

ISSN 2188 - 4080



国立大学法人
宮城教育大学

教育復興支援センター紀要

[第4巻]

宮城教育大学教育復興支援センター

2016年3月

教育復興支援センター紀要の廃刊にあたって

教育復興支援センター長 中井 滋

東日本大震災から5年を迎えました。未曾有の大災害によって、私たちが住む東北の被災地での地域や生活は、この5年間で大きく変化しました。また教員養成大学である宮城教育大学とかがわりが深い小学校や中学校の学校現場においても、震災からの復興、津波、原発事故に伴う地域の児童・生徒の減少などによる統廃合、被災した子供たちの心の問題など、様々な課題に直面しております。

本学は、東日本大震災からまもない平成23年6月28日に、教育復興支援センターを設置しました。この間、全国の教員養成系大学・学部と連携して、学習支援ボランティアの派遣や、被災地視察研修などを行い、震災後、延べ5,200人をこえる大学生を被災地の学校に派遣しました。

いっぽう、多くの犠牲を払いあの震災から得られた教訓や知見を、国内外の他の地域や将来の世代を含め、広く社会に発信し、新たな防災教育の一助とするため、本センターでは研究開発部門において、教育や学校をテーマとした調査研究を実施して参りました。復興の進捗や、子供たちの健康の問題、学生によるボランティア活動の自己評価など幅広い視点による震災の記録や教訓から得られたこれらの豊富な知見は、学校現場においても活かされつつあります。そうした知見を広く社会にお届けする媒体として、毎年「教育復興支援センター紀要」を刊行し、今回で第4巻となります。教員養成大学である本学に在籍する幅広い専門を有する多様な研究者からの投稿を得て、これまでに合計42本の論文を掲載することができました。

こうしたなか、震災後5年間の集中復興期間を終え、国からの補助事業の終了により、平成27年度をもって教育復興支援センターは廃止となり、それに伴って本紀要も廃刊せざるを得なくなりました。しかし、同センターでの経験を踏まえつつ、これまでに得られた知見を本学の教師教育や学校現場の安全につながるような実践的研究を行うことを目的として、平成28年度から新たに、宮城教育大学附属防災教育未来づくり総合研究センターを設置して、関連する研究を発展していくこととなりましたので、読者の皆様には、ここでの活動成果にご期待いただければと存じます。

最後に、本紀要の廃刊にあたり、これまで論文を寄稿していただいた著者諸氏、そして、紙媒体やインターネット上でこれらを閲覧いただいた読者の皆様に深く感謝申し上げます。

平成28年3月11日

目 次
CONTENTS

小金澤孝昭：復興教育によるグローバル人材の育成～大学生教育でのESD・アクティブラーニングを事例に～ ……	1
Takaaki KOGANEZAWA: Learning program for Global human By Education for Sustainable Development A Case Study about ESD Program and Active Learning for University Students	
田端健人：子どもの哲学（p4c）による超自我の覚醒 コミュニティ対話の現象学的心理学 ……	11
Taketo TABATA: The Metaself Awakens in the philosophy for children (p4c) The Phenomenological Psychology of the Community Dialogue	
黒川修行・佐藤 洋：東日本大震災後の子ども達の体格の変化について（平成22年度～平成26年度） ……	25
Naoyuki KUROKAWA and Hiroshi SATOH: Change of body physique in school children in Sendai, Japan after the Great East Japan Earthquake, 2010-2014	
野澤令照：市民協働により復興を支える宮城教育大学の新たな取組 Vol.2 コミュニティ再生を目指す新たな活動を通して ……	31
Yoshiteru NOZAWA: New Actions Take by Miyagi University of Education Supporting Recovery from Disaster through Citizens Collaboration: new activities aiming for community rebuilding vol.2	
小田隆史：教育セクターでの国際防災協力の展開可能性 ―アジア工科大学短期研究滞在の経験から― ……	37
Takashi ODA: Fostering International Cooperation in the Education Sector for Disaster Risk Reduction: From an Academic Exchange at the Asian Institute of Technology	
門脇啓一・吉田利弘・伊藤芳郎・藤原忠和：支援実践部門報告 学習支援ボランティア活動等を通じた学生の育成 ……	45
Keiichi KADOWAKI, Toshihiro YOSHIDA, Yoshiro ITO and Tadakazu FUJIWARA: Training Students through Volunteer Activities	
庄子 修・堀越清治：教科等の授業における p4c（子どもの哲学）活用の可能性を探る ……	61
Osamu SHOJI, Seiji HORIKOSHI: Seeking the Application of p4c in Subjects	
Alison NEMOTO: Supporting Post-Disaster Community Resettlement: Some perceived short-term and long-term effects of the “Nashi No Hana Volunteer Project” (2012-2016) ……	75
西城 潔・小田隆史：復興カフェを利用した被災地巡検報告 ―現代的課題科目「環境と開発」での取り組み― ……	85
Kiyoshi SAIJO and Takashi ODA: Active learning in a Disaster-Affected Area from the 2011 Great East Japan Earthquake: A Case from “Environment & Development,” a University Field Excursion Course in Iwaki City, Fukushima Prefecture	
水谷好成・小野寺泰子・鶴川義弘・福井恵子・小田隆史：雨天に対応できる防災・炊き出し研修 ……	93
Yoshinari MIZUTANI, Taiko ONODERA, Yoshihiro UGAWA, Keiko FUKUI and Takashi ODA: Outdoor Food Distribution Drill for Emergency Shelter Operation Applicable under Rainy Weather	

小野寺泰子・水谷好成・福井恵子・鶴川義弘：炊き出し研修で簡単にできる調理メニューの提案……………	99
Taiko ONODERA, Yoshinari MIZUTANI, Keiko FUKUI, and Yoshihiro UGAWA: Proposal of easy soup kitchen menu for Outdoor Food Distribution Drill	
香曾我部琢：家庭科教育が震災後の教育復興に果たした役割とは－震災を単元に取り入れた家庭科授業実践のKJ法を用いたレビュー－……………	107
Taku KOUSOKABE: The Meaning of Home Economics Education in Disaster Education	
小田隆史・竹内 治：身近な地域の自然と歴史に親しむ防災ワークショップ－宮城県大崎市立沼部小学校における実践事例から－……………	113
Takashi ODA and Osamu TAKEUCHI: Workshop for Disaster Risk Reduction through Gaining Knowledge of the Local Natural Environment and Historical Legacy at Numabe Elementary School, Osaki, Miyagi, Japan	
平成27年度 教育復興支援センター構成員名簿……………	117
教育復興支援センター紀要編集出版要項……………	118

復興教育によるグローバル人材の育成 ～大学生教育での ESD・アクティブラーニングを事例に～

小金澤孝昭*

Learning program for Global human By Education for Sustainable Development
A Case Study about ESD Program and Active Learning for University Students

Takaaki KOGANEZAWA

要約：本研究では、持続可能な社会を創るという「復興教育学」の主内容を実現するための人間力として、ESD（持続可能な開発のための教育）を進める学校教育での、ユネスコスクール、キャリア教育で議論されているものを整理した（いわゆる、CBL：Curriculum Based Learning）その上で特に大学生に問われる「復興教育学」や ESD の能力について整理した。ここでは、従来から行われているアクティブ・ラーニングの手法（言語活動、体験学習など）や PBL（Problem/project learning）の事例を整理した。次にこれらの能力を育成する方法について、具体的な事例を取り上げて検討した。とくに「復興教育学」や ESD で重視される能力として、①チームワークで体験力を高めること、②コミュニケーションを取ること、③地域社会を共に創ることの3つを取り上げた。そして、それを育む方法として、学生達にこれらの人間力を具体的な体験や実践を通じて獲得する機会を提供することがある。この事例として、筆者の研究室で長年取り組んできた「いぐねの学校」（2001年～）や福島県と西会津町と研究室がともに取り組んだ「大学生の力を活用した集落・地域活性化事業」（2010年～）を取り上げた。

キーワード：「復興教育学」、ESD、アクティブ、体験学習、「いぐねの学校」

I はじめに

2002年に国連総会で決定された21世紀の人材育成を目指した ESD（持続可能な開発のための教育）は、2005年から国連の「ESDの10年」という人材育成のキャンペーンではじまった。ESDは、地域づくりと人づくりを中心にしながら世界各国で国内計画が策定された。地域づくりでは国連大学高等研究所を事務局とした ESD を地域レベルで実践する地域拠点＝RCE でさまざまな取組が行われた（RCE レポート）。国内では6つの RCE（仙台、横浜、中部・愛知、兵庫・神戸、岡山、北九州）や RCE 以外の NPO や ESD-J（ESD-L レポート）のような取組が実践された。学校レベルでは、ユネスコスクールの登録を通じて ESD の実践が取り組まれてきた。（Japan Report）

この ESD の10年の総括のために2014年に名古屋市で最終年会合が開催され、1つの区切りを迎えた。その他に、岡山市で開催された Regional center for Expertise in Sustainable Development 会議とユネスコスクール世界会議を踏まえた岡山宣言や名古屋の ESD 最終年会合の愛知宣言では、2014年以降の地球規模の持続可能な社会を創る人材育成をさらに強めることが確認された。特に、あいち・なごや宣言で強調されたこれからの取組である GAP（グローバルアクションプログラム）では、ステークホルダー（GAP を実践する人々）に対して、5つの優先行動分野

* 宮城教育大学教育学部 社会科教育講座

として、①政策的支援 (ESD に対する政策的支援) ②機関包括型アプローチ (ESD への包括的取組) ③教育者 (ESD を実践する教育者の育成) ④ (ESD を通じて持続可能な開発のための変革を進める若者の参加の支援) ⑤地域コミュニティ (ESD を通じた持続可能な地域づくりの促進) を取り上げた。国連は、2015年の9月の総会で、GAP の実践を2030年まで取り組むことを決定した。

以上述べてきた ESD (持続可能な開発のための教育) は、地域の課題から地球規模の課題の中で、持続不可能な課題を解決していくための人材育成である。ESD というと、環境教育、国際理解教育、食教育、多文化社会教育、開発教育など個別の教育内容を指すもののように誤解されているが、これらの教育内容、教育アプローチも含めて、基礎基本の学力、持続可能な社会を創るための能力や態度 (文部科学省) を育む教育システムを指す (小金澤他 ESD 入門) ものである。今回の東日本大震災の復旧、復興に向けた教育についても ESD による取り組みが効果的であり、ESD を復興教育として捉えることができる。

持続不可能な課題に取り組む、持続可能な社会を創るための学力や能力を育む実践は、ユネスコスクールをはじめ、様々な未来に向けた教育活動が行われている。しかし、大学生での ESD の教育実践や地域社会と連携した持続不可能な課題の取り組みとなると前述の GAP でも、ユースでの ESD の取り組みの重要性を指摘されているが、まだ大学生の ESD 活動は限られている。その中でも、近年 PBL (プロブレム/プロジェクトベースドラーニング) の実践として大学の授業の中で取り組む事例 (水内2014) や日本国内問題では、少子高齢化問題や『地方消滅』(増田2014, 小田切2014, 山下2014) のような人口減少社会の諸問題に取り組む大学生の活動実践 (馬場・吉田2015) なども生まれている。

本報告では、復興教育の内容を持続可能な社会を創る人材育成と捉えなおして、特に大学生の、人材育成において問われている能力や視点を整理して、それらを育成する実践活動の事例を提示する。II では、持続可能な社会を創造する人的能力について、学校教育で展開されている内容と大学生レベルで問われている能力・視点について整理する。特に大学生レベルで問われている持続不可能な社会で弱体化される能力を明記して、それを克服する方向を提起する。III では、持続可能な社会を創る能力を育む教育実践や地域社会との連携活動として具体的事例を挙げて整理する。ここでは、宮城教育大学の人文地理学研究室で15年間取り組んできた「いぐねの学校」の実践と2010年から6年間取り組んできた福島県の「大学生の力を活かした集落活性化事業」の実践内容について検討する。

II 復興教育、持続可能な社会を創造する人的能力

1 学校教育で育む復興教育のための人的能力

ESD の推進と並行して文部科学省は、自分に気づき、未来を築くキャリア教育の推進を2009年以降進めてきた。持続発展教育とキャリア教育が同じ持続可能な未来に向けた人づくりという点では同じであるが、その展開方法が異なっている。前者がユネスコスクールの認定という方法で展開され、後者は、各教育委員会単位の推進という方法で行われた。宮城県を事例にすると、2010年から宮城県教育委員会が「志教育」を展開し、2008年から仙台市教育委員会は「自分づくり教育」を開始した。このように、宮城県内の持続可能な未来に向けた人づくり、とりわけ学校教育場面において、ユネスコスクールでの「持続発展教育」、県教委の「志教育」、市教委の「自分づくり教育」の3つのプログラムが同時に展開されている。

文部科学省のユネスコスクールの認定を中心に進めてきた ESD (持続可能な開発のための教育) では、2つの場面で持続可能な社会の構成概念を設定している。第一の人を取り巻く環境 (自然・文化・社会・経済) に関する概念としては、①多様性 (いろいろあるということ) ②相互性 (かかわりあっている) ③有限性 (限りがある) を重要視している。第二の人 (集団・地域・社会・国) の意思や行動に関する概念としては、④公平性 (一人ひとりを大切に) ⑤連携性 (力を合わせて) ⑥責任性 (責任を持つ) を重用している。この6つの持続可能な社会の内容を示す概念を踏まえた上で、さらに ESD の視点に立った学習指導で重視する能力・態度を設定した。それは、a 批判的に考える力 (思考力～判断力) b 未来像を予測して計画を立てる力 (企画・計画立案) c 多面的に総合的に考える力 (つな

がり、かかわり、ひろがり) d コミュニケーション力 e 他者と協力する態度 (協調性) f つながり を重視する態度 g 進んで参加する態度である。このように ESD の目的は、こうした力や態度を育むことであり、それをすすめる学校教育での過程は、基本的に自己管理能力の習得、基礎基本科目の習得による基礎学力の習得、総合的な学習を通じて応用力の習得を軸にしながら、様々な能力や態度を身につけることである。

県教委の「志教育」で育む内容は、1つは、様々な人とのかかわりを通じて、自己理解や他者理解を深化させ、さらに集団や組織の中で、より良い人間関係を築く力や社会性を養う、人と「かかわる」力である。2つは、学校で学ぶ知識と社会や職業との関連を実感させ、社会における役割を果たす人間として、自らの在り方、生き方について主体的に探求する、より良い生き方を「もとめる」力である。3つめは、集団や組織の中で、自分の果たすべき役割を認識し、自己の役割を果たすことによって自己有用感を高める、社会での役割を「果たす」力である。

市教委の自分づくり教育は、2002年のキャリア教育を再構成して2010年から「自分作り教育」としてスタートした。ここで育みたい能力や態度は①自己理解・自己管理能力の「みつめる力」、②人間形成力・社会形成能力の「かかわる」力、③課題対応能力の「動く力」、④プランニング能力の「みとおす力」、⑤情報活用能力の「いかす力」の5つである。この5つの能力・態度の中に3つの具体的な観点が設定され、15の視点が打ち出されている。

このように、宮城県の学校現場で実践されている持続可能な未来のための人づくりは、どれも同様の能力の育成に重点が置かれている。この3つの持続発展教育、志教育、自分づくり教育をそれぞれ連携させて、未来のための人材育成を展開することが課題である。

2 大学生に問われるグローバルな人的能力

1) ESD (持続可能な社会づくり) で育む人材とは？

大学生に問われる ESD (持続可能な社会づくり) で育む学力や能力について、オーストラリアの多文化理解教育の統一カリキュラム (AusVELS) の考え方から整理する。(その他の教育成果としてはドイツの成果2005、日本の成果2012、イギリスの成果2014がある)。ここでは、3つのカテゴリーに教育内容が整理されている。第一は、健康な人間が、社会の中でどのように育っていくのかを考える教育内容である。それは、市民としての自覚、健康な身体、個人と社会との関係を理解し、個人の学習力 (自己管理能力) を高めることである。第二は、各専門知識の体系であり、各分野の知識を獲得するための様々な方法論を学ぶ、既存の学問体系 (教科) の教育内容である。第三は、複数の教科の知識や方法論を学ぶ上で相互に関連する能力の育成である。主な能力は、①コミュニケーション能力、②創造能力、③、情報受発信能力 (ICT)、④は思考能力である。この3つの柱の内容を要約すると、1つは、健康であり、自己管理ができ、社会と連携できる人間としての個人の能力であり、2つは、基本的な知識、専門的知識を獲得する方法論を学ぶ力であり、3つは、総合的な学習から育まれる能力としての交渉力・協調力や新しいものを創る能力や思考力である。

このように、一般的に大学生に問われる人的能力を整理したが、こうした能力を獲得するのは、現代社会ではなかなか難しい状況にある。この点について①グローバルな思考力、②社会を多面的に理解する力、③事象の仕組みを理解する力、④コミュニケーションをとる力、⑤持続不可能なことに気づく力を事例にしながら考える。①グローバルな思考力は、世界情勢の動向や国内情勢の動向や身近な自分達のくらしが密接につながっていることを意識的に理解する力である。しかし、グローバル社会に生きていながら、なかなか実感を持って受け止められていない現状がある。ギリシャの財政危機やシリアの難民問題、ヨーロッパにおける難民受け入れ問題、中国の経済状況、さらには TPP が生み出す影響などは、事実として事柄を知っていても、それが日本の経済社会や自分達の暮らしにつながっているという実感は薄く、ニュースという捉え方で留まってしまう。②社会を多面的に理解する力も弱まっている。例えば現在の低金利時代という状況を認識する時に一面的な理解になりがちである。金利が低いことは、借金がしやすい社会である。しかも、簡単にローンが組めるため、便利で、手元にお金がなくても衝動買いが簡単にできる状況にある。そのため若者の自己破産なども起きやすい社会である。こうした理解が一般的である。しかし、

他方で低金利社会は、預金利子を当てにすることができない社会である。これは、1985年以前の高金利の時代には、退職金を預金することによって自らで老後の蓄えを作る事ができ、年金と貯金で高齢化時代に対応できた。しかし、現在は預金を利子によって増やすことが難しく、年金に依存しなければならない社会であるが、ここまでは十分理解できないでいる。③事象の仕組みを理解する力についても、現代の「どこでもドア」社会ではなかなか身につかない。どこでもドアは、漫画ドラえもんに出てくる装置だが、現代社会もネットで注文する通販購入では、翌日には商品が届くシステムが普通になり、まるで「どこでもドア」があるようだ。こうしたことが当たり前になると、商品が届ける仕組み、そこに配達する人がいて、CO₂を排出する自動車輸送に依存しているという現実が理解できなくなる。④コミュニケーションをとる力も若者の日常生活からみて獲得が難しい。耳にはヘッドホン、タブレットやスマホを見ながら歩き、友人達とはラインなどの文字情報でやり取りをする。人の話を聞き、相手の表情をよく観察しながら自分の言葉で意思疎通や情報のやり取りをするコミュニケーション能力は、こうした生活習慣から育まれるのは難しい。⑤持続不可能な課題に気づく力についても、少子高齢化の言葉の意味をウィキペディアレベルで語ることはできても、これがどのような原因から生み出され、どのような問題となって社会に個人にあらわれてくるのかを理解するとすると、相当の知識力と因果関係を洞察する力が要求される。

このように、ESD・持続可能な社会を創るために現代の大学生に要求される能力は整理されているが、それらを獲得するとなるとなかなか難しい状況であるのも事実であろう。

2) 大学生に問われる能力を育む

こうした、復興教育力・ESD・持続可能な社会を創る力を育む上で、教育界やマスコミも含めて関心ももたれているのがアクティブ・ラーニングがある。若い世代でのコミュニケーション能力や思考力などが前述したように十分育っていないことから、アクティブラーニングが強調されている。しかし、これらは今まで取り組まれてきた言語学習やワークショップ、体験学習などの総称であり、これ自体が教育目標というのではなく、むしろ復興教育やESDで育む力や態度を高める上での方法論として有効なものである。

大学生の復興教育・ESDなどで育む力を高める方法として、従来から行われてきたのは、学校教育の中でのカリキュラム学習(カリキュラム・ベースド・ラーニング:CBL)と課題解決学習(プロブレム/プロジェクト・ベースド・ラーニング:PBL:Problem/Project Based Learning)である。カリキュラムベースドラーニングでは、言語学習やワークショップ、ディベート、グループ学習などが取り組まれている。プロブレム・ベースド・ラーニングでは、小中高でも行われている総合的学習などでの体験学習や地域実習、地域実践活動などが挙げられる。PBLの取り組みとしては、多くの実践が始まっているが、ここでは、大学の地理学実習の事例と地域社会と連携した地域実践活動を紹介する。具体的な体験活動や地域連携事業については、筆者の実践事例を紹介する。

大学の授業の一環として取り組まれる地域調査(地理学実習)でPBLを取り組んだ事例に、水内(2014)の「野外調査実習からPBL事始め」がある。ここでは、Problem Based LearningとProject Based Learningの2つの側面から野外実習(地理学実習)を捉えている。この実践では、地域社会の問題点を明らかにする社会調査の手法として、地域課題に取り組んでいる事例が紹介されている。和歌山市の戦前期の都市開発調査研究などがProblem Based Learningの1例として取り上げられている。またProject Based Learningとして地域社旗と連携して取り組んだ地域学習の事例としては和歌山市の市史編纂事業の一環として取り組まれた『和歌山県新宮市 戦後部落解放運動・生活史』の地域研究が紹介されている。こうした課題解決型で地域連携を伴う地域調査研究を大学として「地(知)の拠点整備事業(大学COC事業)」として申請したことも紹介されている。学生を組織して地域と連携して地域社会を研究すること自体が、課題解決の能力や地域連携システムを使って地域研究を組織する能力を育むことになる。

大学と地域社会が結びついて、学生を育む事例としては、馬場・吉田(2015)が「長野県木島平村糠千地区における地域づくりの現状と課題」と福島県が2009年から開始した『大学生の力を活用した集落活性化(集落復興支援)事業』を紹介する。馬場・吉田論文では、木島平村の行政・住民・大学が連携した2009年以降の実践が紹介され

表1 福島県大学生の力を活用した地域活性化事業

No	2010年度の活動実績		2014年度の活動実績	
	地域・集落	大 学	地域・集落	大 学
1	喜多方市板の沢	法政大学	郡山市柳橋集落	作新学院大学
2	飯館村	福島大学	埴町真名畑区	東北大学
3	川俣町小島地区	東北大学	西会津町山浦	宮城教育大学
4	二本松市白蟹地区	宮城大学	広野町籌平	復興大学
5	いわき市三和沢渡	福島大学	飯館村松川仮設	明治大学
6	郡山市湖南町	東北大・宮教大	二本松市水船区	宇都宮大学
7	只見町布沢地区	宇都宮大学	南会津町湯ノ花	宇都宮大学
8	西会津町上谷地区	宮城教育大学	葛尾村齊藤里内	福島大学
9	矢祭町	東日本国際大学	いわき市貝泊	清泉女子大学

・福島県地域振興課資料

ている。農村文明塾による農村版大学コンソーシアムでは、様々な大学の学生を集落に呼び地域住民との交流や大学教育らによる講義を行うもので、それらが発展して金沢大学や早稲田大学の連携事業につながっていった。こうした大学生と地域社会とを連携させて地域活性化を行う事業は、大学生自身の能力を育む取り組みといえる。地域社会と大学生を結びつける取り組みを行政が企画して実行したのが、福島県の『大学生の力を活用した集落活性化（集落復興支援）事業』である。この事業は、2009年から始まり、大学生の力を活用して、集落活性化、地域活性化、集落復興支援事業を行うもので、公募した大学生グループと手を上げた集落活性化を希望する集落や地区とをマッチングさせて、2年間、県が大学生の活動費（年間14万円程度）を助成して集落活性化に取り組むもので、最近では活動内容が経験から整理されて1年目は地域調査を行って地域課題を探し、2年目は地域課題を解決するイベントや事業を実践するという形態になってきた。地域の集落は大学生の事業を2年間受けると、その後3年間の健の地域活性化サポート事業を受けること資格を得ることができる（年間100万円で3年間継続）。表1は、2010年度と2014年度の大学生のグループと地区・集落である。内容は、民泊事業、特産品開発、田んぼのオーナー制度の導入、農業体験、祭りの再生など多様である。

Ⅲ 持続可能な未来を創る力をはぐくむ。

1 いぐねの学校15年の体験学習（アクティブ・ラーニング）

筆者の研究室では、2001年から、「いぐねの学校」という小学生に課外活動プログラムを実施し、児童・生徒の体験学習を通じた環境教育学習と大学生のプロジェクト・ベースド・ラーニング（PBL）を通じたイベント運営の学習を行っている（小金澤他2001）。いぐねは、仙台平野をはじめ宮城県・岩手県で発達した屋敷林（いぐね・えぐね、居久根）のことで、この人工的な里山を活用していぐねと環境との関係や自然の恵み＝生態系サービス（Eco-system Service）を活かしていた昔の人々の暮らしを体験して環境学習を進めるものである。現在行っている「いぐねの学校」の場所は名取市の洞口家住宅で、春から始まる田植えの学校、草取り学校、夏のいぐねの学校、秋の収穫祭を行っている。田植えの学校から秋の収穫祭までつながる米作りは、学生や小学生も参加する体験学習である。これは、どこの学校でも行っている体験学習だが、大学生達には田んぼの実習と各自が担当するバケツ稲での稲栽培を同時に体験して、田植えと稲刈りだけで済ますキセルのような体験学習ではなく、稲の栽培過程をきちんと観察する体験学習にしている。秋の収穫祭では、昔の農具を使って、収穫を行う。まずは、最近見かけなくなった稲の棒がけ（この地方の自然乾燥方法で、田んぼに立てた1本の棒に稲を掛けて積んでいく方法）で乾燥さ

せた稲を、千歯こぎや足踏み脱穀機を使って脱穀作業を行う。現在のコンバインがする仕事と違う昔の仕事を体験することで、今の暮らしがどのようにつくられてきたのかが理解できる。

「いぐねの学校」の中心事業は夏の「いぐねの学校」である。当日のスケジュールは、1時間目が、「いぐねの学校」の校長先生（国の重要文化財である洞口家住宅の洞口さん）からのお話と洞口家住宅といぐねの説明である。2時間目は、いぐねの中の散策といぐねの近くの田んぼでの生き物観察や稲の生育観察がある。3時間目は、給食の準備の食事作りがはじまる。小学生達は、グループに分かれて、それぞれの調理作業をする。かまどを使って羽釜でご飯を炊くグループ、枝豆の皮をむいて「ずんだ」作りをするグループ、縁側では炒った大豆を石臼ですって「きな粉」作りをするグループがある。築280年の古民家の前では、餅つきがはじまる。長屋門の隣の台所では、調理スタッフが季節の野菜を使った雑煮の汁がいい香りを漂わせている。配膳の後みんなで「いただきます」で、給食の時間が始まる。午後は、ものづくりの時間で、草木染で、手ぬぐいやエコバックが染められていく。いぐねの学校の終わりの会は、学生達から子供たちに手作りの修了書が渡される。毎年小学生とお父さんお母さんも入れると、約40名が参加する。学生スタッフは授業の受講生40名と筆者の演習の学生、院生、OB・OGスタッフ約20名を入れると最大100人規模のイベントになる。

この「いぐねの学校」では、小学生達は、体験学習を通じて、ものづくりや昔の暮らし体験、さらには地域の環境と人間の暮らしに気づく。「いぐねの学校」を体験した小学生の作文にこんな文章があった。「わたしは、いぐねの学校にさんかして、むかしのう家のくらはしは、1つ1つ手間がかかるけれども、きかいでぜんぶするよりもできたときのよるこびが大きいし、1日の中でどきどきわくわくすることがいっぱいあることがわかりました。」（仙台いぐね研究会2008）

また、「いぐねの学校」で大学生が学ぶのは、小学生と同じ体験で気づきを深めると同時に、「いぐねの学校」という事業運営を学生達が体験することである。大学生は、内容がマンネリ化しないように新しい企画も入れて、各年

表2 いぐねの学校の実施状況

回	年次	いぐねの学校のカリキュラム	参加対象	参加人数**
1	2001	夏の学校（名取）冬の学校（長喜城）	小・大学生	80
2	2002	夏の学校	小・大学生	80
3	2003	夏の学校	小・大学生	80
4	2004	夏の学校 田圃の学校	小・大学生	120+30=150
5	2005	夏の学校 田圃の学校 収穫祭	小・大学生	80+40=120
6	2006	夏の学校 田圃の学校 収穫祭	小・大学生	100+40=140
7	2007	夏の学校 田圃の学校 収穫祭	小・大学生	100+40=140
8	2008	夏の学校 田圃の学校 収穫祭	小中、大学生	70+40=110
9	2009	夏の学校 田圃の学校 収穫祭	小・大学生	90+50=140
10	2010	夏の学校 田圃の学校 収穫祭	小・大学生	80+40=120
11	2011	田圃の学校中止。津波の復旧作業 夏の学校（ひまわり栽培）	小・大学生	80+50=130
12	2012	夏の学校 田圃の学校 収穫祭	小・大学生	70+40=110
13	2013	夏の学校 田圃の学校 収穫祭	小・大学生	60+40=100
14	2014	夏の学校 田圃の学校* 収穫祭	小・大学生	80+40=120
15	2015	夏の学校 田圃の学校* 収穫祭	小・大学生	90+40=130

* 新規農地で実施 ** 参加人数は、夏の学校の総人数+収穫祭総人数

次にプログラムを作成する。そのプログラムの案内と申込書を持って、6つの小学校を訪問して説明して回る。当日のプログラムを実行するシフト表や役割分担を演習スタッフ（約10名）と授業で参加する学生（約30～40名）の間で共有して作成する。このイベントは、学生達が企画して運営して、役割分担して各時間割を進めていく。こうした事業運営は、多数の学校行事を行う学校現場では当たり前の実践だが、学生時代にこうした体験を身につける機会は少ないのが現状だ。こうした事業運営力が、持続発展教育を進めていく新しい教員に求められている。また小学生たちもこうした実践を通じて多くのことを学ぶ、学生達は子供たちの反応をみながら、小学生たちの学ぶ機会をどのように創造するのかに気づき、また子供たちとのコミュニケーションも取れるようになっていく。

この実践で学ぶ要点は、①環境教育と体験学習の内容を知る。いぐねの学校の目的を理解する。いぐねを通じて、昔の暮らしを学ぶ。②イベントを企画する（各時間のコンテンツの再編集）ことを学ぶ。③イベントを組織する（～宣伝～参加者を募る）ことを学ぶ。④イベントを運営する（シフト体制の整備）ことを学ぶ。⑤小学生ちとの交流でコミュニケーション力を学ぶ。こうしたことが、この体験プログラムで獲得できるのである。

2 地域活性化事業の実践～『大学生の力を活かした地域活性化事業』に参加して～

大学生の持続可能な地域づくりと社会的なコミュニケーション能力を高める実践に、前述したように福島県が2009年から始めた「大学生の力を活用した地域活性化事業」がある。これは、若い大学生の活力を高齢化の進んだ地域で、高齢者と交流して地域を元気にするという事業である。この事業では、学生達が自分の祖父母の年齢の地域住民たちとコミュニケーションを取りながら地域活性化のお手伝いをするもので、この事業の中で学生達の社会的なコミュニケーション能力は驚くほど進化する。それは、現在の学生達は、高い自己管理能力を持っているので、社会的連携の大切さに気づきさえすれば、大きな力を発揮できる。特によそ者の大学生が地域活性化に参加すると色々な学びを得ることができる。それは、①地域住民との協力関係を作る力や②地域資源（自然・景観・食文化・歴史遺産・祭り）のことを調べる力（観察力）、③地域社会（住民・親戚ネットワーク・産業）を調べる力（コミュニケーションによるヒアリング調査力）④地域活性化のイベントを企画する力⑤イベントを実行・運営する力などである。

私の研究室でも2010年から福島県西会津町（福島県の西端に位置し、新潟県に接している）の上谷地区と新郷地区、奥川地区で集落活性化に取り組んでいる。この事業には、学部学生、大学院生、留学生が参加し、6年間で述べ参加学生数は60人以上になった。学生達の活力は交流事業を通じて地域に元気を与えるが、ただ現地に行って地域住民と交流すれば学生のコミュニケーション能力が高まるわけではない。そのためには、地域をきちんと把握する調査活動が重要になる。地域の宝物を探す自然環境や景観、生活文化などの地域資源調査、や集落の生業である集落農業の実態調査（農地利用、作物選択、労働力）、町内外に住んでいる子供たちが集落や親を支援する親戚ネットワークの基礎調査などがある。さらには、当面の実現可能なイベントや事業を企画して実践することも重要になっている（小金澤他2011）。

上谷地区との交流は、まずは地元のリーダー達から、各集落の景観や資源を見て回りながら地域調査から始まった。そこで聞いた内容を集落のお宝マップ（地域資源の分布図）にまとめ、集落の水や森林などの資源、歴史や文化を地域住民と一緒に確認する。地元の人には当たり前のことであっても、よそ者である学生達の眼から見ると知らないが故に驚きの連続となる。そして、そのことが住民たちに活力を与える。地域資源の存在は地域活性化の原料だが、それを活用するためには人的資源が必要になる。そこで、上谷集落の人的資源を調べる。この集落に住んでいる人口は、27世帯63人ですが、地域の住民を支える子供や孫たちの親戚ネットワークの調査をする。一緒に住んでいなくても週末は月毎に訪問する子供たちがどこに住んでいて、どのくらいの頻度でくるのかを調べる。このヒアリング調査は、住民と学生が時間をかけて行う。調査の目的をしっかりと伝えておけば、きちんとお話を聞くことができる。このヒアリング調査がとても重要で、世代の異なる住民と学生間のコミュニケーションが高まっていく。調査の結果、見えてくる100人以上の親戚ネットワークの交流人口が集落の活性化につながっていく。現

状が把握できれば、次は住民との交流とイベント作りである。集落の住民はお客さんではなく主人公なので自ら参加する取り組みが必要になる。上谷地区では、自慢の地域食材を使用した料理を一世帯一品持ち寄ってもらい、地元料理の展覧会を開催した。料理には上谷地区の『お宝』である山菜を使用したものや車麩を使用したものなどが並び、どの料理も手が込んでおり、とても美味しいものばかりである。料理を各テーブルに配置するのではなくバイキング形式にまとめて配置したところ、地区にある様々な料理を一覧できたので、地区にある普通の料理にも魅力があることを再認識することができた。学生が参加しただけで地域が直ぐに活性化するわけではないが、コミュニケーションを相互に取りながら、地域住民や学生達が強い刺激を受けたことは間違いなかった。この地区では、親戚ネットワークが町内や県内にあるので、子どもや孫達の交流人口を増やすイベントとして、『天空の郷』というネーミングと廃校になった分校の活用を提案した(表3, 表4)。

2012年から始まった富士地区の地域活性化も最初の1年目で、地域資源、歴史文化資源の調査、農業調査を行った。この地区は親戚ネットワークの特徴をみると表4のように県内や県外に居住する子どもが多い。また、この地区は独自に東京や横浜市の住民との交流事業を行っている地区でもあった。また地区内には、日本で2番目の富士山(508m)があった。そこで、2年目のイベント企画では、富士山を活用した交流人口の拡大と県外に居住する子どもや孫達に地区の情報や物産を発信するふるさと情報誌とふるさと物産宅急便の2つを、学生達のアイデアで具体化することにした。富士山を活用する事業は、富士山の登山道の整備、登山道の入り口の看板設置や富士山の観光地図づくりを行い、山開きを行うことによって交流人口を増やすことにした。また情報誌やふるさと宅急便についてもその内容を企画した。当面情報誌の発行の準備を行った。この企画は、学生達の活性化事業が終了後に富士地区が受け入れたサポート事業で実現することができた。学生達の企画が実現したことによって、学生達の達成感が高まることができた。

2014年から始まった山浦集落の地域活性化事業も、1年目は地域調査、親戚ネットワーク調査、農業調査を重点的に行った。しかし、この集落は40歳代から90歳代まで多様な年齢層から構成される集落で、集落で一致して行動する機能があまり高くなく、集落全体で協働することのできる一致点がなかなか見つけられなかった。しかし、地域調査の結果、この集落の最大の特徴は、70歳代、80歳代の夫婦で米づくりが行われている高齢者農業であった。そこで、この高齢者農業を集落でさらには集落外の親戚ネットワークで支える仕組みとして、80歳代の夫婦で作る米を「米寿米」、70歳代の夫婦で作る米を「喜寿米」と名付けて、ブランド化して販売するという企画を提案した。この提案は集落で受け入れられて、2年目から、田植えから稲刈り、自然乾燥作業の全工程を記録する作業と集落

表3 地域活性化の実践

地区	地域資源	親戚ネットワーク	地域の特徴	活性化な取り組み
2010～11 上谷地区	水・山林 天空の郷	町内や県内に子が多い	資源・親戚ネットの活用	親戚ネットワークと交流人口を活性化する交流拠点の整備
2012～13 富士地区	富士山 富士の郷	県内・県外に子が多い	町外からの交流人口を活用	富士登山～登山道の整備 ふるさと新聞・宅急便
2014～15 山浦集落	高齢者農業 米寿米の郷	県内・県外に子が多い	高齢者農業を発信する	高齢者農業の情報発信 米寿米・喜寿米のブランド化

表4 各地区の子どもたちの居住地域

地区	地区人口	町内居住者	県内居住者	県外居住者	合計
上谷地区	43名	63名(46%)	32名(23%)	43名(31%)	138名
富士地区	52名	5名(6%)	40名(44%)	45名(50%)	90名
山浦集落	38名	7名(16%)	17名(39%)	19名(43%)	44名

の住民と協力して看板を設置する作業や、販売用の米袋のデザインづくりを行った。その結果11月の収穫祭の後に西会津町の道の駅『よりっせ』で生産者の顔写真つきの『米寿米』『喜寿米』を販売して、概ね完売した。この地域活性化事業では、集落の構成員の意識にあった活性化事業を企画するかという教訓を学ぶことができた。

以上のように3つの地区や集落の地域活性化事業を取り組むことによって、地域の特徴に応じて、活性化事業の内容と段取りを変えていくことを学び、それらを先輩から後輩に伝えることによって、3つの活性化の教訓を共有化することができた。このように時間と費用はかかるものの継続して地域の活性化を地域との協力で実現したことによって、学生達は前述した調査・観察力、企画力や提案力、運営力を学ぶことができたのである。

IV おわりに

本研究では、持続可能な社会を作るという復興教育の主内容を実現するための能力として、ESDを進める学校教育でのユネスコスクールやキャリア教育で掲げられている能力や態度を整理した。その上で、特に大学生に問われる復興教育やESDで問われる能力を整理した。さらに、これらの能力を育成する方法として、コミュニケーション力養成と体験学習などを指摘して、実際にそれらを育成する具体例を、筆者の研究室で長年取り組んできた『いぐねの学校』(2001年～)プログラムや福島県や西会津町と連携して行ってきた『地域活性化事業プロジェクト』(2010年～2015年)の具体的事例を紹介してきた。

現在、注目されているアクティブ・ラーニングのうちコミュニケーション力を育てる学習は大学の演習などで展開されており、ゼミ運営での、ロールプレイ・デイバイト、ワークショップ手法はすでに実践されているもので、これらを現在の大学生の特徴に合わせて、再構成することが課題になる。また、大学での教育手法で比較的不十分であった体験学習やPBL (Problem/Project Based Learning)、地域づくり実践活動も持続可能な社会を作る上で、重要な人間力(Human Ability)として重要である。とくに復興教育やESD活動の中で重視されるのは、①チームワークで体験力を高めること、②コミュニケーションを取ること、③地域社会を共に創ることの3つを指摘することができる。そして、この人間力を具体的な体験や実践を通じて獲得する機会を学生達に提供することが求められている。チームワークで体験力を高めることは、地域に根ざした環境学習教材や食教育教材などを使って、体験学習を企画し、運営することによって学ぶことができる。そして、体験学習を行うことによって、地域社会がどのように創られてきたのかを観察し理解すると同時に自分達の体験を他人に伝えることで学習内容の認識を確かなものしていくことが可能になる。こうした体験学習の事例として「いぐねの学校」のプログラムを紹介した。ソーシャル・コミュニケーションをとる学習機会としては世代間をつなぐコミュニケーション能力を活用した地域活性化の実践がある。この事例としては、私の研究室で最近とくに力を入れている「限界集落地域」の活性化実践で経験した高齢者とのコミュニケーションをとる活動で、福島県西会津町の事例を取り上げた。現在注目されているアクティブ・ラーニングでは、このようにすでに多くの自分の頭で考えるアクティブ・ラーニングの実践があることも指摘しておきたい。

注) この論文は、本学の復興教育学事業の成果である。

文献

- ・ 阿部治監修・萩原彰編著 (2011)『高等教育とESD- 持続可能な社会のための高等教育』大学教育出版 p.164
- ・ 角谷重樹編 (2012)『学校における持続可能な発展のための教育 (ESD) に関する研究最終報告書』国立教育政策研究所
- ・ 小田切徳美 (2014)『農山村は消滅しない』岩波新書 P.242
- ・ 小金澤孝昭他 (2001)「環境教育といぐねの学校」宮城教育大環境教育研究紀要第4巻
- ・ 小金澤孝昭 (2007)「地域農業振興と食文化・食育」『経済地理学年報』第53巻1号

- ・ 小金澤孝昭 (2011) 「教員養成大学での持続発展教育 (ESD)」阿部・萩原編著 (2011) 『高等教育と ESD- 持続可能な社会のための高等教育』大学教育出版 p.116-133
- ・ 小金澤孝昭・庄子元・佐々木達 (2012) 「生態系サービスと集落活性化～地域調査運動の方法～」宮城教育大 環境教育研究紀要第15巻
- ・ 小金澤孝昭・海川航太 (2013) 「仙台平野の海岸林・屋敷林の災害調整サービス機能」宮城教育大学紀要47巻 P1-9
- ・ 小金澤孝昭 (2013) 「防災教育・復興教育の視点～仙台広域圏を事例にして～」宮城教育大学教育復興支援センター紀要第1巻
- ・ 小金澤孝昭 (2013) 「『持続可能な社会論』と『持続発展教育 (ESD) 入門』」文部科学教育通信 No.319 ジアース教育出版社
- ・ 小金澤孝昭 (2013) 「地域社会との連携 (上) 体験教育と ESD」文部科学教育通信 No.320 ジアース教育出版社
- ・ 小金澤孝昭 (2013) 「地域社会との連携 (下) 調査運動と ESD」文部科学教育通信 No.321 ジアース教育出版社
- ・ 小金澤孝昭・石崎達也 (2015) 「福島県西会津町上谷地区における林業の変遷と課題」宮城教育大学紀要49巻 P.11-20
- ・ 仙台いぐね研究会・宮城教育大学小金澤研究室編 (2008) 『いぐねの学校による環境教育・環境学習』宮城教育大学
- ・ 馬場千遥・吉田国光 (2015) 『長野県木島平村糠千地区における地域づくりの現状と課題—行政・住民・大学の取り組みに注目して—』地理空間8—1
- ・ 増田寛也編著 (2014) 『地方消滅—東京一極集中が招く人口急減』中公新書 P242
- ・ 水内俊雄 (2014) 「野外調査実習から PBL 事始」和歌山大学・大阪市立大学『空間・社会・地理思想』第17号 P.33-43
- ・ 山下祐介 (2012) 『限界集落の真実—過疎の村は消えるのか?』ちくま新書 P285
- ・ 山下祐介 (2014) 『地方消滅の罨—『増田レポート』と人口減少社会の正体』ちくま新書 P301
- ・ Hugh Atkinson and Ros Wade (2014) the CHALLENGE of SUSTAINABILITY, Linking Politics, Education and Learning Policy Press.
- ・ Roger A. Petry, Lyle M. Benko, Takaaki Koganezawa, Tomonori Ichinose and Mary Otieno, with Ros Wade (2014) Regional centers of expertise as mobilizing mechanisms for education for sustainable development ; the CHALLENGE of SUSTAINABILITY, Linking Politics, Education and Learning chapter 8 Policy Press.

