郡栄村は、長野県最北端に位置している。山々に囲まれたこの地域は、積雪量が日本一（1945年2月12日、7m85cm）を記録したこともある日本有数の豪雪地である。面積271.5km²で31の集落が点在し、人口は1,948人、世帯数843世帯、高齢化率49.2%の過疎の村である¹。

2011年3月12日3時59分、東日本大震災が発生した約13時間後に、長野県最北端の下水内郡栄村を震源とする直下型の「長野県北部地震」が発生し、人家、道路、農地などの被災とともに、山地災害が多数発生した。特に中条川支流東入沢では、大規模な山腹崩壊により河道埋塞及び積雪を巻き込んだ土石流が発生し、温泉宿泊施設をかすめて土砂が流下した（長野県ホームページより）。この日の栄村は、本震後、震度6弱の余震が4時31分と5時42分の2回起き、7時26分と23時34分には震度5弱の地震が起きる等、強い余震が続いた²。



図1 栄村の位置

表1 地震の震源および規模等（気象庁ホームページ）

地震	長野県北部地震
地震発生時刻	2011年3月12日03時59分
発生場所 (緯度経度)	長野県北部 (北緯36度59.1分 東経138度35.8分)
発生場所(深さ)	深さ8km
規模	マグニチュード6.7
最大震度	6強(長野県栄村北信地区)

¹ 人口と世帯数は2017年7月1日現在。高齢化率は、2016年4月1日現在。（長野県栄村HP）。なお、震災前2010年4月1日現在では、人口：2,348人。世帯数：924世帯。

² 本震を含む震度3以上の余震は35回。（気象庁情報：3月22日16時現在）

(2) 栄村の被害状況

震源にあたる長野県栄村では、33棟が全壊、169棟が半壊し、一部破損は479棟に上った。幸い人的被害は軽傷者10人のみで、死者は0人であった³。栄村は世界有数の豪雪地帯で、家屋が頑丈に作られていたため、全壊家屋でも完全に潰れるようなことにはならなかった。震災時、2mくらいの積雪は残っていたが、偶然屋根の上の雪はなかった。また、火を使わない時間帯の地震だった。それらの条件により人的被害がほとんどなかったと言われている。

栄村の県道は、路肩が50mほど崩落し、国道117号線は飯山市内から新潟県境にかけて通行止めとなった。JR飯山線は3箇所ですれどレールが宙づりとなり、秋山郷の580人が一次孤立した。多くの地区が断水・停電となった。3月12日11時、秋山地区を除く全村2千人以上に避難指示が出され、村内7箇所に設営された避難所に、ピーク時には1,787人が避難した(3月21日に解除)。栄村の北信地区の小中学校3校は、4月12日より再開となった。

2 現地調査報告

2015年5月9日～10日に長野県栄村を訪問し、聴き取り調査と視察を行った。

(1) 調査の概要

1) 日程と訪問先

2015年5月9日 長野駅より栄村に移動、宿舎で聴き取り調査

- ① 信州大学の伏木久始教授より聴き取り
- ② 栄村立北信小学校の鈴木久男校長(被災当時)より聴き取り

2015年5月10日 栄村

- ③ 栄村教育委員会を訪問、宮川幹雄教育長・藤木博吉事務局長より聴き取り
- ④ 栄村立秋山小学校(当時)の齋藤充子教頭より聴き取り
- ⑤ 訪問：長瀬団地(旧・栄村立東部小学校校舎)、森宮野原駅、栄村立栄小学校(旧・北信小学校+東部小学校)、

2) 参加者

小島勇(東京電機大学)、和井田節子(共栄大学)、三石初雄(共栄大学)。
案内は、伏木久始(信州大学)。また、信州大学の大学院生2名も参加した。

3) 訪問内容

震災から4年経ち、建物は復元し、生活は復旧していた。震災時は、学校は避難所として村を支え、村からの信頼は増した。しかし、震災以降、過疎化に拍車がかか

³ 北信地方事務所・栄村情報：2011年7月5日09:00現在。

なお、この地震では、新潟県も被害を受けている。震度6弱であった新潟県十日町市では、住宅2棟が全壊、11棟が半壊、11棟が一部損壊したが、人的被害は軽傷者9人、死者0人に止まった。(新潟県地震対策本部情報：2011年3月12日19時00分現在)

り、人口流出が止まらない。震災が産業に打撃を与え、若い人が残りたくとも適切な仕事がない、という状況を強めたことが推察された。東日本大震災の復旧に国の力が注がれている時期に同時に起こった震災という事情もあり、復旧には時間がかかった。子どもの数は減り続け、自然豊かな場にいるのにゲームに夢中で自然の中で遊ぶこともしない子どもたちを大人たちは憂えていた。震災時はもちろん、平常時においても、村の良さを知り、村を支える子どもたちを育てる学校の役割が村にとって重要であることも伝わった。

① 伏木久始教授（信州大学）

避難所運営をしている学校は、地域の元気の素となりうる存在であった。子どもたちも、地域の人々とのつながりの良さや大切さを学ぶ場になっていた。学校が、震災を学びの場として、自分が育った地域を好きになり大切にできる子どもを育てることは大事である。

② 鈴木久男・元校長（旧・栄村立北信小学校）

北信小学校は、2011年3月15日に卒業式と閉校式を行い、東小学校と統合して、栄小学校として出発することになっていた。しかし、震災によって卒業式・閉校式は中止となり、学校は避難所運営を支援するとともに、子どもたちをケアし、地域を支えた。避難所はサービスであり、学校と思っていられない、と感じたという。逆境の中でも関係づくりを意識したとも語った。（詳細は、第2部第10章参照）

③ 栄村役場 栄村教育委員会、宮川幹雄教育長・藤木博吉事務局長

震度6強の地震の最中は、何もできない。ピアノが1メートルくらい飛んでフローリングに穴があく。学校も役場もめちゃくちゃなのに、避難指示で800世帯、2000人が避難してくる。12日は土曜で休みのため子どもも教員もどこにいつているのかわからない。13日まで何の把握もできなかった。トイレも水も使えない。土石流も起こる。教員住宅は全壊。そういう中で先生方は避難したみなさんに対してがんばってくれた。4月12日に栄小の開校式・入学式をした。始まってからも、通学手段など目先のことで精一杯だった。



栄村役場

地震の前から、栄村は学校にある程度自主裁量を与えてきた。ふだんから自由に考えることをしてきたことと、地域との人的交流による信頼関係を作ってきたことが、地震のときに乗り越える力になった。教育委員会の若い職員が壁新聞を作って貼った。手書きの新聞が印象的だった。子どもが生まれた、という記事を、みんな食い入るように見ている。

復旧のために国の補助を受けるには、何度も査定官等とやりとりし、設計図を引き、書類をそろえることが必要になる。決まるまで修理できないからそのままにしてその場をしのぐ。地形等条件が変化していても、国は元の形に戻す復旧しか許可しな

いために合理性に欠けることも起こる。小さな村で担当する職員の数は少なく、村民の思いは多種多様で、まとめあげるのも先に進むのも大変な仕事量であった。

④ 栄村立秋山小学校・齋藤充子教頭⁴（当時は北信小学校に勤務）

当時避難している家の人たちもストレスの中。学校の書類を持っていても、置く場所がないので持ってこないで欲しい、というので、口伝えや壁新聞にした。

統合と同時に地震が来た。地震はあっても前に進まなければならない。地元の教員は一人だけで、その人も退職してしまった。教員は3年で替わってしまうことが多い。新しい教員が来ると、地震の話もする。そういうことを教員にもわかってもらわなければ、学校の中で子どもたちに語れない。村が先生方を支えていく、という必要がある。

⑤ 訪問

長瀬団地、

栄村立東部小学校の校舎を改築し、子育て世代や移住者を対象の賃貸の団地とした。67㎡を3万円台、88㎡を4万円台で安く貸し出し

ている。体育館は団地住民のみならず、地域も活用している。



長瀬団地の一室



長瀬団地外観

森宮野原駅

JR 飯山線の駅で、震災時はレールが宙づりになる区間があり、しばらく不通となっていた。駅前には、積雪量日本一の記念碑がある。



森宮野原駅前の記念碑前の宮川教育長

栄村立栄小学校（旧・北信小学校校舎）

木造2階建てで、フリースペースがある。ここが避難所として活躍した。



栄小学校

⁴ 2016年4月1日より、栄村立秋山小学校は、栄小学校秋山分校（全校児童数1名）となった。

2011. 3. 12 長野県北部地震（栄村震災）と学校

鈴木 久男（元・栄村立北信小学校校長
上田市教育委員会社会教育指導員）

1 その時から 13 時間 13 分後 3 : 59AM

「東日本大震災」発生から 13 時間 13 分後、震度 6 強の地震が長野県北端の栄村を襲った。早春の未明、静かな眠りを打ち破った烈震は、全壊・半壊及び一部損壊を含め、694 棟（被害が多かった地域の 93%の建物）に被害をもたらし、さらに国道、県道と JR 飯山線を破壊、また山腹崩壊による土石流は中条川を埋め尽くし、平和な村落を一変させてしまった。その瞬間から学校は年度末の教育計画をすべて停止し、震災の現実対応に全精力を注ぐこととなった。

さて広範に甚大な被害を生じさせる地震に襲われた時、学校はその危機的状況にどう向かい合い、いかなる対応が必要なのか。まず本論の主題の一つを震災時の学校の役割に置くこととする。そして二つ目に震災から 6 年、その間に学校が震災から何を学び、どう自己を問い直し変容させようとしたのか。学校と私の「震災後」を考えたいと思う。

2 震災 その時、学校の対応は

（1）校長不在の 8 時間

地震発生時、校長であった私は当日の長野市出張のため勤務地栄村から 80km 程離れた自宅に滞在中であった。栄村で震度 6 強の地震！の情報を得た時、現場に自分がないという焦りと今後の対応への不安が心を過った。さらに電話の向こうの悲痛な叫びに似た同僚の声に如何ともしがたい心境に陥ったことを今もはっきりと思い出す。

しかし 5:30、その不安は前日の「大震災」の影響を考慮し現地に留まった教頭の声で一気に解消された。教頭の赴任地に残るという判断が震災初期対応の進展に多大な効果をもたらしてくれた。

教頭からの第一報以降、校長・教頭間の連絡の指針となったのは『北信小学校危機管理マニュアル 地震対応』¹であった。マニュアルを参考に 5:30 以降の校長としての私からの教頭への指示内容は、身の安全を最優先にし、「ライフラインの被害状況と安全確認」「児童、保護者、教職員の安否確認」「情報の共有と交換」であった。

8:00 時点でアクセス道路はすべて不通。いち早く現地へと気は焦るが、教頭や職員

¹ 2004 年、長野県須坂東高校教頭であった筆者は、北信越高校教頭会の席で同年 10 月 23 日に発生した「中越地震」を体験した新潟県中越地域の高教頭より学校の震災対応について貴重な助言を得た。震災直後の生徒指導や避難所運営の指針等、このマニュアルにも活かされている。

を信頼し冷静に情報を集め栄村に近づくことを決心する。栄村への途上、教頭より全ての人の安全を確認！という連絡が入る。最悪の事態が遠退いたことと孤軍奮闘した教頭に感謝しながら約5時間かけ13:20学校に到着する。

（2）学校が避難所に 初日の重要性

11:00 栄村地震対策本部より避難指示が発令、学校が避難所の一つに選定される。校長は学校到着と同時に教頭より初期対応報告を受け、その後、現実にはマニュアル通りには・・・と思いつつもマニュアルを手に避難所運営のための矢継ぎ早の業務が深夜まで続いた。

避難所開設時、行政当局より体育館の被害が大きいため避難住民339名を教室とその周辺に、という依頼が入る。コミュニティ維持の観点から同一地区同一教室を原則としたが、この対応は避難住民の不安を取り除きその後の避難所運営を円滑にしたと好評であった²。

学校到着後、校長が時間を割いたのは被害状況の再点検であった。これは二次災害防止、行政と避難住民への情報提供を目的としたが、施設・設備の損壊は想像を超えていた。緊急を要したのは学校と行政当局間の暫定的役割分担の確認と調整であった。避難所運営の主体は行政、校長・教頭は施設全般の管理と学校教育関係の統括とし、行政と学校間で仮本部、消防団詰所、指示伝達場所、支援者控室等を漸次確定していった。また定例区長会が立ち上がり、避難住民の声の集約や情報提供が任せられた。混乱のなか気の遠くなるような合意形成を繰り返し震災初日が過ぎていったが、この日の動きがその後の避難所運営に影響を与えることの意味を後日改めて認識した。

午後、被災しながらも3人の職員が学校に到着。内1名と校長、教頭が施設管理のため校長室で寝泊まりすることを決定。夜に震度5強の余震が3回発生し、深夜まで校内の被害状況確認と暖房機器の点検が続いた。誰もが初めての経験、経験以上のことは出来ないことを自覚。だからこそ経験の大切さが身に染みた。

（3）学校の役割 そしてなぜ前に進めたのか

復旧への歩みと19日間の避難所運営から学校が果たした役割を整理してみたい。震災翌日、勤務可能な職員で臨時職員会を開催。学校再建に向け、復旧作業計画と児童・保護者への連絡方法等を議した。以後、児童の動向把握を進め、担任を中心に各地の避難所訪問による学習支援、健康把握、保護者の要望集約が毎日続けられた。復旧作業をはじめ辛く、苦しく、骨の折れる仕事だが再建に向け前進するしかない、という共通意識が生まれる。この間、被災を免れた職員は被災職員の為に生活必需品を毎日学校に届け、さらに職員住宅復旧応援計画も策定された。そして復旧を行う職員も被災者である、という現実を皆が心に留め、孤立させない環境と雰囲気作りに心掛けた。

² 避難住民の一人は「避難所の小学校でひとつの教室が我々の集落に与えられた。これがありがたく力強かった。これからのことを話し合うこともできた。」と後に証言している。（栄村教育委員会編『長野県北部地震 震災体験記』2014年 p.65）

一方、避難所運営は得難い経験を積ませ多くの知見を広めさせてくれた。まず避難所責任者について述べたい。避難所開設中に行政側から二人の運営責任者が派遣された。最初の一人は避難所開設直後の3日間、二人目はその後避難所が閉じられるまでその任を果たした。最初の方は幾分強引で果敢に物事を処理するタイプ、二人目の方は温和でいかなる相談にも耳を貸すタイプであった。振り返ってみると震災直後の不安と混乱のなかの避難所には秩序を維持するために決断力と強引さを持つ人材が、そして徐々に避難者が冷静になる（同時に周りが見えてきて悲観的にもなる）時期には人情味があり、悩みも苦情もすべて受け入れる人材が必要であることを学んだ。村当局のこの達見した人事により日増しに避難所全体が温かな雰囲気になっていくことを感じた。

我々教職員が一番心を砕いたのは、避難所を離れ親戚や知人宅に身を寄せることが出来る住民がいる一方で、それが出来ない高齢者の存在であった。そうした人々の冷静さの奥にある孤独感、焦燥感とどう向き合うのか、運営上の課題として何度も話題となった。決して有効な策ではなかったが、教職員の中に声を掛け励ましあうことを大切に共に生きる姿勢で対応を、という共通意識が生まれた。

解決できず残された問題もあった。それは避難所運営のなかで男女共同参画の視点が欠如していたことである。避難所の役割分担は男性に偏り、意思決定の場であった区長会には女性代表の参加はなく、女性の声が反映されず活躍する場所や機会が制限されていたことを強く反省している。女性専用スペース、相談窓口、夜間緊急事態発生時の女性への対応等、障害者、高齢者対応も含め災害時に備えた万全の体制作りは喫緊の解決すべき問題である。

都合19日間の避難所運営は日々課題解決の連続であったが、運営に関わる中で何度も心を動かされたのは被災者でありながら他者を思いやり、支援を続ける人々の姿であった。米国のノンフィクション作家レベッカ・ソルニットが言う「災害が起きたとき、人々はどうすべきかを知っている」「人々は本心では社会的な繋がりを望んでいる」姿を何度も目の当たりにした。まさに団結と利他主義が避難所を覆った。学校は避難所になったことで³、多くの住民が、自らの存在理由を地域の中に見出す機会を与える場所となった。

3 「震災後」を考える

震災から20日後、私は上田市立第四中学校に異動、そして「震災後」が始まった。赴任後、念頭に置いたのは震災から学んだ「人と人との関係」をいかに再興するかであった。情報を人から得る必要のない時代を考え直し、煩わしさを承知で人と出会うこ

³ 諏訪清二氏は教員が持つ日常の力（声がでかい。情報を発信し、集団をまとめることができる。指示することが好き。）に着目し、災害対応には教員が向いていると的確な指摘をしている。（2015年 日本教師教育学会研究大会 特別課題研究 シンポジウム「災害・学校危機と教師教育」）これは学校が避難所に向いている利点にも通じる指摘である。

との大切さを生徒や職員に語りかけた。「経験とは人と出会うことである」と。そして教職員の協力のもと、人との関係を重視した教育に気を配った。

赴任直後、新聞の小さな記事が私を引き付けた。それは津波で輪転機が破壊されながらも地域住民のために手書きの壁新聞を6日間発行し続けた石巻日日新聞社の記事であった。長年、若い教師達と教材研究について学んでいた私は、教師が本物に触れそこで感じ考えたことを生徒の学びに結びつけるために、この新聞社の実践は優れた教材になると直感した。折り良く NIE 実践指定校であった本校に、この石巻日日新聞社の震災時の対応を教材化しようと考えていた教師がいた。私は彼に直接石巻市に行くことを勧めた。無理を承知の派遣であったが、偶然にも再建に奔走する近江弘一社長に直接会い、本校の生徒へ次のようなメッセージまで頂くことができた。

「…新聞社として悲惨な状況の中、何が私たちを動かし、新聞を発行できたのかというと、情報を地域の人々に伝えることがいつか必ず地域のためになると考えたからです。その遠い目標、地域が活性化していくことに我々は幸せを見つけています。毎日こつこつやることが必ずそういう目標につながっていくことを知っています。…それは足下のことだけど、その先には、目標に一步一步近づいていることになる。皆さんも途中でやめることをしないように。前を向いて頑張ってもらいたいと思います。」

あの逆境のなか立ち上がり前進した地方新聞社の思い、それは我々教師が願う生徒の姿（本物に触れることにより今までとは違う思考となり、そして新たな行為が生まれること）の実現のための得難い教材となった。

4 結びに

学校教育現場を退いた現在、私は社会教育の現場に身を置いている。この間、震災体験が縁で学校危機や防災教育の研究会と繋がりを持つようになり、多く知己を得た。なかでも兵庫県立舞子高校に日本で最初の「環境防災科」を立ち上げた元兵庫県立高校教諭の諏訪清二さんにはその優れた防災教育の実践から多くを学ばせてもらった。『未災地』『未災者』という言葉を生み出し「被災者でなければ語り継げないなら、百年後は誰も語れない。被災してないからこそ、伝えられることもある。」という彼の主張に触発され、私の関心は自分が体験しなかった地震発生直後、栄村の人々があの危機的状況をどう自力で乗り越えたかに向かった。孤立無援の中で人々が何を見て何を思いどう生きたのか。様々な被災者の視点から学び、その姿を語り伝えながら「震災後」を生きていきたいと思う。

参考文献

- ソルニット、レベッカ 2009『災害ユートピア』 邦訳・高月園子、亜紀書房、2010
 石巻日日新聞社編 2011『6枚の壁新聞』角川マガジズ
 栄村教育委員会編 2014『長野県北部地震 震災体験記』

東日本大震災 福島県 現地調査報告

—福島市・相双地区—

和井田 節子（共栄大学）

1 東日本大震災における福島県の被災の概要

福島県の震災被害は、地震と津波による被害に東京電力原子力発電所の事故による被害が重なっている。

(1) 東日本大震災の発生状況と被害状況

表1 地震の震源および規模等（気象庁ホームページ）

地震	東北地方太平洋沖地震
地震発生時刻	2011年3月11日14時46分
発生場所 (緯度経度)	宮城県三陸沖 (北緯38度06.2分、 東経142度51.6分)
発生場所(深さ)	深さ24km
規模	マグニチュード9.0
最大震度	7(宮城県栗原市築館)

福島県の震度

震度6強：白河市、須賀川市、国見市、天栄市、富岡町、大熊町、浪江町、鏡石町、檜葉町、新地町

震度6弱：福島市、二本松市、本宮市、郡山市、桑折町、川俣町、西郷村、中島村、玉川村、小野町、棚倉町、伊達市、広野町、浅川町、いわき市、川内村、飯館村、相馬市、南相馬市、猪苗代町

表2 人的被害¹

人的被害	総人数(人)	主な内訳(地区：人)
死者	3,996	直接死：1,604、関連死：2,168、死亡届等 ² ：5 南相馬市：1,137. 相馬市：486. いわき市：467. 富岡町：421. ほか
行方不明者	3	広野町：1. ほか
重傷者	20	相馬市：4. いわき市：3. ほか
軽傷者	162	南相馬市：57. 国見町：20. ほか

住家の被害は以下のとおりである。

全壊：15,224棟、半壊：80,793棟、一部損壊：141,040棟、床上浸水：1,061棟

¹ 平成23年東北地方太平洋沖地震による被害状況速報(第1710報)2017年9月4日8:00現在(福島県ホームページより)

² 明確に死亡が確認できる遺体は見つかっていないが、死亡届等がだされている者。それに対して、行方不明者は、明確に死亡が確認できる遺体は見つかっておらず、死亡届も出されていない者。

鉄道は、現在も常磐線の一部（滝田～浪江間）が運転見合わせとなっている。

道路は、北泉小高線など8箇所の県道が2017年9月現在も通行止めとなっている。国道6号線は、全線通行可になったが、放射線量が高い帰宅困難区域内は、自動二輪・原動機付自転車、軽車両および歩行者は通行不可となっている。

（2）東京電力福島第一原子力発電所の事故とその後の経緯

表3は、原発事故の放射線被害の前後の児童生徒数の変化を示している³。放射線量が高いために別な地域に移転した学校もあれば、除染後にもとの校舎に戻って再開した学校もある⁴が、すべての学校の児童生徒数は事故前より激減している。

次ページの表4は、東京電力福島第一原子力発電所（以下第一原発）の事故とその後の避難にかかわる出来事を、筆者が時系列で整理したものである。

2011年4月22日に、国は「計画的避難区域」「緊急時避難準備区域」「警戒区域」を設定し、避難または屋内退避が指示された⁵。続いて、2012年4月1日に、国は「計画的避難区域」「警戒区域」の一部を、年間積算線量の状況に応じて、「避難指示解除準備区域」「居住制限区域」「帰宅困難区域」⁶の3つの区域に見直した。2014年になると、「避難指示解除準備区域」であった地域の解除が始まった⁷。また、2017年からは、「居住制限区域」の解除も開始されている⁸。

表3 原発事故で避難した7市町村の学校の児童・生徒数

		2017年度	16年度	10年度
檜葉町	小学校	62	72	432
	中学校	43	56	254
南相馬市 小高区	小学校	62	92	705
	中学校	67	89	382
葛尾村	小学校	9	9	68
	中学校	13	11	44
浪江町	小学校	5	11	1,162
	中学校	9	17	611
富岡町	小学校	11	15	937
	中学校	19	18	550
飯舘村	小学校	51	108	348
	中学校	62	88	183
川俣町 山木屋地区	小学校	10	17	70
	中学校	20	23	29

³ 2017年度は4月5日時点。2016年度は5月1日時点。福島県HPより。

⁴ 詳細は、本報告集第2部第4章「東日本大震災後の福島県における学校の再開・移転・統廃合—児童・生徒の学習権保障を目的とした災害時における自治体・学校の対応—」pp.65-69参照。

⁵ 「計画的避難区域」は、第一原発の20km圏外で、事故後1年間の被ばく線量の合計（積算線量）が20ミリシーベルトになりそうな区域のうち、第1原発から20km圏外で避難が指示された区域。「緊急時避難準備区域」は、20-30km圏内で、緊急時に屋内退避か避難してもらう区域。「警戒区域」は20km圏内で、立ち入り禁止区域である。

⁶ 「帰還困難区域」とは、放射線量が非常に高いレベルにあることから、バリケードなど物理的な防護措置を実施し、避難を求めている区域。「居住制限区域」とは、将来的に住民が帰還し、コミュニティを再建することを目指して、除染を計画的に実施するとともに、早期の復旧が不可欠な基盤施設の復旧を目指す区域。「避難指示解除準備区域」とは、復旧・復興のための支援策を迅速に実施し、住民が帰還できるための環境整備を目指す区域。

⁷ 次の市町村の一部または全部であった「避難指示解除準備区域」が解除された。（）内は解除日。田村市（2014年4月1日）、川内村（2014年10月1日、2016年6月14日）、檜葉町（2015年9月5日）、葛尾村（2016年6月12日）、南相馬市（2016年7月12日）。

⁸ 次の市町村の一部にあった「居住制限区域」が解除された。（）内は解除日。飯舘村（2017年3月31日）、川俣町山木屋地区（2017年3月31日）、浪江町（2017年3月31日）、富岡町（2017年4月1日）。

表4 第一原発の事故とその後の経緯（福島県HP, 事故調査委員会報告書より和井田が作成）

年	月 日	内 容
2011	3月11日	14:46 東北地方太平洋沖地震発生 福島第一原子力発電所に大津波襲来 19:30 原子力緊急事態宣言発令 20:50 県が第一原発の半径2km圏内に避難指示 21:23 国が第一原発の半径3km圏内に避難指示、 国が半径10km圏内に屋内退避指示
	3月12日	05:44 国が第一原発の半径10km圏内に避難指示 15:36 第一原発1号機で水素爆発 17:39 国が第一原発の半径10km圏内に避難指示 18:25 国が第一原発の半径20km圏内に避難指示
	3月14日	11:01 第一原発3号機で水素爆発
	3月15日	06:14頃 第一原発4号機で水素爆発 11:00 国が20-30km圏内に屋内退避指示
	4月22日	国が、「計画的避難区域」「緊急時避難準備区域」「警戒区域」を設定
	5月24日	「東京電力福島原子力発電所における事故調査・検証委員会」開催を閣議決定
	8月30日	国が、放射線物質汚染対処特措法を公布
	9月30日	国が、「緊急時避難準備区域」を解除
	10月	国が、中間貯蔵施設の基本的な考え方(ロードマップ)を策定・公表
	1月1日	放射性物質汚染対処特措法の全面実施
	2012	4月1日
6月20日		東京電力社内に設置された「福島原子力事故調査委員会」および社外有識者で構成する「原子力安全・品質保証会議 事故調査検証委員会」による「福島原子力事故調査報告書」が公表される。
7月23日		「東京電力福島原子力発電所における事故調査・検証委員会」最終報告書提出

2 現地調査報告

2017年7月30日(日)～8月1日(火)の3日間、本特別課題研究の最後の現地調査の場として福島県で現地調査を行った。福島大学うつくしまふくしま未来支援センターの本多環教授の協力により、個人ではなかなか見学することができない場所や施設も含めた、充実した現地調査を行うことができた。センター所員の仲居康通氏には、行程表づくりから案内までお世話になった。また、生江裕美子氏にも全行程にわたって案内をいただいた。帰宅困難区域も車中から見ることができ、困難を抱える福島の人たちや子どもたち、教師たちの苦労を肌で感じる事ができた。

(1) 調査の概要

1) 日程と訪問先

2017年7月30日

- ① 福島大学うつくしまふくしま未来支援センターを訪問、本多環特任教授より話を聞く。
- ② 「環境再生プラザ(旧・除染情報プラザ)」見学。説明を聞く。

2017年7月31日

- ③ 富岡市内：檜葉町視察：避難解除の富岡・檜葉町視察(車窓)
- ④ 天神岬公園：津波/原発事故の復興状況、洋上風力発電を公園から見学。
- ⑤ 檜葉コンパクトタウン見学。復興新拠点の復興公営住宅。
- ⑥ 檜葉小学校を訪問、聴き取り。平成29年4月6日、6年ぶり小・中学校再開。
- ⑦ 「檜葉遠隔技術開発センター」見学、説明を聞く。

2017年8月1日

- ⑧ 三春町：福島県環境創造センター交流館「コミュタン福島」見学

2) 参加者

小島勇(東京電機大学)、笹田茂樹(富山大学)、諏訪清二(防災学習アドバイザー・兵庫県立大学)、立川琢也(東京電機大学・院2年生)、田中卓也(共栄大学)、松井典夫(奈良学園大学)、和井田節子(共栄大学)。同行・案内：福島大学うつくしまふくしま未来支援センターより、仲居康通氏・生江裕美子氏・高木紀子氏。

(2) 内容

本特別課題研究会では、これまでの活動を通じて、福島の学校、教員、子どもたちが直面している困難な問題について調査検討してきた。今回改めて福島視察として、現地の関係者から復興の現状や課題など学ぶ機会となった。

① 福島大学うつくしまふくしま未来支援センター、(本多環教授より説明があった)

同センターは、東日本大震災・福島原発災害後、福島の子どもたちに寄添って、幅広い取り組みを展開してきている⁹。改めて「福島の子どもたちへの支援」の多様で複雑なとりくみ課題を知った。また個々の子どもたちの困難感(困り事)に向き合い、地道にとり組んできた活動に頭が下がる思いであった。(詳細は、第2部第6章を参照)

⁹ 同センターの活動は、『平成27年度・子ども支援プロジェクト成果報告書』(福島大学うつくしまふくしま未来支援センター)に詳しい。また同センター『防災リーダー育成プログラム』は、福島の災害体験から生まれた有益な防災教育実践プログラムとして注目するものがある。

② 環境再生プラザ（旧・除染情報プラザ¹⁰）

環境再生プラザは、学校等への専門家の派遣や地域とのコミュニケーション等によって、環境再生に関する情報提供を行うために環境省と福島県によって設置された施設である。これまでの除染の包括的情報や、放射線・中間貯蔵・福島環境回復の歩みに関する情報展示を行っていた。専門家による説明を受け、展示や放射能や放射線に関して体験的に学ぶコーナー等を見学した。図1は、配付資料の一部である。このほかにも放射能や放射線を体験的・科学的にわかりやすく学ぶための資料も充実していた。

今後、事後モニタリングやフォローアップ、仮置場管理、災害廃棄物等処理、中間貯蔵施設関連事業、リスクコミュニケーション等の取組みが重要となり、環境再生・環境回復に関する情報発信も重視するということであった。

大学院生の立川琢也氏は、除染作業の説明が印象に残ったと語る。除染作業は瓦や壁には、特殊な溶液をしみこませた布で1枚ずつふく。この時表裏一度ずつ使用した布はそのまま処分し、雨どいなど飛散しないような場所では高圧洗浄を手段として用いる。現在では、除染作業の人数が足りない(他の要因もある)ため、地域ごとにスケジュールを立て、順番に行っている。特に2日目にて訪れた地域でも伺えたが、老若男女問わず様々な人が除染作業にあっていた。大変な環境汚染であることが、伝わってくる。

③ 富岡市・楢葉町

避難解除地区となった富岡町を車窓より視察した。

現地調査メンバーの笹田茂樹氏は、「復興が進んでいることを確認できる事柄もあるが、ま



図1 放射能や放射線の単位の説明図



写真 道路脇に設置された「この先帰宅困難区域」の看板。ここから先は車外に出ることができなくなる。

¹⁰ 2012年1月に、福島県と環境庁が設置した「除染情報プラザ」が改称したものである。「除染情報プラザ」は、除染などに関する専門家を市町村などの要請に応じて派遣するとともに、除染のボランティア活動等の関連情報の収集・発信を行う拠点としての役割を担っていた。しかし、2017年(平成29)3月末、計画に基づく福島県内の面的除染はほぼ完了したこと、環境省が2017年より「環境再生・資源循環局」を設置して、除染・指定廃棄物・中間貯蔵を一元的に担当するように改組したことにかかわって、2017年7月に「環境再生プラザ」に名称変更となったという。私たちは、名称が変わって最初の訪問者だということであった。

だまだ復興には程遠いと思えることも数多く見つけることができた」とその印象を語る。「川俣町から飯館村を經由して南相馬市に至る県道12号線について言えば、2年前に飯館村を通過した時には人気の無いゴーストタウンのような感じだったが、今年3月に帰還困難区域を除いて避難指示が解除されたため、今回通った時には飯館村に車や人が徐々に戻りつつあることが分かった」という。とはいえ、国道8号線沿いにある双葉町・大熊町・富岡町などの帰宅困難地域では、国道に入るほとんどの道にバリケードが築かれ、国道から脇道に入れないようになっていた。「田畑も荒れ放題で、復興への道は遠いことも実感できた」と笹田氏は放射線事故からの復興の厳しさを語った。

④天神岬公園

津波/原発事故の復興状況、洋上風力発電を公園から見学。



写真 津波被害状況を説明した最新式パネル

天神岬は津波被害に遭った海岸を見渡せる場所で、公園になっていた。説明パネルは最先端で、スマホでバーコードを読み込み、アプリをダウンロードし、そのスマホのカメラ機能を用いて説明板の写真を映し出すと、津波の動画がそこに表れる。公演からは洋上風力発電も目視できた。原発に依存しないエネルギー供給をめざす意思が伝わった。



写真 檜葉コンパクトタウンの家並み

⑤檜葉コンパクトタウン

復興新拠点の復興公営住宅である。商業施設、医療/福祉施設、役場などを徒歩圏内に集めた街を目指して作られたものである。檜葉町が「避難指示解除準備区域」から解除されたのは2015年であり、住民もいて、復興にむけた希望が見える地区であった。

⑥檜葉小学校

檜葉北小学校・檜葉南小学校・檜葉中学校は、2017年4月6日、震災から6年ぶりに、多数の町民が避難していたいわき市の仮設校舎から檜葉町に戻り、同じ建物の中で再開した。原発事故で全域避難となった自治体での学校再開は初めてということであった。矢内賢太郎教育長(被災時には



後列 左から、松井、高木、田中、立川、笹田、諏訪、仲居、生江
前列 左から、和井田、矢内教育長、檜葉南小学校・鈴木校長、檜葉北小学校・佐藤校長、小島（敬称略）

檜葉中学校長)、佐藤昌則檜葉北小学校長、鈴木孝彦檜葉南小学校長から、避難した子どもたちの様子、学校再開までの取り組み、現在の学校の活動・特色、直面している問題など、幅広く聞く機会となった。

生活拠点が避難先に移動し、生活インフラの不安などから、帰還町民は1割にとどまると

いう。再開した学校に通うのは対象者の2割強に当たる105人で、通学は除染道路を使う。約30キロ離れたいわき市から通う子どもも、避難先から電車とバスを乗り継いで登校する子どもいる。JRいわき駅から隣町の広野駅まで電車で移動し、スクールバスに乗り換えるなど早朝から遠距離の通学などの問題があるとのことだった。防災教育は、小中一緒に、命を大切にすることを第一に行っている。一方、地域に戻ってきた住民は2割しか居ず、防犯や子どもを見守る注意など不足で、子ども自身の判断力を育てることも必要だという。放射線問題については、親の不安もあり、1・2時間、放射線教育の専門家から学ぶ授業を行ってきた。学校周辺の線量についても、不安な所を安心につなぐような、自分の身を守っていける学びにしたいという。

同行した田中卓也氏は、街のハッピー化として、中学生等を中心にグループ討議で5年後の街の設計作りを・提言などを行った活動が印象深かったという。子どもたちにとっても町の人たちにとってもエネルギーになっていると感じる実践であった。

⑦ 檜葉遠隔技術開発センター

檜葉遠隔技術開発センターは、福島第一原発から20キロほど南に位置した、第一原発廃炉推進にむけた遠隔操作(ロボット等含)の実証試験等を行うための日本原子力研究開発機構(JAEA)の施設である。2016年4月より本格運用が開始された。作業者の訓練を行うための最新バーチャルリアリティ(VR)システムを備えている。私たちも没入型VRを体験し、第一原発の原子炉建屋内を自由に移動するような感覚を味わった。また、試験棟には、ロボットアーム等のシミュレーションのため、第一原発と同じ設備の模型があった。



写真 手前はロボット。廃炉には欠かせない。

⑧ 福島県環境創造センター「コミュタン福島」(三春町)

福島県環境創造センターとは、放射性物質に汚染された福島県の環境を回復・創造するためにモニタリング、調査・研究、情報発信及び教育などを行う拠点施設である。2016年7月に、三春町に研究棟・本館・交流棟(コミュタン)が開設された。本館は環境放射能測定分析など調査研究を行い、研究棟はJAEAによる除染や環境回復の調査研究と、国立環境研究所(NIES)による環境回復・復興



写真 福島第一原子力発電所の詳細な模型

町づくり、災害に強い社会づくりの調査研究が行われている。私たちが訪問した交流棟「コミュニティ福島」は、福島県の環境や放射線について学ぶことができる展示の他、360度全球型シアター、200人収容ホールなどを備えている。

私たちはまず、佐々木清教育ディレクターから、5年間の放射線教育の実践を聞いた。佐々木氏は、郡山市の中学校理科教諭として2011年から、放射線教育を推進し、〈放射線の知識を学ぶ〉授業から、〈放射線で科学的に学ぶ〉授業転換へと発展させた実践家である。事故後の1年は、放射線というものを科学的に理解し、自ら放射線量(率)を測定でき、データ分析と科学的判断を行うとともに、互いに助け合って被曝量を少なくするように行動できる生徒を育てようとした。5年目には、廃炉作業員の話の聞いたり、養護教諭とチーム・ティーチングを行ったりと、人と人とのつながりを大切にしたい放射線授業を実践してきたということであった。今は、放射線教育を推進する立場でさまざまなプログラムを提案している。

続いて、佐々木氏の案内でコミュニティ福島を見学した。映像や模型、体験的な学習教材等が多くあった。これらの貴重な知識や経験を胸に、私たちは福島を後にした。

防災教育の専門家である諏訪氏は、佐々木氏が、「最初の4日間」への怒りを静かに語ってくれたことが印象に残ったという。原発事故から4日間、多量の放射線が漏れていることを住民に知らされなかったために、水やガソリンを求めて屋外にいた多くの住民が被ばくしてしまったのである。だから、佐々木氏は再開したばかりの学校で、空間線量だけではなく、子どもたちが水遊びをする地面と水の線量を測り、それを親にも伝え、判断をゆだねた。線量が高くとも隠そうとはしなかった。「しっかりと放射能と向き合っていると感じた」と諏訪氏は語る。「結局、事故を防ぐのは、安全を担保するのは、技術やシステムではなく、それを設計し、動かす人なのである。科学的な教育は大切だ。だが、そこに人、社会の存在がなければ、その教育はうさん臭くなる。福島で、原発事故と放射能を科学の視点で教育するだけではなく、人、社会の立場から教育していく必要がある」と感じたという。

子どもたちが〈生きる力〉を強く肯定していける現実を、どう作り出していくのか、困難な課題は大きい。そこに向けて努力している教師たちが確かにいて、私たちは現状とその努力を理解し、支援するための研究を行うべきであることもまた実感した現地調査となった。

東日本大震災後の福島県における学校の再開・移転・統廃合 —児童・生徒の学習権保障を目的とした災害時における自治体・学校の対応—

笹田 茂樹（富山大学）

1 はじめに

2011年3月11日に発生した東日本大震災は東北地方を中心に甚大な被害をもたらしたが、その中でも、津波の襲来に伴う福島第一原発での事故によって大量の放射性物質が放出されたことは、今回の被害の特徴の一つと言える。

この放射能汚染によって、福島県では未だに55万人以上の人々が県内外での避難生活を続けており¹、避難生活に起因する震災関連死は2千人を超え、震災による直接死の数を上回っている²。

特に放射能汚染による被害については、被災した人々に何の責任もなく、少なくとも今後数十年は汚染の影響が残るため³、理不尽としか言いようがない。

本稿では、避難を強いられている子ども達が通うために設置された学校に焦点を当て、考察を行っていく。

2 東日本大震災後の人口動態

福島県の統計資料によると、震災前の2011年3月1日時点から震災後の2011年12月31日時点までに県の人口は4万人以上減少しており⁴、津波などによる死亡者のほかに、原発事故が多数の県外避難者を発生させたことが分かる。

同じ資料で、原発による放射能被害が大きかった浜通りの相双地域（相馬市・南相馬市・相馬郡・双葉郡）の人口動態を確認してみると、同地域からの転出者12,048人のうち、県外への転出が8,648人と一番多く、次いで福島市・二本松市・本宮市などの県北へ980人、いわき市へ622人、郡山市・須賀川市・田村市などの県中へ523人、会津若松市や喜多方市などの会津へ279人、という順で転出者が多かった（同じ相双地域内での転出・転入は842人）⁵。これらの数値は住民票を移動していない者を含まないため、実際にはこの数倍の人口移動があったと考えられるが、避難先についてのおおよその傾向は見て取れる。

特に県内各地へ避難した人々に対して、福島県の各自治体は様々な行政サービスを

¹ 福島県 HP による。

² 毎日新聞、2017年3月11日付

³ 大量に放出されたセシウム137の半減期は30年であるため。

⁴ 福島県企画調整部統計調査課『福島県現住人口調査年報 平成23年版』2012年3月、p.90。ただし、この人口統計は住民票を移動していない避難者を含まない。

⁵ 同前、p.102の「図VI-15 大震災後の相双方部の社会動態」と「表VI-17 大震災後の相双方部の社会動態」による。

提供しなければならず、子ども達に対しては学習権を保障するため、学校の整備が喫緊の課題となった。

この学校の整備について、震災後どのような動きが見られたのか、3 節では県立学校について、4 節では公立小・中学校について検証を行っていききたい。

3 県立学校のサテライト校設置

県立高等学校に通う生徒の学習権を保障するため、在籍校と同程度の学習が出来るように採用されたのが「サテライト方式」という緊急避難的な方法である。

これは県内 5 地区（県北・県中・会津・いわき・相双）にあるサテライト協力校の空き教室や体育館などを使って、在籍校の教師を中心に授業を行う学習方法である⁶。

この「サテライト方式」により設置された高等学校をサテライト校と呼び、当初は希望する生徒数が原則として 1 つの地区に 1 学年で 10 人以上集まれば開設することとされた⁷。この制度の採用によって県内避難の生徒たちは、避難先にある高等学校へ転学するか、在籍校における「サテライト方式」で学ぶか、選択することが出来るようになった。

サテライト校が設置されたのは、福島第一原発が最初の水素爆発を起こした 2011 年 3 月 12 日の 3 日後に設定された、原発から半径 20km 圏内の避難指示区域と半径 30km 圏内の屋内退避指示区域にある 10 校（分校を含む）の県立学校のうち、富岡養護学校を除く、原町高等学校、相馬農業高等学校、小高商業高等学校、小高工業高等学校、双葉高等学校、富岡高等学校、双葉翔陽高等学校、浪江高等学校、浪江高等学校津島校の 9 校に、30km 圏外だが放射線量の高かった飯舘村にある相馬農業高等学校飯舘校を加えた計 10 校である。

次頁の表 1 は、震災後のサテライト校の設置状況や、県立学校の移転・統廃合を示したものである。

サテライト校では当初、既存の施設を間借りするような形で教育活動が行われたが、何カ所にも分散したサテライト方式の教育では、学校施設の利用や教員の配置などにおいて様々な制約があったため、2012 年度に集約・移動が行われた⁸。その際、表 1 で確認出来るように、教育環境を整える目的で、他の高校の敷地内に仮設校舎を建てるケースも多く見られた。また、各サテライトには、保護者の元からの通学が困難な生徒のために、福島県教育委員会が民間と契約した宿泊施設が準備された。

このサテライト校設置で、特徴的な動きを見せたのが富岡高等学校である。同校の国際スポーツコースには全国からスポーツエリート達が集まっていたため、彼らのために同コースだけで 3 カ所のサテライトが設置された。3 カ所のうちの 1 つは、練習環境を維持する目的で静岡県立三島長陵高等学校に置かれたが、これは同校が J ビレツ

