

## 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—

On the Description about Developing Community Life  
in the Social Studies Textbooks for 3rd Grade

吉 田 正 生  
(北海道教育大学旭川校)

### I 問題の所在

#### (1) 平成10年版学習指導要領における中学年社会科の変容

「公民的資質の基礎を養う」。今次の改定においても、この小学校社会科の究極的な目標は、踏襲された。しかし、内容の面においては、看過することのできない変更が加えられている。本論はそうした変更点の内、中学年社会科にみられるものを問題として取り上げるものである。ここで問題とする中学年社会科における大きな変更とは、まちづくり活動をしている住民の姿を学習内容から削除してしまったことである。

平成元年版の『小学校指導書 社会編』には、3年生の学習内容として次のようなものがあげられていた(16頁)。

自分たちの地域の人々が、公民館、図書館などの公共施設を利用している様子及び地域の清掃や交通安全などの活動に参加している様子を観察したり調べたりして、地域の人々は協力して生活の向上や住みよい環境づくりに努力していることに気付くようにするとともに、自分も地域社会の一員として協力できるようにする。

この部分の学習として平成10年版中学年社会科に残されたのは、公民館や図書館など主な公共施設やデパート、銀行など「多くの市(区、町、村)民が利用している施設」の「場所を地図で確認するとともに、施設の名称や働きを調べるにとどめる」<sup>1)</sup>というものであった。すなわち、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除され、地理学習と言うことさえためられるような地理的学習が残されたのである。

また、小学校4年生のいわゆる開発単元のうち「現在の開発」に関わる部分が、今次改定で「政治の働きとかかわりが深いことから、第6学年の政治の働きに関する内容に移行」された。この移行された内容も、実は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に関する学習と、さらには自分自身がそうした活動に取り組む契機となる学習を子どもたちに保証していたものだったのである。

平成10年版中学年社会科は、こうした公民的資質の育成に貢献し得るであろう内容を削除しながらも、「態度に関する目標」として「地域社会の一員としての自覚をもつようにする」などを掲げている。このような態度目標のためには、どこに何が在るということを教えるだけの地理的な学習を優先すべきか、それとも削除されたような内容を優先すべきか多くを語る必要はないであろう。

平成元年版学習指導要領のもと、よりよい地域のあり方を考えさせるような実践(以下、「まちづくり学習」)が、あるいは優れた教科書記述が生まれていた。そうした実践や教科書記述の質がほとんど検討されないまま、「まちづくり学習」は姿を消すことになってしまったのである。しかもこの変容を余儀なくされた单元こそ、「社会認識を通して市民的資質を育成する」という社会科の教科目標に最も適合的な学習内容の契機を孕んでいたのである。地域社会が抱える課題を(その発生原因とともに)把握させ、また地域の人々がそうした課題にどのように取り組み、どこまで解決したのか、何が課題として残っているのか、したがって、現在の自分はそうした課題の解決にどのような貢献ができるのか/将来の自分はどうか

のか、といった学習を展開できる可能性を蔵した単元だったからである。

## (2) 研究の目的・意義・方法、論文の構成

本論は、上に述べたような問題意識に基づき、この単元のための教科書記述の質を検討し、さらに具体的な教科書記述作成のための指針を示そうとするものである。それは、今次改訂で消えてしまったこの単元の意義を再認識してもらい、新たな装いのもと、次期改訂において復活させてほしいと願うからである。

この「まちづくり学習」に相当するものとして各教科書会社が設定した単元は、いわゆる生活科とのつなぎ単元とされているものであり、「みんなでつくるまち」「わたしたちのくらしとまち」などの単元名を与えられていたものである。

これまで、この単元の教科書記述の検討も実践記録の検討も組織だて行われてこなかった。そこで本論では、都市社会学の成果と「発生史」的叙述構成法を分析及び記述構成のための参照枠とし、従来の教科書記述の質を明らかにするとともに、記述の指針を示したい。

しかし、紙数の関係もあるので本論では、1社(K社<sup>2)</sup>としておく)の教科書のみ、それも1小単元<sup>3)</sup>のみの分析結果を示すことにする。

以下、本論を次のように構成する。まず、教科書記述を分析するための枠組みについて論述する(Ⅰ章)。次いでその枠組みによってK社の教科書記述を分析した結果及び記述指針について述べる(Ⅱ章)。最後に本論で明らかになったことを表形式で示すとともに、残された問題点について記述する(成果と今後の課題)。

