

# 子供を対象とした「まちづくり学習」の学校教育における展開の可能性に関する研究 横浜市取り組みの分析を通して

Potential for “Children-oriented Education For Environment” in primary school  
- A Case Study in Yokohama City -

06116 安藤真理

To promote “Community Participation” in “Machizukuri”, we need development of the human resources. “Children-oriented Education For Environment” (“Machizukuri Education”) is one of the ways to foster positive attitude toward “Machizukuri” and one’s own sense to evaluate their environment. This study aims to organize the idea of “Machizukuri Education” and explore possible ways to realize it in primary school through case study in YOKOHAMA City.

In conclusion, 3 points are indicated. First, idea of “Machizukuri Education” covering many stages should be established. Second, Education Reform caused many changes to teachers’ interests toward community (“Machi”) and projects policies of local governments. Third, local governments, architects, community groups, teachers and so on should recognize their own role in “Machizukuri Education” and cooperate with others in order to promote “Machizukuri Education” in primary school.

## 0.研究の背景と目的

90年代に入り、まちづくりへの「市民参加」も地域によっては「市民主導」へと移行しつつあり、市民自身の自らの環境を創造・管理していこうという意識面での成長、「まちづくり」を担う人的基盤づくりが課題となっている。

さらに近年の社会、都市の抱える問題の複雑化の中で子供が「まちづくり」に関わるような取り組みが増加している。

しかしその中に、意識変革や価値観育成までを目的とするような、長期的な目標の下での取り組みは少ない<sup>1)</sup>。

本研究では、これらの動向を踏まえ、特に「環境」のための学習、まちづくりへの主体的意識や環境を判断するための価値観の育成を目的とした学習を「まちづくり学習」とし、その理念の構築を目的の1つとしている。また、このような学習には教育の分野との連携が不可欠であると考え、2002年度から全面実施される「総合的な学習の時間」に着目し、「まちづくり学習」の学校教育における展開の可能性を考察することをもう1つの目的としている。

この時、学校と連携し、「まちづくり学習」の展開に影響を及ぼすものとして、自治体の取り組みに着目している。

また、対象とする子供とは主に小学生であり、それは小学生を対象とした事例の蓄積が比較的多く、整理することが可能であり、まず取り組むべきものであると考えたからである。

## 1.子供を対象とした「まちづくり学習」の経緯

### 1.1 都市計画・まちづくりの分野での経緯

都市計画の中で子供やその教育の問題が本格的に取り上げられるようになったのは、1970年代からであり、80年代に入ると「地域学習」への期待から、各自治体によるまちづくり関連の副読本<sup>2)</sup>が相次いで登場した。

80年代後半には世田谷区が主催する「まちづくりコンクール」や、杉並区での「知る区ロード探検隊」など、自治体による直接的な「まちづくり学習」の取り組みがおこなわれるようになり、90年代半ばには、自治体による子供参加のまちづくり学習の取り組みが、10府県336市区町村で640以上行なわれていた<sup>3)</sup>。

さらに90年代には建築学会を始め、様々な専門家、市民団体が関心を寄せ、取り組みの内容は多様化し、事例数も増加傾向にある。

都市計画・まちづくりの分野では、これまで1)まちづくりの将来の担い手としての子供への着目、2)都市計画・まちづくりへの子供の視点の取り入れ、3)まちづくりへ子供の参加が進む中で、その参加がお飾り的な物とならないために、の3点から子供に対する「まちづくり学習」が取り組まれてきた。

### 1.2 教育の分野での経緯

一方、教育の分野では身近な地域やそこでの子供の生活、体験を教材とする「地域に根付いた教育・学習」が、繰り返し試みられ、「まちづくり学習」の素地となるものが存在すると言える。

このような取り組みは様々な理由から、これまで一般には広まらなかったが、1996年の中央教育審議会の答申によって、学校教育では、2002年から「総合的な学習の時間」の導入、体験的、問題解決的な学習の充実、地域との連携などが図られるようになり、「まちづくり学習」を行なう上での条件が整いつつあると言える。

