

津波に遭った中学1年生が学校プログラムで詠んだ 俳句の質的検討

—被災8ヶ月後に行われた第2回『俳句・連句作り』から—

目白大学人間学部 黒沢 幸子
目白大学大学院心理学研究科 西野 明樹

【要 約】

2011年3月11日、東日本大震災が発災し、宮城県牡鹿郡女川町には観測史上最大規模の津波が押し寄せた。『俳句・連句作り』は、被災2ヶ月後より女川町立A中学校で実施されている学校プログラムで、生徒達は以後半年おきに国語科授業内で“今の気持ち”を俳句に詠んでいる。

本研究では、被災8ヶ月を経た生徒達の心理的様相を可視的に捉えるため、A中学校第1学年のある1学級生徒達が第2回『俳句・連句作り』で詠んだ2011年11月の句について、KJ法を用いた質的体系化を行った。その結果、自身の無力さや喪失の哀しみ、そして、津波にも奪えない確かな絆を胸に感じながら明日へと歩み始めている生徒達の姿を見出すことができた。さらに、同学級生徒が2011年5月に詠んだ句を体系化した先行研究結果との対比から、被災後の生徒達の心理的変化を捉える視点として、(a) 心的衝撃からの回復と成長（叙情的な句の出現、周囲の変化への気づき）、(b) 2つの絆（互いに深め合う絆、会えない者との象徴的絆）、(c) 明日に向かう希望の芽生えの3点が考察された。

最後に、『俳句・連句作り』の特長として、(a) 授業計画に組み込みやすいこと、(b) 生徒達自身の言葉で未来や後世に向けたメッセージが残ること、(c) 取り組みの応用・発展性が現地に委譲されることに言及した。『俳句・連句作り』は、長期的な震災後心理的支援において高い利用価値を持つ学校プログラムと考えられる。

キーワード：長期的心理支援、学校プログラム、俳句、東日本大震災、posttraumatic growth

問題意識と本研究の背景

1 災害後心理的支援の基本原則と

東日本大震災後の心理的支援

精神保健・心理社会的支援の重要性

近年、自然災害や紛争等の人道的緊急事態において、人々の精神保健・心理社会的well-beingの維持・促進に不可欠なものとして、社会的支援が強調されつつある。このような“精神保健・心理社会的支援（mental health and psychosocial support：以下、MHPSS）”の発想は、これまでの緊急事態下精神的・心理的支援が、心的外傷後ストレス障害¹⁾ (posttraumatic

stress disorder：以下、PTSD)や災害由来の抑うつ (depression) を注視するあまりに、他にも存在する諸問題を看過してきたことへの警鐘として提言された (IASC Reference Group for Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings, 2007 鈴木他訳 2011)。

MHPSSの基本原則は、第1に、被災した人の社会的安全を確保する生活支援から緊急性の高い問題への心理学的・精神医学的介入まで、多層的支援を相補的に展開し、現地の多種多様なニーズに対応することとされる。基本原則の

第2は、緊急事態の初期段階から現地自助を支えて既存資源の強化を図り、地元地域の対応能力を育成することである。このようにMHPSSは、被災した現地コミュニティに暮らす全ての人びとを視野に入れ、現地を主体とした回復を促す包括的介入を目指す点が特徴的と言える。

東日本大震災とMHPSS

2011年3月11日、東日本大震災が発災し、観測史上最大規模の津波が東北地方太平洋沿岸部に押し寄せた。甚大な被害を受けた被災地には全国から様々な支援が提供され、臨床心理学分野の専門家達も多く現地に緊急派遣された。臨床心理学関連の諸専門家組織は、被災地に派遣される臨床心理士等に向けて、日常的な生活支援（多層的支援構造の第1層にあたる）を念頭に置く重要性を繰り返し発信し、それは一定の成果を得ている（鈴木、2011）。

一方、第2の基本原則、現地の自助に目を向けた支援の重要性についてはさほど強調されておらず、その実践・成果報告も多くは見られない。だが、現在すでに発災から年単位の月日が経っており、外部から積極的に人員を投入して行われる短期集中型の緊急支援を重視すべき時期にはない。現地の自助に目を向けた間接的支援の視点は、未曾有の津波という圧倒的な外力に曝された人々の自律的復興や主体的回復を励ますことがより重要となる長期的支援において、今後益々必要性を高めていこう。

2 子どもに対する震災後の長期的心理支援 阪神・淡路大震災の経験から

自然災害等の危機的体験に直面した際、特に子どもは様々な心身のトラウマ反応を示すと言われてきた。しかし、阪神・淡路大震災を経験した阪神間の小学校3・5年生と中学校2年生を対象に、被災から4・6・13・23ヶ月後の4時点で質問紙調査を行った井出（2011）は、その結果から、地震に直接結びつく恐怖や不安は時間とともに消退に向かっていくこと、年長児には震災に直接結びつかない抑うつ気分やいらだち等が比較的早期から見られること等を指摘している。また、井出（2011）によれば、阪神・淡路大震災後の相談活動において、子どもへの直接的な治療的関与が必要となった事例は

ごく少数であった。子どもは自らの不安を身近な大人との関わりの中で解消していくため、震災後長期的支援では、子どもが無力感を上回る自己効力感や有力感を得ながら成長していきけるような活動を、日々の生活のなかに充実させていくことが肝要となる。

大人と子どもとの相互自助

通常、周囲にいる身近な大人（例えば、親や教員）を介した子どもへの間接的支援はコンサルテーション（consultation）と呼ばれ、学校現場等での臨床心理的地域援助では中核的活動の1つに数えられている。しかし、コミュニティの全体あるいは大部分が打撃を受ける震災後には、大人も子ども同様に、傷ついた自らの心を主体的にケアしていく過程を辿ることになる。実際に阪神・淡路大震災を経験した芦屋市の小学校では、震災体験を書いた自身の作文を児童達が発表するのを聞きながら、教員と児童がともに涙を流したと言う（冨永、2012）。被災によって類似の辛苦を味わうこととなった大人と子どもと一緒に日々を過ごす学校等のコミュニティに目を向け、そこでの相互自助を間接的に支援するという、より広い視野を持った援助形態の必要性が示唆される。

3 津波被災地での

相互自助的學校プログラム実践

ここで、東日本大震災の津波被災地（宮城県牡鹿郡女川町）に所在するA中学校で被災2ヶ月後の2011年5月に始まり、以後、約半年おきの実施が継続されている学校プログラムを紹介したい。

A中学校と東日本大震災

A中学校のある女川町は、古くからの天然良港（女川港）を中心に広がる海の町で、東日本大震災では、住宅の約7割超が流失あるいは大規模損壊するという甚大な津波被害に見舞われた。A中学校は町の中心部近くにある高台の中腹にあったため辛くも津波の難を逃れたが、生徒・教職員等は、肉親や知人、家屋、そして故郷をうしなった（まげねっちゃんプロジェクト、2012）。

