平成 24〜27 年度
科学研究費補助金
基盤研究 B
研究課題番号
24402046

アジア諸国における教育の持続可能性とレジリエンスに関する総合的研究

（研究成果報告書）

A Synthetic Study on Sustainability and Resilience of Education in Asian Countries

平成 28（2016）年 3 月

研究代表者 永田 佳之

（聖心女子大学）

平成 24～27 年度
科学研究費補助金
基盤研究 B
研究課題番号 24402046

アジア諸国における教育の持続可能性とレジリエンスに関する総合的研究

（研究成果報告書）

平成 28（2016）年 3 月

研究代表者　永田 佳之
（聖心女子大学）

INDONESIA

被災地の光景（インドネシア）

マドラサ校の校長室でのインタビュー

公立小学校の教師へのインタビュー

質問紙調査を実施したボランティア達

津波博物館の展示物

津波被害から復興した障がい児学級

被災した小学校の校長へのインタビュー

NEW ZEALAND

被災地の光景（ニュージーランド）

地震博物館エントランス

被災したクライストチャーチの教会

被災したクライストチャーチ中心地区

小学校校舎の傷跡を見せる校長

被災後新たに建設された「紙の教会」

復興した学校での授業光景

PHILIPPINES

被災地の光景（フィリピン）

調査協力校（私立幼稚園）の子どもた達

被災したオーディトリアム

被災した教育省

被災した教区の教会

被災後初めてのプロム

暴風と高潮によって崩壊した学校の屋根

SRI LANKA

被災地の光景（スリランカ）

ユネスコ国内委員会でのインタビュー

教育大臣との面会

女性の自助組織の会議

地元の僧侶と小学校教員への聴き取り

津波博物館のエントランス

被災した小学校の校庭に置かれた作品

JAPAN

被災地の光景（日本）

津波被害にあった南三陸市

被災した志津川公民館

被災した南三陸の児童公園

陸前高田市の高校（教室内）

被災した陸前高田市の高校

陸前高田市仮設図書館での復興コンサート

はじめに

気まぐれな潮の変わり目はコントロールできないとしても、より優れた舟をつくる方法なら学ぶことができる。混乱による衝撃を吸収し、幅広い条件のもとで稼働し、状況の変化にしなやかに適応する組織や機関、システムを構築する（あるいは構築し直す）ことはできるのだ。そのためには、レジリエンスという新たな分野を理解しなくてはならない。（アンドリュー・ゾッリ+アン・マリー・ヒーリー『レジリエンス 復活力』（須川綾子訳）ダイヤモンド社、2013 年、p. 8）

2011年3月11日、東日本大震災が東北地方等を襲い、甚大な被害をもたらした。その後の５年間、さまざまな出会いにより被災地に足繁く通うようになった。そもそもの発端は、ユネスコのバンコク事務所のESD（持続可能な開発のための教育）担当官から震災直後に電話があり、東北で被災しているユネスコスクールの現状を報告してほしいという依頼であった。以後、ユネスコのミッションとして、大学主催の支援活動として、さらには個人的に、教育委員会を含めた学校関連の施設を訪れることが多くなった。

校舎など、直視できないほどの被害を目の当たりにしながらも、もっとも気になったのは、教師や生徒たちの回復についてであった。ある地域では、気丈に振る舞っていた仮設住宅で暮らす子どもが突然、学校に行かなくなってしまった話や、学校では元気を装っている教師が帰宅すると虚無感に襲われてしまう話などを聞くにつけ、望ましい回復のあり方について考えるようになった。

この時、自分が向き合っていたテーマを何と表現してよいか分からなかったが、当時、持続可能性（sustainability）に取って替わるとも言われるほどに国際社会で注目されていた概念がレジリエンス（resilience）であった。なんとなく気になり始め、大学院の授業でブライアン・ウォーカーの ‘Resilience Thinking: Sustaining Ecosystems and People in a Changing World’ を読み始めたりした。

「リジリエンス」という言葉が、東北地方で出会った状況を紐解くキーワードであると確信がもてたのは、2012年6月にブラジルのリオデジャネイロで開催された「国連持続可能な開発会議」に参加した時であった。ユネスコ事務局長イリナ・ボコバ氏や元ノルウェー首相のグロ・ハーレム・ブルントラント氏がパネルを務めた ‘Resilient People, Resilient Planet’ の分科会で次のことに気づくに至った。つまり、災害等の予期せぬ事態に頻繁に直面する「不確実性の社会」においては、システムが変化しても基本的な機能や構造を維持できる能力をいかに育むかが、今後の教育にとっての重要課題となるということである。

こうした考えのもとに、鍵概念としてリジリエンス（自己回復力／しなやかな強さ）を位置づけ、日本をはじめ各国の教育の〈しなやかな強さ〉を育む要因や阻害する要因など

を明らかにする研究「アジア諸国における教育の持続可能性とレジリエンスに関する総合的研究」（科学研究助成事業基盤研究B、2012～2-15年度）に着手する運びとなった。

当初の調査対象予定地から政情等の理由により若干の変更を経て、最終的な調査地となったのはインドネシア、スリランカ、日本、ニュージーランド、フィリピンである。主な災害の種類はそれぞれ異なるが、いずれも「災害大国」である。

各国では、国際比較のための質問紙調査を実施した他、現地調査を行い、インタビューを繰り返した。知識や技能を養うための防災教育や狭義のDRR（Disaster Risk Reduction）教育を調べるというよりも、教師への質問紙調査やインタビューを通して教育システム全般の特性にアプローチすることを心掛けた。

現地調査ではさまざまな制約に直面しながらも、現地の研究協力者（カウンターパート）やボランティア組織に支えられ、データの回収と分析に漕ぎ着けた。最終的な現地調査を終えたのは最終年度の直前であった。こうした国際比較調査と併行して、国内外のレジリエンスに関する事例調査も行われた。

本報告書の構成は、国別調査及び国際比較調査を扱った第１部、事例調査を扱った第２部、さらに第１部の主な調査結果を英訳した第３部からなる。現地で用いた調査票（日・英）などは巻末の資料として掲載した。

この調査は、決して大規模なものではないが、調査の過程で出会った人々の声や知見の多くは、レジリエンスの課題を考察するにあたり、この上なく重要なものであった。災害の世紀とも言われる21世紀を生きていく上でも、ここで見いだされた知見を少しでも多くの人々と分かち合い、教育におけるレジリエンスについて共に考え、冒頭で引いた「より優れた舟」を創るための一助になれば幸いである。

アジア諸国における教育の持続可能性とレジリエンスに関する総合的研究

研究代表者

永田 佳之

アジア諸国における教育の持続可能性と
レジリエンスに関する総合的研究

研 究 組 織

研究代表者 *

永田佳之（聖心女子大学・文学部教育学科・教授）

研究分担者

市瀬智紀（宮城教育大学・国際理解教育研究センター・教授）

菊地栄治（早稲田大学・教育総合科学学術院・教授）

曽我幸代（名古屋市立大学・人間文化研究科・専任講師）

丸山英樹（上智大学・グローバル教育センター・准教授）

山西優二（早稲田大学・文学学術院・教授）

吉田敦彦（大阪府立大学・人間社会学部・教授）

横田和子（目白大学・人間学部児童教育学科・専任講師）

連携研究者

スベンドリニィ・カクチ（ユニバーシティ・ワールド・ニュー・トーキョー・
コレスポンデント・記者）

中田有紀（東洋大学アジア文化研究所・客員研究員／立教大学兼任（非常勤）講師）

研究協力者

チャトラ・ウェリヴィティヤ（HELP-O・代表）

ジャッキー・ヴィエミラワティ（プリ財団トラウマ回復心理社会的
エンパワメント・センター・職員）

マルシア・アン・ジョーンズ（オークランド・マイレハウ小学校・教員）

辻本由比（聖心女子大学・大学院・文学研究科）

南雲勇多（早稲田大学・文学研究科・博士課程）

ソニア・パラミ（タクロバン聖テレーゼ教育財団〔STEFTI〕・理事長兼校長）

ロビン・ベーカー（ニュージーランド教育研究所・所長）

吉田直子（東京大学・大学院・教育学研究科・博士課程）

---

* 以下、所属及び役職は 2015 年 3 月現在のものである。

もくじ

はじめに……i
研究組織…… iii
国際調査の概要（永田佳之）……vii
質問紙調査の構造（曽我幸代・永田佳之）……x

第１部 国別調査・国際比較研究

カントリー・プロファイル（曽我幸代・永田佳之） ……3
インドネシア……5
日本……23
ニュージーランド……43
フィリピン……61
スリランカ……79
国際比較を通して見た各国のレジリエンス（永田佳之）……97
コラム：多くの命を救った、平常時における「楽しさ」のためのツール
（永田佳之）…… 112
「自由記述」回答一覧…… 113

第２部 各国調査及び国際比較調査に関する論考及び事例調査報告

東日本大震災後の学校レジリエンス（市瀬智紀）…… 133
インドネシアの事例から考える教育とレジリエンス（中田有紀）…… 149
津波災害後のスリランカにおける持続可能な地域社会の構築（丸山英樹） ……161
School Resilience Fostered through Religion and Community Traditions in Sri Lanka
（Suvendrini Kakuchi）…… 169
祈りと分かち合いによってつながるレジリエントなコミュニティ：
フィリピン・タクロバンにおける聞き取り調査をもとに（曽我幸代）……175
「釜ヶ崎芸術大学」の実践から考えるセミラティス構造の学び―表現する共同体がその外
へと問うリジリエンス―（横田和子）…… 183
風土に根ざす地域づくり・学びづくりとレジリエンス―益子町の土祭に学ぶ―
（山西優二・南雲勇多）…… 199

レジリエンスを育むサンドウォッチ・プロジェクト
（曽我幸代・永田佳之） …… 215
アジア学院のレジリエンス:「共に生きる」ことを通して培われる
強さとしなやかさ（永田佳之） …… 233

第３部 英文報告
(Country Profiles and an International Comparative Study)

Country Profile: Indonesia …… 247
Country Profile: Japan …… 269
Country Profile: New Zealand …… 289
Country Profile: Philippines …… 311
Country Profile: Sri Lanka …… 333
International Comparison of the Resilience: Characteristics for Each Country …… 355

資 料

調査票（英文・和文）
- 学校とレリジエンスに関する国際調査アンケート ……379
- International Comparative Survey on School and Resilience Questionnaire ‥386

アジア諸国における教育の持続可能性とレジリエンスに関する総合的研究
〈調査の概要〉

調査目的

システムが変化しても基本的な機能や構造を維持できる能力が今後の教育において重要となる――こうした考えのもとに、鍵概念としてレジリエンス（自己回復力／しなやかな強さ）を位置づけ、日本を含めた諸外国における教育のレジリエンスを育む要因や阻害する要因を明らかにする。

調査期間

2012 年 4 月～2016 年 3 月

調査対象国

インドネシア、スリランカ、ニュージーランド、フィリピン、日本

現地調査の手法及び制約

- 調査手法

  質問紙（自記式）調査、及び、グループまたは個人を対象にしたインタビュー、並びに文献研究

- **調査対象**

  質問紙の回答者は、同一地域（行政地区）で被災した３割以上の義務教育段階の学校*が対象となるように、教師を選定した。また、インタビュー調査では、質問紙の回答者の他、管理職（校長、教会などの宗教施設の長等）や地域住民、NGO 職員等を対象に聴き取りを行った。

  ＊ 例えば、インドネシアの場合、調査の中心地はアチェの州都のバンダアチェである。バンダアチェでは 37 校が津波による被害を受けたが、質問紙調査は内 24 校の教師（各校、１名～複数名）に回答してもらった（被災した学校の 65%が対象）。ただし、バンダアチェ以外で被災した周辺の地域からの質問紙も回収している（下記の「調査地」の下線部のみ上記の「３割」の対象となっている）。

質問紙への回答者の内訳は次の通りである。

表：質問紙調査の回答者数

	女性	男性	不明	合計
インドネシア	50	11	0	61
スリランカ	46	16	1	63
日本	107	42	0	149
ニュージーランド	39	44	0	83
フィリピン	78	9	0	87
合計	320	122	1	443

- **質問紙**（プロトタイプは英語版）は現地の母語に翻訳（翻訳は各国のカウンターパートに依頼してもらい、翻訳者以外によるチェックを行った）
- **調査地：**インドネシア（アチェ：バンダアチェ（州都）市内、アチェベサール地区、アチェバラット地区、アチェジャヤ地区)、スリランカ（ゴール、マタラ地区、タンガラ地区)、日本（気仙沼、大船渡、白石ほか)、ニュージーランド（クライストチャーチ市内及び校外、ウェリントン（教育省))、フィリピン（タクロバン、モンタルバン地区）
- **調査地における主な宗教：**イスラム教（アチェ)、キリスト教（クライストチャーチ、タクロバン)、仏教（ゴール、(気仙沼))
- **教育段階**

各国、義務教育段階の学校を対象にしたが、実際に調査対象となった主な教育段階は初等教育である。中には中等教育もしくは初等・中等一貫校も含まれる。

- **各国で質問紙調査を担った主な団体・組織**

Pulih Foundation（インドネシア)、HELP-O（スリランカ)、The Canterbury Principals' Association（ニュージーランド)、STEFTI（フィリピン）、市瀬智紀研究室（宮城教育大学）／永田佳之研究室（聖心女子大学）（日本）

- **一部の表記について**

インタビューでは、一部、特定の組織等への批判も語られることがあった。こうした記載については語り手に配慮し、日付や氏名、所属団体などの記載はあえて控えている（第１部)。

- **災害の発生時期の時差**

スマトラ沖大地震・津波の発生は 2004 年 12 月であり、フィリピンの台風ハイアン（ヨランダ）は 2013 年 11 月である。この間、約 10 年間の開きがあり、質問紙調査の回答を解釈する際に考慮する必要があった。この点、インタビュー調査の結果も踏まえて分析を行った。

- **災害の発生時間帯**

災害が一日のどの時間帯に発生したのかは生徒や教師の運命を大きく左右すると言わざるをえない。学校教育を主な対象とした研究においてこの点に留意することなく調査結果を解釈するのは妥当でないと言えよう。東北の場合は下校時近くで地震が発生し、帰宅せずに学校に留まり、寒い夜を学校で過ごした生徒は少なくなかった。2011 年 2 月にクライストチャーチを襲った地震は昼過ぎであり、野外や街中で子ども達と過ごしていた教師もおり、安否の確認が遅れた。ゴール及びアチェが津波に見舞われたのは日曜であった。学校で被災を体験した教師や生徒は少なく、教会などのサンデースクールにいた子どもが多かった。インドネシアの場合は、近年にジョグジャカルタやパダンなどで発生した大地震の大半は登校前だったり下校後だったりで、偶然にも開校時間帯ではない。詳細は国別報告の章に譲るが、いずれの国においても学校にいたから助かったという見方と、学校にいなかったから助かったという見方とが錯綜する。また、被害を生み出す要因は災害の発生時間のみならず、多岐にわたるという点も忘れてはならない。

- **調査枠組（レジリエンスの諸要素）**

次節を参照のこと。

（永田佳之）

質問紙調査の構造

４Ｒの枠組みの検討

本質問紙調査の枠組みを検討するにあたり、参考にしたのは MCEER's Resilience Framework 等による「４つのＲ」、すなわち Robustness（頑強性：災害時・後に抵抗できる強さがあるか否か)、Redundancy（冗長性：災害時・後に代替的手段が確保されているか否か)、Resourcefulness（臨機応変性：災害を乗り越えるだけの資源が豊富にあるか否か)、Rapidity（迅速性：機能回復のための要件を速やかに満たすことができるか否か）である。4R はレジリエンスを構成する要素であり、災害や危機的な事態が起きる前の備えとして日常に浸透している防災システムを表す。それは危機から回復する力とも言える。それぞれの詳細については、表１の通りである。

表１　４Ｒの構成要素

構成要素	説明
冗長性 (Redundancy)	社会やシステムにとって一見無駄と思えるような備えの必要性を認めること。平時ではその機能を必要としていないことが災害・危機発生後に必要になることが多いシステムの多重化やバックアップ機能を指す。また平時に必要以上の容量などを備えていることも信頼性につながる。
頑強さ (Robustness)	ハード面での壊れない強さを示し、予想されるハザード（災害）強度に勝るものであることが求められる。
迅速性 (Rapidity)	災害・危機管理における信頼性につながり、迅速な対応を可能にする情報通信システムの構築、体制の整備などを示す。
臨機応変性 (Resourcefulness)	資源動員力があること。臨機応変に対応できるほどの資源の豊富さを示す。

（出典）京大・NTT リジリエンス共同研究グループ（2009：43-44）をもとに作成。

上記の通り、4Rは社会システムの災害時・後の回復について用いられる枠組みであるため、本質問紙調査が対象とする、日常も含めた教育システムの考察には適応させにくい部分がある。したがって、教育システムに適合できるように４Ｒを捉え直す必要がある。教育現場において、4Rを構成する各要素がどのような意味合いをもつのかという読み替えをしたのが、表２である。「迅速性」と「臨機応変性」は「自律性」と「多様性」という用語に置換している。「迅速性」においては、教育システムにおいても緊急時にいかに迅速に対応することができるかが問われるが、そのさい重要となるのが自律性である。緊急時においては、管理職、場合によっては教育委員会や文部科学省の許可や指示を待つこと自体が被害を大きくすることもあり得ることを踏まえれば、一人ひとりの教師もしくは各校の自律的な判断によって対応することが問われる。こうした考えに基づき、本調査の枠組みとして、「自律性」を用いることにした。また、「臨機応変性」は教育システムにおいては、日ごろから教師と児童・生徒との関係に加えて、地域の人々や教師間でコミュニケーションを取り、多様なネットワークを駆使できる状態にあることを示すため、「多様性」という表現に置き替えた。

以上のように、教育現場により見合うように２つの言葉の置換を行った。それぞれの教育システムにおける意味合いは表２の通りである。

また、本調査の枠組みは図１のように表すことができる。この４つの要素のバランスおよび被災前後の変化を読み取ることで、レジリエンスを阻害する要因や促進する要因を探求することが可能であると考える。

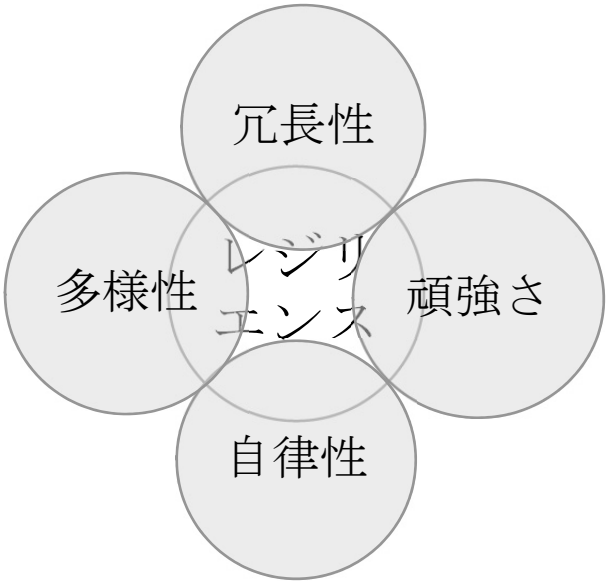
表２　教育システムにおける 4R

社会システム	教育システム	説明
冗長性 (Redundancy)	冗長性	ミニマムとしての学校活動以外の活動等の有無 例）教師が工夫して行う教材開発・グループ研究・授業研究等の時間、地域行事への参加、同僚とのおしゃべりなど
頑強さ (Robustness)	頑強さ	校内の適切なリーダーシップや学校内外との組織立ったネットワーク等の有無 例）部下から信頼の置かれている校長のリーダーシップや管理職と行政との連携など

迅速性 (Rapidity)	自律性	学校全体に関わる問題が生じた時や緊急時に、適切な判断をもって対応できる資質の有無 例）マニュアルの有無にかかわらず危機的な事態において状況判断を行う能力や技能など
臨機応変性 (Resourcefulness)	多様性	学校での諸活動に協力的な地域の人材や資源の豊かさの有無 例）緊急時に頼れる外部ネットワーク、他学年や他学級同士の連携、地域コミュニティとの協力体制など

図１　調査の枠組み：レジリエンスの構成要素

出典）京大・NTT リジリエンス共同研究グループ（2009）をもとに作成。



質問紙の内容

本質問紙調査では、災害時に備える防災にとどまらず、学校の管理システムや教師間および対生徒との関係において日ごろから育まれている「学校文化」の特性を明らかにすることも射程に置いた。「学校文化」を形成している特性は、教育現場のレジリエンスを高める要因と関係が深いと考えるため、被災前後における平時の教育活動、およびそれを支

える学校システムに主眼を置いた。一部、災害時および被災直後における状況について回答を求める項目も含むが、質問紙全体を通して、被災前後の状況について尋ねている。

質問項目は大きく２部からなる。教師個人の心理社会的レジリエンスと教育現場の機能回復との関係をみるため、「教師として」、「一個人として」という２つの立ち位置からの回答を求めている。一つ目の「教師として」の質問項目では、学校の管理体制、緊急時の対応、平時の相談相手、児童・生徒と教師、また教師間等の関係や教育活動にかかる学内外での連携体制等について聞いている。二つ目の「一個人として」では、資質や振る舞い、価値観について尋ねている。

上記の諸要素と質問紙調査項目との関係については表３を参照のこと（質問紙調査票は巻末資料を参照のこと）。

（曽我幸代・永田佳之）

参考文献

京大・NTT リジリエンス共同研究グループ(2009)『しなやかな社会の創造：災害・危機から生命、生活、事業を守る』日経 BP コンサルティング.

藤井聡・久米功一・松永明・中野剛志(2012)「経済の強靭性（Economic Resilience）に関する研究の展望」独立行政法人経済産業研究所.

MCEER, University at Buffalo. 'MCEER's Resilience Framework' (https://mceer.buffalo.edu/research/resilience/Resilience_10-24-06.pdf) 2015 年 12 月 20 日参照。

表３：レジリエンスの構成要素

レジリエンスの要素	特　徴	教育の文脈（例）	主な調査票の質問番号
冗長性	社会やシステムにとって一見無駄（非効率）と思えるようなものごとに価値をおき、それを活かす力。	ミニマムとしての学校活動以外の活動の有無：教師が工夫して行う教材開発・グループ研究・授業研究等の時間、地域行事への参加、同僚とのおしゃべり、など。	8, 13, 14, 15, 16, 18, 29
頑強性	組織として強く、持続力があること。容易く壊れないこと。ハザードを乗り越える力。	学校内外との組織立った連絡網の有無：行政や校長などの管理職との連携、代行を頼めるような協力体制、など。	10, 11, 12, 30, 31
多様性（臨機応変性）	リソースを動員する力があること。活用できる資源が多様であり、あらゆる状況に対して臨機応変に対応できる力。	学校に協力してくれる地域の人材や資源の豊富さ：人材や資源を生かすネットワークの有無、他学年や他学級の先生との連携、など。	17, 24, 25, 26, 27, 28
自律性、自治（迅速性）	特に予期せぬ危機・事態に対して速やかに対応できる力。	児童・生徒、学校全体に関わる問題が発生したときや緊急時に、すぐに反応・応対できる資質と体制、など。	7, 9, 19, 20, (47)
信頼	-	-	21, 22
価値志向性	-	-	23
個人の資質	-	-	33, 34, 35, 36, 37, 38

参考文献： MCEER’s Resilience Framework, Rockefeller Foundation (2014) City Resilience Framework; **京都大学・NTT リジリエンス共同研究グループ（2009）『しなやかな社会の創造：災害・危機から生命、生活、事業を守る』日経 BP コンサルティング、41-44 頁等。**

第１部
国別調査・国際比較研究

カントリー・プロファイル

インドネシア

日　本

ニュージーランド

フィリピン

スリランカ

（曽我幸代・永田佳之）

カントリープロファイル：インドネシア

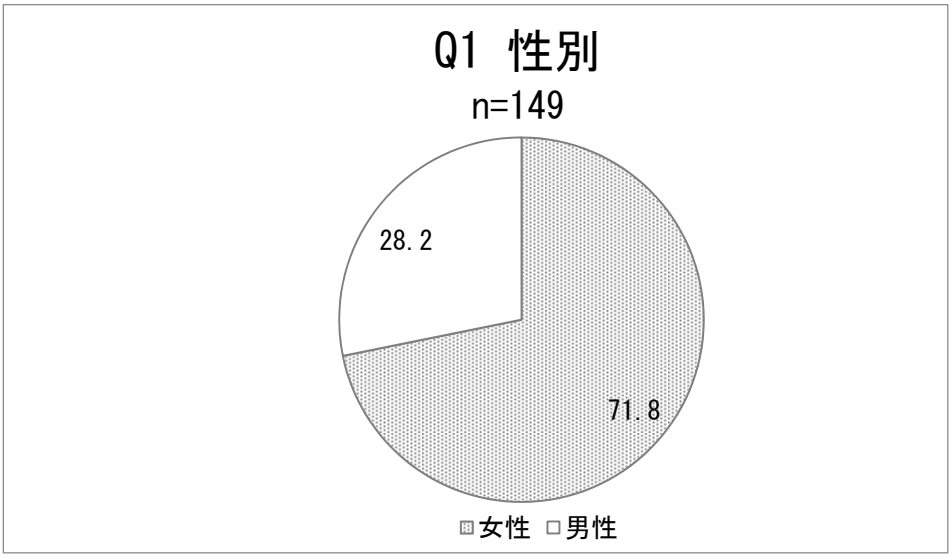
災害の概要

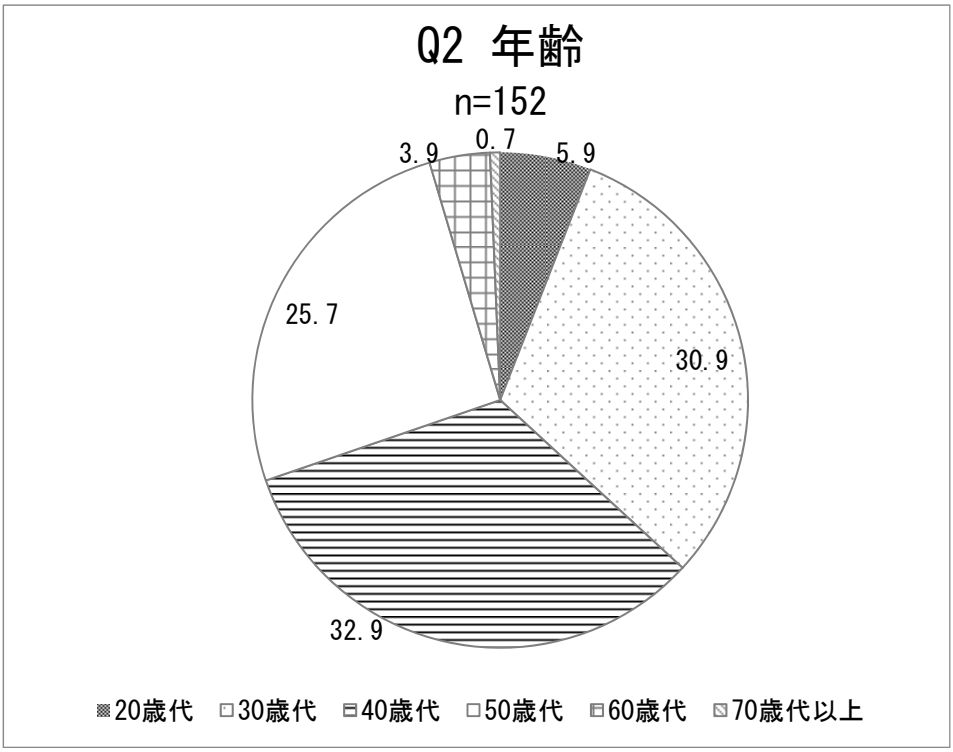
災害名　：スマトラ沖地震（M9.1）

被災地　：インドネシア西部、スマトラ島バンダ・アチェ

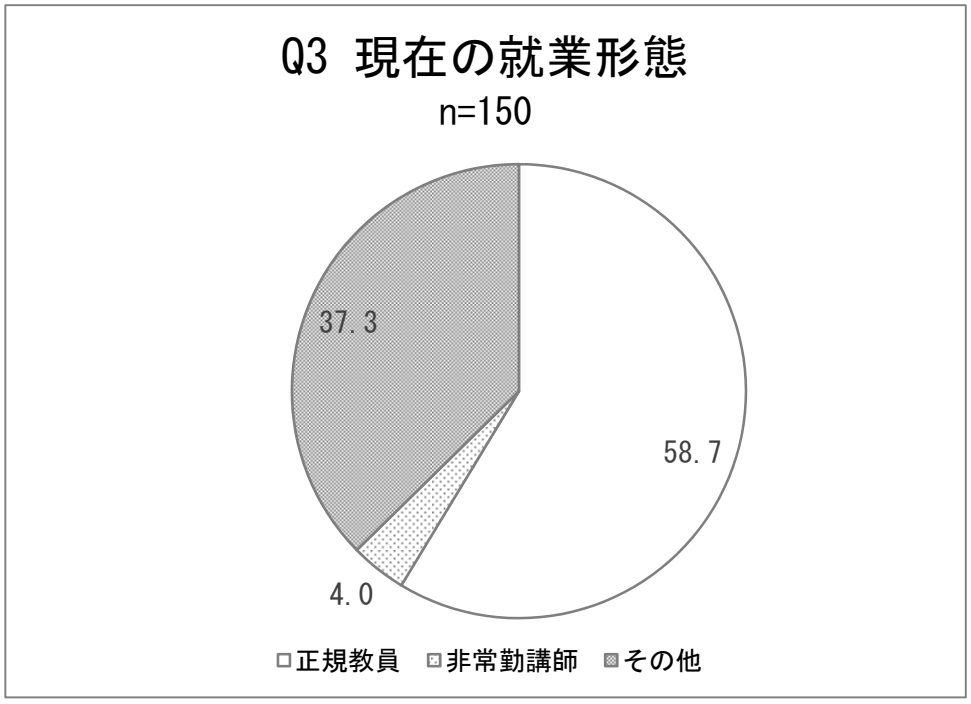
被災日　：2004 年 12 月 26 日

被災状況：死者約 13 万人、負傷者約 10 万人、行方不明者約 38,000 人

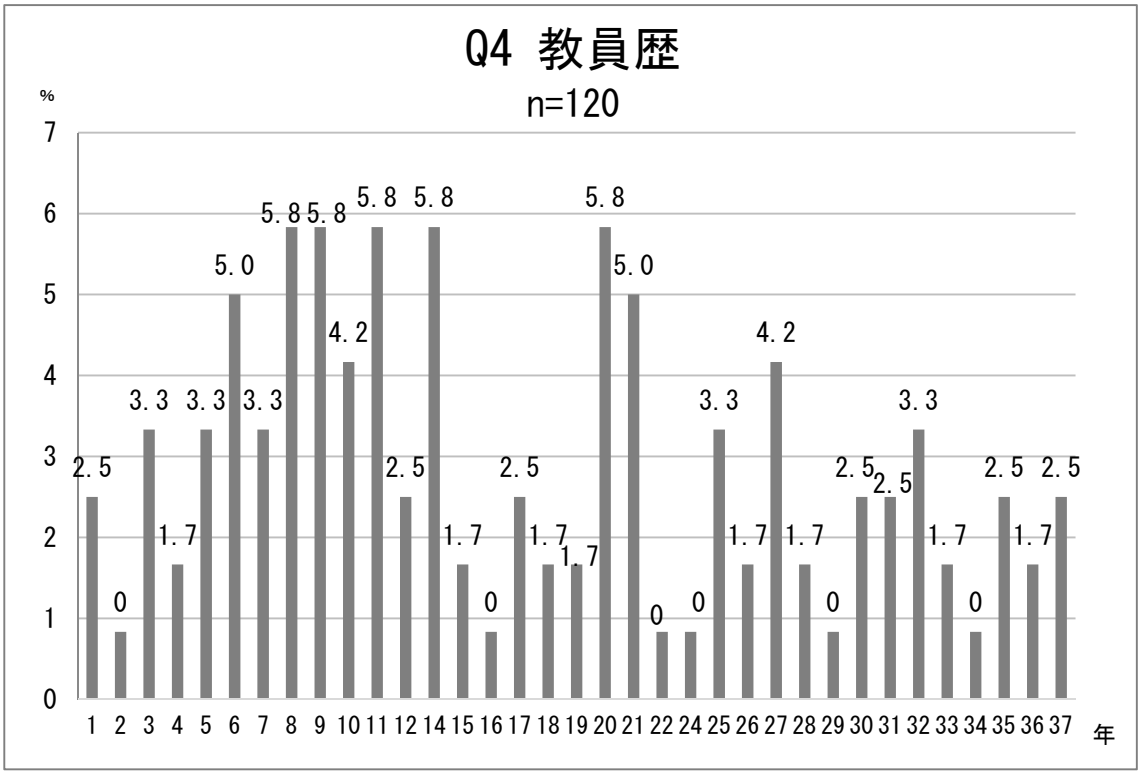




回答者の性別は女性が 71.8%、男性が 28.2%であり、女性が多くを占める結果となった。年齢は、20 代が 5.9%、30 代が 30.9%、40 代が 32.9%、50 代が 25.7%を占めた。



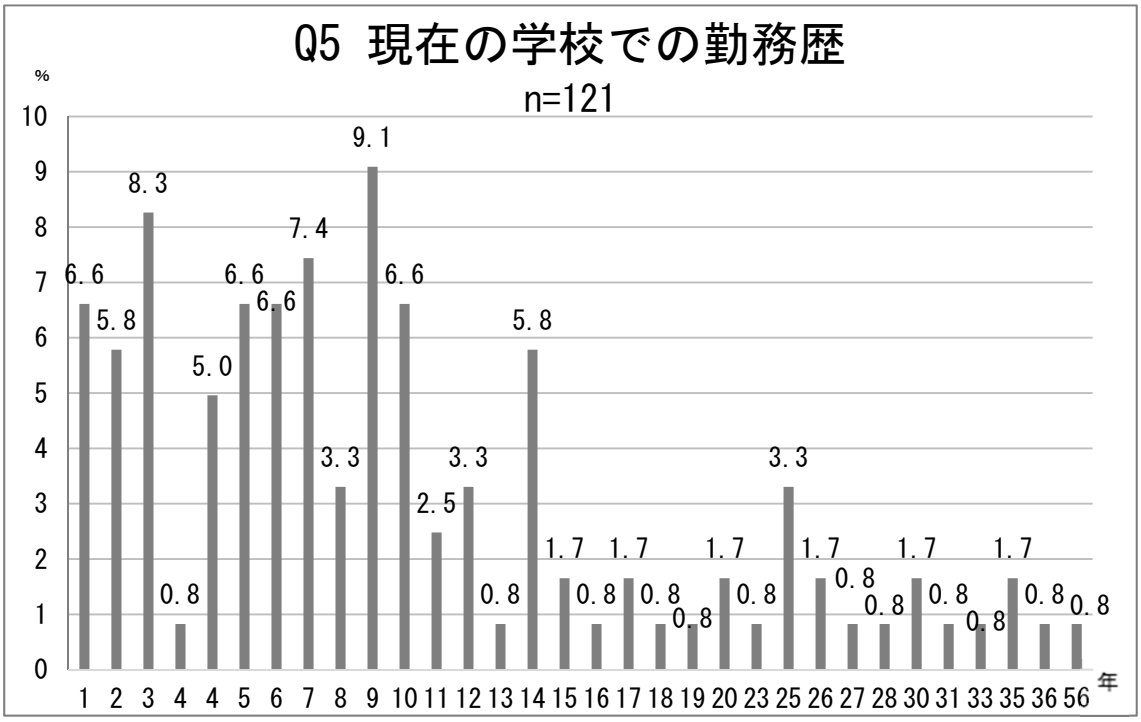
調査時における回答者の就業形態は、約６割が正規教員で、４%が非常勤、約４割がその他であった。

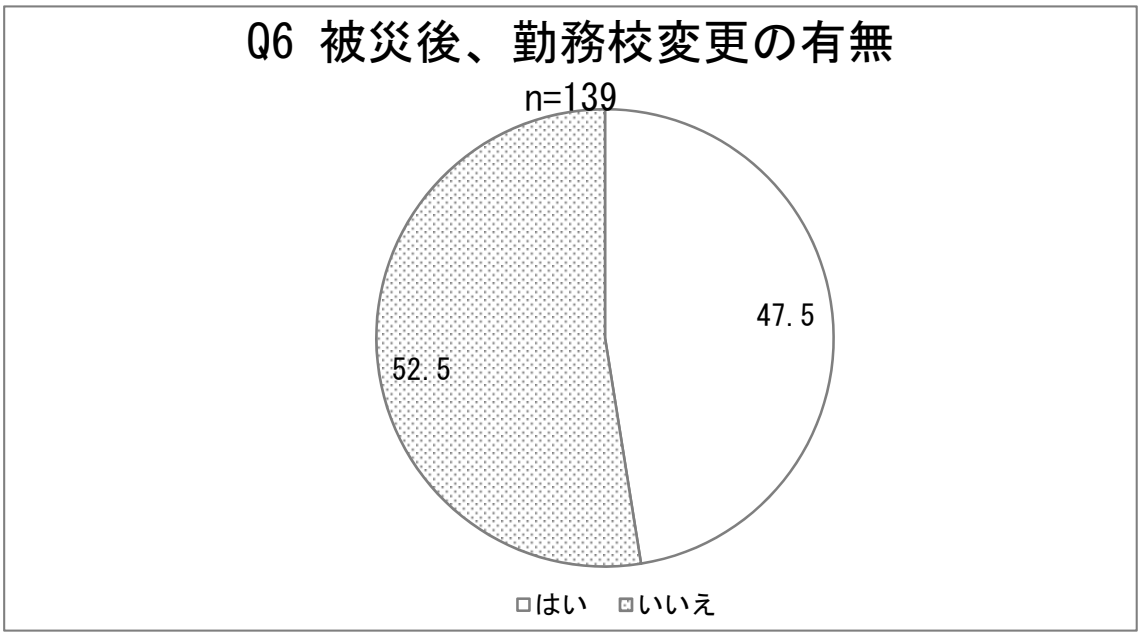


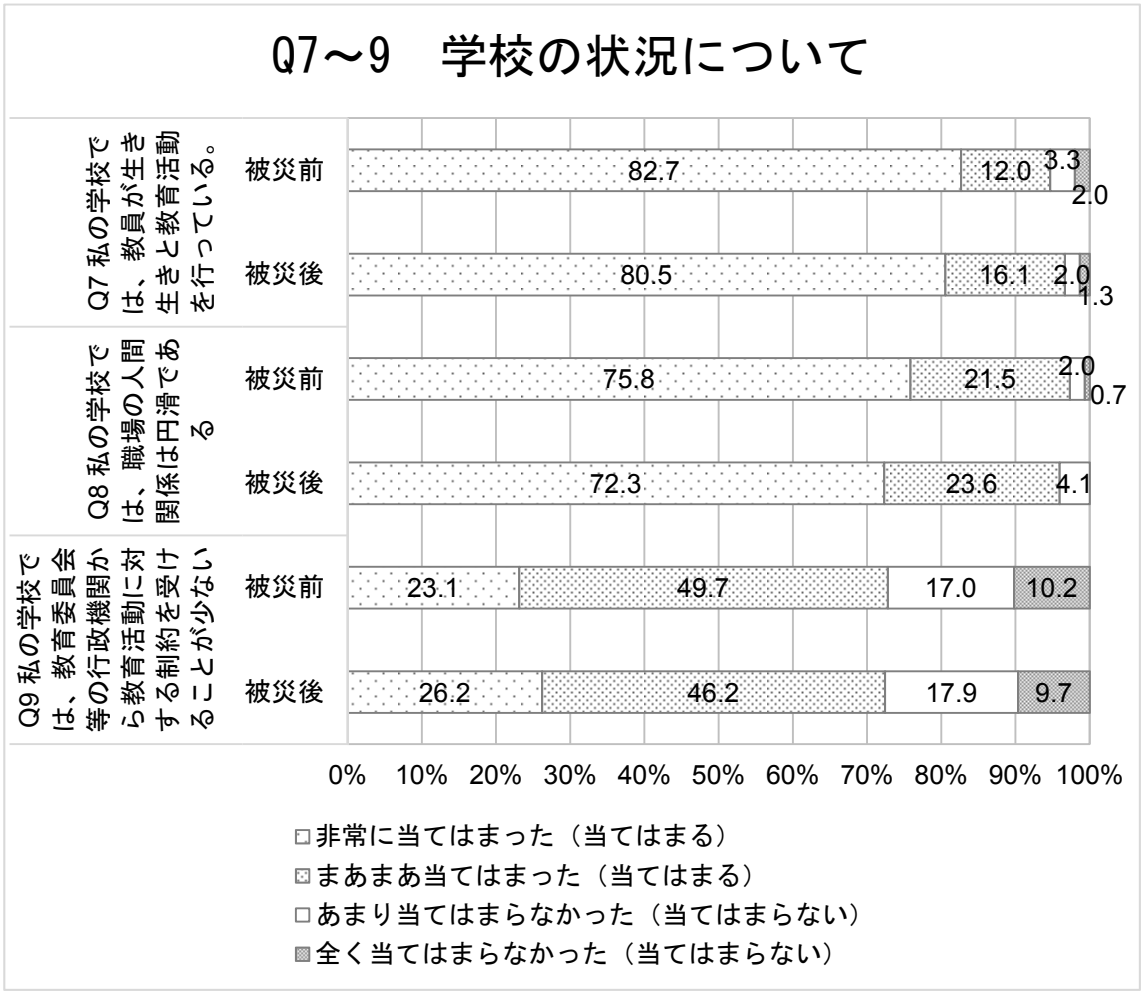
回答者の教員歴は幅広く結果が出たが、８、９年、11 年、14 年、20 年が 5.8%と高かった。次いで、5.0%の６年と 21 年が続いた。

調査時に勤めている学校での勤務歴は９年が 9.1%と最も多く、次いで 8.3%の３年、7.4%の７年と続く。回答協力者のうち約６割余（勤務歴 1～10 年の割合の合計 66.1%）がスマトラ島沖地

震の被災後に勤め始めたり、学校を異動したりしている。そのうち、被災後、異動を経験した者は 47.5%であった（Q6）。







注：Q7 n=150（被災前）n＝149（被災後）、Q8 n=148（被災前）n＝149（被災後）、Q9 n=147（被災前）n=145（被災後）

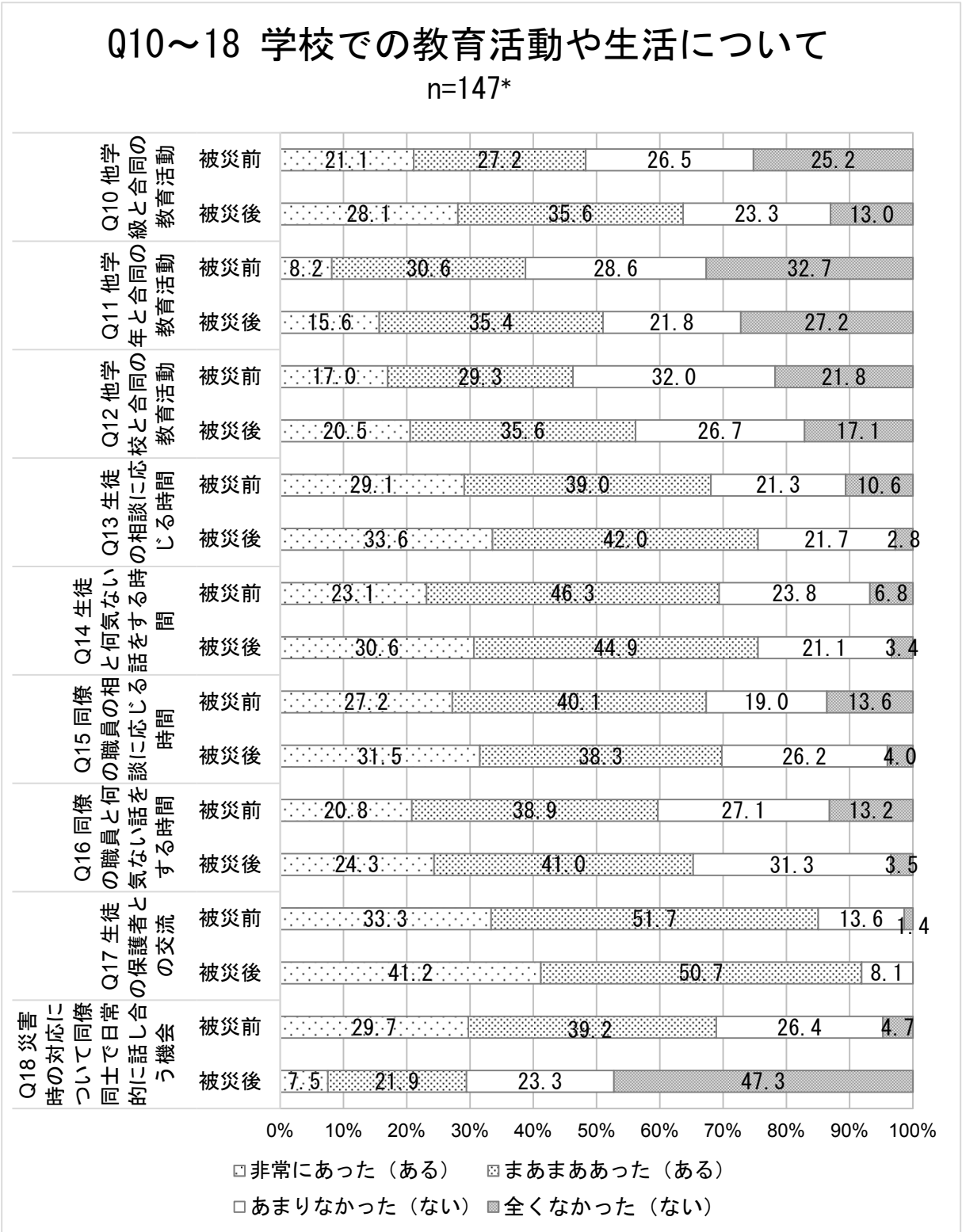
所属する学校の状況について尋ねたＱ７～９からは、Q7 及び Q8 は「非常に当てはまった（当てはまる）」の割合が被災後に微減しているものの、被災前後も８割以上の人が生き生きと、また７割以上の人が円滑な人間関係のなかで働くことができる労働環境にいることを読み取ることができる。Ｑ９の教育活動への制約については、被災後のほうが「少ない」と実感している回答者が 3.1%増えた。

Q10～18 では、Q18 を除いて、いずれの項目でも「非常にあった（ある）」と「まあまああった（ある）」の合計が被災後のほうが増えていることがわかる。特に、Q10 から Q12 にある他の学級や学年、学校との合同の教育活動が増えている。Q17 と Q18 を除いて、「非常に」と「まあまあ」の合計が約 5.5 から７割くらいの割合を占めているが、約１割から３割くらいの「全くなかった（ない）」があることにも注目しておきたい。

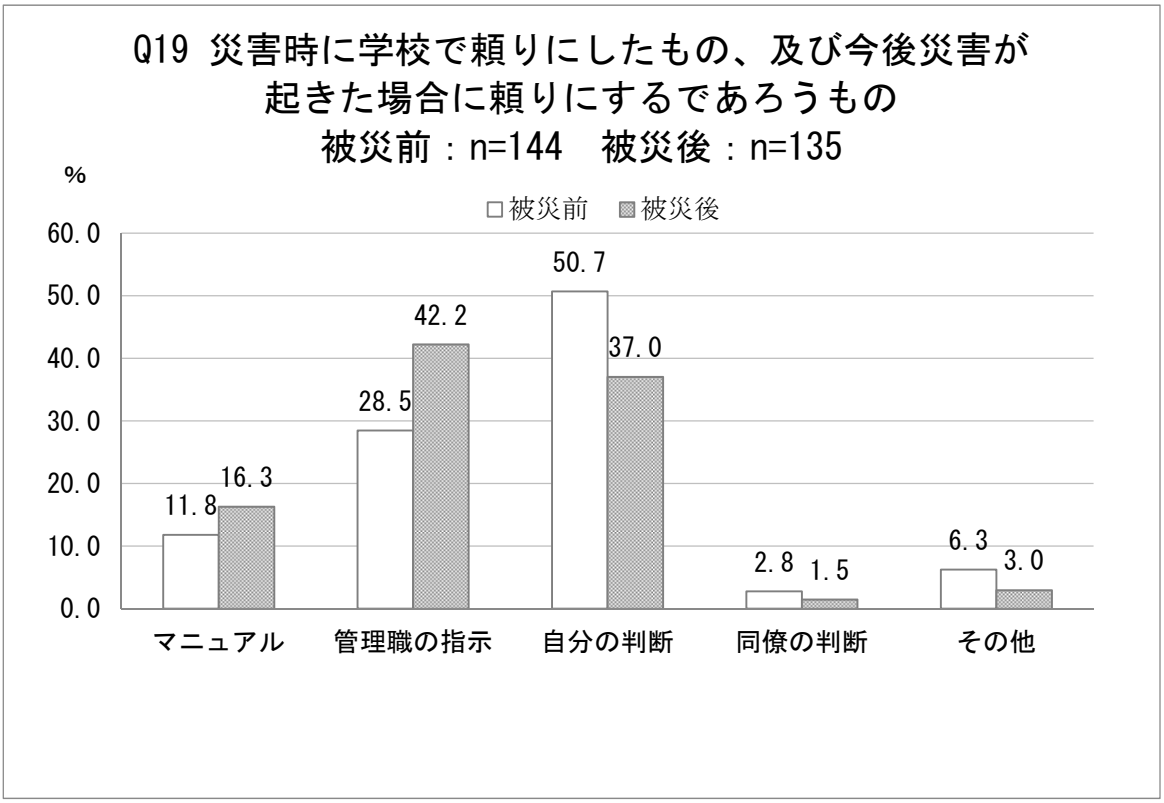
Q17 のみ、「非常に」と「まあまあ」の合計が９割を超えた。調査地のアチェはもともと保護者と学校との交流が盛んな地であったが、震災を機により地域との連携が重視されるようになったことが現地調査でもうかがえた。

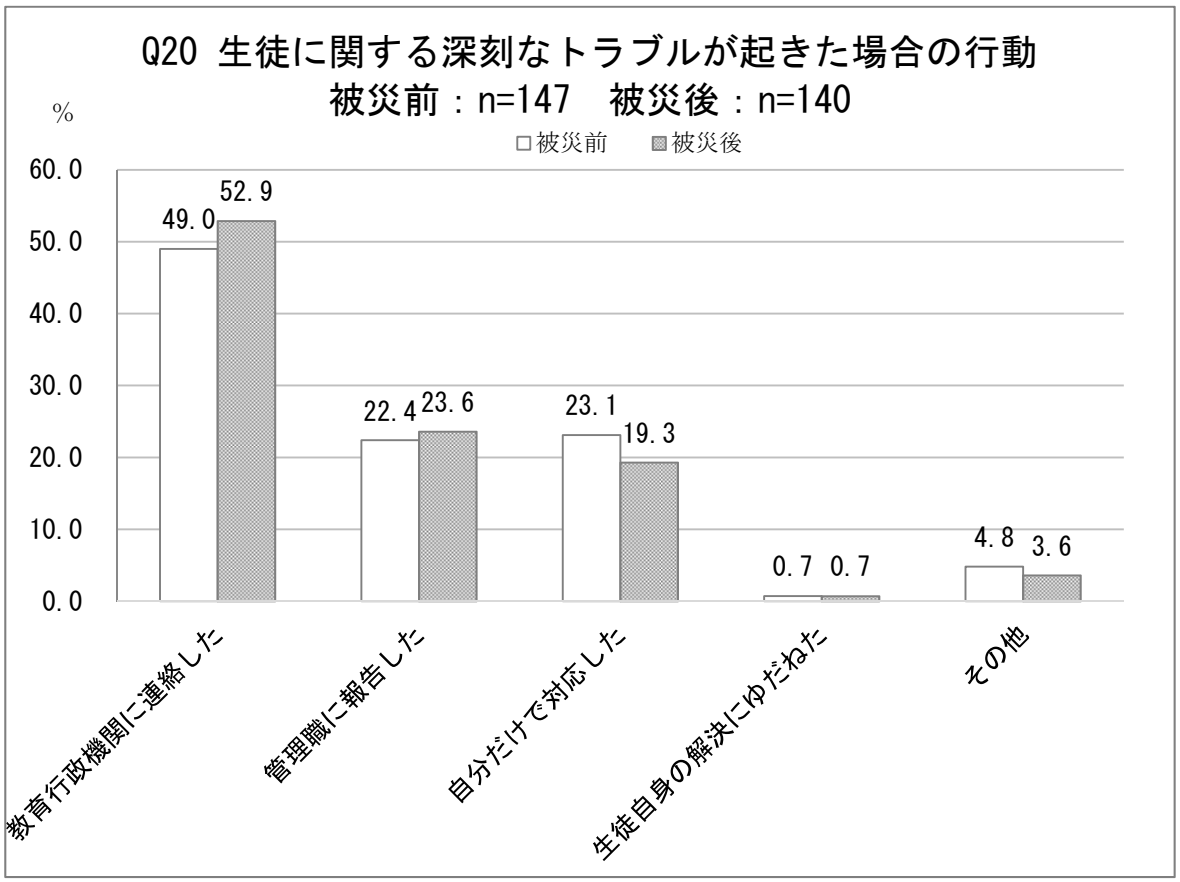
全体的に被災後のほうが割合を増やしたのとは対照的に、Q18 では大幅に割合を下げた。この結果については、現地での聴き取りから２つの類推が可能である。ひとつは、被災体験から 10

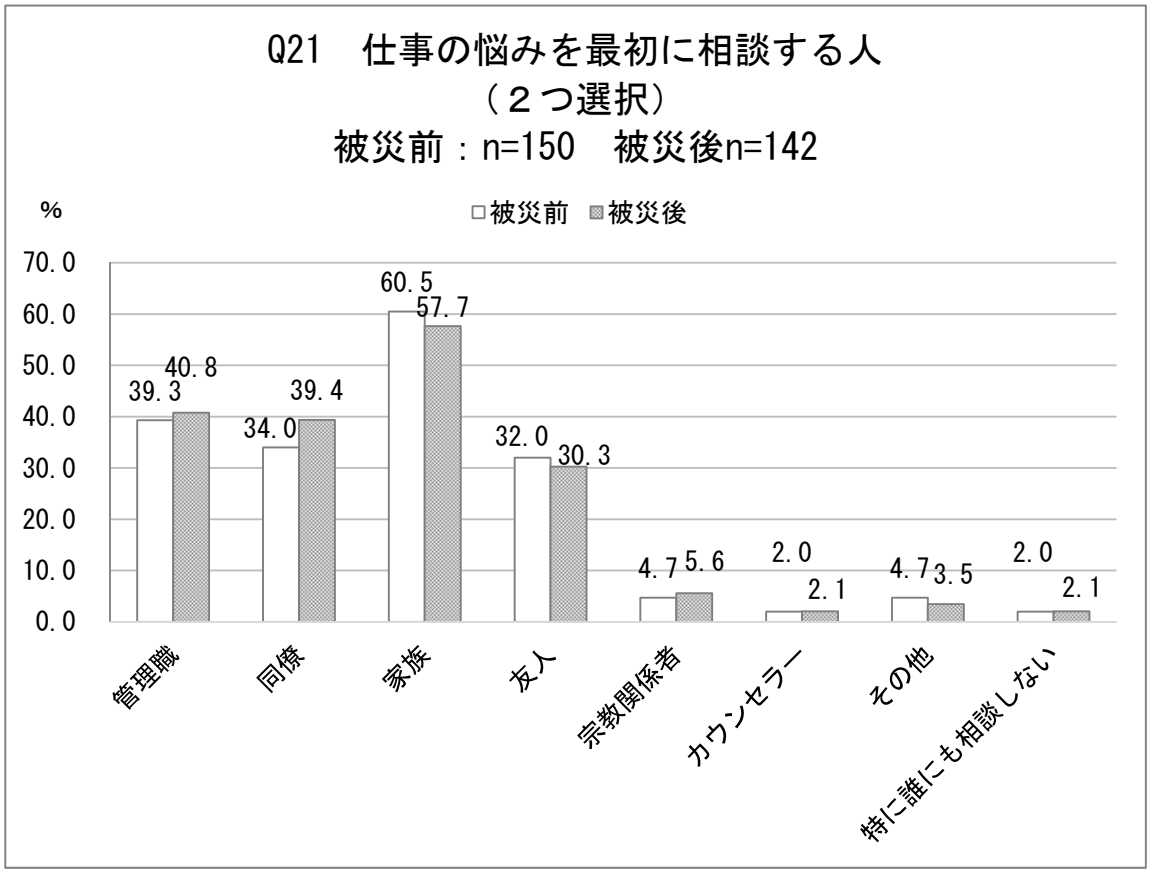
年以上の歳月が経ち、徐々に災害対応の意識が薄れてきていることである。もう一つは過去の惨事を口にすることにより、再び惨事が引き起こされるという迷信の様な考えに囚われている教師が多いことである。



＊ただし、Q10 n=146（被災後）、Q13 n=141（被災前）n=143（被災後）、Q15n=149（被災後）、Q16 n=144（被災前・被災後）、Q17 n=148（被災後）、Q18 n=148（被災前）n=146（被災後）


Q19 災害時に学校で頼りにしたもの、及び今後災害が
起きた場合に頼りにするであろうもの
被災前：n=144　被災後：n=135
%
□被災前　▨被災後
60.0
50.0
40.0
30.0
20.0
10.0
0.0
11.8
16.3
28.5
42.2
50.7
37.0
2.8
1.5
6.3
3.0
マニュアル
管理職の指示
自分の判断
同僚の判断
その他

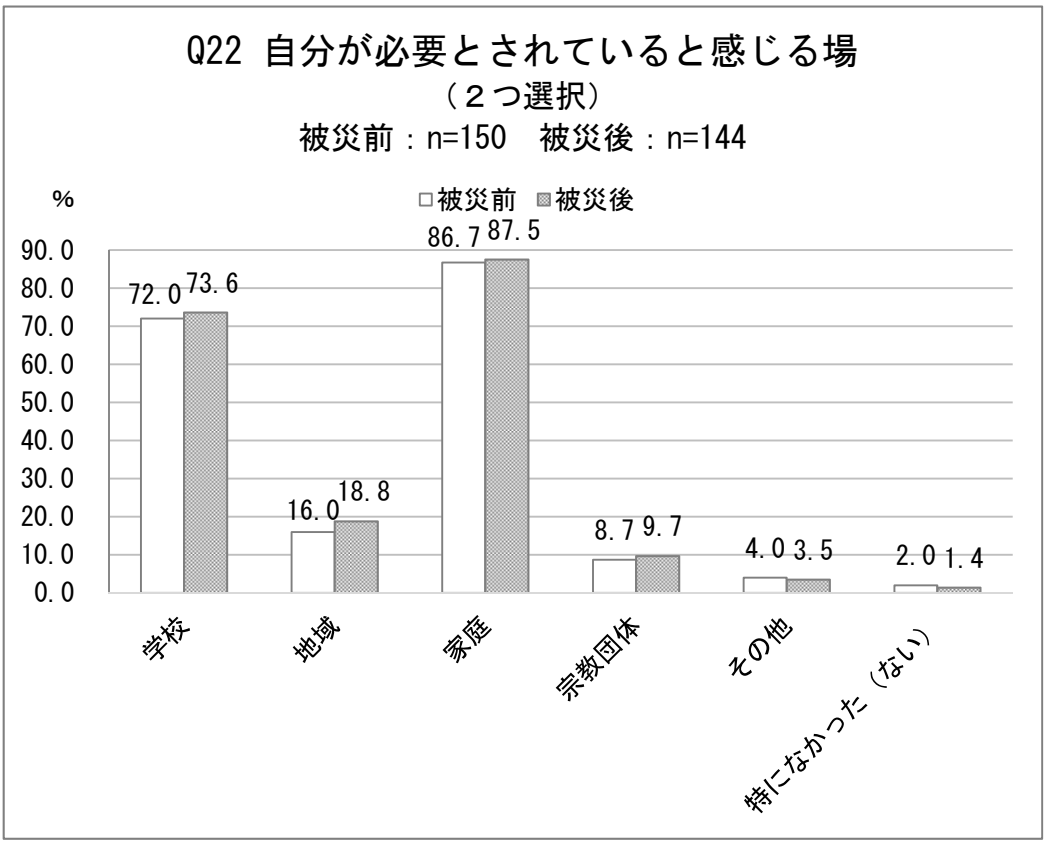

Q20 生徒に関する深刻なトラブルが起きた場合の行動
被災前：n=147　被災後：n=140
%
□被災前　▨被災後
60.0
50.0
40.0
30.0
20.0
10.0
0.0
49.0
52.9
22.4
23.6
23.1
19.3
0.7
0.7
4.8
3.6
教育行政機関に連絡した
管理職に報告した
自分だけで対応した
生徒自身の解決にゆだねた
その他

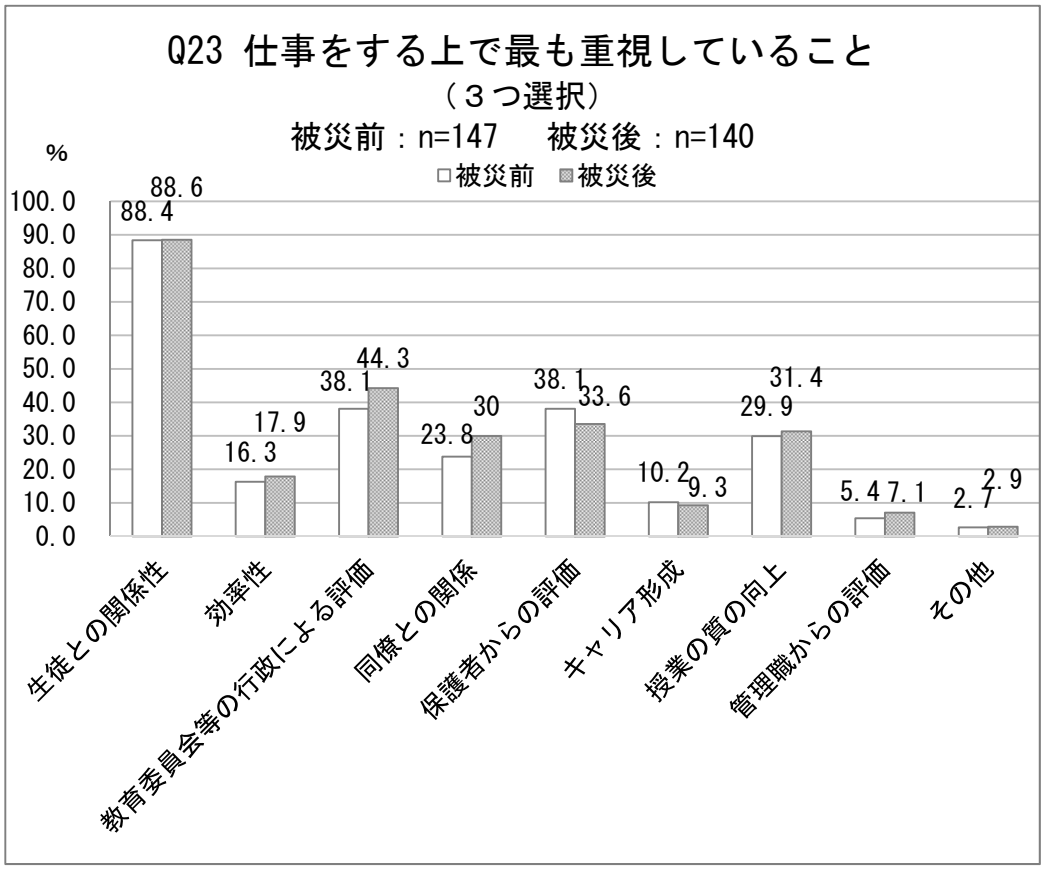


Q19 では、災害時に頼りにしたものについて尋ねた。被災前は「自分の判断」（50.7%）、「管理職の指示」（28.5%）、「マニュアル」（11.8%）の順に高く、教師の自律的な判断をもとに行動していたことがわかる。被災後は「管理職の指示」（42.2%）、「自分の判断」（37%）、「マニュアル」（16.3%）の順になり、「管理職の指示」が「自分の判断」より上回った。「マニュアル」の割合も増加したことから、被災後、災害時の振り返りがなされ、自らの判断に依拠しすぎないように見直しが図られた結果であろう。

一方、災害時ではなく日常の教育活動中に生徒に関する深刻な事態が起きた場合、どのような行動をとるのかについて回答した Q20 からは、順位に変化がなかった。被災の前後共に「教育行政機関に連絡した」、「管理職に報告した」、「自分だけで対応した」の順に続いた。しかし、Q19 の結果に関連しているのか否かは定かではないが、「自分だけで対応した」の割合が減り、前者の２項目の割合が高くなっている。

教師が普段、仕事の悩みを最初に相談する人は、被災前後であまり違いが見られなかった。被災の前後ともに「家族」、「管理職」、「同僚」、「友人」の順である。割合の増減では「家族」が 60.5%から 57.7%へ減少し、「管理職」が 39.3%から 40.8%へ増加、「同僚」も 34%から 39.4%へ増加、「友人」が 32%から 30.3%へ減少した。身近な人よりも学校関係者への相談が増えたことがわかる。





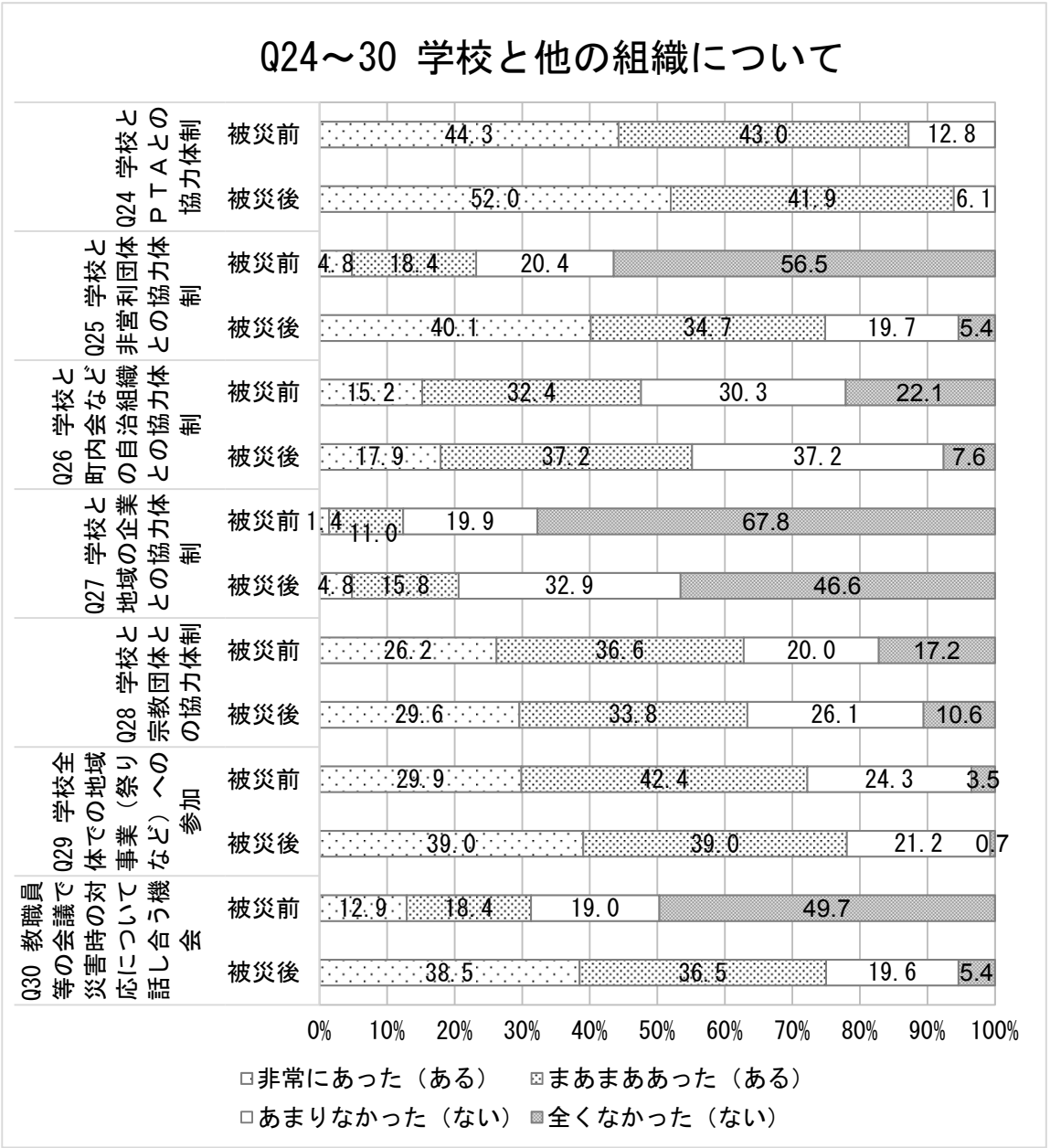
「自分が必要とされている場」について尋ねた Q22 では、「学校」と「家族」の２つに回答が集まった。イスラームでは、社会の基礎単位として家庭を位置づけているため、家庭を持つ男性

と女性は、夫や妻といったそれぞれの役割を持っていることを強く意識している人が多い。それは、社会のあり方を考える際、まずは家庭が優先されることを示す。また、「学校」は教師としての職を持っているため、「必要とされている」と認識している人が多いと考えられる。

注目したいのは、上位の結果ではなかったが被災前後の割合の増加が顕著だった「地域」である。「学校」も「家族」も被災後のほうが数値が上がっているが、「地域」が 2.8%増となっており、ほかよりも増加の割合が高い。

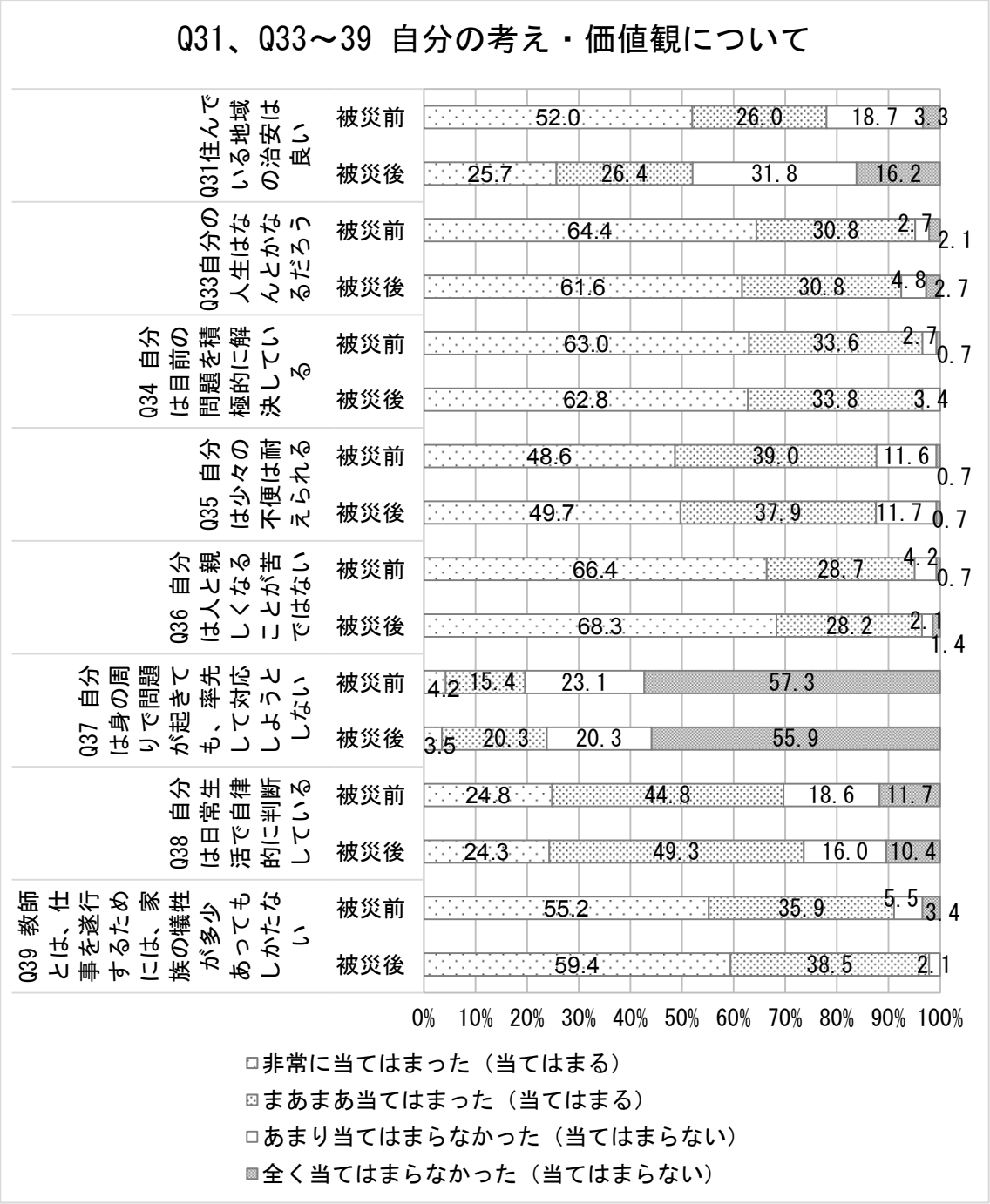
まず「地域」がほとんど選ばれなかった理由として推測できるのは、回答者の多くが上述したように家庭や学校といった組織や集団、団体などで何らかの役職についていたということである。ゆえに、「必要とされている場」として「学校」や「家庭」がより多く選択されたと言える。これに加え、被災後、「地域」では、村や地区での組織（自警団、婦人会、ローカルな集団、その他震災後につくられた集団・グループ、ネットワークなど）における役割・役職を担う回答者が増えたことから、「必要とされている」場所として「地域」を選択した人が増加したと考えられる。

Q23 では、教師が仕事をする上で最も重視していることについて聞いた。被災の前後ともに、「生徒との関係性」が 9 割近くを占め、圧倒的に高い。次いで「教育委員会等の行政による評価」と「保護者からの評価」が続いた。前者にいたっては、被災後のほうが高くなっており、Q 9 と Q20 の結果と関連して、行政との結びつきが強まったことがうかがえる。また「同僚との関係」は被災前の値に比べて、被災後の値が最も伸びた項目であった。



注：Q24 n=149（被災前）n=148（被災後）、Q25 n=147（被災前・被災後）、Q26 n=145（被災前・被災後）、Q27 n=146（被災前・被災後）、Q28 n=145（被災前）n=142（被災後）、Q29 n=144（被災前）n=146（被災後）、Q30 n=147（被災前）n=148（被災後）

Q24～30 では、所属する学校と他の組織との関係について尋ねている。7 項目のいずれも、「非常にあった」及び「まあまああった」の回答が被災前よりも被災後のほうが多いことがわかる。なかでも Q25 の非営利団体との協力体制や Q30 の教職員等の会議で災害時の対応について話し合う機会の増加が顕著である。また Q17 の結果に反映され、PTA との協力体制が強いこと、また Q22 の「地域」の増加に関連してか、地域行事への参加の機会も多くなったことがわかる。



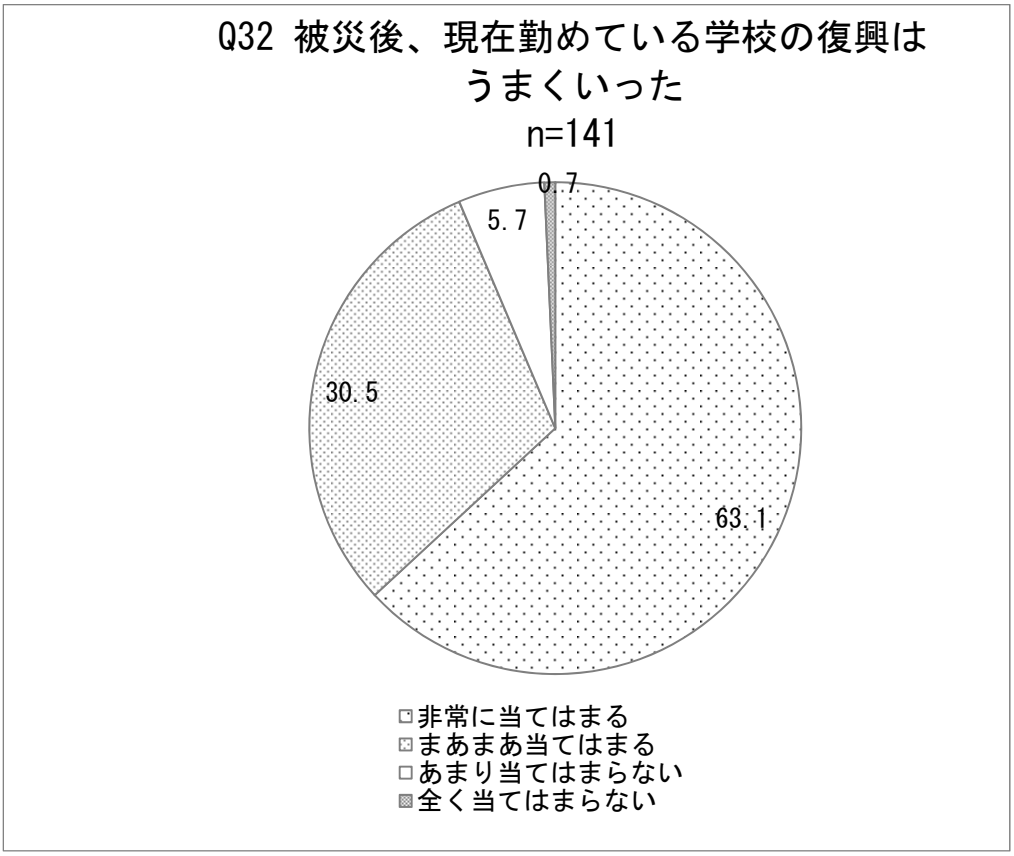
注：Q31 n=150（被災前）n=148（被災後）、Q33 n=146（被災前・被災後）、Q34 n=146（被災前）n=145（被災後）、Q35 n=146（被災前）n=145（被災後）、Q36 n=143（被災前）n=142（被災後）、Q37 n=143（被災前・被災後）Q38 n=145（被災前）n=144（被災後）、Q39 n=145（被災前）n=143（被災後）

Q31 では、被災前よりも後のほうが「住んでいる地域の治安は良い」と認識している人が大幅に減ったことから、治安が悪くなったことが読み取れる。

Q33～39 では、教師一人ひとりの考えや価値観について尋ねている。被災前後で多少の違いはあるものの 90%以上を占める楽観性（Q33）や問題解決力（Q34）、社交性（Q36）と比べ、自律性（Q38）が低い。行動力に関わる Q37 は反転項目であるため、「非常に」と「まあまあ」と回答した人は行動力がないことを示す。すなわち、被災前より若干の減少が見られるが、回答者の

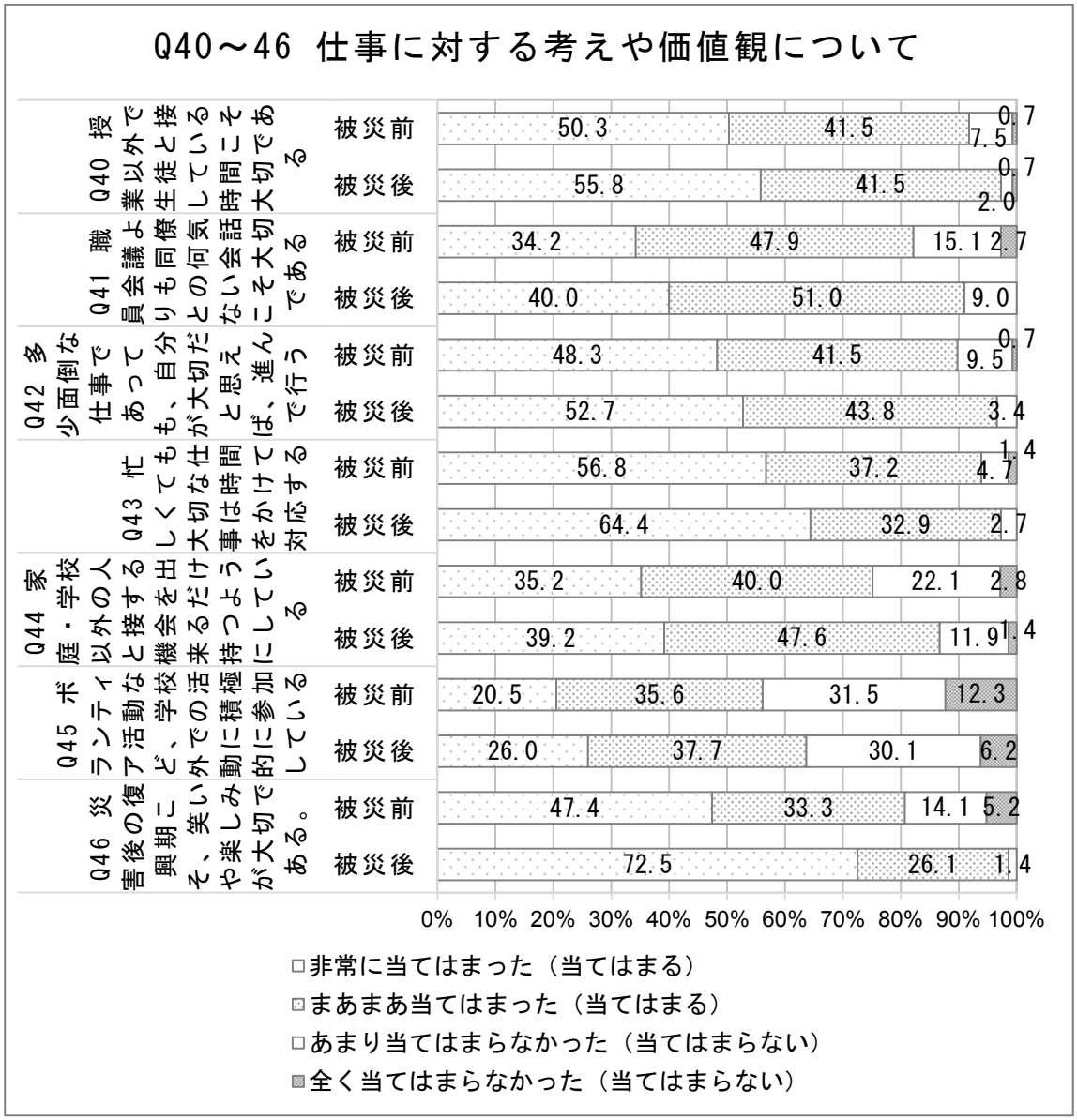
75%以上が率先して対応していることがわかる。またどの項目も被災前後においてあまり変化がないのは、被災後 10 年経っていることも関係していると言えよう。

Q32 は、被災後の復興状況について聞いている。「非常に当てはまる」と「まあまあ当てはまる」の合計が 93.6%であり、回答者が属する学校の大半で復興がうまく進んだと評価されていることがわかる。



Q40～Q46 では、どの項目も被災後のほうが伸びている。なかでも Q46 の笑いや楽しみの大切さにおいては、「非常に」の回答が約 25%伸び、被災後は 72.5%を占めた。「まあまあ」と合わせると、100%近くまで達している。こうした価値観は現地調査においても確認されており、復興期における冗長な時間のもつ重要性を読み取ることができるだろう（詳細は国際比較の章を参照）。「非常に」と「まあまあ」を合わせると、Q44 と Q45 を除いて、被災後の値は 9 割を超えており、回答者の仕事に対する真摯な姿勢を読み取ることができる。

一方で、Q22 と関連して、Q45 からは学校外での活動の機会が多くはないことがわかる。家庭や学校外の人との交流の機会を持つようにしている傾向が高まっていることが Q44 から読み取れるため、地域との連携は今後の課題として挙げられよう。



注：Q40 n=147（被災前・被災後）、Q41 n=146（被災前）n=145（被災後）、Q42 n=147（被災前）n=146（被災後）、Q43 n=148（被災前）n=146（被災後）、Q44 n=145（被災前）n=143（被災後）、Q45 n=146（被災前・被災後）Q46 n=135（被災前）n=142（被災後）

Q47 では、災害後の迅速性について聞いた。上下水道、電気、通信、交通の順で迅速な対応が求められたことがわかる。

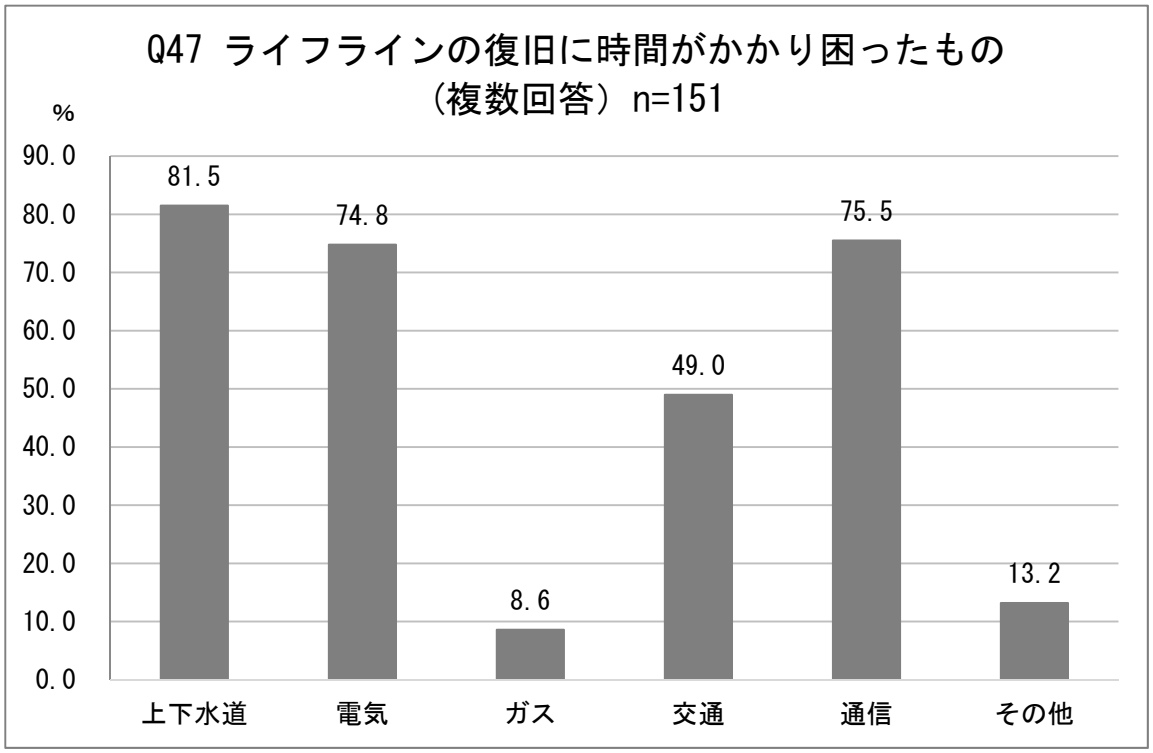
Q48 では、家族以外の信頼できる人について尋ねた。「近所の人」が 84%と一番多く、62.7%の「友人」、56.7%の「親戚」と続いた。先に見た Q22 の結果とは異なり、「近所の人」が一番多かったのは、調査地の歴史に関わっていると考えられる。アチェは津波や震災の被害以前からインドネシア中央政府からの厳しい弾圧を受け、内戦状態が長く続いた土地である。そうしたつらい過去を共有する人々だからこそ、いざというときの地域共同体の結束力は強いと考えられる。

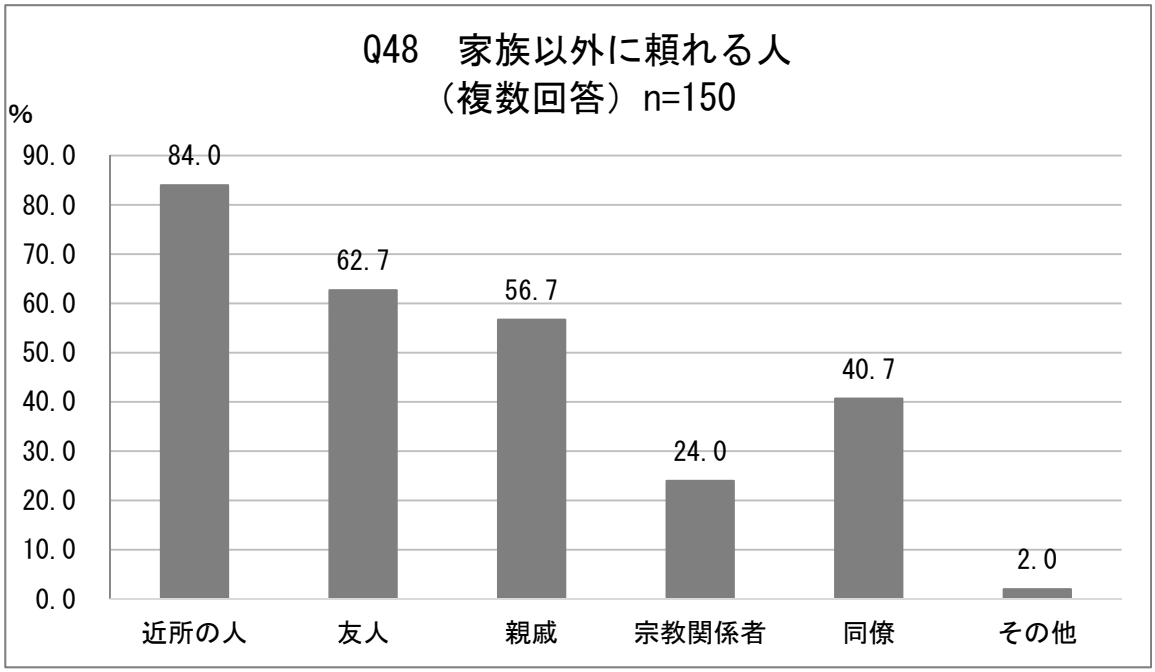
Q37 の結果を踏まえれば、アチェの人々は近所の人々を頼りにし(Q48)、身の周りで起きた問題に対して率先して対応する(Q37)。こうした態度や姿勢の背景には、インドネシア社会全体で共有されてきたゴトン・ロヨン（相互扶助）の精神や、アチェの人々が震災だけでなく、それ以前に中央政府との内戦状態を乗り越えてきた経験の「共有」があると考えられる。

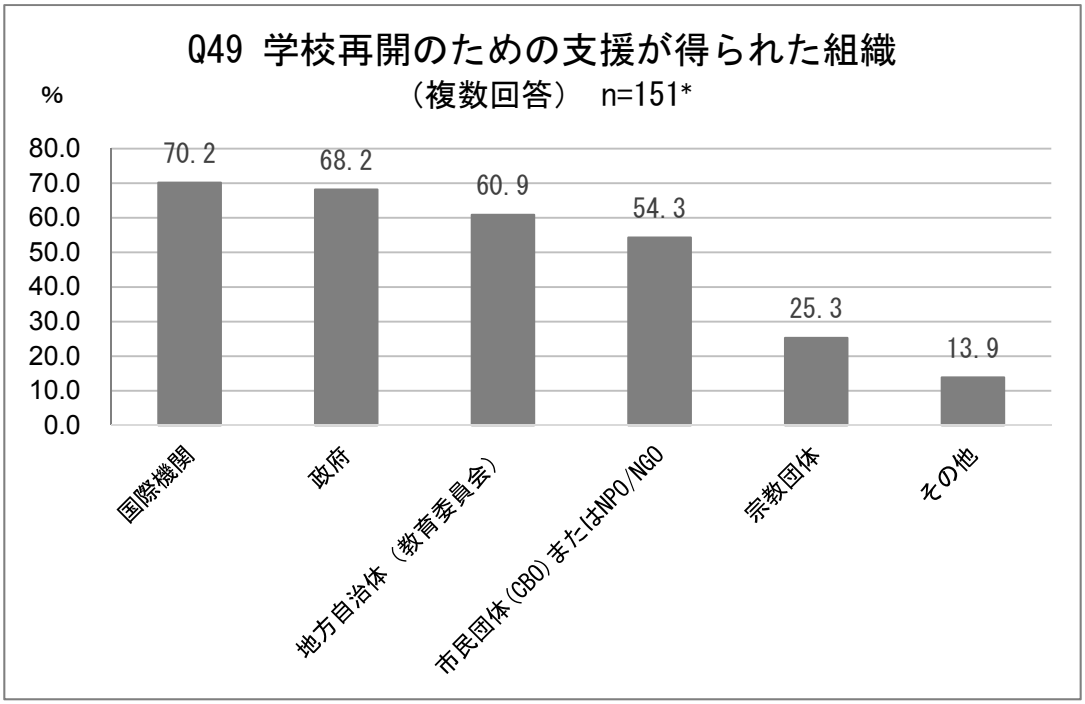
全体から見て多くはないが、「宗教関係者」が 24%も占めたことは調査地における宗教の存在の大きさを示しており、この点は現地調査でも明らかになっている。

Q49 では、学校再開のための支援が得られた組織を聞いており、「国際機関」の 70.2%、次いで 68.2%の「政府」、60.9%の「地方自治体」、54.3%の「市民団体または NPO／NGO」と続いた。アチェの場合は、それなしでの復興はあり得なかったほどに、諸外国の国際機関の存在は大きかったと言える。Q48 と関連して、「宗教団体」が 25.3%を占めており、その影響力の大きさもうかがえる。

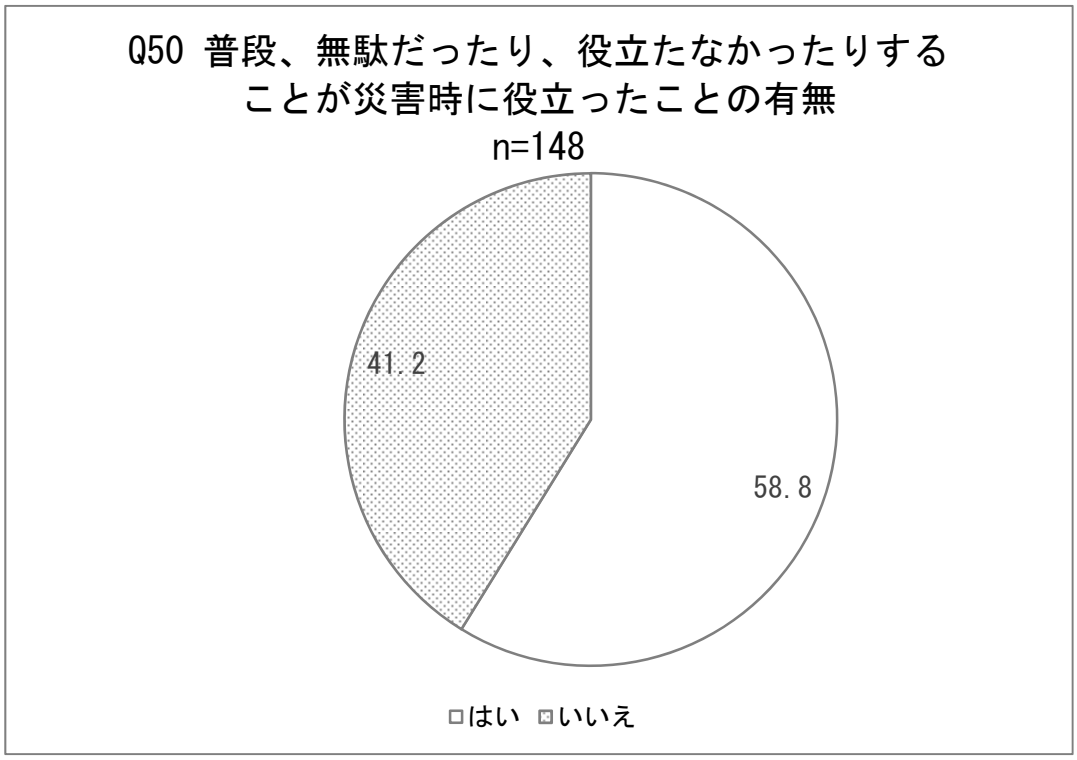
Q50 では、普段、一見、無駄に思われることが災害時にその有り難さを認識したという経験の有無について尋ねた。回答からは、約 6 割の回答者がそのような経験があったとしている。具体的には、「隣人との協力」、「助け合い」、「宗教の教え」、「モチベーションを高めてくれる友人の存在」などである。（インドネシア語を英訳した全回答は巻末資料を参照）。







＊ただし、「宗教団体」n=150

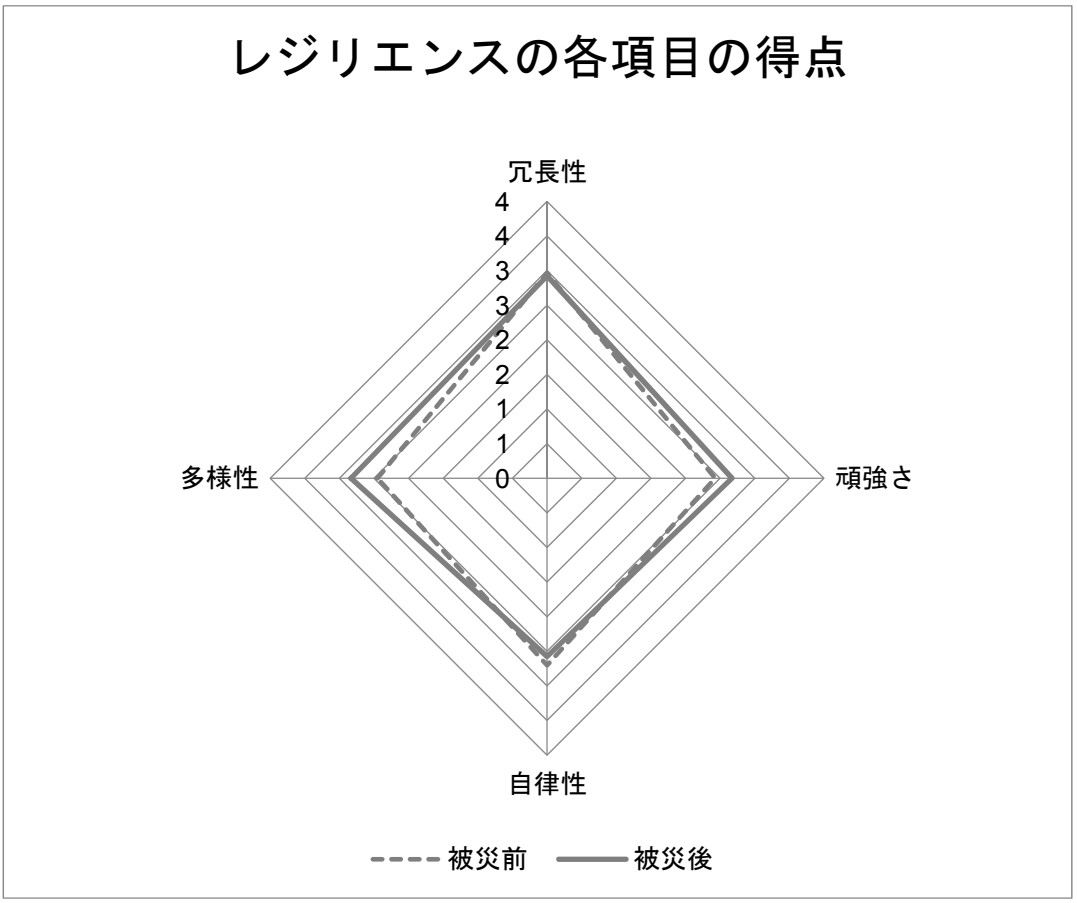


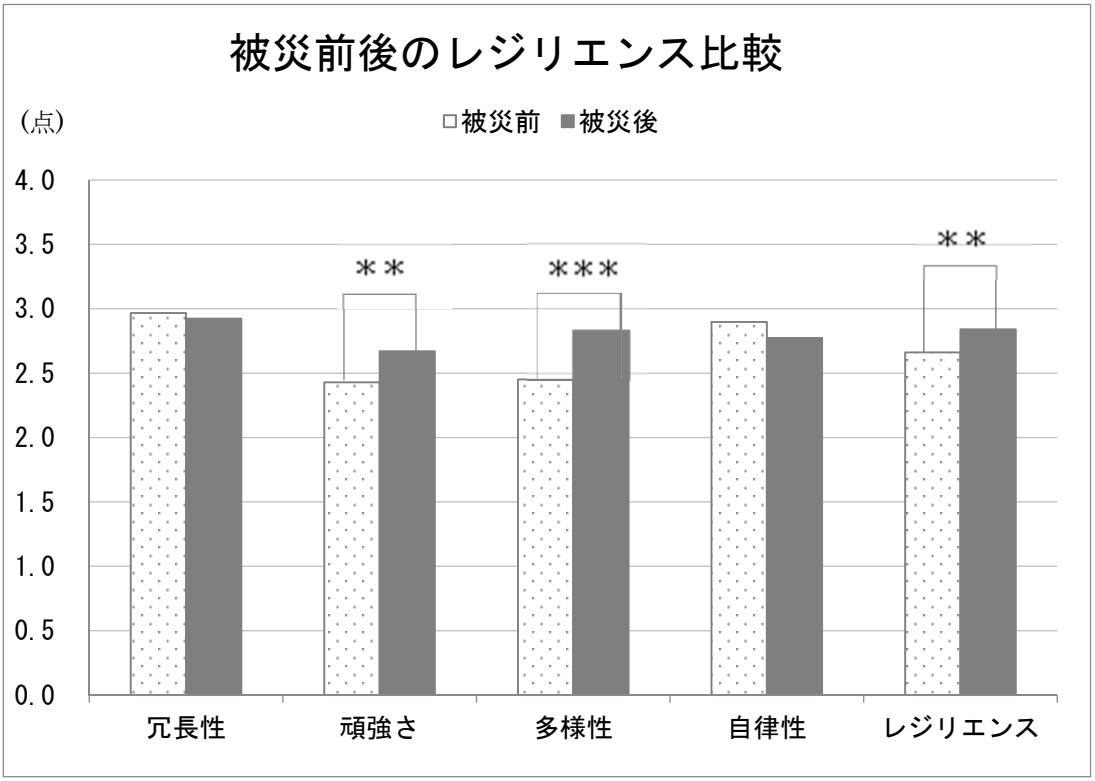
最後に、レジリエンスを構成する「冗長性」、「頑強さ」、「多様性」、「自律性」[1]に関連する項目を分類し、それぞれの項目を点数化して平均をとった。ローデータでは、点数が低いほどその特徴が強く現れていることを示すが、このグラフにおいては、レジリエンスの４項目の点数を高い得点であるほど、各項目の特徴が強く表れるように変換した。すなわち、強い特徴を表す「非常にあった（ある)」や「非常に当てはまった（当てはまる)」を選択しても１点で、反対に「全くなかった（ない)」や「全く当てはまらなかった（当てはまらない)」を選ぶと４点で計算されているため、特徴の強弱と点数の高低が対応するように処理した。

それをグラフに表したのが、次の図である。被災前後を比べてみると、「頑強さ」、「多様性」に有意差が見られる（図「被災前後のレジリエンス比較」参照)。

「頑強さ」は、被災後に強まった、教育委員会等の行政機関や管理職との関係からも明らかである。「多様性」は特段に高い値があったわけではないが、地域との関わりに関する項目で被災後の値が高まったこと、また支援を得た団体が国内外で均等にあったことが理由として考えられる。また、Q48 において「近所の人」や「友人」、「宗教関係者」が回答に挙がったことも一因であろう。学校と地域との連携は課題として挙げられるが、アチェという土地がもつ歴史的背景が影響していよう。

[1] ４つのカテゴリーの内訳は次の通りである。「冗長性」: Q8,13,14,15,16,18,29,「頑強さ」: Q10,11,12,30,31,「自律性」: Q7,9,19,20,「多様性」: Q17,24,25,26,27,28





一方、「自律性」に有意差がでなかったことは、Q19 と Q20 における「自分だけで対応した」の値が被災後に減ったことや Q38（自律性）に見られた自己評価が低かったことが一因だろう。また、「冗長性」においては、普段の教育活動のなかでの生徒や同僚との時間が比較的に多くなか

ったことが反映したと考えられる。「自律性」と「冗長性」は今後の課題として挙げられるものの、全体的に、学校のレジリエンスの度合いは高まっていることがわかる。

最後のグラフは、レジリエンスの４項目それぞれおよび、その全体と、復興状態を聞いたQ32の関係を表している。Q32が被災後について尋ねているため、レジリエンスの４項目に関する質問も、被災後のサンプルのみで平均値を算出した。

前述のとおり、得点を変換した上で各項目の平均値を算出し、平均値を基準にした。平均値より高い得点のサンプル群を高群、低い得点のサンプル群を低群としている。上図同様、高い得点であるほど、各項目の特徴が強く表れていることを示す。

低群と高群とで比較すると、「冗長性」と「多様性」で有意差を見ることができた。上記のダイアグラムから得られた特徴とは異なる点もあるが、インドネシアの調査から得られた結果として総じて言えるのは、冗長性と多様性が高ければ高いほど、復興がうまくいっていると受けとめる傾向にあるということである。

カントリープロファイル：日本

災害の概要

災害名　：東日本大震災（M9.0）
被災地　：日本、東北・関東地方太平洋沿岸部
被災日　：2011 年 3 月 11 日
被災状況：死者 15,894 人、負傷者 6,152 人、行方不明者 2,563 人

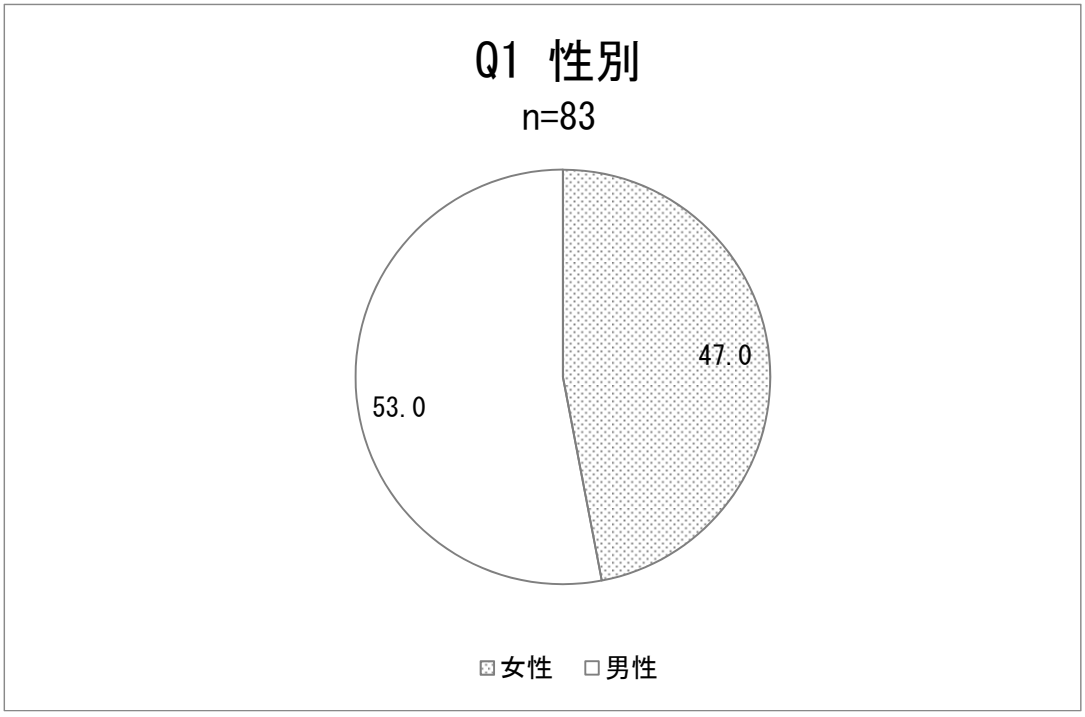
回答者の 70.5%が気仙沼、16.7%が仙台、2.6%が白石に所在する学校に勤めている。また勤めている学校の教育段階は、幼稚園が 10%、小学校が 45%、中学校 30%、高校が 10%を占めた。

回答者の性別は 47%を女性が、53%を男性が占め、男性がやや多い結果となった。年齢は、30 歳代が 25.3%、40 歳代が 34.9%、50 歳代が 36.1%である。

調査時における回答者の就業形態は９割近くが正規教員であった。教員歴は幅広く、10 年や 21～23 年、31 年の経験者がそれぞれ６%以上となった。

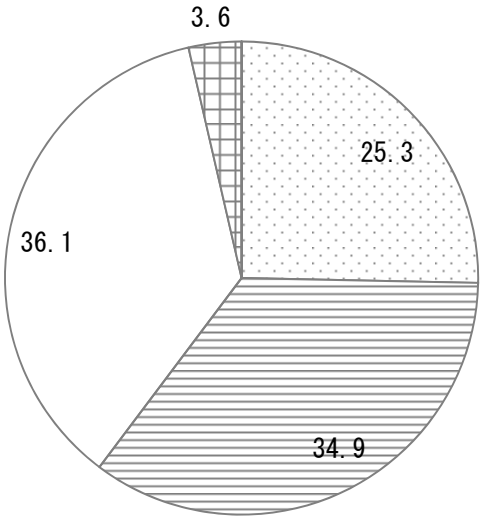
調査時に勤めている学校での勤務歴は２年が３割、１年が２割、３年が１割を占めており、回答者のうち約６割が被災時の勤務校から異動していること、もしくは新しく着任したことを示している。

Q５の結果は Q６に表されており、被災後の異動経験者は協力者全体の６割を占めている。



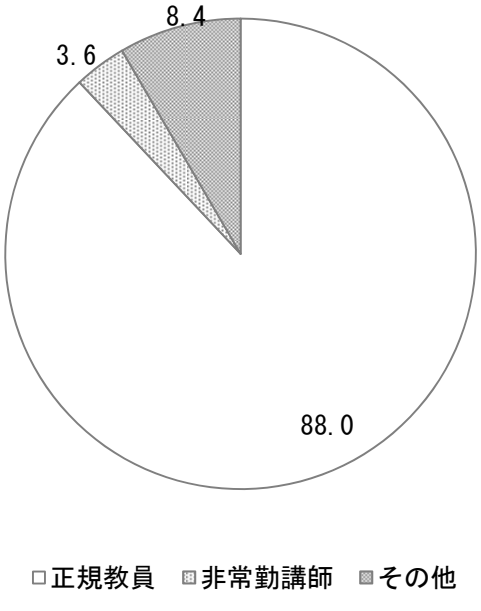
Q2 年齢

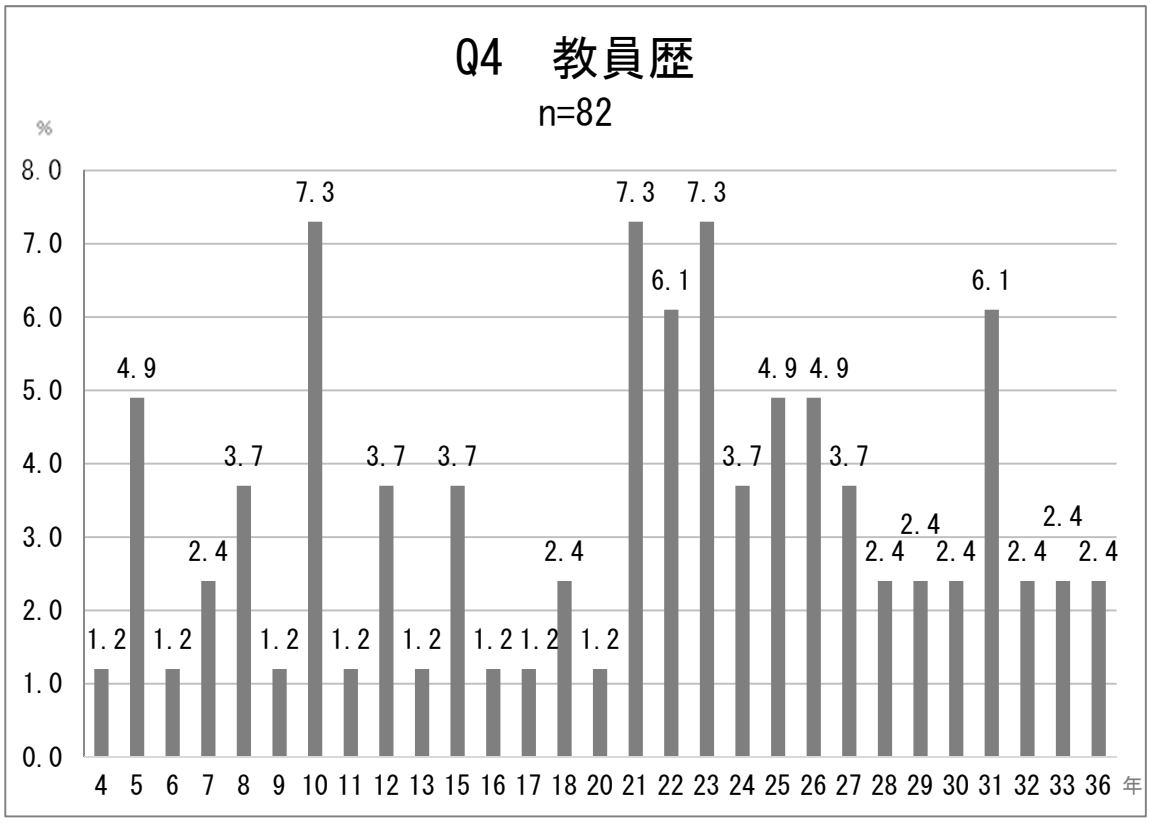
n=83

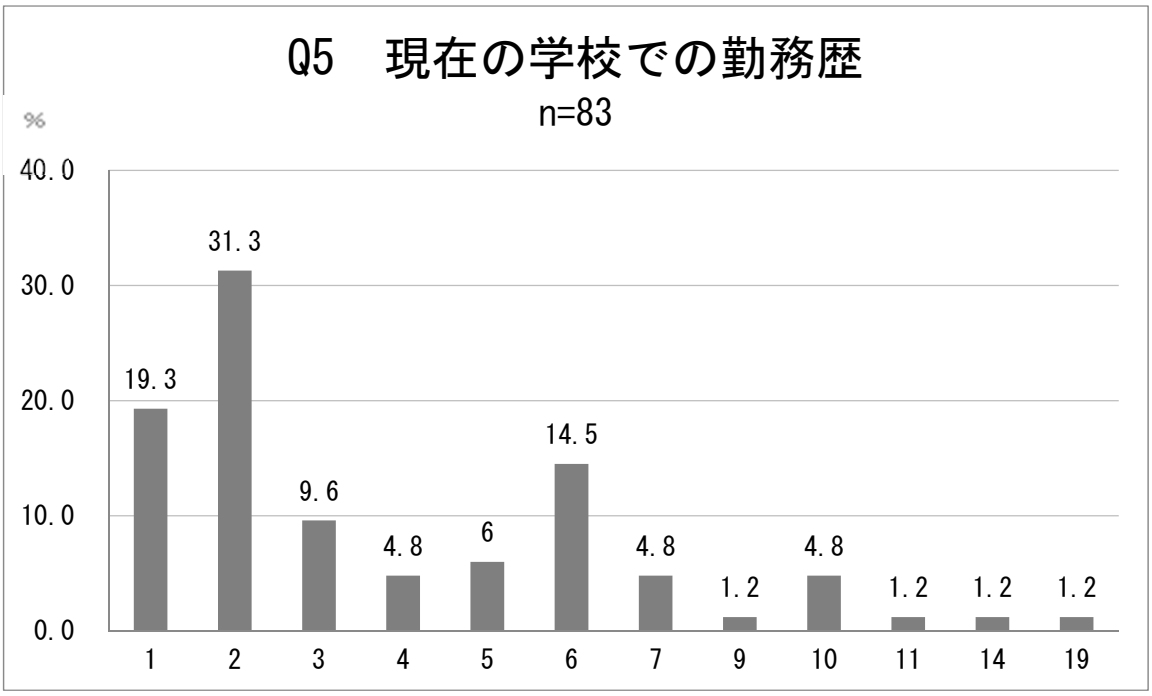


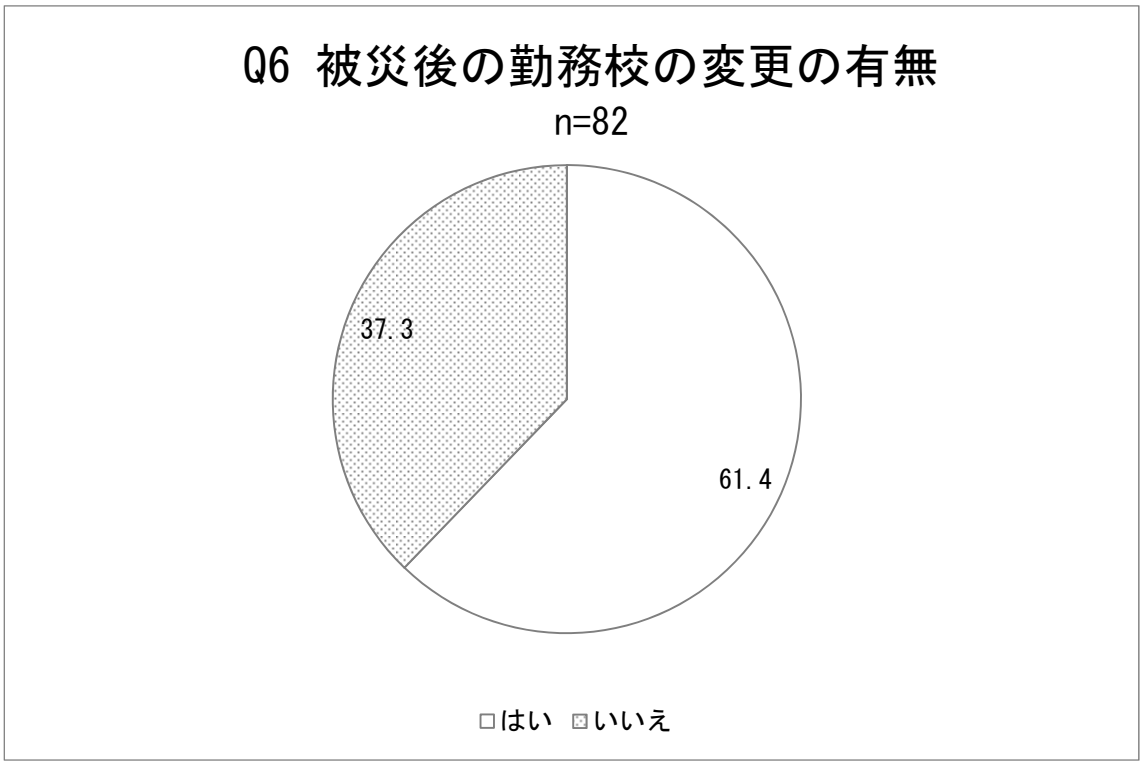
Q3 現在の就業形態

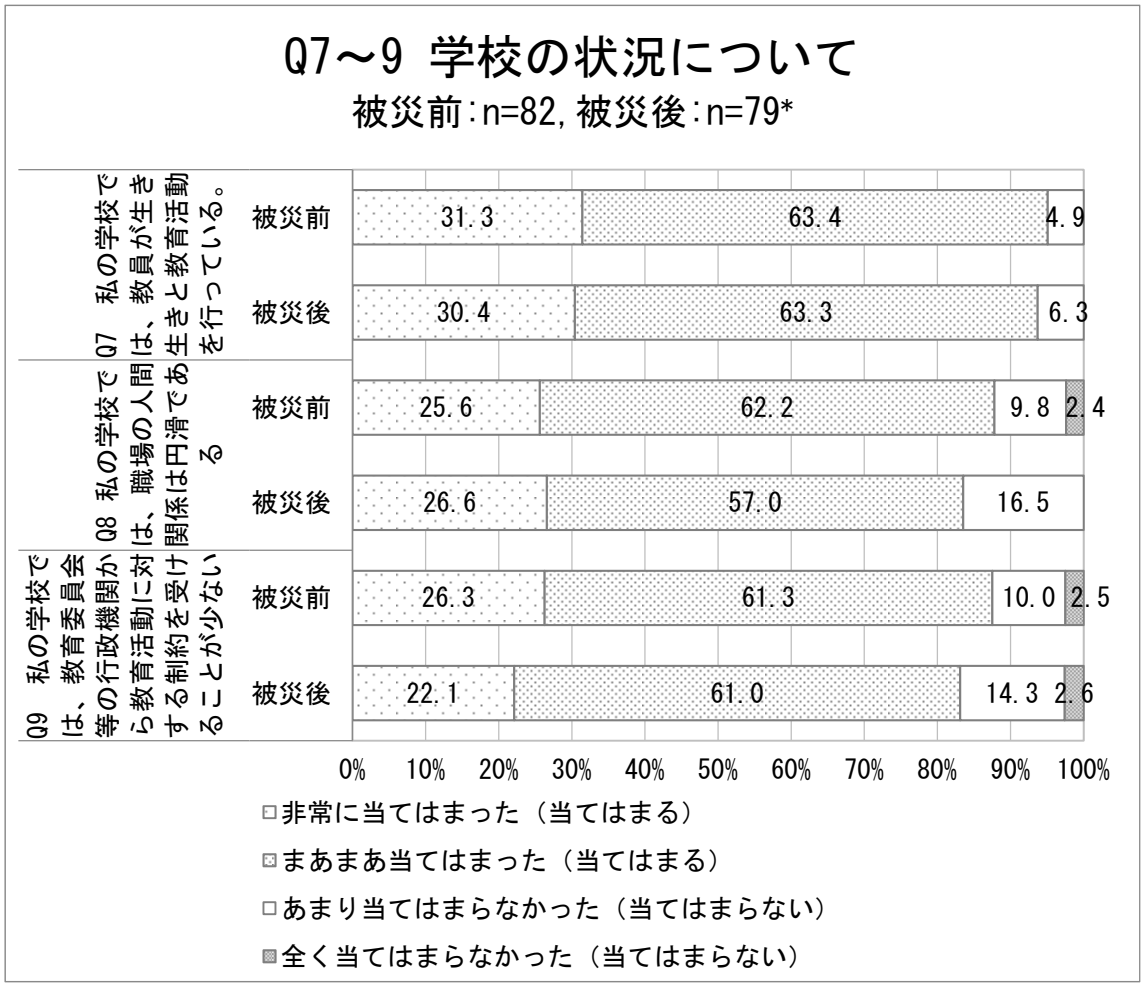
n=83




Q4　教員歴
n=82
%
8.0
7.0
6.0
5.0
4.0
3.0
2.0
1.0
0.0
1.2 4.9 1.2 2.4 3.7 1.2 7.3 1.2 3.7 1.2 3.7 1.2 1.2 2.4 1.2 7.3 6.1 7.3 3.7 4.9 4.9 3.7 2.4 2.4 2.4 6.1 2.4 2.4 2.4
4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 15 16 17 18 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 36 年


Q5　現在の学校での勤務歴
n=83
%
40.0
30.0
20.0
10.0
0.0
19.3 31.3 9.6 4.8 6 14.5 4.8 1.2 4.8 1.2 1.2 1.2
1 2 3 4 5 6 7 9 10 11 14 19

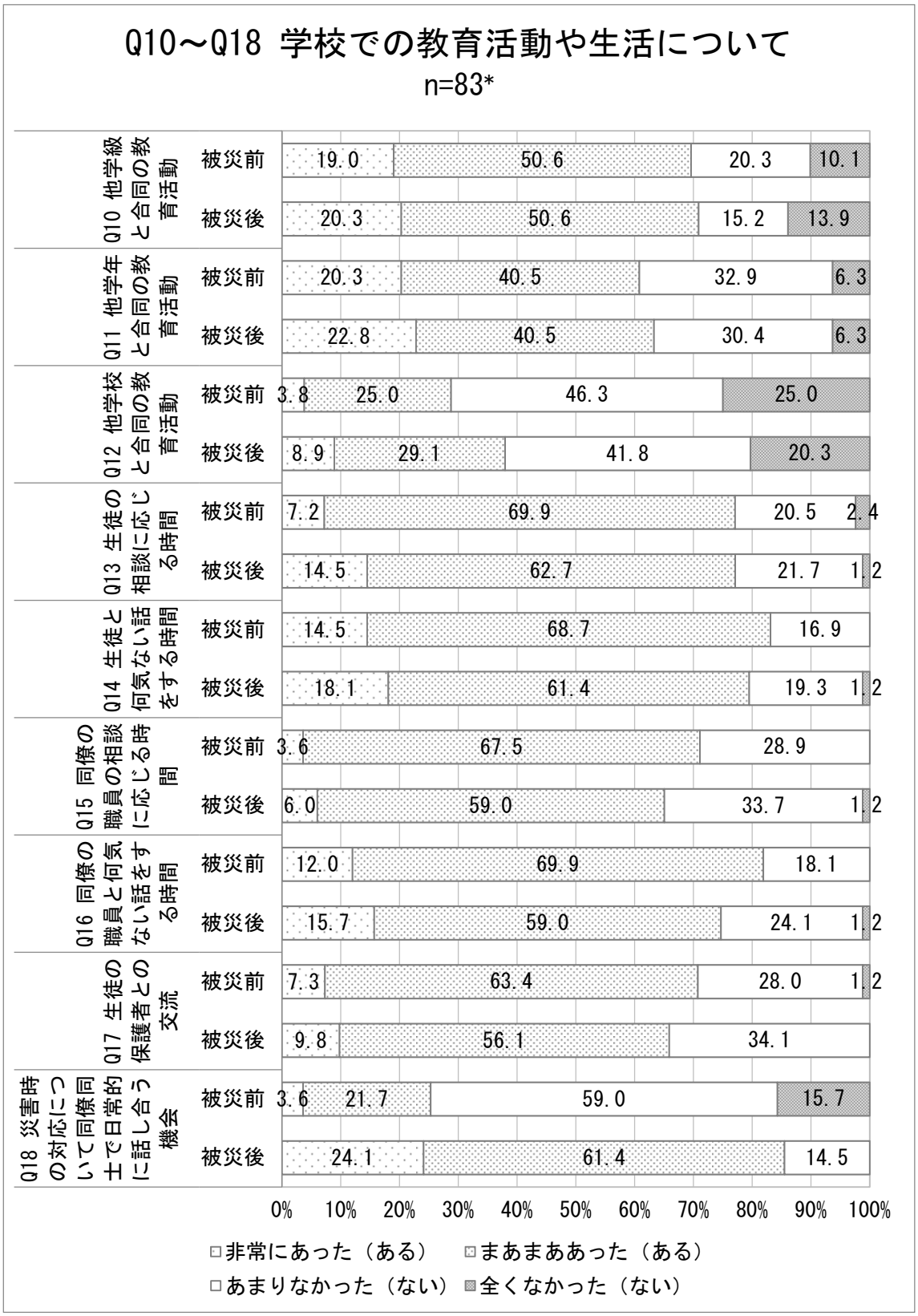




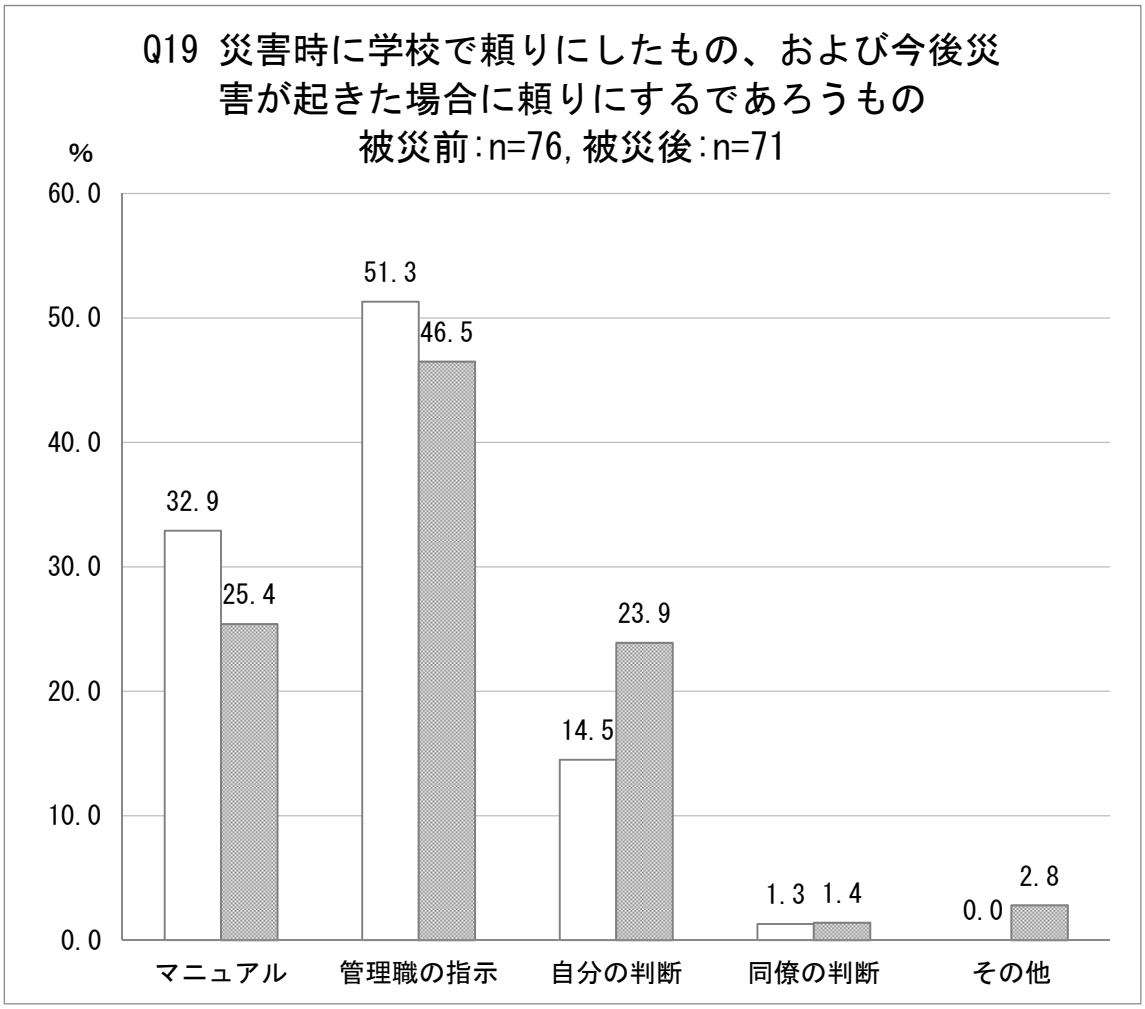
＊ Q9 のみ n=80（被災前）、n=77（被災後）

所属する学校の状況について問うQ７～９からは、被災前後も８割以上の回答者が生き生きと、また円滑な人間関係の中で働くことができる労働環境にいることがわかる。

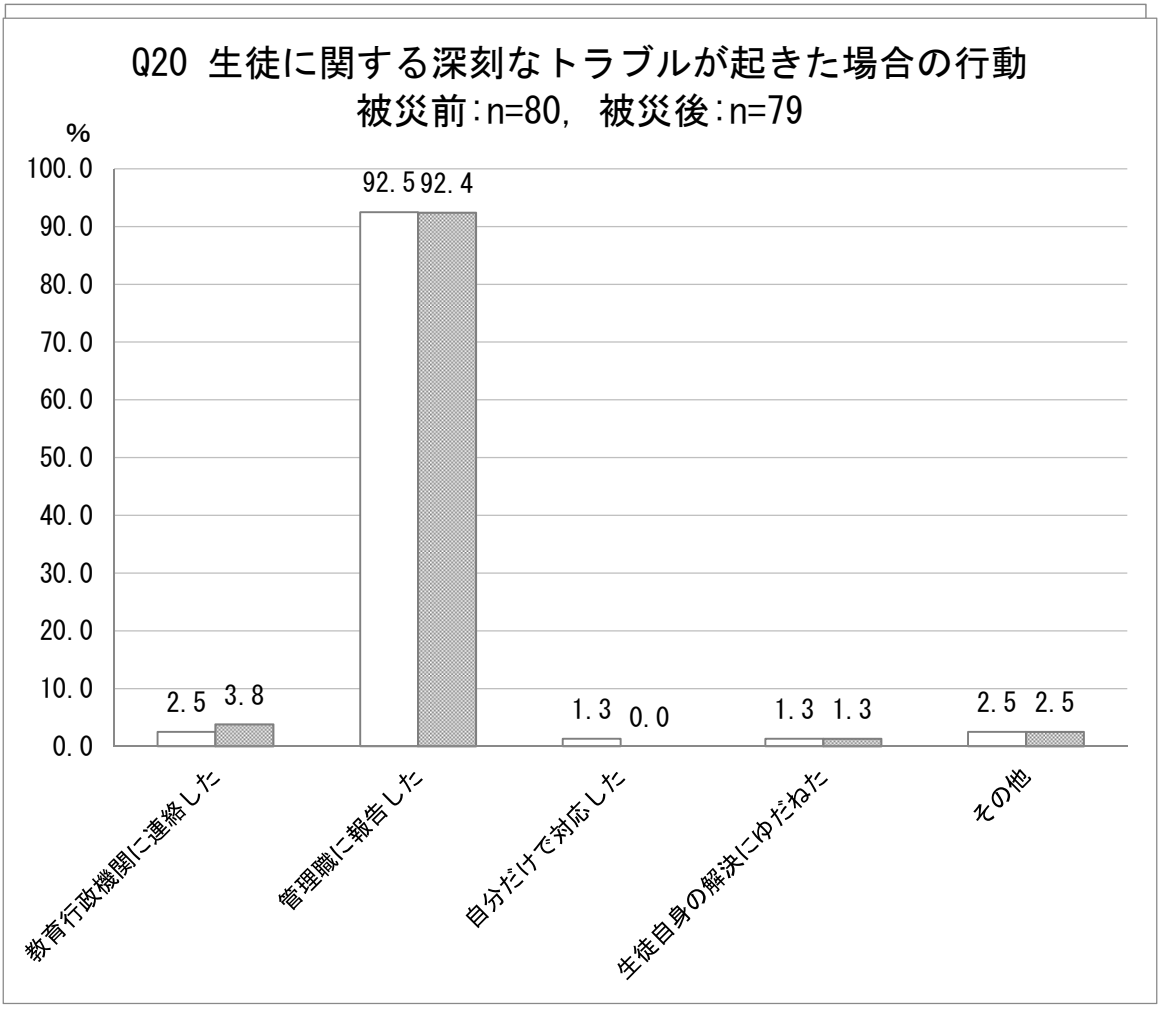
Q10～18からは、普段の教育活動および生徒や同僚などとの時間に変化があったかどうかがわかる。Q10とQ11は被災前後にあまり変化が見られず、ともに６割程度の教員が他学年や他学級との合同で教育活動をしている一方で、他学校との合同の教育活動には３割弱（28.8%）から約４割（38%）の教員が取り組んでいる。被災前後の変化では１割の増加がみられる。生徒や同僚などと過ごす時間に関わるQ13～17からは、「非常にあった」の回答がそれぞれ伸びているのに対して、「まあまあああった」の回答が減っていることがわかる。特にQ16に示されている同僚との何気ない会話についての質問は肯定的な回答が合計で 7%以上減っていることに留意しておきたい。一方、Q18 では災害の対応について同僚同士で日常的に話し合う機会が「非常にあった」という回答が約８倍に増えていること、また「まあまあああった」の回答も３倍近く伸びていることから、日頃から防災の意識が高くなっていること、またその対応について話し合う機会が増えたことがわかる。



＊ただし、Q10 n=79（被災前・被災後）、Q11 n=79（被災前・被災後）、Q12 n=80（被災前）・n=79（被災後）、Q17 n=82（被災前・被災後）



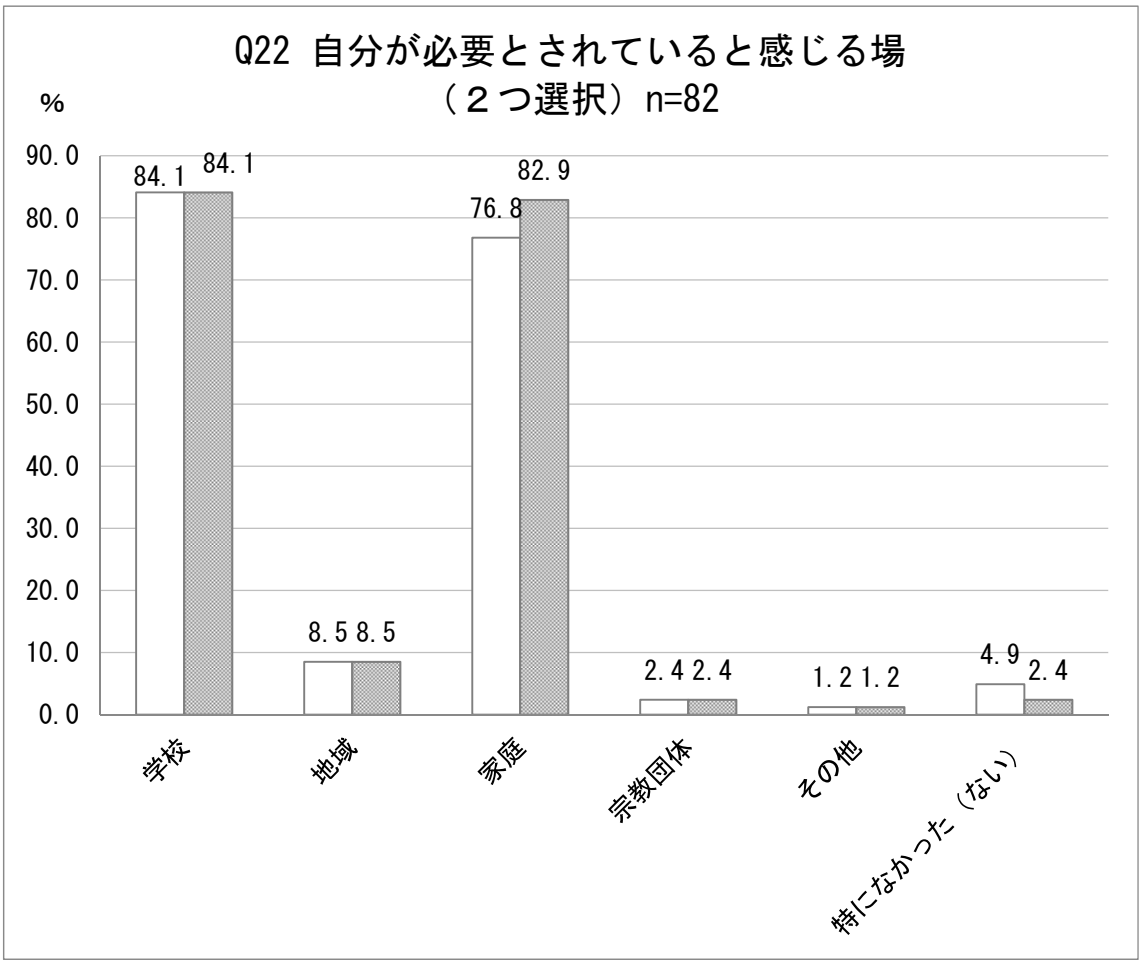
Q19 では、災害時に頼りにしたものについて尋ねた。被災前は「マニュアル」と「管理職の指示」を頼りにしている人が圧倒的に多く、統一された指示系統に従う傾向が強かったことがわかる。被災後は「自分の判断」でその場の状況に対応するだろうとの項目が 1.5 倍以上増えた。依然「管理職の指示」は突出しており、その重要度が高いことが読み取れるが、「自分の判断」が倍近く増加したこととならんで、「マニュアル」と「管理職の指示」が減少したことは注目に値する。

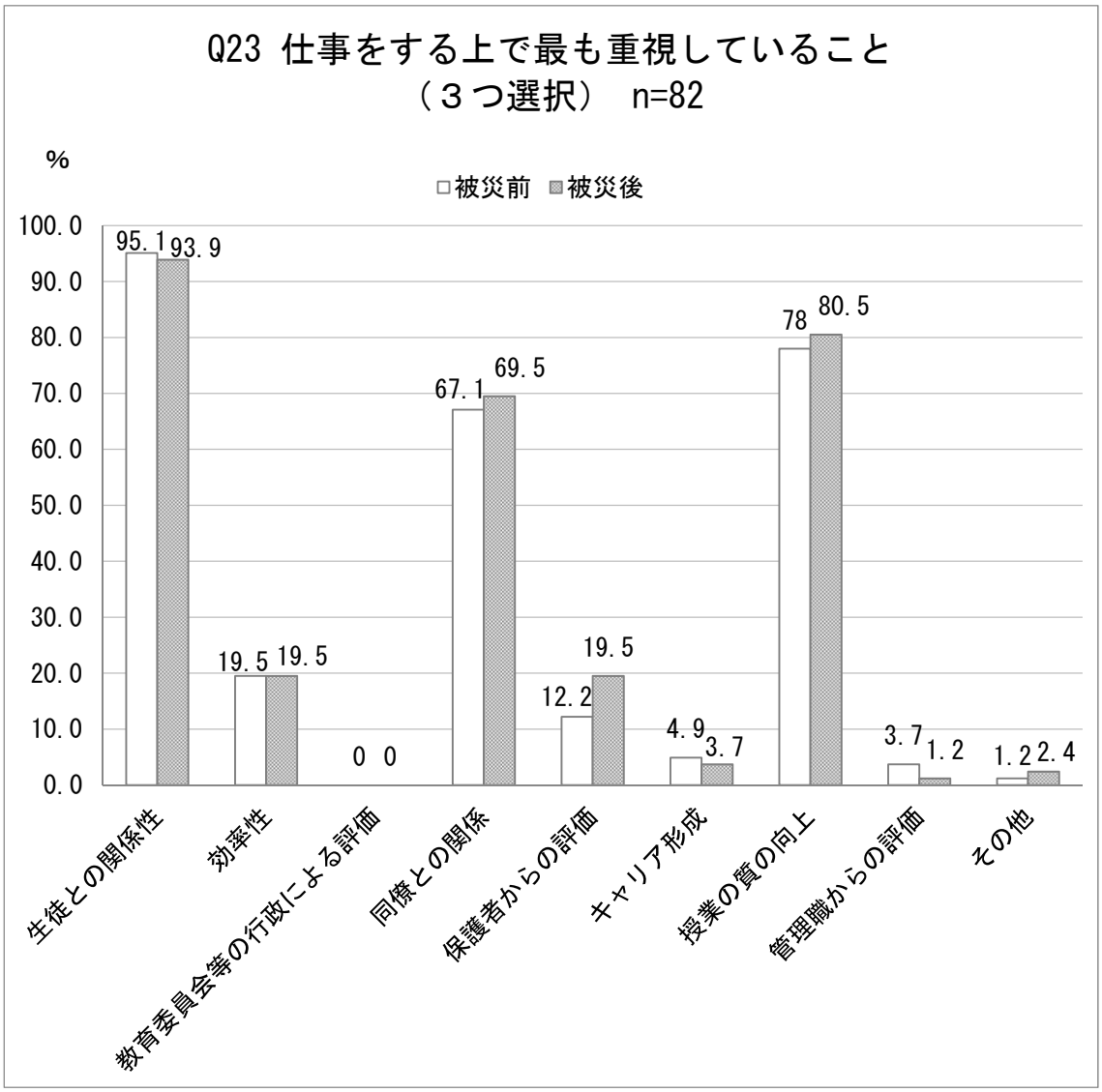


災害時ではなく日常の教育活動中に生徒に関する深刻な事態が起きた場合、どのような行動をとるのかについての回答を求めた Q20 からは、日本の教育行政システムの指揮系統の頑強さを読み取ることができる。被災の前後ともに「管理職に報告した」という回答が 90%以上を占めている。

教師が普段、仕事の悩みを最初に相談する人は、被災前後でさして違いは見られず、65%以上が選択した「同僚」、50%弱の「家族」、30%余の「管理職」と続く。日頃の悩みに関しては、同僚や家族などの身近な人に相談する傾向にあることを Q21 は示している。

Q21 の結果は Q22 にも反映されている。「学校」と「家族」の２つに回答が集まった。「地域」については被災前後ともに 8.5%であり、被災後も変化がないことがわかる。（今回の調査対象国はいずれもこの質問は被災後に微増か大幅に増えているかであるが、変化がないのは日本だけである。）


Q22 自分が必要とされていると感じる場
（２つ選択）n=82
%
90.0
80.0
70.0
60.0
50.0
40.0
30.0
20.0
10.0
0.0
84.1
84.1
8.5
8.5
76.8
82.9
2.4
2.4
1.2
1.2
4.9
2.4
学校
地域
家庭
宗教団体
その他
特になかった（ない）



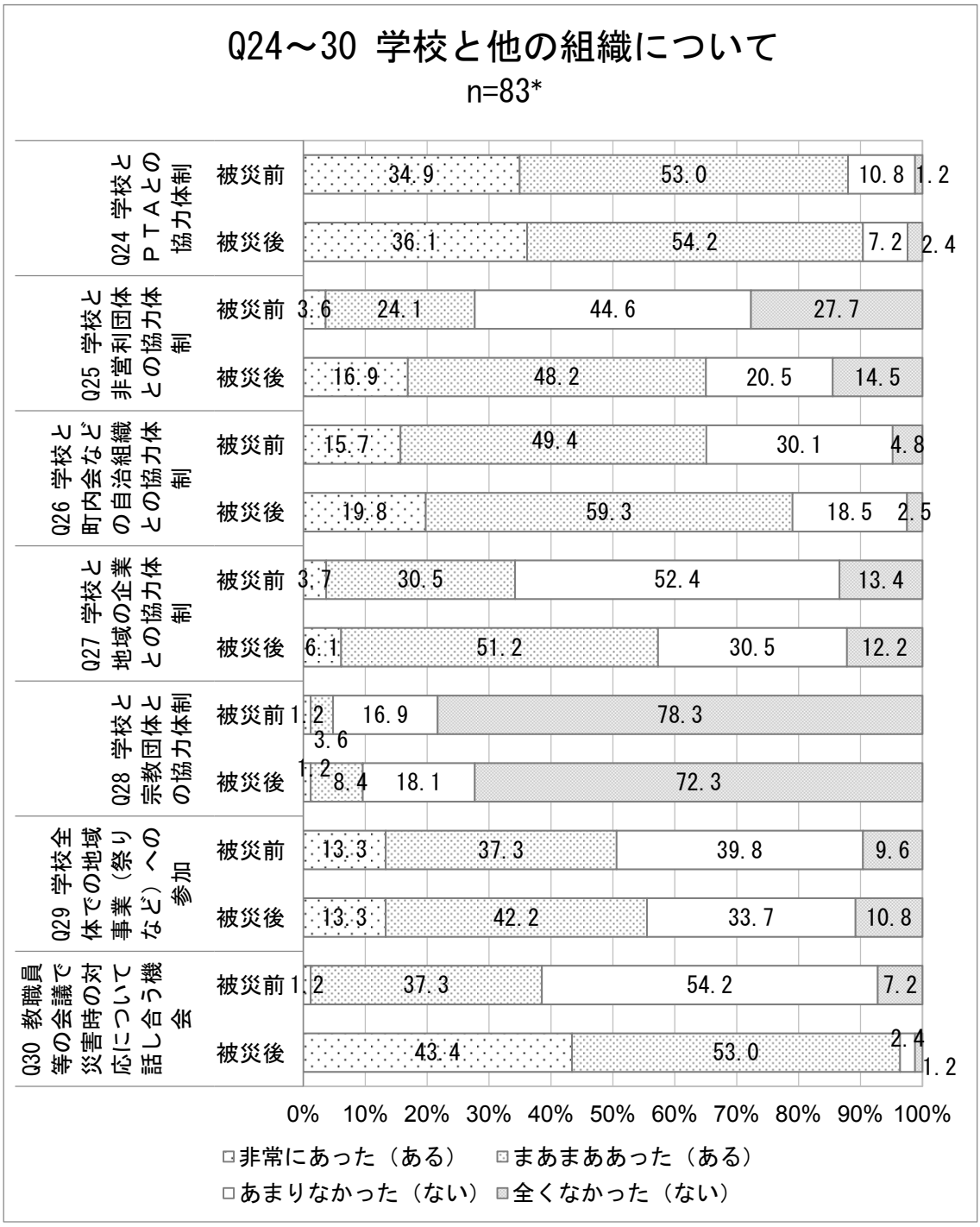
Q23 では、教師が仕事をする上で最も重視していることについて聞いた。被災の前後ともに、「生徒との関係性」に続き、「授業の質の向上」、「同僚との関係」が大きく回答を集めた。被災前後の違いを大きく見ることはできないが、「保護者からの評価」は７%増（12.2%→19.5%）、「管理職からの評価」が 2.5%減（3.7%→1.2%）の変化があった。

Q24～30 では、所属する学校と他の組織との関係について聞いている。７項目のいずれも、「非常にあった」および「まあまああった」の回答が被災前よりも被災後のほうが多いことがわかる。なかでも Q25 の非営利団体との協力体制や Q30 の教職員等の会議で災害時の対応について話し合う機会の増加が顕著である。

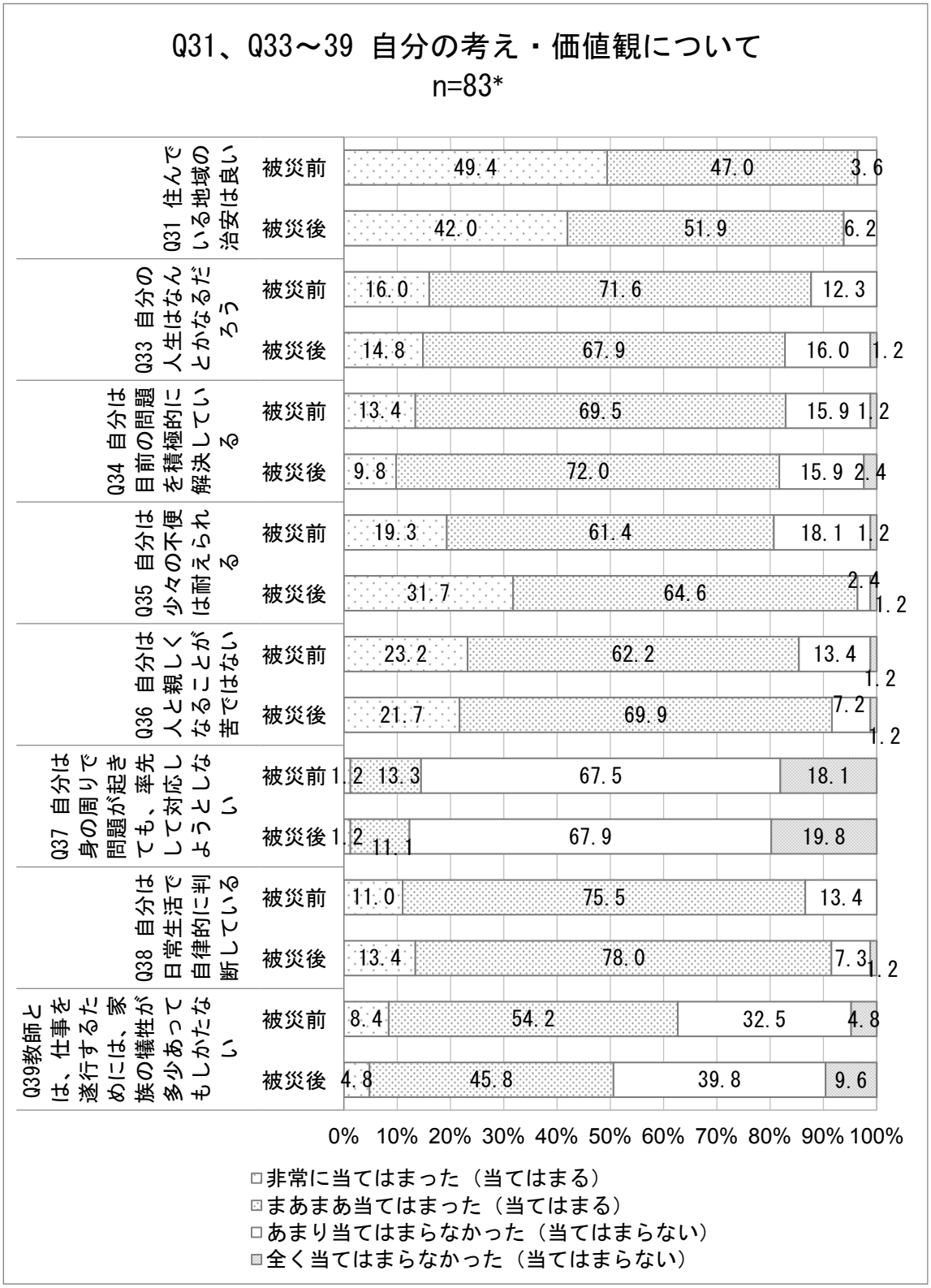
Q31 から若干の減少はあるが、被災前後ともに９割以上の人が「住んでいる地域の治安は良い」と認識している。震災後、略奪や強盗などの被害が出た報道もなされたが、物資の受け渡しのために行儀よく整列する日本人の姿は国際的にも高く評価されたことからもわかるように、治安の良さは他国の状況と比べても顕著である。

Q33～39 では、教師一人ひとりの考えや価値観について聞いている。被災前後で多少の違いはあるものの、80%以上を占める楽観性（Q33）や問題解決力（Q34）と比べ、不便さへの自己抑

制が表れる統御性（Q35）や仕事よりも家族を優先に考える思い（Q39）は被災前後に 10%前後の違いが出ている。これらは被災の影響と読み取れるだろう。

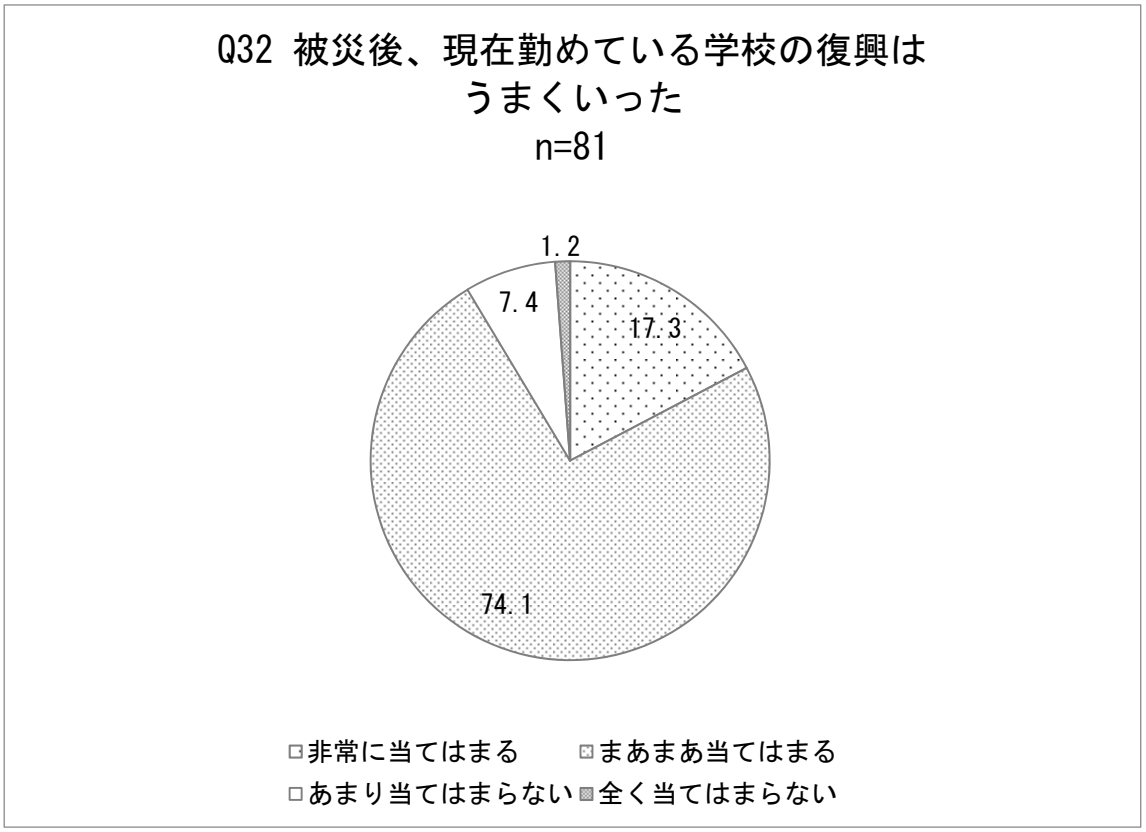


* ただし、Q26 n=81（被災後）、Q27 n=82（被災前）



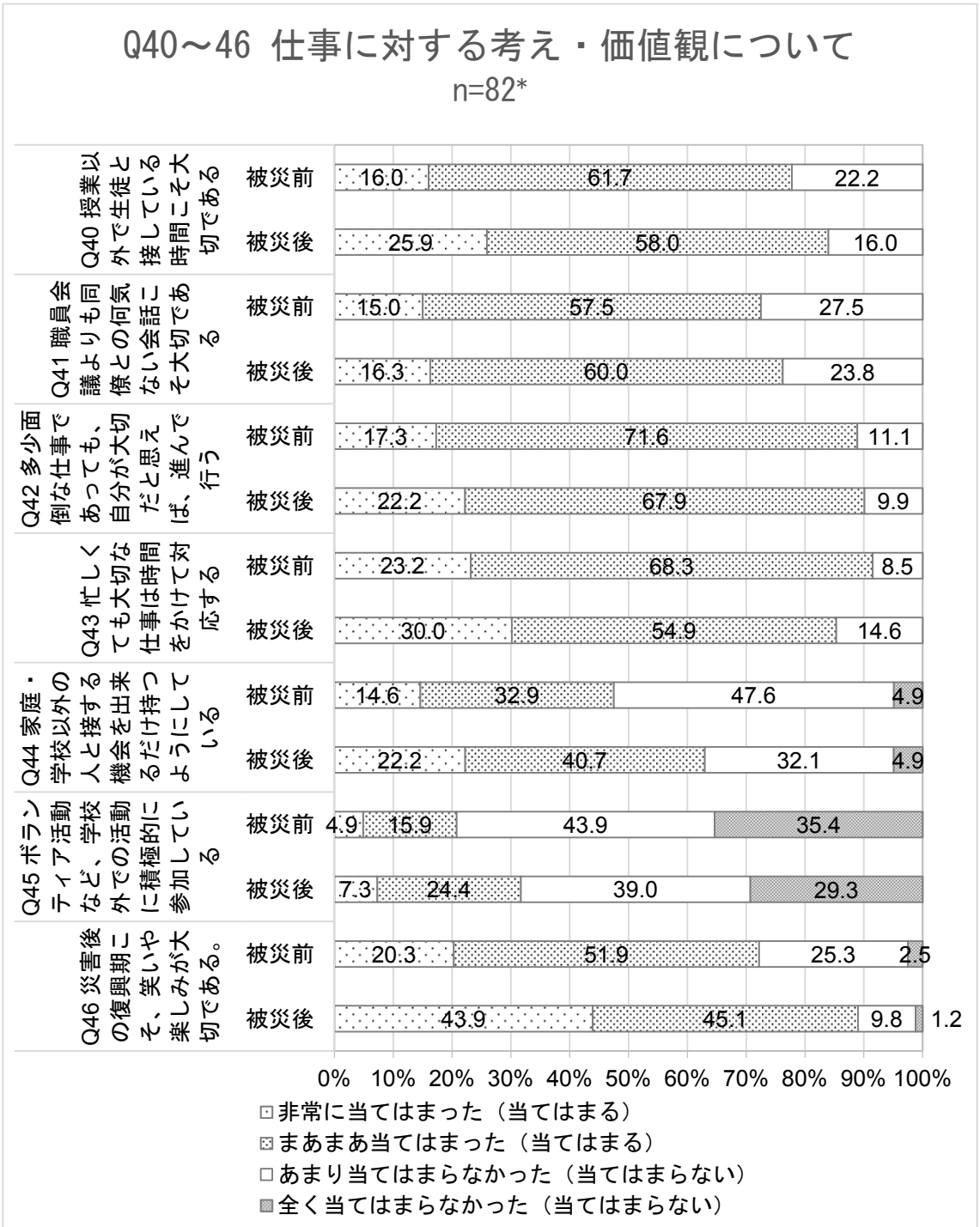
＊ ただし、Q31 n=81（被災後）、Q33 n=81（被災前・被災後）、Q34 n=82（被災前・被災後）、Q35 n=82（被災後）、Q36 n=82（被災前）、Q37 n=81（被災後）、Q38 n=82（被災前・被災後）

