

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2) 震災後のエネルギーにかかわる教育 —

田中 曜次¹⁾・橋本 祥夫²⁾・水山 光春³⁾

Thoughts on the Framework of Education for Energy Democracy (Ⅱ) — (Part 2) Examination of Precedent Practices in Energy Education after East Japan great earthquake disaster on March 11, 2011 —

Yoji TANAKA, Yoshio HASHIMOTO and Mitsuharu MIZUYAMA

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 (Ⅱ) — (その3) 市民力を育成する授業プランの開発 — のために、東日本大震災以後に行われてきたエネルギー教育の実践を、整理・考察した。その際、「— (その1) 市民力の構造 —」で示した「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」をもとに検討し、「価値の究明」や「社会的スキルの獲得」の2つの段階の扱い方に課題があることを明らかにした。

キーワード：環境教育，エネルギー教育，原子力，授業研究，教材研究

I. はじめに

昨年度、「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)」において、東日本大震災が発生する以前の「エネルギー教育」をカリキュラム・教材と授業実践の2つの面から整理・考察した。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、原子力に関しても、総合的な学習を含め理科的なアプローチが多いことを指摘した。

本稿では、社会科におけるエネルギー教育の実践が震災以後どのように変わったかを検討するために、教育雑誌、学会誌、学会発表資料などからエネルギー教育（特に原子力関連）の授業実践、カリキュラムなどを抽出した。そして、本研究で提案している「市民力の構造モデルと授業構成」に沿って検討し、授業プランを作成するための課題や注意点を明らかにしたい。

1) 京都学園大学 2) 京都教育大学附属京都小中学校 3) 京都教育大学

Ⅱ. 3.11 以後のエネルギー教育の概要

東日本大震災以後、防災や復興、原発や放射線などに関わって、学校や教育関係者などから報告や提案が行われている。これらを概観するため、(a) 教育科学研究会『教育』、(b) 歴史教育者協議会『歴史地理教育』、(c) 『現代教育科学』明治図書、(d) 『社会科教育』明治図書の四誌を整理・検討の対象とした¹⁾。

これらの中で、頻繁に震災関連の特集を組んでいるのが (a) と (b) である。内容は震災や原発事故の被災地からの報告が最も多い。この他、(a) では生徒会活動など特別活動での取り組みや保健室・カウンセラーからの報告なども含まれているため授業実践の報告は少ない。また (b) では研究者など専門的な立場からの状況分析や教材研究・授業づくりへの提案などが取り上げられている。さらに高等学校の実践を中心にいくつか報告がされている。

両誌ともに原子力発電に対しては「反対」の立場をとっており、「廃止」や「削減」の方向性を示す記事が多くみられた。

これに対して、明治図書が出版する 2 誌では、『社会科教育』で防災に関わる特集が 1 度だけとなっている。『現代教育科学』では、情報教育でリテラシーを育てるという関連で震災や原発事故の報道が扱われているが、関連する内容は非常に少ない。『社会科教育』においても授業実践などは防災に関連したものが多くなっている。原子力関連では小特集として、高嶋哲夫氏など 4 氏の「読み聞かせ教材＝正しく恐がる²⁾」を掲載している。この教材の内容としては、政府が設定した食品の放射性物質暫定基準値を擁護・支持する内容となっているものが多い。原子力発電については「維持・容認」の立場を示している。

以上のように、震災以来さまざまな報告や提案がなされているが、主張としては、原発を削減・廃止する方向へのものが多くみられる。しかし、教科や単元を明確に設定した授業実践は少なく、原発反対のスタンスからの授業実践も決して多くはない。

Ⅲ. 3.11 以後の授業実践の分析

先の概要を踏まえ、教育雑誌、学会誌、学会発表の中から「市民・公民」や「討議・意思決定」などをキーワードに以下の実践を抽出した。

- ① 池田孝司「福島原発事故後の不安のなかで学びあう³⁾」
- ② 杉浦真理「フクシマ原発事故から考える未来のエネルギー⁴⁾」
- ③ 小原友行他「主権者を育成する社会科 NIE 単元の開発研究⁵⁾」
- ④ 土肥大次郎「社会的意思決定の批判的研究としての授業⁶⁾」
- ⑤ 松井克行「原発問題中心の社会科カリキュラムの開発と実践⁷⁾」
- ⑥ 疋田晴敬「社会的価値観形成を目的とする公民的授業開発⁸⁾」

