

2016年

「社会科環境学習」が創造する
「ライフヒストリー（人生史）」の研究
－「公民的資質」育成に資する「社会貢献科」開発を展望して－

（千葉大学審査学位論文）

竹澤 伸一

「社会科環境学習」が創造する「ライフヒストリー（人生史）」の研究
－「公民的資質」育成に資する「社会貢献科」開発を展望して－

序章 「ライフヒストリー」研究への道程

- 序－1 「社会認識か公民的資質か」という不毛な論争の克服を受けての仮説
- 序－2 「公民的資質」はどのようにとらえられてきたのか
- 序－3 「社会科環境学習」との出会いとその創造物
- 序－4 「卒業生」への疫学的調査の実際と「ライフヒストリー」概念への気づき
- 序－5 「社会貢献科」創設につながる5つのプログラムと「社会貢献科」の創造
- 序－6 本論の構成

第1章 「環境経済学視点を活用した論争問題の授業」受講生の卒業後の「ライフヒストリー」

- 1－0 「論争問題の観察者」たる「卒業生」の存在
- 1－1 環境経済学の環境問題解決のためのアプローチの比較
- 1－2 東京湾稀少干潟「三番瀬」に関する「論争問題」を事例にした中学校「社会科環境学習」の授業
- 1－3 「三番瀬」の取材から「こどもエコクラブ会員」が得たもの
- 1－4 H中「こどもエコクラブ卒業生」A君の「ライフヒストリー」

第2章 「『環境ビジネス』を教材に活用した授業」受講生の卒業後の「ライフヒストリー」

- 2－0 「環境ビジネスにおける生産者・消費者」たる「卒業生」の存在
- 2－1 「環境ビジネス」を教材化する理由
- 2－2 「環境ビジネス」を教材に活用した中学校「社会科環境学習」の授業
- 2－3 「環境ビジネス」の取材から「こどもエコクラブ会員」が得たもの
- 2－4 O中「こどもエコクラブ卒業生」B君の「ライフヒストリー」

第3章 「『環境市民』の育成をめざした授業」受講生の卒業後の「ライフヒストリー」

- 3－0 「環境市民としての活動家」たる「卒業生」の存在
- 3－1 静的な「知的市民性」と動的な「知的市民性」との違い
- 3－2 「環境市民」育成をめざした中学校「社会科環境学習」の授業
- 3－3 「市川市子ども環境市民会議」への参加から「こどもエコクラブ会員」が得たもの
- 3－4 O中「こどもエコクラブ卒業生」Cさんの「ライフヒストリー」

第4章 「3者連携カリキュラム」受講生の卒業後の「ライフヒストリー」

- 4－0 「3者連携カリキュラムを取り込んだ啓発者」たる「卒業生」の存在
- 4－1 「3者連携カリキュラム」とは何か
- 4－2 「3者連携カリキュラム」を先導した「こどもエコクラブ会員」の活動
- 4－3 「3者連携カリキュラム」を全うした「こどもエコクラブ会員」が得たもの
- 4－4 O中「こどもエコクラブ卒業生」Dさんの「ライフヒストリー」

第5章 「『ライフヒストリー』調査後の『公共性』育成を意識した授業」受講生の卒業後の「ライフヒストリー」

- 5－0 「公共性を追究する市民」たる「卒業生」の存在
- 5－1 「ライフヒストリー」創造の事実の集積
- 5－2 「公共性」育成のための「社会科環境学習」の授業の再構築
- 5－3 「能動的な公共性」を育成する「社会科環境学習」の授業から「こどもエコクラブ会員」が得たもの
- 5－4 R中「こどもエコクラブ卒業生」Eさんの「ライフヒストリー」

終章 「ライフヒストリー」構築を促進する「社会貢献科」の創造へ

- 終－1 「社会科環境学習」5段階の「卒業生」の総括
- 終－2 「社会貢献科」の創造
- 終－3 結語－改めて問う「公民的資質」と「ライフヒストリー」と「社会貢献科」－

序章 「ライフヒストリー」研究への道程

序－1 「社会認識か公民的資質か」という不毛な論争の克服を受けての仮説

社会科教育学の碩学として知られる森分孝治氏は、社会科教育の目標の1つである「公民的資質育成」について次のように述べている。長くなるが引用する⁽¹⁾。

(前略) 市民的資質形成そのものは、本来、社会教育、社会教育学の課題である。この大きな概念を学校教育の、一教科としての社会に持ち込むと、社会科教育、社会科教育学を混乱させることになる。社会科教育学研究では、市民的資質のなかで社会科教育が担う社会認識形成に焦点をあわせ、それとの関わりで考究するに留めるべきであろう(後略)。

一方、2008(平成10)年度版の中学校学習指導要領、第2章、各教科、第2節、社会には以下の記述がある⁽²⁾。

第1 目標

広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。

本稿では、傍線を引いた「市民的資質」と「公民的資質」を同じものとして扱い、「公民的資質」として用語統一をする。森分氏は社会科教育における「公民的資質」の形成を社会認識形成との関わりで極めて限定的にとらえ、「社会科教育が担う役割は社会認識形成までで、公民的資質育成は社会教育に委ねる」と割り切るが、学習指導要領は「公民的資質育成」を社会科教育の最終目標ととらえ矛盾していることが読み取れる。

筆者は社会科教育の分野において、長い間不毛な論争が繰り広げられてきたと考えていた。論争とはずばり、社会科教育の目標は「社会認識」の育成か「公民的資質」の育成かという二者択一の論争である。学習指導要領にもあるように、社会科教育の目標は「社会認識」の育成(学習指導要領上では「関心・考察・理解」と表記)を基にした「公民的資質」の育成であるはずである。しかし森分氏の「公民的資質形成そのものは社会教育の課題」、つまり社会科教育の課題ではないという主張は学習指導要領と明らかに矛盾する。「公民的資質」を度外視して「社会認識」にのみ焦点を当てる社会科教育が、学習指導要領との矛盾を孕みながら今後も展開されるのかと筆者は憂慮していた。

しかしこの憂慮は完全に筆者の認識不足を意味していた。森分氏は2000年度に実施された社会系教科教育学会のシンポジウム「社会科授業理論のニューウェーブ」に参加して、社会科教育における「社会認識」と「公民的資質」の関係性について認識を転換していた。この認識の転換が表れている同学会の学会誌に寄稿された論文⁽³⁾に依拠して、森分氏の論点を整理すると次のようになる。

- ①このシンポジウムに登壇した佐長健司、豊嶋啓司、吉村功太郎、溝口和宏の4氏の研究は、社会認識を越えて、市民的資質の育成により直接的に関わる社会科授業を開発できないか、というものである。社会科の守備範囲を拡げ、より大きな目標を達成できるようにすることは魅力的である。
- ②社会科は「社会認識形成を通して市民的資質を育成する」といわれるが（中略）、市民的資質は、市民的活動のできる力と捉えられる。社会的問題について合理的に意思決定し、そしてあるいは実際的には自己の感情や利害をまじえて意思決定して発言し、投票し、さらには解決のための直接的な行動をとってゆく能力である。
- ③社会認識とは別に市民的資質があるわけではない。（中略）問題となるのは、どれほど成長した社会認識体制をもって、社会科で目標とされる市民的資質とするかである。一般的には、現代の民主主義社会において一市民として直面するであろう問題に対し、合理的に意思決定できる社会認識体制であり、正しく意思決定できる社会認識体制と感情、意志力である。
- ④市民的資質の中心となる社会認識体制の形成・成長を計画的にすすめていくのが社会科である。（中略）市民的資質教育への社会科の関わりの視点から検討しておかねばならない。
- ⑤社会科のアイデンティティは、あくまで合理的意思決定の基盤を培う「説明」主義に求めるべきではないか。

森分氏は、「市民的資質の育成により直接的に関わる社会科授業の開発」を「社会科の守備範囲を拡げ」ることと言い切っている。もはや「市民的資質の育成は社会教育で」とは述べていない。また「市民的資質は市民的活動のできる力と捉え、社会的問題の解決のための直接的な行動をとってゆく能力」とまで言及している。その上で、合理的意思決定のための社会認識体制の確立を社会科に求めているのである。森分氏の中では、「社会認識と公的資質」は不即不離の関係にあると明確に転換している。

この森分氏の転換を桑原敏典氏が取り上げ再整理を試みている。論点を示すと次のようになる⁽⁴⁾。

- ①市民的資質教育としての社会科の在り方を確立し、それに基づいて授業構成の理論や方法を提案している森分孝治氏による優れた研究が示唆に富んでいる。
- ②森分氏は、現実の様々な社会的問題に対して我々がとるべき具体的な活動を根拠として市民的資質を考察している。
- ③森分氏は、意思決定を合理的なもの実践的なものに類別し、実際の市民的行動へ結びついていくのは後者であると定義している。
- ④森分氏の提案した仮説によれば、市民的資質は事実認識と価値認識からなる社会認識体制と、感情と、意志力の三つの要素から構成されると考えられる。
- ⑤事実認識に加えて子供の価値認識にまで関わる価値観の形成を目指した社会科教育も考えられるし、感情まで含めて実践的な意思決定に学習の成果を直接つなげようとする社会科教育もあり得るだろう。さらには、実際に社会に参加し行動する授業

を通して、意志力までも含む市民的資質全体を育成しようとする社会科も考えられる。

桑原氏は森分氏が「実際の市民的行動」に結びついていく社会科教育まで想定しているのとらえている。その上で社会科教育の「守備範囲（森分氏）を、子どもの「価値観」、
「実践的な意思決定」のみならず「実際に社会に参加し行動する意志力」の育成にまで広げることが提案している。

21世紀を迎えて、社会科教育における「社会認識か公民的資質か」という不毛な論争は終焉した。そこで社会科教育における「公民的資質」の育成を確固ならしめるような、社会科教育の実践研究が登場した、と筆者はとらえている。さらに「社会認識育成に基づいた公民的資質育成」という社会科教育の常道をむしろ凌駕して、ことさら「公民的資質育成」を強調する実践研究が登場した、ともとらえている。筆者がその代表格ととらえている唐木清志氏の言説を要約して提示する⁽⁵⁾。

- ① 従来の社会科が唱えてきた、子どもの社会認識を深めることができれば大人になった時に社会参加できる市民へと成長を遂げられるという考えは、若者の現状を見る限りの確ではない。
- ② 公民的資質と理解されている社会参加力育成のために、教科書ではなく地域社会の生々しい課題と格闘させるための、社会科授業における社会参加の組織化が必要である。
- ③ 社会科の役割は社会認識の育成、社会参加は総合的学習や特別活動でという分業論には賛同できない。

唐木氏の言説の①には、先の森分氏や桑原氏の言説に見られる「転換」がすでにあるにも関わらず、「社会認識のみの社会科」に対する不信感が見られる。それだけ長年にわたって「不毛な論争」が続いていたということであろう。そこで唐木氏は、「社会認識社会科」を払拭するかのようになり、子どもの「（実際の）社会参加」を大事にし、大学でも実践し、「社会参加」の実践者の発掘もおこなっている。それはひとえに、「社会参加」によって社会科教育の目標である「公民的資質の育成」を実現させようと考えているからである。「社会認識の育成」だけでは、大人になった時に「社会参加」できる市民にはなかなかかなれないのではないのか。確かに「公民的資質」発揮の場は主に大人社会であり、それは社会教育の領域かも知れないが、その準備として子どもにも、「社会参加」のいわば「練習」をさせる必要があるのではないのか。そしてその場は教科書つまり教室ではなく、地域社会の生々しい現場なのではないのか。学校の現実として、「社会参加」は総合的学習や特別活動のほうがやりやすいが、社会科でも、いや社会科だからこそ、教科として「社会参加」を実現し、「公民的資質育成の基礎」を担いたいという息吹が伝わってくる。

唐木氏はさらに実践研究を発展させ、「社会参加」を「社会参画」ととらえ直し、賛同する研究者とともに「社会参画」と社会科教育の関係性を追究している。この背景には、2006年に改訂された教育基本法の主旨を反映させた2008（平成10）年度版学習指導要領解説（社会）の次の記述がある⁽⁶⁾。

○社会科、地理歴史科、公民科の改善の基本方針

（社会的事象に関する基礎的・基本的な知識、概念や技能を確実に習得させ、社会的事象に関心をもって多面的・多角的に考察し公正に判断する能力と態度を養成した上で）我が国及び世界の成り立ちや地域構成、今日の社会経済システム、様々な伝統や文化、宗教についての理解を通して、我が国の国土や歴史に対する愛情をはぐくみ、日本人としての自覚をもって国際社会で主体的に生きるとともに、持続可能な社会の実現を目指すなど、公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力を育成することを重視する方向で改善を図る。（傍線、筆者）

傍線を引いた「持続可能な社会の実現を目指すなど、公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力の育成」の中の、特に「公共的な事柄に自ら参画していく資質や能力」の部分素直に読めば、小・中・高校生に、「教室に閉じこもらずに社会に出て社会参画せよ」と奨励しているととらえることができる。以前に唐木氏は、「公民的資質と理解されている社会参加力育成のために、教科書ではなく地域社会の生々しい課題と格闘させるための、社会科授業における社会参加の組織化が必要である。」と説いているが、この言説の「社会参加」が「社会参画」となってより強固になったととらえることができる。

唐木氏が提示する「社会参画」の概念を要約すると以下のようなになる⁽⁷⁾。

- ① 社会に参画する主体は対等な構成員であることが保障されなければならない。例えば子どもよりも大人の意見が常に重視されることは、あってはならない。
- ② 社会に参画する主体は自らの意思に基づいて行動をとらなければならない。他人によって強制されている参画は実質的な意味での参画ではない。
- ③ 人が社会に参画する機会は社会のあらゆる分野で保障されることが理想である。特別な資格や経験が必要となる分野もあるが。
- ④ 社会に参画する主体は利益を享受する一方で、共に責任を担うべきという責任感を有さなければならない。

子どもに絞ってまとめ直してみると、①大人と対等な立場で、②教師等に強制されることなく、③可能な限り社会のあらゆる分野で、④責任感を持って「社会参画」をしていくということになる。唐木氏は山脇直司氏の著書を引用しながら、「社会参画」を「活私開公」つまり「1人1人の個性を生かしながら公共善の実現を図ること」と規定もしているのである。

「社会参画」についてのとらえ方は唐木氏と多少ニュアンスを異にするが、藤原孝章氏と西村公孝氏の「社会参画」の概念を以下に要約してみる⁽⁸⁾⁽⁹⁾。

- ①（社会の急激な変容を受けて）あらためて日本の伝統文化などの共同性や国家共同体を強調する、新保守主義に代表される考えが登場した。
- ②（消費社会やグローバルな競争社会を受けて）個人の自己責任と権利、個人の自立や市民社会への参加を促す途が出てきた。特にここから個人と公共空間との関係性

の資質ととらえられるシティズンシップが注目されている。

- ① 社会系教科授業を従来の受信型から発信型に切り替え、自己の学びの成果について他者を意識して発信できる対話型の討論能力を、社会形成力の中核的能力として育成したいと考えている。
- ② 小中高一貫の視点から、社会形成力を意図的に育てる理論研究・実践は低調であったので、中長期を視野に入れた小中高一貫カリキュラムの研究開発が必要である。

藤原氏は「社会の急激な変化」を受けて、「共同体」を意識し「個人と公共空間の関係性を追究するシティズンシップが注目されている」ととらえている。西村氏は「発信型、対話型の討論能力を中核とした社会形成力を開発する小中高一貫カリキュラム」を提唱している。2人とも「社会参画」という語句を使用していないが、唐木氏と共同で著作を出している事実を見ても、「シティズンシップ」「社会形成力」が「社会参画」を意味することは明白である。

「社会参画＝公民的資質の育成」ととらえて学習指導要領を告示した文部科学省。子どもの「社会参画」の進捗をめざして実践を構想している研究者。21世紀を迎えて、社会科教育における「公民的資質の育成」は順風満帆のように見える。

しかし筆者には新たな疑念が生じてしまった。「市民的活動のできる力」（森分氏）、「実際に社会に参加し行動する意志力」（桑原氏）、「社会参加（＝社会参画）できる市民（力）」（唐木氏）、「シティズンシップ」（藤原氏）、「社会形成力」（西村氏）、とそれぞれの研究者は「公民的資質」をとらえている。けれども各々が紹介した、あるいは開発した社会科単元および授業によって、本当に「公民的資質」は育成されているのだろうかという疑念である。いったい何を以て、それぞれの単元・授業で「公民的資質が育成された」と5氏は判断あるいは評価するのであろうか。いみじくも唐木氏は言う。「大人と対等に社会参加（＝社会参画）できる」のが「公民的資質」だと。では唐木氏も含め、「（子どもが）大人になった時」の「公民的資質」を、社会科教育の研究者あるいは実践者の中で、後追い調査・研究した者がいるのだろうか。

もともと森分氏は「市民的資質形成そのものは、本来、社会教育、社会教育学の課題」と指摘していた。「社会教育の課題」ということは、とりもなおさず「大人の課題」ということである。唐木氏の言う「大人になった時」とまさに符合する。「社会認識か公民的資質か」という不毛な論争が克服され、社会科教育における「公民的資質の育成」がそれこそ市民権を得たのは良いが、現行の社会科教育は実は、子どもたちが「大人になった時の公民的資質」の確認・検証をそもそも視野に入れてはいないのではなかろうか。

「公民的資質育成」を明確に意識した社会科教育の単元を履修したならば、子どもたちは小・中・高等学校で「将来の公民としての社会参画の予行演習」をすることになる。先に検討した5氏の著述からも「社会参画の予行演習」が読み取れる。けれども子どもたちが卒業してしまったら、研究もそれで終了なのだろうか。「大人になった時」に「公民的資質が本当に発揮できているかどうか」は神のみぞ知るで良いのだろうか。社会科教育の研究者は、子どもたちが社会科教育の対象になっている時のみを研究すれば良いのであ

て、卒業後の「大人になって」の「公民的資質」など知る由もない。本当に研究姿勢としてこれで許されるのだろうか。

筆者は社会科教育における「不毛な論争の克服」、「公民的資質育成の市民権の確立」を社会科教育にとって望ましいと考える。でも子どもが「大人になった時」の「公民的資質の発揮状況」を検証しようとしないうちに社会科教育に、改めて大きな欠陥を見出すに至った。そこで筆者は、学校卒業後「大人になった時」に「公民的資質がどのように発揮されているか調査・研究する手立て」を自ら開発することにした。

筆者が立てた仮説は次の通りである。

「社会参加」「社会参画」を実質的に実践した社会科教育の成果は学習者（子ども）が「大人になった時」に発現すると予想できる。そこでの「公民的資質の獲得状況」を検証するためには、個々の子どもの「人生史（ライフヒストリー）」を丹念に解明することが必要になるのではないか。

「子どもの人生史（ライフヒストリー）を丹念に解明する」、言うは易し行なうは難しである。子どもが「大人になった時」を研究対象にでき得る研究者は実は限られているからである。幸いにも筆者は30年間、中学校社会科教師の職にあった。社会科の授業を通して教室で出会った子どもの数はおよそ4500名に上る。ただ社会科教師になってすぐに「社会参加」「社会参画」を実質的に実践した社会科教育に目覚めていたわけではない。後述するように筆者自身の中学校社会科教師としての「ライフヒストリー」が、「子どもの人生史（ライフヒストリー）」研究へと向かわせるきっかけをつくったのである。きっかけの1つは、すでに述べてきたように社会科教育における「不毛な論争」終焉への気づきである。そしてそれに伴う「（子どもが）大人になった時」の「公民的資質」を検証しようとしないうちに現行の社会科教育への疑念である。「気づいて」しまった筆者と出会い、筆者の意図による「社会参加」・「社会参画」の試みを体現している「もと中学生」は1186名を数える。筆者には「大人になった時」を問える「もと中学生」という研究対象が豊富に存在する。

「子どもの人生史（ライフヒストリー）を丹念に解明する」研究を、本稿では「人生史学（ライフヒストリー）研究」と名づけることにする。「人生史学（ライフヒストリー）からの社会科教育学へのアプローチ」と言い換えることもできる。筆者の管見によれば、「人生史学から社会科教育学へのアプローチ」は、未だ1人の研究者も手をつけていない。学校卒業後の意識・行動調査によって、育成したはずの「公民的資質」が大人になって発揮されているかどうかの検証はだれ1人としてなし得ていない。「人生史学からのアプローチ」はこの点で、他の研究に比して優位性を持っている。

本稿ではすでに5人の研究者の社会科教育における「公民的資質」のとらえを検証してきた。そこで浮かび上がった「疑念」から「仮説」を立てるに至った。次に実施すべきは、「公民的資質」に少しでも触れた社会科教育の研究者・実践者の研究に可能な限り多く触れて、筆者の「疑念」と「仮説」をより確かなものにするることである。次項で改めて「公民的資質」はどのようにとらえられてきたのかについて検証することにする。

序－２ 「公民的資質」はどのようにとらえられてきたのか

社会科教育における「公民的資質」については、「市民的資質」「シティズンシップ」等の「言い換え」も含めて、近年盛んに議論されてきた。以下、主なものを挙げてみる。

唐木清志氏は「サービス・ラーニングとは地域社会における体験的な活動を通して、シティズンシップを育成する教育方法を指す。」と述べている⁽¹⁰⁾。

松岡尚敏氏は「市民参加社会への胎動が始まりつつある今だからこそ、公民的資質における、未来の新たな社会を構想し、その社会を創造していく力といった要素の重要性に着目するべきである。」と述べている⁽¹¹⁾。

水山光春氏は「社会科における市民的資質育成の中核は、合理的な意思決定能力の育成にある。（中略）その意思決定力をどのように深め、あるいは成長・発展させていくかについては議論の分かれるところである。」と述べている⁽¹²⁾。

山口幸男氏は「『公共民』という用語・概念にたどり着いた。『公共民』は、社会を構成している人間が社会的な諸活動に関わり、各自の立場から社会的に参加することに最大の価値を置く。」と述べている⁽¹³⁾。

池野範男氏は「新しい社会科は授業そのものを社会の形成と組織化し、共通、共有可能なものを見つけ、公共性をその都度つくり出すものである。（中略）個々人の社会認識の成長や市民的資質の育成とは異なり、公共圏の成熟をめざすものである。」と述べている⁽¹⁴⁾。

井門正美氏は「『公共性』に積極的に関わる市民（公共的市民）の育成を目指すための社会系教科教育の在り方について、システム論的『私・共・公』三元論から探究し公共善を体得するためのゲーミング・シミュレーション」を開発している⁽¹⁵⁾。

内山隆氏は「社会科の教育目標を『公民的資質の基礎を養う』とするのが一般だが、達成されていると思う者はいないとした上で、教室で子どもたちが持った問題意識が地域の人々とどう関わりあっていくのかを追究する社会科」を構想している⁽¹⁶⁾。

江口勇治氏は社会科における法教育の意義を説きながら、「法教育で法や司法の理想と現実に子どもたち自身が向き合うことが、社会科のなしうる“公共性”への大きな貢献である」と考えている⁽¹⁷⁾。

桑原敏典氏は社会科における公共性の扱いと授業構成論を類型化しながら、「価値多元を前提とする現代社会にふさわしい市民育成を目指した社会科における公共性の扱い」について、対抗社会化を目指した扱いを提唱している⁽¹⁸⁾。

中善則氏は中学校社会科における地域ミニコミ誌づくりの実践を通して、「生徒が地域の様々な人々とコミュニケーションを行うことで、民主主義社会を強化していく市民性の育成が実現できた」と評価している⁽¹⁹⁾。

鈴木正行氏は地域NPOと広範に連携した社会参加学習の報告を通して、社会参加学習と必修社会科との関連を考察しながら、「実践を通して社会参加学習と社会科学習との相互補完により、『人生感覚・社会感覚』を少しでも刺激できた」と評価している⁽²⁰⁾。

竹内裕一氏は21世紀社会において子どもたちに求められる市民的資質・能力として、「現代社会で生起している社会的事象を体験に基づいて実感的に捉え、思考し、判断する資質・能力」を挙げ、起業家教育の実例から検討を加えている⁽²¹⁾。

成田喜一郎氏は『シチズン・リテラシー』の出版を契機に、教室に招かれたゲストティーチャーのもたらした「迫真性」に圧倒され、社会科教育者の役割と限界性に気づかされたと吐露している⁽²²⁾。

山根栄次氏は今後の市民社会における経済教育のあり方について、「今日の日本の経済状態や財政状態を考えれば、これからの時代を背負う子どもたちに、自ら自主・自立・自己努力・自己責任といった精神と実行能力を期待することは、教育者として当然のこと」と指摘している⁽²³⁾。

水山光春氏はシティズンシップ教育の基本要素として「政治的リテラシー」を焦点化し、社会科教育との関わりを授業レベルも含めて考察している⁽²⁴⁾。

吉田正生氏は英国におけるシチズンシップ「メディア単元」の事例研究を通して、市民教育を目的とした社会科メディア学習の開発と改善の可能性を模索している⁽²⁵⁾。

坪田益美氏はカナダにおけるシティズンシップ教育の目的を多文化主義による多様性の尊重ととらえ、子どもたちに多様性の尊重と社会の統合を両立する方策を主体的に考えさせていると評価している⁽²⁶⁾。

