

## 災害被災地における探究的な学びは、子どもたちのシティズンシップ形成を促したのか？

— 福島県双葉郡ふるさと創造学に着目して —

Did inquiry-based learning in disaster-affected areas promote citizenship formation among children?

— Focusing on Furusato Souzou Gaku —

千葉 偉才也\*1

Izaya Chiba\*1

本研究では、東日本大震災と福島第一原子力発電所事故によって避難を経験した福島県双葉郡8町村において取組まれている探究的な学び「ふるさと創造学」に着目し、ふるさと創造学が子どもたちのシティズンシップの形成にどのような影響を及ぼしているのかを明らかにすることが目的である。本研究では、ふるさと創造学を設置する背景となった双葉郡教育復興ビジョンを取り上げ、シティズンシップとの親和性について分析を試みた。また、より具体的な取組みを分析するために、広野町におけるふるさと創造学に取り組む中学3年生を対象に質問紙調査を行った。その結果に基づき、災害被災地における子どもたちのシティズンシップの獲得の必要性について論じた。

キーワード: 教育復興 ふるさと創造学 シティズンシップ 探究学習 避難

Keywords: Educational revitalization Furusato Souzou Gaku Citizenship Inquiry learning evacuation

### 1. はじめに

#### 1.1. 研究の背景と目的

2011年3月11日に発生した東日本大震災と福島第一原子力発電所の事故は、東日本全域に甚大な被害をもたらした。発災から12年が経過したが、原子力災害による強制避難を余儀なくされた福島県においては、今もなお27,399人<sup>(1)</sup>の県民が県内外に避難をしている。

この間、福島第一原発の立地地域である福島県双葉郡8町村は、すべての地域が避難指示の対象となり、8町村すべての自治体の役場機能は避難先に移転、設置された。

役場機能同様に、公教育もまた自治体内での活動継続が不可能となり、双葉郡内に立地されていたすべての公立学校が休校した。公教育の再開は、自治体ごとに検討され、各自治体は避難先での教育活動の継続を、①仮校舎、仮設校舎の設置によって再開、②避難先地域の既存の学校に区域外就学を行う、の主にいずれかの方策をとり進めた。

その後、各自治体は避難の長期化に伴い、自治体単独では解決できない教育課題を、双葉郡全体にお

ける広域連携によって解決の糸口を見出そうと各自治体の教育長らによる福島県双葉郡教育復興に関する協議会を設置し、共通の認識のもとに2013年7月「福島県双葉郡教育復興ビジョン」を策定した。

各自治体は、策定された教育復興ビジョンをもとに、様々な施策に学校で取り組むのだが、特に教育復興として力を入れたのは双葉郡独自の探究的な学び「ふるさと創造学」の創設と導入であった。

しかしながら、教育復興ビジョン策定から10年が経ち、8町村の教育環境は大きく異なりつつある。教育復興ビジョン策定時は多くの学校が避難先で教育活動に取り組んでいたが、2023年4月に大熊町立学校が12年ぶりに町内で学校を再開し、避難先で教育活動を継続している自治体は双葉町をのみとなった。また、ふるさと創造学に携わる教員の多くは教育復興ビジョン策定以降に他地域から異動してきた者や、入職してきた者となっている。さらには、ふるさと創造学に取り組む児童・生徒は発災後に誕生した年代が多数となり、他地域から移り住んできた児童生徒も増えている。10年前とは、児童生徒、学校、地域的前提条件が大きく変わってきている。

\*1 福島大学教育推進機構 特任准教授

Project Associate Professor, Office of Higher Education Planning & Support, Fukushima University.

このような状況下においては、ふるさと創造学の教育的意義を今一度問い直すことが必要である。教育復興ビジョンでは、「ふるさとへの誇りと自ら未来を切り拓く生きる力を育み、復興や持続可能な地域づくりに貢献したり、全国や世界で活躍したりする人材を創出する」ことを目指し双葉郡ならではの魅力的な教育を推進するとしているが、これはいわばシティズンシップの育成であると捉えることができる。

そこで本研究では、ふるさと創造学を、避難を経験した地域を構成する児童生徒へのシティズンシップ形成の取組みと位置付け、その有効性について検討を試みることを通じ、現在の双葉郡における教育的意義を考察することを目指していきたい。

## 1.2. 既往研究と本研究の位置づけ

マーシャル(1950=1993)は「シティズンシップ」について、共同社会の完全なる成員である人々に与えられた地位身分である(マーシャル, 1950 = 1993, p37)と説明している。マーシャルが述べている構成員としての意は、国家という枠組みではなく、社会を構成する者である。一方で、現代においては広く社会という括りに限らず、様々なコミュニティや地域社会の成員として捉えられることが多い。

シティズンシップと地域社会との関係については、寺島(2013)がシティズンシップを「市民性」と表現した上で、その形成は公教育や大学でのみ行われるのではなく、市民性形成の基盤となるのは家族であり、教育であり、地域社会である(寺島, 2013, p14)と論じている。ふるさと創造学は、地域社会との密接な絡みの上に成り立つ学習であるならば、その基盤をどのように地域社会と形成するかの議論は大いに参考になる。

イギリスにおける公教育の科目としてシティズンシップ教育が設置される際に大きな影響力を与えたクリックリポートでは、シティズンシップは①社会的・道徳的責任、②コミュニティへの参画、③政治的リテラシーの3つの柱で推し進めるべき(Qualifications and Curriculum Authority, 1998, pp39-40)と結論付けている。ふるさと創造学は、「教育と地域復興の相乗効果」を掲げて取り組む学習であることから、コミュニティへの参画は評価の指標として重要な点ではあるが、これまでふるさと創造学を対象にシティズンシップの形成については勿論、コミュニティへの参画について学習効果を明らかにしようとした研究はなされていない。

一方で、ふるさと創造学を対象に、その学習の課題について取り上げた研究はある。例えば、初澤(2020)は、震災直後の「ふるさと学習」と現在の「ふるさと学習」とでは、子どもにとって「ふるさと」の意味が異なっていると言わざるを得ない(初澤, 2020, p158)と述べ、長期的な避難の中で元の地域から離れて行くふるさと学習を問い直す必要について論じた。さらに初澤は避難先で行うふるさと学習は、出身地域への帰還を前提とするものであるとし、それは多くの場合に子ども自身が選択したものでなく、「大人」や「行政」の願望に基づいたものであることを否定できない(初澤, 2020, p166)とその危うさを指摘した。初澤の論は、避難の長期化と複雑化する帰還の状況を踏まえてふるさと学習の在り方を問うことの重要性に触れ、その上でその背後にある政治的な事由について言及していることは、子どもとシティズンシップを考えるにあたり重要な論点である。さらに、ふるさと創造学が想定している「コミュニティ」が「ふるさと」であるのであれば、初澤が危惧しているふるさとの意味を問い直すことは、子どもたちが参画するコミュニティを問い直すことを意味するであろう。

