

東日本大震災による全町避難区域における教師の困難

筑波大学大学院 吉田 尚史

1. 本稿の目的と課題

2011年3月11日に発生した東日本大震災とそれに伴う福島第一原子力発電所事故¹は、広範な地域に壊滅的な被害をもたらし、被災者は新たな環境で生活することが強いられている。特に、福島県沿岸部に位置する9つの自治体の住民は、自治体外への避難（全町避難）を強いられている。このような「震災」後の混乱の中、それらの自治体は避難先で小中学校を開校させた²。

「震災」後の学校教育活動の再開は、児童生徒や保護者、地域住民の心理的安定に加えて、「未来を創造する復興の牽引者」として「教育機関としての学校の専門的・社会的役割」が期待される³。そうした中で教師には中心的な役割が期待されるが、様々な困難を抱いていた。児童生徒の命を守るための行動、児童生徒と保護者の心理的・身体的状況を確認する安否確認、指示が定まらないことで順調に進まない学校の復旧作業といった災害対応にかかわる困難があげられる⁴。その中で、教師は「職場と家庭との『バランスを取る』こと」に困難を抱えている⁵。松田は、学校の開校後に教師が「教育制度の時間に規定されながらも、被災地の所与の条件の下で、自分たちのやり方で」教育実践をつくりなおす難しさを抱きながら⁶、児童生徒とかかわる中で震災の影響を気につけ、子どもの心の内面をめぐる逡巡していた⁷ことや、教師自身も被災者であることから、教師同士のコミュニケーションを難しくしていたことを指摘する⁸。

これまで教師の困難は教師の成長研究において教師の質や能力向上の「契機」として位置づけられてきた。しかし、「震災」後の教師の困難は必ずしも教師としての質や能力の向上の「契機」として位置づいているわけではない。安藤は1970年代から80年代までの教師の成長研究が教師の質や能力に注目してきたゆえに教師の日常世界に迫りきれなかったとした上で、教師の日常世界に迫るには「個別的教育行為場面での教師の悩みや迷い」という次元での「当事者個人の意思決定プロセスに着目することが重要」であるとする。そして、学校事故の渦中にある教師や問題教師の行為は「成長プロセスで辿ってきた行為の変容上の問題」として捉えることで、状況的な個別性にもとづく問題として捉えることができるとする⁹。

この一方で、山名は「災害」を「個人の生命や生活を脅かしかねないほど社会の基盤を動揺させるような出来事」と捉えた上で、記憶論の視座から、「災害」をめぐる教育は「表現するものと表現されようとするものとの間の埋めがたい溝にもかかわらずあえて表現しようとする活動」として捉え直すことが求められるとする¹⁰。

これらの指摘を踏まえると、「未来を創造する復興の牽引者」としての学校において教育を担う教師が抱く困難は、教師が「震災」後の環境の変化をどのように捉えていたのか、また「震災」後の特殊な環境下における教育実践上の課題とは何か、という問題を内包していると考えられる。そこで本稿では、災害後に学校教育を担ってきた教師が抱いた困難の内実を、全町避難を強いられた教師の事例を通して明らかにすることを目的とする。

上記の目的を達成するために次の研究課題を設定する。研究課題①：全町避難に対して浪江町教育委員会がどのような対応をしたのか。研究課題②：「震災」後に教師がおかれた状況やその際の対応とはどのようなものだったのか。研究課題③：「震災」後の時間的経過の中で教師はどのような困難を抱いたのか。研究課題④：「震災」後の学校教育を担う教師が抱く困難とはどのようなものか。

2. 研究方法

(1) 事例の選定とデータの収集

発災時に全町避難を強いられた福島県浪江町の公立小中学校に勤務し、尚且つ、学校の開校から調査時まで浪江小学校および浪江中学校に勤務していた3名の教師を調査対象とする。

B教師は「震災」時小学校6年生の担任をしていた女性教師である。大学時代から小学校教師を目指し、幼稚園から高等学校までの教員免許を取得した。大学卒業後、福島県に採用され、調査時まで5つの小学校に勤務してきた。勤務年数は調査時で31年である。

C教師は中学校の女性教師である。C教師は教育実習で教師はやればやっただけ返ってくる職業だと感じたことをきっかけに教師を目指した。大学卒業後、1年間の講師経験を経て採用され、調査時まで4つの中学校に勤務している。勤務年数は調査時で20年である。

D教師は「震災」時、中学3年生の担任をしていた男性教師である。大学時代は企業での就職を希望していたが、勤務地の問題から大学卒業後は講師として福島県に勤める。講師として先輩教師と過ごす中で教師を目指すようになった。採用後は調査時まで7つの中学校に勤務し、30代半ばに大学院に派遣されている。勤務年数は調査時で23年である。

3名には「震災」直後からの経験を時系列で語ってもらった。その際、教師が抱いていた思いや認識について適宜調査者から質問をした。B教師には2014年7月31日に開校した浪江小学校（以下、「浪江小学校」）で聞き取り調査を実施し、C教師とD教師には2014年10月21日に開校した浪江中学校（以下、「浪江中学校」）で調査を実施した。それぞれ約90分の聞き取り調査を実施した。また、教育委員会の動向を整理するために、浪江町教育長が所持していた会議文書等を、同教育長の許可を得て複写し、一次資料として収集した。

語りのデータについて、桜井によると語りは、語り手と聞き手の共同の意味制作であるため、語り手と聞き手の意図や構えには大きな差があることされている¹¹。また、岡部は、暴力的な出来事を体験した者の語りの不可能性に対して「注意／配慮（care）しながら体験者の語りに耳を

