

家庭科におけるシティズンシップ教育の可能性(第1報)

—原発・放射線教育の検討から—

山田 綾
岩瀬 明子*
芝田 陽子**

1. はじめに

東日本大震災・福島原発事故後、被災地で生活する人の日常は激変した。

被災地から離れたところで暮らす者は、徐々に東日本大震災のことを過去のものとして扱い、原発についても再稼働を視野に入れ前向きな姿勢をとろうとしている。しかし、被災地では、今も原発による被害から抜け出せておらず、生きづらい生活が続いている。例えば、仮設住宅に住み、隣の家や家族に気を遣う生活。放射性物質の線量の高さから子どもを外で遊ばせたくても外に出る時間を制限せざるをえなかったり、放射性物質による汚染を気にして子どもの食べ物に気を遣ったりと、衣食住の「当たり前」を奪われた生活だと言える。

私たち市民は、被災地で暮らす人々の「当たり前」を奪われた生活をなんとかしようと、被災地産の農作物や魚介類を購入して貢献しようとしたり、「絆」という言葉を掲げて被災地のことを考えるように呼びかけたりしている。しかし、このような行動は多少の変化を生んでも被災地の生活を根本から考え、問題を解決することには至らない。

では、私たち市民は何をしたら、問題の解決に近づいていけるのだろうか。執筆者のひとりである山田綾は「取り込んでいる『支配的な見方』を批判的に検討し、ものの見方や語られ方(言説)に権力関係がどのように反映されているのか、マイノリティ(少数派)の側からみた見方が消去されていないかなどの分析が必要となる」¹⁾と述べ「支配的な見方」を疑うことを一つの方法として挙げる。原発・放射線についても、例えば「支配的な見方」の一つである「年間1mSV(ミリシーベルト)であれば安全」という見方を市民の側から問い、原発に対する多様な見方に開いて考えてみる必要があるのではないだろうか。そのためには価値の複数性を前提とし、市民の側から新しい見方やあり方を創り出していくシティズンシップ教育が必要と考える。

そこで、本研究では福島原発事故後の家庭科教育のあり方について、近年のシティズンシップ教育の視点から検討することを目的とした。第1報では、シティズンシップ教育をめぐる論点と原発・放射線に関する副読本の検討から、家庭科教育にどのような視点が必要であるのかを明らかにした。第2報では、第1報で明らかにした視点から構想し、実践した家庭科単元「一魚一会パート2」の実践と授業を受けた子どものインタビューから家庭科におけるシティズンシップ教育の意味と可能性について検討した。

*愛知教育大学教育学部4年生、**安城市立三河安城小学校

2. 家庭科で求められるシティズンシップ教育

2.1 2つのシティズンシップ教育の検討

シティズンシップ（市民性）という言葉には3通りの意味がある。「国籍」、市民という地位や資格に結び付いた諸権利を指す「市民権」、そして市民としての在り方を指す「市民性」である。

「国籍」とそれに根ざした「市民権」は、全てがお金で覆われグローバル化により人やモノが国境を超えて移動する今日、そのリアリティを失いつつある。今、問われているのは、「市民性」をどのように捉え、どのように教育していくかである。

シティズンシップ教育としては、これまでのように「民主主義」について机上で学ぶのではなく、行為により具体的に学ぶ必要が指摘されている。

小玉重夫は、「市民性」を身に付けるシティズンシップ教育のあり方には、2通りがあると指摘している²⁾。

一つは、社会や共同体への参加や貢献を果たすことに主眼をおく共同体主義のシティズンシップ教育であり、ボランティアなどの「奉仕活動」が重視される。

もう一つは、参加民主主義と多文化主義を接合し、同質でない異質な他者とのかかわりや対立、葛藤のある中での政治的判断力を要請するシティズンシップ教育である。パブリック・ワークという「組織活動」を通して、参加民主主義の方法を学び、対立や葛藤のあるなかで政治的リテラシーを育成するものである。

いずれも、従来のように、教室の机上で社会との関わりや「民主主義」を知識として習得するのでなく、行為しつつ社会とどのように関わるかを学ぶ点で意味がある。

前者の共同体主義のシティズンシップ教育では、「共同体的知恵や価値」に人々を向かわせる教育が目指される。そのための教育方法として、ボランティアなどの「奉仕活動」が実施される。具体的には「地域の清掃」や「高齢者の集合住宅を訪れること」などになるが、そこには「ごみを道路に捨ててはいけない」「高齢者には優しくすべき」といった「共同体的知恵や価値」が前提として存在している。現在、日本の内閣総理大臣である安倍晋三もまた、前者の共同体主義的シティズンシップ教育を推奨しているといえよう。その証拠に「みんなが助け合いながら共生する社会をつくりあげるためには、たとえ最初は強制であっても、また若者にボランティアをする機会を与えることに大きな意味がある」³⁾と述べている。

「高齢者の集合住宅を訪れる」などのボランティア活動に問題があるわけではない。しかし、これを実施するにしても、高齢者福祉の現状と課題について視察や討論を通して考え、ボランティアの意義と限界が検討される必要がある。

何より、奉仕活動によるシティズンシップ教育は、同質的な凝集性を高めることで悪に対抗する善の共同体という「二元論」的な対立図式を持ち込もうとするものであり、「共同体的知恵と価値」にそぐわない者、異質なものが排除されてしまう危険性がある⁴⁾。佐久間亜紀は共同体主義のシティズンシップ教育を「多数派の文化や伝統を強化する教育」⁵⁾であり、これでは互いの差