Q32 は、被災後の復興状況について聞いている。「非常に当てはまる」と「まあまあ当てはまる」の合計が約 92%であり、回答者が属する学校のほとんどで復興がうまく進んでいると評価していることがわかるだろう。

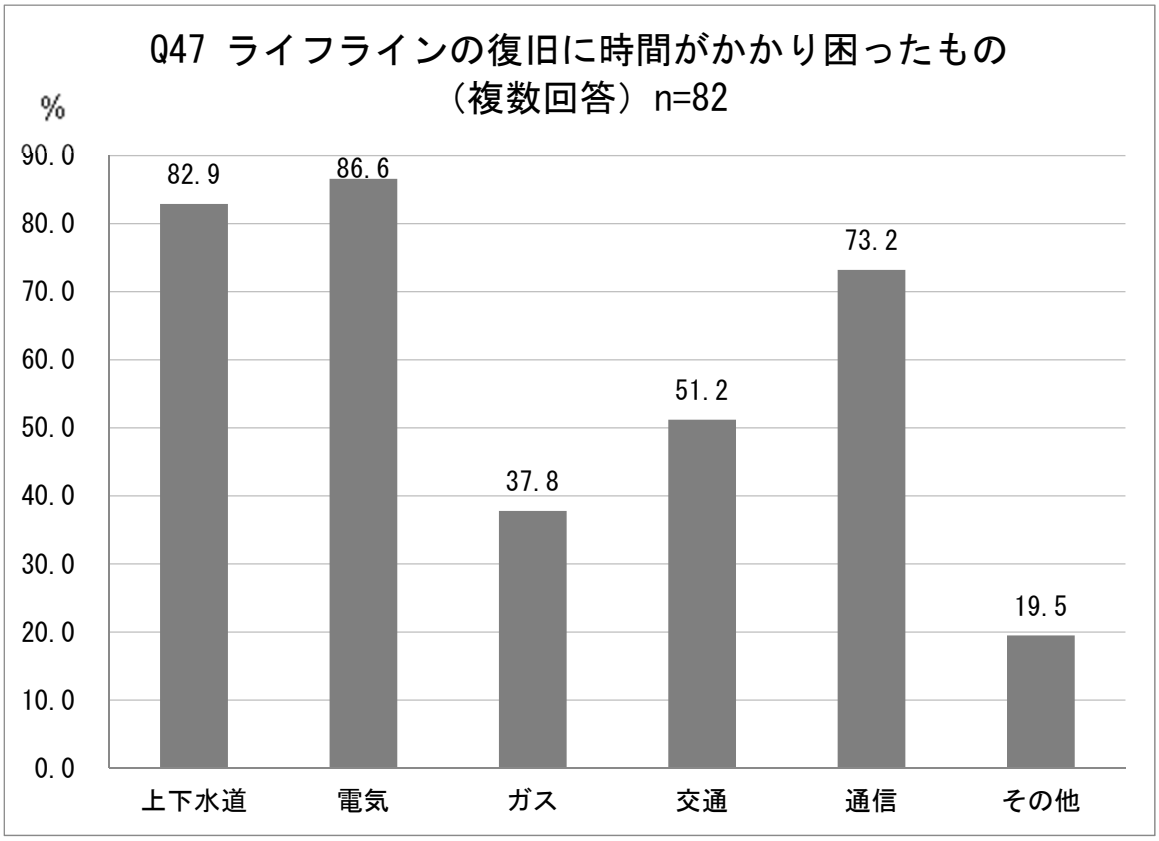


授業外での生徒との時間を大切にしている（Q40）と答えた人が被災前後で６%伸び、被災後 80%を超えたのに対して、Q41 の同僚間での何気ない会話の重要性は被災前後ともに約 75%であまり差が見られなかった。仕事への対応を聞いている Q42 と Q43 は被災前後ともに 85%以上を占め、回答者の仕事に対する真摯な取り組みを読み取ることができる。一方、Q22 の必要とされていると感じられる場の結果を反映して、Q44 と Q45 から家庭や学校以外の人との交流や活動の機会が比較的に多くないことがわかる。

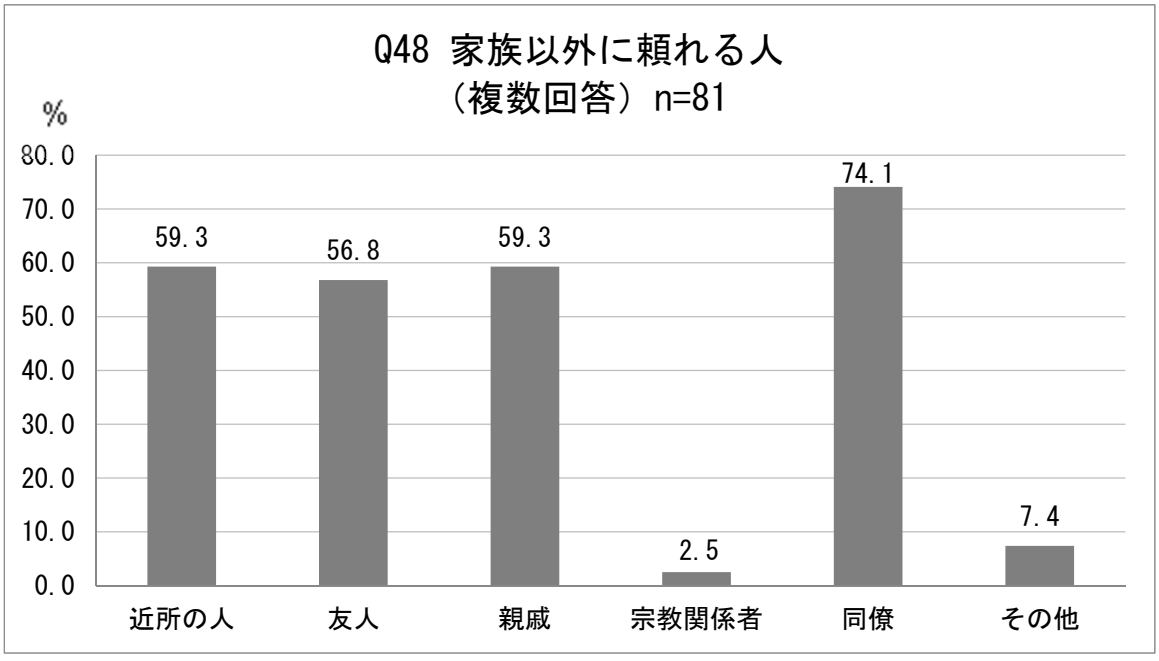
Q46 では、災害後の復興期における笑いや楽しみが大切かどうかについて尋ねており、被災後の「非常に当てはまった」の割合が 43.9%まで伸びている。被災前後に見られた約 22%の差からは、回復過程における冗長な時間やゆるやかな関係性をもつことに価値がより置かれるようになった傾向を読み取ることができる。



＊ただし、Q40 n=81（被災前・被災後）、Q41 n=80（被災前・被災後）、Q42 n=81（被災前・被災後）、Q44 n=81（被災後）、Q46 n=79（被災前）

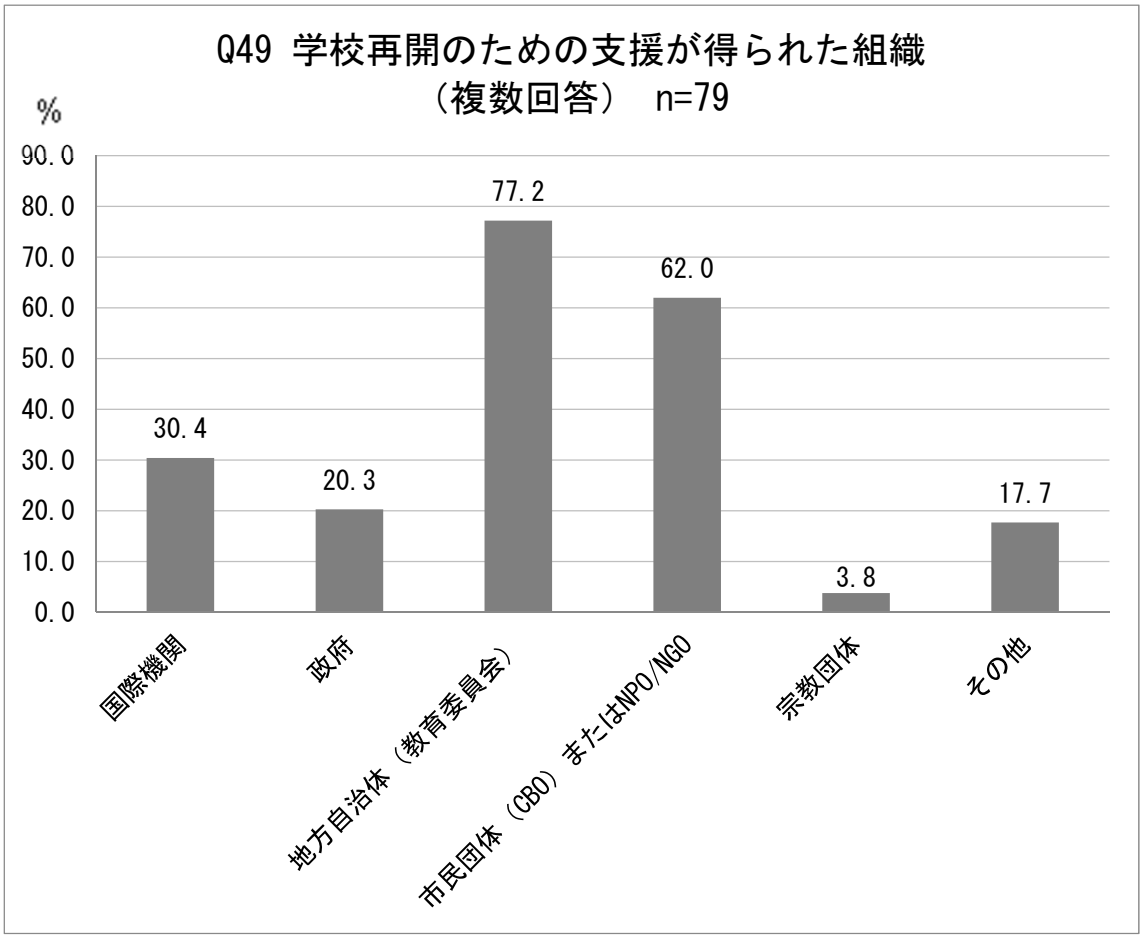


Q47 では、災害後の迅速性について聞いた。電気や上下水道、通信の迅速な復旧が求められたことがわかる。

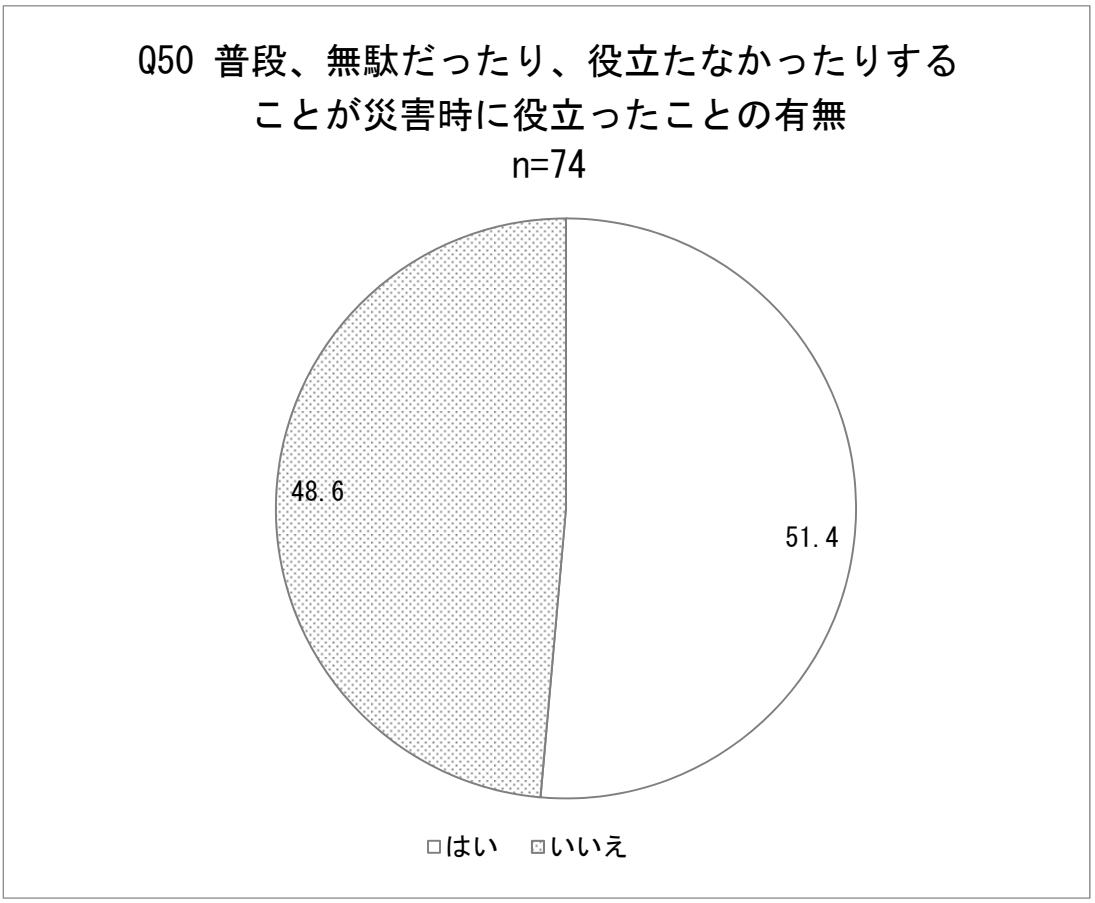


Q48 では、家族以外の信頼できる人について聞いた。同僚が７割以上を占めたことは、先に見た Q22（必要とされていると感じられる場）の結果とも関連していよう。「近所の人」、「友人」、「親戚」がともに約６割を占めていることからも、学校や家庭以外の人と個人的にはつながって

いると言えよう。「宗教関係者」は僅か 2.5%にとどまり、調査対象国で最も低い。



Q49 で一番多かったのは「地方自治体（教育委員会）」の 77.2%、次が「市民団体または NPO／NGO」の 62%であった。日常生活とは異なり、学校再開のための支援については、自治体や NGO 等からが多かったのは、国際機関や政府、宗教団体等と学校との連携が普段さほど強くないことを示唆している。一方で、市民団体や NPO／NGO が 6 割以上の回答を得ていることは、民間組織と学校との連帯が比較的に定着していることの表れであると言えよう。



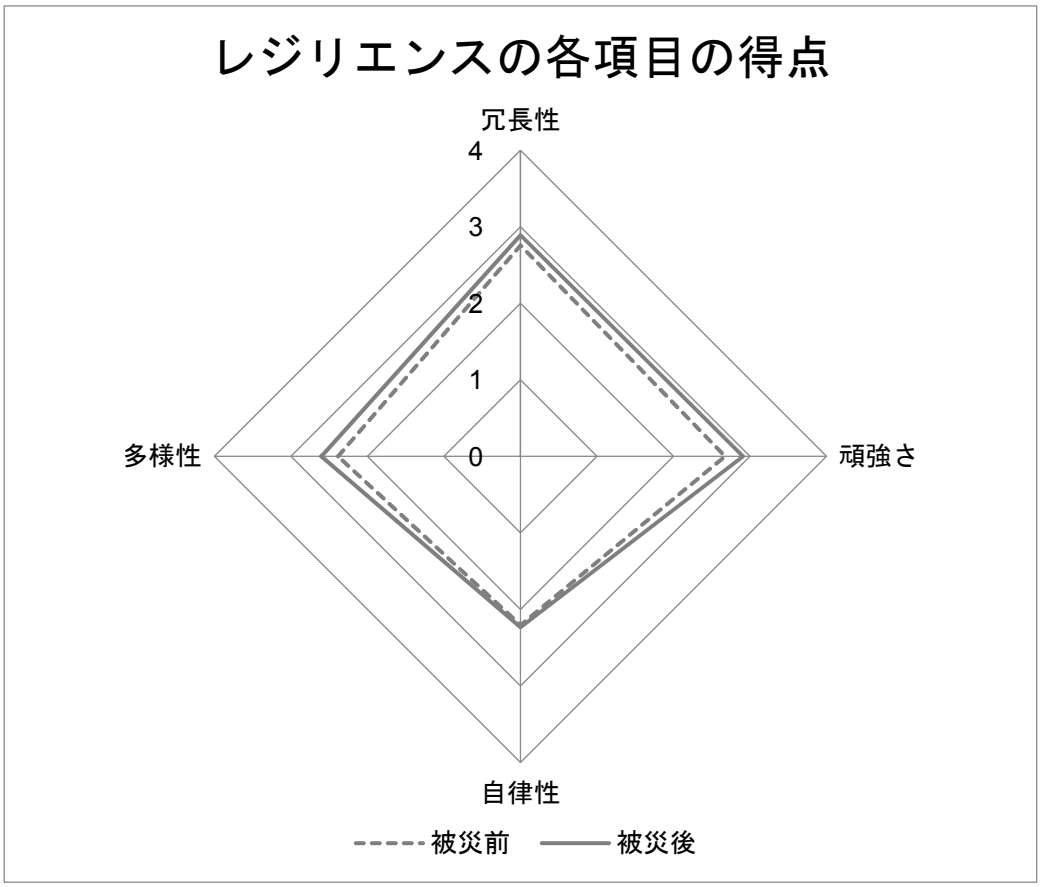
Q50 では、普段無駄に思うことが災害時に役立った経験の有無を聞いた。回答からは、ほぼ半分の回答者がそのような経験があったとしている。具体的には「近所づきあい」や「みんなのために何かすることがあるという気持ち」、「観光（地域情報を知るため）」などが挙げられている。（巻末には日本語による全回答及びそれらの英訳を掲載）

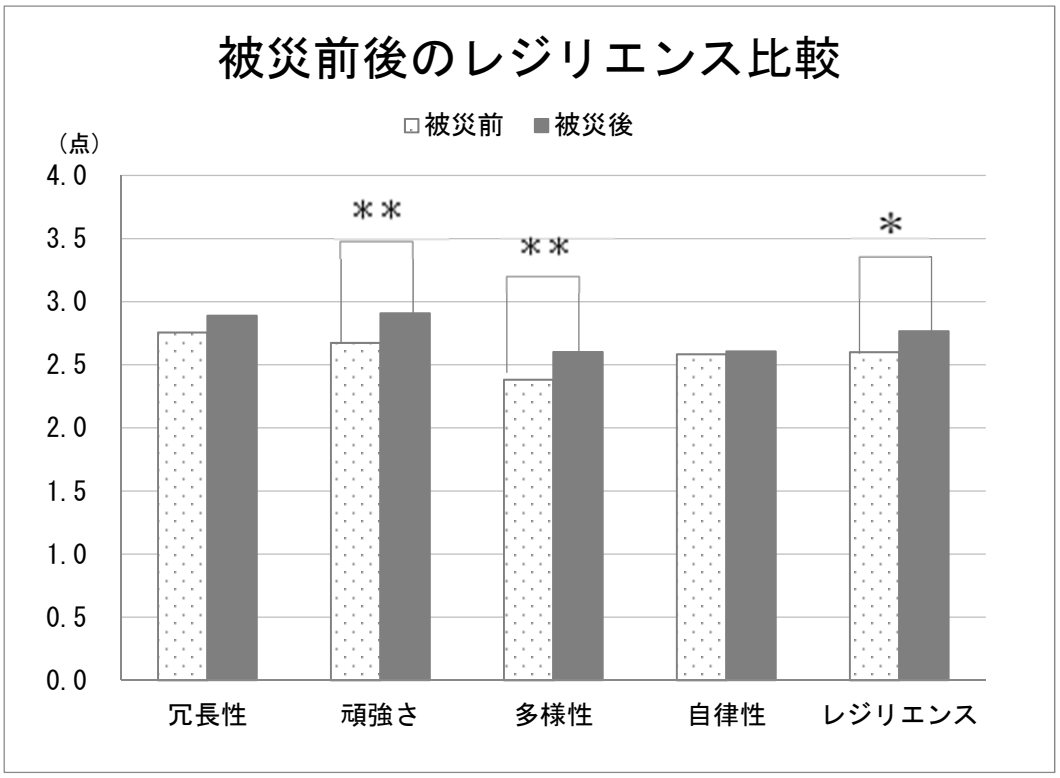
レジリエンスを構成する「冗長性」、「頑強さ」、「多様性」、「自律性」[2]に関連する項目を分類し、それぞれの項目を点数化して平均をとった。ローデータでは、点数が低いほどその特徴が強く現れていることを示すが、このグラフにおいては、レジリエンスの４項目の点数を高い得点であるほど各項目の特徴が強く表れるように変換した。すなわち、強い特徴を表す「非常にあった（ある）」や「非常に当てはまった（当てはまる）」を選択しても１点で、反対に「全くなかった（ない）」や「全く当てはまらなかった（当てはまらない）」を選ぶと４点で計算されているため、特徴の強弱と点数の高低が対応するように処理した。

以上を図示したのが、次の図である。被災前よりも被災後のほうが四角形の面積が増えたのがわかる。被災前後を比べてみると、「頑強さ」、「多様性」に有意差を見ることができた（図「被災前後のレジリエンス比較」参照）。それは組織として体系だった連絡網があることや会議の機会の増加、学校と地域社会との連携などからも顕著である。また、組織や制度としてしっかりと体系立った指揮系統があるがゆえに、「頑強さ」が特徴として挙がったことは想像に難くないが、「自律性」に有意差がでなかったことは、今後の課題として指摘されてよいだろう。とはいえ、全体

[2] **４つのカテゴリーの内訳は次の通りである。「冗長性」**：Q8,13,14,15,16,18,29,**「頑強さ」**：Q10,11,12,30,31, **「自律性」**：Q7,9,19,20, **「多様性」**：Q17,24,25,26,27,28

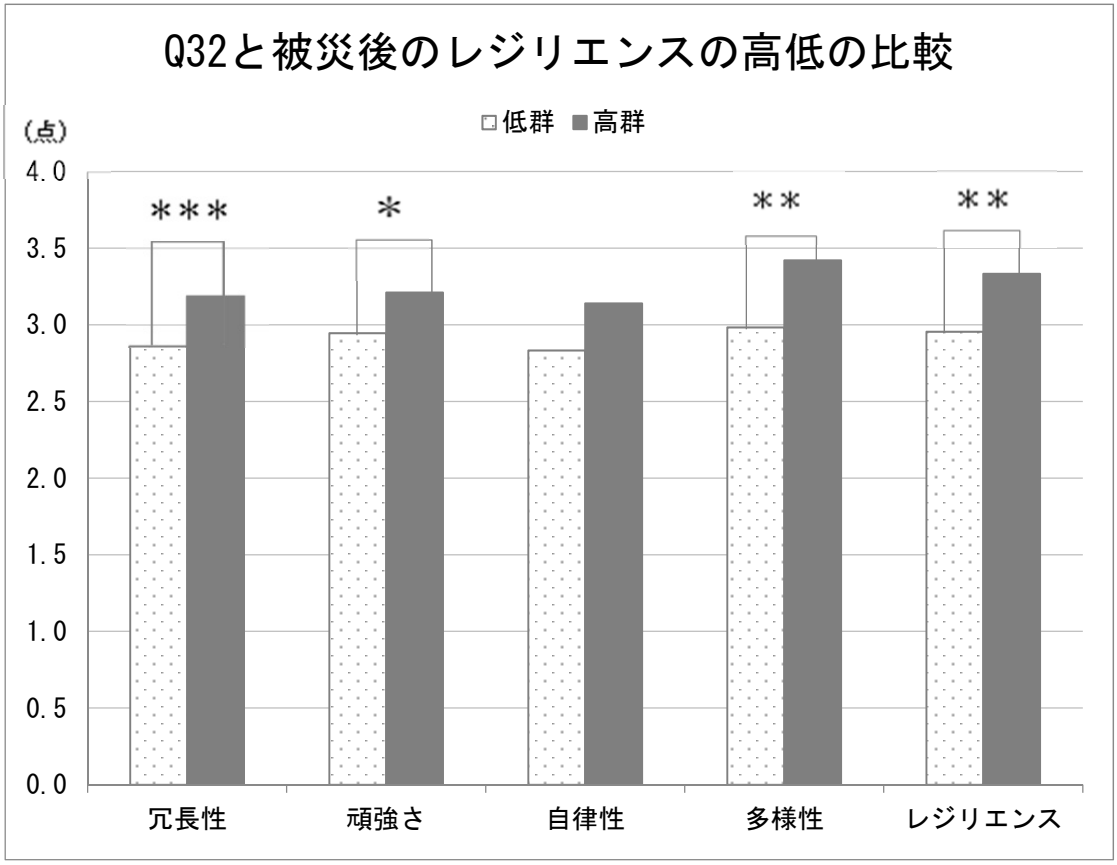
的に、日本の学校のレジリエンスの度合いは高まっていることがわかる。





最後のグラフは、レジリエンスの４項目それぞれおよび、その全体と、復興状態を聞いた Q32 の関係を表している。Q32 が被災後について尋ねているため、レジリエンスの４項目に関する質問も、被災後のサンプルを使った。前述のとおり、特徴の強弱と点数の高低を対応させた上で各項目の平均値を算出し、平均値を基準にした。平均値より高い得点のサンプル群を高群、低い得点のサンプル群を低群としている。上図同様、高い得点であるほど、各項目の特徴が強く表れていることを示している。

低群と高群とで比較すると、「冗長性」と「多様性」、「頑強さ」で有意差が表れた。特に冗長性がより顕著にあらわれたことから、日本の調査から得られた結果として言えるのは、冗長性が高ければ高いほど、復興がうまくいっていると受けとめられていることである。



カントリープロファイル：ニュージーランド

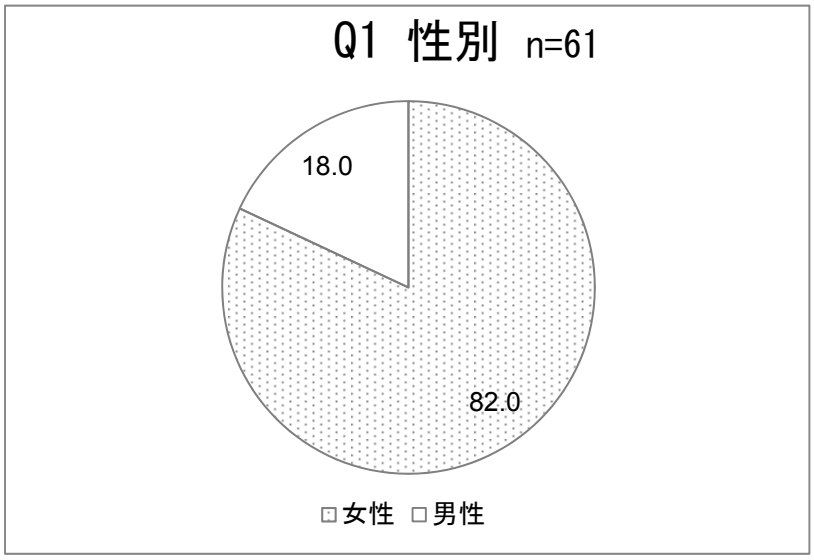
災害の概要

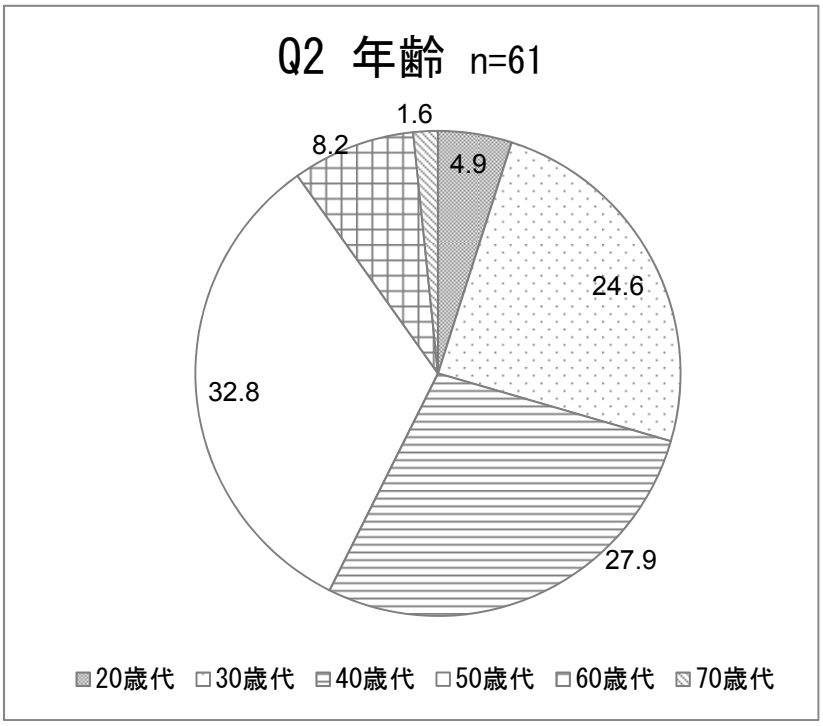
災害名　：カンタベリー地震（M6.3）

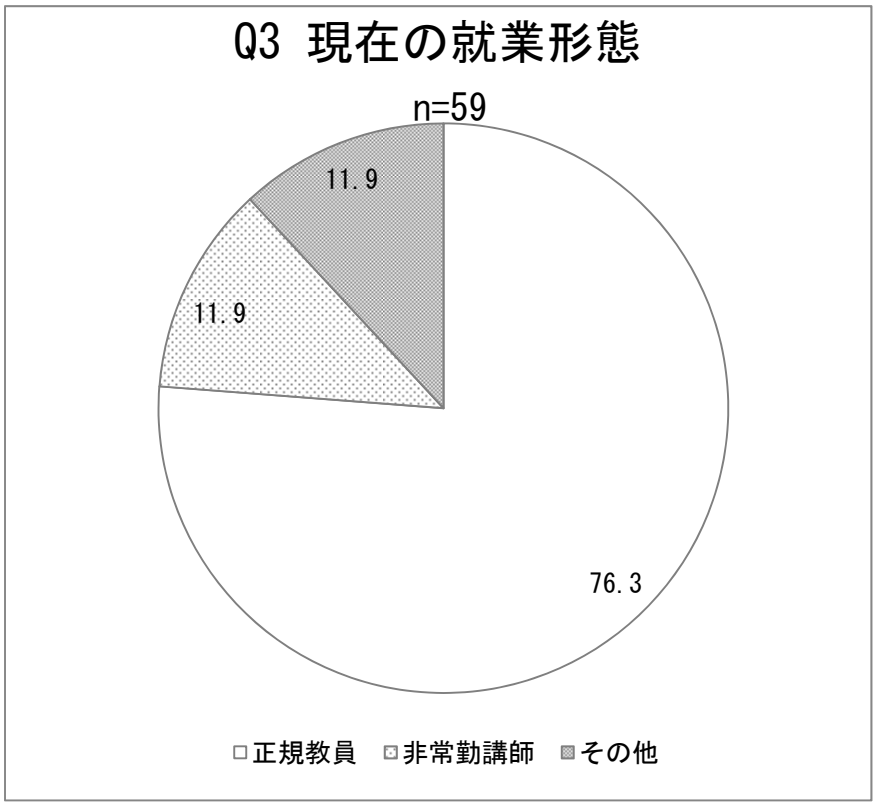
被災地　：ニュージーランドの南島カンタベリー地方、クライストチャーチ市内外

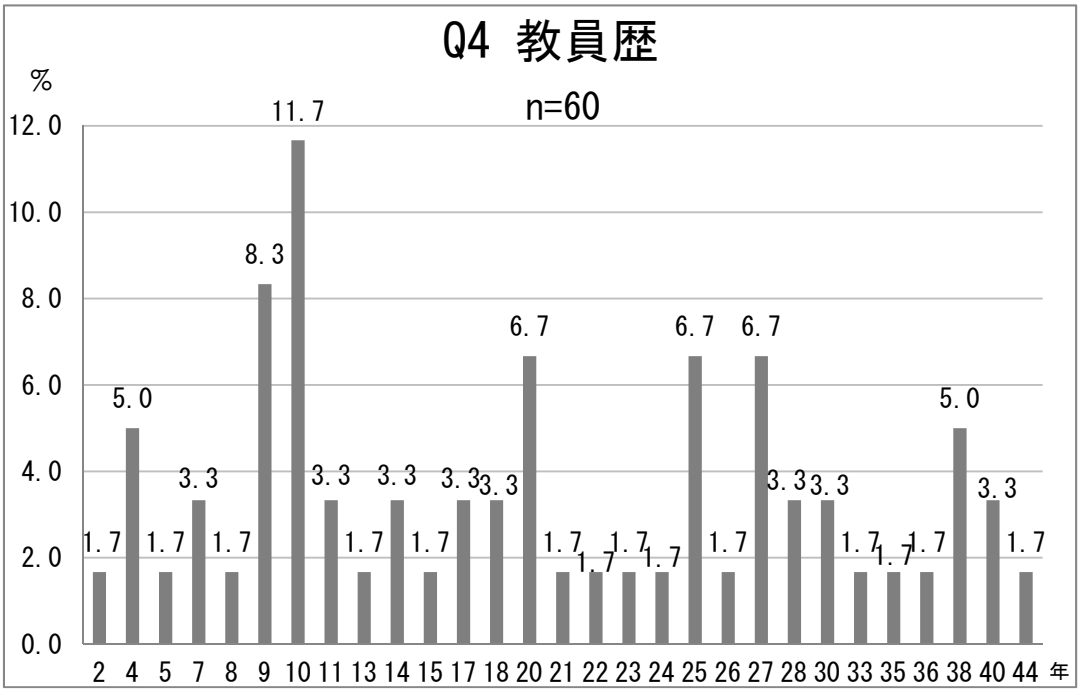
被災日　：2011 年 2 月 22 日

被災状況：死者 185 人、負傷者約 8,700 人



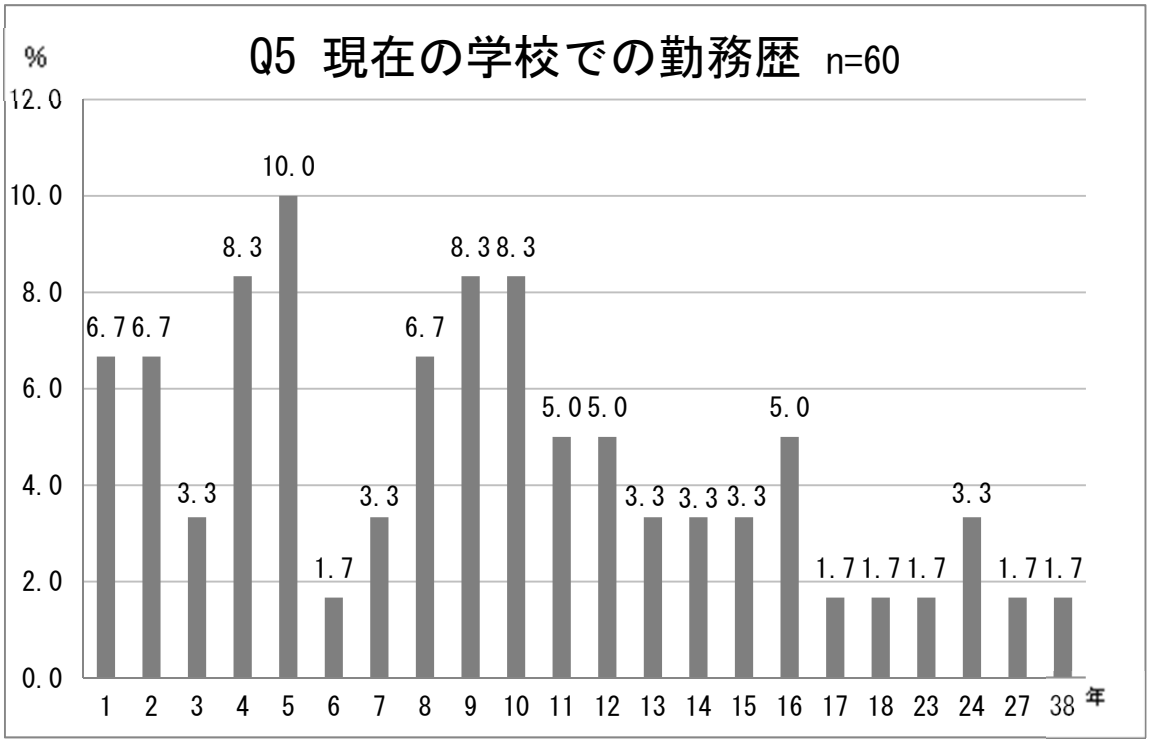


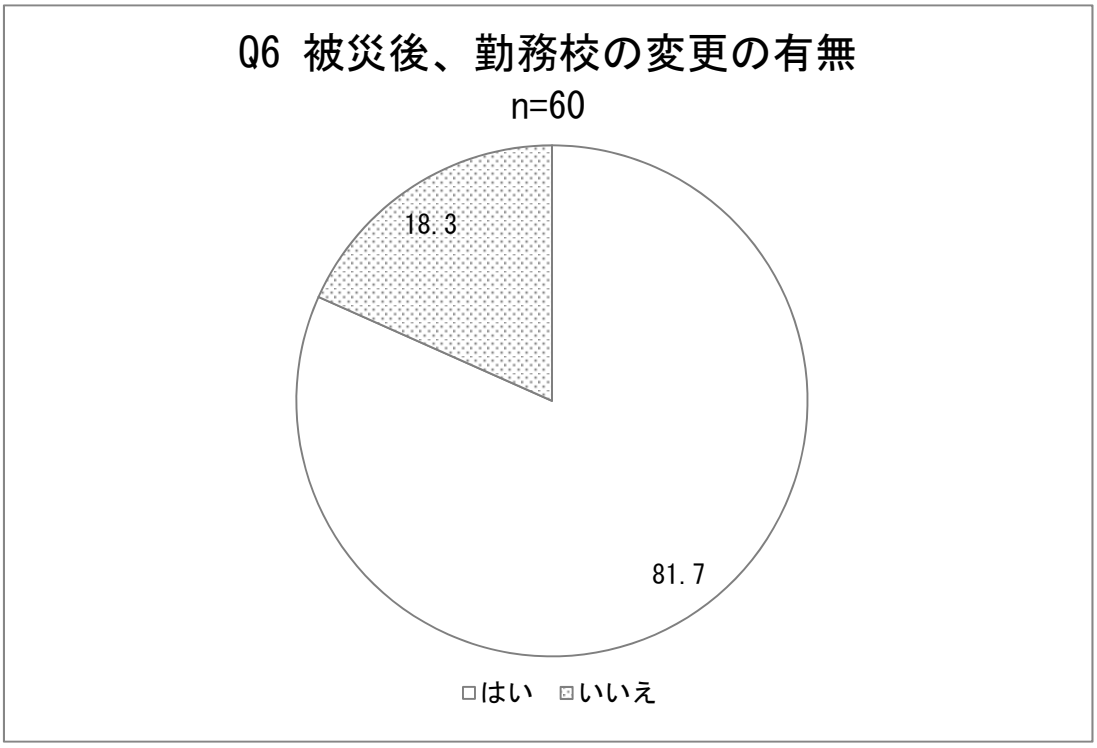




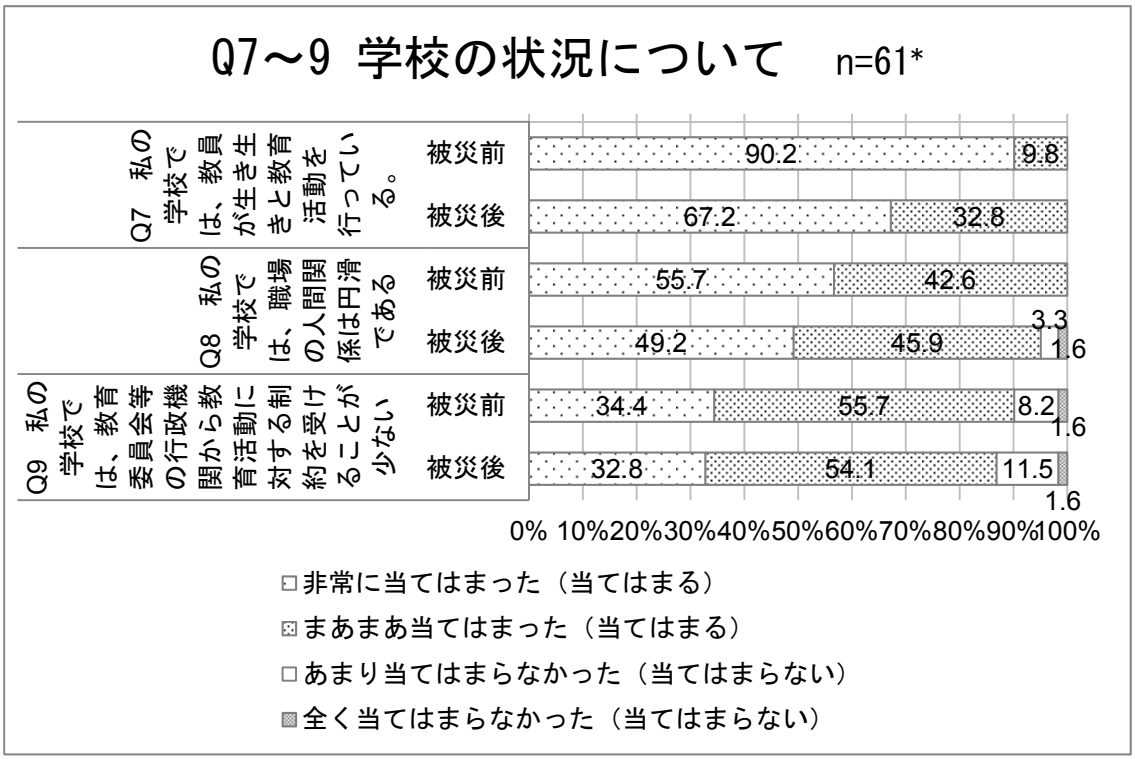
回答者は 82%が女性、18%が男性で、女性が多くを占めた。これは、主な調査対象となったニュージーランドの初等教育全般において女性教員が多いことが影響されている。年齢は、20 代が 4.9%、30 代が 24.6%、40 代が 27.9%、50 代が 32.8%、60 代が 8.2%であった。

調査時における回答者の就業形態は、76.3%が正規であり、11.9%が非常勤、11.9%がその他であった。また、教員歴は幅広く結果が出たが、10 年が 11.7%で一番多く、8.3%の 9 年、6.7%の 20 年、25 年、27 年と次いだ。





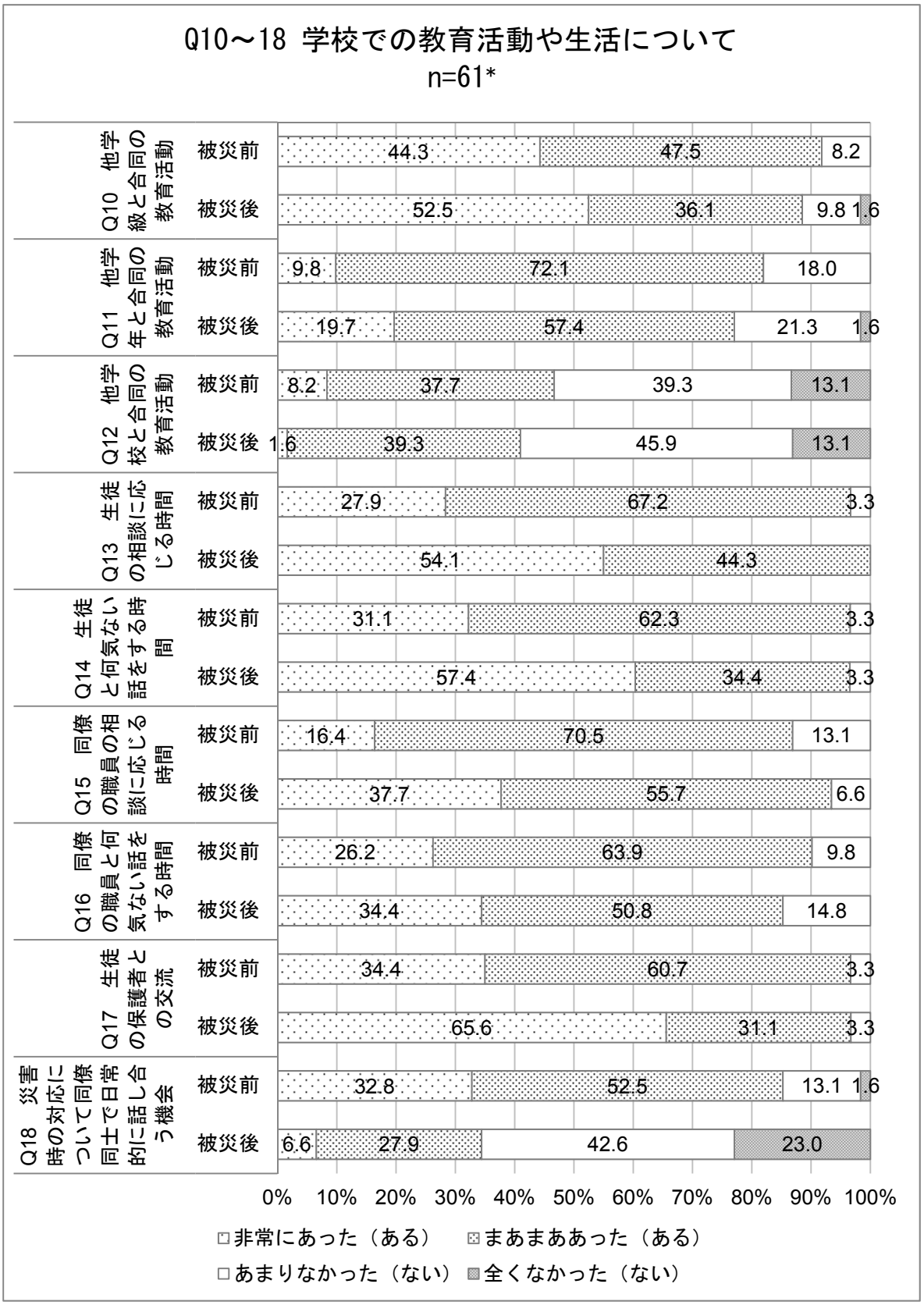
調査実施時点での勤務歴は５年が 10%、４年・９年・10 年が 8.3%、１年・２年・８年が 6.7%と続いた。被災後に異動した者は回答者全体の８割を占めている。



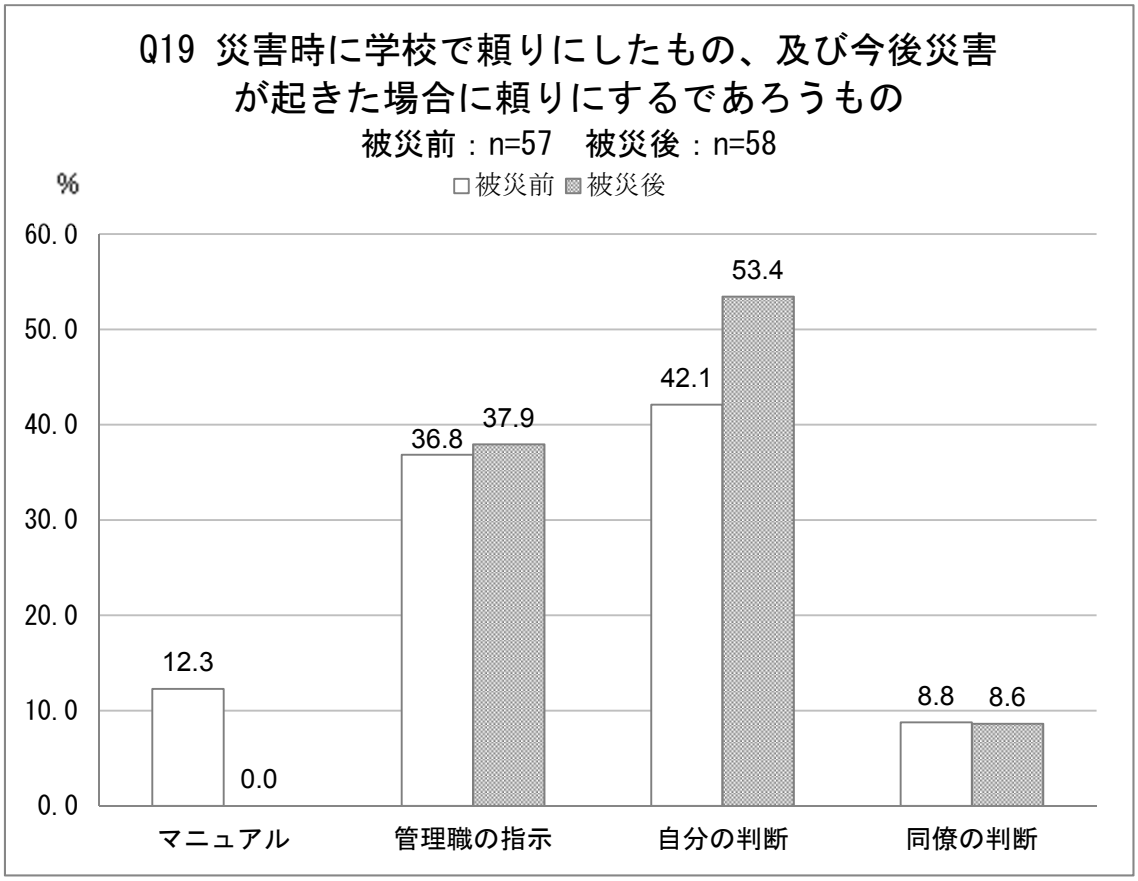
＊ただし、Q8 n＝60（被災前）

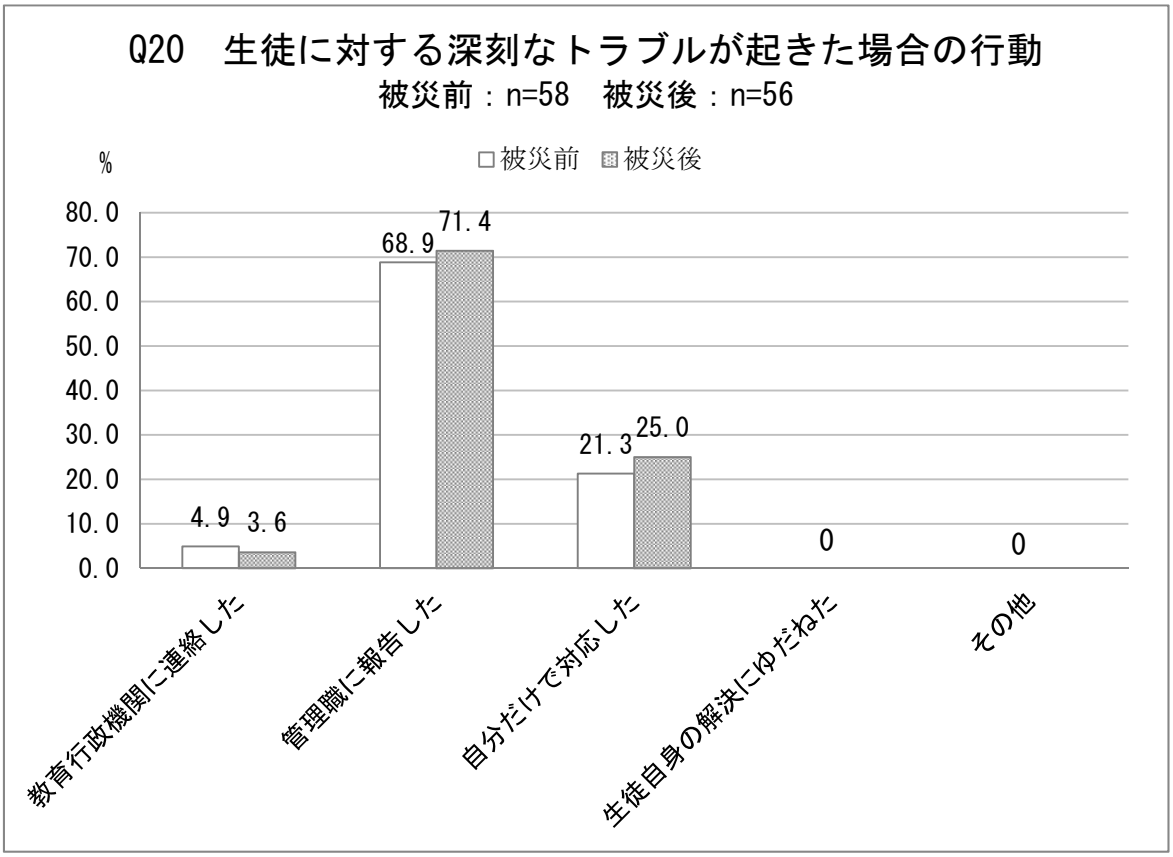
所属する学校の状況に関する問 Q７～９からは、どの項目も被災後のほうが割合を減らしているのがわかる。９割の回答者が「生き生きと教育活動を行っている」ことに「非常当てはまった」としているのに対して、被災後は 67.2%に減少した（Q７）。円滑な人間関係であるのかを確認した Q８でも、6.5%減であった。Q９では、教育行政機関からの制約を受けることが多少なり増えたことが読み取れよう。

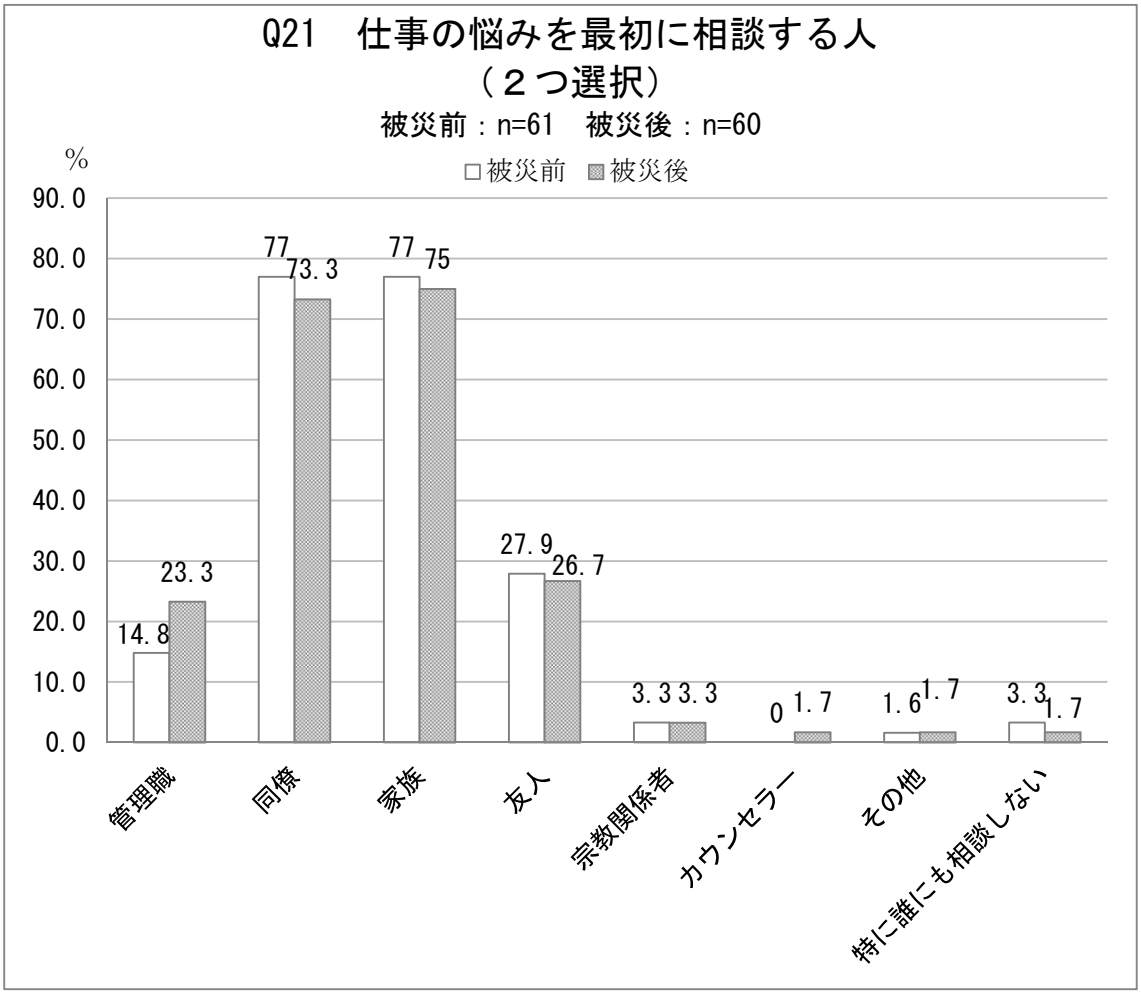
Q10～18 からは被災前後でさしたる変化は見られない、もしくは被災前より被災後のほうが減少しているように読み取れるが、「非常にあった（ある）」の値は Q12・18 を除いて増加している。震災後は、社会的なつながりが以前よりも増して重視されるようになったことがうかがえる。この傾向は、特に生徒との時間や保護者との交流に関する質問については強く見てとれる。Q10 と Q11 から校内での合同の教育活動を積極的に取り入れた人もいれば、そうでもない人もいたことが「非常にある」と「まあまあある」の増減に現れていよう。また Q13-17 において、生徒と同僚、保護者と接する時間を積極的にとっていたことが「非常にある」の増加から読み取れよう。一方 Q18 の結果にあるように、日常的に災害対応についての話をすることは減ったことがわかる。このことは違和感をもって受けとめられるかもしれないが、後述の Q30 の分析に示されているように、校内会議などフォーマルな場での震災関連の話し合いは増えており、学校全体として組織的な対応を徹底して行うようになったことが起因しているという見方はできよう。



＊ただし、 Q12 n＝60（被災前）、Q13 n=60（被災前・被災後）、Q14 n=59（被災前）n=58（被災後）、Q17 n=60（被災前）


Q19 災害時に学校で頼りにしたもの、及び今後災害が起きた場合に頼りにするであろうもの
被災前：n=57　被災後：n=58
%
□被災前 ▨被災後
60.0
50.0
40.0
30.0
20.0
10.0
0.0
12.3
0.0
36.8
37.9
42.1
53.4
8.8
8.6
マニュアル
管理職の指示
自分の判断
同僚の判断


Q20　生徒に対する深刻なトラブルが起きた場合の行動
被災前：n=58　被災後：n=56
%
□被災前 ▨被災後
80.0
70.0
60.0
50.0
40.0
30.0
20.0
10.0
0.0
4.9
3.6
68.9
71.4
21.3
25.0
0
0
教育行政機関に連絡した
管理職に報告した
自分だけで対応した
生徒自身の解決にゆだねた
その他

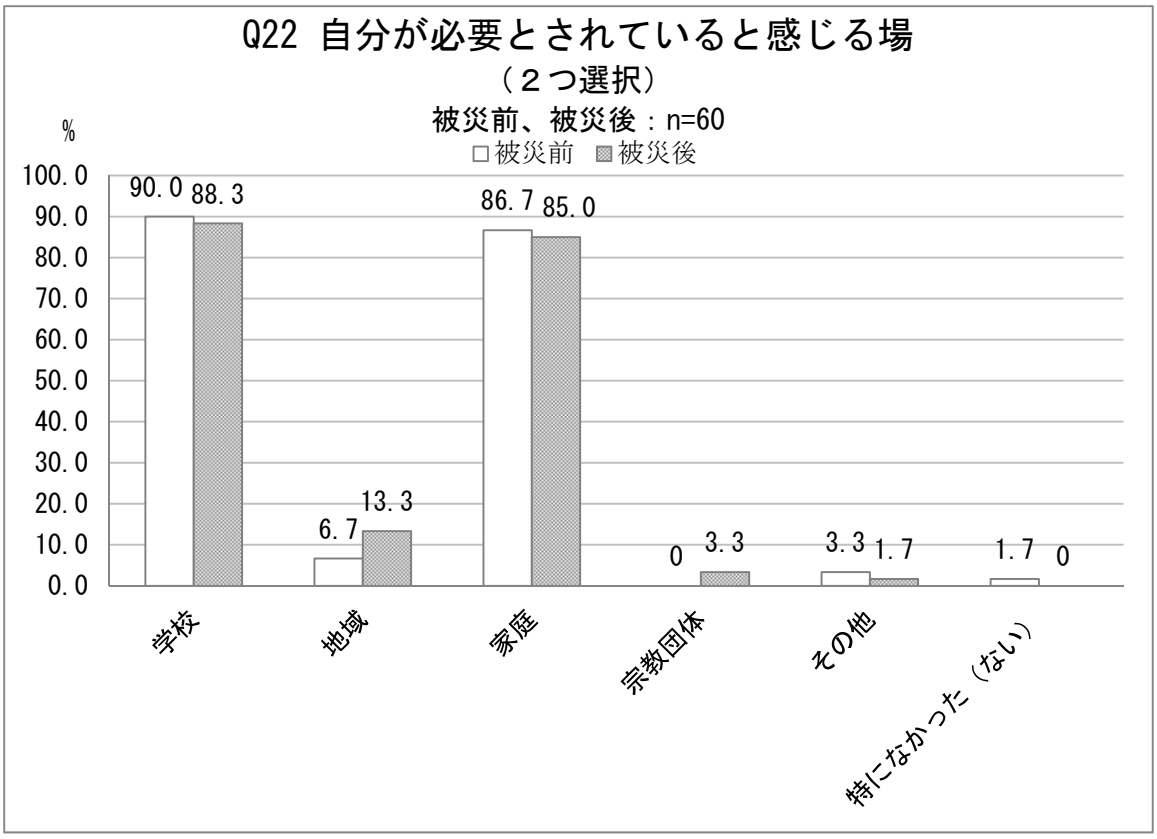


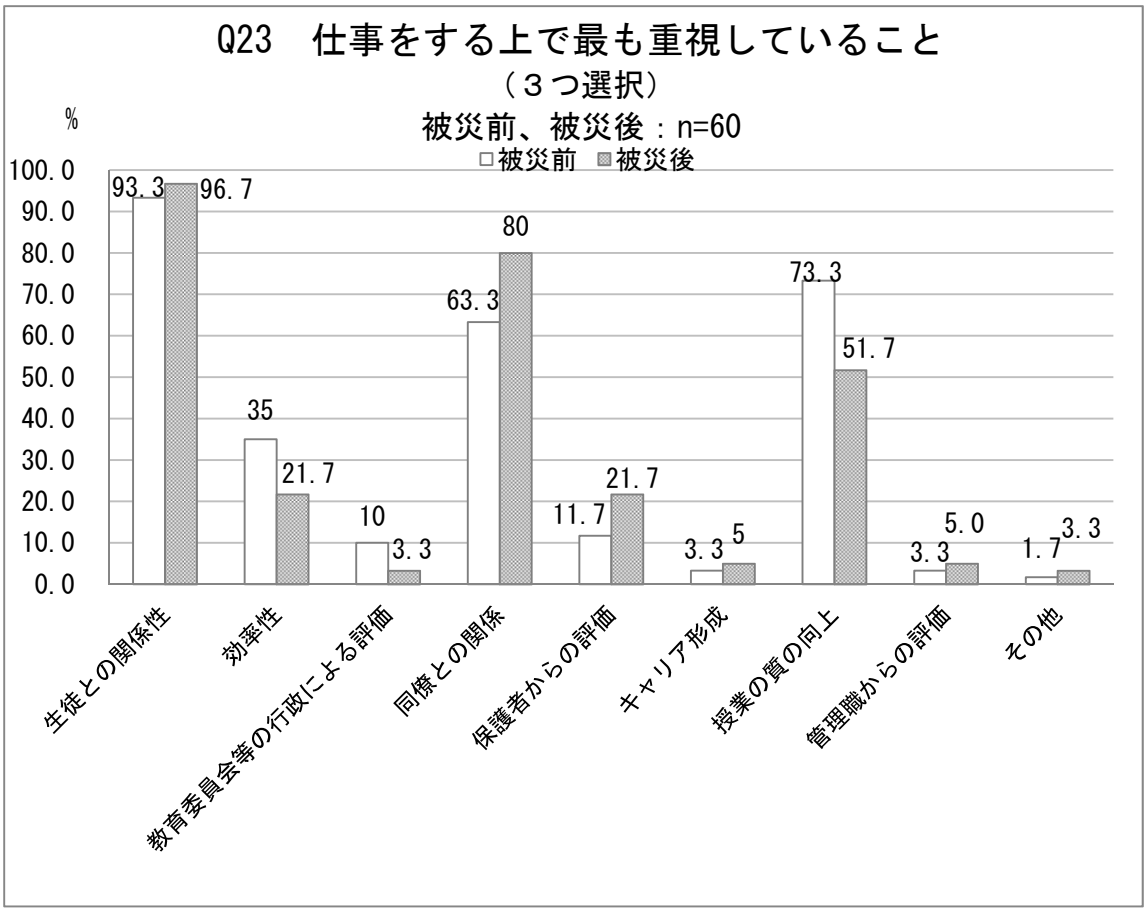
Q19 は災害時に頼りにしたものについて尋ねた。被災前は「自分の判断」と「管理職の指示」が約４割であり、次に「マニュアル」、「同僚の判断」の順であったが、被災後は「自分の判断」が 50%以上を占め、「管理職の指示」が 37.9%と「同僚の判断」が 8.6%と続いた。震災前は１割強の回答があった「マニュアル」は震災後は皆無となり、自律的な判断が決定的に重視されるようになった傾向が見てとれる。

日常の教育活動中に生徒に関する深刻な事態が起きた場合、どのような行動をとるのかについて回答した Q20 からは、被災の前後ともに「管理職に報告した」という回答が約 70%前後を占めた。教育行政機関への報告については被災前よりも僅かに減っている（1.3%減）。被災後も管理職に報告する教師は多いが（71.4%）、自分で対応する人が４分の１（25%）を占めたことはニュージーランドの自律性を考える上で特筆に値しよう。

Q21 は、被災の前後にさして違いが見られないが、「管理職」が 8.5%増である。「家族」と「同僚」が 75%以上と多いが、「管理職」以外は被災前よりも減っていることから、震災が多少なりとも開かれたリーダーシップの促進につながったという見方ができるかもしれない。

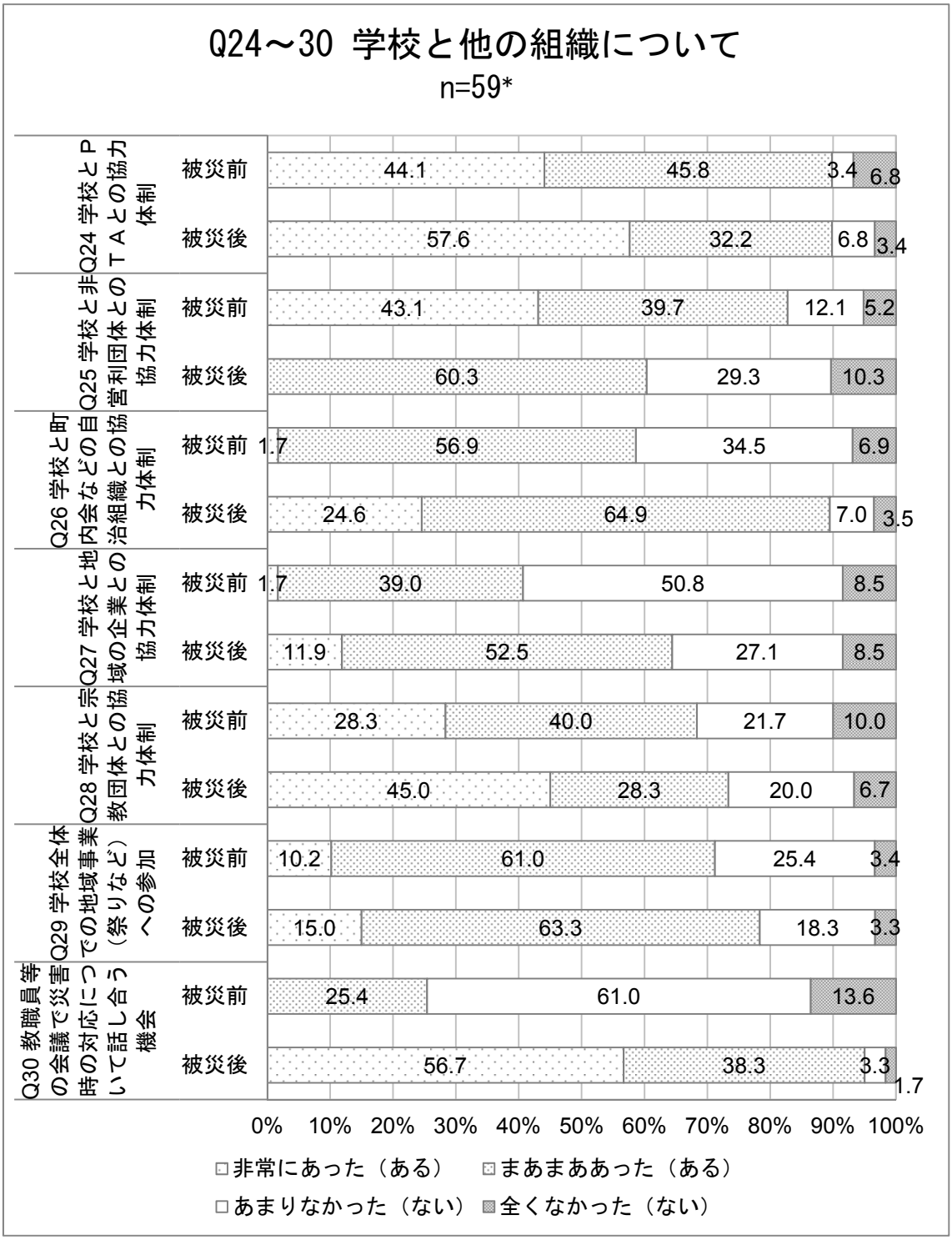
Q22 から被災前後ともに「学校」と「家庭」に教師の帰属意識があることがわかる。ニュージーランドの教師の生活の中心は主にこの２つの場であることが読み取れよう。スリランカなど、国によっては「地域」及び「宗教」との精神的な絆を震災後に強めている傾向が見られるが、ニュージーランドは世俗的な指向性を示した国の一つである。


Q22 自分が必要とされていると感じる場
（２つ選択）
被災前、被災後：n=60
□被災前 ▨被災後
%
100.0
90.0
80.0
70.0
60.0
50.0
40.0
30.0
20.0
10.0
0.0
90.0
88.3
6.7
13.3
86.7
85.0
0
3.3
3.3
1.7
1.7
0
学校
地域
家庭
宗教団体
その他
特になかった（ない）


Q23　仕事をする上で最も重視していること
（３つ選択）
被災前、被災後：n=60
□被災前 ▨被災後
%
100.0
90.0
80.0
70.0
60.0
50.0
40.0
30.0
20.0
10.0
0.0
93.3
96.7
35
21.7
10
3.3
63.3
80
11.7
21.7
3.3
5
73.3
51.7
3.3
5.0
1.7
3.3
生徒との関係性
効率性
教育委員会等の行政による評価
同僚との関係
保護者からの評価
キャリア形成
授業の質の向上
管理職からの評価
その他

Q23 では、被災の前後ともに「生徒との関係性」（前：93.3%、後：96.7%）が一番多かったが、二番目以降に変化が見られた。被災前は「授業の質の向上」（73.3%）、「同僚との関係」（63.3%）が 6 割越えで続き、そのあとに 35%の「効率性」が続いた。被災後は、「同僚との関係」（80%）、「授業の質の向上」（51.7%）と続き、「効率性」と「保護者からの評価」が 21.7%であった。同僚とのつながりが重視される一方で、効率性が重んじられない傾向にあり、教師の価値観が社会的資本を重視する方に変容したことが読みとれる。

Q24～30 では、所属する学校と他の組織との関係について聞いている。Q25 を除くいずれの項目も、「非常にあった」および「まあまああった」の回答が被災前よりも被災後のほうが多いことがわかる。なかでも、Q26 の町内会などの自治組織との連携や Q30 の教職員等の会議で災害時の対応について話し合う機会の増加が顕著である。



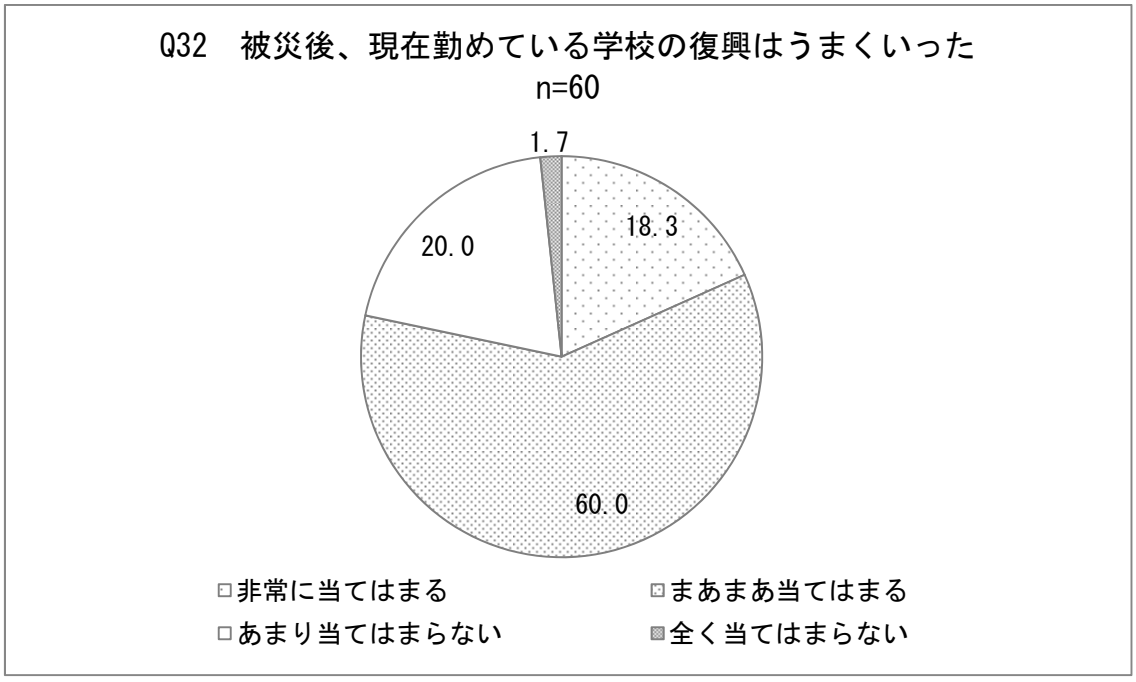
＊ただし、Q25 n=58（被災前・被災後）、Q26 n=58（被災前）、n=57（被災後）、Q28 n=60（被災前・被災後）、Q29 n=60（被災後）

＊ただし、Q31 n=58（被災前）、Q34 n=58（被災前）、Q35 n=59（被災後）、Q36 n=59（被災前・被災後）、Q37 n=59（被災前・被災後）Q38 n=59（被災前）、Q39 n=59（被災前）

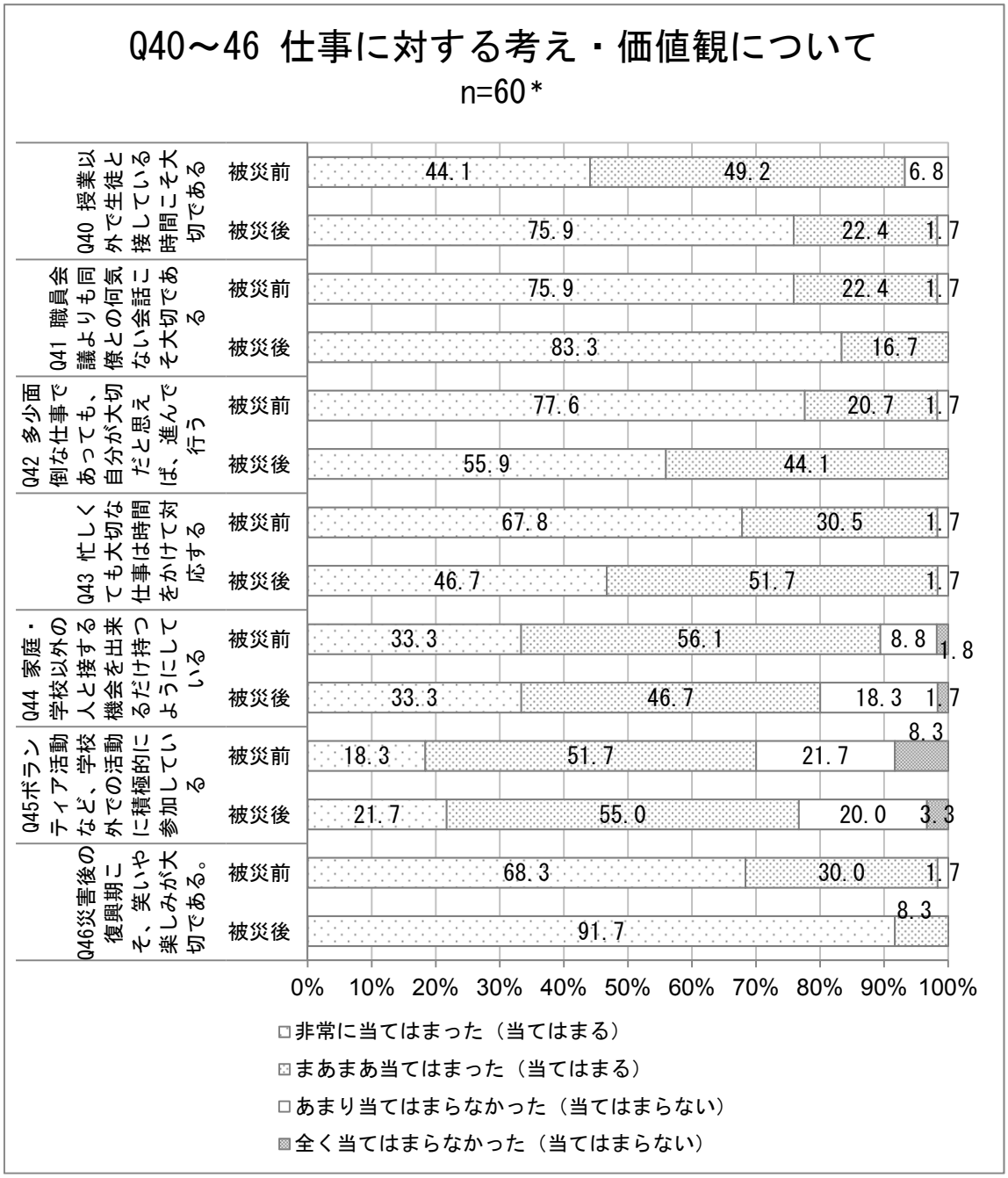
Q31 および Q33～39 からは、教師一人ひとりの考えや価値観について、Q37 と Q39 を除いていずれの項目においても「非常に当てはまる」と「まあまあ当てはまる」の割合が減少していることがわかる。特に、「非常に当てはまる」の減少が大きい。行動力に関する Q37 は反転項目であるため、「非常に」と「まあまあ」を選んだ回答者は、「行動力がない」、「行動力があまりない」ことを示す。このことから被災後のほうが「率先して対応する」人が 3.3%増えたことがわかる。Q39 にいたっては、「非常に」と「まあまあ」の合計は減っているが、「非常に」の割合が 18.5%増である。現地での聴き取りでも明らかになったことであるが、特に震災直後では学校に奉職する教師として多少なりとも自身の家族を犠牲にしなくてはならない状況をくぐり抜けてきた体験

に基づく回答結果であると言えよう。

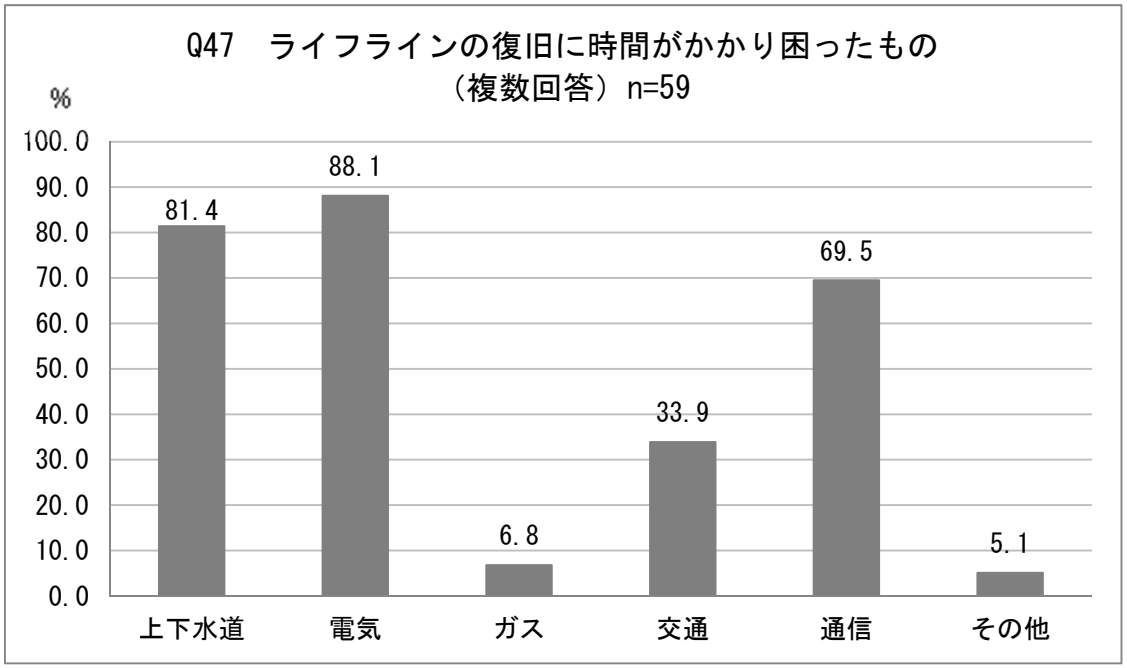
Q32 で聞いた被災後の復興状況からは、「非常に当てはまる」と「まあまあ当てはまる」の合計が 78.3%であり、回答者が属する学校の多くで復興がうまく進んでいると認識していることがわかる。

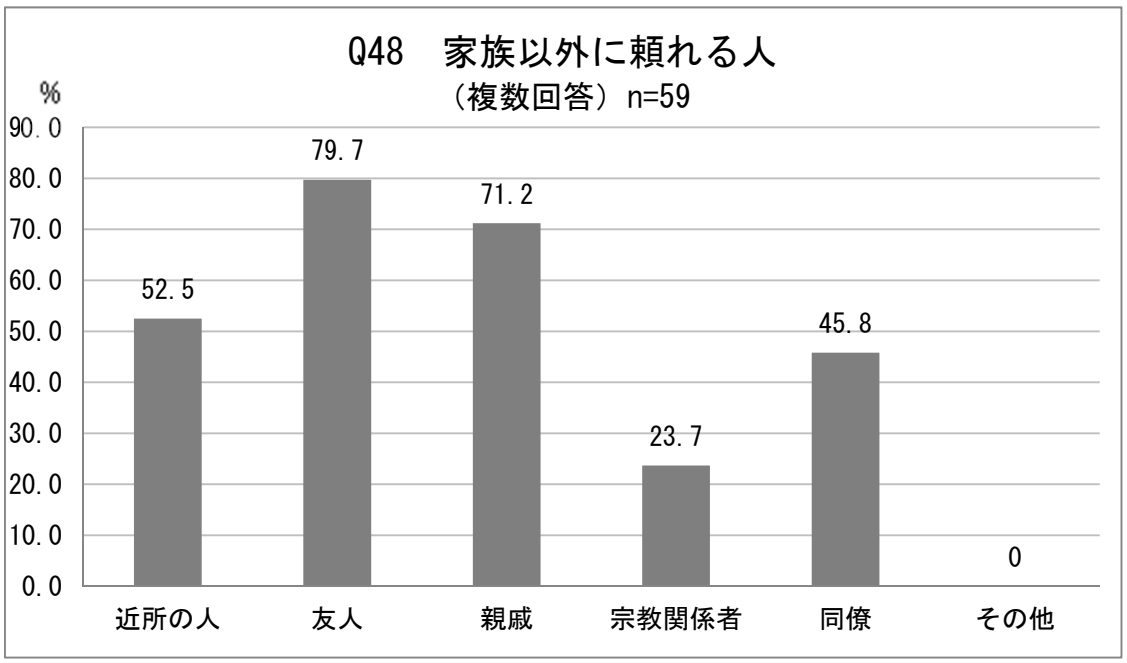


Q40～Q46 では、Q44 と Q45 を除いて、被災後の「非常に」と「まあまあ」の合計が 90%以上の割合を占めている。中でも、Q46 は「非常に」だけで 91.7%を占めている。現地でのインタビューにおいても、被災後でも厳しい状況が続いていることがうかがえたが、たとえ困難な状況に置かれても、「笑いや楽しみが大切である」という冗長性が高まったことは特筆に値するだろう。同様に Q40 の「授業以外で生徒と接している時間こそ大切である」という項目でも「非常に」の割合が 75.9%であり、約 32%も増加した。先に「効率性」が震災後にはさして重視されていない傾向が読み取れたが、一見無駄であると思われるような授業以外の場面に教師が価値を置いていることがうかがえる。Q23 の「仕事上で重視する価値観」の被災後の結果で最も多かったのが、「生徒との関係性」（96.7%）であり、次に多かったのが「同僚との関係性」（80%）であることを踏まえると、笑いや楽しみが関係性をつなぎ直す触媒とも考えられよう。一方で、Q22 の結果とも関わるが、回答者が被災後、学校と家庭以外でのネットワークをあまり積極的に活用しようとしていないことがわかるだろう。学校内および家庭内の人間関係がより密接であることの裏返しなのか、地域とのつながりの強さは本調査結果からは読み取れない。ニュージーランドの学校および教師がどのように地域と連携しているのかの実態については今後の課題である。



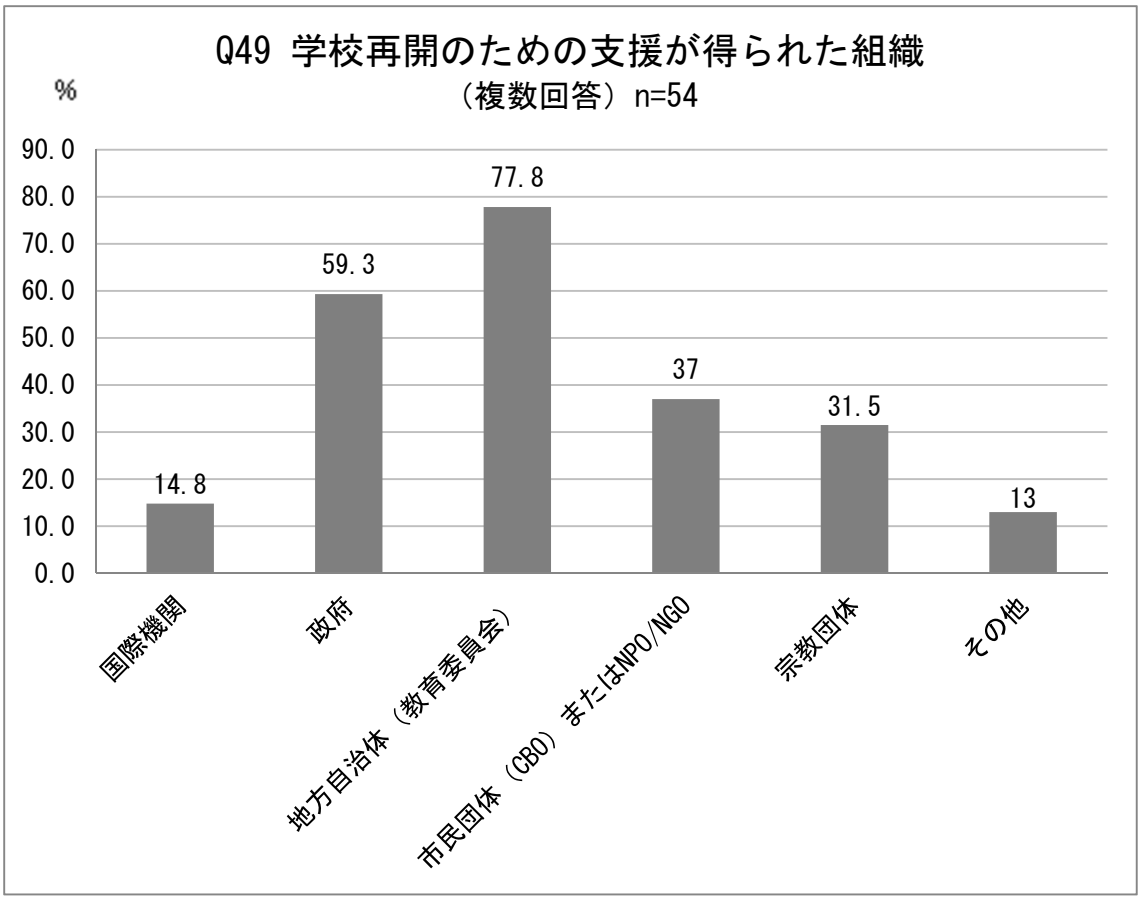
＊ただし、Q40 n=59（被災前）n=58（被災後）、Q42 n=58（被災前）n=59（被災後）、Q43 n=59（被災前）、Q44 n=57（被災前）

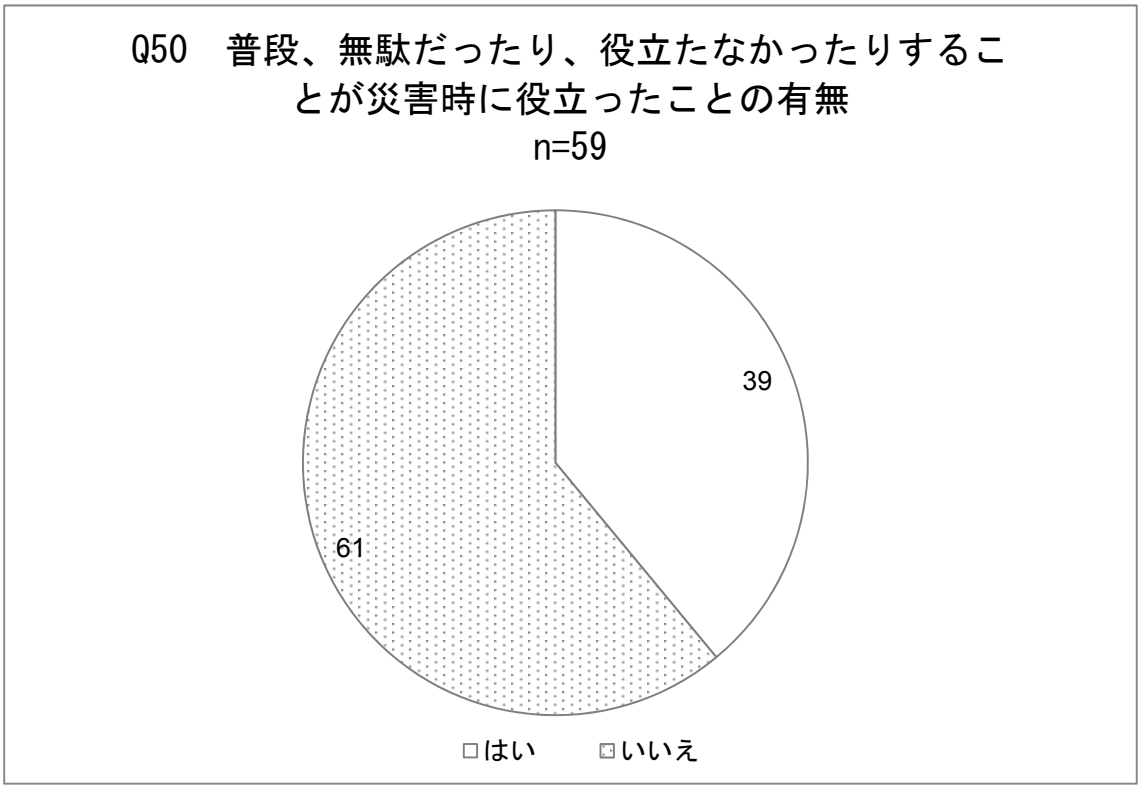




災害後の復旧に関する Q47 からは、電気、上下水道、通信、交通の順で復旧に時間がかかったことがわかる。

Q48 では、家族以外で信頼できる人を聞いた。「友人」79.7%、「親戚」71.2%、「近所の人」52.5%、「同僚」45.8%の順に多く、自分自身にとって身近な人が多くを占めた。なかでも「友人」が８割近くもあり、親族ではない人が一番多かったことからも社会的結束が強いと言えるだろう。また世俗化が強く見られるニュージーランド社会において、「宗教関係者」は最も少ない項目であるにせよ、23.7%を占めていることは注目されてよいであろう。

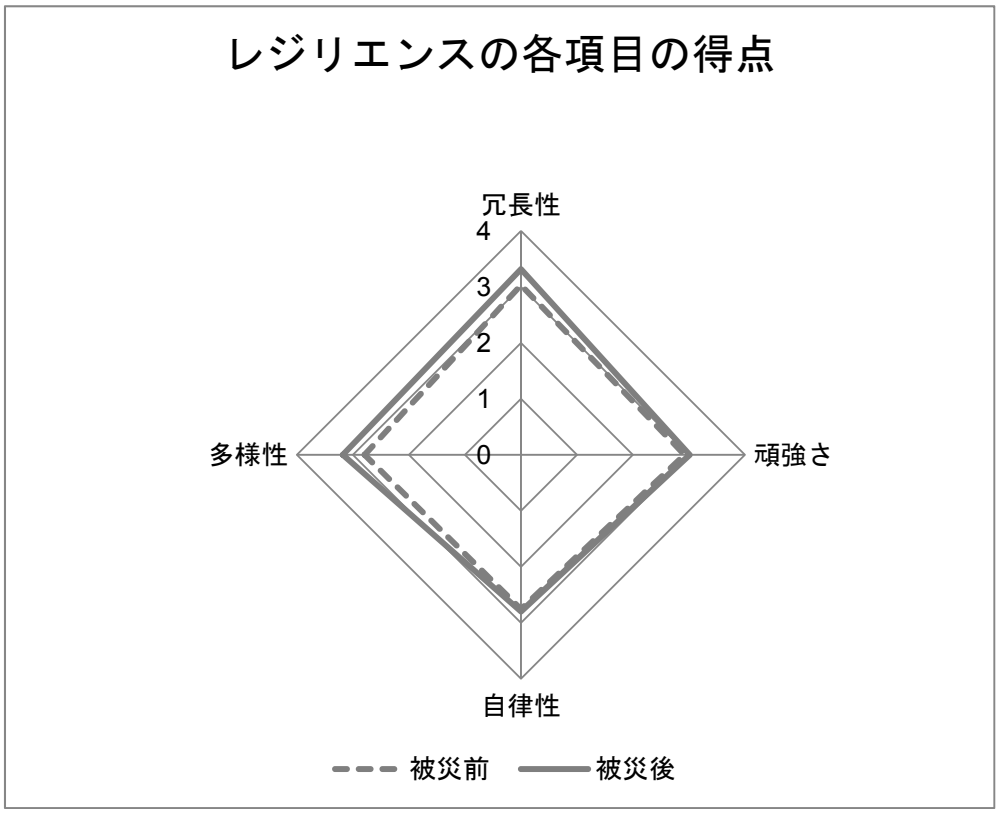




学校再開のための支援が得られた組織（Q49）で一番多かったのが「地方自治体」の 77.8%であり、次いで「政府」の 59.3%であり、「市民団体または NGO／NPO」は 37%、「宗教団体」が

31.5%となった。自治体や政府からの支援が多かったことは、国や自治体の支援体制が整っていたというシステムの「頑強さ」を表している。

Q50 では、普段、一見、無駄に思われることが災害時にその有り難さを認識したという経験の有無について尋ねた。約４割の回答者が「はい」、約６割が「ない」と答えている。具体的な回答を求めた自由記述欄には「他者の話を聴くこと」や「避難訓練」、「児童とのインターネット上でのコミュニケーション」などの回答が見られた（全回答については巻末資料を参照）。



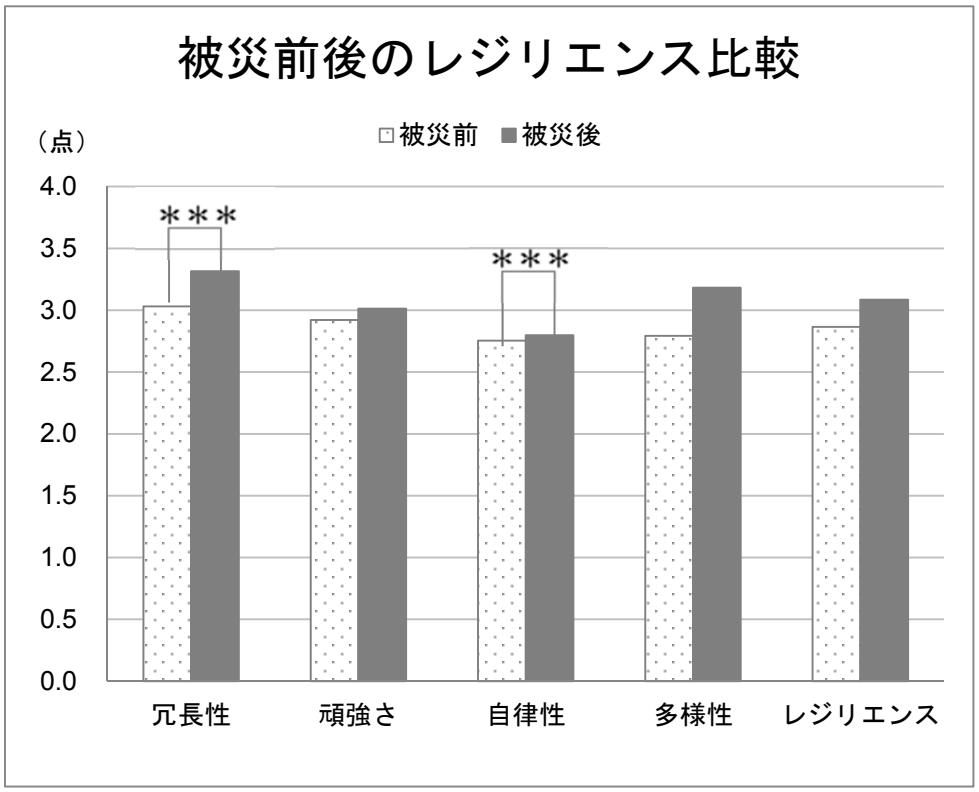
以上の結果からレジリエンスを構成する「冗長性」、「頑強さ」、「多様性」、「自律性」[3]に関連する項目を分類し、それぞれの項目を点数化して平均をとった。ローデータでは、点数が低いほどその特徴が強く現れていることを示すが、このグラフにおいては、レジリエンスの４項目の点数を高い得点であるほど、各項目の特徴が強く表れるように変換した。すなわち、強い特徴を表す「非常にあった（ある）」や「非常に当てはまった（当てはまる）」を選択しても１点で、反対に「全くなかった（ない）」や「全く当てはまらなかった（当てはまらない）」を選ぶと４点で計算されているため、特徴の強弱と点数の高低が対応するように処理した。

以上を図示したのが上図である。被災前よりも被災後のほうが四角形の面積が多少なりとも増えたのがわかる。被災前後を比べてみると、「冗長性」と「自律性」に有意差を見ることができた（図「被災前後のレジリエンス比較」参照）。「冗長性」は何よりも Q46 の回答結果に象徴的に示されていよう。また「生徒との関係性」を重視すること、生徒の対応やそれを重要視している価値観からも読み取れる。もう一つの「自律性」においては、Q19 と Q20 の結果に反映されている。

[3] **４つのカテゴリーの内訳は次の通りである。「冗長性」**：Q8,13,14,15,16,18,29,**「頑強さ」**：Q10,11,12,30,31,**「自律性」**：Q7,9,19,20,**「多様性」**：Q17,24,25,26,27,28

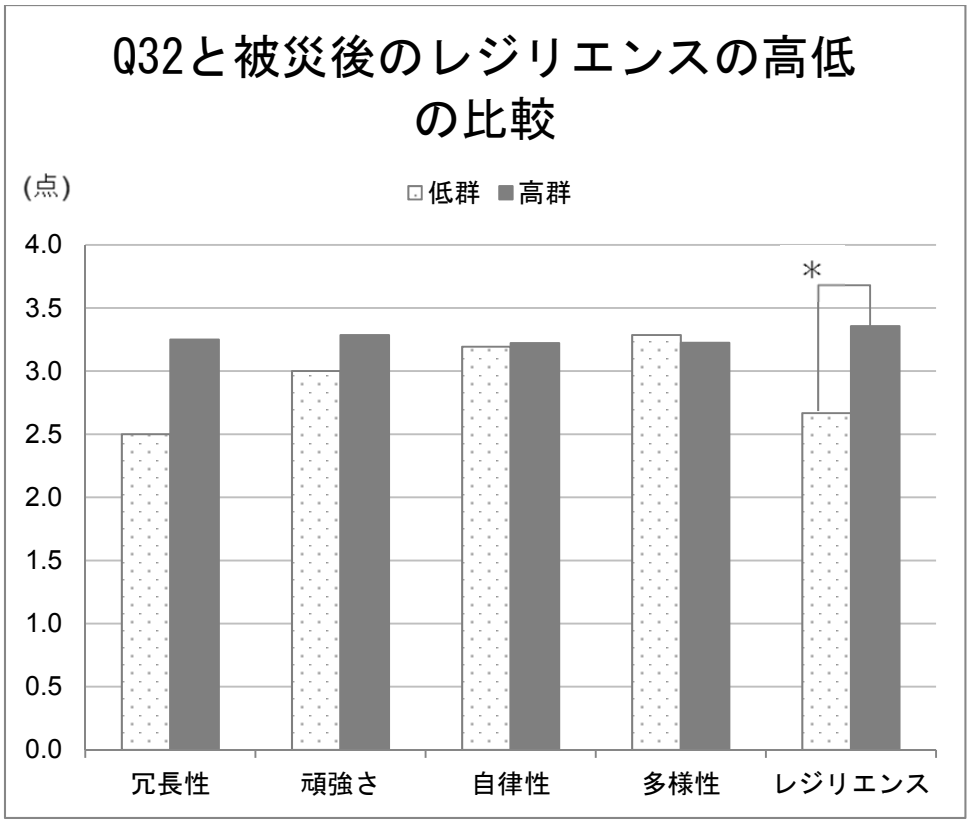
自身で判断して対応することが許されており、また管理職との関係においても、そうすることが認められている環境であると読み取ることもできる。このことは「頑強さ」に有意差が表れなかったことも後押ししていよう。管理職への報告や彼ら／彼女らの指示が重きを置かれる一方で、トップダウンの強固な管理システムが整備されている状況ではないことの表れであろう。仕事上の悩みを相談する人で「管理職」の割合が２割程度であったことも、管理職が絶対的な権威者としては捉えられていない社会であることが推測される。

「多様性」に有意差が表れなかったことは、地域との関わりを含めて、今後の課題として指摘されてよいだろう。



最後のグラフは、レジリエンスの４項目それぞれおよび、その全体と、復興状態を聞いた Q32 の関係を表している。Q32 が被災後について尋ねているため、レジリエンスの４項目に関する質問も、被災後のサンプルを使った。前述のとおり、特徴の強弱と点数の高低を対応させた上で各項目の平均値を算出し、平均値を基準にした。平均値より高い得点のサンプル群を高群、低い得点のサンプル群を低群としている。上図同様、高い得点であるほど、各項目の特徴が強く表れていることを示している。

低群と高群とで比較すると、「レジリエンス」で有意差が表れた。ニュージーランドの結果全体が比較的高く、平均値自体が高かったこともあり、レジリエンス個別項目での高群と低群との差がさほどなく、有意差が表れなかった。ニュージーランドの調査結果から総じて言えることは、レジリエンス全体が高い群ほど、復興はうまくいったと感じているということである。


Q32と被災後のレジリエンスの高低の比較
(点)
□低群 ■高群
4.0
3.5
3.0
2.5
2.0
1.5
1.0
0.5
0.0
＊
冗長性
頑強さ
自律性
多様性
レジリエンス

カントリープロファイル：フィリピン

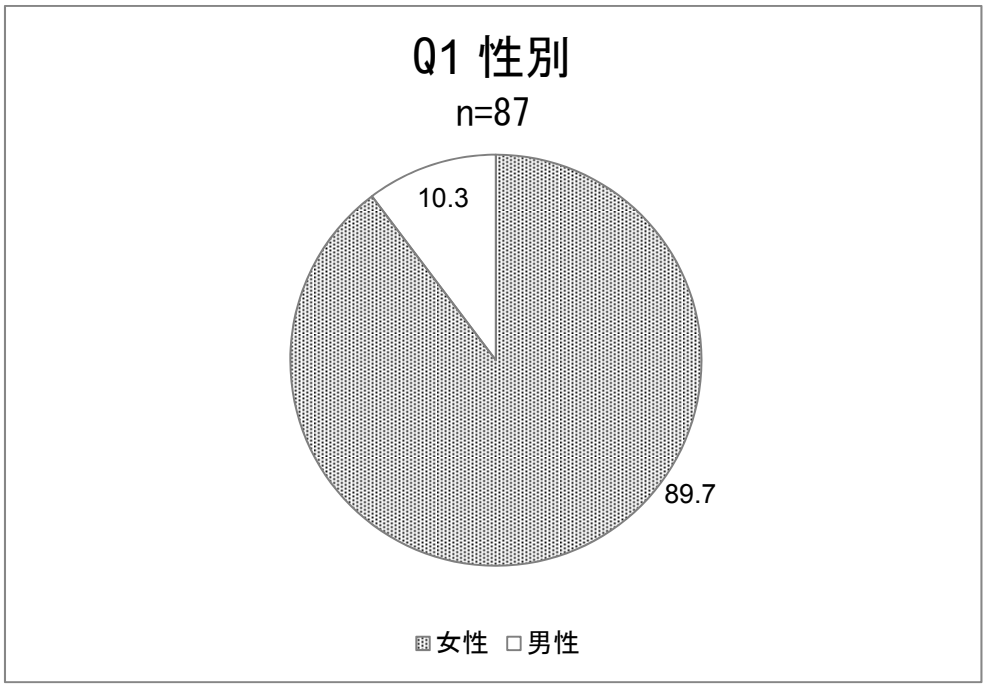
災害の概要

災害名　：台風ハイアン（地元名：ヨランダ）

被災地域：フィリピン中部

被災日　：2013 年 11 月 8 日

被災状況：死者約 6,200 人、負傷者約 29,000 人、行方不明者約 1,800 人



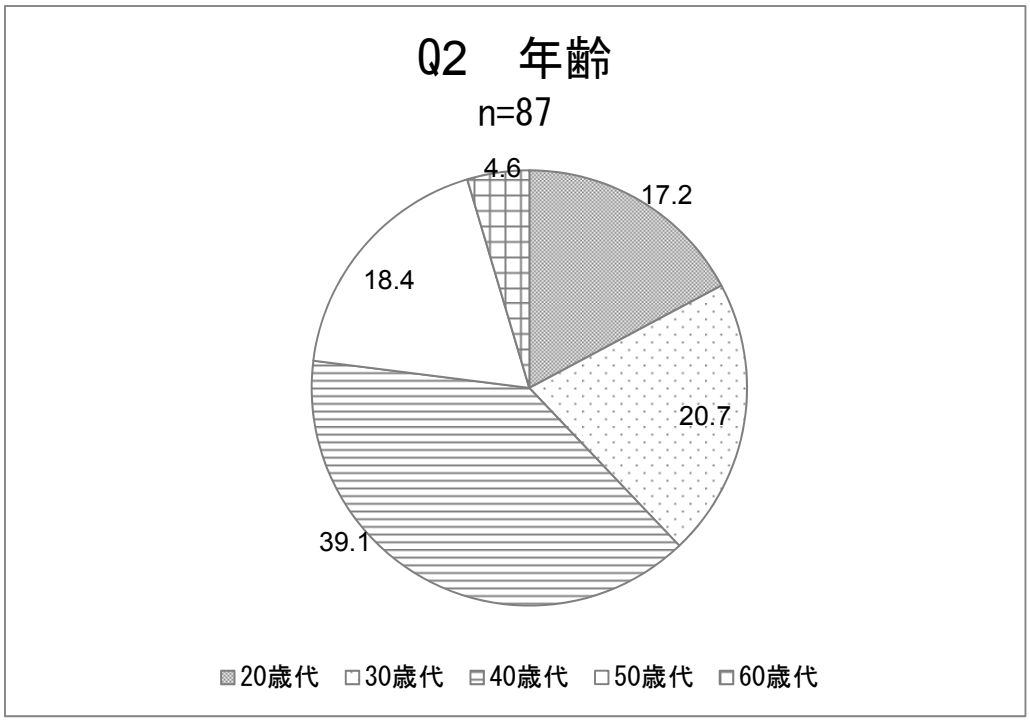
回答者の 9 割近くが女性であった。年齢は、20 代が 17.2%、30 代が 20.7%、40 代が 39.1%、50 代が 18.4%、60 代が 4.6%であった。調査時における回答者の就業形態は 8 割近くが正規教員であった。教員歴は幅広い結果となったが、8 年目が 8 %、2 年目と 21 年目が 6.9%と多かった。調査時に勤めている学校での勤務歴は 2 年目と 13 年目が 9.3%と最も多かった。

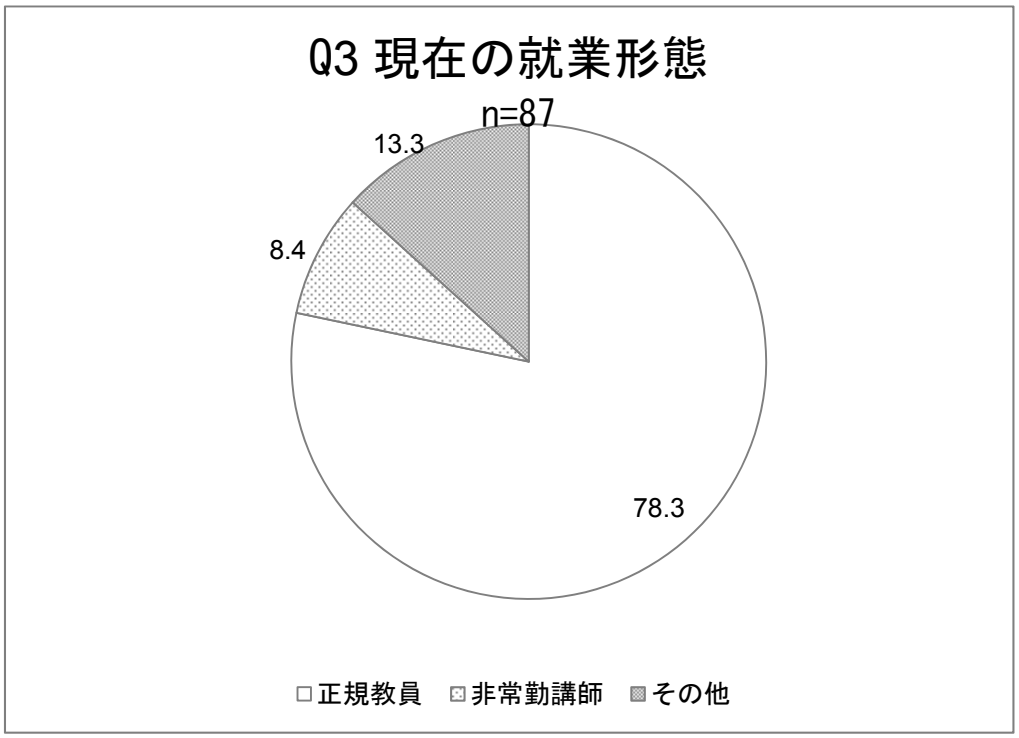
本調査協力者の大半が被災後も異動せずに同じ学校で働いている。約半数が私立校勤務であることと、被災時期が現地調査から 2 年以内であることも関係していよう。

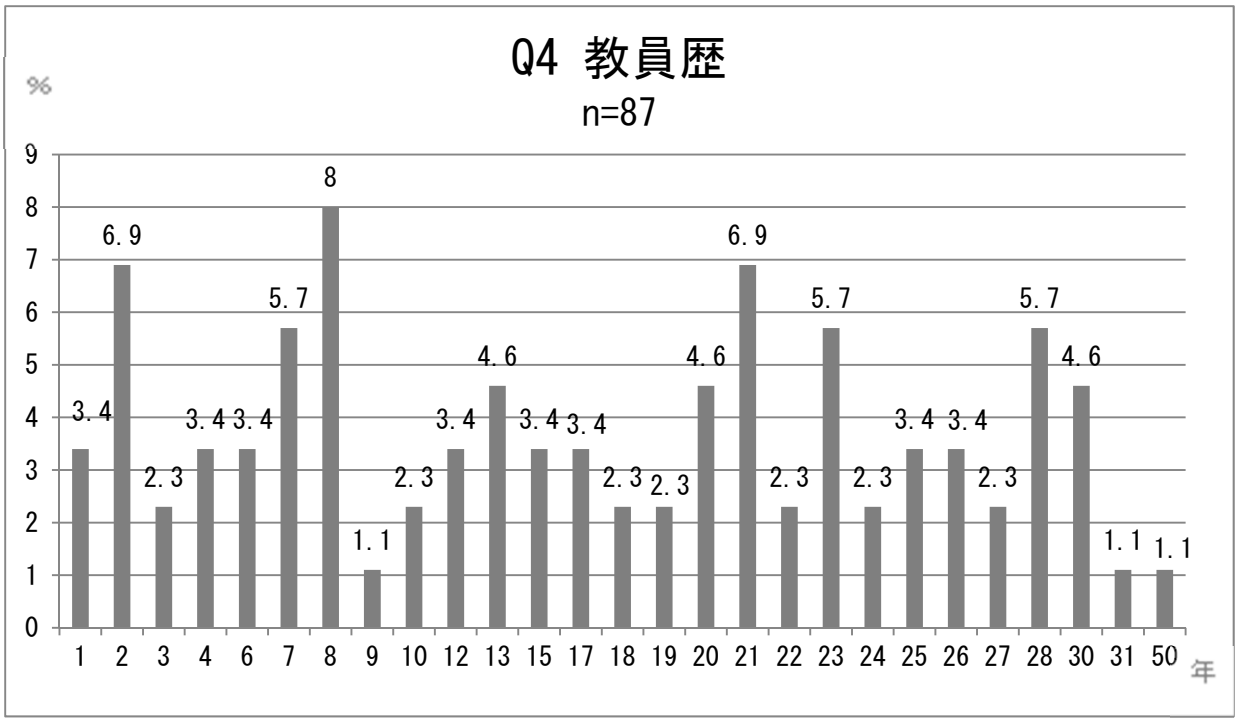
生き生きとした教育活動について尋ねた Q7 は「非常に当てはまった（当てはまる）」の割合が被災前よりも被災後のほうが 20%少なく、「まあまあ当てはまった（当てはまる）」を合わせても、被災前のよりも 5 %減っている。円滑な人間関係（Q8）は被災前後での差は少ないが、Q9 の行政機関からの制約を受けることが少ないか否かの問いでは「非常に当てはまる」と「まあまあ当てはまる」の合計が 8 割以上を占めている。回答者の多くの所属が私立校であることも反映していよう。

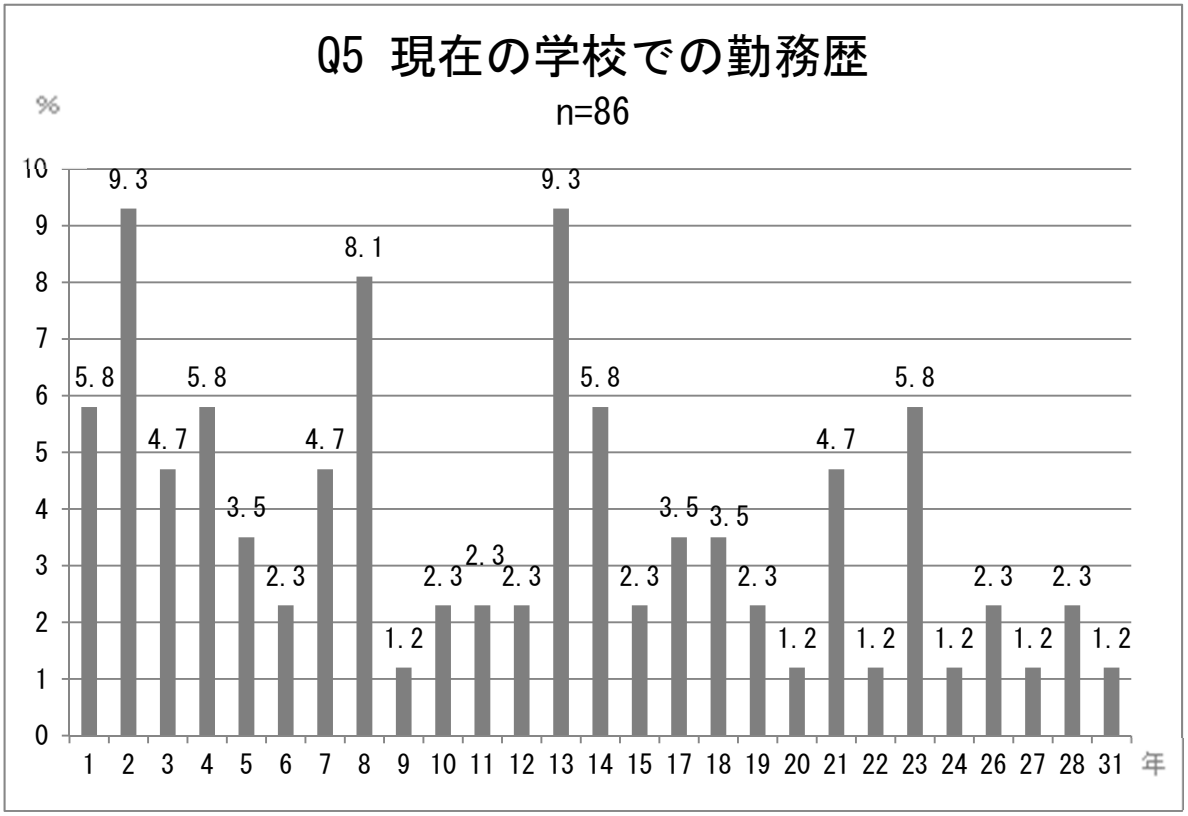
Q10～18 では、他校や他学年の連携、生徒との時間では被災前よりも「非常に当てはまる」と「まあまあ当てはまる」の合計の割合が減っている一方で、同僚や保護者との時間が増えたことがわかる。災害対応について日常から話す機会が増えたことも特徴として挙げられる。被災後 2 年も経っていないことから、雨季に頻繁に接近する台風への対策を話す機会が増えたことは想像

に難くないだろう。


Q2　年齢
n=87
4.6
17.2
18.4
20.7
39.1
20歳代
30歳代
40歳代
50歳代
60歳代

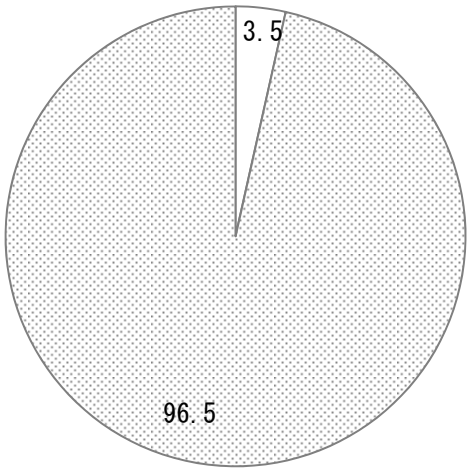

Q3 現在の就業形態
n=87
13.3
8.4
78.3
正規教員
非常勤講師
その他


Q4 教員歴
n=87
%
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
3.4
6.9
2.3
3.4
3.4
5.7
8
1.1
2.3
3.4
4.6
3.4
3.4
2.3
2.3
4.6
6.9
2.3
5.7
2.3
3.4
3.4
2.3
5.7
4.6
1.1
1.1
1
2
3
4
6
7
8
9
10
12
13
15
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
30
31
50
年


Q5 現在の学校での勤務歴
n=86
%
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
5.8
9.3
4.7
5.8
3.5
2.3
4.7
8.1
1.2
2.3
2.3
2.3
9.3
5.8
2.3
3.5
3.5
2.3
1.2
4.7
1.2
5.8
1.2
2.3
1.2
2.3
1.2
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
17
18
19
20
21
22
23
24
26
27
28
31
年

Q6 被災後の勤務校の変更の有無

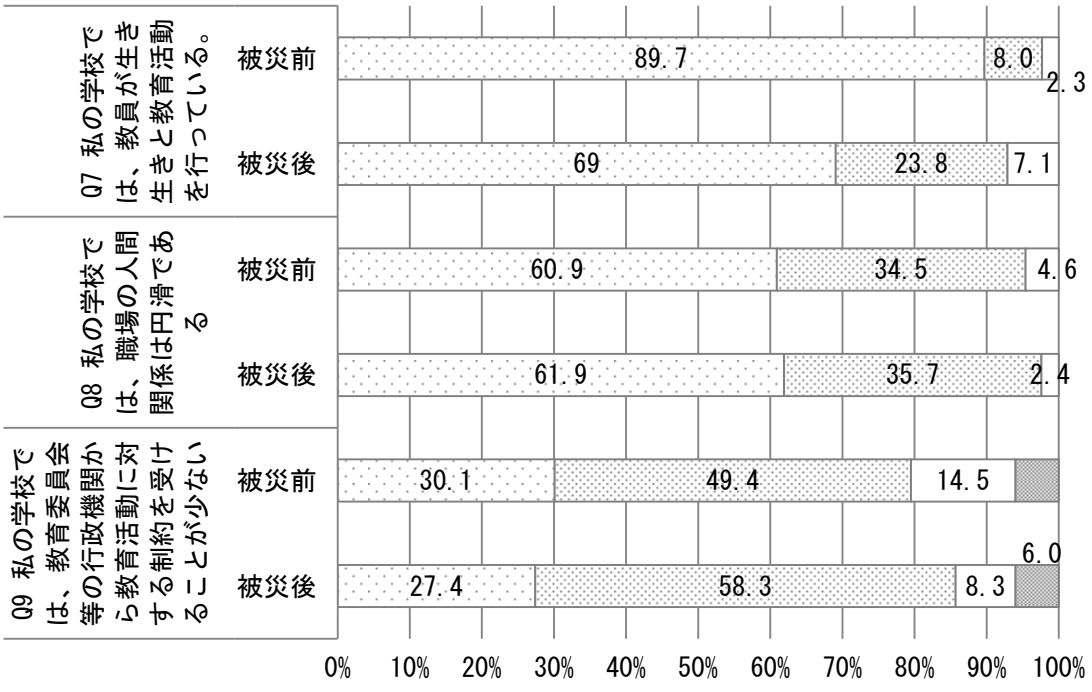
n=85



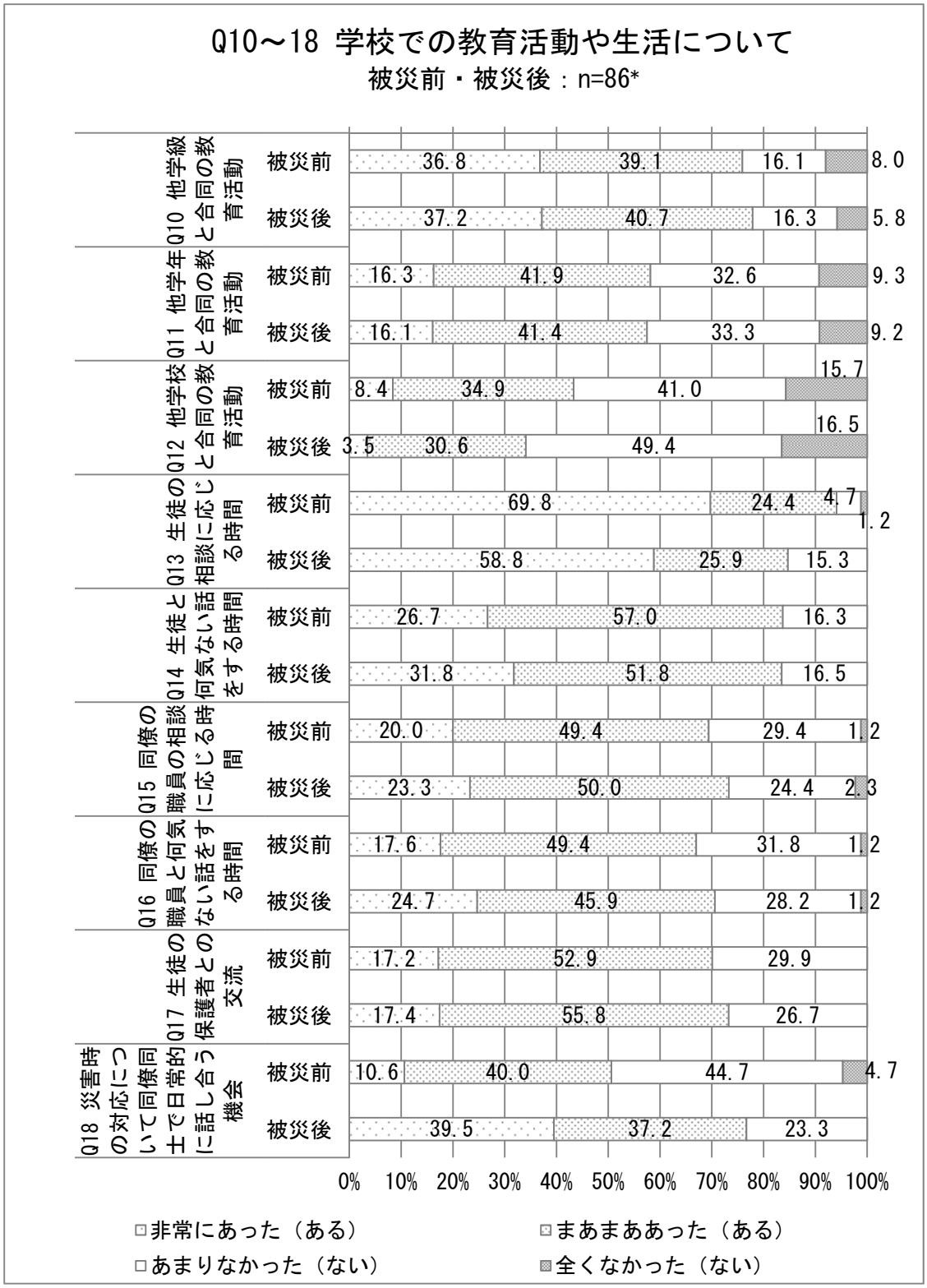
□はい ▨いいえ

Q7～9　学校の状況について

被災前：n=87*, 被災後：n=84

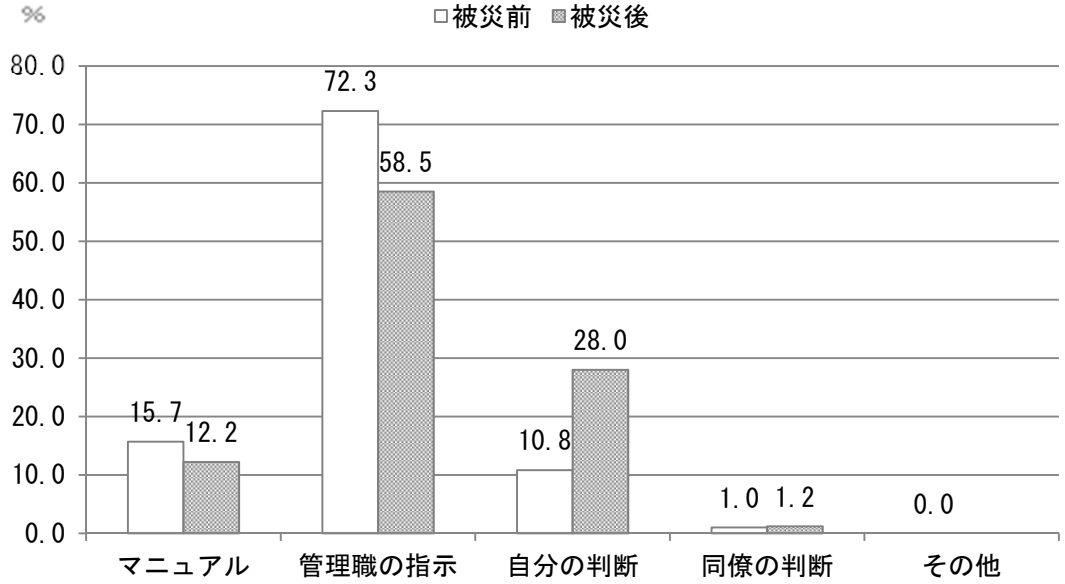


□非常に当てはまった（当てはまる）
▨まあまあ当てはまった（当てはまる）
□あまり当てはまらなかった（当てはまらない）
▩全く当てはまらなかった（当てはまらない）

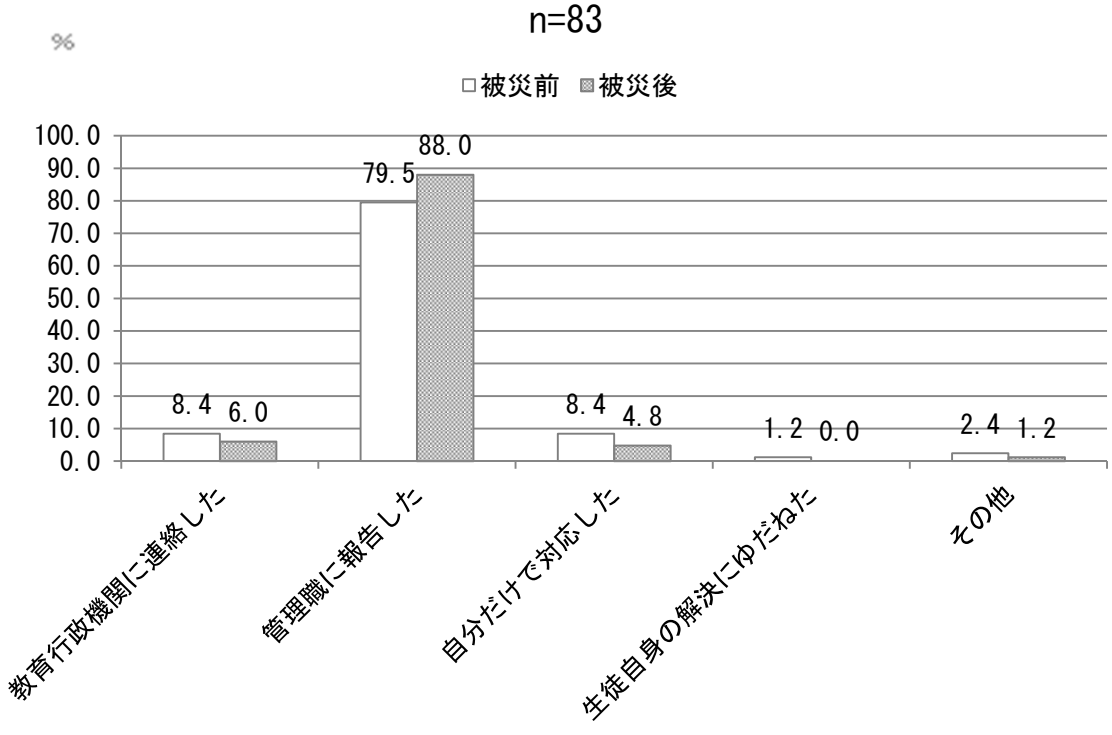


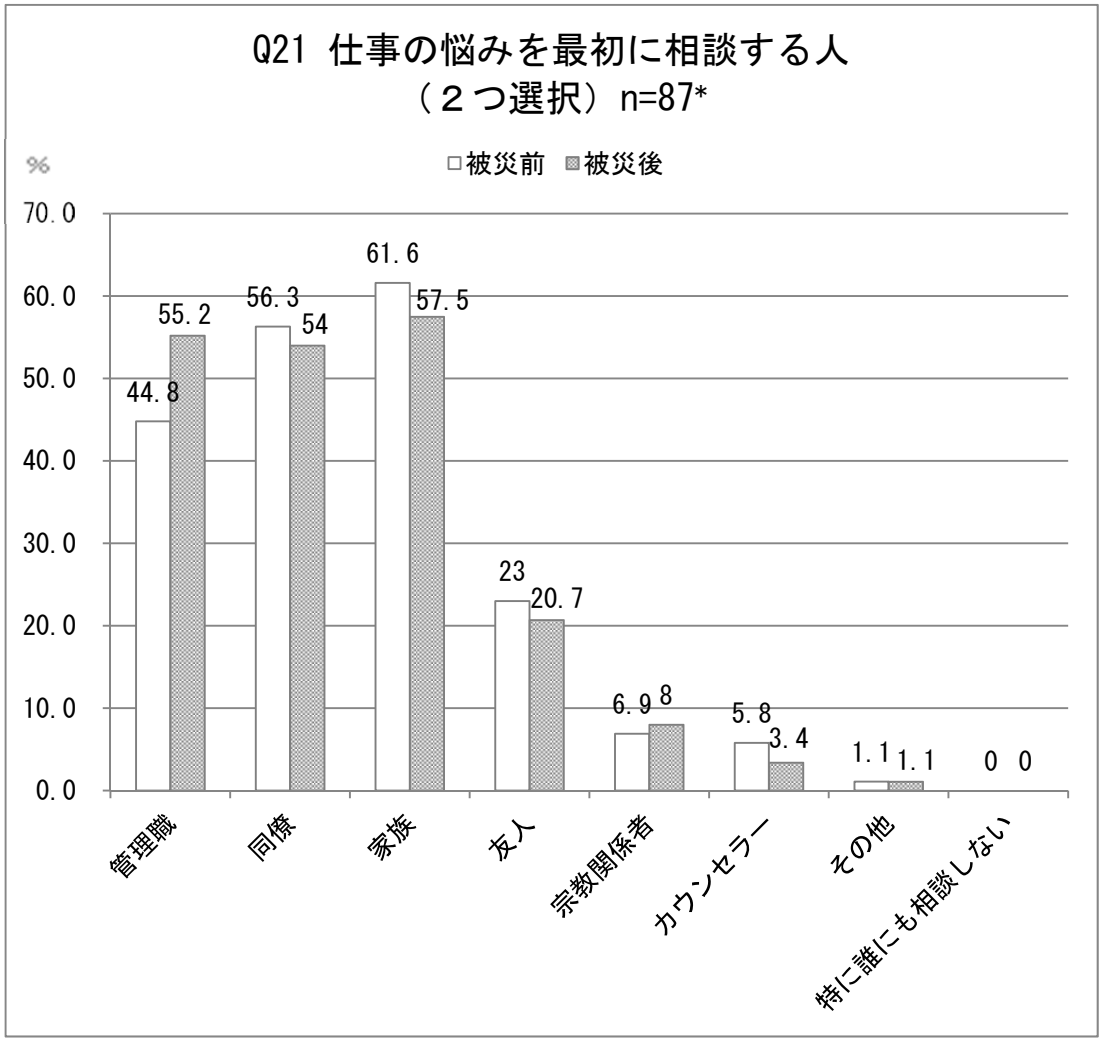
＊ただし、Q10 n=87（被災前）、Q11 n=87（被災後）、Q12 n=83（被災前）n=85（被災後）、Q13 n=85（被災後）、Q14 n=85（被災後）、Q15 n=85（被災前）、Q16 n=85（被災前・被災後）、Q17 n=87（被災前）、Q18 n=85（被災前）

Q19 災害時に学校で頼りにしたもの、および今後災害が起きた場合に頼りにするであろうもの
被災前：n=83, 被災後：n=82



Q20 生徒に関する深刻なトラブルが起きた場合の行動
n=83

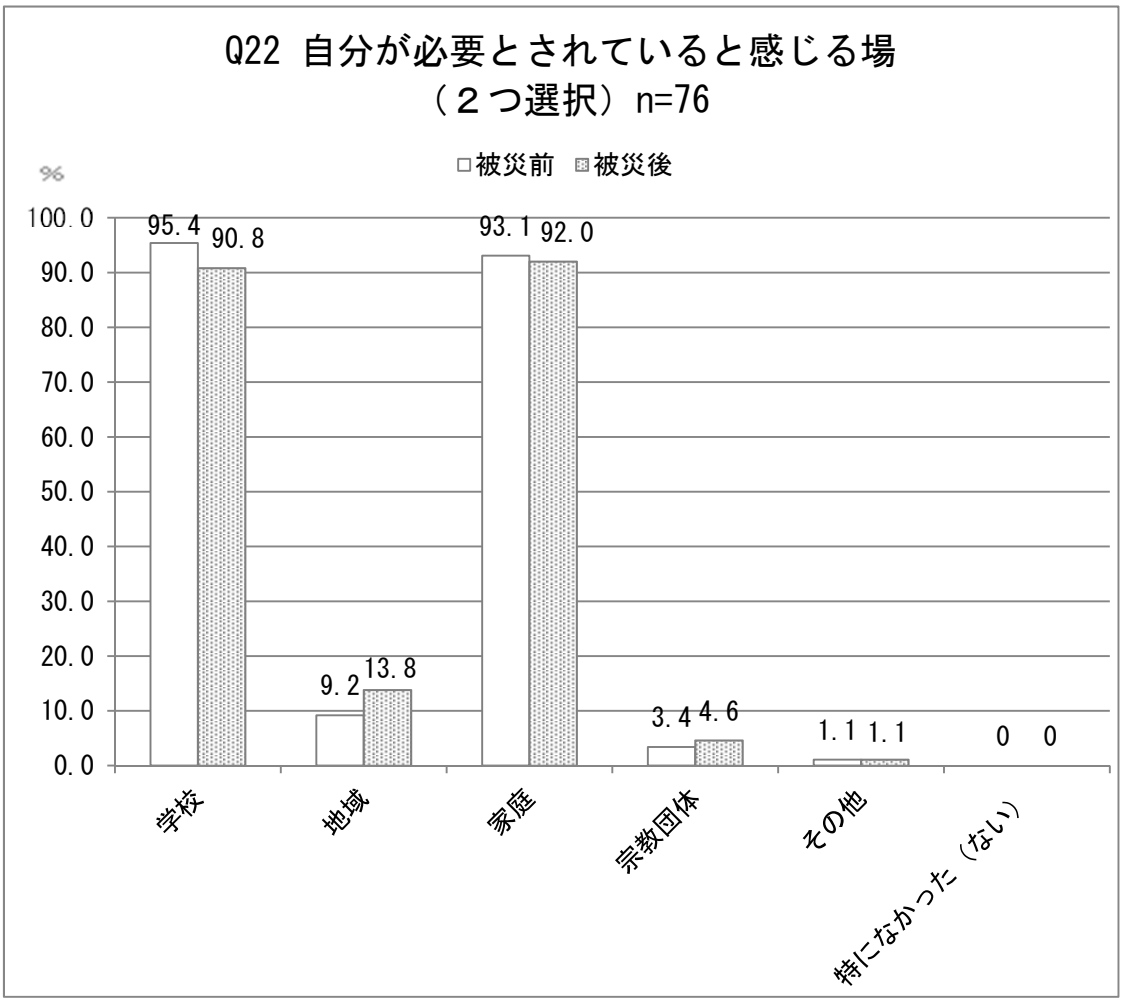


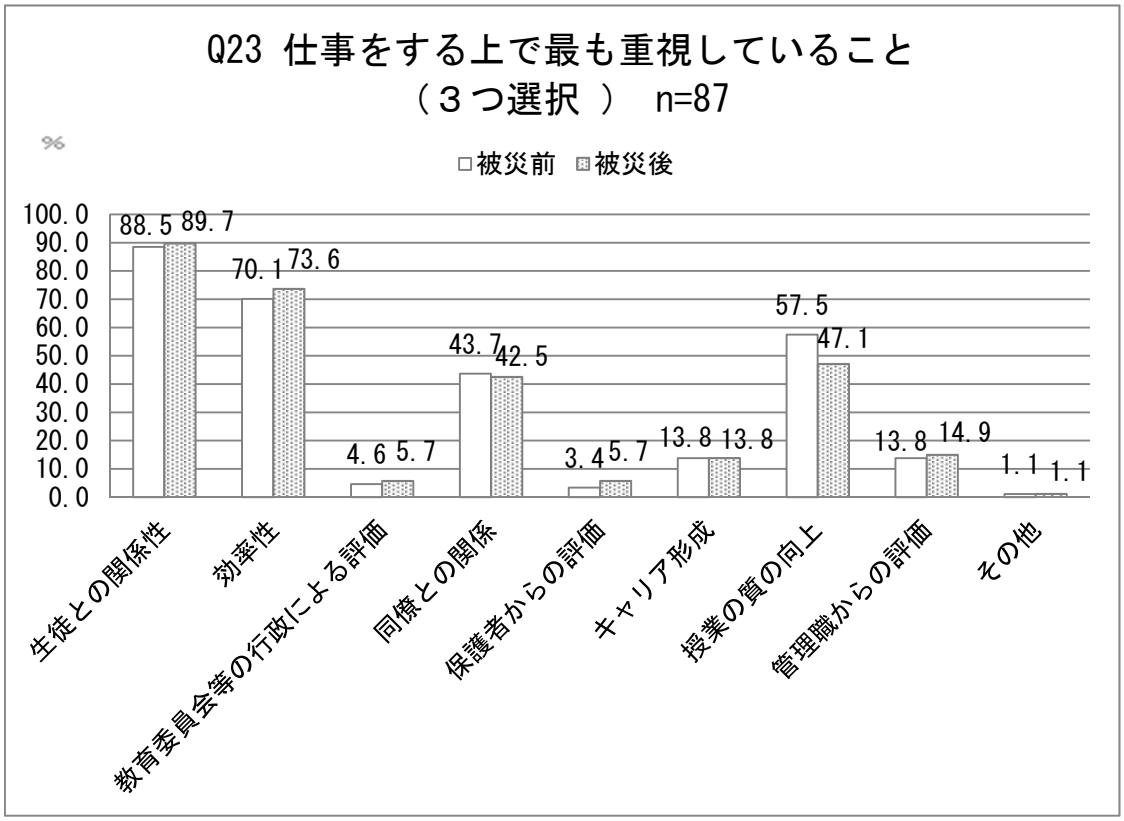


＊ただし、「家族」：n=86（被災前）、「カウンセラー」：n=86（被災前）

Q19 を見ると、被災前では７割（72.3%）の回答者が「管理職の指示」を頼りにしたと答えたが、被災後では６割弱（58.5%）となり、「自分の判断」が 10.8%から 28%に増えた（Q19）。各自の判断の値が高まったのは、台風ハイアンの接近が早朝時だったことも影響していよう。普段の生徒に関わる問題に対しては、「管理職への報告」が 79.5%から 88%に増えていることからも（Q20）、管理職の影響力は大きいことがうかがえる。Q21 からは、管理職への信頼も増えており、「家族」に次いで高くなっている。また被災前後ともに、「同僚」も５割以上であり、この結果は Q8 の「円滑な人間関係」とも関連していると考えられよう。

Q22 の「自分が必要とされていると感じる場」では、「学校」と「家庭」が際立って高い値であるが、被災前後で比べるとわずかであるが減っている。その分が「地域」と「宗教団体」の増加につながっている。

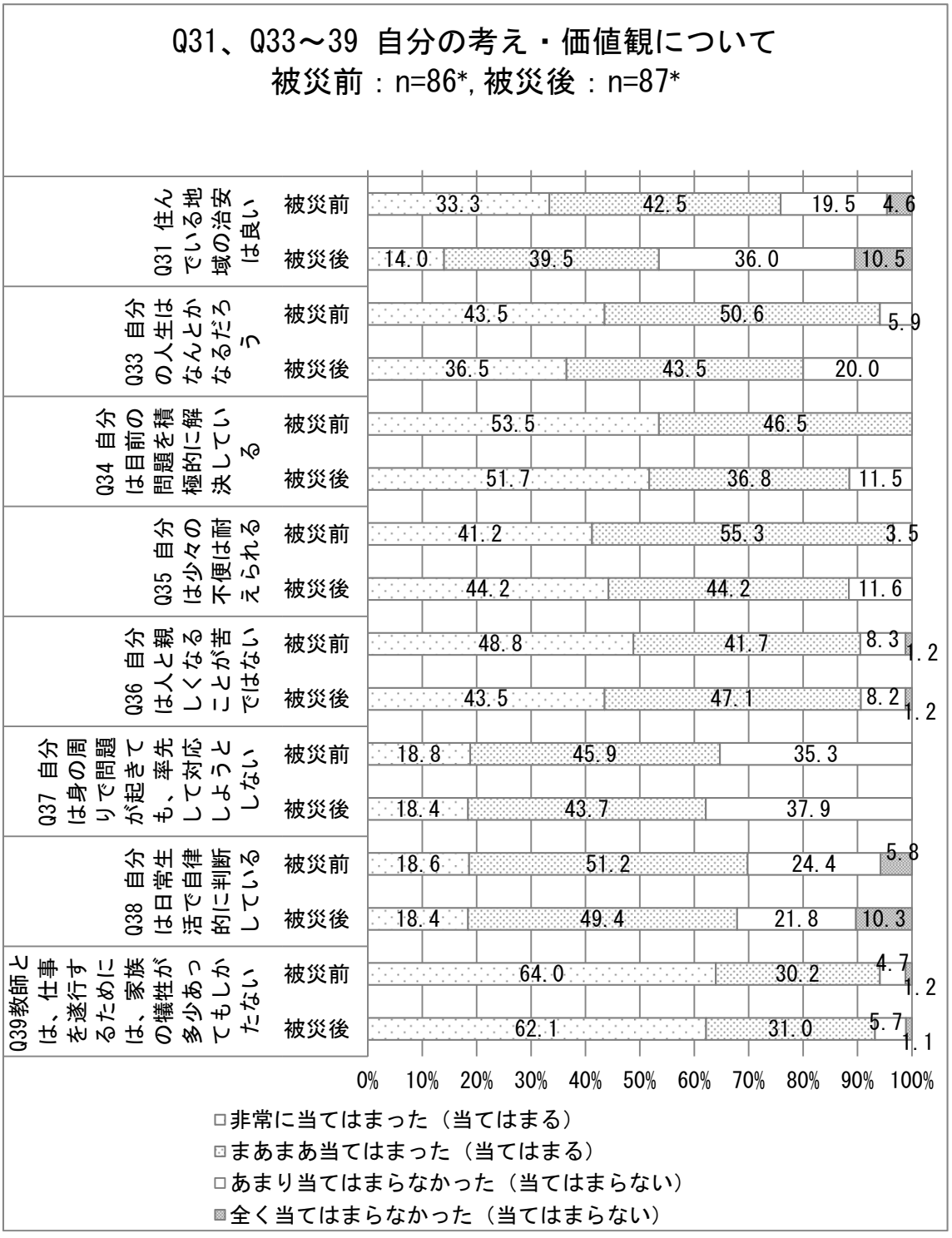

Q22 自分が必要とされていると感じる場
（２つ選択）n=76
□被災前 ▨被災後
%
100.0
90.0
80.0
70.0
60.0
50.0
40.0
30.0
20.0
10.0
0.0
95.4
90.8
9.2
13.8
93.1
92.0
3.4
4.6
1.1
1.1
0
0
学校
地域
家庭
宗教団体
その他
特になかった（ない）


Q23 仕事をする上で最も重視していること
（３つ選択 ） n=87
□被災前 ▨被災後
%
100.0
90.0
80.0
70.0
60.0
50.0
40.0
30.0
20.0
10.0
0.0
88.5
89.7
70.1
73.6
4.6
5.7
43.7
42.5
3.4
5.7
13.8
13.8
57.5
47.1
13.8
14.9
1.1
1.1
生徒との関係性
効率性
教育委員会等の行政による評価
同僚との関係
保護者からの評価
キャリア形成
授業の質の向上
管理職からの評価
その他

仕事上重要視していることは、「生徒との関係性」が約 90%近くで（88.5%→89.7%）、最も多かった。次いで、「効率性」（70.1%→73.6%）が高かった。両方とも被災後のほうがわずかに増えているが、中には被災後のほうが減った項目―「授業の質の向上」と「同僚との関係」―もあった。

所属する学校と他の組織との関係に関する Q24～30 では、Q29 の地域行事への参加を除く 6 項目において、いずれも「非常にある」と「まあまある」の回答を足した割合が被災前よりも被災後のほうが多いことがわかる。中でも Q25 の非営利団体との協力体制や Q28 の宗教団体との協力体制、Q30 の教職員等の会議で災害時の対応について話し合う機会の増加が顕著である。先の Q18 で聞いた災害対応について普段話す機会が増えたことに加えて、Q30 に示されている通り、会議でも災害時の対応が話し合われている機会が増えていることから、危機管理に対する意識の高さが窺える。

＊ただし、Q24 n=86（被災前）n=85（被災後）、Q25 n=87（被災前）n=86（被災後）、Q27 n=85（被災後）、Q29 n=86（被災前）、Q30 n=87（被災前・被災後）



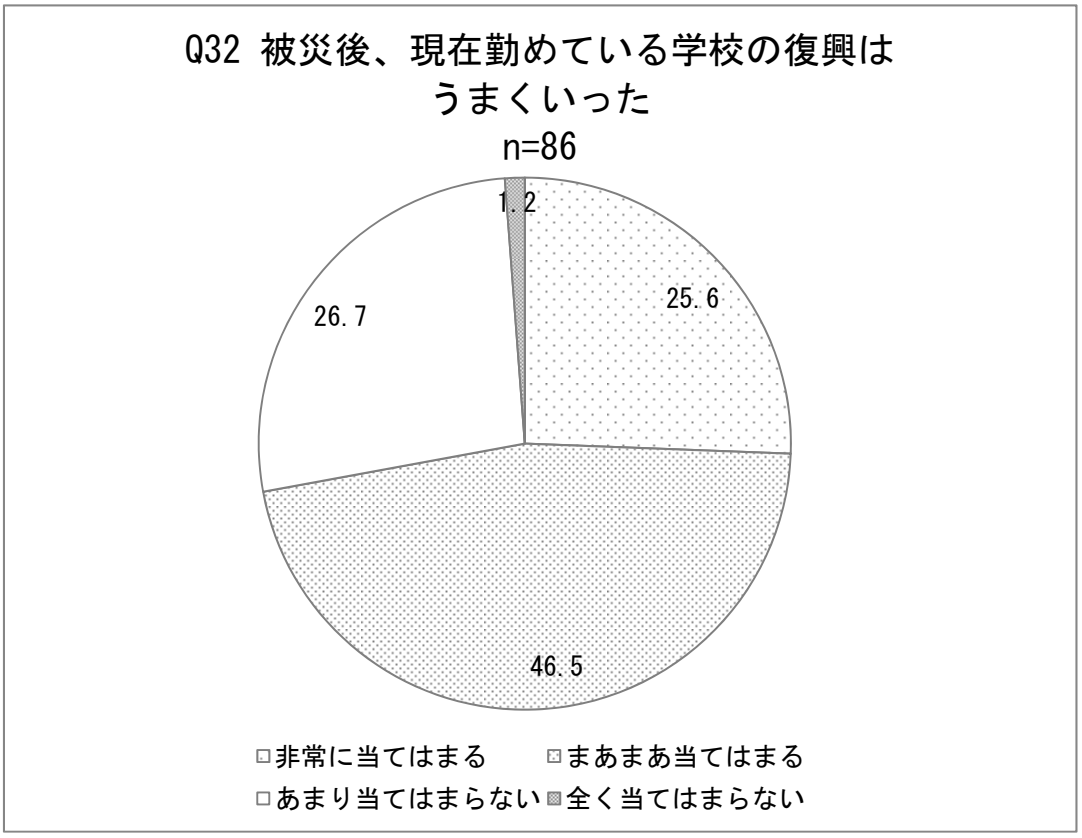
＊ただし、Q31 n=87（被災前）n=86（被災後）、Q33 n=85（被災前・被災後）、Q35 n=85（被災前）n=86（被災後）、Q36 n=84（被災前）n=85（被災後）、Q37 n=85（被災前）

Q31 から被災前よりも被災後の方が住んでいる地域の治安が良いと感じている人の割合が減っており、被災後、治安が悪くなったと感じている人が半数を占めている。一方で、地域の企業や自治体との協力は増えていることから（Q26 と Q27）、学校の復興には協力的なコミュニティであることがうかがえよう。しかし被災後から２年も経ていないこともあり、地域行事も被災前のように開催されていないことから、学校全体で地域の行事に参加する機会が減っている（Q29）。

こうした地域との連携は、Q22 の結果で低い値ではあるが、「地域」が被災後の割合を増やしたことからも推察することができる。

Q33～39 では、反転項目の Q37 を除いていずれも被災前よりも被災後のほうが低くなっている。特に、楽観性（Q33）と問題解決力（Q34）において、その減少は顕著である。行動力を示す Q37 からは、身のまわりの問題に対して率先して対応していない回答者が 63%いたことがわかる。このことは Q19～21 の結果にも反映されている。管理職への敬意や信頼の強さの表れであり、何か困ったことや悩むことがあれば、すぐに相談できる関係が築けていることは現地調査からも窺い知ることができた。こうした信頼関係を保ちながら、教師個々の自律性や行動力を育てていくことも今後検討していく余地があろう。

Q32 の被災後の復興状況に関する項目からは、「非常に当てはまる」と「まあまあ当てはまる」の合計が約 72.1%であり、回答者が属する多くの学校で復興がうまく進んでいると評価している。一方で、３割近くの回答者が「あまり当てはまらない」と「全く当てはまらない」を選択している。被災後２年も経ずして調査を実施したため、物理的な面で復興が「うまくいった」とまだ評価できないことが考えられる。事実、調査協力校は、校舎の再建や修繕の途中であったり、キャンパスの移転を余儀なくされたりしたため、調査地自体が復興過程にあることがわかる。

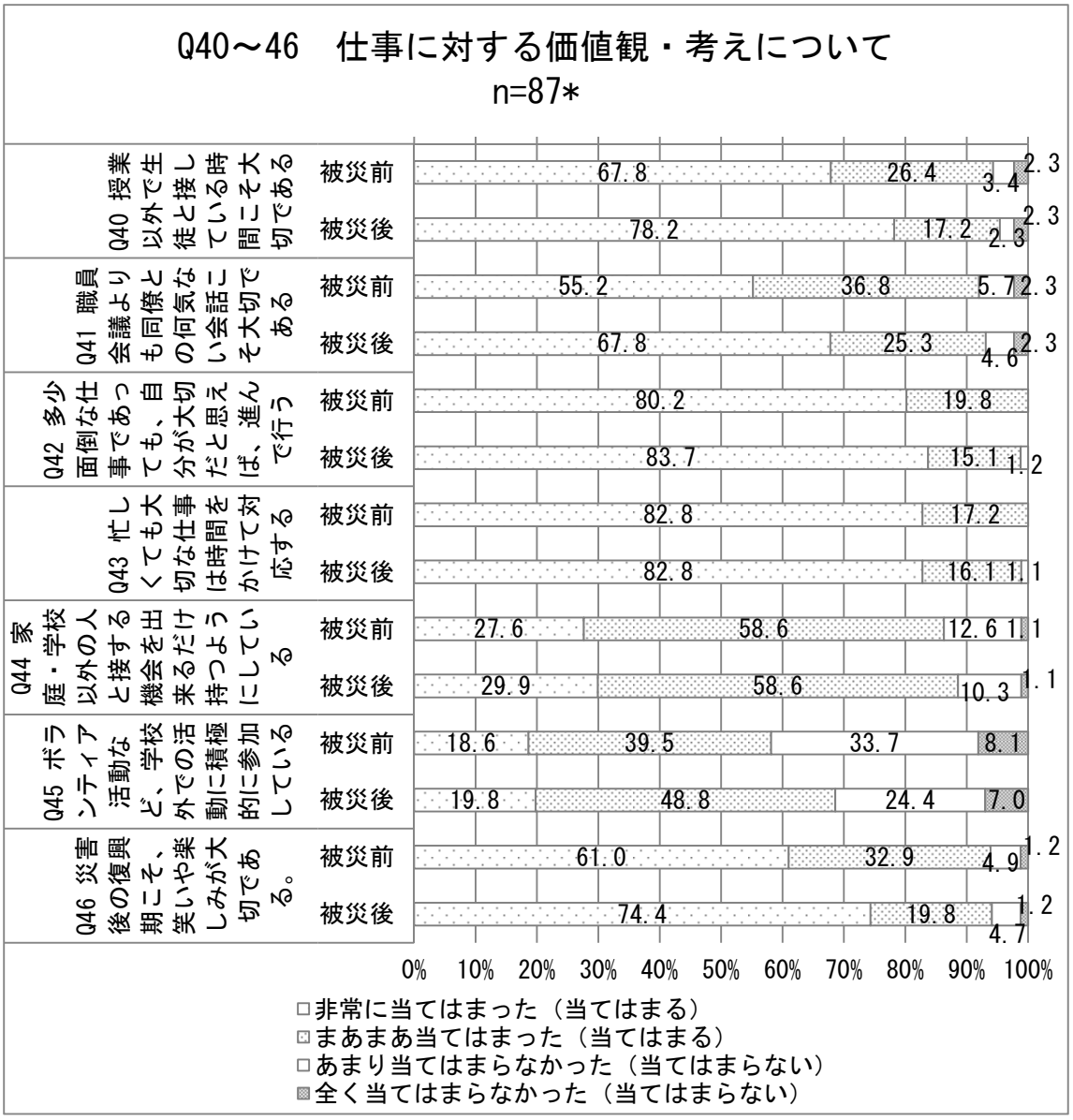


Q40～Q46 では、Q45 を除いてどの項目においても、特に被災後は 90%近くの割合を占めている。「非常にある」に焦点をあててみると、Q40 と Q46 に増加がみられるが、「まあまあある」を加えた合計の割合にしてみると、わずかな差となる。生徒との時間をもつことや笑いを重要と感じる人が増えたが、全体としては被災前とさして変わらない傾向といえよう。Q45 の「ボランテ

