

## 社会科学におけるまちづくり学習の研究動向と展望

### Trends and Prospects for Research on Community Design Learning in Social Studies

吉水 裕也\*

YOSHIMIZU Hiroya

佐藤 克士\*\*

SATO Katsushi

澁谷 友和\*\*\*

SHIBUTANI Tomokazu

曾川 剛志\*\*\*

SOGAWA Tsuyoshi

本研究の目的は、社会科学におけるまちづくり学習の研究動向を整理し、その到達点と課題を明らかにすることである。社会科学におけるまちづくり学習は、主に小学校4年の市町村の学習で展開されてきた。しかし、1999年告示の学習指導要領で、小学校社会科学からはまちづくりという言葉が消えた。その後、2017年告示の学習指導要領で、まちづくりという言葉が再度用いられている。

本研究では、社会科学におけるまちづくり学習を、まちづくりの担い手を育成するために、自分自身が暮らしているまちを対象とし、まちに起こっている課題を他の地域や、より大きなスケールと関連づけながら認識し、自らが主導してハードとソフトの両面から総合的なまちづくり実践を行う学習と位置づけ、社会科学まちづくり学習の先行研究の特質と課題を整理することとした。

その結果、小学校社会科学におけるまちづくり学習は、これまでのまちや今のまちが強調されており、これからのまちという未来の視点が弱いことがわかった。また、少子高齢化など予測可能な事象だけではなく、不確実性を組み合わせた未来のシナリオを考えさせる未来予測型授業の必要性が示唆された。中学校社会科学におけるまちづくり学習は、認識論的には、まちを所与のものとして捉える学習が主流であること、目標論的には、まちづくりに関する知識・理解が中心であり、どのような種類(質)の「問題(課題)」を、どのように取り上げ、どのような方法で生徒に考えさせるべきかという検討が必要であることがわかった。防災に関連したまちづくりでは、まちのハード面とソフト面を組み合わせたまちづくり学習が行われている一方、児童生徒が必要に応じてフィールドでリスクコミュニケーションを行う必要のあることが示唆された。

キーワード：社会科学、まちづくり学習、主権者教育、防災教育、研究動向

Keywords: social studies, community design learning, sovereign education, disaster preparation education, research tendency

#### 1. はじめに

まちづくりとは、「それぞれの地域や都市における住みよい、活気のある環境を形成することを目的として、それを担う人々を形成するための各種の努力や運動、環境整備を進めるための各種の制度および枠組みの形成、さらにさまざまな物的および社会的な環境を建設したり整備する過程、およびそれらを維持、活用していくための努力や運動」(川上ほか, 1994)を意味している。地域に応じた住みよく活気のあるソフトとハードの環境があるべき姿とされており、その仕組みづくりを担う人材育成のための様々な取組の総体がまちづくりと捉えられている。まちづくりの当事者は、実際にまちづくりを担う人やまちづくりを担う人を育てる人と言うことだろう。このような意味でまちづくりをとらえたとき、まちづく

り学習とは、まちづくりの担い手を育成するために、自分自身が暮らしているまちを対象とし、まちに起こっている課題を他の地域やより大きなスケールと関連づけながら認識し、自らが主導してハードとソフトの両面から総合的なまちづくり実践を行う学習と位置づけられる。

2020年の東京オリンピック・パラリンピック、2025年には大阪万博と、国際的なイベントが次々に開催予定の日本では、いわゆる都心部でのインフラ再整備が加速されている。国際的なイベントはこれまでも日本各地で開催されてきた。そして、その都度、様々な意味でまちの弱い部分が改変されてきた。しかし、近年では、都市再開発の負の側面に注目し、ジェントリフィケーション(gentrification, 高級化)を批判的に捉える論もみられる(例えば、スミス(Smith, N.), 2014)。それは、まちづく

\* 兵庫教育大学 副学長

\*\* 武蔵野大学 教育学部

\*\*\* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科(博士課程)教科教育実践学専攻社会系教育連合講座

りを担う人が先ほどの定義と異なっていることにも起因するのではないか。社会科でまちづくり学習に取り組む際に参照すべき視点である。

1995年の阪神・淡路大震災、2011年の東日本大震災をはじめ、近年頻発する大規模自然災害、さらに発災が高い確率で予想される南海トラフ巨大地震や、大都市直下型地震、台風などの気象災害に強いまちづくりについては、東京都の事前復興という考え方をはじめ、各地で具体的な取組が行われている。巨大な都市を事前復興するためには、行政を中心としたまちづくりも必要であろう。一方で、その方針を批判的に検討するまちづくりの担い手も必要になる。まちづくりの主体を巡る視点は、社会科におけるまちづくり学習を考える際に、参照すべきである。

ところで、2017年告示小学校学習指導要領（以下、小学校2017年版とし、他年次・他校種のものも同様の原則で表記する）では、第4学年の内容(5)ア（ア）に、「県内の特色ある地域では、人々が協力し、特色あるまちづくりや観光などの産業の発展に努めていることを理解すること」が明記された。まちづくりという言葉が、小学校1989年版以来用いられることになる。「特色あるまちづくりを進めるために、地場産業が盛んな地域や国際交流に取り組んでいる地域、自然環境や伝統的な文化を保護・活用している地域など特色ある地域があること」を取り扱うことになっている。小学校2017年版で、まちづくりに携わる人々の姿を描き出すことが可能となった。

また、中学校2017年版では、地理的分野内容(4)の地域の在り方で、「地域の実態や課題解決のための取組を理解すること」、「地域的な課題の解決に向けて考察、構想したことを適切に説明、議論しまとめる手法について理解すること」、そして、「地域の在り方を、地域の結び付きや地域の変容、持続可能性などに着目し、そこで見られる地理的な課題について多面的・多角的に考察、構想し、表現する」ことが明示された。ここでは、「地域の変容などを踏まえて地域の在り方を構想する」ことになっており、中学校社会科地理的分野では、主権者としての資質・能力が期待されているように解釈できる。

