現代行動科学会誌　第31号，34－43（2015）

【論文】

災後教育の観点の指摘と未来に向けた検討

菅野　郁（福島県庁）
竹村祥子（岩手大学人文社会科学部）

I　はじめに

2011年3月11日は多くの人々にとって人生の転換点となった。東日本大震災は未曾有の威力で私たちを襲い、死者・行方不明者は合わせて2万人近くを記録した。言葉を失うような惨状を目の前にして、この経験をどう生かせるのかと考え始めた。同時に自分には何ができるのか分からない無力感と焦燥感を覚えざるをえなかった。それは過ぎ去る時間と忘却の中で、この経験を生かさなければならないという危機感と使命感の裏付けでもあった。

本稿の目的は、震災後ならではの教育である「災後教育（和井田,2012)」について考察することである。繰り返される災害に通用するような災後教育の観点を指摘すると共に、それらの課題点を踏まえ災後教育について未来志向の検討を試みる。災害から何かを学ぼうとする営みは、私たちに一体何をもたらすのか。

II　災後教育とは何か

長かった「戦後社会」が終わり「災後社会」が到来すると述べた御厨貴（2011）のように、今までの価値観や概念が震災で一瞬にして覆されてしまったと感じる人は多い。それは災害が直接もたらした巨大な破壊力の事実以上に、日本社会のこれまでの発展の成果が崩れ去った喪失感とこれまでの発展方向の正しさに関する自明性が崩れ、今後いかなる発展方向を目指すべきか見えなくなったことの方が重要だった（田中・正村・船橋,2013)。さらに、近い将来より大きなカタストロフィが来るかもしれないという不安や、今が「二つの災害に挟まれたつかの間の平時」と将来の歴史家によって記述されうる不安（仁平,2012）から現在を災後（災害の後）ではなく災間（災害の間）と表現する識者もいる。いずれも震災が時代の転換点となったという感覚を抱いている点では一致が見られる。

教育においても同じ傾向が見られる。和井田（2012）は先述の御厨を教育になぞらえ「戦後教育」から「災後教育」への転換を語り、その課題とポイントを述べた。防災教育の充実、「生きる力」という教育目標や教育内容の深化、学校や教育行政の自律性・地域連携の内実、専門職としての教師の役割と課題、子どもの個性の伸長と自治の育成といった項目を災後教育のデザインの重要な点として挙げている。また、佐々木（2012）は震災を今後の教育にどのように生かすのかについて「防災教育」と「復興教育」の2本の柱を指摘している。復興教育とは「新しい教育の考え方ではなく、キャリア教育、道徳教育、各教科、特別活動、ボランティア教育、地域活動など、日常の教育活動のなかで、悲惨な震災体験を未来に生かそうとする教師と子どもたちの努力によって実現されるもの」だという。他にも多田（2012）や末本（2012）[1]等、3.11後の教育について多くの識者により議論が重

ねられている。

本稿では震災を生かそうとする、震災後ならではの教育を指して災後教育とする。災後教育においてどのような観点を見出したか、課題点と合わせ検討していきたい。

Ⅲ　災後教育における観点の指摘

1．災害資料を残す

災害資料を残し使おうとする取り組みは、災後に行うことのできる究極的な行為であり災害直後にしかできない行為である。なぜなら災害発生を伝える新聞記事・地震や津波の威力を生々しく残す建造物・凄惨な映像や写真は災害の発生により生み出されたものであり、また資料の保存は災害資料に対して能動的・意識的なアクションが必要であるからだ。災害資料を意識的に残す行為は資料から何かを学ぼうとする決意の表れだと言える。災害資料と一口に言っても多岐に渡るが、以下では震災の痕跡を残す建造物である震災遺構と資料共有のかたちのひとつであるデジタルアーカイブに注目する。

