

### Ⅲ 研究ノート

## 東日本大震災による全町避難後に再開された浪江小学校の 教職員による教育実践の構築過程

独立行政法人教職員支援機構・筑波大学大学院 吉田 尚史

### 1. 問題の所在と研究の目的

本稿の目的は、福島第一原子力発電所事故（以下、原発事故）に伴う全町避難によって学校と地域が分断された中で福島県浪江町立浪江小学校（以下、浪江小）の教職員がどのように教育実践を構築したのかを解明することにある。

近年、国内各地で起きた災害に関して、被災直後から教育学関連学会において被災の実態解明とともに、被災校における教育実践がどのようにつくりなおされているのか検討されてきた。岩手県陸前高田市の中学校を事例とした聞き取り調査を実施した松田は、教師が被災地やそこに生きる子どもの実態を見取った上で何が必要なのかを問いながら試行錯誤の中で学校教育をつくりなおしていたことを明らかにしている<sup>1</sup>。また、村上らは、岩手県の復興教育の取り組みを分析し、校長の復興教育にかける思いのもとで、各学校が従来の教育内容を組み替えて多種多様な教育活動を展開していることを指摘する<sup>2</sup>。被災校は試行錯誤の中で従来の教育内容を組み替えながら教育実践をつくりなおしているのである。阪神・淡路大震災後の高等学校と小学校における独自の教育実践を検討した山住は、被災地域との協働による教育活動には個人が有する災害経験を他者と共有できるかという根源的な矛盾を乗り越える可能性があることを指摘する<sup>3</sup>。被災校独自の教育実践をつくりなおすには地域との協働が不可欠だと考えられよう。

しかし、全町避難によって学校と地域が分断された中で教育実践を構築することになった学校が存在する。本稿が取りあげるのは原発事故という特殊状況によってそれを強いられた例だが、他にも同様の例はある。例えば、2000年に発生した三宅島噴火災害に伴う学校再開である。それは、島内の火山噴火による全村避難によって学校と地域が分断された中で学校を再開させた事例である。三宅村教育委員会は他自治体にて寮生活を伴う学校再開によって小学校から高等学校までの児童生徒の教育機会を保障した<sup>4</sup>。しかし、避難の長期化や寮生活による児童生徒への心身の負担が大きかったため転出が相次いだ<sup>5</sup>。このような児童の課題を捉えながら三宅島の小学校では、島内に存立していた3つの小学校に在籍していた教職員のすべてが残留したこともあり、「学級担任」「各教科の専科」「寮運営」の3つの組織体制を構築した。また、被災地域だけでなく避難先の地域を教材としながら新たな教育課程を編成した<sup>6</sup>。

では、原発事故に伴う全町避難自治体においてはどのような教育実践が構築されたのか。全町避難自治体の中で注目を集めてきたのが浪江小における「ふるさとなみえ科」である。浪江小では、浪江町外で避難生活を送る児童に対してあえて浪江町を教材とした教育実践を構築した。それは、文部科学省により提起された創造的復興教育<sup>7</sup>の一事例として、未来を生きる子どもの育成に加えて原発事故により引き裂かれたコミュニティを再生する取り組みとして紹介されている<sup>8</sup>。また、福島県双葉郡双葉地区教育長会により創設された「ふるさと創造学」の先行実施事例とされ、郷土の現状や将来像を学ぶだけでなく、被災した浪江町民の生き様に触れて自らの将来を考える課題解決型学習とされている<sup>9</sup>。「ふるさとなみえ科」は、全町避難を余儀なくされた被災地域を教材としながら、地域コミュニティの再生を視野に入れた教育実践を構築したのである。

学校と地域が分断された三宅村と浪江町の小学校の事例からは、全町避難を余儀なくされた被災地域を教材とした教育実践の構築という共通性を見いだせる。では、学校と地域が分断された中で教職員はどのように教育実践を構築したのだろうか。原発事故に伴う全町避難後の学校教育に関する調査研究では、全町避難における児童の教育機会の保障の実態解明に力が注がれてきたため<sup>10</sup>、教職員による教育実践の構築という観点から実態解明が行われてきたとは言い難い。学校教育において自明の条件とされてきた学校と地域の関係が崩壊した状況下における教育実践の構築過程の解明は、災害からの復興に関する知見の蓄積がない学校や教職員の指針となる。以上の問題意識から、本稿ではまず、再開準備段階において教職員がどのように条件整備を行っていたのかを明らかにする。次に、浪江小において教職員がどのように教育実践を構築したのかを明らかにする。最後に、浪江小の教職員による教育実践の構築について考察する。

## 2. 研究の方法

「ふるさとなみえ科」は2012年度に創設された教育実践である。本稿はその創設過程に関心があるため、学校再開準備が始まった2011年8月1日から実践を主導した校長が退職する2014年3月31日までを対象期間として設定した。

調査は、まず対象期間における教育課程の編成・実施に関する資料収集を行った。

主な収集資料は、各年度の「総合的な学習の時間」（以下、「総合」）の全体計画や「学校経営・運営ビジョン」、教育目標や教育実践検討時の記録等である。しかし、教育実践の具体的な様子がわかる資料は保存されていなかった。このことから、当時の管理職及び教師

表1 聞き取り調査対象者一覧

調査日	聞き取り形式 (時間)	名前	性別	教職年数 (赴任時)	赴任年度
2018.12.20	単独 (74分)	A教師	女	25年	2011年度
2019.2.19	複数 (90分)	B教師	女	23年	2011年度
		C教師	女	16年	2011年度
2019.9.10	単独 (89分)	教頭	男	30年	2012年度
2019.4.22	単独 (63分)	校長	男	36年	2011年度
2019.9.9	単独 (87分)				

