

第4節 当事者意識の向上を意図した授業開発とその評価

第1項 問題の所在

越田年彦は政治的無関心について、その実態を明らかにしつつ、リースマンによる類型化に着目し、政治的知識や経験の欠如が複合する無関心（「伝統型無関心」）と政治不信が随伴する無関心（「現代型無関心」）という視点から考察を行っている⁽¹⁾。その中で越田は、「現代型無関心」の克服こそが社会系科目（公民科）の果たすべき役割であると指摘している⁽²⁾。

また、越田は自らの授業で実施したアンケート調査の結果を明らかにしている（表4-6）。

表4-6 「越田実践によるアンケート調査結果」

授業によって政治的関心が	割合（N=241）
「大変高くなった」	7.1%
「少しは高くなった」	58.5%
「以前と変わらず」	31.5%
「わからない」	2.9%

（越田，1995を参考に品川作成）

越田は、政治的関心が「大変／少しは高くなった」と回答した者（158名）の96%が授業によって政治や選挙の知識が「大変／少しは増えた」と回答していることから、「生徒の政治的関心の喚起には政治的知識の習得が一定の効果を有する」とし、「政治的知識を付与する学校教育が欠如型無関心の打開において有効性を持つ」と述べている⁽³⁾。確かに越田の述べる通りの効果はこの調査結果からうかがいすることができる。しかしこの調査結果において、政治的関心が「以前と変わらず」（31.5%）または「わからない」（2.9%）と回答した生徒についての政治的知識・関心に対する分析や手立てに関する言及は見られない。では、この3割を超える生徒たちに対する手立てをどのように考えればよいのだろうか。

第2項 研究の目的と方法

越田は統一地方選挙と参議院選挙を主題とした授業を実践し、「政治的関心の喚起には政治的知識の習得が一定の効果を有する」⁽⁴⁾とした。しかし、それだけでは不十分であることは、先に指摘した通りである。これにはいくつかの理由が考えられる。例えば、生徒が新たに獲得した知識・内容と既存のものとのつながりが整理されていないのではないかという点である。つまり、越田の実践では、生徒の思考の多角化が十分になされていないのではないか、ということである。

また、選挙権のない高校生にとって、数年に一度しか行われぬ選挙は非日常的な出来事であり、自らの生活に直接的に関わりがないものとして、まさに「見物人の眼でながめる」⁽⁵⁾ 傍観者的な態度が生じるからではないかという点である。

さらに、「以前と変わらず」(31.5%)と回答した生徒の中には、既にある程度の政治的知識があり、越田実践において求められた知識の水準とほぼ合致していたため、「以前と変わらず」という回答に至ったという可能性も考えられる。

本研究は、生徒の現代型無関心の克服に向け、当事者意識の喚起を意図した水資源問題に関する授業開発とその有効性を検証することを目的とする。当事者意識とは、政治・経済・国際関係等の社会事象への主体的関心を意味し、思考の多角化が図られることによって、その喚起が促されると考える。また、非日常的な出来事よりも身近な教材を取り入れることによって生徒が傍観者的な態度に陥ることなく、自らも社会の一員である自覚を促すことができれば現代型無関心の克服につながるのではないかと。

越田は「生徒の政治的関心の喚起を意図した政治教育では時事問題学習は基軸として位置づけられねばならない」⁽⁶⁾と述べており、その有効性を示唆している。また時事問題学習の評価にあたって、①専門的であると共に基礎的であること、②実用的であると共に批判的であること、③素材の一過性と教材化の適時性、④総合社会科＝公民科の実現、⑤学校と家庭の知識の共有、⑥学習の現実性の6点を挙げている⁽⁷⁾。

さらに、時事問題学習を素材選択やカリキュラム構成の観点から二つに類型化し、その意義を明らかにしている。その一つは「あらかじめ指導計画を立案して、単元であれ、重要事項であれ、学ばせるべくすでに計画されている学習事項の存在を前提としたもの」⁽⁸⁾とし、これを「計画先導型」と呼んでいる⁽⁹⁾。この形態の学習について越田は、「既定の順序で学習する単元に即応した時事問題であることが選択基準となるため、政治的関心を高めうる時事問題が取り上げられるとは限らない」⁽¹⁰⁾としているものの、こうした「原理原則知主体の学習においてこそ幅広い政治的教養の定着が系統的に実現されていく」⁽¹¹⁾とし、評価している。いま一つは「その時々状況において話題性を持ったテーマを集中的に取り上げる」⁽¹²⁾のものであり、これを「状況先導型」⁽¹³⁾と呼んでいる。この形態の学習は「予定された単元を順次実現するようなことはできないし、教科書に載っている一般概念等を網羅するように理解させることもできない」⁽¹⁴⁾ながらも、「時事問題が生々しく、現在の、話題性に富んだ社会的事象の理解を目指すものであることを基本とするならば、状況先導型こそがその本来の姿である」⁽¹⁵⁾としている。