高等学校地理歴史2018年版では、持続可能な地域づくりが新必修科目の地理総合における内容の三本柱の一つであり、「生活圏の調査と地域の展望、空間的相互依存作用や地域などに着目して、課題を探究する活動を通して、生活圏の調査を基に、地理的な課題の解決に向けた取組や探究する手法などについて理解することや、「生活圏の地理的な課題について、生活圏内や生活圏外との結び付き、地域の成り立ちや変容、持続可能な地域づくりなどに着目して、主題を設定し、課題解決に求められる取組などを多面的・多角的に考察、構想し、表現する」ことが求められている。高等学校でも、地域の課題や他

地域との結びつき、そして持続可能な地域づくりという観点を踏まえつつ、主権者として、まちづくりの担い手となる高校生を育てることになる。

さらに、小学校2017年版、中学校2017年版、高等学校地理歴史2018年版では、防災教育が社会科、地理歴史科に取り入れられている。特に、高校「地理総合」では、防災が大きく取り上げられ、内容構成の3つの大項目のうちの1つになっている。

このような社会の状況や学習指導要領改訂の流れの中で、社会科におけるまちづくり学習はどのように進められてきたのだろうか、そして、今後どのように進められるのがよいのだろうか。そのために、本研究では、小・中学校社会科におけるまちづくり学習の研究動向を整理し、その到達点と課題を明らかにすることを目的とする。本研究を、以下の手順で進めることとする。

- ① 本研究の分析対象は、主に社会科における、まちづくりに関連した学習についてである。そのため、社会科教育の研究を幅広く対象として選定する。
- ② 学校種別に研究の動向を整理する。それに加えて、新学習指導要領で重視されている、防災に関連したまちづくり学習についての研究動向を整理する。防災に関しては、社会科及び防災教育における先行研究も対象とする。
- ③ 研究動向から読み取ることができる、まちづくり学習の到達点と課題を述べる。 (吉水裕也)

## 2. 小学校社会科におけるまちづくり学習

### 1) 学習指導要領における位置づけ

吉田（2001）は、小学校1989年版から小学校1999年版への改訂の中で、「自己のくらしや地域社会をよりよいものにしようとする人々の活動などに関する内容が削減」され、人々がまちづくりに工夫や努力している姿が描けなくなり、「まちづくり学習は姿を消した」と指摘すると共に、まちづくり学習こそ「社会認識を通して市民的資質を育成する」と述べている。

また、竹内（1999）は、子どもたちの生活実態と空間認識の発達阻害の実態を踏まえ、「地域に生活する人々が立場の違い、意見の違いを越えて、地域をどのようにすべきなのかを模索する合意形成の過程を学習する必要性」を指摘している。まちづくり学習は、「子どもたちが地域での豊かななかかわりの創出を基盤に、地域問題の解決に向けて、地域の人々の合意形成の在り方を展望する」ものだと述べる。

小学校2017年版では、小学校1989年版以来、まちづくりに関する学習が取り上げられることになった。人々の活動や協力関係などに着目し、特色あるまちづくりや観光などの産業の発展に努めていることを理解できるようにすることが記されている。この社会認識を通して、地

域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚を養うことがめざされる。

小学校2017年版では、吉田（2001）の指摘が改善され、竹内（1999）が述べたまちづくり学習の増加が期待できる。このような改定の流れの中、どのようにまちづくり学習が実践されてきたのか、主に第4学年で記されているまちづくり学習を対象に分析・検討する。

## 2) 先行研究の動向

小学校2017年版、第4学年のまちづくりに関する学習の内容の取扱いでは、「①伝統的な技術を生かした地場産業が盛んな地域、②国際交流に取り組んでいる地域、③地域の資源を保護・活用している地域を取り上げるもの」としている。この3つの視点で、分析・検討を行う。

### (1) 伝統的な技術を生かした地場産業が盛んな地域

小学校2017年版解説によると、伝統的な技術を生かした地場産業が盛んな地域とは、「古くから伝わっている技術や技法を受け継いで行われている伝統的な工業や、古くから地域の特性を生かして独自の製品を作っている産業」としている。例として、「陶磁器、塗り物、織物、和紙、人形、筆など」が挙げられている。

田村（2017）は、2015年3月に「行田の足袋製造用具及び製品」として国登録有形民俗文化財に登録された行田足袋を教材とした実践例を提案している。小学校中学年の地域学習における町<sup>(1)</sup>の歴史と文化財の融合的把握をめざすための地域素材として行田足袋に着目し、その教材化の視点を提示した。視点の一つ目は、「行田足袋に対する再評価から足袋を中心に町の再生をめざす取組が生まれていることを知り、身近な地域の特色や町や市の歴史を見直す人々の思いを理解すること」、二つ目は、「地域素材としての足袋を現代から過去に遡及させることで他地域との多様な結びつきに気付くこと」、三つ目として、「現在と過去をつなげる共時的な視点を獲得すること」が挙げられ、地域社会への愛着がもてるようになる学習を構成している。小学校2017年版に記されている、人々の活動や産業の歴史的背景にまで学習が深まり、効果的なまちづくり学習の一つと言えよう。

### (2) 国際交流に取り組んでいる地域

小学校2017年版から、特色ある地域として「国際交流に取り組んでいる地域」が取り上げられている。小学校2017年版解説によると、国際交流に取り組んでいる地域とは、「姉妹都市提携などを結び外国の都市と様々な交流を行っている地域や、国際都市をめざして市内で外国との交流活動を盛んに行っている地域など」が挙げられている。新しく付け加えられた部分であるため、今後の実践事例が待たれるところである。その中で参考となるのが、「授業実践から探る社会科で育てる資質能力」（吉川ほか、2018）である。ここでは、山口県周南市におけ

る国際交流の取組について調べながら、地域のまちづくりの様子を捉えることをねらいとした実践例が紹介されている。周南市の姉妹都市とのつながりを確認したり、周南市の国際交流を進めていくための取組（国際交流フェスタや国際交流サロンなど）について話し合ったりする中で、周南市役所の取組の意味を捉え、まちづくりに必要な視点を見出す授業が開発実践されている。姉妹都市や国際交流の事例を取り上げるだけでなく、行われている国際交流の取組があまり知られていない現状を取り上げ、なぜ知られていないのか探究し、対応策の提案まで考えさせている。その中で、取組をしている人々の工夫や努力を捉え、日本人も外国人も住みよいまちづくりを目指すことの必要性にまで迫る学習へと深めている点で、示唆に富む研究と言える。