傾けることが重要」であると指摘する¹²。そうした点を踏まえつつ、本稿では、それぞれの教師に対して、2017年7月21日に、調査時のデータをもとにデータの解釈について約60分の対話を実施した。その後、トランスクリプトを作成した。

(2) 分析と解釈の方法

分析および解釈にあたっては以下の作業を進める。

第一に、浪江町の避難経路と教育委員会による全町避難への対応を整理する。第二に、各教師の「震災」直後からの経験を時間的経過に即して整理する。第三に、先行研究で指摘されている災害後の教師が抱える困難をもとに、各教師が時間的経過の中で抱いた困難を分析する。第四に、「震災」後の学校教育をつくりなおす中で教師が抱く困難を考察する。

3. 浪江町教育委員会による全町避難への対応

(1) 浪江町の避難経路

3月11日19時3分に福島第一原発に対して、3月12日7時45分に福島第二原発に対して「原子力緊急事態宣言」が発令された。その後、避難区域が設定され、それが徐々に広がっていき、3月12日18時25分には半径20km圏内にまで拡大した。

避難区域の変遷に伴い、浪江町の役場と避難所が移設されていく。

「震災」直後、浪江町役場に災害対策本部が設置され、津島地

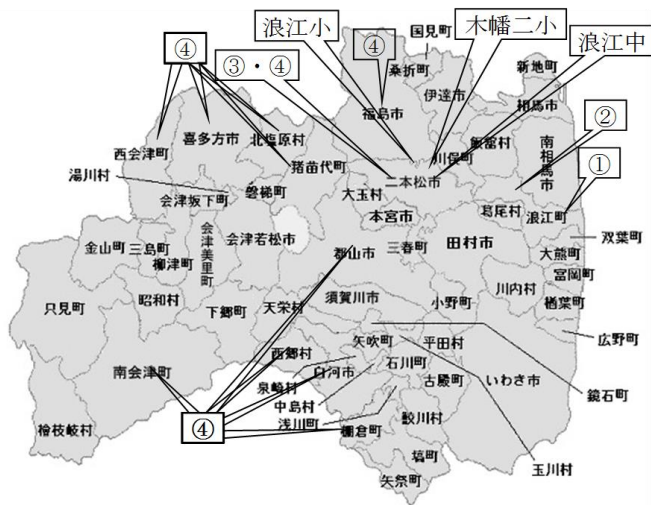


図1 浪江町における避難所の変遷と学校の開校場所

(福島県庁HP「県内市町村地図上検索」をもとに筆者作成)

区以外の地区において避難所が開設された (①)¹³。12 日早朝には避難区域が拡大したことに伴い、津島地区に災害対策本部と避難所が移設された (②)。15 日には半径 20 km 圏外への避難が決定し、二本松市へ災害対策本部と避難所が移設された (③)。4 月 5 日には、二本松市内の避難所が、二本松市を含む 12 市町村に新たに開設された避難所に移設されていった (④)。もちろん、

すべての浪江町民がこの避難経路をたどったわけではない。移設した避難所は町民の避難先のひとつとして位置づいていた。津島地区への避難が決定した後から全国に町民が散らばったのである。

(2) 浪江小中学校の開校

浪江町教育委員会（以下、教委）は教育長を中心として3月18日に二本松市にて業務を再開した。再開当初の教委は、教職員の4割が県外へ避難をしていたこと、児童生徒数に見合う校舎等を準備する必要があったこと、長期避難を想定していなかったことから、4月6日までに学校を開校させなかった。その代わり、浪江町内の児童生徒を区域外就学制度によって避難先の小中学校に就学させるという方針をとった。そのため業務再開当初の教委は、教師を通して1703名の児童生徒の動向把握と名簿作成とともに区域外就学を支援していた。区域外就学支援には2通りあり、1つ目は二本松市周辺に避難していた児童生徒や保護者に対して教委が就学先の学校を検討すること、2つ目は二本松市周辺以外で避難をしている児童生徒と保護者に対して、避難先で区域外就学手続きができるように区域外就学に関する情報提供をすることであった。

4月1日には、図1の通り、廃校となっていた旧二本松市立木幡第二小学校（以下、木幡二小）に学校機能臨時設置場所が開設された。そこでは、「震災」後に初めて町内約140名の教師が集まる場が設けられ、4月中の業務について説明された。5月になると2回に分けて兼務辞令が発令され、99名の教諭や学校職員が避難先周辺の公立小中学校に勤務することになった。また、木幡二小にも引き続き20名の教諭や学校職員が勤務することになった。管理職は、5月16日に職務命令が発出され、他の教育委員会等や木幡二小で勤務することになった。

4月15日に開催された校長会において、これから福島県に戻ってくる町民の増加が見込まれる中で、児童生徒を受け入れるだけの余裕が避難先の自治体になかったこと、就学先の学校で困難を抱える児童生徒の実態が明らかになってきたことを理由として、浪江町独自の公立小中学校の開校が本格的に検討されるようになる。教委では当初、開校する学校の規模を小学校普通学級12学級、中学校普

表1 浪江町立小中学校と児童生徒数及び教職員数の推移

年度	小学校	児童数	教職員数	中学校	生徒数	教職員数
2010	浪江	530	29	浪江	391	27
	大堀	148	11			
	荻野	177	11			
	幾世橋	110	11	浪江東	184	14
	請戸	83	12			
	津島	49	11	津島	32	11
再開時	浪江	28	15	浪江	33	17
2012	浪江	29	15	浪江	49	21
2013	浪江	17	18	浪江	43	22
2014	浪江	19	16	浪江	25	21
	津島	3	6			
2015	浪江	11	14	浪江	22	21
	津島	3	5			
2016	浪江	9	13	浪江	17	21
	津島	2	5			
2017	浪江	3	10	浪江	9	21
	津島	2	4			