また、学習形態の観点から、講義形式で進められる教師先導型と「生徒自らニュースを選択し、調べ、発表するといった生徒主体の作業＝発表学習型」⁽¹⁶⁾という二つの類型化も行っているものの、授業実践は簡単な事例紹介に留まっている⁽¹⁷⁾。

一方、藤原孝章は、時事問題学習に関する授業実践の理論的枠組みとして、①「説

明・解釈」型，②「判断・批判」型，③「合意形成」型，④「社会参加」型の4点を示し，それに基づく具体的実践例を明らかにしている⁽¹⁸⁾。

これらの知見を踏まえて，以下の仮説をもとに授業開発と評価の枠組みを提案する。越田実践において，政治的関心が「以前と変わらず」(31.5%)または「わからない」(2.9%)と回答した生徒が30%余り現出したのは，越田自身が作った時事問題学習の評価の枠組み(①～⑥)を満たしていないからではないか。換言すれば，この枠組みを満たす素材に基づく授業開発を行えば克服できるのではないか。ではこれらの枠組み(①～⑥)を満たす学習素材にはどのようなものがあるか。その一つとして，「水資源問題」学習があるのではないかと考えた。

第3項 水資源問題を取り上げる理由

(1) カリキュラム構成上の観点

水資源問題学習は，先述した越田の時事問題学習におけるカリキュラム構成上の観点(「計画先導型」か「状況主導型」か)からも，有益な素材である。すなわち，水資源問題学習はその内容面から政治・経済・国際・倫理・環境等の公民科各分野へ発展，応用できるだけでなく，反対に各分野からこの問題をとらえることが可能である。また水資源という身近で生活上不可欠な物質に関わる問題という性質上，その学習は随時行うことが可能である。この「随時」という特徴こそ他の学習素材には見られない特徴であり，これらのことから「計画先導型」でも「状況主導型」でも授業構成が可能であると言える。水資源問題学習は，①から⑥までの内容を包含しており，なおかつ随時行えるということから③の「素材の一過性」を克服し，学習素材としての意義が高い。

次に「水資源」に関する内容は小学校段階で学習する機会がある。しかしそれはあくまで生活用水を中心とした小規模な循環に関するものが中心である。しかも「水資源問題」は中学校公民分野ではほとんど扱われないことから，高等学校公民科において包括的・系統的なカリキュラムとして確立することは意義がある。

(2) 当事者性の喚起の観点から

－「水資源問題」の持つ特質(資源としての水の持続可能性)－

①地球規模の観点

地球上に存在する水の量はおよそ14億 m^3 であるといわれ，そのうちの約97.5%が海水等であり，淡水は約2.5%である。比較的容易に利用可能な資源としての水(河川や湖沼等の淡水)は淡水全体の0.01%であり，絶対量が不足していることや，地下水(同0.76%)などの枯渇や汚染の進行が指摘されている⁽¹⁹⁾。また経済発展に伴う水需

要の質的・量的な変化が水質汚濁などの環境問題と直接的、間接的に結びついていることが挙げられる。

②日本国内の観点

日本における年間平均降水量は1668mmであり、世界平均(807mm)の2倍以上に当たる。しかしこれを1人当たりの年間降水量に直すと4952 m³/人・年となり、世界の平均量16043 m³/人・年の1/3以下となる。これは砂漠の国であるイランやサウジアラビアよりも少ない⁽²⁰⁾。

また、安価な木材輸入と国内産の需要低迷や後継者不足などによる林業の衰退が、水源地としての森林を荒廃させる要因となり、近年、外国資本による森林買収が加わり話題となった⁽²¹⁾。

以上のように、地球的規模の観点にせよ、日本国内の観点にせよ、資源としての水の持続可能性が危機的状況にあることを示す数値や状況は多く、水なしでは生きていくことのできない私たちにとって見過ごすことのできない事実である。

③水資源の商品化と基本的人権の観点—安全かつ清潔な水を供給する責任があるのは企業(市場)か? 国家(政府)か?—

日本において近年、地方自治体の財政難などからくる水道事業の経営悪化が目立つようになり、自治体間の水道基本料金の格差が最大で約9倍という事例も見られる⁽²²⁾。これに加え、消費者の水に対する嗜好の変化などもあり、水道事業収益は更に悪化し将来的には民営化移行につながる可能性がある。これらのことから日本の水資源を取り巻く状況は大きな変化がおこることが予想される。

さらに、多国籍企業による水資源の商品化、寡占化も注目されている。かつてはエネルギー資源における「石油メジャー」や食糧資源における「穀物メジャー」が世界経済を席卷したが、同様に欧米の多国籍企業を中心としたいわゆる「水メジャー」が世界各地に進出している⁽²³⁾。

特に20世紀末から台頭しはじめたこうした多国籍企業は、飲料水としてのボトル水を買収するだけでなく、発展途上国や新興国から水道のインフラ整備やその運営を委託され、莫大な利益を得ている⁽²⁴⁾。こうしたことから水資源を公共財から経済財へととらえる傾向が日本を含む先進国を中心に広まり、一方で水資源は公共財であり基本的人権そのものであるとする発展途上国などとの間で利害の対立が明らかになってきている。このため「21世紀は水の世紀」⁽²⁵⁾になると言われる。

