

シティズンシップ教育を授業に取り入れる視点 ～ユネスコ・ユニセフの教育を手がかりとして～

金沢 はるえ

はじめに

生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会構造や雇用環境は大きく変化し、子供たちが就くことになる職業の在り方についても、現在とは様変わりすることになるだろう。2014年中央教育審議会はこの、新しい時代の社会について述べ、成熟社会を迎えた我が国が、個人と社会の豊かさを追求していくためには、一人一人の多様性を原動力とし、新たな価値を生み出していくことが必要となる、としている。

こうした新しい時代に必要となる資質・能力を社会科教育の中で、どのように育てていったらよいのであろうか。

中央教育審議会は、これまでも例えば、OECDが提唱するキー・コンピテンシーの育成に関する取り組みや、ユネスコが提唱する持続可能な開発のための教育(ESD)などの取り組み等に注目してきた。そして、これらの取り組みに共通していることは、ある事柄に関する知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育を行い、子供たちがそうした教育のプロセスを通じて、基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見しその解決に向けて主体的・協働的に探究し、更に実践に生かしていけるようにすることが重要な視点であると指摘している。

そのために必要な力を子供たちに育むためには、「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろんのこと、「どのように学ぶか」という、学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があるとしている¹⁾。

また文部科学省は、公職選挙法の改正による選挙権年齢が18歳への引き下げとなったことへの対応として、学校教育における政治的教養を育む教育として模擬選挙や模擬裁判など現実の政治を素材とした実践的な教育活動を積極的に行うことを明確化している²⁾。

いずれも新しい時代の教育には、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育や、政治的教養を育む教育としてのシティズンシップ教育を学ぶことが重要になってくるといえるだろう。

1. シティズンシップ教育とは

従来シティズンシップという言葉は①公民権ないし市民的諸権利、②参政権ないし政治的諸権利、③社会権ないし社会的諸権利、と定義され、それぞれが18世紀、19世紀、20世紀にこの順番で発展したと論じられてきた。

しかし、ディランティ(Delanty)は近代的シティズンシップは、権利、義務、参加、アイデンティティの4つの構成要素からなると論じており、近年では参加やアイデンティティが重視されるようになったと指摘している³⁾。

またシティズンシップ教育を推奨している欧州協議会では、「市民・シティズンシップは、権利と義務だけでなく、平等、多様性、社会的正義を含むものである。もはや投票だけではな

く、コミュニティ（ローカルやリージョナル、インターナショナル）に作用する様々な行動を含むものでなければならず、個人が共に行動できる公共の場が必要である」とし、参加や行動を重視したシティズンシップ概念を示している。

未来社会に向けての教育では、私たちが持つ権利、義務を学ぶことにとどまらず、進んで社会に参加し、その中で自らのアイデンティティを形成していくこと、また権利と義務だけでなく、平等や多様性、そして社会的正義を含むものであり、コミュニティに働きかける様々な行動が求められている。

こうした未来社会に向けての資質・能力を育くむには、シティズンシップを実践的な教育として提唱・支援してきたユネスコ（国際連合教育科学文化機関）やユニセフ（国際連合児童基金）の歩みやその教育の内容が手がかりを与えてくれる。

2. ユネスコのシティズンシップ教育への取り組み～人権教育との関わりで～

ユネスコは、国連憲章で宣言された国際平和と人類の共通の福祉という理念を実現すべく、教育、科学、文化、コミュニケーションに関わる国際連合の専門機関として1945年に設立された。以後ユネスコは、世界平和のための国際的な努力の一端を担い、平和、人権、民主主義のための教育、そして国際的な相互理解を推進し、理念の提唱と実践的な支援・協力を行ってきた。

ユネスコが人権教育との関わりでシティズンシップの教育に言及した重要な勧告として、1974年採択の「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」がある。同勧告は、南北間の格差、地球環境の悪化、戦争や対立の激化といった人類的課題を解決すべく、相互の理解と協力、地方、国、および国際レベルでの民主的な参加を求めており、国際教育の視点から望ましい市民像とそのための教育の必要性を提唱してきた。

さらにユネスコでは1990年代、同勧告の理念を継承しつつ、平和・人権・民主主義のための教育についての議論が活性化し、国連をはじめとする国際機関、また各種民間団体によって、新たに人権教育の推進が図られてきた。