子どもの哲学 (p4c) による超自我の覚醒 コミュニティ対話の現象学的心理学

田端健人*

The Metaself Awakens in the philosophy for children (p4c)
The Phenomenological Psychology of the Community Dialogue

Takeo TABATA

要約：子どもの哲学 (philosophy for children:p4c) のハワイスタイルやせんだいスタイルでは、教育上注目すべき出来事が多発する。こうした出来事のなかから、特に印象的な四つを本稿は指摘する。それは、a. 独特の「うちとけ」、b. 「エピソード」の現出、c. コミュニティの人間関係や成員の個性の閃き、d. その「逆転」現象である。本稿では、こうした現象が渾然一体となって発現した、中学2年生の対話のはじまりの場면을要説し、この場面の含意を浮かび上がらせる。

その上で、こうした出来事がp4cで頻出する要因を探究する。問われるのは、こうした出来事はp4cで偶然起きているのか、それともその理念と手法ゆえに起こるべくして起きているのか、である。そこでまず、対話のファシリテーターの素朴な実感（生きられた経験）をもとに、p4cのコミュニティに何事かが起こると感じられるポイントを、幾つか列挙する。そして、出来事を引き起こす大きな要因の一つとなっていると感じられる教師の態度変更に焦点を絞る。この態度変更は、「じっと待つ、誘導しない、まとめない」という合い言葉に象徴されている。

この態度変更は、教師の一般的な職業的態度や素朴な自然的態度を、一時停止することであるため、その本質の哲学的省察には、フッサールの現象学的還元が手引きとなる。フッサールを参照しつつ、現象学的心理学の手法でこの態度変更を記述することによって、この態度変更においては、教師の自我が、自然的自我と超自我とに多重化していることが明らかになる。またp4cが重視するセーフティのルールは、こうした態度変更をファシリテーターだけでなく、対話に参加する子どもにも促していることも判明する。そして、この態度変更による自然的自我と超自我の分離といっそう高次の統合は、自然的自我に没入していた状況からの自己の内奥の変貌であることが示される。こうして、注目の出来事がp4cで湧出する根拠の一つが、哲学的に解き明かされる。

キーワード：子どもの哲学、対話、出来事、生きられた経験、現象学的還元、超越論的主観性

はじめに

2013年9月10日(火)、仙台市立M小学校での豊田光世博士による実演と研修が、「子どもの哲学ハワイ (philosophy for children Hawaiian style)」¹との筆者のはじめての出会いであった。この頃、宮城教育大学教育復興支援センター内に「p4c せんだい推進プロジェクト」が発足し、筆者もその一員となった。同年12月25日(水)と26日(木)には、

1 以下、「子どもの哲学」をp4cと略記し、そのハワイスタイルを「p4c ハワイ」、ハワイスタイルを継承発展するせんだいスタイルを「p4c せんだい」、両スタイルを総称する場合は「p4c ハワイ/せんだい」と略記する。

* 宮城教育大学 学校教育講座

p4c ハワイの開発者にして育ての親、トーマス・ジャクソン (Thomas E. Jackson) 博士が仙台を訪れ、じかに対話する機会に恵まれたことと、彼がファシリテーター (facilitator)²をつとめるセッションに参加したことは、p4c ハワイへの筆者の理解と関与を決定づけた。

p4c ハワイとのこうした出会いを契機に、以来、筆者は、大学での自身の講義や演習、教員免許状更新講習、非常勤先の看護専門学校、依頼された小中学校にて、p4c せんだいを自ら実践し、並行して仙台市を中心とする宮城県内の小中高校における p4c ハワイ/せんだいの様々な実践を見学してきた。加えて、ハワイ大学上廣アカデミーの p4c 研究者や、ハワイの小中高校での p4c の実践者との交流も重ねてきた³。

p4c ハワイ/せんだいへの筆者の関与は、2016年2月現在で2年半という短い期間であり、ファシリテーターとしてもまだ初心者であるが、初心者として実践と見学を重ねるなかで得た気づきは少なくない。p4c ハワイ/せんだいでは、教育的にみて、驚くべき出来事、心を動かされる出来事が、頻繁に発生することも経験してきた。

そこで本稿では、こうした出来事のなかから、特に注目に値すると思われる4つをとりあげ、それらがどうして起こるのか、それらの発生は偶然なのかそうでないのか、また p4c ハワイ/せんだいの手法だからこそ生じるのか否かを、哲学的に省察したい。

省察方法としては、生きられた経験の記述的研究法である現象学的アプローチをとる。このアプローチは、現代哲学の一つの流れを形成する現象学、解釈学、実存哲学を学術的背景としており、教育研究への適用にも、一定の歴史的蓄積があり、成果をあげている⁴。

1 p4c ハワイのオリジナリティ

以下で着目する出来事は、p4c ハワイ/せんだいでしばしば観察される現象であるが、子どもの哲学という探究の対話全般で現出し観察されるか否かについては、考察の範囲外にするという限定をしておきたい。

マシュー・リップマン (Matthew Lipman) が開発した「子どもの哲学」「P4C」⁵は、世界的に広まり、その理念と手法は、リップマンのそれを系譜とする点で一定の共通性や類似性があるものの、多種多様な展開をみせている⁶。彼の友人であったジャクソンが開発した p4c ハワイも、P4C のヴァリエーションの一つであるが、P4C 全般にはないオリジナリティが盛り込まれている。それゆえ、P4C 全般と p4c ハワイ/せんだいとを、単純に同一視することはできない。そして、p4c ハワイ/せんだいでよく起こる現象が、他の P4C でも同様に起こるとみなすこともできない。もちろん、この限定は、同様の現象が他の P4C で生じることを否定するものではない。また、p4c ハワイを系譜なり参考としたヴァリエーションは、国内外に複数存在するが、それらの実際を筆者は現時点でよく知らないため、本稿でとりあげる現象がそれらで起こるか否かについても、考察の範囲外とする。

本稿で着目する出来事は、p4c ハワイのオリジナリティと密接不可分であると感じられる。この素朴な印象を現象学的に記述し、その根拠を哲学的に省察することが、本稿の目的である。

では、p4c ハワイのオリジナリティとは何であろうか。それは様々あるが、かなり単純化すれば、次の三つをセットにする実践として特徴づけることができるのではないだろうか。第一にセーフティ (safety) の強調、第二に

2 p4c せんだいでこれまで用いられてきた「カタカナ英語」を、本稿で頻繁に用いるをご理解いただきたい。「ファシリテーター」や「セーフティ」や「コミュニティ」などの用語は、「促進者」「安心安全」「共同体」と訳すと、カタカナ英語で表現している意味とニュアンスが相当に変質してしまうからである。逆に言えば、p4c せんだいでこれらのカタカナ英語が使われているのは、従来の日本語表現にはない p4c ハワイ独自の概念や事柄を言い表し、複数の研究者と実践者として共通理解するためである。

3 参考までに、2015年度に筆者が実施ないし参加した p4c の総時間数（観察を除く）は、約56時間であった。

4 質的研究方法の中での現象学的アプローチの固有性については、田端 (2011) を参照。また教育研究への現象学的アプローチの歴史的概要については、教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』第四章「質的研究方法」第三節「現象学的アプローチ」を参照。

5 以下、世界的に展開している「子どもの哲学」全般を、多くの場合の略称として採用されている大文字の「P4C」と略記する。

6 P4C の国際的な展開については、豊田 (2012) p.43 を参照。

コミュニティボール (Community Ball) の活用, 第三にツールキット (Toolkit)⁷ の活用である (cf., Jackson 2001, p.4, pp.6-7, pp.9-10; Jackson 2004, pp.5-7)。「安心安全」を意味するセーフティの強調だけならば, p4c ハワイに限らず, 他の P4C にもみられる。しかし, コミュニティボールとツールキットについては, ジャクソンが開発して対話に取り入れたものであり⁸, これらをセーフティとセットにして実践するのは, p4c ハワイのオリジナルである。



コミュニティボール

さらにこまかく見るならば, 他の P4C でも尊重されるセーフティも, p4c ハワイのそれには, 独自のものがうかがわれる。その独自性を象徴する一つは, コミュニティボールづくりを p4c ハワイが強く推奨する点である (cf., Jackson 2001, p.6;

Jackson 2004, p.6; 豊田, p.45)。ジャクソンによれば, 「p4c ハワイにおいて, コミュニティボール (CB) づくりは……〔対話の〕サークルを, 知的に安全なコミュニティへと育成しはじめる重要な儀式である」(Jackson 2004, p.6, 括弧内原文, [] 内引用者)。コミュニティボールづくりでは, 糸を芯に巻きながら, 順番に「自分の好きな食べ物」などを語り自己紹介をするのが慣わしである。これは, 表面上は, アイスブレイクとカリラックスの効果を狙った活動と見える。しかし, p4c ハワイ/せんだいの実践と見学を重ね, 関連文献を読み, p4c ハワイのメンバーとの意見交換を重ね, p4c ハワイが尊重する「知的セーフティ」についての理解が進むにつれ, コミュニティボールづくりは, 単なるアイスブレイク効果を生み出すだけにとどまらず, 「知的セーフティ」が最初に湧出する場面であることに気づくようになる。換言すれば, p4c ハワイは, P4C で重視されるセーフティを, 独自のコミュニティボールづくりで現出するセーフティに象徴化しており, この点 p4c ハワイが尊重するセーフティの現象とその理解には独自性がある, とみなすべきである。

2 p4c せんだいでの注目に値する出来事

p4c ハワイの上記オリジナリティを共有する p4c せんだいを実践すると, 経験上高い確率で, 通常の授業では滅多に見ることができない, 注目すべき多種多様な出来事が発生する。これらの出来事のうち, 特に注目に値すると思われる4つを指摘したい。

- a. 対話のコミュニティ⁹に生じる独特の「うちとけ」なり「親しみ」。
- b. 「エピソード (逸話)」と評すべき印象的な現象。
- c. コミュニティの人間関係と参加者の個性が, 独特の仕方によく見えるようになること。
- d. コミュニティの日常的な人間関係や個々人の姿の「逆転」現象。

これらは, 筆者の主観的な実感であるが, 対話終了後の振り返りの場において, 対話に加わった参加者や観察者と共有可能な実感である。それゆえ, これらは, 複数の主観に妥当する間主観的な実感とみなすことができる。また b・c・d については, 対話した子どもをよく知る担任教師の説明によって, 事後的に判明することが少なくない。

さらに, これらは筆者や他の研究者や実践者にとって, 素朴ではあるが確かに実感できる間主観的現象であるが,

7 ツールキットについては, Jackson 2001, pp.9-10 や豊田, p.45 を参照。

8 例えば, 豊田は「Jackson は, コミュニティボール, 深く考えるためのツールキット, マジックワードという三つのツールを開発し」(豊田 p.45) と記している。また河野哲也も, コミュニティボールを「ハワイ発祥のツール」と指摘している (cf., 河野 p.118)。また筆者が, コミュニティボールの由来について, ジャクソン博士に直接質問したところ, ハワイの学校の p4c 実践者が使っているのを見て, p4c ハワイの必須アイテムに取り入れたと語っておられた (2013 年 12 月 26 日夜の対話より)。

9 ここでいう「コミュニティ」は, p4c で対話する集団を意味し, 筆者の実践では大学生や現職教員の集合体の場合が多く, 筆者が見学した小中学校の実践では, 学級集団の場合が多い。

必ずしも誰もが感知するとは限らない。これらを感知する必要条件としては、うちとけた空気に気づいたり、エピソードを見つれたり、子どもの人間関係や個性を察知したり、その逆転現象を発見する感受性、つまり人間的で精巧な感受性である「現象学的センス」(田端2015, pp.33-34; cf., 田端2014, pp.186-187)を、感知者が備えていることである。

これら4つについて、以下、具体例を交えながら、さらに詳しく説明したい。

なお、以下の論述は基本的にp4c せんだいに関するものであるため、「p4c せんだい」を「p4c」と略記する。特に必要がある場合のみ、「p4c せんだい」とか「p4c ハワイ」と地域名を付記する。また、コミュニティボールは、「ボール」と略記する。

a. 独特の「うちとけ」

p4cを行うと、「お互いのうちとけた」とか、「親密度が増した」とか、「お互いの距離が縮まった」と言い表すことができる独特の感覚を味わう。

筆者は、初対面の学生や教職員や児童生徒と授業をすることがほとんどであり、ときには学生同士や教員同士も面識がない場合が少なくない。それゆえ、特に第一回目の授業は、筆者も受講者もかなり緊張し強ばっている。ところが、受講者で円座になり、p4cのルールを説明した後、毛糸のボールを見せると、歓声や笑いが生れ、場が一気になごむ。ボールづくりを協働で行うなら、お互いの距離はぐっと縮まり、参加者が考えた問いで対話を行った後には、それまでの緊張や警戒感は氷解し、独特の「コミュニティ」感が発生する。

これは単に筆者の主観的な感覚にとどまらない。現実の現象として、参加者との距離が縮まり、相互に親しみが増した状態が一定程度持続する。例えば、普段は多人数の講義の講師として筆者を知り授業に関して会話を交わす程度の間柄にあった大学生が、p4cを行った後には、キャンパスですれ違うとき、笑顔で親しみをこめて挨拶するようになる、といった現象がしばしば持続する。さらに微妙な点を指摘すれば、それまでの挨拶とp4cを行った後の挨拶とでは、そのあたたかさや柔らかさのニュアンスに違いが生じる。しかも、それまでの挨拶にしても、形だけでなく一定の親しみをこめた挨拶であったとしても。

p4cを行った者同士のこうした「うちとけ」は、よく使われる意味での「打ち解ける」と同一ではなく、p4cハワイ/せんだいの手法でなければ現出しないであろう「独特」の現象である。「うちとける」といっても、友人のような間柄になるわけではない。また受講生と世間話やお喋りをして、この独特の「うちとけ」は生じない。この独特な距離感を、感覚的に表現すれば、一斉授業の講師と受講生の遠さと、個人的に親しい仲間内の近さとの中間の距離と言えるかもしれない。遠くもなければ近くもない距離感である。

b. 「エピソード」の現出

p4cでは、「エピソード」と評したくなるような印象的な出来事がしばしば生じる。エピソードは、教育的に好ましいと思われるものから、好ましくないと思われるものまで多種多様であるが、研究者や実践者の心に深く刻まれ、語り継ぎたくなる点で共通している。

例えば、ある女兒が「人はなぜ死ぬのか」と問いかけ、それまで楽しそうに話し合っていた学級の空気が一瞬止まったというエピソードがある (cf., 庄子・堀越, p.53)。この問いを聞いただけでは、エピソードにはならないが、その問いかけの背景と、背景を知る周りの子どもたちの受けとめとが渾然一体となると、エピソードになる。その背景と周囲の受けとめを、報告から引用しよう。

「その子の祖父が最近交通事故で亡くなったという。交通指導隊の一員として毎朝登校する子どもたちの登校指導にあたっていたその祖父を、知らない仲間はいなかった。そして亡くなったということも。しかし、これまで誰もその話題に触れることはできなかったという。その事故以来初めての女兒からの言葉に、全員が息を呑み、その言葉の重さを深く噛みしめた。」(同上, pp.53-54)

また、小学5年生のある学級では¹⁰、「もし宝くじが当たったら、何をするか?」という問いで対話がなされたが、そのなかで、ある男児が、「もし宝くじが当たったら、お父さんは家に帰ってこなくなる」と語り、参観していた筆者を一瞬ドキリとさせたが、ボールは次の子どもに渡され、次々と意見が出され、その男児の語りはさほど目立つことはなかった。事後の検討会で、ファシリテーターをつとめた担任教師は、「p4cで、子どもの自己開示がはじまると、教師はそれを止められないし、どこまで許容したらいいか難しい。あの男児の言葉は、あの場面では私はスルーするしかなかった」と語った。担任教師のこの語りから、多くの参観者は、この男児の家庭が直面する苦難を知り、あの男児の一言が心に刻まれることになった。そして、この一件は、このときのp4cを特徴づけ、関心を共にする他の人々に語り伝えられるエピソードとなった。

c. 人間関係や個性への目配せ

p4cの対話では、コミュニティの人間関係や参加者の個性なり生活現実が、瞬間的に閃くことが多く、それらが様々な観点から不思議なほどよく見えることがある。そのコミュニティや参加者をよく知らない見学者にも、その見学者なりの仕方で見えてくるし、当のコミュニティや参加者をよく知る者にとってはなおさらである。これまでの経験にいつそう適切に表現すならば、人間関係や個性や生活現実が、露骨に「見える」のではなく、見えるようになるきっかけが一瞬間くように現れる。そして、そのきっかけをつかみ、担任教師など、その学級や子どもをよく知る人物に尋ねることで、それらがいつそう明確に浮かび上がってくる。

例えば、上記の女兒や男児の一言も、それぞれの子どもに固有の生活現実目配せ(wink)を与えている。

また、座席を指定せず自由に円座になるよう促した場合、輪の半分を男子、残りの半分を女子といった具合に男女がはっきり別れることがあるが、これもこのコミュニティの男女の人間関係への目配せを与えている。あるいはまた、ボールを誰が誰にどのようにパスするかも、その学級の人間関係を知るきっかけになりうる。さらにまた、小学5年生のp4cでは¹¹、ある女兒がボールをもったまま、5分近く沈黙したことがあった。その女兒は、その対話での第一印象から場面緘黙に近い症状をときに呈することが推測されたが、その長い沈黙を、学級の子どもたち全員が静かに見守り、「言いたくなかったらパスできるんだよ」とその女兒にささやき励ましている様子には、この学級のあたたかい人間関係がうかがわれた。

d. 逆転現象

p4cでは、学級の普段の人間関係や子どもの姿からすれば、意外な関係や姿、つまり普段を逆転したような現象もしばしば見られる。例えば、普段は発言しない子どもが発言したり、普段は活躍できない子どもが活躍したり、指名されてから発言するというルールが守れない子どもが、p4cではボールを手にしていないときには、発言者の語りを静かに聞くことができたりといった現象である¹²。普段は人前で話すのが苦手だという学生や教員が、p4cのルールでボールをもつと自分でも驚くほど落ち着いて話せた、という感想も多い。またp4cでは、子どもたちに問いを考えさせ、複数出された問いを投票して、対話の問いを決めることが多い。投票で最も支持された問いが、普段は目立たない子どもの問いであったりすることも、逆転現象の一つとみなすことができる。

3 出来事の一事例

p4cに特徴的な出来事をいつそう明確化するために、上記b・c・dの出来事が渾然一体となって生じた一場面を、事例としてここで紹介し、その含意を考察してみたい。

10 2016年1月19日(火)白石市立F小学校にて。

11 2016年1月12日(火)白石市立F小学校にて。

12 こうした逆転現象は、庄子・堀越(2014)でも複数報告されている。

3-(1) 出来事の概要

2015年11月20日(金)、仙台市立F中学校2年生約40名の学級で行われた対話である。対話のおよそ2週間前に、生徒たちは、5日間の「職場体験」を経験している。その振り返りをおこなったp4cであり、問いは、「なぜ人は働くのか？」であった。

この学級でのp4cは二回目であり、一回目は各自が自分の意見を発表するだけで、生徒同士のやりとりにならなかったため、二回目は、相手に理由を尋ねたり、相手の意見に自分の考えを関係づけるなど、双方向のやりとりを生徒同士で行うことが、対話の開始前に教師から提案される。担任教師と支援に入ったもう一人の教師は、双方向のやりとりを「模擬p4c」と称して演じてみせる。

生徒たちにとって、この課題ははじめての挑戦となった。加えて、対話のサークルには初対面の研究者二人も加わっており、さらに同校の教師たちが見学したり、筆者を含め二人の研究者がビデオ撮影を行ったりしていたことから、生徒たちは、p4cを楽しみにしながらも、緊張しやや興奮気味の様子であった。

担任教師は、もう一人の教師と模擬p4cを演じた後、澁刺とした明るい声で、「では、どうしましょうか？ はじまりは？・・・誰かに渡していいですかね？」¹³と生徒たちに尋ねる。すると、うつむき加減で斜に構えているように見えるA君が、おもむろに顔を上げ、微かに笑みを浮かべながらB君を指さし、「あ、なんかやりたい顔してるよ！」と、ややからかうような調子で言葉を投げかける。周囲からは軽い笑いが起こる。指さされたB君は、「はーあ？！***してないそんなこと！」¹⁴と、とぼけた調子で不満を訴える。すかさず、担任教師が明るい声で、「じゃあ、今すごい、しゃべってくれたAさん！」と声をかけ、A君にボールを渡す。教室には、軽快であたたかい笑いが起こる。A君は苦笑しながらボールを受け取る。周囲の数人は、笑顔で拍手を贈る。

A君はわずかに頬を紅潮させ、しっかりした調子で語るが、緊張のせいか、同じことを繰り返したり、意味や論旨がわかりにくい語り口で、主旨としては「自分のため」という考えを述べる¹⁵。その後、「はい！」と自分で自分の話の区切りをつけ、今度は、はっきりと、「B君！」と指名し、ボールを渡す。

B君は、指名された瞬間「はあ?!」と戸惑うが、ボールを受け取る。B君は、ボールを回転させたりなでたりしながら、訥々と「自分のため」という考えを述べる¹⁶。B君の言葉数は少なく、聞きとりづらい。

自分の意見を言い終わると、B君は、C君を指名する。ボールを受け取ったC君は、しばらく沈黙し、「とくにないです」とぼそりと呟き、またしばらく沈黙し、「えっと・・・考えていませんでした・・・」と呟き、ボールをもったまま再び沈黙する。もう一人の教師がC君にそっとアドバイスすることで、C君は、別の生徒を指名し、ボールをパスする。

この後は、次第に緊張がほぐれ、なごやかな雰囲気の中、全員が自分の考えをはっきり述べ、サークルに加わった研究者からの問いかけにもよく応じ、スムーズに対話が進む。それだけに、対話開始時点の上記三人の場面は、筆者の心に引っかかるものがあった。B君もC君も、人前で発表が得意でないことがうかがわれたし、C君は発達障害の可能性さえ感じさせる生徒だったからである。筆者の「引っかかり」は、「どうして最初に、発表が得意でない生徒たちに、ボールがパスされたか」であった。

そこで筆者は、対話後の検討会にて、担任教師ともう一人の教師に、この場面をどう感じたか尋ねてみた。すると、

13 以下、「・・・」の記号は、言葉の「間」を示す。

14 以下、「***」の記号は、聞きとれなかった箇所を示す。

15 A君の語りのトランスクリプトを引用する。「えっとー、まあ、前、ぜんぜんp4cやったときとう、あの、いちおう職場体験はさむっていう、体験やって、でもそっからーやっぱ、前思ってたこと、うん、すみません、はい、やってなんだ？、うん、言葉がへんなんで、一回そっからで、うん、前p4cやったときとう、同じような考えでえ、同じ考えなんですけど、ま、人生楽しむため、ためだと思います。自分もー、なんかやりたいこととか、将来やりたいこととか、まあ行きたいこととか、いっぱいあるんで、なんかそれー、まあいいや、それー、を実現するためにも、それをー、仕事の一つとして、うん、やっていけるよーな(笑い)、はい、ためだと思います！」

16 B君の語りのトランスクリプトを引用する。「ぼくは、なぜ働くのかという、・・・***自分のために働いて、自分のために、・・・自分のために・・・***」

担任教師は、「ちょっといじるような、嫌な感じ」だったと振り返った。もう一人の教師も、A君がB君にボールを渡したのは、「ちょっと困らせてやろう」という思いに見えたと言った。さらに、二人の説明によると、B君は、知的発達に若干の遅れが見られ、幼い性格を残しており、普通の授業では、見当はずれのことを言ったり、周囲には意味がわからないことを、場やタイミングをわきまえずしゃべるため、周囲の生徒たちからは、「お前はしゃべるな」と言われているほどであった。また、C君は、知的発達に遅れはないが、社会性や対人関係に問題を抱えており、ときに場面緘黙のような症状を呈するという。B君もC君も友だちが少ないが、この二人は比較的仲が良いとのことであった。

3-(2) 出来事の含意

上記場面では、まずA君がややからかうような調子で「あ、なんかやりたい顔してるよ！」とB君を指さした点や、A君がB君を「少し困らせてやろう」といった様子でボールをパスした点、そして、今度はB君がC君にパスした点に、この学級のぎくしゃくした人間関係の一端が現れている。

同時に、この学級の生徒たちは、人間関係にぎくしゃくしながらも、険悪な関係に陥っているわけでは決してなく、いっそう良好な人間関係へと前向きに歩もうとしていることも、上記場面からうかがわれる。それは、少しからかうようにB君を指さしたA君が担任教師から指名されたとき、軽快であたたかい笑いが周囲から湧き起こる点や、教師に指名されて苦笑し照れながらも、A君がボールを素直に受けとる点、その潔さに数人から拍手が起こる点、そしてA君がしどろもどろになりながらも自分の考えを最初にみんなの前で述べる点、さらにC君の沈黙をみんなが固唾を呑んで見守る点などに現れている。

この学級の生徒たちのこうした肯定的な面に目を向けるならば、A君が「あ、なんかやりたい顔してるよ！」とB君を指さしたことも、みんなの緊張をほぐすためのパフォーマンスであった、という含意も否定できなくなる。事実、A君のこのパフォーマンスによって、緊張して固まっていた生徒たちに軽い笑いが起き、コミュニティに動きが生じ、誰にボールを渡せばよいか躊躇していた教師に、ボールを渡すきっかけが生まれている。A君のこのパフォーマンスは、完全に否定的(negative)な意味をもつ「いじる」ではなく、担任教師が繊細に表現しているように、「ちょっといじるような……感じ」であり、否定的なニュアンスを「ちょっと」はもつものの、それに尽くされない肯定的な(positive)面をも合わせもつ行為であったことがわかる。

また、上記場面には、この担任教師の即興的な力量も、輝くように現れ出ている。それは、A君のパフォーマンスによって「ちょっといじるような、嫌な感じ」になった場面で、担任教師が、即座に機転を利かせ、「今すごい、しゃべってくれたAさん！」とA君を指名し、教室に爽やかな笑いを巻き起こす手腕である。否定的なニュアンスを醸し出すA君のパフォーマンスを、担任教師は「しゃべってくれた」行為と言いつつことによって、肯定的な行為、そればかりか緊張した場で最初に発言する勇気とサービス精神をうかがわせる行為へと転換している。しかも、A君がB君に向けた矛先を、A君自身に向け返しているため、担任教師のこの働きかけは、若干の攻撃をしかけたA君に対する軽いペナルティ(penalty)にもなっている。そして、A君が苦笑しながらも潔くボールを受けとり、緊張した場で口火を切る覚悟を示したことは、B君をわずかでもからかった責任をA君がとることをも意味している。担任教師のこうした機転と、それを受けとめるA君の潔さには、一種の見事さ(excellence)があり、それによってコミュニティに爽快な風が駆け抜け、周囲の数人からは自然と拍手が巻き起こったほどである。

さらに、上記場面では、逆転現象も生じている。普段は「しゃべるな」と周囲から言われるB君が、率先して発言するよう求められるからである。この場面に限らず、この時間の対話では、B君の発言回数は多く、重要な発言も見られ、担任教師たちも感心し喜んだほどであった。

4 出来事を現出させる要因の究明

こうした出来事がp4cで頻繁に現出する要因は、何であろうか。

筆者の限られた実践と見学の経験からではあるが、同様の出来事に接する頻度は、p4cを行わない場合と比較し

て、p4c の方が圧倒的に高い。この経験からも、同様の出来事を生み出す要因は、p4c の理念と手法にあると推測される。p4c ハワイの理念に向けて開発され改良を重ねてきた手法によって、こうした出来事が現出すると考えられる。

そこで、ファシリテーター初心者として筆者によって生きられた経験を振り返り、対話のコミュニティに何事が起きると実感されるポイントを、まず列挙してみたい。

- ①円座になるとき。お互いを直接見て語る、逆に直接見られ聞かれる配置になるとき、参加者とコミュニティに一種の変容が生じる。
- ②ルールを明示するとき。特に、相手を否定したり攻撃したり軽蔑しないといったセーフティを、ルールとして明示することによって、参加者とコミュニティに安心感が生まれる。他に、発言できるのはボールを持っている人だけであること、発言者の語りを傾聴すること、といったルールの説明によって、コミュニティになにかが起ころる感じがある。
- ③ボールをつくったり見せたりするとき。
- ④答えを出すのではなく、問いを考えるという課題を出すとき。

これら4つと合わせて、p4c で求められる教師の態度変更が、コミュニティの対話を、普段の一般的な授業とは異なったものにするのに、決定的な役割を演じていると感じられる。そこで、次に、出来事を生み出す大きな要因になっていると感じられる、教師の態度変更について省察したい。

4-(1) 教師の態度変更

「じっと待つ、誘導しない、まとめない。」これは、p4c せんだいの推進者の一人である庄子修氏が発案し、2015年6月から公の場で使いはじめた合い言葉であるが、こうした合い言葉に象徴される態度変更が、p4c では、ファシリテーターとしての教師に求められる。

普段の一般的な授業では、教師は、限られた時間内に一定の知識技能を子どもに修得させようとする。子どもに何かをわからせること、教えること、子どもの思考や理解を深めること、授業のねらいへと子どもを誘導すること、ある結論やまとめへと子どもを導くことが、一般的な授業での教師の職業的な態度である。教師は、単元の流れ、毎回の授業の流れを予め想定し、その流れ通りに実際の授業を進めることも少なくない。授業のねらいや流れから外れる子どもの思考や発言に対しては、教師の許容範囲に収まる限りでは認めるものの、それを超えるものについては、教師は排除しようとする。こうした基本的な態度のため、一般的な授業において、教師は、子どもの発言をじっと待つことが難しく、子どもの発言に正誤や優劣を評価しがちになり、正解へと子どもを誘導しようと努め、一定の結論にまとめようとする。教師のこうした態度を、本稿では、教師の「一般的な職業的な態度」と呼ぶことにしよう。

p4c では、教師のこうした一般的な職業的な態度に変更を加えることが、教師に求められる。これは必ずしも容易ではないため、上記のような合い言葉が必要とされるわけである。この態度変更が p4c 固有の出来事を出現させるのに一役買っている、というのが素朴な実感である。この素朴な実感を哲学的に吟味するためには、この態度変更を哲学的にいつそう厳密に記述し、その本質を明確化することが必要である。

4-(2) 現象学における態度変更

教師の一般的な職業的な態度の根本的な変更を哲学的に記述するために、導きとなるのは、フッサール (Edmund Husserl) による現象学的態度変更に関する諸概念である。

現象学的態度変更とは、「自然的態度」の「徹底的な変更」である (Ⅲ/1, p.134, S.61)¹⁷。自然的態度とは、私たちが「ごく自然な普通の生き方」をしているときの態度であり、「表象したり、判断したり、感情作用をしたり、意欲したり」

17 以下、フッサールからの引用は、引用文献表の [] に記した略記号を用い、「p.」の後に邦訳書の頁数、「S.」の後に原著の頁数を記す。なお、邦訳書を土台としているが、原著と照らし合わせて、引用者なりに訳を変えたところがある。

といった態度である(Ⅲ/1, p.125, S.56)。私たちがなにかを考えたり, なにかを知覚したり, 感情や意欲をもってなんらかの行動をしているときのごく自然な態度である。こうした自然的態度の「スイッチを切ってその定立の流れを止め, その定立を遮断する」(Ⅲ/1, p.137, S.63)のが, 現象学的態度変更, すなわち「エポケー(ἐποχή)」(Ⅲ/1, p.138, S.64)とか「判断中止(Urteilsenthaltung)」(ibid.)である。

自然的態度のなす定立のスイッチを切ることは, その定立を否定したり無に帰することではない。そうではなく, 「その定立は, いぜんとしてなおもずっと現にそこに存在するのであり, それはちょうど, 括弧に入れられたものが, 括弧の中に存在し, スwitchを切られて遮断されたものが, スwitchを入れられて接続した連関の外に, 存在するのと, 同じである」(Ⅲ/1, p.137, S.63)。例えば, 自然的態度において, 私は生徒たちを見る。「A君はうつむいて斜に構えているようだ」と私はA君を見て判断する。私はA君と交流したいと意欲し, A君にボールをパスする。こうした自然的態度の定立をすべて括弧に入れるのが, エポケーという態度変更である。エポケーによって, 自然的態度の「定立は, 『括弧に入れられた定立』という変様へと変化し, 判断そのものは, 『括弧に入れられた判断』へと変化する」(Ⅲ/1, p.138, S.64)。括弧に入れられるのは, 自然的態度の私と, 私が向かい関わっている存在者の全体, すなわち私がそこで生き活動している世界である。

この態度変更によって, 一種の自我分裂が生じる, いっそう厳密には, それまでは微睡んでいた新しい私が覚醒する。つまり, 括弧に入れられた自然的態度の私に対して, 括弧に入れる私が覚醒する。括弧に入れられる私は, 例えば, 生徒たちを見ている私であり, 「A君はうつむいている」と判断する私であり, 「個別」で「実在的」な私であり, 時間とともに流転し変化しながらも同じ私として統合されているその都度の私である。この私は, 通常いわれるところの「自我, 意識, 体験」(vgl., Ⅲ/1, p.146, S.67)である。ところが, エポケーは, 自然的態度の私の自我なり意識なり体験なりを, その全相関者と共に括弧に入れる。このエポケーを遂行し, 括弧に入れるのも, 私に他ならないが, この私は, 括弧に入れられた自然的態度の私とは, 全く異なる存在の私である。この私を, フッサールは「純粹意識」とか「純粹体験」とか「純粹自我」(Ⅲ/1, p.145, S.67), あるいはまた「絶対的もしくは超越論的主観性(transzendente Subjektivität)」(Ⅲ/1, p.149, S.68)と呼ぶ。エポケーによって覚醒する超越論的主観性は, 例えば, 生徒たちを見ている私を括弧に入れて眺める私であり, 「A君はうつむいている」と判断する私を, その定立のスイッチを切って眺める私であり, 一種の「メタ認知」を行う私ともいえる。

しかも, 自然的態度の私に「私たち」という意識があるように, 「超越論的主観性も, フッサールの言うように, 一つの間主観性となり得るであろう」(メルロ＝ポンティ, p.11)。そうだとするならば, エポケーによる超越論的主観性の覚醒は, 自然的態度においては隠れていた超越論的間主観性(transzendente Intersubjektivität)の覚醒でもあることになる。言い換えれば, 「『私たち』もまた二重に存在する」のであり, 一方で「心理学的に, 世界のなかに眼前に存在する私たち人間として, すなわち心的生の主観として, そして同時に, 超越論的に, 世界を構成する超越論的な生の主観として」(IX, pp.37-38, S.292)存在する。前者の心的な主観性は, 「日常会話での『私』や『私たち』のこと」であり, 「眼前に存在する自我や私たち」であるが(IX, p.38, S.292), エポケーによって, それらは括弧に入れられ, 「それ自体としてはもはや同じ意味で眼前に存在するのではない」(IX, p.39, S.292)超越論的主観性としての「私」や「私たち」が現われることになる。

4-(3) ファシリテーターの態度変更の現象学的記述

以上の現象学的態度変更を手がかりとして, p4cの対話における教師の態度変更を記述してみよう。

教師が自らの一般的な職業的態度を差し控えることは, 一種のエポケーとみなすことができる。p4cのファシリテーターとなる時, 教師は, 慣れ親しんだ一般的な職業態度を括弧に入れる。ただし, 括弧に入れたからといって, 一般的な職業態度を否定したり無に帰すわけではなく, それは括弧に入れられた態度として, 括弧のなかに存在している。職業的態度は, スwitchを切られた状態で, 連関の外におかれる。

この括弧入れは, 教師としての一般的な一連の思考や感情や意欲や行為に対して行われる。例えば, 子どもから出される問いに対する自らの評価を括弧に入れる。ある問いが対話を発展させそうにない問いであったり, 教師か

ら見て教育的価値がないと思われる問いであっても、そうした自分の価値判断を括弧に入れる。子どもが語る意見に対して、教師がそれは間違っていると思ったとしても、p4c のファシリテーターとしては、自分のこの思いや評価を括弧に入れる。あるいはまた、ある子どもがボールをもったまま沈黙している場合、教師はアドバイスしたり、子どもをせかしたくなるものだが、こうした職業的態度も差し控え、子どもの沈黙を見守り、その子どもが言葉を発したり自分からパスするのを「じっと待つ」。

さらに、p4c では、「サンタクロースは本当にいるのか?」とか、「お化けはいるのか?」といった問いで対話がなされることもあるが、こうした対話において、教師は、「サンタクロースやお化けは実在しない」という大人としての素朴な存在信念を括弧に入れ、「サンタクロースはいる」とか「お化けを見た」という子どもの信念を疑う自分の疑念も括弧に入れ、これら子どもの信念がありのままに現れるよう促す。

このように、自らの職業的態度による措定や、素朴な存在信念を含む自然的態度による措定を括弧に入れるとき、先の考察に従えば、教師の主観は、括弧に入れられる心理的主観と、括弧に入れる超越論的主観へと二重化する。一般的な職業的態度に没頭しているときには隠れていた超越論的主観が、教師に覚醒する。

教師が、子どもの問いや意見を否定したり操作するのを差し控えるのは、セーフティというルールからでもある。そうすると、セーフティという p4c ハワイ/せんだいの最重要ルールは、エポケーや括弧入れを促すルールになっていることに気づかされる。そして p4c では、教師ほどではないにしても、子どもにもエポケーや括弧入れを促していると考えられるようになる。理念的には、p4c は、ファシリテーターをはじめコミュニティの成員全員が、自分の考えや感情、価値観や存在信念を括弧に入れ、異質な考えや感情、価値観や存在信念を許容できるようになり、異なる者同士が対話できるようになることを、ある意味めざしていると考えられるようになる。

4-(4) 対話における態度変更と現象学的エポケーとの差異

しかしここで、現象学的エポケーと p4c の対話における態度変更との差異も、問題になってくる。

最も大きな差異は、p4c のファシリテーターのエポケーは、現象学者のそれほどに徹底しているわけではないという点である。

この差異は、それぞれの目的の違いにも由来する。現象学者は、「厳密に学問的な哲学」や「アプリアリな純粹心理学」を創設すべく (IX, p.7, S.277), エポケーを徹底し、超越論的主観性という「絶対的な存在領域」(Ⅲ/1,p.149, S.68) を純粹に開示し精査する。これに対して、p4c のファシリテーターは、子どもたちに知的に安心安全な場を提供し、そこで対話を促進する。

あわせて、両者は現実への関与の度合いにおいても違いがあり、この違いもまたエポケーの徹底に差異をもたらしている。つまり、現象学者は哲学者として活動を極力控え、孤独な思考的生に集中するが、ファシリテーターは、対話の促進者として複数の人間による対話という活動的生に参与する。例えば、ファシリテーターは、セーフティが守られているかを監督し、問いや意見の自由を認めながらも、相手を攻撃したり傷つける問いや意見を制したり、注意を促す。また、ある考えや価値へと誘導することは差し控えるが、ツールキットを導きとする合理的な思考をめざし、対話による探究を子どもに促そうとする。また、ファシリテーターは、一人の対等な参加者として、対話の流れのなかで自分の考えや疑問を表明する。それゆえ、ファシリテーターは、教師の一般的な職業的態度のスイッチを切り、脇におきながらも、ファシリテーターおよび対話の参加者としての態度による一連の定立にスイッチを入れている。

そうすると、態度変更によって生じるファシリテーター独自の主観性は、次のように記述できるようになる。すなわち、ファシリテーターは、教師の一般的な職業的態度を括弧に入れ、このことによって、括弧に入れる超越論的主観性が教師に覚醒する。同時に、ファシリテーターにして参加者である私という心的生の主観にスイッチを入れる。特に一対話者としての心的生の主観は、複数の対話の相手を見、話者の語りを聞き、その内容を考え、自分の考えを語る。しかも、一対話者でありながら、ファシリテーターは常にセーフティを監督しているため、一対話

者としての心的生の主観に完全に没頭するわけではなく、参加者や自分の言動がセーフティを脅かしてはいないか、注意を払っている。

こうした注意を払う主観は、ファシリテーターに固有である。セーフティが対話の参加者全員の守るべきルールである以上、こうした注意を払う主観の覚醒は、理念的には、すべての参加者に求められる。さらに先の考察に従えば、セーフティのルールは、エポケーや括弧入れを促すことにもなっていた。とするならば、セーフティに注意を払う主観は、心的生の主観というよりも、むしろ、超越論的生の主観に近いと考えられる。

そうすると、ファシリテーターの私は、四重化しているのだろうか。①括弧に入れられた職業的態度をとる心的生としての私、②括弧に入れている超越論的主観性としての私、③一対話者として対話に参加する心的生としての私、④セーフティに注意を払う超越論的主観性に似た私。

ここで二つの問題に直面する。一つは、上記第二の超越論的主観性と、第四の超越論的主観性に似た主観性とは、同一か否かという問題である。もしも両者が同一の超越論的主観性であるならば、ファシリテーターとしての私は四重化しているのではなく、三重化していることになる。また上記第三の私が心的生の主観であることからすれば、第一の心的生の私の一様態であり、第一の私と第二の私は同類とみなすことができるため、ファシリテーターとしての私は質的には二重化しているだけとも考えられる。もう一つの問題は、第二の私をフッサールが発見した超越論的主観性とみなしてもよいかという問題である。

この二つの問題は、そもそもフッサールのいう超越論的主観性とは何かという大問題に直結しており、この大問題を解くことは本稿では断念せざるをえない。しかし、上記の二つの問題に関して、次のかなり確かな三点だけは押さえておきたい。まずは、上記の第二の主観性と第四の主観性が同一でないと即座に断定することはできない。言い換えれば、第二と第四の主観性が同一である可能性は今のところ否定できない。次に、上記第二の私はフッサールが見出した超越論的主観性ではないと現時点で断定することもできない。私見によれば、上記第二の私はフッサールのいう超越論的主観性である可能性が高いと考えられる。そうであるならば、これらのことから、最後に、次のことが推論される。すなわち、上記第四の超越論的主観性に似た私は、実は、一種の超越論的主観性であるかもしれない、と推論される。

これら三つの述定の根拠を、幾つか示しておきたい。

エポケーは現象学的還元とも呼ばれるが、「還元の最も偉大な教訓とは、完全な還元は不可能だということである」(メルロ＝ポンティ、p.13)と指摘されるように、完全なエポケー、すなわち自我と世界との完全な括弧入れは不可能である。このことが意味するのは、エポケーや還元によってはじめて開示される存在領域、すなわち超越論的主観性を完全な形で確保することは不可能だということである。

とはいえ、超越論的主観性を、全幅にわたって完全な姿で露わならしめることが不可能であることは、超越論的主観性が私たちに覚醒すること、ないしは私たちが超越論的主観性に至ることを否定するわけではない。そうではなく、超越論的主観性は、不完全な形で徐々に私たちに覚醒するということである。

これと関連して、還元や態度変更は、一気に成し遂げられるものではなく、徐々に、つまり一歩一歩成し遂げられる「道」のようなものである。現象学的還元は、実に「道」とも呼ばれ、フッサールは、還元の「デカルト的な道」や「心理学者の道」を切り拓いたとされる(cf., 渡辺, p.31)。しかも、超越論的エポケーへの道は複数あり、いったい何本の道があるか最終的に確定できないほどである(cf., 渡辺, pp.30-32)。フッサール自身、「私は、永年にわたる考察において、種々様々な等しく可能なもろもろの道を、歩んでみたのであった」と述べ、「もろもろの道のどれを歩む場合にも、その必然的な出発点は、自然的な素朴な態度にあり、ここから出発するほかはない」と述べている(V, p.26, S.148)。

この自然的態度の変更によって、還元がはじまるのだが、この変更は経験的には「微妙」なものと感じられる。「単に態度を変更するだけから生ずるような、……『微妙な差異』こそは、或る重大な意義を持ち、否それどころか真

正の哲学すべてにとって決定的であるような或る重大な意義を持つことになるのだ」(V, p.24, S.147)。哲学にとって決定的な意義を持つ態度変更は、自然的態度に対する「微妙な差異」としてしか遂行されない。それゆえ、この態度変更によって覚醒するもう一人の私、あるいはもう二人の私の正体を明白にみてとることは、決して容易なことではない。ここに、第二と第四の私が同一であるか否かを、また第二の主観性が現象学的態度変更により発見される超越論的主観性と同一か否かを断定する難しさがある。これらの同一性を肯定するの、否定するの、同様に困難な状況に直面する。

4-(5) 三重の自我のダイナミズム

こうして際立ってくる、多重化した私の差異性と同一性に関する困難さは、解明の曖昧さや不足といったネガティブな現象ではなく、むしろ、私すなわち自我に潜在していた豊かさが態度変更によって顕在化したポジティブな成果なのではないだろうか。

オイゲン・フィンク (Eugen Fink) によれば、「現象学的還元の遂行構造」には、「三つの自我」が内属している (Fink, S.122)。三つの自我 (三人の私) とは、「1. 世界に拘束されている自我 (私, 人間, 妥当統一として, 私の世界内部的な経験的生をあわせて), 2. 流れつつある普遍的統覚において世界を与えられ, 妥当しているままに世界を所持している超越論的自我, 3. エポケーを遂行する『注視者 (Zuschauer 傍観者, 観客)』」(ibid.) である。エポケーを遂行する注視者は、「超越論的理論的な注視者」(ibid.) とも言い表され、超越論的主観性の領域に属する。

確かに、この三重の自我は、本稿で先に指摘した四重の自我と、完全に重なり合うわけではない¹⁸。しかし、完全に重なり合わないのは、フィンクが、現象学者にふさわしい自然的態度を出発点として、超越論的哲学の道歩んでいるのに対して、本稿では、曲がりなりに拙くも、p4c の対話のファシリテーターの自然的態度を出発点として、現象学的心理学の道歩んでいるからである。共通しているのは、括弧に入れられる自我の存在領域と、括弧に入れられる自我の存在領域とが、根本的に区別される点である。前者には、フィンクの1、そして本稿の①③が属し、後者には、フィンクの2, 3、本稿の②④が属する。括弧に入れられる一般的な職業的態度や自然的態度の私を、「自然的自我」と呼ぶならば、エポケーを遂行し、自然的自我を括弧に入れる私を、本稿では、「超越論的自我」、もしくはわかりやすく「超自我 (Metaself)」と呼ぼう。

重要なのは、自然的自我と超自我とのダイナミックな関係である。フィンクによれば、「還元を遂行する形式的構造の通告が明示しているのは、現象学的還元の遂行に本質的に内属する緊張関係、つまり相互に分離した『諸自我』の包括的な統一性をもつ緊張関係であり、これが現象学の情熱を規定している」(Fink, S.123)。自然的自我を括弧に入れるという態度変更によって、自然的自我には隠されていた超自我が顕在化し、自我が多重化するが、多重化した諸自我は相互に緊張関係を保ちながら、同じ一つの自我として包括的に統一される。フィンクはこの分離と統一のプロセスを、動的に次のように記述する。「還元は、人間的自我 [= 自然的自我] の、単純で『溶解しがたい (unauflöslich ときほぐしがたい)』統一性を超越し、それを二つ [以上] に引き離し、いっそう高次の統一性において統合する」(ibid., [] 内引用者)。このプロセスは、「最も内奥からの『自己』の変貌」(ibid.) に他ならない。

こうした自己の分離と統合による自己の変貌は、還元を行う現象学者のみならず、安心安全な対話を促進しようとするファシリテーターにも生じているのではないだろうか。少なくとも、上記の動的な自我の記述は、筆者がファシリテーターとして p4c の対話を行うときの筆者の自我の記述にもふさわしいと感じられる。そして、ファシリテーターの自我にこうした最内奥の変貌が生じるからこそ、先にあげた p4c 固有の出来事が高い確率で発生するのではないだろうか。

18 渡辺二郎はフィンクの当該箇所を解説しているが、その解説もフィンクと完全に一致しているわけではない。「第一に自然的素朴さのうちで生きていく我れ、第二に還元によって顕わとなって来る『超越論的主観性』としての我れ、第三にまさにその立場においてそれ自らを省察している現象学者自身としての我れ」(渡辺, p.65)。

おわりに

以上、本稿では、p4c ハワイ／せんだいの対話で発生する注目すべき出来事を提示し、その要因として、特にファシリテーターの態度変更に焦点を当て、この態度変更で生じるファシリテーターの自我の内奥の変貌を、現象学的心理学を手がかりとして記述した。このことによって、注目すべき出来事が、p4c ハワイ／せんだいの理念と手法によって、起こるべくして起きていることが、いっそうよく理解できるはずである。

【付記】本稿は、科学研究費助成事業、基盤研究(C)(課題番号:26381061)の研究成果の一部である。

引用文献

- Fink, E. 1966 *Studien zur Phänomenologie 1930-1939*, Martinus Nijhoff, Den Haag.
- フッサール, E. 1992 『イデーニ I - I —— 純粋現象学と現象学的哲学のための諸構想——』渡辺二郎訳, みすず書房。
Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. neu hrsg. von Karl Schuhmann, 1. Halbband Text der 1.-3. Auflage, Martinus Nijhoff, Den Haag, 1976. [= III /1]
- フッサール, E. 1992 「あとがき」 in: 『イデーニ I - I —— 純粋現象学と現象学的哲学のための諸構想——』渡辺二郎訳, みすず書房。“Nachwort”, in: *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Drittes Buch: Die Phänomenologie und die Fundamente der Wissenschaften.* hrsg. von Marly Biemel, Martinus Nijhoff, Den Haag, 1962. [= V]
- フッサール, E. 2004 『ブリタニカ草稿』谷徹訳, ちくま学芸文庫。“Der Encyclopaedia Britannica Artikel”, in: *Phänomenologische Psychologie.* hrsg. von Walter Biemel, Zweite Auflage, Kluwer Academic Publishers, 1995. [= IX]
- Jackson, T.E. 2001 “Gently Socratic Inquiry” (revised version of “The Art and Craft of ‘Gently Socratic’ Inquiry”, published in *Developing Minds: A Resource for Teaching*, 3rd edition, Arthur L. Costa editor ASCD, Alexandria, Virginia).
- Jackson, T.E. 2004 “Philosophy for Children Hawaiian Style—— ‘On Not Being in a Rush . . .’” in *The Journal of Philosophy for Children*, volume 17, Numbers 1&2, Montclair State University.
- 河野哲也 2014 『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』河出書房新社
- 教育方法学会編 2014 『教育方法学研究ハンドブック』学文社
- メルロ＝ポンティ, M. 1989 『知覚の現象学 1』竹内芳郎他訳, みすず書房
- 庄子修・堀越清治 2015 「教育現場における p4c 活用の可能性を探る」『宮城教育大学教育復興支援センター紀要』第3巻
- 田端健人 2011 「現象学的／解釈学的アプローチにおける『記録と解釈』——質的研究との関連で——」『日本教育方法学会第15回研究集会報告書』
- 田端健人 2014 「教育実践の記述」遠藤司編『教育心理学』一藝社
- 田端健人 2015 「現象学的アプローチ」教育哲学会編『教育哲学研究』第111号
- 豊田光世 2012 「『子どもの哲学』の教育活動の理念と手法に関する研究——ハワイ州の取り組みを事例として——」兵庫県立大学環境人間学部『研究報告』第14号
- 渡辺二郎 1978 『内面性の現象学』勁草書房

