

エネルギー・デモクラシーのための 教育の枠組みを考える (Ⅱ)

— (その1) 市民力の構造 —

水山 光春¹⁾・田中 曜次²⁾・橋本 祥夫³⁾

Thoughts on the Framework of Education for Energy Democracy (Ⅱ) — (Part 1) Structure of Citizenship —

Mitsuharu MIZUYAMA, Yoji TANAKA and Yoshio HASHIMOTO

抄 録：本稿では、「エネルギー・デモクラシーのための教育の枠組みを考える」ために、市民力の構造および授業の構成について検討した。その成果として、棚橋健治の研究および英国のナショナルカリキュラム・シティズンシップを参考に、エネルギー・デモクラシーを育成するための市民力の構造モデルと学習のプロセスを仮説的に示すとともに、思想・信念・価値観のレベルで何が主要な観点になるかを提示した。最後に、個人的スキル・技能としての「判断・表現」、社会的スキル・技能としての「討論・参加」を組み込んだメディアリテラシーの観点からの授業プロセスを提示した。

キーワード：エネルギー教育，環境教育，社会科，シティズンシップ，市民力，デモクラシー，
スキル，原子力

1. 研究の全体および本稿のねらいと手続き

ここでいうエネルギー・デモクラシーとは、今日のエネルギーに関わる様々な問題への社会的に望ましい対処のあり方のことである。2011年3月11日の福島第一原子力発電所事故に端を発する一連のエネルギーをめぐる問題群は、我が国の民主主義社会を支える市民のあり方や、延いては民主主義社会のあり方をも様々な形で問うことになった。2012年6月、当時の民主党政権下での内閣府エネルギー・環境会議は、今後の日本のエネルギー政策の基本方針を策定するために「エネルギー・環境に関する選択肢」を発表した(2012/06/29)。これを承けて、6月から8月にかけて討論型世論調査という我が国初の取り組みが行われたが、そのプロセスや結果の扱いの正当性や妥当性に関する議論が沸騰したことは今も記憶に新しい。本研究は、このようなエネルギーをめぐる社会的な議論や決定、実行を支える市民が備えるべき資質はいかにあるべきか、またいかに育成すべきかを検討することを目標としている。

研究の全体は、(エネルギー・デモクラシーを育成するための)「論点に関する基礎的整理」「市

1) 京都教育大学 2) 京都学園大学 3) 京都教育大学附属京都小中学校

民力モデルと授業プランの開発」「授業の実践と考察」の全三部で構成し、三年の計画を立てている。本稿を含む本誌収録の三つの論文（その1）（その2）（その3）は、昨年度の「エネルギー・デモクラシーのための教育の枠組みを考える（I）」（論点に関する基礎的研究）の続編で、第二部「市民力モデルと授業プランの開発」（第2年次）に関する考察を担うものである。

中でも本稿は、研究の前提となる授業づくりのための「市民力モデル」を担当するもので、そのために次の手順で論じる。

- 1) 前研究の概要を記すとともに、前研究に対する松井克行氏の批判に答える。
- 2) エネルギー・デモクラシーをめぐる市民力の構造モデルと授業構成を示す。

Ⅱ. 前研究の概要及び松井克行氏の批判に答えて

2.1 前研究の概要

前研究「エネルギー・デモクラシーのための教育の枠組みを考える（I）」では、主として以下の3つの側面から考察した。

- 「（その1）」では、一連の論考の導入として、これまでに行われたエネルギー教育を、カリキュラム・教材と授業実践の二つの側面から整理・考察した。中でも特に原子力に関わる内容は、従来の学校教育における教材や学習材ではどのように扱われてきたかについて検討した。その結果、「学校教育においてエネルギーに関わる内容が扱われる機会は多いものの、社会科教育的視点は相対的に少ない」ことを明らかにした。
- 「（その2）」では、福島原子力発電所事故に関する様々な報道や、報道をもとにした風評被害、放射線量問題、エネルギー問題についての議論をふまえ、メディアからの情報をクリティカルに読み解き、市民としてどのような価値判断、意思決定をすれば良いかについて、メディアリテラシーの観点から考察した。
- 「（その3）」では、エネルギー・デモクラシーに関する本質的な因果関係・論点について、福島原子力発電所事故問題を、発生、過程、対応の三つの段階に分け、社会科教育がふまえておくべき本質的な論点として、1) 原子力銀座が生まれる背景には交付金制度の仕組みや地方の疲弊構造があること、2) 発電原価に関する情報は、結果のみでなく、その結果をもたらした要素や変数が重要であること、3) 原子力発電所事故のような巨額の補償リスクへの対処の仕方は、その国の国家と企業のあり方を特徴的に映し出すことを論じた。

2.2 松井克行氏の主張と松井氏の主張への疑問

前研究に対しては、松井克行氏から2度にわたる批判¹⁾を受けた。そこでまず、松井（以下、敬称略す）の批判に応えることで、翻って本研究の意義と位置を明確にしておきたい。

批判に応えるにあたって、はじめに確認しておきたいことの第一は、対象となる授業がどの学校段階の子どもたちに対して行われるかである。この点については、松井も我々も論文や学会発表の中で明らかにしていない。我々は中学校段階での授業プラン（案）を仮説的に示し、本研究が義務教育段階を対象としていることを暗に示したが、それ以上のことはしていない。

一方、松井は、「遅くとも高等学校で、各生徒が、より正確な情報に基づき、『原発の是非』について合理的に意思決定できる能力を育成する必要があると思われる」(p.2)、「次年度の高等学校1年(現代社会)におけるカリキュラム開発。^(ママ)単元開発に活かしたいと考える」(p.25)と述べ、高等学校での授業開発であろうことを暗示するものの明言はしていない。

