

津波被災地域の現状を踏まえた「総合的な学習の時間」の開発

—ふたば未来学園の復興教育に着目して—

長 戸 光・久 島 裕 介・中 村 優

2011年3月11日の東日本大震災から10年が経過した。この10年の間、津波被災地域では復興に向けた多種多様な活動が展開され、学校教育の領域においても、その特殊な条件の下、多くの特徴的な教育実践が展開されてきた。しかし、原子力災害の影響を強く受けた被災地域を中心に、震災からの復興は依然として大きな課題であり続けている。本稿はこうした課題認識の下、これまでの間に津波被災地域の学校において取り組まれてきた「復興教育」の事例を分析する。そのことを通じ、津波被災地域での教育についての実践的な知見を加えることが本稿の目的である。

0. はじめに：検討課題の設定

0-1. 「復興教育」の共通項としての「地域」

津波被災地域では、多くの地域・学校において、「復興教育」と名指される教育実践が展開されてきた。これらの復興教育実践に共通しているのは、いずれも「地域」をその主要な目標や対象として位置づけている点である。

例えば、岩手県教育委員会が主導し震災直後の2012年からいち早く展開された「いわての復興教育」では、「3つの教育的価値」の2つ目に「人や地域について【かかわる】」が挙げられている（岩手県教育委員会 2013：8-9、強調引用者）。また、2014年に文部科学省が提唱した「創造的復興教育」の「4つの要素」では、「①持続可能な地域づくりに貢献できる人材の育成」、「④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」が挙げられている（文部科学省創造的復興教育研究会 2014：139-40、強調引用者）。これらの事例に示されるように、これまで津波被災地域で取り組まれてきた「復興教育」では、「地域」が重要な要素として位置づけられてきた。

では、「地域」を主題として学ぶことには、どの

ような意義があるのか。片岡弘勝は、「地域と教育」の問題について、「＜教育＞は、＜政治＞、＜経済＞、＜福祉＞、＜衛生＞等そのものではなく、これらに従属するものでもない」（片岡 2015：15）とし、「学習者・生活者の「主体的な学習」が実現されるための基礎的条件として「地域」はどのような意味と有効性をもつのであろうか」という問題を提起している（片岡 2008：34）。

本稿では、こうした片岡の問題提起を引き受けながら、それをさらに「復興教育」への文脈において考えるべく、＜「復興教育」の学習者にとって、「地域」はどのような意味をもつのか＞を、第一の問いとして設定する。

0-2. 子どもと地域との関係

他方で、上記の第一の問いへの解答のみでは、現代の学校における「地域」の学習における実践上の困難に対して十分に応答できない。

現行の教育課程の中で地域を重要視しているのは「総合的な学習の時間」（2022年度より高等学校においては「総合的な探究の時間」になる）であり、また復興教育もこの教科の実践として展開されている場合が多い。「総合的な学習の時間」の学習指導要領¹⁾における「各学校において定める目標及び内容」の項では、「地域や社会との関わりを重視すること」と言及されている（文部科学省 2018：29）。そして、その理由として、次のように説明されている。

総合的な探究の時間では、生徒が主体的に取り組む学習が求められていることである。地域や社会に関わる課題は、自己の在り方生き方と不可分に結び付いたものとして捉え、そこに意味のある課題を発見することが比較的容易であり、自己のキャリア形成の方向性との関連も見えやすいなど、生徒の関心も高まりやすい。（文

ここで述べられているように、地域や社会の課題は、生徒が主体的に取り組むことが「比較的容易」であると捉えられている。抽象的な問題や過去の問題、あるいは他地域の問題を取り上げるよりも、自身が生活している地域や社会に現に存在している課題に取り組む方が比較的容易であるというのは、一見自明のことかもしれない。

だが、現代の子どもと地域や社会との距離が明らかに遠ざかりつつあることも事実である。小針が指摘するように、現代の地域社会では、様々な情報メディア機器の普及に伴い子どもを取り巻くメディア環境も大きく変容するとともに、家族の営みは地域社会を含めた近隣社会から独立したプライベートな空間になっている（小針 2007：201）。このように現代において子どもと地域社会の関係は希薄になっているのであり、地域や社会の課題に学習者が主体的に取り組むことは、「常に」容易だとは言いきれない。

実践の現場でも、子どもが地域の課題に取り組むことの困難は十分認識されている。例えば、本稿が主題的に検討することになる福島県立ふたば未来学園高等学校²⁾（以下、「ふたば未来学園」）の初代校長として復興教育実践に取り組んできた丹野純一は、「地域に課題があっても、どこか他人事だ。それを自分ごとにするにはどうしたらいいか」という葛藤を生徒が抱えていると述べている（渡辺 2020：13）。

ここまで記述してきたことを踏まえ本稿は、＜学習者が主体的に地域や社会の課題に取り組むために、いかなる有効な実践的な方途があるのか＞を第二の問いとして設定する。

0-3. 検討の対象と論文の構成

上述の二つの問いについて、本稿では以下のように検討する。

まず第1章で、これまで津波被災地域で組み込まれてきた復興教育の1つの事例である徳水博志の実践を概観し、そこにいかなる成果と課題が存在しているのかを明らかにする。続いて第2章で、ふたば未来学園創立に直接の契機となった、「福島県双葉郡教育復興ビジョン」において提示された教育観が構想される経緯を検討する。第1章と第2

章の検討から、両者の教育観においては、本稿が提起する第一の問い、「復興教育」の学習者にとって、「地域」はどのような意味を持つのかに対する応答が不十分であることを明らかにする。そこで、第3章では、「未来創造型教育」として特徴的な復興教育実践を展開しているふたば未来学園の実践に着目し、第一の問いをめぐって教育理念が深化するモーメントだと本稿が考える、高校1年生次の「演劇学習」の実践事例を検討する。以上の検討を通して、＜地域＞と＜教育＞の関係を別の仕方でも思考する道を開くことを試みる。