## Ⅱ 分析枠組みについて

### (1) 都市社会学の成果の参照

都市社会学者は、これまで「まちづくり」に類似した運動や活動、すなわちコミュニティづくりや住民活動／運動といったものを研究対象とし、日常語や行政用語、あるいは住民や行政の活動／行動などからアカデミックなタームを創出してきた。しかもそれにとどまらず、間接的にせよ、社会システムの変動分析に基づいた政策提言／活動

指針と見られるものまで論述しているのである。したがって、都市社会学の成果を参照するなら、児童に社会の一員として何をなすべきか、行政や市民は何ができるのかを考えさせるとき、学問的な成果に基づいた視点を提示できるのである。

これまでに都市社会学者たちが論じてきたまちづくりやそれに関する論を整理すると、大きく次の三つに整理することができる。一つは、「住民の意識のあり方、地域社会における人間関係・社会集団のあり方の改善に関わる」言説(a)であり、二つめは、「地域の内発的な力を高めたり発揮したりする住民や行政の活動に関わる」言説(b)であり、三つめは「主として行政が行う建物、道路、諸施設などハードウェアの整備／建設に関わる」言説(c)である。

次頁に分析枠として掲げた図1(但し、紙数の関係で一部のみ)では、言説(a)には最上位カテゴリーとして「コミュニティ」を与え、言説(b)には「活性化」、言説(c)に「都市計画」を与えた<sup>4)</sup>。

園部雅久は、コミュニティ言説には二つの側面があるとした。一つは、地域社会における人間関係に親密性を回復しなくてはならないという言説／実践の側面であり、これを「親交」性とした。今一つの側面は、地域社会が抱える諸問題を共同で解決できる力を地域社会に取り戻させよう／取り戻させなくてはならないとするものである。園部はこれを「自治」性とした。また自治省的なコミュニティづくりの方式、すなわち先ず地域社会における人間関係の親密性を回復し、それを基礎にして問題解決力をも回復させようとする地域社会づくりの言説／実践を「親交的コミュニティ」づくりとした。さらに、“そのような「親交的コミュニティ」づくり手法ではコミュニティを生み出すことはできない。先ず、地域社会に共同問題を相互扶助によって解決できる何らかのシステムを生み出す方が先決で、そうした相互扶助活動を通してこそ、地域社会に真の「親交」性が生まれるのだ”とした<sup>5)</sup>。

以上の園部の主張が、真であるかどうかはここでは問わない。ただ、地域社会づくりないしコミュニティづくりのための諸活動をこうした位相に分けてみるができるという点だけを取り、中位

カテゴリーをつくるときの参考にした。ただ園部の「親交－自治」という2分法をとらず、倉沢進の論も取り入れて「親交－ボランティア問題解決」<sup>6)</sup>とした。

本来なら、言説(b)や言説(c)についても詳述すべきであるが、紙数の関係上取り上げなかった。

それでは、都市社会学の成果を参照したカテゴリー枠についてまとめておく。

カテゴリーは、上位・中位・下位の三つのレベルに設定した。下位レベルの下には、さらに現実の個々の記述がある。上位レベルとして「コミュニティ」「活性化」「都市計画」の三つを設定し、中位レベルとして「親交」「社会奉仕」「問題解決」(以上、「コミュニティ」)、「地場産業の育成／振興」「ことおこし」(以上、「活性化」)、「産業経済計画」「開発計画」「生活環境整備計画」(以上、「都市計画」)の八つを設定した。下位カテゴリーとしては、「近所付き合い」「サークル等への参加」(以上、「親交的」)、「単独奉仕」「集団奉仕」(以上、「ボランティア」)などがある。

これらからはみ出てしまったものについては、「その他」という上位カテゴリーを設けた。平成元年版学習指導要領において取り上げられていた「まちづくり学習」は、都市社会学の視点によってみると「コミュニティ」づくりの部分だったのである。