第二に、松井の研究の焦点は発表題目にもあるように、「原発問題『を』いかに社会科教育で扱うか」(注:『』の補足は筆者)であり、原発問題を手段ではなく、目的として扱おうとする。それに対して本研究は、エネルギー問題の中の原発問題というスタンスを取っており、その中に占める原発問題の大きさを認めつつも、イコール(=)と捉えているわけではない。以上の2点から、以下の議論にズレが生まれる可能性について前もってお断りしておきたい。

松井の筆者らの研究に対する批判の要点は、筆者らの授業プランでは「学習内容として重要な点が欠落している」(p.19)である。また、松井の授業プランのゴールは、松井曰くの「第1の関門から第4の関門を突破できる教育内容の提示」(p.3)にある。その4つの関門とは以下の通りである。

第1の関門「解決策の見えない社会問題をどのように扱うか」

第2の関門「電力会社と政府の責任をいかに扱うか」

第3の関門「科学的リテラシーをどこまで扱うか」

第4の関門「原発の是非について合理的意思決定ができる生徒をいかに育成するか」

そして、筆者らの研究では、第1の関門と第4の関門を回避しており、「これら抜きでは、デモクラシーを考える手段として原子力発電を社会科教育で取り上げる意義も半減」(p.3)と批判する。松井が示す4つの関門は、社会科教育の文脈に置き換えると、「問題の発見」「価値の分析」「事実の分析」「意思決定」となり、それらを4つの関門に置き換えるかどうかは別としても、一般的な社会科教育のカリキュラム・授業構成においてこれら四つの要素が重要であることは言を俟たない。また、個々の論点とそれへの応答は紙幅の都合上、別の機会(日本社会科教育学会、第62回大会、自由研究発表資料「エネルギー・デモクラシーのための教育(II) - 市民力モデル授業プランの開発 -」(2012/09/30; 東京学芸大学)に譲りたい。

ちなみに、松井の主張(授業論)の核心は、第2の関門において東京電力の責任を問い、第4の関門において「東電を法的整理させるか否か」を意思決定させようとする点にある。そのためには「東電をつぶさないことが前提」となってはならないと考える。そのこと自体には論理的な首尾一貫性がある。しかし、原子力損害賠償支援機構による支援のための資金は、東京電力を含む原子力事業者が共同で負担するのであり、裏を返せば、費用・資金負担者がいなくなれば支援機構も宙に浮く。確かに、賠償支援機構法の「附則第6条」には「賠償法の改正等の抜本的な見直しをはじめとする必要な措置をとる」とあるが、これは「国家の原子力に関する法律等の抜本的な見直し」をも視野に入れるものであり、話が大きくなりすぎる。その意味では、東京電力を法的に整理すべしとの主張はあるものの、「本法律案は当面、東京電力が存続して損害賠償の支払いを実施することを前提としている²⁾」のであり、現行法の枠内での議論としたい。

また、義務教育（小中学校）段階を授業プランの射程にしている筆者らは、「企業を法的に整理する（倒産させる）」とはどういうことかを、小・中学生に問うことは、現段階においては難しい（不適切）と考えている。松井は法的整理（倒産）を会社更生のみに限って論じようとするが、衆知の如く法的整理には会社更生のような再建型と破産のような清算型があり、どちらの整理を行うかによって社会的な影響も大きく異なる。とすると、このような「会社をつぶす、つぶさない」の議論を、言葉遊びとしてではなく、再建－清算のコンセプトの違いを踏まえながらリアリティをもって義務教育段階で行い得るか否かについては今少し慎重でありたいし、高校段階においてもさらに検討する必要があると考える。

ともあれ、第4の関門「原発の是非について合理的意思決定ができる生徒をいかに育成するか」を回避しているという松井の批判に誠実に応えようとするならば、我々の考える授業構成を示す必要がある。前論文ではその点が不十分であったので、松井の批判を受けた。そこで、次節では、この点について検討しよう。

Ⅲ. エネルギー・デモクラシーを担う「市民力」

3.1 市民力の構造と市民力教育論

授業プランを構想するに当たっては、授業プランの前提となる授業構成原理が必要となる。本研究では、これまでに蓄積されてきた社会科教育学研究の成果、とりわけ棚橋健治の研究³⁾、ならびに英国のシティズンシップ教育論を踏まえ、民主主義社会を支える市民が持つべき資質や能力をシティズンシップと呼び、それを「市民力」と換言しようとして、市民力の構造と市民力教育の授業論を、図1のように示すこととする。そして、この構造は学校におけるエネルギー（環境）デモクラシーに関わる授業にもそのままあてはめることができる、と考える。また、その概要については別の論文で述べる機会を得たが⁴⁾、重要な論点であるので、以下にその概要を再録する。