1. 徳水博志の「復興教育」

本章が検討する事例は、徳水博志が石巻市雄勝町において行なった復興教育の実践である。徳水によれば、「復興教育」という用語を初めて提唱したのが徳水自身であった（徳水 2019：23）。本章では徳水の復興教育の実践の概観を通して、そこにいかなる成果と課題が存在していたのかを明らかにする。

1-1. カウンターとしての「復興教育」： 地域における〈生活復興〉

徳水が実践を行った雄勝町は、宮城県石巻市の津波被災地域であった。徳水が復興教育を始めたのは、震災後に県教育委員会がとった方針への反感からである。県側は震災後、小規模校の統廃合と学力向上策の強化を打ち立てた。徳水はこのような方針に対して、統廃合による地域の学校の消滅が、雄勝町そのものの消滅に繋がってしまう（実際に、震災前に約4300人だった人口は、約1000人にまで激減している）ことへの危機感を抱いた。徳水はこうして復興教育の構想を始める。2011年の6月に雄勝小学校全職員に復興教育の構想を徳水は提案し、同年の9月から同校で正規の教育課程として実施されることになった（徳水 2016：59；2019：20）。

徳水は復興教育の教育観として、「①《子どもは地域の宝》という子ども観」、②《故郷を愛し、故郷を復興する社会参加の学力》という学力観」、そして③《地域の復興なくして学校の再生なし》という地域復興と一体化した学校経営観」の3点を挙げている（徳水 2016：59）。しかし、この復興教育の構想は、あくまで県教育委員会へのカウンターとして練り上げられたものであり（徳水（2012：

74) による「ショック・ドクトリン」批判)、構想の内実は、震災一年目の時点ではまだ模索段階だったことに注意しなければならない。つまり、当初の「復興教育」は、中央集権的〈行政復興〉に対して、「地域の論理」という〈生活復興〉を押し出していく運動として、まずは登場したのだ。徳水は、復興教育を提唱した当時を、以下のように冷静に振り返る。「支配層の教育政策への対抗軸として上部構造の〈復興教育観〉を提案するだけでは絵に描いた餅にすぎなかった」(徳水 2012: 77)。

以上の構想を実践に落とし込んだのが、2011年9月から6年生と共に行った、「総合学習」の時間を利用した「雄勝硯の復興とまちづくりについて考えよう」の実践である。瓦礫と化した雄勝町で、雄勝硯の復活を夢見て硯を掘り続ける職人や、雄勝の復興プランを地域主導で作ろうと活動している「まちづくり協議会」の副会長に子どもたちを会わせた。徳水によれば、この総合学習のねらいは、「復興に立ち上がった大人に出会わせて、前向きな力に触れさせ、子どもたちに自己形成のモデルにしてもらうこと」であり、「地域復興を学ばせ、将来的に地域を復興するための《社会参加の学力》を獲得させること」(徳水 2016: 62)であった。以上の取り組みは、地域に根ざした主権者教育に他ならなかった。「この《復興教育》は、グローバル人材教育を転換する新しい教育観であり、「地域のことは地域住民が決める」という「地域住民主権」(岡田知弘)を下敷きにした、地域の未来の主権者を育てるという教育観である」と徳水は語っている(徳水 2016: 60)。

震災直後の混乱の只中で、まだ模索段階にあった上記の教育実践を後世の者が評価することには倫理的困難が避けられない。とはいえ、本稿の研究関心からすると、地域の復興のための教育が果たして、子ども自身の直面している現実を本当に掬い取ったものだったのかについて、なお問うことができる。すでに2012年8月に、北陸学院大学の金森俊朗が徳水の実践に対して「子どもに重荷を背負わせすぎでないか」と問いかけていた(徳水 2012: 74)。

1-2. 復興教育の思想の完成:

〈人間復興〉の発見

復興のために懸命に生きる大人達の姿は確かに、子どもの心に確実に刻まれただろう。しかし、子

もの心には、それよりも圧倒的に巨大な心の傷が、被災によって刻まれていた。

徳水が、震災後の子どもたちが強い心の傷を負っているという現実、教師として真正面から直面したのは、震災二年目に担任した5年生の子どもたちの振る舞いを目にしてからであった。「子どもたちの荒れ」である。「イラついて、「死ね！殺すぞ！」の暴言を吐く子もいて、いじめや暴力事件は毎日のように発生しました」と述べる徳水は当初、「子どもたちの学びの要求に応える教科指導を行えば、子どもは必ず変わるはずだという自信をもって」臨んだ。しかし、子どもが教師の徳水を「見る」ことはなかった。教師としての自信を失った徳水は、夏休みにストレスから倒れてしまう。これを機に、徳水の「自己省察」と「子ども理解の転換」が始まった(徳水 2017: 14)。

子どもたちへの心のケアを考えるヒントとして彼が思い起こしたのは、自分自身の震災経験、特に喪失感からの立ち直りであった。

震災直後、徳水は自分と地域とのつながりが断たれてしまったという喪失感に襲われ、生きる活力を失ってしまっていた。だが、その後雄勝の避難所に通って地域復興に参加する中で、自分と地域との繋がりが徐々に取り戻される実感を得た。同時に、自身の喪失感も徐々に克服した(徳水 2016: 61; 2017: 15-16)。つまり、徳水自身の経験の中で、「地域」と「(自分自身の)心のケア」が全く自然と一致していたことに、徳水は気づいたのである。これが「復興教育」の〈思想〉の誕生の瞬間だった³⁾。徳水にとって、「地域は私の人格の一部」であったのだ(徳水 2017: 16)。

こうして徳水は、被災者の喪失感とは「人との関係性」の喪失であったという発見に行き着く。そして、復興教育の根本的な思想として「人とつながり希望を紡ぐ」という〈人間復興思想〉を掲げるのである(徳水 2016: 62; 2017: 17)。「行政復興」に対抗するものとして当初提起された、地域主導の〈生活復興〉は、最終的に徳水の中で、〈生活復興〉以上に重要な〈人間復興〉⁴⁾と組み合わせることになった。さらに、実践の重点は、地域に根ざしたグリーンケアとなった。具体的には、「復興市」での南中ソーラン披露、仮設住宅訪問と表札贈呈、さらに、地域の復興に携わる大人に子どもを会わせる取り組みの継続や、木版画の製作を通じた自己の震災

