

希望を紡ぐ教育

— 福島・宮城の教育実践から考える —

Hope in Education

— Considering the Lessons in Fukushima and Miyagi —

金森 俊朗^{*1}、辻 直人^{*2}

要旨

教育における希望を追究するため、本稿では福島と宮城の両被災地における教育実践の分析を試みた。予期せぬ大災害を受け傷ついた子ども達が、新たに一步前に進むための力となることが第一に求められる。今回取り上げた白木次男実践と制野俊弘実践はいずれも作文を中心に展開されている。両者の共通点と相違点を考察し、教育実践で自分を語ること、その声に共感し、お互い聞き合うことが子ども達にとって「生きる力」になっていることが分かった。

キーワード：東日本大震災(The Great East Japan Earthquake)／作文教育(Essay Education)／希望の教育(Hope in Education)

はじめに (辻)

両筆者は、昨年度の学内共同研究で「学びの質」をテーマに、現代社会に必要な教育のあり方について考えてきた。その成果の一部は昨年度の紀要に掲載している¹。この共同研究で得られた1つの知見として、学びの質を深めるには、学び手の「命(存在)」ないし「生活」に根ざした学びが展開できているか、という点が挙げられる。そうした学びを検討する上で、私達は2014年、2015年と続けて被災地を訪問する機会を得た。特に福島県南相馬市で観覧させていただいたある公立小学校での教育実践は、私達の課題を追究する上で非常に参考になる取り組みであった。そこで本稿では、南相馬での教育実践分析を中心に被災地での事例を取り上げ、子ども達が「希望」を見出し、「生きる力」を育てていく学びのあり方について考察してみたい。

「学力向上」が益々叫ばれる教育現場で実際行われていることはドリルなどの反復練習、知識等の暗記を競うような取り組みである。基礎学力の習得という命題の下、子ども達の思いや湧き上がる意欲、本心は押し込められ、周りの期待に応えようと駆り立てられる。子ども達も、周囲に気遣って本心を隠し、「優等生(いい子)」的発言を繰り返すようになる。そのような環境で基礎学力を習得し活用力(適応問題)へと授業内容を展開したところで、それが本当の意味で「主体的な態度」や「生きる力」を養うことになっているのだろうか。学力競争を勝ち抜くことが教育のもたらす「希望」なのだろうか。本稿で紹介する教師たちの思い描く「希望」が決して被災地だけに見られる特有の考えでなく、あらゆる教育活動に共通して追求されるべき目標のように思われる。

1. 苦悩する福島と教育実践 (金森)

(1) 南相馬市の現状と白木実践の紹介

原発過酷事故による放射能被害は、家族や地域において「親も子も、農家も消費者もみんな被害者なのに、被害者同士がまるで加害者と被害者であるかのような関係に置²れている。その関係は

^{*1} KANAMORI, Toshirou

北陸学院大学 人間総合学部 幼児児童教育学科
社会、生活

^{*2} TSUJI, Naoto

北陸学院大学 人間総合学部 幼児児童教育学科
教育史、教育学概論

単純ではない。「地震、津波、原発事故、風評被害、それに加えて『避難した／残った』、『故郷に戻る／移住する』、『賠償金をもらった／もらわない』、『除染した／しない』といった極めて多様な軸で対立関係が生じ分断され³、年月が経過してもいっこうに解決しないどころか複雑化している。

その地域においてくらし、生きる子どもたちの教育をどのように構想するか。構想、展望、希望を安易に語ることはできない。そうした中で筆者は、大地震と大津波、さらに過酷な原発事故災害の地、福島で「子どもたちとともに希望を紡ぐ」教育を模索している小学校教員・白木次男に大きな関心を寄せてきた。

白木は、1955年に生まれ、長年、小学校教育において生活綴方の実践に取り組んできた。生活綴方教育は、戦前から東北を舞台に展開された「北方性教育」運動の中軸をなす教育理念・哲学であると同時に教育方法で、白木はそれを担った優れた教師群像から多くを学ぶ。南相馬市立原町第一小学校教諭時代に被災し、そこでの生活綴方実践を『それでも私たちは教師だー子どもたちと共に希望を紡ぐ ドキュメント 津波と原発災害の地、福島で』として出版している。現在、南相馬市立石神第一小学校教諭3年目で、翌年3月に定年を迎える。また、福島県作文の会会長、日本作文の会副委員長を務める。

まず白木は、子どもたちの生きる学区について、「南相馬市の石神地区は、原町地区の西手に位置した農山村地区である。さらに矢木沢峠を西に30km程登ると、全村避難を余儀なくされた飯館村に着く距離に位置する。そのため山手の一部学区は、『特定避難干渉地点』に指定され、幼子、子ども、妊婦は居住できない。」⁴と述べている。2014年度の在籍児童数は、1年生：6人、2年生：9人、3年生：12人、4年生：16人、5年生13人、6年生：23人であり、2015年度入学した新入生も7名であった。震災以前は児童数200名を超える規模の学校であった。幼児をもった若い世代は、校区から避難もしくは転居している。子どもの状況について白木は次のように述べている。

あの震災からもうすぐ3年になろうとしている。子どもたちは未だに不自由な生活をし、避難した仲間に会えない寂しさを口にする。震災・原発事故による心の傷は不登校や荒れとして顕在化してきている。にもかかわらず、「教育の正常化」、「教育活動を元にもどす」とばかりに子どものいのちを守り、慈しむ教育は、ますます遠くに追いやられてしまう。復興と復興後の教育をどう考えていけばいいのだろうか。