これらの実践に対して、本研究が提案する「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」の枠組、「エネルギー・環境問題の今日的な論点・争点」の 2 点から検討した。

以下、それぞれの実践内容を引用しながら説明する。

3.1 池田孝司「福島原発事故後の不安のなかで学びあう」

この授業は、高校3年生を対象とした「倫理」の授業で、「原発・放射能の危険性と安全性、これからのエネルギー政策についての検討」を大枠としている。池田は、「放射能は怖い」ということの刷り込みで終わらないようにするために、授業テーマを「電力を大量消費し、自己の快楽（満足）を充足することを『幸せ』とする消費資本主義・新自由主義の生き方に触れるかたちで設定すべき」と考えている。それによって、「情緒的理想論を超えた、新に生活に結び付く、原発・エネルギー政策の検討」ができると考えている。また、新自由主義・消費資本主義のなかで〈つながり＝対話〉を子ども・若者は求めているとし、「対話的・共同的な学び」を作ろうとしている。

授業の流れ

1 時間目 「原子力発電と人生－事故の事実確認－」

(本研究(表8)との関係、以下略す)「Ⅰ 問題把握」

2 時間目 「原発のリスクは？－不安と安全－」

「Ⅱ 知識理解の獲得」

3 時間目 「自然エネルギーの可能性は？－現状・未来－」

「Ⅱ 知識理解の獲得」

4 時間目 「原発私たちの暮らしをどうするのか？－快楽消費と社会的公正－」

「Ⅲ 価値の究明」「Ⅳ 個人的スキルの獲得」

5 時間目 「討論〈原発どうするのか〉」「Ⅳ 個人的スキルの獲得」「Ⅴ 社会的スキルの獲得」

事後の感想や聞き取り

「Ⅵ 振り返り」

この授業の特徴は、各時間で多くの資料が使用され、それをもとに授業のまとめとして生徒が「意見」をつくるように構成されていることである。また、生徒の意見は次の授業で紹介され、「対話的・共同的学習」が行われていく。

4 時間目の授業では、『「豊かな暮らし」か『安全か』?』などのテーマで意見をつくっている。このように、「安全」と「豊さ、快適」とを対立させて原発やエネルギーを検討させようとしている。しかし、ディベートでは、二項対立での議論は難しいと考え、「推進」「廃止」と「段階的廃止」を入れた討論となっている。

生徒の議論は、エネルギー政策から民主主義論争へと広がっていったようである。生徒の感想にもあるように、エネルギー政策に関心を持ったり、生徒同士で話し合ったりすることなど、対話や共同に対する意識を育てることには成果を上げている。

3.2 杉浦真理「フクシマ原発事故から考える未来のエネルギー」

高校2年生の政治・経済の授業である。全体的に生徒が個人や小集団で「調査」や「発表」を行う場面が多く盛り込まれている。シティズン（未来の主権者）を育成することが社会科教育では欠せない主張する杉浦は、「生徒の情報収集力の向上と、議論をする力（型）の習得、自己の意見を他の生徒から影響されながら、社会的にアピールすること」を授業編成で心がけているとも述べている。そして、「教師はマイノリティの意見を相対的真理として、生徒に問題提起し、社会のマジョリティの意見を揺さぶる必要がある」としている。このようなことが

ら、授業は生徒が調べた「政府、科学者、大手マスコミ」の情報に対し、それを批判する意見を教師が提示する形となる。

この授業が行われた 2011 年 4 月ごろは、事故の影響を伝える情報は、「ただちに安全に問題はない」という政府の発表を支持するものが多く、生徒がその影響を受けていたと分析している。このようなことから、以下の授業構成が報告されている。

