

3.11 後の英語教育を志向して

山崎友子*

1. はじめに

2011年3月11日の大地震による大津波は岩手県においても未曾有の被害をもたらした。三陸沿岸部の小中学校においては、恐怖の中で必死の避難がなされた。命の切迫した危機を経験した教師は、「教育観が180度転換しました」と語る。教える側と教わる側が逆転する場面もあった。地域社会の存在を自明のこととして存在していた学校が、地域社会の存続・再生のために必要不可欠な存在と認識され、教師・生徒が一丸となって学校再開にあたることとなったところもある。学校教育がその存在の本質を問われる中で、英語教育も当然のことながら、従前のままではいられなくなった。学ぶことの本質に動かされるようになった生徒を対象としてもひるまぬ英語教育が求められるようになった。本稿では、その求めにいくらかでも答えとなるべく筆者が試みた英語教育の実践4例を紹介し、今大きな転換期を迎えている英語教育への示唆となる、震災から得られた知見について述べる。

2. 津波被災地では：「命てんでんこ」「意地」

平成17年6月22日に中央防災会議の専門委員会が、北海道から東北の太平洋での地震に伴い最大で22メートルを超える津波が岩手県宮古市などを襲うとの推計結果を発表した¹。東日本大震災後、巷に「想定外」ということばが氾濫したが、三陸沖の地震とそれによる大津波は「想定されたもの」であり、沿岸部では津波に対する警戒が高まった。例えば、宮古市教育委員会では様々な防災学習を展開していた。筆者は「総合演習」の中でTsunamiを取り上げ、津波防災宣言で知られる三陸沿岸の田老町へ巡検を実施し、様々な対策及び行政や市民の熱意を知ることとなった。

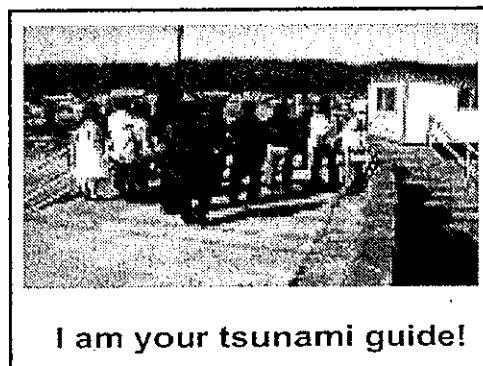


写真1 田老巡検の写真を用いた
津波防災学習教材（著者制作）

¹ 『岩手日報』平成17年6月23日版に掲載され、それを読んだ当時の宮古市教育長中屋定基氏は眠られぬほど不安を感じ、できることは全てやったと筆者に述べられた。

しかしながら、平成23年3月11日に発生した大津波は、推計結果を凌ぐ規模で、犠牲者数は2万人を超える甚大なものとなった。岩手県の小中学校では、学校管理下での犠牲がなかったが²、すべての学校の立地が安全であったわけではない。岩手県沿岸の被災地では、汀線から100m以内の学校が6校あり、うち水没・浸水の被害が5校、標高100m以下の学校が38校あり、うち水没・浸水の被害を受けた学校が25校ある（山崎 2018）。ここから全員が必死の避難を成し遂げたのである。

1年後の3月11日、毎日新聞に掲載された犠牲者氏名一覧をもとに5歳ごとで集計してみると³高齢者の犠牲が多く、高齢化に対応した安全な社会創りが進んでいないという課題を映し出していた。一方、一番犠牲者が少なかったのは10歳～14歳の層であった。「釜石の出来事」⁴として知られるようになった小学生の主體的な判断や率先行動からも、この年代の子ども達は「正常化の偏見」を持つことなく、学習したことを正しく行動に移すことができることが分かる。そして、彼らが震災時・直後の救援活動で大活躍したことも種々の新聞報道等で知られている⁵。小中学校での災害学習の重要性・有効性が示されている。

命の危機を感じるという体験をした中学生・小学生の心の変化、仲間同士のつながりの強さにおよぶ多くの証言がある。市街地が消滅してしまった町に、避難先からスクールバスでもとの中学校へ通い続ける生徒達の姿に住民は励まされ、被災者の中には、部活動で遅くなる生徒のためにと、道路に外灯を設置する活動を行う人もいた。

