

被災地における学校の復興の複数性

— 「何が選択されてきたのか」から考えるこれからの学校教育の姿—

日本女子大学 人間社会学部 教育学科
教授 清水睦美



1. はじめに

東日本大震災から間もなく 15 年を迎えようとする。発災当時、小学生や中学生であった子どもたちは、今やほとんどが 20 代で、30 代にさしかかろうとする若者もいる。また当時、被災した学校の復旧・復興のあり方に悩みつつ、現場にこだわり続けた教師たちも、年（歳）を重ねて学校における立場も変化している。

私たち研究グループが災害と教育の問題にとりかかったのは東日本大震災以降のため、それ以前の災害を比較する研究ではないものの、発災の比較的早い時期から、関係する NPO の学校支援活動に加わりつつ研究活動へと移行し、今日に至るまで、陸前高田市を中心的なフィールドとしながら研究活動に取り組んできている。

私たちの震災をめぐる研究は、教育社会学を学問基盤としているため、教育的な規範から一定程度距離をおきながら、今ここで何が起きているのかを明らかにしつつ、社会や個人の未来の選択のために必要な知見を公表することにあると考えている。本稿もそうした趣旨に基づくものである。

2. 学校をめぐる復興の複数性

震災から 8 年間のフィールドワークを通して、被災地での学校をめぐる復興には複数の可能性があることを指摘したが（清水ほか 2021）、まずその概略を確認してみたい。図 1 では、その可能性を俯瞰するために、横軸は学校教育のあり方を対象化した「文脈指向ペダゴジー」「脱文脈指向ペダゴジー」、縦軸は震災への関わり方を対象化した「震災からの自由」「震災への自由」を組み合わせ、4 象限を導き出している。

まず、「震災からの自由」を模索する平面には、〈A

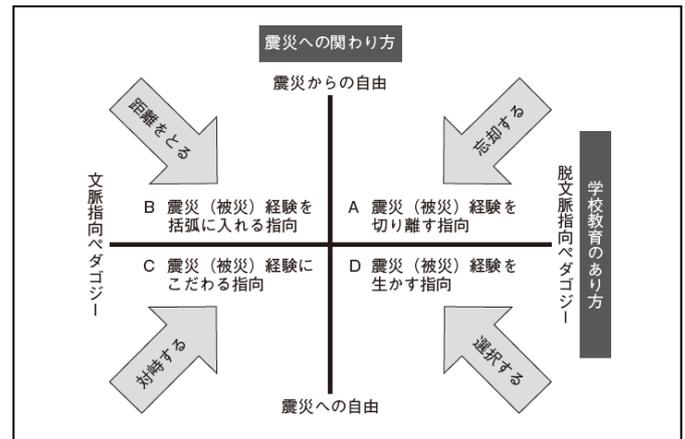


図 1 学校をめぐる復興の複数性(清水 2021,p.303)

震災（被災）経験を切り離す指向」と〈B震災（被災）を括弧に入れる指向〉がある。この平面では、震災という出来事からの消極的自由が模索されていて、脱文脈指向ペダゴジーのもとでは「忘却する」力学が作動し〈A切り離す指向〉の教育実践が生み出される。他方、文脈指向ペダゴジーのもとでは、「距離をとる」力学が作動し、被災経験の意味づけに関わる判断が留保され、〈B括弧に入れる指向〉の教育実践が生み出される。次に「震災への自由」を模索する平面では、〈C震災（被災）経験にこだわる指向〉〈D震災（被災）経験を生かす指向〉が確認できる。この平面では、震災という出来事への積極的自由が模索され、文脈指向ペダゴジーのもとでは、「対峙する」力学が作動し、〈Cこだわる指向〉の教育実践が生み出され、脱文脈指向ペダゴジーのもとでは、「選択する」力学が作動し、〈D生かす指向〉の教育実践が生み出されると考えられる。