これらをもとに学習内容の概念図を作成した(図4-6)。なお、図中のRおよび1~5は学習順序の例を示す。

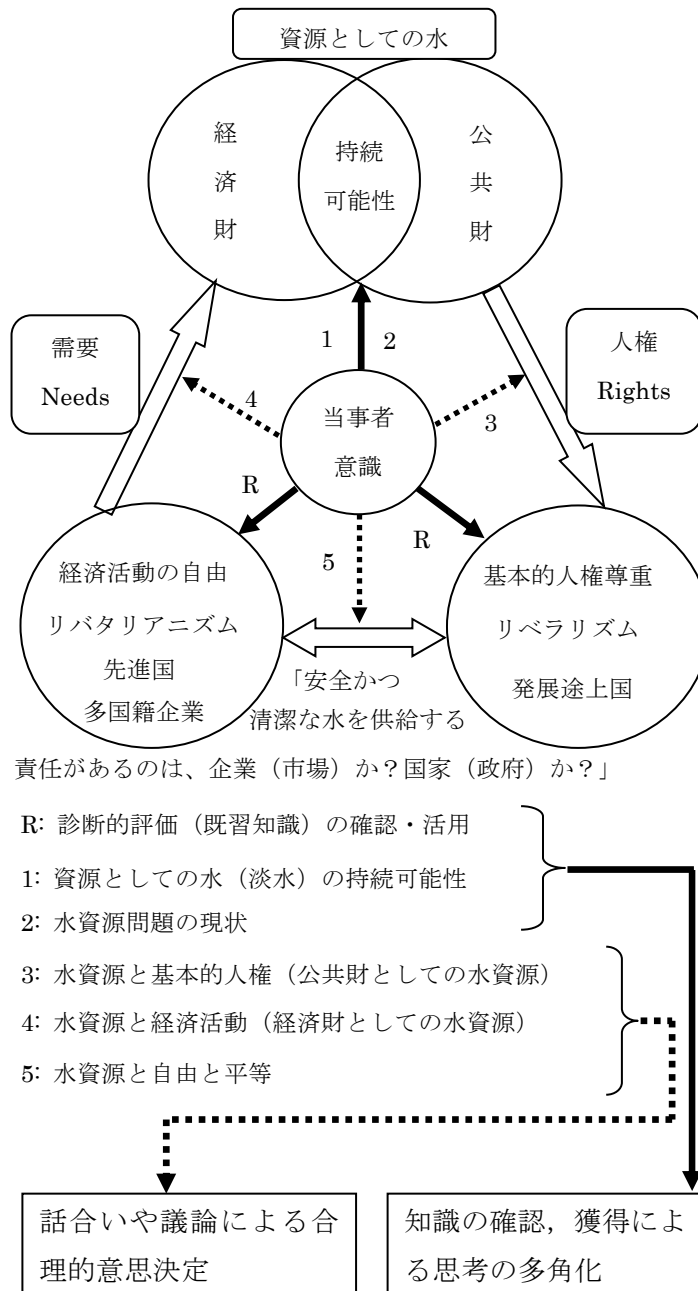


図 4-6 「当事者性の向上を図るための水資源をめぐる学習の概念図」(品川作成)

今や商品化された水は日常的なものとなり、資源としての水は経済財としての性質が強くなってきている。そのことは、限りある水資源の公共性との両立を危うくし、持続可能性を更なる危機的状況へと加速させることにつながりかねない。そこで現実において大切なことは、公共財としての性質と経済財としての性質とのバランスをいかに保つかであり、このことは、「安全かつ清潔な水を供給する責任があるのは企業(市場)か? 国家(政府)か?」という問いにつながり、経済活動の自由(リバタリアニズム)と基本的人権の尊重(リベラリズム)の論争にも通じる⁽²⁶⁾。

第4項 授業実践

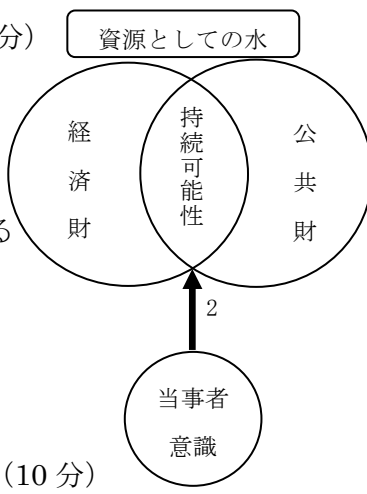
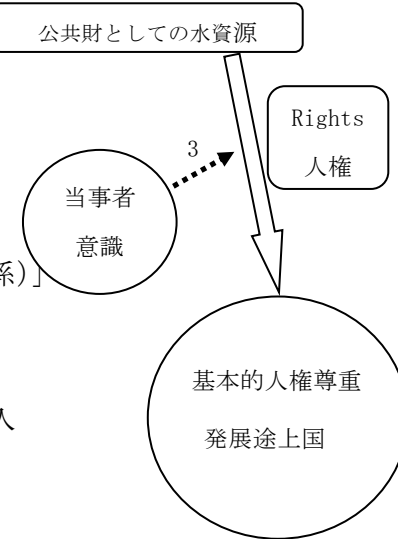
(1) 単元名 「現代に生きるわたしたちの課題」