宮崎沙織氏はアメリカ、カリフォルニア州における環境リテラシー育成のための社会科プログラムに注目し、例えば市民がどのように環境と共生するための意思決定をするのかを追究する社会科のあり方を構想している⁽²⁷⁾。

川口広美氏はイングランドのシティズンシップ教育カリキュラム「コミュニティへの参加」を批判的に検討し、「知識中心主義」の限界を読み取っている⁽²⁸⁾。

川野哲也氏は小学校社会科単元「北九州市のまちづくり」開発を通して、小学校6年生に実際のまちづくり計画の追体験をさせる構想を提示し実践している⁽²⁹⁾。

吉田剛氏はシンガポール小学校社会科の公正原理の追究を通して、ナショナルシティズンシップ育成の可能性を、ローカルおよびグローバルシティズンシップと対比させながら論じている⁽³⁰⁾。

佐藤孔美氏は「市民的資質＝適切な社会的価値判断力や意思決定力」と規定し、「社会を見る3つの目」を育てつつ、2段階の意思決定力を身につけさせるための小学校社会科の単元を開発した⁽³¹⁾。

藤井聡氏は土木学習の範疇からシティズンシップ教育に迫り、「モビリティ・マネジメント教育」と「防災教育」の展開を推奨し、構想を紹介している⁽³²⁾。

「公民的資質」に言及した諸論・諸説を見てきたが、「研究紹介」「理念およびカリキュラム・単元等の構想」「実践」「評価」のカテゴリーから整理し直してみる。

カテゴリー

諸論・諸説

<p>研究紹介</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○社会科における公共性の扱いと授業構成論の類型化 ○起業家教育の実例から検討を加えた、現代社会で生起している社会的事象を体験に基づいて実感的に捉える資質・能力 ○『シチズン・リテラシー』の出版を契機に気づかされた、教室に招かれたゲストティーチャーの「迫真性」 ○英国におけるシチズンシップ「メディア单元」の事例研究を通じた社会科メディア学習の開発と改善の可能性 ○カナダにおけるシティズンシップ教育の多様性の尊重の理解を通じた、多様性の尊重と社会の統合を両立するための方策 ○アメリカ、カリフォルニア州における環境リテラシー育成のための社会科プログラムを通じた、市民と環境との共生の方策 ○イングランドのシティズンシップ教育カリキュラム「コミュニティへの参加」を批判的に検討 ○シンガポール小学校社会科の公正原理の追究を通じた、ナショナルシティズンシップ育成の可能性 ○土木学習の範疇からシティズンシップ教育に迫り、「モビリティ・マネジメント教育」と「防災教育」の展開を推奨
<p>理念およびカリキュラム・单元等の構想</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○サービス・ラーニングという教育方法 ○市民参加社会という新たな社会の構想と授業の構想 ○合理的な意思決定能力の育成 ○「公共民」という用語・概念への到達 ○公共圏の成熟を促す社会形成を意図した授業 ○システム論的『私・共・公』三元論から探究したゲーミング・シミュレーションの開発 ○教室で子どもたちが持った問題意識と地域の人々との関わりを追究する社会科 ○法教育による子どもたちの現実社会に対する向き合い ○今日の日本の経済状態や財政状態についての考察による、子どもたちへの自主・自立・自己努力・自己責任の勧め ○「政治的リテラシー」と社会科教育との関わりの授業レベルも含めた考察 ○小学校社会科单元「北九州市のまちづくり」開発を通じた、小学校6年生に実際のまちづくり計画の追体験をさせる構想 ○「市民的資質＝適切な社会的価値判断力や意思決定力」と規定し「社会を見る3つの目」を育てるための小学校社会科单元の開発
<p>実践</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○中学校社会科における地域ミニコミ誌づくりの実践 ○中学生による地域NPOとの広範な連携を通じた社会参加学習

	○小学校6年生に実際のまちづくり計画の追体験をさせる実践
評 価	○生徒による様々な地域の人々とのコミュニケーションを通じた民主主義社会の強化につながる市民性の育成が実現 ○実践を通じた社会参加学習と社会科学習との相互補完による『人生感覚・社会感覚』の向上

以上のように、22名の研究者・実践者（研究例・実践例は23例）が「公民的資質育成」を意図して試みたことは、次の4点に集約できる。

①「公民的資質」自体のイメージの明確化を図ろうとしている。

②既存の社会科教育プログラムを分析し「公民的資質育成」に迫るファクターを析出しようとしている。

③「公民的資質」が身につくであろう社会科を構想し、単元、カリキュラムを具体化しようとしている。

④「公民的資質が身についたかどうか」、可能な限り実践後に評価しようとしている。

前項の5氏の研究と合わせ、計28例の「公民的資質育成」のための研究および実践を検討したことになる。ただこれだけの事例を検討しても、「公民的資質」を身につけさせるための社会科単元・カリキュラムの多くの構想と稀少な実践があるのみで、やはり「（子どもが）大人になった時の公民的資質」まで言及している研究は存在しない。「公民的資質の獲得が成ったかどうかの評価は社会科教育の課題ではなく社会教育の課題」という暗黙の了解が、社会科教育の研究者・実践者の間になされているのであろうか。

現状では社会科教育学界は、「その研究、その構想、その実践で公民的資質が身につくという保証（もっと言えば『証拠』）はあるのか。」と問われれば、答える術を持たない。稀少な「実践」は散見されるが、「公民的資質が身についたか。」という「評価」に関しては、在学中の即時的な評価でも極めて観念的であると言わざるを得ない。筆者は社会科教育における「公民的資質獲得の評価」を実証的追跡調査によって実施したい。間違っても「社会教育への丸投げ」が許される事態にはしたくない。

だれでも知っていることだが、研究というものは批判可能な形で評価することができて初めて進展する。評価ができない、評価しなくて良い、「構想」さえ示すことができれば良いのなら研究の進展はない。社会科教育における「公民的資質育成」の評価は、半世紀以上いつも同じところをぐるぐる回っていたことにならないだろうか。

最後に念のために、棚橋健治氏による社会科の授業研究について触れておく。「よいと言われている社会科授業は、なぜよいと言われるのか」を授業の実例に沿って検討し⁽³³⁾育成すべき「市民的資質」の内容と育成プロセスを追究しているからである⁽³⁴⁾。論点を整理すると次のようになる。

- | |
|--|
| <p>①社会科は「社会認識形成を通して市民的資質を育成する」教科と性格づけられている。（中略）社会についての知識・態度・能力を統一的に育成する教科である。</p> <p>②「社会認識力」、それに社会参加の技能と態度を加えた「社会形成力」、そしてさらに「生き方」を加えて「市民的資質」の全体像ができあがる。</p> |
|--|

- ③「社会認識力」「社会形成力」のさらに上位に「市民としての生き方」を表す「信念」が位置づく。
- ④授業の「よさ」を検証するプロセスとして「市民的資質の構造」を枠組として分析し、授業の「よさ」の根拠となる授業構成の論理を抽出し明示する。
- ⑤「望ましいひとつの生き方」に導く社会科授業⁽³⁵⁾、社会的事象の構成要素を伝達する社会科授業⁽³⁶⁾、社会の構造を教え、社会的事象の説明枠をとらえさせる社会科授業⁽³⁷⁾、社会の構造から自らの生き方を考えさせる社会科授業⁽³⁸⁾、それぞれの分析をおこない、「市民的資質」育成に向かう役割を検討する。

棚橋氏は「市民的資質の構造」を枠組として分析し、授業の「よさ」の根拠を示そうとした。「市民としての生き方」を表す「信念」まで育成しようとする社会科授業、社会の構造から自らの生き方を考えさせる社会科授業まで分析している。しかし「(子どもが)大人になった時の公民的資質」に関する分析も展望もやはり見られない。

いみじくも唐木清志氏は、日本社会科教育学会全国研究大会のシンポジウムで次のように指摘している⁽³⁹⁾。「・・自分の授業を受けた生徒が、その後どのように成長したのか、そこを知らなければ公民的資質が育成されたか否かを判断することはできない。」まさにこの「判断」こそ重要なのであるが、唐木氏を始めだれも本格的に、継続的に「判断」のための手段に手をつけてはいないことがわかる。

「公民的資質はどのようにとらえられてきたのか。」上記の研究事例と唐木氏の指摘を踏まえて、「公民的資質のとらえ」について本稿では次の5点を規定しておく。

- ①内外の社会科教育研究者が、命名の仕方は多様だが少なくとも理念として追究しようとしている資質。
- ②社会科のカリキュラム、単元、授業レベルで、育成のための内容・方法が試みられている資質。
- ③地域の問題解決やまちづくりと連携した社会科授業実践を通して、授業実践者が意図的に子どもたちに身につけさせようとしている資質。
- ④「市民性」、「社会感覚」、「信念」等の言葉で学習者(子どもたち)の言動から評価しようとしている資質。
- ⑤授業や、それに付随する活動を経た後で、学習者(子どもたち)個々がどのように成長したのか、その成長ぶりに表れる資質。

すぐにわかるのは、現状の社会科教育における「公民的資質」の追究は、上記の④までで留まってしまい一例も⑤に達していないことである。まさにここにこそ本稿、本研究の意義がある。本稿は「公民的資質」を⑤の「子どもたちの成長」の中にこそ発見する。まさにここで序-1で提示した「人生史学(ライフヒストリー)というアプローチ」が有用になってくる。従来の社会科教育の中の「公民的資質」追究の大半は③の段階、つまり「構想レベル」で留まっている。そして④の「実践と評価」が稀少価値として存在する。けれども前述したように、その「評価」は極めて観念的なものに留まっている。

本稿では学校卒業後の「子どもたちの成長」を「人生史学(ライフヒストリー)というアプローチ」で丁寧に追う。まさに森分氏の指摘する「社会教育の対象者」つまり成人であり、生活者であり、職業人の「ライフヒストリー」の中に「公民的資質の発現」を見出

し、その淵源を遡って社会科教育の意義を再考し再構築する。

筆者も多くの社会科教師と同じく「不毛な論争」にはまりかけていた。社会科教育の実践を積み重ねると、「社会認識」を子どもたちが深めたかどうかは容易に評価できる。けれども、その「社会認識」に基づいた「公民的資質」の評価はどうすれば良いのか、常に曖昧模糊とした状態であった。例えば環境問題に関する社会科授業を受けた子どもが、次の日からごみの分別をしっかりとこなうようになれば「公民的資質獲得」と評価して良いのかずっと悩んできた。子どもの評価に対しても然りなのであるから、ましてや「成人後の社会科教育の影響評価」など思いもよらなかった。

けれども筆者は「ある時点」で「成人後の社会科教育の影響評価」ができることを悟った。まさにそれこそ「公民的資質の実質的な評価」であると気づかされた。精密に言うところ「卒業生の中に生じた事実」によって教え悟らされたのである。

次項でその「ある時点」に迫る。そのためには筆者と「社会科環境学習との出会い」を紐解く必要がある。

序-3 「社会科環境学習」との出会いとその創造物

筆者は千葉県香取郡S中学校第1学年B組の授業を皮切りに、千葉縣市川市立I中学校3年4組の授業まで30年間、約2万回の中学校社会科授業を創ってきた。

ごく普通の公立中学校の社会科授業なので、地理・歴史・公民の各分野を、その時割り当てられた学年・学級を対象に実施してきた。

社会科教育実践にも流行やトレンドが存在する。先輩や同僚教師の影響もある。筆者の社会科教師としての初期は、「地域の歴史の掘り起こし教育」(S中学校)、「NIE(新聞活用教育)」(市川市立M中学校)にかなりの力点を置いていた。

市教委の指導主事を経て市川市立H中学校へ赴任した際に転機が訪れた。1992年開催の国連地球サミットの直後のことである。変わらず「NIE(新聞活用教育)」と社会科教育の関係性を追究していたのだが、地球サミットの影響からか環境問題に関する記事が目立って増えてきた。目ざとい中学生はさっそく反応し、「先生、環境問題を考えるクラブをつくろうよ。」と要求してきた。最初の年は任意団体の「環境クラブ」、次の年からは選択社会科「環境問題研究」、そして1996年になって、前年度発足していた環境庁後援の「こどもエコクラブ」に全校を挙げて参加登録するまでになった。登録当初は環境問題に触れた新聞記事をスクラップし授業で活用したり、中学生が自分の意見を新聞に投稿したり、学区を中心とした美化活動などを展開し、翌年から本格化する企業探検も開始した。

筆者にとってさらに転機になったのは、翌1997年から2年間、千葉大学大学院教育学研究科に長期研修生として派遣されたことである。H中に籍を残したままなので「こどもエコクラブ」とは自由に交流できた。さらに学校の配慮で、「エコクラブ」の精鋭部隊を筆者の修士論文作成のために活用させてもらえることになった。自分の意図する社会科の単元で、飛び込み授業ができる体制がつくられ、「エコクラブ」の中学生とともに地域の「環境にやさしい取り組みをしている企業等」への探検も自在におこなうことができた。

1998年度末、「環境経済学をモチーフにした環境教育の創造—地域とのチームティーチングを生かして—」というタイトルの修士論文が生まれた⁽⁴⁰⁾。内容は次の通りである。

はじめに

第Ⅰ章 環境問題とは何か－環境教育が対象にした環境問題－

- 1-1 365日報道される環境問題－NIE実践の格好の教材－
- 1-2 1960年代の公害教育
- 1-3 1960年代以降の国内法整備と公害教育
- 1-4 1970年代以降の国際法の動きと環境教育
- 1-5 1970年代から80年代－公害教育から環境教育への転換－
- 1-6 授業実践の比較－60年代の公害教育と70年代以降の環境教育－
- 1-7 1990年代－環境教育の実践の拡大及び展開－
- 1-8 1990年代－学際的研究の概念の表出－

第Ⅱ章 環境問題の学際的研究の成果と中学校社会科の授業づくり

- 2-1 学際的研究の意味と分析の視点
- 2-2 環境倫理学と中学校社会科の授業構想
- 2-3 環境社会学と中学校社会科の授業構想
- 2-4 環境法律学と中学校社会科の授業構想
- 2-5 環境経済学と中学校社会科の授業構想
- 2-6 小括

第Ⅲ章 環境教育実践校の分析

- 3-1 環境教育実践校（中学校）の特徴
- 3-2 環境教育実践校の実践の成果と課題
- 3-3 環境教育実践上の「教材づくり」の主体と授業構想
- 3-4 小括

第Ⅳ章 環境経済学をモチーフにした環境教育の教材

- 4-1 環境経済学を環境教育の「教材づくり」のモチーフにする理由
- 4-2 環境経済学をモチーフにした環境教育と「地域とのTT（ティームティーチング）」
- 4-3 小括－環境経済学をモチーフにした環境教育の教材の有効性に関する仮説の構築－

第Ⅴ章 環境経済学をモチーフにした環境教育の中学校社会科における実践

- 5-1 検証その1、97年度の授業実践
- 5-2 検証その2、98年度の「教材づくり」及び授業実践
- 5-3 小括－環境経済学をモチーフにした環境教育の教材の有効性に関する検証－

おわりに

第Ⅰ章では、公害問題の克服から環境問題への注目に移行するに伴い、日本でも公害教育から環境教育にシフトされた経緯を概観した。第Ⅱ章では、社会科学的な環境問題の学際的研究を網羅的に紹介し、社会科教育にもっとも容易に転用が可能なものとして環境経済学の優位性を結論づけた。第Ⅲ章では、可能な限り広範に環境教育実践校の実践を分析

し、生徒の日常生活レベルで学習成果が一番持続しそうなモチーフとして、やはり環境経済学の優位性を結論づけた。第Ⅳ章では、生徒が自ら地域の経済主体に取材し、そのやりとりを録画・編集したVTR教材の有用性を多角的に論じた。その際、主に静脈産業と呼ばれる地域の経済主体の役割を「地域のTT（ティームティーチャー）」と位置づけ、その重要性を強調した。最後に第Ⅴ章では、中学校社会科地理単元「身近な地域の静脈産業による地球環境問題への貢献」、同公民単元「地球環境問題への貢献のためにーディベート『新しく生産する自動車はすべて天然ガス自動車にすべし』ー」、同地理単元「身近な地域の稀少干潟『三番瀬』に対する論争主体への取材と分析」、同公民単元「環境ビジネスの実相ー環境にやさしい商品をつくりませんか、買いますかー」の4つの単元を開発し、授業実践後、分析をおこなった。

H中「こどもエコクラブ」の会員には、「将来は地域の環境のことを考え行動できる大人になってください。」と口癖のように伝えていた。ただしそれは「公民的資質の育成」を意識した発言ではない。修士論文の副題にあるように「地域とのティームティーチング」を強く意識していたので、将来は探検でお世話になった「環境ビジネス」に従事している意識の高い大人のようになってください、「地域のリーダー」として活躍してください、くらいの意味しか含ませてはいなかった。

千葉大学大学院長期研修生から中学校現場に復帰するに伴い、H中に隣接するO中に異動することになった。筆者にとってこれは望外の幸いとなった。O中で活動を始めるや否や、「先生、『エコ隊』（注、H中では『エコ・ECO・H中・探検隊』通称『エコ隊』と命名して活動していた）やるんですよね。」と、中学生から次々に声をかけられた。H中とO中の間は距離にして1km弱、子どもたち同士は地域の行事や様々なクラブ、あるいは学習塾等で互いにつながりがある。H中での活動の噂が広まり、O中では「今度『エコおじさん』が転任してくるぞ。」と待ち構えてくれていたのである。

O中での7年間、「こどもエコクラブ」は縦横に活躍した。それに伴い、筆者も次々と学術論文を刊行した。「東京湾稀少干潟『三番瀬』に関する論争問題を解決するための社会科授業単元開発」⁽⁴¹⁾、「環境ビジネスの教材としての有効性の検討」⁽⁴²⁾、「中学生を『環境市民』として育成する方策」⁽⁴³⁾、「選択社会科・必修社会科・総合的学習を連携させた社会科環境学習のカリキュラム開発」⁽⁴⁴⁾。特に前の2本は、修士論文の単元開発を母船とした論文である。

「こどもエコクラブ」の最初の卒業生（以下「卒業生」と表記）は1997年度である。全員が高校生となったが、手紙で、電話で、卒業後の生活を知らせて寄こすようになった。「高校で自主的に『エコクラブ』をつくりました。」「行政主催の環境フェスタに出ました。」「環境問題を考える市民団体に入会しました。」「資源回収には毎回協力しています。」「食生活の大半を自然食品に切り替えました。」その数が年を追うごとに増え、年賀状にも記され、携帯メールやEメールも届くようになった。累積が50そして100に届くかという段階になって否応なく次のことに気づかされた。「『こどもエコクラブ』の活動は中学校では終わっていなかった。確かに『将来は地域の環境リーダーになってください』と口癖のように言っていたが、まさかここまで真に受けてくれるとは思ってもいなかった。」

さらに驚くべきことが起こった。1997年度「卒業生」が2004年に行政機関に採用内定し、

半年間の庁内研修を経て2005年9月に環境部門に就職（大学学部卒）したのである。内定も就職も即座に連絡をもらった。また2002年度「卒業生」が大手製紙会社に2005年に採用内定（高校情報科）したのである。この製紙会社は製品の95%が再生紙で、「こどもエコクラブ」10年目の活動歴で10年連続して探検してきた企業である。さらにこれと同様の、つまり「環境にやさしい取り組みをしている企業」等への就職、あるいは内定報告が、〇中勤務の終盤（2004年～2005年）に立て続けに舞い込んだのである。大学に進学した「卒業生」が「エコ・キャンパス」に従事したり、大学院に進学した「卒業生」が環境工学を専攻したりする以上の驚きであった。

筆者は前述の「中学生を『環境市民』として育成する方策」を記した論文の中で、筆者の中学生との取り組み（「エコクラブ」を中核とした取材活動）を「社会科環境学習」と表現するようになっていた。またこの論文の執筆中（2001年～2002年）に森分氏の存在を強く意識するようになり、その言説に違和感を持つようにもなっていた。「公民的資質育成という大きな目標は社会教育に任せ、その前提となる社会認識育成のみを社会科教育では問題にする」という言説に対する違和感である。そして森分氏の認識転換後の社会科教育の「公民的資質育成の市民権獲得」後、「選択社会科・必修社会科・総合的学習を連携させた社会科環境学習のカリキュラム開発」について記した論文の執筆中（2004年～2005年）に、「社会科教育における公民的資質評価の実態のなさ」という新たな「違和感」を持つに至った。まさにその時期、「卒業生」による「環境行政に、環境ビジネスに就職が決まりました」という報告が次々と舞い込んだのである。「仕事を通して地域の、あるいはもっと大きな空間の環境問題を改善したい」という「公民的資質」の紛れもない発露を意味する。しかもそれをわざわざ中学校の恩師（と同時に「こどもエコクラブ」のサポーター）に報告するということは、中学校時の活動に「強く影響されました」という「卒業生」の意識を反映している。「公民的資質」は中学校の狭い教室で無理して評価すべきものではなかったのだ。「社会科教育で問題にすべき公民的資質」ではもちろんなく、「中学校時に芽生えていた公民的資質の成人後の発露」を評価すれば良いのだ。「学校・教室に限られた公民的資質の曖昧な評価」から社会科を解放しなければならないと強く思うようになったのは、「卒業生」から突きつけられた「事実」によってであった。

しかしこの「事実」の前に筆者はむしろ慎重を期すことにした。10年に及ぶ「こどもエコクラブ」を核とした「社会科環境学習」のいわば「創造物」は、「環境行政に、環境ビジネスに就職が決まりました」と報告してくる「卒業生」である。別に筆者への報告を義務づけた訳でもなく、たまたま筆者にとって望外の慶事が続いただけなのかも知れない。ここは本格的に「卒業生」の「卒業後の今」を調査してみよう。2005年度は〇中での最後の勤務年、H中で始めた「こどもエコクラブ」へのサポートがちょうど10年を終えるという節目の年になる。来年度早々に次の勤務校で「こどもエコクラブ」を立ち上げるのと同時に、2校10年間を振り返る大規模な調査を実施してみよう。では、その調査方法は。

医学や薬学の世界に疫学的調査という手法がある。例えばある一定の被験者にある薬物を投じて、その効果や副作用を一定の年限を区切って調査する手法である。筆者が思いついた「こどもエコクラブを核にした社会科環境学習」で育った「卒業生」への調査は、いわば「教育界における疫学的調査」である。言葉は必ずしも適切ではないが、中学校2校で育てた「被験者」は698名存在する。これもまた言葉は適切ではないかも知れないが、こ

の698名は「こどもエコクラブ」での濃密な環境問題取材及び改善体験という「ワクチン」を投与されたのである。その効果、場合によっては副作用を明らかにするための調査である。彼ら698名に社会科や総合的学習の時間に影響を受けた中学生は他に2000名以上存在するが、「こどもエコクラブ」に入会して活動するほど環境問題に関心があるわけではないと判断して、調査対象外とすることにした。

「卒業生」698名に対する調査アンケートを作成しながら、筆者は改めて以下のことを期待を持って考えた。

- ①「（子どもが）大人になった時の公民的資質」を大規模に調査する初めての試みと考えられる。社会科教育研究の歴史の1ページとなる先駆的研究になり得る。
- ②子どもの「社会認識の獲得」は即時的に評価できるが、「公民的資質の獲得」の評価は容易ではなく指標すら確立されていない。しかし時間をかけて「卒業生に対する疫学的評価」を実施すれば、「在学中の社会科教育による『公民的資質育成』の意図」が、「成人後の社会生活における『公民的資質の発露』につながることの証明」に結びつくことが予想できる。
- ③社会科における「公民的資質育成」は、「このような授業、このような活動をすれば公民的資質が身につくであろう」という「予想」で終わってはいけない。「予想屋の学問」で終わらせないためにも、「疫学的調査」の調査項目を丹念に検討する必要がある。

ただ、「調査アンケート」をつくり終える頃になって、次のような懸念も生じてきた。「『卒業生』は中学校を卒業した後、高校や大学等で多くの学びを得ているはずである。その『卒業後の学び』と、『中学校時の社会科環境学習での学び』の区別がつくのだろうか。つまり『環境ビジネス等への就職』という『公民的資質の発露』は、『卒業後の学び』ではなく中学校時のエコクラブでの学びに起因する』ということが間違いなく証明できるのか。」

この「懸念」に筆者は次のような回答を出した。「卒業後の学び」であっても、こと環境問題に関することならば、必ず「中学校時の学びの影響」を受けているに違いない。環境問題に関する「学び」は経年的に深化するに違いないが、「学びの淵源」としての「中学校時の学び」を規定しても問題はないはずだ。でも「中学校時の学びの影響」を他と峻別するためにも、文書による「調査アンケート」以外に可能な限り「対面聞き取り調査」を実施することにしよう。

