

東日本大震災後、宮城の教師たちはどのような教育実践の課題に取り組んできたか

上田 孝俊（武庫川女子大学）

1 調査研究の目的と課題

2011年4月に日本臨床教育学会震災調査準備チームの一員として被災地を訪れ、以後、年に1～2度、不定期ではあるが仙台市・石巻市の地域の実情と変化を見、協力いただいたみやぎ教育文化研究センターの関係者、教職員、保護者、地域の方々から取り組みや思いをうかがってきた。

教師にとって、個々の子どもの生活環境が急に悪化し、その課題が学習状況や表情、ふるまいに変化を与え、家庭生活と学校生活の関連を強く意識させられ、深い子ども理解を迫られるような場面は、誰しも経験することである。しかし、校区全体が惨事にみまわれ、学校も、学校教育の基盤である地域もなくなり、それが教育実践上にどのような困難さをもたらすかについては、想像もしてこなかった。地域を熟知した人でさえ「方向感覚を失う」という印象をもつなかで、教師は何をたよりに教育実践を継続し、再興させられるのだろうか。

一方、全国一斉学力調査の結果に執着する学力観からすれば、教師は教科書で示された標準化した知識や能力を、同様に標準化した方法で子どもたちに定着させればよいのであり、そこでは、わかる筋道をたどった正確な授業実践と落ち着いた子どもたちの授業態度がもっとも重要なこととして求められる。個々の子どもや地域・生活に密着した教材の編成や学習方法の工夫は、さほど重要ではない。被災地の教師たちは、教育行政や一部の管理職ときには保護者や子どもからの強いこうした「学力」の要求と、負いきれない生活課題を抱え、教師や仲間に暴言を吐き攻撃する目の前の子どもとの狭間に立って、苦悶し、立ちすくまざるをえないのではないかと思う。

2011年12月、東京で行われた民主教育研究所主催の第20回「全国教育研究交流集会」で石巻市立雄勝小学校教諭徳水博志氏の報告を初めて聞いた。被災地の学校の教師としてだけでなく、被災した地域住民としても被災地の復興に主体的に関わった徳水氏の「地域の復興なくして学校の再生なし、学校の再生なくして地域の復興なし」というスローガンは、そのときは少々声高に感じたが、のちに現地を訪れ、流された徳水氏の住まいがあった場所にも連れて行っていただき、被災体験やそれまでの教育実践の積み上げと学校存立に関わる危機意識を聞くに及び、せっぱ詰まった思いを十分に受け取ることができた。2014年3月と9月の2回、徳水氏や保護者から聴きとりをした内容もふまえ、石巻市雄勝町の小学校教育実践を地域や子どもの変容あるいは教職員の課題とも関わらせて考えることにした。

2014年の調査で課題と感じたことは、第1に、学校生活の“荒れ”の背景にある生活環境の問題であった。仮設住宅の期限は2年から5年にまで延長された。本来すでに復興住宅が整備され、住環境から「復興」が見通せるはずだったが、子どもに声をしのばせて生活させる状態がまだまだ続いている。教室しか大声を許される場はなく、「授業中、しゃべりだしたらとまらない」という実態がある。石巻北高校飯野川分校の敷地内に仮設校舎をおく雄勝小学校は、元の雄勝町内から15kmをスクールバスで通ってくる子ども、仮設住宅から徒歩やスクールバスで通う子ども、仮設以外のところから保護者に送迎される子どもとに分かれる。さらに自力で住宅を再建しようとする家庭（居住地の学校へ転校していくケースが多い）、復興住宅を予定している家庭（収入に応じた家賃が必要で、20年後には立ち退かなければならない）、これからも仮設での生活を余儀なくされるであろう家庭と、経済的格差を子どもが背負わされる状況になっている。大人の目を気にせず、子どもが「自由」に振る舞える空間は、いつ保障されるのだろうか。その間の大人とのあまりにも密着した生活で受ける「傷」は、どのような病理として現れているのだろうか。第2に、震災そのものからの受苦、家族の死亡をはじめ離散や友だちとの別れなどからの受苦などを理解し共有する存在であった教師が、2年後の2013年度には「宮城県内の被災校で当時の教員が残っているのは約1/4」ⁱとなってしまったことである。その時の感情を理解し、見守り続ける他者の存在は不可欠だと考えたⁱⁱ。第3に、こうした教師の異動は、惨事をくぐった子ども