(2) 単元目標

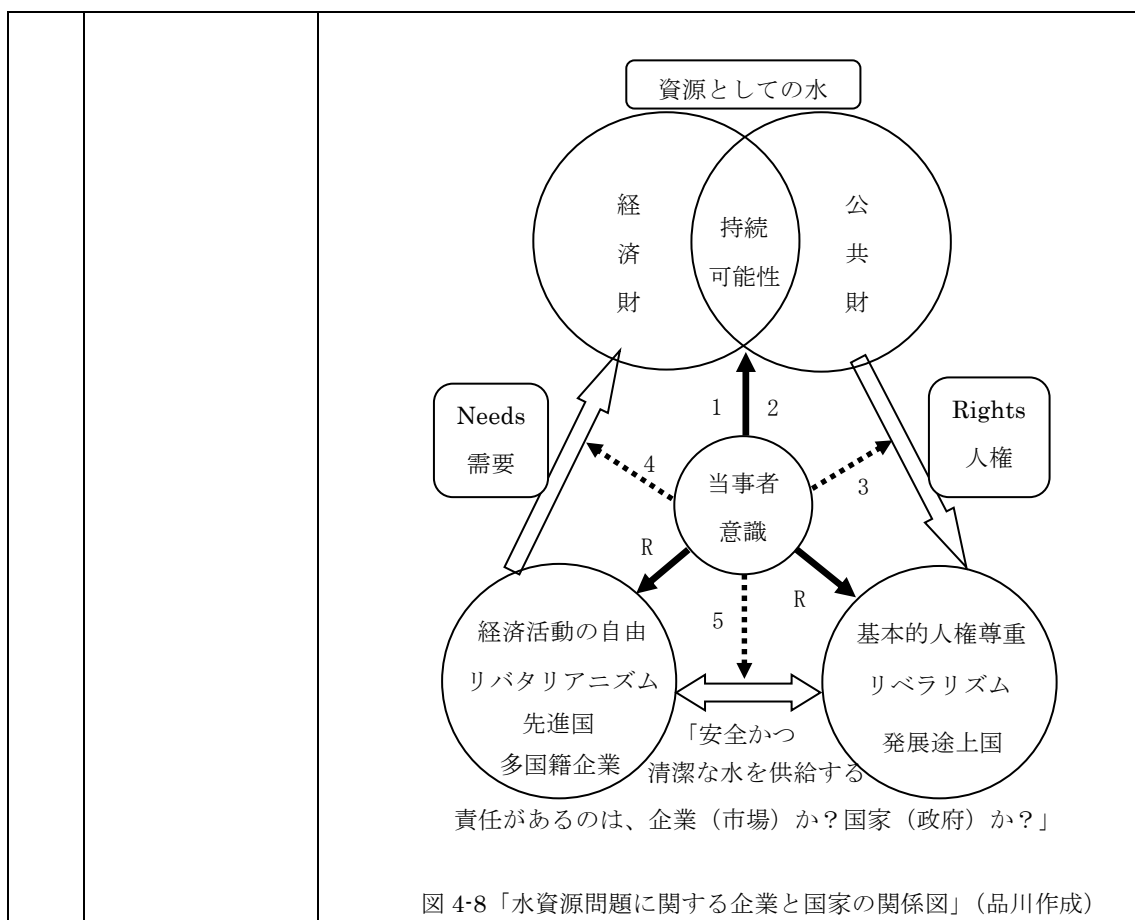
日本に住む者の多くは、水は空気と同様、容易に手に入れることができるものと考えている。つまり、日本には水資源は豊富に存在しているという思い込みがある。それゆえ必要不可欠でありながら、その存在への関心や危機管理意識が極めて低い。2011年の東日本大震災において、ある程度、危機意識が形成されたが、地域による意識の差や一時的な感覚になる可能性も残されている。そこで生徒に地球規模の水資源問題の現状について考察させることによって、この問題に関する知識や考え方の多角化と当事者意識の喚起を図り、そこから政治・経済・国際関係を含む社会的問題への関心を広げ、現代型無関心の克服に向ける足がかりとする。

学習指導案

内容	目標	学習内容および活動
1 地球上の水 資源としての水の持続可能性	<p>・「地球上の水」と「日本の水資源」の現状についての概要を理解する。</p>	<p>①授業の概要説明（授業方法の説明を含む）（10分） ②プレテストの実施など→学習プリント 以下：学習P）への記入（25分） ③「地球上の水」（10分） ④「日本の水資源」（5分）</p>

