

「3.11」以後の高校社会科における授業実践の課題と可能性

—福島県における「原発問題」の授業実践を中心に—

杉 内 清 吉^{*1} 林 裕 文^{*2} 渡 部 純^{*2}

はじめに

2011年3月11日に起きた東日本大震災は甚大な自然災害のみならず、東電福島第一原発事故（以下、「原発事故」）という未曾有の人災を引き起こし、「フクシマ」の名を世界に知らしめた。そして原発事故の収束が政府に発表された今もなお、福島におけるその被害状況は深刻である。学校現場では原発事故による避難のため、他校の校舎を間借りしたりプレハブ校舎で授業を受けなければならない生徒や、あるいは転校を余儀なくされた生徒が多数存在する。また、そのような状況にない生徒であっても、高い放射線量に汚染された地域のなかで生活せざるを得ない理不尽を背負わされたという点では、人生を一変させられた被災者である。

そのような様々な被災状況にある福島の高校生たちに向けて、いま高校地理歴史・公民科（以下、「社会科」）は何ができるのだろうか。本稿では、そのような問いのもとに「3.11」以後、福島の高校社会科教員たちが取り組んだ授業づくりについて報告させていただく。まず第1節（渡部）では、震災・原発事故によって生じた各学校現場の課題について、「3.11」後に再開された地理歴史公民科学習研究会での議論から報告する。第2節（杉内）、第3節（林）では、その議論を踏まえて取り組まれた授業実践について報告し、結語（渡部）において「3.11」後の高校社会科の授業づくりの課題と可能性について検討したい。

1. 原発事故と学校現場における課題の諸相

地理歴史・公民科学習研究会は、2006年に創

設された公民科学習の研究会を母体として、福島県の県北地区及び県南地区の高校社会科教員有志と大学教員有志が集い、授業実践や各専門分野の内容研究に取り組む私的な研究団体である。その研究会が「3.11」後に活動を再開させることができたのは、実に発災9ヶ月後の2011年12月である。この間、様々な事情があったとはいえ、「この出来事をめぐって高校社会科にできることはあるのか」という逡巡が、研究会再開をためらわせる大きな障壁となっていた。とりわけ原発事故をめぐっては、その高度な科学的専門性を要する放射能問題や避難の是非という判断の問題を、どのように社会科授業で扱うことができるのかと、多くの現場教員を悩ませた。もちろんその深刻さは、それぞれの生徒や学校のおかれた状況によっても異なる。だが、「3.11」以後の福島において、それらの現実から目を背けて「原発問題」の授業を実践することは不可能だろう。そのような思いから再開された最初の研究会（2011年12月15日実施）では、まず原発事故や放射能問題をめぐって、参加者全員で各学校現場で抱える課題や悩みについて話し合うことから始められた。

その中には計画的避難区域内にある県立相馬農業高校飯館校（以下、飯館校）からの参加もあった。当時、同校は原発事故によって、福島市内の教育施設へ学校ごと避難しながら授業を再開せざるを得ない状況下にあった。その中で生徒たちから「先生、わたし、結婚できるの?」や「子供を産んじゃダメですよ」という不安が投げかけられたという。同校教員からは、その問いかけに対して生徒を安心させたいと思う

^{*1} 福島県立安達高等学校 ^{*2} 福島県立福島商業高等学校

一方、「軽々しく安全とは言えなかった」という悩みが吐露された。しかし、同校では生徒たちに複雑な思いがあることを認めた上で、「今はお互いの価値をぶつけ合うことが大切だ」とし、この原発事故被災に対する思いを発表し合う場を設けたという。もちろんその試みにはリスクも伴う。そもそも過酷な被災体験を強いられた生徒たちは、そのことにふれられたいとは思わないだろう。津波被害が深刻だった浜通りにある高校では、教員が生徒に被災体験を尋ねたところ、「だって、みんながそれぞれ、家ながさっちゃとか、誰か死んだとか、あんだよ。そんな話せねえよ」と返されたという話もある。この過酷な体験の中で精神のバランスをどこかで失い、深刻なストレスを抱える生徒に対しては、言葉を求めることそのものがリスクを伴うのである。

しかし同校はこうしたリスクを引き受けながらも、あえて被災体験のある生徒が自らの言葉によって自らの立ち位置を理解する必要があるという判断に踏み切っている。そこには、生徒同士が自分たちの力で現状を理解できるようになることで、少しでも希望が生まれる可能性に賭ける現場教員の切迫した判断が働いているのである。直接的な被災体験を負う生徒たちが立ち直るためには、多くの時間を要することはいうまでもないが、その時間を過ごす中で彼／彼女らに何が必要であるかは現場に立つ者の判断力に求められる。そして、その判断の場面においては教員の立ち位置が問われるのである。