東日本大震災後の子ども達の体格の変化について (平成22年度～平成26年度)

黒川修行*・佐藤 洋**

Change of body physique in school children in Sendai,
Japan after the Great East Japan Earthquake, 2010-2014

Naoyuki KUROKAWA and Hiroshi SATOH

要約：2011（平成23）年3月に発生した東北地方太平洋沖地震によってもたらされた東日本大震災は子どもたちの生活環境に大きな変化をもたらした。このことは子どもたちの発育に影響を及ぼしていると考えられる。本報告では仙台市内の小学6年生の体格および肥満傾向児の出現率について、現在どのような状況にあるのか、明らかにすることを目的とした。平成22年度から平成25年度の身長および体重について観察すると、顕著な違いは認められなかった。しかし、肥満傾向児の出現率についてみると、平成22年度から平成25年度にかけ増加することが観察された。平成26年度においては、平成25年度に比し、出現率の減少が確認された。これらの変化は軽微な変動ではあるが、東日本大震災による生活環境等の変化によるものとも考えられ、今後のさらなる観察が必要であると考えられた。

キーワード：児童，体重，肥満傾向児，東日本大震災

1. はじめに

児童・生徒の身長・体重に関する知見は予防医学の見地からも重要と考えられる。成長期にある子どもの場合には、身体の発育・発達状態の評価が健康状態把握の基本的条件となる（1）。文部科学省の学校保健統計調査などでも、肥満および痩身など体型に現れる疾患のスクリーニングに必要な情報となっている（2）。

地震災害と子どもの発育についてみると、平成7（1995）年1月に発生した阪神淡路大震災の時に子どもの体力低下、体重減少あるいは肥満の増加などが観察されている（1, 3）。また、震災で母親を失った子どもが発育期にもかかわらず、身長の増加の抑制が示されている。大地震、そしてその後引き続いて起こった火災が過食や拒食の誘因になり、成長ホルモンの分泌に悪影響を与えたのではないかと考えられている。東日本大震災後の宮城県内における児童・生徒の体力についてみても、変動が確認されている（4）。また、福島県では、震災後に肥満傾向児の出現率の上昇が報告されている（5）。

子どもたちは、自分の住んでいるまちの周辺環境や様々な社会問題の中で成長している。従って、子どもの発育・発達は、彼らを取り囲んでいる、あるいはこれまで取り囲んできた環境の影響を受けていると考えられる。特に2011（平成23）年3月に発生した東北地方太平洋沖地震によってもたらされた東日本大震災は、東北地方の太平洋側の地域を中心に社会的環境に大きな変化をもたらした。この大きな変化は子どもたちの発育や発達に影響を及ぼしている可能性も考えられる。

* 宮城教育大学教育学部保健体育講座，** 東北大学大学院医学系研究科名誉教授

本報告では、東日本大震災の被災地である仙台市内の小学校に在籍する小学6年生の身長や体重の変化、肥満および痩身傾向児の出現率に着目し、震災前と比較し、現在どのような状況にあるのか、明らかにすることを目的とする。

2. 対象者および方法

昭和9（1934）年より東北大学医学部衛生学教室（現：東北大学大学院医学系研究科環境保健医学分野）の仙台市児童・生徒の体位のデータベースに集積されている身長および体重の測定値データを用いた（6, 7）。今回の解析対象年度は平成22（2010）年度（以下、H22）、平成23（2011）年度（以下、H23）、平成24（2012）年度（以下、H24）、平成25（2013）年度（以下、H25）および平成26（2014）年度（以下、H26）であった。これらのデータは学校保健安全法に基づいて行われている健診時に測定された値である。肥満および痩身傾向児の判定基準は文部科学省学校保健統計調査で使用されている性・学年・身長別標準体重に依る方法を用いた（8）。なお、測定値の解析は性・年度別に行った。

3. 結果

身長、体重、肥満および痩身傾向児の出現率について、表1、2および3に示した。身長および体重の平均値についてみると、男女ともに年度間に統計学的な有意差は認められなかった。また、肥満傾向児の出現率についてみると、H26では男子で11.8%、女子で8.9%とH25に比し、わずかではあるが減少した。しかし、この値はH22およびH23の出現率に比し、高い値を示している。H26の痩身傾向児の出現率は、男子で3.2%、女子で3.2%と、H25に比し、増加している。H22から痩身傾向児の出現率を観察すると、大きな変動ではないことが確認された。

表1 平成22年度から平成26年度までの男子の身長および体重の推移について

年度	解析対象者数	身長 (cm)	体重 (kg)
H22	4873	145.5 ± 7.1	38.9 ± 8.5
H23	4737	145.4 ± 7.2	38.8 ± 8.7
H24	4791	145.6 ± 7.1	39.1 ± 8.6
H25	4767	145.4 ± 7.0	39.0 ± 8.8
H26	4630	145.9 ± 7.2	39.3 ± 8.9

（平均値±標準偏差で示した。n.s. は not significant を示す。）

表2 平成22年度から平成26年度までの女子の身長および体重の推移について

年度	解析対象者数	身長 (cm)	体重 (kg)
H22	4467	147.2 ± 6.7	39.5 ± 8.0
H23	4394	147.3 ± 6.7	39.5 ± 8.1
H24	4475	147.2 ± 6.6	39.4 ± 8.2
H25	4360	147.2 ± 6.5	39.5 ± 7.9
H26	4280	147.1 ± 6.7	39.4 ± 9.3

（平均値±標準偏差で示した。n.s. は not significant を示す。）

表3 平成22年度から平成26年度の肥満および痩身傾向児の出現率について

年	肥満・痩身傾向児 (%)			
	男子		女子	
	肥満	痩身	肥満	痩身
H22	10.9	2.6	9.6	3.1
H23	10.6	3.6	9.0	3.3
H24	12.4	3.2	9.4	3.3
H25	12.2	3.0	9.7	2.9
H26	11.8	3.3	8.9	3.2

4. 考察

今回の解析対象者における体格について、平成22,23,24,25および26年度の学校保健統計調査報告書(2, 8-11)の年齢別の身長、体重の平均値と比較すると、身長および体重共に、平均値が大きい値を示した。これらの傾向は、H22以前からの傾向と同じものであり、宮城県内の子どもたちの体重の平均値が全国平均値より大きい値を示す傾向は震災前から知られている(12)。また、肥満傾向児の出現率も比較的高いことが報告されている。なお、仙台市内のほとんどの学校においては、平成23年度の身体計測は例年より遅く行われたものの、多くの学校でその遅れは1ヵ月以内であることが報告されている(13)。H24およびH25についてみると、身長や体重の平均値に大きな変化は認められないものの、肥満傾向児の出現率が震災前よりも増加していることを確認できる。仙台市の小学6年生における肥満傾向児の出現率は、この2000年代前半から、年々減少することを観察してきたが(14)、震災後の肥満傾向児の出現率は、これまでとは異なった傾向を示している。また、学校保健統計調査の成績では、11歳児において、男女ともH25に比し、出現率の増加が見られているが、本調査においては、男女とも出現率の減少を確認することができた。しかし、いずれもわずかな変動であり、該年度においては、ほぼ横ばいの推移と解釈できるだろう。

地震災害と子どもの発育において、既にいくつかの報告が示されてきた。平成7(1995)年の「阪神・淡路大震災」では、子どもたちの発育に何らかの影響を与えた可能性が示唆されている(1, 3)。震災後の体重の増加量に変化が見られ、さらにその変化が複数年にわたって、続いていることが示されている。

東日本大震災が子どもの成長に与える影響について、既に日本成長学会が専門委員会を立ち上げて、調査が進められている。宮城県北部の沿岸部にある2地区の計4校の協力を得た結果が示されている(15, 16)。小学校入学時からの身長・体重の成長発育グラフを作成し、身長と体重の変化から震災による影響の有無について検討している。その結果、震災後の1年間に体重増加がほとんど見られなかった児童がかなり見られている。また、もともと肥満傾向のあった児童が震災後に大幅な体重増加により肥満が悪化している例が非常に多くみられたことが示されている。これらの地区では肉親や知人を亡くした児童も少なくなく、現在も仮設住宅から通学する児童が多い。小学校2校は仮設校舎、1校は他の学校を間借りして震災以前の校舎とは異なる場所で生活しており、校庭や体育館も自由に使える環境にはないことが示されている。このようなことから、調査委員会では、体重増加の停滞や肥満の悪化は、震災による心理的ストレスによる食欲不振や過食、運動不足などの複合要因が絡んでいるものと推測されると報告している。また福島県においては、肥満傾向児の出現率の増加が報告されている。安江によれば、福島県と全国平均、東北5県、北海道について、各年度の地域間における肥満傾向児出現率を比較したところ、東京電力福島第一原子力発電所事故(以下、原発事故)以降の平成24, 25年度は、福島県の肥満傾向児出現率が他県よりも有意に上昇したことを報告している。これは、原発事故以降、児童の屋外活動が制限され、主に身体活動量の不足により、生じているものと解される(5, 17)。

仙台市においても、地震、また地震に伴う津波により、使用不可となった学校も存在している。そこで、そのような学校について、ここに数値を確認したが、特に大きな変化は認められなかった。今回は小学6年生のみの解析となったが、対象児がどのような発育状況で推移してきているのか、学年をおって、確認する必要もあると考えられた。

阪神淡路大震災や東日本大震災の場合には、一部の子ども達が一時的な影響を受けていたとしても、集団の全体として、その影響を明確にできないことも考えられる。実際に阪神淡路大震災時においても、集団として身長の変化について観察すると、震災前後で顕著な変化がみられなかったことが報告されている(3)。今回の観察では、男子においては昨年度に比し、体重の平均値の減少、女子においては平均値の増加と性別で異なった傾向が認められた。しかし、それらはいずれも軽微な変化であった。一方で、発育曲線などを見ることで個人毎に観察すると、震災の影響と思われる変化があったことも報告されている(1, 18)。従って、東日本大震災が仙台市内の小学校に在籍する子どもたちの発育状況に影響を与えているか判断するにあたっては、さらなる継続的な観察が必要である

と考えられた。

子どもは自分の周囲の環境の変化に感受性が高い。社会で大きな事象が発生した場合には、その事実を受け止めた子どもたちは言葉には何も表さなくても、からだで示すこともあるだろう。今回発生した東日本大震災で被災した子どもたちもそれぞれ様々な事を受け止める必要がある。今でこそ、からだには顕著な傾向として現れていない。しかし、まもなく5年が経とうとしている被災地域では、学校環境を含めた、復興状況が十分とは言えない。現在も様々な復興事業が続いており、今後居住地域も大きく変化することだろう。今後も注意深く子どもたち一人一人の発育状況を見守っていき、適切な支援などの必要性があると考えられる。

謝辞

本調査に多大なるご支援を頂きました仙台市教育委員会、仙台市内各学校の教員の皆様、そして、測定にご協力頂きました仙台市内の小学生の皆様に感謝いたします。

参考文献

1. 東郷正美. 身体計測による発育学. 東京: 東京大学出版会; 1998.
2. 文部科学省. 学校保健統計調査 - 平成26年度 (確定値) 結果の概要. 東京: 文部科学省; 2015. Available from: http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa05/hoken/kekka/k_detail/1356102.htm.
3. 後和美朝, 亀高美果, 白石龍生, 北口和美, 森岡郁晴, 黒田基嗣, et al. 身体発育の経過からみた阪神淡路大震災の影響について - 集団的にみた身体発育の推移 -. 思春期学. 1999; 17(1): 141-7.
4. 宮城県教育委員会. 平成24年度 (2012年度) 宮城県小・中・高等学校体力・運動能力調査報告書. 2013.
5. 安江俊二. 東京電力福島第一原発事故の前後における福島県肥満傾向児の変動 (第1報). 会津大学短期大学部研究紀要. 2014; 71: 1-32.
6. 黒川修行, 佐藤洋. 世界の発育発達に関する縦断的研究 (8) 仙台市の小学6年生の体位について ~ 70年にわたる計測から ~. 子どもと発育発達. 2008; 5(4): 220-2.
7. 黒川修行, 佐藤洋. 東日本大震災後の仙台市小学6年生の身長, 体重, 肥満および痩身傾向児の出現率 (平成22年度~平成25年度). 教育復興支援センター紀要. 2015; 3: 73-7.
8. 文部科学省. 学校保健統計調査 - 平成24年度 (確定値) 結果の公表 - 東京: 文部科学省; 2013. Available from: http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa05/hoken/kekka/k_detail/1331751.htm.
9. 文部科学省. 学校保健統計調査 - 平成22年度結果の概要. 東京: 文部科学省; 2011. Available from: http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa05/hoken/kekka/k_detail/1303380.htm.
10. 文部科学省. 学校保健統計調査 - 平成23年度 (確定値) 結果の概要 - 東京: 文部科学省; 2012. Available from: http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa05/hoken/kekka/k_detail/1319050.htm.
11. 文部科学省. 学校保健統計調査 - 平成25年度 (確定値) 結果の概要. 東京: 文部科学省; 2014. Available from: http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa05/hoken/kekka/k_detail/1345146.htm.
12. 河北新報. 2010年度学校保健統計 / 東北の子ども “メタボ” (2010年12月10日朝刊). 河北新報. 2010.
13. 宮城県学校保健会養護教諭部会. 東日本大震災直後の保健室. 2013.
14. 黒川修行, 佐藤洋. 東日本大震災後の宮城県沿岸地域における児童の身長・体重について. 学校保健研究. 2013; 55 (Suppl): 182.
15. 佐藤亨至. 東日本大震災が学童の成長に及ぼす影響に関する実態調査. 日本成長学会雑誌. 2012; 18(2): 99.
16. 佐藤亨至, 小林正子, 有坂治, 伊藤善也, 鳥居俊, 宮下和久, et al. 東日本大震災が小児の成長に及ぼす影響に関する実態調査. 日本成長学会雑誌. 2013; 19(1): 35-43.

17. 河北新報. 2012年度学校保健統計／福島の子, 肥満傾向突出／原発事故で運動不足か (2012年12月26日朝刊).
河北新報. 2012.
18. 佐藤慎太郎, 國土将平, 松本健治. 鳥取県西部地震が児童の発育に及ぼす影響～児童の発育パターンの検討～.
学校保健研究. 2001;43 (Suppl) :136-7.

市民協働により復興を支える宮城教育大学の新たな取組 Vol.2

コミュニティ再生を目指す新たな活動を通して

野澤令照*

New Actions Take by Miyagi University of Education Supporting Recovery from Disaster through
Citizens Collaboration: new activities aiming for community rebuilding vol.2

Yoshiteru NOZAWA

要約：宮城教育大学は、東北の教育の核として、優れた教育者を社会に送り出す使命を担い、豊かな人間性を備え、強い使命感と責任感のある教師を養成してきた。

だが、時代が急速に変化する中で、大学に求められる役割も大きく変わってきている。全国的に大学改革が叫ばれる中で、本学は「地（知）の拠点事業（COC事業）」象徴される地域を志向した教育・研究・社会貢献を進める大学に生まれ変わろうとしてきた。

東日本大震災から5年、教育復興を推進するには、担い手の育成が重要であり、本学の本務である教員養成に加え、地域社会を豊かにする市民の育成、リーダーの育成に取り組み始めた。教育大学として新たな境地を開いたが、厳しい生活を余儀なくされる被災地の人々にとって欠かせないのが互いに助け合い、支え合うコミュニティであり、その核になる人材こそ重要である。次代の社会を担う子どもたちの育成はもちろんだが、現在の社会を支える人材を育成することも教育大学としての使命と考えている。

未来を担う子どもたちをより良く育てるとともに、市民に広く学びの場を提供することで、宮城教育大学の新たな価値の創造が可能となる。

キーワード：コミュニティ再生，市民協働，キャリア教育

1. はじめに

宮城教育大学は、東北地域に唯一の教育大学として、東北の教育の核となり、優れた教育者を社会に送り出す使命を担っている。豊かな人間力を備え、強い使命感と責任感のある教師を養成することを目指してきた。だが、時代が急速に変化する中で、大学に求められる役割も大きく変わってきている。全国的に大学改革が叫ばれている中で、宮城教育大学は平成25年度から5年間、地（知）の拠点事業（COC事業）に全学を挙げて取り組んできた。激変する社会にあって、地域の教育資源や教育力を活用し、イノベティブ・ティー

チャー（生涯学び続ける教師）の育成を通じて、全学的に地域を志向した教育・研究・社会貢献を進める大学に生まれ変わるべく努力してきた。

一方で、東日本大震災から5年が経過しようとする今も、被災地の教育復興は道半ばである。子どもたちや教職員の心の問題が大きくなるなど、新たな課題も指摘されている。こうした現状を打破し、改善に向けて進むためには、教育復興を担う人材の育成が不可欠である。宮城教育大学の本務である教員養成という人材育成に加え、地域社会にあって復興に取り組み、活動を展開する市民の育成、リーダーの育成が求められている。

* 宮城教育大学教育復興支援センター

教育復興支援センターでは、①防災教育、減災教育、復興教育に関する研究活動、②被災地の教育支援として学生のボランティア派遣、③被災地の学校や教職員への支援、④被災地の教育を充実するための支援など幅広い取組を展開してきた。さらに、平成25年度から本学が受託し、活動を続けてきた「学びを通じた被災地のコミュニティ再生支援事業」である。厳しい生活を余儀なくされてきた被災地の人々にとって、重要な存在であるコミュニティの再生をめざし、その核となる人材の育成を目指して、様々な事業に取り組んだ。(参照：教育復興支援センター紀要・5号、拙文)

こうした取組は、教員養成を本務としてきた宮教大が、市民に学びの場を提供し、人材育成に取り組んだ点で、これまででない画期的なことであった。宮教大の地域社会における新たな使命を明らかにしてくれた事業である。2では、平成27年度に取り組んだ事業から、その一部を紹介する。

また、センター開設以来、県内はもとより、東北、北海道など、広く全国から防災・復興・地域協働・キャリア教育に関する情報提供依頼が数多く寄せられた。

こうした要請に応えることは、東日本大震災の経験から得た知見を提供し、今後の災害時に役立たせてもらえることになるし、発災直後からこれまで多くの支援を寄せて下さった方々への恩返しになると考え、活動を続けてきた。3では、講演等で伝えた内容を紹介する。

2. 宮教大が取り組む新たな挑戦

(1) 市民向け防災講座

防災に加えて減災を強化し、自然災害に対して回復力や弾力性を有するレジリエントな社会の構築が必要とされている。こうした流れに寄与するために、本センターでは、「知」「地(地域)」の拠点として、学校教育だけでなく広く一般の市民を対象とした開かれた学びの場の提供してきた。

2014年1月、仙台市中心部の複合ビルを会場に防災・減災や復興に関する多彩な講座を提供する「AERで学ぼう宮教大防災Week」開催した。専門家や震災経験者、ボランティアの第一線で活躍する講師を招聘し、5日間にわたり18の講座を開講したが、仙台駅間近という利便性もあり、連日、多くの聴講者が訪れた。

こうした反響を受けて、平成26年度にも講座を開催した。「再AERで学ぼう! 宮教大防災3 Days」と題して、3日間で15の講座を開催した。東日本大震災から3年を過ぎた被災地の現状と課題、教訓を未来に語り継ぐため

の取組、自然災害を少しでも軽減するためになど、前回より深まった内容を提供できた。

平成27年度にも「宮教大防災WeekEnd」と題して実施した。週末の土日2日間に渡り13の講座を開催した。「防災の取組を行い、命を大切に生きたい。(学生)」 「学生たちの話を聞き、やはり大きな傷跡が深く残っていると思った。今後も活動を続けて欲しい。(一般)」 「学校現場で頑張っている教員の現在の心情について、新たな知見を得ることができた。(学生)」

3年間継続して取組んできた事業だが、大震災から得た学びや気づきを多くの方々と共有し、次代へ語り継いでいくことの重要性を再認識させられた。

本センターでは、今後も大学発の知見や情報を防災・減災の実践につなげていく様々支援を推進していく考えである。

(2) 教員向け情報誌「ちよっとたいむ」

被災の規模による地域間の温度差を縮め、被災地の現状を県内全教員が共有し合う場を設ける目的で制作した。県下全小・中・高・特別支援学校及び教育事務所・教育委員会に配布してきたが(5000部)、教職員や学校はもちろん、各方面から高い評価を得ている。

地元新聞社の記者からは、これだけ教師や学校現場



に寄り添った内容を盛り込んだ冊子は、他では作れないという言葉もいただいた。

今後も継続を望む声が多く寄せられていることから、前向きに検討したいと考えている。の生の声を紹介している。



(3)「子どもの哲学 (philosophy for children)」

これからの日本の教育に有為な効果が期待できる教育活動。アメリカで考案され、10年ほど前からハワイで推進されているが、対話を用いた集団づくりを基本理念としている。仙台市、白石市など、県内各地に実践の輪が広がると同時に、宮教大においても研究の輪が広がり、学生にも p4c を学び、体験する場が増えてきている。



教科や領域との関係、特に道徳のとの関連が深く今後の展開に大いに期待できる活動である。

詳細は、別項を参照。

※「教育現場における p4c 活用の可能性を探る」。

3. 積み上げた知見の提供

(1) 復興に寄与するキャリア教育

「大震災からの復興には、キャリア教育が必ず力を

発揮する」という持論を展開されていた前文部科学省キャリア教育・教科調査官の藤田晃之先生（現筑波大学教授）の要請を受けて、平成27年10月に筑波大学を会場に開催された国際キャリア教育学会に参加した。

その中で、教育復興支援センターのこれまでの取組を紹介した。

キャリア教育が生き方教育と深くつながるところから、大震災からの復興を目指す教育の中で欠かせないものになったことを、参加者に強く伝えた。



ボランティア学生の言葉

- 被災地の「創造的復興」を目指し、皆で協力し、助け合い、被災地の復興に貢献してきました。ボランティアを通して、宮教大生一人一人が大きく成長しました。
 - 私はそんな子どもたちの笑顔を見てボランティアをしてよかったと感じ、夢である教師になりたいと強く願っている。
- <被災した学生達の言葉>



Restructuring Careers
Over Unexpected Powerful Forces

自分づくり教育（キャリア）の推進

- 社会をたくましく生きるための力を育む学習プログラムの開発と検証を行う
- 市民総ぐるみによる学校支援体制のシステム作りを推進する
- 社会的・職業的な自立に向け中学校での3日間以上の職場体験活動を行う
- 被災地において、仮設住宅に住む人々との交流を通し、自分たちの生き方を学ぶ



Restructuring Careers
Over Unexpected Powerful Forces

(2) 市民協働による復興支援

宮城県内でも大きな被害を受けた市町村の一つである東松島市で、市民協働による復興支援のあり方についての研修会が開かれた。

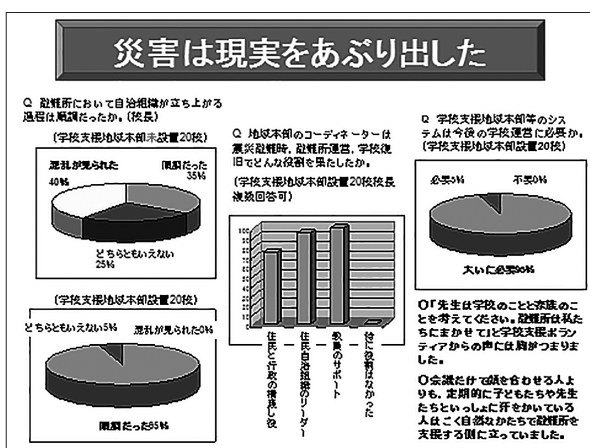
「今見直される協働教育の底力」 ～東日本大震災が教えてくれたこと～



大震災の経験から地域協働の重要性が改めて認められたが、宮城県には10年前から取組んできた協働教育があり、その成果が生かされたことを伝えた。

こうした取組が、復興に役立つだけでなく、現在大きな課題となっている地方創生にもつながる要素を生み出していること話、教育を柱とした復興、地域づくりの大切さについて説明をした。

下記は仙台市内の避難所運営に関するアンケートから見えてきた結果である。



学校支援地域本部などが設置され、日頃から学校と地域が顔の見える関係にあった避難所では、次の日には避難所の自主組織ができるほどであった。一方、つながりの弱いところでは、いつまでも教職員の力に頼る結果となった。

協働教育を求める背景

(1) 主に学校側から

- ① 教育の本質に基づくこと
 - ・学校及び教員が果たし得る役割の限界など
- ② 今日の学校がおかれた状況によること
 - ・次々と生ずる困難な教育課題への対応力の脆弱さ
 - ・学校と保護者や地域住民等との相互理解の必要性

(2) 主に保護者や地域住民の側から

- ① 学校による教育効果のさらなる向上を図る。
 - ・社会の学校や教員に対する理解の深化(ストレス減)
- ② 我が子の客観視が可能となる。
 - ・親としての役割の再確認や家庭教育の見直しなど
- ③ 「自分が役に立ちたい」と考える人々の増加
 - ・社会全体として、地域や学校に対する人々の意識が変化

地域協働の力は、平時のときはもちろん、有事のときにも大きな力を発揮することが明らかになった。

学校を核とした地域づくりの可能性

- ① 地域ぐるみの教育は、子どものためだけか
 - ・子どもが育ち、大人も成長する
- ② 学校は地域住民が様々な想い・関心を持つ
 - ・誰もが共有できる想い「子どものために」がある
 - ・地域の教育のシンボルとしての学校
 - ・統廃合⇒新しい地域の創造
- ③ 「いい地域には、いい学校がある。そして、いい学校は、いい地域をつくる。」
 - ・自分たちの地域・学校の現状の確かな分析がスタート
 - ・基本的視点「抱え込み体質」「他人任せ」からの脱却

(3) 防災に関する学びの場

防災セミナーや研修会への講師依頼も数多く寄せられた。平成27年度だけでも、北海道、青森、岩手、栃木と各地へ出向いて伝えてきた。

海沿いの町でも、防災に関する意識があまり高くない

東日本大震災の被災者だから言えること — 語りつがなければならぬ教訓 —



宮城教育大学 教育復興支援センター
副センター長 野澤 令照

1) nozawa-n@staff.miyakyo-uac.jp

はじめに

1 明らかな記憶の風化

東日本大震災から3年半経過
「気持ちはオリンピックへ」

2 被災地との認識のずれ

忘れないで欲しいという思い
「もう、いいだろう」の気持ち

3 大きな犠牲を無駄にしないでほしい

経験を生かされてこそ救われる思い

伝えたいこと ①

1 災害時に持つべき3つのもの

- ◎避難(逃げるのではない)する『**勇氣**』
- ◎何が何でも生きるという『**執念**』
- ◎最後まであきらめない『**根気**』

2 備えあれば憂いなし

避難訓練を続けてきた効果が大きい
まさかの時の行動を想定する大事さ

伝えたいこと ②

1 見えなかったものが見えてきた

日頃からの人と人とのつながりの重要さ
「挨拶」が命をつなぐ
夢を持つことの大切さ
夢があるからこそ頑張れる

2 自分ごととできるかどうか分かれ目

単なる教訓では、いざというときに無力
自分に当てはめて初めて役に立つ

かったり、ここは大丈夫という根拠のない安全神話を信じている人たちも多い。

大きな被害を受けた被災地宮城だから言えることを、しっかりと伝えることが使命だと考えている。

平成27年12月に、青森県むつ市で開催された防災フォーラムで伝えた内容である。

(4) 地域を支える人材の育成

復興や防災・減災への取組は、地域と学校が一体となって実施しているところが多くなっている。地域ぐ

るみでの取組が、災害時に大きな力を発揮することが認知され、全国各地での実践が生まれている。

こうした動きの中で、成果を出している地域に目を向けてみると、そこには学校と地域をつなぎ、大きな流れを創り出すキーパーソンが必ず存在している。



Miyagi University of Education

平成27年度第1回地域コーディネーター研修

地域を活かす力について ～子どもをめぐる地域の状況～

国立大学法人宮城教育大学
教育復興支援センター
副センター長 野澤 令照

こうした状況から、復興や防災教育を充実させるために、地域の人材育成の講座を開設するところが多くなっている。

これは、仙台市が、シリーズで開講している研修講座で指導した際のものである。受講者は各地域

これからの時代に特にもとめられること

①変化の中に生きる存在として

従来の枠にとらわれず、情報や現象を主体的に判断し、他者と協働して共に考え、未来を創造する力が必要。
(クリティカル・シンキング、)

②グローバル化する社会に生きる

日本の歴史、文化や芸術への理解と異文化への興味や関心を高めることが必要。

③社会全体で協働的に関わる教育

国の宝、社会の宝の子どもたち。保護者、学校、地域、そして産業界や関係機関もパートナーとして共に取組む。

新しいまちづくりを目指して

市民センター
(公民館)

学び ⇒ 意識を変える
交流 ⇒ 人材発掘、育成
行動 ⇒ 活動の場の提供

市民の生涯学習の支援拠点・市民が主役の交流拠点

子どもの社会参画を目指す

- ・まちの課題に気づき、まちづくりに参画する
- ・市民センターを自分たちの場として自主的に活動する
- ・まちを誇りに思い、進んで地域活動できるようになる



のコーディネーター（学校支援地域本部）やPTAの本部役員，社会学級の委員など，様々な立場の人々が参加していた。

仙台が誇れるものとして

防災ロールモデル都市仙台

震災前からの防災の取り組みと、震災の教訓を踏まえた新次元の防災・環境都市としての街づくりに関して、市民協働の取り組みと「市民力」が特に評価されました。

市民協働・市民力を育てた土壌

社会学級 PTA活動 学びのコミュニティづくり推進事業

仙台市放課後子ども教室事業 仙台型・学校支援地域本部

(5) 地域と一体となった防災への取組

宮城県生涯学習課が推進してきた地域総ぐるみで地域の防災力を高める取組の一つに，防災キャンプ推進事業がある。

Miyagi University of Education

平成27年度 宮城県防災キャンプ推進事業
「地域防災フォーラムinみやぎ」

**地域・学校・行政が
連携した体験活動を通して
「地域防災力」を高める**

国立大学法人宮城教育大学
教育復興支援センター
副センター長
野澤 令照

県内各市町村で積み重ねてきた実践をもとに，互いに学び合い，高める機会としてフォーラムを開催した。

Miyagi University of Education

宮城県の取組

- 1 防災主幹教諭・防災主任（平成24年4月から）
- 2 防災副読本の制作（幼・小・中・高）
- 3 防災教育推進協力校の設置

法的根拠

- 1 学校保健安全法(H21/4/1)
学校保健安全法施行規則
- 2 義務付けられたこと
学校安全計画策定(法27条)
学校防災マニュアル策定(法29条)
(災害対応・防犯・不審者対応)

Miyagi University of Education

**～チーム長町プロジェクト～
地域間の関わりを深める**

災害時にお互いを支え合い
助け合える地域をつくる
『顔と顔とが見える関係作り』

～より連携を深めるため～

より活発な活動にするため、小学生・中学生・地域の方々が意見をもち寄り知恵を出し合い、活動内容を決定します。

小学生意見
中学生意見
地域意見
↓
活動内容決定

こうした防災教育の取組が，学校現場にとっては必要とは十分理解しつつも，カリキュラムの中に新たに時間を設けることは厳しい現実がある。

しかし，現在，策定作業が進められている新しい指導要領が求める今後育成すべき資質能力を見れば防災教育を通して十分養成できる内容であることが分かる。また，地域と一体となった社会総ぐるみでの教育の実現も可能になる。

地域と一体となった防災教育が，新たな教育の切り札となるのである。

日本の教育のターニングポイント

- ①激変する社会の情勢
 - ・グローバル化、情報化&技術革新
 - ⇒ 社会の多様性・生活の質的な変化
- ②子どもたちに身につけさせるべき力
 - ・主体的に関わり、可能性を切り拓く力
 - ・他者と協働しながら新たな価値を生み出す力
- ③教育に求められる新たな役割
 - ・予測困難な未来を生きる資質、能力の育成
 - ・社会総ぐるみの教育の構築(社会に開かれた教育課程)

教育セクターでの国際防災協力の展開可能性 — アジア工科大学短期研究滞在の経験から —

小田隆史*

Fostering International Cooperation in the Education Sector for Disaster Risk Reduction: From an Academic Exchange at the Asian Institute of Technology

Takashi ODA

要約：本稿は、タイ王国の首都バンコク近郊にあるアジア工科大学に、筆者が東日本大震災以降二度、通算3ヶ月にわたって滞在した経験から、同大学のASEANにおける拠点性や日本との関わり、同大学を通じた教育分野での国際防災協力の展開に関し論じた。15時間にわたる「学校と防災」School and Disaster Risk Reductionの授業実践、大学院生や研究者との交流・討議を通じて、世界中のほとんどの地域に存在する学校という施設(ハード面)及び教員や学校管理者(ソフト面)が防災にいかにも有益か、そして、途上国開発の観点からは特にソフト面、つまり、防災に関する知識を教授し、実際に災害が発生した際に人々の命を守る知識・能力を備えた人材育成が重要であること、を見出していった。

キーワード：防災教育, 防災管理, 国際協力, ASEAN, アジア工科大学 (AIT)

1. はじめに

2015年8月4日から同年8月30日まで、筆者はタイ王国の首都バンコクから北に40kmほどに位置するアジア工科大学¹ (Asian Institute of Technology, 略称AIT)における防災減災管理学術プログラム (DPMM²)の客員准教授として招聘され、計15時間の講義を担当した。今回の事業は、1986年に日本政府がAITに供与した日本・AIT人材開発基金の運用益を原資として2007年頃から毎年実施されるようになった邦人教官短期招聘事業の一環である。

筆者は、2012年12月～2013年2月にもAITに滞在

経験があり、今回で二度目の滞在となる。一度目は前任校であるお茶の水女子大学において、日本学術振興会による組織的若手研究者派遣事業の派遣教員として、同大学の協定連携先であるAITにおいて防災を主として扱っているDPMMに受け入れを依頼し研修機会を得た。

後に詳述するように、AITは国際機関が母体となっており、アジアを中心に世界各国の研究者、技術者、行政官を養成する学術研究機関として長年多くのリーダー的人材を輩出してきた。特に自然災害や環境問題など、アジア太平洋地域に顕著な地球規模課題に関する研究や開発プロジェクトが展開されている。

筆者には、前回の滞在中で単発的に取り上げた東日本大震災後の防災教育に関するテーマで、DPMMや関連コースに在籍する院生に対して、15時間の授業を担当するとともに、AIT研究者や院生との学術交流を

1 AITは、原則として学部を卒業した大学院生のみを対象として教育を行っていることからアジア工科大学院やアジア工科大学院大学と称されることも多いが、学部生を対象としたコース設置を試行するなどしているため、本稿ではアジア工科大学と称する。

2 Disaster Preparedness, Mitigation and Management の略称。

* 宮城教育大学 教育復興支援センター

積極的に行うよう要請があった。そこで、約二年半にわたり教育復興支援センターにおいて蓄積してきた学校防災、防災教育に関する知見や、東日本大震災後の学校現場における制度・政策的変化などを教授した。さらに、AITの院生の多くが発展途上国出身であることから、こうした国々の学校や防災の実態や文脈に即して、自身の知見を各国にどう取り入れられ得るかを筆者が学ぶ機会とした。

本稿では、二回にわたる同大学院滞在の経験を踏まえ、AITのような国際的学術機関の役割に言及しつつ、当センターが目指してきた学校と防災にかかる学術機関等とのグローバルな連携について検討することを目的とする。

2. 国際教育・研究機関としてのアジア工科大学

(1) 設立～現在

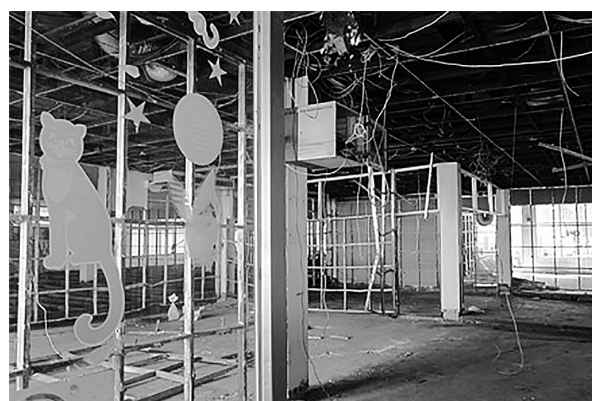
AITは、アジア地域の開発及び生活水準向上のための指導者、土木技術者の養成を目的に、1959年に東南アジア諸国連合(SEATO)大学院として発足し、タイ国内にキャンパスを置いた。1967年にSEATOから独立した機関となったが、タイ国以外の各国はAITを国際機関として扱い、所属する国を持たず(原田1989)、講義はもとより教育研究や生活に至るまで、英語を公用語としている。

AITは学生が支払う授業料に加えて、各国政府からの拠出金や、財団、民間企業等からの寄付金などで運営されている。日本政府も拠出金を通じた学生への奨学金供与や、「ジェンダーと開発」プログラムの運営費支援等をはじめ、日・ASEAN連帯基金等、複数の支援を行っている。

AITでは、3つの大学院研究科に相当するSchoolを設置している。環境資源開発研究科(School of Environmental, Resource and Development: SERD)、工学・技術研究科(School of Engineering & Technology: SET)、およびマネジメント研究科(School of Management: SOM)がそれらである。

筆者が最初にAITを訪問した2012年末は、前年10月に発生したチャオプラヤ川の氾濫による洪水の影響が色濃く残っていた。図書館は浸水し、蔵書の多くが失われ、キャンパスには手付かずのままの瓦礫が残っ

ていた。実験系の研究室の復旧工事が行われており、学生は近隣大学等で受け入れられるなどの困難もあった。また、現地訪問後にわかったことだが、洪水後の対応不備を含むミスマネジメントによって当時の学長への批判が高まり、学内の政情が不安定な中、国際機関立の大学であるAITは、ホスト国であるタイ政府との間でも対立を深めていった(日本学術振興会バンコク研究連絡センター2013)。結果、タイ政府はAITが採択した新憲章を承認せず、AITが発給する学位を国内で認めないという措置をとるに至り学生に対しても直接影響が生じた。筆者が訪問した頃、学生らは問題解決を求めてデモを行うなどしており、結局、当時の学長は退任し、タイ出身のAIT教授が学長として新任され、状況は改善していったという。



洪水で被災したAIT校舎1階(2012年12月 筆者撮影)

(2) 国際機関・NGO等との連携

AITにはその使命や設立経緯もあり、政府間機関や国際機関のオフィスが置かれていて、特に、地球環境や防災に関連した機関との関係が深い。以下では、これまでに筆者が訪問した防災等に関する組織の概要に触れておく。

RIMES(アフリカ・アジア地域統合マルチハザード早期警報機関)

アフリカ・アジア地域統合マルチハザード早期警報機関RIMES(Regional Integrated Multi-Hazard Early Warning System for Africa and Asia)はAIT併設機関の一つである。自国で災害・気象等の自然現象の観測や分析を行う体制が整っていないアジア・アフリカの各国のうち、同機関に加盟している国の要請に基づき、

地震・津波の監視・分析・情報提供を24時間態勢で行っている。東北大学に留学経験のある分析官の説明によれば、M5.0以上で電子メール、M6.0以上でSMSにより、加盟国担当者への情報を配信する。M6.5以上になると独自の津波シミュレーターを走らせて、警戒情報を一斉配信する仕組みを構築しており、各国の危機管理当局がその情報に基づき、避難に関する意思決定をする。加盟国からの研修生も受け入れて、科学者の養成もしているという。AIT キャンパス内に住む院生が、当直で夜間モニタリングのアルバイトなどをしており、人材の活用や育成の一助にもなっているようだった。



RIMES の地震・津波監視室 (2013年1月9日)

Geoinformatics Center (GIC)

また、AIT の一組織である Geoinformatics Center は、宇宙航空研究開発機構 (JAXA) を含む各国の宇宙機関が災害時に協力する「国際災害チャーター」のアジア地域の幹事事務所となっている。東日本大震災では、世界各国の衛星画像を収集・調整し約5,000ショットのデータが、この場所から日本の内閣府対策本部に電送



AIT の日本関連機関が入る建物 (2015年8月)

されたとのことで、東南アジアを中心にリモートセンシングにかかる様々なプロジェクトを受け持っている。

Télécoms Sans Frontières (TSF)

「国境なきテレコム集団」(Télécoms Sans Frontières) は、1990年代末から活動を開始した NGO で、国連人道問題調整事務所 (UNOCHA) やユニセフと連携し、災害や紛争等の緊急時における通信を確保している。初訪問時は AIT キャンパス内に事務所を置いていたが、現在はバンコク市内に移転したという。災害が発生すると、簡易衛星通信端末を持参し、「国境なき医師団」同様、被災地・紛争地の緊急対応にあたる。アジア・太平洋及びアフリカの各諸国を管轄しており、災害派遣が決定されると、24時間以内に現



TSF 発足初期に使用した衛星電話(上)
緊急出動用資機材(下) (2013年1月)

地に赴くよう備えているという。

筆者も実際に、インマルサット等の衛星を捕捉する衛星ルーターを手にとってみた。受信強度メーターを見ながらビームを向ければ、二分以内でデータリンクできる機器であり、これに自作のプロキシフィルタをかけてPCに接続することで、莫大な通信コストがかかるのを防ぐ。原則は、電子メールなどのテキストベースの情報のやり取りを通常のパソコンに接続して実施している。また、衛星携帯電話も持参して、音声通話の回線も確保しているという。

そのほか、今回の滞在中、同じくAITキャンパス内にあり、AITの内部組織となったばかりのアジア太平洋地域資源センター(RRC.AP: Regional Resource Center for Asia Pacific)の日本人関係者とも交流することができた。RRC.APは持続可能な開発プロセスに関する科学的知見と関連政策とのギャップを埋めるインターフェイス的な役割を果たすべく、アジア太平洋地域の各国政府と地域コミュニティをはじめとするステークホルダーとの連携を推進する役割を果たしてきた。日本にあるUNU-IAS 国連大学高等研究所などとも連携した研究が行われており、ちょうど筆者が滞在した2015年夏に、日本の環境省からRRC.AP所長が派遣されたという。

また、キャンパス内には、AIT Consulting というAITの関連会社があり、AIT教官が有する専門的・技術的知見を活用したコンサルティングを行い、産学連携が行われている。後述する筆者が所属したAITの防災関係プログラム(DPMM)では、バンコク市内にあるアジア災害防止センター(Asian Disaster Preparedness Center)などとも連携して、各種プロジェクトを行っている。また、管理運営部門においても、国際機関だけに多様な国籍の事務官で占めているので、例えば、政府関係部門(Government Relations Unit: GRU)は、タイおよび外国政府機関と連携して、研究者や院生が円滑に海外出張できるよう、キャンパス内で査証取得の代行等を行うサービスを提供している。ここでは一部しか取り上げていないが、以上のようにAITには、多数の学外組織や個人・多国間にわたるプロジェクトに柔軟に対応できる仕組みが備わっていると言える。

(3) 日本との関係と防災協力

2.(1)で述べた通り、AITにおける日本のプレゼンスは高く、日本人会が組織されているなど、筆者を含め、日本人研究者にとっても快適な環境にある。国際開発教育・研究機関拠出金による平成25年度の拠出額だけでも2280万円に上る³。AITのリモートセンシング学科は、JAXAや東京大学と連携し、日本の技術や機材、人工衛星システムを活用した技術者育成を実施しているという⁴。AIT副学長には、東京大学の山本和夫教授が併任している。

筆者がAIT滞在中の契機となったお茶の水女子大学との連携は、ジェンダーと開発(Gender and Development)分野において、AITの日本人専任教官が中心となって、毎年学生交流プログラムを行っている。滞在中に、そのセミナーが実施され、中身の濃い充実したグローバル人材育成プログラムに結実している様子を垣間見ることができた。

新学期が始まる時期に滞在したため、AITの日本人会の集いにもまぜていただき、日本人関係者とも交流を深めることができた。日本人会では有事の際に、本邦家族との緊急連絡などの取次ぎを行うなどの体制もあり、日本人院生やその家族にとっても心強い存在であろう。

日本人留学生には、日本の大学院に在籍中の学生が留学してきたり、企業からの派遣で社員が留学してきたり、いくつかの形態がある。東南アジアを中心に、技術者を養成し、その同窓生が各国の科学技術分野で指導的立場にあることもあり、日本の大手鉄道会社やメーカー等の若手社員が学び、またそこでともに学ぶ院生らとのネットワークを醸成することもねらいの一つであるとのことだった。

筆者が招聘された、短期訪問教官招聘制度によって、毎年5、6名の邦人教員が、AIT客員教官として招聘されているという。

3 外務省公開情報 http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/shiryo/sonota/k_kikan_26/pdfs_h25/0645b.pdf

4 同上。

さて、筆者の関心である教育分野における国際防災協力を展開するにあたり、AITのような機関をどのように位置付けたら良いだろうか。日本政府はAITへの資金供与等を通じた支援を継続していることに関し、近年の報告で次の通り評価している。

我が国は、「ASEAN 防災ネットワーク構想」を表明しており、本事業を通じたリモートセンシング分野の人材育成は、ASEANとの連携・防災ネットワークの構築に資するものとしても支援を行う意義がある。また、日本の衛星システムに精通した人材が、ASEAN各国、国際機関及び日本企業や研究機関で活躍することが期待され、将来当該技術を活用する際には日本製の機器の導入等も期待される。これまでに我が国の奨学金により900名以上の工学系人材が育成されており、また、AITでは日本人教官が教鞭をとっていること、我が国からの奨学金が親日感情向上に繋がることから、ASEAN地域の発展に貢献する「日本の顔が見える」国際機関である点として評価できる(外務省2015)。

このように、日本政府としても防災や衛星技術分野での国際協力のスキームにおいて、AITを通じた人材育成を評価している。防災を学ぶ院生に対しては、例えば、京都大学が政府開発援助国際化拠点整備事業補助金による「強靱な国づくりを担う国際人育成のための中核拠点」事業を通じて、毎年夏に約1ヶ月間、ASEAN諸国の防災関係研究者・大学院生を招聘して実施するプログラムなども行われ、東日本大震災被災地を訪問しての体験型学習がメニューに含まれているとのことである。

2015年3月に開催された第3回国連防災世界会議において示された仙台防災協力イニシアティブ等を踏まえて、今後、防災分野の人材育成においてAITが活用される場面が増えてくるものと思われる。

3. 2015年夏学期担当コース「学校と災害」

(1) 防災減災管理(DPMM)プログラムについて

今回担当した「学校と災害」コースは、主として、AITの防災減災管理(Disaster Preparedness, Mitigation and Management: DPMM)というプログラム

を履修する学生向けに開講されたものである。アジア太平洋地域において著しい災害が多発している中、DPMMは、2008年に上述のSERDとSETの2つの研究科に属する教員からなる学術プログラムとして設置された。工学、医学、自然科学、社会科学、マネジメント等の幅広い分野から、災害について研究することを目的にプログラムが提供され、これまでに、バングラデシュ、カナダ、中国、インド、インドネシア、イラン、モルディブ、ミャンマー、ネパール、パキスタン、フィリピン、シンガポール、南アフリカ、スーダン、チベット、ベトナムからの学生を受け入れている。修了生らは、修士・専門職修士・博士を得て、出身国や防災に関係する国際機関で活躍している。

上述の通り、京都大学がASEAN諸国の大学(AIT、チュラロンコン大学、カセサート大学(タイ)、バンドン工科大学(インドネシア)、マレーシア大学、ベトナム国立大学)に院生を派遣し、5年間(2012-2017)に及ぶ短期滞日留学や被災地研修を通じて、学生間の交流も深まっているという。

着任時に、SERD研究科長を表敬訪問し、研究科長からは、短期間とはいえせつかくの滞在を双方にとって有益なものにするためにも、院生や教員・スタッフとの交流を深め、今後の教員、学生間の交流につながるような地ならしをしてもらいたい旨の激励を受けた。

(2) 「学校と災害」

今回開講したのは「学校と災害」というコースである。東日本大震災や国連防災世界会議の成果とリンクさせながら、自由に防災と教育に関する内容を扱ってシラバスを作成して良いということだった。そこであえて「防災教育」と呼称しなかったのには理由がある。学校は防災について教育することができる場であると同時に、災害時の避難所等、実際に災害が発生した際の防災管理にもかかわる場所になり得るからである。

当たり前に存在する学校という場所の日常的・非日常的機能に取って焦点を当てることにより、建物の安全性はもとより、教員の役割(防災に関する研修を含めた教員養成のあり方)、地域と学校との関係性、避難所運営の課題、そして防災を教育で如何に教えたら良いか等、いくつもの学びにつながると考えた。

以下が、当初のシラバスに記載した内容である。

This course offers the students opportunities to learn about disasters in the context of school and educational system. In many parts of the world, schools are located in a certain geographical proximity within the local community and are designated as, or end up as, evacuation shelters. In community-based disaster preparedness, schools have great potential as both sites for teaching about DRR during the normal phase and evacuation shelters that save lives, as exemplified during the 2011 earthquake and tsunami in Japan. As demanded by the global cause for a multi-stakeholder approach to establishing educational programs and institutions that support children and youth groups for DRR (Sendai Framework for DRR 2015-2030), examining the many aspects that local schools can offer is helpful in developing and planning community-based DRR programs. This course covers a wide range of topics related to schools and disasters, including school building infrastructure for disaster preparedness, managing evacuation centers at schools based on lessons from Japan's 2011 earthquake and tsunami, how Education for Sustainable Development (ESD) can contribute to DRR, and developing DRR curricula for pre-service and in-service teacher training.