ユネスコの政策に詳しい渋谷恵は、この背景には冷戦の終結、そして1990年代以降のグローバル化の進展、世界的な民主化の動き、環境問題をはじめとする地球的問題の深刻化という国際社会の現状があり、普遍的人権の概念が、冷戦後の国際社会における新しい統治理念として影響力を強める中で、シティズンシップ概念をとりあげ人権教育の枠組みの中にシティズンシップ教育を位置づけるものであった、と指摘している⁴⁾。

具体的なユネスコの取り組みや、教育の内容としては以下のものがある。

1993年ユネスコは、モンテリオールで国際会議を開催し、「人権と民主主義のための教育に関する、世界行動計画」を採択した。「人権と民主主義のための教育」と冠された同計画は人権に関する学習を広い意味で捉え、寛容、他者の受容、連帯、市民としての社会参加の態度、相互の理解と尊重などについての学習、「平和の文化構築のための学習」を含むものであった。

また1995年からは、国連「人権教育のための国連10年」がスタートし、あらゆる段階、あらゆる場における人権教育の促進、教材開発、マスメディアの役割強化、世界人権宣言のより幅広い普及を目的に、世界規模の取り組みがなされていった。この流れにあわせ、ユネス

コでは、各国政府、国際機関、NGO・NPO、また多くの専門家の間での議論を進め、1994年の国際教育会議では「平和・人権・民主主義のための教育宣言」、続く1995年には「平和・人権・民主主義のための教育に対する包括的行動計画」が提出された。同計画によれば、平和・人権・民主主義のため教育をあらゆる段階の教育に取り入れること、とりわけ、教育連帯、創造性、市民的責任などの価値および能力、非暴力的な紛争解決能力、批判的な洞察力の形成を体験化するために、国際的な次元を含む「真のシティズンシップ教育」をカリキュラムに取り入れることが必要であるとされた。

さらに1995年の包括的行動計画で提唱した「真のシティズンシップ教育」を発展させた1998年のユネスコの「21世紀のシティズンシップ教育」は、シティズンシップの概念を特定の国家の文脈でのみとらえるのではなく、人権という普遍的な価値、そして国際的・世界的な文脈のなかに位置づけようとした点で重要である。

3. ユニセフのシティズンシップ教育への取り組み

～未来社会に向けての教育との関わりで～

一方、世界の子どもの生存と発達を目指した活動をしてきたユニセフも子どもや大人を問わず、地球市民となるための力の源泉としての教育の重要性を認めている。

ユニセフの開発のための教育課長ノラ・ゴドウィンによると1990年代ユニセフは、次の3つの条約に代表される活動を行い、未来社会に向けての教育の内容を明確化してきた。

1) 児童の権利に関する条約(以下、通称「児童の権利条約」)は世界で批准されているが、この条約では世界中の子どもが次のような目的をもった教育を受ける権利があるとしている。

「…人権および基本的自由を尊重する気持を育くみ……自分のものとは異なる文明を尊重する気持を育て…他の国民との間で、理解、平和、寛容、男女平等、友好の精神に従い、自由な社会で責任ある市民として生きるように子どもたちに準備させ…自然環境を大切に作る気持を育てる…」(「児童の権利に関する条約」1989年11月、第29条)

2) 1990年の「万人のための教育世界会議」では教育を1990年代のユニセフの優先活動にすることを決めた。会議の宣言は、その教育の内容について次のように強調している。

「…集団としての文化的、言語的、精神的な遺産を尊重し、それに基づいて行動し、他の人々の教育を促進し、社会正義の大義を推進し、環境保護を実現し、共通に認められている価値観ならびに人権が守られることを保証して、自らのものとは異なる社会、政治、宗教制度に対して寛容になり、相互依存の世界において国際平和と連帯のために働く。以上のことを実践するために、どの社会であると問わず、すべての個人に権利と責任を与える……」(「万人のための教育世界会議」機関間委員会1989年1条1項)

3) 1990年の後半、「子どものための世界サミット」の「宣言ならびに行動計画」が参加70カ国によって調印され、その後、60カ国が調印した。その中の一節で、「子どもの教育には平和、寛容、理解、対話を含んでいく必要がある」また「子どもむけの事業には、自然環境を大切に作る気持ちをもたせることが重要である」と主張されている。