子どもたちは原発災害による放射能の怖さを知っている。原発災害による家族離散などの悲しみを感じている。しかし親も子どもも原発問題に対して口をつぐみ多くを語らない。何故だろうか。原発を誘致し稼働させてきた責任者の自己批判にいたってはなおさらのこと、耳にしたこともない。そして、私たち教師の間にもこの問題に踏み込めずにいる⁵。

教師を含む多くの大人は「原発を誘致し稼働させてきた責任」問題を曖昧にしている。しかし、高校生や大学生は明確に批判している。

「震災が起きて二年たちましたが、未だに原発事故による身体的な影響が無いのか、あるとしてもその影響はどれくらいなのかということさえも分かりません。地元の復興には若い力が必要だから地元に残って欲しい、という大人がいますが、私は安全か安全でないか分からない所に住みたいとは思いません。」「私の中では復興とは誰かに言われたからやっているというのではなく、たとえ遠くにいても地元のことを思いながら自分の夢に向かって頑張ることで、支えてくれた人に感謝の気持ちを伝えることです。」⁶

「福島は大変です。放射能に汚染されて、福島に住んでいない人達には白い目で見られて。私が悪いの？何でここまで傷つかなかちゃならないの？何でけなすの？私はただ聞いてほしいだけなのに。(中略)おとなの意見ばかりを気にして、子どもの言うことには耳を傾けもしない！なのに、子どもの未来のために？未来なんてよく言うよ。おまえがこわしたくせに！」⁷

「この4年間、私なりに原発事故の起きた故郷を考えてきた中で、思うことが一つあります。悲観的に感じてしまう時も、前を向こうとする時も、いつも思うのです。それは「私が生まれた時には、原子力発電所はあの場所で既に動いていた」、ということです。今回の事故へと繋がる歴史を、私たちの世代や私より年下の人たちの世代は作っていません。

故郷に対する気持ちを誰かのせいにしたいわけではないけれど、原発事故の責任が誰かにあるのだとしたら、私は「これまでの大人」だと思います。責任の所在をはっきりとさせない限り事故の収束も進まないのだとしたら、その責任の所在は「大人」にあるのだと、私は思います。だから、わがままを言えば、福島県で起きたことに対して、「これまでの大人」に、生者を持って対処してもらいたいです。」⁸

さすが、大学生になると事態を冷静に対象化し、「今回の事故に繋がる大人の責任」を「今、すぐにも考えて頂きたい」と迫る一方、事故後の社会を作っていく自分たちは、将来の世代にその責任を問われるという意味で「非常に重大な責任」を持っていると自覚し、「経験したことを伝えていきたい」と語っている。高校生と大学生は、教えられるという教育の課題としてではなく、これからの社会を形成していく主体者としての学びの課題を自覚していると言えるであろう。

問われなくてもこれからの社会をつくる責任を考えようとしている、未来に生きる若者に対し、福島原発を誘致した自治体の責任者達は事故後の教育の課題をどのように打ち出しているか。2013年7月31日に福島県双葉郡教育復興ビジョン⁹が発表された。これは、双葉郡内8町村の教育長が委員を務め、福島大学や文部科学省、復興庁からの協力委員が加わり協議会を作り、策定されたものである。そこには、当然原発を誘致し、安全神話を強力に宣伝、教育してきた自己批判はない。前文に「震災・原発事故による原発安全神話や産業基盤の崩壊をその背景を含めて受け止め、価値観を大きく転換し、復旧を越えた復興を目指し、夢・希望・笑顔のある未来を実現しなければならない。」と謳っているが、「その背景」、転換前の

「価値観」とは何を意味し、受け止め、転換しなければならない主体とは誰なのか、全く不明である。

さらに、「双葉郡教育復興の方針」の一部に下記のように書いている。

- ・双葉郡の復興に関わりつつ、周囲と協力して困難を乗り越える主体性、協調性等の「強さ」を持った人材を育成する。
- ・「人間（心と命）を最重要視する価値観と応用力、課題解決力、実践力を重視する学力観を確立する。

この方針で教育実践の具体的課題を浮き彫りにして、子どもや保護者と共に意欲的に実践を展開できる教師は果たしているであろうか。

(2) 白木次男の教育実践課題

「双葉郡教育復興の方針」に対し、白木の実践課題は極めて具体的で明快である。

あの日を駆け抜けてきた子どもたちは、ふるさとで家族とともに暮らすことの幸せや、人と人との関わりの温かさを身をもって学んできた。また、これまでの管理や序列化に居場所を見つけれなかった子どもたちが、震災当時の避難所や地域で、自分ができる役割を自覚し、気丈に、そして主体的に行動していた。

そう、今あの日が問いかけているのは、これら子どもたちの主体性を信頼すると共に、子どもたちの声に聴き、「人がひとらしく生きること」「いのちを慈しむこと」を大前提とした社会や教育を考えていくことでなくてはならない。それには、地域の現実や、人が人らしく生きること、それを妨げることも含めて学びながら、生きることへの真実に少しずつ近づいていくことではないか。なかでも、地域崩壊、喪失という現実にあって、不安や悲しみ、やっと見つけ出した喜び等を共有し合っていくことではないか¹⁰。(下線 金森)

白木は、まず子どもたちが持っている主体性を信頼したいとする。その主体性は、子どもの日常

の中のさりげない行動の中に見いだすことができる。悲しみを表出し、ようやく重荷を降ろし始めた安堵感で涙する子に寄り添い、黙って背中をさする友がいる。共感し、共に生きようとする共感的他者、共存的他者としての生きぶりを見いだすことができる。そうした日常の子ども発見にとどまらずさらに、白木は「これまでの管理や序列化に居場所を見つけられなかった子どもたちが、震災当時の避難所や地域で、自分ができる役割を自覚し、気丈に、そして主体的に行動していた」子どもの生きる姿に信頼を強める。