（各種資料より筆者作成）

通学級6学級と予測していた。また、開校する学校は、避難という特殊な事情と他地域で開校することによる諸制約があるため、臨時的、代替的なものになるとの見方が強かった。そのため、学校設置の第一義を「事情によって避難先小中学校への転学が困難な児童生徒の学校教育機会を確保するための受け皿」とした。その後、6月上旬から中旬にかけて、開校する学校への転入学に関する意向調査が実施された。検討の結果、図1の通り、8月25日に旧二本松市立下川崎小学校で「浪江小学校」が旧二本松市立針道小学校で「浪江中学校」が開校した。

表1は「震災」後から現在までの児童生徒数及び教職員数の推移を表している。2010年度の小中学校の区分けは学区に対応している。「震災」後、児童生徒数は徐々に減少し、小学校は2016年度から入学者がいない。中学校は開校後に転入学者が多く、2012年度には生徒数が増加した。

「震災」後に開校した小中学校は浪江小学校と浪江中学校であった。2014年度からは津島小学校が開校している¹⁴。職員室は共同で使用しており、それぞれの小学校に管理職が存在している。その他の小中学校は休校となっている。教職員の勤務形態は、開校した学校を本務校とする教師がいる一方で、本務校は休校となっている学校または別の学校にあり、兼務という形で浪江小学校や浪江中学校に勤務している教師がいる。

4. 事例検討

(1) B教師の時間的経過と困難

①「震災」直後の対応の困難

B教師は地震発生直後、校庭へ避難をし、保護者が迎えにきた児童から順次引き渡した。迎えに来られない保護者がいたため、最後に児童を引き渡したのは24時頃であった。その間は、恐怖や不安から泣き出す児童がいたため、児童の様子を見守りながら過ごしていた。また、勤務校が避難所になったことから避難所対応も同時に行った。避難所対応では、避難者のトイレの世話から陥没した道路にはまった車の救出まで、臨機応変に動く必要があったB教師は一旦帰宅して自身の子どもの無事を確認した後、子どもを連れて再び勤務校に戻り、避難所対応を行った。これらのことから、B教師は職場と家庭のバランスをとることに困難を抱いていたことが推察される。

②安否確認の難しさと児童が抱える困難

12日の早朝には原発事故のため津島地区への避難が指示された。B教師は津島地区へ避難後、浪江町から他の避難所へ避難している児童が心配になり各地の避難所を回り、児童の様子を確認していた。15日の早朝には津島地区からの避難が決まり、B教師は福島県外へ避難した。その後、全国に散らばった児童生徒の安否確認と区域外就学に関して保護者へ連絡した。当時は保護者の携帯電話番号を把握していなかったため、数人の保護者から徐々につながっていき、連絡していた。この中でB教師は、「友達がどこに行っちゃったかわからないとか、これからどうしたらいいかわからない」というこれまで経験したことがない不安な状況に子ども達がおかれ、「親御さんから聞

くと本当にもう、おかしくなりそう」な子どもの姿を認識した。新たな中学校生活を思い描いていた児童や保護者にとって、卒業式もできなかったことに加えて、原発事故による全町避難はこれまで経験したことがない不安や苦しさを伴うものであった。そこで、B教師は児童同士のつながりを携帯電話によってつくることで不安な状況におかれている児童の変化に対応した。

3月下旬になり、安否確認と名簿づくり並びに区域外就学への支援に奔走していた教委を手伝うため、B教師は県内に戻ってきた。4月1日には町内教職員が木幡二小に集められ、その後は児童の安否確認等を行った。そのなかで、「入学式に行った先でやっぱりクラスの中ですごいやんな男の子達なんかが、もう行きたくないって泣いてる」と保護者から連絡をもらい、区域外就学先で困難を抱える児童の存在を認識した。しかし、B教師は困難を抱える児童に対して電話で声をかけることしかできない状況におかれていた。B教師は安否確認を行う中で、子どもの心の内面をめくり逡巡していたのである。

このようにして4月中を過ごしていたB教師は、5月の兼務辞令により県内の学校へ勤務することになった。そこでは放射線の影響で窓を開けられないために児童の健康に影響がでており、今後の見通しがもてない中で教育が行われていた。それまで自分のことで目一杯だったB教師は、原発事故の影響の広さを実感した。B教師はこの間、「卒業証書を渡す会」を是非とも開催したいと願っていた。浪江町内の印刷会社から卒業証書が届いたことをきっかけに準備等を始めた。兼務先での勤務が始まった後も打ち合わせ等に参加し、7月23日に「卒業証書を渡す会」を終えるまでそのことは頭から離れなかったという。

③被災経験を有する子どもへの「特別なケア」と学級集団を重視した指導

8月1日からは「浪江小学校」に勤務することになった。しかし、8月1日から7日まで「キャンプ」¹⁵への参加を希望した浪江町内の子ども20名を引率して九州に出かけた。「キャンプ」に参加した子ども達は、「行ったそうそう九州に着いた途端に熱を出す子も居たり、もうだから身体も体力も、なんていうか、外で活動ができなくなって」いた。このような児童生徒に対して看護師が常に帯同し、児童のそばに寄り添っていた。そして、「キャンプ」を通して子ども達は「だんだんとのびのびと楽しく過ごせるように」変化した。B教師は「キャンプ」における看護師の児童に対する接し方をみて、児童が安心できる場の必要性を認識した。また、B教師は福島へ帰る途中、夢で津波に襲われる児童を認識した。この点についてB教師は以下のように語る。これらの経験を通して、B教師は子どもの心の内面をめくり逡巡していたのである。