女川町の学校関係者等は震災後、2011年4月8日の学校再開を目指して尽力した。前日7日

に生じた大きな余震のために若干の遅れを余儀なくされたが、同月12日の学校再開は近隣被災地最速であった。体育館は使えず、制服や給食もないなかではあったが、生徒達は、かつて市街地を成していた瓦礫の山をかき分けてできた一本道を走る送迎バスに乗り、学校へと通学し始めた。

A 中学校と『俳句・連句作り』

第1回『俳句・連句作り』 2011年5月(被災後2ヶ月)、津波被災の影響で孤立状態に置かれていた女川の子ども達を外の世界につなげるための学校プログラムとして、現地国語科教員(以下、主導教員)主導の下、各学級の国語科授業内で俳句を詠むという表現活動(『俳句・連句作り』)が行われた²⁾。『俳句・連句作り』は日本宇宙フォーラム(JSF)の「地球人の心ぶろじえくと³⁾」から協力を得ており、第1回『俳句・連句作り』実施初日には、JSF職員が全校生徒の前で以下4点を説明した(山中, 2012)。(a) 詠んだ句(五七五)は地上から星として目視可能な国際宇宙ステーションに打ち上げられる、(b) 詠んだ句は国内外に届けられ、それを見聞きした人から五七五の続き(国内は七七、国外は詩)がつけられる、(c) 国内外で詠まれた続きの句(あるいは詩)を携えて、もう一度職員が同校にやってくる、(d) これらはすべて人類史上初の取り組みである。

第1回『俳句・連句作り』に使用された教材は、子ども達に句作りを促す直前に主導教員が黒板に掲示した、十枚程の被災前現地風景写真、2010年度A中学校卒業生(発災時、同校3年生)が描いた現地風景画2枚(被災前後各1枚)であった。そして、「みんなも言いたいこと、あるよな。今の気持ちを俳句にしよう」という主導教員の言葉を皮切りに、生徒達は句作りに取り組んでいった(黒沢・西野, 2013a)。

その後の活動展開(2013年8月まで) 第1回『俳句・連句作り』に取り組む生徒の姿とその作品(以下、2011年5月の句)を見た主導教員等は、その実践に手応えを得た(黒沢・西野, 2013b)。以後A中学校では、約半年おきの句作活動が継続実践されている。第1回『俳句・連句作り』を起点とした多様な活動も展開されていった(Table 1)。これらの取り組みに

はJSF職員が参与し、主導教員等も“作品の提出先は宇宙なのだ”と生徒達にくり返した。

Table 1 A 中学校で実施されている
主な句作活動(2013年8月まで)

『俳句・連句作り』	
2011年	5月下旬 第1回『俳句・連句作り』
	7月上旬 (卒業生の絵の打ち上げ)
	11月下旬 第2回『俳句・連句作り』
2012年	5月下旬 第3回『俳句・連句作り』
	7月下旬 (句作品の打ち上げ)
	12月上旬 第4回『俳句・連句作り』
2013年	5月下旬 第5回『俳句・連句作り』
	8月上旬 (句作品の打ち上げ)
関連するその他の主な取り組み	
2011年	11月下旬 国外からの返詩を二の句に意識
2012年	1月下旬 国内連句の三の句作り
	3月上旬 卒業を迎えての俳句作り

注: 本表記載の活動にはすべてJSF職員が参与

生徒達の句は、学級通信や校内掲示等によって学校内で共有されるだけでなく、避難所に掲示する学校通信やPTA総会資料等への記載によって保護者や町民にも発信・共有された。震災記録を後世に残すために出版された書籍への掲載(まげねっちゃんプロジェクト, 2012)、町の行政復興目標への採用(女川町役場, 2012)、防災石碑への刻記(「いのちの石碑」を作る女川の子どもたちを支える会, 2013)等、現地の復興・防災活動へも柔軟に活かされていった。

A 中学校と筆者等

筆頭筆者は、東日本大震災発災以前より、学校を単位とした「地球人の心ぶろじえくと」の実施・展開について、臨床心理学的見地から助言・協力を行っていた。その経緯から、A中学校での第1回『俳句・連句作り』実施についてJSF職員から事後報告を受け、2011年8月・9月には現地にも赴いた。以後、第2筆者ともにA中学校との協働関係を継続しており、都内への現地教員の招聘や現地訪問、書簡・メールでのやりとり等を通して、津波に遭った中学生に表現活動の場を提供する学校プログラムの意義やその成果等について、現地教育関係者やJSF職員等と情報・意見交換を行っている。

このように筆者等は、生徒・教員・学校コミュニティを『俳句・連句作り』の主役と考え、生徒作品からうかがわれる心理の様相・変化や教員の取り組みの意義を専門的見地から積極的に意味づけて現地の相互自助を励ますという、間接的支援者の立場をとっている。

4 震災後表現活動に関するこれまでの報告 学校コミュニティにおける表現活動

学校コミュニティは、日常的に表現活動を行う文化を持つ。子ども達にとって一定の安全感が抱かれている場でもあることから、最も理に適う震災後表現活動の場と言われている(富永, 2012)。2004年の新潟県中越地震で被災した中学生の心理的变化を提示している小林・櫻田(2012)の素材も、「教師や生徒同士が互いの震災体験を共有し、絆を深める」ために当時の現地教員が各学級内で生徒達に書かせた、被災後1ヶ月時点の作文である。作文の記述内容を質的に分析しているため、作文活動自体が生徒達にもたらした心理的影響には言及されていないが、生徒達の記述から抽出されている概念には、「友達存在によって得られた安心感」や「人とのつながりの大切さ」等がある。作文が被災体験の肯定的意味づけ直しを促した可能性が推察される。

句作りによる表現活動

臨床心理分野において句作りは、「俳句・連句療法」(飯森, 1990)として主に精神科デイケアで用いられ、その保護性の高さや治療者との推敲過程が持ち味とされてきた。東日本大震災後には、A中学校での『俳句・連句作り』以外にも、現地住民主体の句作活動がいくつか展開されている。たとえば、現地行政関係者の発案で被災1から5ヶ月後まで行われた宮城県南三陸町の「震災川柳」(高橋・田松・松本他, 2012)、仮設住宅を巡って地元の方言で詠まれた135句を編纂・出版した「方言を語り残そう会」(宮城県名取市)の活動(方言を語り残そう会, 2012)等が挙げられる。

地域住民等が集う避難所や仮設住宅で展開された上記2つの活動では、中高年が詠み手の中心を担っている。学校コミュニティのなかで生徒達が「今の気持ち」を詠んだA中学校の『俳