への聞き取り調査を実施し、逐語録を作成した。聞き取り調査の詳細と対象者の属性は表1の通りである<sup>11</sup>。本稿では、逐語録や収集資料から引用する場合は「引用」〔教職員名（教師名はアルファベットのみ）または資料名〕で示している。しかし、文脈に調査対象者を示している場合は「引用」のみ記載している。

### 3. 事例分析

#### (1) 一般的な学校を目指す教職員による条件整備

まず、浪江町教育委員会（以下、教委）による学校再開の経緯を整理する<sup>12</sup>。災害前の浪江町には、6つの小学校（以下、町立小）に1097名の児童が就学していた。原発事故による避難区域拡大に伴い、浪江町民が町外避難を余儀なくされた。この時の教委の課題は2011年4月6日までに児童の就学先を決定することだった。しかし、すべての児童を対象にした学校再開のための人的物的資源の整備が困難だったため、教委は区域外就学制度により避難先の小中学校に就学させる支援を行った。ところが、新年度が始まると教委は区域外就学先にて環境変化に適應できない児童が少なくないことを認識した。町立小に勤務していた教師たちも避難所訪問や兼務先の学校<sup>13</sup>にて、区域外就学先で児童が不登校や学級不適應となっていることを認識した。このような状況から教委はそのような児童の教育機会の保障を目的に、他自治体（福島県二本松市）の廃校舎を借用して2011年8月25日に浪江小を再開させた。浪江小に勤務することになった教師は「各学校からそれぞれ教員が行って勤めることになる」〔C〕という方針の下で6つの各小学校から選ばれた教師だった。彼らは、全町避難によって浪江町の学校が他自治体で教育実践を余儀なくされることに対して「どのくらい子どもたちが来るんだろうとか。どのような先生が来るんだろう。みんな散らばった後に、二本松で再開される学校はどうなるんだろう」〔C〕と不安を抱いていた。

浪江小への勤務が決まった直後の校長は「震災の後だったので、子どもたちが疲弊しているだろうな」と考えていた。教師たちは「なかなか教室に入れない子や不登校気味の子もいるようだ」〔C〕という情報を得ていた。このことから教職員は「子どもたちはいろんな思いを持ってここを選んでここに来たから、寄り添ってあげたい」〔B〕という思いを抱いていた。

しかし、学校はそのような児童に寄り添える状態になかった。学校は大量の支援物資や廃校前の備品であふれており、その中には使用できないものが多く含まれていた。教師たちは「ありがたいんだけど、うーん、何かこれでいいのかな」〔B〕と支援のあり方に疑念を抱いた。校長は「物置に子どもたちが突然やってくるっていう状況だけはつくりたくないという思いで「子どもたちの目のつくところだけはきれいにしてください」〔C〕と指示した。しかし、教師たちにとって学校の条件整備は初めての経験だったため「正直何をやっているのか分からない」〔B〕状態だった。そのため、教職員全体で「三角定規セット欲しいよね、絶対時計も欲しいよねっていうふうに、こう周りを見ながら、今必要なもの」〔A〕を相談しながら経験値によって選定した。

また、校長は教育課程について「以前の浪江小のものを使いなさい」と指示した。教師たちは、

浪江小で使用することになった教科書会社が町立小のそれと違っていたことに戸惑った<sup>14</sup>が、教科書会社によって作成された単元表を用いて「実態に合わないけれど、それで半年間はなんとか」

[A] 教育内容を策定した。この背景には、以下の校長の語りにあるように、汎用的な教育課程を編成することで区域外就学先の学習内容と接続する意図があった。また、児童の実態を見取りながら軌道修正できるという教師への期待があった。

「簡単ですよ。子どもたちがいろんなところに避難していて、いろんなところから集まってくるので、一般的な方法で進めるのが一番混乱しなくて済むだろう。一般的でどこでもやっているっていうか。教育課程って学習指導要領に沿って作っているんで、そんなに学校間で大きな差はないわけですよ。違いがあるとすれば、学校行事の時期がずれるとかそれぐらいの話で。学習の指導内容っていうのは1年間ほぼ同じぐらいのスピードで行ってるはずなので。そういうのはそのままやれば、何も大きな問題はないし。また子どもたちが集まってくる数が少ないっていうのがわかったから、いくらでも、教室の中で先生は子どもの実態を見ながら軌道修正ができるはずなので。だから、あえて新しく作るんじゃなくて、もとあったものを利用しなさいって。」 [校長]

## (2) 災害によって疲弊した児童の居場所の構築から新たな教育実践の創設へ

### ①災害によって疲弊した児童の健康・安心の確保を目指す教師たちによる居場所の構築

再開した浪江小に就学した児童は28名、勤務することになった教職員は15名だった<sup>15</sup>。浪江小に就学した児童は「環境もどうなるか分かんないっていう中で、よりストレスが増す中で、ほんとに全然学校の勉強どころじゃなくなって」 [C] いたため「8月の段階はまだ普通に授業をやるうと思って無理」 [A] だった。その中には保健室登校となった児童もいた。各学年は10人以下の単学級で構成されており、指導組織は低・中・高学年ごとのブロックで組まれていた。その中で彼・彼女らの現実の姿をみた教師たちは、柔軟な連携の下で臨機応変に教育実践を展開した。「人数が少ない中でそれぞれに体育をやるよりは一緒にやったほうがいいよね。図工や音楽はちょっと人数多いほうがいいよね」 [B] という判断で、一部の教科で複式授業を行っていた。このような指導組織で授業を行ったことは保健室登校の児童への対応にも効果的だった。「思い切って時間割を1時間目は3・4年生の音楽にしよう。そしたら1人そっちを見て、1人保健室に来れるからって言って、A先生とそんなやりとりをして時間割を組んで」 [B] いた。時には学級の児童を保健室に集めて授業を行っていた。また、保護者も避難生活に見通しが立たないことから「一番もうどうしていいかわからない時期」 [A] だったため、保護者と連携して児童の教育にあたることは困難だった。そのため「とにかく学校にだけ来させてください」 [A] という思いで、児童が家庭で身につけるべき基本的な生活習慣についても教師たちが引き受けて指導していた。