以下の分析に関係があるこの部分だけ、図1として下に示した。

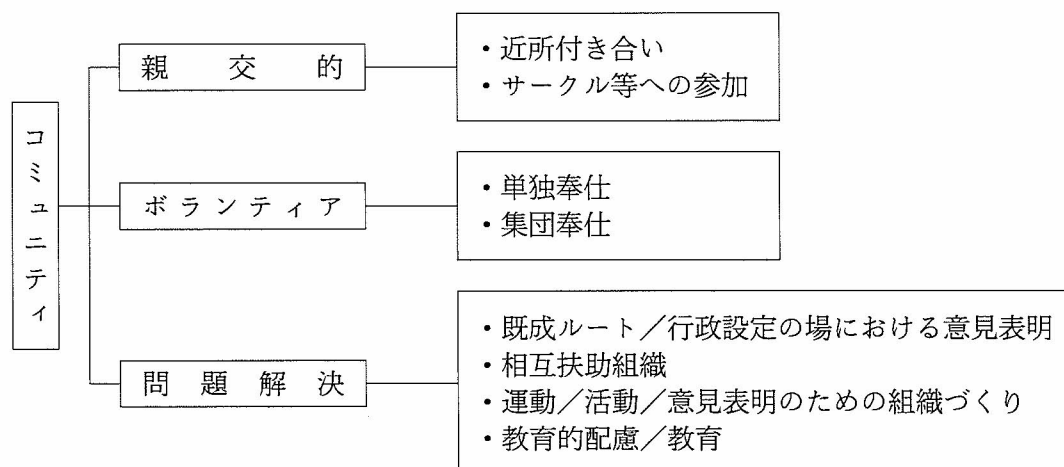


図1 都市社会学の成果を参照した分析枠

## (2) 「発生史」的叙述構成法について

「発生史」的叙述構成法とは、本論における造語である。これは、社会学における社会問題の自然史概念を意識しながら、また『学習指導要領』の文言を意識して構成したものである。

「自然史」という考え方は、「1930年代および1940年代に発展を遂げ」、その後ブルーマーによって再定式化された。さらにキツセとスペクターによって一層精緻化されて、再定式化された<sup>7)</sup>。それによれば、社会問題の自然史は次の4段階よりなる。

段階1：クレーム申し立ての段階（あるグループが何らかの状態を望ましくないとして、公共のもしくは政治的なイシューを作り出そうとする段階）

段階2：クレームの公式的認知の段階（申し立てられたクレームが何らかの公式機関等によってその正当性を認められる段階）

段階3：クレーム再申し立ての段階（初めにクレームを申し立てたグループが、公式機関等による対応の仕方などが不十分である／本質的問題を解決していないなどの理由から、対応の仕方に対するクレームを申し立てる段階）

段階4：クレーム申し立てグループによる確立された手続きへの反応（第3段階において、クレームを申し立てられた公式機関等は何らかの対応をする。その対応に対してさらにまたクレーム申し立てグループが何らかの活動をする段階）

以上より、「発生史的」叙述法を次の3段階からなるものとした。

#### <「発生史的」叙述法の第1段階について>

教科書がとりあげる事例は必ずしも社会的な論争問題ではない。したがって、「発生史的」叙述法において、クレーム申し立て段階を第1段階とすることは必ずしも妥当ではない。しかし、地域社会においてまちづくりのために、ある活動が何らかの理由で行われるようになったという叙述を「発生史」のはじめに位置づけることは、論理的に妥当であろう。

この叙述は、なぜ、ある活動が行われるようになったのかというwhyの問いに対応するものである。この問いは、学習指導要領の目標記述に合致するのであろうか。換言するなら、学習指導要領に見られる記述から「なぜ、ある活動が行われるようになったのか」という問いに対応する事柄を学習内容として引き出すことができるのだろうか。端的に言うなら引き出し得るのである。

学習指導要領は、先に見たように「まちづくり」の「活動に参加している（地域の人びとの）様子を観察したり調べたりして」、それが「生活の向上や住み良い環境づくりに努力している」協力活動なのだということに「気付く」こと及び「地域社会の一員として協力できる」ようになること、この二つを目標として掲げている。

「生活の向上や住みよい環境づくりに努力していることに気付く」させるためには、ストーリーを地域社会が何らかの問題を抱えており、それを克服するために地域の人々がある活動を始めたというところから始めてもおかしくはない。また、そこから始めなくともそのような叙述をストーリーのどこかに位置づけておくことは、少しも不自然ではない。すなわち、「なぜある活動が行われるようになったのか（→住み良い環境をつくるためである）」という問いは、学習指導要領の文言から引き出すことができるのである。