次に、その子どもたちがそれぞれの生活、それは「地域崩壊、喪失の現実」の中で、抱えている不安、悲しみ、寂しさ、イライラなどを、それらを抱えながらも懸命に生きていく姿を、そこでようやく見だし得た小さな喜びや希望を、リアルに発見し、綴ることを要求する。

綴った文を、白木は一枚文集にして学び合う。それは、他人事として作文を読んだ感想の表出ではなく、綴られた作文によって突き動かされた自分の生活を自分の言葉で交流し合う学びである。その繰り返し、積み上げの営みの上に見えてくるのが、「生きることへの真実」である。生きることへの希望である。

白木が子どもに要求するリアリズムは、「地域崩壊、喪失の現実」の告発ではなく、いかなる事態になっても変わることのない、むしろ支えになるであろう「地域崩壊、喪失の現実」の中で生き抜いている人間の喜怒哀楽である。筆者は、白木がそれを「生きることへの真実」と呼んでいると考えている。白木がその「生きることへの真実」にこだわるのは、以下のような綴方を生み出した自分への実践と被災地の子どもたちをそう言わしめる体制に対する怒りと悲しみが強くあるからであろう。

あの日からのおくりもの

6年 石田 かおり

私にとっては、三月十一日の大震災は悲しい出来事だった。津波で多くの命が失われた。でも、大震災は地震や津波、原発のこわさだけでなく、命や家族の絆、友達の大切さを教えてくれた。大震災は私に新しい友達をくれた。私は

あの学校で、友情や絆の大切さを学んだ。

「大震災さえなければ。」

私はこの言葉を何度も口にした。けれど今は、その言葉を口にしない。大震災からおくりものをもらったような気がするから。(拙著『それでも私たちは教師だ』2012年刊本の泉社から)

2011年10月。あの日から7ヶ月経った頃、石田かおりさんが書いた作文だった。石田さんは1～7の章立てをして、祖父が津波に襲われ焦燥の2日間を送ったこと。水素爆発を起こした原発に恐れながら退避し、とうとう父親を残し、避難しなくてはならなかったこと。不安の転校先で得た新しい出会い。そして別れを書いていた。冒頭の一節は、この作文のまとめのように書かれたものだ。

「大震災からおくりものをもらったような気がするから。」と言わせるには、余りにも理不尽で悲しいことではないか、とずっと考えていた。そして、このかおりさんが主権者、そして当事者になるまでに、何が為せるのかを追究していくことが、石田さんの間に答える、大人、教師としての責務であるように思ってきた¹¹。

2014年、映画監督・是枝裕和は、筆者と対談した際「大きな悲しみ、不幸は子どもを早く大人にさせる。子どもにはゆっくり子ども時代を過ごさせたいのに！」と語った。「大震災から贈り物をもらった」というのは、あまりにも本音を無理に心の奥底に閉じ込めた優等生的認識、表現である。おそらく白木は、かおりさんのけなげなさに涙しながら、転任した石神第一小でその克服のための仕事に着手しただろう。いったいどのような綴方を書かせていったのだろうか。

(3) 白木の生活綴方実践

始業式直後の9日、ベテランの白木は昼食後の休み時間、出会ったばかりの高学年の女子たちと鬼ごっこをして戯れている。子どもたちは早速、そのことを綴っている。

【白木先生と女子のみんなでおにごっこをして、おもしろい先生だと思った】 菅野小雪

私は9日の昼休みに白木先生と女子のみんな

でおにごっこをしました。(中略)

私はだれかの笑顔を見ることが大好きです。おにが決まって氷おにがつかまえようとする顔は笑いながらでした。白木先生がつかまってしまった時おにがうしろをむいている時に、先生を助けてあげました。先生の顔はとびっきりの笑顔でした。

私はおにごっこが大好きです¹²。

題名は「おもしろい先生」だが、よく読むと、「笑顔が大好き」だと言いたいと分かる。若い教員ですら最近子どもと遊ばない。定年間近の担任教師が高学年の子どもと鬼ごっこは正直辛い。でも笑顔。はじける笑顔。だから、先生が、友達が、鬼ごっこが好きなのだ。それは、友達と遊べない日々が続いたからだろう。遊びたい友が身近にいなかったからだろう。ある児童は避難先から戻ってきて「二年ぶりに会えて、休み時間いっしょに遊べるかしんぱいしてしまった」、と自らの不安を作文に綴っている¹³。また、ある児童は次のような祖父母の日常的な農作業を描いた詩を書いた。

【私の家はなし屋】 原田いつき

毎年花粉付けや
しゅうかくでいそがしい
今の時期は良い実と悪い実を分けている
実を分ける作業を家の人は
「ぼんこ取り」と言っている
たまにぼんこ取りを手伝っている
今
なしの実は1センチメートル位になった
「いたい」
と言いながらぼんこ取りを手伝っている
なしの木は少し高い所にあるから
ポキッとおると
ときどきぼんこが頭にあたる
おじいちゃんとおばあちゃんは
毎年やっている