(「子どもの生存、保護および発達に関する世界宣言・行動計画」1990年9月、27節)⁵⁾

しかし世界の子どもの生存と発達を目指したユニセフは、教育活動をより効果的にする

ためには、国際協定の範囲を越えた地球意識の新しい空気が必要であり、地球市民が世界中でパートナー関係を結ぶことが必要であると主張している。

4. ユネスコ・ユニセフの描く 21 世紀における社会像と未来社会に向けての教育

ユネスコやユニセフの人権教育や未来社会に向けての取り組み中で、シティズンシップ教育への関わりを概観してきた。ユネスコは、国際平和と人類の共通の福祉という理念を実現するため、ユニセフは子どもの生存と発達を目指しその教育の内容を提言してきた。

しかし、未来社会に向けての教育をさらに充実させるためには、21 世紀の社会像を明確にし、社会の大きな変化の中で、未来社会に向けての教育の課題を提示しなければならない。

21 世紀における社会像、そして未来社会に向けて個人や社会が準備すべき課題を明確に提示したものとして、1996 年に提出されたユネスコの「21 世紀教育国際委員会」の報告書がある。同報告書の内容について、渋谷は、社会が 3 つの点で大きな変化の中にあると要約している。

第一に、グローバル化の進展である。国境を越えた移動が活性化し、相互依存関係が高まるなかで、私たちの生活は国際的な社会の動向と切り離せないものとなってきている。グローバル化が進んだ社会のなかで、互いの差異を理解・受容しながら、共通の未来に責任を持ち、連帯していくための教育が求められる⁶⁾。

グローバル化の進展による相互依存関係については、ユニセフのノラ・ゴドウィンも具体的にこう述べている。

世界はますます小さくなっている。輸送機関の速度が増し、通信手段が便利になり、国や地域の境界はますますぼやけたものになっている。実際、貧困、人権侵害、民族または人種間の紛争、男女格差、環境悪化などの今日的な問題は国境を問わない。それらは地球規模の問題であり、その解決にも地球規模であたるのが大切だ。世界的問題の根は深く、ますます深刻になっている。表面的な解決では間に合わない。問題の底にある構造や状況(社会、政治、経済など)に焦点を当てていく必要がある。都市住民の貧困は、経済政策を変更するだけでは解決できない。貧困は長年にわたる不公正な制度や慣習、うち続く対立、適正技術の欠如、環境問題などの要因がいくつも重なった結果であることが多い⁷⁾。

グローバル化の進展による相互依存関係は今日の複雑な世界の構造を明らかにし、それを解きほぐして解決への道筋を与えるのに、重要なキー概念であるといえる。

ユネスコの「21 世紀教育国際委員会」の報告書が指摘する第二は、人々をつなぐ社会的韌帯の変化である。

従来、人々を一つの社会へと結び付けていた「国民」「民主主義」という概念そのものが揺らぎ始めており、無秩序、公共意識の減少、疎外などの問題を生んでいる。そのため、未来の社会においては、参加型民主主義を基盤とする新しい市民社会を構築していくことが必要であり、その過程に積極

的に参加する能動的な市民の教育が重要である⁸⁾。

この点について教育学者の佐藤学も、グローバリゼーションによって「国民」の被膜がはがれ個々人は一人ひとり自立した存在となり、同家の殻を脱して市民社会がむき出しになる。そうなる一方で訴訟社会になる危険、もう一方では個々人が精神的に内向化してカウンセリング社会になる危険を指摘し、「市民性」(シティズンシップ)の教育の必要性を強める必要がある、と主張している点で共通している⁹⁾。

ユネスコの報告書が指摘する第三は、開発モデルの問い直しである。

経済成長を重視する現在の開発モデルは、人々間の格差を広げ不均衡をもたらすとともに、人的コスト・環境的コストの面からも限界に達している。生産性至上主義から、倫理・文化・環境に配慮した新しい開発モデル、人間開発のモデルが検討されなければならない¹⁰⁾。

この点についてユニセフも「開発の概念が変化している」とし、経済成長を開発の代名詞として考えるそれまでの概念が変化した、と指摘し、現在この考えは、工業国でも、途上国でも疑問視されていると述べている。

「1990年代の開発は、経済指数ではなく、人間的な指標で判断する必要がある。」

経済成長は、過去において、保健、教育、環境の質といったものよりも優先されるべきだと考えられてきた。ところが、これらの面を短期的にでも犠牲にすることは、長期的に見た場合、その国の人間開発の可能性を縮小することであり、持続性のない、受け入れがたい結果に結びつくことがわかってきた。これからは、どのような開発概念も、基礎保健、教育目標を包含してだけでなく、「人間的、文化的な価値観の高揚」、つまり、人権や文化的な違いの尊重、機会均等、平和ならびに社会正義の普及促進を目指すものでなくてはならない。このような状況の下でのみ、すべての子どもたちが健やかに成長し、知的、精神的、文化的、社会的、経済的能力を発揮できるようになるのである。