たちの理解者としての教師とともに、地域や子どもの生活と結びついた教育実践の継承・発展を担う教師を一举に減少させることでもあった。教育基本法の改正、全国一斉学力調査に帰結する学力に関する競争的管理体制、さらに家庭への「指導」という教育の要求が、教育実践が地域や子どもの生活から離れていくことに拍車をかけた。

そうした課題なかで、震災前後の教育実践の実際を明らかにし、その継続と変容、教師の模索やその基盤の検討を、本論の主題に置くことにした。

2 石巻市雄勝町と震災・津波

(1) 雄勝町の震災・津波災害史

石巻市雄勝町は、兼漁農家が雄勝半島の入江ごとに数十戸ずつ集まり、集落を形成してきた地域である。一方、古代より地震・津波災害で大きな被害を受け、犠牲を出してきたが、その度に先人たちは対応策を講じながら、この地を生活の場として選びつづけてきた。明治以降の主な地震・津波の状況をあげると、下の通りである。

表 1 明治以降の石巻市雄勝町の地震・津波災害史ⁱⁱⁱ

年	呼称	被害	事後の対策
1896年 (明治 29)	明治三陸津波	波高 3.6m。雄勝で死体 48 (雄勝の人 34 名)、家屋流出・倒壊 119 戸。船越で死体 67 (船越の人 27 名) 「雄勝本校舎は傾倒して用うべからず」。天雄寺を仮校舎とする。	雄勝小学校を満潮時から 15～16 尺の高地に移動し、明治 31 年木造 2 階建て校舎竣工。雄勝の浸水域の一部で最大 1.2m の盛土。荒で 2 戸が高地へ移転。
1933年 (昭和 8)	昭和三陸津波	雄勝で波高 3.85m。雄勝で死者 9 名、家屋流出・倒壊 361 戸。荒で死者 60 名、家屋流出・倒壊 31 戸。雄勝小学校床上 4 尺浸水、校庭には船 3 隻が押し上げられた。(地震で一時は床から飛び起きたが、異常ないものと油断して再び就寝したところを、急に襲われた)	雄勝では、青年団が宮城県知事宛に住宅地の 3m かさ上げ、高さ 5m の堤防を要求。260 戸を高台に移転、海岸線 150m の築堤、防潮林の設置。荒で 17 戸、名振で 26 戸が高台へ移転。 ※低地は住家建築禁止地区に指定されたが、後に宅地化が進み、チリ津波で再び甚大な被害に遭った。
1952年 (昭和 27)	十勝沖地震	波高 1 m	
	カムチャッカ沖津波	波高 2m	
1960年 (昭和 35)	チリ地震津波	雄勝で波高 4.3m、船戸で 4.4m。雄勝町全体で家屋流出・倒壊 149 戸	雄勝で、海岸沿い一帯をかさ上げ (5m 級津波への対応)、防潮堤かさ上げ (下雄勝地内の護岸 1,500m を 2m かさ上げ)。

雄勝の人々は、津波被害がおこるたびに、盛土や住居・学校の高台移転、港湾の築堤を行いながら居住圏を維持してきた。しかし、月日が経つと「住家建築禁止地区に指定されたが、後に宅地化」が進んだように、堤防への安心感、災害意識の希薄が生じていった。被災の苦悩からすれば、来襲した津波以上のものは将来にやってこないと思いたい気持ちは理解できるが、自然は人間の感情をはるかに超えるところにある。