<p>性)</p> <p>2 水資源問題の現状 資源としての水の持続可能</p>	<p>・水資源の枯渇の原因や背景について理解する。</p> <p>・仮想水概念と日本の仮想水貿易の現状を理解する。</p>	<p>①プレテストの解答を受けて (5分)</p> <p>②前時 (③④) のふりかえり (5分)</p> <p>③「現代の地球規模の諸問題との関係から」 (10分)</p> <p>④「世界的な水資源の枯渇」 (5分)</p> <p>⑤「仮想水」 (10分)</p> <p>⑥「グループ別討議」 (5分) *「日本は今後も仮想水 (農産物等) の大量輸入を続けるべきでしょうか?」それとも「食糧自給率を高めるべきでしょうか?」</p> <p>⑦本時のふりかえり (個別) ...ふりかえりシートへの記入 (10分)</p> 
<p>3 水資源と基本的人権 公共財としての水資源</p>	<p>・日本と海外の水道事業の現状やその背景を理解する。</p>	<p>①前時までのふりかえり (10分)</p> <p>②水道事業の現状 (25分) 【日本】水道管の老朽化 1/17 朝日新聞 【諸外国】(例) ボリビア ...外資による民営化の失敗</p> <p>③グループ別討議 (5分) *「水資源の供給は誰 (主体) が責任を持って行うべきでしょうか? (水資源と基本的人権との関係)」を考える。</p> <p>⑤本時のふりかえり (個別) ...ふりかえりシートへの記入 (10分)</p> <p>⑥次時の内容の予告を行う</p> 

<p>4 水資源と経済活動 経済財としての水資源</p>	<p>・身の周りの水（特に飲料水）について、「商品化された水」がごく当たり前前に売買されている現状やその背景を理解する。 ・世界における水資源に対する動きを多国籍企業や国際会議の動きから概観し、理解する。</p>	<p>①前時のふりかえり（10分） ②「商品化された水」（10分） ③水資源に対する世界の動向（10分） ④水資源に対する日本の動向（5分） ⑤「グループ別討議」（5分） *「経済活動の自由が保障されている以上、水資源の商品化や寡占化はやむを得ないか」について考える。 ⑥本時のふりかえり（個別） ...ふりかえりシートへの記入（10分）</p>
<p>5 水資源と自由と平等</p>	<p>・「安全かつ清潔な水を供給する責任があるのは企業（市場）か？国家（政府）か？」という問いを考察させることにより、水資源問題は自由・平等という根源的な問題の相克とも結びついていることを理解し、それらに対する自らの考えを整理する。</p>	<p>①前時までのふりかえりと本時の概要（10分） ②ケーススタディ（シミュレーション学習） *「安全かつ清潔な水を供給する責任があるのは企業（市場）か？国家（政府）か？」について、平時と緊急時で考えさせる。 ③グループ別討議（10分）（グループでの意思決定） →「水は人間にとってニーズか？ライツか？」 （前時までの内容をふまえて） ④集団討議（15分） ⑤【発問】（5分） （経済活動の）「自由」と（人権としての）「平等」は両立するか？について（大きな問いかけとして）考えさせる。 ⑥ポストテストの実施 ⑦全体のふりかえり（個別） ...事後学習Pへの記入（10分）</p>



第5項 成果と課題

本研究の目的は生徒の現代型無関心の克服に向け、当事者意識の喚起を意図した水資源問題に関する授業開発とその有効性を検証することであった。当事者意識とは、政治・経済・国際関係等の社会事象への主体的関心を意味し、思考の多角化が図られることによって、その喚起が促されると考えた。

そこで、2011年5月30日から6月10日にかけてH県K市のK高等学校第3学年「現代社会」選択者(25名)を対象に実験授業(計5時間)を行い、その中で生徒への事前・事後テストを行い、それらの分析から、(1)生徒の思考の多角化、および(2)当事者意識の喚起という課題の到達度を明らかにする。政治的無関心の克服には、社会に対して傍観者の態度を取らせないことが必要であり、身近な水資源問題への生徒の思考の多角化とそれに伴う当事者意識の高まりによって、その足がかりを得られると考えたからである。

(1) 生徒の思考の多角化

本実践の事前と事後において、①「安全で清潔な水を供給する責任があるのは...にあると思う。」という問いを設定し生徒に回答(自由記述, 複数回答可)を求めた。その結果が表4-4および表4-5である。

この質問の意図は、授業の前後における生徒の思考の多角化の変容を明らかにすることにあつた。

表4-4 (I) - (a) 事前テスト

「安全で清潔な水を供給する責任は...にあると思う。」	
自由記述, 複数回答可	(N = 21)
国(内閣・政府)のみ	14名
国, 都道府県, 提供者	1名
水道局・浄水センター	各1名(計2名)
水を扱う店・販売元	各1名(計2名)
全国民・自分たち	各1名(計2名)