では、それぞれの具体的な姿はどうだったのだろうか（事例の詳細は、清水ほか編 2013、清水ほか 2021 のエスノグラフィーを参照のこと）。

第1に、東日本大震災はその被害の大きさに加え、「安全」と言われた原発の「想定外」とされる被害と、そうした被害に関わる情報が人々に正確に伝えられないという事態も含めて、日本社会のあり方や方向性が問い直されていると言われた災害であった。しかしながら、震災後ほどなくして、非被災地の学校的日常が、それ以前の学校の日常とほとんど変わることがなく展開することになったところからみて、震災後の日本社会の支配的な指向は、〈A切り離す指向〉の教育実践のもとにあったと言えるだろう。そこには「忘却する」という力学により震災経験が後景化していくことと併行して、震災以前の学校的日常を支配していた「学校的メリトクラシー指向」が前景化してくるのである。

第2に、〈B括弧に入れる指向〉の教育実践は、震災後の間もない時期から、特に被災の程度が大きかった地域で顕著に見られた。震災の混乱の中で、子どもたちは、対応に追われる大人たちの中であって「大人たちの邪魔にならない位置」を自らの場所とし、大人に従属的な位置取りが、子どもたちの態度としてふさわしいとみなされていた。だからこそ、そうした状況から子どもたちが「距離をとる」場として、学校空間を立ち上げることが指向されたのである。こうした指向は、子どもをコミュニティで生きる当事者としてではなく、労働を免除された者として生きることを優先させるのであり、学校は、そのような「子ども」期を確保するものとして認識されていることのあらわれと考えることができる。加えて、この指向の教育実践があわせもつのは、震災の被害の大きさ(例えば、親、きょうだい、友達など、身内や親しい人を亡くした子どもたちがいる、家を失った子どもたちもいるなど)ゆえに、震災経験から「距離をとる」ことそのものが困難な子どもたちが多数おり、何かのきっかけで、その距離がすぐに縮められ、いわゆるトラウマ症状がでてしまうことへの配慮に満ちているという点である。教師たちは、震災(被災)経験がすぐそこで触れることができるものとしてあることをわかりつつも、

どのように意味づけるかに関わる判断を留保するように指向しており、それは、震災後を生きる子どもたちが、震災(被災)経験を対象化できるほどの距離をもてるようにするために必要不可欠な対応であったようにも見える。

第3に、〈Cこだわる指向〉の教育実践では、震災経験に「対峙する」力学の作動により当事者性を立ち上げ、震災という出来事への積極的自由が模索されていく。こうした教育実践が捉えられたのは、発災から2ヶ月ほどで行われたA中学校の「瓦礫の中の運動会」や、震災後に統合されたH中学校の「被災学校のアイデンティティ」を創造する教育実践などがある。

第4に、〈D生かす指向〉の教育実践は、脱文脈指向ペダゴジーのもとにありつつも、震災という出来事への積極的自由が模索されているという点で、震災経験を「選択する」力学が作動している。ただし、こうした教育実践は、震災から8年という時間の中では、具体的な実践を拾い上げるまでには至らず、仮説的な提示にとどまっている。とはいえ、被災学校での復旧に尽力した教師の被災経験を生かす学校教育実践の模索や、失われた郷土芸能を子どもたちとともに復活させる意気込みなどに、その可能性がうかがえる。

3. 復興の複数性と時間

では、先の指向の異なる教育実践は、時間の経過の中で、どのように立ち現れてきたのだろうか。

まず、震災直後の比較的早い時期から指向され、その後も継続した指向は、〈A震災(被災)を切り離す指向〉である。繰り返しになるが、今日の日本社会において、「未曾有」と呼ばれ、日本社会を鋭く問い直しているとまで言われた3・11という震災の痕跡を、非被災地の日常の中に見いだすことは難しい。それは、「忘却する」力学のもとにある〈A切り離す指向〉は、震災も、またそれ以外の災害も、そして災害だけでなく、それぞれの学校で固有に起こる様々な出来事も、その多くは「忘却する」力学のもとにおかれるということである。それは、現在が何であるかよりは未来を

どのようにするか、災害に関わる当事者性を獲得するよりは現在とは異なる理想像の獲得が目指されるといった、まさに脱文脈指向ペダゴジーの特徴であり、それは近代教育システムの特徴そのものと見ることができるだろう。