句・連句作り』とは主旨が若干異なるが、川柳のユーモアが巻き起こす笑いや、方言でこそ表現される哀悼の想い等、興味深い特長が示唆されている。

『俳句・連句作り』に関する質的研究 A中学校の宇宙を提出先とした『俳句・連句作り』は、天災によって重大な心理的打撃と喪失を被った子ども達に対して学校コミュニティが主体となって行った、類例のない震災後学校プログラムと言える。黒沢と西野は、その成果と応用可能性に示唆を得るには作品(句)の質的検討が必要と考え、これまでに複数の質的研究知見を報告している。

その第1報となる黒沢・西野(2013a)は、2011年5月当時の子どもの様子等を主導教員から聴取した上で、KJ法を用い、A中学校の第1学年ある1学級(以下、B学級)生徒が詠んだ2011年5月の句を質的に体系化している。Table 2に示した体系化結果の概略からも推察されるように、B学級生徒が詠んだ2011年5月の句の大多数は、「復興」の語を含むスローガン調の句であった。黒沢・西野(2013a)はここに、「故郷(女川)の復興」、つまり、凄惨な被災下に置かれたみなに共通する「象徴的希望」を掲げて自他を鼓舞しようとする生徒達の姿を見出している。さらに、句の詠み合いが相互自助としても機能していたこと、大人達に発信された生徒達の句が地域コミュニティ全体をエンパワメントしていたことに言及し、『俳句・連句作り』を独創的かつ有望な震災後学校プログラムと位置づけている。

また黒沢・西野(2014)は、2011年5月の句を学年ごと(1・2・3年生)に体系化するとともに、2011年5月の句作り体験についての自由記述感想(回答を求めたのは2012年5月)を類型化し、句に表現されている内容や取り組みのよさとして記述されている観点に、顕著な学年差を認めている。黒沢と西野は、生徒達の心理的变化や子どもへの震災後長期的支援に示唆を得ることを目的に、複数時点の句をそれぞれ体系化し、その結果を比較検討する縦断研究も行っている(黒沢・西野, 2013c; 西野・黒沢, 2013a, b)。これらの縦断研究は各々の目的に沿って素材とする句を選出しており、B学級生

Table 2 B学級生徒による
2011年5月の句の質的体系化結果

グループ名 (含まれる句の数) [※]
母なる女川 (4)
美しい女川町 (3)
『女川の空気は今もかわらない』
よき日の女川もう一度 (4)
『復興をいのり続ける子供達』
『くやしいなどうして皆がこんなめに』
身にしみる日々あるものへのありがたさ (5)
かけがえない命 (3)
『こんなときだから深まる友情が』
『ありがとう感謝の気持ち大切に』
涙をこらえて (10)
逢えないものへの思慕 (4)
僕らが笑おう (6)
僕たちが元気になるんだ女川を (3)
交わし合う笑顔で復興心を町を (3)
まずはみんなで心を興そう (2)
『きれいな町みんなの笑顔で取りもどそう』
支え合い心をつなげて町づくり (8)
まち全体で女川再興 (6)
力をひとつに復興へ (3)
みなの手で新たな女川よい町に (3)
手を取り造るぞいい町を (2)
『もう一度創り直そう海の町』
励ましは日本中から僕らの胸に (2)
我らに宿る女川魂 (6)
これからは僕らの郷里女川町 (3)
不屈の根性 (3)
未来への歩み出し (4)
ふと気付かれる変化の兆し (2)
私の一歩が未来を創る (2)

※1句でグループを成す場合は『 』で句をそのまま表記
黒沢・西野 (2013a) を元に筆者等作成

徒による句を引き続き検討したものはない。先行研究を引き継いでB学級生徒による2011年11月の句を質的に体系化すれば、同学級生徒による2011年5月の句の質的体系化結果との対比が可能となり、生徒達の心理的変化や子どもへの震災後長期的支援によりよい示唆を得られる可能性がある。

本研究の目的

B学級生徒が2011年11月に実施された第2

回『俳句・連句作り』で詠んだ句を質的に体系化することで、津波被災8ヶ月後の中学生の心理的様相に知見を得ることを目的とする。

さらにこの質的体系化結果に対して、被災2ヶ月後の同学級生徒達の心理的様相を捉えた知見として、黒沢・西野 (2013a) による2011年5月の句の質的体系化結果を据え、両者を対比させながら長期的な震災後心理的支援としての『俳句・連句作り』の貢献を論考するとともに、今後の利用価値を追究する。

方法

1 事前準備

2011年11月当時の現地や生徒達の視点によりよくコミットした知見を得るため、2012年5月から8月にかけて、主導教員と筆者等でヒアリングを実施し、“主導教員としての『俳句・連句作り』の経験”を聴取した (計12時間程度)。

また、主導教員から当時に作成・配布されたものとして提供を受けた学級通信、国語科通信、PTA総会資料、毎月発行されている現地行政機関の広報誌、A中学校での『俳句・連句作り』について掲載している地元新聞や書籍 (まげねっチャプロジェクト, 2012; 小野, 2012) 等からも情報収集し、当時の地元地域および、学校・教員・生徒達の状況把握を行った。

2 本研究の素材

『俳句・連句作り』では、1人の生徒が複数の句を詠んでよい。そこで、主導教員からB学級生徒の2011年11月の句としてJSFに提供された55句 (30名分) を、一括して質的体系化の素材とした。

3 研究の方法と手続き

句の体系化には、ある程度の定性的データを総合的に理解できる手法として知られているKJ法1ラウンド (川喜田, 1967) を用い、以下のように作業を進めた。なお、作業を主に担った第2筆者は、KJ法の特徴的手技についてKJ法本部・川喜田研究所の認定コンサルタントから指導を受けた経験を持つ。

(1) ラベル作成

従来KJ法では、フィールド・ワークや取材から集めた記述から、ひとつの中心性と訴えかけ(“志”) (川喜田, 1967) を持つ短文を考え出し、それを1つずつ紙片に書き写すことでラベルを作成する。しかし、“俳句(五七五)”は、少ない語数のなかに詠み手がある種の想いや訴えを詠み込むことで成立している。そこで、句と作業過程を追認するための通し番号のみを記入した紙片をラベルとした。通し番号は無作為(Microsoft Excel 2013を使用)に振り、ラベルからは句の作者がわからないようにした。

(2) グループ編成

全ラベルを机上に拡げ、同類の“志”を持っていると感じ取られるラベル同士を2枚1組でセットにした(相手が見つからなければ無理にセットとしない)。続いて、セットとされた2ラベルの“志”の核心(単語や熟語で言い表せるような中心的テーマ)をそれぞれシンボリックに書き出し(川喜田, 1986)、全体感を持って両ラベルを捉え得る文章あるいは言葉(以下、グループ名)を創出した。

