

## 福島県の二人の教員の三・一一経験とその後の教育観

美術教育にたずさわる教員のライフストーリーに基づいて

濱元 伸彦

### 一、問題の所在

三・一一の震災および原発事故という未曾有の出来事は、多くの人々の人生に大きな「断章」をもたらした。かれらの生命や日常生活を揺るがせ、その後の生き方に影響を与えた。それは、子どもたちの教育に関わる学校教員においても同様であり、それぞれに異なる被災体験は、かれらのその後の生き方や教育観に何らかの影響を与えたと考えられる。

福島県の教員、とりわけ福島第一原発に近いエリアに勤めていた教員は、三・一一において、地震および津波のみならず、原発事故の影響にも遭遇することになった。そうした意味では、教員自身も被災者であり、自分や家族が多かれ少なかれ生命の危険に晒される経験をした当事者である。また、原発事故後に避難区域に指定された福島県の学校では、事故直後に校区の住民がその区域の外の自治体へと一斉に避難することになったが、多くの教員もそれに同行して仮設校舎での学校再開に携わることになった<sup>(1)</sup>。また、こうした学校全体の避難という特殊な状況でなくとも、右のような災害や原発事故後の学校再開は、他の被災地とは異なった復興の経験を一人ひとりの学校教員にもたらしたはずである。しかし、これらの教員の経験やその後の教育観の変化に焦点を当てた研究は非常に少なく、そうした記憶の風化が懸念される。

筆者自身の大きな問題意識は、福島県の学校教員が三・一一の経験をどのように捉え、その後の教育観にどのような変容をもたらしたかである。それを考えるためには、福島県の教員がどのように三・一一を経験したのか、それが彼／彼女のその後の教員生活や教育観にどのような影響を与えたのかが問われねばならない。それゆえ、まずは、数は少なくとも教員たちが持つ「いまだ語られていないこと」を掘り起こし、そこに含まれる経験を共有するところから始めねばなるまい。

本稿では、福島県の公立学校で美術教育にたずさわる二人の教員の語りに焦

点を当てる<sup>(2)</sup>。そして、二人の教員が三・一一の震災・事故を、教員としての視点で、あるいは、家庭をもつ一人の市民としての視点でどのように捉えたかを、社会学におけるライフストーリーという手法<sup>(3)</sup>（桜井二〇〇二、山田ほか二〇〇五）により提示し考察していく。そして、三・一一によってかれらの「生」<sup>(4)</sup>に生じた大きな中断・危機の意味をかれら自身の視点から明らかにしつつ、その経験がかれらの美術教育の教育観（ベダゴジー）にどのような変容をもたらしたのかについても検討したい。

### 二、研究方法と枠組

#### （一）調査方法

本稿の研究対象となる二人の教員はともに福島県の公立学校に勤める教員であり、一人は小学校教諭（辻先生・五十代）、もう一人は中学校教諭（林先生・四十代）である。以下、二人の教員と出会うまでの過程を述べる。この調査に先立ち、筆者は二〇一四年より福島県の教育についてフィールド調査<sup>(4)</sup>を進めていた。その途中、大阪府で開催のあるシンポジウム<sup>(5)</sup>において、そこにシンピジストとして招かれた中学校教諭のS先生（福島県双葉郡の中学校に勤務）と知り合うことができた。後日、福島県において同教諭に対してインタビューを行った。その後、筆者の美術教育に対する研究関心から、福島県において美術教育にたずさわる教員を調査対象として紹介してもらえようというS先生にお願いした。その結果、S先生の教職のネットワークの中から、県内の二人の教員を紹介してもらうことができた。筆者はそれらの教員に個別に連絡を取りインタビューの許可を得た。

インタビューは二〇一六年春にそれぞれの勤務する学校において行われ、調査趣旨や倫理的配慮について同意を得た後<sup>(6)</sup>、各人に二時間程度、三・一一後の経験を話してもらった。インタビューでは、まず教員が、三・一一の震災及び原発事故をどこで、どのように経験したのかを尋ねた。聞き手である筆者は、語りの流れを極力遮らないよう留意しつつ、語られる内容や感情について共感的に聴きとるよう努めた。また、語られた内容についてわからないと感じた点については、適宜質問を行った。さらに、インタビューの終わりには、三・一一の経験がそれぞれの教員の教育観にどのような変容をもたらしたかについても尋ねた。

このようにして得たインタビューデータについて、内容の意味理解を進めた

後、それぞれの経験の時系列的な整理を行いライフストーリー<sup>(7)</sup>としてまとめたのが本稿の三、四章の内容である<sup>(8)</sup>。

## (二) 理論枠組「フランクの「傷ついた語り手」の物語類型

福島県における二人の教員の三・一一経験とその後の教育観を考察するにあたり、ナラティブ・アプローチの研究領域から一定の理論枠組を設定したい。この枠組として援用したいのが、社会学者アーサー・W・フランクが『傷ついた物語の語り手』<sup>(9)</sup>で提起した三つの物語の類型論である。フランクは、さまざまな病いの経験をもち人々の「語り」を対象とした研究から、その「語り」に含まれる基本プロットとして「回復の語り」、「混沌の語り」、「探究の語り」の三類型を示した。

「回復の語り」における「回復」とは、傷病に苦しみ状態から健康な状態への復帰を意味し、「回復の語り」というプロットは、「昨日私は健康であった。今日私は病気である。しかし明日には再び健康になるであろう」という基本的形式をとる<sup>(10)</sup>。この物語のいわば「中間部」をなす「病気」の状態は、あくまで一時的な「中断」として捉えられ、物語の結末が「元の状態に戻る」として語られる。フランクによれば、「回復の語り」の一つの機能は、「病い(原文ママ)によって混乱させられることのない未来を描き出すと同時に、他方では、記憶をもまた混乱から守ること」<sup>(11)</sup>である。

しかし、時にはその病いの現実が「回復の語り」の一部となることを拒否し、語り手の「生」にとつて捉え難い苦しみや混沌となって現れる場合もある。この時、語りは意味的な連続性を失い、その病いがもたらすものを「語りえない」という沈黙を生み出す(混沌の語り)。一方で、人々の中には、その「混沌」に向き合い、苦しみつつも新たな生の意味を探索する物語(探索の語り)を生成する者もいる。フランクによれば、病いをもつ人は、これらの三つの類型のいずれかを語るというのではなく、個々の語りの中に、それらのプロットが織り交ぜて含まれる<sup>(12)</sup>。

フランクの扱った「病い」と本研究における「災害」・「大事故」とはもちろん性格を異にするが、人間の「生」に重大な「中断」をもたらすこと、さらに「傷ついた状態」から「元の状態」への復帰を目指してその過程を意味付ける「物語」を創り出そうとする点で共通している。そのような意味では、フランク