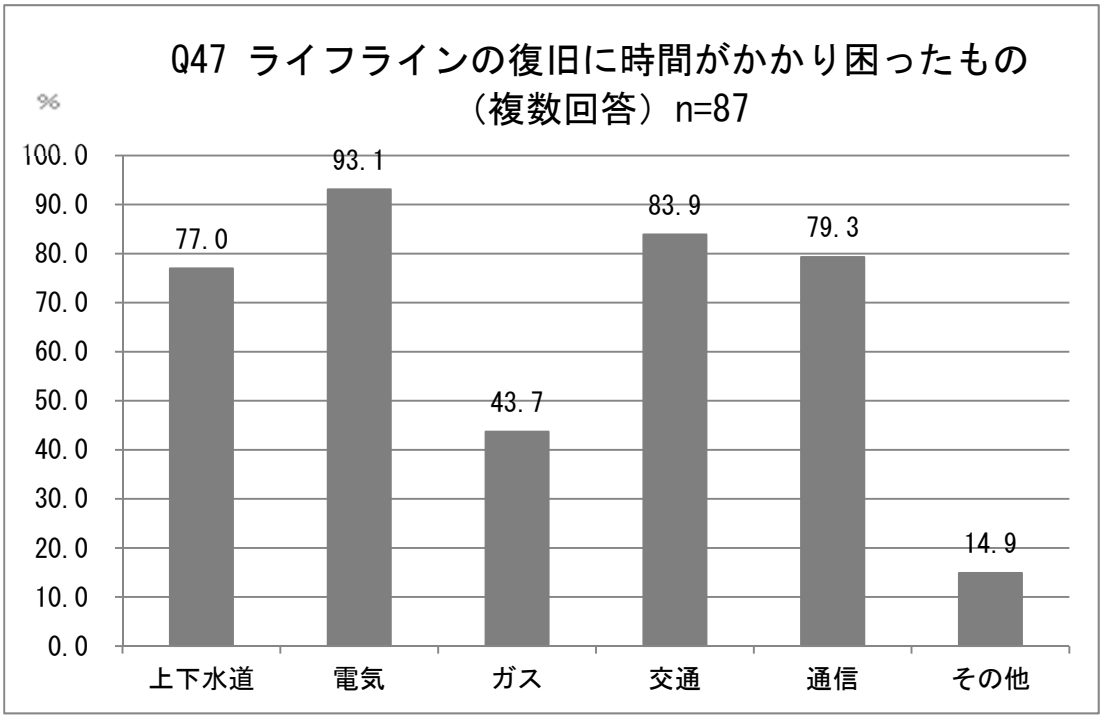
ィア活動など、学校外での活動に積極的に参加している」においては、被災前後もともに 70%未満であるが、「非常にある」と「まあまあある」の合計は被災前に比べると 10.5%増である。被災後、学校生活の「日常」を取り戻しつつある今、ある程度の余裕が教師間に生まれ、コミュニティづくりに関わり始めているのかもしれない。

また、「非常に当てはまった」のみに焦点をあててみると、Q42 と Q43 が 80%以上超えている。80%には満たなかったものの、Q40 と Q46 が 70%以上を占めている。この 2 つの結果と Q23 の「仕事上で重視する価値観」の被災後の結果で最も多かった項目、「生徒との関係性」（89.7%）と「効率性」（73.6%）を踏まえると、回答者の仕事への構え方を捉えることができよう。どれほど忙しくても、生徒との時間は優先されるが、それ以外の仕事に対しては効率的にこなすことが重視されていると読み取れないだろうか。Q42 の「多少面倒な仕事であっても、自分が大切だと思えば進んで行う」と Q43 の「忙しくても大切な仕事は時間をかけて対応する」の結果が、被災前後でさほど伸縮がないことから、被災の有無に関係なく、フィリピンの学校、もしくは教師の特性を捉えることができるのではないか。

Q46 の復興期における笑いや楽しみが大切か否かについては、被災後の「非常に当てはまった」の割合が 74.4%まで伸び、被災前と比べると約 13%の増加である。このことから、復興期における冗長な時間のもつ重要性を読み取ることができるだろう。



＊ただし、Q42 n=86（被災後）、Q45 n=86（被災後）、Q46 n=82（被災前）n=86（被災後）

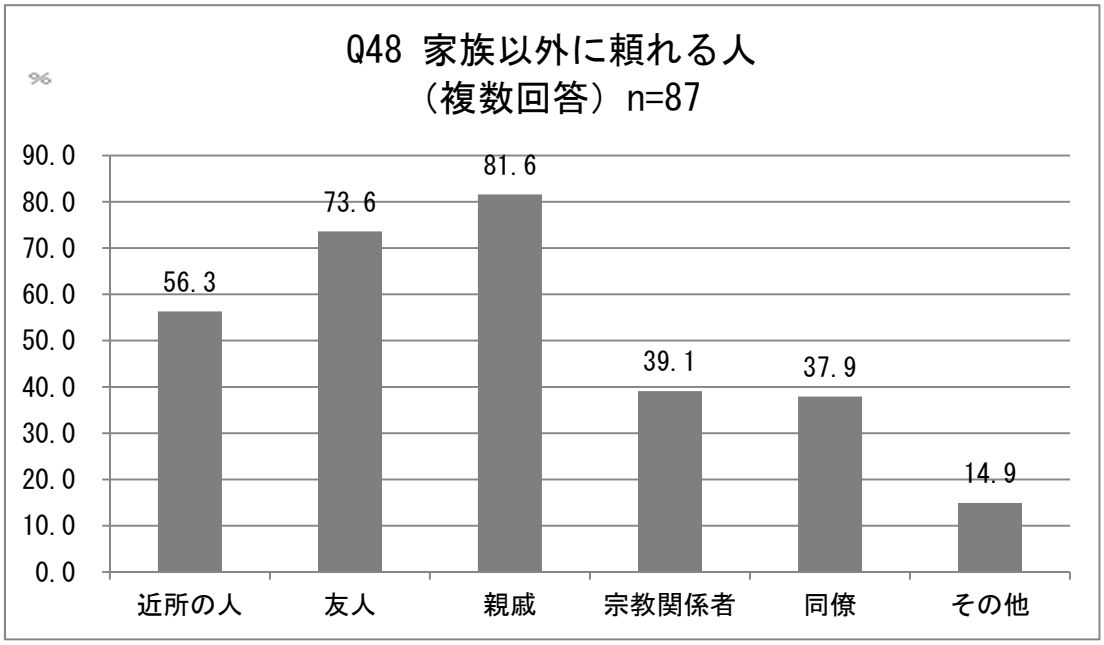


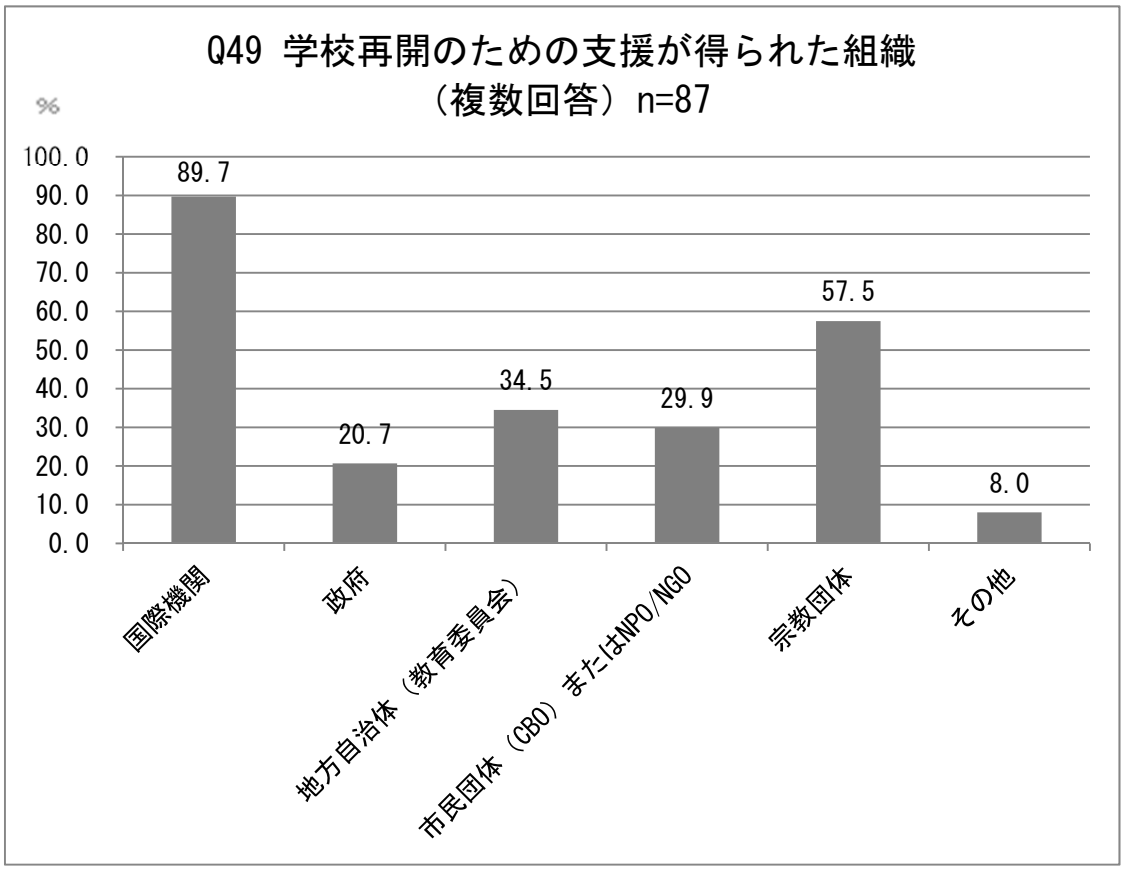
災害後の迅速性に関する Q47 からは、電気、交通、通信、上下水道の順で復旧に時間がかかったことがわかる。

Q48 からは、家族の多いフィリピンの特徴が表れていよう。「親戚」（81.6%）・「友人」（73.6%）、「近所の人」（56.3%）の順で高い割合を占めた。

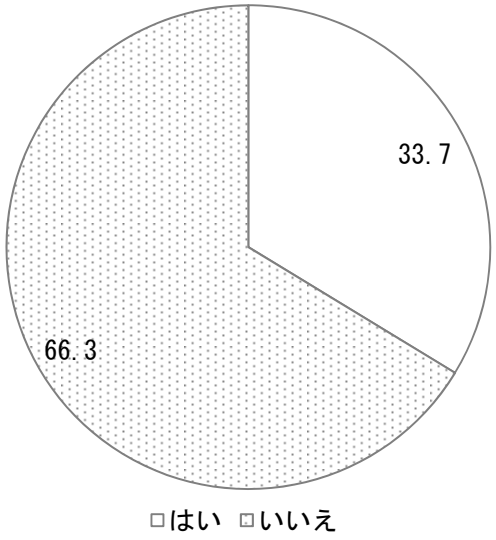
学校再開のための支援が得られた組織（Q49）で最も多かったのが「国際機関」（89.7%）、次いで「宗教団体」（57.5%）であり、国際協力による援助が際立っている。一方で、市民団体や NGO／NPO の 29.9%、政府が 20.7%と低いことから、国や自治体の支援体制の脆弱性が示されたと言える。

Q50 では、普段、一見、無駄に思われることが災害時にその有り難さを認識したという経験の有無について尋ねた。33.7%の回答者がそのような経験があったという結果が得られた。具体的には、次のような回答があった。「地域の人々との協力」や「仲の良い近所づきあい」、「気候変動に関するセミナーやフォーラム」である。（全ての回答については巻末資料を参照）。

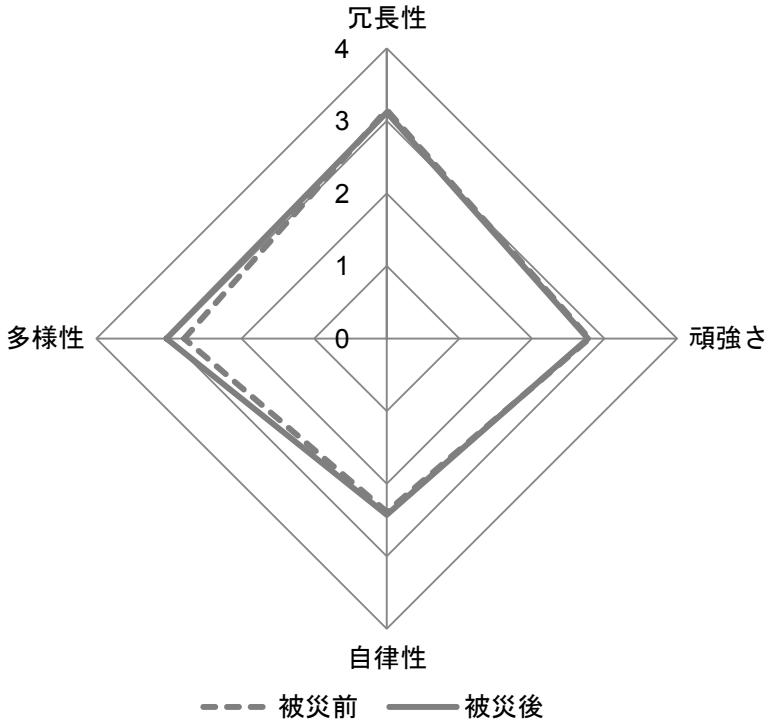

Q48 家族以外に頼れる人
（複数回答）n=87
%
90.0
80.0
70.0
60.0
50.0
40.0
30.0
20.0
10.0
0.0
56.3
73.6
81.6
39.1
37.9
14.9
近所の人
友人
親戚
宗教関係者
同僚
その他

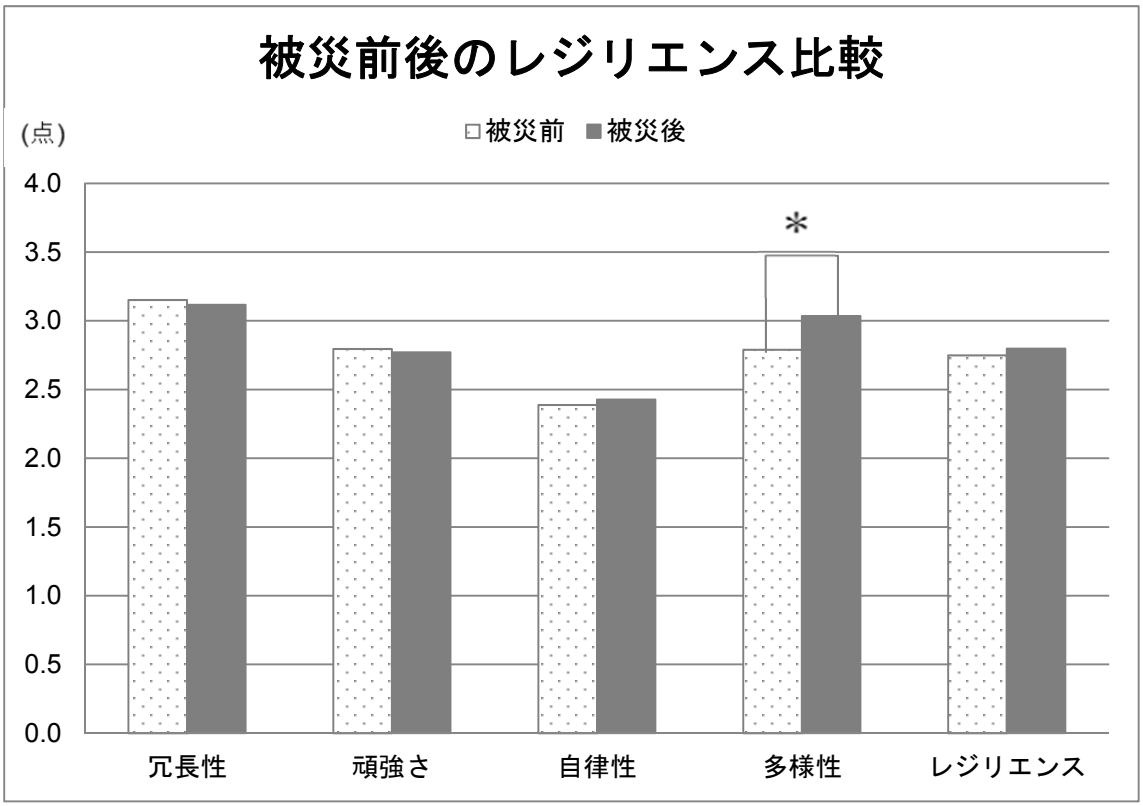

Q49 学校再開のための支援が得られた組織
（複数回答）n=87
%
100.0
90.0
80.0
70.0
60.0
50.0
40.0
30.0
20.0
10.0
0.0
89.7
20.7
34.5
29.9
57.5
8.0
国際機関
政府
地方自治体（教育委員会）
市民団体（CBO）またはNPO/NGO
宗教団体
その他

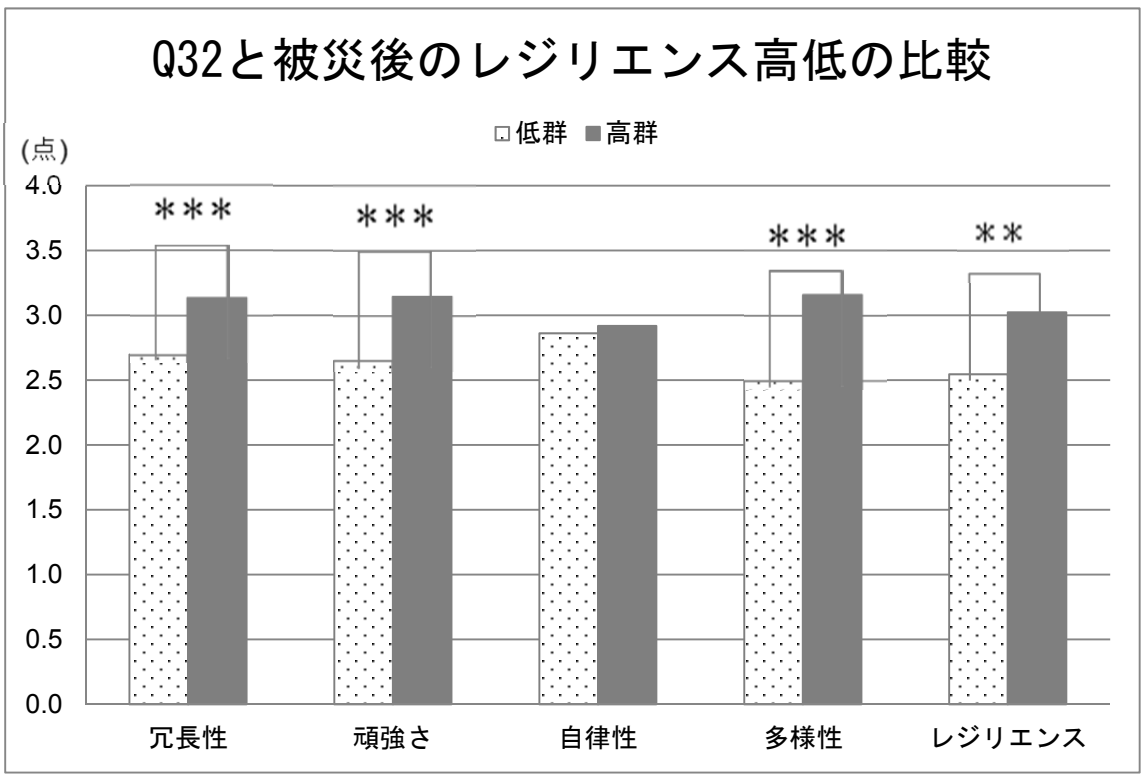
Q50 普段、無駄だったり、役立たなかったりすることが災害時に役立った経験の有無
n=86



レジリエンス各項目の得点







以上の結果からレジリエンスを構成する「冗長性」、「頑強さ」、「多様性」、「自律性」[4]に関連する項目を分類し、それぞれの項目を点数化して平均をとった。ローデータでは点数が低いほどそ

[4] ４つのカテゴリーの内訳は次の通りである。「冗長性」: Q8,13,14,15,16,18,29,「頑強さ」: Q10,11,12,30,31, 「自律性」: Q7,9,19,20, 「多様性」: Q17,24,25,26,27,28

の特徴が強く現れていることを示すが、このグラフにおいてはレジリエンスの４項目の点数を高い得点であるほど、各項目の特徴が強く表れるように変換した。すなわち、強い特徴を表す「非常にあった（ある）」や「非常に当てはまった（当てはまる）」を選択しても１点で、反対に「全くなかった（ない）」や「全く当てはまらなかった（当てはまらない）」を選ぶと４点で計算されているため、特徴の強弱と点数の高低が対応するように処理した。

それの結果をグラフに表したのが「レジリエンス各項目の特点」の図である。被災前よりも被災後の四角形の形が変わったのがわかる。被災前後を比べてみると、「多様性」に有意差を見ることができた（図「被災前後のレジリエンス比較」）。Q22 と Q48 の結果からもわかるように、家族の数が多いフィリピンにおいては、学校以外に、家族や親族のつながりや関わりが強い。そのネットワークがフィリピンの特徴の一つと言えよう。また、アジア最大のカトリック国であること、中でも信仰心の強い地域であることも影響して、宗教団体、すなわち教区との連携があることがあげられよう。値の低かった「自律性」と「頑強さ」については、被災後傷ついた教師らを支えた管理職の存在及び彼女／彼らへの信頼の大きさが「自律性」の低さに表れたと読み取ることもできよう。「頑強さ」の低さの方は、私立校所属の回答者が多かったことも反映して、政府や教育委員会との連携が弱いことを示していよう。組織の危機管理システムの確立に関しては、政府や教育委員会等の行政機関を含めて、改めて関係者間での対話を通してどのように頑強なシステムを構築していくかを検討することが求められていよう。

最後のグラフは、レジリエンスの各４項目及びその全体と、復興状態を聞いた Q32 の関係を表している。Q32 が被災後について尋ねているため、レジリエンスの４項目に関する質問も被災後のサンプルを使った。特徴の強弱と点数の高低を対応させた上で各項目の平均値を算出し、平均値を基準にした。平均値より高い得点のサンプル群を高群、低い得点のサンプル群を低群としている。上図同様、高い得点であるほど、各項目の特徴が強く表れていることを示している。

低群と高群とで比較すると、「自律性」以外の全ての項目で有意差を見ることができた。自律性に有意差が表れなかったことは Q19～21、Q37 と Q38 の結果から明らかであろう。フィリピンの調査結果全体から言えることは、冗長性・頑強さ・多様性が高ければ高いほど、復興がうまくいったと感じているということであり、総じて、フィリピンのレジリエンスが高いことを示している。

カントリープロファイル：スリランカ

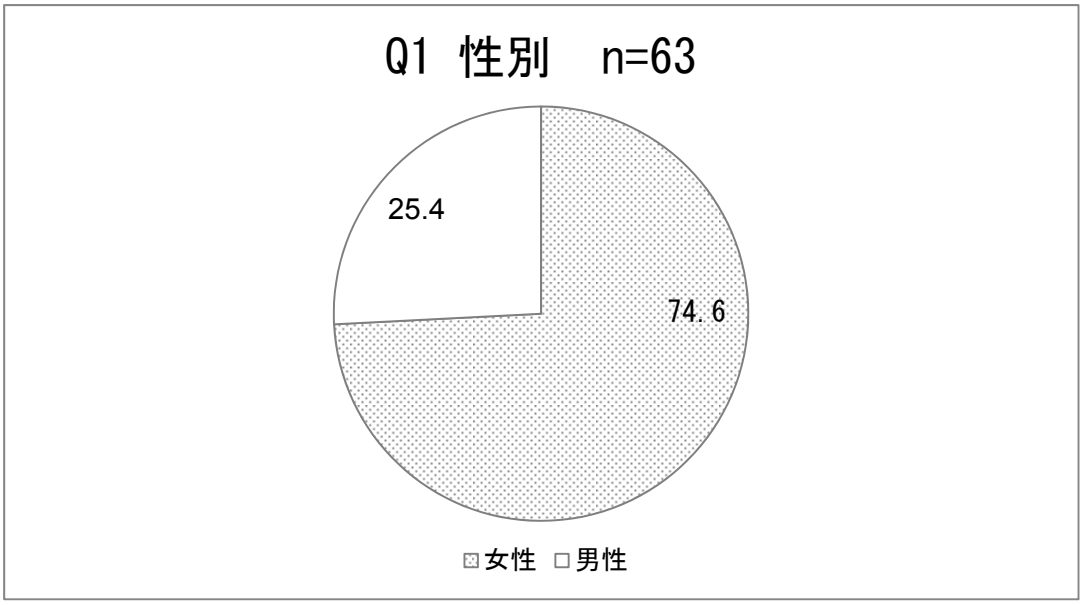
災害の概要

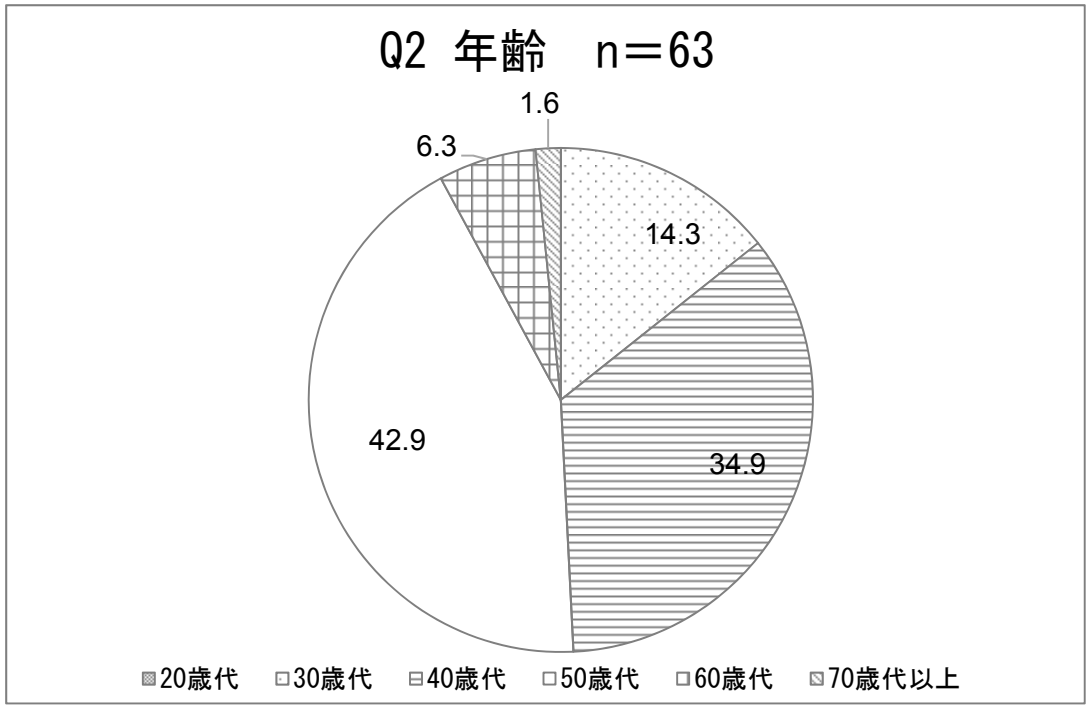
災害名　：スマトラ沖地震（M9.1）および津波

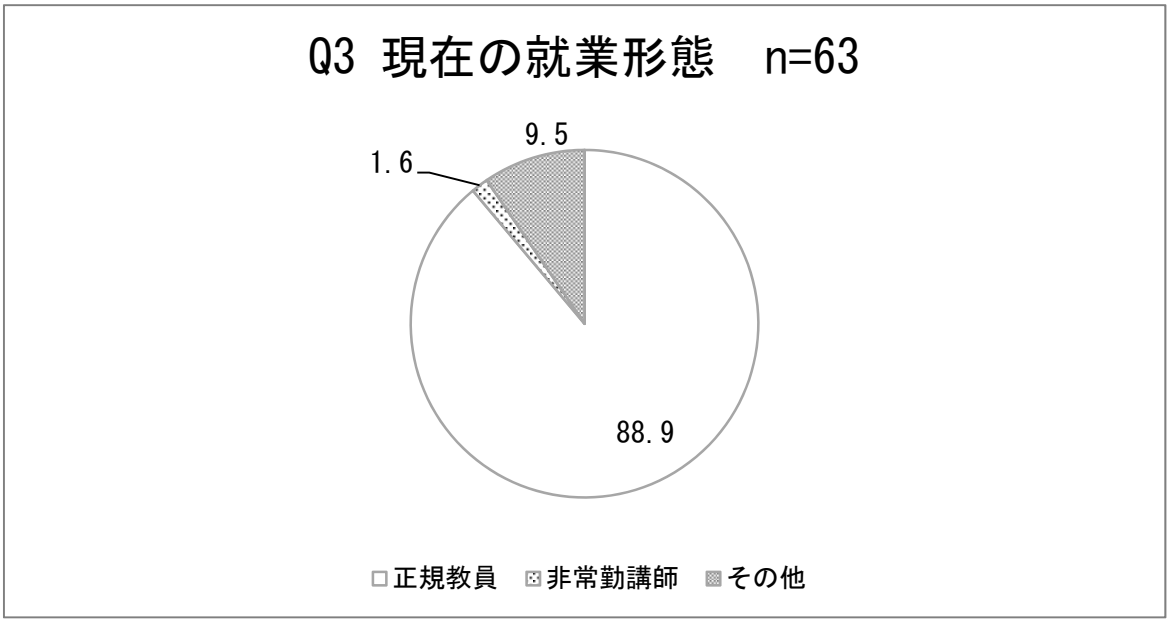
被災地　：スリランカ　（一部地域を除いた全域）

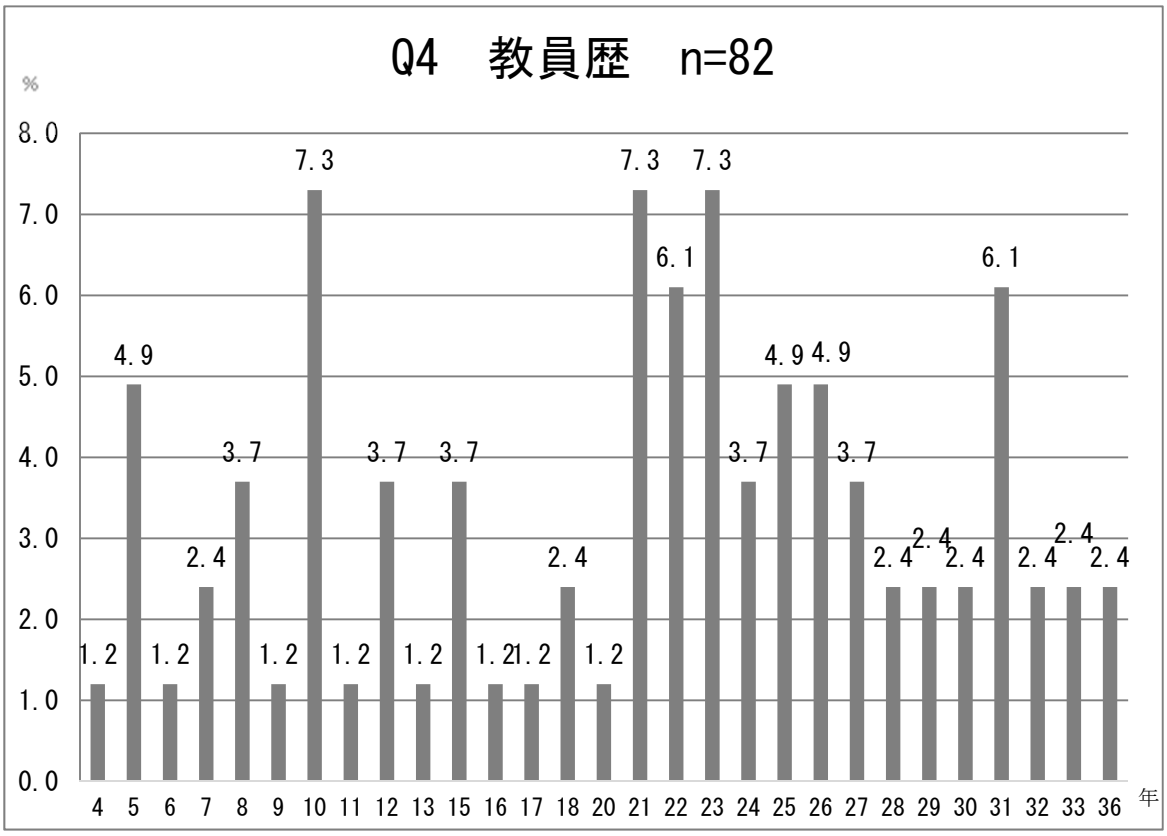
被災日　：2004 年 12 月 26 日

被災状況：死者約 35,000 人、負傷者約 17,000 人、行方不明者約 6,000

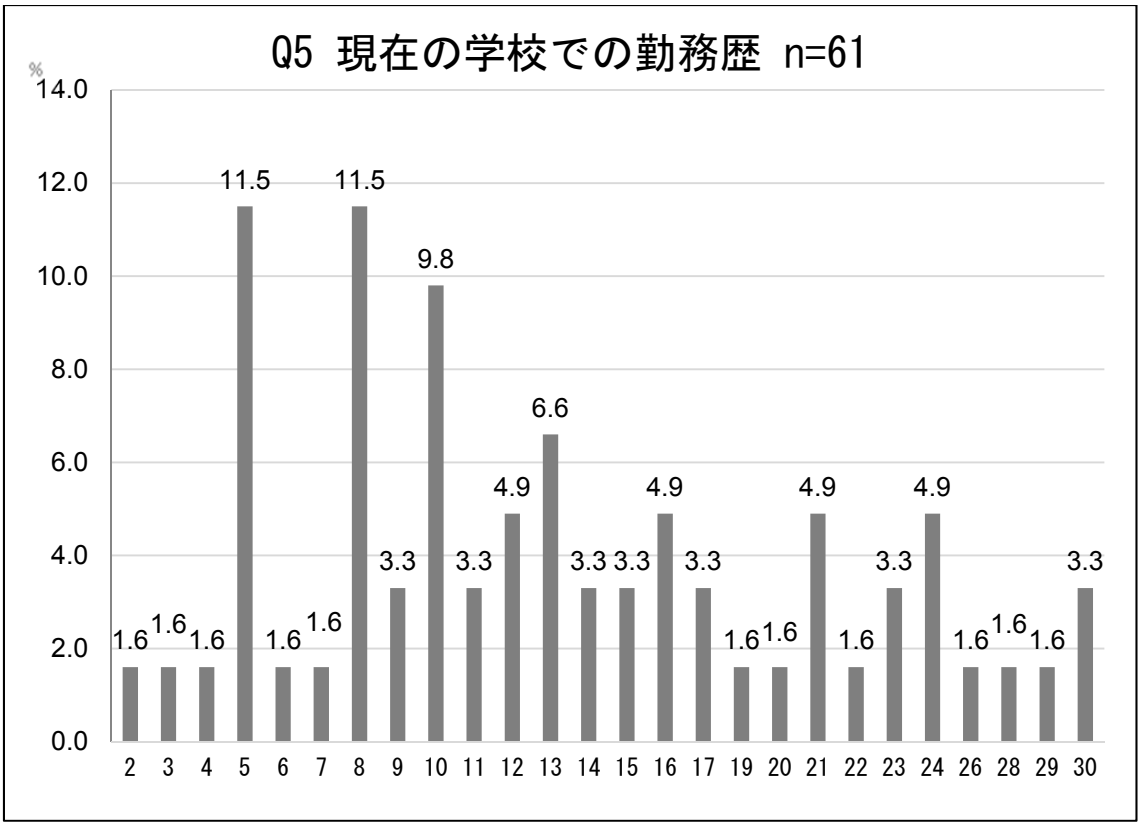


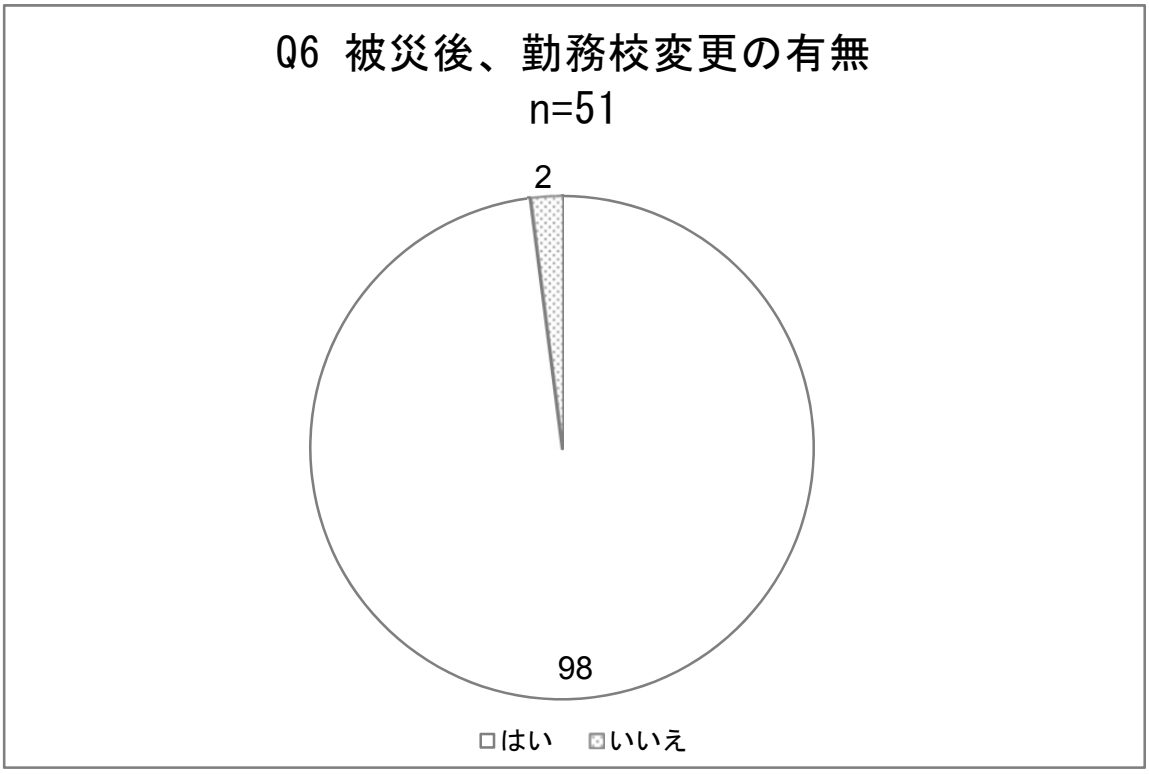




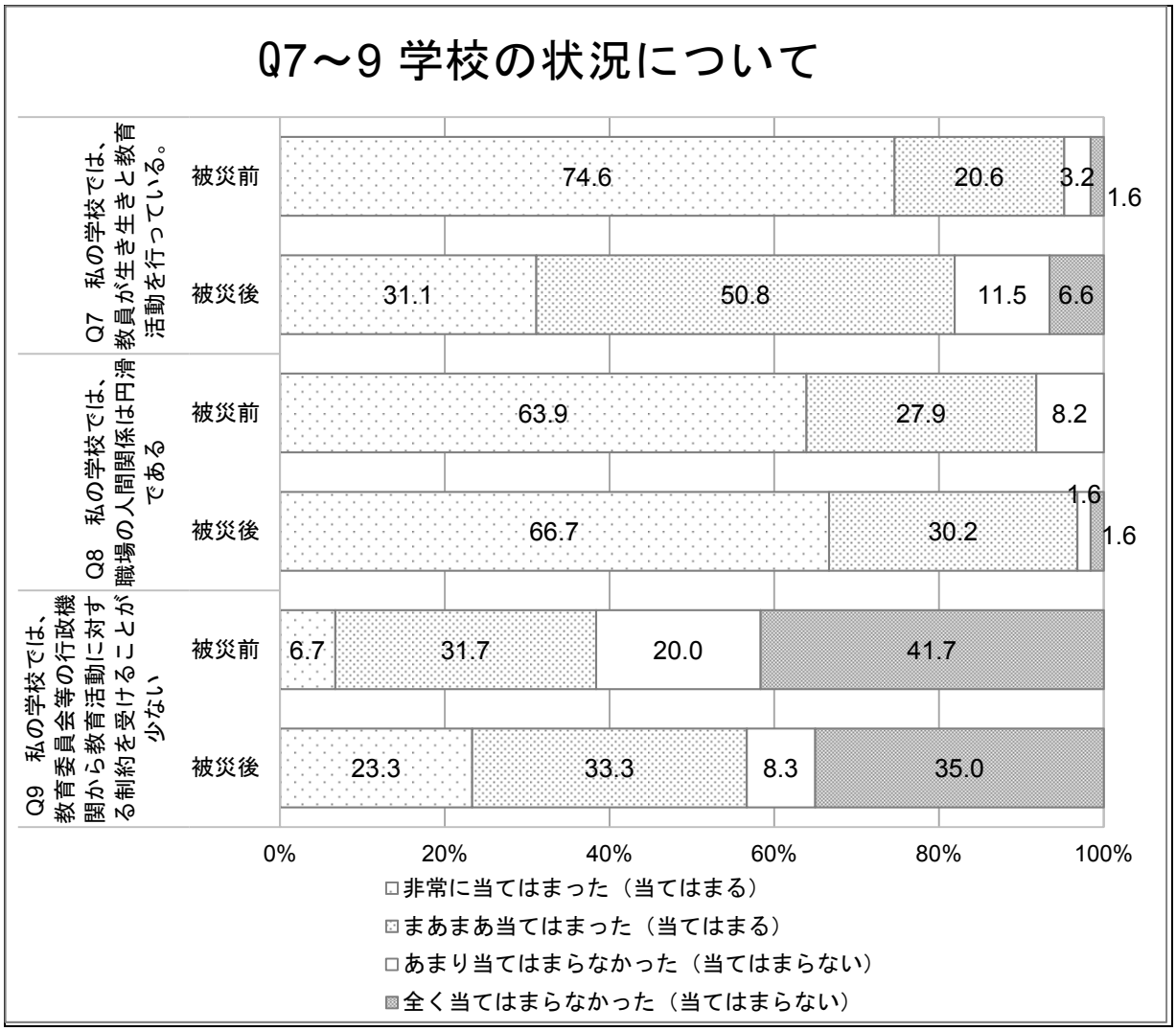


回答者の 73%が女性、約 25%が男性である。30 代と 40 代の教師で約半数を、50 代の教師が約 43%と多くを占めている。就業形態は 9 割近くが正規の雇用であり、教員歴 10 年、21～23 年、31 年が目立って多いが、全体的に教師経験 20 年以上のベテランが多い。



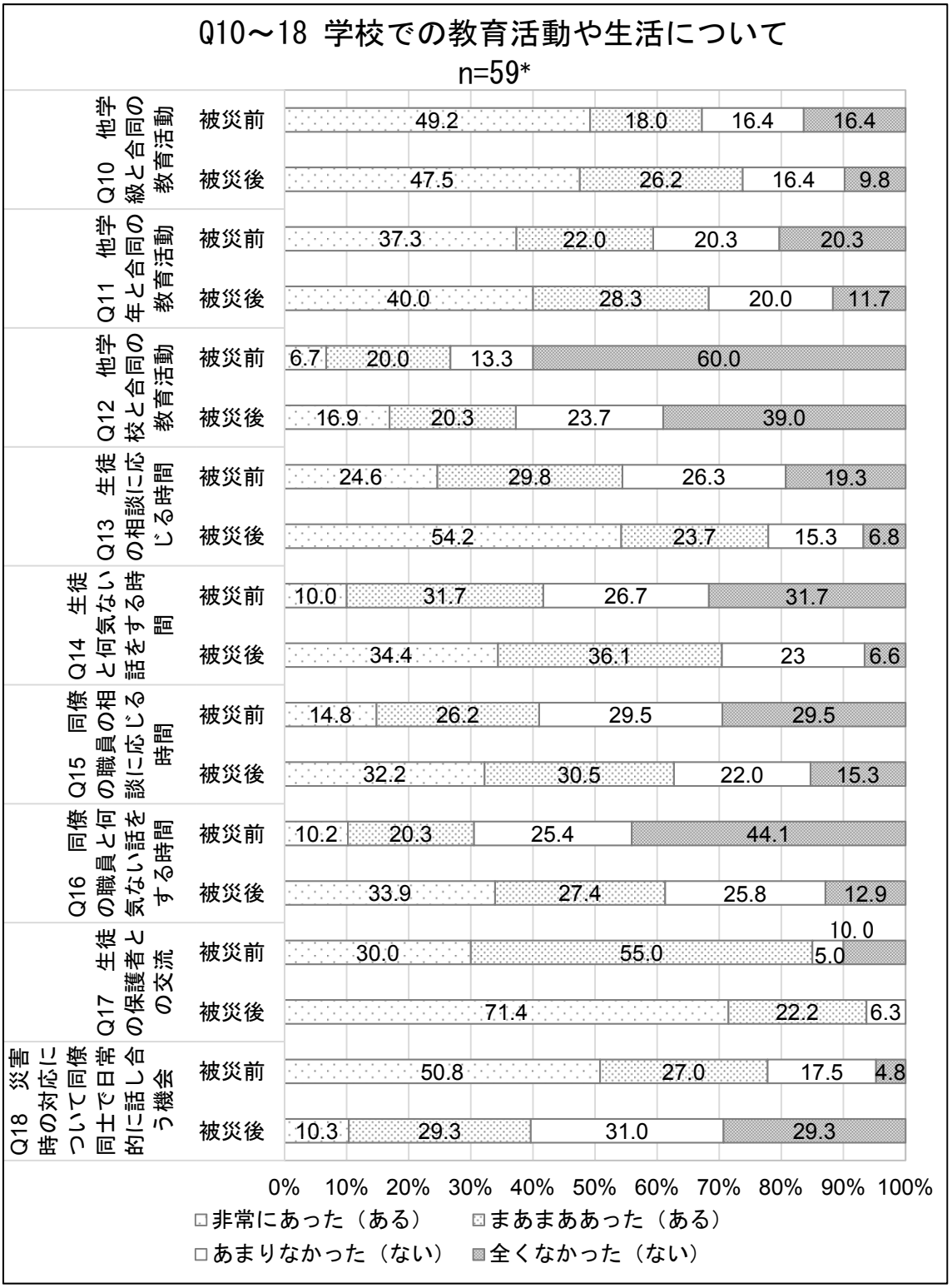


現在（回答時）の学校での勤務歴の分布からも読み取れるが、回答者のほとんどが被災後勤務校を変更している。



注：Q7 n=63（被災前）n＝61（被災後）、Q8 n＝61（被災前）n＝63（被災後）、Q9 n=60（被災前）n=60（被災後）

現在（回答時）の勤務校の様子を尋ねると、上図の結果が得られた。Q7「教員が生き生きと教育活動を行っている」においては、被災後では「非常に当てはまった（当てはまる)」と回答した人が半減しており、「まあまあ当てはまった（当てはまる)」を加えても８割となり、被災前の９割以上に比べて減っている。一方で、円滑な人間関係について尋ねた Q8 では被災後のほうが僅かながら増えている。Q9 では教育委員会等からの制約が減っていることがうかがえる。「非常に当てはまった（当てはまる)」と「まあまあ当てはまった（当てはまる)」の割合が被災前は４割に満たなかったが、被災後は約 5.5 割に増えている。



＊ただし、Q10 n=61（被災前・被災後）、Q11 n=60（被災後）、Q12 n＝60（被災前）、Q13 n=57（被災前）、Q14 n=60（被災前）、Q15 n=61（被災前・被災後）、Q16 n=62（被災後）、Q17 n=60（被災前）、n=63（被災後）、Q18 n=63（被災前）、n=58（被災後）

普段の教育活動及び生徒や同僚等との時間の変化に関する Q10～18 では、全体的に被災後のほうが増えている。特に「非常にあった（ある）」が２倍以上増えている、生徒に対応する時間に関わる Q13 と Q14 の回答が顕著である。また保護者との交流が２倍以上増えており、「まあまああった」を加えると全体の 93.6%を占めている。さらに同僚との時間も倍以上の増加が読み取れるが、日常から災害時の対応について話し合う機会は被災後のほうが減っている。

Q19 からは「管理職の指示」が最も多いのが明らかであるが、被災前後を比べてみると、「管理職の指示」が約３%、「自分の判断」が４%減り、「マニュアル」が倍以上増えている。被災後には手引き等を重視するようになった傾向が読み取れる。

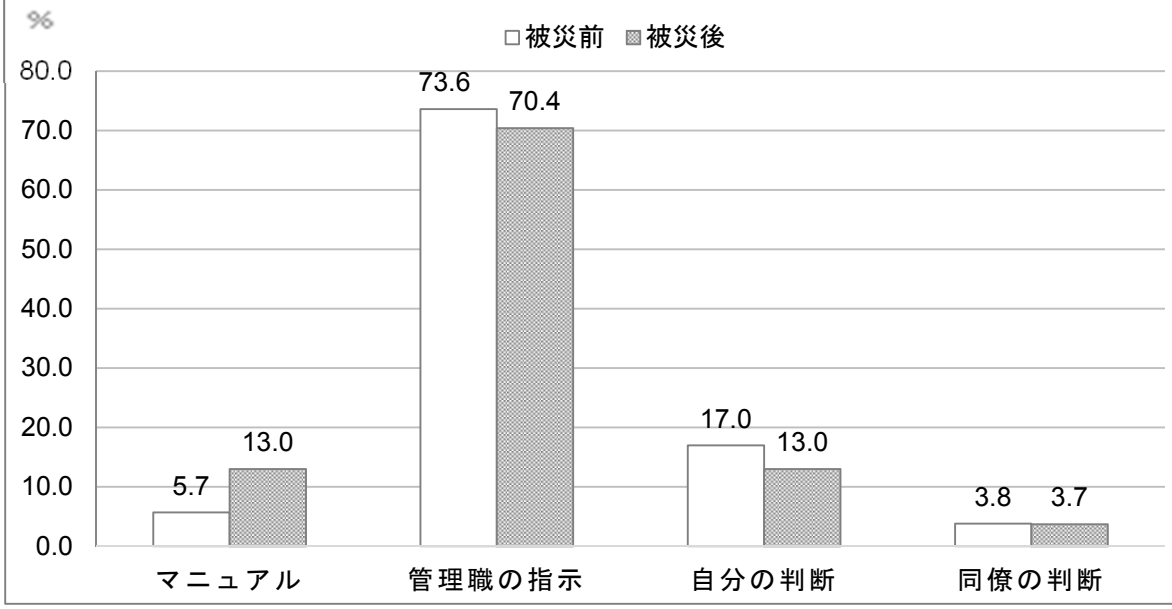
災害時ではなく日常の教育活動中に生徒に関する深刻な事態が起きた場合、どのような行動をとるのかについて回答した Q20 からは、スリランカの教育行政システムの指揮系統の頑強さをうかがい知ることができる。被災の前後ともに「管理職に報告」という回答が 70%以上を占め、「教育行政機関に連絡」が被災前よりも被災後のほうが 5.9%増えている。

同様に、普段の仕事の悩みを相談する人も「管理職」が被災前で７割、被災後で６割を占め、圧倒的に多いことがわかる。被災前後で比べると、先述の通り、管理職の割合が１割減った分、家族やカウンセラーに相談していることが読み取れる。

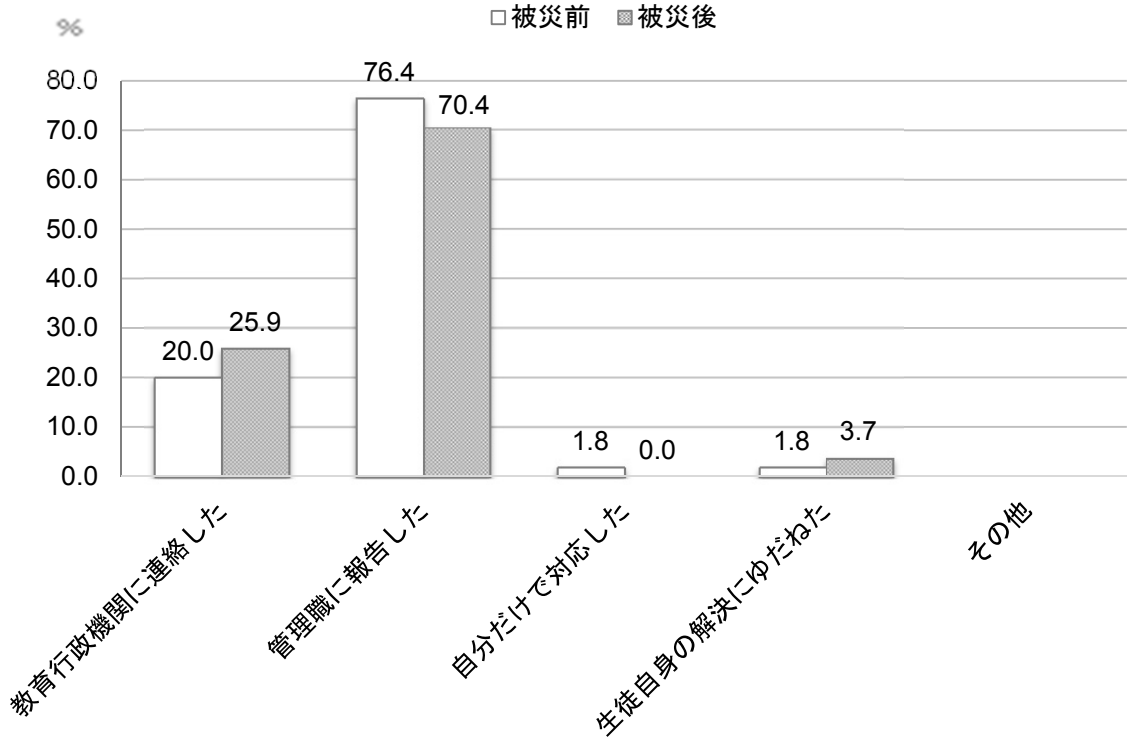
次に回答者自身が必要とされていると感じる場はどこかを尋ねた Q22 の結果を見てみよう。被災前は、「学校」・「家庭」を選んだ人が全体の６割および５割であったのに対して、被災後は、「地域」（51.6%）・「家庭」（46.8%）・「学校」（35.5%）・「宗教団体」（32.3%）の順となり、「地域」（20.5%増）と「宗教団体」（12.6%増）における増加が顕著である。

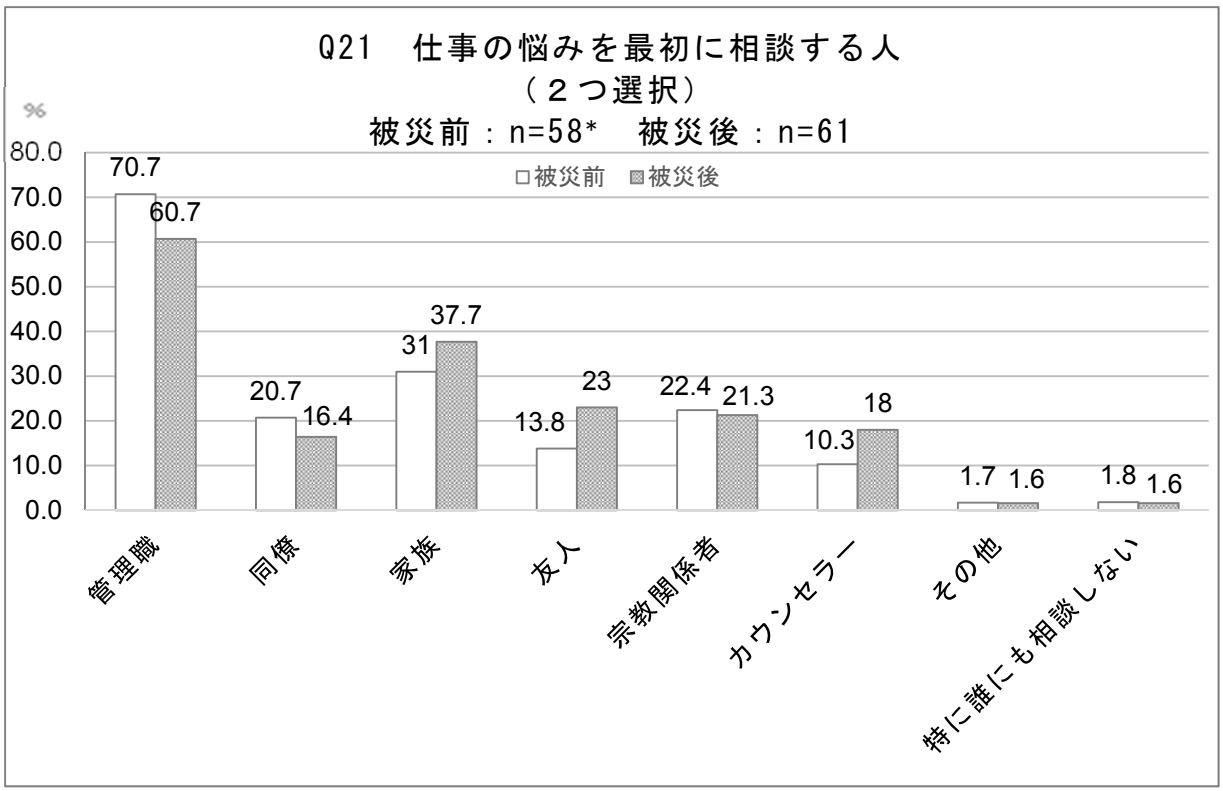
Q23 からは、「生徒との関係性」（85.5%→75.8%）と「効率性」（50%→59.7%）、「授業の質の向上」（45.2%→48.4%）を重要視していることがわかる。それらは、被災前後とも、高い割合を占めた選択項目であった。被災前後を比べてみると、「生徒との関係性」が１割、「管理職からの評価」が約５%減った一方で、「効率性」が１割近く増え、「教育委員会等の行政による評価」、「保護者からの評価」、「授業の質の向上」がわずかに伸びている。被災後のスリランカの教育社会においては、どちらかというと効率性重視、行政評価重視の傾向が読み取れる。この傾向の解釈については本カントリープロファイルに続く国際比較の章に委ねることにする。

Q19 災害時に学校で頼りにしたもの、及び今後災害が起きた場合に頼りにするであろうもの
被災前:n=53　被災後:n=54

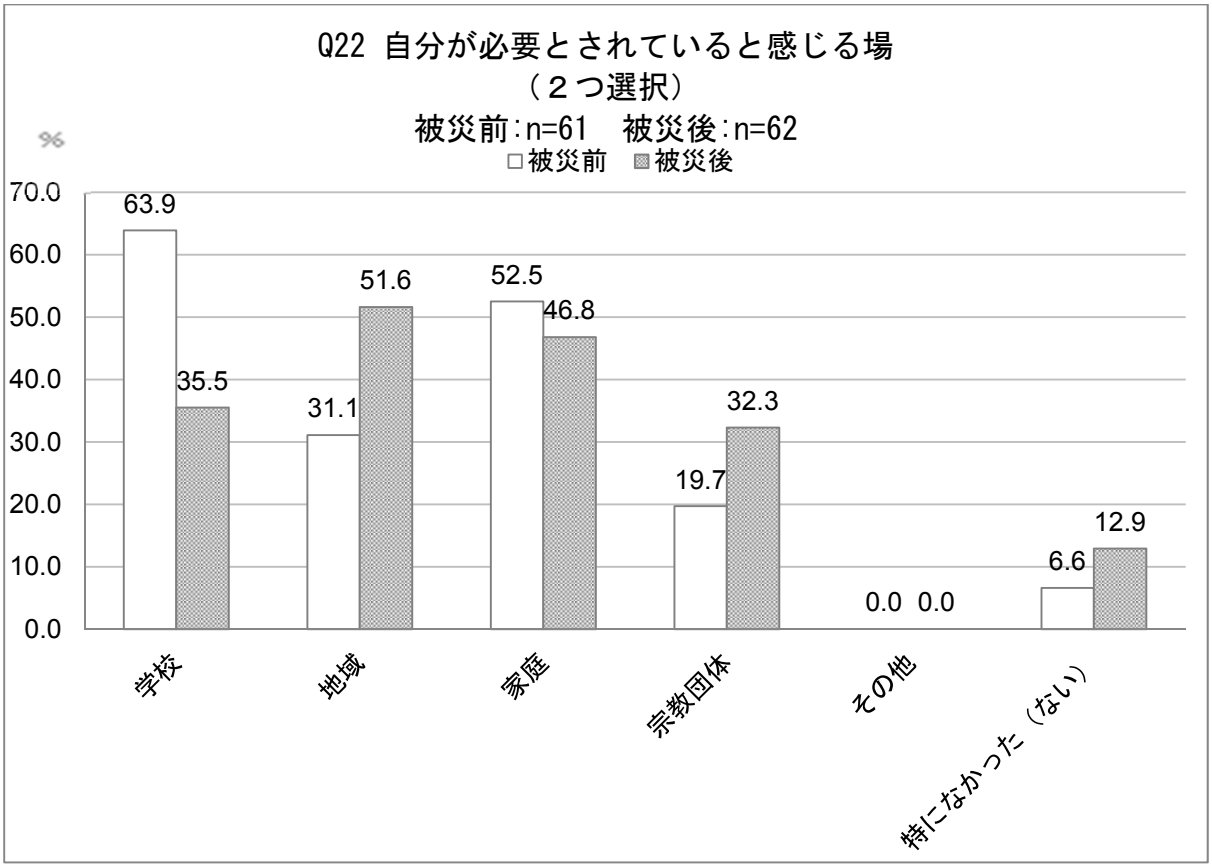


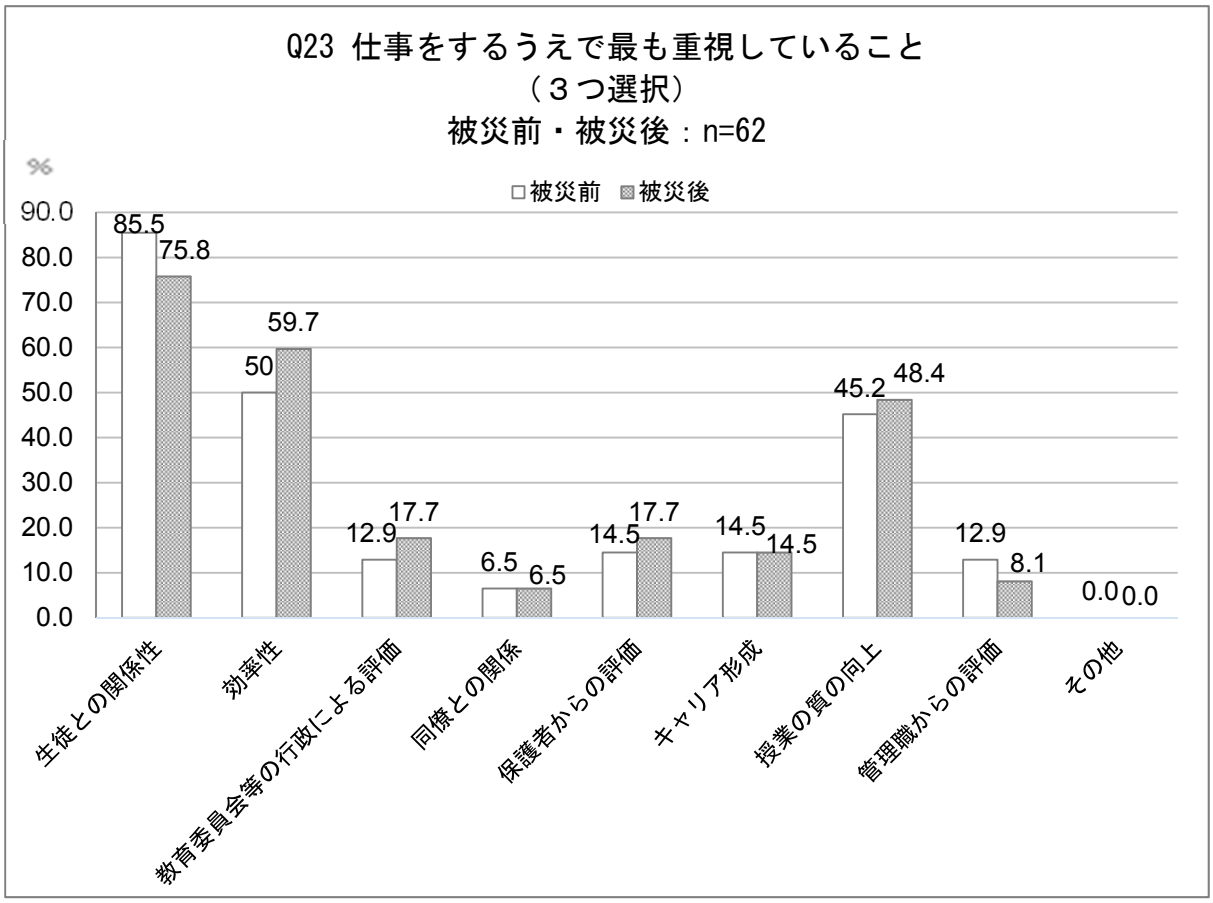
Q20 生徒に関する深刻なトラブルが起きた場合の行動
被災前：n=55, 被災後：n=54

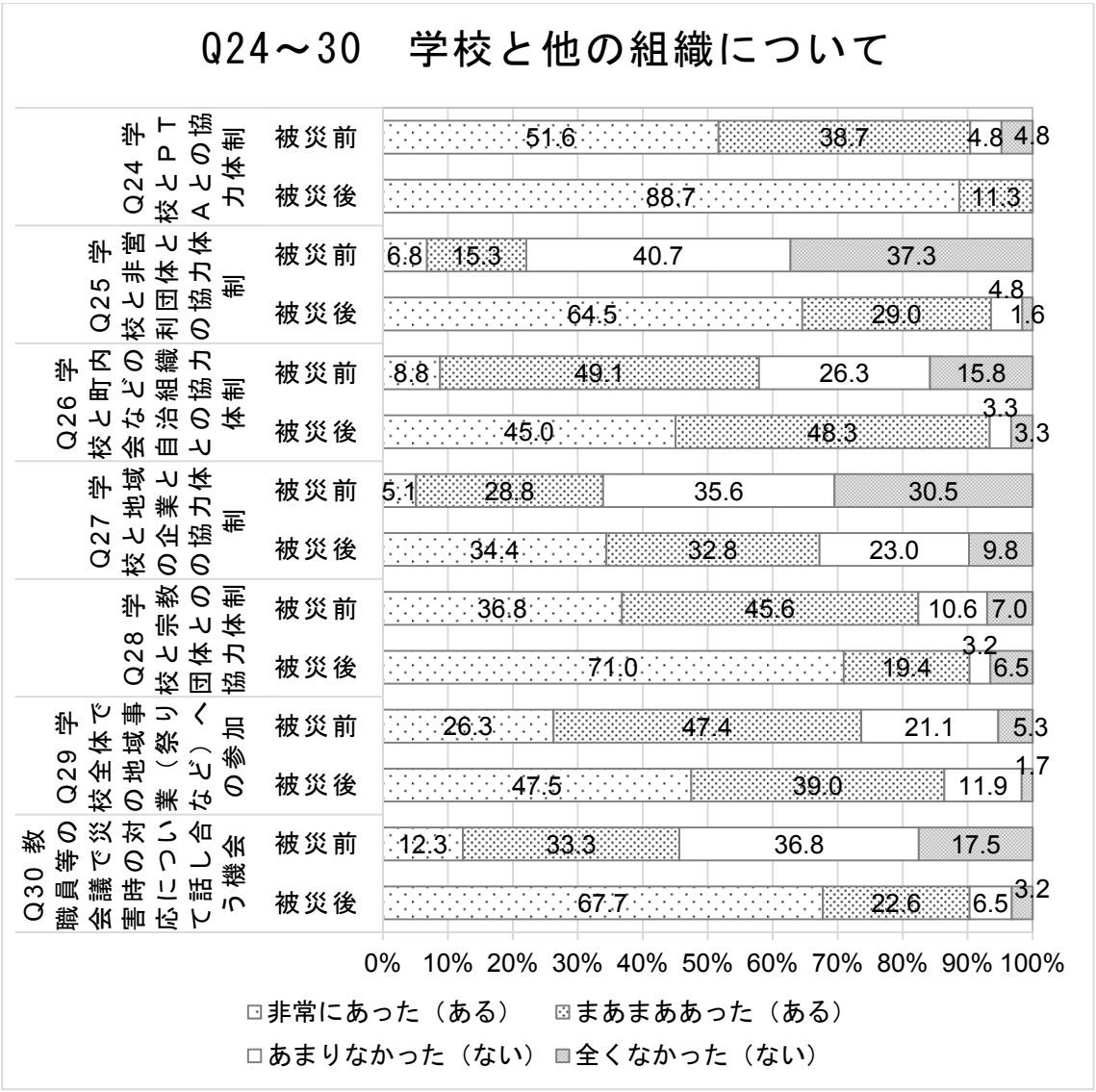




＊ただし、「特に誰にも相談しない」n=56（被災前）

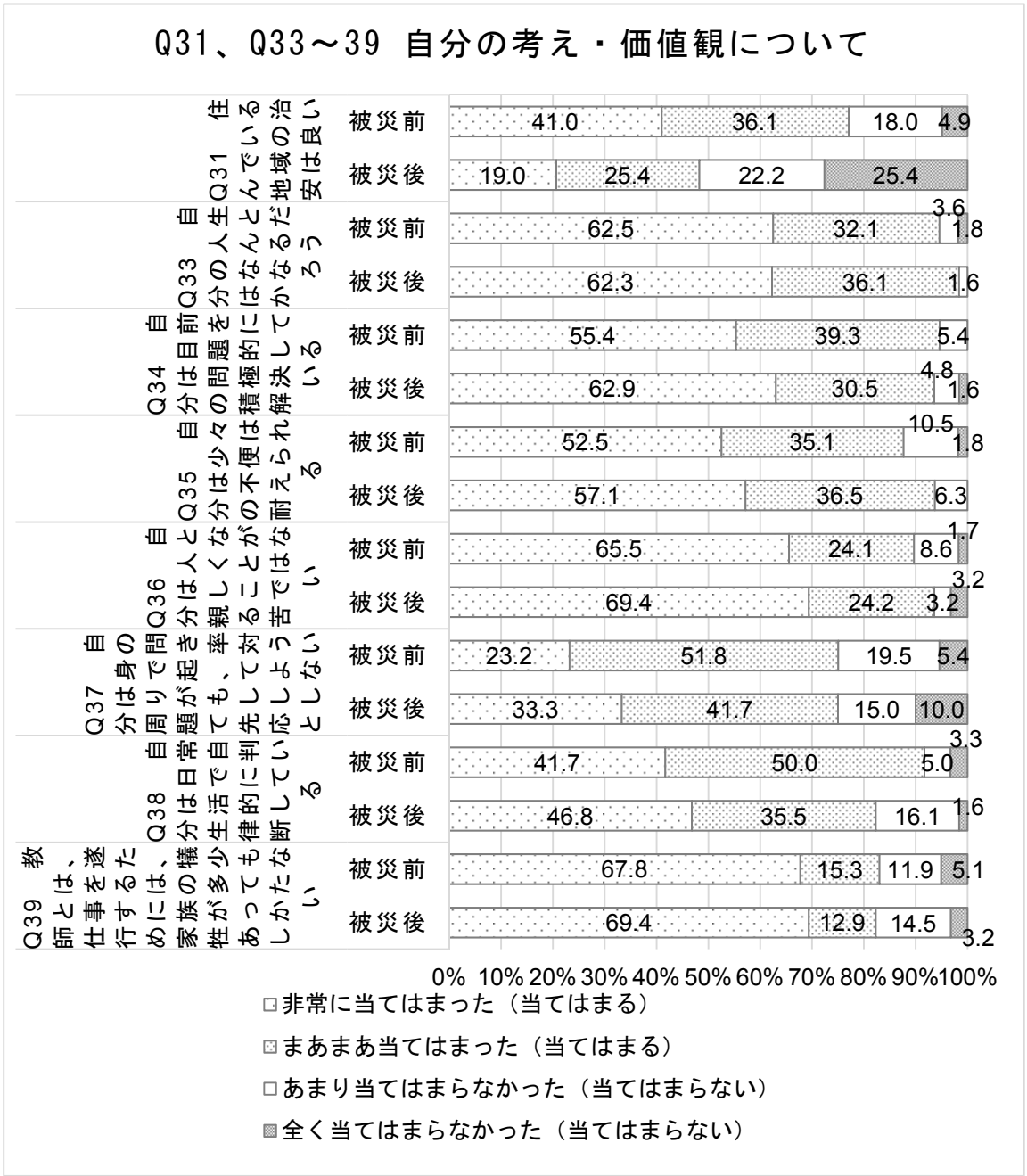



Q23 仕事をするうえで最も重視していること
（３つ選択）
被災前・被災後：n=62
%
□被災前 ▨被災後
90.0
80.0
70.0
60.0
50.0
40.0
30.0
20.0
10.0
0.0
85.5
75.8
50
59.7
12.9
17.7
6.5
6.5
14.5
17.7
14.5
14.5
45.2
48.4
12.9
8.1
0.0
0.0
生徒との関係性
効率性
教育委員会等の行政による評価
同僚との関係
保護者からの評価
キャリア形成
授業の質の向上
管理職からの評価
その他



注：Q24 n=62（被災前後）、Q25 n=59（被災前）n=62（被災後）、Q26 n=57（被災前）n=60（被災後）、Q27 n=59（被災前）n=61（被災後）、Q28 n=57（被災前）n=62（被災後）、Q29 n=57（被災前）n=59（被災後）、Q30 n=57（被災前）n=62（被災後）

所属する学校と他の組織との関係に関する Q24～30 では、7 項目のいずれも、「非常にあった」と「まあまああった」の回答を足した割合が被災前よりも被災後のほうが多いことがわかる。中でも Q25 の非営利団体との協力体制や Q30 の教職員等の会議で災害時の対応について話し合う機会の増加が顕著である。また被災後「非常にある」と回答した項目だけで見てみると、Q24 の PTA との協力体制に次いで、Q28 の宗教団体との協力体制も 7 割を占めており、被災後における学校と宗教団体との連携が強くなったことがわかる。

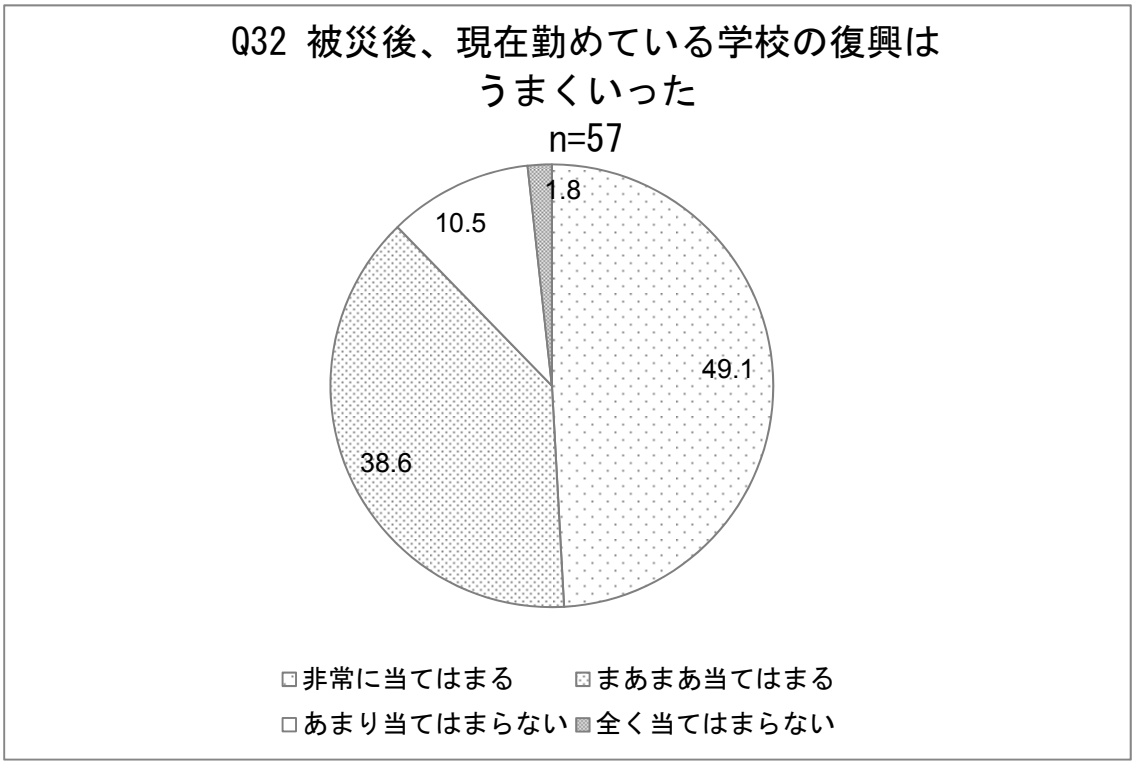


注：Q31 n=61（被災前）n=58（被災後）、Q33 n=56（被災前）n=61（被災後）、Q34 n=56（被災前）n=62（被災後）、Q35 n=57（被災前）n=63（被災後）、Q36 n=58（被災前）n=62（被災後）、Q37 n=56（被災前）n=60（被災後）Q38 n=60（被災前）n=62（被災後）、Q39 n=59（被災前）n=62（被災後）

Q31 から被災前よりも被災後のほうが、住んでいる地域の治安が良いと感じている人の割合が減っており、被災後、治安が悪くなったと受けとめられていることがわかる。一方、地域の企業や自治体との協力は増えていることから（Q26 と Q27）、学校の復興には協力的なコミュニティであることがうかがえる。このことは学校全体で地域の行事に参加する機会も増えていることからも読み取れる（Q29）。こうした地域との連携は Q22 で「地域」が被災後の割合を増やしたことからも推察することができる。

Q33～39 では、教師一人ひとりの考えや価値観について聞いている。被災前後で多少の違いはあるものの、「非常に当てはまった（当てはまる）」と「まあまあ当てはまった（当てはまる）」の合計が 90%以上を占める楽観性（Q33）や問題解決力（Q34）、不便さへの自己抑制が表れる統御性（Q35）、社交性（Q36）に対して、反転項目の行動力（Q37）は被災前後共に 75%と、否定的な回答が多くを占める。問題に対して率先して行動する姿勢がさほどないことがわかる。また、被災前後において自律性を表す Q38 の「非常に当てはまった（当てはまる）」と「まあまあ当てはまった（当てはまる）」の合計が 1 割近く減っているのは、学校内における危機管理システムに変化があったとも考えられる。それは、Q19 の結果に見られた「管理職の指示」への依存や「マニュアル」の割合の増加、また Q21 の「管理職」に悩みを相談する習慣と関係しているとも考えられよう。

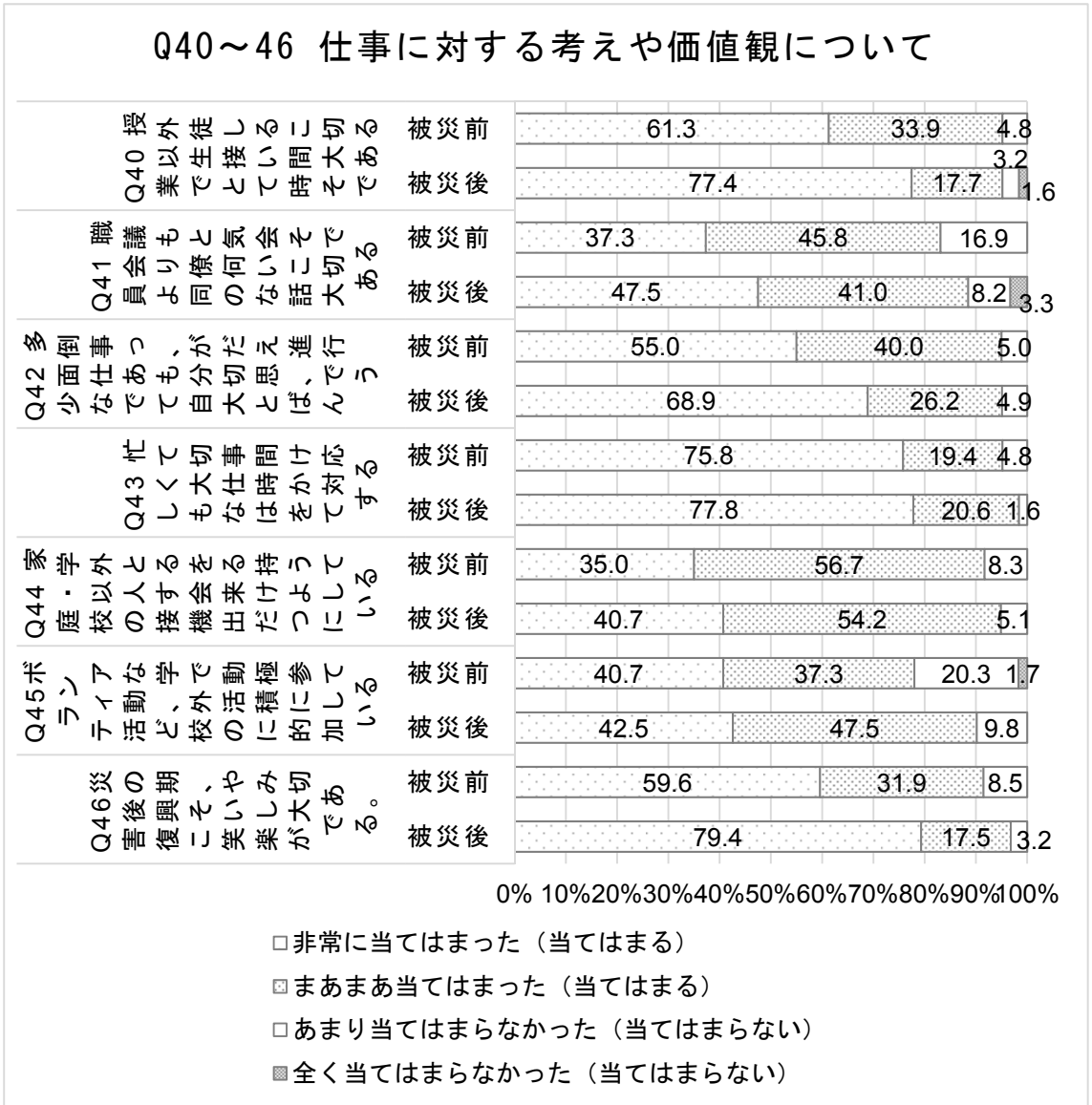
Q32 は、被災後の復興状況について聞いている。「非常に当てはまる」と「まあまあ当てはまる」の合計が約 88%であり、回答者が属する学校のほとんどで復興がうまく進んでいると評価していることがわかるだろう。



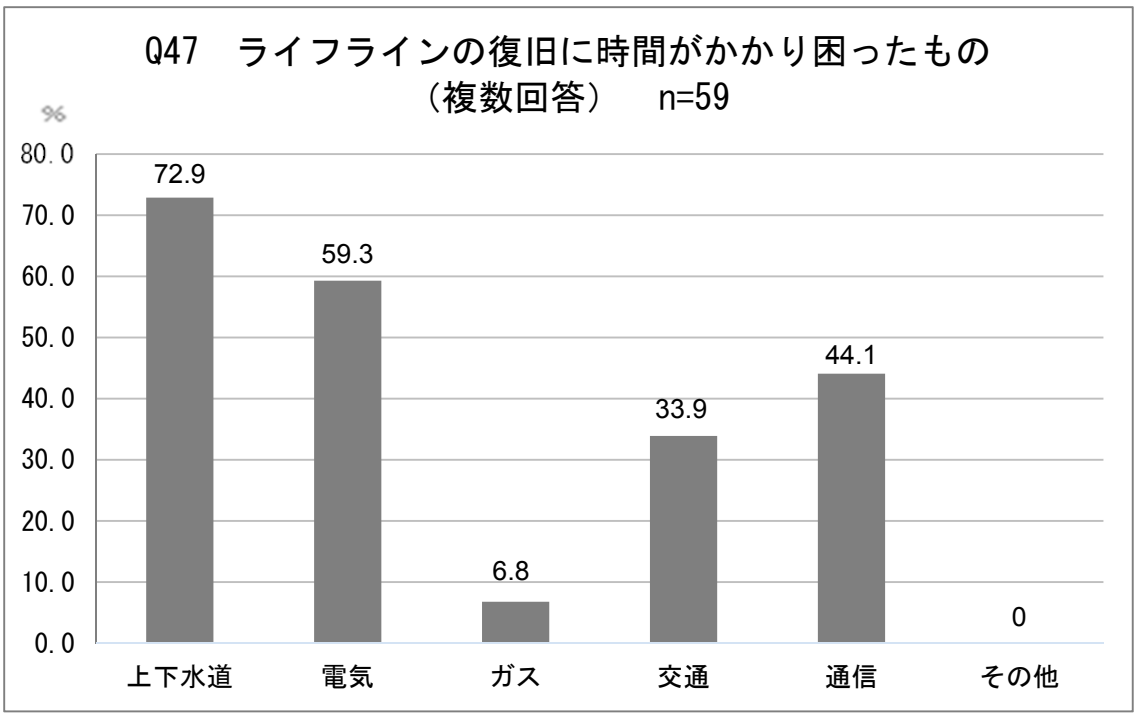
Q40～Q46 では、どの項目においても、特に被災後は 90%以上の割合を占めている。被災前後の変化が見られたのは「ボランティア活動など、学校外での活動に積極的に参加している」の項目である。このことは Q22 の結果にあった「地域」が必要とされた場であったことを反映していると言えよう。また「非常に当てはまった」のみに焦点をあててみると、Q40 と Q43、Q46 が 77%以上を占めている。Q23 の「仕事上で重視する価値観」の被災後の結果で最も多かったのが「生徒との関係性」で、２番目に多かった「効率性」（59.7%）を踏まえると、Q40 と Q43 からは回答者の仕事への構え方を捉えることができよう。どれほど忙しくても、生徒達との時間は優先されるが、それ以外の仕事に対しては効率的にこなすことが重要であると捉えていると読み取れないだろうか。Q42 の「多少面倒な仕事であっても、自分が大切だと思えば進んで行う」の「非

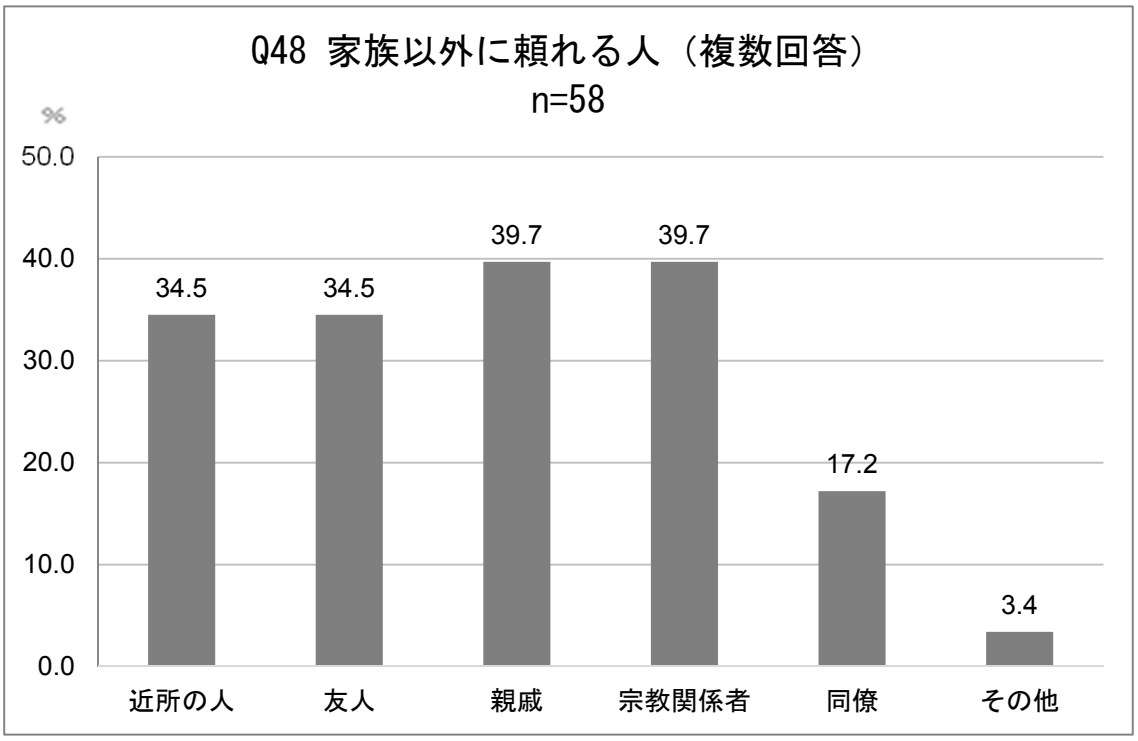
常に当てはまった（当てはまる)」と「まあまあ当てはまった（当てはまる)」の合計回答が、被災前後であまり伸縮がない反面、「非常に当てはまった（当てはまる)」の回答が約 14%伸びていることも、Q23 の結果と照らし合わせると、被災後のスリランカの学校の一面が見えてこよう。

Q46 の復興期における笑いや楽しみが大切かどうかについては、被災後の「非常に当てはまった」の割合が 79.4%まで伸び、被災前と比べると約 20%の増加である。復興期において冗長な時間をもつことは重視されていると言えるだろう。



注：Q40 n=62（被災前）n=62（被災後)、Q41 n=59（被災前）n=61（被災後)、Q42 n=60（被災前）n=61（被災後)、Q43 n=62（被災前）n=63（被災後)、Q44 n=60（被災前）n=59（被災後)、Q45 n=59（被災前）n=61（被災後）Q46 n=47（被災前）n=63（被災後）



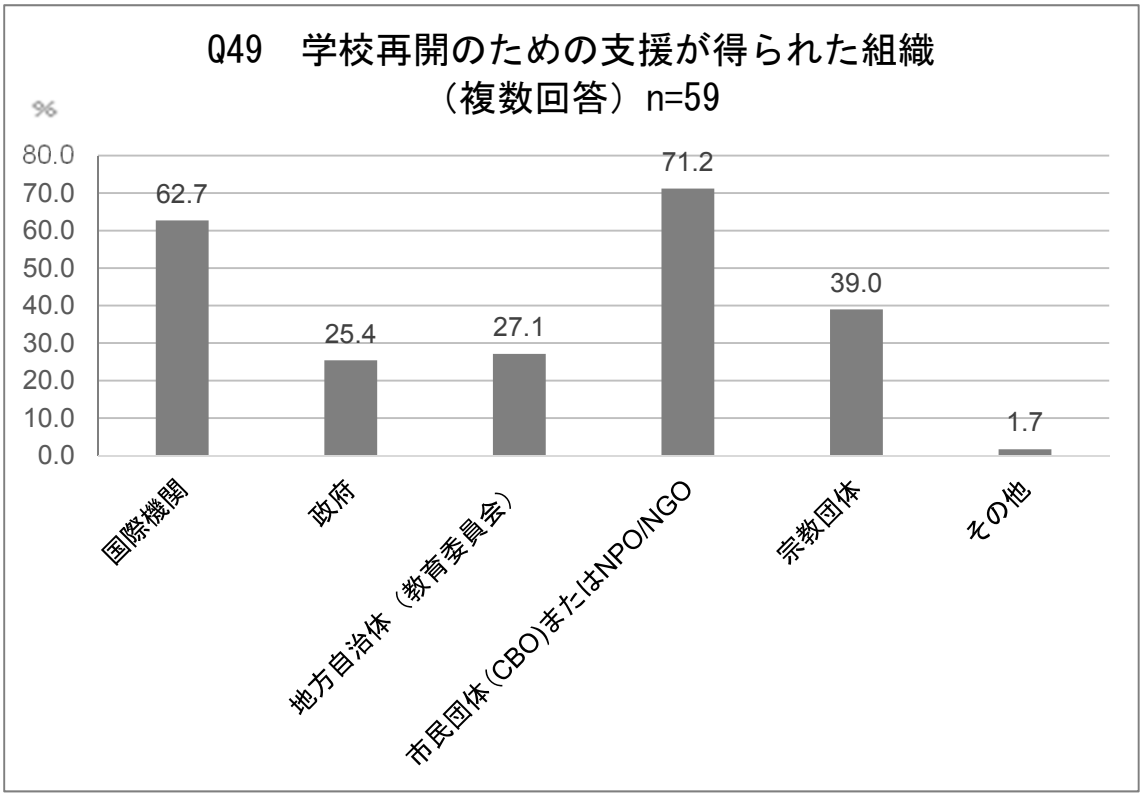


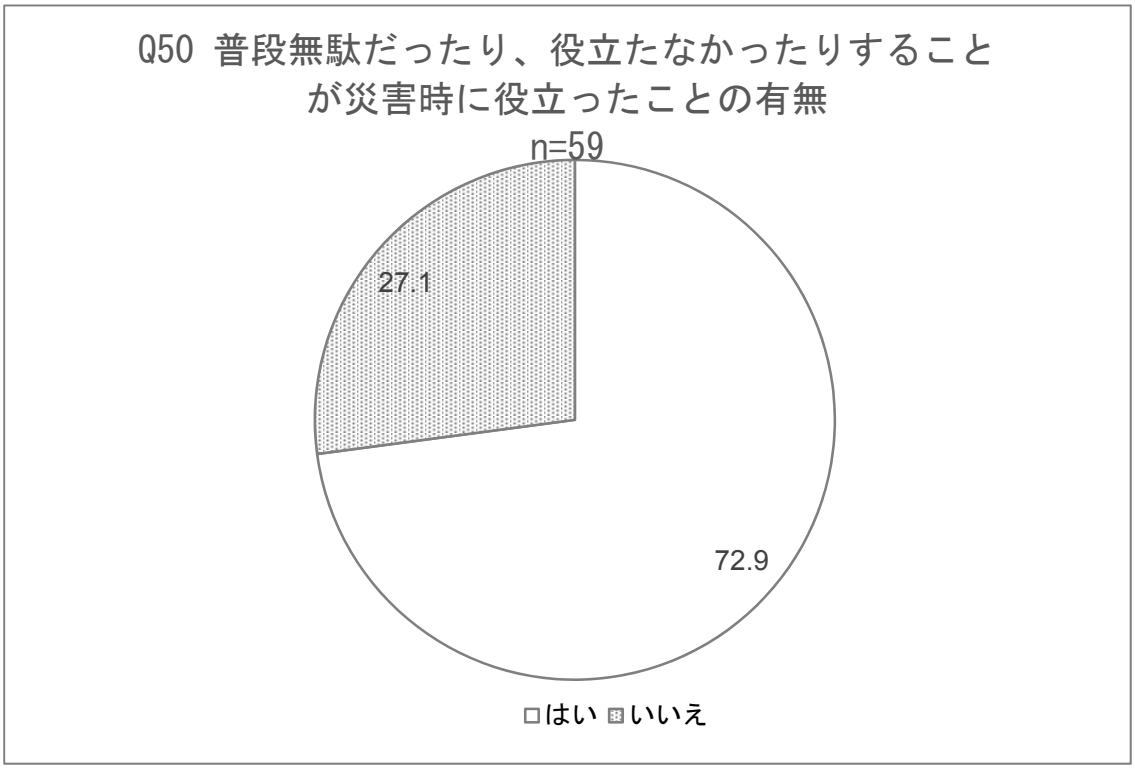
災害後の迅速性に関する Q47 からは、上下水道、電気、通信、交通の順で復旧に時間がかかったことがわかる。

家族以外の信頼できる人について尋ねた Q48 の結果は「親戚」・「宗教関係者」が約４割、次いで「近所の人」・「友人」が約 35%を占め、回答が分散した。

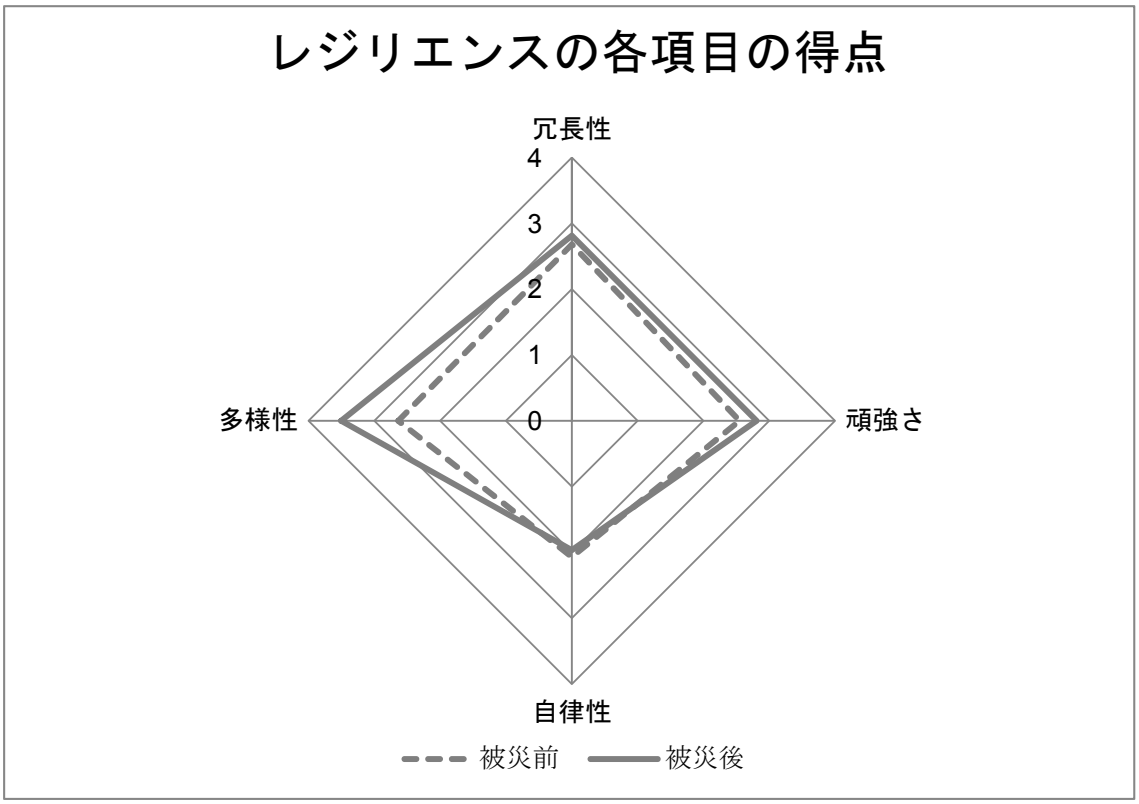
学校再開のための支援が得られた組織（Q49）で最も多かったのが市民団体や NGO／NPO の 71.2%、次いで国際機関の 62.7%であった。自治体や政府からの支援が少なかったことは、国や自治体の脆弱性が示されたとも言えよう。

Q50 では、普段、一見、無駄に思われることが災害時にその有り難さを認識したという経験の有無について尋ねた。約７割の回答者がそのような経験があったとしている。具体的には「国際機関との協力」、「友情」、「連帯」などである。(シンハラ語を英訳した全回答は巻末資料を参照)。



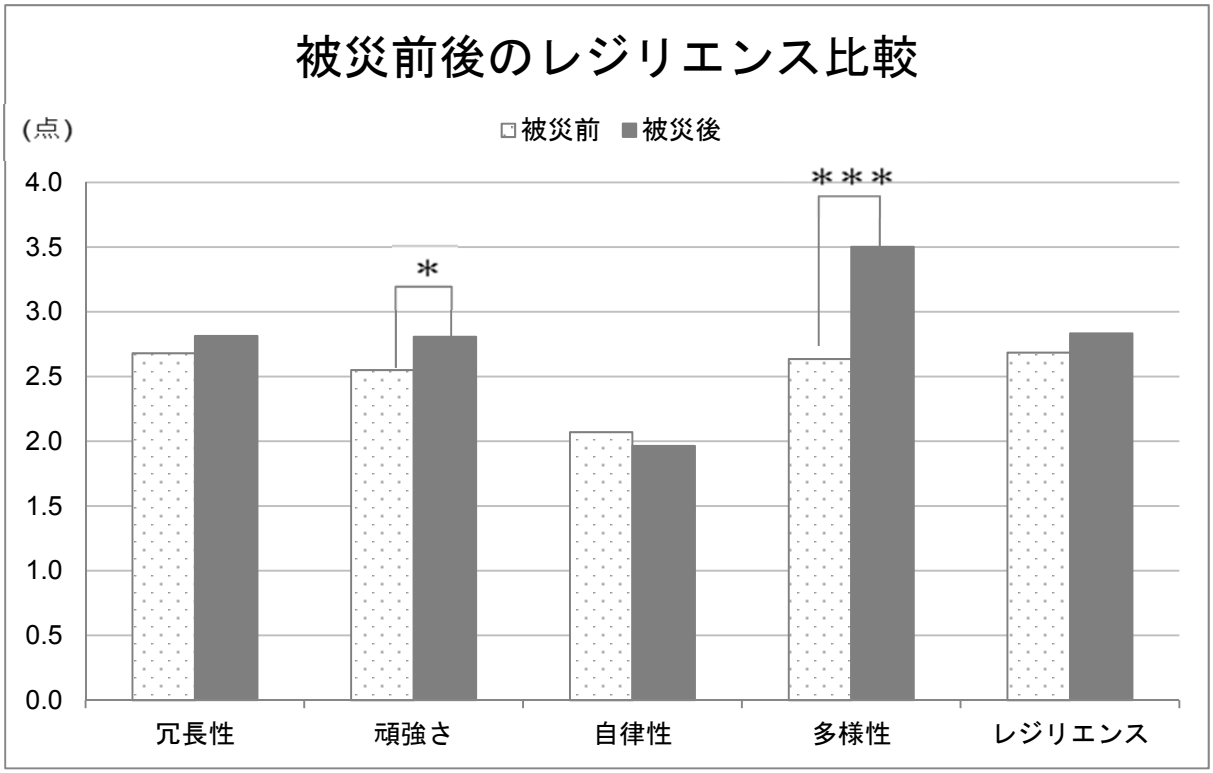


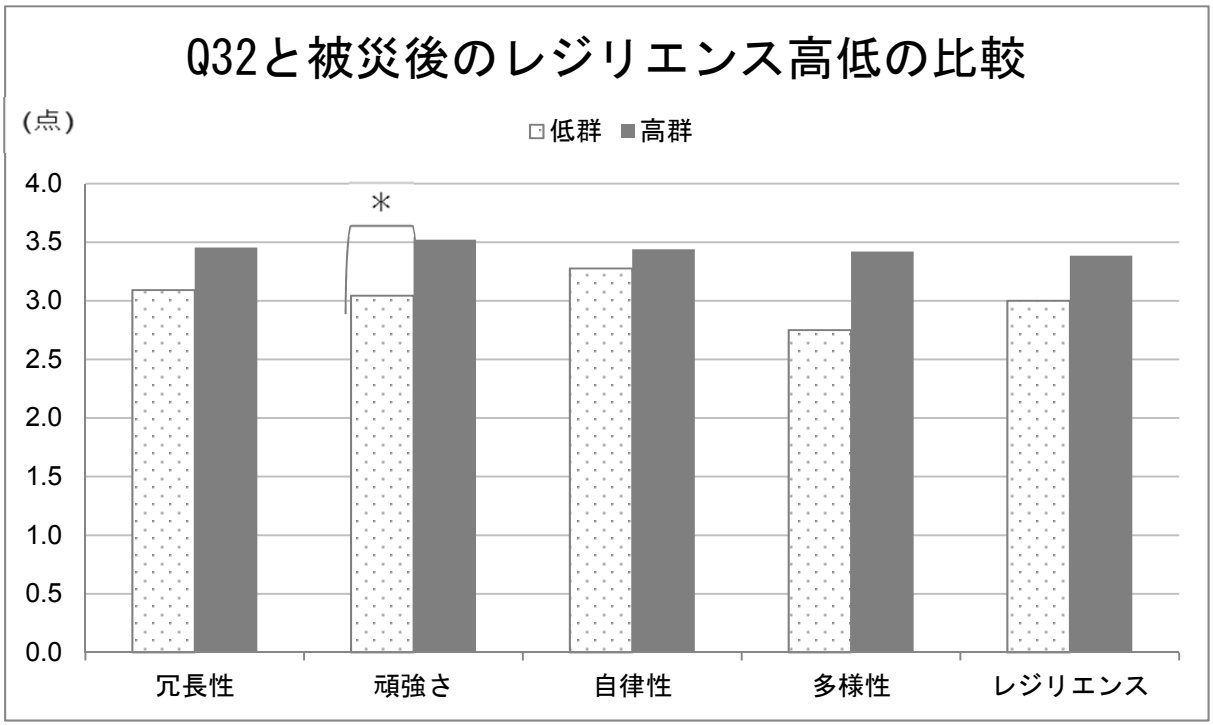
以上の結果からレジリエンスを構成する「冗長性」、「頑強さ」、「多様性」、「自律性」[5]に関連する項目を分類し、それぞれの項目を点数化して平均をとった。ローデータでは、点数が低いほどその特徴が強く現れていることを示すが、このグラフにおいては、レジリエンスの４項目の点数を高い得点であるほど各項目の特徴が強く表れるように変換した。すなわち、強い特徴を表す「非常にあった（ある）」や「非常に当てはまった（当てはまる）」を選択しても１点で、反対に「全くなかった（ない）」や「全く当てはまらなかった（当てはまらない）」を選ぶと４点で計算されているため、特徴の強弱と点数の高低が対応するように処理した。



それの結果をグラフに表したのが上図である。被災前よりも被災後のほうが四角形の面積が増えたのがわかる。被災前後を比べてみると、「多様性」と「頑強さ」に有意差を見ることができた（図「被災前後のレジリエンス比較」）。学校以外にも、地域や宗教団体との連携があること、また個人としても学校と家庭のみならず、地域の人々や宗教関係者とのつながりがあることから、さまざまなネットワークを持っていることが示唆されている。また「頑強さ」については管理職への依存傾向が強いことがこの結果をもたらしたという見方もできる。組織の危機管理システムの確立に関しては、関係者間での対話を通してどのように頑強なシステムを構築していくかを検討することが求められていよう。一方、「自律性」と「冗長性」に有意差は見られなかった。特に「自律性」は被災前よりも値が減っていることから、今後の課題として指摘されてよいだろう。生徒との関係性を重んじる一方でQ23の結果から明らかになった効率性や外部評価を重視するという傾向からもスリランカの教育動向に注視したい。

[5] **４つのカテゴリーの内訳は次の通りである。「冗長性」**: Q8,13,14,15,16,18,29,**「頑強さ」**: Q10,11,12,30,31, **「自律性」**: Q7,9,19,20, **「多様性」**: Q17,24,25,26,27,28





最後のグラフは、レジリエンスの４項目それぞれおよび、その全体と、復興状態を聞いた Q32 の関係を表している。Q32 が被災後について尋ねているため、レジリエンスの４項目に関する質問も、被災後のサンプルを使った。前述のとおり、特徴の強弱と点数の高低を対応させた上で各項目の平均値を算出し、平均値を基準にした。平均値より高い得点のサンプル群を高群、低い得点のサンプル群を低群としている。上図同様、高い得点であるほど、各項目の特徴が強く表れていることを示している。

低群と高群とで比較すると、「頑強さ」で有意差を見ることができる。組織体系が確立しているほど、復興がうまくいっていると感じている傾向が読み取れる。このことは、国や自治体の脆弱性が浮き彫りになったQ49の結果とも関連していよう。

国際比較を通して見た各国のレジリエンス

永田佳之

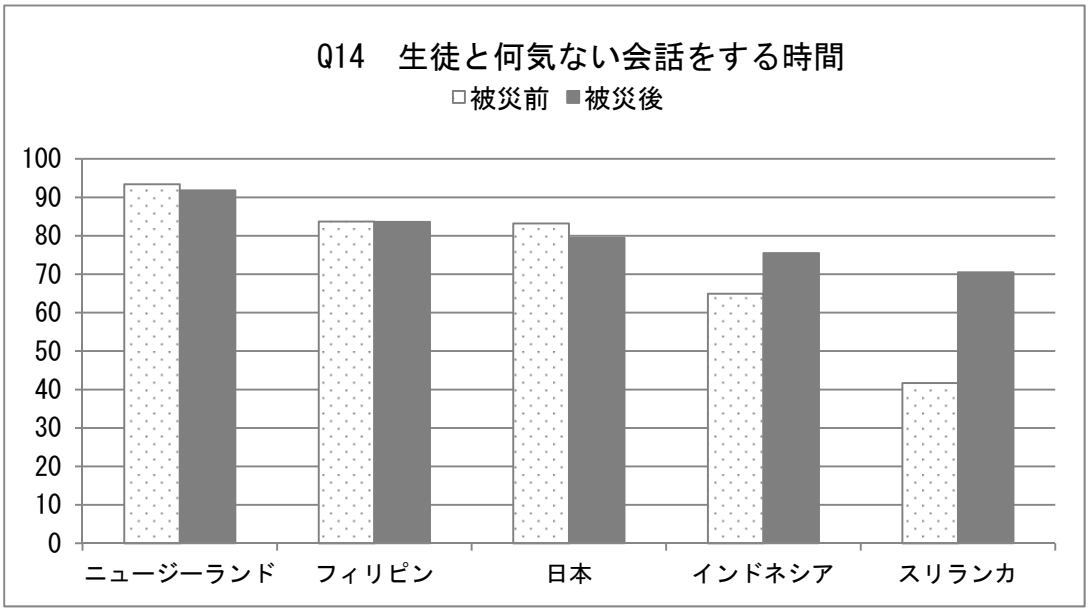
前章までは質問紙調査の結果を各国ごとに示し、それぞれの傾向について述べた。ここでは国際比較により共通点や差異を明らかにし、各国の特徴について吟味してみたい。まず、質問紙調査でレジリエンスというトピックに関わる主な質問に対する回答を検討する。次に聴き取り調査で浮き彫りにされたキーワード（フレーズ）に着目し、主に聴き取り調査で得られた知見をもとに考察を加える。

１．各国のレジリエンスの諸特徴：質問紙調査結果を踏まえて

１−１冗長性

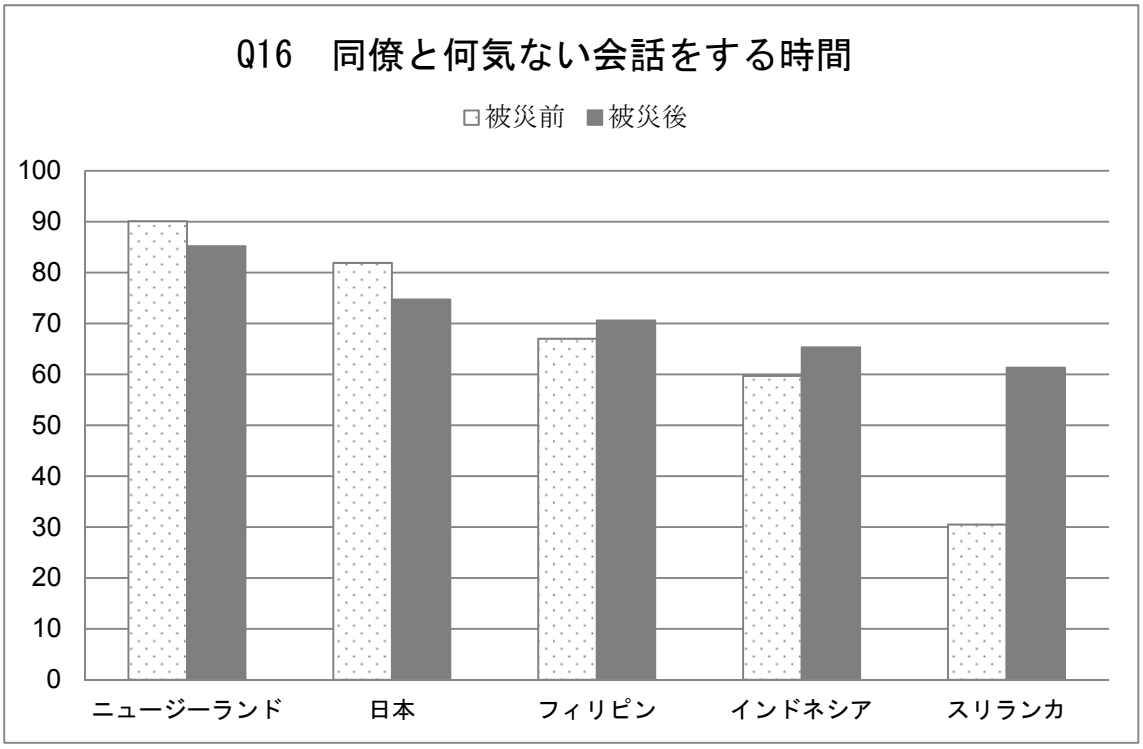
ここでいう「冗長性」とは「調査概要」で説明した通り、英語の‘redundancy’の訳語として用いており、災害時・後に代替的手段が確保されているか否か、つまり、換言すれば、普段は「無駄」と思われる日常の行為や物が災害などの危機的な状況下において有効に働きえる状態を示している。

質問紙調査票の Q14 は「生徒と何気ない会話をする時間」があったか否かを被災前後に分けて尋ねた質問であり、冗長性に関する質問として設けられた。その結果は「非常にあった（ある）」と「まあまあ あった（ある）」の合計を被災前後で比べると、多い順に、ニュージーランド（93.4→91.8%）、フィリピン（83.7→83.6%）、日本（83.2→79.5%）、インドネシア（69.4→75.5%）、スリランカ（41.7→70.5%）となる。



冗長性について尋ねた Q16「同僚と何気ない会話をする時間」の結果も同様に見てみると、ニュージーランド（90.1→85.2%）、日本（81.9→74.7%）、フィリピン（67.0→70.6%）、インドネシア（59.7→65.3%）、スリランカ（30.5→61.3%）となる。

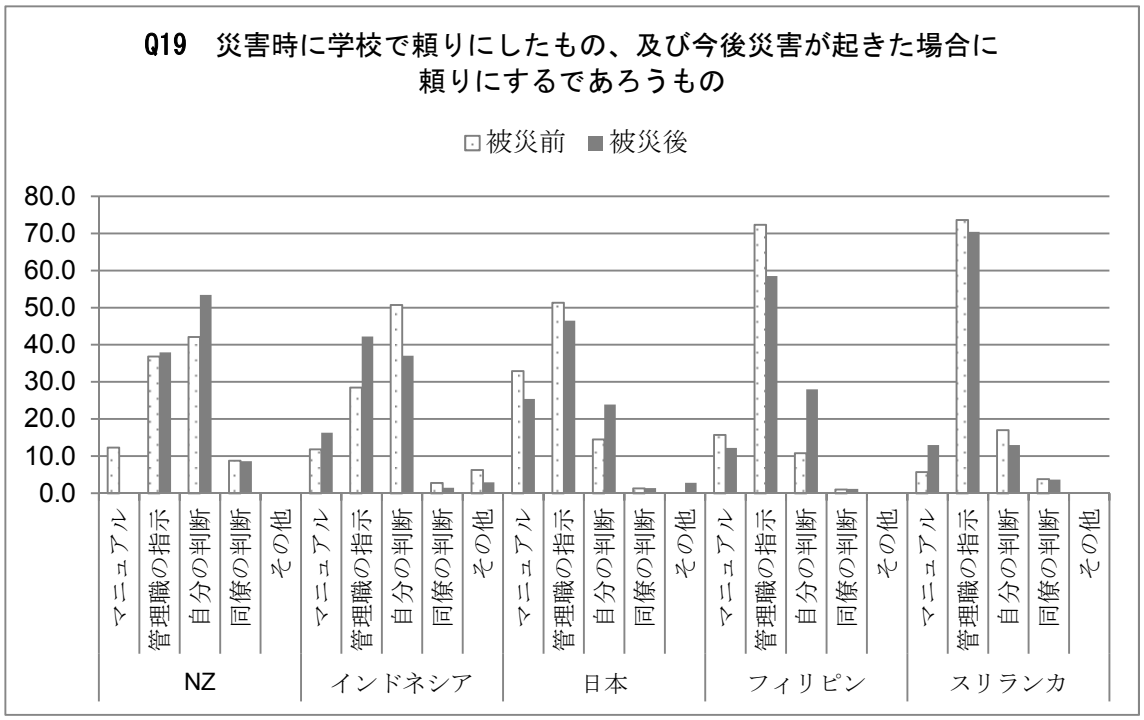
双方の質問ともに大幅に増えたのはスリランカであるが、他国よりも低い数値に留まっている。同国の場合、国別の分析において見た通り、冗長性は比較的に抑えられており、総体的なレジリエンスに不利な要因となっている。その一方で、後述の Q23 に示されているように効率性が重視されていることがスリランカの特徴である。



この理由については、2005 年から 10 年ほど続いたラージャパクサ前大統領による強いリーダーシップのもとでの教育政策が影響しているか否かなどについて検討する余地があった。この点に関し同国の学校現場に詳しい複数の大学教員 2 名と大学院で研修中の現職教員 3 名に聴き取りをしたところ、政策というよりも教師文化が影響しているのではないかというのが大方の見方であった。つまり、スリランカでは「効率性（シンハラ語で 'Karyakshamathawaya'）は学校や企業などの組織で長年にわたり重視されてきた概念であり、効率的な教師はよい先生であり、教師のキャリア形成にとってもその習得は重要であるという意識が一般的に共有されている（2015 年 11 月 10 日、Pushpaw Wijekoon ペラデニヤ大学大学院教授への聴取）。また効率性について尋ねている問 23 の選択肢である生徒との関係性や授業の質向上よりも効率性は上位概念（アンブレラ・コンセプト）であり、社会的資本と相互排他的な概念ではなく、むしろ社会的資本をも包括する概念であることも強調されていた。実際スリランカの学校で、'５S' として知られる Seiri, Seiton, Seiso, Seiketsu, Shitsuke（日本語の整理・整頓・清掃・清潔・躾）がアルファベット表記のまま使用され、相当に普及している。）筆者が訪問した学校では '５S' に加え、英語表記で 'Effectiveness + Efficiency = Productivity' という掲示や看板が掲げられている学校は少なくなかった。スリランカに関しては、 'Efficiency' が肯定的に受容されている特別な概念であることに留意して同国のレジリエンスを解釈する必要があると言えよう。

１－２自立性

災害時・後に学校で頼りにするものについて尋ねた Q19 の結果は興味深い。インドネシアとスリランカは「マニュアル」を選んだ回答者の割合が被災後に上がっているのに対して、ニュージーランドとフィリピンと日本は逆に下がっている。ニュージーランドにいたっては被災後に「マニュアル」を選択した回答者は皆無であった。各国でのインタビューに基づく類推の域は超えない見解ではあるが、これは被災以前ではマニュアルはなかったので重要視されるようになった国々と、マニュアルはあったが、それに過度に従順になることによってかえってリスクが高まってしまうことを共通認識として持った国々とに分かれたように思われる。前者の典型は、近年、津波を経験したことのなかったスリランカであり、後者の典型はニュージーランドである。被災後を比べると、ニュージーランドは唯一管理職の指示よりも自分の判断の値が高いことは注目に値し、調査対象国中、自律性が最も高い国であると言えよう。

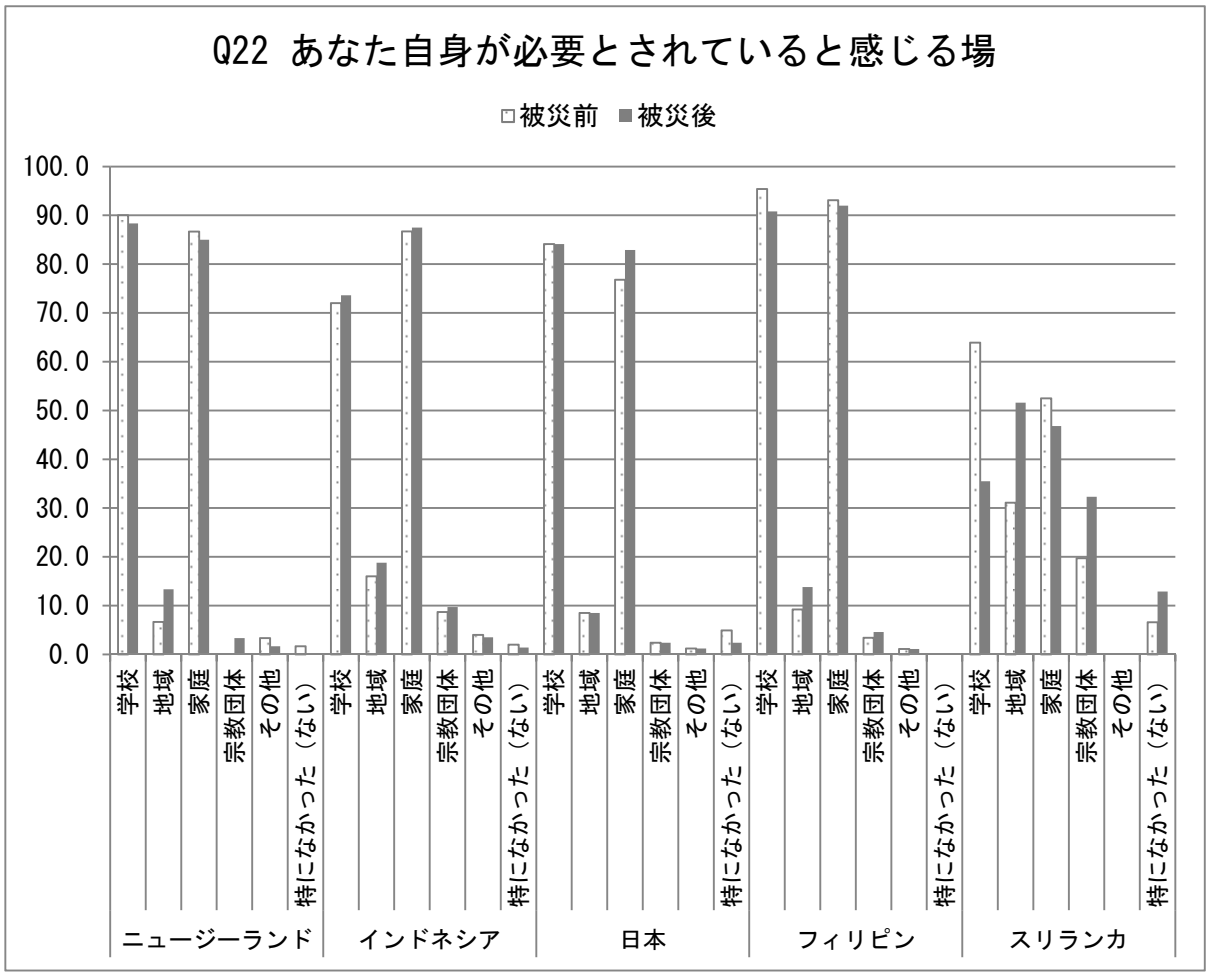


この点についてどちらが正しくてどちらが誤っているかという検討はさしたる意味がない。「マニュアル」を全面否定することも全面肯定することも、望ましい判断とは言えまい。災害時における「マニュアル」の限界を認識した上で、そうした媒体の機能を各国の事情に見合う形で改善していくことが求められていることは強調されるまでもない。

１－３地域とのつながり

自身が必要とされている場について尋ねた Q22 の結果も注目したい。いずれの国も「学校」と「家庭」に回答が集まっている点は共通している。これは、６つの選択肢のうち２つまで回答可という条件であったので３番目以後の回答が極めて少なくなっているためであるが、「学校」と「家庭」以外の項目（「地域」と「宗教団体」）も多くの回答を得ているのはスリランカである。特に被災後については「学校」が減り、「地域」と「宗教団体」が大幅に数値を伸ばしている。スリランカが津波災害を通して地域の絆の重要性を再認識したことは聴き取り調査からも明らかであり、

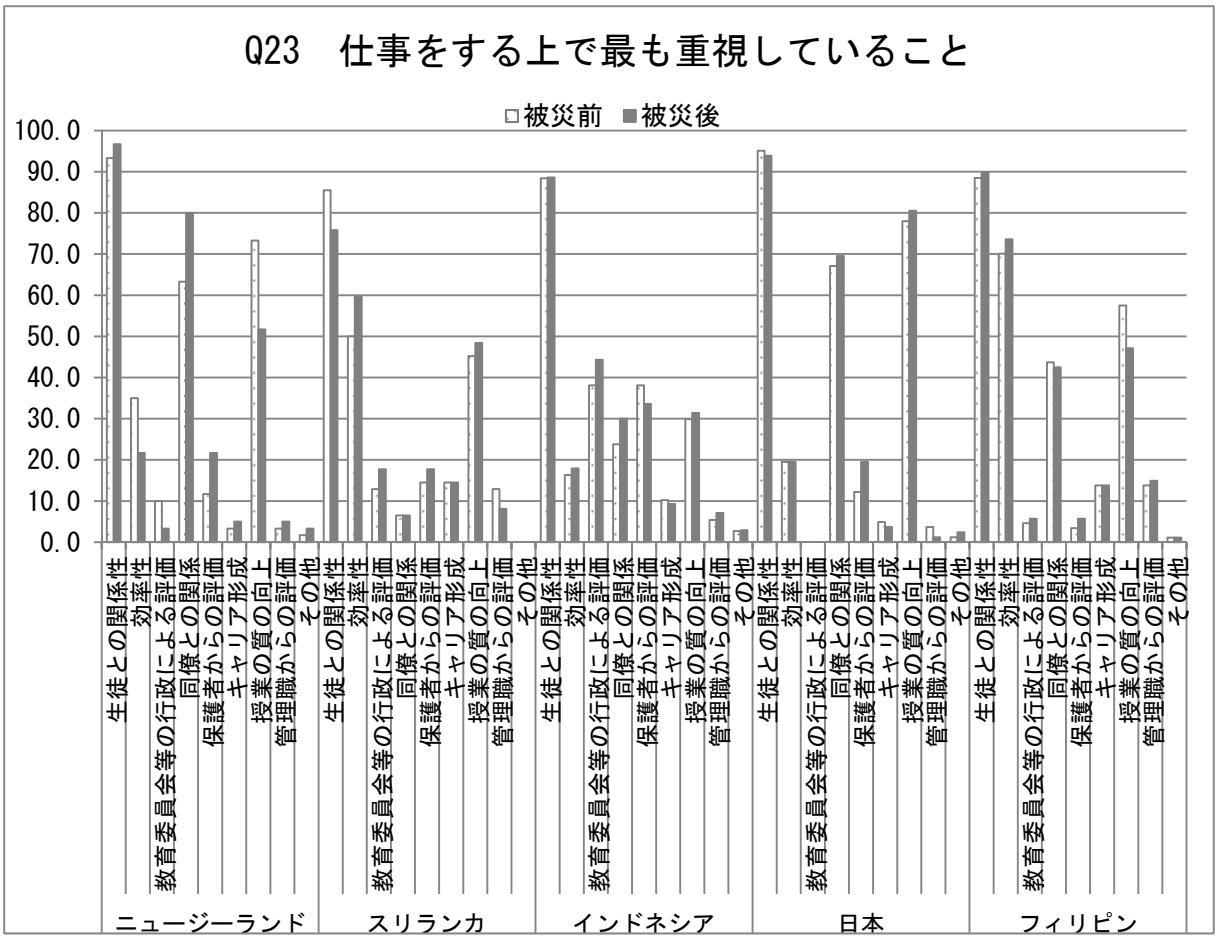
レジリエンスにとって重要な「多様な地域の担い手」意識が災害後に広まったと言えよう。レリジエンスにとって多様性は重要な概念であり（Walker and Salt 2006）、そうした現実から地域社会を見直していく努力は今後ますます必要となるであろう。



１－４効率性

効率性は過度になると、レジリエンスの向上にとっては逆に作用する概念として捉えられることもある。この点を意識して尋ねた質問として Q23 がある。「仕事をする上で最も重視していること」として、「効率性」を選択したのは、大半の国々で２割以下の回答者であった。しかしスリランカは５割以上、フィリピンに至っては７割以上が選んでいる。この理由としてスリランカについては前述の通りであるが、フィリピンに関しては教育改革の影響が考えられる。同国では近年、義務教育期間を 13 年とする大規模な制度改革が進められており、カリキュラムの再編成など、教師達はその対応に追われ、より忙しさを増している。こうした状況に鑑みて、フィリピンの教師らは少しでも仕事を進めるために「効率性」重視の回答をしたと推測できよう。一方で、冗長性につながる、生徒や同僚との関係性を重視していることも結果として表れていることから、両者のバランスは取れているという見方もできる。たとえ効率性重視の傾向があったとしても、過度な競争原理に基づいた教育環境がつくられない背景には、他者を思いやるキリスト教的価値観が介在していると思われる。

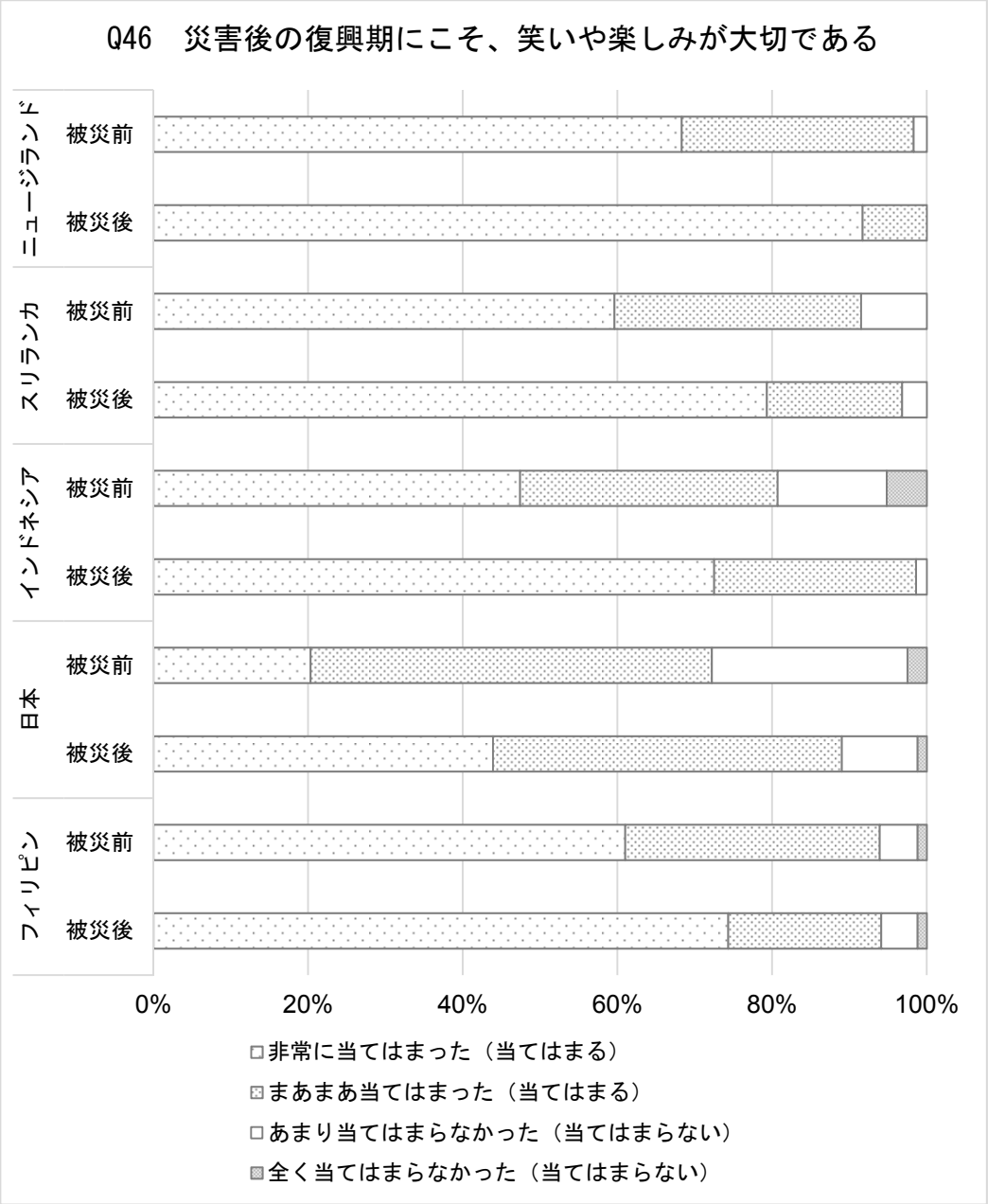
インドネシアは「行政による評価」や「保護者からの評価」が他国に比べて重視されている。「同僚との関係性」が多かったのはニュージーランドと日本である。前者は被災後は８割に達しており、共同体の絆により価値が置かれるようになったことが分かる。



１－５笑い・楽しみ

被災後の回復過程において、笑いや楽しみなどを意識したプログラムを組むというのは、ともすれば不謹慎に捉えられるであろう。しかし現地調査では多くの学校関係者がこれらの重要性を指摘していた。

Q46 では災害後の復興期にこそ笑いや楽しみが大切であるか否かについて尋ねた。各国の回答は次の図に示す通りである。調査対象国すべてにおいて、特にニュージーランドは笑いや楽しみに非常に価値が置かれている。この傾向については次節で質的な分析を行うことにしたい。日本は被災前も被災後も「非常に当てはまる」の割合が抑えられ気味であるのが特徴である。インドネシア（被災前）は「全く当てはまらない」が最も多いが、次節で触れるように「楽しみ」には複数の解釈が可能であることに起因する結果かもしれない。



次に、現地調査で重要であることが明らかになったキーワード（フレーズ）について、聴き取り調査の結果も踏まえて吟味したい。

２．各国のレジリエンスの諸特徴：聴き取り調査結果を踏まえて

被災後の学校復興の過程で燃え尽きてしまう教師は少なくない。日本では、震災から約８ヵ月後に文部科学省が岩手・宮城・福島の３県の教育委員会に教職員の休暇取得とメンタルヘルスへの配慮を求める通知を出すに至っている（朝日新聞 2011）。このことは、いかに復興に奔走し、燃え尽きてしまう教師が多いかを示唆している。

上の通知は、教委と学校が連携し、学校ごとに休暇取得計画を立てるように呼びかけており、実際に休暇をとるために必要な臨時教職員の人件費やカウンセリングを行う経費は全額国費で賄うという主旨のもとに同計画は実施された。確かにこうした施策は重要である。しかし「燃え尽

き」が現象として現れる学校文化もしくは教師文化自体を捉え直す努力も必要ではないだろうか。次に、こうした傾向を捉え直すためのヒントとなり得る知見を共有してみたい。

２－１ユーモア・楽観主義

Q46 の結果からも分かる通り、いずれの国においても被災後に笑いや楽しみの重要性がより認識されるようになった。ただし、現地調査で単なる「楽しみ」とは異なる次元の「楽しみ」が語られていたことは特記に値する。アチェのマドラサ校の校長は次のように２つの言葉を使い分けていた。１つは「ヒブー（Hibur)」である。これは一般の「楽しみ（娯楽)」とは異なり、コーランを読むこと、サワラット（グループでの祈り）に参加すること、個人で祈ること、説教を聞くことなどを通した充実感をもたらす「楽しみ」を指す。同氏によれば、これらの活動に参加することにより、多くのアチェの人々は救われたという（2014 年 3 月 4 日聴取)。他方、「ヒブー」とは異なり、「リア（Ria)」という言葉も言及されていた。それは「お楽しみ」に相当し、「ヒブー」のように自己内省的な要素は含まれない。アチェでは、一般の人々も、震災直後に「リア」という行いをしたら再び災害が起きてしまうと信じ、浜辺でのカラオケを控えていたという。上のマドラサ校の校長は「ヒブー」への参加があったからこそ、アチェでは自殺は皆無に等しかったに違いないという（被災後に自殺が見られた日本やスリランカとは異なる)。自殺については、津波災害削減研究センター（TDMC: Tsunami Disaster Mitigation Center）の支援活動で村々をフィールドにしてきた職員も「アチェでは被災したからといって自殺する者がいるとは思えません。イスラムの教えで強く禁じられています」と語っている。（2014 年 3 月 4 日聴取）

次にニュージーランドの聴き取り調査結果を見てみたい。同国は徹底した地方分権化の影響もあり、被災前から自立・自律性の高い教員や管理職が多かったと言える。中には、独自の緊急避難マニュアルを自ら作成した校長もおり、次のように語っている。（2013 年 9 月 4 日 聴取）

> 地域の特性で貧困家庭の子どもも多く、他の地域へ引っ越すことができないためにその大半はこの学校にとどまったんです。確かにその子らの保護者は取り乱す者は多かったのですが、その子ども達はとてもレジリエントでした。すぐさま去って行った親とは異なり、親も覚悟ができていたようです。再開後は、朝はお祈り（meditation）をし、午前は通例の授業をやり、午後は ‘fun’（お楽しみ）の時間を設けました。カンフーや美術、ダンス、ガーデニング、楽器演奏、ロックバンド、スポーツ、読書など、多様な活動を教員や保護者が準備をし、子どもに選ばせたのです。ストレスをもっている子どもは学習効果が上がらないので、これらは学習にとっても大切でした。また、物事の肯定的な面を見るようにもしました。‘gratitude’という活動を重視し、あらゆることに感謝するように生徒に伝えました。

この校長に「あなたにとって、レジリエンスとは何ですか」と尋ねると、次のような回答であった。「それは心のことだね。いま生きているんだから、きっと大丈夫だよ（If you still alive, it’s gonna be all right)、って考えられるようになること。それは楽観主義にも通じる言葉なのでしょう。」

自ら避難マニュアルを作成するような創意工夫をする校長であるが、上の引用を踏まえると、いかに校長として楽観主義になれる環境を用意周到に作っているのかがわかる。こうした「環境づくり」こそ、復興期の管理職に求められる仕事なのであろう。

楽観的になることの重要性については、ニュージーランドの複数の管理職が言及していた。2010 年 9 月の地震で最も大規模な被害を受けたクライストチャーチの 2 校の内の 1 校の校長は被災時に管理職の教師（senior management teacher）と話し合い、危険な校舎は使用せずに学校外での水泳やドレスアップ・デイ、アクティビティ・ディなどの 'fun'の機会をもつなどの工夫をしてきた。彼は次のように言う。「われわれニュージーランド人（ 'Kiwis' ）一般の考え方かもしれないが、『なせばな』（Let it go and get along with it!）と考えているんだ。」（2013 年 9 月 5 日聴取）。また、インタビューで前向きに進む力を 'Kiwi Spirit' と表現する教師は少なくなかった。

次に楽観主義にも関係が深いユーモアについて考察してみたい。クライストチャーチで被災した公立校の校長に、どうして震災後、レジリエントな復興を遂げられたのかと尋ねた時の回答は「家族の支え」「信仰（キリスト教）の支え」「ジャーナリストなど、よき専門家に恵まれたこと」「副校長がしっかりしていたこと」と同時に、「ユーモアがあったこと」を挙げていた。同校長は次のように述べている。（2013 年 9 月 2 日聴取）

> ここで 12 年間、校長をしているが、大半の先生がユーモアをもっています。でも来たての頃は「笑い」がないと思いました。みんなシリアスだったんです。たとえ事態が深刻でも笑いをもつことは大切でしょう。それにはちょっとした工夫が必要です。例えば、僕は先生へのメールには最後にアニメのキャラクターを添えています。（中略）大切なのは、「笑いの文化（culture of laughter）」を創造することです。教えること自体はストレスであり、それだけにスタッフルームでは冗談を言うことが大切。朝の教室では、ちょっとしたジョークで生徒たちを和ませることも先生に勧めたら、実践してくれた先生もいました。

確かに「笑い」は復興のフェーズによって慎重さをもって活かされる必要がある。復興支援に従事してきた精神科医であり、ニュージーランド教育省への助言者でもある Patrick McEntyre は、震災後の復興には①レスポンド、②リカバー、③リニューという 3 段階の 'R' があると述べていたが（2015 年 8 月 29 日、教育省で聴取）、 'fun' に基づくアクティビティの導入は少なくとも②及び③の復興フェーズが望ましいであろう。

「楽しみ」の重要性がことさら強調される場面の多かったニュージーランドでも'having fun' について次のような慎重な意見も、キリスト教系学校の校長への聴き取りで聞くことができた。（2013 年 9 月 3 日 聴取）

> これは難しい課題です。ある教師は 'fun'を持つことに対する準備ができていても、他の教師はまだその気持ちになれない場合もあるのです。また、うまい表現ではないだろうけど、オールブラックスに対して日本のラグビーチームがいくら練習と資金を投じても勝てないとすれば、それはもともと持っているものの違いなのかもしれません。

確かにニュージーランドで重視されている「ユーモア」や「笑い」の実践をそのまま文化の異なるアジア諸国で応用することには無理が生じるのかもしれない。しかし、生真面目さなどの日本の教師文化の特徴を考えると、ここで大切なのは、文化決定論のように捉えることではなく、インドネシアで「ヒブー」と「リア」とを意識的に使い分けていたように、きめ細やかな配慮のもとに、こうした生活（人生）上の知恵を回復過程に位置づけていくことではないだろうか。

例えば、日本の場合は、一般的な「楽しみ」と区分けして、人生の機微をも捉えた深まりのある「愉しみ」という言葉を意図的に使用する復興プログラムを形成していくことなどが考えられよう。各国においても、こうした差異を意識した検討は共通した課題であると言ってよい。

なお、「平常時における楽しいこと」が多くの命を救ったという事例について本章末の囲み記事を参照されたい。

２－２信頼に根ざした行政判断

震災直後から岩手県陸前高田市教育委員会次長の任を担った現・大船渡市内の中学校校長であるKは「教育委員会の仕事としてK先生ご自身が回復するのに気を使ったり重んじたりしたことは何か」という質問に対して、「何もお願いしない、ってことです。教育委員会から、あれやこれやのお願いをしないってことです」と答えた（2014 年 5 月 10 日聴取）。Kは教育行政が過干渉になることの弊害を語り、「そっとしておく」ことの大切さも強調していた。Kの対応は、危機的な状況においては管理が徹底される傾向がある中、特異な判断であったと言える。しかし、震災後、陸前高田市をしばしば訪問し、聴き取りを繰り返した筆者の印象ではKに対する現場の評価は非常に高い。他国でも、クライストチャーチの公立小校に勤めて５年目になる教師は「確かに家族のことだけでも大変な時もあったが、校長が教室での責務から解放してくれたのがよかった」と述べているように（2013 年 9 月 5 日 聴取）、一時的にせよ「責務から解放」という管理職判断は現場で高く評価されていた。

アルドリッチ（2015: 44）はR.パットナムなどの先行研究を踏まえながら、災害後におけるソーシャル・キャピタルの類型を示している。つまり「結束型ソーシャル・キャピタル（家族や近隣住民の協力を促進）」「橋渡し型ソーシャル・キャピタル（外部の資源とのつながりを促進）」「連結型ソーシャル・キャピタル（上記の水平的関係でなく、垂直方向に機能。尊敬と信頼を土台に不釣り合いがあっても平等を保ち、互恵的な関係性を築く）」である。K の判断には、状況によっては管理という機能が過度に強調されてしまう。連結型によるベクトルから現場を解放し、その分、結束型の社会的資本を教師達が活かせるようにする配慮があったと言えよう。

こうした判断ができる背景には、教職員への根源的な信頼がある。ゾッリとヒーリー（2013: 20-21）はレジリエントな社会にとっての「深い信頼に根ざしたインフォーマルなネットワーク」の重要性を指摘するが、同時に「レジリエントなシステムはいさぎよく失敗する」とも述べている。レジリエントな教育社会の創出には「失敗」に対して寛容な組織文化が求められるのであり、Kの実践はこの主張を考える上で重要である。

ここでゾッリとヒーリー（2013: 35-36）の指摘する「頑強だが脆弱（robust-yet-fragile: 以下、RYF）」なシステムについても考えておきたい。RYF は予測される危険に対しては対応可能だが、予期せぬ脅威には極めて弱いシステムを表わしている（火災を予測して災害を免れても外来害虫には弱かった森林などが例）。RYF は一見、頑強かつ効率的に見えても、危機的状況下では脆弱

性が露呈される。

K の判断を RYF に引きつけて考えてみると、一見、教師たちを管理下に置かないということになるので脆弱性を高めるように思われる。しかし、個々の教師らの分掌は減り、自ずと自立・自律性が高められ、レジリエンスの向上に寄与するという見方もできよう。これは災害直後ならではの行政判断とはいえ、日常的な学校生活における教師の自立性の課題として、自立・自律性に関して示唆に富むニュージーランドの実践も参考にしながら、さらに検討していく必要がある。

２－３信仰の功罪

本調査では、日本を除けば、宗教色の強い地域が対象であったと言える。アチェなどの複数の学校で聞かれたのは、一般の公立校よりもイスラム教系の学校の方が回復の度合いが早かったということである。イスラム教の全寮制初等中等学校である Dagah Mab Yal Ulum School では津波被害前は 70 人であった生徒が被災後には 600 人以上に膨れ上がり、厳しい生活環境におかれたが、生徒たちの回復力はイスラムの教えのお陰で驚くほど早かったという（2014 年 2 月 28 日聴取）。

たしかにインドネシアやフィリピンではいかんに人々が信仰によって救われたのかについて多くの事例を聞くことが出来た。しかし、信仰は必ずしも肯定的に作用しているとは限らない事例にも出会った。特に仏教やイスラム教を信仰する人々の多い地域で共通して聞かれたのは運命論である。災害前では被災してもそれが自分の運命であるから致し方ないとか、災害後では家財を一切合切失ってしまったのは神の思し召しであるというように、運命を受容れることにより、回避や改善への努力は無意味であるというような人々との出会である。

一方で、こうした傾向を変えていこうという努力についても聞くことができた。アチェの米国赤十字職員は「 ‘fatalism’ から’preparedness’ ～へ」という標語のもとに、神の教えは決して運命を受容れることのみならず、努力を重ねることでもあるという点を強調して人々に諭していた。

宗教的な信仰が強い被災地では「震災は神の仕業」という見解が今でも根強かったが、ニュージーランドのアングリカン系のミッションスクールの校長は次のように語っている。「ここは宗教立。神の仕業が震災であると言う者もいるが、そうではなく神の仕業は震災後に人々がいかに振る舞ったのかに見出せるのである」（2015 年 9 月 3 日聴取）。多くの学校関係者の心に響いたというこの言葉と同種の主張は同様にアチェでも聞かれた。文化の差異を超えて人間の本性に関わるような深い知見は民族や宗教を超えてより広く共有されてしかるべきであると言えよう。

２－４国際援助の功罪と課題

「津波の前は、周囲の人々が幸せでいるのを見ると自分も幸せを感じ、人々が悲しんでいれば自分も悲しんだ。ところが、津波の後は、周囲の人々が幸せであるのを見ると自分は不幸を感じ、人々が悲しんでいれば自分は幸せを感じるようになった」と被災住民の変容について語ったのは Ibnu Mundzir 氏である（2015 年 2 月 28 日 聴取）。社会心理学で修士号を取得している同氏は米国赤十字社のスタッフとしてアチェの復興に被災直後から献身的に尽くしてきた専門家であるが、ほぼ 10 年にわたり援助の功罪を見てきたという。同氏は、上のアチェの人々の心情の変容をもたらしたのは、唐突に海外から持ち込まれた無節操な援助のあり方であったと指摘している。

確かにゴールでも指摘されていたことであるが、震災後の国際協力は現地にさまざまな変化を

もたらす。2004 年にアチェが被災した 4 日後から 3 年にわたり、被災直後の街の変化を目の当たりにしてきた社会心理学を専門とする Jackie Viemilawati（プーリー財団）によれば、国際支援によってインドネシアの村々で息づいてきた伝統的慣習であるゴトンロヨン（相互扶助）が一時期無くなりかけていた（2014 年 3 月 5 日聴取）。というのも、海外からの支援団体が住民に自らの地域の瓦礫等の後片付けをしてもらうと同時に、労働に対する賃金の提供も行ったからである。かつて地域の問題は住民が自発的な相互扶助活動として取り組んできたが、報酬を受け取ることにより、報酬のない活動には価値を置かなくなったという。幾世紀もかけて醸成されてきた住民の価値観が震災という突発的な出来事を契機に否応なくも流入してきた海外援助によって変容を迫られた結果である。

この点、検討に値するのはスリランカとフィリピンの事例である。質問紙調査で「学校再開のための支援が得られた組織」に関して尋ねた Q49 の結果で、国際機関が最も高かったインドネシア（70.2%）やフィリピン（89.7%）が高い数値であったのに対して、スリランカは市民団体や NGO／NPO が 71.2%で最も高く、次いで国際機関の 62.7%であった。もちろん国内の地域による特性もあろうが、我々が現地調査を行ったゴールは HELP-O という民間組織が海外の援助を受けつつも直接住民の自助を促す支援を継続していた。またフィリピンで 2 番目に多かった宗教団体（57.5%）についても地元に根ざした活動をキリスト教系組織が展開していたという点において注目されてよい。こうした地元に根ざした多様な組織と国際支援の共同についてはさらなる質的な分析が求められる課題である。

他方、国際援助・協力に関しては、各国の現地調査でその可能性も具体例と共に語られていたことは強調されなくてはならない。アチェでは米国赤十字社の職員が「釜石の奇跡」をインターネット上で見て感銘を受け、アチェの学校でもその話を教師や生徒たちにしていることが分かった。また、クライストチャーチでは、震災に備える‘Stormbirds’というオーストラリアの教育プログラムを使う教師に幾人かであった。もともとオーストラリアで頻繁に起こる火事災害等で被災した子どもや若者のために作られた教師用キットであるが、ニュージーランドの災害にも適用できる教材として広まり、オーストラリアから講師を招いて講演会や研修も行われるまでになった。隣国からの国際協力の好例であると言えよう。

アジア・太平洋地域では国境を超えて優良な教材や事例の情報交換等が有益であることは今回の調査で改めて認識できた。ただし、これらの事例は、組織的な情報交換のネットワークを通して広まったというよりも、知り合いからの口伝えであったり、被災地復興支援団体のスタッフがインターネットを通じて偶然に出会った知識であったりすることが多いように思われる。こうした知見や知恵の分かち合いを、偶然性に委ねるのではなく、より体系的に震災に関する情報のクリアリングハウス的な機能を通して行っていく必要性は高いと言えよう。

２－５水平関係性指向および垂直関係性指向

レジリエンスは信仰とも深く関わることが大半の調査地で実感したことである。イスラム教やキリスト教など、信仰が強い地域では信仰が多くの被災者をリジリエントにしていた。一例であるが、アチェの公立小学校のある教師は「教師であることの責任感が自分をレジリエントにしていました」と回顧する一方で、「神様は人々を見捨てはしない、という信仰があったからこそ難局を乗り越えられました」と語っていた（2014 年 3 月 1 日 聴取)。こうした声は、神との垂直的関係性を指向することによって生まれるレジリエンスを表していると言えよう。

他方、垂直的関係性指向のレジリエンスとは異なり、水平的関係性とも呼べる指向性も多く語られていた。インドネシアやスリランカ、フィリピンでは伝統的な相互扶助が地域で根強く機能している。東北地方のある中学校校長は「おれらの学校」「おれらの生徒」という意識が東北の教師文化に根強いことを主張し、次のように語っていた。「結束力というか、バラバラ感はないので、ぜんぜんサラリーマンじゃないんです、田舎の学校の先生達は。（中略）うちの学校の子ども、うちのクラスの子ども、って部分がやはり強いんです。」（2014 年 5 月 10 日、大船渡市内中学校で聴取）

教師という職業柄からして打算的になれないという意識や強い団結力は微細な差異はあるにせよ他国での聴き取りでも聞かれた。震災当時、気仙沼市の教育委員会職員として復興に尽力した職員の言葉を借りれば、「子どもの元気な姿を見ることが教師らの喜び」なのであろう（2014 年 7 月 29 日、気仙沼市教育委員会会議室で聴取)。

他方、一連の調査の過程で、上記の積極的な横のつながりとは異なる横の関係性への意識についてしばしば語られていることに筆者は気づかされた。

大船渡市内の中学校長であるＫは次のように語る。

> 震災から４年目に入りますけど、Ｔ町のじんちゃん・ばあちゃんは言います。あそこの家に比べたら自分はまだいいもの、って。そんな感じですね。だから、あの人に比べれば、自分はまだ家を流した程度。それなのにグチグチ文句言ったりとてもできねぇだろう、あの人に申し訳ないもん、って。そんな感じはみんな言います。あそこに比べたら自分はまだいい、って。自分自身も、震災直後、マスコミが毎日のように取材にくる日々だったので、共同通信の記者さんに言われましたけど。お話をしていく中で「え、家を流されたんですか」って。でもね、Ｔ町の人たちに比べたら、家流されたなんて普通のことで。そんなこと何とも思わないんです、って。肉親を亡くした人は本当に沢山いましたから。その人たちに比べたら、こんなことで凹んでいられないとか、こんなことで愚痴っていられないとか、こんなことで心折れててどうするんだ、と。あの人に申し訳ないじゃん、って。そんなのはありましたね。(2014 年 5 月 10 日、大船渡市内中学校で聴取）

また、震災直後、気仙沼市の教育委員会職員として復興に従事したＯは自らのレジリエンスについて問われ、次のように語っている。「自分だけじゃないっていう意識はあったね。俺も被災してるんですよ、家流されて。まあ家族は無事だったけど親戚失ったりとかあるから。でもやっぱ周りにはそれ以上大変な人もいたわけで、そういう人たちが周りにいるのに自分だけ嘆いているっていうのは・・・。まぁ、これは日本人の特質なのかもしれないけど。やっぱそういう風なと

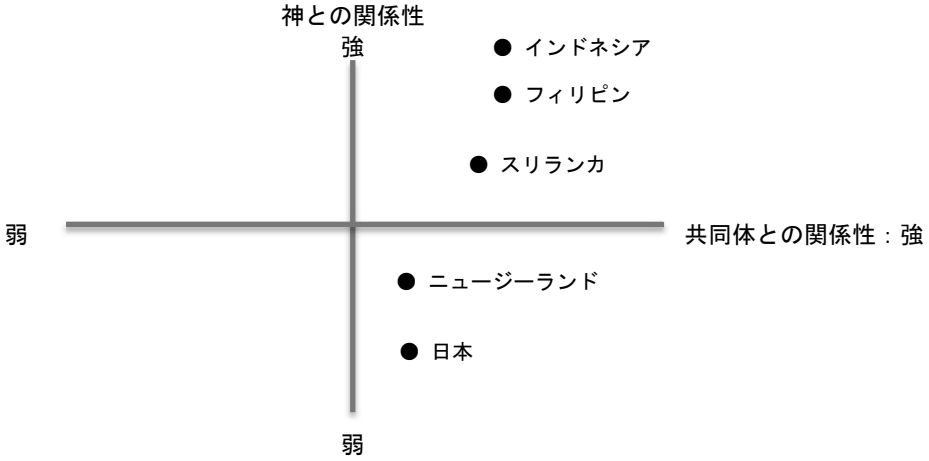
ころは・・・自分だけが被災した、自分だけが悲劇のヒロインではない、と。だから自分がやることをやるっていうのが必要だったんだろう、と。(2014 年 7 月 29 日、気仙沼市教育委員会で聴取)

「その人たちに比べたら、こんなことで凹んでいられないとか、こんなことで愚痴っていられないとか、こんなことで心折れててどうするんだ、と」いう他者との比較において自身を鼓舞する姿勢や思考様式は日本でのインタビューでしばしば聞かれた表現であった。常に他者との比較において自らの生き方や生き様を規定する傾向は少なくとも日本に強く見られるの「他者との関係性において自己の存在を再確認するレジリエンス」と言えるかもしれない。

次の図は、ここまで述べてきた垂直的関係性指向と水平的関係性指向の国を現地調査、特に被災前に関する聴き取り結果をもとにプロットした各国の相対的な位置を示している。前者は神との関係性の度合いを、後者は被災者が属する地域（共同体）との関係性の度合いを表している。

前述の通り、インドネシアやフィリピンは神との繋がりのみならず、地域共同体の絆が伝統的に強固である。スリランカもこの繋がりは強いものの、被災後に自殺者が現れたことに象徴されるように、上記の２ヵ国ほど宗教上の拘束力が強固でないという仮説は成り立つであろう。ニュージーランドは学校によってはキリスト教を信仰するがゆえに強い絆が表明されていたものの、概して世俗的な傾向が見られた国である。共同体内の絆は、マオリの人々から白人がその重要性を再認識したほどであるので、上記２ヵ国に比してやや弱い位置づけとなった。重ねてきた聴き取りで唯一、宗教について積極的な言及が皆無に等しかったのが日本であり、共同体もインドネシア等ほどに強くはない位置づけとなっている。

図： 各国で見られた垂直・水平的関係性指向の相対的位置



上記の相対図は多様な解釈を許すであろうが、いずれの国も、地域による差異は否めないものの、おしなべて全体を見ると、グローバル化の趨勢の中、日本やニュージーランドの位置する象限もしくは、垂直的関係性も水平的感性も共に弱い左下の象限に特に都市部の人々の意識は近づいているという見方はできるかもしれない。物質的な豊かさを追随する傾向にある現代社会において垂直的関係性指向の衰退がレジリエンスにとって何を意味するのか、その代替はあり得るのかなど、今後の課題は多く残されている。

２－６ヴァルネラビリティの高さ

ここまではどちらかというとレジリエンスのソフト面に関して吟味を重ねてきたが、最後にハード面、すなわちインフラに関しても言及をしておく。今回の調査で驚かざるを得なかったことは、津波とは無関係のクライストチャーチの災害は別として、日本を除いた他国は、被災前とほぼ同じ場所に学校等の施設が再建されていたことである。スリランカやインドネシアでは、多くの被災者を出した学校も同じ場所に、しかも海岸から 500 メートル以内の沿岸部に再建されることは珍しくない。聴き取りでは、津波の前は一階建てであったが、津波の後は２階建てにしたから大丈夫であろうという程度の意見も多く聞かれた。

スリランカのゴールと同様に、バンダアチェの街外れと海岸線を見て驚きを禁じ得なかったのは、20 万人とも言われる大災害を被ったにもかかわらず、10 年ほどで防潮堤もない海岸沿いから数百メートル、場合によっては数十メートルの土地に家々が建てられ、人々が暮らしていることである。アチェに拠点を置く米国赤十字社職員であり、津波災害削減研究センター（Tsunami Disaster Mitigation Center）のフィールド・オフィサーでもある Ibnu Rusydy 氏は「海岸から離れた土地に政府が土地と建物を提供しようとも、人々は海岸沿いに移住してしまう」と語っていた（2015 年 2 月 28 日 聴取）。こうした専門家の指摘のとおりの光景が海岸線には広がっており、震災前と震災後とで、ヴァルネラビリティがどれだけ低くなったのかは疑問である。

上記のような現状を受け、同センターでは、街のリスクマップやハザードマップの作成、避難路の周知徹底、避難時の建造物の確定、津波に対する生徒の意識向上、津波ドリル（学習キット）などを準備し、ハードの面でもソフトの面でも、対策を続けている。しかし、震災当初は提供された UNDP からの豊富な資金は年を経るごとに減り、普及活動もままならないのが現状のようだ。行動に移せるだけの知見は震災後の 10 年で蓄積されたものの、被災地に対する国際的な関心が低下するに従い、年々活動資金が減少し続けているというのが悩みの種であるという。

レジリエンスの向上は、ヴァルネラビリティを減少させていくことと同時に検討されなくてはならない（京大・NTT リジリエンス共同研究グループ：2009）。このことは、たとえ資金や土地の問題など、現実的な制約があるとはいえ、子どもをはじめとした地域の未来を担う人々の「いのち」の視点からも、多くのアジア諸国の共通課題として強調されてよいであろう。

参考文献

Aldrich, Daniel P. (2012) *Building Resilience: Social Capital in Post-Disaster Recovery*. The University of Chicago Press. 〔D. P. アルドリッチ（石田祐・藤澤由和訳）(2015)『災害復興におけるソーシャル・キャピタルの役割とは何か：地域再生とレジリエンスの構築』（石田祐・藤澤由和訳）ミネルヴァ書房〕

Blewitt, John and Tilbury, Deniella (2014) *Searching for Resilience in Sustainable Development: Learning Journeys in Conservation*. Routledge.