(3) グループ編成の積み重ね

ラベル拡げからグループ名の創出までの作業を1段分のグループ編成とし、2段目以降のグループ編成では、ひとつ前の段で相手の見つからなかったラベルと創出されたグループ名とを同等に扱った。グループ編成はもうこれ以上セットをつくれないと判断されるまで段階的に進め、本研究では6段分のグループ編成が行われた。グループ編成は、特定の個人によって完遂されることが推奨されているため(川喜田, 1986)、本研究では第二筆者がひとりでこの作業を担当した。

(4) 全体性の確保

グループ名の記載された紙片とラベルとを、その包含関係がわかるように模造紙に空間配置した。必要な場合にはグループとラベルの包含関係の解体と結合を行った。続いて筆頭筆者が、グループにある句の整合性、グループ名の適切性、グループ間の弁別性、体系化の総合的な論理性について、客観的視点から確認を行った。筆者間で意見が異なった場合は、合意が得られるまで協議を行った。最終的に採用された

グループ名と各グループに含まれるラベル(句)の一覧をTable 3に示す。

4 倫理事項

筆者等は、生徒が詠んだ句の研究利用についてJSFとの間で許諾契約を交わしている。ヒアリング実施時には、主導教員に対して研究目的と研究協力等に関する倫理事項を口頭および文書にて十分に説明し、同意書に署名を得た。主導教員から『俳句・連句作り』に関する各種資料の提供を受けることについては、A中学校校長と同意書を交わしている。

結果と考察

1 図解化

KJ法では、結果全体の関係性が俯瞰して捉えられるよう、ラベルやグループ名を記した紙片を空間配置して図示する(図解化)。本研究では、A中学校第1学年B学級生徒が詠んだ2011年11月の句がFigure 1のように図解化された。

2 叙述化

続いて、2011年11月頃の女川の被災・復興状況や学校環境、生徒達の姿や心情に関する説明的記述を補いながら、グループやラベル間にある関係性の性質を明確化した(叙述化)。記述を補足する際には、事前準備で得た情報を参考にした。以下、グループ名を【 】、生徒の句を『 』で示す。

津波襲来から8ヶ月を経た2011年11月、学校の窓からは、ショベルカーが海水に浸った建物を解体する様子が見えた。町を埋め尽くしていた瓦礫はいくつかの場所に集積され、広がるさら地の所々に倒れた鉄筋ビルが横たわっていた。8ヶ月の間に学校では、給食が再開し(6月)、A中と同町立C中⁴⁾との合同運動会(8月)、地域住民を講師とした体験学習や文化祭(10月)が、開催すら危ぶまれるような様々な限界を乗り越え、成功を収めていった。町でも、魚市場再開やコンテナ商店街の開店(7月)、「がんばっぺ女川盆まつり」での慰霊風船打ち上げ(8月)、第14回「おながわ秋刀魚収穫祭」の開催(10月)等が町民等の尽力によって実現された。

Table 3 グループ編成で創出されたグループ名と俳句作品の一覧

グループ名		ラベル (俳句作品)	
津波に襲われた	被災の痕	刻が止まっている	秋きても心の中は暗い色
			あの日のことまだ色あせず残ってる
	自然の不条理	こみあげる 無念	町こわれ家をあさるがなにもなし
			何故だろう海を見つめて涙あふれる。
変わりゆく女川	いつの間にか	気づけば秋だ	あの時を目に焼きつけるがにじんでる
			海の中救えるものなら救いたい
			友だちと笑った時間が切なくて
			なぜだろうあんなにキレイな海なのに
あなたとともに	心に息づく あなた	あの人は ここにいる	きえないで心の光いつまでも
			いつみても女川町は生きている
	悲しみの先に	空を見上げて	表情も町も葉の色かわってく
			町見ると緑が少ないもう秋だ
絆	かけがえのない 友	友情	秋になり色がかわった女川町
			あのがれきいったいどこに行ったんだ
	今を生きよう	この体験を経て	少しづつ町に光が灯りだす
			海を見てそとつづやくきれいだな
明日へと 向かって	未来を創る	希望を見つめて	またおいでやさしい笑顔最後の日
			あの方が帰ってきてた夢を見た
	この足で前へ	未来を創る	あの人へ夢の中でありがとう
			祖父の歌今も思いだす良い歌だ