体験の表現活動である（徳水 2016：63-64；2017：17-20）。

以上が、徳水による復興教育実践の概観となる。彼の復興教育実践の特徴は以下のように整理できる。

第一に、徳水の教育実践は、徳水自身の被災経験に根ざしたものだ。子どもの心のケアの問題に直面した時、彼は自分自身の被災経験を踏まえて、子どもの方もまた、地域のために行動を起こすことで、自然と自身の心の傷を癒やし、自尊感情を養うのだという結論に達した。それは、実際の現場のニーズに沿ったものであると評価できるが、他方で、大人の価値観や経験に基づいて子どものケアにあたったという側面は否定できない。子ども自身の視点において、「地域」と「心のケア」はどの程度一致していたのだろうか。子どもと大人の間には、被災経験の感受の仕方に大きな隔たりがあるかもしれない。

第二に、確かに、地域の困難な復興に取り組む大人の様子を目の当たりにすることが、あるいは地域住民と子どもが共助の関係を構築することが、子どものグリーフケアにつながるという側面はあったが、他方で、雄勝という具体的な地域を子どもが学んだと言えるのか、という部分に問いが残されているようにも思われる。

徳水の実践は、徳水自身が認めるように、「災害ユートピア」の樹立を目撃したという彼自身の体験を根に持っている。

平時は隠されていた〈生命愛の共同体〉が震災という地獄のなかで、まるで天界への入り口が開いたように、立ち現れていたのです。（中略）この体験を、後から知ったことですが、レベッカ・ソルニットは「災害ユートピア」と名づけていました（徳水 2017：16）。

しかし、災害ユートピアは、ある地域固有の文脈をカストロフィが流し去ってしまうことから生じる非日常であることを想起する必要がある。「しかしユートピアは長続きしない。災害直後こそ善人に立ち返った人々も、やがて忙しい日常に帰っていく」（林 2013：65）。この視点は、少なくともふたば未来学園の事例を考える上では決して看過できない。福島県には、津波被災に加えて原子力災害がの

しかかった。賠償金額に圧倒的な差がついた避難区域の内側と外側や、原子力がかつて誘致した地域とそれ以外の地域の間など、福島の人々の間に、震災からまだ間もない頃から無数の亀裂・分断が生じた。

また、復興にかんして、分析的に〈行政復興〉・〈生活復興〉・〈人間復興〉という3つの切り取り方を行ったが、復興の多義性による混乱が実際に被災地域を席卷していたことには留意しておく必要がある。実際徳水においても「地域の自治・復興」と「人間の復興」の関係は明確とは言えない。次章で検討するふたば未来学園の事例でも、明確な像を結ばない大文字の〈復興〉が、新たな復興教育の構想に巨大な影を落としていたことをみることになる。復興教育は常に、「復興とは何か」という問いをめぐる混乱と隣り合わせだった。

したがって、心のケアを中心におく復興という枠組みの重要性を認めつつも、さらに踏み込んで、地域課題への取り組みが、「自分はどのように生きていきたいか」という問いにつながる実践へと「復興教育」が開かれれば、震災から10年が経過した今日における復興教育の新たな可能性を見いだすことができるのではないだろうか。次章以降、ふたば未来学園の実践を検討することで、これからの復興教育に対する重要な視座を得ることとしたい。

2. ふたば未来学園設立の沿革

本章では、本稿が次章でその実践に焦点をあてる「ふたば未来学園」が、2015年4月に設立されるまでに至る経緯を検討する。この検討を通して、双葉郡の復興教育のビジョンの形成に子どもが重大な役割を果たしたことに注目したい。子どもと大人が共に双葉郡の復興教育の構想に携わることになった背景として、ふたば未来学園に寄せられた圧倒的な重圧が浮き彫りになるだろう。

ふたば未来学園設立に向けた動きが始動したのは、2013年7月31日に公表された「福島県双葉郡教育復興ビジョン」（以下、「教育復興ビジョン」）によってである。この宣言を作成したのは、2012年12月28日に設置された「福島県双葉郡教育復興に関する協議会」であった。

双葉郡の教育長会が主催したこの協議会は、震災と原発事故により避難区域に指定された双葉郡地域

における教育継続の困難に対処するために設置されたものであった。震災前双葉郡にあった5つの県立高校（双葉高校、浪江高校、浪江高校津島校、富岡高校、双葉翔陽高校）は、県内外のサテライト校で教育の継続を試みていたが、元の校舎への復帰の見通しが立たない中で、生徒数の激減という事態に直面していた（実際にこれらの高校は2017年3月末をもって休校を余儀なくされることになる）。

以上の課題を受けて、「双葉の教育の灯を絶やさぬように」（渡辺 2017：12）という決意のもと設置された協議会の第一回冒頭での教育長の一人の発言を、後にふたば未来学園の副校長に就任する南郷市兵が回想している。

震災・原発事故による原発安全神話や産業基盤の崩壊をその背景も含めて受け止め、価値観を大きく転換することが必要だ。今こそ、テスト勉強に振り回される教育を変えて、人間の命を最優先する教育に学力観や教育観を転換しよう。幼小中高校で連携してそういうことができるか（南郷 2016：62）

上記の発言は、徳水が実践初期に提起した〈生活復興〉の構想と大部分で重なる。教育機会の保障と、既存の教育の変革が必要だと考えられていた。

ここで双葉郡における「復興教育」の模索過程における、他地域にはない重要なアクターに注目する。それは、本協議会に併行して設置された「双葉郡子ども会議」（のちに「双葉郡子供未来会議」）である。この会議は、双葉郡にどのような新たな学校をこれから作っていくかというテーマのもと、双葉郡の子ども（初回の2013年3月31日は25人が参加）を集めて開催されたワークショップである。協議会は双葉郡における新たな教育のビジョンを、子どもたちと共に作り上げていったのだ。南郷は、「大人の議論ではまともにならないことも多かったなか、『子どもたちはどう考えていったのだろう』という発想から設けた場でした。子どもたちからでる理想の授業についての率直な意見に驚かされました」（堀水 2015：33）と述べている。