(2) とまらぬ人口・児童の減少

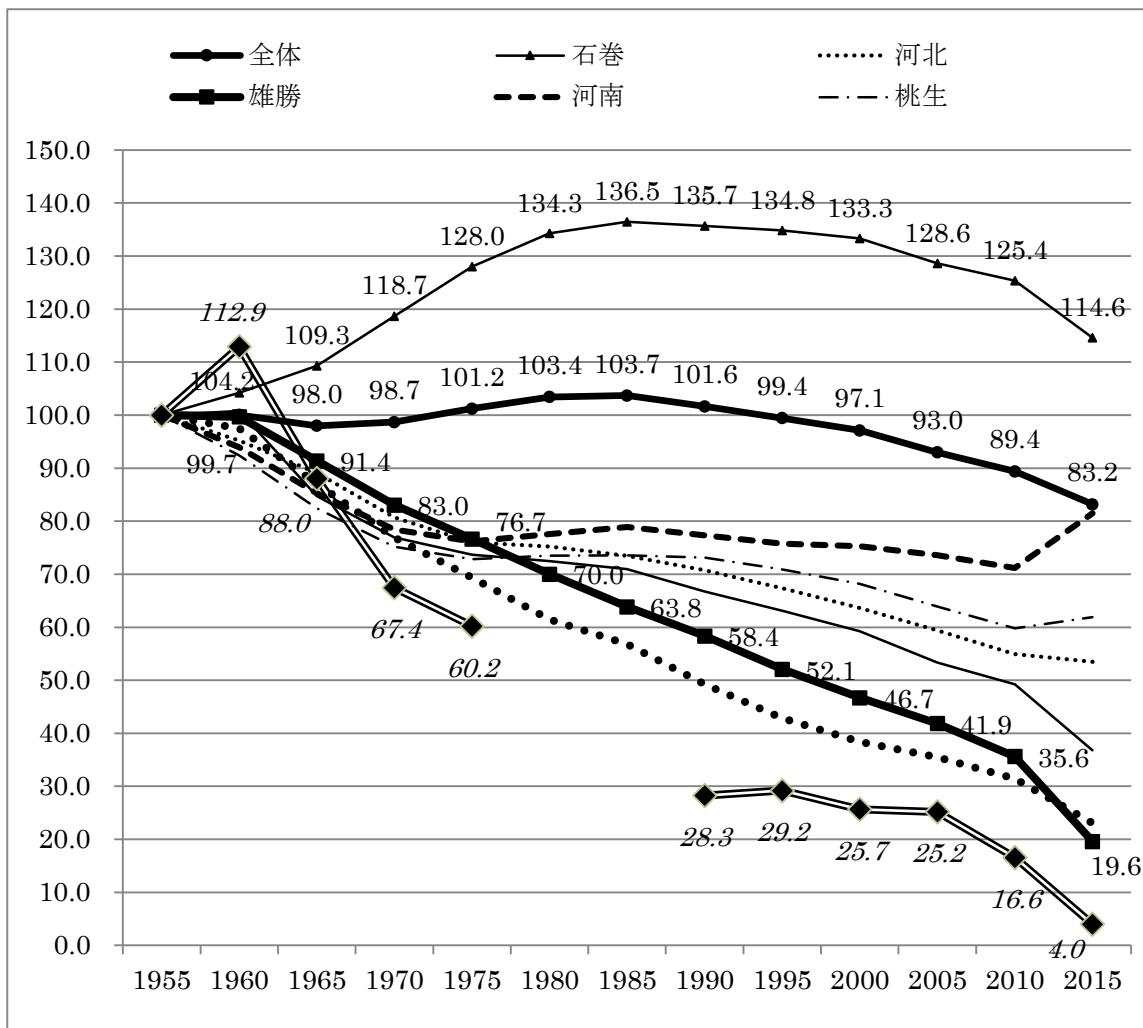


図1 石巻市地区別人口及び雄勝小学校児童数の推移（1955年を100とした時）

〈出典：国勢調査（各年10月1日現在）、石巻市住民基本台帳（2015年1月末現在）、雄勝小学校沿革史。なお1980年と1985年の雄勝小学校児童数は不明）

石巻市全体では1985年以降人口減少がみられるようになった。三陸海岸部では一層減少が著しく、牡鹿・雄勝地区は、震災前においても1955年の3分の1になっていた。石巻中心部などへの社会的移動に震災が拍車をかけた。雄勝地区人口は、震災直前の2013年2月4,300人から、2015年1月2,190人と半減している（図1）。

雄勝小学校児童数は、震災前でもすでに1955年の6分の1となっており、少子化ともあいまって、学齢期の児童を抱える人々の流出が著しい。「ここが嫌で離れていくんじゃない。苦渋の決断をせざるを得なかった。高校に行くときに、みんな下宿する。それだけお金がかかっている。それより便利なところに家をつくらざるを得ないという、そういう選択をしたのがほとんどの現役世代です。」と教師は語っている。雄勝地区から高校のある石巻市の中心部までは、バス代が月3万～4万円ほどかかる。二人高校生がいれば、アパートを借りた方が安くつくという。

2 雄勝地区小学校の教育実践

(1) 船越小学校「ふなこしタイム」（総合学習）の実践

石巻市雄勝町は、震災前後には雄勝・船越・大須の3小学校があった。大須小学校は高台にあり、被災をまぬがれた。船越小学校の児童や教師の避難先ともなった。ここでは、被災した2小学校を取りあげる。