異を尊重しあつた上で、共に生きる道を模索する市民を育成することはできないと述べる。これに対抗する活動が、「価値の複数性」を前提とした「パブリック・ワーク」である。そこで目指される政治は、「共和国の創造」である。善か悪かの二元論ではなく、異なる人々が集まり、「多様な利害と権力のダイナミクス」を健在化させ、対話・討論により市民的共同をつくりだしていくものである。小玉によると、両者の相違点は、表1のようになる。

表1 シティズンシップの2つの考え方

教育の考え方 観点	共同体主義	パブリック・ワーク
政治とは何か	共同体精神の産出	共和国 (commonwealth) の創造
シティズンシップ	ボランティア	市民的共同プロデューサー
市民的権威の源泉	共同体的知恵と価値	共和国への貢献
市民教育	市民的責任の価値を教えるプログラム	パブリックワークのスキル、習慣、知的概念を教えるプロジェクト

(小玉重夫「シティズンシップの観点から見た、これからの学校と教師の役割—異質な他者が共生する社会で求められる政治的判断力—」『BERD』ベネッセ教育総合研究所, No. 3, 2006, p. 11 より筆者作成。)

2.2 家庭科教育で求められるシティズンシップ教育—『スキルズ・フォア・ライフ』の検討

地域への参加を促す家庭科教育の実践例を示したテキストの一つとして、アメリカの中学校で用いられる家庭科教科書『スキルズ・フォア・ライフ』⁶⁾がある。家庭科において求められるシティズンシップ教育の視点を明らかにするために、このなかの事例を検討することにする。

『スキルズ・フォア・ライフ』は、自分について理解する学習から始まり、意思決定の過程や生活に必要な時間・金銭のマネジメント、家族や友人、高齢者などとの人間関係により構成されている。「意思決定の5段階」を学習し、それを時間・金銭や人間関係のマネジメントに活用することが目指される。

意志決定の過程を活用しながら衣食住や人間関係について学習する展開は重要であるとして、日本に紹介されてきたが、具体的な記述をみると、単元「私たちをとりまく環境」には表2のように記述されている。

意思決定の5段階を活用して、地域の学習がどのように進められるかを構想してみると、図1のようになると考えられる。意志決定過程で問題が明らかにされ、解決方法である選択肢が検討されたり、一番いい選択肢が選ばれたりすることになっているが、「共同体的知恵と価値」はあらかじめ決まっておき、何が問題であるのか、何をすべきか、そして選択肢は明らかである。つまり、『スキルズ・フォア・ライフ』においては、表3に示すように、「共同体的知恵や価値」に基

表2 良い市民の在り方と良い市民になる方法

<p>良い市民とは</p> <p>よく考えて行動する市民はゴミの捨て方を間違えない。ゴミを地面に投げ捨てるようなことはしない。地域社会の住民としての誇りを持つ人は公共や個人の財産に字や絵を描いたりはない。公共や私有の財産を憎しみやいたずらによって損なうことを蛮行という。法律に違反した行為だ。多くの場所で、蛮行に対しては高い罰金が課せられている。</p>
<p>ボランティア活動をする事</p> <p>地域の良き一員となることは、自分の暮らしに現在そして未来にわたり、多くの恩恵を与えてくれる。あなたはさまざまな地域社会のサービス活動に関わることができ、それによって自分の住む地域社会をより良い場所にする事ができるだろう。10代の若者が志願できる活動には次のものがある。</p> <p>・「高速道路の清掃」プログラムに参加して、学校の組織を活気づける。クラブのメンバーは自分に割り当てられた範囲の道路の空き瓶を拾う。もしも田舎に住んでいるならば、これによって、田園地帯をより魅力的にすることができるだろう。(以下省略)</p>

(S. コウチ, G. フェルステハウセン, P. ホールマン著, 牧野カツコ訳『スキルズ・フォア・ライフ』家政教育社, 2002, pp. 343-345.)

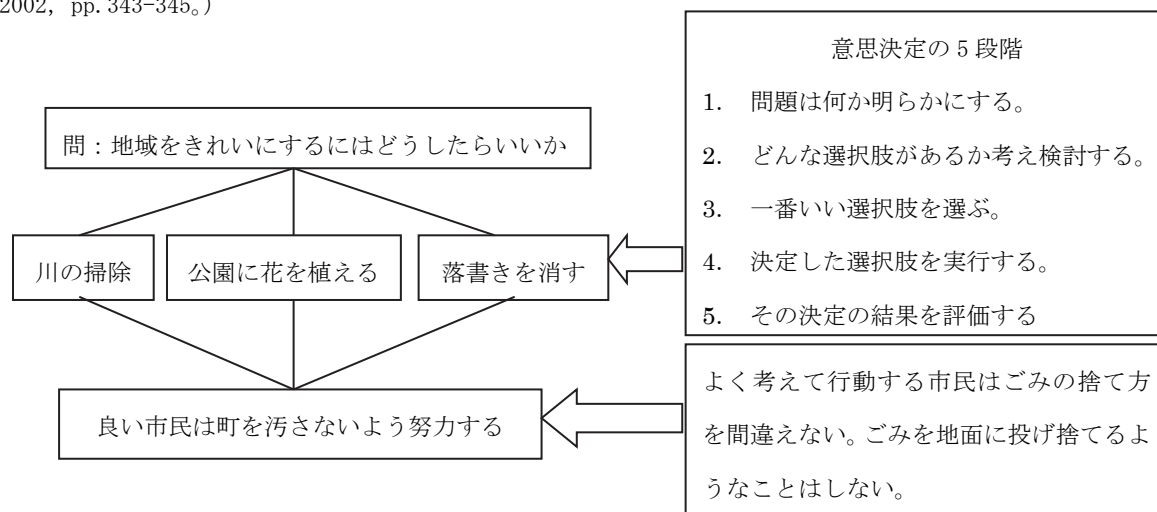


図1 『スキルズ・フォア・ライフ』における単元「私たちを取りまく環境」の展開

(前掲書『スキルズ・フォア・ライフ』家政教育社, 2002より筆者作成。)