その一方で、放射能汚染に見舞われたものの、避難までには至らなかった中通り地方の高校生たちの反応は様相が異なる。

たとえば、福島市にある福島商業高校において渡部は、公民科「倫理」の授業で『僕のお父さんは東電の社員です』（森達也著、毎日小学生新聞社編、現代書館、2011年）を読み、それについて話し合う授業に取り組んだ。同書は、東電社員を父に持つ小学生が「原発事故は東電の

責任だけではない」と毎日小学生新聞に投書したことをきっかけに、様々な世代から寄せられた応答文を掲載している。授業実践前には、この小学生の問題提起に対してほとんどの生徒たちは強い反発を示すだろうと予想していた。だが、実際はその多くが小学生の主張に同調する結果となった。中には、「原発を受け入れたのはその地域の責任であるのだから、原発事故による避難は自己責任の結果である」という意見さえ散見された。

この報告に対して飯館校の教員からは、「まだこの出来事に対して感情的に割り切れない飯館校の生徒たちであればそのような反応はないだろう」や、「飯館校で同じ実践ができるかは難しい」との意見が出された。両者の意識の差が、原発事故による避難という直接的な体験の有無によって生じていることは明らかであるが、そうであるとしても生活圏が放射能によって汚染された点では両者に違いはない。もちろん、福島商業高校の生徒たちにも自分たちの生活圏が放射能に汚染されたという認識はある。にもかかわらず、彼／彼女らの原発事故に対する距離のとり方は、客観的という以上に出来事に対するリアリティの欠如によるものではないかとも受け取れる。しばしば指摘されるように、放射能問題独特の困難は、その影響を五感で認識できないことや、その健康被害が未知数であるという「わからなさ」にある。すると、身体的な体験の直接性がなく、被災のリアリティを認識しにくい被災地の高校生に対しては、いかにしてそれを形成できるのか。今回の原発事故をめぐっては、こうした体験の直接性とは別のリアリティを生徒の中に形成できるかが、授業実践の課題の一つとして問われているといえよう。

この点につき、同じ中通り地方に位置する安達高校での杉内清吉実践は、生徒たちの生活と原発事故を結びつけながら取り組んだものとして示唆に富む。杉内は被災半年後の7月に、「3.11を今どのように受け止めているか」という課題で、

生徒自身にその思いを記述させている。その結果、農家の生徒が比較的多く在籍する同校では、特に農産物の放射能汚染に対して敏感な反応を示す様子が報告された。

たとえば生徒たちの多くは、放射能汚染の不安から魚介類に関しては「食べない」と意思表示する一方、コメや野菜類に関しては微妙な反応を示すという。また、授業で教師から農作物の放射能汚染の危険性を知らされると、「家族が心を込めて作った作物を否定するのか」と反発して嫌な顔をする生徒や、自分自身は食品の放射能汚染に不安を抱いているにもかかわらず、その食品を家族が食べる中で拒絶しにくいとの葛藤を抱く生徒もいる。なかには自宅が酪農家である生徒が、家族で育てた乳牛から搾乳される牛乳を廃棄することに苦しみを訴えたこともあったという。だからといって、その苦しみに対して教師が「福島の牛乳は安全だ」と主張することには無理があるだろう。その葛藤のなかで、やはり「食の安全基準はどうできているか」や「暫定規制値」の意味などを生徒に教えながら、少しでも放射能汚染という現実に対して具体的に行動できる内容を教えたいという授業者の思いが示された。

このように、直接的な被災体験の有無や農村／都市部の違いといった視点から見た場合、福島県内の生徒たちの原発事故に対する意識や反応は様々であり、またそれらに対応する課題もまた複雑である。その中でも以上の議論からは、原発事故という出来事との距離の取り方や、その出来事に対するリアリティの形成という課題が浮き彫りにされた。言うまでもなくこれらの課題は、生徒自身がこのたびの出来事に対してどのように向き合い、考えられるかという課題に結びついている。そして以上の議論からは、そこに教員がどのように介在すべきかという課題があることが明らかにされた。以下、この点につき、研究会での議論を踏まえて試みられた杉内実践と林実践を見ていくことにしよう。

2. 「原発から 50^{km}の高校で放射能対策の授業を実践する」—杉内清吉の授業実践—

(1) 生徒の問題意識

県立安達高校は、福島県の中通り北部の二本松市に所在する全日制普通科高校である。2011年7月、杉内は同校3年生へ「あの時、あれから、これから」と題して「3.11」に対する思いをレポート提出させた。以下のA～Cはその課題に対する生徒の回答の一部である（ただし、Cの生徒は2012年7月に実施した同テーマの課題に対する回答である）。