また、発展が一つの国の現象として考えられる時代は過ぎ去ったことを自覚することも重要である。世界の諸国が貿易、通信、旅行、文化交流、環境問題を通して、また、対立の結果として結びつきを深めていくにしたがって、ある特定地域の変化は世界中に影響を及ぼす。どの国も他国との関係を考慮に入れることなしに将来の計画を練ることはできないのである¹¹⁾。

グローバル化の進展により、国際間や国内の格差が拡大していくことで人々の靱帯が揺らぎ始め、生産性重視のモデルではもはや人権は守れず、未来社会に向けての教育は人間開発モデルを中心としたシティズンシップ教育を打ち出したといえるだろう。

5. 佐藤学による 21 世紀における社会像と市民性の教育の課題

佐藤学も、今日のグローバリゼーションによって転換を迫られている学校教育について、先進諸国は産業主義社会からポスト産業主義社会へと移行し、学校教育の目的は「国民」の教育から「市民」の教育へと移行していると述べ、先進諸国のナショナル・カリキュラムにおいて共有されている 21 世紀型の教育は、以下の課題を含むと指摘している。

第一は「知識基盤社会」への対応である。21世紀の学校教育は「量」の時代から「質」の時代へと移行しており、いかに質の高い教育をすべての子どもに保障するのが教育改革の中心課題になってくる。

第二の課題は、グローバリゼーションによる、リスク格差社会への対応である。ポスト産業主義の社会は、政治も経済もリスクを生みやすい社会であり、先進諸国の多くの国が教育改革において「質と平等の同時追求」を掲げている。

第三の課題は、多文化共生社会への対応である。グローバリゼーションは国境の壁を低くし大量の移民が国境を越えて移動する社会である。

第四の課題は、成熟した市民社会への対応である。この課題は「市民性」(シティズンシップ)の教育の必要性を強めており、民主主義社会を擁護し発展させる市民性の教育、公共倫理を育てる市民性の教育、紛争や葛藤の解決において平和と協力の関係を築く市民性の教育が求められている¹²⁾。

佐藤もグローバリゼーションによる、リスク格差社会への対応として、「量」の時代から「質」の時代へ、また「質と平等の同時追求」を掲げ、多文化共生社会と民主主義社会を擁護し発展させる市民性(シティズンシップ)の教育を重視すべきだと主張している。

また佐藤は、市民性(シティズンシップ)の教育をさらに三つの課題領域に分けて、その教育の内容について具体的に述べている。

第一は「主権者の教育」である。グローバリゼーションによって市民社会が国民国家の枠組みから解き放たれて、剥き出しの状態で見られる社会において「主権者の教育」は民主主義の質を決定づける重要な役割をはたす。

第二は公共倫理の教育である。公共圏はカントが指摘したように国民国家の内側だけでなく国民国家の間にも形成される必要がある。その基盤となるのが公共倫理の教育である。

第三は葛藤解決の教育、英語ではコンフリクト・リゾリューションの教育と言われている課題である。この課題も個人間の葛藤解決と国家間の葛藤解決の二つの次元がある。例えば、アメリカなどの国では「平和教育」は国家間の葛藤解決だけではなく個人間の葛藤解決の教育を含んでいる。個人間の葛藤解決の教育は、グローバル時代の市民性の教育において重要なものになってきている。グローバル時代の社会は個人が剥き出しの状態に置かれるため個人間のケアの関係や協力や協同や連帯の関係が成熟しないといたるところで利害の衝突が起こり訴訟社会に転落するか、もう一方では個人の精神的負荷が過重なものとなり、カウンセリング社会へと転落してしまうとする¹³⁾。

主権者となる市民が、日本では未成熟といわれる、個人と国家の間の公共圏を形成することが求められている。その際、対立・葛藤解決の教育がシティズンシップ教育のキー概念のひとつとなるであろう。

6. 授業における視点

ユネスコやユニセフ、また佐藤の21世紀における社会像、そして未来社会に向けての教育の課題を見てきたが、それらからどのような視点が授業で活かせるかについて考えてみたい。