ここに記載した内容の全てをカバーすることはできなかったが、少人数のゼミ形式を取り入れ、講義や輪読も行った。一部聴講も含めて7名が受講し、出身地の内訳はタイ2名、バングラデシュ3名、ネパール1名、中国1名だった。

それぞれの院生の興味関心を聞いた上で、東日本大震災での石巻市立大川小学校での惨事も含む学校被害や、学校避難所について説明した。また、休暇旅行中だった東北大学・桜井愛子准教授を迎え、学校や教育にかかわる国際的な政策について、第3回国連防災世界会議の成果も踏まえて話題提供いただいた。

さらに、東日本大震災後に宮城県が全国に先立って全ての公立学校に配置した防災主任制度等を紹介した

り、中教審等国レベルにおける防災教育の政策の変遷について、説明したりした。加えて、筆者と親交がある岩手県陸前高田市の防災士・佐藤一男氏（米崎小学校仮設住宅自治会長）が「シノドス」に寄稿した「東日本大震災、体育館避難所で起きたこと」（佐藤2015）の翻訳が公開されていたので、それを読み、ディスカッションを行った。自らが避難所の運営主体になったとき、どんな行動ができるか、どのような困難に直面し得るのかなどを具体的に想像して、様々な反応を得た。そして、子育て中の参加者などは、特に、避難所の中に子ども部屋を作った配慮、そして文中の「体育館と違い、子ども部屋は天使の遊ぶ部屋でした。自分も疲れると子ども部屋へ行き、子どもの元気な声に癒されてきました。」という記述に、強く反応しているようであった。

授業後半では、いくつかの防災教育や学校安全に関する英語論文等を提示し、その中から、Smawfield, David (ed). (2013) Education and Natural Disasters, Bloomsbury の一部を輪読し、学校と災害に関する理解を深めた。その後、履修院生から、自国（出身国）の学校が災害時の避難所として機能し得るか（ハード面、ソフト面）、学校教員の役割や教員養成の現状と、防災に関する課題などについて、プレゼンやレポートをしてもらった。



「学校と防災」の授業の様子（院生の課題発表・2015年8月）

(3) 授業を実施して

繰り返し述べた通り、学校は、防災に関する知識を教授したり、避難所として人々の命を守ることができる可能性を持っている。しかし、開発という文脈

において学校と防災を考えると、グローバリゼーションで増大した開発の格差により、教育制度はもとより、学校施設そのものの状況も大きく異なっている。ASEAN 出身の院生とのディスカッションを通じて、そのことが最も強く実感させられた。

すなわち途上国においては貧困、人口問題等で、ハード面の学校は必ずしも災害時の避難拠点として有効ではない。事実、構造上問題の多いネパールの学校は、2015年4月の大地震でその多くが倒壊した。あの地震が、学校が休みの土曜日ではなく他の日に起きていたら、相当の犠牲者がでたであろうことは、その後筆者が2015年12月に東北大学との合同調査でネパール・コカナ村を訪問した際に実感させられた。

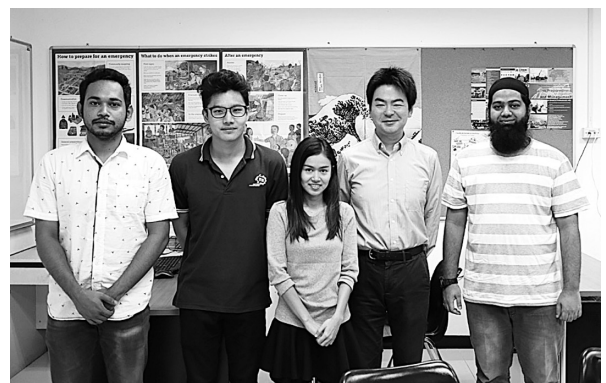
また、2015年3月の国連防災世界会議終盤、仙台防災枠組の採択にあたり、途上国と先進国間で、その負担をめぐり予定の時間を超えてようやく決着した（河北新報2015）という場面で象徴的に表面化したように、ハード面の整備をめぐって、途上国が直面する自国の他の課題とのバランスで、どれだけ災害対策にプライオリティを置くのかというジレンマが認識された。バングラデシュ出身の院生の一人は、自国でフェリーの過剰乗船による転覆事故の写真を用意して、自国の人々のリスクに対する意識の低さや、人口問題、都市問題、貧困問題が防災と密接に関わっていることを指摘した。

地区で唯一頑丈で津波に耐え、児童や地域の人々が避難して命を救った仙台市立荒浜小学校の上空からの画像をみせるやいなや、院生らは、口を揃えて、「これは日本だから、学校が頑丈で、避難場所として機能し得たのだ」といい、自分の国の開発レベルでは、到底このような学校建設は実現できず、日本の例は直接参考にならないとも断じた。

他方、このような議論が深まるにつれて、工科大で学ぶ院生自らが、ソフト面での学校の防災への貢献に着目し、自らその価値を見出していった点は特筆に値する。すなわち、教員や学校管理者の防災教育・管理の能力を高めるソフト面での人材育成（教員養成教育や現職教員向け研修）は、ハード面での莫大なインフラ整備への投資と比べても、費用対効果が大きい有効な策だというものである。院生の一人は、スマトラ

沖地震で、家族とともに、タイのプーケット島にいた当時10歳のイギリス人少女の話に言及した。少女は、津波の2週間前に、小学校の地理の授業で、潮が海岸線から引いていき、白い泡が立つという津波の前兆現象を学んでいた。そのことを両親に訴えたことにより、多くの人々が避難して津波から命を救われたという防災教育の効果についてである。

彼らの国の村落に住む教員は、都市部と比べて村人から信頼され、知識人として指導的立場にあることが多いという。こうした教師たちに防災に関するトレーニングをするか、その研修を行うトレーナーを養成する Training-of-Trainers (TOT) のあり方について話が及んだ。そこで出てきたのが、上述の宮城県において震災後に制度化した、防災主任・防災主幹教諭の制度である。そして、院生らは自国の教員養成制度についても調べ、そこに防災の要素をどう取り入れられ得るかについてそれぞれ興味深いレポートを最終課題として提出した。



履修院生との記念撮影 (2015年8月)

4. おわりに—教育分野での国際防災協力の展開に向けて

上述の通り、我が国は、2011年に「ASEAN 防災ネットワーク構想」を表明し、ASEAN との連携・防災ネットワークの構築に着手している。その後表明された仙台防災協カイニシアティブなどにより、日本が主導的に途上国の防災を支援する姿勢を示した。

防災における教育啓発の役割は国際会議の場などでも認識されてきている。AITにおいて将来、出身国や国際機関等で研究者や防災実務者など指導的な立場として活躍するだろう大学院生に対して、わずかでも教

育や学校という空間が果たす役割、それを支える教職員や保護者が如何に役割を果たすか等、地域に着目して防災を考える機会を持てたのは有意義だった。

そして、こうした経験から、教員養成 (pre-service, in-service) における防災教育が国際的にも通用するような内容やアプローチとして体系化していく必要を感じさせられた。宮城教育大学では、JICA からの受託事業として教育の質向上のための教育行政官研修を行っている。こうした機会を捉えて、震災後、被災地の教育現場の復興や震災の経験を踏まえた新たな防災教育の取り組みを学ぶ被災地研修を実施してきた (小田2014)。学内でも、少しずつ教員養成教育における防災教育の仕組み作りの検討が開始されている。また、国における安全教育政策の変遷や他の教員養成大学や教職大学院における防災教育の実践なども参照しつつ、当然日本の教育制度においても、そして異なる開発レベルの他国の文脈にローカライズした内容が用意されれば、教員養成大学として国際防災協力を大きく貢献できる可能性を有しているだろう。

約2年半を経て再訪した AIT のキャンパスは、洪水被害からの復旧も進み、また新たな執行部のもと、以前に増して活力ある運営がなされているようだった。既述の通り今回の滞在は、AIT による「短期客員教官招聘プログラム」及び本学の復興教育学プロジェクト「仙台防災枠組」を踏まえた防災・復興のための国際協力の展開 (代表：野澤令照特任教授) の一環として実現した。また、本稿の内容の一部は、2012 年末～2013 年始めに、お茶の水女子大学シミュレーション科学教育研究センターに勤務していた当時、「日本学術振興会平成24年度組織的な若手研究者等海外派遣プログラム」(研究課題名：「生活者に寄り添う防災・復興科学—国際協力とコミュニティ開発を焦点に」)での研修経験をもとに取りまとめたものである。

東日本大震災から5年が経過するが、その間、筆者は防災教育分野における国際協力の強い関心をもつようになった。こうした中、上記のような海外での滞

在交流や国際会議参加の機会を得たり、第3回国連防災世界会議の関連イベントの企画運営を通じてアジア太平洋における防災と教育に関連した組織や個人とのネットワークを広めたりすることができた。このようにして醸成した研究者や実務家、そして将来各地で防災関連の指導者の存在となるであろう学生らとのかわりには、筆者にとっても貴重な経験だった。ここに記して、ご支援くださった AIT の Prof. Routray, Prof. Pennung, Prof. Kusakabe, Visiting Faculty Dr. Nakamura, そしてお茶の水女子大学及び宮城教育大学の先生方にお礼申し上げたい。2回の滞在中、日々お世話をしてくれた秘書の Vineeta Thapa 氏とその家族、そして良き友人で博士課程の院生である Shahab Uddin 氏に感謝申し上げる。

参考文献

- 小田隆史 (2014)：東日本大震災における学校の経験と教訓の継承：グローバルな防災主流化へのローカルな実践，教育復興支援センター紀要，第2巻
- 外務省 (2015)：国際機関への拠出金・出資金等に関する報告書平成26年作成版 (平成25年度)，http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/about/keitai/page23_000257.html (平成27年7月23日付 HP 掲載)
- 河北新報 (2015)：「<国連防災会議>途上国と先進国対立で紛糾」(2015年03月19日付)
- 佐藤一男 (2015)：東日本大震災，体育館避難所で起きたこと，SYNODOS, 2015年6月25日付，<http://synodos.jp/fukkou/14462>
- 原田耕一 (1989)：アジア工科大学における工学教育，日本工業教育協会誌，37-1.
- 日本学術振興会バンコク研究連絡センター (2013)：バンコクの風 2013年1月号 http://jsps-th.org/letter/jspsbkk2012_3.pdf
- DPMM (2015): Disaster Preparedness, Mitigation and Management (コース説明文書)
- Smawfield, David (ed). (2013): Education and Natural Disasters, Bloomsbury

支援実践部門報告

学習支援ボランティア活動等を通じた学生の育成

門脇啓一*・吉田利弘*・伊藤芳郎*・藤原忠和*

Training Students through Volunteer Activities

Keiichi KADOWAKI, Toshihiro YOSHIDA, Yoshiro ITO and Tadakazu FUJIWARA

要約：本稿は、教育復興支援センター支援実践部門の取組、主として平成27年4月～28年1月の取組を報告する。なお、平成27年3月に仙台市で開催された第3回国連防災世界会議に参加した学生の活動についても追記する。

本センターは、平成23年3月11日の東日本大震災によって甚大な被害を受けた宮城県内の学校教育の復旧・復興——児童生徒の確かな学力の定着・向上、現職教員の各種支援等を期して、同年6月28日に設置された。その後、平成25年6月29日、竣工なったセンターを拠点としてボランティア協力員の学生等の協力を得て、学習支援ボランティア等の活動に取り組んできた。

被災から5年目を迎えた27年度、センター支援実践部門においては本学学生及び全国の教員養成系大学等の支援もあって、各市町村、各学校からの学生派遣の要請にほぼ応えることができた。また、前年度に引き続き学生企画による被災地視察研修、大学祭、各種研修会が企画、運営され、本学学生の知見の拡大、ボランティア等活動への意欲の喚起に努めた。また、第3回国連防災世界会議における各種取組は、その一部が新聞、テレビ等に取り上げられ学内外から高い評価を得た。

本稿では、支援実践部門が担った各種活動の実際とともに、国連防災世界会議における学生の活動、3年目を迎えた「環境・防災教育」、事務局から見た教育復興支援センターの歩みの概況を綴ることとした。

学生にとって大学を離れ被災地を訪れ、自分たちとは異なる集団と交流する中で学ぶことは多い。被災にも挫けず懸命に学び、他を思いやる児童生徒の姿に心打たれ、教師となる決意を深めた学生も多い。その実感に基づく体験は、単なる指導上のノウハウやさまざまな学問的な知識、理解を超えたものであると確信する。ボランティア活動に参加して得られた達成感、洞察力は深く、不断の学生生活で獲得することは難しい。経験をとおして得た実感を、できるだけ学生自身の意見、感想として紹介したい。そのことで、本センターの使命である学生の人間の成長を促し、教師に求められる資質・能力の育成を図るといふねらいがどの程度達成されているか確認していただきたい。

キーワード：使命、支援、育成、主体性、継続性

* 宮城教育大学教育復興支援センター

1 はじめに

平成28年3月11日、東日本大震災から丸5年が経過する。いわゆる「集中復興期間」が終了し、4月からは5年間の「復興・創生期間」となる。これを機に、復興に向けた在り方が大きく変わることになる。宮城教育大学、教育復興支援センターも、いわゆる復興関連予算による運営から離れ、名称も含めて活動内容等の見直しを図っているところである。この年末年始、宮城県内の震災被害の大きかった沿岸部を視察すると、復興に向けた取組に、一見してかなりの差があることを実感する。報道されていることも含めると、南三陸町志津川、女川町、東松島市、岩沼市の復興が一步先んじていると思われるが、それぞれの観点や個人によって判断が異なるものと思われる。総じて、各地域間の震災被害の大小よりも地域内の被害の程度に差がないことが、住民の合意形成への時間短縮、復旧・復興作業の着手、竣工の早さにつながっているように思われる。

支援実践部門においては、各市町村教育委員会や各小中学校で開催される学習支援ボランティア等の活動に学生の派遣が要請されている。それに応えて、全国の教育系大学学生の支援も得て学生を派遣してきたが、ほとんどで次年度以降も継続、拡充したいとのが要請を受けており、新センターにおいてもそれへの対応は必至である。

2 支援実践部門の取組

(1) 平成27年度の活動

本年度、支援実践部門においては、以下の6項目の支援プログラムにしたがい、概ね、例年どおり行うことができた。中でも、最も比重の高い学習支援を中心とする被災地からのボランティア学生の派遣要請には、県内外の他大学からの支援もありほぼ応えることができた。また、これらの活動への参加を通じて学生の意識の拡充、意欲の喚起を図ることができたと思われる。以下、支援プログラムに添って、概況を報告する。

①教育復興支援塾事業（主として長期休業中における学習支援）

○学府くりはら塾（栗原市内小学校）

〈夏季〉8月20日～22日 栗原市文化会館、金成庁舎

〈冬季〉12月25日～27日 栗原市文化会館、金成庁舎

夏、冬とも3日間、小学3年生～6年生を対象に2会場で開催され、夏冬合わせて200名を超える参加者数となった。

本学からは、夏は15名の学生を、冬は13名の学生を派遣している。学習の内容は国語科と算数科について教育委員会の準備した学習課題への取組と、子どもたちが持参した長期休業中の課題や問題集でのつまづき等に対する支援を中心に臨んだ。

栗原市教育委員会の学習会に対する期待も大きく、中学校同様送迎バスを4方面に出したり、学び相談員として教職経験者10名に委嘱したりするなど、運営の充実に積極的な姿勢が感じられる。それに呼応するように学生たちも机間指導を繰り返しながら、真剣に時には笑顔で丁寧に児童たちに対応していた。

○学府くりはら塾（栗原市内中学校）

本講習では、事前に学生が準備した既習内容をまとめた問題や高校入試の過去問等をプリントし、初めに問題に取り組みさせた上で、その後ポイント解説を行うことにしている。

〈夏季〉8月16日～20日 栗原市教育研修センター

1～3年生を対象とする。国語・数学・英語の3教科について、学生自身の講義に加え、4校時には中学生が各自用意した問題演習への指導、助言や、学び方や進路相談にも応じている。学生の参加者は本学学生16名であった。

〈冬季〉12月25日～27日 栗原市教育研修センター

3年生(受験生)を対象とする。国語・数学・英語の3教科について、高校入試の過去問等について学生が解説を行うとともに、4校時には中学生が各自用意した私立高校の過去問への助言や、入試直前の心の持ち方、学び方や進路相談にも応じている。本学学生15名の参加があった。

従来、冬季講習においては50名程度の参加者であったのが、今年度は125名の参加があった。これは、参加者を増やすために栗原市内各地に送迎バスを配置するなど教育委員会から各中学校への働きかけが功を奏した結果である。

○気仙沼市内小・中学校

〈夏季〉8月18日～21日 気仙沼市内8中学校

〈冬季〉1月4日～6日 気仙沼市内8中学校

午前は小学4年生から6年生を対象に、午後は中学生を対象に開催された。ボランティアに参加した学生数は、夏は福岡教育大学生6名、早稲田大学生3名、そして本学学生5名の計14名。冬には本学学生11名により学習支援に取り組んだ。内容は、自学自習を基本としているため、各自が持参した問題集に取り組むことへの支援となり、個別の対応が中心となった。

会場となった中学校は、津谷中学校を除きすべての校庭に仮設住宅が建てられているなど、津波により甚大な被害を受けた地域でもある。そのため、この学習支援ボランティアが始まって以来、心のケアには細心の注意を払って臨んできている。学習支援ばかりでなく、休み時間の子どもたちとの過ごし方においても、被災については学生自ら触れないこと、子どもの心を解放するような表情で接することなどに十分留意しながら対応することとしてきた。

また、気仙沼市は遠隔地にあるため、前泊するなど宿泊を伴ったボランティア活動となった。宿泊については予算の都合上素泊まりとなり、食事は各自が確保することとした。したがって、学生たちには宿泊中の生活の安全に十分に気をつけることと、併せて食の安全にも気を配ることを促した。

夏は、3大学による活動であったため、夜のミーティングにおいては学習支援に関する情報交換ばかりでなく、互いの大学での在り方について交流するなど学生生活に関する視野を広める意味でも意義あるボランティア活動となった。

○岩沼学び塾(岩沼市内小・中学校)

〈夏季〉8月3日～7日、8月18日～21日 岩沼市内3会場

〈冬季〉12月25日～27日、1月5日～7日 岩沼市中央公民館

岩沼市では、津波被害が大きかった玉浦地区も復興が進み、住宅環境も改善されてきていることもあり、今年度から市内の児童生徒を対象とした学習支援「岩沼学び塾」を開催した。夏は9日間小中学生を対象に、冬は6日間、中学生を対象に学習会を実施した。

本学から夏は7名、冬は8名の学生を派遣している。支援内容は自学自習への助言で、学び相談員・学習支援員を広く募集し、本学生は他大学の学生と連携して学習支援を行った。

○名取市立閑上中学校 8月3日～7日 同校仮設校舎

閑上中学校では、仮設校舎において5日間、8:45～15:20の時間で、学年ごとの教室に分かれて自学自習への学習支援が開催された。ボランティアに参加した学生数は、本学生7名、愛知教育大生4名、合計11名で取り組んだ。

仮設校舎での夏期学習支援活動は継続して行われ、最終日には、教頭先生による旧校舎見学などの被災地の研修が行われ、学生に強い印象を与えた。閑上中学校は大津波により生徒に大きな犠牲があった学校で、被災後市内小学校に間借りした後、平成24年度に仮設校舎で再開し、平成30年度からは小中一貫校として新しく再建される予定である。旧校舎解体に伴い10月10日にお別れ式が行われた。

なお、参加した愛知教育大生が他の友人や本学生も含め7名で、12月に閉上中学校を訪問し、改めて震災後の学校対応や旧校舎の見学などの研修を深めていた。

○登米市立南方中学校 8月16日～20日南方公民館・改善センターほか

今年も県外から京都教育大学生6名、大阪教育大学生5名を派遣した。前年度の参加者の何人かが翌年度も参加を希望することから、派遣先を変更せずに継続している。本学学生3名については、帰省先である実家より通う学生に限定した。一緒に宿泊し交流を図ることはできなかったが、教育実習等で経験豊かな県外からの参加者から学ぶことが多かったとの感想があった。

②教員補助事業

○丸森町内小学校 9月24日～25日 丸森町内3小学校

学習会には、丸森小学校に2名、小斎小学校に3名、館矢間小学校に1名の合計6名の本学生が参加した。町内の複数の小学校で9月に実施された教員補助事業は4年目を迎え、学生はあぶくま荘に前泊して、教育委員会の車で送迎を受け、午前9時過ぎから午後3時30分過ぎまで全学年の児童を対象に授業補助や放課後活動支援等が行われた。

今年度の実施は、曜日の関係で2日間の実施となったが、前年度までは5日間の実施と奈良教育大学生など他大学の学生と一緒に取り組んだ。日程では学生に対する教育長講話や沿岸部の被災地研修などがあり、ボランティア学生への受け入れ態勢が行きとどいていた。

○南三陸町立名足小学校 9月1日～4日

昨年に引き続き、夏休み明けのこの時期に教員補助として本学学生6名が各教室に入り、始業から授業中の教員補助、給食指導、放課後送迎バスが来るまでの間の遊び相手や学習指導、バスの見送りに至るまで長い一日を過ごした。派遣人数と学級数が同じであったことから4日間児童や、担任をはじめ多くの先生方との緊密な関係を築くことができ、満足度が高かったようである。

○宮城県美田園高等学校（県内唯一の公立通信制高校、平成24年4月開校）

学習サポーターによる学習支援（高校での履修内容以外に、中学校での学習内容の学び直しをも加えた個別学習支援）。

全17週（8・9月、2・3月はなし）、原則日曜日2名、月曜日1名の派遣。

〈前期〉4月26日～7月21日

〈後期〉10月11日～12月14日

スクーリングが開催される日・月曜日、13:00～17:00（4時間）の指導。授業時間内の学習支援ということもあり、これまでに数多くの学習支援ボランティア経験を有する3、4年生や大学院生など5名を派遣した。毎回、個別指導報告の提出が求められる。高校生（年齢が50、60歳代の人もある）からの信頼が厚く、回を重ねるごとに指導助言を求める人数が増えていた。

○宮城県立石巻支援学校

石巻支援学校へは震災直後、本学特別支援専攻の学生が中心となって、3人1組、2泊3日の日程で避難所の運営補助として、清掃、炊飯、児童生徒との遊びや介助等にあたってきた。その縁で年2回のボランティア活動に継続して参加してきた。

〈運動会〉5月23日

受付、競技の準備、児童生徒の介助等、教員補助を行った。本学学生4名のほかに、他大学生10名あまりが参加した。

〈学校祭〉10月31日

学校祭運営等の教員補助。受付、会場設営、児童生徒の管理等。本学学生4名のほかに、同校で教育実習を

希望する他大学の学生10名あまりが参加した。

なお、今年は当日支援学校で、石巻市内の高校3年生(本学への進学希望)と先輩にあたる本学1,2年生との交流が図られ、有意義な機会となった。

③教員研修等事業

○東松島市教育委員会「教師塾」 7月6日 東松島市コミュニティーセンター

「子どもの学ぶ意欲を引き出す授業づくり」をテーマにした講話

市立学校の若手教員(今年度は32名)を対象に、指導力の向上と魅力ある教員の育成を通して震災からの教育復興を目的に開催されている研修会である。今年で3年目を迎え、月1回のペースで開かれている。

具体には、児童理解や生徒理解の基本について触れ、よりよい人間関係の構築こそが効果的な授業展開のベースなることを説く。また、授業中、教師が無意識に行っているさまざまな所作が、児童生徒の学習意欲に大きく影響していることを一つ一つの事象を確認しながら理解を促した。最後に、あらゆる場での児童生徒に対する適切な評価が学習意欲となり、ひいては一人一人の学力保証に結びつくことを知らせ結びとした。

○関東圏同窓生ネットワーク総会 8月22日 TKP 新宿ビジネスセンター

関東圏同窓生ネットワークは、関東圏で教員としてスタートした宮城教育大学の卒業生を対象とした情報交換の場である。本学キャリアサポートセンターが所管している事業で、毎年8月に東京都内で開催している。

例年総会の中で、昨今の学内や地域の情報を卒業生に伝えてきていたが、近年は東日本大震災に関する学校教育の現状について講演を行ってきた。

本年度は、本学の教育復興支援センターの支援実践部門の活動内容である、学生による教育復興に関する活動を中心に講演を行った。特に、平成24年度から起ち上げられた「教育復興支援ボランティア協力員」の活動を知らせた。内容としては、協力員の構成について、年間の活動概要(総会、ボランティアへの不安解消会、大学祭への参加、ボランティア報告会、被災地視察の企画運営等)について紹介した。また、活動一つの成果として、平成27年3月に開催された第3回国連防災世界会議において、本学主催または共催の総合フォーラムやシンポジウムの場面で、学生が教育復興のための活動の様子を発表できたことや、仙台近郊の被災地へのエクスカージョンを企画実践できたことも併せて紹介した。また、宮城県各地の被災地へ、多くの学生が児童生徒の学習支援や教員補助のボランティアのために長期休業を中心に出向していることも報告することができた。

④子ども対象・参加イベント事業

○女川を元気にする会 8月1日 女川町総合体育館

「女川を元気にする会2015」が開催され、本学生2名がイベント支援を行った。交流会では、中学生の輪読によるメッセージ発表と「花は咲く」「ふるさと」の合唱、高校生の演奏、大学生のパフォーマンスなどが披露され、その後、女川の方々といっしょに焼きそばなどの食事をともにして交流を深めた。

本イベントは女川の方々との交流を通じて、仙台市内の中学生が震災の体験を身近に感じ復興の思いや願いを共有し、自助共助の精神を学ぶことをねらいとして、発表の準備や活動補助として本学生がボランティア支援を行っている。交流会は、中学生やPTA役員、保護者有志などが女川町を訪問し、仮設住宅で生活している地域の方々に歌や演武など披露し、親しく交流する活動で、4年間継続している。

⑤心のケア支援事業

○学力向上 in 南三陸 1月27日 宮城県気仙沼合同庁舎

演題は「ここにもあった『確かな学力』の向上策」であり、南三陸教育事務所管内の小中学校教員、指導主事約

60名を対象とした講話である。

標題のとおり、全体的には学力向上についての講話であるが、家族とのコミュニケーションが多いほど学力が高く、地域との連携による効果が大きいとの調査結果を報告した。

また具体には、知らない大人（地域の人々）から賞賛を受けることで、児童生徒に達成感、自己有用感、自己肯定感が生まれ、それによって醸成された自信が学習意欲の喚起、ひいては学力向上にもつながることを説いた。

⑥こころざし・キャリア教育事業

○仙台市立寺岡小学校 12月17日

「キャリア教育の底力～東日本大震災を経験して見えてきたこと～」

○八戸市キャリア教育研修会 1月26日

「学校・家庭・地域の絆がはぐくむキャリア教育」

大震災からの復興もさまざまな形で進んできており、教育分野では復興教育、防災・減災教育を中心に、広く実践が展開されている。宮城県内はもとより、東北、北海道でも多くの実践報告がなされている。

一方で、復興や防災の先にあるものとして、「生き方教育」としてのキャリア教育に注目が集まり始めている。寺岡小学校では、大震災の経験を生かす場としてキャリア教育（自分づくり教育）に取り組み、成果を残している。全国のモデルとなる内容である。

他県からの協力要請もあり、被災地における新たな教育創造への支援という形で、応えている。

3 ボランティア協力員の活動

学生に対する学習支援等のボランティアへの派遣要請に応えるために、平成25年度より新入生の中から各専攻・コースから1名以上の学生代表を選出し、連絡の徹底と、まとめ役としての活躍を願った組織である。毎年新参加者を加えることで、4年目には100名を超えることをねらったものであるが、思惑とは反対に規模が大きくなったことで、学生相互の一体感や緊密な人間関係が薄れた感は否めない。また、2年生を代表としたことで先輩に対する遠慮につながり、各種行事に対して参加者の減少を招くことになったことも事実である。

さらに、本学学生においても、震災から年を重ねるにつれて、ボランティア活動に対する関心や参加意欲が薄れており、1年生のボランティア活動の参加者が少なくなっており、組織、運営等の見直しが急務である。

(1) 平成27年度の活動

以下の各種行事を開催するにあたっては、各学年のボランティア協力員の学年代表や運営担当者が中心となり企画・立案がなされ、協議した上で実施されている。

○新入生オリエンテーション 4月3日 仙台国際センター

入学式後のオリエンテーションで、教育復興支援センターの取組を示すDVDを放映後、新2年生の代表からボランティア協力員への選出法、学習支援ボランティア等への参加呼びかけが行われた。

○総会 4月22日

前年度の活動報告、今年度の活動予定。

ボランティア協力員の説明、運営委員の勧誘等。

○被災地視察研修（学生企画）

27年度は、2回にわたり学生の企画による被災地視察ツアーを開催した。南相馬市方面は福島原発の影響による被災状況について、気仙市・南三陸町方面は津波による被災とその復興の様子について視察することを目的とした。

①南相馬市コース 6月6日 参加者23名

旧山元町立中浜小学校⇒南相馬市小高区中心部⇒同小高区村上地区

②気仙沼市・南三陸町コース 6月20日参加者26名

気仙沼市内⇒旧宮城県気仙沼向洋高校⇒南三陸町防災庁舎⇒旧南三陸町立戸倉中学校

○不安解消会 7月8日

初めてボランティア活動に参加する学生の不安を取り除くために開催。ボランティア活動経験者による体験談、アドバイス。「ボランティアの心構え」(教員)、「不安解消Q&A」の作成、配布。

○オープンキャンパス 7月31日

宮城教育大学を訪れた入学希望の高校生、教員、保護者等へ教育復興支援センター、ボランティア協力員の取組等の説明。

○大学祭(学生企画) 10月24日～25日

①展示コーナー 教育復興支援ボランティア協力員の活動のあゆみ、学習支援ボランティア活動のポスター、防災グッズ

②工作コーナー 紙コップ、スリッパ作成

③他団体(一般社団法人東北地域づくり協会)との連携

パネル展示(被災地写真)、震災関連映像資料のDVD視聴

今年度の大学祭のテーマを「復興⇔福幸」とし、協力員の4年間の活動のあゆみや、今年度実施した6つの学習支援ボランティア活動発表、防災グッズ作製等を通して被災地の現状と未来を見つめ、防災意識を高める取組を行った。

大学祭への参画を通して、改めて教育復興支援ボランティア協力員の活動を振り返ることができ、ボランティア活動の意義や学生の果たす役割について考える機会となった。今年度は発表内容を学生の視点で見直し、運営していくことを年度当初に決定し、2年生代表のリーダーシップの下、展示コーナーや工作コーナーの内容吟味と制作にそれぞれの持ち味を生かし、完成することができた。代表の声がけと多くの協力員の応援が学生主体の活動に導き、取組を通して学生が成長していく活動となった。

(2) 第3回国連防災世界会議 平成27年3月14日～18日

「震災の経験と教訓を仙台・東北から世界へ」をテーマに、世界の防災戦略を議論する会議が開催され、本会議では2015年から2030年までの「仙台防災枠組」が採択された。

宮城教育大としてもいくつか参画した。その概要は以下のとおりである。

①東日本大震災・総合フォーラム 3月16日 東北大学・川内萩ホール

文部科学省、日本ユネスコ国内委員会と共催で、「持続可能な開発のための教育を通じた防災・減災の展開—より良い子どもたちの未来に向けて」をテーマに、本学学長がフォーラム開催の趣旨説明を行い、続いてパネルディスカッションが行われた。その後、本学学生代表が英語による活動報告を行った。

②パブリック・フォーラム(復興大学主催) 3月17日 AER

本学のボランティア協力員の学生代表が、震災以降現在に至るまでの本学、センター、学生ボランティアの多様な活動を報告するとともに、成果と課題を発表した。

③エクスカージョン(被災地視察) 3月18日 名取市閑上・仙台市荒浜方面

国連防災世界会議への参加者へ呼びかけ、さまざまな国籍の16名の参加により被災地視察研修を実施した。企画運営にあたったのは4名の学生である。以前から名取市閑上地区や仙台市荒浜地区への視察を学内で実施しており、企画には自信をもって取り組んでいた。ただ、対象が外国人であることからパンフレットの作成、現地でのガイドはすべて英語で行わなければならないため、一人の英語コースの学生を除き、その準備には苦勞して

いたようである。

当日は、強い揺れにも耐えた古くからの日本家屋である名取市の「洞口家住宅」の見学をスタートに、津波の被害を受けた閑上中学校の校舎内の見学、そして閑上地区の被災状況を見学して回った。また、仙台市の荒浜地区では、同じく津波で被災した荒浜小学校を見学し、慰霊碑に刻まれた犠牲者の数を確認してもらい、被害の甚大さを実感してもらった。

4名の学生は、各所で英語によるガイドに懸命に取り組み、その姿勢が参加者の大きな好評に結びついた。また、このエクスカージョンについては仙台放送が特集を組み、事前の話し合いの様子、2回の実地踏査、そして本番の実際について取材を受け、3回にわたってニュース番組の中で紹介された。

④ブース展示 3月14日～18日せんだいメディアテーク、仙台市民会館

本学、センター、ボランティア協力員の活動を展示するブースが設けられ、7か国語からなる小冊子「3.11を忘れない(Reminder of 3.11)」を配布、説明した。

その他、仙台駅等で外国からの参加者に対して案内・誘導にあたるなど、本学学生の活躍の場は多く、語学面での苦労はあったがそれぞれの任務を着実に遂行することで、ごく自然に「人材の育成」が図られたように思われる。

(3) 他大学との連携

長期休業中の学習支援ボランティアでは本学生と他大学生とが一緒に支援にあたってきた。特に、県外からの参加者については、仙台市から離れた被災地を中心に割り当て、宿泊先でも本学学生と交流する機会を増やすことをねらいとした。

具体には、気仙沼市には早稲田大学、福岡教育大学、南三陸町には愛知教育大学、奈良教育大学、登米市には京都教育大学、大阪教育大学の学生が現地のホテルや民宿に宿泊し、学習支援を行う学校以外でも話し合いをもつ機会とした。県外からの参加者には学部3、4年生や大学院生が多く、未だ教育実習を経験していない本学の1、2年生にとって学ぶことが多かった。

また、最終日、仙台駅周辺で会食するなどして親交を温めるケースも多い。さらに次の機会に個人的に被災地を見学したり、県外の教育大学に招かれ震災復興状況について話す機会を得たり、相互に行き来するケースもある。そうした他大学との連携例を2件紹介する。

①「他大学とのつながり」

濱田茄奈(宮城教育大学3年)

学習支援ボランティアでは、活動先の子どもたちや先生方、宿泊先の地域の方々との出会いだけでなく、活動を共にする学生同士の出会いも、私にとって貴重であると感じる。

この活動は同じ宮城教育大学の学生同士で震災当時について話したり、震災を経験した同年代の体験談を聞いたりする良い機会となる。他大学からの参加も多く、その関わりの中で、被災地の現状を知ろう、この震災を忘れないでほしい、この震災から何を学んだのか、それをこれからどう生かすべきか…などの強い思い持ち、積極的に学ぼうとする姿勢がとても印象的だった。

そこでの学生同士のつながりがさらに広がり、ボランティアに参加できなかった他大学の学生が被災地を知りたいと東北を訪れ、その先で震災について話をする機会もあった。異なる地域に住む学生同士での意見交換は今の私に大きく影響している。

日本はとても広く感じるが、私たち学生の強いつながりをみると、距離など関係ないということがわかる。活動中、さまざまな方言が混ざり合う会話を聞きながら、全国に仲間がいる心強さも感じた。

②「被災地支援ボランティアを通じた他大学との関わり」

佐々木奏太(宮城教育大学2年)

私は2011年3月11日に発生した東日本大震災を宮城県南三陸町で経験し、父親と多くの知り合いを亡くしました。その後、内陸の高校へと編入し、震災から3年経った2014年、被災地推薦枠を利用した入試に合格し宮城教育大学へと入学することができました。

入学直後から教育復興支援センターの活動に携わりたいと考えており、推薦枠の入試でも「自分の地元をはじめとする被災地で役に立ちたい」と話したことなどから、長期休業を利用した宮城県内小中学校での学習支援や教員補助ボランティア、宮城県、福島県の被災した現場を視察する被災地視察ツアーなどに積極的に参加してきました。

その中で特に学習支援・教員補助ボランティアでは、全国各地から支援に来ていただいた他大学の同級生や先輩、後輩などと活動を共にしながら、将来の目標や被災地に対する思い、活動から学んだことなどさまざまな話題を共有することができました。さらに、被災地と呼ばれる沿岸各地を見て回ることで、全国の同世代の人たちがまた支援に戻って来てくださることのありがたさも同時に実感しました。

被災地にたびたび訪れてくださる全国各地の学生さんを見習い、私も活動で出会った仲間がいる大学などを訪れることもできました。現地では学生と大学の先生方、職員の方々などに支援に対するお礼をさせていただくとともに、学生さんを通じた新たな出会いも多くありました。これらは震災当時、別れとともに経験した出会いの大切さ、“絆”というものを思い起こさせました。

岩手県、宮城県、福島県をはじめとする東日本大震災によって甚大な被害を受けた地域では、未だに困難な生活を強いられている方々がたくさんいます。私たち学生ができることは、震災から現在に至るまでの苦労や困難を復興への道のりへと転換していくこと、学生同士のつながりを生かし、各方面において連携を図りながら、不測の事態が起きた際には互いに手を取り合って助け合う思いやりの心を持つことだと思います。

私自身の生き方が変わった2011年3月からもうすぐ5年。これからも多くの学生と出会うことを楽しみにしながら自分の故郷に寄り添っていきたいと思います。

4「環境・防災教育」

東日本大震災は、学校を中心とするさまざまな教育現場において甚大な波紋をもたらした。物的被害については再建も可能だが、人的被害については取り戻すことができない。津波に限らずさまざまな自然災害が予想される日本国内にあって、災害そのものをなくすことは不可能である。そこで、東日本大震災で経験したこと、直接見聞したことを正しく検証し、将来の防災・減災教育に役立てる必要がある。具体には、非常事態下の児童生徒の理解と指導、避難所運営、地域の防災・減災教育など、被災直後から現在までの学校や教職員の取組を中心に紹介する。震災はいつも突然発生し、また東日本大震災は人々の想定をはるかに超えたものであったが、各学校や教員はそれぞれの場で責任を果たしたと高く評価された。

被災地における唯一の教員養成大学として、将来教師をめざす学生のために、防災教育を25年度から必修科目とすることにした。ただ、開講にあたって防災教育の専任教師の人材を求めることはできず、また現状では防災教育のみで15時間の授業を実施することも難しいことから、現在は、環境教育9時間、防災教育6時間を配当している。

教育復興支援センター教員3名が2時間ずつ担当することとなった防災教育の概要は、以下のとおりである。

(1) 東日本大震災と学校

①はじめに

東日本大震災は、岩手・宮城・福島の前3県の沿岸部の学校施設に多大な被害もたらし、多くの子どもたちの

命を奪う未曾有の大災害となった。想定を越えた津波や原発問題があったとはいえ、学校防災への大きな課題と教訓を残し、学校における防災教育の見直しが急務で、本学で学ぶ学生の防災に関する学びの充実が求められている。今年度授業を受ける大学1年生の多くは中学2年生の時に震災を体験しているが、被災地の中学校で直接震災を体験した学生がいる反面、被災地から遠く情報や体験が少ない学生もいるなど受け取り方が様々で、現状をより広く理解する上で、できるだけ多くの特色ある事例にあたり、事象の分析・総合化する検証が求められる。

宮城県内の学校や関係諸機関では、初期対応や避難所運営などを行うとともにその記録を残している。それらの記録の中から、県内の具体的な学校の初期対応とその後の学校再建の状況を教職員や児童生徒が残した資料などを基に比較検討することで、学校の役割や教職員の対応を学び、学生自身の体験から震災がもたらした共通する課題を浮き彫りにし、今後の安全教育・防災教育の指針に反映できる基礎学習として、下記のような授業内容を設定した。

なお、事例にあたる前に、東日本大震災の発生場所や被害状況を当時の新聞記事や写真、津波浸水範囲の地形図、国連防災世界会議で掲げられた方針等を取り上げ導入とした。

②授業のねらいと実際

＝授業のねらい（2時間共通）＝

東日本大震災後、地震・津波・放射能の被災を受けた学校の初期対応から避難所運営、学校再開までの具体的な事例を通して学校の取組を検証し、教職員や学校の役割を理解し、学校防災教育の課題に気づかせる。

＝第1時の授業の実際＝

海岸近くにあつて津波被害を受けた学校の地震発生後の避難場所変更の判断と行動の経緯と、都市部にあつた学校の避難者受け入れと避難所運営の困難さを資料から読み取る。

〈津波被害を受けた学校の避難状況について〉

- ・南三陸町立戸倉小学校では、津波襲来を目の当たりにして校長が指定避難場所の変更を判断し、行動した事例である。判断の背景には、それまで学校のマニュアル改善についての職員との協議や今まで作り上げてきた地域の協働関係が判断を後押しした取組であつた。
- ・仙台市立中野小学校や亘理町立荒浜中学校では、地震発生後、学校施設に避難してきた地域住民や児童生徒が身を寄せた中に津波が襲来した学校である。校舎での宿泊では、備蓄物の不足を学校の備品などを活用し、隣家の火災発生や避難者の苦情などの初期避難所対応にあつた事例である。その後、中野小学校は、他の小学校に間借りしていたが平成28年3月閉校となり、荒浜中学校は、他の中学校に間借りしていたが、平成26年8月同じ場所に校舎・体育館一体型のピロティ方式（高床式）で再開した。

〈帰宅困難者が集中した学校について〉

- ・仙台市立榴岡小学校は仙台駅の近くにあり、避難所開設後想定を越えた帰宅困難者など3000人が身を寄せた学校である。教師たちは余震に動揺する子どもたちに声をかけ保護者に引き渡した後、体育館の開放準備や仮設トイレの組み立て、炊き出しの準備などに追われた。備蓄品の食糧は不足していて、避難者全員にわたるまで配布しない判断をし、混乱を未然に防いだ学校である。

＝第1時の授業のまとめ＝

想定を越えた津波や避難者に対して、校長のリーダーシップの下、教職員がそれぞれの職務遂行し、危機を乗り越え避難者の命を守り通した取組があつた。その際、それまでの話し合いや地域連携があつたことが見逃せない。

＝第2時の授業の実際＝

要避難区域の中で避難所運営をした学校、震災後校舎が使えず施設変更を余儀なくされた学校の再開、震災後の事務処理など学校運営において課題を抱えた学校、放射線対応を求められた学校について、学校経営上の課題を資料から読み取る。

〈要避難区域に指定された学校について〉

- ・仙台市立高砂中学校は要避難区域の中で緊急避難所となった学校で、この矛盾した二つの原則の中で震災後3日間、在校生の安全確保と避難所運営の両方を同時に進め、自主運営を行った学校である。地域に応じた避難所運営マニュアルの再策定を進める必要がある事例である。

〈仮設校舎や間借りの後、統合を経て学校再開が行われた学校について〉

- ・名取市立閑上中学校は、津波により生徒や保護者の多くの尊い命が犠牲になった学校で、市内の小学校に間借りした後、仮設校舎に移った学校である。仮設校舎での学習環境の課題と教育環境の変化に伴う心のケアや学習支援等の配慮が必要な学校である。平成30年4月に小中一貫校として再開される。東松島市立浜市小学校は、津波襲来後、学校と消防署、地域住民らで災害対策本部を開き避難所運営にあたった学校である。平成25年小野小学校と統合して、鳴瀬桜華小学校として開校した。女川町立女川第四小学校と女川第二中学校は、女川湾の出島にあった学校で、地震後町内の小中学校にそれぞれ移り、平成25年に統合して小中学校、各1校からなる新しい女川小学校、女川中学校として開設された。複数の学校の同居による教科や行事の調整など多くの課題を抱えた学校である。