A:「私の家では酪農をやっています。ですが、放射能の影響で、約一ヶ月の間牛乳の出荷を止められていました。出荷ができるようになるまでの間、しぼった牛乳はすべて捨ててしまいました。お金を捨てているのと同じようなことなので、とても悔しい思いをしました。…県外の人たちには福島県産のものを安心して消費してもらいたいです。」

B:「原発事故後、なるべく外に出ないようにしていた。雨が降っていた時は、家からでなかった。今は部活も普通にやっているし、雨に当たってもあまり気にしない。外の部だから土や土煙が心配。前まではマスクをしていたが今はしていない。うがい手洗いは毎日こまめにやっているが、どうせもう被曝していると思っている。あまり気にしていない。原発事故は正直嫌だがしょうがないと思う。ただ将来のことが心配でたまらない。結婚はできるのだろうか、子どもは産めるのだろうかなど不安はたくさんある。また、風評被害があるのでとても怖い。放射能がうつるとか、間違ったことを覚えないでほしい。テレビでもいろんな人がいろんなことを言っているの、ちゃんと正しい一つのことを言ってほしい。…また県外に避難する人もいるが、私には行く当てがないので、これからも福島県にいる。」

C:「あれから我が家では、子どもには福島県産の食べ物はあまり食べさせないように気をつけ

ているようですが、一緒に作るのになかなかそうはいきません。家で作っていたパセリやしそ、イチゴは食べないよう全部捨てました。「安全だ」なんて言われて、結果があっても、一度危ないと思ったものはなかなか安心して食べられません。分かっている、やはり福島県産を買う時にためらってしまう私があります。知識がないから危険だと思う…。本当にその通りです。でも私みたいな人が世の中にはたくさんいると思います。福島の農家の方々に、信頼回復を頑張ってもらいたいです。」

A～Cからわかるように生徒の不安の背景には、放射能汚染下での家業や放射能自体に対する親の不安がある。それを知らないで「県産食品の危険性」を説けば、自家生産物の安全を信じている生徒はいたたまれなくなるし、ここにいるしかない生徒に疎開の必要性など説けば、途方に暮れてしまう。放射能に対する感じ方の違いを超えて一緒にこの地で暮らしていくためにはどうしたらいいか考える必要があるだろう。そして、その課題について考えるためには、まず自分たちの置かれた状況を主体的・客観的・リアルに認識することからそうした居住者としての要求が生まれるはずである。それが「原発問題」の授業実践を行う最初の動機であった。

(2) 授業の内容

課題作文「あのとき、あれから、これから」をきっかけに、安斎育郎氏の『安斎郁郎のやさしい放射能教室』（合同出版、2011年）を底本にした授業を、以下6時間構成で実践した。

①「3.11」以降、福島で何が起きたか（DVD視聴と講義）【1時間目】

大震災と原発事故の影響が身近な生活にどのように表れているか、杉内が「聞いた、見た情報」から理解させる。

②放射線は身体にどのような影響を及ぼすか（講義）【2時間目】

・瞬間線量データをもとに、自分たちのおお

まかな外部被ばく積算線量の計算をさせる。

・被ばく、ベクレル、シーベルト、確定的影響、確率的影響、外部被ばく・内部被ばくを抑えるための原則、受ける線量は少なければ少ないほどよいなどの意味を理解させる。

③被ばくを抑えるには（ほとんど話し合い）【3時間目】

・内部被ばくを抑えるための暫定規制値（新規制値）の意味。（講義）

・外部被ばく、内部被ばく量を抑えるためにはどうしたらいいか。（話し合い）

・生産者・消費者等の立場、「こわい」という感情の違いをこえて、この地に一緒に住み続けるためにはどういうことに配慮する必要があるか。（話し合い）

④原発事故の責任は誰に？（講義と話し合い）【4時間目】

・「東電」とはいったい誰なのか。東電に関する政府や原発メーカー、国会議員、地方議会議員、首長、学者などの名称を書いたプリントで責任のあるものに丸をつけよ、と指示するとほとんどの項目に丸がつく。そこから原子力ムラの構成と安全神話ができることを理解する。

⑤これからの電力は（講義）【5時間目】

フクシマの教訓はいかされているかについて、原発再稼働の実態にふれつつ、これからの電力供給はどうしたらいいか授業で考えさせる。

⑥「あの時、あれから、これから」（まとめの作文）【6時間目】

3・11以来のことについて、体験と考えをまとめる。

(3) 原発・放射能に関する授業の感想

D：「これからずっと私達に関係する原発や放射能の問題で、ただ単に私は怖いものだというのしか思っていなく、被曝しない方法や放射能についていろいろ知ったり、考えたりできたのでよかった。」

