

原子力災害を、 子どもと学校の経験から学ぶ

2022 年から、東京学芸大学の国際共修科目の一環として、福島第一原子力発電所事故を、子どもと学校の経験から考える授業を行ってきました。国内外の学生が英語を共通言語とし、被害の規模や放射線の数値を学ぶだけでなく、不確実な状況のなか、教員、保護者、子ども、地域の人々が何を守ろうとし、どのように学校生活をつくり直したのかを考える授業です。

原子力災害を直接経験していない学生や留学生も、それぞれの国や地域で経験した災害について語り、自分が災害に直面したときに何ができるのか、誰とどのように支え合えるのかを考えました。Svetlana Alexievich が『Voices from Chernobyl: The oral history of a nuclear disaster』に収めた住民の語りには、「The world found out about our existence after Chernobyl. It was our window to Europe」(Alexievich, 2006, p. 219)という言葉があります。この言葉は、災害によって初めて世界から見いだされる痛みと、その経験が外の世界とつながる窓にもなるという両義性を示しています。

この授業でも、福島の経験を一地域の閉じた記憶にするのではなく、異なる場所の災害経験と出会うための「窓」として開くことを目指しました。福島の教訓を世界へ一方的に伝えるのではなく、学生がそれぞれの経験を持ち寄り、災害時に子どもの日常と学びをどう守り、学校や地域をどう支えられるのかを、一緒に考えました。

ゲスト講師 勝見 五月 先生

授業で継続的にゲスト講師を務めた勝見五月先生は、原発事故当時、福島第一原子力発電所から約 60 キロの北西に位置する福島県伊達市立富成小学校の校長でした。事故後、児童の安全確保と学校再開、放射線をめぐる保護者・地域との対話、教員、PTA、専門家、地域のボランティアによる協働除染に取り組みました。退職後も、その経験を国内外で伝えながら、災害時に学校が果たす役割と、子どもの日常を守ることを意味を問い続けています。



1. これまでの教育実践

授業の進め方

各回では、原子力災害の経緯を学び、勝見先生の語りを聞いた後、具体的な問いをもとにグループで討議しました。さらに、学生自身の災害経験や社会的背景と比較し、全体で共有・振り返る流れを基本としました。

参加者によって異なる、福島との距離

参加者と福島の原子力災害との距離は、一様ではありませんでした。日本の学生でも、出身地や当時の年齢によっては、原発事故を「遠い出来事」と感じていたり、当時のことをほとんど覚えていなかったりしました。留学生や米国の協定校の学生にとっては、地震、津波、原子力事故が重なった状況そのものを、具体的にイメージすることが難しい場合もありました。

そのため授業では、福島の経験を既知の国内史として前提にせず、事故後の学校で何が起き、教師や子どもがどのような判断を迫られたのかを、勝見先生の語りや具体的な事例から考えました。さらに、学生自身の災害経験や社会的背景と比較することで、福島を閉じられた地域の経験としてではなく、それぞれの場所からともに考えうる問いへと開くことを目指しました。

2022 年度以降の実践

① 特別講義「3.11 at Tominari Elementary School」(2022 年 6 月 29 日)

授業の出発点は、2022 年 6 月 29 日に東京学芸大学の International Student Step Up Program の一環として行った英語による特別講義でした。福島の経験を異なる国や地域、教育経験をもつ参加者が、それぞれの災害経験と重ねて考える場を目指しました。

講師の勝見先生は、2011 年 3 月 11 日以降の富成小学校で、限られた情報のなか、どのような判断を重ねたのかを語りました。地震直後には全児童を無事に保護者へ引き渡したものの、学校は空間線量の高い学校の一つとされ、屋外活動が制限されました。卒業式と学校再開、錯綜する情報への対応、校庭の表土除去、教員・保護者・地域住民・専門家らによる協働除染、プール再開までの過程には、日常を取り戻すことが子どもの安心につながる一方、その日常を続けることが、見えないリスクと向き合うことになるという葛藤がありました。

授業には、母国で現職教員として働く文部科学省の教員研修留学生も参加しました。参加者は各国での災害経験を持ち寄り、不確実な状況のなかで、教師は何を守ろうとし、「そのとき、何ができたのか」をともに考えました。

3.11 at Tominari Elementary School

In the wake of the nuclear disaster, what could we teach, and what could children learn?