仕事が終わって
「いたかったー」
と言うと

「ほんとだね」

ばあちゃんが楽しく笑った¹⁴

何気なく読んでしまいがちな詩であるが、2010年代11歳の子が、梨園で祖父母と共に摘果作業に精を出している貴重な作品である。放射能で食べることを、売ることができなくても毎年やっている作業。剪定、花粉付け、摘花、摘果、消毒、除草・・・収穫で忙しい。でも、愚痴言わず、懸命に働く。仕事が終わって「いたかったー」と言う。「ほんとだね」とばあちゃんが楽しく笑った。ばあちゃんの笑いが仕事の疲れを癒やしてくれたのだろう。共に働く喜び。収穫の喜び。口中に甘い梨汁が広がる喜び。それらを奪うものは許せない。そんな叫びが筆者には聞こえてくる。

咲という児童は、クラスに1人であることの多かった女兒に対し声を掛け、「がんばって。綾ちゃんならできるよ。」と励まし¹⁵、周りのみんなにも溶け込めるよう綴方で教師に協力を求めてきた。これに対して白木は、異質（個性）を認め合う力が学級に生まれたこと、それが今、福島ではとても大切なこととして以下のように高く評価している。

・・・綾ちゃんの良さ（個性）を認めることを突きつけ・・・人とつながって生きることの大事さを差し出してくれたのだ。

「共同」。それは異質（個性）を認め合うことで生まれる。同一性という安心できる空間の中で互いの個性を認め合いながら、共同を作っていく。それは、喜びも悲しみも、苦悩も希望も共に分かち合うつながりをつくっていくことである。今、福島で一番に望まれることは、避難者と受け入れた側の無理解による偏見や分断を断ち切り、それぞれの立場や状況の違いを尊重し、つながる関係（共同）を生み出していくことではないか¹⁶。

何よりもこの関係性を日々の学級の営み中に実現していく重要性を咲が教えてくれたと白木は強調している。その後の学級でこの「異質を認め合うことで生まれる」「共同」がどのように深まったのかは、残念ながらよく分からない。特に、筆

者は小雪さんが書いた「こどく死」をめぐる学級がどのように「異質」に共感を寄せたのかを知りたい。南相馬市に住む子どもたちも避難先でいじめられた体験を持っている。ところがその南相馬市の仮設住宅にふるさとを奪われ避難している人たちが住み、孤独死している。学級には避難せずにふるさとに住まう祖父母を持つ子どもたちもいることだろう。この死者に対し、どの程度の当事者性を持って子どもたちは捉えているのだろうか。

【こどく死】 菅野小雪

「ただいまー。」

お母さんが帰ってきた。

「おかえりー。」

と私が言ったすぐ後にお母さんが、

「あのねー、髪の毛がすごいあばあちゃんがいるでしょ。」

と言った。

「えっ。」

と言うと、またお母さんが、

「あの、ほらよく百円ショップで見かけるおばあちゃん」

と言った。(ああ、あのリーゼントみたいな形の髪の毛に、いつもスカーフをしているおばあちゃんか。あのおばちゃん何かしたの。) と思った。するとお母さんが、

「死んじゃったよ。」

と言った。暗い表情だった。

「ええー！」

と私は大きな声を出しておどろいた。そのおばあちゃんは牛越仮設住宅に住んでいて、ジャストというスーパーと一緒にやっている百円ショップでよく見かけたことがある。

お母さんの話によると、そのおばあちゃんは小高に住んでいたが、震災と原発事故の影響で牛越仮設住宅にひなんしてきた。一人暮らしで持病があったらしい。

「そういう人がいると心配だね。」

とお母さんが言った。

「どうして心配なの。」

と聞くと、お母さんは、

「具合が悪くなった時に面どうを見てくれる人

がないから、具合が悪くなくてもご飯は自分で作らなきゃならないし、医者に行くのにも具合が悪すぎたら一人ではいけない。そうならますますひどくなって、こどく死してしまうかもしれないから。」

と言った。(お母さんは、他の仮設住宅を見回り安否確認をしたりコミュニケーションをとったりする仕事をしているから、別の仮設の人のことも気になり、しっかり考えているんだな) と思った。

こどく死してしまったおばあちゃんは、何日も発見されなかった。

お母さんは、

「心きんこうそくじゃないかって話だよ。」と言った。もう少し早く発見されていたら助かっていたかもしれない。でも、そのおばあちゃんの部屋にはカギがかかって入れなかったらしい。何日か経っても仮設から出てこないの、見回りをする人と市役所の仮設住宅担当者とおまわりさんで部屋の合いかぎを持って部屋に入った。部屋を見るとそのおばあちゃんがたおれていた。

私はこどく死はつらく悲しいことだと思う。一人暮らしの人の支えになる人は、見回りをしている人や近所の人だと思うから、支え合っていかなければならないと思う¹⁷。

小雪の母は、仮設住宅に住まう人々のことを帰宅後家族にかなり詳細に語っていること、とりわけ一人住まいの高齢者に心をくだき、娘がすぐに姿が浮かぶほどに関心を寄せ、語り合っていることが分かる。母が何を心配しているのかもしっかり捉えている。母の温かさに娘もあったかい心を寄せていることが伝わってくる綴方である。

こうした綴方を書く営みの一方で、白木は「2014年4月。6年生になった子どもたちとは、『原子力発電事故における南相馬市の状況について』(H23南相馬市)で学んだことを、地域で起きている現実と対照させ、よりリアルにとらえることをさせていった。」¹⁸と書いている。

地域で起きている現状をリアルに、として以下の4点を挙げていることから、「原子力発電事故における南相馬市の状況について」は暗さを否定

できないが、それでも身近な家族は小さな希望を確実に生み出していることを確認しあっていると考えられる。

- ① 畑耕作が生きがかったのに、それができないばかりか孫に食べさせることもできない口惜しさ、嘆き。
- ② この地の農業を復興するため県産肉牛を青森に売り込む父。
- ③ 医療スタッフが不足し病院が気がかりになって働き始めた母。
- ④ 仮設住宅に暮らす人々の力になりたいと話す母。