E:「結局私達は実験台なんだなと思ったときもあった。でも、もし自分の記録が未来で活用できるならと思うと、嫌がらずにやるべきだと思った。」

F:「あまり神経質になってピリピリするのもよくないし、だからといって楽観視しすぎるのも良くない。ほどよく真剣に考えて生活していきたいです。」

G:「最初は、はっきり言って何でこんな授業をやるのかと思った。…でも私達が考えなければいつまでも終わらない、そう感じた。」

H:「放射性物質の半減期など、知らないことを知れたことは良かったです。そして家族と原発や放射能の話をする機会ができました。原発反対みたいな先生の意見を聞いているのは嫌でした。言うなら、意見と逆のことももっと話して欲しかったです。」

I:「具体的な解決策があまり見えなかったなと思った。結局は自分の判断次第だと言われているような気がした。自分の体をまもるのは自分しかいないだと思った。」

J:「考えがすべて人ごとでした。早く直してとかそういう考え方はかっただったので、まずは自分ができることから始めていきたいと思います。」

(3) 授業後の考察

これら一人一人の文章は、重い。「いいんだよ、それで」とか、「そうじゃないよ」とか、返信したくなるがそれは時間的物理的にできない。実践者(杉内)の授業に全く受け取り方の違う反応があるが、それは仕方のないことであろう。ここで学ぶことは彼らの知識の一つに過ぎないし、授業者(杉内)の意見も生徒が触れる大人の考えの一つに過ぎない。その出会いの中で自ら考え続けてほしいと思う。

ところでこのたびの原発事故では、原発と癒着した科学者によって科学の権威がおとしめられてしまった。そのために授業で「今の状況は安全」と言えば教師自身が不安になり、「危険」と

言えば生徒が不安になる事態が生じている。科学の成果も教育的配慮がないと生徒をただ不安に陥れることになる一方で、科学的な見解に感情的に自信を持てない教員側の葛藤があるのである。その意味で、授業者自身が放射線に対する「楽観派」なのか、「危険派」なのかが問われるだろう。

もちろん科学の権威が失われた以上、実践内容の客観性に確信がある訳でもない。しかも、地元の子や避難してきた子、農家の子、自主避難から戻ってきた子、あるいは「怖さ」に対する感情が違う子など様々な生徒が授業を受ける中で、うかつなことに触れれば生徒の被曝を防ぐ生活スタイルを否定することになる恐れもある。たとえば、「現状では、マスクは必要ない」と言って教室を見渡した際、マスクをした二人の生徒が顔を上げた。その瞬間、彼・彼女らの放射能に対する感覚を逆なでにしたと感じた。

このように、原発問題や放射能問題に対する様々な感じ方、考え方がある中で、何に触れてよいのか細心の注意を払いながら授業実践に取り組まざるを得ない。しかし、誤解を受けても「原発問題」の授業実践をやり続けたいと思う。というのも、こうした事態を招いたことは、学力の高い生徒を作るばかりで、人権や平和を無視し、責任を取らない人間を作ることに加担してきた我々教員にも責任があるのではないかと考えるからである。その点、今回の出来事は戦後と同じくらいに反省しなければならないだろう。

また、授業の中では原発事故の賠償金などをめぐって、「あの人達は、原発を受け入れて、東電や国から交付金などをいっぱいもらってたんでしょ。今更被害者面するなよ」という生徒の声があった。これに対して授業者は、「なぜ原発が受け入れられてきたのか」や「今後原発をどうするか」という問いについて、政治的、経済的、歴史的観点など様々な視角から検証しつつ、これらの意見に適切に答えなければならな

いだろう。そして、それは今回の出来事を踏まえて、「原発問題」を理科、社会科、家庭科、LHR、総合的な学習の時間など、どの教科で教えればよいかといった課題とも結びつく。とりもなおさず、それは教科の枠組みを超えた学習の総合性を掲げた、戦後社会科教育の原点ではなかったか。また、周囲の現実を見れば、放射能汚染廃棄物の「仮置き場」の設置や自主避難の有無で感情的対立が起きている。たしかに、その存在は危険ではあるが、住民（学校では生徒）同士がじっくりと話し合えば、民主主義を開く大きな可能性があるだろう。その意味で戦後の民主主義教育の課題は、今回の原発事故を通じてあらためて問われているのである。