震災遺構保存の意義・役割として鎮魂・災害文化の伝承・地域を越えたメッセージ性と次世代への継承[2]があるが、保存費用や地域住民の意向等問題は山積している。岩手県では宮古市の「たろう観光ホテル」をはじめとしていくつかの震災遺構の保存が決定され、被災地見学ツアーや学習ツアー[3]が実施されている。携帯電話やデジタルカメラが普及している現代、震災時の様子を写真や映像に残した人は多かったと想像されるが、それらを共有するシステムにより資料活用が進むと思われる。インターネット環境があれば誰でも・いつでも・どこからでもサービスを利用することができるデジタルアーカイブは一元的に管理することから資料検索が容易で、検索者の求める資料に出会える確率が高い。2013年公開の「国立国会図書館東日本大震災アーカイブ」をはじめとしたシステムの整備は資料活用の促進となっているだろう。

災害資料は残そうとする意思がないと残らないものである。意識的に何を残し、何を残さないかという価値判断がその都度求められる。時には、あえて残さないという選択も前に進むために必要だ。何を学び、伝えるためにそれを残すのかという「残す災害資料の判断」は常に議論が求められる。だが、資料は保存されるだけでは意味をなさない。その資料を教育や生活にどう取り入れ生かしていくのかという「資料活用の促進」の視点が必要不可欠である。被災地をめぐるツアーや震災についての企画展・シンポジウムといった人々に震災へ関心を抱いてもらおうとする取り組みは、なにより継続が重要だ。災害資料を残すことは、それ自体にしか持ちえない人々に訴えかける力を残すということでもある。そこから何を学び感じるかは触れた人それぞれ異なるが、残したものを最大限に活用する努力こそ後世に生きる人々ができる最善の行為ではないだろうか。

2．災害全般への危機意識

子どもの津波犠牲者のニュースが伝えられる中で、釜石市の小中学生生存率99.8%は避難行動の経緯も含め「釜石の奇跡」と称され報道された。しかし釜石市では2006年から津波防災教育を行っており、奇跡ではなく必然だったとさえ言われている（片田,2012)。津波防災教育がうまく機能したポイントとは何だったのだろうか。

釜石市では学校管理下にいた小学生1927人、中学生999人が無事だったものの管理外だった5名が犠牲となった。子どもたちの避難劇は2006年から行われていた学校での津

波防災教育の賜物の部分が大きい。しかしそれは偶然と幸運もあいまってのものだった。教員へのインタビュー[4]では、釜石東中学校は地震直後校舎の一部崩落やグラウンドが割れ水の噴出が見られたこと、また教員たちの的確な避難判断があったことが分かった。毎年のように実施されていた津波防災関連の行事が面倒なルーティーンになってしまう前に地震が発生したことも不幸中の幸いだったと言える。釜石市の津波防災教育を指導していた片田（2012）の「防災教育において一般的な恐怖感情を想起させる方法ではなく、まずは住んでいる土地への愛着を根底としたうえで、郷土愛から防災文化を培おうとした」という言葉や当時の釜石市教育長である河東（2010）の「（略）『津波はたまに来るけど、釜石はこれほどまでに魅力的な郷土である』という郷土愛を育んでいきたい」という言葉から、釜石市では地域を知り愛着を育てることを防災教育と組み合わせることで、子どもたちに防災への意識を文化のレベルまで深化させようとしていたことが明らかとなった。

同じ地域を幾度も襲う、言い換えればその地で起こることがあらかじめ分かっている種の災害については地元の歴史を学び先人達がどう対処してきたか知ることは有効な対策手段だ。しかし特定の災害に焦点を絞った教育は「多種多様な災害への対応力低下」の危険をはらむ。また「住む地域に左右される防災意識の危険性」もある。子どもたちは将来地元を離れ生活する可能性がある。もし子どもの頃に特定の災害へ特化した防災教育しか受けなかった状態では、新しく移り住んだ土地での災害に対処しきれない場合が起こりうる。教育においては、住む地域に左右されないようなある程度一般化された防災教育と、それによって醸成された災害全般への防災意識・危機意識が必要ではないか。どこに住んでいようと災害への危機感を忘れずに生活することが望まれる。