授業の流れ

- | | | |
|---------|---------------------------------------|---------------------------|
| 1 時間目 | 春休みの課題「原発事故半径 80km 以内の住民に政府は退避を勧めるべし」 | |
| | 賛成・反対 2 つに分けての議論をおこなう | 「I 問題把握」 |
| 2.3 時間目 | ポスターセッション 「もし福井原発で大きな地震が起きたら？」など | |
| | | 「I 問題把握」 |
| 4 時間目 | 映像資料を利用した講義式授業 | 「II 知識理解の獲得」 |
| (5 時間目 | 上級生の報告会 放課後) | |
| 6 時間目 | ディベート「日本は原子力発電所を順次廃炉にすべし」 | |
| | | 「III 価値の究明」「IV 個人的スキルの獲得」 |
| 7 時間目 | 論点整理と未来の市民としての意見表明文作成 | |
| | | 「V 社会的スキルの獲得」「VI 振り返り」 |

ディベートでは、10 年後のエネルギー政策を対象として議論が行われた。「筆者としては経済コストと未来という点に軸を置いた議論を期待したが」「理性的に自然エネルギーへの転換を語ってもらいたかったのだが」と報告されているように、議論は意図した方向には進まなかった。7 時間目の意見表明文では、「生徒の意見の多くは、自然エネルギーへの時間をかけた移行を首相に呼びかけた」となっている。このように、議論やその後の意見文においては、課題も指摘されている。

しかし、杉浦が意図した「熟議の討議空間」や「共同の授業づくり」という面では成果が得られたとしている。①とも共通することではあるが、これほどの準備をしたディベート(討論)が、指導者の意図した方向に進まなかったのは残念である。

3.3 小原友行他「主権者を育成する社会科 NIE 単元の開発研究」

東日本大震災をテーマとして主権者の育成を目指す社会科 NIE の単元として開発されたものである。対象は中学校 3 年生となっている。小原らは、「復興政策の決定権は、国民一人ひとりに帰属する」とし、このような国民的な課題に、「自分なりの意見を持ち、行動していくことができる市民(主権者)の育成が求められる」としている。

また、NIE 学習における「情報読解力」は、「獲得した情報の背景を熟考し、それに対する自分の意見や考えを持ち、それを表現しながら社会への参加を考える力」であることから、NIE 学習の視点を組み込むことが有効と考えている。そして、震災で「何が起こったのか」を知り、意見や考えを持つまでを段階的に進めるため、「社会に散在する情報の特性を把握し(情報分析)、その情報の持つ意味を共感的に捉え(理解)、社会の仕組みや背景を踏まえて客観的

に考え（説明）、価値判断をする（意思決定）ことができる」までを1つの単位として構成している。

単元構成

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| 1（問題提起）「東日本大震災と壁新聞」（1時間） | 「Ⅰ 問題把握」 |
| 2（情報分析）「東日本大震災を新聞はどのように伝えたか」（2） | 「Ⅰ 問題把握」「Ⅱ 知識理解の獲得」 |
| 3（理解）「東日本大震災と人々の思い」（2） | 「Ⅱ 知識理解の獲得」 |
| 4（説明）「東日本大震災における自粛ムードとその形成」（2） | 「Ⅱ 知識理解の獲得」 |
| 5（意思決定）「福島原発事故を契機とした原発論争に内在する価値葛藤」（2） | 「Ⅲ 価値の究明」「Ⅳ 個人的スキルの獲得」 |
| 6（表現）「東日本大震災をテーマに社説を書こう」（1） | 「Ⅳ 個人的スキルの獲得」「Ⅴ 社会的スキルの獲得」「Ⅵ 振り返り」 |

新聞を資料として使いながら、共感的な理解から、客観的な理解を経て意思決定に向かう構成になっている。単元は震災全体をテーマとしているため、原発問題を扱うのは6（意思決定）の授業のみである。この授業のテーマを「原発問題」にした理由は、「主権者として現在の社会を再考するきっかけとなり得る」からとしている。また、「社会的な問題を科学的な事実認識に基づいて、そこに包含されている価値（価値対立）を反省的に吟味して判断する」という構成となっており、賛否両論の背景を考えることにも重点が置かれている。

しかし、この段階での意思決定は、次の「社説を書く」活動にそのままつながるものではなく、社説のテーマは単元全体から考えることになる。また、紙面での交流が中心となっている。このことから、この実践においては原発に関わる意思決定は、個人の意思決定を行うまでであり、他者との交流において十分であるとはいえない。