クの「回復の語り」等の類型は、災害・事故を経た後の人々の「語り」の解釈にとつても有効であるかもしれない。そこで本稿では、フランクの「回復の語り」を、災害等の被害からの「回復」ないしは「復興」を意味するものとして援用し、右の三類型を教員のライフストーリーの考察に用いる。

実際、三・一一後の被災地の現場やその報道においては、無数の「回復の語り」(「復興の物語」)が人々によって語られ、それが地域における人々の現実の復興を後押しする大きな力となってきた<sup>(13)</sup>。そして、被災地の学校教員もまた、子どもや地域社会と共に災害によって生じた「傷」と向き合い、教育活動を通して「回復の語り」(「復興の語り」)をつくりだす役割を担っている。

ただ、本稿で対象とする三・一一後の福島県の教員、とりわけ福島第一原発の近くに勤務した教員にとつては、その復興への物語は、おそらく被災した他地域にはない「語りづらい」諸相が存在すると筆者は考える。それは、震災や津波による被害のみならず、原発事故の「人災」としての側面やそもその原発政策の是非など、きわめてポリティカルで未解決の「混沌」の要素を内包した「回復」(「復興」)だからである。その捉え方、語り方は、教員一人一人によって大きく異なるであろう。

こうした物語における個々のプロットの違いにも着目しつつ、教員たちの三・一一経験がどのようなものであったのか、また、その経験がどのようにかれらの教育観に影響を与えたのか考えてみたい。

## 三、辻先生のライフストーリー

### (一) 辻先生の三・一一体験

辻先生は、福島県生まれの五十代の小学校教員である。一九八〇年代に県内の大学を卒業後、中通り(福島県中部)エリアの複数の小学校を赴任し、二〇一〇年度に、同エリアのA市の小学校に着任した。この小学校は、A市西部の山間に位置する児童数約百名の小規模校である。辻先生が震災に遭ったのは着任一年目の三学期の終わりであり、当時、先生は五年生の担任をしていた。三月十一日は短縮日課で、二時頃に児童が一斉下校したが、その後しばらくして小学校は巨大な揺れに襲われた。

子どもたちが帰ってちょっと一段落して、ちょっとコーヒーでも飲んで、テーストの丸付けをしようと思って、やろうかなと思ったら、グラグラグラグラと来たんですね。でも、そのうち止まるだろうと・・・。

しかし、揺れがおさまるだろうという辻先生の予想はたちまち裏切られた。

(揺れが) いつまでも止まらない。むしろだんだん強くなってきて、ガタガタガタってなってきた、これは中にいたらまずいとなって、職員室の先生とみんなでドアから、グラウンドに避難したんですね。眺めてたんですけど、建物は揺れるし、隣にプールがあるんですけど、ガッチャンガッチャンなりまして、自分も立ってらんないくらい揺れて、このまま世の中終わっていくんだなって。そのうち校舎も崩れて、地面が割れて、『日本沈没』の映画みたいに、そういうふうになんたなって思いました。

しかし、激しい揺れもなんとかおさまった。校舎内の被害をいくつか確認した後、辻先生は同僚の教員と共に、車で校区の児童の様子を見に行くことにした。その時、小学校に通う辻先生の二人の子どもを「引き取りにきてほしい」という電話が学校から来た。辻先生の妻も教員で、同じように作業中で行くことはできない。ちょうど、高校三年生で卒業したばかりの長女が自宅にいたので、その二人を引き取りに行ってもらい、辻先生自身は校区の見回りにでかけた。幸い、周辺地域の被害は道路にいくつか亀裂が走っていた以外、それほど大きいものではなく、倒壊した家もなかった。六年生のある児童の家を訪れると、六年生の児童がなぜか多数そこに集まっていた。

卒業を祝う会っていうのが、その次の週にあつて、そこでの出し物の練習をするのに、ある子の家にみんなで集まっていたんです。集まったら地震が来ちゃって、僕ら行ったら、泣いて、「怖かった、怖かった」って出てきて。覚えてますね。

その児童らを解散させ、学校に戻ってきた。校舎は電気や電話も通じたが、校内のあちこちで物が倒れ、体育館もガラスが割れ、ちぎれたボルトが床に散乱

していた。来週の卒業式にむけて体育館をどうするか、残った教員で話し合っている、職員室のテレビで信じられないような映像が中継で流れた。宮城県海岸部を津波が襲っていく様子をヘリコプターから撮影したものであった。

ちょうど宮城県の仙台空港の辺りですかね。墨汁みたいな真っ黒い水が地面をずっと進んでるんですね。車とか走ってるわけですよ、道路に。それが流れていっちゃう。ビニールハウスとか家もガーって壊れて流されていくんですね。はじめ、津波が来るとこうなるから気を付けろっていうCGかと思って見てたんです。それが本当だっていうのが分かって。その時、車で走ってたあの人たちが一体どうなったんだろうっていうのがね。思い出すだけで・・・。そういうのがありましたね。

辻先生も含め、同僚の教員たちは皆、A市内に住んでいるため、同居する家族が津波の被害に遭うことはなかった。一方で懸念されたのは学校から四十キロ圏内に位置する原発の被害であった。

津波はなかったです。でも、大方の人たちは原発危ないなっていうのは(その時の会話で)ありましたね。津波、あと地震もあったし。ただ、全然ニュースにはならなかったの。

今までにも、福島県の原発が何か事故を起こしてもあまりテレビや新聞で報じられないことがあったと、辻先生は言う。ともかく大したことは起こっていないというのが震災直後の辻先生の見方であった。しかし、帰宅し、家族と共にテレビを見てみると、福島第一原発が津波で大きな被害を受け、状況がどんどん悪化していることがわかってきた。原発の周辺エリアでは避難指示が出された他、A市においても教員や児童生徒の「屋内退避」の連絡が学校を通じて回ってきた。

こうして教員も子どもも「自宅待機」の日々が始まり、翌週に予定されていた、六年生の卒業式も延期となった。辻先生と同じく教員の妻、子どもたち(小学生が二人、中学生が一人、高校生が一人)は家でテレビを見ながら、原発の状況や避難に関する指示を見守った。テレビでは、原発建屋の水素爆発の映像など、危険な

状態が続く原発の様子が中継され、住民の安全性に関する情報も錯綜した。阿武隈高地を隔て向こう側にある双葉郡の住民は皆、避難指示によって町を後にしていた。この間、放射能の影響について不安はなかったのかと尋ねると、次のように辻先生は話した。

