

### 1. 進まない「放射線教育」「人権教育」の根底にあるもの

(福島県教職員組合「福島県教育新聞」2011年10月15日号)より

2011年度が始まって半年が過ぎた。学校が始まって、みんなバタバタしてしまつて、あんまり話題にならなかつたのだが、なんと学校は今年度4月6日に始まらなければならなかつたのだろうか？ 県内全域に放射能がばらまかれたのに、平常通りの営業開始。若干、開始を遅らせた郡山市でも1週間だけの延期。「直ちに健康に影響はない」を鵜呑みにするほど、教育行政のおエラ方はおめでたい人々なのだろうか？ 「危険」の証拠も乏しいけれど「安全」の保証もない中での営業開始の強行。子どもたちの健康や安全・安心よりも学校の営業は大切なのだろうか？ 何か強硬に始めなければならぬ大きな理由があつたに違いないと、鈍い頭を捻つてみた。

① 社会(福島県民)が「不安」の中で、「日常」を取り戻すため？

② 「放射能は時かれまし



どうして学校は4月6日に始めなければならなかつたのか？

---

だが安全ですよ」という指標として？

③ 子どもを学校で「質」にとり、人口流出やパニックを防止するため？

④ 教育行政のおエラ方のガンバリズムの象徴としての学校営業？

⑤ 保護者たちが「復興」に邁進できるように、学校で子どもを「保育」するための措置？

⑥ 大学進学(全国区)競争に支配される教育行政のあせり？

⑦ 「管理社会の入り口としての学校」の体現化？

⑧ 「宮金次郎」的、苦難に負けずに「勉強」する伝統的学校制度の習慣性？

⑨ 放射能に負けない「たくましい」心と身体づくりのための訓練？

⑩ 子ども健康より、授業時数確保が大切？

⑪ 「直ちに健康に影響はない」との政府公式見解を、子どもたちの身をもつて、国の威信をかけて示したかった？

今考えても、あの時期に、あの状態で、学校営業を強行した理由が分からない。そんなに「学校」って、「教育」って大切なものなの？

#### (1) 3年間の「教育行政」「学校」による「放射能・放射線」に対するスタンスの総括が必要

- ① 文部科学省「福島県内の学校の校舎・校庭等の利用判断における暫定的な考え方について」(通知：2011年4月19日)による「平常教育区域」(大森直樹)の設定が圧倒的

文部科学省→教育委員会→校長という教育行政のラインを通じて、「校舎・校庭等を平常通り使用して差し支えない」との判断が下されていた日本の公立学校。

(中村晋・大森直樹「福島から問う教育と命」岩波ブックレット 879：2013)

- ② 象徴としての2011年の「プール問題」
- ③ 安全・復興のメルクマールとして偏りすぎてはいなかったか

#### (2) 「福島」「東北」という地域性

被災地の多くは東北地方の農漁業地帯であり、そこに住むのは日本社会全体から見れば周縁化された人々である。共同体的な相互扶助の絆が残されている一方、声を上げて自己主張することには慣れていない。(中略) もともと受動的であることを強いられてきた彼らは、生きるために必要なものを要求する力そのものを奪われているのである。

(徐京植「フクシマを歩いて」毎日新聞社2012)

### (3) 「学校」機能を教職員が「批判的」にとらえているだろうか

#### <学校教育の目的と機能>

先にみたように近代の公教育の成立を契機として学校は教育機能を専門的に担当する独占的地位を与えられた社会制度となった。

それを生み出したものは、近代資本制経済社会と近代国民国家ではあったが、もう一つ「工場法から義務教育へ」といわれる原生的労働関係（資本制経済社会の成立期に見られる長時間労働、低賃金、低労働条件、児童労働等の労資関係をいう）からの児童の解放という側面があった。この側面はロバートオーエンのような空想的社会主義者や啓蒙主義的、人道主義的開明政策、そして労働組合の教育要求等の思潮や運動を結実させたものであった。

教育基本法の普遍性の源流はここにあると考えられ、それは民主社会の人格形成という目的を有し、すべての階層の子どもたちに教育機会を与えることで社会の安定に寄与してきたのも事実である。現代学校批判に急なあまり、我々はこの点の評価を流し去ってはならない。学校の再生には今一体どんな視点が必要なのだろうか？それを考える前に、今一度、学校の目的と機能を洗っておこう。

学校教育の目的や機能には次のようなものがある。

- (1) 知識の教授や文化価値の伝達
- (2) 精神陶冶や人格の完成
- (3) 身体の育成
- (4) 保育・看護の機能
- (5) 給食、保健、安全を通じた保護機能
- (6) 仲間集団による社会化（socialization）機能
- (7) 社会的選抜(職業、役割—地位、階層)
- (8) 国民教化、統合機能

こうした多様な目的と機能の内、現代日本の学校は、あまりにも（7）、（8）の機能に偏りすぎているといわざるをえない。

（「学校五日制読本」日教組学校五日制研究協力者会議・海老原治善：エイデル研究所 1991：第2章 学校五日制と現代学校論：山内亮史）

### (4) 國分私見

結局、国や教育行政が「安全」「問題ない」と公式見解を表明してしまうと、教職員個人がどんなに危機意識を持っていても、「学校」は国や教育行政の思惑通りに物事を進めなければならなくなる。「国家」を「その時代の生産手段を所有する支配者の階級利益を擁護するための機関」（ブリタニカ国際大百科事典）とする見地から考えると、悲しいことに、矛盾なくこの「プール問題」に象徴的な「学校」の社会的機能の一側面が浮かび上がります。「原発ビジネス」という「支配者の階級利益」を擁護する装置としての「学校」。やはり「学校」は「国家権力の最末端機関」という側面をまちがいなく持っている、ということです。