表4-5 (I) - (b) 事後テスト

「安全で清潔な水を供給する責任は...にあると思う。」	
自由記述, 複数回答可	(N = 21)
国(国家)のみ	2名
国(国家), 企業	14名
企業のみ	5名
※ () 内は類似の回答とみなし集計した。	

まず事前テストにおいて「安全で清潔な水を供給する責任」は国(内閣・政府)のみにあるとした生徒が70%以上の割合を占めている。つまり日本における水の供給主体は、主に市町村レベルの自治体であることに対する事実誤認がうかがわれる。けれどもこれは問題を日本国内に限らず、一般論として設定したことで、事業主としての経済主体を広義に解釈したためと考えられる。

むしろ重要なことは、複数回答が可能でありながら回答が一つに留まっており、安全な水を供給する主体が一つであるという一元的帰責論に基づいていることである。

つまり生徒の思考に多角化が見られないということである。これについては他の回答（水道局や水を扱う店など）をした生徒にも同様の傾向が見て取れる。

しかし事後テストの結果からは、「安全で清潔な水を供給する責任」は「国（国家）と企業」にあるというように複数回答する生徒が増加することになった。このことは、安全な水を供給する主体が一つであるという回答（一元的帰責論）から、複数存在する可能性があるという回答（多元的帰責論）に変化したことを示している。これは、今回の実践において、社会の仕組みを解釈する生徒の思考に多角化が見られた証左の一つと考える。

次に、質問（Ⅰ）について事前・事後に、（Ⅱ）「それはなぜですか。その理由を記入してください。」という問いを設定し生徒に回答（自由記述、複数回答可）を求めた。この質問の意図は、（Ⅰ）の答えに対する合理性や正当性を問い、論理的かつ多面的な判断と記述ができるかを観察することにあつた。

土肥大次郎は、こうした生徒の意思決定について、「単純に自己（子ども）の判断基準にもとづく意思決定を求めるのではなく、①複数の他者を設定し、②多元的に他者の意思決定の合理性と正当性を問い、③そのうえで複数存在する合理性・正当性を比較してその優劣を自己が決定する、という批判的思考を迫る3重構造の思考を促すべきであるとしている⁽²⁷⁾。

本実践では、基本的人権の尊重の観点から他国の水道事業の現状と問題点および多国籍企業の動きを、経済活動の自由の観点からは水の商品化の現状と発展途上国への影響を、さらに平時と緊急時の場合の供給主体の可能性を考察させることによって、事後テストに対する回答の手がかりとさせた。

また土肥は、「思考の多元化については、先に形成した社会認識に基づく思考から、判断が矛盾するケースを見いださせ、（中略、品川）『なぜそうしたのか』、『どうなることがよいと、人々はしたのか』と、合理性と正当性を問い、先とは異なる法則や社会的価値を明示して習得・理解させる⁽²⁸⁾ ことによって、自他の『記述的判断力』・『説明的判断力』・『評価的判断力』を表現させ、捉えさせようとしている⁽²⁹⁾。本実践においては、討議の時間が短時間であったため、自己の判断力についての評価のみを取り上げることとした。

ちなみに土肥は判断が矛盾するケースとして、「類似した社会状況の中で、異なる意思決定が為されたケース」⁽³⁰⁾ と「類似した社会的意思決定が、異なる社会状況の中で為されたケース」⁽³¹⁾ があるとしており、本実践（5時間目）で行われた水の供給主体の責任に関するケーススタディ（平時と緊急時）は後者に類するものである。

土肥は単元開発のなかで評価規準と評価基準を設定しており、これを参考に生徒の回答の分析を行うためのルーブリックを作成した（表4-6）。

さらにそれを基に生徒が記述した内容に対する評価を行った（図4-7）。

表4-6 「学習による知識や考え方に多角化を分析する評価表」 ※質問（Ⅱ）の回答に対する評価表

レベル	評価規準	評価基準	模範解答例	生徒解答例
4	複数の責任の主体もしくはは特定の状況に関する理由との論理的な関係づけ	多角的な見方、および事実を基にした論理的な思考が表現されている（ 評価的判断力 ）	<ul style="list-style-type: none"> ・平時においては、大規模な社会資本整備を行い得る自治体を中心に供給し、それを補完する形で、消費者の嗜好に応じて企業も供給すべき。 ・緊急時においては、自治体・企業に加え、個人・NPO・NGO等が連携して供給すべき。 	<ul style="list-style-type: none"> ・国は国民の生活を安全に保つ責任があると思うし、企業は買い手（国民）がいて、成り立っているから（双方が）責任を持つべき。 ・災害のときに国と企業が協力すると水不足がおぎなえるから。
3	責任の主体とその理由との論理的な関係づけ	事実をもとにした論理的な思考が表現されている（ 説明的判断力 ）	<ul style="list-style-type: none"> ・安全かつ清潔な、に加えて「安価に」供給できる主体は自治体が最適であるため。 ・現在の「水の商品化」は動かしがたい現実であり、企業もその責任の一端を負うから。 	<ul style="list-style-type: none"> ・水というのは、人が生きるうえで必要不可欠なものです。国民の生活を支えることが国の義務だと考えます。 ・水道代や水の水質を上げるためにお金を払っているから（国）。
2	責任の主体とその理由との関係づけ	自分なりの理由が書けている（ 記述的判断力 ）	<ul style="list-style-type: none"> ・自治体が供給すると、多くの人に水が行き渡るから。 	<ul style="list-style-type: none"> ・（国に）義務があるから ・国や政府側が管理するべきだと思うから。
1	責任の主体の記入	理由が書けていない	<ul style="list-style-type: none"> ・自治体、企業、個人等 	わかりません。

