

まちづくり学習において地域問題を教材化することの意義

竹内 裕一

千葉大学教育学部

A Meaning to Take up Regional Problems as Teaching Materials in Community Design (Machi-Zukuri) Study

Hirokazu TAKEUCHI

Faculty of Education, Chiba University, Japan

本稿では、まちづくり学習を学校教育の場で実践する際に、積極的に地域問題を教材化する必要があることを提唱し、①地域問題を地域の人々とともに学ぶ、②地域問題を日常的個別的問題と社会問題を媒介する教材として位置づける、③地域問題を一般化相対化する視点を導入するという3点にわたる教材化の視点を提示した。さらに、こうした視点に基づいたまちづくり学習の実践可能性を、浦安市立入船中学校での実践を通して検証した。

キーワード：まちづくり学習 (Community Design (Machi-Zukuri) Study) 地域問題 (Regional Problems)
社会科教育 (Social Studies Education) 子どもの参画 (Children's Participation)
地域学習 (Regional Study)

1. 問題の所在

まちづくり学習は、さまざまな体験を通して子どもたちが自分たちの生活する地域を知り、地域の良さや問題点を見いだし、地域の形成者の一人として主体的にまちづくりにかかわっていかこうとする態度を培うことを目指す学習である。

まちづくり学習では、身近な環境との親交を深め、それへの愛情をふくらませ、自ら変容していくために、子どもたちが楽しみながらさまざまな「まち体験」を積み重ねていくことを重視する。そのため、学習過程が重要視され、「体験重視型」学習 (AOL: Action Oriented Learning) の学習形態をとる。その典型が様々な形態のワークショップの実施であり、まち探検、まちウォッチング、まちかどオリエンテーリング、ガリバーマップづくり、絵本づくり、デザインゲーム、ロールプレイディスカッション、ディベート等さまざまな参加型学習方法が開発されている¹。換言すれば、「体験重視型」学習とは、楽しさを基軸としながら、人との、参加者同士、参加者と地域住民、参加者と地域の「かかわり」を創出し、地域に生起する問題の構造と本質を明らかにし、変革していく態度を養うことができる仕掛けなのである²。

しかし、従来のまちづくり学習は、他方でいくつかの問題点を孕んでいた。筆者は拙稿においてその問題点を以下の4点にまとめた³。

第1は、楽しく体験することを重視する余り、ゲーム的要素が強くなりすぎ、学習内容が浅薄なものになってしまう危険性がある。

第2は、学習過程をゲーム仕立てにするために、実際の現実を抽象化モデル化し過ぎてしまい、正確な事実認識に基づいた学習が展開されにくい。

第3は、「体験重視型」学習だけでは、地域に生起する厳しい意見対立を伴うような地域問題に対して、有効な解決策を導き出し得ない。

第4は、まちづくり学習の場が主に「学校外」であったため、どうしても参加者が限られてしまう。

子どもたちを中心にしたまちづくり学習を構想しようとする場合、とりわけ上記の第3と第4の問題点は重要である。

従来、まちづくり学習は主にNPOやボランティア団体など地域の自主的の市民団体や、公民館・コミュニティーセンターなどの社会教育部門、市町村の都市計画課などの行政当局等が地域の教育活動の一貫として、「学校外」で取り組むことが多かった。そうした取り組みに参加するか否かは、地域住民一人ひとりの自主性・主体性に委ねられており、決して強制的に参加を強いられることはない。当然ながら、そのような場に参加する人々は、普段からまちづくりに強い関心を持つ意識の高い人々である。この点は子どもたちも同様で、子どもたちを対象としたまちづくりワークショップを開催したとしても、そこに集うのは、ある程度問題意識を持った「目覚めた」子どもたちが主であることは紛れもない事実であろう⁴。

しかし、地域のまちづくりにかかわるのは、そうした「目覚めた」子どもたちだけでは不十分である。なぜなら、地域に生活するすべての子どもたちが、自覚ある主体的な地域住民として、自らの生活する地域にかかわっていかねばならないからである。

こうした地域形成主体としての子どもの育成という視点は、欧米の市民教育に学ぶことができる。とりわけ、歴史的にも日本が大きな影響を受けているアメリカ合衆国の市民教育では、「国家よりも先に地域社会communityの住民としての市民の意識やその社会への積極的な参加の観念が強いこと、すなわち、国民と国家の直接的

な関係でなく、市民→地域社会→国家のような媒体としての地域社会が、市民と国家の間に存在する⁵⁾ところにその理念の基礎を置いている。子どもたちは、地域社会において生起する様々な問題を、自らの問題として捉え、その解決策を模索することを通して、自立した市民として鍛え上げられるのである。そして、片上宗二の「民主主義を原理とする今日の市民社会にあっては、この社会の構成員である市民は社会のよき批判者であると同時に、主権者として社会の民主主義的な運営に参画しなければならない⁶⁾という指摘が示すように、子どもたちは地域社会において民主主義の原理を学び、それを糧として国家レベル、地球レベルの社会問題に関心を持ち、その解決に向けて参加することにより、市民としての社会的な実践力を身につけるのである。

つまり、地域形成主体、良き市民の育成という視点を射程に入れるならば、まちづくり学習の対象を、一部の「目覚めた」子どもたちから、地域に生活する「すべての」子どもたちに拡大していくことが不可欠なのである。筆者は、その具体的な方策として、学校教育という制度化された場を利用することがもっとも有効であると考えている。なぜなら、(その是非はともかく)学校では授業に参加することが義務づけられており、「すべての」子どもがまちづくり学習に取り組むことが可能だからである。

しかし一方で、学校教育の場に安易にまちづくり学習を持ち込むことに慎重あるいは批判的な見解があることもまた事実であろう。我々は、子どもたちに地域調査を課したとき、地域が抱える厳しい現実や解決が急がれる問題(本稿ではこうした地域が抱える切実な問題を「地域問題」と呼ぶことにする)を必ず教室に持ち込んでくることを、経験を通して知っている。地域問題はさまざまな諸事象が複雑に絡み合った構造を有しており、往々にして住民相互や住民対行政、住民対企業等の利害対立が生じ、子どもたちの理解できる範囲を遙かに逸脱している内容を含んでいる場合が多い。地域の大人たちの感情的な対立に子どもたちを巻き込んでしまう危険性もあり、学校で取り扱う教材として馴染まないのではないかという見解も根強く存在する⁷⁾。

しかし、筆者は、上記のような問題点を孕んでいたとしても、学校教育の場にまちづくり学習を積極的に導入していくべきだと考えている。さらに進めて、そのまちづくり学習の中核には地域問題を明確に位置づけるべきであるとも考えている。本稿では、学校教育、とりわけ社会科教育という教科学習においてまちづくり学習を実践していく際に、地域問題をどのように扱うべきなのか、その視点と実践可能性を、筆者がこの間取り組んできた実践を例に考察することを研究目的としている。