Satsuki Katsumi, Former Tominari Elementary School Principal



Tominari Elementary School was located approximately 60 km northwest of Fukushima Daiichi nuclear power plant in beautiful natural surroundings. The nuclear accident put the school and its virtues in jeopardy, but the school started taking action to reclaim "their" school life.

This lecture gives us a unique opportunity to listen to the voice of the teacher whose school was affected by the nuclear accident. We learn how children, teachers, parents, community and volunteers came together as one through decontamination projects, radiation education and exchanges with other people. After the lecture, we also discuss the dilemma of school teachers, the organic connection between school and community, and others.

Time and Date: 15:00-17:00, Wednesday 29 June 2022

Lecture will be followed by Q&A and discussion.

Venue: S405 Classroom in Central Building 2 [C2] & Online

Languages: Lecture in Japanese

Translation and english materials will be provided for international students.

Introduction, Q&A and discussion in English

Facilitator: Yohei Koyama

② 学芸フロンティア科目 C 「Disaster and School」 (2023 年 6 月 23 日)

2023 年度には、米国の協定校 Michigan State University との学生交流プログラムを実施しました。両大学の学生が約 1 週間にわたり、授業や学校訪問、教育・文化・社会をめぐる討議に取り組む集中型の共修プログラムで、東京学芸大学ではこれを正課科目「学芸フロンティア科目 C」として位置づけました。

「Disaster and School」の授業では、勝見五月先生が語る富成小学校の経験をもとに、災害時に教師が直面する選択について考えました。児童の安全、自分の家族、学校や地域への責任が重なるとき、教師は何を優先し、どこまで責任を負うのか。ミシガン州立大学の学生も、米国で経験したハリケーンなどの災害を共有し、福島経験と重ねながら、自分が教師であれば「そのとき何ができるか」を考えました。

議論では、災害時における教師の使命と責任の範囲をめぐり、日米の学生の間で異なる考え方も現れました。それは、教師に期待される役割や、学校と家庭・地域との関係が社会によって異なることを浮かび上がらせました。異なる社会と災害経験をつなぎながら、災害下で教師として行為することの意味と限界を問い直す機会となりました。

③ Cultural Diversity of Japan B 「The Culture of Disasters」 (2025 年 12 月 19 日)

2025 年度は、日本人学生と留学生が英語で学ぶ国際共修科目「Cultural Diversity of Japan B」において、災害を文化の問題として考える授業「The Culture of Disasters」を実施しました。東日本大震災を直接経験していない学生や、母国で現職教員として働く教員研修留学生も、それぞれの災害経験や社会的背景を福島の経験と結びつけながら議論しました。

勝見先生の経験をもとに、「なぜ避難しなかった、あるいは避難できなかったのか」「なぜ校長としてプールを再開したかったのか」「原発事故後、教育の意味は変わったのか」を考えました。学校の再開や屋外活動の制限、日常を続けるという選択は、放射線のリスク管理にとどまりません。子どもの安全、保護者の信頼、地域とのつながり、教員としての責任の間で、何を守り、何を優先するのかという文化的・道徳的な判断でもありました。

さらに学生は、自分にとって「家」や「故郷」とは、場所なのか、家族や身近な人々なのか、言語や文化、帰属感なのかを持ち寄りました。避難を身体的な安全の確保としてのみ捉えず、離れることで失われるものと、留まることで引き受けるリスクの双方を考えました。福島の経験に一つの答えを与えるのではなく、異なる災害経験を通して、「そのとき何ができるのか」を考える授業となりました。

④ 学芸フロンティア科目 C 「Disaster and Children」 (2026 年 5 月 23 日)