づき、ボランティア活動を選択して実施する活動に近いと言えよう。それでは、対立や矛盾、葛藤のなかで、思考したり、対話・討論したりすることはないと考えられる。福島原発事故は、対立や矛盾、葛藤のなかで、市民の側から、市民の立ち位置で思考し、対話・討論することの必要性を示した。それゆえ、問題の背景を探究し、「見えなかった事実」や「聞き取られにくい声」を組み込んだ形で、多様な見方や考え方から解決策を考える家庭科を構想する必要があると考える。

「パブリック・ワーク」によるシティズンシップ教育では、実は「リテラシー」を身につけることを目的としていると考えられる。リテラシーとは、もともと読み書き能力のことを指すが、そ

の意味は捉え直されてきている。筆者（山田）は、リテラシーを語るにあたり、3つの捉え方が重要だと述べている。1つは、現実を自分たちの側から問い直す「批判的」識字という発想であり、2つ目に私的に所有する知識から「共有すべき知」へと向かうものであり、3つ目に「あるもの」ではなく「つくられていくもの」と捉えることである⁷⁾。

つまり、「市民としての在り方」は「あるもの」ではなく「つくられていくもの」であり、それが共有すべき知としてつくられていく。「良い市民の在り方」は価値として教え込むのではなく、異なる価値が健在化するような課題についての市民同士の対話・討論の中から作り出されていくべきではないだろうか。2つのシティズンシップ教育の論争点から、家庭科教育に求められる視点を考察し、表3に整理した。

表3 家庭科に求められる視点

観点	『スキルズ・フォア・ライフ』	家庭科に求められる視点
基本スタンス	共同体精神の産出	共和国の創造
授業スタイル	価値の伝達	対話・討論
身に付ける能力	スキル	リテラシー
前提条件	共同体的知恵と価値	価値の複数性
公共空間	創れない	創れる

(S・コウチ, G・フェルステハウゼン, P・ホールマン著, 牧野カツコ訳『スキルズ・フォア・ライフ』家政教育社, 2002より筆者作成)

3. 原発・放射線教育の教材から見えてくる問題

3.1 原発・放射線教育の副読本における問題

次に、原発・放射線の問題からシティズンシップ教育を考えることとするが、その理由は原発・放射線は「科学」の専門性の高いテーマだと認識されているものの一つであるとともに、私たち市民の食生活や住生活と密接に関わるテーマだと考えるからである。「日本における食品の放射性物質の規制値100ベクレル以下であれば安全であるのか」や「放射性物質による被曝量は年間1mSV以下なら安全であるのか」について判断することは生活していくためには欠かせない。しかしながら、福島原発事故とそのリスクについての語られ方においては、市民ひとり一人が安全かどうかを自ら考える形で情報が提示されなかったため、あらためて「科学」と「専門家と市民の関係」を捉え直す必要が指摘されることになった。

家庭科で食の安全をはじめとする生活上の安全を考える際にどのような授業が求められるのかを検討するために、ここでは2種類の原発・放射線に関する副読本を取り上げ検討することとした。一つは、文部科学省の作成した副読本である⁸⁾。もう一つは、文部科学省の記述に対抗する

形で作成され、異なる考え方で記述されている福島大学放射線副読本研究会により作成された冊子『放射線と被ばくの問題を考えるための副読本～“減思力”を防ぎ、判断力・批判力を育むために～』⁹⁾である。

(1) 記述内容の問題

記述を検討すると、家庭科において福島原発事故後、生活の安全について検討せざるをえない放射線についての授業内容として欠かせない3つの内容について、記述の仕方に相違があることが明らかになった。1つは、原発・放射線の安全性について考える上で重要になる「人工放射線の危険性」と、「低線量被曝の危険性」に関する見方であり、もう一つは、「風評被害」に関する語られ方である。本稿では、この3点について記述の概要と相違を検討したい。

1) 「人工放射線」の危険性

放射線には、医療で扱われるレントゲンや原発から浴びる「人工放射線」と食物や宇宙、大地から発生した「自然放射線」がある。文部科学省作成の副読本では「自然放射線であっても人工放射線であっても、受ける放射線量が同じであれば人体への影響の度合いは同じです」¹⁰⁾としており、両者を区別しつつも、人体への影響は同じと記載されている。一方自然界に存在する放射線と人工的につくられた放射線の人体への影響は異なると主張する専門家もいる。人工放射線と自然放射線の長期にわたる人体への影響は長期にわたり調査されているわけではなく明確に分かっておらず、どちらか一方が正しいと断定できない課題の一つであるといえる。