被災地では、悲しみとともに苦境を乗り越えようとする緊張感の中で人と人とのつながりが強まり、子ども達は他者を思い、地域社会の未来に向けて行動する「おとな」に一気になった。津波常襲地には、厳しい自然環境を意識し、万が一の場合は一人でも生きていくという覚悟のもと、他者と支え合う生き方・精神性を表すことばがある。田老地区には「命てんでんこ」ということばがある。宮古市立津軽石小学校の体育館には校訓が額に入れて掲げられている。わずか二文字の校訓である「意地」。震災後、まるで遺伝子にこれらのことばが組み込まれていたかのように、苦境の中の児童・生徒達の指針となっていた。

² 地震の後、学校へ子を引き取りに来た保護者とともに帰宅した児童の中に犠牲があり、保護者への引渡しが課題となり、悲しみの中、命の重さを痛く感じる事となった。

³ 科学研究費「地域と協働した津波防災教育のモデル開発研究」（基盤C23531237）により共同研究者山崎憲治が実施。岩手大学教育学部英語教育科学生がデータ整理を行った。

⁴ 当初「釜石の奇跡（軌跡）」と呼ばれたが、地域社会に犠牲者が生じていたことから釜石市は「釜石の出来事」と変更している。

⁵ 『いのち』 pp. 136-144 にも例が紹介されている。

3. 東日本大震災後の英語教育における試み：内容・声・協働

震災直後の混乱の中で被災地の学校教育が目指したものは、「早期の平常化」であった。隣の小学校に間借りして新入生を迎える宮古市立田老第一中学校入学式の挨拶で生徒会長は、「震災の日から普通のこと普通でなくなり、普通でないことが日常の一部になったりしています」（『いのち』p.116）と述べた。瓦礫の中を登校するというように、非日常が日常となっている被災地では、一刻も早く「日常」を取り戻すことが願いであった。そこでの「日常」とは通常の意味ではなく、被災地の切なる願いであることを肝に銘じて活動を始めた。高校受験を控えた中学校3年生への英語の補習授業など、教育学部学生のボランティアを募っての対応の他、震災を経て英語教育のあり方を考え、組織的に行ったものがある。本稿ではその中の4件の活動を紹介する。

Kaye(2009)は、コミュニケーションを志向する英語教育においても扱う内容が学習者に関連があり適切な(relevant)ものであることの重要性を指摘している。震災後、被災地での英語教育活動では、学習者が真に必要としている「内容」に焦点を当てなければならないと考えた。震災により「おとな」となった児童・生徒にとり、「学ぶ」とは断片的な知識を得ることではなく、地域社会の担い手として知識を活用し、行動する力をつけることであった。彼らは真に必要なことを学びたいと思っている。そして、彼らは人と人がつながることの価値を知っていた。このような学習者理解のもと、学習者の「声」が表現できる活動を取り入れること、協働的な学び合いの場をつくることに留意した。

3. 1 津波伝承の紙芝居『つなみ』の英語教材化と実践：行為の意義

昭和の大津波を体験した田畑ヨシさんの紙芝居に解説と英訳をつけて冊子とした⁶。紙芝居は10枚の絵からなり、昭和8年の大津波の時8歳だったヨシさん（「よっちゃん」と呼ばれている）の目を通して大津波の前後が描かれたもので、様々な教訓を読み取ることができる。この紙芝居は、母を失ったヨシさんが、46年後に、沿岸に住むことになった孫のために作成した。一方、2011年には、ヨシさんは人生で2度目の大津波で自宅を失ったが、震災から僅か3ヶ月後に紙芝居を再開した。聴衆は、被災して内陸部に避難していた方々であった。被災者に一番必要なのは津波の教訓や警告ではなかった。ヨシさんと彼女の語りを聴く方々は「よっちゃん」となって、被災体験をともに受け止めようとしていた。紙芝居

⁶平成19年度科学研究費採択「『現場』と協同した教員養成プログラムの構築—海外と地域での教育実習をふまえて」（課題番号17653109）の助成により2007年3月出版。震災の様子を加えた改訂版を2011年6月に出版した。

には「語る・聴くという行為」に意味があることを教えられた。

そこで、被災した中学校で、ヨシさんの紙芝居を使って英語の授業を行った。学生のアイデアで、紙芝居は拡大し、大きな画面の枠に入れた。学生とのTTである。中学生もグループ学習とし、各グループに留学生を配置して、被災した中学生が