また、吉田(2021)はふるさと創造学の策定過程に携わった教育長らが、策定過程において多様な視点から双葉郡の学校教育の復興を考える意義を理解し、従来のふるさと学習や防災教育の意識から変容があったことを指摘している。さらに、ふるさと創造学には「自分たちの失敗を糧として社会を形成してほしい」(吉田, 2021, p99-100)という思いがあったことも明らかにし、策定者がふるさと創造学を通じて社会を形成する人材を育成しようとした期待を読み取ることができる。

山川(2022)は、原子力災害や被災地復興の問題に接近することを目的に長期避難を経験した双葉郡の子どもたちが学校教育の場でどのように学んでいるのかに着目し、双葉郡教育復興ビジョンの策定から各自治体の学校におけるふるさと創造学の取組みについて整理をした。また、ふるさと創造学における鍵概念となる「ふるさと」への問いについて、児童・生徒と教職員による現状把握から組み立てていく学校現場での「協働作業のプロセスこそがふるさと創造学である」(山川, 2022, p51)と結論付け、その学びを充実したものにするために地域で暮らし働く人たちとの交流の機会であるフィールドワークが重要であることを指摘している。吉田と山川の論においても社会や地域との接点についての言及があるが、ふ

るさと創造学が児童・生徒にどのような変容をもたらした、社会や地域をどのように捉えたのかについては、調査の対象としていないために読み取ることが困難である。また、いずれの調査も学校外から行われているため、ふるさと創造学に取り組んだ児童・生徒への接近はできていない。

本研究では、これらの研究を踏まえ、ふるさと創造学の教育的意義について、シティズンシップの観点から検討を行う。その際に、ふるさと創造学に取り組んだ生徒への接近を試み、これまで明らかにされてこなかった学習を通じた変容について、確認をしたい。

### 1.3. 調査の概要

本研究ではまず、教育復興ビジョンと、ふるさと創造学について取り上げ整理を行う。その上で、ふるさと創造学をシティズンシップの観点からどのように捉え直すことができるのか検討を行う。

次に、広野町におけるふるさと創造学に着目をし、2022年度に広野町立広野中学校においてふるさと創造学に取り組んだ3学年18名を対象に行ったアクションリサーチを介した質問紙調査の分析を行う。その際に、授業内で生徒が制作した成果物と感想文の内容を質問紙調査の分析に活用をした。記述内容を定量的に捉えるために計量テキスト分析ソフトKH Coderを使用する。これらを踏まえて、総合考察を行う。

## 2. 双葉郡教育復興ビジョン

### 2.1. 双葉郡の教育環境

2011年3月時点、双葉郡には小学校19校に4154人、中学校11校に2325人が在籍をしていた。原発事故によってすべての学校が休校になり、教育活動の再開は大熊町のように2011年4月に避難先で学校再開を行った自治体もあれば、双葉町のように県外避難先で既存の地域の学校に区域外就学を行う判断をした自治体など、その対応は様々であった。

2023年4月時点では、双葉町の学校が避難先のいわき市で継続している以外、残り7町村は元の自治体内での学校再開を果たしている。他方で、児童・生徒数は震災前に比べ激減し、極少規模学校となり教育活動に支障をきたす現状も見られる(双葉郡教育復興ビジョン推進協議会, 2022, p3)。

### 2.2. 双葉郡教育復興ビジョンの策定

一方で、このような双葉郡の教育環境は、原発事故直後から予見はされていた。そのため、双葉郡内の教育長らから成る教育長会は、福島県双葉郡教育

復興に関する協議会(以下、復興協)を設置し、複雑化した双葉郡の教育環境の改善に向けた議論を進めた。復興協は、委員として8町村の教育長が参画した他に、協力員として大学教員、民間団体、福島県教育委員会、文部科学省、復興庁などが加わり、助言を行った。また、教育復興ビジョン策定以降は、双葉郡教育復興推進協議会(以下、推進協)が設置され、教育復興ビジョンに基づいた教育復興施策を進めている。

復興協は、双葉郡の教育復興を進めていくにあたり、以下の5つの方針(双葉郡教育復興に関する協議会, 2013, pp6-7)に基づいて実行していくことを重要だとした。

- ①震災・原発事故からの教訓を生かした、双葉郡ならではの魅力的な教育を推進する。
- ②双葉郡の復興や、持続可能な地域づくりに貢献できる「強さ」を持った人材を育成する。
- ③全国に避難している子供たちも双葉郡の子であるという考えのもと、教育を中心として双葉郡の絆を強化する。
- ④子供たちの実践的な学びが地域の活性化にもつながる、教育と地域復興の相乗効果を生み出す。
- ⑤双葉郡から新しい教育を創り出し、県内・全国へ波及させる。

復興協は、5つの方針を具体的に進めていくための方策として、各学校段階を通じて一貫した価値観・教育目標・カリキュラムによる教育を掲げた。その理念では、「創造力と想像力、この2つの力で子供たちの夢と人間力を育て、地域の復興に主体的・協働的に関わる人材を育成する。」と述べ、地域社会への参画、いわばコミュニティへの参画が示されシティズンシップの要素が明示されている。また、教育目標として「個人を尊重し各々の個性や能力等の伸長を目指すとともに、応用力、課題解決力、実践力を重視する学力観に転換」を設定し、その説明として「OECD キー・コンピテンシー等も参考としながら、単なる知識・技能の習得に留まらない応用力、課題解決力、実践力を重視する学力観に転換する。」と述べられている。ここで触れられているキー・コンピテンシーとは、OECDが1997年から始めた、DeSeCo(Definition and Selection of Competencies)プロジェクトにおいて整理がされ、多数の加盟国によって国際的合意がなされた新たな能力概念である。本稿においては、詳しく取り上

げることにはしないが、OECDの基本理念として掲げる自由・民主主義を推し進めていくために、教育を通じて市民が獲得すべき能力を指している。山本・久保田(2010)はキー・コンピテンシーを、民主的市民性(Democratic Citizenship)に基づく教育の要求(山本, 久保田, 2010, p86)と説明を試みたが、この論に依拠するのであれば、復興ビジョンの教育目標もまたOECDが有する価値観に影響を受け、それは民主的な市民性を目指すことであると受け取ることもできよう。