船越小学校は、震災時は児童数 22 名、低・中・高の 2 学年ずつの複式学級であった。雄勝半島をはさみ、北側の追波湾に臨む船越・名振、南側の雄勝湾に臨む大浜・立浜の 4 地域、総世帯数 318 戸の校区であった。スポーツ少年団も盛んで、男子は野球、女子はバレーボール部があった。「バレー部も人数ぎりぎりでも 6～7 人の部だけど、強くて。私、お手伝いで夜の練習に出たりとか、試合のベンチに入ったりさせてもらった」「保護者との距離もかなり近かった」と当時の教員は語っている。子どもたちの関係も固定的にならざるを得なかったが、一人でも辞めると大変なので「やめないでってみんなでミーティングを何回もした」そうである。

総合学習は「ふなこしタイム」と呼び、2000 年度から徳水博志教諭を中心に本格的に取り組みが始まった。1～3 年はわかめ、4～6 年は帆立貝の養殖体験と地域の産業を体験学習として取り入れた。

2000 年度 4 年生は、漁師から聞いた「追波湾が帆立貝の生産が多い年は雄勝湾が少なく、雄勝湾が多い年は追波湾が少ない」という現象の解明に取り組んだ。気仙沼での畠山重篤の「森は海の恋人運動」、北海道大学松永勝彦の『猟師が山に木を植える理由』（成星社）、富山和子の『森は生きている』（講談社）を教材として、森の栄養分が沢・川を伝わり、湾に流れ込んで魚介類の栄養になる「相関（連鎖・連環）的な見方」を教材から考えた。降水量が多いと雄勝の森から栄養分が雄勝湾の帆立貝は生産量が高く、降水量が少ない年は生産量が低いことを発見した。

5 年生では、帆立貝の両湾における養殖方法の違いに着目した。5 年生 16 名中 7 人の子どもが家庭で帆立貝の養殖をしているから、取材もしやすい。追波湾は「地種の放流によって生まれた幼生を採集して、3 年がかりで成貝にして出荷」するが、雄勝湾は「稚貝を北海道や青森から購入して、1 年で成貝にして出荷」する。追波湾は新北上川の豊かな栄養があるが「増水すると塩分濃度が低下して帆立貝が死滅する」という自然的条件と、「稚貝を 1 個 30 円で仕入れる方法にはリスクが高くつく」という社会的条件が、養殖方法の違いとなっているという「本質」を認識したと徳水氏は述べている。5 年生の後半では、腐葉土として有用な広葉樹の森が切り開かれ、「磯焼け」（コンブやワカメなどの海藻が枯れ、石灰藻で覆われる現象）を起こしたこと、さらに沢水が砂防ダムでせき止められ、栄養分が海に流れ込まないのでコンブが減少し、ウニの実入りが悪くなったことも子どもたちは気づいた。

これらの総合学習には、国語教材も使い、創作劇や劇中のリコーダー演奏、版画作成など教科学習とも関連させている。

徳水氏を中心とした「ふなこしタイム」の実践の第 1 に評価すべき点は、保護者の協力のもとに教育実践が成り立っていたということであろう。児童は、ホタテの稚貝に穴をあけてつるす「耳つり」の体験をしたり、保護者の引率で岩場で虫や魚つかみもしたり、教師も実際に潜ってアワビやウニをとるという体験もさせてもらい、学習内容に精通していった。教材が、学校の中だけで準備できるものに止まっていたら、地域学習とはならないし、継承もされにくい。船越小学校校区ならでは地域の体験的教材を活用し、かといって徳水氏が記すように「活動主義に陥ること」のないよう、教師が指導性をもって子どもたちに科学的認識の過程を辿らせる学習を構築しようとした。

独自の学習内容を構成する教師たちの力は、第 2 に、教師の創意にもとづき地域に密着したスローな教育実践を、震災後もしばらくは続けることを可能とした。被災地の学校には外からの支援の手が多様に差しのべられ、それに合わせてしまう傾向もあった。船越や後に触れる雄勝小学校では、「今までの割合ゆったりしたペースを続けること」その上に「子どもたちに楽しいことをさせたい」とつながっていった。教材もなく、心のケアが課題とされた時期に、船越小学校が間借りをした石巻北高校飯野川分校では、「小・中・高一緒にいるのだから、高校の方で少し考えてくれて、一緒にトマトの苗植えをしたり、その育てたトマトでトマト料理を一緒につくったり」という学習も行われたようだ。

船越小学校は、児童数が 2011 年度 14 名、2012 年度 10 名となり、被災後 2 年を経て 2013 年度から雄勝小学校に統合された（統合時は 8 名の児童）。2011 年度は、前年度 6 名の教員のうち異動は 1 名だけだったが、2012 年度は 3 名が異動した（職員の異動はない）。2012 年度から学力重視の方針がだされ、教師の指導の仕方までチェックされるよ