## 2.「まちづくり学習」の近似概念の整理と理念の構築

### 2.1 「まちづくり学習」の定義

「まちづくり学習」とは、「環境」のための学習であり、主な目的はまちづくりを自らの問題として捉え、関わってゆこうとする主体的意識の育成とそのために自らの「環境」を自分で判断するための価値観の育成である。

子供を対象とすることは、価値観や関心が発育の途中であるため多くの配慮が必要である点、携わる大人も共に学び合う事が可能であること(つまり「教育」と言うよりも、むしろ「学習」である)の2点においてまちづくりに関する「市民教育」と区別される。

表1：論文の構成

|   |                               |
|---|-------------------------------|
| 序章 研究の背景と目的   |                               |
| 1章<br>子供を対象とした「まちづくり学習」の経緯<br>都市計画・まちづくりの分野から             | 2章<br>「まちづくり学習」の近似概念の整理と理念の構築 |
| 3章 まちづくり学習の現状<br>(「まちづくり学習」像からの分類 把握)                     |                               |
| 4章 横浜市の取り組みと学校教育における「まちづくり学習」の関係<br>(自治体による取り組みのケーススタディー) |                               |
| 結章 学校教育における「まちづくり学習」の展開に関する考察                             |                               |

2.2 近似概念の整理

近似する概念としては、「環境教育」と「地域学習」の2つを挙げることができる。

「環境学習・教育」とは本来、人間と取り巻く環境全般に渡るものであり、「判断力」や「主体的態度」の育成を定義に含むが、日本においては公害を契機として再認識されたことから、その範囲は狭く捉えられがちで、一般的な環境問題や自然保護に偏重していた<sup>4</sup>。

「地域学習」は、学校教育において1980年代から取り組まれ、身近な地域や地域社会について、地形、土地利用、公共施設、歴史、人の営み、それを守るための働きなどをテーマに「調べ学習」を行なうものである。

しかし、調べたことから思考するという発展的学習が行なわれることは非常に少ない<sup>5</sup>。

つまり、まち(身近な環境)を対象とする「環境教育」であり、「地域学習」よりも一歩進んで、得た知識から考察し、まちに対して何らかの働きかけをしようとする学習である「まちづくり学習」は新しい概念であると言える。

この「環境教育」の偏りを補うべく、70年代後半から建築の分野では、イギリスにおける「環境教育」を手本とした「住環境教育」の議論が、都市計画の分野においても「まちづくり教育」<sup>6</sup>、「まちづくり学習」<sup>7</sup>などの議論が起こっている。

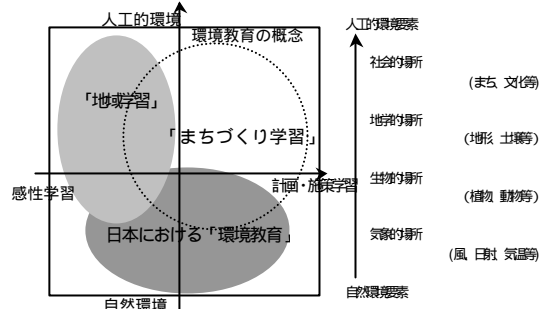


図1: 環境にかかわる教育・学習の見取り図

2.3 「まちづくり学習」の理念

知識獲得だけでなく、主体的意識、価値観の育成までをその目的とする「まちづくり学習」とはどのような学習なのか。

小澤による市民資質を育てる参加型学習<sup>8</sup>、2.2で挙げた近似概念、まちづくりを学ぶシステムとして提言された「子供参加型地域づくり環境システム」<sup>9</sup>などを参考とし、「まちづくり」<sup>10</sup>の観点から不足している点を補足し、「まちづくり学習」像を描いてみたい。