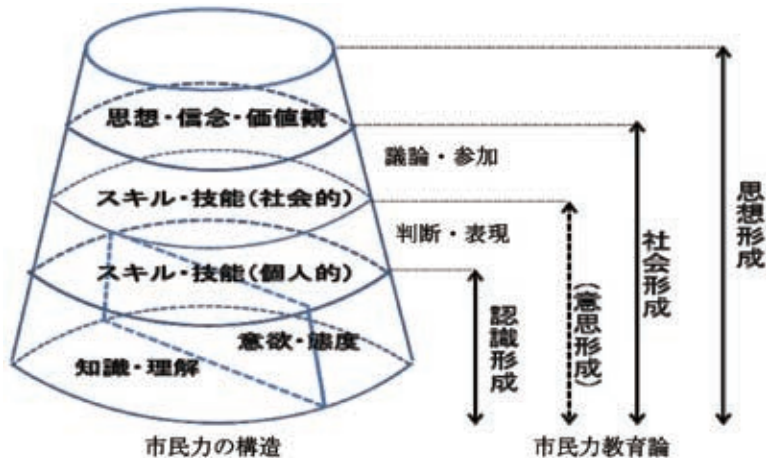


図1 市民力の構造 と 市民力教育論

- ・ 図左（「市民力の構造」）に示すように、市民力は「思想・信念・価値観」「（社会的 / 個人的）スキル・技能」「知識・理解」「意欲・態度」の大きく4つの構成要素からなる。
- ・ 「知識・理解」は民主主義そのものについての知識や理解を示す。「スキル・技能」は民主主義社会をつくるための「スキル・技能」であり、それは大きく議論や参加といった社会的なもの、判断や表現といった比較的個人的なものに分ける。「意欲・態度」は知識・理解やスキル・技能の獲得を誠実かつ意欲的・積極的に行おうとする実践的な姿勢を表す。これら3つは実際的に市民力の中核的要素として相互に強く結びついており、このどれが欠けても市民力は不十分なものとなる。
- ・ これら3つの中核的要素の背後には、個人の生き方ともいえる「思想・信念・価値観」などがあり、「知識・理解」「スキル・技能」「意欲・態度」の獲得をメタにコントロールかつモニタリングしている（その意味で、より実践的な「意欲・態度」とは分離した）。
- ・ 市民力教育の授業論は、市民力の構造のうち、知識や理解の獲得までをみざす「認識形成」、スキル・技能の獲得をめざす「社会形成」、思想や信念、価値観の獲得までをめざす「思想形成」に大きく三分される。スキル・技能のうち、個人的な価値判断力・意思決定力やそれらを文字や口頭で表す表現力の育成を強調する場合には、「意思形成（または意思決定）」として特筆することもできる。
- ・ これまでの社会科教育論の中には、社会との関わりの観点から、認識形成論、意思決定（合意形成）論、社会参加論に三分し、社会への参加・参画をゴールとするものがあるが、ここでは、あくまでも学習者の「生き方」としての「思想形成」を最終的なゴールとする。

3.2 市民力を育成する授業構成

本研究（授業プランの検討）においては、図1右の授業理論に基づく「社会形成」の授業構成について論じる。なお、社会形成の授業は、概ね次のように進行する（d, eの段階におけるさらに細かなステップについてはここでは省略している）。

表1 市民力を育成するための「社会形成」の授業の展開

a 問題把握 必要な情報の収集	・ そこに問題がありそうだ。 どこにどのような問題があるのかを調べてみる。
b 問いの確立	・ 問題は何か、問題をどのように定式化できるか。
c 問題事象についての知識理解の獲得	・ なぜそのことが問題になるのか、なぜそのような問題が起こったのか。
d 価値判断・意思決定や表現を通しての個人的スキルの獲得	・ 解決のために私にはどのような選択肢があるのかを判断し、やってみる。
e 議論や参加を通しての社会的スキルの獲得	・ 解決のために社会にはどのような選択肢があるのかを判断し、やってみる。
f ふり返り	・ (そもそもの問いの設定を含めて) 自分（自分たち）の学習はこれでよかったのかをふり返る。

市民力モデルに関連させて述べるなら、授業は基本的に図 1 では下から上へと進んでいくが、表 1 の d や e の段階で、「思想・信念・価値観」の形成を直接に目指すわけではないものの、既に持っている自らの「思想・信念・価値観」や生き方を見つめ直すことは重要である。つまり、「私はなぜ、このような意思決定や価値判断をするのか」を、自らの「思想・信念・価値観」に照らしてあらためて位置づけ直す、あるいは場合によって、修正し、確認・強化する。

本稿では、既に述べたように紙幅の都合もあって、思想や信念、価値観の形成を直接に目指す「思想形成」の授業については扱わない。しかし、エネルギー・環境をとらえる思想や信念、価値観をどのように考えるかについては、その基本的な考え方を次節で簡単に論じておこう。

Ⅳ. 想定すべき環境に関わる思想・信念・価値観

4.1 環境倫理的基礎

エネルギー問題を環境問題でもあると捉えると、エネルギー・環境に関わる価値・信念・思想は、環境倫理学によって特徴づけることができる。環境倫理学においては、環境と資源に関わる人のあり方、生き方について、主に次の 3 つの議論（主張）がある⁵⁾。

○地球の有限性

地球の生態系が閉鎖系であり、環境や資源、エネルギーの利用が有限であるならば、それらの無制限・無秩序な利用は問い直されざるを得ない。これまで、現代社会の倫理の基礎をなす自由主義や個人主義は、無限の資源や空間、個々人の独立を前提とし、「他人に迷惑をかけない限り、個人は何をしてもよい」といういわゆる他者危害排除の原則に集約されてきた。しかし、資源や空間の有限性を目の当たりにして、他人への迷惑が避けられないとすれば、この原則もまた制限されざるを得なくなる。制限された個人主義や自由主義に代わりうるものは、有限の根拠となっている地球を価値判断の基準とした新しい論理であり、地球全体主義ともいえる。地球全体主義においては、有限性の中でのパイの配分問題、すなわち配分の公平・公正や正義が問題となる。

○世代間倫理

ここでは、現代世代の未来世代の生存に対する責任が問われる。一般に、現代世代の基礎をなす民主主義的な決定は共時的なシステムとして行われている。すなわち、「約束、契約、投票、訴訟、立法というような人間相互の間に拘束力を生み出すような有効な決定は共時構造の中にある⁶⁾」。しかし、このような共時的決定システムは、環境を不可逆的に汚染し、有限な資源を使い尽くす現代文明の共時構造に対して無力である。また、決定や行為の主体者である現代世代とその受け手としての未来世代は対等な関係などにはなく、いわゆるタテの関係にある。したがって、両者の間には対等な個人と個人の間を前提とした「約束や契約」は成り立たず、むしろ現代世代の側による偏務的な「未来世代への責任」こそが重要となる。

未来世代への責任を認めるということは、共時的なシステムを通時的なシステムに転換する

ということであり、決定のシステムの根本的転換を問うことでもある。共時的システムの根本は「自己決定」、すなわち「自分のことは自分で決める」であった。しかし、自然や資源の有限性を前提とする環境においては、未来世代は自分のことを自分では決められない。したがって、自己決定を基本とする社会や人のあり方、さらには生き方としての「自由主義」そのものが問われることになる。