### (3) 地域の資源を保護・活用している地域

小学校2017年版解説では、地域の資源を保護・活用している地域を、「人々に様々な恵みをもたらしている自然の風景や歴史的景観、文化財や年中行事、その土地の特性を生かした産物などを地域の資源として保護・活用している地域」とし、例えば、「渓谷や森林、高原や湿原、河川や海辺などの豊かな自然や、歴史ある建造物やまち並み、祭りなどの地域の伝統文化、世界遺産に登録されている地域や文化庁により日本遺産に認定されている地域など」が考えられると記されている。

このような例を、まち「環境」と総合的に捉え、早くからまちづくり学習を提案しているのが寺本（1998）である。寺本は、「市街地や集落を単に形態の保存という視点だけでなく、そこにくらしている人の関心や知覚をよびさます視点」にも着目しまちづくり学習を検討している。子どもが、「自分たちのまちをどう知覚するのかという視点に立って『まちづくりや町並み』に関する学習プランを作り、実際に市街地を児童が散策する試みを行うことが必要だ」と述べている。例えば、「まちの宝物」という視点を与え、21世紀に残したい素敵な景観要素を探させて写真に撮り、ポスターセッションというスタイルで発表会を実施する学習を紹介している。この寺本の景観を写真撮影するという方法のまちづくり学習は、「市街地の景観や街角の人や物、場所という日常のまちの景観を見直し、『まちづくり』の前段階に位置する関心や知覚、愛着をよびさます」ことにつながっている点で特徴がある。

山本（2016）は、大阪府東淀川区を学習対象として、「私たちのまち再発見！まちづくりアイデアコンテストを開こう」という付加価値提案能力の育成を目指した授業を提案している。学習対象の東淀川区は、「周辺を淀川と神崎川に囲まれ、川沿いに公園が整備されるなど自然環境に恵まれている地域で、さらに、様々な交通機関により大阪都心に直結し、利便性が高い地域だ」と述べ

る。また、大阪の都心に目を向けると、ここ数年外国人観光客の増加が顕著に表れているとし、「東淀川区の交通の利便性から考えると、訪日外国人観光客増加を機に、地域活性化を実現させ、地域の魅力を広く知らせることができるのではないか」という仮説のもと、授業実践を行っている。訪日外国人の旅行先<sup>(2)</sup>の地域の様子を学ぶ中で、それらの地域と比較させ、新大阪駅が近い東淀川区でなぜ外国人観光客が少ないのかを考えさせている。その上で、東淀川区を外国人観光客にも魅力的なまちにするにはどうしたらいいのかという提案をさせている。「他地域で行われている地域活性化の様子を知り、比較し、自分たちの住んでいる東淀川区の、例えば淀川の活用や花火大会という祭りの活用を考えたまちづくりを提案することができ、付加価値を提案する活動を組み込んだまちづくり学習の授業構成は効果があった」と検証している。

寺本、山本の研究では、授業の最後に、まちづくりの学習で学んだことを「まとめる」活動に留まらず、提案する活動を取り入れ、まちづくりへの参加を大切にしたい研究だと言える。

以上、小学校2017年版に示されている内容の取扱いの3つの視点で分析・検討を行ってきた。一方、まちづくり学習を、地域問題の視点で構成する実践例も見られる。

#### (4) 地域問題を教材化した実践例

市川(2011)は、「交通上の問題は、我々の生活に直接影響をもたらす大きな問題の一つ」であるとし、モビリティ・マネジメントという交通政策の考え方を授業に組み込んだモビリティ・マネジメント教育を実践した。「地域で発生する交通渋滞を取り上げ、渋滞によって引き起こされる影響、渋滞の原因を学び、人や社会、環境に配慮した『まち』にするためには、どのような取組や行動が必要であるか」という提案をする、交通まちづくり学習について論じている。市川は「渋滞によって消防車や救急車などの緊急車両の通行が妨げられ、市民の安全や生命が守られないという公共的な社会問題を取り上げ、その解決策を提案させていくというような授業構成も考えられる」と述べており、まちづくり学習において、モビリティ・マネジメントはさらなる工夫が期待できる視点である。

太田(2018)は、人口減少社会に対応したまちづくり学習のあり方を提示している。その中で、神戸市長田区を事例に、人口減少とそれに伴い地域が直面している問題に対して、創造的に乗り越えようとする地域住民の取組を教材化している。長田区では空き家が増えてきているという現状を学び、「その空き家を地域住民のアイデアにより新たな形に変身し活用されていることに気づき、その良さを話し合う中で、『人とのかかわりを大事にしている』まち、『人と人が協力している』まちというよ

うな、まちづくりには共生という考え方(価値)があることに気づくことができた」と成果を述べている。人口減少社会を迎えた現在、まちづくりを考える際に組み込んでいかなければならない視点である。まちづくり学習の構成に新たな視野をもたらしたことに大きな特徴がある。

### 3) 先行研究の課題と展望

小学校社会科まちづくり学習における研究の動向として7編の論文を取り上げた。小学校2017年版で「まちづくり」に関する学習が取り上げられることになる以前にも、人々の活動や産業の歴史的背景、地域問題を教材化し、今次の改訂で示されている内容と一致する実践が行われてきた。学習指導要領の改訂により、今後、先行研究を例に、まちづくり学習が増えてくることが期待できる。

小学校社会科教育の範囲において、今後議論を深めたい課題と展望を、2点述べる。

第一に、取り上げる時間のスケールをどのようなものとして捉えるかということである。先行研究でのまちづくり学習では、過去から現在の視点で授業が進められ、どう対応するか、どのような取組が必要かという問題解決を考える内容で進められている。小学校2017年版の基本方針には「予測困難な社会の変化に主体的に関わり、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかという目的を考え、創り手となる力を身につけられるようにすることが重要である」と示されている。この基本方針とまちづくり学習を関連させると、「未来」という視点も必要であろう。