さて、徳水の実践では、教師から子どもへという教育のベクトルが基本的に存在したことを思い起こせば、ここで検討している双葉郡の復興教育構想では、子どもと大人が共に復興教育を構想したという

特異性が浮き彫りになるだろう。以下、双葉郡子ども会議が設置された経緯を辿っていく。

同会議の設置を先導したのは、先述の南郷である。南郷は、震災直後、出向先の文部科学省から東北の被災地域に派遣されていた（堀水 2015：32-33）。南郷が双葉郡の新しい教育を子どもたちと共に作り上げる必要性を実感した重大な契機は、OECD東北スクールであったと思われる。

OECD東北スクールは、2011年8月から2014年8月に渡る「文部科学省復興教育支援委託事業」となったプロジェクトで、福島、宮城、岩手の被災地から集まった中高生約100人が、2年半に渡る活動を経て、東北の魅力を発信するイベントをバリエーション豊かに開催することを目指すものであった⁵⁾。このイベントの運営、さらには文部科学省と東北の橋渡しを担ったのが、南郷だった。報告書「東日本大震災の復興教育とOECD東北スクール」には、上記の役割を担う南郷が度々登場する⁶⁾。

この報告書には、後にふたば未来学園が掲げることになる「未来創造型教育」という用語が登場している。この語は、OECD東北スクールのプログラム設計に携わった福島大学創案の「福島大学復興教育プログラム構想」の中核理念である⁷⁾。「未来創造型教育」という用語の持つイメージに南郷は強く触発されたのだろう。その後南郷は、「福島県双葉郡教育復興に関する協議会」の場で、未来創造型教育の理念を、そして新たな復興教育の構想に子どもを巻き込むことを提案したと思われる。文部科学省職員の南郷による提案はまさに鶴の一声であった。「双葉郡子ども会議」の子どもたちの声を背景に、協議会は新たな復興教育のビジョンを一挙にまとめることになった。

しかし、文部科学省をバックに持つ南郷の強いリーダーシップには反発もあった。教育復興ビジョンでは、サテライト校として分散していた既存の双葉郡の5つの県立高校について、以下のように述べられている。

新たに設置する中高一貫校とサテライト校の関係については、福島県教育委員会に委ねるが、各高校は町の中心として復興には欠かせない役割があり、積み重ねられた伝統は住民の心の拠り所であることを踏まえ、サテライト校となっている5校の高校の将来的な帰還を大前提と

することを求める。(福島県双葉郡教育復興に関する協議会 2013: 10-11)

教育継続の困難に直面している既存の5校の行く末について、先行きの見えない状況下で十分な議論を行うことができないまま、新しく設置する中間一貫校の復興教育のビジョンについて、スピーディーに議論を進めることは、果たして本当に「復興」と呼べるのか。震災と原子力災害がもたらした深い傷がここにある。

しかしながらこれら5校は、2015年に生徒募集を停止、2017年3月に休校となる。したがってふたば未来学園は、事実上、これら5校の統廃合によって成立していると言える。ふたば未来学園が、徳水博志も痛烈に批判した「ショック・ドクトリン」によって設立されたのではないかという批判の声も実際にあがった(阿内 2016: 80)。

本稿には上記の展開について評価を下す資格はないし、そうすることもできない。本稿が確認したかったことは、ふたば未来学園が背負うことになった、あまりにも巨大な期待を裏打ちする背景である。ふたば未来学園がある種の犠牲の上に成立することは十分認識されていた。とりわけ当時は、帰還困難区域に指定された地域へのサテライト各校の帰還はもはや望めない、という見通しが既にあった⁸⁾。双葉郡に最終的に帰還するか否かを痛切に迷っていた保護者と子どもにとって、双葉郡全域の子どもを受け入れることができるふたば未来学園のような進学先の設立は、最後の希望であっただろう。速やかな教育環境の整備のために、迷っている時間はなかった。また、文部科学省からの膨大な資金供給の約束は、頼もしい反面、重圧を構成するものであった。

ともかくも、双葉郡子ども会議の開催を機に、新たな併設型中間一貫校の構想が練り上げられていった。子ども会議で出た意見として、南郷は以下を挙げている。「机に縛られる勉強だけじゃなくて、実際に体験したり、生徒同士で教え合うような『動く授業』がいい」。「いろいろな職業のプロに出会って自分なりに夢を見つけられる『小さな窓』がたくさんあってほしい」。「未来に誇れる街づくりをしたいから、地域の歴史や伝統文化について学びたい」(堀水 2015: 33、強調引用者)。そして南郷は子どもの声を基に、文部科学省が推進してきたアクティブ

ラーニングの導入を、新たな復興教育のビジョンの骨子に据えることになる。

ここで注目しておきたいのが、〈地域〉を知ることへの子どもの側のニーズである。

まず、南郷も、ふたば未来の初代校長に就任する丹野も、震災からの復興のみが課題であると認識していたわけではなかった。双葉郡を含め福島各地域は、震災以前から少子化や高齢化、過疎化、産業の停滞という問題に直面していたのであり、丹野は「課題先進地域」と捉えていた(丹野 2016: 60; 2019: 60)。これら問題を、「全国の地方が数十年後に直面する課題」(南郷 2016: 61)と捉えることで、地域の課題解決を骨子に据えた新たな教育モデルの創出が謳われた(なお徳水の実践では、地域の課題解決というテーマは前景化していなかった)。教育復興ビジョンの冒頭に掲げられた「双葉郡教育復興の方針」の第5項では、「震災、原発事故からの教育復興と持続可能な地域復興に向けた取組は、少子高齢化や産業の曲がり角にさしかかった全国の地域社会においてモデルとなる。震災を機に始まった特色ある教育の実践を、福島県内や全国に積極的に発信する」(福島県双葉郡教育復興に関する協議会 2013: 5)とある。普遍化可能な地域密着型教育のモデルの創出という、やや性急にもみえるかもしれないこの方針は、双葉郡復興教育構想が文部科学省の肝煎りであったことを改めて想起させる。

