

「放射線教育を通じたふるさと創造学」に関する事例研究

—フレイレの「課題提起教育」の枠組に照らして—

濱元 伸彦

一、はじめに

(一) 問題の所在

東日本大震災から七年が過ぎ、二〇一八年度の春までに、福島県双葉郡の中では、原発事故の影響で避難していた多くの町村（葛尾村、飯館村、富岡町など）が学校を再開した。これらの学校に戻ってきた子どもの数は少ないものの、地域のシンボルである学校の再開と児童生徒の「帰還」は、各町村の復興を象徴する出来事だと言える。しかし、そうした双葉郡における住民の帰還と学校再開には、課題もまた大きい。例えば、二〇一七年十一月に国連人権理事会は、双葉郡における避難指示解除に関して日本政府に勧告を行っており、帰還に関する意思決定プロセスへの避難住民の参画、被災者への継続的な支援と健康モニタリングや医療サービス等の問題について言及している。また、徐本⁽¹⁾や境野・細金⁽²⁾も避難指示解除後の住民の生活や教育の課題を指摘している。

そうした中、本稿の関心は、三・一一後の福島における復興に向けた教育のあり方にある。原発事故により、一部の自治体が町村ぐるみで長期にわたり避難するという出来事は、わが国の歴史において類を見ない事態であった。その復興過程で、教育の果たす役割は無論大きい、その教育は単に元の社会への「帰還」を目指すものでは意味がないであろう。三・一一後、東北における教育の再生過程を研究してきた佐藤⁽³⁾は「本来的な復興教育は、震災以前の教育のあり方を根本的に問い直すものでなければならない（七五頁）」と指摘し、特に福島においては、「従来の、原発を当たり前と思わせる教育が、現実から目を背けさせ、科学的、批判的な目を曇らせるものであったこと（同頁）」も含め、教育を支配してきた価値や文化を見つめ直すものでなければならないと主張する。筆者も、福島県教員のライフストーリーを扱った拙稿⁽⁴⁾で同様の問題意識を示し

ており、特に「人災」としての要素も大きい原発事故とそれによる被災・避難の経験については、それを批判的に見つめ直し、その教訓を次世代の教育に生かすことが重要だと考える。

福島県や双葉郡の復興ビジョンにおいて、原発事故の意味や「以前のあり方」を問い直す姿勢がないわけではない。しかし、双葉郡の町村の復興教育の取組を見る限り、それらは、復興に対していかに前向きな意識を醸成するかに最も力が注がれているように見える。そうした中で、佐藤が提起するような震災・原発事故以前の社会のあり方を「問い直す」ような復興教育（以下、これを変革的な復興教育と呼ぶ）が構想される機運は見えにくい。

こうした状況の中、変革的な視点に立つ復興教育を考える手がかりとして再考したいのが、P・フレイレが著書『被抑圧者の教育学』⁽⁵⁾で提起した「課題提起教育」である。フレイレの「課題提起教育」とは、知識詰め込み型の「銀行型教育」と対比される教育の概念であり、学習者の他者との「対話」および主体的な問題解決を通して被抑圧者のエンパワメントを志向するものである。フレイレの「課題提起教育」は、ラテンアメリカの「被抑圧者」である非識字階級の自己解放を目指すものであったが、そうした意味では、原発事故で住む場所を追われ、避難を余儀なくされた住民たちもまた現代の「被抑圧者」である。フレイレは、そうした「被抑圧者」の立場の経験や視点を、「対話」を通して社会の問題や矛盾を洞察する視点へと転換し、人々を「意識化」へと導くことで、より公正な社会の形成にむけた参画を促す教育のあり方を提起した。

本稿では、フレイレの「課題提起教育」を変革的な復興教育の一つの理念型として捉えてみる。「課題提起教育」の視点に立つ変革的な復興教育とは、被災の経験に根ざした批判的な視点をもとに旧来の社会を見つめなおし、学習者主体の探求と対話を通して、新たな視点から社会の再生をめざす教育であると言える。そして、特に震災後の東北の教育活動の中で、「課題提起教育」に教育方法上きわめて近く、変革的な復興教育の実践上のモデルになるのではないかと考えられるのが、本稿が取り上げる大熊町の「放射線教育を通じたふるさと創造学」である。

(二) 大熊中の放射線教育を通じた「ふるさと創造学」

大熊町は、福島県双葉郡に位置し、三・一一の際に事故を起こした福島第一原

発の立地する町である。震災後、住民は町ぐるみで避難を行い、最終的に百キロ以上離れた会津若松市に落ち着いた。同市で、学校が再開されて間もない時期、大熊町の武内敏英教育長はその著書『大熊町学校再生への挑戦』において、次のように記している。

私たち大熊町民のように放射線に追われ、踏むべき土も失ってしまうような境遇の人間を、日本からはもちろん、地球上から二度と生み出してほしくありません。しかし、このような事態を招いたのもほかならぬ人間（日本人）なのです。人間を育てる教育の責任は大きいと考えております。⁽⁶⁾

武内は、原発の安全神話を信じた過去の地域社会の問題性をふまえ、ルソーの「私にできるのは、意見を変えることなく、自分の意見に疑いをもつことだ」という一文を引用して、「批判的思考」を育む教育の重要性を指摘している⁽⁷⁾。さらに、今後の教育では、子どもたちを「復興の主役」として位置づけ、「子どもの権利条約」第十二条に示される子どもの「意見表明権」を参照し、「子どもの意見・考えを聞く環境をつくっていくことが肝要」だと主張している⁽⁸⁾。こうした武内の震災後の教育理念に加え、問題解決学習の実践家である鈴木恵一指導主事（大熊町教委）が中心となり、同町の復興教育の柱として現在小中学校で実施されているのが「放射線教育を通じたふるさと創造学」である。この取組について、特に中学校段階では、「一人一研究」という形で、生徒自ら課題を設定し探求を行う問題解決学習が行われている。

本稿では、大熊町立大熊中学校（以下、大熊中）の「放射線教育を通じたふるさと創造学」の取組に焦点を当て、その実践内容を分析する。そして、その実践の諸要素について、フレイレの「課題提起教育」の枠組に照らし合わせて考察することで、変革的な復興教育のあり方の一つのモデルとして検討を試みる。

二、研究方法

大熊中の「ふるさと創造学」の取組に関する調査のため、筆者は当時の学校長の許可を得て、二〇一六年六月より現在まで計八回同校を調査訪問した。この調査では、主に二〇一六年度の同校の「ふるさと創造学」の取組に焦点を当て、生徒の学校内外での学習の様子を観察し、教員および生徒たちに直接話を聞いた。

また、校内での学習成果の発表機会や、右記の八回の訪問とは別に、「ふるさと創造学サミット」と呼ばれる双葉郡全体の小中高校による合同発表会も観察し、生徒の報告や質疑応答の様子を観察した。

また、訪問中に、「ふるさと創造学」の取組に関して教員や生徒、保護者がどのようにそれを捉えているのかを理解するためインタビューを行った。その対象としては、大熊中でかつて校長を務め、町教委で「ふるさと創造学」の実践について指導的な立場にある町教委の鈴木恵一指導主事、「ふるさと創造学」を指導してきた小野田敏之前校長ならびに早川良一現校長、「ふるさと創造学」に中心的に携わる教員二名に対して個別のインタビューを行い、さらに保護者二名そして生徒二名にそれぞれグループでのインタビューを行った。