「帰るバス中で、眠ってたんですね。そして起きて来て、目覚めたら、先生今私泣いちゃったって。海の中にいる夢みて泣いちゃったって。自分の家も流れちゃったりしてるから、またこの子達帰ってね、それぞれの場所に行って大丈夫かなっていう（沈黙1秒）ね、またこれから色んなこと（沈黙1秒）ふっとこう湧き出たりしながら子ども達過ごしていかなきゃなんないんだな

あつていうようなことも感じましたね。」

「キャンプ」から帰ってきたB教師が参加した学校の開校準備では、校舎内に何もなく、学校には何が必要なのか考えることから始まった。見通しが立たず、「震災」前の学校行事等が実施できるのかわからない状態であった。B教師は、開校する学校に転入学してくる児童が区域外就学先で困難を抱えていた児童であることを認識していた。そのため、「今までの30人ぐらい受け持っていた学級での一人ひとりに対してっていう思いとはまた別な（沈黙1秒）こと（沈黙1秒）でケアしていかなくちやなんないっていう思い」があったと語り、「浪江小学校」で「特別なケア」が必要だと考えた。「キャンプ」での経験をもとに、学校が開校したら児童の「震災」後に体験してきたことを話したり聞いたりしながら児童に寄り添っていく必要があると考えたのである。ところが、「浪江小学校」の校長は、学校の開校自体を「震災」からの新たなスタートと位置づけており、「浪江小学校」に通学してくる「子どもの今」をみることを求めた。つまり、「震災」後に新しい関係を築いていこうとしていたのである。このような校長の方針により、教師達は、区域外就学先の学校から引き継いだ情報をもとに話し合いを行わなかったり、全国からの支援のメッセージを目につくところから取り外した。そのことでB教師は「スタート時の時にどんな（沈黙1秒）ところに立って接していけばいいかすごいわからない状態」におかれていた。

開校後の「浪江小学校」の児童の実態についてB教師は、「震災」前にも多様な悩みを抱えた児童はいたが、それよりも深い傷を負い、「言葉にできないようなものをいっぱい抱えている子ども達が多くなった」と認識している。このような児童を目の前にして、B教師は開校する学校で何ができるのかわからないことに加えて、児童にどのように接すれば良いのかわからない状態になっていた。B教師は当時を次のように語る。

「私達も自分の目でこの子の今と触れながら。でも、そういうところがある子にはもちろん話したりとかしていかなかったらならないし。でも今まで自分が経験して来なかったその子の困難さとかどう助けて行ったらいいんだろうとか、すごく今までの教師経験以上に悩みが深くなったり、先生方。少人数でありながら。」

こうしてはじまった「浪江小学校」では、「ふるさとなみえ科」というふるさと学習に取り組むことになる。この学習は校長を中心に構想され、2012年度から取り組まれた。この学習を通してB教師は、「自分に関わるだけでなく、その子の生き方に影響を与える。学校としてもね。いろんな方に来て頂いて、その生き方を考えていくように」なり、「以前考えていなかったような子ども達の、学び方っていうのを考えるように」なった。それに伴い、B教師は「特別なケア」を重視することで「震災」前に実践していた学級集団としての高まりを重視した指導ができなくなっていた。B教師は児童の学び方を考えるようになったものの、「特別なケア」を重視することと

「震災」前の指導との折り合いがつかず、児童への指導に迷いが生じていた。ここまでみてきた学校の開校に伴うB教師の困難は、子どもの心の内面をめぐり逡巡しながら、自分達のやり方で教育実践をつくりなおす困難を抱いていたと理解できる。B教師はこの点を以下のように語る。

「同じような学習の仕方ができなくなっている。じゃあ、一人ひとりと向き合うんだけど、その、教師対子どもでもあるから一緒に学んで、成長させてくれた仲間がいないところで、私達が一生懸命やっているつもりでも、この思っている高まりに行かないっていう日々先生方で悩んだりするんですが。(中略) 今までやってきた指導の仕方が通用しないっていうか。」

(2) C教師の時間的経過と困難

①家族を心配しながらの安否確認と全町避難の開始

C教師は地震発生直後、安否確認と地震の被害調査を行った。3月11日は卒業式だったため生徒は帰宅していた。C教師の勤務校周辺は地震の被害が少なく、その日のうちに生徒の安否が確認できた。この間、家族を心配しながら過ごしていた。自宅周辺の地震による被害の大きさに驚きながら夕方に帰宅したC教師は各避難所を回りながら家族を探した。その日は、家族がいた避難所で家族とともに過ごした。12日の早朝になると各避難所から津島地区への避難が指示された。それに伴いC教師も家族とともに津島地区の避難所に移動した。その後、避難所となった勤務校でボランティアとして働くことになった。その中でC教師は、自分の食べ物がなくておにぎりを配ったり、罵声を浴びせられ、「避難してるけど、こう、避難されてる側の、こう、面倒を見るというかね。不思議だなあって思った」と語り、教師として避難所運営に携わることで、被災者として避難生活を送ることに矛盾を感じていた。