これらの4点はおそらく子どもの綴方に描かれた家族の生きる姿、すなわち「生きることへの真実」の一つの像であろう。

(4) 演劇による相対化、物語化

6年生の後半、子どもたちが綴ってきた「生きることへの真実」・・・「子どもたちがこれまでに原発被害に向き合い書きあげた作文。祖父母や父母が語ってくださった思いや願い」が集積されてきた。しかも「その間にあったことをなかったかのように隠そうとする悪が言葉巧みに忍び寄り」てくる現実が見えてきた白木は、これまでに蓄積してきた子どもの表現を構成劇「Dreams come true together」にまとめることにした。

それは、おそらくこれまでに書ききれていない、吹っ切れていない、捉えなおしができない、叫ぶ・わめく・暴れるわけにはいかないモヤモヤな感情、すなわち震災直後の避難やその後の働き方、家族生活のあり方、友達との関係、戸外で遊びほうけることができない生活、聞こえてくるこれからの福島や自分たちの就職、健康への不安を劇化することによって、演じて他者に明確に伝えることによって、純化、相対化して、明確な一歩を踏み出す契機に白木はしたかったのではないか。

この劇の中で、白木は普段の授業ではあまり大上段に迫らないであろうセリフや問い（課題）を加えている。そのセリフとは、「優は、友だちが身近なことや人を見て感じた『絆』『人と人との

関わりの温かさ』と距離をとり、『絆なら新宿のデパートに売っていたぞ。絆お中元大バーゲンだってさあ。』と言いつつ¹⁹である。それは、日本中が自分の身を削らないで大合唱する「絆」キャンペーンへの白木や被災者の反発、違和感であろう。子どもの心の奥にわずかにうごめく違和感をそれによって捉えなおしを迫ったのではないかと筆者は考えた。

もう一つの問い（課題）とは、5場～7場までのクライマックスを内実にする重要なものである。これまでの学習の凝縮された部分でもあろう。その問いは以下のように書かれている。

「この先、どんな社会に住み、どう生きていくのか」、先生が出した宿題。大人でも分からないのに。大震災と原発事故。未だに半数近くの人が帰れないでいる。放射線に対する不安ばかりか、就労、介護、医療の問題も抱えている南相馬市。この状況の中で、私たちは「どうしていったらいいのだろう」「どう夢や希望を紡いでいけばいいのだろう」²⁰。

この問いの答えになりそうなものとして白木が子どもの中に見出したものは、2点にまとめることができる。1つは、前述した小雪一家の願いと働き方、それを見つめて自分の将来を重ねている小雪である。劇中の雪に次のように語らせている。

雪；はい。いろいろ聞かされて迷っちゃいました。でも、つい昨日おととい、お母さんが嬉しそうに帰ってきんです。大きな花束もって。「何それ」って聞いたら 仮設の人たちにももらったって言っていました。お母さんの誕生日を覚えてくれていてプレゼントしてくれたんです。過労死とか、お母さんの仕事は辛いことが多いけれど、お母さんは自分ができることを生き生きとやっている。だから、私も大人になったら南相馬市の仕事に就こうかなって。でも、自分にも自分の夢があるし、まだ分かりません²¹。

もう1つは、「あの日の選択を子どもと共に語り直し、子どもと共有できるならば、親として抱

え込んでしまった自分への苦しみの関係を変えていけるのではないだろうか。このことは、立場を変えれば子どもたちにも『ずっと言えなかった』ことがあり、そのことを親と共に語り合えば自分を押し出す一步にできるのではないか。それぞれの家族、家庭が抱えた重荷や、やっと見つけ出した希望を子どもたちと共に語り合い、将来を考え²²合う姿であろう。

白木が大切にしていたのは、親子の外にある、誰かが作りだした希望を求めるのではなく、親や子それぞれを、あるいは親子が共に生きることを「押し出す一步」をわだかまりなく語り合い、考え合う姿そのものに、さらに諦めなければそこからいつか生まれる希望だったのではないか。

そのことを白木に確信させたのは、構成劇を観劇した親が、原発過酷事故から子どもを守る最善の行動を、子どもの心を尊重するように取っていたかどうか、反問し悩むことばを寄せたからであろう。原発過酷事故がもたらした放射能曝露という未曾有の危機を乗り越えるためには、最低限親子、家族の共同・共存的関係の強固さが基盤になるのではという白木の考えが、卒業を迎えた最後の取り組みに繋がっていったと思われる。

その取り組みとは、父母から、小学校卒業という節目を迎えた我が子に、「卒業するあなたに」、「父母・家族からの手紙」として、「これまで伝えられなかったこと」「今だからこそ伝えられこと」を手渡してほしいという取り組みであった。それを読んだ子どもがさらに親に伝えたいことを綴って親に手渡すという、徹頭徹尾生活綴方にこだわった教育実践を展開したのであった。

2. 宮城での教育実践などについての考察

筆者は2015年9月、宮城県石巻市、女川町、仙台市を訪れ、被災地の現状を確認する機会を得た。未だ手つかずで放置された空き地や廃墟となった建物も目立ち、復興が遅々としてほとんど進んでいない場所も多かったが、高台や山の斜面を削っていたり、ひっきりなしにダンプカーが往来していたりしていた。また、女川は水産加工業者の社屋が作られ、道路等の整備が始まっている様子も見えて取れ、少しずつ前進している面もあっ