3．地域における学校の重要性

複数の文献で地域における学校の役割の重要性を述べた記述が散見された。建物が避難所として使用されるというハード面での機能だけではなく、貴重な公共スペースで住民が安全で安心できる、精神的なつながりの場所というソフト面での機能も発揮していたという小松（2013）の指摘は、地域において学校が果たす役割が大きいことを示してもいる。

避難所として利用された学校の数はピーク時に全国で 622 校に上り、半年後の時点でも 42 校が利用された[5]。岩手県全体では約 20%（内陸部 11.3%、沿岸部 41.5%）で、震災前から災害時の避難所として指定されていた学校が大半を占めた。避難場所となった学校のうち避難場所開設のマニュアルを整備していなかった学校は 8 割を超え、整備していた学校でも教職員に周知されていなかったり具体性に欠けていたりしたため、想定を超える規模の災害により混乱を極めた（岩手県教育委員会,2014）。学校が有事の際に頼れる公共施設として人々に認知されていることは明らかである。地域と学校とのつながりが表面化した背景には、子どもの数および学校数が少ないことから地域にひとつの（地域にとって特別な存在の）学校というケースが多かったからではないか。また教職員の献身的な協力と努力も影響している。小さな町にとって学校及び教職員に対する期待は大きいのだ（髙橋,2014）。

学校は地域にとって貴重で重要な防災拠点である。しかし本来の目的は子どもたちを教え育む「教育機関としての学校」であって、ハード面の防災拠点的な役割はあくまで 2 次的なものでしかない。子どもの教育の場と防災拠点の両立で、教育機関としての機能に支障をきたすような事態は避けなければならない。公的施設の中でも学校は子どもという存

在を通して地域との接点が多く親しみを抱きやすいことから、ハード面よりもソフト面の機能を発揮することが望ましいと思われる。ただしその際には「学校とのつながりが薄い人々への対応」が欠かせない。地域において学校があるということの意味は、子どもを教え導く営みの場だけにとどまらない。どのような学校像を思い描いていくのか、教職員、保護者、そして地域が考え続けなくてはならない。

4．自助グループでのつながり

震災において被災者同士が助け合う姿が数多く見られた。それは助け合おうというポジティブなものではなく助け合わなければやっていけないという追い詰められての行動だったことは否めないが、被災者同士だからこそ分かる心情やニーズに対応できたケースも多かったと想像できる。被害や傷を負った者同士が互いに助けあう枠組みは災害時に限ったことではない。何かしらの問題や悩みを抱えた人が同じような問題を抱えている人とつながり運営している集団のことを自助グループという[6]。今回は自助グループの中でも知名度が高く被災地支援も行っているあしなが育英会の活動を概観する[7]。

あしなが育英会とは、病気や災害、自死（自殺）などで親を亡くした子どもたちや親が重度後遺障害で働けない家庭の子どもたちを物心両面で支える民間非営利団体である。東日本大震災・津波遺児への支援としてはレインボーハウス(親を亡くした子どもたちのためのケアセンター)を通した子どもたちへのケア、特別一時金給付制度、奨学金制度の特例措置の3つを展開している。レインボーハウスが子どもたちの居場所として一役買っている様子をブログから伺うことができ、支援活動が実を結んでいるのは確かだ。遊び、交流を深めることができる環境が整っていることは子どもたちにとってかけがえのないものとなっているに違いない。

自助グループにおける課題点として何があるだろうか。互いに助け合うことは自分たちの問題を自分たちの力で解決するということである。自分だけでなく他者をも支えることは力を要することから「頑張りすぎることへのケアの必要性」が出てくるだろう。また自助グループには傷を受けた者が一人残らず所属できる訳ではない。自助グループのつながりに参加している人は、言葉を代えれば自分たちで支え合おうと思っている人であり、自分たちで支え合おうと頑張れる人である。活動している人々は氷山の一角にすぎないことを心に留め「自助グループでのつながりからこぼれてしまった人々への援助」を行う必要がある。さらに「自助グループと他の組織との連携・協力体制の構築」も課題のひとつだ。他者との協力は価値観・目的の相違について意見をすり合わせる労力を要する行為である一方で、視野や可能性を拡げることにつながる。自助グループは外部にオープンであり他の組織との連携・協力を促進すべきである。私たちの生活には決して分かり合えない他者と寄り添おうとする努力が欠かせない。痛みを経験していようといまいと、私たちは100%分かり合うことは不可能である。しかしながら、その努力を続けることは可能である。自助グループという組織はそういった努力から成り立っているのだろう。

