

学位論文

まちづくりにおける主体者形成について

—学校教育としてのまち・まちづくり学習の教育内容の検討—

兵庫教育大学大学院 学校教育研究科
教科・領域教育専攻 生活・健康系コース

学籍番号 M06279C

氏名 菅野将志

目 次

序章 緒言	1
1. 研究の動機及び目的	1
2. 研究の方法	4
【注】	5
第1章 まちづくりにおける「主体者」概念の明確化	6
第1節 イギリスにおける Citizenship Education(市民性教育)について	6
第1項 市民性教育が生まれた背景	6
第2項 市民性教育における「市民」の内実	8
第3項 市民性教育における市民形成について	10
第2節 スポーツにおける主体者形成について —運動文化論を例に—	11
第1項 まちづくりとスポーツ	11
第2項 スポーツにおける主体者の内実	13
第3項 スポーツにおける国民的教養をどう育むのか	14
第3節 まちづくりにおける「主体者」概念の明確化	17
第1項 まちづくりと主体者	17
第2項 まちづくりにおける「主体者」の定義	18
第3項 まちづくりにおける「主体者」の内実	20
【注】	22
第2章 まち・まちづくり学習にかかわる教科の教育内容・方法の分類	24
第1節 まち学習・まちづくり学習について	24
第2節 各教科におけるまち・まちづくり学習の整理	25
第1項 生活科	25
第2項 社会科	29
第3項 家庭科	33

第4項 中学社会科	36
第5項 総合的な学習の時間	38
第3節 まち・まちづくり学習の分類	42
【注】	46
第3章 まちづくりの主体者形成に向けた教育内容の検討	47
第1節 まち・まちづくり学習の教育目標の措定	47
第2節 まち・まちづくり学習の目標の構造化	48
第3節 まち・まちづくり学習の教育内容の措定	50
終章 総括	54
【引用・参考文献一覧】	57
謝辞	60

序章 緒言

1. 研究の動機及び目的

かつての地域社会では、人々はひとりの力では解決しない問題を、住民が共同しあい解決してきた。しかし、明治期以降の社会変動は、人口の都市集中、生活圏の拡大、農村の生産構造の変化、社会構造の変化などにより、伝統的地域社会を弱体化させてしまった。そして、高度経済成長の過程で、その弱体化ないし解体は、いっそう急激に進行していった。社会構造の変化は、人間関係の希薄化を生むと同時に、それまで地域で解決してきた問題処理を、行政による専門的な問題処理へとそのシステムを変えることとなり、住民の地域社会に対するかかわりは必要性を徐々になくしてしまった。

一方で、近年には、高度成長期の経済を中心とした都市開発・地域開発の反省から、住民の行政に求めるものは、ハード中心の物的計画（都市基盤整備、大規模開発等）からソフト重視の社会計画（市民の参加や生活サービスの強化・充実等）へと関心が移行し、それとともに行政に依存するのではなく、住民自らが積極的に地域にかかわっていかうとする気運が高まっている。

さらに、2000年4月より地方分権一括法が施行され、中央集権型の行政システムから、地域の問題は地域の責任で解決していくシステムへの転換が目指されている。地方分権の意味するところは、市民との協働によるまちづくりを必要とし、これまでの行政主導の都市計画に対し、市民の参加を基本に、本来の市民自治を取り戻すものである。つまりこれからのまちづくりは、従来のトップダウン型の都市計画から、行政と市民が協働し、市民が行政に向け意見の提案ができるボトムアップ型へと変えていくことである。

この地方分権は、国から地方自治体に権限が委譲されたのではなく、市民が地域の主体となるシステムへの移行であり、市民と行政が協働するまちづくりである。協働型のまちづくりは、市民と行政がともに協力しそれぞれの役割や責任を自覚し、また共有しながらまちづくりに取り組まなければならない。さらに地域の課題は地域で解決し、提案するといった自己決定の仕組みでもあり、自立した地域社会の現実を目指す市民の新たな参加方法である。

この協働型のまちづくりを行なうには、次のような視点が求められている¹⁾。

- ① 行政主導ではなく、市民が計画の立案、検討、協議、運営に自ら参画すること。
- ② 市民と行政が対等の立場で協力し、まちづくりを進めていくこと。

- ③ 市民の意見を幅広く聞き、それを集約・反映していくこと。
- ④ 市民と行政がアイデアを出し合い、課題を解決したり、計画を立案したり、事業を実施すること。
- ⑤ 市民や市民団体が継続してまちづくりに関与でき、場合によっては市民自らが主体となってまちづくりの運営ができること。

協働型のまちづくりには、こうした視点で行政と市民の意識を変革し、定着させ発展させていくことが必要である。

このような動向の中で、今日的な取り組みを見わたしてみると、自治会（町内会）を含めさまざまな分野において個人や NPO など各種組織が行政と協働してまちづくりの実践をしている。彼らは、市民の一人であるとの自覚を持ち、自分たちのまちは自分たちで良くしていこうと、活動に取り組んでいる。しかし、まちに対して問題意識をもって取り組んでいるのは一部の個人・組織であり、多くの市民は、自分の住んでいるまちであるという自覚どころか、まちに対して関心がないのも実情である。先に述べたような、協働型のまちづくりにつながるためには、市民のまちづくりへの参加意識の向上が必要であり、そのためには、市民としての責任や自覚、まちへの愛着や関心を持つ市民を形成することが必要である。

このような市民形成の取り組みは、地域内における人材の発掘や、成人を対象としたまちづくりの実践を通じた取り組みの中で既に行なわれている。ただこの場合、まちづくりの実践に参加する市民は、すでにまちづくりに主体的に取り組もうとする人であり、その他の市民は、依然としてまちづくりに対して受身のままであるという可能性は否定できない。その解決策としては、義務教育の段階において、市民としての責任や自覚、まちへの愛着や関心を持つ市民を形成することが重要であると考えられる。

では、このような市民を形成するために、学校教育においては、どのような取り組みがなされているのだろうか。真下²⁾は、『まち探検』『地域宝物探し』『遊び場マップづくり』『自然環境破壊調べ』などさまざまな教科や領域で『まちづくり』学習活動をすることは、自地域での『まちづくり』の目標や意義、あるいは、あるべき過程などを考える上で有効である」と小学校の段階でのまちづくり学習の重要性を述べている。さらに、『まちづくり』学習、あるいは『まちづくり』実践にふれる機会を保障されれば、子どもは、それ以降の自らが住む自地域の『まちづくり』学習や『まちづくり』実践へ向けてより強い関心や意欲を喚起される」とし、このような学習がより発展することにより、まちづくりの主

体者へと成長していくとも述べている。

真下が述べる「まちづくりの主体者」とは、どのような状態を指し示しているのだろうか。この概念に直接言及しているものではないが、関係する概念として佐藤³⁾は、まちづくりにおける市民を「政治的主張や権利とも結びつき、近代社会の中での自立した個人である」と定義している。まちづくりに参加する個人や団体は、直接間接を問わず利害関係があり、その利害関係の調整、対立の克服なしにはまちづくりは進まない。まちづくりにおける市民は、市民としての自覚と見識をもつ、自立した個人であることが必要である。しかしながらこのように考えると、まちづくり学習が、どのように発展してまちづくりの主体者へと成長することを可能にするのか、その過程をより詳細に検討していく必要があるのではないだろうか。

ここまで見てきたように、現在のまちに対しての無関心さや市民としての自覚の欠如が叫ばれる今日において、子どもが将来良き市民となり、まちづくりを実践していくためにも、学校教育における市民形成は不可欠であり、その教育内容を検討することが重要である。

しかしながら、「まちづくり」と一言で表現できたとしても、その対象や領域は多岐に亘る。多様なまちづくり論が存在するといっても過言ではなかろう。そこで、本研究においては、まちづくりの主体者の人物像や市民形成の内実を考えるにあたり、イギリスとスポーツを事例として取り上げることとする。イギリスにおいては、近年、行動的な市民の育成に向けた市民性教育の取り組みが推進されている。文化的な差異があるにせよ、良き市民の形成という命題に対するアプローチという点では、我が国においても十分な示唆が得られると考える。また、スポーツの分野においては、スポーツを「できる」だけの主体から、スポーツを自分たちが継承・発展させていく主体であると捉えた、主体者形成について述べた論考がある。本研究では、これらの見解をもとに、「主体者」という人間像についてまとめることで、まちづくりにおける「主体者」の概念を明確にしようとする。もちろん、これまで我が国で取り組まれてきた学校教育におけるまち・まちづくり学習を分類・整理し、その学習が十分に自立した市民の形成へと直接的にかかわっているのかを検証していく必要もあるだろう。さらに、それらの過不足を踏まえ、まちづくりにおける主体者形成に向けた、教育内容を明らかにすることを目的とする。

2. 研究の方法

本研究は、文献による考察を中心に行ない、次の手順を進める。

1. イギリスにおける市民性教育論、並びにスポーツにおける主体者形成を主張する運動文化論を取り上げ、両者に共通する人間像を明らかにすることで、まちづくりにおける「主体者」概念を明らかにしていく。
2. 学校教育においてさまざまな教科でまち・まちづくり学習が行なわれている。その中から代表的な教科書を対象として、また「総合的な学習の時間」の実践事例を対象として、単元のねらいやその中身について分類・整理をしていく。
3. 1. により明らかになった「主体者」概念をもとに、これまでのまち・まちづくり学習を踏まえ、学校教育におけるまち・まちづくり学習の教育目標を提示し、その教育の構造について考察する。さらに、その教育内容について提案する。

【注】

- 1) 倉沢進・小林良二 (2004) 改訂版地方自治政策Ⅱ自治体・住民・地域社会. 放送大学教育大学振興会, p.107
- 2) 真下弘征 (2003) 「生活における豊かさ」を問う授業づくり (第7報) — (7) 子どもにおける「まちづくり主体」形成の課題一. 宇都宮大学教育学部紀要 53 (1), p.83
- 3) 佐藤滋 (1999) まちづくりの科学. 鹿島出版会, p.374

第1章 まちづくりにおける「主体者」概念の明確化

本章の目的は、まちづくりにおける「主体者」の概念を明らかにすることである。そこで、イギリスにおける市民性教育論及び体育領域における運動文化論を具体例として取り上げ、両者の主体者像の内実について考察していく。

第1節 イギリスにおける Citizenship Education（市民性教育）について

現在日本において「市民性教育」という言葉が学校教育における社会科などで取り上げ始めてきた。しかしこの言葉を使うようになったのは、日本では遅いくらいである。世界的に見ると、1990年代より Citizenship Education（市民性教育）の関心は高まってきていて、今回取り上げるイギリス（ここではイングランドを指す）では、2002年から中等教育段階（KS3～4, 11～16歳）において市民性教育を必須教科として履修を義務化している。

市民性とは市民権という法的な地位を指すとともに、それを行使する人間に求められる資質や技能としての市民性を指して用いる。市民性教育は、社会変化に対応した「市民」を形成する手段として大きく注目されている。

市民性教育は単に学校における教育だけでなく、地域社会、地方自治体の役割は非常に重要であり、子どもの権利の中でも、子どもの問題の決定に際して子ども自身が発言し、参加していく機会が与えられる学習が、まちづくりの主体者を考える上で必要となると考えるため、本稿において取り上げる。

以降、イギリスにおける市民性教育を対象とし、その科目が成立した背景、市民性教育がもつ市民像、その学習内容について述べる。

第1項 市民性教育が生まれた背景

市民性教育は、めまぐるしく変化する現代社会において、子どもたちが将来、市民としての十分な役割を果たせるように、近年、欧米諸国を中心に学校教育で導入されてきている。その背景には、ニートといわれる若者の就業意識の低下、社会的無力感や、投票率の低下をはじめとする政治的無関心をあげ、将来を担う世代に、社会的責任、法の遵守、地域やより広い社会と関わることを教えなければ、民主主義社会の未来はないとの危機感が広がってきたことにある。

こうした社会状況の中、1990年代以降、各国の政府や民間団体、国際機関等によって、さまざまな政策提言がなされ、市民性概念や市民性教育の再検討、市民性教育のカリキュラムへの導入、効果的なカリキュラムやプログラムの提案がなされてきた。

例えばイギリスでは、1998年に提出された「学校における市民性のための教育と民主主義の指導」（通称クリック報告）報告書²⁾を基盤としつつ、行動的な市民の育成に向けた市民性教育への取り組みが推進されている。カナダ、フランス、アメリカなど、現実としての多文化化が進んだ国においては、多様性をふまえた統合のために必要とされる市民性の構想、そしてそれに向けた市民性教育の模索が続けられている。グローバル化の波を受ける東南アジア諸国では、民主的社会の担い手としての新しい市民性が議論される一方で、自国への愛着をもつ国民の育成として市民性教育が推進されている。

日本においても、改正された教育基本法、中央教育審議会の答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（1996年7月）、「新しい時代を拓く心を育てるために一次世代を育てる心を失う危機―」（1998年6月）、「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について」（2002年7月）などが、これからの社会における市民の育成について言及しているほか、経済産業省も自立した市民の育成という観点から市民性教育振興のための提言を行なっている。

こうした各国の動きに加え、欧州評議会などの地域機関、またユネスコをはじめとする国際機関、国際的な援助組織、民族や宗教を基盤とする国家を超えた組織・団体の活動など、各国の市民性教育に影響を与える多国間の動きも活発である。

このように、世界的な動向として市民性教育が注目を浴びている。次に、市民性教育が必修化されたイギリスを対象とし、導入の背景を見ていく。

イギリスでは、1990年代に入って、落ちこぼれ、政治的無関心、異文化摩擦・対立、民族差別等の問題が深刻化してきた。また東西冷戦の終結、EUが深化する中で、イギリスのユーロ圏加盟問題をめぐる意見の対立、グローバル化進展の中でのイギリス人としてのナショナル・アイデンティティ喪失等の問題が顕著化した。このようなことを背景に、1970年代から政治教育の推進に取り組んできたロンドン大学のバーナード・クリック教授を議長とする「市民性教育諮問委員会」を設立し、同委員会に対し市民性教育を強化する方策について検討を依頼し、1998年9月に同委員会がクリック報告を公表した。クリック報告を踏まえ、1999年に全国共通カリキュラムの大幅な改訂がなされ、2002年9月から中等教育段階（KS3～4、11～16歳）の公立学校で教科としての市民科が必修となり、カリキュラ

ムの中で分量的には全体の5%までを占めることとなった。

第2項 市民性教育における「市民」の内実

市民性教育が求める市民とはどのような状態を示しているのだろうか。ここでは、イギリスにおける市民性教育のナショナル・カリキュラム、学習プログラムから考察していく。

クリック報告で示された市民性のための教育全体を通して、その中核をなすものとして「社会的・道徳的責任」、「コミュニティとのかかわり」、「政治的リテラシー」という3つの相互に関連する構成要素が挙げられている。社会的・道徳的責任とは、投票や市政参加など民主主義を支える主権者としての責任、あるいは社会の秩序を維持・発展させるための市民の道徳的規範・行動など、学校内外における市民としての責任を習得させようとするものである。そうした市民としての役割を、知識として認識するだけではなく、コミュニティによる参加とコミュニティへの貢献活動を通して学ぶことを含め、生活の中で助け合うこと、近隣の人々やコミュニティとのかかわりあうことについて学ぶということである。子どもが、市民性教育を通してコミュニティへの関心を高め、コミュニティでの活動を行なうことを奨励している。また政治的リテラシーとは、日常生活、あるいは社会における市民生活の中で、批判的に物事を分析して行動し、身のまわりの地域から国までのさまざまなレベルで国民の生活をどのように効果的なものにすることができるかについて学ぶのである。

