

地域連携による「社会起業家教育」の構造と意義

—教育学部生と起業家への事後調査から—

Structure and Significance of the Social Entrepreneurship Education

Collaborated with Local Community

-From Investigation for Students of Faculty of Education

and the Entrepreneur-

阿部 学

千葉大学大学院人文社会科学研究所博士後期課程

要旨 平成 22 年度に、千葉大学教育学部授業実践開発研究室と千葉市との連携研究事業として、「社会起業家教育」の発想にもとづく「西千葉子ども起業塾」の開発・実践が行われた。本稿では、プログラムに関わった大学生と起業家への事後調査から、「西千葉子ども起業塾」の構造と意義を包括的に明らかにすることを試みた。考察から、「西千葉子ども起業塾」が、一般的な授業づくりの方法論とは異なった方法論にもとづき開発されていたこと、その違いに大学生が「不安」を感じていたこと、「不安」を引き受けることに学生らにとっての意義があること、大学生の活動自体にも起業的要素がみられたことが明らかとなった。

キーワード： 起業家教育、社会起業、地域連携、大学教育、社会教育

1. はじめに

千葉市は、平成 21 年度より、小・中学生を対象とした「キッズ・アントレプレナーシップ教育（起業家教育）」¹の推進に取り組んでいる。子どもたちのアントレプレナーシップすなわち起業家精神を喚起・涵養し、将来の産業振興を担う人材を育成しようというのがねらいである。

平成 22 年度には、その一環として、千葉大学教育学部授業実践開発研究室（担当教員：藤川大祐）と千葉市（担当：経済企画課）との連携研究事業として、キッズ・アントレプレナーシップ教育プログラム「西千葉子ども起業塾」の開発・実践が行われた。概要を表 1 に示す。

筆者は、プログラム開発の補助、ビデオカメラ等での実践の記録を担当していた。

表 1 「西千葉子ども起業塾」概要

日程	平成 22 年 8 月 19 日（木）～21 日（土） 各日 9:00～17:00
場所	千葉大学西千葉キャンパス、キャンパスに隣接するゆりの木商店街等
参加者	小学校 3 年生～6 年生を対象として募集。定員 25 名に対し 16 名の募集があり、欠席した 1 名をのぞく 15 名が参加。
内容	社会起業の体験を行う。 1. ゆりの木商店街で開催されている「第三土曜日」の課題をみつける。 2. その課題を克服し「第三土曜日」を盛り上げられるような事業を考える。 3. 「第三土曜日」の責任者と契約の上、事業を実施する。

2. 目的

「西千葉子ども起業塾」の開発と実践の過程については、拙論(2011)「地域連携による起業家教育プログラムの開発-「社会起業家教育」としての「西千葉子ども起業塾」の試み-」²に記述した。ただし、拙論は、プログラム開発の基本的な方向性についての考察と、子どもにとってどういった意義があったかという点についての考察を主に留まったものである。

しかしながら、本プログラムは以下に示してゆくように、大学生、起業家、商店街、市内の社会人などが協力し合いながら実践されたものである。今後、プログラムの改善・発展を目指してゆくのであれば、子どもにとっての意義を検討だけでなく、プログラムに関わるあらゆる人にとっての意義や課題を考察することが必要となる。

本稿では、「西千葉子ども起業塾」にかかわった大学生と起業家への事後調査から、包括的にプログラムの意義と課題について考察してゆくことを目的とする。したがって、本稿は拙論の考察を補完する性格をもつこととなる。拙論ではプログラムの実際を詳細に記述しているの、あわせて参照されたい。

3. 「西千葉子ども起業塾」とは何か

まず、「西千葉子ども起業塾」の基本的な発想と実施体制についてまとめる。

3.1. 「西千葉子ども起業塾」の基本発想

従来の起業家教育プログラムでは、子どもたちが、地域の一角や学内のバザーなどで、食べ物や小物の販売を行う、「出店・商品販売型」のプログラムが多かった³。こうしたプログラムでは、店舗運営の基礎が学べることや、他者とのコミュニケーションの機会を得られることが成果として期待できる。

しかし一方で課題も挙げられる。ひとつは、子どものお店だからと大人が甘く接してしまうことである。自分たちの活動が大人たちに容易に受け入れられることで、本来乗り越えるべき課題を乗り越えなくともよくなってしまいうことが起こりうる。もうひとつは、子どもの関心が利益を出すことだけに注がれる可能性があることである。持続可能な事業を行うためには、目先の利益だけ

に捉われず、他者の利益になることを地道に継続していくことも重要である。そうした価値観も伝えてゆく必要があるだろう。

以上の課題を踏まえ、「西千葉子ども起業塾」では、「出店・商品販売型」の起業家教育を行うのではなく、社会起業家のあり方に学んだ、言わば「社会起業家教育」を行おうと考えた。社会起業家とは、地域コミュニティ等が抱える行政等が解決できないような問題を、事業によって解決しようとする人のことである⁴。そのような社会起業家のあり方に学んで、子どもたちにも、いわゆる起業ではなく、社会起業に取り組んでもらおうと考えた。地域等にある課題を見つけ、それを解決する事業を考え、実施するというプログラムである。大人も直面しているような現実的な課題を扱うことで、大人も子どもも目の前の課題に当事者意識を持って取り組まざるを得なくなる。従来の「出店・商品販売型」の起業家教育よりも、現実的で利他的な活動を行えると考えた⁵。実際には、千葉大学西千葉キャンパスに隣接するゆりの木商店街が、地域住民の交流の場として月一回開催している「第三土曜市」を舞台として、その「第三土曜市」をさらに盛り上げるためにはどうすればよいかという事業を子どもたちに考えさせた。しかも、ただ事業を考えさせるだけでなく、「第三土曜市」側の責任者を納得させ、契約をかわした上で事業を実施することをルールとして設定した⁶。

3.2. 「西千葉子ども起業塾」の実施体制

「西千葉子ども起業塾」は、千葉大学教育学部授業実践開発研究室と千葉市との連携研究事業であることは先に述べたが、開発・実践には多くの人がかかわっている。

プログラムの開発・実践の中心を担ったのは、千葉大学教育学部の授業のひとつである、「キャリア教育演習」(担当教員：藤川大祐)の受講者である。「キャリア教育演習」は、千葉大学教育学部の2年生から4年生を対象として開講されている。例年は千葉県教育委員会主催の「千葉県科学・先端技術体験スクール」⁷への協力を行っており、2010年度は、それに加え、「西千葉子ども起業塾」の開発・実施も並行して行うこととなった。

2010年度の「キャリア教育演習」のシラバス⁸を見ると分かるが、「西千葉子ども起業塾」の開発にあたっては、当初から明確に3.1.に記したような基本発想が打ち出されていたわけではない。受講

生ら⁹は、プログラムの理念、協力体制、募集の仕方、当日のスタッフ等の動きなどあらゆる事柄について、前例のないところからつくってゆくという役割を担った¹⁰。

また、体験的な起業家教育を行うにあたっては、大学生が子どもを指導するだけでなく、実際の起業家にかかわってもらう必要があるということになり、「第三土曜市」の運営も行っている、いわゆる社会起業家である株式会社プロシードジャパン¹¹の吉川亮（以下、人名はすべて敬称略）に協力をしてもらった。吉川には、「第三土曜市」の責任者として、子どもたちの考えた事業を評価し、契約をするという役割を担ってもらった。「第三土曜市」の実際の責任者である吉川と交渉するという体制をとることで、子どもたちの事業を大人の目から厳しく評価できることが可能になると考えた。