### 2.3. ふるさと創造学

教育復興ビジョンで示された方針を進めるために、2014年度から双葉郡の公立学校では探究的な学びとして「ふるさと創造学」が開始された。

ふるさと創造学は、双葉郡の学校が地域を題材に取組む探究的な学習の総称(双葉郡教育復興に関する協議会, 2013, p2)とされ、総合的な学習の時間を活用して各学校において取組まれている。

学習のねらいは、「自らの未来を切り拓く力とふるさとへの誇りを育むこと」とし、日常生活や地域社会に目を向けて、子ども達が自ら課題発見と解決のために思考し学ぶアクティブ・ラーニングを重視する。そのために、学習指導要領においても重要視されている探究のプロセスとして、①課題設定、②情報収集、③整理・分析、④まとめ・表現、のサイクルをらせん状に繰り返しまわして、伸ばしていくことを目指している。

学習で扱うテーマは、伝統文化や歴史、自然、くらし、産業、復興・まちづくりなど、地域に関わる「もの」「こと」「ひと」のすべてが学びの素材とし、地域に関わる人びとの思いや考えも対象となるとしている。

山川は、2020年度に取組まれた各学校のふるさと創造学を取り上げ、ふるさと創造学のテーマは大きく2つの異なった傾向があることを指摘した。それは、町村内に立地する学校と、避難先に立地する学校とで扱うテーマが異なり、前者は「より体験的で具体的」であり、後者は児童・生徒がフィールドワークを実施することが難しいために「抽象的傾向が全体的に表れている」(山川, 2022, p36)としている。他方で、教育復興ビジョンが策定された段階では、町村内で学校活動を再開している自治体は8町村のうち、川内村と広野町の2町のみであったことから鑑みると、策定段階で想定された学びは後者の色が濃く、避難をしている状況から元々住んでいた地域を学ぶことを試みたことが、ふるさと創造学の出発点であ

ったと理解することもできよう。

いずれにせよ、ふるさと創造学はコミュニティとの接点なくしては目標を達成することができないことから考えると、シティズンシップの一つの柱とされるコミュニティの参画が重要な要素となる。山川の指摘する二つの傾向を、シティズンシップの文脈で捉えなおすのであれば、前者は「避難から帰還した子どものシティズンシップ」であり、後者は「避難先の子どものシティズンシップ」の取組みだといえよう。

このように、自治体のおかれている状況によって、学びの在り方、ふるさと創造学で扱うテーマなどは変化してきた。それ故に、各自治体が、ふるさと創造学をどのような意図で捉え、学習を通じて児童・生徒に何を獲得させようとしたのかは、自治体によって異なっている。

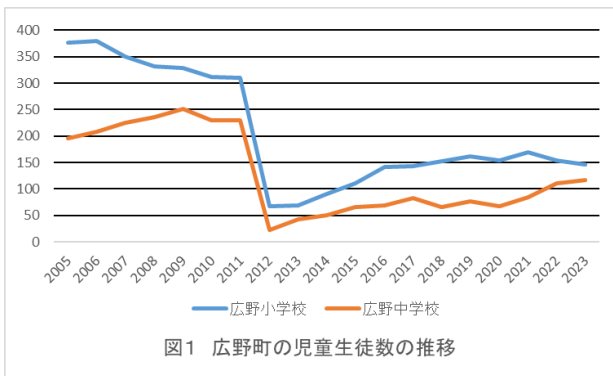
さらに、8町村の学校毎の取組み状況を概観すると、各年度において取組む内容が異なり、各学年の教員の方針や裁量に大きく影響を受けていることがわかる。教育委員会と学校が協議を行い、ふるさと創造学のカリキュラムを検討した例はあるものの、年度を越えて継続的に取組まれているケースは限定的である。他方、数少ないといえども、広野町立広野中学校が2015年度から、檜葉町立檜葉中学校が2018年度から継続的に、教育委員会と学校の協議によって策定したカリキュラムを実施している。本稿においては、ふるさと創造学が開始された初期から継続的に同一カリキュラムで取組んでいる広野中学校の事例を参照し、自治体や学校が、ふるさと創造学をどのように受け止め、カリキュラム化したのかについて確認をしたい。

## 3. 広野町におけるふるさと創造学

### 3.1. 避難と帰還における諸課題

広野町は、太平洋に面し、双葉郡の最南端に位置している。北は檜葉町、南はいわき市に隣接している。福島第一原子力発電所から20キロの距離にあり、町内には広野火力発電所が立地している。また、檜葉町との境界に日本サッカー界初のナショナルトレーニングセンターであるJヴィレッジが立地されており、東日本大震災以前は各年代の日本代表が合宿を行うなど、日本サッカーの強化のために使用されていた。広野町は、東日本大震災に伴う福島第一原子力発電所の事故によって、屋内退避指示が発令され、その後に全域が緊急時避難準備区域に指定された。同年9月には緊急時避難準備区域が

解除され、段階的に町への帰還が始まったが役場機能が町内に戻ったのは2012年3月、幼稚園、保育園、小学校、中学校が町内で再開したのは同年8月となった。ほぼ全住民が避難を経験した双葉郡の自治体においては、川内村に次いで2番目に早い元の地域での役場機能再開、教育機関の再開となった。



出所：広野町教育委員会提供

図1は広野町の小学校、中学校の児童・生徒数の推移である。2012年度の在籍数が、震災前にあたる前年度に比べ大幅に減少している。双葉郡内の川内村を除く他自治体に比べれば、広野町は避難から学校再開までの期間が1年5カ月であり、広野町の次に学校再開をした檜葉町の6年1カ月（2017年4月再開）といった避難の長さとは状況が異なる。しかし、避難期間の長短に限らず、これまで誰もが経験をしていない原子力災害による避難は、自治体の教育環境の整備において、とても難しい状況をもたらした。本稿においては、ふるさと創造学に関連する部分のみ取り上げるが、避難に起因した問題は地域コミュニティ全体に影響を与えている。

広野町教育委員会は、避難を経験して元の地域に戻った子どもたちが抱える諸課題を整理した上で、ふるさと創造学として子どもたちに提供できる教育プログラムを検討した。その際に広野町教委員会が重点とした課題は、①震災以降増えたマスメディアによる子どもたちへの取材、②複雑化した地域コミュニティとの接点の創出、③変化する故郷の記録、の三つ（ひろの映像教育実行委員会, 2015）である。