だが、他方で見逃すことができないのはやはり、OECD東北スクール、そしてとりわけ双葉郡子ども会議を通じて、地域へ貢献したいという子どもの真っ直ぐな思いがあらわになったことである。双葉郡子ども会議(2013年3月31日)の実施報告には、「子供たちは、仲間や地域とともに学び合い活動する機会を強く求めている。また、地域を元気づけ笑顔を増やしたいという想いを強く持ち、お祭りやスポーツ大会等を自ら企画することや、誰もが集える施設を設けていくことについて、多くの提案がなされた」(福島県双葉郡教育復興に関する協議会 2013: 23)とある。子どもの地域への思いは、素朴かつ切実であった。

子どもと大人とで、地域への思いの内実が異なるのは明らかだが、大人が子どもの地域への強い思いに心を打たれたのは間違いがない。重要なのは、新たな復興教育の構想にあたって、大人と子どものニーズが「地域のために」という点において調和したこ

とである。こうして教育復興ビジョンは、子どもの声を根拠に、地域の課題解決とアクティブラーニングとを融合させた「ふるさと学」を提唱した。ふるさと学は、「地域の課題や復興について学び、その学びを地域の復興に生かす実践的な学び「実践的課題解決学習（アクティブラーニング）」を積極的に行う」（福島県双葉郡教育復興に関する協議会2013：8）のものである。これは後に、「ふるさと創造学」と呼ばれることになる。そしてふるさと創造学は、ふたば未来学園のカリキュラムでは、高校三年間に渡る総合的な学習の時間を利用した「未来創造型教育」として具現化されたのである。

本章ではこれまで、ふたば未来学園の未来創造型教育が、大人と子ども双方の地域の「復興」の願いをベースにして、地域の課題解決型学習として具現化した経緯をたどってきた。以上の経緯を、本稿が「はじめに」で提起した問題意識に則って以下考察する。

前章で、徳水実践について、〈地域＝人との関係性〉と〈教育＝心のケア〉が徳水自身の中で調和した体験が、彼の復興教育実践を支えていたことを指摘した。他方、ふたば未来学園の復興教育の構想では、双葉郡における極めて差し迫った学校消滅の危機を背景に、〈地域＝課題先進地域〉と〈教育＝アクティブラーニング〉が結合し、地域の課題解決型学習として具現化したのであった。しかし、この結合にはある種の共犯関係が存在する。地域の「復興」という目的に、アクティブラーニングをベースとした「変革者」の育成（「変革者たれ」が、丹野が第一期生に呼びかけた建学の精神である⁹⁾）は適格的である。また、主体の育成という教育目的にとって、地域課題は格好の素材である。したがって、ここに〈地域〉と〈教育〉が織りなす円環が存在しているのである。

だが、地域を課題先進地域としてみなすのも、教育をアクティブラーニングによる主体育成とみなすのも、どちらも地域・教育についての自明視されたある考え方を所与としている。地域の課題先進性は、地域の側面に過ぎず、教育の主体化という機能も教育の一契機に過ぎない。したがって、「なぜ地域を学ばなければならないのか」と、こうした自明性への違和感を子どもが抱くのなら、円環を断ち切り、〈地域〉や〈教育〉に附されてしまっている「カッコ」を取り払い、改めて教育と地域の関係

性を再考しなければならない。つまり、ふたば未来学園設立の時点では、本稿の第一の問いである、「復興教育」の学習者にとって「地域」はどのような意味を持つのか」が十分問われていないのである。

以上の問題関心を踏まえた上で、ふたば未来学園の開校後の実践を検討してみたとき、当初の教育ビジョンからは直接には帰結しない、特異な実践を見出すことができる。それは、次章で検討する1年次に行われる「演劇」の学習である。ここでは、当初のふたば未来学園設立時の「地域の課題解決」という志向とは別の、「地域の課題発見」のモーメントが確かに登場している。次章ではこの契機に着目しながら、本稿が提起した二つの問いに定位しつつ、教育と地域の関係性の再考を試みたい。

3. ふたば未来学園の「演劇」学習

ふたば未来学園の「未来創造型教育」は、1年次の「産業社会と人間」、2年次の「学校設定科目・未来創造学」と「未来創造探究（総合的な学習の時間）」、3年次の「未来創造探究（総合的な学習の時間）」で構成されているが、この1年次に、4月から7月にかけて取り組まれるのが、本章で検討する「演劇」だ（渡辺 2017：16）。この学習内容は、被災地に取材に出かけて、それを題材に劇を創るというものである。本章では、この「演劇」の学習活動を事例として、第二の問い「学習者が主体的に地域や社会の課題に取り組むために、いかなる実践的な方法が有効であるのか」についてまず考察する。最後に、第一の問い「復興教育」の学習者にとって、「地域」はどのような意味と有効性を持つのか」に取り組みたい。

3-1. 平田オリザによる問題発見型指導：

「復興は困難である」

この学習活動の指導の中心を担っているのは、劇作家・演出家の平田オリザである。平田は、東日本大震災以前から福島県いわき市のいわき総合高校や福島市内の児童教育施設「こむこむ館」において高校生との交流を続けており（平田 2016：126）、ふたば未来学園にも、「ふたばの教育復興応援団」の一人として創立時から関わり続けてきた。

平田が生徒たちに描かせようとしたのは、「復興の難しさ」であった。

なぜ、復興は進まないのかという現実をまず直視しよう。多くの人々が、善意で復興に取り組んでいるにもかかわらず、それが進まないのはなぜなのかを考えよう。その時に大事なものは、誰かを悪者にするのではなく、一人ひとりの善意を信じながらも、遅々として進まない復興の難しさを描くことだ。(平田 2015: 65-66)

このような学習活動を通して平田が生徒たちに身につけさせようとしたのは、「問題解決能力」ならぬ「問題発見能力」であった(平田 2016: 153)。「問題発見能力」とは、「自分たちを不幸にしているものは何なのか。それは、どういった構造を持っているものなのか」を「きちんと直視するだけの力」と、「それを引き受けるしたたかさ」である(平田 2016: 154)。「復興の難しさ」を描くことを通して「問題解決能力」を身につけさせる、これが平田における演劇の学習の目的であった。