（佐々木賢・阿部忠・編「福島の実状と子どもたちの人権」本の森 2013）

## 2. 福島県教職員組合「生きるための学び」の試み

2012年10月に県教組放射線教育検討委員会（以下、検討委員会）は職場討議資料「生きるための学び」を発行し、被ばくの低減化と人権の回復を子どもたちとともに学んでいくための提案を行いました。

### 「生きるための学び」の4つの柱

- (1) 放射能・放射線の性質を理解し、その危険性と環境破壊を知るためのとりくみ
- (2) 被ばくを少なくし、健康と生命を守るためのとりくみ
- (3) 制約された人権を回復し、差別を克服するためのとりくみ
- (4) 「原子力＝核」利用の現状を知り、「原子力＝核」利用に依存する社会構造を見つめ直すとりくみ

県内の「放射線教育」をめぐる現状は、「原子力＝核」利用「保守」勢力の行政を通じた「安心」喧伝と、汚染地域に生活を強いられる県民の「日常どおり」を求める意識とが相俟って、放射線による人体への影響を子どもたちと考える教育実践が困難な状況にあるものと認識します。検討委員会の議論でも、放射線に対する認識の教職員間での相違、保護者・地域のなかでの相違に起因する「分断」により、直接的に放射線や原子力利用の危険性を授業実践の題材にすることは困難な状況にあるという現状が報告されています。

被ばくの低減化に関しては、県教委が12年度に作成した「放射線等に関する指導資料：第2版」にも取り上げられており、学級活動等で実践することへの軋轢は軽減化されていますが、文科省準拠の「安全」を基調としたものであり、納得のいくものとはなっていません。

職場討議資料では、そのような状況下で、可能な限り教職員が学校教育のなかで放射能汚染の現状を子どもたちといっしょに考えていくための資料が提案されています。特に東京電力福島第一原発起因の放射能汚染に関して、「公害」という視点から被害者の生きざまを学んでいくことは、子どもたちの生き方に大きくかかわるものと思われます。

原子力利用を「エネルギー問題」に矮小化することなく、使用済み核燃料の問題や、福島第一原発だけではなく国内に50基以上ある原子炉を誰がどうやって処理していくのかという問題、原発労働者をはじめとする被ばく労働の現状、放射能拡散により今も避難生活を強いられる双葉地区や飯舘村・川俣町の人々の苦しみを伝え考えていく取り組みが、子どもたちにとって切実な問題であると考えます。

また、総合学習や社会科での授業実践としてだけではなく、日常的に学校生活全般のなかで、タイムリーに子どもたちと考えていくことも「生きるための学び」の効果的な取り組みです。

(2013. 4作成)

### 3. 「意識化」としての「生きるための学び」

パウロ・フレイレ (Paulo Freire, 1921年9月21日 - 1997年5月2日) は、ブラジルの教育者。ブラジル北東部のペルナンブーコ州に生まれる。大学では法律を学び、卒業後弁護士になるが最初の1件で引退。ブラジル北東部の町、レシフェ市で貧しい農村の非識字の農夫たちに、自分たちの境遇を考え、自分の暮らし、生活を変えていく(意識化)力としての言葉の読み書きを教えるという斬新な識字教育を始めて大成功を収める。これが大資本家たちの機嫌を損ね、1964年のクーデターで軍事政府により国外追放になる。

その後は、アメリカを経て、ヨーロッパに渡り、各地の大学で講義。ユネスコの識字教育にも携わる。ブラジルに民主政府の成立後、帰国しサンパウロ市教育長などを勤め、スラムの識字教育を推進した。彼の教育実践から、エンパワメントという言葉が生まれた。

20世紀を代表する教育思想家として、イヴァン・イリイチと双璧をなすと言われることもある。

(Wikipedia「パウロ・フレイレ」より)

#### 【意識化について】

意識化とは、信号の受け手ではなく認識主体としての人間が、みずからの生活のあり方を定めている社会文化的現実と、その現実を変革するみずからの能力とを深く自覚する過程を指している。

(パウロ・フレイレ、「自由のための文化行動」亜紀書房1984:編者注:大沢敏郎)

わたしには、「意識化」は、定義するのが大変難しいことばですが、自己の自覚化、それも特に、社会的・政治的・経済的諸関係の中での自己の自覚化だと考えています。実際それは、自らが生きている現実から自己を引き離すと同時に、その現実の中で活動することなのだと思います。

【「意識化と非学校化への招待」セミナー:ミハエル・フーバーマンの言葉】

(パウロ・フレイレ、イバン・イリイチ「対話」野草社1980)

被抑圧者の教育学とは深い意味において、自らの解放のための闘いを目ざす人々のための教育学であり、そこに根がある。自らが抑圧されていると知っている、あるいは状態をはっきりと意識している人々、あるいはそれを批判的にとらえはじめた抑圧されている人たちが主体になっていく。

(パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」亜紀書房2011)

ぼくは学んだのだ。進歩的な教育者がとりうる唯一の道は、被抑圧者の「いま」と「ここ」から出発することであり、かれの現在のありようを受け入れることからしか、ことは始まらないのだ、と。そうすることによってこそ、かれとともに、その「未熟さ」を批判的にのりこえていくことができるのだ、と。

(パウロ・フレイレ「希望の教育学」太郎次郎社2001)