2) 「低線量被曝」の危険性

放射線の被曝には1度に大量に浴びる「高線量被曝」と、少ない量を浴び続ける「低線量被曝」がある。「高線量被曝」の例としては、原爆がある。1度に大量に浴びることで人体の細胞を破壊し、人を死に至らせることがあり、人体への影響は明白である。一方、「低線量被曝」が人体に及ぼす影響は、「高線量被曝」と違い、不確実である。「低線量被曝」の例には、自然放射線を大量に浴びることや、放射線作業従事者、放射性物質汚染地域の住民などが挙げられる。「低線量被曝」は、一般的に100mSv以下のことを指すとされている。Sv(シーベルト)とは、放射線を浴び、それが人体に及ぼす影響の単位である。人体への影響の証拠を示すのは難しく、「病気との関連を示す証拠はない」とする立場もあり、およそ以下の3つの説に分かれているといえる¹¹⁾。

①閾値モデルと呼ばれる、低線量被曝の影響は無いものとする説である。

②ICRP(国際放射線防護委員会)モデルと呼ばれる、被曝量と発がんリスクは直線関係にあるとする説である。このモデルでは、被曝量は年間1mSv以下が望ましいとされる。日本政府はICRPに加盟しており、このモデルを採用している。これについては、低線量被曝の影響は「病気との関連を示す証拠はない」として低線量被曝を過小評価した基準を設定しているとの指摘がある。

③ECRR（欧州放射線リスク委員会）モデルと呼ばれる、低線量被曝にはリスクがあるかもしれないとして厳しい基準を採用する説である。年間被曝量は、0.1mSV以下としている。これは、ICRP基準の10倍厳しいものとなっている。低線量被曝と人体の関係ははっきりと分かっていないが、発がん以外のリスクがあることや、子どもや妊婦に影響があることを指摘する専門家もいる。

低線量被曝の影響については、「証拠はない」から考慮しないのか、「予防措置原則」をとるかは、リスクに対する考え方による。「予防措置原則」とは、ある現象について、危険性が想定され、何らかの原因が考えられるとき、たとえそれが証明されなくても、とりあえずは原因と考えると抑止し依存性を少なくする方向で考える見方である¹²⁾。

重要なことは、低線量被曝の人体への影響に関しては取り上げる事実とそのとらえ方に相違があり、リスクの考え方に複数の立場があることである。しかし、文部科学省作成の副読本には図2の記述からわかるように、ICRPモデルのみが掲載されており、多様なリスクの考え方について検討することは保障されていない。

（3）放射線量と健康との関係

放射線による人体への影響に関する研究は、広島・長崎の原爆被曝者の追跡調査などの積み重ねにより進められてきています。しかし、放射線が人の健康に及ぼす悪影響については、まだ科学的に十分な説明がなされていません。

一度に多量の放射線を受けると、人体を形作っている細胞が壊されて、様々な影響が出ます。しかし、100ミリシーベルト(mSv)以下の低い放射線量を受けることで将来がんなどの病気になるかどうかについては、様々な見解があります。普通の生活を送っていても、がんはいろいろな原因で起こると考えられています。放射線によるがんとうちの他の原因によるがんは区別がつかないため、少しの放射線が原因でがんになる人が増えるかどうかについて、未だ明確な結論は出ていません。また、これまでのところ、被曝をした人の子孫に放射線の影響が伝わるといった確かな証拠も得られていません。

しかし、低線量被曝については、安全性を確保するために、多くの知恵を集めて、早急に検討し、適切に対処することが必要です。

専門家の立場から放射線防護に関する勧告を行う国際NGOである国際放射線防護委員会(ICRP)は、科学的には影響の程度が解明されていない少量の放射線を受けた場合でも、線量とがんの死亡率増加との間に比例関係があると仮定して、合理的に達成できる範囲で線量を低く保つよう勧告しています。

図2 ICRPモデルのみを掲載する日本の原発・放射線に関する副読本

(文部科学省『中学生・高校生のための放射線副読本～放射線について考えよう～』2014, p.12)

3) 風評被害について

「風評」とは一般に、世間の評判や噂によって売上減などの被害を受けることである。被災地でとれた農作物は、放射性物質による汚染が心配され、売り上げが落ちている。そのことは、文部科学省作成の副読本では、図3の記述からわかるように「風評被害」として扱われている。しかし、福島大学放射線副読本研究会作成の副読本では、放射線による食品汚染は「風評」ではなく「実害」だとし、政府が「風評被害」と語ることに警鐘を鳴らしている。

(2) 風評被害、いわれない偏見・差別

福島県を中心とした原子力発電所事故の被災地域においては、放射性物質による食品・農林水産物の生産休止や出荷制限などの直接的な影響に加え、「原子力発電所事故による影響を受けた地域」とのイメージから生じる「風評」によって農林水産物、観光業等の地域産業への大きな被害が発生しました。風評被害に関するアンケート調査では、「食品を買うことをためらう産地を次の中から選んでください」という問いに対して、下のグラフのような調査結果が示されています。