「東京湾稀少干潟『三番瀬』に関する論争問題を解決するための社会科授業単元開発」、「環境ビジネスの教材としての有効性の検討」、「中学生を『環境市民』として育成する方策」、「選択社会科・必修社会科・総合的学習を連携させた社会科環境学習のカリキュラム開発」、以上4本の論文を〇中在動中に刊行したことは前述した。これら諸論文の中には、H中3年間、〇中7年間で育てた「こどもエコクラブ」の会員が、周囲の生徒を巻き込んで学ぶ姿がある。それに加えて、〇中最終年に執筆を開始していた「社会科環境学習を通して育成する『公共性』」に関する論文の中にも、活動を通じた「子どもの学び」がある。

「論争問題の解決」「環境ビジネスの教材化」「環境市民の育成」「カリキュラムの日常化」「公共性の育成」と、筆者の論文の深化とともに「卒業生」の学びも深化していっ

たはずである。5本の論文に関わった5期10年698人に対する「疫学的調査」について、次項で詳述する。

序－4 「卒業生」への疫学的調査の実際と「ライフヒストリー」概念への気づき

2006年4月、R中に異動となった。R中はO中からH中を挟んだ反対側に位置する。つまり「こどもエコクラブ」結成の3校とも互いに徒歩圏の中学校なのである。H中、O中での「エコ」の活動は全校を巻き込んで活況を呈していたので、R中への「近接異動」はまさに市教委による配慮とも言えた。

O中の時と同じく、R中でも「エコおじさん」は歓迎を受けた。理科と家庭科の教師の応援も受けて、4月当初から全学年希望制による「エコ・ECO・R中・探検隊」の結成をみた。R中「こどもエコクラブ」の探検を受け入れてくれる企業等は、R中の初年度から増加することにもなった。10年継続してきた活動の重みを感じさせられた。

R中での活動を開始しながら、前項で記した「卒業生」へのアンケートを実施した。次ページに示すアンケート用紙を「卒業生」698名に5月中旬郵送した。7月上旬に651通目の返信を受け取って（回収率93.3%）集計を開始した。

回答を寄せた「卒業生」651名の属性だが、高校生271名、浪人生22名、専門学校生63名、大学生100人、大学院生15人、職業人（会社員、公務員、自営業）155人、主婦2人、無職・不明23名であった。中学校卒業後1～10年目の若者を対象とした調査なので、およそ4分の3が学生で4分の1が職業人といった構成である。

アンケートの質問内容は大きく4つに分かれる。1つは「環境問題に対する認識」で、「情報媒体に載る環境問題への関心」「国・地方公共団体の環境対策への関心」「個別の環境問題に対する認知」を確認した。2つは「環境改善のための日常活動への関わり」で、「ごみの分別」「マイバッグ運動への参加」「環境家計簿の記入」「資源回収への協力」「自然食品の購入」の実態を確認した。3つは「環境改善組織・環境ビジネス等への関わり」で、「環境NPO」「地域のクリーン作戦」「エコ・キャンパス」「こどもエコクラブ」「環境ビジネス」への関わりの実態を確認した。4つは「かつてエコクラブで活動した者としての現在の心境」について自由に記してもらった。「環境問題に対する認識」、「環境改善のための日常活動」、「環境改善組織・環境ビジネスへの関わり」はすべて中学校在学時に「こどもエコクラブ」で追究してきたものである。

アンケート用紙の送付・回収をめぐるには様々なことが起こった。698名中651名の回答を得たということだから、47名からは返信がなかったことになる。このうち「宛先不明」が3通あり返送されてきた。同期の「卒業生」も転居先を把握しておらず断念した。親御さんから「（「卒業生本人が）海外留学中なのですがどうでしょうか。」という連絡を受けたのが2例あった。他日を期すことにした。悲しい例もあった。アンケート依頼が届く3日前に亡くなった「卒業生」がいたのである。在学中も入退院を繰り返していた。自分が病気がちなので、あたかも「地球の病気」である環境問題に関心があるのだとよく語ってくれていた。「娘のことを忘れずにいてくださって。」と言われ涙した。

「卒業生」のその後を追うということは軽々しいことではないことを痛感させられた。質問4の「現在の心境」の中にも、それは表れていた。

次ページの表1が「卒業生」651人へのアンケート集計結果、表2が「卒業生」の類型化の結果である。

アンケートの集計結果は次のような観点を以て点数化した。例えばQ-1-1「あなたは新聞やテレビ、インターネット等の情報媒体に載る環境問題に関心を持ち続けていますか。」に対して、「強い関心」は3点、「まあまあ関心」は2点、「薄らいだ関心」は1点、「ほとんど関心なし」は0点とした。Q-1-2「国や地方自治体が行っている環境対策で、あなたが知っているものがあれば1つ記してください。」に対して、「(正しい)記述あり」なら1点、「記述なし」なら0点とした。Q-1-3「あなたが関心の高い(あるいは知っている)環境問題を最大10個記してください。」に対して、「8つ以上記述」なら3点、「7つから4つ記述」なら2点、「3つから1つ記述」なら1点、「記述なし」なら0点とした。そしてQ-1系の3問全体をまとめて、得点が6点以上なら「A」ランク、5点～4点なら「B」ランク、3点以下なら「C」ランクとランク付けした。同様に「環境改善のための日常活動」を問うQ-2系を「a b c」ランクに、「環境改善組織・環境ビジネスへの関わり」を問うQ-3系を「a b c」ランクにランク付けした。

ランク付けに関わる13個の質問の中で、筆者がもっとも関心を持っていたのがQ-3-5「現在、あなたと『環境ビジネス』との間にある関わりについて教えてください。」である。前項で「次々と舞い込む『卒業生』の『環境行政に、環境ビジネスに就職が決まりました』という報告」について記したが、まさにこの記述に直接結びつく質問だからである。回答を寄せた「卒業生」651名のうち「職業人」と申告したのは155名である。このうち何名が「①『環境ビジネス』に勤めている。」に○をつけてくるか、集計が終わるまで気が気でなかった。何をして「環境ビジネス」と呼ぶのかについては、筆者と「卒業生」との間に合意があると確信していた。それでも数件、他の質問も含めて返信の前に問い合わせがあった。この集計時点で、「『環境ビジネス』に就くこと、勤めることは、『公民的資質の最高の発露』」との確信があったので、他の質問がやや霞むほどQ-3-5-①の実数には執着があった。果たして結果は、79名/155名(約51%)。これは予想を超えた数字であった。ただし勤めている企業名や業務内容がわかるものは3分の1強であった。

アンケート集計をいったん終え、次ページの表1と筆者の簡単な感想を記して、礼状代わりに651人に郵送した。表1を見てわかるように、「卒業生」の現状の全体の傾向程度しかわからないものである。その直後から「先生と直接会って話をしたい。」という電話やメールが毎日のように届くようになった。そしてこれは偶然ではないと思うが、「話をしたい。」と連絡してきた「卒業生」の大半は、上記の79名の中に含まれていたのである。

それから約1年間、R中で「こどもエコクラブ」を運営しながら、H中およびO中の「卒業生」と、主に週末に会って話を聞いた。その数はとうとう102名になった。もちろん毎回「エコ」の話だけではなく話題は多岐におよんだが、高校生から職業人の様々な「エコライフ」の形を聞き取ることができた。はからずも実質的な「対面聞き取り調査」が成立したのである。

問題は651名の「卒業生」に対するアンケートの集計結果と、102名の「対面聞き取り調査」の結果をどう分析し説得的にまとめるかである。筆者は今回、分析の視点を国立教育政策研究所の報告書に度々見られるクロス集計に求めた⁽⁴⁵⁾。次ページの表2に示す。

表1 「こどもエコクラブ卒業生」へのアンケート集計

環境問題に対する認識		Q-1-1 ①3点 ②2点 ③1点 ④0点	
		Q-1-2 記述あり 1点 記述なし 0点	
		Q-1-3 8つ以上記述 3点 7つから4つ記述 2点 3つから1つ記述 1点 記述なし 0点	
	A	Q-1-1～3合計で6点以上の「エコ隊」卒業生	405
B	Q-1-1～3合計で5点～4点の「エコ隊」卒業生	170	
C	Q-1-1～3合計で3点以下の「エコ隊」卒業生	76	
環境改善のための日常活動		Q-2-1 ①3点 ②2点 ③1点 ④0点	
		Q-2-2 ①3点 ②2点 ③1点 ④0点	
		Q-2-3 ①3点 ②2点 ③1点 ④0点	
		Q-2-4 ①3点 ②2点 ③1点 ④0点	
		Q-2-5 ①3点 ②2点 ③1点	
	a	Q-2-1～5合計で10点以上の「エコ隊」卒業生	303
	b	Q-2-1～5合計で9点～6点の「エコ隊」卒業生	163
c	Q-2-1～5合計で5点以下の「エコ隊」卒業生	185	
環境改善組織・環境ビジネスへの関わり		Q-3-1 ①2点 ②1点 ③0点	
		Q-3-2 ①2点 ②1点 ③0点	
		Q-3-3 ①3点 ②2点 ③1点 ④0点	
		Q-3-4 ①3点 ②2点 ③1点 ④0点	
		Q-3-5 ①3点 ②2点 ③1点 ④0点	
	a	Q-3-1～5合計で8点以上の「エコ隊」卒業生	172
	b	Q-3-1～5合計で7点～5点の「エコ隊」卒業生	227
c	Q-3-1～5合計で4点以下の「エコ隊」卒業生	252	

表2 「こどもエコクラブ卒業生」の類型化

類型	A a a	A a b	A a c	A b a	A b b	A b c	A c a	A c b	A c c
人数	96	55	47	19	35	37	26	38	52
%	14.7	8.4	7.2	2.9	5.4	5.7	4.0	5.8	8.0
類型	B a a	B a b	B a c	B b a	B b b	B b c	B c a	B c b	B c c
人数	17	49	31	8	19	11	4	7	24
%	2.6	7.5	4.8	1.2	2.9	1.7	0.6	1.1	3.7
類型	C a a	C a b	C a c	C b a	C b b	C b c	C c a	C c b	C c c
人数	2	1	5	0	14	20	0	9	25
%	0.3	0.2	0.8	0.0	2.2	3.1	0.0	1.4	3.8

表2の視点を端的に記せば、環境問題に対するどのような「認識」を持った者が、どのような「日常活動」をし、「環境ビジネス等とどのように関わる」のか、クロスさせて類型化するというものである。

「こどもエコクラブ」で活動している時の中学生は、例えば地球温暖化に関する高い「認識」を持てば、環境家計簿を一生懸命つけるという熱心な「日常活動」をし、温暖化対策を実施している「環境ビジネスへの探検という関わり」に強い意欲を示していた。つまり高い「認識」が熱心な「日常活動」と意欲的な「関わり」を生むという正の相関関係を築いていた。では「卒業生」にはその「相関関係」が見られるのだろうか。

幾日にもわたって「卒業生」が示した「数字」と「聞き取り」を介した「言葉」について考えている時、社会科教育実践者である井ノ口貴史氏の「ライフヒストリー」について研究した久保田貢氏の論文⁽⁴⁶⁾に出会った。この論文は優れた一社会科教師の実践歴を子どもたちとの関わりを通して描いたものだが、「ライフヒストリー」という言葉に触れた途端、筆者の中にインスピレーションが走った。筆者は「卒業生」の「卒業後の生活」調査を「疫学的調査」と銘打ってきたが、そうした無機的な表現より「卒業生のライフヒストリー調査」と言い換えたほうが血の通ったものになるのではないかと気づいたのである。井ノ口氏の何十年にもわたる実践史には及ばないものの、中学校卒業後1年から10年の「卒業生」の「(エコ)ライフヒストリー」は、十分研究の対象となると考えたのである。

それから3年後の2010年、ようやく「こどもエコクラブ卒業生」の足跡調査を論文にまとめることができた⁽⁴⁷⁾。この論文では、①中学校在学時の「エコ活動への取り組みの度合」と卒業後の「エコ活動の現状」との関係の分析、②卒業後の「環境認識」と「環境改善のための日常活動」および「環境改善組織・環境ビジネスとの関わり」との関係性の分析、③属性（高校生、大学生、職業人・・・等）による違いの分析および「聞き取り」も含めた個別分析、の3つの分析を実施した。

①②③の各分析から判明したことは、中学校社会科を発展させる形で実践してきた「こどもエコクラブ」を核とする「社会科環境学習」のカリキュラムは、「卒業生」の「(エコ)ライフヒストリー」を確かに創造したという事実である。

例えば表2から次のことがわかる。「A a a」や「A c c」のように高い「環境認識」である「A」を示している「卒業生」は405人/651人（62.2%）。「B a a」や「C a c」のように高い「環境改善のための日常活動」を示している「卒業生」は303人/651人（46.5%）。「A b a」や「B c a」のように高い「環境改善組織・環境ビジネスへの関わり」を示している「卒業生」は172人/651人（26.4%）、それぞれ存在する。「A」、「a」、「a」は最高位なので、「B」、「b」、「b」も加えたら、88.3%、71.6%、61.3%という高い数字になる。残念ながら「卒業生」と同じ時を過ごした他の一般生徒との比較ができていないので、これらの数字は絶対的なものではない。しかし「A B」「a b」「a b」すべてが5割を大きく超えていることから、「卒業生」の「(エコ)ライフヒストリー」が示す「公民的資質の発露」は、確かなものと考えて良いと判断する。

けれども「C c c」（25名）や「B c c」（24名）を示す「卒業生」も一方では存在する。そこで次ページの表3に示す「個別分析」を実施した。「卒業生」651名から4つの属性（高校生、大学生、職業人、主婦、合計528名、81.1%）に絞り、典型的な「聞き取り」事例も合わせて「A a a」から「C c c」までの27類型を表示してみた。

「A a a」の職業人は高校、大学とエコを追究し、ついには環境行政職員にまでなってしまった。H中「こどもエコクラブ」の初代会長を務めた人物であり、中学生の時には東京湾の稀少干潟に執着と言って良いほどの関心を寄せていた。京都議定書が締結された折に連日のように新聞や雑誌の記事を持ち込み、同期の受験生にやや煙たがられながらも議定書の意義を説いて回った。社会科公民分野の授業では、地方自治、環境と経済、地球温暖化等の議論で、他を寄せ付けぬ知識と考え方を披露していた。そんな彼が現在は行政機関の環境部門で主に水質調査を担当している。稀少干潟の調査そして保全も、まさに担当者の1人である。

「B c a」の職業人は高卒後すぐに大手製紙会社に勤めた。高校は情報科を選択しコンピューターの技能検定に挑戦を続けた。O中ではこの製紙会社への取材に3年連続して参加し、就職の際の面接では「エコクラブ」の話題で盛り上がったという。本来なら自分を「A a a」と評したいところだが、あまりにも会社の環境部門管理（再生紙を溶かすための川からの取水と排水のコンピューター制御）にエネルギーを注ぎすぎていて日常がおろそかになっているため、自分を厳しく見つめ直したのだという。家族の経済的事情で大学には進学しなかったが、自分にとって庭のような存在である会社をより良くするために頑張りたいと締めくくった。

「C a a」の職業人は大学生の時に「エコ・キャンパス」に従事した。入学当初はキャンパス内のごみ箱には、空き瓶、空き缶、ペットボトル、食べ残し等が混然と捨てられていたが、学生委員会に入りエコ部門を立ち上げ分別キャンペーンを張り、1年後には完全分別ができるまでに立て直した。H中「エコクラブ」で2回訪れた大手ガス会社に就職を果たすことができた。でも自分が望んだライン部門には関わることができず、経理というスタッフ部門に回されてしまった。全社を挙げてエコ活動をしているが、どこか他人ごとになっているのが悲しい。社内では希望すれば部署を異動できるので、機会をみて働きかけたが最後は前を向いた。

「聞き取り」も加味した「個別分析」を3例紹介した。すべて職業人の事例である。これには以下の理由がある。もちろん高校生、大学生、主婦にもきちんと「聞き取り」を実施していたが、表3をつくっている最中も、問の「Q-3-5-①」の回答者、つまり私は「『環境ビジネス』に勤めている。」と答えた職業人79名/155名（約51%）が頭から離れることはなかった。中学校時の「社会科環境学習」が「就職という人生の一大事」にまでこれほど影響を与えてしまうのかという「重み」が、ずしりと胸に迫ってきたからである。もちろん上記の3人の事例は職業人79名の中の事例である。

本稿の「序-1」で、「人生史学（ライフヒストリー）からの社会科教育学へのアプローチ」によって、育成したはずの「公民的資質」が成人になって発揮されているかどうかの検証すると記した。筆者が上記の3人から「聞き取った」のはまさに彼らの「人生そのもの」である。

「こどもエコクラブ卒業生」の足跡調査をまとめた論文は、アンケートとしては2006年時、「聞き取り」としては2007年までのデータに基づいている。当然、その後のR中、I中においても「こどもエコクラブ」の活動は続き、「卒業生」からの「聞き取り」も継続させてきた。そこで2013年度までの「卒業生」1186名に対し、2014年5月に前回と同じ質問用紙を送った。集計と分析を同じ手法でおこなった結果が次ページ以降である。

表4 「こどもエコクラブ卒業生」へのアンケート集計

環境問題に対する認識		Q-1-1 ①3点 ②2点 ③1点 ④0点	
		Q-1-2 記述あり 1点 記述なし 0点	
		Q-1-3 8つ以上記述 3点 7つから4つ記述 2点 3つから1つ記述 1点 記述なし 0点	
	A	Q-1-1～3合計で6点以上の「エコ隊」卒業生	738
B	Q-1-1～3合計で5点～4点の「エコ隊」卒業生	250	
C	Q-1-1～3合計で3点以下の「エコ隊」卒業生	76	
環境改善のための日常活動		Q-2-1 ①3点 ②2点 ③1点 ④0点	
		Q-2-2 ①3点 ②2点 ③1点 ④0点	
		Q-2-3 ①3点 ②2点 ③1点 ④0点	
		Q-2-4 ①3点 ②2点 ③1点 ④0点	
		Q-2-5 ①3点 ②2点 ③1点	
	a	Q-2-1～5合計で10点以上の「エコ隊」卒業生	574
	b	Q-2-1～5合計で9点～6点の「エコ隊」卒業生	239
c	Q-2-1～5合計で5点以下の「エコ隊」卒業生	251	
環境改善組織・環境ビジネスへの関わり		Q-3-1 ①2点 ②1点 ③0点	
		Q-3-2 ①2点 ②1点 ③0点	
		Q-3-3 ①3点 ②2点 ③1点 ④0点	
		Q-3-4 ①3点 ②2点 ③1点 ④0点	
		Q-3-5 ①3点 ②2点 ③1点 ④0点	
	a	Q-3-1～5合計で8点以上の「エコ隊」卒業生	330
	b	Q-3-1～5合計で7点～5点の「エコ隊」卒業生	362
c	Q-3-1～5合計で4点以下の「エコ隊」卒業生	372	

表5 「こどもエコクラブ卒業生」の類型化

類型	A a a	A a b	A a c	A b a	A b b	A b c	A c a	A c b	A c c
人数	207	112	76	30	58	72	46	61	76
%	19.5	10.5	7.1	2.8	5.5	6.8	4.3	5.7	7.1
類型	B a a	B a b	B a c	B b a	B b b	B b c	B c a	B c b	B c c
人数	28	86	56	14	29	7	5	2	23
%	2.6	8.1	5.3	1.3	2.7	0.7	0.5	0.2	2.2
類型	C a a	C a b	C a c	C b a	C b b	C b c	C c a	C c b	C c c
人数	0	2	7	0	9	20	0	3	35
%	0.0	0.2	0.7	0.0	0.8	1.9	0.0	0.3	3.3

2006年に集計した「卒業生」に対するアンケートは、698人に送付し651人から回収を得た（93.3%）。2014年集計のアンケートには1186人中1064人が回答してくれた（89.7%）。回収率が3%強落ちてしまっているが、転居先不明で戻ってきてしまったアンケートも40通ほどあり、18年という歳月を感じさせられた。

2006年と2014年のアンケート集計結果を比較すると、顕著な違いは「卒業生」の属性である。高校生、271人→198人、浪人生、22人→14人、専門学校生、63人→39人、大学生、100人→109人、大学院生、15人→17人、職業人、155人→653人、主婦、2人→5人、無職・不明、23人→29人。一目でわかるのは、他の属性の増減に比べ職業人が4倍増と、活動10年後と18年後の違いを見せていることである。10年後の時点で職業人は、アンケートを寄せた「卒業生」の23.8%であったが、18年後になると61.4%を占めるようになった。分析や聞き取りの対象の主流が学生から職業人に移行してきたのである。

「卒業生」の主流が職業人となると、もっとも気になる数字がある。本項で繰り返し問題にしてきたアンケートの回答「Q-3-5-①『環境ビジネス』に勤めている。」への回答数である。「卒業生」651人の時は職業人155人に対して79人（51.0%）であった。それが職業人653人になると、336人（51.5%）という結果になった。8年の時を経て職業人が4倍余に増えても、「環境ビジネス」への就業割合は5割超と不変であった。この事実は大変重く、本稿全体を貫く意味を持つものである。

この結果を受けて、現在でも継続中の「卒業生」への「聞き取り」調査の対象が職業人中心になっていることは研究の本質に合うものである。「卒業生」の「人生史（ライフヒストリー）」を追う中で、そこに表れる社会科教育（「社会科環境学習」）の影響を追究し続けている。社会科系教科を学習中の高校生、大学生等といった学生に対する「聞き取り」より、現在進行形の学習から一歩離れた職業人の「ライフヒストリー」を追うほうが、より中学校時の「社会科環境学習」の影響度を計りやすい面がある。

次に角度を変えて、表1と表4、表2と表5、表3と表6、それぞれの比較から明らかになる2006年度と2014年度の特に「差異」に注目する。

表1と表4の比較から顕著なのは、「環境問題に対する認識」が「A」判定なのが62.2%から69.4%と7.2%、「環境改善のための日常活動」が「a」判定なのが46.5%から53.9%と7.4%、「環境改善組織・環境ビジネスへの関わり」が「a」判定なのが26.4%から31.0%と4.6%、それぞれアップしていることである。「認識」や「日常活動」に比べて「関わり」のアップ率が低い印象があるが、「『環境ビジネス』に勤めている。」という回答率が51.0%から51.5%へと微増していることから考えて、環境NPO等との関係の変化が影響したのかと推定することができる。「卒業生」が651人から1064人と1.6倍強になっているにも関わらず、また「エコクラブ卒業後」10年から18年と経年しているにも関わらず、「認識」「日常活動」「関わり」すべての項目でトップレベルの「卒業生」の比率が増加していることは注目すべき点である。

表2と表5の比較から顕著なのは、「A a a」「A a b」に属する、いわば「ハイグレードエコクラブ卒業生」の割合が、23.2%から30.0%に増加したことである。特に2014年度の「A a a」所属者207人（19.5%）は、「『環境ビジネス』に勤めている。」と回答した336人と例外なく重なり合っていて、本稿「ライフヒストリー」研究のもっとも興味深い研究対象である。

表3と表6の比較から顕著なのは、「A a a」から「C c c」の27属性の個別分析のために実施した「聞き取り」調査（2006年度以降2015年4月末現在514人）の結果、職業人が408名と79.4%を占めたことである。2006年度調査における「聞き取り」は最終総数139名に対し職業人は59人（42.4%）であった。これに伴い、「典型的な聞き取り内容」の事例は、2006年度の職業人が9例であるのに対し、2014年度は13例に増加している。

「ライフヒストリー」概念への気づきを得て以来、2006年度、2014年度と2回、「卒業生」に対する大規模なアンケート調査と「聞き取り」調査を実施してきた。「人生史学（ライフヒストリー）からの社会科教育学へのアプローチ」が目的であるが、社会科教育（少なくとも「社会科環境学習」に絞ると）は、「環境ビジネス」に至るキャリアサポートの側面もあることがわかってきた。

「卒業生」の「ライフヒストリー調査」は、年が経るごとにますます職業人が対象になる。そこで明らかにしたいのは、「職業人たる卒業生の公民的資質の発露」の内容である。「職業人たる卒業生」が「環境ビジネス」に従事し、「環境にやさしい活動」をすることで地域や地球に貢献するならば、その行為は「公民的資質の最高の発露」ととらえることができる」と論を進めてきた。

ところで2006年度の第一次調査以降、いわば第二次調査として2015年4月末まで408名の「職業人たる卒業生」に「聞き取り調査」を実施してきたが、その過程で、「社会科環境学習」の段階ごとに「卒業生のエコにつながる行為」に微妙な違いがあることに気づくようになった。個別分析たる「聞き取り調査」をすることで、「卒業生のエコにつながる行為」に質的な違いがあることが判明したということである。

この「質的な違い」を明確に説明し、「社会科環境学習」に新たな地平を築き、「卒業生」の「ライフヒストリー」の中に表れる「公民的資質」を中学校段階で基礎づけるための社会科系教科の創造について次項で言及する。