それに加えて、訪問中に校長から得た「ふるさと創造学」の取組に関する資料や生徒の発表資料なども収集・整理した。

以上の質的なデータおよび資料をもとに、次節に示すように、大熊中の教育実践について分析を行った。

三、研究結果

（一）「放射線教育を通じたふるさと創造学」の形成過程

（1）大熊町における「放射線教育を通じたふるさと創造学」の計画と実施
まず、大熊町が「放射線を通じたふるさと創造学」を導入するまでの経緯について概観したい。

大熊町の「ふるさと創造学」の前身にあたるのが、大熊町教委が二〇一二年度から導入した放射線教育である。放射線教育については、二〇一一年十月に文科省が原発事故の放射線の影響やそれに対する防護策などについてまとめた副読本を作り、福島県内の学校に配布し放射線教育の実施を促した。大熊町の放射線教育はこの文科省の教材に対する教員の反応に端を発している。原発事故により避難を余儀なくされた児童・生徒たちに対して、放射線に関する学習は無論重要であったが、文科省の副読本の内容では、放射線の健康への影響等について子どもにも理解させることは難しいと教員たちは感じた。だからといって、教員自身が放射線について専門的な知識を持っているわけではなく、児童生徒を相手にその指導を行うのは難しいと判断された。

この状況をふまえ、翌年二月に町教委は、独自の方法での放射線教育の実施

を考え、次のようなねらいを持った「大熊町放射線教育実施基本計画」を策定した。

放射線及び放射線防護についての理解を深め、児童生徒自身が、健康で、安心して生活できるようにするための課題を自らが見つけ、情報を収集・整理して、自らが分析・考察して、解決への道筋を発表できるようにするなど、問題解決的な学習の方法を身につけさせ、大熊町の復興に役立つことのできる人材に資する⁽⁹⁾。

この放射線教育は小中学校の「総合的な学習の時間」などを用いて実施することが示されたが、まず、右の「ねらい」が示すように、大熊町の放射線教育の特徴は、児童生徒主体の問題解決学習で行う点である。そうした方法をとる理由について、町教委の鈴木指導主事の論文によれば⁽¹⁰⁾、大熊町の復興の過程では、「除染はもちろんのこと、町民が帰還するために必要な様々な問題に直面する」ことになり、その克服には、『問題解決的な学習』の手順や方法を確実に身につけ、それらを自由に駆使できる」ことが求められるからだ述べている。つまり、放射線に関する知識だけでなく、問題解決のスキルの育成も必要だと考えられている。また、児童生徒主体の学習スタイルをとることで、個々の子どもの問題意識や視点を尊重できると共に、教員も子ども主体の学習を支援しながら、放射線や復興上の問題について子どもたちと共に学びあうことが可能になる。このような教員と児童生徒の「対話的な関係」も、A町の取り組みの大きな特徴である。

もちろん、児童・生徒が「自らテーマを設定し、調べ、考え、判断し、その結果をまとめて発表する」という問題解決学習を進めるにあたっては、児童生徒の学年に応じた方法をとる必要がある。そこで、小学校から中学校まで学年の区分を設けて、段階的により子ども主体で課題を設定し、自ら探求する形へと移行する。例えば、小学校段階では、「個人またはグループ学習方式」となっているが、中学校では「一人一研究」で、完全に個別のテーマを生徒が設定して学習を行う。

こうした放射線教育が大熊町の小中学校で実施されていく中、児童生徒主体の課題設定により、そのテーマは放射線に関する科学的な知識に関するものから、

復興との関連性により、かつての大熊町の文化や産業に関する内容も一部含むようになっていった。その背景には、学習を通して児童生徒の「ふるさと」への関心が強まってきたことがあると鈴木指導主事は話す。

これと時期を同じくして、二〇一三年十一月、福島県双葉郡教育復興ビジョン推進協議会は、「ふるさと復興」にむけた課題解決型、行動型・体験型の学習活動として「ふるさと創造学」の実施を提唱した。大熊町の町教委は、前述のように、児童生徒の「ふるさと」に対する関心の強まりもあることから、町の放射線教育と双葉郡が提唱する「ふるさと創造学」との一体化を模索した。そして、二〇一三年末改訂の「大熊町放射線教育指導基本計画」において、次のように「放射線教育を通じたふるさと創造学」が導入された。

ふるさと放射線および放射線防護などについての理解を深め、児童生徒自身が、健康で、安心して生活できるようにするための課題を自らが見つけ、情報を収集・整理して、自らが分析・考察したり出来るようになるなど、探求的、問題解決的な学習の方法を身につけさせるとともに、ふるさととの自然や文化、伝統についての理解を深めさせながら、大熊町の復興・再生に役立つことのできる人材育成に資する⁽¹¹⁾。

この基本計画に基づき、二〇一四年度以降、「放射線教育を通じたふるさと創造学」が小中学校で実施されている。

同じ年度から双葉郡の他の町村も「ふるさと創造学」を実施しているが、管見の限り、大熊町の取組は中でも際立った特色を持っている。先行研究⁽¹²⁾および双葉郡の資料に基づけば、大熊町と他の町村の大きな違いは、次の2点である。

一つは、「放射線教育」を「ふるさと創造学」の基礎として置いていることである。これは、大熊町の取組が、復興を目指した「未来志向」のものでありつつも、学習の原点として「なぜ避難せざるを得なかったのか、なぜ今も避難し続けているか」という過去・現在を批判的に見つめる枠組を持っていることを意味する。双葉郡の他の町村にも放射線教育の実践は見られる。しかし、それは大熊町のように放射線に関する地域の問題を見つめる枠組として「ふるさと創造学」へとつながってはならず、それゆえ、右の点は大熊町の取り組みの大

きな特徴と言える。

もう一つは、大熊町の取組が、児童生徒の個別の「問題解決学習」を目指して推進されている点である。他地域の「ふるさと創造学」では、基本的には、学年等を一つの単位としたグループでの学習が行われ、テーマや方法の設定が生徒によるものか、教員によるものかは明確ではない。また、他の町村でも「課題解決型」の学習方法が推進されているが、未だ調べ学習や体験学習が中心になっているのに対して、大熊町では、生徒設定の課題のもとで仮説検証を行う問題解決学習が行われている。

(2) 大熊中における「放射線教育を通じたふるさと創造学」の展開

次に、視点を本稿の研究対象の大熊中に移し、前項に示した大熊町の放射線教育や「ふるさと創造学」の実施過程を、インタビューデータに基づき教員たちの視点から跡づけていく。

二〇一一年の三・一一の直後、原発事故の脅威により、突然ほぼ何も持たずに大熊町から避難した町民たちだったが、その年の四月には避難先の会津若松で学校が再開した。学校生活はかつてのような活気を取り戻したが、住民のさらなる転出で生徒数は減少の一途を辿った(表1参照)。

そうした中、学校再開の翌年にあたる二〇一二年度から、放射線教育が導入される。教員も、自分たちがよく分からない「放射線」について、生徒と共に学ぶ姿勢でそれに臨んだという。放射線教育では、放射線の特徴や除染の問題について専門家による講演を通して学

ぶ機会もあったが、取組の中心は、子ども主体の問題解決学習である。特に、中学校では、一年生から「二人一研究」の問題解決学習として進められる。教員は、この学習では、担当教科に関係なく全員が生徒の学習を支援する「ナビゲート役」につき、これらの課題設定や探求を支える。しかし、生徒主体の問題解決学習やその「ナビゲート」とはどのようなものか、当初はイメー

表1 大熊中学校の在籍生徒数の推移

2011年度 避難前の予定数	374名
2011年度4月 会津若松での再開時	216名
2012年度 開始時	158名
2013年度 開始時	119名
2014年度 開始時	68名
2015年度 開始時	43名
2016年度 開始時	27名
2017年度 開始時	20名
注) 学校からの提供資料により筆者作成。	

ジがつかめず、手探りの状態で生徒と関わっていったと教員たちは話す。放射線の問題についても、教員にとって分からない点も多く、生徒たちが設定した課題について生徒と共に学びながら、生徒の学習を支援した。

一方で、放射線教育の開始時には、放射線に対する不安や三・一一の避難時の辛さを思い起こさせるためか、一部の保護者から反対の声も出てきた。しかし、生徒自身が研究した内容を真剣に発表する姿を見た保護者は、その多くが感銘を受け、反対する声は聞かれなくなり、むしろ年度を重ねるうちに応援する声が強まってきたと前校長は話す。

