

「いわての復興教育」の再考 —人材育成及び防災の『警鐘・継承』をめざして—

小野 靖子*, 鈴木 久米男**, 佐藤 進***

(令和6年2月5日受付)

(令和6年2月5日受理)

ONO Yasuko, SUZUKI Kumeo, SATO Susumu

Rethinking “Iwate Education for Reconstruction” :

Aiming for the Development of Human Resources and the ‘Alarm and Succession’ of Disaster Prevention

要 約

本研究は、取組から13年を迎える「いわての復興教育」の現状を明らかにし、成果と課題を踏まえ、これからの「いわての復興教育」の在り方を再考することを目的とする。先行研究で残された課題と共に岩手県の中学校を対象に実施した調査結果から、①「いわての復興教育」と自校の取組に対する教員・生徒の意識や認識のばらつき、②震災や震災津波からの教訓と防災を柱とした教育活動を全県で継続させるための在り方、③自分ごととして学びを深める地域との関連性の不足を本研究の課題とした。これらの課題に対する手立てを【「いわての復興教育」と自校の取組の理解・見通しを持たせる取組】【「いわての復興教育」に関連する県共通の教育活動の明確化】【地域学習を位置付けた「いわての復興教育」の在り方】とし、方策を検討した。具体的な方策として、「いわての復興教育」の理念の再認識や自校の取組の共通理解を図るオリエンテーションの実践及び地域学習を位置付けた「いわての復興教育」のグランドデザインの提案について報告している。

I はじめに

1 研究の目的

東日本大震災津波の教訓を共有し、未来を創造していくために岩手県が教育の根幹に据えて全県的に推進するのが「いわての復興教育」であり、その目的は、郷土を愛し、その復興・発展を支える人材の育成にある。すなわち、甚大な被害を及ぼした震災津波の体験を貴重な体験として受け止め、全県の教育をもって、未来を創造する担い手となる子どもたちの育成に対する使命を根底と

している。また、「いわての復興教育」は、「ひとづくり」を基盤としてきた岩手の教育理念をさらに具現化するものである。東日本大震災をきっかけに家族や地域社会とつながり、たくましく生きる力の価値を再認識し、各学校の教育活動を再構築するものとして推進されてきた。このように、震災津波による甚大な被害を受けた被災地に限らず全県一体となって推進を図った復興教育の取組は全国でも稀であり、災害後の一時的な防災教育に留まらず、各学校の教育活動の中で特色を生かしながら「いきる かかわる そなえる」を教育

* 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻, ** 福島学院大学福祉学部, *** 岩手大学大学院教育学研究科

の価値として位置づけ、人材育成をねらいとした未来志向の教育の在り方が他県からも評価を得ている。

一方で、震災から13年が経過し、震災の風化について指摘されている状況もある。令和6年度に入学の中学生は震災後に生まれた生徒であり、「いわての復興教育」の取組は、今まさに震災の記憶や経験がない生徒を迎え、教員は推進当初とは違った視点で指導の工夫や改善を迫られている。各校で構築してきた教育活動を形骸化させることなく引き継ぐと共に、学校や地域の特色、生徒の実態に応じて教育活動の充実を図る必要がある。今後も、震災や震災津波の教訓を生徒の学びとしていくために、さらに岩手の教育の根幹である人材育成としての教育の在り方を継承してするために、先行研究で残された課題と共に、変化しつつある取組の現状を把握し、その課題に対しての手立てを探ることが求められる。

これらのことから、本研究は、「いわての復興教育」の現状を明らかにし、成果と課題を踏まえ、これからの「いわての復興教育」の在り方を再考することを目的とする。

2 主題設定の理由

「いわての復興教育」は、人材育成を目的としており、災害後の応急的な防災教育に留まらない未来志向の教育として評価されている。「いわての復興教育」プログラム【改訂版】⁽¹⁾では、命の大切さ、自分の存在、心身の健康、人や地域とのつながり、自然との共存、社会への参画、防災や安全などについての学びの有用性が明記されている。「いわての復興教育」プログラム【第3版】⁽²⁾は、学習指導要領の改訂に対応し、その推進のポイントとして、「カリキュラム・マネジメント」や「社会に開かれた教育課程」の実現につなげることに、特に地域とのつながりに関する内容の充実をめざす。また、「いわての復興教育」の可能性として、教育的価値の「いきる かかわる そなえる」とOECDの「キー・コンピテンシー」や国連の「持続可能な開発のための教育（ESD）」のつながりに関しても明記しており、「いわての復興教育」が、

防災教育に留まらない人材育成を目的とし、その可能性を求めて各校で推進することが期待されている。

しかし、東日本大震災からの時間的経過に伴い、中学校でも震災経験のない生徒が学習者となりつつある。震災後しばらくは、生徒は自身が基盤として持っている経験や思いを学びや取組の中で価値づけ、深めたり広めたりすることが大いに期待できたが、現在はその状況も変化してきており、取組のねらいや指導の在り方において対応策を探る必要があると考える。教職員の異動や新規採用者の占める割合が大きくなることにより、自校の復興教育の理解や「いわての復興教育」の理念の再認識等の現状も危惧されることである。各校で構築されてきた「いわての復興教育」に関する教育活動やその指導の意義が形骸化することなく、学校の特色や生徒に応じて対応させながら、今後も岩手のどの学校でも指導実践を重ねていくことができるよう検討が必要である。

また、文部科学省「学校防災のための参考資料『生きる力』を育む防災教育の展開」(改訂版)⁽³⁾によると、政府は東日本大震災の翌年平成24年4月には、防災を含む学校における安全に関する取組を総合的かつ効果的に推進するための「学校安全の推進に関する計画」を閣議決定し、それにより文部科学省は、平成25年3月に、この改訂版で学校教育での防災教育の強化を示したとある。

さらに、文部科学省「第3次学校安全の推進に関する計画」(2022)⁽⁴⁾では、「東日本大震災から10年余りが経過し震災の記憶が風化し取組の優先順位が低下することが危惧されている」とし、「地域の災害リスクを踏まえた実践的な防災教育の充実」について明示されており、津波災害だけではなく、どのような自然災害に対しても自ら命を守り、安全な地域社会を築いていく主体的な実践力の育成が求められるとしている。震災津波を経験した岩手だからこそ、その教訓を警鐘ととらえ、子どもたちが主体性をもって取り組み、実践力を身に付けていくために、地域の災害リスクを踏まえた防災教育を風化させることなく継承し、

推進することが大切と考える。

これらを踏まえ、本研究は、「いわての復興教育」の現状及び成果と課題を把握し、全県で生徒が震災と教訓を風化させることなく学び、それらを柱として自分の地域との関わりの中で「いきるかかわる そなえる」の教育的価値を深化させるために、人材育成と防災を踏まえた県の共通の教育活動と地域に応じた学びを視点に再考することで、「いわての復興教育」のさらなる充実の一助になると考え、本主題を設定した。

3 先行研究

本研究に迫るための前提として「いわての復興教育についての研究」「学校防災教育についての研究」「教育活動の目標の達成とカリキュラム編成についての研究」の視点から先行研究を見ていく。

第一の「いわての復興教育についての研究」について、大桃・村上他(2018)は、「いわての復興教育」の特徴をまとめており、防災教育や他の復興教育と異なる視点について報告している。特徴として、①未来志向の目的設定、②目的の広がり、③全県の取り組み、④各学校による独自の取り組みの4点を指摘している。調査報告については、2013年と2016年の2度、概要と結果をまとめており、震災に対する意識の風化がみられるなかで、県内すべての小・中学校での取組がなされ、調査結果からみて定着していることを報告している。また、「いわての復興教育」の3つの教育的価値について示された具体的な項目への意識の高まりを報告し、復興教育の成果としている。

佐々木(2018)は、児童や学校、地域の実状を踏まえた「いわての復興教育」の具現化を検討した。「地域学習と震災津波の体験とを関連づけ、比較させることにより、その共通点が「いわての復興教育」の教育的価値として児童に意識されるとともに、震災津波の体験を自分自身や自分たちの住む地域に置き換えながら考えていることが認められた」と報告している。しかし、震災の体験や記憶のある児童に対しての研究であることと地域学習は郷土芸能に限定されており、課題として、

実状の変化に応じて工夫・改善を加えていくことが必要であるとしている。

佐々木ら(2021)は、中学校における復興教育の現状と課題について、調査研究を報告している。その中で、「学校経営計画の中への位置づけ」と「教員・生徒に「いわての復興教育」の意図を浸透させていくこと」が望まれると述べ、各学校の計画に基づいて教育的価値について教員が意図して授業に臨むために学校の実状に応じた計画の見直しの必要性を指摘している。