市民性教育は市民としての教養や責任だけではなく、市民性育成のために討論や調査、社会参加の活動やスキルなどを重視し、単なる市民的教養に終わらずに、参加と責任の態度やスキルを育成しようとし、「行動的 (active) で、知識を持ち (informed)、批判的精神を持ち (critical)、責任感のある (responsible) 市民として、効果的に社会に参加する力を全ての生徒につけること」を目的としている。³⁾

教育課程における到達目標を示したナショナル・カリキュラムには、各教科の目標と並んで学習プログラムが示されている。イギリスのナショナル・カリキュラムにおける市民科の学習領域は、①教養のある市民になるために必要な知識と理解、②探求とコミュニケーションの技能の発展、③参加と責任ある行動に関する技能の展開の3つの領域に区分している。表1はKS3 (11~14歳) 段階での学習領域について示す。

表 1 市民科の学習領域

<p><u>① 教養のある市民になるために必要な知識と理解</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ 法的な権利・人権と社会を支える責任，及び司法制度 ◆ 連合王国（UK）におけるナショナル・アイデンティティや地域的，宗教的あるいは民族的アイデンティティの多様性と相互尊重 ◆ 中央・地方政府についての理解とあわせて中央・地方政府が提供する公共サービスと財政運営とそれらの貢献の機会について ◆ 国会その他政府機関，選挙制度と投票の重要性 ◆ コミュニティや国あるいは国際的なボランティア・グループの活動について ◆ 紛争をフェアに解決することの重要性 ◆ 社会におけるメディアの意義 ◆ 地球的コミュニティとしての世界とそれがもつ政治的，経済的，環境的及び社会的意味，ヨーロッパ連合（EU），英連邦，国際連合の役割
<p><u>② 探求とコミュニケーションの技能の発展</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ 政治，信仰，道徳，社会，文化に関する諸課題についてのさまざまな情報分析による考察 ◆ 諸課題についての個人としての意見を発表したり文章を書いたりして，その正当性を論じる ◆ グループでの討論やクラスでの討論に貢献し，議論に参加する
<p><u>③ 参加と責任ある行動に関する技能の展開</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ 他者の経験について想像力を働かせて考えること，他者の見方について考え，表現し，説明する ◆ 学校での活動やコミュニティでの活動とともに責任をもって取り組み，決定し，参加する ◆ 参加のプロセスについてふりかえる

市民性教育におけるクリック報告が示した 3 つの構成要素，「行動的で，知識を持ち，批判的精神を持ち，責任感のある市民として，効果的に社会に参加する力を全ての生徒につけること」とする目的，ナショナル・カリキュラムにおける市民科の 3 つの学習領域，また導入の背景より，この教育が目標とする市民像を次のようにまとめることができる。

市民性教育が目標とする市民像として、法律、人権、司法、議会や選挙など、生活していくうえでの基礎的な市民的教養を持つことが必要である。さらに、市民にはコミュニティへの参加と社会形成に向けた責任ある行動が求められている。コミュニティやボランティアでの活動に責任をもって取り組み、参加に対して自己をふりかえることが必要である。そのためにも、社会における市民生活の中で、批判的に物事を分析する力が必要であり、身のまわりの地域から国までの、さまざまなレベルでの物事を考え行動できることが必要である。また市民性教育によって、国に一方的に統治される客体となるのではなく、国家とともに政治やコミュニティに参加していく自立した市民に変わることが求められる。

第3項 市民性教育における市民形成について

前項で述べた市民を形成するために、市民性教育ではどのような教育内容が示されているのだろうか。本項では「学校全体アプローチ」として試行的に実践された「Get Global!」プロジェクト⁴⁾を例に市民性教育の教育内容について考えていく。

Get Global!は、2002年からの市民科導入をふまえ、2001年にイギリス政府国際開発省（DFID: Department for International Development）とAction Aid（アクション・エイド）、CAFOD（カフォード）、Christian Aid（クリスチャン・エイド）、Oxfam（オックスファム）、Seven the Children（セブン・ザ・チルドレン）といった国際的にも有名なNGOとが協働して立ち上げたプログラムである。このプロジェクトは、2001年から2年間にわたって、ウェールズとイングランドの30校を対象に行なわれている。

Get Global!では、活動的な地球市民的資質を高めることをねらいとし、次の3つの中心的なテーマを示し学習を進めている。

- ① 活動を通して、生徒自身が変わった・学んだという成果を経験として知ること
- ② 探求、参加、ふりかえりのスキルを高めること
- ③ 地球共同体として世界理解を進め、そのことの政治的、経済的、社会的及び環境上の意味について話し合うこと

Get Global!の学習過程は、アクション・リサーチ（Plan（計画）Do（実行）See（評価））の手法が用いられ、子どもたちが自分たちにとって大切だと思う課題を選ぶところから始まり、地域や地球レベルでの探求を行い、行動を立案し、参加する。そして自分たちの実

践を分析し、ふりかえり学習全体を記録し、評価することで終わる学習である。

Get Global!のテキストには、次の6つのステップからなる学習プログラムが示されている。

ステップ1 地球市民的資質に求められる知識、価値、態度を探求する

ステップ2 学習課題を発見する

ステップ3 調べ活動を行なう

ステップ4 行動計画を立てる

ステップ5 行動する

ステップ6 ふりかえる

Get Global!は、3つの中心テーマと6つのステップに応じた学習により、市民としての行動と責任を養っている。またステップ6のふりかえりにより、より一層活動的で責任をもった市民としての自覚を生むのではないかと考えられる。

Get Global!は、市民科が必修科目となる以前のプロジェクトではあるが、市民科が示す3つの学習領域と重なることは明らかである。市民性教育の事例としてGet Global!を取り上げたが、3つの学習領域を核としているところは市民性教育でも共通であり、市民性教育として目指すところの「市民」を育成する学習となっている。

最後に、このプロジェクトは学校全体のアプローチとして実践されている。単独教科の知識を教授する学習とは異なり、NGOや地域コミュニティと連携した「学校全体のアプローチ」であることは重要な要素である。

第2節 スポーツにおける主体者形成について ―運動文化論を例に―

第1項 まちづくりとスポーツ

現在に生きる我々にとってスポーツはライフステージにおける生活の要求に根ざして、日々の生活の中で容易に実践でき、人々の健康で文化的な生活実現を支えている。また、スポーツは行政の後押しによる生涯スポーツ政策とも相まって、今日では誰もが多種多様のスポーツに参加する機会が持てるようになっている。各市区町村では、スポーツ振興を取り入れたまちづくりの取り組みが増えている。これまでのスポーツ振興は、住民の健康

増進や生活の質の向上のために実施されていたが、近年では、「スポーツによるまちづくり」をすることで、地域の活性化を図るケースが多い。地域の活性化は、都市化や情報化により崩壊したコミュニティの再生、スポーツの発展にともなう新たな地域文化やスポーツ文化の創造、そしてスポーツ団体やスポーツイベントの開催による人材育成、さらに社会体験が不足している青少年に対して、スポーツクラブにおける社会体験や異年齢集団とのかかわりによる青少年育成などの社会的効果があげられる。また個人においては、生活の質の向上、健康増進、そしてスポーツ実施にともなう自己実現や生きがいの発見などがあげられ、これらの効果からますますその意義が高まっている。

また近年のスポーツ人口の増大やスポーツクラブの増加もさることながら、実践だけではなく、見るスポーツとしてもスポーツをより身近なものへと変化させ、我々の生活と深くかかわっている。このように、現在のスポーツは、我々の生活により身近なものであり、地域の活性化も含め、国民の健康・生命・くらしを守るため、また、より人間らしく生きるために必要とされ、まちづくりにおいても重要な要素とされる。

このようなスポーツではあるが、その急激な大衆化と技術の高度化等により、さまざまな問題が引き起こされているのも事実である。そのひとつとして、スポーツによってアスリートを育てることを目的とし、より高度な技術を指導する場所となってしまうている。現在のスポーツは競技性ばかりがクローズアップされ、スポーツ本来の健康やくらしを豊かにする手段として捉えられなくなってきている。

このような危惧を受け、スポーツを「できる」だけでなく、文化的認識や発展・変革主体を育てようとする論考がある。ここではひとつの考えとして、学校体育研究同士の「運動文化論」⁵⁾を取り上げることにする。その理由として、まちづくりの主体者を考えるうえで、運動文化論が示す発展・変革主体の形成とまちづくりにおける主体者形成に共通するところがあるのではないかと考えたからである。

運動文化論は、その本質を、運動文化の継承・発展の学習が体育科教科にあるとし、体育科教科の目標を「スポーツ分野における主体者形成」と整理し、体育を文化的教養教科として位置づけている。その背景として、次のようなことがあげられている。「体育は、スポーツの技術や文化をそのまま教えようとするものであり、現行ルールや現在使われている技術の指導に重点が置かれている。」⁶⁾「部活動においては、子どもたちの自主性・自治的活動という色彩は極端に弱められ、一部はスポーツエリートの養成コースとなり、他方は『非行防止』の看板をかかげた『管理』組織に変質させられている。」⁷⁾「スポーツ行事

も同様で、子どもは行事の主人公を奪われ、それとともに『感情的一体感』を生み出す『儀式』となっている。」⁸⁾などが言われている。運動文化論では、スポーツを文化として捉え、スポーツが「できる」だけの主体から、スポーツそのものを自分自身のものであるものとして発展・創造し社会に働きかけようとする、スポーツ文化の継承と創造の主体者を、体育を通して子どもたちに求めている。

第2項 スポーツにおける主体者の内実

今日のスポーツによるまちづくりやスポーツクラブの増加は、国民の健康・生命・くらしを守るため、地域のコミュニティを形成するため、また人間らしく生きるために必要であり、国民によるスポーツの要求が反映した結果と見られる。また国民がスポーツ要求を自らの力で実現していこうとする姿である。そしてこのことは、スポーツが生活するうえでの重要な一構成部分として位置づけられていることのあらわれである。

しかし、このような位置づけのスポーツではあるが、国民のスポーツに対する要求と国や企業の政策と少しズレがあるようである。出原は、「国民の切実な要求と国や企業の基本的関連を理解しない一面的なものである。」⁹⁾とし国や企業の姿勢を批判している。また、国や企業の政策は「国民のスポーツ要求の高まりに対する資本家的対応の姿であり、この要求を部分的に充足させることによって、よりいっそう支配を貫徹するものとなっている」¹⁰⁾と述べている。つまり、国や企業は国民の要求に応えることによって、その見返りとして階級支配とその体制の安定をはかろうとしたり、国民を管理しようとしているというのである。

そしてこのような状況に対して「今日ほど、国民の側の、全国的での自覚的・大衆的運動が求められている時代はない。」¹¹⁾として、行政や制度や組織を我がものにつくりかえ、国民自らがスポーツを実践し発展させていく、また変革・創造していこうとする自覚を持った国民の登場を求めている。さらに「運動を支え、発展させるためのスポーツの国民的教養の内実が問われている。」¹²⁾とし、スポーツの国民的教養を検討していくことが必要であると述べている。つまりスポーツを国民のものとして発展させていくためには、スポーツの国民的教養が必要であり、その内容が重要であるということである。

ここまで、国民のスポーツ要求を、自らの手で実現していこうとする自覚を持った国民が求められ、そのためにはスポーツの国民的教養もつスポーツを変革・創造していこうとする主体者が必要であるということ述べてきた。次項では、このスポーツにおける国民

的教養とは一体何なのか、またその中身についてもみていく。

第3項 スポーツにおける国民的教養をどう育むのか

スポーツの全国的規模の要求を、国民自らが実現していくためには、行政や制度を我がものにつくりかえ、発展させていく変革主体が求められていることは、前項で述べたとおりである。そしてこのような変革主体に必要なのがスポーツの国民的教養であるということである。

出原は、教養について次のように述べている。「教養は人間が文化を取り込むことによって形成される」¹³⁾。つまりスポーツの国民的教養は、スポーツ文化を取り込むことであるといえる。さらに「教養は、教育によって、人間が文化を取り込むことにより人間的諸能力として表出する。ここでの教育とは国民の自己教育としての社会教育と学校教育をさす。」¹⁴⁾とし、文化の取り込みは教育によって行なわれるとしている。本稿では学校教育における主体者形成を論じようとしていることから、ここでは学校教育に限定して述べる。学校教育は、文化や科学の基礎を計画的・系統的に教授することを基本的な任務としており、文化の教授は国民的教養を与えるものであると言える。そしてスポーツにおける国民的教養は、学校教育においては主に体育によって育まれると考えられる。丹下は「運動文化の継承・発展の学習が体育科教育の本質である」¹⁵⁾とし、文化的教養教科としての体育を位置づけている。そして出原は「子どもに求める能力＝『体育の学力』は享受能力だけではなく、変革と創造の能力をも含む。子ども自身が自分たちの未来のために文化変革・創造の学力をつけることが体育の教科としての役割である。」¹⁶⁾と述べ、さらに唐木は、文化的教養教科としての体育について、「運動文化を自分のものにするだけでなく、それを将来の生活により一層意味あるものに変革していける能力と資質を身につける」¹⁷⁾ことが必要であるとし、「変革」と「創造」というキーワードについて触れ、スポーツの主体者に必要な学力について述べている。このことについて出原は、スポーツ教育において獲得されるべき学力として次の3つをあげている。¹⁸⁾

- ① スポーツ実践の学力（スポーツをする力）
- ② スポーツ批判の学力（スポーツを見る力）
- ③ スポーツ変革の学力（スポーツを変える力）

スポーツ実践の学力は、体育の課題として、十分な技能習熟が保障されないまま放置され、運動嫌いやスポーツ嫌いになってしまう子どもたちの出現を考えれば、義務教育段階においてすべての子どもに保障しなければならない学力である。この学力で獲得する確かな技能習熟と技術認識は文化の継承の基本的な土台となる学力である。さらに技術が「できる」と「わかる」に加えて、文化的認識が欠かせない。例えば、スポーツはルールに従って当然であるという前提に行なわれており、「なぜ」を問う機会がまったくない。「なぜそれをやってはいけないのか」、「なぜルールに従わないといけないのか」といった疑問を持たずしてスポーツを行なっている。次に、スポーツを批判的に見る力が必要である。批判的な見方は、自分たち自身の文化であるスポーツをどのような方向で、どのような内容に変えるのかということを示してくれるのである。さらに、スポーツは変わり、またスポーツは変えることができるということである。現在のスポーツがすべてではないし、現在のルールが今後も変わらないわけではない。実際にニュー・スポーツなどスポーツは変化しルールも変化している。時代によって思想や制度が変わるように、スポーツも時代と社会のなかで変わるのである。このようなスポーツ変革の学力が必要である。出原は『「スポーツを変える学力」こそ、スポーツ教育が最も大切にしなければならない』¹⁹⁾とし、スポーツ変革の学力の重要性を述べている。

出原があげた 3 つの学力は、スポーツ文化を「変革」「創造」していこうとするのに必要な学力である。まずその土台として、スポーツの基礎的な技能の習熟を必要条件としている。批判の学力は自分たち自身がイメージするスポーツを変革・創造するため、その道標としての役割を果たしている。それを行動によって形あるものに変えていこうとするスポーツ変革の学力が必要であるということである。

友添は、スポーツ文化の学習について教科としての体育のアイデンティティを求める論考の中で、「スポーツを文化として捉え、生涯にわたるスポーツライフの構築と、日常的なスポーツ実施を可能にしていくためには、スポーツの技術の獲得だけではなく、現実のスポーツを取り巻く状況に批判的なまなざしを注ぎながら、スポーツの新たな意味や価値を生産・創造していくことのできる能力が求められる」²⁰⁾とし、出原と統一の考えを示している。さらにその論考の中で、スポーツ文化に必要とされる学びの次元について表 2 のように示している。