⁶ 福島県教育委員会「相双地区県立高等学校生徒の学習機会の確保について」2011 年 4 月

⁷ 同前資料 6

⁸ 福島県教育委員会「平成 24 年度のサテライト校設置方針等について」2011 年 9 月

表1 福島県における東日本大震災後の県立学校の移転・統廃合⁹

地区	学校名	移転・統廃合の状況	所在地の避難解除時期等
相馬	原町高校	2011年5月 2ヶ所にサテライト設置(相馬高と福島西高) →2011年10月 相馬高サテライトが本校校舎に復帰 →2012年4月 福島西高サテライトが本校校舎に復帰(サテライト解消)	所在地の南相馬市は、2016年7月に避難指示解除準備区域と居住制限区域を解除。現在も帰還困難区域あり
	相馬農業高校	2011年5月 相馬高サテライト設置→2011年11月 本校校舎に復帰	
	小高商業高校	2011年5月 2カ所にサテライト設置(相馬東高・福島商高) →2012年4月 原町高サテライト(仮設校舎)へ集約 →2017年3月 閉校	
	小高工業高校	2011年5月 5カ所にサテライト設置(平工高・二本松工高・郡山北工高・相馬高・会津工高) →2012年5月 南相馬サッカー場サテライト(仮設校舎)へ集約 →2017年3月 閉校	
	小高産業技術高校	2017年4月 小高商業高校と小高工業高校を統合して開校	
	相馬農業高校飯館校	2011年5月 福島県教育センターサテライト設置(福島市) →2012年4月 福島明成高サテライト(仮設校舎)	
双葉	双葉高校	2011年5月 4カ所にサテライト設置(あさか開成高・福島南高・葵高・磐城高) →2012年4月 いわき明星大サテライトへ集約 →2017年3月 休校	所在地の双葉町は、現在も避難指示解除準備区域と帰還困難区域に二分
	富岡高校(国際コミュニケーションコース、福祉健康)	2011年5月 2カ所にサテライト設置(光南高・磐城桜が丘高) →2012年4月 いわき明星大サテライトへ集約 →2017年3月休校	所在地の富岡町は、2017年4月に避難指示解除準備区域と居住制限区域を解除。現在も帰還困難区域あり
	富岡高校(国際スポーツコース)	2011年5月 3カ所にサテライト設置(福島北高・猪苗代高・静岡県三島長陵高) →2012年4月 福島北高サテライトには仮設校舎→2017年3月 休校	
	富岡養護学校	2011年5月 県内9校の養護学校に分教室 →2012年4月 豊学校平分校(いわき市)に仮設校舎 →2017年4月 富岡支援学校に改称。中等部・高等部は四倉高校内へ移転	
	双葉翔陽高校	2011年5月 4カ所にサテライト設置(安達東高・小野高・坂下高・平商高) →2012年4月 いわき明星大サテライトへ集約 →2017年3月 休校	
	浪江高校	2011年5月 2カ所にサテライト設置(安達高・好間高) →2012年4月 本宮高サテライト(仮設校舎)へ集約 →2017年3月 休校	
	浪江高校津島校	2011年5月 二本松文化センターサテライト設置 →2011年8月 安達高サテライト(仮設校舎)へ移転 →2017年3月 休校	
	ふたば未来学園高校	2015年4月 双葉高・富岡高・双葉翔陽高・浪江高・浪江高津島校の募集停止に伴い開校。 本校のほか、猪苗代校舎・三島長陵校舎(静岡県)を設置	

※ゴシック体の小高産業技術高校とふたば未来学園高校は、震災後に新設された高校

⁹ 福島県教育委員会「熊本県議会文教治安常任委員会調査資料」(2012年8月)や、各学校HPなどを参照して作成

ジ（広野町・楡葉町）を拠点とするJFA（日本サッカー協会）アカデミー福島と連携していたため、県立学校としては異例とも言える対応であった。また、アカデミーの生徒以外で構成される富岡高等学校サッカー部は、ゴルフ部とともに福島北高等学校サテライトに、バドミントン部は猪苗代高等学校サテライトに練習拠点を移した。

2012年度にサテライト校が集約化された理由には、分散した状態では教育活動を行っていく上で様々な制約があったことだけでなく、志望者が激減したことも挙げられる¹⁰。2012年度以降もサテライト方式を導入していた8校（分校2校を含む）¹¹には、震災直後の2011年4月時点で合計2,379人が在籍していたが、2013年8月時点での在籍者数は合計880人となり、3分の1近くまで減少した¹²。

また、教育環境を整える目的で仮設校舎が建設されたが、「仮設」であるため隣の教室の音が響くことも多々あり、良好な環境とは言い難い状況だった。さらに、協力校の図書館使用をサテライト校の生徒に認めていたにも拘わらず、サテライト校の生徒はほとんど使用しなかったという実態もあり、サテライト校と協力校双方の生徒が互いに遠慮し、不自由な思いをしながら学校生活を送らざるを得なかった¹³。

このような「サテライト方式」というイレギュラーな状況が進行する中、2013年7月、双葉郡双葉地区教育長会の主導によって「福島県双葉郡教育復興ビジョン」が取りまとめられた。この「ビジョン」は、双葉郡の復興を担う人材の育成や、避難している子どもも含めて教育を中心に双葉郡の絆を強化することなどを方針として掲げ、小中学校間の連携や中高一貫校の設置などを具体策として打ち出した¹⁴。

双葉郡の町村長会などが国に働きかけを行って支援を取り付けたこともあり、福島県教育委員会はこの「ビジョン」を受ける形で、双葉郡の中高一貫校設置に関して、高校部分を先行実施するため、ふたば未来学園高等学校の開設を進め、その開校時期を2015年4月とした。また、同時に双葉高等学校、富岡高等学校、双葉翔陽高等学校、浪江高等学校、浪江高等学校津島校の募集を停止し、これら5校に関しては2016年度の終了（2017年3月）後に休校とすることを決定した。

ただ、これら5校を「閉校」ではなく休校としたのは、先述した「ビジョン」が「各高校は町の中心として復興には欠かせない役割があり、（中略）5校の高校の将来的な帰還を大前提とすることを求める。」¹⁵と謳っているため、福島県教育委員会は「学校が再開できるよう検討を進めていく。」¹⁶としているが、これは限りなく「廃校」

¹⁰ 読売新聞（2011年11月2日付）によると、サテライト方式を導入している分校2校を含めた10校に対する中学3年生の志望者数の合計は、2011年9月1日時点で412人（募集定員840人）であった。この人数は、震災時の2011年度入試における出願者数の10校合計1,299人から激減している。

¹¹ 2012年度に自校へ復帰した相馬農業高等学校（本校）・原町高等学校を除き、浪江高等学校津島校と相馬農業高等学校飯舘校の分校2校を含めた8校。

¹² 福島民報、2013年9月6日付

¹³ 2013年9月にサテライト校（浪江高等学校・浪江高等学校津島校）と協力校（安達高等学校）で、管理職等を対象に実施したインタビュー調査による。

¹⁴ 福島県双葉郡教育復興に関する協議会『福島県双葉郡教育復興ビジョン』2013年7月、p. 4-5

¹⁵ 同前資料14、pp. 10-11

¹⁶ 杉昭重「福島12市町村の教育・人材育成」（第4回 福島12市町村の将来像に関する

に近い措置であるという見方もある¹⁷。

双葉郡における教育再生の「目玉」政策であるふたば未来学園高等学校の設立に関しては、文部科学省から副校長が出向し、またスーパー・グローバル・ハイスクールに指定されるなど、国レベルの厚いサポートを受けている。同校は総合学科で3つの系列が置かれるが、特にトップアスリート系列は富岡高等学校の国際スポーツコースを引き継ぎ、バドミントン部は猪苗代校舎、サッカー部は本校と三島長陵校舎で活動を行っている。バドミントン部は2017年の全国高校選抜大会で男女とも団体優勝するなど¹⁸、同校運動部の目覚ましい活躍は、被災した人々の大きな希望となっている。

2017年4月には、小高商業高等学校と小高工業高等学校を統合し、小高産業技術高等学校が開校したが、これは震災前に立てられた計画に基づくものである。また、2019年度にはふたば未来学園の併設中学校が開校される予定である。

4 公立小・中学校の再開・移転

小・中学校は県立学校と違って市町村立であるから、学校の再開や移転の動きも市町村ごとに異なる。その動きをまとめたのが、次の表2である。

表2 福島県における東日本大震災後の小・中学校の再開・移転¹⁹

地区	学校名	学校再開・移転の状況	自治体の避難解除時期等
南相馬市 小高区	小高中学校	2011年4月 南相馬市立鹿島中内で再開 →2011年11月 鹿島小内仮設校舎に移転 →2017年4月 元の校舎に復帰	2016年7月に避難指示解除準備区域と居住制限区域を解除。 現在も帰還困難区域あり
	小高小学校	2011年4月 南相馬市立鹿島小内で再開	
	金房小学校	2011年4月 南相馬市立上真野小内で再開 →同年10月 鹿島小内に移転	
	鳩原小学校	2011年4月 南相馬市立上真野小内で再開 →同年10月 鹿島小内に移転	
	福浦小学校	2011年4月 南相馬市立八沢小内で再開 →同年11月 鹿島小内仮設校舎に移転	
	小高小学校・金房小学校	2012年4月 鹿島中内仮設校舎へ移転（小高・金房・鳩原小）、金房・鳩原小合同で教育活動 →2013年4月 鹿島中内仮設校舎へ移転（福浦小）、鳩原・金房・福浦小合同で教育活動	
	鳩原小学校・福浦小学校	→2014年4月小高・鳩原・金房・福浦小4校合同で教育活動（鹿島中内仮設校舎） →2017年4月小高小の元の校舎へ4校合同で移転	

有識者検討会資料) 2015年3月

¹⁷ 福島県教職員組合「(報告) ふたば未来学園高等学校」(第29回 日教組東北ブロックカリキュラム編成講座 第3分科会資料) 2015年8月

¹⁸ ふたば未来学園高等学校 HP などによる。

¹⁹ 各学校 HP や各自治体 HP、自治体への電話等でのインタビュー調査により作成。

飯館村	飯館中学校	2011年4月 県立川俣高内で再開 →2012年8月 福島市の仮設校舎に移転	2017年3月に避難指示解除準備区域と居住制限区域を解除。現在も帰還困難区域あり
	草野小学校	2011年4月 川俣町立川俣中内で再開 →2012年4月 川俣町の仮設校舎に移転	
	飯樋小学校	草野小と同じ動き	
	白石小学校	草野小と同じ動き	
浪江町	浪江中学校	休校の後、2011年8月に旧二本松市立下針道小で再開	2017年3月に避難指示解除準備区域と居住制限区域を解除。現在も帰還困難区域あり
	浪江東中学校	休校	
	津島中学校	休校	
	浪江小学校	休校の後、2011年8月に旧二本松市立下川崎小で再開	
	津島小学校	休校の後、2014年4月に旧二本松市立下川崎小で再開	
	荻野小学校	休校	
	大堀小学校	休校	
	幾世橋小学校	休校	
葛尾村	請戸小学校	休校	2016年6月に避難指示準備区域と居住制限区域を解除。現在
	葛尾中学校	休校の後、2013年4月に旧三春町立要田中で再開	
双葉町	葛尾小学校	休校の後、2013年4月に旧三春町立要田中で再開	現在も避難指示解除準備区域と帰還困難区域に二分
	双葉中学校	休校の後、2014年4月にいわき市内仮校舎で再開 →2014年8月 いわき市内仮設校舎に移転 (常に双葉北小・双葉南小と同じ場所へ移転)	
	双葉北小学校	双葉中と同じ動き	
大熊町	双葉南小学校	双葉中と同じ動き	現在も避難指示解除準備区域と居住制限区域、帰還困難区域に三分
	大熊中学校	2011年4月 旧県立若松女子高内(会津若松市)で再開 →2013年4月 会津若松市内の仮設校舎に移転	
	大野小学校	2011年4月 旧会津若松市立河東第三小で再開	
富岡町	熊野小学校	2011年4月 旧会津若松市立河東第三小で再開	2017年4月に避難指示解除準備区域と居住制限区域を解除。現在も帰還困難区域あり
	富岡第一中学校	休校の後、2011年9月に三春町の仮校舎で再開(他の小中学校と同じ場所)	
	富岡第二中学校	休校の後、2011年9月に三春町の仮校舎で再開(他の小中学校と同じ場所)	
	富岡第一小学校	休校の後、2011年9月に三春町の仮校舎で再開(他の小中学校と同じ場所)	
川内村	富岡第二小学校	休校の後、2011年9月に三春町の仮校舎で再開(他の小中学校と同じ場所)	2016年6月に避難指示解除
	川内中学校	2011年4月 郡山市立逢瀬中内で再開 →2012年4月 元の校舎に復帰	
檜葉町	川内小学校	2011年4月 郡山市立河内小内で再開 →2012年4月 元の校舎に復帰	2015年9月に避難指示解除
	檜葉中学校	休校の後、2012年4月にいわき市内仮校舎で再開 →2013年1月 いわき市内仮設校舎に移転 →2017年4月 町内の新校舎に移転(常に檜葉北小・檜葉南小と同じ場所へ移転)	

檜葉町	檜葉南小学校	檜葉中と同じ動き。2017年4月 町内の檜葉中新校舎に移転	2015年9月に避難指示解除
	檜葉北小学校	檜葉中と同じ動き。2017年4月 町内の檜葉中新校舎に移転	
広野町	広野中学校	休校の後、2011年10月 いわき市立湯本第二中内で再開 →2012年8月 元の校舎に復帰 →2014年8月 ふたば未来学園開校のために校舎を	震災当初から区域の指定なし
	広野小学校	休校の後、2011年8月 いわき市立中央台南小内で再開 →2012年8月 元の校舎に復帰	
都路地区 田村市	都路中学校	2011年4月 田村市立常葉中内で再開 →2011年8月 旧田村市立春山小へ移転 →2014年4月 元の校舎に復帰	2014年4月に避難指示解除
	古道小学校	2011年4月 旧田村市立石森小で再開 →2014年4月 元の校舎に復帰 →2017年4月 岩井沢小学校と統合し、都路小学校に	
	岩井沢小学校	2011年4月 旧田村市立石森小で再開 →2014年4月 元の校舎に復帰 →2017年4月 古道小学校と統合し、都路小学校に	
山木屋俣地区	山木屋中学校	2011年4月 川俣町立川俣南小内で再開 →2013年3月 川俣町立川俣中内へ移転	2017年3月に避難指示解除準備区域と居住制限区域を解除
	山木屋小学校	2011年4月 川俣町立川俣南小内で再開	

この表2でまず目を引くのが、放射能汚染の影響で学校の移転等を余儀なくされた12の市町村のうち四分の三に当たる9つの自治体が、震災が発生した2011年の1学期か2学期に学校を再開していることである。

典型的な動きを見せたのが福島第一原発の立地自治体である大熊町で、原発事故が発生した直後の3月17日には町長と教育長が話し合いを持ち、「大熊の子どもは大熊で育てる。」「学校を立ち上げれば町民もついてくる。」という方針のもと、4月中の学校立ち上げを決定した。さらに、再避難の可能性のない原発から80～100キロ離れた場所で、3千人以上の町民を受け入れられる自治体として会津若松市を選定し、同市へ協力を要請。会津若松市長と町長の会談の後、同市への町民の移動が3月下旬には決定し、学校の移転先も見つけて4月半ばには小・中学校の再開を果たした²⁰。

この「学校を立ち上げれば町民もついてくる。」という、学校を地域コミュニティの核として人々の紐帯を維持しようとする考えや、「大熊の子どもは大熊で育てる。」に見られる、将来の担い手となる子ども達に対してふるさとに根ざした教育を施そう

²⁰ 武内敏英・福島県大熊町教育委員会編著『大熊町 学校再生への挑戦』かもがわ出版、2012年

という想いは、どの自治体にも共通している。

こうした考えから、県立高校のサテライト校も含めて、震災後に再開した学校は、避難した人が多かった移動先、特に避難した自治体の仮庁舎や出張所などが置かれた地域に移転することがほとんどだった。

さらに、避難指示解除後に人々の自治体への帰還を促して復興を進めるためには、学校の存在が不可欠であるという考えも根強い。例えば南相馬市では、表2に見られるように現在も帰宅困難区域を抱えるが、2016年7月に避難指示解除準備区域と居住制限区域が解除されると、翌年の1学期から小高中学校や小高小学校が元の校舎で授業を再開している。

しかし、飯舘・広野・楡葉・川内・葛尾の5町村で行われた調査や毎日新聞の取材によると、2016年時点で再開あるいは再開予定の公立小・中学校に通う児童・生徒が、通学対象者の28%にとどまることが分かった。生活基盤が避難先に移ったことが主な理由で、スクールバスなどで長時間かけて通学することを危惧する保護者もいた。特に避難生活が長期化している飯舘・楡葉・葛尾の3町村で、再開あるいは再開予定の公立小・中学校に「通う」と答えた児童・生徒はわずか15%であった²¹。

また、飯舘村では、避難指示解除準備区域と居住制限区域の解除を契機として、早期に同村で学校を再開する方針を示したが、この動きに対して、放射能汚染に不安を抱く保護者達が再開の延期を求める要望書を提出したこともあった²²。

5 おわりに

東日本大震災以降の福島県における学校の再開・移転・統廃合等について検討してきたが、一番大きな問題点は、避難生活が長期化し、除染などによって放射能の影響が低減したあとも、相双地域に人々があまり戻ってきていないことにある。

双葉郡8町村²³の公立小・中学校には、震災前の2010年5月の時点で計6,433人の児童・生徒が在籍していたが、震災直後の2011年5月の時点での在籍者は移転先の学校も含めて644人、2016年5月の時点で562人と震災前の10%以下に激減している²⁴。

学校の早期再開を目指した飯舘村の村長は、「時期が遅くなれば、学校を再開できなくなる可能性もある。自治体として学校がないのは致命的。(児童・生徒数が)何人だろうと学校を再開して飯舘らしい学校を作りたい。」²⁵と述べている。

自治体をあずかる首長としての気持ちはよく分かるが、復興を目指す被災自治体側の論理だけでなく、避難先で学ぶ児童・生徒も含め、可能な限り「子ども達にとって最善の教育環境を提供する」という視点が最も重要であることを忘れてはならない。

²¹ 毎日新聞、2016年9月9日付

²² 産経新聞、2016年1月20日付

²³ 浪江・葛尾・双葉・大熊・富岡・川内・楡葉・広野の8町村

²⁴ 福島県教育庁『福島県の教育の現状分析』2017年2月、p.60

²⁵ 前掲記事22

原発震災から6年「福島の今と教育現場」

日野 彰（富岡町立富岡第一中学校）

1 原発災害の影響を受けた教育現場

（1）双葉の学校は再開したが…

原発事故前には、双葉の小中学校 28 校（小学校 17 校、中学校 11 校）あり、約 6,400 人の子どもたちが学んでいた。原発事故後、自治体ごとに県内各地に町村立の学校が徐々に再開し、現在は 22 校（小 13 校、中 9 校）が再開している。しかし、双葉の学校に戻ってきているのは 546 人（2017 年 4 月）にとどまる。再開したといっても、1 割未満の子どもたちしか戻ってきていないのが現状である。

一方、元の校舎に戻って授業を再開した学校は、徐々に子どもの数が増えてきている。最も増加率が高いのは広野町の小中学校で、楡葉町の避難指示が解除された後の 2016 年度から急激に増加した。現在 230 人が通学しているが、増加したといっても震災前と比較しても 40% 程度の帰還率である。

（2）教育環境の問題

学校施設についても、仮設校舎や廃校となった学校、なかには工場施設を改装して利用している学校もある。再開直後はゼロからの出発だった。開校準備のために机や椅子の準備から始まり、教材や教具は教職員の工夫と努力によって、最低限の学習活動を行っているという状況だった。6 年以上が経過し、教材や教具などはある程度そろってきたが、未だに特別教室が十分に確保できていない学校もある。子どもたちがそれぞれの避難先から通学するため、スクールバスで片道 1 時間以上かかる子どももいる。バスの時間を考慮しなければならず、放課後の学習支援や部活動なども十分に行えない。学校行事も施設・設備面や少人数での実施などへの対応のため、工夫して実施している。新入生や卒業生がいない学校もあり、入学式や卒業式など学校で重要な行事を行えない年度もある。

（3）双葉の学校に戻った子どもたち

双葉の学校に戻ってきた子どもたちは少ないが、支援を必要とする子どもの割合は通常の学校と比べて、明らかに高い。子どもたちは避難先の学校に馴染めずに不登校になるなど、何らかの問題を抱えている。離ればなれになった家族や、職をもたない保護者などの家庭の問題、仮設住宅などの住居の問題、学力や体力の低下、転居や避難の繰り返しによる不安定な生活など、子どもたちを取り巻くたくさん問題がある。

（4）双葉・相馬地区以外の避難校

田村市都路地区の小中学校は、船引町の廃校となった校舎で 2011 年度に授業を再開

した。国の避難指示解除に伴い、2014年4月から本校舎に戻ったが、その際2割の子どもたちは他の学校へ転出して行った。除染したとはいえ、放射線への不安が大きかったのであろう。2017年4月、古道小と岩井沢小が統合して都路小となった。

川俣町の山木屋地区の小中学校も、川俣町の小中学校に間借りして授業を行っている。子どもの数は30人で、震災前の30%ほどである。支援の手も行き届いていない。

残念ながら休校となってしまった学校もある。福島市立大波小学校である。原発事故後、福島市大波地区は放射線量が非常に高く、避難のための転出が相次いだ。2013年度末に最後の在校生が卒業し、2014年度からは休校となってしまった。原発から60kmも離れた地域で、このような事態になることは予想できなかった。

(5) 双葉・相馬地区の小中学校の帰還

震災後6年以上が経過し、避難先の仮設校舎等で再開した学校が元の自治体にある校舎へ帰還する計画が進んでいる。富岡町や浪江町でも2018年4月の再開に向けた準備を進めているが、再開できるかどうかは不透明である。放射能汚染が深刻な大熊町と双葉町は、自治体の帰還時期の見通しすら立っていない。そのため、小中学校は現在の仮設校舎等で授業を続けることになる。

市町村名	帰還時期	再開場所	現在の状況
檜葉町	2017年 4月	檜葉中学校	2015年9月5日に全町避難の自治体では初めて避難指示が開示された。17年4月から震災後新築した中学校の校舎で再開した。檜葉町の校舎に戻った子どもは106人(15%)。
南相馬市 小高区	2017年 4月	小高小学校 小高中学校	2016年7月12日に避難指示が解除された。それに伴い17年4月に小高区内の校舎で授業を再開した。小高区の校舎に戻った子どもは129人(約12%)である。
葛尾村	2018年 4月	葛尾小学校 葛尾中学校	2016年6月14日に村内の避難指示が解除された。18年4月には村内に戻り、小中別々の校舎で再開予定。葛尾村の校舎に戻る予定の子どもは、小中合わせても10人程度。
飯舘村	2018年 4月	飯舘中学校	2017年3月末に村の避難指示が解除された。村内は放射線量が比較的高く、除染を徹底する必要がある。飯舘村の校舎に戻る予定の子どもは約1割。

元の自治体の校舎に戻ることによって、多くの子どもたちは転出してしまう。しかし、帰還時期を遅らせたとしても、子どもの数が増えることは期待できない。学校の帰還は、自治体・地教委としては苦渋の決断であろう。元の校舎に戻る子どもも戻らない子どもも関係なく、自治体からの支援を続けてほしい。

2 子どもや教職員の状況

(1) 子どもたちが抱える問題

双葉の子どもたちは多くの問題を抱えている。特に思春期にある中学生にとっては、震災と原発事故による避難生活は、影響が大きい。仕事を失った保護者が昼間も自宅にいたような状態が続いており、狭い仮設住宅ではひとりになれる場所がなく、家庭の中の喧嘩など聞きたくないことまで聞こえてしまう。

原発事故による避難のため、離れ離れに暮らしている家庭や、両親が離婚してしまった家庭などが増えている。また保護者が職を失ってしまった家庭では、賠償金が支払われるためになんとか現在の生活はできているが、賠償金打ち切り後の生活の見通しは厳しい。働いている保護者の背中を見ながら、子どもは育っていくことが望ましい。しかし、全く先の見通せない状況の中で、自分の将来に夢を描けない子どもたちが増えている。原発事故での一番の被害者は、子どもたちであろう。

(2) 疲弊する教職員

教職員は、子どもたちのケアのため日々奮闘している。毎日、子どもたちの心に寄り添い、工夫しながら教育活動を行っている。

しかし、教職員も被災者なのだ。慣れない土地での生活も不安である。また、高齢の両親を抱えていたり、我が子の心も不安定だったりすると、学校の子どもたちに向き合うことも大変である。精神的にかなりきつい状態である。

現在、社会全体が震災や原発事故などなかったかのように、震災前の状態に戻そうとしている。教職員は自分の心も不安定なまま、子どもたちの心のケアもしながら、社会の要請にも応えていこうとする。このような無理を、震災後ずっと続けているのだ。そのため、精神疾患などでの病休者の増加が懸念される。

(3) 子どもや教職員への心理支援

このような状況の中、福島県内のほとんどの小中学校にはスクールカウンセラーが配置されている。しかし週1回程度の割り当てのため、十分な支援ができない状況である。福島県内のカウンセラーでは足りないため、他県（関西地方など）から週1回来てもらっているケースもある。

3 福島県の教育の現状と課題

(1) 避難による子どもの減少

福島県外へ避難している18歳未満の子どもたちは、8,624人（2017年4月現在）である。避難している子どもの数は震災直後と比較して5割まで減少したが、依然として多いといえる。また、県内に避難して、避難先の地域の学校に通学している子どもは10,286人で、ほぼ横ばいである。

(2) 福島県の教育施策

今、学校教育への関心事のひとつは「学力向上」である。もちろん子どもたちの学力を向上させることは大切である。教職員もみな、子どもたちの成長のために日々取り組んでいる。しかし、社会からの要請により「学力向上」そのものが歪められてしまっている。行政が現場に介入し、いろいろな施策を押し付けることは、絶対に学力向上にはつながらない。もっと現場の教職員を信頼して、任せるべきではないか。目の前の子どもたちのことを一番理解しているのは現場の教職員である。教職員が、子どもたちの実態をもとに工夫して指導することで、本当の学力が身につくのではないか。

今大切なのは、「学力向上」施策に突き進んで、子どもたちに知識を詰め込むことではない。子どもに寄り添いながら子どもの目線に立って、学びの大切さを伝えることが必要である。数年後、子どもたちが学校教育を修了した後も、自身の力で学び続けていく力をつけることが大切である。福島県教委が求める「数字で表せる学力」は、ひとつの側面に過ぎない。子どもたちの学ぶ意欲の芽を摘むことなく育てていくことが、本当の学力向上につながると考える。

また「体力向上」を訴える声も大きくなってきている。「福島県内の子どもは肥満傾向である」という報道があった。理由は簡単である。原発事故による放射能汚染のために、子どもたちは外で遊ぶ機会が激減したからだ。そして、登下校中の被ばくを避けるために、保護者やスクールバスによる送迎も多くなった。福島県は、「このような状況だから体力向上が必要である」と主張する。しかし、「きちんと除染をしたから校庭で遊べ」というのでは、あまりにも無責任である。保護者の心配は、「外で活動することで被ばくの危険性はないのか」「子どもが甲状腺がんになってしまうのではないか」などである。そのような不安を解消するための手立てとして、「国や福島県は何をしてくれるのか」が問われているのである。

(3) 今、必要な教育とは…

原発事故後の福島県では、放射線教育を推進することが特に必要である。原発事故により拡散した放射性物質は、人体に悪影響を及ぼす危険性がある。そのため、教職員自身が放射線についてきちんと学習することが必要である。そして放射線教育を通して、子どもたちに放射線の危険性についてきちんと伝え、子どもたち自身が放射線から身を守る方法を身に付けさせなければならない。

そして、残念ながら福島差別が現実になっている。これを端的に表しているのが昨年度から表面化している「避難者に対するいじめ」である。子どもたちには、「差別や偏見を許さない心」や「差別や偏見には屈しない強さ」を育てていかなければならない。放射線教育のなかに人権教育の視点を取り入れていくことも必要である。

原発事故の影響を受けた福島県が、全国に先がけて放射線教育や人権教育を推進していくことこそが大切である。

被災により「困り感」を抱える子どもたちの状況と支援の在り方

本多 環（福島大学）

1 被災した子どもたちの状況

未曾有の複合災害とも言われた東北地方太平洋沖地震とそれに伴う大津波および東京電力株式会社福島第一原子力発電所事故（以下、「東日本大震災」と記す）の発生により、多くの子どもたちが環境の変化を強いられ、「困り感」¹を絡み合わせた。

（1）避難した子どもたちの状況

東日本大震災により広範囲にわたって放射性物質が放出されたため、多くの福島県民が県内外への避難を強いられた。また、健康被害に対する不安から自主的に避難をした福島県民も多く、2011年8月末には15万人以上の県民が県内外へ避難した。

避難者の中には幼稚園や小学校、中学校、高等学校、特別支援学校等に通っていた子どもも多数おり、2011年9月1日時点で1万8千人以上の子どもたちが災害に関わる避難により転園・転校することになった。

転校した子どもたちは、学校環境・家庭環境・地域環境の大きな変化（図1）により「困り感」を絡み合わせ、ストレスや不安を感じたり自己肯定感を低下させたりした。多くの子どもたちは新たな生活環境下においても自分の力を発揮する場所を見つけ、「災害体験知」を「生きる力」に変えながら生活することができたが、安心できる人や場所を見つけることができず、未だ、困り続けている子どもたちも少なくない。

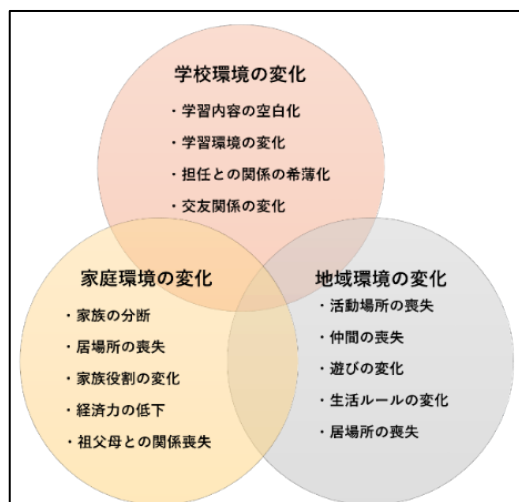


図1 環境の変化

（2）避難しなかった子どもたちの状況

避難をすることなく、災害前の居住地に住み続けた子どもたちも大きな環境の変化を強いられた。

放射線災害による健康被害への不安から、福島県内の多くの学校で屋外活動制限が実施された。そのため、子どもたちは屋外で活動することができなくなり、水泳の授

1 困り感とは、「嫌な思いや辛い思いをしながらも、それを今までの経験や自分の力だけではうまく解決できず、どうしてよいか分からない状態にあるときに、本人自身が抱く感覚」と、捉える。詳しくは“「困り感」に寄り添うきめ細やかな支援”、福島大学総合教育研究センター紀要第4号, pp17-24, 2008. “「困り感」に寄り添うきめ細やかな支援(2)” 福島大学総合教育研究センター紀要第8号, pp47-54, 2010.を参照。

業が削減されたり生活科の学習が制限されたりする等、学習すべき内容を学ぶことができなくなるという状況を強いられた。また、保護者の不安が高まったことにより、夏でも長袖長ズボン着用で登校したり自家用車で送迎されたりした。さらに、自主避難を選択する家族が増えたことにより、学級の交友関係に変化が生じたり地域の崩壊が生じたりする等、避難をしない子どもたちも様々な変化を強いられた。

2 求められた支援

環境の変化により「困り感」を絡み合わせた子どもたちに対し、子どもの状況に応じた支援が必要とされた。

(1) 「心のケア」の充実

震災発生後、「困り感」を絡み合わせた子どもへの対応として、質的にも量的にも支援の拡大化が目指され、阪神・淡路大震災時に効果的支援として大きな成果をあげた「心のケア」の充実が子ども支援の中核を担うようになった。

福島県教育委員会は「緊急スクールカウンセラー等派遣事業」等を活用しながら、各学校にスクールカウンセラーを配置したりスクールソーシャルワーカーを増員したりした。教育の場に心理や福祉の専門家を配置し、専門家との連携を図ることにより子どもたちの「心のケア」の充実を図った。

また、各地域においても心のケアセンターや相談室が設置される等、心理的側面からの支援が充実したことにより、多くの子どもたちは不安やストレスを軽減させることができた。

福島大学うつくしまふくしま未来支援センターこども支援部門(以下、「本部門」と記す)でも、相談室「ほっとルーム」やサテライトステーション「ほっとルーム」、情報ステーション「ほっとルーム」等において、「困り感」を抱える子どもや保護者からの相談を数多く受けた。また、相談を受けるだけでなく、課題解決的支援室「ほっとルーム」を開室し、相談内容をもとに課題解決的支援を行った。



相談室「ほっとルーム」

子どもたちは未曾有の複合災害発生によって多様な「困り感」を抱えた。それだけでなく、保護者の「困り感」を複雑に絡み合わせた子どもも多く、子どもが抱える課題を見極めるために多大な時間を要した。人に対する不信感を高めた子どもとの関係性を構築するためには特に多大な時間を要するが、子どもの課題を的確に見極めるためには最も重要な時間となる。子どもとの関係性を築く中で子どもに関わる情報を数多く収集し、集まった情報を整理することにより、課題を的確に見極め、課題解決的支援に繋げるといふ、個別的・継続的支援を実施した。「ほっとルーム」の開室により、多くの子どもたちが、安心できる場所で安心できる人と関わりあうことによって自分らしさを発揮することができるようになった。「ほっとルーム」

が子どもにとっての居場所となりえた時、安心できる人と関わりながらできることを増やし、自己肯定感を高め、新たな環境でも一歩踏み出そうというエネルギーを高めることができた。

また、「困り感」を絡み合わせることによって自己肯定感を低下させた子どもたちが自分を取り戻すことを目的とし、震災前に一緒に過ごした友だちや地域の方々と一緒に活動する同窓会事業「故郷に想いを寄せながら」を実施した。安心できる場所で安心できる人と関わりあう中で、子どもたちは新たな場所でも自分らしく歩もうとするエネルギーを高めることができた。



同窓会事業の実施

教育・医療・福祉の連携を図りながら課題解決的支援を行うことによって子どもの自己肯定感の向上を目指すことを「心のケア」と捉え、子どもの実態に寄り添いながら支援実践に取り組んだことにより、多くの子どもたちが新たな環境でも自分らしく生活することができるようになった。

(2) 「生きる力」の向上

しかし、東日本大震災及び原発事故発生から数年を経て、福島の子どもの新たな課題が顕在化した。

文部科学省が実施している「全国学力・学習状況調査」および「全国体力・運動能力、運動習慣等調査」結果を災害発生前後で比較したところ、子どもたちの学力や体力・運動能力がかなり低下していることが明らかとなった。「生きる力」の低下である。

「生きる力」における「知」とは「基礎的な知識・技能を習得し、それらを活用して自ら考え、判断し、表現することにより、さまざまな問題に積極的に対応し、解決する力」²である。

各学校では、子どもたちの学力を高めることを目標として、学習環境を整えながら学習活動を継続的に行っている。ところが、東日本大震災により学習環境が乱れた。被災により校舎が崩れ、使用不可となってしまった学校や校舎に大きな被害はなくとも備品や学習用具等が壊れ、学習が困難となった学校、学習環境に大きな損害はなかったが、避難者の



仮設校舎での学習活動

の転入により教材教具が不足した学校等、状況はそれぞれ異なるが、東日本大震災により大きな被害を受けた。また、避難を強いられた家族の居住地がなかなか決まらず何度も転校を繰り返し、「学習の空白化」が生じた子どもが多数転入してきたことにより、

² 文部科学省、小学校学習指導要領解説, 東洋館出版社, 東京, 2008.

在校生の学習活動が滞った学校もあった。

さらに、家庭や地域における体験活動の場の減少から、体験を通して得る知識や技能を習得することができないまま入学してくる子どもが増えたことにより、集団教育を行うことが難しくなる学校もあった。

学習環境が整わないために子どもたちに対して十分な学習指導を行うことができなかったという状況が長期間続いたことが、子どもの学力が低下した一要因となった。

「生きる力」における「体」とは、「たくましく生きるための健康や体力」²である。

原発事故以降、「低線量被ばく」による子どもへの健康影響に対する不安が高まり、多くの学校教育現場では屋外活動制限を行った。体育科授業のほとんどを体育館や校舎内で実施したり水泳の指導を割愛したりする等、屋外活動に関わる学習内容や時間を制限した。そのため、子どもたちは、友だちと一緒に校庭を駆け回ったり砂場や遊具で遊んだりすることもできなくなった。

運動制限は学校教育だけでなく家庭や地域にも及んだ。保護者が放射線量に対する不安を抱き続けていたため、多くの子どもたちは学校教育活動外でも屋外活動を制限された。

図2は、福島県内で放射線量が高いとされるI小学校5年生の、震災前と震災後の体力・運動能力調査結果をグラフ化したものである。

グラフを見ると子どもの体力・運動能力の低下は一目瞭然であるが、調査項目による低下率が大きく異なることがわかる。低下率の高い「ソフトボール投げ」は投球能力を、「20mシャトルラン」は走能力を評価するものであり、どちらも広い場所での運動経験によって子どもの能力が高まるとされる項目である。

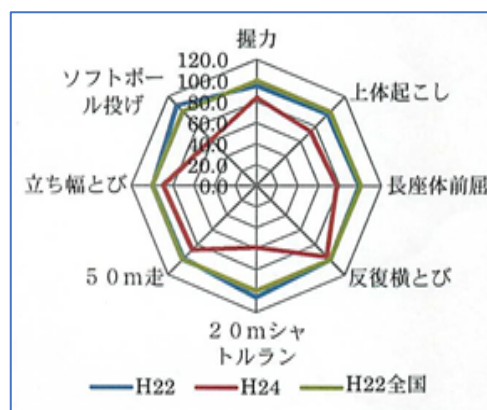


図2 体力・運動能力テスト結果比較

これらの結果から、長期間にわたり屋外での運動制限等で身体を動かす場や機会を奪われたことにより「多くの児童が肥満傾向にあり体力・運動能力は低下している」³という状況となった。東日本大震災による環境の変化は、福島の子どもの「生きる力」における「体」の力をも著しく低下させた。

また、「学校保健統計調査」⁴をもとに、肥満傾向児の出現率を震災前と震災後で比較してみると多くの年齢層で肥満傾向児の出現率が高くなったことも明らかとなった。そこで、本部門では、「生きる力」の向上を目指した課題解決的支援を積極的に行った。学力低下が課題となる学校に対しては学力向上を課題とした支援策を、体力・運動能力低下が課題となる学校に対しては体力・運動能力の向上を課題とした支援策を実施することにより、学校が抱える課題の解決を目指した。

³ 福島県、震災を踏まえた子育て環境に関する調査研究、2014。

⁴ 文部科学省、学校保健統計調査、2015。

福島県教育委員会においても様々な方策がなされ、その結果、「全国学力・学習状況調査」および「全国体力・運動能力、運動習慣等調査」による結果については数年の間に見える成果をあげることができた。

しかし、「全国学力・学習状況調査」および「全国体力・運動能力、運動習慣等調査」によって測定できる力は子どもたちの持ちうる力のごく一部であり、この数値が高まったことにより子どもの「生きる力」が向上したとは言い難い。

3 支援モデルの提示

東日本大震災後、子どもたちを取り巻く環境は劣悪化し、子どもが抱える「困り感」が多様化した。「困り感」を絡み合わせることにより新たな「困り感」を抱き、状況を深刻化させる子どももいた。また、子どもの「生きる力」も低下した。

災害時には、「心のケア」という言葉がとり上げられ、心理的・医療的介入が必要な子どもに対する支援要求が高まる。しかし、被災者すべてに心理的・医療的介入が必要ではなく、教育的支援や福祉的支援が必要な子どももいる。



課題解決的支援を目指して

震災発生から6年以上が経ち、新たな課題が表面化しつつある。子どもたちの「生きようとする力」の低下である。「どうせ俺なんか」「生きていたって何も楽しくない」「死んだほうがまし」等という発言をする子どもや不登校児童の数が増加している。

風評被害や自主避難等により不安やストレスを抱え続けた大人が子どもと関わり続けたことにより、子どもの発育・発達に必要なとされる教育環境を十分に整えることができず、子どもたちの生きようとする意欲を低下させたり発達課題を解決することができなかつたりするという状況が見られた。

目の前で困っている子どもにとって必要な支援はどのような支援であるのかを見取り、既存の学門知や経験知の枠組みを超えた横断的縦断的支援を進めていくことが重要である。子どもに寄り添うことができる人が子どもの状況を見取り、課題を見極め、その課題を解決することができるような専門的支援こそ、多様化した状況にも活用できる支援である。

「教育的支援の充実」という視点が十分でなかったために子どもたちの「生きる力」を低下させてしまったことを真摯に受け止め、今後、教育的支援のさらなる充実により子どもの抜け落ちた力を高めていく努力をし続けなければならない。そこで、多様化・深刻化した子どもたちが抱える課題を解決するための支援モデルを提案する。

(1) 教育的支援モデル

① 子どもの「困り感」を見取る

子どもとの関係性を構築することによって子どもに関わる情報を数多く収集する。収集した情報を、点の情報から線の情報に繋ぐことにより、子どもの「困り感」を見取る。保護者の失職や生きがいの喪失等、家族の「困り感」が子どもの「困り感」に絡み合うこともあるため、災害時には普段以上に多様な視点から子どもが抱える「困り感」を見取ることが効果的支援に繋がる。

子どもとの関係性を深めるためには受容的・共感的態度で子どもと接することが大切であり、支援者が子どもにとって安心できる人になることが必須である。

② 子どもの抱える「課題」を見極める

子どものどのような力を高めることによって「困り感」を軽減することができるのかを見極める。

子どもが抱えた様々な「困り感」を整理することにより、発達課題の未達成や力の抜け落ちを捉えることができる。「大変だね」「辛いね」といった感情交流だけで終わるのではなく、何ができないから困っているのか、どのような力を高めることによって困らないようになるのか等を見極める。

③ 課題解決的支援を行う

子どもが抱える課題を見極めることができれば、課題解決的支援を実施する。教育・医療・福祉のどの視点からのアプローチが効果的であるのかを見極めた、的確な支援実践が重要となる。子どもが困り続けることがないよう、子どもに必要とされる力の向上を目指す。

そのためには課題解決のために適切な場はどこにあるのかという視点から学校・地域・家庭の教育力を積極的に活用することが重要である。地域や家庭は多くの活用資源を持つ。学校という狭い範囲に留まることなく、地域や家庭にあるリソースを有効に活用できてこそ適切な支援実践が可能となる。

また、実践と研究の融合を図ることも重要である。この6年間、国内外から様々な支援を受けたことにより支援実践の質も量も増大した。しかし、どのような支援実践が効果的であったかについてはあまり明らかにされていない。今後起こりうる災害時のためにも支援実践を支援知として整理することが必要となる。

5 支援の課題：コーディネーター養成の必要性

課題解決的支援実践においては、「心のケア」と「力の向上」の関連、「学校」「地域」「家庭」の連携、そして「実践」と「研究」の融合を目指した。

そこで、子どもが抱える課題を的確に見取り、課題に応じて適切な支援リソースに繋ぐ「子ども支援コーディネーター」を配置した。

「連携」「融合」を効果的に図るためには、支援をコーディネートすることを目的とした新たな役職の育成が必要である。子ども支援に関わる専門職を増員するだけでなく、それらをコーディネートする専門職の育成に取り組むことにより、より効果的な支援実践が可能となると考える。

阪神・淡路大震災 兵庫県 現地調査報告

和井田節子・田中卓也（共栄大学）

1 阪神・淡路大震災（1995年兵庫県南部地震）における被災の概要

阪神・淡路大震災から22年が経つ。1995年1月17日に起こった「兵庫県南部地震」は、活断層に沿った地域に甚大な被害を与え、六千人を超える人々が亡くなり、その被害の規模から「阪神・淡路大震災」と命名された。それでも、精神科医の中井久夫は、家族が同じ場所にいた5:46という時刻に発生した地震だったため、「安全の確認と関心の増大とが自己、家族、隣人という風に同心円的に拡大していき、そのことが9割といわれる市民救出を可能にした最大の要因である」と述べる¹。

阪神・淡路大震災が起こった1995年は、ボランティア元年とも呼ばれている。全国津々浦々から1年間で137万人を超えるボランティアが駆けつけ、しかも、その内6割から7割がボランティアの経験のない人達だったからである。その影響下で特定非営利活動促進法（NPO法、1998年）も生まれた。

兵庫県は、2017年に『阪神・淡路大震災の復旧・復興の状況について』²をまとめ、気象庁は2015年に20年の節目として、阪神・淡路大震災の検証データを『阪神・淡路大震災から20年』にとりまとめた³。ここでは、それらの情報を元に概要を記す。

（1）兵庫県南部地震の発生状況と被害状況

表1 地震の震源および規模等（気象庁ホームページ）

地震	兵庫県南部地震
地震発生時刻	1995年1月17日05時46分
発生場所 (緯度経度)	淡路島北部 (北緯34度36分、 東経135度02分)
発生場所(深さ)	深さ16km
規模	マグニチュード7.3
最大震度	7(神戸市や淡路島の一部地域)

兵庫県南部地震による震度

震度6：神戸、洲本
震度5：豊岡、彦根、京都
震度4：大阪、岡山、和歌山、奈良、鳥取、高知福井、ほか
*東北から九州にかけて広い範囲で有感。

¹ 中井久夫「3. こころのケアの推進(要約)」、兵庫県企画県民部防災企画局復興支援課『復興10年総括検証・提言報告／第3編分野別検証／【1】健康福祉分野』2005年
<https://web.pref.hyogo.lg.jp/kk41/documents/000038692.pdf>

² 兵庫県『阪神・淡路大震災の復旧・復興の状況について』2017年1月
<https://web.pref.hyogo.lg.jp/kk41/documents/fukkyuufukkou.pdf>

³ 気象庁「阪神・淡路大震災から20年」特設サイト 2015年
http://www.data.jma.go.jp/svd/eqev/data/1995_01_17_hyogonanbu/index.html