枝廣淳子（2015）『レジリエンスとは何か：何があっても折れないこころ、暮らし、地域、社会をつくる』東洋経済

エミール・デュルケーム（宮島喬訳）、『自殺論』中央公論社、1985 年

京大・NTT リジリエンス共同研究グループ（2009）『しなやかな社会の創造：災害・危機から生命、生活、事業を守る』日経 BP コンサルティング

みやぎ教育文化研究センター／日本臨床教育学会震災調査準備チーム編（2011）『3・11 あの日のこと、あの日からのこと：被災体験から宮城の子ども・学校を語る』かもがわ出版
野中健一・菅野祥一郎（2014）「“山に逃げろ”となぜ言えた？ 東日本大震災直後の気仙小学校校長の状況判断と意思決定の背景を探る」立教大学史学会『史苑』第 74 巻第 2 号、p.40
大森直樹（2011）『大震災でわかった学校の大問題：被災地の教室からの提言』小学館
清水美香（2015）『協働知創造のレジリエンス：隙間をデザイン』京都大学学術出版会
鈴木庸裕（2013）『震災復興が問いかける子どもたちのしあわせ：地域の再生と学校ソーシャルワーク』ミネルヴァ書房
田端健人（2012）『学校を災害が襲うとき一教師たちの 3.11』春秋社
トム・ウッテン（保科京子訳）、（2014）『災害とレリジエンス　ニューオーリンズの人々はハリケーン・カトリーナをどう乗り越えたのか』明石書店
Walker, Brian and Salt, David (2006) *Resilience Thinking: Sustaining Ecosystems and People in a Changing World*. Island Press.
Zolli, Andrew and Healy, Ann Marie (2012) *Resilience: Why Things Bounce Back*. Headline Publishing Group.〔アンドリュー・ゾッリ、アン・マリー・ヒーリー（須川綾子訳）（2013）『レジリエンス：あらゆるシステムの破綻と回復を分かるものは何か』（須川綾子訳）ダイヤモンド社〕

多くの命を救った、平常時における「楽しみ」のためのツール

ここでは、一連のインタビュー及び文献調査において出会った、平常時における「楽しみ」のためのツールが多くの命を救ったという事例を紹介したい。

東日本大震災当日、陸前高田市立気仙小学校の校長であった菅野祥一郎は公用のため校外にいたが、地震が起きたため車で学校に駆けつけ、校庭に整列していた教員と生徒に避難の指示を出した。その時を回顧して菅野は「私は 60 年間で学んだ判断する力、決断する力、指導する力、全ての力をその一瞬に使ったような気がしている。山に登ることを決断した」と語っている（野中健一・菅野祥一郎 2014: 40）。その結果、津波は校舎の３階まで達し、瞬く間に高台に避難した菅野達の足下まで達したが、多くの命は取り留められた。

あえて大変な方向への逃げ道を選ぶというのは容易な決断ではなかったに違いない。にも関わらず、その道を選択し、全ての命を救った「史実」に、野中健一は地理学・文化環境学の手法をもって、また菅野のライフヒストリーに傾聴することによって、接近している。

実際に菅野達を救ったのは、地域の寄付金によって学校の西側の山に作られたアスレチック階段であった。野中はこの事例を吟味すると、「平常時における『楽しい』ことと、それに対する『ご恩』の連鎖」が浮かび上がってくるという（同上書、p.47）。アスレチック施設が校内に存在していたこと、校長が環境を認識し指示できる位置に立ったこと、その場に菅野氏がいたことが「ご縁」のつながりによって震災の瞬時に一致し、救助につながったと見ている。また、こうした避難は、その場で準備され得るものではなく、その場の判断と、それを実現させた運命、それを作ってきた様々な縁があってのことであるという。

この史実は、レジリエンスの特徴と言われる頑強性や冗長性、資源の豊富さという条件に加え、校長というリーダーによる状況判断力と問題解決力などの諸力が重なった事例であると言えよう。それは、ゾッリとヒーリー（2013: 35-36）による「頑強だが脆弱（robust-yet-fragile: RYF）」なシステムの対極の「システム」と言えるかもしれない。

（永田佳之）

参考文献等

菅野祥一郎氏への聴き取り（陸前高田市立仮設図書館内）2014 年 5 月 11 日

野中健一・菅野祥一郎「“山に逃げろ”となぜ言えた？ 東日本大震災直後の気仙小学校校長の状況判断と意思決定の背景を探る」立教大学史学会『史苑』第 74 巻第２号、2014 年

アンドリュー・ゾッリ、アン・マリー・ヒーリー（須川綾子訳）（2013）『レジリエンス：あらゆるシステムの破綻と回復を分かるものは何か』（須川綾子訳）ダイヤモンド社

「自由記述」回答一覧

ここに示すのは、質問票の最後の自由記述の質問（Q51-1）に対する回答の一覧である。翻訳は各国のカウンターパート団体が責任をもって現地の言語から英語に翻訳したものである。表の中のＩはインドネシア、Ｊは日本、Ｎはニュージーランド、Ｐはフィリピン、Ｓはスリランカを表す。上のアルファベットに続く番号は回収された調査票の順番である。なお明らかなスペルミスは編集段階で修正を施し、解読不可の箇所がある文には（*sic*）が記してある。

I-1	Before tsunami the extra works could be done because there were no fear inside myself but after the tsunami that extra work can not be done perfectly because of fear (trauma).
I-2	Before tsunami the extra works could be done because there were no fear inside myself but after the tsunami that extra work can not be done perfectly because of fear (trauma).
I-3	Trainings on pre-disaster
I-4	Shrimp farming. After tsunami, there were shrimps in the creek. It became an income resource for some of the villagers after the tsunami.
I-5	Making several doors for the house, therefore it was easier to evacuate when disaster happened
I-6	Before the tsunami many Acehnese do not care about other people from different countries visiting Aceh, even sometimes the foreigners were ignored. But after the tsunami there were many foreigners around the world gave us support during the tsunami and earthquake disaster (especially Aceh Jaya)
I-7	People who work for the weather forecast. Before the tsunami weather forecast was considered not important information, but now it changed.
I-8	Before tsunami there were no training and drilling on disaster preparedness. Then after the tsunami, training and drilling were conducted by many organizations, state and private, working together.
I-9	Building houses for community members who lost their houses and building schools, roads, bridges, etc.
I-10	Building houses for community members, and building schools, roads, bridges, etc.
I-11	Social work such as helping other people who need support and friends who have problems.
I-12	Food and beverages, before they were taken for granted, but during disaster food and drinks are really needed.
I-13	Before, for me, helping other people was not something that I valued so much. But now I value that so much because after the disaster I realized that I need support from other people as well to live.

I–14	Taking all information on disaster for granted. Example information about the tsunamis. If only, we had sufficient information about the tsunami and earthquake before it happened and the effect it could cost, probably the victims would not be enormous in 2004. Besides that, we tended to ignore instruction or signs of disaster, such as the mount explosion at Sinabung which recently just happened.
I–15	The experience of tsunami , now I have 2 children/twins, after the tsunami I prepare all the children's' need in a bag so if another disaster happens again and if we should stay in a shelter, the children have their food and everything ready in the bag.
I–16	Internet – to find information, training on disaster, friends who give us motivation and religious leader who can give us spiritual guidance.
I–17	Internet – computer so that we are able to find a lot of information
I–18	Preparedness to face disaster. Before the disaster we never thought about it, but after that preparation and knowledge of disaster mitigation became very important.
I–19	Disaster as knowledge and warning for all of us. For NGOs should be able to distribute aid equally to everyone. After the tsunami there were a lot of teachers became permanent teachers.
I–20	Disaster as knowledge and warning for all of us.
I–21	To collect un–used clothes to be given to people who need them.
I–22	Knowledge on disasters (for example if if is flood the water comes from the east sied/inland, as for tsunami the water comes from the west side.
I–23	Socialization on disaster, such as earthquake. Internet to get information
I–24	Internet Computer/laptop To find information
I–25	To save ourselves to a higher land when disaster, tsunami, earthquake happens
I–26	To save ourselves when suddenly there is earthquake, but if we could not get the chance to get out from a building as soon as possible, we protect ourselves by staying under the table.
I–27	Making evacuation pathway dan (*sic*) training disaster simulation to protect ourselves.
I–28	To save ourselves when suddenly there is earthquake, but if we could not get the chance to get out from a building as soon as possible, we protect ourselves by staying under the table.
I–29	Clean the water drain in front of the house and the surrounding environment to prevent flood and to make evacuation pathway to higher land.
I–30	To invite students to work together to clean up the environment to prevent disaster and make it easier to have an evacuation pathway. To teach students

	about disaster mitigation and simulation working together with other organizations.
I-31	To inform the evacuation pathway
I-32	To take students to do disaster simulation and to other places like the tsunami museum therefore the students will know about disaster.
I-33	To recycle rubbish to be handicrafts
I-34	Reconstruct the road, so the community can use the road again
I-35	Reconstruct the road, so the community can use the road again
I-36	To teach the students on tsunami mitigation
I-37	Making a pathway to the garden at the hill, by cutting down some trees. When the tsunami happened, it became the only pathway used by the community to save ourselves.
I-38	Some pathways to the highlands were not that useful before the tsunami. But when the tsunami had happened, it became useful.
I-39	Drilling on disaster simulation
I-40	Making evacuation pathway up to the hill.
I-41	More aware about disaster
I-42	Dancing, making cultural activities, singing, reading poetry, reading the Quran, those are activities that give us energy after the disaster
I-43	Dancing and singing were considered unimportant, eventually after the tsunami we need those fun activities. Playing drama, reading poetry for entertainment, to reduce the effect of disaster.
I-44	Aid from NGO Aid from International NGO Socialization on disaster
I-45	Before, the role of some organizations like the Indonesian Red Cross were considered not important, but after the tsumani their role are very important. Before, we were not so close to our neighbour, but when the tsunami happened it was our neighbour who helped us first. Disaster could happen unpredictably, but I will always try to be a useful person and better person.
I-46	Our relation with friends and neighbours were not that close before the tsunami but during the tsunami our relationship became closer, helping each other. Religion that we believed in could lead us to better ways to overcome problem, by praying and also try hard to make effort to have better normal life again.
I-47	Build evacuation place, evacuation signs, and training to anticipate disaster
I-48	Meetings with the gentlemen
I-49	Grow mangrove trees near the sea
I-50	When we heard the tsunami that happened in Irian, we noticed that, but when it happened in Aceh we just realized about what tsunami really was. We should have

	learnt more about the tsunami to be our lesson.
I–51	Socalization on disaster, earthquake and tsunami. Socialize how to work together for disaster mitigation.
I–52	Knowledge and education on disaster and preparedness.
I–53	Education on disaster now become very important program for students.
I–54	Disaster evacuation
I–55	Socialization to students on disaster preparedness at school and at home, if for example earthquake happens.
I–56	Our compassion to other people. For example when someone thought us about ghow (*sic*) to give first aid, once we thought it was not useful at all. But after the tsunami, that skill is very useful to help and support other people.
I–57	Traumatic disaster simulation Trauma intervention for teachers and students at school and at home Assistance from resource person, facilitators for disaster response activity
I–58	Evacuation pathway. At first, before the disaster, it was not useful at all. But after the disaster evacuation pathway is very needed for rescue pathway. Siren. Before the disaster it was not needed, but now it becomes very important to give sign of danger.
I–59	For me, the most important thing is to save the earth, disabled people, and the elderly. Because they really need the attention, some people might have cardiovascular problem that makes them at risk and suffering. That is from the perspective of family and neighbors. As for school, all administrative file such as rapport, books and other important files.
I–60	Securing important archives Preparing daily equipment, clothes, medicines, and food
I–61	Getting knowledge on disaster, knowing the evacuation pathway, and preparing disaster preparedness bag
I–62	Preparing disaster preparedness bag which is filled with anything primary needed when disaster happens. Such as clothes and medicines, etc.
I–63	One of them is the disaster simulation, before it was ignored, also the word disaster was ignored. Now it is very important.
I–64	Before the disaster, rubbish/unused materials were ignored, but after the disaster rubbish can be recycled to be something useful, such as organic fertilizer, handicrafts, etc.
I–65	To teach disaster simulation To make environment and public plan for mitigation purpose
I–66	To build the capacity of students for disaster mitigation
I–67	Disaster simulation

	Train/drill about disaster to students
I-68	To teach about disaster simulation with other organizations such as NGO, Indonesian Red Cross and the school itself. Cleaning up the school together with the students. It will be easier to evacuate.
I-69	The role of cleaning service officers are very important and their assistance are very needed after disaster.
I-70	Disaster preparedness
I-71	Socialization on disaster preparedness
I-72	Socialization on disaster preparedness. Visiting guests from other countries to monitor the condition of our school. Before the disaster we never received anyone from other countries.
I-73	Teach disaster simulation to our students. Example if there is earthquake they know what to do.
I-74	"gotong royong" = work together hand in hand. Teach disaster simulation
I-75	Two-floor building Produce leaflet on evacuation pathway Train students about disaster preparedness
I-76	Build two-floor building/house Evacuation pathway signs Disaster preparedness simulation Plant mangrove on the river bank/beach
I-77	Please give socialization to teachers to be able to guide whenever disaster happens.
I-78	Arrange the classroom for disaster preparedness Arrange the interior and class equipment to be disaster prepared Give guidance to student on disaster (not to panic and stay alert)
I-79	Earthquake and tsunami simulation. If earthquake happens, do not panic, always pray to God
I-80	Disaster preparedness. Example if something happens, do not panic
I-81	Disaster simulation with Indonesian Red Cross
I-82	Build two-floor school building, therefore when there is tsunami everyone can run to the second floor.
I-83	Give information/introduction about disaster to students but without practice/simulation.
I-84	Give information/introduction about disaster to students but without practice/simulation.
I-85	Give information/introduction about disaster to students but without

	practice/simulation
J-1	Water left in washing machine. Remaining sweets given by someone.
J-2	Water and canned foods which were bought and kept by.
J-3	I though it would be good if one can take various lifelines, not depending only on electricity or on gas in our daily life, though this may not be an expected answer. My house had a propane gas, not city gas, so it was OK for me to use the gas easily even after the disaster. If one depends only one thing and it becomes useless, then everything would stop. We must think of this. Such a stove without using electricity can be useful. Balancing oil, gas and electricity would be better.
J-4	Candle and match (Tool to light or strike fire) Well (to secure water sources)
J-5	Septic-tank-style toilet (It was very useful when flush toilets were in damage) Reflection-based stove (It helped us a lot to feel warm when electricity was cut off) Propane cooking stove (It was useful when I prepared dishes) A thick cookpot (Now I often use electric rice cooker to boil rice, but at the time of disaster, I couldn't use it and pot was useful.) A PET bottle (I used a plastic bottle with hot water to keep me warm.)
J-6	There are tools and machines which were not used in daily life useful at a time of disaster (=preparedness). First, radio. I did not use it at home or office, but after disaster hit us, it became one of the necessities. Then, non-electric things such as earthen pot or normal pot, etc. which could be used different ways from original or usual purposes when electricity got cut off (= devising)
J-7	It is difficult for me to bring out a concrete example, I think I exchanged with others whom I would not have a chat, in order to get over inconvenient life.
J-8	Bicycle and toilet outside.
J-9	Cardboard: We used it to make a pathway and as carpet in an evacuation site.
J-10	It took such a long time until lifelines got recovered. Therefore I found wood for fuel and candle, well and others very useful. I felt strongly how inconstant (inconvenient) electric machines were.
J-11	Mountain hiking and driving through forest wood turned to be of use for my knowledge on local areas.
J-12	Storage which kept disassembled, and things in it.
J-13	Since I found nothing useless, I answered 'no', but I had a thought that having lots of contacts in one's neighbourhood is important. At a time of disaster, our neighbors and colleagues were the ones whom we should cooperate with, and actually helped each other.
J-14	Non-drinking water (which turned out to be water for toilets)
J-15	Anything that one can bear the cold with, such as cardboard, newspaper, cloths.

	Masks and hand gloves which can be used only once and then thrown away.
J-16	Candles and batteries which are usually used for a few times at an experiment of science lessons. I found batteries to be used for emergencies useless because they are too old and having leakages. Cooking rice with gas stove.
J-17	I could lend electric torches which I happened to have at various places to others. With cold weather protection gears which I had kept in locker, I could keep warm and also lend them to children in evacuation centre. I kept more batteries than I needed. Also I had a custom that I always keep gasoline of my car more than half the meter.
J-18	This can be different from the intention of the question, but I should like to say that I discovered some staff who demonstrated actions which could not be seen in daily life.
J-19	I actually had a new-born baby on 9 March. I would disinfect a feeding bottle with vapor (which could be produced over a pot when cooking).
J-20	Though it was not necessarily useless in daily life, I reassured how important and useful the connection with neighbours and our district are. The information on ascertainment of [family's] safety was one of the most necessary things, and I could get it smoothly by making sure with neighbours each other, and broadened network and gathered information.
J-21	Life without electricity (for example, striking fie with charcoal).
J-22	Because I fixed and kept unused things, I could make good use of these, and used these in a situation where commodities are in need.
J-23	I walked around and collected PET bottles which are usually unburnable trash or resources, and made them into 'PET bottle warmer' (with students) for those who evacuated to my school (in those days) at the time of the Great East Japan Earthquake.
J-24	1, There were useless things I heedlessly bought at bargain sales, though I had them at home. For example, toilet paper, PET bottles drink. But they turned out to be very useful at a time of the disaster. It was good 'useless in a sense that I bought and kept in advance. 2. Local community was not useful and I had few contacts and did not participate in gatherings. But at the time of disaster, community people exchanged voices with me and distributed boiled rice, which actually saved me physically and spiritually. 3. Tourism. Living in a touristic place made me reluctant to go out. But strolling through the place was of great use. Even related memories were valuable.
J-25	Cardboard, and classrooms which was not used in daily life.
J-26	1. Saving resources for emergency (battery, candle, handy battery charger, blanket, 'Alpha Rice' and so on). They were easy to run out, but much better than nothing. 2. Evacuation drill and action manual (training such as forming in line, fleeing through evacuation routes, heading for appropriate directions, was very effective.)
J-27	An old reflection-style stove (igniting style was helpful since we had not electricity), candles, an earthen pot (cooking rice with gas was helpful). Those who had a well could take

	water from there.
J-28	Water from a well which is not for drink was used for toilet (also for my neighbors and schools without swimming pools)
J-29	Connection with local community Electric generator Hybrid-car (used for lighting on stairs and car TV)
J-30	Candles and an un-used washbasin and bucket
J-31	Walking with a handy wet tissue and candy in my bag. Small light was also useful. Building up a stock of toilet paper, box tissues, instant rice, as well as water in a PET bottle and tea. Holding an address book (manually writing one, and do not depend on address book of a mobile phone because charging battery becomes impossible.)
J-32	Oil heater and others (usually, we use air-conditioner) which does not need electricity.
J-33	Bicycle, radio, camp and mountaineering gear (gas cylinder), oil heater, polyethylene-made tank, candle, match, stock of canned foods, toilet paper, tissue paper, water, etc.)
J-34	Exchange of information with neighbors. Since it was impossible for me to get information, important source of information was word-of-mouth information. Things that were used in Showa Era, but have not been used in Heisei Era because we have become able to enjoy more convenient things. For example, stove on which pot or kettle can be put. Radio (the one which does not have any other functions than radio). Empty PET bottle (2L) was very useful when I carried water. If that was a bigger bottle, I could not carry because I did not have a car.
J-35	Because we had not so many students and were not in charge of many districts, a vice-principal could take students who were not picked up by parents back home after the earthquake. Also, we could contact them through community members up to re-start of the school by handing over information sheets. (Connection with a community)
J-36	I do not understand the meaning of the question, but what was useful was a wheel-chair. Because I had to queue up for water supply for more than three hours, I needed something to carry supplied water and I could take a rest on it. Savings at home was also helpful. Messages through email from students were also helpful. We had many parents who worked as members of self-defense force, and their families were informed by them that a nuclear power plant collapsed. Also building up one's physical strength was also important, I thought. At that time, by accident Tsunami hit me while I was driving and I swam through Tsunami. I cannot express by words the energy of Tsunami, but I felt that one needs physical strength and a calm attitude.
J-37	Cooking with portable gas table, oil heater and others. Electricity recovery was quicker than gas.
J-38	I had a huge candle given by someone somewhere before, and it functioned as light, and

	helped me so much at a time of disaster.
J-39	Water was in shortage. We could keep drinking water and others but with difficulties. Water for flushing toilet, however, was not with us. In the beginning stage we could use remaining water from bath, but when we started to run short of it, my father (aged 87), my daughter (24) and my son (22) began to make water by collecting snow and melting it. Water was of course important. But then I felt holding a mind that there was something that one could do for everyone was valuable.
N-1	I noticed I began to work more on developing relationships with my children and my colleagues. Listening to others' stories about their lives became more important to me. Before I always felt so busy I could only give partial attention to things.
N-2	Before the natural disaster occurred we had always had to fill out a Risk Management form before we went on a trip. This was always filled out but with little thought to what might actually happen and how we might deal with it. NOW, this form is filled out very diligently and just plenty of forethought and time to ensure that every aspect is covered. At the time of the earthquake, we had 90 children in the CBD on a trip to the Museum. Luckily for us, a small earthquake a few months prior had made us think about earthquakes as a risk that may occur on a trip and so thought had been put into this.
N-3	What was planned for in the curriculum needed to change and be about the needs of the children and families.
N-4	Practicing for earthquakes and other events, before it seemed almost silly but now we realize how important it is.
N-5	Stores of food and water
N-6	Emergency Planning
N-7	Having an up to date Civil defense kit- radio, water, blankets etc.
N-8	Earthquake drills
N-9	Internet communications with pupils. Putting work online for them to do while the school was closed
N-10	Planning school work in case of a disaster or school closure – when internet was available after our earthquake we could post lesson plans on the school website for students to follow.
N-11	Emergency plans Emergency kits – water, batteries, first aid kits.
N-12	All emergency provisions All practice emergency procedures (Keeping good records of attendance, evacuation plans, etc.)
N-13	Ultra net to give lessons to children at home via the internet

N-14	Having an emergency kit organized at home.
N-15	Having a first aid certificate. Being able to recognize the symptoms of shock quickly and how to deal with these.
N-16	Emergency Response Staff Training sessions Emergency supplies kit at home
N-17	Portable old fashioned toilet.　Stool with a toilet seat on – complete with bag underneath. Drink bottles Hot water bottles
N-18	Being in text communication with all parents
N-19	Information that had been printed ie hard copies of contacts An old style telephone keeping the spa pool full of water Having a full emergency kit Having back up batteries Having a well stocked pantry Keeping the petrol tank full Keeping cash
N-20	Processes and practices of these, that were regularly followed meant that everyone knew what to do.
N-21	checking emergency supplies and contacts Ensuring good clean water on site Easy access to contact lists Setting up emergency texts for families
N-22	emergency supplies at home
P-1	School Feeding Program Community relief assistance coming from NGO's Counseling
P-2	The conduct of Seminar and Forums about weather and climate change. These concepts and facts were concerned by elementary teachers as inappropriate and unnecessary for these are not anymore with the concerns of the elementary teachers to impact but those of the secondary science teachers. Avoid mentality that was proven very wrong after SUPER TYPHOON YOLANDA hit our place.(*sic*)
P-3	Old clothes, after the disaster I used old clothes and I gave some of it to my friends, relatives and neighbors.
P-4	Coco shoots-used for food, coconut palm-used as firewood
P-5	Debris coming from the destroyed houses and structures used as firewood or fence

P–6	Keeping extra food, water, medicines. Communication gadgets were prepared knife, scissors, flashlights, ropes, stones (to throw at the roof top of neighbors as a form of communication in case of instructure (bad elements) will be seen in the neighborhood, extra fuel gas, generator used clothes–used as wipes (*sic*)
P–7	Auditorium centers, our school suites as evacuation centers in crisis of Typhoon
P–8	Giving clothing and food to relatives and friends who have nothing to turn to.
P–9	Good and harmonious relationships with neighbors because during time of disaster each one helps one another, share resources, reunites, etc among themselves. (*sic*) The effort of getting prepared for a disaster like storing food, water, first aid medicines, charging gadgets, flashlight, wearing clothes and important canticles to avoid boring neet, those of cars and generators, an extra much of storing diesel or gasoline is a great help. (*sic*)
P–10	BARIKADA at night by "tambay" boy to protect from outsiders with bad intentions, ex. prisoners with fled/ escaped, as rumors spread scaring neighborhood.
P–11	People in the community are helping one another.
P–12	Instructed my addressing class to prepare food, H_2O etc because typhoon Haiyan is said to be strong. 'fore none advised to go home to their hometown. They all died. More thankful afterwards. (*sic*) Gathered some office files in a place I believe was safe in our office, and covered them with big plastic bags. They were saved from getting washed in the water except there place in another corner of the office where the roof was blown.
P–13	–Organizing livelihood programs among our employees, e.g. non formal education to victims of disasters. –giving scholarships/ working scholars to their children/ students who are victims from disaster.
P–14	Hearing news
P–15	Extra sheet of paper, any things that before for me is a trash –going to garbage but I realized, there is a lot of uses of it. You can cook food one of it!
P–16	I know a little of building a hose, but during the disaster I was able to make a small cottage where my family take refuge. My little knowledge of carpentry saves the lives of the people in our house.
P–17	Cooking with firewood because after the typhoon we didn't have gas and stove and there was no electricity.
P–18	–Strong coordination with barangay officials, –Facilitating and monitoring the evacuees in the evacuation center.
P–19	Candles, dry boxes (empty), canned sardine goods, black bags.
P–20	Stock pile of firewood, coconut shell, coconut husk served as fuel for light and

	cooking. Stored oil, used and not used, for oil lamps.
P-21	Flashlight, gasoline or petrol, garbage bag, etc. These things are not really useless but mere less needed before a disaster.
P-22	-Date storage-shared be in both soft and hard copy -Securing important documents-shared be sealed in a water-proof container.
P-23	Ensuring the safety of important documents and equipment at school.
P-24	-Conducting disaster- preparedness seminars and drills -Paying serious attention to weather forecasts; not to take them for granted -Seriously following manuals on what to do/ prepare for disaster -Seriously integrating disaster-preparedness topics in the classroom discussions -Making sure our structure-home and school- are resilient to typhoon, floods, etc. -Learning how to swim -Including swimming in the school program
P-25	Before typhoon Haiyan there were a lot of things that I was lazy to consider and didn't give importance to, for it seemed to be an extra work in my busy life. Same of those are the ff; 1) storing food, water and things for sanitation (after the typhoon these were the things I needed most and because I didn't store such important things, I suffered) 2) the order of the things in the house (normally, we don't a lot time in evaluating and arranging the things in our house, as long as it's not scattered then it was fine. But after the typhoon we dealt with a serious problem especially during the time when the flood suddenly came, we were not able to save a lot of things (appliances etc.) and after the typhoon we were not able to locate the important things we needed and therefore results to a more uncomfortable daily life and more problems and suffering.
P-26	Radio, flashlight, lighter/ posporo-match, first aid kit
P-27	Our 2nd floor (small area) was very useful during the disaster (Haiyen). The room through roofless saved us from the surge. Now, with limited funds we extended the small area to a bigger space and made/constructed it to be more safe & strong to resist winds/water. -Rope is a necessary. -Plastic containers
P-28	It was a "cash for work" sponsored by Tzu Chi Foundation. People were encouraged to clean the community because that time huge piles of garbage and debris were just anywhere. It was an extra work (based on our daily situation before Yalanda) but became so useful because it was then a source of income for many survivors of Yolanda. Another one that was considered as "extra work" was a stress debriefing launched by some local and foreign NGOs that provided much help

	especially for young survivors and served as a work/ income for others who were that time waiting for their work/job to resume.
P-29	Transistor radio, old fashioned flat-iron that works with charcoal, matches
P-30	1. Securing appliances, clothes, etc. to higher ground 2. Storing water (clean water) 3. Trimming trees near the area of the house 4. Storing canned goods
P-31	Getting along with the parents before is somewhat hard for the teachers but after the disaster parents became more concerned and give importance to teachers meetings and very participative in school activities.
S-1	Health Clinic for pregnant ladies Methods of first Aid
S-2	Knowledge on Tsunami disaster
S-3	To safe from the tsunami it was more important knowledge which we were taken after tsunami regarding first and awareness
S-4	Before tsunami we didn't have first aid and awareness in formal way. But after tsunami we got many training and practices regarding sage life.
S-5	Programs for rehabilitation and cleaning practices
S-6	Participation to the awareness meeting on disaster management
S-7	Very important to work with international organizations and do more on disaster management
S-8	More awareness regarding disaster, safe guidance need to have
S-9	Knowledge on disaster management
S-10	Although we were not have learning about tsunami before that disaster we got much knowledge aware about that after tsunami.
S-11	We have better understand on friendship, humanity, co-responsibilities after the disaster.
S-12	Most of the non-government organization came and collect information. It was use to rehabilitation of our school in new way.
S-13	Information about disaster safety places guidance to information providers
S-14	Before Tsunami there were no pre-informing systems and comprehensive knowledge about any disaster. Even there were no any feelings about that.
S-15	New technological improvements. New relationship with international government and organizations. Exchanging international experiences.
S-16	Awareness on disaster Need of higher buildings. Coordinating committee with including the members from Schools and community.
S-17	Especially we need to aware about disasters and what are the immediate actions need to take at that situations.(*sic*). Then we can aware our students about that.

S-18	Workshops on disaster preventives
S-19	Conduction awareness programs by disaster management center
S-20	Awareness programs and safe guidance were more important related to the disaster management.
S-21	New knowledge on disaster to prevent from that.
S-22	We understand that it is need to know about disaster management.
S-23	We need to know more safety places during disaster periods.
S-24	We need to train about disaster prevention with new technology.
S-25	Pre-preparedness for disasters Safe guidance.
S-26	Well aware of disaster situations and learn what should do at that time.
S-27	We need unity among all of us to defeat disaster.
S-28	When we work as group it will give more outcomes than working as individual in disaster period.
S-29	Preparedness for disaster
S-30	Awareness program for safe guidance
S-31	Very important to have comprehensive understand about challengers according to the religious teaching.
S-32	We have understand that we need to have better preparedness to free for disaster.
S-33	Before tsunami we thought that NGOs activities are not important to development of schools. But after the disaster it was a real need to school rehabilitation.
S-34	Student empowerment to face challenges.
S-35	We were think about disaster in positive way.
S-36	Before tsunami we were not interested on NGOs. But after the tsunami we had good impression about NGOs due to the dedication for school rehabilitation.
S-37	We need more knowledge on disaster.
S-38	Before tsunami we do not have better understand about safety. But now we have good organizing for safe.
S-39	It was more important the involvement of NGOs for the development of schools within very short time.
S-40	It is need to good guidance to face for disaster.
S-41	Awareness about the disaster and how to prepare before disaster.
S-42	The service done by the NGOs is highly appreciated. They have distributed necessary items for students such as books, cloths, shoes, school bags and even building constructions.
S-43	Better awareness on disaster is most essential
S-44	It is important to have special program to guide students in an immediate situation. Workshop to train teachers and students.
S-45	Workshops regarding natural disasters.

S-46	Pre-preparedness for disaster situation.
S-47	Programs to well are on disaster situations
S-48	Disaster management center programs were more important.

自由記述の回答（日本）

1	洗たく機の中に残っていた水。いただきもののお菓子の残りなど。
2	缶づめや買いおきしたままの水・食品
3	主旨とは外れますが、普段の生活は電気だけ、ガスだけに頼るという方法よりも、いろいろな所からライフラインを得ると良いと思った。うちは都市ガスではなく、プロパンだったのですぐにガスを使えたので、とてもよかった。１つのものだけに頼ると、それが使えなくなると全てダメになるので、そこを考えた方が良いと思った。電気を使わないストーブなど、石油、ガス、電気をバランス良く使えるといいのではないか。
4	ローソク・マッチ（あかりや火をおこす用具） 井戸（水の確保として）
5	・くみとり式のトイレ（水洗がダメになり大変役立った） ・反射式ストーブ（電気が使えないため暖をとるのに大変役立つ） ・プロパン式コンロ（食事の準備で役立った） ・厚鍋(現在ほとんど電気炊飯器を使ってご飯を炊いているが、震災時は、それが使えず鍋が役立った) ・ペットボトル（暖をとるためお湯を入れて暖をとった）
6	普段使わない道具や機器が災害時に活躍した（=備え）。一番はラジオ。家や職場で使うことは全くなかったが、大災害の時には、なくてはならない物だった。また、電気炊飯器以外でご飯をたくことはなかったが、電気が使えなかった時、土なべや普通のなべ等非電化製品を別の用途（または普段使わない用途）で使う事（=工夫）
7	具体的に何とは出てこないが、普段、会話をしないような人たちと情報交換したり、不便な生活をのりきるためにそういうものがあったように感じます。
8	自転車・外用トイレ
9	「ダンボール」避難所での通路及びカーペットの代わりに使用
10	ライフラインが復旧するまでに、ずいぶん時間がかかったので、その間木の燃料やローソク、井戸など非常に役立った。電気製品のハカナサ（不便さ）を痛感した。
11	山歩き、林道ドライブ、地域を知る上で役立った
12	解体せずに残しておいた倉庫やその中のもの
13	「いいえ」と回答しましたが（普段から無駄ではないので）近所づきあいが大切だと思いました。災害時に最も協力すべきで、実際助け合ったのは、近所にいる人々たち、同僚や近所の人でした。

14	のめない井戸（トイレ用の水になりました）
15	ダンボール・新聞紙・布など、寒さをしのげるもの。マスク・手袋(つかいすて)
16	理科の実験で年に数回しか使わないろうそくや乾電池。非常時に使う乾電池は古くて液漏れなどのため使用できなかった。ガスコンロでご飯をたくこと。
17	あちらこちらに複数本持っていた懐中電灯を人に貸せた。ロッカーに多めに入れておいた防寒着で寒さをしのげ、避難所の子どもにかした。 電池を多めに用意していた。車のガソリンを常に半分以上は入れておく習慣。
18	設問の趣旨とは違いますが、よい意味で、普段見られない動きを発揮する職員の姿を発見することができた
19	3/9 に出産したので、ほ乳びんの消毒を蒸気で（食事をつくる鍋の上にかざして）行たりした
20	普段無駄や役立たなかったわけではないが、近所や地域のつながりがいかに大切か、役立つか再確認した。一番必要とされた安否確認の情報もスムーズで、地域の人々みんなで確認し合えたし、すぐにネットワークが広がり、情報が集まった。
21	電気を使わない生活（炭で火をおこすなど）
22	使用しなくなったものを直したり、とっておくことが、物資の少ない中、工夫して活用したり、使用した。
23	普段は燃えないゴミや資源となるペットボトルを学校周辺を歩き回って回収し、東日本大震災時、本校（当時の勤務校）に避難していた人たちのために「ペットボトル湯たんぽ」を作成しました。（生徒たちと共に）
24	1. ついつい無駄づかいで家にあるもの（食品含む）をセールのたびに買っていたトイレットペーパー、ペットボトル飲料はとても役に立った、買い置きという意味では良い”無駄”だった。 2. 地域の自治体は、役立っていなかったわけではなかったが、日頃つきあいもなく、集会にも参加していなかった。震災で声かけやたき出しをしてくださり、心身ともに救われた 3. 観光。観光地に住んでいると、出かける機会も少ないが、散策した体験は大いに役立った。思い出さえ貴重である。
25	ダンボール、普段使用していなかった教室
26	1.物資の備蓄（電池、ろうそく、手回し充電器、毛布、アルファ米など）足りないくらいでしたが、あって助かりました。 2.避難訓練、行動マニュアル（整列して、避難口から避難すること、どこに避難するかなどの訓練の成果が大きかった）
27	旧（古い）反射式ストーブ（電気が無いので着火式が助かった）、ろうそく、土なべ（ガスで米がたけたので助かった。）井戸がある人は、井戸の水をくめた。
28	飲めない井戸、トイレの水に使用（近所やプールのない学校にも使ってもらった）
29	地域とのつながり

	発電機 ハイブリットカー（階段の照明、及びカーTV として活用）
30	ろうそく、ほとんど使っていない洗面器、バケツ
31	・カバンに携帯用ウェットティッシュ、キャンディ、を入れておく。小さいライトも役立った。 ・トイレットペーパーや箱ティッシュ、インスタント用ごはんはストックしておく。ペットボトルの水、茶も常に置いておく ・アドレス帳（手書き）をもっておく（携帯アドレスにだけ頼らない。充電できないので）
32	石油ストーブ（普段はエアコン使用なので）など電気を必要としないもの
33	自転車、ラジオ、キャンプ、登山用具（ガスボンベ等）、石油ストーブ、ポリタンク、ろうそく、マッチ、備蓄品（缶詰、トイレットペーパー、ティッシュペーパー、水等）
34	・近所の人々との情報交換。情報がなかったのでくちこみが大事な情報源 ・昭和の時代には使っていたが、それより便利なものがでたので平成になってからは使っていなかったようなもの。なべややかんがのせられるストーブ、ラジオ（ほかの機能がついていないもの） ・空のペットボトル（2L）水を運ぶのにとても役立った。大きい容器だと車もないので運べない
35	児童数が少なく地区も多くないため、地震の後迎えに来れなかった児童を教頭が家まで送ることができた。また、学校再開までの連絡を地区の役員さんを通して、用紙を渡してもらうことが出来た（地域の結びつき）
36	質問の意味が分かりませんが、役立ったのは、車椅子です。給水に 3 時間並ぶので水を運べるのと、自信が休める。箪笥預金も助かりました。生徒からのメールも役立った。自衛隊を職業とする保護者が多く原発が爆発したことも自衛隊から家族へ送信したメールから知ったことです。普段からの体力づくりも大切だと思いました。私も当時車の運転中に津波に遭遇し津波の中を泳ぎました。津波のエネルギーは言葉では表せませんが、冷静さと体力は必要だと感じました。
37	卓上ガスコンロや石油ストーブ等で調理ができた事。ガスより電気の復帰が早かったので。
38	以前ある所からもらってきた巨大ろうそくが災害時、明かりがわりになって、とても助かった
39	水が無く、飲料水等はかろうじて確保したものの、トイレ用の水が無かった。最初は風呂の残り湯が使えたが、それも無くなりつつある頃、87 才（当時）の父と 24 才の娘、22 歳の息子が積もった雪を集めて溶かし水を作った。水も大切だが、みんなのために何かする事があるという気持ちがとても大切だと感じた。

第２部
各国調査及び国際比較調査に関する論考
及び国内外事例調査報告

3.11 東日本大震災の経験にもとづいた「学校レジリエンス」についての考察

市瀬智紀

１．はじめに

2011 年 3 月の東日本大震災では、522 名の児童生徒の命が失われ、236 名が現在も行方不明のままになるなど深刻な物的・人的被害に見舞われた。筆者の所属する大学は、地域にある教員養成大学として、被災直後から学校現場への支援を開始し、発災 3 か月後からは、「教育復興支援センター」を設置して、教育現場の復興プロセスにおける多様な支援活動を行ってきた（Yoshikichi ABE and Tomonori ICHINOSE（2012））。今日に至るセンターの 5 年間にわたる活動の中で、被災直後の教員の証言や学校の記録を残すことはその中でも最も重要な仕事であり、気仙沼市、女川町、仙台市、岩沼市、亘理町、山元町などの宮城県内の教育委員会と連携して、被災直後の学校の復興プロセスに関する学校の報告を集め記録集を編集してきた。

さて、本科学研究費「アジア諸国における教育の持続可能性とレジリエンスに関する総合的研究」は、インドネシア、ニュージーランド、スリランカ、フィリピンなどで国際比較調査が行われたが、その目的は、災害時に備えた防災教育にとどまらず、日頃から学校生活で大切に育まれるべきものは何であるのかを明らかにすることであった。

ただ、比較調査の質問項目でレジリエンス（resilience）を示すものとして挙げられている事項が、自然災害発生時のどのような意志や判断、行動と結びついているのか、具体的にイメージされていない。果たして災害発生時のどのような意志や判断、行動がレジリエンスを備えたといえるのか、レジリエンスの具体的な中身を明らかにする必要がある。

そこで本稿では、被災地域の経験にもとづき、上述の被災直後の学校の被災復興プロセスに関する各種の言説と、レジリエンスとを結び付け、災害時におけるどのような意志や判断、行動が、鍵概念としてレジリエンス（自己回復力、しなやかな強さ）であるといえるのかを考察してみたいと考える。

被災直後の学校の復興プロセスに関する学校の言説は、刊行物として出版されていないため、よく知られていない。それらを資料として提示することは、2016 年の 3 月 11 日で 5 年の区切りを終える東日本大震災の教訓を伝えていくという点で意味があると考える。今後の国内外の学校におけるレジリエンスの強化に役立てば幸いである。

２．「学校レジリエンス」とは何か

本稿では、「学校レジリエンス」という言葉を使用している。東日本大震災以降レジリエンス（resilience）という言葉が広く使われるようになったが、その意味の認識や使用範囲は、使用者によって大きく異なっている。

一般的には「(困難に) 負けない」という意味で、精神医学・心理学用語では「ストレスや逆境に直面したとき，それに対応し，克服していく能力」とされる。今村(2014)は、「レジリエンスとは、ショックに対処する能力であり，その強化には 3 方向での投資が必要であるとしている。(1) 耐震構造などのインフラや環境修復のための投資，(2) 訓練などにより人的能力を向上させるための投資，そして(3) 早期警告システムの構築を含む組織的能力を強化するための投資である。」としている。

「学校レジリエンス」というとイメージされるのは、管理職を含む教職員の持つ資質や組織的能力に収斂されがちである。しかし災害時には、教職員だけではなく生徒のレジリエンスも重要である。地域の人的にリソース、卒業生など学校のもつネットワークも影響を与える。さらに学校の配置や設備、備品などのインフラもどの程度のレジリエンスを備えているかで災害への対応力は変わってくると考えられる。

そこで本稿では、「学校レジリエンス」を「教職員、児童生徒、地域の人的・物的資源、学校のインフラ設備を含む、トータルな学校の災害に対処する能力」と仮定して分析を進めたい。

分析にあたっては、宮城教育大学教育復興支援センターが編集した 6 篇の記録集を対象にした。他に宮城県小学校校長会、仙台市小学校校長会の宮城県中学校校長会、仙台市中学校校長会の編集による以下の記録集を参照し、分析が特定の学校の経験に偏ることなく相対的な経験から導かれるものとなるように配慮した。

地域	記録集名	収録学校数
気仙沼市	『東日本大震災　被災から前進するために』第一集 2012 年 3 月＊ 第二集 2013 年 3 月＊、第三集 2014 年 3 月＊	33 校
岩沼市	『東日本大震災からの復興への軌跡　希望の光』2014 年 3 月＊	2 校
亘理町・山元町	『東日本大震災　未来をめざして～亘理町・山元町教育復興の歩み』2015 年 3 月＊	10 校
志津川町	『志津川中学校 245 日間の歩み』2011 年 11 月	1 校
宮城県・仙台市	『東日本大震災　震災から一年　未来へ～榴岡小学校の記録』2013 年 3 月＊ 宮城県小学校校長会、仙台市小学校校長会『3.11 からの復興　絆そして未来へ　東日本大震災 2 年間の記録』2013 年 3 月 宮城県中学校校長会、仙台市中学校校長会『明日に向かって　東日本大震災・宮城県内中学校長の記録』2012 年 1 月	1 校 62 校 216 校

＊印は宮城教育大学教育復興支援センターが編集・刊行にたずさわった。

３．レジリエンスの構成要素から考える「学校レジリエンス」

さて、本論稿は、被災直後の学校の被災復興プロセスに関する各種の言説と、レジリエンスを結び付け、災害時におけるどのような意志や判断、行動が、レジリエンスといえるのかを明らかにすることを目的としている。レジリエンスを構成する要素の分類にはいくつかの定義があるが、ここではアンケート調査で分類した「頑強さ」、「自律性」、「多様性」、「冗長性」の四つの構成要素にあわせて分析する。

3.1.「学校レジリエンス」における「頑強さ（Robustness）」

アンケートでは、「Q10. 他学級と合同の教育活動 、Q11. 他学年と合同の教育活動 、Q12. 他学校と合同の教育活動、Q30. 教職員等の会議で災害時の対応について話し合う機会、Q31. 住んでいる地域の治安はよい」が、「頑強さ」を示す項目として関連付けられている。

日本の学校システムは、一般的に国際的にみて非常にリジッドで「頑強な」組織として知られている。伝統的に教職員等の会議で災害時の対応について話し合う機会が多くあり、学年や学級を越えて避難訓練、防災訓練が行われてきた。特に宮城県地域では、宮城県沖地震を想定した従前の防災訓練が、東日本大震災の被害の軽減に生かされたという側面について着目すべきであろう。

これまで、学校独自ではなく PTA や地域との連携で津波避難訓練をしたり、地域の避難場所を確認したりしてきた。地域独自でも防災訓練や防災備品の確認、災害時の組織確認などをしてきており今回はその成果がうまく機能したといえる。（気仙沼市立浦島小学校）

以前から幼稚園・小学校・中学校・公民館と合同で避難訓練を実施しており、3 月 11 日（金）の大震災では、校庭への一次避難から公民館前の二次避難へと、日頃の合同避難訓練の成果が十分に発揮できたと考える。（気仙沼市立大谷小学校）

これらの言説では防災訓練や避難訓練などが、学級学年を越えた学校ぐるみで行われていたこと、校種を越えた連携をしていたこと、さらに PTA や公民館などと共同で行っていたことがわかる。

また、防災に対する直接的な対応を行うのみならず、備品の点検や学校の組織づくりが「頑強さ」として機能した。

普段から実践していて役に立ったこと。学校備品等、何がどこにあるか平時から全職員が知っていること。職員が分掌部会ごとに動ける組織になっていること。（南三陸町立津川中学校）

学校備品等、何がどこにあるか平時から全職員が知っていることは、災害直後の生徒への対応や被災者を迎えた時の速やかな対応につながった。また職員が分掌部会ごとに動ける組織になっていることは、初期の避難所運営の組織化に役立った。このようにリジッドな学校組織をもち、点検や整備など誠実に学校業務に取り組むことが、防災に役立つことがわかる。

一方で、予想されていた避難訓練や防災計画は、東日本大震災の発災にあたって完全ではなかった。上述の気仙沼市立大谷小学校は、災害にあたって防災計画を変更することを決断し、臨機応変に対応したことについて語っている。

しかし、想定外の津波（報道によれば 18．5m）が押し寄せたことにより、小学校、中学校の校舎及び小学校の体育館は、避難所としての機能が果たせなくなり、両校長、公民館長との話合いの結果、校庭より高台にある大谷中学校体育館へと避難することとなった。（気仙沼市立大谷小学校）

そこで、現在では避難訓練や防災計画をコアとして、そうした避難訓練や防災計画を柔軟に活用することが求められている。以下の報告ではそうした能力について「想定にとらわれないこと」や「災害の拡大や連続性を予測できる力」と述べている。

貞山堀を越える津波はこないという地域の言い伝えが避難の緊急性を鈍らせた。津波に対する防災計画はなかった。…様々な情報をどのように判断するか、また防災心理学でいう正常化のバイアスの克服など、責任者は判断力を求められている。わたしたちは経験から学ぶだけでなく、災害時には災害の拡大や連続性を予測する力が必要である。よって「防災教育」は「『想定外』の事態を予想する思考教育』も取り入れるとよいと思う。
（岩沼市立玉浦小学校）

想定にとらわれないこと。誰かの指示を待ったり、集団の中に身をゆだねたりせず、自分自身の判断で適切に行動できること。
避難訓練を一層工夫して実施していくこと。登下校中、在宅中、授業中、部活動中に災害発生を予想した訓練。（南三陸町立津川中学校）

東日本大震災後に多くの学校で防災計画が見直されたが、想定できないことをいかに想定し、それに対応できる力をつけるのかという問いに対する模索がつづいている。これはまさにレジリエンスの本質を問う課題となっている。

3.2.「学校レジリエンス」における「自律性（Independency)」

本科研費の自律性を示す問いとしてアンケートでは、「Q7. 私の学校では、教員が生き生きと教育活動を行っている。Q9. 私の学校では、教育委員会等の行政機関から教育活動に対する制約を受けることが少ない。Q19.災害時に学校で頼りにしたもの、及び今後、災害が起きた場合に頼りにするであろうものについて（マニュアル、管理職の指示、自分の判断、同僚の判断など)、Q20. 生徒に関する深刻なトラブルが起きた場合（教育行政機関に連絡する、管理職に報告する、自分だけで対応する、生徒自身の解決に委ねるなど)」といった質問項目を自律性の指標にしている。

東日本大震災では、発災から津波発生時刻までが生徒の下校時間にあたったため、避難・保護者への引き渡しを実施するか、高台に避難するか、全員で学校にとどまって上層階に上る（垂直移動）かが、児童生徒の生死を分けることになった。災害によって行政機関と連絡がとれない状況の中での管理職を含む教職員の「自律的な」判断が、大きく問い直された。以下では、災害時の「自律性」について、①避難行動における「自律性」、②避難場所での「自律性」、そして、教職員のみならず、③児童生徒の「自律性」の 3 つの側面から考察する。

①避難行動における自律性

亘理町立荒浜小学校では、学校の位置や生徒の移動距離などをその場で判断して、学校にとどまることを決めた。そうした自律的な判断を行った根拠について以下のように述べている。

> 地震直後、多くの学校校庭避難・保護者への引き渡しを実施したようだが、本校では、校舎にとどまることを決めた、その決め手となったのは、以下の 4 点である。
> ・震災の 4 年ほど前に宮城県沖地震対策の訓練をした経験から、地域住民が車で避難してくることを把握していた。
> ・大地震による校舎への大きな損傷がなかった。
> ・近隣に学校以上の高い場所がなかった。
> ・大津波が迫って逃げ切れない可能性がある。
> 学校として「大津波警報が出ているので、児童をわたさない。危険なので預かる」という対応をとった。そのため、迎えにきた保護者がそのまま学校にとどまったケースもあった。結果として学校にとどまったことで多くの命が助かった。（亘理町立荒浜小学校）

校舎の安全を確認し、学校の置かれている地理的状況、生徒を連れた避難の可能性を自律的に判断して、リーダーシップを取る能力が求められた。こうした管理職の指示だけでなく、以下のようにマニュアルが有効に機能したケースもあった。

> 幸い停電はしておらず、テレビから津波警報が発令され、さらに 10 分後には津波到達の可能性があるという情報だったため高台避難ではなく垂直避難を行うことを決定し、児童を校舎二

階にあつめた。安全な場所に避難するまで時間がない場合には垂直避難を行うことがマニュアルに記載されていた。（山元町立中浜小学校（25 年廃校））

気仙沼市立小原木小学校では、校庭から津波の様子を観察しながら、避難行動を決めていった。地震発生直後、直ちに一次避難するよう教頭に指示した。揺れが長引く中であったが二次避難を教頭に指示した。既に、下校しようとしていた一学年の児童が校舎前を通っていたので、校長と養護教諭の 2 人で児童の安全確保を図りながら、他の児童及び全職員の二次避難完了を見届けた。避難した児童の中にパニック症状が見られる子どもがいたので、養護教諭に対応するように指示した。やがて、保護者が児童を迎えに車で来校したため、職員に駐車誘導を指示した。校長は、これまでの地震より規模が大きいこと、校庭から確認できる沖合の海の様子が尋常ではないこと、大津波警報が発令されたこと、校庭にいた地域住民の声に津波が来たとの話を耳にしたことなどから、帰宅を要望する保護者もいたが、児童及び迎えの保護者にこの場にとどまるようにお願いした。保護者らは納得した様子で誰一人異論を申し出る者はいなかった。時間の経過とともに、幾人かの保護者が自宅及び家族の安否確認のため保護者のみが帰宅し、再度来校した。

気仙沼市立鹿折小学校は、学区が火災で焼失し、孤立した地域であるが、津波被害や火災の状況を観察しながら、合計 5 回避難を繰り返したことで知られている。

第 1 次避難場所は、校庭。避難中に大津波警報を知らせる市の広報があった。
第 2 次避難場所は、学校西側の高台。迎えに来た保護者の要望により児童を引き渡す。
第 3 次避難場所は、第 2 次避難場所より数百メートルほど離れた山間（西側）にあるプレハブの工事現場事務所。
第 4 次避難場所は、学校より 1km ほど北にあるお寺。
第 5 次避難場所は、第 4 次避難場所より更に 1km ほど北にある興福寺。興福寺を最終避難場所として児童・教職員・保護者・地域住民含めて 145 名が 3 日間避難した。（気仙沼市立鹿折小学校）

発災時の重要な判断は、校長をはじめとする管理職によって意思決定されたが、地域の人の発意で行動したケースも見られる。

津波が「もしかすると寸前で止まってくれるかも」というわずかな期待もほどなくして消えた。屋上にいた消防団の一員と思われる方が発した「このままじゃ俺たちも取り残される。逃げろ」という一声に全体が鋭く反応した。「吉田小学校に避難する」ということで学校を後にした。（亘理町立吉田中学校）

こうした教訓から、教員養成、教員研修、管理職研修などの場において「校舎の安全を確認し、学校の置かれている地理的状況を判断し、生徒を連れてどこに避難するかについて自律的に判断する能力」を養うことが重要になっている。

②避難場所における自律性

東日本大震災では、学校が避難所となり、児童生徒のほかに数百名の地域住民を受け入れた。その際に、本来避難所としての設備は備えていないので、学校の設備や備品を避難に活用する自律的は判断が必要になった。多くの場合そうした判断は、現場の教職員によって自主的に行われた。

12 日朝、窓の外を見ると、景色が一変していた。あるはずの道路や家は見当たらず、瓦礫に囲まれたところには何機かヘリコプターが上空に現れたが、取材や状況把握のためのものだった。トイレが汚れていると連絡があり、職員で掃除、ペーパーがなくなったので、卒業式の装飾で使ったお花紙で代用した。その後何人か自力で、あるいは誘導されて避難してきた。皆ずぶぬれだったので、あるだけのタオルや布、ビニール袋で衣類の代用とした。はだしで移動してきたために足の裏を切って出血してしまった人がいた。(亘理町立荒浜中学校)

生徒を含めた避難者は教室のカーテンをはじめ、運動会で着る法被を体に巻いたり柔道着を着たりして暖を取った。(南三陸町立志津川中学校)

このようにカーテンや運動着、新聞紙を使って暖をとること、絨毯のある音楽室や体育用のマットなどを活用したことは、マニュアルにかかれているわけではないが、ほとんどの学校で行われていた。

さて、3 月 11 日の夜から明け方まで、各学校は浸水して孤立した状況にあった。そこで救助を求めに出る際に自律的な判断が必要になった。

待っていても救助隊も食糧も物資も来なかった。情報も入ってこなかった。おそらく町の被害が甚大で手が回らないということだろう。こういうときは、自分たちで情報収集するしかない。役場まで約 5KM、職員の車はすべて流され、道路はまだ冠水しているが、まず役場職員 3 名に徒歩で災害対策本部へ行ってもらうようお願いした。こちらの様子も伝え、指示をもらう。そして、食糧の確保もお願いした。(亘理町立長瀞小学校)

③避難時における児童生徒の自律性

災害時における学校レジリエンスとは、教員にだけ求められるものではない。記録集には、児童生徒が災害時に発揮した自律性について多くの言及がある。

生きる力を見せた子どもたち

暗くなり３年生数人が、理科準備室の豆電球と電池を使って照明を作成した。その後、生徒は寝ずに３階から１階トイレまでの地面に椅子を置き、照明を手に持って足元をてらし誘導した。12 日夜からは、理科室にあったロウソクをビーカーの中にたてて各部屋に置き、明かりとした。（岩沼市立玉浦中学校）

夜になると高学年の子どもたちも低学年の子どもにやさしくしてくれるなど活躍してくれた。また理科の学習でしようしていた乾電池と豆電球で簡易懐中電灯を作成してくれてとても助かった。（気仙沼市立南気仙沼小学校）

坂本中学校のグランドまで水は上がらなかった。校舎に避難者を上げ、校舎が避難所となる。犬や猫などのペットも入る。職員が物資の調達を行う。
夕方 6 時には真っ暗な状態となり、学校にあったろうそくや美術作品のランプシェードを配置。次の日からガラスコップにロウを溶かしてろうそくの自作をする。数日後からは避難していた中学校の日課となる。（山元町立坂元中学校）

朝 6 時から調理場の職員 4 名と避難所待避生徒 10 名で炊き出しの準備を開始し、8 時 30 分には配食が終わる。食事後も中学生が中心になり、避難者の世話が円滑に進む。体育館内の清掃や駐車場のゴミ拾いなどにも進んであたるなど、自分たちにできることを見付け、懸命に働いている。働き盛りの大人の多くが島に戻れない状況下において、大切な働き手としてどの生徒も大いに貢献している。誇らしく思えた。（気仙沼市立大島中学校）

避難生活は発災直後から始まり、地域によっては半年以上続いた。多くの被災者は高齢者など支援が必要な人々である。そのような状況の中で、小学校中学年から中高生までが、自律的に判断して、被災者を支援する側になった。家族や家財を失い精神的にも困難な状況におかれているなかで、児童生徒が示したレジリエンスについて注目すべきであろう

本節の最後に、「学校レジリエンス」における「自律性」について、教育委員会等の指示が得られない中で、今回の震災でどのような場面で自主的な判断が求められたのかについて、以下にまとまった記述があるので紹介しておきたい。

地震による校舎からの退避、体育館に避難者を入れる判断、余震の続く中で寒さから生徒を守るため校舎へ入れるタイミング、迎えに来た保護者に生徒を渡す判断、どの教室から避難所とするか、土足を可とするか、備蓄庫から避難者への物資の提供、水とトイレの確保、生徒の安否の確認、職員の家族の安否の確認、ピース・ウィンズ・ジャパンなどの支援団体の受け入れなど、教育委員会からの指示が全くないまま、校長が即決しなければならない場面が相次いだ。校長室に校内の災害対策本部を置き、2 時間ごとに集まり、職員からの情報をもとに判断し、指示した。震災直後は関係機関との連絡はほとんど取れないので、普段から想定し備えておかなければならないことを強く感じた。(気仙沼市立気仙沼中学校)

上述の発言で示されているとおり、地震の際には、①校舎から児童生徒を連れて避難するか、②児童生徒を保護者に引き渡すか。③地域住民を校舎に入れるか、④地域住民を土足でいれるのか（校舎の汚れと衛生の問題)。⑤どの教室や体育館を避難所とするか。⑥どのような区分けで地域住民を受け入れるか、⑦物資をどのように配分するか、⑧水とトイレをどのように確保し管理するか、⑨児童生徒の安否確認をどう進めるか、⑩職員の家族の安否をどう確認するか、⑪外部団体の支援を受け入れるかなどが、自律的な判断が求められる場面である。

3.3.「学校レジリエンス」における「多様性（Diversity)」

多様性に関連する項目として、アンケート調査では、「Q17. 生徒の保護者との交流、Q24. 学校とPTA（保護者の会）との協力体制、Q25. 学校と非営利団体（NPO/NGO 等）との協力体制 、Q26. 学校と町内会などの自治組織との協力体制、 Q27. 学校と地域の企業との協力体制、Q28. 学校と宗教団体との協力体制 」があげられている。

東日本大震災は広域災害であったため、発災後自衛隊など公的な救助が入るまではどの学校も食糧も水もなく孤立していた。その際に、学校のレジリエンスに大きく作用したのは、学校と学区・地域との関係性であった。以下の記述を参照したい。

避難していた女性から生徒にと 350 個を超える飴やチョコレートの差し入れがあった。午後 7 時半頃に生徒に配布。これが第一夜に生徒が口にした唯一の食べ物となった。(南三陸町立志津川中学校)

夜 10 時頃に地区の方がブルドーザーで食糧を届けに来てくれた。お菓子やパンなどを一度本部に集め、教室ごとに職員が配布して回った。パンは三等分したり、お菓子は子どもたちへ配ったり、残りのアメなどを分け合った。空腹で不安な状態だったので、本当に助かった。(岩沼市立玉浦小学校)

夜間になり、近隣の市議会議員の方からトイレ用の照明のためにトラクターを貸与していただき夜間のトイレ使用ができた。またそのトラクターより携帯の充電もできた。(気仙沼市立九条小学校)

近くの商店主(食料品・燃料などを提供)と協力できるかどうかが、寒さと空腹に耐えている中で命をつなぐ重要なポイントとなった。当時学校は浸水して孤立していたため、車で救助することはできなかったが、そのような状況でも稼働が可能なブルドーザーや、トラクターなどを持っている地域の方の支援が極めて有効であったことがわかる。

また、学校の置かれている地理的状況も影響している。以下の学校では、学校自身が本来自律的な機能ももっていたので、食糧、燃料、飲料水が長期にわたって確保できたことがわかる。

緊急の課題は第一に「食の確保」。寒さに震えている人、裸足の人。文字通り、着のみ着のままの人たちだった。助かったのは命のみ。財産をすべて失った人もひた。幸いなことに本校は自校給食方式だったので、校舎に「調理室」が併設されていた。また、本校周辺には農家の方が多く。たくさんの米や野菜等食材が持ち込まれた。地元の皆様ならの応援があり大変心強かった。燃料は地元ガス店に依頼し、水は地元から井戸水の提供を受けた。一日目に約500個、2日目には750個のおにぎりを提供した。食材が尽きかけたとき、自衛隊からの炊き出しの連絡がありひとまず安心した。(山元町山下第一小学校)

学校コミュニティは学区の地域住民によって支えられていることは間違いないが、卒業生や離任者も含めてゆるやかで幅広いネットワークを形成している。以下の報告は、卒業生や元教員が、震災復興に力発揮した事例である。

しばらく経った頃、震災当日に卒業した3年生がぞうきんを片手に学校にやってきた。生徒たちは何度も何度も床を拭き、懸命に校舎の清掃に取り組んでくれた。また、中学校を卒業して何年もたつ生徒が学校へ顔を出し、何か手伝いたいと申し出てくれた。さらに以前本校で勤めていた職員からも、手伝いたいという申し出があった。床拭き、掃除、片付けなど、整えるべきと思ったところをその都度きれいにしてくれた。岩西中の生徒、市内や近隣の高校生、大学生が、個人的にボランティアで来校し、ランチルームテラスなどを冷たい水にもかかわらずぞうきん掛けしてくれた。このような申し出が心身ともに疲れていた私たちにとって大きな励ましになった。(岩沼市立玉浦中学校)

次に言及するのは、地域や教育行政以外の外部団体との連携である。東日本大震災は国内外から注目され、膨大な支援をうけた。宮城教育大学も支援物資の中継地点として機能した。それら

人的物的支援について２つの報告を紹介する。

3月18日に兵庫県教委とEARTHの先生方が来校。町内会単位での部屋割りを行うようにとの助言に基づき避難者を集めた全体集会を学園広場で開催。自治会長とともに校長が町内会単位の生活のメリットを話し、引っ越し作業の必要性を説いた。（南三陸町立志津川中学校）

４月初旬、文部科学省のポータルサイトに支援要請の登録を行ったところ、全国各地、海外からも多くの支援をいただいた。「住むところ」「着るもの」「食べるもの」をはじめ、授業にあたって当座必要になる文房具や教科書などの学習用品は本当にありがたかった。また、手紙やメッセージ、手作りの千羽鶴など、心のこもった励ましを原動力に荒浜中学校の平成23年度が動き出した。（亘理町立荒浜中学校）

「多様性」に関して言えば、震災以後、保護者、町内会、学校と非営利団体（NPO/NGO との連携が進んだ。災害における学校と地域の相互関係が再確認されたことで、防災訓練や避難訓練が町内会と一体で行われる場合が多くなった。さらには、昨今の教育行政の主導する「学校支援本地域部」や「コミュニティースクール」、「ESD（持続可能な地域づくり・社会づくり）」（Tomonori ICHINOSE 2012,2014）などのフレームワークが、「学校レジリエンス」における「多様性」を促すきっかけとなっている。

3.4.「学校レジリエンス」における「冗長性（Redundancy）」

レジリエンスにおける「冗長性」とは、日常における余裕、日ごろのコミュニケーションの果たす役割に注目したものである。

アンケートでは「Q8.私の学校では、職場の人間関係は円滑である、Q13. 生徒の相談に応じる時間 、Q14. 生徒と何気ない話をする時間 、Q15. 同僚の職員の相談に応じる時間、Q16. 同僚の職員と何気ない話をする時間、Q18. 災害時の対応について同僚同士で日常的に話し合う機会、Q29. 学校全体での地域行事（祭りなど）への参加」の質問項目が、「冗長性」と関連付けられている。震災後の学校の「冗長性」に関連する３つの報告を紹介したい。

校内のスクールカウンセラー（SC）と教職員との関わりがほとんどないことに問題を感じた校長は、児童についてより深く知るために、それまで職員会議で生徒指導関係として話し合われていた場を、独立させる形で「子どもを語る会」を新設した。全教職員と SC のもとで行った。この会での情報共有により、全教職員で児童を見る。声をかける、相談にのる体制の強化につなげることができた。また、学級担任が一人で問題を抱えるのではなく、共有することは教職員の負担の軽減にもつながり児童理解についての研修にもなった。とくに SC の専門的な立場からの助言は大変参考になった。SC の活用として、相談室への来室者の対応が主になっていたが、専門的な知識を学校全体の児童理解に生かすことができるようになったのは大きな前進

だった（亘理町立荒浜小学校）

平成23年度の始業式（4月25日）を迎えるまで、学校再開に向けては課題が山積みであった。課題を共通理解するために職員それぞれが抱える課題をマインドマップに表し、一つ一つの解決に向けて歩もうと試みた。（山元町立中浜小学校）

そのような中で、最も力になったのは地区校長会、市立学校長会、管内校長会の存在だった。3 月 17 日にようやく気仙沼地区校長会を校長室で開くことができた。無事を喜び合い、被害状況の確認、卒業式、修了式、入学式について話し合った。ようやく他の学校の状況と校長の対応の様子がわかり一人ではないことの心強さを感じた。3 月 28 日には管内の小中学校長に津谷中学校に集まってもらった。42 名中 19 名が参加した。被害状況を報告し合い、今後の対応について話し合った。参加できない校長へは各地区毎に伝えた。被害の状況を一覧表にまとめて後で配布した。それぞれ孤軍奮闘していることがわかり、みんなで励まし合った。今後の学校運営についても話し合った。校長会の絆の強さがわかりとても勇気をもらった。（気仙沼市立気仙沼中学校）

上述の 3 つの報告のうち亘理町立荒浜小学校の「子供を語る会」では、児童生徒の状況を気軽に話す場を設定することで、生徒の状況を共有することができたのみならず、教員の負担軽減につながったことが述べられている。また、スクールカウンセラー（SC）の専門的なアドバイスもとりいれることができた。山元町立中浜小学校のケースでは、教員の抱えている課題を「マインドマップ」という形で公開し共有することができた。気仙沼市立気仙沼中学校の事例は、管理職（校長）の情報共有のケースである。管理職は教育委員会と連絡が取れない状況の中で、自律的な判断を求められていた。そのような不安な状況のなかで、校長同士が連絡を取り合うことで、自身が行った判断や行動に確信を持つことができたことが述べられている。いずれにしても、信頼できる人間関係の構築と多重的なコミュニケーションが「学校レジリエンス」における「冗長性」の内容であることがわかる。

3.5.「学校レジリエンス」の限界

「頑強さ」、「自律性」、「多様性」、「冗長性」、の四つの側面から、「学校レジリエンス」について言及してきた。レジリエンスを備えた学校として対応できなかった部分もある。とくに食糧、水、毛布などの備蓄不足は、すべての学校からの報告に言及されている。

そんな中クレームを付けてくる方がおられた。「災害対策本部と連絡を取る無線はないのか」という内容である。このような大災害時に通常の連絡系統が途絶えてもつながる　システムが必要であることを痛切に感じた。また備蓄倉庫には、300 人分の毛布とマット、10 組の布団セット、

10 個の携帯トイレセット、ポリタンク 10 個が供えられていた。しかし、それらはあっという間に底をついてしまった。また食糧の備蓄は一切なかった。長瀞小は「一時避難所」という指定であったにもかかわらず、400 人もの人が避難してきたのが現実で、これらだけの備蓄では足りなかったのである。（亘理町立長瀞小学校）

学校は災害発生時の一時避難場所または長期にわたる避難所となったが、学校は教育の場であり、避難所を開設できるような十分な通信手段や備蓄を備えていなかった。そのことについて、教員は食糧や通信手段の不足について地域住民に謝罪する場面が数多くみられた。本来「一時避難場所」として指定されていなかったにもかかわらず、津波警報発令にともなう町の広報で自分の学校が「一時避難場所」と言われているのを聞き驚いたという報告もある。

このような「防災拠点としての学校」という考え方について、報告書では以下のような見解が示されている。

> 学校はあくまでも教育施設。今回のように学校が長期間避難所となることをはじめから想定した防災の拠点としての整備には問題がある。防災拠点を学校以外に整備できない場合であっても、一時的にのみ学校を使用するものとしての位置づけが必要である。（南三陸町立志津川中学校）

> 今回は確かに学校が果たした役割は大きいことには違いないが、かといって今後この頃頻繁に言われる「学校は地域防災の拠点」ということがすぐ実効性のあるものになり得るかどうかは大きな課題が山積していると思われる。施設そのものが拠点ということは間違いないが、学校の最大の役割は災害時の児童の安全の確保である。災害時は「学校」としての働きと並行して「避難所」としての役割を求められるなら、それは人的にも不可能なことである。学校は保育所の避難場所でもあり、近隣の方被災者の避難所でもある。同時に異種大勢の方が避難した場合、誰がどのようにリーダーシップをとることができるか。市民全体の共通理解がなければ、統制は取れないことは明白である。（気仙沼市立松岩小学校）

もし学校が一時避難場所や長期避難所であるなら、学校は予想される地域住民の人数に見合った備蓄の提供を受けていなければならなかったし、避難場所を運営する人員も派遣されるべきであった。今回の災害では、市町村職員は津波で孤立した学校に到達することができなかった。

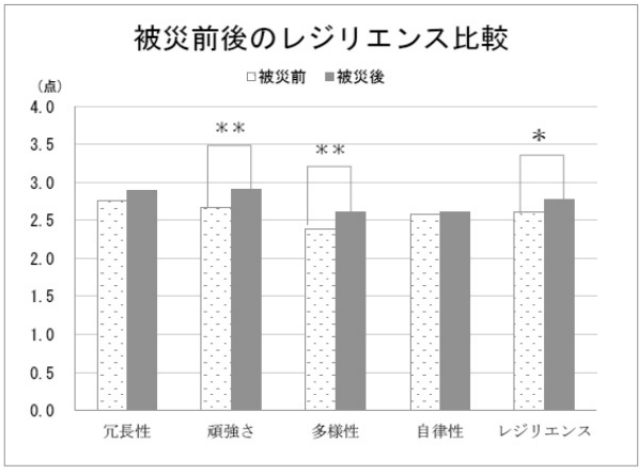
このような課題は、災害に対する市町村など地方自治体のレジリエンスと学校のレジリエンスの境界が曖昧になっていることから起こっている。災害に対する「学校レジリエンス」について議論する場合には、「地方自治体レジリエンス」についても並行して議論していく必要がある。

４．おわりに

本論稿は、被災直後の学校の被災復興プロセスに関する各種の言説と、レジリエンスを結び付

け、災害時におけるどのような意志や判断、行動が、レジリエンスすなわち、自己回復力やしなやかな強さやといえるのかを明らかにすることを目的としていた。

まず、「学校レジリエンス」の範囲について「学校レジリエンス」を「教職員、児童生徒、地域の人的・物的資源、学校のインフラ設備を含む、トータルな学校の災害に対処する能力」と仮定した。分析の結果、学校のレジリエンスを形作るのは、管理職を含む教職員の持つ資質や組織的能力のみにとどまらなかった。在籍する児童生徒、保護者や地域の人的にリソース、卒業生、元職員など学校のもつゆるやかなネットワーク、非営利団体（NPO/NGO 等）など災害後に接続するネットワーク、そして、学校の配置や設備、備品などのインフラもレジリエンスを形成している。



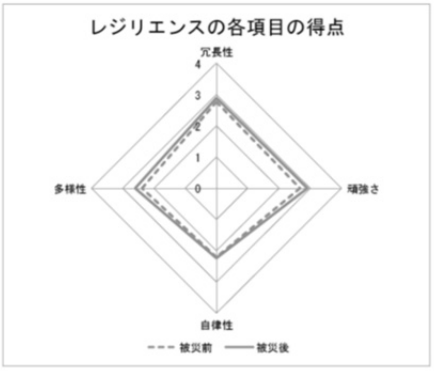


図１「震災前後のレジリエンス比較」（アンケート調査「日本」から）

次に「頑強さ」、「自律性」、「多様性」、「冗長性」、の四つの構成要素から、「学校レジリエンス」について言及してきた。「頑丈さ」については、高度に組織化された学校システムでは「頑強さ」は本来備わっていたが、従前の防災計画を整備しなおし、想定外の出来事を予測することで、新たなレジリエンスの要素を加味しつつある。「自律性」については、児童生徒の避難や引き渡し、避難所の運営場面など、孤立した状況で高度な自律性が求められる。アンケート調査結果で「自律性」が高まっていない（図１参照）というのは、自律的な判断は災害の瞬間ごとに求められるものであり、自律性が高まっているかどうかについて内省が難しいからではないだろうか。震災後「多様性」に関して言えば、震災以後、保護者、町内会、学校と非営利団体（NPO/NGO との連携が進んだ。災害における学校と地域の相互関係が再確認されたことで、防災訓練や避難訓練が町内会と一体で行われる場合が多くなった。さらには、教育行政のフレームワークが、「学校レジリエンス」における「多様性」を促すきっかけとなっている。「冗長性」については、信頼できる人間関係の構築と多層的なコミュニケーションが児童生徒支援と震災復興に役立つことについて事例を挙げて紹介した。

さらに、地域住民を受け入れて避難所を運営する以上、「学校レジリエンス」について議論する場合には、「地方自治体のレジリエンス」についても並行して議論していく必要があることに

ついても指摘した。

災害は繰り返しどこかで必ず発生する。国内外の学校がレジリエンスを高め、不幸な人的被害を最小限に抑えられることを期待したい。

＜参考文献＞

今村文彦（2014）「東日本大震災を経験した中でのレジリエンスとは?(<特集>レジリエンスへの潮流）」『オペレーションズ・リサーチ：経営の科学』59(8), 440-445 頁。

Yoshikichi ABE and Tomonori ICHINOSE （2012）“Volunteers and Youth Role in Post disaster Scenario: Role of Miyagi University of Education ” Rajib Shaw and Yukiko Takeuchi (ed.) East Japan Earthquake and Tsumami, Evacuation, Communication, Education and Voluntarism, Research Publishing Services. pp.223 - 238

Kesennnuma City Board of Education, Miyagi University of Education (ICHINOSE ed.) (2012) “Records of the Great East Japan Earthquake, To Advance Forwards after the Disaster”, Miyagi University of Education.

Tomonori ICHINOSE(2012) “ Creating New Relationship between School and Local Community from the Lesson of East Japan Earthquake 3.11” 16th UNESCO-APEID International Conference The Heart of Education: Learning to Live Together 28-30 November 2012, Bangkok, Thailand.

Tomonori ICHINOSE(2014) “Disaster-affected schools and school districts after the East Japan Earthquake and Tsunami: Issues for recovery education”, Shaw, Rajib, Oikawa, Yukihiko (Eds.)Education for Sustainable Development and Disaster Risk Reduction, Springer pp.75-86.

インドネシアの事例から考える教育とレジリエンス

中田有紀

はじめに

本稿では、インドネシア・アチェにおいて実施された本研究における質問紙調査結果および補足調査として実施した在日インドネシア人に対するインタビューをもとに、インドネシアにおいてレジリエンスの形成につながる、精神的な支えや人との関わり方について考察する。インタビューは、2015 年 7 月 14 日―15 日に、名古屋在住のインドネシア人（学生および教師）4 人に対して実施したものである。

以下ではまず、インドネシア共和国アチェ州における歴史や文化的背景を整理した後、本研究で実施されたアンケート調査から読み取れるアチェの人々の特徴、また、アンケートおよびインタビュー調査から明らかになった学校教師と地域社会、生徒の関係について述べる。

１．インドネシア共和国アチェ州の概要

１）アチェの人口・民族・宗教

インドネシア共和国アチェ州は、スマトラ島の西北端に位置する。アチェ州は、アチェ州の州都バンダ・アチェ市を含む１）バンダ・アチェ州とその周辺、２）西海岸沿岸、３）北海岸部、４）内陸部に分けられる。

それぞれの地域の産業は、1 次産業が主流である[1]。まずバンダ・アチェ州では、水田、野菜・果実栽培が中心であり、西南海岸部はアチェのなかでは人口過疎地域であるとされるが、主な産業は米作、アブラヤシ栽培、木材伐採などである。さらに北海岸部では、水田、アブラヤシやカカオの農園が多い。また沿岸部ではエビの養殖がおこなわれてきた。沿岸のロクスマウェ市周辺には天然ガス田があり、関連産業もある。内陸部においては、山脈があり、その周辺ではコーヒーや果樹の栽培がおこなわれている。

アチェには、古くは中東やインドから移住してきた人々もいるが、その多くは、現在ではアチェ系の民族に含まれるという。州の人口の約半数を占めるアチェ系以外に、一般に「アチェ人」と呼ばれる住民には、ジャワ系（15.9%）、ガヨ系（11.5%）、シムル系（2.5%）、華人系（都市部）に分けられる[2]。それぞれ異なる言語を持つが、現在のマレーシア・インドネシアの領域で話されてきたマレー語（インドネシア語）が普及している。

また、宗教についてはイスラーム教徒が 98%以上を占めている。キリスト教徒（プロテスタントおよびカトリック）は約 1.5%、ヒンドゥー教徒および仏教徒が約 0.5%である。

人口は 2003 年では 4,209,486 人だったが、2004 年の津波被害で、約 13 万人が亡くなり、負

[1] 西芳実『災害復興で内戦を乗り越える』京都大学学術出版会　2014 年 20－25 頁.
[2] 西（2014）25 頁.

傷者は 10 万人、行方不明者は 3 万 8 千人に上った。その 6 年後の 2010 年のセンサスによると 4,494,410 人[3]であり、津波前の人口よりも約 30 万人増えていることがわかる。

2）アチェの歴史

アチェ州の領域は、1520 年頃からコショウ貿易などで勢力を拡大したアチェ王国の判図にほぼ重なる[4]とされる。13 世紀末には、北海岸部の小港市国プルラクやサムドラ・パサイで広まったイスラームの信仰は、アチェに深く根付くことになった。

また、アチェは 19 世紀後半にオランダ植民地支配に抵抗したアチェ王国の時代から、権力に立ち向かい戦ってきた歴史をもつ。その際、ウラマー（イスラーム知識人）らが重要な役割を果たした。

インドネシアの独立戦争においても、現在のインドネシアのアチェやジャワ以外の地域が次々とオランダの勢力圏に取り込まれるなか、アチェは最後までインドネシア共和国を支持し闘い続けた。1949 年のインドネシア独立を導き、インドネシアの独立後、政府は、1959 年にアチェ州を特別州と位置付けた。しかしスハルト政権発足後、中央集権体制が強化され、国家開発が優先された。そのため 1970 年代には、天然ガスや石油採掘の利権をめぐって、アチェのインドネシアからの独立をめざす運動が再燃した。1976 年には分離独立をめざす武装組織自由アチェ運動（GAM: Gerakan Aceh Merdeka）が結成されたが、当時のスハルト政権は、徹底的に GAM の活動を鎮圧した。そのため多くの運動の指導者は海外に亡命したとされる。

1998 年にスハルト政権が崩壊した後も武力衝突は継続された。スハルト政権後のアチェでは GAM が勢力を拡大したため、インドネシア治安当局との武力衝突が繰り返されることになったため、インドネシア政府側と一部の独立派だけでなく一般市民にも多くの死傷者を出した。インドネシア政府は、2003 年に軍事戒厳令を出し、人道支援団体を含む外国人をアチェからすべて排除した。海外とのつながりも、インドネシア政府との関係も悪化したアチェでは、アチェの外で暮らす人々とのつながりを断たれた。

中央政府との衝突が泥沼化し、さらに海外との繋がりが経たれるなかで紛争がつづくアチェにおいて、多くの人々が死傷した[5]。そうした状況において新たにアチェを襲ったのが 2004 年 12 月の津波だった。多くの死傷者、行方不明者を出した大惨事が生じたことにより、アチェは、「紛争地」から「被災地」と認識されるようになった[6]。

「被災地」となったアチェには、国内外のさまざまな団体や個人が支援者として関わるようになり、またインドネシア政府と GAM との間で和平交渉が再開され、国際社会が見守る中で、2005 年 8 月の和平合意に至った。これを機に独立派武装勢力の非武装化やアチェの自治権を定めるア

---

3 Badan Statistik Indnesia/Indonesia Statistiks,Penduduk Indonesia/Population Indonesia, Hasil Sensus Penduduk 2010/Result of Indonesia population census 2010p.85.
4 桃木至朗他編『新版　東南アジアを知る事典』平凡社, 2008 年, 17-18 頁.
5 佐伯奈津子『アチェの声』コモンズ、2005 年.
6 西（2014:13 頁）

チェ統治法が制定された。さらに 2006 年 12 月にはアチェで地方首長選挙が実施され、住民の直接選挙で選ばれた州知事のもとで、和平合意にもとづく地方自治が始まった。

3）アチェ出身 EV さん（33 歳）の経験（インタビュー調査より）

津波後、バンダ・アチェで暮らせるのかどうか、わからなかった。
情報は特定の人にしか伝わらない状況だった。バンダ・アチェの町の 60%が壊滅的な津波被害を受け、アチェ州約 400 万人の人口のうち 20 万人が亡くなった。

元来のアチェの人々は、震災後、復興が進められていく中で、生活が苦しくなった。その要因は、外部からの人々の移住によって町が再建されていく過程で、元の町に戻るのではなく、外からの人々が暮らしやすい街なみが整えられるようになり、物価が大幅に上昇したことが関係している。

バンダ・アチェ付近に住んでいた人々は、津波後、多くが高台の方へ移住した。私の両親も同様に、バンダ・アチェから高台の町へ移住した。バンダ・アチェには、海外からの人々が多く出入りし、生活をするようになった。例えば、年間 500 万ルピアだった下宿代が、2500 万ルピアになった例もある。食事や日用品などの物価も上昇したため、復興後、バンダ・アチェに戻って来られない人々も少なくなかった。

また多くの人々が亡くなり、行政の復興においても人材が不可欠なため、国家公務員となった者も多かったが、その多くが、アチェ以外から移住するインドネシア人であった。

震災後、様変わりしたバンダ・アチェでは、海外からの人々や英語が話せるなどの高学歴の者が NGO 組織で働くということであれば、バンダ・アチェで暮らすことができた。それ以外の職業に就く者、例えば農業、漁業従事者は、バンダ・アチェから離れて暮らすことになった。

2．アンケート結果から

1）アチェの人々にとっての「情報」

本研究の国際比較アンケートにおける最後の設問は、「Q50　普段、無駄だったり、役にたたなかったりすることが災害時に役立ったことはありますか」および Q50－1　「50 の質問で『１』と回答された方にお聞きします。それはどのようなことですか。具体的に記してください」というものだった。

インドネシアにおいては、Q50 について「ある」と回答した者は、質問の回答者 148 人のうち 86 人（58.8%）であった。Q50－1　の具体的記述回答については、主に、以下の内容が記載されていた。すなわち、1. 防災訓練、避難の際に必要な物、道、サイレン、２．物品、貴重な文書、３.情報、４．清掃および清掃員、５．生徒のトラウマ対応　６．会合（男性の会合）を開催すること、7. 友人、隣人、8. 宗教や宗教指導者などが挙げられる。

回答者の大半が、災害を経験したことによって、災害時に備えるための訓練や物品、災害後のケアなどを記述していた。なかでも、情報が行き届かない状況であったことを振り返り、情報の

大切さを痛切に感じている人が多かった。アチェは、震災直前にインドネシア政府によって厳戒令が出され、海外からの人、モノ、情報が遮断された時期がある。そうした状況こそが、アチェの人々に必要とされた判断を鈍らせたことを悔やむ気持ちもあるだろう。

2011 年の津波から 7 周年を迎えた式典において、アチェ州知事イルワンディ氏のことばを、西（2014）が紹介している。イルワンディ氏は、アチェの津波の経験や情報を正しく発信していれば、日本でおきた東日本大震災の被害を軽減することに役立てることもできたのではないかと指摘した[7]。アチェの人々が情報を共有することやそれを発信することの大切さが認識されたことがうかがえる。

2）精神的支えとしての宗教―人々を支えるイクラス（Iklas）の概念―

Q50－1 の記述回答は、上述の通り、災害時に必要だった物品や災害時に備えた訓練やシュミレーションなどの必要性を指摘する回答が大多数であった。しかし、宗教者や宗教の大切さ、モチベーションを高めてくれる友人など、精神面の支えの重要性を指摘する回答もあった。

イスラームの人々が常に支えとしているイスラームの概念のひとつに、「イクラス＝イフラース（Ikhlas）」がある[8]。

「イクラス（イフラース）」とは、「信仰上の献身的態度、純粋な信仰心、敬虔さに基づくムスリムの内面的美徳の一つで、外面的には神の唯一性を固く信じる強固な姿勢と、イスラーム法の完全な遵守という形で表れる。偽信、多神など、信仰の不純さを表す態度、状態の対概念で、内面の純粋さと外面にでる行為との間になんら矛盾のない状態、誠実な態度をさす」[9]とされる。

敬虔なイスラーム教徒にとって「イクラス」は、生きていく上でとても大切にされていることばである。さまざまな困難に遭遇した際、自らを取り戻すうえで欠かせない概念のひとつとされている。具体的に、個々人がどのようにとらえているかについて見てみよう。

①EV さんが認識するイクラスについて

すべての現象や状況を「受け入れること」を表す。イスラームにおいて、あらゆる事象は、すべてアッラーによって創造されたものであると捉える。すべてのことは、神の計画、定めのなかにある。また、決してアッラーは、敬虔で全うな人間を見放したりはしない。したがって喜ばしいことも、悲しく耐え難いことも、すべてアッラーが、人間に対して学ぶべきメッセージを伝えていると捉える。その悲しみを受け入れ、そこから学ぶことによって新たな道につながると考える。

例えば、友人が、結婚後 7 年目にようやく子どもを授かったが、その子どもは重度の障害を持って生まれ、数日で亡くなってしまった。友人の悲しみは深いものだった。しかし、すべてを受

---

[7] 西芳実『災害復興で内戦を乗り越える』2014 年、5 頁.
[8] インドネシアでは、Ikhlas を「イクラス」と発音する。以下イクラスと記す。
[9] 『岩波イスラーム事典』岩波書店、2002 年、150 頁

け入れ、イクラスを強く意識したという。悲劇に見舞われたことばかりに目を向けるのではなく、悲しみの先に、次につながる道があると信じることが大切であると考える。

EV さんによると、「自殺を選択することは、自らの支えとなる宗教を持たないことを意味する。それは、とてもイメージのわるいものであるため、「恥」と捉える人が多い」という。イスラームの教えにおいて、自らの命をないがしろにする自死は、大罪とされている。
生きるうえでの指針である宗教についての理解や実践が足りないことは、自らを誤った方向に向かわせてしまう。そうなってしまうことへの恐怖や羞恥心が、自死を思いとどまらせている。

②EL（33 歳）さんにとってのイクラス

例えば、高額なお金を手にすることができたとする。それを他人に取られてしまい、腹を立て、取り乱してしまうことがあるかもしれない。それは、イクラスではない態度である。
起きてしまったことに腹を立てたり、悲しんだりするのではなく、受け入れることが大切である。イクラスを理解し、実践する人であれば、例えば、自分の所持金を盗まれたとしても盗んだ相手を突き止めることや、非難することに気持ちを向かわせることはないだろう。冷静にこう考える。いただくべきお金は、私ではなく他の誰かであるべきだったのかもしれない。したがって、私が手放すことになったのだと捉える。もしくは、人のために寄付をしたり、行動したりすることがこれまでの自分には少なかったからかもしれないと内省すること。謙虚に、アッラーがすべてを管理し、計画なさっていることを常に意識することこそが、イクラスを実践する人の行為だと思う。

他方で、どんなに困難で無理だと自分が思っても、神が、その人にとって必要だとされたものは、その人のもとにやってくると信じている。神が万物を創造しその運命を決めている。したがって、悲しいことに見舞われたとき、大切な人が亡くなったとき、イクラスな精神状態を保つことで、必ず未来につながると考える。
自分が、あることに失敗し絶望したときに、母からそのように言われた。

私たちは、未来に何が起こるかわからない。この世のことは、すべて神が創造し、計画されたことであるため、何がおきてもそれを受け入れるしかない。それは、必ず進むべき道につながると考える。

3）アチェの人々にとっての「隣人（Tetangga）」

宗教団体に頼らず、隣人と支え合うことの大切さを共有

インドネシアのアチェ州では、人口の約 98%がイスラーム教徒であり、かれらは日々の暮らしのなかで、イスラームの信仰を大切にしてきた。しかし、教師としての仕事をするうえで、宗教団体を頼ったり、活動のよりどころとしている人々は少ないことがアンケート結果に表れている。

例えば、Q21「あなた自身の仕事の悩みを最初に相談する人について当てはまる番号２つまで

○をつけてください」の回答として、「管理職」、「同僚」、」家族」、「友人」、「カウンセラー」のほかに「宗教団体」が選択項目にある。「家族」を選択した割合が震災前 60.5%、震災後 57.7%ともっとも多い。これに続いて「管理職」が震災前 39.3%、震災後 40.8%、同僚が震災前 34%に対して震災後は 39.4%となっているが、「宗教関係者」を選択した割合は、震災前 4.7%、震災後 5.6%である。震災後に少し割合が増えているが、全体としては選択した回答者が５%台にとどまっている。

また、Q22「あなた自身が必要とされると感じる場について当てはまる番号を２つまで○をつけてください」では、「学校」、「地域」、「家庭」、「宗教団体」、「その他」の選択肢のうち、「学校」と「家庭」を選択した回答者が震災前も震災後 70%から 80%を占めており、「宗教団体」を回答する割合は震災前が 8.7%、震災後 9.7%にとどまっている。

（「学校」の選択率：震災前 72.0%、震災後 73.6%、「家庭」の選択率：震災前 86.7%、震災後 87.5%、「地域」の選択率：震災前 16.8%、震災後 18.8%、「その他」の選択率：震災前 4.0%、震災後 3.5%）

しかし、こうした結果から、アンケートの回答者である学校教師や職員らは、日常生活において、宗教との関わりが少ないと捉えることは適当ではないと考える。イスラームでは、宗教の専門家は、伝統的に教育者や学者であり、聖職者ではない。しかし、宗教に直接関連しない職業に就かなくともイスラームの知識に長けた者もいる。したがって、同僚や家族・親戚のなかでイスラームの知識に長けた者がいれば、問題解決の際に「家族」を頼りにすることも考えられる。

また、震災時または震災直後の状況についての設問のひとつである、「Q48 家族以外に頼れる人はいましたか。当てはまる番号すべてに○をつけてください」（複数回答）では、「友人」や「親せき」、「宗教関係者」、「同僚」よりも「近所の人」を選択した回答者の割合が 84.0%であった。このように、「近所の人」を選択した回答者 80%を超えているのは、調査対象国のなかでインドネシアのみであった。日本の場合、「近所の人」を選択する割合は 59.3%で、最も多いのが同僚 74.1%となっている。また、ニュージーランドの場合、最も多いのが友人 79.7%、続いて親戚が 71.2%、近所の人は 52.5%にとどまっている。フィリピンでは、親戚 81.6%、友人 73.6%と高いが、近所の人は 56.3%である。スリランカの場合、宗教関係者と親戚がそれぞれ 39.7%であり、近所の人と友人は 34.5%である。どの選択肢も 30%台であるのに対し、同僚が 17.2%にとどまっている。

近代化、都市化が進むにつれて、隣人との関係は希薄化する傾向はどの国や地域でも共通する点であるだろう。しかし、インドネシアでは、都市部の住宅街や集落においても比較的維持されているケースはある。

インドネシアの村落社会、特にジャワにおいては、日本軍政期に導入された隣組制度が、独立後も住民によって自発的に維持されてきた。それはルクン・トゥタンガ（Rukun Tetangga）やルクン・ワルガ（Rukun Warga）と言う名称で、現在も個々の地域で機能している。例えば、家族カードや国民証（KTP）の発給補助の業務などをはじめ、地域の夜警、その他独立記念日など

の式典や村々の祭礼、葬儀など、地域の秩序を維持するうえで重要な役割を果たしてきた。村の人々の交流会や情報交換の機会が持たれることもある。相互扶助を意味するゴトン・ロヨン（Gotong Royong）の精神は、こうした村落における組織の活動を維持し、うまく機能させていくためにも重要であり、国家を統制していくうえでの政治的意図も加味され、「活用」されてきた側面も否めない[10]。しかし、そうした隣や近所の人々との協力は、現代のインドネシアにおいては、地方や農村および都市部においても根付いている例は数多くみられる。先述した Q50-1 の記述回答には、「ゴトン・ロヨン」が大切であることを記載した回答もあった。アチェにおいても、この概念は認識されていることがうかがえる。

他者との関わりに関して興味深い点は、個々人が率先して問題に対応しようとする意識が高いことである。Q33-39 の 自身の考え、価値観のうち、Q37「身の周りで問題が起きても率先して対応しようとしない」ことについての回答では、被災前も被災後も「全く or あまり当てはまらない」が 70－80%台）であり、そのうち、「全くあてはまらない」が、震災前 55.9%、震災後 57.3%であった。他の国でのアンケート結果と比較しても、「全く当てはまらない」の回答者の割合は非常に多いことがうかがえる。つまり、身の周りで問題が起きたときに、積極的に関わり、対応するという意識が高いことがうかがえる。

他国の回答の割合をみると、例えば日本の場合、「あまりあてはまらなかった」が震災前 67.5%、震災後 67.9%であり、「全くあてはまらない」は、震災前 18.1%、震災後 19.8%である。ニュージーランドやスリランカの例においても、「全くあてはまらない」という回答は 20%台にとどまっている。

隣人を大切にし、身の周りで起きた問題に率先して対応する態度は、イスラームの宗教的価値が基盤となっていることも考えるが、アチェの人々が津波以前に経験したことも考慮して捉えることも必要である。アチェは津波による大災害に加えて、それ以前から続いた内戦で、多くの人が傷つけられ亡くなった。内紛、津波を乗り越えてアチェで暮らす人々は、心身ともに傷ついた経験を共有するとともに、さまざまな活動が持続不可能となる状況を経験してきた。それらを乗り越えてきた「記憶」を共有していることは、近所の人々との協力の大切さを強く意識する結果につながっていると考えられる。

Q50-1 の記述回答には、自分は必要ないと思ったもの（古着など）でも、それを「必要とする人がいること」という記述もあった。こうした回答からも、他者との協力・助け合いを大切にしていることがうかがえる。

10 桾沢 英雄「『ゴトン・ロヨン』概念の誕生と変容 - 植民地期末期からスカルノ期まで - 」『アジア経済』アジア経済(45(6)) 2-29.

３．インタビュー調査をふまえて

１）学校と地域社会

アンケートの Q24～Q30 における学校と学校外の他の組織との関係についての回答からは、被災する前から学校と学校外の組織や団体（PTA、町内会などの自治組織、地域の企業、宗教団体、学校全体での地域行事、教職員等の会議での災害時の対応についての話し合いなど）との協力体制があると認識している回答者が多いことがうかがえる。しかし、Q40～49 の「あなた自身の考えや価値観」に関する設問のうち、Q44「家庭・学校以外の人と接する機会をできるだけもつようにしている」や Q45「ボランティア活動など、学校外での活動に積極的に参加している」の回答からは、学校教師としての仕事よりも積極的に関わるものとしては認識されていないことがうかがえる。

学校と地域社会の関わりに関して、震災前と変わらずに存続しているのは、保護者会（PTA）もしくは学校運営委員会（Komite Sekolah）、宗教団体、学校全体が関わる地域の行事などであろう。そのうち、宗教団体や地域行事と学校の関係について述べる。

１）宗教施設・団体と学校との関係

宗教団体との関わりというのは、多くの場合は、学校での宗教教育と関係している。例えば、イスラーム教徒の多い地域では、ラマダーン月には、学校内外でイスラームについて学習する時間を課外活動として行う。例えば、短期間のイスラーム寄宿学校体験を実施する例もある。学校はイスラーム寄宿学校と協力し、ムスリムの生徒たちが、数日間だけプサントレンに滞在し、プサントレンでの学習・共同生活を経験する機会を設けるケースもある。また、近所のモスクでのクルアーン学習をはじめとするイスラーム学習活動に参加した生徒には、宗教教育に関する課外活動への参加として認めるため、モスクの教師から文書と署名を得ると、それは、モスクでの学習に参加したことを学校で認められたという（EV さんの話）。これは、アチェに限らず、他の地域でも見られることであり、インタビューを行った 4 名ともに、学校生活を送っていたころに経験があるとのことだった。EL さんは、モスクでの教育活動や合同礼拝などに参加した場合、モスクの責任者や教師からサインをしてもらい、学校（小学校、中学校、高校）に提出した経験があるという。

モスクやイスラーム寄宿学校などの学校外の宗教団体と学校との関わりは、教科としての宗教教育の運営や充実を図るためにも継続して行われてきたことである。こうしたモスクでの教育活動には、学校教師が自発的に関わることはあまりない。しかし、宗教教育を学校で実施してきたことによってできた関わりと言えるだろう。

２）学校全体の地域の活動への関与

学校の教師たちが積極的に関わる学校外での諸活動には、地域全体で行う奉仕・清掃活動や、独立記念日の行事など、地方政府や教育省などの行政機関や省庁が直接・間接的に関与するものが多い。そのため、学校教師は、自主的に参加するというよりも、半ば「義務」として関わるも

のであると、EV さんは捉えている。

例えば、インドネシアの独立記念日には、中央政府だけでなく各州および市町村レベルでも独立祝うパレードや国旗掲揚の儀式が行われるのが一般的である。国旗掲揚を行うのは、中学生や高校生であることが一般的である。各州において選抜された生徒は、州知事の前で国旗掲揚を行い、全国規模での選抜で選ばれた生徒たちは、大統領の前で国旗掲揚を行うことになる。

独立記念日のパレードは、その村や地域の民族的な特徴やその土地の特産物などで飾った山車を引いて参加する人々が多い。自治体レベルで山車を準備したり、学校ごとに生徒や教師が参加するケースもある。アチェにおいても、民族衣装を身につけた人々によるパレードが行われる。こうした活動は、学校の教師たちがそれぞれイニシアティブをとって活動に参加するとは限らないが、中央・地方政府や省庁も関与する活動であることが、おのずと学校関係者の参加を促すものと言えるかもしれない。

3）教師と生徒の関係

Q10－18　学校での教育活動や生活についての設問のなかで、Q13 生徒の相談に応じる時間について、「非常にあった」、「まあまああった」の回答者（震災後）はそれぞれ 33.6%、42.0%であり、合計 73. 6%を占めている。震災前は、29.1%と 39.0%で、合計 68.1%であった。また、Q14 生徒と何気ない話をする時間については、「非常にあった」が 30.6%、「まあまああった」が 44.9%で合計 74.9%となる。震災前は、それぞれ 23.1%と 46.3%で合計 69.4%であった。Q14 においても、こちらも震災前よりも肯定的な回答が増えていることがうかがえる。学校内での教師と生徒の関わる機会は、震災後で増えており、重要性が強く意識されるようになったことがうかがえる。他方で、Q40「授業以外で生徒と接している時間こそ大切である」については、「非常に当てはまった」、「まあまあ当てはまった」がそれぞれ 50.3%と 41.5%であり、これらの合計は全体の 91.5%である。また震災後はそれぞれ 55.8%と 41.5%であり、合計は 97.3%に及ぶ。回答者の大部分が授業以外での生徒との関わりを大切にしてきたことも明らかである。

インタビューを通して、学校の外での教師と生徒の関係は以前から継続されている部分もあることがわかった。

インドネシアでは、ラマダーン月明けのイスラームの大祭（イドゥル・フィトゥリ／アイドゥル・フィトゥリ）の際、学校は休日となる。公認宗教にちなんだ祝日として、国民の休日とされているためである[11]。しかし、休日となる祭日には生徒たちが教師の自宅を訪問し、食事を共にする「習慣」がある。これはアチェだけでなく、その他の町においても継続して行われてきたこ

11 インドネシアでは公認宗教（イスラーム、カトリック、プロテスタント、ヒンドゥー教、仏教、儒教）に関連する祝祭日は国民の休日としている。そのうち、イスラームに関する祝日は 5 つ、キリスト教（カトリックとプロテスタント）に関する祝日は 3 日間、ヒンドゥー、仏教、儒教に関する祝日はそれぞれ 1 日とされている。宗教別人口の割合が宗教に関する祝日の数に反映させている。

とであるという。

アチェ出身の EV さんによると、イスラームの祝祭日には、先生の自宅に挨拶にでかける行為は、習慣化し、今日でも続いているという。卒業生が集まることもある。先生の自宅がどこにあるかを知っていたので、卒業後尋ねた経験があるという。日本での勉強の機会を得て、帰国後、自分に声をかけてくれたのは、高校時代の恩師だという。それが縁で、高校で日本語教師の仕事をするようになった。

イスラームでは、他者を訪問することは、神からのレズィキ（褒美、恵み）を得られると捉えられるため、とても善いこととされる。

A さん（マカッサル出身 26 歳）も、学校教師宅にレバランに訪問経験がある。学校が休みであっても、断食明けの大祭に、学校教師を訪問することは、教師に対する礼儀のようなものと解釈しているとのことだった。また、西スマトラのパダン出身の El さんにとっては、ラマダーン明けの祝祭日に、学校の担任の先生宅を訪問しお祝いのことばを述べることは、半ば「義務」であり、訪問しなければ失礼にあたるような習慣であったという。まずは、担任の先生のご自宅を訪問し、その後で自分が好きな、親しくしている先生の自宅を訪問したのを覚えているという。中学生の頃であったという。しかし高校生のときは、このような訪問は行わなかったという。

2）教師は、家庭外での「保護者」のような存在

生徒の親は、家庭の外での生徒の様子については、学校の教師に聞くことが多く、教師は、家庭の外での子どもたちの様子を理解する「保護者」としての役割を果たすこともある。

EV さんの経験：

教師は、日本のように、生徒の家庭訪問をしなくても、生徒をよく理解しているケースが多い。例えば、自分の生徒が喧嘩をしたり、いじめの噂があれば、学校内外を問わず、教師は生徒を守るために行動するものである。学校外でいじめがあった場合、親ではなく教師が呼び出される。学校関係者ではない大人は、親よりも学校の教師に連絡をするのが一般的である。生徒たちは成績を良くつけてもらいたいので、教師には逆らわない。

インドネシアの場合、(日本のケースとは異なり)いじめや喧嘩は一対一で行うのが通常である。大多数がひとりをいじめる行為は、いじめる側が弱い人間であることを示すものであり、ほとんどない。

EZ さん（ジョグジャカルタ出身、24 歳）の経験：

小学校および小学校修了後、夕方に通ったクルアーン学習会の教師は、家庭外での父母のような存在だった。ノンフォーマルなコーラン学習施設の教師と学校教師の両方が、家庭の外で自らを指導してくれたと感じている。

El さんの（33 歳）経験：

小学校の時は、学校教師宅に遊びに行ったり、ご飯をいただいたりしたことがある。中学性の

頃は、教師宅に遊びに行ったことはないが、授業以外の時間や課外活動・遠足のときなど冗談をいったり、話をしたりしたのをよく覚えている。教師に対して一番親しみやすかったのは中学の頃である。高校生の時は、教師との関係や思い出はそれほどない。

中学校は私立学校で、教師も施設・設備も整っていたと思う。生徒と教師の関係は全体的によかった。高校は国立学校だった。国立学校の教師というのは、国の定めたカリキュラム通りに指導することに重点を起き、生徒のための時間を割く先生は多くなかったように思う。

小学生の頃、学校以外に、自宅近くのモスクでのクルアーン学習にも参加していた。モスクの教師は近所に暮らす人で、とても親しい人物だった。しかし、自分の悩みや考えを話したりした経験はない。イスラーム大祭の時は、モスクを訪問して教師たちに挨拶をした。しかし、彼らの自宅に訪問して挨拶をする習慣はなかった。教師が男性ばかりだったので、女性の自分は、それほど親しくならなかった。男子生徒たちは、モスクの先生との距離が近かったように思う。男子生徒たちは、モスクの先生にクルアーン学習以外に、シラット（武術）を習う子もいたのを記憶している。私は、モスクの教師よりも、小学校の教師の方に親近感を持っていた。

おわりに

本稿を通して、インドネシアの人々の災害からのレジリエンスにつながる精神的な支えは、人々が信仰する宗教や、隣人との関係を維持する姿勢や習慣が大きく関わっていることがうかがえた。また、レジリエンスに関して学校が果たしうる可能性については、教師の存在が重要である。興味深いのは、アチェに限らずインドネシアの他の地域においても、フォーマルな学校の教師らが学校の外においても生徒とのコミュニケーションをはかる習慣があり、また学校教師を家庭の外での「保護者」と捉える考え方があることである。

学校教師をめぐる法制度としては、2005 年には学校教師（Guru）と大学講師（Dosen）に関する法律（2005 年法律第 14 号）が制定され、教師が専門職であることやそれに伴う義務や責任などについて明確にされた。こうした法的な環境や変化が学校内外での教師の役割や期待されることにどのように関係するのかについて明らかにすることも、学校や教師が果たしうるレジリエンスの全体像を把握するうえで重要であるだろう。

津波災害後のスリランカにおける持続可能な地域社会の構築

丸山英樹

１．はじめに

「持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development: ESD）」の本質は、次世代のニーズと現世代のニーズを満たす内発的な発展を目指して、地域住民・市民が生涯をかけ学習し自己と社会を変容[1]させる多様な行為・選択の連続にある。そのプロセスにおける学びには、時に身近な存在の喪失を伴う自然災害などのイベントを経験した後の覚醒さえも含まれるだろう。これは、他人から提供される教育とは異なり、自主的かつ柔軟な学習となる。

ノンフォーマル教育では学習者の状況に応じて柔軟な対応を行う教育や学習者自身が内容や時空を制御する学習を扱う[2]。また、教育・学習の意図が当初は無く、結果的に何かを学ぶことになる偶発的な学習は「インフォーマル学習」として区分し、ノンフォーマル教育では学習者の主体性と学習環境の柔軟性を前提としている。

本稿は、本科研によるデザインをもとに、2013 年 7 月に実施された日本国際理解教育学会のスタディツアー[3]に参加した著者が、スリランカ訪問調査[4]の結果の一部を、ノンフォーマル教育の観点から整理したものである。

スリランカ南部には 2004 年に発生したスマトラ沖地震による大津波が襲いかかり、地元政府も大混乱に陥る事態が発生した。知識不足から避難の必要性を感じず、津波から逃げ遅れた一般人の被害も大きかった。だが他方で、行政システムの脆弱さゆえに市民の相互扶助、特に女性の社会参加が見られ、宗教の役割も重要であった。以下の節では、それらを振り返った後、災害支援の正と負の側面、持続可能な地域社会の前提、そしてノンフォーマル教育の可能性を探る。

---

[1] 永田佳之（2014）ポスト「国連 ESD の 10 年」の課題、田中治彦・杉村美紀編著『多文化共生社会における ESD・市民教育』上智大学出版；曽我幸代（2014）『持続可能なコミュニティと自己変容をもたらす教育』聖心女子大学大学院博士学位論文。

[2] Rogers, A. (2004). *Non-formal Education: Participatory School Education or Flexible Learning?* Kluwer; 丸山英樹・太田美幸（2013）『ノンフォーマル教育の可能性：リアルな生活に根ざす教育へ』新評論

[3] 2013 年 8 月 5 日～9 日に津波被害の大きかった南部州ゴール市において行った聞き取り調査は次の通りであった。8 月 5 日には、Chathura Welivitiya 氏（国内 NGO「HELP-O」代表）、Chandara 氏（「HELP-O」プロジェクト女性リーダー）への聞き取り調査。8 月 6 日 Kanumuldeniye Ghanawimala 氏（僧侶）への聞き取り、T. S. Weerasuriya 氏（Galle Martin Maha Vidyalay 高校教員）、K.G. Indrani 氏 (BTS College 教員)、Roy Ranasinghe 氏 (Rippon College 教員)とのグループ討論、Chothoalatha 氏 (Wenakabydhda maha Vedyalaya 教員)への聞き取り、Fr. Damian Arsakularatne 氏（司祭）への聞き取り。8 月 9 日 W. Kelum Seneviratne 氏（ゴール市長）への聞き取り調査。

[4] 現地調査の実施は、日本学術振興会による学術調査「震災から学ぶ社会科学（2012～2014 年度）」の資金による。これは、東日本大震災を後世の研究のため記録すべく、政治学、経済学、教育学、国際関係論、メディア論、環境保全論など合計 8 チーム（90 名で構成）による研究シリーズであった。すべての研究成果は『大震災に学ぶ社会科学全 8 巻（東洋経済新報社)』から出版中である。

２．災害復興でみられた学びと参加

2.1. 津波の襲来と復旧のはじまり

2004 年 12 月 26 日に発生したインド洋津波は、スマトラ沖地震の震源近くのインドネシアをはじめ、ビルマ、インド、マレーシア、モルジブ、スリランカ、タイなどアジア諸国に加えて、ソマリア、タンザニアなどアフリカにもおよぶ広範囲に到達し、合計 23 万人ほどの犠牲者を出した。スリランカ災害管理センター（Disaster Management Center 2013）によると、スリランカ国内では 35,399 名が犠牲となり、100 万人以上が影響を受けた[5]。

津波が襲来したのは日曜日であった。教員も子どもたちも学校におらず、地域のイベントや教会などに出かけていたため、学校敷地内における津波の犠牲者はほとんどなかった。学校などのように、ある程度、情報が統制できる場に人々や子どもたちはいなかったため、組織的な状況の把握はできなかった。休日で政府機関は動いていなかったこともあり、情報収集に全力を注いだ政府も、迅速に市民たちに情報を提供できないでいた。そんな中、地元の住民たちは自主的に近所の人々の安否確認や被害状況を自分のカメラなどで撮影し、情報を集めては他の者と共有していった。

このような未曾有の災害に、同国沿岸部のインフラは壊滅的被害を受け、状況把握のできなかった政府の指示系統は麻痺し、様々なレベルで機能不全に陥った。休日の災害発生で職員自身が職場以外で被災したことで職員の連絡網は寸断され、担当者が対応を始めるまでにはしばらくかかるなど、行政機関の対応も後手に回ったのである。

恐怖と混乱の中、近隣の寺院や教会などの公共の場で人々は身を寄せ合って耐え忍び、近所の安否確認や食料と安全の確保など可能なことを行った。宗教施設は、昔から強固な地盤の上に立てられており、頑丈な構造物であったため、津波の強い衝撃を耐え、残っていたのである。

津波の知識を持たなかった多くの人々が犠牲になった。津波がスリランカ南部に達した時、教員たちでさえ「Tsunami のことを何も知らなかった」と当時を語ったように、他の多くの者が津波のことを知らず、直面したときパニックに陥った。最初の津波は 1m ほどで、その直後に 1～2km におよぶ引き潮があった。引き潮時、海面下の地形が露わになり、人々は素手で魚が捕るため海岸に近づいた。そしてその後、最大 10m の津波が襲いかかり、逃げ遅れた人たちと飲み込んだのである。

スリランカ人以外の犠牲者も多かった。元来からスリランカ南部の海は波が荒いこともあり、サーフィンを目的に観光客がよく訪れる場所であった。クリスマスシーズンの当時、欧米から来ていたサーファーの多くも犠牲になり、これが欧米の援助を呼び込むことになった。政府機関が機能しなかった間、市民同士の相互扶助や救援活動は続き、そこへ外国 NGO と連動した地元 NGO などが資源を投入するようになった。外国や国際機関からの緊急支援の他、NGO や宗教団体など

---

[5] http://www.dmc.gov.lk/NDMCC/presentations/SLCDMP_NDMCC%2009%20May.pdf（2013/8/15 閲覧）

からの支援も多く来て、学校の再建や高台移転させた住宅の再建など災害直後から急ピッチで展開された。

2.2. 復興としての女性の地域参画

津波発生直後には行政機関が状況を把握できていなかったため、津波が襲って来たことを市民が初めて知ったのはテレビやラジオによる外部からの報道であった。行政機能も不完全な中、津波被害からの復興プロセスにおいて注目すべきは、社会・経済的に疎外されていた女性たちがエンパワーされた点である。

今日のスリランカ都市部では女性の社会進出が通常であるものの、国内の地域によって女性は独立した収入の機会を持たず、文化的な女性の役割期待により社会参加が困難であった。津波が引いた後、地元 NGO（HELP-O）は被災した女性を対象とした少額の目的別ローン制度を始めた。HELP-O は環境問題を扱う団体で、それまでバイオガスを積極的に紹介していた。津波の後、そのバイオガス・システムの普及と同時に、少額の目的別ローン制度を始めたのである。ローンの仕組みはマイクロファイナンスに近いが、利子が返済ごとに減少すること、返済額と期間を女性たちだけの定期会合によって判断するなど違いも見られた。例えば、住宅再建ローンは 5 万ルピー（約 3.6 万円）で津波被害からの修復を完了させることができた。近所の女性たちが運営する定例会が毎月の返済可能な個別の金額を承認し、返済されるごとにその利率は下がった。この修復ローンの他、新規事業ローンも設置された。それを使うことで、女性たちは、自分で雑貨屋を開店するため、小型タクシーを借りる夫のために利用することもできた。

津波の前では経済活動に直接関わることが少なかった女性たちだったが、このローン制度を契機に、他の女性たちと定期的に話し合い、勇気づけられ、自宅やトイレの修繕という自らの希望を叶えた。彼女たち自身が幸福を感じると語ったように、家庭のことは女性が管理する役割が期待されている状況にあっても、女性同士が支え合って孤立を防ぎ、定期会合によって自分の社会的居場所を見つけることができた。つまり、このローン制度は、女性たちの経済的自立の側面もあるが、むしろ女性同士のネットワーク化に寄与していた。津波の発生前では経済的な社会参加することが少なかった女性たちだったが、この制度を契機に、他の女性たちと定期的に話し合うことで、生活に自信を持つようになった。

2.3. 復興における宗教の役割

しかしながら、そうした女性のエンパワメントの機会だけでは、突発的に生じた大きな喪失について心の整理ができたわけではなかった。身近な人を自然災害でなくすことは、誰にも責任を転嫁できるわけではなく、同時に一人で責任を負うことで、その喪失感を克服できるわけではない。生命の危機を伴う大きな経験について他人と共有し、自身の状況を相対化することで、ある程度の整理が可能となった。スリランカの場合でも、彼らは他の人々との話し合いの場に参加し、次第に癒されるようになった。これは、突発的イベントについて、各々が自らの人生において意

味付けをしていくことができたためである。

このプロセスにおいて、スリランカでは宗教が重要な役割を担った。仏教、イスラーム、キリスト教、ヒンドゥー教など多宗教・多民族の環境において、普段はその信者の数によってある程度の力関係が働いていたが、津波発生時とその後の復興過程において、宗教の違いは大きな問題ではなかった。聞き取り調査からは、外部からの支援はキリスト教系ネットワークが多かったことが分かったが、被災時には、ムスリムが仏教寺院に駆け込み、仏教徒が教会で食事を振舞われるなどなど、被害の目立たなかった宗教施設は津波の後に残された安全な場所をそれぞれ提供した。北部を中心に 30 年ほど内戦が続いたスリランカであるが、南部州においては津波以前から宗教間対話を重ねていたことも、功を奏した。

女性の教員の中には、衣服を津波で流され、外出できずに、災害直後においては社会からの期待に応えられなかった自らの状況に悔やんだ者もいた。スリランカでは学校教員は、仏教の僧侶と同様に今も尊敬の対象である。彼らは誇りを持って社会の期待に応え、保護者からも今回の津波の時にも信頼され、頼りにされる存在だった。そうした期待に応えられなかった女性教員は、復旧を終えた後に、仏教の定期的な行事において僧侶や寺院に供え物や寄付をすることで、心の安穏を得ることができた[6]。

３．ノンフォーマル教育の観点から

3.1. 災害支援の正負の面

日本を含め、いわゆる先進国では事前に強固な社会制度が確立されていることが多く、災害復興とは状態を元に戻す復旧を意味することがある。それに対して、必ずしも制度やインフラ施設などが強靭ではない途上国においては、災害前の状態に戻す復旧とは異なり、災害後に新たな社会システムやコミュニティを創りだす復興が求められると考えることができる。ただし、ハリケーン・カトリーナによる復旧において米国ニューオーリンズ市では教育改革の一環としてチャータースクールが最も導入されるなど、先進国においても程度の差こそあれ、新たな仕組みづくりを目指すことも多いため、復旧と復興の明確な区別は困難である。

スリランカにおいても災害直後には行政機能が麻痺したものの、行政主導の復旧だけでなく、市民の間における相互扶助や被災地域以外からのボランティアの来訪や支援物資の送付などが見られ、また地域経済に女性が参加し始めるなど災害以前の状態とは異なる形での復興が展開された。ここでは、投入・確保できる資源や選択肢による結果であるとも考えられるものの、災害後の資源投入には良い影響とそうではないものが指摘される。

大規模災害では、その大きさから注目され支援物資が集まりがちであるが、同時に格差助長し、ガバナンスをむしろ不安定にすることがある。アチェ震災の際に発生した津波の後に整理された評価には、次のような正負の側面が指摘されている（表１）。例えば、広範囲での被害および欧米

[6] ただし、一連の聞き取り調査に協力を得られなかった被災者も多くいたことを記しておく。津波災害から９年経過した時点でも、当時の記憶から泣き崩れる人々がいることが著者にも伝えられた。

の旅行客が被害に遭遇したこともあり、津波被害は国際的に報道され、認知が高まった。またその認知により、支援物資や資金の提供が大きくなったが、許容量を超えた急激なリソースの流入は災害直後の混乱により社会的な課題を生み出すことにもなった。また、途上国で見られる傾向の一つに、現地の調整機能が崩壊した状態では、そうした大量の投入がより強い政治的混乱を招く事態を引き起こすことにもなった。

良い面	悪い面
国際的なメディアによる広い認知	災害の大きな規模：4 か国が被災、外国人の犠牲者
組織的・個人的な支援や資金の提供が巨大	短期・長期の支払い：説明責任・浪費・汚職
人道支援・開発援助（公私・大小様々）の幅広い動員	調整不足の中で過大な国内外・公私の支援物資の量と混乱

表１：津波後の救済における評価[7]

Regnier, 2010: 108 から著者作成

3.2. 持続可能な地域社会の前提

しかしながら、持続可能な社会には人間の安全保障が含まれる[8]ことから、災害発生時およびその後の復旧・復興過程においては、基本的人権の尊重・保障のための資源投入は当然のことと考えられる。したがって、災害というイベントで良くも悪くも経験を蓄積した後、いかに自らの地域社会を機能するものと変えていくのか、そのための学習はどのようなものかが重要になる。

例えば、住民が被災経験をもとに持続可能な地域社会を創造したい場合、復興過程において旧来の価値体系を見直し、問いかけ、自ら行動することが重要になるだろう。今回の事例では、地域の経済活動に参加することは想定されていなかった女性たちも、NGO 活動を契機として変化した。通常、女子教育や女性の成人教育では、地域の主流言語を身に付けることが重要とされるが、それよりも経験や要望を討論する機会が重要となり、異なる社会・経済階層の女性たちを一体化させ、ジェンダー認識の変換を促す可能性を持つ[9]ことが知られている。彼女たち自身が津波の知識に欠けていたと気づくこと、自分たちの社会的立場を把握し希望に向けた行動を検討すること

---

[7] Regnier, P. (2010). From Emergency Relief to Livelihood Recovery after the Tsunami, In Awotona, A. ed. *Rebuilding Sustainable Communities for Children and their Families after Disasters*. (pp.105-120) Cambridge Scholars Publishing.

[8] 人間の安全保障アプローチでは予防的かつ持続可能な対応の策定が求められ、国際社会はそれを支援する役割を持つ。 http://www.unic.or.jp/activities/humanitarian_aid/human_security/human_security_approach/（2015/10/28 閲覧）

[9] Stromquist, N.P. (2007). Women's Education in the Twenty-First Century: Balance and Prospects, In R.F. Arnove & C.A. Torres, eds. *Comparative Education: the Dialectic of the Global and the Local* (pp.151-174). MD: Rowman & Littlefield Pub.

は、メタ認知[10]である。こうしたメタ視座は、ESD の学習成果として高い価値が認められており、それに至るまでの学習過程が、学習者のエンパワメントとなる[11]。

ただし、社会的な関係性が急に構築されるか否かは疑わしいという指摘もある。スリランカにおいても、普段から地域住民と教員、また教員同士の間における高い信頼関係があったことを、多くの住民が語った。このような、災害の前から共有されていた社会関係資本は、災害時に救援や相互扶助に強く影響することも指摘されている[12]。そのため、旧来の価値観などを見直す際、何を持続させるのか当事者が自ら選択する必要がある。

3.3. ノンフォーマル教育の可能性

近年のノンフォーマル教育研究では、教育が行われるのが学校の外か内かという分類だけでなく、教育の形態と柔軟性、さらに認証と学習主体が着目され、多様な学習機会による成果を把握することが求められている[13]。その幅広い学習には、体験型学習の他、異文化接触による新たな学習などのように、経験を振り返りながら捉え直す学習が含まれる。

災害の経験も、それに近接した学習行為となる。被災地において悲惨な被害を経験した人々は、普段よりも利他的になり、創造性を発揮することから、その状態をパラダイスが生じたと見なすこともある。自らも被災者でありながら利他主義を発揮する状態は、その後の地域社会に新たな枠組みをもたらし続けるかもしれないし、時間とともに消えていくかもしれない。『災害ユートピア[14]』の著者ソルニットが禅の信者であり、それが分析に影響していることも興味深い[15]が、彼女は災害経験によって人間の本質を学ぶ機会になると主張する。

このような、ややミクロな学習行為に接近できるのは、大きな行政単位における支援ではなく、地域に根ざした NGO などが提供する学習機会がふさわしい。NGO は、地域の人々の期待に応じる教育や保健衛生サービスを提供することが可能である[16]ことから、持続可能な社会構築に向けた NGO の持つ役割は今後より注目される。スリランカ南部を襲った津波で命を落とした者の中に欧米の観光客が含まれ、今日でもその慰霊のために欧米 NGO がイベントを通して支援を続け

---

10 OECD (2014). *Critical Maths for Innovative Societies: The Role of Metacognitive Pedagogies*. Paris: Author.

11 例えば、Wyness, L. ed. (2015). *Education for Sustainable Development Pedagogy: Criticality, Creativity, and Collaboration*. Plymouth.（https://www1.plymouth.ac.uk/research/pedrio/Documents/PedRIO%20Paper%208%20April%202015.pdf（2015/10/28 閲覧））

12 Aldrich, D.P. (2012). Building Resilience: Social Capital in Post-Disaster Recovery. University of Chicago Press.

13 丸山・太田（2013）前掲

14 Solnit, R. (2009). *A Paradise Built in Hell: The Extraordinary Communities That Arise in Disaster*, Penguin Books.（ソルニット, R.（2010）『災害ユートピア―なぜそのとき特別な共同体が立ち上がるのか（高月園子訳）』亜紀書房）

15 http://diamond.jp/articles/-/12839?page=2（2015/10/28 閲覧）

16 Neubert, D. (2009). Local and regional non-state actors on the margins of public policy in Africa. In Peters, A. et.al. eds. *Non-State Actors as Standard Setters*. Cambridge University Press (pp.35-60).

ており[17]、国籍や宗教信条とは直接関係なく市民同士がつながっている。これは、学習内容が柔軟に地域やその場のニーズに対応しており、相互に学習できる環境とは共有体験と信頼を背景にしていることを意味する。

システム思考によると、学習の最小単位はチームであり、その各メンバーは自己の充実を達成していることが前提となる[18]。自己が充実した状態であるためには、抱える条件や環境と自分自身の理想との間における格差を認識しながらも、希望を持つ必要がある。津波という被害で一度は絶望を経験した人々は、身近な人々からの支え合いによって希望を取り戻し、互いに学び合うことになった。つまり、被災経験を通して、従来は弱者として自他ともに認識していた人々が自ら自信を持つようになり、社会に関わる力を備えるようになったのである。

４．持続可能な社会構築での課題

近年、気候変動に対する関心と教育の取り組みが広がる中、単なる知識やカリキュラム改定などではなく、持続可能な地域社会を構築するために自らが参加者となる試みが重要となっている。「万人のための教育」運動とミレニアム開発目標が達成年として設定していた 2015 年が過ぎ、2030 年を目指す「持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals）」においても主体的な学習は重視されている。

既に 10 年以上を経た今日のスリランカでは地域経済は盛んになったが、2013 年の訪問調査では今も残る傷跡と再構築を目指す市民の姿が見られ、災害復旧・復興には長期的な視点が必要であることが改めて伺えた。被災者と復興に関わった者だけでなく、災害の報道に触れた者が見知らぬ人や遠く離れた他者に対して思いを馳せる（ケアリング[19]）ことができるか否かは、持続可能な社会構築に向けた課題であるといえる。例えば、災害復興において巧妙に仕組まれた構造や経済活動[20]について認識し、その現実に対していかなる生活様式を選択していくか考えることのできる「スマート」な市民が、今後は学校教育およびノンフォーマル教育によって育成されるべきという主張も考えられるだろう。

---

[17] 現在もクリスマスシーズンにはサーファーが集まり、海の中で輪になるなどの活動が行われている。2014 年は津波発生から 10 年経過し、記念行事が催された。例えば、http://www.ctvnews.ca/world/tears-and-terrible-memories-arise-on-10th-anniversary-of-indian-ocean-tsunami-1.2162646 や http://www.dailymail.co.uk/news/article-2887458/Remembering-horror-Survivors-victims-families-hold-beachside-memorial-services-mark-10th-anniversary-Boxing-Day-tsunami-killed-230-000.html（2015/10/28 閲覧）

[18] センゲ, P. M.（2011）『学習する組織―システム思考で未来を創造する』英治出版

[19] ノディングズ, N.（2007）『学校におけるケアの挑戦―もう一つの教育を求めて（佐藤学監訳）』ゆるみ出版

[20] クライン, N.（2011）『ショック・ドクトリン―惨事便乗型資本主義の正体を暴く（幾島幸子・村上由見子訳）』岩波書店

School Resilience Fostered through Religion and Community Traditions in Sri Lanka

Suvendrini Kakuchi

Background

Natural disasters compounded by rapid infrastructure development are commonly observed on the island nation that has a rich diverse environment and is surrounded by the Indian Ocean. Regular typhoons that feed the country with two major annual rainfalls often results in uncontrollable winds, floods and landslides in several parts of the country displacing tens of thousands of civilians. Severe drought periods have also created disaster prone agriculture leading to emergency water and food distribution. In addition, growing fatalities by lightening and attacks on rural populations by wild animals such as elephants searching for food after the disappearance of natural habitat has been classified as national disasters.

The 2004 December 26 Indian Ocean tsunami that hit two third's of the coasts of the country is the worst documented natural disaster in Sri Lanka. Almost 40,000 people died and thousands of communities were destroyed when waves almost 6 meters high swept two kilometers inland. Sri Lanka does not record earthquakes and was unprepared for the massive tsunami that arrived 4 and half hours after the 7 tremor occurred in Sumatra and Indonesia. Major developments to meet the needs of controlling the impact of disaster including early warning and preparedness have now been established supported by foreign aid. Currently Sri Lanka has a Ministry of Disaster Management funded by the UNDP and state funds set up in 2006 that works closely with the military on mitigation and relief operations. The Ministry also provides disaster related education such as disaster preparedness drills in schools and evacuation lessons in close coordination with local civil organizations such as non-government organizations and religious places..

The surveys by the Japanese resilience research team focused gathering evidence from tsunami affected communities. Galle, the central southern city and one of the worst affected was selected for an eight-- day assignment that also included the surrounding vicinity. Teachers in public schools—mainstream and Sunday religious schools--that faced heavy human and infrastructure loss on that fateful day were the main participants.

Schools and Resilience—difference with Japan Tohoku disaster.

School characteristics—public schools are deeply entrenched in Sri Lankan society—93 percent of the population is literate. Education remains a top priority among both urban and rural population. Since schooling is free and mandatory till the age of 14years, parents sent their children to school irrespective of gender, status or income. The rapid popularity of Sunday schools held in religious institutions is also observed. Children attending these schools either in Buddhist temples, Christian churches or mosques study their individual religions. They schools supplement regular study with moral and cultural education that parents believe is important for the holistic education of their children. The trend reflects the deeply rooted role of religion in the cultural fabric of Sri Lankan society. Sri Lanka has four major religions recognized officials—Buddhism, Christianity, Hinduism and Islam.

Overview Chart of the Interviewees in Sri Lanka (Galle and Matara)

Date	Name of district where interview was held	Type(job) and number of people who were interviewed	others
5 Aug	Galle District Housing & Livelihood Development Women's Co-op	Women group members:15	Main issues was actual experience of loans extended to low-income women.
6 Aug	Galle District 06 School	Primary school Teachers:01 Secondary School Teachers:05	Interviews gathered information on how teachers reacted when the tsunami hit their schools. Issues such as lack of correct information from the government about the disaster, a feeling of loss about the future and community disruption among others were noted.

7 Aug	-	-	-
8 Aug	Matara District 06 School	Primary school teachers:02 Secondary School Teachers:04	A major outcome from the discussion was developing a specific post disaster support programme for teacher recovery to ease the burden on teachers who cannot participate in school recovery because of their own losses. Specifically, the teachers called for regulations that will reduce time when filing documents, a lengthy process that prevented them from assisting the school head masters .
9 Aug	Galle Municipal Counicil	Galle Mayor & secretary	The Galle Mayor talked about the joint efforts with local and foreign NGOS to reconstruct his devastated city.

1. December 26th 2004 was a national holiday in Sri Lanka. When the tsunami hit, schools were closed and teachers and students were at home. Interviews were conducted against a background that is in contrast to the Tohoku March 11, 2011 tsunami disaster in Japan which was a regular school day. However, in Sri Lanka Sunday schools, that play a vital social role in learning at the community level were operating.

2. Yet another important difference with Japan is that the December 26 tsunami disaster marked an unprecedented experience in Sri Lanka given the fact that there is no recorded earthquake or tsunami is the country. Therefore, it can be said the local

survivors spoke about their recovery of a disaster that represented a historic loss to them in terms of fatalities and community destruction.

3. School teachers in Sri Lanka are closely intertwined with local communities—they are from the local neighbourhood. Also most teachers are female and headmasters are male. Therefore they play a role in the school and also in the daily lives of the community. Hierarchy is also entrenched in the society and in the school and teachers are usually not criticized by the students or parents. Our interviews with teachers revealed that many attended the funeral and religious services of the affected families of their students.

4. The school is a landmark in the lives of the people—every community in Sri Lanka has a public school and sending children to school is a priority for parents, even among poor families.

5. The reestablishment of a school played a major role in community post disaster rehabilitation. Teachers strived to teach in their schools and school principals played a key role in pressuring the government not to relocate schools and break the local communities after the disaster.

＊＊＊

Theme - based findings

Community roots based on culture and tradition

Several key messages were conveyed to us during our five day visit. Among them, a recurring theme was how religion played a major role in coming to terms with their mind and helped to numb the loss of losing family members who were wiped away in the tsunami in a few minutes. Sri Lanka is predominantly a Buddhist country where religious study and practices are imbedded into the daily lives of the people. Christians, Hindus and Muslims also comprise the social fabric of local communities. Churches, Mosques, Hindu Temples, many have been in these locations for decades, are devoted to their followers and thus played the role of beacons of healing and hope during and after the disaster. This sentiment was displayed when many people proudly cited that religious places of worship such as Buddha statues were not washed away by the waves.

Throughout our stay we heard many comments from survivors such-- “That was her fate, an act that occurred because of a past bad deed in her previous life,” explained a male

teacher whose wife had been swept away in the wave while he was at another place and was thus saved. His sad story related without the display of tears is a poignant illustration of his unquestioning belief the Buddhist philosophy of rebirth—that human life and death is predestined and so must be accepted for this purpose.

The role of religious leaders in disaster reliance

Reflecting traditional cultural practices interviews with Buddhist and Hindu priests revealed they played an active role in supporting people to accept the disaster and start life again.

The International Buddhist Centre is a leading religious landmark in Galle town. It holds a Buddhist Sunday school where, on December 26 more than a 30 children and young monks lost their lives. The head monk speaking to us explained how he had helped the others to escape by leading them to higher ground to escape the swirling waves that wiped away the temple. He explained how he had comforted the grieving people huddled before him and shivering from shock and fear. “I explained during my sermons that by being saved form death they had nothing to fear. To be alive is the result of your past merit from previous lives,” he said to us. He explained how his words had helped calm the pain and suffering before him through the early days sa s people struggled to find their loved ones and come to terms with the deaths surrounding them. Religious leaders also spoke of supporting each other irrespective of the different in religions—Buddhist Sunday school students located close to the coast found refuge in a Christian Church that was on higher ground. Against the backdrop of ethnic tension in the country, this practice symbolizes the importance of religion in post disaster situation as a critical bonding force.

The role of foreign aid in post disaster relief

Our interviews on the topic revealed that foreign aid was welcome but also created a rift between the survivors due to uneven distribution. Long term aid such as rebuilding damaged schools were highly appreciated by the affected areas.

Conclusion

In conclusion, empirical evidence on community and individual post disaster resilience clearly showed a strong reliance on local customs and culture with religious faith playing a key role on a personal basis. The role of religious leaders to foster solace and community building was also clear. In addition it is important to note that in an economically and ethnically diverse society such as Sri Lanka, the disaster that affected all communities brought a sense of equal suffering and loss. This led to efforts to help each other across the ethnic divide. Defining resilience in the Sri Lanka thus takes into account the local social and economic base at a community and national level.

祈りと分かち合いによってつながるレジリエントなコミュニティ
フィリピン・タクロバンにおける聞き取り調査をもとに

曽我幸代

１．調査の概要

フィリピンでの現地調査は2015年2月中旬に約２週間かけて実施された。質問紙調査の回収、またその補完のためのインタビュー調査を通して質的な情報を得ることが主な目的である。訪問した機関や面会した人物は下記の表の通りである。

調査実施期間：2015 年２月 11 日～２月 20 日

調査地域：レイテ島タクロバン市、ルソン島リサール州モンタルバン地区

調査対象機関等：タクロバン市役所、タクロバン市内被災校（詳細は表１を参照）、リサール州モンタルバン地区聖マグダレナ・ソフィア基金「みこころの家」幼稚園（Tahanang Mahal na Puso）

表１：フィリピン現地調査の日程

調査日	訪問機関	面会者
11 Feb 2015	San Jose Central School	1 Principal: Ms. Maria E. Gabrino 2 teachers
12 Feb 2015	Anibon Elementary School	1 Principal: Ms. Josefina G. Tanpiengco 2 Teachers: Ms. Jovita P. Mantua and Ms. Rhodora S. Manadong
	St. Joseph Parish Church	1 Priest: Fr. Hector Villami
	STEFTI (St. Therese Educational Foundation of Tacloban, Inc.)	1 Teacher: Ms. Christine Pedrosa
13 Feb 2015	St. Scholastica's College of Tacloban	1 Director: Sr. Julia Yap 2 Teachers: Ms. Carolina D. Barrot and Ms. Mary Grace A. Nonay 1 Vice President for Academic Affairs: Dr. Antonio E. Lim, Jr.
14 Feb 2015	Field trip in Tacloban City	

15 Feb 2015	Field trip around Tacloban City	
16 Feb 2015	Legislative Building, City Hall	City Vice Mayor: Hon. Jerry “Sambo” Yaokasin
	Holy Infant College	3 teachers: Ms. Elnora C. Quebec, Ms. Fe Lorna T. Almeria and Ms. Dianelle A. Tancontian
17 Feb 2015	Asian Development Foundation College	1 Principal: Ms. Cristina A. De Ontoy 1 Teacher: Ms. Genevieve M. Merro 1 Director: Ms. Elisa Ida Chua
18 Feb 2015	STEFTI	1 Guidance Counselor: Ms. Maria Victoria P. Arevalo 1 Assistant Teacher: Ms. Emelyn S. Dadula 1 President and Director: Ms. Sonia Palami
19 Feb 2015	Transferring to Manila from Tacloban	
20 Feb 2015	Tahana ng Mahal na Puso (Sacred Heart Home)	1 President and Director: Sr. Yuka Arita
インタビュー調査協力者総数　23 人		

本調査の実施には、聖心女子大学の母体である教育修道会、聖心会フィリピン管区のシスター有田由佳の協力なくしては実現できなかった。彼女は被災後、９か月が経った 2014 年 8 月中旬に聖心会同管区長、シスターディグナ・ダカナイとともに被災地である東サマールとレイテ島を訪問し、被災および復興状況を確認した。

被災地域である東ビサヤでは、公立学校と異なり、多くの私立学校が行政および規模の大きい国際団体からの経済的な支援を受けることができなかった（Arita 2014）。こうした状況に鑑み、聖心会は東ビサヤ私立学校連盟の加盟校に世界中から集まった寄付金を送ることを決めた。その加盟校であり、タクロバン市内にある私立学校の一つである STEFTI のソニア・パラミ理事長兼校長をシスター有田に紹介してもらい、STEFTI を本調査のカウンターパートとして、現地調査が遂行された。

２．災害の概要

台風の通り道に位置するフィリピンは、年間 20 回近くの台風が通過する。2013 年 11 月 8 日早朝、台風 30 号（Haiyan〔ハイエン〕、フィリピン名：Yolanda〔ヨランダ〕）が上陸し、高潮に

よる甚大な被害をもたらした。フィリピン政府は最終報告として、死者約 6,300 人、負傷者約 28,700 人、行方不明者約 1,100 人、被災者約 1,600 万人と、公表した[1]。

早朝による災害だったことと、秋休み期間であったこともあり、学校での児童・生徒や教職員の被害はなかった。学校は被災後、数か月間住民らの避難場所として使われた。

なお、翌年 12 月 6 日にも台風 22 号（Hagupit〔ハグピット〕、フィリピン名 : Ruby〔ルビー〕）が上陸したが、台風 30 号ほどの被害にはならなかった[2]。

３．学校とレジリエンス

筆者が被災地を訪れたのは、被災から１年４か月経った頃だった。沿岸部に位置するタクロバン市には、台風ヨランダによる被害の跡がまだところどころに見える状態だった。アジア最大のカトリック国であるフィリピンにおいて、人々の精神的なよりどころとなっている教会や大聖堂も被害にあった。足場が組まれ修繕途中のところもあれば、改装が終わり、強い日差しが真新しい壁面に反射してまばゆいほどの存在感を示しているところもある。

高いレジリエンスの要因として、信仰心と分かち合いの２つが挙げられる。なぜこの２つがフィリピンのレジリエンスを高めているのかについて考察してみたい。

１）信仰心

教師らのレジリエンスの根幹にあるのは、何よりも信仰心である。カトリックの信仰心があつい地において、このことは予想通りとも言えた。インタビューを通して聞かれる「神への信仰心と感謝」という回答には、何を読み取ることができるのかを、幾人かのインフォーマントの言葉から紐解きたい。

一人目は、被災地とのつなげ役であるシスター有田由佳である。最後のインタビューとなったシスター有田に筆者は次の質問をした。

> 被災後一年半も満たない期間で、なぜ彼女たちは自らの経験をあれだけ包み隠さずに話せるのでしょう。正直、回答を断られることもあるだろうと思っていたんですが、協力者すべての人が語ってくれました。なぜあんなにも前向きなのでしょう。

---

[1] National Disaster Risk Reduction and Management Council [NDRRMC]. (2015). *Final Report Effects of Typhoon "Yolanda"(Haiyan)*. http://www.ndrrmc.gov.ph/attachments/article/1329/FINAL_REPORT_re_Effects_of_Typhoon_YOLANDA_%28HAIYAN%29_06-09NOV2013.pdf (2016 年 1 月 9 日参照)

[2] 被害状況は、死者 18 人、負傷者 916 人、被災者約 100,300 人と報告されている〔NDRRMC.(2014). SitRep No.27 re Effects of Typhoon "Ruby"(Hagupit). http://www.ndrrmc.gov.ph/attachments/article/1356/Sitrep_No_27_re_Effects_of_Typhoon_Ruby_as_of_19DEC2014_0600H.pdf （2016 年 1 月 9 日参照)〕。

シスターの返事は以下の通りであった。

彼女たちは、自分の中に閉じ込めておかない。他者と分かち合う。それがキリスト教的な感覚なのかわからないが、共同体意識だと思う。タクロバンは、フィリピンのなかでも信仰心のあつい地域で有名。だから、「信仰心」という回答が多かったのかもしれない。けれど、すべてが壊されても、生かしてもらっているという感じはある。あの人たちは希望をもっている。それに、フィリピンの人はよく「バハラナ（Bahala na)」と言う。「何とかなる」という意味で、神様がなんとかしてくれる、神様にお任せしていると考えている。豊かな人でもそう思っているから。日本は完璧主義だから、自分がすべてやらなきゃって思っている人が多いと思うけど、こっちの人は自分がすべてをよくできると思っていない。何か良くないことがあったら、「バハラナ」って言い合っている。神様から愛されている自分、生きていることがその証で、神様にお任せしているから、何とかなるって思っている。

確かに、インフォーマントらは「生きていることへの感謝」という言葉もよく発していた。「生き残った」のではなく、「生きている」という「生」に前向きであったことは強く印象に残っている。自分自身を責めるわけでもなく、神を責めるわけでもない。いまここにある「生」を生きることに目を向けていた。その根底には、神から与えられた「生」を生きることが自分にできることであるという強い信念があろう。実際、公立小学校の一人の教師はユーモアを交えて自身の置かれた状況を説明しながら、「どんなにつらくても、自殺は選ばない。神様が生きることを私に選んだのだから」と泣きながら訴えた。「生きる」ということが神との間に結ばれた約束事であり、それによってつながれた連帯とも言えよう。「わたし」と神との連帯を共有する者たちは、シスター有田の言葉を借りれば「共同体意識」を持っている。それは「一人じゃない」という多くのインフォーマントの言葉からも明らかである。

また、「一人じゃない」という共同体意識は「助け合う」ことにも見出せる。公立小学校校長、Maria E. Gabrino 氏は被災後「より神に重きを置く」ようになったと話した。国際社会からの多くの援助を受けたことに「私たちは一人ではない」、「この惨事を感謝することはないけど、神のより大きな祝福が得られたと思っている」と続けた。一人の児童が校長のところに駆け寄り、以前の校舎よりもきれいになったこと、多くの援助が得られたことは神様からの祝福だと話したという。校長はその児童の言葉に共感し、上記のことをより強く思うようになったと述べた。

Hector Villami 神父も「神への信仰心」を挙げる。Hector 神父は被害の大きかった地区サン・ホゼ San Jose にある教会の司祭であり、被災後教会で祈る人々の姿を見て、人々の強い信仰心を感じたと話す。

被災後、最初のミサのとき、とても静かだった。（信徒からの）不平を聞かなかった。（信徒は）神を責めることがなかった、なぜ被害を受けたのかと責めなかった。それを聞いたの

は外国の報道関係者だった。私が記者から直接聞かれたわけではないが、後でこの話を他の司祭から聞いて、私自身も考えた。その答えは今でもわからないけど、もしかしたら、「物事には理由がある」とか「私たちなら乗り越えられる」と思っていたのかもしれない。これが、マニラに起きていたことなら、どうだろうって考える。

「なぜ被害を受けたのか」、「なぜ私ではなくて、あの人が」、「なぜこの地が」、というという問いに対して、確かな答えなどありはしないだろう。誰も解答することができないことを知っていながら、私たちは問う。正解ではなく、自身が納得できる意味を私たちは探しているようにも思う。しかし、本調査で訪れたタクロバンでは、そうしたことを聞かなかった。インフォーマントは何が起きたかという状況を受け止め、他者に自身の経験を聴いてもらうこと、すなわち「デブリーフィング」が役立ったと話す。

信仰心の現れの一つとして教会に行くことが挙げられる。被災の経験を克服する上で役立つことは何かを問うと、その一つに「教会に行くこと」と答えた私立高校の教師がいた。デブリーフィングとほとんどのインフォーマントが答えるなかで、彼女はそれに加えて、教会に行くことを挙げた。その理由を尋ねると、「祈り」、「神様と話をするため」と答えた。被災後、「私は一人じゃない」と思う人が多くいたことをふり返れば、教会に行くことで知人や親族らに会え、「一人じゃない」ということを実感できるためと想定することは妥当だろう。しかしながら、祈ることで神と話すことができると答える教師の言葉から、精神的な、神もしくはキリストとの霊的なつながりによる連帯を読み取ることができるだろう。

2）分かち合い

信仰心に関連して、「分かち合い」がフィリピンの教師らのレジリエンスを高めている要素であると考えられる。

被災直後、学校は市民の避難所となった。被災後２か月を経て、学校は再開された[3]。子どもたちの「日常を取り戻したかった」と話す校長や教師らは、避難所になっている学校から市民が出ていくように、行政と掛け合うとともに、汚物などで汚くなった敷地を清掃するように、市民らに呼びかけた。教育環境の整備とともに、日常を取り戻すために必要だったのが、子どもたちや教師らの精神面でのケアであった。

国際機関や NGO らによる支援のなかで人々に「前を向いて進む」ことを助けたのは、国際機関や NGO によるデブリーフィング（debriefing）であった。デブリーフィングによって、ヨランダが上陸したときの状況を話し、他者に聴いてもらうこと、また他者の話を聴くことで、被災で負った苦しみを軽減できたとインタビューに応じた教師らは答えた。これによる影響は、児童・生徒らにも同様にみられたと話した。

---

[3] 調査協力校のうち、１校が被災後４か月経ってから再開している。

デブリーフィングには、「わたし」の経験を「他者と共有する」ことで、ともに苦しみを分かち合うという側面がある。他者に話すことで、所有していた「わたし」のつらさや苦しみを解放する。他者と痛みを共有することで、つらさを経験しているのが自身一人だけではないということを認識する。すなわち、共感・共苦を通して他者とつながることができていると考えられよう。

先述した通り、フィリピンはカトリック信仰の土地である。教会や学校で自身の経験や思いを他者と「分かち合う」ことが習慣的になされている。イエス・キリストがパンと葡萄酒を自身の体と血であると分け合った、この聖餐については周知の通りであるが、これはカトリックのミサの中心的な儀式であり、信徒の交わりを象徴する。また、キリストの体と血が人々に引き渡された体であり、流された血を意味することから、キリストの受難を表すとされる（岩島 2011）。

現代において聖餐に表されるキリストの体と血を分け合うことは、キリストの苦悩する心を思うことにつながり、キリストの心に倣い、他者のために働き、社会正義の実現を訴えることが信徒の中心的実践とされる（同上書）。キリスト教的価値観に基づいた「分かち合い」には、他者をケアすることによって、キリストとつながることができるという意味が込められていると言えよう。特に、インタビュー調査でインフォーマントが口々に答えた「デブリーフィング」では、自身の経験を話し、他者に聴いてもらうこと、また、他者の経験を聴くことを通して、他者の痛みや苦しみを共有する。ここにみられる分かち合いは、つらい経験による他者との交わりであり、それによってつながれる共同体意識とも考えられる。

質問紙調査の結果からでも明らかなように、フィリピンのレジリエンスが高かった要因の一つには「多様性」が挙げられる。これは、人々の多様なネットワークを示すが、いかにさまざまな人とのつながりを持てるのかについては、単に家族や親戚の多さにとどまらないことがここから推察できる。多くの人々と分かち合いによって仕事のことのみならず私的な部分を含めて痛みやつらさを共有し、精神的にもつながっているゆえであろう。また、それが同じ信仰心をもつことからも、分かち合いを通した霊的なつながりにもなっていることが考えられる。

台風による高潮という共通項はあるものの、当日の様子や失ったもの、被害状況などは個々に異なる。なかには、台風による被害のみで高潮の被害はなかった者もいる。それぞれの経験は異なるが、感じた痛みや苦しみによる連帯がある。『ケアの本質』（1987）の著者であるメイヤロフはこれを「差異の中の同一性（identity-in -difference）」と呼び、異なる両者―他者と自己―の存在意義を認め、新たな関わりとしての＜わたしたち＞という関係性をつくり出す。それは彼の言葉を借りれば、「自分の落ち着き場所にいる（be-in- place）」ということであり、インフォーマントの言葉を用いれば、「一人じゃない」ということだろう。分かち合いを通して、身体的にも精神的にも、そして霊的にも安心できる場がつくられ、被災者らは「一人じゃない」と実感できるのである。

４．聴くこととケア

最後に、分かち合いの場について、２人の言葉から紐解き、本稿の結びとしたい。

はじめに、鷲田清一氏の『「聴く」ことの力』（1999）から引用したい。彼は「聞くことが、ことばを受けとめることが、他者の自己理解の場を劈くことであろう」と述べる。デブリーフィングのような分かち合いの場では、他者が自身の話を聴いてくれるという環境がつくられる。聴くということが、前提になっている場である。こうした場が被災前から教会にも学校にもあったこと、また被災後は NGO や国際機関によってつくられたことが被災した教師ら、また子どもたちの精神的なつらさを和らげた。調査協力校の管理職は共通して次のことを行ったと話す。NGO の支援が終わった後も、教師らによってデブリーフィングの機会を設け、学校再開後は子どもたち及び教師らの精神的なケアに努めた。話す側にとっても、被災時に、また被災後どのような状況に置かれた／ているのかを語ることで、自身の経験をふり返りことができる。改めて自身の経験が何を意味しているのかを考えるときとなるのである。実際、インフォーマントの幾人かから、調査後になぜこのインタビューの受け入れたのかを尋ねると、「よい機会だから、自身の経験をふり返ることができるでしょ」と言われた。分かち合いという場は、自身の苦しみの中で閉ざしていた自己を解放させ、生きている自身の存在および自らの状況を意味づける機会となる。鷲田の言葉にある、聴くということが他者の自己理解を助ける、このことに立ち会えた調査であった。

もう一人の言葉は、西川直氏が「ケアと云わないケアの思想」（2013）で最後に述べた箇所である。「〈弱さの悲しみ〉と同じだけ、〈強さの悲しみ〉を受け止めることができるような、もはやケアと云わないケアの思想。その時、ケアは祈りに近いように思われる。」

自然災害は、人間の無力さを突きつける。人間の脆弱さを受け入れながらも、すべてを失った者は生きている意味すら分からなくなることもある。けれども、前向きに生きていこうとする強さを持っているのも確かである。ケアには他者の痛みや苦しみに共感すること、弱さとともにいることが求められるが、西川はそれを認めた上で、強さをもとうとしてもよいのではないか、強くありたいということはあってもよいのではないかと述べる。その一方で「こうしたい」と強く求めてもできないその悲しみこそ重要であって、＜強さの悲しみ＞を受け止めることがケアには必要であり、そして、それは「祈りに近い」と説いたのである。

インフォーマントらが被災時と被災後にしていたのは、「祈り」であった。それは暴風と浸水の恐怖、被災後の不安や喪失感、無力感から彼女らを救ったのである。自らの、また人間の＜弱さの悲しみ＞と＜強さの悲しみ＞を受け止めるための、神との、そして自身との対話のように思われる。

参考文献・URL

岩島忠彦(2011)「イエス・キリストとは」日本カトリック学校教育員会編『キリスト教理解のために――カトリック教育にかかわるすべての人に』カトリック中央協議会、pp.51-87.