さらに、教師たちは児童の健康や安全・安心を確保するために「放射性物質とか放射能とか、

吉田尚史：東日本大震災による全町避難後に再開された  
浪江小学校の教職員による教育実践の構築過程

そういったところで子どもたちにどれだけ教えればいんだろうとか、どこは教えちゃまずいんだろうとか。震災のこともだし原発のこともだし。それをどう伝えるべきなのか、伝えないべきなのかっていうのは常に考えており、「原発が爆発して、私たちが避難してっていう、そういうごちゃごちゃしたところは、どうしたらいいか分かんなかったです。これからちよつとずつ大人になっていく間に知らなきゃいけないことだとは思うんですね。でも、あの当時3年生とか4年生の子にそれを伝えていいのか」[B]と問うていた。教師たちは教育実践の中で災害によって生じた事象を教材とすべきか、すべきでないか考え続けていたのである。

以上の教育実践の背景には、教師たちと児童や保護者の間に「大変だったよねって一緒にそれが語り合えるんですよ。大変だった、あのとき怖かったよなって正直に言えちゃう」[C]関係があった。教師たちは「きつとここに来るまでいろいろあったんだろうな」[C]と児童や保護者の背景を慮りながら「学校に来れば私を知って、理解してくれる先生方がいて、友だちがいてっていう意味での居場所」[A]の構築に努めた。その結果、児童は「大変な子もいましたけども、段々と、少しずつ、元のこの学校に通うっていうその生活スタイルっていうか、できるように」[C]いった。また、教師たちも「被災した後、先生方ご自身もいろんな苦勞をされながら。そしてまた、ここに集まったときに知ってる先生方がいて、やっぱり安心」[C]することができた。浪江小には「自分の存在っていうのをすごく感じられる」[C]関係が存在していた。

## ②災害により疲弊した児童を認識しながらも新たな教育実践を目指す校長による方針の提示

このような教師たちによる教育実践の背景には校長による方針の提示があった。浪江小に就学した児童の現実の姿をみた校長は「子どもたちは半年間で急激に変わるっていうのはないんだろうと思っていたし、急激に変わるっていうような教育をすべきではない」と考えていたため「大変な思いをしていたんだからゆっくりしようなんて思わないで。やっぱり学校に来た限りは普通に授業をやったほうがいいでしょう」と働きかけた。普通に授業を実施するにあたっては「半年間なので、そこで何か計画を変えとかっていうことは決して得策ではないと思ったから、とりあえず先生方がやりやすいようにやってほしいということと、あと子どもたちが少しでも落ち着いて生活ができるっていうことを最優先」するように指示した。校長は、教師たちに、災害によって疲弊した児童の実態を見取りながら臨機応変に教育実践を展開するように求めたのである。

しかし、臨機応変な教育実践を教師たちが容易に実現できたわけではない。校長は「目の前にいる子どもが4、5人しかいないのに、30人と同じ授業はしないてくださいっていう話はしました。あとは、前の学校ではっていう言葉を使うことを極力拒否したっていうか、やめてくださいっていう話」を繰り返した。教師たちが災害前の町立小の環境下での教育実践を展開しようとしていると感じたのである。また、学校の小規模化により「時間的な余裕が生まれるはずだから、この子どもたちにはいろんなことを経験させたり体験させたりすることができるんじゃないか」と考えた。そのため町立小と同じ授業をしないように働きかけるとともに「将来を生きる子ども

たちに何が必要かっていう問いかけ」を自分自身と教師たちに行った。校長は災害によって疲弊した児童の将来を見据えながら多様な経験を基盤とした新たな教育実践の構築を模索していた。

校長の考えを具現化する契機となったのが2012年度の教育課程編成だった。11月頃から検討が開始されたそれは、重点目標を中心に「学校経営・運営ビジョン」の検討が行われた。教師たちは最初「昔の浪小で使ってたものをちょこっと手直したぐらいのもの」[B]を提案した。新たな浪江小をつくろうとした校長は「600人いる時の教育課程と、30人の教育課程がおんなじでいいの。あの頃の教育と震災後の教育がおんなじでいいの」[B]、「今の子どもたちに必要なのは何か」[A]と問いかけた。教師たちの内心には「やっぱり600人いた昔の浪小のまんまではいけない」[B]という思いがあったため校長による問いかけは良い契機だった。そして教師たちは「自信がないとか、自分の思いが表現できないとか」[A]課題を出しながら「今の子どもたちにはここが必要だよなんて言って、わいわいがやがやと」重点目標を検討した。その結果、図1が策定された。

また、校長は「ふるさとなみえ科」の創設を提案した。2012年度から開始された「ふるさとなみえ科」は資料1の目的を掲げている。この背景には校長が震災直後から抱いていた「基本的に学校って地域の中にある

