

被災地の教師の苦悩

山本 奨

やまもと すすむ
 岩手大学教育学部准教授。専門は学校臨床心理学。臨床心理士。上越教育大学大学院学校教育研究科修了。埼玉県立総合教育センター指導主事を経て現職。近著に「大規模災害後の子どもたちのこころのサポート授業」(共著、「トラウマティック・ストレス」日本トラウマティック・ストレス学会、二〇一二年)、「被災地の子どもたちのストレスとその関連要因」(「岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要」二〇一二年)など。

余震が気づかせたこと

(1) 子どもの反応

二〇一二年十二月七日の夕方に発生した余震は、被災地の人々に二〇一二年の三月十一日を思い出させた。東日本大震災時に避難所となったある高校では、教師の指揮の下で生徒が避難所を設営し、その余震で避難して来る住民を誘導した。部活動を単位として動いたこともありその中心は二年生であった。泣き出す者もいる一年生と比較して、住民は二年生を頼もしく

思ったと言う。

しかし津波注意報が発せられ待機の時間が長くなる、二年生の様子が変わってきた。繰り返し大声で話したり、落ち着かない様子で歩き回ったり、机を蹴つて家族の安否確認のために帰宅したいと乱暴に訴える、など。教師は泣く一年生に寄り添い、行動が目立つ二年生をなだめ、さらに落ち込みを見せる生徒に注意を払った。

表1は教師により観察された生徒の様子である。泣く反応を示したのは一年生に多く、動揺しながらも二年生はそれを我慢していたことがうかがえる。過覚醒

は二年生のみに見られた。

同校の教師は、二年生の過覚醒は役割を果たすために活動性を高めた結果だったと振り返る。役割が心や行動に影響したのであれば、同じことが教師にも言えるであろう。

(2) 教師の反応

実際この余震の後、多くの学校で教師の相談ニーズが増加した。被災地の各小中高校で筆者が触れた数例を紹介する。はじめの三件は当日の出来事で、後半はその後の想起である。

○A 先生の場合

揺れが治まると直ぐに主任の先生が次々と指示を始めた。しかし思い通りに事が進まないと思つたのか、次第に語気が荒くなり怒鳴り始めた。いつもの先生の様子と違い、周囲に当たり散らすようになり、どのように接してよいのか困り果てた。

○B 先生の場合

携帯電話の緊急地震速報の音に驚いてオロオロして涙が溢れてきた。我慢しようとしても止められず、その姿を子どもに見られた。気持ちを抑えられないことに自己嫌悪を感じ、管理職に「まず教師が落ち着いて行動すること」と言われ、本当に辛くなった。