「よっちゃん」の体験や気持ちを英語で説明することにした。母語でない英語が「声」をあげる時のクッションの役割を果たすのではないかと考えた。外国語としての英語に語用論的側面を十分に張り付けさせるのは難しい。これを逆手にとり、細やかな感情表現は母語



写真2 英語科学生渡辺くんととのTTによる紙芝居「つなみ」の授業に任せることも一つの手法となるのではないだろうか。

岩手大学教育学部により、冊子『子ども達に語り継ぐ津波体験 紙しばい つなみ』が、震災直後に沿岸部の全ての小中学校に寄贈された。英語教育科の卒業生がこれを教材として、学習者の心に届き、彼らの声を聞くことができる授業を作ってくれることを期待している。

3. 2 被災地中学校の津波体験作文の英訳と作文集『いのち』の出版：表現活動の意義

2010年9月、岩手大学共通教育高年次科目「津波の実際から防災を考える」の現地実習では、宮古市立田老第一中学校で、田畑ヨシさんの紙芝居を大学生と中学生がともに学んだ。校舎が浸水し、学区内で大きな犠牲が生じた同中学校佐々木力也校長は、震災後の教育活動として表現活動を重視し、2012年6月の職員会議で次のように述べた。

「学校教育の一環として、震災にかかわる様々な表現活動を実施することは、大震災から精神的に回復し、悲しみや不安を常に脇にかかえながらも岩手や田老の復興に向けた意識や意欲を高め、これからの人生を前向きに歩いていく力を育てていく大きな原動力となる。震災関連の作文を文集にし、生徒の将来の家族や地域の人たちに伝え続けることができれば、震災体験や教訓は風化しないことに加え、田老地区の防災教育や復興に向けた活力を生む貴重な資料ともなり、生徒自らが自他の生命を守り復興に向けた生きる力を育むことができると確信する。」（『いのち』はじめに）

トラウマを恐れ、震災に触れることを避けようとする気持ちが強い中での決断

であった。心のケアを個別指導で、復興の力のもととなる作文指導は学校全体の教育活動として実施された。同地区では、78年前の大津波後、田老尋常小学校で作文指導が行われ、その小学生の作文が小説家吉村昭の目にとまり、『三陸海岸大津波』に数編所収されている。孤児となったことを書いた牧野アイさんの作文「つなみ」はその一つである。アイさんは、作文指導をした担任の佐々木耕助先生と吉村昭氏を生涯の恩人と言う。作文による表現は、一人で生きていく覚悟を促し、その一生の支えとなった。体験を踏まえた表現活動が、精神的な回復や復興の原動力となる「真の生きる力」となることが、78年を経て受け継がれていた。

筆者は、同校で取組んだ全校生徒による津波体験作文は後世に残すべきものと考え、解説・編集し、岩手大学地域防災研究センターから出版した。コンクール等で発表された作文は、海外にも発信されるよう院生やホール准教授とともに翻訳し、原文に英訳を添えて載せた。この中のいくつかの作文や解説は、文部科学省検定教科書や副読本に掲載されている。昭和の大津波の体験が『三陸海岸大津波』に所収されることにより多くの人に読まれたように、平成の大津波の体験も作文指導を通して広がろうとしている。

英語教育において、従来の「英作文」「ライティング」は現行の教育課程では「英語表現」という科目となっている。「英作文」が指導されていた時代には、「英借文(えいしゃくぶん)」が学習方法として推奨された。優れた英文をモデルとして借りて書く練習であり、書く内容は与えられるものであった。現在の「英語表現」では、内容の扱いについて下記のように記載されている。

「この科目においては、話したり書いたりする言語活動を中心に行う。話したり書いたりする言語活動は、生徒が学習した情報や考え、自分の考えや気持ちを伝える大切な言語活動であり、自己表現できる機会である。生徒がそのような機会を多くもつように授業を展開することが、生徒が話したり書いたりする能力を向上させることにつながることを常に意識して授業を行うことが大切である。」(『高校学習指導要領解説』p.27)