第二に、自分たちの住むまちの未来をどのように考えさせるかということである。人口減少、高齢化という確定的要素で起こりうる未来を想定し、どう対応するか、どのような取組が必要かという未来を予測する授業も考えられる。しかし、小学校2017年版に示された「予測困難な社会の変化に主体的に関わる」ことを考えるならば、確定的要素で未来を考えるだけでなく、例えば、「自分のまちに外国人移住者が増えたら」ということや、「外国人移住者が増えることによる地域の産業が活性化したならば」などの不確実性を組み合わせた未来のシナリオを考えさせる未来予測型授業の検討も必要であろう。

(澁谷友和)

### 3. 中学校社会科におけるまちづくり学習

#### 1) 学習指導要領における位置づけ

中学校2017年版の地理的分野では、地域調査について、従前の世界の様々な地域又は国を対象とする「世界の様々な地域の調査」、生徒の生活舞台を対象とする「身近

な地域の調査」という、対象地域によって異なる二つの中項目の内容構成を見直し、生徒の生活舞台を主要な対象地域とした、観察や野外調査、文献調査などの実施方法を学ぶ「地域調査の手法」と地域の将来像を構想する「地域の在り方」の二つの中項目に分けて再構成された。後者の「地域の在り方」に関しては、地域の実態や課題解決のための取組を理解すること、地域的な課題の解決に向けて考察、構想したことを適切に説明、議論しまとめる手法について理解すること、そして、地域の在り方を、地域の結び付きや地域の変容、持続可能性などに着目し、そこで見られる地理的な課題について多面的・多角的に考察、構想し、表現することが明示されている。また、ここでは世界と日本の様々な地域の学習で習得した知識、概念や技能を生かすとともに、地域の課題を見だし考察するなどの社会参画の視点を取り入れた探究的な地理学習が期待されており、主権者として、地域社会の形成に参画しその発展に努力しようとする、まちづくりの担い手を育成することが目指されていると解釈できる。

## 2) 先行研究の動向

中学校社会科に該当する研究として、8編の論考を見出した。

加藤(2002)は、「人に優しい環境を志向する生徒の育成」という研究テーマのもと、環境評価能力を高めるまちづくり学習(全24時間)の授業を開発している。本単元では、「人々の思いを踏まえた環境という視点から考える」段階(第一次)と「望ましい環境に向けて解決すべき問題をつかむ」段階(第二次)の2つの段階が12時間ずつで構成されている。具体的に、第一次では、地域の開発についての聞き取り調査を通して、環境に対する人々の思いを探り、望ましい環境のあり方を考える学習が構想されており、続く第二次では、環境を評価する活動を通して、地域の環境に見られる問題を探り、将来に向けた解決策を考える学習が構想されている。

竹内(2004)は、まちづくり学習を実践する際、積極的に地域問題を教材化する必要性を主張した上で、地域問題を地域の人々とともに学ぶ、地域問題を日常的個別的問題と社会問題を媒介する教材として位置付ける、地域問題を一般化相対化する視点を導入するという教材化するための3つの視点を組み込んだ単元「まちづくり学習―浦安をまるごと学習しよう―」(全11時間)の授業を開発している。本単元では、社会人講師によるレクチャーやフィールドワークをもとに浦安の地域的特色を把握した上で、実際に地域に生起する問題についてJR新浦安駅前の駐輪問題を事例に、原因とその解決策について考えさせる学習が構想されている。

川島(2005)は、「自分との関わりを見出す学習」の一

事例としてまちづくりを視点とする授業を開発している。具体的に、第一段階(地域を学ぶ)では、体験活動や観察、取材などを通して、地域の価値を積極的に発見させ、まち自慢の視点を掴ませ、第二段階(地域から考える)では、地域における諸問題を通して、情報収集能力や物事の本質を見極める視点の形成をめざし、第三段階(地域に生きる)では、これまでの学習を踏まえ、条例制定や公共施設などの構想やまちづくりについての何らかの具体的な提言をさせる学習が構想されている。

伊藤(2007)は、生徒に自己を地域や社会に内在化させる地理授業を行うためには、生徒に社会における自己の社会的位置づけを理解させるとともに、社会問題の解決をめざすものでなければならないという主張のもと、単元「原発とまちづくり」(全8時間)の授業を開発している。本単元では、新潟県巻町の原発建設問題を事例に、この問題が巻町だけの問題としてではなく、日本の国土構造に関わる問題として捉えさせるために、太平洋サスペンダー地帯(すなわち、北陸と山陰からのヒト・モノ・カネの流れが、太平洋ベルト地帯の発展を支えている)という考え方をもとに、太平洋サスペンダー地帯という空間構造と日本海側諸地域のまちづくりとの関係を評価させる学習が構想されている。

松岡・佐藤(2012)は、唐木(2006)の社会参加学習論における問題解決プロセス(I.問題把握、II.問題分析、III.意思決定、IV.提案・参加)に基づき、まちづくりの視点を組み込んだ単元「身近な地域の調査―仙台の交通問題」(全8時間)の授業を開発している。本単元では、仙台市の主要な道路網や交通渋滞の現状及びその特質について、把握させた上で、慢性的な交通渋滞が発生する原因を追求したり、行政が取り組もうとしている政策について意思決定したり、交通渋滞を解消するための方策について検討・提案させたりする学習が構想されている。

山本(2012)は、「総合的な学習の時間」や「道徳」などを再編成して設定した科目「国際教養」において、「基礎地理」(社会科〈地理的分野〉)とも連携したまちづくり学習の授業(単元「身近な地域の「まちづくり」について考えよう!」(全4時間))を開発している。本単元では、「まちづくり」に必要な視点を考えたり、その視点に基づきグループ毎に「まちづくり」プランを立案し、全体で議論したりすることを通して、ESD(Education for Sustainable Development:持続可能な開発のための教育)の概念である「共生」や「環境」といった概念の獲得をめざす学習が構想されている。

工藤(2013)は、本質性、典型性、具体性、意外性、適合性、時事性、課題性の7つを備えた教材が、生徒の意欲と主体性を担保するという主張のもと、上記の7つの視点を組み込んだ単元「大津町のまちづくり」の授業を開発している。本単元では、特色ある地方自治の学習