○生物保護

ここでの根本的な問いは、権利としての「生存権」があるのは人間だけ（人間中心主義）で、自然物には生存権がないか、それとも生存権は人間以外のものにも拡大しうるかである。単に人間のみならず自然物も生存への権利を持つということにすると、人間だけが権利もつことで成り立ってきた近代的な権利概念とは明らかに矛盾する。その衝突の典型は裁判における原告適格を争うという形でも現れている。

人間と自然の関係を「自然の利用」という観点に置き換えると、「1) 趣味や贅沢のための利用、2) 生活のための利用、3) 個人の生存のための利用、4) 人類の生存のための利用⁷⁾」という段階が想定される。一般に、1) から4) に進むに従って人間による自然の利用の自由度は縮小されていく。環境の倫理は、現在のところ2) や3) の段階にあるが、さらに、4) 「人類の生存のための利用」の是非さえ問われるのは必然と言ってよい。

以上に述べたように、環境倫理学においては、公平、公正、正義、契約、権利、責任といった価値の基礎概念や、自由主義、地球全体主義（地球共同体主義）、人間中心主義といった現代社会を基礎づける思想が根本的に問われることになる。

4.2 環境と経済（存在の豊かさ vs 経済的豊かさ）

4.2.1 持続可能性・社会的公正・存在の豊かさ

現代社会を基礎づける価値の基礎概念や思想を超えて、井上有一は次のように指摘する。

およそ、環境教育というものが、エコロジカルな未来の実現に寄与するものであるなら、それは3つの課題に正面から向き合なくてはならない。すなわち、①人間社会が自然環境に対して持続可能な関係を築くこと、②人間と人間との間に支配や搾取といった関係のない公正な社会を築くこと、そして、③私たち1人ひとりの人間が、それぞれを取り巻く世界とのあいだに自分自身納得のできる生の豊かさを実現していける条件を整えること、これら3つの課題である⁸⁾。

そして、「持続可能性、社会的公正、存在の豊かさ」の三つについて、次のように説明する⁹⁾。

○環境持続性

「環境持続性」の実現とは、人間社会と自然環境との物質的なやりとりを非破壊的なものにする一方で、消費資源と汚染発生の両面で人間が環境容量の中で生活し、生態系の構造が

短期間に変わらないような経済活動のあり方を実現することを意味する。

○社会的公正

「社会的公正」の達成とは、人間の基本的必要（汚染されていない水や空気、衣食住、健康・教育・文化活動・通信・移動などの必要）を満たし、所得や資源分配上の実質的な公平さを地球規模で実現することである。

○存在の豊かさ

「存在の豊かさ」の実現とは、個々の人間がそれぞれに持つ可能性を自ら望む方向に実現していける状況の現出を意味する。よりよい生の追求と実現という意味で、自己実現の機会が豊かに存在することである。

つまり井上は、環境に関わって現代社会を基礎づける価値の基礎概念である「環境持続性」や「社会的公正」とともに、第三の概念として、人の生き方の根本でもある「存在の豊かさ」の重要性を主張する。

4.2.2 環境と経済

「存在の豊かさ」に対立する概念は「経済的豊かさ」であろう。経済的豊かさの追求を是とする山根栄次は、保守主義的環境教育は「これまでの日本の基本的な経済システムである市場経済システムを根本的には否定しない」と同時に、「経済的により豊かな生活をしたという人々の欲求をも否定しない」教育論であり、進歩主義的環境教育とは、「市場システムを、あるいは、より豊かな生活をしたという人々の欲求を認めることを前提としていては環境問題は解決しないので、その二つを否定することに躊躇しない¹⁰⁾」教育のことであると述べている。さらに山根は、進歩主義的環境教育を次の2点から批判する。

- ・全体主義を容認しなければならないこと、すなわち、個人の自由と民主主義という現代の社会の基本原則を否定せざるを得ない。
- ・功利主義を否定し、積極的に清貧主義を主張すると、清貧にすること自体が目標になり、程々の清貧の状態に留まることは難しく、人々の生活水準は、清貧の極限にまで理論的には落とさざるを得なくなる。このような実現可能性の極めて低いことを教育の目標とすることは、教育者としてはむしろ無責任である。

また、この考えの根本には、「環境が保護されなければならないのは、将来の世代を含めた人間の生存と生活のためであり、環境自体のためではない¹¹⁾」とする人間中心の考え方がある。それに対して、山根曰く進歩主義的環境教育論の側から今村光章は次のように反論する¹²⁾。

環境問題を産み出した現代の産業社会においては、自然とは個人の欲求を満たし、経済成長に利用するために人間が利用するモノであるという自然観と、快楽と利潤の追求および科学と技術の進歩は善であるという価値観によって構成されるパラダイムが支配的になってい

る。このまま自然に対して低い評価しかせず、あくまでも生産や利益、富を最大化することを目的とし、究極的には、〈限界〉なき「開発」と「発展」を優先する「開発＝発展パラダイム」を下地とする環境教育をどれほど推進しても、潜在的には環境よりも「開発」や「発展」を優先するので環境改善の効果はあがらないことになる。

こうした「開発＝発展パラダイム」をのり越えるのには、環境教育というラベルすら貼り替えた方がよい。つまり、そのパラダイムとは対照的な「新しい環境パラダイム」による持続可能性を実現する教育が必要なのである。そうしたパラダイムは、目下のところ完全に成立しているとまでは言えないが、たとえば、①人間と自然との関係を相互依存の関係にあるものとみなして、自然そのものを敬愛するという立場に立ち、②科学技術を慎重に運用して利潤追求のみを優先することなく、③「成長の限界」と進歩の限界を知り、何らかの〈制限〉をしてでも自然や環境と調和的に生きようとする価値観として出現しつつある。