序ー5 「社会貢献科」創設につながる5つのプログラムと「社会貢献科」の創造

筆者が千葉県公立中学校4校で18年を費やして築いてきた「社会科環境学習」は5段階に分類することができる。「東京湾稀少干潟『三番瀬』に象徴される論争問題の解決を模索する⁽⁴⁸⁾。」（H中）、「環境ビジネスの教材的有効性を実証する⁽⁴⁹⁾。」（O中）、「『環境市民』としてまちづくり等に参加する⁽⁵⁰⁾。」（O中）、「必修社会科、選択社会科、総合的学習の3者を連携させた日常的な消費（エコ）生活に迫るカリキュラムを開発する⁽⁵¹⁾。」（O中）の4段階についてはすでに紹介した。

2006年度にR中に異動し、「卒業生」の「ライフヒストリー」の調査を始めるのと並行して、2004年度始めから2年間携わった、日本教材文化研究財団主催の「公共性研究会」からの学びを論文にまとめた⁽⁵²⁾。自分の部屋のゴミの分別もせず、自分が出すゴミの行方も気につけない「他者化した若者」に、「みんなと共に生きる」ための「公共性」の概念をいかに涵養するかを模索した中学校社会科公民単元を開発した。「公共性」という概念を加味した「社会科環境学習」の実践を、R中のすべての「エコクラブ卒業生」は体験している。これが筆者が築いてきた「社会科環境学習」の5段階目に位置づけられる。次の表7に、時系列も含めた5段階の実践の概略を紹介する。

表7 5段階の「社会科環境学習」の経過および内容

段階	実践校	実践期間	実践目的	実践内容
1	市川市立H中学校	1996年度 1997年度 1998年度	・「環境問題に関する論争問題」の解決を模索する。	①東京湾稀少干潟「三番瀬」を題材にした論争問題解決のための授業をおこなう。 ②「三番瀬」をめぐる「論争主体」（各事業所等）に取材をおこなう。 ③各事業所等への取材の成果を必修社会科の授業や「エコクラブ」の交流会で発表する。
2	市川市立O中学校	1999年度 2000年度 2001年度 2002年度	・「環境ビジネス」の教材的有効性を検討し実証する。	①「環境ビジネス」と認定した12の事業所に取材に行き質問をする。 ②「環境ビジネス」がつくる製品を題材に生産・消費についてのディベートをおこなう。 ③「環境ビジネス」相互の関係に着目し事業所をまたいだ取材活動をする。
3	市川市立O中学校	2001年度 2002年度 2003年度 2004年度 2005年度	・「環境市民」としてまちづくり等に参加する。	①「市川市環境市民会議」のロールプレイを取り入れた公民単元を実践する。 ②「市川市子ども環境市民会議」に参加し「環境モデル事業」を提案する。 ③「環境NPO」が主催するイベントや学習会に参加し提案をおこなう。
4	市川市立O中学校	2003年度 2004年度 2005年度	・必修社会科、選択社会科、総合的な学習を連携させた環境カリキュラムをつくる。	①選択社会科「こどもエコクラブ」、必修社会科公民分野、総合的な学習の時間を連携させた週8時間のカリキュラムに取り組みさせる。 ②「こどもエコクラブ」会員として、必修社会科や総合の時間に啓発活動をおこなう。 ③公民館の「エコ・クッキング講座」で自然食品を使った調理を提案する。
5	市川市立R中学校	2006年度 2007年度 2008年度 2009年度 2010年度	・みんなと共に生きる「公共性」の概念を追究する。	①公民単元「地方の政治と自治」の開発を通して環境改善を目的とした条例を提案する。 ②ごみの分別を題材にした総合的な学習の単元を開発し自分の足下を見つめさせる。 ③ショッピングモール等で「エコとマナー」の啓発活動を実践する。

以上紹介した5段階の「社会科環境学習」をキーワードで表すと、「論争問題」「環境ビジネス」「環境市民」「3者連携カリキュラム」「公共性」となる。そして各段階で活動してきた「卒業生」への「聞き取り」から浮かぶ「卒業生の実像」は、「論争問題の観察者」「環境ビジネスにおける生産者・消費者」「環境市民としての活動家」「3者連携カリキュラムを取り込んだ啓発者」「公共性を追究する市民」となる。

第二次調査までで「聞き取り」をした「卒業生」514人は、5段階の「社会科環境学習」いずれかを体現している。特に408人の「職業人たる卒業生」は体現の度合いが強く、さらに「『環境ビジネス』に勤めている。」と回答した336人は、もっとも典型的な体現者と言える。各段階ごとの典型的な「体現者」の「ライフヒストリー」を追究することで、各段階ごとに発現した「卒業生」の「公民的資質」の「質的差異」が明らかになる。

ここで「卒業生の公民的資質の質的差異」に関わる筆者自身の「立ち位置の差異」にも言及しておく。筆者は5段階の「社会科環境学習」を実践してきたと繰り返し述べてきたが、第3段階の「環境市民」の育成以前と以後とは、筆者の立ち位置に「質的差異」が存在する。第2段階までは中学校社会科教師と「こどもエコクラブサポーター」という立ち位置で中学生に接してきた。もちろん「NPO三番瀬」スタッフとしての立場はあったが、子どもたちに対してはそれほど強く意識づけしてきたわけではなかった。けれども第3段階以降は筆者自身が「市川市環境市民会議議員」として、「環境市民」としての立ち位置を獲得するようになった。この立ち位置の付加が子どもたちに与えた影響も後述することになる。

筆者は2011年度に、最後の公立中学校現場となるI中に異動した。もちろんI中においても「こどもエコクラブ」を立ち上げて、子どもの「ライフヒストリー」創造をめざした「社会科環境学習」プログラムの改良に取り組み始めた。そこで想起したのが「社会貢献科」と命名するに至った社会科系教科のカリキュラム開発である。「論争問題」「環境ビジネス」「環境市民」「3者連携カリキュラム」「公共性」と5段階を踏んできた「社会科環境学習」の最終形としての、「社会貢献科」の創造である。社会科カリキュラムをバージョンアップさせる形で創設する「社会貢献科」カリキュラムで学べば、「卒業生」の「ライフヒストリー」の中に発現する「公民的資質」は、一層強固なものになるであろうとの仮説を立てて立ち上げた社会科系教科である。

筆者が構想した「社会貢献科」の4条件は以下の通りである。①在学中（小・中学校）の「社会貢献科」の単元すべてが「公民的資質」育成をめざしている。②「社会貢献科」の授業を受けたことが卒業後の（大人になっての）実社会での「公民的資質」の発揮につながる保証がある。③「社会貢献科」の授業の中で子ども・学校と連携する市民活動に認証性が存在する。④単なる単元開発にとどまらず、小学校第3学年から中学校第3学年までの系統的・継続的「社会貢献科」カリキュラムの開発が必要である⁽⁵³⁾。

さらに「社会貢献科」カリキュラムの構成原理は、各学年とも共通して、①社会事象に対する事実認識→②事実認識から生じる課題意識→③課題解決のための社会貢献活動という各単元の進行にあり、児童・生徒が「事実認識」をすれば「課題意識」が生じ、その解決を期して「社会貢献」をおこなおうとする、彼らの素直な感情に基づいている。また各単元に予定された「社会貢献」自体の構成は、①各家庭での意識的な日常（消費）活動、②教室での継続的な発信活動を基礎にした、③市民団体・NPO等との協働という段階を

追ったものとなっている⁽⁵⁴⁾。

つまり「社会貢献科」カリキュラムは、5段階の「社会科環境学習」のすべてを、小学校第3学年から中学校第3学年までのカリキュラムの中に、拡大・整理して再構成したものである。現在、I中と近隣の3つの小学校で、このカリキュラムが試行されている。また開発途上であった「社会貢献科」カリキュラムによって2011年度から2013年度まで育成されたI中の「卒業生」が、やがて成人し職業人となり、6段階目の質を持った「(エコ)ライフヒストリー」を展開していくことになる。

2014年度に筆者は、公立中学校を退職し名古屋商科大学に移った。教職課程および教養の授業を選択している学生404人に、①筆者が千葉県市川市の公立中学校4校で18年間実施してきた「社会科環境学習」の成果で「職業人たる卒業生」の5割超が「環境ビジネス」に勤めているという事実に対する考え、②筆者とともに「社会科環境学習」に取り組んでいる小学校教師による5年生を対象とした「日本の食料輸入と地産地消を対比して考える授業」に対する考え、③筆者の中学校3年生を対象とした「まちづくりに参加する授業」を中心とした「社会貢献科」単元内容の説明に対する考え、の3つを問うアンケートを6月に実施した。3つの項目とも「共感する」が90%を超え、「自分の(将来の)生き方を考えることができる授業を受けることができてうらやましい。」という自由記述が多数見られた⁽⁵⁵⁾。

5段階の「社会科環境学習」を再構成した「社会貢献科」カリキュラムは、初見の大学生の心に訴えかける力を持っている。その意味でも本稿を著す意義がある。

序-6 本論の構成

すでに序-1～5にて、本稿を著す動機を記してきた。改めてまとめると以下の点に集約される。

- ①社会科教育(学)における「社会認識か公民的資質か」という不毛な論争は克服されたが、改めて「公民的資質」とは何かをとらえ直す。
- ②「公民的資質」獲得の評価は学校在学中におこなわれるべきではなく、成人し、社会生活を営み、職業人となってからおこなわれるべきだという理解を確認、共有する。
- ③「公民的資質」獲得の成否は「子どものその後の成長に表れる」ことを確認する。そして「ライフヒストリー(人生史)学的アプローチ」を用いれば、獲得の評価は可能であることを確認する。
- ④筆者の実践した「こどもエコクラブ」を核とする「社会科環境学習」によって学び、活動し、その後成人し職業人となった「卒業生」の5割超が「環境ビジネス」に携わっている事実を確認する。
- ⑤「環境ビジネス」に従事する「卒業生」の日々の営みが、成人後に評価すべき「公民的資質」の最高の表れであることを提起する。
- ⑥「卒業生の日々の営み」に質的な違いがある理由を解明する。筆者が推進してきた「社会科環境学習」は経年的に5つの段階に分けられる。その段階ごとの「卒業生」の「ライフヒストリー」を、「聞き取り」調査によって個別分析した結果、「環境ビジネス」に従事する職業人としての生き方に微妙な違いがあることに気づいた。その

違いを「質的な違い」ととらえ、「違い」の理由を解明する。

本稿に残された最大の課題が⑥である。そのために第1章から第5章が必要になってくる。5段階の「社会科環境学習」それぞれの「卒業生」の「ライフヒストリー」を、中学校在学時の「エコクラブ」での活動を起点に現在まで、筆者の「立ち位置」も含めてくまなく追究する必要がある。そうすることで上記の「違い」が鮮明になり、5段階の「社会科環境学習」を統合して再構成する「社会貢献科」カリキュラムの開発が意味を持つてくるのである。

以下の本稿は次のように構成する。第1章で「論争問題の観察者」たる「卒業生」を、第2章で「環境ビジネスにおける生産者・消費者」たる「卒業生」を、第3章で「環境市民としての活動家」としての「卒業生」を、第4章で「三者連携カリキュラムを取り込んだ啓発者」たる「卒業生」を、そして第5章で「公共性を追究する市民」としての卒業生を追う。それぞれの章において「ライフヒストリー」を追う「卒業生」を本稿では各1人ずつ選定する。長期にわたる「聞き取り調査」の結果、「社会科環境学習」のこの段階における「典型的な卒業生」が判明したからである。

そして終章で、「社会科環境学習」の5つの段階を経た「卒業生」の「ライフヒストリー研究」から得た、社会科系教科「社会貢献科」への展望について言及する。

【註および参考文献】

- (1) 森分孝治「社会科教育学研究の対象と課題」森分孝治編『社会科教育学研究－方法的アプローチ入門－』明治図書、1999年、p. 20
- (2) 文部科学省のホームページより
- (3) 森分孝治「市民的資質育成における社会科教育－合理的意思決定－」社会系教科教育学会編『社会系教科教育学研究』第13号、2001年、pp. 43-50
- (4) 桑原敏典「第3章 社会科における公民的資質の育成(2)」桑原敏典『小学校社会科改善への提言－「公民的資質」の再検討－』日本文教出版、2004年、pp. 27-37
- (5) 唐木清志『子どもの社会参加と社会科教育－日本型サービラーニングの構想－』東洋館出版社、2008年、まえがき
- (6) 文部科学省のホームページより、一部加工
- (7) 唐木清志「第1章 社会参画と社会科」唐木清志・西村公孝・藤原孝章『社会参画と社会科教育の創造』学文社、2010年、pp. 7-29
- (8) 藤原孝章「第2章 市民社会形成教科としての社会科と社会参加学習」唐木清志・西村公孝・藤原孝章『社会参画と社会科教育の創造』学文社、2010年、pp. 30-47
- (9) 西村公孝「第3章 社会形成力育成のための社会参画と小中高一貫教育」唐木清志・西村公孝・藤原孝章『社会参画と社会科教育の創造』学文社、2010年、pp. 48-74
- (10) 唐木清志「社会科における『参加』の意義－『市民』育成を目指す社会科教育のあり方－」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』2002年度研究年報、pp. 25-36
- (11) 松岡尚敏「市民参加社会と社会科教育」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』2002年度研究年報、pp. 69-80
- (12) 水山光春「『合意形成』の視点を取り入れた社会科意思決定学習」全国社会科教育学

会編『社会科研究』第58号、2003年、pp. 11-20

- (13) 山口幸男「社会科教育における公民、市民概念の再検討と『公共民』の提唱」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第92号、2004年、pp. 1-8
- (14) 池野範男「公共性問題の射程－社会科教育の批判理論－」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第92号、2004年、pp. 9-20
- (15) 井門正美「システム論的『私・共・公』三元論による社会系教科教育の構想－秋田大学における実践を中心に－」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第92号、2004年、pp. 26-37
- (16) 内山隆「公共圏概念の導入による社会科の改善」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第92号、2004年、pp. 38-48
- (17) 江口勇治「社会科における“公共性”とその教育についての若干の考察－『法教育』における議論を手がかりとして－」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第92号、2004年、pp. 49-55
- (18) 桑原敏典「社会科における公共性の扱いと授業構成論の類型」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第92号、2004年、pp. 95-106
- (19) 中善則「地域ミニコミ誌づくりによるコミュニケーション能力の育成－中学生の社会参加活動をとおして－」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第96号、2005年、pp. 35-43
- (20) 鈴木正行「地域NPOネットワークとの連携による社会参加学習の意義と方法－静岡大学教育学部附属浜松中学校の実践を通して－」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第97号、2006年、pp. 13-26
- (21) 竹内裕一「産業構造の変化と産業学習のあり方－『起業教育』東北モデルの可能性－」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第98号、2006年、pp. 1-14
- (22) 成田喜一郎「シチズン・リテラシーの開発－出版及び社会科教育の役割－」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第98号、2006年、pp. 39-50
- (23) 山根栄次「21世紀市民社会における経済教育のあり方」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第98号、2006年、pp. 51-59
- (24) 水山光春「政治的リテラシーを育成する社会科－フェアトレードを事例とした環境シチズンシップの学習を通して－」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第106号、2009年、pp. 1-13
- (25) 吉田正生「シチズンシップ『メディア单元』の事例研究」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第108号、2009年、pp. 4-18
- (26) 坪田益美「多元社会カナダにおける社会的結束に取り組むシチズンシップ教育－アルバータ州社会科の『多様性の調整』に着目して－」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第108号、2009年、pp. 44-57
- (27) 宮崎沙織「カリフォルニア州における環境リテラシー育成のための社会科プログラム－環境の原理に基づく学習内容の再構築に着目して－」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第108号、2009年、pp. 58-69
- (28) 川口広美「イングランドのシチズンシップカリキュラムにおける『コミュニティへの参加』の特質と意味－スキーム・オブ・ワーク『シチズンシップ』の場合－」日

本公民教育学会編『公民教育研究』第18号、2011年、pp.17-32

- (29)川野哲也「地域社会への参画と公民教育カリキュラム 小学校社会科単元『北九州市のまちづくり』」日本公民教育学会編『公民教育研究』第18号、2011年、pp.33-48
- (30)吉田剛「ナショナルシティズンシップ育成のためのシンガポール小学校社会科の構成原理」日本公民教育学会編『公民教育研究』第18号、2011年、pp.81-96
- (31)佐藤孔美「持続可能な社会の形成のために小学校社会科ができることー『社会を見る3つの目』を育てる『市民』の学習の取り組みからー」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第113号、2011年、pp.41-47
- (32)藤井聡「シティズンシップ教育のための土木学習ー『モビリティ・マネジメント教育』と『防災教育』の展開をー」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第113号、2011年、pp.48-60
- (33)棚橋健治『社会科の授業診断ーよい授業に潜む危うさ研究ー』明治図書、2007年、まえがき
- (34)前掲(33)pp.19-32
- (35)前掲(33)pp.33-52
- (36)前掲(33)pp.53-72
- (37)前掲(33)pp.73-100
- (38)前掲(33)pp.101-120
- (39)唐木清志「日本社会科教育学会第64回全国研究大会(静岡大学)シンポジウム発表資料」2014年、p.12
- (40)竹澤伸一「環境経済学をモチーフにした環境教育の創造ー地域とのチームティーチングを生かしてー」千葉大学大学院教育学研究科提出修士論文、1999年、全158p
- (41)竹澤伸一「環境経済学的視点を活用した論争問題の授業構成」日本公民教育学会編『公民教育研究』第7号、2000年、pp.25-38
- (42)竹澤伸一「環境ビジネスの環境教育における教材的有効性の検討」日本環境教育学会編『環境教育』第10巻第2号、2001年、pp.2-13
- (43)竹澤伸一「市民としての参加意識を高める中学校社会科環境学習の授業構成ー公民単元『めざせ、環境市民』ー」全国社会科教育学会編『社会科研究』第56号、2002年、pp.51-60
- (44)竹澤伸一「中学校社会科環境学習のカリキュラム開発ー選択社会・総合的学習との関係においてー」全国社会科教育学会編『社会科研究』第62号、2005年、pp.21-30
- (45)例えば国立教育政策研究所編『平成25年度 全国学力・学習状況調査報告書 クロス集計』参照。ここでは、「学校の指導状況」の各項目と「教科の平均正答率」の関係性がクロス集計されている。2つ以上の要素を縦横に関係づけて分析すると、カテゴリーが明確に浮かびあがり多面的・多角的な分析が可能になる。
- (46)久保田貢「『机化』する子どもたちを起こす社会科教育の特質と教師の発達についての研究ー井ノ口貴史へのライフヒストリー的アプローチー」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第102号、2007年、pp.25-36
- (47)竹澤伸一「子どものライフヒストリーを創造する社会科教育ーこどもエコクラブ卒業生の足跡調査を考察してー」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第111号、2010

年、pp.13-25

(48)前掲(41)

(49)前掲(42)

(50)前掲(43)

(51)前掲(44)

(52)竹澤伸一「『他者化』の克服をめざす中学校社会科公民単元の開発－公共性の議論を整理して－」社会系教科教育学会編『社会系教科教育学研究』第18号、2006年、pp.75-82

(53)竹澤伸一「公民的資質を育成するための『社会貢献科』の創造－社会科教育の実践から理論への橋渡しを意図して－」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第120号、2013年、pp.48-61

(54)前掲(53)

(55)竹澤伸一「環境分野における社会貢献を支える教育のあり方」日本環境教育学会第25回大会『研究発表要旨集』、2014年、p.98、および竹澤伸一「身近な地域の経済活動と環境教育(18)－『社会貢献意識』の上級学校への接続－」日本社会科教育学会『全国大会発表論文集』第10号、2014年、pp.260-261を参照

第1章 「環境経済学視点を活用した論争問題の授業」受講生の卒業後の「ライフストーリー」

- 1-0 「環境問題の観察者」たる「卒業生」の存在
- 1-1 環境経済学の環境問題解決のためのアプローチの比較
- 1-2 東京湾稀少干潟「三番瀬」に関する「論争問題」を事例にした中学校「社会科環境学習」の授業
- 1-3 「三番瀬」の取材から「こどもエコクラブ会員」が得たもの
- 1-4 H中「こどもエコクラブ卒業生」A君の「ライフストーリー」

序章で記したように、筆者が「こどもエコクラブ」に登録した中学生とともに取り組んできた5段階の「社会科環境学習」のうち、第1段階で取り組んだのが「環境問題に関する論争問題」である。時期は1996年4月から1999年3月、場所はH中である。

第1段階の「卒業生」で第2回アンケートに回答したのは197人、そのうち職業人は182人、さらに「聞き取り」調査をおこなったのは109人である。年齢は31歳から34歳となる。

「聞き取り」の結果、109人中91人が「環境ビジネス」に従事していると認定することができる。職業人182人中、ちょうど5割に当たる。自分が「環境ビジネス」に就いているという自覚があるからこそ、積極的に「聞き取り」に応じたと判断することもできる。

「環境ビジネス」従事者91名の大半を、「論争問題の観察者」たる「卒業生」と認定する根拠が、H中「卒業生」A君の「ライフストーリー」に凝縮していると判断して本章が構成されている。ただしA君の「ライフストーリー」は、文字通り個人情報そのものなので、本章を「要約」に変えさせていただいた次第である。

A君はH中において、環境経済学の環境問題解決のためのアプローチによって学んだ。具体的には、「環境資源論アプローチ」による東京湾稀少干潟「三番瀬」に関する「論争問題」である。筆者はA君らとともに「社会科環境学習」に取り組み、「三番瀬」に関するすべての「論争主体」を明らかにし、「稀少資源の枯渇」に真正面から取り組む授業モデルを開発した。

「三番瀬に関する論争主体」は、国・県・市の行政機関、地元の漁協、環境NPO等の市民団体など多岐にわたっている。H中「こどもエコクラブ会員」は総力を挙げて各「論争主体」の取材に奔走した。その取材の大半にA君は参加し、中心的な役割を果たしていたのである。

「色々な人とつながりたい。」「学んだことを何かの方法で発信したい。」A君が口癖のように発していた言葉である。「人々とのつながり」は取材等を通じて実現していた。「学んだことの発信は」は、選択社会科の授業のみならず必修社会科の授業中や、「こどもエコクラブ」同士の交流会などで実現していた。A君から環境問題に関する知識や考え方を学んだ小・中学生は多数いたと推定される。

A君には、もう1つの口癖があった。「自分は漁民にはなれないが『三番瀬』に関わることはできる。」この口癖こそ彼の「エコクラブ卒業生」としての「ライフストーリー」を貫くキーワードである。

A君に「聞き取り」をしたのは3回である。2006年7月、2010年8月、2014年7月。この3回のロングインタビューからわかることを、A君の個人情報に触れない範囲でまとめると次のようになる。

- ・ A君は中学校卒業後、高校で「エコクラブ」を立ち上げた。もともと存在した化学部がA君の影響で「エコクラブ」化した。
- ・ 化学部は「三番瀬」の水質検査を定期的におこない、関連のNPOに提供して大変喜ばれた。
- ・ 今でもその化学部は「三番瀬」に関わり続けている。
- ・ A君は大学で環境化学を専攻した。
- ・ 大学を卒業したA君は行政機関に就職し、研修を経て環境部に配属になった。
- ・ 環境部配属のきっかけは大学での研究レポートが行政機関の目に止まったことであった。
- ・ A君は水質担当の部署にいるが、環境アセスメントの事業は職員総出で取り組んでいる。
- ・ A君は自分を「三番瀬の番人」と称している。
- ・ A君によれば、「公害の事案」は決して終わってはいない。
- ・ A君たちは「環境Gメン」と呼ばれることがあるとのことである。
- ・ A君は、後輩の「こどもエコクラブ会員」の活動を常にモニターし、心の中で声援を贈っている。
- ・ A君は、「こどもエコクラブ」の活動を、地域環境の「見える化」に貢献しているととらえている。
- ・ A君は、筆者が唱える「教室で終わらない社会科」に完全に共感している。
- ・ A君は、かつての「こどもエコクラブ」の仲間たちが、「エコクラブ」を体現して今でも生活していると考えている。
- ・ A君は環境行政に従事しているが、それは同時に「環境ビジネス」でもあると考えている。そしてかつての「エコクラブ」の仲間たちも同様に考えていると思っている。
- ・ A君は「環境の番人」という生き方に迷いはないと言っている。「こどもエコクラブ」は、入会も退会も自由であったが、最後までやめなかったのは魅力があったからだと言いつけている。

これらのA君の言説を、本稿では「ナラティブ・アプローチ」で分析することにした。その結果、「三番瀬の番人」「環境の番人」「環境Gメン」という「ナラティブ」つまりA君の「語り」が、「(子どもが)大人になった時の公民的資質」の発現に直接結びつくことが判明した。

A君に代表される、「社会科環境学習」の「卒業生」に見られる第1段階の「公民的資質」は、A君の「語り」を証拠として、中学校時の「社会科環境学習」に淵源を持つ「公民的資質」であると判断する。そして筆者の立ち位置は、彼らにとっての社会科教師であり、「こどもエコクラブ」のサポーターであると結論づける。