取組に対する反応という点では、保護者だけでなく、生徒たちの側にもハードルはあった教員は話す。それは、二〇一四年度以降、前述のように、放射線教育の発展形として「ふるさと創造学」が実施された当時、生徒に見られた大熊町に対する「関心の薄さ」である。同校で「ふるさと創造学」のまとめ役となってきたA教諭は次のように話す。

A教諭…「君たちのふるさとはどこだ?」って言うのと、「ふるさと」は会津って言う子もいれば、大熊って言う子、両方だって言う子もいるし。「大熊町、君たちのふるさとだから、これから、ふるさとについて考える学習を始めようと思うんだ」って話すと、その時の生徒は、「えー、だって俺、もう帰んねえし」って、結構いっぱいいて。「何すんの、それ?」、「関係ねえもん」って。

このように、大熊町を「ふるさと」として捉える意識が弱い背景には、避難生活が長引く中、生徒たちがそれに適応するうちに、町の存在自体を忘れかけていることがあった。

A教諭…本当に、ふるさと創造学で大熊のことを考えさせるまでに大変だったんです。もう会津に避難してきて、三年とか四年、それぐらいの子たちだったんで、今の生活が「普通」みたいな、特に困っていることもないし、中学生だから大熊町に入ることもできないし⁽¹³⁾、何をそんないまさら、みたいな感じがありましたね、最初は。

しかしながら、学習が始まり、生徒が教員と対話しながら、自ら設定した課題に深く関わる中で、生徒たちの中で、町のことを真剣に考えようとする意識が徐々に高まっていった。年度が変わり、再び「ふるさと創造学」を開始すると、「えー、もうやることないよ」と生徒たちが声をあげ、「ふるさと」の問題に向き合う「仕切り直し」が必要になった。けれども、年度を重ねるに従い、生徒たちがこの活動に皆で積極的に取り組む雰囲気生まれ、取組の当初にあった「関係ない」という態度はほぼ見られなくなったと教員は言う。

このような「ふるさと創造学」を通しての町の問題に対する意識変化には、学校全体でそれに取り組む体制がそれを支えていると考えられるが、この実践を外から支える環境の役割も大きい。

その環境の一つは、子どもたちの「ふるさと創造学」の成果に注目し、その意見に耳を傾けようとする保護者や地域住民、町役場の職員など「町の大人」の存在である。このように大人が児童生徒の学習成果や意見を受けとめようとする姿勢には、前述の武内教育長の主張にある「子どもの意見表明権」尊重の考え方が少なからず反映されており、生徒が学習の成果として町に提言したことについては、町役場の職員が後日意見を返す形になっている。

第二に、双葉郡の学校が全て「ふるさと創造学」を実施し、毎年十二月の「ふるさと創造学サミット」等の場で交流の場があり、それに取り組む雰囲気が高まっていることである。そうした交流の場では、大熊町と他の町村の取り組み方のギャップもあるが、三・一一で被災し、同様の避難生活を経験した町村の子どもたちが共に復興の課題に取り組む状況は、大熊町の生徒にとっても励みになっていると考えられる。

（二）「ふるさと創造学」の学習過程

以下、特に二〇一六年の大熊中の「ふるさと創造学」の実践に対する筆者の観察をもとに、学習過程の各段階を検討してみる。

① 「課題設定」のプロセス

「ふるさと創造学」の二年間のスケジュールとしては、生徒は五月～七月の間に「課題設定」を行うなど研究計画をまとめ、徐々に研究を始めていく。そして、夏休み中もそれぞれの研究活動は進み、九月には学校内での中間発表会が

行われる。中間発表会での生徒間の質疑応答を経て、十月には学習成果のまとめが行われ、十月末の校内文化祭で全員が個別に学習成果の報告を行う。

この一連の学習過程の中で、特に重要だと考えられるのが、スケジュール序盤の「課題設定」である。ここでいう「課題」とは、研究論文でいうところの「問題意識」に当たるものであり、「課題」と調べ学習における「疑問」とは異なる」と小野田前校長は話す。「課題設定」では、これまで放射線教育等を通して学習したことを土台に、大熊町の復興やその問題解決とのつながりをまず考える必要がある。また、「課題」は、それにつながる「仮説」や「研究方法」との論理的な一貫性も求められる。生徒にとっても、半年間個人で取り組む学習活動であるだけに、課題とその動機は重要である。

B教諭…どうしても、学習者の生徒本人が、自分のこれをやっていきいたいっていうのにマッチした課題でないと、最後までもたない、もしくは途中で詰まって変更を余儀なくされるというのが出てくる。なので、最初の課題設定については、結構時間はかかるんですけど、丁寧にやる必要があるかなと。

また、筆者がインタビューしたある男子生徒は、三年生で「復興拠点に若い人達が戻ってきて住みやすい町にするために私にできること」という課題で研究を行ったが、この「課題設定」に到るまでには何度も頭を悩ませてきたと話す。

Dさん…調べたいものはあるんですけど、最後までいなくて。今年もそうですけど、何回か課題を変えちゃって。自分のやりたいこととはちょっと違うことだったので。（中略）…時間がかかっちゃって。最初は自分一人で考えてたんですけど、担当の先生と一緒に考えたりして、このテーマに行きつきました。

このように、「ふるさと創造学」の「産みの苦しみ」の部分とも言える「課題設定」だが、そこで重要となるのが教員の「ナビゲーター」としての役割である。右の男子生徒の語りにもあるように、教員は答えや方策を示すのではなく、

生徒と対話し共に考えながら、生徒による「課題」の生成を支援する。

この「ナビゲーター」としての教員の役割は、大熊町の「ふるさと創造学」の大きな特徴と言える。「ナビゲーター」は、生徒と対話しながらそれぞれの「課題」の設定を援助すると共に、仮説とその検証という問題解決学習の手順について指導する。先の鈴木指導主事は、教員は「ナビゲートするだけでその課題について教える必要はない」と話す。実際、放射線の問題のほか、大熊町の復興に関わる多様な領域については、教員自身がその持ち前の知識で「教えられない」ことが多く、むしろそのために教員が生徒と共に「学び合う」状況がつけられている。

しかし、そうした「ナビゲート」の役割、特に「生徒と対話し引き出す」という点は、前校長や前述の鈴木指導主事によれば、多くの教員が理解しづらい要素である。というのも、教員は日常的に「教える」というスタイルに慣れており、生徒と対話し引き出す「ナビゲート」の経験がないためである。大熊中の中で「ふるさと創造学」のまとめ役を担うA教諭も「ナビゲート」の役割について常に自問しながら生徒と対話ししていると話す。

A教諭…本当に、ナビゲートするってどういうことなんだろうっていう、いまだに悩みながら、というかんじで。まず、答えを出しちゃいけないですか。答えを出しちゃいけないので、子どもたちと話しながら、この子は、こういうことを本当はやりたいんだなっていうのを、引き出しながら、聞き出しながら、じゃあ何を調べたらいいいのかなって、そんな感じで。

一方で、生徒にも違いがある中、共通のやり方で「課題設定」が進むとは限らない。それまでの学習で問題解決学習の過程に慣れている生徒もいれば、そうでない生徒もいる。時には教員がより能動的に本人の考えや動機を尋ね、「キャッチボールをしながら一緒に書いていく、まとめていく」という場合も

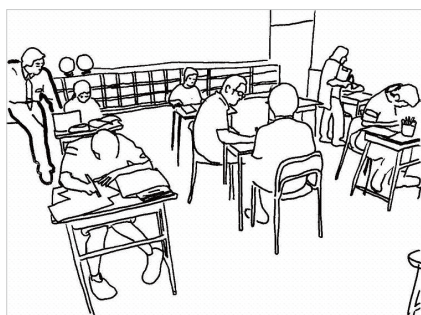


図1 画像からの学習場面のトレース①
(2016年6月、生徒が教員と対話しながら、課題設定や資料の分析に取り組む様子。)