すなわち、今村曰くの「新しい環境パラダイム」は、成長と進歩（とりわけ成長）の「限界」と、人間と自然との「調和」を特徴とする功利主義は否定しないが、その前提としての自然には限界があり、成長はあくまでもその範囲内であるべきだと考える。それに対して山根は、「成長」概念の内容は固定的なものではなく自然の限界を前に変化するものであり、決して停滞したり後退するものではないと考える。また、豊かさの内容は変わっていくかもしれないが、昨日よりも今日、今日よりも明日の豊かさを求める人間の功利的な精神は変わらないと考える。対するに今村は、「『開発＝発展パラダイム』を下地とする環境教育をどれほど推進しても、潜在的には環境よりも『開発』や『発展』を優先するので環境改善の効果はあがらない」と反論する。

成長と進歩の「限界」を認めるか認めないかという根本的な相違を除いて、両者の論点は微妙にずれているが、保守主義と進歩主義の関係を概括的に整理すると、次のようになる。

○保守主義（的環境教育）

- ・市場経済システムを根本的には否定しない。
- ・成長と進歩の「限界」は変化することの認識。
- ・功利主義や経済的な豊かさの追求を否定しない。

} 人間中心主義

○進歩主義（的環境教育）（「新しい環境パラダイム」）

- ・生産や利益、富を最大化することを目的とした「開発＝発展パラダイム」の否定。
- ・成長と進歩の「限界」そのものの認識。
- ・功利主義以外の自然や環境と調和的に生きることへの価値。

} 非人間中心主義
} 人間＝自然 関係主義

4.3 グローバル対ローカル

さらに、環境を守る運動の分析を通して鬼頭秀一は、グローバル対ローカルという視点の重要性を指摘する。鬼頭はグローバルもしくはローカルな視点を次のように整理する¹³⁾。

○グローバル

普遍的な人間中心主義（「自然には人間が利用できる潜在的な価値や、精神をリフレッシュさせる機能がある」「人間の普遍的な特質に着目し、その視点から環境を守る」）

普遍的な自然中心主義（「人間の存在を排除しても考えられる本質的な価値が自然にはある」）

* 自然の普遍的な特質に着目し、その視点から環境を守る

○ローカル

「自然環境が生活に必須のものになっているばあ^(ママ)い、環境の破壊はそのまま生活の破壊につながる」

すなわち、鬼頭が言わんとするのは、環境に関わって一見、人間中心主義と自然中心主義が対立しているように見えるものの、「グローバル対ローカル」という視点から見れば、グローバルな人間中心主義も自然中心主義のどちらもが普遍性を追求するものであるのに対して、ローカルな視点は、単なる人間中心主義でも自然中心主義でもない、生活主義ともいえる「人間と自然とのかかわり」の視点を対置しているというものである。

以上の検討から、環境に関わる思想・信念・価値観の論点は、おおよそ次のようにまとめることができる。

- ・自由主義, 個人主義, 利己主義 vs 地球全体主義, 地球共同体主義
- ・人間中心(偏重)主義 vs 非人間中心主義(自然中心主義・生活中心主義)
- ・市場経済主義 vs 非市場経済主義
- ・共時的システム vs 通時的システム
- ・経済的豊かさの追求 vs 存在の豊かさの追求
- ・グローバルな普遍主義 vs ローカルな生活主義

概して前者と後者のグループはそれぞれに親近性を持っているが、論点によってこれら6つの考え方は必ずしも対立的に捉えられるわけではない。例えば、地球全体主義的な立場から経済的豊かさを追求したり、普遍主義的に通時的システムを主張することもあり得る。

V. 想定すべきスキル・技能

本研究では、市民力育成モデルにおいて、とりわけスキル・技能の育成を重視している。それはデモクラシーを論じ、市民力を育成するためには、理念や授業原理の議論とともに、具体的にその内容、とりわけスキル・技能をどのようなものとして捉えるかが重要となる¹⁴⁾と考えるからである。また、本研究では、単なる(社会的事象に対する)「技能」とせず、「スキル・技能」としているが、それは、技能的側面を資料の読み取りや地図の利用といった狭い意味での技能に限定せず、思考・判断的な側面も踏まえてとらえるためである。その意味では「リテラシー」の語を充てるのが適切とも考えられるが、リテラシーに含まれる知識・理解的要素は

別に取り出して論じているので、ここでは「スキル」の語を充て、社会的な「思考・判断、表現」および「技能」の両方を合わせた全体を「スキル・技能」として捉えている。その上で、市民力におけるスキル・技能を、仮説的に次の2つの側面、4つの要素から捉えることとする。

個人的スキル・技能 としての 判断・表現
 社会的スキル・技能 としての 議論・参加

では、具体的にどのようなスキルや技能が必要か、本稿では、英国のナショナルカリキュラム・シティズンシップにおけるスキル・技能論を参考に、以下、考察する。

5.1 英国のナショナルカリキュラム (2007) におけるスキル・技能論

英国のナショナルカリキュラム (以下、必要に応じて「NC」と略す) (1999)¹⁵⁾ では、学習プログラムは「知識と理解」と「スキル」の2項目から構成されるとともに、「スキル」は「探究とコミュニケーションのスキル」および「参加と責任ある行動についてのスキル」に分解・整理されていた。

対するに新 NC (2007)¹⁶⁾ では、学習プログラムの構造そのものが変わり、「鍵となる概念」(知識) が新たに付け加わるとともに、「スキル」は「鍵となる学習プロセス」となり、さらに「学習プロセス」は「批判的思考と探究」「支持と表明」「見識をもって責任ある行動をする」の3項目に再構成された。(表2)。

表2 ナショナルカリキュラム (2007) における「鍵となる学習プロセス」

	キーステージ (KS) 3	キーステージ (KS) 4
① 批判的思考と探究	a 時事的で論争的な論点や問題を調べるに際して、様々なアイデア、意見、信条や価値を考慮するとともに、ふりかえる。 b 様々な情報や原典を用いて、論点と問題の探究を、調査し、計画し、実行する。 c 用いられた原典を分析・評価し、様々な価値、アイデア、視点について尋ね、バイアスを認識する。	a 時事的で論争的な論点や問題を調べるに際して、様々なアイデア、意見、 <u>仮定</u> や信念や価値を問い、ふり返る。 b 様々な情報や原典や <u>手段</u> を用いて、論点と問題の探究を、調査し、計画し、実行する。 c 様々な価値や理念や視点を確認し、バイアスを認識しながら、用いた資料を説明し、批判的に分析する。 d <u>ローカルからグローバルまでの様々な状況における視点と活動の間の結合と関係</u> を探究しつつ、様々な視点を評価する。