震災と原発事故以降、マスメディアを中心に被災地の状況は多く取材をされ、国内外に報道されてきた。被災した子どもたちも例外にはならず、様々なメディアによって取材をされ、応じてきた。一方で、広野町教育委員会が危惧したのは、子どもたちがメディアの特性を理解せずに無防備に取材を受けてい

ることであった。①の課題は、そうした背景から、正しくメディアの特性を理解し活用していくための学びを提供することの必要性を指摘したとされている。

②は、避難を契機にそれまで維持されてきた地域コミュニティが崩壊し、帰還しても元の地域コミュニティが回復していない状況の中で、子どもたちがどのように地域住民と接点、交流を行えるかの課題である。文部科学省は社会に開かれた教育課程の実現を掲げ、各地域における学校づくりを推進してきたが、避難を経て帰還した地域においては、子どもたちは勿論のこと、学校や教員も元々の地域とのつながりが分断されてしまっている。これは、避難が自治体内の地域ごとに行われなかったことや、住民の自主的な避難判断など、原因は様々である。しかし、現実的に、避難指示の解除に伴い地域に戻っている住民は、震災前と同じ状況ではなく、住民同士のつながりや地域コミュニティも複雑化している。そのような状況下で子どもや教員、学校がどのように地域コミュニティと接点を見出し交流し学びの環境を整えていくかは大きな課題であった。

さらには、災害被災地特有の課題として、災害によって破壊されたインフラなどを復旧することや、新たに防災に強い地域づくりを進めるために防潮堤や防波堤の建設を行うなど、元の地域の景観が変化していくことが挙げられる。復旧や復興に向かう過程では避けられない取組みである一方で、元々の地域の記録や、そこに住まう人々の情景や生活の営みなどをどのように記録をしていくかは大きな課題とされてきた。

これらの課題に、ふるさと創造学を通じてどのように向き合えるのが、広野町教育委員会におけるふるさと創造学のカリキュラム検討の大きなテーマであった。

### 3.2. いいな広野わが町発見—ふるさと創造・映像教育プロジェクト

広野町では2014年度から広野町教育委員会、広野中学校、大学機関、民間団体によって「ひろの映像教育実行委員会」（以下、実行委員会）が組織され、同年度に開始されたふるさと創造学について協議を重ね、広野町が置かれている環境や子ども達や住民の状況を踏まえたふるさと創造学の設計を検討した。広野町教育委員会が掲げた重点課題との向き合い方として、実行委員会が参考にしたのは、オーストラリアにおいて移民教育として取組まれていたシネリテラシーであった。

シネリテラシーとは、映画を論理的に読み解き、協働のもとに映画を制作する教育活動を意味(千葉, 2021, p44)し、ニューサウスウェールズ州において 2000 年から公教育として始まった教育手法である。多文化主義を掲げているオーストラリアでは、2000 年の国勢調査で国民の 4 人に 1 人が外国生まれ (Australian Bureau of Statistics, 2022) とされ、両親のいずれかが外国生まれの割合はさらに高まり、多様な文化背景を持つ市民によって社会が構成されている。それは同時に、多様な文化背景を乗り越える必要性を意味し、映画制作を活用してその課題に向き合うことを試みたのだった。これは、オーストラリア掲げる多文化主義の基盤をつくるための市民の教育であり、民主社会を担うシティズンシップ形成の取組みである。

本稿では、シネリテラシーの詳細については取り上げることはしない。ただ、広野町が着目したのは、「多様な文化背景を乗り越える」ための教育の取組みであり、それは突然の避難によって多様な体験をした子どもたちの境遇と重ね合わせての期待が込められていたことは注目に値する。それは、元の地域への帰還をした子どもたちが地域に参画するためのきっかけとしての取組みへの期待であり、復興ビジョン同様にコミュニティへの参画を通じたシティズンシップの形成への期待でもあると捉えることができよう。

実行委員会がシネリテラシーを参考に設計した教育プログラムは「ひろの映像教育プロジェクト」として広野中学校において 1 学年が取組むことに至った。その後、広野中学校では継続的に映像制作を通じた探究的な学びが実施され、2019 年度からは全学年に範囲を広げ探究的な学習に中学校 3 か年の計画で取組み、映像メディアに限らないメディアコンテンツ制作教育に取組んでいる。

### 3.3. 2022 年度 3 学年「ルーツプロジェクト」

2022 年度の広野中学校 3 学年は、ふるさと創造学の学年テーマ「ふるさとを創る」に取組むにあたり、広野町を構成している「人」に着目をした。その際に、町が掲げている移住定住施策と関連し、「人の移動」を取組みのキーワードとして設定をした。1 学期の初期段階では、教員が生徒たちに「私たちはなぜ広野町に住んでいるのか?」という質問を問いかけることから探究学習が開始され、年度を通じて「人を移動させる力はどのようなものなのか」という問いと向き合い、生徒自身が地域への居住や移住について思考を巡らせた。

この学習計画の背景には、震災と原発事故による避難と帰還という双葉郡特有の事情の他に、全国的に進められている都市部から地方への移住定住政策がある。広野町もまた移住者の呼び込みに積極的な政策、施策を打ち出し、3 学年のテーマを扱う上で、移住者を意識した地域づくりを考えることは切り離せないことであった。そのため、地域の未来を思考することや、地域を創っていくために、どのような理由を持って人が移動するのかという問いと向き合うことが、重要であると考えた。この一連の取組みを生徒が自らのルーツや町民のルーツに向き合うことから「ルーツプロジェクト」と称して取組まれた。

筆者は、本学習の初期段階から教員との意見交換を行い、ほぼ全ての学習の経過を観察し、部分的に授業を主導する役割を担った。

表 2 ルーツプロジェクト 2022 指導計画

月	内容	時数
6	1オリエンテーション、アンケート回答 2地域を構成している人々を考える 1)どんな人たちが住んでいるのか 2)家族への予備調査 3移住と発信方法について考える	8
7	1)移住に関する授業※ 2)ラジオに関する授業※ 3探究活動① 1)問いの設定 ・私たちはなぜ広野町に住んでいるのか ・家族はどんな理由で広野町に住んでいるのか ・人はどんな理由で移動をするのか 2)情報収集 ・移住経験のある町民の選定 ・町民インタビューに向けた予備調査 ・インタビューの実施 3.整理分析 ・インタビューで知り得た情報を整理する ・インタビュー内容を踏まえて生徒自身の考えをまとめる。	10
8	2)情報収集 ・移住経験のある町民の選定 ・町民インタビューに向けた予備調査 ・インタビューの実施 3.整理分析 ・インタビューで知り得た情報を整理する ・インタビュー内容を踏まえて生徒自身の考えをまとめる。	4
9	4)まとめ・表現 ・ラジオ番組の構成を考える ・台本の作成 ・ラジオ番組のリハーサル ・ラジオ番組の録音 ・町民向け報告会にて発表	20
10	4探究活動② 1)問いの設定 ・探究①活動で気付いた地域づくりの課題 2)情報収集 ・新聞やテレビなど時事問題との接点創出 ・広野町や近隣地域の地域づくり情報 3.整理分析 ・議会質問の検討 4)まとめ・表現 ・子ども議会において町執行部へ質問	10
11	5反省、感想、アンケート回答	10
12	5反省、感想、アンケート回答	8