ある。他方、上級生になるに従い、研究し提言したい内容が町にとって「実現可能かどうか」も意識されるようになり、より課題設定に悩む場合もある。

B教諭…生徒によってもナビゲートは変わってくると思うんですね。(中略) その生徒の意見を聞いて、「そうか、そういうところをやってくんだねえ」というのを確認して、じゃあそのためにどういうことを調べていくのか。どういうところで、自分の考えを盛り込んでいくのかっていうのを確認というか、対話することによって、その生徒の考えをまとめていくことができるのかなと思うんですね。

また、それぞれの生徒の「課題設定」が単に形になればそれでよいというわけではない。中には、課題が仮説や研究方法とうまく関連していないと見える場合や、「ふるさと創造学」のねらいに照らして適切と見えない場合もある。そうした研究計画の「一貫性」をチェックし、問題があればそれを生徒にフィードバックすることも「ナビゲート」の仕事の一部である。

以上のように見ていくと、「課題設定」は問題解決学習を進めていく上での技術的な問題のように見えるかもしれないが、そうした研究を前進させる上で、最も重要なのは、生徒自身の問題意識であると教員は話す。生徒が大熊町の復興上の課題について、「この問題を解決したい」という強い問題意識があれば、生徒自身の力で研究は前に進んでいくという。そうした問題意識を持つには、単に机上で考えるだけでなく、子ども自身が実際に避難住民や町役場の職員と出会い交流して、課題そのものを身近に感じることが重要だと話している。そのため、地域の問題を見つめさせるための様々な工夫が行われている。

② 「ふるさと創造学」における一人一研究の内容

右のような課題設定により、生徒たちは実際にどのような課題で学習に取り組んできたのだろうか。資料1(本稿の末尾を参照)は、二〇一六年十月に校内で行われた「ふるさと創造学」の中間発表会の資料を元に、全生徒の課題、研究方法、仮説をまとめたものである。資料1に示されるように、「一人一研究」として、全ての生徒がそれぞれに異なる課題と方法に基づき研究を行ったことが分かる。大熊中の学習の全体的な傾向を捉えるため、課題を大まかに分類する

と次のようになる。

- ① 放射性廃棄物の処理 (A)、(P)、(V)
- ② 除染の技術 (K)、(O)
- ③ 風評被害の対応 (J)、(M)
- ④ 新たな農業技術 (Q)、(T)、(U)、(X)
- ⑤ 再生可能エネルギー (S)
- ⑥ 町の復興にむけた提案(防災・健康など) (I)、(L)、(N)、(R)
- ⑦ 地域文化の維持・継承 (B)、(W)
- ⑧ 町の記憶や復興に向けたビジョンの共有・発信 (E)、(F)、(G)
- ⑨ 野生動物の保護 (C)、(D)、(H)

まず①、②は特に、放射線に関する技術的な問題に取り組む課題であるが、他の課題と同様、学年を越えて複数の生徒が類似する問題に取り組んでおり、実際、生徒間で情報を交流し合う姿が見られた。②は復興にむけて除染を安全かつ効果的に進める技術上の課題の検討であり、土壌におけるEM菌の効果や放射線低減化装置など、科学的な知見の整理や簡単な実験が行われている。一方で、①のグループの問題意識は若干異なっている。例えば、(V)の研究課題は、大熊町において放射性廃棄物の「中間貯蔵施設」の建設が進む中、その計画の延長として「最終処分場」建設がなされれば、住民が安心して帰還することが困難になるため、そうならないための処分方法を検討するものである。

一方で、③は、特に農作物の風評被害の現実を捉え、どのような情報の発信を行えば、それをくいとめられるかを農業関係者への取材や最新の研究知見の整理をもとに、それぞれ生徒の視点で検討している。

④、⑤、⑥は、復興に向けての町づくりの課題や様々な技術開発について研究している。特に、現在、大熊町の復興拠点として開発が進められている大川原地区などを想定した研究が行われている。その内容としては、地元地域の放射線に汚染された土壌でも安全でかつ特産品となりうる農作物を作るにはどうしたらよいか、将来の町の再開後も病院や生活インフラが乏しい地域の中で、健康リスクを減らしどのように健康を維持していくかなど、地域の再生にむけた様々な問題の解決が検討されている。

⑦、⑧のねらいは、他の課題とはやや異なっている。それらは、避難後、町民が県内外に離散する状況がある上に、避難生活の長期化により町の記憶が薄

れることによる、町民コミュニティそのものの衰退を問題視している。そして、コミュニティの意識の維持をめざして、町の記憶や文化を「忘れず」維持し、継承できるよう、生徒たちは資料調べや住民への聞き取りをもとに、「大熊町カルタ」や「町おこし弁当」、「絵本」などの制作・研究を行っていた。

最後に注目したいのが、⑨の「野生動物の保護」である。原発事故後に住民の消えた双葉郡の町村では、住宅地にも多くの野生動物が徘徊する状況が生じている。そこで、⑨の問題意識は、そうした動物を「駆除」ではなく「保護」しようとするものである。こうした問題意識は住民の帰還により「排除」される可能性のある動物への一部生徒の共感意識に基づくものと考えられる。いかにも「子どもらしい」問題意識と見えるかもしれないが、しかし、見方を変えれば、それは三・一一以前も以後も基本的に続く「人間中心」の自然観に対する子どもの視点からのアンチテーゼともとれる。この「野生動物の保護」という課題は、仮にこれが教師主導の学習活動であれば、実現の難しさなどを理由に、取りあげられる見込みは小さいと思われる。しかし、筆者が調査を通して見る限り、教員も、また当時の校長も、それを生徒の内発的な問題意識の一つとして着目しそのアイデアを伸ばそうとしていた。「野生動物の保護」は一つの例であるが、町の復興に関する個々の生徒の問題意識が、教員の「常識的な」指導観により無視されることなく、むしろ教員との対話の中で育てられていた点は注目に価する。

以上、生徒が設定した課題は多岐にわたるが、いずれも原発事故による放射線の問題に目を向け、町の復興の課題を見据えるものであり、前校長の言葉を借りれば、まさしく「おとなにとっても、見たくない現実、考えたくない困難な問題に正面から向き合い、その問題解決に取り組む」⁽¹⁴⁾ものである。

③「答えのない問題」への探求とその中での「意識化」

：課題提起教育は意識の出現と現実への批判的介入に向かって努力する。生徒は、世界の内にあって世界とともにあるから自ら自身が関係する問題に多く直面するにつれて、かれらはますます挑戦を迫られており、それに応じなければならぬのを感じるようになる。⁽¹⁵⁾(P・フレイレ)

生徒は「課題設定」を終えると、それぞれの仮説検証のための研究作業に入る。学校司書の支援もあり集められた様々な文献を読みメモをとっている生徒もあれば、パソコン室でインターネットを使って情報を調べる生徒もいる。また、住民らを対象にしたアンケートの内容を考える生徒や、制作物（キャラクターや料理などのデザイン）を考える生徒もいる。また、除染について研究するある生徒は、学校から放射線の線量計を借りて実験を行おうとしている。あるいは、学校外に聞き取りや観察に（教員を伴って）調査に出かける生徒もいる。

このような「ふるさと創造学」の研究が、誰にとっても「答えのない」問題に対する探求であることを強く印象づけられた場面を紹介したい。この日は、「ふるさと創造学」の時間中、大熊中から三人の生徒が教員に引率されて、会津若松市内で仮設町役場のある施設（旧県立高校校舎）に校外調査に出ている。そして、同施設内で定期的に開かれる避難住民の交流の場（ゆつくりすっぺ）を訪問し、中高年の住民数名に対してテーブルを囲み聞き取りを行っていた（図2参照）。聞き取りは、生徒がそれぞれの課題に関して質問を行い住民が答える形で約一時間行われた。聞き取りの終盤、女子生徒が次のような質問を住民に投げかけた。