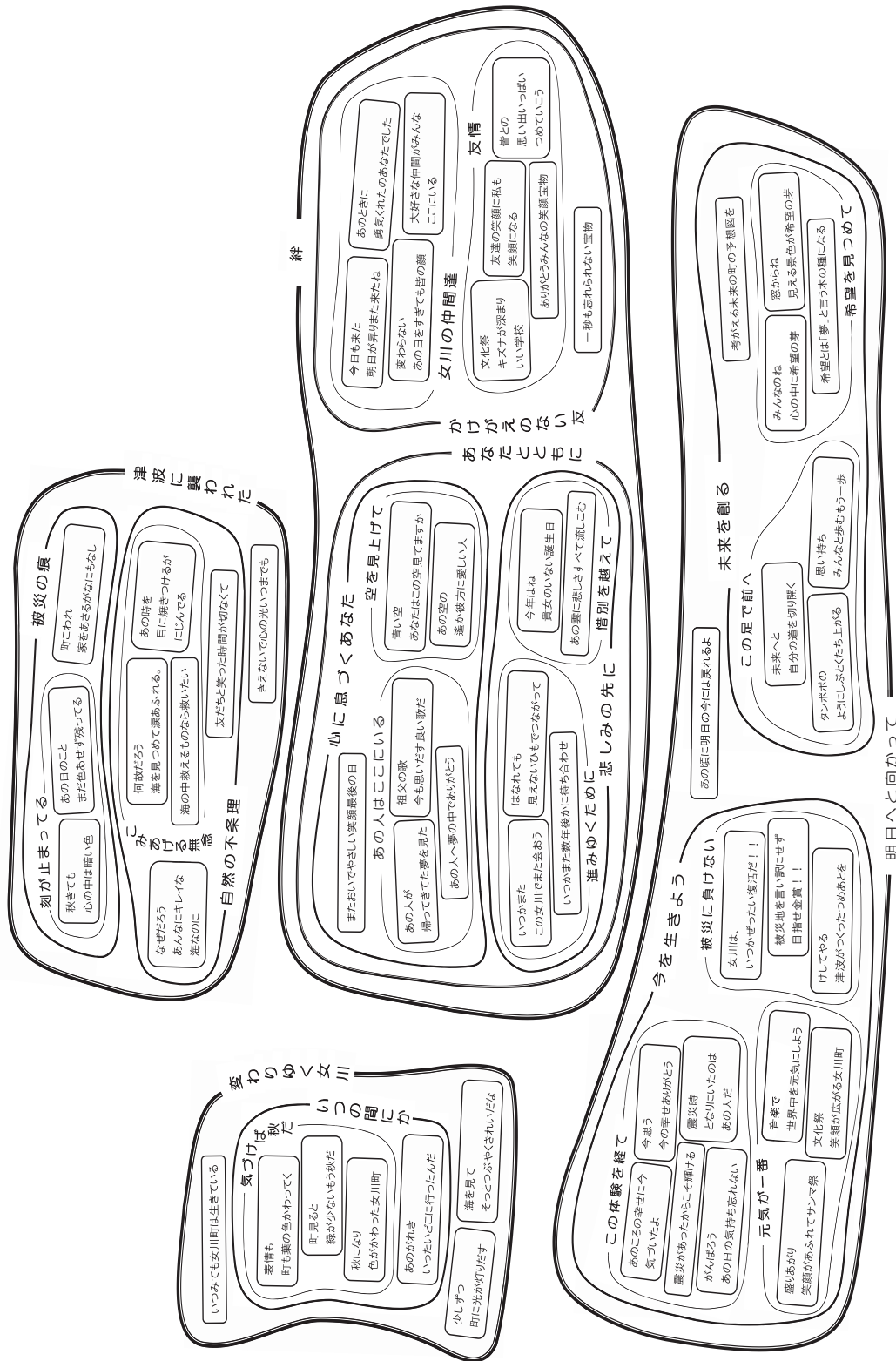


Figure 1 A 中学校第1学年B学級生徒が詠んだ2011年11月の句の図解

【津波に襲われた】あの日から8ヶ月が経った。だが、【刻が止まっている】かのように、『秋きても心の中は暗い色』に覆われ、『あの日のことまだ色あせず残ってる』。『町こわれ家をあさるがなにもなし』。【被災の痕】には、虚しさと哀しみが漂っている。

轟音を上げながら町を襲った黒い波はもう見えないのに、『何故だろう海を見つめて涙あふれる。』『あの時を目に焼きつけるがにじんでる』との句からは、彼らが涙なしには直視できないような凄惨な状況を目の当たりにしてきたことがわかる。被災時小学校6年生だった彼らに、津波に対抗する術はなかった。しかし今、『海の中救えるものなら救いたい』と、胸に【こみあげる無念】を詠む。『友だちと笑った時間が切なくて』たまたまなくなる時が来ることなど、被災前には知るよしもなかった。目の前にある青く美しい海が、あの日、牙を剥いて罪なき町民等を襲った。『なぜだろうあんなにキレイな海なのに』。【自然の不条理】という言葉だけでは、すべてを片付けられない。『きえないで心の光いつまでも』と祈れば、その光は留まってくれただろうか。

外の景色は、歳月とともに着実に色を変えていく。『いつみても女川町は生きている』。【変わりゆく女川】も、【気づけば秋だ】。『表情も町も葉の色かわってく』、『町見ると緑が少ないもう秋だ』、『秋になり色がかわった女川町』がここにある。『あのがれきいったいどこに行ったんだ』、【いつの間にか】景色は変わっていった。『少しずつ町に光が灯りだす』のを感じるから、素直に言える。『海を見てそっとつぶやくきれいだな』。

思えば『またおいでやさしい笑顔最後の日』。あの笑顔が懐かしく思い出される。言葉は交わし合えなくても、夢のなかでなら会える。『あの人帰ってきてた夢を見た』。伝えたい気持ちは、『あの人へ夢の中でありがとう』。もう耳にすることはないけれど、『祖父の歌今も思いだす良い歌だ』。まぶたを閉じて耳をすませば、【あの方はここにいる】。【空を見上げて】、『青い空あなたはこの空見えますか』と声なき声で呼びかける。『あの空の遙か彼方に愛しい人』がいる。返事は聞こえなくても、【心に息づくあな

た】の存在が確かに感じられる。

『今年ね貴女のいない誕生日』を迎えて、1つ、あなたに近づいた。【惜別を越えて】、『あの雲に悲しさすべて流しこむ』。震災後に女川を離れる者もいた。女川を発つ仲間に向けて、『いつかまたこの女川でまた会おう』、『いつかまた数年後かに待ち合わせ』よう。未来に【進みゆくために】、『はなれても見えないひもでつながって』いると信じる。【悲しみの先に】踏み出す。これからもずっと心は【あなたとともに】ある。これが【絆】なんだ。

『今日も来た朝日が昇りまた来たね』。『変わらないあの日をすぎても皆の顔』を見てみると、それだけで心が安らぐ。『あのときに勇気くれたのあなたでした』。『大好きな仲間がみんなここにいる』から、がんばって今日までやってこられたのだと思う。ありがとう、大好きな【女川の仲間達】。

A中学校体育館が使えず、近隣小学校の体育館も使って行われた2011年度文化祭は、C中学校と合同で開催された。みんなで力を合わせて育んだ【友情】。『文化祭キズナが深まりいい学校』。『友達的笑顔に私も笑顔になる』、『ありがとうみんなの笑顔宝物』。これからも『皆との思い出いっぱいいつめていこう』。【かけがえのない友】と過ごす日々は全部、『一秒も忘れられない宝物』となっていく。

【この体験を経て】、『あこのころの幸せに今気づいたよ』、『今思う今の幸せありがとう』。『震災時となりになっていたのはあの人だ』った。辛く苦しかった。だけど今なら、『震災があったからこそ輝ける』と思える。『がんばろうあの日気持ち忘れない』で、【今を生きよう】。

女川港は、全国有数のサンマ水揚げ量を誇る。10月に催された「おながわ秋刀魚収穫祭」フィナーレでは、「さんまDEサンバ」に合わせてA中学校生徒が踊りながら輪をつくり、最後には町の大人達も加わって大きな輪を成した。そんな一幕から、『盛りあがり笑顔があふれてサンマ祭』。文化祭で披露した合唱に込めた想い、『音楽で世界中を元気にしよう』。中学校だけでなく、町の隅々まで『文化祭笑顔が広がる女川町』。【元気が一番】だと、彼ら自身が実感している。だから、【被災に負けない】よう、『女

川は、いつかぜったい復活だ！！』と宣言する。正々堂々と実力勝負で、『被災地を言い訳にせず目指せ金賞！！』。『けしてやる津波がつくったつめあとを』と勇ましく詠む。

『あの頃に明日の今には戻れるよ』。だから、【この足で前へ】進もう。『未来へと自分の道を切り開く』。何度だって『タンポポのようにしぶとくたち上がる』。辛いときには、仲間と手を握り合い、『思い持ちみんなと歩むもう一步』。