今回の授業づくりでは生徒同士の話し合いで感覚の違いを認識することに重点を置いたため、以上で考察した視点は弱いものとなっているが、それは今後の課題としていきたい。

3. 「被爆国／原発大国ニッポン」を考える授業実践—林裕文の授業実践—

(1) 授業を構想するにあたって

2011.3.11の東日本大震災とその後の原発事故を受け、日々の生活の不安に追われる毎日であった。しかし、時が経つごとに社会科の教員としてこの原発事故をどのように考えるかを生徒に教えなければいけないのではないかという気持ちが起こってきた。12月に福島県の社会科教員有志で活動する地理歴史科・公民科学習研究会で「とにかく各自で原発の授業実践を持ち寄ろう」との呼びかけがあり、歴史的なアプローチから原発を教材化できないかと考えた。筆者（林）自身は今回の原発事故を通して、日本人は「核（原子力）とどう向き合っていくか」という認識を改めて問い直す時期だと考えている。史上初めての核は兵器として、しかも2発の原子爆弾として日本に投下され、数十万の命を一瞬にして奪った。2発の原爆や第五福竜丸の被ばくなど、唯一の被爆国である日本がなぜ戦後原発大

国へと進んでいったのか。また、これだけ被ばくに苦しんだにもかかわらず、日本人には「核」に対する拒絶反応はなかったのか。もし、あったとするなら、「核」に対する拒絶反応はどのようにして克服されていったのかを考える必要があると感じている。また、福島県民はどのような経緯で原子力発電所が受け入れていったのかを歴史的に考えることで、将来への展望、つまり「人類と核は共存できるのか？」という問いに対して答えを出す一助となると考え、授業を構想した。以下、3年生の選択日本史B（受講者31名）の授業実践である。

(2) 授業の内容

①なぜ日本は「被爆国」となったのか？【1時間目】

「核」をエネルギーとする原爆と原発を対比して考えるために、最初の授業ではなぜ日本が「被爆国」となったのかについて授業を行った。まず、アジア太平洋戦争の歴史的過程を俯瞰しつつ、NHKスペシャル「原爆投下 10秒の衝撃」のVTRの一部を鑑賞した。次に、2005年8月6日付『朝日新聞』夕刊記事であるアメリカのギャラップ社による原子爆弾に対する調査結果の記事を用いて、ギャラップ社の質問と同じものを生徒に回答してもらい、日米による原爆投下のずれを確認した。

その後、原爆投下時のアメリカ大統領トルーマンの発言（日記¹⁾）を読みながら、トルーマンが広島・長崎に原爆を投下したことアメリカにとって正しい選択だったかどうかを検討した。以下は生徒の授業後の感想である。

- A：都市が壊滅するほどの爆弾を2度も使用したのは、加害国と被害国関係なしで考えても、やり過ぎだと思う。もっと慎重に吟味するべき。人道的に考えても。
- B：こんなことをしなくても日本には戦う力がなく、すぐに戦争は終わったと思う。原爆を落としたからアメリカ人の命を救ったとはいえないと思う。
- C：日本政府が早い対応をして、降伏していれば

表1 原子爆弾投下をめぐる意識の違い

	ギャラップ社による原子爆弾に対する調査結果	生徒の回答 実数 (パーセンテージ)			ギャラップ社の調査 アメリカ (2005 年調査)	
		支持する	支持しない	その他	支持する	支持しない
問1	広島と長崎への原爆投下を支持しますか？	8 (26%)	22 (71%)	1 (3%)	57%	38%
問2	原爆投下が戦争終結を早め、 アメリカ人の命を救ったと思うか？	命を救った 21 (68%)	救わない 10 (32%)	その他 0 (0%)	命を救った 80%	救わなかった 16%
問3	投下はより多くの日本人を救った。 それとも日本人の犠牲者を増やしたか？	命を救った 8 (26%)	犠牲者を増やした 20 (65%)	その他 3 (10%)	救った 41%	犠牲者を増やした 47%

原爆を投下されないで、戦争を終わらせることができると思う。

アメリカが原爆投下を正当化する論理として、「原爆が戦争終結を早め、25万人のアメリカ人成年男子の命を救った」という言説がある。トルーマンは原爆実験の成功を受けて、ソ連の対日参戦前に原爆を投下して戦争を終結させて戦後処理を有利に進めたいという思惑や原爆の実験場として空襲を受けていない都市を四つ選定し、広島と長崎が結果として選ばれたことを授業で説明した。1時間目では原爆が日本に大きな衝撃を与えたことを確認し、「核に対するどのような感情を持ったのだろうか？」と疑問を投げかけて2時間目の原爆導入につないでいった。

②なぜ日本は原子力発電所を受け入れたのか？

【2時間目】

1) 日本には「核」に対するアレルギーはなかったのか？

2時間目の授業では、日本人が原子力発電所を受け入れて原発推進へと進んでいく理由について考察した。まず導入では、日本に何基の原発があるかを地図で確認した。全国各地に54基（福島第一原発を含む）も原発があり、戦後60年で一気に原発大国になった。展開1では被爆国となった日本は「核（原爆）」に対する拒絶反応がなかったのかを生徒に考えさせた。実際には1952年にサンフランシスコ平和条約発効でGHQのプレスコードが解除された後になって原