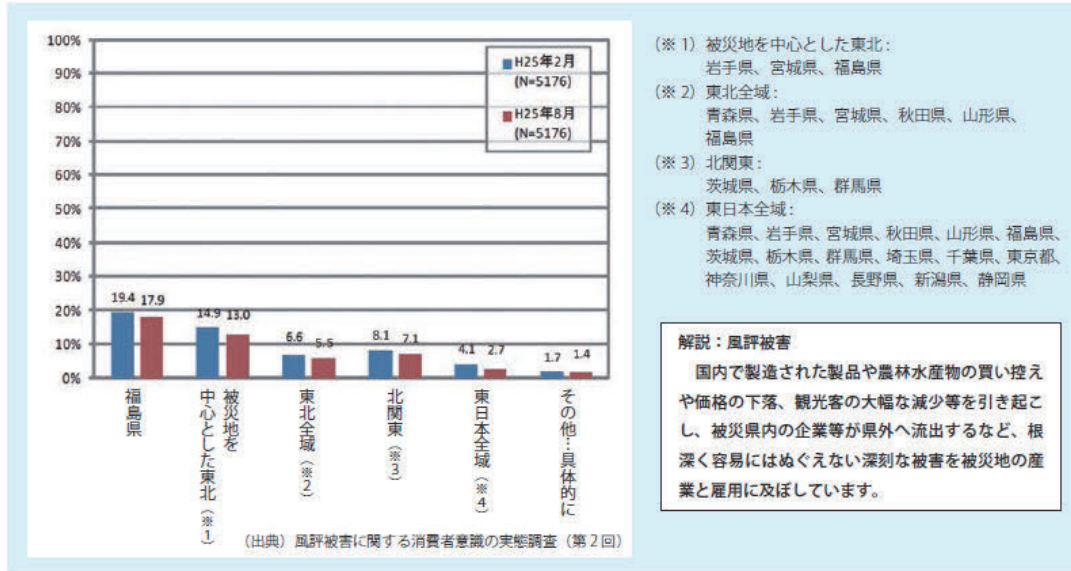


図3 文部科学省作成副読本における「風評被害」の語られ方

(文部科学省『中学生・高校生のための放射線副読本～放射線について考えよう～』2014, p.5)

以上の3点について、副読本の記述を比較すると、図4のようになる。

図4から分かるように、原発・放射線の問題について、両者では、事実の取り上げ方と捉え方、そしてそれを巡る語られ方は明らかに違っている。

副読本名	『放射線と被曝の問題を考えるための副読本～減思力を防ぎ、判断力・批判力を養うために～』	『中学生・高校生のための放射線副読本～放射線について考えよう～』
作成者	福島大学放射線副読本研究会	文部科学省
特徴	<ul style="list-style-type: none"> 自然の放射線と人工放射線を区別して考える。 低線量被曝による被害を十分に考慮する傾向。 風評被害を実害として考える。 	<ul style="list-style-type: none"> 自然放射線と人工放射線を区別するも、人体への影響は同じとする。 低線量被ばくによる被害を過小評価。 「風評被害」を実害として考えない。

両方の見方を知り、自分で選択できる

図4 原発・放射線に関する副読本の語られ方の比較

(福島大学放射線副読本研究会『放射線と被曝の問題を考えるための副読本～減思力を防ぎ、判断力・批判力を養うために～』2012 並びに文部科学省『中学生・高校生のための放射線副読本～放射線について考えよう～』2014 より筆者作成)

(2) 副読本の構造的問題

笠潤平は、文部科学省作成の副読本における構造の問題点として次の3点を挙げて、内容が1つの見方に偏るものとなっていると指摘する¹³⁾。

- 1) 図表などを多様に用いて情報を次々に並べつつ、実は個々の情報の批判的な吟味を促さない。
- 2) 原子力発電という科学・技術と社会が関わる問題について、多面的総合的な検討の必要を一方では謳いながら、他方で、問いも答えも複数の立場からの検討を避けている。
- 3) 大きなニュースになった東電や動燃トラブル隠し・データ隠しなど、公開性・説明責任や企業・行政機関や専門家の論理性に関する問題にはまったく触れず、自立した思考による検討の姿勢を子どもに促さないものになっている。

政府の作成する副読本は、多面的な見方を排除し、政府の方向性、すなわち原発を支持する方向へと導くものであった。この傾向は、福島原発事故後も同じである。他方で、一つの価値へと導くという点では、政府の見解への対抗としてつくられた副読本も、同様の構造を持ちやすい。つまり、現在作成されている副読本をはじめとする資料は一つの価値へと導く構造を持ちやすく、問いも答えも複数の立場からの検討を避けるように、情報の批判的な吟味を促さないように、情報が配列される傾向にあると考えられる。

だとすれば、原発の有無のように結果が不確実で複数の見方が存在する論争的課題について子どもが判断する授業をつくり、授業で用いる教材資料には複数の立場が反映されるようにすること、個々の情報が本当にそうなのか事実を子どもが個々に調べたり、批判的に吟味したりすることが必要になる。

3.2 価値選択の自由と市民としての判断

複数の価値に開かれた形で、さらに価値選択の自由が尊重される授業をつくるためには、まず、授業において今在る「支配的な見方」を浮き彫りにしていく必要がある。原発や放射線の見方は、支配的な見方が語られてきたテーマである。先に述べたように、笠は原発教育の問題点を「原発という科学・技術と社会が関わる課題について、問いも答えも複数の立場からの検討を避けている」¹⁴⁾点にあると述べている。「科学」の専門家が必要だと感じる課題に対して、私たち市民は、自分にはよくわからないと、どこか他人事にしてきたのではないか。政府や一部の専門家が決めてきた「推進」に従うのではなく、その議論に素人である市民の私たちも加わっていく必要があるのではないか。事故後の今こそ、「安全である」と語られ続けた原発や放射線の影響を疑い、語り直していくためには、原発や放射線とそのリスクに対して複数の見方があることを認め、どの見方を選択するかについての自由を保障した上で、対話・討論を行う必要があると考える。原発に限らず、私たちの生活には、常に「科学」という言葉がついて回る。市民の側から「科学」を読み直す必要がある。