第二の「学校防災教育についての研究」について、金井・片田(2018)は、「東日本大震災以後の学校防災教育の実施状況とその実施効果に関する実態調査」を報告している。各校の実情に応じた防災教育カリキュラムの構築・自校化する必要性を述べ、防災教育を継続するための仕組みづくりの工夫を報告する一方で、①教員間で情報共有する機会、②学校独自の計画づくり、③学校内での教材の一括管理などの現状を、調査結果から課題であるとしている。

河野(2022)は、教科横断的な防災教育の展開に向けて、総合的な学習の時間の有用性を述べている。学習指導要領等における防災教育に関連する指導内容を整理し、課外指導等も含め各教科等の学習を相互に関連付けるなどして、教育活動全体を通じて適切かつ学習効果を高めていける可能性を示唆している。

今野(2022)は、阪神淡路大震災や東日本大震災後の防災教育の現状と課題を検討した。その中で、災害がいつどこで発生しても、子どもたちが自らの命を守り抜く「姿勢」の育成を図る教育内容や教育手法の開発の必要性と、防災教育の課題について述べている。その中で、「持続可能な防災教育」とするために、限られた時間の中で各学校が無理なく実施できるように既存の教科等の防災教育に関する内容に地域で想定される災害や防災の内容を組み入れる等の必要性を論じている。新しい内容を単に追加するのではなく、既存の単元や内容を工夫して、クロス・カリキュラムの視点で繋ぎ合わせることを述べているが、その具体

策が十分に示されているとは言えない。

第三の「教育活動の目標の達成とカリキュラム編成についての研究」について、杉浦、奥田(2017)は、学校におけるカリキュラムマネジメントの成立と改善プロセスについて検討している。カリキュラムマネジメントの継続において、生徒の学びに効果的な授業実践を引継ぎ、次の生徒の学びに生かすことの困難さを指摘し、課題と述べている。その上で、教育実践の理念の引継ぎや継続に対する検討が求められていることを報告している。

百瀬(2015)は、「中学校は教科担任制であるために、小学校のような担任教師による臨機応変な対応は難しくなる」とし、関連を図る目的や意義、クロスカリキュラムを実践することの共通理解が重要であることを報告している。さらに、「中学校教師の場合、教科の専門性の高さが、かえって教師同士の共通理解を図る上での障壁になることもあり得る」とし、具体的な指導計画の作成や授業設計が今後の課題としている。

野澤(2023)は、カリキュラムマネジメントの実質化が実現するためとして、方向性と全体設計図としてのカリキュラムグランドデザインに着目している。学校の全体的な教育活動を結束する教育理念とビジョンを示し、教職員全員が共通理解を図ってカリキュラムマネジメントを練っていく必要性を述べている。

4 残された課題と研究の視点

先行研究に関する第一の視点から、「いわての復興教育」は、災害や防災への理解や意識の高まりだけでなく、さまざまな教育的な価値の向上をもたらし、震災津波の体験と地域学習を関連づけることで、復興教育の教育的価値が意識され、生徒は自分自身や地域に置き換えて考えを深めることができることがわかった。しかし、震災の体験や記憶のある児童に限定されていたことや地域学習の内容が限定されていることが課題として残っていた。また、学校の実状に合わせた計画の見直しや教員にその意図を浸透させることの必要性が明らかになっているが、各校で取組の共通理解を

図るための場の設定や資料の提供の検討及び手立ては十分とは言えない。

第二の視点から、東日本大震災以後、継続的な防災教育の必要性のもと、各校の実情に応じた教育カリキュラムを構築・自校化し継続するための仕組みづくりの工夫が行われてきた。このような点は、「いわての復興教育」の推進と共通であり、課題としても同様に、教員間の情報共有や教材の一括管理などの難しさや体系的で系統的な指導の在り方、時間確保、専門知識を持つ教員の不足等があげられる。また、防災教育を限られた時間の中で持続可能な教育にするために、各教科・領域の学習活動と地域の災害や防災を相互に関連付けるなどして学習効果を高めていく必要性が示されてきた。このことを踏まえ、さらなる手立てが求められているが、「いわての復興教育」においても同様と考える。

第三の視点から、各学校が特色を生かすためにカリキュラム・マネジメントは不可欠でありながら、教員全員がカリキュラム・マネジメントに主体的・継続的に関わっていく困難さが明らかになった。それに対する解決策として、学校の全体的な教育活動を結束する教育理念とビジョンと教科横断の目的を明確にするカリキュラムグランドデザインの活用が提案されているが、「いわての復興教育」の推進において、このような視点での具体的な手立ては十分に示されていない。

以上のことから、本研究の目的に迫るため、「教員・生徒の理解や認識」「震災からの経過に応じた取組と指導」「学びを深める地域との関連性」の3つの視点をもとにしながら、岩手県の中学校において行われている「いわての復興教育」の現状と学校・教員・生徒がどのように捉えているかを調査及び分析を行い、課題を見出ししていきたい。そして、顕在化した課題に対する方策を考え、実践により効果性を検証する。

II 「いわての復興教育」に関する調査

1 調査の概要

本調査は、「いわての復興教育」について、先行研究で明らかになった課題から「「いわての復興教育」と自校の取組に対する教員・生徒の意識や認識のばらつき」「震災からの経過に応じた取組と指導の見直しの必要性」「学びを深める地域と関連性の不足」を視点にして調査を行う。この調査では、岩手県内の中学校における現状、成果と課題を明らかにし、課題に対する改善策を見出し、これからの「いわての復興教育」の充実を図ることを目的とする。

調査内容は、県内中学校における取組状況を把握する項目を主とし、教育課程への位置づけや取組の状況、管理職・教員と生徒の取組面と意識面の現状及び達成度、今後の在り方等で構成している。質問紙は、管理職又は復興教育を担当する代表が回答する学校用、管理職・教員用、生徒用の3種類を作成し、6件法による意識調査、取組内容や課題等について選択及び自由記述による実態把握の項目を設定した。

2 調査結果

(1) 校内研修の実施

『復興教育の実施にかかわって、教員対象の研修を行っていますか』という質問に対して、複数回答可で回答を得た結果をまとめた(図1)。「実施していない」は回答があった40校のうち、75%にあたる30校であった。指導主事や講師を招聘しての校内研修や外部研修、実践事例や資料を共有する場が必要との声は、先行研究の調査でも明らかになっている。発災以降、人事異動や若

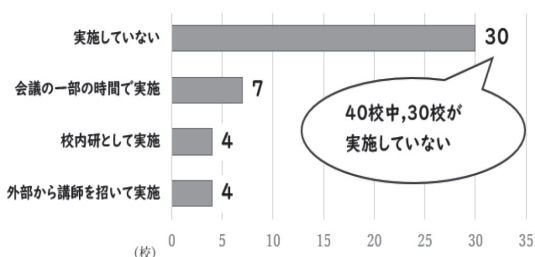


図1 教員対象の研修 (のべ校数)

手教員の採用なども進んでいる中で、指導の方法や意識の共有が得られる研修の場は、確保されていない状況にあることがうかがえる。

(2) 生徒対象のオリエンテーションの実施

『生徒対象に復興教育の理解と見通しを図るためのオリエンテーション等を行っていますか』という質問に対して、回答を得た結果をまとめた(図2)。「全校・学年で一斉に実施」が11校、「各授業で実施」が11校、「実施していない」が回答を得た40校のうち18校で全体の45%であった。

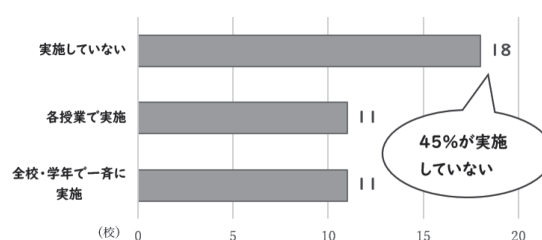


図2 生徒対象のオリエンテーション

(3) 取組の達成度と今後の在り方の認識

① 学校調査による取組の達成度

学校における復興教育の取組の現状についての達成状況を把握するために、先行研究から見えた課題を視点に設定した項目の調査を行った。調査は、『自校の復興教育の取組に対する現状について』を問い、6件法により実施し、平均値をグラフに示した(図3)。