心配でした。間違ひなくこっちにも来るだろうと。・・・ここね、四〇キロもないんですよ、直線距離で。第一原発から東行くとすぐここです。東風吹いてきたら、E町<sup>(14)</sup>とかと同じになってますよね。風向きがどうなってるか分からないし、放射能そのものが見えないですから。とにかくテレビから情報を得るしかないの、分からないです。(指示も)二転三転して、警戒区域の範囲も広まって、最初、五キロ圏内だったのが、十キロ圏内になって、二十キロとだんだんだんだん広がって。あーやつぱりなっているのがありましたね。外には出ないようにしてましたけど。

辻先生が、三・一一から三ヶ月後に、ある教員向けの情報誌に書き綴った手記が残っている。この「自宅待機」の間に、不安や憤りで混沌としていた辻先生の内心が記されている。

「原発は絶対に壊れることはない。だから安全・安心だ。」ずっと聞かされ続けてきた。しかし、その原発が次々と壊れた。壊れるはずのないもの、決して壊れてはならないものが壊れた。いつまで壊れ続けるのか。この先どうなるのか。未来はあるのか。子どもたちに何を伝えればいいのか・・・。

こんなこと、あっていいはずがない。許されるものではない。夢であってほしい。嘘であってほしい。(手記より抜粋)

## (二) 学校および授業の再開

やがて、原発の状況が完全に収束したわけではないものの、三月の最終日になり、A市の各校では慌しく卒業式が催された。そして、四月には、福島第一

原発の状況がある程度落ち着いたとする県の判断のもと、例年より少し遅れて入学式や始業式が催され、子どもたちの通学が再開された。辻先生は、五年生で担任した学級をそのまま持ち上がり、六年生の担任となった。笑顔で再会した児童たちは、久々に学校に戻れて嬉しそうな様子であった。震災や原発事故での不安を口にする子どもはいたかと筆者が尋ねると、「なかったですね」と先生は答えた。

子どもたちとは笑顔で再会したものの、一ヶ月間の待機期間に辻先生自身の心は疲弊し、以前と同じように指導していく自信がなかった。前述の手記には、次のような授業再開の様子が描かれている。

どこに向かって、何をがんばればいいのか。先は見えなかった。  
震災前に図工の授業で取り組んでいた作りかけの作品が残っていた。  
ビー玉のコースターだ。一カ月も間を空けて、子どもたちは意欲を持って取り組めるだろうか。不安はあったが、続きをつくることにした。  
(子どもたち「明日もやりますか?」、「もっとやりたい」、「友だちとつなげていいですか?」始めてみると、手を使つてものを作ることが、友だちと関わり合いながらものを作ることが、ビー玉を転がして遊びながらものを作ることが楽しくてしかたがないようだった。(手記より抜粋)

このように以前と変わらずいきいきと図工の作品をつくり、楽しんでいる姿そのものに辻先生の心は癒され、教員としての元気が徐々に回復していった。また、五月になると、ある企業から「夢をえがく」というテーマで絵画作品募集の案内がきた。「いつもなら見向きもしない」という企画だったが、「夢をえがく」というその趣旨に心が動き、子どもたちと共に作品づくりに取り組んだ。

いろんな夢が出てきた。空を飛ぶ夢、宇宙旅行、大きなケーキやパフェをお腹いっぱい食べること、世界中、宇宙のみんなと仲良くなることなど。そんな中、震災で困っている人たちに家や食べ物や水を届けた

いという願いを描いた子がいた。自分たちも大変だというのに。  
子どもたちはやさしかった。子どもたちは未来を信じていた。先のことはどうなるかわからない。今できることは子どもたちとともに歩んでいくことだ。それが私自身の勇気と希望になることを子どもたちから教えられた。

### (三) 学校再開後の子どもの様子

辻先生の説明によれば、A市のこのエリアは、放射線による影響は非常に軽微に収まったという。学校で保健体育担当でもあった辻先生は、線量計を借りて計測し、学校生活での年間被曝量を算出し、学校として外遊びの制限やマスクをつけることなどのルールをつくり、児童や保護者向けに周知した。当時、A市全体で校舎の外での体育や遊びは禁止され、その年度中は運動会など屋外での行事も行われなかった。また、水や食物の汚染に対する懸念から、給食もしばらくは停止し、児童は弁当を持参して昼食をとった。

こうした制約がありつつも授業は再開し、担任する児童たちも以前と変わらず、元気な様子で学校生活を送っているように見えた。ただ、先の地震や原発事故時の不安が児童の心に何も影響していないわけではなかった。その年度の家庭訪問や教育相談の場で、震災時に祖父母がショックで亡くなったり、揺れの直後に祖父母と共に屋外に退避できなかったりしたことで、心が傷ついた児童の話も一部聞かれたという。

やっぱり色々あったみたいですね。：：そんな様子は学校では全然見せないで、みんな仲良く、元気に過ごしてたんですけど、やっぱり見て分らないところで、色んな悲しみとか辛さとか、そういうのはあっただろうなというのがありますね。

一方で、「外で遊んではいけない」等の活動制限は児童にストレスにならなかったのか尋ねてみた。辻先生は「どうだろう?」としばし振り返った後、児童の様子からはそうしたストレスの影響はあまり感じなかったし、また、それが原因で児童が「荒れる」といった状況もなかったと答えた。一つには、校庭で

体育や外遊びが出来なくても、体育館や多目的室など、運動や遊びができる場所が豊富にあったことがある。

さらに、震災直後の二〇一一年度には、学校における屋外での行事が中止になったことの「埋め合わせ」もあった。国などの補助も得て、六年生は一泊二日の尾瀬旅行や冬のスキー合宿といった特設の行事も生まれた。そうした特設の行事は、宿泊もあり引率は大変だったが、児童は皆たいへん喜んでいったという。

また、放射能の影響に対する懸念から、学校外でも、子どもたちが地域の山や川に遊びに行ったり、樹木などに直接ふれたりすることはよくないとされている。辻先生自身、以前は、図画工作の題材として、周辺の野山で集めてきた木の実や小枝をよく用いていたが、それも今はやめ、必要な材料は北海道の知り合いから取り寄せている。そうした身近な自然とふれあえない状況を悲観する声は、当初、一部の保護者や地域の大人の間にあったが、そうした声も時間が経つにつれ次第に聞かれなくなったという。

(筆者:「それは仕方ない」という感じですか?)