表2 スポーツ文化の学習に必要とされる学びの次元

スポーツ文化の学習に必要とされる学びの次元
<p><u>スポーツを行なうための学び</u></p> <p>——スポーツを楽しみ、仲間との交流を豊かにするために</p> <ul style="list-style-type: none">○ スポーツの技能習熟に必要な技術の認識学習（認識学習）○ スポーツ参加に必要なソーシャル・スキルの学習（社会学習）○ 健康科学と運動処方に関する学習（健康関連体力に関する学習）
<p><u>スポーツを知るための学び</u></p> <p>——スポーツを相対化し、新たなスポーツ文化創造のために</p> <ul style="list-style-type: none">○ スポーツ科学の成果に関する学習（スポーツの発展史、スポーツの文化論、スポーツの政治・経済学）
<p><u>スポーツに自立するための学び</u></p> <p>——豊かなスポーツライフを実現するために</p> <ul style="list-style-type: none">○ コミュニケーション・スキルの学習○ 情報処理に関するスキルの学習（学び方学習）○ 批判的思考と問題解決のためのスキル学習○ 集団形成・集団自治に必要なスキル学習
<p><u>スポーツと共生するための学び</u></p> <p>——スポーツを「生涯の友」とするために</p> <ul style="list-style-type: none">○ スポーツの倫理的学習（スポーツの正しい価値実現）○ スポーツの内面的価値に関する学習（スポーツと自己実現）○ スポーツライフとライフスタイルのモデル学習

（友添秀則『体育科教育』2001年4月号）

友添の提示した「スポーツを行なうための学び」「知るための学び」「自立するための学び」「共生するための学び」は、出原が示した3つの学びを具体化した形で表している。こ

の学びの次元では、スポーツ文化の変革・創造のために、自らのスポーツライフを創意・工夫・実践できる能力、スポーツ集団が形成できる能力等を必要とされる教養として示している。その内容として、スポーツ技術の獲得だけではなく、スポーツに参加するために必要なソーシャル・スキルや健康科学と運動処方、またスポーツ科学の成果に関する学習など、スポーツを支える社会的条件に働きかける学習を含んでいる。また、自らのスポーツであるという意識のもと、コミュニケーション・スキル、情報処理に関するスキル、批判的思考と問題解決のためのスキルなど、スポーツ自治を獲得する学びも含んでいる。

ここまでスポーツ文化の変革・創造のために必要な学力、学びを示してきた。これらの学力は、文化的教養教科としての体育によって育まれるものである。このような体育で得られたスポーツの国民的教養は、スポーツ文化を変革・創造していくスポーツの主体者を形成していくうえで重要である。

最後に、出原はこうも述べている。「次の時代の文化を創造するのは今の子どもたち自身である。今の大人ではない。」²¹⁾。つまり主体者形成の当事者は子どもたちであるということである。主体形成に必要なものとして、国民的教養とは別に、教授する側は、子どもを「育成」や「管理」の対象として把握していたところから、変化・発展する文化の「担い手」として捉えることが必要である。

第3節 まちづくりにおける「主体者」概念の明確化

ここまで、イギリスにおける市民性教育が目指す「市民」と、スポーツにおける「主体者」について述べてきた。

本節では、これら2つの人間像をもとに、まちづくりにおける「主体者」の概念について明らかにしていきたい。

第1項 まちづくりと主体者

かつての高度経済成長期は、経済中心の都市開発や地域開発が進み、そのため各地で深刻な公害問題を引き起こした。こうした都市開発や地域開発の在り方を抜本的に見直し、都市づくりや地域づくりに市民性、地域性または環境性を重視する考えが導入された。つまり、それまでの産業中心から生活中心とする、都市づくりや地域づくりの考えが強められたのである。そしてこれまで都市計画と呼ばれていた言葉が、まちづくりとして使われ始めてきた。

まちづくりという呼び方に変わったのは、より身近な問題として生活環境の整備の在り方やその見直しに関心が集まり、地域の魅力や生活環境などの問題点に対して、地域住民の参加によって改善していこうとし、ハードからソフトへの転換、また市民になじみやすい言葉として使われるようになってきたからである。また2000年4月に施行された地方分権一括法によって、行政システムの改善とその具体化への取り組みが始まり、市民の役割や責任は変化してきている。協働型まちづくりは、地域のまちづくりにおいて市民と行政が互いに協力しそれぞれの役割や責任を自覚し、また共有しながらまちづくりに取り組むことである。さらに地域の課題は地域で解決し、提案するといった自己決定の仕組みでもあり、ますます市民参加による取り組みが必要とされている。しかしながら、市民参加を実現するのは容易ではない。市民参加をはっきり打ち出す自治体に対しては、住民からは要望や不満だけが噴出する事態となる。単に不平不満を行政に言うだけではなく、市民一人ひとりが、地域の一員として自分たちの地域は自分たちで良くしていこうとする、自覚と責任を持つことが必要である。以降では、このような自覚と責任を持つまちづくりの主体者について、スポーツにおける主体者、イギリスにおける市民性教育が目指す市民をもとに論じていく。

第2項 まちづくりにおける「主体者」の定義

前項では、現在のまちづくりには自覚と責任を持った市民が必要であることを述べてきた。本稿ではまちづくりに必要とされている市民とはどのような状態を示すのかを、これまで取り上げてきたイギリスにおける市民性教育が目指す「市民」、スポーツにおける「主体者」をもとに考え、まちづくりにおける主体者像を明らかにしていく。

「主体者」とは、「主体性」をもった「者」として捉えられる。広辞林²²⁾によると、「主体性」とは、「はっきりした自分独自の意思・主義を堅持して行動する態度」また、国語辞典²³⁾では「自分の意思判断によって行動し、他に影響をおよぼしていくこと」と表現されている。この2つをまとめるならば、自らの意思（おもい）において行動し、他に影響をおよぼしていこうとする態度であると考えられることから「主体者」とは、このような態度をもつ人であるといえる。

次に、これまでにあげたイギリスにおける市民性教育が目標とする「市民」と、スポーツにおける「主体者」の2つの人間像から「主体者」の共通項について考える。

まず、当然ではあるが両者に目的があることである。市民性教育における市民には、社

会形成をしていこうとする目的がある。スポーツにおける主体者には、スポーツ文化を変革・創造していこうとする目的があげられる。次に、それぞれの分野における能力や教養があることである。市民性教育における市民には、生活をしていくうえで必要な市民的教養であり、スポーツにおける主体者には、スポーツの技術的・技能的な能力である。能力や教養は、それぞれが取り組もうとする目的に対して必要な、知識としてまとめることができる。さらに、「なぜ」と考える批判的思考や問題意識の視点があることである。そして最後に、両者とも行動によって示していこうとする態度が伺えることがあげられる。このように目的、知識、批判的思考そして行動の4つを共通項としてあげることができた。

これらの共通項より「主体者」とは次のようにまとめることができる。主体者とは、対象に対して目的があり、知識と批判的思考により自らの意思（おもい）をもつこと。そして意思（おもい）を行動に移すことによって他者に影響を与えようとする態度をもつ者である。

ではこれらをもとに、まちづくりにおける「主体者」について考えていきたい。まちづくりと一言でいってもさまざまである。健康・福祉、経済、環境、文化、安全・安心などさまざまなテーマによって取り組まれている。そしてそれぞれのテーマにおいて問題とする事柄があり、それに対してこんなまちにしたい、こんな生活をしたいといった目的をもつことができる。田村²⁴⁾の言葉を借りると「理念」が必要である。そういった理念がまちづくりの実践を進めていく基本となる。そして知識や「なぜ」と思う批判的思考は、現状がどのような状態なのか、どこに問題があるのだろうか、どのような姿に変えたいのか、どのようにすれば変えることができるのだろうかなどを導き出し、理念をより鮮明にするのである。そして知りえた知識や批判的思考を総合的に判断して自らの理念を行動によって他者や社会に対して発信していくことができる人物が、まちづくりにおける主体者であると言える。

つまり、まちづくりにおける「主体者」とは、まちの一員としての自覚やまちに対して関心がある人であり、改善したいテーマ、まちに対する鮮明な理念をもち、まちの将来像をデザインできる人である。またその理念に対して自らが行動し他者やまちに対して影響を与えようとする態度をもつ者である。

第3項 まちづくりにおける「主体者」の内実

まちづくりとは、自分たちのまちは自分たちで良くしていこうとする活動である。その活動の主体者は、①まちの一員であるという自覚を持っていて、②まちの将来像を描ける力をもっている人である。さらに③行動によって将来像に近づけていこうとする人である。

(表3)

①まちの一員であるという自覚を持つということは、自分がまちを構成している一人であることに気づくことである。人はひとりで生きているわけではなく、常に支え支えられて生きていること、家庭や地域のなかでさまざまな人とかかわりながら生活していることを認識する必要がある。次に②まちの将来像を描ける力とは、自分が生活しているまちに対して関心を持ち、常にまちの現状を捉えていることが必要である。まちに関心をもつということは、まちを散歩したり、調べたりする行動によって芽生える感情である。つまり

表3 まちづくりの主体者になるために必要なもの

まちづくりの主体者になるために必要なもの
まちの一員であるという自覚を持つためには――
<ul style="list-style-type: none">・ 自分がまち（社会）を構成しているひとりであるということに気づく・ 家庭や地域に支えられて生きているということを認識する・ 活動を誰かに認めてもらう
まちの将来像を描くためには――
<ul style="list-style-type: none">・ 自分の生活しているまちに関心をもつ・ まちの現状を的確に捉えている・ まちの価値や課題を発見できる・ 確かな価値判断ができる・ 広く社会を見渡す視野をもつ
勇気をもって行動に移すには――
<ul style="list-style-type: none">・ まちに対する強いおmoiをもつ・ 活動を共にする・支えてくれる仲間や家族の存在

まちへの関心は、行動なしにはもてないものであるといえる。さらに、まちづくりは③行動することが重要である。行動することによってはじめて、まちに影響を与えるのである。まちに働きかけをするには、勇気がないとなかなか行動にすることは難しいものである。勇気をもつためには、まちに働きかけをしたいとする強いおもいと、活動を共にする及び支えてくれる多くの仲間が必要である。

まちづくりの主体者になるためには、以上のような要素が必要である。このような要素は、学校教育であったりそれぞれの経験によって獲得されるものである。

しかし、これらのすべての要素をもたなければまちづくりの実践ができないかと言えばそうではない。主体的にかかわらなくても、実際にまちづくりに参加することで得られるものがあるように思える。とりあえずまちづくりにかかわってみる、ということがまちづくりにおける主体者形成にとって必要なかもしれない。例えば、まちの一員であることの自覚がなくても、まちづくりの活動に参加することによって、「川がきれいになった」、「喜ぶ人の笑顔が見られた」、「自分もそのまちづくりに携わった人間の一人だ」。このような経験をすることが、まちの一員であるという自覚を生むことになるのである。また活動をすることによって、社会を見渡す視野も広くなり、まちの新たな価値や課題が見つかることもある。

このように、まちづくりにおける「主体者」には、すべての要素をもっていることが必要であるが、もっていないからといってまちづくりへの参加・実践が出来ないのかということではないということである。反対に「すべての要素を充たしていないとまちづくりは出来ない」と言ってしまうと、まちづくりの敷居が高くなってしまい、誰もまちづくりを実践しなくなってしまう。平仮名で表す「まちづくり」の意味を問われることがよくある。平仮名で表す「まちづくり」は、平仮名のやわらかさが身近な存在として捉えられ、また取り掛かりやすいという意味が込められているのである。つまり、まちづくりは、誰もが容易に参加・実践できるものでなければならないのである。最初は、主体性のない取り組みであっても、やがてまちづくりの主体者になるのである。それは活動の中で積み重ねられる経験が、まちづくりに必要な要素として獲得できるからである。つまり、どんな形であれまちづくりに取り組むことが、まちづくりの主体者を形成するうえで重要である。

ここまで、まちづくりの「主体者」になるためには、実際にまちづくりにかかわることが重要であると述べてきた。

【注】

- 1) 嶺井明子編 (2007) 世界のシティズンシップ教育ーグローバル時代の国民／市民形成. 東信堂, p.185
- 2) Qualifications and Curriculum Authority (1998) Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. QCA,london
- 3) 前掲書 1) p.190
- 4) 藤原孝章 (2006) アクティブ・シティズンシップを育てるグローバル教育ーイギリスの市民性教育 Get Global!の場合. 同志社女子大学社会システム学会現代社会フォーラム 2 : 21-38
- 5) 出原泰明 (1986) スポーツの自由と現代下巻. 青木書店, p.246-274
- 6) 出原泰明 (2004) 異質協同の学びー体育からの発信ー. 創文企画, p.235
- 7) 前掲書 5) p.272
- 8) 前掲書 5) p.272
- 9) 前掲書 5) p.250
- 10) 前掲書 5) p.251
- 11) 前掲書 5) p.251
- 12) 前掲書 5) p.251
- 13) 前掲書 5) p.252
- 14) 前掲書 5) p.253
- 15) 前掲書 5) p.267
- 16) 前掲書 6) p.238
- 17) 前掲書 5) p.269
- 18) 前掲書 6) p.241
- 19) 前掲書 6) p.242
- 20) 友添秀則 (2001) 体育に理屈はいらない?ーなぜ, いまスポーツ文化を学ぶのか. 体育科教育第 49 卷 (4), p.46
- 21) 前掲書 6) p.236
- 22) 三省堂編修所 (1983) 広辞林<第六版>. 株式会社三省堂, p.942
- 23) 松久潜一・佐藤謙三 (1969) 角川国語辞典新版. 株式会社角川書店, p.474

24) 田村明 (1999) まちづくりの実践. 岩波書店, p.41

第2章 まち・まちづくり学習にかかわる教科の教育内容・方法の分類

本章の目的は、第1章のまちづくりにおける「主体者」概念を踏まえ、現在学校教育において行なわれている、まち・まちづくり学習の教育内容を整理・分類することである。また、実際に行なわれているまち・まちづくり学習が、まちづくりの主体者を形成する上で、どのように寄与されているのかを考察する。

第1節 まち学習・まちづくり学習について

現在、「まちづくり」と言う言葉が全国で盛んに使われている。「まちづくり」と一言でいっても、実際の活動は、産業、教育、環境問題、文化的な活動などさまざまであり、その取り組みは多くの個人や組織によって行なわれている。例えば、行政やNPOなどが行なうまちづくり学習として、まちづくりの基盤となる地域について共通認識、まちづくりに対する理解を得るための、市民を対象としたまちづくりワークショップなどがある。一方、学校教育においてもまちづくりへの取り組みは行われている。「まちづくり」という教科はないが、まちを題材とした学習として、主に生活科や社会科などの教科を通しての学習と、教科外、いわゆる総合的な学習の時間（以下総合学習と略記）で扱われている。

まち学習とは、主に生活科や社会科において展開されることが多い。まち学習の多くは、自分たちのまちを歩き、地域の人々とのふれあいや地域の商店街や産業について調べたりと、まちのさまざまな事象や空間の発見に学習テーマが置かれている。一方でまちづくり学習は、教科を限定せずさまざまな教科を意識的に連携させ、まちづくりに展開していくような、実践的な学習である。まちづくり学習は、主に総合学習で取り扱われ、子どもが直接参加（参画）するまちづくりの実践もされている。まち学習とまちづくり学習は、ともに自分たちの生活の場である「まち」を題材として進められる学習であり、まちの事象や空間の発見にテーマ設定がされ、両者が時系列的につながる必要がある。また、まち・まちづくり学習には全国共通の形式などではなく、地域の特性、地域資源を活かした活動が求められ、まちを知ることはもちろんのこと、地域社会において多様な住民とまちとのかかわりを育むことができる学習である。

これらのまち・まちづくり学習は、子どもたちの生活の場であるまちに関心を持ち、まちについて考えるプロセスを通して、将来まちづくりの実践に発展していく可能性をもっている学習である。