平均値が最も高い数値となったのは「体験活動を伴った取組を行うこと」であり、定着している状況が表れている。一方で、平均値が低い項目は「教科との関連性を図った取組を行うこと」となっており、教科担任の負担が推察される。また、先

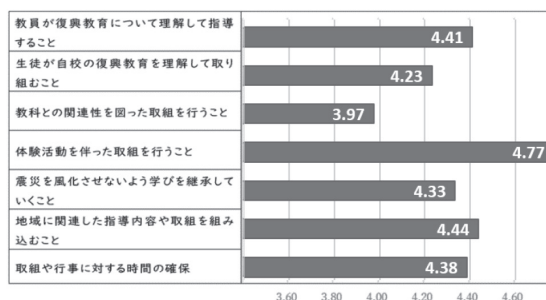


図3 【学校調査】取組の現状についての達成度(平均値)

行研究で指摘されている課題にもあるように、中学校は教科担任制であることから、小学校以上に教科横断的な授業を機能させるためにはカリキュラムマネジメントの共通理解が必要であり、現状においては形骸化、引継ぎの困難さが背景にあると推察される。

②学校調査による取組の達成度〈沿岸と内陸の差〉

課題の一つである沿岸と内陸の差を検討するために分析を行った。平均の比較では、7項目すべて沿岸が高い結果であった。さらに、マン・ホイットニーのU検定を行った。結果を表1に示しているが、統計的な解析結果の理解を促すための補助資料として、平均値も記載している。「震災を風化させないように学びを継承していくこと」と「地域に関連した指導内容や取組を組み込むこと」の2項目について、有意な差が認められた。震災後の沿岸における取組は、児童生徒の心のケアを配慮しながらの推進であったが、時間の経過に伴い、震災津波の教訓を風化させることなく伝承や学びを継続させ、必要感をもって地域と関連させた取組を推進していることがうかがえる。

表1 【学校調査】取組の現状についての達成度〈沿岸と内陸の差〉

質問項目	沿岸平均	内陸平均	U値	効果量r	p値
教員が復興教育について理解して指導すること	4.75	4.33	157.0	.263	.151
生徒が自校の復興教育を理解して取り組むこと	4.50	4.17	148.5	.183	.267
教科との関連性を図った取組を行うこと	4.25	3.90	140.0	.130	.429
体験活動を伴った取組を行うこと	5.12	4.70	152.0	.207	.208
震災を風化させないように学びを継承していくこと	4.88	4.20	173.0	.332	.043*
地域に関連した指導内容や取組を組み込むこと	5.12	4.30	175.0	.346	.035*
取組や行事に対する時間の確保	4.50	4.37	136.5	.109	.505

** $p < .01$ * $p < .01$

③管理職・教員調査による取組の達成度と今後の在り方についての認識

「いわての復興教育」の取組の達成度と推進の在り方に対する認識を、管理職と教員に調査した。学校調査と同様に6件法で実施し、平均値をまとめ表に示した(表2)。

表2 【管理職・教員調査】取組の達成度と推進の在り方に対する認識〈平均値〉

質問項目	達成度	今後の在り方
「人材育成」という理念をふまえて指導すること	3.82	4.40
オリエンテーション等で、生徒に自校の復興教育について見通しをもたせて指導すること	3.70	4.28
震災からの教訓をもとに岩手独自の教育として指導の工夫を図ること	4.02	4.38
体験活動を伴った取組を行うこと	4.15	4.41
地域に関連付けた指導内容を組み込むこと	4.01	4.43
自校の復興教育の指導に関わる資料やデータの蓄積	3.69	4.24

推進の在り方については、大きな差は生じなかったが、達成度については、「理念をふまえて指導する」「見通しをもたせて指導する」「資料やデータの蓄積」の3項目が低い値を示した。これまで各校で定着が図られてきた一方で、時間の経過の中で形骸化を防ぐための取組の引継ぎや理念の再認識の機会が不足していると推察される。

また、達成度と今後の推進の在り方の平均について、縦軸を達成度、横軸を今後の在り方として、XY散布図に示した(図4)。項目名は表示の関係上省略している。

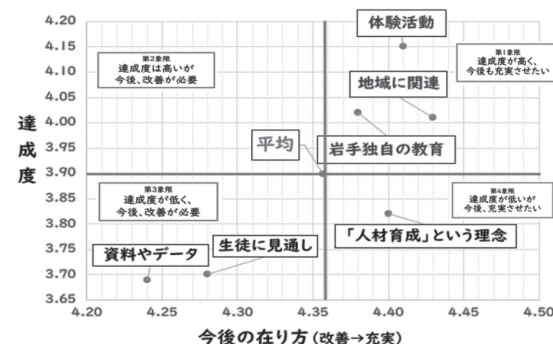


図4 【管理職・教員調査】取組の達成度と推進の在り方に対する認識〈XY散布図〉

達成度の平均値は3.90、今後の在り方の平均は4.36である。縦軸を達成度、横軸を今後の在り方、平均値を基準として4領域のマトリクスに分けた。

達成度が低い3項目について注目してみると、「オリエンテーション等で生徒に自校の復興教育について見通しをもたせて指導すること」「自校の復興教育の指導に関わる資料やデータの蓄積」の2項目については、教員個人の意識や指導の課

題というよりは、学校体制として改善が求められるものであり、実際に指導に当たっている教員の必要感としてとらえ、手立てを講じたい課題である。また、「[人材育成]という理念をふまえて指導する」については、「いわての復興教育」を推進するうえで理念の再認識の場や各校の指導計画の見直しが求められると考える。

(4) 管理職・教員がとらえる推進における課題

①管理職・教員による自由記述の内容

「いわての復興教育」の推進における課題についての認識を把握するために、「推進する上で課題と感じていることがあればお答えください」という質問に対し、管理職・教員から自由記述により回答を得た。その記述データについて、樋口(2014)のKHCoderによるテキスト分析を行った(図5)。

共起ネットワークで示したものでは、「推進の見直しの必要性[風化・時間の確保・自分ごとにとらえさせる指導]」「沿岸と内陸の意識の違い・差」「震災を知らない生徒」「地域との関連の必要性、実践や資料の共有」「教員や学校の温度差・理解不足」「取組・内容の焦点化」などの課題や今後の在り方の具体を読み取ることができた。

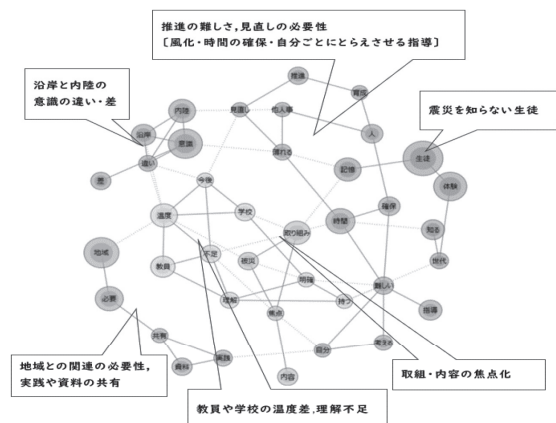


図5 【管理職・教員調査】取組を推進する上での課題〈自由記述の内容〉

②20代教員と50代教員の比較

先行研究で残された課題として、教員の意識の差や理念や取組の引継ぎの難しさがあげられていた。そこで、沿岸と内陸による地域差だけではな

く、指導を行っている教員の年代による差を検証した。推進における課題や今後の在り方の自由記述データを、対応分析によって、20代と50代の内容の差異の分析を行った(図6)。20代では「学習」「教科」「必要」、50代では「見直し」「焦点」「育成」「経験」「風化」などが、それぞれの年代の特異な語群として示された。これらの語を使用している記述を見てみると、20代では、「教科との関連づけができない」「理念や取り組みの研修や共通理解が必要」「資料や教材、時間が必要」という内容であった。50代では、「震災経験のない生徒と教員になる」「風化させず、人材育成という理念を再確認」「取り組みや内容の焦点化、見直しが必要」という内容であった。20代は、取組や指導に関わる困り感や実践的な課題の内容であり、50代はこれまでの指導を経て、今後の在り方や見直しの視点に関わる内容であった。