○C 先生の場合

自ら希望して被災地に転勤して来た。自身は余震に驚きはしたが怖いとは思わなかった。子どもたち

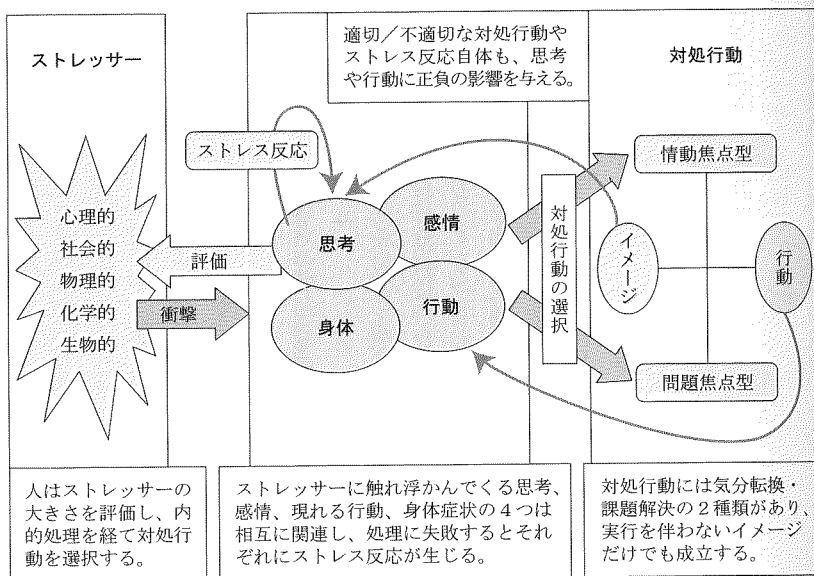
表1 2012年12月7日の余震時の子どもの反応

学年	泣く	動揺 (除泣く)*	過覚醒**	計
1年生	10	3	0	13
2年生	2	8	6	16
計	12	11	6	29***

*: 動揺(除泣く) = 「無口になる」「落ち込む様子」など。
 **: 過覚醒 = 「苛立って机を蹴る」「繰り返し大声を出す」「歩か
 回って落ち着かない」など。
 ***: 校内にいた生徒は140人。

※直接確率計算(両側検定)
 (泣く=動揺) × 学年: $p=0.012$
 [(泣く+動揺) = 過覚醒] × 学年: $p=0.020$

図1 ストレス・モデル



人はストレスの大きさを評価し、内的処理を経て対処行動を選択する。

ストレスに触れ浮かんでくる思考、感情、現れる行動、身体症状の4つは相互に関連し、処理に失敗するとそれぞれにストレス反応が生じる。

対処行動には気分転換・課題解決の2種類があり、実行を伴わないイメージだけでも成立する。

ここで臨的に理解しやすいストレス・モデルの一例を見ておきたい(図1)。

人はまずストレス(ストレスの原因)の脅威の程度を評価し、次に対処行動を選択し行動する。そしてその評価や選択に失敗すると、ストレス反応が生じるのである。

この震災では、災害の衝撃や喪失、生活上の困難などがストレスである。対処行動は解決を指向する

が泣き、先生方が慌てる様子を見て、「やっぱり自分はやそ者なのだ」と感じた。周りの先生も自分のことをそう思っていると思う。疎外感を感じた。

○D 先生の場合

今まで海を見たくなかったのに、余震の後「眺めてもいいのかも」との思いがわいてきた。震災直後に瓦礫を避けながら歩いたのと同じ防波堤に立つと、涙が溢れ号泣した。泣きながら、「本当はずっと泣きたかったんだ」と気がついた。

○E 先生の場合

両親を亡くした子どもの担任をしている。母親代わりと思って関わってきた。震災直後の卒業式ができなかった混乱を思い出し、その子との別れを考えた。卒業して私と離れたら、この子を支援する人が誰もいなくなる気がして心配が大きくなった。

○F 先生の場合

子どもたちの動揺がショックだった。復興教育や心のケアに取り組んできたのに、一瞬で元に戻ってしまう危うさを感じた。そして学校の内も外も何一つ復興なんかしていないような気がしてきた。何を

しても意味がないように思えて、虚しさを感じた。

このような教師の戸惑いや課題は、震災以来継続して存在してきたにもかかわらず、教師が背負う役割によって覆い隠されてきたものだと見えよう。それが余震によって顕在化したのである。

●震災後の教師の役割

被災地の学校の教師は、震災直後から、避難所の運営、学校再開準備に労力を消耗させられながらも、児童生徒の支援を怠らなかつた。現実的な生活支援も重要であったが、何より教師の心配は子どもたちの心的反応であった。この不安に因應するための研修会が被災地各地で開催され、教師は新しい知識とスキルを身につけようとしたのである。

例えば岩手県では、震災直後の四月に急性期のストレス反応に特化した教員研修会が行われている。教師はそこでストレスをマネジメントする枠組みを学び、再開直後の子どもたちを支援した。そして震災から五

カ月が経ちトラウマ反応が散見されるようになった八月には、ストレスのしくみとともにトラウマ反応に焦点を当てた研修を受け、心理教育の授業を展開し、反応を示している児童生徒と面談し、必要により心理職につなげた。さらに一年目の記念日反応に関する情報を得て、子どもたちの動揺に備えたのである。

この震災は教師に、防災行政、福祉行政、そして教育行政として学校再開と正常化、教育者として被災児童生徒の心的支援という、いくつもの新しい役割を負わせたのである。

●ストレス・モデル

「問題焦点型」と気分転換を図ろうとする「情動焦点型」に区別できる。また実際に行動に移さなくても「週末に友人と遊ぼう」とイメージするだけでも同様の効果が期待できる。また、課題が今直ぐに克服できなくても「自分たちの世代が復興の中心になる」という思いも役立つイメージである。