第2章. 「『環境ビジネス』を教材に活用した授業」受講生の卒業後の「ライフヒストリー」

- 2-0 「環境ビジネスにおける生産者・消費者」たる「卒業生」の存在
- 2-1 「環境ビジネス」を教材化する理由
- 2-2 「環境ビジネス」を教材に活用した中学校「社会科環境学習」の授業
- 2-3 「環境ビジネス」の取材から「こどもエコクラブ会員」が得たもの
- 2-4 ○中「こどもエコクラブ卒業生」B君の「ライフヒストリー」

序章で記したように、筆者が「こどもエコクラブ」に登録した中学生とともに取り組んできた5段階の「社会科環境学習」のうち、第2段階で取り組んだのが「環境ビジネス」の教材化である。時期は1999年4月から2003年3月、場所は○中である。

第2段階の「卒業生」で第2回アンケートに回答したのは245人、そのうち職業人は228人、さらに「聞き取り」調査をおこなったのは143人である。年齢は27歳から31歳となる。

「聞き取り」の結果、143人中109人が「環境ビジネス」に従事していると新しく判断することにした。「新しく判断」の意味は、第2段階になって「環境ビジネス」の定義をより厳密にしたからである。アンケートによる自己申告によれば、「聞き取り」を実施した「卒業生」で「環境ビジネス」に就いているとした人数は109人より11人多かった。けれど後述する「環境ビジネスの定義」に照らすと、この11人は「環境ビジネスに就いている」と言えなくなる可能性が出てくると判断した。また「聞き取り」が未終了の「卒業生」の中にも、「環境ビジネス就業者」と申告してきた者が4人いた。そこで第2段階の「卒業生」の中の職業人228人のうち「環境ビジネス就業者」は、最小で109人（47.8%）、最多で124人（54.4%）と判断して論を進めることにする。

「環境ビジネス就業者・従事者」の典型的な「公民的資質」が、○中「卒業生」B君の「ライフヒストリー」に凝縮していると判断して、本章が構成されている。ただしB君の「ライフヒストリー」は、文字通り個人情報そのものなので、本章を「要約」に変えさせていただいた次第である。

B君は○中において、3年間「こどもエコクラブ」の「リサイクル班」で活動し、全部で18回「環境ビジネス」（注、本章で、「社会的費用の軽減、減殺に寄与することで利益を得ようとする企業活動」と定義）に取材に行った。再生紙を題材に、「環境にやさしい商品をつくりませんか、買いますか。」という論題の社会科授業のディベート等で自分を鍛えていたので、学年が進むに連れ質問が深化していった。

B君が関わった取材で、一番インパクトが強いのは、再生紙製造会社と天然ガス供給会社の「コラボ取材」である。業界を代表するこの両者は、主要幹線道路を挟んで隣り合っているのだが、実は地下でつながっている。かたや古紙を溶かすための莫大な熱エネルギーを供給し、かたやオフィスから出される膨大な紙ごみを引き取っている。2大企業が切磋琢磨して、巨大な環境ゾーンをつくっていることが取材からわかり、B君は興奮を抑えるのに苦労していた。中学生にとって難しい概念であるはずの「環境ISO」や「CSR活動」等について、取材のリーダーであるB君は懸命になって調べ、勇気を持って質問していた。

B君に「聞き取り」をしたのは3回である。2006年8月、2009年8月、2014年8月。この3回のロングインタビューからわかることを、B君の個人情報に触れない範囲でまとめると次のようになる。

- ・ B君は中学校卒業後、特待制度を利用して私立高校の情報科に進学し、トップの成績で卒業し、中学生の時に毎年取材していた大手製紙会社に就職した。
- ・ コンピューターのプログラミングとシステム開発に関する技量を買われ、製紙会社では、隣接河川からの取水と排水の管理を担当させてもらっている。
- ・ 河川の水位、水温、BOD等をモニターしながら取水量を調節し、川（自然）と戦いながら緊張の日々を送っている。
- ・ B君は、「水にも感情がある」と思えるくらいの心境に立ち至っている。
- ・ 取水時で一番気を遣うのが「異物の混入」である。B君が出会った「異物」には、たとえば自転車などがある。
- ・ 1日に約4万トンの排水をしているが、排水をすることでかえってBODを改善させ、諸方面から感謝されている。
- ・ B君はOJTによる資格取得と、CSR活動としての地域清掃にすでに参加している。
- ・ O中「こどもエコクラブ」の「食品班」で活躍したB君の姉は、地域のある組合で働いている。そこで扱っている自然食品を、製紙会社の社員食堂が導入することになった。「環境ビジネス」同士のコラボが成立した。
- ・ 姉の勤める組合は、「三番瀬」の保全活動にもコミットしている。弟のB君が勤める製紙会社は、つくった板紙の一部を学習教材として学校や園に提供している。
- ・ 姉弟の会社は、子どもたちが取材に来る時、事前に何回もミーティングを欠かさない。説明する言葉を吟味し、わかりやすさを意識している。
- ・ O中の「エコクラブ」で一緒に活動したCさんが、中学校の先生になって「エコクラブ」のサポーターになった。そのCさんが中学生を引率して、製紙会社に取材にやってきた。
- ・ その中学生たちの質問内容に、かつて自分たちが中学生の時に質問した内容が重なって感慨深いものがある。
- ・ B君が中学生の時に取材に立ち会った部長さんが、現在は工場長になってCさんたちの取材に同席した。B君、Cさんの成長ぶりを見て思わず涙を流した。

これらのB君、そして彼の姉の言説を、再び「ナラティブ・アプローチ」で分析することにした。その結果、「水質管理による再生紙づくり」「自然食品の社員食堂への導入」「CSR活動」「取材活動の継承」という「ナラティブ」つまり「語り」が、「（子どもが）大人になった時の公民的資質」の発現に直接結びつくことがやはり判明した。

B君に代表される、「社会科環境学習」の「卒業生」に見られる第2段階の「公民的資質」は、B君らの「語り」を証拠として、中学校時の「社会科環境学習」に淵源を持つ「公民的資質」であると判断する。そして筆者の立ち位置は、彼らにとっての社会科教師であり、「こどもエコクラブ」のサポーターであると再び結論づける。

第3章 「『環境市民』の育成をめざした授業」受講生の卒業後の「ライフヒストリー」

- 3-0 「環境市民としての活動家」たる「卒業生」の存在
- 3-1 静的な「知的市民性」と動的な「知的市民性」との違い
- 3-2 「環境市民」育成をめざした中学校「社会科環境学習」の授業
- 3-3 「市川市子ども環境市民会議」への参加から「こどもエコクラブ会員」が得たもの
- 3-4 ○中「こどもエコクラブ卒業生」Cさんの「ライフヒストリー」

序章で記したように、筆者が「こどもエコクラブ」に登録した中学生とともに取り組んできた5段階の「社会科環境学習」のうち、第3段階で取り組んだのが「環境市民」の育成である。時期は2001年4月から2006年3月、場所は○中である。2001、2002年度は、第2段階の「環境ビジネスの生産者・消費者」と重なり合っている。

第3段階の「卒業生」で第2回アンケートに回答したのは309人、そのうち職業人は251人、さらに「聞き取り」調査をおこなったのは188人である。年齢は22歳から26歳となる。

第3段階の「卒業生」の中の職業人で「環境ビジネス」に従事していると答えた者は、251人中129人と、ここでも5割を超えている。しかし第2章で「環境ビジネスの生産者・消費者」としての「公民的資質」を追究した、1999年4月から2003年3月までの4年間の間に在籍した「卒業生」の中で、2001年度以降の入学生は「環境市民としての活動家」の色彩が次第に濃くなっていったのである。それはひとえに「市川市環境市民会議」の設置と、「こどもエコクラブ」との関わりが強く影響していた。

本章では「環境市民としての活動家」たる「卒業生」の「ライフヒストリー」を追究する。その典型的な「公民的資質」が、○中「卒業生」Cさんの「ライフヒストリー」に凝縮していると判断して、本章が構成されている。ただしCさんの「ライフヒストリー」は、文字通り個人情報そのものなので、本章を「要約」に変えさせていただいた次第である。また後述するように、Cさんの「ライフヒストリー」の中には、「環境の番人」と「環境ビジネスの消費者」としての側面も見てとれる。

Cさんは○中において、「環境市民」主催の会合等に3年間で16回参加している。もともとCさんの家族が環境NPOのメンバーとして広く活動しているので、いわばルーティンワーク以外に「環境市民」の活動に深く関わったのである。その中でもっとも伝えなければならないのが、「市川市子ども環境市民会議」への関わりである。2001年度に具体化したこの「会議」に、Cさんはもれなく参加し、単なる参加から主催する側に成長していった。「市川市環境基本計画」の学習に始まり、地球温暖化のメカニズムの学習へと進む。やがて「環境家計簿・マイバッグ運動」の発信基地の1つとなり、運動の普及状況の発表・評価へと進む。さらに「まちづくりシンポジウム」のパネラーの1人に抜擢され、「中学校版環境モデル事業」の提案へと結実させた。

Cさんの日常生活が「第1の自分」、中学生としての生活が「第2の自分」とすると、「環境市民」として活動する姿が「第3の自分」ということになる。Cさんたちが「環境市民としての公民的資質」をつくりあげるきっかけとして、筆者自身が「市川市環境市民会議議員」として活動を展開することが背景として考えられるようになった。

Cさんに「聞き取り」をしたのは3回である。2006年12月、2012年7月、2014年8月。この3回のロングインタビューからわかることを、Cさんの個人情報に触れない範囲でまとめると次のようになる。

- ・ Cさんは高校生の時、「市川市環境市民会議」に応募し議員に選任され、同会議の座長をすることになった筆者と、市役所委員会室で再会した。
- ・ 「市民会議」のテーマは、「市民にとって魅力ある環境学習の在り方」であった。
- ・ Cさんは中学校在学中に「子ども環境市民会議」参加あるいは主催の経験があり、大人版の「市民会議」参加には、何の抵抗もない状態であった。
- ・ 敷居の高い「学校版環境教育」ではなく、ふつうの市民が気軽に参加できる「環境学習の機会づくり・拠点づくり」を目指した。
- ・ Cさんは筆者と同様に教員になり、「こどもエコクラブ」をサポートするつもりだという志望を明かした。
- ・ 筆者はCさんによって、「教員の枠にはおさまっていない自分」に気づかされることになった。
- ・ Cさんの教員志望は変わらず、大卒後、1年間の小学校講師生活を経て、無事、中学校教諭になった。初任者研修に奮闘しながら、中2の担任をしている。
- ・ すぐにも「エコクラブ」のサポーターをやりたいと意気込んでいるCさんだが、同僚のベテラン教師が協力者になってくれることがわかった。
- ・ Cさんと筆者は、「第3の自分」という意味に気づいた。「第1の自分」が生活者としての自分、「第2の自分」が職業人としての自分という意味で、「環境市民会議議員」としての自分が「第3の自分」である。
- ・ Cさんは「子どもエコクラブ会員」である中学生を引率し、O中の先輩であったB君が勤める製紙会社取材に行った。かつて一緒に取材をおこなった中学生が、大人になって取材する側とされる側になった。
- ・ この取材の際に、中学生の時に部長であり現在工場長になっている方が、感極まって涙を流された。
- ・ Cさんの学校では、「エコクラブ」が主体になってピオトープをつくることになった。
- ・ 土建業をやっている保護者の方の全面協力が得られることになった。この保護者の中にも「第3の自分」があると、Cさんたちは考えている。

これらのCさんの言説を、「ナラティブ・アプローチ」で分析することにした。その結果、「環境市民会議議員としての自分、即ち、第3の自分」という「ナラティブ」つまり「語り」が、「(子どもが)大人になった時の公民的資質」の発現に直接結びつくことがやはり判明した。「エコクラブサポーター」と合わせ「環境市民」としての資質である。

Cさんに代表される、「社会科環境学習」の「卒業生」に見られる第3段階の「公民的資質」は、Cさんらの「語り」を証拠として、中学校時の「社会科環境学習」に淵源を持つ「公民的資質」であると判断する。そして筆者の立ち位置は、彼らにとっての社会科教師にとどまることなく、彼らと等しく「環境市民」として脱皮している。

第4章、「3者連携カリキュラム」受講生の卒業後の「ライフストーリー」

- 4-0 「3者連携カリキュラムを取り込んだ啓発者」たる「卒業生」の存在
- 4-1 「3者連携カリキュラム」とは何か
- 4-2 「3者連携カリキュラム」を先導した「こどもエコクラブ会員」の活動
- 4-3 「3者連携カリキュラム」を全うした「こどもエコクラブ会員」が得たもの
- 4-4 O中「こどもエコクラブ卒業生」Dさんの「ライフストーリー」

序章で記したように、筆者が「こどもエコクラブ」に登録した中学生とともに取り組んできた5段階の「社会科環境学習」のうち、第4段階で取り組んだのが「3者連携カリキュラムの構築」である。時期は2003年4月から2006年3月、場所はO中である。この第4段階は、「環境市民」の育成をめざした第3段階5年間の、後期3年間とすっぽり重なる。第3章で紹介した「環境市民」育成と並行して、後述する「3者連携カリキュラム」によって「エコクラブ」以外の一般生徒を、できるだけ多く「社会科環境学習」に取り込むことを目的に授業づくりをした時期を意味する。

第4段階の「卒業生」で第2回アンケートに回答したのは201人、そのうち「聞き取り」調査をおこなったのは128人である。年齢は24歳から26歳となる。

2001年度から2006年度の5年間にO中「こどもエコクラブ」に所属した「卒業生」は、もれなく「環境市民」になるべく育成を受けた。けれどもこの5年間の後半3年間は「3者連携カリキュラム」によっても育成された世代なのである。「環境市民プログラム」と「3者連携カリキュラム」を複合的に学んだ世代なのである。「3者」とは、必修社会科、選択社会科、総合的な学習の時間のことである。選択社会科受講者、即ち「こどもエコクラブ会員」が「社会科環境学習」の精鋭となり、必修社会科において他の学習者の啓発に努め、総合的な学習の時間でより広範な「環境学習」の展開に寄与したのである。

本章では「3者連携カリキュラムを取り込んだ啓発者」たる「卒業生」の「ライフストーリー」を追究する。その典型的な「公民的資質」が、O中「卒業生」Dさんの「ライフストーリー」に凝縮していると判断して、本章が構成されている。ただしDさんの「ライフストーリー」は、文字通り個人情報そのものなので、本章を「要約」に変えさせていただいた次第である。

DさんはO中において、「社会科環境学習」のミニティーチャーあるいはTA（ティーチングアシスタント）の役割を、必修社会科や総合的な学習の時間に幾度となく果たした。「環境にやさしい企業等の取材の紹介」「環境家計簿の無理のない実践の仕方」「マイバッグデザインコンテストへの参加の促進」「地産地消運動、特に自然食品の購入の勧め」「環境NPOのイベント等への勧誘」「コンポスト設置体験の説明と普及」「市川市環境市民会議議員による校内ミニ講演会の運営」「市川市のまちづくりの詳細の説明」「無農薬有機栽培を实践する農園での体験の勧誘」「環境家計簿の改訂作業とそのモニターの募集」「社会科資料室における地球環境資料展示の説明役」等々。

Dさんは「校内での啓発者」だけではなく、地域の公民館での「エコクッキング講座」で、講師であるフードマイスターの母親の補助として講師まで務めていた。筆者も参加したある講座で、Dさんが見せた自然食品への愛情は今でも忘れられない。

Dさんに「聞き取り」をしたのは3回である。2008年7月、2012年6月、2014年7月。この3回のロングインタビューからわかることを、Dさんの個人情報に触れない範囲でまとめると次のようになる。

- ・ Dさんは高卒後の進路で迷い、筆者に相談に訪れた。
- ・ 自分の身体を改善してくれた食品の研究をしたいという意思は不変であった。
- ・ 中学校を卒業した後も、地域の公民館でおこなっていたエコクッキング講座は継続している。母親の代わりに講師として受講者の前に立つことも多くなっている。
- ・ 自然食品の価値を人に勧めたいのだが、どうしても割高なので腰が引けてしまうという。そこでバイオの技術を極めて、安価な抗アレルギー食品の開発を実現するための進路先を想定している。
- ・ 中学校の時、ミニティーチャー役は実は重荷であったと告げた。だがそれを引き受けたお蔭で、人の前に立つ勇気を持つことができたとも語った。
- ・ 色々悩んだ末、学卒で就職せず大学院への進学を考えるようになった。ものともとの組み合わせるカップリングの研究を極め、食品開発に応用するという。
- ・ 進むべき大学院の研究室に3つの候補があるという。筆者はまったくの専門外だがDさんの「食品で人の人生を変えたい」という「志」をもっとも有効にアシストしてくださるのはどの先生なのか、一緒に考えることにした。
- ・ Dさんは、一番近くにいていつも研究を気にかけてくれた先生の存在に気づいた。そして「自分の志」の実現を改めて誓った。
- ・ Dさんは修士課程修了後、有機化学製品開発大手企業の研究所に就職が内定した。そこなら「食品で人の人生を変えたい」という「志」に近づけそうである。
- ・ 修士論文の作成も順調で、基礎研究に強い師を選んだことで研究手法の引き出しが増えたと喜んでいる。
- ・ Dさんは、「こどもエコクラブ」の「食品班」の時から全然ぶれていない。それは取材に訪れた自然食品店のスタッフの、Dさんへの接し方が影響を与えていることがわかった。中学生の身体について我が事のように真剣に考えてくれたスタッフの対応が、今のDさんの「志」を支えているのである。
- ・ Dさんは、内定をもらった企業の主力商品である機能性食品は尊重しつつも、より自然に近い食品の開発を志向している。だから短期的に求められる研究実績と、長期的に取り組む自分の「志」との間の葛藤を早くも予想している。

これらのDさんの言説を、「ナラティブ・アプローチ」で分析することにした。その結果、「3者連携カリキュラムを取り込んだ啓発者」という「ナラティブ」つまり「語り」が、「(子どもが)大人になった時の公民的資質」の発現に直接結びつくことがやはり判明した。「食品で人の人生を変えたい」という「啓発者」としての資質である。

Dさんに代表される、「社会科環境学習」の「卒業生」に見られる第4段階の「公民的資質」は、Dさんらの「語り」を証拠として、中学校時の「社会科環境学習」に淵源を持つ「公民的資質」であると判断する。そして筆者の立ち位置は、彼らにとっての社会科教師にとどまることなく、彼らに負けじと「環境市民としての啓発者」たらんとしている。

第5章. 「『ライフヒストリー』調査後の『公共性』育成を意識した授業」受講生の卒業後の「ライフヒストリー」

- 5-0 「公共性を追究する市民」たる「卒業生」の存在
- 5-1 「ライフヒストリー」創造の事実の集積
- 5-2 「公共性」育成のための「社会科環境学習」の授業の再構築
- 5-3 「能動的な公共性」を育成する「社会科環境学習」の授業から「こどもエコクラブ会員」が得たもの
- 5-4 R中「こどもエコクラブ卒業生」Eさんの「ライフヒストリー」

序章で記したように、筆者が「こどもエコクラブ」に登録した中学生とともに取り組んできた5段階の「社会科環境学習」のうち、第5段階で取り組んだのが「公共性を追究する市民」の育成である。時期は2006年4月から2011年3月、場所はR中である。

この第5段階への移行は、O中からR中に異動したことがきっかけになったが、2004年4月から2006年3月の2年間、「日本教材文化研究財団」主催の「公共性研究会」において、中学校の教材開発と実験授業に取り組んだことも下地にあった。

R中「こどもエコクラブ卒業生」に対してアンケートを実施することができたのは2014年度になってからであった。「社会科環境学習」の第5段階に位置づけられる「公共性を追究する市民」である。回答総数1064人のうち261名を占め、そのうち「聞き取り」調査をおこなうことができているのが88名と少ない。年齢は19歳から23歳となる。職業人は57人である。

R中に異動してからは、「卒業生」の「聞き取り」会場をR中の会議室や筆者の担当教室にした。そこに訪ねてくれたのはH中やO中の「卒業生」であった。せっかくの機会なので他校の「卒業生」とR中の「現役生」の交流を図った。このことが後に大きな意味を持つことになった。

本章では「公共性を追究する市民」たる「卒業生」の「ライフヒストリー」を追究する。その典型的な「公民的資質」が、R中「卒業生」Eさんの「ライフヒストリー」に凝縮していると判断して、本章が構成されている。ただしEさんの「ライフヒストリー」は、文字通り個人情報そのものなので、本章を「要約」に変えさせていただいた次第である。

EさんはR中において、「こどもエコクラブ食品班」の中心となって取材を重ねた。全6回にわたった他校の「エコクラブ卒業生」の「ミニ講演会」にフル参加し、第1段階の「環境の番人」から第4段階の「環境問題の啓発者」までの、すべての「公民的資質」を継承してもらった。その場で出会った他校の「卒業生」にアルバイト先のスーパーで再会し、R中から至近のそのスーパーのバックヤードを完全公開してもらえるきっかけをつくった。「残菜のリサイクルシステム」がA to Zで中学生に理解してもらえた。必修社会科の授業で、「公共性」に着目する1つの道筋として「条例への注目」を提案し、「マイバッグ運動条例」提案へ結実させたのもEさんである。ショッピングモールでの「エコバッグとマナー条例の啓発活動」では先頭に立ち、最年少で「環境市民会議」OBが結集した「環境NPO」への参加も果たした。「能動的な公共性を追究する市民」としてのマルチな才能の基礎を身につけて、EさんはR中を巣立っていった。

Eさんに「聞き取り」をしたのは3回である。2011年7月、2014年7月、2015年4月。この3回のロングインタビューからわかることを、Eさんの個人情報に触れない範囲でまとめると次のようになる。

- ・ Eさんは中学校卒業後、学年トップの成績であるにも関わらず実業高校に進学し調理師の免許を取得した。高校では特待生として期待され、さらに管理栄養士取得をめざして大学の家政学部に進学した。
- ・ 「こどもエコクラブ」の時に世話になったスーパーを通して、完全無農薬有機栽培で野菜をつくっているファームを紹介され、高校の調理実習に使う野菜を調達するルートを確保し、「学科の歴史を変えた」と賞賛されるに至った。
- ・ 大半が調理の現場に就職したクラスの仲間の、「食品や残菜に対する意識」を変えてしまった。「みんなとともに生きる（公共性）」の意識がそうさせた。
- ・ Eさんは母校の実業高校で教育実習をすることになった。「エコを継承」させてもらった中学校教師Cさんの影響がある。ただ、「こどもエコクラブサポーター」になるという考えは、その時点ではなかった。
- ・ 実はEさんは、大学生になった後、頻繁にファームに実習に通っていた。農家（農民）になるという選択肢もEさんの中にあっただ。農業関係のNPOのスタッフになるという余地も残していた。
- ・ Eさんはファームの実習で、早朝、「野菜の成長する音」を実際に聞いた。でも結局、「農民になるには覚悟が足りない」と悟り、「農業には関わっていくけど農民にはならない。」という選択をすることにした。
- ・ Eさんは大学生でありながら、保育園から「食育に関するミニ講演会」を頼まれるほどに成長した。
- ・ Eさんは母校（実業高校）の常勤講師として採用されることになった。家族同然の学級を担任することになり「学校で終わらない家庭科」を実践することになった。
- ・ 「他人の価値を高めるために自分の価値を高める」。Eさんの口癖となった。
- ・ Eさんは「子ども環境市民会議」への参加を考えるようになった。家庭科教員として仕事が軌道に乗ったら「クラス丸ごとエコクラブ」を構想するそうである。
- ・ 勤務校の敷地には、広大な「農地候補」がある。そこに目をつけたEさんは、近隣に住むお年寄りたちを巻き込んで畑をつくることにした。「我が農園から、我が食事。そしてみんなのため。」これがEさんのコンセプトになった。

これらのEさんの言説を、「ナラティブ・アプローチ」で分析することにした。その結果、「公共性を追究する市民」という「ナラティブ」つまり「語り」が、「（子どもが）大人になった時の公民的資質」の発現に直接結びつくことがやはり判明した。「みんなとともに生きる」という「公共性追究」のための資質である。

Eさんに代表される、「社会科環境学習」の「卒業生」に見られる第5段階の「公民的資質」は、Eさんらの「語り」を証拠として、中学校時の「社会科環境学習」に淵源を持つ「公民的資質」であると判断する。そして筆者の立ち位置は、彼らにとっての社会科教師にとどまることなく、彼らとともに「公共性を追究する市民」たらんとしている。

終章. 「ライフヒストリー」構築を促進する「社会貢献科」の創造へ

終-1 「社会科環境学習」5段階の「卒業生」の総括

筆者は本稿「序-5」で、筆者の公立中学校最後の勤務校であるI中において、子どもの「ライフヒストリー」創造をめざした「社会科環境学習」プログラムの改良に取り組み始めたと記した。「論争問題」「環境ビジネス」「環境市民」「3者連携カリキュラム」「公共性」と、「社会科環境学習」の5段階を踏んだ上での、最終形としての「社会貢献科」の創造であると記した。