考えられる教科書記述としては、「ある地域社会がどのような問題を抱えているのか」「なぜそうした問題が生じたのか」「それに対してどんな活動が行われるようになったのか」という三つの

問いに対応する内容があり得よう。

上記をふまえて、「発生史的」叙述法の第1段階を「活動発生の背景叙述の段階」（以下、「背景叙述段階」）とする。

#### <「発生史的」叙述法の第2段階について>

社会問題の自然史の段階2と段階3は、粗く言ってしまえば、クレームの申し立てや再申し立てをめぐって申し立てを行った団体やそれを受けた公的機関等がどのような相互作用をしたかに関する叙述部分に当たる。さらに抽象化するというなら、ある活動をめぐって関係者となった人々／団体・機関の相互行為を含めた諸活動、そして関係者たちの思考・感情の叙述が行われている部分ということになる。「発生史的」叙述法の第2段階を、このように何らかの活動が始められた後、どのような人々や団体が関係者として加わったか、その人々は何を感じ・考えているのか、そしてどのような相互行為を行ったかを叙述する段階とする。

したがって、この叙述を生み出すための問いは「人々はそれをどう行っているのか＝この活動はどう行われているか」、「この活動を行っている人びとは、どんなことを思ったり感じたりしているか」、「どのような相互行為が行われているか」というものになるだろう。

しかし、これらの問いは学習指導要領の文言から引き出し得るものなのだろうか。引き出し得る。いずれの問いも学習指導要領の「様子を観察したり調べたり」に対応するからである。

地域社会が抱える何らかの問題を克服するために始められた活動が、どのように行われているのか。たとえば人間関係の希薄なコミュニティを親交的コミュニティに改善するために始められた活動が、どのように進められているのかといった記述は、「人々はそれをどう行っているのか＝この活動はどう行われているか」という問いに対応するものであり、かつ学習指導要領の「（人々が）活動に参加している様子を観察したり調べたり」に対応する。たとえば親交的コミュニティづくりのために始められた公民館でのサークル活動などがどのように運営されているかといった記述は、「（人々が）活動に参加している様子を観察したり



調べたり」に対応するものである。

また、「この活動を行っている人びとは、どんなことを思ったり感じたりしているか」も学習指導要領の「様子を観察したり調べたり」に対応するものである。活動に携わる人々の様子を観察したり調べたりする内容をさらに一步進めて、この人々は一体どのような動機や目的でこういう活動をしているのか、活動を通じて何を感じているのかなどという方向に叙述を進展させるなら、この問いに対応する内容となるからである。昭和52年度以降の学習指導要領に合わせて作成された社会教科教科書には、働く人々などを登場させその内面を語らせるという手法をとっているものが多い。つまり、人々の内面を学習対象にするということは既に行われていることなのである。

どのような相互行為が行われているのかという問いに対応する学習内容も学習指導要領の「(人々が)活動に参加している様子を観察したり調べたり」するから引き出し得るものである。

以上をふまえて、「発生的」叙述法の第2段階を「活動展開／状況変容に関する叙述の段階」とする(以下、「展開－変容叙述段階」)。

### <「発生的」叙述法の第3段階について>

社会問題の自然史の段階4は(段階3も含めてみたときに)、クレームを申し立てた団体の活動によって周囲の状況がどのように変わってきたか(あるいは本質的には変わっていないのか)、そうした状況をふまえて、クレーム申し立て団体の活動がどのように変容してきたか、状況を改善するためにどんなことをして来たのか・どうしようとしているのかという叙述に当たる。もっと一般的にいうなら、活動の結果どうなってきたかという叙述になる。これをもう少し砕くなら、次のような問いに対応する叙述となるであろう。

- ・ある活動の結果、状況がどう変わって来たのか(何が変わらないままであって問題なのか)
- ・そのために関係機関・団体／関係者は何をしようとしているのか

つまり、成果と今後の課題に該当する叙述部分である。この叙述内容も学習指導要領の文言から引き出し得るものである。それは「(まちづくり

に)自分も地域社会の一員として協力できる」ようにするという学習指導要領の文言があるからである。「一員として協力できる」ためには、成果と課題を知っていることが必要なのである。従来の活動の成果や課題と離れたところで行われる協力というのは考えにくいものであり、行われたとしても新規に事業を起こすようなものであり、効率の悪いものであろう。したがって、地域社会の一員を育てることを目標にするなら、成果と課題に関する叙述が入っている方が、合理的なものであるということになる。