2. まちづくり学習において地域問題を取り扱う必要性と視点

(1) なぜ地域問題を教材化するのか

都市計画の専門家として実際にまちづくりワークショップの現場にかかわった北原啓司は、地域住民と行政、地域住民間の意見や思惑が激しく対立した場面に遭

遇した時のことを次のように述懐している⁸⁾。北原がかかわったのは、青森市佃気象台跡地に住民と都市計画の専門家が一体となり公園を計画するというプロジェクトである。同プロジェクトは、1997年2月から10月まで計15回のワークショップを開催し、最終的に住民の要望をまとめる形で公園に関する住民案を市に提出することを目標にしていた。結果的には、公園は青森市の手により1998年10月に「つくだウェザーパーク」として完成するが、1997年6月に開催された10回目のワークショップでは、住民の意見が激しく対立することになった。

その日は、住民グループが作成した公園の模型をもとに行政側が算出した建設予算見積もりが、当初の予算を大幅にオーバーすることになったため、参加者が計画案を縮小していくという協議の場であった。そこでは、町内会メンバーが設置を熱望していた噴水とせせらぎの設置をめぐる、参加者の激しい議論が交わされた。行政側は噴水とせせらぎの建設は予算的に無理であり、削除するという方針を提案したが、町内会側は「実現されなければ今まで話し合ってきた意味がない」と強い調子で異議を唱えたという。さらに、数回をかけてじっくりと検討してきたファミリートイレについて「そんなものがあるから噴水が作れないんだ」といった、「一種の住民エゴ的な修羅場」⁹⁾を呈することになった。

この段階で、楽しくワークショップを進めてきた専門家グループのほとんどが発言の機会を失ってしまったという。参加型まちづくりを指向し、住民と行政の仲介役を果たすべき専門家が、感情的な側面も含めて参加者の対立の前に、まったく機能しなくなったのである。そうしたとき、「楽しく議論して、そのアウトプットを結論として提出するという方式に慣れた参加者たちは、いざ重要な問題になったときに、前向きな議論を進めることができない」¹⁰⁾状況になったという。北原は、こうした苦い経験を踏まえて、まちづくりという営みの持続可能性を高めるために、初期の段階で年間のスケジュールを確定し、いわば教育カリキュラムとして地元住民の同意を得るかたちで学習を進めていった自らの別の取り組み例を報告し、こうした事態を克服する視点を模索している。

まちづくり学習における「体験重視型」学習は、ゲーム的要素を強めることにより、参加者が楽しく参加することが最大のねらいとされる。しかし、北原の体験が示すように、「楽しい」だけではまちづくりは進まない。住民対住民、住民対行政、住民対企業、地域対国家などさまざまなレベルでの対立を想定して取り組まなければならないのである。

それでは、地域に対立があるから、問題解決が困難であるから、地域問題を扱わなくてよいのであろうか。

否、そうではないだろう。地域問題は積極的に教材化されるべきなのである。なぜなら、地域で住み続けているのは子どもたち自身だからである。地域で生活する人々にとって、地域問題は決して避けて通ることはできない切実で深刻な問題である。地域住民の一人である子どもたちが、地域問題を正面から受け止め、他人事ではなく自らの問題として捉えることができこそ、真に自らを地域形成主体として立ち上げることができるのである¹¹⁾。

他方、地域問題を避けるということは、地域の抱える問題を永続的に放置しておくことにつながる。このような事態を少しでも改善するには、当事者である住民が地域問題を自らの問題として捉え、何らかの行動を起こす以外にない。たとえ根本的な解決策を講じることは無理だとしても、問題解決を指向しながら、よりましな方向に事態を改善していく、少しずつ構成員相互の合意を図っていくといった地道な取り組みが必要なのである。まちづくり学習において地域問題を取り扱うのも、そうした地域改善の地道な取り組みの一環として位置づけることができるだろう。

以上のような点を前提にするならば、地域問題を学校教育の場で扱う際の問題点は、地域問題をどのように教材化するかというその視点にある。以下、地域問題教材化の視点について具体的に検討してみよう。

(2) 地域問題を教材化する視点

① 地域問題を地域の人々とともに学ぶ

地域社会において、子どもたちを地域構成主体として育てていくには、地域の大人たちとともに学ぶことが決定的に重要である。そこには二つの意味合いがある。

その一つは、子どもたちが地域問題の持つ多様性を、大人を通して学ぶことができる点である。

意見の対立する地域問題は多様な側面を有している。例えば、後述する筆者らが取り組んだJR新浦安駅の駐輪問題を例にとっても、違法駐輪という行為自体は決して許されるものではないが、駐輪場が遠い、2階にあるため自転車を運び上げるのにかなりの体力がいる、駐輪料金が高等の理由は、その違法性をとがめるだけでは済まない問題点を提起している。さらに、違法駐輪を取り締まるという視点だけの解決策の模索は、自転車本来の持つ軽便性や経済性、環境に優しい乗り物といったプラス面を頭から否定してしまうことになる。問題は、違法性や個人の公共心の欠如のみを問題にするのではなく、自転車の持つ多面性や地域交通システムにおける自転車の位置、駅前空間利用のあり方までを視野に入れた、多面的・多角的・総合的な解決策の模索が必要なのである。

こうした問題解決に向けた視点の獲得は、子どもたちだけのまちづくり学習では自ずと限界がある。様々な価値観や意見を持つ地域の大人たちとともに学んでこそ、地域問題の持つ多様性を直接学ぶことができるのである。

さらに、地域を構成する権利主体としての子どもたちは、地域問題の学習を通して民主主義の実際を学ぶことになる。民主主義は本来的にさまざまな対立を内在させている。子どもたちは、地域問題の学習を通して、地域における対立や矛盾、妥協の過程を地域に生起している事実即して学んでいく。それは、ある特定の考えを押しつけることではない。大人たちとともに学ぶことにより、自分が住んでいる地域には違った見方や価値観を持った人々が住み、そうした相違を相互に尊重しあい、あるいは乗り越えて生活を営んでいるのだという姿を直接学び取るのである。まさに「地域は民主主義の学校」なのである。

二つめは、子どもたちが大人たちと対等の立場で学ぶことを体験できる点である。

子どもたちは地域社会を構成する一人であり、地域における権利主体である。そして、彼（彼女）らは、自ら地域に生起する様々な問題に対して、自らの視点で意見を表明する権利を持っている。「国連子どもの権利に関する条約」では、自立した個人としての子どもたちの意見表明権を高らかに謳っている¹²。

その際、重要なことは、子どもたち一人ひとりが自立した市民として大人たちと対等な立場で参加することである。地域社会における子どもたちは大人の付属物ではない。彼（彼女）らは地域に生起するさまざまな社会問題に対して、大人とともに考え、自らの意見を表明し、その解決に向けて行動する権利を有しているのである。