女子生徒…もし今すぐ帰れるとしたら、何がしたいですか？

女性A…元どりの生活にもどれるとしたら何を一番したいかってこと。そうだねえ。ちよつとそれは答えられない質問だね。なぜって、もうわたしたちは、帰れないって思ってるから。今も帰宅困難地域だし、帰れるとしたらそれは除染が進んで二十年とか三十年先の話だと思う。もし帰れるようになったとしても、その時には私ら生きてないもんね。

女性B…そうね、生きとらんね。

女性A…だから、帰ったら何したいですかって、言われても、その状況思ひ浮かばないから答えられないよ。

生徒たち……。

女性A…逆にね、私たちは、君たちが帰りたいって思うのかなあって。私たちとしたら、そりゃ帰ってほしいけれども、君たちのお家の人は、帰れないよっていうんじゃないかな。どうだろう？

この場で示された住民の「もう帰れない」という認識は、調査当時（二〇一六

年）のその場にいた住民たちの率直な見方であったと言える。そして、「帰ったら何をしたいか」について「（だから）その状況思ひ浮かばない」というのも住民の率直な認識であったが、この回答は、その場にいた生徒たちを沈黙させ、少なからず戸惑いを与えたと考えられる。なぜなら、将来の住民の帰還と復興をめざした問題解決のために生徒たちが学習しているのに対して、この場の住民たちは、

「生きている間には帰還できないし、しない」との態度を示したからである。逆に住民は、「君たちは帰りたいって思うのかな？」と生徒たち自身にむけて問いを投げかけてきた。

こうした象徴的な場面から、大熊町の「ふるさと創造学」について見出されることの一つは、町の再開と帰還の問題に関して、少なくとも教員や地域の大人が「答え」をもっているわけではなく、あくまで生徒たち一人一人がそれぞれの課題の中で「自分で」考えなければならぬということである。

もう一つは、地域住民や保護者にも、帰還が困難であるとの見方が強いとするならば⁽¹⁶⁾、帰還と復興の問題を、「町」の問題としてだけでなく、まさに「自分ごと」として見なければならぬ状況に置かれているということである。右の住民から生徒への「問いかけ」に象徴されるように、「ふるさと創造学」では、生徒たち一人一人が、町への帰還や復興の問題に対する態度を自問し、意識することになる。こうした過程は、フレイレの「課題提起教育」の言葉を用いれば、学習者を「意識化」⁽¹⁷⁾へと導くものと言える。

④ 学習のまとめと報告

このように「ふるさと創造学」の一人一研究を通して、それぞれが町の復興の問題に深く向き合いつつも、かれらは孤独に向き合っているわけではない。生徒のインタビュアーによれば、教員や周りにいる生徒たちが常に「心の支え」となり、それぞれの学習を後押ししていた。特に、他の生徒たちもそれぞれに課



図2 写真からの学習場面のトレース②
(2016年6月、生徒3名が避難中の住民から聞き取りを行う様子。)

題は違うが、「ふるさと創造学」の目標の下で、共通に自分の研究に取り組む状況がそれぞれの学習を支えている。

また、生徒たち自身の探求の中では、町の復興をめぐる様々な問題や矛盾（例えば、町や県に関する風評など）についてありのままに直面することも多く、生徒の心にのしかかるものも少なくない。しかし、右のような教員や他の生徒による「心の支え」の役割は大きいと考えられる。例えば、9月に行われた「ふるさと創造学」の中間報告会でも、そうした問題について意見を交わす場面があり、生徒も教員もお互いどう感じているかを率直に伝えあう様子が観察された。

こうした学習過程を経て、十月末の文化祭では「ふるさと創造学」の発表が行われた。二〇一六年度の文化祭では、講堂にて、生徒が一人約五分の持ち時間で発表を行った。前述のように、この発表会には生徒の保護者に加えて、地域の住民、教育委員や町役場の職員など多数の大人が集まり、まさに町ぐるみで生徒の発表に耳を傾ける様子があった。

発表の中には、研究内容をスライドで報告するだけでなく、「大熊町カルタ」のように、制作したものを生徒たちで実演してその効果を示すものもあった。小中九年間の学習の集大成とも言える三年生の発表では「復興弁当」の制作から「自然エネルギーの開発」まで内容面で幅広く、いずれも課題設定とその仮説検証において一貫性が高いものであった。ある生徒（Eさん・表1の課題V）は、大熊町に放射性廃棄物の最終処分場が建設されないよう、処分方法として「宇宙エレベーター」について調べたことを報告した。その報告の最後に同生徒は、現在、国全体が東京オリンピックの開催で沸き立っているが、右のような処分方法の研究にこそ力を入れて取り組むべきではないかと問題提起した。

この文化祭で、半年に及ぶ「ふるさと創造学」はいったん幕を閉じたが、一部の生徒は、十二月に開催の「ふるさと創造学サミット」で双葉郡の他の学校と共に発表を行った。発表したのは、代表の数人の生徒であったが、大熊中全員の「ふるさと創造学」の発表資料



図3 写真からの学習場面のトレース③
(2016年12月、「ふるさと創造学サミット」のある生徒の発表後の先輩との質疑応答の様子)

が大熊町のブースに掲示されていた。

ある大熊中生徒の「放射性廃棄物の地層処分に関する発表」を聞いていた数名の内の一人は、大熊中を卒業した高校生の先輩であり、質疑応答後に発表者に助言する場面もあった（図3参照）。こうした場面からは「ふるさと創造学」を通して復興にむけた問題意識が先輩・後輩関係の中でも共有されていることが感じられた。

（二）「ふるさと創造学」の成果（子どもたち、教師たちの声）

以上のような学習は、生徒たちの中にどのような教育成果をもたらしたのだろうか。インタビューにおける生徒および教員の声をもとに検討してみたい。

三年間の「ふるさと創造学」における教育成果として、まず、一人の女子生徒（Cさん）は、自分が設定した課題について、問いを立て、文献や聞き取りによって調べ、発表するという学習方法に習熟できたことを話した。また、もう一人の生徒（男子）は、同様に問題解決の方法への習熟と共に、物事を見る上での「視点の広がり」を成果として強く感じたと話す。

Dさん…学習してよかったことは…、物事をいろいろな視点から見られるようになったので、そういうことは社会に出ても強みとして生かせるんじゃないかと思っています。

こうした「視点の広がり」は、かれらが「大熊町の復興」という答えのない問題について、自らの方法で悩みながら探求すると共に、そして学校や地域の様々な他者と対話し、その声や意見にふれながら考えてきたことの結果と言えよう。

このように学習を通して獲得された問題解決の方法や視点は、ある教員が「世の中、生きてるって全部そこじゃないですか」と言うように、いわば「汎用的スキル」であり、かれらの人生を切り開く上で道具となるものと考えられる。

また、「ふるさと創造学」を通して生徒が身につけたものとして、右のようなスキルにもまして大きいと考えられるのは、大熊町を「ふるさと」として捉え、その復興に関わろうとする意識であると考えられる。Dさんは、「ふるさと創造学」での学習を通して、社会に出た後、間接的にでも大熊町の復興に関わるこ

とができたらと話す。

Dさん…復興とかそう直接的には関われなくても、遠いところにいっても、ちょっとしたことでもいいから、大熊町に関することだったら、できることがあったらやりたいし、一番は除染とかに関わればいいんですけど、一応僕にもプログラマーの夢があるんで、そういうことはできないんですけど、自分の夢で大熊町に少しでも関わっていければいいと思います。

一方で、Cさんも、JAXAに入り宇宙飛行士になる夢とパティシエになる夢をもっていると話し、次のように補足した。

Cさん…もしもJAXAが駄目で、パティシエの方に専念したいって思うようになったら、大熊町に自分のお店を作って、ケーキとかを、大熊町の復興拠点にいる皆さんに買ってもらって、笑顔になってほしいっていうのがあります。