5．表現するという行為

保育園児から高校生にいたるまでの作文と絵をまとめた月刊「文藝春秋」臨時増刊号『つなみ 被災地のこども80人の作文集』は2011年6月に発売され、国内外で大きな反響を呼んだ。本が生まれたきっかけとして企画・取材・構成した森（2011）は、吉村（2011）の中にある「子供の眼」を挙げている。惨状をいかに伝えるべきか、どうすれば後世にも

残る記録として刻みつけることができるのか考えた時、出した結論は被災地の子どもに作文を書いてもらうことだった。子どもたちに自らの生活をありのままに表現させるという手法は、実は歴史が古い。子どもたちに文章を書かせる生活綴方運動は明治末年に端を発し、東北では「北方性教育運動」として広がりを見せた（坂本,1979)。しかしなぜ子どもに生活を綴らせる手法が注目され続けているのか。

生活綴方とは学習者に生活をリアルに捉えさせ、ありのままを綴らせることによって社会認識を深めさせ問題解決力の育成を目指す教育方法である（板橋,2009)。自分や家庭の生活、自然、社会の出来事や問題などといった現実生活を直視し、それらを綴り、綴ったものを読み合うことによって学習課題を見つけ、主体的に現実生活を認識し立ち向かっていくこと（森本,2005）を目的としている。また、吉村（2011）の『三陸海岸大津波』には岩手県宮古市田老地区（当時は田老村）の田老尋常高等小学校生徒の作文を収録した「子供の眼」という章がある。吉村はこの中で「子どもの無心な眼に映った津波だが、それだけに生々しいものがある」と述べているが、森（2011）は吉村に触発され被災地の作文を依頼したという。生活綴方と子どもたちの作文集は目的や内容が異なることから両者を関連させ取り上げるのには少々無理があるかもしれないが、この2つには厳しい現実に直面する子どもたちの綴った文章の威力という共通項がある。ありのままに書けという指示のもと表現された文章には、子どもたちの悲惨な体験や現状が浮き彫りになっている。感動させようと意図し書かれていなくとも、切々と綴られた文章が読み手に迫るものを備えているのは事実である。子どもの文章は、特定の色に染まっていないからこそいつの時代でもどこの国でも通用するのである（今,2012)。

記憶を頼りに文章を書くことで嫌なことまで思い出されてしまう場合も想定されることから、書いてみたいという子どもたちの自発的な意欲を元にしつつ心理的ダメージを与えてしまう可能性に留意しなければならない。綴るという行為には文字化して残すことができる「記録」、文章を他者に読んでもらうことによって自分の過去・現在・意見を伝えることができる「伝達」、表現したことにより心境の変化を生じさせうる「内面的変化」の効果がある。「内面的変化」は綴方教育の狙いでもあるが、これにこそ辛い現実を直視することになっても子どもたちに文章を書いてもらう意義があると考える。森（2011）が「おわりに」の中で紹介しているある女子中学生の言葉を引用したい。「(略）でも、この作文を書いて心の区切りをつけようと考えました。もう、泣く自分におさらばです。笑顔の先には明日があると信じて生きていきます。さようなら。」書くという行為により心の整理がついたことは大人も経験があると思われる。自身の体験に意図的に意識を向けることは、心理的に好影響を与えるのかもしれない[8]。綴方教育のもたらさんとする自己の生活を見つめ、生活を考える目を養う力はこれからも求められる力である。それは同時に現状から脱却し向上していこうとする力でもあるのだ。

6．教育実践としての震災

震災から4年が経過し、あと3年ほどで震災の時には生まれていなかった世代が小学校に入学してくる。多くの犠牲を出し社会の転換点になった震災について、学校現場は一体どのように向き合っていくのか。震災を教育現場においてどう位置づけるかは今後教育に携わる者が直面する問題である。授業の中にどう取り入れ扱うべきなのか、何を資料とすればよいのか等悩みは尽きないことが想像に難くない。