(1) 「権利」と「人権」

第一に「人権」の概念の捉え方である。1998年のユネスコの「21世紀のシティズンシップ教育」によると、従来、人間としての普遍的権利である「人権」と、特定の国家のなかでの「市民権（シティズンシップ）」とが異なるものとして論じられてきた。しかし「人権」は、それ自体に市民的・政治的権利を含むものであり、未来社会に向けての教育包括的な人権教育とは、市民としての義務と権利に関する学習を含むものであり、普遍的な人権の理念が取り入れられなければならない、世界人権宣言や子どもの権利条約などの国際規約の学習を通じて、人権の普遍性、人権として認められた市民としての地位や権利を学び、またそれを実効あるものとしている各国家の法律や憲法、社会制度、また国を超えた地域的な努力について学んでいくことが求められる。

ユニセフのノラ・ゴドウィンもまた、子どもの権利条約などの国際規約の学習を通じて、人権の普遍性、人権として認められた市民としての地位や権利を学ぶことの重要性を指摘している。

子どもがこれらの問題について教育の一部として取り組む「権利」をもつことが条約に明言されているということは、子どもたちの究極的な生存、また地球の存続が人道的価値観と態度の育成にかかっているという理解が広まっていることの反映である。このような価値観ならびに能力を獲得するという自覚があって初めて、子どもたちは真の意味で地球市民として育っていくのである¹⁴⁾。

教材としてはユニセフの、人間にとって基本的なニーズは権利と見なされることを理解するための教材「欲しいものと必要なもの」や、子どもの権利条約のカードを「生存」「発達」「保護」「参加」という観点から分類する「似たもの合わせ」、途上国の子どもの状況に関連する子どもの権利条約と結びつける「子どもの権利条約のカードゲーム」などがあるだろう¹⁵⁾。

(2) 「人権」と「市民権（シティズンシップ）」

第二は、シティズンシップの捉え方である。ユネスコでは、経済や社会問題のグローバル化が進む中で、シティズンシップはナショナルな文脈のみでは考えることはできず、人権という普遍的な価値、そして国際的・世界的な文脈のなかに位置づけたことで、シティズンシップ教育は、それぞれの国家におけるローカル・特殊な領域から、国際的で普遍的な領域まで重層的な領域を扱う教育として認識されている。またそこでは人々が、ナショナルなレベルだけではなく、ローカルやリージョナル、インターナショナルなコミュニティに参加し、グローバル社会の一員として今日的な諸問題に対応し、他者とも協同しながら社会やコミュニティに参加していく市民像を提唱している。こうしたユネスコのシティズンシップの概念は、従来の一元的なシティズンシップではなく、多重的であり階層的なシティズンシップであり、最終的には世界市民主義（コスモポリタニズム）に基づく世界市民としての権利と義務、そして資質の養成にもつながっている。

佐藤もグローバル時代の「市民」（シティズンシップ）の教育は、ナショナルな文脈のみではなく、①地球市民の教育、②日本社会の市民の教育、③地域社会の市民の教育の三つの次いで構成される多層的多元的な市民の教育であると述べている¹⁶⁾。

教材としては、自分が生きている重層的な空間をマッピングで描いてみるワークなどがあるだろう。

(3) 相互依存

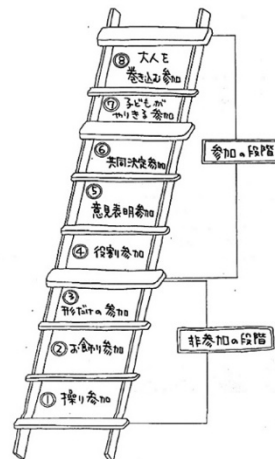
第三は、相互依存の概念である。ユニセフは「様々なことが様々な関係でつながっている」という相互依存をグローバルコンセプトの一つにしている。相互依存は、生態系、食物連鎖、国際的な事象（貧困、紛争、エネルギー、経済、通信、交通）から、家族、学校、職場、地域社会における人々の関係まで、様々なシステムにおいて見出すことができる。さらに、このような空間的なつながりだけでなく、過去—現在—未来といった時間的なつながり、ある問題が次の問題を生むといった問題のつながり、などの中にも相互依存が見られる。相互依存は必ずしも対等な関係でのつながりを意味せず、不均等な関係でつながりを持っている相互依存もある。教材としては生き物カードを使って生態系の結びつきを知る「生命のあみ」や国のつながりカード、貧困問題でその悪循環からその問題の構造を発見し、その悪循環を断ち切る方法を考える「貧困はどこから」などがある¹⁷⁾。