3.4 土肥大次郎「社会的意思決定の批判的研究としての授業」

これまでから「意思決定型」の授業を研究・開発してきた土肥は、「意思決定型で為すべき学力形成とは、経験や科学と調和する真理性、公共空間で支持が得られる正当性、両者が保障された社会認識形成」としている。このようなことから、授業では3つの思考を子どもに求めている。

「第1は、他所や過去の社会的意思決定について真理性と正当性を重視しながら可視化していく「思考の深化」である第2は第1でのものとは異なる価値に裏づけられた意思決定を可視化していく「思考の多元化」である。第3は、第1・第2で対象とした意思決定の、意図せざる副次的に生じる結果を捉えていく「価値の異化」である。」

個人の意思決定はこの後に行われる設定となっている。

導入での「なぜ各国は異なる原発政策を実施しているのか」から始まり、展開1での「フランスは（特に）1970年代以降に原発推進政策を進めるべきとしてきた。それはなぜか」という問いが出される。そして展開2での「他ではどうか。イタリアは・・・」という問いが出さ

れ思考の「深化」と「多元化」なされようとしている。そして展開 3 で「人々の健康な生活の保障」と、「国内経済の安定・発展」「地球環境の保護」という関心・価値にもとづき対立的に示されるとともに、「地球環境の保護」から導き出された原発推進政策が「人々の健康な生活の保障」を脅かしていること、またその逆の関係などにも触れている。この部分が「思考の異化」とされている。

この授業では、各国の原発政策を「意思決定」の 1 つの形としてとらえ、それらを比較すること、その背景までを分析することにより、「真理性」と「正当性」を持つ意思決定に結び付けようとしている。他の実践に比べ、「意思決定」に至るまでの過程は整理されていると言える。

しかし、「意思決定」以降の学習では、それぞれの内容の分析となっており、「議論・参加」のスキルという面においては十分とはいえない。

小単元の展開過程（全 3 時間 中学校地理的分野）	
導入 問題提起	「Ⅰ 問題把握」
展開 1 社会的意思決定 A 事実分析 価値分析	「Ⅱ 知識理解の獲得」
展開 2 社会的意思決定 B 事実分析 価値分析	「Ⅱ 知識理解の獲得」
展開 3 社会的意思決定 A・B の一般化	「Ⅱ 知識理解の獲得」「Ⅲ 価値の究明」
展開 4 社会的意思決定 A・B の異化	「Ⅲ 価値の究明」
展開 5 自己の意思決定	「Ⅳ 個人的スキルの獲得」
展開 6 他者の意思決定を捉える	「Ⅴ 社会的スキルの獲得」
終結	「Ⅵ 振り返り」

3.5 松井克行「原発問題中心の社会科カリキュラムの開発と実践」

本研究などいくつかの事例を批判、検討した上で行われている松井実践は、ほぼ 1 年を通したものが予定されており、途中経過の報告となっている。高校 1 年生を対象とした「現代社会」での実践であり、かなり大掛かりなものとなっている。

この実践の基本的な考え方は、本稿（その 1）でも触れたように⁹⁾、「4 つの関門」を設定し、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」を突破できる生徒を育てるという点にある。また、開沼博の意見を参考にし、「原発問題」を「対内的な植民地化」と考えてカリキュラム編成に取り入れようとしている。

1 学期の内容は、「原発立地」「電力料金」など電力事業にかかわる規制や保護などこれまでの政策について学習する。2 学期は「原発割合」についての意見を作った後、「廃棄物」や「再処理」の問題を学習し、「夏の電力不足」や「もんじゅ」についての主張を評価したり、意見を表明したりする。このようにテーマを代えながら生徒が意見を作っていくところがこの実践の特徴といえる。

経済性や安全性以外に、地域の問題や廃棄物、原発輸出など多岐にわたる内容となっている。原発にかかわる危険で管理が難しいものは、地方や発展途上国など立場の弱いところに作られることを問題としたいのであろうが、最後の部分がこの時点では実践されていないため、どのようなまとめが行われたのかが不明である。実践された部分だけで整理するならば、「知識理