（品川作成）

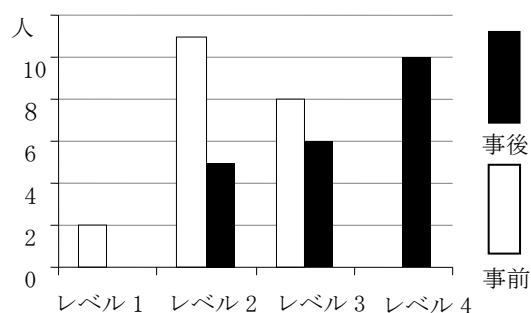


図4-7 「学習による思考の多元化」(N=21) (品川作成)

ここから、以下の (i) ~ (iv) のことが読み取れる。

(i) レベル4の生徒が増加した (0人→10人)。

(ii) レベル1の生徒が減少した (2人→0人)。

(iv) 責任の所在とその理由を、事実を基に論理的に表現できた生徒 (レベル3・4)が増加した。

例えば、生徒 A は事前では「水道代や水の水質を上げるためにお金を払っているから」責任の所在は国にあると回答したが、事後では「安全の基準を決めるのは国にあって、供給する責任は企業」であるとし、その理由は、「水と供給する企業が水の安全を低くしてしまったら、誰も安全な水を供給できないので、国が安全のレベルを決めて、企業がそれに従うべき」とした。これについては、経済性だけでなく水の「安全」についての視点がこの生徒の中で生じたと考えることができる。

また、生徒 B は責任の所在と理由について、「国民の生活をよりよくするのが国の仕事だと思う」としたが、事後では、「国は国民の生活を安全に保つ責任があると思うし、企業は買い手 (国民) がいて、成り立っているから責任を持つべき」と回答した。これについては、(水を通した) 国民への責任についての視点がこの生徒の中で生じたと考えることができる。

さらに、生徒 C は事前では「国の責任だと思うから」と回答したが、事後では、「災害のときに国と企業が協力すると水不足がおぎなえるから」と回答した。これについては、状況論的視点がこの生徒の中で生じたと考えることができる。

これらのことから、生徒に水資源問題 (水資源の供給に関する責任の所在とその理由など) を考察させることによって、この問題に関する生徒の思考に多角化がなされたことが明らかになった。

(2) 当事者意識の喚起

事前と事後において、次の (Ⅲ) ~ (Ⅴ) の問いを設定し生徒に回答を求めた。(Ⅲ)・(Ⅳ)の質問の意図は、生徒の水資源に対する意識を問うものであり、(Ⅲ)の意図は政治が実生活にどれほど影響を与えているかを問うものである。すなわちこれらの質

問は、生徒自らも水資源の利用者（汚染者）である以上、傍観者的な態度ではなく、社会の一員として解決に向けて意思決定し行動する必要があると考えたことによる。以下は、それぞれの結果である（表 4-6、表 4-7、表 4-8）。

表 4-6 （Ⅲ）日本は水資源が豊富な国であると思う。

	事前	事後	事前	事後
A.とてもそう思う			9	2
B.どちらかといえばそう思う				9
C.どちらかといえばそう思わない				9
D.まったくそう思わない				0
E.わからない			1	1

（品川作成）

表 4-7 （Ⅳ）安全で清潔な水はいつでも、どこでも手に入ると思う。

	事前	事後
A.とてもそう思う	7	3
B.どちらかといえばそう思う	11	11
C.どちらかといえばそう思わない	3	6
D.まったくそう思わない	0	0
E.わからない	0	1

（品川作成）

表 4-8 （Ⅴ）政府や自治体は生活に影響を与えている。

	事前	事後
A. そう思う	6	10
B. どちらかといえばそう思う	9	9
C. どちらかといえばそう思わない	4	1
D. そう思わない	2	1
E. わからない	0	0

（品川作成）

質問（Ⅲ）「日本は水資源が豊富な国であると思う」では、肯定的な捉え方（「どちらかといえばそう思う/どちらかといえばそう思う」）が事前から事後にかけて減少し、逆に否定的な捉え方（どちらかといえばそう思わない/まったくそう思わない）が増加した。このことは、生徒が日本の水資源の現状と将来的展望について楽観的な見方を改めていることがうかがわれる。ここから、水資源問題について当事者意識が喚起されていると考えることができる。