として、本田技研工業の天津町進出を事例に、熊本県内で天津町だけ地方交付税をもらっていない理由を追求させるとともに、これからの天津町を活性化するための方策について考えさせることを通して、企業誘致に伴う地域経済の変容を捉えさせる学習が構想されている。

伊藤(2016)は、文部科学省中央教育審議会教育課程部会社会・地理歴史・公民ワーキンググループ(2016)が公開資料として示した5つの視点のうち、「地域性」や「過疎」に着目し、地域の課題や解決策を追究し、選択判断させることをめざすまちづくり学習(単元「軻のまちづくり」(全3時間))の授業を開発している。本単元では、観光マップをもとに観光地としての軻の浦の地域性を把握させたり、福山市や軻地区の観光客数の推移や各種資料をもとに人口減少や空き家、過疎化等、軻の生活上の課題とその原因について理解させたりするとともに、それらの知識(見方)をもとに、グループごとに各自まちづくり案を作成し、相互評価をし合う学習が構想されている。

### 3) 先行研究の課題と展望

中学校社会科まちづくり学習における研究動向のまとめとして、授業開発の分野に着目すると、地理的分野が7事例と最も多く、公民的分野は僅か1事例、歴史的分野に関しては管見の限りでは事例が見当たらなかった。今後は、公民的分野及び歴史的分野におけるまちづくり学習の授業開発が望まれる。

中学校社会科教育の範囲において、今後議論を深めたい課題と展望を、3点ほど述べる。

第一に、認識論に関して、取り上げる地域をどのようなものとして捉えるかという議論についてである。中学校2017年版の地理的分野では、5つの追究の視点が示されたが、そのうち「地域性」をどのように捉えるかが、今後まちづくり学習を展開していく上で重要となる。学習対象である「地域」を所与のもののみならず立場と、変化したり互いに影響を与えたりするもののみならず立場とでは、構想される授業の内容も大きく異なろう。例えば、前者の認識論に基づく学習では、地域を変化しないもののみならずため、その特質を静態的に捉えさせる学習に留める危険性が指摘できる。一方、後者の認識論では、地域を所与のものではなく生産されたものであるとみなすため、その特質を動態的にとらえさせる学習となる。具体的には、地域にみられる特質(事実)を「なぜ」と問い、その背後にある様々な要因を絡めて理解させる学習となる。近年の社会諸科学(特に、地理学や社会学)の研究成果を踏まえるならば、後者の認識論に立つ活発なまちづくり学習の提案が望まれる。

第二に、目標論に関して、まちづくり学習を通して、どのような認識・資質・能力・態度の育成をめざすかと

いう議論についてである。これまで社会科教育学研究では、社会認識と態度形成を統一的に育成すべきという立場(一元論)と社会認識と態度形成とを分離して育成すべきという立場(二元論)があった(谷本, 2001)。分析した全ての先行研究が後者の立場による授業であった。しかし、社会認識を踏まえて意思決定能力の育成までを射程に入れるか、社会参加や社会参画力の育成まで求めるかによる違いがみられた。中学校2017年版においては、現代社会が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が大きく、また急速に変化しており、予測が困難な時代になってきていることを背景に、これまでのコンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベース、つまり「知識・理解」重視から「資質・能力」重視へとという基本的方向性が示された。これらの方向性を踏まえ、中学校社会科まちづくり学習として、どのような認識・資質・能力・態度の育成をめざすか検討が必要である。

第三に、内容論と方法論に関して、分析した全ての先行研究において社会問題(課題を含む)(以下、「問題(課題)」と示す)を取り上げていたが、どのような種類(質)の「問題(課題)」を、どのように取り上げ、どのような方法で生徒に考えさせるべきかという議論についてである。多くの先行研究では、社会認識の過程を踏まえ、単元終盤で社会問題を取り上げ、原因の分析や意思決定、解決策の検討などの学習が構想されていた。一方、解決すべき「問題(課題)」の認識のさせ方や、その種類(質)、解決策の導き方に着目してみると、それらに違いがみられる。加藤(2002)では、教師から特定の問題を提示するのではなく、生徒がグループでフィールドワークを行い、環境を評価する規準(安全・自然・バリアフリーなど)に照らし合わせ、規準に満たしていないものを「問題(課題)」と捉えさせた上で、自分たちの住む地域を人に優しい環境にするためにはどうすべきか、自分なりに考えさせる構成となっている。竹内(2004)では、フィールドワークを通して、生徒がみんなで解決策を考えてみたいという問題意識が芽生えた駅前駐輪問題を「問題(課題)」として取り上げ、どのようにしたら駅前の違法駐輪を減らすことができるのか、グループ調査をもとに全体討論を通して解決策を考えさせる構成となっている。川島(2005)では、フィールドワークを通して情報収集をした後、一般的なゴミ問題などを「問題(課題)」として取り上げ、自治体の対応策を理解した上で、各自が心がけるべきことを考えさせる構成となっている。伊藤(2007)では、教師から原子力発電には推進・反対の両見解があり、原発建設は、一旦計画が進むと、建設推進の場合でも反対の場合でも社会問題となるという事例が提示され、その「問題(課題)」を考えるための事例(原発に頼るまちづくりと原発に頼らないまちづくり)を学習

した上で、単元終盤でそれら原発建設問題に私たちはどうか関わっていくべきかを考えさせる構成となっている。松岡・佐藤（2012）では、交差点交通量を調査させて浮かび上がってきた慢性的な交通渋滞を「問題（課題）」として取り上げ、自治体が取組もうとしている政策の妥当性や有効性を検討させた上で、交通渋滞を解消するためのプランを考えさせる構成となっている。山本（2012）では、「地域社会に対して私たちが貢献できることは何か？」や「様々な人々が共生できる住み良い地域社会をつくっていくために必要なことは何か？」等、教師から考えるべき「問題（課題）」が与えられ、それらの「問題（課題）」をグループで話し合ったり、話し合ったりしたことを「まちづくりプラン」としてまとめ、発表したり、議論したりしてお互いの考えを深め合う構成となっている。工藤（2013）では、普通交付税決定額一覧表（熊本県）をもとに、追求すべき「問題（課題）」を生徒に発見させ、地方自治の現状と課題を理解させた上で、単元終盤では、教師から「これからの大津町を活性化するためにはどうすべきか」という「問題（課題）」が与えられ、それについて考えさせる構成となっている。伊藤（2016）では、地域の歴史や特質（現状と課題）について理解させた上で、単元終盤で、教師からこれまでの学習を踏まえ、今後の町のまちづくりについて構想するという「問題（課題）」が与えられ、それについて個人でまちづくりプランを作成させ、班単位で相互評価させる構成となっている。