第2節 各教科におけるまち・まちづくり学習の整理

まち・まちづくり学習は、各教科での取り組みと総合学習での取り組みの二つに大きく分けることができる。ここでは、具体的にどのような取り組みがあるのか、教科別にみていくことにする。

第1項 生活科

まちを題材とした学習が最初に取り上げられるのは、小学校低学年の生活科においてである。生活科は、1992年度から実施されており、小学校1・2学年で行なわれている教科である。生活科は、具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会や自然とのかかわりに関心を持ち、自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養っていくことを目標としている。¹⁾

今回対象とした教科書は、東京書籍^{2) 3)}、大阪書籍^{4) 5)}、啓林館^{6) 7)}である。同教科書の教師用指導書^{8) 9) 10)}によると、3社とも<上>巻は1学年での学習であり、<下>巻は2学年の学習となっている。表5に生活科の教科書別単元の概要を示す。

小学校に入学したばかりの1学年では、東京書籍、啓林館は通学路、大阪書籍は学校周辺が、活動の場となっており、子どもの学校生活にとって一番身近な場所が題材となっている。信号機や横断歩道など、安全な生活を送るための交通指導が主なねらいとして挙げられるが、その活動の中から、点字ブロックなどまちの設備に関心を抱いたり、地域の人とのかかわりを持ったり、昆虫や草花などから自然を感じたりするなど、家庭や学校以外の生活の場である地域とふれあう学習となっている。

2学年になるとまちを題材とした学習は、その活動範囲を広げている。具体的には、商店街や公園、田畑、まちの公共施設などである。今回対象とした教科書の教師用指導書では、3社ともが、「まち探検」という言葉を使用し、自分たちの知らないまちについて調査したり疑問を明らかにしたりと、まちに対して興味や関心を沸き立たせる題目となっている。中でも、自分たちの地域や自然を題材とした「とびだせまちへ」(わたしたちのせいかつ<下>(大阪書籍))の単元では、四季を通してまち探検を行なう学習を展開している。(表4参照)1年を通じた活動とすることで、季節によって変化する自然や人々の生活の様子に気づくとともに、地域と繰り返しかかわることで、まち探検で出会った人々との交流を通して、地域への親しみや愛着の気持ちを育てる学習となっている。

3社及び上巻・下巻ともに共通していることでもあるが、教科書の内容は、登下校時の安全のために必要な施設や設備、また小学校低学年が生活のうえで利用する公共施設の役割などの知識を与える学習と、一方で具体的な活動や体験、地域の人々とのかかわりをもつこと

表4 「とびだせまちへ」(わたしたちのせいかつ<下>) 単元構成

4月	◆ こんなところにいきたいな ◆ 出かけようはるのまち
5月	◆ 見て見て!きいてきいて!
7月	◆ ようすはどうかななつのまち
9月	◆ もっとまちのことしりたいな
10月	◆ いっぱい見つけたあきのまち
12月	◆ ようすがちがうぞふゆのまち
1月	◆ こんなすてきなまちだよ

に重点が置かれている。子どもたちにとっての具体的な体験活動は、探検というイベントの楽しさや新たな発見という楽しさ、地域の人とのかかわりとともに自分自身の獲得する事象や空間を広げている。まち探検は、自分の生活の中だけでは知りえないことについて、「もっと知りたい」と探究心を駆り立て、地域の事象や空間をより一層広げる手段として重要な単元であると考えられる。また、探検によって得られた自分だけの発見は、友だちなどに自慢することで、自分のまちであるという自覚、まちへの愛着へとつながると考えられる。

表5 生活科 教科書別単元概要

科目	学年	教科書・ねらい・単元の中身
生活科	小学校1・2学年	<p>○ あたらしいせいかつ1・2<上> (東京書籍, 平成16年検定) 「みんなでつうがくろをあるこう」</p> <p>➤ ねらい 安全に登校でき, 家から学校までのいろいろな物や人に興味をもてる.</p> <p>➤ 単元の中身 草花や昆虫などを探しながら<u>通学路</u>を歩き, 春の息吹を体感している. 同時に活動中の約束事を決め安全な登下校ができるように指導を行なっている.</p> <p>○ わたしたちのせいかつく上> (大阪書籍, 平成16年検定) 「もっとたんけんしよう」</p> <p>➤ ねらい 学校の周辺には, さまざまな施設や自然があり, 多くの人がいることに気づくことができる.</p> <p>➤ 単元の中身 学校の周辺の様子について話し合い, <u>学校周辺</u>の探検計画を立て, その計画にもとづいて, 安全に気をつけながら<u>学校周辺</u>を探検している. その後, 感想や見つけたことについてクラスで話し合っている. まちで出会った人には, 挨拶をしたり話をしたりして, 積極的にかかわろうとしている.</p> <p>○ わくわくせいかつく上> (啓林館, 平成16年検定) 「がっこうのまわりをさんぽしよう」</p> <p>➤ ねらい 春のまちを体感するとともに, <u>通学路</u>の様子が分かり, 安全な登下校ができる.</p> <p>➤ 単元の中身 学校のまわりで行ってみたい所を話し合い, 気をつけることや気をつけたい所をみんなで考えながら散歩をしている. 安全な登下校の指導をするとともに, 点字ブロックや盲人用信号など, 視覚障がい者のための設備を紹介している.</p>
生活科	小学校1・2学年	<p>○ あたらしいせいかつ1・2<下> (東京書籍, 平成16年検定) 「どきどきわくわくまちたんけん」</p> <p>➤ ねらい 住んでいるまちに目を向け, 自分が知っているまちの秘密を友だちに教えることができる. まちの自然やいろいろな施設, まちの人々のようすに関心を持ち, 進んで探検の計画を立て, 準備することができる. 友だちと協力してまち探検をすることによって, 地域の自然や新しいかかわりを広げることができる. まち探検で見つけたことや気づいたことを多様なかたちでまとめ, まちや人に愛着をもつ.</p> <p>➤ 単元の中身 自分が知っているまちの秘密を友だちと共有し, まち探検に出かけている. <u>まち探検</u>では, お店の人や警察官, 児童館の人などに話を聞き, 地域の人々と積極的にかかわっている. まち探検で見つけたことや聞いたこと, 気づいた</p>

		<p>ことは、絵地図などを使ってまとめ、みんなに紹介している。</p> <p>○ わたしたちのせいかつく下> (大阪書籍, 平成16年検定) 「とびだせ まちへ」</p> <p>➤ ねらい 自分たちの地域の人や場所, 自然などに関心を持ち, ふれあうことを通して, そのよさを知り, 積極的にかかわっていくことができる. また, 地域にはさまざまな施設があり, それを支えている人々がいることやそれらが自分たちのくらしに深くかかわっていることに気づくことができる.</p> <p>➤ 単元の中身 四季を通したまち探検を行ない, 季節によって変化するまちのようすを感じとりながら, 点字ブロックや盲人用信号などを見つけている. お店の人や農家の人の話, 図書館や公民館の人とかかわりながら施設を見学している. まち探検後は, 自分なりに地域のようすを紹介カードや絵地図にまとめ発表し, 自然や人々, 施設など地域のよさについて話し合っている.</p> <p>○ いきいきせいかつく下> (啓林館, 平成16年検定) 「レッツゴー! 町たんけん」</p> <p>➤ ねらい 自分たちが住むまちを探検し, まちの自然, 人々, 社会, 公共物などに関心をもつとともに, まちや地域のよさを発見し, 愛着をもつことができる.</p> <p>➤ 単元の中身 自分たちの知っている場所や人を紹介し, みんなで行ってみたい場所を話し合っている. <u>まち探検</u>は, 探検カードやカメラを利用し, お店の人や農家の人の話を聞いたり, 消防署, 警察署, 図書館, 公民館, 児童館など, 公共施設の見学も行なっている. まち探検後は, 見つけたことや, 出会った人などを, 絵地図や紹介カード, まち発見クイズなどで, 発表している. 「やさしい町なんだ」では, 盲導犬やノンステップバス, 外国語表示の案内板など, 障がい者や外国人のための設備を調べ, みんなが安心してらせるまちを紹介している.</p>
--	--	---

第2項 社会科

今回対象とした教科書は、東京書籍¹¹⁾¹²⁾、大阪書籍¹³⁾¹⁴⁾、教育出版¹⁵⁾である。同教科書の教師用指導書によると、3社とも<上>巻は3学年での学習であり、<下>巻は4学年の学習となっている。表7に社会科の教科書別単元の概要を示す。

小学校3・4学年の社会科は、自分たちのまち（市区町村，都道府県）の産業，土地利用，伝統文化，公共施設の役割，地域でのさまざまな取り組みなど，自分たちが生活するまちについての学習が行なわれている。社会科学習指導要領¹⁶⁾は、3・4学年としての主題を「地域社会の学習」と位置づけ，目標を設定している。（表6）

小学校1・2学年からのまち学習であるまち探検は，学校のまわりから校区の探検となり，調べる地理的対象を市（区町村）や県（都道府）へと広げている。低学年における生活科と比べると，地理的に学習範囲が広がり，また学習する事象もより詳しくなっている。自分たちのまちの公共施設や土地の使われ方を学ぶとともに，人々の仕事や生活にも目を向け，人々のつながりに気づき，その必要性を知ることができる学習となっている。

表6 第3学年及び第4学年社会科目標

第3学年及び第4学年社会科目標	
(1)	地域の産業や消費生活の様子，人々の健康な生活や安全を守るための諸活動について理解できるようにし， <u>地域社会</u> の一員としての自覚を持つようにする。
(2)	地域の地理的環境，人々の生活の変化や地域の発展に尽くした先人の働きについて理解できるようにし， <u>地域社会</u> に対する誇りと愛情を育てるようにする。
(3)	地域における社会的事象を観察，調査し，地図や各種の具体的資料を効果的に活用し，調べたことを表現するとともに， <u>地域社会</u> の社会的事象の特色や相互の関連などについて考える力を育てるようにする。

3・4学年の社会科では，大きく分けて二つの形態のまち・まちづくり学習がある。一つは，主に自分たちの住んでいる市（区町村）や県（都道府）を題材に進める学習である。地域の土地による特徴の違いを調べたり，公共施設の見学を通して自分たちの生活を支えている仕事を学んでいる。二つ目は，教科書または教師用指導書に「まちづくり」という言葉を表記し，自分たちの住んでいるまちを中心に考えたまちづくりを調べたり，その方法を考えたりする学習である。前者は，まち探検学習の延長として扱い，どの出版社においてもほぼ同じような内容となっているが，後者は出版社によって個性的である。

小学社会3・4<上>（大阪書籍，平成16年検定）「これからのくらしとわたしたちのねが

い」では、これからの自分たちのまちをどのようにしていきたいか考えを出し合う学習である。住みよいまちへの願いを、教科書に登場するけんた（キャラクター）は、「すてきなまち」という言葉で表現しており、この「すてきな」の中身を具体的に考える学習となっている。

新しい社会 3・4<下>（東京書籍，平成 13 年検定）「くらしをまもる」の小単元「安心してくらするまちに」では、「安心してくらすために、どのようなまちづくりをすすめていけばよいでしょうか。」と質問をし、自分たちのくらしを脅かすものを取り上げている。さらに、安心してくらするまちにするためには、どうすればよいかを考え、子どもたちが考えたまちづくりのプランを、絵や作文を使って発表している。教師用指導書¹⁷⁾では、「まちづくり会議」という言葉も使われている。

小学社会 3・4<下>（教育出版，平成 16 年検定）は、単元ごとのタイトルを、「安全なくらしとまちづくり」「健康なくらしとまちづくり」「昔のくらしとまちづくり」「わたしたちの県のまちづくり」とし、すべての単元で「まちづくり」という言葉が使っている。行政の仕事や関係諸機関の事業や対策を理解すると同時に、教科書の端々で、地域で活動している人の話などが入り、自治会や地域での具体的なまちづくりの取り組みを紹介している。

このように小学 3・4 学年の社会科は、自分たちの住んでいる地域の土地のようすや公共施設の役割を調べる学習と、実際のまちづくりを調べたり自分たちにできるまちづくりの方法を考えたりする学習がある。学習時間を見ると前者のほうが圧倒的に多い。まちづくりの学習は、地理的な学習のまとめとして学年末に取り上げられ、自分たちの地域を把握した上での学習となっている。つまり、自分たちの市（区町村）や県（都道府）に関心を持ったり特長を理解した上でまちづくりの学習が行なわれている。しかし 3・4 年生の段階では、これらの単元でまちづくりを実践しているわけではなく、自分たちが願う安心してくらするまちについて考え、それを提案するかたちで終わっている。

また、ここでは取り上げていないが、5 年・6 学年の社会科は、地理的な学習の対象となる範囲を国や世界と広げている。これら高学年における学習は、題材として取り扱う範囲が広域であり、自分たちの生活から離れた学習となり、自分たちのまちや地域を学ぶ内容ではなくなっている。

表7 社会科 教科書別単元概要

科目	学年	内容
社会科	小学校3・4学年	<p>○ 新しい社会3・4<上> (東京書籍, 平成13年検定)</p> <p>「わたしたちのまち みんなのまち」</p> <p>➤ ねらい 「自分たちのまちはどんなところがあるのか」と改めて問いかけ, 自分以外にいろいろな人がくらしていることや, 見方を変えると今まで見過ごしていたさまざまな発見があることに気づく.</p> <p>➤ 単元の中身 家の近くや学校のまわりで見つけたまちの不思議を友だちに紹介する. まち探検をし, そこで発見したことを工夫して地図にまとめる. 公共施設にも目を向け, その場所と働きを調べる. 探検後の絵地図を整理して, 簡単な平面地図にまとめる. 学校の屋上など, 学校のまわりを見渡せる場所へ行き, 地図と実際の景色を比べることで, 場所による様子の違いを見つける.</p> <p>「市のようす」</p> <p>➤ ねらい 市の様子の写真を見て, 市内における校区の位置を確かめるとともに, 土地の様子や使い方に違いがあることに気づき, 校区外の様子に関心をもつ.</p> <p>➤ 単元の中身 バスや電車の通るところや, 駅前, 田畑の多いところ, 建物の多いところなど, 地域によって役割が違うことを知り, 市全体のおおまかなようすをつかむ. 建物の集まるところ, 工場の多いところ, 緑の多いところなど, 地域によって異なる特徴を調べ, 自分たちの地域と比べる.</p> <p>○ 小学社会3・4<上> (大阪書籍, 平成16年検定)</p> <p>「わたしたちのまちはどんなまち?」</p> <p>➤ ねらい 通学路のまわりの様子を発表し合う中で, 通学路やまちの様子について関心を高めることができる.</p> <p>➤ 単元の中身 まち探検を通して通学路やまちの様子について調べ, 場所によって違いがあることを捉える. 自分たちの住んでいる市の特色ある地形, 土地利用の様子, 主な公共施設などの場所と働き, 交通の様子などについて調べる. 市のようすについて調べたこと, 発見したことをパンフレットにまとめて, 自分たちのまちを多くの人に紹介する.</p> <p>「これからのくらしとわたしたちのねがい」</p> <p>➤ ねらい 人々の願いを大切にしたい<u>まちづくり</u>について考え, 地域の一員としての自覚を持つことができる.</p> <p>➤ 単元の中身 これまでの学習をふりかえり, まちの人たちはどんなまちにしたいと願っているかを話し合う. これからの自分たちのまちをどのようにしていきたいか, 考えを出し合い, 文や絵で表現する.</p>