さらに、山梨に所在するシナプテック株式会社の戸田達昭にも協力してもらった。シナプテック株式会社は、バイオテクノロジー関係のベンチャー企業であるが、戸田自身は、大学生を中心とした地域活性化の取り組みである「やまなしの翼プロジェクト」¹²の代表もつとめている。戸田には、プログラムの開発段階で内容についてアドバイスをもらう¹³ことその他、実施当日（1日目）にゲストとして来てもらい、子どもたちの相談役となってもらうことを依頼した。

その他、千葉市内で働く社会人8名¹⁴にアドバイザーとして参加してもらったり、ゆりの木商店街の方々にも協力してもらったりしながら、「西千葉子ども起業塾」は行われた。

4. 大学生への事後調査と考察

以下、様々な協力者の中から、第4章で大学生を、第5章で起業家・吉川を取り上げ、それぞれが「西千葉子ども起業塾」の意義や課題をどう認識していたか、個々に行った事後調査をもとに明らかにしてゆく。ただし、考察の材料とする調査は、はじめから研究に用いることを想定していたものではない。個別に行われていた調査を、筆者なりにまとめたものである。

4.1. 大学生への事後調査

(1) 大学生の事後レポート

大学生・大学院生には、プログラム終了後、当日の参加者全員（21名）に感想をレポートとして

提出してもらっていた。レポートの様式は特に定められておらず、内容は素朴な感想から改善案まで多岐にわたるが、傾向は以下のとおりまとめられる。

ひとつは、「西千葉子ども起業塾」における起業のルール設定についての反省である。具体的には、「会社や経済の仕組みの説明は、もう少しわかりやすいほうが良かったかと思います。」「子ども達は会社の報酬と自分の給与の区別が難しい。」「融資・利益差損については複雑で、消化不良気味であった。」「人件費についてですが、妥当な人件費ではなかった。」といった感想がみられた。

学生らが反省点として指摘するように、子どもたちは実際には非常に複雑なことを考えねばならなかった。まず、「西千葉子ども起業塾」内では、架空のお金「ベア」を用いることとし、吉川との契約が成立すると、塾からひとり1,000ベアが貸し出されることにしていた。これが事業を行う最低限の資金となる。物品等を購入する際は、大学生スタッフが1ベアを1円として、代理で買い物に行くというルールになっていた。ただし、この1,000ベアは、最終的には塾に返さなければならない。また、もし物品等を購入するのに1,000ベアで足りないということがあれば、別途設定された銀行から融資を受けられる。ただし、利息の3%をそえて、やはり最終的には返さなければならない。しかも、架空のお金ではあるが、自分たちの人件費も想定し、予算に含めることも求めた。子どもたちには、そうしたことを事業計画書等に盛り込むことを課した。子どもたちの作成した書類には、試行錯誤のあとがみられる¹⁵。

これらは、できるだけ実際の起業に近いかたちでの活動を志向したが故のルール設定であったが、結果として、子どもたちにそれらを周知させるのに苦労することになった¹⁶。起業のルール設定や、ルールの教え方については、改善の余地がある。ルールそのものを変えなければならない部分と、ワークシートの改善等で補える部分があるだろう。

一方、大学生間においても共通認識がもてていなかったという感想もみられる。「融資の方法について全員が情報を共有するべきだと思う。自分自身も2日目に急遽融資（筆者注：銀行役）として活動することになってとてもあせった。社会人ボランティア？千葉市の方？？に会計に詳しい人がいたので練習として一緒に融資を何回か行ってようやくつかめたが、よく分かっておらず何度も混

乱を招いてしまった。」「子どもたちだけでなく一部のスタッフにおいても当企画における事業開始までのプロセスが共有されないまま進行していた。」といった感想がみられた¹⁷。こうした感想は、多様に解釈できる。第一には、起業のプロセスについて学習し、それを共有する機会が不足していたことを指摘することができる。第二に、起業に関する事柄が問題なのではなく、学生間の連携の仕方に問題があったと指摘することができる。おそらく、それぞれの点が複合的に影響したと捉えるのが妥当であろう。

上記の点のうち、特に第二の点は、学生本人らの意識にかかわる問題であり、感想にも関連した記述がみられる。たとえば、「中央の方（筆者注：リーダー的役割を担ったメンバー）が頑張って、他はどうしたの？という状況が非常に気になりました。来年度は早めに仕事を割り振って、当事者意識を学生にもってもらったほうが良いと思います。」「計画段階において、当事者意識を持てなかった。」といった感想があった。授業の中で、一部のメンバーが中心的な役割を担うこととなり、その学生らは適切な内容を決めるのに苦しんだ。一方、その他の学生は、「当事者意識」をもてなかったと反省している。その他の学生からは、「正直、授業中の説明では何をしたいのかがわからなかった。」という感想もみられ、両者の乖離が課題として指摘される。単純に起業のプロセスについて学習する時間を増やし、ルール設定やワークシートを改善すればよいということではなさそうである¹⁸。

(2) 中心メンバーだった学生 A へのヒアリング

学生のレポートでは、様々な課題が挙げられていたが、では実際に中心メンバーだった学生はどのように感じているのか。途中からリーダー的な役割を担った学生 A にヒアリングを行った¹⁹。

学生 A は、全体をとおして、「組織としてうまくいっていないのはあった」と話した。大学の授業内では、最初は他の起業者教育の事例を調査していたが、「西千葉子ども起業塾」において具体的に何をすべきかは、学生間ではまったくみえていなかったとのことである。ゆりの木商店街を舞台とすることは想定されていた²⁰ので、暗黙のうちに社会起業者的な活動を想定することにはなっていたが、理念として明確に共有されているわけでもなかった²¹。途中そうした状況を打開するため

に、有志数名の「プロジェクトチーム」をつくり、そのメンバーが中心となって活動の方針を示してゆくことになったが、そこでも話は具体的にはならず、事前に役割を分担するどころではなかったとも話している。

学生 A 自身は、誰がリーダーかを明確にし、どのように「西千葉子ども起業塾」を運営してゆくのかを早くから明確にすべきだったと反省しているが、話を聞いていると、課題はそれだけではなかったようである。

その課題とは、言わば、「決めないプログラムをいかに決めておけるのか」²²という課題である。学生 A は、「（筆者注：プログラムを）つくりこんでゆくと、子どもをしぼるようなプログラムになる」と、その難しさを表現している。学生らは、子どもたちに現実的な起業体験をってもらうために、自由に発想を出してもらいたいと願っていた。しかし、その自由な発想に自分たちが対応し、3 日目に何かしらの成果を挙げることができるのかといったことは、大きな不安だったという。