15日には津島地区からの避難所移設が行われ、C教師は県内にアパートを借り、先の見えない漠然とした不安の中で避難生活を送ることになった。その後、4月1日になると浪江町内教職員が木幡二小に集められ、今後の勤務について説明された。C教師の主な業務は安否確認とボランティアであった。また、勤務校の教師達は1回だけ避難所となった勤務校の掃除を行った。安否確認では2人1組で避難所を回っており、C教師は生徒の様子を確認しながら、生徒やその家族と話をすることを通して、元気をもらっていたという。

②兼務校で感じる「居場所」のなさ

5月になると、兼務辞令が出され、二本松市内の学校に勤務することになった。兼務校には、浪江町から避難してきている生徒は少なかった。兼務先では、何もすることがない状態であったため、不登校生徒の面倒をみることで自分の居場所を確保しようとした。また、C教師は兼務先だけでなく、避難生活の中でも「居場所のなさ」を感じていた。当時を以下のように語る。

「私あの時はね、兼務っていう、こう。兼務だったから、兼務って、校務分掌っていうお仕事の確立したものもなければ、何にもない、こう宙ぶらりんの生活だった。で、本当に居場所を確保するために不登校の生徒の面倒見に行って、もう1日の居場所を確保するために本当に、必死だったっていうか。気をすごい使って生活したから、もしたし。あとはね、やっぱ他所に間借りしてるっていう、なんだろ。よそ者というかね。という感じもあった」

③「当たり前教育」と「一人ひとりに応じた指導」

7月になると「浪江中学校」への勤務が打診され、8月1日から勤務することになった。「浪江中学校」は1年前に廃校となった学校を使用したため、何の備品もない状態であった。また、校舎は避難所として使用していたため清掃から始まった。C教師は、浪江町民が「いろんなところで漂流してる」ため、「浪江中学校がね、こうみんなここにあるよっていうね。浪江町の、こうここにあるよっていうそういう存在になりたい」と校長と思いを共有しながら準備をしていた。

学校の開校後、C教師は生徒の実態に驚いた。「浪江中学校」に転入学をした2年生以下の生徒の大半は区域外就学先で困難を抱えていた生徒だったのである。このことを受けてC教師は、「ここに来てよかったっていうことと、(中略)今まで浪江中学校でやってた教育は、ここに来ても被災しているからっていうのはね、移転したからできないではなくて。ここでできることは全てやる」という強い思いをもち、「周りの学校以上に、当たり前のこと」を意識した教育をしていた。

「当たり前教育」を目指す中でC教師は、「子ども達には、プラスのね、ことを積み重ねて、それでね、自信持ってまた高校に出したい」という思いを抱き、「まずは子どもの話を聞くとか、その子のペースに合わせるとか、一人ひとりに応じた指導」を実践した。また、「普通だと教室ってさ、統一感が必要」であり、「やっぱりみんなで頑張るっていうところを、で、みんな伸ばされて来ている」が、「ここに来てそれをやると、うーんまあ、弱くて来ている子がいるからね。そういう意味ではそれがよくも働けば追い詰めることにもなると思った」ため、「震災」前に実践していた「みんなで頑張る」ことに重点をおいた指導を行わないようにしていた。さらに、「震災」前のような「威圧してとか、愛があるんだけどね、そこには、愛があつての一喝なんだけど。うーんと、怒って育てる、叱って育てる、うーんと、スタンス」の指導を行わないようにしていた。C教師は子どもの心をめぐり逡巡しながら教育を実践していたのである。

④兼務配属により抱く困難

このような教育を実践してきたC教師は兼務配属だった。周囲からは兼務という枠は関係ないと言われながらも、「みててこれはって思うことも中にはあるんだよね、今まではこうだった」という思いを抱きながら、「そこはちょっと我慢っていうかね。郷に入っては郷に従え」を心がけていた。浪江中学校の方針が進められた学校の開校は、兼務であったC教師にとって、見通しが立たないものであるとともに、我慢を伴いながら進めていかなくてはいけないものであった。そし

て、このような思いは時間とともに薄らいでいった。その反面、たとえ兼務という難しい立場におかれていたとしても、自分の力を発揮できる教壇に立てることは何にも代えがたいことであった。この点について以下のように語る。

「本当に。教壇に立った時は涙出ちゃったし。生徒の、生徒を本当に前にしただけで、涙が出た。ありがたいなって思った。仕事をさせてもらえるのも。教壇に立てるっていうのも。だからすごい、そこもそこで良くしてもらったし、ありがたかったけど。やっぱり、こう。自分の力がもっと発揮出来るところが、場所が出来るって思ったら、すごい嬉しいし、うーん、心のよりどころになったかもしれない。心が安定したかもしれない。」

⑤被災者だからこそ抱く教育実践の困難

また、C教師は「浪江中学校」での勤務を続けていく中で、「被災した学校に行って、こうやってやっていくのも教師の仕事（沈黙2秒）」っていうのはわかるんだけど。わかっているんです。わかっている」ものの、被災者の一人として「震災」のトラウマから抜け出すために「浪江中学校」から抜け出したいという思いを抱いていた。C教師は以下のように語る。

「なんかね。結局あの時から時間が止まっている感があつて。なんかね、一步こう、別の世界でね。（沈黙1秒）周りは、変な話だけど。うーん。こう言う状態にいるから余計思うのかも。この二本松の中の浪江中。（中略）私ずっと浪江だからさ。なんて言うかな。被災、わかんない、弱いんだよね人間がね。そう言う意味で、何かこう、（沈黙2秒）自分も多分、被災っていうかな。なんか。うーん。震災の、トラウマから一回抜きたいなって。」