NPO法人開発教育協会のウェブサイトを利用しアンケート調査を行った八木（2011）および上条（2011）から現場の実践の様子と葛藤を垣間見ることができた。アンケートに答えた教員の多くが被災の有無に関わらずなんらかの当事者性や使命を感じて教育実践に取り組んでいるようだ。実践上の課題として時間の経過につれて薄れる震災の記憶、被災地とそれ以外の地域の温度差の広がりなどが挙げられた。教育実践の多くは学校ぐるみの取り組みというよりも個々の教員の資質に拠ったものがほとんどで、学校の状況や教員の考え方が授業で取り上げるかどうかに大きな影響があることが垣間見られた。また、授業内容としてこのような問題をどこまで授業として触れていいのかわからない、カリキュラムのどの部分とリンクさせてよいかわからない、学習指導要領にのっとらない授業内容について教材、素材、経験、ノウハウが不足している様子も明らかとなった。

震災の話に触れる時は、大人以上に「子どもたちの心理面への配慮」が必要である。例え教える側に子どもたちを傷つける意図がみじんもないとしても、子どもたちは教える側が想定した反応とは違った反応を示すかもしれないからだ。「震災のリアリティの位置づけと伝達の目的」という課題点も存在する。教員は震災のリアリティを伝えるためにはどうすればよいのか考える必要がある。教える側は震災をなぜ教えるのか、教えることで子どもたちにどうなってほしいのかというビジョンを検討・探求し続ける姿勢が求められる。将来の世代は幾度となく発生する災害の脅威に立ち向かい続けなくてはならないことを踏まえると、教育現場は災害から目を背けることはできない。しかし、教育は学校だけが担っている訳ではない。家庭・地域・そして社会が子どもを育んでいることを再確認しなければならない。

Ⅳ．震災のリアリティを掴む

震災の経験を生かすためには、単に知っている状態からもう一歩踏み出すことが必要である。その鍵を握るのが「震災のリアリティ」だ。震災を現実味の帯びた出来事として再認識することで、二度と同じような惨状を生むことがないように私たちは決意を新たにすることができるのである。本稿は菅野郁『平成 26 年度特別研究　災後教育の観点の指摘と未来に向けた検討』を再構成したものであるが、特別研究では震災のリアリティを掴むためインタビューと現地調査の手法を用いた。詳細は紙面の都合上割愛するが、それぞれで気になった点を以下で述べたい。

1．被災経験者の話を聞く（インタビュー）

調査概要は注4の通りである。話の中で特に気になったのが、現在赴任されている内陸部の中学校において震災をテーマとした授業がほとんど行われていないという話である。その学校が特殊な例かもしれないが、内陸部の学校で震災に関しての学びの場が設けられていないのは内陸と沿岸の温度差をより一層深刻化させるのではと思われる。被災者に寄り添うためには温度差の自覚が欠かせない。温度差に気付いて初めてそれを埋めたり乗り越えようとしたりする意識を持つことができるからだ。教育現場で震災を取り上げることは災害による多大な被害を繰り返さないだけではなく、被災者のような苦難に追い込まれている立場の人々に寄り添おうという意識の芽生えを生むことができるのではないか。

被災経験者の話を聞くことのもたらす効果は、話の受け手側の学びが深まるだけに止ま

らない。話し手と受け手との相互交流には、様々な話が引き出されることによる話し手側の経験の再解釈や、自分の語りが役立っているという有能感を生む。震災を語るという行為は話し手側にも好影響を及ぼすのである。

2．被災の現場に赴く（現地調査）

今回は岩手県宮古観光協会の「学ぶ防災」に参加した。2012 年 4 月より行われている防災ガイド「学ぶ防災」は所要時間が 30 分から 1 時間で、防潮堤の案内・解説か、それに加え「たろう観光ホテル」にて DVD（マスコミ未公開の津波映像）を見る行程となる。調査概要は次の通りとなっている。