「仕方ない」というか：：これ、どうなんだろう。僕の推測ですけど、震災があつて体力落ちたとか、子どもが外で遊ばなくなつたっていうんですけど、震災前から子どもは外で遊んでないですよ。みんなコレ(携帯ゲーム機)です。外に行つても、公園で集まってコレ。だから(震災以前でも)野山で遊ぶような子がいたら表彰もんですよ。時々、子どもらの中では、裏山行つて基地作つたりとか、そり滑りして遊んだりとか、そういうのはありましたけど、本当に少なかったんじゃないですかね。

また、辻先生の子どもの頃とは違い、山や川など、危険箇所にはあらかじめ子どもが入れないよう柵が設けられていることも多い。もともとA市の子どもたちがそれほど自然とふれあつていたわけではないと辻先生は話し、その状況について「悲観されるような」予想と違って大変申し訳ない」と付け加えた。

一方で、辻先生の説明によれば、三・一一の地域環境への影響に関して教員や地域の大人がそれほど悲観視していない状況の背景には、この地域における放射能の汚染が軽微にとどまったことも関係している。前述のように、この地域

は原発事故当時の風向きの影響により、原発から比較的近いエリアにも関わらず、放射線の影響から偶然にも「免れた地域」となった。周辺地域では、事故直後の放射線量がこの地域の十倍〜二十倍高いところもあったという。

ただ、このような被曝の危険認識が薄いせいか、学校としても、文科省や県の提起する「放射線教育」について熱心に取り組もうとする意識が乏しいと辻先生は言う（ちなみに辻先生自身はこの状況がよいとは考えていない）。

一応、県からは（放射線教育の）いろんな教材が届けられましたね、でも、見ても余裕がないというか、教材が来ても、教材の研究してる余裕がないというか。それと同時に、県としては「何より学力向上だ」なんて話もあって、先生方もそちのほうは一生懸命考えますけど、放射線教育なんていうのは、「ま、いいんじゃないか」という感じです。

ともかく、辻先生が勤める小学校は、その後いち早く、校舎やグラウンドの除染作業が進んでいき、現在では、震災前とほぼ変わらない学校生活が営まれている。

#### （四）辻先生における教育観の変化

その後、インタビューの話題は、辻先生の授業、特に、図画工作の指導の面に入った。先生の図画工作の指導では、例えば「絵をうまく描かせよう」と取り組ませるのではなく、「自分の感じたこと、考えたこと、それを表出できるように」と子どもの内発的な表現を重視しているという。

こうした観点から、先生が図画工作の指導で重視するのは、児童一人一人が自分らしい表現のできる題材設定や、その子自身に考えさせる支援である。特に、木材を使った彫刻や工作、版画などは辻先生が好んで用いる題材である。先生はまた児童の仲間づくりの観点から、あえて大きめの木材を仕入れ、それを児童らに鋸で切り分けさせるところから始めることも多い。

そうした辻先生において、三・一一の地震や原発事故での経験は、教員としての教育観に何か変化を与えたのだろうか。これについて尋ねると、先生は次のように答えてくれた。

一度きりの人生、限られた命だから、「楽しく生きること」が大事だって。未来のために、将来のために今を犠牲にして一生懸命勉強するとかじゃなくて、明日死ぬかもしれないんだから、今を楽しく、大事に生きよう。子どもたちにも、「今を犠牲にして将来のために」なんていう学び方なり生き方をさせたくないというのが一番思ったことですね。

一時的ではあるが、生命の危機にさらされる状況に遭遇したからこそ、「今」という時間をどう「楽しく、大事に」生き、学べるようにするかが大切だと辻先生は話す。「楽しく」という言葉が出されたが、これは単に「楽をする」ことがよいというのではなく、次の引用部に示すように、「今」の体験をどのように自分自身にとって意味のある充実したものにするかが重要だという。これについて、辻先生は、自分と同じく美術が好きな中学生の次女を例にして話した。

「楽しさ」って何だろうっていうのを、追求していくことがすごく大事だって。我々教師も忙しくて、目の前の仕事をやりこなすだけで精一杯で、物思いにふけったり、つまらないことに取り組んだりする余裕もない。（中略）でも、最近、娘が、学校や家で二ヶ月くらいずっとあるデッサンに取り組んでいた。消して直して、消して直してって何回も何回もずっとやってました。そんな娘の姿見て・・・表現って、そういうことなんじゃないかって。限られた時間に期待されるものがある程度のレベルで作るとか、他から見てどうかということじゃなくてね。本人にとって、これがうまくいったな、この線が気持ちいいなとか、そういうのを感じながら描いたり作ったり・・・そういう「こだわり」が「楽しさ」につながるのかなって。自分で納得できるものを、追求していくっていうか。そういうものをどうやって育てていくか。

「楽しさ」の追求が大事だと認識する一方、原発事故後の変化として、一部の「造形遊び」のように、大量の材料を一度に消費するような学習活動を批判的に見るようになったと辻先生は言う。

例えば、学校の周りを囲もうとかがって、テープや紐で、ぐるぐる回して空

間を縛ったりとか、段ボールや新聞紙いっぱい集めてきて、切ったり貼ったりして、空間を作っていたりとかそんなのがあるんですが。・・・その後の膨大なゴミ。この活動、何のためにやるのかな、何が残るのかわかって残らないどころか、廃棄物が大量に出るっていう、そのために材料をわざわざお金を出して買うと。

先生によれば、こうした活動は、一回の活動で大量の材料を消費し、そのゴミの廃棄にも無駄なエネルギーを要する。そうした活動は「エネルギーを使うのが当たり前、モノを消費するのが当たり前」という大量消費主義の考え方へと子どもを「煽る」ものだと言及先生は考える。また、他にも、図画工作の教材には、子どもをそうした大量消費主義へと暗に導く内容のものが多く、そうした大量消費主義を容認することは「エネルギーが大量に必要なから、原発も必要だ」との見方を暗に肯定することにつながると言及先生は話す。

エネルギーを無駄遣いし、物をいっぱい使うことを子どもたちに教えていいのか？ そうじゃなくて、限られた物をもっと工夫して大事に使って、その限られた物の価値を見いだして作って、そういう発想、視点を育てるほうが大事じゃないかって。もっと素朴なものとか、小っちゃいものとか、そういうものに気持ち良さとか、価値を見いだす、そういう感性。ますます、未来を生きる子どもたちに対して・・・その大切さを強く思うようになりましたね。そして、無駄使いせずに大事に使っていけば、原発なんかなくなっちゃって何も問題ないわけです。

本稿では紙数の都合上示すことができないが、その後、話題は言及先生自身の図画・工作の実践例や、自らのライフスタイルなどへと広がった。その語りは、学校でのインタビューが終わり、筆者を最寄り駅へと送る車の中でも続いた。そうした語りの中で、言及先生らの教育実践をめぐる象徴的なエピソードとして「ザリガニの話」を紹介し、先生のライフストーリーを締めくくりたい。