出所：広野中学校

### 3.4. ルーツプロジェクトの概要

表 2 はルーツプロジェクトの年間を通じた指導計画である。まず、1 学期段階では、先述の通りの問いかけを行い、人の移動の理由を考え、生徒自身や生徒の家族への予備調査などを行った。2 学期には、5 人程度で編成された班ごとに移住経験のある町民へのインタビューを実施し、多様な移住体験に触れる

機会を創出した。さらに、そのインタビューで得た情報を、ラジオ番組形式でまとめ、他者に伝えていくことを目的に番組制作を行った。その後、協力いただいた町民らを招待しラジオ番組の公開生放送形式で報告を行った。2学期末には、広野町役場において子ども議会が開催され、生徒がルーツプロジェクトの取材とまとめの段階で気付いた視点から質問案を考え、町長をはじめとした町役場執行部に対して、質疑を行った。

### 3.5. 分析に用いるデータ

本研究では、主に以下の三つのデータを用いる。一つめは、生徒への質問紙調査である。本プロジェクトでは、担当教員と筆者により、学習を通じた生徒 18 名の学習効果と変容を確認することを目的にプロジェクトの開始時（6 月）と終了時（12 月）に質問紙法による調査を実施した。調査項目の概要は以下の通りである。

#### ① 調査票 A（事前調査）

広野町への理解（問 1-図 2a）、広野町への愛着や想い（問 2）、政策課題（移住）への理解（問 3-図 2a）、生徒や家族の体験について（問 4, 5, 7）、生徒自身の移住の可能性について（問 6-図 2c）、ルーツプロジェクトに対する意識（問 8）。

#### ② 調査票 B（事後調査）

広野町への理解（問 1-図 2a）、広野町への愛着や想い（問 2）、政策課題（移住）への理解（問 3-図 2b）、生徒や家族の体験について（問 4, 5, 7）、生徒自身の移住の可能性について（問 6-図 2c）、ルーツプロジェクトに対する意識（問 8）。

二つめは、学習において 10 月に制作された成果物内のインタビュー音源である。本学習では、各班が移住経験のある町民にインタビュー取材を実施し、そのインタビュー音源を組み込んだ形式でラジオ番組を制作した。番組には、各班がインタビュー取材の中で特に重要とした箇所が抽出して使用されている。この箇所を定量的に分析する際には、計量テキスト分析ソフト KH Coder を使用する。

三つめは、学習の締め括りとして 12 月に実施された広野町子ども議会の感想文である。本プロジェクトでは、6 月から始まったふるさと創造学の取り組みの締め括りとして、広野町子ども議会において生徒が質問をし、町執行部が答弁を行った。子ども議会の閉会後に生徒が記述した感想文を用いて、二つ目と同様に KH Coder による分析を行う。

### 3.6. 学習効果

2022 年度広野中学校 3 年のふるさと創造学の学習

効果を検証するにあたり、まずは学習の開始時（事前）と終了時（事後）に実施した質問紙調査を確認する。

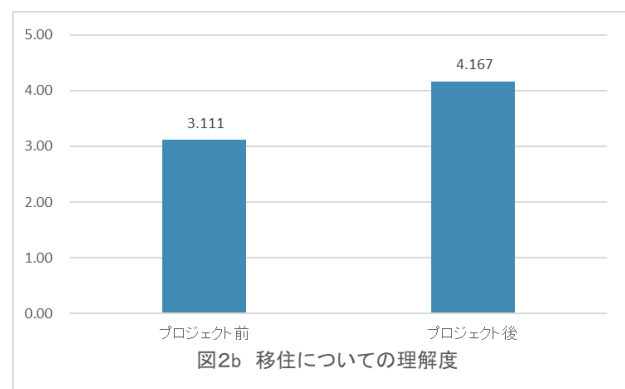
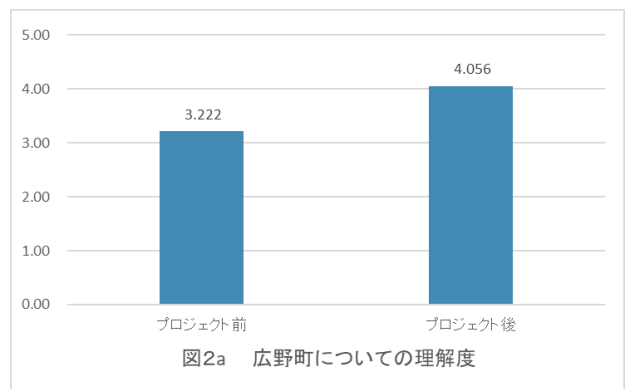
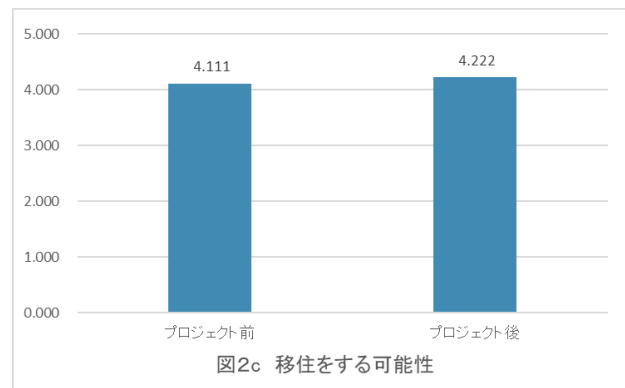


図 2 のグラフ群は、学習の事前と事後で同じ設問をした項目の回答結果の平均値をグラフ化したものである。図 2a はふるさと創造学においても重要な目標である地域への理解度の回答結果だが、事前調査に比べて事後調査では自己評価が上がっている。その理由として「広野町に住む人達と出会う、広野町のことをさらに知れたから」や「広野の環境だけでなく、どんな人が住んでいるか、そしてその人がどう思っているかを知れたから」とした記述回答が複数あったことから、地域への理解が行政区域とし