当初は、地域活性化のためのフリーペーパーをつくらせるという枠組みを定め、子どもたちにはその枠組みの中でどういった記事を書くか考えさせるという案や、実施が 8 月ということを踏まえ、暑さ対策を兼ねた宣伝方法としてうちわを作成することにして、子どもたちにはそのデザインを担当させるという案が挙げられていた。これらは、学生 A の言う「子どもをしぼるようなプログラム」にあたる。あらかじめ活動の枠を定め、その中で最大限の発想してもらおうとする方法である。このようなプログラムであれば、活動の道筋を段階的に設定してゆくことができる。ガイドブックを作成しようとするのであれば、デザインの仕方、取材の仕方、記事の書き方などを教える必要が出てくる。これらは、事柄を適切に教えなければならないという課題でもあるが、裏を返せば、子どもの活動を学生側で想定しておくことができ、当日へ向けての不安は軽減されるという利点でもある。やる事が明確なので、役割分担も比較的容易になる。

しかしそれでは、「子どもをしぼる」ことになるので、事業の目的である起業者精神なるものの喚起・涵養²³にならないのではないかという議論になったという。学生 A は、具体的な案をつくっては先のような批判がなされ却下となる、ということを経るほど繰り返したと振り返る。活動の枠を定

めていかないと自分たちのやることも決まらないが、それを定めてしまっただけでは子ども自身が起業したということにはならない、という両極を揺れ動いていたのである。

学生 A は、「そうした状況を変化させた特定の要因はあるか」という筆者の問いに、次の点がひとつの要因ではないかと答えた。それは、授業外で山梨へ訪れ、戸田や「山梨の翼プロジェクト」のメンバーと交流をしたことである。起業家として地域を舞台に活躍する戸田の姿や、地域活性化に熱心に取り組む学生の姿をみることで、自分たちも目の前のプロジェクトに熱心に取り組まなければならないという危機感や当事者意識をもつことにつながったのだろう²⁴。

その後、当事者意識をもつことができたメンバーが中心となり、プログラム内容の具体化がすすめられた。山梨訪問は6月末のことだったので、プログラムを実施する8月へ向けて、急速にプロジェクトが動き始めたと言える。プロジェクトが動き出すと、学生 A や数人メンバー間で、「これ本気で起業できるんじゃない？」という話もなされるようになったという。当事者意識をもち、これだけ地域や子どものことを考え、これだけ打ち合わせを重ねていけば、立派な事業として発展・運営してゆけるのではないかという手応えがあったとのことである。また、当初から、暗黙裡には社会起業的な活動を行うことが共有されていたので、プログラムが少しずつでも定まってくに従って、折り重なるように理念も定まってくこととなった。

結局、プログラム開発の中心を担ったのは数名の学生であったが、学生 A は「軸をつくることからやらなければならなかった。20人でやるのは無理。」と述べている。当初は参加者全員で平等に意見を出し合うという価値観のもと話し合いがすすめられていたが、結果としては、強力なリーダーシップにより、プロジェクトが牽引される必要があったということだろう。

(3) 「班付き」だった学生 B へのヒアリング

他の学生へのヒアリングも取り上げる。リーダー的役割ではないが、プロジェクトに積極的に関わっていた学生 B にヒアリングを行った。なお、学生 B は、実施当日は「班付き」なる役割を担当した。「班付き」は、子どもたちが班に分かれた後、班と行動をともにし、活動を援助する役割であっ

た。

まず、学生 B は、実施に至るまではどのようなことを考えていたのか。学生 B も、他の多くの学生と同じく、当初はプロジェクトの進行が滞っていると捉えていたという。また、円滑に進行したのは、学生 A がリーダーとして明確に認識されたからだ指摘している。リーダーが明確に決まるまでは、同じメンバーで話していたとしても、「ひとつひとつの案に責任がでてこなかった」という。打ち合わせにおいて様々な案は出ていたが、その案でよしとする人や抛り所が明確でなく、結局採用はされなかったということである。学生 A の指摘と同じく、みなが平等な立場で話し合いをすすめるのではなく、誰かの明確なリーダーシップが必要だったということが伺える。

学生 B 自身は「自分は皆をまとめられないと思ったから、リーダーにはなれないと思っていた。だからあまり積極的に意見を言えなかった」と振り返っている。リーダーの重要性は暗黙裡に理解されてはいたが、プログラム開発の基本的な部分すら決まっていなかったため、仮にリーダーとなったとしても、結局はリーダーが何をすべきかも想定できない。結局、多くのメンバーに、リーダーになることがためらわれたということであろう。本プログラムにおけるリーダー的役割の重要性と独自性が伺える。

また、学生 B はプログラム開発中、一貫して不安を感じていたという。その不安とは、プログラムの内容を詳細につくりこまなくてよいのかという不安である。これは先に挙げた「決めないプログラムをいかに決めておけるのか」という課題に対応する。学生 B は「(筆者注：学校での) 授業では、次に何をするか流れがあって、子どもがどうなるかも予想されているけど、起業塾は予想ができないってのが恐怖。」「規定のプログラムがないとできないと思っていた。」「指導案とか頼れるものがないと…」と、その不安を表現している。

学生 B が「頼れるもの」として「指導案」という言葉を用いたように、教育学部の学生らにとって、子ども向けのプログラムを開発しようとするときに、まず参考になるものとして浮かぶのは、学校現場での授業であろう。実際、千葉大学教育学部には、教員養成の課程・選修が多く、多くの学生が教育実習や講義・演習で、授業づくりについて学ぶこととなる。

一般的な授業づくりにおいては、1 コマの授業の中で、何を教えるか、どういう教材をもって教えるか、子どもにどう働きかけるか、そして子どもはその授業を受けてどうなるか、といったことが自覚的に想定されるべきである(藤岡 1989)²⁵。学生らは、程度こそあれ、そうした授業づくりの基本を理解しているはずである。教師を志ざし、熱心に勉強する者ほど、そうした事柄についての理解は深いかもしれない。また、教師が示す道筋にしたがって子どもたちが学習するという構造は、素朴な授業像として、授業づくりを専門的に学んでいない者にも思い浮かぶものであろう。

いずれにせよ、そうした授業像を踏まえて、プログラムを開発しようとするのであれば、活動の核となる部分を子どもの発想に任せきりにすることには不安を感じてしまうはずである。「決めないプログラムをいかに決めておけるのか」という課題は、学生らが親しんでいる授業づくりの仕方とは異なる仕方内容で内容を定めてゆかねばならないという課題だったと言い換えることができる。

学生 B は、以上のような不安をそれとなく感じたまま、実践を迎えることとなった。前述のとおり、学生 B は「班付き」を担当した。

学生 B の担当した班は、暑さ対策としての打ち水効果もねらった水鉄砲の催し物を考え、吉川と契約を結んだ。契約を結び、準備を開始したあたりまでは順調にすすんでいたが、いざ会場へ行ってみると、想定していた場所で水鉄砲ができなかったり、的が倒れなかったりという課題があることが分かった。すると、子どもたちが学生 B 曰く「挫折」し、「静止」してしまい、活動への意欲が急激に下がってしまった。子どもたちの気持ちはすぐには切り替わらず、活動は停滞してしまった。