た。ちょうどこの3月、前節で検討した白木実践のテレビ放映と前後して、宮城県東松島市の中学校での教育実践についてもテレビ放映された。両番組を見比べて考察してみると、被災地での作文教育という面で共通している一方、両者の違いも見えてきた。

(1) 制野実践の特徴(辻)

東松山市立鳴瀬未来中学校教諭(保健体育)の制野俊弘の取り組みを映し出したNHKスペシャル「いのちと向きあう教室―被災地の15歳、1年の記録」は中学3年生82人を対象にして、被災経験と今心に秘めている思いを作文に綴らせ交流させる実践記録ドキュメンタリーである(2015年3月29日放送)。中学3年生だった彼ら(2015年3月卒業)は、東日本大震災の時には小学5年生だった。高学年として過ごしていた被災直後から4年経っても彼らの中には言えない思いがあり、お互いに相手を気遣って聞けない雰囲気も蔓延していた。震災を経験した人たちにとって、特に家族や身の回りの人の死に直面したり家や生活環境を奪われたりした子どもたちにとって、震災の経験は絶望しかなかった世界である。心の傷は見えない。しかし悩みや苦しみを全て封印してしまうことがいいことなのか、普段見えないようなところに手が届くような教育実践をしたいと考えた制野は、震災体験の作文を書く取り組みを始め、「命とは何か」を考え合う授業を月1回進めていった。

生徒会副会長も務めリーダー的存在であり、いつも明るくクラスを盛り上げている女子生徒の亜美さんは、震災で母親を津波で亡くし、父親も津波で行方不明という重たい現実を経験していた。だが、その悲しみをクラスの皆の前で見せることはそれまでなかったし、「何も聴かないで」という雰囲気を醸し出していた。しかし、夏休みが終わって9月になり、亜美さんは初めて抱えている思いを綴った。夢でよく父母が登場するのだと言う。本人は両親に手を伸ばそうとするが、届かない。届かないことは分かっているのに、それでも手を伸ばし続けている。そのことを、「届かないことはない」と実感しているのに、手を伸ばし続けている自分が嫌です。…あの日から悪循環を繰り返

返しています」、心の何処かで父母に頼っていることが嫌だと綴ったのだった。

何故このような作文を書こうと思ったのか、テレビでは描かれていない。既にそれまでの取り組みで、母と姉を目の前で津波に流されて亡くした男子生徒の作文が読まれ、クラスでその内容をめぐって授業だけでなく時間外においても交流が生まれていた。恐らく他の生徒の作文から、心に奥深く封じていた思いを語ってもいい、と亜美さん自身感じたのだろう。また、制野をはじめ教師たちも生徒を受け止めようとしていたことが大きかったのではないか。

この作文を読んだ制野は個別に亜美さんと話をし、「頑張れない時は頑張れなくてもいいし、もう思いっきり（誰かを）頼っていいんだよ」と伝えて、「友だちはきっと受け止めてくれる」から、作文を皆の前で読むことを促した。亜美さんがクラスでこの作文を読んだ時、その場ですぐには皆反応できなかつた。やはり、日頃明るく振舞っていて、そうした苦しみを億面にも見せなかつたこととのギャップに、多くの生徒は戸惑ったのだろう。ただし、感想に多くの励ましと共感の言葉が並んだ。クラスがそうした一人で抱え込んできた苦しみを受け止め声をかけてくれることで、一歩前に進む勇気を持ちえたと考えられる。

この他にも、生きていく意味が分からないと綴る生徒、以下のような家族を失った喪失感を抱える生徒もいた。

私は、大好きな母を忘れそうになっています。忘れたくない、そう思っているのに、少しずつ消えてしまいます。震災が起きる朝に交わした言葉も、声も、顔も、動作も、思い出せないことが多くなっています。母が私の中から消えそうで怖いのです。そして、忘れていってしまう自分が嫌でしょうがありません。（中略）このあいだ、三年生にとって大切な進路説明会がありました。私は、進路説明会があるという『おしらせ』を父や祖母に渡せませんでした。父は仕事だと知っていましたし、祖母は学校に来るのが大変でしょう。一番後ろの席に座り、私だけでも大丈夫とっていました。けれど、みんな親が来て隣に座る、それを見た瞬間、少

しだけ泣いてしまいました。それだけで泣いてしまう自分が情けなくて、母がいないことを改めて実感させられたような気がして、とても悲しかったです。母に会いたい気持ちがあふれてきます。人に頼りたいけど、そうすると相手が困ってしまうから、相談できない。母を思う気持ちは私だけのものであり、それをほかの人に言いたくないのです。（中略）母は死んでしまったけれど、まだ生きている、いつか会えると思います。信じていても生き返ることはないし、母を忘れてしまう恐怖感はまだまだあります。けれど、その気持ちが私にとって、前に進むための理由になります。

悲しみや苦しみ、恐怖を押し込めて、必死に生きている生徒たちの吐き出す言葉は、とても重い。

一方、ある女子生徒は率直に「どんなに（人の経験、苦しみや悲しみを）受け止めようとしても、結局他人事になってしまう」と語った。心に素直になって語られた言葉である。

1年の実践を通して、心の底に沈んでいる思いに触れているのか分からない状態から、みんなで共感し乗り越えていくようになった。制野は「答えなんて出ない、一生の宿題」と卒業前最後の授業で語り、締めくくった。