早くから地域における子どもの「参画」¹³のあり方を提起してきたR.ハートは、今では広く知られるところとなった「子どもたちの参画の梯子」の図において、子どもの参画の最高の形態として「8. 子どもが主体的に取りかかり、大人と一緒に決定する」活動を提唱する¹⁴。すなわち、参画の梯子の第8段階目は、子ども主導の活動であり、必要に応じて大人との連携も図られる段階である。

参画の初期の段階では、大人たちがお膳立てをし、企画したプロジェクトに子どもたちを「乗せて」いく場合がある。しかし、そうした「社会的動員だけでは、子どもたちの民主化はほとんど成功しない。こういう努力は単に上意下達、つまり大人から子どもへの単純なメッセージを伝えるだけで、短期の影響しかない。…(中略)子どもの考えが大事であるということよりも、子どもは必要ときに使われるものという観念だけが残ってしまうだろう。』¹⁵より重要なことは、子どもたちが主体的にプロジェクトを企画し、主体的に参画することである。その際、もっとも重要なのが、子どもが主導権を握りながらも、大人たちとともに学び、話し合い、行動することである。

R.ハートは、上記の最高レベルである第8段階において、そのプロジェクトに大人がかかわっている（指導している）ではないかという批判に対し、次のように反論している。子どもたちが大人たちとともに活動したいと申し出ることは、「自分たちが他人と協同する必要があることを認められるほど、子どもたちにコミュニティのメンバーとしての役割を果たす力と自信があることの実現と見ることができるからである。』¹⁶つまり、子どもの「参画」がめざしているのは、子どもたち自身がプロジェクトを企画し、運営する力を養成することではなく、地域社会の一員としての自覚と役割を果たす力を身につけさせること、さらにそうした活動を通して地域社会に生きる自信を獲得させることなのである。

こうした子どもたちの主体的な「参画」は大人たちにも大きな影響を与える。木下勇は、子どもたちが大人たちと対等な立場に立って学ぶことによって、「子どもの純粋で正当な論理が大人のお茶を濁している問題を是正するきっかけにもな」¹⁷という積極的な側面を、自らの地域におけるまちづくり学習の実践的経験の中から導き出している。

以上のように、子どもたちは、地域において「大人を通して」、「大人たちと対等の立場で」地域社会の抱える

問題やその解決策について考え、話し合い、行動することを通して、真の地域形成主体としての資質を獲得していくのである。

②地域問題を日常的個別的問題と社会問題を媒介する教材として位置づける

現代は価値相対化の時代であるといわれている。冷戦構造の終焉により、従来の価値規範は根本的な枠組みから見直されるところとなり、どのような価値を選択して判断を下せばよいのか、容易に解答は得られない。

地球規模で展開する社会問題を教材化する場合、その問題構造の複雑さに加え、価値の相対化多文化ゆえに袋小路にはまり込んだ議論に陥る場合が少なくない。他方、身近な生活にかかわる日常的個別的問題については、自己の既得権益を守るために、自分本位の身勝手な結論に固執する。その結果、そのような授業では、子どもたちに問題解決に対する無力感や虚無感のみを抱かせることになりかねない¹⁸。こうした事態を回避するには、子どもたちに多様な立場や様々な段階（レベル）の価値を提示し、それらの構造や関係性を吟味する過程を経て、より合理的で妥当な判断を促していくしかないだろう。

それでは、そこで提示すべき価値はどのように選定されるべきなのか。この点に関して、重松克也は現代青少年の人権意識の実態調査から、きわめて興味深い視点を導き出している¹⁹。

重松らは、中学校・高等学校・大学の生徒・学生1,128名に対して、5つの問題場面を設定して、その判断と解決策を問うアンケートを用意した。具体的には、「クラスでいじめられている人がいる」という日常的個別的問題場面から「日本への木材輸出国が環境保護のために木材伐採に厳しい条件を付けた。そのために日本国内では木材不足がおきた」という一般的国家的な問題場面まで、自己と問題とのかかわり方を軸に5つの段階（レベル）を設定した。調査の結果、ほぼ以下のような傾向性を導き出した。「自分の利益と直接的に関係性がある問題場面では利己的・功利的な判断を行うが、さほど関係性をもたない問題場面では一挙に規範的な判断へと向かう」というのである。つまり、自己に直接関わる日常的な場面では、他者や周囲の人たちとの軋轢を起こさないように配慮しながら自分の利益を最善に引き出すとする状況依存的な判断をする。それに対して、より一般的・抽象的な問題場面になるほど、利己的ではなく規範的判断が強まる。このように、問題場面によって、判断が依拠する価値は変わるのである。

重松は、判断が前者のように状況依存的な性質を持つことは、問題を理念的規範的に把握するのではなく、具体的に把握して自己関与を通して解決しようとする事になり、柔軟で健全な問題解決の対処を導き出すことに繋がると、その積極面を評価している。他方、後者に関しては、環境問題のような地球規模の問題に対しては、直接自己関与できないことが子どもたちを紋切り型の規範的判断に向かわせているのではないかと分析する。

この調査結果をまちづくり学習に置き換えてみると、地球規模の社会問題のような直接自己関与できないような問題に対しては、より状況依存的な判断が必要な問題場面（価値）を導入することにより、子どもたちにとっ

て身近で切実な問題に変換する必要がある。それに対して、日常的個別的問題の場合には、解決策を狭い利己的な価値判断に追い込んでしまうのではなく、より多くの支持を得られる規範的な価値を対置させることによって、よりよい問題解決のあり方を模索させる必要がある。

地域に生起する様々な問題は、個人の日常生活に直接関わる問題である一方、地球規模の問題へとつながる社会問題でもある。地域問題は日常的個別的問題と社会問題との中間に位置し、いわば両者を媒介する存在なのである。そのため、地域問題学習こそ、学習内容を「自分ごと」としてとらえる視点と「他人ごと」としてとらえる視点、換言すれば状況依存的な判断と規範的な判断を統一して学習できる場なのである。

③地域問題を一般化相対化する視点を導入する

学校教育においてまちづくり学習を構想しようとするならば、教育内容の系統と子どもの発達段階を視野に入れたカリキュラム論としての展開が不可欠である。

前述②のように、地域問題は地域の問題であると同時に、他地域や国家レベル、地球レベルにまでつながる社会問題としての側面も有している。地域問題解決の方向性を考えるには、地域の中だけに留まっていたのでは有効な解決策を見出すことはできないのである。とりわけ、地域住民と行政、地域住民間において意見対立があるような問題点については、地域の中だけで思考していると、感情的な対立が先行し、にっちもさっちもいかない袋小路に陥った議論に終始する危険性がある。

こうした状況を打開するには、地域問題を一般化相対化する視点を持つしかない。すなわち、地域問題を他地域に生起する同種の問題と比較検討する、地域問題をより広い地域レベルの問題として把握する、地域問題を日本全体や世界の抱える社会問題のひとつとして位置づける等の作業を学習過程に組み込むことにより、子どもたちは地域問題をより多面的、多角的、構造的に理解することができ、広い視野から一つの立場に偏らないより公正で妥当な判断を下すことができるようになる。同時に、このような学習過程において選定された教育内容は、地域問題を軸にした社会科カリキュラム編成の視点となりうる可能性も内包している。