こうした声からは、小野田元校長が論文⁽¹⁸⁾で述べているように、三・一一による被災で故郷を離れ避難するという厳しい状況にあるにもかかわらず、生徒たちがそれぞれに、自分の将来の夢をしっかりと見据えていることが分かる。同時に、先の二人のように、大熊町の復興に何らかの形で関わりたいと考える生徒の割合も大きいようである。二〇一六年度末に卒業した前述のEさんもその一人である。Eさんは科学の力で、放射性廃棄物をなくし、住民が安心して帰れる大熊町をつくりたいと考え、県内の工業高等専門学校へと進学した。彼女は、以前は思い出すと辛くなるので、大熊町のことを考えないようにしていたという。しかし、「ふるさと創造学」を通して町の問題と向き合うことを通じて、大熊町を懐かしむと感じ、家族と共に大熊町に帰れるようにしたいと考えるようになったと話す⁽¹⁹⁾。

このように、「ふるさと創造学」は、大熊町を「ふるさと」として捉える意識や、その復興に対する関心を生徒たちの中に育み、中には、町の再開後の帰還を考える生徒もいる。そうした生徒の意識は、前述のように、「もう無理して戻らずともよい」と考える避難住民や親たちの意識を飛び越えるものなのかもしれない。

れない。筆者がインタビューしたある保護者は、「ふるさと創造学」での子どもの学習過程や発表内容を見て、初めてその子の帰還への意識に気づいたと語る。

保護者…下の子もいるので、もう帰ろうというのはいないんですけど、子ども的には大熊に帰りたい。戻って、震災前の元の生活に戻したいっていう考えなのかな。きょうは実感した。「ふるさと」のアレ（「ふるさと創造学」の発表）で、言葉の一つ一つにそれがあらわれていたから。

この語りが示すように、「ふるさと創造学」の取組は、生徒の町の復興や帰還に対する意識変化のみならず、保護者にも、子どもの発表を通して町の「復興」という問題に向き合うきっかけを与えていたと言える。

前述のように、大熊中で「ふるさと創造学」がスタートした時には、「もう帰んねえし、大熊のことなんて関係ない」と言う生徒たちが多くいた。しかし、この取組を通して、生徒がそれぞれ町の復興の問題に向き合うことにより、そうした「関係ない」という声が聞かれなくなり、卒業後も「取りあえず、町のことに気について留めていよう」という気持ちが生まれてきているのではないかと教員は話す。早川現校長も、そのような大熊町の復興と帰還に対する生徒たちの関心の高まりについて、「ありがたいことです」と話し、それを「ふるさと創造学」の実践の成果として捉えていた。校長は、町としては「子どもたちが戻らなければ町は担い手がなくつぶれてしまう」との考えがあるため、上のように生徒たちの復興への関心の高まりだけで喜んでいては「駄目だと怒られるかもしれない」と話す。しかし、それぞれの家庭の事情もあること、また、生徒もその夢や進路の選択は自由であることから、次のように話す。

現校長…けども、何らかのかたちで、東京行こうが世界に行こうが、子どもたちが活躍して、その片隅で頑張っていることが間接的にでも、大熊のほうにつながってきてほしい。どんな仕事でも、将来子どもたちが作った部品一個でも、それが大熊の復興につながっていけば、最高なことだと思うんですよね。（それが）われわれ教員の一つの目標であるので。

こうした校長の言葉には、「ふるさと創造学」を通じて学んだ力を生かして、

より広い社会に出て自らの進路を掴んでほしいとの願いと、この学習を通して、大熊町を「ふるさと」として見つめる意識を持ち続け、かれらの将来の働きが町の復興につながってほしいとの願いの両方が葛藤する形で込められている。そして、本調査を通しては、生徒たちは、この両者の願いを「ふるさと創造学」を通して引き受けながら、大熊中を巣立っていると感じられる。すなわち、大熊町の復興とコミュニティの問題を考えつつ、新しく世界への参入とその変革をめざす（フレイレ的な意味での）「自由」な主体としてである。

四、考察

以上の事例の分析をもとに、大熊中の「ふるさと創造学」の実践について考察を加えたい。本稿では、フレイレの「課題提起教育」を変革的な復興教育の一つの理念型として捉え、大熊中の「ふるさと創造学」がその実践上のモデルになるのではないかとその前提でその事例を検討した。事例の分析に基づくと、大熊中の「ふるさと創造学」を「課題提起教育」たらしめている大きな特徴は次の二つである。

第一は、土台としての放射線教育である。大熊町の小中学校では、放射線教育が、単に放射線に関する正確な知識をもつただけではなく、原発事故の影響によりなぜ自分たち町民が避難せざるをえなかったかという歴史的な経緯を振り返るとともに、「復興の現実な問題を直視させる」役割を果たしていた。放射線の影響に派生する復興上の問題は多岐にわたるが、それらは放射線に関する科学的な見方を持つことで対象化され、それによって浮上する問題意識が「ふるさと創造学」における生徒の課題設定に大きな影響を与えていた。フレイレ的に言えば、放射線教育は、生徒たちに復興上の問題を批判的に見つめるための枠組をもたらすと共に、かれらを「ふるさと」復興の問題に対して向き合う主体として「意識化」へ導く役割をはたしていた。

第二は、「二人一研究による問題解決学習」という方法である。この方法により、生徒一人一人が、大熊町の復興上の問題について自らの視点で課題を設定し、未だ「答えのない」復興上の課題について自ら考えなければならない。一方で、教員は「教える」のではなく、「対話」を通して生徒の問題意識を引き出し、共に考える役割に徹し、一人一人の問題解決を支えていた。

このような「二人一研究」の学習を通して、生徒たちは仮説とその検証に基

づく問題解決学習のスキルを身につける一方、その成果として、町の復興に関する多様な課題そのものの生成と問題解決の視点・方策を生み出していた。前節にみたように、課題設定に含まれる子どもたちの視点には、復興のあり方を批判的に見つめるものもあれば、コミュニティの文化や記憶を守ろうとするもの、新たな産業や技術開発に期待を寄せるものなど様々なものが見られる。その多様性や各々の独自性はまさしくこの実践が「生徒主体」であることの証である。そして、そのような多様で新たな視点は、子どもたちの目で震災以前の社会を「問い直す」とともに、新たな社会をつくる方策の萌芽であると言える。加えて、重要なことは、上のように、「ふるさと」の復興を「自分ごと」として捉えざるを得ない状況の中で生徒自身の探求、そして教員や地域の大人との「対話」の中で、生徒たちが自らを「ふるさと」の復興に関わる一員として「意識化」していったことである。生徒それぞれが取る進路は様々であろうが、かれらの声からは、学習を通して、大熊町の問題に関心を払い、何らかのかたちでその復興を支えようとする意識が確認された。

このような特徴をもつ大熊町の「放射線教育を通じたふるさと創造学」は、フレイレの「課題提起教育」の枠組を借りれば、被災・避難の経験を、社会のあり方を「問い直し」問題解決を行うための視点に転換しつつ、子どもの主体性を育むような、変革的な復興教育の一つのモデルになりうると筆者は考える。では、本稿が対象とした大熊中という独自の被災背景をもった学校の事例を通して、変革的な復興教育に対して示唆される教育方法上の視点とは何であろうか。以下、この点について述べていきたい。

復興教育が、災害・事故前の社会の単なる「回帰」ではなく、それまでの社会のあり方を「問い直し」、新たな視点での社会の変革を目指すものであるとすれば、必要となるのは、大熊町における放射線教育がそうであったように、復興をめぐる社会に存在する問題を批判的に洞察するための方法である。それは、問題解決学習において、まずは「問題を見つめる」枠組となるものであり、それを抜きにしては、復興教育の実践は楽観主義的で、旧来的な価値観の見直しを伴わない実践となりうる。そうした問題を批判的に洞察する方法の基礎に据えられるべきなのは、「生存権」も含めた基本的人権の保障の考え方ではないかと筆者は考える。