(4) 参加

第四に、コミュニティへの参加がキー概念のひとつとなる。

ロジャー・ハートは子どもの権利をめぐる「参加のはしご」を提案している。彼によれば「子どもの参加」はしばしばまやかして使われており、その中には「操り」やただの「お飾り」もしくは「形だけ」になっているものがある。参加には「仕事を割り当てられ、情報が与えられている」ことが不可欠であるが、これも十全な参加ではない。さらに子どもが「意見をいえる」が最終決定は大人が行う段階、その上には「大人と子どもが一緒に決定する」という段階がある。その上に位置づけられているのは「子どもが主体的に計画してやる」「子どもが計画し、その過程で大人を巻き込む」段階である。

図 11-2 ハートの参加のはしご



参加には様々な段階があり、それらを自覚的に区別して、子どもの主体性を尊重し追求するのに適切な教材だといえよう¹⁸⁾。

(5) 対立とその解決

第五に、対立とその解決の考え方である。個人、グループ、国家、あらゆるレベルで対立は起きる。物、お金、感情、態度、価値観、信仰、あらゆる物事がその原因となる。対立はその解決方法によっては相互理解のための契機となり、平和を導く原動力に変えていくことができるが、解決が上手くいかない場合は、対立のための対立を引き起こし、出口のない悪循環にはまることにもなる。暴力は解決方法ではなく、直接的・物理的なもののほかに、貧困、人種差別、人権侵害などの構造的暴力が存在し、これが対立の原因を生むこともある。対立のない状態にも、戦争などの物理的な争いのない状態(消極的平和)と対立を生む要因をも取り除いた状態(積極的平和)とが存在する。

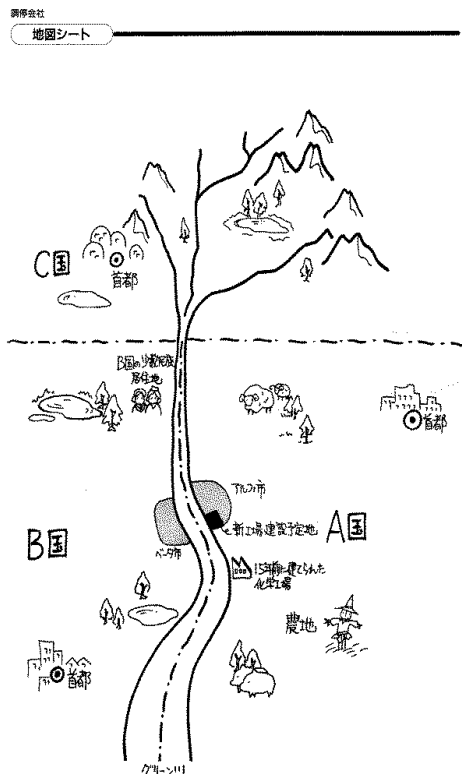
ユニセフは、平和を築くためには、子どもたちが非暴力による対立の解決方法を学び、その対立解決技術(仲裁、調停、交渉など)を身につけ、これを日常生活ならびに地球規模で応用していくことが求められるとしている。子どもが自身の生活の中から、自己理解、自尊心、仲間づくり、コミュニケーション、多様性の受容、非暴力の習慣などを学び、対立の解決や平和についての知識や技能、態度を育むことで、子どもたちは将来社会を平和な方向に変革する担い手となることができるとしている。

また、ユニセフは地球的な問題の対立についてこう述べている。

地球的な問題というのは、すべての人の問題であり、世界中のどの場所も環境汚染や正義、人権、平和や対立の問題と無関係ではありえない。ひとつの国ないし地域のレベルでこれらの問題を解決し

ていくには限度がある。公害は国境を越えて拡散するし、一つの社会の人権侵害が移民や難民問題となって近隣諸国や遠い国にまで影響を及ぼすからである。地球規模の問題はますます複雑になっている。どの問題も社会、経済、政治、文化、技術、そして生態系にかかわる問題であり、しかも、それらの要因が絡みあっている。どの問題も一つの視点からみたのでは、正しく理解することはできない。熱帯雨林の破壊問題は、植物や動物の種に影響を与えるばかりでなく、地域的な気候の変化をひきおこし、住民の生活を脅かす。森林伐採を止めさせることは、森林業に替わる農業の導入や、その国の経済基盤や貿易関係の変化、国内の政治優先項目の変更、工業国での消費パターンが及ぼす影響についての意識変革教育に結びつくことが考えられる¹⁹⁾。