さらに、原発という課題は「推進する」・「廃止する」という二極に分かれがちであり、その価値選択がすり合わされることは難しい。

3.3 市民・子どもの側から見方をつくりだす

3 では、原発・放射線教育の副読本の語りは複数あり、両方を提示したうえで、価値選択は自由であることを保障した授業づくりが必要だと述べた。この点に加えて、選択できる新たな価値を、市民の側から創り出していくことも必要である。例えば、原発・放射線に関する副読本は、先にみたように2通りの語られ方が存在していた。しかし、その2通りだけではないことも確かである。文部科学省が作成したものと、福島大学放射線副読本研究会の出した見解は対照的であるが、実際には「原発・放射線」に関する見方や考え方は、多様に存在する。どちらかの価値を選択するだけに留まらず、市民である私たちの対話・討論の中から、新しい見方を創り出していくことも必要である。原発・放射線について副読本を検討してわかるように、事実のとらえ方、リスクの考え方には複数の立場がある。このような課題について、近年、リスク・コミュニケーション論においては、科学的にリスクが確定しない状況でも、潜在的リスクを早期に察知し対処することの重要性が指摘され、科学知識の盲点や隙間、潜在的リスクを前提に、対処方法を考えることが重視されている。加えて、非専門家である市民の参加すること、異なる社会集団や組織のあり方を考慮することの重要性が指摘されている¹⁵⁾。

さらに言えば、素人である市民が創り出す価値を、新たに選択できるように、政府や社会に何が必要かを討論し、価値の複数性が認められ、選択できる社会にしていきたい。そのためには、素人であり、異なる経験や文化をもつ市民が集まり、対話・討論できる空間が必要である。そのような空間を、授業の中でも創り出していくことができるのではないだろうか。4 では、市民が差異を持ちつつ、対話・討論することのできる公共空間について考えたい。

4. 公共空間として授業をつくる —差異を前提とした対話・討論—

2 で述べたように「支配的な見方」つまり権力が蔓延る課題は、私たち個人の生活と密接に関わっている。しかし、権力性を帯びやすい課題と個人の生活は公的問題と私的問題として、離して語られてしまいがちである。これら2つが切り離されて考えられてしまうと私的領域で自助努力を強いられることになってしまう¹⁶⁾。私的領域を閉塞的なものにしないためにも、私的な課題を話し合える公的空間を創っていく必要があり、またその空間はあくまでも「私」から立ち上げていく必要がある。

このように考える際に、「公共性」のとらえ方が重要になる。公共空間は公共性を基盤として創られるが、公共性について山口定は「公と私を結びつけるもの」¹⁷⁾と表現する。山口によれば、「公共性」は、権力を持つものによって創られた「公」に、権力をもたない市民である「共」が包含される「公>共性」と、良くも悪くも権力を持たない市民である「共」の対話・討論によって

「公」が創り出される「公<共性」があるという¹⁸⁾。公共空間とは、市民の差異とそれに伴う多様な価値の存在を前提としてつくり出されていくものなのである。シティズンシップ教育においては、授業をつくる際に、子どもの差異とそれに伴う複数の価値を前提とし、「公<共性」を重視し、公共空間を形成していく必要がある。公共空間の条件として、2点挙げておきたい。

1点目は、「複数性」である。ハンナ・アーレントは、人間の条件として「差異」を持つことを挙げている。アーレントは「この世界のなんであれ、誰であれ、それが実際に存在するためには、必ず観察者が必要なのである。言い換えれば存在しているものはなんでも、それが現象する限りは単独に現存することは無い。存在するものはすべて誰かに知覚されるようになっている。人間なる抽象体がこの惑星に住んでいるのではなく、人々が住んでいるのである。複数であることがこの世のおきてなのである。」¹⁹⁾と述べている。つまりアーレントの前には常に他者がいて、複数の他者と共に在ることが、アーレントの公共空間の条件である。公共空間では、他者は自分の思い通りになる存在ではない、「違って良い」という「合意」が存在することで、自由に対話・討論できる空間になる。それゆえ、授業では価値選択の自由を尊重することを学ぶ必要がある。

2点目に、対話・討論を用いることである。公共空間では、「会話」ではなく「対話」が重要になる。平田オリザは、「会話」と「対話」を異なるものとしている。平田によると、「会話」とは、「価値観や生活習慣など近い親しい者同士のおしゃべり」²⁰⁾のことであり、対話とは、「あまり親しくない人同士の価値観や情報の交換あるいは親しい人同士でも価値観が異なるときにおこるそのすり合わせ」²¹⁾であるという。なぜ、公共空間では「対話」を用いる必要があるのかと言えば、分かり合っているという前提に立った「親しい者同士のおしゃべり」から公共空間が現れることは決して無いからである。なぜなら、分かり合っていると思うと「自分が何を愛し、何を憎み、どんな能力を持っているか、相手に説明せずとも良くなる。つまり、自分の差異を持ち込むことができず、新しい見方や世界を創っていくことはできないのである。公共空間を形成していくには、「分かり合えない」という前提に立ち、だからこそ「対話」し、自分の差異を他者に伝え、新しい見方や世界を創っていくことが重要となる。公共空間のイメージを図5に示した。