〈転出入事務の増加や特別支援学級への対応が急務であった学校について〉

- ・石巻市立門脇小学校は、学区の壊滅的被害と津波火災の影響を受け児童の転出が多く、出席簿等の焼失や流失により書類作成のための準備に多くの時間を要した学校である。石巻市立住吉小学校は、震災で特別支援学級などが使用不能となり、障害のある児童の配慮が困難をきたした学校である。

〈放射線量への不安を抱えた保護者への対応にあたった学校について〉

- ・丸森町立筆甫小学校は、福島原発事故による放射線量が高い地域として地区民や保護者に心配や戸惑いがみられ、校庭の除染や手洗いやうがいなどの徹底や、繰り返しの家庭訪問などを通して学校に対する信頼や安心感をもってもらう取組を行った学校である。

＝〈第2時のまとめ〉＝

震災時の初期対応を乗り越え、避難所運営や学校再開に向けて、児童生徒の心のケアや教育課程の工夫など教職員が一丸となって課題にあたり、長い時間をかけて学校運営にあたっていた。

③おわりに

個々の貴重な被災体験を踏まえて、様々な大震災時の学校対応の事例を読み解き、比較し総合化していくことで学校や教職員の役割をより深く理解することが可能になる。レポートの中に「様々な事例を見て、まずはじめに自分の災害への意識の低さを痛感した。」と振り返ることや、「災害対応時の大切な視点には、全体を見る視点と先を見る視点であると思います。」「災害時に大切なのは防災と緊急対応なのではないか」など防災対応の捉え方、また、『学校の役割は、やはり「児童に安全で快適な教育を受けさせる」ことだと考える。』『学校という場所は、復旧に導いてくれる架け橋だと思う。』『学校はただの教育現場ではなく、非常時には「嵐の中の灯台」にならなければならないのだと思います。』『災害時の学校の役割が肥大しすぎなのではないかと危惧しています。』など、学校の役割と課題を指摘している。防災教育の導入部として、被災地にある大学生の基礎的な被災地理解を図る内容構成とした。

(2) 東日本大震災後の学校における防災教育の現状

①はじめに

今回の大震災を機に、宮城県教育委員会及び仙台市教育委員会においては、学校における防災教育の充実を図るために数々の施策を実施している。宮城県教育委員会は、地震だけでなく津波、風水害等あらゆる自然災害への対応の在り方、さらには交通安全や生活安全まで触れた「みやぎ学校安全基本方針」（2012年10月）を作成するとともに、児童生徒向けに「未来へのきずな」みやぎ防災教育副読本（2014年3月）を発行している。仙台市教育委員会においても、「杜の都の学校教育」の重点事項の中で防災教育に関する事項を設けるとともに、児童生徒向けに

「3. 11から未来へ」防災教育副読本(2013年3月, 2014年3月改訂)を発行している。

これらを基にした防災教育の推進のために, 宮城県教育委員会は「みやぎ防災教育推進協力校」(2015年度8校)を, また仙台市教育委員会では「防災モデル校」(2015年度18校)を指定し, その成果を公開し広く啓発に努めている。

このように, 東日本大震災を機に被災3県といわれる岩手, 宮城, 福島だけでなく, やがて起こるだろうと言われている南海トラフでの地震の影響を受ける多くの地域で防災教育の在り方への意識は大きく変化した。

しかし, 学生たちはこの変化した中での教育を受けていない現実がある。多くの学生が各地の教職への道へと進む。この現実を踏まえれば, 本学での防災に関する学びの在り方が, 教員としての防災教育に関する資質と能力の向上のみならず, 教育を受ける多くの児童生徒に及ぼす影響も大きいものと考え, 下記のような授業内容を設定した。

②授業のねらいと実際

＝授業のねらい(2時間共通)＝

児童生徒を取り巻く災害の多様さを踏まえ, 教師としてどのような心構えで防災教育に臨むべきか, 今変わりつつある学校での防災教育の在り方を通して理解させる。

＝第1時の授業の実際＝

災害に対する人間の心理作用や災害に対する昨今の社会認識について理解させ, 防災教育に携わる教師として指導に留意しなければならないことを確認する。

〈避難に関する人の心理作用について〉

- ・2014年8月の広島市に起きた土砂災害の原因が地質(まさ土)によるものであったが, 1999年6月にも隣接の区, 市で同様の原因で災害が起きていること。また, 東京都伊豆大島での2013年10月の土砂災害が多くは地質(火山灰)の要因であったが, 1986年噴火による全島避難を体験しているほど島は火山灰で覆われていることが認識されていたこと。その他, 御嶽山の噴火の写真を撮りながらも犠牲になった事例を示し, 「安全と安心」に関わる人の心理の楽観・悲観バイアスについて考えさせ, そのことに基づいて防災教育を進めていかなければならないことを意識化させた。

〈東日本大震災における避難意識の事例について〉

- ・岩手県釜石市鶴住居地区, 釜石東中学校, 鶴住居小学校や, 宮城県石巻市北上地区, 七ヶ浜町花淵地区での津波被災地における予め示されたハザードマップへの認識と対応の在り方の違いによる津波犠牲者の相関について知らせた。このことにより, 与えられた防災情報に対する個人の認識の在り方が被災の度合いに大きく影響することを気づかせた。

〈各種の防災ゲームの紹介〉

- ・「ディザスター・イマジネーション・ゲーム」「危険予知トレーニング」について紹介し, 「クロスロード・ゲーム」の一部を体験させた。そのことにより, 今, なぜこのような明解な勝ち負けの基準のないゲームがなされているか, その意義について考えさせた。

＝第1時の授業のまとめ＝

様々な自然災害を振り返ることを通して, 災害に対しては一つの想定でその対応を固定化することなく, あらゆる状況を想定しながら防災に臨まなければならないことを確かめ, その能力を教師として子どもたち一人一人に身につけさせることが防災教育であること確認した。

＝第2時の授業の実際＝

教育課程における防災教育(安全教育)の位置づけ, また, 東日本震災以後の防災教育の変化について理解させ, 教師として指導上に留意すべきことを認識させる。

〈学校教育における防災教育の位置づけについて〉

- ・防災教育という名称は, 学習指導要領の中にはなく「学校安全」という特別活動の領域のなかに位置づけられ

ていることを知らせた。その「安全教育」がどのような時間に、どのような内容で行われているか、受講者の体験とともに振り返らせた。

〈変わりつつある安全教育と安全管理について〉

- ・ 今、多くの学校が地域と合同で避難訓練を実施するようになってきていること、さらには一部の中学校や高校で生徒が中心となって避難訓練を行っていることを知らせた。また、児童生徒の手による防災マップの作成例を紹介、自ら防災に関わる事例が増えていることを知らせた。さらには、道徳の時間の「鍋の中の遺骨」という阪神淡路大震災での出来事を資料としている事例、国語の時間に「稲わらの火」を教材としたこと、そして各地域の独自の副読本による各教科内での防災教育の扱いなど、教科を横断した形態で防災教育がなされるようになったことを紹介した。

〈防災教育に臨む教員として〉

- ・ 防災能力のための要件を「確かな情報入手のための感覚・知覚」⇒「それらを確かに処理する思考力判断力」⇒「そして適切な行動力」と分析した場合、その構造は今求められている学力観「基礎的知識・技能」⇒「思考力・判断力」⇒「表現力」と変わらないことを知らせ、日々の確かな学習指導の積み上げの中にも防災能力育成の場面があることに気づかせた。

＝第2時の授業のまとめ＝

- ・ 教員として子どもの命を守るための「安全管理」面とともに、子どもが自らの命を守るための能力を身につけるための「安全教育」を適切に行うことの大切さを知らせた。その「安全教育」も多岐にわたり、様々な指導場面でできること、防災を多面的に捉えた思考力、判断力を身につけさせなければならないことを確認した。

③おわりに

授業内容が既習事項と違っていれば学生にとって新しい発見としてレポートに記述されることは至極当然なことである。したがって、その気づきの記入をもって授業の成果と判断することは浅薄なことである。ただし、レポートの中に、「避難訓練だけが防災教育ではないこと」「子ども自ら考え判断することの大切さ」「自分の専攻する理科でも防災教育ができる」等の言葉が散見することは、多くの学生が防災教育に新たな認識を持ったこととして受け止めている。防災教育は解答のない教育である。そのためには、指導者自身も柔軟かつ適切な指導力を持つ教員でなければならない。そんな教員として、子どもの前に立つことを期待し内容構成に努めた授業である。

(3) 教師に求められる心のケア

①はじめに

未曾有の大震災により甚大な被害を受け、多くの人々が途方に暮れた。しばらくはため息をつくばかりで、思いを言葉にすることは難しかった。しかし、生きるために重い足を前に進めなければならなかった。

震災直後から被災地、宮城県では全国、全世界の人々から多大の支援を受けた。特に平成7年1月17日の阪神淡路大震災で被害を受けた兵庫県や神戸市にゆかりある公的機関や企業、ボランティアグループの活動は圧巻であった。その無償の行為の原点には、その折に受けた支援に対する恩返しであるという。

直接的な支援に限らず、復旧復興のノウハウや各種取組の指針を得た。身近なところでは、学校教育の再開に向けた取組、児童生徒の行動の理解や心のケアに関しても、阪神淡路大震災後の研究成果が生きている。特に、震災直後より数年後に生徒指導上の問題、心のケアを必要とする児童生徒が顕在化すると指摘どおりの結果が、宮城県教育委員会や各報道機関の調査結果と符合している。

そこで、本授業ではそれらの知見を理解し、将来教師となり身近に接する児童生徒の心のケアにあたる際の基礎的知識を得るとともに、これから3年間の学生生活で専門的な知識の習得と技法を身につけようとする意欲を喚起することを旨とし講義を行った。

②授業のねらいと実際

＝授業のねらい（2時間共通）＝

- ・震災による児童生徒の心的状況の把握，教師が行う心のケアについて理解を深める。
- ・被災地の児童生徒のために，学習支援ボランティア活動への参加を決意する。

＝第1時の授業の実際＝

〈思いを行動へ！（はじめの一步を踏み出そう）〉

過去のレポートを取り上げ，多くに共通する「見たい，聞きたい，知りたい」という表現が，真摯さ，思いの現れとしてプラス評価もできるが，思いだけに止まって実際活動にはつながらないマイナスとしても評価されるという二面性に気づかせた。

〈宮城教育大学の取組〉

〈教育復興支援センターの任務〉

震災直後から現在まで，宮城教育大（生）が刻々と変化するニーズへのいかに対応してきたか，その拠点としての教育復興支援センターの役割を知り，ボランティア活動の後継者としての期待を訴えた。

〈心のケアに関する諸課題〉

- ・生徒指導上の諸問題

河北新報，平成26年1月の紙面を読み，被災後3年弱の現状を理解させる。

見出し：児童生徒は「時間経過し問題表面化」，保護者が「子どもより心配な例も」，地域の「社会機能の低下が波及」，教職員の「心身の疲労限界と指摘」。

- ・教師自身の心のケア

宮城県教育委員会等による第2回健康調査（25年6月実施）結果と前回調査を比較し，1年6か月で体調，睡眠，ストレス，メンタルヘルス，仕事等における変化等を理解させた。

＝第2時の授業の実際＝

〈全国紙と地元紙の比較〉

元日の全国紙と地元紙の一面の見出し，社説のタイトルを対比させ，歳月の経過につれ全国紙では「震災復興」から関心が薄れつつある現状に気づかせる（後期の授業日が毎年1月であり最新の情報を取り上げている。この3年間の変化も大きい）。

〈参考文献の読解〉『災害とトラウマ』『こころのケアセンター』編（1999年 みすず書房）

- ・加藤寛『『こころのケア』の四年間——残されている問題』

「こころのケアセンター」の基本的方向性

- ・岩井圭司「被災地のその後——阪神・淡路大震災の33カ月」

トラウマとはなにか，トラウマを生じる体験，トラウマを考える上でのポイント。

兵庫県精神保健協会こころのケアセンター所属の2人の論文で，東日本大震災後の「心のケア」に対応する際のヒントが数多く示されている。心のケア，トラウマなどの言葉が一般的に用いられるようになったのは阪神淡路大震災後であり，同協会は先駆的存在である。震災後，本県ばかりでなく全国各地の各種研修会で講演，指導助言を行っている。

本授業では，カウンセリングの基本的な考え方や専門用語の提示に止まるが，今後3年間の学生生活で，意図的に専門知識や技法を身につけるよう促した。

〈教師に求められる心のケア〉

- ・学校における教育相談の変遷（昭和30年頃～現在）

心のケアに関してどのような考え，手法等が受容されてきたかを確認する。

- ・カウンセリングの基礎的技法

教師の基本的態度やカウンセリング・マインドとは何かについて理解し、傾聴、共感的理解、受容などの心理学用語の意味を確認させた。

- ・カウンセリングの3段階

①リレーションをつくる ②問題の核心をつかむ ③処置をする

- ・教育相談の4つの機能

①治療的機能 ②予防的機能 ③開発的機能 ④教育的機能

「教師に求められる心のケア」は2時間共通のテーマでもある。精神科医や臨床心理士の講話や著作によって学ぶことは大切であるが、日常、身近に児童生徒に接し、さまざまな問題を把握しやすく、いち早い対応を求められるという立場から、日常的に関わっている「教師にしかできない心のケア」という自覚をもつことがより大事な観点であると説いた。

＝授業のまとめ(2時間共通)＝

カウンセリング、心のケアなどのことばについて、その意味を知ることは難しくないが、実践につなげることは困難である。「傾聴」一つとっても、実際場で実現するためには相手との信頼関係の構築、関わり方の訓練なしには困難であることを実感させた。

宮城教育大の使命、本学生としての責任について、特に以下の2点を考えさせた。いずれも本学の一般学生にとっては重い課題であるが、世間の期待がどのようなものか考えさせた。

- ・教育系大学に学ぶ者(教師志願者)としての特性を生かす
- ・いま、被災地に生きる者として他地域、次世代へ伝える

また、ボランティアの意味、自発性・無償性・奉仕性という基本的事項を確認し、被災地における学習支援ボランティアへの参加を促した。少数ではあるが、授業後直ちに参加の意思を表明する学生が認められた。

③おわりに

授業後提出されたレポートからは、意外にも東日本大震災の基本的な事実について知らない学生が多いことを思いさらされた。また、現在の大学生は授業に、部活動に、アルバイトに追われ、身体的、精神的、経済的なゆとりを失っていると実感した。ゆとりに乏しい学生にとってボランティア活動に参加することは当然ながら難しい。特に、学生生活がどのように展開されるか見通しのきかない1年生にとっては、教育実習を経験していないこともあり、被災地の児童生徒とどう関わったらよいかの不安も抱え、ボランティアへの参加希望が著しく少なかった。

その客観的現実は一筋だが、ボランティア活動の参加者が被災地の児童生徒、教員、地域の人々と出会い、そこから多く学ぶだけではなく喜びを感じていること、将来教師となる一大決心につながっていることを、防災教育の授業を通じて粘り強く働きかけたい。

5 事務局から見た教育復興支援センターの歩み

東日本大震災以降、教育復興支援センターは教育復興に関わる様々な事業を展開してきた。学習支援ボランティアをはじめとする教育復興支援活動は、学生および本センターの特任教員が中心となって実施してきたものであるが、その裏方を支える存在として事務局も関わってきた。震災から早くも5年が過ぎようとしているが、これまでの教育復興支援センターの歩みを事務局の視点から述べてみたい。

教育復興支援センターの活動は震災直後の2011年6月に開始し、2013年にはセンター棟が建てられ、学習支援ボランティア等の事業の実施を受け持つ支援実践部門と復興・防災の取り組みを研究し、国内外に発信する研究開発部門が設置され、より効果的な教育復興支援を目指してきた。

学習支援ボランティア等の教育復興支援活動の円滑な実施のためにも、ロジスティクスを整えるのは事務局の重

要な役割であった。事務局の主な業務としては、ボランティア支援先までの交通手段の手配、数日間にわたるボランティアの際の宿泊先の手配、ボランティア保険加入の手続き、全国の教員養成系大学を中心とした他大学へのボランティア募集の依頼、ボランティア派遣数等、当センターの活動実績のとりまとめ等々である。特に夏季休業期間は県内各地で学習会が開催され、本学への学習支援ボランティア派遣依頼が数多く来る時期であり、特任教員と連携を取りながら、各市町村、派遣先の学校と連絡調整をし、派遣人数の割り振りや交通・宿泊の手配を行った。この期間中は他大学の学生たちも数多く学習支援ボランティアに参加し、ボランティア活動を通じた全国的なつながりを事務局の一員としても感じる事ができた。

学習支援ボランティアをはじめ、教育復興支援センターの活動は学生、教員、職員の協働によって成立したものであり、その意味で本学の有するリソースの有意義な活用の理想的なモデルになると考える。上述のとおり、事務局の役割は学生たちの活動を支える裏方的なものであるが、その役割を果たすことで学生たちが思う存分力を発揮する一助になったと思う。震災から5年が過ぎようとしており、当センターの活動も一つの区切りを迎えるわけであるが、被災地のニーズの変化に対応しながら教育復興支援の継続が求められている。被災地における唯一の教員養成大学として、復興支援の継続と将来起こりうる災害に備えた防災教育プログラムを提供すべく、事務局もその土台を支えていきたい。

6 おわりに（成果と課題）

教育復興支援センターの支援実践部門担当者として学生を学習支援等のボランティア活動に派遣し、さまざまな出会いを創出してきた。児童生徒、教職員、地域の人々、そして県外の他大学生との出会い。自分自身と異なるものとの出会い、交流をとおして参加学生が一回り人間的に成長する姿を目の当たりにすることができた。また、その後の学生生活で教師としての資質、能力の向上に努めようとする姿に触れることもできた。

また、学習支援等のボランティア活動にあっては、人と人との連携、活動に積極的に参加する人材の育成が必要であることを確認できた。東日本大震災から5年、震災復興に向けた社会全体の意識が大きく変わろうとしている。そして、それは多くの本学学生の意識やボランティアを受け入れる側も同様であり、曲がり角を迎えているのは事実である。

本センターのボランティア活動の基本姿勢は、こちらから厚意を押しつけることにはなく、求めに応じて適切な支援を行うことにある。そうした要請に対していつでも応じることができるよう学生の育成を図り、人員の確保に努めるつもりである。いかに数多くの学生の関心を高め、参加者を増やすかが最大で、唯一の課題であるといえる。そのためには、協力員、学生相互の強力なネットワークを活用するとともに、被災地の児童生徒に対する本学学生の深い思いやりの気持ち、使命感に頼るしかない。実際に児童生徒と関わり学習支援を行い、隔てのない人間関係を築き、心の交流を図れるのは学生以外にないのであるから。

平成28年4月、宮城教育大学では教育復興支援センターから新しいセンターへと変貌を遂げる。名称に加え、目的、事業内容も当然変わるようになるが、これまで支援実践部門が担ってきたことに大きな変化はない。それどころか、連携協定を結んでいる市町村教育委員会やこれまで学生を派遣してきた各学校からは事業の継続、拡充を求めるとともに、本学学生へ大きな期待が寄せられている。

阪神淡路大震災の経験に基づく経験や知見、学問研究が、東日本大震災後のさまざまな取組に多大な貢献があったことはすでに記述した。敷衍すると、東日本大震災後の学校や教育員会の具体的な取組も、次なる災害時に大いに寄与すると思われる。中でも、防災教育で取り上げた、立地条件や状況の異なる各学校の多様な取組は大いに役立つであろう。また、支援実践部門が担った学習支援ボランティア等の活動も、いかにして学生の意欲を喚起し、実際に活動へ参加させるか、他大学との連携の進め方も参考となろう。そして、いつの日か、実際に被災地へ本学学生を派遣することも含めて。その意味で、改めて震災の正しい認識、情報の収集、そこで得た知見を全国や全世界に、次世代へと発信する必要があると確信する。

教科等の授業における p4c (子どもの哲学) 活用の可能性を探る

庄子 修*・堀越清治*

Seeking the Application of p4c in Subjects

Osamu SHOJI, Seiji HORIKOSHI

要約：2013年に仙台から始まった p4c の実践は、その後白石市など宮城県内の学校にも広がり、教科等の授業の中でも実践されるようになった。しかし、そこには、従来の教科指導に求められる「指導のねらい」や「評価」を満たしつつ、探究の自由な展開を前提とする p4c をいかに活用するかという課題があり、教員たちは試行錯誤しつつ、様々な工夫を重ねている。本論では、まず、これまでの様々な実践から浮かび上がった成果を、「p4c に期待できること」としてまとめることとした。それをある意味で「仮説」という見方でとらえて3つの授業実践を考察し、教科等の授業における p4c 活用の可能性について探ったものである。

キーワード：セーフティ、より良い人間関係、アクティブ・ラーニング、正解のない問い、考えの深まり

I はじめに

1 p4c (philosophy for children) とは

日本でも認知度が高まりつつある p4c (子どもの哲学)。1970年代にアメリカのマシュー・リップマンが開発した哲学対話は、その後世界各地に広がっていった。その中でも、学校教育において大きな成果をあげたハワイ大学のトーマス・ジャクソン博士による理念と手法が、宮城県内で進めてきた p4c の原型である。具体的には子どもたちが問いを立て、コミュニティボールを使いながら、円座の中で対話し考えを深めていくもので、思考力の育成と人間関係づくりの両方を目指した教育方法の一つである。基盤にあるのは、「何を話しても否定されない、笑われない。皆がちゃんと聞いてくれる」という安心感(セーフティ)。コミュニティボールと呼ばれる毛糸のボールには、「ボールを持った人だけが話せる」、「話したくなければパスできる」、「まだ話していない人を優先する」などのルールがある。

2 これまでの足跡

宮城では、東日本大震災の支援を契機として交流のあったハワイのワイキキ小の教員が2013年7月に仙台市立若林小を訪問した際に、p4c を披露したのが始まりである。翌月以降、仙台市内の小中学校の校長有志による p4c の研修と学校での実践が積み重ねられてきた。講師を務めたのは、当時兵庫県立大学の講師であり、現在新潟大学の准教授である豊田光世氏である。氏は2004年からハワイ大学で p4c 教育を学び、その後この教育の研究と実践に取り組まれた方で、現在も私たちの実践について、定期的に指導・助言を頂いている。2014年4月には公益財団法人上廣倫理財団の寄付により、宮城教育大学教育復興支援センターに上廣倫理哲学教育研究室が設置され、ここを拠点として、「p4c せんだい」の活動が始まった。その後、「p4c ハワイ」との定期的な教員交流の中で研究実践が深まっ

* 宮城教育大学復興教育支援センター

てきた。2014年の後半からは各教科における実践も広がり、各種公開研究会や研究発表会でもその成果が公表されるようになった。2015年夏には「p4c しろいし」が誕生する中、10月に開催された第1回 p4c 国際フォーラムでの大きな反響を契機に、「p4c みやぎ」として、宮城県内外の学校・地域への普及が始まりつつある。

3 教科等の授業での活用について

実践が進む中で課題となっているのは、p4c を教科等の授業の中にどう取り入れるかということである。タイトな教育課程のなかで、子どもから出された問いについて自由に対話ができる時間など、ほとんどない。とは言え、基本の p4c で見られた考えの深まりなどの子どもの変容を、このまま放っておく手はない。p4c の良さを何とか授業の中でも生かしたいというのが、p4c を実践した教員の多くが抱いた思いであった。そこで本論では、教科等の授業における p4c 活用の可能性について探っていくこととした。

II p4c に期待できること

p4c を授業に取り入れる話の前に、これまでの実践から見えてきた「p4c に期待できること」について確認しておきたい。まずは、p4c によって何を指すのか。端的に言えば「探究心や思考力の向上」と「人間関係づくり、集団づくり」である。ほかにも「自己肯定感の育成」や「コミュニケーション能力の向上」、さらに教員にとっては「新たな指導観の獲得」という副産物も期待できる。これまでの実践を見ると、それらが独立して成果を上げると言うよりも、相互に関連性を持ちながら高まっていくことが多い。例えば、探究心の育成を目指した中で人間関係が深まっていったりとか、いつの間にかコミュニケーション能力が高まったりといった具合である。そうした意味で、p4c は多面的な効力を持っており、実践していく中で複数の成果が期待できると言っても過言ではない。

ただ、多くの成果を期待して、無目的に始めることは勧めない。これまで成果を上げている学校では、学級課題なり学校課題なりをきちんと把握し、その課題解決を目指して取り組んでいる。さらに言えば、学校課題があるかどうかということよりも、教員が子どもや指導の現状に満足せず、課題意識をもって取り組んでいることに注目すべきである。

ここでは、多くの学校が今日的な課題として挙げている次の2点について、p4c に期待できる効果を述べる。

1 生徒指導上の課題解決につながる

昨今の教育に関する報道の中でひととき大きな話題となっているのが、いじめ問題である。原因として様々な要因が取り上げられているが、共通して言えることは、子どもたちが人間関係をうまく構築できないということではないだろうか。これはいじめに限らず、不登校の大きな要因の一つであるとも言える。p4c では次の3点から、生徒指導上の課題解決につながると考える。

(1) 皆が話を聞いてくれる心地良さ、満足感

p4c には、「コミュニティボールを持った人しか話せない」というルールがある。裏を返せば、皆がちゃんと聞くということである。子どもたちは多かれ少なかれ「自分の話を聞いてほしい」という思いを持っている。皆が自分の話だけをしっかりと聞いてくれるという心地よさ、満足感を、意外に子どもたちは経験していない。この快感を経験すると、落ち着かなかった子も、私語の多かった子も、その後友達の話聞くようになり、対話に集中するようになった。こうした事例は、多くの実践の中で目にしてきた。ほかにも、コミュニティボールを触っていると不思議に落ち着いて話せる、皆の視線がボールに向けられるので気にならない、皆が真剣に聞いてくれるので簡潔に話そうとする意識が芽生えてくる、などといった効果も報告されている。

(2) 否定されない、笑われない安心感と自己肯定感

p4c で取り上げる問いは、聞けば分かる、調べれば分かるものではなくて、「正解のないもの」である。そのため否定されることもなく、笑われることもない。また、成績や立場の優劣、力関係などに左右されることもない。その安心感は大きい。さらに、どんな意見でも認められることから、自己肯定感が育まれることも期待され

る。p4cの対話によって、前の学年のときから学級に潜んでいた力関係が逆転したという担任の話は、とても印象的だった。クラス替えのできない小規模校における硬直化した人間関係の再構築や、個を生かす意味においても、その効果が期待される。

(3) より良い人間関係と安心できる居場所づくり

p4cの大前提は、セーフティの確保である。相手を傷つける発言をしてはならない。「相手の意見を否定しない、笑わない」というルールの中には相手を尊重する精神が息づいている。また「話したくなければパスできる」というルールにも、発言を強要されないというセーフティが保証されている。輪の向かい側など、遠くの相手にコミュニティボールを渡す際には下から優しく投げるというきまりも、相手を尊重する理念に基づくものである。こうしたセーフティの確保によって、より良い人間関係が構築され、安心できる居場所づくりにもなると考える。現行学習指導要領の柱の一つに「言語活動」があるが、その大前提は、学習の場にセーフティがあつてのことである。

2 アクティブ・ラーニングのモデルとなり得る

現在、新学習指導要領の策定に向けた作業が進められているが、今回の改訂の目玉の一つに、アクティブ・ラーニングがある。これは「課題の発見・解決に向けて主体的・協働的に学ぶ」ものであり、まさしくp4cの教育方法と合致するものである。「最近の子どもたちは考えることをせず、すぐに正解を求めたがる」と評されることがある。社会に出れば正解は一つとは限らないし、見つからない場合だってある。正解を選ぶのではなく、正解を求めて考える姿勢こそ大切なのに、「選択肢がないと若者は固まってしまう」といった話も聞いたことがある。そんな折、授業中に正解を求めて教師の表情をじっと覗き込んでいる子どもたちの姿にハッとさせられる。こうした状況の中で、p4cの持つ次の2つの特徴に期待が寄せられる。

(1) 「子どもの問い」が真の主体性を生む

p4cでは、「教師からの問い」ではなく、「子どもの問い」を大切にすることによって、子どもはより主体的に学ぶことができる。学校教育の中で「主体性」を求め続けて何年経つであろう。様々な取組にもかかわらず、それが今も課題となっているのは、一体なぜか。それは、学習課題が「子どもから引き出した課題」と言いつつも、実は子どもの言葉を用いながら教師が意図をもって設定した課題だからに他ならない。しかしながら、それは当然のことである。なぜなら教育とは意図的・計画的な営みであり、一つの正解に導こうと様々な手立てを講じていくのが教師の指導だからである。p4cでは、子どもの問いを大切にすることによって、これまでの実践を見ていると、授業の中で普段あまり活躍していない子の問いが取り上げられることがよくある。これも興味深い。

また、p4cは「課題を発見する力」を育てることにも直結する。「何か不思議に思うことはないか？」という問い掛けに、初めは無反応だった子どもたちがやがて様々な問いを見つけていく姿には驚かされるし、「正解のない問い」をなかなか考え付かない大人の方が肩身の狭い思いになる。指導の目標があつて評価もしなければならぬ教科等の授業の合間に、正解のない「子どもの問い」をとことん考える。そのp4cの楽しさを味わわせ、そこで芽生えた探究心を教科等の授業にも生かせたら、真に主体的に学ぼうとする子どもが育つのではないだろうか。

(2) 協働的な学びの中で考えを深める

p4cでは、「対話による探求」という学び方を身に付けることができる。学校の学校たるゆえんは、集団で学習することにある。学級目標に「学び合い」「高め合い」「研ぎ合い」といった言葉を掲げている教室も少なくない。p4cにおける対話は、まさしく協働的な学びそのものである。実践では最後に「振り返り」を行う。そこでの子どもたちの自己評価を見ていて感じるのは、「聞いているときは考えているとき」というよりは、「聞いているときこそ考えているとき」ということであつた。ボールを持った人しか話せないというルールは、黙って聞くというルールでもある。聞いているときはもちろんのこと、ボールを持って考えている友達や分かり易く簡潔に話そ

うとしている友達をじっと待っている間にも、友達の話や推論したり自分の考えを確かめたりしながら、子どもたちは間違いなく考えを深めている。と同時に、考えが深まっていく楽しさを味わっているに違いない。まさに「課題の発見・解決に向けて主体的・協働的に学ぶ」いわゆるアクティブ・ラーニングそのものである。

Ⅲ 教科等の授業実践

1 道徳

(1) 概要

一昨年度から p4c を実践してきた仙台市立 H 小学校では、校内研究としてこれまで国語科における p4c 活用のあり方を追究してきた。その手応えと成果を踏まえ、今年度は道徳において p4c を活用した研究を行ってきた。6年生での本実践、求める価値は「生命尊重」である。まず、前の時間に文科省編集の「私たちの道徳」で生命尊重の内容項目の資料を読み、その後「生命尊重」に関わる「問い」を考えさせた。挙手によって選ばれたのが「命を大切にすることはどういうことか」という問いであった。さらに、この問いに対する自分の考えをまとめたり、家族に取材したりしておくようにさせた。

(2) 授業記録（抜粋）

教師：Aさんがこの問いを出した理由を発表してください。

A：いつも大人から「命を大切にしてください」と言われるけれど具体的に言われたことがないので皆で話し合ってみてみたいと思ったから。

教師：Aさんは具体的にどういうことだと思うか。

A：私は、いろんな人に感謝の気持ちをもって生きていくことが、命を大切にすることだと思う。

C：僕は命を大切にすることとは、相手が傷つくようないじめをしないで、相手に親切にすることだと思う。なぜなら、相手に親切にしていけば、相手は気持ちよく生きていけるから。 C：命を大切にすることとは、相手を支えながら生きていくことだと思う。私を産んでくれた両親や育ててくれた人は、私が今生きていることを支えてくれている。そのお陰だ。 C：私は、命を大切にすることとは、明るく生きることだと思う。理由は、お母さんからもらった命だから、明るく生きたらお母さんに感謝できる。また、明るく生きれば、いやなことがあっても乗り越えていけると思ったから。 C：僕は命を大切にすることとは、命にはいつか終わりがくるけれど、その終わりを早めてしまわないように、身体のことを気遣ったり、感情の面でも楽しくしていったりすることが命を大切にすることだと思う。 C：私が命を大切にすることとは、自分が悔いのないように人生を楽しむことだと思う。理由は、自分の命は一回しかないし、自分で生命を絶てしまったら、お母さんが一生懸命産んでくれた命を大切にできないから。

教師：皆さんの意見を聞いていて、いろんな方向から考えられるのだなと分かった。命をどうやって大切にするかの広がりが出てきた。けれども、ちょっと気になったことは、皆は誰のために命を大切にするのだろう。親に感謝するために？親がくれた命だから？考えを聞かせて欲しい。

C：僕は、なぜ命を大切にするのかというと、産んでくれたお母さんのためと考えられる。例えば、自殺してしまったら、他の人たちをとんでもなく悲しませる。自分が生きていけば、他の人を傷つけないで皆も生きていける。 C：お母さんなど、産んでくれた人への感謝のために生きるというのはちょっと変だと思う。自分のためだと思う。死んでしまうと、まず自分がそこで終わってしまう。やっぱり自分のためだと思う。 C：未来のためだと思う。例えば、このクラスにいる25人の中で、将来未来を変えていく人ができるかもしれない。自分のためでもあるし、未来を変えるためでもあると思う。 C：私は、自分のためだと思う。理由は、せっかく一つの命を預かったのだから、これから先辛いことや楽しいことがいろいろあるだろうけれど、その気持ちを味わえるのは、その時しかないのです、自分のために、命を大切にしていこうと思う。 C：私は、誰の

ためというのではない。普通に一日生活して、楽しかったら、楽しいと感じるわけだが、自分のためとか誰かのためという、なんかわかんなくなってしまう。どういう生き方をすれば、その人のためになるのか、分からなくなるので、決められない。 C：私は、自分のためだと思う。いやなことがあってもその後いろいろな楽しいことがあるので、自分で自分の命を終わりにしてしまったなら、損してしまうと思う。 C：僕は、自分に関係のある家族や親戚、友人、自分のために生きているのではないかと思う。理由は、自分の将来に楽しいことや何が起こるか分からないけれど、ここで人生が終わってしまえば、友達も家族も悲しむと思ったから。

教師：私が、誰のために？と聞いたので、皆は自分のためとか、周りの人のためとかいう2つの選択肢で答えてくれました。中には、それは考えたくないという人もいましたが、それは、自分のためでもあるけれど、周りの人のためでもあるということかな。それとも全くそんなことは考えたくないということかな。どっちかな。 C：私は全然考えたくないというのではなく、考えられない、考えちゃうと分からなくなって、期待を裏切っちゃうといやだと思われるのがいやなので、考えられないです。 C：私は、自分のためでもあるし、誰かのためでもある。さっき縛られたくないといったけれど、それだけに固執するのはちょっとというふう思っている、自分はどっちでもないと思った。

教師：副読本に「お母さんへの手紙」というのがあります。それを自分で読んで、そしてもう一度「自分を大切にすることはどういうことか」を考えて、自分のカードに書いてください。→ 発表

C：自分のため、周りの人のためのどちらでもないと思う人と、それぞれ考えがあることが分かった。私は、いろいろな人や物に感謝することが命を大切にすることだと考えていたけれど、動物や植物の命を大切にすることは、命を守ること、人にやさしくすることなど、方法がたくさんあることが分かった。中でも、Bさんの「悔いがないようにする」というのが、心に一番響いた。命を大切にいろいろな方法があるが、自分が悔いがないように生きることが一番大切なのだなあとと思った。 C：命を大切にするというのは、お父さんやお母さん、自分や未来の人たちのために生きることだと分かった。今日はいろんな角度から意見が出て、自分にはなかった新しい考えに気付いた。D子さんの未来のため、E男さんの誰のためでもないなど、いろいろな考えが聞けて楽しかった。

教師：それぞれ考えが深まったという感想もあり、今日の対話の意義はあったと思います。今日の時間全体の評価をしてみましょう。(腕を上挙げて「そう思う」の意思表示をした割合)

・考えを話せた → 約80% ・友達の意見が理解できた → 約90% ・p4cをやって良かった → 全員

(3) 考察

教師の「誰のために」という「掘り下げの問い」によって、子どもたちの思考が深まっていった。対話を進めていく中で、「誰のためでもない」という意見が出され、それを聞いた子どもたちがさらに考え込んでいる姿が印象的だった。「正解のない問い」を追究するp4cの本領を發揮するのに、道徳の授業は適していると感じた。それ以外にも、子どもたちの姿を通して、改めて次の点が確認できた。

- ① 子どもの意見から「問い」を立てたことで主体性が生まれ、考える意欲につながっていた。
- ② 教師が「誰のため？」と問いかけている中で、「誰のためでもない」という考えが出てきた。これは否定されない安心感の表れであり、「正解のない問い」を用いるp4cの良さを、子どもたちが理解しているからと考えられる。
- ③ 対話を通して考えの変化や深まりが見られ、協働的な学びの中で考える力が高まっていることが確認できた。さて、これまでの指導でも、副読本や「私たちの道徳」など、読み物資料の「登場人物の気持ちや考え」について考えさせ、議論させてきたかと思う。より深められた価値観によって自分を振り返らせるためには、資料の中の主人公と関わらせていくことがこれからも必要である。問題となるのは、授業で取り扱う「問い」が、子どもたちが、自ら考えたい「問い」になっているかどうかということである。H小学校の実践は、「子どもの問い」を

大切にしようとしており、これが主体的な学習に結び付いている。この授業では、事前に子どもたちが「私たちの道徳」を読み、書き込みをしたり保護者にインタビューをしたりしながら、価値内容に即した問いを立てている。次に、皆で考えたい「問い」を絞り込み、その「問い」に対して、自分の考えを書き込んで、授業に臨んでいる。

教師は、教師の立場からの「掘り下げの問い」を考えておき、対話を通して考えを深めさせていく。さらに、価値内容に迫るために、用意した別の副読本を読ませ、話し合いの中で考えたこと、友達の意見を聞いて変わったことなどを、ノートにまとめさせていく。これは単なる感想ではない。考えの深まりの足跡である。このH小学校の授業実践は、アクティブ・ラーニングの1つのモデルでもあり、p4cが、「考え、議論する道徳」への転換にとっても有効であることを感じつつ、さらに今後の実践に期待したい。

2 国語

(1) 概要

仙台市立M小学校。ここは生活環境や生育歴に様々な事情を抱えながら学校生活を送っている児童が少なくない。そのためにコミュニケーションに関わるトラブルを、学校課題として抱えている。そこで「自分の思いや考えを持ち、伝え合う子どもの育成」を校内研究のテーマに掲げ、p4cを取り入れた実践を行っている。3年生では学級活動や道徳をはじめ、理科や国語の教科でもp4cの対話を取り入れてきた。

ここでは、国語の物語文「サーカスのライオン」の単元のまとめとして行った実践を紹介する。ライオンのじんざは、長年サーカスのライオンとして過ごしていた。ある日じんざは優しい男の子と出会う。男の子と交流を深めていったある日、男の子の家が火事になってしまう。じんざは燃え盛る炎の中、男の子を救い出し、自分は空高く駆け上っていったという物語である。ここでは葛藤の中で自らの考えを深めさせるために、「ライオンのじんざは幸せだったか」という問いを設定し、立場を明確にさせながら対話をさせた。併せて、自分の気持ちの度合いをとらえさせるために、「心の数直線」を用い、1mの数直線上に名札を置かせて、自分の気持ちを表現させるようにした。

(2) 授業記録（概要）

教師「じんざは幸せだったか」

①「幸せだった」と答えた児童の理由

- ・男の子を助けることができたから
- ・男の子にチョコレートをもらったり親切にしてもらったりしたから
- ・死んでしまっても、天国から男の子を見守ることができるから
- ・天国に行けば、アフリカの家族に会えるかもしれないから

②「幸せではなかった」と答えた児童の理由

- ・死んでしまい、男の子や家族に二度と会えなくなってしまったから
- ・男の子が楽しみにしていたのに、サーカスを見せてあげられなくなったから
- ・アフリカの家族と離ればなれにされて、長年サーカスで過ごしていたから
- ・じんざが死んでしまって、男の子が悲しむから

「心の数直線」に置かれた名札については、友達の意見を聞く中で意見を変えた児童が半数近くいた。変化の振り幅には個人差があったが、傾向としては、どちらかの両極端に移動させた児童と、迷いに迷って真ん中あたりに移動させた児童が多かった。

授業後の感想用紙には、次のような感想が書かれていた。

- ・じんざは幸せだったのかどうか、分からなかった。
- ・皆の意見を聞いているうちに、自分の考えがコロコロ変わってしまった。
- ・じんざは幸せだと思っていたけれど、友達の意見を聞いて、幸せではないかもしれないと思った。

- ・意見が二つに分かれ、いろいろな意見が出たので、とても楽しかった。
- ・じんぎの気持ちがよく分かった。
- ・皆がよく発表していたので、とても良かった。

(3) 考察

設定した問いには正解はない。子どもたちは友達の見解を聞く中で、自分の意見が揺らいだり傾いたりしていく様子が、「心の数直線」にも表れていた。感想を見ると、「じんぎの気持ちがよく分かった」のように、単元の最後の学習で、さらに読みが深まっていたことも分かる。この実践における成果の一つは、多くの児童が課題意識を持って参加することができたということである。二択の問いを設定したことによって、どの児童も自分の考えを持つことができた。また、p4c 及び「心の数直線」に名札を置かせたことによって、普段は話合いに参加できないような児童でも意思表示をすることができた。成果の二つ目として、自分と異なる意見を聞く楽しさや大切さに気づき、考えを深めることができたことが挙げられる。「心の数直線」によって友達の見解が一目で分かるようになったことや、葛藤する問いの設定と p4c の活用によって、友達の見解を聞くことによる心情の変化が起き、考えの深まりが見られた。なお、「皆がよく発表していたので、とても良かった。」という感想は、より良い人間関係が構築されていることの表れであり、対話の場にセーフティが確保されていることの証とも言える。

課題としては、今回は教師が問いを設定したが、本来の p4c のあり方とおおり、今後は子どもからの問いを基にしたうえで、葛藤する場面を設定するなどしていくことが大切である。また、一步踏み込んで、「幸せとは何だろう？」などといった問いかけをすれば、p4c の良さをいっそう生かされたとも考えられる。

なお、3 学年では様々な p4c の実践を通した児童の変容を見るために、意識調査を実施した。(図1) これまでの実践から「聞いているときこそ考えているとき」という手応えを感じてきたが、「友達の話に黙って聞くことができる」児童の増加は、「対話を通して考えを深めるのが好き」と回答した児童の増加に関係しているとは考えられないだろうか。いずれにせよ、協働的な学びの中で考えを深めていることが分かる。また、「この学級にいと、ほっとする」と回答した児童が増えていることから、p4c によって学級のセーフティが高まっていることが分かり、より良い人間関係づくりと安心できる居場所づくりにつながったものと考えられる。なお、「皆の前で話すことが好き」と回答した児童は増加傾向にはあるものの、「思わない」と回答した児童の数は他の項目に比べて多い。今後は「皆の前で話す」ことに抵抗を感じている児童が少なからずいることを踏まえたうえで、丁寧なステップを踏みながら p4c を進めていくことが肝要と言える。

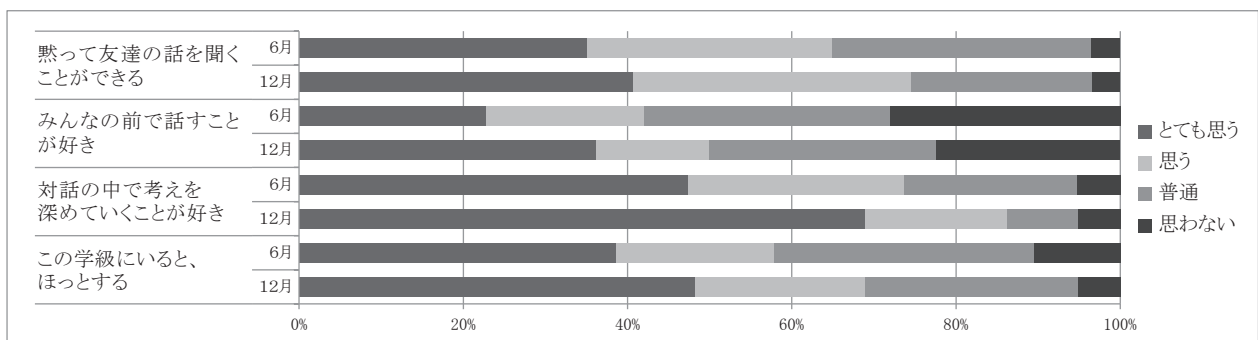


図1

3 総合的な学習の時間

(1) 概要

仙台市内の F 中学校。以前は荒れている学校の 1 つに挙げられることもあったが、今では落ち着いた学校となっている。教職員は、学力はもとより、自己肯定感や自尊感情をさらに高めることを学校課題として掲げ、様々

な工夫と努力を重ねている。今回は、「職場体験」をテーマとした2年生の総合的な学習の時間に p4c を活用した実践を行った。仙台市内の中学校では3日間から5日間の職場体験を行っている。これはキャリア教育の一環で、勤労観・職業観を養い、社会的・職業的な自立を促そうというものである。職場体験実施の前と後に、「なぜ人は働くのか」という問いを立てて、p4cによる対話を行った。職場体験実施後の対話には、豊田氏と本論著者の庄子が入り、「掘り下げの問い」を投げ掛けた。

(2) 授業記録 (抜粋)

① 前回の振り返りと本時のねらいの説明

テーマは「なぜ人は働くのか？」

- ・前は、「お金のため」が半数以上を占めた。
- ・職場体験を終えた今、その考えが変わったのかどうか話し合う。

② 「志望校はどうやって決めるのがよいか」という仮題を掲げ、二人の教師が模擬 p4c を実践してみせ、対話の仕方についての理解を深めた。

③ 対話

教師：「なぜ人は働くのか？」について発表してください。

C：前に思っていたのと同じく人生を楽しむため。 C：自分が生活するお金のため。 C：考えたことない。

C：なりたい仕事がありそれを目指すため。 C：自分が成長できるから → (豊田) それは例えばどういう意味？ → 自分の趣味のため。 C：社会のために働きたい。 C：お金を稼がないと生きていけない。

C：以前はお金のためだったが、人のため社会のために働く。 → (教師) その心境の変化はなぜ？ → お金のためだけではないと感じたから。 C：世の中にいらぬ仕事はないので、やりたい仕事でなくてもやらなければならない。 C：前と考えが変わり、人のため社会に貢献するために仕事はあると思った。 C：嫌なことでもやらないと仕事は成り立たない。誰もやらなかったら大変。 C：働くのは、人に気持ちがあるから。例えば愛の実現のために、お金をためてプレゼントを買うとか。 C：責任を学ぶため。人のためでもあるし自分のためでもある。 C：今の生活を変えるため。