上記をふまえて「発生的」叙述法の第3段階を「活動の成果と残存課題に関する叙述の段階」(以下、「成果－課題叙述段階」)とする。

以上のように「発生的」叙述法を、「背景叙述段階」「展開－変容叙述段階」「成果－課題叙述段階」の3位相からなるものとする、これはある活動の諸側面を最も網羅的にとりあげ得るものとなるであろう。そこで、「発生的」叙述法の各段階(問いまたはそれに対応する学習内容)が、各教科書においてどのように記述されているのか、あるいは欠落しているのかをみることによって、その教科書記述の特色を浮き彫りにすることができよう。そこでこれを分析枠の一つとした。

「発生的」叙述法によって中学年教科書記述を構成することが可能であることは、東京書籍(平成9年発行)の4年生にある「新しい地いきづくり」を読むことによって得心してもらえる。わずか4頁の内に、三春町の事例がそれに拠ったかのようにまとめられているからである。

### Ⅲ 教科書記述の分析結果

K社の場合、「まちづくり」学習が含まれている単元の名称は「わたしたちのくらしとまち」となっており、三つの小单元から構成されている。小单元名は、「わたしたちのまちのたんけん」「すみよいまちに」「区の様子と人びとのくらし」となっており、まちづくりに関連するものは「すみよいまちに」である。

「すみよいまちに」では、地区センターにおける諸種のサークル活動と町内会による公園の清掃

活動「すみよいまちに」が取り上げられている。いうまでもなく、最初のものが「親交的」コミュニティ活動であり、後者が「社会奉仕的」コミュニティ活動である。本論では、「みんなの地区センターに」を分析した結果を示す。

「みんなの地区センターに」は、次の三つのことが記述されている。

- ・地区センターにはどのような施設があるか
- ・どのような人々がそれを使用して、どのような活動をしているか
- ・それらの活動に参加している人々はどのようなことを思っているか

#### (1) 「背景叙述段階」に対応する記述の状況

この段階の問いは、「ある地域社会がどのような問題を抱えているのか」「なぜそうした問題が生じたのか」「それに対して、どんな活動が行われるようになったか」という三つであった。

これらの問いあるいはそれに対応する記述はみられない。

以下、そのように判断した理由を述べていく。一つは、地区センターが設けられた理由に関する記述の問題点として、今一つはサークル活動が始まった理由あるいはそのサークルに参加している理由に関する記述の問題点として述べる。

都市社会学の成果によって見るなら、横浜市金沢区にある金沢地区センターは、親交的コミュニティづくりのために建設されたものであろう。すなわち、行政はよそから移り住んできた住民も含めて住民相互の親交性を高めるために、地区センターを建て、そこを住民たちが自主的につくる諸サークルの活動拠点として供しようとしたのであろう。しかし、教科書に「館長さんの話」として載せられている次のような記述からだけでは、地区センターのそうした役割はとらえにくい。すなわち、

地区センターは、地域の人たちに、よろこんでようしてもらうためのしせつです。いろいろな活動や集まりを通して、みんなが、なかよくなってくれとうれしいですね。地区センターは、話し合いや学習のできる場所がほしいという、まちの人たちのねがいからできたのです。

上の、地区センターは「よろこんでようしてもらうためのしせつです」「話し合いや学習のできる場所がほしいという」「ねがいからできた」施設ですという記述からでは、地区センターが地域社会のどのような問題に答えようとして作られたものなのか、地域社会づくりでどのような役割を担うべきものとされているのかはわかりにくい。「話し合いや学習のできる場所がほしいという」市民の要望が現実にあったのかもしれないし、行政はそれに答えようとして地区センターを建てたのかもしれない。しかし、コミュニティづくりと絡めた記述にしない限り、住民の間に自主的な組織（親交的なものも自治的なものも含めた）が育つことを手助けしようとしている行政の姿勢も見えて来ないし、住民の間にそうした動きがあることも見えて来ない。したがって、この記述は単に民主主義の建て前（住民の要望を叶えるために政治は機能すべきである）を教えているだけのよう読み取られてしまう可能性が大なのである。