次に検討するのは、そこに続く変化である。この変化を示したのが図2である。震災から8年のフィールドワークで見えた変化は、①②の2つの方向である。

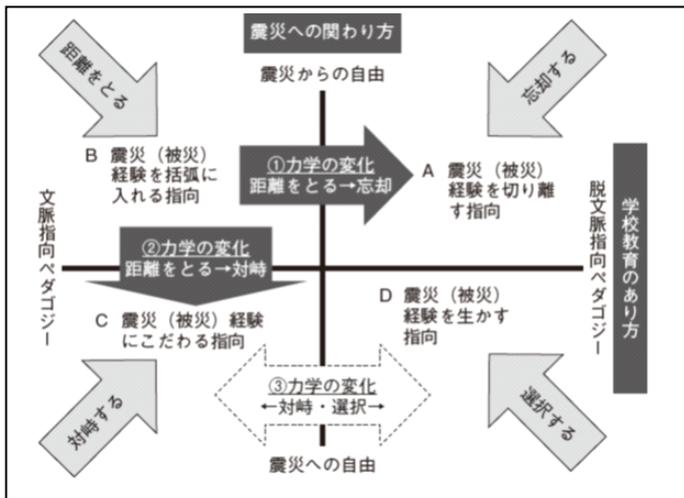


図2 復興の複数性と時間による変化(清水 2021, p302)

①は、〈B括弧に入れる指向〉から〈A切り離す指向〉へと向かう教育実践の変化である。これは、「距離をとる」力学のもとで、留保されていた震災経験の意味づけが、意味を問い直す対象として立ち上がることなく、「忘却する」力学に晒されることによって生じている。こうした営みは、震災への関わり方において消極的自由を保ちつつ、空間的価値ではローカルよりグローバル、時間的価値では現在より未来、アイデンティティ獲得では集団よりは個人が指向されることにより後押しされるのであり、脱文脈指向ペダゴジーが採用されていく中で起きている。具体的には、堀(2020)が描き出すように、非被災地から被災地に異動してきた教師たちが、移動当初は震災経験の意味づけに対する不安を持っているものの、結果的には、非被災地で一般的な教師生徒間関係が被災地でも維持できることを理解するなかで、「震災フレーミング」を弱めていくのである。

続いて②の変化は、〈B括弧に入れる指向〉の文脈指向ペダゴジーを維持しつつ「対峙」という力学を駆動させることで「震災への自由」と向かい〈Cこだわる指向〉へ向かうものである。ただし、注意が必要なのは、〈Cこだわる指向〉の教育実践として観察されたものが、必ずしも「対峙する」力学を前面に出していたわけではなく、その裏面に「忘却する」力学もあわせもつ形で実践されていたということである。このことは、例えば清水(2013)で描き出した、震災後の比較的早い時期に行われたA中学校の「瓦礫の中の運動会」の実施をめぐる葛藤にも表れている。この実践に込められた「被災学校のおかれた従属性への抵抗」という意味づけに注目する時、それは「忘却する」力学が支配的になる震災後の時間の流れの中で、それへの抵抗として「距離をとる」力学を弱めて「対峙」の力学を駆動させた〈Cこだわる指向〉の教育実践と捉えうる。しかし他方、震災後の比較的早い時期に、震災前の教育課程に沿って運動会を行おうとしている側面に注目する時、それは「忘却する」力学の作動という支配的な変化にのった〈A切り離す指向〉の教育実践となりうる。つまりA中学校の「瓦礫の中の運動会」の実施をめぐる葛藤は、「距離をとる」力学を弱めた結果として、「震災への自由」へと向かう「対峙する」力学を駆動させられるかどうかは不確かである。場合によっては「忘却する」力学に掬い取られ、結果的に〈A切り離す指向〉の教育実践にしかならないという可能性もあったのである。

こうした状況を一層鮮明に捉えることができるのが、松田(2020)のエスノグラフィーである。生徒会活動を中心とする「キズナプロジェクト」という「被災学校のアイデンティティ」を形成する実践は、まさに〈Cこだわる指向〉の実践である。こうした実践は「被災経験をたがやす」文化が醸成されていることにより成立しているので、そこには〈B括弧に入れる指向〉の「距離をとる」力学を弱めつつ「対峙する」力学が駆動できるような磁場づくりが行われている。しかし他方で、こうした実践は、「規律ある学校秩序の

形成」を背景とした「地域の象徴としての統合中学校」というムードという表面的には〈A切り離す指向〉の教育実践が支配的であり、先の〈Cこだわる指向〉の実践は、何らかのきっかけなしには、学校の日常の表面にせり上がってこないという関係にあるのである。