3-2. 演劇学習の流れ

上に述べたような目的を持つ演劇の学習は、①取材・フィールドワーク、②台本制作、③実演、という3つの段階で展開される。まず、①取材・フィールドワークは、地域の課題を知る活動である。この活動の目的は、「みんなが、善意で、一生懸命がんばっているけれど、それでもうまくいかないことがある。そういう解決困難な課題をみつけてくる」ことであり(福島県立ふたば未来学園高等学校 2016: 61)、生徒たちは実際に地域に出て、町役場、東京電力、津波浸水区域、商店、病院、企業などを訪問しインタビューを行った(渡辺 2017: 16)。

課題認識を経て、②台本制作に取り組むとき、生徒が選んだのは、東電と被災者との間の対立、除染作業員と住民の軋轢、風評被害などの「重いテーマ」であった(渡辺 2017: 16)。台本制作の際には、「予定調和にしない」で「問題の複雑さを表現すること」、そして「勧善懲悪」では現実の問題は解決しないとして「はっきりとした悪者は登場させない」という2つのルールが設定された(渡辺 2020: 18)。

このような過程で生徒たちはグループごとに演劇を制作し、③実演した。最優秀に選ばれた作品は、東電と被災者との間の対立を扱ったものであった。その劇の主な登場人物は、次のように設定された。

登場人物A = ナシ農家で働いていて風評被害に苦しんでいる。

登場人物B = 東電で働いているが、周囲には隠している。

登場人物C = 原発事故で仕事も故郷も失った元会社員。(渡辺 2017: 16)

これらの登場人物は、取材で出会った人物そのものであった。演劇の中で、高校の同級生であるこの3人は、東電の賠償相談センターで再会する。思い出話は震災後の苦労話になり、失業していたCは、Bが東電社員であることを知って怒りを爆発させ、掴みかかる展開となる。そこで、以下のやりとりが行われる(南郷 2016: 60)。

「なんで東電で働いてるんだよ。俺たちはお前らのせいでこんなことになってるんだぞ」と責め立てる。これに対してBは、「俺は、廃炉の仕事に全力を注ぐ。ふるさとのために、責任を果たしたい」「東電社員でふるさとに帰れない俺は、誰を責めればいいんだよ」と絞り出すように語り、Cが「……そんなの、わかるかよ」と答えた。(南郷 2016: 60)

この劇で東電社員のBを演じたYは、双葉郡富岡町出身であり、避難先を転々として苦しい避難生活を送った生徒であり、この学習を終えて、次のような感情を抱いたという。

取材して、東電にも復興のために頑張っている人がいることも分かった。好感が持てる人もいた。でも原発を憎む気持ちは変わらない。憎む人と憎まれる人、自分はどちらなのか分からなくなった。『そんなの、わかるかよ』というセリフで、結局うやむやにしまったのです(南郷 2016: 60)

Yにとってこの演劇の学習は、取材を通して知った地域の課題が、非常に複雑で容易に解決策が見出せないようなものであることを認識するステップとなっていた。「地域の方に代わって演じることで深く地域課題を理解することから、ふたば未来学園の学びはスタート」とすると副校長の南郷が述べているように(南郷 2016: 61)、この学習活動は、二年生

以降に生徒たちが取り組んでいく「未来創造型探究」の起点になるものとして位置づけられている¹⁰⁾。

3-3. 「演劇」実践からみえる「問題発見能力」の重要性

本稿の「学習者が主体的に地域や社会の課題に取り組むために、いかなる実践的な方途が有効であるのか」という第二の問いに即してこの実践を見たとき、以下の2点が指摘できる。

第一に、地域や社会の課題に取り組む学習のデザインにおける「問題発見」のフェーズの重要性である。平田が指摘するように、これまで日本の教育界では「問題解決能力」が声高に主張されてきた一方で、「問題発見能力」は軽視されてきた（平田2016：53）。子どもと地域社会との乖離、若年層の政治的無関心が近年問題とされる。しかし、子どもに対して問題解決を説く前に、子どもたちはまだ解決すべき問題、解決したいと思える問題を発見していないかもしれないのだ。

第二に、こうした「問題発見」の学習において「演劇」という活動がなぜ有効なのかも理解できる。実地調査や地域の人々への聞き取りなどは、教育現場において一般的に取り組まれてきた活動である。しかし、この実践において生徒たちは、取材を通して地域の課題を認識するだけでなく、「演じる」ことを通して、自身が考えなければならない課題として内面化させていったと言えるはずだ。このような「内面化」を可能にする演劇という活動は、学習者が内発的に地域や社会の課題に取り組むための一つの有用な方途になり得るであろう。

さらに、このような学習活動は、震災から時間が経過するにつれ、より重要なものになっていくに違いない。前校長の丹野は被災当時小学校低学年だった4期生、5期生について、以下のように語っている。

彼らには、はるか昔の話で、震災が自分自身の体験になっていない。そういう変化なのだろうと思います。ただ、中でも、被災地に行ったり、被災者の声に向き合ったりして、生徒たちが福島の問題を他人事ではなく自分事していくのか、ここからが勝負だと思っています（渡辺2020：13）

大きな災害から時間が経過していくにつれて、その記憶が薄らいでいる子どもたち、さらにはその記憶を持たない子どもたちが地域の中で育ってくる。そうした子どもたちにこそ、子どもの主体的な学びを駆動するような学習活動のデザインが求められる。

3-4. ふたば未来学園の教育理念の深化

1年次の演劇を起点とした3年間の「未来創造型探究」を中核とするふたば未来学園の教育実践の中で、生徒たちはいかなる変容を見せたのか。1期生の卒業後に前校長の丹野は次のように語っている。