(1) 郷土のよさを守り引き継ぐ人々やふるさとのために活躍する人々の生き方に学び、子ども自身にも「志」を持たせる。

単なる夢ではなく、どんなアスリートになりたいのか、仕事を通してどんなことをしたいのか、どんな人間になりたいのか、「どんな」を考えさせることによって、子どもが取り組むべき課題を明確にさせていく。

(2) 子ども一人一人に、しっかりと（こころの）ふるさとへ太い根を張らせる。

家庭・学校が大好きで、仲良く生活し自尊感情が豊かで、生きるエネルギーにあふれた子どもや、地域の自然・伝統・文化にどっぷりつかり、好ましい原風景を持っている子どもの育成に努めていく。

#### 資料1 「ふるさとなみえ科」の目的（収集資料より引用）

んだらうって思ったので。今避難先にある学校は正常じゃない」という問題意識がある。「正常な学校に戻すためには、その地域というものを学校に取り込んで、地域の人が学校に入ってくるってそういう学校にしないと正常な学校にならない」という校長の考えの下で「避難されてる方との交流とか。避難されても大堀相馬焼きを絶やさないように、再開して頑張ってる方とか、そこからまた乗り越えてらっしゃる方」[C]を教材として、学校内外での多様な経験を通して「子どもが将来生きていく上での自分のルーツ」[校長]を確立することを目指した「ふるさとなみえ科」が創設されたのである。図1の通り、「ふるさとなみえ科」は「総合」や生活科を中心とした教科横断的で体験を伴った探求学習とされ、浪江小における教育実践の中核に位置づけられた<sup>16</sup>。

## H24 学校経営・運営ビジョン

～浪江でまなび、浪江でおしえ、浪江をかんがえる～

浪江町立浪江小学校

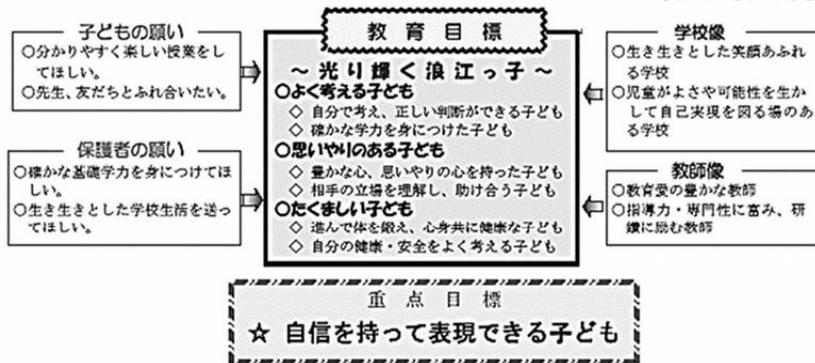


図1 2012年度の「学校経営・運営ビジョン」(収集資料より引用)

### ③新たな教育実践をめぐる教師たちと校長の葛藤

一方で、2012年度の教育課程編成についてAは以下のように語る。校長による問いかけや「ふるさとなみえ科」創設の提案の重要性は理解しながらも、児童や保護者だけでなく教師自身も避難している中で、新たな教育実践を構想することに疑念を抱いたのである。

「まず学校に来て、普通の生活ができるように。それこそ支援物資だらけで、なんかいつも、まあ、気持ちは分かるけど。ある程度こう、物資に囲まれながら、なんか一日一日を精一杯生きているような、そういう感じの中で、なんで、えー、自分たち、自分もそうだったので、そこまで考えさせる？みたいな。」[A]

また、以下の校長の語りにあるように、校長と教師たちの間には不和が生じており、校長は教育実践に対する教師たちとの意識の違いを認識した。教師たちは児童と災害経験を共有する場として浪江小を位置づけようとしたが、校長は児童がおかれている状況から隔離された空間として浪江小を位置づけようとしたのである。

「先生方と最初の方トラブルがあったのは、私自身は、教育っていうのは、感情ですもんじゃないかと思ってたから。あの、自分自身も避難者で、子どもも避難者で。一緒にかわいそうだねっていうのだけは嫌だった。だから先生方がそういう意識を持って子どもに接したり、それは子どもたちがかわいそうですなんていうのは拒否していましたよね。(中略) 今回の場合、子どもたちは家庭の中でそういう親が大変な思いをした喪失感とか。そういう中でいるわけじゃないですか。そういう大変な思いの場所から、子どもたちは学校に来て安心した空間を与えられて暮らしているはずなのに、そこにまた避難者という意識で一緒になって、先生と子どもと一緒にいいのだからって思いながら。だからマスコミなんかも、かわいそうな子どもっていうことを聞き出そうとするのは全部断りましたもんね。」[校長]

ここまで整理してきたように、教師たちは、新たな教育実践を構築する必要性を認識していたものの、児童や保護者の状況を慮ると優先すべきは災害経験の共有を通した児童の居場所の構築だと考えていた。その中で校長が、新たな教育実践を構築する必要性を提起した。これによって教師たちには、校長から提起された新たな教育実践の構築とそれまで行ってきた災害経験の共有を通した居場所の構築との間で葛藤が生じた。校長は繰り返し将来を生きる児童にとって何が必要なのかを問うことを通して教師たちの理解を促した。校長は「具現化するにはね、先生方に理解してもらわなきゃならないところもあるので。それは1年かかった」と語る。教師たちの葛藤は簡単に解消されるものではなかった。