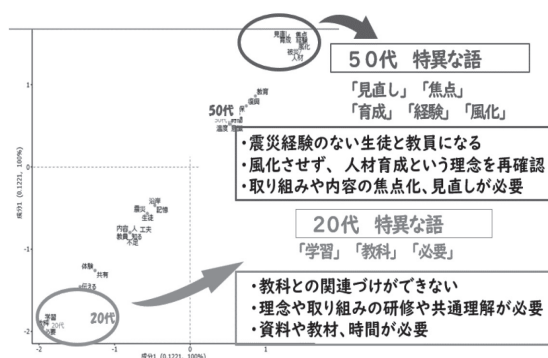


図6 取組を推進する上での課題〈20代教員と50代教員の比較〉

(5) 生徒がとらえる「いわての復興教育」の学びや取組に対する関心

『「いわての復興教育」の学びや取り組みで「もっと知りたい・調べたい」と思うこと』として、生徒から自由記述で回答を得たテキストデータを共起ネットワークで表したのが図7である。

図7から「復興教育の取り組みと自分・地域との結びつき」「被災状況・被災者の意識の変化」「被災した人・町・国の状況、支援の様子」「内陸、自分の地域の学習」「今後、起こりうる災害についての学習」「地震、津波、火山などへの対処法に生かす」「未来の発展に生かす」などの視点を

読み取ることができた。

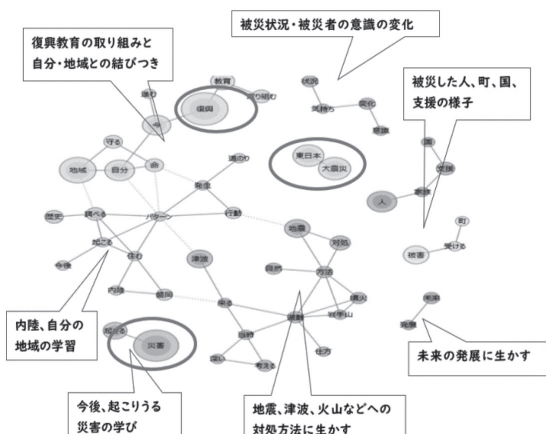


図7 生徒がとらえる「いわての復興教育」の学びや取組に対する関心

また、出現率の高い「復興・教育」の語句について、KHCoderのコンコーダンスを用いて語句の使用文脈を見たところ、その中に「そもそも復興教育がどのようなものか」「何を取り組んでいるか」「どう取り組めばよいか」「いわての復興教育が何かわからない、どうしてできたのか」など、復興教育そのものを問う内容が見られた。

3 調査結果の考察

調査及び分析の結果を「教員・生徒の理解や認識」「震災からの経過に応じた取組と指導」「学びを深める地域との関連性」の視点から考察したい。

(1) 「教員・生徒の理解や認識」についての考察

今回の調査結果から、教員において「教員が自校の復興教育について理解して指導すること」「オリエンテーション等で生徒に自校の復興教育について見通しをもたせて指導すること」「自校の復興教育の指導に関わる資料やデータの蓄積」の不十分さが意識や取組にばらつきを生じさせる要因になると推察した。人事異動や若手教員の採用なども進んでいる中で、人材育成をねらいとする「いわての復興教育」の理念やプログラムの再認識、自校の復興教育における取組の共通理解が求められる。しかし、それらを共有するための校内研修の場は確保されていないという状況が学校調査によって明らかになっており、教育現場の抱える多忙さや限られた時間を考慮しながらも、手立てを

講じる必要がある。

また、調査の結果で表出した「復興教育」という言葉に認識がない生徒がいる状況に対しては、言葉そのものの周知ではなく、復興教育の取組や学びが生徒にとって見通しのあることが重要だと考える。実際、生徒が手にする副読本には「復興教育」という用語は高校版から使われ、説明と共に3つの教育的価値と具体の21項目が示される一方、小・中学校版には記載はない。しかし、中学校段階で、生徒自身がねらいや取組について理解し、見通しをもって学びに向かうことは、教科横断的な学びを有機的につなぐ重要な視点となる。

(2) 「震災からの経過に応じた取組と指導」についての考察

学校調査の結果から、体験活動や関連する教科・領域を全体計画に組み込むことの定着は図られてきた。しかし、教員の調査からは、「全県共通の復興教育の核となる指導項目や内容の焦点化」「人材育成という理念をふまえて指導する」など、各校の指導計画の見直しが求められていることが明らかになった。学校の特色を生かし、各学校で教育活動を編成する「いわての復興教育」であるが、推進の課題として、構築したものの形骸化、教員個々の理解と引継ぎの難しさなどの課題も示された。今後も、どの学校でも、どの教員も取組に関わり、教育の充実を図っていくために、柱となる教育活動の明確化も必要ではないかと考える。「いわての復興教育」が始まった数年間は、取組の内容に地域差があったが、震災の経験のない世代になり、調査結果からは沿岸の学校においても内陸と同様に様々な教育活動に位置づけながら震災学習を行っている現状が明らかになった。さらに、生徒の取組に対する認識調査からも、震災や震災津波からの学びと語り継ぎ、防災学習への関心は高いことが示された。これらのことから、各学校及び県内共通の教育活動をさらに分析・調査し、「いきる かかわる そなえる」の教育的価値を位置づけ焦点化した全県共通の教育活動を明確にする必要がある。

(3) 「学びを深める地域との関連性」についての考察

調査結果から、今後の推進の視点として「震災からの経過や各地域に対応した復興教育の核となる指導事項や内容の焦点化」が全県で共通の認識であった。「震災を知らない生徒への指導」「自分ごとに捉えさせる指導」「自分の地域との関連づけ」など、教員がこれまでの指導や取組を経て、改善や見直しに対する視点が明らかになった。このことから、防災教育に留まらず人材育成を図る教育として、生徒が自分ごととして学び、実践につなげるための地域学習の在り方が必要となる。

また、生徒がとらえる取組の認識の調査結果の分析から、沿岸の地域に応じた必要感ある防災学習の継続が実践力の育成に効果的に働く調査結果が見られた。復興教育の取組が始まった震災後の数年間は、特に沿岸は生徒に対する心のケア、様々な実状に配慮しながらの推進であり、内陸との大きな地域差があったが、今回の調査からは防災の視点と共に「自分の地域」「自分の生き方」につなげて学びを深めようという生徒の意欲・関心が示された。沿岸の必要感ある地域に応じた防災学習が生徒の実践力に結びついていることから、「いきる かかわる そなえる」の教育的価値をより深化させるため各校の地域学習の位置付けは重要だと考える。

Ⅲ 課題及び解決の手立てと具体的な方策

1 課題及び解決の手立て

先行研究及び調査結果の分析をふまえて、本研究の課題を、①「いわての復興教育」と自校の取組に対する教員・生徒の意識や認識のばらつき、②震災や震災津波からの教訓と防災を柱とした教育活動を全県で継続させるための在り方、③自分ごととして学びを深める地域との関連性の不足、と設定した。これらの課題に対する手立てを【手立て1】「いわての復興教育」と自校の取組の理解・見通しをもたせる取組、【手立て2】「いわての復興教育」に関連する県共通の教育活動の明確化、

【手立て3】地域学習を位置付けた「いわての復興教育」の在り方の3つとした。

2 具体的な方策

(1) 【手立て1】「いわての復興教育」と自校の取組の理解・見通しをもたせる取組について

本研究の課題①「いわての復興教育」と自校の取組に対する教員・生徒の意識や認識のばらつきに対する手立て具体的な方策を述べる。

本研究の調査結果から明らかになった「教員が自校の復興教育について理解して指導すること」「自校の復興教育の指導に関わる資料やデータの蓄積」「オリエンテーション等で生徒に自校の復興教育について見通しをもたせて指導すること」を視点に改善の手立てを検討する。

大桃ら(2018)は、2013年度と2016年度に質問紙調査を行い、取組の指導方法は「各教員の裁量に委ねられている」という学校が2度の調査において7割を越えている状況を報告している。また、学校現場において復興教育の理解を図る方法は、教育委員会の訪問による指導・助言や説明会などの研修会の実施からプログラムや副読本などの資料や情報に変化してきていることを報告している。本研究における調査でも、復興教育に関する教員研修の実施率は約20%であった。

これらの実態から、教育現場の抱える多忙さや限られた時間を考慮しながらも、「いわての復興教育」の理念やプログラムの再認識、自校の復興教育における取組の共通理解をもつための工夫が必要であると考え、年度初めのオリエンテーションの実施とその指導に関わる資料の内容し、資料の作成に取り組んだ。どの学校でも生徒自身がねらいや取組について理解し、見通しをもって学び