しかしながら、地域問題をのべつ教材化すればよいというものではないだろう。地域に生起する社会事象は、身近であるから理解しやすいというわけではない。身近であるからこそ、さまざまな要素が複雑に絡み合って理解しにくい場合が往々にしてある。とりわけ、先に示したような住民の感情的な対立が先行するような地域問題を子どもたちの発達段階を考慮せず教材化することは危険である。まちづくり学習の教材として地域問題を取り上げる場合には、地域の実情や子どもたちの発達段階に十分配慮し、細心の注意を払う必要がある。

まちづくり学習において地域問題を教材化することの意義

表1 選択社会科 授業展開（浦安市立入船中学校3年・2002年度）

時	日	時	授業予定者	学 習 内 容	活 動 場 所 活 動 内 容	必要な持ち物等
1	6月6日 木5・6校時		村田	・選択社会科授業の予定など説明 ・生徒の自己紹介カードの作成 ・6月20日の説明	コンピュータ室 デジタルカメラ	・フロッピーディスク1枚（配布） ・『まちづくりがわかる本』・筆記用具 ・A4ファイル
2	6月20日 木5・6校時		横堀先生 第1章	境川は浦安の歴史軸—境川をたどりながら、まちに埋め込まれた時間を読む 行きあるいは帰りを「おさんぽバス」に乗って	フィールドワーク （旧市街地） デジタルカメラ	・バス代200円 ・『まちづくりがわかる本』 ・筆記用具
3	6月27日 木5・6校時		山本先生 第3・4章	6月27日（2：00～3：50） 色々な建物がまちをつくる—リビング・スタイル・ディベーター（山本）	入船中3階 多目的室 ノートパソコン プロジェクター	・『まちづくりがわかる本』 ・筆記用具
4	7月4日 木5・6校時		土久先生・ 小林先生 第5・6・ 7章	水と緑のまち：浦安市役所—新市街（中央エステート、シンボルロード、新浦安駅前、高速脇の緩衝緑地、境川）を巡検	フィールドワーク （新市街地） デジタルカメラ	・バス代100円 ・『まちづくりがわかる本』 ・筆記用具
5	7月11日 木5・6校時		中山先生 第2章	3～4回の授業を踏まえて、整備された環境の背景としての計画の存在。都市計画図の存在と読み方。	入船中3階 多目的室	・『まちづくりがわかる本』 ・筆記用具
夏 休 み						
6	9月26日 木5・6校時		泉先生 第10章	まちをつくり育てる、まちづくりへの市民参加—大作戦につなげて	入船中3階 多目的室	・『まちづくりがわかる本』 ・筆記用具
7	10月3日 木5・6校時		まち学習 サーカス団	「新浦安駅前大作戦パートⅡ」 ①新浦安駅前の問題点をチェック	昨年度の3年生 の研究成果を知る 新浦安駅前ジェ ネラルサーベイ	違法駐輪の実態を知る 見つけた問題点をデ ジタルカメラに撮る
8	10月10日 木5・6校時		まち学習 サーカス団	②問題点の整理と実態調査項目の検討	新 浦 安 駅 前 チェックの発表 と分類・整理	問題を深めるための 調査項目の検討
9	10月24日 木5・6校時		まち学習 サーカス団	この日は、予定が流動的であるので予備日として設定	〈休講〉	
10	11月14日 木5・6校時		まち学習 サーカス団	③新浦安駅周辺違法駐輪問題に関するグループ別調査活動	7グループに分 かれてテーマ別 実態調査	調査結果のまとめ
11	11月28日 木5・6校時		村田	④調査結果の報告と討論	新浦安駅前駐輪 問題をめぐる討 論	ワークシートに自分 の考えをまとめる
	12月5日			12月以降は、社会科の復習を中心に行う		

（資料）村田清光氏提供資料に一部加筆

3. 地域問題教材化に関する若干の考察

(1) 「JR新浦安駅前駐輪問題」（浦安市立入船中学校）の取り組み

①選択社会科「まちづくり学習—浦安をまるごと学習しよう—」（3年）の展開

次に、上記で検討した視点に基づき、地域問題をどのように教材化すべきなのかを、浦安市立入船中学校3年生が取り組んだ「JR新浦安駅前駐輪問題」の実践（2002年度）を例に検討してみたい。本実践は3年生の選択社会科の中の一つの講座として企画された（指導者：村田清光教諭）²⁰。その授業展開を表1に示した。

本講座は地域の社会人講師との連携によりまちづくり学習を推進することをねらいとして全11時間（1単位時間は100分）で計画され、20人の生徒がエントリーした。本講座は大きく二つの部分から構成されている。

一つは、第2時から第6時までの前半部分であり、生徒たちは社会人講師によるレクチャーやフィールドワークにより、浦安のまちの見方、まちがどのようにつくりられているのかを学習した。前半を担当したのは、浦安在

住・在勤の都市計画の専門家グループ「浦安まちブックをつくる会」²¹のメンバーである。具体的には、市内を縦断する境川に沿って漁師町だった頃の浦安の町並みが残る元町地区を歩き、まちに埋め込まれた時間を読む学習（第2時）や浦安市役所からJR新浦安駅までを歩いて埋め立て事業により拡大した新市街地の都市建設の実態を学んだ（第4時）。こうした学習により、生徒たちは、普段あまりなじみのない歴史的な浦安の景観に直接触れたり、反対に自分たちにとって身近で良く知っているはずの新市街地の景観が、視点を変えたり、その背後にある作り手のねらいや思いを知ることを通して、今まで感じていたのとはまったく異なった空間として見る事ができるという体験を重ねていった。

二つめは、第7時から第11時の後半部分（全4時間）である²²。この部分は、前半のまちに関する学習を踏まえて、実際に地域に生起する問題を考えてみようというねらいのもとに計画された。テーマとして選定されたのは、JR新浦安駅前の駐輪問題である。たまたま2002年8月27日付新聞紙上において、内閣府が実施した駅前放置自転車調査で、JR新浦安駅前が全国ワースト2

(3,710台)にノミネートされたという報道がなされた。JR新浦安駅前の駐輪問題については、昨年度(2001年度)の3年選択社会科でも市民ワークショップ「よみがえれ!新浦安駅前『公共広場』大作戦」に参加して取り組んだテーマでもあった。しかし、1年たった現在、違法駐輪台数は1年間で約2,000台近く急増した(2001年/1,930台)。事態は好転するどころか、悪化の一途をたどっていたのである。この講座の後半部分は「まちづくり学習応用編」と題して、駅前駐輪問題を題材に、前半部分で学んだまちを見る視点やまちづくりの理念を具体的に自分たちの生活する地域に当てはめて考えてみることになった。なお、後半部分の授業づくりに関しては、筆者もメンバーの一人である「浦安まち学習サーカス団」²³が全面的にバックアップした。