日時：2014 年 11 月 9 日　13 時半～15 時半頃

場所：岩手県宮古市田老地区[9]

案内：宮古観光協会職員（以下 A さんと表記）

行程：田老駅―防潮堤―製氷機―三王岩―たろう観光ホテル前―田老総合事務所 3 階会議室（DVD 上映）―大海嘯記念石碑―田老駅

防潮堤やたろう観光ホテルを見た後に見せていただいた津波の映像には、まるで目の前で起こっているかのような生々しさが感じられた。津波で草むらと化した市街地の姿に、これは直視しなければならない現実なのだと目を覚まされた気がしたのが印象的であった。田老地区には被災地まで足を運ぶことでしか感じられない空気があった。被災地を訪れることには災害資料の伝える力を高め強める効果があると感じられた。

被災地の様子は日々変化している。被災の痕跡と重機が目立つ現在から数年後、住宅の高台移転が完了した田老地区[10]に足を運べばまた違った印象を受けるに違いない。たろう観光ホテルや防潮堤の一部は震災遺構として被災時の姿を残すことが決定している。いつかそれらが街の中で浮いた存在となった時被災地は復興を遂げたのだと言える一方で、被災地全体の持つ震災のリアリティは損なわれてしまうことが想像できる。また現地に赴くことは金銭的負担や時間がかかることからハードルが高く、観光気分で被災地へ行くことに後ろめたさを感じる可能性もある。被災地訪問には課題が多いのも事実だが、解決策のひとつとしてここでは被災地の過度な観光地化の阻止を挙げたい。被災地の観光地化は復興の足掛かりとして注目されているが、被災地は学びの場でもあることを周知することで被災地の持つリアリティが損なわれることは軽減できる。震災遺構を残す上では、その地が長きにわたり震災を背負い続けていくという覚悟が必要である。町とそこに暮らす人々が数年後、数十年後どうありたいと願い考えているのかたゆまぬ議論が求められる。

V　未来に向けた検討

震災の経験を経て、私たちは未来の世代に対し何を残したいと考えているのか。震災を伝える活動に携わっている人々の間において、2 万人にのぼる死者・行方不明者を出した事実と、災害認識の甘さから被害が拡大したという危険性を後世に伝えたいと考えている点は共通している。知ってもらいたいという言葉の裏側には、単なる事実としてだけではなくさらに一歩踏み込み、リアリティを持った出来事として認識してもらいたいという心情も垣間見られるように感じられた。震災をリアリティある出来事として受け止められるようになった時初めて、災害が襲ってくることを「他人事」としてだけではなく「自分事」だと認識できるようになるのである。

震災遺構やデジタルアーカイブ、子どもたちの作文等によって災害資料や震災の記憶を残す点が重要視されている。被災地観光ツアーの企画や授業で震災が取り扱われる等、災害資料を生かそうとする試みも数多く見受けられる。しかしそれら資料をどのように活用することで、一体何を将来の世代に教えようとしているのかについては曖昧に感じられた。災後教育の中心的な役割を果たす教育実践をいかに推進していくか今後考える必要がある。将来に何を残せばよいのか簡単に答えは見出すことができない。なぜならば「何を残したいと考えているのか」に重なる部分が多いことと、数十年後、震災がもはや昔のこととなった時に初めて「何を残せばよかったのか」判明するからである。私たちには震災の何を伝えたいと考えているのか真正面から向き合い続け、それを行動へとつなげていく試行錯誤の努力が求められている。

インタビューした教員の方と「学ぶ防災」の A さんの話の中で共通していたのが、「とにかく逃げる」ことを訴えていた点である。避難が無駄に終わるかもしれないとしても、その無駄をどう子どもたちに進めていくのかは難しい。しかし発災後即座にアクションを起こすことで自らの命を守ることができるのだ。当然に聞こえるが日常生活で生命の危険にさらされることがほぼない現代、俊敏な対応が取れる人は思ったよりも少ないだろう。災害はこれからも繰り返し人々を襲う。襲いかかる自然の猛威から完全に逃れることは不可能である。災後教育は常に災間教育であり、災前教育でもあることを忘れてはならない。幾度となく襲いかかる災害に打ちのめされないよう、時には受け止め、時には受け流す意識の醸成を教育は望まれている。