ザリガニ、昔からよく絵を描く題材に使いました。使う時にはそのへんの池や川でいくつでも釣ってくればよかったけど、放射線の影響があるからっ

て、そのへんで釣ってこれない。だからって、先生たちの中にはわざわざ他府県から買ってきて、それを教室にもってきて描かせたりする人もいるんですね。たぶん、昔からの習慣でそうなるんですけど。けどね、そこまではしてザリガニ描かせなきゃいけないかわかって、私なんかは思うんですよ。別に、ザリガニじゃなくていいじゃないかって・・・。

#### 四、林先生のライフストーリー

##### (一) 林先生の三・一一体験

林先生は、インタビュー当時採用後八年目の四十代の中学校美術科の教諭(女性)である。教員採用後、福島第一原発に近い町立A中学校に七年間勤めた。インタビューを行った時には、双葉郡から現在避難しているC中学校に在籍し美術を教えていた。

林先生は、当時、いわき市内で最も双葉郡に近い町の海岸部に、同じく中学校勤務の夫と小学校低学年の一人娘と共に暮らしていた。夫婦で中学校教員をしているため、帰宅が遅くなることも多く、娘は同じ地区に住むKさんという老夫婦に放課後預かってもらっていた。

震災時、林先生はB中学校の勤務三年目の終わり、双葉郡の他校と同じく、中学校の卒業式の日であった。三年生の担任として卒業生を送り出し、昼食後、仕事に戻ろうとした時、激しい揺れに襲われた。「外に出ろ」と叫ぶ同僚教員と共に皆一斉に駐車場に飛び出した。しかし、揺れは収まらず、配水管が壊れたのか、校舎の一部からは水が噴出したりもしていた。同僚教員の一人が、「海沿いの先生は家の方がとにかく心配だろうから、早めに帰らせようがいいのでは」と管理職に言い、海沿いエリアの教員は家族の安全確認のため早く帰宅するよう教職員に伝えられた。

二時四十六分の震災の後、三時には林先生は車で学校を出た。娘の預けられているKさん宅に急行したかったが、道路は陥没箇所が多くひどい渋滞が生じており、誘導員により内陸部の道へと迂回を指示された。ラジオはしきりに「津波到達時刻三時半」と伝えていたものの、その間、携帯やメールは一切通じず、夫と連絡が取れなかった。家族の安否について不安が高まる中、林先生はなん

とか運転を続けた。自宅付近の道路に出ることができ、ようやく夫と携帯メールを交わすことができたのは、午後六時頃のことである。メールによれば、夫は学校を出て、無事娘を引き取り共に車で移動中だと言う。その後、六時半頃によく、道路脇で家族三人が再会でき、心から安堵した。しかし、夫の表情は暗く、やがて涙ながらに話し始めたのは、Kさん夫妻の家で娘を引き取った際の状況だった。

Kさんの家は、もう津波で流されてしまった、Kさんはどうなったのかも分からない、助けられなかったという事で。夫も、その日、卒業式の後の揺れで、早く帰されたんです。たまたま山沿いの道で帰ってきたのですが、海沿いの道を帰ってきたら（波に）飲まれてたと思うんです。ラジオが言っていた「津波到達時刻三時半」の直前ぐらいにKさんのお宅に着いて。そして娘を「ありがとうございます」って預かって車に乗せたら、もうバックミラーに波が後ろから「バーッ！」て来てるのが見えたそうです。だからKさんを乗せるも何もなく、自分たちが逃げるので精一杯だったと。だから「その後どうなったか本当に分かんない」って、夫も泣きながら話して…。

このような話を聞き、落胆しつつ、林先生の一家は車でいわき市の高台にある避難所に行った。しかし、幸運なことに、その避難所でKさん夫妻と再会することができた。家は津波に襲われたが、Kさん夫妻は波に飲まれそうにならなかった。が、家の柱に必死でしがみつき、難を逃れたのだという。

林先生たちもその避難所で一晚を過ごした。海岸部の住宅地は津波の被害を受け、林先生たちの家も残っているかどうか分からなかった。翌日、車で自宅を三人で確認しにいくと、多くの家屋が流され荒れ果てた状況がある中、家はかろうじて残っており幸運にも屋内は住める状態にあった。一方で、ラジオの情報によれば、津波による福島第一原発の電源喪失により、原発の状況はどんどん悪化していることが分かった。林先生の勤務先（自宅から約三十五キロ離れている）のB町では、その朝、全町民に対する避難指示が出され、町民は別の自治体へと一斉に避難していた。林先生たちの住まいも屋内退避区域に指定され、家の周辺は「基本的には誰も住んでない、無人というような状況だった」と林先生

は話す。その晩、一家は津波や原発事故の不安でほとんど眠れなかったという。次の日、林先生には、中学校からは次の指示があるまで避難先で待機するように連絡があった。夫はいわき市の学校に出勤したが、家族がまた離れ離れになることの不安から、林先生も娘も夫の職場に同行した。夫の勤務中、林先生は娘と近くのスーパーで、一時間ほど並びながら食料品を仕入れた。しかし、しばらくすると、原発事故の状況悪化のため、いわき市の海岸部北端にある自宅方面も通行止めになるとの知らせが入った。そこで一家は急遽、車で自宅に戻り、必要な生活物資だけを車に積み、福島県中通り地域にある夫の実家に避難することになった。こうして、その夫の実家で、ようやく一家は落ち着くことができた。

これからの一家の生活がどのようなになるのかも心配だったが、学校の生徒たち、特に卒業式で送り出した子ども達の安否も気懸りであった。林先生は、避難先から自分のクラスの生徒に電話をかけ、安否確認を行った。しかし、なかなか電話が通じない生徒もいた。その時は、生徒間のメールを通じて、「〇〇の消息分かる人？」と呼びかけると生徒から「今ここにいますよ」と返事が来た。そのようにして、全員の安否が確認できた。また、公立高校入試の合格発表が教育委員会から林先生に電話で伝えられ、受験した一人一人に「よかったね」と電話で報告を行った。このように告げたものの、原発事故の収束のめどがたない状況の中、双葉郡内の高校が再開できるかどうか全く分からない状況であった。

## (二) 学校と共にD市へ

その後、三月の末になり、中学校から連絡があり、教員が中通りのある町の公民館に集まるよう連絡があった。三週間ぶりの教員同士の再会だったが、そこで教員が初めて聞かされたのは、B町の町民が、町から百数十キロ離れた県内の別の自治体（D市）に、町ごと避難するという計画である。学校もそちらに移転し、現在の教員もそれに同行するということであった。

…一斉に、突然言われて。でも、B町やいわきは浜通りで、D市はもう百何十キロも離れているわけですから…。で、学年主任が皆の気持ちを代弁して、「でも家族がいわきに仕事の拠点がある人もいます。家族が介護