解の獲得」については十分な学習が行われているが、「価値」のレベルまで深められているのが疑問となる。また、ロールプレイを除くと、議論が十分に行われる場面が確保されているようには思えない。

カリキュラム（高等学校「現代社会」		
1 「資源・エネルギー問題」		「Ⅰ 問題把握」
2, 3 「日本の原子力発電所の立地の謎」①, ②	「Ⅰ 問題把握」	「Ⅱ 知識理解の獲得」
4 「教科書の「資源エネルギー問題」」		「Ⅱ 知識理解の獲得」
5 （最近のニュースから「幼児脳死 臓器提供へ」）		
6 「電力会社の地域独占」		「Ⅱ 知識理解の獲得」
7 「電力料金の決まり方」「風評被害」		「Ⅱ 知識理解の獲得」
8 「原発割合、君は同考える？」		「Ⅳ 個人的スキルの獲得」
9 「2030年の『原発割合』についての調査結果」「世論調査の注意点」		
	「Ⅳ 個人的スキルの獲得」	「Ⅴ 社会的スキルの獲得」
	「日本からの原発輸出」（ロールプレイ）	「Ⅳ 個人的スキルの獲得」「Ⅴ 社会的スキルの獲得」
10 「日本からの原発輸出」		「Ⅱ 知識理解の獲得」
11 「原発ゴミの最終処分？」		「Ⅱ 知識理解の獲得」
12 「核燃料サイクルとは？」		「Ⅱ 知識理解の獲得」
13 「高速増殖炉もんじゅ」の資料		「Ⅱ 知識理解の獲得」
14 「今夏、原子力発電なしで電力は足りたか？」		
	「Ⅳ 個人的スキルの獲得」	「Ⅴ 社会的スキルの獲得」
以下、予定		
15 「再処理政策を見直すか？」	「Ⅳ 個人的スキルの獲得」	「Ⅴ 社会的スキルの獲得」
	「原発のコスト」「原発における労働問題」「原発問題から原爆、核拡散、国際政治の問題へ」	
	「ウラン採掘の汚染問題」	「Ⅱ 知識理解の獲得」「Ⅲ 価値の究明」
まとめ 「対内的な植民地化」「本当に公平にするには？」		
	「Ⅲ 価値の究明」「Ⅳ 個人的スキルの獲得」	「Ⅴ 社会的スキルの獲得」「Ⅵ 振り返り」

（数字は資料番号を示している。資料の無い授業などもあり、総時間数は不明。15以降は予定であり2学期後半から3学期の実践となっている。）

3.6 足田晴敬「社会的価値観形成を目的とする公民的授業開発」

原発問題を通して社会的価値観の形成を目指した授業実践である。高等学校公民科「現代社会」「政治・経済」での実践として計画され、授業記録は、3年生を対象とした「政治・経済」のものが報告されている。

足田は、公民的資質の中の「社会形成力」に焦点を当て、ルールの正当性を判断する社会的価値判断力の形成を中心課題」として実践を行っている。それは「社会的価値観とは社会的価値判断を行うための判断基準であり、社会的価値判断力の中核となる」からであり、「公民の主たる役割は、政策決定（ルール作り）そのものではなく、政策（ルール）の正当性を判断する

もの」であるからだとしている。

そしてこれまでの意思決定型の授業を「形成レベル」「方法」の2つの指標から「価値吟味型」「価値合理的選択型」「価値実践的選択型」「価値調整型」の4つに類型化し、「価値実践的選択型」を取り上げている。これは対立する社会的価値を明確化し、選択し、自己の価値観とするものであるが、事実を根拠としながらも、理性と感性を交えて主体的・実践的に価値判断を行うことが「合理的選択」とは異なる。感情・情緒を交えて価値葛藤を経て、選択することで主体的に社会的価値観が形成されるとしている。

授業では、これまでのエネルギー政策について抜本的な見直しが求められていることを確認し、「安定供給」「環境への適合」「経済性」「安全性」の4つの要素がポイントであることを理解するところから始められる。そして、原発に対する、推進・反対の意見を4つの要素から見ることで対立の要因を考え、背景に「経済的な豊かさと安全・安心」という普遍的価値の対立があることを抽出させる。