爆の被害などが全国規模で語られるようになってきた。次に米ソの冷戦下でアメリカは表では核の平和利用（1953年にアメリカ大統領アイゼンハワーが国連でいわゆる“Atoms for peace（原子力の平和利用）”を主張した）を唱えつつ、裏では核実験などを進めていった歴史的背景について説明をした。アメリカは日本で核の平和利用を強力に進めていったが、1954年にビキニ環礁で行った核実験で日本の漁船第五福竜丸が被ばくする事件をきっかけにして日本では大規模な反米・反核デモが発生した。とても日本人が核の拒絶反応を払しょくできるような状況ではなく、一層反核運動が広まっていき、日本に原子力発電所を設置することがますます困難な状態となった。にもかかわらず、アメリカはどのような方法で日本で反米・反核の世論を転換させていったのかを確認していった。

2) アメリカはどのようにして日本の反米・反核世論を変えていったのか？

展開2ではアメリカが第五福竜丸被爆後に起こる反米世論をどう懐柔するかをアメリカ側の資料から考えた。2011年7月25日付『朝日新聞』を資料して提示し、アメリカが対日世論工作の一環として①広島に原子力発電所の建設を進めていたこと、②原子力の平和利用博覧会のPR活動を通じて世論懐柔を行ったことを確認した。この過程の中で、原水爆禁止運動が広島市で開催されており、その中心人物だった広島大

学の森瀧市郎教授は原水爆だけに限らず原発についても反対していた。その理由として、1. 原発が原爆製造用に転化される可能性があること、2. 発電によって生じる放射性物質が住人にどのような影響を与えるか未知数であり、治療方法も確立されていないこと、3. 平和利用であっても、アメリカの制約を受けること、4. 戦争が起きた場合には広島が最初の目標になる危険性があることを挙げている²⁾。ところが、原水爆禁止運動の推進者や多くの日本人たちは、「核兵器＝死滅／原子力＝生命」という二律背反論的幻想に取り込まれて、原子力は兵器としての使用は許されないが、平和的に原子力発電所として利用することは可能だと論理ができあがっていったことを説明した。また、原発を受け入れる日本の側も正力松太郎（読売新聞・日本テレビ社主）らがアメリカと協力しながら原子力に好意的な親米世論を形成するためのプロバガンダを展開したことを説明した³⁾。それを受けて、「日本は被爆した。だからこそ、核兵器は使用させない。」と「日本は被爆した。だからこそ、核は平和利用すべきだ。」という言葉のどちらにより共感できるかと生徒に投げかけた。生徒からは、どちらも大事なことなので、片方にだけ共感するのは難しいという感想が出された。

③なぜ福島県に原子力発電所が多いのか？【3時間目】

1) 福島県が原発候補地として選ばれた理由は？

日本初の原子力発電所は茨城県の東海村であったが、70年代になると各地で原発建設ラッシュとなった。それでは、福島県が原発建設候補地となったのは、東京電力社長木川田一隆が福島県出身で、様々な人脈を用いて原発候補地として有力な場所の情報を手に入れたことによる⁴⁾。そもそも、電力の大消費地である東京近辺に原発が作れなかった理由は、政府の「原子炉立地審査指針」で人口密集地には原発が作れない構造となっていたからだ。福島県に原発を建設することにはいかなるメリットが発生していた

のだろうか？

2) 地元自治体の立場

福島県にとって、原発を建設するメリットはどこにあったのかを資料をもとに考えさせた。1971年3月29日付『福島民報』での双葉町長のコメントによると、「双葉地方は高度開発の条件を持ちながらチャンスに恵まれず、福島県のチベットといわれる状態に置かれてきました。なんとかして“チベット”から脱却したいという気持ちは、地域民がつねにいだいてきた共通のものでした。だからこそ将来をこの原発にかけた」とある。特に目立った産業がない相双地区が地域発展の起爆剤として原発を誘致しようとする姿を確認した。この視点は、高度経済成長期のエネルギー革命で石炭から石油へとエネルギーの中心が変わっていくなかで、斜陽の常磐炭鉱に対する危機感の中で何とか産業を立て直さなければいけないという福島県の施策が見えてくる。また、福島県は1974～2009年までに電源三法交付金として約2700億円もの「迷惑料」を給付されている。いわゆる電源三法システムは1974年の田中角栄内閣の時に成立している。東日本大震災の被害や住民への賠償金が少なく見積もって数兆円といわれる中で、多額の「迷惑料」と原発の大事故は等価交換といえるのかどうかを生徒に考えさせた。