西平直(2013)「ケアと云わないケアの思想――ケア論が私たちに突きつけた問い」『講座ケア新た

な人間−社会像に向けて３　ケアと人間――心理・教育・宗教』ミネルヴァ書房、pp.1-23.
広井良典(1997)『ケアを問いなおす――〈深層の時間〉と高齢化社会』筑摩書房.
森村修(2000)『ケアの倫理』大修館書店.
鷲田清一(1999)『「聴く」ことの力――臨床哲学試論』阪急コミュニケーションズ.
Arita, Yuka (2014) Rising Again from Supertyphoon Yolanda.
http://rscjinternational.org/news/rising-again-supertyphoon-yolanda (2016 年 1 月 9 日参照)
Mayeroff, Milton (1971) *On Caring*. HarperPerennial.〔田村真・向野宣之訳(1987)『ケアの本質――生きることの意味』ゆみる出版〕

「釜ヶ崎芸術大学」の実践から考えるセミラティス構造の学び
―表現する共同体がその外へと問うリジリエンス―

横田　和子

はじめに 有機的で古びない学びのデザイン

人や共同体が、困難や逆境を乗り越え、更には変容を遂げるにあたって、学びや教育はひとつの希望となり手段となることがある。しかし、そこで出会う教育が固定化し閉塞したものであれば、人がそこに希望を見いだすことは難しい。本稿では、人がそこに希望を見いだす学びの場として、表現あるいは芸術をキーワードに、自然で古びない学び、有機的で重層的なつながりを生み出す学びを具現化している例として、釜ヶ崎芸術大学の実践を取り上げる。釜ヶ崎芸術大学（釜芸）は、詩人、上田假奈代が代表を務める NPO ココルームの運営のもと、釜ヶ崎の日雇い労働者や元・日雇い労働者、また釜ヶ崎に関心を持つアーティストや研究者など、釜ヶ崎以外の人々とが共に学び合い、つながり合う場として機能している。ここにはリニアな成長・発達を前提とする社会観や人間観とは一線を画した教育へのヒントが潜んでいるのではないか。大学と銘打ちながらも直線的な成長・発達を目指さない場で、何が目指され、何が目指されていないのか。それはコミュニティのリジリエンスとどう関係してくるのかを考えてみたい。

1. リジリエンスとセミラティス構造の学び

釜芸の実践をみるまえに、本稿におけるリジリエンスと学びのデザインの関係について触れておく。2013 年、世界の環境教育および ESD を牽引する世界環境教育学会（モロッコ）では、2014 年に国連持続可能な開発のための教育 10 年が終了することを見据え、その後の教育の方向性を決めるためのトピックが、ユネスコなどの国際機関およびヴァンダナ・シヴァといった環境活動家の出席のもとに話し合われた。そこでは本科研のテーマであるリジリエンスも頻出するキーワードとなっており、地球環境および人間社会にとって、さまざまな重篤な危機が起こっても、そこから学ぶことができるのが人間であり、それを支え、促すことが教育の使命であること、リジリエントな社会の構築が教育の課題であることが参加者間で確認された。また学会報告では文化間の対話、伝統知の見直し、子ども・女性・若者の参加、教育機関・専門家の義務、アートや創造性の可能性などをめぐり議論が交わされた。更に、ESD と高等教育との連携が今後の教育の方向性を決める潜在的な可能性を持つことが強調された。ユネスコの D.ティルベリーは基調講演において、これまでの考え方では問題解決は不可能であり、パラダイムシフトが必要だが、教育機関自体が問題の原因となっているという認識から出発しなければならないこと、教師も教育の専門家として自分自身を変容させているか否かが問われるとして、省察と変容、そして対話と共創による、リニアではなくセミラティス構造を持つ学びの創造の必要性を指摘した。

リジリエンスを支え、促す学びのデザイン、また持続可能な開発のための教育のデザインにおいて、このセミラティス構造という概念はどのような意味をもつのだろうか。セミラティスとはもともと数学用語だったものが、建築家クリストファー・アレグザンダーによってデザインにも用いられるようになった概念である。都市を構成する要素（パターン）がツリー構造のもとではヒエラルカルなデザインになるのに対し、セミラティス構造では多様な意味を生み、重層性のあるデザインになるとされる。市川浩[1]は、ツリー構造の代表として官僚組織や軍隊を、セミラティス構造の代表としてアメリカのマトリックス型経営をあげている。また片井修[2]は、ツリー構造を＜区切ることのできるもの＞、セミラティス構造を＜区切ることのできないもの＞という概念で対比させ、ツリー構造は階層構造であり、合理的かもしれないが人工的で不自然なデザインになること、対してセミラティス構造は自然で飽きのこない、古びないデザインとなると説明する。そして人間と自然の調和をはかろうとするさまざまな実践、いわば共生のモデルの背後にあるセミラティス構造の重要性を指摘している。ツリー構造においては組織は強固になり、伝達の効率性は高まるが、要素間の横のつながりが生まれづらく思わぬ創発は起こりづらい。セミラティス構造では効率性はツリー構造ほど良くなく、また組織もツリー構造のように安定はしないが、そこにはさまざまな偶発性が生まれる土壌ができ、多様な創発を生みだしやすい。

ティルベリーが述べたように、現在の教育システム自体が問題を生み出しているのは、それ自体がツリー構造のなかに深く埋めこまれているからではないか。学習者もツリー構造のなかで学び、学校運営もツリー構造でデザインされ、教師もまたツリー構造のなかで働き、学校もまた「人材」の選抜と振り分けを担う制度として社会のツリー構造の維持装置として機能する。個々の人間は教育をめぐるシステムのツリー構造のなかに埋め込まれ、有機的なつながりを生み出せない状況にある。日本の教師は多忙さやいびつな年齢構造などにより、横のつながり＝同僚性の構築が困難であることがしばしば指摘されている。そうした学校空間において学びに意味や喜びを見いだせない学習者がいたとしても、あるいは教えることに意味を見いだせない教師がいたとしても、ツリー構造のなかではむしろそれが生物として当然の反応だということになる。逆に、そうした構造のなかで息苦しさを感じるからこそ、何らかの新たな刺激を求め、閉塞感を破ろうと、いじめ、暴力、差別といったストレス解消装置に誤った「活路」を見出してしまうのかもしれない。固定的なシステムの中、有機的で重層的な意味を見いだせない、意味ある文脈を創造することのできない人間達が個人のストレス解消のためにそうした問題を発生させているとするなら、そのシステムを保持しつつ個人をいくら矯正し、個別の問題を解消しようとしても根本的な問題解決にはならない。教育分野では近年こぞって「アクティブラーニング」の大合唱が響くが、ツリー構造のなかで主体的な学びが上意下達で浸透することほど矛盾に満ちたことはない。ツリー構造に組み込まれた教育制度のなかで、人が存在論的な意味を見いだしたり、生き生きとふるま

---

1 市川浩『＜身＞の構造』講談社、1993 年。

2 片井修「共生のための脱システム論を求めて一片井修最終講義」2010 年 3 月 27 日。http://www.symlab.sys.i.kyoto-u.ac.jp/taikan/finallecturenote.pdf（2013 年 3 月 24 日アクセス）。

うことが困難だとすれば、教育学はセミラティス構造を持つ学びの形を学校の内外に、そしてあらゆる分野においてあらゆる学習者に向けて、問いつつ、かつ提示していく必要がある。

2. 釜ヶ崎芸術大学の実践から

人々が内発的に学びに駆動されている実践の一例といえるのが、釜ヶ崎芸術大学の実践である。釜ヶ崎芸術大学の運営を担うのは、大阪西成の NPO「こえとことばとこころの部屋（ココルーム）」である。ココルームは、西日本最大の寄せ場としてかつて日本の高度経済成長を支え、今は日雇い労働者の高齢化や貧困といった課題を抱える西成の街でアートを媒介に活動を行う団体であり、さまざまな学びの場を提供していたが、2012 年「釜ヶ崎芸術大学」なるプロジェクトを立ち上げた。「芸術」「大学」という枠組みのもと、そこで学びたいと願う人なら誰でも、多様なアートについて一流の専門家から無料（カンパ歓迎）で学ぶことができるという取り組みである。開校にあたり、スタッフの植田裕子は次のように記している。

「『大学』という言葉には大きな力を感じる一方で、このまちの学びの場を改めて『大学』と呼ぶには少しの違和感と大きな不安があった。なぜなら、大学に行くことを人生の選択肢として与えられなかった人も多いこのまちで、大学という言葉は格差を表す言葉でもあり、とても権威的なものに思われ、また、このまちで出会う言葉や人々の生きざまには、大学という言葉には到底押し込められない本当の学びの種があることを日頃から感じていたからだ [3]」。

ここで「大学」ということばには多様な想い、希望のみならず躊躇や葛藤が込められている。効率と成果至上主義のもと、競争原理に追い立て、追い立てられしている、ツリー構造の社会を支える一端を担わされている既存の大学システム、教育システムへの異議申し立ても含まれている。むしろ「大学」ということばには収まりきらない、はみ出した部分にこそ「本当の学びの種」があるとする構えが、釜芸出発の根っこにはある。

また、釜ヶ崎の住民同士はもちろんのこと、釜ヶ崎の外からやってくる人々と釜ヶ崎をつなぐという点を重視している点が、単に住民を対象とする閉じたプロジェクトではなく、このプロジェクトを多層性のある開かれたものにする点で重要である。植田は述べる。

「地域外の人にとっても、釜ヶ崎はこの上ない学びの場だ。釜ヶ崎を知ることは日本の近代化の歴史を知ることそのものとも言われるし、様々な問題をフォローするための知恵の蓄積もある。そして何より、生きていることを当たり前とは思わない人々の存在がある」。

---

[3] 植田裕子「釜ヶ崎芸術大学、開校」『釜ヶ崎芸術大学　2012 REPORT』ココルーム他、2013 年。

鷲田清一(2014)は、釜ヶ崎の労働者たちの語らいの形が哲学カフェのそれに酷似していると記している[4]。参加者達は、難しい専門用語を知っているわけではない。しかし、腹の底からでてくる分厚く、野太い「彼ら」のことば、きちんと自分の存在を引き受けているかのような存在感、何より学びへの熱い想いに、釜ヶ崎を訪問するごとに、我が身を振り返らざるをえない気持ちにさせられる。高齢者も多く、正規の大学ではないことは前提の場で、だからこそなのか、「彼ら」の学びへの想いが、その後の目的、キャリアなどをちらつかされたものではないからこそなのか、瞬間ごとに純粋に感じられる。しかし、それだけで筆者は釜芸の実践に関心を持ったわけではない。自分でもよくわからないまま、なぜか釜芸の活動に折りに触れて参加することになったのだが、その理由を考えつつ、以下、その講義の様子を報告する。

3. 講座を聴講して

以下、実際に筆者が参加した6回の講義（2013年9月6日～9日、2014年8月11日、2015年8月25日、2015年11月21日）の内容をあくまで筆者の視点で振り返りながら、そこで展開される学びの構造が持つ意味を考えてみたい。

筆者が初めて釜芸の講義を聴講したのは、第二期にあたる2013年の9月である。以下はそのときに受講した講義のうち、3講座（「表現」「音楽」「詩」）の記録である。

①「表現」（講師：岩橋由莉、表現教育実践家）2013年9月6日

釜芸の授業は、西成のあちこちの公共施設を間借りして行われている。会場へ行き、学生証を頂く。20人ほどの参加者が集まる。

まず第二期の開講にあたり、学長でココルーム代表の上田假奈代から挨拶がある。谷川俊太郎「釜大に寄せて」という詩が読み上げられる。

岩橋による第一回の授業がはじまる。部屋にテーブルはなく、いすだけで全員がひとつの輪になる。まず、岩橋の自己紹介があった。表現することや人間が、好きだけどニガテ、ニガテだけど好き、というような複雑な感情を、はじめに岩橋がメッセージとして提示する。いろいろな表現があっていいということ、沈黙を怖がる必要はなく、この場を信用していいのだという力強いメッセージである。そして授業は、何も決めないでいこう、ということだけ確認して、はじまった。

まずは自己紹介を兼ね、それぞれが日々考えていること、感じていることを自由に話していく。話しだすタイミングもそれぞれが決める。全てを場に委ね、沈黙も含めて表現として受け止めようというものだった。主な話題には、以下のようなものがあった。

・自ら釜ヶ崎の労働者でありつつ、同時にここの労働者に対して持っている差別意識。
・昼間行ってきたAA（アルコール依存症者のための自助グループ）のグループミーティングの

[4] 鷲田清一「監修者のことば」『哲学カフェのつくりかた』大阪大学出版会、2014年。

こと。

- 空虚感について。
- 母親のこと。
- 競馬のこと、気になっている女性のこと。
- 哲学のこと。
- 猫の世話のこと。
- 「ヨイトマケの歌」のこと。
- 「あいりん」ということばの持つ問題。

第二期目を迎えた釜芸だが、必ずしも皆が皆顔見知りというわけではなく、筆者も含め初めて参加した人間もいる。そうした場で自然に話しだすことは、筆者が日々関わっている首都圏の大学生などは、恥ずかしさが先に立ってなかなか難しいように思う。が、ここでは関西という土地柄もあるのかもしれないが、むしろ話したいことをたくさん抱えている人が多い印象を受ける。個人的には「アルちゃん」と名乗る男性の話が興味深い。「アルちゃん」の「アル」は「アル中」の「アル」である。ここ５年ほど AA の会に通っている。そして短歌をたしなむということだった。

話題は多岐に渡った。参加者は確かに釜ヶ崎というキーワードでつながってはいるが、特にテーマを設定せずに、多様かつ個性的な参加者の関心を分散させることなく、まるでファシリテートしていないようでいながら、しっかりと場を支えている岩橋のファシリテート、そのとてつもない集中力が印象的だった。というのも、１時間ほどたったところで休憩に入る前、前半の授業を岩橋が振り返った。岩橋は一度もメモもとることなく、発言した全員の内容を簡潔に振り返った。その振り返りの姿から、岩橋がどれだけ集中してひとりひとりの話を聴き、受け止めていたかということが伝わってきた。

なお、哲学に関心があるという方が、筆者に質問を向けてくれた。こういうところでタイミングを見て自分から発言するということが不得意な筆者は、若干ほっとしながら、大学で働いていること、教育に関心があるが、学校以外の学びやアートを用いた学びづくりに関心があるといった話をした。だが、存在感と個性のあふれるメンバーのなかでは、なんとも浮いていただろうと思う。

小休止の時間に、近くに座っていた小柄な初老の男性が、キラキラした瞳で問わず語りにここに来た理由を語ってくれた。

「以前からいっぺん、大学ってとこに行ってみたかったんですわ。そしたら朝日新聞に（学長の）紹介記事、みつけてな？すぐにこれや！おもて、切り抜いて、朝日新聞に電話しましたんや」

この日の参加者の推定年齢は 68～69 歳程度かと思われる。何歳になっても学びたいという気持ちを失わず、そのために行動する方々がいること、そうした方々が集える場があることが、ともすれば形骸化しがちな「教育」のシステムのなかに身を置いてそれを振り返ることを疎かにし

がちな自分のありように比べて、まぶしいような気持ちになった。

②「音楽」（講師：野村誠、作曲家）2013 年 9 月 7 日

20 人ほどの参加者。参加者の多くは、野村との音楽づくりを去年体験済みである。それで今年は、前々から出ていた「五線譜を読めるようになりたい」という参加者のリクエストに応えることになる。黒板を用いて、五線譜の読み方の説明が野村からあり、その後、ピアノの音を聴いて音名をあてるなどの作業を行う。また、用意されたたくさんの楽器を用いての即興演奏もあった。前回同様、参加者の熱気、真剣さが印象的だった。

③「詩」（講師：上田假奈代、詩人）2013 年 9 月 10 日

20 人ほどの参加者が詩をつくる授業である。まず、上田から、詩のからだになろう、という提案で、まどみちおの詩「うたをうたうとき」が、参加者によって回し読みされた。その後、詩をつくるための簡単なポイントの紹介が上田からあった。そしていよいよ、詩づくりである。上田は「こたねの手法」と呼ぶ、インタビューによる詩づくりを行ってきている。これは、参加者がペアになり、テーマに沿ったインタビューを行い、そこから聞き取ったことを詩にしていくという作り方である。人の話を聞く練習も兼ねている。

今日のテーマは「誰かを思い浮かべて、その人について話をする」というものになった。

夏に、アパートの一室で亡くなっていた、という方の写真が、ホワイトボードに飾られている。

以下に、具多的な手順を示す。

各自、今日、ここで呼ばれたい名前を決める。

2 人組になる（できるだけ、初対面の方同士、話したことのない方同士が望ましい）。

ペアになったら、今日、ここで呼ばれたい名前で挨拶をする。

各自、話す内容を決める。

インタビュー。8 分　1 番手

チェンジ

インタビュー。8 分　2 番手

聴いた内容をもとに、詩づくりと清書。10 分

1 行名　タイトル

2 行目　作者（詩を書いた人）：

3 行目　話した人：

最後に発表と鑑賞を行う。 発表時まで互いの書いた詩については伏せておく。筆者も詩づくりを行った。インタビュー時間や制作時間は思ったよりも短く、適宜延長等がなされつつ、できたペアから発表することになった。教室の前に飾られている、写真の主について語った人もいた。どの人の詩も味わい深く、その声もまた味わいがあって、人の話が素材でありながら、話をした人、詩を書いた人の、生きてきた時間の層や風景がにじむような、重層的な味わいが感じられる。

筆者とペアを組んだTさんも味のある詩をつくり、またそれを朴訥とした、味わい深い声で読み上げた。もともとが自分の話だということが信じられないような、それでいて一緒に作ったのだという気持ちも沸いてくる。なんともいえない癒しを頂いたかのような、贅沢な、得難い体験だった。

実際、ココルームで記録された詩集を読むと、その表現の豊かさに驚かされる。発言する場、表現する場、自分の声とことばを聞き取ってもらえる場があれば、これだけの表現が可能な人々だということに圧倒される。釜芸の活動は、彼ら自身も気づいていなかった、そんな声と表現の獲得を支援し、可能にしている。

■2013年夏、釜ヶ崎の滞在を経てのふりかえり

これまでの人生で、誰かと詩をつくる、などと考えたこともなく、ましてや「釜ヶ崎のおっちゃん」と詩を作るとは夢にもおもわなかった。「そういう人達」は、どちらかといえば、自分にはあまり関わりのない人たちだろうと思っていたし、正直、怖い、とか、近寄りがたい、という印象も持っていた（今もそうした意識が払拭できた訳でもない）。しかし釜芸という場のおかげで、安心・安全な場で、アートを媒介に、一緒に表現すること、音をだすこと、詩をつくること、そんなことができると身をもってわかった。と同時に、「一緒に何かをする」という経験そのものが、自分自身に決定的に欠けていたことに気づかされたし、それは筆者個人の問題であると同時に、効率優先のツリー構造のなかで、「彼ら」と「わたし」が交わらないよう、出会わないようにデザインされた非インクルーシブな社会の問題ではないか。そのようなツリー構造をよい意味でかき乱しているのが、ココルームの取り組みだろう。

ココルームで展開している学びをうまくまとめようとすれば、何かが違う、ということになる。それに、たった３コマの授業で何がわかるだろうか。筆者がみたのは上澄みに過ぎない。そんな冷笑者の声が、筆者の中に響く。ただ、その数日間で、筆者に同行した息子（４歳）の顔つきが変わり、行動が大胆になっていたことが何かを示している気がする。どちらかといえばシャイで慎重な子なのだが、筆者がどこで何をしていようと全く気にせず、好き勝手に遊んでいた。相手が誰であろうと、いくらでも親しげに遊んでもらっていた。普段に比べて立ち居振る舞いが堂々としていて、不安が何もない、という感じだった。みんなが入れ替わり立ち代わり、息子の相手をしてくれるので、むしろ筆者は滞在期間中、いつもより子育ての面ではラクをさせてもらっていた。釜ヶ崎に来て、むしろ子育ての重圧から解放されるとは、どういうことなのだろうか。そして、彼の表情やからだは、次のことを伝えていた。つまり、この世界は信頼できる場所なんだ、警戒しなくてもいいんだ、ということを、彼はすっかり学んだよ、ということだった。そして、毎日はいつも新鮮で、古びなくて、だけど安全なんだ、ということも学んでいたようだった。初めて来た場所で、いい年をして気後れしたり場所見知りする筆者に比べ、息子はすっかりなじんでいた。このような年齢の子は、あたりでは少ないのかもしれない。あるいは、息子をみて、その姿を通して、それぞれの人生に響くものが、ある人がいるのかもしれなかった。皆に十分すぎ

るほど遊んでもらい、ココルームでの滞在を終え、自宅に戻った後、大阪のノリが消えない息子は、保育園でも随分積極的で、周囲の大人達が逆に驚いていた。

また、講義のなかで興味深かったのは、それぞれの参加者がこの上なく個性的であるのにも関わらず、その輪郭はむしろ曖昧というか、それほど強固なものには見えず、むしろ溶解/融和が容易であるように思われた点である。ここでの融和とか溶解とは、ふだんのつきあいが円滑になるといった意味ではなく（もちろんそういったこともあるだろうと思うし、その逆もあるだろうと考える)、その学びの場において、目的のもとに、ひとりひとりの「我」のようなものが保たれつつも融和している、ということである。たとえば詩の授業は二人一組で行うこともあり、その点が顕著に感じられた。そして参加者が学びの場で匿名であることを許されていることは、プライバシーへの配慮などという消極的理由ではなく、むしろ人と人が出会うための積極的な意味を帯びているように思う。つまり、匿名であること、無責任な存在になることは、みずからの身体そのものをその場に引き受け、かつさらけ出し、むしろ通常の自己ではない、「大いなる自己」のようなものを引き受けることを可能にしているように思われた。そのような拡大された自己のもとでは、他者へのいたわりや優しさ、共感が、作品にも顕われやすいように思われた。日常生活の文脈では、誰もが自己の名前、住所や国籍といった所属があてがわれ、求められ、同時に自己責任も背負わされている。しかし、そのようにあてがわれたアイデンティティの外側にはみ出したものにこそ、他者との創発のきっかけとなるもの、学びを生み出すよすががあるのではないだろうか。

④　「哲学」　（講師：西川勝、哲学者・看護師）2014 年 8 月 11 日

2014 年、横浜美術館にて、現代アートの祭典「横浜トリエンナーレ」の出展者として横浜にやってきた釜芸のメンバーによる、創作狂言等の舞台公演があった。その前後に、西川の上記講座があり参加した。参加者は 100 名はくだらなかったと思われる。西川は「あなたが誰か」を問わない、過去をお互いに聞かない釜ヶ崎のルールについて触れ、では釜ヶ崎ではない場所で、“人と人は本当に出会っているのだろうか”“他者を初めから枠組みで見ていないか”、と会場に問いかけた。それは、枠組みによってツリー構造を維持する社会と、偶然の出会いによるセミラティス構造を生みだす釜芸のあり方との違いを浮き彫りにする問いでもある。更に、50 歳を過ぎて釜ヶ崎に関わり始めた西川は、自分の「モノサシ」の貧しさに気づかされたという。「自分のモノサシを変えずに相手を変えようとする」ことは管理、ひいては暴力による支配につながる。教育は特にその危険性と親和性が高い。教師からすれば相手も変わることを望み、自ら強い管理を望んでいることすらある。良い悪いは別として、自分のモノサシを疑わない教育はそれでもある程度まで市民社会に必要とされるかもしれない。だが、学びは異なるのではないか、むしろ自分のモノサシそのものを疑うことからしか、学びは始まらないのではないか。また、西川は、信頼と信用ということばの違いについてもコメントした。この二つのことばは似ているようでいて違う。いわばツリー構造の社会では、人は信用を得ようとし、「役立たずと言われぬように信用される人間

になろうとする」。現在のグローバル人材育成論はまさに信用に足る人間を育成するものだ。しかし、セミラティス構造の社会は、「できなさ加減・わからなさ加減も共有し、認め合うアソビのある社会」である。「相手に謎を持ちながら、自分も秘密を持ちながら一緒にいることができる」、それが信頼社会の作法である。この「相手に謎を持ちながら、自分も秘密を持ちながら一緒にいることができる」という存在様式は、個人的に奥村隆『他者といる技法』における第四象限[5]にしっくりなじむように想われ、筆者がなぜ釜芸の実践を見に行かずにいられないのか、その理由に関わるように思われた。下の図は、このときの話をもとに描いた落書きのようなものである。

図１　西川の話から考えたツリーとセミラティスをめぐる断片図

	ツリー構造	セミラティス構造
組織	ヒエラルカル・強固・人工的	不安定・人間的？
効率性	良い・合理的	悪い・非合理的
横のつながり	生まれづらい	生まれやすい
社会にアソビが	ない （「役立たず、と言われぬように信用される人間になろうとする」信用社会であるため）	ある （「できなさ加減・わからなさ加減も共有し、認め合うアソビのある」信頼社会であるため）
謎や秘密は	必要ない。 謎のある人、秘密のある人とは一緒にいられない。 謎や秘密は差別と排除の要因となる。	尊重される。 「相手に謎を持ちながら、自分も秘密を持ちながら一緒にいることができる」 謎や秘密は共振や共創の要因となる。

⑤「詩」（講師：上田假奈代、詩人）2015 年８月 25 日

2015 年、釜ヶ崎にて、詩の講座に参加した。参加者は 15 名ほどである。テーマは「夏の思い出」である。若い頃の夏の想い出を語る人、数十年帰っていない故郷の海を語る人もいれば、今年の釜ヶ崎の夏祭りの想い出を語る人もおり、さまざまである。少しづつ、筆者の顔を覚えてくれる方も出てきて、参加者と世間話をする。山形出身という T さんは、この詩作りについて、相手との「共鳴」「共振」によって詩を作るんや、と淡々と説明してくださった。（T さんは、その日は詩の講座を終えると紙芝居のサークル「むすび」によるケニアの大学生向けの公演を行い、その週の終わりには東北の被災地に公演に行くという。ご高齢にも関わらず、釜ヶ崎を根っこに、大変活動的に行動されているようすがうかがえた。）

5 奥村隆『他者といる技法』日本評論社、1998 年。

⑥「詩」（講師：上田假奈代、詩人）2015 年 11 月 21 日

奈良県吉野町にて、釜芸の出張講座が開かれた。釜芸合唱部の合唱を聴いたあと、詩の講座に参加した。詩のテーマは「お母さん」である。釜芸のメンバーに加えて、吉野の地元の多くの人が参加した。合計で 50 人ほどだろうか。筆者は韓国で日本語を教える S 先生を誘って参加した。さまざまなお母さん像が語られた。優しくて大好きなお母さんもいれば、なかなかしんどそうなお母さん、一度も会ったことのないお母さん、もう会えないお母さん、認知症を生きるお母さんなど、さまざまなお母さん像が詩になった。韓国から参加された S 先生は、釜芸の実践にふれ、高秉權の実践する「現場人文学」また、研究空間「スユ＋ノモ」に通じるものがあるという。研究空間「スユ＋ノモ」は在野の知の共同体であり、自発的な動機からなる知的共鳴によって成立している[6]。運営方法についても、なるべくお金の出番を減らすあり方など、＜小さな公共性（後述）＞を尊重する姿には、釜芸の運営と通じるものがある。

知は生を救うことができるか、また、そうした救済の力を研究教育者がどの程度信じているのか、と問う。刑務所在所者との〈平和人文学〉、野宿者との〈聖フランシス大学〉、脱性売買女性との〈人文学アカデミー〉、障害者との〈黄原人文学講座〉などをおこなっている高にとって、人文学とは社会的弱者がその貧困状態から脱するために必要なもの、つまり、自分が生きていることを実感するように促す知的実践である。…ただし「現場人文学」は決して貧しき者たちを「立派な市民」へと作りかえる矯正やリハビリのプログラムではなく、むしろ彼／彼女らの「人となり」をその社会的な文脈において問題化する。重要なのは、当の人文学者自身が「わたしたちの知は信頼しうるのか？わたしたちは人文学に希望をかけてもいいのか？」と問い続けることであり…（以下略）[7]

ココルームの代表、上田は、「生活保護を受けているおっちゃん達を支援する」なんて、立派なことをされている、といわれることがあるが、それは違うと述べている。同様に、釜芸は参加者を「立派な市民」へと作りかえる矯正プログラムではない。釜芸では、参加者の「人となり」が芸術によって媒介され、それらに触れた釜ヶ崎の外の人間はさまざまな気づきや問いに、勝手に向き合うことになる。逆に言えば、矯正プログラムにしないため、＜支援するーされる＞という関係性の固定化を防ぐための一つの方法であり価値が「芸術」という枠組みとなる。釜芸に限らず、リジリエントな社会の構築において市民性教育が目指すものは、矯正教育ではない。

---

6 金友子『歩きながら問う　研究空間「スユ＋ノモ」の実践』インパクト出版会、2008 年。

7 報告ワークショップ「人文学にとって現場とは何か@研究空間「スユ＋ノモ」」 http://utcp.c.u-tokyo.ac.jp/blog/2009/02/report-workshop-what-is-the-si/（2015 年 1 月 4 日アクセス）

４　考察

４−１　表現する場とリジリエントなコミュニティ

釜芸の講師のひとり、作曲家の野村誠は、釜芸について次のように記す。

それにしても、この釜ヶ崎芸術大学ですが、すごい回数やっておられて、参加されている方々も、なんだか表現分野の初心者ではなくなっており、明らかに熟練してきておられます。これは、凄いことのような気がします。

釜ヶ崎という場所で、日雇い労働などの現場の視点から日本の社会を見た時に、色々な矛盾や問題が、はっきり見えるはずです。しかし、そうした矛盾や問題について、表現する術を持たなければ、それを人に伝えていくこと、訴えていくことは、なかなか難しい。でも、こうして、釜ヶ崎で、詩を作ったり、歌を作ったり、哲学したり、表現したりしていくことで、表現力が高まると、本来表現したかったことが、もっともっと表現されてくると思うのです。[8]

プロのアーティストからみて、もはや表現分野の初心者ではなくなっているという参加者。とはいえ、ここではその成果が何か外部のモノサシで評価されることもなく、次の目標が他者や社会によって設定されるわけでもない。次の目標も評価も、内発的な「本当の学びの種」の発芽によってしかありえない。不自由な中での自由への学びが、「学ぶことが決して当たり前ではない」人々の「学ぶ」を支え、結果として「生きる」を支える。釜芸という場は、高の実践とも通じる「自分が生きていることを実感するように促す知的実践」の場となっている。

表現の場を必要とする人々は何も釜ヶ崎の住民に限らない。筆者自身がその一人だ。日々の生活に追われ、表現への欲望や必要にさえ気づく余裕のない日々。むしろ目につくのは、表現する自由からの逃避や、一見盛んな表現の影で、本当に表現しなければならないことから目を背け、表現の手前で呑み込んでしまう、といった傾向である。そうしたなかで、むしろそれらの欲望や必要を掘り起こし、そこに気づかせる仕掛けをしていく役割が、芸術にはあるように思う。釜芸というコミュニティが根っこになり、釜芸に集う個人、そして共同体の表現を支えている。せっかくの個性が集まる学びの場が、個人の表現をつぶす場となったり、表現をする前に察し合う場となるのではなく、ましてや個人の○○力の育成や獲得にかまけるのではなく、自分でも気づかなかった表現への小さな芽を、みんなで寄ってたかって育ててゆく場になる。そこで教師は、誰も気づいていない欲望や必要に気づかせ、そこにそっと寄り添い、立ち上がらせるようなファシリテーターとしての存在となる。

---

[8] 野村誠ブログ http://d.hatena.ne.jp/makotonomura/20130131（2013 年 1 月 29 日 アクセス）

4−2　傷ついた土地がヒントを与える世界

「日本に憲法があるんか」という釜ヶ崎の住民の声に引きずられ、大学教員の職を辞して釜ヶ崎で弁護士になった遠藤比呂通は、著書『希望への権利　釜ヶ崎で憲法を生きる』の中で、住民票を抹消され、選挙権を奪われ、危険な仕事で怪我をしても泣き寝入りし、そうした人々を支援する人が逮捕され、という釜ヶ崎の状況について語る[9]。話を聴いてもらうどころか、それは権利を主張する権利をそもそも奪われたひとたちの日常である。トンネルを掘り、線路を敷き、道路を造り、ビルを建て、原発を作ってきた、現在の日本の産業の基盤を作ってきた人たちへの扱いにことばを失う。権利が根こそぎ奪われていることが日常化した状況に対して、芸術は何ができるのだろうかと問われれば、一瞬答えに窮してしまう。

しかも、そのような厳しい状況において釜ヶ崎は「居心地のいい場所」でもある。決して良い意味で、ではない。ときに街と人とが共依存のような関係になると上田はいう。こたねの手法により生まれた前述の岩橋の詩「幸せの種」には、こんな記述がある[10]。

「いずれはお金ためてこの町を出て一般的にやりたいなと思ったんですが、できんかったね。就職しようと思ったらまず履歴書、電話、面接に行かなあかん。この町はそれがないんです。青い紙一枚でね、行ける。」
「悲しいことを紛らわせるには、この街はいいね。朝の五時からお酒が飲める」
「西成は長くいるところではないですね。ここの制度はやさしい。しかし、それはなまけもんをつくる。」

権利を奪われつつ、共依存が日常化すること。しかし、多くの課題やリスクを抱えながら、だからこそこうした試みは釜ヶ崎だけでは閉じられないと、栗原彬はいう[11]。栗原は、「社会的排除（差別）と、それに伴う生存の欲求にかかわる問題群をはらむ現場」をエッジと名付け、この地域の持つ可能性が世界的な意味を持つとする[12]。エッジは「危機的状況に置かれて」はいるが、「そこに立ち上がる新たな生存の可能性」を有している。そうした場における重要なポイントとして栗原は「異交通」「アート」「小さな公共性」の３点を掲げる。それまで共通の言語を持っていなかっただろう人々のあいだに「異交通」を生み出すこと。人と人をつなげ、人と世界をつなげるアートという手段の活用。更に、一般社会の公共性とは違い、分かち合いが自然にうまれる「小さな公共性」が大切にされていること。これらがあいまってエッジは可能性に満ちた場になる。

---

9 遠藤比呂通『希望への権利　釜ヶ崎で憲法を生きる』岩波書店、2014 年。
10 NPO 法人　こえとことばとこころの部屋ほか編『釜ヶ崎詩集　こころのたねとして　まちでつながる釜ヶ崎芸術大学　詩の時間から』ココルーム文庫、2014 年。
11 上田假奈代「OCA シンポジウムレポート」『OCA!2009-2011 報告書　OCA!大阪コミュニティアート』ココルーム他、2012 年。シンポジウムには栗原彬の他、谷川俊太郎、平田オリザが登壇。
12 http://www.rikkyo.ac.jp/feature/sympo/2009/back/law_02.html（2013 年 1 月 29 日アクセス）

それは生存をかけた問題が生起する場でありつつ、その分可能性を持つ場でもある。そこでは「問題のない場所になること」が目指されるのではなく、「問題と共に生きていくこと」を考えることになる。

栗原がいう「問題と共に生きていくこと」を選び続けようとしている場のひとつとして、釜ヶ崎のほかに、水俣があり福島がある。筆者は 2013 年、熊本大学が主催した国連高等大学とユネスコ主催のワークショップに参加した。当日はプロセスワークの創始者で、紛争地域や葛藤解決におけるファシリテーターとして知られる A.ミンデルが招かれ、3.11 後のエネルギー問題と持続可能性というテーマでのワークが行われた。ミンデルはこれまで多くの傷ついた土地、災害や犯罪によって集合的に引き裂かれた土地でワールドワークといわれる活動をしてきた。プロセスワークはアートや身体感覚、非言語を重視し、またエッジという概念を用いつつ、顕在化されづらい、ふだん見ないことにされていたり、聞こえないことにされている多くの声やことばを解放して、どのようなささいな感情も大事に扱うことで、それを変化への可能性の芽と捉えることを援助する。当日の参加者は、福島・飯館村などから、地元の NGO などで活動している方々が 10 名ほど、その他あわせて 50 人から 60 人ほどの参加者であった。ワークショップのテーマは福島であり、決して水俣という訳ではなかったが、ミンデルが福島をテーマにしたワークショップを行うのに、熊本大学がかんでいるということが筆者には重要に思われた。そのワークショップそのものは、水俣と福島が、互いに呼びかけ合う時間のようにも感じられ、水俣が福島の未来を考える上で、そして両者が日本をはじめ世界の多くの土地にヒントを与える可能性があることを示唆していた。それは、釜ヶ崎もまた多くのヒントを世界に対して与える可能性に通じている。釜ヶ崎や水俣、福島がヒントを与える世界とは、どのような世界なのか。そこはリジリエンスということばを用いなくても、そのエッセンスの重要性に気づいた人々が生きる世界だ。実際、釜ヶ崎での短い滞在中、アジアやヨーロッパなど、世界各地からひっきりなしに訪問者があり、あるいは日本の若者がふらりとココルーム（喫茶店のふりをしている）にやってくることも多かった。

4－3　「実存的虚無」との対極に

筆者が垣間みたのは、上記で記したように釜芸の参加者の授業中に主観的に切り取った釜ヶ崎のごく一部だ。釜芸の学生がどのような日常を送っているのか、あるいはこうした学びの場に参加していない人々の姿を知っているわけではない。ただ、釜芸に足を運ぶ受講生の人々の、その瞬間の人生との向き合い方には、精神科医 V.フランクルがサン・クエンティン刑務所で感じたものとどこかで通じるものがあるように感じられる[13]。

---

13 ヴィクトール・E・フランクル、広岡義之訳『絶望から希望を導くために －ロゴセラピーの思想と実践』青土社、2015年。

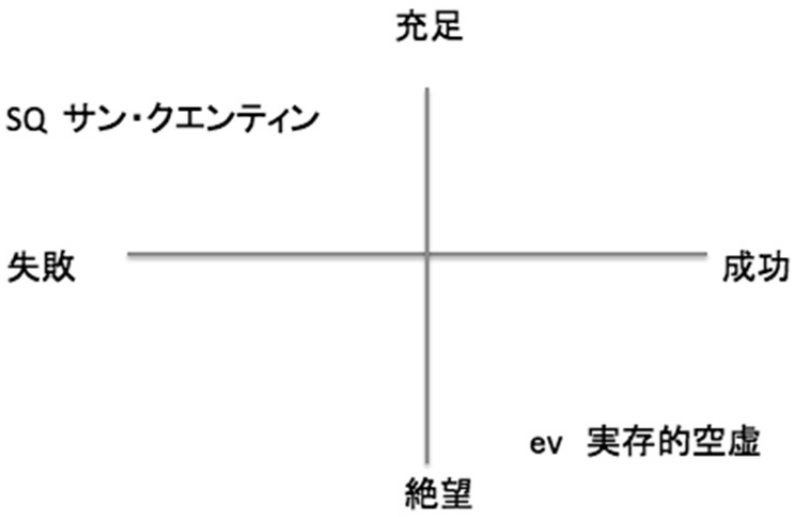


図２　V. フランクル『絶望から希望を導くために-ロゴセラピーの思想と実践』より

フランクルは、サン・クエンティン刑務所（SQ）の受刑者達と関わる中で、「絶望と（社会的）成功」とが、「充足と（社会的）失敗」とがそれぞれ両立しうると考え、数日後に死刑執行を控えた受刑者が、実存的な意味を見出す姿を、図の「実存的空虚(existential vacuum)」 の対極の象限に位置付けた。釜芸は上の図の SQ の次元に位置付けられる、充足と「(社会的）失敗」のみごとな両立例である、といったら失礼にあたるだろうか。受刑者といっしょにするな、人を勝手に成功や失敗のベクトルに位置付けるなといわれるかもしれない。しかし経済的な苦しさ、アルコールやギャンブルへの依存、家族や故郷との関係性などを表明しながら、決して順調な人生を送ってきたわけではない人々が、そうした状況にもかかわらず充足しているということ、その瞬間、瞬間、自由への学びを楽しみ表現を楽しみ、新たな自己を発見し、ひとりではなしえなかった表現を創造する姿は、釜芸でみる作品、参加者の表情から伝わってくる。そしてなにより、自己に枠を定めず、他者にも枠を定めず、表現に参加したいという気持ちになれる場として、釜芸はその共同体をリジリエントな場になしつつ、更には共同体の外へとリジリエンスの意味を問いかけている[14]。

---

14 同じことは「大学」という制度においてもいえるかもしれない。たとえば重松スティーブンによると、スタンフォード大学の学生のうつ症状の罹患率や自殺願望を抱える学生数は決して低くないという。一流大学の学生や、世界各地からココルームを訪ねる旅行者に、釜芸の学生の姿はどのように映るのだろうか。重松スティーヴンによる講演「スタンフォード大学におけるマインドフルネス教育」（明治大学）2015年6月15日。

医療人類学者の宮地尚子[15]は、傷に満ちた社会で、「トラウマによって生み出される文化を尊重し、味わうという方向性」すなわち「トラウマを耕す」ことを考えてみたいとココルームの活動を取り上げ、上田のワークショップに参加した経験をつづっている。トラウマの耕しのベースとなるのは、リニアな成長観ではなく、「他者とのつながりを少しづつ取り戻し、自分の居場所を一時的にでも見つけ、生きていく意味をかすかに感じながら日々を紡ぎ続ける」という考え方である。「少しづつ」「一時的にでも」「かすかに」といった宮地のことば遣いには、小さく分かれた枝葉にこそ、セミラティス的なデザインの命が宿っていることを示唆している。一見非力な、慎ましいほどの、目標らしからぬ目標設定が、デザインが古びず、新しさを保ち続けるためには必要な発想なのではないだろうか。必要なのは、一気に、リニアに、永続的に、個人を強くすることをめざし、問題解決に臨むことではない。むしろどっちつかずな状況や中途半端さにこそ、寄り添っていく発想であり環境づくりである。問題を起こすメンバーもいれば、亡くなるメンバーもいる。離れていくメンバーもいるだろう。街自体も変化していく。しかし、持続可能性とはそのような入れ替わり、代謝があることを前提に、そのうえでなお、場そのものが保たれていくことをいうのだろう。変わり続けながら変わらないこと、変わらないままに変化することを、持続可能性は求めている。そのとき、セミラティス構造の学びづくりと、そのために芸術を用いることは、個人に働きかけるのではなく、共同体とその外に対して、社会をしなやかな再生に導くためのヒントとなりうる。

しかし、ここで急いで付け加えておきたい。リジリエンスということばもまた、幾多の希望をもたらした概念と同様、消費されつつあるというのが（自戒をこめつつ書くが）筆者の実感でもある。リジリエンスが個人の能力の一つとして自己責任として問われていく傾向に警鐘を鳴らす論もある[16]。また、既にリジリエンスという語が使われるとき、従来の成長観との差異がどこにあるのか、必ずしも明瞭ではない使い方もなされている。個人に求められる「〇〇力」が氾濫する現代社会に、また新たな、一つの「力（りょく）」を増やしてはならない。リジリエンスによる再生、成長は、これまでのリニアな成長・発達を前提とする社会観や人間観とは一線を画している。人間と社会の営みに、トラウマや喪失、傷に向き合ったり、痛みや傷を抱えることが許され、停滞したり後退したり、諦めることや逃げ出すことも許され、さまざまな人間の、見たくない現実にもていねいにつきあい、向き合い、それでもなお、何かを創造しようとするとき、リジリエンスは生まれる。教育や社会には、傷や痛みをなかったことにするのではなく、ましてやそこからの個人の努力による回復を強制するのでもなく、完璧な回復をしなくても、一時的でも、かすかでも、その場だけでも、「日々を紡ぎ続けるため」のかすかな希望を提示していく必要がある。

[15]宮地尚子『トラウマ』岩波書店、2013 年。
[16]北中淳子「労働の病、レジリエンス、健康への意思」『現代思想』2013 年 5 月号。

風土に根ざす地域づくり・学びづくりとレジリエンス
―益子町の土祭に学ぶ―

山西優二・南雲勇多

１．はじめに

持続可能な開発(Sustainable Development、以下 SD)、持続可能な開発のための教育(Education for Sustainable Development 、以下 ESD)という言葉が示すように、持続可能な社会づくりに向けて、開発論そして教育論において数多くのアプローチがなされ、またこれからもなされようとしている。そんな中、筆者は、そのような社会的なアプローチにとって、アプローチの多様性を標榜しそれらの中に相対的なバランスを見いだそうとするのではなく、その多様性の根底に共通基盤・共通軸とでも呼べるものを見いだしていくこと、つまりそれぞれのアプローチの根底にある文化のあり様とその文化の再生・創造への方法のあり様を問うことが重要であると考えている。たとえば開発論において、つくり出そうとする地域のあり様や地域経済のあり様の根底にどういった文化を想定しているのか、また教育論においても、つくり出そうとする学びや教育の本質にどういった文化を想定しているのか、それぞれの文化は持続可能なものなのか、そして開発および教育を生み出す方法そのものが、持続可能な文化の再生・創造につながっているのか、といった問いを立てていくことが重要であると考えている。

では持続可能な文化とはどのように捉えることができるのだろうか。ここで改めて SD について詳細に語ることは避けるが、これまでに SD に向けて、自然科学的なアプローチ、社会科学的なアプローチ、人文科学的なアプローチなど多様なアプローチがとられてきている。そしてこれらのアプローチが多様であったとしても、環境と開発を対立的に捉えるのではなく、環境の視点からは現在の世代が将来の世代のための資源を枯渇させぬこと(世代間の公正)、開発の視点からは貧困と貧富の格差を解消すること（世代内の公正）をめざしていることは共通している。したがって SD の基本原理を「世代間の公正」「世代内の公正」とするならば、SD の基底にある文化とは、まさに「公正の文化」であると捉えることができ[1]。また公正は「公平で偏りがないこと、そのさま」を指す言葉であるが、SD が示す公正は、「環境」「開発」「世代間」「世代内」などのキーワードが示すように、人間と自然（環境)、人間と社会、人間と歴史との関わりを意識し、これまでの公正をより包括的に発展させようとしている。換言すれば、SD とは、その開発に向けての多様なアプローチの根底に、「公正の文化」（持続可能な文化）を生み出し、その文化を基底として、持続的でない現在の環境・開発の状況を本質的に変革していこうとする方向性をもったものであると捉えることができる。そしてこの文化へのアプローチを教育論・学習論として展開しようとしているのが ESD である。

---

[1] 持続可能性と文化の関係に関しては次の拙稿を参照。山西優二「地域での持続可能な文化づくりと学び～開発教育と環境教育の実践的統一に向けて～」鈴木・佐藤・田中編著『環境教育と開発教育―実践的統一への展望：ポスト 2015 の ESD へ』筑波書房、2014 年、62－67 頁

このような持続可能性に対しての捉え方は、レジリエンスに対する捉え方としても援用できるのではないだろうか。もともとは物理用語であり、「反発性」「復元力」「弾力性」「再起性」などの訳語があてられるレジリエンスという言葉は、生態系そして心理学の分野で発展し、さらに最近では、地域づくり、教育、経済、防災対策などの領域にも広がりつつある[2]。開発論、教育論の立場から筆者なりにはこの言葉を「しなやかさ・再生可能性」と捉えているが、このことはまさに、開発・教育の根底に存在する「しなやかで再生可能な文化」のあり様を指していると捉えられる。そして SD の文脈でレジリエンスを語るなら、そこでは「公正につながるしなやかなで再生可能な文化」がそのあり様として、またその方法として問われることを意味している。

そこで本論では、この「公正につながるしなやかで再生可能な文化」が地域づくりそして地域における学びづくりに生かされている地域事例をとり上げることで、SD・ESD におけるレジリエンスのあり様を、地域に学ぶことにしたいと考えている。本論のアプローチは、SD やレジリエンスを理念として掲げ、その理念を地域で具体化する方策を仮説的に検討するといった方法をとろうとしているのではなく、地域での具体的な地域づくりや学びづくりの動きの中に、持続可能性やレジリエンスといったことばを用いていない動きの中に、「公正につながるしなやかで再生可能な文化」のあり様やその文化を生かす方法・方策を読み取ろうとするものであり、まさに地域に学ぼうとするものである。本論で取り上げる事例は、栃木県益子町での土祭（ひじさい）とその土祭をきっかけとした地域づくり・学びづくりの事例である。

２．益子町と土祭

（１）益子町での土祭開催までの経緯[3]

益子町は栃木県南東部の芳賀郡に位置する町であり、人口は約 2 万 3 千人の中山間地域の町である。益子町は焼き物の町として有名で江戸時代から始まった益子焼は全国的に知られている。特に大正期に民藝運動の中心的存在の一人であった浜田庄司が益子に居を構えてからの影響は大きく、現在でも町の産業は窯業と農業が中心である。現在でも陶器市などは頻繁に開催されているが売り上げは減り、また中心市街地の衰退も著しく商店街に空き家や空き地が増加している。

また益子町には伝統的な祭りとして祇園祭がある。この祭りは鹿島神社の 5 つの氏子地区が毎年当番制で行う祭りであり、地縁組織によって運営され毎年 7 月に開催されている。ただ益子町には陶芸作家・木工作家などの若手が多く転入しているにもかかわらず、地縁組織に属さないため、既存の祭りに参加することがないという課題も指摘されている。

そんな中、2006 年に当選した新町長、馬場朋之は、「住民と力を合わせて行動することを前提

---

[2] 枝廣淳子『レジリエンスとは何か―何があっても折れないこころ、暮らし、地域、社会をつくる―』東洋経済新報社、2015 年

[3] 山崎亮「新しい祭りを契機とした参加型地域づくりにおける新規コミュニティの立ち上げ―栃木県益子町における「土祭」を事例として―『農村計画学会誌 29 巻』農村計画学会、2010 年、329－334 頁

とした計画」として「ましこ再生計画」を発表している。そしてこの計画に基づき、既存の地縁型コミュニティに属していない人も含めて参加できる参加型まちづくり活動のきっかけとして、町づくりのテーマごとに主体的な行動を起こすテーマ型コミュニティを形成するために始まったのが「土祭（ヒジサイ）」である。

（2）土祭とは

土祭は、2009 年より 3 年に 1 度開催される「この土地で生きることの祭り」を標榜した社会実験的意味を含めた催事で、土祭実行委員会が主催し、益子町が共催し、事務局は益子町産業建設部商工観光課に置かれている。

2009 年 9 月に開催された第 1 回の土祭は、「生を育み、命を循環させる……すべての原点、土。益子の風土、積み重ねられてきた歴史や文化、私たちの内なる土を見つめ直すことで、新たな時代が切り開かれようとしている」[4]という主題のもと、旧市街地を会場に、作品の展示やセミナー、ワークショップで製作された土舞台での演奏会と夕焼けバーなどが開催されている。また会期は、新しい始まりの象徴「新月」から、すべてが静かに満ちる「満月」までとし、月の満ち欠けをもとに催事や農業を行い暮らしを営んだ時代の、人々の知恵と暮らしの豊かさにもう一度おもいをはせることも想定されている。

2012 年 9 月に開催された第 2 回の土祭は、中世からの神社などの歴史遺産が多く残る地区を会場に加え、「歴史の風土、先人の知恵に感謝し、この町で暮らす幸せと意味をわかちあい、未来につなぐ」[5]という主題のもと、「テーマ 1 : 歴史ある聖の空間、新しい表現」「テーマ 2 ：足元の土、豊かな表現」「テーマ 3 ：受け継いだ自然、暮しと未来」「テーマ 4 ：先人の知恵、暮しと未来」「テーマ 5 ：わかちあう今、そして未来」という 5 つのテーマが掲げられ、展示やセミナーなどが開催されている。

そして 2015 年 9 月に開催された第 3 回の土祭では、「先人から引き継ぐ風土が人を育み、人のいとなみがまた、新しい風土をつくる。益子の風、水、土、そして生をわかちあい、生きることの深みを増し、未来につなぐ」[6]を主題に、2014 年 6 月に始まった 13 地区での「益子の風土・風景を読み解くプロジェクト」を基礎とし、この土地で生きていく上で大切にしていきたいことが 5 つの動詞「継ぐ」「識る」「澄ます」「照らす」「結ぶ」で示され、祭りの内容もこの 5 つの動詞に沿って編まれている。また第 1 回・第 2 回の総合プロデューサーであった馬場浩史が 2013 年夏に他界したこともあり、2014 年 7 月には、土祭事務局職員、町民 14 名（ワーキンググループメンバーと地域リーダー）、ディレクター2 名（土祭風土形成ディレクターと土祭表現ディレクター）で構成される「企画運営委員会」が立ち上がり、より住民参加型の仕組みがつくり出されて

---

4 『土祭オフィシャルガイドブック』益子アートウォーク実行委員会、2009 年
5 『土祭 2012 オフィシャルガイドブック』土祭実行委員会、2012 年、1 頁
6 土祭公式ウェブサイト http://hijisai.jp/

きている。

（3）土祭にみるメッセージ

大塚朋之町長は、2009 年の第 1 回土祭の公式ガイドブックの中で、土祭への思いを次のように指摘している。

「益子町初めての試み『土祭』。私はこの取り組みを『未来へのチャレンジ』の第一歩だと考えています。100 年に一度の経済危機や経済格差、食の安全や環境・エネルギー問題・・・・・・。こうした世界で起きている問題も、益子町にとって決して他人事ではありません。常識だと思っていたことが崩れ、社会のシステムが変わらねばならない今、益子町として何ができるのだろうか。そう立ち止まり考えたとき、答えは足下にこそある、ということに気づきました。世界を揺るがすグローバルな問題も、その規模に惑わされることなく、益子には益子にしかできないことがあるはず。益子が育んできたローカルな知恵の中にこそ、この難局を乗り越えられるヒントがあるはずだ。こうした思いから『土』と『益子』をテーマにした『土祭』は生まれました。」[7]

また土祭の総合プロデューサーであった馬場浩史は、2011 年春の東日本大震災と原発事故を踏まえて、土祭のねらいに関して 2012 オフィシャルガイドブックの中で次のように述べている。

「震災や原発の事故の後、多くの人が、これからどうしたら良いのかという疑問を持ち、迷いつつ、さまざまな想いをめぐらせているのではないでしょうか。濱田庄司はかつて、激動の社会から暮しの理想郷を求めて、ここ益子に巡り着きました。そして、それまでに身につけてきた知識や技術を生かして、この場所に寄り添い、器をつくり、日常の生活を楽しみました。その仕事や哲学が、やがて世界へ影響を与えます。幸い益子には、豊かな自然、農業や手仕事が今も息づいています。まだまだやり直すことは可能です。土祭は、この地の歴史や自然に感謝し、これからの平和な世界を祈る祭。みなさんとともにもう一度、これからの理想郷を目指す、この二週間がその手がかりになれば、と思っています。」[8]

そして 2014 年 9 月に土祭事務局は、第 3 回土祭の開催に向けて『土祭読本－わたしたちの、風と土』を出版し、益子町の全世帯に配布しているが、この読本は、「なぜ土祭をやるのか」という問いに答えるために制作されたものである。この読本には「土祭とは？」として次のように記されている。

「土に根ざし風にそよぐ、この土地で生きる祭り。

広大な平野が終わり、北へ連なる山々が始まる場所。

---

[7]『土祭オフィシャルガイドブック』益子アートウォーク実行委員会、2009 年、2 頁
[8]『土祭 2012 オフィシャルガイドブック』土祭実行委員会、2012 年、61 頁

土地を耕し、土を捏ね、手の仕事がすこやかに営まれてきた土地。

暮らしの中に美を見いだす民藝の精神が磨かれた町。

土祭は、この土地で、これからの時代の生き方を探る新しい祭りです。

私たちの町の風土をいまいちど知り、

質素ながらも豊かな関係性の中で暮らしてきた先人たちの知恵に学び、

他の土地の人々を招いで交遊し、新しい発想の取り組みを試しながら。

土に根をはるたしかさと、風にそよぐやわらかさをもち、

身の丈にあった実を結ぶよう、伸びていきます。」[9]

以上のような 3 回に及ぶ土祭でのメッセージが示すように、世界に経済格差、環境問題、エネルギー問題などの問題が顕在化し、今の時代が一つの転換期を迎える中にあって、生命・生きることの原点である自然そして土に立ち戻り、足下の地域から、地域の知恵に学び、まさに風土を知り、風土を育む中で、新たな地域づくりがめざされていることが思いとして伝わってくる。

また風土に関しては、2014 年 6 月に始まった「益子の風土・風景を読み解くプロジェクト」を通して、益子町 13 地区での風土調査を住民と協働で行った土祭風土形成ディレクターである廣瀬俊介は、2015 公式ガイドブックの中で「風土とは何か」を確認するために、和辻哲郎の風土論[10]等を参考としつつ神道の研究者であり実践者である園田稔が記述した「風土は（中略）自然条件に対して人間が生業を通して働きかけた結果である。人間が何世代もかけて風土を仕立て、その風土がまた人間を育て上げる」[11]という文章を引用している。そして「益子町全体で『風土を引き継ぎ、この土地なりの豊かさを増して次代に受け渡す』ために、三年ごとに繰り返し行う『新しい祭り』として企画されたのが、土祭である」[12]と述べ、まさに風土をいとなむ祭りであることを指摘している。

３．土祭にみる風土と持続可能性とレジリエンス

では、以上のような益子町の土祭の動きに、持続可能性そしてレジリエンスを考える上で何を学ぶことができるのだろうか。前章で紹介したメッセージの中に数多くのポイントが散りばめられ、それぞれのプログラムの中にその具体的な動き・営みを読み解くことができる。以下、「風土そのものがもつ持続可能性とレジリエンス」と「土祭プログラムが示す文化づくりに向けての循環」という２点について、その要点を概略的に指摘してみることにしたい。なお、学びそして学びの循環という視点からのプログラムのより詳細な読み解きは次章で展開することにしたい。

---

9 『土祭読本－わたしたちの、風と土－』益子町産業建設部観光商工課土祭事務局 2014 年、1 頁

10 和辻哲郎『風土－人間学的考察』岩波書店、1935 年

11 薗田稔編『神道』弘文堂、1992 年、6 頁

12 廣瀬俊介「コウホネをめぐる旅－風土を育む営みとしての土祭」『土祭という旅へ－土祭 2015 公式ガイドブック－』土祭実行委員会、2015 年、102 頁

（1）風土そのものがもつ持続可能性とレジリエンス～自然のもつ力の発露として～

この地球上に存在するすべての生命は自然と共にある。この自然の概念を人間からみるとその概念には、人間の中の「内的自然」、人間をとりまく環境としての「外的自然」、そして神や宗教的意味合いを含む「超越的自然」が含まれる。この自然が生命の源にあるため、人間が持続可能性やレジリエンスを語る場合でも、この自然を越えたものとしてそれらを捉えることは考えられず、自然そのものの中にもしくは自然を生かす関係の中に、持続可能性やレジリエンスのあり様を見いだそうとすることには無理がない。

この自然との関わりの中で、人間が自然に働きかけ、つくり出してきたのが風土である。そして風土はまさに文化であり、自然と共にある文化である。ここで文化に関して詳細に述べることは避けるが、文化は、「人間が集団をなして生きる上で、自然との関係、社会との関係、歴史との関係を生きる上で、遭遇する様々な問題を解決するために生み出してきた方策」[13]であり、人間が歴史的に多様な文化を生み出し、時に文化間での緊張・対立関係を生み出している現在の社会状況の中にあって、自然と共にある文化である風土は、多様な文化の基底にある文化であり、この文化の存在なくして他の文化は存在しえないと捉えることができる。

土祭にみる自然そして風土に関するメッセージを眺めてみると、持続可能性そしてレジリエンスに関する多様なメッセージが、素直に素朴に表現されていることに気づかされる。

『土祭読本』での「土に根をはるたしかさと、風にそよぐやわらかさをもち、身の丈にあった実を結ぶよう、伸びていきます」というメッセージにみる「たしかさ」「やわらかさ」という表現には、「公正につながるしなやかで再生可能な文化」という表現ではないものの、レジリエンスそのもののあり様が人間と土・風との関係として示されている。また「身の丈にあった実」という表現には、震災や原発の事故の後のそれまでの社会のあり様、経済成長を前提とする社会のあり様を捉え直し、土と共にある窯業・農業を営み手仕事を大切にしていくという、産業にみる規模・技術の適正性[14]という持続可能な経済のあり方につながるメッセージを読み取ることができる。

また 2015 公式ガイドブックの中には、益子という土地がもつ「表情」として、「人の営みが古代より重ねられてきた土地」「広大な平野が終わり、北へ連なる山々が始まる土地」「風土と人の心や生業の結びつきが強い土地」「『民藝運動』の拠点となった土地」という 4 つの「表情」が示され、さらには「『この土地』とは、きっと『あなたの土地』のことでもあり、『これからの土地』のことでもあると思うのです。」[15]と記されている。この土地の「表情」としてのこれらの表現は、

---

13 山西優二「国際理解教育と文化・地域・学び」日本国際理解教育学会編著『国際理解教育ハンドブック』明石書店、2015 年

14 産業にみる規模・技術の適正性に関しては、エルンスト・フリードリッヒ・シューマッハ著、小島慶三・酒井懋訳「スモール　イズ　ビューティフル：人間中心の経済学」講談社学術新書、1986 年、などを参照。

15 『土祭という旅へ－土祭 2015 公式ガイドブック－』土祭実行委員会、2015 年、12－13 頁

持続可能性という言葉に内包される人間と自然、人間と社会、人間と歴史との関わりが、地域・土地に即した形で表現されたものであり、またその表現は特定の地域に閉ざされたものとしてではなく、他の地域そして未来へ開かれたものとして示されているのである。

（2）土祭プログラムが示す文化づくりに向けての循環

次には、第 3 回の土祭プログラムの概要を示しつつ、それらのプログラムが示す持続可能な文化づくりに向けた意味について、その要点を概略的に指摘してみることにしたい。

第 3 回土祭プログラムは、2014 年 6 月に始まった益子町の 13 地区での住民参加による風土調査プロジェクトである「益子の風土・風景を読み解くプロジェクト」を基礎に、この土地で生きていく上で大切にしていきたいことが 5 つの動詞「継ぐ」「識る」「澄ます」「照らす」「結ぶ」で示され、祭りのプログラム内容も、以下のようにこの 5 つの動詞に沿って編まれている。[16]

＊「基礎プロジェクト益子の風土・風景を読み解く」

展示「益子の風土・風景を読み解く」、遠足「土祭風景遠足」

＊「継ぐ―手仕事の知恵や思想、技術を受け継ぎ、他の地域や世代につなぐ。」

展示「益子の原土を継ぐ」、ワークショップ「榎本新吉流　光る泥団子」、ワークショップ「益子の土人形」、展示「ディッチリング工芸村から益子工芸村構想」、ファッションショー「AISOME」、市場「益子手仕事村」など

＊「識る―先人の道を識る、新しい道を識る、これからの自分を識る。」

トークセッション「益子風土学セミナー（5 回＋中学生企画の計 6 回）」、演劇「花音」、展示セミナー＆トーク「濱田庄司と中南米の民藝」、コンサート「月おい音楽祭」など

＊「澄ます―五感を澄ます、水を澄ます、いのちを澄ます。」

創作・朗読「ドウメキのコウホネ」、ワークショップ「ドウメキのコウホネ探し」、展示「ユク」、展示「片影」、イベント「花」など

＊「照らす―表現を通して、今の時代に生きる人の心を照らし、行き先を照らす。」

映像上映「光のある風景」、展示「土という象形文字の彫刻」、展示「波紋／池を巡る一三の物語」、展示「世界と私／風が吹くと木の葉が騒めく」など

＊「結ぶ―人と場を結ぶ、場で人と人を結ぶ、地域と人を結ぶ。」

映画・映像上映「まちなか映画館　復活、太平座」、演奏会「土舞台　月待ち演奏会」、益子の食「夕焼けバー」、益子の食「土祭食堂」、ゲストハウスプロジェクト「結び目をつくる」

筆者は、持続可能な文化づくりに関する論究[17]の中で、地域のもつ機能として、「課題を設定する」

---

16 同上、61－99 頁

「人とつながる」「歴史とつながる」「世界とつながる」「参加する」という５つの機能を挙げ、これらの機能は課題を軸に相互に関連しつつ、循環し合うことが想定され、この循環の中で文化が自ずと醸成されてくると指摘したことがある。この論を土祭のプログラムに援用してみると、土祭プログラムが持続可能な文化づくりに向けての包括的な試みであることに気づかされる。

「課題を設定する」に関しては、土祭プログラムでは「益子の風土・風景を読み解く」という課題が基礎に位置づけられている。「人とつながる」に関しては、益子の人と益子の人、益子の人「土の人」と益子の外の人「風の人」[18]が出会い、語り合い、学び合う工夫が「結ぶ」として具体化されている。「歴史とつながる」に関しては、「継ぐ」「識る」「照らす」の中に過去に学び未来につなぐ試みが多々組み入れられている。「世界とつながる」に関しては、「識る」「照らす」の中にその広がりは読み取れ、また民藝運動自体が世界とつながる中での「足元から新しい価値を見出す運動」であったこととも連動している。そして「参加する」に関しては、まさに土祭プログラムそのものが住民の参加で生み出されているものであることからも参加は前提となり、また風土を育むという意味からは、文化づくりへの参加がねらいとしても位置づけられている。

以上のように、風土を基底に据えることによって、持続可能でレジリエントな文化を内包する風土に根ざす多様なプログラムが生まれ、またそのプログラムを通して、土の人・風の人など多様な人とのつながり、未来へのつながり、世界へのつながりがさらに広がり深まり、風土そのものがより豊かで、より公正で、よりしなやかなものになっていくことが想定される。まさに風土を軸にした地域づくりに向けた多様なプログラムが関連し、循環し、そして持続可能な文化が醸成されていくプロセスを、土祭とその包括的なプログラムは浮かびあがらせていると言えるのではないだろうか。

４．土祭にみる学びとその循環

この章では、土祭を通した地域づくりの中での学びに焦点をあて、その学びの循環に着目することにしたい。対象とするのは、第３回土祭の準備段階、土祭本番、土祭後のふりかえりの各プロセスとそこにみるプログラムであり、それらのプロセス･プログラムにみる学びとその循環について読み解いていく。ただし、第３回土祭にみる学びは、第１回と第２回からの時間的流れの中にあることは前提である。

---

17 山西優二「地域での持続可能な文化づくりと学び～開発教育と環境教育の実践的統一に向けて～」鈴木・佐藤・田中編著『環境教育と開発教育―実践的統一への展望：ポスト 2015 の ESD へ』筑波書房、2014 年、69－72 頁

18 地元学では一般的に、「土の人」とはその土地の人、「風の人」とは他所からきた人のことを指している。

（1）土祭 2015 のプロセス・プログラムにみる学び

第１回、第２回をふまえ、第３回の土祭 2015 のプロセスを追ってみる。第 3 回では企画運営委員会の立ち上げに示されるように、専門家の協力を得ながらも企画そのものを住民主体で作り上げようという動きが起こっている。そして、第２回までは「プロデューサーの益子という土地への視点や風土観に頼りながら作ってきた土祭」に対し、「その幹の部分はしっかりと受け継ぎながら、町民の祭りとして根を張り、枝葉を広げていこうと、自分たちの足下の風土をあらためて掘り起こし、知り、共有し、それを活かしていく『しくみ』」として、第３回の前年にあたる 2014 年６月から「益子の風土・風景を読み解くプロジェクト」がスタートしている。本プロジェクトについて、同ホームページは次にように説明している。

地域の風土を、地理学・生態学・民俗学・社会学などを合わせて総合的に調査し、その成果に基づいて土祭 2015 を構想するために環境デザイナーの廣瀬俊介氏を土祭風土形成ディレクターとして迎え、事務局や地域の方々と協働で取り組むものです。６月からまず益子全体の風土調査を、10 月からは町内を 13 地区にわけ、地区ごとに、踏査、住民の方々への聞き取り、文献調査などを行いました。[19]

本プロジェクトに向けた益子全域の基礎調査については、土祭風土形成ディレクターの廣瀬俊介がまとめ、同年 9 月に町内全世帯に配布された『土祭読本–わたしたちの、風と土』に「益子の風景を通して風土を読む–緑の輪郭を持つ島」として掲載された。また、同年 10 月から 13 地区に分けて行われた調査は、地域の住民が聞き取り等へ協力し、文献調査等をふまえて、同氏によってまとめられている。

さらには、各地区の調査の成果は２時間弱のスライドにまとめられ、その発表報告とそれをもとにした地域の方々との意見交換・情報交換の場として、それぞれの地区の公民館で「風土・風景を読み解くつどい」が開催された。そこでは、その地区に暮らす人々が集まり、廣瀬が風土・風景について外部者として分からないことを聞くことで、その土地の風土とその歴史について住民から経験的な知識を引き出し、住民同士で共有する学びの場と機会がつくり出されている。
そしてこの全域調査と各地区調査の間の 10 月４日には、１日限りの「前・土祭」が開催され、第２回から第３回の土祭への流れをつくるのみならず、住民が主体となって風土を読み解き、第３回へとその成果を発揮していくプロセスが形成されている。

上記のような準備段階における「益子の風土･風景を読み解くプロジェクト」「前・土祭」をふまえ、第３回の土祭は開催された。第３回では、「益子の風土･風景を読み解くプロジェクト」の記録集や展示パネルが元民芸店を会場として展示された。また、外部からの参加者も参加できるフィールドワークとして､町内各地区のプロジェクトで話題になったポイント等をもとにした「土祭風景遠足」が実施された。「土祭風景遠足」では、廣瀬が案内役となって「風土形成される基礎

19 土祭公式ウェブサイト http://hijisai.jp/

となる『水の流れ』を意識しながら風景の中へと歩みを進めて」いくことを意識した３つのコースが準備された。

また、企画の１つとして「益子風土学セミナー」というトークセッションが全５回、土祭本番中に開催された。本セミナーの趣旨について、次のように記されている。

この土地で「生きること・暮らすこと」をさらに楽しみ、さらに深めていくために、集い、語り合い、「識る」ための場を開きます。「益子風土学」という命名には、益子という土地がもつ「表情」をアイデンティティーの基礎として踏まえつつ「益子」を考えることを始めていきたいという意図があります。風土・風景の読み解きの中で課題として浮かび上がってきたことから、5 つのテーマを設定しています。ゲストスピーカーとして、町外の専門家や研究者、実践者の方に基調講演をしていただき、それぞれのテーマにおいて実践をしている町内の方々にも益子スピーカーとしてお話しいただきます。[20]

そして益子で暮らす人々にとっても、来場者にとっても、双方に学びが生まれることを期待し、来場者とともに「やりとりも交えながらの『セッション』」として開く意向を示している。さらに「風土・風景の読み解きの中で課題として浮かび上がってきたことから設定したテーマ」で開催された５回のセッションに加えて、益子内の３つの中学校から有志９名の中学生が集まり、「益子町の魅力を探る“移住者インタビュー”」というテーマを自ら考え、益子出身の大学生のファシリテーターにも協力してもらいながら、インタビュー調査した結果の発表を行う「特別編」も開催された。

そして、土祭終了後には、土祭実行委員会が中心となって、来場者からのアンケートの集計、土祭スタッフ等への「ふりかえりアンケート」の実施と集計、その取りまとめが行われている。また「風土・風景を読み解くつどい」の参加者アンケートやヒアリング、それらの報告書の作成、さらには風土学セミナーの中学生主催の特別企画の報告書作成に向けた参加した中学生が自由記述で感想を書く「振り返りシート」の記述依頼が実施されている。このように、土祭に関わった様々な主体へ向けた、ふりかえりとなるアンケートや記述の集計と取りまとめが行われ、報告書作成が進められている。

(2)土祭 2015 にみる 5 つの学び

次に土祭 2015 にみる学びのあり様を整理してみることにしたい。土祭が風土を育むことを基軸にしていることからも、人は、暮らしの中で、風土そして風土づくりを通して、数多くのことを潜在的に学んでおり、またその学びは身体化されていることは、まず学びを捉える前提として踏まえておきたい。

そして土祭のプロセス･プログラムは、風土と共にある潜在的な学びに対して、意識的に働きか

---

[20] 同上

け、新たな多様な学びをつくり出していると捉えることができる。ここでは、それらの学びを、「読み解くことを通した学び」「伝えることを通した学び」「外部とつながることを通した学び」「出会い･協働することを通した学び」「ふりかえることを通した学び」の５つに整理し、その特性を考えてみることにしたい。

① 読み解くことを通した学び

まず「益子の風土・風景を読み解くプロジェクト」にみる学びが挙げられる。土祭公式ホームページには、プロジェクト参加者の「風景への見方や意識が変わった」「あらためて、いいところに暮らしていると感じた」「自分たちで散策路を整備してはどうか」等の感想が寄せられていることが掲載されている。また地区ごとの「風土・風景を読み解くつどい」では、その土地に住む人々が学び合う姿が浮かびあがっている。同ページにはその姿が以下のように示されている。

「つどい」では、一方的な講話ではなく、踏査や文献調査で出てきた疑問をもとに、例えば「ここに昔あった郷蔵のことをご存知の方はいらっしゃいますか？」などの問いかけを交えたり、途中で、ご参加の方が持参した昔の写真をみなで囲んだり、地域に伝わるお念仏を実演していただいたり、まさに「公民館」で行うにふさわしい、地域に固有の深いやりとりを重ねてくることができました。
また地域の中でもとても歴史に詳しい方がいても、なかなか他の方は、その話を聞く機会がないことも多く、あらためて地域ごとにさまざまな「資産」を共有する機会ともなっています。

そこで暮らす人にとっては何でもない当たり前の風景も、専門家や他の地域からの視点がはいることで、新たな価値付けがなされ、そのことは、地域の方々にとっての誇りや今後の地域経営へのヒントともなりえていることが、「つどい」の場で実感できる場面が多々ありました。[21]
プロジェクトを通し、益子全域さらには各地区の風土を読み解くことで、その土地の人間が自然に対して、生業を通してどのように働きかけてきたのか、どのようにして何世代もかけて風土を仕立ててきたのか、そしてその風土によってその土地の人間がどのように育て上げられてきたのかを学ぶ機会となる。このようなプロセスは、その土地の風土形成を通してそこに生きる人々の潜在的な学びに働きかけ、それを顕在化し共有することを通した風土についての再発見、または学びなおしと言える。

②伝えることを通した学び

第二に益子や土祭を伝えること、発信することを通した学びが挙げられる。「益子の風土・風景を読み解くプロジェクト」では、風景やその土地に暮らす人々から聞き取った内容をまとめ、「つ

---

21 同上

どい」で共有したり、記録集にまとめたり、土祭で展示を行うための準備が行われている。また益子や土祭の魅力、益子という土地に関わる企画のコンセプトや内容等は、土祭のガイドブックや公式ホームページ、『土祭読本―わたしたちの、風と土』、プロジェクトの記録集、展示にあたっての掲示物等、様々な形で文字化されたり、土祭の企画としてコンセプト化され、プログラム化されたり、発信されている。

このような、地域の内外の他者へ伝える過程で行われる益子の風土や土祭に関する文字化やコンセプト化、プログラム化では、その際に、「風土を読み解くことを通した学び」やその他の準備過程の話し合いで考えたことについて改めて考え、省察し、それを表し相手に伝えるための言葉やその他の表現を紡ぎ出し、吟味していくことになる。その媒介者となる文字化、コンセプト化、プログラム化を行う関係者は、他者へ伝えることを通して、自分の学びと改めて向き合い、深め、発展させていく学びの機会を持つことになる。またここで発信されるものは情報として紙媒体やインターネット上で可視化されるため、その可視化された情報をもとに、益子の地域内外で共有され、新たに学びを生む可能性が広がっていく。

③外部とつながることを通した学び

第三に「外部とつながることを通した学び」が挙げられる。外部者である廣瀬俊介を土祭風土形成ディレクターとして土祭のプロセスに取り入れていくことで、「読み解くことを通した学び」や「伝えることを通した学び」の形成と活性化につながっている。

また、土祭本番の風土学セミナーでは、地域外からゲストスピーカーを呼び、益子の風土を発信するだけではなく、益子の風土の読み解きや地域づくりをさらに発展させる可能性を広げている。加えて濱田庄司の益子工芸村構想の源泉の一つとなった英国のディッチリング工芸村と益子工芸村構想をあらためて考えるために、「ディッチリング工芸村から益子工芸村構想」というテーマの展示会が企画されている。その他にも、益子とその風土を読み解くために、外部との関わりをつくり、学ぶ機会をつくっている。

このように、土祭のプロセスにおいて、準備段階で外部とつながることと、土祭本番で外部とのつながりをつなげ、さらなる学びを生み出そうすることの両方の段階で「外部とつながることを通した学び」が生まれている。またこの学びは外部者にとっての学びともつながっているのである。

④出会い･協働することを通した学び

第四に「出会い･協働することを通した学び」が挙げられる。土祭では、準備から本番まで、そのプロセスを通して、住民同士、住民と土祭の来場者、来場者同士の出会いが結ばれ、協働的な学びが生まれている。

土祭づくりにあたって、同じ地域で暮らしている他業種の人同士、異年齢の人同士、もともと益子に住んでいた人と移住してきた人が共に関わり合い、土祭の準備と本番の運営にあたって協

働する。その協働によって、双方向の学びや新たな学びを生み出していく可能性が広がっていく。

また、土祭という場では、準備からつくりあげ運営する土祭関係者、それ以外の益子の住民、土祭へ参加しにきた来場者が、お互いに出会い、交流する機会が生まれている。作家の展示会に訪れた会場でスタッフと来場者が作家や作品について話をし、土に触れながら創作を行う様々なワークショップでは、手作業をしながら参加者同士が話をする。また、「夕焼けバー」では、広場の土舞台で行われる演奏を聞きながら、特設で手作りの机と椅子で地元の食を味わい、たまたま隣り合った見知らぬ人通しで会話が始まる。炎をたき、音楽と食でつながっていく。

祭がもつ、心を躍動させる力によってお互いが引き付けられ、様々な人と人がそこで出会い、協働し、共に時間を過ごすことの楽しさやおもしろさを通して、学びが祭を通して生まれている。

⑤ふりかえることを通した学び

最後に、土祭後のアンケートの記述や集計、報告書の作成等を通して、土祭のプロセスを「ふりかえることを通した学び」が挙げられる。

土祭に参加してみての感想や考えたこと等をアンケートに記述することや、他者へ言葉で伝えていくこと等を通して、土祭での自身の学びを言語化することになる。その行為を通して、自分でも意識していなかったり自覚していなかった気持ちや考えに改めて気づく機会となったり、それらを他者へ伝えていくための言葉を獲得していくことになる。また、ふりかえりがアンケートや報告書のような形でまとめられることで、土祭でそれぞれの関係者や来場者が何をどのように考えていたかを改めて知る機会にもなる。

特に、多様な関係者が様々なかたちで支えている土祭では、ふりかえりによって自身の経験から学びなおし、共にふりかえることでお互いに学び合い、ふりかえったものを共有することでさらに学びを共有し合うことで、それぞれの関係者の土祭の経験を交錯させていくことができる。

（3）土祭 2015 にみる学びの循環

前節では、土祭のプロセス･プログラムに浮かび上がる学びを５つのあり様として提示した。この節では、それらの学びを「学びの循環」という視点から捉えなおしていく。そのために、歴史的に過去から現在そして未来へとつながる時間軸と、地域同士や人と人の関係を含む空間軸を想定し、土祭 2015 にみる学びの循環を見ていく。

土祭 2015 のプロセス･プログラムにみる学びの循環を時間軸で捉えれば、例えば風土･風景を「読み解くことを通した学び」が活かされ、他者へ「伝えることを通した学び」へとつながっている。また「外部とつながることを通した学び」によって、準備段階での風土・風景を「読み解くことを通した学び」や「伝えることを通した学び」が活性化され、そのことによって土祭の企画が充実し、祭での「出会い･協働することを通した学び」の深みをもたらしている。さらには、それらの学びに対し、「ふりかえることを通した学び」の中で改めて向き合ったり、新たな気づきを生み出したりしながら、次の土祭や地域づくりそして一人ひとりの生活へ活かしていくきっか

けとなり、学びが循環していく。

土祭 2015 のプロセス･プログラムにみる学びの循環を空間軸で捉えれば、例えば「益子の風土・風景を読み解くプロジェクト」の中で、同地区内に暮らす人同士がその風土の読み解きにあたって経験を共有し学び合い、各地区の風土の読み解きの結果を記録集として作成し「伝えることを通した学び」を経ながら、風土・風景を「読み解くことを通した学び」を他の地区同士で循環させ、さらには益子外の地域への発信を通して地域外へもつなげている。また祭りでの「伝えることを通した学び」「外部とつながることを通した学び」「出会い･協働することを通した学び」が、益子地域内の様々な人と人、他の地域の人をつなぎ、学びの循環を生み出している。

時間軸と空間軸からみた上記のような土祭 2015 における学びの循環は、実際にはお互いの軸が交錯しながら、さらなる学びを誘発したり、学びを深めたりしながら、より豊かな学びの循環を生み出していると言えるのである。

５．おわりに～風土に根ざす地域づくりとレジリエンス～

21 世紀に入り、経済危機が世界を覆い、貧困･格差はより深刻化し、エネルギー問題･原発問題は顕在化し、異常気象･自然災害が頻発する中にあって、持続可能な社会のあり様への問いは、人類にとっての緊要な問いである。

その問いへの答えを求めるアプローチは多様であるかもしれないが、その答えを遠くに求めるのではなく、足下に見出そうとする事例が益子町土祭の事例である。風土、風土の読み解きを課題とし、人とのつながり、歴史とのつながり、世界とのつながりの中で、地域づくりそして学びづくりを関連づけ、循環させていく中に、風土が活かされ、より豊かな風土が育まれていく。この風土は、自然と共にある文化であるがゆえに、本質的に持続可能性そしてレジリエンスを有している。この風土を地域そして学びの基底に据えることで、地域社会のあり様、そしてその地域社会における学び･教育のあり様が、より公正で、よりしなやかで再生可能なものになっていくことが想定できる。

筆者は、益子町土祭からのメッセージやプログラムに触れていると、かつて福井県今立町の試みから受けたメッセージとの部分的な重なりを感じてきた。平成の大合併で今は今立町としては存在していないが、1994 年の時点で今立町結い村基本構想研究会が作成した「いまだて結い村基本構想」は「自然と環境を大切にし、人といのちを生かす千年の町づくり」構想であり、この研究会の座長を務めた田中秀幸は、今立と持続可能性との関係を、当時次のように語っていた。

「私たちの町の特産品である和紙は、1500 年以上も前から連綿と生産されてきましたし、また 1000 年以上も前に漉かれた紙が、今も奈良の正倉院に大切に保存されています。その紛れもない事実に着目する時、ここには大事な意味が二つあることに気づかされることでしょう。ひろつは、和紙の生産活動が、1000 年以上も途絶えることなく持続してきたということ、もうひとつは和紙そのものが 1000 年以上もの耐久性をもっているということです。何のこともない、循環型持続

社会は実は私たちの先輩がずっと築いてきた社会なんだ、和紙だけでなくこの町の産業である織物も漆器も、稲作も林業も、そしてその土台である森林文化が永続する文化だということに気づきました。」[22]

森林文化に根ざす和紙文化は 1000 年以上も途絶えることなく持続している。木の風土、土の風土はそれぞれであっても、自然と共にある文化が、人間社会の方向性を素朴に照らし出しているのではないだろうか。

最後になったが、本論の執筆においては、益子町に何度か足を運ぶ中で、大塚朋之町長を始め、法師人弘副町長、横堀聡益子陶芸美術館副館長、蓑田理香プロジェクトマネージャー、今井知弘地域おこし協力隊など多くの方にお世話になった。心からの感謝の意を捧げたいと思う。また筆者と土祭がつながるきっかけとなったのは総合ディレクターであった馬場浩史氏との３年４ヵ月ほど前の出会いであった。２年ほど前に他界された馬場浩史氏、また第３回土祭期間中、「夕焼けバー」でご一緒し翌日にお会いすることを約束していたにもかかわらずその深夜に他界されたパートナーの馬場和子さんに心からの哀悼の意を捧げたい。

22 田中秀幸「八ツ杉千年の森から」『開発教育 No.26』開発教育協会、2002 年

レジリエンスを育むサンドウォッチ・プロジェクト

曽我幸代・永田佳之

ASPnet(ユネスコスクール)優良プロジェクトの誕生

1953 年、ASPnet (Associated Schools Project Network)として産声をあげたユネスコスクールは、発足当初の 15 ヵ国 33 校（教育機関）から 181 ヵ国約 10,000 校にまで増加した。その 10 分の 1 校ほどが日本に存在し、2015 年 6 月現在、日本では 939 校の幼稚園、小・中・高等学校および教員養成系の高等教育機関がユネスコスクールとして活動している。

今世紀初頭までユネスコ本部で ASPnet School（以下、「ユネスコスクール」）事業を担当していた Sigrid Niedermayer 氏は長年にわたり、世界のユネスコスクール運動を牽引してきた立役者の一人であると言ってよい。筆者永田は、同氏に幾度かユネスコスクールの海外ネットワークについて教えを請いたが、必ず調査するべきであると助言をされたのがバルト海プロジェクト（Baltic Sea Project）及び サンドウォッチ・プロジェクト（Sandwatch Project、以下「サンドウォッチ」）であった。

前者については、2000 年代に展開された科学研究費補助金によるプロジェクトなどで調査を実施し、「国連 ESD の 10 年」のもとでのセミナーや報告書を通して少しずつ日本でも知られるようになったが[1]、後者については、いわば未踏の実践事例であった。しかし、本研究のテーマであるレジリエンスを教育実践として考えると、ローカル及びグローバルの双方の文脈において、サンドウォッチは重要かつ示唆に富む事例であるという認識のもとに、現地調査を 2015 年 3 月に実施した。本報告は、この時の現地調査及びユネスコ本部で収集したサンドウォッチに関する文献をもとにした調査、さらには 2015 年 12 月に気候変動をテーマにユネスコ本部で開催された国際会議（The Associated Schools Project Network (ASPnet) Seminar “Getting climate-ready: ASPnet schools’ response to climate change” 2015. 12. 7-8th）の参加者である、ドミニカ共和国のサンドウォッチ担当のユネスコ国内委員会職員及び同国でサンドウォッチの発展に寄与してきた教師と生徒へのインタビューをもとにその可能性と課題を描いてみたい。

１．サンドウォッチ・プロジェクトの概要

サンドウォッチは、カリブ海におけるユネスコスクール事業の一環として、1999 年に当地の初等・中等教育段階の教師及び生徒によって始められた。「国連 ESD の 10 年」がはじまった 2005 年からは ESD のビジョンのもとに、また同「10 年」の後半あたりからは気候変動を意識したプ

[1] 例えば、「東アジアにおける持続可能な開発のための教育の学校ネットワーク構築に向けた研究（中間報告書及び最終報告書）」（基盤研究B、平成20～23年度、研究課題番号: 20402062、研究代表者：永田佳之）を参照。

ロジェクトが積極的に実施されている。

後述するように、基本的に学校が所有する地元の浜辺の観測を通した環境保全活動であるが、環境問題のみならず、社会・経済問題をも視野に入れ、科学的アプローチと芸術的な表現活動を重視した教育活動が展開されている。生態学や数学のみならず、詩や演劇などの幅広い範囲に及ぶホリスティックな学びの特徴が見いだせる実践も少なくないが実践されている。まさに ESD で標榜されている批判的思考や創造的思考、協働的思考などがハンズオンの活動を通して育まれている。以下に同プロジェクトの概要を示す。

2015 年 12 月現在の参加国は次の通りである。

◆参加国

＜カリブ海＞バハマ、バルバドス、英領バージン諸島、キューバ、ドミニカ、ドミニカ共和国、仏領グアダルーペ、ガイアナ、ジャマイカ、英領モントセラト島、蘭領アンティル、プエルトリコ、サンアンドレス島（コロンビア）、セントヴィンセント及びグレナディーン諸島、セントキッツ（セントクリストファー）・ネーヴィス、セントルシア、トリニダード・トバゴ、英領タークス・カイコス諸島、米領バージン諸島

＜インド洋＞ドバイ（アラブ首長国連邦）、インドネシア、モルディブ、マレーシア、モーリシャス、仏領マヨット、セーシェル、スリランカ、ザンジバール

＜太平洋＞クック諸島、フィジー、ニュージーランド、パラオ

＜新参加国＞ポルトガル領アソール島、ブラジル、ガーナ、ケニア、メキシコ、ガンビア、タンザニア、ウェールズ、フランス

◆プロジェクトの背景

上述のとおり、1999 年にカリブ海地域で始められて以来、徐々に各国に広がり、太平洋、インド洋、カリブ海の島々や、ヨーロッパ、アフリカ、アジア、中南米の国々が参加している。サンドウォッチは、ユネスコを初めとして、いくつかの国家機関や NGO などの団体からの財政支援を受けている。また、実践地域にある高等教育機関（大学）からの協力を得つつ、活動を展開しているケースも見られる。ネットワークは、民間組織であるサンドウォッチ財団によって維持されており、国際的な交渉の窓口にもなっている。

図：サンドウォッチ財団のロゴ

◆目標

・子どもや若者、成人のコミュニティを基盤としたライフスタイルや習慣を見直すこと。

・海洋や海岸の脆弱な自然環境に対する気づきを促し、環境保全への認識を深めていくこと。

◆目的

・カリブ海等の海岸の環境を保全すること。
・フィールド調査やデータ分析を通した浜辺の科学的な観察において、生徒を訓練すること。
・地域の浜辺をよりよくするために集められた情報を利用して、地域コミュニティと連携して、生徒を支援すること。

◆活動

・サンドウォッチと気候変動：気候変動がもたらす浜辺の侵食や熱帯地域の住民の被害を取り上げること
・新鮮な水資源の節約と電気を節約すること
・再生可能エネルギーの利用を検討すること
・車の運転・乗車の機会を減らすこととウォーキングの機会を増やすこと
・地域のコミュニティ同士による情報を交換すること

以上のほか、近年では、前述の通り、気候変動をテーマにしたプロジェクトが展開されており、活動報告も積極的に行われている。

２．中米カリブ諸国におけるサンドウォッチ・プロジェクト

中米カリブ諸国は、もっともサンドウォッチが盛んに展開されている地域である。米国の影響下にあるプエルトリコからセントヴィンセントのような小さな島嶼国まで、参加国は個性豊かであるが、その基本的な活動の指針や手法は共通している。以下に、現地調査の記録やインタビューをもとに、その一例を共有する。

調査方法

サンドウォッチの調査は、モニタリング・分析・共有・行動（Monitoring, Analyzing, Sharing, Taking Action）の４つからなる。本節では、2015 年３月 21 日から 30 日までの中米、プエルトリコおよびドミニカ共和国での調査の報告として、モニタリングを中心に紹介したい。

モニタリングでは、観察するビーチの特定、ビーチ周辺図を描く準備、さまざまな特徴を調べるための基本的な測定を行う。具体的には、特定したビーチにはどのような人々がどれくらい訪れているのかといった使用状況、ビーチに落ちているごみ拾いとその分別、水質、ビーチの浸食と堆積、ビーチの構成物の収集、波の向きや高さ、速さ、沿岸の潮流、ビーチおよびその周辺の動植物の状況の確認を行う。

はじめに、調査する生徒が集まり、調査内容と安全の確認をする。中心となってその日の調査内容の確認をするのは、調査経験のある上級生である。

写真１　調査全体の確認(2015 年３月 27 日、於：ドミニカ共和国)

ビーチを歩きながら、訪れている人々を確認しながら、浜辺に落ちているごみを拾う。集めたごみを分別し（写真２）、種類ごとに拾い集めた数を記録シート（写真３）に書きとめる。ここでは漂流物が多いのか、それとも住民や観光客が捨てたごみが多いのかを確認する。

写真２　ごみの分別（2015 年３月 27 日、於：ドミニカ共和国）

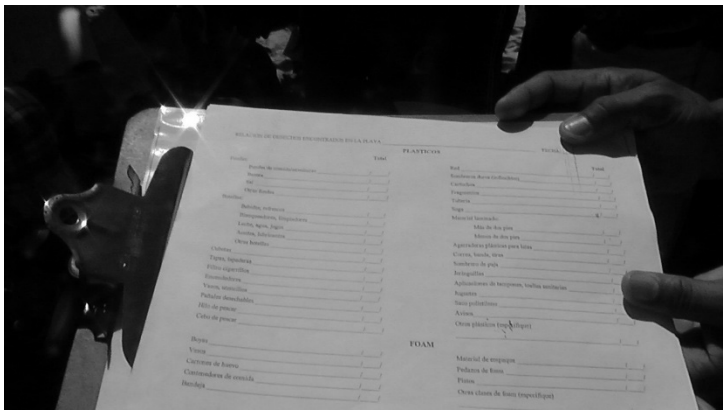


写真３　ごみの記録シート（2015 年３月 27 日、於：ドミニカ共和国）

海水の確認では、水質チェック用のキット（写真４、左上の容器）を用いる。キットの中には、測定に必要な試験管（プラスティック製）や、濃度測定の各種薬品、測定の手順が書かれたマニュアル（写真４、左上の冊子）が入っている。

はじめに海水を容器にくみ、海水の水温（写真５左)、酸素濃度や ph 値（写真５右)、塩分濃度などを測定する。測定で得られたデータは、記録用シートに書きこむ（写真６)。

写真４　モニタリング用キット一式

出典）Cambers, G. and Diamond, P.(2010: 29)より抜粋。

写真５　左：水温測定　右：ph 値測定

（左：2015 年３月 24 日 於：プエルトリコ、右：2015 年３月 27 日 於：ドミニカ共和国）

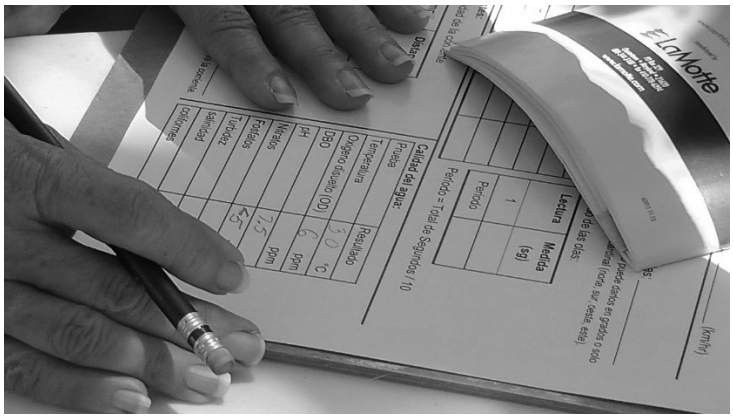


写真６　水質測定で得られたデータの記入（2015 年３月 24 日、於：プエルトリコ）

ビーチの浸食と堆積を測定するには、ビーチの長さや傾斜を測る器具を使用する（写真７）。計測方法は次のとおりである。

１．測定開始場所を決め、目印となるところに印をつける（写真８）。測定開始場所は、植生している場所とビーチの境付近で波打ち際まで障害物がないところにするとよい。

２．印をつけた場所から波打ち際までメジャーを使って長さを測り、３m～５m 間隔でビーチ上に印をつける。

３．中心となる測定者は目の高さを確認し、ものさしに印をつける（写真７　左)。

４．測定者の目の高さに印をつけたものさしを次のポイントである５m 地点のところに立てる。

５．測定者は、ものさしの印に分度器（写真７ 右）の標準を合わせ、水平点を探す。水平点を定めたら、その角度を測る（写真９)。

６．４．と５．の計測を繰り返し、シートに記録を残し、ビーチの起伏を測る（写真 10)。

写真７　測定用の器具（2015 年３月 24 日、於：プエルトリコ）

写真８　測定開始場所に印をつける（2015 年３月 24 日、於：プエルトリコ）

写真９　測定の様子（2015 年３月 24 日　於：プエルトリコ）

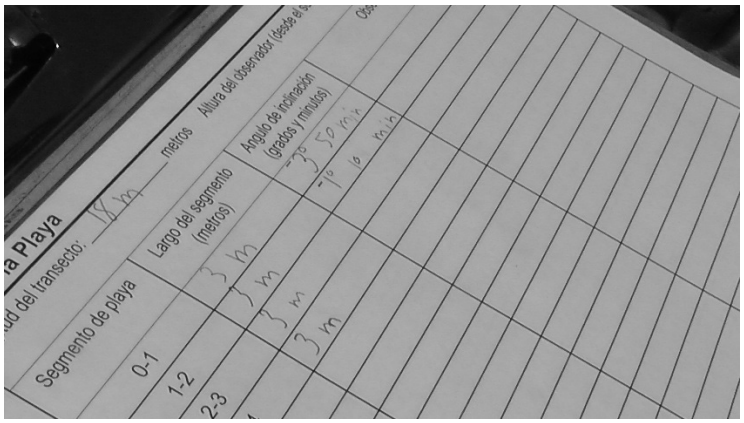


写真 10　ビーチの傾斜角度（2015 年３月 24 日　於：プエルトリコ）

ビーチの構成物を収集する。就学前教育ならびに初等教育の低学年には、ビーチによって構成物が異なることを可視化するために、記録用シートに、セロハンテープで構成物を貼り付ける（写真 11)、粒子の大きさや形を一覧図から確認する（写真 12 左)。高学年以上の児童・生徒には、構成物のより詳細な確認ができるシートを用いる（写真 12 右)。

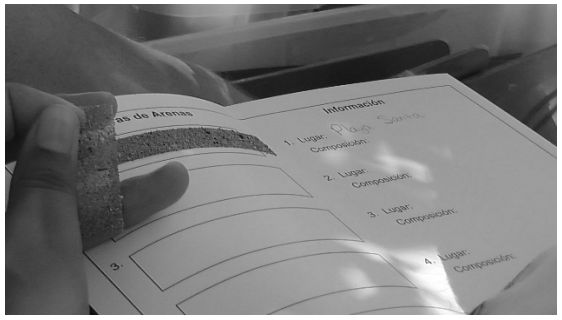


写真 11　左：構成物の収集　右：構成物の記録シート
（2015 年 3 月 24 日　於：プエルトリコ）

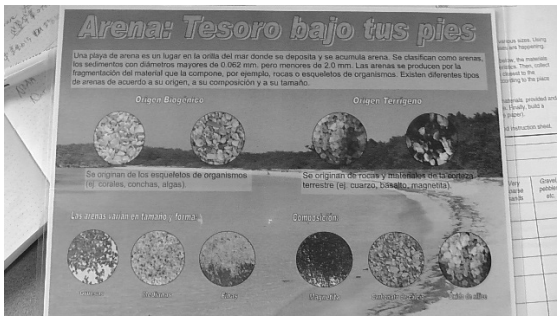


写真 12　構成物の確認用シート

（左：2015 年３月 24 日 於：プエルトリコ、右：2015 年３月 27 日 於：ドミニカ共和国）

風向きと風速の測定は、コンパスと風速計を用いる（写真 13)。風が吹いている方角に向かって立ち、風向きを確認する。同じ方角を向いたまま、風速を測る（写真 13 右)。

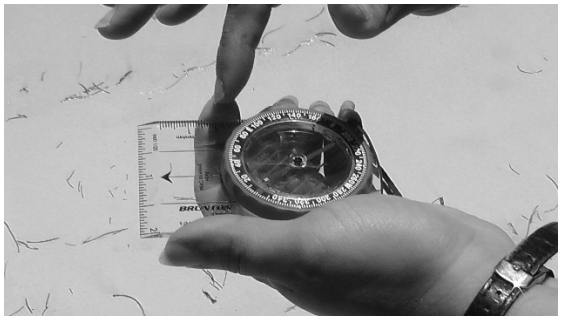
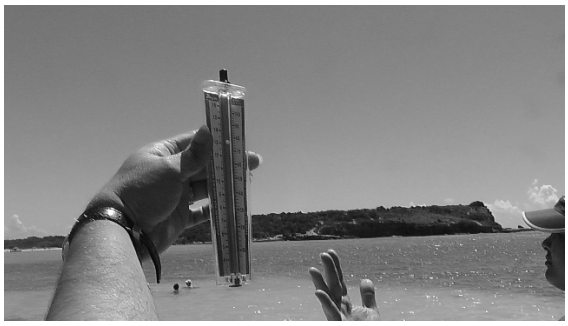



写真 13　風向きと風速の測定（2015 年３月 24 日　於：プエルトリコ）

波の向きもコンパスを用いて確認する。波に向かって垂直に立ち、方角を確認する。波の速さは１分間に何回波が打ち寄せるかを数える。また、波の高さは、ビーチの起伏を測定したときに用いたものさしで測る。ものさしを持って、海の中に入り、波が一番高いときの高さと、波が引いたときの高さを確認する。記録シートには、その差も記す（写真 14)。

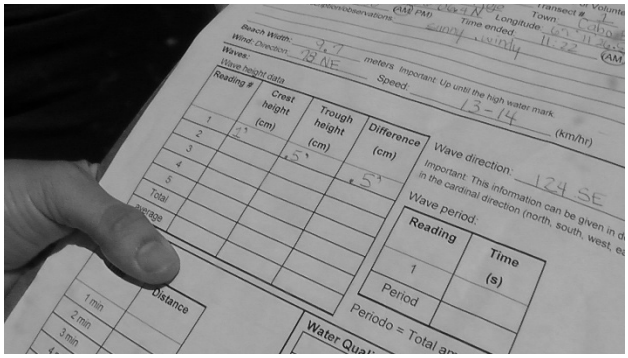


写真 14　波の向き、高さ、速さの測定の記録（2015 年３月 24 日 於：プエルトリコ）

潮流の測定では、ストップウォッチとメジャー、コルクのような軽いもの[2]を使用する。波打ち際にメジャーを持って距離を確認する係（写真 15 左上)、海の中に入りコルクを浮かべて、その行方を確認する係（写真 15 右)、ストップウォッチで 1 分毎に知らせる係がいる。
計測は、次のように行われる。

1．時間の計測開始とともに、コルクを海に落とす。
2．１分後にコルクがどれだけ流されたか、その距離を確認する。もし流れがなかったり、止まったりして、コルクが停滞していた場合、再計測を行う（写真 15 左下)。
3．2 分、3 分後も同様に距離を測る。潮の流れが速く、計測できない場合は、その時点で中止する。

写真 15　潮流測定の様子（2015 年３月 27 日 於：ドミニカ共和国）

ビーチおよびその周辺の動植物を観察し、どのような動植物がどこに存在しているのかを記録する。

以上が、モニタリングで行われる調査である。定期的になされる一連の観察を通して得られたデータをもとに、分析がなされる。例えば、収集したビーチの構成物は重さを量った後で、目の

[2] プエルトリコではコルクを、ドミニカ共和国では着色した海水を使用していた（2015 年３月 22 日から 30 日までのからの調査より)。

大きさの異なるざるに通して分類される（写真 16 左）。それぞれの構成物の重さを量り、割合を計算し、グラフ化する（写真 16 右）。

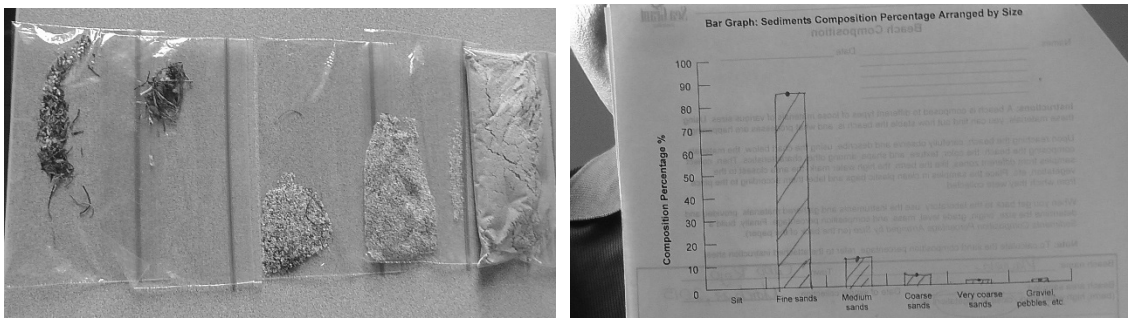


写真 16　構成物の分類とグラフ（2015 年 3 月 24 日　於：プエルトリコ）

分析を通して蓄積されたデータをもとに結果を見出す。地域の状況によって異なる結果は、他のクラスや学校内、保護者、地域の人々、行政機関、さらにはサンドウォッチの参加国と共有する。その手段は、会議を設けて報告したり、ドラマやストーリーテリング、ニュースレターやパンフレット、物語、漫画、ビデオやポスター、写真を通して公表したり、インターネットを通して共有したりすることが勧められている。さらに、ビーチに関連する課題に取り組み、ビーチをよりよい状態にすること、気候変動の適応術を促進することなど、活動を計画し、実践し、評価することがなされている。

サンドウォッチ・プロジェクトでは、モニタリングでみられるように、児童・生徒による参加型実践、科学的手法による調査・分析、多様な手法を用いた情報公開によって、統合的な学びが展開されている。国によって、教育課程に組み込められているか否かは異なるが、調査先のプエルトリコならびにドミニカ共和国では、「環境」や「ボランティア（コミュニティ・サービス）」の授業での取り組みとして位置づけられている。科学的な実践を通して蓄積された結果の重要性は行政機関によっても認識されてきており、ドミニカ共和国においては、環境省のデータベースで管理されている。

制度上の位置づけは、国や地域により異なるが、サンドウォッチ・プロジェクトを通して、児童・生徒が気候変動による影響を身近に感じつつ、それに適応する術や改善策を知識面に加え、行動面においても検討することができていることは特筆に値する。事実、サンドウォッチ・プロジェクトがビーチの開発の見直しや、状況改善に寄与した功績は改めて共有されてよいだろう。

ESD の普及および促進のために「国連 ESD の 10 年」で公表されたその枠組み、IIS でも記されたように、持続可能性の中核を占めるのは教育である。サンドウォッチ・プロジェクトは、教育を通して児童・生徒が「変容の担い手」となり、社会を変えていくことを実証している実践として位置づけられよう。教育の意義および若者が与える社会への影響力を再認識できる活動である。

３．結びにかえて

先述のとおり、2015 年暮れにユネスコ本部で開催された気候変動教育に関する国際会議（The Associated Schools Project Network（ASPnet）Seminar “Getting climate-ready: ASPnet schools’ response to climate change” 2015. 12. 7-8th）にて、ドミニカ共和国におけるサンドウォッチの牽引かつ調整役を勤める同国ユネスコ国内委員会のナショナル・コーディネータ、Franklin J. Tejeda 氏、教師代表である Marta Cecilla De Aza De Guzman 氏（サンドウォッチ実践高校教員）及び Anthony Sanchez Rodriguesz さん（16 歳（高校３年生））にインタビューを実施する機会に恵まれた。

Tejeda 氏によれば、各国のサンドウォッチの成否を左右するのは、教員養成や生徒のリーダー研修（トレーニング）の質である。興味深いのは、ドミニカ共和国の場合、教師や生徒と一緒に、環境省、教育省、ユネスコ国内委員会職員も参加する統合的かつ参加型の学びの機会を創出しているという点である。研修では、「持続可能な開発」や ESD、さらには近年とくに注目されるようになった気候変動などの理論は室内で、実践はビーチで学ぶ。ビーチでは前節で具体的に示したようなツールを扱い、実践的な訓練を積む。２日間の研修は２年おきに実施され、１回に 30 人ほどが参加している。同一の学校から生徒と教師の１人ずつの参加が原則である。15 年間で、ドミニカ共和国内の学校の 3,000 人の生徒代表や教師達が研修を受けてきた。

こうしたユネスコ国内委員会による研修は、サンドウォッチの原則や原理、基本的な手法を学ぶ絶好の機会となり、有効に機能していると言えよう。ただし、ドミニカ共和国の場合、課題も少なくない。

第１に、地理的な問題である。学校によっては比較的にビーチから遠いためにビーチの訪問を定期的に行えないところもある。ただ、サンドウォッチを海辺に近い学校に限定するにはあまりに潜在的な可能性を摘んでしまうため、移動費などのコストがかさんでも出来るだけ多くの学校に参加してほしい、と同国内委員会では考えている。

第２に、普及度の問題である。中米諸国でサンドウォッチが広まっているとはいえ、同プロジェクトは関係者以外にはあまり親しみが持たれておらず、15 年間続いているのに一般的には知られていない。ドミニカ共和国ユネスコ国内委員会が所属する文化省職員でさえ、知らない人が多いという。同委員会では、さらに全国的に知られるように努力してはいるものの、予算の制約もあり、なかなか思い通りにはいかない。

第３に、上記の２とも関連する予算の制約である。同委員会は慢性的と言ってもよいほどの予算不足に悩まされてきた。近年の予算は、ユネスコのプログラムを実施するための事業費が主なもので、決して潤沢ではない。大きな事業予算に期待するというよりも、学校に水質検査の計測ツールなどを十分に配布できるようにしたいというのが当面の目指すところである。

インタビューに参加してくれた生徒代表の Rodriguesz さんや Guzman 氏も、レジリエンス、すなわち「しなやかな強さ」を包み込んだような人柄であった。これまでも幾度も遭遇してきた

困難を一喜一憂せずに乗り越えてきたことから来るのであろうか、２人に共通していたのは、熱い想いを内に秘めている一方で冷静な語り口と落ち着きのある態度が共存していることであった。Rodriguesz さんは、サンドウォッチで自身が随分と成長したという。今では、海岸のゴミを捨てる生徒に注意するのが当たり前の自分であることを次のように強調していた。

> 海辺でゴミのポイ捨てをする若者がいたら、「おい、拾えよ」と注意し、それでも拾わない場合は、「OK, 自分が拾うから」と自らの行為で示すんです。これは例外ではなく、サンドウォッチを体験した生徒の標準的な態度とも言える行為だと思います。

Guzman 氏が強調していたのは、こうした生徒たちの自己変容がサンドウォッチでは、手にとれるように一連の学習活動の中で確認ができるということである。自分の行為や発言の一つひとつが持続可能な未来につながることを教師や若者が実感しているのだとすれば、サンドウォッチは ESD でいうところの「変容の担い手」[3]を育成しているのであり、市民教育という名にふさわしい事業であると言えよう。

参考文献

Gillian Cambers and Paul Diamond. *Sandwatch: Adapting to Climate Change and Educating for Sustainable Development*. 2010. UNESCO. (Revised and Expanded Edition).

Gillian Cambers and Paul Diamond. *Introduction to Sandwatch: An Educational Tool for Sustainable Development / Addendum: Climate Change Adaptation through Sandwatch*. 2009.

Gillian Cambers and Fathimath Ghina. *Introduction to Sandwatch: An Educational Tool for Sustainable Development*. 2005. UNESCO.

Michelle Verkooy (ed.). *A Snapshot in Time - Beaches Past and Present: Sandwatch 2014 Photo Competition*. 2015. Sandwatch Foundation.

http://www.unesco.org/new/en/education/networks/global-networks/aspnet/flagship-projects/sandwatch-project/　（ユネスコ本部ホームページ上でのサンドウォッチ事業の概要紹介）

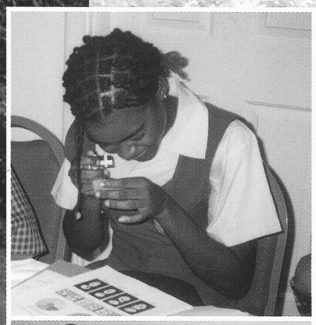
[3]「変容の担い手」（change agent または agent of change）は、その表現は異なるにせよ、ESD 関連の国際ステートメントにしばしば登場するキーワードである。「あいち・なごや宣言」（第８項）では「学習者自身及び学習者が暮らす社会を変容させる力を与える ESD の可能性」として表されている。http://www.esd-jpnatcom.jp/conference/result/pdf/Aichi-Nagoya_Declaration_ja.pdf（2015 年 12 月 27 日にアクセス）。

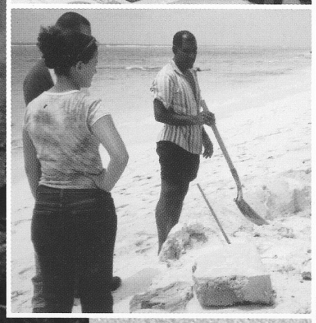
＊　本章の現地調査報告の節で示したように、サンドウォッチの一連の活動では正確な観測や計測が求められる。章末資料として、Gillian Cambers and Paul Diamond. *Introduction to Sandwatch: An Educational Tool for Sustainable Development.* 2009 に掲載されている資料から「データカード」及びビーチでの収集物リストの写しを掲載する。

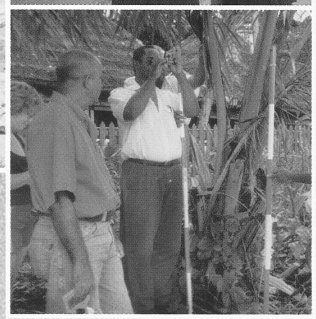
Coastal region and small island papers 19

Introduction to SANDWATCH

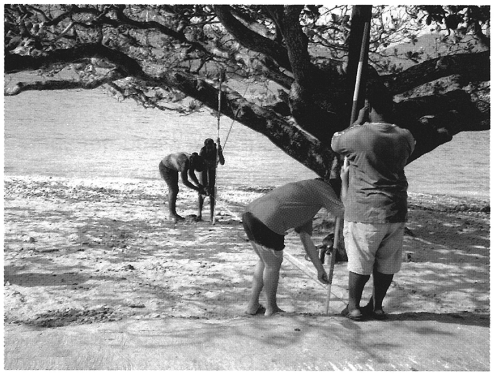
An educational tool for sustainable development







UNESCO



Introduction to SANDWATCH

An educational tool for sustainable development

By Gillian Cambers and Fathimath Ghina

The designations employed and the presentation of the material in this document do not imply the expression of any opinion whatsoever on the part of the UNESCO Secretariat concerning the legal status of any country, territory, city or area or of their authorities, or concerning the delimitation of their frontiers or boundaries.

Reproduction is authorized, providing that appropriate mention is made of the source, and copies sent to the UNESCO (Paris) address below. This document should be cited as:

UNESCO, 2005. *Introduction to Sandwatch: An educational tool for sustainable development*. Coastal region and small island papers 19, UNESCO, Paris, 91 pp.

The digital version of this publication can be viewed at: www.unesco.org/csi/pub/papers3/sande.htm
Within the limits of stocks available, extra copies of this document can be obtained, free of charge, from:

UNESCO Apia Office,
Senior Programme Specialist,
PO Box 615,
Apia, Samoa.
fax: +685 26593/22253
e-mail: apia@unesco.org

UNESCO Dar-Es-Salaam Office,
Oyster Bay, Uganda Avenue Plot No 197 A
Dar es Salaam
Tanzania
fax: +255 22 26 66 927
e-mail: dar-es-salaam@unesco.org

UNESCO Kingston Office,
The Towers,
PO Box 8203,
Kingston 5, Jamaica
fax: +1 876 9298468
e-mail: kingston@unesco.org

The 'Coastal region and small island papers' series was launched by the Organization in 1997. Information on CSI activities, as well as extra copies of this document, can be obtained at the following address:

Coastal Regions and Small Islands (CSI) platform
UNESCO, 1 rue Miollis
75732 Paris Cedex 15, France
fax: +33 1 45 68 58 08
e-mail: csi@unesco.org
website: www.unesco.org/csi

Report written by: Gillian Cambers and Fathimath Ghina

Photos courtesy of: Gillian Cambers, CORALINA and Hans Thulstrup

Cover design and layout: Micheline Turner

Published in 2005 by the
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Printed by UNESCO

© UNESCO 2005

(SC-2005/WS/41)

ANNEX 3

BEACH CLEANUP DATA CARD

Thank you for completing this data card. Answer the questions and return to your area coordinator or to the address at the bottom of this card. This information will be used in the Center for Marine Conservation's National Marine Debris Data Base and Report to help develop solutions to stopping marine debris.

Name _____ Affiliation _____

Address _____ Occupation _____ Phone (_____) _____

City _____ State _____ Zip _____ M____ F____ Age: _____

Today's Date: Month: _____ Day _____ Year _____ Name of Coordinator _____

Location of beach cleaned _____ Nearest city _____

How did you hear about the cleanup? _____

SAFETY TIPS

1. **Do not go near any large drums.**
2. **Be careful with sharp objects.**
3. **Wear gloves.**
4. **Stay out of the dune areas.**
5. **Watch out for snakes.**
6. **Don't lift anything too heavy.**

WE WANT YOU TO BE SAFE

Number of people working together on this data card _____ Estimated distance of beach cleaned _____ Number of bags filled _____

SOURCES OF DEBRIS. Please list all items with foreign labels (such as plastic bleach bottles from Mexico) or other markings that indicate the item's origin (such as cruise line names, military identification or debris with names and/or address of shipping/freighting or fishing companies, or oil/gas exploration activities).

SOURCE	ITEM FOUND
Example: ABC Shipping Company	Plastic strapping band

STRANDED AND/OR ENTANGLED ANIMALS (Please describe type of animal and type of entangling debris. Be as specific as you can.)

_____

_____

_____

What was the most peculiar item you collected? _____

Comments _____

_____

Thank you!

PLEASE RETURN THIS CARD TO YOUR AREA COORDINATOR OR MAIL IT TO:

Center for Marine Conservation
1725 DeSales Street, NW
Washington, DC 20036

A Membership Organization

Center for Marine Conservation

EPA United States Environmental Protection Agency

NOAA

United States Coast Guard 1790

Formerly Center for Environmental Education, Est. 1972

Printed on recycled paper.

© 1990 Center for Marine Conservation

ITEMS COLLECTED

You may find it helpful to work with a buddy as you clean the beach, one of you picking up trash and the other taking notes. An easy way to keep track of the items you find is by making tick marks. The box is for total items; see sample below.

Example: egg cartons 𝍸 𝍸 𝍸 | TOTAL 16 | cups 𝍸 𝍸 𝍸 𝍸 // TOTAL 22

PLASTIC

	Total number of items		Total number of items
bags:		fishing nets	
food bags/wrappers		hard hats	
trash		light sticks	
salt		pieces	
other bags		pipe thread protector	
bottles:		rope	
beverage, soda		sheeting:	
bleach, cleaner		longer than 2 feet	
milk/water gal. jugs		2 feet or shorter	
oil, lube		6-pack holders	
other bottles		strapping bands	
buckets		straws	
caps, lids		syringes	
cigarette filters		tampon applicators	
cigarette lighters		toys	
cups, utensils		vegetable sacks	
diapers		"wrist protection" rings	
fishing line		other plastic (specify)	
fishing lures, floats			

STYROFOAM®

(or other plastic foam)

buoys		packaging material	
cups		pieces	
egg cartons		plates	
fast food containers		other Styrofoam® (specify)	
meat trays			

FOLD ALONG THIS LINE

GLASS

bottles/jars:		fluorescent light tubes	
beverage bottles		light bulbs	
food jars		pieces	
other bottles/jars		other glass (specify)	

RUBBER

balloons		tires	
condoms		other rubber (specify)	
gloves			

METAL

bottle caps		55 gallon drums:	
cans:		rusty	
aerosol		new	
beverage		pieces	
food		pull tabs	
other		wire	
crab/fish traps		other metal (specify)	

PAPER

bags		newspapers/magazines	
cardboard		pieces	
cartons		plates	
cups		other paper (specify)	

WOOD

(leave driftwood on the beach)

crab/lobster traps		pallets	
crates		other wood (specify)	
lumber pieces			

CLOTH

clothing/pieces ☐

Remember to turn the card over and fill out your name and address and to record sources and entangled wildlife!

アジア学院のレジリエンス
―「共に生きる」ことを通して培われる強さとしなやかさ ―

永田佳之

社会正義とは、「世界の人々が一人の例外もなく分かち合う喜びをもって
豊かな食卓につくことができること」である。（高見敏弘）

はじめに

栃木県の那須山嶺に、アジア学院という生活共同体が在る。1973 年に創設された学校法人（アジア農村指導者養成専門学校）である。この学院では、主にアジアやアフリカ諸国からの農村指導者を受け入れ、有機農法をもって共に耕し、食し、分ち合うという暮らしが 40 年以上にわたり営まれてきた。公正かつ平和で健全な環境を創出するという使命のもとに、自ら他者に仕えようとする「サーバント・リーダー」の育成が行われている。これまでの卒業生は 1,300 人を超え、出身国は 56 ヵ国に及ぶ。2015 年度は第 43 期にあたり、19 ヵ国から 30 名が研修に参加した。彼らの多くは、研修終了後に発展途上と称される国々で主に農村のリーダーとなり、農薬による被害や地力の低下、森林伐採などの乱開発などから地域を守り、持続可能な地域づくりを担っている。

ここでは、2015 年 12 月 19 日～22 日に実施された、東日本大震災を同学院で体験した職員へのインタビューをもとに[1]、また同学院についての最近の文献を参照にしつつ、アジア学院がいかにレジリエントな共同体、すなわち、災害等の急激な変化により否応なくシステムの変化が余儀なくされても、強くしなやかに対応することによって基本的な機能や構造を維持できる共同体であるか、について述べてみたい。

１．震災時の様子

2011 年３月に起きた東日本大震災による被災地は東北３県と言われることも多いが、福島県に隣接する栃木県も相当の被害を被った。大地震がアジア学院を襲った時、各国の研修生らはすでに帰国しており、キャンパスには 25 人の職員とボランティアらが滞在していた。うち 15 人ほどの職員は食堂等のある旧コイノニアという複合施設の１階で新年度の計画を立てる会議の最中であった。大きな揺れを感じた時、はじめは建物内に留まっていたが、建物の古さを懸念したある職員の外に出ようという一声で皆飛び出した瞬間、建物のガラスが割れ、建物自体は大打撃を受けることになる（被災後には全て建て替えとなった）。

[1] インタビューはすべてアジア学院内の会議室等で行われ、記録として録音された。また、聴き取り調査を補う形で筆者は 2015 年度を通してアジア学院に不定期に滞在し、研修生や教職員と交流した。

その後、学院内はある種のパニック状態に陥る。ドイツ人のボランティアが母国から得た福島第１原発事故の情報をもとに、他のボランティア達とバン２台に乗り込み、学院を飛び出したのである。なかにはパスポートも持たずに逃げた者もいたほどの混乱状態であった。

この時、バンで逃げるように誘われた職員の中で、学院に留まることを決めた者もいた。元学院の学生でもあり、ガーナ出身の宣教師であるＴはその一人であり、「一瞬、皆と一緒に逃げようとも思ったが、校長先生はじめ、ここの人々に仕えるために自分は日本に来たのだから、踏みとどまらねば」と思ったという。

震災時のアジア学院にはＴ以外にも２人の外国人宣教師がいた。アメリカ及びガーナ、韓国からの宣教師である。彼らは安全性のために帰国するようにとの母国からの強い要望を受けながら、何が起きるか予測もつかない危険性の高い時期であったにもかかわらず、命をかけて同学院にとどまった。震災後に知られるようになったことであるが、アジア学院が存続するに値するのであれば守って下さいという祈りを毎日、職員たちの知らないところで外国人宣教師と家族らは捧げていた。

前述のとおり、建物の被害は甚大であったが、幸い震災による怪我は人にも動物にもなかった（アジア学院には鶏・牛・豚がいた）。しかし、その後、福島第１原発からの放射能が学院を襲った。アジア学院は福島第１原発から 110 キロの距離にあるが、原発事故後の風向きによって運ばれた放射能はアジア学院のある西那須野上空で雨とともに降り落ちたのである。文科省発表のデータによれば同学院の周辺地域には１㎡あたり１万～６万ベクレルのセシウムが降り注がれたとされている。これは、土と共に生き、持続可能な農業を実践することの重要性をみずから標榜してきた学院の拠って立つ基盤を土台から覆されたような痛恨の極みの事件であった。

正確な情報も届かなかった震災直後の混乱期には、「アジア学院はもう駄目になってしまうのではないか」という想いが幾人もの職員の頭をよぎった。しかし、「神様が望まれれば継続するのだろうし、望まれなければ続かないのだろう」と自らに言い聞かせていた職員は少なくない。

２．被災直後の対応

震災が起きてからも幾人かの職員は避難をせずに西那須野の地にとどまった。彼（女）らは家畜の世話などを続けるのと併行して、放射能について自ら学び、放射能汚染対策に勤しんだのである。

一方で、新学期を迎えていたアジア学院の研修機能は、４月末には東京都町田市にある農村伝導神学校（鶴川学院）に移り、通例の１ヵ月遅れで海外からの研修生を迎えることになった。選抜された研修生には次の３点を伝え[2]、来日するか否かは本人に決めてもらった。

1. 建物、施設が研修に適した状態にまで回復していない。
2. 余震が続いている。
3. 福島第１原発の状態が安定していない。

[2] 荒川朋子「震災とアジア学院：放射能被害からの教訓」『福音と世界』新教出版社、2015 年１月 p. 22.

結果、研修生のうち２人を除いた 20 人が来日した。彼（女）らの多くは、この機会を逃すのなら、二度と自身の人生で有機農法やサーバント・リーダーシップを学ぶチャンスはないであろう、と思っていたという。

結局、当時の副校長はじめ約半数の職員は西那須野で放射線汚染からの回復の道を後述する地元の人々と共に模索し続けたが、その一方で、教務主任の職員を中心に、それまでとは相当に異なる環境下において町田での研修は続けられた。この双方の努力により、震災後においても、強靭な意思と柔軟な対応をもって、震災後も学院は存続し、７月末に安全性を確認した後、町田に一時避難をしていた研修生たちは西那須野へ移動することになる（この時点で研修生の１名が帰国）。

学生たちは来日の際、成田空港から町田に直行したので、なぜより安全な町田ではなく、放射能に汚染された地に移動しなくてはならないのか、不安に駆り立てられた。なかには「アジア学院は私たちに毒を食わせるのか」と学院の方針を非難をした者もいたという。その後も、アジア学院は西那須野での研修を若干短くし、県外での研修を長くするなど、柔軟な対応力をもって震災の年度を乗りきることになる。

３．復興の軌跡：個人的レジリエンスと社会（共同体）的レジリエンス

１） 個人的レジリエンス

一連のインタビューを通して気づいたことは、アジア学院では大半の職員が、洗礼を受けたキリスト教信者であろうがなかろうが、聖書の言葉に支えられながら人生を歩んでいるということである。彼（女）らは災害という困難を乗り越えられたのは信仰のおかげであるという確信をもっている。「神が望むのであればアジア学院は継続するし、望まないのであれば継続しない」という震災直後に抱いた想いは複数の職員に共通していた。

インタビューをした８人の内３人が自らを支えている言葉として「ローマ人への手紙」（第８章）を挙げていたことは興味深い。そこには次のように記されている。

「神を愛する人々、すなわち、神のご計画に従って召された人々のためには、神がすべてのことを働かせて益としてくださることを、私たちは知っています。」（And we know that all things work together for good to those who love God, to those who are the called according to His purpose. ）

もちろん後述する放射線測定をめぐる判断などにおいて迷いはあったにせよ、大震災という危機的状況に対して、みずからが奉職してきた学院を継続するか否かは当事者である人間の意思というよりも神の意思に委ねるという「深み」まで幾人かの中心的な職員が至っているということは、コミュニティ全体の強靭さを物語っていると言えよう。

「ローマ人への手紙」からは上記の８章以外のくだりも震災後の苦難を語る中で言及されていた。例えば第５章の「艱難は忍耐を生じ、忍耐は練達を生じ、練達は希望を生ず」。また、時として人

間は窮地に追い込まれる存在であるが、みな共にうめき、そのうめきは苦しみに終わるうめきではなく、希望を待ち望むうめきである、という第８章 18-25 節を精神的な拠り所にしている職員もいた。以上から、震災後、聖書の教えがいかにアジア学院職員の心の支えとなっていたかが分かる。

興味深いことに、一人ひとりが４年半前をふり返る言葉に傾聴していると、信仰以外にも、職員のレジリエンスに寄与していた要素があることに気づかされる。例えば、アジア学院の存在する土地への愛着、もしくは強固な「センス・オブ・プレイス」を多くの職員はもっていた。震災後、放射能を被った土地となってしまったアジア学院は、他地域への移動案も浮上した。しかし、校長（当時）は「この地を離れたらアジア学院ではなくなる」と思ったという。

震災の年を想い起こし、当時、副校長であったＡは、震災後に研修機能を町田に移して初めて気づいたことがあるという。町田の場合は研修のためのインフラや施設は整っていても、そこはアジア学院ではなかったのである。「ここはこの土地とやはりこの建物、この 40 年間築いてきた、なんでしょうねぇ・・・目に見えないもの、皆の過去から脈々と受け継がれてきたスピリットとか（中略）みんなが本当に大事に大事に作ってきた畑の土とか、なんかこう染み込んだものがあって、そこに人が加わったのがアジア学院なんだろうなぁ、って凄くその時に思いましたね」という。

みずからが暮らし、守ってきた土地への愛着は幾人もの職員が共有していたのであり、その想いは放射能汚染にもめげず、共にうめきつつも、乗り越えていく土台であったように思われる。

２） 社会（共同体）的レジリエンス

レジリエンスの重要な特徴として多様性を内包していることや資源を複数持っていることが挙げられるが[3]、アジア学院の「強さ」は何はともあれ「複数の支え」を組織の内外にもっていることであろう。このことは、被災後の支援状況から容易に見てとることができる。

震災後、女子寮とセミナーハウスを除いた全ての建物が「危険な状態」と診断され、建て替えを余儀なくされた。しかし、その建設費は有に６億円を超える額であり、すでに借金を抱えていた学院にとって法外なコストであった。しかし、主に米国やドイツのキリスト教団体を中心に、５年間で８億円以上の寄付がが世界各地から集められた。うち日本国内からは約１億２千万円のみであり、いかに学院が世界的なネットワークをもっているのかが分かる。一例であるが、2014 年に完成したオイコスチャペル献堂は、日本基督教団等の国内の教会組織のみならず、米国カリタス(CRS)や韓国メソジスト教会、台湾基督長老教会という多様な海外の組織からの寄付で完成した。建物の支援ひとつとっても、実に多様性に富んだネットワークが見えてくる。

日本政府は、当初は公的支援が半分は国から出されるという憶測もあったが、結局は全壊していない状況であったので期待の 20 分の１ほどしか出されなかった。東日本大震災後、国からの助成

[3] アンドリュー・ゾッリ、アン・マリー・ヒーリー（2013）『レジリエンス：あらゆるシステムの破綻と回復を分かるものは何か』（須川綾子訳）ダイヤモンド社

金なくしては復興が進展しなかった組織が多かったことを考えると、アジア学院は資金確保の面でも自律的なレジリエンスを持っていたと言える。

上記の支援は海外との信頼関係の現れとも言えるが、学院内の相互扶助もレジリエンスに大きく寄与していると思われる。

アジア学院を表すとどのように表現になるのかという問いに対する米国人宣教師のJの答えを引けば、「共に居るということの深い感覚」（deep sense of being together）であるという。この「深い感覚」は震災を機により強固になる。

ガーナ人宣教師は、この共同体が復興できたのは、第1に「神の恩寵（God's grace）」があったからであり、第2に「（震災後に）残った職員の決意（determination of remaining staff）」であることを強調する。震災前と震災後ではコミュニティの変容が見てとれるという。かつて見られた競争的なエートスは消え、「一体であるという考え（idea of oneness）」や「受容という絆（bond of acceptance）」が定着したのである。

「アジア学院という共同体が現在ある姿まで復興した背景には何があるのか」という質問に対して、教務主任であるOは「仲間に対する信頼です」と即答した。「それがなかったら、あんなものを乗り越えられなかったと思います」と当時をふり返っている。「その信頼感は職員の大半がクリスチャンだから共有されているのか」という更なる質問に対しては、「違います」と返答している。自身も洗礼を受けているOはクリスチャンでない人の忍耐強さを前に震災後は驚嘆していた、という。この点についてはより詳しく後で述べることとする。

4．ベクレルセンターの設立、そして地域貢献へ

市民の力で放射線被害から特に子どもたちの身を守るため、地域の安全で安心な暮らしづくりを目的に2011年から講習会や放射線測定、除染研究などを実施してきた市民団体「那須を希望の砦にするプロジェクト」を藤村靖之（工学博士）が始め、2012年に「那須希望の砦」としてNPO法人化した。特に震災直後は、ありとあらゆる「専門家」の異なる見解に翻弄されていたアジア学院が那須の地にとどまるという決意に至ったのは信仰や土地への愛着だけではなく、藤村らによって明確にされた除染方針への共感が大きかった。

藤村の主張の要点は、次のとおりである[4]。

- この地域の汚染度は、今すぐに避難をしなければならないレベルではない。だからまずは落ち着いて実態を知るべし。
- 誰かが答えをくれることを待つな。自分たちで真実を探そう。
- 市民（自分たち）がお金を集めて、測定器を買って、自分たちで放射能を測ろう。空気も、水も、牛乳も、食べ物も、土も、不安なものは何でも測ろう。

[4] 荒川朋子「震災とアジア学院：放射能被害からの教訓」『福音と世界』新教出版社、2015年1月 p. 22.

- 一緒に勉強して、どのくらいの放射能がどう危険なのか、どうなったら危険なのか、何ができて、できないのか、その答えを自分たちで探そう。
- 皆で一緒にやれば、絶対にできる！

これは行政頼みのマインドからの、いわば市民的自立の宣言であったとAは言う。

このような後ろ盾をもった学院は、震災後の進むべき道を放射能汚染対策として次の６項目を立てて、明確化していった[5]。

１） 放射能に関する勉強と測定を続ける。
２） 自己消費または販売する食べ物の放射性物質含有量の独自基準を設ける。
３） 農場の除染対策を迅速かつ積極的に実施する。
４） 地域住民たちと共に立ち上げた「那須野が原の放射能汚染を考える住民尾会（NRARP）」と協同で栃木県に対して健康調査の要望を提出する。
５） 国に対しては子ども被災者支援法の実行と対象地域に栃木県北部を含めるように要望する。
６） 東電に賠償請求を行う。

震災直後から放射線問題に取り組んできた職員Aは、藤村氏のメッセージがアジア学院の進むべき道を示した「羅針盤」になったという。国内外の科学者らによる異なる見解が飛び交う中、「アジア学院がこの那須の地から出て行ったなら那須は危険な場所なんだという印象を多くの人に与える。風評被害もさらに出るだろう。いわばアジア学院はこの地の砦。地域のリーダーとして、冷静に対処し、取るべき道筋をともに考え、協力して欲しい。」と訴え、アジア学院に地域のリーダーとなるようにAに語りかけたという。

この言葉によって、Aは、サーバント・リーダーとしての地域開発をアジアやアフリカの研修生に説いておいて、自らの足下ではそれを実践してこなかったこれまでの「あり方」を問い直したという。「おたおたして誰かにくっついていくのでなく、先頭を切らなくてはならない。（中略）この土地で 40 年間やってこれたお返しをしなくてはならない」と思ったという。こうした思いは、後述するベクレルセンターを通しての地域への継続的な貢献として結実していく。

震災後、日本キリスト教協議会の支援として放射能検出の精密な計測器を申し出たところ、快諾された。間もなくドイツ製の計測器はアジア学院内の那須セミナーハウスに設置され、地域の人々が食物等をもってくれば測定できる市民測定所「アジア学院ベクレルセンター」（以下、「ベクレルセンター」）が開設された。そして NRARP（那須野ヶ原の放射能汚染を考える住民の会）が放射線測定の計測をボランティアで担うことになった。地域住民によるボランティアは 2015 年 12 月現在においても毎週火曜～金曜まで続けられている。1 回の測定は 1,500 円（水の場合は 2,000 円）。

[5] 同上書、p. 23.

測定所がない県外からも郵送で測定を依頼されている。開設から4年半で4,000件以上の検体の持ち込みがあったという。アジア学院の食物もすべてこの機械で計測され、学院内の食卓に運ばれたり、外に売られたりしている。ちなみに、当時から用いられている安全基準は世界でも最も厳しいと言われているベラルーシの子どもの食に対する基準であった37ベクレルである。

５．開かれた共同体

インタビューを受けた職員全員が、震災後の混乱の中、確信をもって存続していくという方向性を決めたわけではなく、たえず決意の揺らぎの中にいたと言える。O校長（当時）は「40年間続けてきたものを止めるということは大変なことであるけれど、その一方で、100%安全であると言えない中で続けるということも大変なことでした」と被災後の日々をふり返る。特に、当時、校長等の役職に就いていた職員は、最終的な意思決定者としての重責を双肩に担い、苦渋の時をくぐり抜けていたことはインタビューの節々に感じられた。

それにしても、想像を絶するような苦難を乗り越え、ベクレルセンターを通した地域貢献を実践するまでに変容した背景には何があったのであろうか。もちろん、科学的な推察に基づいた明確な指針を提示してくれた藤村のような人物との出会いは大きい。同時にまた、学院を強く根底から支えていたのは信仰であり、特にベテランの職員らに共通の信仰があることもレジリエンスの大きな要因であったと言えよう。一人ひとりの語りから、祈り、祈られ、相互に強く生き抜いてきたという震災直後からの回復の軌跡は容易に辿ることができる。また、インタビューではいかに職員が聖書の言葉に励まされ、苦難を乗り越えられたのかを随所に聞くことができた。ある職員は、「すべてに時があり、意味がある」という聖書のメッセージをもって、大震災後の放射線被害という災難を乗りきったという。「神様が私たちの使命をリニューして下さった」「（震災によって）私たちがアジア学院でやるべきことに神様がフォーカスさせてくれた」というように、信仰は苦境においても前向きに生きる原動力となっていたのである。

職員Sは、危機的な状況における宗教の効用について怪我に喩えて語っていた。「指を切っても放っといたって治るじゃないですか。（被災後の回復は）あれに近いのかもしれませんね。ただ、それは宗教があると早いっていうか、その自然治癒力が早くなるっていうか。絆創膏みたいな感じです」。アジア学院がたくましく回復した背景にはやはり信仰を礎にした共同体であるという事実は歴然としている。

ここで注目しておきたいのは、アジア学院で見られる信仰は決して排他的なものではなく、むしろ開かれているということである。

「自分はクリスチャンではないけれど、聖書の言葉には多く共感します。クリスチャンに寄り添うように私は生きているんです」と語る職員Sは「宗教の言葉の中で宗教よりも愛が前面に出されていることによって、自分も受け容れられているって思える」という。この言葉に象徴されている

ように、アジア学院にはキリスト教信者以外にも受容感をもたらすほどの開かれた何かがある。さらに続けてSは次のように語る。

私がここはクリスチャンが主体で、そこに寄り沿う場合、つながるポイントは、言葉にしたら愛なんですよね。私もクリスチャンでないながらも、クリスチャンがすごく、あぁ、いいこと言っているなと思う。聖書の中のコリントの章で、あそこは愛についてすごくたくさん語るんですよね。（中略）最後の言葉で「信仰と希望と愛」だと。で、一番大事なのは愛なんだと言っちゃうんですよね。その時にね、宗教のことを語る本の中で宗教よりも愛だって言っちゃうのは恰好よさを私は感じていて・・・（沈黙）今、たぶん原理主義で陥っている人たちは信仰で動いちゃっているんじゃないですかね、テロだったりとか、他宗教同士でいがみあうのは。これはお前達と違う考えだから、と。（中略）でも、それを凌駕して愛だっていうのは、すごくそこはもう完全にシンクロできる部分で、それによって私も違う宗教に受け容れられている、って安心感をもってここのコミュニティに居られるし、（中略）お互い思い合うという最初の１歩がここは確かだと思いますね。

インタビューで他の職員は、Sがキリスト教信者でないにもかかわらず強靭な精神力と他者への優しさをもって逆境を乗り越えていた姿に励まされた、という。クリスチャンもそうでない職員も、持ちつ持たれつ励まし合うという関係性にあったのである。

アジア学院の創設 40 周年を機に実施された卒業生らへのアンケート調査の結果によれば、卒業生の６割がアジア学院で社会的・文化的に相違のある人々と接した経験が、卒業後、他者との相違を尊重し、他者をよりよく理解するのに役立ったと答えている。初期の卒業生はその多くが同学院をキリスト教の団体だと認識していたのに対し、最近の卒業生は学びの中で、宗教を超えた、多様な宗教性の側面が重要であったと認識しているようだ[6]。また、創設者の高見は「多くの日本人ボランティアも含め、たくさんの“異なった”“異質の”人たちが、ひとつの目的のために集まり、ともに働き、学んでいる。そんな所なのです」と、アジア学院の特徴について述べている。この言葉からも、アジア学院の標榜するキリスト教信仰がいかに開かれた性質であるかが推察できよう。

６．融解する力

ここまで見てきたように、アジア学院のレジリエンスに信仰が大きく影響しているのは明らかであり、その一方で、非宗教的なるものからの作用もある。職員Ａは、同学院があらゆる苦難を乗り越えて存続できているのは ‘unity’ があるからであるという。ここで言うところの ‘unity’ とはキリスト教的なニュアンスを多分に帯びた「一体感」であろう。しかし、こうした感覚は、単に

[6] セラジーン・ロシート(2015), p. 16.

聖書を共有しているところから来るのみならず、インタビューでしばしば言及されていた「土」や「食」を共にするという共同生活にも裏打ちされているように思われてならない。同学院のレジリエンスの背景に非宗教的なものがあるとすれば、有機農業を基盤とした暮らしを共にするという日々の営みから生まれる連帯感、言い換えるなら、相互信頼と言えるのかもしれない。

こうした土に根ざした共同生活はアジア学院ではフードライフと呼ばれている。「フードライフ」とは「食（food）といのち（life）は共に切り離すことができない」という意味の学院独自の用語であり、そこには、生産・処理・調理・他者との食事の分かち合いという営みが含まれる[7]。

繰り返し強調するが、アジア学院はキリスト教信仰を標榜した共同体であるにもかかわらず、異教徒の研修生も受け容れてきた[8]。しかも、前述のとおり、卒業生の多くは寛容な態度を身につけたことを自覚している。この寛容の文化が培われてきた背景には、フードライフが重要な役割を担っていると思われる。異教徒の研修生に対して排他的にならない理由について尋ねられた職員 K はフードライフが介在することの大切さについて次のように語っている。

> 鍵はフードライフのような気がします。あの・・・たぶん共に食事をしたり、共に作るっていう、その・・・汗を一緒に流すというところだったりとか、食べ物と命・生活が切り離されていないということが（中略）なんかホッとさせられるということなのかな、と私は感じてます。（中略）フードライフが、そこで食べ物が作られ、それを一緒に作り、ハーベストして、それを一緒に調理して食べるというところの過程が、暮らしがあるからだと・・・。

愛や正義を説く宗教に則った生活ではとかく観念的になる場面もあるが、農業を基盤にした共同生活があると、身体的にも精神的にもバランスがとれる。「ホッとさせられる」という感覚は大事な根っこを日々の農作業という実直な形で共有している安心感から来るのかもしれない。

続けて K は、「土」を愛する生活があってこそ、特定の宗教の信者である前に一人ひとりの人間であることができる、と語る[9]。

> 土からも学ぶところがあります。やはりダイバーシティだとか、ほんとに何故オーガニックなのかというところも土から学ぶことがあると思うのです。「土と共に生きる」という高見先生のビジョンがそこにあって、神を愛し、人を愛し、土を愛すっていうその精神もそこにあると思いま

---

[7] アジア学院ホームページより（http://www.ari-edu.org/about-us/about-us-2/） 2016 年 1 月 10 日 閲覧。

[8] アジア学院が 40 年間の歴史で受け容れた研修生の宗教別の内訳は、キリスト教徒は 76.9%（810 人）、仏教徒 8.1%(85 人)、ヒンドゥー教徒 4.7%（49 人）、イスラム教徒 3%(31 人)、その他・無宗教 7.1%(74 人)となっている。大津健一ほか編（2013）p. 25.

[9] アジア学院では、土には価値があり、土に触れながら働く人々もまた価値があると考えられている。（セラジーン・ロシート(2015), p. 4）

す。私たちが「宗教、宗教、神様を愛そう」みたいな、イエス様だけが大事じゃなくて、人も愛し土も愛すという、そこの姿勢がたぶん宗教観を薄くっていうか、俗にいう「宗教人」じゃなくしてる、一人の人間にしてくれているのかもしれない。私たちも神様だけは強調したくないし、生きる過程を共有したいという想いはスタッフの中にあると思うんです。

同じコインの両側の一面をあえて強調するならば、アジア学院は暮らしがあってこその宗教的な共同体なのである。そこでは観念的なものでさえ日常の暮らし（土着）に溶け込ませてしまうような不思議な力が働いているように思われる。

ここで想い起こされるのは冒頭にかかげた学院創設者、高見敏弘の言葉である。そこには、キリストの教えに則った観念的な正義が大上段にかざされるのではなく、「食卓」という「暮らし」の目の高さで社会正義が語られている。このように自分たちが標榜する観念的な理想と「暮らし」とが融解しているという感覚をどの職員も心身のどこかに抱いているのかもしれない。

アジア学院では、異なる次元同士、または異質な者同士の融解は他にも見出される。先にも触れた学院の 40 周年を機に実施されたアンケート調査報告書には、多文化が日常化している学院の共同生活を通して自らのエゴが溶けてしまったという卒業生の興味深い言葉が掲載されている[10]。

私たちの社会はいつも宗教という色眼鏡を通して物事を見ています。日頃平和に共に生活していても、お互いの文化や信条を 100%受け入れているわけではありません。アジア学院では宗教や人種、肌の色といった違いを乗り越え、すべてを尊重することを教えてくれました。またタイやスリランカ出身の仏教徒の友達から話を聞く機会がありました。国家、宗教、信条、伝統の違いとともにお互いを尊敬するのです。共に食べ、祈る暮らしを通じ、わたしのエゴは溶けてしまいました。

この「融解」体験は、インタビューで得た職員Ａの鍵言葉を借りれば、「和解」、すなわち「神との和解、人間どうしの和解、自然との和解」にも通じる共存・共生の感覚なのかもしれない。この感覚をもたらしているのは、「共に食べ、祈る暮らし」なのである。アジア学院では、土に根ざした共同生活が「和解」の触媒になっていると言えよう。

最後に、インタビューの中で「アジア学院をひと言で表すとどのような共同体ですか」という問いに一人ひとりに答えてもらったので、回答のすべてを紹介して拙論のむすびとしたい。各々の回答を列挙すると、次のようになる。（カッコ内は、インタビューの中で語られた説明を筆者が要約した添え書きである。）

[10] セラジーン・ロシート(2015), p. 17.

- 「together」
- 「他民族・多文化を目指す共同体」
- 「共に生きるコミュニティ」
- 「多様性でみんな認められている共同体」
- 「多様性」「ダイバーシティ」
  （互いに成長し、高め合うコミュ二ティ）
- 「インクルーシブな共同体」
  （宗教や文化を超えて共存できる場所）
- 「箱船みたいなところ」
  （学院の外には農薬や遺伝子組換作物、貧困・格差等の問題があるが、それらに抗って存在するアジア学院は端から見ればエキセントリック（尖っている）。でも、かつての箱船を作った人たちもそう見られていたのではないか。そして最終的に生き残った。）
- 「変容するコミュ二ティ」
  （ひと言で形容できない位、毎年変わる、という。毎年コミュニティの３分の２に当たる学生たちが入れ替わり、変わるから共同体としての続く）
- 「愚直な共同体」
  （決して効率的ではないのだけれど、よい意味で「愚直」）」
- 「ポジティブネス」
  （共同体として人々や自然のもつよい面を見ていること）
- 「外の人が夢だということを実際に毎日やっているところ」
- 「かけ替えのない共同体」
- 「不思議な共同体」
- 「不安のないカオス」
- 「新しい形容詞の必要な共同体」

回答には意外にも信仰にかかわる言葉は少なかった。そもそもアジア学院のモットーは「共に生きる」である。この言葉は、聖書の中の言葉ではなく、創設者の高見が「聖書を貫くメッセージ」として選んだ言葉であるという。それは、アジア学院の生活の中心でもあるコイノニアという建物の礎石に刻まれており、また毎年、すべての研修生に配布される「トレーニング・ハンドブック」にも明記されている。そこで表現される共生は、自然との共生であり、人との共生、すなわち文化を異にする他者との共生である。

英文訳は ‘that we may live together’である。このフレーズを見ると、‘that’ は何なのかと思う人も少なくないであろう。それは‘that’ の ‘so’ が省かれた ‘that’ であるという。

その前には、例えば、「耕しましょう（共に生きるために）」や「食べましょう（共に生きるために）」などの文章が様々に挿入できる。

以上、描いてきたとおり、アジア学院は理念としても実践としても「共生のコミュニティ」である。40 年以上の歴史で培われてきたレジリエンスは信仰のバックボーンがあるがゆえに相当に強靭であり、同時に、土と共にある暮らしを慈しむ感覚があるだけに実にしなやかである。当然ながら、そうした性質は創ろうと思ってもなかなか創れる類いではない。それだけに、存続しなくてはならない共同体なのであろう。

謝辞

本論考を執筆するにあたり、インタビューに協力して下さったアジア学院職員の方々、そして原稿にお目通しいただいた荒川朋子校長に心よりお礼を申し上げます。

参考文献・URL

アジア学院（2015）『学校法人アジア学院・アジア農村指導者養成専門学校 2014 年度事業報告書』アジア学院

アジア学院ベクレルセンター（ABC）ホームページ：http://www.ari-edu.org/blog-events/ベクレルセンター/

荒川朋子「震災とアジア学院：放射能被害からの教訓」『福音と世界』新教出版社、2016 年 1 月

アンドリュー・ゾッリ、アン・マリー・ヒーリー（2013）『レジリエンス：あらゆるシステムの破綻と回復を分かるものは何か』（須川綾子訳）ダイヤモンド社

大津健一ほか編（2013）『草の根の指導者と共に：40 年の歩み』アジア学院

セラジーン・ロシート（監修：荒川朋子）（2015）『草の根の架け橋：農村リーダーにおけるアジア学院の研修効果に関する調査』アジア学院（Serajean Rossitto. (Editorial Supervisor: Tomoko Arakawa)(2015) “Bridging the Grassroots: A Study about the Influence of the Asian Rural Institute on Rural Leaders). Asian Rural Institute.

高見敏弘（1996）『土とともに生きる―アジア学院とわたし』日本基督教団出版局

那須野が原放射能汚染を考える住民の会（NRARP）「アジア学院ベクレルセンター（ABC）及び那須塩原市測定のベクレル関連資料、2014 年 11 月 25 日

第３部

（英文報告）

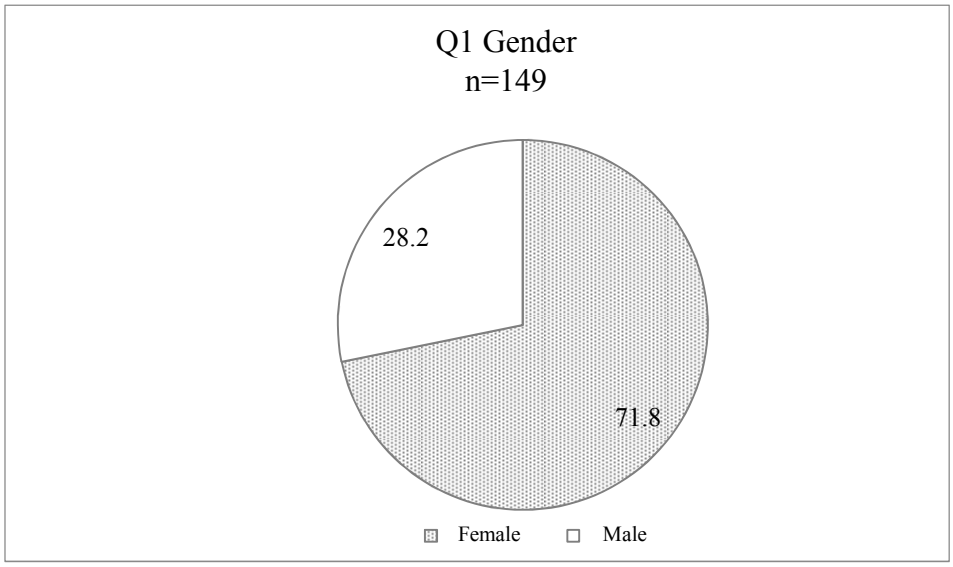
Section III

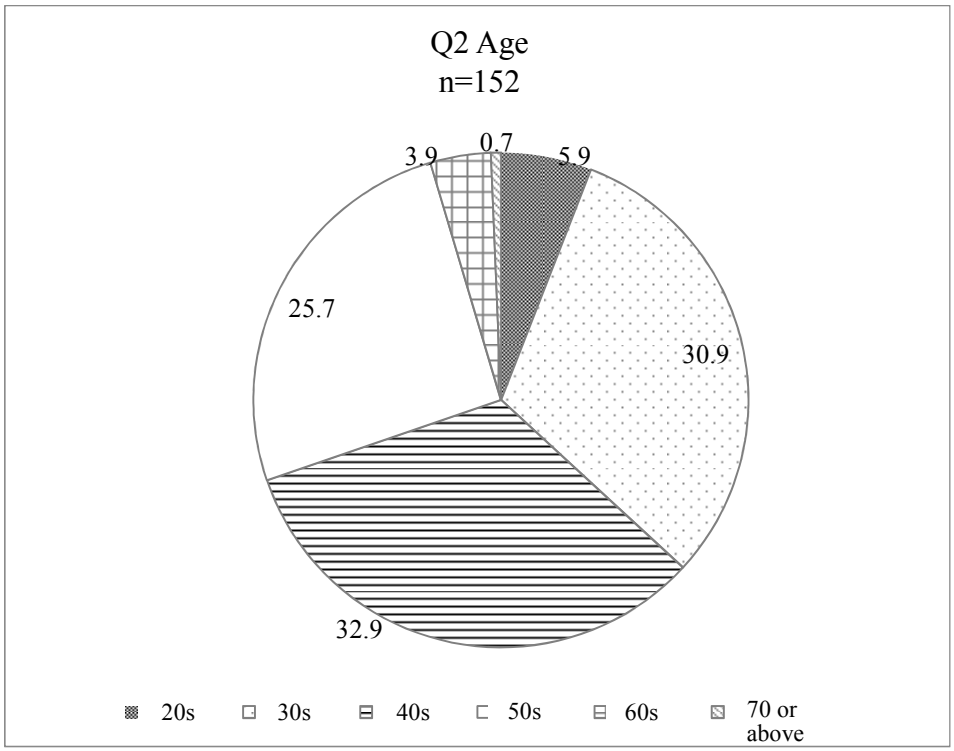
Country Profiles
and an International Comparative Study

Country Profile: Indonesia

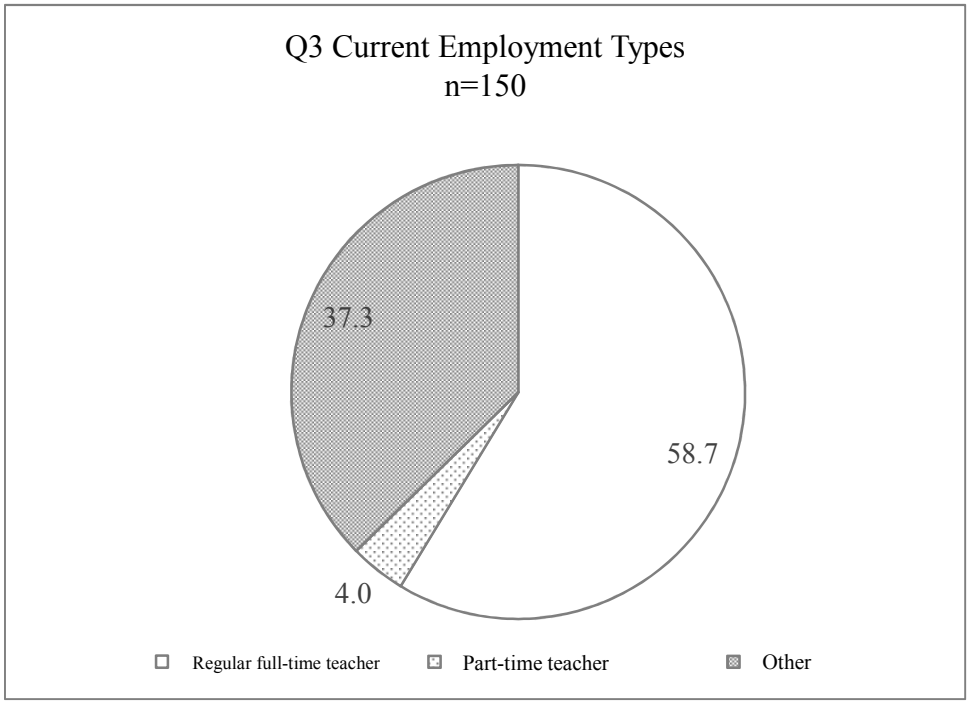
Outline of Disaster

- Name: 2004 Indian Ocean earthquake (M 9.1)
- Areas affected: Western Indonesia, Banda Aceh and Sumatra
- Date: 26 December 2004
- Death toll and casualties: Approximately 130,000 fatalities, 100,000 injured and 38,000 missing

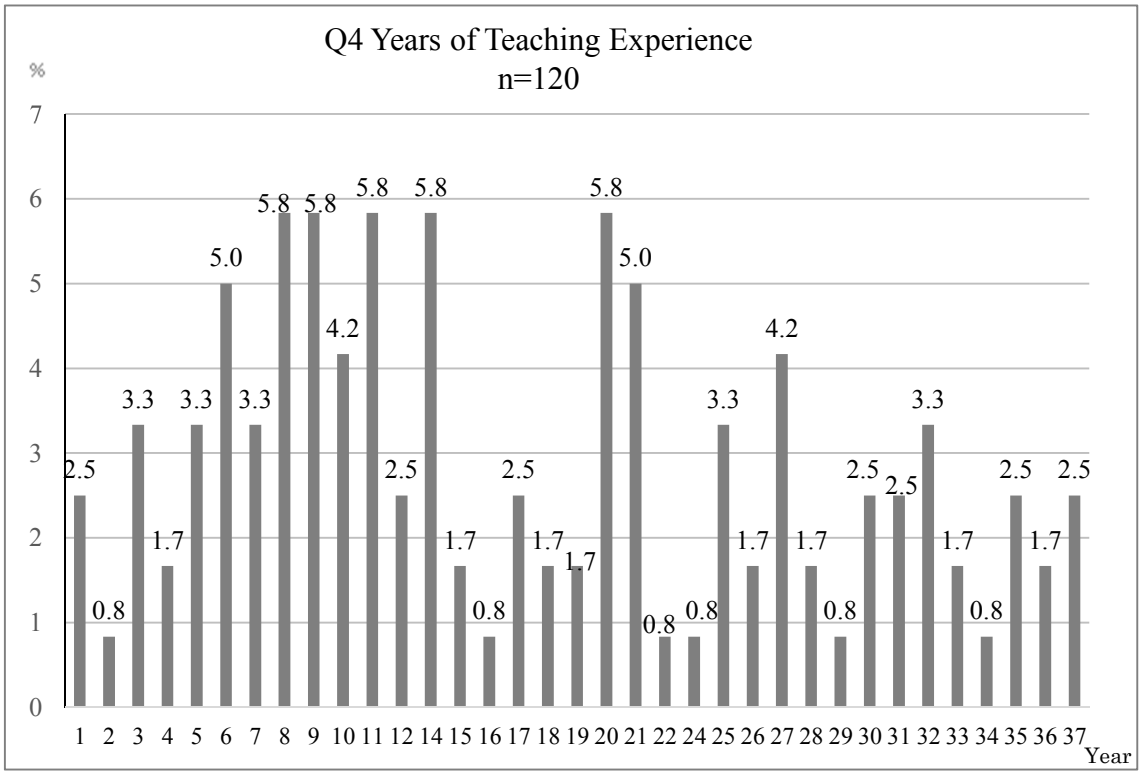




The majority (71.8%) of the respondents were female and 28.2% were male; 5.9% were in their twenties, 30.9% in their thirties, 32.9% in their forties and 25.7% in their fifties.

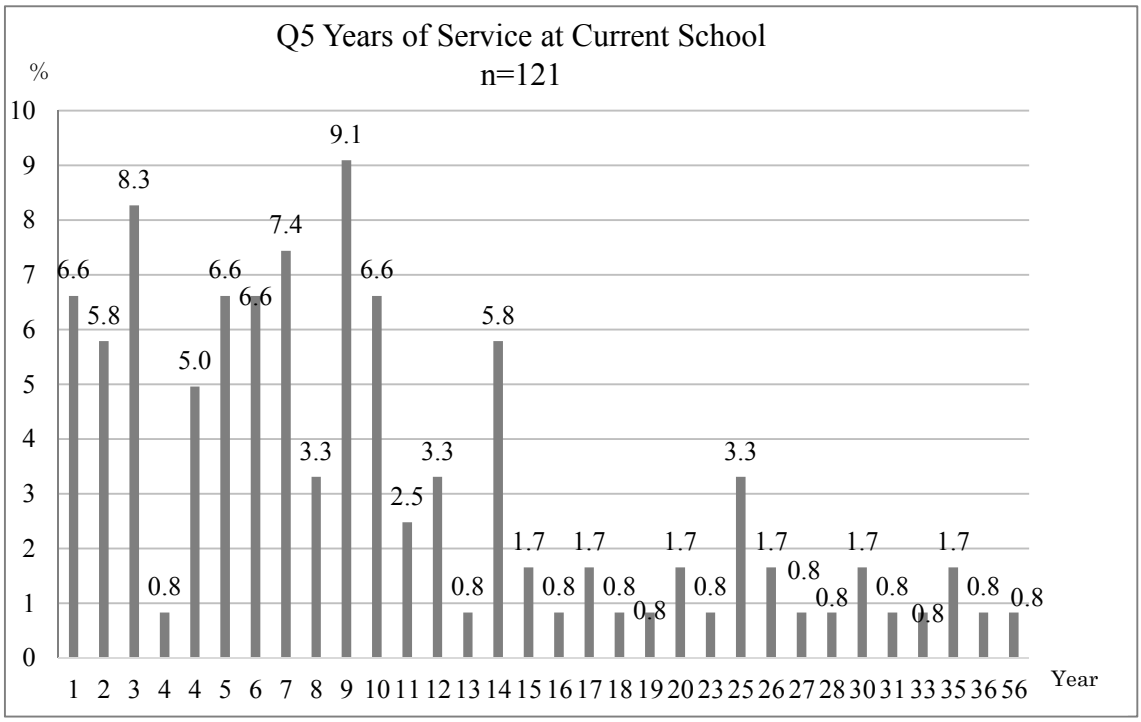


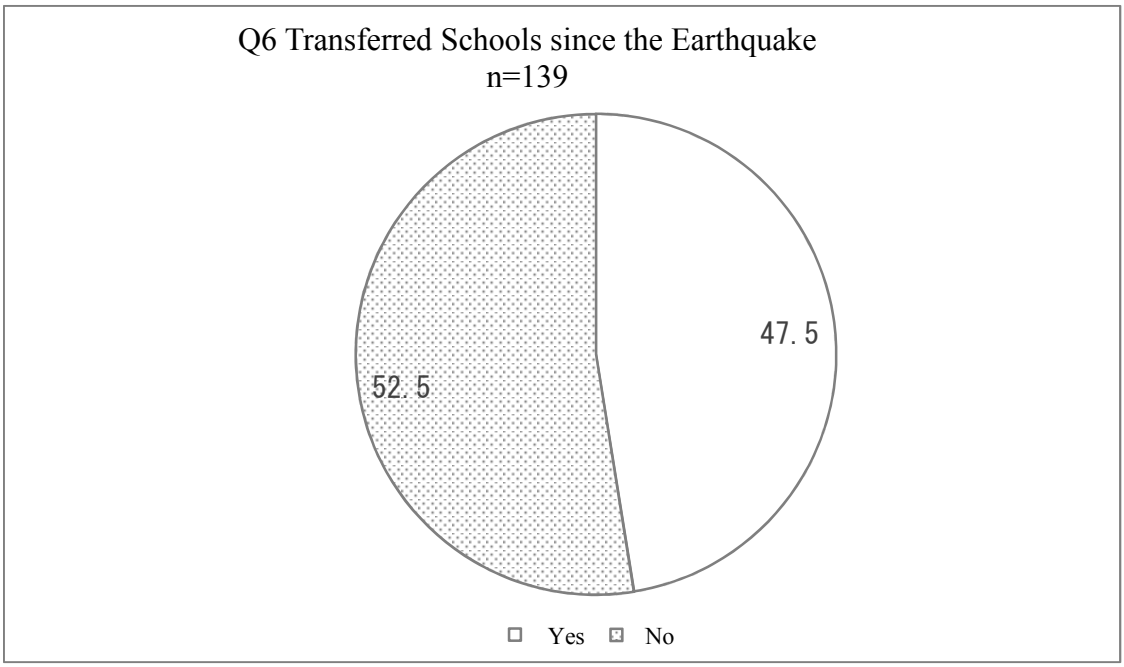
At the time of the survey, approximately 60% of the respondents were full-time regular teachers, 4% were part-time teachers and approximately 40% had other types of employment.

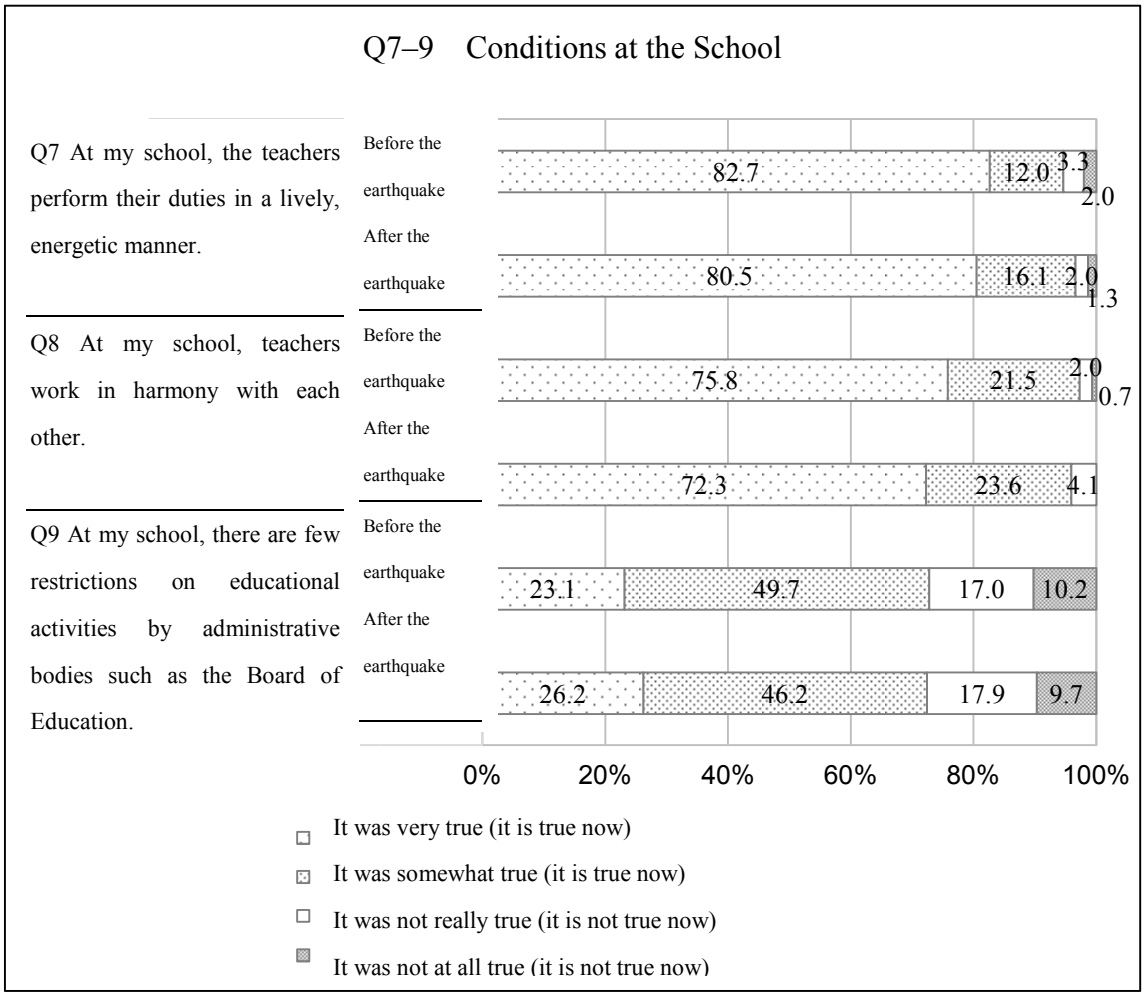


The sample included respondents with varying degrees of teaching experience, with the 8, 9, 11, 14 and 20 years of experience cohorts having the most respondents at 5.8% each. The second largest cohorts were respondents with 6 and 21 years of experience at 5% each.