での「町」という規模から「町を構成する人」にシフトした可能性を伺うことができる。図 2b、c は今回の学習で取り上げた町の特定政策への理解度を測る目的の設問であるが、いずれも事前に比べ事後が高くなっている。図 2c における事後の回答理由には事前には記述回答がほぼ無かった生徒が「高校を卒業したら県外の専門学校に進学しようと思っているから。」や「私の持っている将来の夢は広野では叶えられない可能性があるから。」と記述をするなど、学習を通じて特定の政策を「自己との結びつき」として捉えることが増えたことを示し、数値的な伸び幅では確認することが難しい質的な変化、成長が見られたとも考えることができる。

事後のみの設問として「学習を通じて移住についての考え方が変わったか？」に対しては、18 名中 13 名が「変わった」と答えている。変わった理由を概観すると、「移住して学ぶことや町への思いが変わることもあるんだなと思ったから。」や「移住をすることでさまざまな選択肢があると実感した。」など、生徒自身がそれまで持っていた移住イメージに、新たな可能性が加わったことを述べる回答が複数あった。また、「移住は自分の気持ちだけでは決めていいものではないと知れたから」や「自分の意思じゃない移住もあるのだと分かったから。」などに見られるように、個人としての行動や決断のみでは許容されない、家族や集団との関係性に言及する回答もあったことは、後述する生徒自身の移住体験に関する回答とも連関する災害による強制的な移動である避難を経験した地域特有の要素があるとも考えられる。「学習を通じて広野町への想いに変化はあったのか？」の問いに対しては、18 人中 9 人が「変わった」と回答をし、「広野町には、いろいろな移住経験を持つ人がいるのだと分かったから」や「最初より、広野町に興味を持つことができた。」など学習活動で知り得た人や情報によって地域への関心が高まったとする回答があった他に、「将来の広野町がもっとよい町になって欲しいと思った」や「自分にも広野町のためにできることをやりたいと思えたから」、「自分も将来広野町を支える人材になりたい」など地域が発展していくことへの想いや自らがその担い手として携わる意識についての記述が目立った。これは、いわばコミュニティへの参加意識とも捉えることができよう。

また、学習効果を測る目的ではないが、事前と事後において生徒自身の移住の経験についての設問をしている。事前の回答では、18 人中 16 名が「移住

経験がある」、1 名が「どちらともいえない」、1 名が「ない」と回答をした。移住経験有の結果を個別に確認すると、移住経験はすべて震災と原発事故による避難であったことがわかった。しかし、事後の回答結果では、「移住経験がある」と回答したのは、事前と比較して 3 名減った 13 名となり、「ない」と回答した生徒は 0 人になり、その代わりに「どちらとも言えない」と回答した生徒が 4 名増え 5 名となった。これは、学習を通じて多様な移住経験者へのインタビューや自己の考えの整理などの課程で、自身の避難経験が移住にあたるのかどうかについて、生徒自身が考えた揺らぎが反映されたと考えられる。先述の「自分の意思じゃない移住もあるのだと分かったから」と述べた生徒が指摘した、意思が影響を及ぼせない強制的な移動の経験、またほとんどの場合、保護者の行動に紐づくことが前提とされる未成年者の不可抗力を生徒たちは学習の中で学びながら、自身の事として「移住」を捉え直したとも理解できよう。

### 3.7. 生徒の関心

生徒は学習を通じて、自身とは異なる体験をした町民に接し、何らかの変容を得たと考えられるが、はたして生徒は町民のどのような点について関心を寄せたのであろうか。この問いに迫るには、生徒が学習を通じて完成させたラジオ番組を分析する必要がある。ラジオ番組は、各班概ね 12 分程度の長さにとめられており、その中で 5 分程度が町民へのインタビュー音源が使われている。町民へのインタビューは各班 70 分～90 分程度実施をしているため、番組内でどの部分を使用するかは、各班が議論の末に決定をした。つまり、各班が番組内で使用している音源部分は各班が番組を通してターゲットオーディエンスに届けたいメッセージと重要に絡み合う部分であるといえよう。表 3 は、KH Coder を使用して、各班が制作した番組内の使用音源に現れた語のうち名詞（「する」に接続してサ変動詞となりうる、いわゆるサ変名詞を含む）のみを抽出し出現回数順上位 15 語を並べたものである。

表 3 インタビューに多く現れた名詞と出現回数

	抽出語	品詞	出現回数		抽出語	品詞	出現回数
1	広野	名詞	25	6	避難	サ変名詞	5
2	自分	名詞	17	7	勉強	サ変名詞	5
3	子供	名詞	8	8	役場	名詞	5
4	会社	名詞	5	9	一緒	サ変名詞	4
5	震災	名詞	5	10	結婚	サ変名詞	4



上位に「広野」や「自分」などが入ってくることは、インタビューの特性やテーマからすると自然のことである。一方で、注目すべきは、アンケート調査で生徒が言及した、移住の理由が多岐に渡ることと結びつく語が多く現れていることである。例えば、「子供」は子供の教育環境を優先的に考えて移住を行うことや、避難、帰還を行う文脈で多く使われた。「会社」は、働くことを契機に地域間を移動することがあると語られ、「震災」や「避難」もまた強制的な移動ではあるが、他地域への移住や避難を終えて帰還する際の移動としても多く使用された。「勉強」や「結婚」、「高校」も同様に移住の理由として多く使用された。

生徒のアンケート回答と突合すると、各班は町民のライフステージにおいて、どのような理由が移住や移動を後押ししたか、その理由について関心を強く持ったと理解することができる。

### 3.8. コミュニティへの参加

生徒のアンケート結果では、コミュニティへの参加意識の芽生えや可能性を示唆する記述があった。学習を通じて特定の政策課題と向き合い、その政策課題を自分事として捉え直していくプロセスでは、何が有効であったのだろうか。この問いに向き合うために、学習の最終段階で実施をした広野町子ども議会の感想文をKH Coderを使用し、テキスト分析を行った。

表4は、生徒が記述した子ども議会の感想文のうち、名詞(サ変名詞を含む)のみを抽出し、出現回数順上位15語を並べたものである。上位7位以上のほぼすべての語が議会の場で自らの考えや意見を述べたことや、学習で知り得た知識を実社会に活かせる機会を得たことの文脈で使われている。