Ⅵ. おわりに

震災は個人の人生の数だけある。あの時生きていた人々にとって、自身が経験した 2011 年 3 月 11 日の体験こそが「東日本大震災」なのである。異なりつつも重なり合う幾千もの「東日本大震災」は、時代の転換点としての認識を呼び起こすことに関しては共通していた。なお本稿では東日本大震災を語る上で重要な鍵である福島第一原子力発電所の問題については取り上げていない。原発は未だ収束せず全容把握には至っていないのがその理由だが、福島県をはじめとした教育現場の放射能による混乱と対応は、災後教育を考える上で考慮しなければならない問題だ。私たちは原発の問題を注視し続けるべきである。

震災を学術の俎上で生かさなければならないという思いから本研究は生まれた。本稿を読む人に何か残るものがあれば、心に少しでも引っかかるものがあればそれが今の自分にできる最善の「震災を生かす」ことではないかと考えている。震災関連の研究はいくら時間をかけても底の見えない、終わりはない研究主題である。自分の中でいつ、どこに一旦の区切りを設けるのかタイミングを見計らうことが大切である。幾度となく襲いくる災害という困難にも、打たれ強くしなやかに行きたいものである。

＜注＞

[1] 多田（2012）は、被災地の人々の言動は21世紀の学校教育で育むべき資質・能力、技能を示しているとしてそれを5つに収斂している。また末本(2012)は東日本大地震と「三・一一後の社会」、「学習」との関わりについて3つの観点を挙げている。

[2]宮城県震災遺構有識者会議（http://www.pref.miyagi.jp/site/hukkousien/ikoukaigi.html）より。宮城県では2013年12月に「震災遺構有識者会議」を立ち上げ、震災遺構保存の意義や個々の震災遺構候補施設についての検討を行った。

[3]観光を「楽しいもの」「愉快なもの」と考えるのではなく学びの手段として捉え、「死」や「災害」と言った人間にとって辛い体験をあえて観光対象とする新しい観光のカテゴリーとして「ダークツーリズム（Dark tourism)」がある。ブラックツーリズムとも呼ばれ1990年代にグラスゴーカレドニアン大学のジョン＝レノン教授とマルコム＝フォーリー教授によって提唱された概念である（井出,2012)。

[4]インタビューの概要は以下の通りである。
日時：2014年11月7日　15時～17時半
場所：岩手大学人文社会科学部1号館1階ミーティングルーム
対象者：佐々木 俊先生（震災当時釜石市の釜石東中学校に勤務、2013年度から異動され現在盛岡市内の中学校に勤務）
質問者：菅野郁・竹村祥子　　　同席者：教育学部の学生2名

[5]データは文部科学省「災害に強い学校施設の在り方について～津波対策及び避難所としての防災機能の強化～（2014年3月7日公表）」より。（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shisetu/013/toushin/1344800.htm)

[6]自助グループについては「JUST 特定非営利活動法人日本トラウマ・サバイバーズ・ユニオン」より。(http://www.just.or.jp/)

[7]あしなが育英会については「あしなが育英会」(http://www.ashinaga.org/）と「あしなが育英会 ひとりじゃないよと伝えたい 東北レインボーハウスの活動報告とお知らせ」（http://www.ashinaga.org/higashi_nihon_blog/）を参考にしている。

[8]「今、この瞬間の体験に意図的に意識を向け、評価をせずに、とらわれのない状態で、ただ観ること」は「マインドフルネス」といい、ストレスマネジメントとして注目が高まっている（「日本マインドフルネス学会」http://mindfulness.jp.net/より)。

[9]宮古市田老地区は昔から津波田老と言われるほどの津波の常襲地域で多数の犠牲者を出してきた。被害を食い止めようと1966年に建設された防潮堤は規模世界一ともされていたが、震災では防潮堤への過信からか避難しない者が出たことや防潮堤により海の様子が見えなかったことも重なり甚大な被害を出した。

[10]田老地区では、住宅は山に造成された高台に移転することが決定している。防潮堤のすぐ内側で、被害が大きかった以前の宅地には野球場や商店街が整備される予定である。

<引用文献>

井出明　2012　日本におけるダークツーリズム研究の可能性　進化経済学会論集 No.16　進化経済学会.