差異を持つ他者との対話により、新しい見方や世界を創造していくことができる。つまり公共空間には、対話・討論によって、私的な生活に潜む権力関係を浮き彫りにし、市民の側から社会や政府にどのような仕組みが必要かを、問い直していくことができる可能性が生まれると考えられる。

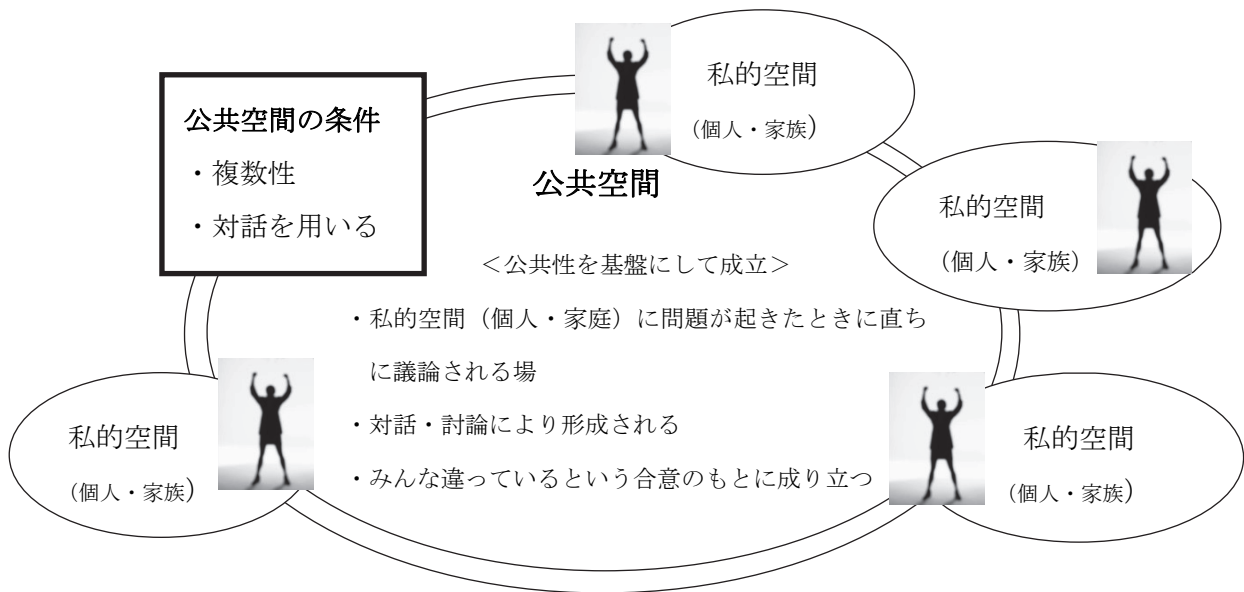


図5 私的空間と公共空間の関係

(杉浦敏子『ハンナ・アーレント』現代書館, 2014より, 筆者作成)

5. 家庭科の授業を構想するために

以上のことから、「命と暮らしを守る」家庭科の授業を展開する際に、以下の視点が重要であると考えられる。

第一に、曖昧で不確実な事柄こそ生活問題として立ち上げ、積極的に家庭科の授業で扱っていくことである。東日本大震災・福島原発事故後に、あらためて教育界で求められたのは、教育あるいは授業の場において、「正解」が決まっていない課題を授業で取り上げて子どもたちと検討することである²²⁾。

第二に、曖昧で不確実な事柄を生活問題として立ち上げ、家庭科の授業で検討する際には、教師が「正しい解」を決めてどちらかの立場で授業を構想しないということである。教師と同じく、子どもたちが、複数の立場の語られ方を知り、事実とその見方を検討し、背後にある方向性や価値観の違いを明らかにし、検討・判断することが必要である。そのために、以下の点が必要となる。①事実とそのとらえ方を子どもと一緒に調べて確かめること、②リスクの考え方については複数の考え方があることを知り、それらについて子どもが対話・討論できるように構想すること、③追究や対話・討論のなかで原発・放射線などの課題についての語られ方について思惑があることを読み解き、事実を隠したり、見えなくさせたり、語らせないように権力が働いていることを読み取ること、④その上で、どう考えていったらよいのか、子どもの価値選択の自由を保障して対話・討論を行い、自分はどうか考えるのか、さらに社会の仕組みについて判断し意見を表明し合う場をつくることである。

なお、問題が複雑であり、時間がかかるが、原発や放射線の問題については、事実やそのとらえ方に関する資料を教師が提示するだけでなく、子ども自身が資料を探して追究することが必要と考えられる。

第三に、家庭科の授業において、原発や放射線の人体・生活への影響について、特に「人工放射線の人体への影響」、「低線量被曝の人体への影響」、「風評被害」を扱う必要である。なぜなら「衣食住」の安全に関わって重要であり、また事実とその捉え方は不確実な面を含んでおり、リスクの考え方が価値観により多様に存在するからである。さらに、それにも関わらず、副読本に象徴的なように、一つの見方に収斂するように構成されており、一つの見方のみを「正解」として伝えようとする、原発・放射線教育の構造があるからである。