Concerning the length of service at the current school during the survey, the 9 years of service cohort had the most respondents at 9.1%, followed by the 3 years of service cohort at 8.3% and the 7 years of service cohort at 7.4%. More than 60% of the respondents (66.1% of those in the 1–10 years of service cohort) either began working at the school or were transferred from another school after the 2004 Indian Ocean earthquake. Of these respondents, 47.5% have changed schools since the earthquake (Q6).







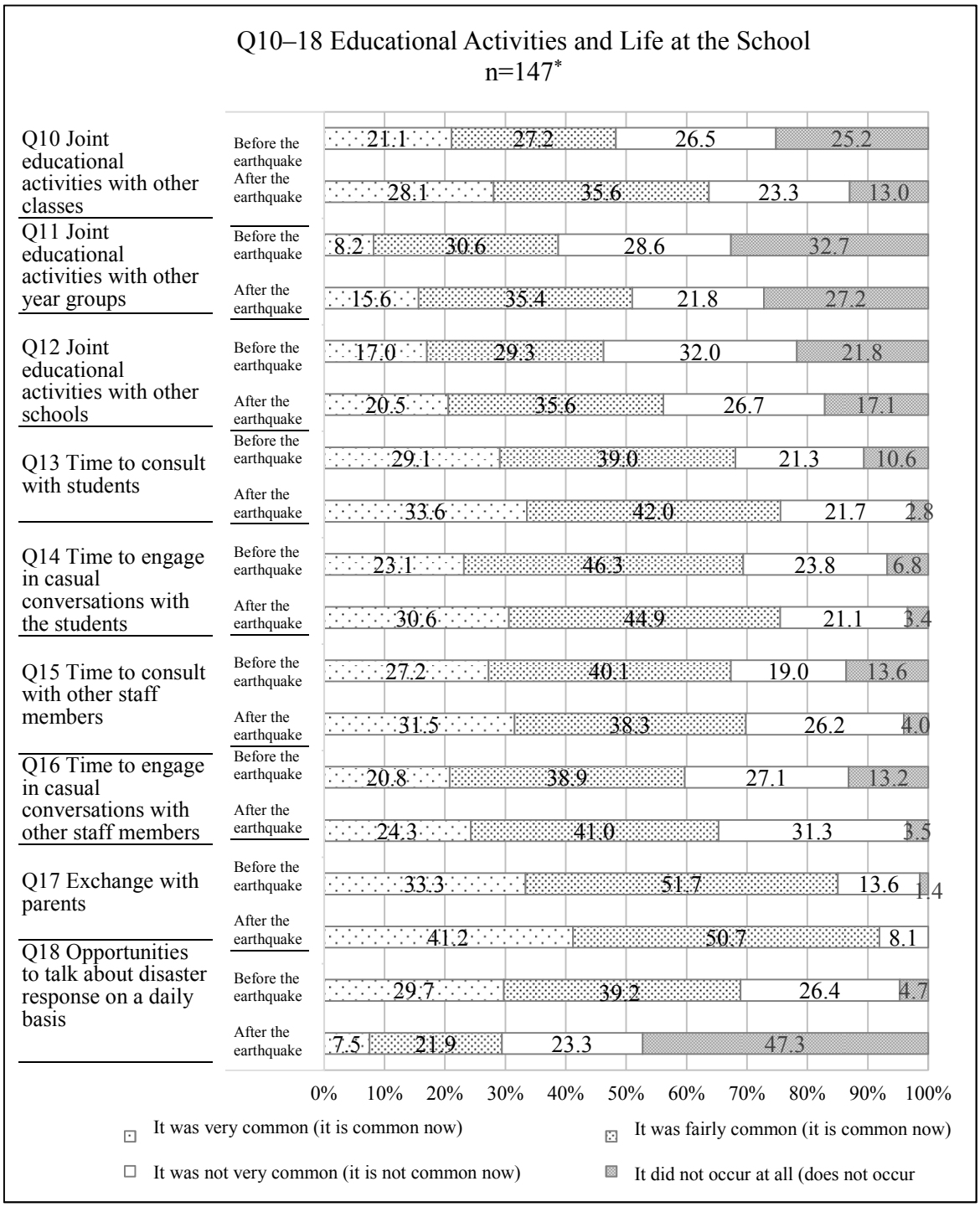
Note: Q7 n=150 (before the earthquake), n=149 (after the earthquake); Q8 n=148 (before the earthquake), n=149 (after the earthquake); Q9 n=147 (before the earthquake), n=145 (after the earthquake)

Questions 7–9 inquired about the conditions at the schools where the respondents worked. The results showed that although the proportion of 'very true' responses to questions 7 and 8 decreased slightly after the earthquake, more than 80% of respondents worked in an environment where teachers could perform their duties in a lively, energetic manner, and more than 70% worked in an environment where teachers could perform their duties in harmony with their colleagues. For question 9, which focused on restrictions on educational activities, the proportion of respondents who strongly agreed that there were 'few' restrictions increased by 3.1% after the earthquake.

The results of questions 10–18 (with the exception of question 18) showed that the proportion of 'very common (common)' or 'fairly common (common)' responses increased after the earthquake. In particular, the number of joint educational activities with other classes, year groups and schools showed a marked increase (Q10–12). It should also be noted that, although the total proportion of 'very common' and 'fairly common' responses was approximately 55–70% (with the exception of questions 17 and 18), approximately 10–30% of the respondents reported a complete lack of educational and daily activities ('not at all true').

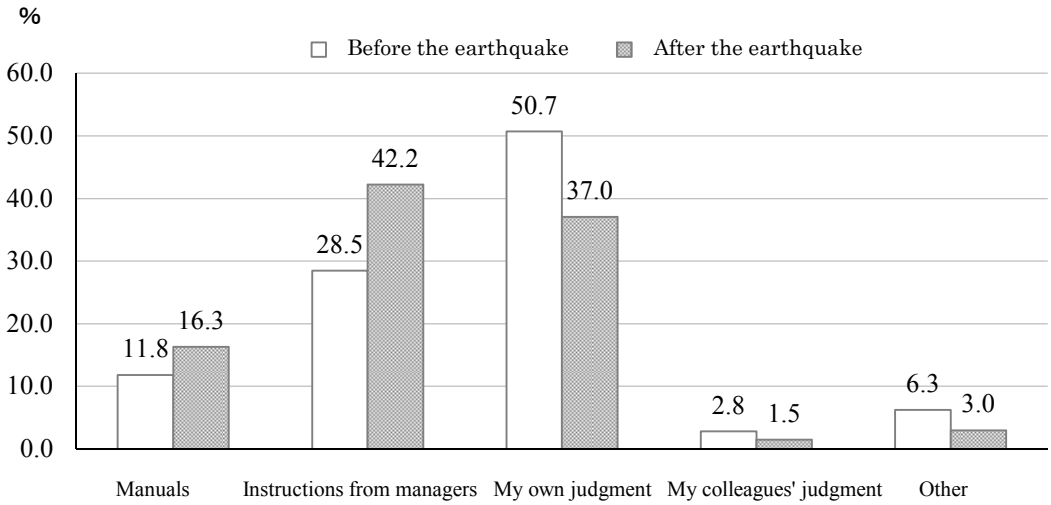
Question 17 was the only question for which the total proportion of ‘very common’ and ‘fairly common’ responses exceeded 90%. The results of the field survey also supported the finding that, although active exchanges occurred between parents and schools in Aceh (the location of the survey) before the earthquake, schools emphasized closer collaboration with the community as a result of the earthquake.

Contrary to the overall pattern wherein the number of activities increased after the earthquake, the results of question 18 showed a significant decrease in the number of activities. Two possible explanations for this result can be drawn from the field interviews. First, 10 years have passed since the earthquake, and people’s awareness of disaster response activities has gradually decreased. Second, a significant number of teachers are constrained by the superstitious belief that discussing tragic events from the past can prompt the occurrence of similar events.

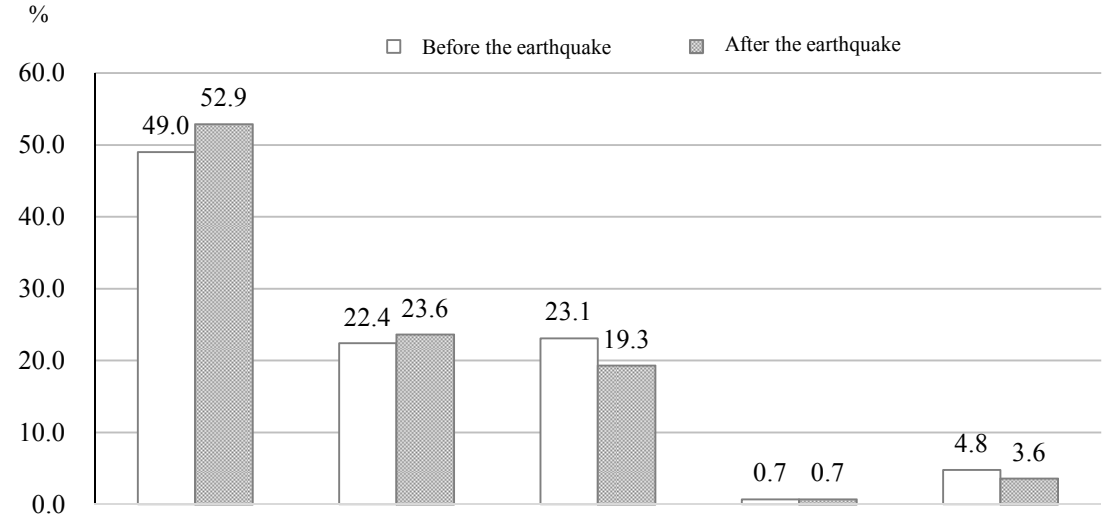


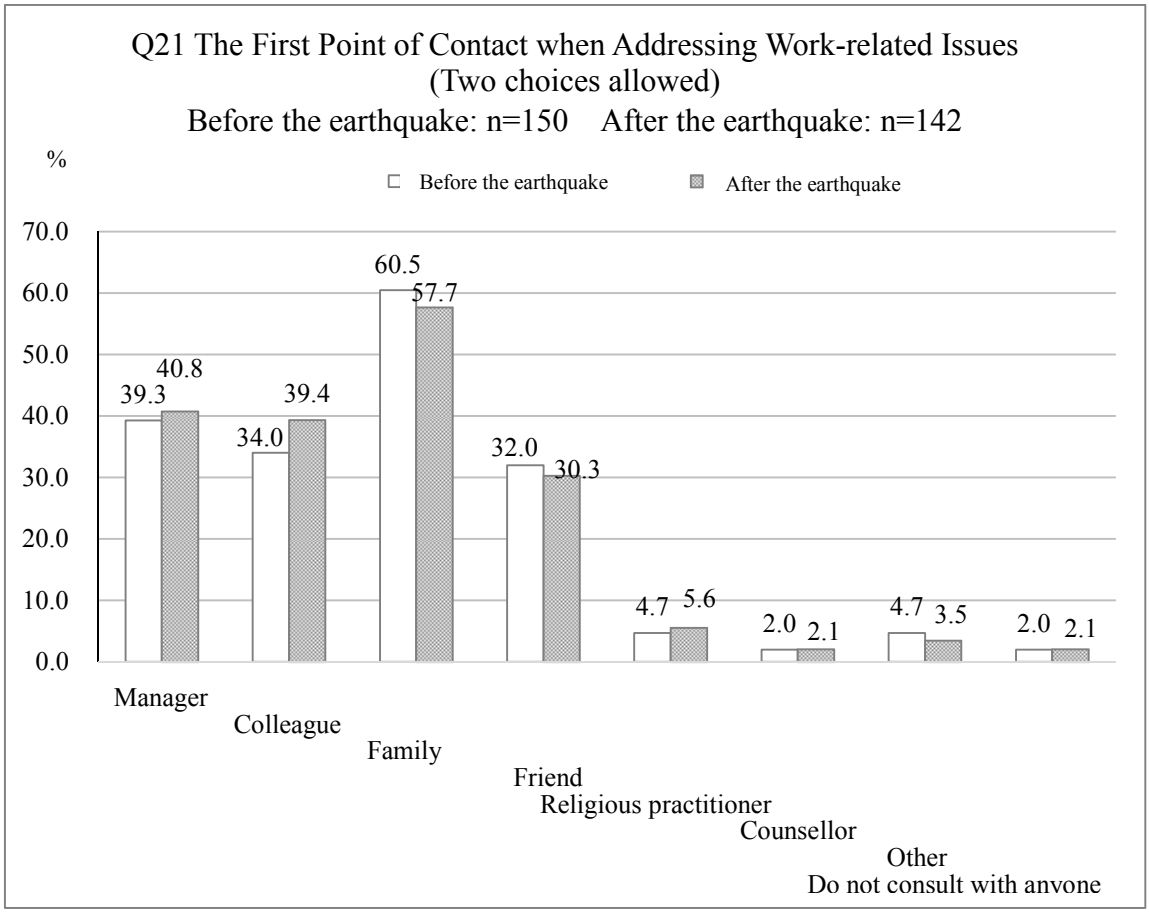
*Note that Q10 n=146 (after the earthquake); Q13 n=141 (before the earthquake), n=143 (after the earthquake); Q15 n=149 (after the earthquake); Q16 n=144 (before and after the earthquake); Q17 n=148 (after the earthquake); Q18 n=148 (before the earthquake), n=146 (after the earthquake)

Q19 Things at School you Relied on during the Earthquake or would Rely on in a Future Disaster
Before the earthquake: n=144 After the earthquake: n=135



Q20 Behavior in the Event of a Serious Student Problem
Before the earthquake: n=147 after the earthquake: n=140



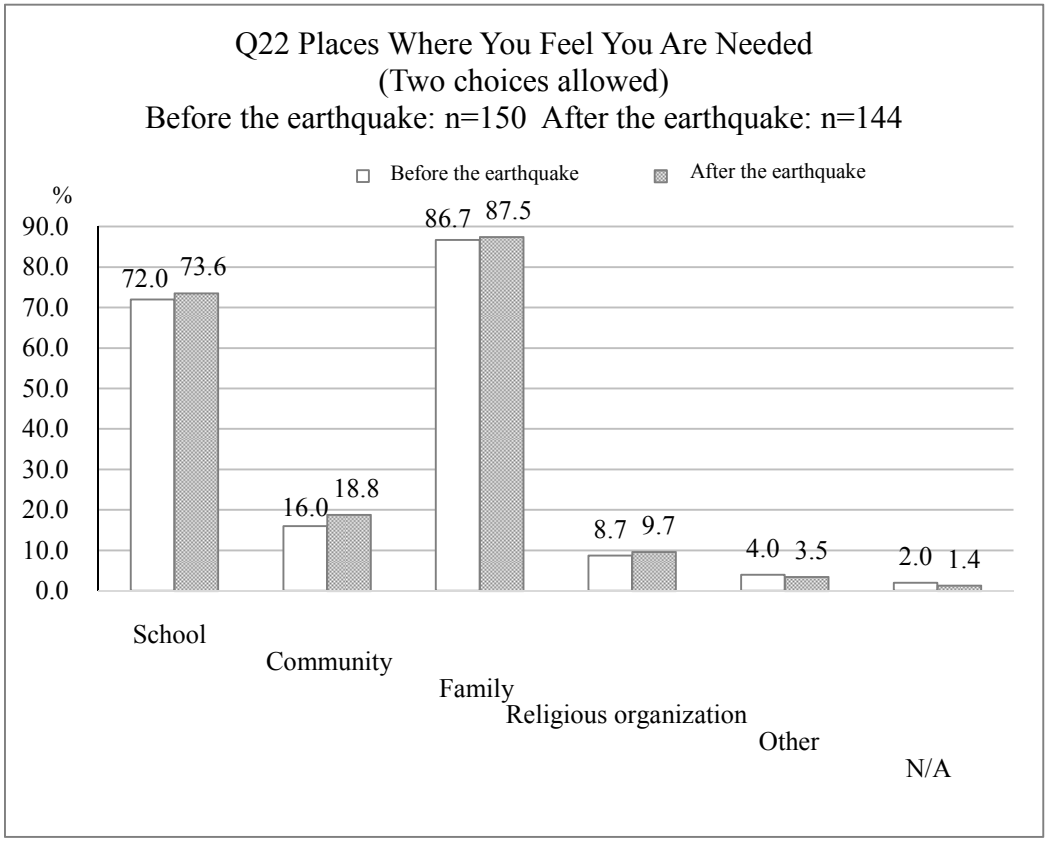


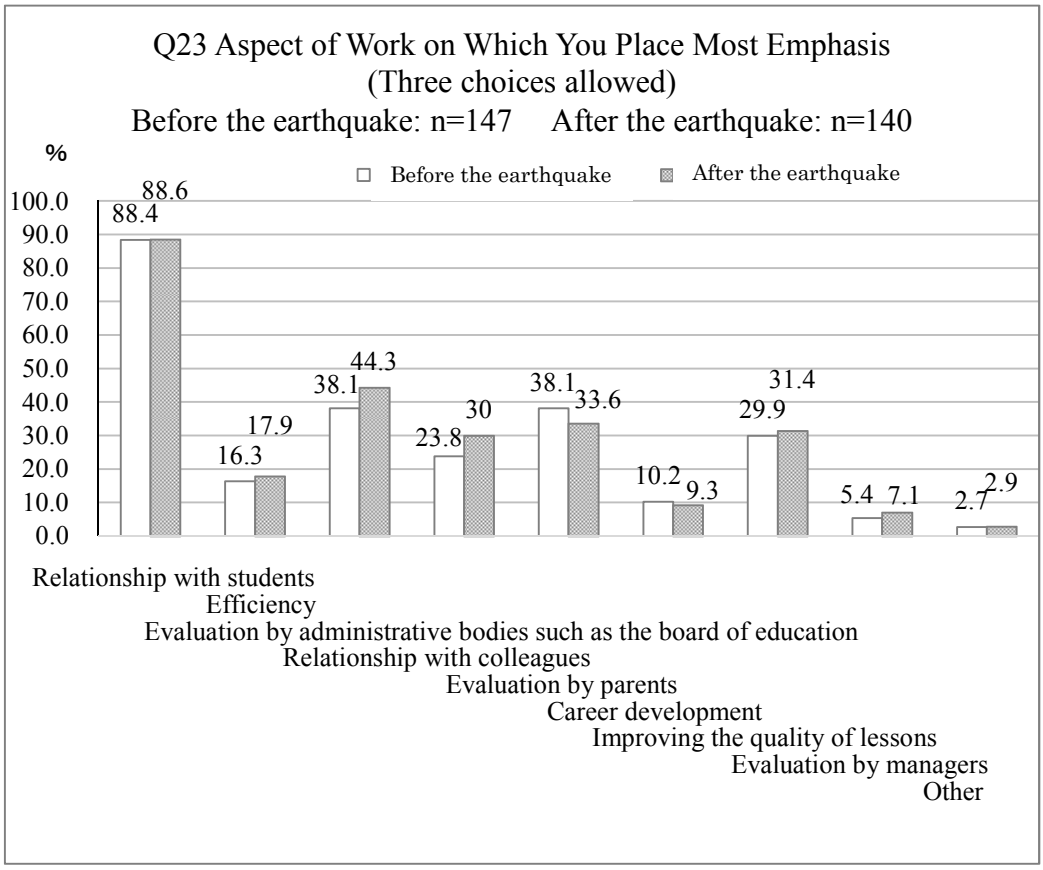
Question 19 inquired about what the respondents relied on (or would rely on) during the disaster (or a future disaster). The results show that, before the earthquake, teachers mostly relied on their own independent judgment, with the most common response being ‘my own judgment’ (50.7%), followed by ‘instructions from managers’ (28.5%) and ‘manuals’ (11.8%). After the earthquake, ‘instructions from managers’ exceeded ‘my own judgment’ as the most common response (42.2%), followed by ‘my own judgment’ (37%) and ‘manuals’ (16.3%). The fact that the proportion of respondents relying on ‘manuals’ also increased suggested that after the earthquake, many teachers reflected on the disaster and revised their approach so as not to rely too heavily on their own judgment.

However, according to the results of question 20, in cases where serious (non-disaster-related) incidents involving students occurred during the daily educational activities at the school, there was no change in the order of responses as to how the teachers behaved. Both before and after the earthquake, the most common response was ‘I contacted the educational administrative body’, followed by ‘I reported the incident to a manager’ and ‘I dealt with the incident myself’. However, the number of the response ‘I dealt with the incident myself’ decreased, whereas that of the other two responses increased, though it is unclear whether this was related to the result of question 19.

No significant differences were found before and after the earthquake in terms of who the teachers usually consulted first when they were concerned about some aspect of their work (Q21). Both before and after the earthquake, the most common response was ‘family’, followed by ‘manager’, ‘colleague’ and ‘friend’ in that order. Nevertheless, the proportion of the response ‘family’ decreased

from 60.5% to 57.7%, whereas that of 'managers' increased from 39.3% to 40.8%. 'Colleague' increased from 34% to 39.4%, whereas 'friend' decreased from 32% to 30.3%. This result showed that the consultations with school colleagues increased to a greater degree than those with family members and friends.





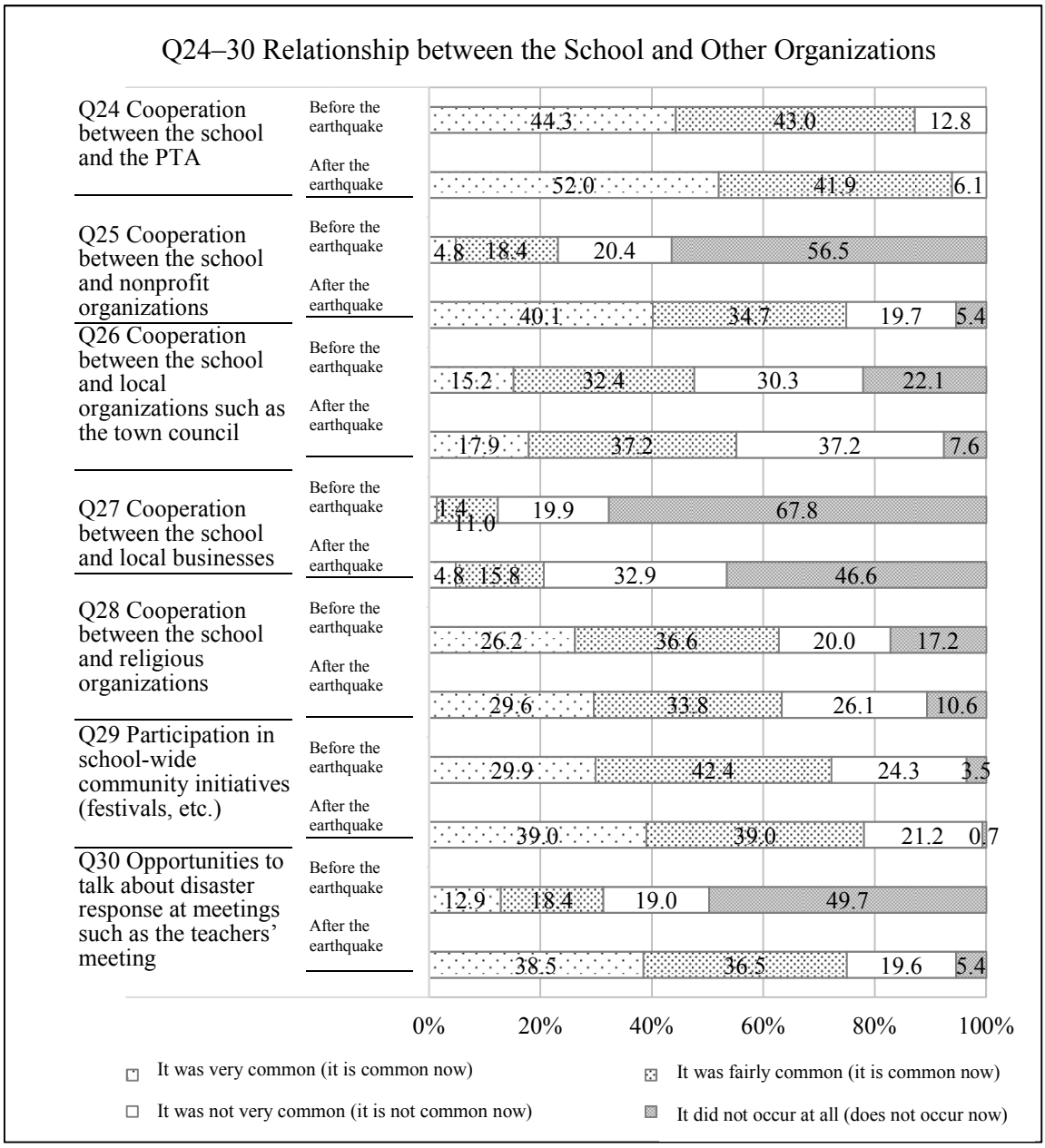
Question 22 inquired about the places the 'respondents were most needed', with the majority selecting either 'school' or 'family'. Since the Islamic tradition considers the family the basic social unit, many people strongly believe that men and women with families play important roles as husband or wife. Such beliefs indicate that, in Islamic countries such as Indonesia, the family tends to be prioritized over all else. Furthermore, it is reasonable to assume that many of the respondents, such as professional teachers, feel that they are needed as teachers at their 'school'.

Here, I intend to focus on the 'community' option. While this was not the most common response, the number of responses increased remarkably after the earthquake. Although the values for 'school' and 'family' also increased after the earthquake, the proportion of the response 'community' increased by a greater degree (2.8%).

First, the reason that 'community' was rarely chosen could be that, as mentioned above, many respondents held some kind of role in an organization or group, such as the family or school. Therefore, more respondents selected 'school' and 'family' as the place where they were most 'needed'. In addition, the increase in the proportion of the response 'community' could be attributed to an increased number of respondents who had taken on a role or position in a village or district organization (neighbourhood watch group, women's association, local group or other organization, group or networks established after the earthquake) after the earthquake.

Question 23 focused on those aspects of work that were most emphasized by the teachers. Both before and after the earthquake, the proportion of the response 'relationship with students' was overwhelmingly high at nearly 90%. Second, teachers emphasized 'evaluation by administrative

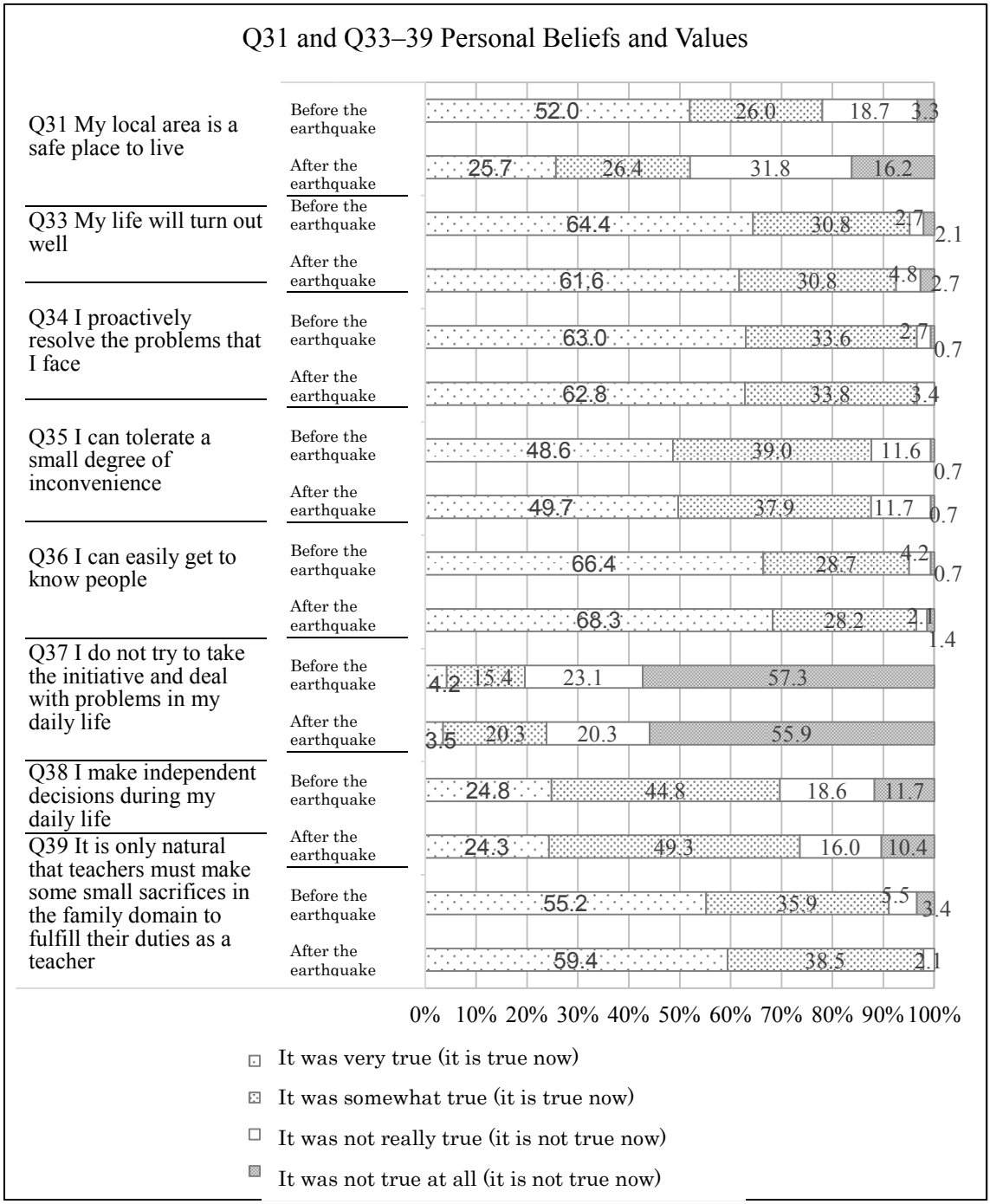
bodies such as the board of education' and 'evaluation by parents'. In case of the former, the proportion of responses increased after the earthquake, suggesting that links with administrative bodies improved, as shown in the results of questions 9 and 20. Moreover, 'relationship with colleagues' increased the most, from 23.8% to 30%.



Note: Q24 n=149 (before the earthquake), n=148 (after the earthquake); Q25 n=147 (before and after the earthquake); Q26 n=145 (before and after the earthquake); Q27 n=146 (before and after the earthquake); Q28 n=145 (before the earthquake), n=142 (after the earthquake); Q29 n=144 (before the earthquake, n=146 (after the earthquake); Q30 n=147 (before the earthquake), n=148 (after the earthquake)

Questions 24–30 focused on the relationship between the school of employment and other organizations. On all seven questions, the proportion of 'very strong/common' and 'fairly strong/common' responses was higher after the earthquake than before the earthquake. In particular, significant increases were seen in the strength of cooperation with nonprofit organizations (Q25) and

opportunities to talk about disaster response at meetings such as teachers' meetings (Q30). Furthermore, the results showed that, as reflected in the results of question 1, the schools had established strong cooperation with their respective PTAs, and in relation to the increase in the proportion of 'community' responses to question 22, the number of opportunities to participate in community events had increased.

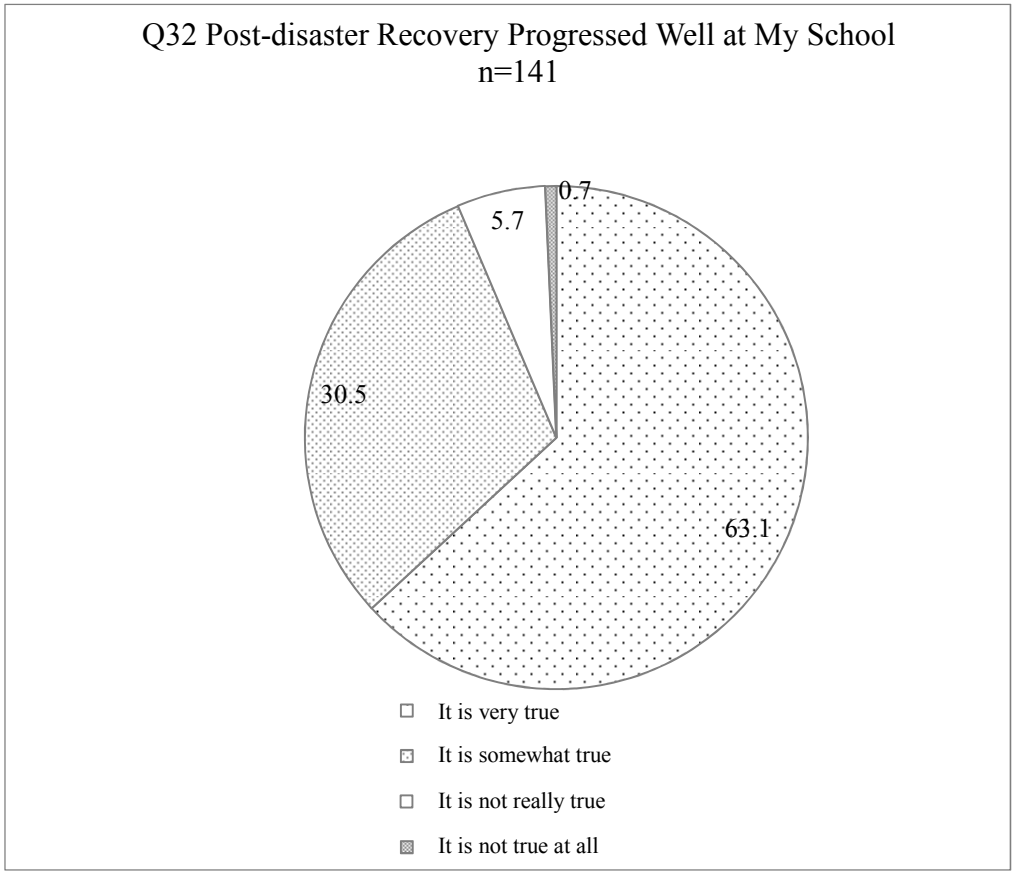


Note: Q31 n=150 (before the earthquake), n=148 (after the earthquake); Q33 n=146 (before and after the earthquake); Q34 n=146 (before the earthquake), n=145 (after the earthquake); Q35 n=146 (before the earthquake), n=145 (after the earthquake); Q36 n=143 (before the earthquake), n=142 (after the earthquake); Q37 n=143 (before and after the earthquake); Q38 n=145 (before the earthquake), n=144 (after the earthquake); Q39 n=145 (before the earthquake), n=143 (after the earthquake)

The results of question 31 suggested that public safety worsened after the earthquake, as the number of respondents who believed that their 'local area was a safe place to live' decreased significantly.

Questions 33–39 probed the teachers' individual beliefs and values. *Optimism* (Q33) was low compared with *problem-solving ability* (Q34), *sociability* (Q36) and *autonomy* (Q38), for which positive responses accounted for more than 90%, despite slight differences before and after the earthquake. As question 37 regarding *ability to take action* was a reverse-keyed item, respondents who selected 'very true' or 'somewhat true' actually lacked this quality. In other words, the results showed that, despite a slight decrease after the earthquake, more than 75% of the respondents took the initiative in dealing with problems. Furthermore, the lack of significant change across the board could be related to the fact that 10 years had already passed since the earthquake.

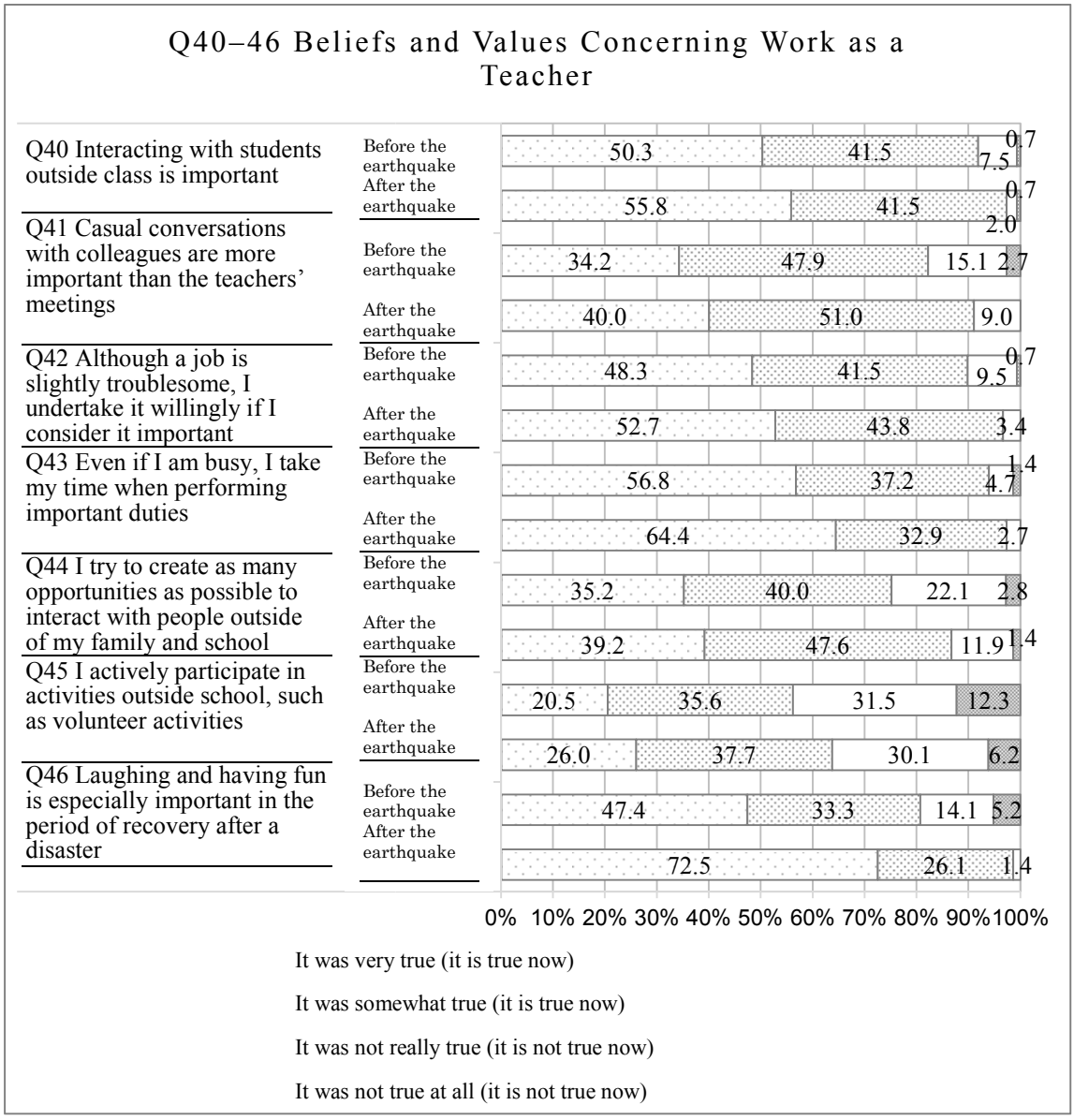
Question 32 inquired about the state of recovery after the earthquake. The total proportion of 'very true' and 'somewhat true' responses was 93.6%, thereby revealing that, for a majority of schools, the respondents believed that the recovery had progressed well.



For questions 40–46, the proportion of positive responses increased for all questions after the earthquake. In particular, for question 46 regarding the importance of laughing and having fun, the proportion of 'very true' responses increased by approximately 25% to 72.5%. Along with the 'somewhat true' responses, this accounted for almost 100% of responses after the earthquake. Such values were also confirmed in the field survey, suggesting that more importance was placed on free

time during the recovery period (see chapter on international comparison for more details). For all questions except questions 44 and 45, ‘very true’ and ‘somewhat true’ responses accounted for more than 90% of responses after the earthquake, demonstrating that the respondents had a sincere attitude towards their work.

However, in relation to question 22, the results of question 45 revealed a lack of opportunities for teachers to participate in activities outside of school. Since the result of question 44 suggested an increasing tendency for teachers to create opportunities for exchange with families and people outside of the school, collaboration with the community could be regarded a future challenge.



Note: Q40 n=147 (before and after the earthquake); Q41 n=146 (before the earthquake), n=145 (after the earthquake); Q42 n=147 (before and after the earthquake), n=146 (after the earthquake); Q43 n=148 (before the earthquake), n=146 (after the earthquake); Q44 n=145 (before the earthquake), n=143 (after the earthquake), Q45 n=146 (before and after the earthquake); Q46 n=135 (before the earthquake), n=142 (after the earthquake)

Question 47 inquired about the swiftness of the response after the earthquake. The respondents indicated that they wanted swift responses in the areas of water and sewage services, electricity services, telecommunications services and transportation services, in that order.

Question 48 focused on those whom the respondents thought they could depend on outside the immediate family. The most common response was 'neighbours' at 84%, followed by 'friends' at 62.7% and 'relatives' at 56.7%. The reason that 'neighbours' was the most common response—contrary to question 22 discussed above—may be related to the history of the survey location. Before the earthquake and tsunami, the Aceh region had been severely oppressed by the Indonesian government and had experienced a long civil war. Indeed, it is precisely because the people of Aceh had suffered together in the past that these local communities demonstrated strong

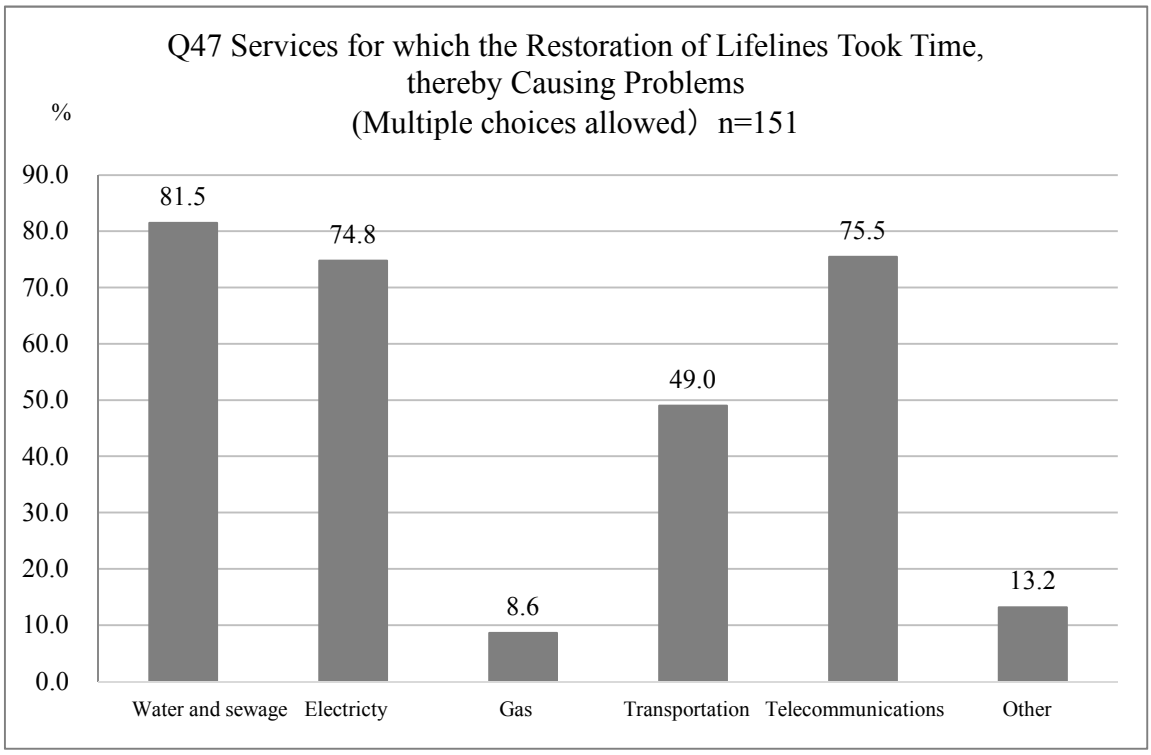
solidarity in times of crisis.

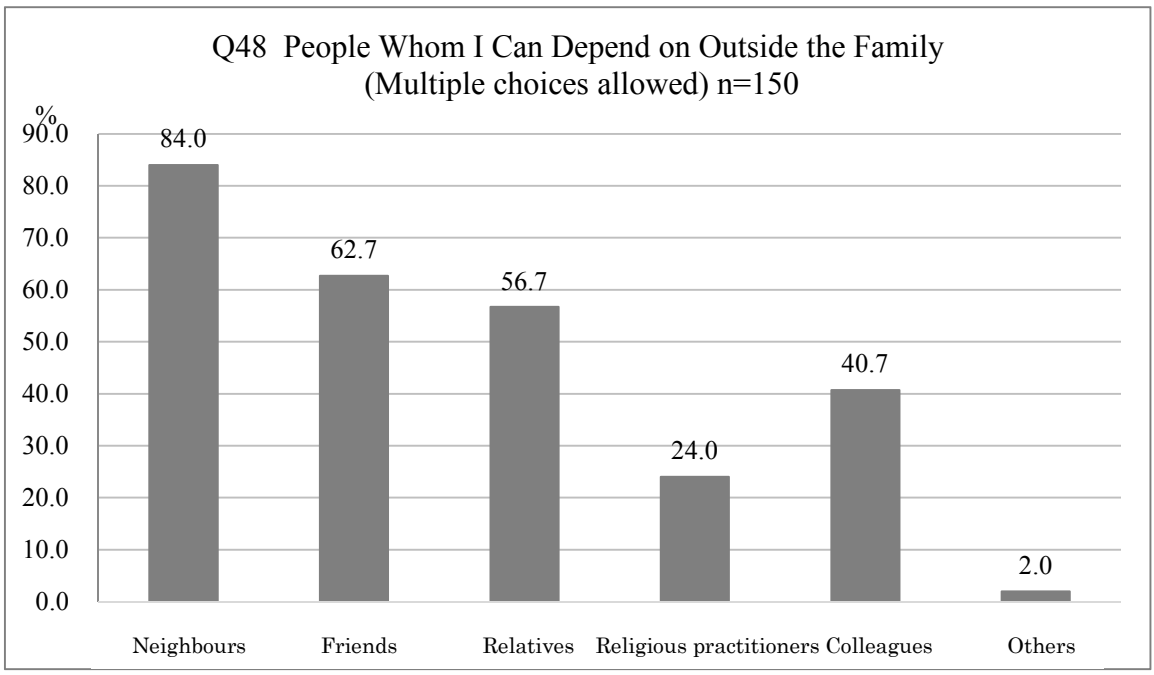
According to the result of question 37, Acehnese people depend on their neighbours (Q48) and take the initiative in dealing with problems that occur in their daily lives (Q37). Underlying this attitude is the spirit of *gotong royong* (mutual assistance) that is shared by Indonesian society as a whole, as well as a kind of 'sharing' of experiences among the Acehnese that includes not only the experiences of the earthquake but also the suffering from the civil war with the Indonesian government.

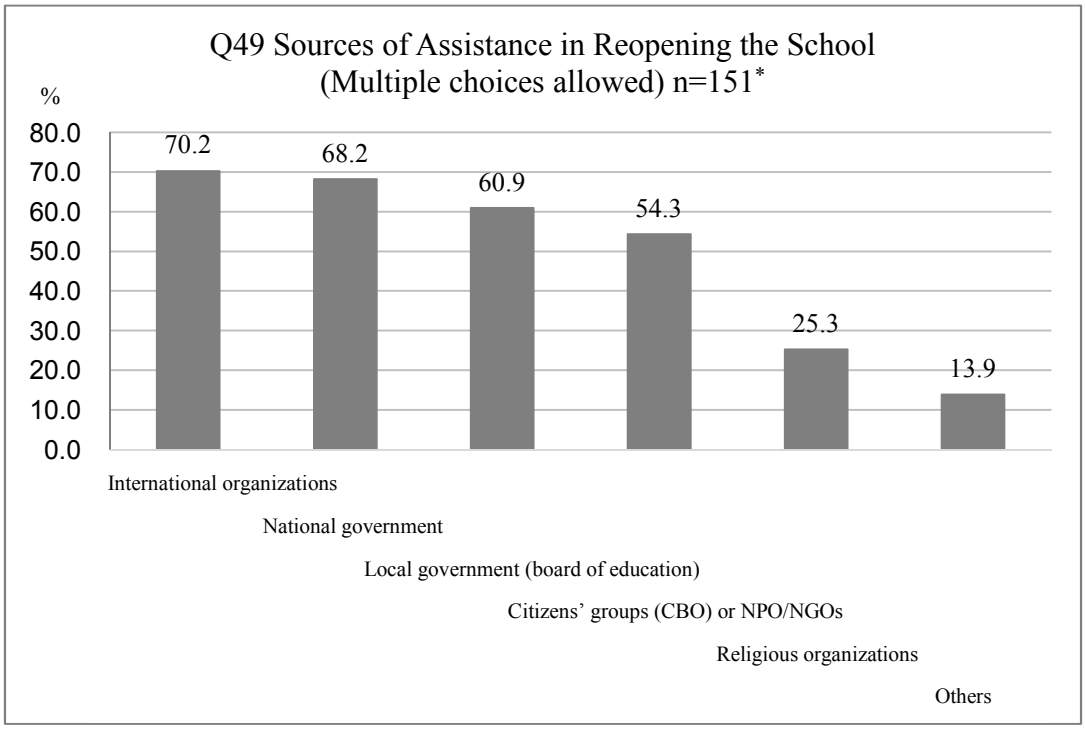
The fact that 24% of respondents—a small yet significant proportion overall—identified 'religious practitioners' as people they could depend on, (Q48) revealed the significance of religion at the survey location, and this finding was reflected in the results of the field survey.

Question 49 inquired about the organizations which provided assistance in reopening the schools. The most common source of assistance was 'international organizations' at 70.2%, followed by 'national government' at 68.2%, 'local government' at 60.9% and 'citizens' groups or NPO/NGOs' at 54.3%. As it would have been impossible for schools in the Aceh region to be reconstructed without this assistance, the international organizations from various countries played an important role in the recovery. In connection with question 48, 25.3% of respondents identified 'religious organizations' as a source of assistance, suggesting that these organizations also played an important part in the recovery process.

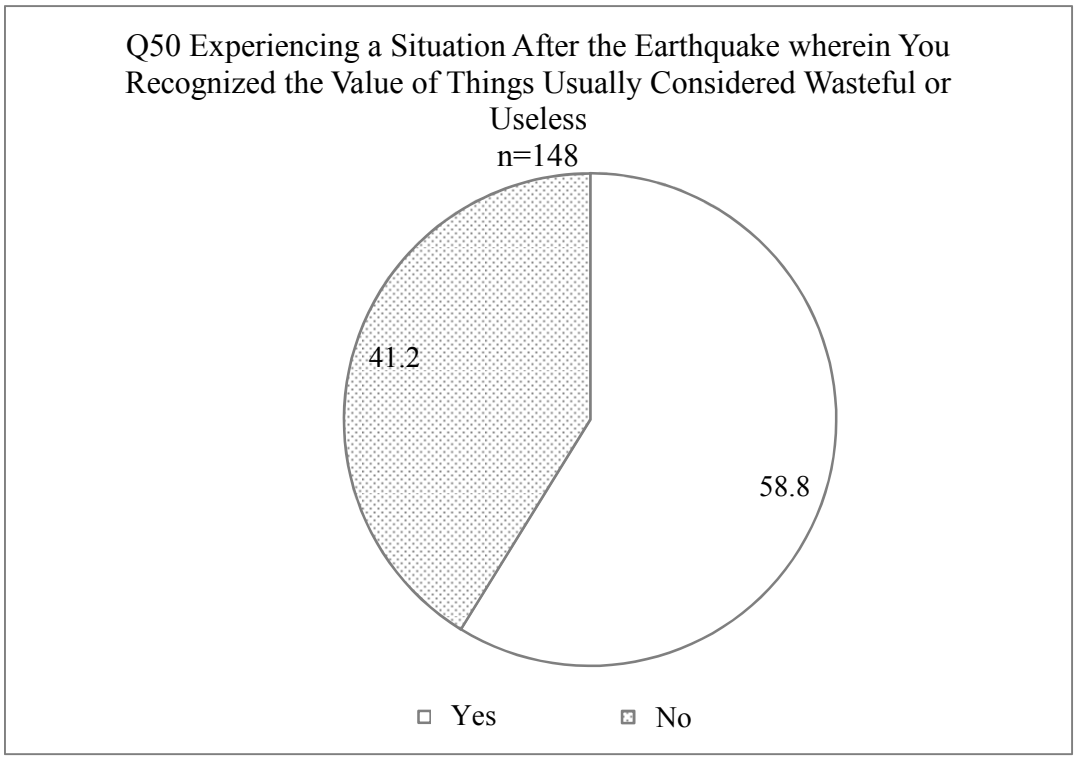
Question 50 focused on whether the respondents had experienced a situation after the earthquake, wherein they recognized the value of things that they usually considered to be wasteful or useless. The results showed that around 60% of respondents had experienced such situations. Specifically, this included 'cooperating with neighbours', 'helping one-another', 'religious teaching' and the 'presence of friends as a source of motivation' (see appendices for the English translation of the questionnaire responses conducted in the local language).


Q47 Services for which the Restoration of Lifelines Took Time, thereby Causing Problems
(Multiple choices allowed) n=151
%
90.0
80.0
70.0
60.0
50.0
40.0
30.0
20.0
10.0
0.0
81.5
74.8
8.6
49.0
75.5
13.2
Water and sewage
Electricty
Gas
Transportation
Telecommunications
Other


Q48 People Whom I Can Depend on Outside the Family
(Multiple choices allowed) n=150
%
90.0
80.0
70.0
60.0
50.0
40.0
30.0
20.0
10.0
0.0
84.0
62.7
56.7
24.0
40.7
2.0
Neighbours
Friends
Relatives
Religious practitioners
Colleagues
Others



*Note that for 'religious organizations' n=150



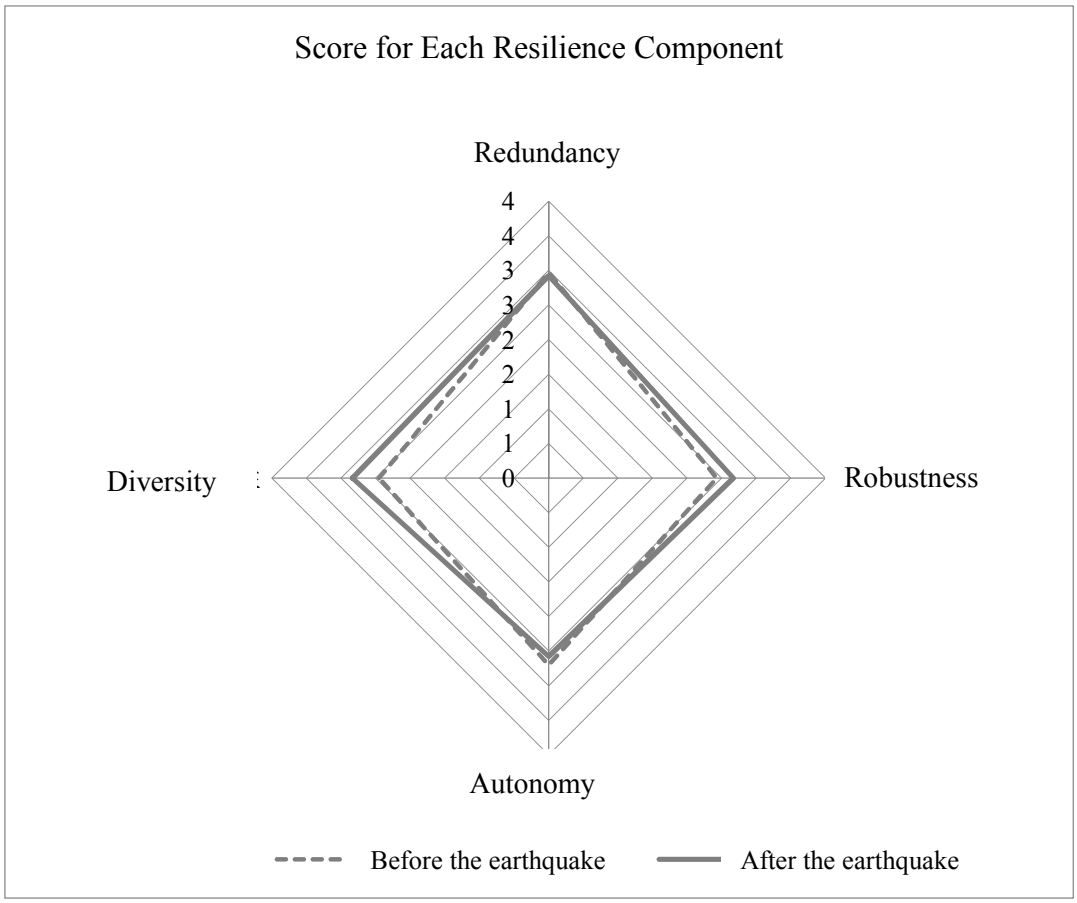
Lastly, questions related to the four components that were considered to comprise resilience, namely 'redundancy', 'robustness', 'diversity' and 'autonomy',[1] were grouped, and each question

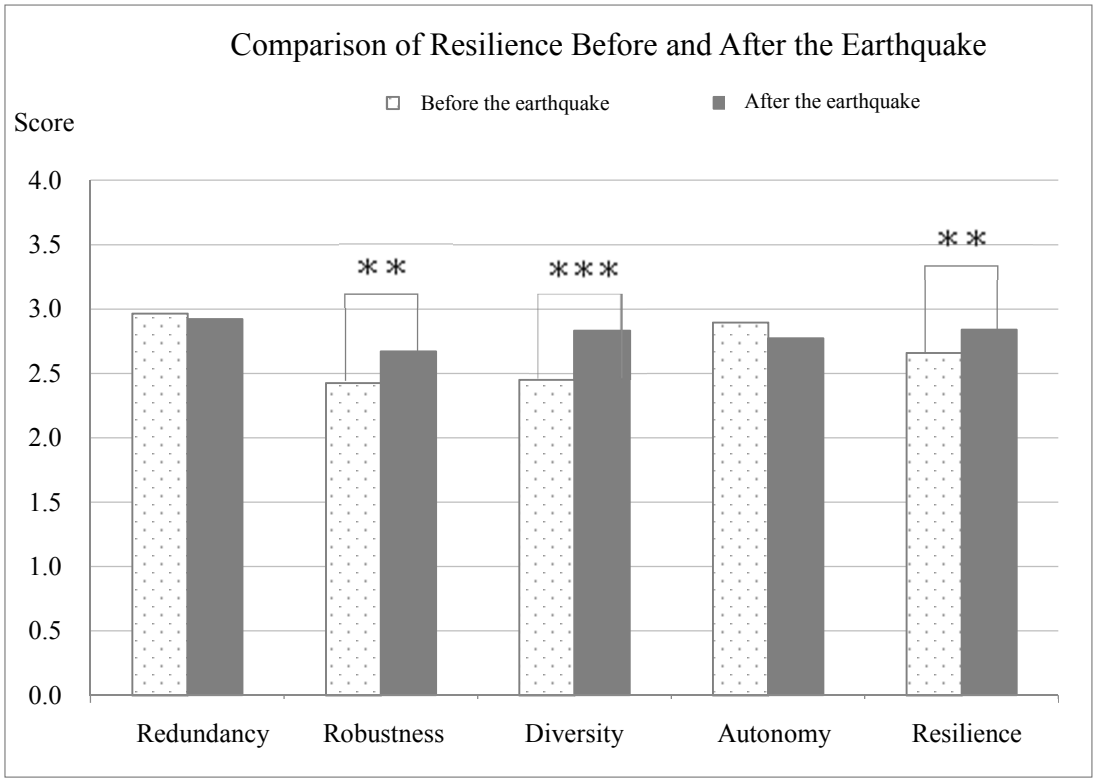
[1] Breakdown of the four categories are as follows: 'redundancy': Q8, 13, 14, 15, 16, 18 and 29; 'robustness': Q10, 11, 12, 30 and 31; 'diversity': Q7, 9, 19 and 20; and 'autonomy': Q17, 24, 25, 26, 27 and 28.

was scored and the average calculated. In the raw data, lower scores indicated stronger instances of these characteristics (see appendices); however, in the figures below, the values have been converted so that higher point scores for the four components indicate stronger instances of the characteristics. In other words, ‘very common’ or ‘very true’ responses—indicating a strong instance of a characteristic—were assigned ‘one point’, and ‘none at all’ or ‘not at all true’ responses were assigned ‘four points’, the score size corresponding to the strength of the characteristic.

The results of these component groupings are shown in the figure below. When comparing the values before and after the earthquake, significant differences could be seen in the ‘robustness’ and ‘diversity’ components (see figure ‘Comparison of Resilience Before and After the Earthquake’).

The fact that ‘robustness’ increased after the earthquake is also apparent from the relationship between schools/teachers and administrative bodies, such as boards of education, as well as that between teachers and managers. Although the level of ‘diversity’ was not particularly high, the difference could be attributed to higher values on the questions concerning involvement in the community and the fact that, after the earthquake, support was obtained equally from both domestic and international organizations. Another reason was the occurrence of the ‘neighbours’, ‘friends’ and ‘religious practitioners’ responses in question 48. Although collaboration between the schools and their communities was identified as a future challenge, Aceh’s historical background can be thought to have affected this finding.



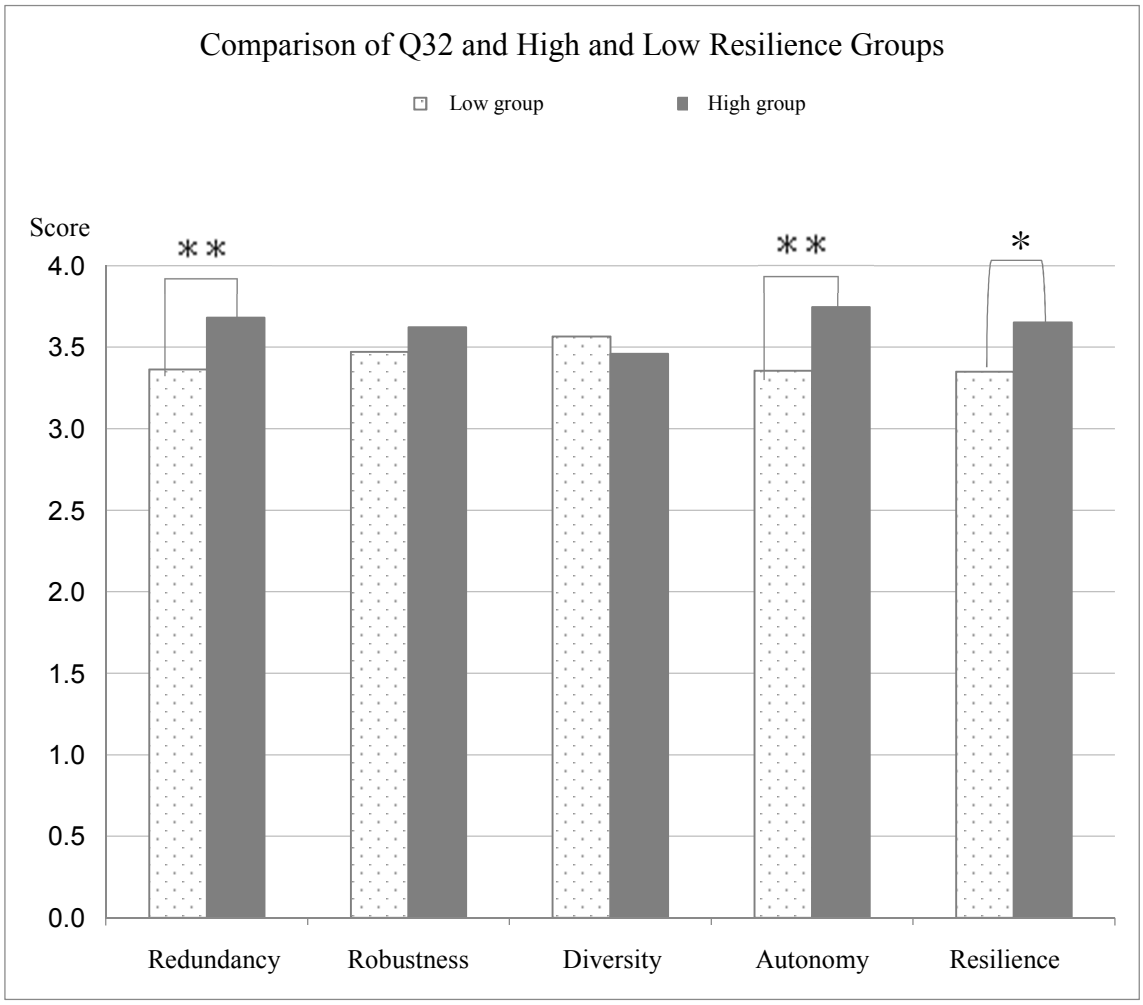


Lack of a significant difference for the 'autonomy' component can be explained by the decrease in the proportion of 'dealt with the incident myself' responses after the earthquake (Q19 and 20) and the low self-evaluation on question 38 (autonomy). Furthermore, the result for *redundancy* seemingly reflected that the amount of time teachers spent with students and colleagues during regular educational activities was relatively low. While 'autonomy' and 'redundancy' can be identified as future challenges, the results showed that resilience had increased overall.

The final graph shows the relationship between each of the four resilience components (as well as overall resilience) and the state of recovery at the schools, as discussed in question 32. Since question 32 inquired about the state of the schools after the earthquake, the average values for the four resilience components were calculated only using data from after the earthquake.

As mentioned above, the average value for each component was calculated after converting the data into a numerical score, and this figure was used as the calculation standard. The group of samples with scores exceeding this average value was identified as the 'high group', whereas the group with scores lower than this average was identified as the 'low group'. As with the figure above, a higher score indicated a stronger instance of the characteristic for each component.

A comparison of the low and high groups revealed a significant difference in the 'redundancy' and 'diversity' components. While there were some differences between this result and the characteristics in the previous diagram, the results of the Indonesian survey generally showed that higher 'redundancy' and 'diversity' values tended to correspond to the perception of a successful recovery from the disaster.


Comparison of Q32 and High and Low Resilience Groups
Low group
High group
Score
4.0
3.5
3.0
2.5
2.0
1.5
1.0
0.5
0.0
**
**
*
Redundancy
Robustness
Diversity
Autonomy
Resilience

Country Profile: Japan

Outline of Disaster

- Name: 2011 Tohoku earthquake and tsunami (The Great East Japan Earthquake) (M 9.0)
- Areas affected: Pacific coastal areas of the Tohoku and Kanto regions, Japan
- Date: 11 March 2011
- Death toll and casualties: 15,894 fatalities, 6,152 injured and 2,563 missing

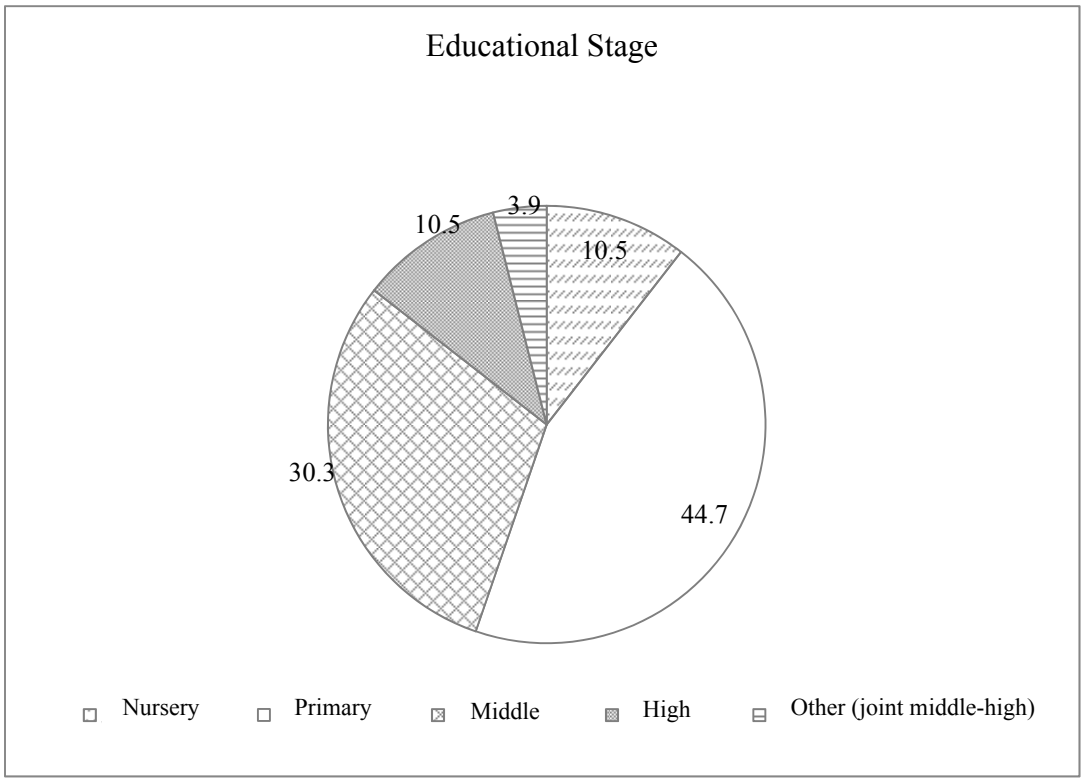
As the first diagram shows, a total of 10% of these schools were nursery schools, 45% were primary schools, 30% were middle schools and 10% were high schools.

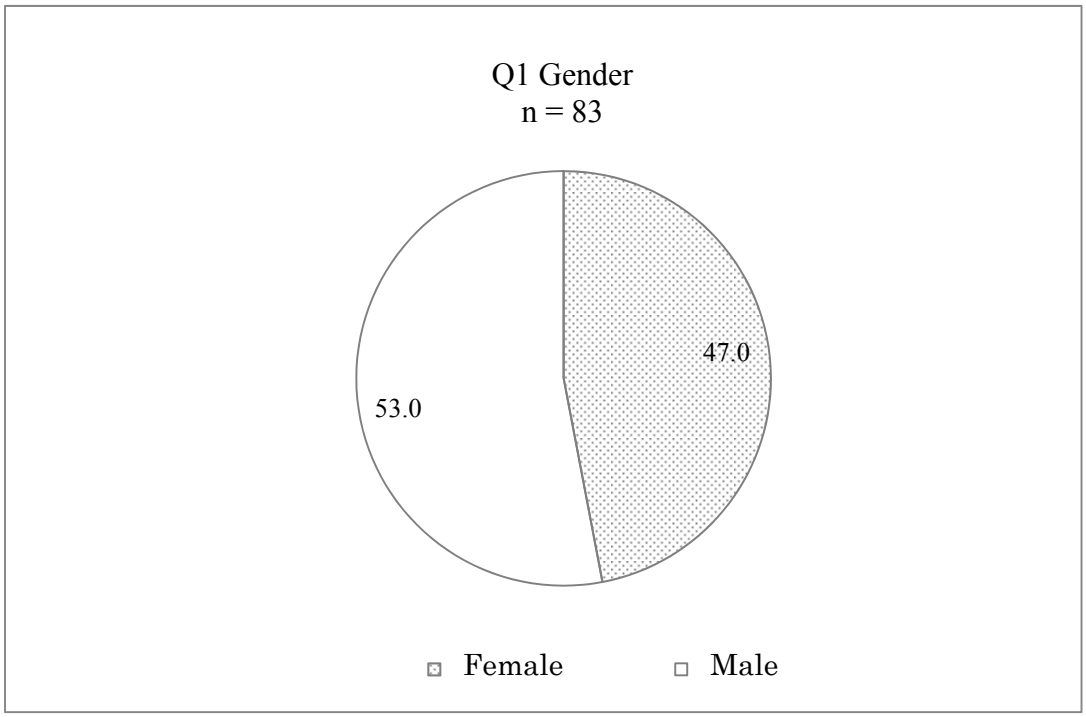
A slight majority of respondents were male (53%), 25.3% were in their thirties, 34.9% in their forties and 36.1% in their fifties.

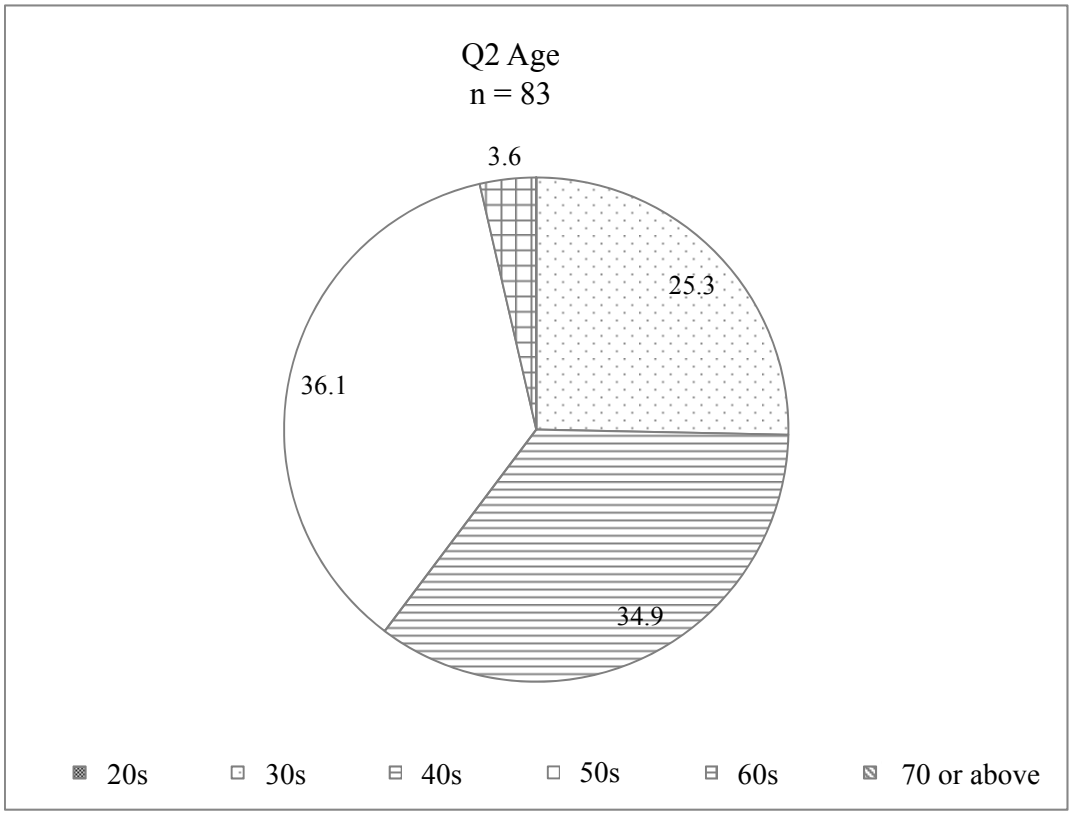
At the time of the survey, almost 90% of the respondents were regular full-time teachers. The sample included respondents with varying degrees of teaching experience with the 10, 21–23 and 31 years of experience cohorts having the most respondents at more than 6%.

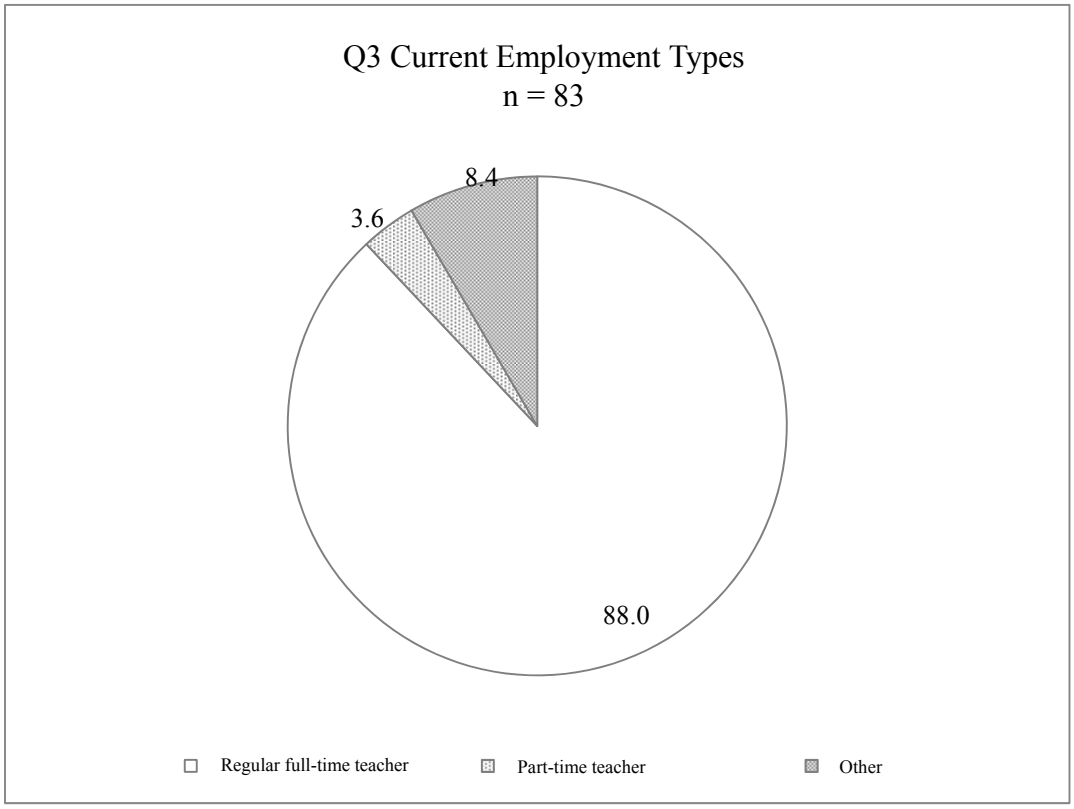
A total of 30% of respondents had worked at their current school for two years, 20% for one year and 10% for three years, and approximately 60% had transferred in from another school or begun working as a teacher since the earthquake.

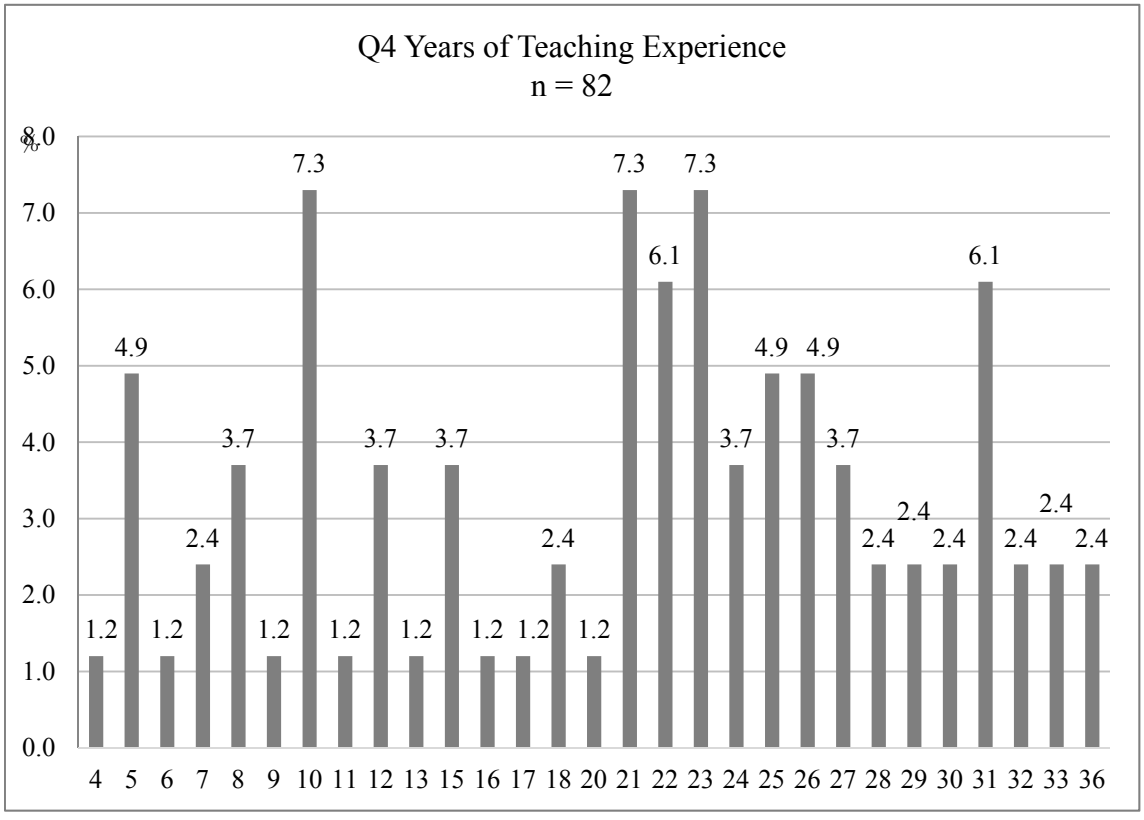
The results of question 5 were reflected in the results of question 6, which indicated that approximately 60% of the respondents had transferred schools since the earthquake.

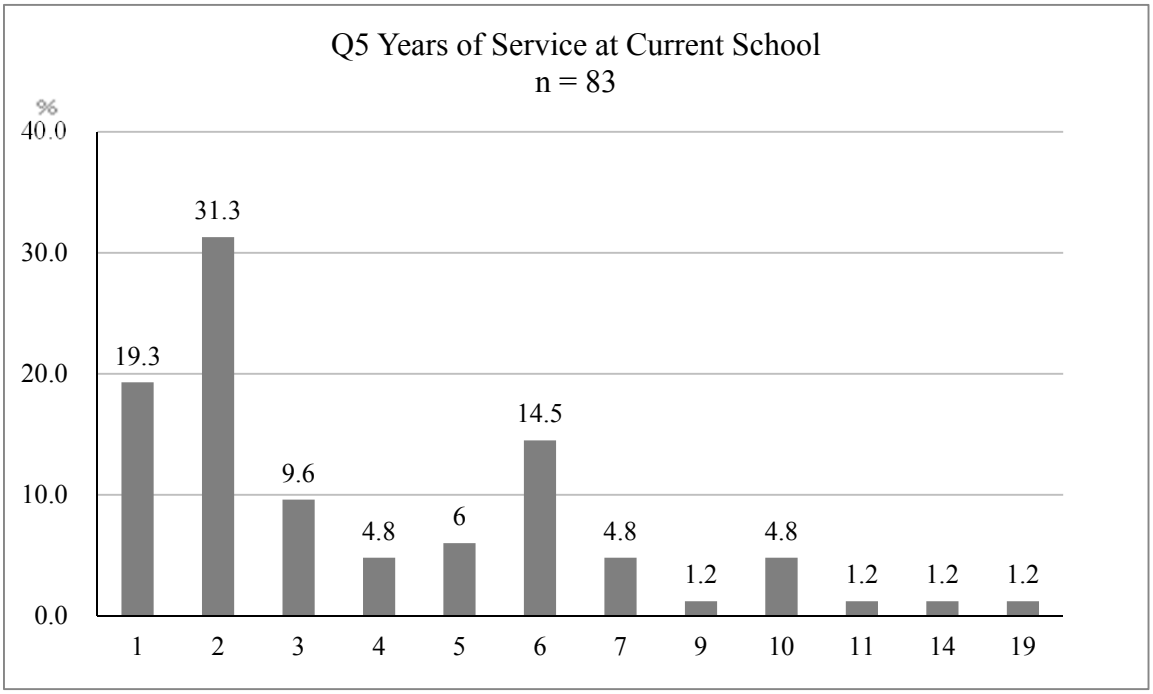


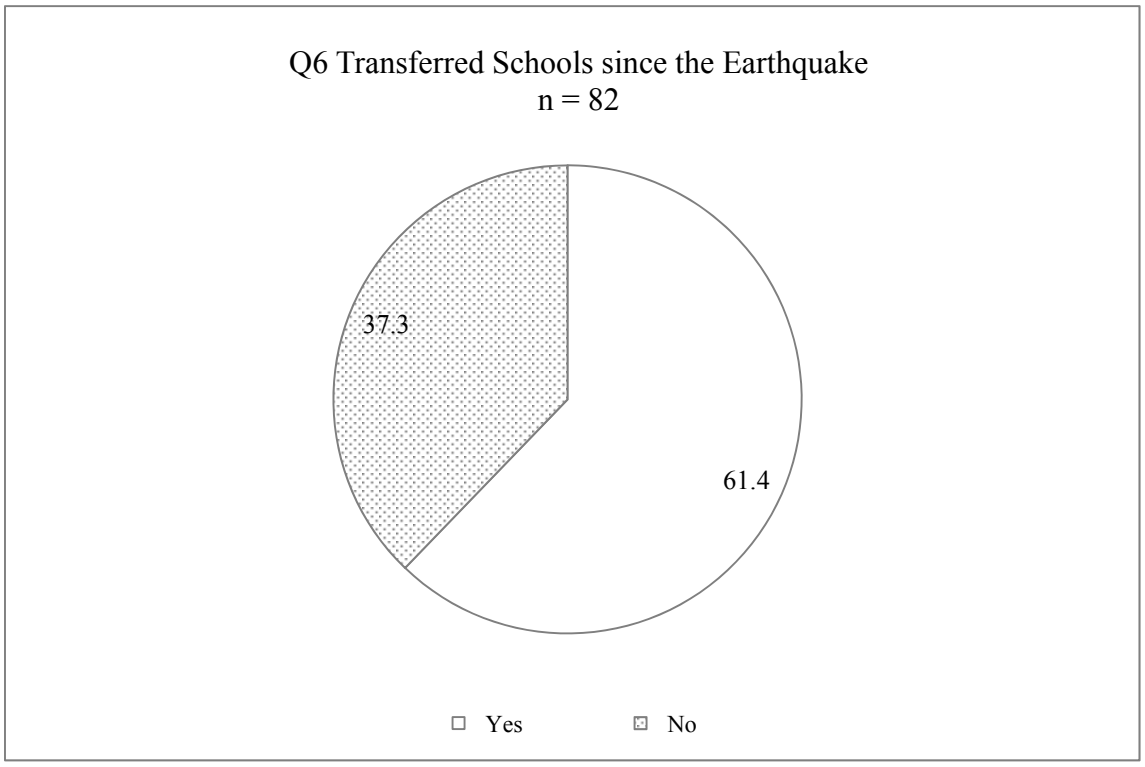

Q1 Gender
n = 83
47.0
53.0
Female
Male

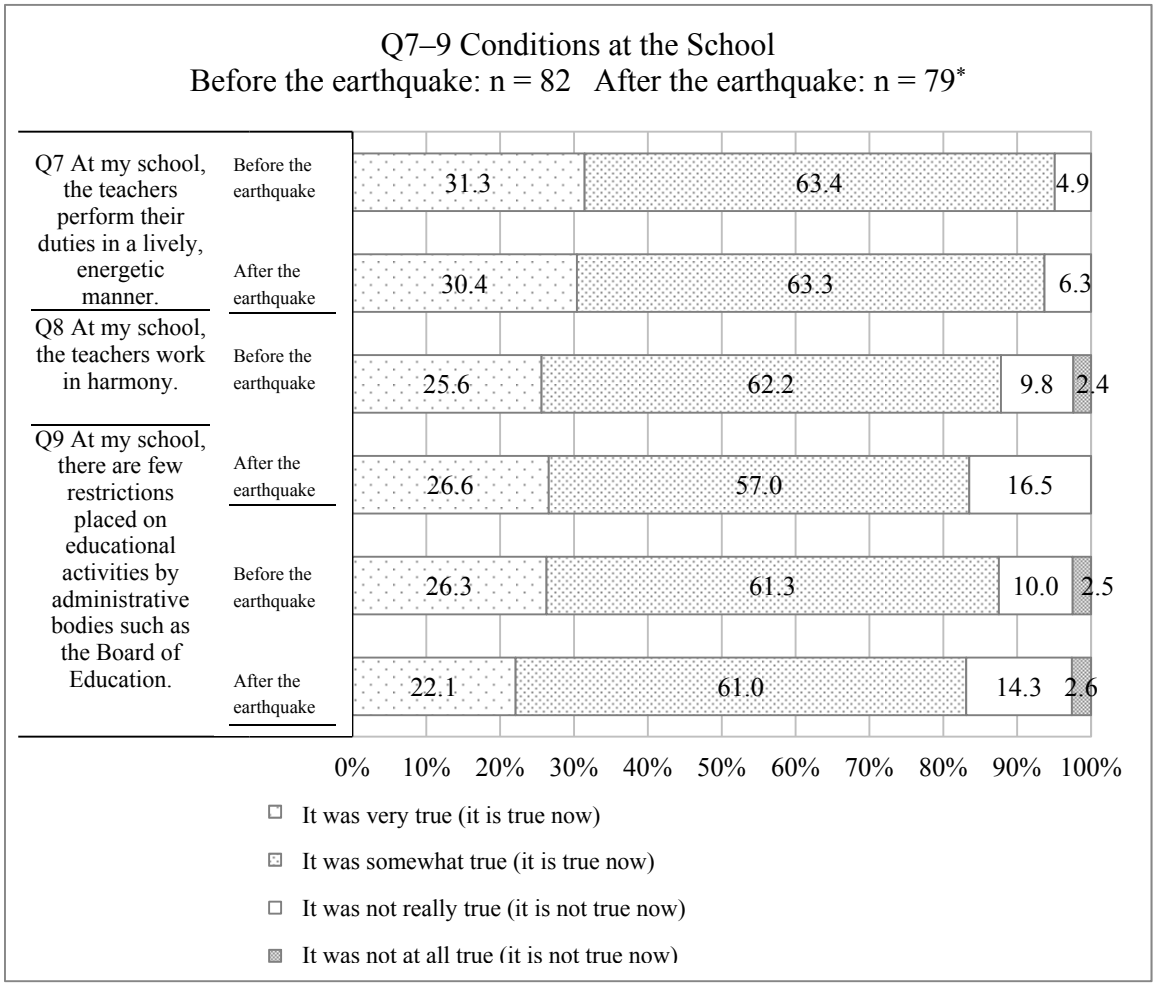

Q2 Age
n = 83
3.6
25.3
36.1
34.9
20s
30s
40s
50s
60s
70 or above


Q3 Current Employment Types
n = 83
8.4
3.6
88.0
Regular full-time teacher
Part-time teacher
Other


Q4 Years of Teaching Experience
n = 82
%
8.0
7.0
6.0
5.0
4.0
3.0
2.0
1.0
0.0
1.2 4.9 1.2 2.4 3.7 1.2 7.3 1.2 3.7 1.2 3.7 1.2 1.2 2.4 1.2 7.3 6.1 7.3 3.7 4.9 4.9 3.7 2.4 2.4 2.4 6.1 2.4 2.4 2.4
4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 15 16 17 18 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 36
Years


Q5 Years of Service at Current School
n = 83
%
40.0
30.0
20.0
10.0
0.0
19.3
31.3
9.6
4.8
6
14.5
4.8
1.2
4.8
1.2
1.2
1.2
1
2
3
4
5
6
7
9
10
11
14
19


Q6 Transferred Schools since the Earthquake
n = 82
37.3
61.4
Yes
No

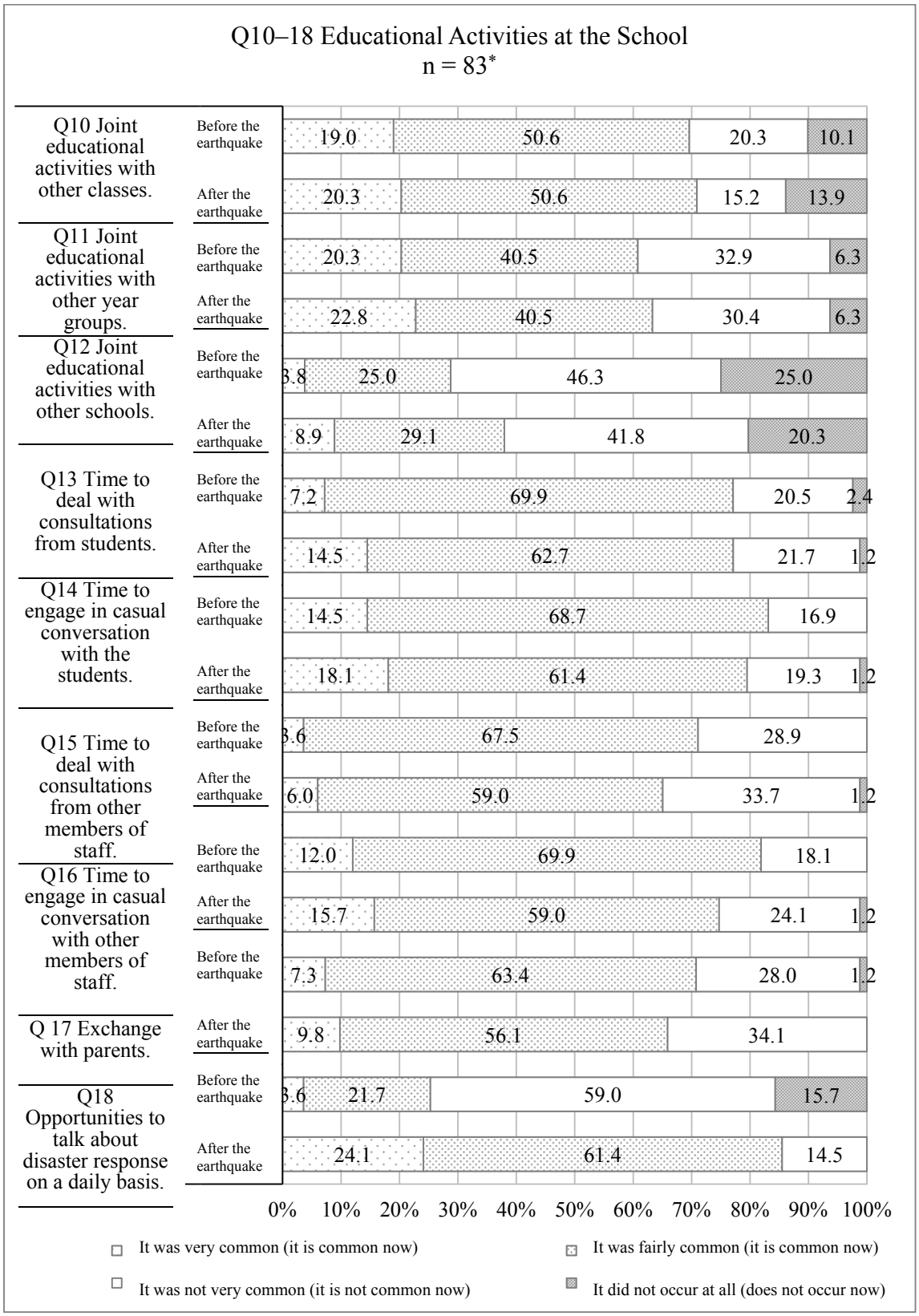


* Q9 only: n = 80 (before the earthquake), n = 77 (after the earthquake)

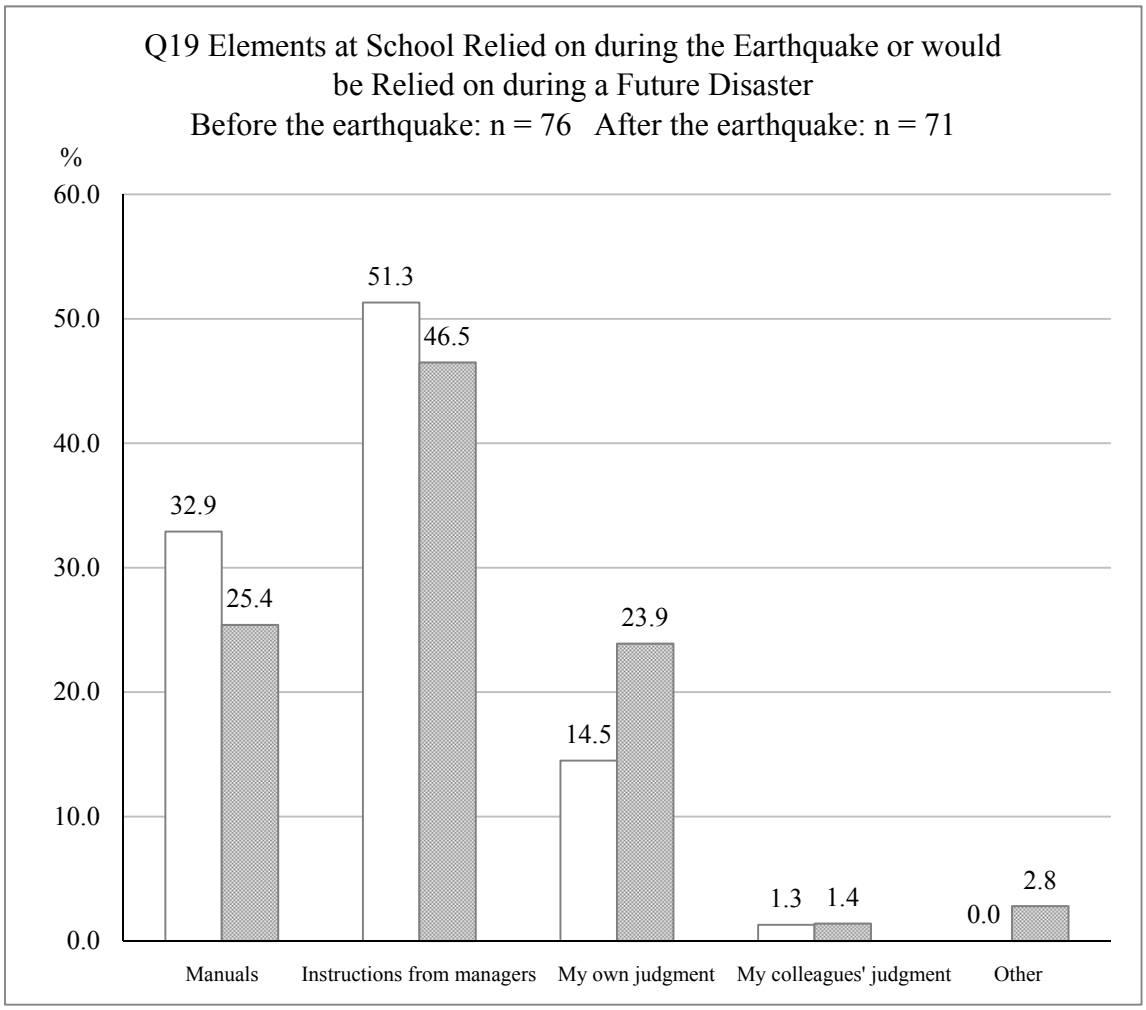
Questions 7–9 inquired about the conditions at the schools where the respondents worked. The results of these three questions showed that more than 80% of the respondents worked in an environment that allowed teachers to perform their duties in a lively, energetic manner (Q7) and in harmony with their colleagues (Q8).

Questions 10–18 asked whether there had been any change in the amount of regular educational activities and time spent with students and colleagues before and after the earthquake. While the results of questions 10 and 11 showed little change—both before and after the earthquake, around 60% of teachers engaged in joint educational activities with groups or classes from other years—the proportion of teachers who engaged in joint educational activities with other schools (Q12) had increased from around 30% (28.8%) to around 40% (38%) after the earthquake. Questions 13–17 focused on the amount of time teachers spent with their students and colleagues. The results showed that while the proportion of the response 'It was very common' increased for each question, the proportion of the response 'It was fairly common' decreased. In particular, it is important to note that for question 16, which asked about the amount of time spent engaging in casual conversation with colleagues, the proportion of positive responses decreased by more than

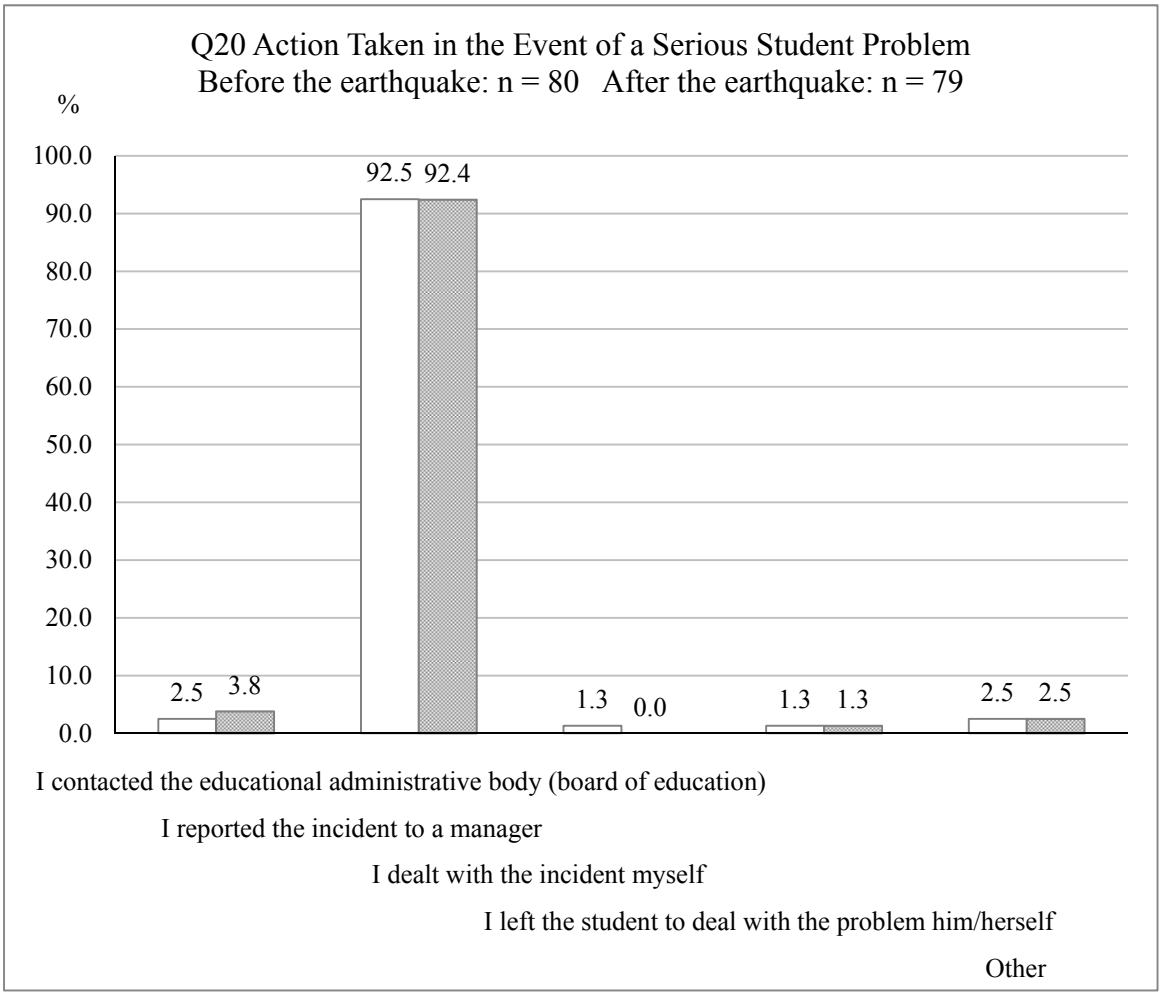
7 %. In contrast, for question 18, the proportion of ‘it was very common’ and ‘it was fairly common’ responses regarding opportunities to talk with colleagues about disaster responses increased by 8 times and 3 times%, respectively, indicating that daily awareness of disasters had increased, along with the amount of opportunities to talk about disaster responses.



* However, note that Q10 n=79 (before and after the earthquake); Q11 n=79 (before and after the earthquake); Q12 n=80 (before the earthquake, n=79 (after the earthquake); Q17 n=82 (before and after the earthquake)



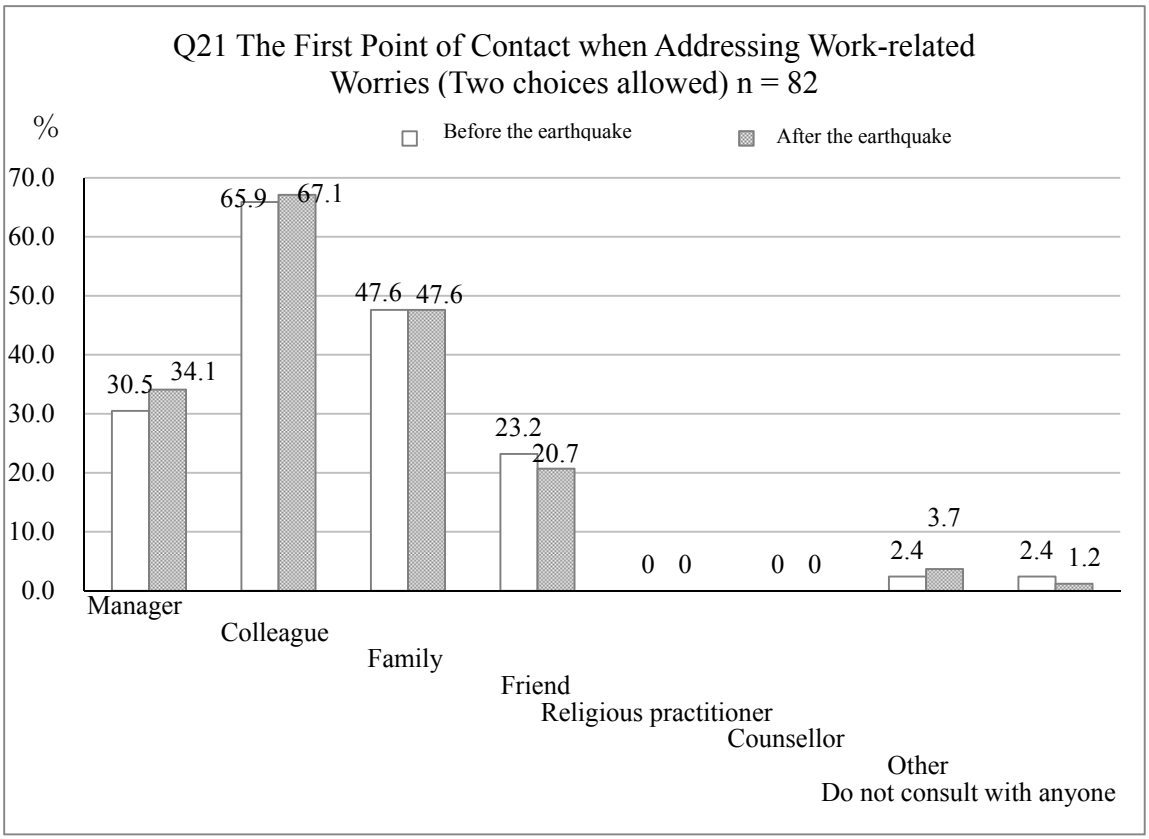
Question 19 inquired about the elements respondents had relied on (or would rely on) during the disaster (or in a future disaster). Before the earthquake, the proportion of respondents who relied on ‘manuals’ and ‘management instructions’ was extremely high, showing that the teachers had had a strong tendency to follow unified systems of instruction. After the earthquake, the proportion of respondents who had used their ‘own judgment’ to deal with each situation had increased by more than 1.5 times. Although the proportion of ‘instructions from managers’ responses were still high, suggesting that this was still of significant importance, what should be noted here is the decrease in reliance on ‘manuals’ and ‘instructions from managers’ and the doubling of reliance on ‘my own judgment’.

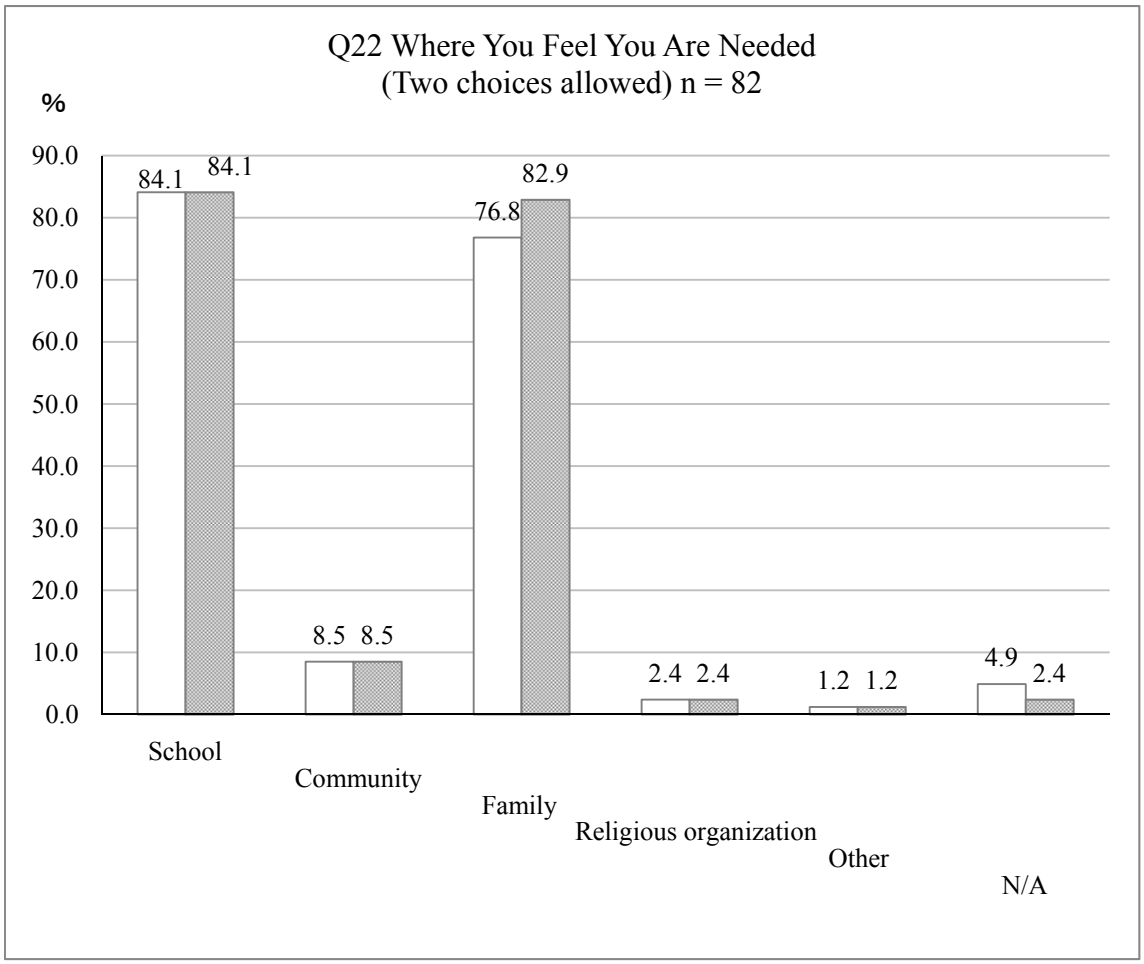


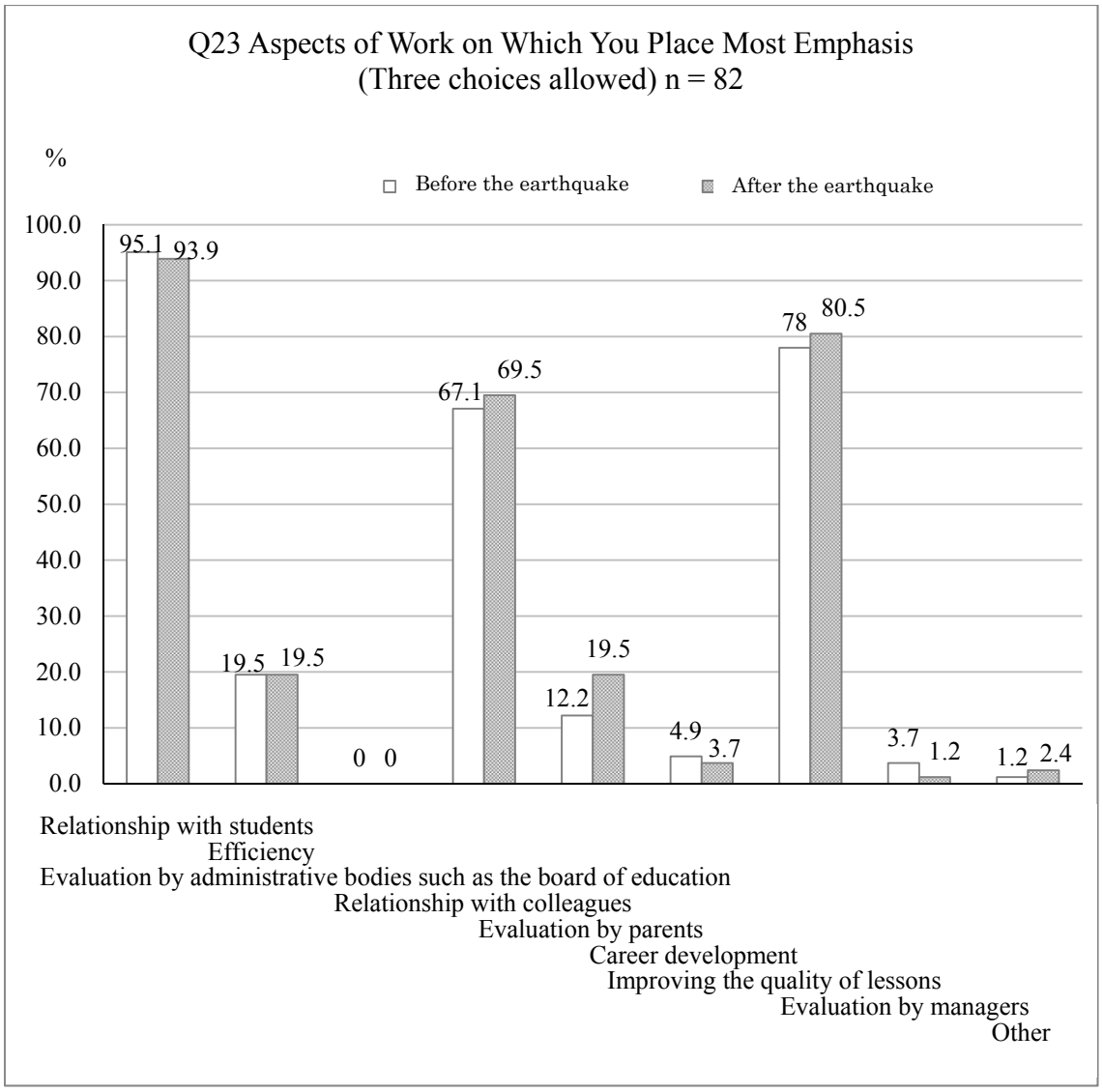
However, the results of question 20, which focused on cases where serious (non-disaster-related) incidents involving students occurred during the daily educational activities at the school, revealed the robustness of the 'chain of command' within the Japanese educational administration system. Both before and after the earthquake, the proportion of the response 'I reported the incident to a manager' exceeded 90 %.

No particular differences were found before and after the earthquake in terms of who the teachers usually consulted first when they were worried about some aspect of their work (Q21), with 'colleague' remaining at more than 65%, followed by 'family' at just under 50% and 'manager' at just over 30%. Therefore, the results of question 21 indicated that when teachers experienced work-related worries, they tended to consult someone close to them, such as a colleague or a family member.

The results of question 21 are reflected in the results of question 22, wherein the majority of respondents selected either 'school' or 'family'. The proportion of 'community' responses remained constant at 8.5%, showing no change after the earthquake. (All other countries involved in the survey showed a small or significant increase after the earthquake; Japan was the only country where this figure remained constant.)


Q21 The First Point of Contact when Addressing Work-related Worries (Two choices allowed) n = 82
%
Before the earthquake
After the earthquake
70.0
60.0
50.0
40.0
30.0
20.0
10.0
0.0
30.5
34.1
65.9
67.1
47.6
47.6
23.2
20.7
0
0
0
0
2.4
3.7
2.4
1.2
Manager
Colleague
Family
Friend
Religious practitioner
Counsellor
Other
Do not consult with anyone


Q22 Where You Feel You Are Needed
(Two choices allowed) n = 82
%
90.0
80.0
70.0
60.0
50.0
40.0
30.0
20.0
10.0
0.0
84.1
84.1
8.5
8.5
76.8
82.9
2.4
2.4
1.2
1.2
4.9
2.4
School
Community
Family
Religious organization
Other
N/A



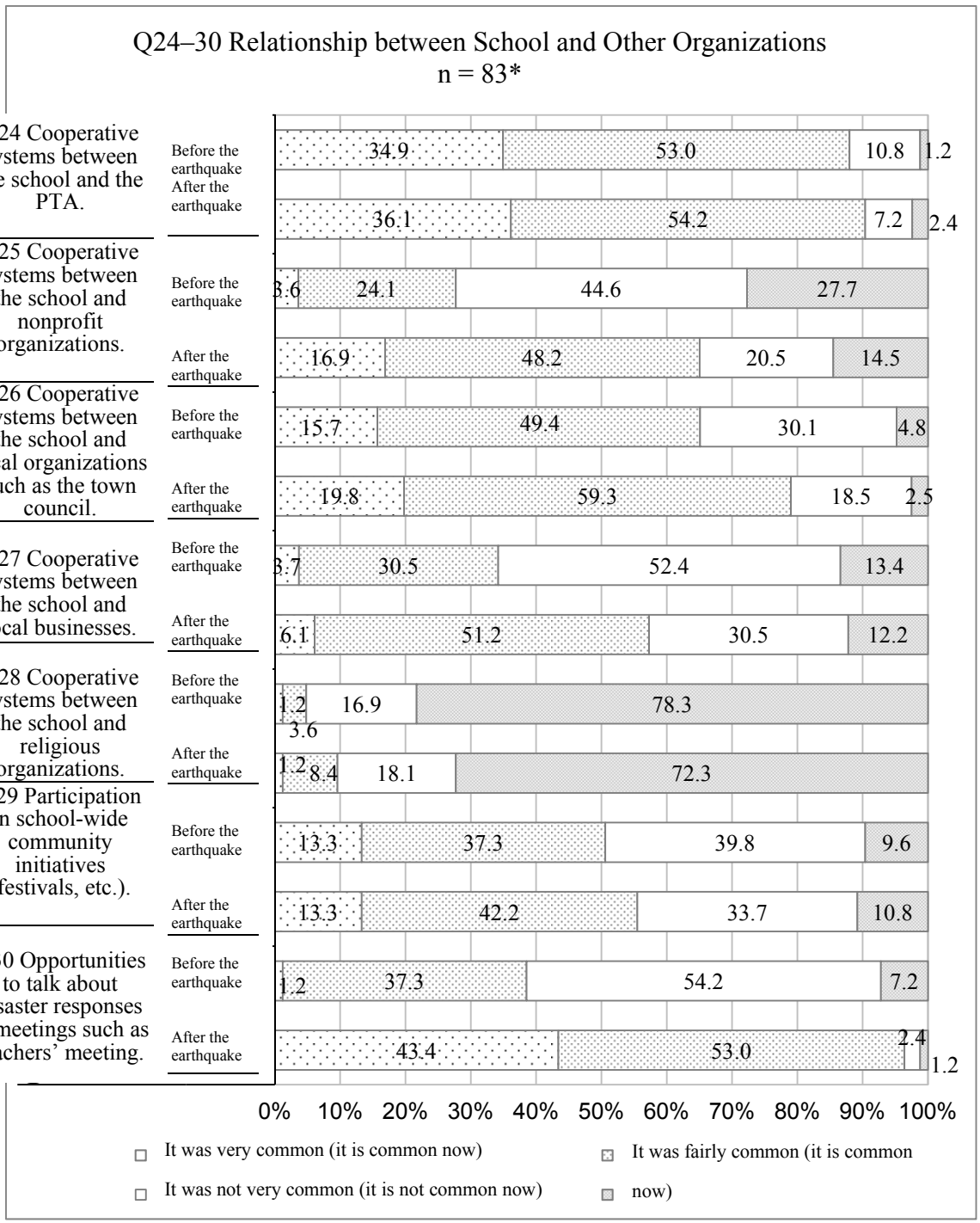
Question 23 focused on the work aspects the teachers emphasized most on. Both before and after the earthquake, the most common response was ‘relationship with students’, followed by ‘improving the quality of lessons’ and ‘relationship with colleagues’. Although there were no significant changes before and after the earthquake, the proportion of ‘evaluation by parents’ responses increased by around 7% (from 12.2% to 19.5%) and the proportion of ‘evaluation by managers’ responses decreased by 2.5% (from 3.7% to 1.2%).

Questions 24–30 focused on the relationship between the school and other organizations. For all seven questions, the proportion of responses ‘It was very common’ and ‘It was fairly common’ was higher after the earthquake than before the earthquake. In particular, significant increases were seen in the strength of the cooperative systems with nonprofit organizations (Q25) and opportunities to talk about disaster responses at meetings such as teachers’ meetings (Q30).

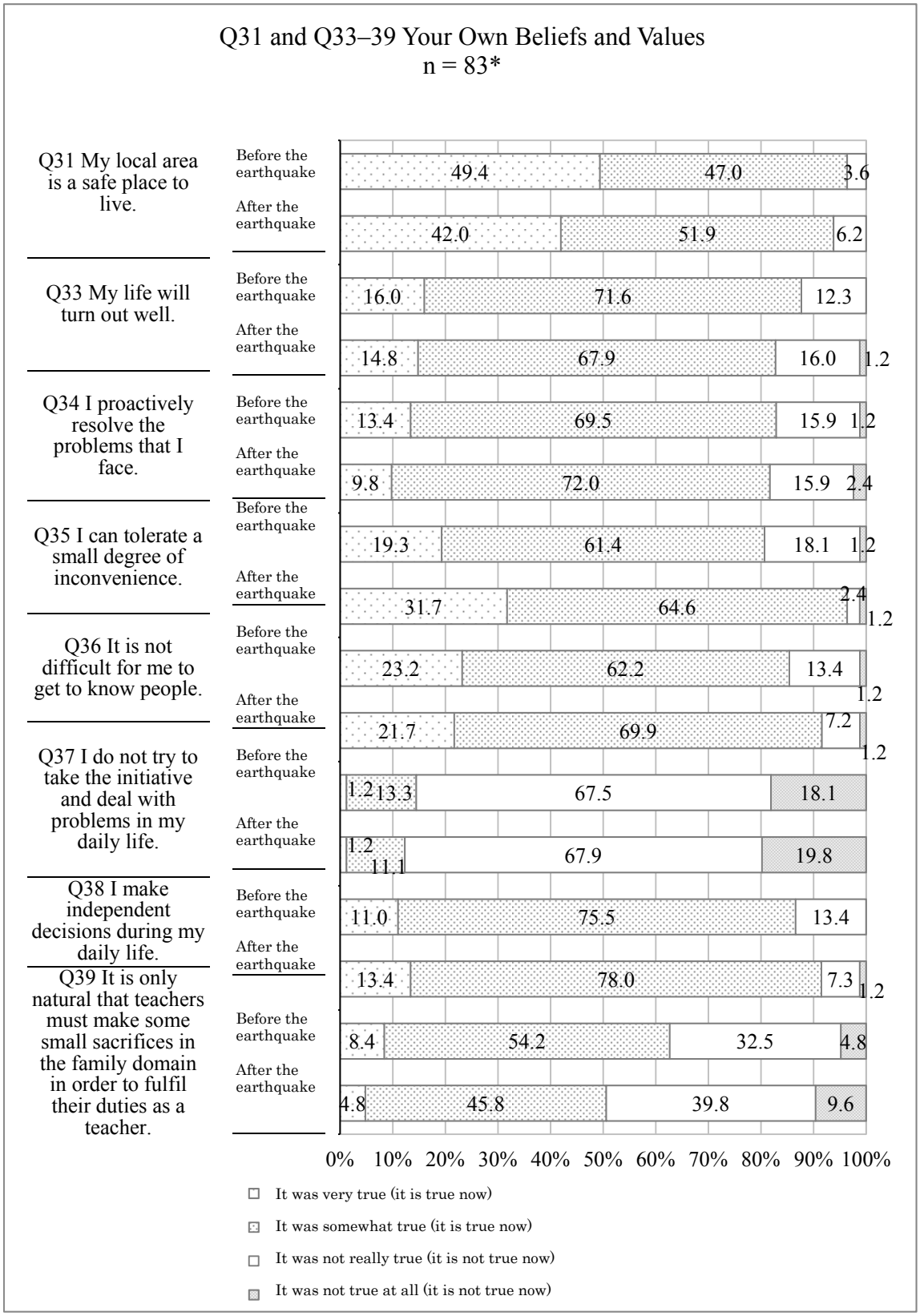
The results of question 31 showed that despite a moderate decrease, more than 90% respondents believed that their ‘local area was a safe place to live’ both before and after the earthquake. In Japan, despite a few reports on damage caused by looting and robbery, the standard of public safety was remarkably high compared with that in other countries, as demonstrated by the international praise

for the long, orderly queues that Japanese people formed when waiting for emergency supplies.

Questions 33–39 probed teachers' individual beliefs and values. Compared with *optimism* (Q33) and *problem-solving ability* (Q34), for which positive responses accounted for more than 80%, despite slight differences before and after the earthquake, *control* (Q35), which indicates self-control when faced with inconvenience, and *prioritizing family over work* (Q39) showed a 10% change. This result can be attributed to the effects of the earthquake.

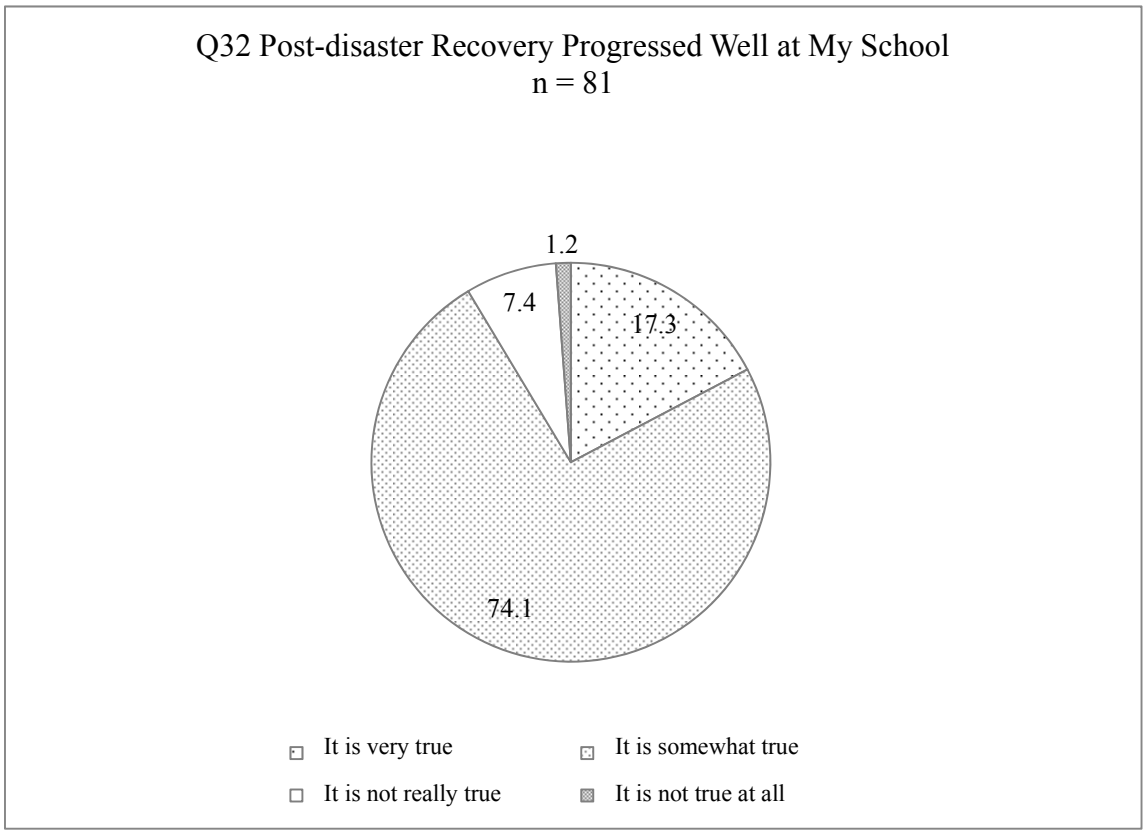


* However, note that Q26 n = 81 (after the earthquake); Q27 n = 82 (before the earthquake)



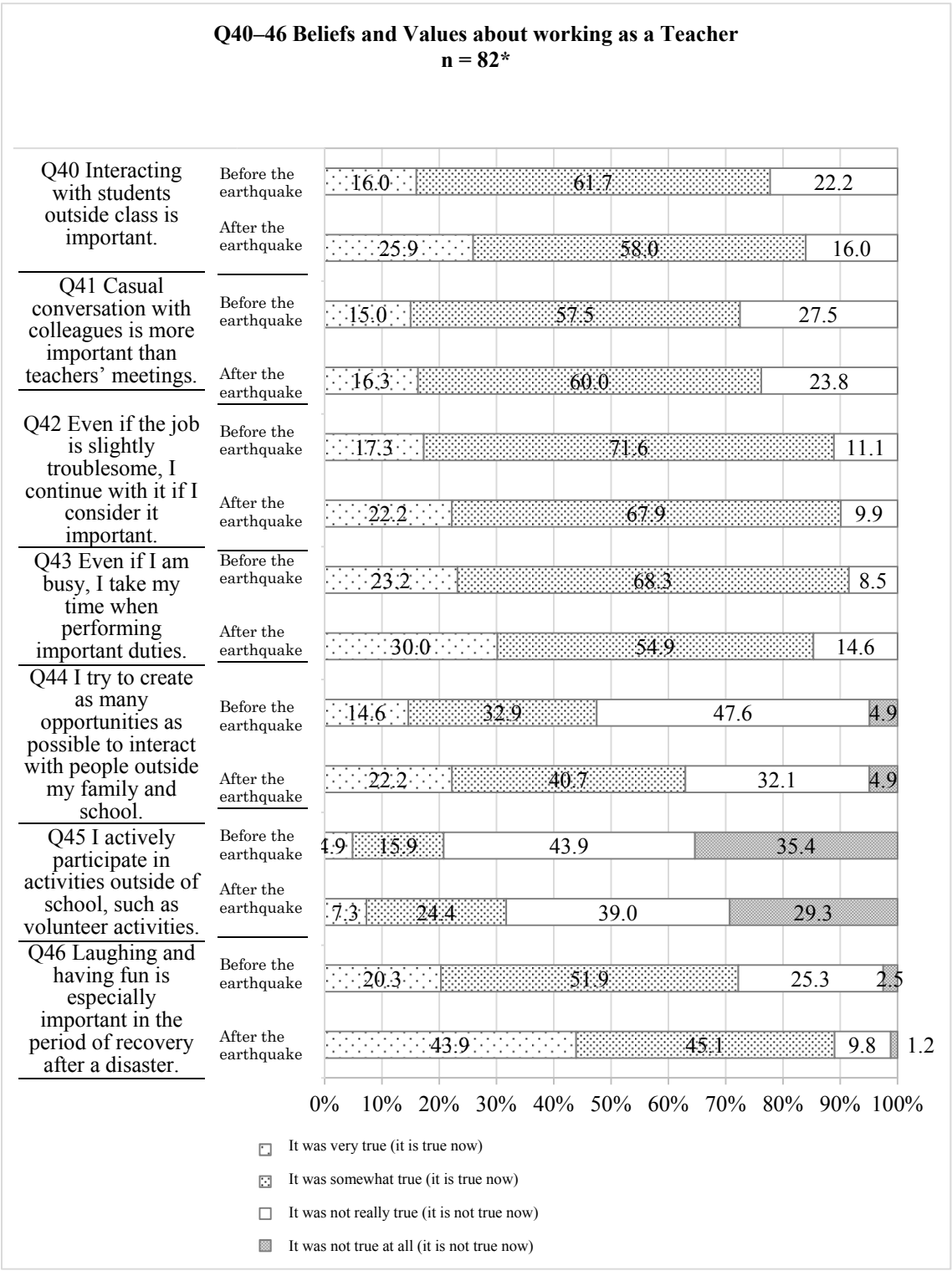
* However, note that Q31 n = 81 (after the earthquake); Q33 n = 81 (before and after the earthquake); Q34 n = 82 (before and after the earthquake); Q35 n = 82 (after the earthquake); Q36 n = 82 (before the earthquake); Q37 n = 81 (after the earthquake); Q38 n = 82 (before and after the earthquake)

Question 32 inquired about the state of recovery after the earthquake. The total proportion of responses ‘It is very true’ and ‘It is somewhat true’ was around 92%, revealing that for almost all the schools, the respondents believed that the recovery was progressing well.

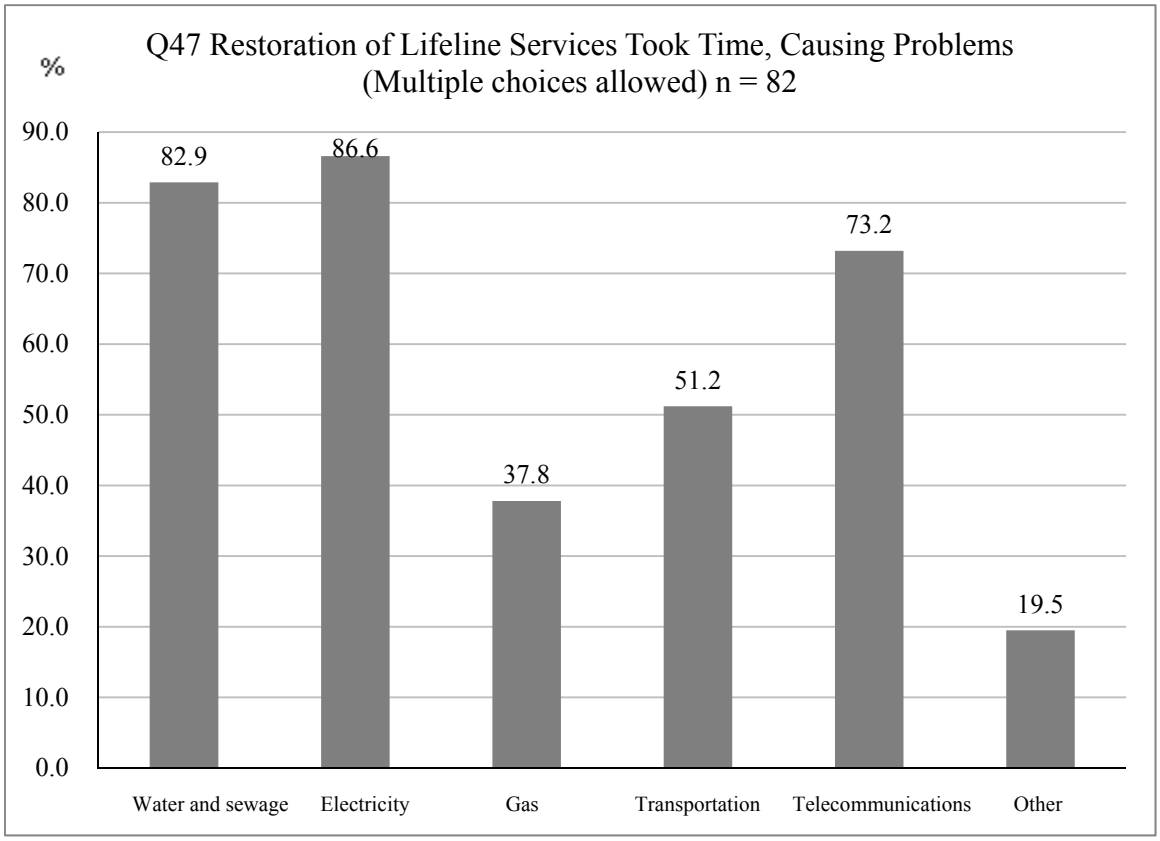


After the earthquake, the proportion of teachers who considered time spent with students outside the classroom was important (Q40) increased by 6% to more than 80%, and the importance of casual conversation with colleagues (Q41) was relatively unchanged at around 75%. For questions 42 and 43, which focused on how teachers approached their work, the proportion of positive answers remained above 85%, both before and after the earthquake, demonstrating that the respondents had a sincere attitude towards their work. However, the results of questions 44 and 45 showed that the opportunities for teachers to engage in exchange or activities with people outside the family and school was relatively low, reflecting the results of question 22 regarding the places respondents felt they were needed.

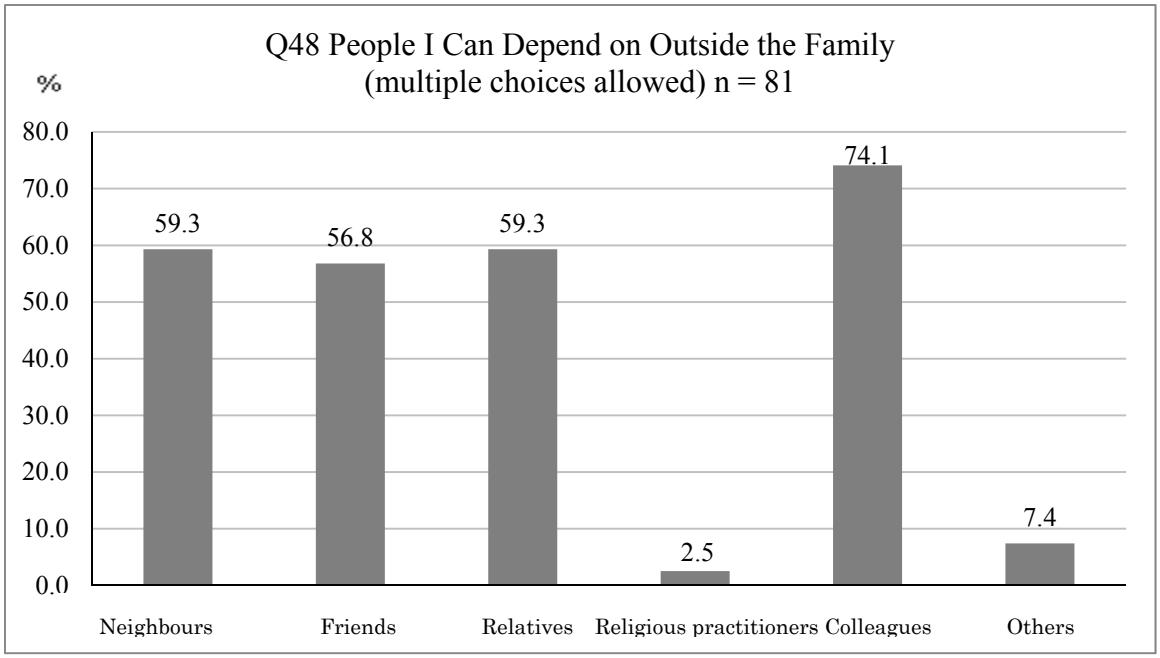
Question 46 focused on whether the respondents considered that laughing and having fun was important during the post-earthquake recovery period. Here, the proportion of the response ‘It was very true’ increased to 43.9% after the earthquake. This approximately 22% difference before and after the earthquake indicates that teachers come to realize the important of spending time doing things that they would otherwise consider worthless or unimportant.



* However, note that Q40 n = 81 (before and after the earthquake); Q41 n = 80 (before and after the earthquake); Q42 n = 81 (before and after the earthquake); Q44 n = 81 (after the earthquake); Q46 n = 79 (before the earthquake)

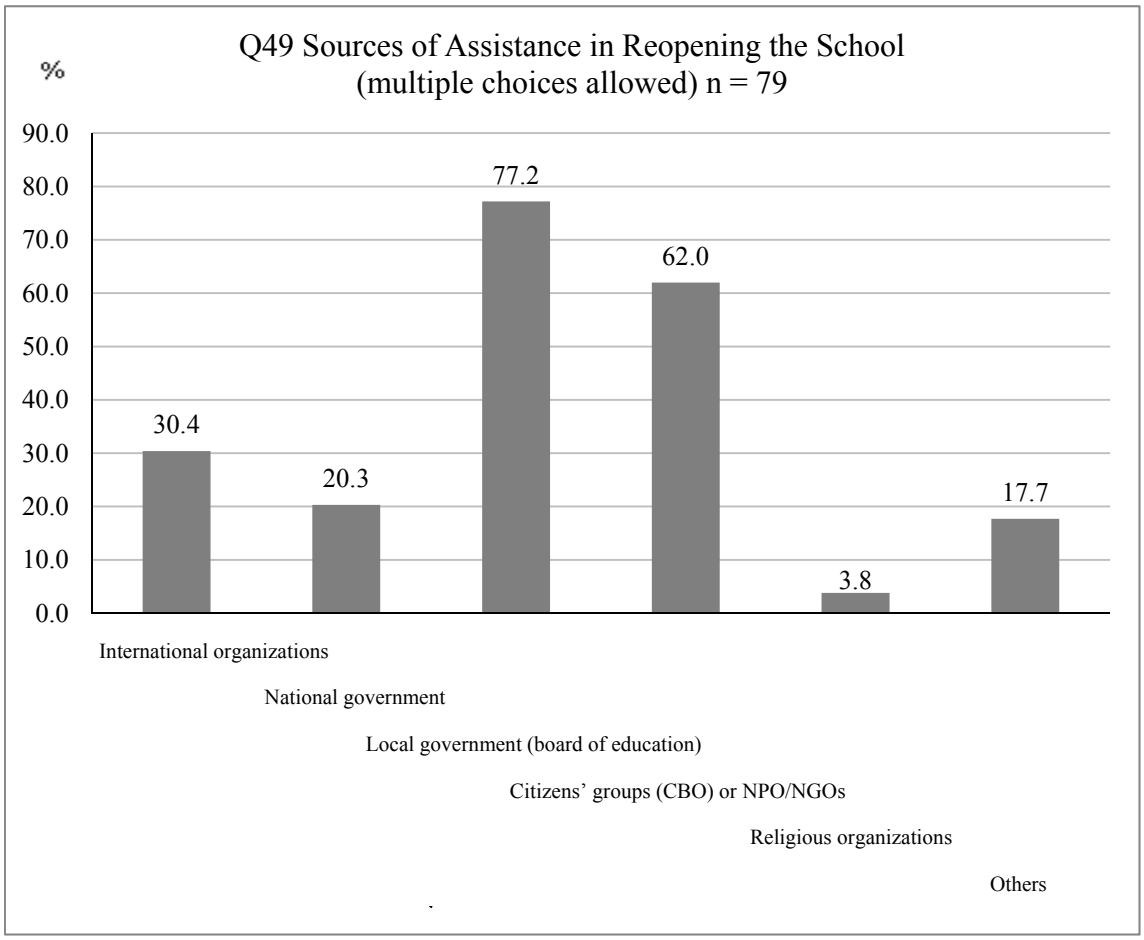


Question 47 inquired about the swiftness of the response after the earthquake. The results showed that the respondents found swift responses were needed in electricity, water and sewage services and telecommunications.

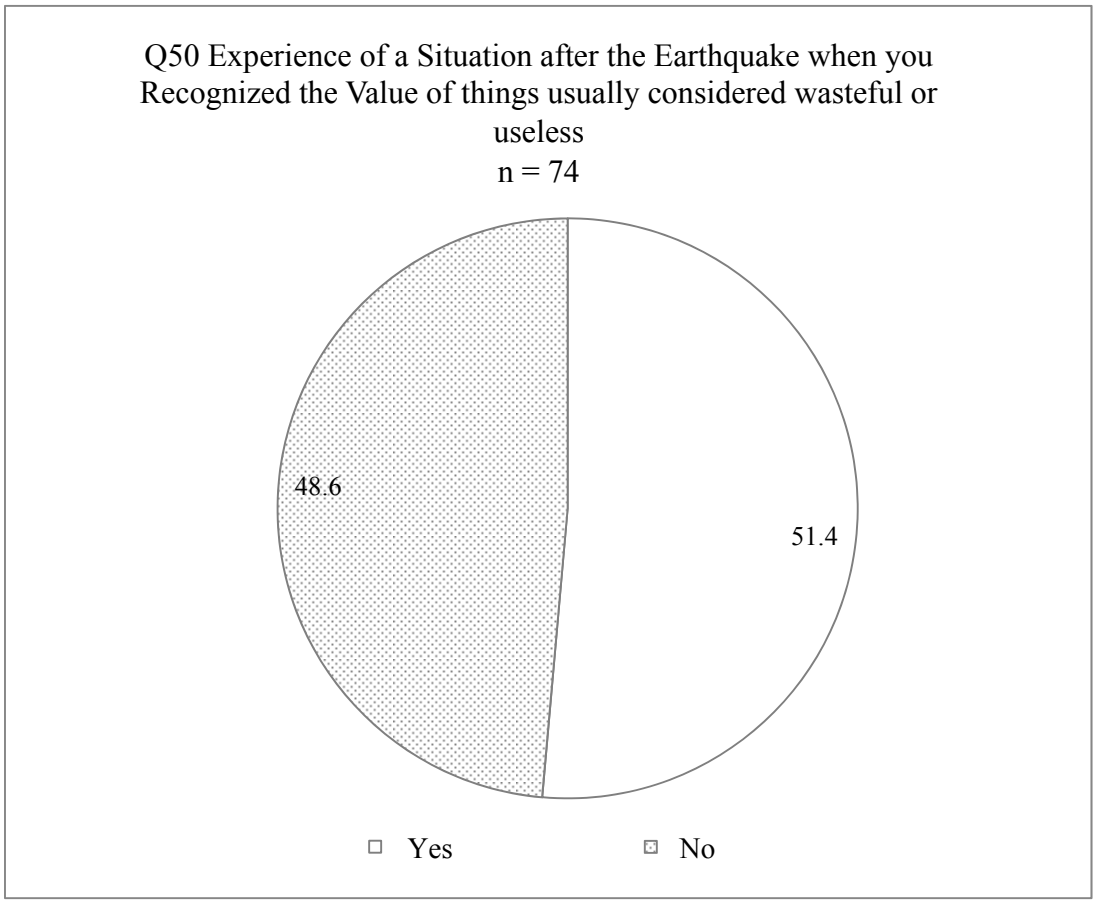


Question 48 focused on the people the respondents could depend on outside the immediate family. The fact that more than 70% chose ‘colleagues’ can be seen to be related to the results of

Q22 (regarding the places respondents felt they were needed). Moreover, since around 60% of respondents chose ‘neighbours’, ‘friends’ and ‘relatives’, it is reasonable to assume that the respondents had formed personal relationships outside school and home. Only 2.5% of the respondents chose ‘religious practitioners’, the lowest figure of all countries involved in the survey.



For question 49, the most common response was ‘local government (board of education)’ at 77.2%, followed by ‘citizens’ groups or NPO/NGOs’ at 62%. Unlike the situation surrounding daily living assistance, the finding that assistance in reopening schools came largely from local government, and NPO/NGOs indicated that Japanese schools did not usually have particularly strong links with international organizations, the national government or religious organizations. However, as more than 60% of the respondents selected the NPO/NGOs option, there was a reasonable level of familiarity with non-governmental organizations in Japanese society.



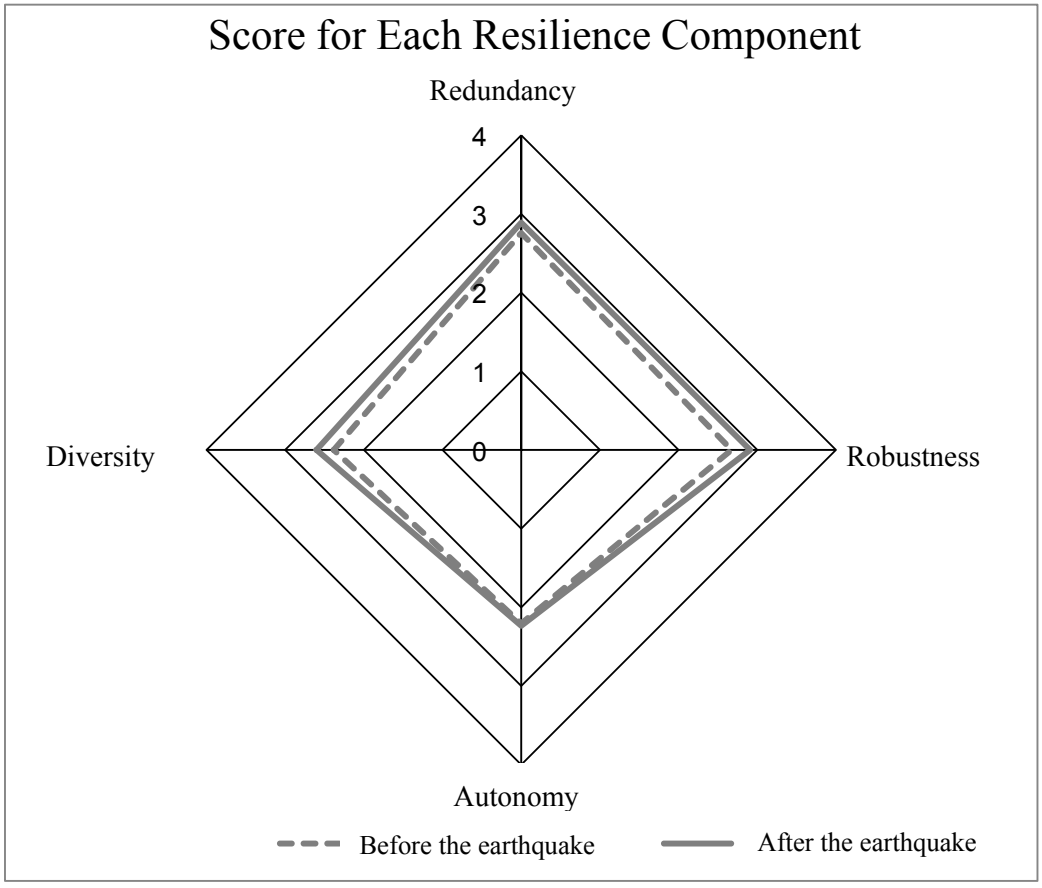
Question 50 focused on whether the respondents had experienced a situation after the earthquake when they recognized the value of things they had usually considered wasteful or useless. The results showed that around half the respondents had experienced such situations. Specifically, respondents mentioned 'interactions with neighbours', 'the feeling of sometimes doing things for others' and 'sightseeing (to obtain local information)'. (See appendices for the English translation of all the questionnaire responses)

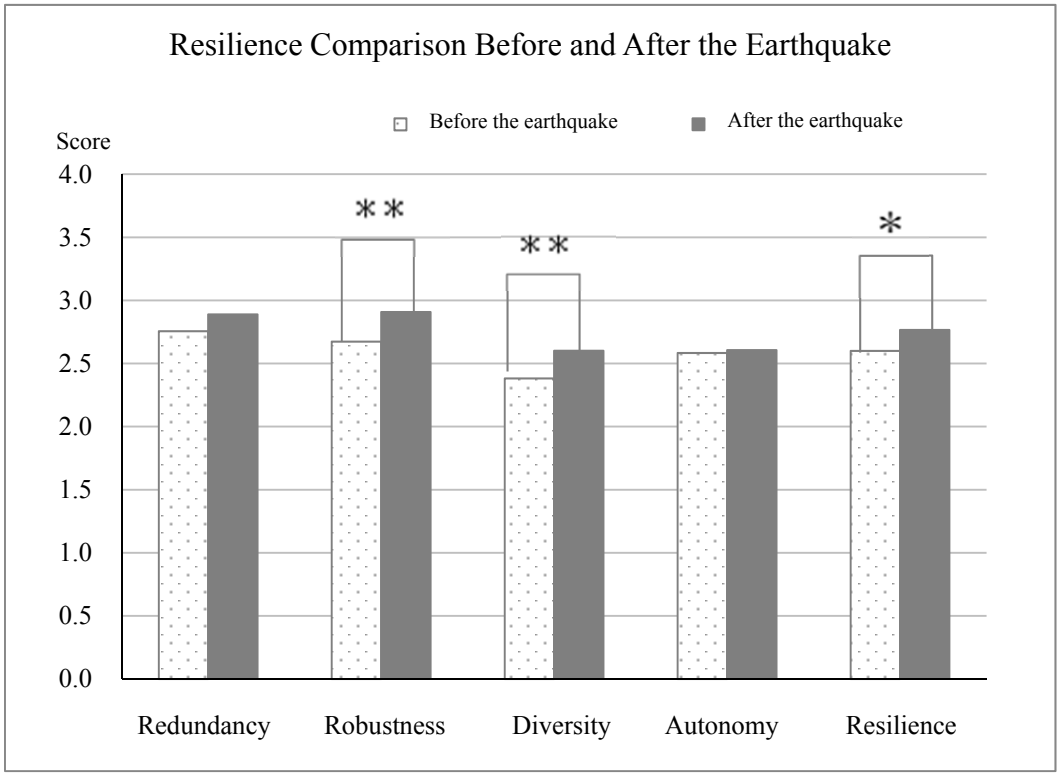
Questions related to the four concepts that comprised resilience; *redundancy*, *robustness*, *diversity* and *autonomy*;[1] were grouped, each question was scored and the average taken. In the raw data, lower scores indicate stronger instances of these characteristics (see appendices); however, in the figures below, the values have been converted so that higher point scores for the four components indicate stronger instances of these characteristics. In other words, as the responses 'It was very common' or 'It was very true', which indicated a strong instance of a characteristic, were assigned 'one point' and the response 'Did not occur at all' or 'It was not at all true' responses was assigned 'four points', the size of the score corresponded to the strength of the characteristic.

The results of the above are shown in the figure below. In the figure, the area in the post-earthquake quadrangle (solid line) is larger than that of the pre-earthquake quadrangle (dotted line). When comparing the values before and after the earthquake, significant differences can be seen in the *robustness* and *diversity* components (see figure 'Comparison of Resilience Before and

[1] The four categories are comprised of the following questions: *redundancy*: Q8, 13, 14, 15, 16, 18, 29; *robustness*: Q10, 11, 12, 30, 31; *autonomy*: Q7, 9, 19, 20; *diversity*: Q17, 24, 25, 26, 27, 28

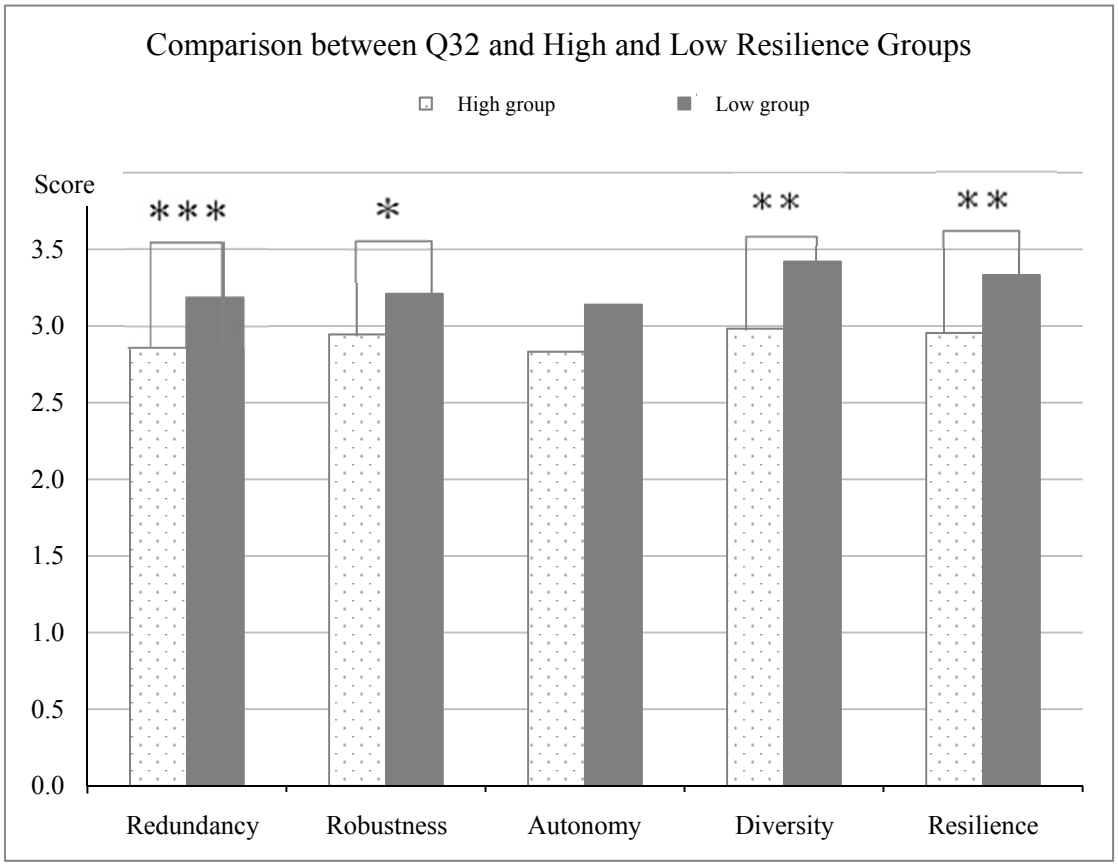
After the Earthquake'). This difference is also clear from, for example, the existence of a contact network in the school organization, the increase in the number of opportunities for teachers to participate in meetings and the collaboration between schools and local communities. Further, considering the organized chain of command within school organizations, it is not difficult to assume why *robustness* arises as a characteristic in the Japanese data. However, the lack of significant differences in the *autonomy* component of resilience can be regarded a future challenge. Nevertheless, the results indicated that, overall, the resilience level of Japanese schools increased.





The final graph shows the relationship between each of the four resilience components (as well as overall resilience) and the state of recovery at the schools measured by question 32. Since question 32 inquired about the state of the schools after the earthquake, the average values for the four resilience components were calculated using the post-data samples. As mentioned above, the average value for each component was calculated after applying the strength of the characteristic and the score level, with this final figure being used as the calculation standard. The group of samples with scores exceeding this average value was identified as the 'high group' and the group with scores lower than this average as the 'low group'. As with the figure above, a higher score indicated a stronger instance of the characteristic for each component.

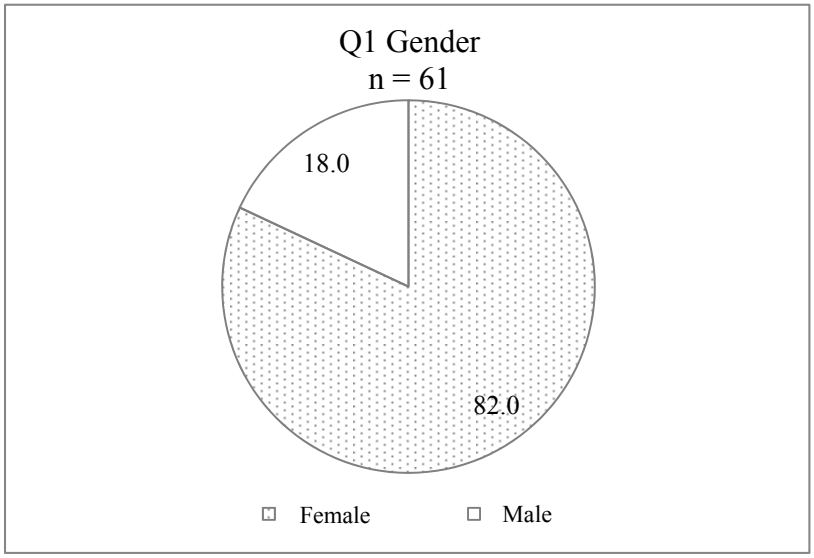
A comparison of the low and high groups revealed a significant difference in the *redundancy*, *diversity* and *robustness* components. Due to the stronger occurrence of the *redundancy* component, in particular, the results of the Japanese survey showed that higher levels of *redundancy* corresponded with a perception that the disaster recovery had been successful.