豊田：職場体験を通していろいろな体験や出会いがあったと思うが、自分が考えたことや感じたことを具体的に聞かせてください。(ボールを一周する)

C：デイサービスと病院に行ったが、共通していたのは誇りとプライド。自分もそうになりたい。 C：図書館、意味のない仕事などないと教えられ、そう思えるようになった。 C：楽しいだけの仕事はないが、楽しいことのために頑張ろうと思った。 C：やりがいとは何かと聞いたときに「客が来たとき」と聞いてその嬉しさがわかった。 C：成功した時に嬉しいと思えることがあるので頑張れる。 C：花店で責任を学んだ。働くのは学ぶためだと思った。 C：保育園で自分ではなく子どものことを話している職員に感動した。 C：働くのは人に喜んでもらうためと聞いた。 C：自動車会社、お客さんのために頑張ると考えた。 C：お金のためと思っていたが、児童館では自分がとても楽しかった。 → (教師) どうして変化したの？ → 仕事に壁があったが、やりたくないと思ってもやれば面白くなると分かった。 C：老人ホームでは面倒くさいと思っていたが、感謝されると達成感になる。仕事は誰かの役に立つことで成り立つと思った。 C：仕事は夢そのものだと思った。 C：農家に行ったが、お金が稼げなくても好きな仕事に就いた方がよいと思った。

C：早朝から品物並べが大変だったが、誰一人として弱音を吐かない大人は凄いと思った。 C：どの仕事も大変だけれど仕事によっては楽しく思えると感じた。 C：郵便局で仕事は自分のためではなく人のためにするのだと分かった。 C：運動具店では完売した商品をすぐに取り寄せるなど、人のためにする仕事の大切さが分かった。 C：焼き肉店での仕事は楽しくなかったが、「おいしかった」という客の言葉で仕事が続けられた。今度客で行ったらそう言おうと思う。 C：児童館に行ったが、プラスワンが良かった。 → (教師)

君が行きたい所ではなかったけど、どうだった？ → 子どもが好きではなかったけれど手伝いは面白かったし夢中になれて楽しかった。 C：清掃していたときの「ありがとう」が嬉しかったから続けられた。人への感謝って大切だと思った。 C：スーパーに行ったが、仕事は生きるためだけではなく、関わって成長するためだと感じた。 C：職業のために努力した人とそうでない人がいる。自分も努力したい。 C：自分のためになった。進化できたし成長できることが分かった。 C：運動具店で接客は苦手だったが、感謝の言葉を受けて、やって良かったと思った。 C：老人ホームは嫌だと思っていて、最初は緊張で声も出なかったが、周囲がフォローしてくれた。

教師：これから普段の生活の中で、何をやっていけば良いのだろうか？

C：勉強！（「先生が言いたいのは、勉強しなさいってことでしょ」といった意味か。）

庄子：数年前に職場体験後にアンケート調査をした。そのとき「これから身につけたい力」の回答で一番多かったのが「教科の学力」だった。「コミュニケーション能力」か「礼儀、マナー」が一番かと思っていたので驚いた。それはどうしてなのか知りたい。教えてほしい。

C：まず目指すのは高校だから勉強。 C：勉強は役に立つし自分のためでもある。 C：接客業であってもしっかり勉強する必要がある。 C：勉強は自分の幅を広げられる。資格を取れば可能性が広がる。 C：学力によって職業の選択肢が増え、給料も変わる。

④ 振り返り（腕を上挙げて「そう思う」の意思表示をした割合）

・よく考えた → 約80% ・新たな考えに気づいた → 約90% ・楽しかった → 約95%

(3) 考察

最初に、対話のお手本としてロールプレイを見せたことで、対話の仕方について理解できた。いくら言葉で説明してもイメージできないこともあり、初めて p4c の対話を実践する場合には有効と考える。記録を見ていくと、豊田氏の問い掛けによって、抽象的な話から生徒たちの具体的な体験談になり、ここから考えを深めていったことが分かる。また、自分ではあまり行きたくないと思っていた事業所に行った生徒へのタイミングの良い教師の問いかけによって、心境の変化が周りにもよく伝わり、考えを深める契機となった。中学校では同調圧力もあると考えられるが、本実践ではどの生徒も自分の中に落とし込んでいる様子が見ええた。「これからの生活で何を？」と聞いた時に即座に「勉強！」と言った生徒は、普段から教師の意図を読み取る子。「学力が必要だと思った理由は？」という最後の問いかけは、そこからさらに考えを深めさせるのに役立つものと考えられる。実践後、当該校の教員から次のような話を聞くことができた。

- ① 今回は2回目か3回目の実践で「ここでなら話せる」という雰囲気（安心感）が出てきた。普通どおりの授業だったらこんなには発言していなかっただろう。特に男子生徒がちゃんと対話をしたことにビックリした。
- ② これまでは、全員にボールを回し、一人一言を話す程度だったが、今日は自ら挙手した生徒が出てきた。「手を挙げていいんだ」という意識が芽生えてきたことが大きな収穫。
- ③ 振り返りで、「楽しかった」が前回は50%程度だった。それが今回約95%に上がった。生徒たちにとって楽しかったし、自信にもなったのだと思う。
- ④ 生徒たちがよく考えていた。つたない言葉でも一生懸命に思いを伝えようとしている生徒がいた。人生や、自分がどうあるべきかを真剣に考える発端となった。

これらのことから、否定されたり笑われたりしないという安心感が学級に生まれ、生徒たちは周囲の目を気にすることなく発言できるようになったものと考えられる。また、「楽しかった」と思う生徒の割合が増えた裏側には、皆が話を聞いてくれる満足感とともに、学級に生まれたセーフティにも心地よさを感じていたのではないかとと思われる。なお、生徒の変容や p4c による効果は、次の意識調査からも確認できた。

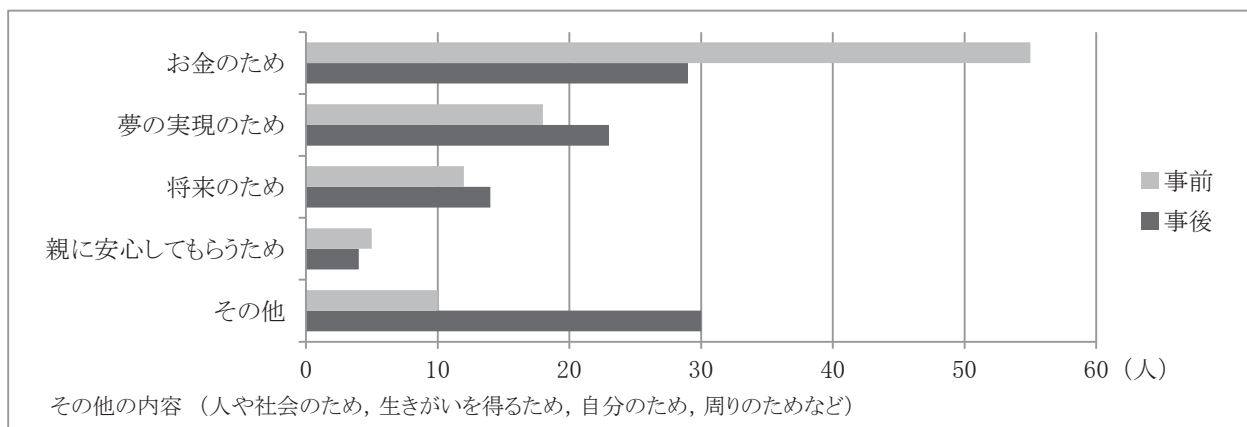


図2 「人はなぜ働くのか」について、職場体験の前と後の結果

以上のことから、職場体験による生徒の成長はもとより、p4cの対話によって、視点が「自分」から「人や社会」に広がるなど、協働的な学びの中で考えが深まっていることが分かった。

なお、中学校では、セーフティが確立されるまでは、ボールを渡す相手が力関係に左右され、自分より強い相手にボールを渡すことはできないと考えられる。また、語尾が聞き取れない生徒もいたが、それは、気持ちを話すことを恐れているとも考えられる。どの生徒も自分の考えをはっきり言えるようになったときに、セーフティが高まったと言えるのかも知れない。

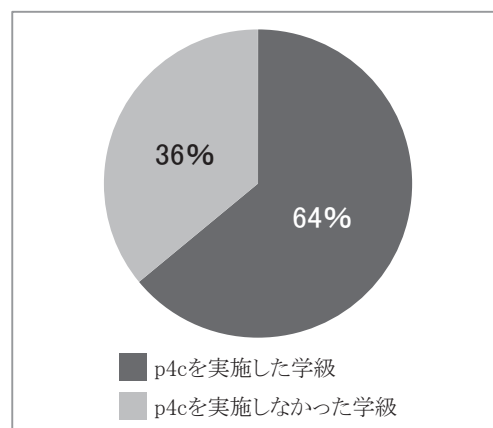


図3 「自分のため」から「人や社会のため」に変わった生徒の割合

IV まとめ

1 成果と課題

教科等の授業の中に p4c を取り入れたことにより、一定程度の「考えの深まり」を確認することができた。また、どの実践にも共通して言えるのは、子どもたちがよく発言するようになったことである。「いつもの授業だったら子どもたちがこんなに発言することはなかった」と、教師たちは異口同音に語る。その要因は何であろう。触り心地の良い毛糸でできたコミュニティボールの魔力か。正解がないという問いか。何を話しても馬鹿にされないという安心感か。皆が聞いてくれるという心地良さか。対話の中で考えを深めることの楽しさに気づいたことか。その理由は子どもによって様々であろうし、複数の要因が重なり合って輻輳的な効果を上げているのかも知れない。いずれにせよ、p4cによって子どもたちが変容したという事実は様々な実践において確認することができた。

さて、これまで各教科等での実践を見てきたが、現在のところ、p4c を授業に取り入れる道が一番近いのは、道徳ではないかと考える。なぜなら「特別の教科 道徳」では、「正義」とは何か、「権利」と「義務」とは何かなど、答えが一つではない課題を子どもたちに投げかけ、「子どもたち自身が考え、議論する道徳」への転換が求められているからである。これまでの、登場人物の心情理解のみに偏り、「この価値観を読みとるべきだ」との一方的、形式的な指導から、言語活動(討論)や多様な表現活動等を通して、課題の発見・解決に向けて主体的・協働的に学ぶこと(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)の充実が求められている道徳にとって、p4cは願ってもない教育方法と言えるからである。

なお、これまでの研究実践を踏まえ、今後に向けた実践の手引きとして、別添資料「p4c みやぎの基礎・基本」をまとめることができた。これも大きな成果の一つである。

一方、p4cを取り入れた教科等の授業の中で、思考力の向上が見られたとか、人間関係が改善されたなどといった具体的な成果を明確にしていくことは難しく、今後さらに実践研究を進めていく必要がある。また、教科等における実践を重ねていく中で、教員たちは様々な迷いや疑問に突き当たってきた。例えば、時数確保の問題、問いの設定の仕方、教員がどこまで介入してよいのかという問題、「考えを深めるための掘り下げの問い」のあり方、「指導のねらい」との兼ね合い、こうした迷いや疑問に対する答えは実践を積む中でしか見えてこないものであり、こうした課題を意識しながら、今後教科等における様々な実践に取り組んでいくことが大切である。

2 教科等での p4c 活用にあたっての留意点

上記に記した課題を解決していくために、今後も教科等における p4c の実践に期待が寄せられるところであるが、その際の留意点について、次のようにまとめることができる。

- ① まず是指導目標や評価に縛られない時間の中で p4c を実施し、子どもたちにその楽しさを味わわせることが大切。「これを持つと何でも話せる不思議なコミュニティボール」への愛おしさを感じるようになってから教科等に活用すると効果は大きい。
- ② 「相手が傷つくことは言わないセーフティ」、「ボールを持つ人だけが話せ、それ以外の人は聴く」などといったルールの徹底を図る。
- ③ 教科等の時間であっても、できるだけ「子どもからの問い」を大切にす。その後、教師からの「掘り下げの問い」を提示したり、子どもたち自身が問い深めるスキルを獲得したりすることでテーマについて吟味することにつながる。
- ④ 聞いている時も子どもは考えている。それをとらえるために、書く時間を複数回設定する。子どもも自分の考えの深まりを確認することができる。
- ⑤ 単元の時数を見通し、答えがオープンな p4c の対話をどの場面に設定できるのか、またその成果を指導のねらいにどう結びつけるのかを考えて指導計画を立てる。

p4c という新たな教育手法に果敢に挑戦し試行錯誤を重ねている教師に接していると、あくなき探究心はもとより、自らの指導力を高めようとする向上心、ひいては教育への熱い思いを感じずにはいられない。その原動力となっているのは、p4c で見せた子どもの意外な姿に対する驚きに違いない。これまで見たことのない、見せたことのない子どもの良さを、授業の中でも発揮させたいという熱い思いが、教師魂に火を付けたものとする。p4c を実践している先生方に、心からの敬意を表するものである。

参考文献

- 仙台市立八本松小学校 平成27年度仙台市教育課題研究発表会 発表資料
 仙台市立茂庭台小学校 平成27年度仙台市教育課題研究発表会 発表資料
 仙台市立袋原中学校 研究部資料

共同研究者

- | | | | |
|--------|----------------|--------|------|
| 新潟大学 | 朱鷺・自然再生学研究センター | 准教授 | 豊田光世 |
| 宮城教育大学 | 学校教育講座 | 教授 | 田端健人 |
| | 社会科学教育講座 | 准教授 | 川崎惣一 |
| | 教育復興支援センター | 副センター長 | 野澤令照 |

謝辞 本研究の推進にあたり、継続して多大なるご寄付とご支援を賜りました公益財団法人上廣倫理財団、そして教育への熱い思いを胸に p4c に取り組まれている先生方、関係の皆様、心から感謝を申し上げます。

別添資料：p4c みやぎの基礎・基本

1 期待できる効果

- ① 探究心・思考力の育成
- ② 人間関係づくり・集団づくり
- ③ 子どもの自己肯定感の向上
- ④ コミュニケーション能力の育成
- ⑤ 新たな指導観の獲得

2 形態（必須）

- ① 円座での対話
- ② コミュニティボールの活用



3 対話のルール（初期段階では毎回確認する）

- ① 相手の意見を否定しない，笑わない。傷つくことを言わない。（セーフティの確保）
- ② ボールを持った人だけが話せる。（発言権の確保）
- ③ 私語を控え，しっかり聞く。（傾聴）
- ④ 話したくなければパスできる。（発言しない自由）
- ⑤ まだ（あまり）話していない人を優先する。（発言権の平等性確保）
- ⑥ ボールは下から投げるなど優しく渡す。（相手の尊重）
- ⑦ ボールの渡し方の方法。（挙手，指名，全員に回す）

4 基本的な進め方と留意点など

(1) 円座になる

- ① 一重円が望ましいが，大人数の場合は二重円もあり。その場合，外側を多くする。
- ② 体育座りでも椅子を用いても可。椅子だと机代わりにして書くこともできる。
- ③ 自由席にすると，人間関係が見えてくる。「配慮を要する子」への配慮も。

(2) コミュニティボールを作りながらの自己紹介をする

- ① ラップの紙芯やプラスチックバトンを使う。
- ② 毛糸の色を子どもたちが選択する方法も有効。
- ③ 2つ目の毛糸をつなぐときは，結ばなくても可。
- ④ ボールはある程度ボリュームがある方がよい。人数が少ないときは毛糸を一度に二玉使ったり，事前に一定の量を巻いておいたり，2周したりして，一定の大きさにする。
- ⑤ 芯を抜く場面などでは，子どもたちに手伝ってもらおうとよい。
- ⑥ 自己紹介の題材は「好きなもの」や「とっておきの場所」など，明るい前向きな題を。「へえー」と，次の休み時間などに話題が発展し，その後会話が弾んでいけたらベスト。

(3) 趣旨とルールの説明をする

- ① 「深く考えること」を楽しむことが共通した目的。教科の授業など，活用場面に応じて趣旨を設定する。
- ② ルールは，紙に書いて掲示するとよい。
- ③ 学年に応じて言葉の意味を具体的に説明する。
- ④ 一番大切にしたいのは「何を話しても否定されない，笑われない」というセーフティ。

(4) 各自の問いを考える

- ① 誰かに聞いたり調べたりすれば分かるものではなく，答えがなかなか見つからなそうな問いを考えようと呼びかける。

- ② 問いを事前に集めておくことも可能。疑問を大切にするために、日頃から教室内に問いボックスを設置する方法もある。
- ③ 授業の中で教材を用いる場合には、教材を基に問いを考える。
- ④ 「なぜ?」「どうしたらいい?」「〇〇って本当かなあ?」など、様々な問いの形がある。
- ⑤ 子どもから出された問いを使うことが基本。一見対話が深まらなさそうに見える問いでも大切にすると、意外な子が生きてくる。「掘り下げの問い」で深めることができる。
- ⑥ 各自の問いを板書したり、カードに書いて床に置いたりして、一覧できるようにする。

(5) 対話の問いを、皆で選ぶ

- ① 一人1票～2票で投票する。同じ問いに2票入れてもよい。
- ② 似たような問いを教師が1つにまとめてしまいがちだが、子どもにとってのニュアンスの違いを考慮する。
- ③ 票が分散した場合には、上位2つないし3つでの決選投票を行う。

(6) 問いについての対話をする

- ① 問いを出した子どもの「なぜそう思ったのか」という説明からスタートする。
- ② それに続く対話は、「問いに対する自分の考え」でも、「同じような疑問」でも可。
- ③ ボールを渡す際には、下から投げるなど、セーフティを大切にする。
- ④ 名前を呼んでから渡すと、相手が明確になるし、投げたボールが外れても問題ない。
- ⑤ 挙手した子や指名した子に渡すだけでなく、ボールを全員に回す方法も活用する。
- ⑥ 発言の際には、「そう思った理由を述べる習慣」が身に付くとよい。
- ⑦ 途中、私語や「誰かが嫌な思いをする」発言等があれば、その場でルールの確認をする。
- ⑧ 「マジックワード」を用いてもよい。

ア、もっと大きな声で イ、もう一度言って ウ、もっと分かり易く言って
エ、先に進めましょう オ、話がそれています など。

(7) 問いを深めるために

- ① 「ツールキット (考えを深める言葉)」を使う。
ア、どういう意味ですか イ、理由を教えてください ウ、それは本当かなあ
エ、例を挙げてください オ、逆の例はないの など。
- ② 「ツールキット」は、発達段階に応じて厳選したり略記化したりして、工夫する。
- ③ 子どもの意見をツールキットと照らし合わせたり、「今日はこのツールキットを使おう」と指示したりするなどしてツールキットに意識が向くようにすると、子どもは「考えを深めるための手立て」を習得することができる。
- ④ ファシリテーター (教師) による「掘り下げの問い」も重要。考えを深めようと無理に掘り下げるよりは、教師も参加者の一員として疑問に思うことを問いかけた方が自然であり効果的である。

(8) 振り返りをする

- ① 次の観点で自己評価をする。
ア、よく話せたか? イ、よく聞けたか? ウ、一生懸命考えたか? エ、新たな発見があったか?
オ、またやってみたいか? など
- ② 観点の項目を増減させても良い。その際には、授業者がどの観点を重視したかったのかを考えて選択する
- ③ 後で評価をワークシートに記入する場合であっても、できるだけ挙手などで意思表示と共有の場を作る。

Supporting Post-Disaster Community Resettlement: Some perceived short-term and long-term effects of the “Nashi No Hana Volunteer Project” (2012-2016)

Alison NEMOTO*

Abstract : From September 2012, just 18 months after the Great Eastern Japan Earthquake, to February 2016, a total of 135 students enrolled at Miyagi University of Education (M.U.E.) have travelled as volunteers to Aizu Wakamatsu City in Fukushima Prefecture, staying for 5 days to assist teachers in the nursery, primary and junior high schools specifically set up to cater for children aged 3 to 15 who were forced to evacuate from Okuma Town, which is situated on the eastern coast of Fukushima and more importantly is one of the two municipalities which hosts the Fukushima Daiichi Nuclear Power Plant.

On 12 March 2011, these children along with all adult residents of Okuma were forced to leave their hometown due to high levels of nuclear fallout, released as an emergency measure after a tsunami hit the plant, knocked out the electrical power supply and left it out of control.

This paper examines data in the form of both written feedback and interviews with students who took part in volunteer activities in schools, as well as the staff at the Okuma schools in Aizu Wakamatsu City and the author's own observations as leader on all seven visits. From these, several short and long term effects to the students and the schools have been identified.

Short term effects, such as the M.U.E. students being able to increase their first-hand experience of various educational contexts were identified as a positive outcome of the programme. Subsequently, one of the long term effects for the M.U.E. students who took part in the programme several times, was the opportunity for much stronger individual ties to be built up and a much more detailed extended observation of children's development over a longer time span.

Effects for the children and staff in the schools have also been identified through feedback and interviews as very positive and actually more acute as time went on. This has been shown to be because of the severe depletion of the numbers of the Okuma children, causing the children and staff to have increased feelings of isolation, so that anticipation before each visit, and appreciation towards the M.U.E. students for coming increased in later visits.

Key words : Various Educational Contexts (様々な教育現場), Repeated Visits (継続的支援)

1. Background to the establishment of the programme.

The author was employed by Okuma Town, Fukushima, one of the two municipalities which hosts the Fukushima Daiichi Nuclear Power Plant, as a Native English Teacher (N.E.T.) from May 1998, for a total of thirteen years, up to the day of the earthquake on 11 March 2011. This involved her teaching English at the Junior High School for four years

* 宮城教育大学教育学部 英語教育講座

and then working as the sole N.E.T. in the two primary schools (P.S.), Ono P.S. and Kumamachi P.S. for nine years. In addition the author taught regular adult evening English classes in the local community and worked on the International Association committee which organized sister-city exchange visits with Bathurst, N.S.W. Australia.

As can be expected, during this time deep connections between the author and the Okuma community were established and she got to know numerous individuals as well as whole families. Also through continuous employment at the same Board of Education, deep ties were also built up with the administration staff and in particular the Head of the Board of Education, Mr Toshihide Takeuchi.

After the earthquake, tsunami and nuclear disaster the townspeople of Okuma were evacuated to Tamura City and later Aizu Wakamatsu City and the author was also forced to evacuate her home due to the same high nuclear fallout levels, so was left unemployed. However, from July 2011 she was first employed as the sole Assistant Language Teacher (A.L.T.) in Minamisoma City and then from April 2012 as a Specially Appointed Associate Professor at M.U.E. It was then that the idea of trying to arrange a visit with M.U.E. students to assist the staff in the evacuated Okuma schools in Aizu Wakamatsu, and in some way re-pay the kindness of the Okuma people, was conceived.

The name chosen for the programme, “Nashi no Hana,” refers to the town flower for Okuma, which was a major producer of Japanese nashi pears and these flowers created a beautiful fragrant white blanket over almost the whole town in May every year.

The first successful visit with seventeen students was carried out in September 2012. Details of this visit and student feedback in Japanese can be read in a previous paper, “The Okuma and M.U.E. Friendship Programme,” (Nemoto, 2012).

2. Further development of the programme.

This first visit in September 2012 was expected by the author and the organizers to be a onetime event, but on the final day the Okuma staff mentioned how deep the snow in winter is and joked that they would appreciate the volunteers help shovel snow in the winter. This led to the second “Nashi no Hana Project” visit in February 2013, with 23 M.U.E. students which lasted again for five days and then five further visits in both summer and winter were made also possible over the four year period. See Table 1 below.

To explain the programme in more detail, the “Nashi no Hana Project” is supported by the Educational Redevelopment and Support (E.R.S.) Department of M.U.E. both in organizational and financial matters. Any student at the university can take part and sends an application to the department by e-mail. At pre-departure orientation M.U.E. students hear about the background to the Okuma children’s situation, what they need to take on the visit and then choose which educational establishment they will visit, either the nursery school (3-5 year olds) one of the two primary schools (6 -12 year olds)

Number	Date	Students
1	September 2012 (4 nights/ 5 days)	17
2	February 2013 (4 nights/ 5 days)	23
3	September 2013 (4 nights/ 5 days) Sports Day	23
4	February 2014 (4 nights/ 5 days)	25
5	September 2014 (4 nights/ 5 days) Sports Day	10
6	September 2015 (4 nights/ 5 days) Sports Day	13
7	February 2016 (4 nights/ 5 days)	24
	Total	135 volunteers

Table 1. Record of the frequency, dates and numbers of students on the programme.

or Okuma Junior High School (13-15 year olds). This choice is basically up to each individual student, but the organizers make sure a general balance of numbers between the three options is achieved.

Students depart on a specially chartered coach supplied by funds from the E.R.S. Department from the M.U.E. Aobayama Campus or another location in downtown Sendai and travel to Aizu Wakamatsu City where they stay in accommodation also paid for by the E.R.S. Department. Breakfast and dinner each day is provided by the university in the same way and students only have to pay for school lunch (approximately ¥250 per day) out of their own pocket.

Accommodation has been at business hotel type facilities with each student in a single room, but also at national youth hostels, where up to 8 students of the same sex share one room. After activities at the three facilities on the last day, students again return to Sendai by specially chartered coach paid for by the E.R.S.D.

3. Changing needs and decrease in numbers of children at the Okuma Schools.

The aforementioned Head of the Okuma Board of Education, Mr Toshihide Takeuchi, describes setting up the Okuma schools after the disaster in Aizu Wakamatsu in his book; “Okuma Town’s challenge in restarting schools” (2012), and points out that approximately half the children from the town evacuated there in April 2011. An expected 1,485 children were to start the school year after the spring break, in April 2011, but only 708 moved with their families to Aizu Wakamatsu where schools were set up for them. The others chose to evacuate to Tokyo or other large and small cities and prefectures all over Japan to live with relatives or family members and start school there.

Despite this drop in numbers, beginning to prepare adequate facilities, resources and equipment to school 700 children aged 3-15 years old was an enormous task for the administrators and staff at the two nursery schools, two primary schools and the junior high school when only unused or semi-derelict school buildings were available for use in Aizu Wakamatsu.

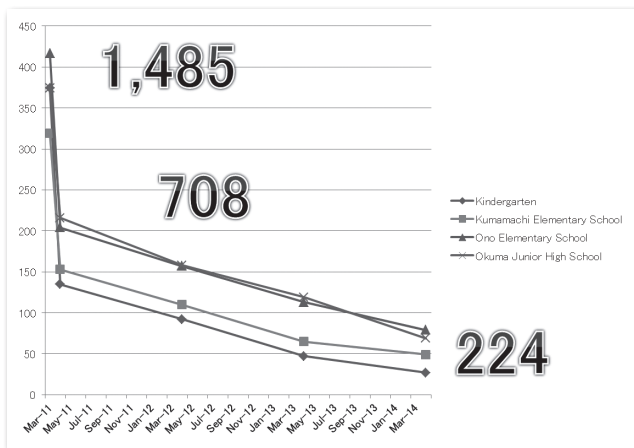


Table 2. This shows the decrease in the numbers of children aged 3-15 years old, enrolled in the Okuma schools in the period from March 2011 to March 2014.

Due to the hard work of the staff and students too, schools started again successfully, but the children attending have decreased gradually each year. The numbers are now down to just 122 children from nursery to junior high school, which is only 8.2% of the school population at the time of the disaster.

Reasons for families moving away from the official evacuation site with such services provided by Okuma Town are varied, but from staff interviews, it has been learnt that now there is a large group of residents living in the southern mild coastal area of Iwaki, Fukushima Prefecture.

A major reason cited, by staff at the Okuma schools, for further resettlement after first moving to Aizu Wakamatsu is the harsh weather conditions there in the winter, which the residents from the much milder coastal area of Okuma Town found difficult to get used to, especially the heavy winter snow meaning clearing pathways and cars before going to work

every morning.

Another reason cited for families moving away from this area has been work related issues. As mentioned above, Okuma Town hosts the Fukushima Daiichi Nuclear Power Plant and a large percentage of the working adults in the community were employed either there or at the second, Fukushima Daini Nuclear Power Plant further down the coast, at the time of the disaster. As these adults are still employed by Tokyo Electric Power Company and still go to work there to deal with the clearing up process and now dismantling of the plant, the drive is 116.6 kms taking approximately 2 hours from Aizu Wakamatsu City. Moving to Iwaki makes the commute to work easier, just 57.6 kms, or an hour by car to Okuma Town from Iwaki, for those still working at the power plants on the coast.

Looking into other reasons and actual numbers would be the basis of another paper, but as the “Nashi No Hana Project” has been visiting the Okuma schools in the period September 2012 to February 2016 the depleting numbers of children have been very obvious and startling to the M.U.E. students, especially those which have made more than one visit.

The students have often said that the children seem more lonely and say that they miss their friends who have moved away to live elsewhere. In this way, by continuing the programme for 4 years, we have been able to see further problems arising from community resettlement first-hand and the needs of the Okuma children changing as time goes on.

The Okuma staff have said in interviews that they and the children look forward to the M.U.E. students coming more, now there are fewer children in each class, as the children feel more lonely and somewhat left-behind now, than when the volunteer programme first started and there were many children all studying and starting a new life together in each class. By looking at the two photos of Sports Day, below the decrease of 60% in numbers over 2 years is quite obvious.



Photo 1. September 2013, 300 children.

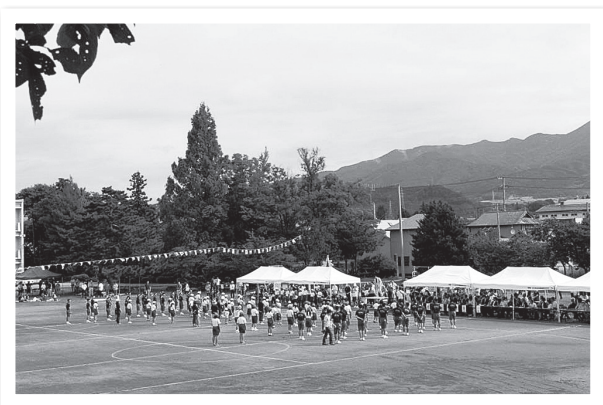


Photo 2. September 2015, 122 children.

When looking at the changes over time that have naturally come about, another is the change in the activities the M.U.E. students undertake. After the successful first and second visits in September 2012 and February 2013, when support in studying and exchange with the children were the main activities, Okuma Town asked if M.U.E. students could come in September 2013 on the days which coincided with the Sports Day held for all 300 children at the nursery schools, primary and junior high schools, see photos above. In this way, the Okuma staff were assessing their own needs and asking for support from our programme and this was an important shift in the relationship between those receiving and giving support.

It was much easier for us to go with a clear purpose of helping out at the very large and important event of Sports Day and the days running up to Sports Day when practice is held and extra hands are always needed. The M.U.E. students have now helped at 3 consecutive Sports Days from 2013-2015.

However, when we look back at problems faced over the four years of operation, the programme has had to be

promoted regularly and effectively to attract sufficient participants each time and although it was possible to take up to 25 students each time and this maximum number was achieved just once, in February 2014, the least was just 10 students in September 2014 and the unfortunately the programme wasn't able to be held in February 2015 due to lack of participants available.

4. Collection of data for this study.

This paper examines data in the form of informal interviews and written feedback from students who took part in volunteer activities in schools, informal interviews and written feedback from staff at the Okuma schools in Aizu Wakamatsu City and the author's own observations as leader on all seven visits.

Written feedback has been collected from all participating students soon after each visit, but to focus on the most relevant data, showing the present situation in the Okuma schools, only the most recent comments written in September 2015 are actually quoted in this paper. Student interviews were of an informal nature and are not included.

In September 2015, both written feedback in the form of questionnaires and interviews with staff in the Okuma schools were conducted as part of data collection to supplement written feedback from students in preparation for a presentation on supporting community resettlement and educational issues at an international conference in Shizuoka, Japan, in November 2015 and formed the basis for this paper.

5. Some perceived short and long term effects of the programme for M.U.E. students.

5.1 Short-term effects

Almost all of the M.U.E. undergraduates are on courses leading to them becoming certificated teachers in primary or junior and senior high schools and they have teaching practice in years three (two weeks) and four (three weeks) to gain practical experience in schools, develop classroom teaching skills and awareness, and allow observation of practicing teachers.

When promoting the programme to potential volunteers as mentioned above, emphasis on the value of visiting various schools to get further experience and facilitate wide observation of children and teachers was emphasized as an advantage to students who aim to become teachers in the future.

Certainly one of the short-term effects of the "Nashi No Hana Volunteer Project," that is mentioned frequently in the students' feedback, is that students can visit any school of their choice and observe children from a wide age group (3-15 years), this may be different from the age group, for example, that they focus on in their classes and teaching practice at university and adds another, deeper perspective on child development.

As for the students studying to be primary school teachers, on this programme, they can focus on the subtle differences between lower (first and second years), middle (third and fourth years) and upper (fifth and sixth years) age ranges and compare this to their experience in teaching practice where in year three and four of their studies they will be assigned to just one class in a single year group each time.

Providing opportunities to assist children in the Special Needs Education classes at primary and junior high school is another aspect of the programme that has allowed undergraduates to have valuable experiences they normally wouldn't be able to receive. One male student helped out in such a class for two visits running and after the second visit even received letters of thanks from the children's parents, praising his efforts and saying how much their child had enjoyed studying with him.

Even though students are on courses leading to certification as teachers, some choose other career paths in private

companies, work as civil servants and join private cram schools, essentially each student thinks a lot about what they want to do in the future as they take classes on education, their specialized subject and go on teaching practice. Sometimes students are not sure if they are cut out to be teachers and in this respect the programme has seen to have some positive effects;

“There were some reasons that I had decided to join Nashi No Hana project this time. At that time, I just finished teaching practice at a junior high school and thought I have to know more about children. So I wanted to go to not only junior high schools, but also elementary schools as a volunteer worker to get more chances with children... Through this time, I recognized I really wanted to be a teacher in the future. To achieve this dream, I’ll study hard and learn more and more in my university,” student Y, (2015).

One of the most clear short-term effects was students being impressed and inspired by the strength of the Okuma children living in the state of evacuation away from their home-town, for what will be five years this April. In student reports this is mentioned frequently and one student sums up his feelings and writes; “I felt that the Okuma children have painful memories, but they enjoy living now. They gave me the power to challenge everything,” student M., (2015). It could be said that volunteer activities such as this, have a deep effect on the motivation of M.U.E. students, but whether that is a short or long term effect is very hard to define.

Another short-term effect is for M.U.E. students to have the opportunity to interact with each other and talk about their future careers and other things;

“In this project, there were various students. There were seniors, juniors and sophomores. And also there were students in other courses, not just English majors. We talked about examinations to become a teacher, hobbies, studies and volunteers. Each of them was precious experience for me. We could get a lot of points of view from other students and have a really good time in Fukushima,” student Y., (2015).

Indeed, various students from very different backgrounds and focus areas have taken part in the programme including, a student who was a resident of Aizu Wakamatsu City and wanted to help the Okuma community in some way, but didn’t have the opportunity before, four students with hearing impairment studying to be junior high school English teachers, one student who was taking a year off studies due to emotional exhaustion and joined as a step to get back into school life and an exchange student from Hawaii University. In this way, it can be said that the students on the programme and the Okuma children too have been able to meet and interact with a wide variety of people through the programme.

5.2 Long-term effects for M.U.E. students

By continuing this programme and allowing students to join again, causes a long-term effect of greatly increasing the first-hand experience of students various educational contexts, allowing close observation of children’s development and teachers actions or teaching in numerous formal and non-formal contexts.

One student who went on all seven visits, was able to develop strong personal ties with the Okuma children and effectively follow the same children’s development over four years. It can be said that experiences such as these which are vital for teachers in training, cannot be taught in a university classroom or through a textbook, but only by going out into schools and interacting with children first hand and each time he has been able to observe different situations in the schools and seen how teachers deal with them. For example, he talks about how he learnt that scolding bad behavior takes courage, but it is necessary;

“We can study how to be a teacher by everything we experience on the volunteer programme. What I studied the

best was scolding. Scolding needs a brave heart. When I joined this project for the first time, I happened to see a student harassed other student. I thought I must have scolded the student, but I couldn't do it because I am afraid of being disliked at that time. After that by seeing a class teacher scold her, I thought I must scold students to be a good teacher when they hurt other's feelings. In the first project, I studied that scolding is important to be a teacher," M.U.E. student S., (2015).

It can be said that long-term effects are impossible to effectively assess because of their nature, of a delayed effect, for example a student who took part in the programme in her first year and was at the time studying to be a primary school teacher, joined the nursery school children, but she liked that age group so much she decided to also take courses in nursery education, gained certification and this April will become a nursery school teacher in Sendai. Her experience on the programme helped her find which aspect of education really appealed to her and provided the motivation to work towards achieving her goal of becoming a professional in that area.

One volunteer student was by chance from Okuma and an evacuee herself, so by joining the programme was able to meet up with and support members of her own community and assist them in resettlement. She was a junior high school student who had her graduation ceremony on 3.11 itself and was evacuated suddenly the next day, just like the children presently at the Okuma schools. In a letter to the sixth grade students after the visit in September 2016, she writes;

"By participating on the volunteer programme, I was so happy to see that you all were happy and smiling each day although you experienced the dreadful disaster. For me too it was very tough when my friends moved away from Fukushima and I felt sad and lonely. I think you are sad that your friends moved away too. Those friends are also sad moving away, and frustrated that they won't be able to graduate with you all together, but this is a very hard truth we have to live with.

Do you remember Okuma before the disaster? From now on there will be children who don't know or remember their real hometown, Okuma, so it's important for you to keep those memories. The memories of your time here in Aizu Wakamatsu are important too and will also become cherished and valuable to you. This actually will become a great treasure of yours in the future.

Because you overcame such a disaster, you don't know it, but there are many things great things that you can do in the future. I hope you all find something you want to do or want to be in the future and all have happy lives. I'm cheering you on. I hope and wish with all my heart for the day we can all return to the real Okuma and see everyone together in our community again."

The M.U.E. students always write letters of thanks to the staff and letters of encouragement to the class they visited, but a message such as this, from someone who really knows how the children feel, but is now studying psychology to become a school counselor, must surely serve as encouragement to the evacuated children.

Another unexpected result of the programme was the actions of a student who after participating several times, then went to study in Sweden as an exchange student for a year. She wrote about how she could create a very worthwhile experience for children in Sweden and help the Okuma children, back in Fukushima;

"I am in Sweden now, so I could not take part in Nashi no Hana this summer, but I tried to keep in touch with Okuma children in a different way. I had an opportunity to make a presentation about Japan to six graders in Montessoriskolan for two days. On my first day, I asked the students what the word "Japan" reminds them of. One of the students answered "FUKUSHIMA" . So, I decided the second day to tell them about Okuma and how the children had to evacuate from their hometown.

After that, they decided to write letters to encourage the pupils in the town. Pupils in Sweden and Okuma have not

met each other, but I found that the Swedish pupils, who listened to my presentation, thought about the Okuma children’s situation and feelings very much. I felt that even if people are living far from Fukushima, they can have affection for the people who suffered this kind of disaster,” student O., (2015).

6. Effects on the Okuma children and staff

From staff interviews and written feedback, several effects of the programme can be identified. The main one is that because Okuma values any support of education including visits from all sorts of people in Japan and elsewhere, for example their sister-city in Australia, from the very first visit, they welcomed the M.U.E. students and viewed the interaction of children with university students as a valuable experience. They see such interaction with various people an advantage for the evacuated children and it as a way of enriching the education they provide. In this way, the M.U.E. students visiting and communicating with the children can be said to be a positive effect of the programme. One member of staff writes; “We’re simply glad that the students come to the Okuma schools, because meeting others creates a good chance for our students to communicate with all sorts of people.”

Regarding the university students’ visits as having a positive on children’s perceptions of future career and educational routes, the feedback is also very positive. One teacher writes; “Through talking with the university students, children became more motivated and interested in studying for their future.”

The staff were very appreciative of the assistance they received during the visits and spoke highly of the M.U.E. students’ attitude overall; “We felt the energy and dedication of the young people towards our children and education in general.”

It was pointed out that by being on the receiving end of volunteer activities shows the evacuated children how humans can help each other; “The children can learn about how we feel grateful after help from others, through this project,” and “We can learn about “consideration for others” and “living together in harmony” from watching the university students’ volunteer activities.”

As the programme has progressed, one thing that has come out from feedback from both sides is the importance of the continuity of such a programme. One visit didn’t really do that much to benefit the Okuma children, but continuing the visits has been the strength and now the staff and children look forward to these visits, especially now numbers of children have dropped so severely, to just 8% of the school population (3-15 years) before the disaster.

One of the head teachers sums it up by saying; “The teachers could observe the importance and effect of continuity, through the repeated visits by the students,” and “We really appreciate your continued support, even though it’s four years since the earthquake. Please come again.”

7. Conclusion

From examining data in the form of both written feedback from and interviews with students who took part in volunteer activities in schools, as well as the staff at the Okuma schools in Aizu Wakamatsu City and the author’s own observations as leader on all seven visits several short and long term effects to the students and the schools have been identified. Positive feedback has been very encouraging to the organizers, leader/author and participating students in the programme over the last four years and every effort will be made to continue this support in the future, even though severe budget cuts are predicted in the fiscal year for 2016. It is hoped to continue this programme as long as there are evacuated children at the schools set up for them.

8. Acknowledgments

The author wishes first of all, to thank the hardworking and very supportive staff in the E.R.S. Department of M.U.E. Without their continued assistance and financial support, seven visits over four years would not have been possible.

More importantly however, thanks is due to the staff at the Okuma Board of Education who accepted the offer in 2012 for the first visit and has worked with the author and the E.R.S. Department to coordinate the visits smoothly each time. For them to fully cooperate and allow 135 undergraduate students to visit their schools, meet and mix with children and staff, starting just 18 months after the disaster and their traumatic evacuation to Aizu Wakamatsu, has meant that those students could gain the valuable experiences mentioned above, some which could even be classed as life changing.