学生 B は、このとき、どのように対応すべきか葛藤したと話す。学生 B としては「場所は妥協して、すぐに的と台を修正する」という対応策が浮かんでいた。しかし、事前には、「子どもたちを誘導するのではなく、子どもたち自身に考えさせ、問題はできるだけ子どもたち自身で解決させる」ということが「班付き」の方針、ひいてはプログラムの理念として共有されていた。時間内に作業を終えることを考えれば、子どもたちに先の対応策を伝え、実行させるのが早いはずだが、それは方針からははずれた援助だとも捉えられる。学生 B は、「発問の仕方が分からなかった。」と、授業づくりに引きつけながらの表現で振り返っていた。

子どもたちは、最終的には、他の学生により誘導的に作業に向かわせられることとなる。さらに遅れていた作業も、他の学生らに手伝ってもらったこととなる。学生 B は、こうした流れの中において、結局「どこまで手を出せばいいか分からなかった。」と感じたという。「決めないプログラム」においては、子どもへの対応の仕方も、マニュアルのように決められない。結果としては、子どもらの事業は成功に終わったといえるが、子どもへの対応の仕方についての共通理解には課題が残る。

(4)「班付き」だった学生 C へのヒアリング

学生 B の班は、目に見えるかたちで課題に直面していたと捉えられる班であったが、中には特に課題に直面せず、円滑に活動をすすめられた班もあった。その班の「班付き」である学生 C へもヒアリングを行った。

学生 C は、学生 A・B と同様、実施前は「決めないプログラム」を行うことに不安があったという。「学校ならこういう子どもがいるとか分かるけど、子どもに出会ったこともないし、どこから教えたらいいか、何を用意しておいたらいいか…」(筆者注：学生 C が受講した大学の) 国語科の授業では、指導案をつくったけど…」と、不安があったことを語っている。

しかしながら、学生 C の担当した班は、比較的円滑に活動がすすんだ。この班は、広報・宣伝の要素を含んだ事業を考えようと集まった班であった。早い段階で、宣伝内容を書き込んだうちわを、会場の近くで配ってまわろうという企画が挙がり、基本的にはその計画を地道に遂行していった。途中、うちわでなくウェブサイトをつくって情報を発信したいと主張する子がいたが、社長役²⁶の子がその事業の難しさを、その子が納得するよう説明した。社長役の子は、率先して班をまとめ、うちわ作成に全員一丸となって向かうことができていた。

このことについて、学生 C は、「自由にやらせていたとはいえ、うまく仕切れるリーダーがいたことでうまくいった」と述べている。子どもたちの関係性によっては、学生が積極的な援助をしなくてもよい場合があることが分かる。子どもについての不安を、子どもが解消してくれた例である。

なお学生らは、実施前に、子どもからどのような企画が挙がってくるか考える場をもっていた。その中に、うちわの活用も挙がっていたという。

そうした背景もあって、学生Cはうちの案に余裕をもって取り組んでいたようである。学生Cは、「起業のシミュレーションは大事」と指摘する。この指摘を広く解釈すれば、今回各班が実際に行った事業は、次回以降の参考になる先行事例として蓄積されることになる。「西千葉子ども起業塾」を繰り返すごとに、学生の対応の仕方が無理のないかたちで法則化されてゆくことが期待される。

4.2. 大学生への調査を概観しての考察

(1) プログラム開発の難しさ

拙論(2011)では、「西千葉子ども起業塾」における「社会起業家教育」という発想の有効性を示した。その有効性とは、「西千葉子ども起業塾」が、子どもたちにとって意義ある活動たりえたという意味での有効性である。本稿では直接取り上げなかったが、学生らにもそうした実感はあったようである。

一方、学生らには、プログラム内容を決めることも、それを遂行することも、難しいことだったとも捉えられていた。その要因は、素朴には、学生らが当初から当事者意識を強くもてていなかったことだと指摘できる。実際、学生のレポートやヒアリングにおいても、そのような反省がみられた。早くから当事者意識をもち、誰かがリーダーシップを発揮し、課題を明確にし、役割を分担してゆくべきだった。

しかし、話は単純ではない。現実的な活動を志向した場合の起業家教育固有の課題があるように思われる。

「西千葉子ども起業塾」は、容易にはリーダーシップを発揮しづらいプログラムだったと考えることもできる。子どもたちにできるだけ現実的な起業体験をさせようとするならば、どのような事業を起こすかは子どもに委ねられるべきであろう。ガイドブックをつくることは事前に決めておき、その一部分の工夫を担当させるというだけでは、現実的な起業に近いとは言えない。できるだけ子どもに自由に発想させる「決めないプログラム」を行う必要があった。しかし、前述のとおり、学生らに親しみがあるのは、様々な事柄を事前に決めておくかたちでの、授業づくりである。一般的な授業づくりでは、発問の仕方、子どもの動き、子どもが制作するものなどが、あらかじめ想定される。そのような発想がもとにある場合は、「決めないプログラム」をいかに決められるのか、あるい

はどう遂行してゆけるのかといったことは、想像するに難いはずである。このような課題が根底にあったため、学生らは、当事者意識をもったりリーダーシップを発揮したりしようと思っても、どこからどう手をつけてよいか分からなかったのではないだろうか。

したがって、次回へ向けての対応策としては、「当事者意識をもっともう」と呼びかけるだけでは不十分だったということができる。「決めないプログラム」を決めるという難問があることを踏まえた対策を考える必要がある。

さらに、学生らの感じた、「決めないプログラム」を開発する不安について、サルトル(1943)²⁷の論をたよりに考察を加えよう。

サルトルは、「不安」を、「存在意識としての自由のありかたである」と述べる。サルトルによれば、人間は心理的決定論から免れた存在であり、どのような行為を行いうかは、人間の「自由」に委ねられている。サルトルはそれを人間の根本的なあり方だと主張する。ただし、「自由」であることは「不安」を引き起こす。サルトルの例に従えば、危険な断崖の小径を歩くとき、人は、小径の石ころに気を付けながら歩くことも、土が崩れないよう気を付けながら歩くこともできる。様々な望ましい歩き方が想像されるが、実際にどういった行為を行うかは、すべて「私の可能性」として、私の「自由」に委ねられることとなる。曰く、「私の諸可能が不安なのは、それらをその存在のうちに支えるのが私の一存によるから」なのである。何かしらの拠り所なく決断しなければならぬのは、人間にとっては「不安」である。

また、人間は「不安」をから逃れるために、「自己欺瞞」に陥るとも言う。やはりサルトルの例に従えば、「キャップフェのボーイ」は、「キャップフェのボーイであることを演じている」。「キャップフェのボーイ」は、そもそもは「キャップフェのボーイ」ではなく、「自由」な存在でいられるはずである。しかし、それでは自分がどう振る舞えばよいか、「不安」になってしまう。そこで、いかにも「キャップフェのボーイ」らしい振る舞いをすることで、「不安」から逃れようとする。それがサルトルの言う「自己欺瞞」である。

サルトルの論を踏まえると、学生らの言う不安は、「決めないプログラム」の開発において、一般的な授業づくりのあり方をする者として「自己欺瞞」に陥ることが許されず、自らの「自由」によ

って決断をしなければならなかったという「不安」ということになる。

この指摘からは、さらに次の考えが導かれる。

ひとつは、学生が「不安」を感じるのには仕方ないことだったということである。「自由」な活動をするのであれば、必ずどこかで、「不安」を引き受けることが求められる。逆を言えば、学生が強く「不安」を感じていたということは、学生が「自由」に活動できていた、すなわち起業的に活動できていたということの証明にもなる。「不安」と「自由」は切り離せないものである。