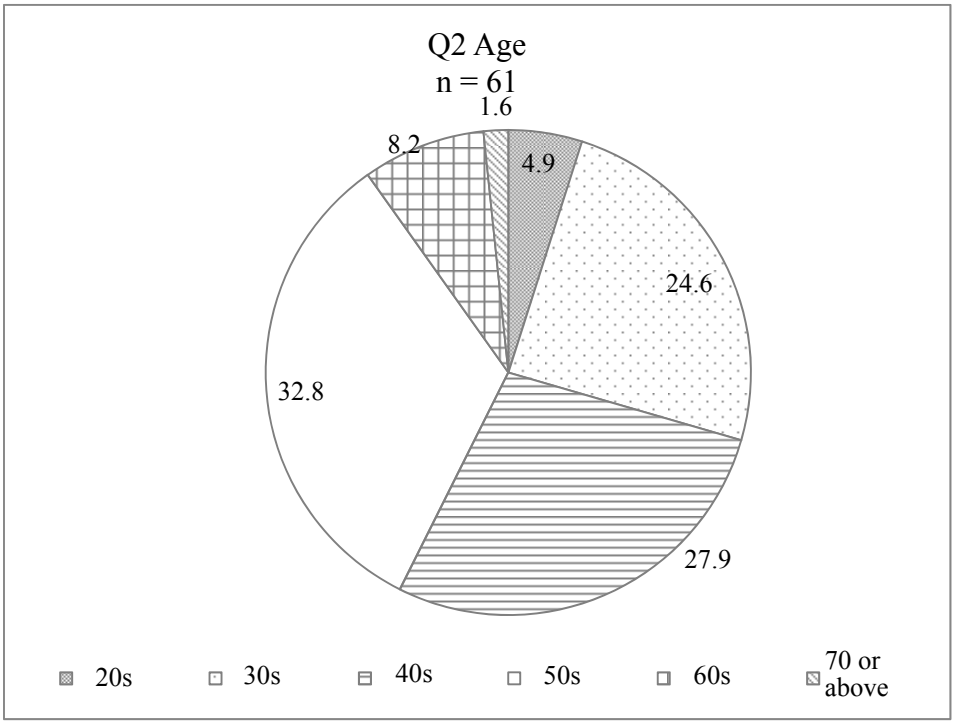

Comparison between Q32 and High and Low Resilience Groups
High group
Low group
Score
3.5
3.0
2.5
2.0
1.5
1.0
0.5
0.0
***
*
**
**
Redundancy
Robustness
Autonomy
Diversity
Resilience

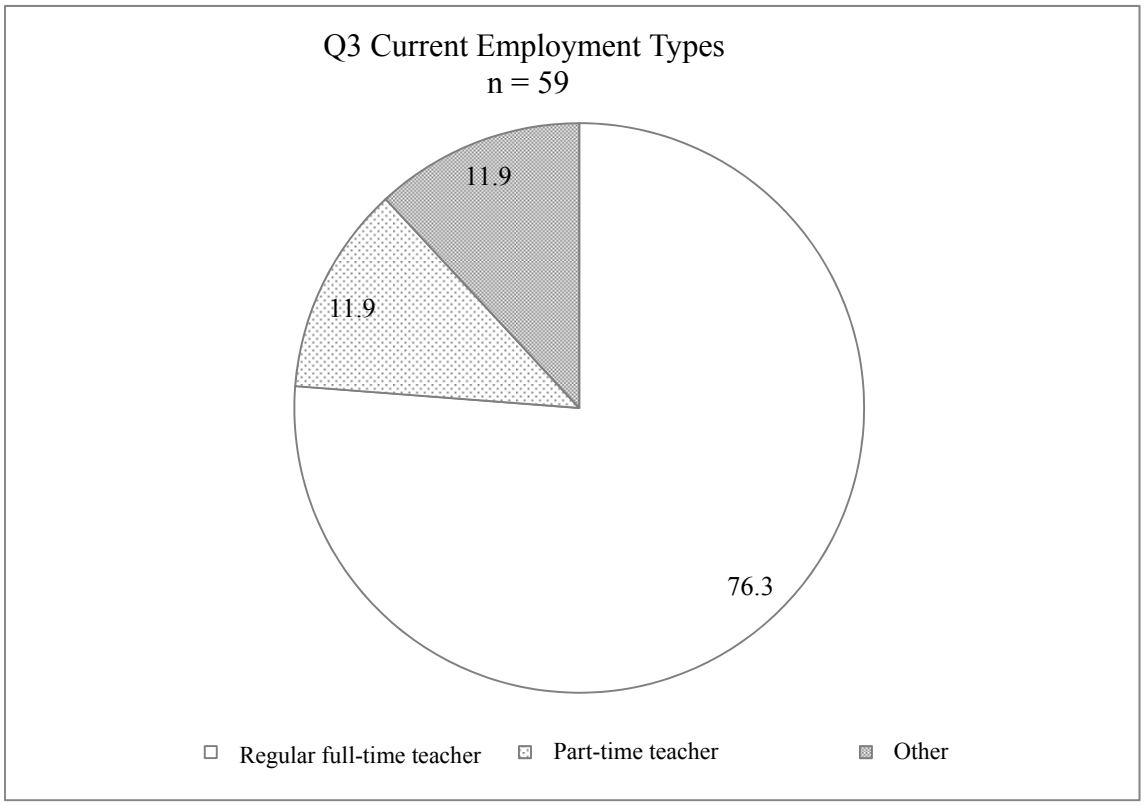
Country Profile: New Zealand

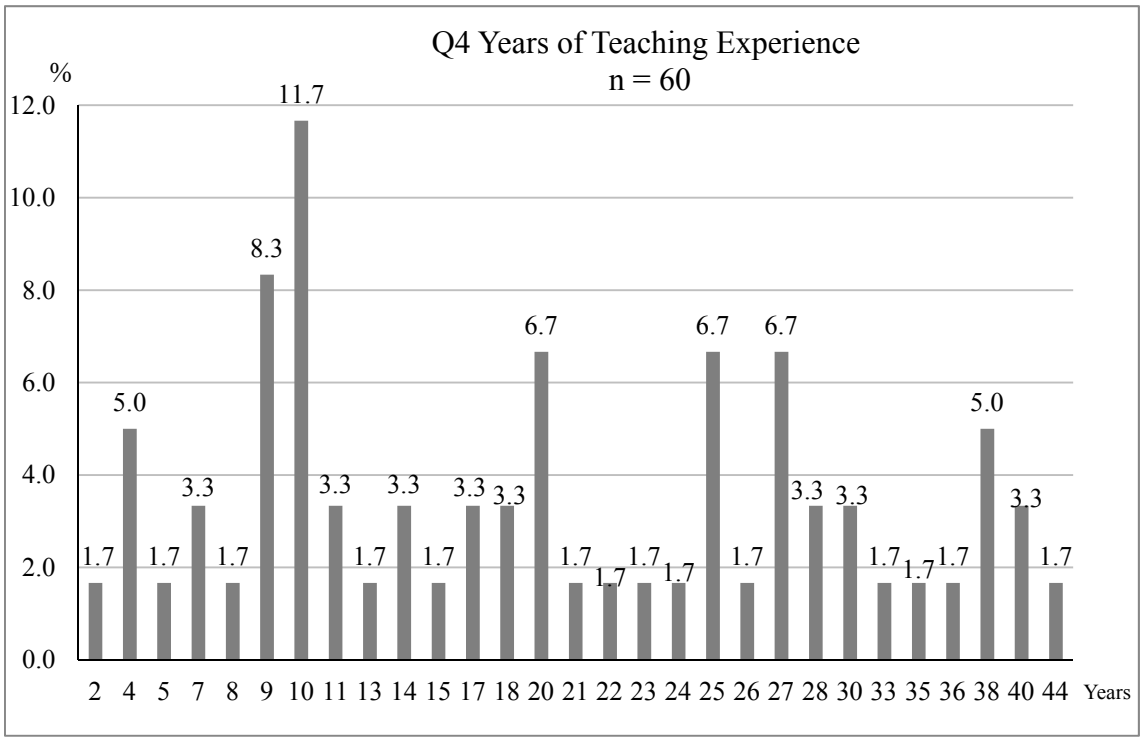
Outline of Disaster

- Name: 2011 Christchurch earthquake (M 6.3)
- Areas affected: Canterbury region of the South Island of New Zealand, in and around Christchurch
- Date: 22 February 2011
- Death toll and casualties: 185 fatalities, approximately 8,700 injured





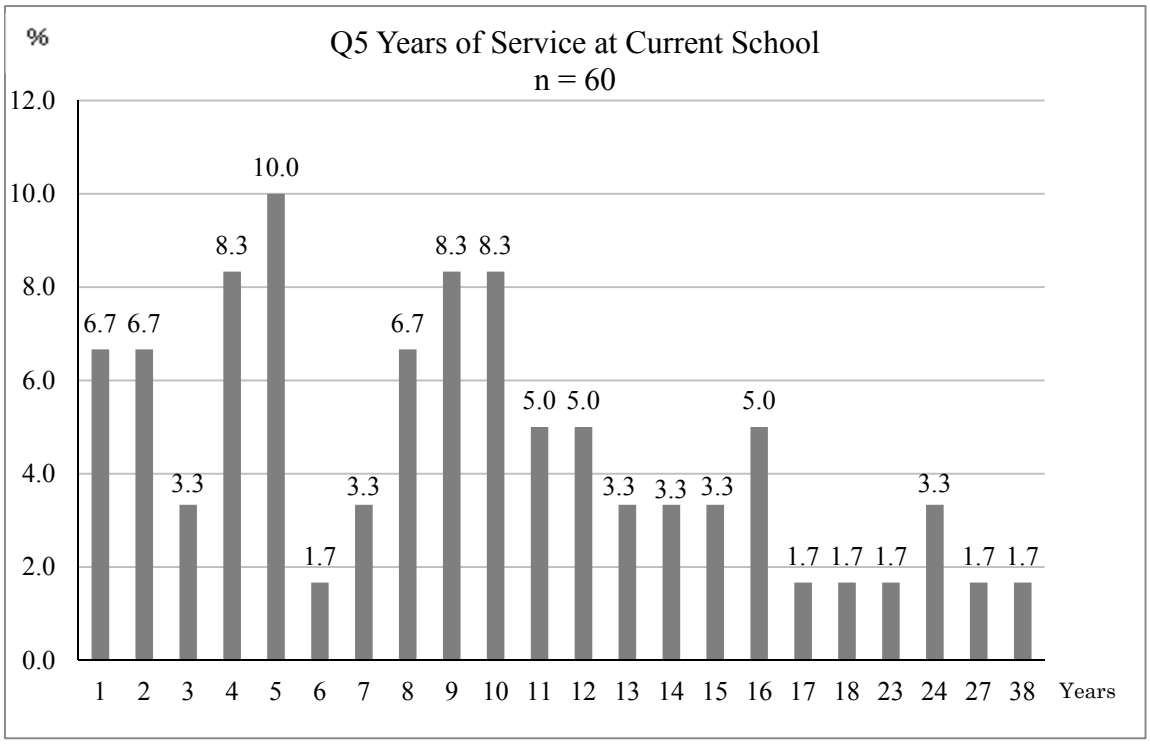


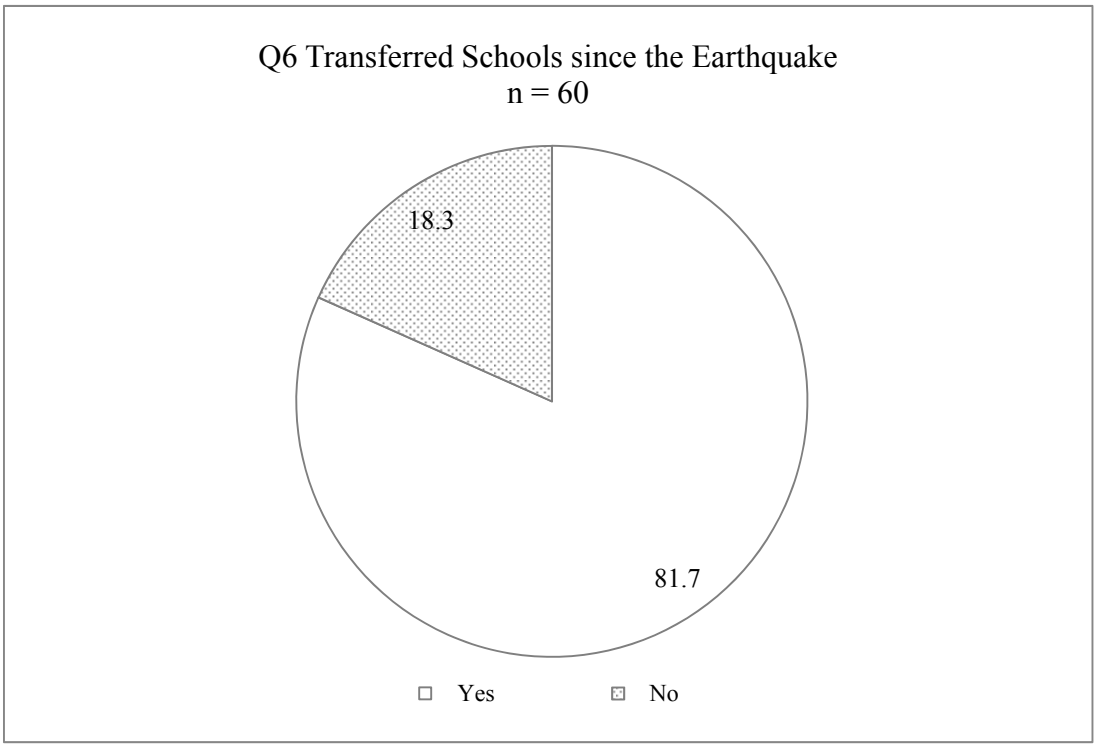


The majority of respondents (82%) were female. The large proportion of female respondents reflected the overall gender balance for teachers working in primary schools in New Zealand. In terms of age, 4.9% were in their twenties, 24.6% in their

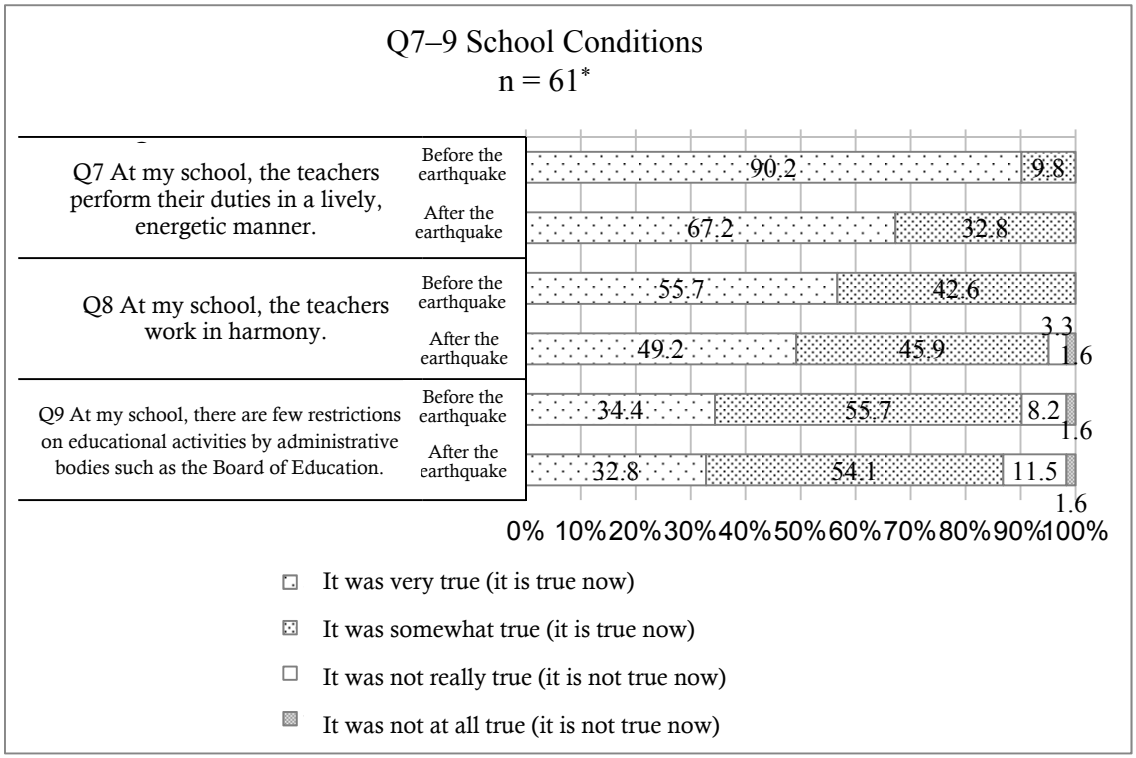
thirties, 27.9% in their forties, 32.8% in their fifties and 8.2% in their sixties.

Of the teachers involved in the survey, 76.3% were regular full-time teachers, 11.9% were part-time teachers and 11.9% had other job titles. The sample included respondents with varying degrees of teaching experience, with the 10 years-of-experience cohort having the most respondents at 11.7%, followed by the nine years-of-experience cohort at 8.3% and the 20, 25 and 27 years-of-experience cohorts at 6.7% each.





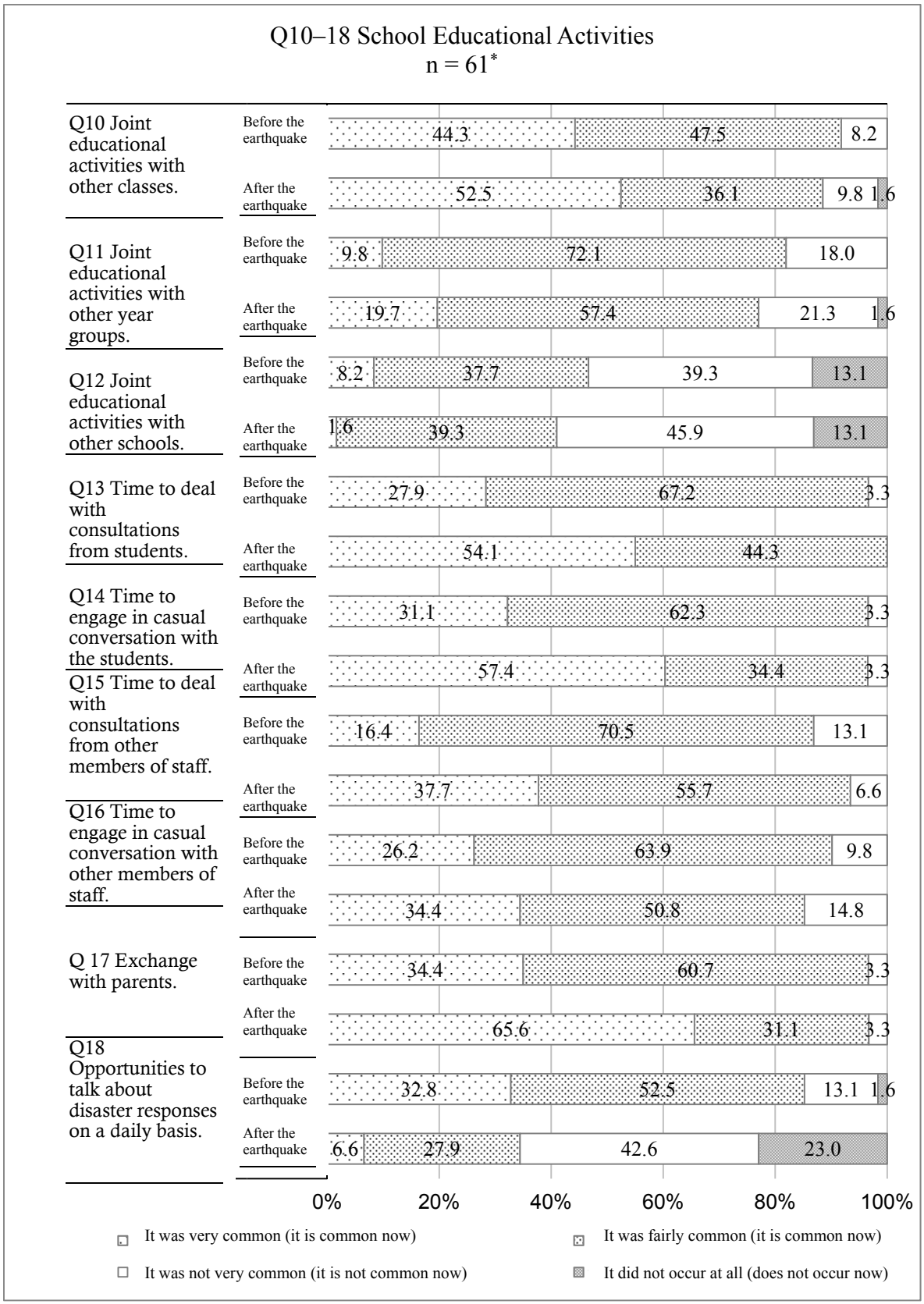
At the time of the survey, 10% of the respondents had taught at their current school for five years, 8.3% each for four, nine or ten years and 6.7% each for one, two or eight years; about 80% had transferred schools since the earthquake.



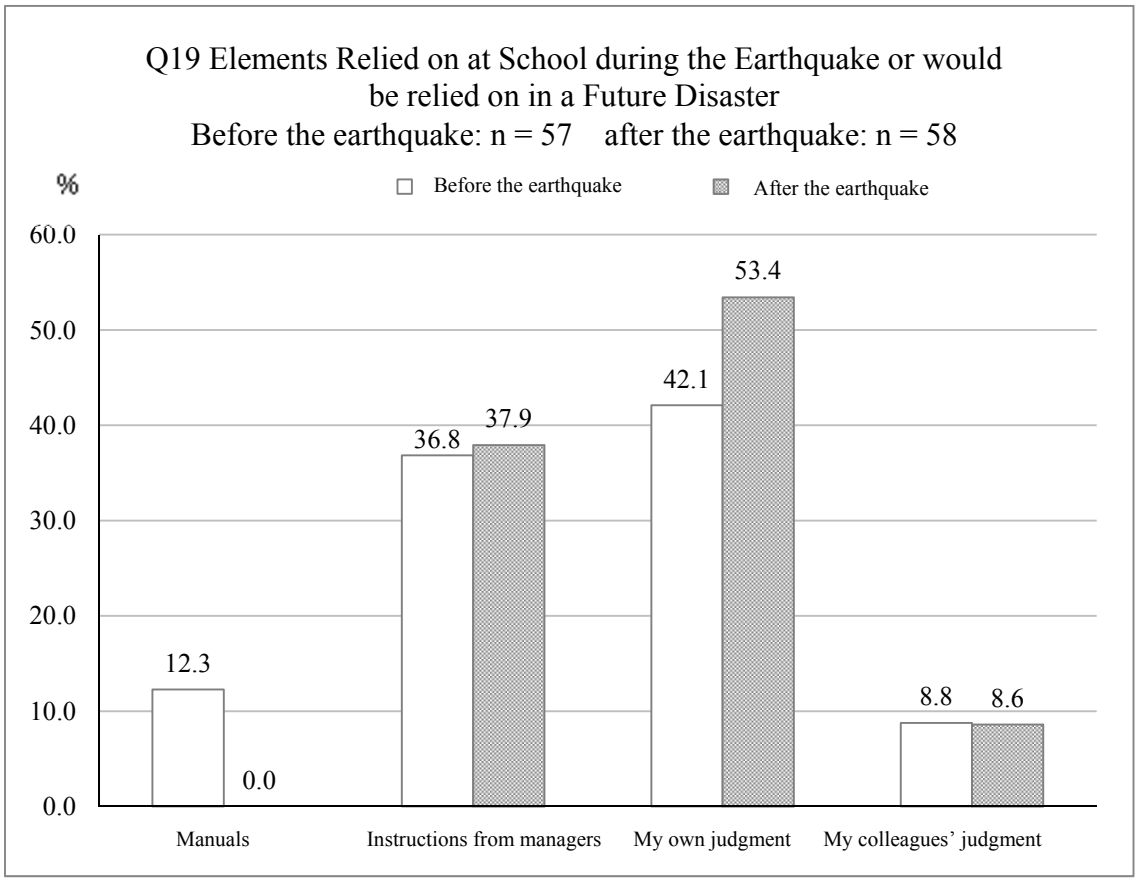
* Note that Q8 n = 60 (before the earthquake)

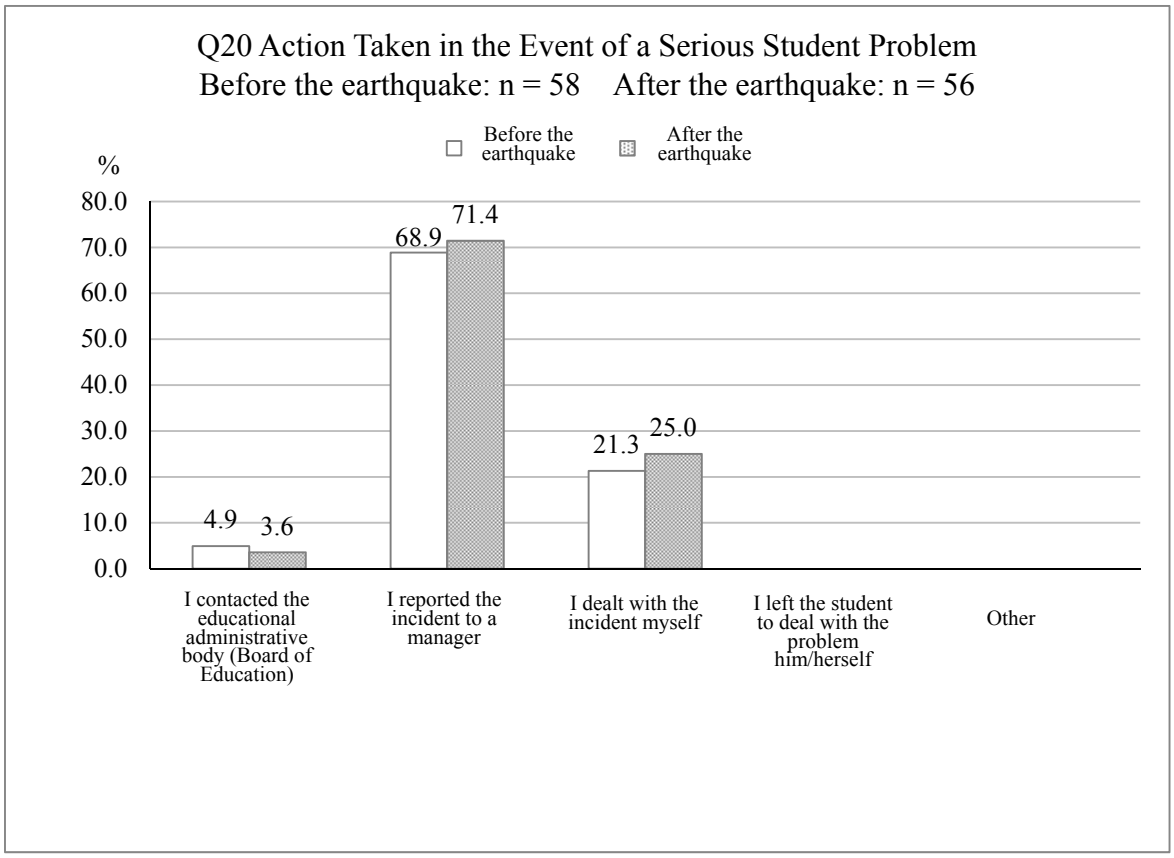
Questions 7–9 focused on the respondents' school conditions. For all these questions, the proportion of positive responses decreased after the earthquake. Before the earthquake, 90% of respondents had 'engaged in educational activities in a lively, energetic manner', whereas after the earthquake, this decreased to 67.2% (Q7). A 6.5% decrease was observed for question 8, which examined harmonious relationships with colleagues. The results of question 9 suggested that after the earthquake, the restrictions placed on schools by educational administrative bodies increased slightly.

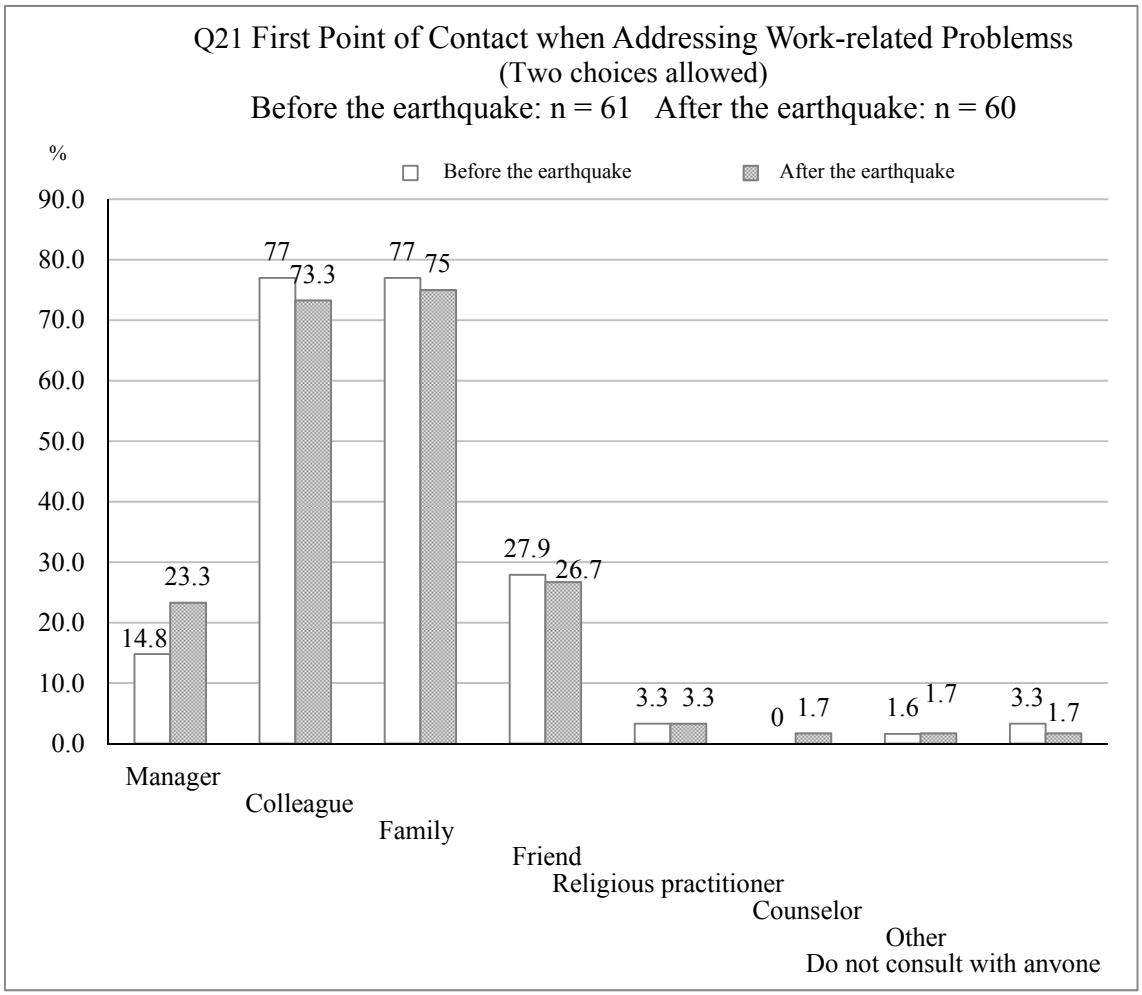
While the results of questions 10–18 showed either no significant changes or a slight decrease after the earthquake, the proportion of the response 'very common' increased on all questions except questions 12 and 18. This suggested that after the earthquake, teachers had formed more social relationships and placed more value on social relationships. This tendency was particularly apparent in the results of the questions that focused on time spent with students and exchanges with parents. The results of questions 10 and 11 showed an increase in the proportion of responses 'very common' and 'fairly common', which indicated that some teachers were actively involved in joint educational activities at their school. Moreover, the increase in the response 'very common' for questions 13–17 suggested that teachers actively sought time to interact with students, colleagues and parents. On the other hand, as shown in the results of question 18, routine discussions on disaster responses had decreased. While this result may appear surprising, as shown in the analysis of question 30 below, the number of formal disaster-related discussions, in school meetings, etc., increased. Therefore, it is reasonable to assume that the decrease in routine discussions occurred because the schools had begun to organize disaster response initiatives at an institution-wide level.



* However, note that Q12 n = 60 (before the earthquake); Q13 n = 60 (before and after the earthquake); Q14 n = 59 (before the earthquake), n = 58 (after the earthquake); Q17 n = 60 (before the earthquake)


Q19 Elements Relied on at School during the Earthquake or would be relied on in a Future Disaster
Before the earthquake: n = 57 after the earthquake: n = 58
%
Before the earthquake
After the earthquake
60.0
50.0
40.0
30.0
20.0
10.0
0.0
12.3
0.0
36.8
37.9
42.1
53.4
8.8
8.6
Manuals
Instructions from managers
My own judgment
My colleagues' judgment


Q20 Action Taken in the Event of a Serious Student Problem
Before the earthquake: n = 58 After the earthquake: n = 56
Before the earthquake
After the earthquake
%
80.0
70.0
60.0
50.0
40.0
30.0
20.0
10.0
0.0
4.9
3.6
68.9
71.4
21.3
25.0
I contacted the educational administrative body (Board of Education)
I reported the incident to a manager
I dealt with the incident myself
I left the student to deal with the problem him/herself
Other



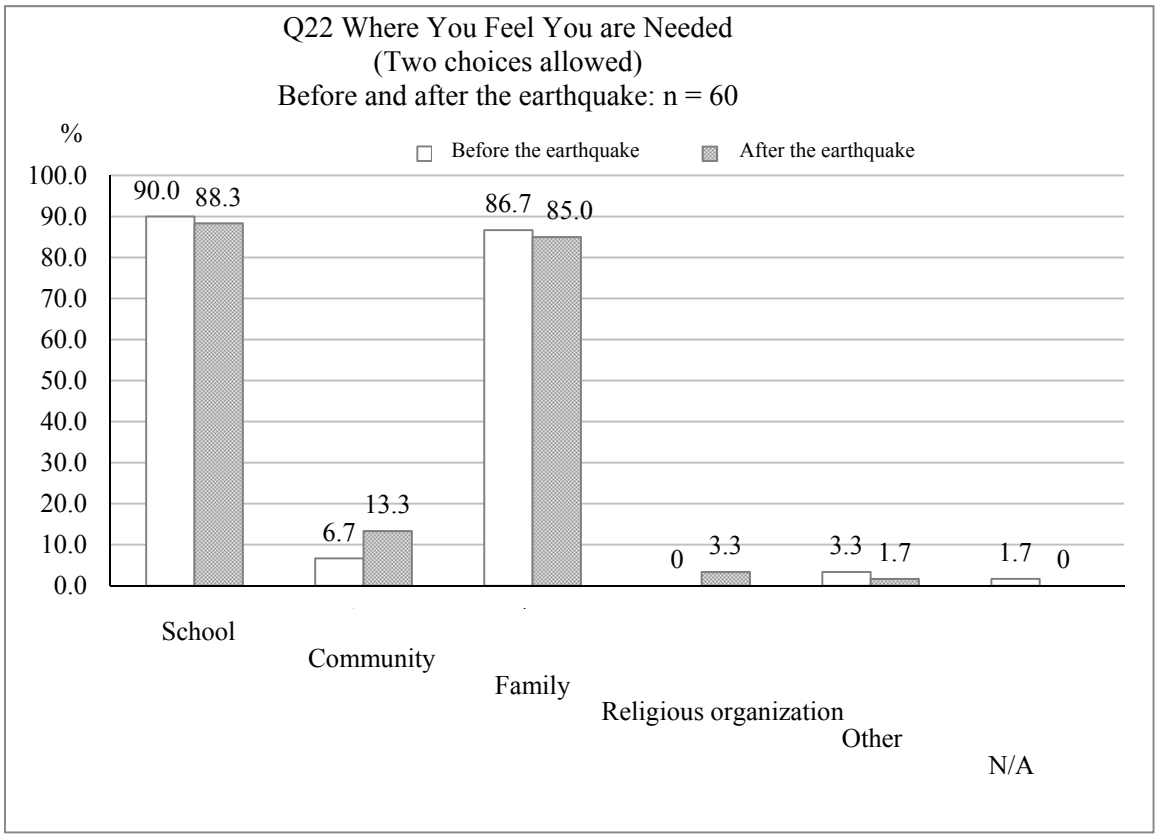
Question 19 inquired about what the respondents had relied on (or would rely on) during the disaster (or a future disaster). Before the earthquake, the responses 'my own judgment' and 'instructions from managers' accounted for about 40%, followed by 'manuals' and 'my colleagues' judgment'; however, after the earthquake, the proportion of the response 'my own judgment' was greater than 50%, with 'instructions from managers' and 'my colleagues' judgment' at 37.9 and 8.6%, respectively. The proportion of using the response 'manuals', which exceeded 10% before the earthquake, fell to zero after the earthquake, indicating a tendency for teachers to consistently emphasize the importance of autonomous judgment.

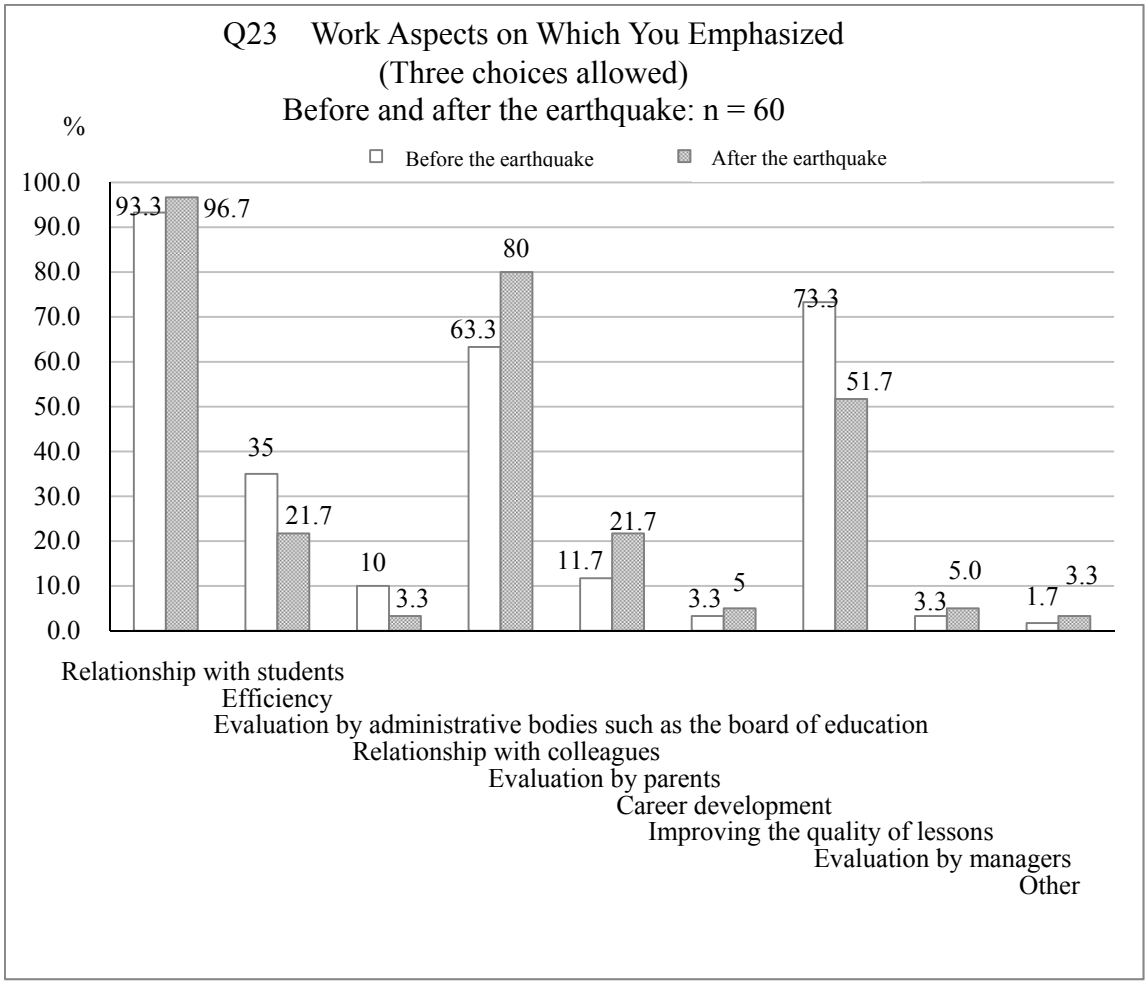
From the results of question 20, in cases where serious (non-disaster-related) incidents involving students occurred during the daily educational activities at the school, the proportion of teachers who 'reported the incident to a manager' remained constant at around 70%. The proportion of teachers who reported incidents to the educational administrative body decreased after the earthquake (by 1.3%). While a majority of teachers also reported incidents to their managers after the earthquake

(71.4%), the fact that one in four (25%) dealt with these incidents themselves is particularly noteworthy in terms of *autonomy* in the New Zealand respondents.

For question 21, few differences were observed; however, the proportion of the response 'manager' increased by 8.5%. While the proportion of responses 'family' and 'colleagues' was high at more than 75%, the fact that all options except 'managers' saw a decrease suggested that the earthquake may have prompted improvements in leadership, though to a small extent.

The results of question 22 indicated that both before and after the earthquake teachers had a sense of belonging to their 'school' and 'home', which suggested that these two places were like life centres for teachers in New Zealand. In some other countries, such as Sri Lanka, there was a tendency for respondents to strengthen their spiritual bonds with the 'community' and 'religion' after the disaster; however, New Zealand was one of the countries with a significantly more secular orientation.

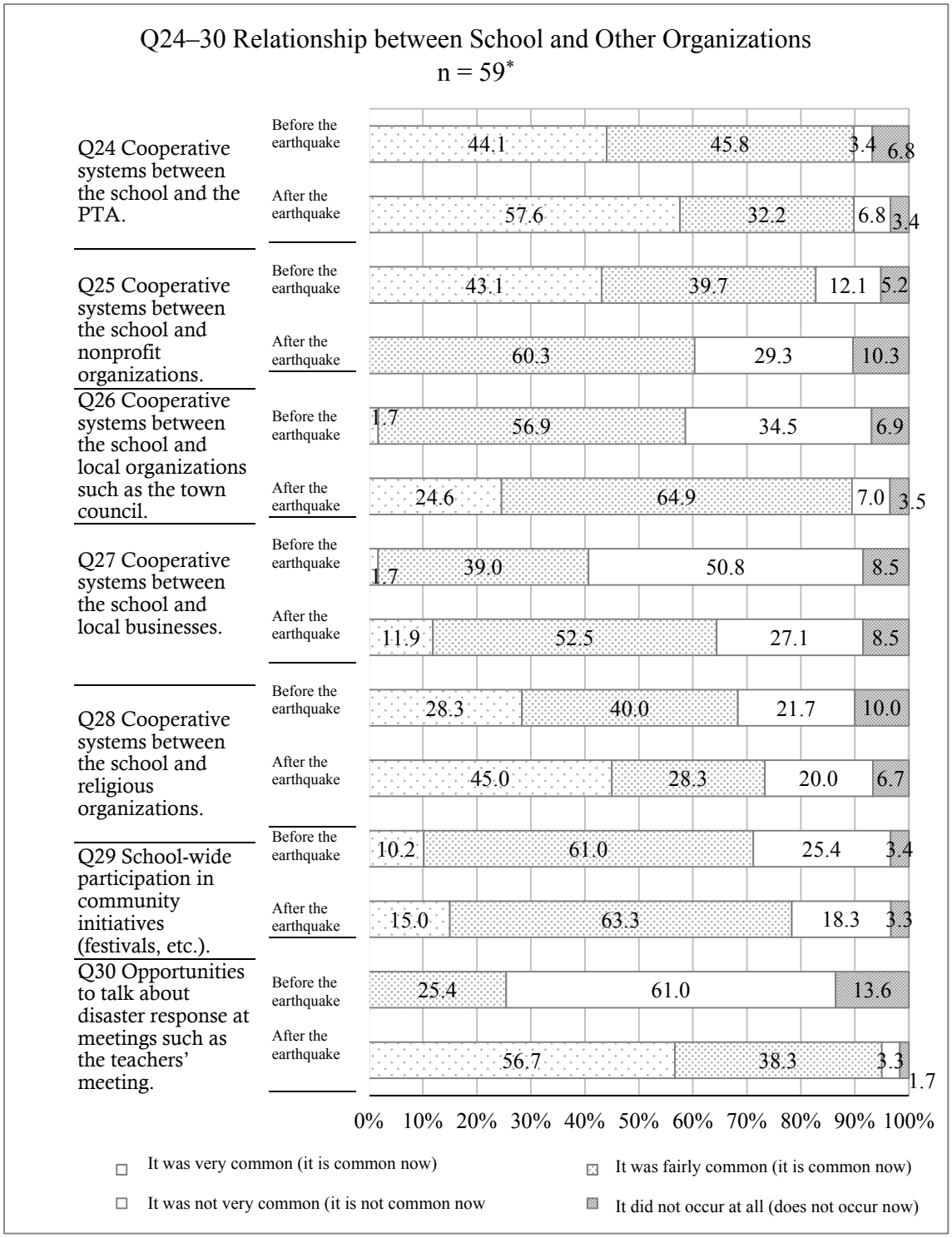




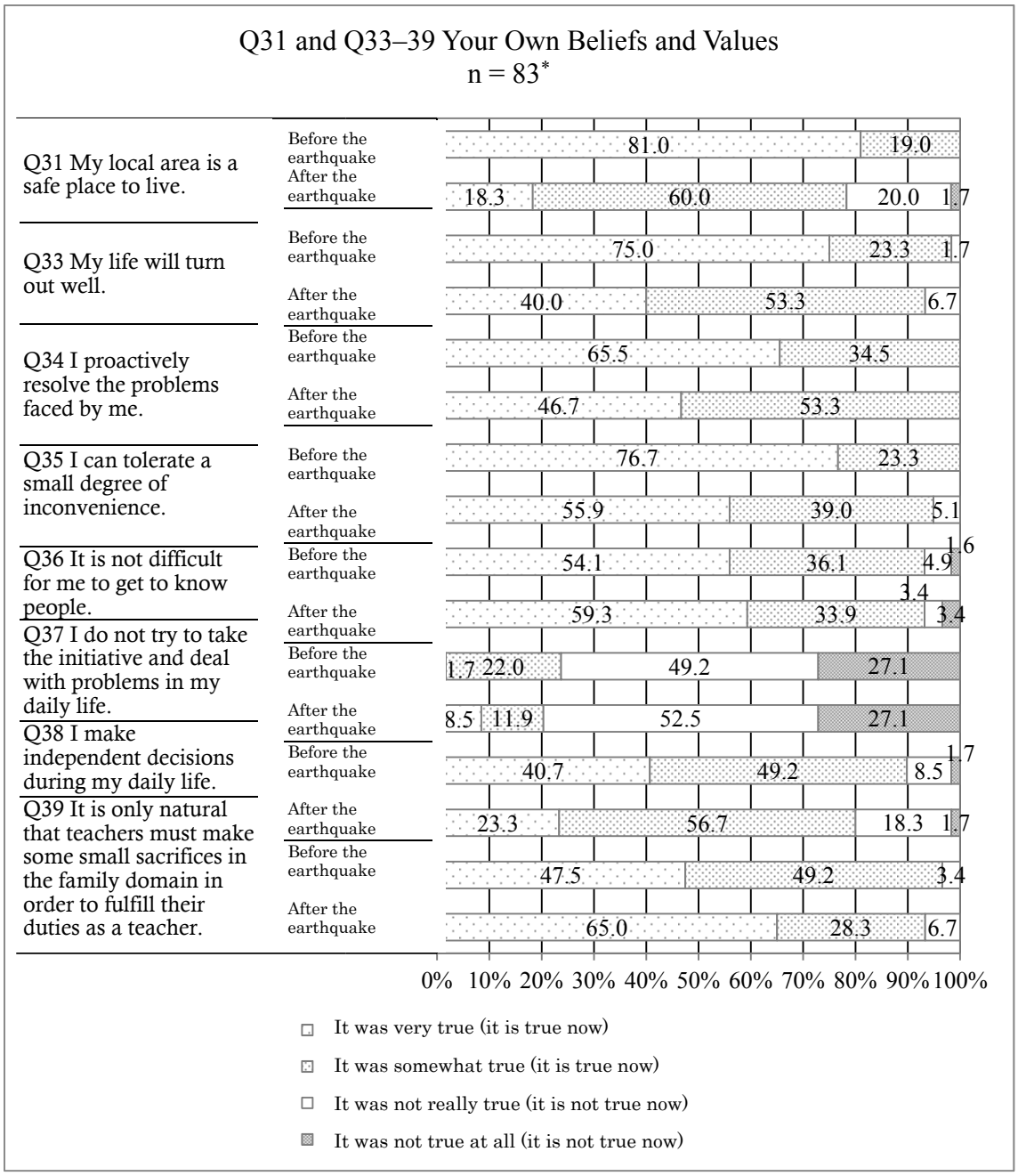
For question 23, the response 'relationship with students' was the most common before and after the earthquake (before: 93.3%; after: 96.7%). However, differences were observed for the second most common response and others. Before the earthquake, 'improving the quality of lessons' (73.3%) and 'relationship with colleagues' (63.3%) accounted for more than 60% of responses, followed by 'efficiency' at 35%. After the earthquake, the second most common response was 'relationship with colleagues' (80%), followed by 'improving the quality of lessons' (51.7%) and 'efficiency' and 'evaluation by parents' were 21.7% each. Teachers tended to emphasize the relationship with their colleagues and emphasized less on efficiency, suggesting that the teachers' value orientations had undergone a shift toward more highly valuing social capital.

Questions 24–30 focused on the relationship between the school and other organizations. For all questions except question 25, the proportion of responses 'very strong/common' and 'fairly strong/common' was higher after the earthquake. In particular, significant increases were observed in the strength of cooperation with local

organizations such as town councils (Q26) and opportunities to talk about disaster responses at meetings such as teachers' meetings (30).



* Note that Q25 n = 58 (before and after the earthquake); Q26 n = 58 (before the earthquake), n = 57 (after the earthquake); Q28 n = 60 (before and after the earthquake); Q29 n = 60 (after the earthquake)

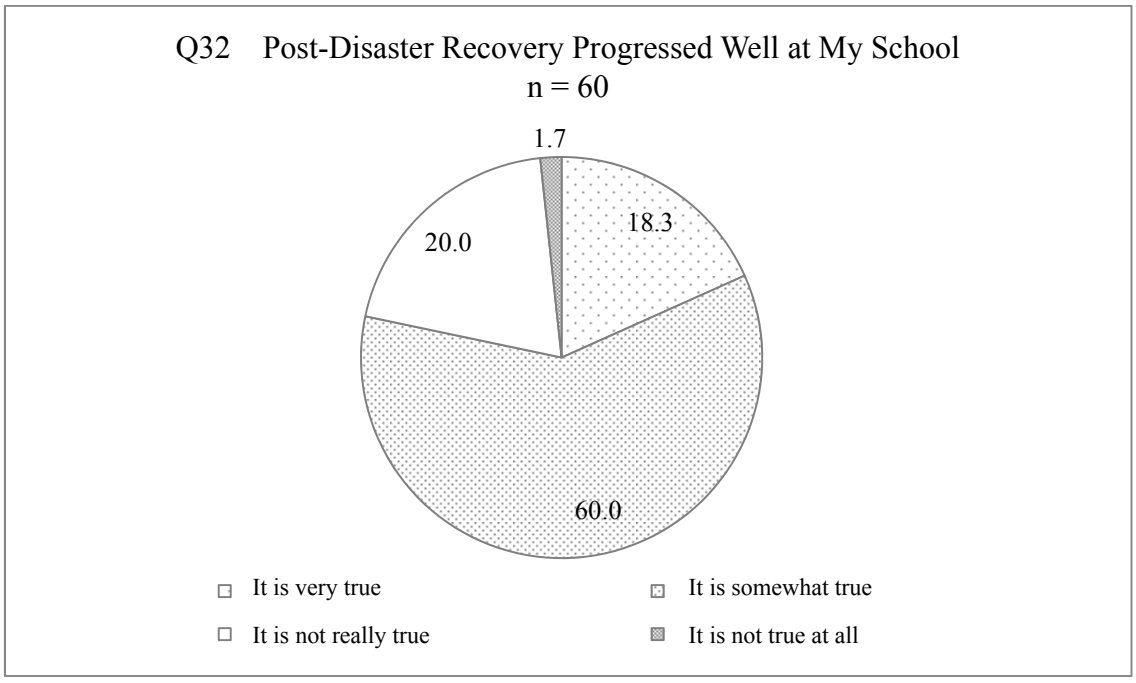


* However, note that Q31 n = 58 (before the earthquake); Q34 n = 58 (before the earthquake); Q35 n = 59 (after the earthquake); Q36 n = 59 (before and after the earthquake); Q37 n = 59 (before and after the earthquake); Q38 n = 59 (before the earthquake); Q39 n = 59 (before the earthquake)

Questions 31 and 33–39 inquired about the teachers' individual beliefs and values. The proportion of responses 'very true' and 'somewhat true' decreased for all questions except questions 37 and 39. In particular, 'very true' responses showed a significant decrease. Since question 37, the *ability to take action,* was a reverse-keyed item, respondents who selected 'very true' or 'somewhat true' actually showed *no* or *limited*

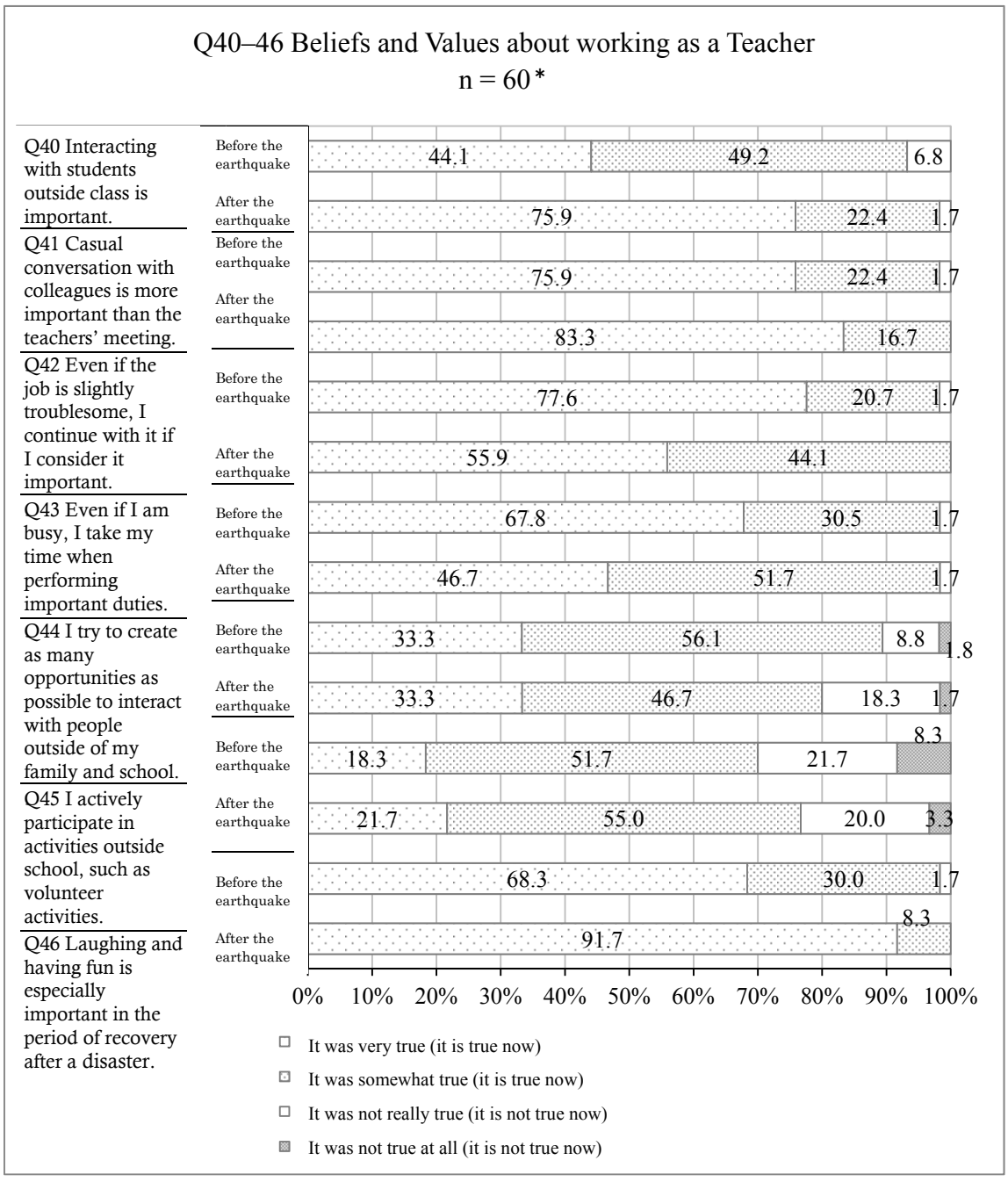
ability to take action. Therefore, the results of this question showed that after the earthquake, the proportion of respondents that 'took the initiative in dealing with problems' increased by 3.3%. For question 39, the proportion of responses 'very true' and 'somewhat true' decreased, while the proportion of 'very true' responses increased by 18.5%. As confirmed in the interviews, these results appear to have been caused by conditions immediately after the earthquake, which required the teachers to sacrifice their family responsibilities to fulfil their teaching responsibilities at the school.

For question 32, which inquired about the post-earthquake recovery progress at the school, the total proportion of responses 'very true' and 'somewhat true' was 78.3%, indicating that at most schools, respondents perceived the recovery to be progressing well.

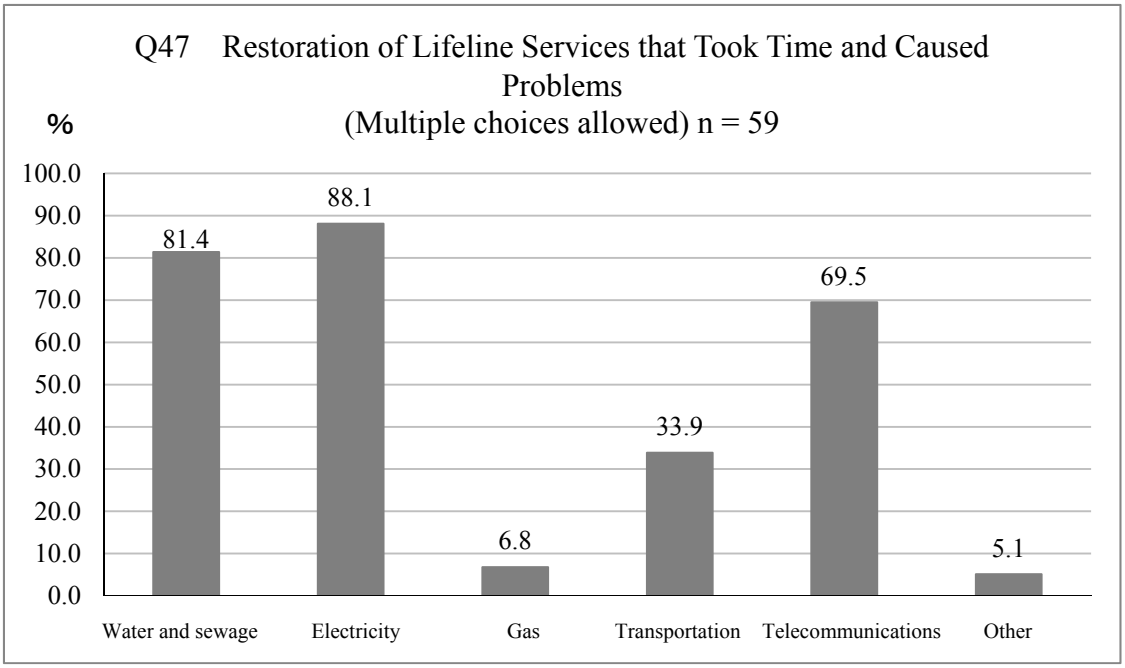


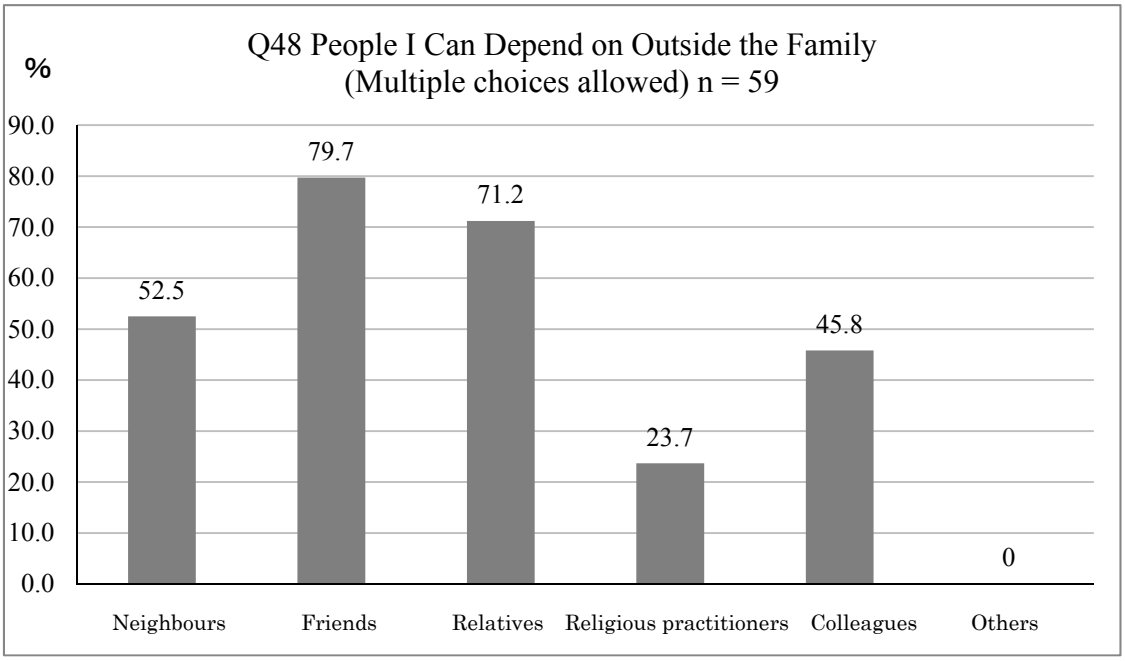
For questions 40–46, after the earthquake, the proportion of responses 'very true' and 'somewhat true' exceeded 90% for all questions except questions 44 and 45. Moreover, for question 46, the response 'very true' alone accounted for 91.7%. It should be noted that the results of the interviews conducted in New Zealand suggested that redundancy had increased despite the severe conditions after the earthquake, as teachers recognized that 'laughing and having fun is important' even in difficult situations. Similarly, for question 40, which examined whether 'interacting with students outside class is important', the proportion of the response 'very true' rose by 32% to 75.9%. While the results of question 23 revealed a tendency for teachers to emphasize less on

'efficiency' after the earthquake, these results suggested that the teachers valued situations outside the classroom which may at first glance have seemed useless or unnecessary. After the earthquake, the most common response to question 23, which was concerning aspects of work teachers emphasized on, was 'relationship with students' (96.7%), followed by 'relationship with colleagues' (80%), suggesting that laughing and having fun also served as a medium for re-establishing relationships. On the other hand, in relation to question 22, these results indicated that after the earthquake, teachers rarely sought to actively utilize networks outside the school and family. The strength of the connections between teachers and their communities could not be ascertained from the survey results, though it is possible to speculate that the teachers had closer interpersonal relationships with the family and at school. Examining how schools and teachers in New Zealand collaborate with their communities remains a future challenge.



* Note that Q40 n = 59 (before the earthquake), n = 58 (after the earthquake); Q42 n = 58 (before the earthquake), n = 59 (after the earthquake); Q43 n = 59 (before the earthquake); Q44 n = 57 (before the earthquake)

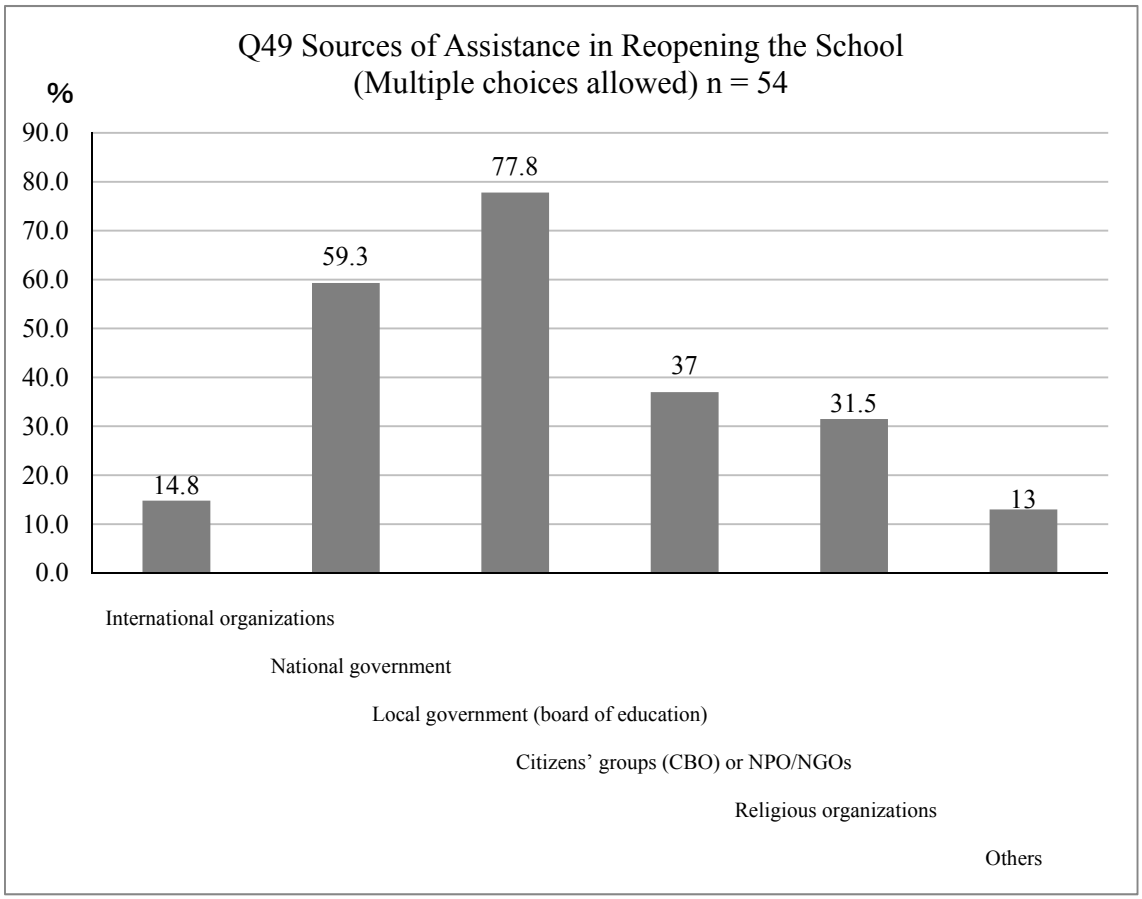


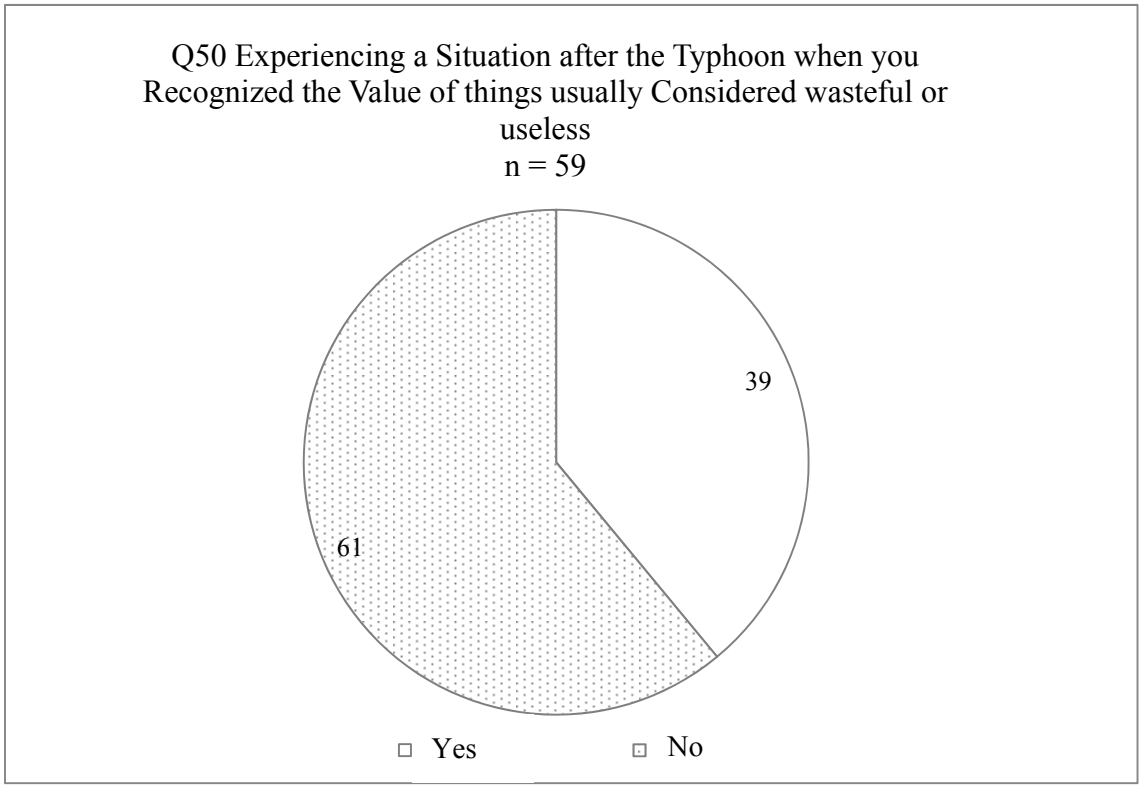


The results of question 47 regarding the swiftness of the response after the earthquake showed that the recovery of electricity services took the most time, followed by water and sewage services, telecommunications services and transportation services.

Question 48 focused on the people respondents felt they could depend on outside the immediate family. The respondents primarily relied on people close to them, including 'friends' (79.7%), 'relatives' (71.2%), 'neighbours' (52.5%) and 'colleagues' (45.8 %). Of these, almost 80% of respondents chose 'friends', and the fact that this person was

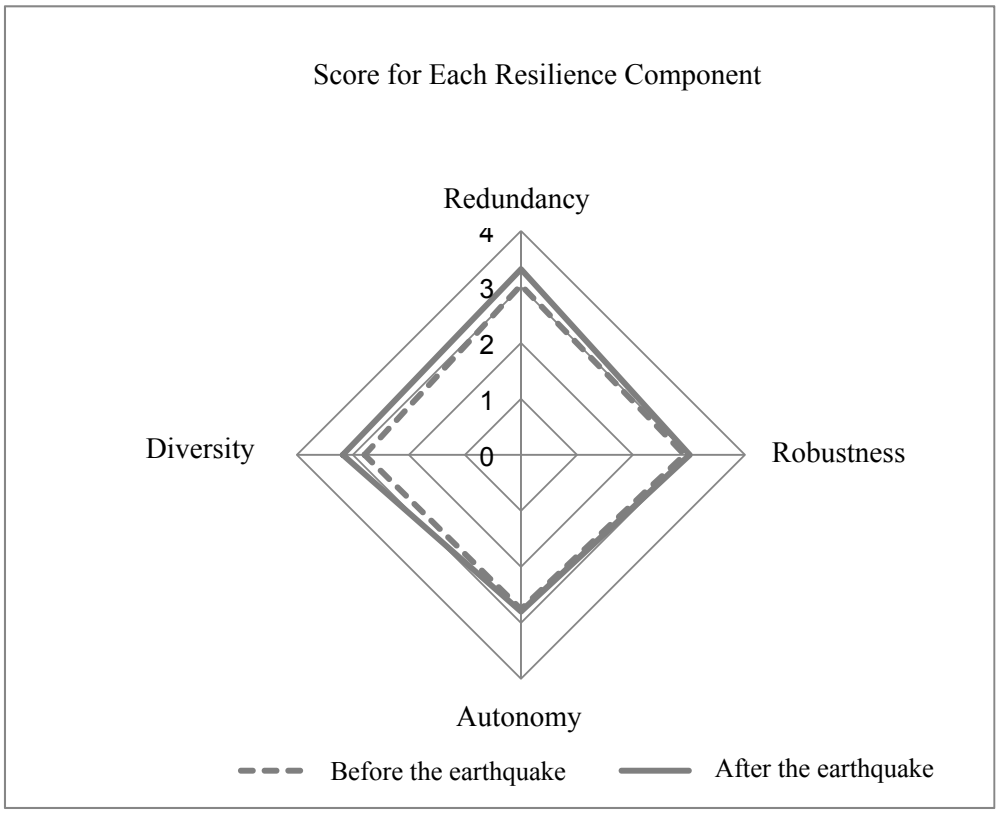
external to the family can be interpreted as an indication of the strength of social cohesion. It should also be noted that in the largely secular society of New Zealand, while 'religious practitioners' was the least common response, it was still chosen by 23.7%.





Question 49 inquired about the organizations which provided assistance in reopening the schools. The most common source of assistance was the 'local government' at 77.8%, followed by the 'national government' at 59.3%, 'citizens' groups or NPO/NGOs' at 37% and 'religious organizations' at 31.5%. The fact that the majority of assistance was provided by local and national governments reflects the *robustness* of a school system backed by strong national and municipal support frameworks.

Question 50 focused on whether respondents had experienced a situation after the earthquake, in which they recognized the value of things that they had usually considered wasteful or useless. Approximately 40% chose 'yes' and 60% chose 'no'. The free description section, which invited respondents to provide more specific answers, included responses such as 'listening to others', 'disaster drills' and 'communication with students via the internet' (all responses are provided in the appendix).



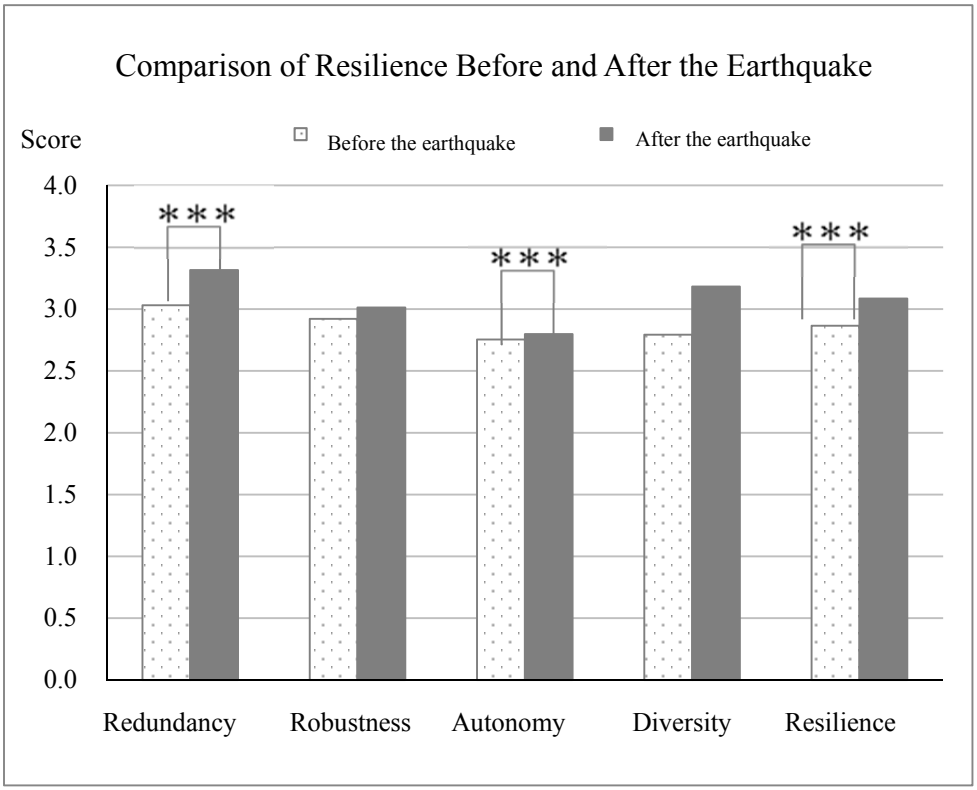
Based on the above results, questions related to the four resilience concepts, namely *redundancy*, *robustness*, *diversity* and *autonomy*,[1] were grouped, and each question was scored and the average calculated. In the raw data, lower scores indicated stronger instances of these characteristics; however, in the figures below, the values have been converted so that higher point scores for the four components indicate stronger instances of the characteristics. In other words, the responses 'It was very common (it is common now)' or 'It was very true (it is true)' responses, which indicated a strong instance of the characteristic, were assigned 'one point', whereas the responses 'It did not at all (does not occur now)' or 'It was not at all true (it is not true)' were assigned 'four points', the size of the score corresponded to the strength of the characteristic.

The results for the above calculations are shown in the above figure. In the figure, the post-earthquake quadrangle area (solid line) is slightly larger than that of the pre-earthquake quadrangle (dotted line). A comparison of the values before and after the earthquake showed significant differences in the *redundancy* and *autonomy* components (see figure Resilience Comparison Before and After the Earthquake). Primarily, *redundancy* was most symbolically reflected in the results of question 46.

[1] The four categories were compiled from the following questions: *redundancy*: Q8, 13, 14, 15, 16, 18, 29; *robustness*: Q10, 11, 12, 30, 31; *autonomy*: Q7, 9, 19, 20; *diversity*: Q17, 24, 25, 26, 27, 28

Furthermore, *redundancy* can be seen in the tendency for teachers to emphasize their 'relationship with students', how they dealt with students and how they emphasized this aspect. Thereafter, *autonomy* was reflected in the results of questions 19 and 20. This *autonomy* can be said to stem from an environment where dealing with problems using one's own judgment is permitted and acknowledged in relationships between teachers and managers. This situation could also have contributed to the lack of significant differences in *robustness*. While teachers emphasized on reporting incidents to and receiving instruction from managers, the results suggested that this process did not occur within a strong top-down management system. The fact that only 20% of teachers chose 'manager' as their first point of contact when addressing work-related worries indicated that managers were not regarded as an absolute authority in New Zealand society.

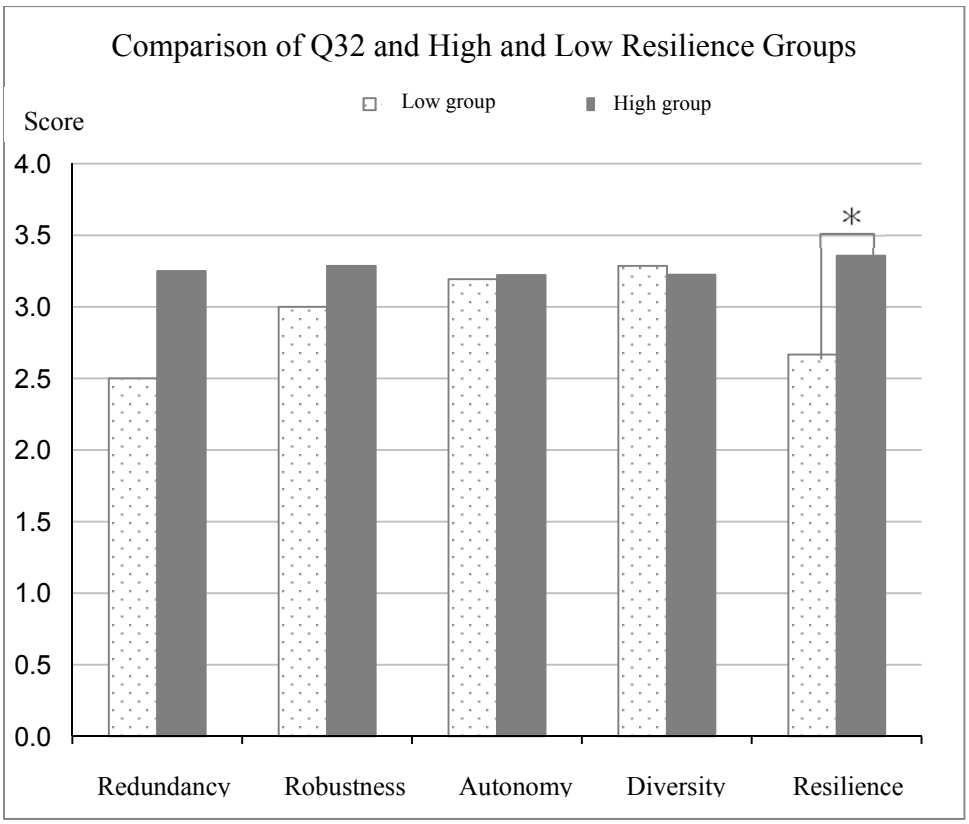
The lack of significant differences in *diversity* was identified as a future challenge, which would also involve examining the relationships between schools, teachers and the community.



The final graph shows the relationship between each of the four resilience components (as well as overall resilience) and the school recovery state, as measured by question 32. Since question 32 inquired about the state of the schools after the earthquake, the

average values for the four resilience components were calculated using post-data samples. As mentioned above, the average value of each component was calculated after applying the characteristic strength and score level, with this final figure being used as the calculation standard. The group of samples with scores exceeding the average value was identified as the 'high group', whereas the group with scores lower than the average was identified as the 'low group'. As with the figure above, a higher score indicated a stronger instance of the characteristic for each component.

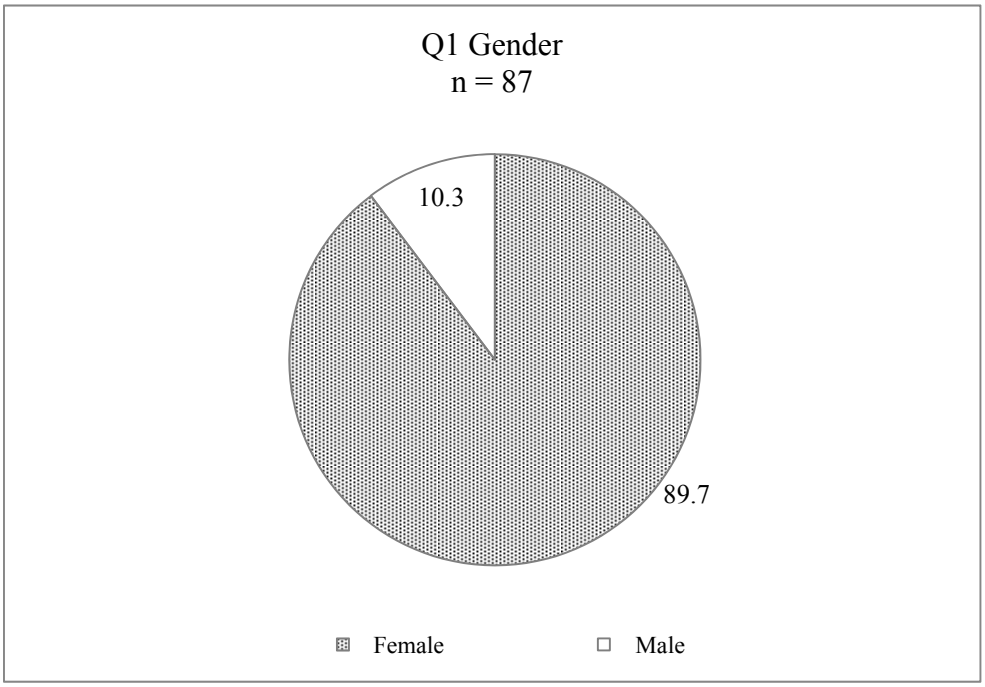
A comparison of the low and high groups revealed a significant difference in overall resilience. Overall, the results of the New Zealand survey were relatively high, as was the average value itself. Therefore, the differences between the high and low groups for the individual resilience components were quite small, and no significant differences were found. The results of the New Zealand survey showed that the higher levels of overall resilience corresponded to successful recovery perceptions.



Country Profile: Philippines

Outline of Disaster

- Name: Typhoon Haiyan (known locally as Super Typhoon Yolanda)
- Areas affected: Central Philippines
- Date: 8 November 2013
- Death toll and casualties: Approximately 6,200 fatalities, 29 thousand injured and 1,800 missing



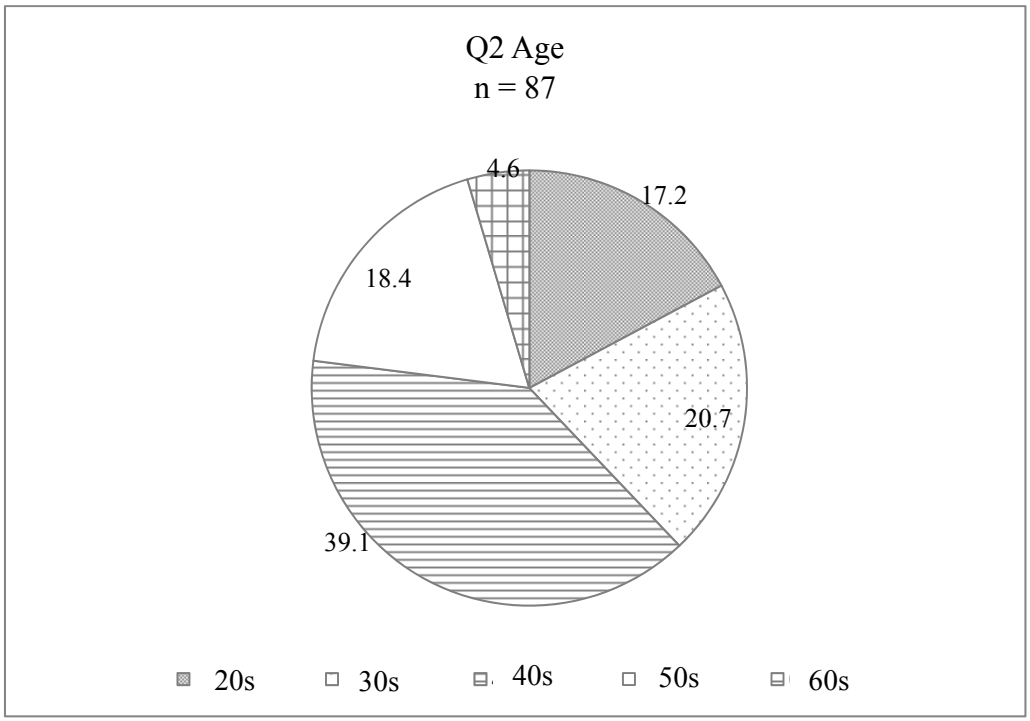
Almost 90% of respondents were female, 17.2% were in their twenties, 20.7% in their thirties, 39.1% in their forties, 18.4% in their fifties, and 4.6% in their sixties. At the time of the survey, almost 80% of respondents were regular full-time teachers. The sample included respondents with varying degrees of teaching experience, with the 8 years of experience cohort having the most respondents at 8%, followed by the 2 and 21 years of experience cohorts at 6.9%. In terms of the length of service at the current school during the survey, the 2 and 13 years of service cohorts had the greater numbers of respondents at 9.3% each.

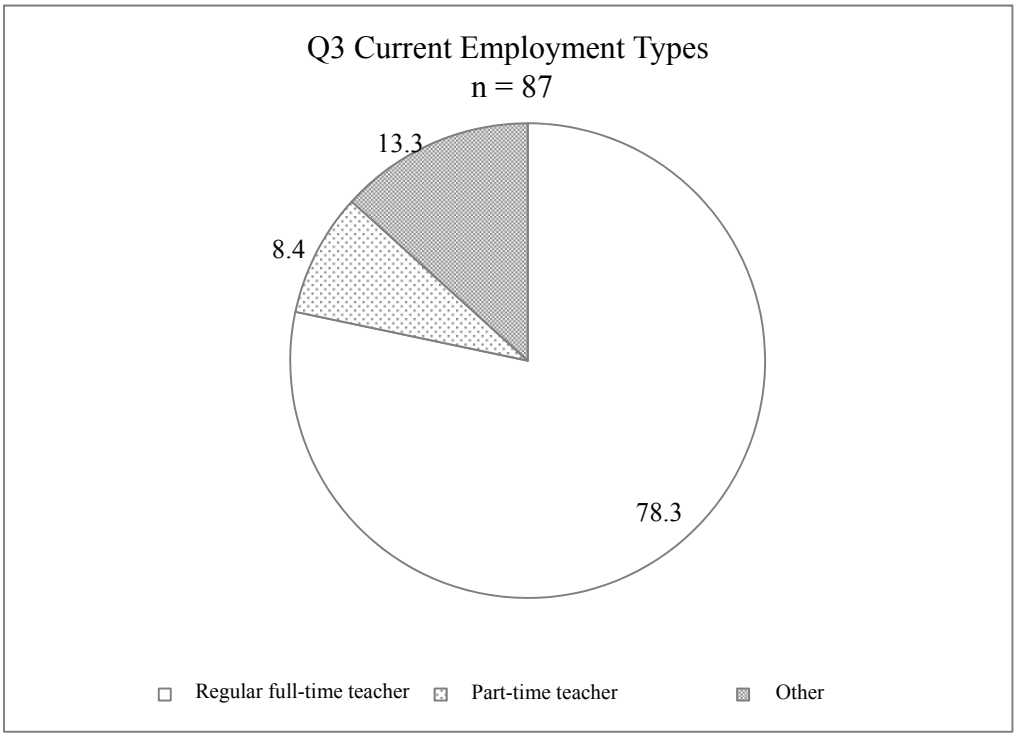
The majority of respondents had not transferred schools since the typhoon; hence, they were still working at the same school as before the disaster at the time of the survey. There are two possible reasons for this. First, approximately half the respondents worked at private schools. Second, the survey was conducted within two years of the typhoon.

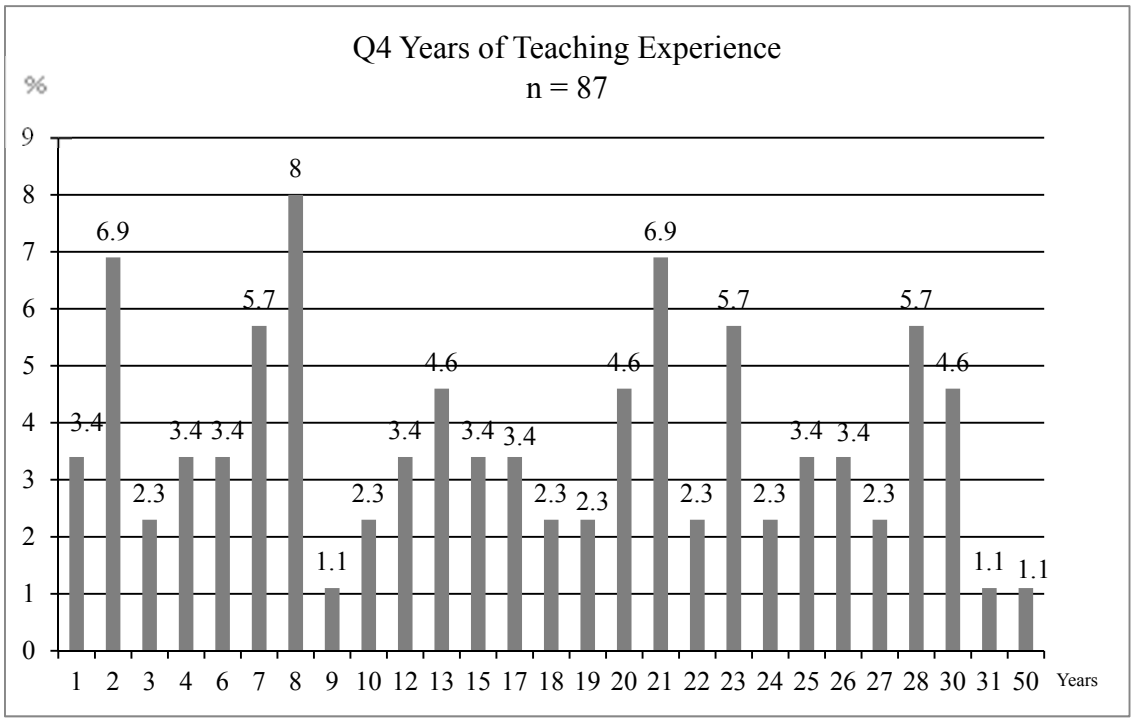
Question 7 inquired about whether teachers performed their duties in a lively,

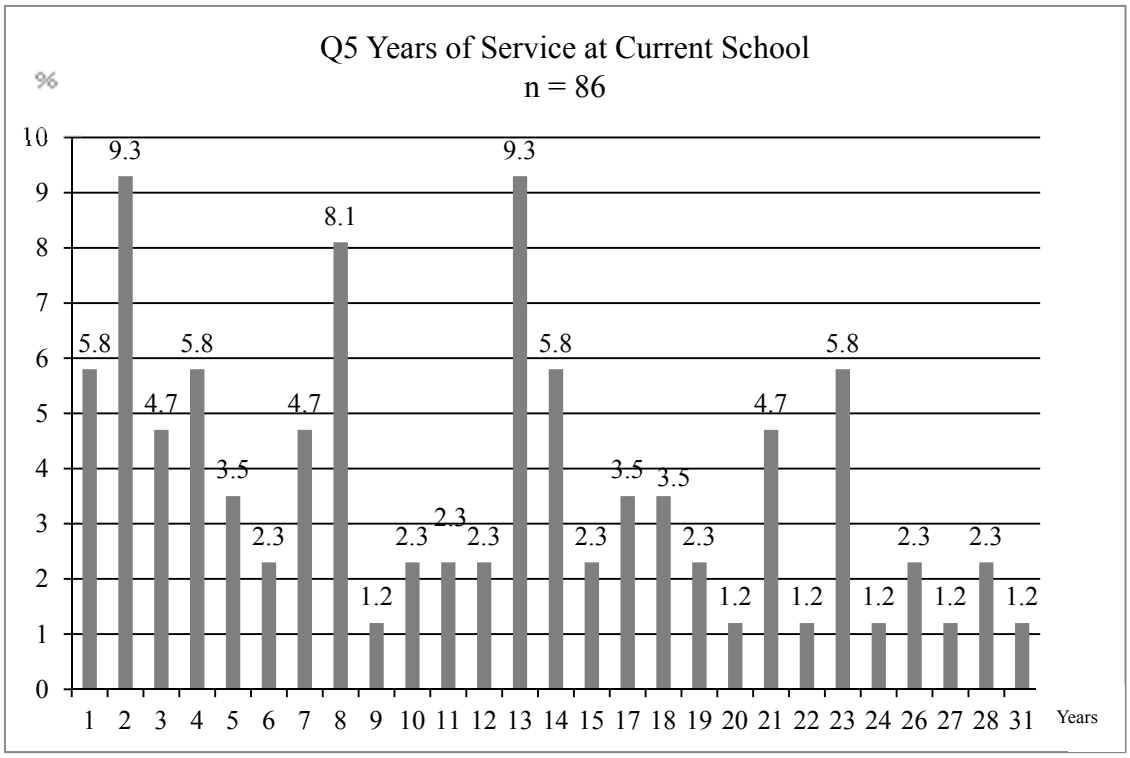
energetic manner. Here, the proportion of 'It was very true (it is true now)' responses decreased by 20% after the typhoon, whereas the combined proportion of 'It was very true (it is true now)' and 'It was somewhat true (it is true now)' responses fell by 5%. In terms of harmony among staff members (Q8), only a small difference was observed before and after the typhoon. However, on question 9, which examined the restrictions placed on the school by administrative bodies, the total proportion of 'very true' and 'somewhat true' responses exceeded 80%, which could reflect the fact that most respondents worked at private schools.

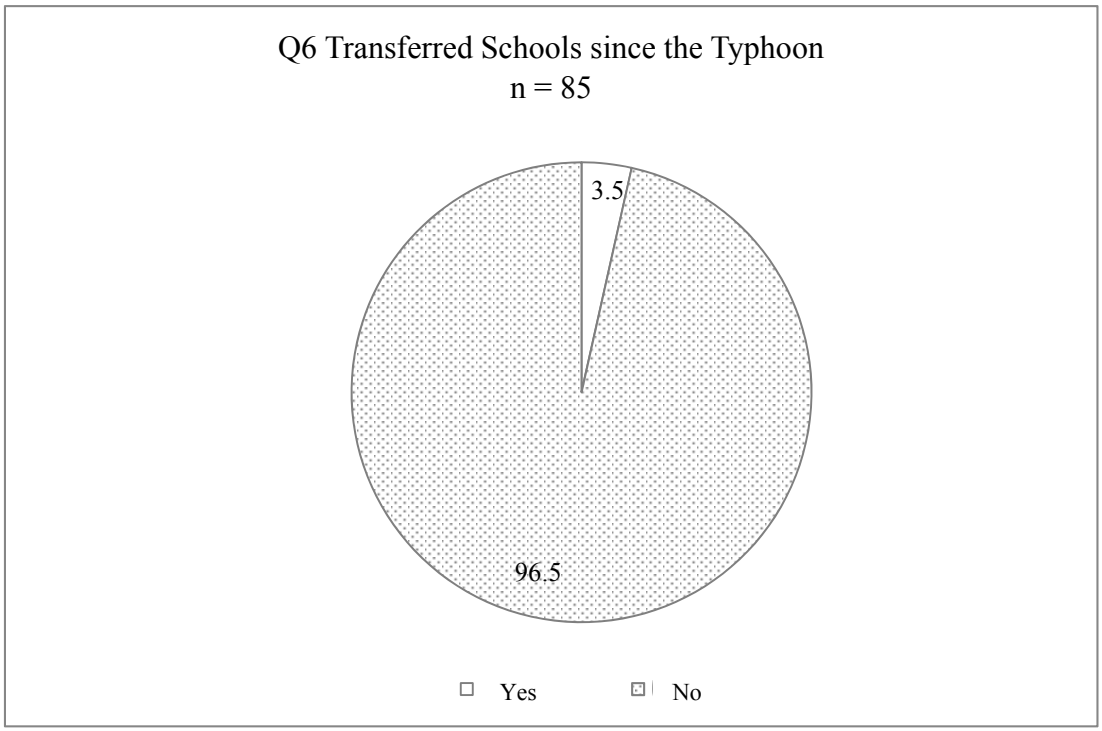
The results of questions 10–18 showed that while the total proportion of 'very common' and 'fairly common' responses regarding exchanges with other schools and other year groups decreased after the typhoon, the amount of time spent with colleagues and parents increased. The increase in the number of opportunities to talk about disaster responses on a daily basis was also identified as a characteristic. Considering that less than two years had passed since the typhoon, such an increase is understandable, as the country frequently experiences typhoons in the rainy season.

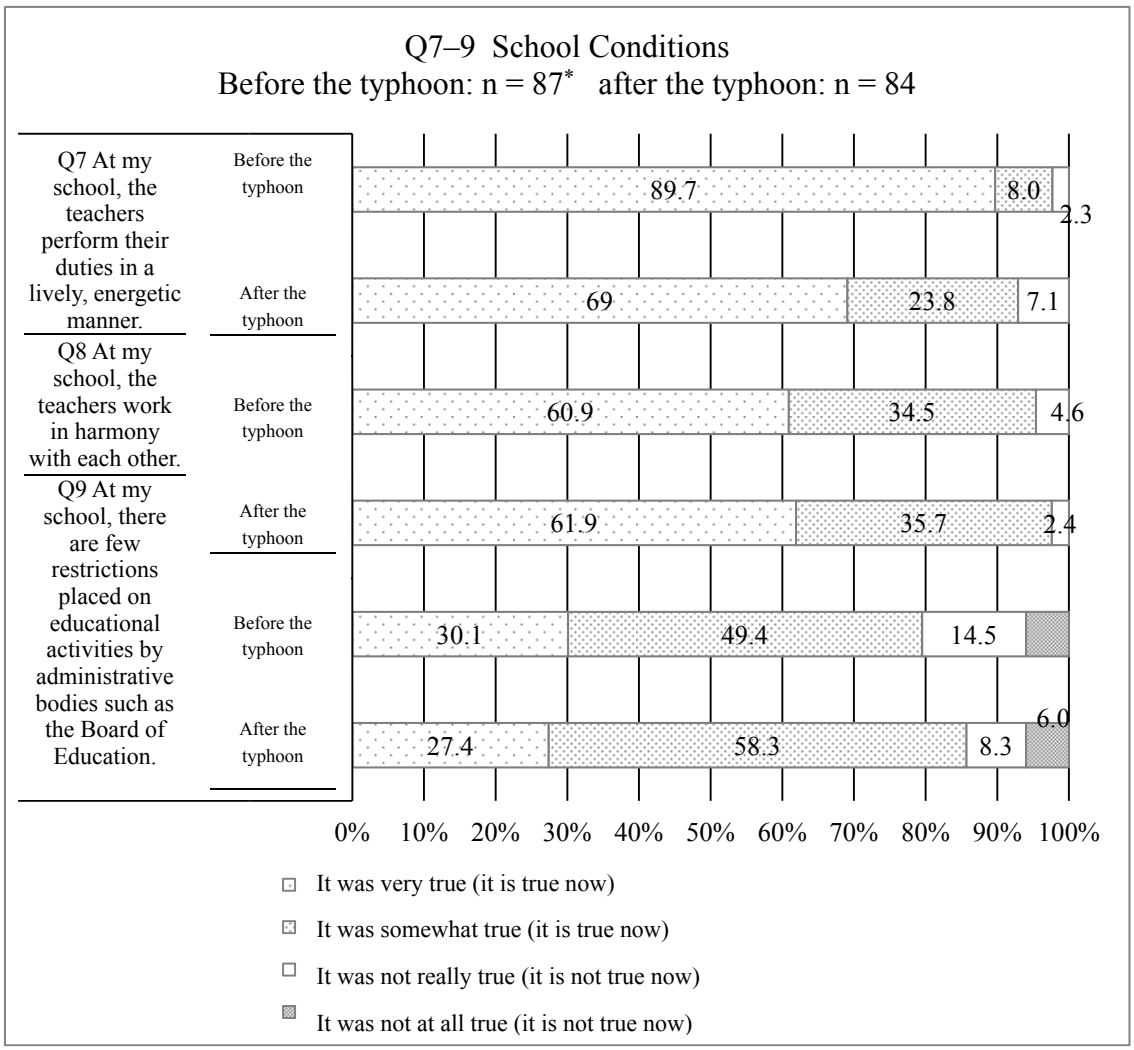



Q3 Current Employment Types
n = 87
13.3
8.4
78.3
Regular full-time teacher
Part-time teacher
Other

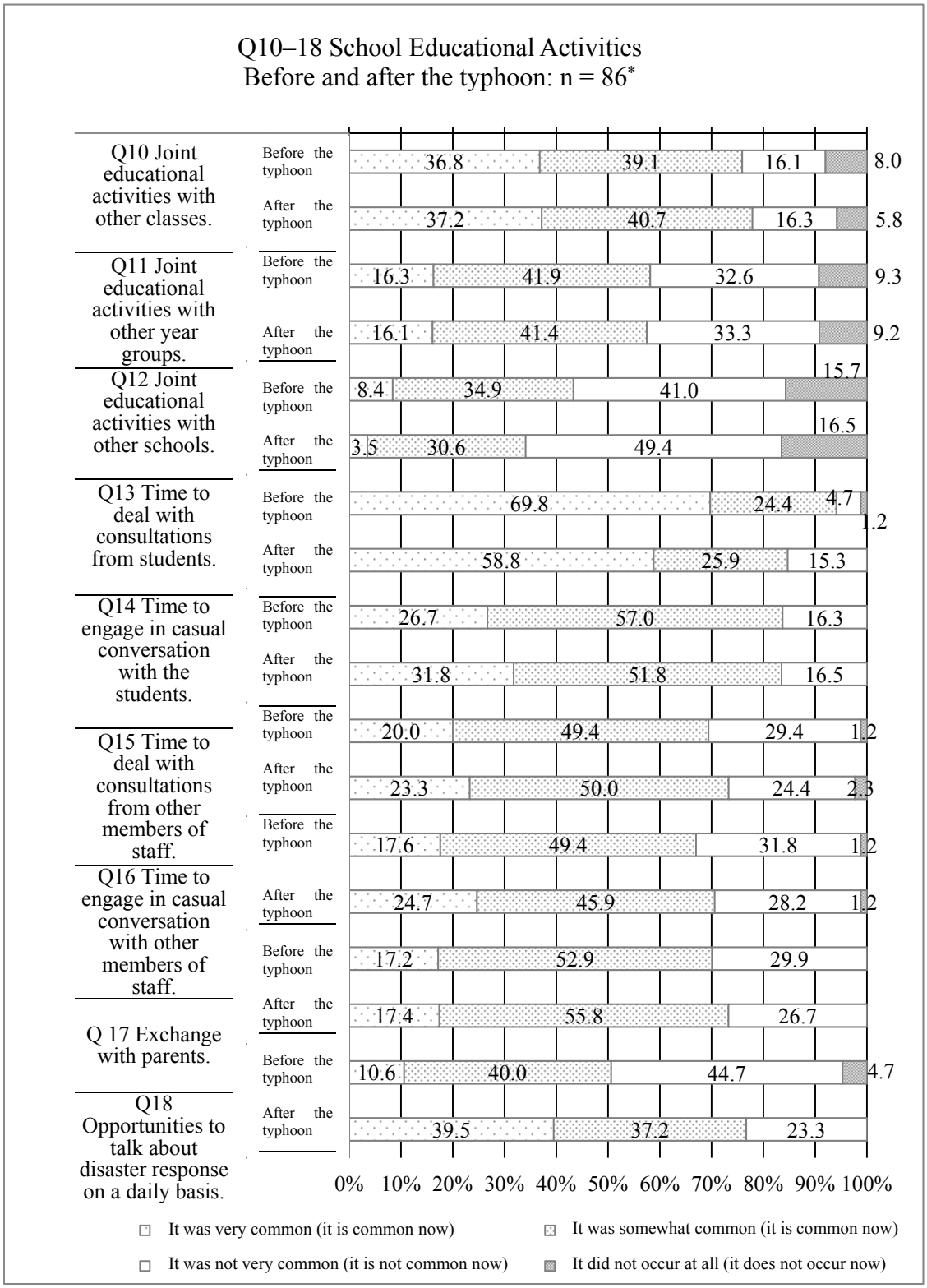

Q4 Years of Teaching Experience
n = 87
%
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9
3.4 6.9 2.3 3.4 3.4 5.7 8 1.1 2.3 3.4 4.6 3.4 3.4 2.3 2.3 4.6 6.9 2.3 5.7 2.3 3.4 3.4 2.3 5.7 4.6 1.1 1.1
1 2 3 4 6 7 8 9 10 12 13 15 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 30 31 50 Years


Q5 Years of Service at Current School
n = 86
%
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
9.3
5.8
5.8
4.7
4.7
3.5
2.3
8.1
1.2
2.3
2.3
2.3
9.3
5.8
2.3
3.5
3.5
2.3
1.2
4.7
1.2
5.8
1.2
2.3
2.3
1.2
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 17 18 19 20 21 22 23 24 26 27 28 31
Years


Q6 Transferred Schools since the Typhoon
n = 85
3.5
96.5
Yes
No

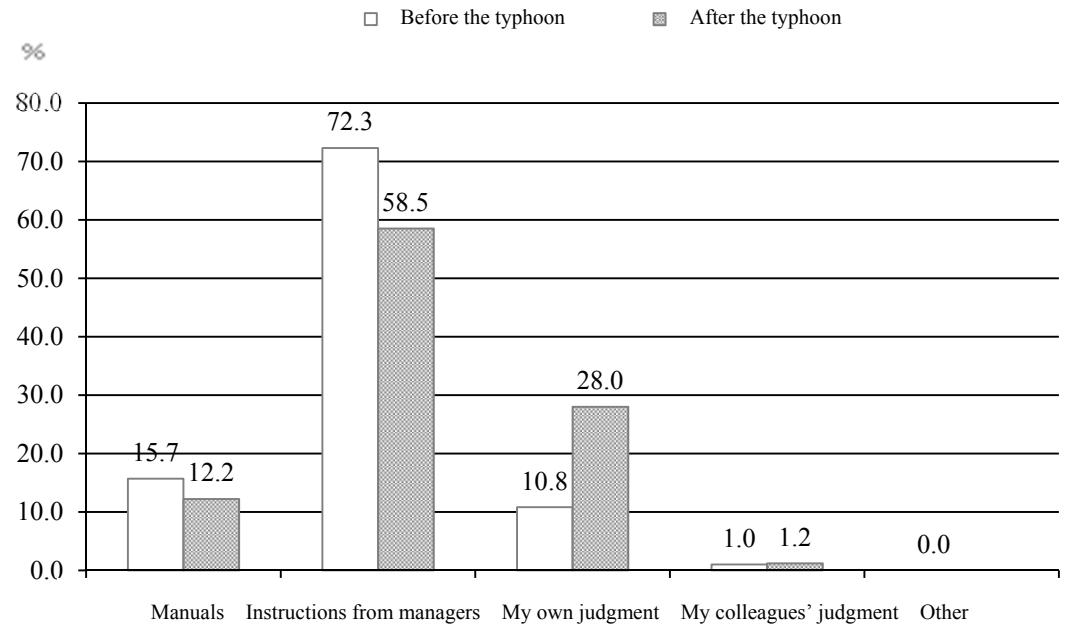


* Note that Q9 n = 83 (before the typhoon)

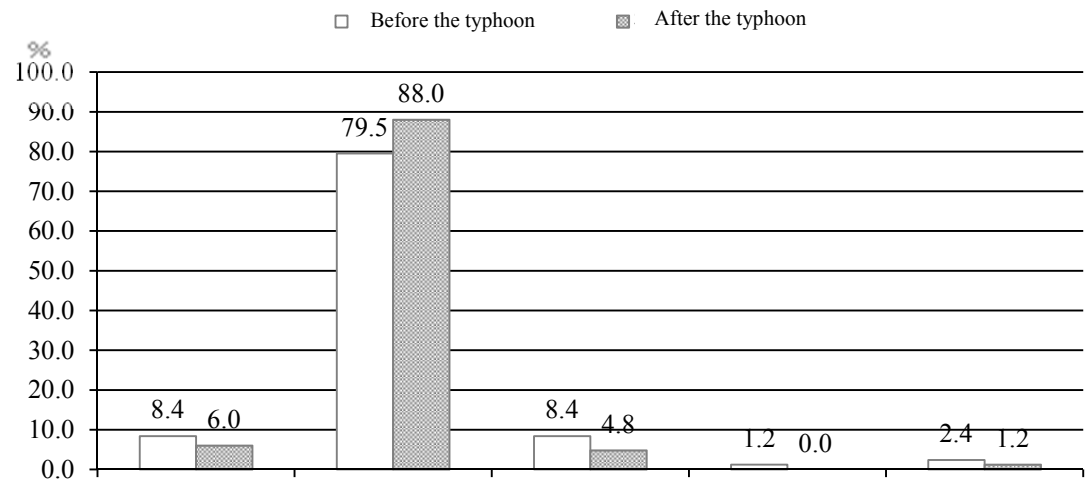


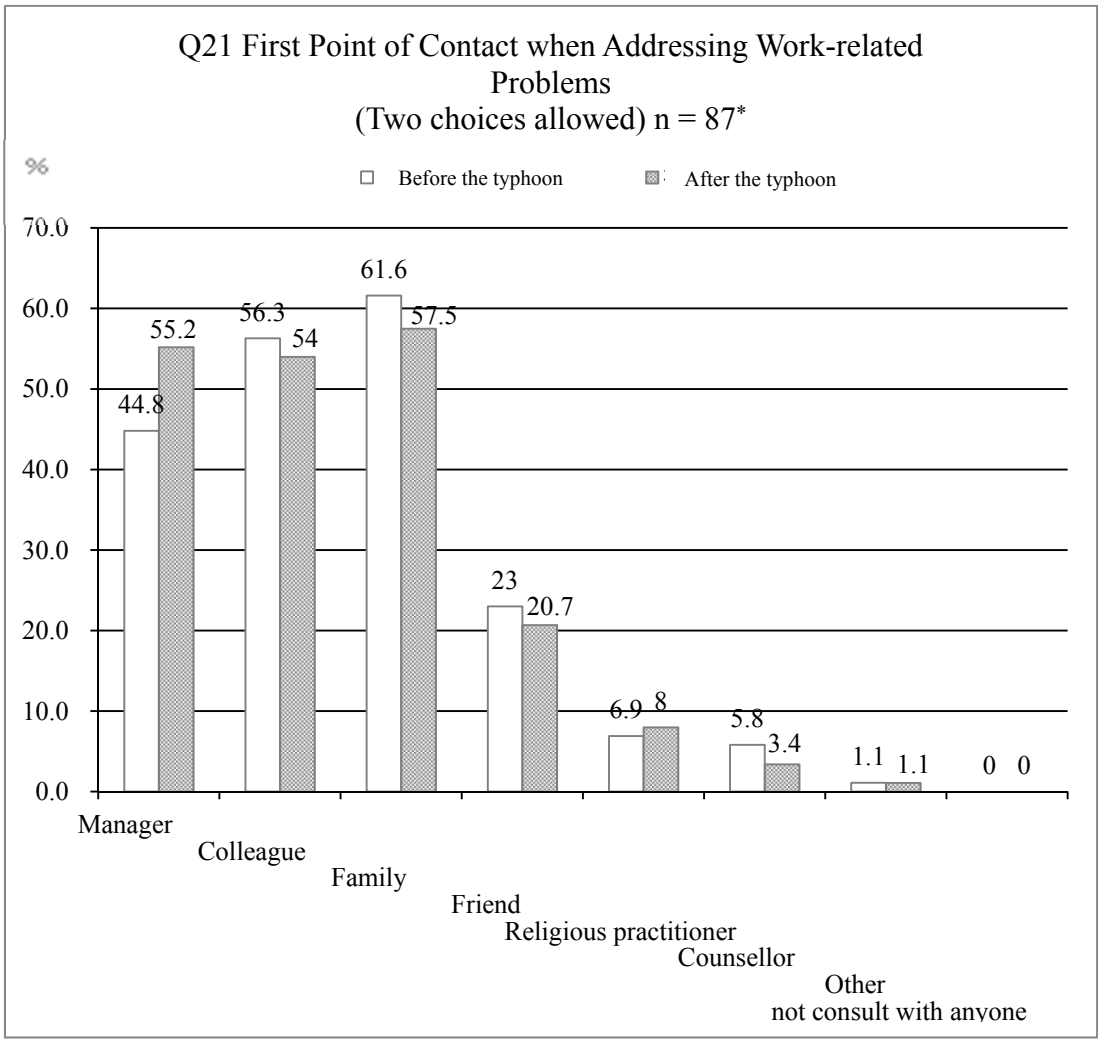
* Note that Q10 n = 87 (before the typhoon); Q11 n = 87 (after the typhoon); Q12 n = 83 (before the typhoon), n = 85 (after the typhoon); Q13 n = 85 (after the typhoon); Q14 n = 85 (after the typhoon); Q15 n = 85 (before the typhoon); Q16 n = 85 (before and after the typhoon); Q17 n = 87 (before the typhoon); Q18 n = 85 (before the typhoon)

Q19 Elements at School Relied on during the Earthquake or would be Relied on in a Future Disaster
Before the typhoon: n = 83 After the typhoon: n = 82



Q20 Action Taken in the Event of a Serious Student Problem
n = 83



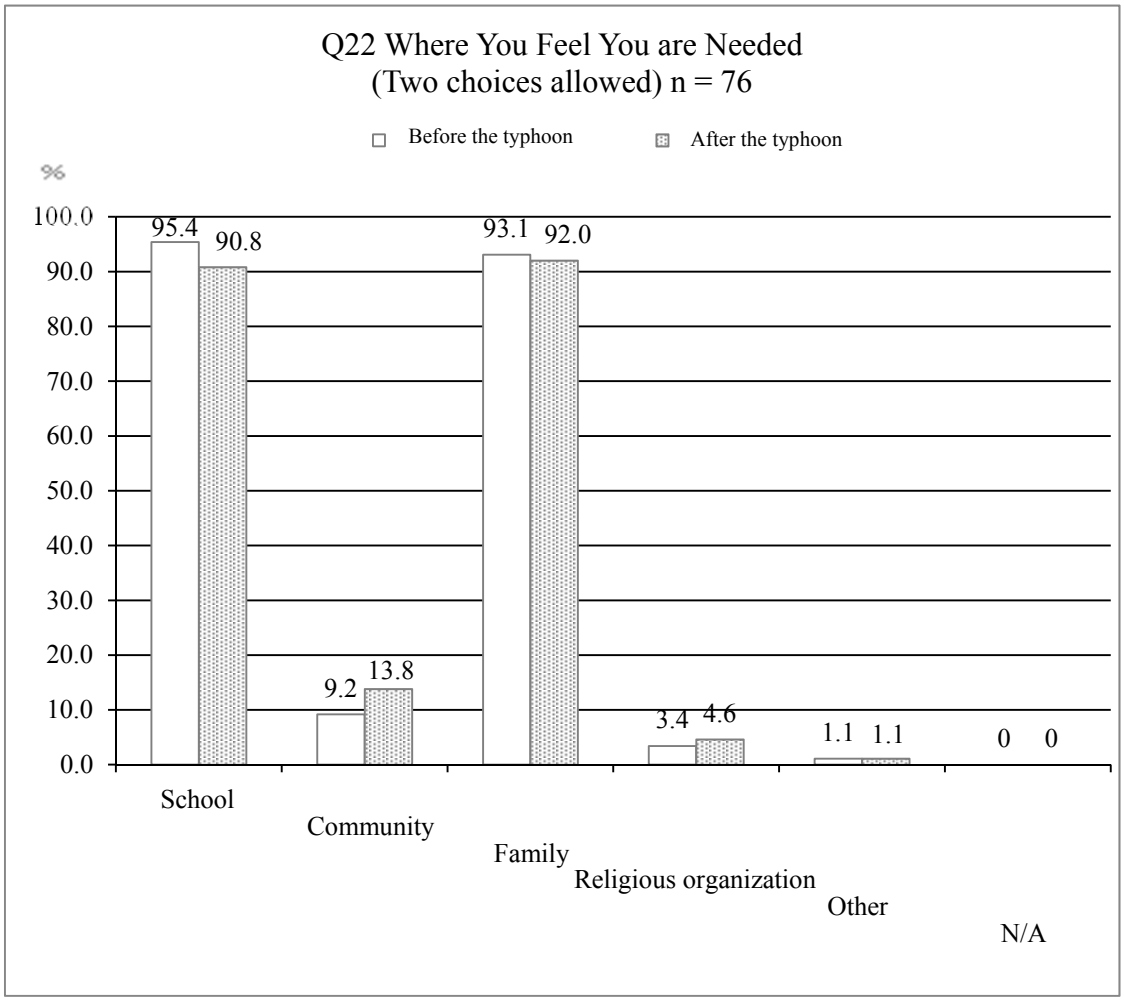


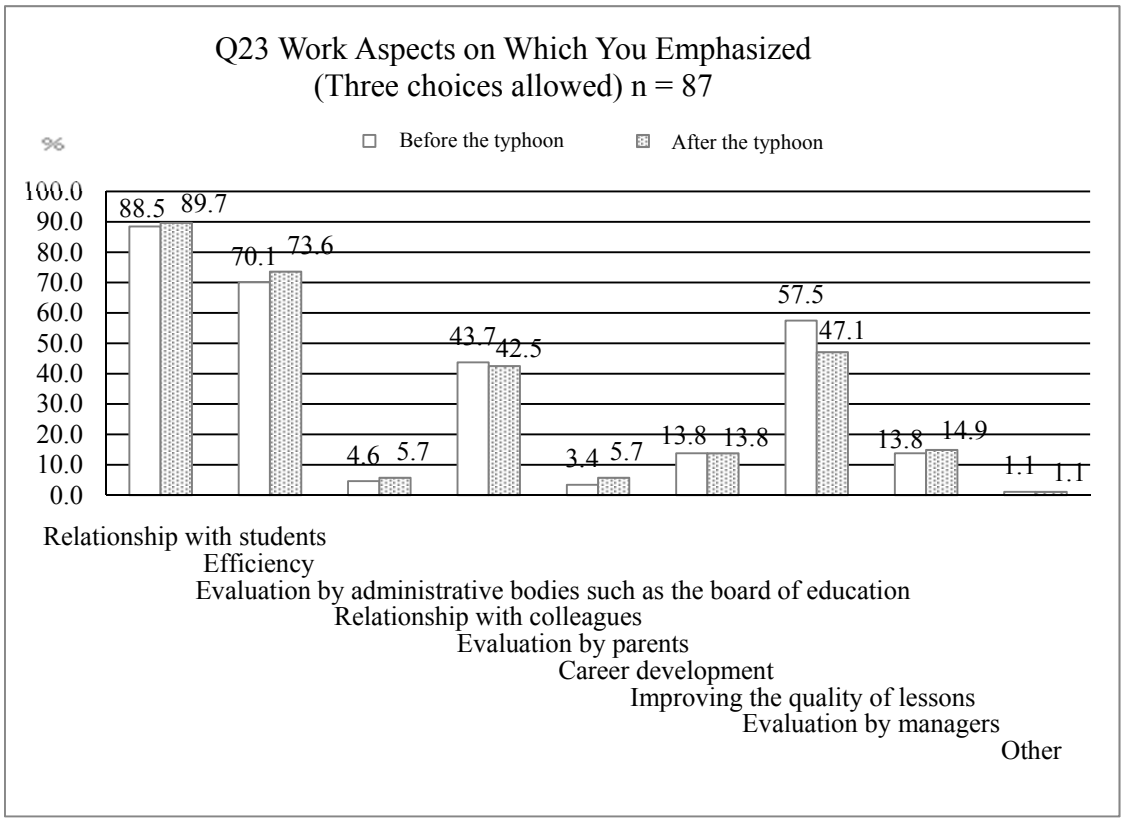
* Note that for 'family': n = 86 (before the typhoon); counsellor: n = 86 (before the typhoon)

The results for question 19 showed that before the typhoon, around 70% (72.3%) of respondents relied on or would rely on 'instructions from managers', whereas after the typhoon, this fell to just under 60% (58.5%), while 'my own judgment' increased from 10.8% to 28% (Q19). One reason for the increase in the proportion of teachers who relied on their own judgment may have been because the typhoon had struck early in the morning. The proportion of teachers who dealt with student-related problems by 'reporting the incident to a manager' increased from 79.5% to 88% (Q20), suggesting that school managers had a high degree of influence. As shown in the results of question 21, the level of trust in 'managers' also increased, making it the second most common response behind 'family'. Further, both before and after the typhoon, more than 50% of respondents chose 'colleagues', a finding that relates to the harmony among staff members, as indicated in the results of question 8.

For question 22, which asked about 'places you feel you are needed', the number of the responses 'school' and 'family' was high and decreased by only a little per cent after

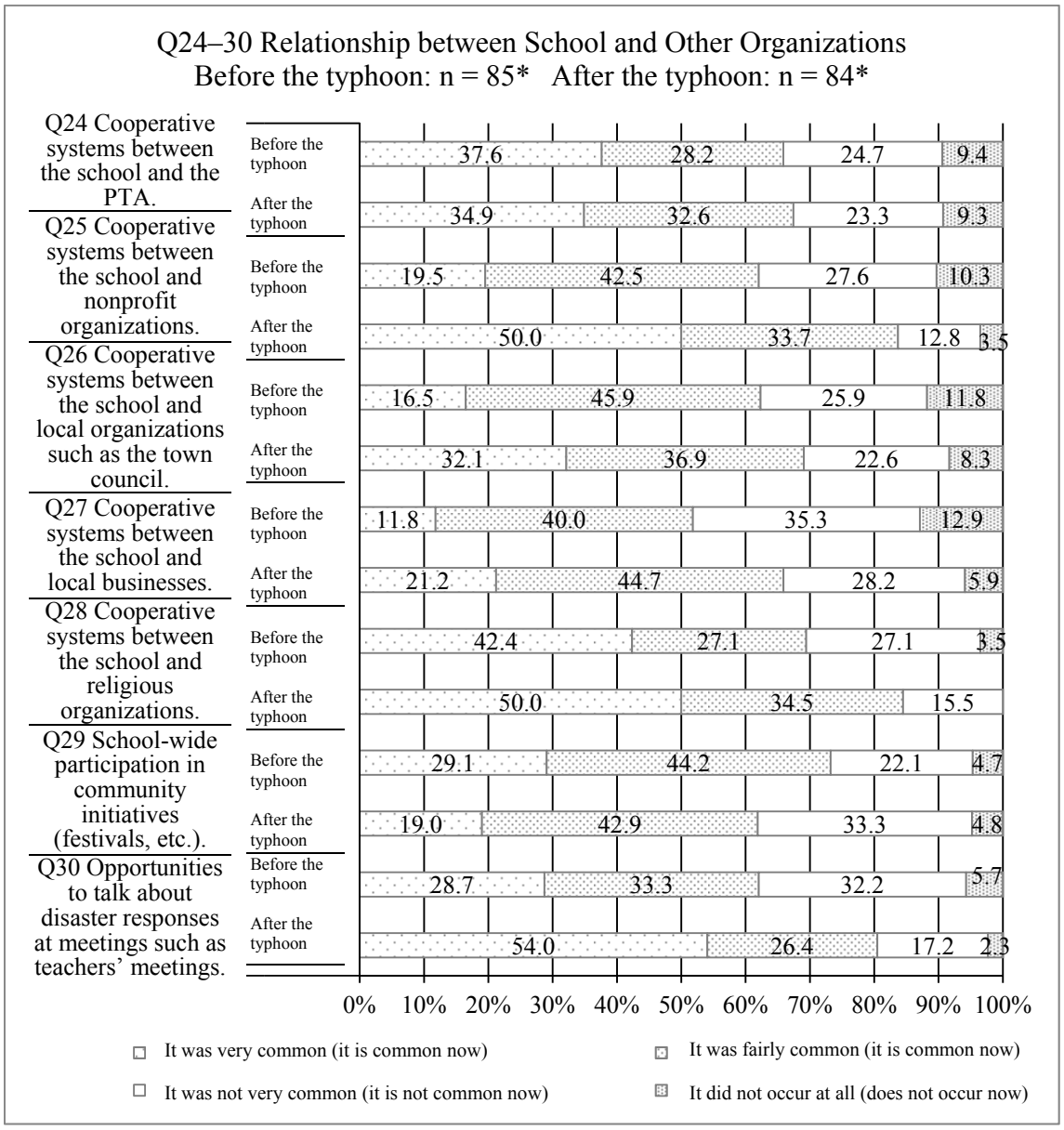
the typhoon. This small decrease is reflected in the increase in the responses 'community' and 'religious organization'.



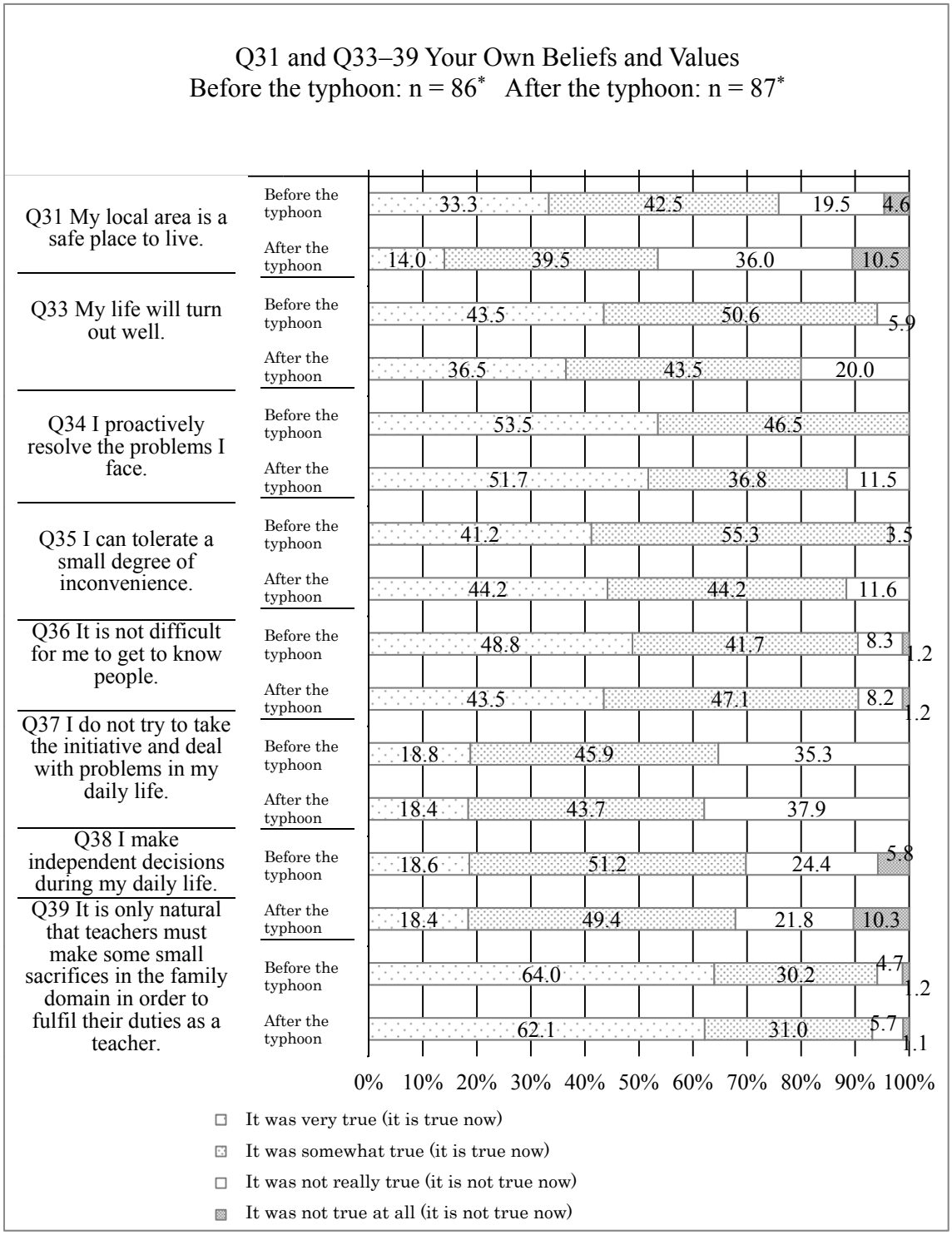


In terms of the work aspects most emphasized by teachers, the 'relationship with students' was the most common response at almost 90% (88.5% → 89.7%), followed by 'efficiency' (70.1% → 73.6%). While both these responses saw a slight increase after the typhoon, two other responses, namely 'improving the quality of lessons' and 'relationship with colleagues', saw a decrease.

Questions 24–30 focused on the relationship between the teachers' current schools and other organizations. With the exception of question 29, which examined participation in community events, all these results showed an increase in the proportion of 'very common' and 'fairly common' responses after the typhoon. In particular, significant increases were seen in the strength of cooperative systems with non-profit organizations (Q25) and religious organizations (Q28), as well as opportunities to talk about disaster responses at meetings such as teachers' meetings (Q30). Both the increase in opportunities to talk about disaster responses on a daily basis discussed above (Q18) and, as shown in the results for question 30, the increase in opportunities to discuss this in official meetings, suggested a high level of awareness regarding crisis management.



* Note that Q24 n = 86 (before the typhoon), n = 85 (after the typhoon); Q25 n = 87 (before the typhoon), n = 86 (after the typhoon); Q27 n = 85 (after the typhoon); Q29 n = 86 (before the typhoon); Q30 n = 87 (before and after the typhoon)



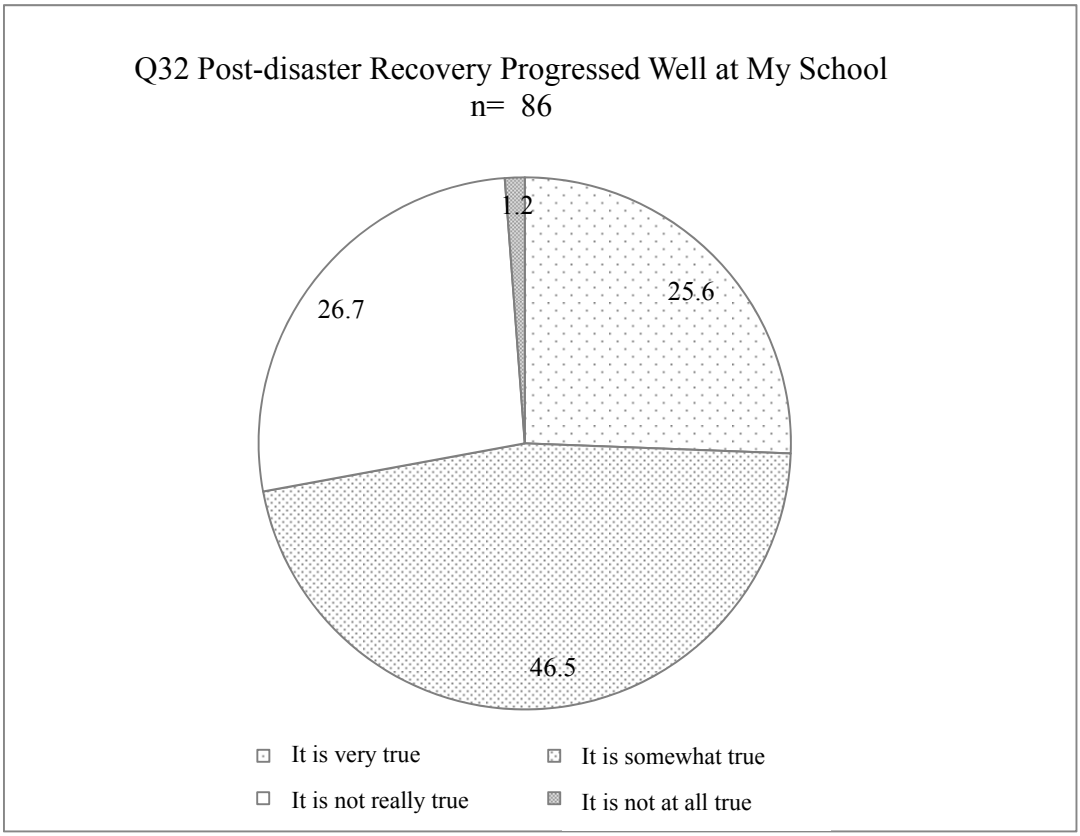
* Note that Q31 n = 87 (before the typhoon), n = 86 (after the typhoon); Q33 n = 85 (before and after the typhoon); Q35 n = 85 (before the typhoon), n = 86 (after the typhoon); Q36 n = 84 (before the typhoon), n = 85 (after the typhoon); Q37 n = 85 (before the typhoon)

The results of question 31 showed that after the typhoon, fewer respondents considered their local area a safe place to live, and the majority felt that public safety had worsened after the typhoon. On the other hand, cooperation with local businesses and the local government increased (Q26 and Q27), suggesting that a cooperative community existed as the schools' recovered. However, as the survey was conducted within two years of the

typhoon and since local events were not conducted as frequently as they had been before the typhoon, there were less opportunities for the entire school to participate in local events (Q29). For question 22, although the proportion of 'community' responses was low, the fact that it increased after the typhoon indicated an increased collaboration with the community.

For questions 33–39 (with the exception of the reverse-keyed item, question 37), the proportion of positive responses decreased after the typhoon. In particular, *optimism* (Q33) and *problem-solving ability* (Q34) showed a significant decrease. The results of question 37, the *ability to take action*, showed that 63% of respondents did not take the initiative when dealing with problems in their daily life. This result was also reflected in the results from questions 19–21. The results of the field survey also suggested that these results were an indication of the strength of respect and trust in managers, so teachers felt confident in consulting their managers whenever they experienced problems. In the future, while maintaining this trust relationship, there is room to cultivate individual teachers' *autonomy* and *ability to take action*.

For question 32, regarding the post-typhoon school recovery progress, the proportion of the responses 'very true' and 'somewhat true' was 72.1%, indicating that at most schools, the respondents perceived that the recovery was progressing well. On the other hand, almost 30% chose 'not really true' and 'not true at all'. As the survey was conducted within two years of the typhoon, these results may have been because it was too early for the participants to conclude that the recovery had 'progressed well' in material terms. In fact, the schools that participated in the study were still being rebuilt and repaired at the time of the survey, so teaching activities had been forced to move to different campuses, indicating that the survey location itself was still in the process of reconstruction.

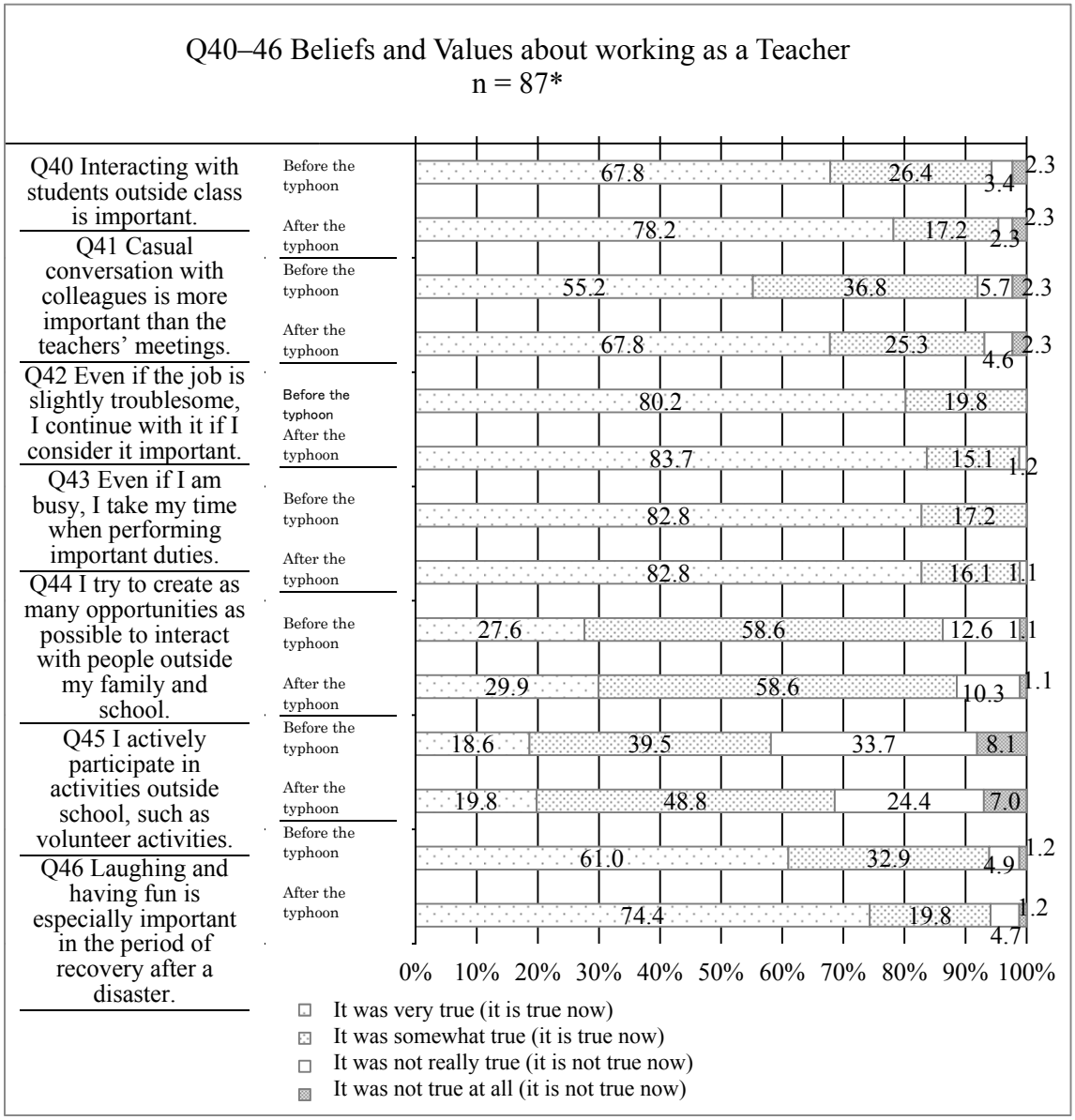


Questions 40–46 yielded a high proportion of positive responses, particularly after the typhoon where positive responses accounted for almost 90% on all questions except question 45. While the proportion of 'very true' responses increased for questions 40 and 46, the differences in the proportion of 'very true' and 'somewhat true' responses was small. Except for an increase in teachers who emphasized spending time with students and laughing, overall, there was little change before and after the typhoon. For question 45, both before and after the typhoon, less than 70% of respondents stated that they 'actively participate in activities outside school, such as volunteer activities'; however, after the typhoon, the total proportion of 'very true' and 'somewhat true' had increased by 10.5%. At present, as the schools are returning to normal after the typhoon, teachers have some degree of leeway and may now be beginning to become involved in community-building activities.

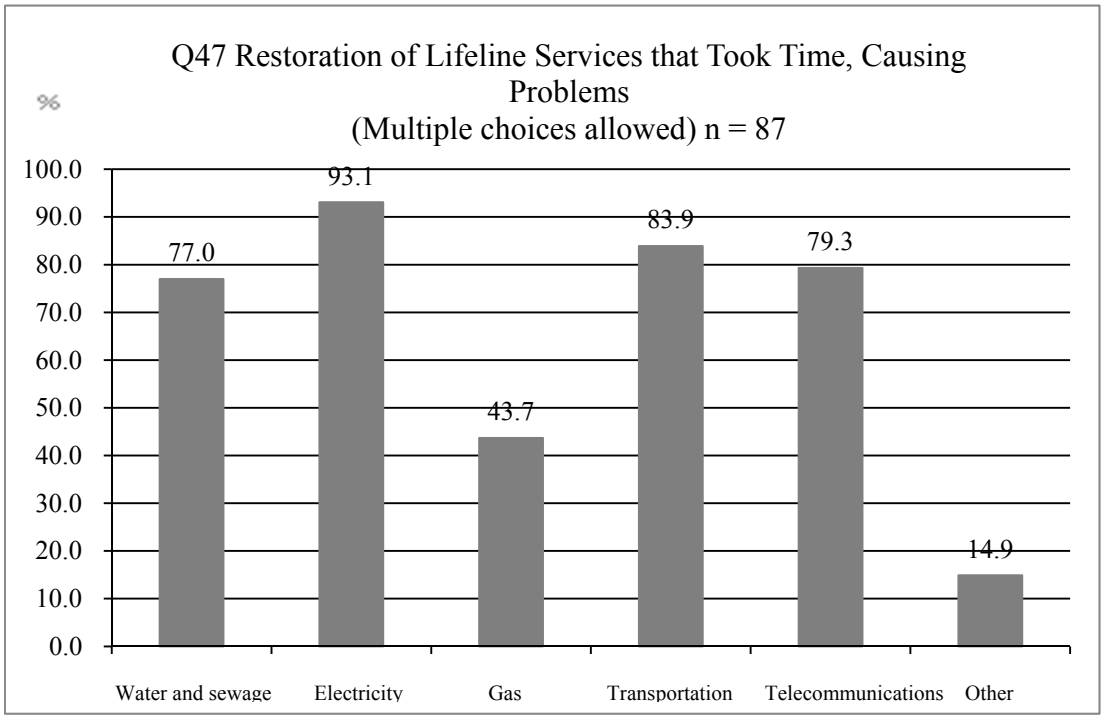
Furthermore, for questions 42 and 43, 'It was very true' accounted for more than 80% of responses. For questions 40 and 46, the proportion of 'very true' responses exceeded 70%. These two results along with the fact that after the typhoon the two most common responses to Q23 (regarding the work aspects teachers placed most emphasis on) were 'relationship with students' (89.7%) and 'efficiency' (73.6%) were indicative of the teachers' attitudes toward their work. In other words, although teachers prioritized spending time with students no matter how busy they were, they tended to emphasize performing their duties efficiently with respect to other aspects of their work. Given the

lack of significant change before and after the typhoon for question 42 ('Even if the job is slightly troublesome, I continue with it if I consider it important') and question 43 ('Even if I am busy, I take my time when performing important duties'), this tendency can be interpreted as a characteristic of schools and teachers in the Philippines that exists regardless of the situation.

Question 46 focused on whether the respondents considered that laughing and having fun was important during the post-typhoon recovery period. After the typhoon, the proportion of 'It was very true' responses increased by approximately 13–74.4%, which suggested that more importance was placed on 'spending time doing things that they would otherwise consider worthless or unimportant' during the recovery period.



* Note that Q42 n = 86 (after the typhoon); Q45 n = 86 (after the typhoon); Q46 n = 82 (before the typhoon), n = 86 (after the typhoon)

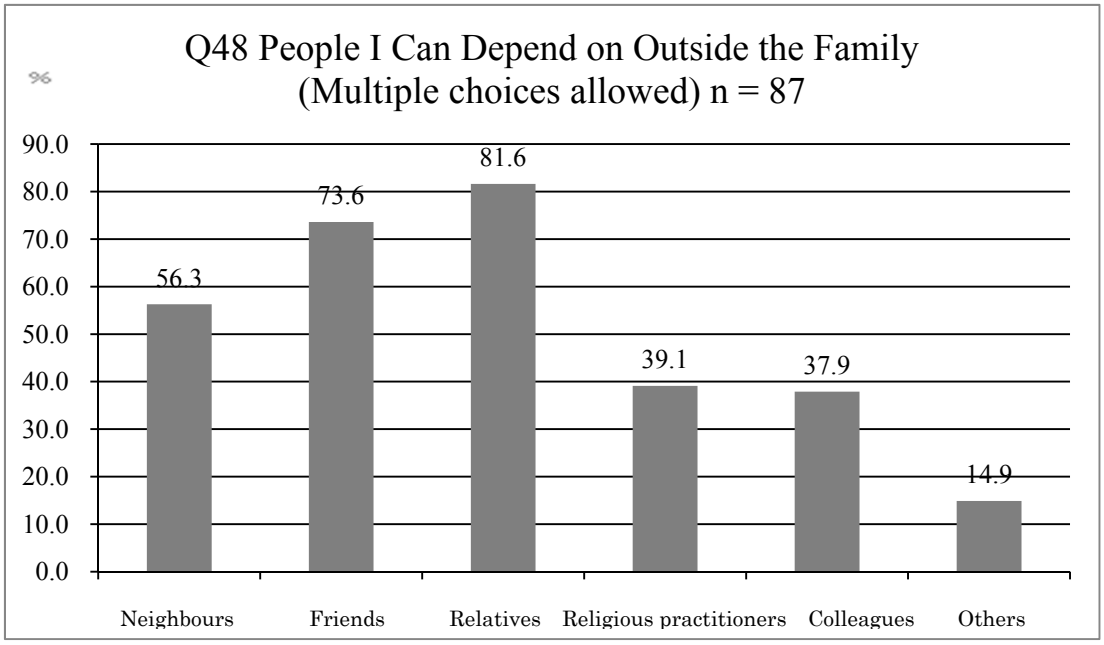


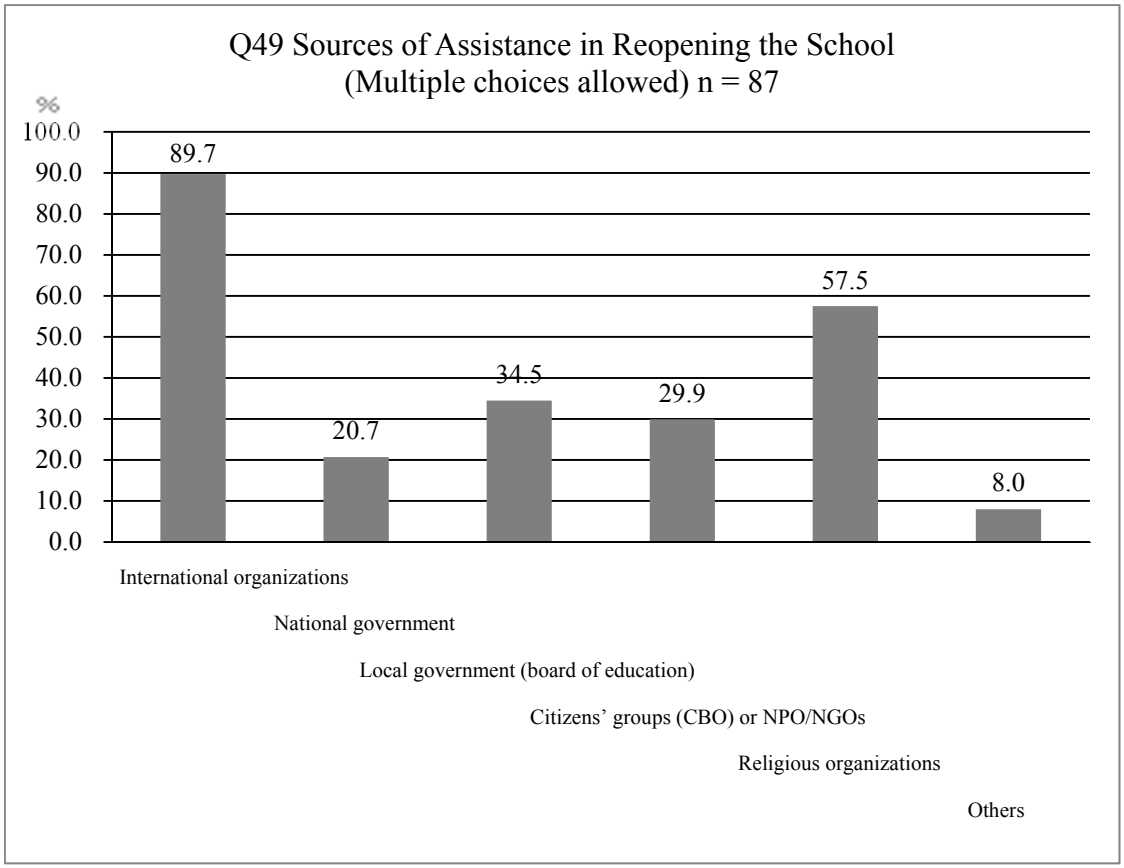
The results of question 47 regarding the swiftness of the response after the typhoon showed that the recovery of electricity services took the most time, followed by transportation services, telecommunications and water and sewage services.

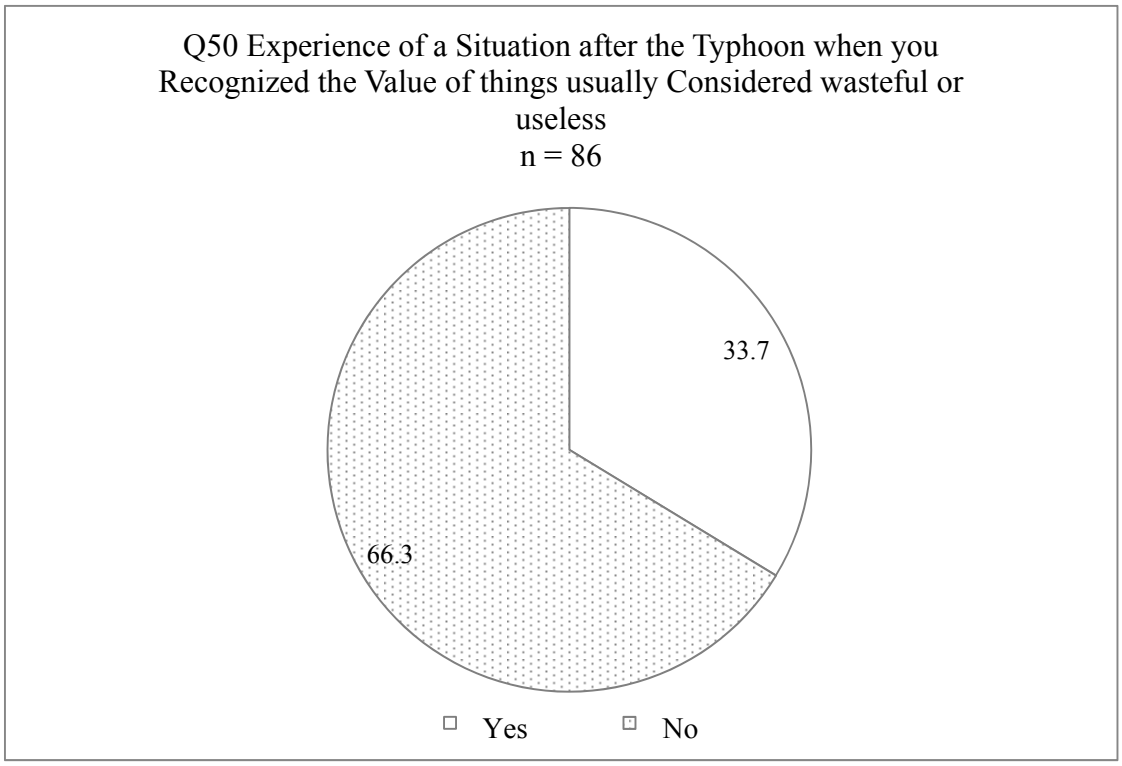
The results of question 48 reflected the larger family size that is characteristic in the Philippines. The most common response was 'relatives' (81.6%), followed by 'friends' (73.6%) and 'neighbours' (56.3%).

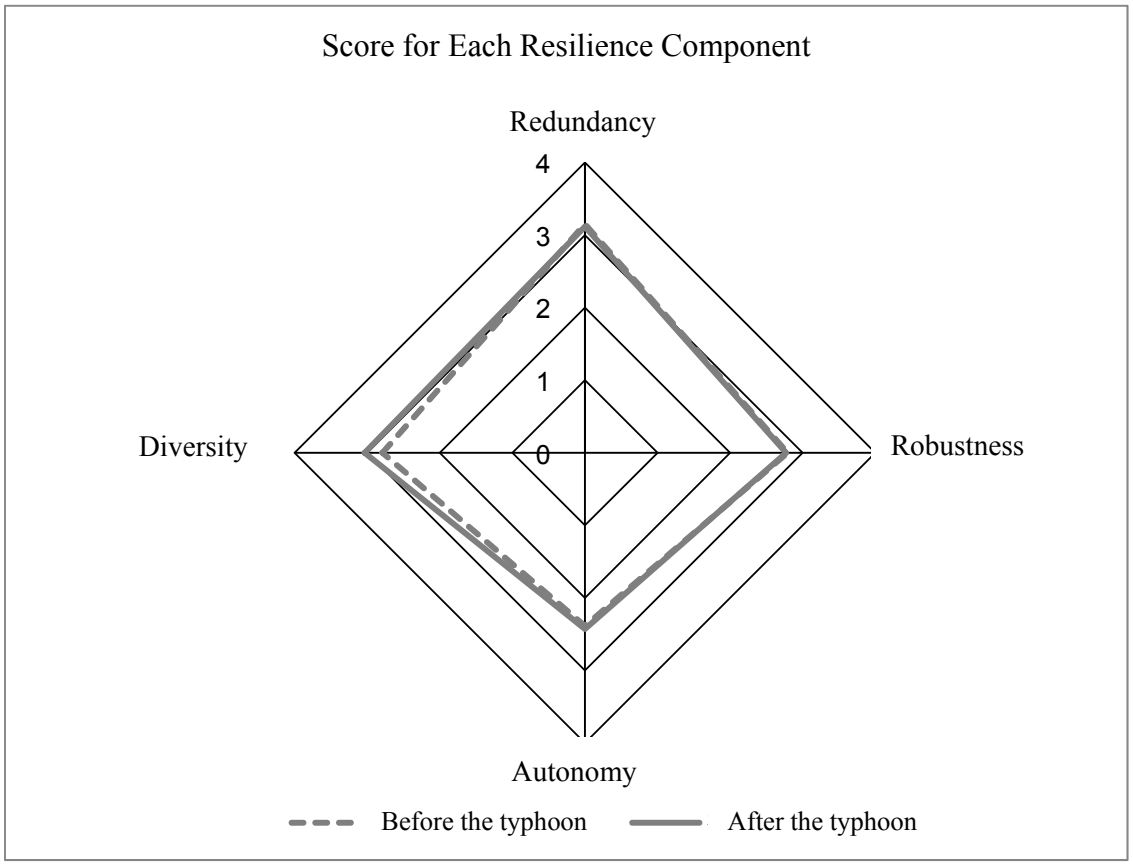
In terms of the organizations which provided assistance in reopening the schools (Q49), the most common response was 'international organizations' (89.7 %), followed by 'religious organizations' (57.5 %), indicating that most assistance was provided through international cooperation. On the other hand, the proportion of assistance received from citizen groups or NPO/NGOs or the national government was low at 29.9% and 20.7%, respectively, which highlighted the ineffectiveness of national and local government support systems.

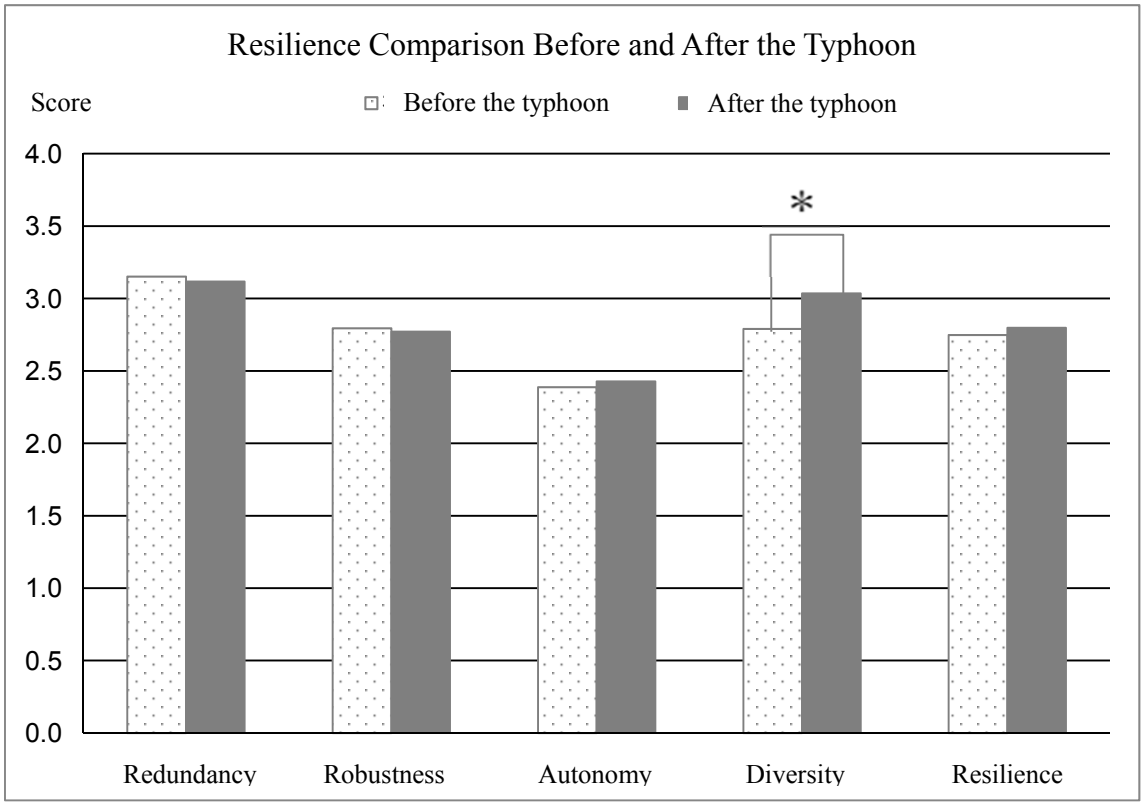
Question 50 focused on whether the respondents had experienced a situation after the typhoon in which they recognized the value of things they had usually considered wasteful or useless. A total of 33.7% respondents indicated that they had experienced such situations. Specifically, 'cooperation with people in the community', 'interaction with neighbours with whom I get on well' and 'seminars and forums on climate change' were highlighted (all responses are provided in the appendix).