うになったという。児童 10 名のうち、雄勝町内の学区からスクールバスで通っていたのは 2 名。荒や立浜など校区にも仮設住宅は造られたが、地域産業であった帆立貝やさけの養殖にたずさわっていた保護者たちも減って、ほとんどの保護者は石巻市街や雄勝小学校近くの仮設住宅に移った。船越小学校は、震災を契機に学校や教師が地域・保護者から切り離され、地域に根づいた教育実践から学力重視体制にのみこまれていったといえる。

(2) 雄勝小学校の復興教育の実践

雄勝小学校も船越小学校同様、校区のほとんどが津波に流された。雄勝町雄勝や上雄勝、下雄勝は、雄勝小学校や雄勝中学校、石巻市役所雄勝支所、石巻市図書館雄勝分館、石巻市立雄勝病院など、雄勝町の行政や商業などの中心機能をもったところであった。徳水氏によると、震災前に雄勝町の人口は 4,300 人であったが、震災後は約 3,300 人が転出し、1,000 人しかここに残っていない。特にこの中心部が壊滅的であり、住民 1,600 人のうち、今は 100 人しか仮設に残っていないとのことであった。徳水氏自身も住宅を流され、親族からも犠牲者を出し、さらに勤務していた雄勝小学校が被災、小学校があった中心部の人々や児童が帰還する可能性が見出せないことなど、多面的な喪失感を受けている。

震災時、雄勝小学校では、全校児童 104 人のうち保護者に引き渡しをした 2 年生男子 1 名が犠牲となった。学校にいた 40~50 人だけでなく、残りの児童も家族や地域の人たちと逃げて無事だった。校庭に避難していた児童たちを地域住民がいち早く裏山へ促したのが、山一つ隔てた大川小学校との違いだったのだろう。13 日には、児童の保護者への引き渡しが完了し、その日から教職員は自宅へ戻った。4 月 1 日に他町の小学校に臨時職員室を設置、7 日に河北中学校に間借りすることが決定し保護者に連絡されるが、対応の遅れから保護者に不満が出て、その結果、多くの児童の転出という追い打ちをかけるできごとにも直面した。徳水氏は次のように述べている^{iv}。

私の中にこの町に対する強い愛着があることが、町を失ってから初めて気がついた。〈雄勝町という存在は私の記憶のなかに、堆積して自分の一部をかたちづいている〉と言える。その雄勝町がこのまま消えて無くなることは、自分の一部を無くすことであり、耐え難い苦痛と喪失感を覚える。放置すれば、喪失感がこその先もずっと続くことになる。(中略) 私のように雄勝町で復興活動を行っている住民は、みんな私と同じ意識を共有している。ここが被災体験をくぐった被災住民から生まれた復興教育とそうでない復興教育との大きな違いである。地域を失うということは、地域との関係性がすべて失われた、そういう自分の人生の歩んできた過去が全部消滅したということの意味する。

徳水氏は、地域住民として「雄勝地区震災復興町づくり協議会」に参加して復興活動を担うとともに、2011 年 6 月下旬に「震災復興教育を中心にした学校運営案」を職員会に提案した。柱は、1) 地域復興を担う主体としての子ども、2) 地域に根ざして生きる力(社会参加の学力)の形成、3) そのためのカリキュラムの改編の 3 つである^v。雄勝を復興させるのは地域に生きてきたことを自覚し復興に主体的に関わる者であり、そうした人材は学校教育において主体的社会参加の資質を培うことから生まれていくものであるというのが徳水氏の復興教育の思想である。大人たちが早急に実現しない地域復興に半ば諦めの気持ちを露わにしているのに比して、子どもたちの「7 割が復興活動に関わりたい」という視点をもっていることをたよりに、教育を復興の足がかりとしようとした。「新しく故郷という地域をつくり出す復興活動が、自分自身を癒しているという事実体验到気づかされた」という徳水氏の感覚が基底となっている。

2011 年度、総合学習担当の徳水氏は、5・6 年生の担任と協力しながら、「雄勝の復興とまちづくりについて考えよう」の学習に取り組んだ。雄勝湾でホタテ養殖に取り組む伊藤さんからの話(10 月)と半成員の「耳吊り」実習(11