2026 年度は、米国の協定校 Ball State University の学生を受け入れ、東京学芸大学の学生と英語による国際共修を行いました。心理学専攻の学生が参加するなか、テーマを「Disaster and Children」へ広げ、子どもの語りと沈黙、エージェンシーに焦点を移しました。

授業では、災害時の子どもが「守られるべき被災者」「脆弱な存在」として捉えられがちな一方、子ども自身も周囲の変化を見つめ、理解し、行動していたことを考えました。祖母のきのこ栽培ができなくなったことを綴った作文や、地域の伝統太鼓を続ける子どもの例から、大人が語る「災害」と、子どもが経験した「災害」は必ずしも同じではないことを学びました。

さらに、英国の洪水研究から福島の小学校へ展開した「Creative Health」の参加型演劇を紹介しました。創造的活動は、被災経験を直接語るよう求めるのとは異なるかたちで、子どもが見聞きし、感じたことを表現する場になり得ます。異なる文化的背景をもつ学生とともに、子どもを「守られる被災者」とするのでも、「復興の担い手」として美化するのでもなく、何を見て、知り、語り、あるいは語らなかったのかを考えました。

2. 授業で扱ってきた問い

不確実性のなかで生きる

福島原子力災害には明確な終点がなく、放射線や健康影響、政府や専門家の情報、避難後の生活をめぐる判断材料も変化し続けました。人びとは、どの選択にも異なるリスクや損失が伴うなかで、日々の判断を迫られていました。授業では、不確実性が一時的な知識不足ではなく、長期にわたって生きられる条件であったことを学びました。

- 見えないリスクがあるなかで、子どもを外で遊ばせるのか
- 活動を制限することで、子どもの学びや成長から何が失われるのか
- 指針が変化するなかで、学校の日課や行事を続けるのか
- 残ることと避難することのどちらが、子どもへの責任なのか

同じ問いは、コロナ禍でも形を変えて現れました。学校や活動を止めることは、子どもの学習や友人関係、生活のリズム、家庭以外の居場所を失わせます。問われたのは、危険を避けるだけでなく、子どもの活動や経験の機会を制限することで何が失われ、そこから生じる教育上の不利益をどう支えるのかということでした。

学校の判断は、技術だけでは決められない

学校は教育施設であると同時に、子どもの安全、保護者の信頼、地域とのつながり、日常の連続性を支える場所でもあります。休校、避難、授業再開をめぐる判断には、被ばくの低減だけでは測れない損失や希望が伴いました。学校は、安全と危険、日常と断絶、復興と葛藤が交差する場となったのです。

教師の使命は、どこまで広がるのか

災害時、教師は児童の引き渡しや安全確認だけでなく、保護者への説明、放射線教育、地域との調整まで担いました。しかし、その責任を無制限に称揚すれば、本来は制度が負うべき責任を、個々の教師の献身に委ねることになります。国際共修では、教師の使命を美談として語るのではなく、教師が何を担い、何を担いきれなかったのかを比較しながら考えました。

問いの転換

「なぜ別の行動をしなかったのか」ではなく、「明確な答えのないなかで、どのように決め、その決定とともに生きたのか」

この視点から、学校の日常を支えた教師の経験を捉え直しました。同時に、その「日常の回復」を子どもたちはどのように受け止めていたのか、という次の問いが生まれました。

3. 子どもの「声」をどう聞か

「声」は、関係のなかで聞かれる

原発事故後の子どもの経験を考えるとき、「子どもの声を聞く」ことは重要です。しかし、声を聞くことは、子どもに質問し、その答えを集めることと同じではありません。

人が何を語るかは、誰が聞くのか、どのような場で聞かれるのか、そこで何が期待されていると感じるのかによっても変わります。学校や地域、社会で共有されてきた物語も、何が語りやすく、何が語りにくいのかに影響します。

例えば、原発事故後の福島では、「放射線が不安だ」と口にすれば、風評被害を広げ、農家や地域の人を傷つけ、復興に水を差すのではないかという葛藤が、語ることをためらわせることがありました。（僕自身も当時、そうして言葉を飲み込んだ一人です。）ここでの沈黙は、子どもに不安や意見がなかったのではなく、周囲を気遣い、自分の言葉が及ぼす影響まで引き受けようとした結果でもありました。「困難を乗り越えた」「地域への思いを深めた」といった復興の物語が前面に出ると、こうした葛藤や沈黙はいつそう見えにくくなります。