表3 オリエンテーションの概要

目的	・「いわての復興教育」の理念及び自校の取組の理解を図る ・生徒に学びや取組の見通しをもたせる
時期	年度初め(学校の計画に基づいた復興教育に関連する取組が始まる前)
対象	学年単位とした生徒及び教員
内容	・オリエンテーションのねらいについて ・「いわての復興教育」の理念や目的 ・東日本大震災と震災津波について、関連する中学生の取組について ・自校の取組について(総合的な学習の時間など主となる学習や活動を中心に) ・副読本「いきる かかわる そなえる」の活用について

に向かうことは、教科横断的な学びを有機的につなげる重要な視点だと考える。年度初めに各教科や領域で行う「教科開き」「ガイダンス」のように、1年間または3年間の学びの内容や取組の見通しの共有を図る場である。概要を表3に示した。

(2)【手立て2】「いわての復興教育」に関連する県共通の教育活動の明確化について

課題②震災や震災津波からの教訓と防災を柱とした教育活動を全県で継続させるための在り方に対する手立てとして、具体的な方策を述べる。

①県共通の「いわての復興教育」と関連を図る教科の明確化

文部科学省「中学校学習指導要領総則」⁽⁶⁾の【総則第2の2(2)】では、「各学校においては、生徒や学校、地域の実態及び生徒の発達段階を考慮し、豊かな人生の実現や災害等を乗り越えて次代の社会を形成することに向けて現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を、教科横断的な視点で育成していくことができるよう、各学校で特色を生かした教育課程の編成を図るものとする」としている。しかし、学校調査において、取組の達成度の結果で7項目中最も低かったのは「教科との関連を図った取組を行うこと」であった。そのため、管理職・教員調査のデータの中から、教科指導を担っている教員の回答データを抽出して再分析し、教科担任として関連付けている状況を明らかにした(図8)。また、岩手県教育委員会「いわての復興教育取組状況アンケート調査結果」(令和1～3年度)⁽⁶⁾についても、同様の項目の結果を比較した(図9)。その結果、「理科」「社会」「保健体育」「技術・家庭」が他の教科群より

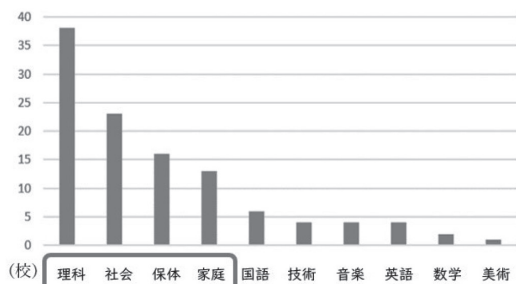


図8 復興教育と関連付けている教科【教員調査】

も実施状況が高いことがわかった。このことから、県共通の「いわての復興教育」と関連を図る教科を「理科」「社会」「保健体育」「技術家庭」に限定した実践を提案する。

②県共通の「いわての復興教育」と関連を図る教科の学習内容

文部科学省「中学校学習指導要領総則」⁽⁶⁾の付録6にある(現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育内容)を参考にして、「いわての復興教育」と関連付けている教科の学習内容の検討を進めた。ここには、13分野の教育について教科等横断的な教育内容を明記している。(現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育内容)は、学習指導要領における各教育について、育成を目指す資質・能力に関連する各教科等の内容のうち主要なものを抜粋し、各学校でそれぞれの教育目標や生徒の実態を踏まえた上でカリキュラム・マネジメントの参考として活用することをねらう資料である。

まず、岩手県の調査結果から「学校で特に重点として取り組んだ具体の21項目」のデータをまとめた(表4)。これらの数値の高い価値項目と13分野を対応させ、「郷土や地域に関する教育」「生命の尊重に関する教育」「心身の健康の保持増進に関する教育」「防災を含む安全に関する教育」に絞り、検討の資料とした。

次に、本研究の教員調査のデータから、「担当教科で復興教育と関連した授業を行っている場合、内容を紹介してください」という記述による回答データをKHCoderで分析し、その結果と「学

1年		国	社	数	理	音	美	保体	技家	外国語
R1	143	5	14	2	44	2	0	11	6	2
R2	143	4	21	1	50	3	0	12	12	2
R3	118	0	7	2	27	1	0	7	8	1
2年		国	社	数	理	音	美	保体	技家	外国語
R1	143	5	14	2	44	2	0	11	6	2
R2	143	8	39	0	32	5	2	23	16	9
R3	118	1	23	0	13	4	2	22	13	8
3年		国	社	数	理	音	美	保体	技家	外国語
R1	143	5	14	2	44	2	0	11	6	2
R2	143	7	26	0	40	3	1	8	11	5
R3	119	7	19	1	17	2	2	5	6	3

図9 復興教育と関連付けている教科【県教委調査】(令和1～3年度)「いわての復興教育取組状況アンケート調査結果」より

表4 学校で特に重点として取り組んだ「具体の21項目」【県教委調査】

(令和1～3年度)「いわての復興教育取組状況アンケート調査結果」より

	① かけがえのない生命	② 心の健康	③ 体の健康	④ 自然災害の様子と被害の状況	⑤ 自然災害発生メカニズム	⑥ 自然災害の備え	⑦ 自然と人間	⑧ 自然と人間	⑨ 自然と人間	⑩ 自然と人間	⑪ 自然と人間	⑫ 自然と人間	⑬ 自然と人間	⑭ 自然と人間	⑮ 自然と人間	⑯ 自然と人間	⑰ 自然と人間	⑱ 自然と人間	⑲ 自然と人間	⑳ 自然と人間	㉑ 自然と人間	
R1	92	24	50	59	29	56	31	17	59	89	90	49	41	3	51	56	22	20	46	103	90	157
	53%	15%	32%	38%	18%	36%	20%	11%	38%	57%	57%	31%	26%	25%	32%	35%	14%	13%	29%	66%	57%	
R2	84	27	35	57	27	52	27	30	57	71	68	51	62	3	61	52	28	22	43	87	75	150
	56%	18%	23%	38%	18%	35%	18%	20%	38%	47%	45%	34%	41%	26%	41%	35%	19%	15%	29%	58%	50%	
R3	72	27	26	47	20	56	63	22	37	58	55	45	64	7	68	54	28	22	36	90	98	132
	55%	20%	20%	36%	15%	42%	48%	17%	28%	44%	42%	34%	48%	56%	52%	41%	21%	17%	27%	68%	74%	

校で特に重点として取り組んだ「具体の21項目」の結果(表4)と対応させて、教科と学習内容と「具体の21項目」の関連性をまとめた(図10)。

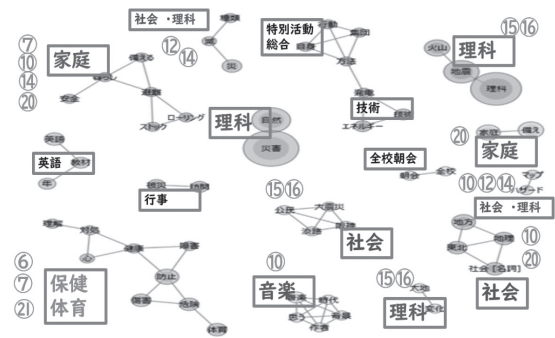


図10 教科と学習内容と「具体の21項目」の関連

さらに、文部科学省「中学校学習指導要領総則」⁽⁶⁾の付録6にある(現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育内容)の「郷土や地域に関する教育」「生命の尊重に関する教育」「心身の健康の保持増進に関する教育」「防災を含む安全に関する教育」に明記されている各教科の学習内容と対応させて、県共通の「いわての復興教育」と関連を図る教科と学習内容として整理した(図11)。

③「いわての復興教育」と関連を図る県共通の教育活動の明確化による実践

ここまでで検討・整理した図11の内容を考察すると、県内で「いわての復興教育」として関連を図っている教科の学習内容は、防災教育を視点とした内容が柱となっていることがわかる。今野(2022)が「持続可能な防災教育」として示した

【県共通】「いわての復興教育」と関連を図る教科と学習内容	
①【かけがえのない生命】 ① 道徳 D〔生命の尊さ〕	⑮【自然災害の様子と被害の状況】〔34〕
②【心の健康】〔10〕	⑯【自然災害発生メカニズム】〔35〕
③【体の健康】〔11〕 道徳 A〔節度、節制〕 体育 A体づくり運動 家庭 B 衣食住の生活	理科【2分野】 (2)大地の成り立ちと変化 (4)気象とその変化 (7)自然と人間 社会【地理】 C日本の様々な地域 (4)気象とその変化 (7)自然と人間
⑩【地域とのつながり】〔17-27〕	⑳【学校・家庭・地域での日頃の備え】〔40-44〕
⑫【自分と地域社会】〔30,31〕	道徳 A〔節度、節制〕 家庭 B 衣食住の生活
⑭【災害に備える地域づくり】〔33〕	㉑【身を守り、生き抜くための技能】〔45〕 保健 (3)傷害防止 ア 傷害防止、応急手当 イ 危険予防やその回避
社会【地理】 C日本の様々な地域 (1)地域調査の手法 (2)大地の成り立ちと変化 (4)気象とその変化 (7)自然と人間 家庭 B 衣食住の生活	