### (3) 新たな教育実践の構築を実現した要因

#### ①教職員間の相互理解を基盤とした活発なコミュニケーション

2012年度になっても教職員には「うちに帰ると何かいろいろな問題があつてうちの人とうまくいっていなかったり、仮設住宅に住んでいる子どもたちが大きい声出すと周りの仮設住宅の人から怒られるとか、静かにしていなきゃなんない」〔教頭〕というような様々な情報が入ってきていた。教職員は2011年度に策定した「学校経営・運営ビジョン」や「ふるさとなみえ科」の目的に基づきながら、このような生活環境にある児童を踏まえた教育実践を構築した。特に、「ふるさとなみえ科」は「びっちりもう全部最初からこれとこれやっていけばいいって用意されてるわけじゃない」〔C〕ため、児童の実態に即して教職員全体で教育内容を構築した。

それは校長の大まかな教育方針の提案から始まるが多かった。校長は「自分で思ったことは、まずみんなの前でどうだろうって提案されるので。(中略)俺の妄想を聞いてくれっかーみたいな感じで」〔A〕提案をしていた。このような校長からの提案に関してBは、以下のように語る。校長からの教育方針の提示には必ず明確な理由があった。これに対して教師たちは率直な意見を表明した。また校長は、教師たちからの提案に対して明確な考えに基づいた判断をしていた。校長と教師たちの間には相互理解を基盤とした活発なコミュニケーションが成立していたのである。

「校長は自分の考えをちゃんと言ってくれたんですね。これしたいんだけど、どう思う？って投げ掛けてくれたから。それするためにはこんなふうにしなきゃいけないですよって話し合えたし。それはうちの学校の子どもたちには今は無理ですって突き返せば、そっか、じゃあちよつと考え直すわって直してくれたし。で、おんなじように私たちがこれしたいんだけどって言ったときに、おっ、それはできるんじゃないって言ってくれたり、それはちよつと安全面から考えて無理だよって。駄目なところは駄目、いいところはやれって言ってくれたから。そのお互いの理解というか、そういうものがすごくあったのかな。だから、突き返されたときに、いって言うまで考えてやるっていう、そういう気持ちになったんじゃないかなって思います。」〔B〕

以上のようなコミュニケーションが成立していた主な要因は、2012年度に赴任した教頭の存在である。校長は、2012年度以降の教育実践について「もっと学校の中で核になってコーディネートをしてくれる人ができ始めた時点から完璧に動き始めました」と語る。では、教頭によるコーディネートとはどのようなものだったのか。教頭は「二人で話をしたことを、例えば私がメモしたり、黒板に書いたりして残しておいて。それをまた、みんなで話し合つて」〔校長〕おり、「実際に外部に出してもいいように」〔教頭〕校長の提案を再構成していた。教頭は「校長先生から話があつてそれを担任に伝えたりとかするわけだから、そのときにこんなふうに具体的にできるんじゃないか」と教師たちと話し合いながら、校長の大まかな教育方針を具現化していたのである。

次にあげられるのが教師たちによる主体的な「ふるさとなみえ科」の教育内容の検討である。

それは、校長からの提案だけでなく「誰がってことはないけど、例えば職員室の会話の中で、あっ、これもいいんじゃない、みたいな感じで決まってくるときも」(C) があった。このような決定プロセスについてCは「先生方のやっぱりこの一致団結したこの学習活動をするにあたって、どういう方を呼ぶかとか、何をするかっていうのを常に皆さん一緒に真剣に考えられてきたっていうことが、すごく重く、それもすごい価値あること」と語る。教師たちが主体的に「ふるさとなみえ科」の教育内容を検討できたことで教職員全体が一丸となっていたのである。

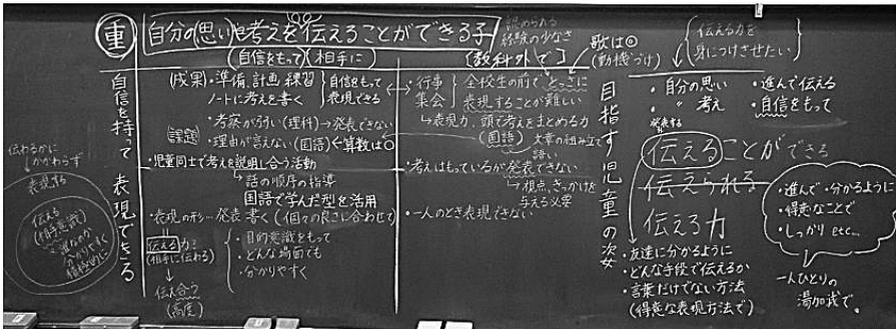
教育内容が策定されるとともに2013年度に教育目標が「なみえを愛し、みらいに向かって、えがおで生きる子ども」に変更された。表2が2012年度と2013年度の教育目標と「ふるさとなみえ科」の教育内容である。この背景には「子どもたちは教育目標を意識することもないだろうし、また同時に、先生方も意識は決して強くない」[校長]という校長の問題意識があった。また、児童は将来的に「ばらばらになっていくんだろうと思ったので、やっぱり『なみえ』だけは何かの形で頭の中に残してあげたい」[校長]という教職員の思いがあった。「知・徳・体」の表現から教職員の思いを分かりやすく表現した目標に変更したのである<sup>17</sup>。

表2 教育目標と「ふるさとなみえ科」教育内容の変遷 (収集資料より筆者作成)