淡路島から神戸市内を走る活断層に沿って震度7の激震が襲った⁴。ライフラインは途絶し、阪神高速道路が倒壊し、鉄道は寸断し、神戸港は使用不可能になった。総務省消防庁の統計によると、死者6,434名、行方不明3名、負傷者43,792名、住家全壊104,906棟、住家半壊144,274棟、全半焼7,132棟にのぼった。特に古い木造住宅の密集した神戸市兵庫区、長田区などで大火災が発生するなどし、被害の大半は兵庫県に集中した⁵。兵庫県は直接死の死因について調査検証した。その結果、約9割が窒息・圧死・外傷性ショック等で、家屋や家具の下敷きになって亡くなった人が大半であると推定された⁶。耐震補強・家具の固定・地震時の自動消火機能の重要性が示された震災ともなった。

2 現地調査報告

兵庫県立舞子高等学校環境防災科の実践が2015年1月24日の公開研究会で初代科長だった諏訪清二氏によって紹介されたとき、私たちは防災教育を柱に据えた高校の実践から直接学びたいと思った。これが兵庫県への現地調査につながったのだった。

(1) 調査の概要

1) 日程と訪問先

2016年5月22日(日)

① 神戸市：阪神・淡路大震災記念「人と防災未来センター」見学

2017年5月23日(月)

② 淡路市：北淡震災記念公園・野島断層保存館見学

③ 神戸市：兵庫県立舞子高等学校環境防災科訪問、聴き取り調査。

2) 参加者

金馬国晴(横浜国立大学)、小島勇(東京電機大学)、田中卓也(共栄大学)、和井田清司(武蔵大学)、和井田節子(共栄大学)。

(2) 訪問内容

① 阪神・淡路大震災記念「人と防災未来センター」

人と防災未来センターは、阪神・淡路大震災の経験とそこから学んだ教訓を後世に伝

⁴ 当時は、震度0～6までの7段階を震度計で測定し、事後の現地調査で震度7の地点を決定するという方法を取っていた。1996年、震度階級は8段階から現在の10段階に改訂された。現在では、全ての震度は震度計で計測している。

⁵ 兵庫県の被害は、死者6,402名、行方不明3名、負傷者40,092名、住家全壊104,004棟、住家半壊136,952棟、全半焼7,124棟である。消防庁「阪神・淡路大震災の被害確定について」(2006年5月19日消防庁確定)

https://web.pref.hyogo.lg.jp/kk42/pa20_000000015.html

⁶ 企画県民部防災企画局復興支援課「阪神・淡路大震災の死者にかかる調査について」2015年12月22日記者発表。https://web.pref.hyogo.lg.jp/kk42/pa20_000000016.html

えていくために設立された防災学習施設である。私たちはまず、「1.17シアター」に案内された。大震災発生の瞬間を音と光と実際と同じ揺れとCGとでリアルに体験した。また被災した現物資料、写真映像資料や証言記録等が展示され、実験やゲームを通じて幅広く防災知識を学ぶことができた。未来センターで配付されていた「非常持ち立ちチェックリスト」は、各家庭にほしいもので、ダウンロードや配付も自由にできる⁷。

② 北淡震災記念公園

震源に最も近い「国指定天然記念物 野島断層」と、その地域(北淡地区)の震災の爪跡を保存し、後世に伝え、防災の大切さを語り継ぐために建設された公園である。公園内には、震災後に露出した野島断層の一部や、断層の上にあった民家が保存され、見ることができる。神戸市長田区にあった通称「神戸の壁」も移転し公開されていた。「神戸の壁」は、1927



右から、金馬、小島、田中、和井田、和井田。

(昭和2)年に、神戸市長田区に存在した公設市場の延焼防火壁として設けられたものであり、第二次世界大戦中の「神戸大空襲」にも阪神・淡路大震災にも耐え残ったものとして知られている。併設する震災体験館では、兵庫県南部地震(直下型地震：阪神・淡路大震災)と東北地方太平洋沖地震(海溝型地震：東日本大震災)の揺れの違いも体感できた。また、その前月の2016年4月14日および16日に発生した熊本地震の被害状況も、すでに写真パネル等で展示してあった。

④ 兵庫県立舞子高等学校環境防災科

2002年4月から兵庫県立舞子高等学校に設置されている「環境防災科」を訪問し、和田茂科長と卒業生の河野沙耶さん(大学3年生)から話を聞き、授業を見学した。



舞子高校和田科長(左)と卒業生の河野さん



断水と修復について水道局員から話を聞く高校生



給水車から効率的に水を配る高校生たち

⁷ 人と防災未来センター「減災グッズを備えよう！ 0 いつもケータイ 1 非常持ち出し
2 安心ストック チェックリスト 活用版」

http://www.dri.ne.jp/wordpress/wp-content/uploads/bousai_goods.pdf

環境防災科のカリキュラムの1/3は、学校設定科目による専門科目である。「災害と人間(1年次)」「環境と科学(1,2年次)」「自然環境と防災(1,2年次)」「社会環境と防災(2,3年次)」「Active防災(2,3年次)」「人と社会(3年次)」等を学ぶ。そして3年次は卒業研究で、学習の集大成として、阪神・淡路大震災を語り継ぐ冊子と防災に関する成果物を作成するのである。授業外でもボランティア活動を行ったり、ネパールや四川など国際的な規模で被災者や支援者との交流や支援活動を行ったりしながら、「災害に対応する力を身につけ、自分で考え、地域で活動するリーダーを育てる」という教育目標に沿った生徒を育成しているという。

卒業生の約8割は、国公立大学や短大・専門学校に進学し、高校の専門性をさらに深める方向で、防災・教育・農業・福祉・心理・まちづくり・建築・医療・看護等を学んでいるという。就職先として消防士や警察官を選んだ者も多いという。

教育実習に来ていた卒業生の河野さんは、震災時は生後半年で記憶はないという。「授業で消防や警察やライフラインにかかわる人の話を聞くうちに、自分が思っていたよりできることはあるのではないかという気持ちになった。また、授業の一環として、防災を絵本にして淡路市の小学生に伝えた経験は教師になりたいという夢につながり、東日本大震災時に1ヶ月地域に入って活動した経験も大きい」と高校時代を振り返る。また、同校環境防災科で先生になれたとしたら、この学科の意義や良さをもっと広く伝えたい、とも語った。防災教育が全人教育となりうることを気づかされた時間だった。「災害と人間」の授業も見学した。水道局員から、災害時どのように断水し、どう復旧するかという説明を受けた後、神戸市消防局の給水車からの給水作業(実習)を行っていた。真剣に臨んでいた高校生が記憶に残るとともに、災害から身を守ることについて「人任せ」ではいけない、という姿勢を肌で感じるものとなった。

参考文献

- 矢守克也・船木伸江・諏訪清二(2007)『夢みる防災教育』晃洋書房
諏訪清二(2011)『高校生、災害と向き合うー舞子高等学校環境防災科の10年』岩波ジュニア新書 岩波書店
諏訪清二(2015)『防災教育の不思議な力 子ども・学校・地域を変える』岩波書店
BE KOBEプロジェクト(2015)『BE KOBE 震災から20年、できたこと、できなかったこと』ポプラ社
「防災教育 教科化を舞子高元教諭諏訪清二氏に聞く」(「毎日新聞」2017年1月17日、地方版)

兵庫県立舞子高等学校環境防災科の実践 —新たな防災教育構築へのチャレンジ—

諏訪 清二（兵庫県立大学、
元・兵庫県立舞子高等学校）

1 全国初の試み

（1）震災から生まれた「新たな防災教育」と「高校教育改革」の融合

阪神・淡路大震災（1995）から5年経った2000年3月、兵庫県立舞子高等学校に防災専門学科を設置することが決まった。背景には二つの流れがあった。一つは兵庫県の教職員が震災体験と向き合いながら創造してきた「新たな防災教育」である。兵庫県教育委員会は、命の大切さや助け合い・思いやりの素晴らしさを体験的に学び、人としての生き方・在り方を探求する「新たな防災教育」に先進的にとりくむ学科を高校に設置したいと考えた。もう一つは、当時、全国的に繰り広げられていた「多様化路線」である。兵庫県でも「行ける学校から行きたい学校へ」というスローガンのもと、総合学科をはじめ、演劇科、体育科、音楽科など多様な学科が導入されていた。「新たな防災教育」と「多様化路線」の合体が環境防災科を生み出したのである。

（2）先例のない学科新設

2002年4月の開設に向け2年間の準備が始まった。とはいえ、進学希望者を確保するためには環境防災科の目指す人間像や進路、学習内容を中学校に周知する期間が必要である。2000年度をカリキュラムの編成と防災教育の実践事例づくり、2001年度を広報と事例づくりの継続とにあてて開設準備を進めた。

学習指導要領は専門学科には専門領域に関する教科・科目を25単位以上置かなければならないと決めている（関連科目・教科での読み替えを使っても最低20単位が必要）。ところが学習指導要領には防災に関する科目が一つだけしかなく（2～4単位）、学科開設に必要な単位を学習指導要領に記載されている教科・科目でそろえることは不可能であった。そこで専門教科・科目はすべて「学校設定教科・科目」とした。

兵庫県教育委員会からは、「社会環境と自然環境」「命の大切さ」「助け合い・思いやりの素晴らしさ」「人としての生き方・在り方」といった大きなテーマを与えられたが、実質的な学習内容の編成作業はすべて教職員の手にはゆだねられた。防災の素人である担当教員が防災専門家を訪ね歩き、防災の専門書を読み込んで編成作業を続けたのである。結果的には、この時に構築したネットワークがその後の環境防災科の実践に役立つことになった。

（3）「入口」と「出口」

準備2年目には中学校を訪問して説明を繰り返したが、多くの中学校教職員が入口

(入学方法)と出口(将来の進路)に関心を寄せていることが分かった。入口は県教委の方針で決まっている。入学生徒40人は全員推薦入試で取ることとし、面接と小論文、筆記試験(学科試験ではない)を課す。問題は卒業後の進路だった。中学校の教職員からは「出口が見えない」という指摘が多く出された。中学校側のどんな大学、学部に進学できるのかを明確にして欲しいという要望に応えるには実績を示す時間が必要だった。

当初はどんな進路にも対応できるように理系、文系、国公立センター試験対応など選択肢の多いカリキュラムを編成しようという意見も多かったが、実際には無理があった。防災に関する教科・科目が全体の約3分の1を占める環境防災科のカリキュラムでは、受験科目である普通教科・科目の単位数が普通科より少ないのは当然である。センター入試や一般試験で普通科と同等の成績を目指すには毎日7時間目を設置するなど普通教科・科目の大幅な単位増で対応しなければならないが、これは現実的ではない。しかも実際には1クラス40人のうち理系を希望する生徒が1割程度しかおらず、彼らはセンター試験や一般入試を受験しなかった。AOや推薦入試を選んだのである。

学科がスタートして3年程度で生徒の実態に合わせて理系を廃止し、文系に理数科目を若干増単して、センター試験や一般入試ではなくAO入試、推薦入試で進路を切り開くように指導方針を変えた。進路決定では偏差値ではなく自分の将来の夢や現在の興味・関心を重視し、災害と向き合いボランティアや地域交流などを通して積み上げてきた体験を活かすという方針を徹底したのである。

2 試行錯誤の実践

(1) 体験と向き合う防災教育

環境防災科の設置が決まった2000年度(実際には2001年1月)に、「震災メモリアル行事：阪神・淡路大震災を忘れない～21世紀を担う私たちの使命～」という震災記念行事を初めて開いた。全校生徒と隣の中学校1年生約1000人を対象とした記念講演と分科会に分かれての2時間の震災学習がその内容である。

震災に関係している方々に分科会の講師を依頼したが、1月17日は多忙でおそらく半数は断ってくるだろうと予想して23人に打診した。ところが全員が快諾してくださったのである。この時、震災を学ぶには学校が門戸を開くだけでいいことに気づいた。この発想はその後の環境防災科の授業の方向を決めたといえる。外部講師による授業が教育活動の柱の一つになったのである。

1年生は入学直後から阪神・淡路大震災を学ぶ。消防、自衛隊、行政、ライフライン関係者、NPO関係者、被災者、震災研究者らが講師となって、当時の体験やその後の復旧・復興の歩み、次の災害への備えを語ってくれた。講師の中には涙を流す方もいた。多様な分野で様々な体験を持つ講師との出会いが生徒たちに自分が関わっていくべき道を模索させるきっかけとなった。

人と防災未来センターなどのミュージアムの見学と研究員による特別講義、神戸市消防学校への体験入校、六甲山でのフィールドワーク、震災で広範囲が焼失した長田のまち歩きなど、授業の場は学校の外にも設けた。現場で学ぶ姿勢を貫いたのである。

例えば消防学校では、規律訓練やロープを使った昇降訓練などの基礎的な訓練を体験するが、その技術の習得を目標としていたわけではない。このような技術は継続した訓練がなければすぐに忘れ去られてしまう。それでも消防学校での授業に大きな意義を見出していたのは、講師である消防士たちが震災での体験を語り、本気で高校生と向き合ってくれたからである。

外部講師の授業も校外学習も「リアリティ」「現場」「本気の大人との出会い」からの学びを期待した活動である。

高校生たちは年に一回だけ近隣の小学校で出前授業をする。自分が学んだ震災や防災をこどもたちに伝え直す作業である。学ぶ側から教える側に立つことで、学んだ内容を整理して災害体験を見直すきっかけとなる。

ネパールを訪問しての交流活動は2002年以降、毎年続けている。目的は震災体験の発信（現在は震災だけでなく自分たちが学んだ防災の発信）とネパールで防災活動続けるNGOであるNSET-Nepal (National Society for Earthquake Technology in Nepal) の実践からの学び、ホームステイを中心とした文化交流である。異文化との衝突は生徒の中に変化をもたらす。自費参加のため毎年10人程度の参加だが、授業ではネパールの防災事情をとり上げ、参加者の発表の場を設けるなどして体験の共有を図っている。

生徒たちはカリキュラムの枠を飛び越えて活動を広げている。休日に行われる防災イベントの運営やセミナーでの発表、地域防災訓練などに有志が参加し、その活動内容や考えたこと、体験したことを授業にフィードバックし全員で共有している。

このような体験を重視した学びが課題発見と解決の力を生徒に与え、ともすれば表に立って目立つ活動を評価しがちな生徒たちに裏方の存在の大切さを教えてくれる。「教師が敷いた線路を走るだけで満足してはだめだ。自分で線路を敷けるようになれ」と生徒たちには徹底して指導した。

（2）被災の現実からの学び

環境防災科が発足して以来、国内では台風23号（2004）、新潟県中越地震（2004）、能登半島地震（2007）、兵庫県西・北部豪雨災害（2009）、東日本大震災（2011）などの災害が多数発生し、海外でもインド洋大津波（2004）、四川大地震（2008）をはじめ甚大な被害をもたらす大災害が多数発生している。

被災地でのボランティア活動や被災者との交流は被災体験を持たない生徒たちに大きなインパクトを与える。

台風23号（2004）は環境防災科にとって初めての災害ボランティアであった。被災地支援は自己完結型でなければならないと学び、泥かき道具一式を持って行ったが、ボランティアセンターにはあらゆる資機材が揃えられていることに驚いた。

中越地震（2004）の被災地は遠隔地であることから現地でのボランティア活動は行わず、神戸で募金活動にとりくんだ。5年後の夏休みに3年生を中心に約40人が中山間地の村を訪れて体験の聴き取りや食事会などを行った。地震発生の当日、余震による被害を警戒して公民館前の道路に集まった村人は、共同で食事をつくり、夜を過ごしたという。自衛隊の支援が来る前に崩れた道路を自力で補修した。日常の力を災害時に転用する住民のパワーを学んだ。

能登半島地震（2007）では生徒たち3～5人がグループになって被災した家を訪れ、困っていることを聴き取ってボランティアセンターに伝えるニーズ調査を任された。ある家を訪れたグループは「困ったことはありませんか」とマニュアル通りに質問してその家の主人に叱られた。「屋根が傾き、柱が曲がり、壁が落ちている。君たちに何ができるというのだ。」ひとりの女子生徒は「私たちには何もできないけど、あなたの話を一生懸命聴くことはできます」と返事した。その被災者は時間をかけて震災の話をしてくださったという。知識として学んでいた「傾聴」を実践できたのである。



写真1：ニーズ調査

兵庫県西・北部豪雨災害（2009）は夏休みに発生した。バスの借り上げ、ボランティアセンターへの連絡、生徒の募集を短期間で済ませ、何度も被災地に通った。初日の午前、女子生徒のグループが作業中に小学生の女の子と知り合いになり、一緒に活動したという。昼食時にその報告を聞いて彼女のグループの午後からの清掃活動は免除し、その女の子を誘って一緒に遊ぶように指示した。後日、その楽しそうに遊ぶ様子を見ていた小学校の校長が、地域のお年寄りがこどもの笑顔を見てとても喜んでいと教えてくださった。その女の子を家に送っていった時、生徒は父親からこんな話を聞いた。「この町は大きな産業もなく、この5年で二回も大きな水害にあった。この町を出て都会で仕事をしようと考えていたけど、今日、洪水後初めて笑うこどもの顔を見てもう少しこの町でがんばろうと思った。」こどもを笑顔にする遊びの力とこどもの笑顔が周囲に与える力を再認識した。被災地では生活復旧を最優先させ、時にはこどもが後回しにされることもあるが、被災地支援にはこども中心の視点、こどもを元気にするプログラムが絶対に必要である。

（3）東日本大震災

東日本大震災が発生した後、環境防災科の生徒は普通科の生徒や他校の生徒と一緒に募金活動を行った。

4月上旬、生徒18人、教員2人が石巻市にボランティアに行く機会を与えられた。初日は小学校と中学校を掃除した。翌日には学校再開が予定されていると聞き、阪神・

淡路大震災の後初めて学校で再開したこどもたちが交わした挨拶が「生きてたの？」だったという話を思い出した。

その夜、最大震度 6 強の余震が石巻を襲い翌日の活動は中止となった。こどもたちの安否確認を最優先させるためである。生徒たちはボランティアの押しつけよりも被災地の現状とニーズが優先されることを理解した。

「防災未来賞ぼうさい甲子園」(兵庫県と毎日新聞が主催)という顕彰イベントがある。表彰式がメインイベントだが、受賞校のこどもたちが体験や考えを交流するワークショップも設けられている。環境防災科は発足当初からこのイベントの運営に参加してきた。そこで岩手県釜石市立釜石東中学校の生徒と舞子高校の生徒が出会い、メールでのやり取りを続けていた。東日本大震災発生前のことである。

東日本大震災が発生した時、返事が怖くてメールを送ることができない舞子高校の生徒に一通のメールが届いた。「生きてたよ」と書かれていた。次のメールには「自宅のあったところ」の写真が添付されていた。津波に何もかもさらわれた更地の写真だった。それからメールのやり取りが続いた。

4月下旬にこの女子生徒ともう一人の生徒、私が釜石東中学校を訪問し、全校生徒へのこころのケアの講演と体を使った遊びを通した連帯感の共有、リラクセーションを行った。生徒2人はメールを送ってくれた友達の教室で給食をともにして語り合った。釜石東中学校との交流はその後、夏休み、翌年にも続けた。

東日本大震災発生から 1 か月後、兵庫県教育委員会の提案で舞子高校が被災地で災害ボランティア活動をするようになった。5月上旬から6月上旬にかけて宮城県松島町の廃校となった小学校に寝泊まりし、東松島市で活動を行った。3年生、2年生、1年生、普通科生徒の選抜チームの順に各 1 週間、民家や公園、側溝の泥かきなど生活再建に向けた環境整備にとりくんだ。宿泊場所となった小学校には被災者が避難されており、ボランティア活動中や宿舎に帰ってから被災者から様々な体験を聞かせていただいた。

地震の後、必ず津波が来ると思って走って逃げた。ある家の玄関の前にこどもがいたので逃げるように言うと、大好きなおばあちゃんがトイレに入っているので一緒に逃げると言う。手をつないで逃げようとしたが、そのこどもは手を振り払って家の中に入ってしまった。あの子とおばあさんを殺したのは私だ。

家の前の道路が泥の河になって車が流されていった。助けてと叫ぶ声が聞こえたが何もできず、ごめんなさいと叫んで 2 階で手を合わせていた。

泥かきの最中にご遺体を発見した生徒のグループがある。その日私は埼玉県にいたが、事実は隠さず全員で共有すること、怖がる生徒がいるかもしれないので就寝時は電気をつ



写真 2：被災者の話に耳を傾ける

けておくこと、生徒たちにポジティブなメッセージを伝えることなど、いくつかのことを現地の教員にメールでお願いした。被災地では津波から1か月以上経過してご遺体を発見すると「よかった」とおっしゃる方が多いと聞いた。家族から見れば葬式を出せるし、故人にとっては無縁仏ではなく家族に見送ってもらえる。ご遺体を発見したことはいいことだというメッセージを生徒に伝えた。

生徒たちと被災地に連れて行くと様々な事態に遭遇する。引率の教職員は災害ボランティアやこころのケアの知識と対応力を身につけておく必要がある。災害ボランティアや心のケア、防災全般をテーマとした教員対象の研修会の定期的な開催や教員を目指す学生を対象とした講座の必修化が急務である。

2011年の夏、釜石東中学校と岩手県立宮古工業高校（ともに防災未来賞ぼうさい甲子園の受賞校）との交流と5月にボランティア活動をさせていただいた東松島市の家庭の再訪のために岩手・宮城を訪れた。事前に生徒たちから知らせを聞いていた東松島市の方々は、食事やお菓子やジュースを用意して生徒たちを歓待してくださった。生徒を地域に連れ出し、道で出会う人々に「この子が私の神戸の孫だ」と紹介してくださった方もいた。被災地での災害ボランティアは大切な活動だが、さらにこういった継続的なプログラムも必要だ。ただ、被災地への訪問はお金がかかるのも事実であり、だれもがこのような機会を与えられるわけではない。被災地と未災地との交流プログラムへの支援が必要である。

3 結び

災害ボランティア活動の最中にマスコミ関係者からいつも同じ質問を受けた。「この活動を通して生徒たちに何を学ばせたいですか。」

私の答えはいつも同じだった。被災地は教材ではない。訪問の目的はあくまでも災害ボランティアであり支援活動である。ただ、生徒たちの中には被災地の現状を目の当たりにして「戸惑い」を持つ者もいる。ある生徒はこう表現した。

自分は防災を学んで何かの役に立てると思って被災地でのボランティアにやって来た。でも何の役に立っているのかわからない。何もできなかったとは思いたくないが、これができたという自信もない。そういう戸惑いを感じている。

生徒たちはその「戸惑い」を原動力にして自分で学ぶべき課題を見つけていく。目的は支援で、学びは結果だ。

防災教育では正しい知識を教えることは大切だが、情報を収集して自分の置かれている状況を理解し、考え、相談し、判断して行動に移す力も必要だ。環境防災科の課内・課外活動に「外部講師による講義」「校外学習」「災害ボランティア」「出前授業」「国際交流」など体験を重視した活動を取り入れたのは、この臨機応変の対応力の大切さに気付かせるためである。大学進学を至上命令としている学校教育では忘れ去られがちなこのような価値の大切さを気づかせてくれる意味において、防災教育は教育改革のエンジンとなるといえるだろう。

熊本地震 現地調査報告

—南阿蘇村・益城町・熊本市—

和井田 節子 (共栄大学)
神永 典郎 (白百合女子大学)

1 熊本地震 (The 2016 Kumamoto Earthquake) の概要

(1) 熊本地震発生状況

熊本地震では、震度7の強震が2度起こった。2016年4月14日(木)21時26分に最初の地震が発生した。熊本県教育委員会は翌15日(金)を休校とし、被災状況を調査するように指示した。そのときの被害は少なかったという。気象庁は、4月15日にこの地震を「熊本地震」と命名した。翌4月16日(土)01時25分に更にマグニチュード7.3震度7の地震が起き、14日の地震で弱まっていた多くの建物が全半壊した。気象庁はこの地震を「本震」とし、14日夜の地震を「前震」と位置づけた。熊本地震の特徴は余震の頻発で、前震後、多くの人々が避難所や車中で寝ていたため、本震時に助かったケースが多かったという。熊本県内の学校は5月16日より再開した。

表1 地震の震源および規模等 (気象庁ホームページより)

熊本地震	前震	本震
地震発生時刻	2016年4月14日21時26分	2016年4月16日01時25分
発生場所 (緯度経度)	熊本県熊本地方 (北緯32度44.5分 東経130度48.5分)	熊本県熊本地方 (北緯32度45.3分、 東経130度45.8分)
発生場所(深さ)	深さ11km	深さ12km
規模	マグニチュード6.5	マグニチュード7.3
最大震度	7(熊本県益城町)	7(熊本県益城町、西原村)

表2 4月14日21時26分以降に熊本県熊本地方で発生した震度6弱以上を観測した地震

発生時刻	マグニ チュード	最大 震度
4月14日 21:26	6.5	7
4月14日 22:07	5.8	6弱
4月15日 00:03	6.4	6強
4月16日 01:25	7.3	7
4月16日 01:45	5.9	6弱
4月16日 03:55	5.8	6強
4月16日 09:48	5.4	6弱

表3 前震・本震・余震の回数
(気象庁2017年4月12日24時現在)

震度	地震回数	震度	地震回数
震度1	2,577回	震度5弱	12回
震度2	1,168回	震度5強	5回
震度3	410回	震度6弱	3回
震度4	117回	震度6強	2回
		震度7	2回

総計 4,296回

(2) 被害状況

熊本地震は九州の広域に被害を与えたが、多くは熊本県内に集中した。特に断層のズレに沿った狭い地域の家屋が局地的に大きな被害を受けるという現象が目立った。住宅は、8,697棟が全壊、34,037棟が半壊し、一部破損は155,902棟に上った¹。休校していた熊本県内全ての国公立学校824校・園が再開した。公立私立を合わせた学校施設の被害は以下のとおりである²。

幼稚園93校、子ども園27校、小学校323校、中学校183校、中等学校1校、高等学校140校、特別支援学校35校、高等専門学校4校、専門学校・各種学校68校、短期大学6校、大学30校、その他の公立学校施設32校。

避難所への避難者最大数は、183,822名(2016年4月17日、855箇所開設)であった。8月18日に熊本県内の全ての公立学校の避難所が閉所となり、県内全避難所も2016年11月18日をもって閉鎖された。

人的被害は、表4のとおりである。

そのうち、学校の人的被害は、以下のとおりである³。

死者：大学生3名。不明者：大学生1名。負傷者は、小学生38人、中学生39人、高等学校15人、大学生155人、短大生1人、専門学校・各社学校10名。

死亡した大学生3名は、東海大学農学部⁴の学生であり、住居の倒壊により亡くなった。不明の1名は、熊本学園大学の学生であった。阿蘇大橋の崩落に巻きこまれたと推定され、捜索の結果、2016年8月11日に遺体が発見された。

鉄道や道路の被害も大きく⁴、JR九州の豊肥線、高森線の一部は現在も運休して

表4 人的被害 (人)

県名	死者	重傷	軽傷
福岡県		1	16
佐賀県		4	9
熊本県	225	1,130	1,552
大分県	3	11	22
宮崎県		3	5
合計	228	1,149	1,604

熊本地震関連死 熊本県：170人、大分県：3人
(消防庁情報：2017年4月13日18:00現在)



崩落した阿蘇大橋付近

¹ 消防庁情報：2017年4月13日18:00現在

² 文部科学省情報：平成28年8月23日9:00現在

³ 文科省情報：2016年6月14日9:00現在

⁴ 国土交通省情報：平成29年4月13日12:00現在

いる。また、国道 325 号線は熊本県南阿蘇村河陽の阿蘇大橋の落橋地区が、国道 445 号線は熊本県御船町下鶴の法面崩落地区が、現在も通行止めである。

2 現地調査報告

2016 年 8 月と同年 12 月の 2 回、熊本を訪問し、聴き取り調査と視察を行った。

(1) 第 1 回 熊本地震現地調査

1) 日程と訪問先

2016 年 8 月 9 日 熊本県益城町

- ① 熊本県益城町教育委員会を訪問、森永好誠教育長より聴き取り
- ② 益城町立広安西小学校を訪問、井手文雄校長より聴き取り
- ③ 益城町立益城中央小学校を訪問、廣瀬誠一郎校長より聴き取り

2016 年 8 月 10 日 熊本市内

- ④ 熊本市教育委員会を訪問、濱平清志教育次長より聴き取り
- ⑤ ニキハーティホスピタルを訪問、仁木啓介理事長より聴き取り
- ⑥ 熊本市立託麻北小学校を訪問、橋本須美子校長より聴き取り
- ⑦ 熊本市立飽田西小学校の久木山ちどり校長より聴き取り

2) 参加者

小島勇（東京電機大学）、和井田節子（共栄大）、田中卓也（共栄大学）

3) 訪問内容

熊本視察の概容：益城町の被害は大きく、修復されないままの建物が多くあった。熊本市内は、外観的には復旧しているが、子どもたちはまだ落ちつかず、教師もストレスの中にある、ということだった。

① 熊本県益城町教育委員会（森永好誠教育長）

益城町は震源に近く、教育委員会が入っていた町役場も含む 7,110 棟が全半壊という大規模な被害を受けた。しかし、幸い幼保小中学生の死者や重傷者はいなかった。5 月 9 日より学校が再開されたが、通学や給食、学習支援など解決すべき課題はまだ山積し、教師も行政も多忙を極めている。全ての学校の校舎に被害があったが、使用不可の校舎は 1 棟(9 教室分)のみですんだ。ただ、木山中学校は、電気・水道等が使用不能となり、夏休み前まで益城中央小学校で授業を行っていた。

多くの児童生徒が避難所の他、自宅の車、テント等自宅外に避難している。アンケートの結果、約 2 割の児童生徒が「眠れない」「食べられない」等を訴え、心のケアが必要であると推測された。新学期早々の震災であったため、落ち着かない子どもがいて



益城町の壊れた建物

も、元々の性格なのか震災の影響なのか見極めることがむずかしい。とはいえ、子どもにとって学校は居場所となっており、欠席は少ない。

兵庫県教育委員会・学校支援チーム EARTH がすぐ入ってきて、その的確な助言は各小中学校教職員の大きな心の支えとなった。学習支援、心のケアなど膨大な支援の申し出があり、支援情報が一元化できるとありがたいと感じた、ということだった。

② 益城町立広安西小学校(井手文雄校長)

学校全体で避難所運営を支援するとともに、積極的にボランティアを受け入れて学校の復旧を図っていた。(詳細は、第2部第10章参照)

③ 益城町立益城中央小学校(廣瀬誠一郎校長)

2010年に建てられた校舎だったため、地盤がずれたのにもかかわらず、ジョイント部分やガラスの破損等ですんだ。そこに中学校と保育所が入り、避難所も開設した。児童が身近に中学校の活動を見ることによる教育効果もあるという。避難所も見学させていただいた。校長会議を毎週おこなった。落ちついてきてからは2週間に一度であるが、全体がわかり、情報共有でき、給食はどうするかといった課題への見通しも持てるため、ありがたかったということだった。

④ 熊本市教育委員会(濱平清志教育次長)

地震の前に市内24のすべての学校の耐震工事が終わっていた。東部地区は建物の被害が大きく、南部は液状化が激しかった。ジョイント部が壊れたり、体育館の天井が落ちたりした学校も多い。EARTHの人達には早い時期から来てもらって助けられた。休講時の授業は夏休みを1週間ほど短縮することで少しでも補おうとしている。学校は防災拠点にならざるを得ず、普段の避難訓練や危機管理能力を問われている。被災時には教員のマネジメント力が発揮され、うまくいくことで地域の信頼をえることができていた。町づくりが盛んなところは中心になる人がいるなど、避難所の形は様々である。都市型の避難の様相も考えなければいけない。アンケート結果からは児童生徒や教員のストレスは高く、心のケアが必要である。生活や環境の変化もあり、2度も大地震が起こったので、少しの揺れでも大きな地震になるかもしれないと不安を持つ子どもは多い、ということだった。

⑤ ニキ ハーティ ホスピタル(仁木啓介理事長)

仁木理事長は精神科医で、PTSD(心的外傷後ストレス障害)の治療の研究をしている「日本EMDR学会」の「人道支援プログラム」の委員長を務めている。震災以前にも災害等で強いストレスを受けた人々への支援をおこなってきた。病院は市内でも被害が大きい東区にあり、震災直後から病院内に多くの人を受け入れ、患者や地域を支えようとした。また、トラウマ治療の専門家として、地震のトラウマ外来を行い、教師や医

療・心理職といった支援者対象に震災後の心理的ケアに関する研修会を開いている。さまざまな専門職と連携しながら被災した子どもたちのためのキャンプを企画運営するなどを通して、地域住民や子どもたちの精神的な回復を支えている。訪問後、「地震半年後から患者様が増えて来ています。我慢していた人が、耐えられなくなって来たのでしょうか。」とのコメントもいただいた。長期的なケアが必要とされている。



左から、和井田、橋本須美子託麻北小学校長、仁木啓介ニキ・ハーティ・ホスピタル理事長、久木山ちどり飽田西小学校長。ニキ・ハーティ・ホスピタルにて。

⑥ 熊本市立託麻北小学校（橋本須美子校長）

揺れによって校舎は数カ所損傷した。多くの人々が避難してきて、避難所となった。2月に地域1200人を集めて大防災訓練を行ったばかりだったのが役立った。普段の地域とのつながりが非常時に威力を発揮する。子どもたちの心のケアと学校生活を取り戻すための活動を語っていただいた。（詳細は、第2部11章参照）

⑦ 熊本市立飽田西小学校（久木山ちどり校長）

校舎の損傷はほとんどなかったが、70名ほど避難してきた。みんながいて安心するので、地域の人々は皆、体育館に入りたがる。3週間の休校期間、学習保障のために学校に宿題を置いた。子どもたちは学校に宿題をとりこきて、その時に家族とも話げできたのが、休校中の子どもや家族の様子を知り、支える機会となった。

（文責：和井田節子）

（2）第2回 熊本地震現地調査

部会の第4回現地調査として、2016年8月の第1回熊本地震現地調査に引き続き、被災から8か月が過ぎた12月17日（土）～19日（月）にかけての3日間、熊本地震の被災地である南阿蘇村・益城町・熊本市を訪問する現地調査を行った。

1) 日程と訪問先

2016年12月17日（土） 熊本県阿蘇郡南阿蘇村

- ① 午後（1）：通称「学生村」と呼ばれる東海大学阿蘇キャンパス（農学部）周辺の（南阿蘇村黒川地区）を学生ボランティア団体の学生の案内で視察
- ② 午後（2）：東海大学熊本キャンパス（熊本市東区渡鹿）において、東海大学熊本教養教育センター・瀧本知加講師と懇談

2016年12月18日（日） 熊本市内（熊本城周辺）

- ③ 午前：熊本城公園より地震の被害を受けた熊本城及び城壁等を視察
- ④ 午後：熊本城西苑にて、熊本市立託麻北小学校の橋本須美子校長、熊本市立飽田西小学校の久木山ちどり校長と懇談

2016年12月19日(月) 上益城郡益城町

- ⑤ 午前：益城町文化会館(益城町木山)を訪問、山口亮二館長より聴き取り
- ⑥ 午後(1) 益城町立広安西小学校を訪問、井出文雄校長より聴き取り
- ⑦ 午後(2) 益城町立益城中央小学校を訪問、廣瀬誠一郎校長より聴き取り
- ⑧ 午後(3) 益城町立木山中学校訪問、永瀬善久校長より聴き取り
- ⑨ 熊本空港周辺の仮設住宅の様子を視察

2) 参加者

岡村季光(奈良学園大学)、神永典郎(白百合女子大学)、金馬国晴(横浜国立大学)、松井典夫(奈良学園大学)、吉田尚史(筑波大学大学院)、和井田節子(共栄大学)

3) 訪問内容

第1日目(12月17日) 午後、熊本空港から阿蘇市一の宮にある阿蘇神社で休憩をとり、阿蘇郡南阿蘇村にある東海大学阿蘇キャンパス(農学部)周辺を視察した。阿蘇神社も重要文化財である楼門と拝殿が倒壊し、復旧のための工事が進められていた。

① 農学部の通称学生村(南阿蘇村黒川地区)周辺の視察

東海大学阿蘇キャンパス周辺にある農学部の通称「学生村」(南阿蘇村黒川地区)を、同大の学生団体「阿蘇復興への道」の学生の案内で視察した。彼らは熊本地震を直接この地区で経験し、その後も被災した黒川地区の復興活動を続けている。授業は既に熊本キャンパスで行われ、学生たちも熊本市内に移っているが、当日は団体主催の地域住民との餅つきイベントがあったため、その運営を終えてから私たちに案内してくれた。

阿蘇キャンパスは敷地内に断層が発見され、校舎は倒壊の恐れもあることから立ち入りは禁止されており、実習関係の授業の一部を行うことをのぞき、今後のこの地区での大学再開の目途は立っていないとのことであった。また、この地区は、阿蘇大橋付近の崖崩れと橋の崩落、学生宿舎の倒壊による3名の犠牲者があった地区であり、案内を受けながらその現場では犠牲者の冥福を祈りながらの視察となった。



犠牲者があった学生アパートの跡

学生村周辺は復興予算が決まり、ようやく倒壊した家屋の撤去作業がはじまったところであった。学生の説明では、黒川地区は東海大学農学部が出来て以来、賄い付きの下宿等大家さんと学生が家族のような緊密な関係をもってきており、顔見知りの関係ができていたとのこと。4月16日の2度目の地震の後、被害のあった下宿や不明の学生を学生同士で確認し合っていたとのことであった。視察当日も、案内役の学生が以前住んでいた下宿の大家さんに出会い、現在の自分の状況を伝えている学生の姿があった。

案内の途中での会話の中では、震災後時間が立って、今は自分たちが生き残ったことの意味を考えたり、大学が熊本地区へ移った後の黒川地区の復興とどう関わって行ったらいいのかを考えたりすることがあり、これからの自分の進路について、自分のことだけを考えていくだけでいいのかと考えていますとの話が聞かれた。この学生の気持ちにあるように、震災を経験する中で当事者としてその場に居合わせた者が、その復興に関して倫理上の責任を感じ、区切りを付け難い気持ちを抱いていることが分かる。このような課題に対してどのように対処して行くことがよいか考えて行く必要があると感じた。

② 東海大学熊本キャンパス（熊本市東区渡鹿）

（東海大学熊本教養教育センター・瀧本知加講師との懇談）

瀧本講師からは、授業を熊本キャンパスで再開したこと以外に、阿蘇キャンパスのあった黒川地区で生活し地域の人たちと親密な関係にあった学生たちに対しての対応が出来ていないことや、学生たちが抱えた心理的な面での変化に対応した配慮やケアが十分ではないこと等の課題を聴き取ることができた。（詳細は、第2部第13章参照）

第2日目（12月18日）は、熊本城に集合し、熊本城公園より地震の被害を受けた熊本城や城壁の様子を視察した後、第1回の調査でも聴き取りをした2名の小学校長とその後の学校の様子について懇談する時間を取った。



屋根や城壁が崩れた熊本城

③ 熊本城公園より地震の被害を受けた熊本城及び城壁等を視察

④ 熊本城西苑にて（熊本市立託麻北小学校・橋本須美子小校長、熊本市立飽田西小学校・久木山ちどり校長との懇談）

懇談では、震災から学校再開までの期間の授業時数をどのように確保して学力保障を図ってきたかや、震災によって学校が抱えた課題について聴き取りを行った。

（橋本須美子校長の託麻北小学校の詳細については、第2部第11章参照）



倒壊家屋の撤去が進む益城町

第3日目（12月19日）は、上益城郡益城町を視察した。益城町は倒壊家屋も多く被害の大きかったところであるが、視察時は瓦礫の撤去も進んできて、あちこちにその後更地になった場所がみられるようになっていた。

⑤ 益城町文化会館（山口亮二館長）

まず、益城町文化会館を視察し、山口亮二館長より聴き取りを行った。この施設は町の公共施設ではあるが、「益城文化会館管理運営共同企業体」として民間会社が管理委託されており、館長や職員は公務員ではないため、災害時の対応においてその立場が課題となっ

たとのこと。また、文化会館として、住民の避難所となった総合体育館とは別の機能を果たせるようにしてきたとのことであった。(詳細は、第2部第13章参照)

⑤ 益城町立広安西小学校 (井出文雄校長)

前回に続き2回目の訪問となった。引き続き積極的に支援やボランティアを受け入れ、復興支援教員の派遣も受けて学校生活の日常化を図り、学校運営を行っていた。そのやり方が子どもたちからも保護者からも受け入れられて、前回の訪問時以上にうまく活用している様子がうかがえるということが、前回も訪問した者の印象であった。(詳細は、第2部第10章参照)

⑥ 益城町立益城中央小学校 (廣瀬誠一郎校長)

中央小も前回に引き続き2回目の訪問となった。木山中の校舎が復旧し同居は解消されたが、生活が避難所から学校から離れた仮設住宅に変わり、その生活の変化から落ち着かない児童や、スクールバス通学となったためバスの時刻まで待機する児童への対応が課題となっていた。また、児童の中には心理的な不安を感じやすくなって様子も見られ、教育相談の件数も増えているが、相談を勧めても辞退してしまう保護者も多いとのことであった。カウンセラー等の人的な支援が単発でなく、少なくとも1か月ぐらいは継続して関わってくれるような形であると助かるとのことであった。

⑦ 益城町立木山中学校 (永瀬善久校長)

5月9日より学校を再開し、現在は中学校の校舎で生活できるようになったが、生徒の中には不安で夜眠れない者や食欲不振を訴える者など、継続的なカウンセリングを受けている者もいるとのことであった。そのため、生徒理解と心のケアに対応する職員研修を、他県からの支援も受けて行っているとのことであった。震災後に学習したくても出来ない状況があったことから、放課後学習会には全校生徒271名中90名が参加し、避難所での夜の学習会が開かれているとのことだった。これまでであった行事を例年通り実施することや、将来に夢を持てるよう学校としてキャリア教育に力を入れ、大学生と話す機会や熊本市内での職場体験を実施しているとのことであった。

⑧ 熊本空港周辺の仮設住宅の視察

益城町から熊本空港へ向かう途中、町から離れた空港周辺に開発された工業団地がある。その工業団地の工場建設用の空き区画を利用して建てられた仮設住宅が建てられており、その様子を見ながら帰路につくこととなった。

(文責：神永典郎)

熊本地震は突然に！ ～この経験を伝えたい、活かしたい～

井手 文雄（益城町立広安西小学校）

1 はじめに

平成28年4月の熊本地震発生により、自分自身の生活環境や本校の教育環境が一変しました。避難所となった広安西小学校で、怒濤のようにあふれる人の行き来や真偽も確認できない情報の中に飲み込まれないようにもがいた震災初期の対応が思い出されます。

一方、東日本大震災等の経験を活かした、全国からのいち早い支援や各方面からの激励のすばらしさに圧倒され、当事者である私たちよりも遥かにしっかりした当事者意識を持って行動される力強さを感じました。

2 広西避難所内閣はめずらしかったかな

学校が避難所となり、私だけでなく被災地としてこれまでの想定を越えた対応を求められた避難所の中で、私が大切にしてきたことは、避難者や児童にとって安心感をどうやって維持していくかということだったと言えます。支援をして頂いたみなさまに対しても同様です。

後で聞き取ると、どの避難所も地域代表をはじめとした運営体制が適切な時期に整えられたようですが、本校では、役場の避難所責任者と電話や声かけで連絡を取りながらも、土日や夜間も区別なく目の前の課題に対して学校職員がとことん関わったように思います。しかも、崇高なボランティア精神で課題に向き合い、各自の得意分野を発揮して持てる力を惜しげもなく出して臨んでいました。

(1) 避難者の声を聞く、願いに寄り沿う

伝言板のホワイトボードは避難所開設当初に玄関前に設置しました。尋ね人や伝言の要請が数多く寄せられました。学校からの周知事項も掲示しました。指示された住宅にも赴いて結果をお知らせしたりすることもありました。

その他に、避難生活の中の声を聞き、困り感や不安感の改善を図るために、多数の避難者が行き交う体育館横と児童昇降口に付箋紙を備えたメッセージボードを設けました。副流煙で困っていることや授乳場所の確保などの意見が寄せられ、改善の参考にすると共に返事を記入して掲示しました。また、臨時休校の期限が避難所閉鎖の期限となり退去を求められるのではないかという不安なうわさに対して、例えば学校が再開しても避難者との共存する方針であることを掲示と校内放送で伝え安堵していただきました。

また、5月初旬、避難所でビールの空き缶を発見され、ご不満の女性に出くわしまし

た。「やっぱり」と思いました。社交的な人は心配しないでいいのですが、長期化する避難所の中で孤独になりストレスをため込む人が出ないか、特に男性の発散や交流の場が必要ではないかと考えていた矢先の声でした。そこで、6月18日「おとなの夏祭り」を提案し、具体的な用具や食品、資金調達等はPTA 役員の采配で準備が進められました。学校敷地内は平時から禁酒禁煙。震災前の飲酒の習慣も避難所生活のために我慢して生活を続ける中で、周り人や学校の決まりに気が引けての、こっそり隠れた飲酒だったに違いありません。