上記のように、「問題（課題）」の取り上げ方に関しては、教師から考えさせたい「問題（課題）」を提示するか、グループないしは個人ごとに問題とみなしたものを「問題（課題）」として取り上げるのかという違いがみられる。また、取り上げる「問題（課題）」の種類（質）に関しては、駐輪問題のように特定の地域で解決策を考えることができるローカルな問題を取り上げるか、原発問題のようにローカルな問題であると同時に他地域や日本全体（ナショナル）に関連があり、特定の地域だけでは解決策を考えることが困難なものを取り上げるかというスケールの違いがみられる。さらに解決策の導き方に関しては、グループや個人で自分（たち）にできることを提案させるか、自治体などが行っている政策の妥当性を評価させたり、代替案を考えさせたりするという違いがみられる。いずれにしても小学校や高等学校との系統性に鑑み、中学校社会科としてどのような種類（質）の「問題（課題）」を、どのように取り上げ、どのような方法で生徒に考えさせるべきかという検討が必要である。

その他、中学校社会科に関しては、外国研究の成果を解明し、その成果を援用した授業開発は見られなかった。新たなまちづくりを構想する上で、これらの成果の蓄積も求められよう。（佐藤克士）

#### 4. 防災・減災教育におけるまちづくり学習

##### 1) 学習指導要領における位置づけ

小学校2017年版、第4学年の2内容(3)には、「自然災害から人々を守る活動」について学ぶことが示された。取り扱う災害は、小学校2008年版、第3学年及び第4学年の3内容の取扱い(4)では、「火災、風水害、地震など」であったのに対し、小学校2017年版、第4学年の3内容の取扱い(2)では、「地震災害、津波災害、風水害、火山災害、雪害など」に加筆修正された。そもそも第4学年に、「災害」という表記が初めて示されたのが小学校1998年版であることから、1995年の阪神・淡路大震災、2011年の東日本大震災などの巨大災害の発生を受け、内容が大きく変わってきたと言える。

防災まちづくり学習の学習指導要領における位置づけについて、小野寺ほか（2016）は、2ステップの学習の必要性について言及している。例えば、小学校2008年版の第3、4学年の目標(1)の「人々の健康な生活や良好な生活環境及び安全を守るための諸活動」とは、自然に手を加え、暮らしの環境を整える「土木」活動、ひいては「まちづくり・くにづくり」そのものを指す。そして「まちづくり・くにづくり」を理解することが、「地域社会の一員としての自覚を持つ」、すなわち公民的資質を備えた市民として、今自分たちに何ができるのかを考えさせることにつながるということである。

##### 2) 先行研究の動向

防災まちづくり学習は社会科教育の枠内での実践は少ないものの、総合的な学習の時間など他教科での実践までを含めると数多くの実践がある。

初めに、社会科教育の枠内での防災まちづくり学習の先行研究としての実践を1編取り上げる。

國原（2018）は、中学校社会科の授業で、名古屋市会議録に記された議員の質問や執行機関の答弁をもとに、地域の防災まちづくりを考える授業を構想した。会議録の質問・答弁内容を分類し、経年的変化をみることで、論点がどう変化したか、防災政策として何が進み、何が課題かを生徒に読み取らせる実践である。水害・津波・原発の視点から防災を捉え、住民意識調査の結果、防災計画、GIS（Geographical Information System：地理情報システム）による地域分析と照合することにより、議会での発言を意義づけ、防災まちづくりがどのように進められようとしているかを生徒に考えさせようとした。本実践は、社会科教育の枠内での実践ながらも、今後の防災まちづくりを実際に進めていく人材を育成する観点からも示唆に富むものである。

次に、社会科の枠にとどまらない、学校から家庭や地域に広がる防災まちづくり実践を4編取り上げる。

片田(2012)は、岩手県釜石市で2006年度から学校を核として家庭や地域に広がる防災まちづくりを実践した。初めに悉皆性が担保される学校教育で防災教育を行い、次に防災意識の高まった児童生徒を介して大人の防災無関心層を取り込むことをねらった実践である。具体的には、学校での防災学習の後、「マイ津波避難場所マップ」を活用し、児童を中心に、家族の避難計画を立てる話し合いに取り組みさせた。この話し合いを通して、家族が互いに「絶対に逃がっている」と信頼し合えることが、発災時のてんでんこ避難を可能にするために必要だと考えたからである。さらに、地域に対しては、低学年児童などの避難支援と同時に、地域住民の避難を促進させるために「子ども津波避難の家」の取組を実践した。その結果として、2011年3月11日の東日本大震災当日に学校管理下の全児童生徒約3,000人の命が助かった、いわゆる「釜石の奇跡」は、学校防災教育の有効性が示された事例として広く知られている。

矢守(2014)は、前述の片田実践と同様、学校を核として家庭や地域に広がる防災まちづくりを、高知県四万十町興津地区を対象に実践した。この実践は、四万十町立興津小学校の児童を対象に、児童自身が「助かる防災教育」と、地域住民を「助ける防災教育」から構成されている。特に共助が目的である「助ける防災教育」は、防災まちづくりの要素が強い。具体的な取組の一つ目が「個別訓練タイムトライアル」(矢守2010)である。これは地域住民のオーダーメイド避難訓練を小学生がサポートするものである。訓練参加者は、南海トラフ巨大地震が発生したという想定で、GPS発信機をつけて自宅から高台まで実際に避難を行う。避難者1人に対して、児童3~4人がサポートする体制で、児童2人が2台のビデオカメラを用いて避難者の表情と周囲の状況を撮影し、残りは、その時々々の状況をメモする係と避難に要した時計を計る時計係になる。児童にとっても、地域住民の避難訓練を補助することが「助ける防災教育」としての好事例となっている。二つ目が、児童が作成した防災マップに基づく、地域のハード防災対策の強化である。矢守(2016)によれば、興津地区では児童が作製した地域の防災マップで明らかになった防災上の弱点を四万十町役場と課題を共有することで、避難路になる橋の補強工事が行われたり、河口付近の津波避難が困難な場所にあった保育所が高台へ移転されたりすることにつながった。まさにソフトとハードが融合した防災まちづくりが具現化した事例と言える。