具体的には、1)学習対象を身近な環境である「まち」とし、2)「まちづくり」は協働行為であり価値観の共有が必要である、同様に3)様々な能力が活かされる必要がある、さらに、4)総合的な考え方、方法による解決である、次の活動につなげてゆくために5)行動を振り返

表2: 「まちづくり学習」近似概念の整理

| 学習名                    | 小澤による参加型学習  | 環境教育   | イギリスにおける環境教育・学習   | 延藤によるまちづくり学習  | 子ども参加型地域づくり教育システム   | まちづくり学習  |  |
|------------------------|---|--|---|---|---|--|--|
| 「まちづくり学習」の関わり、背景・概念の説明 | 市民資質を育てる参加型学習として、小河原孝生による「環境教育」の概念のうち特に、身近な目標段階と自然解説施設の展開に関する計画的考察における理論を展開 | 「まちづくり学習」は「環境教育」の概念のうち特に、身近な「環境」を学習の対象としている  | 農村・自然環境の保全から始まり、都市計画への市民参加を契機に人工的環境を学習対象とし、都市・自然環境を共同生活の基礎的共同財であるとする普遍的な共同価値観の形成、その価値観に基づいた環境保全・形成の主体作りを目指す | まちを「教室」とし、子どもや大人が自分のまちから学び、まちへの関心を高め、まちを良くしていく感性・行動を身につけていく持続的プロセスと定義される                        | 金沢市を例としてその地域性を考慮した教育課程内の「まちづくり学習」のシステムとして提言される                          | 身近な環境であるまちをその学習の対象とし、環境に対する価値観の育成、主体性の育成までをその目的とする         |  |
| 学習の全体構成・内容             | 感性学習(わくわくまち歩き体験そのものの段階)   | 関心: 全環境とそれにかかわる問題に対する関心と感受性を身に付けること  | 教室の中にとどまらず、自らの体験を重視する<br>地域の問題からより大きな問題を考えてゆくボトム・アップ・アプローチである   | 直接反応を高めること(間接的な知識の吸収ではなく、直接的に身近な環境と触れ合うことによって、そこに好奇心と楽しみを見出すことに重きを置いている。)                       | 興味を持つ・気になる点や調べたい事を探る  | まちに対する関心の喚起<br>体験の重視、身近な環境である「まち」からの出発                     |  |
|                        | 知識学習(まちに対して、興味、関心を持ち、知識を深める段階)  | 知識: 全環境とそれに関わる問題および人間環境に対する基本的な理解を身に付けること  |   |   | 情報を集める、既存の資料やフィールドワーク等で事実を調べる   | まちに関する体験や調査、研究を通じた知識の獲得                                    |  |
|                        | 価値学習(知識を理解し、環境を評価する能力を持つ段階)   | 評価能力: 環境状況の測定や政治的、経済的、美的、その他の教育的見地から評価できる事   |   | 従来の学科にとらわれない総合的な学習である   | 身近な環境を種々の教科、立場で活用すること(「まちづくり学習」の第1の視点は身近な環境を総体としてとらえることにある)             |  | 個人的な価値判断<br>総合的な視点   |
|                        | 計画・施策学習(評価能力を持って町への主体的な関わりを深める段階)   | 参加: 環境問題を解決するための行動を確実にするために、環境問題に関する責任と事態の緊急性についての認識を深めること、態度: 社会的価値や環境に対する強い感受性、環境の保護と改善に積極的に参加するための技能を身につける事 |   | ディスカッションやプレゼンテーションなど他人とのコミュニケーション能力を重視する<br>結論をあらかじめ決め付けない、教師も一緒に考える、答えは1つではない、多様な答えがありうることを教える | 未来へのイメージを共有すること学習行為と一定の実践を通して「まち」の将来のあり方に対して願いを持つこと<br>問題提起型、問題発見的であること | 問題点を整理する・現状の問題点を話し合い問題の原因を探る<br>考えをまとめる・グループ各人が討議しながら意見の集約 | 自分の考えの表現、コミュニケーション(多様な意見があること)の知覚<br>価値観の共有                  |
|                        |   |  |   |   |   | 発表する・一連の活動を形に残す(様々な表現方法)                                   | まちに対する夢・将来像を持つ<br>様々な技能・才能を活用した協働作業によって望みを実現するための行動<br>主体的意識 |
| 技能                     |   | 技能: 環境問題を解決するための技能を身につけること   | 環境形成のプロセスを学ぶ  |   | 評価し反省する・先輩からの評価等を踏まえ自己評価等から反省する   | 自分たちの活動に対するの評価<br>まちづくりの仕組みを学ぶ                             |  |