そして本稿「序-6」で、5段階の「社会科環境学習」それぞれで学んだ「こどもエコクラブ卒業生」に「聞き取り」をおこなった結果、「(エコ)ライフヒストリー」に表れる「公民的資質」に「質的な違い」があることに気づいたと記した。本稿第1章から第5章は、「社会科環境学習」の5段階で学んだ「卒業生」の典型事例に対する「聞き取り」から明らかになった「公民的資質の質的な違い」を解明するために費やしてきた。

この「終章」では、本項においてその「質的な違い」を総括し、改めて「社会科環境学習」の最終形としての「社会貢献科」の創造に言及することにする。

第1章で登場したA君は、自らを「環境の番人」と称した。稀少干潟「三番瀬」を代表とした「論争問題の観察者」として、「環境保全のために働く」という「公民的資質」を有していると判断した。

第2章で登場したB君は、再生紙製造の「当事者」であり、「環境ビジネスにおける生産者」という「公民的資質」を持つと判断した。また同時に、彼の姉の勤務先である「生協」から、自然食品を社員食堂に導入するという関係を築いているので、「環境ビジネスにおける消費者」という側面も持つと判断した。

第3章で登場したCさんは、周囲から筆者の跡を継いで「こどもエコクラブ」サポーターに就任したと言われている中学校教師である。「環境ビジネス」への取材も実施しながら、並行して「環境NPO」「環境市民会議」にも関わり、「第3の自分」を確立させた「環境市民としての活動家」としての「公民的資質」を持つと判断した。

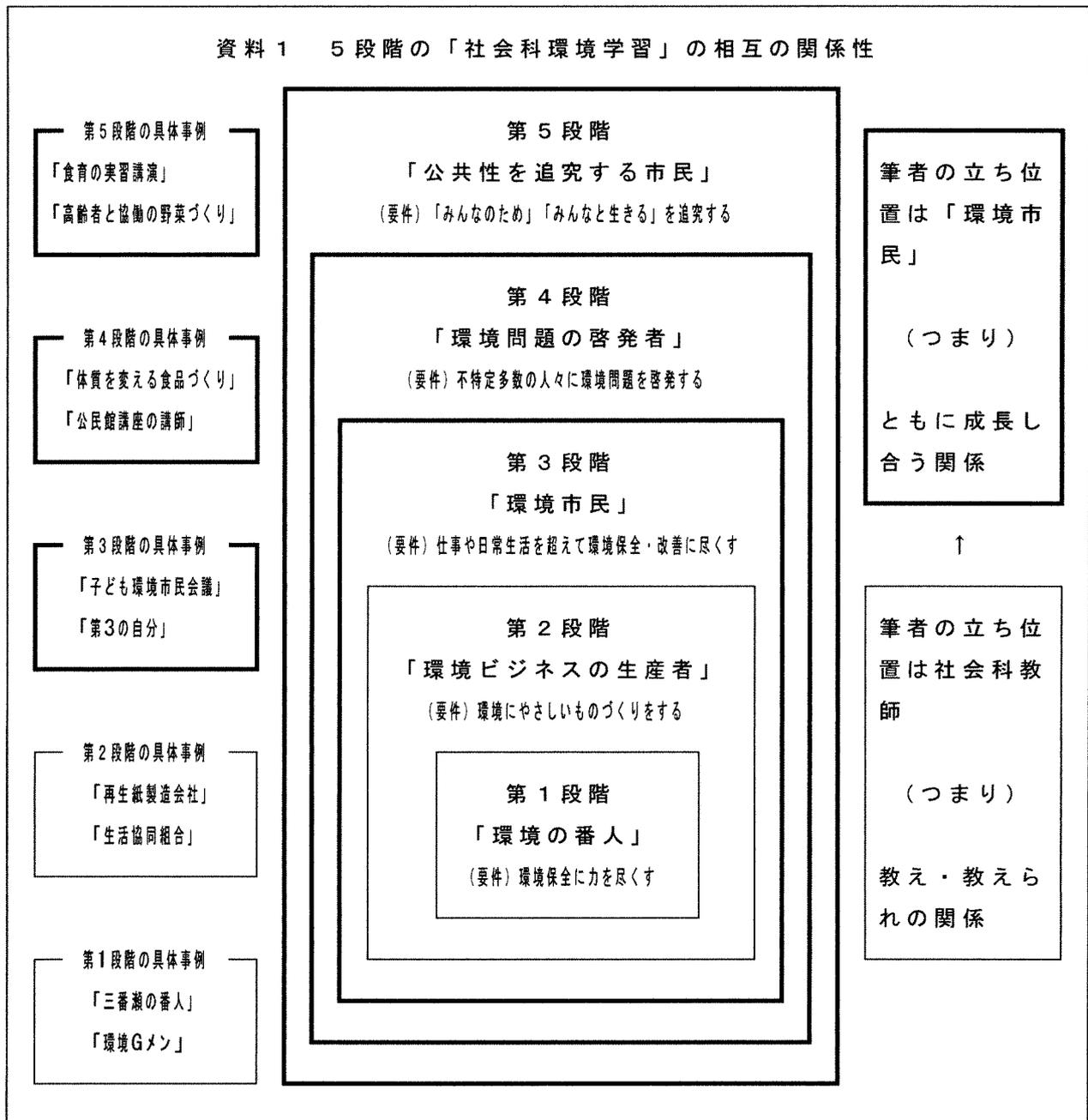
第4章で登場したDさんは、「(機能性)食品で他人の人生を変えたい」と願っている研究者である。「環境ビジネス」に取材に行き、「こども環境市民会議」にも参加し、母親に取って代わって公民館での「エコクッキング講座」で講師役を務める活躍をしている。「3者連携カリキュラム」が生み出した「環境問題の啓発者」という「公民的資質」を持つ人であると判断した。

第5章で登場したEさんは、筆者が柔らかに規定する「みんなと生きる即ち公共性」を体現する人であると判断した。彼女は、歴代の「こどもエコクラブ卒業生」から4段階の「公民的資質」を吸収し、「能動的な公共性」という5段階目の「公民的資質」を加えて「オールラウンダー」に成長したと評価した。「オールラウンダー」という表現は、置かれた状況に合わせて発揮する「公民的資質」の「質」を変えられるという意味である。

筆者は「聞き取り」をした5人の「卒業生」に「差」があるとは思っていない。筆者がその時々々の時代背景と学校環境、そして筆者が置かれた立ち位置によって仕掛けた「社会科環境学習」の「質の違い」から、「卒業生」の「ライフヒストリー」に表れる「公民的

資質」に「質の違い」が生じたのだと分析している。従って5段階の「社会科環境学習」のどれが優れ、どれが劣っているという認識はない。強いて言うなら、5段階の後の方になればなるほど前の段階の学習成果を学ぶことができるので、「公民的資質」の「マルチ化」が進むと分析している。その典型事例が第5章で登場したEさんなのである。

第1章から第5章の章末で、「公民的資質」の相互の関係性を構造化する仮のモデルを累積提示してきた。改めてまとめると資料1のようになる。



(筆者作成)

「環境の番人」から「公共性を追究する市民」まで、まるで同心円が拡大していくかのように後者が前者を内包していくという関係性が成立したと見る。それぞれの段階に所属する「卒業生」の要件を記し各段階ごとの具体事例を添付した。次に筆者の「立ち位置」の変化である。第2段階までは「—」の社会科教師だが、第3段階以降には「—」の「環境市民」にステップアップするのである。筆者が「環境市民」として成長すると「エ

クラブ会員」も同様に成長していったと見る。教師と生徒の関係を超えると、「環境市民」同士の成長度は計り知れないものがあると見る。

ともあれ本稿執筆まで「聞き取り」を実施した「卒業生」514人のうち、典型事例の5人から浮かんできた「公民的資質」を総括することができた。既述したが、筆者は筆者にとって最後の中学校現場となったI中において、「社会貢献科」という名の教科を試行的に立ち上げた。3つの公立中学校で15年間に渡って取り組んできた5段階の「社会科環境学習」をバージョンアップするための試行である。バージョンアップの目的は普及にある。次項で「社会貢献科」の創造について、現段階まで到達した成果を明らかにする。

終-2 「社会貢献科」の創造

(1) なぜ「社会貢献科」を創造するのか

筆者は日本社会科教育学会第62回全国研究大会（2012年、東京学芸大学）における発表において、初めて「社会貢献科」という造語を使った。「社会貢献科」の意味や意義を伝え、会場からは有意義な質問をいただいた⁽¹⁾。続いて同第63回全国研究大会（2013年、山形大学）において、「社会貢献科」の中の環境単元を、小学校第3学年から中学校第3学年まで具体的に提示し、合わせて中学校第1学年と第3学年の指導案を紹介した⁽²⁾。

この2年に渡る発表の成果も含めてまとめたのが、「公民的資質を育成するための『社会貢献科』の創造」という論文である⁽³⁾。筆者はその冒頭に、社会科教育の「公民的資質」育成に関する危機感も含めて、以下の論点を提示した。

- ①「公民的資質」獲得のための教育内容、教育方法、教育評価は、学校現場では変化の兆しはあるものの、未だに困難で曖昧なままである。
- ②社会科の多くの実践は、実質「社会認識科」に留まったままである。
- ③社会科の観点別評価の「関心・意欲・態度」の評価対象は教室での発言や調べ学習の発表等に矮小化され、学校外での活動は評価されにくい状況である。
- ④唐木清志氏らの主張および実践によって、子どもの社会参加による「公民的資質」の育成は少しだけ光が差しているが広がりは見られない。
- ⑤「公民的資質」育成を確立させるために「社会貢献科」が必要である。

さらに筆者はこの場で、「社会貢献科」の存立条件を4点提示した。

- a、小・中学校「社会貢献科」の単元すべてが「公民的資質」育成をめざしている。
- b、「社会貢献科」の授業を受けたことが成人後の「公民的資質」発揮につながる。
- c、「社会貢献科」の中で学校と連携する市民活動に一定の「認証性」が存在する。
- d、小学校第3学年から中学校第3学年までの具体的な「社会貢献科」カリキュラムの開発が必要である。

上記の5つの論点は、21世紀の今日になっても未だに「公民的資質」育成を明確にしない社会科教育への警鐘も込めて、「なぜ『社会貢献科』を創造するのか」という問いに対する答えとなっている。また「社会貢献科」存立のための4条件は、「社会貢献科」を学ぶことによって「公民的資質」が身につくことを保証する必要条件である。

それでは以下、「社会貢献科」の具体像を紹介して、5段階の「社会科環境学習」のバ

ージョンアップ版、つまり「普及版」となり得ているかどうかを検証していく。

(2) 「社会貢献」の概念規定

前項で筆者は「社会貢献科」の創造の理由について述べた。ところでそもそもなぜ「社会貢献」なのか、である。別項でも詳述するが、従来の社会科だと「社会認識」の幅と奥行きを広げることが主な目的となっており、認識した後の行動・活動の保証が乏しい。だから「公民的資質」獲得の評価が難しい。そこで社会科ではなく「社会貢献科」とすることで、「学びの後は社会貢献という具体的な活動をする」ことが予定されていることを予め学び手に知らしめようというのである。具体的に「社会貢献」に従事することを、「公民的資質」の発露ではないと否定することはできないからである。「社会貢献科」は、学びの「出口」に具体的な「社会貢献活動」が必ず予定されている。

ただ問題なのは「何が社会貢献なのか」という概念規定である。学習者は小・中学生なので、社会一般で言われているところの「社会貢献活動」を吟味なしに、無批判に導入することはできない。そこで資料2のように、「社会貢献科」における「社会貢献」の概念規定をおこなわなければならない⁽⁴⁾。

資料2 「社会貢献科」における「社会貢献」の概念規定

- 1、子どもによる「社会貢献」であっても、事の大小はともかく成果を求める。
- 2、子どもによる「社会貢献」であるので、公的機関に「ふるいにかけられた市民活動」に子どもを関わらせるようにする。
- 3、公的機関が「ふるいにかける」のは「活動の質」である。
- 4、「社会貢献科」が依存する公的機関とは、行政機関と学校（PTA）である。
- 5、子どもによる「社会貢献」の具体像は、日常的な消費活動、継続的な発信活動、そして校外に出たのNPO等との協働である。

(筆者作成)

上記の概念規定で、筆者が関わる研究グループで一番議論になったのは、「行政機関と学校（PTA）が認める市民活動のみに子どもを関わらせるのは問題なのではないか。」という点であった。この概念規定は、もはや概念に留まらず「市民活動」つまり「市民団体」の選定を左右するからである。例えば原発に反対する「市民団体」に子どもを関わらせようとすれば、「行政やPTA」はまず認証しないであろうという懸念である。議論を重ねた結果、「社会貢献科」発足に当たっては無難路線で行くことにした。「普及版」だからである。公立小・中学校においては、「行政機関と学校（PTA）」の認証・支援無くしては、特に校外活動は極めて成り立ちにくい構造にあるからである。将来「社会貢献科」が全国規模で成熟するようになれば、たとえ政府の方針に真っ向から異を唱えるような「市民団体」に対しても、堂々と子どもを関わらせることができるようになるだろう。

そもそもなぜ「社会貢献」なのか、から始めて、本項では初期段階における「社会貢献科」における「社会貢献」の概念規定を明確にすることができた。次項では、学校外の

般社会で高まる、「社会貢献」の学校に対する要請について触れる。

(3) 「社会貢献科」創出の必要性

筆者にとって忘れられない記事がある。「自信ないけど役立ちたい 日本の若者、自己評価低く」という見出しの記事である⁽⁵⁾。記事の論点は以下にまとめられる。

- ① 内閣府が2013年末に日本、韓国、米国、英国、ドイツ、フランス、スウェーデン、計7か国の13から29歳の若者にインターネット調査を実施した。回答者は各国千人程度。
- ② 自分自身に満足している、と回答した若者の割合は日本は最下位だった。
- ③ 自分の将来に希望を持っている、と回答した若者の割合も日本は最下位だった。
- ④ 自国のために役立ちたい、と回答した若者の割合は日本は第1位だった。
- ⑤ 自分の参加で社会現象が少しでも変えられるかも知れない、と回答した若者の割合は日本は最下位だった。

②③④⑤を読んで筆者は、短絡的かも知れないが従来の社会科教育の悪弊がここにも表れていると思った。現状に満足できず、将来を悲観し、社会に対して役立ちたいと思うけど、具体的に何をして良いかわからないという「若者像」が如実に表れていると思った。複数ある小・中学校の教科のうち1教科に過ぎない社会科が、将来も見据えた若者の意識構造にどれ程の影響があるのか訝る向きもあろうが、教科名に「社会」と付くのは社会科だけなのである。内閣府は公式見解で「具体的な社会参加に関する教育の必要性」を強調しているが、従来の社会科では未達成なのである。だから筆者に言わせれば、内閣府のコメントは「社会貢献科」創出の必要性の1つの根拠であるということになる。

この例のように、「社会貢献科」創出の必要性の根拠は、学校の外でも無尽蔵に挙げることができる。ただ紙幅もあるので、ここでは次の3点のみを挙げておくこととする⁽⁶⁾。

1つは学問の分野からの根拠である。例えば小松隆二氏が「公益学」という学問を提唱している。小松氏が挙げる「公益に貢献する人」とは、「社会貢献」にめざめた経営者やボランティアに従事する人々である。「世のため人のため」にする行為を研究する学問が市民権を得ることは、「社会貢献科」で育つ若者が研究対象として予定されていることを意味するととらえて良い。

1つは「社会貢献」の現場そのものからの根拠である。日本フィランソロピー協会理事長の高橋陽子氏は、早くから次世代の子どもたちに向けて「社会貢献へようこそ。」と呼びかけ続けている。高橋氏がすでに把握している具体的な事例としては、「子どもたちとお年寄りによるごみダイエットの試み」や、「小学生が区役所やNPOと協働して実施した公園づくり」等が挙げられる。高橋氏は特に活動後の子どもたちの意識の変化に着目して、こうした事例を増やしていくことを要望している。一般社会発の要望が常に学校に向けて放たれているのである。

1つは社会起業家からの提案である。ソーシャルビジネス(社会的起業)というジャンルが近年確立してきた。社会問題を解決するために行うビジネスのことである。例えば山本繁氏は「高等学校、専門学校、大学の中退予防」をビジネスとして成り立たせた。「中退の予防」は紛れもなく「社会貢献」である。それまではビジネスの世界の「社会貢献」と言えば、「企業のCSR活動」という括りの中で論じられることが多かった。けれども

「社会貢献」を全面に出したビジネスで、生活を成り立たせていけることが見えてきたことで、「社会貢献科」を小・中学校で学ぶ必要性も増してきたととらえて良い。

「具体的な社会参加に関する教育をしてほしい。」「社会貢献（する若者）を研究したい。」「社会貢献へようこそ。」「社会貢献で生活できるよ。」等々。いずれも学校の外から学校に向かって「社会貢献」の必要性を論じている。だからこれらの必要性に応えるためにも「社会貢献科」を創出しなければならない。

次項で「社会貢献科」の目標、カリキュラム構成原理、教育内容・教育方法、評価について記す。

（４）「社会貢献科」の目標、カリキュラム構成原理、教育内容・教育方法、評価⁽⁷⁾

①「社会貢献科」の目標

「社会貢献科」の目標には段階性がある。第１段階としては、小学校第３学年から中学校第３学年すべての「社会貢献科」単元において「公民的資質」を第一義的に育成することを目標とする。そのための第２段階として、各単元ごとに目に見える形で「社会貢献」を実施し、少しでも目の前の社会が変わったことを感じとらせて「社会的有効感」⁽⁸⁾を得させることを目標とする。そして第３段階として、できるだけ多くの「社会的有効感」を個々の子どもの中に蓄積させて、中学校卒業後も大人になっても、生涯に渡って「社会貢献」を続けるという「公民的資質」を養うことを最終目標とする。

人は「自分が役に立っている」と思えば自然にうれしくなり、「社会的有効感」を得られる「社会貢献活動」に継続して携わりたくなるという原初的な感情を、「社会貢献科」の目標では大事にする。

②「社会貢献科」のカリキュラム構成原理

「社会貢献科」は小学校第３学年から中学校第３学年までの７年間で、合計129個の単元から構成されている。その単元すべてが以下の構成原理に基づいて進行する⁽⁹⁾。

第１段階：「社会事象に対する事実認識」。つまり現実社会で何が起きている（起こっていた）のか正確に認識する。

第２段階：「事実認識から生じる課題意識」。つまり事実をただ認識する（覚える）だけでなく、「こうできる（こうできた）はず」という課題意識を持つ。

第３段階：「課題解決のための社会貢献活動」。つまり特にこれからのことに対して、現実の課題解決のために自分が何ができるか考え、実際に行動をおこす。

つまり「事実認識」すれば「課題意識」が生じ、その解決を期して「社会貢献」をおこなうことになるという極めてシンプルな構成原理に基づいて単元を進行させるのである。大事なのは第１段階の「事実認識」で終わらせないことである。ここで終わってしまうと従来の社会科と何ら変わらなくなってしまう。従って各学年の最初の単元で、「事実認識から課題意識」への誘導が必要になる。子どもの意識は刺激しないと眠ったままになってしまうから、「事実認識に基づいた課題意識」をどの子も持てるように、特に年度当初は

工夫する必要がある。

同じことは「課題意識から社会貢献活動」への誘導にも言える。せっかく「課題意識」を持ったのに、前項の記事のように「何をして良いかわからない」状態に子どもを放置してしまつては、「課題意識」がしぼんでしまう。そこで「社会貢献科」では、各單元ごとの「社会貢献活動」を次の3段階で実施できるよう工夫している。

第1段階：意識的な日常（消費）活動

第2段階：継続的な発信活動

第3段階：市民団体・NPO等との協働

「意識的な日常（消費）活動」は主に家庭で、「継続的な発信活動」は主に学校で、そして「市民団体・NPO等との協働」は主に地域社会でおこなう。第1・第2段階は可能な限り各單元ごとに実施する。ただ第3段階の「市民団体・NPO等との協働」は年間を通して実施するのは困難なので、いくつかの単元をピックアップして実施するようにする。ここでも大事なのは、時間という条件さえ整えばいつでも「社会貢献」をするぞという気構えを、「社会貢献科」の7年間で養い、生涯に渡る「社会貢献」即ち「公民的資質の発露」につなげることである。

③「社会貢献科」の教育内容・教育方法

現行の小学校第3学年から中学校第3学年までの社会科の教育内容の概要は以下の通りである。小3、自分たちの町の産業や昔の様子の学習。小4、清潔で安全なまちづくりの学習と自分たちの都道府県の学習。小5、日本の国土と産業に関する学習。小6、日本の歴史と政治に関する学習。中1・中2、世界史との関連に基づいた日本史の学習と世界地理との関連に基づいた日本地理の学習。中3、近現代の歴史と現代社会の政治・経済に関する学習。

「社会貢献科」では、この7年間の社会科の教育内容の枠組みを現状では踏襲する。身近な地域から全世界に視野を拡大させていく教育内容には異論はないからである。

問題なのは教育内容ではなく教育方法である。繰り返しになるが現行の社会科は圧倒的に社会事象を認識させ理解させるだけで終わっている。「社会貢献科」は社会事象の「事実認識」の後で必ず「課題意識」を持たせ、課題解決のための「社会貢献活動」につなげる。1つだけ具体例を挙げてみる⁽¹⁰⁾。

小学校第3学年「社会貢献科」の授業で、「地元の商店街よりスーパーマーケットに買い物に行く人が多い」という「事実認識」をしたとする。従来の社会科だと「スーパーの工夫について考えてみよう」で終わってしまう。でも「社会貢献科」では、「地元の商店街の活性化のためにスーパーにはない工夫をつくれなにか」という「課題意識」を必ず持たせる。小3なので最初はなかなか自ら「課題意識」を持つというところまではいかないので、しばらくは教師が「課題意識」に誘導する。単元を繰り返すうちに「事実の上に立つ課題」を児童1人1人が持つことができるようになる。そして「課題意識」を持ったら具体的な「社会貢献活動」を工夫してみる。第1段階の「意識的な日常（消費）活動」としては、「お家の人と地元の商店街に買い物に行く」。第2段階の「継続的な発信活動」としては、「商店街の人々に質問をし新聞をつくってみる」。第3段階の「市民団体・N

PO等との協働」としては、「小学生の視点で商店街の人々に『おもしろ商店街』を提案し」、幼児や小学生が親たちを商店街に引き連れてきてくれそうな工夫を組合長等と一緒に考えてみる。

「社会貢献科」の教育方法に児童・生徒が習熟してくると、授業以外で出会った社会事象に対しても、自然と「何が課題か」という視点で考える習慣がついてくる。

④「社会貢献科」の評価

次の資料3は、筆者らの研究グループが試行的に使用している「社会貢献活動履歴書」である⁽¹¹⁾。

資料3 社会貢献活動履歴書		
所属学校名		氏名
1、きっかけとなる「社会貢献科」授業		
年 月 日	学年	単元名
授業内容		
2、携わった社会貢献活動		
年 月 日	活動名	活動場所
活動内容		
3、社会貢献活動の評価		
評価者氏名		評価者所属
評価内容		
本人の感想		
教科担任（氏名）のコメント		

（筆者作成）

従来の社会科の評価のように、観点別評価の「社会的事象に対する知識・理解」を中心（多くはペーパーテストの点数の評価）に、「社会的な思考・判断・表現」や「資料活用

の技能」を加味して評価したら、「社会貢献科」創出の意味はない。「社会的事象に対する関心・意欲・態度」を最大限生かして、授業における「事実認識に基づいた課題意識」の下、具体的な「社会貢献活動」に至った「履歴」を評価してこそ「社会貢献科」は意味のある教科となる。

小学校第3学年から中学校第3学年まで、年に数枚ずつ「社会貢献活動履歴書」が個々の児童・生徒に蓄積されていくことを考えてみてほしい。それは個人にとっても社会にとっても貴重な財産となる。従来の社会科なら1教科として通知表や指導要録に記載された成績に過ぎないが、「社会貢献活動履歴書」なら進学しても社会に出ても、使われ方次第で個々人の貴重な資料になる。将来的に受け入れ側の社会が、「社会貢献活動履歴書」を重く評価するようになっていけば、学生時代の「社会貢献活動」が可視化され、それに伴う「公民的資質」の評価が確かなものになっていくと思われる。

次項では、「社会貢献科」のカリキュラム構想を7年間分提示する。全部で129個の単元からなる「社会貢献科」は、個々の単元すべてで「社会貢献活動履歴書」の作成が可能である。