以上のことを踏まえて、政府の「3つのシナリオ」について分析し、どれかを選択する意思決定を行っている。このあと、グループの討議を経て自己の意思決定を反省的に吟味し、最終の意思決定を行っている。意思決定の際、ツールミンモデルを使うことで、分析や討議、評価に役立てている。

以上のように考えると、この実践は本研究と同じような構造を持っており、個人の意思決定以降の授業も、先の④土肥実践に比べると十分に行われている。しかし、意思決定の再構成という点では同じであり、われわれが考える「社会的スキルの獲得」とは多少異なっている。

また、「社会問題の把握」では「グローバルな視点」が重視されており、環境や安定供給などの問題にも触れられているが、地域という視点は大きくは扱われてはいない。

学習過程

第1段階	社会問題の把握「原子力発電」「エネルギー政策の変遷」「3つのシナリオ」	
		「Ⅰ 問題把握」
第2段階	問題の対立点の明確化「4つの要素」	「Ⅱ 知識理解の獲得」
第3段階	対立する社会的価値の明確化「豊かさと安全・安心」	「Ⅲ 価値の究明」
第4段階	問題に対する意思決定「3つのシナリオ」	「Ⅳ 個人的スキルの獲得」
第5段階	討議と意思決定の反省的吟味と再構成	「Ⅴ 社会的スキルの獲得」
第6段階	最終意思決定	「Ⅵ 振り返り」

3.7 そのほかの構想や実践

詳細については省略するが、この他、山本晴久「社会的合意形成能力を育成する地域問題学習のあり方¹⁰⁾」、山根栄次他「東日本大震災後の社会科におけるエネルギー教育¹¹⁾」も検討の対象とした。この2つの実践の共通した特徴は、「地域」を扱っていることである。山本実践は、放射能汚染が心配される地域で行われたものである。除染やひばくの問題が無関心ではられない地域で「低線量ひばくリスク」について話し合いなどが報告されている。

山根報告では、小学校6年生と中学校地理的分野、公民的分野において発達段階に応じた4

つの授業プランを構想され、一部が実践されている。ここでも地域の風力発電が中心に扱われ、原発の是非そのものを問題にするのではなく、最終段階で原発の代替となりうるのかを考えさせている。

IV. 市民力を育成する授業を考える

これらの実践は総じて、原発問題に対して中立的な立場を尊重し、意思決定（意見文や社説づくりを含む）までの過程で、話し合いや議論の場を持つことに共通点がある。先にあげた①～⑥までの実践は、①池田実践と②杉浦実践が話し合いを中心に構成されているのに対し、③小原実践、④土肥実践、⑤松井実践、⑥正田実践（以下番号のみで示す）は、個人の意思決定を重視するということに大きく分けることができる。このことを基本に本研究で示した「市民力の構造モデルと授業構成」と「授業で扱われている視点・論点」について検討し、授業プランを作成するための課題や注意点を明らかにする。

4.1 「市民力の構造モデルと授業構成」から

先に書く実践を整理した際、本研究の「市民力の構造モデルと授業構成」との関係をそれぞれの実践の単元構成や授業の流れをあらわした表の中に示している。この関連で考えたとき、以下の3つの点で特徴が見られる。

- ・①②は、主張を対立させる時、その背景にある価値を論点としている。これに対して、③④⑥は、価値は主張の根拠や背景として分析の対象とする。④⑥では分析した価値をもとにそれらを比較検討し、複雑な関係を価値葛藤という場で考えさせている。
- ・①②は、「発表する」「議論する」という活動を重視しているが、その前の段階である「Ⅲ 価値の究明」については不十分である。
- ・学習のまとめについては、③では各自が「社説」を作り、④⑥では他者の意思決定と比較するなどして、よりよい意思決定を行うとされている。三者ともに認識が重視されており、同様に「Ⅴ 社会的スキルの獲得」の点において十分とはいえない。⑥については、社会的価値観を形成することが目標とされており、「討議と意思決定の反省的吟味と再構成」を独立して扱うようにはしているが、「意思決定」を再構成するという点では④と同じになっている。