照本(2012)は、和歌山県海南市黒江船尾地区で、地元の海南市立黒江小学校の児童の防災学習による調査結果に基づき、道路閉塞や火災発生なども含めた地域の津波避難訓練を設計し、地域住民参加型の避難訓練を実施している。照本は、今後の課題に、避難の仕組みを見直

すことによるソフト面の強化、避難路やそれに関わる空間設備方策を考えるハード面の強化を挙げており、前述した矢守の実践と同様の考えに基づくと言える。

井若ほか(2015)は、徳島市立津田中学校で、生徒が事前復興のまちづくり計画を作成することを情報として発信することで、保護者、地域住民の防災意識を啓発するための取組を10年以上継続的に実践している。

### 3) 先行研究の課題と展望

以上、防災まちづくり学習の先行研究として、社会科教育の枠内での実践を1事例、その枠に留まらない家庭や地域に広がる実践を4事例取り上げた。最後に課題と展望を述べる。

社会科教育の枠内での実践は、教室での学習に留まってしまうという点である。確かに、今後の防災まちづくりを担う人材育成を意識したコンピテンシー・ベースの実践ではあるものの、実際に身近な地域の防災上の課題を解決しようとする段階には至っていない。

社会科教育の枠内に留まらない実践には、片田(2012)の釜石実践のように、実際の災害場面で高い実効性を発揮したものや、矢守(2016)の四万十町興津地区実践のように、ソフトとハードの融合から、実際にまちを変えるに至ったものが見られた。これらの実践の優れた面は、教室の外に出て、地域住民とのリスクコミュニケーション<sup>(3)</sup>を重ねることが、身近な地域の防災上の課題を解決することにつながったことであろう。リスクコミュニケーションは、今後社会科教育で防災まちづくり学習を行う上で、看過できない視点である。社会科授業実践の中で、身近な地域でのフィールドワークを通し、地域住民とリスクコミュニケーションを重ね、身近な地域の防災上の課題を実際に解決する実践の開発が必要である。(曾川剛志)

## 5. 結論

本研究の目的は、社会科におけるまちづくり学習の研究動向を整理し、その到達点と課題を明らかにすることである。社会科におけるまちづくり学習は、主に小学校中学年の市町村の学習で展開されてきた。しかし、小学校1998年版では、まちづくりという言葉が用いられなくなった。その後、小学校2017年版では、まちづくりという言葉が再度用いられるようになった。一方、中学校2017年版の地理的分野では、「日本の様々な地域」の最後の中項目に「地域の在り方」が設定された。ここでは持続可能性を考慮に入れ、地域の在り方を構想することになっている。中学校2017年版解説が、地域的な課題を解決する方策の例として、「持続可能な社会をつくるために、従来とは異なる考え方を追究し、地域の在り方を提案するなど、先例に捉われず、新しい理念を打ち立てる」

ことに触れるように、学習指導要領は、資質・能力育成の視点から一歩踏み込んだ内容になっていることが注目される。

本研究では、社会科におけるまちづくり学習を、まちづくりの担い手を育成するために、自分自身が暮らしているまちを対象とし、まちに起こっている課題を他の地域やより大きなスケールと関連づけながら認識し、自らが主導してハードとソフトの両面から総合的なまちづくり実践を行う学習と位置づけ、社会科まちづくり学習の先行研究の特質と課題を整理することとした。

その結果、以下のことがわかった。

小学校社会科におけるまちづくり学習実践では、これまでのまちや今のまちの認識が強調されており、これからのまちという未来の視点が弱いことがわかった。また、これからのまちを考える際には、少子高齢化など予測可能な事象だけではなく、発生することが不確実な事象を組み合わせて、未来のシナリオを考えさせる未来予測型授業の必要性が示唆された。

中学校社会科におけるまちづくり学習は、認識論的には、まちを所与のものとして捉える学習が主流であること、目標論的には、まちづくりに関する知識・理解の獲得が中心であることがわかった。しかし、まちが変化することであること、まちづくりができる資質・能力を育むことを考えると、先行実践では不十分であることが示唆された。授業で生徒が追究する「問題（課題）」の取り上げ方に関しては、教師の「問題（課題）」か、子どもの「問題（課題）」か、という違いがみられた。また、取り上げる「問題（課題）」の種類（質）に関しては、スケールの違いがみられた。さらに解決策の導き方に関しては、グループや個人で自分（たち）にできることの提案、自治体などが行っている政策の妥当性の評価、代替案の創出という違いがみられた。なお、小・中を通じて、外国の研究を参照したものはみられなかった。

防災に関連したまちづくり学習では、社会科の枠にとどまらない、学校から家庭や地域に広がる防災まちづくり実践において、まちのハード面とソフト面の強化を組み合わせ、児童生徒が必要に応じてフィールドで地域の人々とリスクコミュニケーションする実践が行われていることがわかった。この点に関しては、社会科の目標論と関連しており、検討が必要である。

以上、小中学校社会科の先行実践事例、及び防災まちづくりに関する先行実践事例について検討し、いくつかの課題を述べた。

今回は高等学校地理歴史科や公民科に関する検討ができていない。今後の課題である。（吉水裕也）

## 【註】

- (1) 田村は、まちづくり学習の対象地域を町と表記している。
- (2) 山本は、飛騨、伊賀、京都のまち並みや伝統文化を取り上げている。
- (3) 日本学術会議日本の展望委員会安全とリスク分科会（2010）によると、「リスクコミュニケーションとは、リスクに関して関係当事者間で対話を通じた意思疎通を図ることにより、リスクへの対応策についての合意形成を図ること」をいう。