References

- Nemoto, A. K. (2013). Okuma and M.U.E. Friendship Programme 梨の花プロジェクト, 宮城教育大学 教育復興支援センター紀要 第一巻 (2013)
- Takeuchi T. 武内敏英 (2012). 大熊町学校再生への挑戦, かもがわ出版

復興カフェを利用した被災地巡検報告

—現代的課題科目「環境と開発」での取り組み—

西城 潔*・小田隆史**

Active learning in a Disaster-Affected Area from the 2011 Great East Japan Earthquake:
A Case from “Environment & Development,” a University Field Excursion Course in Iwaki City,
Fukushima Prefecture

Kiyoshi SAIJO* and Takashi ODA**

要約：宮城教育大学教育学部の現代的課題科目「環境と開発」の一環として、東日本大震災の被災地である福島県いわき市において巡検を実施した。地震・津波による災害と福島第一原発の事故は、この地域の農漁業や市民生活、教育などさまざまな面に深刻な被害をもたらした。巡検で当事者の声を聴いたり被災地の現状を観察したりすることにより、多くの参加学生の被災地復興に関する問題意識や関心が高まった。巡検後には事後調査を行い、その結果を復興カフェの場を利用して発表した。

キーワード：大学教育、巡検、東日本大震災、原発事故、いわき市

I はじめに

東日本大震災から5年が経過しようとしている現在、被災の記憶や教訓を風化させず後世に語り継いでいくためには、学校教育のはたす役割は小さくないと考えられる。その意味で、近い将来、小中学校の教壇に立つ可能性の高い本学の学生達に、改めて震災とその影響をテーマにした学びの機会を提供していくことは重要であろう。

その一つの試みとして、著者らは、担当科目である「環境と開発」の一環として、2015年5月、福島県いわき市において「福島原発事故後の地域社会の変化と課題」というテーマでフィールドワーク（以下、巡検）を実施した。震災の福島県に対する影響を考える時、地震や津波による災害だけでなく、原発事故による環境破壊（放射能汚染）の側面を避けて通ることはできず、福島県を対象にした巡検の実施は、環境の面から開発のあり方を考察しようとする「環境と開発」の趣旨に適うと判断した。巡検後には、学生に現地での見聞にもとづいた事後調査を行わせ、その成果を教育復興支援センターの主催する復興カフェの場で発表させた。本稿では、巡検と復興カフェでの学生の成果発表の概要について報告を行う。

II 「環境と開発」の授業概要といわき巡検の位置づけ

「環境と開発」は、本学カリキュラムにおいて「従来の教科や学問分野に収まりきらない現代的な諸課題について学ぶための科目」として設定された現代的課題科目のうち、「現代世界論」という科目群に属する。国内外の環境問題から具体的事例を取り上げ、環境と開発を両立させるために必要な考え方や行動について考察することを授業目的としており、対象事例は年度によって適宜入れ替えながら実施してきた。

* 宮城教育大学社会科教育講座、** 宮城教育大学教育復興支援センター

2015年度は、「1. 高度経済成長と公害—水俣病を中心に—」および「2. 東日本大震災に伴う福島第一原発事故」という2つの事例を扱うことにした。この2つの事例は、授業担当者の研究教育実績もふまえてオムニバスの的に設定したものであり、必ずしも両事例を貫く統一的なテーマがあるわけではない。しかし国策と密接な関わりをもつ経済活動（開発）によって引き起こされた環境破壊事例という意味での共通性を認めることもできる。授業形式としては、担当者（西城・小田）による講義に加え、学生自身の主体的取り組みを促すため、文献購読・巡検・プレゼンといった活動も取り入れた。

被災地（いわき市）巡検は、テーマ的には「2. 東日本大震災に伴う福島第一原発事故」の一環としての活動である。巡検に先立つ5月19・26日の授業では、東日本大震災における地震・津波その他の災害や、原発事故被災地としての福島県の状況について講義を行うとともに、3名の学生に、原発事故による被災状況に関する文献（山川2011; 長池2012; 山崎・生井2013）を割当て、その内容を発表させた。巡検終了後は、巡検についての感想発表とレポート作成、巡検テーマに関する事後調査と復興カフェでの発表などを行った。感想発表とレポート作成は全員に課した。また事後調査と復興カフェでの発表は、受講学生12名を3班に分けて班単位で行わせた。

Ⅲ いわき市における巡検

1 当日の行程と見学地点

巡検は2015年5月30日（土）に実施した。参加者は「環境と開発」の学生12名と担当教員（西城・小田）、西城が担当する大学院の授業科目「自然地理学特論」の大学院生3名の計17名であった。交通手段として公用車（マイクロバス）を使用し、移動経路には、高線量域の通過を余儀なくされる常磐自動車道ではなく、往復とも東北自動車道・磐越自動車道を利用した。

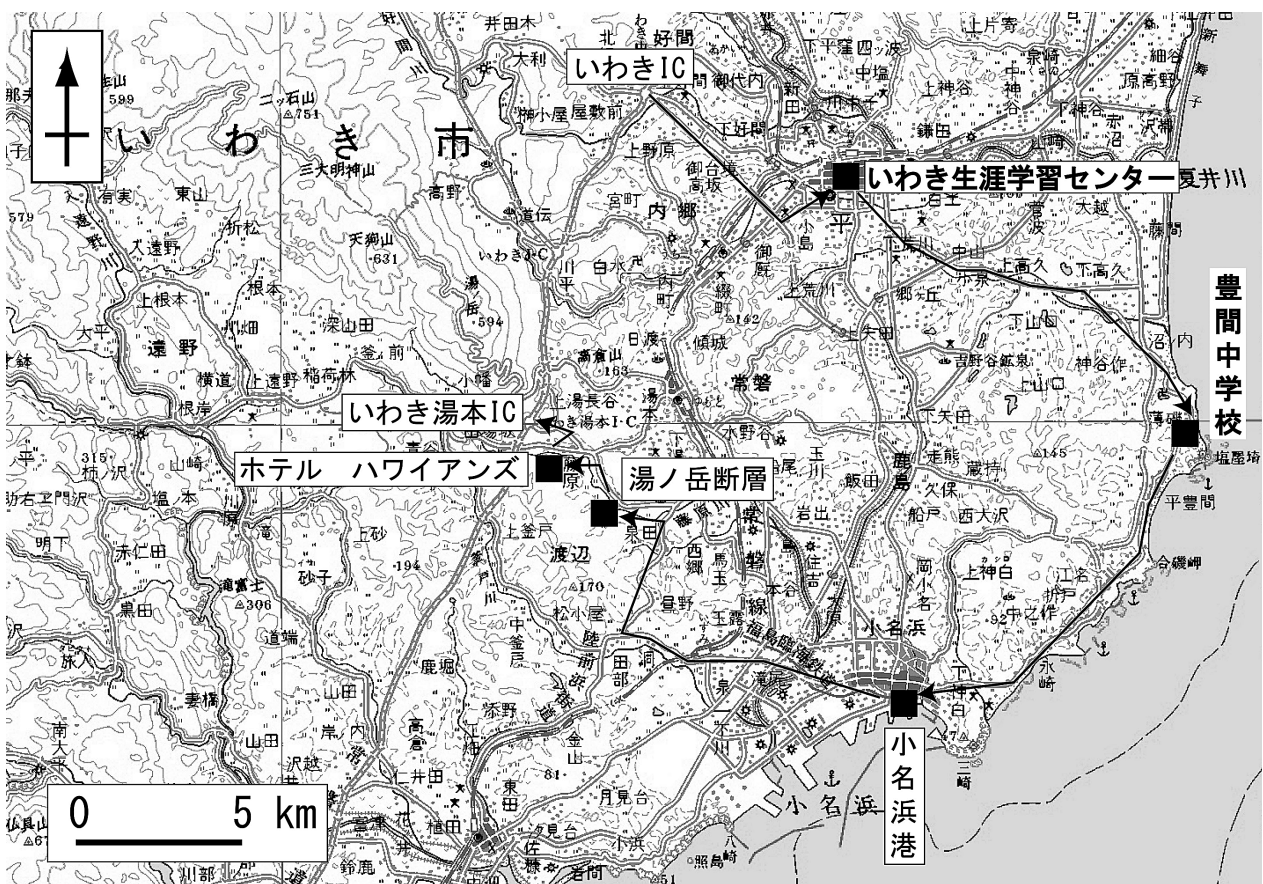


図1 主な見学地点と移動経路。（国土地理院 数値地図 200000 を使用）

当日の主な見学地点と移動経路を図1に示す。また行動概要は以下の通りである。宮教大を出発後、日程確認、資料配布、車窓からの景観説明なども適宜交えながら、約3時間でいわき市に到着した。最初の訪問地であるいわき生涯学習プラザでは、(株)いわき食彩館の職員による講演があった。またこの場で、当日の案内役のお一人である福島県教育庁いわき教育事務所主任管理主事で、本学卒業生でもある西内英理氏と合流した。昼食も兼ねて、生涯学習プラザ向かいにある地場産品販売店「スカイストア」を訪れた後、バスで沿岸部の平薄磯区にある、津波で被災した旧豊間中学校に向かった。旧豊間中学校跡地では、津波による被災状況や周辺景観を観察した。次に訪れた小名浜港では、観光物産センター「ら・ら・ミュウ」とその周辺を見学した。最後にいわき湯本ICに向かうまでの途中、2011年4月11日に福島県東部で発生した地震(M7.0)により地震断層が出現した湯ノ岳断層付近を観察した。また車窓よりホテル・ハワイアンズを見学し、帰途についた。

8:00	宮教大正門前集合
8:05	宮教大発(東北道～磐越道経由でいわき市へ)
11:05	いわき生涯学習プラザ着
11:15 └ 12:07	「いわき食彩館」の阿部氏・松崎氏による講演と質疑応答
12:15 └ 12:45	昼食(スカイストア)
12:51	いわき生涯学習プラザ発
13:40 └ 13:46	旧豊間中学校校舎見学
14:10	小名浜港着(「ら・ら・ミュウ」見学)
14:50	小名浜港発(途中、湯ノ岳断層・ハワイアンズ観察)
18:35	宮教大着、解散

2 主な見聞内容

①(株)いわき食彩館の職員による講演

(株)いわき食彩館は、農産物やその加工品などの地元特産品の販売、地産地消の推進その他を主な活動目的に2008年12月に設立され、食料品小売および飲食業面で事業を展開してきた。震災後は避難所向け炊き出しや食材提供、仮設住宅での移動販売、農業生産に関わる土壌・水・農産物の放射線量測定、復興のためのイベント開催などを手掛けてきた¹⁾。

当日は、いわき生涯学習プラザを会場に、いわき食彩館の代表・松崎氏と同活動を支援してきた阿部氏から、原



図2 いわき食彩館の阿部氏(左)・松崎氏(右)による講演。



図3 スカイストアの店内.

発事故後の食の安全をめぐる苦悩や迷い、復興へ向けての取り組みと展望といったテーマについて講演をいただいた(図2)。原発事故直後、農家は「田植えをしてもいいのか?」、「種まきしていいのか?」といった迷いに陥ったこと、やがて農地の土壌や農産物の放射能測定が行われるようになったこと、復興祭などの取り組みが次第に成果を上げてきていることなど、当事者なればこそその臨場感ある内容であった。講演後20分弱にわたり、耕作放棄に対する取り組み、被害の農家間での格差、獣害の実態、復興イベントへの参加者に関する質疑応答がなされた。また上述の通り、講演会終了後、生涯学習プラザ向かいにある地場産品等の販売店「スカイストア」を訪れた(図3)。

②旧いわき市立豊間中学校

いわき市の薄磯海水浴場に接する位置にあった豊間中学校は、東日本大震災時の津波で、人的被害こそ免れたが、校舎の1階部分と体育館が壊滅的な被害を受けた(瀬谷, 2015)。原口・岩松(2011)によれば、同中学校付近の浸水深は約6-7mであった。

スケジュールに余裕がなかったこと、当日も現場で復旧工事が行われていたことなどのため、十分な見学時間を確保することはできなかったものの、被災した中学校の校舎、津波被災時に教職員や生徒達が避難した高台、災害復旧工事が今なお続いている現状などを見学し、改めて津波被災の生々しさを感じることができた(図4)。



図4 豊間中学校。右写真の中央部～左側の高台が津波時の避難場所.



図5 小名浜港.

③小名浜港 (図5)

小名浜港では、飲食店、海産物や地域の特産品・土産物を扱う販売店、展示スペースなどからなる観光物産センター「ら・ら・ミュウ」とその周辺を、自由行動形式で見学した。1階には魚市場や販売店があり、2階には、「3.11 いわきの東日本大震災展」と題した展示コーナーが設けられていた (図6)。



図6 ら・ら・ミュウ館内の様子.

④その他

西内氏からは、いわき市内での移動の車中、車窓景観の説明や、震災後の福島県の学校現場の現状に関する講話を頂戴した。いわき生涯学習プラザ～豊間中学校間での移動中、車外には、仮設住宅や災害公営住宅がみられた (図7)。仮設住宅には材質・形態などの点で様々な種類がみられたが、仮設住宅は自治体ごとに作られるため、そのような違いがみられるとのことであった。また教育に関しては、いわき市と他市町村との間での児童生徒数の動き、学校の再開の状況、今後の展望について、配布資料をもとにお話があった。西内氏にとって後輩にあたる巡検参加学生に対しては、ぜひ福島県の教員採用試験を受けてほしい旨強く要望があり、震災後の福島県における教員不足の深刻さを物語っているように思われた。



図7 移動中のバスから観察した仮設住宅 (左) と災害公営住宅 (右).

IV 巡検後の活動

1 学生の感想発表とレポート

巡検での見聞をもとに、6月9日の授業では学生各自に感想を発表させた。また7月7日を締め切りとしてレポートを提出させた。その詳細をここに紹介することはしないが、学生が巡検を通して主にどのようなことを感じていたのかを以下に示す。

まず感想発表やレポート中で触れられていた項目でもっとも多かったのが、いわき食彩館での講演、とくに震災後の食の安全確保への取り組みについてであった。なかでも、地元の人すらいわき産の食材を避ける傾向があることに驚いた、詳細な農産物のモニタリング検査により安全性が確認されても情報が正しく消費者に伝わらず風評被害が続いていることを残念に思う、復興祭などの取り組みを通じていわき産食材の安全性への理解が深まることを期待したいなどの意見が目立った。

また豊間中学校について言及した学生も多かった。震災から4年が経過するのにいまだに被災の傷跡が生々しい形で残っていること、学校の敷地が海のすぐ近くであることへの驚き、また青く美しい海の様子と厳しい被災の現実とのコントラストなど、その内容はさまざまであったが、豊間中学校で見た光景が多くに強い印象を残したことは確かなようである。また豊間中学校の印象が強かったことが影響したのか、海岸部の復興の遅れを挙げた者も多かった。

車窓から見学したに過ぎない仮設住宅に関心を抱いた者も比較的多かった。とくに「なぜ（市街地から離れた）不便な場所に（仮設住宅が）作られているのか？」といった仮設住宅の立地場所に疑問を呈する意見が多く、こうした感想は後述する事後調査のひとつの出発点になったようである。

小名浜港に関しては、比較的活気に満ちていた、復興への意気込みが感じられたといった感想が多かった。その一方で、震災から4年以上経過するにもかかわらず、魚市場に福島県産の魚が置かれていなかったことを指摘する者もいた。

これ以外には、市街地の様子、ら・ら・ミュウの資料館の展示などについての感想が出された。また巡検そのものに対しては、現地で見聞することにより初めて分かったことや気づいたことが多かったなど、その意義について肯定的な意見が多く出された。福島県の被災地を訪れたのは初めてという者はもちろん、宮城県・岩手県も含めた被災地自体に初めて足を運んだという学生もいた。また引き続き被災地に足を運んでみたい、震災の記憶を風化させたくないといった声もあった。

2 事後調査と復興カフェでの発表

学生12名を4名ずつの3班に分けて、班ごとに巡検での見聞をもとにテーマ設定をさせ、事後調査を行うよう指示した。各班が設定したテーマは次の通りである。

- 1班「いわき市の仮設住宅と食」
- 2班「いわき市の仮設住宅：被災者間の軋轢の現状」
- 3班「福島県の漁業について」

各班とも、巡検での観察・見聞をもとに、資料・文献の調査、関連機関への聞き取りなどの事後調査を実施し、それぞれのテーマに関するパワーポイント資料を作成した。6月16日の授業では、班ごとに集めた資料について紹介させ、復興カフェでの発表に向けて助言を行った。とくに、巡検後に新たに集めた資料にとらわれ過ぎて現地で見たことや感じたことを置き去りにしてしまわない



図8 復興カフェでの発表の様子。

ようにという点について、注意を促した。続く7月7日の授業では、各班に発表予行演習を行わせ、改善点や発表方法に関する指導を行った。

7月14日の授業は、16:20-18:00の時間帯で226教室を会場に（通常の授業通り）、第19回復興カフェとして実施した。テーマを『いわき市の復興「環境と開発」実習報告』とし、上記3班が、巡検およびその後の事後調査の成果報告を行った（図8）。いずれの班もパワーポイント資料を用いて、各班4名の構成メンバーの全員が交替でプレゼンを行った。各班の発表内容の詳細は割愛するが、主な項目を以下に記す。なお以下の記述では、各班の作成した資料にもとづきながらも、発表の趣旨を損なわない範囲で、著者らが表現や用語の変更などの修正を加えている。

1班「いわき市の仮設住宅と食」

- ・仮設住宅の材料や構造（福島・宮城・岩手間での比較）
- ・アンケートにみる消費者の食材購買行動の特徴
- ・福島県の農家の葛藤や努力
- ・農業の復興や食の安全性確保のための取り組み

2班「いわき市の仮設住宅：被災者間の軋轢の現状」

- ・巡検の感想
- ・いわき市周辺における仮設住宅の分布
- ・課題設定（なぜ市街地から離れた場所に仮設住宅が作られているか？）
- ・仮設住宅建設についての考え方
- ・いわき市への避難者数
- ・避難者といわき市民との軋轢およびその背景
- ・結論と今後の課題

3班「福島県の漁業について」

- ・福島県の漁港の復興状況や課題
- ・原発事故の魚類および漁業に及ぼした影響
- ・三陸沖と常磐沖とでの震災による漁業被害の相違
- ・福島産の魚の消費動向と風評被害
- ・震災前後での福島県における漁業経営の変化
- ・漁業従事者の心理的变化

当日は授業関係者以外の参加者もあり、発表に対して活発な質疑討論がなされた。

5. おわりに

これまで報告してきたように、著者らの担当授業の一環として、福島県いわき市を対象に被災地巡検を実施した。その目的は、「環境と開発」の観点から原発事故被災地域の実態を観察・理解させることであった。また、巡検から事後調査・発表に至る一連の活動を通して、将来的な復興活動の担い手としての意識を学生に喚起する狙いもあった。

学生は現地で熱心に観察や聞き取りに取り組んだ。感想やレポートにも示されていた通り、多くの学生が、現地を訪れたからこそその感想・意見を抱いていた。そのため各班の発表テーマは現地見聞にもとづく問題意識を反映したものとなり、学生達の事後調査への意欲的・積極的な取り組みが促され、発表内容も興味深いものに仕上がった。また前述の通り、被災地に再び足を運びたいとの意思を抱くに至った者もあり、今回の巡検は、単なる授業目的の達成にはとどまらない効果をもたらしたといえるであろう。

ただ意外だったのは、巡検で印象に残ったこととして、震災後の福島県の教育の現状を挙げた者がいなかったことである。このテーマに関しては、車中での西内氏による説明のみであったことが影響しているのかもしれないが、印象に残った場所として豊間中学校が多く挙げられた割には、学校教育への影響にあまり関心が示されなかったのは、やや気になる点である。

巡検実施に関する反省点としては、現地での観察時間の短さが挙げられよう。高線量域の通過を避けるため東北自動車道経由で往復したことにより、いわき市での観察時間は制約せざるを得なかった。移動時間を短くするために常磐自動車道を使うという選択肢もあったが、学生の中に高線量域は通りたくないと申し出る者がいたことを考えると、そのルートは採用しなくてよかった。また仮にそのような申し出がなかったとしても、授業担当者として、学生に無用の被曝を強いることは適切ではなかろう。再度いわき市を対象に巡検を実施する場合には、今回の反省を生かし、宿泊での実施を考えたい。ただし被曝の問題を別にすれば、移動ルートに常磐道を採用すれば、車窓からだけでも、より生々しい原発事故被災の影響を観察することは可能であろう。

今回の経験をふまえ、引き続き大学の授業の枠組みの中で、復興支援と学生教育とをつなげていくような試みを継続していきたい。

注

- 1) いわき食彩館株式会社, 2013, <http://www.iwaki-shokusaikan.co.jp/> (2016年1月13日閲覧).

謝辞

本巡検および復興カフェの実施に際してお世話になった㈱いわき食彩館の松崎康弘代表と阿部正彦氏、福島県教育庁いわき教育事務所主任管理主事・西内英理氏、本学教育復興支援センターの教職員の皆様に厚く御礼申し上げます。

引用文献

- 瀬谷貢一, 2015. 学校での災害発生時における避難や避難所対応について—東日本大震災発生時の豊間小・中学校等の事例から. 吉原直樹・仁平義明・松本行真編: 東日本大震災と被災・避難の生活記録. 六花出版, 603-625.
- 長池裕美, 2012. 原子力災害地域の現状と課題—福島県の高校から. 地理 57-5, 53-58.
- 原口 強・岩松 暉, 2011. 東日本大震災 津波詳細地図 下巻: 福島・茨城・千葉. 古今書院, 97p.
- 山川充夫, 2011. 東日本大震災・原発事故と南相馬市復興ビジョン. 地理 56-10, 34-40.
- 山崎憲治・生井貞行, 2013. フクシマからの報告—浪江町「帰還困難区域」の状況. 地理 58-12, 67-73.

雨天に対応できる防災・炊き出し研修

水谷好成*・小野寺泰子**・鶴川義弘***・福井恵子***・小田隆史****

Outdoor Food Distribution Drill for Emergency Shelter Operation Applicable under Rainy Weather

Yoshinari MIZUTANI, Taiko ONODERA, Yoshihiro UGAWA, Keiko FUKUI and Takashi ODA

要約：屋外で計画している様々な行事は、天候が悪ければ順延または中止になる。防災訓練においても、参加者のことを考えて実施場所を変更して行われることも少なくない。しかし、災害は天候によらずに発生する。むしろ、悪天候が災害を引き起こす場合が多いことを考えると、天候が悪くても対応できる訓練をしておくことが望ましい。小雨時の炊き出し研修の実施方法について実践を通して検討した。参加者が雨除けできるスペースを確保し、屋内のバックヤードと連動させることで、多少の雨であれば炊き出し研修に対応できることが確認できた。

キーワード：災害サポーター、炊き出し、防災訓練、雨天、屋外調理

1. はじめに

東日本大震災以後も、様々な災害があり、御嶽山の噴火、大雨に伴う大きな土砂災害、台風被害、我々はいつどのような災害に遭遇するかは予測することはできない。多様な災害を想定した様々な防災訓練をしておく必要がある。防災訓練としては、避難体制の確認、怪我人の運搬、救命処置、火災時の消火器の使い方など、生き残るために緊急性の高い訓練が行われる。しかし、被災直後を乗り切った直後から、被災者を支援する側の活動が始まる¹⁾。食を確保するための「炊き出し」もその一つである。そこで、災害時を模擬したキャンプ研修^{2,3)}と連動させた炊き出し研修を企画し、実施した⁴⁾。2014年12月19日に、「牛乳パックホットサンド作り」を主メニューとし、保存食作りに関連する燻製調理の紹介をする研修を試行的に実施した⁴⁾。雪の残る天候であったが、100人を超える参加があった。2015年においては、本学の広報危機管理係、教育復興支援センターと連携して協力スタッフ数を増やし、防災訓練の延長と位置付けて、「拡大復興カフェ in Miyakyo」として炊き出し研修を企画した。前年の

実施は準備の関係で12月後半の実施になり、雪が残る寒い日の実施であった。寒い日でも実施できることを示すことができたという点では意味はあるが、「炊き出し」においては楽しさの要素も重要であり、参加者の何人かから「次回の実施ではもう少し寒くない日がうれしい。」という声をいただいた。そこで、できるだけ早い時期に実施したいと考えたが、日程調整の関係で、11月26日に実施日を決定し、事前の練習などの準備を進めた。避難誘導を主とした防災訓練は、天候に応じて実施計画を見直すことも比較的容易であるが、炊き出し研修においては、食材を準備する関係で日程を変更(順延)することはやや難しい。前年の研修でも、実施日の直前に雪が降ったが、防寒の対策を強化して実施した。今回の研修でも、予定日の天候を週間天気予報でモニターしながら準備を進めた。実施予定日の天候が崩れる可能性が出てきた時点で、研修実施日の延長を検討したが、担当するスタッフの予定や食材などの要素から、実施日の順延は簡単ではなかった。傘をささなくてもあまり濡れない程度の小雨であれば、少し計画を修正する程度で対応できると考

* 技術教育講座, ** 家庭科教育講座, *** 環境教育実践研究センター, **** 教育復興支援センター

えた。しかし、前日・当日の朝の天気は事前に想定していた雨よりやや強く、担当スタッフの大半は中止または順延を考える状態になった。しかし、災害時の炊き出しでは天候を選ぶことはできないことを考え、雨天時でも対応できる炊き出し研修の可能性を検証する意味で可能な範囲で実施することにした。ここでは、計画の修正から実施結果について整理して、少々の天候の悪さでも対応できる炊き出し研修について検討する。

2. 炊き出し研修の設計

2.1 実施会場と仮設テント

避難所訓練ということもあり、炊き出しを実施するスペースは、大学内の避難場所として指定されている中庭「ほっと広場」とした（前年の2014年と同じ）。残念ながら。この広場が本大学の避難場所であることを知る人はそれほど多くはない。防災訓練や炊き出し研修を継続的に行うことは、大学の防災体制を周知するという意味もある。雨の降っていない状況であれば、多人数が集まってもスペース的な問題はない。しかし、雨が降っている状況では、雨除け用の仮設テントがなければ実施はほぼ不可能である。天候が良い場合は、仮設テントは調理スペースのために利用だけで良い。前年の雪が残った研修でも、参加者はテントの周囲（外側）で調理を待ち、食事をすることができた。しかし、雨天時においては、参加者が調理中に待つスペース、食事をするスペースにも雨除けの仮設テントが必要になる。今回の研修では、本学が備えているワンタッチで設置できるタイプの仮設テント（6脚：3基、4脚：1基）を組み合わせて配置した（図1）。脚を広げて延ばすだけで設置できるテントの他に、パーツがばらばらになっている組み立て式のテントはあったが、研修実施当日の朝の会場作りの段階で雨が降っていたため、テント設置の際にスタッフが雨に濡れる時間が長くなることから、使用をあきらめた。最初に6脚の大型テントを1基設置し、スタッフが雨を避けられるスペースを確保して、順次テントスペースを増やした。各テントの脚を互いにビニル紐で連結して強度を保ち、テントの隙間から雨が漏れにくいように配慮した。図1の破線の位置に6脚テントをさらに1基追加できれば、参加者のためのスペースを確保できる。

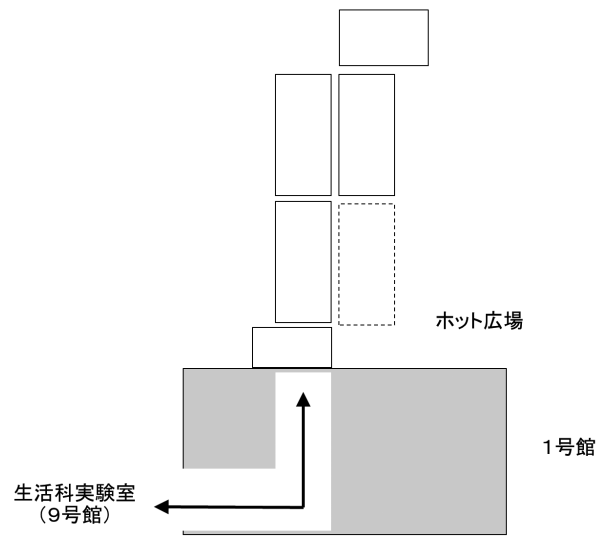


図1 炊き出し研修会場の配置

今回の研修後に1基追加購入した。これで6脚：4基、4脚：1基を利用できるので、炊き出し研修の自由度を増やすことができる。6脚のテント2基で調理を行い、残りの6脚のテント2基を参加者スペースとする。4脚テント1基は受付と飲み物を提供するスペースとして使用することができる。

今回の研修では片づけの手間を考慮して利用しなかったが、ホット広場には、仮設テントを設置するあづまやとベンチコンロがあるので、いざとなれば、これらも利用できる。ただし、コンロについては枯葉の問題があるので、実際に練習をシミュレーションしておく必要がある。このコンロでは、寸胴を使った調理ができるが、雨天の場合は利用しづらいという課題があるので、雨天時の対応方法を検討しておく必要がある。

炊き出し研修用の作業テーブルとしては、教科横断型のキャンプ研修のために製作した、携帯型のコンクリートパネル製の組み立て式テーブル（天板90×90cm程度を4台）を利用した⁵⁾。キャンプ研修で開発した段ボール椅子の利用も考えたが、雨の場合は水に弱い段ボール椅子の使用はできないため、使用を断念した。雨天時でも簡易に使える椅子の検討をしておく必要がある。今回は、訓練のために教室を利用しなかったが、災害時には1号館1階の210教室も連動して利用することはできる。臨機応変に対応できるようにしておくことが望ましい。

2.2 炊き出しのバックヤード（調理室）との連携

昼休みの炊き出し研修という限られた時間帯に多人数（100名を想定）に食事を提供するためには、調理の下準備をしておく必要がある。今回は、下準備のバックヤードとして9号館1階の生活科実験室を使用した。この部屋は大学祭の調理でも使用されており、利用しやすい。ホット広場との間に1号館・2号館があり、150mほど離れてはいるが、屋根のある建物的でつながっているために雨による影響は少ない。本学内で調理可能な教室としては、1号館4階の食物学実習室もあるが、移動を考えると1階であることが望ましい。この研修準備の段階では1号館4階の食物学実習室を使ったが、屋外に設置した簡易竈まで調理食材を運ぶためにエレベータを利用する必要があり、連携作業に時間を要した。

離れた場所にスタッフが分かれるため、会場とバックヤード間の密な連絡ができることが重要になる。携帯電話も利用できるが、震災時には携帯電話が使用できなくなることが想定される（実際、東日本大震災の場合は電話がかかりにくくなった）。そこで、無線機（トランシーバ）を検討した。免許および登録が不要な出力電力が10mW以下のトランシーバは導入しやすいが、電波出力電力が小さいために、電波到達距離が短く構造物による電波の減衰が大きく、場所によってはうまく通信ができなくなる⁶⁾。そこで、高出力の携帯型デジタルトランシーバ（VXD20（八重洲無線）；デジタル簡易登録局、350MHz帯、5W）を使用することにした。使用免許は不要であるが、登録をする必要がある。今回は、ホット広場と生活科実験室の2カ所の連絡に2台を利用した。通信の感度としては十分であったが、使用者が操作に不慣れであったために、緊急の連絡がうまくとれないこともあった。使用台数を増やし、各会場の責任者およびサブで行動する担当者がヘッドホンとマイクが一体になったインカムとして装着し、連絡の漏れを減らす工夫が必要である。使用方法に慣れるために、普段の様々なイベントで多くの方が使用方法に習熟しておくことも重要である。

2.3 調理方法に関する検討

今回の炊き出し研修では、2014年の研修とは異なる調理方法を紹介したいと考えた⁷⁾。無水鍋パン作り、

燻製チーズ作りをテントスペースの下に配置し、ポリ袋料理は調理済の状態配布する計画にした。課題は、新たに組み入れたピザ作りであった。ピザ焼き窯はホット広場にはなく、研修後に撤去する必要もあった。簡易バーベキューコンロとして、U字溝を利用する人もいるが、耐熱性が考慮されていないので、加熱によって破損する危険がある⁸⁾。そこで、耐火煉瓦を使った簡易竈と一斗缶オープンの組み合わせを検討した。今回の研修では、耐火煉瓦と金網、厚めのアルミホイルを組み合わせた竈を考案した。予備実習の段階では、一斗缶オープンでピザ焼きができた（図2）。



図2 耐火煉瓦による簡易竈



図3 炭火によるピザ焼き

雨天時の研修では、仮設テントの下で調理する必要がある。事前練習で確認した焚火と一斗缶を使ったピザ焼きの方法でも炎はそれほど上がらないと思われたが、炎によるテントへの引火の可能性がゼロとは言えない。また、雨除けができるスペースが狭いために、この簡易竈を設置するスペースが確保できないことも課題であった。そこで、バーベキューコンロと炭火を使った調理方法を検討した。焚火に比べると、炭火の火力は小さいので、一斗缶オープンを使う方法では十分な加熱は難しかった。試行錯誤した結果、ピザ生地を載せたステンレストレイを金網の上に直接置いて加熱し、加熱効果を高めるためにアルミ製の深皿をかぶせる方法にたどりついた。これによって、5分程度でピザを焼き上げることができた。

3. 炊き出し研修の実践

炊き出し研修当日の天候に関する記録データを以下に示す。準備時間帯の雨量がやや強かった。記録は10:00以後であるが、テント設営の準備は、8:30頃から始まっており、その段階での雨量はさらに強かった。



図4 炊き出し研修の様子

図4は実施の様子である。実施中は傘を刺しながらであったが、120人を超える予想以上の参加があった。

観測：青葉山・教育復興支援センター屋上（機器ヴァンテージ VUE）

10:00	気温 4 度	湿度 98%	気圧 1007hPa
	時間雨量 2.0mm	風 西方向 0.4m/sec	(準備中)
11:00	気温 5 度	湿度 98%	気圧 1006hPa
	時間雨量 1.0mm	風 N/D	(準備中)
12:40	気温 7 度	湿度 98%	気圧 1004hPa
	時間雨量 1.0mm	風 N/D	(実施最中)
13:30	気温 7 度	湿度 98%	気圧 1003hPa
	時間雨量 0.0mm	風 N/D	(終了時)
14:20	気温 7 度	湿度 98%	気圧 1003hPa
	時間雨量 0.0mm	風 N/D	(撤収時)

4. 炊き出し研修の検討

前年も雪が残る寒い日であったが、100人を超える参加があり、今回も雨が降っている状況で120人を超える参加があった。昼休みという短い時間帯であったことを考えれば、参加者が自ら参加したくなる防災訓練・研修になっていると言える。今回の研修でいくつかの課題はあったものの、雨天時に柔軟に対応できる炊き出し研修ができたことは意義がある。災害時には柔軟に対応できることが重要である。前年・今年と比較的寒い時期での炊き出し研修を行ったが、暑い時期の研修では、食中毒の危険性があることを常に留意した衛生管理がさらに必要になる⁹⁾。また、食べられない食材がある人がいることを想定した検討も必要である。今回の研修に参加された人から、是非、来年度も実施して欲しいという感想をいただいた。実施準備や運営の負担は少なくないので、今後継続していくために検討すべきことは多いが、大学として、取り組んでいくことができればよいと考えている。

本研修は復興教育学創設室のプロジェクトの一つとして実施された。実施においては、復興教育学創設室、教育復興支援センター、広報危機管理係と協力して企画し、連携推進係ほか多くの職員の方々のご協力によって実施することができた。この企画にご協力いただいた多くの方々に感謝する。

参考文献

- 1) 諏訪清二：「Survivor となるための防災教育」と「Supporter となるための防災教育」, 国立青少年教育振興機構, 防災教育の観点に立った体験活動のプログラムの調査研究 平成23年度文部科学省委託事業, pp.15-19 (2013.3)
- 2) 水谷好成, 小野寺泰子, 鶴川義弘, 福井恵子：屋外体験型研修とものづくりを組み合わせた防災教育, 宮城教育大学教育復興支援センター紀要, Vol.3, pp.107-116 (2015)
- 3) 小野寺泰子, 水谷好成, 鶴川義弘, 福井恵子：調理器具作りを取り入れた教科横断型ものづくり学習の検討, 東北家庭科教育研究, 第14号, pp.41-49 (2015)
- 4) 小野寺泰子, 水谷好成, 鶴川義弘, 福井恵子：災害発生時の避難所運営を想定した炊き出し研修の実践, 宮城教育大学教育復興支援センター紀要, Vol.3, pp.99-106 (2015)
- 5) 小野寺泰子, 水谷好成, 鶴川義弘, 福井恵子：教科横断ものづくり学習の共助としての効果, 東北家庭科教育研究, 第15号, (掲載予定) (2016)
- 6) 特定小電力無線局, 総務省 <http://www.soumu.go.jp/soutsu/kinki/dempa/radio/bijaku/tokusyuu.html>
- 7) 小野寺泰子, 水谷好成, 福井恵子, 鶴川義弘：炊き出し研修で簡単にできる調理メニューの提案, 宮城教育大学教育復興支援センター紀要, Vol.4, 掲載予定 (2016)
- 8) ワークシートでらくらく科学クラブ, 緊急番外編, 学校で学べるサバイバル術, p.112, 明治図書 (2011)
- 9) 日本家政学会東日本大震災生活研究プロジェクト：炊き出し衛生マニュアル, 日本家政学会, p.23 (2014)

炊き出し研修で簡単にできる調理メニューの提案

小野寺泰子*・水谷好成**・福井恵子***・鶴川義弘***

Proposal of Easy Soup Kitchen Menu for Outdoor Food Distribution Drill

Taiko ONODERA, Yoshinari MIZUTANI, Keiko FUKUI, and Yoshihiro UGAWA

要約：防災訓練を定期的に行う義務的な要素の強い避難訓練だけではなく、自ら参加してみたくなる訓練を行うことが重要である。その意味で災害時の避難後に行う支援活動としての炊き出し研修は有力な候補である。さらに、訓練としての炊き出し研修ではなく、誰もが簡単にできて自分でも作ってみたいとなるメニューを紹介し、調理を楽しむ要素を加えることで、日常の生活と非日常の災害時に対応することができる。大学の教職員を対象にした訓練においては、業務間の昼休みに気軽に参加できるような設定をすることも重要である。2014年度に続く今回の研修では、東日本大震災において不足していた「パン作り」をメインに、「ごはん」を作るポリ袋料理、楽しみの要素を加えた「ピザ作り」などを実施した。震災時でなくても、日常的に作りたくなる簡単料理のメニューを提案できた。

キーワード：災害サポーター、炊き出し、防災訓練、簡単料理、野外調理

1. はじめに

防災訓練の主体は、防災組織を確認し、避難体制や方法を経験的に学ぶことが重要である。そのような訓練は、定期的に行われるために、どうしても義務的な要素が強くなり、他に優先する業務があれば参加することは難しくなってしまうケースがある。大学や学部によって事情は異なるが、宮城教育大学においては、授業時間帯と重なってしまうために、どうしても授業が優先されることになる。授業担当教員の防災訓練に対する意識が高く、かつ授業進行において、ある程度ゆとりがある場合を除けば、授業時間帯に、自身を含めて学生を訓練に参加させることは少ないのが実態である。職員に関しても、防災組織において特別な役割の無い部署は、通常の業務を中断できないために参加しにくいという理由もある。そこで、授業や業務の忙しい時間帯を外して参加しやすい時間帯に設定し、参加したくなる内容の訓練を実施できれば、進んで参加

する者が増える訓練ができると考えた。災害時の避難所における支援活動としての訓練としての「炊き出し研修」を昼食時に実施すれば、比較的参加しやすいと考えられる。食事としての実利的な側面が強いので、参加してみようという気持ちを促進する効果も期待できる。そこで、2014年12月19日に、昼休みの時間帯に合わせた炊き出し研修として、教育復興支援センターと連携して「拡大復興カフェ in Miyakyo：仮設テントの炊き出し研修」を実施した¹⁾。昼休みという限られた時間で実施できるメニューを検討した結果、空き牛乳パックを燃料として燃やして加熱調理する「牛乳パックホットサンド」を主とし、保存食とも関連する燻製調理などを付加した研修を企画・実施した。実施日は雪の残る寒い日であったが、100人を超える多くの人が参加した。日常の活動につながる研修、自主的に楽しく参加できる要素を有した研修として有意義であるという可能性が示された。そこで、2015年度

* 家庭科教育講座, ** 技術教育講座, *** 環境教育実践研究センター

にも継続事業としての炊き出し研修を企画した。教育復興支援センターとともに、大学の防災訓練の一つとしても位置付けて、広報・危機管理係と共同した「炊き出し研修」として実施した。前年度と同様に短時間で実施することを前提とし、昼休みの限られた時間帯で調理できるメニューを検討した。炊き出し研修の可能性を示すために、前年度と異なるメニューを加えることを第一条件として、参加者自身が作ってみたいと思うことができるようなメニューの提案を目指した。ここでは、2015年11月26日の炊き出し研修で実施したメニューを示すとともに、炊き出し研修の可能性について検討した結果を示す。

2. 炊き出しメニューの設計

2.1 昼休みの研修で実施できるメニュー

町内会のように地域でよく行われている炊き出しは、準備時間を含めて半日を超えることが多く、昼休み時間だけで実施することは難しい。1時間の昼休みでは、参加者には実質的に30分程度しか時間が確保できない。2014年度に実施した「牛乳パックホットサンド」はこの条件を満たすメニューであったと言える¹⁾。今回の企画では、第一に東日本大震災時に不足していた「パン」を作ることができないかと考えた。この炊き出し研修の準備として実施した体験型キャンプ研修²⁾では、無水鍋を使ったパン作りを行った。その際に行ったイースト菌を使ったパン作りでは、焼き上げる時間は30分であったが、パン焼きの前段階の一次発酵の時間を加味すると、準備のための手間と時間がかかってしまう。そのため、昼休み時間に実施する炊き出し研修においては、事前準備の負担が大きいイースト菌を使うパン作りは難しいと考えた。何度かの試行を繰り返し、最終的には、ベーキングパウダーを使うことで発酵過程を簡略化したパン作りを炊き出し研修メニューとして加えることができた。

第2に考えたのが、米を使った料理である。非常食としてアルファ米を使った炊き出しはよく行われているが、日常でも調理したくなる炊き出しメニューとして、通常の米を使った炊飯にこだわった。そこで、前年度のキャンプ研修³⁾で実施していた「ポリ袋炊飯⁴⁾」を検討した。予備実験により、30分程度で調理可能

であることは確認できたが、炊き出し研修を実施するスペースを広く確保できないことと、短時間に多人数の参加に一度に対応しなくてはならないことを考慮し、最終的には、バックヤードになる調理できる教室で並行して調理を行い、できあがったものを試食する形式で組み込むことにした。

第3に考えたのが、研修をより楽しむという要素として、「ピザ作り」の追加である。ピザはキャンプ研修で行うことができる人気メニューの一つでもある。当初の計画では、焚火を熱源とした一斗缶オープンピザを実施する計画で準備を進めていた。今回の研修場所「ホット広場」にはピザ焼きに利用しやすい竈はないので、耐火煉瓦を組み合わせただけで作る簡易竈を利用する方法を考案した。本番の実施予定日の前週に行った予行練習では、耐火煉瓦の竈と焚火を使ったピザ作りを行った。しかし、実施予定日の天候が小雨になることが直前に予測されたために、仮設テントの下でも実施できる炭火を熱源とする調理方法に修正して実施することにした⁵⁾。

第4に、食べられない食材がある人について検討した。留学生の中には、宗教上の理由で豚肉のように食べられない食材がある人がいる。イスラム教における「ハラール」が良く知られている⁶⁾。様々な国からの留学生が在籍している本学では、留学生の存在を無視できない。炊き出しメニューとしてよく作られる「豚汁」は、留学生が参加する場合に「野菜だけの豚汁(?)」として対応することもある。様々な国の人々が出席する食事会では、ハラール料理を加える対応がされている。肉類を食べない人、食品アレルギーのある人、どのような人が来ても対応できる炊き出しメニューを加えておくことが必要である。提供する全てのメニューを誰もが食べられるものにすることは現実的ではないが、誰もが食べられそうなメニューのバリエーションを加えていくことは可能である。イスラム教で禁止されている「ハラーム」には、食材に明示されていない製造過程や消毒用のエタノールなども含まれる。対応することは簡単ではないが、検討しておくことは重要である。

3. 炊き出し研修の実践

3.1 発酵のないパン焼き

短時間でパン作りをするために、イースト菌を使う

発酵過程をなくすために、イースト菌の代用としてベーキングパウダーを使った発酵のないパン焼き⁷⁾を検討した。屋外の小スペースでも実施できるように、ポリ袋を使った調理方法を取り入れ、以下の手順を進めた。

(1) ポリ袋への材料の仕込み：強力粉 (240g)、ベー

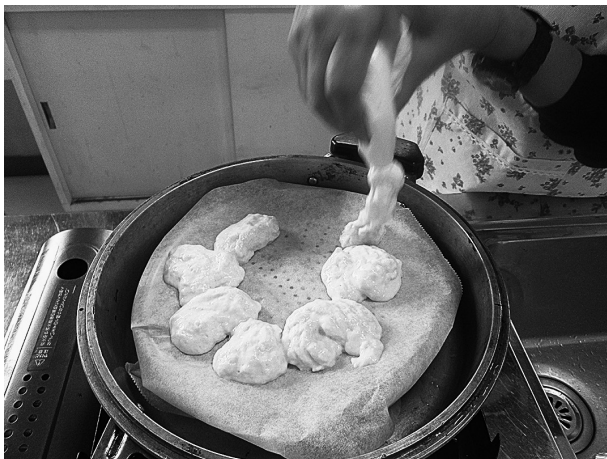


図1 ポリ袋へのパン生地材料の仕込み

キングパウダー (10g)、砂糖 (大さじ1杯)、塩 (小さじ1杯)、オリーブオイル (20ml)、水 (200ml) を混ぜ合わせる (図1)。

(2) 生地を成型する：無水鍋に蒸し板を置き、その上にクッキングシートを敷く。無水鍋は蓋側を下にし、逆さまにして使う。ついで、ちぎりパン風にベースとなる生地をクッキングシートの上に乗せる (図2 (a))。ポリ袋の端を切って穴をあけ、クリームを絞る要領で生地を載せていく。その上にマヨネーズ、ピザ用のチーズなどを載せる。これをベースとして、他に魚肉ソーセージ、ツナ、コーンを追加する (図2 (b))。

(3) 防風付きガスこんろで、無水鍋を中火で加熱する (図4)。最初は予備加熱が必要であるが、鍋が熱くなっている状態で連続して焼く場合は、予備加熱なしで調理した。会場の気温にも依存するが、20分程度で焼き上がる (図3)。



(a) パン生地を載せる



(b) パン生地に具材を載せる

図2 パン生地の成型



図3 無水鍋によるパン焼き

(1) はバックヤードにした調理ができる教室で準備し、(2) の工程から参加者の前で実演をした。

宗教上の理由をはじめ、食べられない食材（イスラム教の「ハラーム」など）がある人のことを考え、①プレーンタイプのパン（パン生地+マヨネーズ）、②ツナのパン（パン生地+ツナ+マヨネーズ+チーズ）、③ソーセージのパン（パン生地+ソーセージ+マヨネーズ+チーズ）の3種類を検討した。

イースト菌がハラームとして使えないので、今回検討したベーキングパウダーを使う方法は一つの可能性の提案である。ただし、食材に関する制約レベルは様々であり、ベーキングパウダーを嫌う人達もいるのでさらに検討が必要である。また、ハラール認証されたマヨネーズ⁸⁾も入手できる。ハラール認証の食材の単価は高く、除菌用のアルコールもハラームとして扱われるが、安心して食べられるためには検討しなくてはならないことがまだ多い。

3.2 ポリ袋料理

ポリ袋（湯の中での加熱調理が可能なもの）を使った様々な料理⁴⁾があるが、屋外キャンプや炊き出し研修で実施することを想定して工夫を加えてきた。短時間で簡単にできることがもちろんであるが、「おいしい」ということも重要な要件とした。今回の研修では、白飯と炊き込みご飯、中華味のおかゆ、お汁粉を取り上げた。

ご飯類の調理手順

(1) ポリ袋への材料の仕込み：

①白飯の材料である洗い米⁹⁾ (100ml)、水 (100ml)



図4 ポリ袋料理の準備

をポリ袋入れ、袋の上の部分をつんでおく。

②炊き込みご飯の材料である洗い米 (100ml)、水 (100ml)、炊き込みご飯の素 (大さじ1杯) をポリ袋に入れ、袋の上の部分をつんでおく (図4)。

③中華粥の材料である洗い米 (30g)、水 (150ml)、顆粒の中華だし (小さじ1杯)、ホタテ缶又はカニ缶のほぐし身 (大さじ1杯) をポリ袋に入れ、袋の上の部分をつんでおく。

(2) 大鍋 (中にざるを入れておく) に湯を沸かす。

(3) 沸騰した湯の中に(1) のポリ袋を入れ、25～30分加熱した後10分間蒸らす (図5)。



図5 大鍋での加熱と食事の提供

お汁粉の調理手順

- (1) ポリ袋への材料の仕込み：一口大に切った餅2～3個と水(100～120ml)、市販のこしあん(大さじ3～4杯)、を入れる。
- (2) 大鍋(中にざるを入れておく)に湯を沸かす
- (3) 沸騰した湯の中に(1)のポリ袋を入れ、約10分加熱する。

今回の炊き出し研修では、雨が降っていたこともあり、全工程をバックヤードの調理ができる教室(生活科実験室)で平行して調理し、でき上がったものを会場に運んで参加者に提供した。試食の際は、ポリ袋上部の結び目を切って器に載せ、袋を器に被せて使った。

3.3 ピザ作り

野外で行うピザ作りでは、市販のピザ台を使うことが多いが、実際の炊き出しでは入手が難しい。その場合は、強力粉や薄力粉からピザ生地を作ることになる。いろいろなレシピがあるが、3.1の発酵のないパンの生地も、ピザ生地として使うことができる。今回の研修では、少し簡易的な方法として、市販のピザ用粉に水を混ぜて作る方法を選択した。

- (1) ポリ袋への材料の仕込み：市販のピザ用粉(200ml)と水(100ml)、サラダオイル又はオリーブオイル(大さじ1杯強)を混ぜ合わせる。

- (2) 生地を成型する：ステンレス皿にアルミホイルを敷き、その上にピザ生地を伸ばす。
- (3) 伸ばしたピザ生地の上にピザソース(またはケチャップ)を塗り、サラミソーセージ・ホールコーン(缶詰)・オリーブ(瓶詰め)などを載せ、上からチーズをかける(図6(a))。
- (4) 炭火を熱源としたバーベキューコンロの上で約5分間焼く(図6(b))。

(1)と(2)はバックヤードの調理ができる教室で準備し、(3)の工程から参加者の前で実演をした。

3.4 参加者の感想による評価

小雨という参加しにくい状況であったが、120人を超える想定以上の多く方が参加した。全員からアンケートが回収できなかった可能性もあるが、集計できた123人の感想を以下にまとめる。

【Q1】発酵のないパンについて

- ・「発酵のないパンを知っており、食べたことがある：17(自分で作って食べた：6、できたものを食べた：11)；知っていたが食べたことがない：9；知らなかった：84；無記入：13」という回答が得られた。「知らなかった人が68%；食べたことがない人が76%」であり、新しい提案ができたという点で成功したと言える。