社会科	小学校3・4学年	<p>○ 新しい社会3・4<下> (東京書籍, 平成13年検定)</p> <p>「安心してらせるまちに」</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ねらい <ul style="list-style-type: none"> さまざまな災害や事故の事例をもとに, 安心してくらすためには, どのような<u>まちづくり</u>を進めればよいのかを, 自分たちのまちを中心に考える. ➤ 単元の中身 <ul style="list-style-type: none"> 災害や事故, 事件以外に, 自分たちのくらしを脅かすものにどんなものがあるのか話し合う. 安心してらせるまちにするためには, どうすればよいか, 自分の考えを絵や文に表す. <u>まちづくり会議</u>を開き, 安心してらせるまちにするための考えをみんなで出し合う. <p>「わたしたちの県」</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ねらい <ul style="list-style-type: none"> 自分たちの県について, 地形の特色や主な都市の位置や交通網, 特色ある地域の人々の生活や産業等を調べて, 県のようにすを理解し, 県に対して関心をもつ. ➤ 単元の中身 <ul style="list-style-type: none"> 地域学習が, 自分たちの住む「市」から「県」へ広がる学習である. 自分たちの住む県の地形や交通などの土地のようす, 県内の農業や工業, 伝統工芸などの産業ようすを調べ, 県自慢ガイドブックの作成を行なう. <p>○ 小学社会3・4年<下> (大阪書籍, 平成16年検定)</p> <p>「わたしたちの住んでいる県」</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ねらい <ul style="list-style-type: none"> 県全体の地形や主な産業, 都市, 交通網などを調べ, それらの特色を理解し, 自分たちの住んでいる県内の特色に関心をもつ. ➤ 単元の中身 <ul style="list-style-type: none"> 人工衛星からの写真をもとに, 自分たちの住んでいる県や市の地理的位置や土地のようす, 人口分布, 交通のようすを調べる. 県内の農業や伝統工業から, さまざまな地域の産業やくらしが自然条件とどのように結びついているのかを考える. <p>○ 小学社会3・4<下> (教育出版, 平成16年検定)</p> <p>「わたしたちの県の<u>まちづくり</u>」</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ねらい <ul style="list-style-type: none"> 県内における自分たちの地理的位置や県全体の地形, 主な産業, 都市や交通網について調べ, その特色をつかむとともに, 国内の他地域や外国との結びつきを理解する. ➤ 単元の中身 <ul style="list-style-type: none"> 県内の土地のようすや産業などのイラストマップを作成する. それぞれの地域の農業や伝統的な工業や芸能を調べる. 県内のさまざまな<u>まちづくり</u>の実践を紹介し, 自分たちのまちではどのような<u>まちづくり</u>が行なわれているのかを調べる.
-----	----------	---

第3項 家庭科

家庭科におけるまち・まちづくり学習は、「生活」「生活環境」という言葉をキーワードに学習がされている。今回対象とした教科書は、開隆堂¹⁸⁾ 19)、東京書籍²⁰⁾である。表9に家庭科の教科書別単元の概要を示す。

小学5・6学年教科書、わたしたちの家庭科（開隆堂）では、地域の人とのコミュニケーションやごみ置き場などの地域の施設、地域の行事などを取り上げ、近隣の人々とかかわりながら生活していることを学習している。小単元では「自分たちができることを見つけ、やってみよう」とし、近隣の人々は、住みやすくするためにどんなことをしているかをグループごとに出し合い、そのことについてインタビューや資料などから詳しく調べている。そこから自分の生活を見つめなおし、「わたしの課題」と題し近隣の生活環境をよりよくするために、自分自身の生活に対して何ができるかを考え実行している。自分の生活を基本に活動しているので、学習を進める上で地域独自の取り組みは少なく、地域差が少ない学習であると考えられる。

中学生の家庭科は、積極的な地域活動の参加を促している。新しい技術・家庭 家庭分野（東京書籍）では、中学生に対し、「地域の担い手として、大人から期待を寄せられる存在」とメッセージが送られ、自分にできるところからの地域活動を促している。実習例「地域への提案」では、情報を分析する方法としてワークショップの手法を紹介するなど、3つのステップで地域について考える方法を紹介している。（表8）また発展として、地域の人に向けた提案発表会や、地域の人々の意見を聞き提案の改善をはかるなどの取り組みもされている。

「地域の人々とふれあおう」（新しい技術・家庭 家庭分野（東京書籍））と「地域の人びととのかかわり」（技術・家庭 家庭分野（開隆堂））は、選択単元として扱われている。両

表8 実習例「地域への提案」

<p>ステップ① 自分の地域を知ることから始めよう</p> <ul style="list-style-type: none">○ 自分の家の近くや通学路を思い浮かべ、自分や家族の生活と、地域の人々がかかわっていると思うことについて書き出す。○ 実際に歩いて発見したことや、地域の人にインタビューする。
<p>ステップ② 集めた情報を分析しようーワークショップ</p> <ul style="list-style-type: none">○ KJ法を用い、ステップ①で集めた情報を整理する。
<p>ステップ③ ぐらしやすい地域づくりのための提案をしよう</p> <ul style="list-style-type: none">○ ステップ②の課題の中から、自分たちで改善できるものをあげ、各自またはグループで作業する。○ どのようにして改善するかを具体的に考え、レポートやポスターにまとめる。

社ともに、地域で行なわれているボランティア活動について調べたり、NPO のしくみや取り組みについて学習し、その参加を促している。東京書籍はここからさらに、「くらしやすい地域づくりに参加しよう」で、具体的にボランティアに参加する方法を紹介している。

小学校家庭科では、地域の中での自分たちの生活について問いかけ、改善することを行動に移している。直接まちづくりにつながるものではないが、まず個人でできることを実践していくことで、身のまわりの生活に関心をもたしている。中学家庭科は、選択單元ではあるがボランティア活動などの地域活動の参加を促している。地域活動への参加は、自分自身が地域の一員であることの自覚を生み、また活動をすることで地域を違った視点から見ることができ、新たな課題が見えてくると考えられる。

表9 家庭科 教科書別単元概要

科目	学年	内容
家庭科	小学校5・6学年	<p>○ わたしたちの家庭科（開隆堂，平成16年検定） 「地域とのつながりを広げよう」</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ねらい 自分の生活が地域と深いかかわりがあることに気づくことができるようにする。 地域の環境や人とのかかわりを考えて自分でできることを実行しようとする態度を育てる。 ➤ 単元の中身 自分の生活が地域の人々や生活環境とどのようにかかわりがあるのかを理解し，地域の生活で困っている課題を見つける。 生活を改善するために自分にどのようなことができるのかを，計画を立て実行する。 活動したことをまとめ，発表する。
家庭科	中学校	<p>○ 新しい技術・家庭 家庭分野（東京書籍，平成17年検定） 「家庭と地域とのかかわりを考えよう」</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ねらい 生活の場である地域に関心をもち，家庭とどのようなかかわりがあるのかを考え，くらしやすい地域づくりのための提案ができる。 ➤ 単元の中身 自分たちの生活が家庭だけでなく地域の人々とのかかわりの中で成り立っていることを理解し，自分たちにできる地域とのかかわり方について考える。 実習例として，3つのステップを紹介し，くらしやすい地域づくりの提案・発信を行なう。 <p>「地域の人々とふれあおう」（選択）</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ねらい 地域の人々の生活に関心をもち，それぞれの生活の立場になって考え，ボランティアなどの地域活動に参加する態度を育てる。 ➤ 単元の中身 地域の一人として，地域の課題について知り，その中で自分が取り組めることがないかを考える。 ボランティア活動について理解し，身近な地域活動や交流会に参加する。 <p>○ 技術・家庭 家庭分野（開隆堂，平成17年検定） 「地域の人びととのかかわり」（選択）</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ねらい 家庭と地域社会のかかわりの重要性に気づかせる。 地域社会の一員として積極的に地域の活動に参加する意欲を持たせる。 ➤ 単元の中身 自分たちと地域の生活環境はどのようにかかわりあっているのかを，地域に出て調べる。地域で行なわれている活動についてインタビューする。インタビューした内容をまとめ，地域の課題について話し合う。 地域をよりよくする方法を考え，学んだことを発信する。 いろいろな立場の人と交流し，自分たちの地域を見直す。

第4項 中学社会科

中学校社会科の公民分野では、地方自治の学習の中で、住民の政治参加やまちづくりが取り上げられている。今回対象とした教科書は、教育出版²¹⁾、東京書籍²²⁾である。表10に社会科公民分野の教科書別単元の概要を示す。

教育出版は、ニセコ町まちづくり基本条例や宝塚市まちづくり基本条例前文（抜粋）を掲載し、住民の権利が守られていると述べ、同時に住民も地域社会全体の利益を守る視点から、地域づくりへの参加を求めている。東京書籍は、地方自治のシステムを学ぶと同時に、住民参加型の行政の取り組みを紹介している。「まちづくりを調べる」では、校内や身近な地域で、環境をまもる取り組みや活動について、条例を調べたり関係部署を訪ねて調査している。また参加できるものがあれば進んで参加し、活動内容や感想などを友だちと話し合っている。

公民分野の中では、地方自治や地方分権、住民投票や直接請求権など、自分たちがもっている権利や、これからの地方のあり方についての学習である。地域づくりへの実践というより、自分たちも地域にかかわれること、またはかかわらなければならないことを教えている。公民におけるまち・まちづくり学習は、政治的なシステムを学習し自分たちのまちと照らしあわすことで、新たなまちの課題やまちづくりの取り組みについて知る機会となっている。

表 10 社会科公民分野 教科書別単元概要

科目	学年	内容
社会科 公民	中学校	<p>○ 新しい社会 公民（東京書籍，平成 17 年検定） 「地方の政治と自治」</p> <p>➤ ねらい 地方自治の基本的な考え方と住民の生活に直結する地方公共団体の仕事について理解する。 地方自治をめぐる問題について認識し，政治への関心を高める。 地方公共団体が地域の課題にどのように取り組んでいるか，地域づくりを進める地方自治体の事例を通して考える。</p> <p>➤ 単元の中身 地方公共団体の仕事について調べる。地方分権について，住民の政治参加はどのように行なわれているのかを調べる。 自分たちがまちづくりにどのようにかかわっていけばよいのかを考える。自分たちのまちでは，どのような特色のあるまちづくりが行なわれているのかを調べる。</p> <p>○ 公民 とともに生きる（教育出版，平成 17 年検定） 「住民からはじまる」「自ら治める住民のパワー」</p> <p>➤ ねらい 地方自治の意味を理解し，住民の意思を政治に反映させることが民主主義の原則であるとの認識を深める。 自分たちの生活している地域の具体的な動きに関心をもつ。 自分たちの住んでいる地域の政治に参加する方法にどんなものがあるのかに気づく。</p> <p>➤ 単元の中身 地方自治はどんな考えにもとづいて，どんなしくみに支えられているのかを学ぶ。 住民がもつ直接請求権や条例による住民投票などの権利についての学習。</p>

第5項 総合的な学習の時間

「総合的な学習の時間」は、平成10年学習指導要領において、小学校3学年から高校に至る過程に設けられ、移行措置を経て平成15年度からすべての過程で実施されている。総合学習は、教科書などの具体的なマニュアルはなく、学習のテーマ設定やその方法などは、学校や教師の裁量で決定されているのが現状である。総合学習では、学習指導要領で事例として示されている、「国際理解、情報、環境、福祉・健康」などに関連して、「まち」や「まちづくり」が教材として取り上げられている。その事例をいくつか紹介する。

佐野市立天明小学校で行なわれた総合学習『まちづくりへの参画』²³⁾は、4年次の総合学習「みんなとなかよく」からのステップアップの学習である。「みんなとなかよく」では、障がい者や高齢者など立場の違う人たちを理解しようとする学習である。(表11参照)この学習から自分たちの生活の場であるまちは、快適で安心でき、安全であることが必要なことを、実践を通して理解していた。しかし、自分たちもそこにくらす一員であり、自分たちの手でより良くしていこうとする意識は薄かった。そこで、この総合学習では、まちづくりの重要な担い手であることを子どもたち自身が自覚し、参画していく手だてを学ぼうとしている。本学習のまちづくりの目的を、「私たちの祖先から受け継いだ遺産であるまちを最高かつ最善の利用あるいは保全、改善」とし、子どもたちの身近な環境である「公園」にテーマを絞り、「公園をもっと良くする提案をしよう」という課題を設定している。自分たちの考えを具体化するため、理想とする公園の模型作りを取り入れ、自分の考えを一人ひとりがきちんと伝えられるようポスターセッション形式の発表会としている。また、発表会後も他市の公園と自分たちが提案した公園とを比較し、自分たちの考えた公園が実現可能かどうかを検証している。

仙台市立東長町小学校で行なわれた総合学習『長町副都心プロジェクト』²⁴⁾は、仙台市太白区長町地区におけるJR操車場跡地を含む90haに及ぶ区画整理事業の土地利用計画を題材にした2ヵ年に渡る総合学習である。(表12参照)この総合学習では、学校・NPO・行政が連携した一連の活動の中で担当教諭とNPOとで地域資源の発掘を行い、その後、探検コースを決め、語り部の依頼、まち探検プログラムの検討、全体プログラムの概要を決定している。

5年次では、「環境にやさしいまちづくり」の視点から自然・エネルギー・ごみリサイクル・歴史・福祉の5つのテーマを決定し、調べ学習を通して新聞づくりを実施し、まち探検の結果と合わせてまちづくりについてのアイデアをまとめている。まちづくりのアイデアは、1/300の地形模型上に模型として表現している。この学習でユニークなところは、子ども市長をはじめ、住宅や環境などの各委員と地区ごとの区長を選出し、子ども議会が開催されているところである。行政組織役の子どもは、模型を作りながら基準が守られているかをチェ

ックし、子ども議会はアイデア実現のための議論と模型の作成・手直しの作業を行なっている。完成披露会では、各グループの発表とともに、子ども市長によって「長町環境都市宣言」を公表している。プロジェクト終了一年後、子ども市長による宣言は実際のまちづくりの基本指針の一部として採択され、市政便りに子ども市長のインタビューも載せられている。

6年次では、前年度の長町副都心計画を受け、「私たちの長町中央公園—長町副都心プロジェクト」と題し、地区内の都市公園の具体的なデザインを考えている。その学習は、身近な環境調査、ウェブ作成、国内16校との交流授業等を実施したり、他公園の見学、関係者から話を聴くなど活動的である。完成披露会では前年度と同じように地域の人たちを招待し、完成模型の紹介、説明を行なっている。

二つの総合学習は、地域を題材とし、実際にまちを探検するところからスタートしている。集めた情報はいいいに分類され、それらがもととなって以降の活動が進められ、学習の最後に自分たちのアイデアが具体的な形となって提示されている。このことは、子どもたちにとって自分たちの提案を発信する意欲を高めている。さらに、「長町副都心プロジェクト」では、子ども市長の宣言が基本指針の一部として採択されたことは、子どもたちにとって一生忘れられない出来事であり、まちに対する愛着をよりいっそう強いものになっている。また、「長町副都心プロジェクト」は、行政やNPOなどが積極的に学校とかかわり、お互いが協働することで、学校や担当教諭のみではできない総合学習となっている。

これらの事例以外にも、まちづくりを直接的にねらいとしていないが、自分たちのまちの現状を調べ、その課題を解決していこうとする活動は多い。自然環境やごみのリサイクルなどさまざまな分野で行なわれる学習活動は、「まちづくり」と、ひとくくりにすることは難しいが、自分たちの「まち」を題材としている学習である。

表 11 第 5 学年総合的な学習の時間活動「まちづくりへの参画」概要

第 5 学年総合的な学習の時間活動「まちづくりへの参画」 佐野市立天明小学校 5 年生

子どもたちは、自分たちがそこに住むまちの一員であり、自分たちの手でより良くしていこうとする意識は薄い。まちづくりの重要な担い手であることを子どもたち自身が自覚し、参画していく手だてを学ぶことにより、自己価値を高めていくことを目指している。

➤ ねらい

まちの一員であるという自覚を持ち、まちづくりに参画しようとする実践的態度を育てる。

➤ 学習計画 (30 時間)