図11 県共通の「いわての復興教育」と関連を図る教科と学習内容

『小・中学校における防災教育に関する学習内容等』には、防災教育で重視される汎用性ある教科横断的な学習内容が記載されており、教育的価値の位置づけは明記されていないものの、図11の内容とほぼ同じであった。

このことから、本研究の課題である震災や震災津波震災からの教訓と防災を柱とした教育活動を全県で継続させるための在り方という視点から、「東日本大震災と震災津波の教訓・語り継ぎ」を継承させるための資料・教材と共に各校が教育的価値「いきる かかわる そなえる」と関連を図っている校内外の教育活動の代表的な例をまとめ、示すこととした(図12)。各校既存の教科学習と内在する教育活動を柱としながら、岩手としての震災からの学びを踏まえた「いわての復興教育」の骨子を可視化・明確化した上で実践することで、県内のどの学校どの教員も共通理解の上、取組を継続させていく一助となると考える。

「いわての復興教育」に関連する県共通の教育活動		関連する教育活動
教科横断的な学習内容		校内教育活動
①【かけがえのない生命】〔1〕 道徳 D〔生命の尊さ〕	⑮【自然災害の様子と被害の状況】〔34〕	全校朝会、集会、講話
②【心の健康】〔10〕	⑯【自然災害発生メカニズム】〔35〕	避難訓練、防災・防犯・安全教室
③【体の健康】〔11〕 道徳 A〔節度、節制〕 体育 A体づくり運動 家庭 B 衣食住の生活	理科【2分野】 (2)大地の成り立ちと変化 (4)気象とその変化 (7)自然と人間 社会【地理】 C日本の様々な地域 (4)気象とその変化 (7)自然と人間	健康講話(薬物・思春期・救命救急) 生き方学習・キャリアパスポート活用 朝読書
⑩【地域とのつながり】〔17-27〕	⑳【学校・家庭・地域での日頃の備え】〔40-44〕	校外活動
⑫【自分と地域社会】〔30,31〕	道徳 A〔節度、節制〕 家庭 B 衣食住の生活	地域行事・ボランティア 職業体験(講話)
⑭【災害に備える地域づくり】〔33〕	㉑【身を守り、生き抜くための技能】〔45〕 保健 (3)傷害防止 ア 傷害防止、応急手当 イ 危険予防やその回避	被災地訪問(伝承施設) 学校間交流
社会【地理】 C日本の様々な地域 (1)地域調査の手法 (2)大地の成り立ちと変化 (4)気象とその変化 (7)自然と人間 家庭 B 衣食住の生活		教科領域

図12 「いわての復興教育」と関連を図る県共通の教育活動

(3)【手立て3】地域学習を位置付けた「いわての復興教育」の在り方

課題③「自分ごととして学びを深める地域との関連性の不足」に対して、具体的な方策を述べる。

①「いわての復興教育」プログラムからみた地域学習の必要性

「いわての復興教育」プログラムは、学習指導要領の改訂に対応し、平成31年3月に第3版(2)が発行されている。その中で、「いわての復興教育」を学校経営の基本方針や経営の基本方針の重点への位置付ける際の考え方と共に、各学校の推進における「大切な視点」を示している。「[ひと・もの・こと]との関わりの中から学ぶ」「組織的・有機的指導」「学校の実状に応じた内容」の3つである。これらは、平成25年2月の改訂版⁽¹⁾から引き継いでいる視点であるが、改訂版では「地域住民のつながりを強化」「学校のよさを再発見」「体験活動の充実」「学びの質の向上」等の具体的な項目が追記されている。さらに、『地域とのつながりの必要性』として、新たに具体が記載されており、県としての推進にかかわる方向性を示唆している。

②副読本「いきる かかわる そなえる」の活用からみた地域学習

「いわての復興教育」の特徴の一つに、教師用のプログラムと共に、副読本「いきる かかわる そなえる」など指導資料の充実があげられる。2016年版は、東日本大震災の時の出来事や復興に関わる内容が主となっているが、2020年版は、前年に発行されている「いわての復興教育」プログラム【第3版】⁽²⁾に対応させ、学校や地域の特色ある取組を扱う内容が主となっている。ページ構成として、生徒が自分や自分の地域に結びつける項目が設定されている等、学びを深められるようになっている。また、同副読本にはそれぞれ教師用手引きがあり、総合的な学習の時間・教科・特別活動・行事などの教育活動の事前事後学習、さらに家庭や地域でも活用できるようになっている。

佐藤(2021)は、「いわての復興教育副読本に

よる総合的な学習における地域学習の内容と可能性」について報告している。副読本「いきる かかわる そなえる」(2016)と「いきる かかわる そなえる」(2020)の地域学習における多様性とその可能性について検討し、「東日本大震災に関連すると取り組みが一定割合を占めるのは当然であるが、地域を愛し、その発展を担う人材を育成することをねらいとすると、「特色ある教育活動」「地域の産業」「地域学」というように、多様な内容が生まれる。このことは学校独自の地域学習につながると考える」と述べている。また、副読本が新たな地域教材の開発の視点を学ぶ資料となる可能性について「副読本に掲載されている地域学習の内容の多くは総合的な学習の時間に行われているものである。総合的な学習の時間では教師の教材開発力が必要とされるが、本副読本は教師の地域教材の開発の視点を学ぶことができる」とし、研究において行った副読本の分類化が、そのまま地域教材の開発の視点になると論じている。

これらのことから、2020年版の副読本の活用において、生徒が学校や地域の特色ある取組を扱う内容と自分や自分の地域とを結びつけられるよう、各校の復興教育に地域学習を位置付けることを検討していく。

③地域学習を位置付けた「いわての復興教育」のグランドデザイン

管理職・教員がとらえる「いわての復興教育」の推進における課題には「生徒が自分ごとにとらえる指導」「地域との関連性」があり、震災津波の教訓を沿岸の津波防災に限定することなく、各学校や地域との関連性を図った指導の在り方が求められている。他方、「いきる かかわる そなえる」の教育的価値をより深化させることを念頭においた、各校の地域学習の位置づけや指導改善につながる方策は十分とは言えない。本研究の学校調査や先行研究からは、学校や地域の特色を生かし復興教育と関連付けている教育活動は総合的な学習の時間を軸として定着が図られていることが明らかになっている。しかし、「いわての復興

興教育」プログラムで示されている自校の復興教育の「基本的な組み立て」に基づいたビジョン共有が引き継がれないまま、取組や指導場面に直面してしまう現状が推察される。

そこで、【手立て2】の方策で示した「いわての復興教育」と関連を図る県共通の教育活動を用いて、教育活動に地域学習

を位置付けた全体構想を検討した(図13)。「自校の復興教育の取組の理解不足」や「カリキュラム・マネジメントの形骸化」にも有効な手立てと考える。

IV 方策を踏まえた実践による検証

1 A中学校での「いわての復興教育」オリエンテーションについて

(1) A中学校での実践

A中学校は、総合的な学習の時間にキャリア教育や地域学習を核として、3年間系統立てて取り組んでいる。A中学校は本研究の生徒調査

の対象校であり、調査は令和4年12月に実施した。オリエンテーションは令和5年5月の実施である。調査において、「いわての復興教育」や「復興」に疑問を抱いていた回答をした生徒が複数いた学年を対象とした。「いわての復興教育」の理念、自校の取組の共通理解を図る機会とし、学年の生徒と教員が共に理解や認識を深めることを目的としたオリエンテーションである。

構成の主な内容は、「オリエンテーションのねらい」「復興教育ができた理由」「復興教育の目的」「教科との関連」「総合的な学習の時間との関連」「震災・防災との関連」「自分の生き方との関連」である。教師と生徒の共通認識が図れるように必要な用語は、可能な限り副読本やプログラムに使