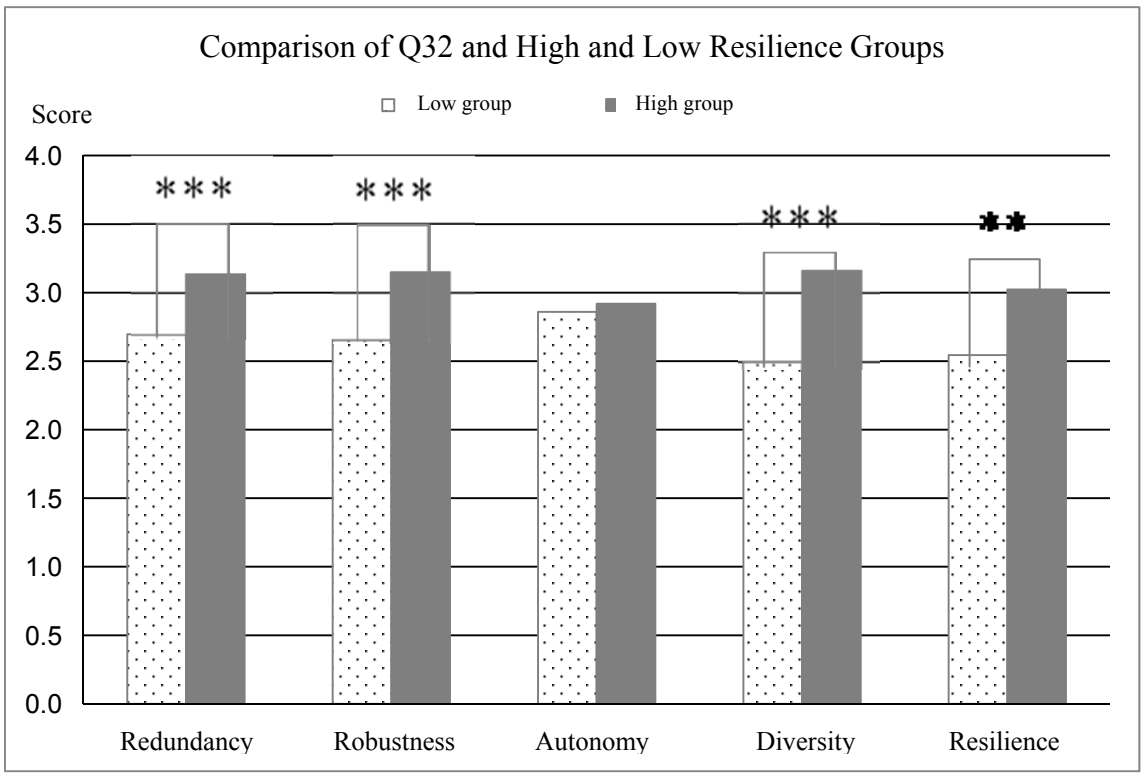

Q48 People I Can Depend on Outside the Family
(Multiple choices allowed) n = 87
%
90.0
80.0
70.0
60.0
50.0
40.0
30.0
20.0
10.0
0.0
56.3
73.6
81.6
39.1
37.9
14.9
Neighbours
Friends
Relatives
Religious practitioners
Colleagues
Others


Q49 Sources of Assistance in Reopening the School
(Multiple choices allowed) n = 87
%
100.0
90.0
80.0
70.0
60.0
50.0
40.0
30.0
20.0
10.0
0.0
89.7
20.7
34.5
29.9
57.5
8.0
International organizations
National government
Local government (board of education)
Citizens' groups (CBO) or NPO/NGOs
Religious organizations
Others


Q50 Experience of a Situation after the Typhoon when you Recognized the Value of things usually Considered wasteful or useless
n = 86
33.7
66.3
Yes
No


Score for Each Resilience Component
Redundancy
4
3
2
1
0
Diversity
Robustness
Autonomy
Before the typhoon
After the typhoon





Based on the above results, questions related to the four resilience concepts, namely *redundancy*, *robustness*, *diversity* and *autonomy*,[1] were grouped; each question was

[1] The four categories are comprised of the following questions: *redundancy*: Q8, 13, 14, 15, 16, 18, 29;

scored and the average calculated. In the raw data, lower scores indicated stronger instances of these characteristics; however, in the figures below, the values have been converted so that higher point scores for the four components indicate stronger instances of the characteristics. In other words, as 'It was very common (it is common now)' or 'It was very true (it is true now)' responses, which indicated a strong instance of the characteristic, were assigned 'one point', and 'It did not occur at all (does not occur now)' or 'It was not at all true (it is not true)' responses were assigned 'four points'; the size of the score corresponded to the strength of the characteristic.

The results for the grouping of these components are shown in the figure 'Score for Each Resilience Component'. In the figure, the shape of the quadrangle changed after the typhoon (solid line). A comparison of the values before and after the typhoon showed a significant difference in the *diversity* component (see figure Resilience Comparison Before and After the Typhoon). As shown in the results from questions 22 and 48, in the Philippines, a country where families tend to be larger, teachers had stronger relationships with family and relatives outside school. This network can be regarded as a characteristic of the Philippines. Furthermore, since the Philippines is the largest catholic country in Asia, and because the people living in the survey locations tended to have a particularly strong faith, there was extensive collaboration with religious organizations and/or parishioners. The low level of *autonomy* appeared to be the result of managers who supported injured teachers after the typhoon, as well as the teachers' strength of trust in the management. The lack of *robustness*, however, reflected the fact that many respondents worked in private schools and highlighted the weaknesses in national government and local education board collaboration. In terms of establishing crisis management systems at the schools, it is necessary to examine how a robust system could be developed through dialogue between stakeholders which include administrative agencies, such as the national government, and local education boards.

The final graph shows the relationship between each of the four resilience components (as well as overall resilience) and the school recovery state as measured by question 32. Since question 32 inquired about the state of the schools after the typhoon, the average values for the four resilience components were calculated using post-typhoon data. The average value for each component was calculated after applying the characteristic strength and the score level, with this final figure being used as the calculation standard. The group of samples with scores exceeding the average was identified as the 'high group', while the group with scores lower than the average was identified as the 'low group'. As with the figure above, a higher score indicated a stronger instance of the characteristic for each component.

A comparison of the low and high groups revealed a significant difference in all components except *autonomy*. The lack of a significant difference in the *autonomy*

---

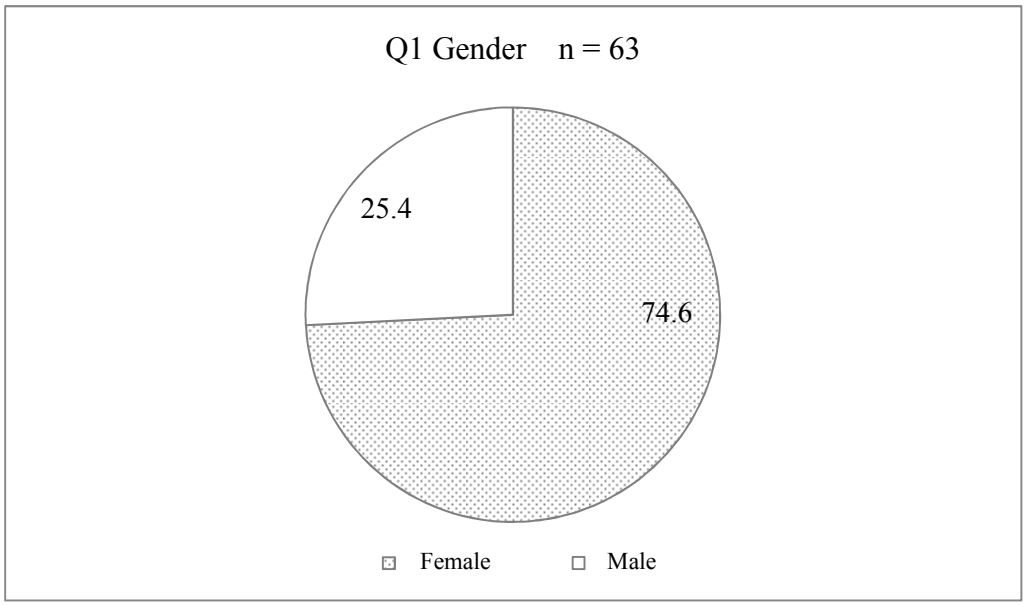
robustness: Q10, 11, 12, 30, 31; *autonomy*: Q7, 9, 19, 20; *diversity*: Q17, 24, 25, 26, 27, 28

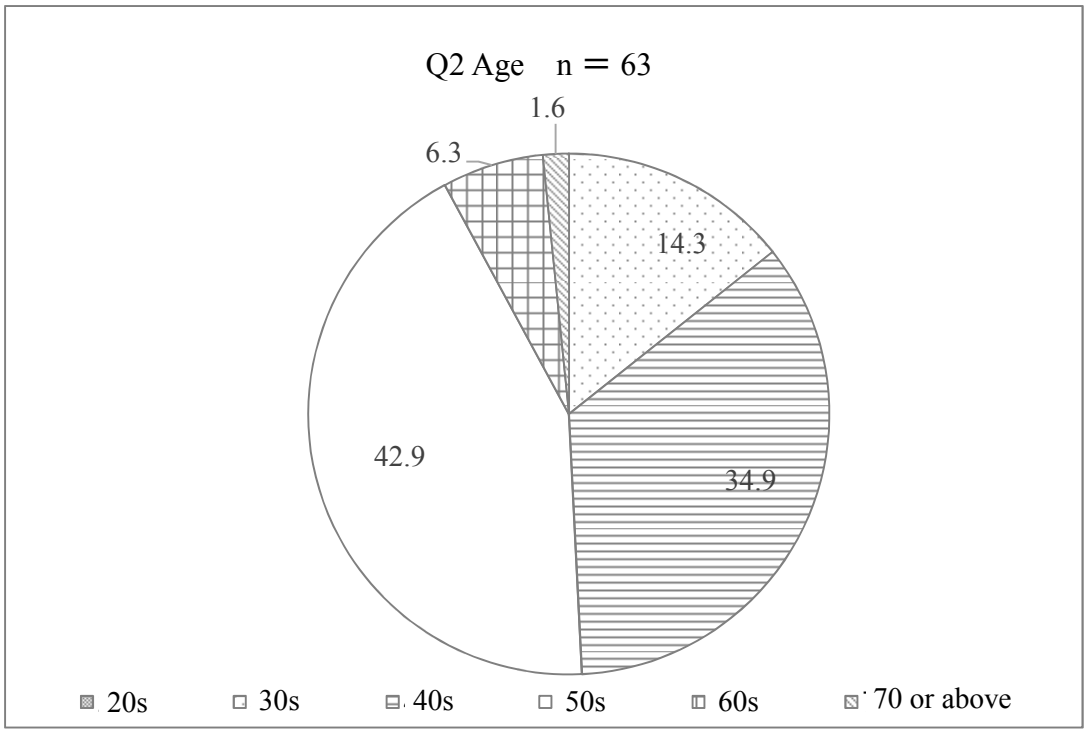
component was clearly evident in the results of questions 19, 20, 37, and 38. The results of the Philippines survey showed that the higher levels of *redundancy*, *robustness* and *diversity* corresponded to a successful recovery perception and that, overall, the Philippines had a high level of resilience.

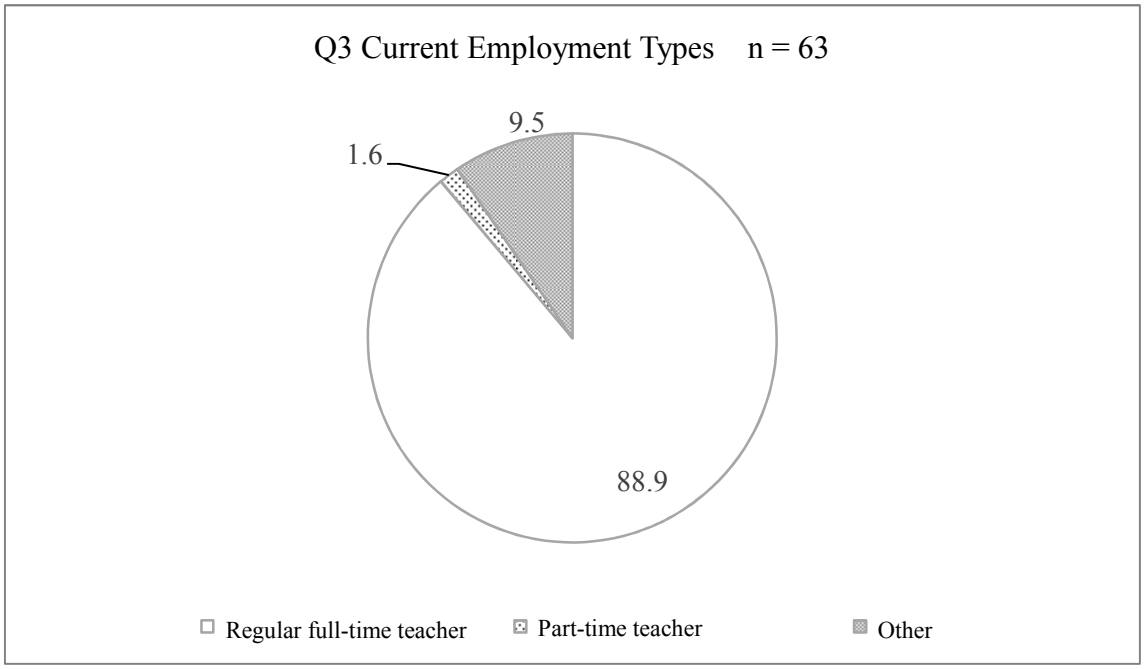
Country Profile: Sri Lanka

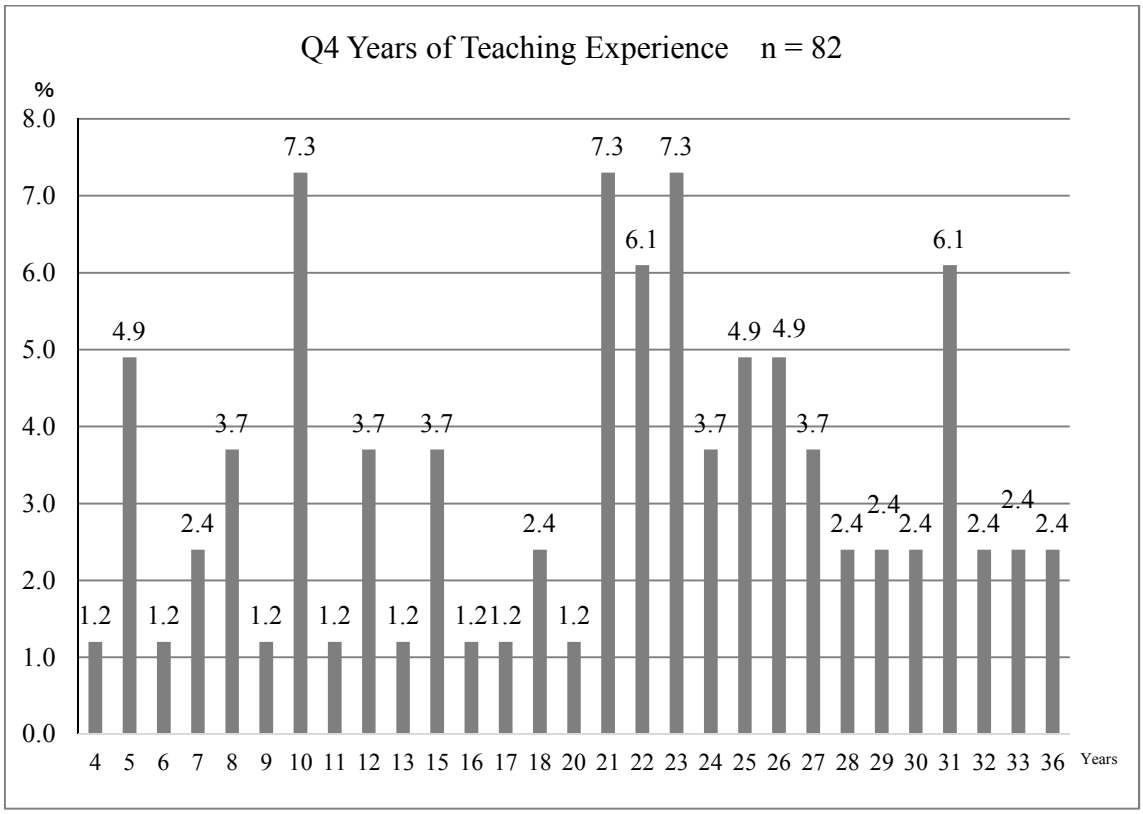
Outline of Disaster

- Name: 2004 Indian Ocean earthquake (M 9.1) and tsunami
- Areas affected: Sri Lanka (almost all regions)
- Date: 26 December 2004
- Death toll and casualties: Approximately 35,000 fatalities, 17,000 injured and 6,000 missing

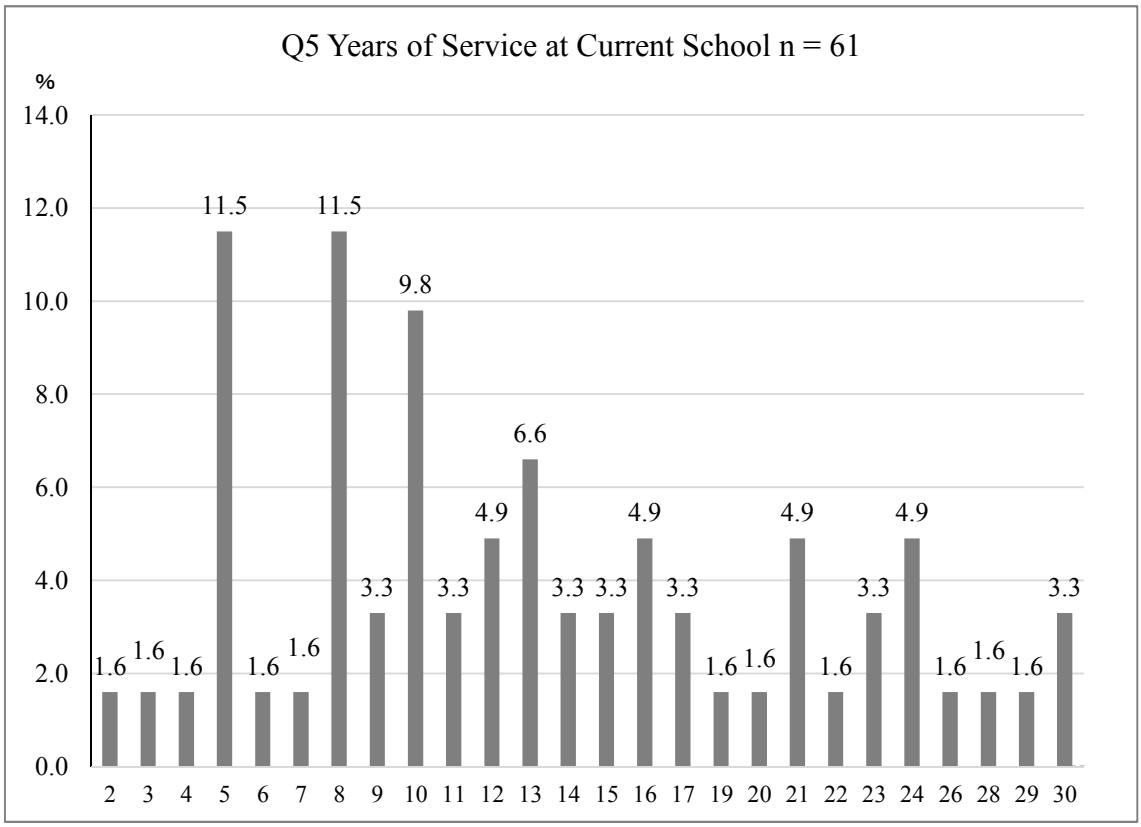


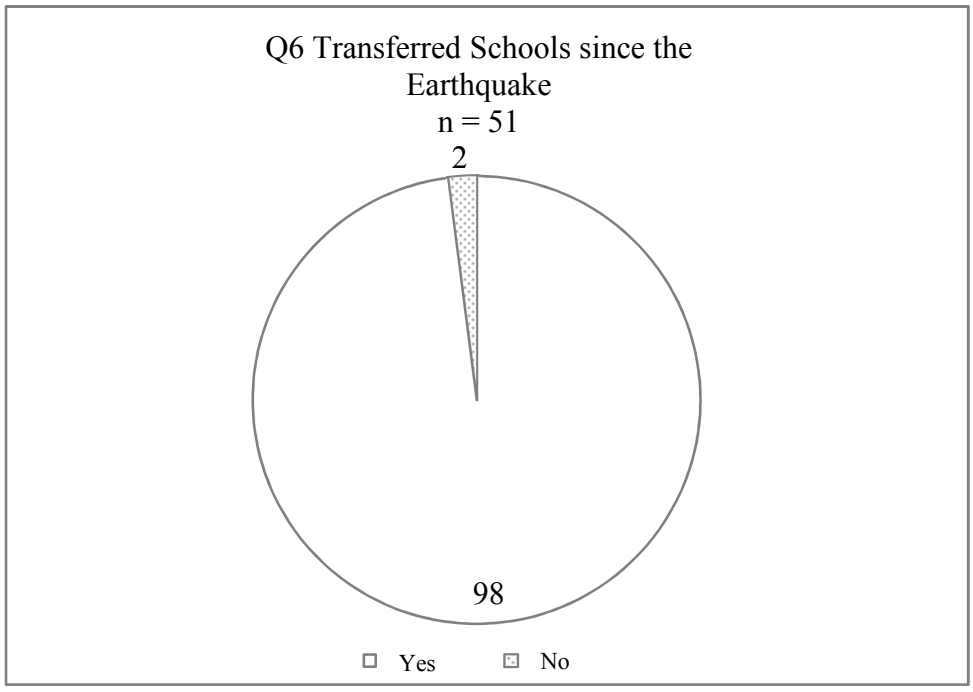




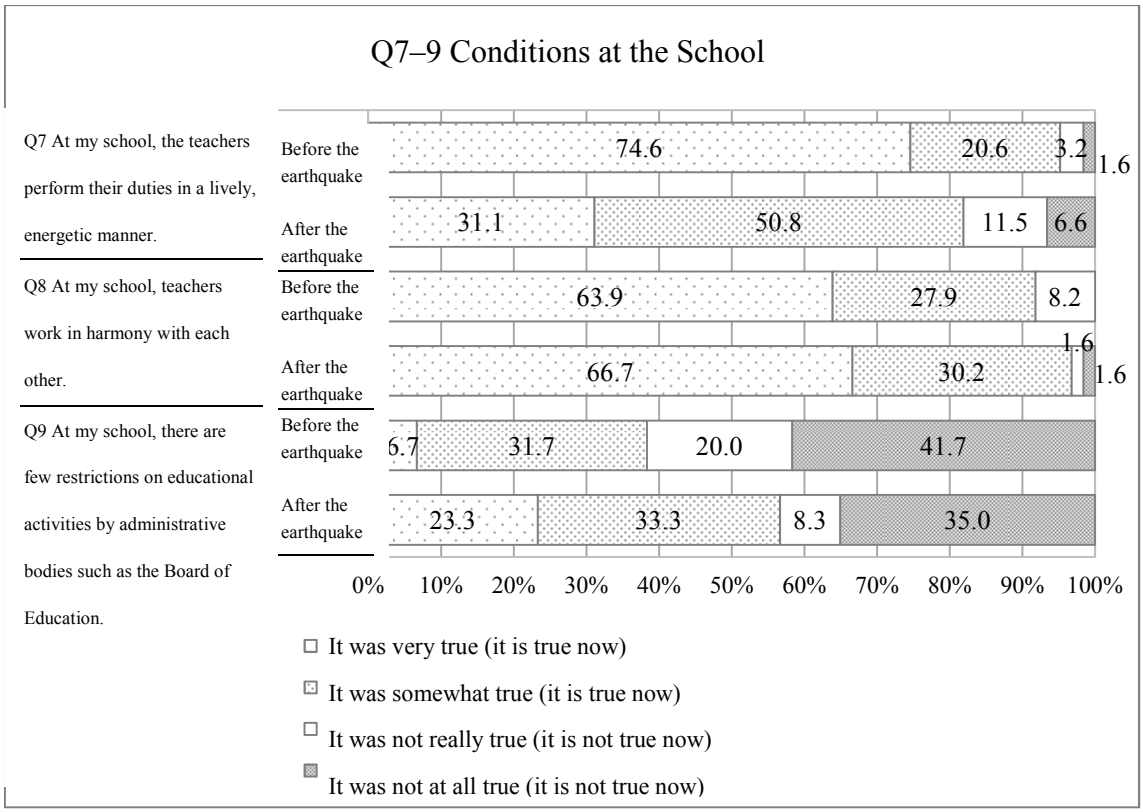


Of the respondents, nearly 75% were female and nearly 25% were male. Approximately half were in their thirties or forties and 43% were in their fifties. Almost 90% of respondents were regular full-time teachers. In terms of teaching experience, while the 10, 21–23 and 31 years of experience cohorts were large, overall, a majority (56%) of the teachers had more than 20 years teaching experience.



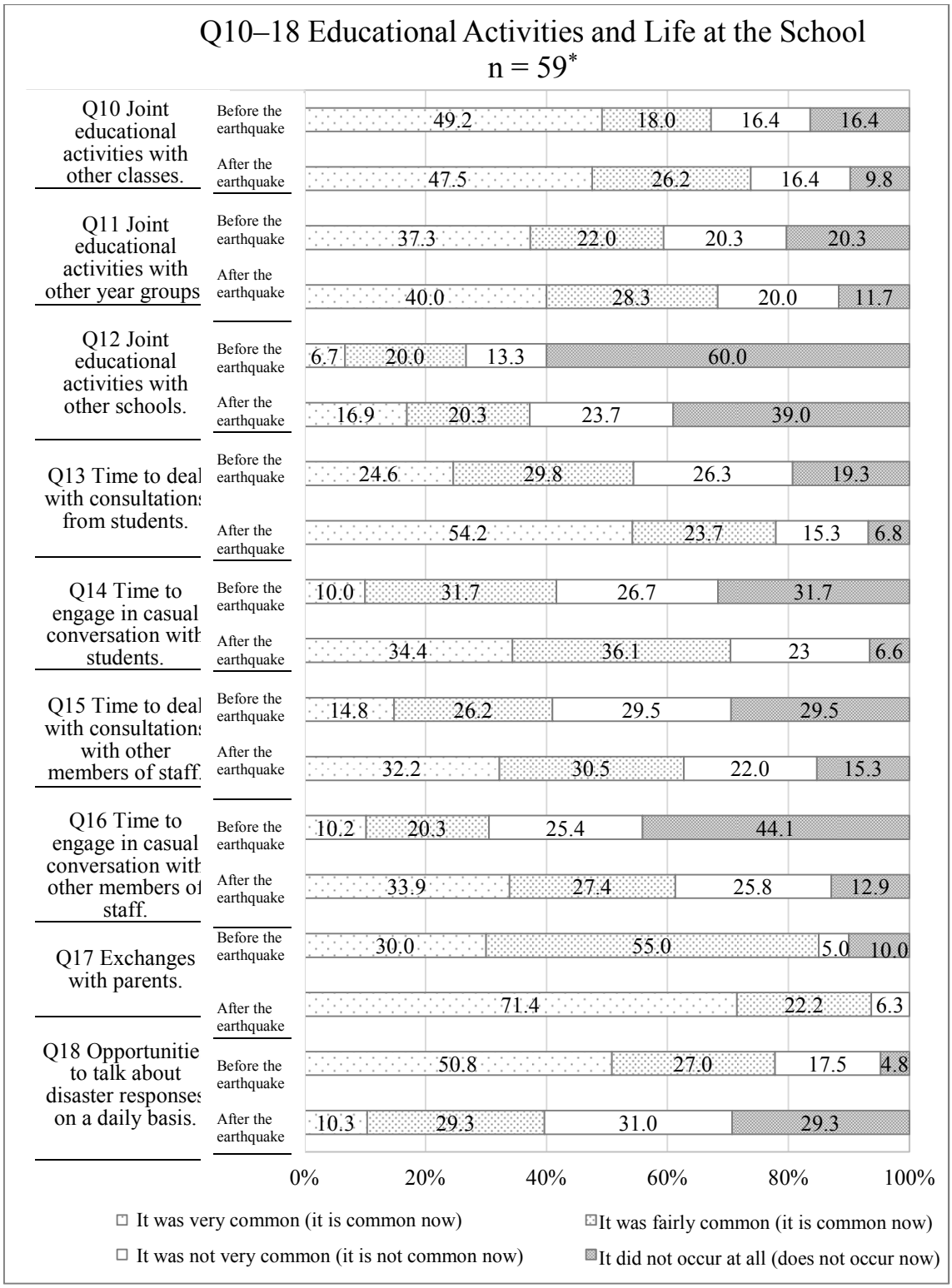


As shown in the distribution of years of service at the current school (at the time of the survey), the majority of the respondents had changed schools since the earthquake.



Note: Q7 n = 63 (before the earthquake), n = 61 (after the earthquake); Q8 n = 61 (before the earthquake), n = 63 (after the earthquake); Q9 n = 60 (before the earthquake), n = 60 (after the earthquake).

The figure above shows the results of the three questions about conditions at the respondents' current school (at the time of the survey). Question 7 asked about whether teachers 'performed their duties in a lively, energetic manner'. The proportion of the response 'It was very true (it is true now)' fell by around 50% after the earthquake, and the combined total for the responses 'It was very true (it is true now)' and 'It was somewhat true (it is true now)' decreased from 90–80%. However, question 8, regarding harmony among colleagues, showed a minor increase after the earthquake. The results for question 9 indicated that fewer restrictions were placed on schools by boards of education and other public bodies after the earthquake. Before the earthquake, the proportion of the responses 'It was very true (it is true now)' and 'It was somewhat true (it is true now)' was less than 40%, whereas after the earthquake, this increased to about 55%.



* Note that Q10 n = 61 (before and after the earthquake); Q11 n = 60 (after the earthquake); Q12 n = 60 (before the earthquake); Q13 n = 57 (before the earthquake); Q14 n = 60 (before the earthquake); Q15 n = 61 (before and after the earthquake); Q16 n = 62 (after the earthquake); Q17 n = 60 (before the earthquake), n = 63 (after the earthquake); Q18 n = 63 (before the earthquake), n = 58 (after the earthquake).

Questions 10–18 focused on the changes in ordinary educational activities at the school and the amount of time teachers spent with students and colleagues. On the whole, the amount of time spent with students and colleagues increased after the

earthquake, which was particularly noticeable in questions 13 and 14, where the proportion of the response 'It was very common (it is common now)' increased considerably. Exchanges with parents doubled after the earthquake, increasing from around 33% to over 70%. If the response 'It was fairly common (it is common now)' was also included, the total rose to 93.6%. Time spent with colleagues increased significantly as well, but opportunities to talk about disaster responses on a daily basis decreased.

For question 19, 'Instructions from managers' was clearly the most common response; however, compared with before the earthquake, the proportion of the responses 'Instructions from managers' and 'My own judgment' decreased by around 3 and 4%, respectively, while reliance on 'Manuals' more than doubled. This result suggested that after the earthquake, teachers tended to attach more importance to written instructions and guidelines.

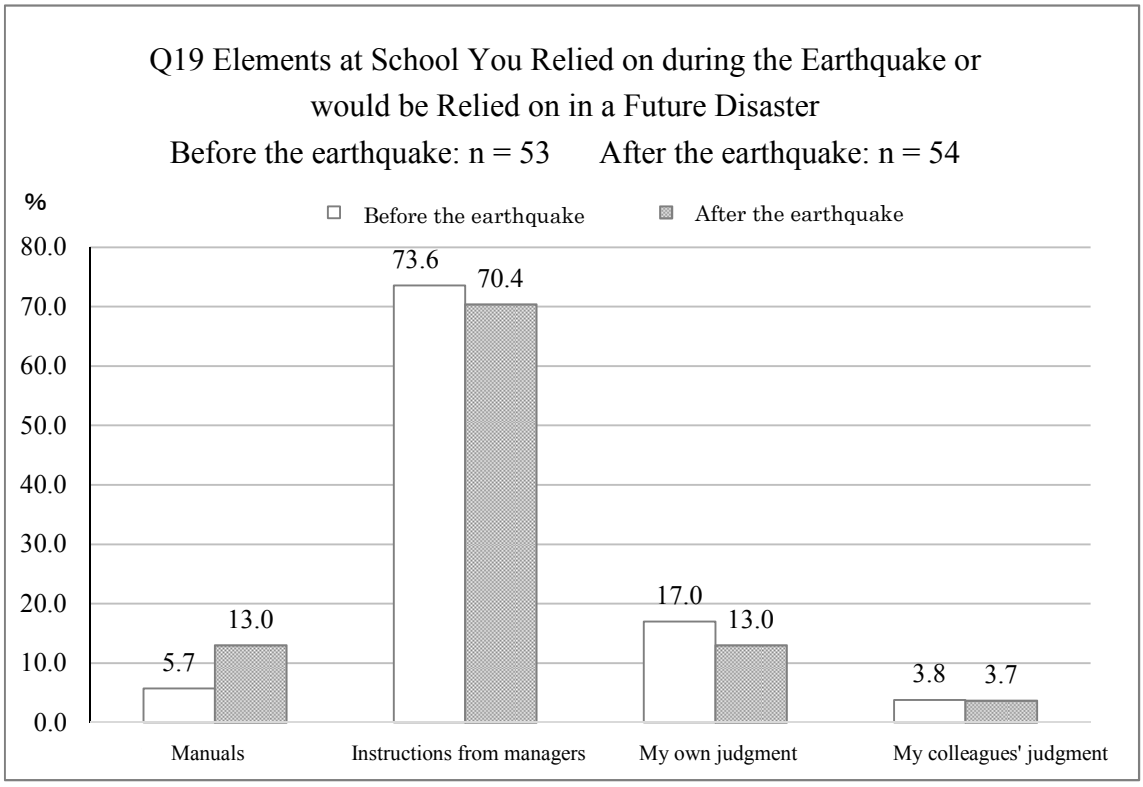
The results for question 20, which focused on serious (non-disaster-related) incidents involving students during daily educational activities at school, revealed the robustness of the 'Chain of command' in the Sri Lankan educational administrative system. Both before and after the earthquake, the proportion of the response 'I reported the incident to a manger' exceeded 70%. Moreover, after the earthquake, the proportion of the response 'I reported the incident to the 'educational administrative body' increased by 5.9%.

Similarly, the proportion of teachers who identified their 'Manager' as the first point of contact when addressing work-related worries was overwhelmingly high at 70% before the earthquake and 60% after the earthquake. The 10% decrease in the response 'Manager' corresponded to the increase in the proportion of teachers discussing their problems with family members and counsellors.

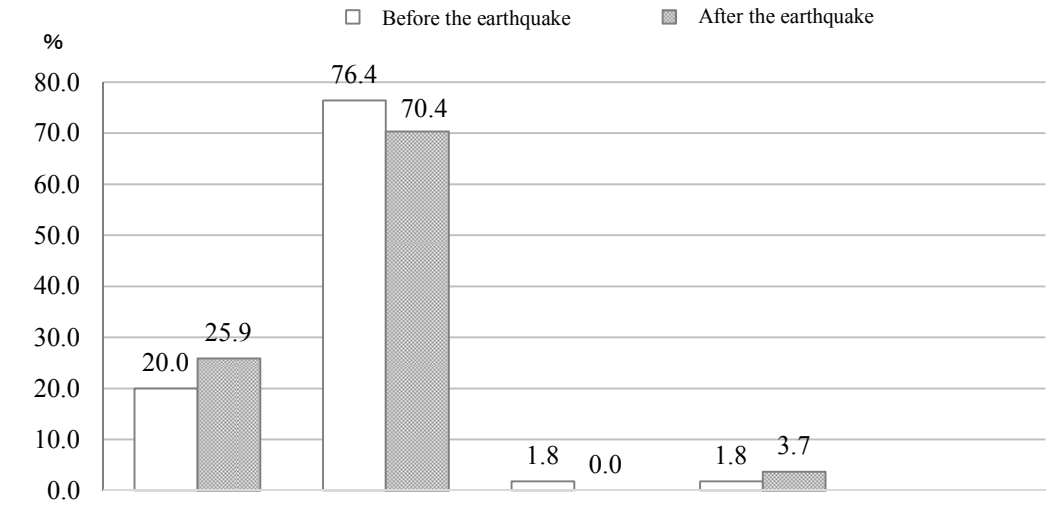
Question 22 inquired about the places the respondents felt they were needed. Before the earthquake, the responses 'School' and 'Family' accounted for about 60 and 50%, respectively, whereas after the earthquake, the most common response was the 'Community' (51.6%), followed by 'Family' (46.8%), 'School' (35.5%) and 'Religious organization' (32.3%). Here, the increases in the responses 'Community' (20.5%) and 'Religious organization' (12.6%) were particularly significant.

The results for question 23 showed that teachers emphasized on their 'Relationship with students' (85.5% → 75.8%), 'Efficiency' (50% → 59.7%) and 'Improving the quality of lessons' (45.2% → 48.4%), all of which received numerous responses both before and after the earthquake. After the earthquake, the proportion of the responses 'Relationship with students' and 'Evaluation by managers' fell by approximately 10 and 5%, respectively, whereas 'Efficiency' increased by almost 10% and 'Evaluation by administrative bodies such as the board of education', 'Evaluation by parents' and 'Improving the quality of lessons' increased substantially in percentage. On balance, Sri Lanka's post-earthquake educational society tended to emphasize efficiency and

administrative evaluation, which is discussed further in the international comparison section.



Q20 Action Taken in the Event of a Serious Student Problem
Before the earthquake: n = 55 After the earthquake n = 54



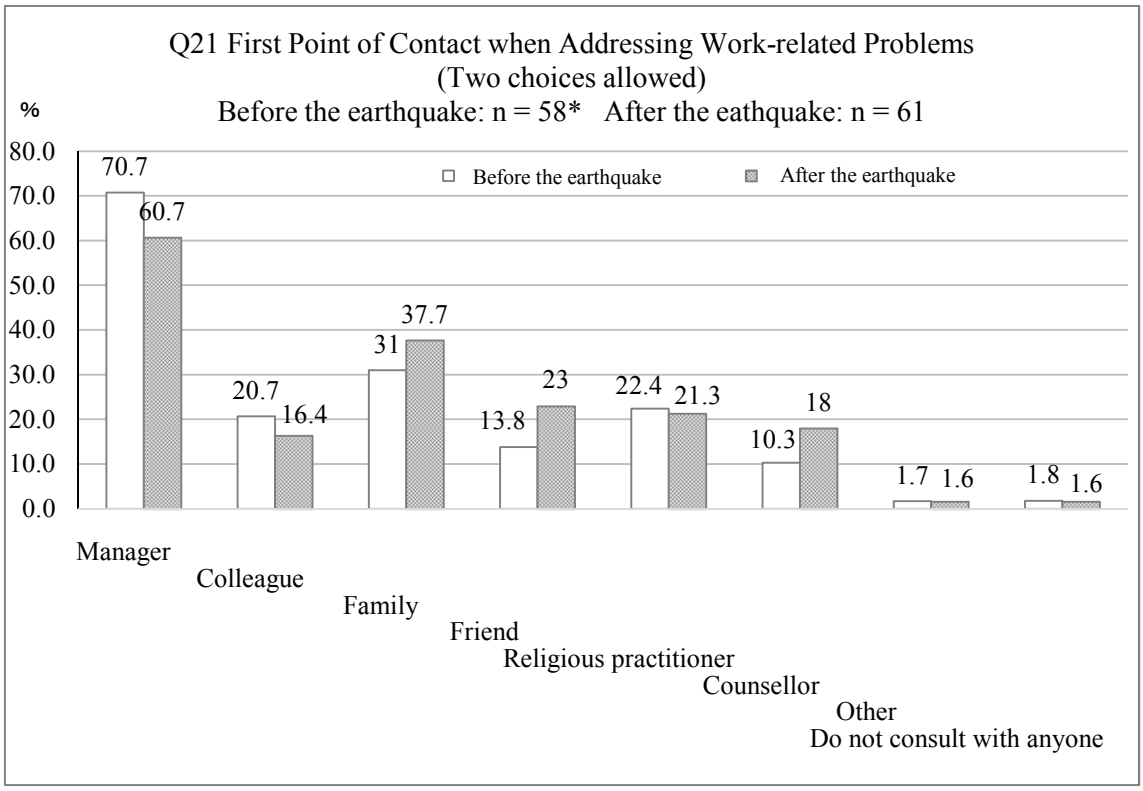
I contacted the educational administrative body (the Board of Education)

I reported the incident to a manager

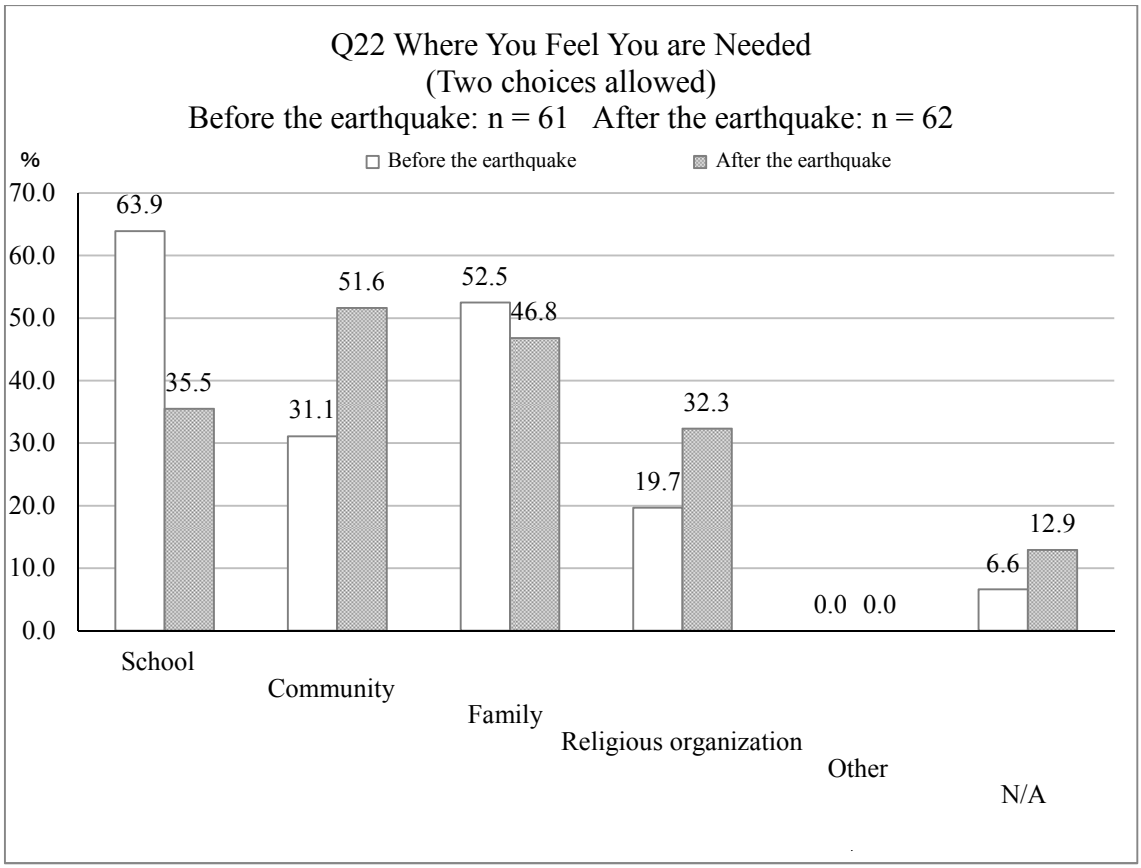
I dealt with the incident myself

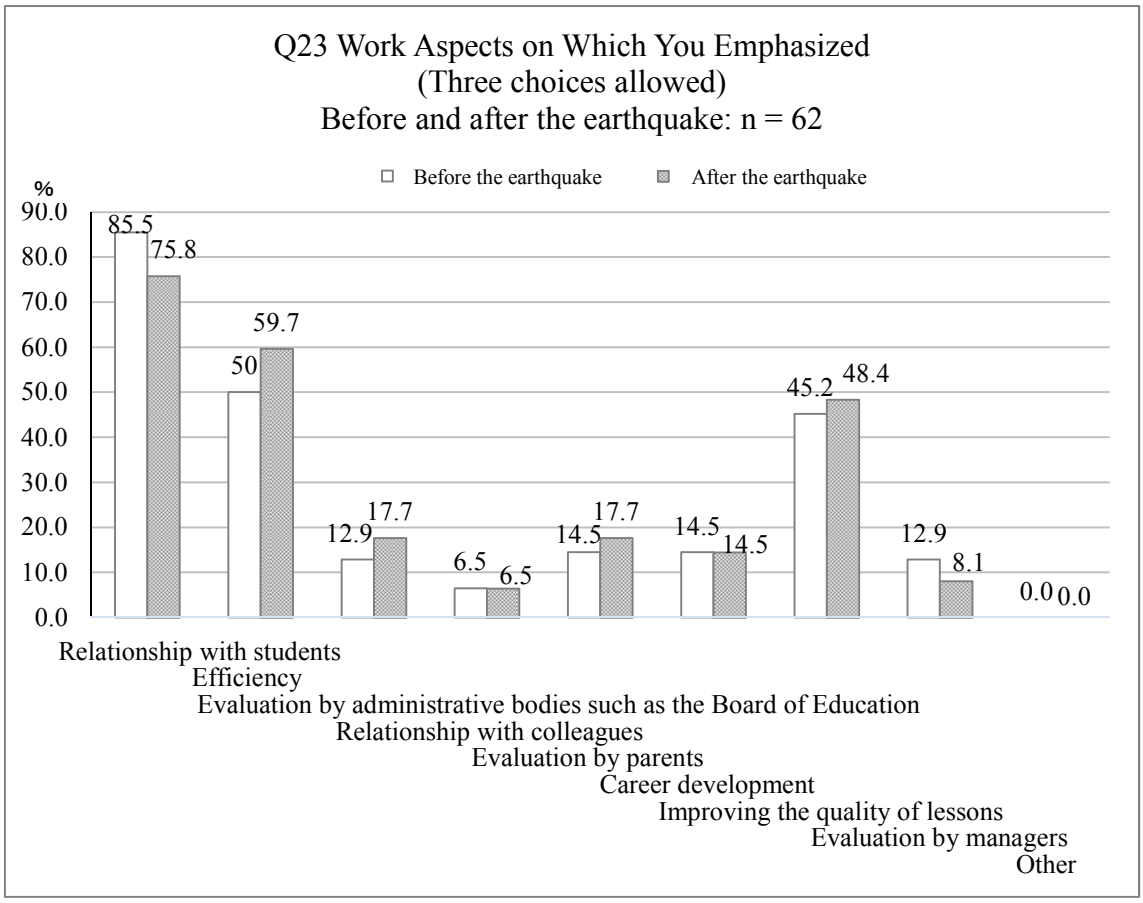
I left the student to deal with the problem him/herself

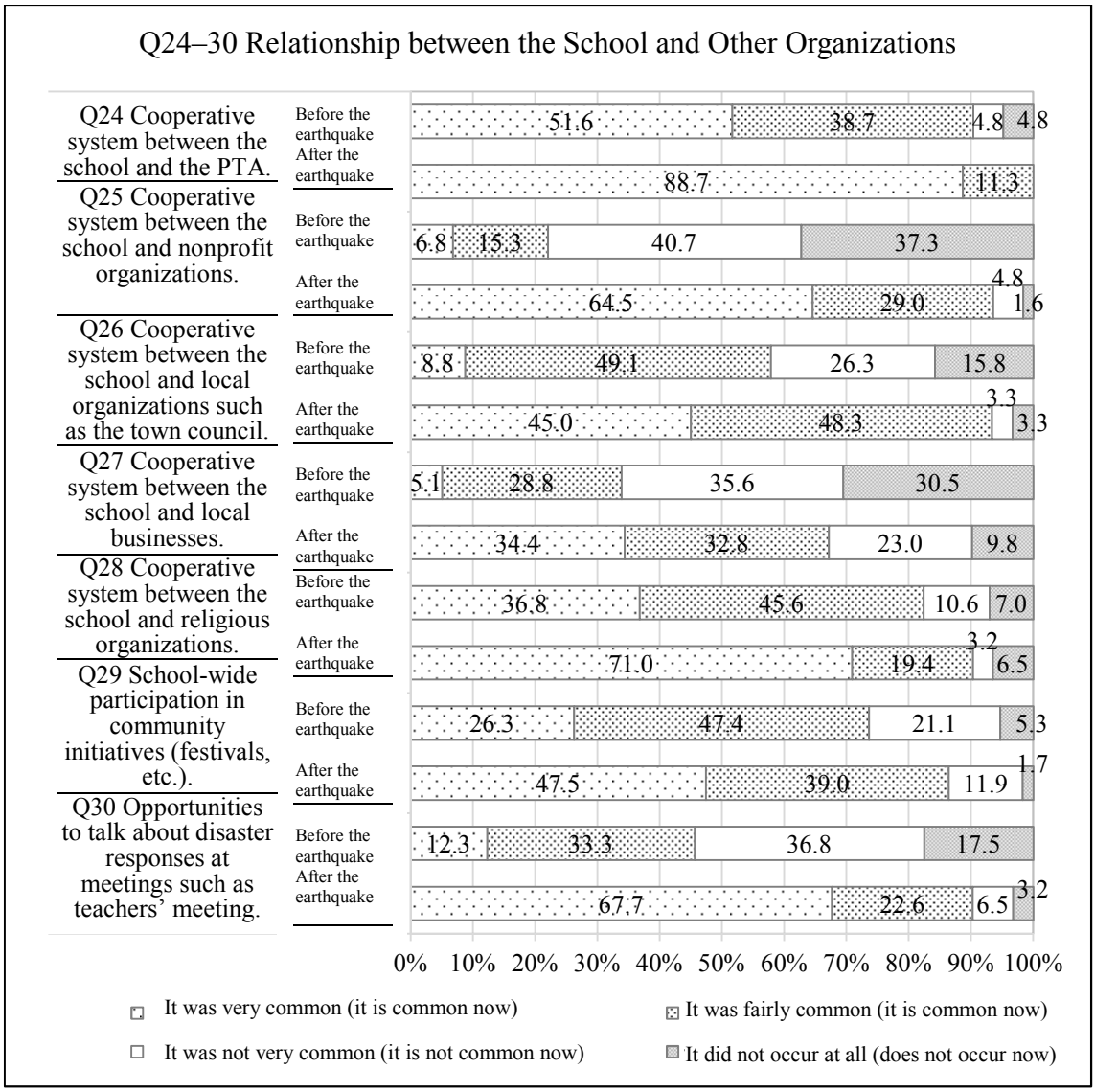
Other



* Note that, for 'Do not consult with anyone' n = 56 (before the earthquake).

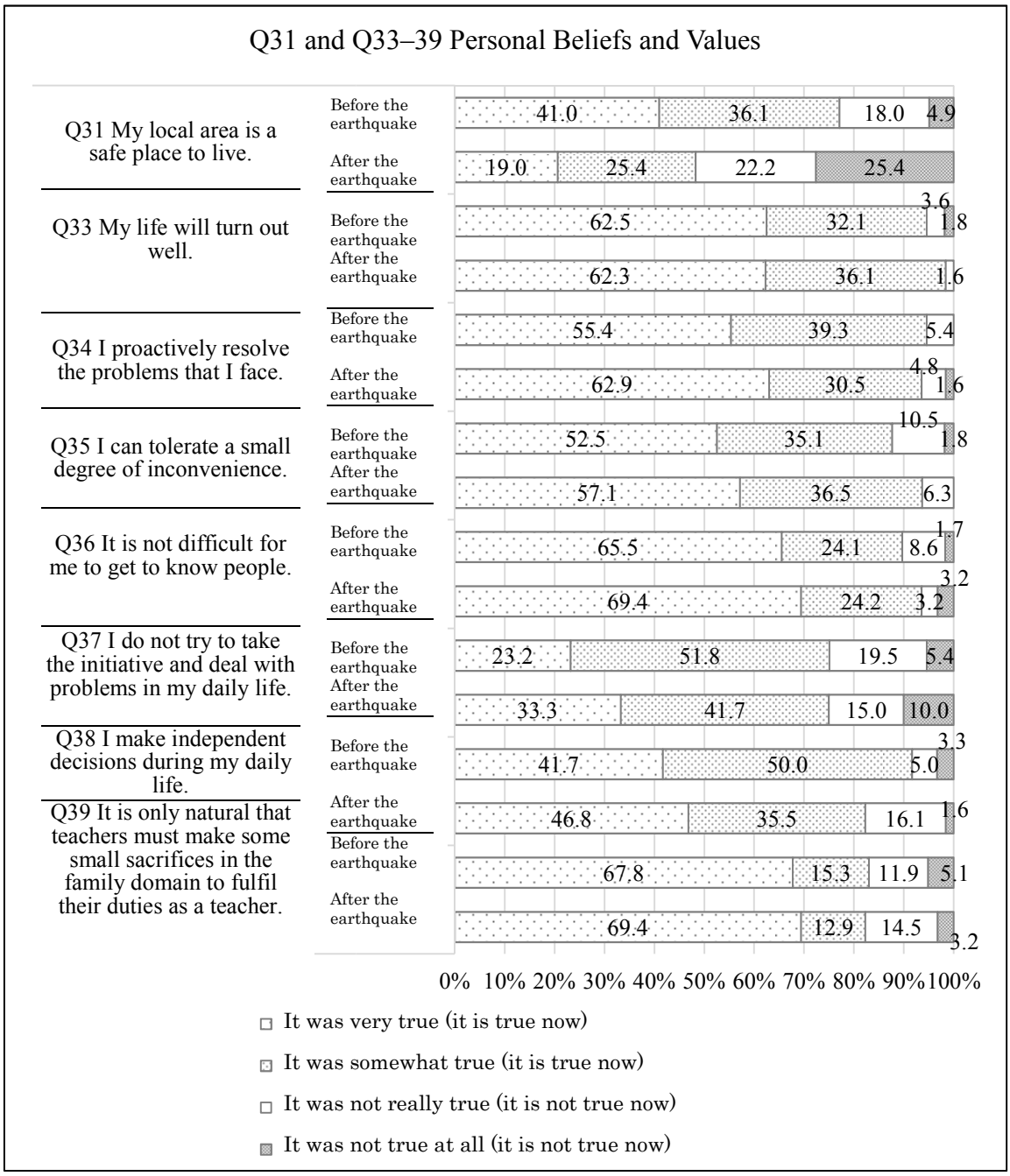



Q23 Work Aspects on Which You Emphasized
(Three choices allowed)
Before and after the earthquake: n = 62
Before the earthquake
After the earthquake
%
90.0
80.0
70.0
60.0
50.0
40.0
30.0
20.0
10.0
0.0
85.5
75.8
50
59.7
12.9
17.7
6.5
6.5
14.5
17.7
14.5
14.5
45.2
48.4
12.9
8.1
0.0
0.0
Relationship with students
Efficiency
Evaluation by administrative bodies such as the Board of Education
Relationship with colleagues
Evaluation by parents
Career development
Improving the quality of lessons
Evaluation by managers
Other



Note: Q24 n = 62 (before and after the earthquake); Q25 n = 59 (before the earthquake), n = 62 (after the earthquake); Q26 n = 57 (before the earthquake), n = 60 (after the earthquake); Q27 n = 59 (before the earthquake), n = 61 (after the earthquake); Q28 n = 57 (before the earthquake), n = 62 (after the earthquake); Q29 n = 57 (before the earthquake), n = 59 (after the earthquake); Q30 n = 57 (before the earthquake), n = 62 (after the earthquake).

Questions 24–30 focused on the cooperative relationships between the teachers' current school and other organizations. For all seven questions, the total proportion of the responses 'It was very common' and 'It was fairly common' increased after the earthquake. In particular, there were marked increases in the strength of the cooperative systems with nonprofit organizations (Q25) and opportunities to talk about disaster responses at meetings such as teachers' meetings (Q30). Further, the 'Cooperative system between the school and religious organizations' had the second highest percentage of the response 'It is very common now' after 'Cooperative system between the school and the PTA', indicating that there had been a strengthening in the collaborations between schools and religious organizations after the earthquake.



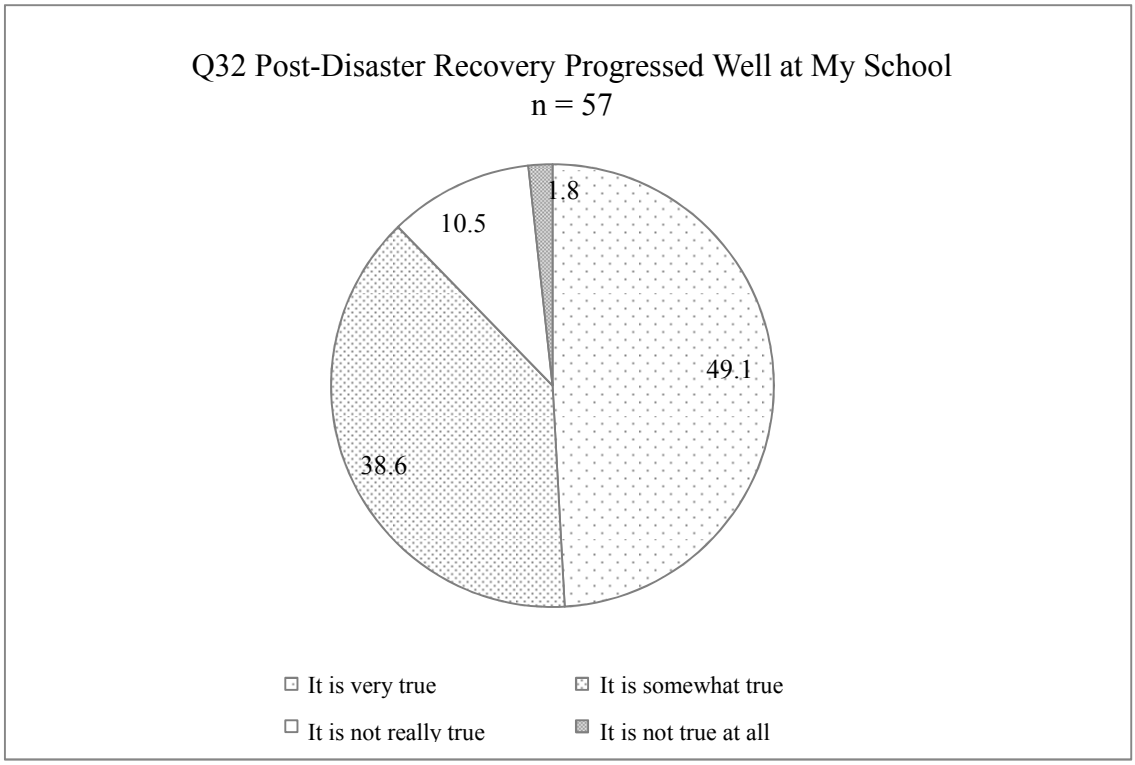
Note: Q31 n = 61 (before the earthquake), n = 58 (after the earthquake); Q33 n = 56 (before the earthquake), n = 61 (after the earthquake); Q34 n = 56 (before the earthquake), n = 62 (after the earthquake); Q35 n = 57 (before the earthquake), n = 63 (after the earthquake); Q36 n = 58 (before the earthquake), n = 62 (after the earthquake); Q37 n = 56 (before the earthquake), n = 60 (after the earthquake); Q38 n = 60 (before the earthquake), n = 62 (after the earthquake); Q39 n = 59 (before the earthquake), n = 62 (after the earthquake).

The results of question 31 suggested that teachers perceived public safety had worsened after the earthquake, as the proportion of respondents who stated that their 'Local area is a safe place to live' decreased significantly. On the other hand, cooperation with local businesses and local government increased (Q26 and Q27), suggesting that a cooperative community had been established during the schools'

recovery. This characteristic was also observed in the results of question 29, which indicated that the opportunities for school-wide participation in community events had increased. The strengthening of the collaboration with the community was reflected in the increase in the response 'Community' after the earthquake in question 22.

Questions 33–39 probed teachers' individual beliefs and values. Contrary to *optimism* (Q33), *problem-solving ability* (Q34), *control* of the self when faced with inconvenience (Q35) and *sociability* (Q36), for which the responses 'It was very true (it is true now)' and 'It was somewhat true (it is true now)' accounted for more than 90% despite some small differences before and after the earthquake, the reverse-keyed item, *ability to take action* (Q37), showed significant negative responses and remained at 75%. This result indicated that the tendency for teachers to take the initiative when dealing with problems was not particularly strong. Further, the decrease in the total proportion of the responses 'It was very true (it is true now)' and 'It was somewhat true (it is true now)' for question 38, which measured *autonomy*, may have been the result of changes to the school crisis management systems. This may even be related to the increase in the reliance on 'Instructions from managers' and 'Manuals' (Q19) and the tendency for teachers to consult 'Managers' about work-related worries (Q21).

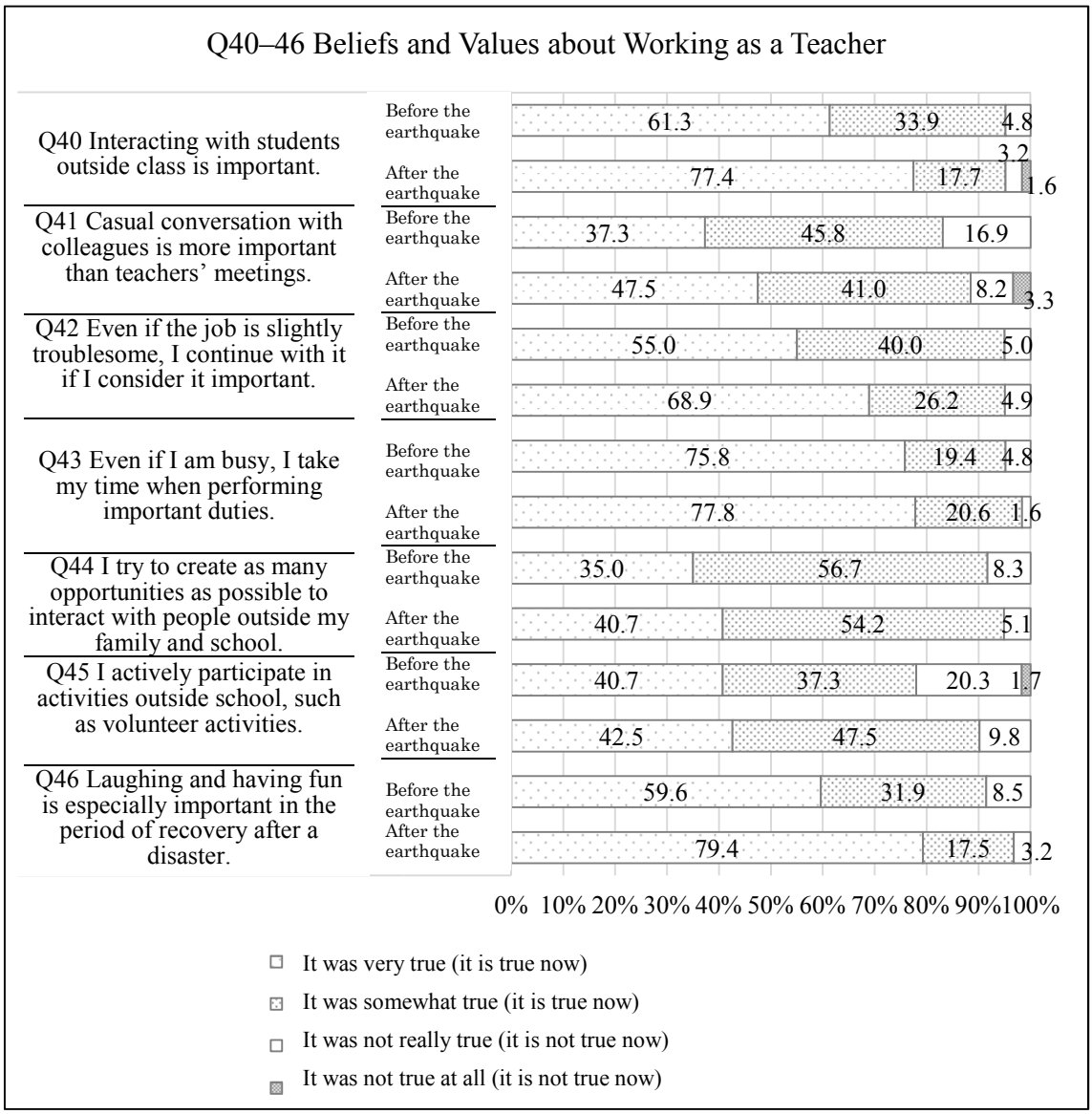
Question 32 inquired about the state of recovery after the earthquake. The total proportion of the responses 'It was very true (it is true now)' and 'It was somewhat true (it is true now)' was 88%, revealing that, for almost all schools, the respondents believed that the recovery was progressing well.



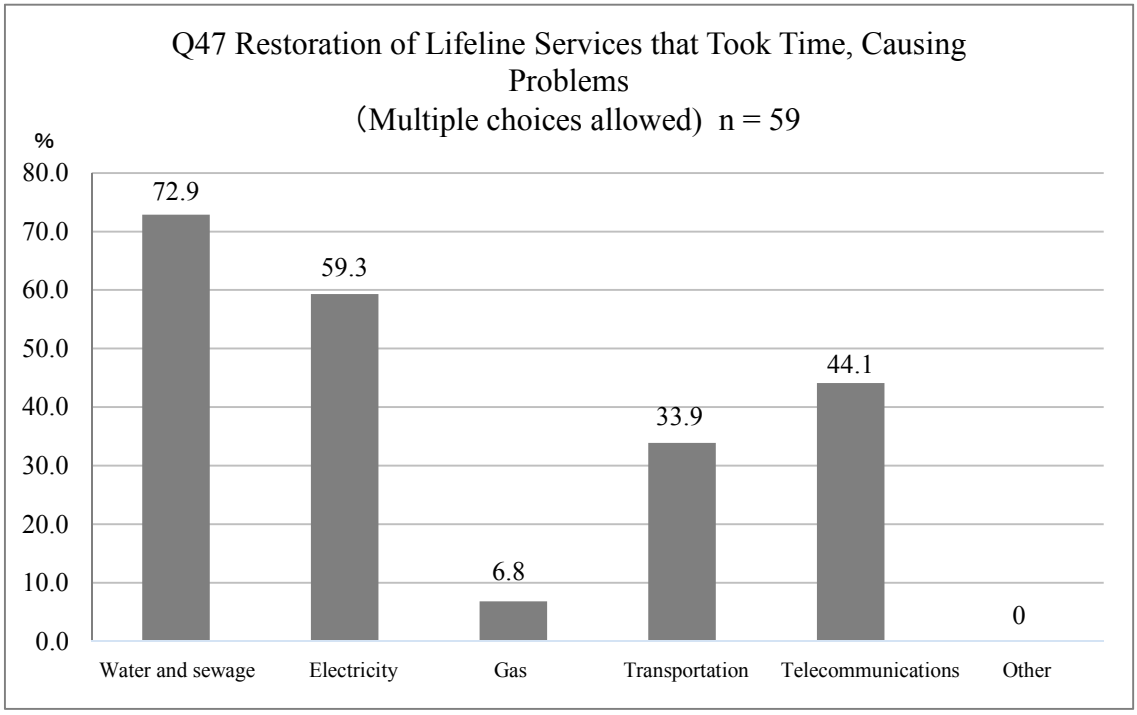
Questions 40–46 had a high proportion of positive responses, particularly after the

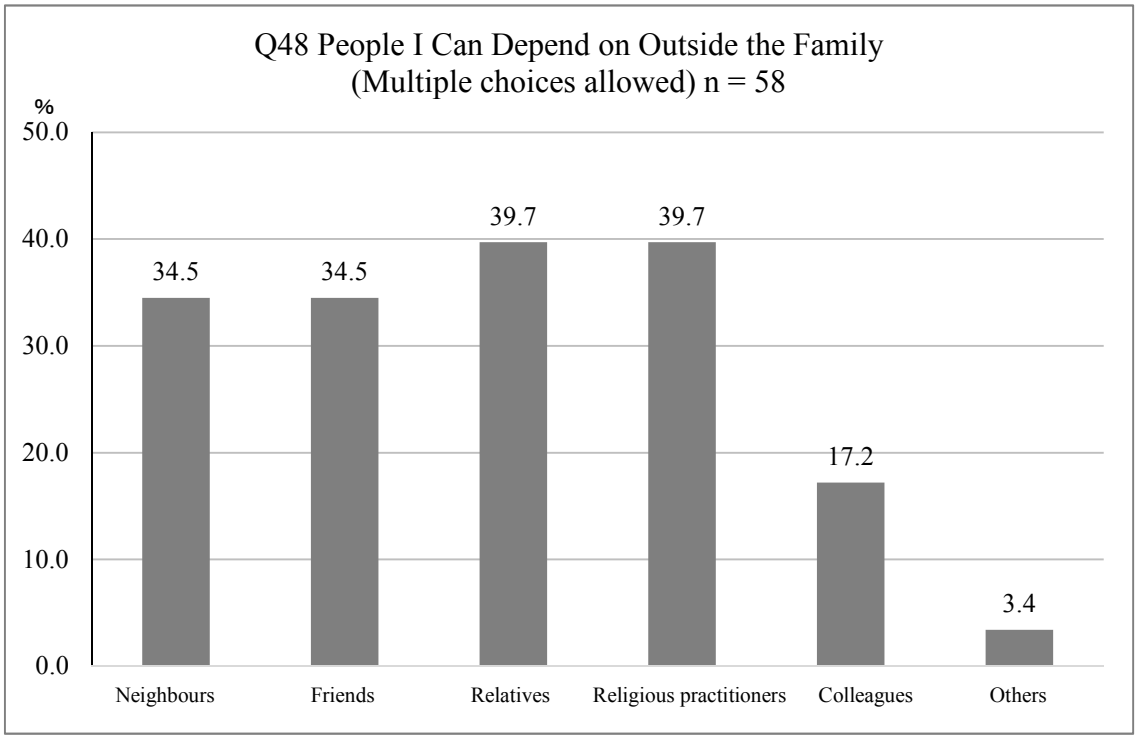
earthquake where responses exceeded 90% on all questions. A significant difference before and after the earthquake was observed for question 45, 'I actively participate in activities outside of school, such as volunteer activities'. This result can be seen to reflect that of question 22, which showed that after the earthquake, teachers felt that they were needed in the 'Community'. Moreover, for questions 40, 43 and 46, there were more than 77% of the response 'It was very true'. After the earthquake, the most common response to question 23, regarding the aspect of work that the teachers emphasized most on, was the 'Relationship with students' followed by 'Efficiency' (59.7%), so the results of questions 40 and 43 could be seen to be indicative of the teachers' attitudes towards their work. In other words, although teachers prioritized spending time with students no matter how busy they were, they tended to attach importance to performing their duties efficiently with respect to other aspects of their work. For question 42 ('Even if the job is slightly troublesome, I continue with it if I consider it important'), the proportion of the responses 'It was very true (it is true now)' and 'It was somewhat true (it is true now)' remained largely unchanged after the earthquake, whereas the proportion of the response 'It was very true (it is true now)' increased by about 14%. These results, along with those of question 23, highlighted a particular post-earthquake aspect in Sri Lankan schools.

Question 46 focused on whether the respondents considered that laughing and having fun was important during the recovery period. Here, the proportion of the response 'It was very true' increased by approximately 20–79.4%. Therefore, it can be said that during the recovery period, teachers came to recognize the importance of spending time doing things that they would otherwise consider worthless or unimportant.



Note: Q40 n = 62 (before the earthquake), n = 62 (after the earthquake); Q41 n = 59 (before the earthquake), n = 61 (after the earthquake); Q42 n = 60 (before the earthquake), n = 61 (after the earthquake); Q43 n = 62 (before the earthquake), n = 63 (after the earthquake); Q44 n = 60 (before the earthquake), n = 59 (after the earthquake); Q45 n = 59 (before the earthquake), n = 61 (after the earthquake); Q46 n = 47 (before the earthquake), n = 63 (after the earthquake).





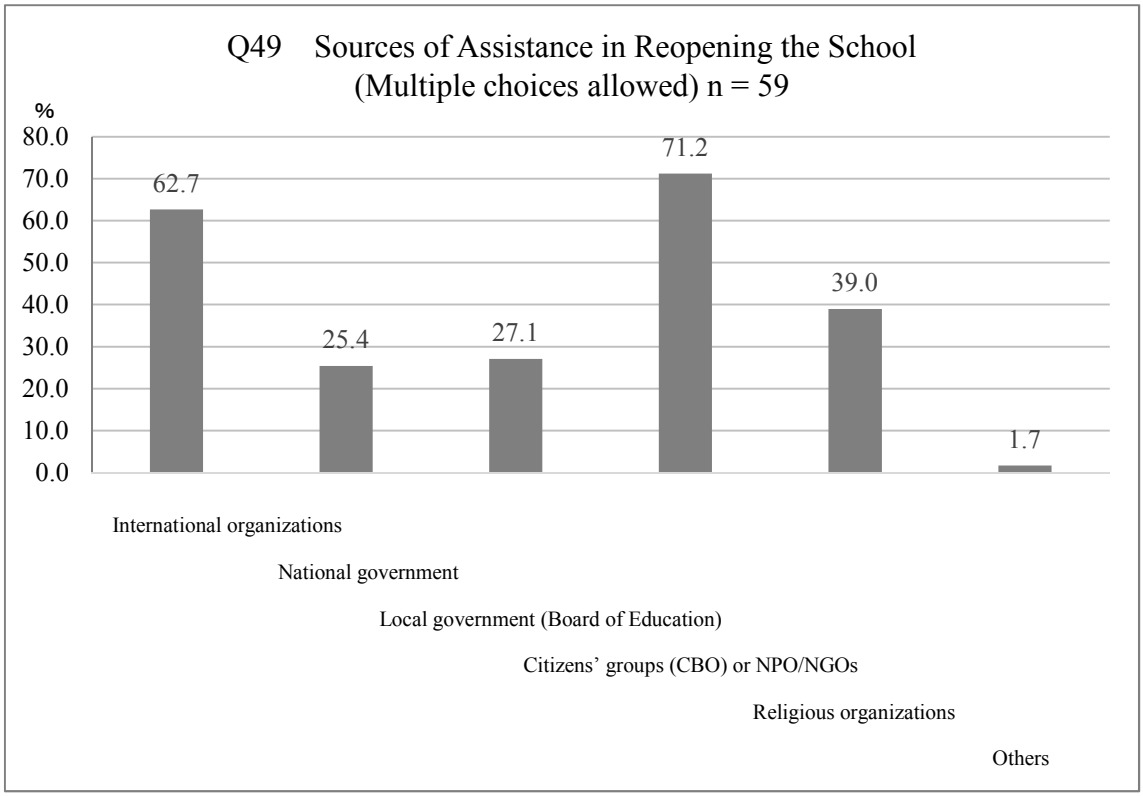
The results for question 47, regarding the swiftness of the response after the earthquake, indicated that the water and sewage service recovery took the most time, followed by electricity services, telecommunications services and transportation services.

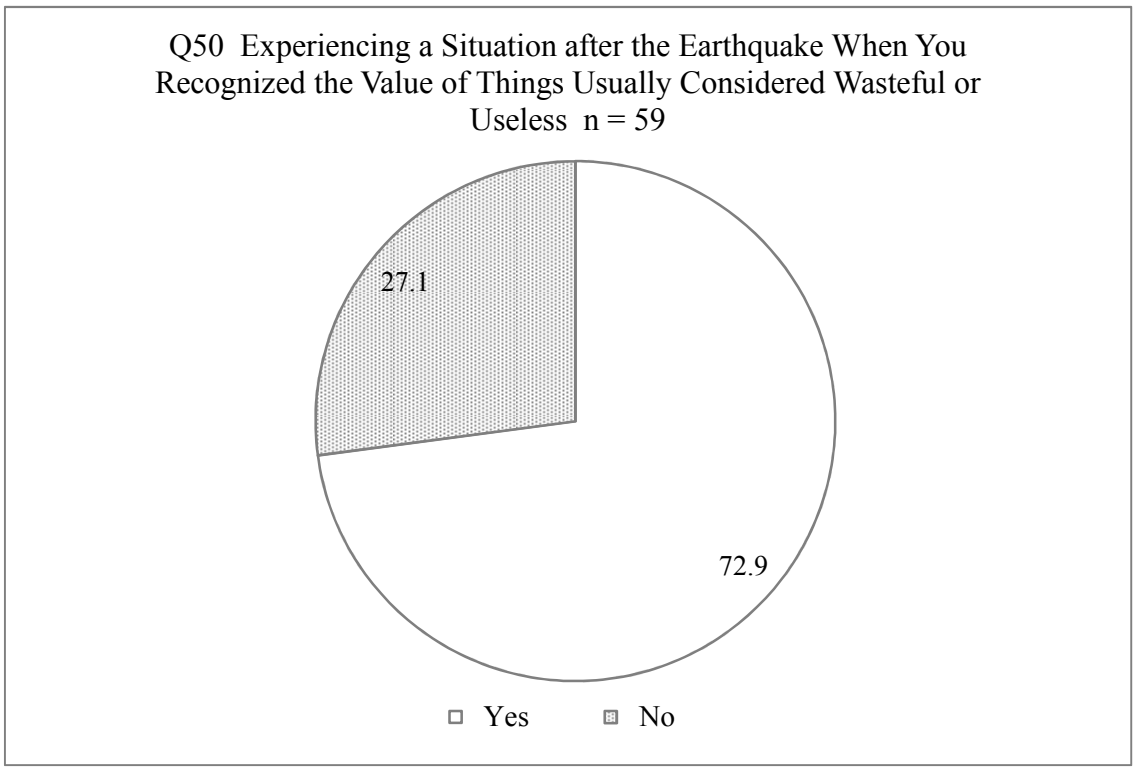
Question 48 focused on the people the respondents thought they could depend on outside the immediate family. The responses were divided between 'Relatives' and 'Religious practitioners' at just under 40%, and 'Neighbours' and 'Friends' at just under

35%.

For the organizations that provided assistance to reopen the schools (Q49), the most common response was 'Citizens' groups or NPO/NGOs' at 71.2%, followed by 'International organizations' at 62.7%. The lack of assistance from local and national government highlighted the vulnerability of national and local government.

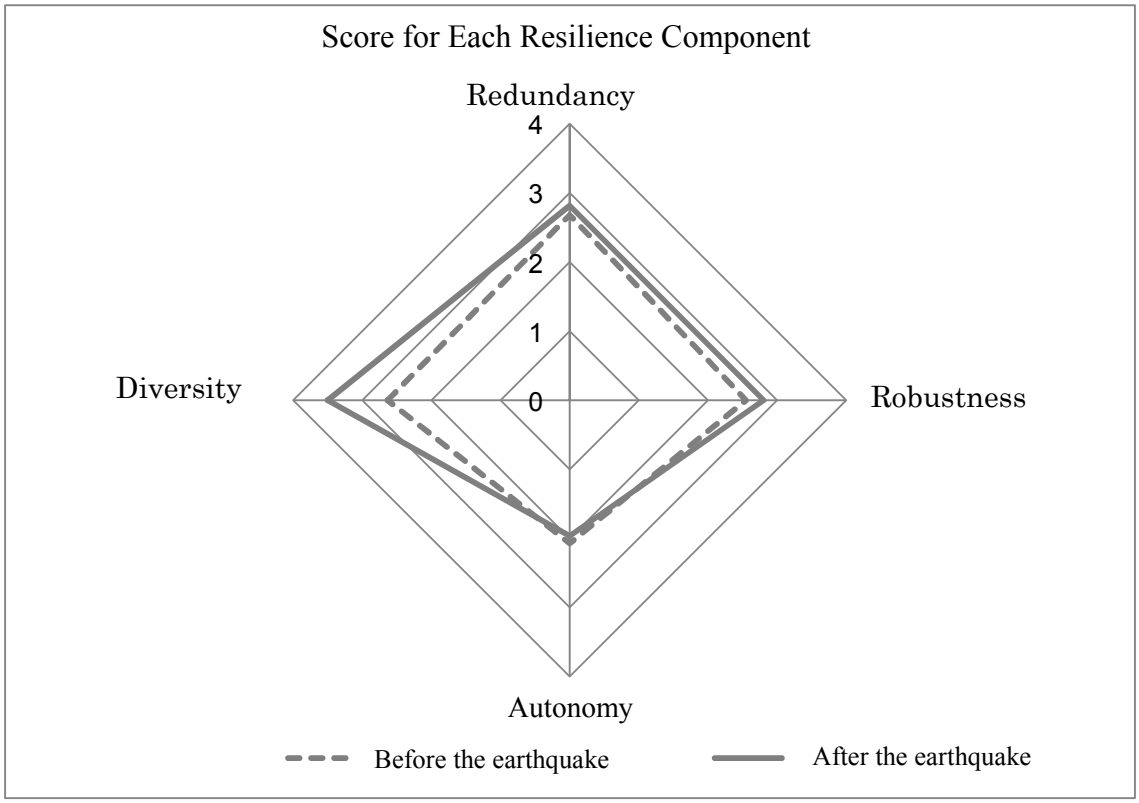
Question 50 focused on whether the respondents had experienced a situation after the earthquake, wherein they recognized the value of things that they had usually considered wasteful or useless. A total of 70% of respondents had experienced such a situation. Specifically, the responses included references to 'Cooperation with international organizations', 'Friendship' and 'Solidarity'. (English translations of the Sinhalese responses are in the appendices).



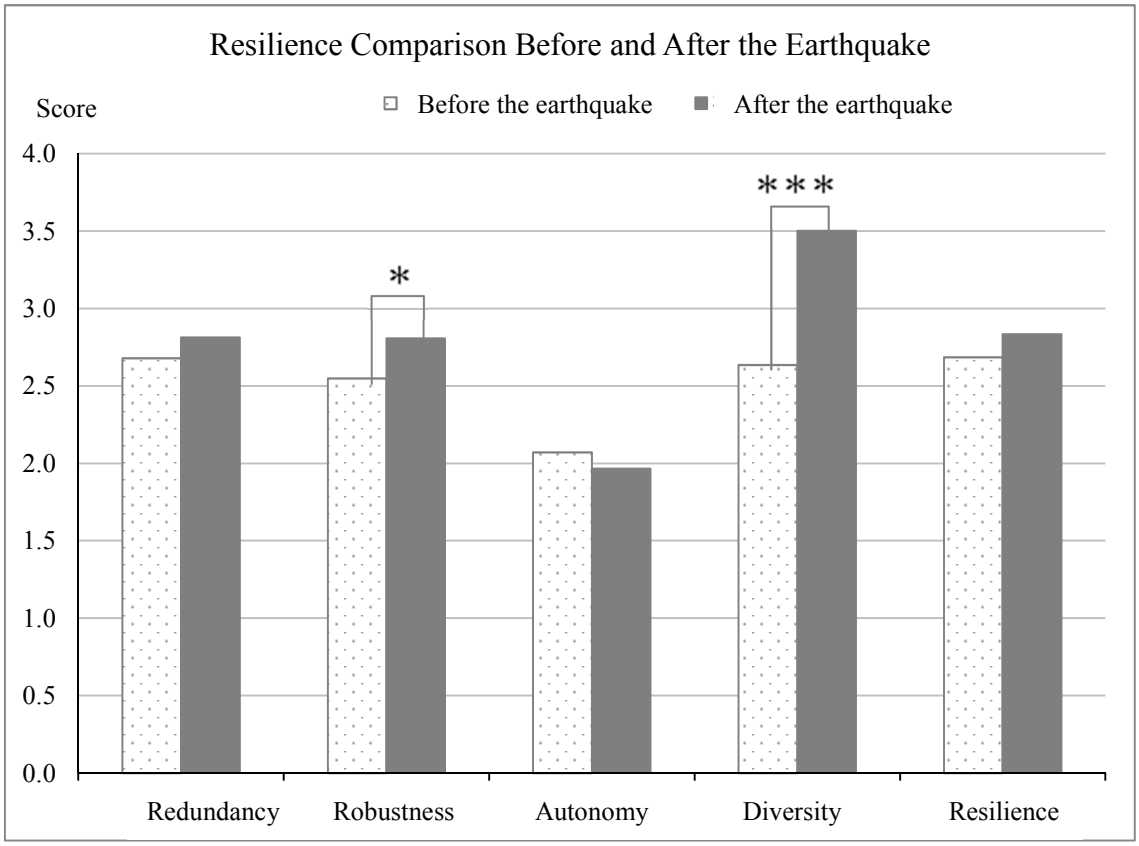


Based on the above results, the questions related to the four resilience concepts, namely *redundancy*, *robustness*, *diversity* and *autonomy*[1], were grouped; each question was then scored, and the average was calculated. In the raw data, lower scores indicated stronger instances of these characteristics; however, in the figures below, the values have been converted so that higher point scores for the four components indicate stronger instances of the characteristics. In other words, since the responses 'It was very common (it is common now)' or 'It was very true (it is true)', which indicated a strong instance of a characteristic, were assigned 'one point' and the responses 'It did not occur at all (does not occur now)' or 'It was not at all true (it is not true now)' were assigned 'four points', the score size corresponds to the characteristic strength.

[1] The four categories were comprised of the following questions: *redundancy*: Q8, 13, 14, 15, 16, 18, 29; *robustness*: Q10, 11, 12, 30, 31; *autonomy*: Q7, 9, 19, 20; *diversity*: Q17, 24, 25, 26, 27, 28.

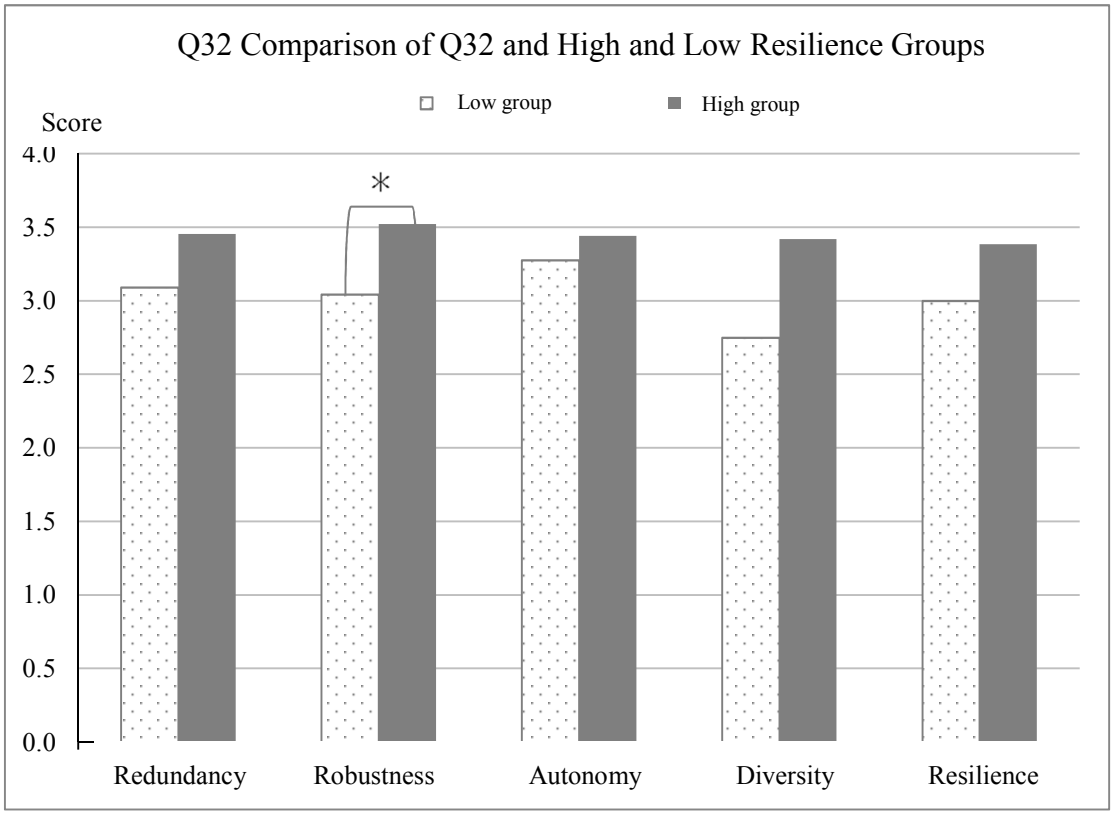


The results for these component groupings are shown in the figure below. In the figure, the post-earthquake quadrangle area (solid line) is larger than that of the pre-earthquake quadrangle (dotted line). When comparing the values before and after the earthquake, significant differences can be seen in the *diversity* and *robustness* components (see figure Resilience Comparison Before and After the Earthquake). These findings indicate that Sri Lankan teachers tended to maintain various networks, as a significant number of the respondents had engaged in community and religious organization collaboration and, on an individual level, established wider relationships outside the family with members of the community and religious practitioners. Further, the increase in *robustness* could be attributed to the strong tendency for the teachers to rely on their managers. In terms of the establishment of crisis management systems at the schools, it is necessary to examine ways of constructing a robust system through dialogue between stakeholders. On the other hand, significant differences in *autonomy* and *redundancy* were not observed. In particular, since the level of *autonomy* decreased after the earthquake, this could be a challenge for the future. While teachers were found to value their relationships with the students, it is important to interpret educational development in Sri Lanka in terms of the tendency to attach importance to efficiency and external evaluation, as shown in the results for question 23.



The final graph shows the relationship between each of the four resilience components (as well as overall resilience) and the state of recovery at the schools measured from question 32. Since question 32 inquired about the state of the schools after the earthquake, the average values for the four resilience components were also calculated using post-earthquake data. As mentioned above, the average value of each component was calculated after applying the strength of the characteristic and the score level, with this final figure being used as the calculation standard. The group of samples with scores exceeding the average was identified as the 'high group' and the group with scores lower than the average was identified as the 'low group'. As in the figure above, a higher score indicated a stronger instance of the characteristic for each component.

A comparison of the low and high groups revealed a significant difference in the *robustness* component. This finding reveals a tendency for more robust organizational systems to correspond to a perception of a successful recovery. This can also be seen to be related to the results of question 49, which highlighted the vulnerability of the national and local governments.


Q32 Comparison of Q32 and High and Low Resilience Groups
Low group
High group
Score
4.0
3.5
3.0
2.5
2.0
1.5
1.0
0.5
0.0
*
Redundancy
Robustness
Autonomy
Diversity
Resilience

International Comparison of the Resilience
- Characteristics for Each Country -

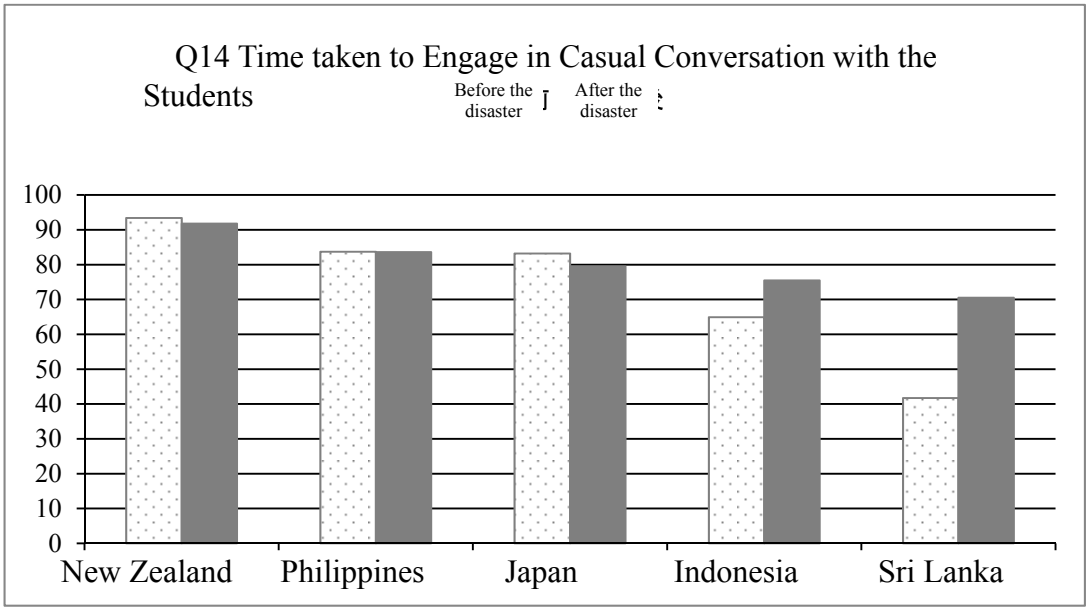
In the preceding chapters, I have presented the results of the questionnaire surveys conducted in each country and discussed the tendencies on a case-by-case basis. In this chapter, I attempt to clarify the similarities and differences between the countries and describe the resilience characteristics in each country. Initially, I examine the responses to the main questionnaire items related to the topic the proportion of 'it was (is) very common' and 'it was (is) fairly common' answers before and after of resilience. Then, I focus on the keywords that emerged during the interviews and discuss these in reference to the interview data.

1. Resilience Characteristics in Each Country Based on the Results of the Questionnaire Survey

- *Redundancy*

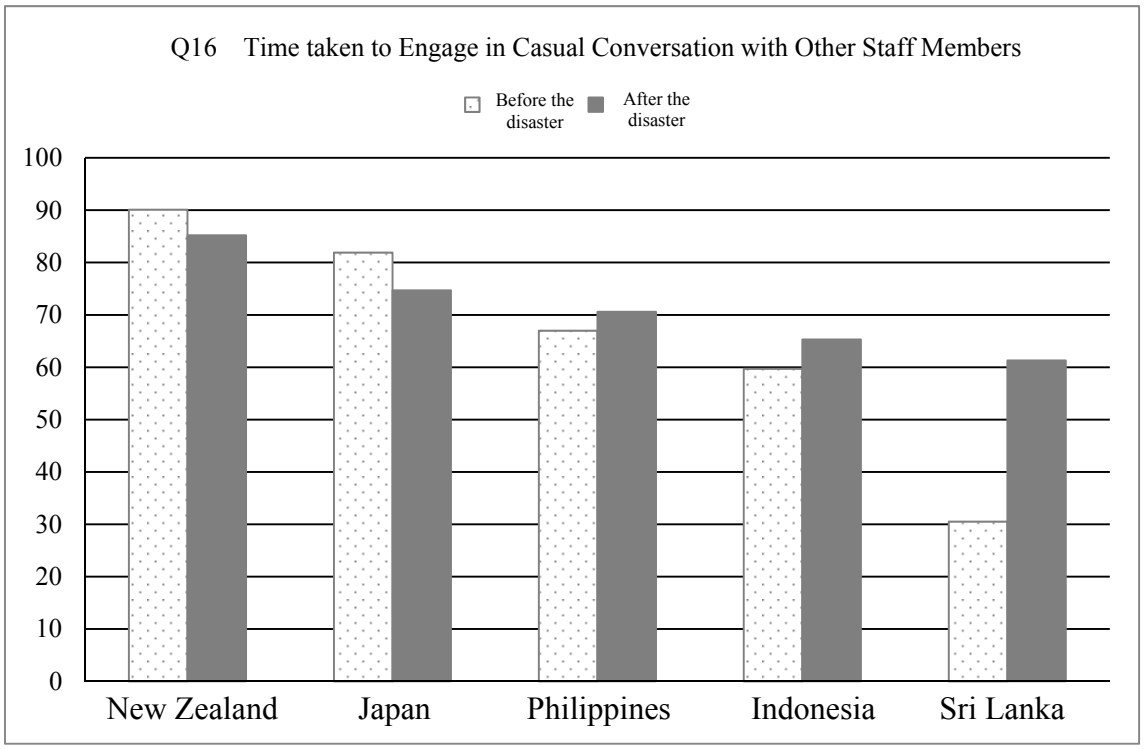
Redundancy here refers to whether alternatives are ensured during or after a disaster. In other words, it denotes a state in which daily behaviour or objects which would be considered pointless or unnecessary in normal times can be used to good effect in crisis situations such as natural disasters.

Question 14 focused on whether teachers had 'time to engage in casual conversation with students' before and after the earthquake and was designed as a measure of redundancy. Comparing the earthquake for each country, New Zealand was in first place (93.4% → 91.8%), followed by the Philippines (83.7% → 83.6%), Japan (83.2% → 79.5%), Indonesia (69.4% → 75.5%) and Sri Lanka (41.7% → 70.5%).



Question 16 , 'time to engage in casual conversation with other staff members', also measured redundancy, and a similar order was observed, with New Zealand in first place (90.1% → 85.2%), followed by Japan (81.9% → 74.7%), the Philippines (67% → 70.6%), Indonesia (59.7% → 65.3%) and Sri Lanka (30.5% → 61.3%).

The one country where a considerable increase was seen in both questions was Sri Lanka, even though its values were the lowest. As discussed in the section on Sri Lanka, redundancy was relatively low, which had an adverse effect on overall resilience. However, as shown in the results of question 23, which are discussed in more detail below, the Sri Lankan schools characteristically tended to value efficiency.

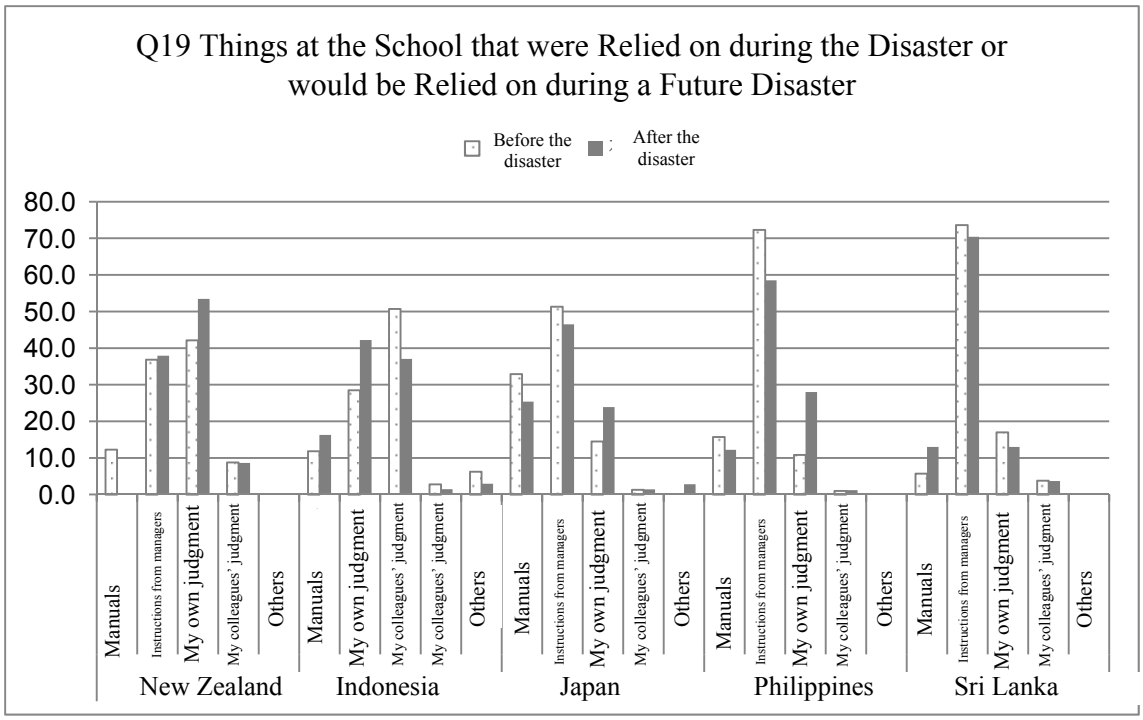


This tendency may have been the result of the educational policy established under the strong leadership of Mahinda Rajapaksa, who served a 10-year term as President from 2005. In relation to this hypothesis, interviews were conducted with two faculty members from different universities and three teachers currently undergoing training at a graduate school, all of whom were well-versed in the educational practices in Sri Lanka. However, the general consensus in these interviews was that the tendency to value efficiency was not so much a result of educational policy as that of Sri Lankan teaching culture. In concrete terms, efficiency (or *karyakshamathawaya* in Sinhalese) is a concept that has been valued for a long time within organizations such as schools and enterprises, so there is a general awareness that achieving efficiency is crucial to career development among teachers, as efficient teachers are regarded as good teachers (interview with Prof. Pushpaw Wijekoon, Postgraduate Institute of Science, University of Peradeniya, 10 November 2015). Further, for question 23, 'efficiency' was more of an umbrella concept than 'relationship with students' and 'improving the quality of lessons'. This result emphasizes that the concept of efficiency includes a kind of social capital, rather than being mutually exclusive with social capital. Many of the schools I visited in Sri Lanka had erected displays and signs displaying the '5S' phrases, namely *seiri*, *seiton*, *seiso*, *seiketsu* and *shitsuke* (these popular Japanese terms, which can be

translated as *sort*, *set in order*, *shine*, *standardize* and *sustain,* were displayed in Romanized form), along with the equation *effectiveness + efficiency = productivity,* written in English. In Sri Lanka's case, it is important to interpret resilience in a way that accounts for this positive concept of efficiency.

- *Autonomy*

The results of question 19 regarding what teachers relied on (or would rely on) at the school during the disaster (or in a future disaster) offered valuable insight. After the earthquake, the proportion of teachers who selected 'manuals' increased in Indonesia and Sri Lanka but decreased in New Zealand, the Philippines and Japan. In New Zealand's case, none of the participants selected 'manuals' after the earthquake. To offer a purely speculative view based on the interviews conducted in each country, this pattern may have occurred because the countries experienced one of two situations, namely the teachers either came to recognize the importance of the manual as it had not existed before the disaster, or they had developed a common understanding that an over-reliance on manuals had the inverse effect of increasing risk. The first pattern could apply to Sri Lanka, which had experienced its first tsunami in many years, and New Zealand could fit the second pattern. The post-earthquake data showed that New Zealand was the only country where teachers relied on their 'own judgment' more than 'instructions from managers'; thus, it was the country with the highest degree of *autonomy*.

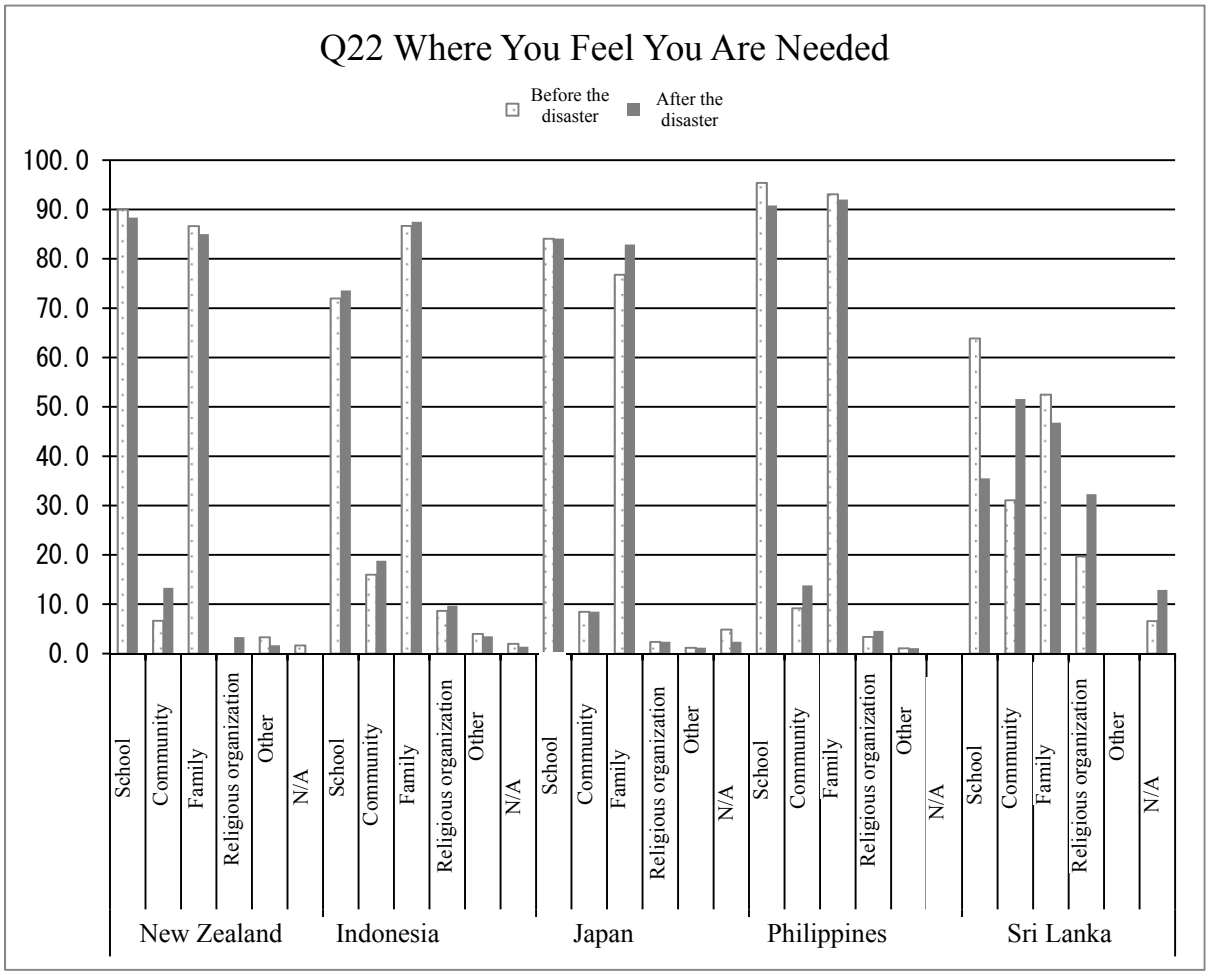


In this regard, determining which of the above approaches is correct is of little importance. It is neither desirable to reject the use of manuals outright, nor to unequivocally embrace them. Clearly, what is important is to improve the function of manuals in a way that corresponds to the circumstances in each country where the manual were seen to have limitations as disaster response tools.

- *Links with the community*

I now intend to focus on the results from question 22, which inquired about the places the respondents felt they were needed. In all countries, the majority selected either 'school' or 'family'. Since this question permitted up to two out of six options, the third most common responses were extremely low; however, the one country where a significant number of respondents also selected other options ('community' and 'religious organization') was Sri Lanka. In particular, the proportion of 'school' responses fell after the earthquake, while 'community' and 'religious organization' showed a significant increase. The finding that Sri Lankans established links with their communities through the tsunami experience was also confirmed from the interview results. An awareness regarding 'the diversity of community roles', an important aspect

of resilience, increased after the earthquake. This point is also discussed below in the section titled *international assistance*.

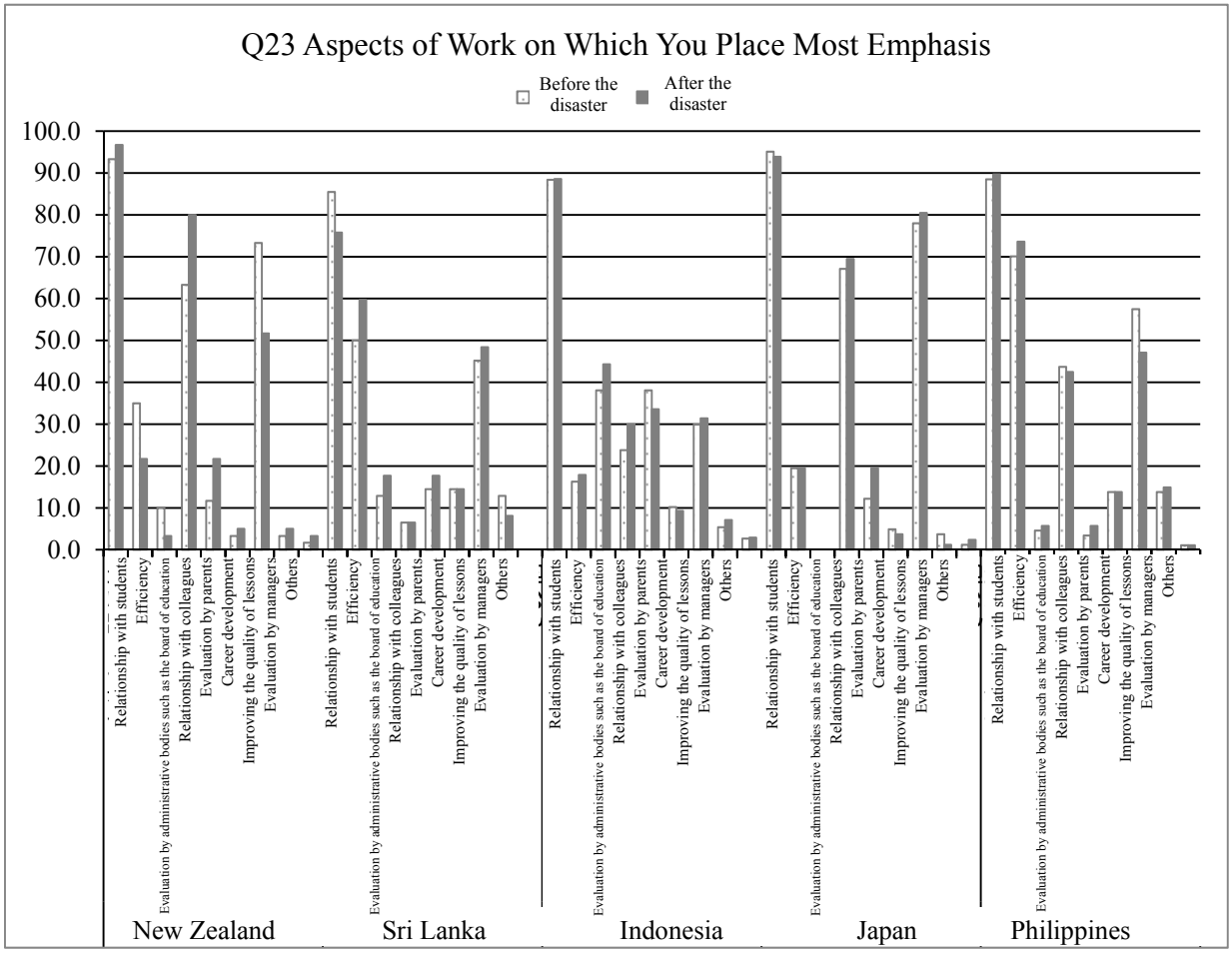


- *Efficiency*

Efficiency, if taken to excess, can be seen to have a detrimental effect on resilience. Question 23 was designed with this point in mind. In three of the five countries, less than 20% of the respondents regarded 'efficiency' to be one of the most important aspects of their work. However, in Sri Lanka, more than 50% of the respondents selected 'efficiency', and in the Philippines, it was as high as 70%. While the Sri Lankan case has been discussed above, in the Philippines, the high proportion of 'efficiency' responses was likely a result of educational reforms. Schools in the Philippines have recently undergone large-scale educational reform to set compulsory education at 13 years. Consequently, teachers have become busier as a result of having to deal with

these various changes, such as the reorganization of the curricula. Because of this, it is possible to speculate that the Filipino teachers valued 'efficiency' as being effective in their work. However, since the teachers also placed importance on their relationship with students and colleagues, indicating redundancy, this result could be taken to indicate that the teachers had achieved a balance between these two aspects. Despite the tendency to value efficiency, an educational environment based on excessive competition has not been established, which could be linked to the Christian values related to a consideration for others.

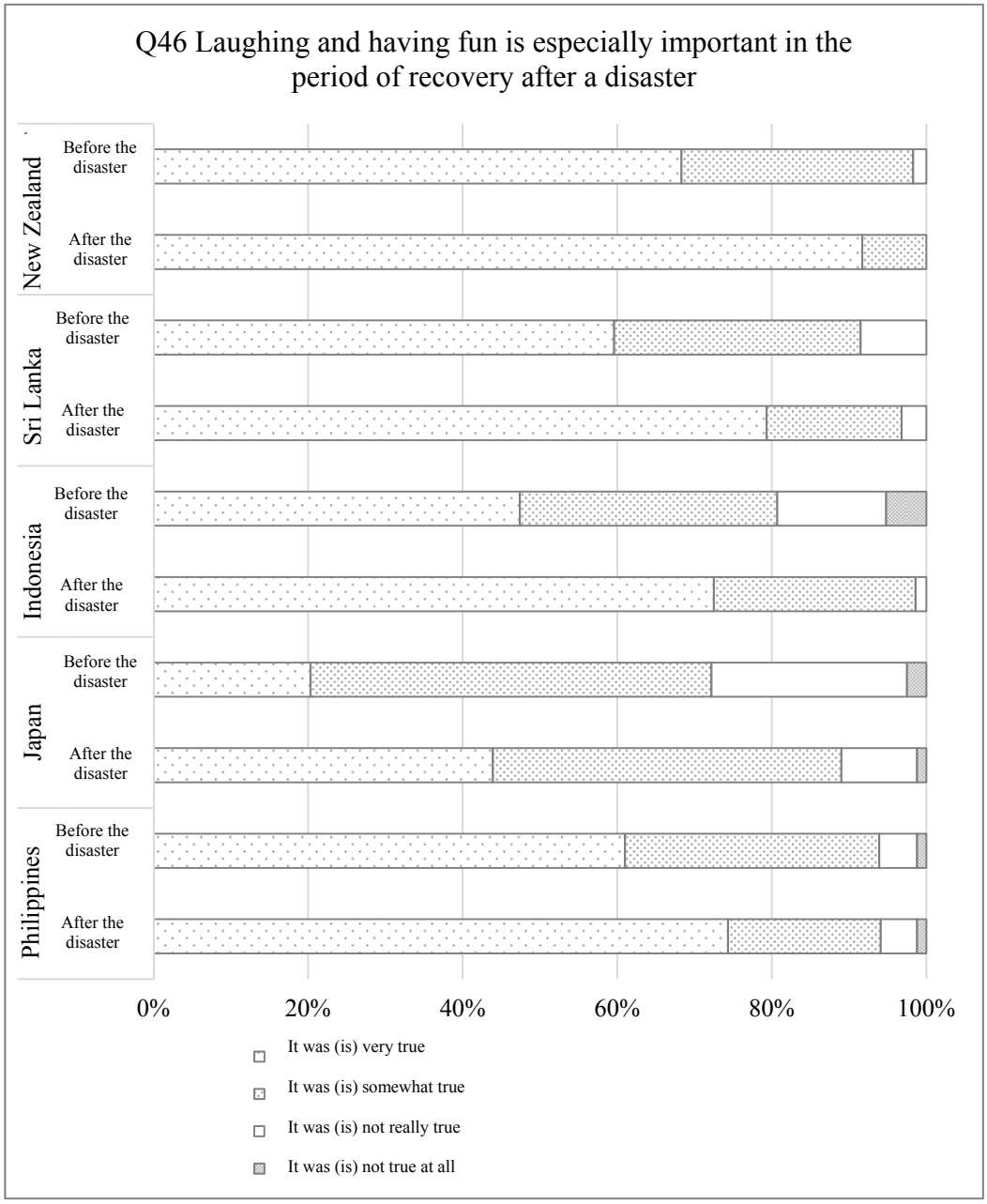
Compared to teachers in other countries, Indonesian teachers attached more importance to 'evaluation by administrative bodies' and 'evaluation by parents', whereas a larger proportion of 'relationship with colleagues' responses came from New Zealand and Japan. In New Zealand after the earthquake, this option was selected by 80% of the respondents, indicating that teachers valued this aspect because of the bonds existing within the teaching community.



- *Laughing and having fun*

Efforts to establish programs that encourage laughing and having fun during a post-disaster recovery period may often be seen as insensitive. However, in the field surveys, many of the teachers and staff at the schools emphasized the importance of such programs.

Question 46 focused on whether the respondents considered that laughing and having fun was important during the post-disaster recovery period. The results for each country are shown in the figure below. In all countries, particularly in New Zealand, respondents placed considerable value on laughing and having fun. This tendency is examined from a qualitative point of view in the next section. The Japanese data was characterized by a relatively low proportion of 'very true' responses both before and after the earthquake, while Indonesia had the highest proportion of 'not true at all' responses before the earthquake for this question. As mentioned in the following section, this result may have been because of different interpretations of the concept of 'fun'.



In the next section, with respect to the interview results, I examine the keywords that were found to be important.

2. Resilience Characteristics of Each Country Based on the Results of the Interviews

Many teachers experienced burnout as their schools sought to recover from the disaster. In Japan, about eight months after the earthquake, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology issued a notice to the boards of education in

three prefectures, Iwate, Miyagi and Fukushima, which required the boards of education and schools to consider teachers taking leave and mental health issues. That such a measure was taken demonstrates just how many teachers had experienced burnout as a consequence of over-exerting themselves during the recovery period.

The notice called on the boards of education to work together with the schools to prepare a leave plan for each school, which was to be implemented based on the understanding that the national government would cover the expenses incurred in employing temporary teachers, as well as the cost of counselling, so teachers could take a break. This was indeed an important measure. However, there is also a need to reconsider the culture imbedded in the schools and teachers which allowed this "burnout" to occur in the first place. In the next section, I share some knowledge that may provide an important hint for such tendencies.

- *Humour and optimism*

As shown in the results of question 46, after the earthquake, teachers in all countries came to recognize the importance of laughter and fun. Nevertheless, it is also important to note that some field survey participants spoke of a kind of 'fun' that was quite different from the ordinary notion of 'fun'. The head of a Madrasa in Aceh used two different words to differentiate two kinds of 'fun'. The first was 'hibur', which differs from the ordinary notion of 'fun (amusement)' as it implies the sense of fulfilment that is achieved by reading the Koran, participating in ṣalawāt (group prayer), praying alone and listening to sermons. According to this head teacher, many Acehnese were 'saved' by participating in these activities (interview, 4 March 2014). The second word is 'ria', also used to refer to 'fun', but it has a different meaning to 'hibur'. 'Ria' is closer to pleasure and unlike 'hibur' does not have the nuance of introspection. In Aceh, ordinary people believed that engaging in 'ria' immediately after the disaster would trigger another disaster; therefore, they refrained from engaging in karaoke on the beach. The head of the Madrasa mentioned above stated that it was precisely because people engaged in 'hibur' that there were almost no suicides in Aceh (unlike in Japan and Sri Lanka where some people did commit suicide after the disaster). Concerning the issue of suicide, a staff member from the Tsunami Disaster Mitigation Center (TDMC), who had visited villages in Aceh during the support effort, stated that, 'I doubt that anyone in Aceh committed suicide due to the damage caused by the tsunami. In Islam, suicide is strictly

prohibited' (interview, 4 March 2014).

I would now like to focus on the results of the New Zealand interviews. A significant proportion of teachers and managers working in New Zealand schools had demonstrated a high degree of autonomy before the earthquake due in part to the thorough decentralization process that had occurred throughout the country. One of these managers, a head teacher who independently prepared an emergency evacuation manual for his school, made the following comments (interview, 4 September 2013):

> The characteristics of the local area mean that a lot of the children come from poor families, and most of them stayed at this school because they we unable to move elsewhere. Of course, many of their parents were in disarray, but those children were very resilient. Unlike the parents who left immediately, their parents seemed to be prepared. After we reopened, we meditated the first thing in the morning, had regular lessons in the morning and then set aside some time for 'fun' in the afternoon. The teachers and parents organized all kinds of activities, like kung fu, art, dance, gardening, musical performances, rock bands, sports, reading and so on, and we let the children choose. Children who are stressed out don't improve their academic performance, so these activities were also really important from the point of view of learning. We also tried to help them see the positive side of things. We placed importance on activities we called 'gratitude', in which we encouraged them to be grateful for everything they had.

In response to the question, 'What does resilience mean to you?' the head teacher replied, 'It means being able to think, "If you're still alive, it's gonna be all right," and it has commonality with optimism as well'.

Although the head teacher had the ingenuity to prepare an original evacuation manual for the school, the above quote demonstrates how, as a head teacher, he also worked carefully to prepare an environment that would help the students feel optimistic. This is exactly the kind of 'environmental creation' that is required of managers during a recovery period.

In New Zealand, several school managers mentioned the importance of being optimistic. When the September 2010 earthquake occurred, the head of one of the two schools in Christchurch, which incurred the most damage, spoke to the senior

management teachers and, instead of arranging activities in the dangerous school building, decided to organize out-of-school activities such as swimming, dress-up days and activities days. This head teacher made the following comment: 'It might be the ordinary way of thinking for us Kiwis, but we think, "Let it go and get on with it!"' (interview, 5 September 2013). To support this view, in the interviews, many teachers referred to the ability to move forward in a positive manner as the 'Kiwi spirit'.

Next, I aim to consider humour, an aspect that is closely related to optimism. When asked why his school had a resilient recovery after the earthquake, the head of a public school in Christchurch stated, 'the support of families', 'the support of religion (Christianity)', 'being blessed by good specialists, such as journalists' and 'the strength of character of the deputy head'; however, he also mentioned having a 'sense of humour'. The same head teacher made the following comments (interview, 2 September 2013):

> I've been head of this school for 12 years, and most of the teachers have a sense of humour. But when I first arrived, I thought that there was no *laughter*. Everyone was serious. It's important to keep laughing, even in the gravest of situations. But it takes a little bit of effort to do that. For example, I usually include an animation character at the end of my emails to teachers. (…) The important thing is creating a 'culture of laughter'. Teaching itself is stressful, so it's important to tell jokes in the staff room to make up for that. When I asked the teachers to use a joke to break the ice in the classroom in the morning, some of them went ahead and did it.

The use of 'laughter', however, depends on the recovery stage. Patrick McEntyre, a psychiatrist involved in the recovery effort and advisor to the New Zealand Ministry of Education, identified three post-disaster recovery stages known as the 'three Rs'; namely (1) respond, (2) recover and (3) renew (interview at Ministry of Education, 29 August 2015). Viewed from this perspective, activities centred on having 'fun' should be introduced in stages (2) and (3).

Even in New Zealand, where the importance of 'fun' was often emphasized, a more cautious view on 'having fun' was offered in the interview with the head of a Christian school (interview, 3 September 2013):

> This is a difficult issue. Even if some teachers are ready to have 'fun', there are times

> when other teachers do not feel up to that. Also, this may not be the best way of putting this, but if the Japanese rugby team can't beat the All Blacks no matter how hard they train or how much they invest, it might be because what they had to start with was different.

Indeed, it may be impossible to directly transfer the humour and laughter-centred practices valued in New Zealand to countries with different cultural backgrounds. However, considering the very serious nature of the Japanese teaching culture, what is important here is not adapting to a cultural determinist view but considering this kind of living knowledge as part of the recovery process, as exemplified by the conscious differentiation of 'hibur' and 'ria' in Indonesia.

For example, in Japan, it may be possible to establish a recovery program that distinguishes ordinary 'fun', denoted by the kanji 楽 (i.e. 楽しみ), by using the kanji 愉 (i.e. 愉しみ) to imbue a deeper meaning that captures the nuance of 'subtleties of human nature'. Conducting an examination to account for these differences is a challenge shared by all countries in the study.

- *Administrative decisions grounded in trust*

K had been the head of a junior high school in Ofunato City but began working as the Deputy Superintendent of Rikuzentakata City Board of Education (Iwate Prefecture) immediately after the earthquake. When asked, 'In your job at the Board of Education, what do you care about and value in terms of the recovery of the teachers themselves', K stated, 'I try not to ask anything of them. I mean, I don't ask them to do this and that on behalf of the Board of Education' (interview, 10 May 2014). K spoke about the harmful effects of excessive interference by the educational administration and emphasized the importance of 'leaving teachers alone'. K's way of dealing with the situation could be regarded as a unique approach to decision making, since management typically plays a stronger role in times of crisis. However, my impression after frequenting Rikuzentakata and conducting interviews there was that the teachers at the schools thought very highly of K. A similar pattern was also observed in New Zealand. A teacher in his fifth year at a public primary school in Christchurch stated, 'Of course, there were times when just dealing with family issues was hard enough, but I'm glad that the headmaster relieved us of our responsibilities in the classroom' (interview, 5 September

2013), which indicated that the managerial decisions to 'relieve teachers of their duties,' though temporarily, were thought of highly by teachers.

In reference to previous research, including the work of Robert Putnam, Aldrich (2015) outlined the three forms of post-disaster recovery social capital: *bonding social capital* (ties between immediate family and neighbours), *bridging social capital* (ties with external resources)' and *linking social capital* (unlike the horizontal relationships of bonding and bridging, this is based on the vertically functioning mutually beneficial relationship of respect between different people in dissimilar situations). K's decision making released the schools from the *linking* vector, thereby allowing teachers to use their *bonding social capital.*

Such a decision was possible because K trusted the teachers. Zolli and Healy (2012) highlighted the importance of 'informal networks rooted in deep trust' in the establishment of resilient communities, but simultaneously indicated that, 'Resilient systems tend to fail completely all at once'. To create resilient educational communities, what is needed is an organizational culture that tolerates 'failure'; therefore, K's approach was important.

I now consider the notion of 'robust-yet-fragile (RYF)' systems, as developed by Zolli and Healy. RYF systems are robust in dealing with anticipated threats, but they are extremely fragile against unforeseen crises (for example, in the case of forests, fires can be predicted and avoided, but damage from exotic pests cannot). RYF systems appear at first glance to be robust and efficient, yet their vulnerability is exposed in times of crisis.

Viewed through the RYF lens, K's decision to not place teachers under the control of the Board of Education would, initially, appear to increase fragility. However, it could also be argued that his non-interference strategy would lead to an increase in resilience, as the individual teachers had fewer responsibilities, resulting in an increase in autonomy. Although such administrative decisions can only be made immediately after a disaster, there is a need to examine them in relation to daily teacher autonomy and in reference to the practices observed in New Zealand, which highlighted the benefits of autonomy.

- *The merits and demerits of religious faith*

With the exception of Japan, religion played an important role in all other countries

in the survey. At several schools in Aceh, participants noted that the Islamic schools recovered more quickly than the regular public schools. At Dagah Mab Yal Ulum School, an Islamic residential primary and lower-secondary school, the number of students increased from 70 before the earthquake to more than 600 after the earthquake, and, despite the harsh living conditions, the students were able to recover rapidly because of the teachings of Islam (interview, 28 February 2014).

However, some examples suggested that religious faith did not always have a positive effect on the recovery. In particular, many views expressed in regions that had a large number of Buddhists or Muslims invoked a doctrine of *fatalism*. Before the earthquake, I had met people who believed that investing effort in avoiding disasters and improving defences was meaningless from the perspective of the acceptance of fate; people believed that the suffering resulting from a disaster was their fate and could not be avoided or that losing all household goods in a disaster was God's will.

On the other hand, people spoke of efforts to change such thinking. In an attempt to encourage a shift from 'fatalism' to 'preparedness', members of the American Red Cross in Aceh offered advice to local residents, stressing that God's teachings were not only about accepting fate but also about engaging in ceaseless efforts.

The head of an Anglican mission school in New Zealand offered the following insight into the belief that 'earthquakes are the work of God', a belief that was deeply engrained in disaster areas with strong religious traditions. 'This is a religious school. Some people believed that the earthquake was the work of God. But that's not true. The work of God can be seen in the way people behaved after the earthquake' (interview, 3 September 2015). Arguments like this, which resonated with many of those affiliated with the school, were also heard in Aceh. Profound knowledge which transcends cultural differences and addresses questions at the heart of human nature should be shared more widely across ethnic and religious boundaries.

- *The merits, demerits and challenges of international assistance*

Describing the way people changed after the disaster, Ibnu Mundzir stated, 'Before the tsunami, people felt happy when those around them were happy, and sad when others were sad, but after the tsunami, people began to feel sad when others were happy, and happy when others were sad' (interview, 28 February 2015). Mundzir, a specialist with a master's degree in social psychology, devoted himself to the post-disaster

recovery effort in Aceh as a member of the American Red Cross, and, over a period of almost 10 years, observed the merits and demerits of assistance. Mundzir pointed out that the cause of these emotional changes in the Acehnese was the 'unprincipled aid' that suddenly flowed into the region.

A similar situation was reported in Galle (Sri Lanka), where international cooperation after the earthquake prompted a number of changes in the local area. Over a period of three years (beginning on the fourth day after Aceh was affected in 2004), social psychologist Jackie Viemilawati (Pulih Foundation) witnessed the local changes after the earthquake and noticed that the traditional Indonesian custom of *gotong royong* (mutual assistance), which was still practised in villages, was in danger of disappearing as a result of the international assistance (interview, 5 March 2014). This was because international support organizations *paid* the local people to clear the rubble from their towns and villages; however, previously they had engaged in spontaneous reciprocal exchanges. Once they began receiving remuneration for their services, the local people no longer saw any value in unremunerated work. The sudden occurrence of the earthquake, which prompted the influx of international aid, eroded the traditional value systems that had developed over several centuries.

Here, it is useful to examine Sri Lanka and the Philippines. Question 49 inquired about the 'organizations that provided assistance in reopening the schools'. The results of this question found that in Indonesia and the Philippines, 'international organizations' was the most common response (at 70.2% and 89.7%, respectively), whereas in Sri Lanka, the most common response was 'citizen' groups or NPO/NGOs' (non-profit organization/non-government organization) at 71.2%, followed by international organizations at 62.7%. While it is certainly true that the characteristics of the recovery differed across regions and communities, in Galle (the location of the Sri Lankan survey), the NGO HELP-O provided foreign aid while directly encouraged independent efforts by the local residents. It should also be noted that in the Philippines, the second most common response was 'religious organizations' (57.5%) as many Christian organizations became involved in local community activities. Collaboration between community-based organizations and international aid organizations is an area that could benefit from further qualitative analysis.

However, it is important to emphasize that in each survey, international assistance and cooperation were discussed in relation to specific examples. In Aceh, a member of

the American Red Cross was inspired by the animation *Kamaishi Miracle* and told this story to schools in Aceh. Several teachers in Christchurch used an Australian emotional support programme, *Stormbirds*, which was designed for use with children in the aftermath of large-scale disasters. Originally developed as a teachers' kit to assist children and young adults to come to terms with frequently occurring Australian bushfires, the programme was redeveloped for the Christchurch earthquake, and Australian teachers were invited to New Zealand to hold lectures and training sessions. This is perhaps a good example of cooperation between neighbouring countries.

The survey results reconfirmed the effectiveness of cross-border initiatives in the Asia Pacific region such as information exchange on valuable teaching materials and specific cases. However, in the above cases, knowledge appears to have disseminated not only through organizational information exchange networks but also by word of mouth among acquaintances that had often stemmed from chance online discoveries by members of aid organizations working in the disaster area. Instead of entrusting this knowledge sharing to chance, there is a strong need for a more systematic approach in the development of a kind of 'clearing house' for disaster information.

- *Horizontally and vertically oriented relationships*

During my fieldwork, I felt that in a majority of cases, resilience was closely related to religious faith. In places with strong religious traditions such as Islam and Christianity, religious faith tended to make survivors more resilient. For example, a teacher at a public school in Aceh recalled, 'My sense of responsibility as a teacher made me resilient' and stated, 'It was my belief that God does not abandon his people that allowed me to overcome my difficulties' (interview 1 March 2014). Such attitudes demonstrate the resilience that can stem from a vertically oriented relationship with God.

On the other hand, participants also mentioned a resilience that stemmed from their horizontally oriented relationships. In Indonesia, Sri Lanka and the Philippines, deep-rooted traditional customs of mutual assistance played an important role within the local communities. The head of a junior high school in the Tohoku region argued that an *our* school's students' mentality was strongly engrained in the teaching culture in the Tohoku region and stated that, 'Teachers at these country schools are a cohesive unit, you know, we stick together, so we're never like salaried office workers at all. (…) A

large part of me feels that the children belong to *our* school, to *our* class (interview at a junior high school in Ofunato, 10 May 2014).

This non-calculating, unselfish attitude of the teachers as well as strong teacher cohesiveness was found in other countries, although in slightly different forms. In the words of an officer involved in the recovery effort from K City Board of Education, 'The joy of teaching is all about seeing the children looking happy and cheerful' (interview in the meeting room of K City Board of Education, 29 July 2014).

Over the course of the study, however, I began to notice that respondents often alluded to another type of horizontal relationship that was different from the proactive horizontal relationship described above.

K, the head of a junior high school in Ofunato, made the following comments:

> Four years on after the earthquake, the old men and women of T Town say things like, 'We're doing better than the family over there'. So they think that, compared to others living nearby, they're not so bad because they've only lost their house. It's really hard for them to complain about their situations because doing so would be unfair on the others. That's what everyone says. We're lucky compared to them. After the earthquake, when the reporters came here every day, I was talking to a reporter from the Kyodo News. While we were talking he said, 'Oh, you mean your house was washed away?' But compared to the people of T town, having my house washed away was normal. So, I told him that I was not so concerned about it. So many people lost their family. When I thought about them, I told myself you shouldn't feel low over something like this, you shouldn't complain about something like this, you can't be disheartened by something like this. It wouldn't be fair on them, I thought. So that's how I felt (interview at a junior high school in Ofunato, 10 May 2014).

Immediately after the earthquake, O, who had been involved in the recovery as an officer at the Board of Education in K City, made the following comments in response to a question about resilience: 'I felt that I was not the only one suffering. I was also a victim, you know, because my house was washed away. Well, my family was safe, but I did lose some relatives. But there are some people who suffered more, so you can't just feel sorry for yourself when there are people like that. Well, this might be something unique about the Japanese character. I guess things like that … I'm not the only one

who suffered, I'm not the only victim of the tragedy, I think. So I think we have to get on with it and do what we have to do (interview at Kesennuma Board of Education, 29 July 2014).

This way of thinking, in which people lift their spirits by comparing themselves to others (seen in the above example, 'You shouldn't get down over something like this, you shouldn't complain about something like this') was frequently observed in the Japanese interviews. The tendency to temper one's own existence and way of life through a comparison with others would seem to suggest a type of resilience unique to Japan in which people 'regulate the self in passive relation to others'.

Based primarily on the pre-earthquake interview results, the diagram below shows the relative positions of the countries with respect to the vertically and horizontally oriented relationships discussed above. The vertical expresses the strength of the relationship with God, and the horizontal expresses the strength of the relationship with the local area (community).

As mentioned above, in Indonesia and the Philippines, people have strong connections with God and with their traditional community. Although Sri Lanka also has strong community bonds, instances of suicides after the earthquake supported the hypothesis that religious cohesiveness was not as high as that in Indonesia and the Philippines (Durkheim, 1897 [2006]). In New Zealand, although some of the schools in New Zealand had strong religious bonds grounded in their Christian teachings, in general, the country showed a secular tendency. Bonds within the community were at such a level that the non-Maori people reconfirmed the importance of community based on the strong Maori community bonds, and for that reason, New Zealand has a slightly lower position than Indonesia, the Philippines and Sri Lanka. Japan was the only country in which few participants actively spoke about religion and in which community bonds were not as strong as those in Indonesia.

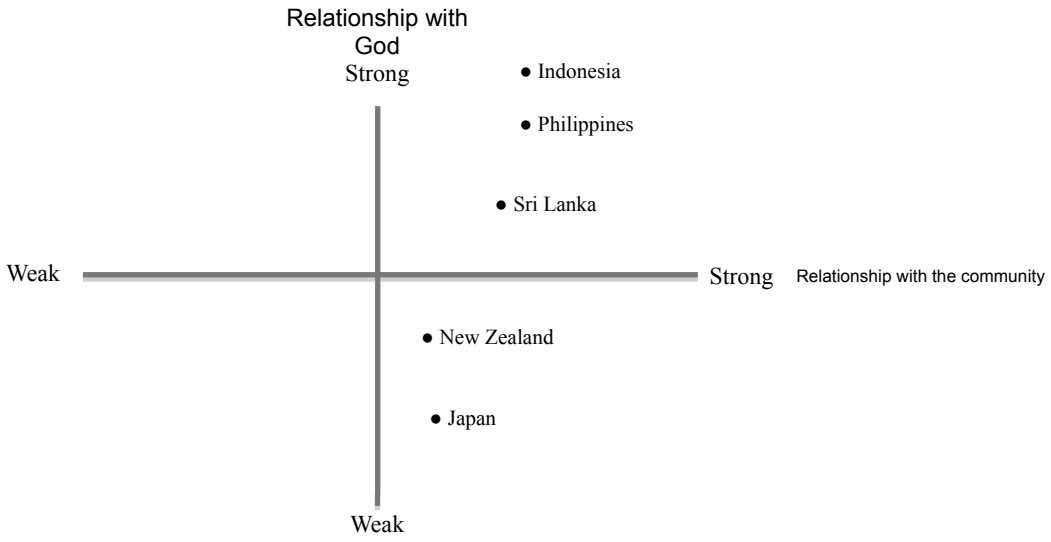


Figure: Relative Position of Each Country for Vertically and Horizontally Oriented Relationships

The above relational diagram can be interpreted in several ways. Although regional differences are not accounted for, viewed overall, the quadrant containing Japan and New Zealand can be considered representative of the attitudes of urban dwellers in an age of increasing globalization. In modern societies dominated by the pursuit of material wealth, many questions remain. For example, what does the decline of vertically oriented relationships mean for resilience, and can they be replaced?

- *Level of vulnerability*

So far we have focused primarily on the abstract side of resilience. In this final section, however, I would like to examine the tangible side of resilience, namely infrastructure. One surprising finding in the survey was that besides the damage in Christchurch, which was not caused by a tsunami, schools in Indonesia, Sri Lanka and the Philippines were rebuilt in almost the same location as before the disasters. In Sri Lanka and Indonesia, even schools that had had a large number of victims were often reconstructed in the same place, and, in some cases, new schools were built within 100 metres of the coastline. In the interviews, many participants felt that they would be safe because the schools had been rebuilt with two stories instead of one.

This could also be seen in the outskirts and on the coastline in Banda Aceh—and similarly in the Sri Lankan city of Galle. What was truly surprising was that despite the disaster claiming as many as 200,000 lives, within 10 years, houses had been built on land within several hundred metres, and in some cases within tens of metres, from a

sea unprotected by a seawall. Ibnu Rusydy, a member of the American Red Cross based in Aceh working as a field officer in the Tsunami Disaster Mitigation Centre, stated, 'Even if the government provides land and buildings away from the coast, the people still migrate to the coast (interview, 28 February 2015). Given that many redevelopments are in the exact same places that had suffered from the disaster, whether vulnerability has actually decreased needs to be questioned.

Faced with this situation, the mitigation centre continues to develop human and infrastructure measures such as preparing local-risk and hazard maps, disseminating evacuation route information, confirming evacuation buildings, improving students' tsunami awareness and conducting tsunami drills (using a learning kit). However, the extensive funding provided by UNDP immediately after the earthquake has decreased over time, and most outreach programmes are unable to progress. Although the knowledge and experience needed to put ideas into action has grown in the 10 years since the earthquake, the primary cause for concern is that the annual recovery activity funding has continued to decline as international interest in the disaster area fades.

Increasing resilience needs to be examined in conjunction with decreasing vulnerability. Despite the problems in securing land and funding and other practical limitations, increasing resilience is a common challenge in many Asian countries to protect and improve the lives of the children and all other people who are the future of our communities.

References

Andrew Zolli and Ann Marie Healy (2012) *Resilience: Why things bounce back*. Headline.

Emile Durkheim (1897) [Tran.: Robin Buss] *On Suicide*. [Penguin Classics: 2006]

Brian Walker and David Salt (2006) *Resilience Thinking: Sustaining Ecosystems and People in a Changing World*. Island Press.

Daniel P. Aldrich (2012) *Building Resilience: Social Capital in Post-Disaster Recovery*. The University of Chicago Press.

資　料

（和文・英文調査票）

Questionnaire

(Japanese and English Versions)

学校とレジリエンスに関する国際比較調査

アンケート

近年、世界で頻繁に起きている自然災害に対して学校における適切な対応は何であるのか、各国で模索されています。インドネシア、ニュージーランド、スリランカ、タイ、トルコ、日本において災害を経験した教師を対象に行われる本アンケートは、災害時に備える防災教育にとどまらず、日頃から学校生活で大切に育まれるべきものは何であるのかを明らかにすることを目的としています。

大半の質問では、被災前と被災後の学校の状況について尋ねていますが、被災後については、被災直後ではなく、学校が再開して日常が回復した段階を念頭にお答えください。被災前と被災後で異なる学校にお勤めの方の場合、それぞれの学校を比べて回答して下さい。

なお、アンケート用紙に記される個人情報、及び個々の学校情報の扱いには細心の注意を払い、調査目的以外には使用しないことをお約束いたしますので、あなた自身の考えを自由に記してください。

「レジリエンス研究会」代表
聖心女子大学教授　永田 佳之
メール：yoshy@pobox.com
電話＆ファックス：03-3407-5914

学校名

_____

氏名

_____

_____年に起きた_____災害の体験者にお聞きます。

＜以下の質問にお答えください。当てはまる番号１つに○をつけてください。＞

1. あなたの性別　1. 女性　2. 男性

2. あなたの年齢　1. 20 歳代　2. 30 歳代　3. 40 歳代

4. 50 歳代　5. 60 歳代　6. 70 歳代以上

3. 現在の就業形態　1. 正規教員　2. 非常勤講師　3. その他（_____）

4. 教員歴　今年で_____年目

5. 現在の学校での勤務歴　今年で_____年目

6. _____年_____災害にあった後、勤め先の学校は変わりましたか。　1. はい　2. いいえ

【被災前と被災後の両方の状況についてお答えください。】

＜あなたの学校についてお聞きします。当てはまる番号１つに○をつけて下さい。＞

	被災前				被災後			
	1 非常に当てはまった	2 まあまあ当てはまった	3 あまり当てはまらなかった	4 全く当てはまらなかった	1 非常に当てはまる	2 まあまあ当てはまる	3 あまり当てはまらない	4 全く当てはまらない
7. 私の学校では、教員が生き生きと教育活動を行っている。	1	2	3	4	1	2	3	4
8. 私の学校では、職場の人間関係は円滑である。	1	2	3	4	1	2	3	4
9. 私の学校では、教育委員会等の行政機関から教育活動に対する制約を受けることが少ない。	1	2	3	4	1	2	3	4

＜学校でのあなたの教育活動や生活についてお聞きします。当てはまる番号１つに○をつけて下さい。（Q21、Q22、Q23 は複数回答です。）＞

	被災前				被災後			
	1 非常にあった	2 まあまああった	3 あまりなかった	4 全くなかった	1 非常にある	2 まあまあある	3 あまりない	4 全くない
10. 他学級と合同の教育活動	1	2	3	4	1	2	3	4
11. 他学年と合同の教育活動	1	2	3	4	1	2	3	4
12. 他学校と合同の教育活動	1	2	3	4	1	2	3	4
13. 生徒の相談に応じる時間	1	2	3	4	1	2	3	4
14. 生徒と何気ない話をする時間	1	2	3	4	1	2	3	4
15. 同僚の職員の相談に応じる時間	1	2	3	4	1	2	3	4
16. 同僚の職員と何気ない話をする時間	1	2	3	4	1	2	3	4
17. 生徒の保護者との交流	1	2	3	4	1	2	3	4
18. 災害時の対応について同僚同士で日常的に話し合う機会	1	2	3	4	1	2	3	4

	被災前	被災後
19. 災害時に学校で頼りにしたもの、及び 今後、災害が起きた場合に頼りにするであろうものについて 当てはまる番号**１つに**○をつけてください。	1.マニュアル 2.管理職の指示 3.自分の判断 4.同僚の判断 5.その他（　　）	1.マニュアル 2.管理職の指示 3.自分の判断 4.同僚の判断 5.その他（　　）
20. 生徒に関する深刻なトラブルが起きた場合の行動について 当てはまる番号**１つに**○をつけてください。	1.教育行政機関に連絡した 2.管理職に報告した 3.自分だけで対応した 4.生徒自身の解決に委ねた 5.その他（　　）	1.教育行政機関に連絡する 2.管理職に報告する 3.自分だけで対応する 4.生徒自身の解決に委ねる 5.その他（　　）
21. あなた自身の仕事の悩みを最初に相談する人について 当てはまる番号**２つまで**○をつけてください。	1.管理職　2.同僚　3.家族 4.友人　5.宗教関係者 6.カウンセラー 7.その他（　　） 8.特に誰にも相談しなかった	1.管理職　2.同僚　3.家族 4.友人　5.宗教関係者 6.カウンセラー 7.その他（　　） 8.特に誰にも相談しない
22. あなた自身が必要とされていると感じる場について 当てはまる番号**２つまで**○をつけてください。	1.学校　2.地域 3.家庭　4.宗教団体 5.その他（　　） 6.特になかった	1.学校　2.地域 3.家庭　4.宗教団体 5.その他（　　） 6.特にない
23. あなたが仕事をする上で最も重視していることについて 当てはまる番号**３つまで**○をつけてください。	1.生徒との関係　2.効率性 3.教育委員会等の行政による評価 4.同僚との関係　5.保護者からの評価 6.キャリア形成　7.授業の質の向上 8.管理職からの評価 9.その他（　　）	1.生徒との関係　2.効率性 3.教育委員会等の行政による評価 4.同僚との関係　5.保護者からの評価 6.キャリア形成　7.授業の質の向上 8.管理職からの評価 9.その他（　　）

＜あなたの学校と他の組織についてお聞きします。当てはまる番号１つに○をつけて下さい。＞

	被災前				被災後			
	1 非常にあった	2 まあまああった	3 あまりなかった	4 全くなかった	1 非常にある	2 まあまあある	3 あまりない	4 全くない
24. 学校と PTA（保護者の会）との協力体制	1	2	3	4	1	2	3	4
25. 学校と非営利団体（NPO/NGO 等）との協力体制	1	2	3	4	1	2	3	4
26. 学校と町内会などの自治組織との協力体制	1	2	3	4	1	2	3	4
27. 学校と地域の企業との協力体制	1	2	3	4	1	2	3	4
28. 学校と宗教団体との協力体制	1	2	3	4	1	2	3	4
29. 学校全体での地域行事（祭りなど）への参加	1	2	3	4	1	2	3	4
30. 教職員等の会議で災害時の対応について話し合う機会	1	2	3	4	1	2	3	4

＜あなた自身の考え・価値観についてお聞きします。当てはまる番号１つに○をつけて下さい。＞

	被災前				被災後			
	1 非常に当てはまった	2 まあまあ当てはまった	3 あまり当てはまらなかった	4 全く当てはまらなかった	1 非常に当てはまる	2 まあまあ当てはまる	3 あまり当てはまらない	4 全く当てはまらない
31. 住んでいる地域の治安はよい。	1	2	3	4	1	2	3	4
32. 被災後、現在勤めている学校の復興はうまくいった。	—	—	—	—	1	2	3	4
33. 自分の人生はなんとかなるだろう。	1	2	3	4	1	2	3	4
34. 自分は目前の問題を積極的に解決している。	1	2	3	4	1	2	3	4
35. 自分は少々の不便は耐えられる。	1	2	3	4	1	2	3	4
36. 自分は人と親しくなることが苦ではない。	1	2	3	4	1	2	3	4
37. 自分は身の周りで問題が起きても、率先して対応しようとしない。	1	2	3	4	1	2	3	4
38. 自分は、日常生活で自律的に判断している。	1	2	3	4	1	2	3	4
39. 教師とは、仕事を遂行するためには、家族の犠牲が多少あっても、しかたない。	1	2	3	4	1	2	3	4

	被災前				被災後			
	1 非常に 当て はまった	2 まあまあ 当て はまった	3 あまり 当てはまら なかった	4 全く 当てはまら なかった	1 非常に 当て はまる	2 まあまあ 当て はまる	3 あまり 当てはまら ない	4 全く 当てはまら ない
40. 授業以外で生徒と接している時間こそ大切である。	1	2	3	4	1	2	3	4
41. 職員会議よりも同僚との何気ない会話こそ大切である。	1	2	3	4	1	2	3	4
42. 多少面倒な仕事であっても、自分が大切だと思えば、進んで行う。	1	2	3	4	1	2	3	4
43. 忙しくても大切な仕事は時間をかけて対応する。	1	2	3	4	1	2	3	4
44. 家庭・学校以外の人と接する機会をできるだけ持つようにしている。	1	2	3	4	1	2	3	4
45. ボランティア活動など、学校外での活動に積極的に参加している。	1	2	3	4	1	2	3	4
46. 災害後の復興期こそ、笑いや楽しみが大切である。	1	2	3	4	1	2	3	4

【災害時または被災直後の状況を思い出して、以下の質問にお答えください。】

47. ライフラインの復旧に時間がかかり困ったのは、次のどれですか。当てはまる番号**すべてに**○をつけてください。

1.上下水道　2.電気　3.ガス　4.交通
5.通信　6.その他（　　）

48. 家族以外に頼れる人はいましたか。当てはまる番号**すべてに**○をつけてください。

1.近所の人　2.友人　3.親戚　4.宗教関係者
5.同僚　6.その他（　　）

49. 学校再開のための支援が得られた組織は次のうちどれですか。当てはまる番号**すべてに**○をつけてください。

1.国際機関　2.政府　3.地方自治体（教育委員会）　4.市民団体（CBO）又は NPO/NGO
5.宗教団体　6.その他（　　）

50. 普段、無駄だったり、役立たなかったりすることが災害時に役立ったことがありますか。当てはまる番号**1つに**○をつけてください。

1. はい　　2. いいえ

50-1.　上記 51 の質問で「1」と回答された方にお聞きします。それはどのようなことですか。具体的に記して下さい。

_____

_____

_____

_____

以上です。

ご協力、ありがとうございました。

International Comparative Survey on School and Resilience

Questionnaire

Recently, people in countries throughout the world have been seeking the most appropriate approaches for their schools to take in relation to the natural disasters that continue to occur. This survey questionnaire, directed to teachers in Indonesia, New Zealand, Sri Lanka, Thailand, Turkey and Japan who have directly experienced natural disasters, goes beyond disaster prevention education geared towards preparing for disasters as they occur; it aims to elucidate what needs to be cultivated on a daily basis in our schools to develop disaster resilience.

Most of the questions ask about *pre-* (before) and *post-* (after) disaster school conditions. With regard to post-disaster conditions, we would like you to focus your answers *on the stage at which the school is able to return to daily functioning* rather than on conditions immediately after the disaster. For those who work in different schools after the disaster, please respond by comparing the situations at each of your schools.

Please note that our research team will protect your individual and school information provided on the questionnaire, and will not use it for any purpose other than the survey. Thus, please respond freely with your own thoughts.

Yoshiyuki Nagata, Professor, University of the Sacred Heart, Tokyo
Chair, Resilience Research Group
Email: yoshy@pobox.com
Tel/fax: (81) 3-3407-5914

Name of School: _____

Name: _____

I experienced _____ in _____.
[name of disaster] [year]

Please answer the questions below by placing a circle around the number of the appropriate answer.

1. Your gender 1. female 2. male

2. Your age 1. 20s 2. 30s 3. 40s 4. 50s 5. 60s 6. 70 or older

3. Your type of employment 1. permanent teacher 2. temporary teacher 3. other (_____)
[please fill in]

4. Your years of teaching This year will be year number _____.
[how many years]

5. Your time working at your present school This year will be year number _____.
[how many years]

6. Following the _____ disaster in _____, did you change the school you worked at?
[name of disaster] [year]
1. Yes 2. No

Please respond concerning both the *pre-* (before) and *post-* (after) disaster situation.

Answer concerning your school. Circle the number of the appropriate answer.

	Pre-Disaster (before)				Post-Disaster (after)			
	1 Very true	2 Somewhat true	3 Not so true	4 Not true at all	1 Very true	2 Somewhat true	3 Not so true	4 Not true at all
7. At my school, teachers engage actively in their teaching.	1	2	3	4	1	2	3	4
8. At my school, human relations are harmonious.	1	2	3	4	1	2	3	4
9. At my school, the board of education and other government agencies make few restrictions concerning our educational activities.	1	2	3	4	1	2	3	4

Please respond concerning your educational activities and daily life at your school. Circle the number of the appropriate answer. (Questions 21, 22 and 23 allow for multiple answers.)

	Pre-Disaster (before)				Post-Disaster (after)			
	1 A lot	2 Some	3 Not much	4 Not at all	1 A lot	2 Some	3 Not much	4 Not at all
10. Joint educational activities with other classes in the same grade	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Joint educational activities with classes in other grade levels	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Joint educational activities with other schools	1	2	3	4	1	2	3	4
13. Time allocated for student discussion	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Time for casual conversation with students	1	2	3	4	1	2	3	4
15. Time allocated for discussion among colleagues	1	2	3	4	1	2	3	4
16. Time for casual conversation with colleagues	1	2	3	4	1	2	3	4
17. Interaction with parents/guardians	1	2	3	4	1	2	3	4
18. Daily opportunities to talk about disaster response with colleagues	1	2	3	4	1	2	3	4

	Pre-Disaster (before)	Post-Disaster (after)
19. Place a circle around the number of ***the one item*** you most depended upon at the school at the time of disaster, or what you expect you will most depend on if a disaster occurs in the future.	1. A written manual 2. Instructions from school administrators 3. Personal judgment 4. Judgment of colleagues 5. Other（ ）	1. A written manual 2. Instructions from school administrators 3. Personal judgment 4. Judgment of colleagues 5. Other（ ）
20. Place a circle around the number of ***the one item*** most representing actions for when severe trouble befalls a student.	1. I contacted educational officials. 2. I reported it to school administrators. 3. I took care of it myself. 4. I entrusted the student to resolve it. 5. Other（ ）	1. I contact educational officials. 2. I report it to school administrators. 3. I take care of it myself. 4. I entrust the student to resolve it. 5. Other（ ）
21. Place a circle around ***up to two people*** with whom you would first discuss difficulties you face at work.	1. Administrators 2. Colleagues 3. Family 4. Friends 5. Religious advisor 6.Counselor 7. Other（ ） 8. I didn't really discuss with anyone.	1. Administrators 2. Colleagues 3. Family 4. Friends 5. Religious advisor 6. Counselor 7. Other（ ） 8. I wouldn't really discuss with anyone.
22. Place a circle around ***up to two places*** where your presence is most needed.	1. School 2. Community 3. Family 4. Religious organization 5. Other（ ） 6. None in particular	1. School 2. Community 3. Family 4. Religious organization 5. Other（ ） 6. None in particular
23. Place a circle around ***up to three things*** that are most highly prioritized in your work.	1. Relationship with students 2. Efficiency 3. Evaluation by board of education/ government 4. Relationship with colleagues 5. Evaluation by parents/guardians 6. Career development 7. Improvement of teaching 8. Evaluation by administrators 9. Other（ ）	1. Relationship with students 2. Efficiency 3. Evaluation by board of education/ government 4. Relationship with colleagues 5. Evaluation by parents/guardians 6. Career development 7. Improvement of teaching 8. Evaluation by administrators 9. Other（ ）

Your school and its relationship with other organizations. Place a circle around *the one* number of your answer.

	Pre-Disaster (before)				Post-Disaster (after)			
	1 A lot	2 Some	3 Not much	4 Not at all	1 A lot	2 Some	3 Not much	4 Not at all
24. Cooperation between school and PTA (parents organization)	1	2	3	4	1	2	3	4
25. Cooperation between school and nonprofits (NPO/NGOs)	1	2	3	4	1	2	3	4
26. Cooperation between school and neighborhood associations	1	2	3	4	1	2	3	4
27. Cooperation between school and local companies	1	2	3	4	1	2	3	4
28. Cooperation between school and religious organizations	1	2	3	4	1	2	3	4
29. School participation in neighborhood activities (festivals, etc.)	1	2	3	4	1	2	3	4
30. Opportunities at staff meetings to discuss how to respond at the time of a disaster	1	2	3	4	1	2	3	4

We are asking for your opinion and viewpoint. Place a circle around *the one* number of your answer.

	Pre-Disaster (before)				Post-Disaster (after)			
	1 Very true	2 Somewhat true	3 Not so true	4 Not true at all	1 Very true	2 Somewhat true	3 Not so true	4 Not true at all
31. The area where we live is safe.	1	2	3	4	1	2	3	4
32. Following the disaster, my school has recovered well.	—	—	—	—	1	2	3	4
33. I will manage to get through life just fine.	1	2	3	4	1	2	3	4
34. I am actively resolving the problems that I face.	1	2	3	4	1	2	3	4
35. I can persevere through a little bit of inconvenience.	1	2	3	4	1	2	3	4
36. It's not hard for me to feel close with others.	1	2	3	4	1	2	3	4
37. If problems occur near to me, I don't try to take the initiative to address them.	1	2	3	4	1	2	3	4
38. I make decisions autonomously in my daily life.	1	2	3	4	1	2	3	4
39. Being a teacher means that sometimes one has to sacrifice one's family a little bit to do one's job.	1	2	3	4	1	2	3	4

	Pre-Disaster (before)				Post-Disaster (after)			
	1 Very true	2 Somewhat true	3 Not so true	4 Not true at all	1 Very true	2 Somewhat true	3 Not so true	4 Not true at all
40. It's important to have time to interact with students outside of the formal lesson time.	1	2	3	4	1	2	3	4
41. More than staff meetings, casual conversation with my colleagues is important.	1	2	3	4	1	2	3	4
42. Even if the work is a bit tough, if I think of it as important, I am able to move forward and do it.	1	2	3	4	1	2	3	4
43. Even if I am busy, I devote my time to work that is important.	1	2	3	4	1	2	3	4
44. I try to have as many opportunities as possible to interact with people outside of my family and school.	1	2	3	4	1	2	3	4
45. I participate actively in volunteer activities and other activities outside of the school.	1	2	3	4	1	2	3	4
46. Especially in the period of recovery after a disaster, laughter and fun are important.	1	2	3	4	1	2	3	4

Recalling the situation at the time of the disaster or immediately following it, please answer the questions below.

47. Which of the following essential services caused trouble for you when it took time for them to be restored? ***Circle all that apply.***

1. Water 2. Electricity 3. Gas 4. Transportation
5. Communications 6. Other（ ）

48. Were there any people outside of your family on which you were able to depend? ***Circle all that apply.***

1. Neighbors 2. Friends 3. Relatives 4. People in the religious community
5. Colleagues 6. Other（ ）

49. Which of the following organizations received assistance in your area to help with the reopening of the school. ***Circle all that apply.***

1. International agencies 2. Government 3. Local government agencies（e.g. board of education） 4. Community-based organizations (CBOs) or NPO/NGOs 5. Religious organizations 6. Other（ ）

50. Were there any things that had seemed like extra work or useless that then became useful at the time of the disaster? Circle the number of your answer.

1. Yes 2. No

50-1. (For those who answered "yes" to question 50) What kinds of things were these? Please explain your answer with detail.

The End

Thank you for your cooperation.

科学研究費補助金 基盤研究（B）
研究成果報告書

アジア諸国における教育の持続可能性とレジリエンスに関する総合的研究

平成 28（2016）年 3 月

研究代表者　永田佳之
〒150-8938　東京都渋谷区広尾 4-3-1
聖心女子大学 文学部 教育学科
TEL: 03-3407-5914
E-mail:yoshy@pobox.com

印刷　チヨダクレス株式会社 03-3256-1361（代表）

Japan Society for the Promotion of Science (JSPS)
Grant-in-Aid for Scientific Research [KAKENHI] (B)
Grant Number : 24402046