以上検討した〈B括弧に入れる指向〉からの2方向の変化は、ポスト3・11の時代状況の中でも、特に中央と地方の関係と絡めてとらえておく必要があるだろう。具体的には、「忘却する」力学を強める変化(図2①)は、中央と地方の格差が広がる中で、地方から都市への移動を支えるべく駆動しているものであり、「復興」への取り組みのもと地域アイデンティティを強める契機がありつつも、それが必ずしも強くならないことに鑑みると、近代教育システムが中央一極集中に加担しており、「大震災」経験を通してもお、それを変化させることはできないとみることができる。ただし、そうした傾向が強いことを認めつつも付け加えておきたいのは、「対峙する」力学を駆動させる変化(図2②)が全くないということではないことであり、ローカルレベルでの地域アイデンティティ形成を支える変化もありうるということである。

そして、今後の検討を要する変化として付け加えておきたいのは、〈Cこだわる指向〉と〈D生かす指向〉の間で起こる変化(図2③)である。前述したように、これまでの継続調査においてデータを集めきれてはいないものの、仮説的には、〈D生かす指向〉の教育実践は、震災後のある時期に〈Cこだわる指向〉の教育実践を行ってきた者たちによって取り込まれている／取り込まれようとしている実践である。次節では、この点を学校空間との関係で検討してみたい。

4. 復興の複数性にみる学校空間のあり方

最後に、これまでの4つの異なる指向の教育実践を、学校空間との関係で検討してみたい。

先に示した4象限は、清水(2020)において、〈学校的メリトクラシーの空間〉と〈共同的ケアの空間〉とのせめぎ合いの視角からも分析できるとして、図3

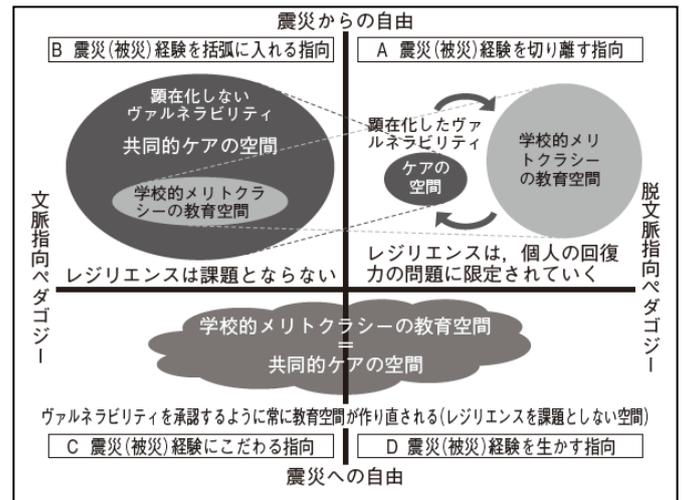


図3 復興の複数性と学校空間のあり方(清水 2020, p.312)

のような分析を追加している。前者は、「学力だけでなく様々な能力を子どもたちが身につける必要がある」という理解のもとで、それらがみな学校空間に持ち込まれ、そうした営みは、すべての子どもたちにとって「よき」働きかけをしているとされながらも、結果的に「子どもたちの間に「強い個人」と「弱い個人」という社会関係を作り出している場」として提示している。他方、後者の〈共同的ケアの空間〉は、既存の〈学校的メリトクラシーの教育空間〉の外部に「ケアの空間」を配備することではなく、それを包み込むような空間であること、〈学校的メリトクラシーの教育空間〉の中で「弱い個人」として現れ出る者と「強い個人」として現れ出る者とを出会い直す空間であること、そして、そうした空間ができることにより、共同性が生みだされる可能性が見出せる。さらに、その先で探索的に検討されたのは、「震災への自由」の平面にある〈Cこだわる指向〉と〈D生かす指向〉であり、そこでの教育実践は、〈学校的メリトクラシーの教育空間〉と〈共同的なケアの空間〉が一体化していく。

ここで、この一体化のイメージを、もう少し掘り下げてみたい。そのために投入するのは、災害によって人々が帯びるヴァルネラビリティに注目した分析である(詳細は清水 2015)。災害時におけるヴァルネラビリティは少なくとも2側面にわけて分析する必要がある。第1は、〈生存に関わるヴァルネラビリティ〉