板橋孝幸　2009　「昭和前期（第二次世界大戦前）の公民教育」の項　日本公民教育学会（編）公民教育事典　第一学習社　194,195.

岩手県教育委員会　2014　岩手県教育委員会東日本大震災津波記録誌.

上条直美　2011　東日本大震災からはじまる学び－学校教育における実践事例研究　立教大学学術推進特別重点資金（立教 SFR）
http://www.rikkyo.ac.jp/research/initiative/aid/interior/SFR_shinsai/fy11_seika-koukai/_asset/pdf/11_fukkoukojin_6.pdf

片田敏孝　2012　子どもたちに「生き抜く力」を 釜石の事例に学ぶ津波防災教育　フレーベル館.

菅野郁　2015　災後教育の観点の指摘と未来に向けた検討　岩手大学人文社会科学部行動科学コース　平成 26 年度特別研究(卒業論文)　未刊行.

河東真澄　2010　はじめに　釜石市教育委員会・釜石市市民部防災課・群馬大学災害社会工学研究室　津波防災教育のための手引き.

小松郁夫　2013　震災から何を学ぶか　天笠茂・牛渡淳・北神正行・小松郁夫（編著）　東日本大震災と学校 その時どうしたか次にどう備えるか　学事出版

今一生（Create Media）　2012　子どもたちの 3・11 東日本大震災を忘れない　学事出版.

御厨貴　2011　「戦後」が終わり、「災後」が始まる　中央公論 2011 年 5 月号　中央公論新社.

森健　2011　つなみ 被災地のこども 80 人の作文集　文藝春秋.

森本佐知子　2005　「生活綴方教育」と「問題解決学習」の役割と必要性　東海大学課程資格教育センター論集 3 1-10.

仁平典宏　2012　〈災間〉の思考―繰り返す 3・11 の日付のために　赤坂憲雄・小熊英二（編著）　「辺境」からはじまる―東京／東北論　明石書店　122-158.

坂本忠芳　1979　子どもの発達と生活綴方　青木書店.

佐々木幸寿　2012　震災後、学校は何を教えたか 「防災教育」から「復興教育」へ　日本学校教育学会「東日本大震災と学校教育」調査研究プロジェクト（編）　東日本大震災と学校教育 震災は学校をどのように変えるのか　かもがわ出版　73-79.

末本誠　2012　三・一一後の学習社会―実践と研究の展望　石井山竜平（編著）　東日本大震災と社会教育 3・11 後の世界にむきあう学習を拓く　国土社　184-192.

多田孝志　2012　震災後の学校教育への提言　日本学校教育学会「東日本大震災と学校教育」調査研究プロジェクト（編）　東日本大震災と学校教育 震災は学校をどのように変えるのか　かもがわ出版　133-139.

髙橋和夫　2014　学校における避難所運営について　岩手県教育委員会　東日本大震災津波記録誌　60,61.

田中重好・正村俊之・船橋晴俊　2013　大震災が突きつけた問い　田中重好・船橋晴俊・正村俊之（編著）　東日本大震災と社会学―大災害を生み出した社会―　ミネルヴァ書房　1-23.

八木亜紀子　2011　東日本大震災からはじまる学び　DEAR News 152 号　開発教育協会　2,3.

吉村昭　2011　三陸海岸大津波　文藝春秋（吉村昭　海の壁―三陸海岸大津波　1970　中央公論社　を再文庫化）.

和井田清司　2012　「災後教育」と教師の役割　日本学校教育学会「東日本大震災と学校教育」調査研究プロジェクト（編）　東日本大震災と学校教育 震災は学校をどのように変えるのか　かもがわ出版　84-94.