避難者代表を通したニーズの把握、学校敷地に隣接する畑の借用の了解、周知チラシの作成などを行い、開宴にこぎつけました。避難生活中の大人に加えて、学校職員、これまで放課後の児童見守りや学習支援に熱心にあっていただいたボランティアのみなさんなどが集いました。乾杯と共に笑顔と歓声が広がりました。子どもたちもいつの間に練習していたのか、歌や寸劇を披露して盛り上げてくれました。演じている子どもたちの笑顔が大人にも元気を与えてくれたようでした。避難生活がはじまって2か月。「地震の後初めてビールを飲んだ。」と感嘆の声と共に感謝の言葉を頂きました。「また、次を楽しみにしている」そんな声に励まされて、7月にも。そして、避難所が閉鎖された後の10月にもやはり同じ場所でやりたいという願いに応えることとなりました。いつの間にか「広西会」が結成されていました。

(2) 癒しの場、健康増進の場の提供

各方面のボランティアのみなさんが、一大事を聞きつけて心身のケアにつながる支援にも来校されました。運動系は中庭を活動場所に、マッサージや健診等は2階図書室周辺を活動エリアに設定しました。担当は、日頃特別活動を担当するサロン大臣です。1階は横たえた体を寄せ合う避難生活のみなさんで混雑した殺気漂う空間です。その生活空間と異なる、くつろいだり笑ったりして時間を過ごすことができる癒しやリフレッシュの一助になる場を提供したいと考えました。大臣が工夫してソファを配置し、読書やDVD 視聴などの環境を整えました。多様なリフレッシュに関する支援活動の場にもしました。落ち込ませない笑いの創造の取組みは、後々の立ち直りにも有効であろうと考えました。夜には学生のニーズに応じて学習ルームとしても提供しました。

(3) 校長判断で支援の申し出は原則全て受け入れ

学校が避難所ということで、幸い、支援の申し出を来校や電話で受け付ける場面に多く立ち会いました。一方、廊下に置かれたままの消費期限が迫った食品を見つけたり、支援の申し出を断ったり他へ回そうとする電話対応の行政職員に幾度も出くわしました。断ってお引き取り願ったという報告を受けることもありました。そこで、こちらで一手に引き受けることにしました。特に、学校を目指した支援や子どもたちに関係する申し出は積極的に責任を持って引き受けました。避難所担当職員がむげにお断りすることに「広安西小学校避難所」という看板を背負ったプライドが許せなくなり、私の管轄下に置いて、人、物、義援金など基本的に全て welcome の姿勢で受け入れ、有効なコー

ディネートに努めてきました。おかげで、子どもたちも貴重な本物体験やたくさんの支援をいただきました。

(4) 誠意を持ってとことん対応

マスコミ取材にも、打合せで顔を合わせたり希望学級等の事前調整を行ったり、発言メモを事前に渡すなど、「子どもたちががんばっている現状と明日に向かって元気の出るメッセージをお願いします」と、こちらの意図と合致するものには誠意を持って対応しました。各種支援の申し出に対しても、こちらの事情とマッチするように時間や場所、学年などプラン作成に積極的に関わりました。尋ね人や来校者にも、経過や現地に行つて確かめたことなどを報告したりしてできるだけ納得していただけるように説明に努めました。

(5) 校長名によるお礼状の手渡し

避難所開設以降、把握しきれないほどの支援の数々でしたが、「元気と勇気をありがとうございました」というメッセージを込めた校長名入りのお礼状を手渡しするようにしました。不在の時は他の職員が渡せるように搬入口や職員室に準備しておきました。たった一枚のお礼状ですが、感動的な29日の演奏会の写真入りあるいは校長名があったためか予想以上に好評でした。町長名でのお礼状を提案してみましたが、見切り発車で校長名としました。

(6) 広報、紹介窓口を担う

絵画用の衝立を校長専用メッセージボードとして玄関に設置して、公演等の案内チラシの掲示、取材を受けたテレビ放送予定の周知、民生委員宅の下宿先提供情報、茶碗提供の案内、家財道具一時預かり案内、運搬用トラックの貸し出し受付など、一般的でないものも含めた支援者の情報を避難者に周知するように努めました。

(7) 学校で都合が悪そうなことはPTAが矢面に

弁当給食に温かい汁物を提供する炊き出し計画、飲食を伴う避難者交流の「おとなの夏祭り」やフェスティバル、放課後見守りボランティアに学習塾講座の開設など、子どもたちや避難者の人たちに有用と思いながらも、見方によっては学校の看板を背負った活動にクレームが想定されるような計画には、PTA会長が前面に立って実施していただきました。

(8) 校長がコーディネーター役を担う

学校での放課後見守り活動でのボランティアとの調整、公演等の申し出に対する日程等の調整など外部からの支援の申し出には、校長を窓口として調整に当たってきました。他の職員に担当窓口を任せると、その分子どもたちの指導に直接あたるマンパワーが割られることとなります。また、受けた連絡を一端保留にして校長決裁を受ける手間がか

かります。また、窓口一本化により他の支援事業との関連性を把握した中で、短時間のうちに回答や、こちらの意図した提案がしやすくなります。必要な時だけ、関係職員に尋ねたり準備の協力を依頼したりしました。また、支援活動を授業に取り入れるかどうかは学年主任による「お買い上げ制度」で対応しました。校長の強権発動による不満を防止し、自己選択と自己責任で主体性を持たせるようにしました。

校長室の長机の上に、イベント毎のファイルを開催日付順に並べておき、電話がかかって来た時にはファイルをたぐり寄せて打合せに臨むようにしました。土日のイベントには、鍵の開閉も私がして、原則職員は関わらない。せっかくのご支援が、職員の負担増や長時間労働になっては、学校内で支援者の意図に反した感情が芽生えます。役場職員の負担を増やす支援は、体よく断られてしまいます。支援をつなぐ力、断らない・切らない力が試されました。

(9) 待ちでなく出かける支援活動

私は経験がありませんが、営業で名刺を持って会社や学校、役所に根気よく挨拶に回られる姿を見ます。回を重ねるうちに何か関係性に変化が現れてくるのではないのでしょうか。避難所内での連絡等でも、行政の広報は公平性を保つためでしょうか、一斉に行われます。それに質問や異議がある場合は門をたたいて申し出を待つイメージです。本校職員は、巡回やトイレ掃除、喫煙所など顔を合わせる場面で積極的にコミュニケーションをとってきました。そこで得た情報は、必要に応じて私にも伝えてくれました。要支援者のリサーチやケア体制の改善などにも工夫がありました。校長室や特別教室は、配慮を要する避難者家族に提供してきました。10日も経った頃には、うちのネゴシエータ大臣が見立てた別な場所にブルーシートを敷いた後に、新たに用意した教室の魅力を述べて、納得して転居していただきました。夜間の体育館巡回でも顔見知りが増え、子どもたちの様子など生活の様子も垣間見ることができました。注文があってもなくても明るく御用聞きに回る三河屋のさぶちゃんの姿勢が、避難の方との距離を近くしました。そして、タイムリーな課題や願いの把握、解決のヒントを得ることができました。

(10) 現状打破のためのあり合わせの工夫

14日夜の前震で校内は断水しました。16日の本震後には、トイレを求める校内避難者やグランメッセで車中泊のみなさんの人の波ができました。とっさにプールの水を確認して、寝ずの番のバケツリレーで仮設トイレが増設されるまでの急場をしのぎました。また、プールの消毒液を薄めて皿に入れて衛生状態を保つためのスリッパの消毒を行いました。応急措置でできた手洗い場の排水は、ペットボトルをつないで樋にしました。うんこのつまりを解消するためには座敷ほうきの柄を使ってボットン棒を配置しました。カップ麺の汁の処理にはバケツの上にザルを置いて分別しました。どれも学校職員のアイディア工作です。

5月2日、「昨日、罹災証明の手続きが行われた児童昇降口でつまずかれた人がいます。」行政職員のこの言葉をきっかけに、「自分たちで何とかしようという気はないのか」

という言葉は押さえて、アスファルトを30袋とリースのてん圧機をすぐに準備して職員とボランティア数名でスロープ舗装工事を開始しました。5月9日の学校再開に合わせた廊下の段差解消には、大分の大工さんのボランティアにより、間仕切りに使っていたコンパネでトンネルを造っていただきました。課題解決に向けた現状打破の力が随所に発揮されました。

3 避難所運営責任者の行政職員への提言

支援物資の保管や配布方法、夜間の避難者支援体制、避難者名簿の様式など、幾度となく行政職員に提案や激論を交わしたこともあります。どうしても意見が合わず、眠れなくなったことをきっかけに、できるだけFAXで、しかも本部長宛への提案を試みました。既読スルーだったかも知れませんが、行政機関にはやはりペーパーが良さそうだと思います。

(1) 口頭での提言等

- ① 雨に備えた自衛隊炊き出し用のテントを張るかたむか、安全性は考慮して学校職員で準備したのに、それでも心配なら直接自衛隊の責任者と話を付けてください。
- ② 午後9時に発見した、本日消費期限のプリン等をどう配るか。マルシェ式で並べて希望者に配ろうとしたところ、「私たちが、手渡しで渡します」と中止。「支援を無駄にしない消費期限や在庫管理が大切ではないですか」と忠告。
- ③ グランメッセからあふれた車の運動場への入場制限に昼夜励む駐車場誘導係の方に、「誘導はそろそろボランティアに任せて、避難所本部の業務に従事してはどうか」と進言
- ④ 14日以降、役場担当職員らしい方とボランティアの区別がつかない。「連絡が取りにくいので担当職員だと分かるビブス等の着用を依頼(20日頃から着用あり)」
- ⑤ 6月下旬に避難所担当が専属の3名から、下水道課担当となり、本来の業務と共に日替わりで避難所担当に。「日替わりならキャプテンマークを付けてもらった方が責任の所在がはっきりして連絡を取りやすい」と提言。
- ⑥ 職員と避難者の中のボランティアにより夜間も介護や看護の支援を行っているので、「夜の介護に学生ボランティアの要請をする許可をお願いしたい。学生側はこちらの連絡待ち状態となっているのだが。」と決裁を要請。
- ⑦ 一覧表形式の避難者受付名簿作成を打診され、「校舎内や車中泊で広範囲になっているので、世帯毎のカード形式が有効ではないか」と協議して作成して179世帯分を回収。しかし、「なぜ、またカードから一覧表に手書きで転記するのか。その時間があれば職員室に詰めて本部機能の手助けをした方が有効ではないか。」と提言。25日以降高知県の支援職員によりエクセル入力が行われた。
- ⑧ 収容台数を増やすように運動場に白線を引いて車を整列させるために学校職員がチラシをつくって運転手に周知しようと準備をしたのに、「協力できない。学校職員

でしたのなら周知も自分たちで。」との回答を受け、学校職員が張り付いて車の整列にあたった。

- ⑨ 益城町の、将来にわたる信用に影響するので断らないこと。そして他避難所で断られた支援物資の積極的受け入れに努めること、不明な場合は学校長に取り次ぐように行政職員に周知した。
- ⑩ 発注数の調整ができずに配付残のパン・弁当が出るのであれば、午後3時や6時といった学校に子どもや保護者の動きがある時間帯に需給予測をして配布に回してはどうか。有効活用の方法は任せてもらえればできる。グランメッセにも必要な人がいらっしゃる。
- ⑪ 6月20日、21日に大雨のため、貯水池でもある運動場で車が浸水する被害が2件発生。「大雨で車が浸水する被害が出ました。『学校が23日から体育で運動場を使いますから』グランメッセ駐車場に移動してください。」の校長連名での張り紙の提案を受けて、『 』内の文言の不要について議論。
- ⑫ 校内の避難所本部は用事がある人が尋ねてくるまで待つ詰め所でなく、体育館内に顔色だけでも伺いに出かける「三河屋のサブちゃんに」と提言。

(2) FAX提言

- ①4月24日：介護ボランティア要請の決裁をお願いします。
- ②4月24日：機能する広西小避難所運営対策本部の設置を早期に開設願います。
- ③4月25日：近隣市町村に疎開して早期の学校再開を試みてはいかがでしょうか。
- ④4月26日：疎開から都会！被災地から離れた都会で学習環境確保して益城町の利便性をPRしてはいかがでしょうか。
- ⑤4月27日：マスコミを味方につけるため報道規制の改善をしてはどうでしょうか。
- ⑥4月28日：窓口業務は町の顔！信頼される対応の徹底をお願いします。
- ⑦4月29日：罹災証明申請受付事務の時短にトリアージ方式を試みてはいかがか。
- ⑧4月30日：長期の復興支援のチャンス！支援者に町長名のお礼状を準備できませんか。
- ⑨5月8日：心を揺さぶる古里感、ふるさとソングの活用を積極的にしましょう。
- ⑩5月22日：支援軽トラを官→民へ、避難者の生活支援に使用できませんか。
- ⑪8月16日：被災家族の家財道具の一時預かり場所を廃校舎等に準備できませんか。

(3) 防災拠点として整備が必要だと思うこと

- ①平時の行政活動とは違うことを避難者も支援者も覚悟できる非常事態の宣言、対応のレベルの明確化をマニュアルに示しておく。
- ②平時の公平さや町長決裁に優先する専決権、守備範囲の明確化、協議機会の設定をマニュアルに明記し、訓練して備えておく。
- ③平時から地域ごとに、あて職に頼らない防災地域指揮官の選定を年度ごとに更新して地域住民の意識を高めておく。

- ④目の前の雑務に左右されにくい記録係をいち早く専任して従事させる。
- ⑤誰のために、何のためにという、避難者目線、弱者支援体制を想定に入れた避難所運営マニュアルを作る。
- ⑥チームワークが効果を上げる自覚を高めるトレーニングを。
- ⑦避難所開設により何を指すのか、目指す目標や重要視する価値観を確認しておく。
- ⑧支援者受け入れを有効につなぎ、満足感や達成感を持ち帰っていただけるための企画力

4 終わりに

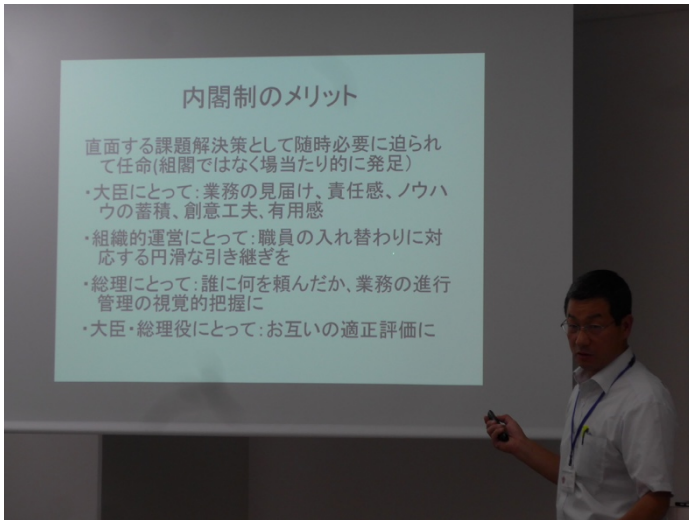
振り返ってみると「広西小、安心創造内閣」を目指して避難者や支援の方と接し、つないできた活動でした。時には「笑ってなくちゃ やってられない」混乱の中にも「Win & Win」があり「happy」を少しでも実感していただくお手伝いのできたのなら幸せです。

また、もう二度と震災があってもほしくはありませんが、次世代に活かしていただける事例があればこれまでの経験談が報われます。さらに、地震をきっかけにしてボランティアの世界での知人が爆発的に増えました。すばらしい人柄に触れ、大切な宝物が増えました。



避難所で特別な支援が必要な人や家族に配付した四つ葉マークを示す井手文雄校長。

2016年7月、熊本県益城郡 広安西小学校にて。

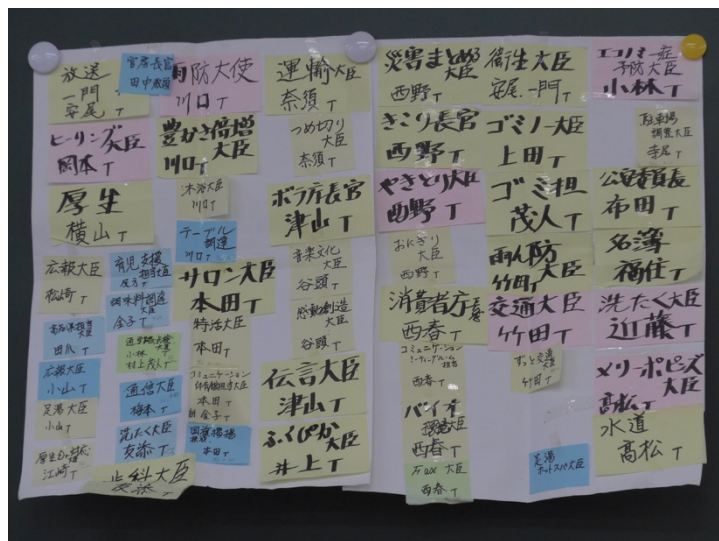


左 内閣制について説明する井手文雄校長

2016年9月18日、

日本教師教育学会研究大会 帝京大学にて。

右 大臣一覧
実際に校長室前に貼り出されていたもの
した四つ葉マークを



「和」の心で乗り越えていく —分担・協働・寄り添いを重ねて—

橋本 須美子（熊本市立川尻小学校長
元熊本市立託麻北小学校長）

1 熊本地震から1年経って

（1）子どもたちの心の「和」を求めて

やっと手が付けられ始めた解体作業や建て直しの工事を除けば、一見日常生活を取り戻したかのように映る熊本市の生活風景である。屋根を覆っていたブルーシートも、余震の数も減ってきた。しかし、余震の間隔が大幅に遠のいてきたのに、いや遠のいてきたからこそ、地震後は驚きもしなかった震度3や震度2の余震でも、あの時の恐怖がよぎる。1年を過ぎて小さくなった余震の地鳴りに、テーブルにさっと潜り込む孫（小学校2年生と保育園年中児）の姿に子どもたちの経験した重さを再認する。

2017年卯月、震源地に隣接する熊本市東区内託麻北小学校から、深刻な液状化が起きた南区の川尻小学校へと異動となった。4月は、当然のことながら熊本市挙げての防災月間となった。各学校で、熊本市長のメッセージビデオの放映、避難訓練や講話等計画された。学校現場では、入学式翌々日の地震だったことを省みて、できるだけ早く避難訓練等を実施しなくてはという声の高まる一方、「アニバーサリー反応」への不安が広がった。おそらく、どの学校も、地震後の5月10日学校再開に向けてと同様、子どもたちの心の安定と「和」を求めて、様々な議論がされたに違いない。

4月14日10時には、黙祷を捧げるためのサイレンが各地域で鳴ることになっていた。地震で命を落とされた方々のご冥福をお祈りすることは、大変大切で、心の「和」を紡ぎ合う上でも重要なことである。ただ、家族と一緒にではない場面でのサイレンの音に、泣き出したり怯えたりする低学年の子もいるのではないかという心配もあった。その朝、校内放送で、「1年間子どもも大人もみんな頑張ったこと」「黙祷の意味」「サイレンが鳴っても怖がらなくてもよいこと」等を語りかけた。

市長の小学生向けビデオメッセージも、熊本市のゆるキャラ「ひごまるくん」と共に大西市長が優しく語りかけるものであった。避難訓練も、リアルな演出をなくし、アナウンス内容・表現等を吟味し、避難経路の確認をすることに重点を置いた。「大地震」「震災」という言葉を使うのにさえ、いまだ躊躇する自分がいる。しかし、東日本大震災後、避難訓練時に必ず提示している「てんでんこ」（図1）については、思いを新たに伝え続けることにした。

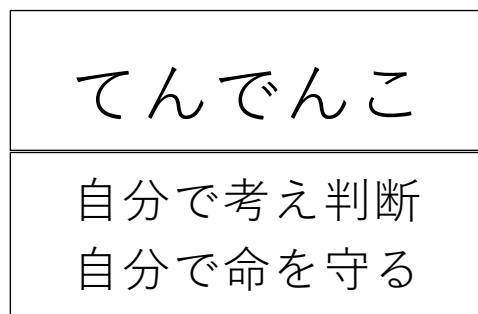


図1:「てんでんこ」
提示及び校長室掲示

(2) 「てんでんこ」と「和」

「てんでんこ」は、「釜石（鶴住居小学校・釜石東中学校）の奇跡」を生んだ言い伝えとして話題となった。文部科学省作成の道徳用教材「私たちの道徳5・6年」に「命てんでんこ」として掲載される前から、私自身の命の教育・防災教育の要としている言葉である。ただ、「てんでんばらばら」というイメージが強い面を考えると、地震前の講話等では、切実感をもって子どもたちに真意を伝えきっていただろうか。前任校から学校教育目標に掲げている「和(十七条の冒頭を飾る『和：やわらぎ』＝『仲良く、協力、調和』というメッセージ)」(図2)との大きなずれを、子どもたちも大人も拭い切れなままだったのではないか、そんな反省の念に襲われる。

「てんでんこ」の教えは、「自分だけ助かって、決して非難されない」という認め合い・信じ合いがあつてこそだと、今ならばはっきりと言うことができる。その信頼関係づくりこそ、「和」の心の根源なのだと。

2 託麻北小学校での経験を振り返って

(1) 熊本地震2ヶ月前の大型防災訓練実施

2016年如月9日、新入児保護者説明会において、学校教育目標「和」についてと、2日前に実施された校区自主大型防災訓練「学ぼう災」の報告を兼ねて「てんでんこ」の話をした。写真1, 2, 3は、その折に使ったスライドである。

校区1200人もの住民が参加しての2016年2月7日大型防災訓練は、防災倉庫の保存食（アルファ米等）の入れ替えに合わせて、自治協議会を中心に、校区消防分団長をリーダーとして企画されたものであった。

各々の町内の自治会が、第一集合場所や学校への避難ルート、参加者の確認等を進めていった。民生委員会や小学校PTAが1200人分の炊き出しを担当し、豚汁作りと賞味期限の近付いた炊き込み飯（アルファ米）作りに奮闘した。特筆すべきは、消防分団長の熱意が通じ、熊本市消防局「出初め式」部隊や熊本県防災ヘリコプター「ひばり」の応援参加、

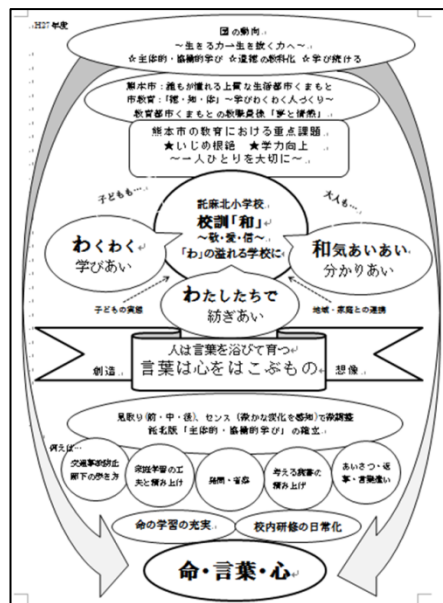


図2：学校教育目標「和」



写真1：1200人が集っての大型防災訓練（2016 2.7.）



写真2：消防団による木遣歌と梯子乗り（2016 2.7.）

自衛隊等の防災関係車両やグッズの展示参加が実現したことだ。勇壮な木遣歌に胸を打たれ、梯子乗りには息をのみ目が釘付けとなった。防災ヘリ「ひばり」の鮮やかな救助訓練には惜しめない拍手と歓声が沸いた。

その他、起震車体験等の「学ぼう災」スタンプラリー、DJ ポリス実演、防災スリッパ作り等々、防災について学び浸る半日となった。

勿論、2ヶ月後の大地震を知る由もない。「地震は起きない熊本」という何の根拠もない謳い文句に漠然とした安心感が満ち、今思い起こすと切実感にはやや欠けていたかもしれない。しかし、地域や専門機関等が連携した大掛かりな防災訓練を実施できた経験が、確かな力となっていることを、2ヶ月後実感することとなった。



写真3：防災ヘリ「ひばり」による救助訓練（2016 2. 7.）

（2）前震・本震・余震の中で、学校再開に向けて

「先生、まだ学校なんじゃない？」前震直後、残って印刷をしたいと言っていた若い男性職員に電話を入れた。「学校を出ようと準備を始めた時でした。とっさに机の下に潜っていました。今は、運動場です。地域の方が、どんどん集まって来られています。」
「先生、すぐ体育館を開けて！」おかげで、市内でいち早く避難所開設できた学校となった。また、先述の大型防災訓練のおかげで、地域における ①防災倉庫の状態の周知 ②アルファ米炊き出し手順の周知 ③分担・協働意識の深まり の三点が、避難所となった学校にとって、大きな力となったことは言うまでもない。

① 防災倉庫の状態の周知

「防災倉庫の中を学校も地域も把握してなかった」「夜、停電、断水…防災倉庫の中は暗く途方に暮れた」「防災倉庫の鍵を教頭先生しか知らなかった」「教頭先生が赴任したばかりだったから、防災倉庫の場所もまだ承知してなかった」地震後の校長会では、防災倉庫のことが度々挙がった。管理職の自宅が遠方になる場合、避難所の開設も、防災倉庫の開錠も、地域の方々を待たせることとなる。職員室の窓が破られた、防災倉庫の鍵がこじ開けられたという結果も生じた。幸いなことに託麻北小学校では、2ヶ月前の大型防災訓練で、防災倉庫の保存食品の入れ替えをし、防災倉庫の中の確認が地域と共にできていた。これは、大変大きなことだったとつくづく思う。ただ、地震当日の毛布の不足、翌日・翌々日の食料・水の不足は他と同様深刻なものであった。

② アルファ米炊き出し手順の周知

徒歩で避難してこられた方で体育館はいっぱい、運動場は約五百台の車でぎゅうぎゅう詰め状態となった。が、1200人分の炊き出し経験者が、民生委員や保護者におられるという心強さがあった。初期対応の時点で、防災倉庫の中の保存食はすぐに底をつくのも、アルファ米を作るにも水が必要なのも推察できた。逆に言えば、水の使用を躊躇い十分な配給に至らなかった。炊き出しには、特大の調理用具や食器の代用

品の準備や人手の必要になること等、経験があればこそ、現実の壁を痛感した。

③ 分担・協働意識の深まり

前述の通り、益城町に隣接する熊本市東区の被害は大きかった。大型店舗や公民館やたくさんの家屋が危険の赤紙判定、使用禁止となった。避難所となるべき体育館も損壊した。近くの学校体育館や隣接するスポーツセンターの体育館が閉鎖される中、奇跡的に託麻北小学校体育館は無事だった。しかし、給食室の天井がずれたり、非常階段の手摺が外れたり、通路にひびが入ったり、窓の開閉ができなくなったり…。何より、学校再開に立ちはだかったのは、断水が続くことと、三食の配給（午前6時、正午、午後6時）数が一向に減らないことだった。

水が出るようになったのは、熊本市内で最も遅く5月に入ってからだった。飲料水は地震後1週間過ぎた頃には特別教室を埋め尽くす程の大量のペットボトルが届いた。とにかく困ったのはトイレに使用する水だった。大型防災訓練でつながりが深くなった消防団の方々が、屋上にあるプールの水を下ろそうと策を練られたが、屋上に続く非常階段が壊れ断念された。職員、地域、体育館に避難されている方々、様々な立場から、飲用不可の水を回してもらうよう、色々な機関に働きかけた。

三食の配給について尽力いただいたのは自治協議会であった。自治協議会は月1回コミュニティセンターで開催されていたが、地震でコミュニティセンターが使用できなくなっていた。そこで、学校の手が薄くなるゴールデンウィーク前に配食体制を整えるために、学校内で初の自治協議会開催の運びとなった。

「学校の先生たちには、もう負担ば掛けられん。」「こっから先は、おったちに任せなっせ。」自宅も町内も大変な状態で疲れもピークに達する頃であろうに、地域の温かい声々に胸が熱くなった。「分け合う」を合言葉に、12の町内の自治会交替で、配食のお世話・避難所の衛星管理・学校周辺の見回りをして貰うことになった。朝食の担当町内は、朝5時に集合しての作業であった。「先生たちは朝ご飯もまだだろ。」と、手作りパンや地震で痛んだ畑から収穫したミニトマト等の、差し入れもあった。「学校の周りばうろうろするだけでん防犯になるど（学校の周囲をうろうろするだけでも防犯になるだろう）。」とはおじいちゃん達。「夜間照明が防犯に一役買っている。」とは交番からの助言。保護者の読み聞かせ、保健師や医師の支援もあり、地域の「和」の心（図3：当時校内のあちこちに掲示していた「和」）に感謝するばかりだった。

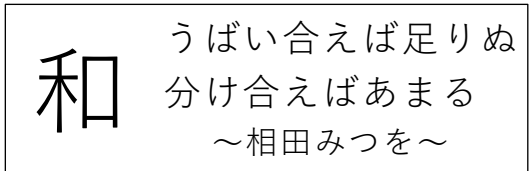


図3：学校・避難所に掲示した「和」

思えば、たまたま、自治協議会歓送迎会が4月10日に催され、11日中学校入学式、12日小学校入学式と、新しい自治会長さん方とも連日顔を合わせていたことも功を奏した。実は、前震の起きた夜は安心メール切り換え時で、翌朝は学校から各家庭へメール配信できない状態であった。15日未明、各自治会長さんに連絡を入れ、町内放送で休校のお知らせをしてもらった。地域との分担・協働の地震対応の始まりであった。

(3) 先生の子どもたちボランティア隊

学校職員も被災者である。我が家の片付けと避難所対応、子ども一人一人の状況確認や通学路点検、教室等の整備、授業の準備と、学校再開に向けて目まぐるしい日々だった。24時間体制の避難所対応は「できる時に、できるしこ（できる範囲で）」の希望制を通した。

一方、家で一人留守番となる職員の子どもたちに、託麻北小ボランティア隊として、地域の方々や、各県から駆けつけてもらった支援者と共に働いてもらった。休校期間ならではの世代を超えた分担・協働の姿を見ることができた。

(4) 「和」を合言葉に

学校再開後の学校便り第1号、「被災された方へお見舞い申し上げます」と、さらっと書くことなんてできない、迷いに迷って「いろいろなことがありました」と綴った。

PTA新聞第1号には、こんなときだからこそ！と「和」の心への思いを詰め込んだ。

〈平成28年度PTA新聞第1号掲載：H28年7月発行〉

「和の心～風呂敷～」

託麻北小学校 校長 橋本 須美子

「和」の大切さを痛切に感じたこの三ヶ月でした。たくさんの方々「和」の心に支えられながら、少しずつ日常を取り戻している学校です。

改めて、「和～敬・愛・信～」を校訓として掲げた先達に頭の下がる思いです。

さて、「和」には、「仲良くする」という意味とともに、「日本」という意味があります。和風、和式、和食…でお馴染みですね。着物、下駄、お箸…中でも、風呂敷は世界に誇れるものです。

もともと、入浴前後の敷物として使われていた風呂用敷物ですが、日本では、古くから、持ち運び用万能布として活躍していました。箱型の贈り物も、球体の西瓜（すいか）も、重ねた書物も、ガラス製の一升瓶も、どんな形のものでも包むことができる柔らかな一枚の布。さらに、折りたためば、バックのどんな隙間でも収まり超軽量。環境問題がグローバルに取り上げられる今日、その融通性・自在性が、再評価されている風呂敷です。

ところで、「スーツケースではなく、風呂敷の如く」、子どもたち一人一人に向き合いたいと思っています。頑丈な型の中に詰め込もうとすると、その子らしさを歪めたり傷つけたりするかもしれません。収まったとしても、「痛い」と声なき悲鳴があがっているかもしれません。

一人一人の特徴や特性に沿って、一人一人のその時の状態や状況に合わせて、優しく包み込む。しかし取りこぼさない、逃さない。そして、次のステージへとその手で送り届ける。ほどけそうになったら、立ち止まって結び直せばいい、何度でも直せばいい、風呂敷の如く…。

大きな地震で、子どもだけでなく、大人も、目に見えない幾多の傷を負いました。いまだ癒えることのない傷を抱えた方々もおられます。そんな今だからこそなお、「風呂敷の如き柔軟な心」で、お互いを慈しみ、共に進んでまいりましょう。「おもてなし」に代表される「和」の心で、一人一人に合った包み方を、共に見つけあってまいりましょう。

(5) 一人一人に寄り添って、一つ一つ日常を取り戻して

「ママがいいママがいい!」「お母さんと離れたくない!」
「学校で地震が起きたら嫌!」 学校再開後暫く、登校を不安がる子どもたちの涙で、校長室ソファのクッションはしょっぱくなったかと思える朝が続いた。

前年度、毎朝箒とゴミ袋を持って駆け寄ってきていた子どもたちとの「ちょっとボランティア」もお預けになった。

子どもたちの心を癒すために、私個人でもできることが、絵本の読み聞かせ(写真4)や飛び込み授業(写真5)等で、あったか言葉と笑顔を届けることだった。罹災証明取得や自宅の改装等で担任不在の教室等に入ったり、校長室入り口に「心がほっとする本のコーナー」を設けたりした。

再開後、託麻北小の避難所対応は、熊本市消防署が24時間体制で担当された。避難されている方一人一人に寄り添って、その家族の課題解決を全面的にサポートされる姿勢と行動力に刺激を受けた。何より、避難所併設の状態でありながらも、学校職員は子どもと向き合い寄り添うことに専念できた。分担・協働・寄り添いに「和」の心を見る。

(6) はんぶんこ、かわりばんこ、てんでんこ

2017年神無月21日、就学時健診の挨拶で、日常を取り戻しつつある学校の姿として復活した朝の「ちょっとボランティア」(写真6)を紹介した。更なる「分担・協働・寄り添いの積み上げ」を誓って、『はんぶんこ(図4)、かわりばんこ、てんでんこ』をモットーに『和』の心を育みます。』と、次年度新生保護者へ伝える事が出来た。

3 再び「和」を合言葉に

4月に赴任した川尻小学校区は伝統工芸館を有し、和菓子や日本酒、染め物・刃物等、「和」の技と心が息づいている。歴史と伝統の町ゆえに、地震の爪痕も大きい。だからこそ、「和」の心＝「はんぶんこ、かわりばんこ、てんでんこ」で乗り越えていく、地域と共に子どもと共に…。今、アサギマダラ(海を渡る蝶)が飛来し、ラックル君(写真7:シンボルツリー落羽松に住む妖精)がゆるキャラグランプリに挑む、この不易と流行の和(足し算)の町で。



写真4: 図書室畳コーナーでの読み聞かせ



写真5: 動作化たっぷりわくわく飛び込み授業



写真6: 朝からの「ちょっとボランティア隊」

はんぶんこ
 しっかりはんぶんこ
 もっともっとはんぶんこ
 ともだちとはんぶんこ
 すてきなはんぶんこ
 みんなではんぶんこ
 ー ー フ ー フ ー フ ー フ ー

図4: 名前の折り句
「はんぶんこ」



写真7: 川尻小ゆるキャラ「ラックル君」(着ぐるみ)

被災時の連携を考える —益城町文化会館による被災者支援—

山口亮二（益城町文化会館）

1 被災前の益城町文化会館について

益城町文化会館は平成2年の4月にオープンした。シューボックスタイプの音楽専用ホールで、客席数は2階バルコニー席を含め506席と室内楽に適した西日本有数のホールとして、その音響の良さは益城町民だけでなく、隣接する熊本市や県外の音楽愛好家にも親しまれていた。

平成27年4月からは町の指定管理者制度導入に伴い、民間企業3社のコンソーシアムによる益城文化会館管理運営共同企業



体が、会館の維持管理、貸出し業務、自主事業などの管理運営を行うようになっていた。



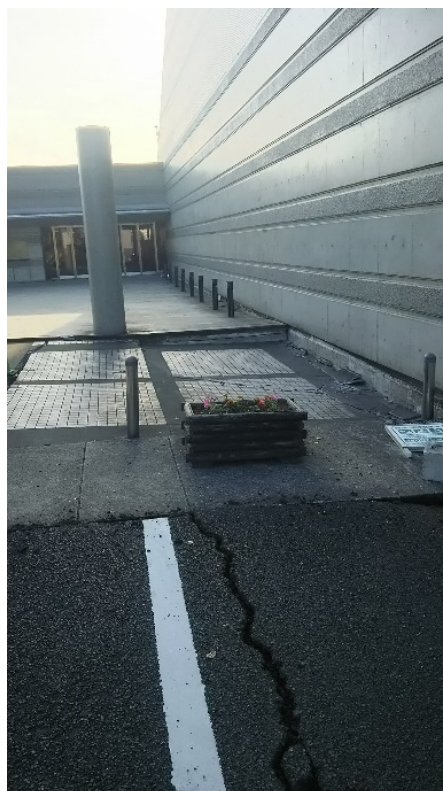
2 地震後の文化会館

(1) 被災状況

4月14日の前震での大きな被害はホールロビーのテラスに面するガラスの破砕とコンサート用グランドピアノ1台の破損だけだったので、翌日の復旧作業により早期の再開が可能と思われる状況だった。しかし、4月16日未明の本震ではホールロビーの吊り天井が崩落し、会館東側の擁壁も倒壊。また、建物周辺の土地も亀裂や陥没が多数発生し、すぐに復旧できる状況では無くなってしまった。



文化会館は町の指定避難所とはならなかったが、前震発生翌日 15 日の夜は余震が続く中、自宅に戻る不安があるとのことから、職員も泊まり込む条件で町担当課の許可を得て、約 20 名の近隣住民に会館の練習室のみ開放した。しかし、翌 16 日未明の本震でロビーの天井が崩落したため、指定避難所の総合体育館へ誘導することにした。



(2) 被災直後の業務

文化会館と同時期に指定管理者制度が導入された益城町総合体育館は、町の指定避難所となり、最大で約 1300 名が避難していた。総合体育館の管理運営を委託されていた YMCA は全国組織であり、阪神淡路大震災や東日本大震災でのノウハウもあったため、いち早く指定管理の契約を避難所運営の契約に切り替え、全国各地からスタッフを動員して業務にあたっていた。

文化会館は通常、館長をはじめとする事務スタッフが常勤 2 名、非常勤 1 名、夜間スタッフ 1 名と舞台スタッフ 2 名の 6 名でシフト勤務を行っていたが、うち 1 名は自宅全壊により遠方へ避難して通えなくなってしまったため、水や電気のライフラインが断たれた中、残りの 5 名で施設の復旧に向けての業務を進めた。

1 ヶ月ほどで電気及び上下水道の仮復旧はできたが、半分崩落した状態のホールロビーの天井については手をつけられず、利用再開の目処が立たない状況が続いていた。貸館業務の再開を目指し準備を進める中で、文化施設として被災者へ何か対応できることがないか模索し、それまで各避難所や町の災害対策本部に直接打診があっていた音楽や芸能での避難所慰問の申し出を一括して受け入れ、各避難所への橋渡しをする窓口となることを町へ提案し了承をいただいた。

地震後、災害復旧支援ボランティアは益城町社会福祉協議会、炊き出しボランティアについては NPO くまもとが窓口となっていたが、慰問や理美容、マッサージなどのボランティアについては核となる窓口が無く、各避難所に直接申し出が行くようになっており、避難所担当者の負担が重くなっていた。

6月より文化会館が慰問関係に関する受付窓口を開設した。元々は前述のとおり、音楽や芸能の受け付けを想定しての立上げだったが、マッサージや気功のほかに子供向けの遊び、高齢者との語らいなど多岐にわたり、すぐには内容を理解できないようなボランティアの申し出も多く、これらを各避難所で判断、調整するのは相当な労力が必要だろうと痛感した。



ボランティア団体の中には、残念なことに聴衆が集まらなかったことに腹を立てる者や希望者が少なかったことに腹を立てるマッサージ師などもいたため、窓口を一本化することで、そのような団体や個人を見極め、ある程度抑止する効果もあったのではないと思われる。

結局、この窓口業務は会館の貸出業務再開が9月からできるようになったことと、町内18ヶ所あった避難所のうち16ヶ所が8月末までに閉鎖されたため、8月いっぱい町内の復興課に引き継いだ。開設中は6月が約100件、7月が約50件、8月が約30件の申し出を受け、内容に応じて避難所だけでなく学校や幼稚園、保育園、介護施設などへの派遣調整を行った。

(3) 会館再開後の業務

町長の意向で7月半ばに地震後100日の慰霊祭を開催するというので、会館の応急復旧が行われた。ロビーの天井は残っていたボードをすべて取り外し、落下しそうなものを撤去してネットを二重に張り安全を確保した。テラスのガラス破損部分に関してはボードで塞ぎ、2階客席へ登る階段の手すりについては構造が特殊で応急対応ができないため当面の間は2階席を使用不可とすることで再開にこぎつけた。



8月から練習室の一般貸出しを再開し、続けて9月からホール的一般利用も再開した。8月の末からは自主事業の公演も再開することができ、出演者やマネジメントのご好意もあり予定していた年度内の自主事業で開催できるものは、すべて無料公演にして町民に楽しんで頂くこととした。

4月から約4ヶ月の休館で利用料収入も無くなり、さらに前年度に徴収していたホール利用料も休館中の利用不可に関しては全額返金となってしまう、指定管理者としての運営は苦しいものになったが、構成企業各社の企業努力でしのぎながらの運営再開となった。

再開後の自主事業で最高の動員があったのは「ぬり絵かき 海のお魚大冒険」という子供向けの企画で、メインはステージ上のスクリーンに自分がぬり絵をしたキャラクターが映し出され、泳ぎ回るといったものだった。

もともとはボランティアの申し出で来られたNPO法人の企画であったが、避難所では規模が大きすぎて開催できなかったため、会館が利用できるタイミングで共同開催の協力をお願いした。また、それまでに避難所とのマッチングを行ったことのある子供向けイベントの団体



にも声をかけ、木の迷路ハウス、移動マンガ

図書館、おはなし会、ミニ四駆コースなど多くのボランティア団体へも協力を依頼して開催することができた。

台風が接近する中でも2日間で延べ2000人の来場者があり、被災により子供の楽しみが減っていることを痛感する催しとなった。



(4) 地震1年経過後の取り組み

地震後やがて1年を迎えようとしている時期に、熊本朝日放送を通じてサッポロホールディングス株式会社より益城町の子供たちを長い目で支援をしたいとの申し出を受けた。また、多くの演奏団体や個人からの会館に対する寄付の申し出もあり、その好意を益城町文化会館が形に変えて、子供たちに届けられるよう会館が教育委員会と協力し「益城町次世代育成事業実行委員会」を立ち上げた。

実行委員会の主な目的は、熊本地震被災後の益城町の子供たちに、会館が主催あるいは協力する様々な事業（イベント等）を通じて、子供たちの豊かな心を育成するために活動する組織となり、同時に支援企業、個人等からの寄付の受け入れ窓口になることとなっている。

公共ホールは、平常時は文化の発信拠点となる施設であるが、地震などの災害が発生し多くの被災者が出ると、単なる文化施設というだけでなく心の拠り所となり、被災者に安らぎと癒しを与えることのできる場になる。さらに生活が落ち着いてくると、個人が興味のあるものを選択して、その世界に浸ることのできる唯一の場となる。

未だ近隣自治体のホールは再開できない状況が続いており、当館の完全復旧工事の予定も出ていない状況がある。

文化施設の復旧は後回しにされがちであるが、ライフラインの復旧後は高い優先度で公共ホールの復旧にも取り組む必要があるのではないかと考え、今後の災害後の自治体対応の参考になればと思う。

大学の被災と復興を支える学生たち —大学での学びと安全なキャンパスをめぐる—

瀧本 知加（東海大学）

1 本報告の目的

2016年4月の熊本地震によって東海大学阿蘇キャンパスは大きな被害を受けた。現在でも阿蘇での授業は再開されておらず、復興の途上にある。筆者は、東海大学熊本教養教育センターに所属し、教職課程を担当している。阿蘇キャンパスでの農業教育、学生の地域での生活を知る者として、大学の被災の経験と、学生の思いを高等教育・青年期教育の検討課題として位置付けることはできないかと模索しているところである。このような視点から、以下では、①東海大学阿蘇キャンパスの状況、②阿蘇キャンパスにおける学生と地域の関係、③学生ボランティアと大学の今後、④安全なキャンパスと大学教育について報告する。

2 東海大学阿蘇キャンパスの熊本地震による被災

（1）東海大学阿蘇キャンパスと学生村の概要

東海大学は全国に大学と付属校を展開する日本で最大の学校法人である。熊本県では1973年に熊本市内に九州東海大学工学部が設置され、1980年に南阿蘇村に農学部が設置された。農学部が設置された阿蘇キャンパスの校地面積は733,809㎡であり、最も大きなキャンパスである。実習センターという組織によって、牧場や農場や加工場が管理・運営され、学生の実習はもとより、教員の研究、産学連携、市民講座等に利用されていた。特に畜産の実習に対応する施設設備を備えているため、遠方から進学する学生も多い。さらに、熊本県の農業高校の農業科教員の半分以上は、東海大学出身者であるともいわれており、農業科教員養成の役割も大きい。