上掲の「館長さんの話」のなかの「いろいろな活動や集まりを通して、みんなが、なかよくなってくれとうれしいですね。」という部分は、平成9年度版の同社の教科書にはなかったものであり、これは、行政側が地区センターを親交的コミュニティづくりの拠点として位置づけていることを窺わせるものであり、高く評価できる付加である。しかし、まちづくりのために、新しく転入して来た人々も含めて、住民の間に親交性を生み出す必要があった、といった類いの記述がないために、館長の個人的願望の表出としてしか受け取れない可能性は、否めない。

さて、この教科書において具体的にとりあげられているサークル活動は二つある。一つが「えい会話の会」で今一つが「おりょうりの会」である。なぜ、両会の活動が始められたのか／なぜそこにある人々が加わるようになったのか、この点について明確に書かれていない。しかし、推測させる記述はある。「おりょうりの会」の方は「おりょうりのしゅるいがふえて、家族のみんながよろこんでいるわ。それに、お友だちもたくさんできて、来るのが楽しみです。」(25頁)という部分である。この記述を倉田や園部のコミュニティ活動分類視

点によってみると、自己充実型活動としてのサークル活動の意義と親交的側面の意義とが述べられているものと捉えることが可能である。しかし、いずれの記述も個人レベルにとどまっており、社会的背景にまで到達できるようなものになっていない。たとえば「こしてきたばかりのころは、知り合いやお友だちが少なくてこまっていたんだけど、この会に入ってから毎日がとても楽しくなったんですよ。わたしだけじゃありません。新しくこしてきた人たちはサークルに入ったりするとお友だちや知り合いができていろいろ地いきのことなどを教えてもらえて助かる」といった社会的背景（＝下線部）に関わる記述を入れておかないと、「お友だちもたくさんできて、来るのが楽しみです。」というある「お母さん」の言葉は、個人的レベルのものとしか受け取られないであろう。すなわち、区民センターにおけるサークル活動が、親交的コミュニティづくりに役立っている、区民センターは親交的コミュニティづくりのための拠点である、といった認識にいたるような記述を用意する必要がある。

以上要するに、「ある地域社会がどのような問題を抱えているのか」などの問いに、社会的背景（戦後日本社会の社会変動）にまで踏み込んで答えている記述がないことを明かにするとともに、対応策も具体的記述レベルで述べた。

## (2) 「2：展開－変容叙述段階」に対応する記述の状況

この段階の問いは、「人々はそれをどう行っているのか＝この活動はどう行われているか」「この活動を行っている人びとは、どんなことを思ったり感じたりしているか」「どのような相互行為が行われているのか」の三つであった。

「人々はそれをどう行っているのか＝この活動はどう行われているか」という問いに対応する記述としてあげることができるのは、＜サークル活動も含めた各種活動が行われる日時と場所、サークルの種類、利用者の種類と数＞についての記述及び＜区民センターという施設の様子＞に関する記述であろう。しかしサークル活動という親交的活動がとりあげられているにも関わらず、人と人

とのふれあい・交際に関する記述は、ほとんど見られない。わずかに先に挙げた「お友だちもたくさんできて、来るのが楽しみです。」(25頁)という「おりようりの会」の「お母さん」の言葉だけが、人と人とのふれあい・交際に関する記述である。つまり「人々はそれをどう行っているのか＝この活動はどう行われているか」「この活動を行っている人びとは、どんなことを思ったり感じたりしているか」「どのような相互行為が行われているのか」という問いに対応する記述は、サークル員相互の親交性の増加・行政の努力という観点からは、ずれたところで行われているのである。

また人々の親交が一層深まっていったということは、上掲の「お母さん」の言葉から推測はできるものの明示されていない。ましてや、地域社会そのものの変容については、どこにも触れられていないのである。

前節で提示したような記述の他に、「いろいろなサークルがもっとできて、なかよしの輪が広がるようなおてつだいもしています」といった館長さんの話を入れたりするなど、サークル員相互の親交性の増加・行政の努力という観点からする記述を加えることなどによって、これらの問題点を改善することは可能である。