(5) 「社会貢献科」のカリキュラム構想

「社会貢献科」カリキュラムは、小学校第3学年15単元、同第4学年15単元、同第5学年15単元、同第6学年15単元、中学校第1学年20単元、同第2学年24単元、同第3学年25単元、7年間で計129単元から構成されている。すべての単元で「事実認識」「課題意識」「社会貢献活動」という学習プロセスをめざすのであるが、最後の「社会貢献活動」ができやすい単元とできにくい単元があることも事実である。さらに「社会貢献科」の出発点は筆者が長年取り組んできた5段階の「社会科環境学習」にあるので、各学年の単元内容にその影響が及んでいる。そこで比較的小・中学生が「社会貢献」がしやすい、「環境」か「郷土史」に関係する「まちづくり」につながる単元を抽出すると資料4のようになる。

資料4 「社会貢献科」全単元の中の「環境・郷土史のまちづくり」単元

小3	「昔の家と今の家」(郷土史)	「お年寄りと戦争の話」(郷土史)
小4	「ごみを減らす工夫」(環境)	「安全なまちづくり」(環境)
小5	「日本の食料自給率」(環境)	「公害に苦しんだまち」(郷土史)
小6	「下総国国府を中心とした歴史」(郷土史)	「新しい基本的人権」(環境)
中1	「下総国と小藩分立」(郷土史)	「アジアの経済成長と格差」(環境)
中2	「廃藩置県と下総国」(郷土史)	「代替エネルギーの開発」(環境)
中3	「中学生によるまちづくりへの参加」(環境・郷土史)	

(筆者作成)

次ページ以降に資料5として「社会貢献科」7年分のカリキュラム構想を提示する⁽¹²⁾。各学年ともカリキュラム内容は試行錯誤中である。その中から抽出した資料4に示した単元の中から、次項で具体的な授業構想を示すことにする。

資料5. 「社会貢献科」カリキュラムの構想

小3	学習内容による事実認識	事実認識から生じる課題意識
	<ol style="list-style-type: none"> 1. まちたんけんをすると色々な発見がある。 2. まちたんけんではインタビューができる。 3. まちたんけんは絵地図にまとめることができる。 4. 絵地図にまとめると不思議が見えてくる。 5. 地図記号を使うと上手なまとめができる。 6. わたしたちのまちには色々なお店がある。 7. スーパーマーケットに買い物に行く人が多い。 8. 商店街のお店には色々な工夫がある。 9. 田畑や牧場で食べるものを育てている人がいる。 10. 工場で色々なものをつくっている人がいる。 11. 昔の家と今の家は違う点が多い。 12. 昔と今ではごはんの炊き方や洗濯の仕方が違う。 13. お年寄りから戦争のお話が聞ける。 14. まちではお囃子やお祭りがおこなわれている。 15. お囃子やお祭りを守っているのはお年寄中心だ。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 自分たちのまちだけ知らないことがある。 2. インタビューのためには質問を考える必要がある。 3. 絵地図をわかりやすくつくるには工夫がいる。 4. 今まで気づかなかったものを気づくようにしたい。 5. 便利な地図記号を自分たちでつくってもいいね。 6. 開店もあるけど閉店もある。どうしてかな。 7. なぜスーパーマーケットに客があつまるのだろう。 8. 商店街のお店のスーパーにはない工夫を知りたい。 9. 食べるものをつくる大変さを知りたい。 10. 売れるものをつくる工夫を知りたい。 11. 昔の人は暮らしやすかったのかな。 12. 炊飯器や洗濯機はだれのためにつくられたのかな。 13. 子どもたちの戦争中の暮らしを知りたい。 14. お囃子やお祭りはいつから続いているのだろう。 15. 私たちはお囃子やお祭りに出たほうがいいのか。
	課題解決のための社会貢献活動内容	
	<p>①意識的な日常（消費）活動</p> <p>a. 家族と一緒にまちたんけんをしてみる。</p> <p>b. おうちのお手伝いとして買い物に出てみる。</p> <p>c. まちの人たちがお奨めの（まちおこしにつながる）ものを購入する。</p> <p>②継続的な発信活動</p> <p>a. まちたんけん地図を更新し、友だちどうして情報交換する。</p> <p>b. スーパーや商店街の人々に質問し、まとめた冊子を配る。</p> <p>c. 学校のホームページに自分たちの夢のまちをアップする。</p> <p>③市民団体・NPO等との協働</p> <p>a. スーパーや商店街の人たちと売れるもの、売れないものを分析する。</p> <p>b. 昔のこと（戦争も含む）を語ってくれる人と一緒に集会を開く。</p> <p>c. お囃子やお祭りの保存会の人たちと一緒にイベントの企画をする。</p>	
小4	学習内容による事実認識	事実認識から生じる課題意識
	<ol style="list-style-type: none"> 1. ごみを減らそうと色々な人が努力している。 2. ごみを減らす工夫はたくさんある。 3. きれいで安心な水を得るのは大変だ。 4. 浄水場や下水処理場は大切な施設だ。 5. 火事からまちを守るために働いている人がいる。 6. 安全なまちをつくるために働いている人がいる。 7. 大きな災害に備えて訓練が必要だ。 8. 地域に尽くした人々のおかげで今のまちがある。 9. 千葉県は四方を水に囲まれている。 10. 房総半島のまちやむらには昔の産業がある。 11. 野田市や銚子市はしょうゆづくりが盛んである。 12. 下総台地を中心に落花生の栽培が盛んである。 13. 成田国際空港は日本の表玄関である。 14. 幕張新都心には大きな会社の本社がある。 15. 市川市の人々の多くが東京で働いている。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 役所の環境部、清掃部の人たちの努力を知りたい。 2. リサイクルやリユースは面倒くさい面がある。 3. 水道水の値段はいくらなのだろう。 4. 水を利用できる工夫を知りたい。 5. 消防署の人たちはどんな訓練をしているのかな。 6. 防災課の人たちは何を心配しているのかな。 7. 大きな地震の時、実際にどうすればいいの。 8. まちのために役立つって何だろう。 9. 川や海からの本当の恵みって何だろう。 10. 房総半島の伝統工芸品は房州うちだけではない。 11. 昔と違い原料の大豆はどこから仕入れているのか。 12. 落花生の売れ行きはいいのかな。 13. 最近羽田空港に人気が出ているけど大丈夫かな。 14. 幕張に本社を置くのはどんな良い点があるのかな。 15. 多くの人が東京で働く理由を知りたい。
	課題解決のための社会貢献活動内容	
	<p>①意識的な日常（消費）活動</p> <p>a. ごみの分別を徹底する。</p> <p>b. 節水に心がける。</p> <p>c. 地産地消（干産干消）に心がける。</p> <p>②継続的な発信活動</p> <p>a. ごみ減量や節水のポスターをつくり公共機関に貼ってもらう。</p> <p>b. 災害に対する危険箇所を調べ役所に届ける。</p> <p>c. 理想の千葉県のイメージマップをつくりホームページにアップする。</p> <p>③市民団体・NPO等との協働</p> <p>a. 地域のクリーン作戦や廃品回収などに参加する。</p> <p>b. 水と緑を守る活動をしているNPOのイベントに参加する。</p> <p>c. 干産干消エコ・クッキングを企画しているNPOに協力する。</p>	
小5	学習内容による事実認識	事実認識から生じる課題意識
	<ol style="list-style-type: none"> 1. 日本の国土について紹介するのはむずかしい。 2. 日本人は気候を生かした生活をしている。 3. 同じ川の上流、中流、下流では生活が違う。 4. 日本の米や野菜づくりは大変手間をかけている。 5. 日本の水産業は栽培・養殖に転換している。 6. 日本の食料自給率は低い水準にある。 7. 日本の自動車生産は環境と安全に配慮している。 8. 日本の中小企業はがんばって生産している。 9. 日本の産業用ロボットは最先端を行っている。 10. 情報の発信源は多様になってきている。 11. 仕事や生活に生かしてこそ情報である。 12. 自分たちにも情報を発信できる手段がある。 13. かつて日本には公害に苦しんだまちがあった。 14. 森林を守り育てることは生活を豊かにする。 15. 自然災害から暮らしを守る備えが必要だ。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 私は日本の国土についてよく知らない。 2. 気候の違いによる農業くらいしか想像できない。 3. 川の治水、利水についてもっと知りたい。 4. 手間をかけているのでおいしいが割高になる。 5. 200海里問題や周辺国との領土問題で漁業は難しい。 6. 食料自給率を少しでも上げる方法は何だろう。 7. 石油（ガソリン）が枯渇したらどうするんだろう。 8. 技術力は高いけれど空洞化の問題がある。 9. 人の働く環境がますます狭くなる。 10. 何が信用できる情報か見極める必要がある。 11. 情報ツールに対するリテラシーが必要だ。 12. ホームページづくりをみんなでしてみたい。 13. 公害問題と環境問題の違いがよくわからない。 14. 林業に就く人々は年々減少している。 15. 開発による自然破壊が災害を大きくしている。

課題解決のための社会貢献活動内容	
①意識的な日常（消費）活動	a. 食料はできるだけ国産のものを購入する。 b. 移動する時はできるだけ公共交通機関を使う。 c. 新聞、テレビ、インターネットの情報を比較する習慣をつける。
②継続的な発信活動	a. 日本の食料生産について調べて意見を新聞等に投稿する。 b. 日本の工業生産について調べて意見を新聞等に投稿する。 c. 日本の公害・環境問題について調べて意見を新聞等に投稿する。
③市民団体・NPO等との協働	a. 生活協同組合の食料担当部門を訪ね意見を交換する。 b. 自分のまちの工場を訪ね意見を交換する。 c. 地域の環境NPOの活動を調べ自分たちのできることに参加する。

小6	学習内容による事実認識	事実認識から生じる課題意識
	<ol style="list-style-type: none"> 1. むらや国づくりのきっかけは米づくりである。 2. 天皇や貴族が最初の支配者になった。 3. 貴族の武官から出世した武士がとって代わった。 4. 信長、秀吉、家康によって天下統一が成った。 5. 江戸幕府の支配の仕組みは優れていた。 6. 江戸の文化はエコに支えられていた。 7. 開国によって倒幕、維新が成った。 8. 文明開化、富国強兵、殖産興業が進められた。 9. 日清・日露戦争によって日本は列強に加わった。 10. 朝鮮、中国への侵略で戦争は泥沼化していった。 11. 敗戦により日本は民主化の道を歩んだ。 12. 政治はみんなの願いをかなえるためにある。 13. 憲法は今まで歴史の反省に立ててできたものだ。 14. 日本とつながりの深い国、浅い国がある。 15. 国連は努力しているが紛争等はなくならない。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 千葉県市川市はいつから米づくりが始まったのか。 2. 下総国国府にはどんな役人がいたのだろうか。 3. 下総国の豪族はどんな形で武士になったのか。 4. 戦国時代の下総国の様子はどうだったのだろうか。 5. 小藩が乱立していた下総国の実態はどうなのか。 6. 江戸の町の下肥の行き先は下総国だったのか。 7. 開国、倒幕、維新の影響は下総国にどう及んだか。 8. 下総国はどのように千葉県になったのだろうか。 9. 千葉県から徴兵された人々はどうなったのだろうか。 10. 千葉県には強制連行された人々はいったのか。 11. 千葉県の学校はどのように復興したのだろうか。 12. 自分たちが政治参加するにはどうすればよいのか。 13. 達成できていない基本的な人権って何だろうか。 14. 自分の身近にある外国って何だろうか。 15. 難民に対して何かできることがあるだろうか。
	課題解決のための社会貢献活動内容	
①意識的な日常（消費）活動	a. 地域の考古・歴史博物館に通ってみる。 b. 地域の図書館に通って郷土史を調べてみる。 c. お店で売られている外国製品を購入してみる。	
②継続的な発信活動	a. 郷土歴史新聞をつくり図書館などに展示してもらおう。 b. 近隣の小学校とウェブで交流し郷土史の情報を交換する。 c. ホームページを通して呼びかけ地域の歴史の情報を収集する。	
③市民団体・NPO等との協働	a. 郷土史を研究しているNPOを訪ね自分たちの関心を伝える。 b. 博物館の歴史講座に参加し質問を重ねる。 c. 地域在住の外国人のための日本語講座に補助員として参加する。	

中1	学習内容による事実認識	事実認識から生じる課題意識
	<ol style="list-style-type: none"> 1. 歴史を理解するために複数の資料に当たる。 2. 文明の発展には農業は欠かせない。 3. 古代国家の骨格は法律と宗教がつくった。 4. 下総国にも国府と荘園の対立があった。 5. 鎌倉文化の特徴の1つは仏教の易行化である。 6. 現代につながる衣食住が室町時代につくられた。 7. 世界各地では環境に適応して生活している。 8. アジア州には経済成長が著しい地域がある。 9. ヨーロッパ州では統合が進められてきた。 10. アフリカ州では様々な開発が進められてきた。 11. 北アメリカ州は農業と工業が盛んである。 12. 南アメリカ州は開発によって変化が生じてきた。 13. オセアニア州はアジアとの関係が深まっている。 14. 日本の領域はユーラシア大陸の東方にある。 15. 日本は世界各国と時差を介してつながっている。 16. ヨーロッパ人との邂逅が戦国時代を収束させた。 17. 江戸幕府の仕組みは長期政権にふさわしい。 18. 鎖国によって江戸時代独特の文化がつけられた。 19. 幕府の3大改革は米経済への回帰であった。 20. 江戸時代のエコ社会には見習うものがある。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 歴史はわからないこともたくさんある。 2. 千葉県市川市はいつから農業が始まったのだろうか。 3. 下総国国府と国分寺の存在を知らない市民は多い。 4. 近隣市町にはかつて荘園だったところがある。 5. 念仏と題目の流行は下総国ではどうだったのか。 6. 中山法華経寺の書院造の由来が知られていない。 7. 世界各地で環境に異変が起きている。 8. 経済成長が格差を生み出している面もある。 9. EU統合にほころびが見えてきている。 10. ODAの支援、NGOの活動は機能しているか。 11. 特にアメリカ合衆国の経済の影響が大きい。 12. アマゾンの熱帯林伐採が深刻だ。 13. 白豪主義は本当に過去のものになっているのか。 14. 近隣諸国との領土問題は出口が見えない。 15. グローバル化に対応できないと生き残れない。 16. 里見氏の活躍を知らない市川市民が多い。 17. 下総国はなぜ小藩分立状態だったのか。 18. 生類憐みの令の下総国への影響を知りたい。 19. 印旛沼の干拓と新田開発について知りたい。 20. し尿と干鰯との競合はあったのかな。
	課題解決のための社会貢献活動内容	
①意識的な日常（消費）活動	a. 下総国国府跡と下総国国分寺・国分尼寺を訪ねる。 b. 100円ショップの商品の出所を確認してみる。 c. 地球温暖化防止につながる買い物をする。	
②継続的な発信活動	a. 古代から近世にかけての下総国新聞をつくり近隣中学校にも送る。 b. 世界の環境問題動態地図をつくりホームページにアップする。 c. 温暖化防止につながる商品をピックアップし情報を流す。	
③市民団体・NPO等との協働	a. 下総国の歴史を発掘しているNPOのスタッフとして活動する。 b. 地球温暖化防止活動をしているNPOのスタッフとして活動する。 c. コミュニティクラブで郷土史と環境問題のイベントを企画する。	

中2	学習内容による事実認識	事実認識から生じる課題意識
	<ol style="list-style-type: none"> 産業革命に伴い欧米はアジアに侵出した。 開国に伴い動乱が生じ江戸幕府が滅びた。 明治維新に伴う文明開化で暮らしが一変した。 殖産興業により交通・通信網も整備された。 自由民権運動は立憲制国家を生み出した。 日清・日露の戦いにより日本は列強に伍した。 対外戦争の影響もあり産業革命が進展した。 日本の自然環境は変化に富んでいる。 日本の人口構成と分布には問題がある。 日本には資源・エネルギー・環境問題がある。 日本各地を結ぶ交通・通信網は発達している。 九州地方には環境問題に立ち向かう地域がある。 中国・四国地方は町おこしが鍵になっている。 近畿地方は歴史の街との共生が図られている。 中部地方の活発な産業が国の支えになっている。 関東地方は東京と全国との結びつきが要である。 東北地方は伝統文化・産業の営みが目をひく。 北海道地方には雄大な自然との共生が見られる。 身近な地域を見直すことは意義がある。 第一次世界大戦後日本の民主主義は進展した。 世界恐慌の影響で日本の中国侵略が行われた。 太平洋戦争は計り知れない惨禍をもたらした。 戦後日本の民主化はアメリカ主導で実施された。 日本の高度経済成長は光と影をもたらした。 	<ol style="list-style-type: none"> 小藩分立の下総国では海防はどうなっていたか。 幕末の動乱で下総国の混乱はどう広がったか。 廃藩置県によって下総国はどう変わったか。 千葉県の鉄道網の整備はどう進んだのか。 自由民権運動の広がりは千葉県にもあったか。 日清・日露の戦いに徴兵された人々はいたか。 千葉県の産業構造はどう変化したか。 自然環境の上手な利用の実例は何か。 過密・過疎の問題はどちらがより深刻か。 代替エネルギーの開発は思ったほど進まない。 交通網・通信網とも発達に偏りがある。 水俣病の問題は公害・環境問題の原点だろうか。 町おこしは成功事例だけではない。 歴史との共生は市川市でも参考になる。 中京工業地帯の発展は永久のものなのか。 首都圏への一極集中は好ましいことだろうか。 伝統文化の大切さを日頃忘れていないか。 日常生活の中で忘れがちな自然との共生がある。 知っているつもりが、知らないことが多い。 大正デモクラシーって本当の民主主義だろうか。 満州国の実態って何なのだろう。 東京大空襲は対岸の市川市にどう映ったのだろう。 アメリカ主導の表れとして何があるだろう。 経済成長の影の部分が大きくなってきていないか。
課題解決のための社会貢献活動内容		
<ol style="list-style-type: none"> ①意識的な日常（消費）活動 ②継続的な発信活動 ③市民団体・NPO等との協働 	<ol style="list-style-type: none"> 休日等を利用して現代産業科学館に足を運ぶ。 日常生活の中で省エネに励む。 日本の歴史や地理に関する記事をスクラップする。 戦争と千葉縣市川市というテーマで新聞をつくり公民館で展示会を開く。 省エネの工夫というテーマでレポートをつくり市役所に届ける。 お年寄りの「戦争体験」の取材成果をホームページにアップする。 下総国の歴史を発掘しているNPOのスタッフとして活動する。 広く省エネ活動をしているNPOのスタッフとして活動する。 コミュニティークラブで郷土史と環境問題のイベントを企画する。 	

中3	学習内容による事実認識	事実認識から生じる課題意識
	<ol style="list-style-type: none"> グローバル化が進み多文化社会が出現している。 情報化社会が進み大量の情報があふれている。 少子高齢化が急速に進んでいる。 伝統文化の継承が危うくなっている。 社会集団は効率と公正の原則で動いている。 あって良い違い、あってはいけない違いがある。 歴史の中で基本的人権は確立されてきた。 日本国憲法には3つの基本原理がある。 日本の国政は平和主義を基本原理としている。 すべての人々に基本的人権が保障されている。 平等権は保障されているが様々な差別がある。 日本国憲法には3つの自由権が保障されている。 人間に値する生活を保障するのが社会権である。 日本国憲法には国民の義務が3つ記されている。 社会の変化に伴い新しい人権が提唱されている。 国政では政党政治が基本として運営されている。 選挙は人々が政治に参加する重要な機会である。 政治参加には様々な形がある。 国会の主な仕事は法律と予算の審議である。 内閣の主な仕事は法律と予算の執行である。 裁判所の主な仕事は公正な裁判の実施である。 地方自治では住民自治、地方分権が原則である。 地方議会や首長は住民を代表している。 市町村合併が全国で進んでいる。 住民参加のまちづくりが全国で進められている。 	<ol style="list-style-type: none"> 自分たちの住む町の外国人の数を知りたい。 インターネット情報の信用度はどれくらいだろう。 自分たちの住む町の高齢化率はどれくらいだろう。 「辻きり」という行事の後継者がピンチらしい。 自分たちが関わっている社会集団って何だろう。 身近に「外国人お断り」の実例ってないだろうか。 前の憲法だと私たちは臣民ということになる。 基本的人権の内容が本当にわかっているかな。 自衛隊の本当の姿がわかりにくい。 ニートやホームレスの人々の人権って何だろう。 女性は男性より就職しにくいと聞いている。 子どもの意見表明の自由は本当にあるだろうか。 生活保護って増えているのだろうか。 勤労の義務といっても就職できないかも知れない。 ネット社会のプライバシーって何だろう。 政党の主張の違いがよくわからない。 投票率が100%に近づくような選挙ってあったの。 自分たちの考えを政治に反映させる術を考えたい。 予算の中に占める借金が半端な数字ではない。 予算の使われ方に無駄が多いと聞く。 裁判員裁判は裁判の何を変えたのだろう。 住民自治と言う割には町のことに関わっていない。 自分の町の首長の名前を言える中学生は少ない。 いつの間にか合併話が進んでいるかも知れない。 中学生だってまちづくりに参加できるはずだ。
課題解決のための社会貢献活動内容		
<ol style="list-style-type: none"> ①意識的な日常（消費）活動 ②継続的な発信活動 ③市民団体・NPO等との協働 	<ol style="list-style-type: none"> まちづくりとは何か、新聞やネット情報を集める。 まちづくりに関わっている人をロコミで探す。 生徒会組織の中で自分たちの意見表明の仕方を練習する。 まちづくりを提言するための実行委員会をつくる。 まちづくりを提言するためのツールを選定する。 まちづくりを提言する提言先を選定する。 まちづくりを進めるNPOのスタッフとして活動する。 まちづくりを進める行政機関に自分たちの提言を届ける。 まちづくりを進める商店街の組織等に自分たちの提言を届ける。 	

(6) 「社会貢献科」の授業構想

本項では「社会貢献科」7年間の授業構想の中で、もっとも実践が進展している中学校第3学年の指導案を提示することにする⁽¹³⁾。単元名は「住民参加のまちづくりに中学生として貢献する」。現状では「市民団体・NPO等との協働」は各学年とも夏季休業中と年度末に時間割をやりくりして設定しているが、中学校第3学年のみ9月から10月に設定し地方自治の学習とリンクさせている。

まず地方自治の基本的な仕組みを学んだ後に、まちづくりに必要な住民（市民）・行政・NPO等との協働について再確認し、具体的な活動を通して地域に貢献するのである。この単元は小3から中2までの「社会貢献科」の集大成の意味も持っている。「環境・郷土史のまちづくり」に過去6年間、学年の発達段階に応じて関わってきて、義務教育の最終段階として千葉県市川市のまちづくりに貢献するのである。

市川市はかつて下総国国府が置かれ、国分寺・国分尼寺も存立した地域の拠点だったにも関わらず、その重みがまちづくりに生かされていない。また地球温暖化防止行動計画が市民レベルで起草されているにも関わらず、まちづくりとしての市民の盛り上がり不足している。筆者が関わってきた複数校の中学生は、以上の2つの「課題意識」を持ち、行政やNPO等との校外での「協働」に意欲を燃やしてきた。

指導案に示した「本時の展開」の「郷土史的視点での訪問先」と「環境問題的視点での訪問先」は、地域の歴史の掘り起こしや環境改善を模索しているNPOが主体で、その他に行政や大学、各種の事業所まで含まれている。すでに中学生の訪問による「協働」で中学生の提言を受け入れ、「郷土史の語り部としての活動」（市民向け）、「郷土史の資料等の発信」（全国向け）、「環境家計簿・マイバッグの重点配布」（市民向け）、「省エネパンフの作成」（市民向け）等が動き出している。

ところで本指導案では「郷土史的視点」と「環境問題的視点」に分けたが、例えば「郷土史」に分類した「NPO里見公園保存会」や「市川市役所観光政策課」等は、筆者が15年間3つの公立中学校で積み上げてきた5段階の「社会科環境学習」においても、筆者単独で取材したり参考意見をもらったりしてきた団体・組織である。「社会貢献科」を試行してわかったことは、実際の「社会貢献」がしやすい単元としにくい単元があるというだけでなく、「地域」「地元」「郷土」・・・等々の現状や将来を思い、まちづくりに関わろうとする人々は、「関わり方の観点や入り口」が異なるだけで、熱い思いは皆同じだということである。

筆者が手がけてきた5段階の「社会科環境学習」は「こどもエコクラブ会員」が主体であり、「未会員」の一般生徒は大なり小なりその影響を受けてきた人々であった。しかし「社会貢献科」、少なくともこの指導案においては無論多くの「こどもエコクラブ会員」が混在しているものの、「会員」「未会員」による取り組みの差は存在しない。事実「郷土史的視点」の訪問先にも多くの「会員」が「協働」に出かけている。「会員」として取材等を進めてきた事業所である・なしに関係なく、「社会貢献科」の「協働先」は決まっていく。これが「社会貢献科」の「普及版」としての大事なスタンスなのである。