だとすれば、子どもが活動中に「不安」を感じていたかどうかを検討してゆく必要もあると言える。もちろん、どの程度の「不安」を感じるものが適切なのかも含めての検討が必要である。今後の課題としたい

最後に、「自己欺瞞」の捉え方について述べる。ここでは、授業づくりについて学ぶ一般的な教育学部生として振る舞うことを「自己欺瞞」的振る舞いと解した。ならば、学生が選択するのはふたつの道があることになる。ひとつは「自己欺瞞」的振る舞いを最後まで継続するということである。もうひとつは、自分が「自己欺瞞」に陥っていることを自覚し、それ以外に「自由」「不安」の引き受け方はないかと反省してゆくことである。後者のあり方は、一般的な授業づくりについて学ぶだけではおそらく気付けないことであり、自らの授業づくりのあり方を捉え直す契機となるはずである。後者の道を選ぶことを、ここでは推奨したい。

(2) 学生の活動の起業的側面

これまで述べてきたとおり、学生らは、前例のないところからプログラムをつくり上げた。この構造について、さらに考えてみよう。

まず、学生が求めていたリーダーとは、起業家だったのではないかと考えることができる。繰り返しになるが、今回のプログラムは、これまで学生が親しんでいた方法とは異なる方法でつくらねばならなかったプログラムである。8月の実施へ向けて、プログラムの理念、方向性、具体的な内容など、すべてを新たな価値観で作りあげる必要があった。結果論であるが、前例をもとにした、親しみある方法を応用したりするだけでは、成功し得ないプログラムだった。既存の価値観を受け継ぐようなリーダーではなく、現状抱える様々な問題を新たな方法で解決してくれるリーダ

ーが求められていた。そうしたリーダーは、起業家としての側面をもつリーダーということになるだろう。言わば、他のどこにもない、「西千葉子ども起業塾」なるものを起業する起業家が必要だったのである。

だとすると、「西千葉子ども起業塾」は、起業された会社のようなものということになる。学生Aら数名を中心として、ひとつの塾が起業されたという構造になる。学生Aの「これ本気で起業できるんじゃない？」という発言にもあるとおり、学生らにも、明示的ではないが、そうした実感はあったようである。

ならば、当初は役割が分担できなかったという課題があったことも当然だということになる。何かしらの理念にもとづいた会社が成立された後でなければ、なすべき仕事は生まれない。言わば、塾として社員を雇用することができないのである。学生の中には、小物の制作や物品の管理など、明確な役割が与えられてから、積極的に動けるようになった学生もいる。塾に雇用され、自分のすべき仕事が明確になったということだろう。

補足的に次の逸話を紹介しよう。学生Aは、個人的に様々な学生活動を行っている。「西千葉子ども起業塾」終了後にも、新たな活動を始めている。もしかしたら、そもそも起業家としての素質なるものがあつたのかもしれない。また、雇用された側の学生の中には、その後、実施母体である授業実践開発研究室に所属することになった者が数名いる。その学生らに関しては、ふたとおりの仮説をもつことができる。ひとつは、「西千葉子ども起業塾」を開発した授業実践開発研究室にはもっと面白い仕事があるのではないかと思ひ、就職をしたという面である。もうひとつは、授業実践開発研究室にはビジネスチャンスがあり、次は自分が起業しようと思っている、という面である。起業家は別の事業を想像し、被雇用者はその場にとどまっている。これらは想像の粋を出ない話であるが、傾向としては興味深い。

なお、素朴には、雇用された者より起業した者の方が、学生としての学びが深かったのではないかとも思われるが、筆者はそのようには考えない。

「西千葉子ども起業塾」自体に起業的側面があるのであれば、起業家も被雇用者もいなければ、会社としてうまく立ちゆかないということになる。皆が起業家である必要はないし、被雇用者がいなければ、事業はすすんでゆかない。双方が双方な

りに学びを深められたと考えるべきであろう。

以上のように考えると、「西千葉子ども起業塾」は、子どもにとって意義ある起業家教育だけでなく、大学生にとっても意義ある起業家教育だったと考えることができる。「決めないプログラム」を決めるという問題を解決する仕方を考えるという過程は、学生にとっては大変なものだったかもしれないが、その分、様々な学びの要素があったはずである。

5. 起業家へのヒアリング

大学生への調査からは、起業家教育プログラムの開発・実践の難しさと、その過程自体が起業家という仮説が示された。

では、実際の起業家である吉川は、プログラムについてどう考えていたのか。

5.1. プログラムの内容について

前述のとおり、吉川には、子どもたちの考える事業を評価し、契約をするという役割を担ってもらった。具体的な契約の仕方については、吉川に全権をゆだねていた。実際の「第三土曜市」の運営者であり、社会起業家であり、実施にいたるまでにアドバイスもしてくれていた吉川が、契約という重要な部分を担ってくれたことは、学生らにとって大きな支えとなったようである。学生Cは、「できなさそうな案が出て、吉川さんがいるから大丈夫」だと考えていたと話す。

その中で吉川は、その場で判断し、たとえば催し物に参加した人数に応じて報酬を支払うという、成果報酬型の契約を各班とかわすことにした。この契約について吉川は、「この場合、一契約で終わってしまう。3日目が終わるまでクオリティを高く活動してもらうために成果報酬にした。」「だいたい成果報酬で切り返せる内容だとは思っていた。」と話している。こうした契約の仕方は、学生には事前に思い浮かべられるものではなかった。社会起業家である吉川と連携した利点であったと言える。

ただし吉川は、こうした判断が即興的なものであったことについて、「学生と共有のイメージを（筆者注：事前に）抱けるとよかった。」と話している。さらに、「例えば授業の中で起業家の話を聞く²⁸よりも、内容を一緒にディスカッションできればよかったのではないか。」と話している。吉川曰

く、起業・社会起業をさせようといっても、それらを捉える視点は様々であり、どういった部分に焦点を当ててゆくのか、明確にする必要があるとのことである²⁹。今回は即興的に成果報酬型の契約をして、結果としてはうまくいったが、場合によってはそうした契約が適さないこともあったかもしれない。起業家との綿密な連携は、次回の課題である。

また、ここで吉川が、学生と「内容を一緒にディスカッションできればよかった」と話すのは興味深い。吉川は他に、「社会人ボランティアの人が定期的に関わってつっこみを入れてもらう仕組みをつくってもよいのではないか。」とも指摘する。吉川自身が学生と連携した事業を多くおこなっているが故の発言でもあるのだろうが、学生の活動をよりよくすすめようとするならば、外部との綿密な連携が不可欠だということである。これは、社会起業を行うためにも必要な要素である。そもそも学生らは関連したことを想定し、子どもたちに、起業家や社会人ボランティアのアドバイスを積極的に聞くよう促していた。そうすることが、事業内容を深めるためには有効だと考えたからである。吉川による学生への指摘は、子どもたちの事業を深めるのに有効だと学生が考えた方法と同じ方法についての指摘である。子どもの起業と学生の起業の類似性が理解される。学生らは、子どもたちの社会起業を実現するための手立てを熱心に考えてきた。一方、学生の活動自体にも社会起業的な要素が認められる。ならば、子どもにとってよかれと思うことが、自分たちにとってもよいものであるか、再帰的に考察しながらプログラムをつくってゆくという視点が重要だということになる。