で、生きるか死ぬかという存在が脅かされているという次元で生じているものである。第2は、〈自立に関わるヴァルネラビリティ〉で、日常生活の破壊により、それまで持ち得ていた自立性を奪われるという次元で生じるものである。この両者の関係は、「生存」がないところに「自立」がないことから推察されるように、発災直後、人々は圧倒的に〈生存に関わるヴァルネラビリティ（以下、生存 vul）〉を帯びているが、災害直後の混乱が収まり、生命の危険からの回避が確実になるにしたがって、〈自立に関わるヴァルネラビリティ（以下、自立 vul）〉が前景化する。震災後、「命の大切さ」に関する言説が広く確認されたのも、災害といった人々の生存を脅かすような出来事がなければ〈生存 vul〉は意識されないことの証左である。しかし、あらためて繰り返すまでもないが、「生存」がないところに「自立」はないわけであり、〈生存 vul〉を意識しないのは、それを意識しなくても生活を可能とする条件が整っている場合に限られるのである。

このようなヴァルネラビリティに関わる視角で、震災後の学校での教育実践を分析すれば、発災直後に生じた〈B 括弧に入れる指向〉における〈共同的なケアの空間〉は、そもそも〈生存 vul〉への対応が最も重要な教育実践として前景化しており、それによって〈自立 vul〉は後景し顕在化しなかったのである。震災前は不登校であった子どもが、震災後は学校に来られるようになったというような事例は、こうした空間の構成から導き出されていたと考えることができる。

他方、〈A 切り離す指向〉における〈学校的メリトクラシーの空間〉では、〈生存 vul〉はないものとして扱われており、〈自立 vul〉だけが取り上げられることになる。したがって、震災（被災）経験によって、被災前の日常に戻れない様子が見られる場合には、それがケアの対象とされるわけである。こうした空間では、誰もがその能力にかかわらず「生存」を保障されている場合には、取り立てて問題は見出されないのかもしれない。しかしながら、現在、実際に進行

しているのは、実際には「生存」を脅かすまでに追い詰めている／追い詰められているにもかかわらず、それが問われることなく、「自立」（ここでは資本主義社会で生き抜くための心性としての「自立」という但し書きが必要であると思うのだが）に向けた取り組みだけが意味あるものとして取り上げられる空間となっていると考えることもできる。

さて、ここで この〈生存 vul〉と〈自立 vul〉が、切り離されず、「生存」と「自立」が分ち難く結びついた空間を、もう少し具体的にイメージするために、「レジリエンス」概念を投入してみたい。この概念は、東日本大震災の復興時期においてキーワードの一つとなったものである。この「レジリエンス」概念は、心理学用語として広く知られており、東日本大震災での診療をもとに人々の回復の物語を描いた精神科医の熊谷（2016）によれば、『『精神的回復力』『抵抗力』『復元力』『耐久力』などとも訳される心理学用語である。このような人々の個別の物語のなかに「精神的回復力」をみようとするまなざしは、「レジリエンスを高める／鍛える」といった方向でのトレーニングを生み出すような流れを作り出す傾向がある（ここで、文献等をあげて言及をすることは避けるが、ウェブ等でキーワード検索をすれば、自己啓発系を中心としたものにすぐに行きつく）。ここでは、これを「個体的レジリエンス」と呼んでおこう。

他方、それとは趣を異にしているのが、災害社会学で言及される「レジリエンス」である。2007年の新潟県中越地震直後に刊行された『災害社会学入門』（大矢根ほか）には、巻頭に「災害社会学の十八番であったとも言える社会の脆弱性（Vulnerability）解明の研究から一歩進めて、長期的な復旧・復興の過程を射程に入れて、「復元＝回復力（Resilience）概念」をそこに加味していこう」（p.4）との提案がなされ、より具体的には、「地域を復元＝回復していく原動力は、その地域に埋め込まれ育まれてきた文化的・社会的資源の『中から』見出されるべきではないか。そうした当該社会固有の復元＝回復力に着目することに

よって、被災と向き合う個性が育まれてくるはずである」(p.4)という趣旨が述べられている。ここに見いだされるのは、「レジリエンス」を個人の人力としてみる「個体的レジリエンス」ではなく、地域に埋め込まれた人々の関係の中で、共同的に力が発揮されることで、地域固有の復興の過程があることこそをレジリエンスとして捉えようとするもので、「共同的レジリエンス」と呼びうるものである。