を必要とする人で、どうしても動けない人だっている。それなのに家族ばらばらで、D市に來いっていいことなのか？」と尋ねてくれました。でも、管理職からは、個人的にそういう相談がある人は、この会の後に直接校長先生に言ったださいということ。ともかく、それでいったん会は終わっただです。

家族が離散することの不安もあったが、何より心配だったのは、震災以来、「心に大きなダメージを受けていた」娘の状態であった。娘は震災時の様々な体験により、一人ではいられない状態にあり、余震を感じるたびにそれに激しく怯えた。しかし、校長に相談すると、(少なくとも当時は)いわき市などに残るといふ他の選択肢は「ない」と告げられ、職を失うわけにもいかず、結局、娘と共にD市に行くこととなった。一方、夫はこれまで通りにいわき市で勤務を続けることになった。その後、たまたまD市に避難していた知り合いを通じて不動産屋を紹介してもらい、娘と住むアパートを探して決めた。また、娘の通うD市内の学校も決まり、就学の手続きも行った。

一方で、D市に移動したB町の中学校は、町民がD市に避難した後も開校に向けての調整は難航していた。しかし、D市で閉校になったある高校の廃校舎を利用して、ようやく四月半ばから学校が再開した。その時点で既に福島県内外に転居した家庭の数が非常に多く、学校再開時に残っていた生徒数は、元の数の三分の一程度(約百名)であった。

### (三) 学校生活の再開

再開したものの、直前まで住民の避難場所に使われていた施設だったので、授業ができる環境とはなっていない。まずは、教員も子どもも手分けして清掃し、授業ができるように環境を整備する「ボランティア活動」の日々が続いた。初めは生徒の昼食もなく、昼前に下校する日が続いたが、その後、牛乳とパンの給食が出るようになり、そして、ようやく授業も開始できるようになった。とはいえ、授業を始めるにあたり、必要な教材・教具は何一つなかったという。

生徒たちはもう着の身着のまま逃げてきたので、教科書はもちろん筆入れ

とか、そんなものなくて。ただ、全国からすぐたくさんの方の支援をいただいて。本当にかばんも筆入れも、中の鉛筆も消しゴムも、三角定規もコンパスも全部生徒たちに配るぐらい支援いただいたので。なので、本当に全て支援でできた学校でした。

支援者の中には、遠く四国地方から直接学校に電話で連絡してくる美術教員もおり、美術科の授業のために「必要なものがあれば何でも送ります」と林先生に伝えてくれる人もいた。その温かい呼びかけに対して林先生が藁にもすがる思いで、電話で必要とするものを伝え、後日、水彩色鉛筆やカッターナイフ、マットなどが子どもに人数分送られてきたという。その他にも、全国から様々な道具や教材が送られてきた。そうした物資を活用して、少しずつ美術の授業も進んでいった。

：一番初めは、何もないなか、とにかく鉛筆だけが一杯あったので、何かを描くとか、たまたま私の手元にあった(市販の)「アートかるた」を使って、「かるた取り」するみたいな授業をしたのを覚えていますね。：：カッターナイフが来ると、それを使って、支援者に感謝の気持ちを表すカードを作ったり、切り絵やモビールを作ったり、そんなことをしました。

このように、久々に学校が再開し、子どもたちと共にゼロから授業をつくっていくプロセスは楽しいものであったと林先生は言う。教員たちは、教科の枠を越えて「授業をどう再開するか」を話し合った。そして、学校の中で、教材教具を準備するチームや、遠く離れた避難先にいる子どもを訪問し勉強を教えるいくチームなどを決め、協働して学校教育の復活に取り組んだ。

一方で、故郷を百キロ以上離れた地域で学校生活を再開した生徒たちは、学校の中ではいたって元気に過ごしていた。しかし、それぞれに表情には出さないが避難生活の大変さも感じていたのではと林先生は話す。

多分、しんどいこととかもいろいろあったと思うんですけど、あまりそういうのを出さなかったなっていうふうに思います。学校によって実態は多分違うと思うんですが、私がいたA中学校は、あまりくさるっていうか、

そういう感じではなかったかなと。割と(状況を)受け止めてるかなっていう感じで。家ではそうじゃない部分ももちろんあったりしたと思うんですが、でもそんなにマイナス思考ではなかったです。

一方、こうした町ぐるみの避難生活を余儀なくされた原因に、事故を引き起こした原発の問題があったものの、それについて、学校の中で生徒が非難する声はほとんどなかったと言う。その背景には、避難した生徒の中にも、保護者が電力会社に勤める人もおり、生徒たちなりに「お互いの気持ちを配慮し合う」状況があったのではないかと林先生は話す。

実際、避難先での学校生活という厳しい状況にはあるものの、生徒たちはいたって元気に学校生活を送っているように見えた。その様子は、学校再開後二年を経過し、美術科の取り組みとして「二つの故郷」というジオラマ作品を集団制作した時の様子にも表れていた。この作品は、元の故郷であるB町と現在避難生活を送っているD市の名所や史跡を、発泡スチロールを使って立体制作したものである。制作途中の生徒たちは、故郷を回顧して悲しむといった様子はなく、むしろ、皆いきいきと協同での制作を楽しんでいるように見えた和林先生は言う。

このように学校生活は年々整備されていく中、教育活動の中で「被災校だから要求される」という面も多かったという。一つは、復興にむけての取り組みということで、元の「ふるさと」を忘れず、その復興のために「総合的な学習の時間」などを使って学ぶ取り組みである。また、美術科の取り組みとしても、町教委から、除染作業などが進むB町の幹線道路に配置する復興メッセージの看板のデザイン作成が中学生に求められることもあった。

林先生自身、こうした「被災校としての要求」に子どもたちと共になんかどう取り組むかについては、当初アンビバレントな感覚を持ったという。生徒の避難生活や学校教育がようやく落ち着きだした中、「ふるさとの復興」をめぐる、町の現実を見つめさせ考えさせるべきなのか、それが子どもたちにとって逆に負担になりはしないのか悩むところがあった。しかし、結局はそうした要求も「チャンス」と捉えることが大事だと考えたという。

正直に言うと今この時期じゃないほうがいいのになとかっていうことも

あったんですけど……でもそれも「ピンチをチャンス」にっていう。やっぱり震災以降、「ピンチをチャンス」にっていうのが教員の合言葉としてあったので。美術の力もそこで生かせるのであればということで、受けてやってみよう。

#### (四) D市の生活における娘のケア

このように学校生活が再開する一方で、林先生にとって心配だったのは、震災時の危機の後、突然知らない土地に引越し、転校することになった小学校低学年の娘のことであった。