④ 授業後の生徒のアンケートから

今までの授業後に、生徒にどのような変化や学びがあったのかを確かめるために自由記述式のアンケートを行った。以下は生徒のアンケートの一部を抜粋したものである。

D：日本が原発を受け入れたのは、戦後敗戦国としては経済を立て直すためには仕方なかったのではないかと感じた。日本の少ない資源では効率的に電力を補うには原子力を活用することが求められたのではないかと思った。

E：日本人は唯一の被爆国でありながら、原発をアメリカから受けいれて、今回のような事故を起こして、日本人は何をしているんだろうかと

思いました。素朴な疑問として、広島・長崎の今の放射線量はどのくらいなんだろうと思いました。半減期何万年という物質もあるので・・・。

F：原発を日本に提案したアメリカの思惑が予想以上に利己的なものだったので、逆に今日本とアメリカが有効な条約を結んだりしているのを見て変に思った。あとは原発の利点を生と死に分けたり、責任は誰にあるのか等の内容は倫理の授業っぽかった。

G：原発を落とされた国として、どうして原発を作り始めたのか気になっていた。今回の授業を受けて、やはり日本人たちは原発設置に反対だったんだと思った。しかし、アメリカの宣伝工作やマスメディアにより意思と関係なく設置されてしまったのだと思った。

H：原子力は危ないと身をもって感じているのに、経済成長や技術転用のため、原発の使用を許してきた。原発には多くのメリットがあるのはわかるが、デメリットもある。そのデメリットをこの国よりも知っている日本。被爆国だからこそ使ってはいけなかった。

I：核というものはやはり危険なものである。しかし、世界では核兵器を持っている国が数多くあり、先日のニュースでもイラクの核保有について問題になっていた。核というものはいろいろなものに多用できるメリットがあるが、安全性が確認されない限りとても危険なものである。

(3) 今後の展望

今回の授業で一番苦労した点は、教師の立ち位置であった。教師の価値観だけを一方的に教え込んだりすることがないように、できるだけ中立な立場で資料集めや授業構想をしなければいけなかった。しかし、教師自身や生徒も原発事故の被災者であり、さまざまな立場を考慮しながら生徒に考えさせる内容を実践できたのではないかと考えている。もちろん今回の授業で反省すべき点や修正すべき点もたくさんあった。まず原発を歴史的過程の中で位置づけるには、

米ソの冷戦構造から軍拡・軍縮の歴史も取り扱うべきであろう。また、福島県に原発が多い理由について考えるとき、相双地区の住人がみんな原発を受け入れたわけではない。地元の反原発派の住人がどういう活動をしてきたかを歴史的に追っていくことも原発を歴史的なアプローチとして見るために重要な視点だと思う。

しかし、授業後の感想を見ると生徒の様々な意見が出てきており、教師が一方的に教え込む授業にはならず済んだという安堵感はある。この授業を通じて私自身が学ぶことがたくさんあった。たとえば、「チェルノブイリ」がわからないから、チェルノブイリみたいになったら・・・の意味がよくわからない」という感想である。教師がそもそも前提として考えていたことでも、今の高校生には生まれる前の出来事である。原発の問題を語るうえで、今回の福島第一原発の出来事が世界史上きわめて重大な事故でありことをきちんと位置づけなければならない。また、授業を始める前にとった生徒のアンケートで「事故は起こってしまったけれど、今度は安全な原発を作ってほしい」という感想があった。この言葉には、非常に多くの問題を含んでいるように思える。まず、そもそも原発災害は継続中であり、この事態をどう収束させるかという解決策を見出していない。もし、日本が今後も原発政策を推進しようとするならこの問題を解決しない限り前に進むことはできないだろう。そして、このような事故が二度と起こらないようにするには、原因追求と責任を問うことが必要なのでないだろうか。これをなくして安全な原発を作ることはできないだろう。だが、本当に安全な原発を作ることは可能だろうか？哲学者の高橋哲哉氏は原発は「犠牲のシステム」だと指摘し、地元自治体や被爆労働者、ウラン採掘者、放射性廃棄物の処理などの犠牲を強いているという。そういう事実を授業の中で取り扱いながら、人間は核と共存できるのか？という問いについてもう一度生徒と一緒に考えてみる必

要があると思う。

最後に今回の授業は人類は「核」と共存できるかという倫理的問題にも積極的に入っていた。また、原子力発電所を今後も推進するか否かは政治的・経済的問題と深くかかわっている。このような問題をいくら考えてもすぐに答えを出すことはできないが、原爆と原発という核の問題を歴史の中に位置づけて考えるという取り組みは、意義深いものではないだろうかと結論づけたい。