1～2 時間目 「佐野市のよいところ」を探そう	佐野市のよいところはどこか話し合う	
3 時間目 まちづくりって何？	専門家からまちづくりについての話を聞き、「まちづくりへの子ども参画」への意欲を持つ	
4～5 時間目 自分のテーマを決めよう	「佐野市のよいところ探し」の自分のテーマをもつ	
6～12 時間目 まち探検	6～7 8 9～10 11～12	テーマごとのグループ分け どこをみってくるかの計画 テーマごとにまち探検をし、佐野市のよいところを調べる 調査結果を班ごとに模造紙にまとめて発表する
13～21 時間目 公園をもっとよくする提案をしよう①	13～14 15～16 17～19 20～21	公園で遊ぶ 公園に「いるもの・いないもの」を探す もっとよい公園のジオラマをつくらう 理想の公園の提案会
22～29 時間目 公園をもっとよくする提案をしよう②	22～23 24～27 28～29	他市の探検計画をたてる タウンウォッチング 佐野市との比較をする
30 時間目 公園をもっとよくする提案をしよう③	どのように提案していったらよいかを考える	

表 12 長町副都心プロジェクト 概要

長町副都心プロジェクト 仙台市立東長町小学校5・6年生

長町副都心プロジェクトは、東長町小学校5年生が取り組んだ「長町の未来を考えようー副都心プロジェクト」ならびに6年次における「私たちの長町中央公園ー続長町副都心プロジェクト」の2つの総合学習の時間をもとに作成されている。この二つのプロジェクトは依頼主として仙台市長町都市整備事務所が子どもたちに「まちづくりのアイデアを募集」したところから始まる。

➤ ねらい

模型作成をともなった学習を通して、未来のまちづくりを考えることの楽しさと責任を体験する。

➤ 5年次の活動「長町の未来を考えようー副都心プロジェクト」

素材発見・素材収集	<ul style="list-style-type: none"> ● 地区ごとに3~4名の子どもたちがNPO、市職員、教諭と協働でアイデアを展開 ● 市営住宅最上階から敷地を確認 ● インスタントカメラを持ってまち探検。郡山遺跡・長町駅・奥州街道・町家・神社・緑地などを訪ねて歩き、学校に戻った後に「必要なもの」、「気になるもの」、「いないもの」の3つの観点から撮影した写真の整理 ● 「環境にやさしいまちづくり」の視点から自然・エネルギー・ごみリサイクル・歴史・福祉のテーマを決定し、まち探検の結果と合わせてまちづくりについてのアイデアをまとめ、新聞を作成し発表
整理・模型作成	<ul style="list-style-type: none"> ● まちの基準づくりを「いるもの」、「いないもの」の視点から整理 ● まちの役割分担を行ない、市長をはじめ、住宅、建設、環境、商業、水、エネルギーなどの委員、地区ごとに区長を選出し、委員・区長によって市議会の実施 ● 1/300の地形模型上に基準に従って各自のアイデアを模型で表現。行政組織役の子どもは模型を作りながら基準が守られているか全体をチェック ● 子ども議会が開催され、アイデア実現のための議論と模型の作成・手直し
発表・公表	<ul style="list-style-type: none"> ● 地域の町内会、長町都市整備事務所、仙台市教職員、PTAなどを招いて模型を発表する完成披露会の開催 ● 分科会において各グループの発表。子ども市長によって「長町環境都市宣言」の公表

➤ 6年次の活動「私たちの長町中央公園ー長町副都心プロジェクト」

素材収集	<ul style="list-style-type: none"> ● 5つのテーマ（①自然ビオトープ②エネルギー③ごみ・リサイクル④歴史環境⑤福祉環境）に分かれテーマごとの身近な環境調査、ウェブ作成、国内16校との交流授業の実施 ● 公園予定地の見学 ● 国立みちのく河畔公園を訪れ、ビオトープ・古民家・遊具・バリアフリー・障がい者トイレなどの見学・調査・車いす体験・設計者による説明などの実施 ● 調べ学習の内容をテーマごとにまとめ、意見交換の実施
情報共有・模型作成	<ul style="list-style-type: none"> ● 個人におけるバブルダイアグラムの作成 ● 紙粘土によるスタディ模型の作成によって立体による把握の試み ● グループにおけるバブルダイアグラムによるアイデアの共有 ● 福祉環境グループにおける七北田小学校との共同調査及び交流学習、NHK出演によるアイデア発表ならびに募集・専門家からのアドバイス。自然環境グループによるビオトープをテーマとした名古屋・汐路小学校との交流学習の実施 ● 公園の模型作成
発表	<ul style="list-style-type: none"> ● 地域の人たちを完成披露会に招待し、完成模型の紹介、分科会での説明

第3節 まち・まちづくり学習の分類

ここまで、現在学校教育の中で行なわれているまち・まちづくり学習を紹介してきた。先にも述べたが、まち・まちづくり学習は、教科の中で行なわれる学習と、教科外、すなわち総合学習として扱われる学習の大きく二つに分類される。ここでは、これらの学習をさらに細かく分類することで、まち・まちづくり学習の系統性を導き出したい。

今回取り上げた単元からは、学習の題材となる地域の範囲が各単元においてさまざまであることに気がつく。ここでいう地域の範囲とは、地域について調べる学習と、学習する場所が地域である場合とに区別できる。生活科から始まるまち探検は、通学路や学校周辺から始まり、次第に自分たちの住む市区町村、都道府県、日本・世界へとその学習する地理的な範囲が広がりを見せている。第4学年の社会科や、家庭科は、自分たちの身近な生活を考える学習であり、その学習の題材となる場所は自分たちの住んでいる地域として分類できる。また、住民の権利や地方自治などの社会科公民分野の学習は、政治に関心をもつことをねらいとしており、広域的な学習に思われるが、自分たちの生活している地域の活動を調べたり、まちづくりへのかかわりかたについて学んだり、地域が題材となる学習である。

図1のように地理的な範囲は、学校周辺から日本や世界までと、とても広域な学習となっているが、その中でも、自分の家の周辺から市区町村の範囲において、多くの単元が集中していることが分かる。生活科におけるまち探検は、まち学習として行なわれてはいるが、子

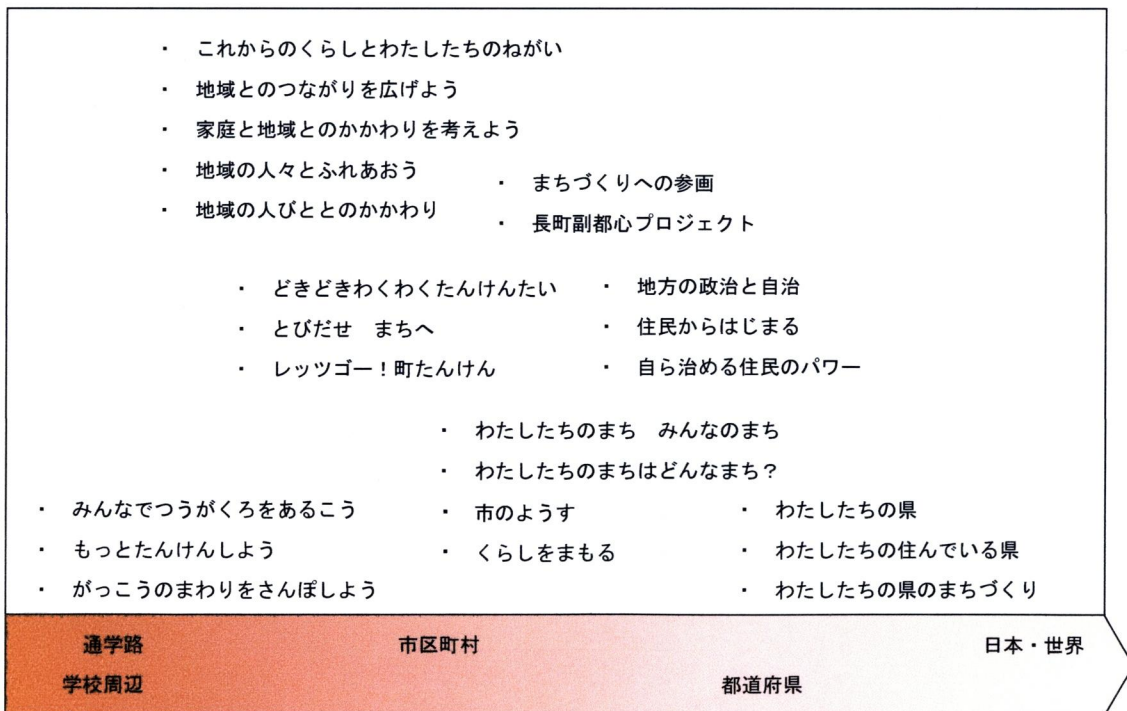


図1 学習の題材となる地域範囲による分類

どもたちにとっては「探検ごっこ」として捉えられ、そこで得られた探究心や発見の喜びなどが、以降の学習に生かされている可能性がある。生活科でのまち探検がまち学習の導入となり、子どもたちの最も身近な生活の場所としての、地域における学習のなかで発揮されている。一方で、都道府県やここでは取り上げていないが日本や世界など地理的な範囲が広い学習は、直接自分たちの生活している地域に対しての学習ではないが、都道府県や日本、世界における、自分たちのまちの存在や価値を知る学習となり、違う視点から自分たちのまちを知る学習であると位置づけられる。

次に、それぞれの単元におけるねらいや学習の中身に視点を置いてみると、まちやまちづくりについて①知る学習、②まちの課題を見つける学習、課題に対して解決方法を③考える学習、その解決方法を④実際に行動する(実践)学習、の4つの要素に分けることができる。

- ① 知る
- ② 課題を見つける
- ③ 考える
- ④ 実践する

この4つの要素の分類は、それぞれの単元に対して明確に分けることは難しく、2つ以上の要素が重複している場合もある。

生活科や3・4年次の社会科では、まち探検などを通し学校周辺や通学路、市区町村の事象や空間など、まちを①知る学習となっている。3・4年次の社会科の中でも、小学社会3・4<上>(大阪書籍)「これからのくらしとわたしたちのねがい」では、家の人やまちの人への聞き取りアンケートなどをもとに、どのようなまちづくりをしていけばいいかを③考える学習がある。また新しい社会3・4<下>(東京書籍)「安心してらせるまちに」では、安心してらせるまちにするための考えを、みんなで出し合うまちづくり会議が開かれ、どのようなまちになればいいかを③考える学習がある。

小学5・6学年家庭科、わたしたちの家庭科(開隆堂)「地域とのつながりを広げよう」では、地域の生活の②課題を見つける学習、自分の生活の中で改善すべきことを③考える学習、そしてそのことを④実行する学習で単元が進められている。中学家庭科、新しい技術・家庭 家庭分野(東京書籍)「家庭と地域とのかかわりを考えよう」では、先でも紹介したように実習例として地域への提案をしている。この実習例の中では、KJ法²⁵⁾を用い地域の②課題を見つけ、くらしやすい地域づくりについて③考え、地域の人に向けた提案発表会を行っている。次に同教科書「地域の人々とふれあおう」は、ボランティア活動への活動を促

す単元となっていて、その活動の投げかけとして、地域の②課題を知り、自分に取り組めることについて③考える学習となっている。技術・家庭 家庭分野（開隆堂）「地域の人びとのかかわり」は、地域で行なわれている活動について、インタビューなどを通して①知り、その内容をまとめて地域の②課題について話し合っている。また地域をよりよくする方法を③考えることで、地域の活動を見直そうとする学習である。

中学社会公民分野は、学習の中身が地方自治や住民がもつ権利等についてであり、これまでのまちのを知る学習ではないが、まちづくりについてや地域の政治参加について①知る学習であるといえる。

最後に総合学習は、4つの要素を持ち合わせている学習であるといえる。「まちづくりへの参画」では、まち探検から佐野市のよいところを①知る学習であり、テーマの公園に対し「いるもの・いないもの」を探し、公園における②課題を見つけている。課題をもとに自分たちの理想とする公園を③考え、ジオラマ作成を通して④実際にかたちに表現し提案をしている。

以上のように、各単元の学習を①知る②課題を見つける③考える④実践する、の4つの要素に分類することができた。各単元を4つの要素に分類したものを図2に示す。図2からも分かるように①知る学習は多くの単元がもつ要素となっている。次いで③考える学習である。④実践する学習は、今回対象とした単元では、家庭科における学習が、一つ教科として挙げ

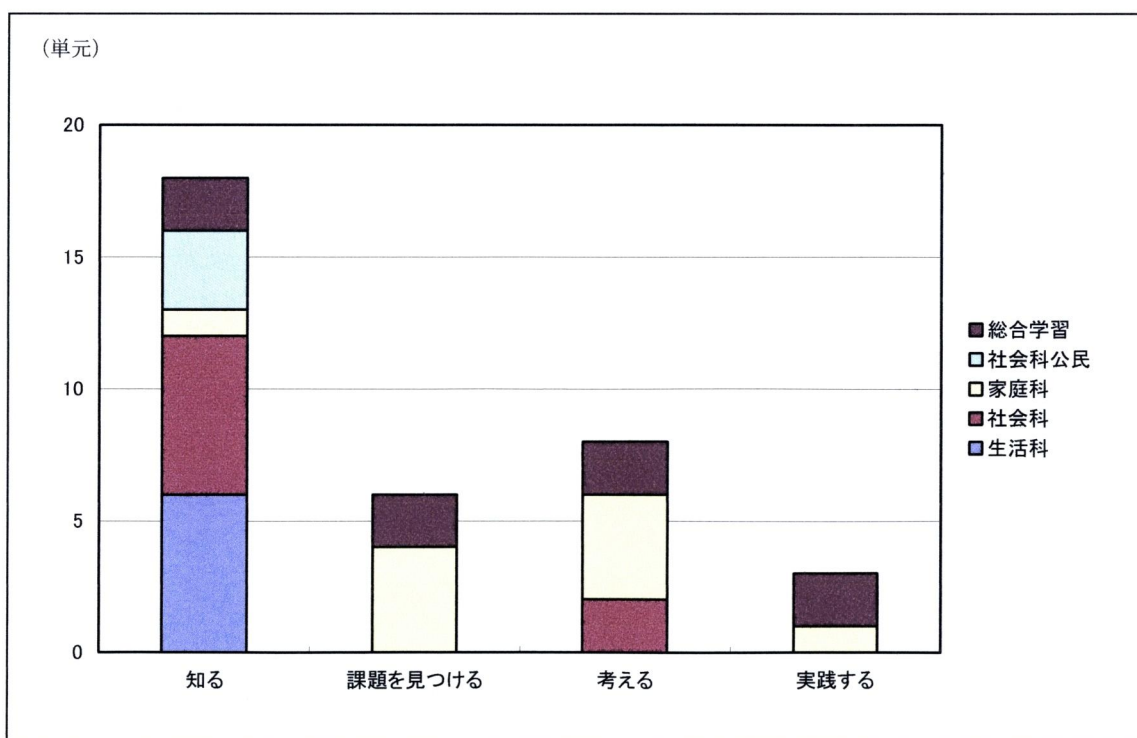


図2 知る・課題を見つける・考える・実践するの単元数の比較

られた。残る2つは総合学習での実践である。教科としての学習では、実践までを取り入れるのは難しいと考えられる。

ここでひとつの疑問がグラフから読み取れる。②課題を見つけると③考える、の間の差である。まちの課題を見つけ、その課題に対しての解決方法を考えるという一連の流れがあるように思えるが、課題を見つける学習のほうが、考える学習より少ない。学習を進める上で、課題もないのにその解決方法を考えることなどできないはずである。このことは、教師側からの一方的なまちの課題の提示があったり、以前の学習を振り返っての課題に対しての学習であったりするためである。本来、この課題を見つけることと考えることが、一連の学習で行なわれることが必要である。