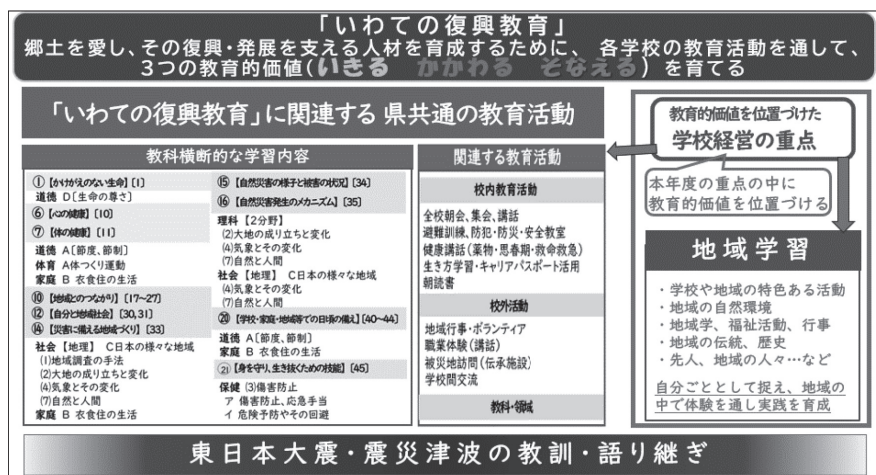


図13 地域学習を位置付けた「いわての復興教育」のグランドデザイン

用されているものを使用するようにした。

(2) オリエンテーションの実践の成果

オリエンテーションの事前と事後にアンケートを実施した。オリエンテーション前に実施したアンケートでは、「復興教育についてどのくらい知っていますか」という質問に対し、132人中109人の生徒が「あまり知らない」「全く知らない」という回答であった。オリエンテーション後に実施したアンケートでは、「復興教育についてどのくらい知っていましたか」という質問に対し、132人中110人の生徒が「ほとんど初めて知った」「知らなかったことが多い」という回答であった。さらに、「復興教育ができた理由」「復興教育の目的」「教科との関連」「総合的な学習の時間との関連」「震災・防災との関連」「自分の生き方との関連」の6項目について、事前には認識度、事後には理解度を質問したが、どの項目についてもオリエンテーションの実施により理解が深められたことが示されていた。

2 地域学習を位置付けた「いわての復興教育」のグランドデザインの作成と検討

(1) A中学校におけるグランドデザインの作成と評価

A中学校は、オリエンテーションの実践を行った学校である。A校の教育資源を生かした復興教育全体計画の必要性と、カリキュラムマネジメントの充実を図る目的から、グランドデザインを作

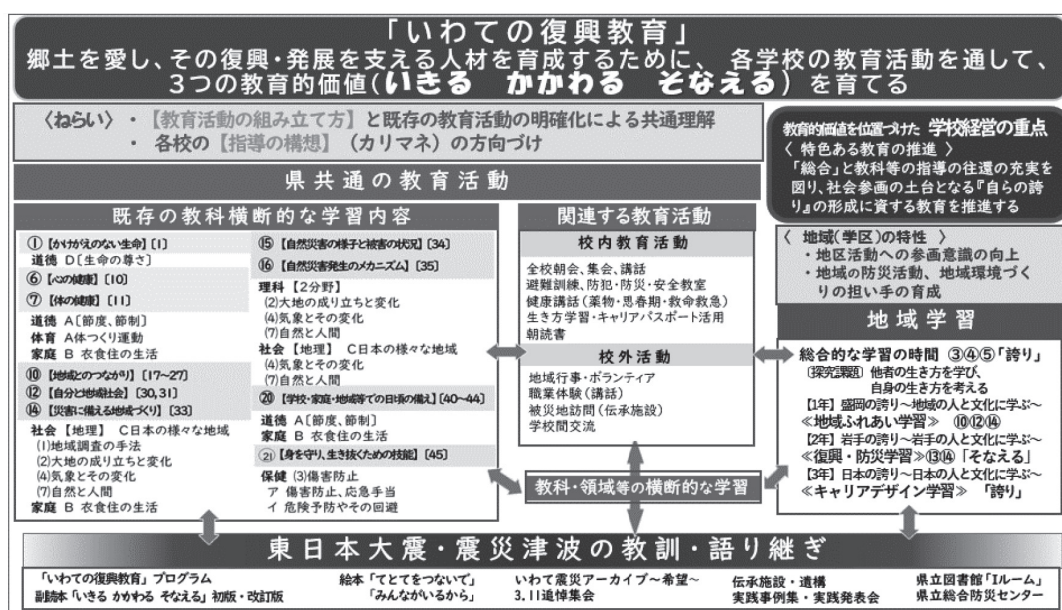


図 14 〈A中学校〉地域学習を位置付けた「いわての復興教育」のグランドデザイン

成し、学校で活用していくために管理職や教員から評価及び意見を得て、改善を行った。

A中学校の地域学習を位置付けた「いわての復興教育」のグランドデザインを校長、教務主任、復興教育担当に見てもらい、評価・意見を得た。評価・意見の内容は主に4つの視点にまとめることができ、考察と改善の手がかりとした。

ア 地域学習を位置付ける意義

学校が、地域の教育資源、特性を生かして、教育活動を関連付けて充実させることで、生徒は地域を土台として、学びを生活に結びつけ、体験・実践し価値を深めていくことができる。地域とかわりながら人としてどう生きていくか、学びと体験を往還させていくことは、人材育成そのもので地域学習を位置付ける意義である。

イ 地域学習の位置付けは学校経営の見直しの視点

「いわての復興教育」のグランドデザインを自校のものとして再構成することで、学校や教育活動を俯瞰して見るができるようになる。地域の中で「学校教育は何を求められているか」という視点で見直し、学校経営に新たな可能性を見出すことができる。

ウ 全体像を共有できるグランドデザイン

ワンペーパーの効果として、全体像のイメージ共有、年間通した確認ツールとして、教員相互の連携や個々の指導の“きっかけ”になる。「やることの確認」「方向性や関連性の確認」「取組の意義付けの確認」などの情報ツールとして、手がかりになる。さらに“しなやかな枠組み”として、応用や発展が見通せる。県共通の教育活動も、転動に関係なく、基本的な骨子が掴め安心感になる。

エ 引継ぎツール

復興教育の担当者が引継ぎツールとして活用する場合、「いわての復興教育」プログラムとリンクする内容や言葉が用いられていると安心ことにつながる。このグランドデザインの読み取りや活用のイメージを促す補助資料があれば有効であると考えられる。

以上のように、A中学校の地域学習を位置付けた「いわての復興教育」のグランドデザインに対して、一定の評価を得ることができた。また、改善の視点として検討し、再案を作成した(図14)。(2) B中学校におけるグランドデザインの活用と評価