5.2. 吉川にとってのメリット

子どもたちは「第三土曜市」を盛り上げるという、現実的な社会起業を目指した。子どもたちの活動が成功しているならば、「第三土曜市」や、その運営者の吉川に、何かしらのメリットがあったはずである。吉川はどのように考えているか。

第一には、子どもが「第三土曜市」に来て何かしらのことをやってくれていること自体がメリットだったと言う。いつもと違う催し物をいつもはいない子がやっているということや、「第三土曜市」が教育に貢献しているということ自体が宣伝となるということである。

第二に、ある班の考えた、参加者に花を植えてもらうという事業は特に有益だったと言う。殺風景でもあった会場には、その後も花が咲くこととなり、実質的なメリットとなった。花が植えられたことには、商店街の方々も喜んでくれているようである³⁰。

第三に、「第三土曜市」を活用してもらったこと自体がメリットだと言う。吉川は、「第三土曜市」の運営や学生の社会活動の支援などを事業の中心としている。「第三土曜市」を舞台に、子どもや学生らが奮闘したことは、吉川の事業と「合致する部分がある」とのことである。

具体的には、ひとつは、「第三土曜市」の新たな活用案を提案してくれたこと自体が有益だったとのことである。吉川は、「第三土曜市」を継続して盛り上げてゆくためには、吉川自身が催し物を考えるよりも、他者からの提案があった方がよいと考えており、そうした意味で、今回の提案は有益だったという。吉川の発言を敷衍すれば、「西千葉子ども起業塾」自体に、社会起業的な側面があったと理解することができる。

もうひとつは、学生が主体となって新たな活動を行おうとするときの成果や課題について理解できたことが有益だったとのことである。吉川は、「学生が企画というのが大きい。これを企画する学生にとっても貴重な体験となる。もしも学生が参加しないなら、自分は参加していないかも。」とした上で、「どのように動いて、どのように企画していくのかをみせてもらったので勉強になった。」と話す。吉川の事業に活かせる何ごとかが学べたということだろう。

以上の点から、「西千葉子ども起業塾」の意義を包括的に理解することができる。学生は、起業家や地域に学びながら、プログラムをつくってゆく。その過程自体が学生にとっての意義となる。子どもたちは、プログラムの中で、地域の課題を認識し、それを解決する活動を行う。子どもたちにとってはその過程自体が意義あるものとなる。また、子どもたちの活動は、適切なプログラムがつけられるほどに、地域にとって意義あるものとなるはずである。さらに、学生の活動は、地域を舞台としている起業家にとって意義あるものとして捉えられることとなる。このように、「西千葉子ども起業塾」には、子どもにとっての意義があるだけでなく、大学生にとっての意義があるだけでなく、起業家の吉川や地域にとっても意義があると捉え

られることとなる。

6. 成果と課題

6.1. 本調査の成果

第一に、「西千葉子ども起業塾」の起業概念の重層的構造が明らかとなった。「西千葉子ども起業塾」では、素朴には起業体験をしているのは子どもたちだと捉えられるが、実際は、大学生も起業体験と呼べるような活動を行っていた。

大学生にとっては、起業体験は、一般的な授業づくりとは異なる「決めないプログラムを決める」ということであり、大きな困難・不安をとまなうものであった。しかしながら、外部講師と連携した授業、キャリア教育の授業、総合的な学習の時間での問題解決型の学習などの広まり、あるいは電子教科書の普及から想定される教育方法の変化などを考えると、授業づくりのあり方も変わってゆくことが想像される。事前に教えるべき内容を規定しておき、それにもとづいた教授がなされるという方法以外の方法について学んでおく必要があるだろう。学生 C は、「(筆者注:子どもたちが)自分たちでやりたいということは、結構できるんだなと思った。」「まず「自分たちで」やらせてみることも大事だと思った。」と、「決めないプログラム」作成に関わったことの意義を話していた。一方、学生 B は、「すごいなと思ったけど、自分が先生になったときにやれるかどうか、どうすればやれるのか…」と、難しさを表現していた。いずれにせよ、これまで学んだ方法と異なる方法でも子どもの学びが成立するとい理解できたことは、授業づくりのあり方や、教師を志す自らのあり方を批判的に捉え直す契機となったはずである。

第二に、「西千葉子ども起業塾」の意義の多様性が明らかとなった。前述のとおり、「西千葉子ども起業塾」は、子どもにとっても、学生にとっても、地域等にとっても意義あるものだと捉えられた。本稿では扱えなかったが、社会人ボランティアにとっての意義もあったはずである。

補足を加える。藤川 (2009) は、「質の高い学びを求めることは、社会とのつながりを求め、社会に貢献することを通じた学びを目指し、ひいては社会問題の解決に寄与しうる」として、社会問題を解決しようとする教育実践の意義を論じ、社会教育と学校教育の取り組みを例として挙げている³¹。「西千葉子ども起業塾」は、藤川の主張に合

致しながら、大学教育もそうした構造の一部たりえることを示した事例だということになる。

6.2. 次回へ向けての課題

「西千葉子ども起業塾」には以上のような意義があることが明らかとなったが、次回以降、よりよいプログラムとするために、課題を挙げる。

第一に、プログラム内容の細部の検討をする必要がある。学生のアンケート、ヒアリング、吉川の指摘などを踏まえ、具体的にどこをどう改善するのか、検討しなければならない。

第二に、本稿で明らかにした起業の構造が、今回は変化してしまうことについての立場を明確にしなければならない。今回の「西千葉子ども起業塾」には、学生にとって起業されたという面があることは、「決めないプログラム」を決めることの意義とあわせ、先に述べた。しかしながら、「西千葉子ども起業塾」は一度行われてしまったので、今回は今回よりも起業的要素が少なくなる。今回は何もないところから塾を築き上げたという点で、学生Aらを起業家と呼ぶことができるが、今回は、経営者が交代するか、全員が雇用されるか、いずれかの構造に落ち着くことが予想される。もし、今回のような、大学生にとっての起業家教育としての意義を見出そうとするならば、塾の経営に革命を起こすような、斬新な発想あるいはそうした発想をもつリーダーが必要になる。ただし、プログラムの完成度を追求するのであれば、今回のプログラムを微修正するにとどめるのが無難である。学生にとっての学びの意義をどう捉えるかで、来年度のすすめ方は変わってくる。

6.3. 自由保育との関連

今後、「決めないプログラム」を決めるという仕方では「西千葉子ども起業塾」の実践を続ける場合、参考となるのは、自由保育の実践であろう。

筆者が継続的な参与観察をしている千葉県内のA幼稚園では、自由保育の理念にもとづいた実践が行われている（新垣 2008；阿部 2010）³²。あらかじめ決められた道筋にそって子どもを遊ばせるのではなく、多くの時間を子どもの自由な遊びの時間にあて、子どものやりたいことをいかに具現化してゆけるかという方針での援助をしている。言わば、「決めないプログラム」を遂行している例だと捉えられる。