娘は、結局、今考えると何も決断させてないんですね。私の都合で、お母さんがD市に行くしかないから、一緒に行くしかないっていう……娘にしてみればなんの心の準備もなく、急に知らない土地にっていうのはとてもきつかっただろうなって、今にして思うんですけど。

引越した後、母子それぞれに「無我夢中で頑張って」生活していた。しかし、ある時、娘も一時期お世話になった夫の母が急に亡くなると、それをきっかけに娘の気持ちが急に折れてしまったという。小学校の登校前に「行かない」と泣いて渋ることが増え、不登校気味の状況がしばらく続いた。なんとか「だましだまし」励ましながら通わせていたが、やがて林先生は「そんなに無理して行かせなくてもいいんじゃないかな」と思うようになったという。

そんな折、隣の山形県に住む林先生の両親がD市にやってきて、自宅で娘を見てもらうことができたという。また、夏には二ヶ月ほど、山形県の実家に預かってもらうこととなった。祖父母が大好きな娘は、この滞在中に心が少しずつ回復していったという。やがて、本人の口から、「二学期になったら、また学校に行ってみようかな」と話すようになった。結局、祖父母のサポートを時折得ながら、二学期に入ると娘は限定された形であるが登校できるようになっていった。また、D市で新たに出会った教員から、その教員の親類で子ども好きな「おばあちゃん」を紹介してもらい、放課後の娘を預かってくれることになった。娘は、登校について不安をあらわす時期も時々あったが、この「おばあちゃん」の支えを得ながら、徐々に落ち着きを見せ、学校生活も安定するよう

になっていったという。

#### (五) 林先生における教育観の変化

D市での四年間の教員生活の後、林先生は異動となり、いわき市の自宅に戻ることもあった。調査当時、林先生はB町と同様に、被災校としていわき市に避難中のC中学校に在籍し、C中学校も含め三校を巡回して（いずれも双葉郡の被災校）その美術科を担当している。この異動により、林先生はようやく家族三人の暮らしを取り戻すことができた。

仕事では、C中学校が小規模校のため、美術以外の教科の指導があつたり、三校を巡回して指導することで、落ち着かない面もある。しかし、この環境で新たに学ぶことが多いこと、また、担任をしていないために、以前よりも美術科の指導に向き合う時間が増えたことは自分にとって「プラス」だと林先生は話す。「ピンチをチャンスに」が三・一一での体験から得た大きな教訓であり、一見「課題」に見えることも、「チャンス」として見ようとすることが大切だと話す。

また、自身の美術科の教育観において三・一一を機に「変化したこと」は何かと尋ねると次のように林先生は答えた。

美術の力で人の役に立つんだっていうのを、やっぱり（生徒に）経験させたいなって思います。美術は、教科の中であまり重視していない人も多いですが、でもやっぱり美術がなければできないことっていっぱいあるし、その美術が役に立っているところをもっと子どもたちに体験させたい。例えば、さっきの



図1. ヴァロトン『夕食、ランプの光』  
1899年 油彩(パリ、オルセー美術館)

看板とかもそうですね。実際作ったものが商品になって人に喜ばれるとか、そういう「役に立つ」っていうことをこれからの教育、美術はやってかないと駄目だなっているのと思っています。そのためには、言葉にしろ、作品っていう形にしろ、まず自分の思いを持てるっていうこと、そして思ったことを形に出せること。自分自身にも言えることですが、思っているだけでは伝わらないですね。とても感謝してるよ」って思っている、それはやっぱり形にしないや伝わらないから。そういうことを美術ではやっていきたいなっています。

こうした教育観の「語り」によってインタビューは締めくくられた。

余談ではあるが、その後、学校の玄関へ廊下を歩いていると、仮設校舎の壁に美術科の鑑賞授業についてまとめた壁新聞があつた。様々な絵画作品が鑑賞対象としてとりあげられていたが、その中でも一枚の絵画（図1、ヴァロトン『夕食、ランプの光』）は特に「お気に入り」だと林先生は語ってくれた。その話を聞いていると、ふとその絵が、林先生の語った震災後の自身のライフストーリーの一面を象徴しているかのよう筆者に感じられた。

#### 五、考察―二人の教員のライフストーリーから

以上、二人の教員のライフストーリーを非常に凝縮した形で提示した。個々のライフストーリーは、各人固有の貴重な経験の表象であり、それについて論述を加えることに筆者は大きな躊躇いを覚える。ただ、三・一一後の学校教育に対して研究の側から何らかの示唆をもたらしたいとのねらいから、各人が語られた内容に最大限の敬意を払いつつ、一定の考察を加えたい。

二節に紹介した物語論の枠組みに基づき、そのプロットを整理したものが表1である。まず、二人の物語は、どちらも「回復（復興）の物語」を重要なプロットとして持っている。震災後、勤務校に留まった辻先生と、原発事故の影響で生徒たちと共に避難先に移った林先生とでは、三・一一後に教員として置かれた職務上の状況に大きな違いが存在する。しかし、両者共に、学校教育が再開し、子どもたちと共に復興が進展していく過程の語りには共通するプロットがある。特に注目したいのは、辻先生の手記にあったように、子どもたちのいきいきとした学校生活の様子が教員の精神的な「回復」をも促したというエピソード

	辻先生	林先生
回復(復興)の語り	・学校再開と現状復帰	・避難先における学校教育の再開 ・家族3人の生活への回帰
混沌の語り(?)	・震災・原発事故による「世界崩壊」のイメージ	・震災等による家族の危機と別離／娘の心の危機
探求の語り	・「今を楽しく、大事に」 ・個々の「こだわり」・「楽しさ」の追求 ・大量消費主義への批判 ・自己の充足・探求	・「ピンチをチャンスに」 ・人の役に立つ美術教育 ・思いを持ち、形にする ・他者への発信／応答

表1. 二人の教員のライフストーリーのプロット

ソードである。同時に、教員としてだけでなく、家庭をもつ一人の市民として被災し、地震や原発事故がもたらす危機にさらされ、その状態を脱した点にも「回復(復興)の物語」としての共通点があると言える。

一方で、「混沌の語り」においては、考察の対象として取り上げるのは非常に難しい。「混沌の語り」は二節でも取り上げたように、語り手の自己物語において「語りえない」要素だからである。それゆえ、二人のライフストーリーの中で「語られたもの」ではなく「語られなかったこと」を推量する他なく、この点ではその解釈は開かれた状態にある。ただ、三・一一から五年が経過した調査当時において語りえた内容だったにせよ、原発事故によって学校生活が中断し、辻先生の語りや手記にあるような「世界の崩壊」の感覚、また、林先生にお