対処行動の成功は思考や行動に関する取組みにも有益である。反面「孤独」など思考面に現れたストレス反応は人のパーソナリティに定着し、「被災地は見捨てられた」など否定的な思考を生じさせ、それが否定的な感情・行動・身体症状につながり、適切な対処行動の選択を一層難しくするのである。

子どもはこのようなストレスの処理過程に慣れていないが、教師もセルフケアだけで健康が保たれる状況にはない。震災対応という不慣れた役割が、教師に重大な衝撃を与えている。

● 教師の「役割」に伴う課題

● (1) ストレッサーとしての役割

震災により生じた役割は量的負荷が大きく、どれだ

となった例だと言えよう。

● (2) 役割が阻害する感情表出

冒頭で紹介した高校では、はじめは泣いた一年生を心配に思つたと言う。しかし大声で騒ぎ続けたり机を蹴つたりする反応に比べると、教師にはそれが健康的な反応のように思えるようになった。実際、怖かったら泣く、というのは自然で素直なことだ。それは情動焦点型の対処行動でもある。防波堤で号泣したD先生は、周囲に誰もいなかったので遠慮なく泣くことができ、自分にも素直になれたと言う。そしてその後もう一度同じ堤防に登つたときは「穏やかな気持ちで海を見られた」と語る。

これに対し、役割によって不自由を経験したのがB先生である。教師が冷静であれば子どもたちが混乱し難いのも事実であろう。教師には支援者としての役割が求められている。しかし教師自身も被災者であり、また支援者としての苦悩も抱える。泣いてはいけいけいではない、状況と相手を選んで泣いてよいのである。「がんばろう！ 東北」というスローガンは、被災者を支持し自らを鼓舞する機能をもつ。しかし同時

く労力を費やしても終わりが見えない。しかも子どものトラウマ反応や余震への対応などは、しばしば突発的でもある。教師自身も子どもの周辺の課題はすべて自分の責務だと考えがちで、役割の要求度は高い。また、教師は支援スキルを備えていないと思ひ込んでいいる。震災に関する心的支援は日常の支援スキルの援用だとは理解できずに、その行動や判断に自信がもてないでいる。

このように役割の要求度が高くかつ自律的に取り組めない場合、ストレス反応を生じさせやすいことが指摘されている。またこの条件に被援助感の低さが加わった場合のリスクも懸念される。被災地の人々の被援助感概して低い。それは「私のほうがまし」という理解から生じるが、教師は職業的にも経済的にも恵まれた環境と理解されがちであり、被援助感が特に得難い状況にある。

先に示した、A先生によって語られた乱暴な言動をした主任の先生は、子どもや住民を守る使命を管理職不在の中で完璧に果たさねばならず、しかもその役割に自信がなく、周囲が協力してくれているとイメージすることもできなかった。役割が大きなストレッサー

に「復興に向けてがんばるべきだ」と弱音を吐くことを許さない拘束としてもはたらく。「がんばらなくていい」のではない。「がんばっている、でも、ときには泣いてもいい」という理解が周囲にも自らにも必要だ。

● (3) 役割の葛藤と混乱

震災時に出張などで学校にいなかった教師は容易には勤務校に戻れず、やむを得ず自宅待機となった。その間に家族の世話をしたり安否を確認したりした。そして、数日後に交通手段が得られて学校に戻つたとき、周囲の目は冷たかつたと言う。福島を短期間でも離れた教師に対する評価も同様だと聞く。しかし本当は非難の事実はなく、そこには自身のストレス反応としての自責の念があるのかもしれない。これとは逆に、学校から帰宅できず避難所運営にあたり続けた教師の側も、「家族を見捨てた」という自責を経験しているからである。

このような葛藤と自責は、災害時の典型的な教師の苦悩と言えよう。

公私の役割に混乱が見られたのが、卒業後の子ども

を心配するE先生の例である。もし平時であつたなら、このような感情は現実には根ざさない支援II被災者の関係の中で生じた逆転移と呼ばれるものであろう。先生もその巻き込まれ感を理解したからこそ、これを打ち明けてくれた。しかし、この大震災の中で父母を喪つた子どもも現在と将来を心配することは、同じ被災をした者として自然なことである。教師の役割が、素直な判断を阻害している。