(注) 数字、以下は、その概念の特徴や定義として挙げられた要素であり、番号はその定義において、学習の段階とその順番も合わせて定義されているものを示し、はしりが定義されていないものを示す。

ることが必要であるという5つのポイントを加え、検討を行なった。

これらのことから、下の表3に示すような「まちづくり学習」像、つまり理念を描くことができた。

表3:「まちづくり学習」像

|                                      |
|--------------------------------------|
| 1. まちに対する関心の喚起                       |
| 2. まちに関する体験や調査、研究を通じた知識の獲得           |
| 3. 個人的な価値判断                          |
| 4. 自分の考えの表現、コミュニケーション(多様な意見があることの知覚) |
| 5. 価値観の共有                            |
| 6. まちに対する夢・将来像を持つ                    |
| 7. 様々な技能・才能を活用した協働作業によって望みを実現するための行動 |
| 8. 自分たちの活動に対するの評価(始めに戻る)             |

### 3. 「まちづくり学習」の現状

次に「まちづくり学習」の現状を把握するため、90年代に入り、急増した子供を対象とする「まちづくり学習」の事例を、子供とまちづくりに関する事例集や論文集<sup>11</sup>から収集し、2.3で示した「まちづくり学習」像から分類、整理を行なった。

これにより、1)取り組みの目標が人材育成のような長期的なものになるほど実際に活動によって得られた効果と必ずしも一致していない、2)「まち」という概念を持った、計画志向のある活動(「まちに対する夢・将来像を持つ」)や実際のまちづくりにつながるような行動を伴った活動(「協働作業によって望みを実現するための行動」)の事例は少ない<sup>12</sup>、3)人材育成などの高度な目標達成には、より多くの「学習段階」を踏むこと、多くの主体が連携して関わること、実際の「行動」にまでつながることなどの要件があるようである、4)実際の事例は「まちづくり学習」の流れを次に示す3つの部分(「まちを知る」、「ものを見る目を育てる」、「行動」)に分断して分布するということが分かった。

3.1「まちを知る」(「まちに対する関心の喚起」「まちに関する体験や調査、研究を通じた知識の獲得」)

すでに多くの主体によって取り組まれており、まちを歩く、調べる、作品を作るの3つの活動のパターンが見られる。2つの段階の違いは、子供の姿勢が受身的か主体的か、まちを見る新しい視点がないかあるか、活動の内容が単純か複数の活動パターンを含むかなどである。単発の事例が多く、次の「学習段階」への展開までを考慮に入れたものは少ない。

3.2「ものを見る目を育てる」(「個人的な価値判断」～「まちに対する夢・将来像を持つ」)

1つの事例の中に、目的となる行為とそのための資料収集、準備的な行為を含み、複数の「学習段階」を踏まえてこの段階に到達するが、その順番は必ずしも「まちづくり学習」像の流れどおりにはなっていない。

子供のまちに対するイメージや視野を広げたり、物を見る目を育てるために、まちを体験したりや異なる世代や立場の人の意見を聞いたり、自分の意見を述べたりする経験が行なわれることが望ましい。

3.3「行動」(「様々な技能・才能を活用した協働作業によって望みを実現するための行動」)