いては震災の影響もあいまって、家族の離散や娘の心の傷につながったことは、当時においては大きな「混沌」の要素だったと考えてよいだろう。少なくとも本稿の二人のライフストーリーから確認しうるのは、三・一一を経験した同じ福島県の教員であつても、「混沌」がそれぞれの教員としての「生」にどのような立ち現れてきたのかは、一人一人で大きく異なるということである。また、それに理論的ではなく、現実の「生」の中でどう向き合うかも人によって異なる。例えば、二人の教員を比べると、辻先生が原発政策に対して批判的なスタンスを示していたのに対して、事故の結果大きな生活上の変化を被った林先生は、少なくともインタビュー中ではそうした批判や嘆きを表に出すことはなかった<sup>(15)</sup>。そうした状況の違いは、「探求の語

り」にも表れている。ここでは、そのプロットとして三・一一経験がどのように彼らの教育観に影響を与えたかに関する語りに注目したい。この語りにおいても二人の間に興味深い相違があつた。辻先生が美術(図画工作)教育において、より子ども自身の内的な充足や探求を重視しているのに対して、林先生が「人の役に立つ美術教育」を考え、他者への発信・応答を重視しているという点で対照的である。おそらくそうした違いには、それぞれの教員が元からもっている教育観や社会観の違いもあつただろうが、三・一一当時の学校現場の環境の違いや職務上の要請も大きく反映されていただろう<sup>(16)</sup>。

さらに「探求の語り」で注目したいのは、どちらの教員にも共通する、震災や原発事故で引き起こされた「危機」や「混沌」を乗り越え(あるいは、いったんそれから目をそらして)目の前の子どもに寄りそいその教育に尽力しようとする意志である。例えば、林先生の「ピンチをチャンスに」という言葉には強くそれが表れている。あるいは、辻先生の「ザリガニのエピソード」には、原発事故で失われた自然を悲嘆する態度は心の中でいったん封印し、新たな題材に向かえばよいとする視点が示されている。こうした語りからは、教員が大きな災害や事故を経ても、常に目の前の課題を乗り越えて、子どもたちと共に前進しようとする「回復(復興)」への志向性が見られる。いかなる状況においても、目の前の子どもへの「今・ここ」の状況に向き合い、あるいはそこから力を得ながら「傷ついた状況」から「回復(復興)」へ進もうとする姿勢は、教員という存在の本質の一つとして捉えられるだろう。

## 六、結びに

最後に、筆者自身の「外から」の視点での一つの問いかけは、福島原発事故という出来事そのものが持つ人間学的な意味は、教員たちの個々の「探求」の中で振り返られる契機はあるのだろうかということである。そうした問題は、今回のライフストーリーの中では十分に語られず、それはまだ明確な意味をもつて位置づけられない「混沌」の領域にあるのかもしれない。筆者にとって一つの問題として感じられることは、「回復(復興)の物語」の広がりの中で、そうした事故の意味への内省が埋没してしまうことである。すなわち、教員たちが子どもと共に築こうとする「回復(復興)」の物語が、事故への人間学的な視点での深い洞察を併せ持つものでなければ、次の世代に対して三・一一の意味の

ある教訓をもたらし得ないのではなからうか。  
しかし、こうしたことを一つの問題意識として伝えるためには、さらにより多くの福島県の教員のライフストーリーとの出会いが必要であろう。そうした多くのライフストーリーをさらに集め、三・一一を経ての福島県の次の教育に何らかのインプリケーションをもたらせるよう、今後さらにフィールドワークを積み重ねていきたい。

# 註

- (1) 例えば、武内敏英ほか著『大熊町学校再生への挑戦―原発事故・全町避難学び合う教育がたぐ人々知域』（かもがわ出版、二〇一二年）を参照。
- (2) 本研究で美術教育に携わる学校教員を対象とした背景として、「原発事故後の福島県の小中学校における美術教育の意味」と題する研究課題（二〇一六年度京都造形芸術大学の特別制作研究費による助成）に基づきフィールドワークを行った研究過程がある。
- (3) 山田富秋編著『ライフストーリーの社会学』（北樹出版、二〇〇五年）、桜井厚著『インタビュの社会学―ライフストーリーの聞き方』（せりか書房、二〇〇二年）に基づく。
- (4) 筆者は二〇一四年度より、福島県の三・一一後の学校教育や子育ての状況に研究関心を持ち、継続的に福島県でフィールドワークを行い、学校教員へのインタビュや授業の観察、子育てに関わるNPOの訪問などを実施してきた。
- (5) 「被爆七〇周年非核平和シンポジウム」（二〇一五年六月、大阪市立市民交流センター）がしよどがわにて開催。
- (6) ここで倫理的配慮として述べた内容は、調査への協力は自由意思で、インタビュへの協力を途中で中止することが可能であること、論文化する際の個人名や学校名は保護されること、語った内容の記述に対して修正を求める権利を有することなどである。
- (7) ここでのライフストーリーの構築の手法については、主として山田富秋編著『ライフストーリーの社会学』（北樹出版、二〇〇五年）に基づく。ちなみに、ここでの「ライフストーリー」とは、「個人が歩んできた自分の人生についての物語」（前掲書、一〇頁）であり、調査対象者の経験した出

- (8) 来事や社会過程の主観的意味世界を把握するためにインタビュでの「語り」を通して構成されるものである。
- (9) ちなみに、本文中における二人の教員名は仮名であり、勤務先の自治体については匿名性を保つためアルファベットで表記している。
- (10) アーサー・W・フランク『傷ついた物語の語り手』（鈴木智之訳、ゆみる出版、二〇〇二年）
- (11) フランク 前掲書 一三〇頁。
- (12) フランク 前掲書 一二頁。
- (13) 例えば、山本博之『復興の文化空間学―ビッグデータと人道支援の時代』（京都大学出版会、二〇一四年）を参照。
- (14) 福島第一原発から、直線距離にして辻先生の勤務校と同距離にある双葉郡内の町を指す。放射線による汚染の影響で二〇一七年三月まで居住制限区域とされた。
- (15) こうした林先生の「諦観」の姿勢については、後日改めて電話にて尋ねた。その際には、「私ももちろん原発さえなければ、あの時あんな事故は起こらなかったのに、と悔やむ気持ちがないわけではない」と話された。しかし、「起こったことは起こったこととして受け止め、今それを乗り越えるのに何ができるかを考えなければならぬ」と述べられた。
- (16) 特に、林先生の場合、自身が「すべて支援でできた学校」と呼ぶように、避難先での学校再開の過程に多くの支援が存在した。こうした様々な支援に「美術の力を使って」応えるという活動が多くあったことが、林先生の「人の役に立つ美術教育」という教育観を強めたと推察される。