月)〈5年〉、「雄勝すずり」の見学と石の表札づくり(10月)〈5・6年〉、こうした学習と並行して、住民アンケートなどをもとにした「町づくりプラン」の作成(10月～)〈6年〉に取り組んでいる。

2012年度、徳水氏は5年生担任として、「雄勝のホタテ養殖と漁業の復興について調べよう」というテーマで70時間の『ふるさと・環境教育』を編成した。2011年度の取り組みとともに、前任校、船越小学校での『ふるさと学習』の実践から継続したものとみることができる。2011年度もホタテ養殖の復興に携わる漁民をモデルに人物の木版画づくりを行ったが、2012年度は集団での共同制作「希望の船」に取り組んだ。この実践は、震災1年を経て、子どもたちに震災とどのように向かわせるのかという課題意識に立った取り組みと考える^{vi}。

5年生8名は、「初めから理解ができないと諦めている子どもが多く」「学習意欲の異常な低下」が見られた。「些細なことでもイラついて、「消えろ! 死ぬ! 殺すぞ!」と吐き捨てる子どもが目立っていた」という。「半年間の避難所暮らし、壁の薄い仮設住宅の住環境、親の就労不安、間借り教室」などからくるストレスを、「時間が経てば、子どもの心は回復する」とはまったく思えず、「すでに自然治癒の限界値を超えているように見えた」ととらえた。「新たな教育実践とは、子どもの苦悩そのものを教材化することではないか、子どもに寄り添って心の不安や叫びを聴き取り、受け止め、表現させ、乗り越えさせることではないか」と考え、徳水氏はそれを「震災体験の対象化」と呼んだ。それは自身が絶望感や喪失体験へ向きあい、回復体験から見いだしたただ一つの方法だったと述べている。しかし、「活動の構成はその都度手探りで」あったという。2学期からの総合学習『震災体験を記録しよう』が始まった。

① 9月：震災体験の俳句と作文(国語科)

② 10月：震災体験の朗読劇(行事・学習発表会)

地震発生後、避難する途中で津波の来襲をみたある子どもは、「4年生のときは雄勝の『お』の字を言ったら発狂だった」と保護者が語っていた。「雄勝に墓参りに行くと言うと、もう黙るんです。置いておくこともできないのでしょくく聞くと、『行かない』って。」「作文書いてって、わかる内に書けばよかったやつも、『全然書きたくない』って言って、作文用紙もじゃくって、投げてみたり。本当に。4年生の時」、「余震、地震が起こる度に、起きては泣き叫んで、保育園児のように離れない。学校に行かせるのも、朝方に地震が起これば、やっぱり行きたくない」というようすだったという。5年生になり、「学校で徳水先生がどういう話をされたのかわからないんですけど、『残っているの書かなきゃならない。震災の出来事』と言い出した。書かなきゃっていうのと、書いてあげなきゃと言った」。保護者は「津波の話はもうしちゃだめだと、ぶり返したら逆効果だと思ってしなれなかった」が、ゲームのメモ機能に津波の画像とともに「津波のこの波だとか、ザーとか、ワーとか、屋根に人のついたりとか」書いて残してあり、後で気づいてそのことについて話すと「人のつて流されてった。その人、生きてるかどうかわからない。何人もいたよ。」と答えたという。保護者は、「5年生になりバスで雄勝へ行くというので、『お母さんもいなくて行けるの』って言ったら、『うん、みんながいるから大丈夫』って、『徳水先生いるし』って。これはチャンスだと思って」津波の話を始め、そしてできるようになったという。

朗読劇で語られた作文について、徳水氏は次のように書いている。

津波に追いかけて難を逃れた後に、母親との電話の会話を思い出して次のように語った。「津波の後に一瞬思い出したのが、お母さんの『うん、分かった』という言葉でした。あの『うん、分かった』が最後の言葉となったのかなあと思いました」と、母親の死を覚悟した思いを語ったのである。震災の記憶と向きあうことは、子どもにとっても過酷なことだったと思う。

(中略)このような過酷な体験を扱う実践に対しては、子どもの心の傷口を広げるのではないかと危惧する声があるのも確かである。私自身も悩みながらの実践だった。今回の朗読劇が果たして教育実践として妥当だったかどうか、震災体験を対象化する教育実践はどうあればいいのかという問題意識はずっと抱えたままであった。