阿蘇キャンパスは、阿蘇外輪山（カルデラ）の中に位置する世界的にみても珍しいキャンパスであり、その地形や気候を生かした農業教育実践を可能とするとともに「村の大学」として地域に親しまれてきた。他方で、その地理的な特性上、都市部からは離れており、農学部の学生のおおよそ8割はキャンパス周辺の黒川地区、通称「学生村」に居住していた。その数は約800名に上る。学生村には、民間賃貸アパート・マンションだけでなく、日常的に大家が管理し、食事の提供のある、いわゆる「下宿」があった。学生村には約60棟のアパート・下宿が所在し、約50世帯の地域住民の大半が大家として学生



図1：被災前の阿蘇キャンパス

と関わっていた。南阿蘇村の人口は 2016 年時点で 11,512 人であり、南阿蘇村にとって農学部の子生 800 名の存在は小さくないものであった¹。

(2) 学生の子災の状況

4 月 14 日 (木) の地震によって、大学は 15 日 (金) の休講を決定したが、余震が続く状況に、南阿蘇村から実家や市内の友人宅に身を寄せる学生もいた。その後発生した 16 日 (土) (15 日深夜) の本震は南阿蘇村周辺に断続的に強い揺れを引き起こした。市内と南阿蘇地域を繋ぐ阿蘇大橋が崩落したことによって、黒川地区は孤立状態となった。救援部隊がたどり着けない状況下で、学生と地域住民による救援・救助・避難行動がとられた。大学の教職員は近隣居住者を中心に大学に向かい、実習センターの所有していた重機によって、倒壊した大学への道を整備した。学生は地域住民と共に、大学の体育館に避難し、保護者の迎えや大学の手配したバスによって、帰省することとなった。この地震によって、学生村に居住していた 3 名の学生の子が失われ、農学部は 6 月末までの休講が決定された。学生は、この期間中に、倒壊したアパート・下宿の整理、市内への転居、見舞金の手続き等を独自に行う必要があった。また、7 月の熊本キャンパス (熊本市内) での授業再開後は、授業時数確保の観点から 135 分授業の実施に加えて、怪我等で登校できない学生に対応するため、授業をビデオ撮影する等の措置がとられた。



図 2 : 講義棟前に新たに見つかった断層周辺の被害

以上のように、南阿蘇地域を襲った地震による学生の子災は、阿蘇大橋の崩落による黒川地区の孤立、独自の避難活動、救援が不十分な状況での崩落した建物からの友人の救出、学友の子、避難所 (大学体育館) の自主運営、安全確保のための強制的な帰省、長期にわたる休講、熊本市内への転居に伴う手続き (荷物の取り出し、引っ越し、見舞金の手続き)、授業再開後の長時間授業、生活環境の急激な変化、キャンパスの方針が未確定な状況での学生生活²、等、非常に過酷なものであったといえよう³。

(3) 学生ボランティアの状況

このような状況に対して、学生たちは独自に復興を支えるボランティア活動を展開

¹ 住民票を移していない学生も多く、村の人口には学生の一部しか含まれていない

² 現在、学生たちは熊本校舎の周辺に「みなし仮設」の制度を使ってアパート、マンションを借りて住んでいる。制度の適用は 2 年であり、学生は住居選択をせまられることとなっている。このような状況のもと進路に関わる重要な時期を迎えようとしている。

³ 教職課程履修者については、事前指導が不十分なまま、実習を行わねばならず、実習の取りやめ、期間の変更も行われた。

してきた。地震発生から休講期間は、各地で在校生が集まり OB・OG と SNS を通して連絡を取りながら募金活動を行うなど、帰省中でも可能な活動を模索していた。5月の連休を過ぎたあたりからは、黒川地区に戻り、瓦礫の撤去や清掃、分別等の作業を行う学生や、ボランティア団体に参加して貴重品の取り出し作業等を行う学生も現れた。そのような流れの中で、学生がいなくなった黒川地区、南阿蘇村の今後や、震災の被害の風化を懸念した学生らが、復興イベントや被害を語り継ぐ活動を始め、それらがゆるやかにつながりながら、組織化されていくこととなった。

学生が設置したボランティア団体は2つある。1つは「阿蘇復興への道」1つは「阿蘇の灯」である。前者は、東海大学が学生の主体的な取り組みを教育活動の一環として認定、支援する「ユニークプロジェクト」の取り組みとしての認定を受け、一部で大学の支援を受けながら、年に一度の復興イベントや現地での語り部活動等を展開している。これに対して「阿蘇の灯」は、大学からの認定は受けず、学生独自の主体的な活動を展開している。同団体は、熊本で行われている竹を使ったライトアップイベント「みずあかり」のメンバーと協力し、震災から半年後の10月16日に南阿蘇にて「みずあかり in 南阿蘇」を開催したことをきっかけに、南阿蘇での「みずあかり」イベントを開催すること、その作業やイベントへの参加を通して、学生や地域住民が再び黒川地区に集まることを目的として活動を行っている。いずれの団体も、阿蘇キャンパスでの修学が難しくなったことによって、学生が黒川地区から離れることに対する危機感を抱き、南阿蘇地域の復興を強く願う学生たちで組織されている。

3 学生村における学生の学び一何が失われ、何を取り戻したいのか一

ボランティア活動を行う学生達は、南阿蘇、黒川地区の復興への願いを強く持っている。こういった願いの背景には、学生達を魅了してきた、南阿蘇・黒川地区での生活がある。以下では、学生へのインタビューをもとに、学生たちの活動を支える学生村での経験について紹介したい。学生たちの語りから、地震によって「何が失われ」たのか、さらに、学生達が何を目指してボランティアに取り組んでいるのか紹介したい⁴。

(1) 学生村での生活の概要 ～特殊な閉鎖性～

前述の通り、阿蘇キャンパス周辺は閉鎖的な環境にあり、多くの学生が黒川地域内で生活をしてきた。学生は日常的に学生村を通過してキャンパスに通学していたため、学生村でも大学でも顔を合わせる事となり、学生村に住む800名ほどの学生については〈認識できていた〉という。学生はアルバイトも近隣の観光施設で行うことが可

⁴ インタビューは2017年5月に、3年生4名、4年生1名に行った。全員ボランティア団体に所属する学生である。3年生は2年次の4月に被災しており、学生村での生活は1年ほどである。4年生は3年次の4月に被災しており、学生村での生活は2年ほどとなる。(学生のインタビューの引用には〈〉をつけて紹介する)

能であったため、黒川地区の中で生活し、週末等を利用した買い出しを除けば、地域内で生活を完結させることができた。市内等に出る場合は、大学が運行しているバスでJRの主要駅まで移動することができるが、日曜日には運行が少なく、自家用車のない学生の場合は、学生村の中にいざるを得ない状況にもなっていた⁵。

このような、阿蘇キャンパスと学生村の状況は閉鎖的な特徴をもっているが、一方で、黒川地域との関係は親密なものであった。大学は、下宿対抗のスポーツイベントを行い、他方、地域住民は大家として学生の生活と密接な関係を持っていた。大家には区長や村議もおり、地域と大学との関係は深かった。このように、阿蘇キャンパスは地域住民のほとんどが学生となんらかの繋がりを持っており、大学は否応無しに地域に開かれていた。しかし、その地域自体が地理的に孤立している状況にあるため、学生村は学生にとっても南阿蘇村という地域にとっても独自の空間として特殊な文化を醸成していたと考えられる。

(2) 学生村での生活と人間関係

一般に、「下宿」というと賃貸アパート・マンションよりも自由が制限される、大家によって生活への干渉を受ける等、学生にとってネガティブな印象を持たれることもあろう。例えば、下宿には門限や、食事の時間等の規定があり、決められたペースでの生活を忌避する若者もいるだろう。こういった点について、学生は〈大家さんにも大家さんの生活があり〉〈大家さんは夜は自宅に帰って家で(家族で)ごはんを食べる〉ことや〈部屋で騒いでいるぶんには怒られたりしない〉〈(パンフレットなどには)門限は書いてあったけど、実際に入り口閉まってるどころ見たことがない〉〈他の下宿の子がおっても、おっちゃんおばちゃん(大家さん)はその子に話しかけるし、挨拶さえしとったら全然大丈夫〉など、その柔軟な実態について語っている。このような学生村での人間関係について、学生は〈一人やけど一人じゃない感があの村にはあった〉と語っている。現在、市内に一人暮らしを始めた学生たちは、〈今の一人ぐらしは寂しい〉との感想をもっている。学生村での生活を振り返って〈親も安心してくれていて〉〈病気で倒れたときも、大家さんが病院に連れて行ってきて、それで親を呼んでくれて、親もよかったね、とってくれてる〉と語っている。大家の存在について〈親みたいな感じ〉〈なんかあったらすぐ頼れる〉と評価し



図3:下宿での生活の様子
(学生、大家、地域住民、観光客等様々な人が交流していた)

⁵ このような閉鎖的な環境は、学生のメンタルヘルス上の問題を引き起こすことも少なくなかった。そのため、阿蘇キャンパスには、臨床心理士資格をもった教員が在籍しており、これらの学生に対応していた。

ている⁶。

このように大家との「近いが干渉しない」距離感が学生や保護者の安心を担保するとともに、学生の自由な生活につながっていたといえる。こういった柔軟な対応には、学生村の特殊な環境が関係している。例えば、門限の設定は一般的に他の住民の迷惑になるといった理由で定められている場合が多いが、学生村では迷惑をかける側も学生であれば、迷惑を被る側も学生である。このような点について、学生は、夜中に騒ぐなどの行為について〈またあの人怒られてる〉とか、〈なんかあっても、ふーん、みたいな〉〈またあの人だよね〉みたいな感じ、〈自分も自分で人が来てうるさいときもあるし〉というように、〈特に迷惑と感ずること〉も大きなトラブルもなく過ごしていたという。つまり、お互いなんとなく認識しているというような緩やかな共同体として、学生村が機能していたと考えられる。学生はこのような雰囲気の中で〈他の下宿やアパートに行ったり来たり〉し〈他の下宿・アパートの人となんとなく知り合うこと〉によって、人間関係を広げていったという。その前提には、学生村の中には、農学部の子か地域住民しかおらず、安心して行き来ができたという環境も関係しているであろう。

（3）不便さを楽しむ～自然の中で生活することと自然との遊び～

学生へのインタビューの中で、学生が印象的に語っていたのが「不便さを楽しむ」というものである。例えば、多くの学生がアルバイトをしていた近隣のレジヤ施設には、車のない学生は徒歩で向かわなければならない。それについて、〈絶対歩く場所じゃないというところ〉を〈一山こえる感じで〉歩くことや、バイトが遅くなり大学バスでの帰宅が困難な場合（このような場合最寄駅から40分かけて歩いて帰ることとなる）などについて、〈だんだん面白くなってくる〉〈景色きれいだし〉〈歩く途中にブルーベリー畑を通過して、つまみながら歩く〉など、独自の視点から不便さを捉え直し、工夫しながら乗り切っていた様子が語られていた。また学生は、阿蘇という自然環境の中で、都市的な生活とは異なる生活を経験している。例えば、〈冬は水道が凍ってお湯が出なくて、違う系列のアパートにいったらお風呂かして、とか〉〈何かしらの虫は（部屋に）入ってくる〉など、一般的には過酷な状況に生活している。しかし、これらの状況についても〈うわっ凍ってる！って嬉しくなって〉〈困るというか驚くことが多い〉〈なんかけっこうなんでも受け入れられる感じはある〉と語っており、それら自分たちの状況を〈地元



図4：外輪山からの夕日を見る学生

⁶ 他方、今の環境では、〈(親に) 前より心配されることが増えた。交通事故とか病気とか、犯罪に巻き込まれたりしないか、お金の管理とか〉など、生活上の不安が増えたと感じているようである

(都市)の友達に自慢したい感はある)〈ツイッターであげる〉などの意見が聞かれた。このように、学生は阿蘇という地理的条件や自然環境の中で生活するにあたっての厳しい状況を受容し、自分達なりになんとかやっていく方法をみつけることに楽しみを見出し、その方法を自分たちで、また外部の友人と共有することに、独自の意義を見出しているようである。

また、こういった自然豊かな環境での生活が、大学での農学教育に関連している場合もある。例えば、水周りによく現れる通称「阿蘇虫」(へびとんぼ)という虫について〈4年で成虫になる、って授業でいった、これくらいの大きさのをみたらそっとしておいてねって(先生が)いった〉〈首がこう動いて手を噛まれるって聞いて、それからさわれない〉など、学生村での生活が授業の中で扱う内容と関連づけられていた。このように、教育上も自然豊かな環境のメリットがある一方でその閉鎖的な空間にメンタルヘルス上の問題を抱える学生も存在している。一般的には適応の厳しいこういった閉鎖的な空間での生活に、学生はどのように適応していくのだろうか。

(4) 学生村に馴染むこと～参加による学び～

農学部に入学し、学生村での生活を始めた学生は、共通した経験を経ている。それは「先輩-後輩」関係の中に組み込まれていく経験である。例えば〈引越しのために届いた荷物の荷ほどきや家具の組み立てを(初対面の)同級生や先輩が来て、やってくれた〉といった経験や、先輩につれられて、川に行ったり、星を見に行ったりという経験、大学での勉強について〈授業のコツとか教えてもらったり〉〈めっちゃノートもらってた〉などである。さらに生活面についても、〈バイト



図5：先輩・後輩でバーベキューを囲む

の紹介)〈サークルの勧誘〉などを、〈ガンガン〉うけたという経験、さらには、〈火山灰が降った時は、洗濯モンいれやとか、ラインきて、降って来たから洗濯モンいれてくれへんとか〉〈カビは大変、除湿剤かいにいきとかいわれて〉というアドバイスを受けるなど、南阿蘇で暮らしていくための知恵や工夫等を教えてもらう経験を中心に、先輩から多くの助けを受けたという。学生はこのように〈先輩にグイグイ〉手伝われる(お世話になる)経験には始め、困惑するようである。しかし、それらの経験を通して〈人見知りだったけど、人間関係を築くことができるようになった〉など、学生

村での生活での基礎を先輩との関係の中で築いていたようである⁷。このような話題の中でも特に、「阿蘇での遊びかた」を教えてもらった経験が語られたのが印象的である。学生たちは、都市的な遊びではなく、自然の中での遊びを肯定的に受け止めている。農学部に進学する学生の多くは、農業に対して興味があり、農業高校の出身者も少なくない。そのため、自然の中のキャンパスや下宿での生活に憧れを抱いて進学するものも多い。ただし、そのような憧れが現実的なのかどうか、不安もあるだろう。こういった不安に対して、自然の中で遊ぶ経験を通して、自然に親近感を感じ、阿蘇で生活する自信を身につけていった様子が見えてくる。



図 6：川遊びをする学生

このように、学生は、学生村という共同体への参加を通して、阿蘇キャンパスで学び、生活していく上で必要な力を身につけていくための学びが実践されてきた。その中心にあるのは、地域や学生同士の間関係や阿蘇の自然を楽しみ、厳しい環境の中で生きる喜びと生活の営みそのものであったのではなかろうか。学生は学生村での生活を通して、大学の正規の教育課程からは学ぶことのできない多くのことを学び、考えて

いた。それら生活からの学びと、正規の教育課程との相関によって、東海大学阿蘇キャンパスでの学生の学びが形成されていたといえるだろう。

このように、学生村での学びは、学生を魅了し続けてきたし、学生にとっては、大学での学びを形成する不可欠の要素であった。今後、農学部のキャンパスの方針が決定され、農学部の授業が正常化したとしても、学生にとってそれらの復興は大学の「半分」の復興でしかない。学生にとっての大学の復興とは、南阿蘇村、黒川地域の学生村の復興も含まれている。そして、現状では、キャンパスの真下に新しい断層が見つかったことや、阿蘇大橋の崩落によるアクセスの悪化によって、学生村の再建は非常に困難な状況にある。この難しい状況に対して、学生はその困難性を十分理解して復興を目指したボランティア活動を進めている。その原動力は、自分たちの学びの環境を取り戻したいという願いと、自分たちを育ててくれた地域への感謝、学生村での学びがなかったように忘れられていくことに対する強い危機感である。

⁷ こういった経験を経て、学生たちは〈後輩できるのが夢で〉というように、自らの先輩として、後輩に何か伝えていく役割を果たしたいと感じている。(しかし、現状では、〈先輩からされたことに恐縮していたら〉それを全部後輩にやってあげてって言われて、でもなかなか後輩ができないから〉〈(後輩との間に)壁を感じる〉〈ちゃんと計画しないと遊ばない、今まで、ゴンゴンって(ノック)したらいけたのに、アポなしでも〉などという語りが聞かれた。)

4 学生のボランティアと大学の今後

現在、学生ボランティアは南阿蘇村地域と学生との繋がりを残し、南阿蘇村の復興の一翼を担おうとしている。

学生がいなくなり、アパートや下宿が取り壊され、更地が増えた黒川地区は、そこに住み、親しんだ学生にとっては心痛む光景であろう。しかし、ボランティアを行う学生は、そのような現実をしっかりと受け止めて、自分たちの力でできる限りのことをしようと奮闘している。2016年10月に行われた「みずあかり in 阿蘇」では、多くの学生が黒川地区に足を運び、準備を行い、灯籠を見守った。ボランティアに参加していない学生もたくさん集まり、学生や地域に残された住民にとってはかけがえのない時間となったことであろう。また2017年5月の「灯物語」では、全国各地からよせられた復興メッセージを灯籠にし、ライトアップが行われた。その一連の作業は南阿蘇の地域住民と協力して進められ、学生たちは週末に黒川地区に戻りながら作業を行った。

学生たちは、大学での講義、実習、教職課程、検定試験、就職活動、アルバイト、等、熊本市内での生活を行いながらも、南阿蘇をかけがえないものとしてとらえ続け、南阿蘇に通いながら、活動を続けている。このような学生の活動は大きな価値のあるものであるが、その価値が大学関係者や熊本県の他地域の者に十分に認識されているかは定かではない。

他方、大学は、6月末に農学部の実習用校舎を阿蘇キャンパス周辺に新設することを決定した。引き続き、熊本校舎において講義を行いながら、実習用の施設として阿蘇キャンパスを活用する一定の方向性が示された。この決定は南阿蘇地域から撤退してしまうのではないかという最悪の予想に反して、学生たちにとって希望の持てる決定であった。この決定の背景に、学生たちの粘り強いボランティア活動の存在があったことは明らかであろう。しかしながら、これによって学生たちがかつて生活したような黒川村での生活が戻るわけではなく、熊本と阿蘇とのバスでの移動や、講義・研修施設と実習施設の分離は学生にとって負担



図7：みずあかりに集まった学生たち



図8：「灯物語」の様子



図9：黒川地区の住民とボランティア

ともなるだろう。私見を述べれば、農学部の学生がベースとしていた学生村での生活がなくなったことは、大学の教育に対して大きな影響を与えることは間違いない。例えば、学生村での学生同士、学生と地域住民の交流は学生の人間関係を豊かにし、様々な問題に突き当たったときに解決していける力となっていた。しかし、そういった関係がなくなった現在では、学生同士の相互交流は減り、先輩後輩関係を含めた、豊かな人間関係は築きにくくなっている。そういった中で、大学の中でこれまでと同じような教育を行っていけば、学生の不適応など、様々な問題を引き起こすだろう。また、大学が再建されたとしても、南阿蘇地域の今後は見通せない状況が続く。これまで、大学と共に在った地域の衰退の中で大学を再建することについて、私たち大学関係者はどのように捉え、咀嚼し、今後教育を行っていくのか、問われることとなるだろう。



図 10：崩落した山と黒川地区を歩く学生

5 大学教育における学生生活と防災-安全なキャンパスを目指して-

以上、復興ボランティアにたずさわる学生の語りから、地震によって失われた学生村での学生の生活とそこでの学び、その学びを糧としてボランティアに取り組む学生の様子を紹介した。このような学びはもちろん全員に経験されているものではなく、こういった環境に適応できない学生も存在していた。しかし、農学部という学部の特性上、デメリットを含みながらも、恵まれた教育環境と認識されていたと言えるだろう。他方、このような環境であったために、今回の地震によって3名の学生の命が失われ、多くの学生が心身ともに大きな被害を受けたことも事実である。キャンパスの安全は何よりも優先されるべき事項であることはいままでもないが、今回の東海大学阿蘇キャンパスの被害からは、安全な場所にキャンパスを置くということだけでは解決されない防災上の課題が明らかになったといえる。以下2点を指摘したい。

(1) キャンパスの立地と学生の生活に関して

今回の地震の被害を振り返ってみれば、大学そのものの耐震等の問題よりも、学生の居住するアパートの耐震性の確保や、事前の危険性の周知等が課題であったことはいままでもない。そこまで大学が関与する必要があるのか、という疑問があるかもしれないが、今回の地震では、遠方の保護者からの問い合わせやその後の学生の生活の復旧に大学が一定の役割を果たしたのは明らかであり、自然災害時に教育機関として求められる対応について学生の現状把握とともに、検討しておく必要があるだろう。大学教育の環境整備は、大学内での教育・環境のみに注目がなされ、学生がどのような生活を送り、そこから何を学んでいるのか、という観点はあまり持たれていないといえ

よう。しかし、学生の生活は大学教育にとって非常に重要な意味があるということをも阿蘇キャンパスの学生村での事例は示しているだろう。したがって、大学は、学生がどのような地域に居住しているのかにも関心を寄せる必要があるであろうし、またその居住地に特有の問題について把握し、対策を行う必要があるだろう⁸。

このように、「安全なキャンパス」には、大学自体の立地だけではなく、学生の生活環境や学生が生活する地域への理解の視点が必要となる。このような視点からみれば、自然災害だけではなく、「学生を守る」という観点から、地域の特性に合わせた様々な問題が検討の対象となるだろう。

(2) 自然環境と大学教育のあり方に関して

熊本地震による、阿蘇キャンパスの被害報道を受け、そのような「危険な」場所に大学や学生村があったことについて、批判的な意見もあろうかと思う。しかし、阿蘇キャンパスにおける農業教育にとって、農業を担う人材育成という意味でも、農業教育を担う農業科教員の育成という意味でも、農学部が阿蘇にキャンパスを持っていた意味は小さくはなかった。いうまでもなく都市に生活している者は、自然の中で生産されたものを都市に運搬することによって、消費生活を成り立たせている。自然から離れることで、自然災害のリスク減らすことはある程度可能であるかもしれないが、そもそも、農林業や漁業などは、自然環境とともに生活する人々によって担われている。自然災害は、それら自然とともに生活する人々に大きな被害をもたらす可能性が高い。熊本地震では、阿蘇キャンパス特有の環境によって発生した問題も少なくない。しかし、そういった環境であるからこそ、実現できていた教育・研究の価値について、農業や漁業など自然とともにある産業のあり方を含めて多様な観点からの議論が必要であるといえよう。そういった観点から防災を捉えると、農業や漁業など自然とともに生活する職業を念頭においた専門教育にとっては、自然環境と災害、防災を学ぶことの重要性を再確認する必要があるといえる。

6 まとめ

以上、東海大学阿蘇キャンパスの被災の状況、学生村での学生と地域の関係、それらを踏まえて安全なキャンパスと大学教育のあり方について2点を指摘した。これらの見解は、筆者の個人的な見解であり、所属する機関の見解とは異なる。筆者は日常的に教員として被災した学生に向き合い、大学の復興に注力する中で、ボランティアに励む学生に出会い、「安全」であることとは何か、大学と地域とは何か、農業教育と自然環境との関係など、重要な論点に気付かされた。彼女たちの奮闘から学び、引き続き学生のための大学教育の実現に尽力していきたいと考えている。

⁸ 本学では、今年度より新入生を対象としたガイダンスで防災について具体的に学ぶ取り組みをスタートさせており、学生の居住する地域に特有の自然災害への情報提供と注意喚起を行っている。

事件の教訓から学ぶ教師と学校安全 —池田小学校事件からの発信を視点として—

松井 典夫（奈良学園大学）

1 事件と教訓について

2001年6月8日に発生した大阪教育大学附属池田小学校児童殺傷事件（以下、池田小学校事件）は、安全だと考えられていた学校内に不審者の侵入を許し、8名の児童が命を奪われ、15名の重軽傷者（うち、教員2名）を出した未曾有の大事件であり、世間を震撼させ、学校社会に大きな影響を与えた。だがじつは、池田小学校事件が発生する2年前の1999年に、京都市立日野小学校で、校内に侵入した者に小学校2年生の男児が刺殺されるという事件があった。この事件を受けて当時の文部省は、“附属学校を置く各国立大学長”も含めて「幼児児童生徒の安全確保及び学校の安全管理について(依頼)」という通知を出した。だが、「(略)通知の内容を見直すことなく、また、付属学校を設置管理する文部科学省及び大阪教育大学では、各付属学校の安全措置の状況を把握したり、特段の財政措置を講じたりしていなかった。さらに、大阪教育大学教育学部付属池田小学校においては、先の通知に関して、教職員に対して一度口頭で伝えたにとどまり、それ以外の格別の対応をとっておらず」、「事件当日においても、不審者に対して教職員の十分な対応がなされていなかった。」¹というように、1999年の京都における事件を教訓として、事件を防ぐことができなかったことが大きな問題となった。

池田小学校事件後、大阪教育大学附属池田小学校（以下、附池小）は、自校においてはもちろん、全国での事件の再発防止に向けて様々な学校安全の取り組みを行い、発信してきた²。だが2年後の2003年には京都府の宇治市立小学校で不審者が学校内に侵入し、男子児童2名がけがをする事件が発生している。ここでも、複数箇所開いていた門扉や防犯システムを作動させていなかったことなど、池田小学校事件の教訓は生かされなかったことが問題となった。³

学校内に不審者が侵入する事件のみならず、登下校中の連れ去り事件や交通事故、水難災害など、児童が生命を脅かされ、あるいは失う事件、事故、事案は後を絶たない。そこで、過去の事件や災害の教訓は生かされているのかという問いが生じる。またそこに付随して、教訓とは何か、教訓を生かす方法とは何か、教訓を生かすのはだ

¹ 平成15(2003)年6月8日に締結された、「附属池田小学校事件合意書」前文より

² 筆者は2005年から2014年までの9年間、大阪教育大学附属池田小学校で教職につき、学校安全主任をつとめ、安全科の創設とカリキュラム開発に携わった。本事件や附池小における取組等の紹介や記述は、その立場においてのものである。

³ 2003年12月20日 毎日新聞 大阪版夕刊

れかという問いについて議論を重ね、体系的に整理し、児童の命に結びつき生かされる教訓にしていくことが急がれる。

そこで本稿では、今一度、池田小学校事件に立ち戻り、事件が残した教訓と、その後附池小が発信した学校安全の取り組みを視点として、とくに教師が、それら教訓をどのように学校安全に生かしていくのかについて論考したい。

2 大阪教育大学附属池田小学校事件の概要

ここで、事件の概要について述べておく必要があるだろう。事件の概要については、あらゆる報道や文書等で詳細に紹介されているため、本稿はその役割を担うものではない。しかし、本稿の目的である「発信された教訓を視点として、教師の役割を考える」点において、事件の概要を整理し、確認しておくことは必要である。

なお、事件については、大阪教育大学と大阪教育大学附属池田小学校が、教職員、保護者、学生用資料として作成している「附属池田小学校事件を語り伝えていくために」（2016年、pp. 3-4）を参考とする。

（1）事件の概要

2001年6月8日午前10時過ぎころ、附池小に刃物を持った男1名が侵入した。犯人は校舎1階にある1, 2年生の教室に次々と入り、児童と教職員23名を殺傷した。

1年生の男子児童1名と2年生の女子児童7名が命を失い、13名の児童と2名の教師が負傷した。

2003年、犯人の死刑が確定し、2004年に死刑が執行された。

（2）事件の経過

犯人は自動車で池田小学校に至り、南側正門から侵入しようとしたが、門が閉まっていたため、そこからおよそ20メートル離れた自動車通用門に至った。その門が開いていたため、その前に自動車を止めて校内に侵入した。そのとき犯人は、刃物の入った緑色のビニール袋を手を持って侵入した。

侵入時は10時過ぎであり、2時間目が終わろうとしていたときだった。体育館の横で、犯人と一人の教師がすれ違った。そのまま犯人は校舎に近づき、侵入するに至った。

当時の校舎の形状は、1階の教室はテラス側（外）と廊下側（内）に出入り口があった。10時15分頃、犯人はテラス側から2年生の教室に侵入し、犯行に及んだ。犯人は次々と教室に侵入し、教室内や廊下等で児童たちを襲った。

10時20分頃、一人の教師と当時の副校長が、犯人を取り押さえた。そして、間もなく現場に到着した警察に、犯人は引き渡された。

(3) 事件のその後

先に「当時の校舎の形状」と記述したが、事件前後の校舎について触れておこう。2001年6月8日の事件発生後、附池小は実質上の休校状態となった。その後別の場所に仮設校舎が建設され、同年8月27日に学校は再開された。仮設校舎での学校運営は2年半に及んだ。その間、旧校舎の解体と、同所での新校舎の建設が進められた。新校舎は遺族や学校関係者の、二度と事件が起こらないようにという願いが集結したものとなった。

そして2003年6月8日には、遺族と、文部科学省及び大阪教育大学並びに大阪教育大学附属池田小学校の間で「附属池田小学校事件合意書」（以下、合意書）が締結された。前文と第1条「謝罪」、第2条「損害賠償」、そして第3条「再発防止策」から成る。

合意書の前文には、事件を防ぐことができなかったことに対する「責任の深い自覚」と、二度とこのような事件が発生しないように、実効性のある安全対策を掲げていくことの「誓い」が述べられている。なかでも第3章「再発防止策」の3「附属池田小学校」には、定期的な不審者対応訓練の実施や、PTAとの連携による登下校時の安全確保についても記載され、事件の教訓からくる重要な安全管理に関する事項が述べられている。また、「命の大切さ」を感じ取る教育内容の研究の推進について述べられており、このことが後の「安全科」創設へと結びついた。

3 事件の教訓

これまで、事件の概要としてその全体像を述べたが、ここでは、本稿がテーマとする、事件の教訓と教師との関連に焦点をあて、池田小学校事件の概要と連動させながら、そこから得られた、あるいは得られるべき教訓について述べていく。

(1) 開いていた門

事件は2001年6月8日の午前10時過ぎころ、開いていた自動車通用門から不審者が侵入したことによって発生した。犯人は裁判の中で、「門が開いていなかったら入らなかっただろう」という趣旨の発言をした。先述したように、1999年の京都市立日野小学校事件を受け、2000年（平成12年）1月7日、文部科学省は「幼児児童生徒の安全確保及び学校の安全管理について（依頼）」を出した。その別添の点検項目を見たとき、I「学校において取り組むべき事項」の1「日常の安全確保」における(6)「学校開放に当たって、次のような措置を講じ、安全への配慮を行っているか」という点検項目では、①「学校開放時における開放部分と非開放部分との区別を明確に示し、非開放部分への不審者の侵入防止のための方策を講じている」とある。事件発生時、授業中だった附池小の正門は閉じられていたが、教職員用の自動車通用門は開放され、そこに人的配置はなかった。そして、そこから犯人は校内へと侵入し、凶行に及んだのは、日野小学校事件を受けて文科省が依頼を出した5か月後だった。

その後、全国的に開放する校門を一門にしていく傾向が見られた。これは、例えば2つの門への人的配置や監視体制をとることは一般的な公立諸学校には困難であり、苦肉の策であったと言えよう。その中で、門を閉ざすことは「開かれた学校」という視点への逆行であるという議論も展開された。だが、門が開いていたことによって、8名の児童が殺傷され、15名の児童と教員が重軽傷を負ったという凄惨極まりない事実と天秤にかけるともならない。また、「開かれた学校」と門の開閉の関連について、成熟した議論も必要である。

(2) IDカードの意味

最初に犯人とすれ違った教員は、「犯人とすれ違い、軽く会釈をしたが、犯人は会釈を返さなかったので、保護者でもなく教職員でもないと思ったにもかかわらず、何らかの雰囲気を感じて振り返るなど、犯人の行く先を確認せず、不審者という認識を抱くことができなかった」。そして犯人の侵入を許してしまった。その結果、犯人は10時10分過ぎころ、1テラス側から「担任教員不在の」教室に侵入し、「出刃包丁で5名の児童を突き刺し死に至らしめた」。

ここで考えなければならないのは、果たして見知らぬ来校者とすれ違ったとき、それを「不審者ではないか」という危機感を持って意識し、対応しようとするのであろうかということである。来校者を、来客なのか、保護者なのかなど、識別するための方法が必要である。そこから普及しはじめたのがIDカードであり、「声かけ」である。事件以降、附池小ではIDカードの着用を徹底しており、教職員、保護者、その他の来校者でカードホルダーの紐の色を分けており、校内にいる大人が一体何者なのかを判別できるようになっている。それもすべて、最初にすれ違った教員が、すれ違った犯人を不審者と認識できなかった悔恨からくる教訓なのである。

(3) 事件の教訓と学校

門の開閉やIDカードのみならず、事件は多くの教訓を残し、附池小はその教訓を生かそうとしてきた。

たとえば附池小の教室には、黒板に設置できる磁石付きの1m定規が例外なくあり、すべての教室の「廊下側」の黒板に設置されている。これは、万が一IDカードを着けていないなど、不審者と思われる人物が校内に入ったとき、声かけをする際に、手ぶらで声をかけることはしないということである。これは事件時、犯行を繰り返す犯人と出遭った教員が、手ぶらで犯人にタックルし、瀕死の重傷を負ったという教訓からきている。

最初に犯人が入り、凶行に至った教室は担任不在だった。当たり前のように「子どもを見守る」ということに対しては様々な工夫と対策が講じられている。ひとつは、これは事件後に建て替えられた校舎の工夫だが、廊下の一部で、学年の三つの教室が見渡せる位置に「先生コーナー」というものを設け、休み時間なども教員は職員室へ戻らずに、教室の近くにいることができるようにした。また、附池小の教室や廊下、そして

職員室を見ると、整然と整頓されている印象を受ける。それは、本や書類を机上に高く積み上げないという約束がされている。このことにより、可視性を確保し、児童に目が行き届く環境を確保している。また、日直の当番制による登下校時や休み時間の校内外の巡視を日々行う。

これらの整理整頓や1m定規、巡視など、どれも取るに足らないことのように感じられるかもしれない。ましてや、事件後の附池小は国内のみならず世界でも有数のセキュリティシステムを備えた学校へと建て替えられた。そこには、二度と事件を繰り返すまいという学校関係者や遺族の願いが込められたものである。したがって、附池小には二度と不審者が入り、児童が被害に遭うことはないだろうと考えられる。しかし、それでも附池小は、整理整頓や1m定規の常備、日々の巡視を蔑ろにはしていない。それが、教訓ではないだろうか。取るに足らないように感じられることを疎かにしない学校の姿勢が、教訓を生かし、事件を二度と繰り返すまいとする学校の姿勢である。

4 教訓の発信と受け取り方について

(1) なぜ教訓は生かされないのか

大阪教育大学附属池田小学校（以下、附池小）は、2001年6月8日に発生した児童殺傷事件以来、事件の再発防止と教訓の発信による学校安全の推進において、様々な取り組みを発信してきた。たとえば2009年度から、文部科学省の教育課程特例校として設置した「安全科」である。現在は若干の形式的変化があるが、当時は全学年において週1時間、年間35時間のカリキュラムが構成され、防犯のみならず、生活安全（防犯カテゴリーを除いたもの）、地震災害、火災、水難災害、交通安全、そしていのちの大切さを実感する授業というカテゴリーでカリキュラムを構成し、実践を積み重ねている。また、2010年3月には、日本で初となるWHO International Safe Schoolとして認証され、組織的、継続的に学校安全を推進していくという評価、認証を得た。

このように、事件の教訓は強く発信されながらも、相も変わらず児童が被害に遭い、幼い命を失う事件や災害は後を絶たない。それはなぜか、なぜ教訓は生かされないのかと問い続けると、答えのない大きな壁にその答えは阻まれる。そこには、二つの原因が考えられる。

(2) 事件・災害は他人事であるという障壁

一つは、事件や災害はあくまでも他人事であるという域を超えにくいということがある。たとえば池田小学校事件においても、世間を震撼させたことは間違いなく、このような事件が起こってはならないと、誰もが思ったことだろう。しかし同時に、保護者はまさか自分の子どもが同じ目に遭遇するとは、想像はできても実感はできない。学校は、まさか自分たちの学校に不審者が侵入し、児童を殺傷するような事件が目の前で繰り返されるとは実感できない。実際に、池田小学校事件においても、その最中に校内を駆け、凄惨に負傷した児童を見た教員は何度も自分の頬を叩き、これは現実な

のかと自身に問いかけなければならなかったという。身近な例で考えると、自動車を運転しながら渋滞に巻き込まれ、その渋滞の原因である交通事故の現場の横を通りかかるとき、その加害者や被害者に同情し、あるいは渋滞の原因に不平を感じるなどはしても、まさか自身が同じ状況になる可能性があるとは実感できないものである。したがって、附池小が発信する校門のセキュリティーやIDカードの必要性は、失われた児童の命と引き換えになるほど強い影響を持つことが困難であるという壁がある。

(3) 教訓を生かすということ

もう一つは、教訓の受け取り方と生かし方の問題である。大きな話題になるような事件や災害が発生すると、様々な取り組みが発信される。その一つに、「いかのおすし」という安全標語がある。2001年に発生した附池小の児童殺傷事件や2004年の佐世保小6同級生殺害事件、そして奈良小1女児殺害事件など、学校が事件の現場となったり、子どもが被害に遭うというセンセーショナルな事件が多く起きたという背景のなか、「いかのおすし」は全国の学校に広まり、安全教育として活用された。しかし、「いかのおすし」という言葉を覚えているだけでは犯罪に遭わないわけではない。たとえば、「知らない人にはついていかないようにしましょう」という「いか」の教訓を覚えていたとして、「知らない人」と知っている人の境界線はどこにあるのか。実際に話しかけられたときの対応はどのようにするのか。様々な場面を設定して学習に取り組む必要がある。近年の連れ去り事件では、顔見知りによる犯行も発生している。

東日本大震災では、ハザードマップを超えた被害から、想定を過信しないでそのときの災害に柔軟に反応するべき教訓を得た。過去の事件や災害が残し、発する教訓は、受け取る側が生かし、何よりも、そのとき（危機や危険）、もっとも適切な判断をすることができる能力を、子どもたちが身につけることが大切である。

5 事件・災害と教師の役割

(1) 教師の命

最後に、事件や災害における視点を教師においてみたい。池田小学校事件では、8名の児童が命を失うという凄惨な事実と言うまでもないが、同時に、2人の教員が生死をさまよう重傷を負っている。2005年2月には、大阪府の寝屋川市立中央小学校で、一人の教師が学校を訪れた卒業生に刺殺され、2名の教員が重傷を負うという事件が発生している。だが、それらの事件における教師の被害については、検証され、教訓とされてはこなかった感がある。これら、学校への不審者侵入による事件の後、2002年（池田小学校事件の翌年）には文部科学省から「学校の危機管理マニュアルー子どもを犯罪から守るためにー」が出され、そこには教職員が不審者侵入時等に臨機応変に対応することができ、子どもたちの安全を守ることができるように、訓練を行い、繰り返すことが推奨されている。しかしその文書には、教職員が死傷する可能性に関する記述はあっても、それを注意喚起する記載は見当たらない。当然と言えば当然である。この

マニュアルは、池田小学校事件で8名の児童が命を失い、13名の児童がけがをし、さらには心的にも十分にケアされなければならない多くの児童がいた、その事件を受けて作成されたものだからである。教師は、何があっても子どもたちの命を守らなければならないということが、教師という職業のある意味では「使命」となっていた。学校社会を取り巻くその空気の中、寝屋川市の教師刺殺事件が起きた。刺殺された教諭の足取りと、被害に遭った直後の声から、教諭は卒業生の不審に気づき、子どもたちのいるところから離そうとし、不審に気づかれたと察した犯人が後ろから教諭を刺したという分析もある。

また、2014年12月に発生した群馬県高崎市立中央小学校における不審者侵入事件では、保健室に侵入してきた犯人を、いち早く不審者と気づき、職員室に知らせた養護教諭の機転と、教頭、教務主任によるさすまたを使用した対応により、だれも被害に遭うことがなかったという例がある。しかしこのとき、教頭と教務主任が包丁を持った犯人からけがさえもさせられることはなかったということは、ある意味では奇跡的だったと言える。このとき、さすまたを持って犯人に対応した教務主任は、のちの取材（筆者による）で、命の危険を感じ、ここで命を失うことを覚悟したが、ただ子どもたちの方へ行かせてはならないという使命感だけで動いていたという発言をしている。

（2）教師の役割

学校に不審者が侵入し、児童が命を失うという、あってはならない事件の発生以降、教師たちはさすまたを持ち、訓練を行い、子どもたちの命を守るという職責と向き合ってきた。そこに、事件では教師も死傷したのだという事実は、教訓として生かされてこなかった。あるいは、そこに視点を置くことが避けられてきた感がある。しかし、教師として子どもを守るという使命感は、教師の資質として強くあるべきだが、死んではならないのは教師も同じである。そして、教師は教育者であり、ガードマンではない。命を奪おうという狂気をもって侵入した者に、さすまたを振りかざして闘うことは、教師の資質や能力として求められるものではないだろう。

池田小学校事件から16年経とうとする今、その最大の教訓は何だったのかを、もう一度振り返り、確認しておく必要がある。それは、「不審者を学校内に入れたこと」なのである。したがって、学校が、教師が子どもたちを守るために、教師としての職責を果たしていくのは、校内に不審者を入れない工夫であり、安全な学校を構築する視点なのではないだろうか。そして、校外において、子どもたちが命を守ることができるようにするための、「そのとき、もっとも適切な判断をすることができる能力」を育むための安全教育なのである。

6 おわりに — これからの教師 —

大阪教育大学附属池田小学校の校庭の一部に、事件後に建立された「祈りと誓いの塔」がある。その塔には、8つの鐘がある。言うまでもなく、事件で命を失った8人の

子どもたちを意味する。この塔は、亡くなった8人の子どもたちの冥福を「祈り」、事件の再発を防止するという「誓い」がこめられたものである。

その塔は、たしかに小学校の敷地内にある。だが、その塔が放つメッセージは、外に



向けられ、校門を出たところに広く発せられていたい。そのメッセージを受け取ったものが、さらに広く発信し、今を生きる子どもたちの元に届けられていく。それが、教訓を生かすということなのである。

教師を志す学生が、「祈りと誓いの塔」で手を合わせ、8つの鐘を鳴らした。そして、「教師である前にみな人であり、教師の命も同じ大切な命だ」ということ。同時に、「教師は子どもたちを守らなければならない」のであり、「理想を語る教師が、理想を追いかけないでどうするのか」という強い意識を持った。

様々な事件や事故、災害によって失われた尊い命は、日に日に、人々の記憶から薄らいでゆく。しかし、その命が発する教訓は、いつまでも生き続けている。その教訓を見つけ、生かしていくことが、これから

の子どもたちを守る教師の役割なのである。

参考文献

- 松井典夫 (2017)『どうすれば子どもたちのいのちは守れるのか ―事件・災害の教訓に学ぶ学校安全と安全教育―』ミネルヴァ書房
- ドーン・アナ、ブルース・ベック、酒井肇、酒井智恵 (2013)『たましいの共鳴 ―コロナバイン高校、附属池田小学校の遺族が紡ぐいのちの絆―』明石書店
- OECD 編 (2005)『学校の安全と危機管理 ―世界の事例と教訓に学ぶ―』(立田慶裕監訳・安藤友紀訳) 明石書店

第3部

震災・学校危機を 教師教育に活かす

(福島県相双地区)



教員養成のカリキュラムにおける防災教育

—特有の目標、3つのアポリアとその克服—

金馬国晴（横浜国立大学）

1 まえがき —大学の多忙と防災教育、そして先行研究—

近年、国立をはじめ多くの大学は改革を急かされている。学生と話し込む時間もなかなかとれず、個別の相談も授業準備も後回しになりがちで、研究さえ進まずに書類と会議に追いまわされる日々である。すでにパンクしている教員が多いと思う。ましてやここに、大震災、風水害、再びの原発事故といった災害が起こったらどうなってしまうのか。私は3・11の経験からして不安で、多忙をおしてもこの課題研究に参加し、被災地訪問と若干の交流・合宿・研究もしてきたが、不安は募るばかりである。

もしもに向けて、高校までに習ってきている何かに期待したいが、現状では、残念ながらその“何か”は無いかのようだ。ではすでに、大学に来ている彼らに何を補ったらいいか。近年、避難訓練は行われているものの任意参加でしかない。そうした中で、それ以上に大学らしく、本稿では、問うて学ぶ学問を通じた講義や演習、実習で、とくに教員養成の教職課程カリキュラムにおいて何が必要であり可能なのかを考えたい。