「自己表現」が目指されている。内容は与えられ、縦書きの日本語を横書きの英語に置き換えるスキルではない。自らが伝えたいという気持ちになる内容でなければ効果がない。普遍的なトピックもあるが、岩手県においては、中学生の70%が英語嫌いであると言われる⁷。学習者理解は内容の選択にも必要である。学習者の体験を踏まえ、学習者の生活の真実に近づく授業が、英語に関心を持ち学習を促進するのに必要であると考えた。学習者の経験の扱いについて、系統論の立場

⁷ 岩手大学学生の平成28年度岩手県教員採用試験受験報告による。

から批判するのではなく、学習者の経験の発展となり、次の段階の条件を創造するようなものが選択されることが重要だと太田（1987）は指摘している。一気に「おとな」となった児童・生徒への教材と方法として、震災体験と言語表現活動は震災後の英語教育に可能性を提供していると考えた。

3.3 国語授業「私の碑を作ろう」の作品英訳と第三回国連防災世界会議での発表：文学的表現のもつ力

言語表現には、韻文を利用した文学的表現方法がある。英語教育では、英語の俳句を作ることがいくつかの教科書で試みられているが、韻文による詩的表現は難易度が高い。

2014年度共通教育「津波の実際から防災を考える」の田老第一中学校との合同授業は、

田中成行先生⁸による国語の授業「私の碑を作ろう」であった。命を守った碑として有名な姉吉の碑を国語学の知見をもとに解説した後、同じ手法を用

いて「私の碑を作ろう」という課題が課せられた。姉吉の碑には、掛詞などの手法を用いた韻文が上半分に刻まれ、下半分には昭和の大津波による姉吉地区の被害が散文で記述されている。課題は、誰に宛てた碑か、何を伝えたいかの説明を散文で記し、碑の形を自由にデザインし、韻文で相手に伝えたい思いを刻む、というものであった。写真3の英訳は下記のとおりである。

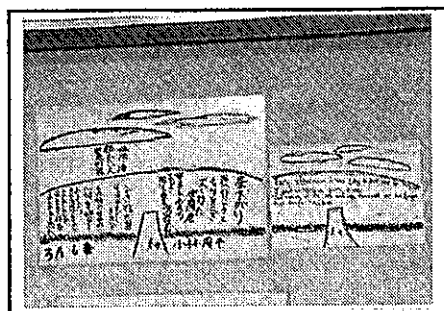


写真3 田老1中生の作品(左)とその英訳版(右)

Early afternoon, I was going to the sea by bicycle

I went to Kashinai Port by myself.

The beauty of the sea and sky entwined lets me forget

That tragic incident.

この授業で作成された作品には、震災直後の津波体験作文とは明らかに異なっている点があった。震災直後で自分の気持ちを整理しきれない時期、感謝やきずなということばが溢れ、ある意味でことばの選択が不自由な時期に書かれた作文にはなかった「憎む」「悲しい」という心情が言語で表現されるようになっていた。「憎みきれぬ 黒い波」「目もあけられぬ ガレキノセカイ」のように韻文という表現形式やカタカナを用いて、心の奥底にあるものを言語で表現していた。

中学生の作品を読んだ英語科の学生が、「英語にしてあげたいね」と言い出し、

⁸ 授業時、東京学芸大学付属小金井中学校教諭。現在、岩手大学教育学部国語教育科准教授。

留学生の力を借りて英語版にした。英語でもできるだけ韻を踏むようにと工夫していた。中学生の書いた日本語の韻文は、大学生の心に訴えるものがあり、大学生は韻文という表現形式の力を学ぶ機会となった。2015年3月11日、田老第一中学校に英訳を寄贈し、現在も校舎内に掲示されている。この試みは、第三回国連防災世界会議で発表した。

3.4 教員研修センター採択事業における C-CBLT (Collaborative Content-Based Language Teaching) の提案：地域社会の価値観と教育

2015年度独立行政法人教員研修センターの平成27年度教員研修モデルカリキュラム開発プログラムに「Discover-Our-Town Project による合科型内容中心英語教育の実践的研修モデル開発～岩手県沿岸の被災地の高校において」が採択され、英語教育担当のホール准教授とともに取り組んだ。