## (3) 「3：成果－課題叙述段階」に対応する記述の状況

この段階の問いは、「ある活動の結果、状況がどう変わって来たのか（何が変わらないままであって問題なのか）」「そのために関係機関・団体／関係者は何をしようとしているのか」という二つの、成果と今後の課題に関するものであった。

「おりようりのしゅるいがふえ」たという個人レベルでの成果は記述されているが、地域社会の成果については記述されていない。また「地区センターは、話し合いや学習のできる場所がほしいという、まちの人たちのねがいからできた」施設であるという記述はあっても、センターができる前の状態についての記述がないため、地区センターをつくったことが、地域社会をどれだけ住み良いものにしたかについて判断できないのである。

また、課題についても何も書かれていないため

に、関係機関・団体が今後まちづくりのために何をしようとしているのかについての記述も不要となり、それらもどこにも見られない。さらに課題が記述されていないために、地域社会の一員を育てる記述に該当するものもみられない。ただ、「わたしたちも、すすんで地区センターをりようしていこうと思いました」という記述部分を地域社会の一員としての振る舞いや態度を教えているものとして受け止めるなら、課題解決者としての地域成員を育てようとしているのではなく、利用者としての地域成員を育てようとしている記述があると見ることができる。

#### IV 成果と今後の課題

本論において明らかになったことを表にしたものが、下の表1及び表2である。

これによって明らかになったことを簡潔に述べるなら、まちづくりにおける地区センターなどの役割／それが生まれてきた社会的背景といったものが、授業として展開しにくい記述になっているということであり、育成される地域の一員としての資質が課題解決者のそれではなく、マナーと知識を兼ね備えた施設利用者ということである。

こうした記述をどう変えていくべきか、詳細は

他日を期したい。

#### 註

- 1) 『小学校学習指導要領』平成10年12月；26－27頁.
- 2) K社は、北海道において採択率の高いものである。筆者が教えている学生たちの多くが、教師として北海道に就職することを考えての選択であった。
- 3) 本論では目次の「わたしたちのくらしとまち」を大単元とし、その下位におかれている「わたしたちのまちのたんけん」「住みよいまちに」「区の様子と人びとのくらし」を中単元、さらにその下位にあるもの（たとえば「住みよいまち」の下位にある「みんなの地区センターに」「まちの人たちの活動」）を小単元と呼び、小単元を構成している（たとえば、「まちの人たちの活動」を構成している「ごみのない住みよいまちに」「海や川を守ろう」「住みよいまちに」）を学習トピックと呼んでいる。
- 4) 都市社会学の成果として参照した主な文献の一部だけを掲げておく  
・倉沢進，1998『コミュニティ論＝地域社会と住民活動＝』放送大学教育振興会。

表1 「地区センターにいてみよう」(K社) 記述の分析表

「発生史」的叙述法の視点から	1：「背景叙述段階」に対応する記述の状況	社会的背景にまで踏み込んだ記述はない
	2：「展開－変容叙述段階」に対応する記述の状況	・親交性の増加という観点からずれた記述である（＝相互行為なし） ・地域社会そのものの変容に関する記述はない
	3：「成果－課題叙述段階」に対応する記述の状況	地域社会としての成果と課題に関する記述はない
地域社会の成員関係の記述（＝市民性）		課題解決者としての地域成員に関する記述ではなく、利用者としての地域成員に関する記述である

表2 「地域センターにいてみよう」(K社) 記述の分析表（他社の記述と比較するために）

都市社会学的視点	「発生史」的叙述法の視点から				市民性
	背 景	相互行為	成 果	課 題	
親交的活動	×	×	×	×	利 用 者

- ・松原治郎（編集・解説），1973『現代のエスプリ コミュニティ』（No.68）.
  - ・奥田道大，1983『都市コミュニティの理論』，東京大学出版会.
  - ・奥田道大，1993『都市と地域の文脈を求めて：21世紀システムとしての都市社会学』有信堂.
  - ・鈴木 広／倉沢 進＜編著＞，1984『都市社会学』アカデミア出版会.
- 5) 園部雅久，1984「コミュニティの現実性と可能性」，鈴木 広＜編＞『都市社会学』アカデミア出版会.
- 6) 倉沢進，1998『コミュニティ論＝地域社会と住民活動＝』放送大学教育振興会.
- 7) キツセ，スペクター，1992『社会問題の構築—ラベリング理論をこえて—』マルジュ社，205-249頁.