制野実践の取り組みは作文以外にも特徴がある。体育専科の教員として、文化祭では民舞「みかぐら」を踊らせた。この踊りには子どもの「生きる力」を引き出し、子ども自身の「育つ力」を励ます魅力がある、と制野は考えている²³。また、「運動会を地域復興の第一歩とし、将来この地域を支える人間として必要な力を見に付けさせたい」²⁴との願いから、運動会では被災した方々が聖火リレーをすることが企画された。それは「聖火を持って走ることはそのまま復興のシンボルになる」と考えられたからだ。この運動会の場面をある女子生徒は次のように綴った。

火がつくとともに、頑張れと心の中で何回も思いました。そして炎が灯ったとき、これは津波の犠牲者と私達の希望の炎、希望の光なんだと思いました。…この運動会にはちゃんと意味

があるのだと思いました。運動会の最後の紙飛行機を飛ばしたとき、生き残った自分たちは亡くなられた方々の分まで精一杯生きようと思いました。

心の奥底にある思い、特に被災して様々に積み重なりまた閉じ込められた思いが、聖火リレーや紙飛行機を通して表現されるようになった。こうした1つ1つの行いが生徒たちにとっても心を解き放つ「癒し」となり、また心の浄化にもつながっていったと考えられる。

(2) 白木実践と制野実践の比較 (金森)

教育実践で言えば、白木実践と制野実践の両者共に生活綴方を重視していることは共通であるが、大きな違いは制野が所属する民間教育研究団体、学校体育研究同志会が最も重視する民舞のひとつ、「みかぐら」に挑戦させ、「重い生活課題を背負った子どもたちほどこのみかぐらにのめり込」んだ事実である²⁵。中学3年生が震災で奪われた母を想い、想ってもなおかつ母を思い出せない部分が増えてくる悲しみと恐怖感と自己嫌悪、そしていつか会えると信じて前を向いて生きる決意、複雑な思いを率直に学級の前に語っている。両者の違いを、筆者は、「立ち上がるふるさとという大地（基盤そのもの）と未来を奪われた／奪われていない」「近い将来に希望が強くなる／希望は容易に見えずむしろ不安が募る」「高学年（自分くずしの時期）で被災し自分を含めて被災者を対象化して見つめることができる／低学年（期待に過剰に応える時期）で被災し父母に最も愛され保護されたいときに一見突き放されたように避難させられた」「自分たちを襲った敵の正体・本質を一定客観的に捉えることができる／できない」「『マスコミによる死の無化と数値化、屍体の隠蔽、死の意味の解釈をむつかしくした』²⁶などがまだ可視化された／放射能被害はそれらを抽象化し可視化できない」という発達段階と原発の有無の違いだと見ている。両者の違いは、福島と宮城の被災状況における根本的な違いに根ざしていると考えられる。原発過酷事故の影響は、そこに住む全ての世代にとって、あまりにも重い。

(3) 被災者の聞き取りから (辻)

2015年9月に仙台を訪問した際、東日本大震災で被災し、実際にしばらく避難生活を送られた大友あやかさんから当時の様子をうかがうことができた²⁷。直接被災者の声を聴く貴重な時間であった。娘の悠葵ちゃんが通う仙台市立東六郷小学校で経験した被災と避難生活について、経験者でなければ語れない話が、具体的で生々しく語られた。紙面の関係で、とても全てをここに記録することはできないが、ここでいくつか書き留めておきたい。

学校から数キロ離れた松並木よりも高い黒い浪が迫ってくるのが見えた。津波が見えると同時に、海の底から掻き出されたヘドロの強烈な臭いが周辺を襲ったと言う。校舎奥の体育館に避難していた児童たちを急いで非常階段を使って上の階に昇らせようとしたが、腰を抜かした大人が立ちふさがり、他の大人たちも我先にと昇って行って、中々子ども達を上げることができなかった。そこを無理矢理押し込む形で階段を昇らせ、ご本人も間一髪で津波に流されずに上に昇ることができたそうだ。九死に一生を得たものの、避難している間も救援物資をめぐるトラブルや1週間はほとんど飲み食いできなかったこと、人間の醜い部分も多々目にしたそうである。

実は制野実践の子ども達と同じような状況に大友さんも直面していた。職場の誰も大友さんの経験した避難生活、被災経験を聞こうとしなかった。そこには、聞いてはいけないこと、敢えて触れないでおく雰囲気があったと言う。こうして苦しい思いは封印され、ただ心配かけまいと明るくふるまうことが求められる。しかし、やはり本当は聞いてほしかった。だから、今回私達が仙台の、しかも正に被災した小学校でじっくりお話を聞いたことは、大友さんにとって浄化（カタルシス）になったと思われる。心の整理をし、また押しとどめていた思いを解き放つことで気持ちが軽くなり、前に進む力に変わる。娘さんにも「ごめんね」と声をかけておられた場面が印象的だった。もちろん、簡単に片付く話ではない。しかし、人間が本当の意味で自分自身を受け止め、前を向いて一歩踏み出す力を持つためには、様々な経験や思いを語ることが大事になる。

3. 今後の研究課題

(1) 他教科との関連性 (金森)

以上、白木の実践を検討してきて、特に気になった点が2点残っている。

一つは、3.11の被災と被災に伴う家族の過ごし方、関係性の奥行きに、子どもたちは筆者達が考える以上に多くを語らず、心をかなり強く閉ざしているのではないかという懸念である。それは何故かという疑問である。教育実践構造で筆者が最も重視して基底に位置づけてきたのが、制野たちが重視する運動文化とつながる身体性の解放、激しいボディコミュニケーションである。その役割について制野実践に即して検討していくことが今後の課題である。