東日本大震災で最も犠牲者の少なかった年齢層の10～14歳が高校生となっていた。自我を確立させようという年代である。通常個として迎える自我の形成期を、「震災体験を共有する仲間」とともに迎え、地域の復興という未来を志向している。この高校生を対象とする英語教育として、災害を授業の「内容」とすることが最もふさわしいと考えた。教員には異動があり必ずしも震災の体験がない被災地の学校で、このような地域独自のテーマをどう共有できるか課題であった。岩手県教育委員会と連携し、震災前から学校設定科目として津波防災のための津波模型班を設けていた宮古工業高校と、土曜授業の活用として取り組むことのできる宮古高校を実験校とした。

「内容中心英語教育」はCBLTという英語教授法の一つである(Brinton, Snow, & Wesche, 1989)が、実際には、英語の教師が特定の分野の内容を十分に理解して、その問題の専門家並みの授業展開をするのは困難である。そこで、テーマとなる課題の専門家や体験者の協力を得て実践する「協働的」なCBLT=C-CBLTを提案した。その中で学習者の「声」を引き出すための指導としてposter session等を実施し、最終課題は、わが町の価値を考え、それを写真に撮り、英文の説明を加えるという表現活動にした。生徒から提出された作品のコラージュで“Values of Miyako Calendar 2016”を作成し、全校生徒に配布した。

この事業の具体的な実践内容は報告書を参考にされたい。ここでは、高校生の「声」について述べる。有名な観光資源について述べるものはもちろんあるが、自宅近くの自然に対する親しみを「価値」と考えたり、自分の通う学校を「宮古の価値」とする生徒も少なくなかった。また、「人」を価値として挙げる生徒も多かった。例を挙げてみる。

- a) The way to my house in the Niizato district has lights, but it is very dark. It takes two hours on foot from Moichi Station of Yamada Line to my house. On the left side of the photograph is a spot where a cow collided with a train and died. ... This is the area where I live.
- b) This is Miyako Technical High School after the revival. The first floor was flooded at the time of the earthquake disaster, and there was heavy damage. But it revived by support of the local people. We must inherit this experience and tell it to you. ...
- c) This is a picture which was taken in the park. Many people come here every day. We can talk with many people in various generations. So we can find many things which we do not know in detail and we have not experienced. I think it is important to communicate with many other people because I think the more we communicate, the more we can get acquainted with. ...

a)は、中央の白線が闇に吸い込まれていく夜の道路の写真の説明文である。片道2時間もかかる暗い通学路は苦痛の元ではなく、価値ある暮らしの一部と捉えられている。このような世界観を生徒が持っていることを、表現活動は教師に教えてくれる。また、沿岸には「人は人中（ひとなか）」という言葉が言い伝えられている。人との関係によって人は人として成長する、という意味であろうか。この地域社会の精神性が高校生に真に理解されていることがb)c)から分かる。

宮古工業高校津波模型班の高校生2名とともに、2016年1月タイへ出かけタイの高校生と災害学習の交流を行った。Pathumthani 県の Kanaratbamrung-pathumthani School を訪問し、宮古工業高校生は英語で発表した。タイの高校生は明るく迎えてくれた。東日本大震災が発生した2011年に、タイでは深刻な洪水が3ヶ月以上続き、約230万人が被害を受けたと言われる。タイの高校生はこの洪水を体験していた。しかし、語り口には暗さがさほどない。洪水を引き起こしたチャオプラウ川は勾配が極めて緩やかであり、流域では洪水を予測し対応することができる。しかし、一旦洪水になると水が引くのに時間がかかる。従って、影響を受ける期間・人数は長く多くなるが、命を落とす犠牲者は津波ほど多くはない。災害のタイプが異なっている。“Mai Pen Rai”（気にしない）ということばがタイ文化のエトスを表すと言われるが、長期に亘る災害には忍耐を要するので、洪水の対応にもこのことばが当てはまるのであろう。一方、津波は予測しても避難がやっという急激で甚大な被害をもたらすものである。津軽石小

学校の校訓が示すように「意地」がないと乗り越えられない。教育も同じではないだろうか。宮古工業高校津波模型班の指導は、震災前から行われている。ある種の意地をもって継続され、地域社会の特色ある教育となっている。英語教育も、地域社会の精神性を反映することによってより有効なものになるのではないだろうか。