それとともに、C教師は「浪江中学校」は避難している学校であり、「ある意味周りからみればね普通の学校ではなくて。特殊な場」と認識し、「普通の学校で、こうやって自分の力を試したいっていうか、もっとおっきな学校で、たくさんの生徒と」という思いを抱いていた。C教師は自分の力を発揮したいという思いを抱いていた。以上のような、C教師が抱いた困難は、被災経験を抱きながら教育を実践していく困難として理解できるだろう。

このような思いを抱きながら、C教師は被災した学校で懸命に働いている。この背景には、「やっぱり、浪江の、私は人間だから。浪江の子どもを、あの、こう大切にね。守っていく義務」や「浪江町のね、皆さんっていうかね。こう保護者の皆さんもそうだし、うーん、なんかつなぐ役割には出来るのかなって。他の人には出来ないことも、ある」という、C教師が抱く「浪江町の教師としての使命感」がある。C教師は「震災」から抜け出せないという「危機」に迫られながら、簡単には折り合いをつけることができない様々な思いを胸に秘め、生徒と向き合っていた。

(3) D 教師の時間的経過と困難

①高校進学にかかわる生徒の困難に向き合う安否確認

D 教師の勤務校では地震発生直後から避難所対応が求められた。その後、D 教師は行ける範囲で生徒の家を周り、安否確認を行った。3月11日は勤務校の卒業式で、ほとんどの生徒が帰宅していた。安否確認後、家族のことを心配していたD教師は浪江町外の自宅へ帰宅した。帰宅後、自身の子どもの同級生が津波で亡くなったことを聞かされ、被害の大きさを改めて認識した。

12日になりD教師は避難所対応をするために勤務校に向かった。その途中、避難をする車の多さや防護服を着た警察官の様子に異変を感じた。その後、教頭に出会い、状況を把握し、自宅に引き返した。12日の夕方に避難指示が半径20km圏内に広がったことを受けて、D教師は県内に避難し、家族は親戚を頼って県外に避難した。

避難をしている中でD教師は生徒の安否確認を行った。その中でD教師は「その当時は浪江に戻れんのかっていう不安。それから、やっぱり高校進学控えてたから、高校どうしたらいいんだっていう不安（中略）色んなところに散らばっていて、これから先どうやっていったらいいのか」という保護者や生徒が抱える不安を認識した。最終的に高校入試は全員合格となったが、決まるまでの間の生徒と保護者、教師はかなり混乱した状況であった。そしてD教師は「何もはっきりしたことが言えない。安全だとも言えないしさ。危険だとも言えなかった」と語り、不安を抱える生徒や保護者に対して何も言えない状況に立たされていた。

4月1日になると木幡二小に浪江町内の教師が集められ、今後の業務が説明された。4月中には生徒の安否確認と避難所訪問を行なった。また、発災時3年生だった生徒の中から別の高校へ転入学を希望する生徒が出てきたことを受けて、避難所の施設を借用し、転入学試験対策として面接練習や勉強を教えた。5月になると兼務辞令により二本松市内の中学校に勤務することになった。兼務校には浪江町の生徒が多く在籍していた。D教師は浪江町の生徒や保護者と面談をするため午後から避難所訪問をした。そこでD教師は子ども達のみならず大人の泥酔等による避難所の環境悪化を認識した。このような避難所での家庭の様子は、先行きが不安な中で目一杯な状態だった。また、二次避難所から区域外就学先へのスクールバスに乗車する児童生徒の様子をみて、学校で困難を抱える児童生徒の存在を認識した。以上のように、D教師は安否確認を通して高校進学や転入学する生徒の心をめぐり逡巡しながら対応していたのである。

②生徒を理解できない経験と教育実践の試行錯誤

その後、D教師は「浪江中学校」への勤務を打診され、「浪江のために頑張らなくちゃいけない」との思いを抱き、8月1日から「浪江中学校」に勤務することになった。開校当初は学校全体として「始めるからにはね、やっぱりいい学校にしようっていうのは、当然あった」ため、連帯感が強かった。このような中でD教師は「浪江中学校」に困難を抱えた生徒が集まってくることを受けて「どんな奴が集まってくるのか不安だった」という。学校の開校準備では物品の搬入だ

けでなく「どういうカリキュラムで、どういう事を勉強するかっていうようなことについてもある程度」準備した。しかし、「正直、出たとこ勝負の感は否めなかった」という。

8月25日に浪江中学校が開校したことでD教師は生徒の実態を把握していく。生徒の大部分は区域外就学先で困難を抱えていた生徒であったが、「浪江中学校」に転入学したことで気持ちが切り替わっていた。生徒の実態についてD教師は、周りの子に話を聞いてもらったり、教師が直接話を聞かなければならない子がほとんどであり、「穏やかに話しても、それをフォローしなくちゃ」いけない子や「喋ってくれない子」がいたとする。そして、そのような生徒について、自立しておらず、「どっかにいろんな引け目とか」を感じ、「不公平感っていうか、なんで私ばかりっていうね。僕達はどういう恵まれない」という思いを抱いていた生徒だと認識していた。また、D教師は、「再開した直後に、その、まあみんなやっぱりいろんなことを抱えている生徒だからこっちも手探りで始まったので。なかなかその中に入っていけなかったね、最初はね」と語る。D教師は生徒の役に立ちたいとの思いを抱きながらも、学校の開校当初は「震災」によって傷ついた生徒を理解できない経験をしていた。以上のように、学校が開校した当初のD教師は、生徒の心をめぐり逡巡していたのである。