『みんなのね心の中に希望の芽』が出てきたみたい。『窓から見える景色が希望の芽』になる。そこここに芽生え始めた『希望とは「夢」と言う木の種になる』。みんなでたくさんの【希望を見つめて】、夢を叶えよう。思い巡らせ『考がえる未来の町の予想図を』。【未来を創る】ことを考え始めたとき、彼ら自身のなかに芽生えた希望は、彼らを【明日へと向かって】成長させていく。

総合考察

1 被災から8ヶ月を経た

中1生達の心理的様相とその変化

本研究では、KJ法1ラウンドを用い、A中学校第1学年B学級生徒が詠んだ2011年11月の句（計55句）を図解化および叙述化した。これと同学級（B学級）の生徒が約半年前（被災2ヶ月後）に詠んだ2011年5月の句の質的検討結果（黒沢・西野，2013a）とを対比させることで、彼らが句に表現する内容の質的变化をうかがい知ることができる。

(1) 心的衝撃からの回復と成長

叙情的な句の出現 本研究で【津波に襲われた】にまとめられた句には、強大かつ圧倒的な力を持つ津波を前にして為す術ない、無力な人間の哀しさが詠われている。被災から8ヶ月を経ても暗澹・沈鬱さの感じられる句が詠まれていることから、生徒達が津波によって被った心的衝撃の甚大さが推察される。しかしここで、生徒達は、生々しい外傷性記憶を再体験しているのではなく、自分の“今の気持ち”を句に表現していることに留意したい。心的衝撃を受けた者の心理的回復の視座から見れば、こうした叙情的な句の出現は、その回復過程によく見られる自然な情緒的表現の深化と言える（黒

沢・西野，2013c；西野・黒沢，2013b；冨永，2012）。2011年5月、彼らは笑顔で自他を鼓舞し合うことで被災下を必死に生き抜いていた（黒沢・西野，2013a）。そして2011年11月、彼らは涙を流しながら、ゆっくりと回復の道のりを歩み進んでいると考えられる。

周囲の変化への気づき 地元地域を指す語を含む2011年5月と11月の句を質的に体系化した西野・黒沢（2013b）は、5月には地域被災の光景、11月には素朴な季節風景が詠まれることを特徴的な表現内容の変化として挙げている。本研究でも、目に映る光景・風景の変化を詠む句がまとまって、【変わりゆく女川】が編成された。

自分の手を介在せずに起こる光景・風景の変化を詠む句は、受け身的態度で詠まれているように見える。しかし、町を襲った波の源（海）を“きれい”だと思う自分がいたことを詠む句からよくわかるように、周囲の変化への気づき（awareness）は、それ自体が発見者による主体的行為の産物と考えられる。危機的な出来事や困難な経験との精神的なもがき・闘いの結果生じるポジティブな心理的変容（Posttraumatic Growth：外傷後成長）（Tedeschi & Calhoun, 2004）には、侵入的思考（Intrusive Rumination）から意図的思考（Deliberate Rumination）への認知変容が伴うと言われる。一度は自然の持つ圧倒的な外力に屈服させられそうになりながらもやがて周囲の変化を主体的に発見していく彼らの姿からは、豊かな成長可能性が感じ取られよう。

(2) 2つの絆

互いに深め合う絆 人と人との間で結ばれる【絆】は、津波には決して奪えない。むしろ【絆】は、様々な場面で互助が求められる被災後の生活でさらに深められていく。新潟県中越地震で被災した中学生が被災約1ヶ月後に書いた作文を質的に検討した小林・櫻田（2012）によれば、中学生達は、学校再開によって果たされた友達との再会を大きな心理的支えと感じる。

本研究で素材となっている句を詠んだB学級（1年生）の生徒達は、発災時小学校6年生であった。中学入学後1ヶ月強の時期に詠まれた2011年5月の句に、同輩同士の友情を詠む句は

ほとんどない(黒沢・西野, 2013a)。一方, 2011年11月の句は, すでに半年以上の学校生活をともに送っているなかで詠まれた。それまでに幾度となく喜びと悲しみを分かち合い, 力を合わせて運動会や文化祭等の各行事を成功に導いてきたことだろう。句に見られる【かけがえない友】との絆は, 日々の学校生活のなかで深められ, 心理的支えとして育まれていると考えられる。

会えない者との象徴的絆 本研究で体系化された句のなかには, 津波によって大切な人と離別・死別したことが想像されるものがいくつかあった。それらは確かな心理的絆を詠む【心に生きづくあなた】と別離を受け止め未来に向かおうとする【悲しみの先に】に分けてまとめられた後, 【あなたとともに】に融合された。【あなたとともに】についての叙述化部分を要約すると, “【心に生きづくあなた】の存在を確かに感じ, 【悲しみの先に】ある未来を【あなたとともに】生きていく”となる。

Gillies & Neimeyer (2006)によれば, 死別による悲嘆からの回復とは, 悲嘆を乗り越えることではなく, 故人との心理的絆を結び直してその者との象徴的絆を持続しながら故人のいない世界に意味を見出して生きることを言う。2011年11月時点の生徒達は, すでに故人との間にGillies & Neimeyer (2006)が指摘しているような心理的絆の結び直しを進めつつあることが推察される。また, 津波被災が契機と考えた場合, 亡き人のみならず, 行方不明とされている者, 故郷を旅立つこととなった者との間でも, その相互交流的関係性が喪失される。抽象度の高い句を素材としている限界はあるものの, 本研究では, 別離の形態による違いが示唆されるようなグループ編成はなされなかった。ここからは, 実生活のなかで日々深め合える絆に対して, 会えない相手との心理的絆の結び直しによって心の中に息づく象徴的絆があり, 後者の絆を確かに感じることで悲しみの先にある世界に向かい行けるという1つの捉え方が示唆されたと考えられる。

(3) 明日に向かう希望の芽生え

B学級生徒による2011年5月の句には, 女川を取り戻そうと自他に呼びかけるスローガン

調の句が多く, “復興”の語を含む句は半数近くにのぼった。一方, 2011年11月の句に, “復興”の語を用いたものは皆無であった。2011年5月の句の特徴として考察された“象徴的希望”が詠み込まれていると理解される句もほとんどなく, スローガン調の句もごく少ない。

本研究の素材となった句のうち, “希望”という語を用いていた3句は, 【希望を見つめて】を編成した。この3句において“希望”は, 『芽』(2句)あるいは『木の種』(1句)として詠まれている。ここでの“希望”は, これから伸びやかに育ち行く“成長・発展可能性”を含意するものとして理解してよいだろう。