もう一つは、「あの日からの問いかけ」を受け止め、この地と我身に希望を見いだそうとするとき、「異なった世界」から放射される希望—それは様々な教科の学びから生まれる希望であるが—について、白木はあまり言及していないが、具体的実践、例えば6年生社会科の歴史・憲法学習をどのように展開したのか、聞き取りした事実の分析を行うと共に私なりの提起も試みたい。

レオ・レオニー作「スイミー」では、「異なった世界」から放射される希望がとても鮮明に描かれている。たくさん仲間と、そして彼らと共に作っていた楽しい日常の両方を一瞬にして奪われた。悲しみと寂しさと恐ろしさを癒し、乗り越えるのを助けたのは、海底の世界という未知との遭遇であった。異世界・未知との遭遇によって「見えない糸でひっぱられている」ような小魚の群れが像として刻まれる。それを新しい仲間と生きるとき、思い起こすのである。このように、異なった世界＝教科学習の対象世界から、当事者性をもって学ぶことも大きな力になり得る。

こうした学びは、その学年の学習内容を広く見ていくと、いくつかが可能になる。大きな悲しみを背負いながら、だが諦めることなく「なんくるないさー」「命(ヌチ) どう宝」と言いながら闘い続ける沖縄のおばあたちの生きる姿、「オラたちに土地を売る権利はあっても、子や孫の健康を売る権利はねえんだ」という浪江の反原発リーダーの闘い、高橋克彦が描いた『火怨』の主人公・アテルィたちの闘いなどを思い浮かべている。

(2) 教育における希望 (辻)

結局、教育における希望とは何か。一つ、今回の考察で言えることは、自分が前に進む力を得ることではないか。日本の子ども達は自己肯定感が低いと言われる。自分の存在が認められる場所が少なく、却って周囲の期待に応えることが求められることが多い。その時、子どもの本音は押しつぶされていく。学びにおける「当事者性」とは、自分自身の思いを語ったり、自分自身や生活を学びの内容と結びつけたりすることで、学びの主体者となることである。自分の内側からの感情や声を表に出すために、楽しみ・面白いと感じられる学びや場面の創出が必要となる。そうしたみなぎるパワー・感情の表出こそ、「身体性」によって追究される。また、学び合う「関係性」も重視されよう。そうしたことで、「自分の回復」「自分への回帰」への道を見出すことが前に進む力となり、教育における希望へとつながるのではなからうか。

「被災地に必要な教育とは何だろうか。それは、〈希望の教育〉である」と、石巻市立雄勝小学校の元教諭である徳水博志²⁸⁾は語る。徳水は震災によって「人との関係性」が喪失されたと指摘している。すなわち肉親を亡くし友達と転校により離れ離れになり、失業により社会とも関係を失った。そのような「被災地が求める教育とは、被災した子ども達が「人との関係性」を回復し、〈希望を生み出す教育〉」であり、〈地域復興の主体を育てる復興教育〉であると強調した。子どもが希望を紡ぐ教育実践こそ、これから広く求められる必要がある。

¹ 金森俊朗、辻直人「学びの質の研究」『北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要』第7号 2015年 pp.37-47

² 「原発になお地域の未来を託せるのか」清水修二『人間と教育』旬報社 2012年春号 pp.14~15

³ 「福島における子ども支援の取り組み」三浦浩喜『人間と教育』旬報社 2012年春号 p.66

⁴ 『第22回全国教育研究交流集会 in 東京・報告集』2014年 p.24

⁵ 『第22回全国教育研究交流集会 in 東京・報告集』2014年 pp.24~25

- 6 「みんなに届け! 福島の声」 糸井志織(福島県立原町高等学校3年)『作文と教育』2013年12月号
- 7 福島県立相馬高校放送局・演劇部『今伝えたいこと(仮)』最後のシーン「わかること、生きること 地域に根ざす」佐藤隆 『教育』2013年7月号 p.47
- 8 大学4年生 明智礼華 「私にとっての故郷と原発事故」『子どもの本棚』p.31
- 9 大熊町公式サイト内「福島県双葉郡教育復興ビジョン」掲載ページ
- 10 「子どもたちの声に聴き、共に希望を紡ぐ」『作文と教育』2015年8月号(No.828)
- 11 前掲書
- 12 第49回日本生活教育連盟石川冬の集会・作文資料 p.5
- 13 「子どもたちの声に聴き、共に希望を紡ぐ」『作文と教育』2015年8月号(No.828)
- 14 第49回日本生活教育連盟石川冬の集会・作文資料 p.5
- 15 「子どもたちの声に聴き、共に希望を紡ぐ」『作文と教育』2015年9月号(No.829)
- 16 前掲書
- 17 広島教育講座用作文資料 2014・6・15 p.4
- 18 「子どもたちの声に聴き、共に希望を紡ぐ」『作文と教育』2015年10月号(No.830)
- 19 前掲書
- 20 前掲書
- 21 前掲書
- 22 前掲書
- 23 制野俊弘「中学生、震災のなかを生きる」『教育』2014年1月号 p.47
- 24 制野俊弘「学校を人間と地域の再生の場に」『人間と教育』No.73 2012年3月
- 25 制野「中学生、震災のなかを生きる」『教育』2014年1月号 p.47
- 26 辺見庸『瓦礫の中から言葉をーわたしの〈死者〉へ』NHK出版新書 2012年 p.56~58
- 27 大友さんとの出会いの場を提供してくれた東海林渉、幸子夫妻に感謝申し上げたい。
- 28 徳水博志「被災地が求める教育は〈希望の教育〉その学力とは一故郷を愛し、故郷を復興する社会参加の学力ー」『人間と教育』No.73 2012年3月