質問（Ⅳ）「日本では安全で清潔な水はいつでも、どこでも手に入ると思う」では、肯定的な捉え方（「どちらかといえばそう思う/どちらかといえばそう思う」）が事前か

ら事後にかけて減少し、否定的な捉え方（どちらかといえばそう思わない/まったくそう思わない）が増加している。ここから、水資源の供給責任の所在と状況論的観点における生徒の回答の変化を見て取ることができる。

質問（Ⅲ）同様、水資源問題について当事者意識が喚起されていると考えることができる。

また、質問（Ⅴ）「政府や自治体は生活に影響を与えている」においては、肯定的な捉え方（「そう思う/どちらかといえばそう思う」）が増加し、否定的な捉え方（「どちらかといえばそう思わない/そう思わない」）が減少した。この質問における「政府や自治体」と「生活」というキーワードは生徒にとって対極にあるものと考えられ、これらが「影響を与えている」と肯定的な捉え方がなされることは、生徒の政治に対する関心の度合いが高まったと判断できるであろう。

すなわちこれら（1）（2）の成果から、実験授業を実施した高等学校では、水資源問題学習を行うことは、生徒の思考の多角化と当事者意識を高めることにつながり、そのことは現代型無関心の克服への可能性を示すものと言える。

第5項 成果と課題

（1）成果

（ア）越田の主張する時事問題学習における評価の枠組み①～⑥を満たすものの1つとして、水資源問題学習が考えられるということを引き出すことができた。

（イ）包括的・体系的にカリキュラム構成されていない水資源問題を題材として授業開発・実践することによって、そこから肯定的なデータを得ることができた。

（2）課題

水の供給主体に関する多元化が質的・量的にも不十分であり、例えば自治体や企業以外に、個人・NPO・NGO などがあることや、平時と緊急時によって供給がスムーズに行える主体が変化する場合があるなど状況論的な多元化を促すための学習がさらに必要だった。

今回の実践における、事前・事後テスト（Ⅰ）（「安全で清潔な水を供給する責任があるのは...にあると思う。」）、（Ⅱ）「それはなぜですか。その理由を記入してください。」）では多元化が見られなかった生徒（21名→7名）を今後どうとらえるか、またレベル2の生徒（11人→5人）が減少し、レベル4の生徒（0人→10人）が増加するには、単元全体の配当時間を増加させ、先進国・新興国・発展途上国それぞれの現状に関する内容の充実を図ることなどが必要である。

【参考文献】

- (1) 越田年彦「政治的関心の喚起と公民科教育」,『社会科研究』, 1995, 3 卷, p.47
- (2) 同上書,p.51
- (3) 前掲書 (1), p.51
- (4) 前掲書 (1), p.51
- (5) リースマン (Riesman, D.),加藤秀俊訳,『孤独な群衆』, 1964, みすず書房, p.158
- (6) 前掲書 (1), p.52
- (7) 越田年彦,「時事問題学習の意義と課題」,『公民教育研究』, 1993, pp.23-28
- (8) 同上書, p.18
- (9) 前掲書 (7), p.18
- (10) 前掲書 (1), p.55
- (11) 前掲書 (1), p.55
- (12) 前掲書 (7), p.19
- (13) 前掲書 (7), p.19
- (14) 前掲書 (7), p.19
- (15) 前掲書 (7), p.19
- (16) 前掲書 (7), p.20
- (17) 前掲書 (1), p.49, 前掲書 (7), pp.19-21
- (18) 藤原孝章『時事問題学習の理論と実践』,2009,福村出版, p.3
- (19) 国土交通省『平成 23 年度版 日本の水資源』, p.56
- (20) 同上書 (33), p. 216, 「世界の水資源量等」参照。
- (21) 2011 年 1 月 20 日付産経新聞は外国人の土地取得を規制する法案を整備する政府・国会の動きを報じている。
- (22) 橋本淳司『世界が水を奪い合う日・日本が水を奪われる日』, 2009, PHP, p.199

- (23) 吉村和就『水ビジネス』, 2009, 角川 ONE テーマ, pp.101-109
- (24) 柴田明夫『水戦争』, 2007, 角川 SSC 新書, pp.85-94
- (25) 「水の安全保障研究会」報告書(2008年7月)には, 「21世紀は水の世紀であり, 日本の持続可能な未来へ向けて, さらに国際社会の持続可能な未来へ向けて水問題を解決する」とある。
- (26) バーロウ (Barlow, M.), クラーク (Clark, T.) 鈴木主税訳, 『「水」戦争の世紀』, 2003, 集英社新書, pp.78-79, この中で, 第2回世界水フォーラム(2000年, オランダ)での議論を紹介している。他に吉村和就らが指摘している。
- (27) 土肥大次郎「社会的意思決定の批判的研究としての社会科授業—公民科現代社会小単元「市町村合併と地方自治」の場合—」, 『社会科研究』, 2009, 71号, p.47
- (28) 同上書, p.43
- (29) 前掲書(27), p.43
- (30) 前掲書(27), p.43
- (31) 前掲書(27), p.43