本章では、現在学校教育で行なわれているまち・まちづくり学習が、どのように行なわれているのかを、教科書と総合学習の事例より23の単元を取り上げた。教科としては、生活科、社会科、家庭科、中学社会科公民分野で扱われ、教科以外の学習としては、総合学習でまち・まちづくり学習は扱われている。これらの単元をさらに細かく分類すると、その学習の題材となる地域の範囲が、学校周辺や通学路から日本や世界までと広域に扱われ、その中でも、自分の家の周辺から市区町村の範囲での学習が多いことが分かった。また、それぞれの学習のねらいや学習の中身をみると、まちやまちづくりを知る学習、まちの課題を見つける学習、その課題の解決方法を考える学習、そして実際に行動する、の4つの要素に分けることができた。これらの学習は、まちの一員としての自覚やまちに対して関心をもたせる学習として、まちやまちづくりを知る学習として多く取り上げられている。また、まちの課題を見つける学習は、その要素を含めている単元は少なく、教師側が一方的に課題を設定している場合や、以前の学習からの課題設定であり、課題をみつけ、その解決方法を考えるという一連の活動ができていないという問題点があげられる。課題を見つけ、それを解決してしていくプロセスは、まちの将来像を描くためにも必要である。また、まちづくりの主体者には、行動し他者やまちに対して影響を与えようとする態度が求められていることから、より多くの実践をともなった学習が必要である。さらに、総合学習以外の教科においては、単発的な学習から一連の流れを考えた、継続的で断続的な学習にする必要がある。

【注】

- 1) 文部省（1999）小学校学習指導要領解説生活編．日本文教出版株式会社
- 2) 中野重人ほか著（2005）新編あたらしいせいかつ 1・2 上．東京書籍株式会社
- 3) 中野重人ほか著（2005）新編あたらしいせいかつ 1・2 下．東京書籍株式会社
- 4) 藤井千春ほか著（2005）わたしたちのせいかつ上．大阪書籍株式会社
- 5) 藤井千春ほか著（2005）わたしたちのせいかつ下．大阪書籍株式会社
- 6) 天野正輝ほか著（2005）わくわくせいかつ上．株式会社新興出版社啓林館
- 7) 天野正輝ほか著（2005）いきいきせいかつ下．株式会社新興出版社啓林館
- 8) 中野重人ほか著（2005）新編あたらしいせいかつ 1・2 下．東京書籍株式会社
- 9) 「わたしたちのせいかつ」指導書編集委員会（2005）わたしたちのせいかつ 教師用指導書 下．大阪書籍株式会社
- 10) 天野正輝ほか著（2005）いきいきせいかつ下．株式会社新興出版社啓林館
- 11) 佐々木毅ほか著（2002）新しい社会 3・4 上．東京書籍株式会社
- 12) 佐々木毅ほか著（2002）新しい社会 3・4 下．東京書籍株式会社
- 13) 清水毅四郎ほか著（2005）小学社会 3・4 上．大阪書籍株式会社
- 14) 清水毅四郎ほか著（2005）小学社会 3・4 下．大阪書籍株式会社
- 15) 伊藤光晴ほか著（2005）小学社会 3・4 下．教育出版株式会社
- 16) 文部省（1999）小学校学習指導要領解説社会編．日本文教出版株式会社
- 17) 東京書籍株式会社（2002）新しい社会 3・4 下 教師用指導書指導編．東京書籍
- 18) 櫻井純子ほか著（2005）わたしたちの家庭科．開隆堂出版株式会社
- 19) 中間美砂子ほか著（2006）技術・家庭 家庭分野．開隆堂出版株式会社
- 20) 伊藤文子ほか著（2006）新しい技術・家庭 家庭分野．東京書籍株式会社
- 21) 阿部齊ほか著（2006）中学社会公民ともに生きる．教育出版株式会社
- 22) 五味文彦（2006）新編新しい社会 公民．東京書籍新株式会社
- 23) 社団法人日本建築学会編（2004）まちづくり教科書第 6 巻まちづくり学習．丸善株式会社，p.100-101
- 24) 前掲書 22)，p.92-93
- 25) 川喜田二郎（1970）続発想法 K J 法の展開と応用．中央公論社

第3章 まちづくりの主体者形成に向けた教育内容の検討

本章では、第1・2章をもとに学校教育として、まちづくりの主体者を形成していくためには、子どもに何を教え、どう育てていけばよいのかを考察し、学校教育におけるまち・まちづくり学習の教育内容を示していく。

第1節 まち・まちづくり学習の教育目標の措定

第2章より、まちづくりにおける主体者の概念が明らかになった。そこで示された主体者像は、まちづくりの主体者形成において最大の目標である。では、学校教育としてのまち・まちづくり学習では、どのような教育目標が必要なのだろうか。先に示した主体者像はあくまでも将来像であり、学校教育は、まちづくりの主体者となりうる人を育てる準備段階であると考えられる。(もちろん学校教育の段階で、まちづくりの主体者となることもあり得る)そこで、先ほど示した(表12)「まちづくりの主体者に必要なもの」を参考にし、筆者は、学校教育におけるまち・まちづくり学習の教育目標を次のように提示する。

- ① まちづくりの主体者になるために、自分がまちを構成している一人であることを理解し、まちの一員であるという自覚を持つ市民になる。
- ② まちづくりの主体者になるために、自分のまちに関心を持ち、まちの現状を把握し、まちの将来像を描けるようになる。
- ③ まちづくりの主体者になるために、具体的な目標をもち、行動に移せるようになる。

このように、まちづくりの主体者になるために必要な理解と心情についてのねらいを示した。

「まちを構成している一人であることを理解し」とは、自分の生活は一人では営むことができず、常に家庭や地域の人々によって支えられていることに気づくということを示している。

「まちの現状を把握し」とは、まちの空間や事象を理解するとともに、まちの価値や課題等についても把握できることを示している。また「まちの将来像を描ける」とは、確か

な価値判断をもって、未来のまちを思い描けるようになることを示している。

「具体的な目標をもち」とは、自分の描くまちの将来像を具体的なかたちとしてあらわし、それが実現可能かどうか、的確に判断できるようになることを示している。具体的な目標を設定する場合には、明確な課題を提示することが重要である。また目標設定は、具体的・測定可能な・達成可能な・まちづくりと関連性のある・時間的に制約のある、といったことが重要である。

第2節 まち・まちづくり学習の目標の構造化

第1節で提示した教育目標を達成するために、その教育は組織的、継続的に編成・実施される必要がある。また、まち・まちづくり学習は自分たちのまちを題材としている学習であり、地域や学校の実態に応じた創意工夫の取り組みが必要である。さらに、子どもたちの心身の発達段階や特性に応じて効果的に行なわれることが大切である。

第1章でみてきたまち・まちづくり学習は、まちについて知るだけの学習であったり、地域の生活の課題をみつけ、改善すべきことを考え、そのことを実行する学習であったりと、先にあげた目標に応じている部分もあるが、それぞれの単元は単発的な学習であり、組織的、継続的に学習が進められているとはいえない。

子どもたちは、学年が上がり生活範囲が広がるにつれて、地理的な学習範囲も広がっていく。第1章でみてきたように、低学年では学校の周辺や通学路にしか目を向けることができなかつた子どもたちも、中学年では市（区町村）や県（都道府）にまで向けられるようになり、高学年になると日本、世界へと目を向けるようになる。また地理的な視野だけではなく、身のまわりをはじめとし、日本しいては世界のさまざまな出来事や問題点にも目を向けるようになってくる。このような学習範囲の広がりや活動を考慮し、その活動も、身のまわりの小さなものから、地域に影響を及ぼすような活動へと発展していくことが重要である。さらに、自分自身の課題解決の取り組みから、地域住民の全体が抱える課題解決の取り組みへと発展していくことも重要である。つまりこれらの活動には、学年や心身の発達段階に応じた展開が必要であり、学習範囲の広がりや課題解決の対象者の変化に応じ、それぞれの段階の中で3つの目標を達成していくことが重要である。

このようなことから、先に示した①から③の目標は、まちづくりの主体者になるために段階的に達成していく目標であると捉えるのではなく、それぞれの目標を総合的に捉えることが重要である。また、それぞれの段階において、3つの目標が相互に関連しあってい

ることを理解し、重点をどの目標に置こうとも、常に3つの目標を達成していくことが必要である。例えば、まちの一員であるという自覚を持ち、まちの将来像を描く、さらに行動によってまちに働きかけを行なうことで、さらに自覚が芽生える。このような3つの目標設定を図3に示すような一連の流れのなかで達成していくことが重要であり、次の段階につながる学習となる。また、行動することに重点が置かれる学習活動の中においても、まちの一員であるという自覚を持ち、将来像を描いていかななければならない。

このように、それぞれの目標は学年や段階によって設定し、3つの目標を一連の流れとして、また、相互に関連しあっていると捉え、それぞれの目標を総合的に達成していくことが重要であり、また次の段階の基礎となるのである。つまり、これらの目標構造は、学年や段階が進むにつれて、よりまちづくりの主体者に近づいていく、スパイラル的な構造をもつ必要であると考えられる。(図4)

また、これらの目標を達成するには、教授する側の意識の変化が重要である。これまでのまち・まちづくり学習は、調べ学習としての要素が強く、教材としてまちを扱ってきた。ここで示すまち・まちづくり学習は、自分たちの生活するまちに対して働きかけを行なう学習であり、まちづくりの主体者を形成するための学習であるという意識をもつことが必要である。

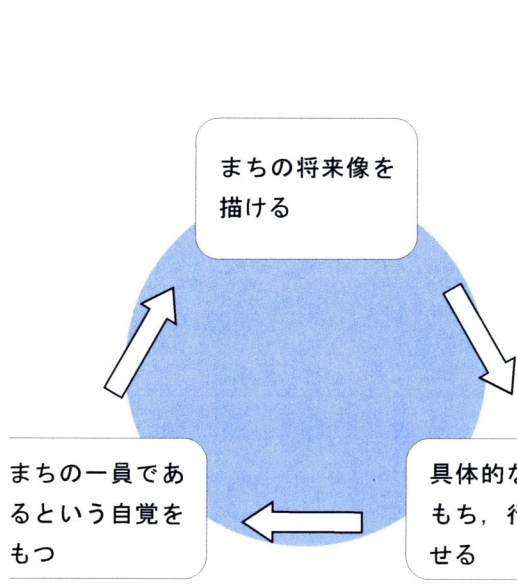


図3 目標のサイクル

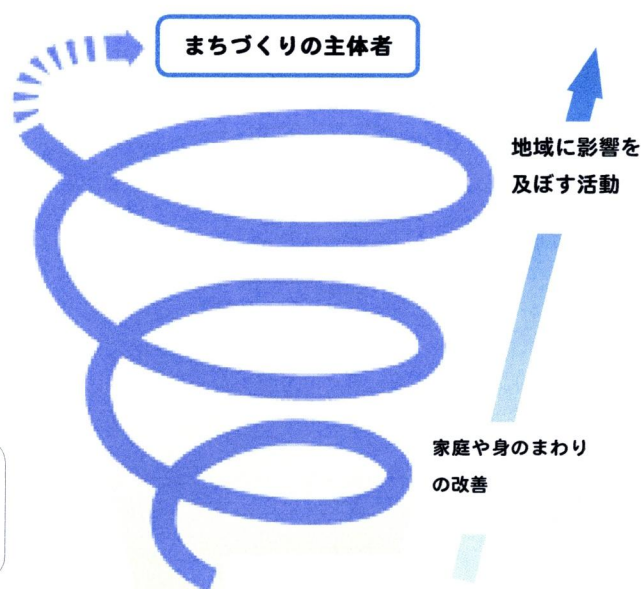


図4 まち・まちづくり学習の教育構図モデル

第3節 まち・まちづくり学習の教育内容の措定

ここまで、学校教育におけるまち・まちづくり学習の教育目標について述べてきた。そして、これらの目標を総合的に捉え、学習範囲の広がりに応じて、組織的・継続的に学習を進めることが重要であることが分かった。これらのことを考慮し、本節ではまち・まちづくり学習の教育内容について検討していく。

以下に、第1節であげた①から③の目標に対し、まち・まちづくり学習が教えなければならない内容を示していく。

目 標

まちづくりの主体者になるために、自分がまちを構成している一人であることを理解し、まちの一員であるという自覚を持つ市民になる。

内 容

- 子どもの生活の中における、家庭や地域の役割について理解させる。
- 市民の権利や義務、役割について理解させる。
- 自分自身の行動が、まちや他者に対して影響を及ぼしていることを気づかせる。
- さまざまな団体や組織の活動の意義や役割を理解させる。

ここでの「家庭や地域の役割について理解させ」とは、自分の生活が多くの人に支えられていることや多くの人がまちにかかわって生活していることを理解させるということである。社会の最小の単位である家庭について、その大切さやかけがいのなさを学ぶことは、まちづくりを実践する上での土台であると考えられる。また、市民の権利や義務に関する学習は、将来まちづくりの主体者になるうえで、教えておきたい学習である。さらに、学習の中で、まちづくりにかかわる組織の活動について調べたり、体験的にまちづくりの実践を行なうことで、その活動の意義や影響を、子どもたちの肌で感じさせることが重要である。

ここで提示した内容は、家庭科や社会科公民で行なわれている。家庭科では、家庭や地域とのかかわりから、身のまわりの生活の改善を考える学習となっている。また、社会科公民では、自分たちの社会的な権利や役割について理解する学習となっている。

目 標

まちづくりの主体者になるために、自分のまちに関心を持ち、まちの現状を把握し、まちの将来像を描けるようになる。

内 容

- まちの事象や空間及び歴史を理解させる。
- 他地域の社会的事象を観察・調査・分析・比較し、自分のまちとのつながりや違いについて理解させる。
- 将来のまちを考える上で、自分の主観的な判断ではなく、広くまちを見渡せる視点を持たせる。
- まちの人たちが抱える悩みや課題を捉えさせる。

まちの事象や空間及び歴史について関心をもたして学習させることは、まちに対して更なる関心をもたすことになる。また、観察・調査・分析・比較は、その技術だけではなく、多面的に物事を捉える力もつけさせたいと考える。「他地域の社会的事象」とは、子どもたちの生活している地域とは別の地域（市区町村及び都道府県）の社会的事象を知ることにより、自分たちのまちの価値や課題の新たな発見につながるように指導することが重要である。また、自分の主観的な判断ではなく、広くまちを見渡せる視点を持たすことは、5年や10年後といった将来のまちを考える上で重要である。そのためにも、まちの人たちが抱える悩みや課題を共有する必要がある。

ここでの、まちの事象や空間及び歴史についての学習は、主に社会科によって行なわれている。また観察・調査・比較などの技術的な指導は、多くの単元において活動を表現する学習の中で扱われている。

目 標

まちづくりの主体者になるために、具体的な目標を持ち、行動に移せるようになる。

内 容

- 自分が思い描くまちの将来像が、実現可能なものかどうか判断できるようにさせる。
- 子ども同士が互いに協力し課題を解決することによって、その喜びや達成感を共有させる。

具体的な目標を持つためには、その目標が現実可能なものかどうか判断できるようになることが重要である。また、発達段階や学習範囲に留意し、柔軟に取り扱う必要がある。そのためにも、自分自身の身近なところ及び、活動によって得られる変化が容易に判断できるものを、題材として取り上げることが重要である。また、将来まちづくりを実践する上で重要な要素として、活動を共にする仲間の存在が不可欠である。ここでは、子ども同士が協力することによって成し遂げる、喜びや達成感を経験させたい。また、一人で取り組むよりより多くの仲間と取り組むことで、より大きな実践につながり、より大きな効果が得られることを体験させることが重要である。

表 13 まち・まちづくり学習における教育内容

自分がまちを構成している一人であることを理解し、まちの一員であるという自覚を持つ市民になる。

- ・ 子どもの生活の中における、家庭や地域の役割について理解させる。
- ・ 市民の権利や義務、役割について理解させる。
- ・ 自分自身の行動が、まちや他者に対して影響を及ぼしていることを気づかせる。
- ・ さまざまな団体や組織の活動の意義や役割を理解させる。