理論的な焦点——「誰が語り、誰が語られるのか」

災害時、子どもを「守られるべき被災者」と捉えることは不可欠です。しかし、保護を強調するあまり、子ども自身が災害を見つめ、理解し、行動していたことが見えにくくなる場合があります。これに対し、近年の災害研究では、子どもを単なる被災者ではなく、災害と復興に関わる主体として捉える試みが進められています。英国の洪水被災地域では、演劇などの創造的な方法を通して子どもの経験や考えを表現し、復興や防災に結びつける実践が行われました（Lloyd Williams et al., 2017; Mort et al., 2018）。これは、子どものエージェンシーを認め、参加の可能性を開く重要な転換です。

しかし、「子どもにも声がある」と認めるだけでは十分ではありません。その声を聞き、選び、記録し、公表するのは、多くの場合、大人だからです。ここで手がかりとなるのが、ポストコロニアル批評です。スピヴァクの「サバルタンは語るができるか」という問いは、周縁化された人びとが言葉を発せないというよりも、その発話が支配的な知識や制度の枠組みを通して表象されるという問題を問いかけます（Spivak, 1988）。

したがって問題は、子どもの「本当の声」を回収できるかではありません。誰が問い、何を「子どもの声」として選び、どのような意味を与えるのか。この表象をめぐる非対称性まで含めて考えることで、「子どもを参加させる」ことから、その先に残るものへと問いを進めることができます。

4. 教育実践を振り返って——「参加」から「沈黙を聴く」へ

一連の授業を振り返ると、大きく三つの視点に整理できます。

現在から、過去を裁かない

この授業では、原発事故後の対応を、結果を知る現在から「正しかった」「間違っていた」と裁かないことを重視してきました。2011年当時、情報は限られ、避難にも留まることにも異なる困難がありました。

問うのは、「本当は何をすべきだったのか」だけではなく、限られた情報と選択肢のなかで「そのとき、何ができたのか」です。過去を正当化するのではなく、教師や保護者が何を知り、恐れ、守ろうとしたのかを、その時点に立ち戻って考えます。

子どもを「守られる存在」だけにしない

災害時の子どもは、しばしば「守られるべき被災者」として捉えられます。子どもの保護は不可欠ですが、その見方だけでは、子ども自身が周囲の変化を捉え、理解していたことが見えにくくなります。勝見先生の講義を通して、富成小学校の子どもたちが、事故後の家族や地域の変化をどのように受け止めていたのかを考えました。子どもを受動的な被災者とするのでも、「復興の担い手」として美化するのでもなく、何を見て、感じ、語り、あるいは語らなかったのか。その経験と主体性に目を向けることが、授業の新たな焦点となりました。

それでも、語られないものは残る

一方、「子どもに語る場を与える」だけでは捉えられない経験もあります。レジリエンス、復興、エンパワメントといった理念は、子どもの回復や参加を支える一方、経験を「回復」「成長」「未来への参加」へと方向づける大きな物語にもなりえます。そこでは、それに沿う表現が「意味ある声」として聞かれやすく、そこに収まらない戸惑いや距離、沈黙は見えにくくなる可能性があります。

語りたくないこと、まだ言葉にならないこと、大人が期待する物語から距離を置くこともある。それらを、参加や学びの不足として捉える必要はありません。

問いの転換

「沈黙を聴く」とは、沈黙に別の意味を与えることではありません。子どもの経験を復興や成長の物語に回収せず、何が語りにくさを生み、聞く側は何を聞き損ねてきたのかを問い続けることです。