		2012年度	2013年度
教育目標	学校教育目標	よく考える子ども 思いやりのある子ども たくましい子ども	なみえを愛し みらいに向かって えがおで生きる子ども
	重点目標	自分で表現できる子ども	自分の考えを伝える子ども
「ふるさと なみえ科」 教育内容	実践内容	1. なみえ町新聞づくり 2. 仮設住宅のみなさんに花を贈ろう 3. なみえカルタ 4. 仮設訪問 5. 未来の浪江町構想 6. 大堀相馬焼体験 7. みんなのふるさと浪江交流会 8. 大堀相馬焼絵付け体験 9. 十日市祭ステージ発表 10. 浪江町の未来を考えよう	1. 新聞社の記者、テレビ局の取材記者の授業 2. 浪江焼麺天国の授業 3. 新聞の見出しを作る授業 4. なみえ焼きそば新聞 5. 十日市祭に和太鼓で元気を届けよう 6. ふるさと新聞を仮設住宅に配ろう
	連携	2・4. 仮設住宅住民 5. 浪江町役場復興推進課職員 6・8. 大堀相馬焼協同組合 9. 十日市祭 10. 早稲田大学建築・土木専攻学生	1. NHK、読売新聞社記者 2. 町おこし団体「浪江焼麺天国」 5. 十日市祭、標葉せんだん太鼓会長 6. 仮設住宅住民

また、重点目標は「自分の考えを伝えることができる子ども」に変更された。この背景には「発言の機会は保障されるが、児童間で切磋琢磨することや学習に広がりを持たせにくいという実態」[「教育目標について」]があった。写真1を確認すると、考察が弱いために発表できないことや理由が言えないことが教科における課題とされている。また、自分の考えをまとめる力が不足していることが教科外(行事や集会)における課題とされている。これらのことから、相手をより強く意識した概念として「伝える」を設定したのである。

写真1 2013年度の「重点目標」検討時の黒板（収集資料より引用）



## ②教職員による研鑽と教材開発

このような中で教職員は研鑽を重ねていた。特に「ふるさとなみえ科」の教育内容については「どんなことをしなきゃなんないのかなっていうことで総合的な学習の時間を勉強し直したんだけど、そして1冊みんなで同じ本を買ってみんなで読んで」〔教頭〕課題設定や情報の収集・分析の方法や考え方を教職員全体で探求していた。その契機となったのが当時の浪江小にたびたび視察にきていた「総合」の教科調査官であった。教科調査官から話を聞く中で「総合的な学習の課題解決の勉強の仕方の中にやっぱり情報の収集とか整理分析とかあって、うちの学校には整理分析が弱いねって話」〔教頭〕になったのである。また、校長は日常的に教師たちと「授業のことについてあれはよかったねとか、あそこはこうなんじゃないって言うふうなことをよく職員室でしゃべっていた」〔教頭〕。

以上のような教職員の研鑽により「ふるさとなみえ科」は課題解決型学習としての性格を確立した。災害によって疲弊した児童であることや避難による生活環境を踏まえて「やっぱりそういう課題を設定して、どうしてだろうという疑問を持つという訓練が大事」〔校長〕であるという認識の下で「3・4年生あたりは先生がもう課題をある程度決めて、大堀相馬焼について勉強しようねって進んでいんだけど、5・6年生になったら、大堀相馬焼のどういうことを知りたいとか、そういう作っている人の思いや願いで、震災でできなくなっちゃったただけで復興をしようって言うそういう思い、そういうものをもっと聞いてみよう」〔教頭〕と学年に応じて「教師主導だけけど子どもたちと先生方と一緒にそういう課題をつくって」〔教頭〕いく教育実践を構築したのである。また、教科横断としての性格も確立した。校長は教科の授業の様子について以下のように語る。教師たちは日常的に「ふるさとなみえ科」によって児童が抱いた疑問を教科の中で活かしながら授業を展開していたのである。

「普段の先生方の授業を見ていて、当時の浪江の先生方の素晴らしかったのは、「ふるさとなみえ科」でやっていることの中で必要な部分っていうのは学校の授業、要するに他の教科の中でそれを補いながら進めている部分を授業の中でよく見掛けましたよね。(中略)ちゃんと教科の中で必要な部分できちんと、その題材を生かしながらまとめていくという姿を見たときに、非常に総合的な時間で課題を設定したことが教科の中で、学校、教室の中でよく回っていたなどというふうには思うんですよ。そういう意味で、本当に小さな気づきっていうことが、結局教室の中では大きなものになって、きちんと最後はそれぞれに、まあ論文とはいかなくても、3～4年生は壁新聞とかね、形にしたり。5～6年生も自分なりに新聞というか、何かしらのレポートにできるぐらいの形までは持っていったような気がしますよね」[校長]

「ふるさとなみえ科」の実践は、「基礎基本というか、その部分については普通に黒板等を使ってやってるし、思考力を高めるっていうその閉じた部分までは別の仕組みを使いながら学校の中で工夫してやってるけども、やはり社会の中の実践力というそういう部分に関しては学校の中では当然できない部分があるので、結局地域の力を借りたり、いろんな外部の力を借り」[校長]ることが欠かせない。浪江小には「浪江にもともと住んでいてつながりがあった」[教頭]教職員が多かったため「どういうことを調べれば浪江のことが分かる」[教頭]という見当がついた。このような条件が整っていたため連携先が「どんどんいろんな人に広がっていった」[教頭]。教職員は「この辺が今の子どもたちに必要なものなんだ」[教頭]と連携先に伝えた上で「職業人だったらその職業を子どもたちに教えたいっていう気持ちとか、浪江の人だったら浪江のその思いを子どもたちに伝えたいっていう思いは誰でも持っているような気がするからそこをうまく引き出す」[教頭]ようにしながら連携先を探していた。この結果、原発事故に伴う全町避難を「乗り越えてきたからこそ何か思いがあるっていうか、話を聞いて、ああ、なるほどなっていう。自分のこれからの生き方のヒントにもなる」[C]人々との連携が実現したのである。