ここまですべてを整理すると、「価値の究明」と「社会的スキルの獲得」の2つの段階において両方に重点を置く授業プランが少ないことが明らかになった。中途半端な意見のまま議論に参加すると多数派や安易な意見に同調してしまい、個人の意思決定をより強固なものにすることに力が注がれると、個人の意思決定が尊重されてしまい、新しい意見は生まれにくい。2つの段階をどのように位置づけるのかが大きな課題といえる。

4.2 授業で扱われている視点・論点から

先にも述べたように、①～⑥の実践では、⑤を除き「地域」という視点がほとんど見られない。⑤は「対内的植民地化」という地域の格差ともいえる問題を中心にしており、原発立地や

再処理など地域の問題を積極的に取り上げているところが他の実践との大きな違いである。⑥でも再処理や廃棄物の問題を取り上げてはいるが、「4つの要素」中で扱われている。

また、国際的な視点においても⑤はさまざまな問題を取り上げている。他の実践では、④が他国の原子力政策を比較検討したり、⑥でもいくつかの国を挙げ原発推進と慎重の2つの政策に触れたりしているが、あくまでも日本の政策を考えるための比較であって、日本との関係の中で諸外国の状況を考えるという視点は見られない。

これらの実践に共通しているのは、政策を議論している点である。そのため、エネルギー、電力事業、原子力などのこれまでの政策を見直すことが行われ、将来の政策として原子力をどのように扱うかを考えていくことになる。その際検討される価値は個人の「豊かさ」と「安全」である。つまり、「個人」と「国」という視点からの学習が中心になり、「地域」や「国際社会」という視点は扱われることが少なくなっている。

原発事故の扱いにおいては、食品汚染、がれき処理など関連する課題が多数あり、そこでは複雑に関連した価値を背景に意見や主張が作られているので、原発の存廃のみを議論の中心に置き、その可否を論ずるよりも、多様な視点の獲得こそが重要であると考ええる。

【引用文献・注】

- 1) 2011. 4より2012.8までを対象とした。『現代教育科学』は、2012.3で終刊となっている。
- 2) 『社会科教育』明治図書 2012.1 pp100～107。
- 3) 池田孝司(2012)「福島原発事故後の不安のなかで学びあう」教育2月号, 国土社, pp.20～27
- 4) 杉浦真理(2012)「フクシマ原発事故から考える未来のエネルギー」歴史地理教育, 1月号, pp.66～73。
- 5) 小原友行他(2012)「主権者育成する社会科NIE単元の開発研究」日本NIE学会誌, 第7号, pp.53～62。
小原氏の震災・復興に関するカリキュラム提案は他にも発表されているが、授業実践を伴っているものを対象とした。
- 6) 土肥大次郎(2012)「社会的意思決定の批判的研究としての授業」社会系教科教育学研究, 第23号, pp.61～70
- 7) 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), 松井克行「原発問題中心の社会科カリキュラムの開発と実践ー高校公民科「現代社会」の場合ー」(第62回日本社会科教育学会自由研究2(10)資料)(2012/9/30: 東京学芸大学)。
このうち、途中までの授業実践が報告されている(2012/9/30)の資料を対象にしている。
- 8) 正田晴敬「社会的価値観形成を目的とする公民的授業開発ー小单元「どうする? エネルギー・原発政策」の開発と実践ー」第61回 全国社会科教育学会自由研究5(5) (2012/10/20: 岐阜大学)
- 9) 水山光春他(2013)「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)ー(その1)市民力の構造ー」京都教育大学環境教育研究年報 第21号, pp.14～16

- 10) 山本晴久「社会的合意形成能力を育成する地域問題学習のあり方ーコンセンサス会議の手法を用いた『放射能汚染と地域』授業実践分析を通して」第 62 回 日本社会科教育学会自由研究 10 (4) (2012/9/30 東京学芸大学)
- 11) 山根栄次他「東日本大震災後の社会科におけるエネルギー教育ーコストと立地から再生可能エネルギーを考えるー」第 61 回 全国社会科教育学会自由研究 8 (5) (2012/10/20: 岐阜大学)