(4) 役割への否定的思考の侵入

公私の葛藤や混乱だけでなく、自らが背負う役割を他者に理解してもらえないという問題を被災地の教師は抱える。余震のときに疎外を感じたC先生は、自身の家族の理解も得られていないことを感じ、「内陸に残って自分だけ楽をしてはいけな」と思い、被災地勤務を希望した。しかし、その判断自体がストレス反応だったのかもしれない」と自信を失う。そして努力が成果にならないことに虚しさを感じたF先生には、トラウマ反応としての否定的思考が疑われる。復興に関する否定的な展望を子どもに語り地域の不興をかう例が見られるが、これらも思考に現れた反応だと

とらえることができる。

● おわりに

災害から数カ月を経過して現れるトラウマ反応は、過覚醒、侵入的な再体験、回避・麻痺、否定的思考からなるが、今後被災地で最も心配されるのが否定的思考だと思われる。否定的思考以外には典型的な災害後の反応であり、今後の個人差の拡大は心配であるが、時間経過や介入により馴れの効果が生じやすい。これに対して、思考面に現れた反応は人のパーソナリティに定着する可能性がある。これを避けるためには認知的介入が大切となるが、その基礎となるのは自らの取組みが成果につながるの経験と、これによる展望の獲得である。児童生徒に対しては、授業や学校行事を通してこれらを得させることで、その課題の解決が期待される。

では、教師の問題はどのように解決されるのだろうか。被災地の子どもへの心的支援のシステムはすべて、教師と学校が健全に機能することを前提に構築されている。震災二年を経過した今の課題は、むしろそ

れを実現させるための教師支援だと言えるだろう。また、東日本大震災発災直後の支援活動をする中で、個人に現れるはずの急性のストレス反応が行政組織に現れることを数多く経験した。頑なに支援を拒否したり過剰なほどに用心深くなる、という反応である。組織の意思を決定するの人も人であることを考えれば当然のことであるが、同じように否定的思考が学校など組織や機関の風土に定着することは避けたい。その意味で教師支援に加えて、学校支援・管理職支援の視点も大切にした。

【文献】

- ① Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- ② Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- ③ 小林朋子「災害発生時に学校が置かれた状況とそれに伴う教師の心理」、『静岡大学教育学部研究報告(人文・社会・自然科学篇)』

61、二〇一一年、一二九—一三九頁

●心理学者・教育学者・医師・現場の支援者からのメッセージ

思春期・青年期の発達障害者が「自分らしく生きる」ための支援

小島道生・田中真理・井澤信三・田中敦士 編著
A5判・130頁 定価1,890円(税込)

発達障害のある子どもが成長し自分の障害や友人関係、将来に悩み不安を感じる中、専門家や支援者、周囲の大人たちはどんな支援ができるのか。自己理解、診断告知、SST、就労支援などに焦点を当てて解説。



●保育所や学校を含む地域での発達障害児の支援のあり方

「気になる子ども」と「気にする先生」への支援

発達障害児のためにコミュニティ・福祉・教育ができること
渡辺顕一郎・田中尚樹 著
四六判・184頁 定価1,995円(税込)

子どもの心を育て
教師と親のために

3月号 好評発売中 定価890円(税込) 特集 男の子・女の子

自分らしさの確立と性別しつけ……佐藤淑子
男の子・女の子になっていく子どもたち/女の子が好きな先生・男の子が好きな先生/両性の「個性の違い」に学校ではどう対応するか/他



【連載】いじめから子どもを守る……滝 充

児童心理 2月号臨時増刊 定価1,260円(税込)

家庭学習を問い直す

なぜ、家庭学習が大切なのか……天笠 茂
予習・復習はどのように役立つか?/活用・探究型学力を家庭学習でどう育てるか/学習障害のある子の家庭学習サポート/不登校の子の家庭での学習——訪問援助の視点から/他

<http://www.kanekoshobo.co.jp>

金子書房

〒112-0012 東京都文京区大塚3-3-7
TEL.03(3941)0111 FAX.03(3941)0163