まず、「防災教育」で文献検索をすると、学会紀要における特集(日本教育方法学会2012、他)や東北大学出版会によるシリーズ『今を生きる』(水原他2012他)のうちの数冊などが注目できるが、複数冊を出版している専門家として、**片田敏孝**(群馬大学広域首都圏防災研究センター)と**矢守克也**(京都大学防災研究所)が見出せる。実践家としては、(本課題研究にもかかわる)**諏訪清二**(兵庫県立舞子高校環境防災科教諭=当時)が分担執筆を多くしている。だが、防災教育の大学カリキュラムに関する言及は、彼らにおいても多くなく、他では研究のあり方論かボランティア報告が目立つ。

とはいえ、大学の教員養成においてこそ、防災教育は何か含まれるべきと考える。学校教育、学校外教育、日常的教育(後者二つは、家庭や地域で行われる)の三つの場面のうち、学校で完結しては意味がなく、地域住民や将来の市民として「生き残る」ためにも不可欠だし、復興を担うためにも必要である。とくに教員養成の大学においては、**市民**としてはあらゆることを知るべきで、かつ**教師**としては子どもたちにも伝える役割もあり、**専門家**並みの深め方もほしい、という三者を兼ねる人を育てることになる。

本稿は防災を専門とした学部における専門家教育に関するものではない。むしろ防災をテーマとした学問は理系も文系をもまたぎ、学際的にならざるを得ない。まさに、教員養成課程や一般大学の教職課程といった学際的なカリキュラムには、市民としての防災とその教育という内容は相性がよく、案外導入しやすいものではないか。

以下、本学会課題研究会での報告・フィールドワークから学んだことも、言及せずとも活用していくが、原発事故、放射能防護については、震災の問題に輪をかけて、さま

さまざまな問題を多数はらむ。書物も百数十冊にわたってとても多いこともあり、本稿では震災に共通する部分に中心を置いて論じるにとどめる。

2 防災教育の求める独自の目標と、3つのアポリア

まず見逃されがちだが考えるべきは、どんな力や人を育て、いかなる社会をめざすのかという目標である。平成29年改訂の学習指導要領でこうした大きな目標設定が強調されたことも確かだが、防災教育の切実さからしても目標を再考すべきである。学校でもまた大学でも、避難訓練なら例年やってはいても惰性となりがちで、迫り来る災害に備えては、目標からして考え直すべきであろう。近年の震災、風水害に見るように、普通に想定できる以上の事態が次々と起こるものこそ災害である。つきたい能力も、教育というものの根底、根幹のようなものから掘って考えた方が建設的に思う。

たとえば防災学者の矢守克也はかなり率直に、3つの力をあげている。すなわち、

「命の大切さ、自然のすばらしさを伝えたい」(人間力)

「従来の学力ではとらえきれない真の学力、知力を育てたい」(生活力)

「連帯して共に社会をつくる人間(市民)を育てたい」(市民力)

というものである(矢守他 2012、3)。矢守は、防災教育は絶好の機会(チャンス)といえとし、『夢みる防災教育』(矢守他 2007)と題した本を、すでに阪神・淡路大震災を受けて編集していた。その本を共に編集していた高校教員、諏訪清二(2013、168、および 2015、102-114 他)は、**市民力**を育む防災教育というものも提起しつつ、それに加えて **Survivor** となる防災教育、**Supporter** となる防災教育という、防災に特有な3点や「価値を発見させ、すたとんと飲み込ませる教育」(2015、34)を提唱している。

他にも、防災教育に期待できる効用を、防災専門家の村岡治道(2015、78-79)が13項目にわたって整理している(他論にはない項目だけをあげれば、忍耐力(中・長期的展望に相応しい視野)、思考停止の回避(自発的思考の継続)、防災・減災に携わる専門家への憧れ、勇気と無謀の使い分け、など)。その中で、社会の側から見たような目標として「災害の国・日本の大人の育成」(同上、76)も提唱されており、他にも「防災まちづくり・くにづくり学習」(藤井・唐木 2015)という提案も存在している。

防災教育はその目標を、ここ日本に生きる生き方や、さらには皆が暮らすまちやくにのあり方といった大小の視野から考えざるをえなくなるわけだ。まさに地球規模と地域、自分のレベルを直結させるという、ESD(持続可能性教育)のようなグローバルな教育にも重なってくる。防災教育とは、災害で地域・社会が維持できなくなることを防ぎ、災害が起きてしまった場合には復興によって地域・社会の維持をする、そのための知識や技能、思考力・判断力、そして価値的な何かを養っていくことと言える。

ただ、他のテーマに比べると、難しい面が思い浮かんでくる。当課題研究での研究会やそこでの論議やさまざまな文献を参照するに、3つのアポリアが発見できた。

A. 多くの人や地域には未だ来ないがいつか来そうな災害（**未災**。「未災地」という諏訪 2013、166 他による新語より）を扱う。いつ誰にどの災害がどう来るかはわからない。その不条理さや想定不能さこそ、災害の特徴である。知識の面で難しいのは差の問題で、すでに経験をした一部の人々には、地震、津波、原発事故といった言葉を聞くだけで身震いするほど実感がされる知識であって、深刻なほど身近であるが、まだ経験していない他者との間で、経験による知識の量・質や学習意欲の差があまりに大きいことである。・・ 未災のうちに必要な知識と、被災者との知識差の問題

B. かといって、災害を意図的に経験させるわけにはいかない。起震車（地震体験車）、コンピューターゲームなどでのシミュレーションといったいわゆる間接経験ならばさせられるが、直接経験には追いつかない。模擬的ゆえにかなり想像力（イメージ力）がいる（金馬 2012）。すでに経験した被災者のことを理解するにはなお一層、自分がいつか知識を「活用」する見通しをもつためにも、想像力が不可欠となる。具体的には思考力、判断力、表現力をフル稼働させ、上記で身につけた知識を「活用」させてみる必要がある。・・ 間接経験による知識「活用」しかできないという問題

C. なぜ各災害が起こるかの一般的なしくみなら中学理科や高校地学、つまり自然科学で教われるが、それに加えて社会科や社会科学、さらに総合学習や学際的な諸学問なども要り、文系も理系も両方活用する必要がある。教育も研究も総合的になり、一つの教科や専門では済まなくなる。探究の課題としては他に比べても難問となるが、逆にやりがいがあり、学校の総合学習や横断的カリキュラム、大学の学際的な連携や共同研究がふさわしい。ここに ESD も絡むことになる。・・ 総合・学際・連携の必然性
以下、これら 3 つのアポリアについて、順に考察していきたい。

3 アポリアを超えるために — 習得、活用、探究の具体

A. 経験していない災害について、全員が知識として持てる・持つべきこと

学ぶべき防災関連の知識は、上述のようにみても、また二十冊以上の文献を通読しただけでもキリなく膨大である。教員養成としてのコアは定めたいが、子どもたちの「安全」を確保し「命を守る」ための知見こそそれだろう。近年とくに、いや毎年引き続き、日本では地震（揺れ、津波）、火山（噴火、火砕流、火山灰）、気象（台風・暴風雨、水害、土石流・がけ崩れ・地滑り、竜巻、大雪）などの自然災害が頻発してきた。あくまで全ては経験していなかったり、被害が少なく済んだ例もありつつも、日本人なら何らかの災害経験を、一生のうちにいつか経験し「自分ごと」として共有しうる。

災害自体は止められない。だが防災は無理でも「減災」なら可能なはずだ。人災とも言う社会的側面ならばどうにかくい止め、減らすことはできるのである。

たとえば直近の東日本大震災では、学校管理下の児童生徒はほぼ避難させることができ、ほとんどの命が救えた。大川小学校の例もあったが、とくに釜石の奇跡では、教師の瞬時の判断が生きだし、家族や地域住民に避難を促した子も複数現われた。釜石市でいえば、先述の片田が子どもと教職員に「想定にとられるな」「その状況下にお

いて最善を尽くせ」「率先避難者たれ」という避難三原則(片田 2012、35-65、他)を指導してきた成果といわれる。これらは自助、共助、公助の別を超えて活用ができ、かつ単純ではなく思考・判断のしがいもあるフレーズに思える。確かに、ある種の知識は知ることでも大事であり、歴史的にも「津波てんでんこ」(津波の危険があるときは、事前に認め合った上で、「てんでんバラバラ」に高所に避難を急いで一族共倒れを防ごう)など地域の伝承の力も大きかったという(片田 2012 他、矢守 2013 第4章)。

まさに教師の卵に教え、その次の世代に伝承していくべき知識というものがある。今使えない知識にいつけん見えても、いずれ活用されるのを待つ「認識」として身につけておく必要がある。また教える学問内容としても、自然科学的認識、社会科学的認識の両方を、それぞれ深めつつ関連づけて養う必要がある。

あわせて「**災害文化**」というものが不可欠だ、と発見されてきた。神戸大学現代G P「震災教育システムの開発と普及」での定義でいえば、「歴史的に災害と闘ってきた人間の知恵と努力に学び、災害時にあって相互に助けあい、平常時にあっては現代生活に潜むさまざまな危険を認識し、安全で人間的な社会を協力して築こうとする意識」(岩崎他 2008、103-104) というものである。

加えて、「**災後社会**」(広瀬 2014)という捉えも重要である。ボランティア、復興などにより立ち現われる社会像である。ここに「復興教育」という課題が関わる(石巻・雄勝小学校での徳水博志の総合学習他の実践(2013 他)、岩手県教委ぐるみの研修と実践(水原他編 2012、183-184)、および福島県内のいくつかの実践ほかが目できる)。

復興前後には、プラス面としての「**災害ユートピア**」(レベッカ・ソルニット 2010)といわれるものが現われるという。災害自体は不幸だが、ボランティアや復興活動の過程で、人々の関係、地域づくりなどの機運が高まり、深まってきたというのである。

他方で、プラスのようであるマイナス面というべき**ショック・ドクトリン(惨禍便乗型資本主義)**(ナオミ・クライン 2007)には警戒しなければならない。従来からねらっていた開発などを、惨禍をだしに使う一気にすすめてしまう悪策といえる。

現実の学校教育界においては、防災教育は被災地以外では量としては広がっていないようだ。平成20年改訂の学習指導要領でも、断片的には社会、理科に入ってきたが十分ではないという(藤岡編著 2011)。今回の29年改訂では、中学校の理科では、「自然の恵みと災害」が、2つの単元のうちに「自然の恵みと火山災害・地震災害」と「自然の恵みと気象災害」に分けて位置付けられた。その他、防災、災害に関する記述が、小学校理科、小・中学校の社会科では若干増え、小・中学校の特別活動に2カ所、小・中学校の総則、中学校家庭科に1カ所ずつ新しく入った(高等学校については未発表)。大きな変化とは言えないものの、これまでの大災害とこれからの災害への準備を学べる可能性が開かれたといえる。とはいえ、理科と社会科、その他の教科などが横断的に結びつけられ、実際に活用されるような単元も奨励されるべきではないか。総合的な学習のテーマとしても、今改訂で、環境、健康、情報などに加えて並べるなどして、“防災”が例示されるべきだったと思える。

B. 実習、ワークショップといった間接経験—いざというとき活用できるように

以上のように見てはきたが、知識を習得するだけでは不十分で、いざ災害が起こったときに活用できなければ、学んだ意味は無い、ということも、防災教育の特徴である。環境、国際理解など他のテーマとも決定的に異なる点だ。片田は、「知識の防災教育」は災害イメージの固定化を招くともいう。むしろ「**姿勢**」の防災教育というものの方を主張して、「状況に応じて臨機応変な対応や行動をとり、災害に立ち向かう姿勢を持つようにすることが大切」というのである（片田 2012、66-73）。

RQ市民災害救援センターの広瀬敏通は、防災教育（減災教育）は主に**シミュレーション学習**であるとして、その上に、より効果を高めるための**体験型防災教育**を置く。この二つこそ姿勢や“活用”の教育にあたるだろう。その上にさらに、**災害教育**という、被災地における教育をも据える（広瀬 2014、184）。「実際に被災地に行き、現場の持つ緊迫感、高揚感、絶望感が支配する特別な環境下で災害現場を学ぶもの」（同上、185）である。現場に行ければ、自分なりの課題を仲間とともに立てることができるし、そのときどきに必要な知識を想起して、臨機応変に活用をして、問題解決をしてみる経験ができるだけに、災害教育は理想的だ。当センターが改組された一般社団法人RQ災害教育センターでいえば、スタディーツアー、海の体験学校、自然学校等が企画、運営されている。

とはいえ、災害や被災地はできればしたくない経験やその場であり、ショックやトラウマ（心的外傷）が懸念もされる。費用や時間の問題もある。そこで、現場にも行かず、知識や模擬体験にとどめることも致し方ないが、それでは動機付けもしづらい。

逆に現場に行かせられないからこそ、体験を通じた活用の教育が次善の策に、子どもや目標によっては最善策にもなるのだろう。博物館・資料館が有効で、たとえば阪神・淡路大震災記念人と防災未来センター（神戸市）では、地震体験や聞き取りなどの体験型防災教育や、光と音も伴う映像によるシミュレーション学習が行える。

さらに大学や学校の教室においても、ワークショップなどを採り入れたい。ゲーミングということで、さまざまな教材が開発されている（非常持ち出しゲーム、クロスロード、ぼうさいダックなど。矢守他編 2011、252-260。他に立田編 2013 第6章など）。

さらに矢守は、**生活防災**という考え方を示し、しばしば引用がされる。これは「防災が、我々の社会生活全体の中に他の諸領域と共に混融していることを踏まえ、日常の暮らしの中から防災を立ち上げることを重視する概念」（矢守他 2007、259）である。

「生活は時代、地域、文化によって異なるため、生活防災には普遍的な解はなく、その地域にあった知恵や施策を独自の考えで創造していく必要がある」（同上）という。エッセンスは「ふだんの生活」「みんなで（コミュニティで）」「繰り返し（毎日、毎週、毎月、毎年）」「一石二鳥」「ご当地主義」ということである（矢守他 2011、220-221、矢守 2011、9）。「みんなで」というのは、人間にとっての最大のモチベーターの一つが哲学や理念ではなく、「（単に）みんながそうしているから」であることによる。「ご当地主義」とは、生活防災は、地域特性、時代特性にフィットしたものであるべきで、同時にそれらの変化に適応できるように、十分柔軟でなければならないということだ。

ただし日々の生活や活動に溶かし込んであれば自動的に学べる、というわけでもない。ふりかえりのレポートや発表、討論、ものづくりなど、知識の活用ができる思考、判断、表現といった学習・場面を連続させてこそ、知識の定着も図れるのである。

C. 探究へ進むためのヒントと実践例

矢守 (2011, 79-88) は新しいアプローチをも提唱している。これらは先ほどの活用に当たるだろうが、各人が課題を立ててすすめるならば、探究としての意味も持ちうる。

- ・ 能動的な働きかけを重視した防災教育
- ・ 成果物・アウトプットを生み出すことを重視した防災教育
- ・ 学校以外の主体・組織との連携を重視した防災教育
- ・ 諸活動に埋め込まれた様式を重視した防災教育

防災教育ではマイナスイメージの出来事への対応ばかりが強調される。だが、学問的な研究まで進めれば、自信や誇りも生まれ、展望も見えてくるのではないか。指導生のゼミや卒研、さらには演習科目などでも採り上げたいものである。

さらに、**ESD (持続可能性教育)** から考えたい。グローバルな地球規模の視点からすると、ある地域での災害は他の地域でも起こり得て、事実、その度ごとに国際的な支援の手がさしのべられる。まさに災害は、学校そして地域・社会全体の持続性を脅かす。そこで、個別分野の取組に、持続可能な社会の構築という共通の目的を絡め、貫いて見てみて、具体的な活動の展開に明確な方向性を与えるわけである。カリキュラムのあらゆる部分で計画・実践をする、いわゆる**ホールスクールアプローチ**ともなってくる (永田ほか 2017)。

ここでは、一つの実践を例示し、防災教育の学際的なイメージを確認しておきたい。「水害と市政」(熊本大学附属中学校 2 学年、日本生活教育連盟『生活教育』1953 年 12 月号) という単元である (金馬 2016 で分析をした。ネットで入手可)。近年大地震があった熊本市は、戦後初期の 1953 年に豪雨と洪水、土石流に見舞われた (六・二六水害)。附属中でも亡くなった子がいたし、2 週間、毎日短縮授業にして土砂の片づけに追われた経験を受けて、学年団は夏休み中の研究を課した。2 学期に水害の体験を話し合い、他県と比較したところ、封建時代、城下町に流れ込む白川の上流は低地として放置され、城下町に流れ込む前に氾濫させるような水防計画があったこと、その地形を近代の市政も放置してきたことをつきとめた。生徒たちが見つけてきた資料から、外国のテネシー川開発計画や黄河の改修との比較も行なった、という。

この実践の特徴は、地理も歴史も公民も、日本も世界も、ひとまとまりの単元に集大成されている点にある。直接的には社会科であったが、総合的な学習の時間の先駆ともいえ、さらには私のインタビューから、各教科との関連づけも明確にあり、戦後初期の**コア・カリキュラム**と言えるとわかった (金馬 2016)。とある内容・活動が、一つの教科にとどまらず、他の教科・領域にも関連づけられて横断的に展開されているから

で、その意味でひとまとまりの単元をなしている。学校カリキュラム全体に及んでいる点では、今日的にはホールスクールアプローチをとるものと見られる。

最後に生徒たちに「此後の水防計画」という提言レポートを課した点も重要である。活動・体験だけでも認識させるだけでなく、批判そして提言までもを試みたのである。その際、被災者の視点は不可欠で、この実践では生徒たち自身が被災者であった。他方で今、子ども自身に経験がなく生活実感を持たなくとも、共感をしようという感性や想像力に火をつける必要がある。それができるし、しなければならない根拠は、誰もがいつか当事者になるからである。自覚せずとも「明日は我が身」なのである。

加えて、地域への愛着が原動力となる。「水害と市政」における生徒たちの調べ学習は、個人として生き延びる自助や住民として助け合う共助にとどまっていない。行政による公助の欠如、それどころか行政が防災対策（堤防の整備）を怠ることで、人災をも引き起こした事実を探り出し、指摘した学習・活動なのだった。それは批判意識にとどまらず、地域愛・地元愛のようなものからも由来している点が見逃せない。

大学生もまた地域愛をもてれば、探究の入口をもつかめるだろう。これはなかなか難しいが、当課題研究チームで東海大学阿蘇キャンパス周辺の黒川集落を視察して、事例を見ることができた。その集落に住んでいた学生たちの数人が、震災後、大家さんや近隣住民との関わりを深めてきたこの地域を復興したいと願い、活動しているその意欲はまさに「自分ごと」であって、道徳的なボランティア精神とも質が異なると思えた。大家さんや近所の人々に対する感謝、その意味で地域を愛する故の切実な課題意識であり、探究性をも見て取れたのであった。これが大学での学修や研究につながられていくなれば、まさに地域社会の持続可能性をも夢見る活動が展開できよう。

4 教員養成カリキュラムにおいて、連続性と織り込みを

防災教育のアポリアを一言でいえば、ほとんどの子どもや学生は間接経験しかできず、実際に経験する災害は何がいつどこで来るかは誰もわからないにもかかわらず、なぜを含めた知識を、いざというとき活用ができるように習得し、さらには課題を立てての探究に進めるようなカリキュラムを計画・実現すべきことであろう。

以上の習得、活用、探究といった局面を、ひとまとまりのサイクルとして連続させることも、カリキュラム論としては重要である。そのために、空間的には、科目や講座、専門を越えて、大学教員どうしが連携し、また学生たちとも共同したいものである。そして時間的にも、幼稚園・保育園から小中高、そして大学、さらには卒業後、といった連続性も見通すべきではないか。

教員養成としては、今年 2017 年に教職課程コアカリキュラムというものが発表された。全国の大学のあらゆる教職課程が規定されうる規準である。そのうち「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」に「(学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。)」と付記されて、その具体的な内容としては、「学校の管理下で発生する事件、

事故及び災害の実情を踏まえ」「生活安全、交通安全、災害安全の各領域」などが挙げられ、学校安全の一分野として括られている。とはいえそれでも、弱い気もする。

教育課程行政を待っているわけにはいかない。大学としては、教科教育法の講義で自主的に、事例として、また内容としても防災教育が要るだろう。国語や英語、道徳の題材や、算数・数学の例題、さらには保健体育、技術・家庭科、図工・美術、音楽にも何かを含めることができるだろう。さらには、教育課程論や教育原理、総合的な学習の指導法などで、どの教科、または領域（特別活動、総合的な学習の時間、道徳を含む）にどんな防災教育が含まれているかを調査するとともに、新たにどんな内容や教材を「自主編成」して含められるかを考えるような講義・演習ができるだろう。

大学においては、学校で言う総合的な学習の時間のような科目を特別に作るかどうか（特設型と呼べる）に集中し、科目がなければやらないことになりがちである。だが、各教員がとある回やその一部であれ採り上げる（入れ込み型、あるいは溶かし込み型と呼ぼう）か、防災の視点から各教科・科目などに含まれる要素を検討し、数分間だけでも強調すること（視点・機能型と呼ぼう）が重要ではないか。後の2つの型は、カリキュラムを織物にたとえれば、「部分的な織り込み」とでも言えるだろうが、手段としてにとどまるため、自己目的的に採り上げる特設型もめざしたいところである。それは小・中学校では、総合的な学習の時間の再編以外には困難だろうが、大学においては科目の特設ということは、選択科目や教養科目であればかえって容易と言えよう。

これらのカリキュラム論を集大成したものとして、小中学校の研究校、ユネスコスクールなどで作成されてきたESDカレンダーというものも参考になろう。とくに小学校で、年間指導計画ということで、横軸に4月から3月、縦軸に各教科・領域を配置した表を作成し、各マスにそのときに行なう予定か行なった単元（教科書で言うと章、総合的な学習や生活科で言うとひとまとまりの活動）を書き込んだものだが、そのうちESDに関連する単元を、太い枠などで囲った表である。このように、年間計画の表の中で、ESDのような内容をさまざまに配置する場合を、溶かし込み型と呼ぶわけである。溶かし込みの程度が、いくつかの単元全体とまではいかず、とある授業のとある場面だけ、というように軽ければ、視点・機能型と言うしかないものとなる。なお、複数の単元や、単元に他の教科・領域の要素を関連付けた場合は、横断的なカリキュラムと呼ぶべきものとなる。大学においてはESDカレンダーまでは作成することは難しいかもしれない。だが、今一度、やってみる価値があるのではないか。

5 おわりに

防災の学習は、他のテーマに比べても何重か特殊な面があるとわかってきた。防災は知識の習得にとどまらず、実際にいざという時が来たら活用すべきものであり、それに備えて探究活動へと総合することもまた必要なのだ。学生に任せることも致し方ないが、少なくともシミュレーション学習として、または小レポートや実習経験、人によっては卒業研究へと集大成されるといい。しばしば大学ではボランティアとして展

開してきたが、それもまた、事前の調べや事後の振り返りに科目、学問、研究を結びつけ、その組織自体を学習として扱ったりすることもできる。少なくとも、「自分ごと」に感じられるようにすること、大学の学問につなげることこそ重要に思う。

全ては学生自身と、未来に預かる子どもたちの安全と命とを、共に守るためである。

参考文献

- 有木康雄、田中泰雄 2008 「大学における震災教育システムの開発」、岩崎信彦他[編]『災害と共に生きる文化と教育—〈大震災〉からの伝言』昭和堂
- 片田敏孝 2012 『子どもたちに「生き抜く力」を—釜石の事例に学ぶ津波防災教育』フレーベル館
- 金馬国晴 2012 「震災・災害を自分ごととして—他人ごと、世界ごとへも「想像力」を」、水原、関内[編] 2012 『今を生きる2 教育と文化』東北大学出版会
- 2016 「問題解決学習「西陣織」・「水害と市政」の再評価—コア・カリキュラムおよび全面主義道徳との関連から」、『横浜国立大学教育人間科学部紀要 I 教育科学』18巻
- クライン、ナオミ 2007 『ショック・ドクトリン』邦訳・幾島幸子・村上由見子、岩波書店、2011
- 諏訪清二 2013 「心の支援と命と防災教育」、立田慶裕[編]『増補改訂版 教師のための防災教育ハンドブック』学文社
- 2015 『防災教育の不思議なカー子ども・学校・地域を変える』岩波書店
- ソルニット、レベッカ 2009 『災害ユートピア』邦訳・高月園子、亜紀書房、2010
- 立田慶裕[編] 2013 『増補改訂版 教師のための防災教育ハンドブック』学文社
- 徳水博志 2013 「「生存」の足場を創る試み—小学六年生の「震災復興まちづくりプラン」、大門正克[他編]『生存の東北史—歴史から問う3・11』大月書店
- 永田佳之[編著・監訳]ほか 2017 『新たな時代のESD サステイナブルな学校を創ろう—世界のホールスクールから学ぶ』明石書店
- 日本教育方法学会[編] 2012 『東日本大震災からの復興と教育方法—防災教育と原発問題』図書文化
- 藤岡達也[編著] 2011 『持続可能な社会をつくる防災教育』協同出版
- 広瀬敏通 2014 『災害を生き抜く—災害大国ニッポンの未来をつくる』みくに出版
- 水原克敏、関内隆[編] 2012 『今を生きる 東日本大震災から明日へ！復興と再生への提言2 教育と文化』東北大学出版会
- 村岡治道 2015 『自然災害 防災教本—実践したい自助』技報堂出版
- 藤井聡、唐木清志編 2015 『実践シティズンシップ教育 防災まちづくり・くにつくり学習』悠光堂
- 矢守克也 2013 『巨大災害のリスク・コミュニケーション—災害情報の新しいかたち』ミネルヴァ書房
- 2011 『増補版(生活防災)のすすめ—東日本大震災と日本社会』ナカニシヤ出版
- 、諏訪清二、船木伸江 2007 『夢みる防災教育』晃洋書房
- 、渥美公秀[編著]、近藤誠司、宮本匠[著] 2011 『防災・減災の人間科学』新曜社
- ラジブ、ショウ、塩飽孝一、竹内裕希子[編著] 2013 『防災教育—学校・家庭・地域をつなぐ世界の事例』明石書店

教訓の継承と人権教育の観点から見た福島での原子力・放射線教育

後藤 忍（福島大学）

1 はじめに

本稿は、2011年3月に起きた東京電力福島第一原子力発電所（以下、福島第一原発）の事故後、福島県内で行われている原子力・放射線教育について、福島第一原発事故の教訓の継承と、人権教育の観点から、批判的に捉えようとするものである。

筆者らは、福島第一原発事故における最も重要な教訓の一つを、原発の推進側に偏重した教育や広報によって国民の公正な判断力が低下させられてきた、いわば“減思力（げんしりょく）”の問題であると捉え、その反省の上に立って、公的な教材の問題点を指摘するとともに、これに対抗するための独自の教材を開発するなどの取り組みを行ってきた（後藤、2013）。

また、福島県内の原子力・放射線教育の状況を把握するため、中学校理科教員を対象としたアンケート（飯野・後藤、2014）や、市町村の教育委員会を対象としたアンケート（野澤・後藤、2015）などを行ってきた。それらに共通して見られる特徴は、放射線の基礎的知識に関する内容は比較的充実しているが、福島第一原発事故後の対応における行政の責任・教訓や、放射線被ばくに関する基準など人権問題にも関わる事項については、残念ながらほとんど扱われていないという点であった。

本稿では、福島県での公的な原子力・放射線教育に関する教材や施設として、福島県教育委員会が作成した「放射線等に関する指導資料」および学習教材（DVD）と、2016年7月に開館した福島県環境創造センター交流棟（愛称：コミュタン福島）の展示内容を中心にとり上げ、教訓の継承と人権教育の観点から、その特性を指摘したい。

2 原子力・放射線教育に関する福島県の公的な教材および施設の状況

（1）福島県教育委員会の「放射線等に関する指導資料」および学習教材（DVD）

福島県内の自治体では、福島県や市町村の教育委員会が独自の教材を作成するなどの取り組みが行われている。福島県教育委員会の方針として、福島県内の小中学校では、学級活動の時間を中心に、年間2～3時間程度、放射線教育を行うことが義務づけられている。

福島県教育委員会は、「放射線等に関する指導資料」を2011年11月に作成し、以降、第2版（2012年8月）、第3版（2014年3月）、第4版（2015年3月）、第5版（2016年3月）を作成してきた。第4版の際は、放射線教育用学習教材（DVD）も作成した。このDVD教材は、放射線の基礎知識等の学習をする際の導入教材であり、使用学年を想定して、10分～20分程度の長さの映像が4種類（小学校低学年用、小学校中学年用、小学校高学年用、中学校・高校生用）作成された。ただし、児童生徒の実態に合わせて、

どの教材も使用可能と位置づけており、教員による詳細な解説や課題設定など、教員が創意工夫して授業展開することが想定されている。

(2) 福島県環境創造センター交流棟（愛称：コミュタン福島）

2016年7月、福島県三春町に開館した福島県環境創造センター交流棟「コミュタン福島」(以下、コミュタン福島)は、「県民の皆さまの不安や疑問に答え、放射線や環境問題を身近な視点から理解し、環境の回復と創造への意識を深めていただくための施設」である。コミュタン福島は、「環境放射能等に関する学習活動の実施・支援」が目的の一つであり、学校教育の一環として、福島県内の小学生を中心に見学させることとなっていて、福島県がバス借上の経費の一部を補助する制度も用意されている。開所後、子ども達を中心に多くの来館者が訪れ、開所から約半年経った2017年1月には4万人を達成した。

コミュタン福島は、床面積4,632m²であり、展示エリアは、①ふくしまの3.11から、②ふくしまの環境のいま、③放射線ラボ、④環境創造ラボ、⑤環境創造シアターの5つのエリアから構成されている(図1)。これらのうち、原子力・放射線教育との関連性が高いのは、④を除く①、②、③、⑤である。後述する、展示説明文の内容分析で主に対象としたのは、説明文の写真撮影とテキスト・データ化が可能であったものであり、①において東日本大震災発生後の出来事を年表にした「2011.3.11 14時46分からのふくしまの歩み」、②において県内の空間線量率や県内外の避難者数などの状況を示した「環境“回復”のいま」、③において「探るラボ」を除く、「知るラボ」、「測るラボ」、「ケアラボ」、「除染ラボ」である。③の放射線ラボでは、拡張現実(AR: Augmented Reality)技術を活用するなどして、放射線について楽しく学べるように工夫されている(図2)



図1 コミュタン福島の展示エリアの構成
(出典：コミュタン福島ウェブサイト)



図2 放射線ラボでの「放射線見える化ウォール」
(出典：コミュタン福島ウェブサイト)

3 「教訓の継承」と「人権教育」の観点に関する枠組み

(1) 「教訓の継承」に関する観点の枠組み

福島第一原発事故への対応における福島県の問題点や教訓について、東京電力福島

原子力発電所事故調査委員会（国会事故調）の報告書（2012）では、1)初動対応における機能不全、2)福島県独自の判断による避難指示、3)緊急時モニタリング態勢の不備、4)安定ヨウ素剤の服用に関する不適切な指示、5) 県民健康調査における内部被ばく検査の不足、などの問題点が指摘されている。また、東京電力福島原子力発電所における事故調査・検証委員会（政府事故調）の報告書（2012）でも同様に、1)初期モニタリング態勢の不備、2)避難指示の混乱、3)SPEEDI 情報の未活用、4)安定ヨウ素剤の服用に関する不適切な指示、5)スクリーニングレベルの引き上げ、などが指摘されている。

両報告書における指摘は、主に事故後の対応における問題点や教訓である。その他にも、震災（原発事故）関連死が2,000名以上にも上る（2016年3月31日時点）こと、福島県の「米の安全宣言」（2011年10月12日）後に暫定規制値（当時）を超える汚染米が見つかったこと、そして、福島第一原発事故前までは福島県自体が原発を推進してきた経緯があること、なども、重要な教訓と言える。

これらの問題点・教訓が、原子力・放射線に関する公的な教材や施設の展示内容にとり上げられているかどうか分析の視点となる。

（2）「人権教育」に関する観点の枠組み

人権教育の枠組みについては、人権教育の指導方法等に関する調査研究会議（2008）の「人権教育の指導方法等の在り方について[第三次とりまとめ]～指導等の在り方編～」（以下、人権教育の在り方報告書）の内容が引用されることが多い。実際、福島県教育委員会（2016）の「放射線等に関する指導資料 [第5版]」においても引用されている。

人権教育の在り方報告書では、「人権教育は、人権に関する知的理解と人権感覚の涵養を基盤として、意識、態度、実践的な行動力など様々な資質や能力を育成し、発展させることを目指す総合的な教育である」と記述している。また、「人権教育は、教育を受けること自体が基本的人権であるという大原則の上に成り立つものである」とも指摘している。そして、人権教育に必要な内容は「知的理解」と「人権感覚」の2つであり、それらを育むために、「知識的側面」、「価値的・態度的側面」、「技能的側面」の3つの側面が必要とされている。

この枠組みに原則的に従うとともに、特に「知識的側面」における「国内法や国際法等に関する知識」、および「技能的側面」における「合理的・分析的に思考する技能」に注目して、特性を把握する。

4 「教訓の継承」と「人権教育」の観点から見た公的な教材の内容および施設の展示内容の特徴

（1）教材における特徴

「教訓の継承」と「人権教育」の観点から見た特性把握の例として、福島県教育委員会（2016）の「放射線等に関する指導資料（第5版）」と文部科学省（2014）の「中学生・

高校生のための放射線副読本」の本文（資料を除く）における「未記載キーワード」の例を図3に示す。これにより、教材で欠落している内容について認識しやすくなると考えられる。福島第一原発事故の本質的な教訓や、本来の加害者による人権侵害（可能性含む）について理解する上で重要と考えられるキーワード、すなわち、「SPEEDI」、「オフサイトセンター」、「震災（原発事故）関連死」、「放射線管理区域」、「安定ヨウ素剤」、「子ども・被災者支援法」などが教材に載っていないことが分かる。

また、放射線教育学習用教材（DVD）では、まとめの画面で10のテーマを振り返り、「この中から、皆さんがもっとくわしく知りたいことを決めて、学習を進めてください」として、次の学習内容を選ぶよう促している（図4）。これは、子どもたちの思考、および授業で扱う内容の枠を決めてしまう（フレーミング）可能性がある。例えば、「被ばくによる健康影響」や「放射線に関する基準」は、10のテーマに入っていない。

	文部科学省(2014)「中学生・高校生のための放射線副読本」の本文に未記載	福島県教育委員会(2016)「放射線等に関する指導資料(第5版)」の本文に未記載
主に 原発事故と 被害に関する こと	ホットスポット 甲状腺がん 汚染水	炉心溶融(メルトダウン) 震災(原発事故)関連死 加害(者) 実害(汚染被害)
主に 事故対応に 関すること	モニタリングポスト 中間貯蔵施設 最終処分場	SPEEDI 国会事故調 規制の虜 オフサイトセンター 政府事故調 放射性廃棄物
主に 放射線防護 や人権擁護 に関する こと	県民健康(管理)調査 権利	放射線管理区域 人権(の)回復 子ども・被災者支援法 安定ヨウ素剤 帰還困難区域 居住制限区域 避難指示解除準備区域
主に 原発につい ての社会的 意思決定に 関すること	意思決定 教訓 再稼働 批判 責任	日米原子力協定 原発推進 脱原発(反原発・原発に依存しない) 賛成 反対 公平性 原子力ポスターコンクール 原発の是非

図3 文部科学省(2014)「中学生・高校生のための放射線副読本」と福島県教育委員会(2016)「放射線等に関する指導資料[第5版]」の本文(資料を除く)における未記載キーワードの例

<p style="text-align: right; color: #0070c0;">身近にもある放射線</p> <p>①放射線が飛んだ跡の観察</p> <p>②自然放射線</p> <p>③外部被ばくと内部被ばく</p> <p>④放射線・放射能・放射性物質</p> <p>⑤放射線の利用</p> <p>⑥東日本大震災と原子力発電所の事故</p> <p>⑦放射線の性質</p> <p>⑧放射線から身を守る方法</p> <p>⑨被ばくを避ける取組</p> <p>⑩健康に生活するために</p>	<p>「最後に、これまでにでてきた言葉を振り返って見ましょう。」</p> <p>①放射線が飛んだ跡の観察</p> <p>②自然放射線</p> <p>③外部被ばくと内部被ばく</p> <p>④放射線・放射能・放射性物質</p> <p>⑤放射線の利用</p> <p>⑥東日本大震災と原子力発電所の事故</p> <p>⑦放射線の性質</p> <p>⑧放射線から身を守る方法</p> <p>⑨被ばくを避ける取組</p> <p>⑩健康に生活するために</p> <p>「この中から、皆さんがもっとくわしく知りたいことを決めて、学習を進めてください。」</p>
---	---

図4 福島県教育委員会(2015)の放射線教育用学習教材(DVD)「身近にもある放射線(小学校高学年用)」のまとめの画面(左)およびナレーション(右)

(2) コミュタン福島の展示説明文の内容分析

コミュタン福島の展示内容の特性を把握するため、展示説明文を対象に、テキスト・マイニングによる定量的分析を行った。福島第一原発事故の事実と教訓に関する代表的な報告書として、国会事故調の報告書を取り上げ、福島県の事故対応における問題点や教訓を記した部分を抽出してテキスト・マイニングを行うとともに、その結果を、コミュタン福島の展示説明文の分析結果と比較した。分析の詳細は、後藤(2017)を参照されたい。

ここでは、分析結果の主な例として、国会事故調の報告書における福島県の原発事故対応に関する教訓についての頻出キーワードの共起ネットワーク図と、コミュタン福島の展示「ふくしまの3.11から」における「災害の状況、国・県の対応など」の記述での頻出キーワードの共起ネットワーク図を紹介する(図5)。共起ネットワーク図において、円の大きさは出現回数の多さを、線の太さは共起関係の強さを表す。また、円の色の違いは、媒介中心性によるサブグラフを表している。

国会事故調の報告書の共起ネットワーク図(図5の(a))では、頻出キーワードのうち、出現回数の順位(同数の語が複数ある場合は同じ順位)が3位の「ヨウ素剤」、11位の「避難指示」、15位の「服用指示」、18位の「SPEEDI」、19位の「スクリーニング」や「緊急時モニタリング」、20位の「地域防災計画」、21位の「オフサイトセンター」など、備えが十分でなかったり、十分に活用されなかったりした教訓を表すキーワードが出現していることが分かる。

一方、コミュタン福島の展示「ふくしまの3.11から」における「災害の状況、国・県の対応など」の共起ネットワーク図(図5の(b))では、国会事故調の報告書で指摘

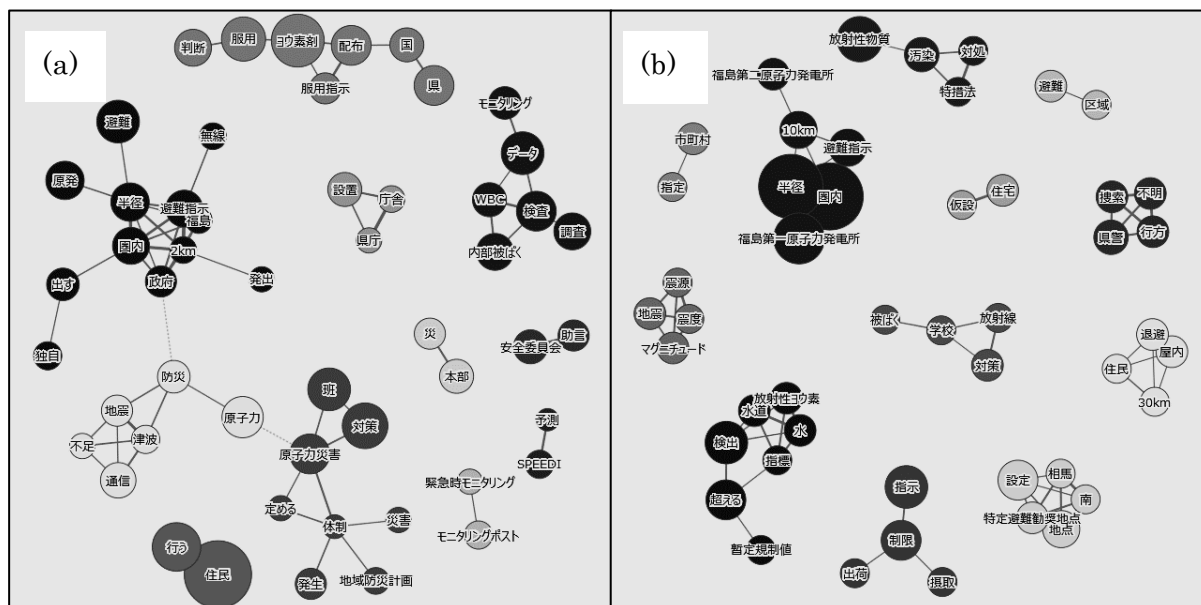


図5 テキスト・マイニングによる頻出キーワードの共起ネットワーク図

((a): 国会事故調の報告書、(b): コミュタン福島の展示「ふくしまの3.11から」における「災害の状況、国・県の対応など」) 頻出キーワードの共起ネットワーク(媒介中心性によるサブグラフ検出)

されていた「ヨウ素剤」や「服用指示」、「SPEEDI」、「緊急時モニタリング」などは登場していない。これらの単語は、出現回数 1 回のキーワードとしても登場していない。つまり、福島県が教訓とすべきキーワードが、年表における「災害の状況、国・県の対応など」に記載されていないことが、この結果から分かる。

また、他の展示エリアの説明文においても、放射線被ばくによる「死」、関連する法律や基準などがほとんど説明されていないことが明らかとなった。

5 おわりに

本稿では、福島県での公的な原子力・放射線教育に関する教材や施設として、福島県教育委員会の「放射線等に関する指導資料」および学習教材 (DVD) と、2016 年 7 月に開館したコミュタン福島の展示内容を中心にとり上げ、教訓の継承と人権教育の観点から、その特性を明らかにした。

原子力・放射線の公的な教材では、福島第一原発事故の本質的な教訓や、本来の加害者による人権侵害 (可能性含む) について理解する上で重要と考えられるキーワードの多くが登場していなかった。コミュタン福島の展示説明文においても、福島県の教訓として国会事故調の報告書に多く記載されたキーワードがほとんど登場せず、放射線被ばくによる「死」、関連する法律や基準などもほとんど説明されていなかった。

福島第一原発事故と同様、歴史上の悲惨な人災である水俣病やチェルノブイリ原発事故について、教訓の継承や人権教育の観点から見て、真摯に取り組まれている例もある。福島第一原発の過酷事故を経験した福島県だからこそ、それらの先例からも真摯に学び、取り組んでいくことが求められる。

参考文献

- 福島大学放射線副読本研究会監修・後藤忍編著 2013 『みんなで学ぶ放射線副読本—科学的・倫理的態度と論理を理解する』 合同出版
- 飯野里美・後藤忍 2014 「福島県における原子力および放射線教育の実態と課題 ～中学校理科教員へのアンケートから～」 日本環境教育学会第 25 回大会 研究発表要旨集 pp. 77
- 野澤樹・後藤忍 2015 「福島県内の市町村における放射線教育の特性把握」、日本環境教育学会第 26 回大会 研究発表要旨集 pp. 178
- 東京電力福島原子力発電所事故調査委員会 2012 「報告書 本編」
- 東京電力福島原子力発電所における事故調査・検証委員会 2012 「最終報告 (本文編)」
- 人権教育の指導方法等に関する調査研究会議 2008 「人権教育の指導方法等の在り方について [第三次とりまとめ] ～指導等の在り方編～」
- 福島県教育委員会 2016 「放射線等に関する指導資料 [第 5 版]」
- 文部科学省 2014 「中学生・高校生のための放射線副読本」
- 後藤忍 2017 「福島県環境創造センター交流棟の展示説明文の内容分析」 福島大学地域創造 第 28 巻第 2 号 pp. 27-41

価値選択的課題への具体的取り組みをどう創るか

三石初雄（帝京大学）

1 価値選択的課題を学校教育でとりあげる意味

2011年3月11日に東北地域を襲った地震は、大津波と原発過酷事故を伴い、これまでの防災教育のみならず学校と地域の教育の在り方を様々な部分から問い直すこととなった。先に、ウルリヒ・ベックは『危険社会』で、チェルノブイリ原発事故後の社会状況を“リスク社会”と特徴づけた。その内容を私なりに再整理すると、①そのリスク・危険性が不可避的因果関係的であり、かつ人間の目では見えない・感知しにくい性格を持っていること（不可避的で不可視性）、②そのリスク・危険性が一定の地域に限定されにくく、かつ非階層的で人類全体・地球全体に広範囲に拡散していくこと（非限定性）、③このリスクは、電気（エネルギー）と情報（コミュニケーション）、食料・水資源（生命資源）等の限定的な要因に焦点化されることにより、地球全体に関連性をもち、時に極めて大規模破局的な災害として生起すること（破局性・長期非可逆性）、④「産業社会は、産業社会によって解放された危険を経済的に利用する。それによって産業社会がさらに産業社会の危険状況と政治の潜在的可能性をもつくり出す」とした（ウルリヒ・ベック『危険社会』1998、pp. 28-30）。ベックは、これらの特質を皮肉を込めて「貧困は階級的であるが、スモッグは民主的である」といった。1990年代以降になると彼はリスク社会論をグローバル化論とリンクさせる形で世界リスク社会論を提示するようになる。