特に1期生は『自分たちが復興を担う』と、肩に力が入った感じで入学してきましたし、周囲もそれを期待しました。でも、生徒がそれぞれに夢とか希望とか興味とか、自分のやりたいことがあって、それを実現するフィールドが“ふくしま”や、この地域なのだという形で卒業していった生徒が多かったのも、本当によかったと思ったのです。復興のためとか、社会のためとかというより、自分の夢を実現するフィールドがここで、ここでやりたいのだと……（渡辺2019：30-31）

例えば、近郊の町に除染作業員がたくさん泊まり込んでいて、観光客が宿泊できない、迷惑だなというシチュエーションを設定したKという生徒は、この演劇学習について「オリザ先生からは『相手の気持ちを考えて』『問題が解決した状態で劇を終わらなくてもいいんだよ』と言われました。そのとき初めて作業員の人の気持ちになれました」と語っている。こうした演劇の活動を経て、Kは、「原子力以外の再生可能エネルギーを使って双葉郡を再生したい」と考え、「福島大学に進んで、電気について学んで、東北電力に入れたらいいな」という目標を持つようになっていた（渡辺2017：20）。

以上を踏まえれば、本章で検討した演劇学習がふたば未来学園にもたらしたものがなんだったのかを見積もることができるはずだ。

本稿は前章で、ふたば未来学園の設立過程を裏打ちしていた巨大な期待について述べた。ふたば未来学園の大人は、地域復興の担い手としての育成者として、子どもは、地域復興の未来の担い手として、

周囲からの期待を一身に引き受けていた。だが、両者とも開校当時にはまだ、「地域復興」という言葉が何を意味するのか、明確な像が結ばれていなかった。

子どもたちにとって、地域への復興というテーマは大人ほど顕在化するものではない。大人の徳水(2017: 16)は、「地域は私の人格の一部だった」ことに気づくことができた。しかし、地域が自らの人格の一部を為していると言えるためには、まずは地域の経験が自らのうちに十分蓄積しなければならないし、その経験を対象化・反省化できるほどの言語能力と精神的成熟が求められる。そのプロセスを経て初めて、自分が「復興を背負う」、あるいは自分が「復興を背負わされた」と振り返ることができる。

だが子どもが顕在的に自己の地域をめぐる経験を振り返る以前に、子どもはすでに潜在的に地域の経験を生きている。地域の空気を吸い、地域との人々との間で生活をする中で、知らぬ間に子どもは地域を(さまざまな程度の差はあれど)必ずや感受しているのである。

本稿の考えるところでは、人間が成長する過程は、自身の言葉にならない潜在的な経験=記憶を名指し、エピソードとして紡ぐことで顕在化させる過程に他ならない。第2章で論じた徳水の自己省察はその典型である。被災により自身の存在に穿たれた、言葉にならない喪失感の正体に気づくことで、徳水は自身の復興教育の思想を確立したのであった。

子どもたちもまた、おそらくは大人以上に、家族や親戚、クラスメイト、地域に生活する人々の挙動、言葉に目を向けている。震災の体験や、避難先で差別された経験を仲間内で語れない、いわく言い難い雰囲気は既に感じられていた。だが、演劇制作のためにフィールドワークを行うことを通して、また演劇の稽古のために役への顕在的な感情移入が強いられることを通して、自分たちが感じていた閉塞感の正体に子どもたちは徐々に気づき始めた。先にみた最優秀に選ばれた作品でCを演じた生徒の父親は、東電の下請け会社に勤め、原発で働いていた。劇の稽古の中でついに、彼はずっと隠していたその事実を打ち明ける。地域に存在していた分断が、子どもたち同士の関係にまで及んでいたことを、子どもたちが初めて顕在的に認識した瞬間であった。地域は、良くも悪くも、自分たちの生きる現実を確かに

構成していたのである(渡辺 2017: 17)。

こうして、「復興教育」の学習者にとって、「地域」はどのような意味を持つのかという第一の問いへの可能な応答が見出すことができる。地域は既に、潜在的な形で(例えば言葉にできない空気、衝動の形で)子どもの生を規定している。とりわけ、震災や原子力災害という文脈では、その規定はより複雑になる。時には、社会科学的・人文科学的なアプローチが求められるだろう(2年次、3年次の「未来創造探究」)。そうした規定の正体が少しでも明らかになったとき、地域に生きる自分の現実に顕在的に向き合うことが可能になり、自分のこれからの未来を思考するための手がかりになっていくのではないか。地域には必ずしも残らなくてもいい。だが、自分の描く未来と地域を子どもが結びつけることができたとき、復興教育の本当の意義が発揮されたと言えるはずだ。

ふたば未来学園の教師たちは、以上のような顕在化を子どもに体験してもらうことがいかに困難かを痛切に認識している。先に引用した文部科学省の見解(「地域や社会に関わる課題は、[中略]比較的容易」(文部科学省 2018: 29))は大いに誤っている。地域が自己の生とあまりに不可分に結びついているからこそ、逆に学習は困難なのである。

だが、自身の生の現実にまで遡行できるように「深い学び」を行う力が求められていることには変わりはない。「課題解決型学習」としてスタートしたふたば未来学園の実践は、演劇学習という「課題発見」により焦点を当てた契機を経験することで、教育理念の深化が図られようとしている。教科教育の充実(豊富なリソースを生かした習熟度別指導や、クロスカリキュラムの導入)、学習の基盤となる言語能力の強化、「未来の主人公」を育てるためのシティズンシップ教育の確立、哲学対話の導入など、ふたば未来学園の教育実践は、さらなる模索のフェーズに突入した(渡辺 2020: 14-18)。ふたば未来学園の「復興教育」の学習者にとって、「地域」はどのような意味と有効性を持つのか」という問いの探究は、始まったばかりである。

4. おわりに

津波被災地域にはこれから、被災の記憶を持たない子どもが育っていく。だが、地域に刻まれた震災

の記憶は、間接的な形ではあれ、子どもたちの底層経験を形成していく。津波被災地域の総合学習は、「地域のために」という要請を一旦棚上げした上で、「あなたの住む地域とは何か」という発見を初めのステップに置くことが、今後はさらに重要になっていくはずである。