教材としては、対立の原因・解決目標・方法・方法の検討・最善の方法・振り返りの「対立を解決するための6段階」や、A国での電池工場の建設をめ



ぐっての国内の対立、国際河川の汚染などをめぐる国外対立をいろいろな視点からカードによって理解し調停する「調停会社」などがある。「調停会社」を以下に一部掲載するが、対立には様々な視点と歴史的背景があり、それらを考慮しないと公正な解決が難しいことを理解し、解決策を考えるものである。地域や国を超えた国際問題を考えさせるには有効であろう 20)。

(6) グループ学習、話し合い、ディベート

第六には、グループ学習による話し合い、シュミレーションやディベートの体験である。

佐藤は、学校のカリキュラムと授業と学びの様式について、カリキュラムは「目標—達成—評価」のプログラム型から、「主題—探究—

表現」を単位とするプロジェクト型へと変化し、教室の風景も黒板を背にして教壇を中心に一方向にばらばらに机と椅子が配置している教室から、先進諸国の教室が小グループのテーブルが配置され、一斉授業に代わって協同学習中心の授業へと変容している、ことを指摘している 21)。

著者も授業の中で参加型のグループ学習による話し合い、シュミレーションやディベート等を取り入れている。以下の資料は、1 時間目に、18 歳選挙権について学生が調べ学習を行った内容から肯定派・否定派に分かれて論点を出し合って立論・要約などの分担を行い、2 時間目にディベートを行った時のプリントである。

調停会社

発言カード

【発言者1】

私たちボルト社の経営者は、グリーン川の東河岸のアルファ市に電池工場を建設することを提案します。新工場は1000名もの労働者を雇うことができ、深刻な失業問題を解決することができます。この地域はかつて農業が盛んでしたが、10年前から農業生産は悪化しており、A国南部の経済は破綻の状況にあります。農業で家計を支えられなくなった農民は、誰を求めてアルファ市にきています。アルファ市は彼らすべてに職を与えられません。彼らは市の財政の大きな負担となっています。わが社の新工場は、アルファ市の経済を劇的に改善します。

アルファ市はわがボルト社にとって最適な場所です。労働力を供給できるだけでなく、機械を冷却する大量の水を必要とするためグリーン川の予定地はぴったりです。工場を建設するにあたって、わが社はA国たいへん望ましい国であると考えています。グリーン川の西側にあるB国と通ってはるかに平和で政治的に安定しているからです。

【発言者2】

私はボルト社の新工場予定地に住む300世帯を超える住民で構成されている住民委員会の代表です。私たちはこの地域でのいかなる建設計画にも反対します。なぜなら、それは私たちの家の破壊を招き、私たちの資産にダメージを与えるからです。私たちの中には何百年にもわたってこの土地を代々引き継いできた家族もいます。ボルト社が提案している私たちの土地代金は、実際の価値よりかなり低く、また、私たちが祖先から引き継いできたものを金にはかえられません。

何年も前から私たち住民委員会は、この河川地区を改修し歴史地区にすべくあると提案してきました。工場を建てるよりも観光客の方が持続的にアルファ市経済にはるかに多くの利益をもたらすでしょう。



【発言者3】

あなた方の国に建設する工場の規模が大きすぎるために、この調停の集まりで発言する機会を与えていただき、感謝いたします。ご承知のようにボルト社が提案している工場建設をわが国国民は大歓迎しておりません。わが国の南の国境はアルファ市の北10キロしか離れていません。この工場もたらす放射性物質は、わが国の南部にも被害をもたらすでしょう。南部地域には危険に曝した動物が生息しているため、この地域は自然の状態のまま保全する予定です。私たちは工場建設に反対するとともに、わが国の意向も考慮された上で決定をされるようお願いいたします。



【発言者4】

アルファ市の市長として、私は工場建設を全面的に支持します。ボルト社が市に法人税を納めるだけでなく、雇用が増加すれば市の財源も増えることとなります。これによって、アルファ市の良家の夢であった水遊設備の整備が可能になります。長年の間、川の近くの土地保有者が水道を引いていませんでした。21世紀が近いというのに、いまだに安全な水道水のサービスを受けていないアルファ市民がいることは重大な問題です。水遊設備が完成すれば、どんなに貧しい家庭であってもグリーン川の水がすべての家庭に供給できます。〇国の心配は理解いたしますが、いくつかの動物の保護のためにここに住む人びとのことをないがしろにはできません。