指導案まで提示した。いよいよ「社会科環境学習」と「社会貢献科」そして「ライフヒストリー」の関係性について言及し、現時点での大きなまとめをおこなう段階に来た。

「社会貢献科」学習指導案

1. 単元名 住民参加のまちづくりに中学生として貢献する。
2. 単元について

小学校3年生から中学校2年生までの6年間の「社会貢献科」の学習によって、児童・生徒は次のような具体的な社会貢献を実施してきている。

- ①小学校3年生 まちたんけんを通して、商店街の工夫や「まちの昔」を認識し、自分たちの「夢のまち」を提案したり、昔のことを知るための集会を開いたり、お祭りなどのイベントの企画づくりに貢献した。
- ②小学校4年生 ごみの分別、節水、地産地消など、持続可能な地域づくりに貢献できるスキルを学び、地域で活躍する環境NPOの日常活動やイベント等に協力した。
- ③小学校5年生 日本の食料生産や工業、そして資源、環境、エネルギー問題に着目し、地産地消を意識した生活や省エネに励み、産業と環境という視点で意見を表明し、食と環境などを追究するNPOのスタッフとして活動した。
- ④小学校6年生 郷土史と地域の外国文化に対する不理解の自覚から、地域の文化について調べて発信し、NPOや博物館との交流を通して地域史の発掘に関わった。
- ⑤中学校1年生 千葉県市川市はかつては下総国の国府があり地域の中心であったとの理解を基盤にして、国府と国分寺・国分尼寺を地域活性化のためにどのように生かしていくか市民とともに考えた。また地球温暖化防止活動の先進都市としての機能が行政とNPO等との協働から生じていることへの理解から、スタッフの一員として活動した。

⑥中学校2年生

前年度に引き続き郷土史と環境という2つの視点から行政やNPOとの協働関係を継続した。日本全体の歴史との関わりから郷土史をとらえ直すという視点と、地域の環境問題とグローバルな環境問題との関わりを追究するという視点を特に強調した。

以上のように「社会貢献科」6年間の積み重ねの上に、中学校3年生の社会貢献を実施する。過去6年間との違いは社会貢献の実施時期である。各学年の課題解決のための社会貢献活動内容のうち「意識的な日常（消費）活動」と「継続的な発信活動」の2つは年度当初から実施するが、「市民団体・NPO等との協働」は1月から2月頃を目途に実施する。「日常活動」と「発信活動」を土台にして、校外に集団で出てNPO等と協働するのは年度末の数週間に限るようになる。けれど中3では受験期と重なるので、9月から10月を目途に校外活動を設定する。ちょうどその時期に地方自治の学習とリンクさせるように設定するのである。

本単元のタイトルは「住民参加のまちづくりに中学生として貢献する。」である。まず住民自治、地方分権の原則と仕組みを学ぶ。次に地方議会や首長の役割について学ぶ。そしてまちづくりのためには、住民と行政（政治）の協働が必要であることを学ぶ。

本単元に向けて夏季休業以前から夏季休業中も含めて、以下の「社会貢献（準備）活動」を実施する。1つは「意識的な日常（消費）活動」として、まちづくりの情報を新聞やインターネット、口コミ等により収集し、並行して学級や生徒会活動の中で意見表明の練習を繰り返しておく。1つは「継続的な発信活動」として、まちづくり提言のための実行委員会づくり、提言ツールの選定および提言先の選定をおこなっておく。

こうした準備を本単元の後半である「市民団体・NPO等との協働」に生かしていく。まちづくりを進めるNPOのスタッフとして実際に活動する。行政機関や商店街の組織等に自分たちの提言を届ける。「社会貢献科」のために特別な時間割を組み、中学校3年生の校外での活動を保証するのである。

本単元は小学校3年生から中学校2年生までの「社会貢献科」をすべて集約し、主に郷土史と環境問題という観点からまちづくりにコミットし、ひいては日本・世界に貢献するという実践を意図している。

3. 単元の目標

- (1) 地方自治の基本的な仕組みを理解させ、地方議会や首長の役割について考えさせ、「地方自治は民主主義の学校」という意味を考えさせる。
- (2) 住民参加のまちづくりに関して、全国の事例からその実態を理解させ、自分たちの町のまちづくりについて関心を持たせる。
- (3) 自分たちの町へまちづくりの提言をするための準備として提言先を選定させる。また提言をするための方法を模索しツールを選定させる。
- (4) まちづくりを進めるNPOのスタッフとして活動したり、行政機関や商店街の組織等に自分たちの提言を届けることを通して、「社会貢献活動」の履歴を重ねさせる。

4. 学習活動計画

- 第1時 地方自治の理念を学び、住民自治の具体例を知る。国として地方分権を進める根拠としての法規について学び、国と地方の相互依存関係について考える（座学）。
- 第2時 地方議会や首長は住民を代表しているという事実を、選挙の仕組みや実際を通して学ぶ。また直接請求権によって住民の意思を地方政治に反映させる方法があることを学ぶ（座学）。
- 第3時 市町村合併が全国で進んでいる実態について学び、千葉県の市町村数が3割も減少した経過を確認する。市町村合併による損益について考え、市川市と隣接市で協議されている合併話についても考察する（座学）。
- 第4時 住民参加のまちづくりが全国で進められている実態について学び、その共通性と独自性について考える。市川市で現におこなわれているまちづくりの実例について学び、全国の事例と比較考察する（座学）。
- 第5時 市川市のまちづくりについて良さを発見するとともに課題について考える。そしてその課題解決を図るために自分たちにできることを考える（討論）。
- 第6時 市川市のまちづくりについて、下総国国府のあった町という郷土史的視点と、環境先進都市という未来志向の視点に絞って、自分たちの提言を受け入れ、自分たちと活動を共にしてくれる組織を選定する（討論）。
- 第7時 提言先、協働先の組織を訪問し、「社会貢献」のための具体的な活動をする。□（体験・本時）
- 第8時 提言先、協働先の組織を訪問し、「社会貢献」のための具体的な活動をする。□
- 第9時 市民と協働した自分たちのまちづくりの活動を振り返り成果と課題を検証する。（討論）

5. 本時の学習

- (1) 本時の目標

- ①5クラス6班編成、計30班に分かれ、選定した組織（事業所、NPO、行政機関等）に提言や協働作業に出かけ提言や活動をおこなう。
- ②郷土的視点では、下総国国府史跡群を含む様々な時代の遺跡・遺物を保護・保全・PRしている組織に向き市民および外部の人々がより高い関心を示してくれるような提言等をおこなう。
- ③環境問題的視点では、地球温暖化防止活動や地産地消に絡めた食育活動を推進している組織を中心に外向き、提言をおこなうほか補助的な活動をする。

(2) 本時の展開（2時間展開）

①郷土的視点での訪問先の場合

学 習 内 容 と 活 動	支 援 と 評 価
<p>○郷土的視点での訪問先として以下15箇所を選定し訪問する。</p> <p>①NPO里見公園保存会、②NPOじゅん菜池緑地保存会、③NPO手児奈の会、④NPO国府台風致地区保存会、⑤NPO国分寺遺跡保存会、⑥市川市役所観光政策課、⑦下総国分寺、⑧真間山弘法寺、⑨安国山総寧寺、⑩市川市歴史博物館、⑪市川市考古博物館、⑫和洋女子大学付属博物館、⑬和洋女子大学歴史研究会、⑭菓子処島村、⑮京成国府台駅</p> <p>○各訪問先にて自分たちで考えた提言を伝え、市民および外部の人々が下総国国府史跡群および周辺の歴史的遺産について今以上の関心を示し、歴史的価値を発信することによって集客を図る等のまちづくりに貢献する。</p> <p>事例④、NPO国府台風致地区保存会は、月例会を開いて下総国の歴史の学習等をおこなってきたが、中学生の提言によって市内外の小・中学校を訪問し、時代別の秘話等を語り伝えるようになった。また市川市歴史博物館と協働して、館の研究物に資料を提供し、研究成果を発信するようになった。</p>	<p>○訪問先の選定の過程で、調べ方を支援する。その際、情報元が多様になるように配慮する。</p> <p>○口コミ等で生徒自身が訪問先を選定した場合は最大限の評価をする。</p> <p>○中学生として考えた提言等を可能な限り尊重していただくように連絡を密にする。</p> <p>○自分たちの提言によって、実際に動きが起こり、訪問時に評価をいただいただけでなく、事後にもご連絡をいただいたことを高く評価する。</p>

②環境問題的視点での訪問先の場合

学 習 内 容 と 活 動	支 援 と 評 価
<p>○環境問題的視点での訪問先として以下15箇所を選定し訪問する。</p> <p>①NPO有機農業奨励会、②染谷農園、③NPOいちかわ食育研究会、④NPOいちかわ地球市民、⑤、真間川に鯉幟をあげる会、⑥NPO三番瀬、⑦NPO国分地区斜面林を守る会、⑧NPO真間地区の景観を守る会、⑨市川市役所環境政策課、⑩市川市役所公園緑地課、⑪市川市役所水と緑の生活課、⑫江戸川河川事務所、⑬栗山浄水場、⑭北越製紙関東工場・市川、⑮京葉ガス</p> <p>○各訪問先にて自分たちで考えた提言を伝え、ポスターやパンフレットづくりなどの啓発活動に従事する。また訪問先がアップしているホームページにコーナーを設定してもらい意見表明をおこなう。</p> <p>事例④、NPOいちかわ地球市民は、環境家計簿の生みの親として全市民対象に普及を図っている。そこで市川市内のすべての小・中学校に一定部数の環境家計簿を配布するお手伝いをおこない、主旨説明のポスターを作成した。またマイバッグつまりエコバッグの普及を図るために、バッグの表面にプリントする図案を考え、スタッフとともに完成させた。さらに幼稚園、保育園、学校でできる省エネの取り組みのパンフレットを作成した。</p>	<p>○訪問先の選定の過程で、調べ方を支援する。その際、情報元が多様になるように配慮する。</p> <p>○口コミ等で生徒自身が訪問先を選定した場合は最大限の評価をする。</p> <p>○自分たちの提言が具体物になって様々な場所に展示される実感を味わってもらう。</p> <p>○訪問先で評価をいただいた以上に、ポスターやパンフレット等の配布先から寄せられる評価を受け止め、まちづくりの大切さを実感できるように配慮する。</p>

6. 単元の評価

(1) 意識的な日常（消費）活動に対する評価

- ①まちづくりとは何か、新聞やネット情報を集めることができたか。
- ②まちづくりに関わっている人を口コミで探すことができたか。
- ③生徒会組織等の中で自分たちの意見表明の仕方を練習することができたか。

(2) 継続的な発信活動に対する評価

- ①まちづくりを提言するための実行委員会をつくることができたか。
- ②まちづくりを提言するためのツールを選定することができたか。
- ③まちづくりを提言する提言先を選定することができたか。

(3) 市民団体・NPO等との協働に対する評価

- ①まちづくりを進めるNPOのスタッフとして活動することができたか。
- ②まちづくりを進める行政機関等に自分たちの提言を届けることができたか。
- ③まちづくりを進める商店街の組織等に自分たちの提言を届けることができたか。

(1) (2) の評価については、「社会貢献料」への関心・意欲・態度の観点に基づいて評価し、特に(3)の「市民団体・NPO等との協働に対する評価」については、「社会貢献活動履歴書」に生徒個人の活動に対する評価を詳細に記載する。記載に当たっては、訪問先の担当者に依頼し、言葉による評価をお願いする。

「『社会科環境学習』が創造する『ライフヒストリー（人生史）』」「『公民的資質』育成に資する『社会貢献科』の開発」。5段階の「社会科環境学習」と、その延長戦上にある「社会貢献科」の創造によって、筆者は文字通り「公民的資質」の育成に挑んできた。

改めて問いたい、「公民的資質」とは何なのだろう。筆者は1つの回答として、5段階の「社会科環境学習」の結果、「こどもエコクラブ卒業生」とりわけ成人の職業人に表れる、「論争問題の観察者（環境の番人）」「環境ビジネスの生産者」「環境市民」「環境問題の啓発者」「公共性を追究する市民活動家」の実際像を、「聞き取り」という手法で明らかにした。彼らの「実際像」は、紛れもなく「子どもが大人になった時に発揮する公民的資質」を示している。

5段階の「社会科環境学習」の「公民的資質」のうち、4段階までには「環境」の2文字が入っている。しかし5段階目の「公共性を追究する市民活動家」には、「環境」はあえて入れなかった。それはこの5段階目が「社会貢献科」への接続の意味を持つ段階だからである。筆者は長年「こどもエコクラブ」をサポートしながら「社会科環境学習」を展開してきたが、「社会貢献」は必ずしも環境分野だけに限定されない。そこで「公共性を追究する」段階では、環境問題だけにとらわれることから脱しようと試みていたのである。「社会貢献科」は「普及版」を意味する。「環境」以外のどの切り口でも、「事実認識から課題意識を持ち社会貢献につなげる」ことができれば良いのである。

ひるがえって現行の社会科教育では、「公民的資質」育成はやはり未だ困難であると見る。たとえ森分氏が社会科における「公民的資質」育成の意義を認め、それに追随した研究・実践がいくつか輩出したとしても、「子どもの公民的資質」だけではなく、「子どもが大人になった時に発揮する公民的資質」の評価にまで視野を広げた研究・実践がおこなわれないう限り、「公民的資質」の概念および評価は、社会科教育の中では相変わらず五里霧中のままである。そうなれば特に小・中学校の社会科教師は安易な道を選択し、「社会認識」の育成と評価のみに、今後も研究・実践を費やすことになるであろう。子どもたちを教室における座学にしぼりつけ、「教える者（教師）」と「教えられる者（生徒）」の関係を維持しようとするであろう。筆者は特に「社会科環境学習」の3段階目から、立ち位置を「教師から環境市民」に変えた。そうすることで子どもたちとの間の「教え・教えられる」の関係を壊すことができた。この時点から筆者と子どもたちの認識と行動の地平が同じになり、「環境市民」としての「公民的資質」がいつそう高まったと判断している。

だからもう一度問う。そもそも学校教育の段階で評価し得る「公民的資質」とは何なのだろう。「廃棄物に関する授業」をした結果、子どもたちが積極的に「ごみ拾い」をするようになったから「公民的資質」が身についたと評価する教師がいるのだろうか。子どもたちが児童や生徒でいる間に「公共性」に適う態度を見せたり、「みんなのために」活動したりすれば「公民的資質」が身についたと評価するのだろうか。評価しないよりはマシなのだろうが、おそらくそんな短絡的な評価は承認はされないだろう。

筆者が「ライフヒストリー」調査を始めたのは、ある面「社会認識偏重型社会科教育」の虚を突いたことになる。社会科教師の中で、まさか卒業後の子どもの「ライフヒストリー」を調査しようなどと企む者は出ないであろうと社会科教育関係者は考えていたと思わ

れる。でも筆者は気づいてしまったのである。正確に言えば「卒業生」に気づかされてしまったのである。「公民的資質」は成人、とりわけ職業人となって、その「ライフヒストリー」の中に発現するものだと。

しかもその「公民的資質」を基礎づけ、創造し、開花させるものとして、社会科教育を改編させた「社会科環境学習」や、さらにそれを「普及版」としてバージョンアップさせた「社会貢献科」が存在し得るのだと。1000人を超える「卒業生」のアンケートから、そして500人を超える「聞き取り」調査から出てきた事実は極めて重いものだと言わざるを得ない。

やはりふつうの、通り一遍の社会科授業では無理である。小・中学校において「公民的資質」を極限まで高めるためのプラス α の試みを導入しないと、子どもの「ライフヒストリー」を変革させるだけの「社会科教育のバージョンアップ」には至らないだろう。筆者の場合、それが「社会科環境学習」なのであり、「普及版」の「社会貢献科」なのである。「プラス α の試み」は「福祉」「国際理解」「情報」等、社会科教育を発展させ社会に対する見方、考え方、そして生き方を模索させる試みなら何でも良い。社会科教育と密接に関わる総合的な学習の時間との連携もスムーズにいくと思われる。

筆者は5段階の「社会科環境学習」を仕掛けた後、「こどもエコクラブ会員」以外の誰もが参加できる「普及版」としての「社会貢献科」の創出に行き着いた。筆者の研究・実践をよく知る、ある実践家からかつて次のように指摘されたことがある。「社会貢献への実践の志向は理解できる。しかしややもすると社会貢献活動が押し付けになるのではないか。」もっともな指摘であると思う。しかし筆者はこう反論した。「何をして良いかわからない若者を大量生産するよりはマシなのではないか。」と。

「社会科環境学習」の実践を振り返ってみると、「卒業生」として「公民的資質」を身につけた者は「こどもエコクラブ卒業生」であった。でも「社会貢献科」を実践していけば、「エコクラブ」に属していようとまいと、「公民的資質」を将来的に身につける可能性が広がることは確実である。ただそれには、相変わらず「知識（認識）の量を評価するだけの社会科」の評価観ではだめである。「社会貢献度」を「履歴」として評価し、就職活動等に連動させ、反映させる「社会貢献型社会システム」を構築させていかないと画餅に帰すであろう。大げさではなく日本の国の形を変えるためにも、個々の「卒業生」の「ライフヒストリー」の中に確かな「公民的資質」を創造する「社会貢献科」の存在価値はあると考える。

以上の結語を踏まえて、ここで以下の提言をすることにする。

- ①特に社会科教育において「教え・教えられ」の関係を壊し、教師と子どもたちが同じ「立ち位置」に立って「社会貢献」を志向、実践してみよう。
- ②「卒業生」の「ライフヒストリー」の創造まで視野に入れた「公民的資質」の育成を意図してみよう。
- ③「社会貢献科」と連携し得る総合的な学習の時間を再構築しよう。縮小傾向にある総合的な学習の時間を、この視点で再構築してみよう。
- ④特に地域づくりの明日を担う若者の「公共性」を育成するために、「社会貢献科」を活用してみよう。

⑤「社会貢献型社会システム」の構築を本気で考えてみよう。「社会貢献度を履歴として」評価するシステムが小・中学生から機能すれば、例えば大学生が企業等に提出するES（エントリーシート）の内実がもっと豊かになる。

①から⑤の提言は、筆者が社会科教育の未来を考えるが故の提言である。「公共性」や「公民的資質」の概念を追究するのにもっともふさわしい教科が社会科だからである。

森分孝治氏は社会科教育における「公民的資質」育成に関して認識を転換した。①社会科の守備範囲を広げる。②社会問題を解決する直接的な能力を養う。③一市民として直面する問題に対して合理的な意思決定をする力をつける。この転換を受けて、序章で紹介したような多くの構想が登場した。けれどもすべて「構想」に留まり、「公民的資質育成の事実」を論証することができる実践は未だ登場してはいない。

森分氏が述べる社会科の課題に、「社会貢献科」はすべて具体的に応えることができる。森分氏に無くて筆者の研究に有るものは、「公民的資質」を育成するための「ライフヒストリー」を見据えた具体策なのである。

本研究に一応の区切りをつけるに当たって、「社会科環境学習」および「社会貢献科」と関連づけられるアメリカの研究・実践の一端を紹介する。

NAAEE（North American Association for Environmental Education、邦訳、北米環境教育協会）という組織がある。1972年から毎年「環境教育のプロ」を養成するために、参加者が1000人を超える大会を開催している。環境教育の「best practices」を求めて、研究者と実践家がイノベーションとネットワークの構築を模索している⁽¹⁴⁾。

2015年、NAAEEの有力メンバーであるコーネル大学の研究チームが1冊の研究書を刊行した。「Urban Environmental Education、邦訳、都市型環境教育」と題された研究書である⁽¹⁵⁾。以下、この研究書に紹介された研究・実践を紹介しながら、「社会貢献科」との関連に言及していく。

同研究書の第1章「都市型環境教育の動向」には、「社会貢献科」の今後を示唆を与える論点が提示されている⁽¹⁶⁾。もっとも基本的な論点は、環境問題の大半が都市に集中していることである。「社会貢献科」のベースとなった「社会科環境学習」の対象は、「三番瀬」「環境ビジネス」「地球温暖化」「ごみ問題」等であった。人間が都市に過度に集住することにより、干潟の開発が問題になり（三番瀬）、環境負荷を軽減するビジネスが必要になり（環境ビジネス）、温室効果ガスの排出が増大し（地球温暖化）、廃棄物処理の困難性が増す（ごみ問題）のである。大自然の中に学校があれば、そもそも「ビオトープ」の存在は必要ない。「社会貢献科」の中で学習者に「課題意識」を持たせる必要性が出てくる度合いが高いものの1つとして、「都市型環境問題」が挙げられる。「都市型環境教育」と「社会貢献科」は、多くのフィールドで重なり合う。

「都市で発生する環境教育として都市型環境教育を定義する。」として、著者は「都市型環境教育」を次の5つの動向で整理している。

- ①「教室としての都市」（City as Classroom）
- ②「問題解決」（Problem Solving）
- ③「環境管理」（Environmental Stewardship）
- ④「若者と共同体の育成」（Youth and Community Development）

⑤「社会環境システムとしての都市」(City as Social-Ecological System)

筆者はこの①から⑤の動向がパラパラに存在するとは見ない。すなわち、「都市全体を教室として位置づけ、解決すべき問題を認識させ、環境管理の手法を提示し、若者と共同体の協働を育成し、社会環境システムを備えたまちづくりを提案・実行していく。」という一連の流れとして、「都市型環境教育」をとらえることにする。

そして筆者が「社会貢献科」との関連で、上記5つの動向のうちもっとも関心を寄せるのが④「若者と共同体の育成」(Youth and Community Development)である。なぜなら同研究書は第12章「都市型環境教育を通じた積極的な若者の育成」において、「6つのC」を提示しながら、「育成」の方向性を明確にしているからである⁽¹⁷⁾。「社会貢献科」において、日本のすべての若者を「社会貢献」に向かわせ、明確な「履歴」によって証明可能となる「公民的資質」を「育成」したいと願う筆者にとって、次に示す「6つのC」はとてもし強く見えるのである。

①Competence (能力：論争解決、意思決定、学業、健康増進、職業選択)

②Confidence (自信：自己効力感)

③Connection (関係：家族・友人・共同体との絆)

④Character (人格：規範意識)

⑤Caring (思いやり：他に対する気遣い)

⑥Contribution (貢献：自身・家族・共同体に対する貢献)

「都市型環境教育」の様々なプログラムを体験すれば、①から⑤の能力や資質が身につく、結果として⑥に至ることが明示されているのである。「プログラム」の対象が主に高校生となっており、ウィークデイの放課後や長期休業中に参加することになっている。この「プログラム」はコーネル大学のあるアメリカ、ニューヨーク州のイサカ市から全米に徐々に広がりつつある。

注目したいのは、①「能力」に「職業選択」が、②「自信」に「自己効力感」が例示され、最終的に⑥「貢献」つまり「社会貢献」が予定されていることである。筆者が「社会科環境学習」において「環境ビジネス」への就職率を問題にし、唐木清志氏が唱える「社会的有効感(つまり自己効力感と同義)」を重要視し、「社会科環境学習」を普及させるための「社会貢献科」を創造したことと軌を一にしている。

「社会貢献科」の育成対象は小・中学生、「都市型環境教育」は高校生である。「職業選択」の面では後者のほうがより切実感がある。このように成り立ちも背景も違う2つの試みではあるが、「職業選択」も視野に入れた、「共同体との絆」や「共同体に対する貢献」を目的にした「公民的資質育成」につながる試みが、海の向こうで始まっていることを、「同志」として筆者は心強く思う。

【註および参考文献】

(1)日本社会科教育学会第62回全国研究大会『大会発表論文集』第8号、pp.224-225参照

(2)日本社会科教育学会第63回全国研究大会『大会発表論文集』第9号、pp.198-199参照

(3)竹澤伸一「公民的資質を育成するための『社会貢献科』の創造—社会科教育の実践から理論への橋渡しを意図して—」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第120号、

2013年、pp. 48-61

- (4) 上掲(3) pp. 49-50
- (5) 日本経済新聞、2014. 5. 26日号
- (6) 前掲(3) pp. 50-51
- (7) 前掲(3) pp. 51-53
- (8) 「社会的有効感」とは唐木清志氏が「サービスマーケティング」に関する複数の著作や講演、発表等で提唱している概念である。子どもが何らかの「社会参加」をし「社会を良くする活動」をした時、自分のしたことが「社会に役立った」と感じる感情そのものを「社会的有効感」と規定している。筆者はこの概念を有用と感じ、同じ意味で活用したいと考えている。
- (9) 前掲(3) pp. 51-53
- (10) 前掲(3) pp. 51-53
- (11) 前掲(3) pp. 51-53
- (12) 前掲(3) pp. 54-57
- (13) 前掲(3) pp. 57-60
- (14) <http://www.naaee.net./conference>
- (15) Cornell University Civic Ecology Lab “Urban Environmental Education” NAAEE, EECapacity, 2015
- (16) Alex Russ, Marianne Krasny ‘1. Urban environmental education trends’ 上掲(15) pp. 12-25
- (17) Robert Withrow-Clark, Gretchen Abrams ‘12. Positive youth development through urban environmental education’ 前掲(15) pp. 69-73