そのような生徒の実態は「浪江中学校」でのD教師の指導に影響を及ぼした。D教師は、生徒に「いろんな選択肢を与えてあげたい」という思いを抱き、生徒への指導に関しては「その場その場で指導法も変えるし、下手したら、なんていうのかな。指導の根っこにある考え方だって、考えなくちゃいけない」という考えをもっていた。このような思いや考えのもとで「震災」前には、生徒に対して「そいつと仲良い子とちょっと喋ってみて、あいつとこんなこと喋ってみてくれとか頼んだりとか。リーダー的なやつに（中略）ちょっと落ち込んでる感じだよなって。どうして落ち込んでるのかお前知ってるみたいな」声かけを伴う接し方をしていた。しかし、「浪江中学校」では生徒同士の「ネットワークがすごいできづらい。人数も少ないし、申し訳ないけど、子どもの個性としてもそういうのつくりづら」かったため、D教師が行っていた生徒に対する接し方が通用しない状況にあった。そのため、「震災」後のD教師は生徒への接し方が「すごく丁寧にはなった」り、叱ることを躊躇するようになった。この背景には、「ある程度一人ひとりに寄り添うことができる」環境と、D教師の「怒ったことで、なんていうのかな。フォローすることを、できると思えなくなっている。（中略）だから学級の子どもらを使ったりとか他の先生に入っていたいたとしても、フォローができねえんじゃねえかなっていう計算」がある。しかし、「浪江中学校」では「こっちが手を替え品を替え、いろいろやってもなかなか変わってはいくれない」実態があった。そのため、「その、本当にね、もどかしいほど、そのハードルを飛び越えられないから。（沈黙1秒）だからちょっとずつちょっとずつ」進むしかない状況であった。以上のように、D教師は生徒の心をめぐり逡巡しながら教育実践を試行錯誤していた。

このような状況を受けてD教師は自分自身について、「子どもらに寄り添ってって言えば言葉はいいけど。要は、子ども達が俺達に依存する状況を作っているのは間違いない（中略）ただその

丁寧だからと言って、じゃあ、効果があんのかと、言われた時には自信がない」と語り、現在の指導が適切なのか迷いを抱いている。また、「集団の中で学ぶべきことっていうのがあって、そういうことを一切学ばせられていない」自分自身に納得しておらず、歯がゆさを感じている。

このような経験をしてきたD教師は「浪江中学校」について、「やっぱり、あの、震災をね。震災を乗り越えたというか、震災を経験した学校という意味でも特別」な場であるとともに、「子どもとのつながり方とか。あと、教員として、ま、子どもらとどう向き合わなくちゃいけないのかっていうことを、まあ、今まで感覚的にやっていたことを、もう一回、なんか考えさせられた」特別な場であるとしている。「震災」を経験した生徒に対して、どのような教育が適切なのか答えは出ていないが、感覚的にやってきた自身の指導を再考する場として位置づいているのである。

5. 「震災」後に学校教育を担う教師が抱える困難

ここまで、全町避難を強いられた3人の教師が抱いた困難を、先行研究をもとに時間的経過に即して記述してきた。その結果、各教師は家族を心配しながら災害直後の対応を行っていた。また、C教師は被災者でありながら避難所運営に携わることに矛盾を感じていた。B教師とD教師は安否確認を通して児童生徒が抱く困難に向き合っていた。学校が開校してからの各教師は、教育実践において児童生徒の心をめぐり逡巡していた。C教師は兼務配属だったことで自分を出さないようにしていた。また、教育実践の中で被災者だからこそ抱く困難を抱いていた。

では、「震災」後に学校教育を担う教師が抱く困難とはどのようなものか。各教師は児童生徒に対して「わからなさ」を抱いていた。B教師は「震災」前にも多様な悩みを抱えた児童はいたがそれよりも深い傷を負い「言葉にできないようなものをいっぱい抱えている子ども達が多くなった」と語る。そのことから、児童生徒に対して抱いた「わからなさ」は災害を経験した児童生徒の心の内面にある「言葉にできないようなもの」を理解することの困難と考えられる。B教師とD教師は、安否確認においても「言葉にできないようなもの」に向き合っていたと考えられる。

以上のような、児童生徒に対する「わからなさ」は教育実践にも影響を及ぼす。各教師は「震災」後の学校教育を担う中で、児童生徒の様子から一人ひとりと向き合う教育実践が求められた。しかし、児童生徒が「言葉にできないもの」をもつ中で、どのように児童生徒を成長させればよいのかわからなくなっていた。山名は災害と厄災の記憶を伝承するための教育について、「出来が意味付けられる以前の不定型な状態をモノの世界と、また意味付けられた状態をコトの世界」と呼び、その意味づけの過程は出来が出来事へ変換される道のりであり、「教育は、そのような過程への意図的な介入としての側面を有している」とする¹⁶。山名の指摘を踏まえて、「震災」後の教育を被災経験の意味づけの過程とすれば、教師が抱く教育実践の「わからなさ」は児童生徒の被災経験の「意味づけがたさ」として理解できるのではないだろうか。

以上のような、「わからなさ」の中にあっても、教師は試行錯誤しながら教育を実践してきた。高井良は、中年期の教師にみられる教育実践における制度化や硬直化を克服するには、「実践スタ