表4 感想文に多く現れた名詞と出現回数

	抽出語	品詞	出現回数		抽出語	品詞	出現回数
1	議会	名詞	17	6	議員	名詞	7
2	参加	サ変名詞	11	7	体験	サ変名詞	6
3	自分	名詞	9	8	緊張	サ変名詞	5
4	意見	サ変名詞	8	9	子ども	名詞	5
5	質問	サ変名詞	8	10	経験	サ変名詞	4

例えば以下の感想では、生徒が学習の過程で生じた疑問や気付きに対し、実際の行政がどのように考えているのかを知る機会になったと述べている。

「今回、子供議会に参加し、実際に質疑をしたことで、現在僕たちが感じていることを町がどう思っているのかが分かりました。また、僕たちがした町に対しての疑問を答えてもらったことで安心するこ

とことができました。」

また、町政に触れることによって、さらに思考を巡らせていくとした以下のような感想もあった。

「子ども議会で町政や取り組みなどの広野町のいろいろな一面を知ることができ、様々なことを考える機会になってよかったです。これからも広野町のことについていろいろ考えを深められたらいいなと思いました。」

つまり、アンケートの回答に見られたコミュニティへの参加意識の芽生えは、「議会という政治の場において、自らの意見や質問を介して地域を形成していく作業に参加した意識」の芽生えと捉えることができるのではないだろうか。その体験を通じて、地域や自己について継続して思考を巡らせていくことを促していると理解することもできよう。

## 4. 考察

ここまで、ふるさと創造学が子どもたちのシティズンシップの形成にどのように影響を与えたのかについて、教育復興ビジョン策定の背景と内容について概観し、その上で広野町の事例を取り上げ具体的な事例の分析を試みた。結果としては、ふるさと創造学は、子どもたちのシティズンシップ形成を促す可能性があることが示唆されたといえるが、詳しく考察を行いたい。

### 4.1. 教育復興ビジョンとシティズンシップ

まず、教育復興ビジョンが、シティズンシップの文脈では、どのような意味を持つのかを考察したい。

クリックリポートで示されたシティズンシップの指標に社会的・道徳的責任がある。寺島は社会的・道徳的責任について、子どもたちが、自信をもつこと、権威者が互いに対して社会的、道徳的に責任ある行動をすることを学んでいくことを意味(寺島, 2013, p13)していると説明をする。寺島に依拠するのであれば、教育復興ビジョンの前文において述べられている以下の部分は、権威者が互いに対して社会的、道徳的に責任ある行動を目指すことを掲げているのではないだろうか。

「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し、復旧を越えた復興を目指し、夢・希望・笑顔のある未来を実現しなければならない。多くの課題を乗り越え、双葉郡の復興を実現するためには、双葉郡の8町村が連携して、長期的に、双葉郡の復興を担う人材を育成する必要がある。子供たちの世代にも復興を託すことになり、双葉郡の未来はまさに教育にかかっている。」(双葉郡

教育復興に関する協議会, 2013, pp2-3)

また、推進協がふるさと創造学について説明をする際に用いる複数の広報物<sup>(2)</sup>では「子供たちの被災経験がハンデとして固定化されてはならない」や「震災で子どもたちが得た経験を、生きる力に」という表現が使われている。こうした表現には、子供の被災体験を克服するための取組みへの強い想いが込められていると受け止めることができる。学習を通じて、子どもが自信をもつことを目指している姿勢としては、寺島の論とも親和性があると受け止めることができる。

それではコミュニティの参画についてはどうであろうか。教育復興ビジョンでは5つの方針の1つに「子供たちの実践的な学びが地域の活性化にもつながる、教育と地域復興の相乗効果を生み出す。」ことが掲げられている。これは、被災によって途切れる可能性のある地域の伝統・文化の継承を念頭に、子どもが学習の一環として取組むことを通じ、地域の課題解決を果たせる可能性と期待であると理解できる。また、子どもにとっては、学びを通じて地域課題の解決に寄与でき、地域社会への参画やボランティア活動をとおして共同体の生活や関心に役立つかたちで関わるようになることにつながるであろう。つまり、教育復興ビジョンが掲げ、ふるさと創造学が目指している学びは、シティズンシップの形成を意図する要素を大いに内包していると理解することができよう。

#### 4.2. ふるさと創造学とシティズンシップ

2022年度に広野中学校に在籍した3学年18名を対象に行った調査では、「地域への理解」と「特定政策への理解」がいずれも学習開始時に比べ、学習終了時が高い結果となった。しかし、この結果は学習に取組んだことによる当然の結果ともいえるため、記述回答を含め分析を行った。その結果、生徒の中にはシティズンシップにおける「コミュニティへの参加」と捉えることのできる回答をした者が複数いた他に、生徒が政治的知識にとどまらず公的生活に効果的に関わるための知識、スキル、価値を学んでいくとした政治リテラシーの向上も見られた。学習に取組んだ複数の生徒は、課題として取り上げた特定政策を学ぶ過程において政治リテラシーを獲得した他に、特定の政策を自己のキャリアと結びつけて思考をした。これは、中教審が目指し現行の学習指導要領の核となっている「主体的・対話的で深い学び」と評価することもできよう。

今回の調査では、広野町のみを対象にしたため、

双葉郡8町村すべてのふるさと創造学に言及することは難しい。一方で、広野町の結果は、震災と原発事故から12年が経過し、義務教育に所属する児童・生徒の大半が震災後に生まれた、または震災と避難の記憶が無い世代になりつつある地域の教育環境に示唆を与えるものであろう。災害に関連する直接的経験を有してなくとも、被災地域を題材に学ぶ探究学習が、子どもたちのコミュニティの参画を促し、政治リテラシーを高める可能性があり、被災地域を構成する市民としてのシティズンシップを形成していくということは、今後のふるさと創造学の教育的意義として捉えることもできよう。

#### 4.3. 総合考察と今後の課題

クリックリポートで示されたシティズンシップの3本柱である①社会的・道義的責任、②コミュニティの参加、③政治リテラシーは、教育復興ビジョンがふるさと創造学を通じて育成を目指している子ども像と重なり合う部分が大いにあることが確認できた。また、教育復興ビジョンの下に、自治体別に取組まれているふるさと創造学においても、その方向性と取組みは一致するものであることも確認できた。広野町の一事例を取り上げたものであるが、地域の置かれている状況を踏まえ、直面する課題に向き合いながら学ぶカリキュラムの設計と実施がなされていることは重要な点である。マーシャルの「社会の完全なる成員に与えられた地位身分」(マーシャル, 1950=1993, p37)というシティズンシップについての説明を受け入れるのであれば、ふるさと創造学は被災と避難によって複雑化した地域の成員を育成する教育であり、その地位身分を獲得するための取組みであるともいえよう。