②支持と 表明	<p>a 議論や公式のディベートや投票を通して、自分の意見を他人に表現し、説明する。</p> <p>b 様々な視点を考慮に入れ、研究、行動、討論を通じて自ら学んだことをふまえて議論をする。</p> <p>c 他者にもう一度考え直したり、意見を変えるようにし向けたり、もしくは他者を支持するようにし向けようとする理由を与えて、議論を正当化する。</p> <p>d 自らが同意できる、もしくは同意できないかもしれない他人の視点を表現する。</p>	<p>a <u>必ずしも同意できないものも含めて、様々な考えや視点を批判的に評価する。</u></p> <p>b 自分の意見を他人に表明するとともに、フォーマルなディベートや投票を含む調査や議論や活動を通して学んできたものから結論を引き出す。</p> <p>c 他者にもう一度考え直したり、意見を変えてもらったり、もしくは他者の考えを支持するために、<u>様々な視点を考慮し表現した説得力のある議論を行う。</u></p>
③見識をもつて、 責任ある 行動をする	<p>a 意図的に目標を達成するために、問題や争点に対して行動を起こすための創造的なアプローチを探す。</p> <p>b 時間と資源を適切に使いながら、他者に影響を与えたり、望まない変化に抵抗すべく、シティズンシップの問題に関して、個人もしくは他者と共に取り組み、交渉し、計画し、行動を起こす。</p> <p>c 現在および未来における、コミュニティとより広い世界に対する行動の影響を分析する。</p> <p>d <u>学んだことや、上手に進んだことや、出くわした困難さや、相違して行ったことを評価しながら、自分たちが成し遂げた進歩をふり返る。</u></p>	<p>a 意図的に目標を達成するために、問題や争点に対して行動を起こすための創造的なアプローチを探す。</p> <p>b 一人で、もしくは共同してシティズンシップの問題点に取り組むために、<u>調査し、位置づけ、計画を立てる。</u></p> <p>c 変化をもたらしたり、望まない変化に抵抗したりしながら、かつ時間と資源を適切に使いながら、他者に影響を与えるために、交渉し、決定し、行動を起こす。</p> <p>d 現在および未来における、コミュニティとより広い世界に対する行動の影響を評価し、さらなる行動のために<u>他者に推奨する。</u></p> <p>e 行動の意図的、不意図的結果や、<u>自分自身と同様の他者の貢献から学んだことを評価しつつ、自分たちが成し遂げた進歩をふり返る。</u></p>

この表2「NC (2007)「鍵となる学習プロセス」を、表1「(市民力を育成するための) 社会形成の授業の展開」にしたがって書き換えたものが表3「NC (2007)におけるスキル・技能」である。なお、NC (1999)の分析は割愛した。

表3 ナショナルカリキュラム (2007) における「スキル・技能」

学習段階		スキル・技能
I 問題把握		<p>① a) 時事的で論争的な論点や問題を調べるに際して、様々なアイデア、意見、<u>仮定</u>や信念や価値を<u>問い</u>、<u>ふり返る</u>。</p> <p>① b) 様々な情報や原典や手段を用いて、論点と問題の探究を、調査し、計画し、実行する。</p>
II 知識理解の獲得		<p>① c) 様々な価値や理念や視点を確認し、バイアスを認識しながら、用いた資料を説明し、批判的に分析する。</p> <p>① d) ローカルからグローバルまでの様々な状況における視点と活動の間の結合と関係を探究しつつ、様々な視点を評価する。</p>
III 価値の究明		<p>① a) 時事的で論争的な論点や問題を調べるに際して、様々な理想、意見、<u>仮定</u>や信念や価値を問い、<u>ふり返る</u>。</p> <p>① c) 様々な価値や理念や視点を確認し、バイアスを認識しながら、用いた資料を説明し、批判的に分析する。</p>
IV 個人的スキルの獲得	判断	<p>② a) 必ずしも同意できないものも含めて、様々な考えや視点を批判的に評価する。</p> <p>② b) 自分の意見を他人に表明するとともに、フォーマルなディベートや投票を含む調査や議論や活動を通して学んできたものから結論を引き出す。</p>
	表現	<p>② d) 自らが同意できる、もしくは同意できないかもしれない他人の視点を表現する。</p> <p>③ d) 現在および未来における、コミュニティとより広い世界に対する行動の影響を評価し、さらなる行動のために他者に推奨する。</p>
V 社会的スキルの獲得	議論	② c) 他者にもう一度考え直したり、意見を変えてもらったり、もしくは他者の考えを支持するために、様々な視点を考慮し表現した説得力のある議論を行う。
	参加	<p>③ a) 意図的に目標を達成するために、問題や争点に対して行動を起こすための創造的なアプローチを探す。</p> <p>③ b) 一人で、もしくは共同してシティズンシップの問題点に取り組むために、調査し、位置づけ、計画を立てる。</p> <p>③ c) 変化をもたらしたり、望まない変化に抵抗したりしながら、かつ時間と資源を適切に使いながら、他者に影響を与えるために、交渉し、決定し、行動を起こす。</p>
VI ふり返り		③ e) 行動の意図的、不意図的結果や、自分自身と同様の他者の貢献から学んだことを評価しつつ、自分たちが成し遂げた進歩をふり返る。

新旧の NC を比べると、旧 NC (1999) では、「探究とコミュニケーションのスキル」として一括されていたものが、新 NC (2007) になって、「批判的思考と探究」「支持と表明」に分割

