

子どもの感情に教師の実践・思想から迫る

— 阪神大震災・東日本大震災の教師調査・研究から —

武庫川女子大学 上田孝俊

1. 小学校教師・石本日和子の問題意識

兵庫県の小学校教師・石本は、「被災体験の自己理解と教師の支援」(『臨床教育学研究』第4巻、2016年)のなかで、同僚の教え子で、阪神淡路大震災当時小学校6年生だったアケミさん(仮名)に、震災後16年の時点で聴き取り調査を行い、その考察を論じている。石本は、アケミさんが震災当時感じていた「子どもの心に隠された『恥じらい』や『悲しみ』『怒り』等の複雑な感情」が、16年を経てやっと語られたことをまずは重視する。特にアケミさんが「生き埋め体験」「避難生活」における体験から感じた生存の意味とそこに含まれる不条理の感情の二重性を「発達論的葛藤」としてとらえる。その感情の統合が、アケミさん自身が美容師となり東日本大震災被災地ボランティアで出会ったある老婆の「怒り」のなかに、失った生活への「悲しみ」、避難生活のなかでの「孤立」、そしてケアされる際の「笑顔」もまた老婆のなかに並存する感情であったことを見出し、その体験が、アケミさん自身が受けた震災当時の感情を賦活し「葛藤」を再認識することに繋がったと論じている。聴き取りのなかでは、阪神淡路大震災直後の小学校でも、卒業式のために体育館からの移動を求められ、拒否する老婆へ話を聴きに行く学習が行われ、その中でアケミさんたちは老婆の怒りのなかに「重要な問題を直感」していたことも語られていた。石本は、そうした被災体験のもたらす感情の二重性を含む、震災当時の「(子どもたちの)深い学び」「発達論的葛藤」をなぜ教師が「充分理解できていなかった」のかと問いかけ、「教師たちは、子どもたちが学んでいることから学ぼう

とせず、自分の実践の構想を推し進めることに夢中になっていたのかもしれない」と省察する。

石本は「発達論的」と述べる。アケミさん自身が当時の感情と向き合い、それを理解するという学習・体験を積み上げ、自己成長をなし得た自覚からは確かに「発達論的」と言えるかもしれないが、それには相当の時間が必要であり(小学6年生にとっては、残り2ヶ月しかなかった)、またアケミさんのように過去の自身の苦悩や当惑の意味を認識・自覚するその後の「体験」というものがあっての「発達」と捉えるべきではなかろうか。そして、聴き取りという石本の働きかけもまた、その重要な体験となったのではないかと思う。

2. 東日本大震災のなかで、教師が理解できなかったこと

宮城県・女川町在住の、東日本大震災当時、小学校3年の女兒と中学1年の男児をもつ母親から聴き取りを継続して行ってきた。最後まで自衛隊が設営したテントでの生活を強いられ、仮設住宅に移ったのは11月であった。その頃、小学校から弁当を持参するように言われた。「うちでいえば、テントにいるのに、どうやってお弁当つくればいいのか?」と、教師がそれぞれ個別の生活状況を理解しているのか疑いを感じたようだ。仮設住宅に入っている知人が、自分の娘と二人分の弁当をつくってあげるからということになったが、弁当箱がない。タッパーに入れてもらっていくと、他の児童が「二段弁当箱、持ってないの」と言ったらしい。弁当を作ってもらって喜んでいた娘が、帰ってきてぼっとそういうことを言い、そして「お母さん、弁当箱買って」と言った。テント生活は

カビがひどく、小学校も中学校も教科書を学校に留め置きできるように頼んだとのことだった。

被災地域で家屋が無事であった母親からも聴き取りをした。家屋が残ったことで避難所に行けず、食料や物資の支援も十分に得ることができなかった。さらに小学校では、そのために「普通にみんなの前で、うちだけが（給食費を集める袋を）渡されて、帰ってきた。」「救援物資をもらわないのも先生から初めて聞いて、こうやって断るんですと…。家はあるけど、お母さんも仕事が無くなったし、だから、『どうぞ』と言われたら、『はい』って受け取りなさいと…。やっぱり、どこかに悪いなというのがあって。それは先生から聞いて、『ああ、そうですか。わかりました。』という感じで聞いていたんです。そのときは、子どもなりに気を遣って、あとと言わなかったのかなあと思っで…。』といういくつかの出来事があったことを語った。

先の母親は、こうした教師と被災家族の感情とのズレを「温度差」と語った。男児は中学1年で被災したが、学校も存続し教師の変動も少なく、「温度差」を余り感じなかった。女兒は小学生で、教師の異動も多く、その後間借りしていた小学校に2013年4月に統合されたことも重なり、「温度差」を強く意識したと述べた。

母親の語りから予想できる子どもたちが教師から受けた経験や感情が、石本の言うように「自分の実践の構想を推し進めることに夢中」であったり、進められる教育政策の推進者として反省的自覚がなかったのなら、子どもたちは生存・生命の価値と不条理の感情の二重性を「発達論的葛藤」としてとらえられるのかと考える。そして、「発達論的葛藤」を子どもたちがそうだったのだと認識するためには、教師もまた生存・生命の価値と不条理の感情の二重性を「教師の専門的葛藤」として保持することが、相互作用として求められるのではないだろうか。

3. ある元教師の「教師の専門的葛藤」

石巻在住の元高校教師・菊池英行は、私たちが幾度も被災地に案内し、その変容や課題を語り、地域住民への調査へと導いてくれた。菊池の住む日和山の中腹地域は津波被災は免れた。インタビューが菊池の活動には「自分で何をすべきかの葛藤というのがあるんですよね」と問いかけたとき、次のように答えている。

「自分で歩いてみると、余りにも自分は何も悪いことはしてないけども、自分の家は津波すら来ていない。周りで聞く話は、家が全壊した、流された、誰が亡くなった、そういうのが普通にある。そういうなかで、初めの頃は犬の散歩もできないですよ。犬が散歩するなんて姿は見せられない。電気がついてても、なるべく外の電気はつけないようにするとか、変に気を遣うことになって。『この家が残りやがって…。』という声が、聞こえてくるような気がした。だから結局何か自分でしなくてはならない。町内の班長でなかったけれど支援物資をわけ、一軒一軒配るとか…。」

菊池の高校教師のスタートの年に宮城県沖地震（1978年）が起り、勤務する高校分校の校舎は修理不可能と判断された。最後まで分校に残り存続運動の先頭に立ったが、結果廃校とされた。その後、生徒指導上の困難高校を数校巡り、「結局何か自分でしなくてはならない」という思想・行動のスタイルを身につけてきたように感じた。

生存し続けられたから教師であり続けられる。それは一方で、死者や破壊された家屋、それらの喪失感情と悲嘆、憤怒と少し距離を置いたところに「いる」という事実でもある。だからこそ、そうした自然には持ち得ない「負目」の感情を教師がその専門性ゆえに意識・自覚し、子どもと対峙するとき、まさにその時、子どもたちも自身と向き合うことができるのではないかと、菊池の人生と教え子たちとの関わり、教え子たちの聴き取りから感じとることができた。