中学校での再案デザインをB中学校に対応させて、グランドデザインを作成した(図15)。

B中学校では、全体計画と指導計画があり、指

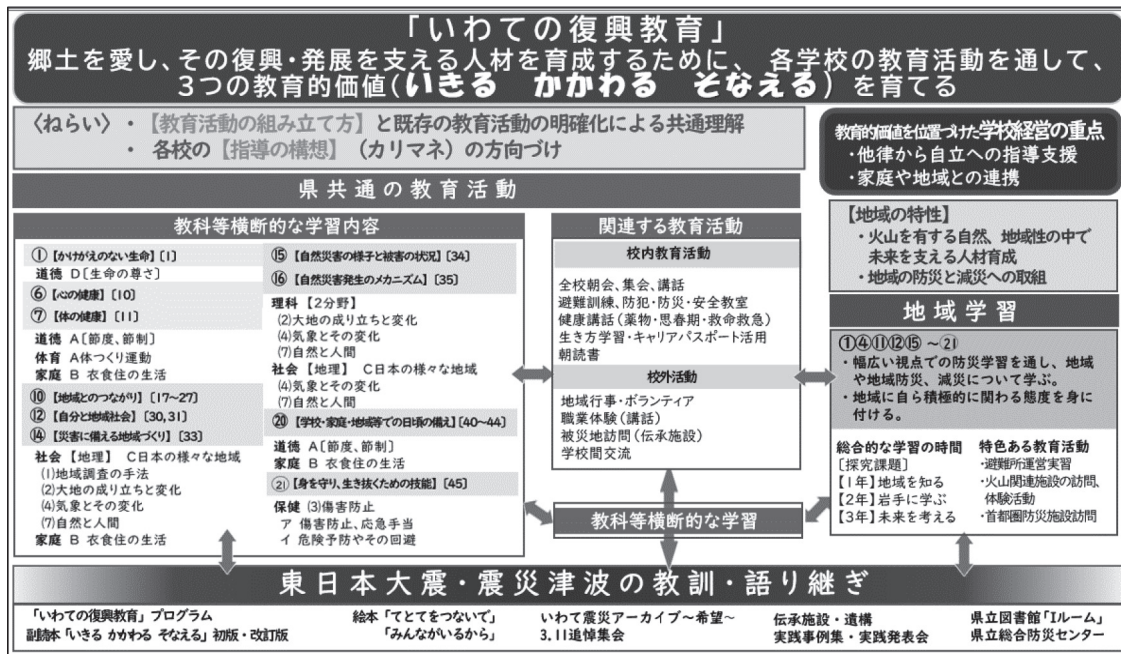


図 15 〈B中学校〉地域学習を位置付けた「いわての復興教育」のグランドデザイン

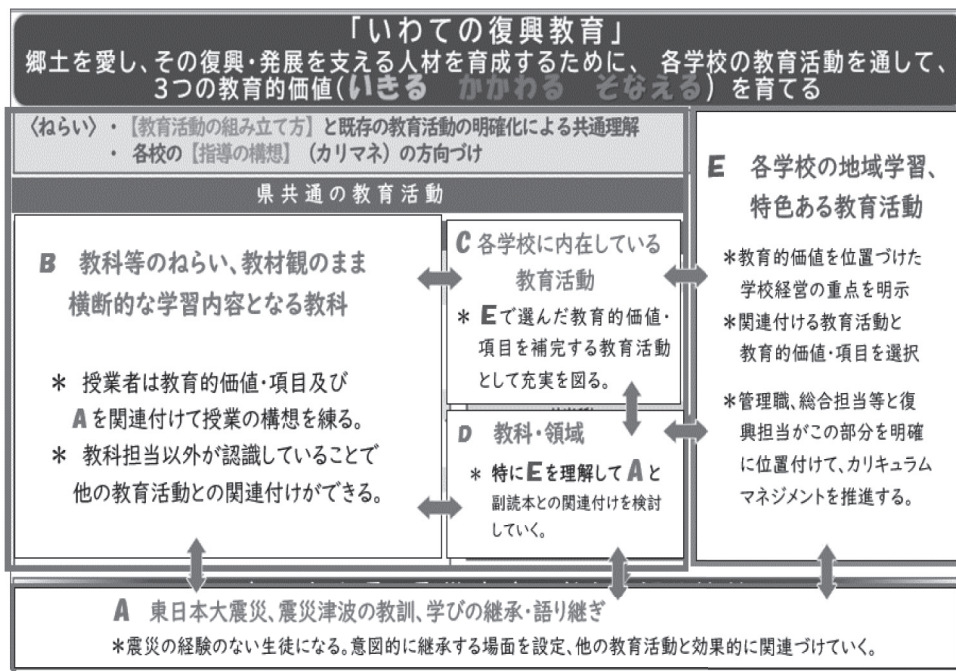


図 16 地域学習を位置付けた「いわての復興教育」のグランドデザイン【補助シート】

導計画では教育活動全般の指導計画が詳細に示されている。B中学校に持参したグランドデザインについて、校長は「カリキュラム・マネジメントは担当だけでは実現しない。形は残っていても、受け継ぐ意識ではなく、現在の学校や生徒を見な

がら再構築しなければならない。そのために、教員はカリキュラム・マネジメントを学び直す必要がある」と話された。その上で、「教科・領域」の教科横断を図る部分が個々の教員の裁量となるので、「自校の復興教育の理解と共に、教科等横断

的な学習の構想や考え方の指針が必要」と述べられた。B中学校では、自校の年間指導計画の運用に向けた教科担任の理解とイメージづくりにおける活用が考えられるとの講評を得た。

(3) 考察と再検討

B中学校の校長から、「いわての復興教育」の成果について話を頂いた。その中で、地域の防災だけでなく、生徒が地域に結びつけながら学びを関連づけ実践していくと「学びがリアルにつながる」姿を見ることができると述べられた。一方で、「子どもは、教えられながら学び、学び方も先生たちの意図した働きかけから得ていく。学びの関連づけを取組の中で教師と生徒で行っていくが、指導者の理解や指導観が影響する。」という推進の課題にも触れられた。

教科等横断的な学習内容と指導の構築は、学校で生徒の資質・能力の育成に向けて方向性を整備し、共有することが大切であるが、主体的で専門的な個々の教員の力が担う面も重要になる。これらのことを踏まえ、地域学習を位置付けた「いわての復興教育」のグランドデザインと共に、このデザインの活用の理解を促す補助シートを提案した(図16)。

V 研究のまとめ

本研究では、「いわての復興教育」について各校で構築してきた教育活動を形骸化させることなく引き継ぎ、学校や地域の特色、生徒の実態に応じて教育活動の充実を図ると共に、震災や震災津波から教訓を生徒の学びとしながら、人材育成としての教育の在り方を継承してくため、その課題の手立てを探ってきた。

今後の課題について述べたい。「いわての復興教育」と自校の取組の理解・見通しを持たせる取組については、オリエンテーションの実施と内容の検討を行い、「いわての復興教育」の理解と自校の取組を通して、生徒が取組や学びに見通しを持たせることをねらう内容として、構成した。特定の学校と学年を対象としての実践であり、オリ

エンテーションの時期や学年に対応させること、3年間の系統性を踏まえた3学年分の内容構成での検討などが、今後の課題である。

本研究において、「いわての復興教育」に関連する県共通の教育活動を明確にし、地域学習を位置付けたグランドデザインを提案した。全県の中学校に対応する「いわての復興教育」の骨子となり、各校の推進に資するデザインを検討したが、地域学習の多様性に対して汎用性を示すことができるよう、複数のデザイン提案に至らなかったことが課題である。

【註】

- (1)岩手県教育委員会「いわての復興教育プログラム」【改訂版】中学校用(2014)
- (2)岩手県教育委員会「いわての復興教育プログラム」【第3版】中学校用(2019)
- (3)文部科学省『学校防災のための参考資料「生きる力」を育む防災教育の展開』, <https://anzenkyouiku.mext.go.jp/mextshiryou/data/saigai03.pdf>, 2023年9月 閲覧
- (4)文部科学省「第3次学校安全の推進に関する計画」(2022), http://www.mext.go.jp/content/2023025_mxt_kyousei02_000021515_01.pdf, 2023年4月 閲覧
- (5)岩手県教育委員会「「いわての復興教育」取組状況アンケート調査結果」(令和1～3年度)
- (6)文部科学省「中学校学習指導要領(平成29年告示)総則」(2017)

【引用文献・参考文献】

- 大桃敏行・村上純一・梅澤希恵・柴田聡史・宮口誠矢「復興教育の観点からの教育の再構成ー「いわての復興教育」の挑戦ー」(『琉球大学地域連携推進機構生涯学習推進部門研究紀要』1、2018) 13-42
- 佐々木康人「「いわての復興教育」の推進に関する研究ー地域学習に視点を置いたカリキュラムマ

- ネジメントをとおしてー」（岩手大学大学院教育学研究科教育実践報告書、2018）
- 佐々木良一・鈴木久米男・佐藤進「中学校における復興教育の現状と課題ー「いわての復興教育」の現状を踏まえた教育課題の提案ー」（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』6、2022）117-132
- 金井昌信・片田敏孝「東日本大震災以後の学校防災教育の実施状況とその実施効果に関する実態調査」（『災害情報』13、2015）110-118
- 河野崇「総合的な学習の時間における小学校防災教育の内容と特徴ー教科横断的な防災教育の展開に向けてー」（『大阪キリスト教短期大学紀要』62、2021）15-33
- 今野孝一「災害から生き抜く力を育む防災教育についての一考察ー二つの大震災後の防災教育の現状と課題からー」（『宮城学院女子大学発達科学研究』22、2022）25-35
- 杉浦健・奥田雅史「そもそもカリキュラムマネジメントとは？ー三原中学校におけるカリキュラムマネジメントから考えるー」（『近畿大学教育論叢』29-2、2017）49-70
- 百瀬光一「中学校における法教育のクロスカリキュラムによる関連的な指導の研究ー特別活動、道徳、教科等の教材開発を進めていく上での課題ー」（山梨学院大学『教材研究』26、2015）148-156
- 野澤有希「カリキュラムグランドデザインの全体構造の視点と課題に関する研究ー上越市の小学校のグランドデザインを手掛かりにー」（『上越教育大学研究紀要』43、2023）117-126
- 佐藤正寿「いわての復興教育副読本による総合的な学習における地域学習と可能性」（『東北学院大学教育学科論集』3、2021）87-95