連携先の模索は教師たちの教材開発への意識を変化させた。校長によると、教師たちは「二本松(避難先:筆者補足)の街中の和菓子屋さんを回って、そこでお菓子を食べながらその店主の人と話をきて、この人に話をしてほしいと思って、その方と授業」を行ったり、「自分で授業する前にそこに行って何か情報を収集して」いた。日常の授業においても自主的な教材開発を行っていたのである。また教育課程に対する認識も変化しており、Aは「本当それまで何やってたんだろうって。若い頃は、教育課程、何それ、この辺の雲の上の話かなみたいな感じで、下ろされたもの。反省なんかも適当」と語り、Cは「これがあるからこれやるんじゃないって、その子どもたちをまず第一に考えるっていう、その原点っていうか、ここに来てあらためてそうだなって思いました」と語る。このような認識の変化によって学校全体の雰囲気も変化した。教職員全体が「子どもたちのために自分が何かをしなくちゃいけないんだっていう使命感」[B]を持つとともに、職員室が「アカデミックな雰囲気だったような気がするね。あらゆることが自分たちで解決

する、できるっていう部分をどこか持っている」〔校長〕雰囲気となっていたのである。

#### (4) 長期的な全町避難によって分断された地域をつなぐ役割

浪江小では全町避難によって学校と地域が分断されたことで「浪江のことを学ぼうと思っても、それは人の話とか写真とか、要するに実物ではなくてそういうことを通して学ぶことしかできなかった」〔校長〕状況を打開するため「実際の十日市とか浪江町のものを知るよりも、それに関わった人の思いを知る」教育実践として「ふるさとなみえ科」を創設した。この中で、校長は「a という仮設住宅に行って発表してきました、今度はb に行ってきて発表しましたっていう活動をしていく中で、a とb の仮設住宅にいる人たち同士は何の連絡もしていない」状況を目の当たりにする。そこで校長は「ハブスクール」という名称で「学校の中に例えば浪江町民が集まるような部屋があつたりして、そこに行くとか何かができるっていうような仕組み」を構想した。「ハブスクール」を構想した当初は「学校の方だけじゃなくて役場とか福祉施設、そういうところの力も借りながら、そういう人たちを学校に呼んでこよう」〔教頭〕としていた。しかし、当時の環境では「あの避難先で、仮設住宅も学校から遠かったっていう面もあるんで、簡単には集まってはこれないだろうし。また学校の中に、もうそういう空いてるスペースがなかった」〔校長〕ため、日常的な浪江町民との交流の場の設定に限界があった。そこで校長は「運動会」を利用して浪江町民が集まる機会を設定した。浪江小では児童の成長のために全町避難を余儀なくされた地域を教材化するだけでなく全町避難によって崩壊した地域をつなぐ役割を担おうとしていたのである。

#### 4. 考察

ここまで整理してきたように、再開直後の浪江小では、災害によって疲弊した児童の居場所の構築に努めた。その後、校長が児童の将来を見据えた新たな教育実践の必要性を提起したことで「ふるさとなみえ科」が創設された。しかし、教師たちは、その必要性を認識しながらも教育実践を構築する段階にはないと考えた。その背景には、全町避難によって公私を通して多様な経験をしてきた教師が新たな教育実践を構想するだけの精神的余裕がなかったことや、災害によって疲弊した児童の居場所の構築を優先すべきという考えがあったと推察される。

では、なぜ教師たちは、この中で新たな教育実践の構築に積極的に関与できたのか。まず校長により繰り返し提起されていた将来を見据えた教育の必要性を教師が理解したことがあげられる。しかし、それだけでは校長の理念を理解するだけで新たな教育実践の構築が実質化しない可能性がある。浪江小では、教師たちが主体的に、「ふるさとなみえ科」の教育の内容や目標の策定に関与しただけでなく、授業研究や教材開発を行っていた。つまり、教師が主体的に教育実践の構築に関与する仕組みが存在していたのである。これにより全町避難によって学校と地域が分断された中で、児童の成長のためにあえて被災地域を教材化する必要性を実感できたのである。

最後に今後の課題を述べる。本調査では、教育実践の具体的な状況がわかる資料が少ないため

に当事者への聞き取りを中心とした資料収集を行った。このことから災害後の急激な環境変化の中にある被災地の学校では、教育実践の記録化や知見の体系化が困難な状況にあったと考えられる。そのため本稿の知見は、今後同様の状況におかれた学校関係者の指針となるものである。今後も当事者への聞き取り調査を中心としながら実態解明を進めていく必要がある。また、本稿の知見を踏まえて災害からの学校教育の復興のあり方を考えると、災害後の精神的余裕のなさや様々な葛藤の中で、教師たちが主体的な教育実践の構築を実現した要因を詳細に論じる必要がある。しかし、本稿では資料収集や聞き取り調査の限界から、児童や教職員の具体的な変化を捉えながらそれを分析することができなかった。今後は「ふるさとなみえ科」が「ふるさと創造学」の先行実施事例であることを踏まえて、被災後の教育行政等による支援の実態から、被災後の教師たちによる主体的な教育実践の構築を実現する要因を明らかにしていくことが求められる。