された形となり、観点が増えた分だけ表の内容も豊かになった。また、「批判的思考と探究」とあるように、「問題把握」から「知識・理解の獲得」に至る部分が充実している。

5.2 スキル・技能の育成に着目した市民力育成のための学習プロセス

英国シティズンシップ教育におけるスキル・技能論は、初期のクリックの著作から、クリックに指導された諮問委員会報告書を経て、NC（1999）、NC（2007）へと変化を遂げてきた。

クリックの著作¹⁷⁾においては、知識、自分の利害と社会的責任、技能の三つの区分のもとに、技能は「経験」と同義とみなされるとともに、態度ともいえる「自分の利害と社会的責任」は「能力」に関係づけられ、別のものとされていた。それがクリック・レポート¹⁸⁾においては、「知識・理解」「価値・性向」「技能と能力」の三要素に区分し直され、「価値」に関する要素が新たに設けられるとともに、技能と能力は合体し、単なる経験は技能や能力とは呼ばれなくなった。NC（1999）においては、スキル（技能）は「探究とコミュニケーション」「参加と責任ある行動」の二つにおおきくまとめられるとともに、KS3 と KS4 で段階的な違いが設けられた。NC（2007）では、「探究とコミュニケーション」「参加と責任ある行動」という二つのカテゴリーはさらに「批判的思考と探究」「支持と表明」「見識をもっと責任ある行動をする」に再区分されるとともに、スキルという呼び方はされなくなり、より手続き的な「（鍵となる）学習プロセス」という概念的な呼び方がされるようになる。と同時に、問題把握（I）から振り返り（VI）に至るまで、学習過程の全般においてのスキルの育成が目ざされることとなった。

こうしてたどると、スキルの意味が教育的に明瞭になっていくとともに、筆者らがとらえる個人的スキル・技能（判断・表現）や社会的スキル・技能（議論・参加）という狭い意味から、知識・理解に関わるものにも、スキル（技能）のとらえ方が広がっていることがわかる。

また、次のような批判的要素が込められていることにも特徴が見られる。

- 1) 論点や問題について探究し判断するにあたっては、様々な資料や情報、原典や手段を用いるとともに、バイアスを認識し、一つの証拠を鵜呑みにせず、ごまかしと説得を区別する。
- 2) 自らが同意できるもの、できないものも含めて、他者の経験と見解を熟考し、その価値を認めるとともに、それらを表現・説明し、そして批判的に評価する。

以上を総合し、次のような「スキル・技能の育成に着目した市民力育成のための学習プロセス」を想定することとする。

表 4 スキル・技能の育成に着目した市民力育成のための学習プロセスの基本

学習段階	スキル・技能
I 問題把握	<ul style="list-style-type: none"> ・（現代的メディアや ICT を含む）様々な情報源や原典や手段を用いて、時事的で論争的な、政治的・精神的・道徳的・社会的・文化的論点と問題の探究を、調査し、計画し、実行する。 ・時事的で論争的な論点や問題を調べるに際しては、様々なアイデア、意見、仮定や信念や価値を問い、ふり返る。

II 知識理解の獲得	<ul style="list-style-type: none"> ・様々な価値や理念や視点を確認し、バイアスを認識しながら、用いた資料を説明し、批判的に分析する。 ・ローカルからグローバルまでの様々な状況における視点と活動の間の結合と関係を探究しつつ、様々な視点を評価する。
III 価値の究明	<ul style="list-style-type: none"> ・時事的で論争的な論点や問題を調べるに際しては、様々なアイデア、意見、仮定や信念や価値を問い、ふり返る。 ・様々な価値や理念や視点を確認し、バイアスを認識しながら、用いた資料を説明し、批判的に分析する。 ・他者の経験と見解について熟考し、その価値を認める。
IV 個人的スキルの獲得	判断 <ul style="list-style-type: none"> ・一つの証拠を鵜呑みにせず、証拠に批判的に接近するとともに、新しい証拠を探す努力を怠らない。 ・必ずしも同意できないものも含めて、様々な考えや視点を批判的に評価する。 ・自分の意見を他人に表明するとともに、フォーマルなディベートや投票を含む調査や議論や活動を通して、正当性、妥当性のある結論を引き出す。
	表現 <ul style="list-style-type: none"> ・論点や問題や出来事についての個人の意見を、口頭であるいは文字で表明し、根拠を述べ、擁護する。 ・自らが同意できる、もしくは同意できないかもしれない他人の視点を表現する。 ・現在および未来のコミュニティとより広い世界に対する行動の影響を評価し、さらなる行動のために他者に推奨する。
V 社会的スキルの獲得	議論 <ul style="list-style-type: none"> ・口頭と筆記の両方で論理的に議論する。 ・クラスでの討議や、公的なディベートに参加する。 ・ごまかしと説得の違いを識別する。 ・他人の経験を推し量り、自分自身のものではない見解について考え、表明し、説明し、批判的に評価することができるように想像力を働かせる。 ・他者にもう一度考え直したり、意見を変えてもらったり、もしくは他者の考えを支持するために、様々な視点を考慮し表現した説得力のある議論を行う。
	参加 <ul style="list-style-type: none"> ・問題解決的アプローチのもとに、効果的に他人と協力し、目標を達成する ・クラスでの討議や、公的なディベートに参加する。 ・目標を達成するために、問題や争点に対して行動を起こすための創造的なアプローチを探す。 ・変化をもたらしたり、望まない変化に抵抗したりしながら、かつ時間と資源を適切に使いながら、他者に影響を与えるために、交渉し、決定し、行動を起こす。 ・学校とコミュニティ・ベースの活動の両方において交渉し、決定し、責任を果たす。

VI 繰り返し	<ul style="list-style-type: none"> ・参加の過程を繰り返す。 ・行動の意図的、不意図的結果や、自分自身と同様の他者の貢献から学んだことを評価しつつ、自分たちが成し遂げた進歩を繰り返す。
---------	---