②「JR新浦安駅前駐輪問題」の学習過程

学習の第1時間目にあたる第7時では昨年度の3年生の学習成果を確認した後、実際に駅前の問題点を点検に出かけた。その結果、新浦安駅周辺では、新しい駐輪場ができたり駅前広場の自転車整理は進んでいるが、昨年度の調査結果に比べて放置自転車の場所が拡大しているようだという新たな事実が確認できた。この段階で、生徒たちの間に自分たちが生活するまちの問題である駐輪問題を取り上げて、みんなで解決策を考えてみたいという問題意識が芽生えていた。

第8時は前時に観察した駅前点検の結果を発表しあうところから始まった。話題の中心はやはり駐輪問題であった。そこでは、観察してきた違法駐輪の実態の報告だけでなく、実際に駅前に駐輪する加害者としての自分の体験を踏まえて、駐輪場の設置場所の問題や料金設定、施設・設備のあり方等の問題点の指摘が行われた。話し合いが進むにつれて、実際に違法駐輪をする人たちはなぜ違法駐輪をするのだろうか、駐輪場に停めている人は料金設定をどう思っているのだろうか、新しい駐輪場は使われているのだろうか等の疑問が多く出された。こうした話し合いの過程でもう少し詳しい調査を実施する必要があることが確認され、調査しなければならない項目の検討とその分担が行われた。次回はグループに分かれて調査を行うことにした。

第10時は調査グループごとの実態調査の実施である²⁴。



図1 新浦安駅前周辺違法駐輪状況調査グループ (資料:村田清光氏提供。図2,表2・3・4も同様)

グループは、違法駐輪状況調査(駐輪台数と駐輪場所)、駐輪禁止の所に駐輪している人に対する聞き取り調査、有料駐輪所を利用している人への聞き取り調査、機械式駐輪施設を利用している人への聞き取り調査、入船中学校生徒への駅前駐輪状況に関するアンケート調査であり、7グループに分かれて調査を行った。調査結果の一部を示したのが表2・表3・図1・図2である。実態調査に対する生徒の取り組みはきわめて積極的なものであった。とりわけ、違法駐輪をしようとしている人をつかまえてインタビューを行ったグループは、嫌な顔をする相手に果敢に質問をぶつけた。その結果、表2にあるように25名もの人に聞き取り調査を実施することができ、貴重な結果を得ることが出来た。このグループの成果は、後に駐輪問題の解決策を考えるにあたり、大きな影響を与えた。また、新たに設置された機械式駐輪施設の利用者を調査したグループでは、利用料金の設定や設置数に問題があることを聞き取ると同時に、機械利用率の実測や機械の間に自転車を置き、あたかも利用しているかの如く見せかけて料金を支払わないという新手の違法駐輪を発見するなど、多角的な視点からの調査活動を行った。

第11時は、調査結果の発表とそれを踏まえて駐輪問題解決に向けての全体討論である。この討論では、第10時に実施した調査の結果が大いに生かされた。

本来ならば、本時の議論をもとに、さらに有効な解決策を見いだすための学習が必要であった。しかし、高校入試を目前にした3年生の2学期末にあつては、これ以上選択社会の時間を駐輪問題に費やすわけにも行かず、4時間でやむなく授業を閉じた。

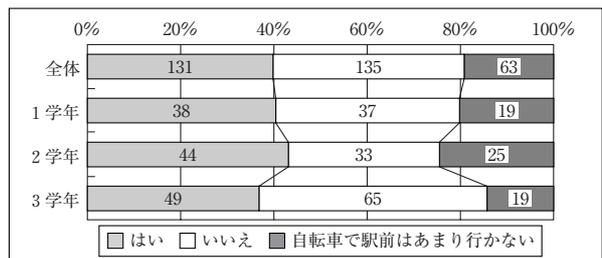
(2) まちづくり学習を通して生徒たちが学んだもの

①視点及び思考の広がりと深化

今回の駅前駐輪問題の学習は、第7時の駅前チェック

入船中学校生徒の駅前駐輪利用状況調査1

問1: 駅前に自転車で行った時、駐輪施設を利用しますか?



入船中学校生徒の駅前駐輪利用状況調査2

問2: 問1で「はい」の人の駐輪施設利用箇所

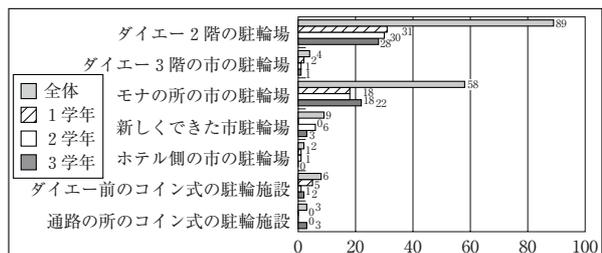


図2 入船中学校生徒に対する駅前駐輪状況調査グループ (調査人数:329人)

まちづくり学習において地域問題を教材化することの意義

表2 駐輪禁止のところに駐輪している人への聞き取り調査グループ

No	性別	年代	なぜ、この場所に駐輪しているのか？	なぜ、駐輪施設（駐輪場や機械式の施設）を使わないのか？ （駐輪時間）
1	女	60	近いから。	駅にちかい。（1時間40分）
2	女	60	近いから。	すぐだから。（20分）
3	女	60	近いから。	足を怪我をしていて、近くないと困る。おいていいのかと思った。
4	女	60	年中くるので便利	お医者さんが近いから
5	女	50	ちょうどよかったから。	すぐだから。（7分）
6	女	50	重い荷物がすぐのせられる。	買い物に便利だから。（30分）
7	男	50	近いから。	新聞を買うだけなので
8	女	50	便利だから	10分もかからない用事のため、2時間以上のときは、100円の有料を使う。いけないことは知っている。
9	女	50	便利だから	買い物をするから。
10	女	40	長く使うんだったら、有料を使う	ちょっとすぐ帰ってくるから。（2時間）
11	女	40	広いから。	
12	女	40	近い。重いものかっても近いのでつい。	駐輪場の場所をしらない。少しの時間だけ。（20分）
13	女	40	近いから。	ちょっと行ってみたいだけなので
14	女	40	特になし	ダイエーだと荷物を持って坂が大変。安全を考えると、ここがよい。
15	女	30	荷物がすぐ運べるから。	ちょっとだけだから。（30分）
16	男	30	便利だから。子供がダイエーのスクールに いって近いから。	便利だから。
17	女	30	写真屋さんが近いから。モナもダイエーも使 える。	何度か有料をつかっただけど帰りに荷物がいっぱいになっ ちゃって坂をおりるのがこわくて、くらくておっかなかった。
18	女	30	ここを駐輪場にしてほしい。どうせとめちゃうから。	ちょっとダイエーにいきたいだけだから。（10分）
19	女	30	すぐおわるから。	自転車を出しやすいから。（2—3分）
20	女	30	出入りに近いから。	十分だけだから。
21	女	20	便利だから。	お金を払いたくないから。（1時間）
22	女	20	駅に行きやすいから。	ららぽーとに行くから。（2時間）
23	女	20	近いから。	すぐ用が済むから
24	女	20	店の前だから。小さい子がいるから、手をつなぎな がら荷物を持って、すぐ自転車のところへいける。	いっぱいだから
25	女	10	近いから。	買い物をしてすぐだから。いけないのはわかっている。（20分）