2 『俳句・連句作り』について

安全な相互助的表現活動としての『俳句・連句作り』 2011年5月の句を取り上げた黒沢・西野(2013a)によれば, 『俳句・連句作り』は, それを持ち合わせていたいくつかの特長によって, 心理的ケア活動として機能するものとなった。具体的には, (a) “自らの抱く想いを言葉で表現する”という国語科情緒教育の発想が被災体験への直面を強制しない表現活動を可能にしたこと, (b) 現地を主役に据えた相互助的構造(現地教員の主導, 学級を単位とした全校実施等)によって互恵性が発揮されたこと, (c) 俳句(五七五)という安全性・保護性の高い表現形式が生徒達の抵抗感を軽減させたことが挙げられる。

また, 2011年5月に俳句を詠んだことについて生徒が自由記述した感想を類型化した黒沢・西野(2014)は, 以上3つの特長に加え, (d) “宇宙”とのつながりを念頭に据えた壮大かつ新奇性ある構造が生徒達の健康な好奇心や想像力を賦活させたこと, (e) “宇宙”対“地球人”という構図や国内外と句を通じた交流等について説明を受けたことで“地球人”同士のつながり感が拡張されたこと, (f) 五七五(17字)という字数制限に則ることで言外の意まで深く直截的に表し得る婉曲的で簡潔な表現が自然とできあがっていったこと, (g) 言葉を五七五の定型に収めていくことで比較的簡単に“詠めた”という達成感・満足感が得られたことに言及している。

長期的学校プログラムとしての『俳句・連句作り』『俳句・連句作り』は、2011年5月の初回実施以降も取り組みが継続されており、生徒達の句は宇宙への提出以外にも様々に形を残している。このように継続的かつ多岐にわたる応用的展開がなされるには、安全な相互自助的表現活動としての特長に、さらにいくつかの特長を加えることができるだろう。

まず、(a) 授業計画への組み込みやすさが挙げられる。“授業”は、学校コミュニティが持つ最大のリソースと言える。“俳句・短歌・詩”は、元々国語科授業内で取り上げられる単元であり、特段の事前準備・事後指導は必要ない。教員の負担の少なさは、無理のない継続実践を可能にする。

次に、(b) 五七五に込められる表現内容の自由度の高さが挙げられる。生徒各々がそのときの心理状態や回復状態に合わせて様々なメッセージを五七五に表現して残せることは、長期的な実践の継続ではより高い意義を持つ。震災体験の表出以外に、過去の思い出や意味づけ直し、未来への意思表示、体験から得た教訓や自戒等が挙げられる。

最後に、(c) 取り組みの応用・発展性が現地に委ねられることを挙げたい。復興に向けた町の行政目標への採用、防災石碑への刻記等は、その地域に根ざした者の手によって発想・計画・実現された。現地が実施の担い手になることで、生徒達の作品は地場に合った形で復興・防災活動にまでも活かされるものになり得たと考えられる。

3 本研究の成果と今後の課題

本研究では、東日本大震災で津波に遭った女川町のA中学校で実践された第2回『俳句・連句作り』に着目し、第1学年B学級生徒が詠んだ2011年11月の句を質的に体系化した。その結果、自然の圧倒的な力を前にした自身の無力さや喪失の哀しみ、そして、津波にも奪えない確かな絆を胸に感じながら明日へと歩み始めている姿を見出すことができた。また、2011年5月の句の質的体系化結果との対比を経ることで、被災から8ヶ月を経た生徒達の心理的变化をよりよく捉える視点として、(a) 心的衝撃か

らの回復と成長（叙情的な句の出現、周囲の変化への気づき）、(b) 2つの絆（互いに深め合う絆、会えない者との象徴的絆）、(c) 明日に向かう希望の芽生えの3点が見出された。

『俳句・連句作り』は、被災2ヶ月後に第1回目を実施された。これまでには、比較的早期の取り組み実現に貢献した特長として、安全な相互自助的表現活動であったことが考察されてきた。その半年後に実践された第2回目の取り組みに着目した本研究からは、継続的実践の実現に貢献し得る特長として、(a) 無理のない継続を可能にした“授業計画への組み込みやすさ”、(b) 被災から一定期間を経た後に実践される際により高い意義を発揮すると考えられる“五七五に込められる表現内容についての高い自由度”、(c) 地場にあった取り組みに柔軟に活かすことを可能にした“応用・発展性の現地への委譲”が新たに示唆された。こうした特長を持ち合わせる『俳句・連句作り』は、長期的な震災後心理的支援において高い利用価値を持つ取り組みと捉えられる。

このように本研究は、常に課題とされながら研究報告が十分でない長期的な震災後心理的支援に1つの有意義な知見を投げ得るものと考えられる。反面、特定の1学級生徒が詠んだ句のみに着目しているため、当該学級の生徒や学級風土の特徴等、句に影響を及ぼし得る要因が考慮できていない点は研究上の課題と言える。質問紙調査等を実施して『俳句・連句作り』の心理的効果を数量的に検証することも意義深いですが、現地に不利益が及ばぬよう慎重に時機を見極める必要がある。

今後は、これらの研究課題を念頭に置きながら、異なる学年によって詠まれた2011年11月の句や、第1回『俳句・連句作り』を起点とした国内外との連句、第3回『俳句・連句作り』以降の継続的展開等に着目し、連句を通じた交流や句をくり返し詠むことによる心理的効果、『俳句・連句作り』のより長期的な継続可能性等を探究していきたい。