## 付記

本稿は、JSPS 科研費 19K14224 の助成による研究成果の一部である。

## 注

- 1 松田洋介「第3章 被災学校における『非日常』と『日常』」清水睦美・堀健志・松田洋介編『「復興」と学校—被災地のエスノグラフィ—』岩波書店、2013年、65頁。
- 2 村上純一・柴田聡史・梅澤希恵「東日本大震災後の復興教育の実践と展開—『いわて復興教育』の事例研究」東京大学大学院教育学研究科学校開発政策コース編『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』第34号、2014年、139頁。
- 3 山住勝広「語りえぬ記憶と復興への学習—ふたつの大震災の間で—」日本教育学会編『教育学研究』第79巻第4号、2012年、20頁
- 4 平成12年(2000年)三宅島噴火災害記録誌編纂委員会・(株)社会安全研究所編『平成12年(2000年)三宅島噴火災害の記録』東京都三宅村、2008年  
[https://www.vill.miyake.tokyo.jp/bousai/kiroku/files/miyakejima\\_record.pdf](https://www.vill.miyake.tokyo.jp/bousai/kiroku/files/miyakejima_record.pdf) (2019年10月23日最終確認)。
- 5 青谷知己「三宅島噴火災害の現状と学校—子供たちをとりまく問題を中心に」解放教育研究所編『解放教育』第33巻第4号、2003年、87頁では、全町(村)避難した小・中・高等学校の保健室の対応をもとに、子どもにどのようなストレスが生起していたのかが整理されている。それによると、全町(村)避難から1年間に「災害」「寮生活・親子分離」「先の見えない長期化」「在寮か転校か進路選択」に起因するストレスがあげられている。
- 6 齋藤裕吉「火山噴火が学校教育活動へ与えた影響—2000年三宅島噴火による避難の経験から」後藤・安田記念東京都市研究所編『都市問題』第104巻第12号、2013年、64-65頁。
- 7 創造的復興教育については、文部科学省創造的復興教育研究会『希望の教育 持続可能な地域を実現する創造的復興教育』東洋館出版社、2012年に詳しい。そこでは、創造的復興教育について「被災地を未来志向的で創造的に復興させていくための教育」とされている。そして、被

災地で実践されてきた事例を整理した上で、「持続可能な地域づくりに貢献できる人材の育成を目指している」「学校外での活動も含めた、能動的・創造的な学びを重視している」「地域・NPO・大学等の多様な主体と協働し、充実した教育環境の構築を図っている」「地域復興の歩みを学びの対象とすることで、相乗効果が生まれ、結果として地域復興を後押ししている」の4つが創造的復興教育の要素としてあげられている(138-141頁)。

<sup>8</sup> 文部科学省創造的復興教育研究会、前掲、132頁。

<sup>9</sup> 福島県双葉郡教育復興ビジョン推進協議会 HP「資料1 ワーキンググループの検討状況について」[https://futaba-educ.net/wp/wp-content/uploads/2014/06/vision\\_vol3\\_doc1.pdf](https://futaba-educ.net/wp/wp-content/uploads/2014/06/vision_vol3_doc1.pdf) (2019年9月20日最終確認)。

<sup>10</sup> 例えば、境野健児「福島から地域と教育を考える 地域を奪われた避難指示区域における子どもと学校」教育科学研究会編『講座 教育実践と教育学の再生 第4巻 地域・労働・貧困と教育』かもがわ出版、2013年、52-75頁。

<sup>11</sup> 本調査は筑波大学人間系研究倫理委員会による審査を受けている。本調査は浪江小を事例とすることに意義があるため、聞き取り対象者への本調査の説明は学校名を記載することを前提に行った。また、浪江小には学校再開時から2019年度まで3名の校長が着任している。3名の校長には本調査の説明をした上で学校名の記載と公表について許可を得た。

<sup>12</sup> 吉田尚史「全町避難を強いられた教育委員会による『学校再開』に関する研究—福島県浪江町を事例として—」筑波大学学校経営学研究会『学校経営学論集』第6号、2017年、21-30頁

<sup>13</sup> 町立小の教職員は5月1日の兼務辞令発令により避難先周辺の学校等に勤務した。兼務先には区域外就学の児童が在籍している学校もあった。詳細は、吉田尚史、前掲、25頁。

<sup>14</sup> 浪江町教委が公表している『平成23年度「教育に関する事務の管理及び執行状況の点検・評価」実施報告書』を確認すると、2011年8月2日に行われた「教育委員会第6回臨時会」において「平成24年度使用教科用図書採択」が議論されている。この議論の結果、教科書が変更された。しかし、資料の限界から、本稿では再開前と教科書が異なった経緯や理由について言及できていない。

<sup>15</sup> 吉田尚史「東日本大震災による全町避難区域における教師の困難」大塚学校経営研究会編『学校経営研究』第43巻、2018年、58頁

<sup>16</sup> 「ふるさとみえ科」の時間数は、「総合」(60時間)、教科との関連(15時間)、その他(5時間)、合計80時間である。2013年度の「総合」の全体計画を確認すると、「教科との関連」は国語、図工、音楽が設定されている。また、1、2年生は、生活科(10時間)、図工(5時間)、その他(5時間)、合計17時間である。後述するように、実態としては、教師たちが各教科の中で「総合」や「生活科」と関連づけながら教育実践を展開していた。

<sup>17</sup> それぞれの言葉には、現在の浪江小だからこそできる浪江町の新たな側面や将来について考える学習を展開する(なみえを愛し)、被災により将来に見通しが持てない中でも児童がどんな人間になりたいかを明確させる(みらいに向かって)、豊富な知識の獲得や学習の意味を考えさせることで児童が得られる学びの楽しさの実感を絶やさない(えがおで生きる子ども)という教職員の思いが込められている。