しかしながら、本研究ではふるさと創造学に取組む生徒がどのようにシティズンシップを獲得していくのかについて、シティズンシップの指標を持って測ることの限界があった。それは、被災と避難を経験している当事者の経験や考えに踏み込むことでもあり、中学生に迫ることを意味していた。結果として、ふるさと創造学の重要な柱である地域理解とシティズンシップの柱であるコミュニティの参画の一部分に触れる質問紙調査となったのは、本研究の限界であった。

一方で、被災地域におけるシティズンシップの形成が何をもたらすのかについては、今後明らかにしていくべき課題である。それは、ふるさと創造学に取組む意義についての説明でもあり、民主社会における災害復興の意義を問うことでもある。

ふるさと創造学に取り組む双葉郡 8 町村は、震災・原発事故以降の国政選挙において、県内の他地域に比べて投票率が過度に低い結果<sup>(3)</sup>が続いている。国内外に避難がなされ、投票所へのアクセスに障壁があることを考慮しても、あまりにも低い投票率である。蒲島(2020)は政治参加の形態が投票に限らず、地域活動やオンラインなど多様になっている(蒲島, 塚家, 2020, p6)と論じているが、それでも投票行動は民主主義を支える重要な政治参加の形態であることは否めない。特に、政治的かつ国策によって、避難を経験した双葉郡の住民においては、政治と共に歩まざるを得なかった 12 年間であったのではなからうか。そうした地域において、子どもたちがシティズンシップを獲得していくことの重要性は、大いにあるのではないだろうか。無論、それは、ふるさと創造学の危うさとされた「大人のおしつけ」であってはならない。また、大人たちの失敗と責任を、子どもたちに担わせることや、復興の希望として期待をすることであってもならない。ふるさと創造学においても開始から 10 年を迎え、再考をしなければいけない時期に差し掛かり、同時に、災害復興における教育の在り方を問い直していくのは、災害大国として向き合わなければいけない重要な課題でもある。

日本は、災害と共に歩んできた歴史があるにも関わらず、被災者の長期的な避難の経験は限定的である。そのため、長期にわたる国内避難民を想定した政策や他地域の住民の受入れに柔軟に対応ができる文化が形成されてこなかった。他方で、グローバル化や人口減少社会が加速する現代では、多様な文化背景を持つ人々の移動は国内外を問わず拡大し続けていくだろう。そうした状況において、避難を経験した地域で取組まれているふるさと創造学のような学びが、「二重意識、政治的、文化的な二重空間」(メッザードラ, 2006=2015, p79)を抱える移民や難民など、多様な背景を持つ人々への理解を促し、共生社会の実現に寄与することのできる災害大国としての知見として活かされることを期待したい。

## 9. 謝辞

本稿を執筆するにあたり、多くの方々にご協力、ご指導をいただいた。特に、広野町教育委員会、広野中学校、双葉郡教育復興ビジョン推進協議会には資料の提供や調査に多大なるご協力をいただいた。この場を借りて心から御礼を申し上げる。

注

- (1) 福島県によると2023年3月時点で県内避難者6293名、県外避難者21101名、避難先不明者5名が避難をしていると公表している。(ふくしま復興情報ポータルサイト)
- (2) 例えば推進協ホームページなどが挙げられる。
- (3) 震災以前の衆院選では、双葉郡の投票率は福島県全体の平均を大きく上回っていた。例えば2009年8月の衆院選では、福島県平均が72.82%であったのに対して双葉郡は76.82%であった。しかし、震災以降福島県平均を全て下回り、2021年10月の衆院選では福島県平均60.48%に対して双葉郡52.91%であった。

## 参考文献

蒲島邦夫, 塚家史郎(2020)『政治参加論』東京大学出版会。  
 サンドロ・メッザードラ(2006=2015)『逃走の権利:移民、シティズンシップ、グローバル化』北川真也訳, 人文書院。  
 千葉偉才也(2021), 「多文化共生に向けた映像制作教育の意義と可能性について」『Screen literacy: education through visual media expression』, Vol. 2.

T. M. マーシャル(1950=1993)『シティズンシップと社会的階級—近代史を総括するマニフェスト』岩崎信彦・中村健吾訳, 法律と文化社。

寺島俊穂(2013)『現代政治とシティズンシップ』晃洋書房。  
 初澤敏生(2020)『アクティブラーニング学ぶ震災・復興学放射線・原発・震災そして復興の道』六花出版。

バーナード・クリック(2011)『シティズンシップ教育論: 政治哲学と市民』, 関口正司・大賀哲・大河原伸夫・岡崎晴輝・施光恒・竹島博之訳, 法政大学出版局。

ひろの映像教育実行委員会(2015)『いいな広野わが町発見—映像教育プロジェクト—2015年度報告書』

ふくしま復興情報ポータルサイト

<https://www.pref.fukushima.lg.jp/site/portal/hinansya.html>, 【閲覧日2023/6/14】

双葉郡教育復興ビジョン推進協議会(2022)『双葉郡教育復興ビジョン推進計画書(第三期)』

双葉郡教育復興に関する協議会(2013)『双葉郡教育復興ビジョン』

双葉郡教育復興ビジョン推進協議会ホームページ(<https://futaba-educ.net/>) 【閲覧日2023/6/11】

山川充夫(2022)「福島再生とふるさと創造学/未来創造学」『地域活性化研究センター年報』, 第6巻。

山本孝司、久保田治助(2010) 「「総合的な学習の時間」における「市民性」教育の可能性-〈子ども-大人〉・〈個人-公〉の二項対立図式を超えて-」 『九州看護福祉大学紀

要』, vol, 12.

吉田尚史(2021), 「「災害経験の継承」をねらいとしたカリキュラム改革の意義と課題—福島県双葉郡における「ふるさと創造学」の策定過程—」『日本教育経営学会紀要』, 63巻.

Australian Bureau of Statistics(2022)' Census 2021'  
<https://www.abs.gov.au/statistics/people/people-and-communities/cultural-diversity-census/2021> 【閲覧日2023/6/11】

Qualifications and Curriculum Authority(1998)  
Education for citizenship and the teaching of democracy in schools, Final report of the Advisory Group on Citizenship 22 September 1998,  
<https://www.teachingcitizenship.org.uk/resource/the-crick-report-1998/> 【閲覧日2023/6/14】