という違法駐輪の実態を観察するところから始めた。この段階での生徒たちの駐輪問題に対する解決策は、「自転車税を導入し、それを駐輪対策に使用したらどうか」「駐輪代が1回100円はちょっととめると思うと高いので、料金をもっと安くしたらどうか」「人々のモラルの問題が大きいので、取締りの強化をしてみてもどうか」など、当日観察した事実と日常生活の中で体験的に感じている自らの考えをもとにしたものだった。そのため、その視点は違法駐輪を取り締まる行政の立場や駐輪場利用者の立場に限られ、出された解決策も多くはなかった。ところが、第11時で行った実態調査の報告とそれを受けてのまとめの討論の段階になると、多様な視点からの駐輪問題解決策が提案された。最終的な具体案を項目別に整理したものが表4である。

この表に現れている解決策は、第8時の段階で出されたものと同じ内容のもの散見される。例えば、「利用料金を安くする」などがそれである。この解決策については、第8時では、生徒自身の金銭感覚に照らしてみても1回の利用料金が「高い」という判断を下している。それに対して、第11時では、単に感覚的な「高い」だけでなく、実際に駐輪場を利用している人々から聞き取った意見としての「高い」や、違法駐輪をしている人から聞き取った「有料駐輪場が高いから利用しない」という意見を踏まえて、「高い」と判断を下しているのである。こうした調査結果を踏まえた解決策（指導者の村田の言葉

を借りれば「裏付けのある解決策」²⁵⁾の提案は、「時間制」や「買い物利用券」などにも当てはまる。「時間制」の案は、違法駐輪をする人の駐輪時間調査の結果から、少しの間だけ駐輪するのであれば一定時間内は駐輪料金を低く設定し、長く留める人には高くするという方策を導き出したものである。「買い物利用券（店の駐車券みたいなもの）」は、ダイエー前の新規に設置された機械式駐輪場を利用している人から、「ダイエーで買い物しているお客であるわたしたちが、なぜ駐輪代を負担しなきゃならないの！」という切実な意見に接し、それならばお店を利用する人に限って無料の駐輪券を配布してはどうかという案を考え出したのである。

こうした調査結果を踏まえた解決策の提案からは、思いつきや感覚による主観的な解決策の段階から、より普遍的で誰もが納得のいく妥当な解決策の模索へと、生徒たちの視点及び思考が拡大し、深化したことを確認することができる。

②多様な価値観への気づき

他方、表4からは、駐輪場の設置者である浦安市、駐輪場の利用者、違法駐輪をする人、駅前広場周辺の商店等、多様な立場からの解決策が提案されていることが分かる。こうした多様な解決策が、一見並列的に羅列されているように見えるのは、生徒たちが駅前広場を利用し、管理している人々の多様な考え方（価値観）への気づきが反映しているからである。

表3 駐輪施設を利用している人への聞き取りグループ

(その1)

No	取材場所	性別	年代	機械式の駐輪施設料金は、どう思うか？	1回の利用時間	その他、意見など
1	ダイエー前	男	10	高い	4時間以上	
2	ダイエー前	男	40	高い	1～4時間	数に限りがあるからもっと止められる台数を増やしてほしい
3	ダイエー前	女	50	普通	4時間以上	駐輪場があったほうが良いと思う。
4	通路	女	30			逃げるように去って行ってしまった。
5	通路	男	60	普通	無回答	硬貨を入れるところにガムなどを入れる人がある。この管理を何とかしてほしい。
6	通路	男	50	しょうがない	1～4時間	もっと増やしてほしい
7	通路	女	30	高い	4時間以上	もっと増やしてほしい

ダイエー前	使用率	95台中93台	目の前での違法駐輪	13台
通路	使用率	167台中81台	違法駐輪しようとして目が合ったら逃げた人	1人

(その2)

No	取材場所	性別	年代	機械式の駐輪施設料金について	1回の利用時間	その他
1	ダイエー前	女	10	高い	4時間以上	
2	ダイエー前	女	10	ふつう	4時間以上	
3	ダイエー前	女	30	ふつう	4時間以上	こちらの2階も有料にしてほしい
4	ダイエー前	男	10	安い	4時間以上	
5	ショッパーズ	男	30	ふつう	4時間以上	
6	ショッパーズ	女	20	高い	4時間以上	
7	ショッパーズ	女	20	高い	4時間以上	
8	ショッパーズ	男	10	ふつう	4時間以上	
9	ショッパーズ	女	40	ふつう	4時間以上	おじさん達よくしてくれる。
10	通路の所	男	50	安い	4時間以上	夜間にとられてしまったので、それがなくなればいい。
11	通路の所	女	30	ふつう	1～4時間	
12	通路の所	女	30	1回は高く、一カ月は安い。	4時間以上	
13	通路の所	女	60	高い	1～4時間	もっと広くしたほうが良い
14	通路の所	女	30	安い	4時間以上	もう少し並べやすくしてほしい。
15	通路の所	女	30	安い	1～4時間	
16	通路の所	男	30	安い	1～4時間	
17	通路の所	女	20	高い	1～4時間	もう少し安くしてほしい。
18	通路の所	女	10	ふつう	4時間以上	
19	通路の所	男	20	ふつう	4時間以上	放置自転車がなくなってよい。
20	通路の所	男	60	高い	4時間以上	もっと料金安く。屋根つき。無料にしてくれ！
21	通路の所	女	60	安い	4時間以上	駅に近くてよい。
22	通路の所	女	40	安い	4時間以上	
23	通路の所	女	30	安い	4時間以上	一時利用の所をもっと増やしてほしい。
24	ホテル側	男	50	ふつう	4時間以上	継続して使っている人を優先して使わせてほしい。(抽選で決まるから。)

この点を指導者の村田は次のように分析する。「違法駐輪している人の理由と駐輪施設利用者の意見など、相反する人達の意見を知ることによって、解決策は一本化できないものとなったが、その背景には、色々な人の意見を知り、多くの人達が納得のいく解決策を考えようとする(生徒たちの：筆者注)意識が強く反映されたもの」と考える。²⁶実態調査により、色々な立場の人々から意見を聞くことができた生徒たちは、それぞれの考え方もっともであると共感し、納得できた。しかし、それぞれの考えをまとめて解決策として一本化しようとする、互いの考え方が対立し、具体的な提案が出来ない。こうした状況に陥った生徒たちは、最終的には、多様な立場からの提案を生かしながらも、共通の理解を得られるであろうと予想される解決策を練り上げていったのである。しかも、その解決策は立場を変えてみるとどうなるのかという配慮も欠かさなかった。例えば、「使いやすい