【引用文献】

- 「いのちの石碑」を作る女川の子どもたちを支える会 (2013). 「いのちの石碑」企画書 「いのちの石碑」を作る女川の子どもたちを支える会 (<http://www.inotnosekihi.com/#lnote/c199t>) (平成25年9月18日)
- Gillies, J., & Neimeyer, R. A. (2006). Loss, Grief, and the Search for Significance: Toward a Model of Meaning Reconstruction in Bereavement. *Journal of Constructivist Psychology*, *19*, 31-65.
- 方言を語り残そう会 (編) (2012). 負けねっちゃん—大震災五七五の句集— 新装版 銀の鈴社
- IASC Reference Group for Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings (2007). *IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings*. Geneva: IASC. (鈴木友理子・堤敦朗・金吉晴・井筒節・園環樹 (訳) (2011). 災害・紛争等緊急時における精神保健・心理社会的支援に関するIASCガイドライン)
- 井出浩 (2011). 災害と子どもの心のケア—精神医学の立場から— 臨床心理学, *11*, 563-568.
- 飯森眞喜雄 (1990). 俳句療法の理論と実際—精神分裂病を中心に— 徳田良仁 (監修) 飯森眞喜雄・浅野欣也 (編) 俳句・連句療法 創元社 pp.128-205.
- 川喜田二郎 (1967). 発想法—創造性開発のために— 中央公論社
- 川喜田二郎 (1986). KJ法—混沌をして語らしめる— 中央公論社
- 小林朋子・櫻田智子 (2012). 災害を体験した中学生の心理的变化—中越大震災1ヶ月後の作文の質的分析より— 教育心理学研究, *60*, 430-442. (Kobayashi, T., & Sakurada, T. (2012). Qualitative Research on the Psychological State of Japanese Junior High School Students Who Had Experienced a Disaster, *The Japanese Journal of Educational Psychology*, *60*, 430-442.)
- 黒沢幸子・西野明樹 (2013a). 東日本大震災被災後約2ヶ月時点で実践された『俳句・連句作り』の学校プログラムに見られる中学生の心理的様相—KJ法による中1生の俳句作品の質的検討から— 目白大学心理学研究, *9*, 1-12. (Kurosawa, S., & Nishino, A. (2013a). Psychological phases of junior high school students observed through haiku and linked verses composed in a school program 2 months after the Great East Japan Earthquake disaster. *Mejiro Journal of Psychology*, *9*, 1-12.)
- 黒沢幸子・西野明樹 (2013b). 東日本大震災津波被害区域内A中学校での『俳句・連句作り』—グッドプラクティスとなった学校プログラムから学ぶ震災下の心のケア活動— 日本心理臨床学会第32回大会論文集, 122.
- 黒沢幸子・西野明樹 (2013c). 津波被害地域A中学校生徒の俳句作品に見られる“海”への想い—東日本大震災の約2・8ヶ月後に実践された学校プログラムから— 日本コミュニティ心理学会第16回大会 大会プログラム・発表論文集, 80-81.
- 黒沢幸子・西野明樹 (2014). 東日本大震災で津波に遭った2ヶ月後に女川A中学校で実践された『俳句・連句作り』—各学年の俳句と1年後のふりかえりの質的検討— コミュニティ心理学研究, *17*, 219-238. (Kurosawa, S., & Nishino, A. (2014). The “Haiku-Renku school program” that the junior high school “A” in Onagawa practiced for two months after the tsunami that followed the Great East Japan Earthquake: Student haikus and written impressions one year later. *Japanese Journal of Community Psychology*, *17*, 219-238)
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. *Psychological Inquiry*, *15*, 1-18.
- まげねっちゃんプロジェクト (編) (2012). まげねっちゃん (負けないぞ) 一つなみの被災地宮城県女川町の子どもたちが見つめたふるさとの1年— 青志社
- 西野明樹・黒沢幸子 (2013a). 『俳句・連句作り』に見られる被災地中学生の心理的様相とその変化—津波から約2・8・14ヶ月後に行われた学校プログラムから— 日本心理臨床学会第32回大会論文集, 121.
- 西野明樹・黒沢幸子 (2013b). 津波に遭ったA中学校生徒が詠むふるさと“女川”と心理的様相の変化—東日本大震災から約2・8ヶ月後の『俳句・連句作り』作品を素材として— 日本コミュニティ心理学会第16回大会 大会プログラム・発表論文集, 82-83.
- 女川町役場 (2012). 広報おながわ 1月号 (No. 968)
- 小野智美 (編) (2012). 女川一中生の句—あの日から— 羽鳥書店
- 鈴木友理子 (2011). 災害支援のチーム医療 臨床

心理学, 11, 513-518.

高橋恵子・田松花梨・松本宏明・鮎川順之介・今泉紀栄・三道なぎさ・柳生奈緒・栗田裕生・長谷川啓三・若島孔文(2012). 被災地において川柳が果たす役割とは—川柳がみつけた被災地の笑い— 笑い学研究, 19, 3-17.

富永良喜(2012). 大災害と子どもの心—どう向き合い支えるか— 岩波書店

山中勉(編著)(2012). みげればがれきの上にこいのぼり…—地球人の交換日記(1)— 遊行社

謝辞

本研究は、A中学校の生徒・教職員方をはじめとした女川に住まう皆様の貴重な取り組み成果の一端をおかりして行われました。ここに記し、深い感謝と敬愛、そして哀悼を捧げます。本研究の素材となった生徒作品はすべて、(財)日本宇宙フォーラムの資金援助の下、2012年夏、星として輝く国際宇宙ステーション「きぼう」に格納されました。子ども達の持つ豊かな力を引き出し得る取り組みを推進されている担当職員の方々に敬意を表します。なお本研究は、JSPS科学研究費(課題番号24653199)から助成を受けて行われました。

【脚注】

1) PTSDはDSM-IV-TR(American Psychiatric Association, 2002)に準拠した概念で、現行のDSM-5(American Psychiatric Association, 2013)ではTrauma-and Stressor-Related Disordersにあたると考えられる。本稿では引用文献に倣ってPTSDと表記している。

2) A中学校への『俳句・連句作り』導入経緯については、黒沢・西野(2013a)に詳しい。

3)「地球人の心ぶろじゅくと」は、2011年2月(東日本大震災発災前)から2013年9月までの間に、主に学校を単位として展開されたJSFによる会員制社会教育活動である。子ども達の詩・絵・写真等を収集・データ化して収録したDVDを、国際宇宙ステーション(ISS)に物資等を運搬するロケットに同乗させ、その後一定期間ISSにて保管する(地上からも目視可能な輝く星に作品を打ち上げる)ことが主な活動であった。詳細は、既出の文献(黒沢・西野, 2013a, b, c; 西野・黒沢, 2013a, b; 山中, 2011等)やJSFホームページ等を参照されたい。

4) 女川町内の離島に位置していたC中は、2011年11月当時にはA中校舎の一角で運営されていた。なお、A中とC中は異なる学校組織として運営されていたため、C中生徒は第2回『俳句・連句作り』に参加していない。

Qualitative investigation of haikus composed by junior high school students suffering from a tsunami

—The second “Haiku-Renku School Program” eight months after the disaster—

Sachiko Kurosawa Mejiro University, Faculty of Human Sciences
Aki Nishino Mejiro University, Graduate School of Psychology

Mejiro Journal of Psychology, 2014 vol.10

【Abstract】

On March 11, 2011, the town of Onagawa, Miyagi prefecture, Japan, was struck by the Great East Japan Earthquake and Tsunami. Two months later, students at a junior high school in Onagawa started composing haikus, as part of a school program.

The main purpose of this investigation was to understand the psychological state of these junior high school students as expressed in their haikus, eight months after the tsunami disaster. Employing the KJ-method, we found that the students felt helplessness and expressed grief about their loss. At the same time, they were starting to move forward with their lives while maintaining connections with their loved ones, both the living and victims of the disaster; as we saw, those connections cannot be taken by a tsunami.

We compared these findings with those of a previous investigation of the haikus the students had composed in May 2011. We identified three themes related to the students' psychological changes since the disaster. Finally, we discussed the implications for this program as a source of long-term earthquake and tsunami disaster support.

keywords : long-term psychological support, school program, haiku, the Great East Japan Earthquake, posttraumatic growth