「行動」することに重点が置かれ、これ以前の段階とは切り離されている事例が多い。内容は子供の年齢に応じて組み立てられ、子供の活動があやつりや装飾的なものにならぬように配慮される必要がある。

### 3.4 活動の主催者ごとの違い

学校や自治体による取り組みは全ての「学習段階」に分布する。学校が関わる事例には、他の主体と連携したものが多く、複数の「学習段階」を経た長期的な取り組みになる傾向が強いが、何らかのきっかけがなければ多くの場合、「まちを知る」段階に留まるという特徴があり、自治体の事例はすべてがイベント的な短時間のとりくみで、他の「学習段階」への展開がみられないという特徴がある。

しかし、学校と自治体が連携した事例においては、地域のまちづくりにつながる「行動」が伴う事例も多い。以上のことから学校と自治体の取り組み、特にその連携に着目する。

表4:まちづくり学習の現状

|            | 「まちづくり学習」像における学習段階                   | 概要   |  |
|------------|--------------------------------------|--|--|
| まちを知る      | 1. まちに対する関心の喚起                       | 小学校での生活科や散歩科から、杉並区による「知る区ロード探検隊」のようなまち歩きイベントや、児童館・公民館での「街で子供が遊ばない」など悩みに端を発する冒険遊び、専門家によるデザイン教育、自治体によるまちづくりコンクールの類など、多様な主体によって多くの事例が報告されている。 | 2つの段階は子供の姿勢、新しい視点の有無など、活動の内容の深さに相対的な違いがみられる。他の「学習段階」への連続的な展開はほとんどない。まちへの関心の喚起などの比較的単純な目的で取り組まれており、一致した効果が報告されているものが多い。                   |
|            | 2. まちに関する体験や調査、研究を通じた知識の獲得           | 活動の内容から1)「歩いてもらう」、2)「知ってもらう」、3)「作品をつくる」の3つの活動パターンに分類することができる。  |  |
| ものを見る目を育てる | 3. 個人的な価値判断                          | 場所、モノなどに対して残したい、いらない、改善が必要であるなどの意識を持つ  | これらの4つの段階には、段階的連続性が見られる。   |
|            | 4. 自分の考えの表現、コミュニケーション                | 考える対象から、1)特定の事業対象地域や2)学区や商店街、特色ある地区などを対象としている事例、3)まち全体、年中行事や人などのソフトな要素から建物のようなハードな要素まで幅広く含む対象としている事例の3つに分けられる。                             | 段階が進むほど、複数の主体の連携による事例が多くなる。実際のまちづく事業への子供の意見の反映や視野を広げること、人材育成などの比較的高度な目標が掲げられているが、報告されている効果は地域への愛着や活動の中で取り上げたテーマに関する意識の高まりに留まり、必ずしも一致しない。 |
|            | 5. 価値観の共有                            | 個人の意見をグループでの話し合いを経て、整理・調整するプロセスを含む   |  |
|            | 6. まちに対する夢・将来像を持つ                    | 「まち」と言うある程度の広がりがある概念と夢・将来像を持つという計画志向が特徴である。「まち」という概念が、1)まち(地域)やそこでの子供の生活への危機感に起因する事例と、2)主催者側の意図に起因する事例の2つがある                               |  |
| 行動         | 7. 様々な技能・才能を活用した協働作業によって望みを実現するための行動 | 校庭改造などの1)ハード的な空間整備と、2)ソフトな活動の2つがある。後者は比較的容易に取り組めるが、前者はその結果の具体性や社会的成果につながりやすいことから意思や意欲の向上の面で効果大きい   | 子供が「行動」することに重点が置かれた事例が多い。「行動」することは主体意識の育成に大きな役割を果すが、操り、装飾のものにならぬための配慮が必要である。   |
|            | 8. 自分たちの活動に対する評価                     | 活動を振り返り、反省、評価を行なうプロセスを含む   |  |