駐輪場」では「美しく利用できる駐輪場」と使用者の立場からの要望を出しているが、「注意などの呼びかけ」の項目では駐輪場を設置する浦安市に対して「美しく見せる工夫」があるはずであると提案している。また、「駐輪場をさらに作る」では、「管理人をつける」という解決策と同時に、その管理人に配慮して「整理整頓しやすい駐輪場を」という案を提案している。

③地域問題を発展・深化させる視点の獲得

前記のように、非常に中途半端な形で授業が終了したため、本稿の提示した地域問題教材化のための視点を検証するには分析材料不足であることは否めない。したがって、ここでは、不十分ではあるが、授業終了後の感想文を手がかりに、生徒たちが地域問題の学習を通して何を学んだのかを検討することにより、少しなりともこの点に迫ってみたい。

本実践に対する生徒たちの評価はきわめて良好であっ

表4 生徒の考えた駐輪問題解決策

○使いやすい駐輪場
<ul style="list-style-type: none"> ・段差をなくす。 ・明るい雰囲気・壁画・音楽 ・お店の近く（入口）に駐輪場を ・利用者（主婦が多い） <ul style="list-style-type: none"> →荷物・子どもをつれての利用 ・間隔を広く取る ・美しく利用できる駐輪場 ・屋根などの設備
○注意などの呼びかけ
<ul style="list-style-type: none"> ・浦安市独自の市条例を作る ・美しく見せる工夫 ・監視カメラと警備をしっかりと ・外国人にもわかりやすくする (英語の表示など)
○駐輪場をさらに作る
<ul style="list-style-type: none"> ・無料駐輪場の設置 ・管理人をつける ・整理整頓しやすい駐輪場を ・地下駐輪場
○利用料金を安く
<ul style="list-style-type: none"> ・1回利用値段が高い ・100円→50円以下に ・時間制 ・買い物利用券（店の駐車券みたいなもの） ・プリペイドカード
○違法駐輪できないような工夫
<ul style="list-style-type: none"> ・歩道の工夫 ・防災上の問題から
○有料駐輪場について
<ul style="list-style-type: none"> ・管理をしっかりする

た。「自転車の問題は選択社会に入るまであまり気にしていなかったのが、調査してみると色々なことがわかって、それにけっこうおもしろくできたので良かったと思います。」「私はこの学習の中の駐輪について、『あーなるほど』とかびっくりさせられることが多かった。だから、私にとっていろいろとためになるものだった。『ためになる』＝『難しくて楽しくない話』という結びつきがあったが、『ためになる』＝『わかると楽しい』という結びつきに変わった」という感想に代表されるように、身近に生起する地域問題を自らの手で明らかにし、解決策を模索するという学習がためになり、楽しかったと評価している。しかも、「物事をいろいろな視点から多角的に見ることができてよかった。」と自らの社会認識の成長を自覚的に捉えている生徒もいた。

他方、「自転車については、これからの課題・問題点が見つけられて良かったです。」「まちづくりというのは、いろいろな問題があってとても大変だなと思った。」のように、駐輪問題が地域の課題であり、今後何らかの形で解決されるべきであるという認識に至った生徒も多数いた。こうした認識への到達は、前述の地域問題教材化の視点の②や③の視点へと発展させていく可能性を内在させていると評価できよう。

同時に、この点は、「まちは役員の人たちだけで作るのではなく、みんなで作るものだということがわかりました。」「大人になったとき、自分も一緒にまちづくりに加わり、自分のまちをつくりたい。」という感想にも現れているように、地域問題は今後とも考え続けていくべき課題であることを認識し、それに対しては自分自身が積極的にかかわっていかなければならないのであるという自覚を生徒たちに促したといえよう。

4. まとめにかえて

本稿では、まちづくり学習を学校教育の場で実践する際に、地域問題を教材として取り上げる必要性と視点を明らかにし、具体的な実践事例を通してその可能性を考察した。その結果、地域問題を教材化する視点として、①地域問題を地域の人々とともに学ぶ、②地域問題を日常的個別の問題と社会問題を媒介する教材として位置づける、③地域問題を一般化相対化する視点を導入するという3点を提示した。さらに、こうした視点に基づいたまちづくり学習の取り組みとして浦安市立入船中学校3年生の選択社会科「JR新浦安駅前駐輪問題」の実践を取り上げ、授業過程の分析を通して学校教育、とりわけ社会科授業における実践可能性を検証した。

残念ながら、時間的制約により、筆者の提示した地域問題教材化の視点を十分検証するには至らなかった。特に、地域問題を地域の人々とともに学ぶという視点は、選択社会科の授業づくりをサポートした「浦安まち学習サーカス団」の大人が間接的に学習にかかわった程度に過ぎず、まったくもって不十分であった。

しかしながら、その実践可能性は一定明らかにすることができたと思う。すなわち、生徒たちは、身近な地域問題の調査活動を通してその問題を自らの問題として認識するようになると同時に、地域問題の持つ多様性や地域の人々の多様な価値観（考え方）を認識できるようになった。授業過程において獲得したこうした視点は、地域問題解決に向けての課題を明確にし、今後明らかにすべき事実は何か、問題解決のためにどのような取り組みが必要なのか、地域の人々の合意を得るにはどのような道筋で議論を重ねていく必要があるかなど、これからの授業展開の指針となる内容を多く含んでいた。

一方で、学校教育、とりわけ社会科学習の場でまちづくり学習を推進するにあたっての課題も見えてきた。その最大の課題が時間の確保である。今回の実践では、選択社会科という授業枠を利用したため、1時間110分と比較的ゆったりと学習できる時間を確保することができ、駐輪問題にかかわる有意義な実態調査を実施することができた。参加者の自由で柔軟な発想を生かすにはゆったりとした時間の確保は欠かせない。しかし、通常社会科学習にまちづくり学習を組み入れようとするとそう簡単にはいかないであろう。時間枠の確保が難しいことに加え、確保できたとしても単発的な短い時間しか確保できない。教科担任制をとる中学校の場合は、複数クラスが時間を違えて繰り返し同じような調査活動を実施することになる。そうすると、自ずと調査相手や調査内容が限られたものにならざるを得ない。社会科のような教科

学習でまちづくり学習を展開する場合、時間確保の面では総合的な学習の時間との連携を図るなど、その運用にはかなりの工夫と努力が必要である。

また、既存の教科カリキュラムにどのようにまちづくり学習（あるいはまちづくり学習的な視点）を導入するのかという問題がある。それは授業時数の確保という問題だけではなく、具体的な学習内容として教科カリキュラムにどう組み込んでいくのかという問題である。昨今の教育改革の一環として大幅な授業時数の削減が実施された。そのような中で、新たな学習内容を既存の教科カリキュラムに導入することは至難の業である。そこで、より現実的には、既存の社会科の学習内容にまちづくり学習的な視点を導入していくことが考えられる。例えば、社会科における地域学習はまちづくり学習とほぼ同義語として捉えても差し支えないのではないかと筆者は考えている。また、社会科学習だけでなく家庭科や技術科、図工科・美術科などまちづくり学習に関連する他教科や選択教科、総合的な学習の時間などのカリキュラムとの統合や連携を図りながら学習内容を整備していくことも必要である。