4. おわりに：「英語教育の危機」にあたり、被災地に学ぶ

毎年3月11日には、宮古市田老地区の大防潮堤で「手つなぎ追悼式」が行われ、学生とともに参列してきた。しかし、震災から7年目の今年（2018年）で最後になりそうだと聞く。海岸沿いに新しく建築中の防潮堤で海が見えなくなるからという。復興事業の終わりが復興の完成であるかのような誤解がある。異常な自然現象はまた起こる。より安全な社会づくりは常に必要なことである。そのための優れた努力が、被災地にある。東日本大震災の被災地は、岩手の教育に携わるものにとって、教育の本質を教えてくれる現場である。人は忘れそうになるものであるからこそ、忘れないよう意識的に現場に行ってみるといい。そこには、現実があり、優れた人、優れた実践に出会えることを、震災後の試みを通して知った。

英語教育は今、多くの「改革」に迫られている。その一つに、入試に英語外部試験を活用することがある。2020年度から予定されている「大学入学共通テスト」においては、英語の試験は4技能を評価の対象とするため民間の試験の活用を基本とする方向の実施方針案が文部科学省から公表された（2017）。国公立大学においても英語外部試験の利用が期待されている。鳥飼（2018）は、英検などの外部試験は「集団基準準拠テスト」であり、学校の教育内容とは無関係に作成されるテストであること等の根拠を示して、この新たな方針を批判している。高校英語教育が検定試験を目的とする受験勉強になる可能性が高いと言う。まさしく「英語教育の危機」である。入学試験に代わって検定試験のための準備が学校英語教育の中身となるだろうことは想像に難くない。そのような英語教育に疎外感を感じる中高生が現状より増えることが危惧される。

この危機にあたり、被災地に学んでみよう。災害の特性として「地域性」がある。地域性とは、中央に対する地方（local）という意味ではなく regional ということである。中央も一つの地域（region）であるとの認識をもって学習者理解を深めると、全国一律の教科書にはない地域素材の価値が浮かび上がり、学習者に顔を向けた教材や指導方法が生まれよう。学習指導要領が目指している「生きる力」や自己表現を可能とする「英語力」を育てるには、「地域の教育（education

in each region) 」の再生が必要であることを、被災地は教えてくれる。

謝辞

様々なプロジェクトの実施に協力して下さった被災地の先生方・生徒の皆さん、心強いチームワークでともに取り組んで下さった同僚のホール先生、心より感謝申し上げます。また、様々なプロジェクトの実施が可能となったのは、科学研究費助成事業及び独立行政法人教員研修センター事業によるものです。ここに記して感謝申し上げます。

参考文献

Brinton, D.M., Snow, M.A., & Wesche, M.B. (1989). *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House Publishers.

Kaye, P. (2009). Translation activities in the language classroom.

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/translation-activities-language-classroom>

(2018.2.24 検索)

岩手大学. 2016. 山崎友子編集. 『独立行政法人教員研修センター平成27年度教員研修モデルカリキュラム開発プログラム報告書』五六堂印刷.

岩手大学地域防災研究センター. 2013. 山崎友子編集. 『いのち 宮古市立田老第一中学校 津波体験作文集』五六堂印刷.

太田堯. 1987. 『教育研究の課題と方法』岩波書店.

鳥飼久美子. 2018. 『英語教育の危機』ちくま新書. 筑摩書房.

文部科学省. 2009. 『高校学習指導要領解説 外国語編』

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf (2018.2.24.検索)

文部科学省. 2017. 「大学入学共通テスト実施方針」

山崎憲治. 2018. 「第5部 岩手県の被災地における学校の震災対応と防災教育」日本社会科教育学会編『東日本大震災に社会科はどう向き合うか』明石書店 (印刷中)

山崎友子. 2007. 『子ども達に語り継ぐ津波体験 紙しばい つなみ』五六堂印刷. (2011年5月第二版. 2011年6月改訂版.)

山崎友子. 2012. 「命てんでんこの語り継ぎ」『季刊東北学』第三十号, pp.79-90. 東北文化研究センター. 柏書房.

吉村昭. 1984. 『昭和三陸大津波』中公文庫. (初版『海の壁 三陸沿岸大津波』中公新書. 文春文庫版. 2004.)

*(岩手大学教授 教育学部専任～英語教育科、
地域防災研究センター兼任～災害文化部門)