自分たちのまちに関心を持ち、まちの現状を把握し、まちの将来像を描けるようになる。

- ・ まちの事象や空間及び歴史を理解させる。
- ・ 他地域の社会的事象を観察・調査・分析・比較し、自分のまちとのつながりや違いについて理解させる。
- ・ 将来のまちを考える上で、自分の主観的な判断ではなく、広くまちを見渡せる視点を持たせる。
- ・ まちの人たちが抱える悩みや課題を捉えさせる。

具体的な目標を持ち、行動に移せるようになる。

- ・ 自分が思い描くまちの将来像が、実現可能なものかどうか判断できるようにさせる。
- ・ 子ども同士が互いに協力し課題を解決することによって、その喜びや達成感を共有させる。

ここまで、学校教育におけるまち・まちづくり学習の教育内容について提示してきた。これらの内容は、認知的な学習と行動的な学習を通して、まちづくりの主体者となるために必要な知識や態度を育成するものであり、その関連が重要である。またこれらの内容は、組織的・継続的に学習することが重要である。さらに発達段階や学習範囲によっては教育内容が高度な場合があり、柔軟性をもって対応する必要がある。目標設定を例にすると、達成不可能な夢や理想の目標を考えさせるのではなく、発達段階に応じた達成可能な目標を考えさせることが重要である。

本稿で提案する学習内容を表 13 に示す。

最後に、現在の学校教育において行なわれているまち・まちづくり学習は、一つひとつの単元を見てみると、今回提示した教育内容を含んだ学習が行なわれている。しかし、ひとつの単元や教科のみでは、3つの目標を達成するのは困難である。3つの目標を達成するためには、単元や教科を横断した、一連の流れのなかでまち・まちづくり学習を取り扱っていききたい。そのためには、総合学習の活用が必要である。総合学習は、単発的に終わってしまう単元や教科を、一連の流れとしてまとめる役割を担っている。反対に、総合学習と関連して、単元や教科を活用することも必要であり、教科の学習と総合学習を、柔軟性をもって取り扱う必要がある。さらに、まち・まちづくり学習は、「生きる力」を育む学習しても重要である。まちづくりを扱うということは、自分たちの生活を考えるということである。そのためにも、まち・まちづくり学習は、多くの人やものに出会い、考え、行動することを通して、自分たちのまちや生活をつくっていかこうとする「主体者」を形成していくことが必要である。

終章 総括

高度成長期の経済を中心とした都市開発の反省から、行政に依存するのではなく、住民自らがまちにかかわっていかこうとする気運が高まっている。さらに、2000年4月より施行された地方分権一括法は、これまでの行政主導の都市計画から、地域の課題は地域で解決するといった、自立した地域社会の実現が目指されている。

現在、自治会を含めたさまざまな分野において、個人やNPOなど各種組織がまちづくりの実践を行なっている。彼らは、市民の一人であるとの自覚を持ち、自分たちのまちは自分たち良くしていこうと、活動に取り組んでいる。しかし、まちに対して問題意識をもって取り組んでいるのは一部の個人・組織であり、多くの市民は自分の住んでいるまちであるという自覚どころか、まちに対して関心がないのも実情である。まちづくりを行なうには、市民としての責任や自覚、まちへの愛着や関心を持つ市民を形成することが必要である。

このような市民を形成するにあたって、学校教育では、さまざまな教科や領域でまち・まちづくり学習が行なわれている。子どもが将来よき市民となり、まちづくりを実践していくためにも、学校教育における市民形成は不可欠である。

本研究では、学校教育におけるまち・まちづくり学習の学習内容を検討することを出発点として述べてきた。

学校教育においては、生活科・社会科・家庭科・総合学習等さまざまな教科の単元においてまち・まちづくり学習が行なわれている。これらの教科では、まちを知る学習、まちの課題を見つける学習、課題を解決する学習、実際に行動する学習が、自分たちの生活するまちを題材として進められている。また、総合学習では、まちを探検し情報を集め、自分たちのアイデアを具体的な形にしてあらわす、といったまちづくりそのものの学習が行なわれていた。

イギリスにおける市民性教育は、1990年代に入って、落ちこぼれ、政治的無関心、異文化摩擦・対立、民族差別等の問題を背景に、子どもたちが将来、市民としての十分な役割を果たせるようになるための教育として、学校教育に導入された。市民性教育の目的は、「行動的で、知識をもち、批判的精神をもち、責任感のある市民として、効果的に社会に参加する力を全ての生徒につけること」とし、単なる市民的教養に終わらずに、参加と責任の態度やスキルを育成しようとするものであった。市民性教育のプロジェクトのひとつ

である「Get Global!」は、市民科が必修科目になる以前のものであるが、現在の紙面性教育と共通する部分も多く、今回取り上げた。Get Global!の学習過程は、アクション・リサーチの手法が用いられ、6つのステップに応じた学習により、市民としての行動と責任を養う学習となっていた。また、このプロジェクトはNGOや地域コミュニティと連携した、学校全体のアプローチとして実践されていた。

また、スポーツにおける主体者を考察するうえで、運動文化論を取り上げた。運動文化論は、その本質を、運動文化の継承・発展の学習が体育科教科にあるとし、体育科教科の目標を「スポーツ分野における主体者形成」と整理し、体育を文化的教養科目として位置づけている。スポーツにおける主体者とは、「国民自らがスポーツを実践し発展させていく、また変革・創造していこうとする自覚をもった国民」であり、スポーツを国民のものとして発展させていくためには、スポーツの国民的教養が必要である。そして、スポーツにおける国民的教養は、学校教育においては主に体育によって育まれるものであり、そこで獲得される学びとして、スポーツを行なう、知る、自立する、共生するための学びがあげられた。

市民性教育が目指す「市民」と、スポーツにおける「主体者」をもとに、まちづくりにおける「主体者」を「まちの一員としての自覚やまちに対して関心がある人であり、改善したいテーマ、まちに対する鮮明な理念をもち、まちの将来像をデザインできる人である。またその理念に対して自らが行動し他者やまちに対して影響を与えようとする態度をもつ者である。」と定義した。

この定義的概念をもとに、学校教育におけるまち・まちづくり学習の教育目標を以下のように提示した。

- ① まちづくりの主体者になるために、自分がまちを構成している一人であることを理解し、まちの一員であるという自覚を持つ市民になる。
- ② まちづくりの主体者になるために、自分のまちに関心をもち、まちの現状を把握し、まちの将来像を描けるようになる。
- ③ まちづくりの主体者になるために、具体的な目標をもち、行動に移せるようになる。

なお、この達成には、その教育は組織的、継続的に編成・実施される必要がある。さらに、これらの目標は段階的に達成していく目標であると捉えるのではなく、連関を持って捉え、また、学年や段階が進むにつれて、よりまちづくりの主体者に近づいていく、スパイラル的な構造をもった教育が必要であると考えた。

これらの目標構造を踏まえ、次のような教育内容を指定した。

- ①-1 子どもの生活の中における、家庭や地域の役割について理解させる。
- ①-2 市民の権利や義務、役割について理解させる。
- ①-3 自分自身の行動が、まちや他者に対して影響を及ぼしていることを気づかせる。
- ①-4 さまざまな団体や組織の活動の意義や役割を理解させる。
- ②-1 まちの事象や空間及び歴史を理解させる。
- ②-2 他地域の社会的事象を観察・調査・分析・比較し、自分のまちとのつながりや違いについて理解させる。
- ②-3 将来のまちを考える上で、自分の主観的な判断ではなく、広くまちを見渡せる視点を持たせる。
- ②-4 まちの人たちが抱える悩みや課題を捉えさせる。
- ③-1 自分が思い描くまちの将来像が、実現可能なものかどうか判断できるようにさせる。
- ③-2 子ども同士が互いに協力し、課題を解決することによって、その喜びや達成感を共有させる。

これまでのまち・まちづくり学習は、一つひとつの単元を見てみると、今回提示した教育内容を含んだ学習が行なわれている。しかし、ひとつの単元や教科のみでは、目標を達成するのは困難であり、単元や教科を横断した、一連の流れのなかでまち・まちづくり学習を取り扱っていくことが重要である。また、教科の学習と総合学習を、柔軟性をもって取り扱う必要もある。

さらに今後は、教育目標の一連の流れに関係して、それぞれの教育内容の取り扱いや、教科と総合学習の関連性をも視野に入れて、具体的なまち・まちづくり学習のカリキュラムを構想する必要がある。

【引用・参考文献一覧】

- ・ 阿部齊ほか著（2006）中学社会公民ともに生きる．教育出版株式会社
- ・ 天野正輝ほか著（2005）わくわくせいかつ上．株式会社新興出版社啓林館
- ・ 天野正輝ほか著（2005）いきいきせいかつ下．株式会社新興出版社啓林館
- ・ 天野正輝編（2005）わくわくせいかつ上 指導書．株式会社新興出版社啓林館
- ・ 藤原孝章（2006）アクティブ・シチズンシップを育てるグローバル教育－イギリスの市民性教育 Get Global!の場合．同志社女子大学社会システム学会現代社会フォーラム 2：21-38
- ・ 船津衛（2006）現代コミュニティ論．放送大学教育振興会
- ・ 藤井千春ほか著（2005）わたしたちのせいかつ上．大阪書籍株式会社
- ・ 藤井千春ほか著（2005）わたしたちのせいかつ下．大阪書籍株式会社
- ・ 五味文彦（2006）新編新しい社会 公民．東京書籍新株式会社
- ・ 半田次男（1980）地域づくりの現場から，清文社
- ・ 出原泰明（1986）スポーツの自由と現代下巻．青木書店，p.246-274
- ・ 出原泰明（2004）異質協同の学び－体育からの発信－．創文企画
- ・ 伊藤文子ほか著（2006）新しい技術・家庭 家庭分野．東京書籍株式会社
- ・ 伊藤光晴ほか著（2005）小学社会 3・4 下．教育出版株式会社
- ・ 門脇厚司（1999）子どもの社会力．岩波新書
- ・ 川喜田二郎（1970）続発想法 K J法の展開と応用．中央公論社
- ・ 木原健太郎編（1974）現代教科教育学大系第 1 巻教科 教育の理論．第一法規出版株式会社
- ・ 木原直美（2001）ブレア政権下における英国市民性教育の展開．九州大学大学院教育学コース院生論文集 創刊号：99-113
- ・ 倉沢進・小林良二（2004）改訂版地方自治政策Ⅱ自治体・住民・地域社会．放送大学教育大学振興会
- ・ 倉沢進（2002）コミュニティ論．放送大学教育振興会
- ・ 真下弘征（2003）「生活における豊かさ」を問う授業づくり（第 7 報）－（7）子どもにおける「まちづくり主体」形成の課題－．宇都宮大学教育学部紀要 53（1）：p.75-89
- ・ 松久潜一・佐藤謙三（1969）角川国語辞典新版．株式会社角川書店

- ・ 嶺井明子編（2007）世界のシティズンシップ教育ーグローバル時代の国民／市民形成ー。東信堂
- ・ 文部省（1999）小学校学習指導要領解説生活編。日本文教出版株式会社
- ・ 文部省（1999）小学校学習指導要領解説社会編。日本文教出版株式会社
- ・ 文部省（1999）小学校学習指導要領解説家庭編。日本文教出版株式会社
- ・ 文部省（1999）小学校学習指導要領解説体育編。日本文教出版株式会社
- ・ 文部省（1999）小学校学習指導要領解説理科編。日本文教出版株式会社
- ・ 文部省（1999）小学校学習指導要領解説図画工作編。日本文教出版株式会社
- ・ 文部省（2000）中学校学習指導要領（平成10年12月）解説ー社会編ー。大阪書籍株式会社
- ・ 文部省（2000）中学校学習指導要領（平成10年12月）解説ー技術・家庭編ー。東京書籍印刷株式会社
- ・ 盛岡清美・塩原勉・本間康平（1993）新社会学辞典。有限会社有斐閣
- ・ 中間美砂子ほか著（2006）技術・家庭 家庭分野。開隆堂出版株式会社
- ・ 中野重人ほか著（2005）新編あたらしいせいかつ1・2上。東京書籍株式会社
- ・ 中野重人ほか著（2005）新編あたらしいせいかつ1・2下。東京書籍株式会社
- ・ **Qualifications and Curriculum Authority（1998）Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. QCA,london**
- ・ 櫻井純子ほか著（2005）わたしたちの家庭科。開隆堂出版株式会社
- ・ 三省堂編修所（1983）広辞林＜第六版＞。株式会社三省堂
- ・ 佐々木毅ほか著（2002）新しい社会3・4上。東京書籍株式会社
- ・ 佐々木毅ほか著（2002）新しい社会3・4下。東京書籍株式会社
- ・ 佐藤滋編（1999）まちづくりの科学。鹿島出版会
- ・ 清水毅四郎ほか著（2005）小学社会3・4上。大阪書籍株式会社
- ・ 清水毅四郎ほか著（2005）小学社会3・4下。大阪書籍株式会社
- ・ 社団法人日本建築学会編（2004）まちづくり教科書第1巻まちづくりの方法。丸善株式会社
- ・ 社団法人日本建築学会編（2004）まちづくり教科書第3巻参加による公共施設のデザイン。丸善株式会社
- ・ 社団法人日本建築学会編（2004）まちづくり教科書第6巻まちづくり学習。丸善株式

会社

- ・ 「小学社会」指導書編集委員会（2005）小学社会教師用指導書 3・4年上．大阪書籍株式会社
- ・ 田村明（1988）まちづくりの発想．岩波新書
- ・ 田村明（1999）まちづくりの実践．岩波書店
- ・ 東京学芸大学教育実践総合センター編（2001）まちづくりと総合学習．(株)アドバンテージサーバー
- ・ 東京書籍株式会社（2002）新編新しい生活① 教師用指導書 指導・支援編．東京書籍株式会社
- ・ 東京書籍株式会社（2002）新編新しい生活② 教師用指導書 指導・支援編．東京書籍株式会社
- ・ 東京書籍株式会社（2002）新しい社会 3・4上 教師用指導書指導編．東京書籍
- ・ 東京書籍株式会社（2002）新しい社会 3・4下 教師用指導書指導編．東京書籍
- ・ 東京書籍株式会社（2006）新編新しい社会 公民 教師用指導書指導展開編．東京書籍株式会社
- ・ 友添秀則（2001）体育に理屈はいらない？—なぜ、いまスポーツ文化を学ぶのか．体育科教育第 49 巻（4）
- ・ 「わたしたちのせいかつ」指導書編集委員会（2005）わたしたちのせいかつ 教師用指導書 上．大阪書籍株式会社
- ・ 「わたしたちのせいかつ」指導書編集委員会（2005）わたしたちのせいかつ 教師用指導書 下．大阪書籍株式会社

謝 辞

稿を終えるにあたり、多くの方々にご指導、ご鞭撻を賜りましたことを心から感謝申し上げます。

兵庫教育大学大学院学校教育研究科教科・領域教育学専攻生活・健康系コースにおいて、ご校閲を賜りました主任指導教員である荒木勉教授、指導教員である森田啓之講師には、終始変わらぬ温かいご指導、ご助言をいただきました。心より感謝の意を表します。

また、本学の方からも、多くのご助言をいただき、多面にわたり研究に活かすことができました。重ねてお礼申し上げます。

さらに、さまざまな助言やご協力を頂いた院生同期、森田研究室の皆様にも心からお礼を申し上げます。

最後に、2年間の大学院生活を多岐にわたり支えてくれた両親に感謝します。

今後は、本学での2年間の経験を活かして、研究、実践に励んで参りたいと思います。

平成19年12月20日

菅野将志