(a) ピザ生地の準備



(b) バーベキューコンロによるピザ焼き

図6 炭火によるピザ焼き

- ・実際にその場で焼いたパンを試食しての感想は、「とてもおいしい：58；おいしい：23；試食していない：33；その他：1；無記入：10」となっており、好評であったと評価できる。「その他」の1人については、煙っぽいような味とのことであり、焼きすぎの部分を試食したためだったと考えられる。
- ・発酵のないパンを作ることについては、「作ってみたい：58；できれば作りたい：49；あまり作りたくない：3；無記入：13」であり、ポリ袋を使って材料を混ぜ合わせてすぐに焼くことができる簡単さに共感が得られたと思われる。「あまり作りたくない」と回答した3人のうち、2人は試食しておらず、1人は試食した味としては「おいしい」と評価していた。事前の準備や慣れない調理器具（無水鍋）への抵抗感がある人もいると思われる。参加者の全ての人が普段から調理をしているわけではないと考えると、かなり肯定的であると評価できる。
- ・発酵のないパンを焼くために今回使用した「無水鍋」については、「実際に使ったことがある：13；使い方は知っているが、自分で使ったことはない：5；名前は知っているが、使い方は知らなかった：22；知らなかった：72；無記入：11」と、実際に使ったことがない人が80%という結果であった。今回の調理により、無水鍋はオープンとしての使い方が可能であることを紹介することができた。

【Q2】ピザについて

- ・ピザの味については、「とてもおいしい：77；おいしい：14；試食していない：23；無記入：9」と、大変好評であった。約5分という短い焼き時間で、次々とできたてを提供できた点にも着目したい。

【Q3】ポリ袋料理（ご飯、お汁粉）について

- ・ポリ袋を使った調理への質問について、「自分で調理して食べたことがある：9；調理してあるものを食べたことがある：7；知っていたが食べたことはない：16；知らなかった：78；無記入：13」という回答が得られた。「知らなかった人が63%；食べたことがない人が76%」であり、発酵なしのパンと同様に、新しい提案ができたと言える。
- ・ポリ袋で調理したご飯類の味については、「とてもおいしい：53；おいしい：23；試食していない：

36；無記入：11」、お汁粉の味については、「とてもおいしい：53；おいしい：23；おいしくない：1；試食していない：40；その他（餅が固かった）：3；無記入：14」であり、おおむねおいしいとの評価が得られた。しかし、餅については、「おいしくない、固かった」との声もあった。事前の試作練習を経て、今回は10分間の加熱時間としたが、研修日は寒かったこともあり、やや加熱時間が不足していた。より軟らかく仕上げるためには15分程度にすることが望ましいと考えられた。

【自由記述】

炊き出しメニューに関する感想は、次のとおりであった。

- ・発酵なしパンの食感がよく（フワフワやわらかい）、子ども、高齢者にも受けがよいように思えた。
- ・災害時にこういうパンがあったらいいだろうと感じた。
- ・発酵なしパンのピザがとても香ばしくてびっくりした。
- ・おしるこ、おいしかったです。
- ・工夫次第で、限られたシーンでもいろいろ調理できてすごいです。
- ・とても勉強になりました。新しく知ったことが多かったです。
- ・自分で参加して作りたいです
- ・アレルギーのある人への対応があったらいいだろうなあと感じた。

4. まとめ

参加者の感想から、実際に見て食べて感じたことが、日常生活の中でもやってみたいと思う気持ちにつながったことがうかがえ、有意義な活動になったと思われる。

今回の炊き出し研修で実施した発酵のないパンやピザ、ポリ袋を使用した炊飯やお汁粉作りは、キャンプや非常時の際に行うだけでなく、日常生活の中でも大いに取り入れることができる調理法であると言える。通常、2回の発酵に時間を要するパン作りも、急いで作りたいときには今回の研修で行った方法を知っていると便利である。また、お湯の中でポリ袋に入れた食材を加熱する調理は、1つの鍋で数種類の料理を作ることができ、お湯はそのまま繰り返し使用できるため、

食事後の洗い物を少なくできる利点もある。普段の調理法に新たな工夫を加えることにより、必要に応じた方法を選択できる幅が広がると言える。

使用する食材も、今回は、3～5年保存可能な非常食ではなく、普段家庭にある備蓄品（米、小麦、賞味期限の長い加工食品類）を使用して簡単に調理できるものにした。これらはいずれも3ヶ月～1年程度の保存ができることから、非常時のことを考えて備蓄しておきながら、賞味期限内に使用し、使用した分を補充するという方法で備蓄（ローリングストック）することができる。特別なものだけでなく、食べ慣れたものの備蓄を併せて行うことにより、様々な場面に対応できる調理が可能になる。さらに、大学や学生寮のように様々な人が生活する場では、宗教やアレルギーをはじめとする様々な理由で食べられない食材がある人がいることを意識した備蓄食材及び炊き出しメニューの検討が必要である。今回の研修では、発酵なしのパン作りにおいて3種類の炊き出しメニューを提案したが、さらに、誰もがおいしく食べられるようなメニューのバリエーションを用意しておくことが重要であると考えている。ご飯は、比較的多くの人食べられる食材であるが、炊き込みご飯などにする場合、味醂・ゼラチン・エキスのような調味料関係まで注意する必要がある。

今回の研修では、調理用具として「無水鍋」に着目した¹⁰⁾。この用具は60年以上も前から家庭で使用されてきたが、電子レンジや電気オーブン等が普及するにつれ、その存在が忘れられてきた。しかし、非常時の備えを念頭にした場合、多機能で焚き火でも炭火でも使用できる「無水鍋」の使用法を身に付けておくことは有用であると言える。さらに、一斗缶オーブン（焚火）やバーベキューコンロ（炭火）上でのピザ焼きなど、身の回りにあるものを工夫して調理に活用する柔軟さを身に付けておくことが、いざというときの備えになると言える。

また、今回の研修では、当日に雨が降っていたこともあり、参加者が雨を避けるためのスペースが必要になり、調理スペースを縮小せざるを得なくなった⁵⁾。加えて、ピザ生地作りやポリ袋炊飯を行ったバックヤードの調理ができる教室と参加者に食事を提供する

会場が離れてしまい、調理スタッフが不足した。そのため、当日になって、事前練習をしていない教職員にも炊き出し運営側の調理スタッフとしてご協力いただくことになった。慌ただしい現場で、簡単な説明だけで調理をすることになり、作業の指示が行き届かず、伝達情報の不足が生じたことによるミスは少なからずあった。作業を比較的単純化しておいたことで、最低限度の対応はできた。現実の炊き出しでは、当日に急遽参加するスタッフがいることは想定しておくべき状況である。したがって、レシピや調理方法をできるだけ単純にしておくことも重要な要素であると言える。炊き出し研修は、実際に実施することで、様々な課題が明らかになってくる。色々な観点からのメニュー開発が重要である。ハラルをはじめとする食べられない食材がある人への対応は容易ではない。このような研修を繰り返しながら、色々な可能性を検討していくことが重要である。

本研修は復興教育学創設室のプロジェクトの一つとして実施された。実施においては、復興教育学創設室、教育復興支援センター、研究協力係、連携推進係、施設課の職員の方々のご協力によって実施することができた。この企画にご協力いただいた多くの方々に感謝する。

参考文献

- 1) 小野寺泰子, 水谷好成, 鶴川義弘, 福井恵子: 災害発生時の避難所運営を想定した炊き出し研修の実践, 宮城教育大学教育復興支援センター紀要, Vol.3, pp.99-106 (2015)
- 2) 小野寺泰子, 水谷好成, 鶴川義弘, 福井恵子: 教科横断ものづくり学習の共助としての効果, 東北家庭科教育研究, 第15号, (掲載予定) (2016)
- 3) 小野寺泰子, 水谷好成, 鶴川義弘, 福井恵子: 調理器具作りを取り入れた教科横断型ものづくり学習の検討, 東北家庭科教育研究, 第14号, pp.41-49 (2015)
- 4) 川平秀一, 油を使わずヘルシー調理! ポリ袋レシピ, 泰文堂, p.158 (2012) など
- 5) 水谷好成, 小野寺泰子, 鶴川義弘, 福井恵子, 小田隆史: 雨天に対応できる防災・炊き出し研修, 宮

- 城教育大学教育復興支援センター紀要, Vol.4, 掲載
予定 (2016)
- 6) ハラル (ハラール) 基礎知識, 一般社団法人ハラル・
ジャパン <http://www.halal.or.jp/halal/> (2016年2月ア
クセス)
- 7) 世界一簡単パン: クックパッドレシピ [http://
cookpad.com/recipe/833646](http://cookpad.com/recipe/833646) ((2016年2月アクセス)
- 8) ハラル認証マヨネーズ, [http://www.halalmedia.jp/
ja/archives/4870/kewpie-mayonnaise-japanese-style-
halal-certified/](http://www.halalmedia.jp/ja/archives/4870/kewpie-mayonnaise-japanese-style-halal-certified/)
- 9) 土井善晴: 日本のお米、日本のご飯 The Japanese
Rice Cooking Book (講談社のお料理 BOOK), 講談社,
p.96 (2009)
- 10) 有元葉子: 有元葉子の無水鍋料理, 文化出版社,
p.86 (2005)

家庭科教育が震災後の教育復興に果たした役割とは — 震災を単元に取り入れた家庭科授業実践の KJ 法を用いたレビュー —

香曾我部琢*

The Meaning of Home Economics Education in Disaster Education

Taku KOUSOKABE

要約：本研究では、家庭科教育実践の中で震災について取り扱った事例をもとに、家庭科が教育復興において果たした役割、意義について検討を行う。具体的には、これまで刊行された論文、報告書の中で、震災をテーマに扱った教育実践を抽出し、それぞれの事例を概略化し、内容の違いごとにラベルを作成する。それらのラベルを熟達した小学校、中学校の家庭科教師が KJ 法によってカテゴリライズし、さらにカテゴリ間関係について明らかにする。その結果、「Ⅰ：改善策を考えることで自分の意識を変える」、「Ⅱ：家庭、地域の他者とのかかわりの多様化」の2つのカテゴリの存在が明らかにされた。そして、震災を扱った家庭科教育実践において、震災前後の生活の変化を思考することで児童・生徒が時間的展望を抱くこと、地域や被災者など立場の異なる多様な他者とかかわり社会的自我を育てていることが示され、アイデンティティ形成に影響を与えていることが示唆された。

キーワード：震災、家庭科、時間的展望、他者、アイデンティティ

1. 問題と状況

家庭科の存続危機と教育的意義

堀内 (1995a, 1995b, 1995c) は、戦後、CIE (Civil Information and Education Section: 民間情報教育局) の教育課 (Education Division) が指導的立場で教育課程をより民主的なものへと編纂していく過程において、家庭科が存続の危機に遭遇しながらも、当時の家庭科教師がその意義を主張することで、存続してきた経緯を明らかにしている。吉原 (1989) も、1948年から文部省の実験校として指定された東京教育大学附属小学校の家庭科の授業実践に関する1960年代初めまでの記録をもとに、時代の教育思潮に影響を受けて家庭科教育実践が変容していった様相を明らかにしている。さらに、増田 (2002) も、1960年代前後の日教組の家庭科教師の動向をもとに、家庭科の「不要論」か

ら擁護するためにその独自性を出すことを試み、教科内容を変革する方向性を示した。具体的には、これまで家事労働が女性の仕事として位置づけてきたことへの反省を踏まえ、家庭科教師が率先してその授業実践において男性が家事労働に参加することの意義や意味を展開し、男女共修を実現することで家庭科「不要論」を退いた事例が示された。

家庭科の歴史的な変遷をたどると、家庭科は社会が大きく変動するときにその存在意義を問われ、そのたびに、家庭科の教育内容の独自性や教育的な効果、国民の期待度などを示すことで、存続してきたことが理解できる。家庭科教師にとっては、社会的な変動が起きるたびに常にその存続意義を問われることは不条理に感じるであろうが、福田ら (2004) が家庭科を、子どもと学校・家庭・地域の生活世界の現実とを結ぶ教

* 宮城教育大学教育学部家庭科教育講座

科と位置付け、その発展を期待しているように、社会が大きく変革する際にそのような問題提起がされることこそ、家庭科が他教科よりもより生活や社会と結びつきの強い教科であるという証であると考えられることができるのである。

家庭科教育の新たな使命

2011年3月11日に私たち日本人は東日本大震災・福島原発事故という大きな社会的な出来事に遭遇し、食生活や住居、電力消費など、生活のあり方への意識についてパラダイム転換を促された。このパラダイム転換は、教育の分野にも波及し、梅原(2013)は、東日本大震災以前の教育・研究の在り方に疑問を呈し、震災からの復興を目指した新たな教育・研究の必要性を示唆した。そして、復興の為に、具体的な方策として①安全教育(生命安全教育, 健康保持教育), ②防災教育(防災教育, 減災教育, 被災時避難教育), ③復興教育(復旧教育, 復興教育, 語り継ぐ教育)の三重構造の教育体系を構築し、学校教育に位置付けることの重要性を述べた。そして、とくに、人間復興の教育において、家庭科教育の重要性を示唆した。

家庭科教師である末松(2014)も、自らの避難生活を省みて、「家族の絆」、「いざというときの保険」、「災害対策の重要性」など生活と関わりが深い家庭科を学ぶことの重要性を再認識した経験を示している。望月(2014)も、東日本震災で得た経験をもとに家庭科の課題と意義を考え直し、家庭科で命を守る災害に強い生活を創造する力を身につけることの可能性を示している。

東日本大震災・福島原発事故がもたらした私たちの生活や社会の変化に対して、家庭科はどのような役割を果たしてきたのだろうか。本研究では、東日本震災をテーマに盛り込んだ家庭科教育実践についてレビューすることで、震災・事故後の社会において家庭科が果たしてきた役割を明らかにし、家庭科の今日的な意義について総合的に検討を行うことを目指す。

2. 研究方法

資料のサンプリング方法について

本研究では、家庭科に関する教育実践を紹介する学術雑誌は数多くあるが、本著ではその代表的な雑誌で取り上げられた震災にかかわる教育実践をレビューし、その実相を明らかにする。そこで、家庭科の教育実践を紹介する主な学術雑誌として、Table 1に示した学術・研究団体が刊行している雑誌から資料をサンプリングすることとした。

分析方法

資料の分析については、まず実践の内容について概略を作成し、それぞれ2~3のキーワードを作成した。それらをカードに記入し、そのカードをもとに小学校教諭で経験年数10以上の3名の教師にKJ法で分類を行い、それらのカテゴリー名を設定した。

3. 結果と考察

本研究では、震災を単元に取り入れた家庭科の授業実践や実践研究を対象とする。そこで、まず、Ciniiにおいて、「家庭科」で検索し、12656件を検討し、さら

表1 家庭科教育関連の学会と発行されている雑誌

学術団体	雑誌名	概要
全国家庭科教育協会	『家庭科』	昭和25年に創設、小・中・高等学校の家庭科教育の充実振興を目指して活動している研究団体
家庭科研究教育者連盟	『家教連 家庭科研究』	昭和41年に創設、国民の生活の現実に立って、その矛盾をのりこえ、実践の方向を明らかにすることを旨とした団体。
日本家庭科教育学会	『日本家庭科教育学会誌』	昭和33年に創設、家庭科教育に関する研究を増強し、併せて会員相互の親睦、向上、連絡をはかることを目的とする。
日本家政学会	『日本家政学会誌』	家政学に関する研究の進歩と発展を図り、人間生活の充実と向上に寄与する目的で、1949年に設立された学術団体。

に「震災」でさらに検索することで64件の資料を得た。

64件の資料の内容を精査し、Table 1に示した学術・研究団体が刊行した学会誌で、かつ東日本震災後の家庭科教育実践について記載があった53件の論文と報告書から38件の震災をテーマにした家庭科教育実践を抽出した。

38枚のカードをもとに、KJ法を実施して分類を行いFigure 1を作成した。以下、そのカテゴリーごとの説明である。

A：地域コミュニティの再生と創造

他者と共同して町づくりを行ったり、ボランティア活動の調査を踏まえて地域でのニーズに答えた教育実践がみられた。これらの教育実践のように、自分達の住む地域とともに住み集う他者との相互作用によって、地域を再構成することを活動の中心に盛り込んだ家庭科の授業実践を『地域コミュニティの再生と創造』と名付けた。特徴としては、震災前の地域を再生・復元するというだけでなく、さらに過ごしやすい地域コミュニティの新たな在り方を提案し、創造していく点にある。

B：避難生活における住居の改善

避難生活においてその中心的な空間となる住居の快適さは、避難の当事者である被災者のQOLを高める中核的な問題である。そのため、震災直後から社会の関心も高く、テレビや新聞などの報道でも多く取り上げられてきた。家庭科の教育実践でも、快適でかつ簡易な住宅のデザインやプレハブ住宅の改善プランづくりなどを通して、自らの住環境について振り返る教育実践がみられた。これらを『避難生活における住居の改善』と名付け、分類した。特徴としては、ただ単に住居をデザインするだけでなく、その住居で生活する人の人権や将来の防災にまで考えさせていた点があげられる。

C：震災後の生活の変化を知る

震災によって、被災者はこれまで当たり前のようにしてきたことができなくなったり、これまででなくて良いことまでしなければならなかったりと生活に変化

が生じた。衣食住全般にわたる生活の変化を把握し、それに適応するための手段や方法について教育実践をまとめ、『震災後の生活の変化を知る』と名付け、分類した。震災前後の生活で生じた変化を、人から聞いて集めるだけでなく、自らの体験を振り返ることも併せて情報収集を行うことで自分自身の思考を深化させている点に特徴がある。

D：衣食住を通じた被災者支援

震災によって避難している被災者への直接的な支援について考え、それを実行する家庭科の教育実践を『衣食住を通じた被災者支援』としてまとめた。これらでは、衣食住などの物的な支援だけではなく、横断幕や手紙の交換などによる精神的なケア・サポートを行っているところに特徴がある。

E：防災・減災方法の開発

これから起きると想定される多様な震災の際に、用いる様々な道具や情報について事前に情報収集を行い、その情報をもとに必要な物品を制作する教育実践を『防災・減災方法の開発』としてまとめた。再度、災害に遭遇した際に、それらから身を守るための道具を生徒自身が作成する実習が教育実践の中核となる点に特徴がある。

F：放射能汚染と食の安全

東日本大震災の地震動と津波の影響によって、福島第一原子力発電所で事故が発生した。この事故によって放射能による汚染が福島県内だけでなく東日本全体にわたって大規模に広がった。そのため、東北で生産された食品に対して起きた風評が広がり、打撃を受けた。食の安全性についての対応の仕方や、実際に放射能汚染度を測定するなどの活動を取り入れてた教育実践を『放射能汚染と食の安全』としてまとめた。

G：エネルギー・消費への認識促進

福島での原発事故に端を発した原発の稼働休止によって、日本全国で電力の供給不足がニュースのトピックとなり、「節電」に対する意識向上が示された。一方で、そもそも、電力不足はなく、それ自体が原発

を早く稼働させたい電力会社と、巨額な広告費を得てきた大手マスコミによるプロパガンダであるという立場の報道があった。このような電力・エネルギーの消費をめぐる多様な立場の主張を取り上げた教育実践を『エネルギー・消費の認識促進』として分類した。

H：日常に潜むリスク把握と回避

日常の生活を送る中で、なかなか気づくことのできないリスクについての情報を提供することで、自分の生活の中に潜むリスクを把握して、それをどのように回避するのかを考えられる教育実践を『日常に潜むリスク把握と回避』としてまとめた。震災によって電力の供給が止まったら、破損しやすい個所はどこかなど、もしものときに現れるリスクを想定させ、そのリスクを可視化し、さらに回避する方策について思考させる点に特徴がある。

4. 総合考察

震災をテーマにした38件の教育実践をKJ法によってカテゴリー化した結果、8つのカテゴリーを得た。本章では、それぞれのカテゴリーをさらに大きなカテゴリーへとまとめつつ、それらの因果関係や相互の関連性について図1として示すことで、家庭科が震災後に果たした役割について総合的に考察を行う。

I：改善策を考えることで自分の意識を変える

防災グッズづくりや住居の工夫や食への安全、エネルギーへの認識を変容させるためには、まず、震災によって自分の生活にどのような変化がおきたのか、震災によってもたらされたリスクについて知る必要がある。そこで、Hの活動によって得られた情報や経験によって、B、E、F、Gの授業が成り立つと考えられる。そこで、B、E、F、Gの4カテゴリーをまとめて『I：生活の改善策を考えることで生徒の意識を変える』と分類し、Hをその要因として矢印で因果関係を示した。

II：家庭、地域の他者とのかかわりの多様化

自分の意識を変えた後に、さらに自分の家族や地域社会に目を向けていくことで、さらに震災によって失ったものや、新たに得た経験などを振り返り、その

対応策について考えるプロセスにおいて多様な他者とかかわりあっていくと考えられる。そこで、A、C、Dを『II：家庭、地域の他者とのかかわりの多様化』と分類し、IとIIの順序性を大きな矢印で示した。

さらに、A、C、Dに関しては、地域のコミュニティについて考えるなかで、家族の生活についても同時に考えたり、他の被災者の生活に目を向けたりすることが示された。そこで、A、C、D間には相互作用を示す矢印を記入した。

震災前後の時間的展望と自己形成

家庭科における震災をテーマに取り扱った教育実践について総合的に考察すると、児童、生徒がこれまでの自らの生活の在り方（過去）やこれからの地域、家族の在り方（未来）について考えることで、時間軸を広げていくことが示された。震災そのものやそれ以前、そしてこれからの生活の在り方を児童、生徒自らが考える行為は、過去と現在、未来の自己を比較し、その連続性に気づく行為へとつながる。白井（2008）は、時間とアイデンティティの関係について、時間が過去から未来へと一貫して流れる感覚が、アイデンティティの自己の普遍性と連続性と感覚的に似ていることを示し、時間の流れが不安定になることがアイデンティティの拡散につながることを示唆した。このような「過去から現在、そして未来」への時間の連続性のなかで自己を捉えることを、レヴィン（Lewin, 1951）は『時間的展望』と述べて、「ある一定の時点における個人の心理学的過去および未来についての見解の総体」と定義し、アイデンティティ形成との関連性が指摘されている（佐藤ら、2010）。震災をテーマとして扱った家庭科教育実践は、自分の生活を振り返り、よりよいものへと質を高めていくという側面だけでなく、児童・生徒の自我同一性を達成させ、自己形成を促す効果があると考えられるのである。

他者とのかかわりの多様化と自我

IIでは、震災というトピックを家庭科教育実践に取り入れることで、これまでかかわりのあった他者とは異なる立場の他者と新たに出会い、新たなかかわりを生み出して行ったことが示された。ミード（Mead,

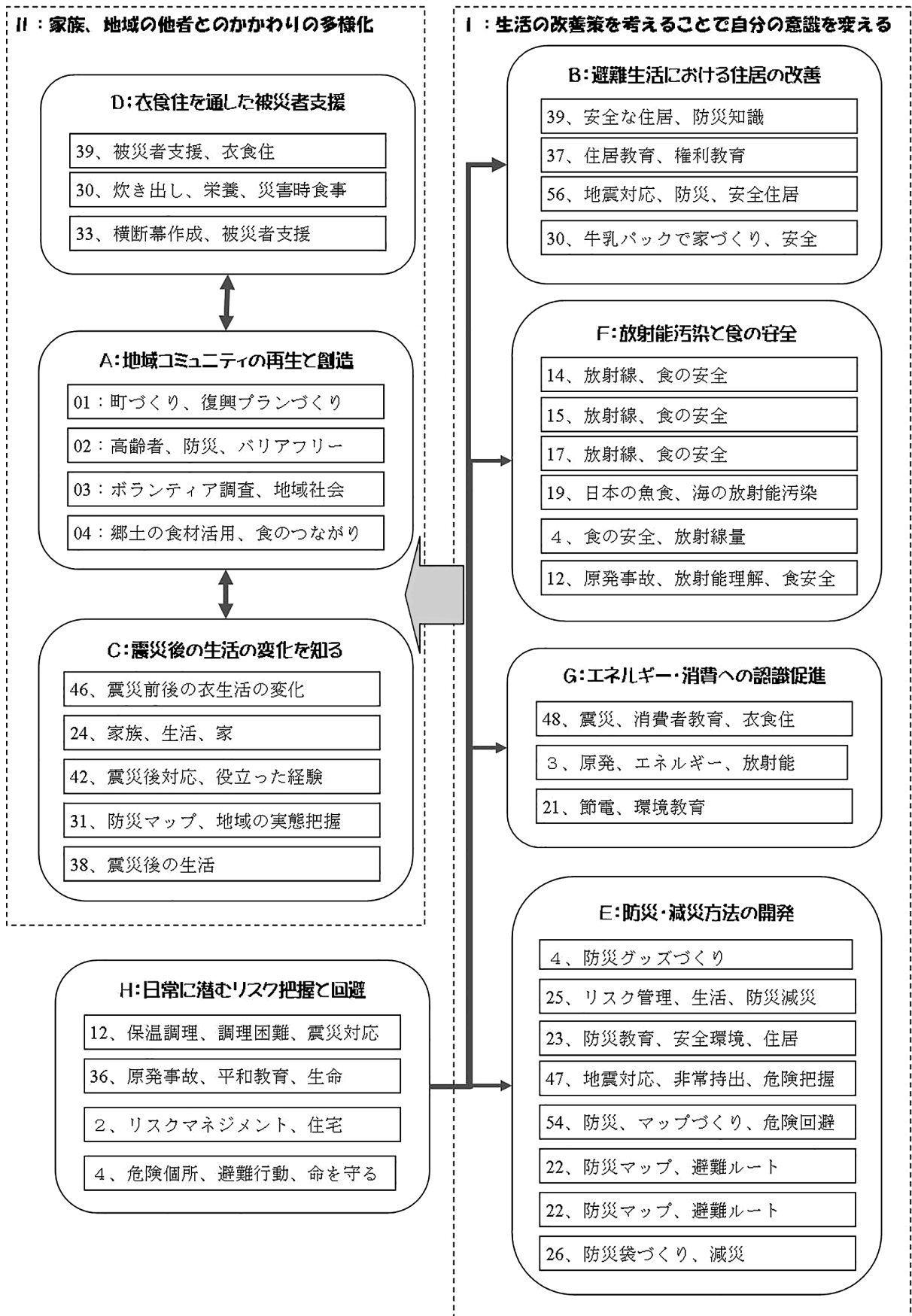


図1 震災後における家庭科教育実践の分類図

1913) は、精神や自我が社会の中で多様な人やものと相互作用するなかで形成されると述べて、社会的自己という概念を示した。社会的自己とは、「I (主我; 客我に対する反応)」と「me (客我; 他者の期待をそのまま受け入れたもの)」という2つの自我の側面を示したものである。自己を単一のものとして捉えず、他者からみた自分 (me) と、その me に対して反応する I が対話的な関係を持つこと自己が形成されているという立場である。つまり、社会の中で多様な他者とかかわるという行為によって、自己の中に多様な me を生み出し、アイデンティティ形成に影響を与えられらるのである。

6. 課題と展開

本研究では、家庭科教育実践において震災をトピックとして取り込むことで、自分の生活への理解や地域社会へのネットワークの拡充が進むだけでなく、アイデンティティや社会的自我などの自己意識の形成につながることを示唆された。しかしながら、今回の分析はあくまでも38件のデータから導き出した結果にすぎない、さらに多くの教育実践データをサンプリングする必要がある。さらに、生徒のアイデンティティ関連の心理尺度による統計的な分析を行うことで、その一般化が図られる。これは今後の課題としたい。

また、震災を教育実践取り入れた事例は家庭科にとどまらず、社会や道德などの教科でも行われている。他教科との比較によって、家庭科の独自性を示すことが可能となろう。これは、今後の展開していきたい。

【引用文献】

George Herbert Mead. "The Social Self". *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods* 10. 1913. p.375 (船津衛・徳川直人訳『社会的自我』恒星社厚生閣 .1991.pp.4-5)
堀内かおる (1995a) 戦後初期小学校家庭科廃止論をめぐる家庭科教育関係者. 文部省. CIE の動向 (第1

報): 「廃止論」の台頭から在置に至るまでの経緯. 日本家庭科教育学会誌 38(1). pp.25-33

堀内かおる (1995b) 戦後初期小学校家庭科廃止論をめぐる家庭科教育関係者. 文部省. CIE の動向 (第2報): 「家庭科」から「家庭生活指導」へ. 日本家庭科教育学会誌 38(1). pp.35-40

堀内かおる (1995c) 戦後初期小学校家庭科廃止論をめぐる家庭科教育関係者. 文部省. CIE の動向 (第3報): 『小学校における家庭生活指導の手びき』が完成するまでの過程. 日本家庭科教育学会誌 38(1). pp. 41-46

福田公子, 林未知子 (2004) 教科教育学研究の動向と展望: 家庭科教育に関する学会誌掲載論文を中心に. 日本教科教育学会誌 27(1). pp.73-84

Lewin.K. 1951 *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. New York: Harper & Brothers.

増田仁 (2002) 労働力再生産論」をめぐる家庭科教育の歴史的・社会的意義: 1960年前後の日教組における家庭科教師の動向を焦点に. 日本家庭科教育学会誌 44(4). pp.361-370

望月一枝, 日景弥生, 長澤由喜子 (2014) 東日本大震災と家庭科. 日本家庭科教育学会東北地区会. ドメス出版

佐藤裕樹, 岡本祐子 (2010) 大学生におけるアイデンティティの確立と時間的展望 --TAT 物語にみられる時間的統合の観点から. 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要 (9). pp.54-66

白井利明 (2008) 自己と時間—時間はなぜ流れるのか. 心理学評論 51(1). pp.64-75.

末松孝治 (2014) 人生で大切なことは家庭科で学べる. 文芸社

梅原利夫 (2013) 人間復興 (ルネサンス) の教育を模索し築いていくために. 日本家庭科教育学会誌 56(3). 113-119 吉原崇恵, 小川裕子 (1989) 戦後家庭科の実践と展開: 東京教育大学附属小学校の場合. 日本教科教育学会誌 13(2). pp.43-53

身近な地域の自然と歴史に親しむ防災ワークショップ — 宮城県大崎市立沼部小学校における実践事例から —

小田隆史*・竹内 治**

Workshop for Disaster Risk Reduction through Gaining Knowledge of the Local Natural Environment
and Historical Legacy at Numabe Elementary School, Osaki, Miyagi, Japan

Takashi ODA and Osamu TAKEUCHI

要約：本稿は、宮城県中部に位置する大崎市立沼部小学校において中学校区の現職教員と保護者らを対象に実施した防災教育研修会／ワークショップについて報告し、身近な自然環境や歴史など地域学習を通じて防災実践につなげる試みの一つとして提示する。

キーワード：防災教育，地域連携，保護者，地域学習，ワークショップ

1. はじめに

2015年7月28日(火)に宮城県大崎市立沼部小学校において、中学校区のPTA地区代表や教員らが参加して防災教育の研修会が開催された。本稿では、その際行った講話およびワークショップについて報告し、身近な地域の特徴(地形、歴史、地名など)を知ることにより、自然の恵みと恐ろしさの両面を学ぶ体験型防災学習の一例を提示することを目的とする。

この防災教育研修は、共同著者の竹内が現任校で防災主任教諭の役職を志願し、その後、現職教員のまま宮城教育大学教職大学院7期生として就学する機会を得たことではじまった。防災主任在任中、防災教育の研究と実践を行っており、その間、勤務校の防災教育や防災計画立案、避難訓練の見直しなどを行ってきた。他方、防災教育や防災管理を実施する上で地域との連携が課題であるとの認識のもと、中学校区を軸とした防災教育の実践や体制作り着手したところだった(その実践研究の成果の一部は、竹内(2015)に詳しい)。

2. 防災研修／ワークショップの実践

そこで、夏季休業がはじまった2015年7月に防災

教育の研修を企画した。共同著者の小田は、前年、竹内が教職大学院において開講された防災教育の授業の一部を担当しており、指導教員のすすめもあって、小田による冒頭の話提供、および参加者が主体的に防災について学ぶことができるワークショップの2段階の形式で実践することとした。

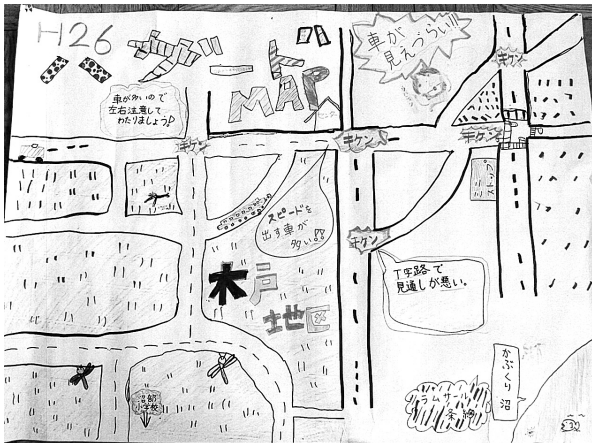
実施にあたり、小田の地理学生時代の恩師で、現在、山形県内の学校や教育委員会で学校安全や防災教育のアドバイザーとして活躍する山形大学大学院教育実践研究科の村山良之教授から、多くの資料や実施にあたってのアドバイスを受けた。他には、石巻市内で行われた中学生向け復興マップづくりのワークショップを見学するなどして準備を行った。

(1) 話題提供

当日は、田尻中学校区内の現職教員と保護者ら40名が体育館に集まり、冒頭から地区別に班ごとにわかれて着席した。(ワークショップの運営にあたっては、竹内と教育復興支援センターの目々澤職員がサポートした。)

冒頭、小田より東日本大震災で福島県いわき市の実

* 宮城教育大学 教育復興支援センター、** 宮城教育大学 教職大学院7期生／大崎市立沼部小学校教諭



2014年に児童が作成したハザードマップの一例

- ・ 指定避難所
 - ・ 交番
 - ・ 消防署
 - ・ お医者さん(兼・開業医宅)
 - ・ 看護師さんの家(個人情報注意)
 - ・ 薬局・薬店
 - ・ 消防団・水防団詰所
 - ・ スーパー
 - ・ ホームセンター
- など
- 災害時に役立つ場所・ランドマークの一例

家が大きな被害を受けたことや、地理学研究者として震災後に取り組んだ調査研究、復興支援活動などについて自己紹介を行った。続けて、地域の方々と学校が連携して防災に取り組むことの意義を理解してもらうため、東日本大震災における学校での被害や、津波で被災した多くの地域住民を学校が避難所として受け入れ多くの命が救われたことなどについて、統計を示しながら説明した。

そして、東日本大震災以降、震災の教訓を国内外の教育関係者に発信していく取り組みや、学校安全に関する政策の見直しが様々行われていることに言及した。その一例は、新たな防災教育の必要性が叫ばれるなか2012年3月に文部科学省が策定した「学校防災マニュアル(地震・津波災害)作成の手引き」などである。

また、自然災害の構造に言及し、災害が発生する誘因となる自然現象、ハザード、および地域の条件である素因(土地条件や社会的条件)の違いにより、被害の程度が異なることに触れ、まずは日頃生活している地域について学ぶことが防災の実践につながる、ということを強調した。具体的には、地形図や災害に関する行政のハザードマップはもとより、災害に関する自分や家族、あるいは先祖の経験や災害の歴史を学ぶこ

とも防災につながることを示唆し、そのあとに実施したワークショップの動機付けとした。

話題提供の最後には、これまで沼部小学区で実施してきたハザードマップづくりの地図作品(写真)をスライドで投影して、すでに子どもたちが楽しんで取り組んでいることや、地域の危険箇所について、実体験や話し合いで認識できていることを紹介し、この危険箇所を示した「ハザード」マップに、いざ危険な事態が発生した場合に頼りになるリソース(例えば下図のような)の情報も加えることで、「安全・安心(セーフティ)」マップにしてみてもどうか、との提案もした。

(2) ワークショップ

真夏の体育館で、長時間の講話を聞かされるのは参加者にとっても苦痛であろうことから、話題提供の時間はできるだけ短くし、残りの時間を地区別のワークショップの時間にあてた。8班にわかれ保護者と学校教諭の両方が着席し、各テーブルには各地域の地図や地形図、ペン、模造紙、付箋紙、インターネットに接続されているパソコンをそれぞれ用意した。短い時間であったが、以下に述べる内容について班ごとに話し合い、結果を各班から報告する形式をとった。親に同伴われて子どもが参加した班もあった。

はじめに、①田尻地域の災害の歴史について、自分が知っていること、言い伝えなどを自由に挙げてもらった。その結果、田尻地区は江合川などの河川があり低地にあることから、昔から洪水などの水害に苦しめられてきたことについてはやはり、多くの参加者が認識していた。さらに、内陸部のため地吹雪が起きたり、学校の校庭で小さな竜巻のような現象が過去に起きたこと、夏場には落雷の危険があることなどが、班の報告から共有された。

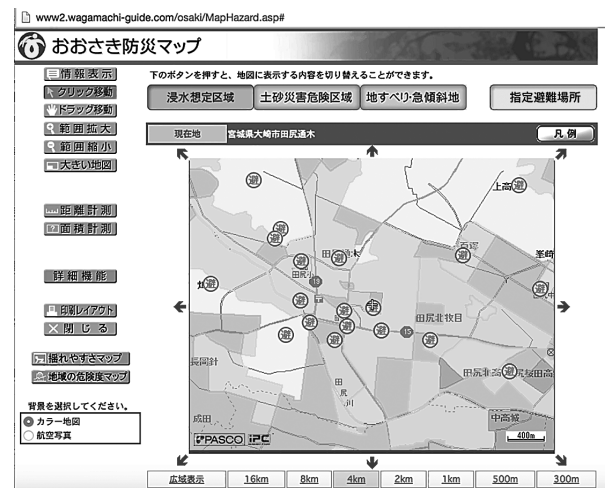
次に、②身近な地域の「地名や名称」に着目し、上記の話し合い結果を踏まえつつ、地域の地形図をみながら、地域に特有の災害や、災害につながるかもしれない土地条件に関連がありそうな地名・名称を話し合ってもらった。例えば津波によって苦しめられてきた地域であれば、〇〇岬や浪分神社などといった地名や名称が海や津波と関係している、といった具合である。この結果、田尻地域の地名には、「沼」「田」「水」「堀」



沼部小学校体育館での班別ワークショップでの話し合いの様子



積極的に話し合う参加者



おおさき防災マップ（浸水想定区域）

「塩」などといった漢字が多く使われていることが報告された。それに対して、これらは、その地域の地形や自然環境の特徴と関係していると思われること、郷土史や地名事典、新聞などでさらに調べていくと、過去の災害と関係している可能性があること、そして、水害ばかりでなく、豊富な水源と田畑へ水を運ぶ河川があることで、この地域が宮城県を代表する稲作地帯であり、豊かな作物を自然の恵みからもたらされていることも同時に知ることができる、と指摘した。こうした取り組みを小学校で実施すれば、地域学習や、漢字学習にもつながる可能性がある。

上記の作業が盛り上がったため、残りの時間がわずかとなってしまったが、せっかくパソコンを用意していただいたので、大崎市が開設している「おおさき防災マップ」による浸水想定地図に実際にアクセスして

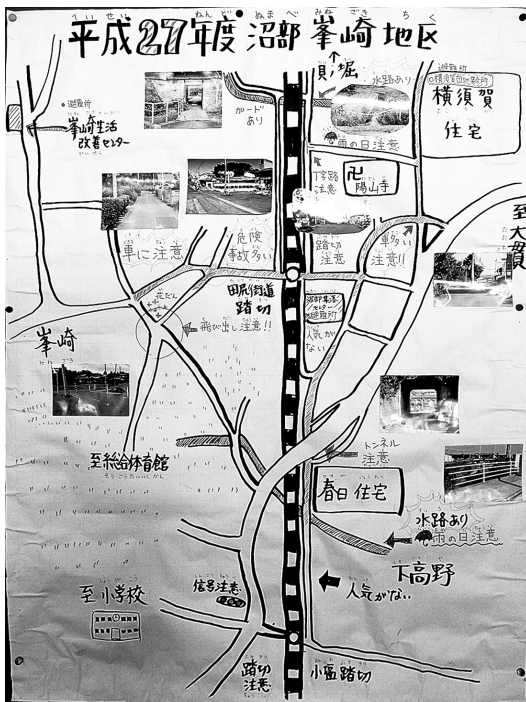
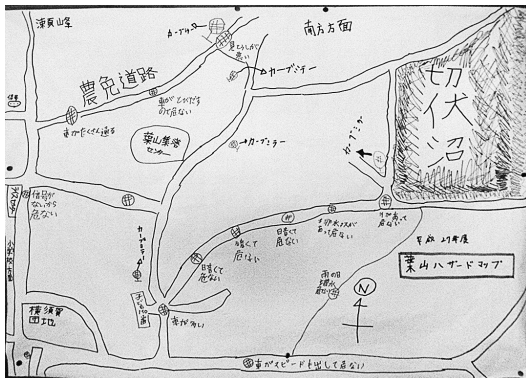
みた。こうした地図を自分たちの「安全・安心」マップづくりにも活かしてみることで、そして、無料で活用できる Google マップなどのインターネット地図においても、衛星写真のデータを表示できるので、これを使って身近な地域の地形や土地利用などを確認してみることも有効であると説明した。

3. おわりに～今後の取組に向けて

今回のワークショップは、初回ということもあり、専門家からのアドバイスをたよりに試行錯誤で実施したが、結果として、実施側も参加者側も有意義な時間を過ごすことができた。参加者からは、「これまでハザードマップは当然、危険な場所だけを表示するものと認識していたが、“セーフティ”という観点を取り入れることが有益だということがよくわかった」「地名

や名称から、地域の環境を知るという点も面白かった」など好評を得た。

一方、時間の関係で、当初予定していた古い地形図を見比べて、土地利用の変化を考える作業はじっくり行うことができなかった。当日は、国土地理院発行の大正元年（1912年）、昭和8年（1933年）「涌谷」の



7月のワークショップに参加した保護者が親子で作成した地図

地形図を配布した（最新の地形図があればなお望ましかった）。これらを解説し、比較してもらおうと、住宅地が造成される前の土地利用の変化を捉えることができたのだが、これについては別途、社会科で地図の読み方を学ぶ中学生などと一緒に色分け作業をして、地域の地形や土地利用の変化を分析する補完学習を実施することが有益かもしれない。

今回の研修会（ワークショップ）に参加した保護者は、その後、夏休みを利用して親子で地域毎にハザードマップを作成した。そのハザードマップには、危険な事態が発生した場合に頼りになるリソースの情報（例えば、避難場所、病院、集会所、店舗など）の記載がみられ、筆者らが実施した事前のワークショップの効果を確認できた。

東日本大震災で実家が被災した小田は、震災を契機として、専門とする地理学の分野で、防災の専門家などと交流しながら調査や支援活動を展開してきた。また竹内は、同震災で甚大な被害を受けた気仙沼市の上地区を初任地として教員生活をはじめたこともあり、あのような悲劇が繰り返されないよう、学校で地域と連携しながら防災教育の活動をつづけ、大学院でも研究に勤しんでいる。被災地との縁を持つ教員や研究者が、被災体験の風化を懸念し防災教育の必要性を感じながら、結果的に大学と学校、保護者、地域が連携して実施するワークショップを実践できたことは一定の意義があったと思う。

付記：

本ワークショップを実施にあたり、実施・協力いただいた大崎市立沼部小学校の高橋一州校長をはじめとする先生方や、多忙なかワークショップに参加し、積極的にグループワークに取り組んでいただいた保護者、教師の皆様にご感謝申し上げます。

参照：

竹内 治（2015）：中学校区を軸とした防災教育の確立、梨本雄太郎・平真木夫編「宮城教育大学教職大学院学校教育・教職班紀要」。

おおさき防災マップ <http://www2.wagamachi-guide.com/osaki/>

平成27年度 教育復興支援センター構成員名簿

	氏名	職名(所属)
センター長	中井 滋	副学長(連携担当)
副センター長	野澤 令照	特任教授(教育復興支援センター)
兼務教員	市瀬 智紀	教授(国際理解教育研究センター)
〃	小金澤 孝昭	教授(社会科教育講座)
〃	齊藤 千映美	教授(環境教育実践研究センター)
〃	村松 隆	教授(教職大学院)
〃	田端 健人	教授(学校教育講座)
〃	黒川 修行	准教授(保健体育講座)
特任教員	伊藤 芳郎	特任教授(教育復興支援センター)
〃	門脇 啓一	特任教授(教育復興支援センター)
〃	吉田 利弘	特任教授(教育復興支援センター)
〃	庄子 修	特任教授(上廣倫理・哲学教育研究室)
〃	堀越 清治	特任教授(上廣倫理・哲学教育研究室)
〃	小田 隆史	特任准教授(教育復興支援センター)
客員研究員	及川 幸彦	客員研究員
〃	庄子 元	客員研究員

教育復興支援センター紀要編集出版要項

平成 25 年 12 月 25 日改訂

1. 宮城教育大学教育復興支援センターは、紀要を発行する編集委員会を置き、本規定に基づき毎年発行する。
2. 紀要には、教育復興にかかわる研究論文（研究報告、研究紹介、実践報告）および活動報告を掲載する。
3. 投稿できる者は以下に掲げる者とする。
 - ・ センター兼務教員
 - ・ センター特任教員
 - ・ 上記教員と連名で投稿する者
 - ・ その他編集委員会において特に投稿を認めた者

ただし学部学生との共同研究を発表する場合は、本学教員を第一著者とし、本文又は付記において当該研究における役割分担を明示すること。
4. 原稿の採択、掲載順およびレイアウト等は編集委員会で行う。
5. 紀要に掲載された研究論文等を、無断で複製あるいは転載することを禁止する。
6. 掲載された原稿は、原則として電子化し、本センターのホームページ等で公開する。
7. 原稿は和文あるいは欧文とし、紀要の体裁はA4判とする。
8. 電子媒体に記述し、以下の内容を含むこと。
 - (1) タイトル：和文および欧文
 - (2) 著者名：和文および欧文。なお1ページの脚注に、著者全員の所属を記述すること。
 - (3) 本文の前に400字以内の要約をつける。
 - (4) 本文：和文・刷り上り10ページ以内
 - 2段組原稿 (24字×42行×2段=2016字)
 - 1段組原稿 (51字×42行×1段=2142字)欧文・刷り上り10ページ以内
 - 1行約19語×42行=約800語
 - (5) 引用文献、参考文献、参考資料等は本文最後に記述すること。
9. 原稿の締め切りは、1月末日とする。提出するものは以下のとおりとする。
 - (1) 印刷原稿
 - (2) 電子媒体
 - (3) 製本用図表または図表ファイル（縮尺を指定）

10. 原稿枚数は、仕上がり紙面の状態で10ページまでとし、刷り上がりは白黒である。原則として、カラー印刷は行わない。ただし、論文の性質上、執筆者の強い要望があれば個別に編集委員会で検討する。なお、カラー印刷を行った場合の費用は執筆者負担とする。

11. 別刷は、30部を教育復興支援センターが負担し、追加請求の費用は執筆者負担とする。

(細則) この規定に定めるものの他、実施にあたっての必要な事項は編集委員会が別途定める。

教育復興支援センター紀要

(ISSN 2188-4080)

発行人：国立大学法人 宮城教育大学

住所：宮城県仙台市青葉区荒巻字青葉149

編集委員：小田隆史(委員長)・門脇啓一・小金澤孝昭・黒川修行

印刷・製本：三慶印刷株式会社

住所：宮城県仙台市若林区六丁の目西町4-6(仙台印刷工業団地内)

発行日：2016年3月11日

**Bulletin of
Center for Disaster Education
&
Recovery Assistance
Miyagi University of Education**

Vol.4