## 【引用文献】

- 市川武史（2011）：小学校社会科におけるモビリティ・マネジメント教育の可能性－交通渋滞を考える実践を通して－，社会科教育研究114，pp.64-76.
- 伊藤直哉（2007）：空間構造「太平洋サスペンダー地帯」の認識形成－中学校社会科地理的分野小単元「原発とまちづくり」を事例にして－，社会科教育論叢46，pp.36-41.
- 伊藤直哉（2016）：中学地理 地域に関わる視点と授業づくり 追究の方法としての「まちづくり学習」，教育科学 社会科教育689，pp.56-59.
- 井若和久，上月康則，杉本卓司，山中亮一，渡曾健詞，森潤也，佐藤康徳（2015）：徳島市立津田中学校での10年間の防災学習・活動とその地域波及効果，土木学会論文集 B2（海岸工学）71(2)，pp. I\_1621-I\_1626.
- 太田満（2018）：小学校社会科まちづくり学習の授業開発－人口減少社会を生き抜く資質・能力の育成に着目して－，共栄大学教育学部研究紀要2，pp.83-94.
- 小野寺哲也，宮川愛由，藤井聡（2016）：学習指導要領を踏まえた「防災まちづくり・くにづくり学習」の普及促進のための教材開発，第53回土木計画学研究発表会・講演集，pp.64-71.
- 加藤俊樹（2002）：中学校事例 人に優しい環境を志向する生徒の育成－環境評価能力を高めるまちづくり学習を通して－，地理47，pp.66-69.
- 片田敏孝（2012）：子どもたちを守った「姿勢の防災教育」～大津波から生き抜いた釜石市の児童・生徒の主体的行動に学ぶ～，災害情報10，pp.37-42.
- 唐木清志（2006）：社会科における社会参加学習の展開，日本社会科教育学会編『新時代を拓く社会科の挑戦』第一学習社，pp.178-189.
- 川上光彦，永山孝一，丸山敦（1994）：『まちづくりの戦略－21世紀へのプロローグ』山海堂，p.2.
- 川島政美（2005）：中学「自分との関わりを見出す学習：まちづくり，千葉県 PR，新聞全面広告」での授業構想，教育科学 社会科教育547，pp.77-80.
- 工藤照彦（2013）：公民的分野における地域素材の開発－

- 「大津町のまちづくり」の実践を通して－、『社会と人間』熊本県社会科教育学会編，pp.16-22.
- 國原幸一郎（2018）：地方議会の会議録を利用した防災まちづくりに関する中学校社会科の授業，名古屋学院大学論集社会科学篇54(3)，pp.197-222.
- スミス，N. 著，原口剛訳（2014）：『ジェントリフィケーションと報復都市』ミネルヴァ書房，404p.
- 竹内裕一（1999）：社会科教育におけるまちづくり学習の可能性－子どもと地域の再生に向けて－，千葉大学教育学部研究紀要47 I：教科科学編，pp.55-69.
- 竹内裕一（2004）：まちづくり学習において地域問題を教材化することの意義，千葉大学教育学部研究紀要52，pp.57-67.
- 谷本美彦（2001）：わが国の社会科の本質・原理の研究，全国社会科教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書，pp.26-33.
- 田村均（2017）：小学校社会科における地域素材の教材化について－行田足袋と地域学習－，埼玉大学紀要教育学部66(2)，pp.549-557.
- 寺本潔（1998）：「まちづくり」総合学習の構想－参加する生活科・社会科－，愛知教育大学研究報告47（教育科学編），pp.11-19.
- 照本清峰（2012）：防災まちづくりと防災教育の連携による実践的津波避難訓練の効果と課題－海南市黒江船尾地区を事例に－，都市計画論文集47，pp.871-876.
- 日本学術会議日本の展望委員会安全とリスク分科会（2010）：「提言 リスクに対応できる社会を目指して」，p. ii.
- 松岡尚敏・佐藤誠希（2012）：中学校社会科地理的分野における「身近な地域」の学習－まちづくりの視点からみた社会参加型学習の試み－，宮城教育大学紀要47，pp.11-25.
- 文部科学省（2008）：『小学校学習指導要領解説社会編』東洋館出版社.
- 文部科学省（2016）：社会・地理歴史・公民ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて(2).  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377052\\_02\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377052_02_1.pdf).
- 文部科学省（2018）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）』東洋館出版社.
- 文部科学省（2018）：『小学校学習指導要領解説社会編』日本文教出版.
- 文部科学省（2018）：『中学校学習指導要領（平成29年告示）』東山書房.
- 文部科学省（2018）：『中学校学習指導要領解説社会編』東洋館出版社.
- 文部科学省（2019）：『高等学校学習指導要領解説地理歴史編』東洋館出版社.
- 山本勝治（2012）：「まちづくり」について議論しよう！第1学年「国際教養」の授業実践報告，国際中等教育研究5，pp.133-155.
- 山本哲也（2016）：地域活性化に資する付加価値提案能力の育成をめざす小学校社会科授業開発－第4学年小単元「私たちのまち再発見！まちづくりアイデアコンテストを開こう」の場合－，社会認識教育学研究31，pp.31-40.
- 矢守克也（2010）：『アクションリサーチ 実践する人間科学』新曜社，pp.1-47.
- 矢守克也（2014）：「個別訓練タイムトライアル」と三つの対話，心理学ワールド64，pp.17-20.
- 矢守克也（2016）：国土政策研究所講演会「防災・減災のためのリスク・コミュニケーション」，JICE REPORT29，pp.24-34.
- 吉川幸男，才宮大明，関本努，岩本正信（2018）：授業実践から探る社会科で育てる資質能力，山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要45，pp.65-74.
- 吉田正生（2001）：中学年社会科「まちづくり学習」の教科書記述について－都市社会学の視点より見たときに－，社会系教科教育学研究13，pp.51-59.

#### 【付記】

本研究は JSPS 科研費 JP17K03243 の助成を受けたものです。