※本研究は、2020年度の海洋教育センターの助成を受けたものである。

注

- 1) 本稿では主に高等学校における実践に焦点を当てるため、本稿では高等学校学習指導要領を参照する。
- 2) 2019年に「ふたば未来学園中学校」が開講し、併設型中高一貫校となっている。
- 3) 「筆者自身の喪失体験を自己省察するなかから生まれてきた独自の教育思想です。けっして借り物の思想ではありません。私が抱いた喪失感や不条理感の本質を徹底的に暴いて、その正体を明らかにして、震災後を生き抜くための新たな教育観と人生観・世界観を再構築しないことには、人生を先に進めなかった」(徳水 2017: 13)。
- 4) 関東大震災後の行政主導の「箱物」建設による復興に対して、1924年に福田徳三が「人間の復興」を対置した。阪神・淡路大震災、3.11の時も、福田の「人間の復興」論が注目された (cf. 下平 2013: 8-27)。
- 5) <http://oecdtohokuschool.sub.jp/outline.html>、2021年3月21日閲覧
- 6) 「東日本大震災の復興教育とOECD東北スクール」福島大学人間発達文化学類発行、2013年。
- 7) 「既存の教育は、安定した基盤の上に構築された「与えられた社会」にどのように適応して生きていくかを問題にしていると言えます。それに対し未来創造型教育では、自然災害の多発するわが国において、様々なリスクに対応しながら「ともに生み出す社会」を中心理念に置いたものということができます」(「東日本大震災の復興教育とOECD東北スクール」、14頁)。
- 8) 双葉町のごく一部の避難指示が解除されたのは、2020年3月になってようやくである。
- 9) 渡辺 (2017: 11) に、全文が記載されている。学園のHPからも閲覧可能。
- 10) 同様に、前校長の丹野も「台本作は現実的でない和解や安易な解決にならないよう留意しながら、答えがみつからないままの葛藤の場で終わり、生徒はその後二年

次から展開される課題研究を通じて解決策を探究する」と述べている (福島県立ふたば未来学園高等学校 2016: 61)。

引用文献

- 阿内春生 (2016) 「福島の教育復興とその課題: 県立中高一貫校ふたば未来学園の設置」『日本教育経営学会紀要』58(0): 80-81。
- 岩手県教育委員会 (2013) 『「いわての復興教育」プログラム (改訂版)』。
- 片岡弘勝 (2008) 「主体的学習の環境条件としての「地域」概念—実践分析のためのモデル設計—」『奈良教育大学紀要: 人文・社会科学』57(1): 33-46。
- (2015) 「「地域の教育力」概念における地域づくりと主体的学習の動態性—上原専祿「地域」論研究に基づく再構成」『奈良教育大学紀要: 人文・社会科学』64(1): 13-24。
- 小針誠 (2007) 『教育と子どもの社会史』梓出版。
- 下平裕之 (2013) 「人間の復興」清水修二・松岡尚敏・下平裕之編『災害復興学入門 巨大災害と向き合う、あなたへ』山形大学出版会。
- 丹野純一 (2016) 「ふたば未来学園高等学校の「未来創造型教育」」『日本教育政策学会年報』23(0): 60-68。
- 丹野純一 (2019) 「福島から「未来を創造する力」を育む」『日本原子力学会誌ATOMO』61(5): 375-375。
- 徳水博志 (2012) 「地域復興に貢献する学校をつくる」『教育』教育科学研究会、802: 69-77。
- 徳水博志 (2016) 「地域から「復興教育」へ 石巻市雄勝町の実践」『経済』新日本出版、247: 58-67。
- 徳水博志 (2017) 「被災を受けとめ前を向く力を 自らの復興体験から生まれた〈復興教育〉」『教育』教育科学研究会、854: 13-21。
- 徳水博志 (2019) 「地域復興と学校 (第4回災害文化研究会報告)」『災害文化研究 = Research on Disaster Culture: 災害文化研究会報告』岩手大学地域防災研究センター、(3): 20-25。
- 南郷市兵 (2016) 「未来の学校を体現する学舎へ: ふたば未来学園での取り組み」『三田評論』慶應義塾、1198: 60-63。
- 林敏彦 (2013) 「災害ユートピアが消えた後 (特集 震災復興の論理: 新自由主義と日本社会)」『学術の動向』18(10): 64-67。
- 平田オリザ (2015) 「下り坂をそろそろと下る10 対話劇を

- 作る—双葉郡・広野町』『本』講談社、40(6): 62-66。
- 平田オリザ (2016)『下り坂をそろそろと下る』講談社。
- 福島県教育委員会 (2014)「福島県の取り組み・施策シリーズ 未来を担う子ども・若者育成プロジェクト 中高一貫教育総合学科高校「ふたば未来学園高校」平成27年4月双葉郡広野町に開校」『福島の進路』388: 42-44。
- 福島県双葉郡教育復興に関する協議会 (2013)「福島県双葉郡教育復興ビジョン」平成25年7月31日報告。
- 福島県立ふたば未来学園高等学校 (2016)「福島から「変革者」を育てる：ふたば未来学園高等学校の未来創造型教育」『教育展望』教育調査研究所、62(8): 56-63。
- 堀水潤一 (2015)「ふたば未来学園高校が目指す「未来」を創る学校 (2035年 社会・働き方は変わっていく。「未来社会」にどう向き合うか?)」『Career Guidance』47(2): 32-35。
- 文部科学省 (2018)『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 総合的な探究の時間編』学校図書。
- 文部科学省創造的復興教育研究会 (2014)『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。
- 渡辺研 (2017)「特集 学校を訪ねて ふくしまの未来を託して—前例なき環境には前例なき教育を」『教育ジャーナル』学研教育みらい、56(1): 10-21。
- 渡辺研 (2019)「特集 学校を訪ねて 生徒たちが決めた生き方が、ふくしまの光になっていく—“次の段階”に入った福島県立ふたば未来学園」『教育ジャーナル』学研教育みらい、58(1): 30-36。
- 渡辺研 (2020)「特集 学校を訪ねて 理想を実現するために、その体制が整った—ふたば未来学園中学校、開校から1年」『教育ジャーナル』学研教育みらい、2020年度(2): 12-18。