註

- 1) 山田綾「家庭科における“言語活動の充実”をどのように捉えるのか—対話の可能性を中心に—」『学校教育』広島大学附属小学校学校教育研究会, No. 1146, 2013, p. 16。
- 2) 小玉重夫『シティズンシップの教育思想』白澤社, 2003, pp. 165~174。
- 3) 安倍晋三『美しい国へ—美しい国へ完全版—』文春新書, 2013, p. 216。
- 4) 前掲『シティズンシップの教育思想』p. 169。
- 5) 佐久間亜紀「シティズンシップ教育の可能性—市民としての子どもをどう育てるか—」『子ども白書』2005, p. 190。
- 6) S・コウチ, G・フェルステハウゼン, P・ホールマン著, 牧野カツコ訳『スキルズ・フォア・ライフ』家政教育社, 2002。
- 7) 山田綾「問題解決学習から課題提起学習へ」日本家庭科教育学会『衣食住・家族の学びのリニューアル—家庭科カリキュラム開発の視点—』明治図書, 2004, p. 86。
- 8) 文部科学省『中学生・高校生のための放射線副読本～放射線について考えよう～』2014。
- 9) 福島大学放射線副読本研究会『放射線と被曝の問題を考えるための副読本～減思力を防ぎ、判断力・批判力を養うために～』2012。
- 10) 文部科学省『中学生・高校生のための放射線副読本～放射線について考えよう～』2014, p. 12。
- 11) 勝川俊雄『日本の魚は大丈夫か—漁業は三陸から生まれ変わる』NHK出版, 2011, pp. 200~204。
- 12) 池内了『生きのびるための科学』晶文社, 2012。
- 13) 笠潤平「日本の理科教育における原子力問題の今後の取り扱いについて—副読本・検定・市民のための科学的リテラシー—」『科学』岩波書店, Vol. 82, No. 10, 2012, pp. 1132~1141。
- 14) 同上論文, p. 1132。
- 15) 山田綾「リスク・コミュニケーションと家庭科」大学家庭科研究会『年報・家庭科教育研究』第35集, pp. 25~30。
- 16) 山田綾「新たな親密圏をめぐる議論—フェミニズム視点からの批判的考察—」『愛知教育大学研究報告 人文・社会科学』第54輯, 2005, p. 181。

- 17) 山口定「新しい公共性を求めて」山口定, 佐藤春吉, 中島茂樹, 小関素明編『新しい公共性そのフロンティア』有斐閣, 2003, p. 6。
- 18) 同上論文, p. 14。
- 19) 杉浦敏子『ハンナ・アーレント』現代書館, 2014, p. 36。
- 20) 平田オリザ『わかりあえないことから—コミュニケーション能力とは何か』株式会社講談社, 2012, p. 95。
- 21) 同上書, pp. 95～96。
- 22) 例えば, 小玉重夫「市民科学と放射線教育」『科学』岩波書店, Vol. 82, No. 10, 2012, pp. 1142～1123, 並びに子安潤「大震災後の教育学研究の変化をどこにみるか」日本教育方法学会編『教育方法 43 授業研究と研修』図書文化社, 2014, pp. 120～132, 子安潤『リスク社会の授業づくり』白澤社などがある。

主要参考文献

- 一ノ瀬正樹・伊東乾・景浦・児玉龍彦・島菌進・中川恵一『低線量被曝のモラル』河出書房新社, 2012。
- 片岡洋子「3.11 後を生きる子どもたち」教育科学研究会編『子どもの生活世界と子ども理解』かもがわ出版, 2013。
- 勝川俊雄『日本の魚は大丈夫か—漁業は三陸から生まれ変わる』NHK 出版, 2011。
- 小玉重夫『シティズンシップの教育思想』白澤社, 2003。
- 後藤忍, 國分俊樹「福島現場から: 副読本が生んだ〈傷〉と〈混乱〉」『科学』岩波書店, Vol. 82, No. 10, 2012, pp. 1123～1145。
- 齋藤純一『公共性』岩波書店, 2002。
- 崎山比早子「放射線教育の問題点—なぜ低線量被曝は“わかってない”とされるのか—」『科学』岩波書店, Vol. 82, No. 10, 2012, pp. 1116～1131。
- 崎山比早子+高木学校『母と子のための被ばく知識—原発事故から食品汚染まで』新水社, 2011。
- 佐貫浩『イギリスの教育改革と日本』高文研, 2002。
- 文部科学省, 経済エネルギー庁『チャレンジ原子力ワールド』2010。
- 文部科学省『中学生・高校生のための放射線副読本～放射線について考えよう～』2011。
- 笠潤平『原子力と理科教育—一次世代理学的リテラシーのために—』岩波書店, 2013。
- 核戦争防止国際医師会議ドイツ支部(松崎道幸監訳, 矢ヶ崎克馬解題)『チェルノブイリ原発事故がもたらしたこれだけの人体被害—科学的データは何を示している』合同出版, 2012(原書 2011)
- 日本科学者会議・日本環境学会編『環境・安全社会に向けて—予防原則・リスク論に関する研究』本の泉社, 2013。
- 馬場朝子・山内太郎『低線量汚染地域からの報告—チェルノブイリ 26 年後の健康被害』NHK 出版, 2012。

<付記>

本論文は岩瀬と山田が執筆した。なお, 本研究は, 科学研究費補助金(基盤研究(C))「教科の言語活動における「対話」の現代的意義と可能性—アクション・リサーチによる」(課題番号: 23531187, 研究代表: 山田綾・愛知教育大学)の助成を受けて行った研究成果の一部である。