5. 教育実践が残した問い

一連の授業を通して、教師の経験、子どもの経験、そしてそれを後から聞く私たち自身の位置について、さらに考えるべき問いが残りました。

子どもと教師は、同じ出来事をどのように経験したのか

教師は、限られた情報のなかで子どもの安全を確保し、学校の日常を取り戻そうとしていました。一方、子どもたちは、外遊びや行事の制限、友人との別れ、家族の不安、大人たちの沈黙をどのように受け止めていたのでしょうか。教師が「守った」「再開できた」と捉える出来事も、子どもには異なる記憶として残っているかもしれません。大人にとっての「日常の回復」が、子どもにとっても同じ意味をもっていたとは限りません。

経験を形づくる「大きな物語」

震災後、福島の実験は「復興」「故郷」「地域の記憶」として語り継がれてきました。これらは経験を共有し、次の世代へ伝えるための大切な枠組みです。一方で、「困難を乗り越えた」「地域への思いを深めた」といった物語が前面に出ると、回復を実感できない経験、故郷への複雑な感情、周囲で共有される復興の物語に共感できない感覚、語ることへのためらいは、表れにくくなる場合があります。

何を経験したかだけでなく、その経験がどのような言葉で、誰に対してなら語れるのか。「語りうる経験」は、個人の記憶だけでなく、学校や地域、社会で共有されてきた物語との関係によっても形づくられます。

聞く側は、何を聞き損ねるのか

沈黙やためらいは、「意見がない」「語ることができない」ことを意味するとは限りません。誰が聞くのか、どのような場で、どのような答えを期待されているのかによって、語りやすいことと語りにくいことは変わります。教師や研究者が「復興」や「成長」を前提に問いかければ、そこに収まらない不安や違和感、複雑な感情は聞き取られにくくなるかもしれません。

問われるのは、子どもが何を語らなかったかだけではなく、聞く側がどのような問いを立て、どのような語りを「声」として受け取り、何を聞き損ねてきたのか。

最後の問い

「子どもの声をどう聞くか」だけではなく、「私たちは何を聞こうとしてきたのか」

6. 英語で福島を共有する意味

最後に、この授業における英語は、単なる語学練習ではありません。「安全・安心」「故郷」などを別の言語で語ることで、日本語では自明に見えた概念や、翻訳しきれない部分が見えてきます。同時に、異なる国や地域の学生がそれぞれの災害経験を持ち寄ることで、福島を「特殊な出来事」として閉じず、不確実な状況で誰が決め、誰が責任を負い、誰の声が聞かれるのかという、世界に開かれた問いとして考えようとしてきました。

福島について「学ぶ」だけでなく、それぞれの場所の経験を語り合い、ともに考える。災害の経験を通して世界とつながることも、この授業が大切にしてきたことの一つです。

本稿について

本稿は、2022 年度から 2026 年度に執筆者が東京学芸大学で担当した国際共修科目と、関連する特別講義の講義資料、授業記録、振り返りをもとに構成した教育実践の記録です。勝見五月先生には、原発事故後の富成小学校での経験と、子どもの日常を取り戻すための取り組みについて、各授業でお話しいただきました。ここに記して感謝申し上げます。

本稿は講義の逐語録ではなく、授業を通して生まれた問いと執筆者による考察を含んでいます。本文の構成、解釈および表現に関する責任は執筆者にあります。

構成・執筆・文責

児山 洋平（福島県立医科大学／東京学芸大学）

講義協力

勝見 五月

参考文献

- Alexievich, S. (2006). *Voices from Chernobyl: The oral history of a nuclear disaster* (K. Gessen, Trans.). Picador.
- Lloyd Williams, A., Bingley, A., Walker, M., Mort, M., & Howells, V. (2017). “That’s where I first saw the water...”: Mobilizing children’s voices in UK flood risk management. *Transfers*, 7(3), 76–93. <https://doi.org/10.3167/TRANS.2017.070307>
- Mort, M., Walker, M., Lloyd Williams, A., & Bingley, A. (2018). From victims to actors: The role of children and young people in flood recovery and resilience. *Environment and Planning C: Politics and Space*, 36(3), 423–442. <https://doi.org/10.1177/2399654417717987>
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271–313). University of Illinois Press.