③12月：震災体験の時系列による絵本制作（総合）

④1月：ジオラマの制作（総合・図工科）

⑤2月：木版画「希望の船」の共同制作（総合）

心療内科医の助言を得ながら、「震災前の自宅周辺」のジオラマ制作、「雄勝にいた頃の“私の宝物”」の版画制作、「住んでみたい新しい街」のジオラマ制作と進めていく。先の雄勝に行くことを怯えていた児童は、「友だちと楽しく遊んだこと、家族と一緒に夏祭りの思い出など」を友だちと語りながら「実に楽しそうに活動」していたという。“宝物”では、最初は雄勝の住宅を描いていたが、「途中で下絵を変更して家族全員を版画に表現」した。「津波で壊れた雄勝のことを思い出すのは嫌だったけど、楽しい思い出や家族とのことを思い出すと、気持ちが楽なる」と感想を語った。この子は、木版画の津波を描いた部分で、ただ一人その惨状から目をそむける自分を彫り込んだ。「回避」してきた自分を描こうとしたのか、それが「対象化」され版画になったのではと徳水氏は考えている。

子どもたちは、惨事を自分の受け止め方で確かに記録として残そうとしている。それは、周囲の者に理解させるためのものではなく、自分の記憶としてである。その悲しさや苦しみをともなう、忘れたい記憶を、まずはどこかに、どのような形をとるかは定かでないとしても、「私はこのような目にあった」と記録・刻印せずにはいられない感情は理解できる。それは表向きには、物を破壊するとか、傷つけるとか、だだをこねるとか、決して生産的なものではない場合もある。作文用紙をくしゃくしゃにしたり、投げつけたりしたのも、その子の、そのときの感情の記録の方法ではなかったかと思う。

徳水氏の実践は、被災の事実を抱えた子どもたちを見ながら、記憶の中から何を外へ出すことが容易いのか、どのような内面の表現方法が適しているのかを模索したものといえる。地域調査や体験学習を通じて、対象の理解とそれに必要な知識を獲得していく学習に加え、内面を探らせながら子どもたち一人ひとりのストーリーを自己認識させる学習実践が、震災後の新たに模索された教育実践であると考えた。

3 震災後の教育の動向から雄勝での実践を考える

2014年度の雄勝小学校の取り組みを同校のホームページから概観すると、11年、12年度と続いた復興教育はすでに役割を終えたように思われる。全国の標準化された教育目標・学校経営構想とほとんど相違ないものが掲載されている。「思いやりの心の育成」が研究主題であり、反復学習による基礎学力、『家庭学習の手引き』や『家庭学習カード』の活用による家庭学習の習慣化による「確かな学力の育成」、宮城県教育委員会が震災後打ち立てた『志教育』をフレーズとする「積極的・自律的な態度の育成」の3本柱が掲げられている。サケの放流は体験活動として実施されているが、雄勝地区に出かけての地域学習、硯づくりや養殖など地場産業とつながる学習は見ることができない。

震災を子どもたちとともにした雄勝・船越両小学校の19人の教師のうち、現在の雄勝小学校に引き続き勤務する教員は3名しかいない。両校の統合、児童減少による学級減や宮城県教委の震災直後の人事異動の強要などで、実践の継続性を支える教員もいなくなったことも、注視すべき点である。

本論では、徳水博志氏を中心として、震災前後の船越小学校・雄勝小学校の実践を概観してきた。これらの実践については、「いち早く地域の復興なくして学校の再生はないということで、地域の漁民と連携して、子どもに地域を見つめさせるような実践」ⁱⁱⁱと宮城県内でも評価されている。私たちの調査を含めた検討からは、次の2点を追加したい。

① 被災した教師と子どもたちの共通体験・共感をベースとした実践

子どもや地域の実態に応じて教育内容・方法を再編成することが教師の役割であるなら、「手探り」であっても、子どもの実態を把握し実践を模索することが求められよう。徳水氏の実践は、被災地の教師が言葉化されない被災地の子どもや地域住民の苦悩や課題を感じとり、地域崩壊の危機意識が前提となっていることはいままでもない。ましてや、

雄勝小学校は3月13日に児童を保護者に引き渡してから、4月7日に間借りの学校が決定するまで、保護者との連携が決定的に遅れ、保護者にとって教師が被災の共通体験をもち、共感しあえる存在とは映らなかった。徳水氏は「地域復興の教育課程編成に対する筆者と他の教員との認識には大きな差がある」と述べる。だからこそ「一緒に地域に入り、地域とつながる共通体験を行うことで認識の差は縮まる」と期待し、教師と地域、教師間の連携をねらって教育実践を模索した^{viii}。