イルや経験年数などが異なる同行者」を伴いながら、授業や学習のイメージを再構築することが求められるとする¹⁷。本稿は災害を経験した教師を対象としているため高井良の知見を安易に適用することに注意しつつも、「震災」後に学校教育を担う教師達が「わからなさ」と向き合いながら試行錯誤してきた経験のなかで、教育実践を再構築していた可能性がある。「震災」後の学校教育の基盤には、「わからなさ」を抱きながらも教育実践を試行錯誤してきた教師達の存在がある。

このような「震災」後の教育実践の試行錯誤を阻害するものとして、教師自身の被災経験があげられる。C教師は、開校した学校での教育実践に尽力していた一方で、「震災」のトラウマから抜け出せない状態におかれていた。「震災」後の教育実践の中で児童生徒の「言葉にならないもの」と向き合うことは、児童生徒の被災経験と向き合うことでもある。ということは、教師自身も同様の被災経験を有している場合、教育実践を通じて自身の被災経験と向き合うことになるのではないだろうか。先行研究では教師同士のコミュニケーションを難しくしていた要因として教師の被災経験があげられていたが、教師の被災経験は教育実践にも影響を及ぼしていたのである。

教師が抱く困難は、児童生徒との関係や自身の被災経験に起因するものだけではない。学校の開校当初、C教師は兼務配属であったため、「浪江中学校」のやり方に意見があったとしても、意見を表明しないように我慢していた。このことから、「震災」後の教職員人事によって、教師間に立場の違いが生まれ、教師同士のコミュニケーションを難しくしていたことが推察される。

以上のように、「震災」後に開校した学校において教師が困難を抱きながらも教育実践を試行錯誤する背景には、「浪江町のため」や「子ども達のため」という使命感がある。しかし、教師自身が被災者であることを踏まえると、使命感に頼って学校教育を営むことは教師に心理的な負担を強いる可能性がある。このことから災害後の学校教育を担う教師に対して、心理的なケアはもちろんのこと、教育実践上の困難に対する支援が求められる。

6. 今後の研究課題

ここまで「震災」後の学校教育を担う教師が抱く困難の内実を明らかにした。被災者の心理的安定や地域の復興の観点から学校の教育活動の早期回復の有効性が指摘される中で、その中心的役割を担う教師への支援を検討する上で重要な知見だと考える。

しかし、本稿において分析の対象としたデータは、各教師の「震災」後の経験についての語りであった。そのため、教師の教育実践の内実を明らかにすることができなかった。災害後の学校においてどのような教育実践が構想されていたのか、そして実際にどのような教育実践をしていたのかという問いに答えられていない。各教師の災害後の経験だけではなく、様々なデータから災害後の学校教育が作りなおされていく経緯を検討する必要があるだろう¹⁸。

注

¹ 本稿では、東日本大震災と福島第一原子力発電所事故を合わせて略記する場合は「震災」、福島第一原子力発電所事故を略記する場合は「原発事故」とする。

² 最も早い段階で学校を開校したのが大熊町である。開校までの経緯はそれぞれの自治体で異なるが、全町避難を強いられたすべての自治体が小中学校を開校させた。災害後に自治体外で学校を開校させた例は数少ない。

³ 国土舘大学・日本教育経営学会震災時学校対応プロジェクト『震災時における学校対応の在り方に関する調査研究・報告書』、2012年、260-261頁。

⁴ 田端健人『災害が学校を襲うとき—教師たちの3・11』春秋社、2012年や松田洋介「被災学校における『非日常』と『日常』」清水睦美・堀健志・松田洋介編『「復興」と学校—被災地のエスノグラフィー』岩波書店、2013年、39-68頁において指摘されている。

⁵ 例えば、田端、前掲書、115頁。

⁶ 田端、前掲書、204-212頁では地域の喪失を伴う教育実践の困難が指摘されている。

⁷ 田端、前掲書、87頁は、児童生徒から災害の現実を隠すことに関わり課題が生じると指摘する。

⁸ 松田、前掲書。

⁹ 安藤知子『「教師の成長」概念の再検討』『学校経営研究』第25巻、2000年、99-121頁。

¹⁰ 山名淳「序章 災害と厄災の記憶に教育がふれるとき」山名淳、矢野智司編『災害と厄災の記憶を伝える 教育学は何ができるのか』勁草書房、2016年、6頁。

¹¹ 桜井厚『ライフストーリー論』弘文堂、2012年、29頁。

¹² 岡部美香「第五章 災害の社会的な記憶とは何か—出来事の〈物語〉を〈語り-聴く〉ことの人間学的意味について」山名淳・矢野智司編、前掲書、162-163頁。

¹³ 避難所が開設された自治体を図1に示した。本文中及び図中の①から④の数字は避難所の変遷を示している。

¹⁴ 教育長は学校の開校に関して、1人でも通学を希望する児童生徒がいれば学校を開校するという方針をとっている。開校している小学校が少人数の中で、新たに学校を開校させたことにはどのような意味があるのか、今後検討していきたい。

¹⁵ 「キャンプ」は教委主催のものではなく、支援を受けて浪江町内の児童が招待されたものである。「キャンプ」のプログラムには、空手体験やキャンプファイヤー等のプログラムがある。

¹⁶ 山名淳「序章 災害と厄災の記憶に教育がふれるとき」山名淳・矢野智司編、前掲書、14頁。

¹⁷ 高井良健一「教職生活における中年期の危機—ライフストーリー法を中心に—」『東京大学教育学部紀要』第34巻、1994年、329頁。

¹⁸ 全町避難を強いられた小中学校において「震災」後に構想された教育実践の代表例として、浪江小学校で実践されていた「ふるさとなみえ科」があげられる。構想までの経緯や教育実践の内実については今後検討していく。