表 4 を基本に、前研究におけるメディア・リテラシーの視点を加えて、本研究のテーマであるエネルギー・デモクラシーで求められるスキル・技能として再構成したものが、表 5 である。表 5 では、表 4 の「判断・表現」、「議論・参加」は、それぞれ学習段階の「個人的スキルの獲得」および「社会的スキルの獲得」を中心とするものの、学習の全段階にも関わるものと考えて学習項目として設定している。本稿では、表 5 をもって一応の研究のまとめとしたい。

表 5 エネルギー・デモクラシー育成のためのスキル・技能

学習段階	判断・表現	議論・参加	メディアリテラシー
a 問題把握	問題の現状を理解し、課題を発見する。		(情報の受信者) メディアが伝える情報から問題を発見する。
b 必要な情報の収集	問題の原因、背景を探るために必要な情報を収集する。		(生産) 情報を収集するために、メディアの特性を活かして情報を収集する。
c 問題事象についての知識理解の獲得	情報を分類・整理し、あるいは取舍選択して、問題解決のための知識を獲得する。		(情報の受信者) 一つの情報を鵜呑みにしないで情報に批判的に接近するとともに、他の情報に効果的にアクセスする。
d 価値判断・意思決定や表現を通しての個人的スキルの獲得	証拠に照らして価値判断、意思決定を行い、自らの考えを効果的に表現する。	他者の視点に寛容である。 他者の経験と見解について熟考し、その価値を認める。	(文法) メディアが伝える情報の意図を読み解き、価値判断・意思決定する。
e 議論や参加を通しての社会的スキルの獲得	議論や証拠に照らして自分自身の意見と態度を変える。	論理的に議論する能力 他者と協働し、問題解決アプローチを発展させる。	(表象) メディアの情報を比較検討し、妥当性を吟味する。
f 繰り返し	自らのこれまでの考え方を振り返り、新たな考え方を取り入れる。	効果的に他者と協力し、働く。	(情報の受信者) メディアによってつくられた世界像・事件像・人物像を理解する。

VI. おわりに

本稿では、「エネルギー・デモクラシーのための教育の枠組みを考える」ために、市民力の構造および授業の構成について検討した。その成果として、市民力の構造モデルと学習のプロセスを仮説的に示すとともに、思想・信念・価値観のレベルで何が主要な観点になるかを提示した。勿論、これらの学習モデルや学習プロセス、思想・信念・価値観の観点が不十分なことはもとより承知している。しかし、何事も第一歩を踏み出さないことには始まらない。その意味でより多くのご批正を期待したい。

さらに筆者の気になっていることは、我々の「スキル・技能」モデルと、今日的なりテラシー、コンピテンシーに関する概念や議論との整合性である。残念ながら、この点についても我々は研究を怠っている。これらの諸点についての考究は次の機会に譲りたい。

【引用文献・注】

- 1) 松井克行「原発問題を、いかに社会科教育で扱うかー『東日本大震災』以降の授業実践や提案、教材をてがかりとしてー」、第23回社会系教科教育学会自由研究10(2)資料、(2012/02/19:兵庫教育大学)、松井克行「原発問題をいかに公民科教育で扱うかー『東日本大震災』以降の授業実践や提案、教材を手がかりにー」(第23回日本公民教育学会自由研究3(3)資料)(2012/6/23:東北大学)。両研究発表における筆者らの研究に対する批判の論点は本質的に同じであり、その論点に特に違いはないので、ここでは前者について論じる(頁番号も前者資料に基づく)。
- 2) 大嶋健志(2011)「原子力損害賠償の円滑な実施に向けた国会論議」立法と調査、No.322、参議院事務局企画調整室、p.30
- 3) 棚橋健治(2007)『社会科授業診断、「よいと言われる授業に潜む危うさの研究』』明治図書
- 4) 水山光春(2013)「スキルの育成を視点としたシティズンシップ教育活性化の検討(II)ー「スキル・技能」に着目したシティズンシップ教育の構造と学習プロセス」京都教育大学教育実践研究紀要、第13号、(2013/3発行予定)
- 5) 水山光春(2009)「環境倫理」『公民教育事典』、日本公民教育学会、第一学習社
- 6) 加藤尚武編(1991)『環境倫理学のすすめ』丸善ライブラリー、p.33
- 7) 加藤尚武(1991)、同上書、p.25
- 8) 井上有一(2012)「第1章 環境教育の『底抜き』を図る」『環境教育学』法律文化社、pp.11-12
- 9) 井上有一(1999)「ホーリスティックな世界観と民主的・市民的価値」講座「人間と環境」第12巻『環境の豊かさを求めて』昭和堂、pp.83-84
- 10) 山根栄次(1996)「社会科における環境教育と経済教育の関係ー『進歩主義的環境教育論』批判ー」社会科教育研究、No.76、pp.1-12.
- 11) 山根栄次(1996)同上書、p.8.
- 12) 今村光章(2005)『持続可能性にむけての環境教育』昭和堂、p.10.
- 13) 鬼頭秀一(1999)「環境を守るとはどういうことか」講座「人間と環境」第12巻『環境の豊かさを求めて』昭和堂、pp.8-9
- 14) 水山光春(2012)「スキルの育成を視点としたシティズンシップ教育活性化の検討」京都教育大学教

育実践研究紀要, No.12, pp.33-42.

- 15) Department for Education and Employment / The Qualification and Curriculum Authority (DfEE/QCA) (1999) *Citizenship, the National Curriculum for England*, London, DfES/QCA.
- 16) Qualifications and Curriculum Authority (2007) *Citizenship National Curriculum Programme of Study*, QCA.
- 17) クリック, B (2011) 『シティズンシップ教育論－政治哲学と市民－』法政大学出版局, p.102 [Crick, B. (2000) *Essays on Citizenship*, Continuum, London]
- 18) Qualifications and Curriculum Authority (1999) *Education for citizenship and the teaching of democracy in the schools*, DfEs/QCA.