#### 4. 横浜市の取り組みと学校教育における「まちづくり学習」の関係

「まちづくり学習」像に沿った学習の展開を目指すこと、学校教育に着目すること、そこでの「まちづくり学習」の展開に影響を及ぼすものとして自治体の取り組みに着目し、可能性を探ること、この3つの基本的考え方に従い、ケーススタディーを4章において行なった。

対象地は、「まちづくり学習」の取り組みが自治体の市民参加に対する方針や施策と深く結びついていることから、市民参加が進んでおり、事例収集においても多くの事例が見られた横浜市という1つの地域を選択した。

以下のような取り組みが取り組まれている<sup>13</sup>。

##### 4.1 市レベルの取り組み

表5：市による事例の一覧

| 担当部課  | 取り組みの内容                  | 開始年度   |
|-------|--------------------------|--------|
| 環境保全局 | 環境副読本の作成                 | 1991   |
|       | 学校ピオトープ事業                | 1998～  |
| 下水道局  | 河川整備計画の策定に関連したワークショップの開催 | 80年代後半 |
| 緑政局   | 公園整備への子供の参加              | 1978～  |
| 教育委員会 | 緑政局と学校のコーディネート           | 2001～  |

##### パートナーシップ推進が与える影響

##### 「公園づくりへの子供の参加」 - 緑政局の取り組み -

横浜市では80年代末から身近な公共施設整備への市民参加が取り組まれており、また公園や川などに関しては利用者としての子供へ着目してきた。そのため、公園整備の計画・意見交換の段階において子供の参加の機会が与えられてきた。

近年では「総合的な学習の時間」中で、参加に取り組む小学校が増加している。<sup>14</sup>

参加手法としては、意見交換会とワークショップ方式の2種類の方法が採られている。

- 意見交換会：街区・近隣公園で用いられ、基本的な計画案の提示とそれに対する参加者の意見整理が行なわれる。
- ワークショップ方式：現地調査、課題把握を踏まえ、整備の基本方針や計画に参加する。この手法では、完成後の地域住民を含む運営委員会による管理運営までを目指す。

また、90年代半ばからの横浜市における市民とのパートナーシップ推進の方針により、公園づくりへの市民の参加の主目的は施設設計からその後の管理・運営に移った。そのため、計画づくりのワークショップや意見交換の後、維持管理に目を向けるような投げかけが行なわれるようになった。

これらの変化により、小学校での、公園を題材とした「総合的な学習の時間」の活動の中に完全に取込まれる形での、意見交換方式の参加が実現している。

##### 「環境教育」からのアプローチ

##### 「学校ピオトープ事業」 - 環境保全局の取り組み -

環境保全局では、エコアップ<sup>15</sup>への取り組みの一環として、学校でのトンボ池といわれるピオトープ作りを1998年から推進している。また近年、「環境教育」には一般的な「環境問題」から身近な環境、体験的、問題解決的な学習への着目と言う方針転換が見られ、これは、その影響から環境保全局が現場である学校との連携を図った事業でもある。

具体的な内容は、ピオトープ整備への資金・技術的支援、作り方や活用方法、維持管理に関する手引書の配布であり、2001年までに19校がピオトープ作りを行なった。

ピオトープ作りには、自ら環境をデザインし、つくり、維持管理するというハード整備の「まちづくり学習」としての効果もある。

維持管理などの問題から、作る際には地域を巻き込むことをねらいに、PTAなどを通じて地域へ参加を呼びかけており、地域に活動を支援する団体が生まれた事例もある。

##### 「総合的な学習の時間」の導入による変化

##### - 教育委員会の取り組み -

教育委員会は公園づくりに、身近なテーマであり、学校も取り組みやすく、子供の主体性を育む上でも優れた教材となる可能性があるとして、2001年度より、学校の要望に応じて支援、担当部課とのコーディネートを行なう方針を打ち出している。