ディベート 18 歳選挙権、是か非か

参考論点:	
<p><肯定派></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 世界の情勢 18 歳選挙権が主流 ・ 納税者の権利 若者の意見の反映 ・ 世代間格差・負担者としての意見 ・ 有権者・投票率の増加 ・ 政治・社会への関心 ・ 自己決定能力・責任感の育成 ・ 政治離れに歯止め・活性化 ・ 高校で政治・経済の知識を習得 	<p><否定派></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 世界に合わせる必要はない ・ 20歳基準の混同 ・ 政治的に未熟 ・ 投票率は上がらない ・ 一時の人気、勢いで左右 ・ 無責任な投票 ・ 政治の体質が変わらない限り無意味 ・ 投票は制度の理解にとどまり不十分
ディベートの進行: メモ	
<p>1肯定派立論: ()</p> <p>4肯定派尋問: ()</p> <p>5相互討論: ()</p> <p>7肯定派要約: ()</p>	<p>2否定派尋問: ()</p> <p>3否定派立論: ()</p> <p>5相互討論: ()</p> <p>6否定派要約: ()</p>

学生たちは自分が調べてきた内容に責任を持ち、即座に反論するには時間がかかったが、じっくり考えながら討論を行っていた。途中で相手側の意見に説得力があると、自分の立場に自信が無くなる学生もいたが、ディベートは勝つことが目的ではなく、終わった後さらにどうしたら両者の立場を統合し、現状を改善していけるか考えることも有効である。

以上、ユネスコ・ユニセフなどの教育を手がかりとして、シティズンシップ教育を授業に取り入れる視点を述べてきた。グローバル化の進展で人々を一つの社会へと結び付けていた「国民」「民主主義」という概念そのものが揺らぎ始め、公共意識の減少、疎外などの問題を生んでいる。未来の社会においては、参加型民主主義を基盤とする新しい市民社会を構築していくことが必要であり、その過程に積極的に参加する主体的な能動的な市民の教育がますます重要になってくるであろう。そのためには、学ぶことと社会とのつながりをより意識し、自分で調べ、考え、発言ができるような能力や資質を育む教育を体験する必要がある。その中で権利の重要性や、多様性・相互依存を学び、協同的に対立を解決する方法を協議しながら、身近な問題での経験を積み重ね、自尊感情や意欲を高めることが、さらに困難なグローバルイシューにも取り組んでいける主体を育むことにもつながるのではないだろうか。今後授業にシティズンシップ教育を取り入れることがますます重要になってくるであろう。

引用文献

- 1) 中央教育審議会, 2014.11.20, 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について (諮問)
- 2) 文部科学省, 2015.10.29, 高等学校等における政治的教養の教育と高等学校等の政治的活動等について (通知)
- 3) Delanty, G. 2000, 佐藤康之訳, 2004, グローバル時代のシティズンシップ—新しい社会理論の地平, 日本評論社, 参照
- 4) 渋谷恵, 2007, 「ユネスコのシティズンシップ教育」, 『世界のシティズンシップ教育—グローバル時代の国民/市民形成—』, 東信堂, p.198
- 5) ユニセフ, 1992, 「開発のための教育」 ユニセフによる地球学習の手引き, 前書き
- 6) 渋谷恵, 前掲書, p.199
- 7) ユニセフ, 前掲書, 前書き
- 8) 渋谷恵, 前掲書, p.199
- 9) 佐藤学, 2011.6, 「21世紀の学校における国際理解教育」, 『国際理解教育』 vol.17, 明石書店, p.100
- 10) 渋谷恵, 前掲書, p.200
- 11) ユニセフ, 前掲書, p.3
- 12) 佐藤学, 前掲書, p.101
- 13) 佐藤学, 前掲書, p.101
- 14) ユニセフ, 前掲書, p5
- 15) ユニセフ, 1993, スーザン・ファウンテン, わたしの権利みんなの権利, It's Only Right!
- 16) 佐藤学, 前掲書, p101

- 17) ユニセフ, 1998, 「開発のための教育」地球市民を育てるためのガイドブック, p.13～20
- 18) ユニセフ, 2000, ロジャー・ハート, 『子どもの参画』, 萌文社, 参照
- 19) ユニセフ, 1992, 「開発のための教育」ユニセフによる地球学習の手引き, p.2
- 20) ユニセフ, 1998, 「開発のための教育」地球市民を育てるためのガイドブック, pp.68～81
- 21) 佐藤学, 前掲書, p.100