このように捉えると、復興の複数性にみる学校空間において、〈学校的メリトクラシーの教育空間〉と〈共同的なケアの空間〉が一体化するということは、「生存」と「自立」が分ち難く結びついているという理解を背景として、震災などを含めてそこで生じるヴァルネラビリティを当然のこととして承認し、ゆえに個体的レジリエンスを課題としない教育実践を生み出す空間とみることができる。

さて、以上検討してきた学校空間のあり方の今後の議論は、どこに向かっていくことになるのだろうか。

ここ10年ほど、教育社会学分野でも、日本の学校教育における能力主義を問い直す検討が活発に進んでいる(中村2018、本田2020など)。最近では、山口ほか(2025 近刊)が「能力」そのものの問い直しにいどみ、「能力実体論」から「能力関係論」へのシフトを提案している。その違いを簡単に示せば次のようになる。「能力実体論」は、誰かが何かができ何かができないという実体は明確に捉えることができるものであり、そのできる／できないは、当該の人の努力により可変することが前提となっている。したがって、誰かが何かができるとすれば、それは当該の人の努力の結果であるから、能力は個人に帰属することになる。その結果、能力による財の分配も正当化されることになる。他方、「能力関係論」は、誰かが何かができ何かができないということは、たまたま当該の人が置かれた状況によって、できたり／できなかったりするものであり、今何かができている人であっても、状況が変われば、できなくなったりするのであり、能力は状況により可変することを前提としている。し

たがって、誰かが何かができたりできなかったりするものは、当該の人が置かれた状況の結果であるから、能力は個人に帰属しないこととなる。その結果、能力による財の分配は不当となる。

この提案に基づいて、学校空間のあり方を検討すれば、〈A 切り離す指向〉の教育実践とともに〈学校的メリトクラシーの教育空間〉の外に「ケアの空間」を配備する空間は「能力実体論」に基づいたものであるのに対し、〈学校的メリトクラシーの教育空間〉と〈共同的なケアの空間〉が一体化する教育空間(〈C こだわる指向〉〈D 生かす指向〉)の教育実践とともにある)は、「能力関係論」に基づいていると考えることができる。そして、その先には「共同的レジリエンス」との近さも垣間見える。とすれば、私たちの生きている現在の社会空間に秩序を与えている「能力主義」との関係問い直す観点を、学校・教師・子どもの震災経験の中に見出していくことが、次の課題となるだろう。

引用文献

- 1) 堀健志(2020)「被災地の学校に移動する一専門家としての関心と市民/私人としての配慮」清水ほか、後掲書、pp.149-188。
- 2) 本田由紀(2020)『教育は何を評価してきたのか』岩波新書。
- 3) 熊谷一郎(2016)『回復するちから—震災という逆境からのレジリエンス』星和書店。
- 4) 中村高康(2018)『暴走する能力主義—教育と現代社会の病理』ちくま新書。
- 5) 大矢根淳・浦田正樹・田中淳・吉井博明(2007)『災害社会学入門』弘文堂。
- 6) 清水睦美(2013)「学校再開のプロセス」清水ほか、後掲書、pp.11-38。
- 7) 清水睦美(2015)「震災と教育—学校教育における「ヴァルネラビリティ」の所在」志水宏吉編著『岩波講座 教育 変革への展望2 社会のなかの教育』岩波書店、pp.259-283。
- 8) 清水睦美(2020)「震災によって問われたもの」清水ほか、後掲書、pp.300-318。
- 9) 清水睦美・堀健志・松田洋介編著(2013)『「復興」と学校—被災地のエスノグラフィー』岩波書店。
- 10) 清水睦美・妹尾渉・日下田岳史・堀健志・松田洋介・山本宏樹(2020)『震災と学校のエスノグラフィー—近代教育システムの慣性と摩擦』勁草書房。
- 11) 松田洋介(2020)「被災地で統合中学校をつくる」清水ほか、前掲書、pp.94-119。
- 12) 山口毅・大多和直樹編著(2025 近刊)『能力主義を問い直す(仮)』ミネルヴァ書房。