翻って考えると、院内感染、O157感染、薬害エイズ、ダイオキシン、遺伝子組み換え食品、薬剤耐性ウィルス・菌、口蹄疫、BSE、鳥インフルエンザ、原発事故・核廃棄物処理等々の諸課題は、まさに「危険社会」（ベック）、「危険領域」（ニクラス・ルーマン）という兆候の出現を示していたのではないだろうか。それは、知識基盤社会・グローバル社会と抱き合わせの「高リスク」社会の現実を暗示している。

*ベックは「リスク（ドイツ語 Risiko）」という概念と、「危険（ドイツ語 Gefahr）」という概念を峻別している。危険とは、例えば天災のように人間の営み、自己の責任とは無関係に外からやってくるもの、外から襲うものである。それに対してリスクとは、例えば事故のように、人間自身の営みがつくり出したものであり、自らの責任に帰するものである。リスクとは、自由の裏返しであり、人間の自由な意思決定や選択、予見可能性、制御可能性に重きをおく近代社会の成立によってはじめて成立した概念である（「リスク理論」『日本大百科全書』（ニッポニカ）。そして、もう一つ大きな課題は、自然災害等の危機への対応である。それは、人類がどうしようとも大きな変更を起こし得ないような事象との遭遇である。環太平洋等における巨大地震の予測、地球規模の温暖化・寒冷化現象、巨大隕石との遭遇等のことである（長沼毅 日本語版監修『ビッグヒストリー ―われわれはどこから来て、どこへ行くのか』、2016）。

両者の現象は類似してはいるものの、そのメカニズムとそれへの対応は区別されるべきことかと思う。前者は、価値選択・価値判断的課題に関連するものであり、後者はどのくらいの確度での事実か否かが問われる。放射線・原子力教育の実践が、価値選択・判断を内包する公害教育・環境教育や

平和教育と類似した性格をもち、その取り組みにはある合理的配慮が求められるからである。本報告は、これらの諸課題に人類は直面しており、それは現代的な新しい教育実践課題として生起しているのであり、そのような課題への接近を、公教育場面で創り出していくことが学校教育実践の課題となっているのではないかと、という課題意識に基づくものである。

ところで、上記の課題を今日的授業づくりの課題と関わって提起しているのは、子安潤氏（元愛知教育大学、中部大学・教授）である。子安氏は、「事実を踏まえることを基本とする局面」と「判断や価値の自由を保障しつつ、それらを表明・議論する局面」を区別・設定することを提案している（子安潤『リスク社会の授業づくり』）。それは、これまでに価値的な課題に対して公教育では「価値注入型」教育になりがち（なる）ということで「慎重論」があり、結果としては「敬遠」されてしまう場合が多かったのではないかとと思われる。それは、水俣病（田中祐一「日本の公害—水俣病」への「コメント」・西日本新聞 1968. 11. 21）等の公害教育や平和・戦争教育等々についての教育的議論が思い浮かぶ。

近年では環境教育・ESD 等々がその範疇に入るかもしれないが、この課題は学校教育法・新学習指導要領の中でも取り上げられる事項となり現代の教育実践の課題となりつつある。18歳選挙権行使に伴い、高校生の「模擬投票」授業実践に関しても「慎重論」が出されているなか、近年、高校での模擬投票推進を文科省チームが「中間報告」（2016/3/31）し、文部科学省と総務省は9月29日、主権者教育の高校生向け副教材を公表したことが報道されるに至っている。

2 近年の学校教育での「意思決定」場面への着目

現行小・中学校学習指導要領（2011-12 全面実施）には、「思考力・判断力・表現力等の育成」が随所に記載されている（中教審答申、2008. 1）。また、2020-22 年度全面実施とされる次期学習指導要領においては、「知識及び技能が習得されるようにすること」「思考力、判断力、表現力等を育成すること」「学びに向かう力、人間性等を涵養すること」と記述され、これまでにない「学びに向かう力、人間性等を涵養すること」が追加された（幼稚園・小学校・中学校学習指導要領 2017. 3. 31）。「学びに向かう力」とは、これまでの学習への「意欲・関心・態度」の育成の延長線上にあるが、「人間性等を涵養する」でいう“人間性”の意味合いが何を含意するかが問われる。そこでは「人間性」の意味、その“方向性”が問われることを考えると、価値選択的な課題が公教育の中で実施する諸条件と、その可能性と限界性について検討しておく必要がある。

この価値判断的な場面でいえば、理科あるいは社会科教科書に記述されている「両論併記」、あるいは「思考・判断・表現」「意思決定」場面に見いだされることが予想される。近年の学習指導要領等では、見方・考え方、判断力・思考力が強調され、その延長線上に、「意思決定」という表記が登場すると考えられるからである。事例から見ていきたい。

（1）社会科等での「公正に判断」の意味と課題

小・中学校社会科では、「諸資料に基づいて多面的・多角的に考察」し、「公正に判断

する態度を身に付けさせること」を掲げている。2008年改訂・告示の中学校学習指導要領社会編をみると、今回の「改善の基本方針」では「社会科、地理歴史科、公民科においては、その課題を踏まえ、小学校、中学校及び高等学校を通じて、社会的事象に関心をもって多面的・多角的に考察し、公正に判断する能力と態度を養い、社会的な見方や考え方を成長させることを一層重視する方向で改善を図る。」(p. 3)と表記されている。

- ① 小学校社会科＝「公民的資質は、平和で民主的な国家・社会の形成者としての自覚をもち、自他の人格を互いに尊重し合うこと、社会的義務や責任を果たそうとすること、社会生活の様々な場面で多面的に考えたり、公正に判断したりすることなどの態度や能力であると考えられる。」
- ② 中学校社会科＝(4) 現代の社会的事象に対する関心を高め、様々な資料を適切に収集、選択して多面的・多角的に考察し、事実を正確にとらえ、公正に判断するとともに適切に表現する能力と態度を育てる。(2 内容 p. 116)

(下線は筆者。以下同様)

このように、社会科においては「意思決定」という明確な表記は見いだすことができず、多面的・多角的な考察と正確な事実認識に基づく、「公正に判断する能力」の育成を目指すという表記になっているといえよう。

同じような位置づけをしていると思われるのは、中学校外国語(以下引用参照)である。

「読むこと」においては、「話の内容や書き手の意見などに対して感想を述べたり賛否やその理由を示したりなどすることができるよう、書かれた内容や考え方などをとらえること」を追加した。(内容等の改善の要点 p. 5) 「ア 多様なものの見方や考え方を理解し、公正な判断力を養い豊かな心情を育てるのに役立つこと。」(題材の選択に関する三つの観点)(p. 63)

つまり、「多面的・多角的な判断力」「公正な判断力」を養うことがねらいとされているが、価値選択的な場面の設定については、明確には例示されていない形となっている。

(2) 小学校国語での「自分の意見を根拠をそえて述べる」という授業実践

小学校国語の高学年では、「目的に応じて自分の立場から解説や意見、報告を書き、理由や根拠を示しながら説明することができるとともに、自らの言語活動を振り返ることができる能力などの育成を図る。」としている(『小学校学習指導要領解説国語編』「国語科改訂の基本方針」p. 6。『中学校学習指導要領解説国語編』「話す事ことに関する指導事項」2008. 7)。

この部分については、例えばM社の小学校5年国語教科書では、「多様な情報を読み取り、自分の考えを深めよう」として、「読む、書く」ことを学習の視点として設定し、

世界遺産の白神山地を守ろうとする異なる2つの取り組みに関する資料から、「自分の意見を、根拠となる資料にもとづいて書きましょう。」としている（「世界遺産 白神山地からの提言」）。そこでは、「貴重な自然を守る応報としては、大きく分けると2二つの考え方があります。」として「人間を自然に近づけないようにして守る。」方法と、「人間が自然と関わりながら守る。」という考え方であるとして、両者の資料を読み、グループで考えを交流して自分の考えを深める」ことを指導事例としている。この事例は、価値選択的な課題を教科書に即して取り上げることが想定される場面の1つと言えよう。

（3）中学校理科と技術・家庭科での「賢明な意思決定」「価値判断の基準」育成への志向

上記の位置づけとは異なり、理科や技術では、「賢明な意思決定」「価値判断の基準」育成への志向を盛り込んでいる側面を見いだすことができる。

2008年改訂（告示）の『中学校学習指導要領解説理科編』の教科の「目標」の「科学的な見方や考え方を養うこと」の説明では次のように記されている（pp. 19-20）。

自然環境の保全や科学技術の利用に関する問題などでは、人間が自然と調和しながら持続可能な社会をつくっていくため、身の回りの事象から地球規模の環境までを視野に入れて、科学的な根拠に基づいて賢明な意思決定ができるような力を身に付ける必要がある。

このような記述は、今回の中学校学習指導要領理科編改訂では6カ所記載されており、「指導に当たっては、設定したテーマに関する科学技術の利用の長所や短所を整理させ、同時には成立しにくい事柄について科学的な根拠に基づいて意思決定を行わせるような場面を意識的につくるようなことが大切である。」（同上解説 p. 68）としている。

また中学校技術・家庭科では、「問題解決能力とは、課題を解決するに至るまでに段階的にかかわる能力をすべて含んだものであり、課題に対して様々な角度から考える思考力、その思考力を総合して解決を図る判断力、判断した結果を的確に創造的に示すことのできる表現力等があげられる。（中略）なお、課題を解決する時には、課題解決の根拠となる価値判断の基準が重要であるので、生徒が個々の課題に直面した時のよりどころとなる価値観を育成することが必要である。」（中学校学習指導要領解説家庭科編 p. 90）としている。

このような教育課程上の位置づけにある状況で、公立学校での価値選択的課題を基にした教育実践の可能性は、どこにどのように見いだしていくことができるのか、創造的に探っていくことがこれからの課題となっている。そのようなとき、海外での取り組みに参考になる事例がある。ここでは断片的紹介を通して今後の可能性を模索していきたい。

3 米国・英国での価値選択的課題への向きあい方（科学教科書を例に）

（1）米国でのリスク・ベネフィットと意思決定場面の導入

前述の「両論併記」「リスクとベネフィット」表記並びに「意思決定場面」の設定に関する議論は、1990年代の初頭、米国の科学教育スタンダード策定過程でなされている。その研究プロジェクトは、全米科学教育連合学会（National Science Teachers Association）の常任理事会の提起で、1991年にアメリカ科学振興協会（American Association for the Advancement of Science）等の科学教育関連学会の研究協力により発足した。その成果は『全米科学教育スタンダード』として、1995年末には米国研究審議会（National Research Council）から公開された。

その科学教育の「内容スタンダード」の柱は、「科学における統合概念とプロセス」「探究としての科学」「物理科学」「生命科学」「宇宙及び地球科学」「科学と技術」「個人的・社会的観点からみた科学」「科学の歴史と本質」という8つが掲げられていた。日本の理科の教育内容と対比すると、物理科学、生命科学、宇宙及び地球科学については物理・化学・生物・地学に類似する学習内容にあたるが、それらを包含する科学-技術-社会構想（Science-Technology-Society）に支えられた独自の柱を別途設けている点が特徴となっている。この中の「科学と技術」のスタンダードでは、技術の副次的影響とその危険性（risks）と恩恵（benefits）、予測可能性と不可能性の学習が必要項目として掲げられているとともに、「個人的・社会的観点からみた科学」のスタンダードは、次のような内容構成とされていた（p. 98）。

K-第4学年＝「個人の健康」「集団の特徴とその変化」「資源の種類」「環境の変化」
「地域社会の問題に潜む科学と技術」

第5-8学年＝「個人の健康」「集団、資源、環境」「自然災害」「リスクと便益」「社会における科学と技術」

第9-12学年＝「個人とコミュニティの健康」「人口の増加」「天然資源」「環境の質」
「自然災害と人為的災害」「地域、国家、そして地球的レベルでの問題に潜む科学と技術」

この「個人的、社会的観点から見た科学」の解説では、「個人的、社会的観点から見た科学スタンダードは、児童・生徒が意思決定のスキルを身につけることを援助するものである。表6.6（上記のK-第12学年の内容-筆者）に示す概念とそれに関連する理解は、子どもたちが市民として将来直面するであろう意思決定場面において、彼らとその決定のために用いる基盤を提供するものである。」（p. 97）と、意思決定場面に着目することを示唆していた。

その内容は、K-4年、5-8学年、9-12学年に区分され、次のような学習内容を予定していた。つまり、K-4学年では、「新しい考え方や発見は、多くの場合他人に影響を与える。時によりよい影響を及ぼす場合と、悪い影響を与える場合がある。あらかじめ、新しい考え方や発見が他の人々に対しどのように影響を及ぼすかを予測する事は有用である」（p. 132）ことを学び、5-8学年では「技術の変化はしばしば、個人や社会に利

益や不利益を生ずる社会的変化、政治的变化、経済的变化を同時に生じさせる。社会的要求や態度や価値が、技術発展の方向性に影響を与えている。」(pp. 161~162) 事を学ぶとしている。そして、中学校(第9-12学年)では、「個人と社会は、新しい研究の実施を提案したり、新しい技術を社会に導入することを決定したりしなければならない。決定にはリスク、経費、恩恵についてのアセスメントが含まれ、誰がより利益をあげ、誰が損害を受けるか、誰が支払い、誰が受け取るか、どんな危険があるか、誰が責任を負うのかなどについて深い検討をすることも含まれる。生徒は『何が起こるのか』『何が余分なものなのか』『科学者や技術者は何が起こるのかをどのようにして知るのか』というような基本的問いの適切性と価値を理解すべきである。」(p. 197) としている。

このように、小・中学校段階においても、将来の市民には「新しい研究の実施を提案したり、新しい技術を社会に導入することを決定したりしなければならない」こと、「決定にはリスク、経費、恩恵についてのアセスメントが含まれ」ることを自覚することが期待され、誰にとってのリスクかベネフィットかをも対象としている。しかし、ここでのリスクには、自然災害として火事や洪水、ハリケーン、地震、火山の爆発、化学災害、生物災害(花粉、ウィルス、バクテリア等)、社会的災害(職務上の安全、運送)、個人的災害(喫煙、ダイエット、飲酒)が例示されてはいるが、原発事故災害は示されていない。また、教科の直接的目的ではないこともあってか、市民教育としての主権者育成という観点からは充分構想されてはいないように思われる。

同じような視点での考察は、ほぼ同じ時期のカナダでの科学教育スタンダード構築の試みの中にも見出すことができよう。小倉康等によるカナダの『幼稚園から第12学年までの科学の学習成果に関する共通フレームワーク—学校カリキュラムに関する協力のための全カナダ協定』6)には、STSE(科学とテクノロジー、社会、環境)という枠組みから、科学とテクノロジーの応用と限界、特定の科学的発展またはテクノロジーの発展によるプラスの影響とマイナスの影響、および意図した結果と意図しない結果等について記載されていることが分かる。

(2) “リスク教育”を自覚的明示的に記述した英国教科書の登場

①市民科学としての放射線教育の試み

自然科学の基礎概念習得を目的とした日本の高校理科教科書編集(基礎から応用へ)とは異なり、「リスク論」的視点を加味して構成した英国の科学教科書『アドバンスング物理A2』が刊行されている。そこには子どもや青年を対象とした胸部X線撮影をやめた経緯の説明を盛り込んだ次のようなエピソードが記載されているが、それは英国での放射線・原子力教育に関する端的なスタンスといえよう。

また、別に『21世紀科学』(英国GCSE必修科目教科書)でも、「リスクとベネフィットという考え方にとどまらず、予防原則、ALARA原則(As Low As Reasonably Achievable=「合理的に達成可能な限り低く」、国際放射線防護委員会が1977年勧告)などが明記されている。ここでは様々な事象におけるリスクとベネフィットという両視点・論点を自覚させる学習内容への着目と批判的検討機会が用意され、近年進みつ

つあるリスクコミュニケーション論による学習プログラム（学習内容）づくりという視点も提示されている。

リスク・ベネフィット原則については、「極めて保守的」「極めて現状維持的」であり、それを具体化するための「方法」論と内容論が不可欠ではある。そのような課題はありながらも、英国の教科書・教育内容編集の試みは、“両論併記”見解を克服するヒントを与えてくれるように思われる。

それでは、最新版(第二版)の『21世紀科学』(Twenty First Century Science (higher)) 11)の記述では、“ベネフィットとリスクのバランス”がどのように記述され、市民的科学リテラシーをどう構築しようとしているのかを一部分見ておきたい。

②学習内容の真正性(authentic)と市民的科学リテラシーの育成

この教科書は、英国における初等教育6年と中等学校5年からなる義務教育最後の2年間(第10～11学年、日本の中3～高1段階に相当)において、「GCSE Science」を全員が履修し、「GCSE Additional Science」あるいは「GCSE Additional Applied Science」を選択履修することを基本として設計されている教科書である。

この教科書は生物、化学、物理の各領域から3単元ずつで構成されているが、それらは1)もっとも重要な科学的知識のいくつかを学ぶ、2)科学と技術がどのように作用し、位置づくかをまなび、3)あなたに影響を与えうる科学的問題について決定をくだす、という点に配慮され編集されている。『21世紀科学』の物理領域の第3単元の「放射性物質」の学習前の「扉」には、次のように書かれている。

◎なぜ放射性物質を学ぶのか？

人は、放射性物質について冗談を言ったりする。「もし原子力発電所に行ったり放射線治療を受けたりすると、あなたは暗闇で光るよ」とか、言われるかも知れない。人は、必要ないとき放射能を心配している。／ 私たちの多くは、生活するために電気を使う。しかし、現在の発電所はどんどん古くなり、まもなく移設が必要となる。原子力発電所は移設できるものとして建設されているのであろうか？

◎科学

放射性物質からの放射線は、物質の深部から来る。放射性物質を安全に使うためには、あなたたちは放射線への様々な対応について知っておく必要がある。／ 原子力発電所は核廃棄物を生み出す。この廃棄物は何千年もの間、危険を伴うものとなる。

◎科学についての考え

完全に安全というものはない。ある医療的処方で放射性物質を用いる前に、医師と患者は注意深くリスク(risks)と恩恵(benefits)とを比較し判断している。／ まもなく、放射性廃棄物を廃棄するか、あるいは新しい原子力発電所を建設するかの判断がなされるだろう。誰が決めるのだろうか、そしてあなたは意見をどのように言うことができるのだろうか。(p.232 筆者訳)

ここでは、「まもなく、放射性廃棄物を廃棄するか、あるいは新しい原子力発電所を建設するかの判断がなされるだろう。」という市民全員が考えなければならない現実的科学的課題を取り上げている。そして、そこでのスタンスは、リスクとベネフィットのバランスを考慮しながらも、「完全に安全というものはない。」という見解を明示している点に特徴があるといえる。日本の副読本のようなバランスを考えて「ベストミックスで行こう」とはなっていない。

この「21世紀科学」の特徴を整理してみると、1)オーセンティック (authentic・真正的) な諸教材・題材を取り上げていること、2)オーセンティックな教材と基礎的自然現象・事象・事実並びに概念を結びつけていること、3)生物・化学・物理関連の単元でも放射線教育が自覚的に貫かれようとしていること、4)リスクとベネフィットを、事実・理由・根拠を基に考え、リスクへの対応についての基礎的なスタンス・根拠を多様な形・複数で例示し、市民としての判断能力を育成しようとしていることがわかる。オーセンティックな教材としてあげられているのは、クローン、遺伝子操作 (遺伝子)、ワクチン、抗生物質 (免疫)、大気汚染 (原子の不滅性)、ポリマー、ダイエットと糖尿病、食品の危険性と飲み物 (食物連鎖)、ソーラーシステム、温暖化、気候変動、放射線と健康、放射能汚染、原子力発電 (放射線教育) 等々である。ここでは、極めて価値選択的 (価値多元的) で現実的なオーセンティックな課題を学習者が主体となってアクティブな学びを構成するような教科書編成と教育内容・方法を取り入れていることに特徴がある。これらの価値選択的課題は、現在の日本ではかえって「忌避」的な題材であるかもしれない。しかし市民にとっては現実的不可避な課題でもある。

ところで、この「21世紀科学」の授業での価値選択的場面設定は、イギリスではそれに先んじて地理科での試みが知られている。それは、事実としてだけでなく、「それに関わる人間の主観的な側面としての価値問題」に注目した1970年代後半以降の試みである。

イギリスの地理教育では、FienとSlaterは、物理的な環境、環境に対する人間の信念・価値、人間と環境との関係を地理学の研究分野と設定し、とりわけFienは批判的教育学の立場から「環境のための教育」を提起し、価値の問題への接近の在り方提起した。その後、地理学学習を「探究過程においては、仮説検証や一般化などの段階を越えて、生徒個人の価値判断や行動の段階を設定」し、「事実探究と価値探究」の2面からの探究を保証する研究動向がみられるという。具体的には、教科書『Geography』を経て、Frances Slater等による『People and Environments』の編集・発行である。そこでは、「一般による概念の理解を目指す既存の科学的な探究に加え、意思決定・価値判断までも含む新しい地理学習を提案」していたのである。『People and Environments』には、すでに、『21世紀科学』が題材として取りあげていた、原子力発電の問題点を、多元的現実的な意見・事実を基に、価値選択的な学習場面を設定するという内容構成をとっていたのである。その教科書では、日本の環境問題が、水俣病、成田空港開設問題、河川汚染等の公害問題を扱う単元とともに、17章には「イギリスにおける原子力発電所論争」を取りあげ、「社会と原子力」「経済的事象」「環境的事象」「社会的事象」

「イギリスにおける政党間の原子力発電論争」「公正な議論」という章立てを構成していた。これらは、地理学的内容からの接近ではあるが、「21世紀科学」そして今日の市民科学の先駆とも言えるものであった。

4 価値選択的な場면을授業場面で展開するための検討課題

(1) 子安潤による「論争的テーマの教授学」の提起

子安は「授業における中立性と公正さ」に関わって、これまでの価値選択的な課題に関しての教育実践に関する知見として、次の2つをとり上げている。

- ・クリック・レポートでの教師の態度の様相 (①中立的議長アプローチ (The Neutral Chairman approach)、②バランスアプローチ (少数派支援の The Balanced approach、③明示的アプローチ (教師の見解を明示する The Stated Commitment approach = イギリス政府が1998年に政治学者バーナード・クリックらが中心となったシティズンシップ教育に関する政策文書「クリック・レポート」を公表。)
- ・ボイテルスバッハ・コンセンサス (①いかなる方法によっても、生徒を、期待される見解をもって圧倒し、自らの判断の獲得を妨害することがあってはならない = 圧倒(抑圧)の禁止、②学問と政治において議論のあることについては、授業においても議論のあるものとして扱わなければならない、③生徒は政治的状況と自らの利害関係を分析し、自分の利害に基づいて所与の政治的状況に影響を与える手段と方法を追求できるようにならなければならない = 1976年・政治教育学者らによる、政治教育に関しての3指針)

また、論争的テーマの教授学の原則として、「多様な見地とそれを支える情報を提供すること」「一方の見地へと誘導しないこと」「意見交換を行うこと」「判断を子ども自身に委ねること」を提示している (p. 104)。

また、「授業構成の基本的観点と手法」として、次の点をあげている。

ア) 「唯一の真理を教える」という構えを捨てる

学問・芸術の真理や・真理の方法をどのように位置づけるか。「科学的・学問的見地を支えるどんな具体的な事実があるかを把握することである。」 (p. 105)

イ) 「その知見や主張の社会的意味を明確にする事である。」

知見や主張が発せられるときには、それそのものからの導かれる事柄とは別に、社会的な意味合いから位置づけられている場合がある。

ウ) 「科学的・学問的といえるための基準・条件を明らかにすることである。」

自覚しながら主張し、受容すること。

また、授業展開時の配慮事項として、次の点をあげている。

ア)「論争的テーマに関するそれぞれの主張とその主張を支える論点やデータを、客観的に公正に示すこと。」

少数意見である場合には、論点となっていると考えられる場合には、少数意見に関しての客観的、複数のデータを掘り起こす、典型的な事例を資料化することが必要（それは教材研究に他ならない）

イ)「論理や事実を教えることと、論争的テーマに関する価値判断を区別することである。」

価値判断するのは、子ども・学習主体であると言うことを徹底すること。判断する機会と権利を保障することが子どもを個人として尊重することではないか。

これらは、今後の価値選択的、あるいはジレンマ教育として取り組んできた教育実践の論点を整理したものといえよう。

(2) その他の価値選択的課題への接近に関する知見

上記のようなより直接的に授業実践に関わる知見の整理とともに、現在の価値選択的課題が顕在化し、複合化している社会状況の中で、人間の合意形成過程に関する知見についても、確認しておくことは、視野を広げ、今後の在り方を考えるうえでヒントになるのではないかと思われる。その点で、3~4つの事例を見ておきたい。

①アララ ALARA (As Low As Reasonably Achievable) と呼ばれる〈實際上可能な限り低く〉という原則（環境教育）

これは、環境問題に人類が取り組むにあたって、取り組み（規制）に関する立場の違いをどのように乗り越えていくかを考える際に、形成されてきた知見である。つまり、「重大な又は不可避的な損害のおそれがある場合には、十分な科学的確実性が欠けていることをもって、環境悪化を防止するためにコストにふさわしい有効性をもつ措置を取ることを延期する理由としてはならない」（「環境と開発に関するリオ宣言」1992 田畑等訳『国際人権条約・宣言集（第二版）』東信堂）ということ留意する、尊重することが必要ではないかという、合意づくりの考え方である。

ここからは、現在の学問や研究成果からすると必ずしも学習内容が確かな結論が出ていない問題であったり、答えが複数あり得る場合でも、接近することを承認・奨励するというスタンスを授業実践ではとることになる。そのことは、ALARA 原則 (As Low As Reasonably Achievable) = 「合理的に達成可能な限り低く」（国際放射線防護委員会が1977年勧告）にも通じる提起でもあると思われる。

②「2.5 人称」（柳田邦男『言葉の力、生きる力』）

また、近年には、「2.5 人称の視点」からの自己や災害の検証を行うことの必要性も提起されている。それは「被害者としての責任」「被害者だからできること、言うべきこと」「よりよい被害者でありたい」というような「被害者の社会的責任」ともいわれている主張である。この視点は、1985年に起こった日本航空機墜落事故を26年間問い続けてきた遺族らの問いに対しての、柳田邦男によるフランス哲学者のジャンケレヴ

イチの「死の人称性」概念を基にした、「被害者視点にたった上で検証（事故調査や対策立案）を行うことの重要性」の提起であった。

③ リスクコミュニケーションの定義

米国では、リスクコミュニケーションに関して、3つの時期区分を想定している。第1段階（1975～1984）は、「リスク評価やリスク管理を技術的側面から捉えて、専門的もしくは官僚的な用語を用いても、とにかくリスクに関する情報公開を行えば良いと考えられていた時期」であり、第2段階（1985～1994）は「関係者の存在が意識されるようになったものの、その場合も特に被害を受けるおそれのある関係者を納得させるために必要なリスク情報の一部を専門家から市民へと一方的に提供することに注力された時期」とされ、第3段階（1995～）は「リスクにかかわる多様な主体が対等な立場で双方向の情報交換を行うことが基本とされている時期」としている（奥真美「環境リスク管理とリスクコミュニケーション」『環境法研究』30号 2005.12）。

また、WHOのリスクコミュニケーション論では、「リスク・コミュニケーションとは、リスク評価者とリスク管理者およびその他の利害関係者の間の、リスクに関する情報を意見の交換の双方向的なプロセスである。」とされている。

現在、高度情報化・「グローバル」化が進展する中で、同時に高度リスク化社会がコインの表裏として迫ってきていることを考えると、このコミュニケーションの在り方に関する知見は重要な示唆を与えてくれる。

5 終わりにかえて —どう創りかえるか—

本稿で、英国の『21世紀科学』の編集方針に示された3つの観点（科学的知識、科学と技術のリスクとベネフィット、現実の科学的問題への意思決定）と、思考・熟考・判断する機会を重視する教科書編集と授業構成の考え方を考察し、それに先行する教科書編集・内容に関する教科書編集と教育内容構成の試みがあったことを例示した。それらは、今後の学校内外の科学的リテラシー育成を考える上で貴重な教育内容と方法を与えてくれるのではないだろうか。

なお、これらの価値選択的な課題に対しての教育実践の課題として、学校教育、とりわけ教科教育のなかにどのように位置づけるかということの議論と実践を蓄積する必要があるのではないかと考える。「3.11」東日本大震災以来の放射線・原子力教育実践の議論の中でも、上記のような視点での実践プランが提案されている。子安氏は、原発のいくつかの論点を、具体的事実、見解に即して取り上げ、争点・対立点を俎上に載せる授業プランを作成していた。それは、①検討課題の決定、②日本の電気と原子力発電、③原子力発電の仕組みと放射能、④放射線の危険性、⑤今後の原子力発電についてという5時間プランである。子安氏は、権力や科学にそのまま寄りかかってはいけないこと、信頼のおける研究と人を自分たちで探し、合意できる世界を創っていくことが求められている、そういう学びが必要なのではないかとしている。ここで重要なことは、①価値多元的な事実・事象を、②学習者自らが課題探求的に学ぶことを可能な限

り保証することである。そして、③価値多元的な事実の発掘にあたっては、教師の見通しを提示できるような教材研究が保証されなければならないことである。

ところで、先に触れた「利用」「活用」を強調し「バランス」をとり「両論併記」的記述で終始している授業の意味と課題性ととともに、原子力発電や原子力エネルギーの問題点・危険性を提起している授業あるいは安全性を提起している授業には、それぞれの点で相反している側面とともに、共通している側面があるように思われる。共通しているというのは、両者において、共に「正しい」内容を教えなければならないというような教科内容論、授業観があると思われるからである。

このような教科観や授業観を敷衍すると、「教える内容は、学問的・社会的にも確実なものであれば教えない方がいいのではないか」「教える内容が正しい（確か）と言うことが明確でなければ教えてはいけない」ことになりかねない。現実の教科書における原発関連についての表記方法の現状は、まさにそのことを反映しているといえる。

この点で言えば、上記子安氏のリスク論的考察が参考になる。それによると、リスクへの接近方法としては、「未然防止」的アプローチと「予防原則」的アプローチがある。「未然防止」的アプローチの場合は、「リスクの因果関係や発生確率が科学的に解明されている場合に、リスクの現実化を未然に抑える対策をとる」というスタンスである。そのために、原発問題のように「科学的に解明」されていると言い切れない場合には、「リスクの現実化を抑える」ことを学習内容として積極的に提示できないことになる。

他方、「予防原則」的アプローチでは、「重大な又は不可避免的な損害のおそれがある場合には、十分な科学的確実性が欠けていることをもって、環境悪化を防止するためにコストにふさわしい有効性をもつ措置を取ることを延期する理由としてはならない」（「環境と開発に関するリオ宣言」1992）ということが期待されている。そこでは、現在の学問や研究成果からすると必ずしも学習内容が確かな結論が出ていない問題であったり、答えが複数あり得たりする場合でも、接近することを承認・奨励するというスタンスをとることになる。そのことはALARA原則（As Low As Reasonably Achievable）にも通じる提起でもある。

現在求められている教育実践の課題としては、一方的な価値観の押し付けとならない内容・構成・授業構成の具体化にあたって、“今日ならでは”の課題に向きあえるように、どう組み換えることができるかという課題が出てきているように思われる。いま提起されている教育実践課題、とりわけ福島を中心とした東日本の教育実践課題は、“両論併記”的見解も“是”とできない、当事者からの声があることは忘れることはできない。徹底した事実・検証的学習活動とその授業研究を保障する教育環境の拡充も視野に入れておかななくてはならないだろう。それらは、先に触れたように田中裕一の提起した“価値選択的課題”への教育実践にどう向き合うかという、まだ克服できていない古くて新しい課題だといえないだろうか。

と同時に、価値選択的課題だけでなく、地震予知科学が進展する中で自然災害・大震災の対しての予防的教育、対応的教育、防災的教育を自然と社会・人間科学的な総合的学際的な知見で、授業研究することが課題となっているのではないだろうか。

参考文献

- ウルリヒ・ベック著、東廉・伊藤美登里(翻訳)、『危険社会 新しい近代への道』法政大学出版会、1998
- 出版労連『教科書レポート 2011』、No. 54、p. 7、2011
- 文部科学省『中学校学習指導要領解説理科編』(2008年告示)では、「意思決定」という用語は p. 20、p. 26、P. 67、p. 68、p. 74、p. 113 に記載されている。
- 長洲南海男「解説 全米科学教育スタンダード成立の背景と米国科学教育界における位置づけ」、長洲南海男監修『全米科学教育スタンダード』梓出版社、p. 253、2001
- 小倉康訳『「科学的探究能力の育成を軸としたカリキュラムにおける評価法の開発」研究資料、カナダ教育大臣協議会『幼稚園から第12学年までの科学の学習成果に関する共通フレームワークー学校カリキュラムに関する協力のための全カナダ協定ー』(平成18年7月平成18年度科学研究費補助金特定領域研究)
- 『アドバンスング物理A2』邦訳本 2006年、シュプリングー・フェアラー東京株式会社。この部分は笠潤平氏の諸論考に多くを学んだ。
- 例えば榎本喜一「ICRP 勧告の推移と勧告がもつ意味ー放射線被ばく防護の原則にかくされた問題点」『科学』81巻、第6号、榎本喜一「リスクのブラックホールー不可視化されたリスクが露呈した福島原発震災」『科学』81巻、第7号、岩波書店。
- また、リスク論については、中西準子『環境リスク論』(岩波書店、1995) 参照
- Jenifer Burden et al. 『Twenty First Century Science GCSE Science Higher』Oxford University Press、2011
- 金眩辰『地理カリキュラムの国際比較研究』学文社、p. 115、2012
- 石川聡子[ほか]訳 ジョン・フィエン著『環境のための教育ー批判的カリキュラム理論と環境教育』東信堂、2001
- Frances Slater et al、『People and Environments』1986(1993) Collins Education、p. 137)
- 子安潤『リスク社会の授業づくり』白澤社、2013
- 松井芳郎、薬師寺公夫、坂元茂樹、小畑郁、徳川信治編『国際人権条約・宣言集(第三版)』東信堂、2005

東日本大震災被災地ボランティアからの学生たちの学び

齋藤眞宏（旭川大学）

1 はじめに

旭川大学ボランティアサークル円陣～EnginE～（以下 円陣と略す）は 2011 年 3 月 11 日の夜、宮城県出身の学生の本一の電話からはじまった。「先生、もう見てられないです。何か俺たちにも出来ることはありませんか」。翌々日の日曜日に 3 名の学生がボランティアサークル「円陣」を立ち上げた。報告書にはその時の気持ちを次のように記している。「同じ日本に住む一人の人間として、他人事として考えることが出来ず、みんなと共に復興に向けて歩いていきたい」（円陣、2012、p. 7）。

教職希望者をはじめとする経済学部生、保健福祉学部の看護や福祉を専門とする学生、短大の幼児教育学科の学生からなるメンバーで 2011 年から多い年は約 20 名、少ない年でも 10 名弱の学生たちが活動をしてきた。岩手県宮古市では仮設住宅や公営災害住宅談話室におけるサロン活動、地元の旭川市では募金活動や大学祭における被災地グッズの販売、シンポジウムや交流会への参加を通して「被災地の声」の発信、他大学のボランティアサークルとの交流等を行っている。

筆者は円陣発足以来、現地活動の引率や事前・事後学習に顧問として関わってきた。本稿では円陣の学生たちの活動の意義、そして学びについてフィールドノートならびに学生たちの報告書をもとに紹介する。

2 仮設住宅での活動とその意義

（1）仮設住宅における学生たちの活動

被災地でのボランティア活動は学生にとっては貴重な学びの機会である。リアルな出会いは人間観や社会観を広げ深める。しかし被災地は学生たちの学びのために「利用」されるべきではない。学生たちは、自分たちの学びも大切にするとともに、訪問先の宮古市の方々の心情や思い、そして生活を尊重するように心がけた。そして「ともに創る活動」を探求した。

活動目標は「住民同士のつながりを創るきっかけになる」とした。仮設住宅に入居したことによってこれまでの人間関係が失われてしまうという懸念を宮古市社会福祉協議会から伝えられていたからである。初年度には自分たちが感謝することによって関わった方々に元気を出していただきたいという思いから、活動モットーを「つながり、笑顔、感謝」（円陣、2012、p. 2）とした。また変容していく被災地の状況を意識して「必要とされる活動」「自己満足にならない」「共に創る」「誠実に関わる」といった言葉が毎回の活動報告書にはたびたび登場する（例えば円陣、2012、2013、2014）。

学生たちは 2011 年度からこれまで計 13 回、最小 3 名から最大 11 名（延べ 95 名）

で宮古市内の47箇所(延べ数)で活動してきた¹。活動日は9時ごろに宿舎を出て宮古市社会福祉協議会に伺い、訪問予定の仮設住宅についてのブリーフィングを受ける。そのあと食事会をするときは社会福祉協議会近くの岩手生活協同組合のマリンコープDORAで食材を購入し、担当仮設住宅を10時頃に訪問する。午前中は主に自己紹介等を兼ねて「お茶っこ」をする。11時30分頃から昼食準備である。昼食メニューは季節にもよるが、利用者に高齢者が多いことや食中毒を防ぐために野菜や鶏肉中心の鍋が多い。逆に学生たちが歓待される場合もある。A仮設住宅では3年ほど前から「はるばる北海道から来てくれるから」ということで利用者の方々がお煮しめとお握りをたくさん作って学生たちをもてなす。午後は看護や福祉の学生を中心に健康体操を行ったり、花札や百人一首、将棋、「お茶っこ」をしたりする。また、さをり織り²や小物づくりを行っている仮設住宅では、それらを利用者とともに作成する。指導を受けながら制作した作品は学生たちにはこれ以上ないお土産である。そして15時過ぎ、時には盛り上がって16時過ぎに辞去するのが一日の流れである。

(2) 学生たちの活動の社会的意義

他の三陸沿岸地域と同様に岩手県宮古市でも2011年秋以降はボランティア数が激減した。2013年ごろからは生活再建可能な若い世代や余裕のある世帯が新しい生活を始める一方、仮設住宅では高齢者が「孤立」する事例が多くなっている。個々の状況に基づいたきめ細かいケアが必要とされる。

円陣の活動の意義は、彼・彼女らが「私が私として」関わることであろう。利用者一人ひとりの喜びや不満を一人の人間として共有する「気軽な相談相手」であるのだ。住民たちの日常生活や人間関係における喜びや悩み、弱音、時には「あの日」の個人的なストーリーを学生たちは素直に聴く。被災者同士では人間関係や被害の軽重によって気兼ねして話せないことがあるが、被災していない学生たちには心安く話せるのである。「震災後ずっとテレビとにらめっこ状態で何もすることがなかった」「以前は料理をしていたが、やる気がおきなくなった」「震災後は死にたいと思っていた」「周りに話す人がいなくて不安」などの声を学生たちはこれまで聴いてきた。

諏訪(2015)は災害体験を語る意義は、被災者が「自分の災害体験と向き合うことにつながる」(p.127)ことだとする。円陣の学生たちが宮古市に通う意味はここにあるのではないか。利用者の「私であること」が、学生たちの「私であること」に触れて混じり合い溶け出すことによって、少しずつ災害体験を受け入れ整理していくことにつながっていく。教育哲学者のピースタはレヴィナスの議論を援用して「私が私で

¹ 学生たちは宮古市社会福祉協議会にボランティア登録をして活動している。2014年の第9回宮古市社会福祉大会において宮古市社会福祉協議会より感謝状が贈られた。2017年8月には14回目の活動を実施する。

² さをり織りとは「なにかもを自由にした手織り」(手織適塾 SAORI, n.d.)である。個々の織り手の豊かな感性が表現される。学校や生涯学習施設、障がい者施設、被災地を始め各地でイベントが開催されている。

あることが重要な状況とは、誰かが私に呼びかける、誰かが私に懇願する、誰かが私を選ぶ状況である。これらは私がユニークである状況ではない。しかし私のユニークさが重要である状況である。そこでは私は私であり、誰かほかの人間でないことが重要である」(Biesta, 2013, p. 21) と述べる。筆者にとっても学生たちと宮古市を訪れるたびに、年齢も社会経験も全く異なる人同士が、互いに尊重し思い量る場にいることができる。これは個人として、そして教育学の実践者・研究者としても意味ある経験となっている。

印象深い場面がある。その日は秋晴れの穏やかな日だった。談話室内の陽だまりで、高齢女性と学生が話し込んでいた。最初は季節や天気などの差しさわりのない話だったが、しばしの沈黙の後にその女性は堰を切ったように 3.11 の話をはじめた。「自宅の屋根は震災の前の日に直したばかりだったのに…」「大切なものこそ流されてしまったんだよね…」「津波の被害をうけた人とうけていない人は分かり合えない」「海を見るのがまだ怖い」「週に何度か故郷の〇〇地区³に行つて畑を耕しています」「堤防の向こう側には震災から 1 年半経つてもいけない」といった内容だった。その後、その女性は自宅からわざわざ 3.11 の写真集を持参して丁寧に説明をしてくれた。その学生は復興には心のケアが重要であることを改めて実感したという。

さらに円陣の活動は「住民同士がつながる場」になっている。孫と同じ年頃の学生たちが訪れてイベントを行えば、それをきっかけに住民同士の交流が生まれることもある。学生との何気ない会話から面識のなかった 2 人の男性利用者に共通の知り合いがいることがわかったこともある。また新しい生活をそれぞれ始めた元住民が再会して情報交換する場でもある。内陸部にある新居から宮古までの 100 キロを超す道のりを車で駆けつけてくれる女性もいる。彼女は学生に会うことと同時に宮古の友人に会えることも楽しみにしている。いつも孫を連れて来てくれる女性がいるが、彼の成長は元住民の方々皆の楽しみでもある。春には近隣の山野で採れる山菜、秋には栗がテーブルを賑わす。円陣と宮古市を訪れるたびに、住民が繋がるきっかけとしてのこの活動の大事さを感じる。

3 仮設住宅における活動と学生たちの学び

学生たちは宮古市に出向き「複合的身体」の「痛み⁴」(新原, 2001, p. 259)に出遭った、あるいは鷺田(2013)の言う「言葉にならない小さな声」を聴いた。それは「わからないもの」「想定できないもの」「予見できないもの」に身を晒す過程である。そして学生たちはしばしばこれまで積み重ねて来たものを「脇に置く」あるいは解体して作り変えることを求められた。時に途方に暮れて「ただオロオロとかわらにある」

³ お会いした仮設住宅からは 15 キロしか離れていない。

⁴ 新原(2001)は「意識されないがゆえに語られない、あるいはうっすらとは意識されてはいるのだが言語化するには至ってなくて語れない、不可視でなおかつ微視的な“痛み”」(p. 259)と表現する

(新原、2001、p. 259) 状態であった。

そのような場からの最大の学びは「個人として関わる」、つまり「わたし」と「あなた」として関わる大切さを学んだことである。仮設住宅での交流は、インターネットや文献、新聞記事等の情報から、「被災者」に関する一方的なイメージをいつの間にか作り上げ、それに囚われていたことを学生たちに気づかせた。またここ3年ほどは3月中旬の活動が定例化している。11日前後にはマスメディアが一斉に被災地の現状を報道する。そのような情報を通じて自然に「被災地」「被災者」のイメージが出来上がってしまう。交流を重ねて人間関係が深まれば自然と『被災者』ではなく『〇〇さん』として見るようになっていくのだが、「ボランティアという立場で利用者のことを思うが故に『被災者』としてみてしまう」「活動経験を重ねれば重ねるほど『自分のイメージ』と『関わった結果としてできたイメージ』のギャップに悩み、毎回どのような心持ちで臨めばよいのか」という声もある。

教師や看護師として必要な傾聴についての気づきがあった。円陣は笑いのある活動を当初は目指していた。しかし経験を積み重ねていくうちに、沈黙もまた意味を持つことに気づいた。例えば先述の秋の活動の際のあの場における沈黙を「女性の方と学生の間で相互に相手のことを考えている意味のある時間であった」とする。また「あなたの話を真剣に聴いている」という姿勢が大事で、その際には「目の前の人の気持ちを、自分自身に置き換えて(=自分の似ている経験とつなげて)、想像しながら聴くことが大切」(円陣、2013、p. 26)と述べている。

他者と関わる場の構築に関する気づきもあった。震災から2年が経つ頃から、利用者の会話に学生が入れないという状況も増えてきた。学生たちは焦りを募らしたが、ある仮設住宅では利用者から坊主めくりというトランプゲームを教えてもらいながら楽しむことができた。それがきっかけとなり「何かをする」のではなく「会いに行く」という視点が加わり活動に幅ができた。自分たちの思いと利用者の気分や体調、感情を踏まえて、共にその場を創り上げていくことの大切さに気づいたのである。「重要なのは、談話室の雰囲気を変えようとするのではなく、一人ひとりの利用者がより自然体でいられるような場を一緒に作っていくことだ」(円陣、2013、p. 24)と述べている。

また相手の何気ない言葉に注目するという気づきもあった。ある利用者が「1人が好き」と発言したという。学生たちはその一見何でもない言葉の裏には、その女性の不安感や怖れ、諦めがあると考えた。「利用者がふとした時に発した言葉には、その人がこれまでの人生において紡いできた様々な思いが込められている」(円陣、2015、p. 21)と言う。活動に伴う葛藤とそこからの学びを積み重ねて円陣(2016)は「個々の強みを生かした活動」(p. 16)「『わたし』が『わたし』として関わる活動」(p. 24)というボランティア観を生み出した。

一方で被災地での活動に対する不安感は否定できない。それは被災者ではないという「後ろめたさ」が根底にある。「被災していない自分たちは、どんなに努力をしても被災者の気持ちを理解できない」「どんなに人間関係が出来ても、『外の人間』だ」という声は常に聞かれる。ある学生は先祖が岩手県出身ということを「仲良くする手段」

にしていた。

そのような不安感から当初は活動メニューを何通りも用意した。しかしこの「何かするのがボランティア」という意識は空回りした。それはチーム作りにも大きく影響した。傾聴活動は成果がわかりづらい。利用者の会話に入れない、ただ会いに行く、昼食会で歓迎されるといった状況から学生たちは「自分たちに何ができたのか」「迷惑ではなかっただろうか」と悩むようになった。「円陣の活動は中途半端だ」と離れる学生も増えた。円陣の活動意義を感じる体験を重ね、その理解を深めた卒業生たちは後輩たちがこの活動をどのように捉えているのか、さらには活動を継続していけるのか不安を感じている。

4 最後に

学生たちは岩手県宮古市の仮設住宅における傾聴活動を通して、他者と関わる知を深化させてきた。同時に活動継続の社会的意味合いについても十分に意識しているようだ。学生たちは「被災地の現実が『見えない』あるいは意識的、無意識的に『見ようとしていない』社会的現実に対して、私たちはどのように向かい合うのか」(円陣、2015、p. 21)と問いかける。この問いは災害があった時は関心を向けるけれども、しばらく経つと忘れ去るばかりか自助努力を要求する「ご都合主義的」な日本社会に対する重い問いかけである。そしてある学生は「目の前の人に誠意をもちながら関わり続けることで、(被災者といった一般的抽象的な概念ではなく、固有の生活背景を持つ)〇〇さんという見方が蓄積されていくのではないか。少しでも共に笑いあえる時間を大切にしていきたい」と述べる。このようなみずみずしい感性は教師や看護師、保健師といった「人に関わる専門職」として極めて大切であろう。

教師を目指す学生たちにはもう一つ大事なミッションがある。それは子どもたちに語り継ぐことである。このミッションには2つの意味が含まれる。諏訪(2015)は被災地の人々が危惧していることは「未災者の記憶から自分たちの存在が薄れていくこと」であり「忘れられない人々が存在することも忘れない」(p. 126)大切さを指摘する。さらに被災者が体験を語り、それを聞いた人が「語りを通して社会に貢献する」(p. 153)が社会の防災力を高めると述べる。

筆者は本稿のために第2代代表を務めた高根澤孔明さん(根室市立柏陵中学校教諭)に原稿を依頼した。防災教育につながる貴重な観点も含まれている。最後にこの場を借りて全文を紹介したい。

私は2011年～2014年の間に岩手県宮古市でボランティア活動を行ってきた。この機会に学んだことは私の人生に大きな影響を与えた。

震災ボランティアを通して教師に必要な資質の多くを学ぶことが出来た。具体的には、他者との関わりにおいては共感的理解をもつことが重要であるということや、仲間たちとの協同が必要であるということなど、様々である。しかしこれらの経験

は、決して震災ボランティアに限って得られる経験ではない。他の活動でも十分気づくことができる資質である。

私の経験が生きる瞬間はやはり授業である。教師という職業に就く以上、この経験を伝えていかなければならない。大学時代に震災について学び、ボランティア活動を行ったことは誰でもできることではない。被災者と直接関わり、生の声を聞いた私だからこそ伝えられることがあると思う。これまでに行った授業の生徒の感想には、「高根澤先生から聞くことで震災が身近に感じた」という声もあった。震災を知らない生徒が増えている現在に、少しでも震災から学べる防災や心の持ち方について指導していきたいと考えている。

根室市立柏陵中学校 高根澤 孔明

参考文献

- Biesta, G. The beautiful risk of education. (2013). Boulder CO: Paradigm Publishers.
- 旭川大学東日本大震災ボランティアサークル円陣～EnginE～「2011年度全学教育活動発表・報告会報告書」(2012年2月22日)
- 旭川大学東日本大震災ボランティアサークル円陣～EnginE～「2012年度全学教育活動発表・報告会報告書」(2013年3月10日)
- 旭川大学東日本大震災ボランティアサークル円陣～EnginE～「2013年度全学教育活動発表・報告会報告書」(2014年3月8日)
- 旭川大学東日本大震災ボランティアサークル円陣～EnginE～「2014年度全学教育活動発表・報告会報告書」(2015年3月11日)
- 旭川大学東日本大震災ボランティアサークル円陣～EnginE～「2015年度全学教育活動発表・報告会報告書」(2016年3月9日)
- 旭川大学東日本大震災ボランティアサークル円陣～EnginE～「2016年度全学教育活動発表・報告会報告書」(2017年3月8日)
- 手織適塾 SAORI. (日付不明). 「さをりの理念歴史」SAORI:
<http://www.saori.co.jp/index.html> 参照日: 2017年6月24日
- 新原道信 「“内なる異文化”への臨床社会学—“臨床の智”を身につけた社会のオペレーターのために」野口裕二、大村英昭(2001)『臨床社会学の実践』有斐閣選書
- 諏訪清二『防災教育の不思議な力 子ども・学校・地域を考える』(2015)岩波書店
- 鷺田誠一「《臨床》と言うメタファー」『現代思想』(2013) vol. 41-11.