しかし実際には、何の方針もなくただ子どもを

自由にさせているわけではない。A幼稚園が自由保育の理念をとり入れた約30年前からの実践の積み重ねによって、暗黙の価値観・規範といったものが共有されており、それらにもとづいた保育が行われていると筆者には思われる（阿部 2010）³³。しかも、そうした価値観・規範は、固定化されたものではなく、毎年の子どもの活動によって少しずつ変化もしているように思われる。暗黙の価値観・規範はありつつも、子どもの発想に応じるために、それらは柔軟に変化する。その際、変化をよとする一番の拠り所となるのは、子どもの遊びが面白いかどうか、あるいはその遊びが子どもにとって意義あることかどうか、という反省である。A幼稚園においては、何かしらの固定化された理念を保育者が理解し、厳密にそれにそった援助を子どもになすのではなく、子どもの様子を保育者が捉え、それに応じたかたちでの援助を行い、その積み重ね自体が理念を規定してゆくという構造になっている。

この点を「西千葉子ども起業塾」に置き換えると、われわれにとって第一に目指すべきことは、やはり第一には子どもの活動の充実だと言うことができる。プログラムのあり方、学生の援助の仕方、理念の妥当性等は、子どもの活動そのものによって、自ずと規定されてゆくと考えることができる。たとえば、学生Cの班では、インターネットの利用ではなくうちの配布をしようと、子どもたちだけで決定していた。その決定にまわりの大人も従い、積極的な援助をしていった。子どもの発想に大人が巻き込まれてゆくという構造がみてとれる。このように、「西千葉子ども起業塾」においてどういうプログラムを規定すべきかは、子どもの発想そのものにもとづいて規定されてゆくのかもしれない。

ここでは課題を提起するにとどめるが、様々な実践のあり方、特に自由保育との関連から、「決めないプログラム」を決めるとはどういうことか、今後も考察してゆく必要がある。

¹ 千葉市の「キッズ・アントレプレナーシップ教育」については、以下を参照。（2011年1月20日閲覧）<http://www.city.chiba.jp/keizainosei/keizai/kikaku/kidsentrepreneurship.html>

² 藤川大祐・阿部学・川瀬信一（2011）「地域連携による起業家教育プログラムの開発—「社会起業家教育」としての「西千葉子ども起業塾」の試み—」、『千葉大学教育学部研究紀要』59（印刷中）

³ たとえば、大阪府松原市立布忍小学校では、平成12度に、5年生を対象に、「キッズマート」という実践を行った。これは全20時間の学習計画で、児童が商店街と協力してお店を開き、商品の仕入れから、宣伝、販売、売上計算までを行うという実践である。「キッズマート」については以下を参照。(2011年1月20日閲覧)

<http://www.e-kokoro.ed.jp/matsubara/nunose/kidsmart/kids/kidsmart.htm>

⁴ 社会起業家については、以下の文献に詳しい。斎藤慎(2004)『社会起業家-社会責任ビジネスの新しい潮流-』、岩波新書；今一生(2008)『社会起業家に学べ!』、アスキー新書

⁵ 子どもができることは、大人に比べれば限られるかもしれないが、逆に子どもにしかできないような事業もあるはずである。

⁶ プログラムの実際について、詳しくは以下を参照。拙論(2011)、前掲書；千葉市ウェブサイト「西千葉子ども起業塾報告書」

<http://www.city.chiba.jp/keizainosei/keizai/kikaku/nishichiba-kidsentre-report.html> (2011年1月20日閲覧)

⁷ 詳しくは以下を参照。

http://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/zigyoku/kyaria/science_school.html

⁸ 「キャリア教育演習」のシラバスは、以下を参照。http://www.chiba-u.ac.jp/student/syllabus/2010/E1_JIKAN223_frame.htm(2011年1月20日閲覧)

⁹ 2010年度を受講者は、約20名である。また正規の受講者以外に、大学院生有志数名も参加した。

¹⁰ 実務的な部分は、千葉市の担当者と相談しながら行った。

¹¹ 株式会社プロシードジャパンは、千葉大生に成長・挑戦できる環境を提供したいという理念の下、学生にワークショップ企画の機会等を提供する事業を行っている。詳しくは以下を参照。吉川亮(2008)「未来を生きる人を創る-千葉大ネットワークPro-Seedの挑戦」、『公共研究』4(4)、千葉大学公共研究センター、pp.221-234

¹² 以下を参照。<http://wing.yyproject.jp/index.html> (2011年1月20日閲覧)

¹³ 2010年6月27日・28日に、受講者を中心としたメンバーで山梨を訪問し、戸田らから話を聞いたり、「山梨の翼プロジェクト」のメンバーと交流したりした。その他、メール等で随時相談にのっていた。

¹⁴ アドバイザーの方々の勤め先を順不同であげる。千葉銀行経営企画部兼CSR推進室、千葉銀行広報室兼CSR推進室、放射線医学総合研究所、千葉市産業振興財団、有限責任監査法人トーマツ千葉事務所、千葉市役所産業支援課、千葉市産業振興財団新事業創出班。皆、ボランティアとしての参加である。

¹⁵ 論文末に資料として一部を掲載した。

¹⁶ ただし、子どもたちは苦勞しながらも最終的には事業計画書をうまくまとめていた。

¹⁷ 2日目には、人件費をあらかじめ考えているならば、大学生がボランティアとして手伝うのは妥当なのかという議論になり、その場で即興的に、班の一員としてサポートする「班付き」の大学生以外の者が手伝いをするときには、交渉の上、時給何ペアかを支払うというルールもつくられた。このルール更新の過程は、子どもと大学生とのコミュニケーション

の機会となり、また大学生の役割も明確化され、結果として有効に機能したが、数名の学生は混乱をしていたようでもある。適切なルールを設定し、共有しておくことの難しさを示唆している。

¹⁸ 本項で取り上げた課題に他、もちろん肯定的な記述もある。以下の3点にまとめられる。「準備など大変なことはとても多かったです、わたし自身とても勉強になりました。子どもたちの可能性を信じ、大人がルールを敷いてしまわないことが大切だと、強く感じました。」といった方法論に関するもの、「この「西千葉子ども起業塾」を通して、たくさんの方に出会うことができました。」といった学外の人との交流の機会を歓迎するもの、「今年ある程度の土台ができたので、来年はよりよいものをつくっていきける気がします。」といった第一回目の取り組みとしてある程度の成果を認めるものの3点である。

¹⁹ 以下3名へのヒアリングを取り上げる。ヒアリングは、筆者が学生に質問しながら、流れに応じて自由に話をしてもらおうという形式で、1時間半程度行った。会話内容は、レコーダーに録音した。本稿への引用については、意味が伝わりづらいつらいつらと判断される部分については筆者が修正している。なお、発言内容の正確さには、本人に確認をとっている。

²⁰ これまで授業実践開発研究室は、ゆりの木商店街と連携しながらの授業実践を数多く行なってきていた。そうした背景から、前例のない「西千葉子ども起業塾」を行うにあたって、子どもたちの起業の舞台として協力を依頼した。

²¹ 学生A自身が明確に「社会起業家教育」だと理解したのは、実施前日の戸田との打ち合わせにおいてだと言う。

²² ヒアリング中の、学生Aの発言を受けての筆者の発言。

²³ 学生Aは、「最初は「起業家マインド」と言っても具体的にこういうものだって答えられなかった」と言っている。「起業家マインド」「起業家精神」といったものを喚起・涵養しようとしていても、その目指すものがどういうものなのか分からなかったということである。こうした目標の曖昧さも、議論をすすめてゆく困難さの一要因となっていたと考えられる。