一方で重要なのは、「子ども主体」をより明確に位置付け、可能な限り「個

の視点を尊重し問題解決のための多様な視点を創出することである。そして、その際、既存の社会の価値や社会観に対して保守的な立場にある教員が、その主導により子どもたちの中に新しい視点をもたらすことには限界がある。むしろ求められるのは、大熊中の実践のように、地域の復興の問題に子どもを見つめさせる一方、その問題意識や探求についてはかれらに積極的に委ね、かれらと「対話」して学び合うことではないだろうか。フレイレもまた、課題提起教育において、旧来の教師・生徒間の関係を見直し、対話的な関係を構築することの重要性を指摘している。そうした方法を取ることで、教員主導の指導では創出し得ない多様な視点を生み出すことができ、復興後の社会を、以前とは異なった新たな社会として構築する契機を生み出すことができる。

以上のような視点が、変革的な復興教育に求められる要素であると考える。ここでは、子どもたちの対話者となる教員の、復興後の社会やその課題・矛盾に対して目をそらさず批判的に見つめようとする姿勢、そして（大熊町がそうであったように）教員や町の大人が個々の子どもとの問題意識や意見表明に耳を傾け、それに応答しようとする姿勢をもつことも重要である。そうした環境の中での復興教育を通して、子ども自身も、復興に関わる主体として「意識化」すると共に、まだまだ復興途上の混乱にある三・一一後の社会を、しなやかに生きていく思考方法やスキルを獲得できるのではないだろうか。

五、結びにかえて

以上のように、大熊町の「ふるさと創造学」の実践に着目し、三・一一後の復興教育のあり方を考察してきた。しかし、そうした記述とは矛盾するかもしれないが、筆者自身は、こと双葉郡で避難した学校の子どもたちについていえば、できる限りその帰還は引き延ばされてほしいとの思いをもっている。それは、除染終了後の地域の放射線による健康に対する影響について評価が難しいからというのがその主たる理由である。また、大熊町に限っていえば、廃炉作業中の福島第一原発に近いこと、放射性廃棄物の処理施設の建設など、そうした地域環境が子どもの成長にとって適切かどうか、教育研究の側からも多面的に検討していく必要がある。町の再開する日が来たとしても、住民の自主性が尊重されねばならず、また、避難する権利も引き続き保障されるべきだと筆者は考える。

加えて、子どもたちが将来的に避難指示解除後に町への帰還を考えることになるのであれば、自ら、上のような放射線のリスク等について判断できるよう、改めて、放射線教育は重要である。これは、大熊町以外にも、既に避難指示が解除されている町村についても同様に言えるであろう。子どもたちの生きる力の一部として放射線教育は必要である。

最後に、大熊町の「放射線教育を通じたふるさと創造学」は、三・一一後の福島県の教育の中で、子どもたちの視点を大切にし、それを復興にむけて伸ばそうとした貴重な実践であり、この間、フィールドワークを通して福島県の教育を見つめてきた筆者にとっては、その実践の意義を信じる小さな「学びの光」であった。この実践からより多くの教育者が学び、また避難を続ける子どもたちの状況そのものを想像することで、三・一一後の教育のあり方を見つめ直す機会になってほしいと願う。

註

- (1) 除本理史「福島復興政策の5年間をどうみるか…帰還政策から避難終了政策へ」『教育』八四二号、二〇一六年、五一―五頁。
- (2) 境野健児・細金恒男「原発災害六年と学校・教育の課題…人間の復興、教育の復興を」八六〇号、二〇一七年、五九―六七頁。
- (3) 佐藤修司「福島の震災・原発災害と教育復興の課題」『日本教育政策学会年報』二三号、二〇一六年、六九―七八頁。
- (4) 濱元伸彦「福島県の二人の教員の三・一一経験と今後の教育観…美術教育にたずさわる教員のライフストーリーに基づいて」『京都造形芸術大学紀要 Genesis』二二号、二〇一七年、一七二―一八四頁。
- (5) パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』（原著一九七〇年）小沢有作ほか訳、亜紀書房、一九七九年。
- (6) 武内敏英編著『大熊町学校再生への挑戦』かもがわ書店、二〇一二年、二二三頁。
- (7) 武内、前掲書、二二二頁。
- (8) 武内、前掲書、二二二頁。
- (9) 鈴木恵一「放射線教育を通じた『ふるさと創造学』」『生活教育』七九四号、二〇一五年、三〇頁より抜粋。

- (19) (18) (17) (16) (15) (14) (13) (12) (11) (10)
- 鈴木、前掲論文二六―三二頁。
鈴木、前掲論文三〇頁より抜粋。
例えば、添田祥史「震災・原発事故からの復興と地域教育計画」『双葉郡教育復興ビジョン』と『ふるさと創造学』の取組」『福岡大学研究部論集』社会科学編 8号、二〇一六年、一四九―一五七頁。石井賢一「『ふるさとみえ科』から『ふるさと創造学』へ」『日本教育政策学会年報』二三号、二〇一六年、五五―五九頁、など。
大熊町の生徒たちの自宅があるエリアは帰還困難区域に指定されており、十五歳未満の子どもは立ち入りが許可されていない。満十五歳を迎えると、家族とともに一時帰宅をする生徒もいる。
小野田敏之「未来を託す子どもたちに」『教育』八四二号、二〇一六年、三〇―三九頁。
フレイレ、前掲書、八三頁。
帰還がこの先長期間にわたって困難である、そのため帰ろうとする意志そのものが現状ではわきにくいという印象は、筆者が行った2人の保護者への聞き取りからも得られた。
フレイレ（前掲書）によれば、「意識化」とは、被抑圧者として「沈黙の文化」の中にある民衆が、学習を通して、現実世界もしくは他者と自己との関係性を批判的思考でもって認識し、その変革に主体的に関わろうとする意識変革の過程を意味する。
小野田敏之「避難先で『友』と『夢』に『挑』む」『教育』八六〇号、二〇一七年、六八―七三頁。
フィールド調査中の本人との面談および二〇一六年度の校内文化祭におけるスピーチの内容に基づく。

資料1 2018年度「ふるさと創造学」における各生徒のテーマ・仮説

記号	学年	テーマ・研究方法	仮説
(A)	1	高レベル廃棄物を最も安全に保管するにはどうすれば良いか [書] [イ]	地中の岩盤、コンクリートに加え、オーバーバック（合金）、ガラス固化体などでできた容器に入っていれば耐久性が強く、安全に保管できる。
(B)	1	ふるさと大熊町のことを忘れずに大切に思う気持ちをもってもらうために私にできることは何か ― 大熊町カルタを作ろう ― [書] [制]	大熊町のすばらしさをカルタで表現しそれを使うことで、子供からお年寄りまでふるさとの良さを再認識し、大切にする気持ちを持ち続けられる。
(C)	1	大熊町にいる野生動物と共存するために私たちにできることは何か [聞]	大川原地区を中心にした町に戻る準備が進む中、そこで生きている野生動物を殺処分しない方法を考えれば、よりよい復興につながるだろう。
(D)	1	大熊町にいる野生動物の現状と復興するために共存するにはどうしたらよいか [書] [イ]	町から離れた所に保護施設を造って保護する。動物に目印をつけ脱走しても見分けがつくようにすれば、殺処分をせず尊い命を守り、地域の復興もよりよく進む。
(E)	1	震災後、大熊町が今まで取り組んできたこと、今も取り組んでいることを物語で伝え、風化しつつある現状を他県の人に知ってもらおう [制] [イ] [聞]	読みやすい物語にして、大熊町の復興を描くことで、興味をもって大熊町の現状を知ってもらうとともに、復興への希望をもって生活し続けている町民の存在を知ってもらえるのではないかな。
(F)	1	大熊町の小・中学生の頑張りを大熊町に知らせることで、大熊町への思いを一つにしよう [書] [聞]	震災後、避難生活を送りながらも大熊町の学校で頑張っている様子をニュースや新聞に取り上げてもらうことで、一緒に生活していこうとする人が増え、復興につながるだろう。
(G)	1	大熊町に戻るまで、大熊町のよさを忘れないために、そしてそのよさを広めていくために、私たちにできることは何か [制] [ア]	皆が身近に見てくれやすいパンフレットやポスターを作り、色々な人に見てもらえば、大熊町のよさを忘れないし、思い出したりすると思う。