結語

以上の杉内実践と林実践の比較しながら、「3.11」以後の高校社会科の授業づくりの課題と可能性について検討してみよう。

まず両実践は、それぞれ公民科「倫理」と地理歴史科「日本史」という異なる教科・科目で実践されてはいるものの、ともに「原発問題」を授業化する上で教科や科目の枠を越える必要性を訴える点と、生徒が主体的に考え、判断できる力を身につけさせたいという学習目標において一致している。なるほどこのたびの原発事故をめぐっては、たこつば化した専門知識がかえって市民の理解を妨げるという事態を招き、その結果、市民一人ひとりが自分で考え、判断しなければならない状況が多方面にわたって生じた。こうした科学的知見と行動知や生活知との乖離が暴露された「3.11」の後にあっては、個々の学習分野が相互に連環していることを理解しながら、主体的に思考し判断できる力が真に必要な迫られていることが明らかにされたといえよう。

ただし、杉内と林とのあいだには、生徒の思考力や判断力の形成を促す際に教員がいかに介入すべきか、という点において立場を異にしている。

たとえば杉内は、原発に対する批判的な視点で授業実践に取り組むが、そこには「授業者の意見も生徒が触れる大人の考えの一つに過ぎない」というスタンスをとる。この背景には、授

業者の意見に生徒自らが違和感を抱くときにこそ主体的な思考が生じるという杉内の授業観がある。その意味で、授業者の「原発問題」に対する積極的な立場表明は、生徒の思考を促す触媒的な役割として位置づけられるのである。したがって、「実践者の授業に全く受け取り方の違う（生徒の）反応があるが、それは仕方のない」ことであり、むしろ杉内にとってそうした反応は、生徒が主体的に考え始めていることの兆しなのである。

これに対して林は、授業者の意見をできる限り排した「中立の立場」に徹するスタンスをとっている。この背景には、教員（授業者）自身が被災当事者という立場であるがゆえに、特定の立場から矮小化された情報や価値観でもって授業実践することへの警戒がある。ともすると、「原発問題」はイデオロギー論争に陥りかねないが、もし授業者の考え方がその一方に荷担するとすれば、生徒たちの自由な思考を阻害しかねないだろう。それゆえ林は、授業者が一方的に自分の考え方を「教え込む」のではなく、「資料に語らせる」ことで生徒に多様な思考を促すというアプローチをとるのである。

実は、この「中立の立場」をめぐっては、上述の地理歴史・公民科学習研究会において議論の焦点となった経緯がある。その議論とは、すなわち生徒や教員も含め被災の渦中にある当事者が、果たして「中立の立場」で「原発問題」を考えることなどできるだろうかという問題である。言い換えれば、生徒のみならず教員自身もまた原発事故という出来事との距離がとれない中で、果たして公平な授業実践など行えるだろうかという問いである。その中には、これだけの理不尽を強いられた後で、原発推進に賛成の立場を授業で紹介できるのかという問いも投げかけられている。また、学校によっては、東電関連企業従事者を親にもつ生徒と被災農家の親をもつ生徒が同席する場面も当然ありうるだろう。そこにおいては「中立の立場」どころか、「原発問

題」を授業化すること自体が困難であろう。

このように、いま福島で「原発問題」を授業化するということは、いかにして「原発事故」という出来事と自分の立ち位置との距離感を見定めるかという問題と切り離して考えられないのである。人によっては、出来事との距離が近すぎて出来事自体を見つめることができない場合もあれば、出来事に巻き込まれていること自体を認識できていない場合もあるだろう。いずれの場合も、その立ち位置や出来事との距離感に応じた思考や判断が立ち上がってくると考えられるが、その方法は以上で見てきたとおり学校現場や生徒、あるいは授業者によって一様ではない。杉内実践のように生徒の生活からアプローチする方法もあれば、林実践のように出来

事との距離を取りながら歴史的な観点からアプローチする方法もあるだろう。むしろ、そのアプローチの方法が多様であればあるほど、出来事と自分との距離を測る可能性が広がるのではないか。そして、それはくり返し述べるように、生徒の思考力や判断力の幅を広げることに他ならないのである。

被災地福島における「3.11」後の社会科授業づくりの試みは始まったばかりである。再開した地理歴史・公民科学習研究会は、その後「原発問題」の授業づくりをテーマとして継続的に取り組んでいる。このように多様な実践例を積み重ねながら、現場の教員同士の協働によって、未来に希望もてる高校社会科の授業実践を模索していきたいと考える。

註

- 1) J.サミュエル・ウォーカー『原爆投下とトルーマン』 彩流社, 2008 年。
- 2) 田中利幸・P. カズニック『原爆とヒロシマ「原子力平和利用の真相」』 岩波ブックレット, 2011 年。
- 3) 有馬哲夫『原発・正力・CIA』 新潮新書, 2008 年。
- 4) 志村嘉一郎『東電帝国 その失敗の本質』 文藝春秋, 2011 年。