²⁴ 他者の利他的な行為へのミメシスの一種だと捉えられる。社会起業とミメシスとの関連については、本報告書掲載の以下の論文を参照のこと。阿部学(2011)「ミメシス概念がしめすキャリア教育の教育方法への示唆-大澤真幸・宮台真司『正義』について論じます』をたよりに-」

²⁵ 藤岡信勝(1989)『授業づくりの発想』、日本書籍

²⁶ 活動中、各班のことは「会社」と呼び、リーダーは「社長」と呼ぶきまりであった。

²⁷ J.-P. Sartre(1943) *L'Être et le néant*, Gallimard. (松波信三郎訳(2007)『存在と無』I、ちくま学芸文庫)以下、引用はすべて松浪訳から。

²⁸ 吉川には、一度「キャリア教育演習」に来てもらい、自身の事業について語ってもらっていた。

²⁹ 吉川は次のように話している。「起業のどの部分に焦点をあてていくのか。財務の部分なのか、人件費などの部分か、起業マインドか、サービスをつくるほうを重視するのか、それを踏まえた上で子どもたちへのアプローチがあるのではないか。どこを軸にするのかを伝えてもらえれば、それに沿った対応ができる。」「特に社会起業では、ボランティアと違

うので、事業性を持たせることが大切。」「やりたいことをやるのではなく、「第三土曜日」の課題をもっと深く掘り下げてやる方がよいのでは。ただやりますという提案が多かったので、「ここが課題でこうすればよくなります」だからやりますと考える時間をもっととった方がよい。」

³⁰実施後に商店街を歩くと、元商店会長に「ありがとう」と筆者が声をかけられることもあった。

³¹ 藤川大祐（2009）「教育による現代的な社会問題の解決-実践開発の観点からの考察-」、『授業実践開発研究』2、pp.1-5

³² 新垣理佳（2008）「自由保育と課業的な行いのかかわりについて-土粘土での制作活動を例にして-」、『授業実践開発研究』1、pp.51-58；阿部学（2010）「ある幼稚園における「メディア遊び」のエスノグラフィ-保育者の試行錯誤の過程を中心に-」、『授業実践開発研究』3、pp.27-36

³³ 阿部（2010）、前掲書

資料 子どもたちの作成した書類 (一部)

契約書

平成 22 年 8 月 20 日

契約内容

当社は平成 22 年 8 月 19 日より 3 日間貴社に 9700 ペアを融資していただきます。
 しかし、平成 22 年 8 月 21 日午後 4 時までには必ず返済致します。
 また、その際にはお借りした 9700 ペアの 3% である 291 ペアを利子として一緒にお支払い致します。
 万が一、返済することができない際の連帯保証人として、関谷紳吾が全責任を負います。

(株) 千葉銀行 担当者 [印]

西千葉子ども起業塾
 いくすうクリーン茶 [印]

②注文票(ちゅうもんひょう)

ばんごう	なまえ	ねだん	かず	ごうけい	その他
1	なまえ	ねだん	かず	ごうけい	その他
2	油	98	3	294	あお、あか、みどり
3	油	98	3	294	あお、あか、みどり
4	花	1005	10	10050	
5	花	1005	1	1005	
6	花	1005	4	4020	
7	花	1005	1	1005	
8	花	120	50	6000	
9	花	77	50	3850	
10	花	105	2	210	
11	花	120	103	14640	
12	花	105	2	210	
13	花	105	2	210	
14	花	105	2	210	
15	花	105	2	210	
16	花	105	2	210	
17	花	105	2	210	
18	花	105	2	210	
19	花	105	2	210	
20	花	105	2	210	
21	花	105	2	210	
22	花	105	2	210	
23	花	105	2	210	
24	花	105	2	210	
25	花	105	2	210	
26	花	105	2	210	
27	花	105	2	210	
28	花	105	2	210	
29	花	105	2	210	
30	花	105	2	210	
31	花	105	2	210	
32	花	105	2	210	
33	花	105	2	210	
34	花	105	2	210	
35	花	105	2	210	
36	花	105	2	210	
37	花	105	2	210	
38	花	105	2	210	
39	花	105	2	210	
40	花	105	2	210	
41	花	105	2	210	
42	花	105	2	210	
43	花	105	2	210	
44	花	105	2	210	
45	花	105	2	210	
46	花	105	2	210	
47	花	105	2	210	
48	花	105	2	210	
49	花	105	2	210	
50	花	105	2	210	
51	花	105	2	210	
52	花	105	2	210	
53	花	105	2	210	
54	花	105	2	210	
55	花	105	2	210	
56	花	105	2	210	
57	花	105	2	210	
58	花	105	2	210	
59	花	105	2	210	
60	花	105	2	210	
61	花	105	2	210	
62	花	105	2	210	
63	花	105	2	210	
64	花	105	2	210	
65	花	105	2	210	
66	花	105	2	210	
67	花	105	2	210	
68	花	105	2	210	
69	花	105	2	210	
70	花	105	2	210	
71	花	105	2	210	
72	花	105	2	210	
73	花	105	2	210	
74	花	105	2	210	
75	花	105	2	210	
76	花	105	2	210	
77	花	105	2	210	
78	花	105	2	210	
79	花	105	2	210	
80	花	105	2	210	
81	花	105	2	210	
82	花	105	2	210	
83	花	105	2	210	
84	花	105	2	210	
85	花	105	2	210	
86	花	105	2	210	
87	花	105	2	210	
88	花	105	2	210	
89	花	105	2	210	
90	花	105	2	210	
91	花	105	2	210	
92	花	105	2	210	
93	花	105	2	210	
94	花	105	2	210	
95	花	105	2	210	
96	花	105	2	210	
97	花	105	2	210	
98	花	105	2	210	
99	花	105	2	210	
100	花	105	2	210	

和由班

契約書

平成 22 年 8 月 20 日

○事業内容について

こみをひろたり花の種又はなえを植えます。

○第三土曜日としてのメリットについて

広場がきれいになるから人が集まる。お花を植える事この後、いっくすう広場に来られる。

○報酬について

花だんに植えられる花を1つに 800 ペア

(株) プロシードジャパン 吉川 亮 [印]

西千葉子ども起業塾
 いっくすうクリーン茶 [印]

どうやってするのか？
 何時に、誰が、何をするのかなど...

土曜日

時間	1 日目	2 日目
9:00~		
10:00~	準備	種(お花)を植える
11:00~		お花を植える
12:00~	お花を植える	お花を植える
13:00~		お花を植える
14:00~		お花を植える
15:00~		お花を植える
16:00~		お花を植える

そのために何(道具)が必要か？

物品	個数	値段	物品	個数	値段
がようし	1	98			
油	3	98(294)			
土	10	100			
スコップ	4	400			
ジョロ	1	100			
花	100	8000			
水	100	8000			
					17692

みんなのお給料はどうするのか？ (人件費)

1人 1000 ペア

平成 22 年 8 月 20 日 代表者: 関谷紳吾 [印]