記号	学年	テーマ・研究方法	仮説
(H)	2	今、大熊町にいる野生動物たちを、安全に効率よく、もとの自然に帰すにはどうすればよいか [イ] [聞]	安い出費のわなで捕まえて、山に帰す。山には野生動物たちが山から町に帰ってこないよう柵か何かを設置する。
(I)	2	大熊町をよりよく発展させるために、公共施設やサービスを充実するために私たちにできることはないか。 [イ] [書] [聞]	地域の特色を生かした特産品・工芸品をPRし、返礼品として活用できれば、ふるさと納税の利用者が増え、税収入が増加し、公共施設やサービスを充実させられるだろう。
(J)	2	放射性物質がついているものでも安心して食べられる方法とは？ 福島の食べ物を食べてもらえるためにできることは？ [イ] [書] [聞]	消費者の立場に立って伝える。味と安全性と予防を伝えれば食べてもらえる。
(K)	2	大熊町の除染が早く効率よく進むために、私たちにできること。 [イ] [実]	EM菌を有効に利用して除染を進めれば、もっと早く効率よく除染が進み、もっと早く大熊に帰れるようになるのではないかな。
(L)	2	大熊町に住む住民の方々が、安全・安心に町で暮らせるようにするために私にできること。 [イ] [聞] [制]	特に地震への防災パンフレットを作成し、住民の人に配ったら家庭で安全・安心に暮らせるようになるのではないかな。
(M)	2	風評を払拭し、全国の人に福島県産の野菜を食べてもらうため、風評被害の現状を伝え買ってもらうため、私にできること [イ] [書] [制]	アニメを作り、現状を伝えれば風評が払拭され、全国の人が福島県産の野菜を食べてくれるのではないかな。
(N)	2	復興した後の大熊町が人々にとって住みやすい町になるために私ができること [ア] [制]	大熊町の人にアンケートをとって住みやすい大熊町の町づくりの考えを集め、調査することで理想の町づくりを提案できる。
(O)	2	除染を早く安全に行うために私たちにできることは？ [実]	放射線低減化装置という放射線が消える装置を使えば今よりも早く安全に除染が行える。
(P)	2	放射線による影響を無効にする最良の処分法とは？ [イ] [書]	汚染物を特殊な固体にして埋める。もしくは、特殊な容器に入れて埋めることで処分できる。
(Q)	2	大熊町産の梨を町に帰ってから作ってもらうために私にできることはあるのだろうか [イ] [書]	放射線が少ない土地で安全な水を使えば安心して食べられる梨を作れるだろう。それを農家に伝えて希望を持ってもらえれば、町に帰ってから作ってもらえる。
(R)	3	将来大熊町で町民の方々が健康に暮らしていくためには、私はどうすればよいか。 [書] [聞]	基礎体力の向上と、健康を維持するための食事を摂り続けられれば、健康で長く生きられるのではないかな。
(S)	3	大熊町を再生可能エネルギーの供給基地とするためのよりよい発電方法についての研究 [イ] [書]	大熊町が再生可能エネルギーの供給基地にふさわしいという根拠を挙げるとともに、現在考えられる方法を提示できれば、それを実現できる。
(T)	3	卵を大熊町の特産品とするため、付加価値がある卵についての研究 [イ] [書] [ア]	付加価値の高い卵についてまとめ、それを養鶏農家に伝えて意見をもらい、町に提言することで、大川原地区での採卵養鶏業を進められるのでは。
(U)	3	町が取り組むいちご栽培について調べてまとめることを通して、町の農業の復興を目指していくための研究 [イ] [書] [聞]	大川原地区で町が取り組む「いちご栽培」について調べたり、農家の方から話を聞いて課題をまとめることで、町のいちご栽培に役立つのでは。
(V)	3	ふるさと大熊町を最終処分場としないための、よりよい最終処分の研究 [イ] [書] [聞]	放射性廃棄物を安全に宇宙投棄する技術さえ確立できれば、大熊町で保管する放射性廃棄物をなくすることができるのではないかな。
(W)	3	大熊の味を忘れないために私にできることは何か？ [ア] [聞] [制] [イ]	大熊町をイメージする食材を使った町おこし弁当を考え、ふるさととの味に関係する情報を発信することで町を思い出してもらえるのではないかな。
(X)	3	大熊町の農業を再生させるために私にできることはなんだろう。 [ア] [聞] [制] [イ]	イチゴのデザートを作り、パッケージを工夫してPRすれば、多くの人に食べてもらえるのでは。

注) 研究方法に関する記号は、次の方法を表す。[聞] …聞き取り [ア]…アンケート [書] …書籍・文献
[イ] …インターネット [制]…制作 [実] …実験

A Case Study on “Furusato Creation Studies through Radiation Education” Examination Based on Freire’s “Problem-Posing Education”

HAMAMOTO Nobuhiko

Seven years have passed since the Great East Japan Earthquake and the Fukushima nuclear power plant accident. While there are a few towns and schools that are still evacuating, the Tohoku region as a whole has revived its school education in general. However, in such restoration process, it is difficult to see the momentum of creating education that aims to reconsidering the present society through critical review of the experience of the earthquake disaster and the nuclear accidents.

Considering the present situation of the education, here the author tried to consider “the transformative reconstruction education” based on Paulo Freire’s framework of “Problem-Posing Education.” And, as an example of its practice, this article focused on the “Furusato Creation Studies” at Okuma Junior High School. Okuma Junior High School is a municipal middle school of Okuma Town which continues to evacuate from Futaba County, Fukushima Prefecture, after 3.11. Okuma Town, which resumed its schools at Aizu Wakamatsu City (a city more than 100 kilometers away from the original town), decided to reform education that fosters pupils’ critical thinking and respects “the views of the child” from reflection on the nuclear accident. Based on these ideas, the town implemented “radiation education” as a form of children’s problem-solving learning. This effort led to “Furusato Creation Studies through Radiation Education” that the municipal schools currently working on.

Based on the fieldwork (interviews with teachers and pupils, observation of the educational activities, and collection of materials) at Okuma Junior High School since 2016, this article analyzed the learning process of this “Furusato Cre-

ation Studies” and its pedagogy.

In this educational activity, the children set various agendas on the town’s reconstruction problems and conducted inquiries with the support of deep dialogues with teachers. In addition, the perspectives of “Radiation Education” influenced the agenda setting of pupils, and children were directly looking at various problems surrounding the town’s recovery from the disaster. Furthermore, the pupils’ deep commitment to the “problem without clear answers” promoted “conscientization” (Freire 1970) of themselves as agents for reconstruction of the town. The diverse viewpoints and solutions from this educational activities would be seeds for reexamining and reconstruction of the post 3.11 society. This article concludes that this “Furusato Creation Studies” developed pupils’ problem-solving skills as well as deepen their commitment to the community initiatives toward its recovery.

Finally, the significant theoretical implications that Okuma Junior High’s “Furusato Creation Studies” brings to the “transformational reconstruction education” are the following two points. The first is the role of the educational method that provides a critical insights for social issues such as “Radiation Education” of Okuma Town. The second is the importance of generating diverse perspectives and methods through the child-centered, problem-solving approach.