徳水氏は、回復過程は被災を対象化し言葉化することのなかにあると述べているが、言葉化にたよるだけではコミュニケーションは深まらない。共通体験を創造し、感情の共有の努力が必要となる。徳水氏も述べているように、その体験や感情の源流を探り、過去の生活や津波の実相を思い返しながら言葉化していくことは、子どもにとってなおさら過酷なことでもある。しかし、それを感じながらも子どもと応答しあった教育実践であると考えたい。

他の地域の保護者の中には、「震災の苦悩を忘れたような言葉を、子どもたちに浴びせる教師たちが出てきている」と語る人もいた。震災直後の特別な実践で終わらせれば、困難を抱える子どもたち・保護者・地域の人々と学校・教師・教育実践との乖離はますます広がっていく。

② 地域や地域の人々とつながる実践と学校が地域に果たす役割

震災後の2年間の雄勝小学校での実践は、何より雄勝地区の小学校で漁業やそれにたずさわる人々と交流しながら積み上げてきた成果に依拠したものである。しかも、震災直後の地域の人々にとっても、子どもたちが積極的に地域に出向き、調査し、発表することは、子どもたちのなかに大人たちが希望を見いだすものでもあったと感じる。学校教育は子どもたちのためだけでなく、地域住民への教育的機能も有するものである。徳水氏が「学校の復興なくして、地域の復興なし」と言う通りであろう。

地域や地域の人々の営みと教育実践の乖離は、教育基本法改正、全国学力一斉調査の実施後、全国的な課題となっている。教育基本法の「わが国と郷土を愛する」とい言辞は、児童・生徒の態度形成に狭められ、地域を教材とした社会科学的、自然科学的学力の形成をねらう主体的学習は徐々に背景に追いやられている。被災地の教育実践、すなわち子どもや地域と教師の関係、教育内容の変容と、それがもたらす子どもの発達・成長の見続けることは、次に全国各地でおこるであろう地域と教育の課題をうかがうことでもある。今後、今次の調査では取り組めなかった教育実践と個別具体的な子どもとの応答をテーマに継続して調査をおこない、地域と教育の関係に迫っていきたいと思う。

参考文献

西郷竹彦監修・徳水博志著『文芸研の授業9総合学習編 森・川・海と人をつなぐ環境教育』明治図書、2004年7月。

ⁱ 瀬成田実氏（当時宮城県教職員組合書記長）からの聴きとり。2014年3月13日にみやぎ教育文化研究センターで行った。瀬成田氏は「高橋達郎委員長（当時）が、震災の年にいた人が今のくらい減ったか、職員録で被災校を全部チェックしたら、4分の1ぐらいしか残っていないとわかった」と述べた。

ⁱⁱ 被災した子どもと教師の支援の関係については、本科研究『東日本大震災と教育に関する研究（全体編その1）—子ども、園・学校は津波被災と原発災害にどう向きあったか、向きあっているか—』（2014年3月28日）所収の拙文「Ⅲ、惨事にあった子どもたちにとっての教師の役割」（pp.51-61）で述べた。

ⁱⁱⁱ 雄勝町史編纂委員会編『雄勝町史』、1966年。都市計画遺産研究会『石巻市の過去の復興計画カルテ』、2011年9月 <http://www.going-urbanics.net/wp-content/uploads/2011/10/9b8f135f227a9c909627933f0d404948.pdf#search=%E7%9F%B3%E5%B7%BB%E5%B8%82+%E5%8D%81%E4%BA%94%E6%BF%B1%E6%9D%91+%E4%B8%89%E9%99%B8%E6%B4%A5%E6%B3%A2>。

^{iv} 第53回教育科学研究会全国大会第10分科会「教育課程と評価」（2014年8月）での徳水博志氏報告「3・11後に子どもと創りだした学力と教育実践」。

^v 徳水博志「被災地が求める学力とは、地位に根ざした社会参加の学力」（みやぎ教育文化研究センター『センター通信』No.64、2011年9月30日所収）

^{vi} 徳水博志「震災体験の対象化」による被災児への《心のケア》の試み」（第29回東書教育賞最優秀賞ホームページに論文が掲載されている）http://ten.tokyo-shoseki.co.jp/tosho-syo/no29/29_el_p18_tokumizu.pdf

^{vii} 瀬成田実氏（当時宮城県教職員組合書記長）からの聴きとり。2014年3月13日。

^{viii} 徳水博志「被災地が求める学力とは、地位に根ざした社会参加の学力」（みやぎ教育文化研究センター『センター通信』No.64、2011年9月30日、p.11）。