3・11 東日本大震災・福島原発問題から学ぶ<学生主体のグループ学習> —教師・子どもの震災体験から学ぶ5年の教育実践(前半実践)から—

小島 勇 (東京電機大学)

1 震災体験を、大学の教職科目でどう学んでいくのか、その意義と課題

東日本大震災また福島为学校と教師の震災体験また子どもたちが直面した問題に対し、東京電機大学理工学部の教職科目「教育課程論」(小島担当)では、アクティブ・ラーニング型のカリキュラムマネジメントを体験的に学ぶため、平成23年(2011)度前期から平成27(2015)度までの5年間*、履修1年生から4年生の混合<学生主体のグループ学習>を展開した。突然に発生した大災害の現実の前、何をどう受け止め、どう学ぶかも知識もなく、学生とともに大学の教職科目で何ができ、学びをどう継続し育ていけるのか模索した5年の教育実践である。その実践概要を報告し、大学の教職科目において震災や学校危機をどう受け止め、<防災教育>や<安全教育>の学びに展開していけばよいのか、その意義や可能性また課題を考察した。(※2016年度以降、科目担当者変更により本実践は終了。実践の検証は(後述2の)「授業アンケートによる学会発表」、また本学研究誌『総合文化研究』掲載とした)。

(1) 学生たちの受け止め方、学生たちの意識変化の中、震災をどう学んでいくのか：課題

2011年4月前期スタート。学生たちにとっても3・11東日本大震災・福島原発問題の衝撃は大きく、どの学生も被災地の学校の現状から真剣な学びが開始された。翌年2012年度も継続で展開した。本学の学生たちは真面目で(履修学生は1年生が大半)、授業では被災地の深刻な課題に対しても真摯にグループ学習を展開した。本授業開始の契機となった<2011・3・11東日本大震災・福島原発問題>直後また1年後、学生たちの上記課題への学習関心意欲は強いものであった。しかし、大震災から3年が経過した学生たちにとっては東日本大震災また福島原発問題も遠い出来事のような印象となっていく。その後、4年が過ぎた多くの学生にとって(被災地出身学生以外)、東日本大震災・福島原発問題は過去の出来事で、漸く理解していくような認識変化がみられた。近年の急激な情報化社会(過剰な情報消費時代)の影響が大きいものと感じた。情報過剰な社会の下、学生たちの変化に対応し、複合的問題をもつ震災問題をどのように学習を展開し、被災体験をどう継続していくかが一番問われた課題である。

(2) 被災地の学校・教師・子どもたちの体験から学ぶ：意義

本授業では毎年・前後期(授業開始3~4校時と、最終授業日の二回)、福島の教員を招き、震災体験また救援活動の取組などの話を聞き、学校や生徒の現状、直面課題

の学びを深める機会を設けたことを特徴としている。埼玉西部地区の本学から 300 km先の福島では 2011 年以降も、教職員は復興関連の活動、放射能汚染対策、放射線教育の実践等、多くの困難な教育活動に従事している。教師たちの震災・原発問題対応は、今尚、現在進行形である。また東日本大震災の被災地の学校・教職員は、地震／津波／原発・放射線等、それぞれが直面した学校危機課題の影響下、子どもたちが安心できる学校生活、学習保証、また父母との連携、地域再興への寄与など継続的に取り組んでいる。

大学において「・被災地の教職員たちの震災体験、・被災避難者への支援(学校避難所等)、緊急対応などの献身的な活動、子どもたちの安否確認や保護、その後の学校再開、防災対応や安全教育、放射能汚染等対策のとりくみ」などの学びをすすめることは、防災教育また人権教育の学びとして重要であり、これから教職を志望する学生たちの「生きた学習教材」となっているものである。また被災地教員・子どもたちへの理解と学びは、「地域に根ざす学校教育また教員の役割の発見(社会や国の日々の安心・安定や地域秩序への貢献や維持含)」であり、また「教職役割・教職活動の再評価にもつながる教育実践」の意義を持つと考えるものである。

2 電大理工の実践概要

(2011 年前期・実践スタート時・〈緊急テーマ課題〉設定)

2011 年 4 月講義開始時、震災影響の学生も予想される中であったが、授業初日に「東日本大震災に対して、私たち学生ができることは」を学習テーマとしてとりあげたい旨、履修学生に説明。3・11 大震災を通して、これからの教師として必要な危機管理意識や危機対応(防災教育・安全教育)の重要性を学び、また困難な課題にとりくめる学校教育と教師のあり方を学ぶことを提案した。また東日本大震災から学ぶ学習を、大学におけるアクティブ・ラーニング学習とし、学生自らがグループで話し合い、学校の災害状況を調査研究し、子どもと教師に何が起きたのかを知り、2 回のパワーポイントによるプレゼン研究発表会に取り組むという〈学生主体の学び(授業展開)〉を提案した。具体的には、第 1 回グループ発表プレゼンテーション(5 分)を通じて、広範囲にわたる大震災の被害の実情を、各グループ中間発表から相互に学びあい、第 2 回目は設定課題「履修学生(また教師)の立場から、何ができるのか、『東日本地震から学ぶ：教育再生の提案研究発表プレゼンテーション(10 分)』学習とした。授業の展開では、学生たちのグループ学習、とりあげるテーマ、その研究方法やグループ独自のとりくみを全面的に尊重し、必要に応じてアドバイスするという支援指導を基本とした。

(1) 学生主体のグループ学習 (1, 2, 3, 4 年混合の縦割りグループワーク学習)

履修者 1 年、2 年、3 年、4 年(科目履修生含)の 43 名を、学年混合 4 名(縦割)で 1 グループとし、計 10 グループ編成。各グループリーダーは 1 年生、2 年生がサブリー

ダー、上級生はアドバイザーまた研究員と位置づけ、入学後間もない1年生をリーダーとして育成支援することもグループワークの課題の一つとした。それによりグループ活動の役割の明確化と責任感を育て、学年間を越えて協調学習にとりくむ方法とした。同時に、毎週「授業の司会運営」をグループ輪番制とし、各グループ交代でとりくませた。前々日の昼休みを利用し、授業の事前準備と資料づくりなどの打合せ会議をもち、授業運営方法(学習事前準備や教室運営含指導技術・教育方法)も体験から学ぶものとした。これらにより「学生主体の学習活動：グループ学習を活性化させる」と共に、教育実習校で必要とされる課題「教育現場の教師(=教育の専門家)の実践的指導力(準備・検討・役割・協力など)」の理解と育成を図った。

(2) 研究発表による学び(プレゼンテーション発表：研究協議と相互評価)

5月22日、第1回目5分プレゼン発表。10グループそれぞれ調査まとめを順次、発表。各グループは、他グループのプレゼン発表から学び、各プレゼン後、5分のグループ研究協議をもち質疑応答、相互評価(発表内容・方法など総合点10点で評価)にとりくむ。これら相互学習を経て、各グループ研究をさらに発展・準備させ、7月8日第2回10分プレゼン(3クラス別に分かれ)を実施。発表は「学会発表」に準じ、学内外に公開授業案内とした。また学生たちによる順位評価・採点も入れた。

① 5月22日【第一回プレゼン発表(5分)】

A：「防災訓練について」/B：「被災地近隣校の教師として」/C：「東日本大震災から学ぶ災害教育の在り方」/D：「被災地の子ども心のケアについて」/E：「原子力発電について」/F：「教職員に出来ること」/G：「福島県の現状」/H：「地震被害に遭った学校教師の立場から」/I：「メルトダウンは何故起きたか」/J：「被災地の教育現場に近づく」

② 7月8日【第二回プレゼン発表(10分)】

(2教室に分かれ、学会発表方式で相互評価)

A：「子どもたちを守るには」(防災訓練)/B：「私たち教職志望学生に今できる事とは」/C：「災害の少ない地域における災害教育の在り方」/D：「被災地の子ども心のケア」/E：「東日本大震災を通じて」/F：「教職員にできる事」(心のケア)/G：「教師としてできる事」(被災生徒への対応)/H：「液化化を学ぶ」/I：「原子力に関する教育」/J：「今、教育現場がやること・やれること」

(3) 学生たちの学びの検証：「授業アンケート(概要)」

授業最終日「授業アンケート」実施。

■グループ学習と東日本大震災の学びの意欲と関心について。○本授業を通じて「東日本大震災」への関心は深まったか」は、94%が「高まった」と回答。○本授業で「意欲が湧いたか」の質問では、履修者39名回答、「(1)とても湧いた76%、(2)湧いた24%、(3)どちらでもない0、(4)わかなかった0」と高い学習意欲であった。理由には「他学年の班員との協力によって、役割に沿った仕事を自分で考えて進めることができた」

「意見を発表することにより、伝えることの難しさを知った」「他の人の意見を聞くことで、新しい考えを見出すことができた」など、学年間交流方式のグループ学習の成果をとりあげたものが多くあった。

○グループ学習・プレゼン学習から学んだこと、○プレゼンテーションを通して学んだこと、○学生中心(主体)の授業についてのいずれの項目も高い評価である。

(グループワーク) <自分が、一番学んだこと>

- ・チームワークの大切さや、お互いの違いや意見を尊重すること。
- ・グループへの協力を通じて、様々な問題点や課題の発見と解決などを体験したことにより、自分の役割、責任感、思いやり。

グループリーダーを体験した1年生の感想。

- ・「1年生の自分がリーダーとなり、先輩たちに指示を出しまとめていくというのはかなりのプレッシャーがあった。しかしこれはなかなか出来ない経験だと思うので非常に勉強になった」
- ・「自分がただ一生懸命取り組んでいるだけでは人はついて来てくれない、グループとしてうまく動けないのはリーダーの責任だ、と実感した」
- ・「今まで人をまとめる立場に立ったことが無かったので何をすればよいのか最初、分からなかったが、班員に支えてもらい、グループ全体で課題に取り組めた」。

1年生のみならず履修学生全体が、非常に意欲的かつ協力的に学びを深めた実践となった。(＊履修した学生が、その後、継続で再履修希望する者もあり認めた)。

(4) アクティブ・ラーニングの検証：<学生代表による学会発表>

学生たちのグループ学習の取り組み内容、実際の成長、アンケート結果まとめを、履修学生の中から希望者を募り、代表数名が学会発表に取り組んだ。それにより<学生主体の学習>の実践の検証の機会、また他大学の3・11東日本大震災の取り組みや実践交流の機会を図った。下記が、学会発表概要である。

① 2011年10月1日 日本教育方法学会第47回大会(秋田大)

(2011年度・前期学習分)

2年・岩澤・大沼, 1年・中井川「東日本大震災に対して、私たち学生ができることとは一教職科目「教育課程論」でのグループワークの実践研究から一」

② 2012年5月26日 大学教育学会第34回大会(北海道大)

(2011年度・後期学習)

3年・広瀬, 2年・犬飼「大震災・福島原発問題にとりくむ学生主体のグループ学習」(<防災教育><脱原発教育の可能性>をテーマに)」

③ 2012年9月9日 日本教師教育学会第22回研究大会(東洋大)

ラウンドテーブル(2012年度・前期のグループワーク学習分)

4年・葛西, 3年・広瀬・村上, 2年・犬飼・伊藤・大島・山内, 1年・上野・浅川・田中「東日本大震災・福島原発問題にとりくむ学生主体のグループ学習：<防災教育><脱原発教育の可能性>をテーマに一教職科目の学びを通じて

一」がワークショップ発表

④ 2013年6月2日 大学教育学会 第35回大会(東北大)

(2012年度・後期学習分)

4年・広瀬, 2年・立川「東日本大震災・福島原発問題にとりくむ<学生主体のグループ学習>の実践研究:<防災教育><脱原発教育の可能性>をテーマに」小島<研究協力>

⑤ 2013年9月1日 日本カウンセリング学会第46回大会(東京電機大)

(2013年度・前期学習分)

企画司会・小島, 話題提供・4年・佐々木, 3年・伊藤・大島・犬飼・前川, 2年・立川, 指定討論・菊池ゆかり(福島・小学校教員) 自主企画シンポジウム「大震災・福島原発問題に直面する学校教師、子どもたちの現状から、私たち(電大理工学部生)が学んだこと—教職科目を通じての実践研究報告(2011.4~2013.7)—」

*同日、台湾10数名の大学研究者が小島研究室と研究交流機会で見学・参加。学生の手によるシンポジウム運営進行が強い印象となる。その後、台湾との国際授業研究交流の契機に繋がっていく。

⑥ 2014年6月1日 大学教育学会第36回大会(名古屋大)

(2013年度・後期学習分)

小島, 3年・立川, 2年・佐藤・戸塚「プレゼン力・学習意欲・教職意識を育てる<学生主体のグループ学習>に関する実践研究—震災・原発問題後の福島の学校と教師が直面する課題をとりあげる教職科目「課程論」平25(2013)年度後期履修1年生の変容と成長から—」

⑦ 2015年6月7日 大学教育学会第37回大会(長崎大)

小島, 4年・立川「学生主体の<グループ学習(プレゼン発表・授業司会運営含)>における学生の成長と課題—3・11東日本大震災・福島原発問題後の<福島の学校と教師が直面する課題から学ぶ>教職科目4年間の実践研究から—」

3 福島の問題を学びの焦点化に:(平成23・後期:福島<原発問題>)

2011年9月後期からの学習課題は「<東日本大震災><福島原発問題>から『自主避難力を育てる防災教育とは』『脱原発の教育の可能性とは』を考える」に転換。東日本大震災・福島原発問題は、次々と深刻な被害と影響を広げ、天災と人災どちらも科学技術、人の力では対処できない日本の危機管理の不備不足の実態が露わにされたものであった。学校教育また教師は、子どもの命と生活を守り育てる役割からみれば、地域の学校にあっては「とにかく、まず生き延びる」こと、「生き残る方法」を、子どもたちに伝えなければならない課題が最優先とされる。危機意識確立の必要性である。我が国では学校保健安全法に基づく「学校安全(教育)の推進」は講じられているが、教育課程に<防災教育>は未だ明確な位置づけはない。当時(改訂前)の文科省副読本

は「原子力の貢献」を賞賛としたととれるもので、福島原発問題発生後、一転し「放射線を学ぶ」に改訂。しかし改訂副読本には福島原発問題・被曝災害や避難方法も、一切、挙げられていないものであった。

<グループ学習>

課題の再設定は、このような曖昧で不明な情報下におかれた現在の学校と教師の危機対応支援の問題点から必然的にとり上げたものである。グループ学習展開と並行し、全員に中学生用『改訂副読本』を配布し、内容の検討を課題とした。各グループ研究員学生には、副読本を参考資料に「防災教育の<導入 10 分の指導案作成>」を課題とし、一番まとまったものを全員に印刷配布した。被災地や福島原発を考えるため、適宜、「防災拠点となった学校・教員・保健室からの体験報告」「放射能汚染から子どもを守る自治体の挑戦」等の論考なども併読させ学びを深めた。また毎時、グループ学習開始時、課題読み。感想まとめレポートの相互学習を取り入れ、刻々変化する被災地・福島の現状理解を深めた。(平均 10 回の課題まとめレポート)

2011 年の震災発生以降、被災地・福島の状況は複雑困難に変化する中、学生たちは 2 回のグループ研究プレゼン発表を通じて被災地の情報と課題の学びを深めていく。履修 64(1 年 53 名, 3 年以上 11)名のグループ研究テーマは、「防災教育・避難訓練関係 8 チーム」「福島原発問題・脱原発 4 チーム」「子どもの心のケア 3 チーム」。10 分プレゼン時には、子どもの心のケア、風評被害もとりあげられる。学生たちの学習テーマも前期と変化がみられる。

① 10 月 28 日<5 分間プレゼン(テーマ)>

A 班：被災者の震災後の心境の変化／B 班：原子力に変わる発電システム／C 班：災害に対する対策／D 班：脱原発・新エネルギー／E 班：脱原発について／F 班：防災教育／G 班：震災前後の防災マニュアルの変化について／H 班：原発の歴史／I 班：考える防災／J 班：防災教育～東日本大震災から学んだこと～／K 班：震災前後の変化と自立心の育て方／L 班：3. 11 東日本大震災の軌跡／M 班：防災教育（避難経路について）／N 班：防災訓練のあり方／O 班：防災教育～震災から見えてきた防災教育の課題

② 12 月 9 日<10 分間プレゼン(テーマ)>

A 班：震災孤児の現状と今後／B 班：原子力発電に代わる発電方法について／C 班：地域や学校の災害対策／D 班：脱原発～新エネルギー～／E 班：脱原発と被災地復興、わたしたちにできること／F 班：防災教育／G 班：手軽にできる防災対策／H 班：脱原発！！～新エネルギーの未来～／I 班：考える防災／J 班：防災教育～これからの防災教育～／K 班：震災前後の変化と自立心の育て方／L 班：3. 11 東日本大震災の軌跡／M 班：風評被害について／N 班：学校と防災訓練のあり方／O 班：防災教育～震災から見えてきた防災教育の課題)

4 平成 24 年度前期以降：『自主避難力を育てる防災教育』＜脱原発の教育の可能性＞：「被災体験の福島の教員からの学び」（後、授業前半と後半の 2 回実施に）へ

（1）子どもの生活・生命を守る教師の役割、防災教育としての学びを深める

履修 64(1 年 29, 2 年 16, 3 年 19) 名。学習課題テーマは、継続発展「学生が自ら学び、仲間と協働学習に取り組み、また研究発表できる力」と「3. 11 東日本大震災また福島原発問題で、学校・教師そして子どもたちが直面した課題を通して『防災教育』にとりくめる力」とした。

① 5 月 25 日：16 グループ＜5 分プレゼン発表＞

「防災教育・避難訓練」をとりあげたグループ 4、「福島原発問題・脱原発 7」「子どもの心のケア 5」。

② 7 月 6 日：＜10 分プレゼン発表＞

「防災教育・避難訓練 6」「福島原発問題・脱原発 5」「子どもの心のケア 4」「ボランティア 1」。(前年度より、より災害地・福島の子どものたちへの支援テーマを取り上げたグループが増加していることが特徴である。)

（2）福島の先生方、復興支援から学ぶ（7 月 27 日）

学生グループによる司会進行と挨拶後、小学校教諭：菊池ゆかり、中学校教諭：後藤昌弘氏が順に「福島の教育課題と現状」を 10 分ほど報告。続いてコープネットの三俣和彦氏が「復興支援」の概要報告。その後、星恵子(福島・小学校教諭)、酒井文(福島・元小学校教諭)氏も加わり、5 名の講師に対して 3 グループずつ分かれ、少人数の学習展開とした。

（学習概要）

＜福島の先生方から学んだこと＞「子どもたちの取り巻く環境、教師の苦悩について考える事が出来た」「報道カメラの前で笑っている子どもも、実際は多くのストレスをため込んでいることを知って衝撃を受けた」「放射能の影響により外で遊ぶことやプールに入るなど日常的なことでさえ問題とされていると聞き驚いた」「新聞やラジオ、テレビからの情報では聞けなかったことを知ることができた」「福島の方の生の声を聞くことで、原発問題についてより理解を深める事ができた」など被災地の学校・教師・子どもの現状を真剣に受け止め、学びを一層深めている。

5 震災体験から学ぶ：まとめ（学生たちの学習到達評価から）

震災また福島原発という複合的問題を学ぶ困難さを強く感じた大学での教育実践であるが、学習者主体による学習(一人一人の学生たちの個性的な学び、グループごとの学びを尊重する)ことで、＜学生の学びの成長＞を具体的に確認できたと報告できる。学生たちのアンケートでは、東日本大震災・福島原発問題の学習を通じて＜これから

の教師のあり方として「子どもたちの心のケアにとりくむ」「実践的な防災訓練の学び」など臨機応変な対応力の重要性、子どもたちが自主避難できる教育の必要性が共通課題として挙げられている。また実際に災害時に起こった出来事、また原発に関する知識を正しく持つことも今後の課題としている。また被災地教員の体験から学ぶ機会は、冒頭意義からも重視してきた。被災地教員の体験からの学びは、学生らが改めて日々の教師の活動と役割の重要性を認識し、また緊急・危機状況時においても子どもの命や生活を守り、また時に防災教育・安全教育の最前線にたつ教師存在を知る重要なものであった。また震災体験報告者からの学びにより、学習者(学生たち)が自身の認識や学びの再考、他者との学びの交流の重要性を一層深めていることが分かる。

参考文献

- 「東日本大震災・福島原発問題にとりくむく学生主体のグループ学習」『東京電機大学総合文化研究』第10号 2012
「震災・原発事故記録集/3・11 福島の教職員」福島県教職員組合 2015

特別課題研究「震災・学校危機と教師教育」の成果と課題

和井田 節子（共栄大学）

1 研究活動を振り返って

本研究の目的は、災害や事件・事故等により学校危機に直面した学校・教師たちや関係者による体験や語り、および研究者たちの活動から学び、現場を支え未来に活かしていくための理論や方法を探ることであった。私たちは、研究会を組織し、公開研究会を4回、現地調査を5回重ね、3回の日本教師教育学会の研究大会で、その歩みを整理し成果を公開しながら研究を進めてきた。そして、約3年の研究活動の区切りを迎えて、本報告集の発行に至っている。

本課題研究会を発足させたのは、東日本大震災から4年が経過した時であった。被災した学校も表面的には日常生活を取り戻しており、多くの教育系の学会は、震災にかかわるプロジェクトを終了し始めていた。しかし、被災した学校は、震災の影響から完全に脱却できたわけではなく、特に福島の場合は、原発事故による放射線の問題も加わって、未だに多くの課題に苦しんでいることは明白であった。また、学校危機に陥るかもしれない震災や事件事故といった出来事は、いつどこにでも起こりうる事である。実際、東日本大震災後の国内で、震度5強以上の強震が発生した回数は、2017年9月8日までに62回を数える。震度6強以上の激震も熊本地震も含み8回も観測されているのである（気象庁HP）。決して他人事ではない。目の前の児童生徒学生の命を守り、順調な回復と復旧をめざそうとするならば、ある程度落ちついたように見える今だからこそ震災・学校危機に取り組まなければならない。

「教師教育」というのは、学校や教師が直面している困難な課題の解決に共に取り組み、その知見を共有することである、と考える私たちは、こういう気持ちでこの特別課題活動に取り組んできたのである。

2 成果

これまで行ってきた4回の公開研究会と、3回の日本教師教育学会研究大会での報告と協議等を通して、「震災・学校危機と教師教育」の研究には、防災教育が重要な概念として位置づけることが明らかになった。本特別課題研究の目的の一つである「教訓の継承」は防災教育として行われることになり、「支援の在り方」を教師教育として検討していくと、やはり防災教育と結びつくのである。

防災教育は、①「危機理解」：災害等による危機に関する科学的な理解、②「危機対応」：実際に災害等が起きたときの対応（心理ケアも含む）の理解 ③「危機予防」：

災害等の予防や備えに関する理解と地域の特性に応じた検討、の3つの内容で構成される。研究会で扱ってきたテーマは、これらの分類に整理することができるのである。

表1 本報告集の各章を防災教育の3つの内容から整理したもの

(数値は部-章。なお、複数の観点、内容にまたがるものも多いが、できるだけ絞って整理している。)

防災教育の 3つの テーマ	①「危機理解」 災害等による危機に関する科学的な理解、	②「危機対応」 実際に災害等が起きたときの対応(心理ケアも含む)	③「危機予防」 災害等の予防や備えに関する理解と地域の特性に応じた検討
学校危機	1-1「学校危機と教師教育」、1-3「学校危機と心のケア」、2-14「池田小学校事件からの発信」、	1-1「学校危機と教師教育」、1-3「学校危機と心のケア」、2-14「池田小学校事件からの発信」、	1-1「学校危機と教師教育」、2-13「大学の被災と復興を支える学生たち」
防災教育	1-2「震災と防災教育」、2-8「兵庫県立舞子高校環境防災科の実践」、3-1「教員養成カリキュラムにおける防災教育」、3-2「教訓の継承と人権教育の視点から見た福島での原子力・放射線教育」、3-3「価値選択的課題への具体的な取り組みをどう創るか」、	1-2「震災と防災教育」、2-8「兵庫県立舞子高校環境防災科の実践」、3-2「教訓の継承と人権教育の視点から見た福島での原子力・放射線教育」、3-3「価値選択的課題への具体的な取り組みをどう創るか」、	1-2「震災と防災教育」、2-8「兵庫県立舞子高校環境防災科の実践」、3-1「教員養成カリキュラムにおける防災教育」、3-2「教訓の継承と人権教育の視点から見た福島での原子力・放射線教育」、3-3「価値選択的課題への具体的な取り組みをどう創るか」、
心のケア	1-3「学校危機と心のケア」、1-4「喪失から始まること」	1-3「学校危機と心のケア」1-4「喪失から始まること」、2-6「被災により「困り感」を抱える子どもたちの状況と支援の在り方」	1-3「学校危機と心のケア」、2-6「被災により「困り感」を抱える子どもたちの状況と支援の在り方」
現地調査報告	2-1「長野県北部地震」、2-3「福島県」、2-7「阪神・淡路大震災」、2-9「熊本地震」	2-1「長野県北部地震」、2-3「福島県」、2-7「阪神・淡路大震災」、2-9「熊本地震」	2-1「長野県北部地震」、2-3「福島県」、2-7「阪神・淡路大震災」、2-9「熊本地震」

防災教育の 3つの テーマ 内容	①「危機理解」 災害等による危機に関する科学的な理解、	②「危機対応」 実際に災害等が起きたときの対応（心理ケアも含む）	③「危機予防」 災害等の予防や備えに関する理解と地域の特性に応じた検討
実践報告	2-14「池田小学校事件からの発信」	2-2「長野県北部地震(栄村地震)と学校」2-10「熊本地震は突然に！」、2-11「『和』の心で乗り越えていく」、2-14「池田小学校事件からの発信」	2-2「長野県北部地震(栄村地震)と学校」2-10「熊本地震は突然に！」、2-14「池田小学校事件からの発信」
学校の現状と課題	2-4「東日本大震災後の福島県における学校の再開・移転・統廃合」、2-5「福島の今と学校現場」、2-6「被災により「困り感」を抱える子どもたちの状況と支援の在り方」、2-12「大学の被災と復興を支える学生たち」、	2-5「福島の今と学校現場」、3-5「3.11 東日本大震災・福島原発問題から学ぶ<学生主体のグループ学習>」	2-4「東日本大震災後の福島県における学校の再開・移転・統廃合」、2-5「福島の今と学校現場」、
支援	1-2「震災と防災教育」	2-12「益城町文化会館による被災者支援」、2-13「大学の被災と復興を支える学生たち」、3-4「東日本大震災被災地ボランティアからの学生たちの学び」	1-1「学校危機と教師教育」、1-2「震災と防災教育」

3 課題

防災教育の内容として前述した、①危機管理 ②危機対応 ③危機予防 は、もちろん単なる知識や技術や方法を示しているのではない。ここには、人権を守るという視点や、犠牲者をださない予防にむけて事実から目をそらさない厳しさも求められている。

諏訪はかねてから、教育の研究者による防災教育の探究の必要性を提起してきた。私たちは本研究を通して、防災教育は心のケアにもなり、全人教育にもなり得ること、被災者には未来への自己効力感に、支援者には支援の材料に、そして被災していない

人たちへの学校危機への準備にもなり得ることを確認した。それはまさに、教育学のテーマとなり得るものである。現場でもよりよい防災教育が求められている。

今後の課題は、教訓を継承した防災教育の普及と発展である。そのために行いたいことの第1は、防災教育が広がらない背景を明らかにし、普及の方法を探る事である。

被災地の神戸であっても、被災を体験していない子どもたちに体験していない教師がどう教えるか、ということが課題になってきているという。東北などで被災を体験していても、体験しているからこそ子どもたちの心の傷に配慮して防災教育に困難を覚えている教師たちも多い。他にも地域・内容によって、さまざまな課題がある。しかし、防災教育には多様な形がありうる。自分たちで副読本を作る、交流する、下の学年に学んだことを説明する等の多くのすぐれた選考実践は存在しているのである。また、防災教育には心のケアを含むこともできる。これまで各地で開発されてきた防災教育を教育学の観点から意味づけし、学校で使いやすい形に整理する必要がある。

第2は、防災教育実践にあたっての支援体制の構築である。防災教育は、できればアクティブ・ラーニングの形式がとり入れられている方がなじみやすい。教育学の知見を生かして、防災教育の枠組みを作ったり、カリキュラム開発をしたりする場合に支援するネットワークの可能性を探れないものだろうか、と考える。

第3は、大学の授業における防災教育の開発である。これに関しては、私たちの研究会でも、まだ研究は進んでいない。教職課程コアカリキュラムには、「教育に関する経営的事項」の中に「学校安全への対応」が入っており、「学校の管理下で起こる事件、事故及び災害の実情を踏まえて、学校保健安全法に基づく、危機管理を含む学校安全の目的と具体的な取組を理解する」とあるが、内容については個々に任されている状況である。本課題研究で得た知見を整理し、具体的に何をどのように学生に伝えるべきなのかを検討する必要がある。災害や学校危機に触れないまま卒業して教師になる学生が大半であることを考えると、大学における「学校安全」とつなぐ防災教育のカリキュラム開発が必要になってきているのである。

最後に、防災教育のネットワーク構築の必要性について述べたい。熊本では、益城町の文化会館館長に話を聴き、震災時、学校以外の施設から学校が支えられたことを実感した。また、福島での防災教育は、物理・科学・工学・医学等の専門家との協働によって行われており、効果をあげていた。学校や教育学が柔軟に他領域の知見と協働しつつ、防災教育のカリキュラム開発や実践を祖添えることで広がる可能性がある。今後の研究の中で、これらの知見と学校をつなぐ役割を果たす在り方を検討することも課題としてあげておきたい。

< 索引 >

あ						学校危機対応チーム	13					
	EARTH	19,	24,	94		学校の現状と課題	183					
	Dカード	130				壁新聞	49					
	アクティブ・ラーニング	173,	176			釜石の奇跡	139					
	アセスメント	31				かまどベンチ	22					
	阿蘇の灯	119				カリキュラム	85					
	阿蘇復興への道	96,	119			カリキュラムマネジメント	173					
	アタッチメント	35				環境再生プラザ(除染情報プラザ)	58					
	アニバーサリー反応	107				環境防災学科	85					
	ALARA原則	158,	162			間接経験	139,	140				
	アルファ米	108				危機理解	183					
	安全科	129				危機対応	183					
	安全教育	32,	173			危機予防	183					
	ESD(持続可能性教育)	142				危険社会	153					
	ESDカレンダー	144				起震車	109					
	いかのおすし	132				帰宅困難区域	56					
	生きる力	77,	162			救急処置	30					
	池田小事件	1,	127,	128		救命処置	30					
	意志決定	154,	156			教訓	132,	149				
	1m定規	130				教職課程コアカリキュラム	143					
	祈りと誓いの塔	133				虐待	36					
	後ろめたさ	170				共有ビジョン	15					
	エンパワーメント	34				熊本地震	91,	99				
	オーセンティック (authentic: 真正な)	160				クライシス・マネジメント	30					
	お買い上げ制度	102				グリーンワーク	40					
	お茶っこ	168				クリックレポート	161					
	おとなの夏祭り	100				ゲーミング	141					
か						傾聴	88					
	介入(intervention)	30				限界設定	18					
	カウンセラー	31				健康調査	149					
	科学教育スタンダード	157				減災	139					
	学際的	139				原子力	147					
	学生ボランティア	119,	124			減思力	147					
	学生村	95,	96,	119,	120,	122	原子力・放射線教育	147				
	学習指導要領	85,	140				現地調査報告	47,	55,	81,	91,	182
	拡張現実技術	148					原発災害	71				
	学力向上	74					コア・カリキュラム	142				
	仮設校舎	56,	77				公害教育	154				
	仮設住宅	73,	167				公正に判断	155				
	課題解決型支援	76					交通安全	143				
	片田敏孝	137,	140				コーディネーター	80				
	語り継ぐ	26,	171				神戸の壁	83				
	価値判断	156					コーピング	38				
	価値選択的課題	153,	157				心のケア	25,	29,	32,	76,	79
	価値多元的	163						182				
	学校安全	131					困り感	75,	79			
	学校危機	13,	29,	182			コミュタン福島(福島県環境創造センター)	61,	147,	148,	151	
	学校危機管理	29					孤立	168				
	学校危機管理マニュアル	132										

さ									た								
	災害安全	143							体験型防災教育	141							
	災害教育	141							体力向上	74							
	災害経験	139							他人事	131							
	災害体験	26							男女共同参画	53							
	災害文化	140							チーム・エンパワーメント	16							
	災害ユートピア	140							チームひょうご	25							
	再結合	39							チェルノブイリ	153							
	災後社会	140							中越地震	88							
	サイコロジカル・ファースト エイド	33							直接体験	26							
	再発防止	32							TC (→トラウマインフォー ムドケア)	33							
	サテライト方式	64							TS	35, 36							
	サロン活動	167							低線量被ばく	78							
	支援	183							出かける支援活動	102							
	自己肯定感	77							てんでんこ	107, 140							
	自主避難力	179							東海大学阿蘇キャンパス	96, 117							
	実践報告	183							土石流	47							
	指定避難所	114							戸惑い	90							
	シミュレーション	139, 141, 144							トラウマ	39							
	市民科学	158							トラウマインフォームド	29, 33							
	市民的科学リテラシー	159							トラウマインフォームドケア (TC)	33, 35							
	市民力	138							トラウマ反応	32							
	社会福祉協議会	167							東北大震災	41							
	主権者教育	154							な								
	巡視	131							内部被ばく	149							
	初期対応	52							中井久夫	81							
	自主避難	79							長野県北部地震(栄村地震)	47, 51							
	自助、共助、公助	140							檜葉遠隔技術開発センター	61							
	四川	84							ナラティブ	40							
	実践	85							二次災害	52							
	情報共有	16							人間力	138							
	消防団	110							ネパール	25, 84, 87							
	除染	74							は								
	ショック・ドクトリン	140							配給	110							
	初動対応	149							ハザード	26							
	人権教育	74, 147, 149							ハザードマップ	132							
	震災関連死	63							阪神・淡路大震災	21, 28, 81							
	震災後	53, 63							人と防災未来センター	82, 141							
	震災体験	179							ピアサポート	34							
	心理教育	24, 32							悲嘆 (Grief)	37							
	心理的外傷後成長	40							東日本大震災	22, 55, 63, 88, 167							
	スクールバス	71, 98							被災者支援	113							
	諏訪清二	21, 54, 85, 137, 171							被災地	24, 41, 87, 170, 173							
	生活安全	143							被災地グッズ	167							
	生活力	138							非常持ち出しチェックリスト	83							
	生活防災	141							避難訓練	21, 24, 137							
	整理整頓	131							避難所	52, 99, 103							
	専門家ネットワーク	18							開かれた学校	130							
	喪失	37, 40															
	ソルニット	53, 140															

広西避難所内閣	99						ら						
PTSD (心的外傷後ストレス障害)	94						ライフライン	82, 84					
フィールドワーク	87						リーダーシップ	15					
風化	26						リオ宣言	162					
風評被害	79						リスク論	158					
福島原発問題	173, 177						リスク教育	158					
福島第一原子力発電所	56						リスクコミュニケーション	163					
福島大学うつくしまふくしま復興教育	58, 76, 140						リスク社会	153, 154					
ボイテルスバッハ・コンセンサス	161						リスク・マネジメント	29					
ホールスクールアプローチ	142						リスク・ベネフィット	157					
防災管理	23						両論併記	164					
防災学習	25						リラクゼーション	24					
防災教育	21, 22, 24, 26, 85, 137, 138, 173, 179, 182						臨床心理学士	1					
防災訓練	108						倫理上の責任	17					
ぼうさい甲子園	89						レジリエンス	20					
防災倉庫	108						わ						
防災力	27, 171						ワークショップ	89, 141					
放射線	72						ワークショップ	89, 141					
放射線教育	74, 86, 147												
放射能汚染	63												
募金活動	167												
北淡震災記念公園	83												
ボランティア	41, 81, 87, 111, 119, 167												
ボランティア元年	81												
ボランティアサークル円陣	167												
ま													
舞子高等学校環境防災科	82, 85												
益城町文化会館	113												
マニュアル	104												
マネジメント力	94												
未災地	22, 54, 139												
未災者	54												
未然防止	164												
みなし仮説	118												
水俣病	154												
メッセージボード	99												
喪 (悲哀: Mourning)	37												
モニタリング	149												
問題対処型	36												
や													
矢守克也	137												
予防原則	158												

執筆者一覧

編集(五十音順)

神永 典郎 白百合女子大学 教授
金馬 国晴 横浜国立大学 教授
和井田 節子 共栄大学 教授

著者(執筆順)

小島 勇 東京電機大学 教授
諏訪 清二 兵庫県立大学 特任教授 (元・兵庫県立舞子高等学校教員)
神戸学院大学 非常勤講師
防災教育アドバイザー・コラボレーター
瀧野 揚三 大阪教育大学 教授
岩切 昌宏 大阪教育大学 准教授 (精神科医)
鈴木 久男 長野県上田市教育委員会 社会教育指導員 (元・長野県栄村立北信小学校校長)
笹田 茂樹 富山大学 教授
日野 彰 福島県富岡町立富岡第一中学校 教諭
本多 環 福島大学 特任教授 (元・福島県公立小学校教員)
田中 卓也 共栄大学 准教授
井手 文雄 熊本県益城町立広安西小学校 校長
橋本 須美子 熊本県熊本市立川尻小学校 校長 (元・熊本市立託麻北小学校校長)
山口 亮二 益城町文化会館 館長
瀧本 知加 東海大学 講師
松井 典夫 奈良学園大学 准教授 (元・大阪教育大学附属池田小学校教員)
後藤 忍 福島大学 准教授
三石 初雄 帝京大学 教授
齋藤 眞宏 旭川大学 准教授

謝 辞

特別課題研究「震災・学校危機と教師教育」は、多くの方々の協力と支援によって進められてきました。本研究の推進にご協力くださった学校、教育委員会、専門機関、研究機関、実践者、教育や心理の研究者のみなさまに心より感謝を申し上げます。特に現地調査では、子どもたちを守り希望につなぐ努力をしてきた先生がたや、地域を支えるさまざまな機関の人々や研究者の、熱い思いに出会いました。その場に足を運ぶことで、わかることがたくさんありました。そこから、学校というものの存在感や、広い意味での防災教育の重要性も見えてきました。このような貴重な機会を得ることができた皆様からのご協力に感謝するとともに、その思いを少しでも形にしたいと思い、本報告集を作成いたしました。本報告集には、「震災・学校危機と教師教育」にかかわる最新の情報が、豊かに載せられております。

報告集は、2017年10月1日に日本教師教育学会第27回大会(奈良教育大学)で報配付し、協議検討も行いました。本報告集は、そのときの報告集を少し修正し、大会での報告の様子も加えたものです。特別課題研究で得た知見や教訓を継承し、子どもたちの未来につながる理論化や実践化を各方面で継続していくために本報告集が少しでもお役に立てられれば、幸いです。

最後になりますが、防災教育の深化と、被災地のみならず、全ての子どもたち・教師たちの安全・安心の下に、充実した学校教育が行われることを願います。

(和井田節子)

特別課題研究「震災・学校危機と教師教育」研究報告集

震災・学校危機の教訓から学ぶ － 希望ある未来のための理論化にむけて －

2017年10月1日 初版発行

2018年2月28日 第2版発行

日本教師教育学会
〒344-0061 埼玉県春日部市粕壁3-10-1-1705
Tel : 070-6441-0943
連絡先：和井田節子（共栄大学）
waida@kyoei.ac.jp