その他、地域の大人たちと学ぶ際の場の設定のしかた、その際の時間や場所の確保の問題など、学校教育の場でまちづくり学習を実践していく上での問題は山積している。しかし、多くの困難を抱えながらも、まちづくり学習は学校の内・外で積極的に取り組まれ、大きな成果を上げている²⁷。こうした問題点を克服して行くには地域の実情にあわせた実践を一つひとつ地道に積み上げていくしかないだろう。

〈付記〉

本稿の内容の一部は、2001年度日本地理教育学会第51回全国研究大会（上越教育大学）で発表した。なお、本稿執筆にあたっては、浦安市立入船中学校の村田清光教諭から多くの資料提供を受けた。記して感謝申し上げる次第である。

注及び参考文献

- 1 世田谷まちづくりセンター『ワークショップに挑戦』（同会発行）1996年
- 2 住宅総合研究財団住教育委員会編『まちはこどものワンダーランド これからの環境学習』風土社1998年
- 3 拙稿「社会科教育におけるまちづくり学習の可能性—子どもと地域の再生に向けて—」千葉大学教育学部研究紀要第47巻 I 1999年 pp. 55～69
- 4 参加した全ての子どもたちが「目覚めた」子どもである訳ではない。どちらかという、まちづくりワークショップに参加する中で「目覚める」場合の方が多いかも知れない。しかし、自主参加を大前提にしているまちづくりワークショップに参加すること自体、日頃から何らかの興味・関心を持っている子どもの割合が多いと言えるだろう。
- 5 金子忠史「市民教育」『新教育学辞典3』第一法規出版、1990年、pp. 527～528
- 6 片上宗二「公民教育」『新教育学辞典3』第一法規

出版、1990年、p. 183

- 7 このような問題点に加えて、木下勇は子どもたちを地域の複雑な課題に関わらせることに対する批判点を、筆者の見解と一部重複するところがあるが、以下の3点にまとめている。「第一点は、未熟な子どもたちには大人社会の複雑な問題を考える能力がないという点である。第二点は、現実社会は不条理な事柄に満ちている、そういった問題に子どもたちを触れさせることはかえって悪影響を与えるという批判である。第三点は子どもに現状批判、社会批判を奨励するようになり、扇動教育、偏向教育とのそしりを受けることになるという心配である。」（木下勇「地域における社会科学習と子どもの『参画』」社会科教育研究 2002年度 研究年報（日本社会科教育学会）、2003年、p. 10）
- 8 北原啓司「持続可能な地域計画のためのまちづくり教育の可能性—『土手住専科』における実践とその評価—」1999年度第34回日本都市計画学会学術研究論文集 1999年 pp. 547～552
- 9 前掲8 p. 548
- 10 前掲8 p. 548
- 11 拙稿「進路選択過程における地域学習の意味—千葉県三芳中学校卒業生の追跡調査を通して—」『新地理』（日本地理教育学会）第45巻第3号pp. 1～18において明らかにしたように、過疎という三芳村の抱える地域問題を学習した元生徒たちは、その後、自らの生き方と三芳村とのかかわりを真剣に重ね合わせて考えるようになった事実を確認することができた。
- 12 第12条（意見表明の自由） 1. 締約国は、自己の意見を形成する能力のある児童がその児童に影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利を確保する。この場合において、児童の意見は、その児童の年齢及び成熟度に従って相応に考慮されるものとする。
2. このため、児童は、特に、自己に影響を及ぼすあらゆる司法上及び行政上の手続において、国内法の手続規則に合致する方法により直接に又は代理人若しくは適当な団体を通じて聴取される機会を与えられる。
- 13 R. ハートは、単なる「参加」よりも高次で、参加者が計画段階から主体的に活動にかかわることを「参画」という言葉で表現している。
- 14 R. ハート（木下勇他監修）『子どもの参画 コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際』萌文社、2000年。本書においてハートは「子どもの参画のはしご」を8段階設定した。第1段の「あやつり参画」から第2段「お飾りの参画」、第3段「形だけの参画」は、「参画ではない」として子どもたちが地域社会に参画していない段階としている。第4段「子どもは仕事を割り当てられているが、情報が与えられる参画の仕方＝『社会的動員』」から第5段「子どもが大人から意見を求められ、情報を与えられる」、第6段「大人が仕掛け、子どもと一緒に決定する」、第7段「子どもが主体的に取りかかり、子どもが指揮する」、第8段「子どもが主体的に取りかかり、大人と一緒に決定する」までを「参画の段階」として、第8段をもっとも高次な段階としている。

- 15 前掲14 p. 44
- 16 前掲14 p. 46
- 17 前掲7 p. 10
- 18 拙稿「環境教育における態度目標と態度選択の間—社会科授業における討論過程の分析を通して—」千葉大学教育学部研究紀要 第46巻I 1998年 pp. 91～106
- 19 重松克也「Ⅲ. 問題場面における判断の分析—Q10に対する分析—」『現代青少年の人権意識の調査と人権学習を核とする中学校社会科の総合単元の開発』平成8・9・10年度文部省科学研究費補助金（基盤研究C）研究成果報告書（研究代表 影山清四郎）1999年 pp. 14～24
- 20 村田清光「3学年選択社会科」浦安市立入船中学校『平成14年度 研究のまとめ』pp. 41～49
- 21 「浦安まちブックをつくる会」は、浦安を舞台として色々な角度からまちを浮き彫りにした『まちづくりがわかる本』（彰国社、1999年）の執筆者が中心となって設立された、都市計画を専門にした市民グループである。
- 22 実際は表にあるように計5時間計画したが、結局、第9時は実施できなかった。
- 23 「浦安まち学習サーカス団」は「浦安まちブックをつくる会」から発展し、浦安におけるまちづくり学習の推進や実践にかかわる支援をする市民ボランティアグループである。前年度の市民ワークショップ「よみがえれ！新浦安駅前『公共広場』大作戦」を主催し、運営したのも同団である（浦安まち学習サーカス団『よみがえれ！新浦安駅前『公共広場』大作戦記録』2002年3月参照）。
- 24 前述のように、第9時は予備日として確保してあったが、結果的には使えなかった。
- 25 前掲20 p. 45
- 26 前掲20 p. 48
- 27 子どもの参画情報センター編『子ども・若者の参画—R. ハートの問題提起に込めて—』萌文社 2002年、延藤安弘『「まち育て」を育む—対話と協働のデザイン—』東京大学出版会 2001年など