公園の他にも、川づくり(下水道局)、リサイクル(環境事業局)、物づくり(経済局)などに注目している。

##### 4.2 区レベルの取り組み

横浜市において区役所は、1993年の「ゆめはま2010プラン」以降、「個性ある区づくり推進費」(以下「区づくり推進費」)という1億円の独自予算を持ったまちづくりの実践機関として位置付けられている。

表6：区による事例の一覧

| 区名     | 南         | 磯子                 | 瀬谷                       | 緑                  |
|--------|-----------|--------------------|--------------------------|--------------------|
| 事業名    | 南でもみる区探検隊 | ふるさと探検隊            | もっと知りたい!瀬谷の環境            | 子ども区役所             |
| 担当課    | 地域振興課地域課  | 地域振興課地域課           | 区政推進課企画調整課               | 総務課(現田中地域振興課生涯学習系) |
| 開始年    | 1996      | 2000               | 2000                     | 1997               |
| 目的     | 区への愛着育成   | ふるさと意識の育成、区の魅力の再発見 | 区への愛着育成、身近の自然について学ぶ機会の提供 | 子供の視点の施策への反映       |
| 授業との連携 | ×         | ×                  |                          | ×                  |
| 教師との連携 | ×         |                    |                          | ×                  |

##### ふるさと意識の育成の取り組み

##### 「南でもみる区探検隊」 - 南区の取り組み -

南区では子供たちのふるさと意識をいかに育成するかをテーマとする区役所内部での勉強会を発端とし、1996年から遊びと体験を通じたまちの魅力再発見に取り組んでいる。

内容は、探検隊員に応募した小学生とその家族が区内の名所・旧跡、公園、商店街などを回れるように設定されたルートでのウォークラリー、イベントなどに参加するものであり、活動を通して子供が発見したことは探検報告として、他の地域情報と共に「南でもマガジン」としてまとめられ、年に1回発行されている。また、子供たちにはまちを見るヒントとして「探検指令」などが与えられる。

この事例では、区役所の行なう事業に子供が参加する機会を設けることで、内容の充実を図っており、これにより区役所に行けば、様々な事業をコーディネートし、したい活動を手伝ってもらえるという意識が子供に定着しつつあるという効果がヒヤリングから得られた。

##### 学校とのつながりを求める区役所の動き

##### 「磯子ふるさと探検隊」 - 磯子区の取り組み -

「地域に根ざした学校づくり」などの学校教育における方針の変化、地域おこしの観点からの学校への着目を背景に、区役所と学校とのつながりの模索が試み

られている。

事業の目的は、磯子への愛着育成、魅力を再発見することの2つであり、区の特徴である工業地帯の造船所の見学や川にまつわる歴史を追うまち歩きなどが、主に小学生を対象とし、夏休みに2~3回開かれている。

教師との連携の目的は、企画へ教師が参加することで、子供を対象とする活動のノウハウを会得することにある。

2000,2001年度は社会科学研究会<sup>16</sup>に協力を依頼し、事業のテーマと見学先の設定は区役所が、それらを材料とする「探検隊」の具体的な活動、対象とする子供の学年などの検討を教師が担うという、役割分担がなされた。これは、教師にとって教材開発や「まちづくり学習」の実験的体験になったことがヒヤリングから分かっている。

#### 学校と市民団体つなげるきっかけづくり

「もっと知りたい！瀬谷の環境」- 瀬谷区の取り組み -  
瀬谷区では、水と緑に恵まれた風景を区の魅力資源として位置付ける中で、子供に身近にある自然の大切さと水環境との関わりを学ぶ機会を提供することを目的に、区内の小中学校に呼びかけ、大気・水質調査や自然観察会、活動の発表会などを行っている。

この中で、子供たちが地域で活動する市民団体と一緒に活動する機会を積極的に作り出すことで、今後は、市民団体と学校が連携する中で自然や環境について考える機会が設けられるようにし、区役所は機会を提供する側から、サポートする側に移ろうという目的も持っている。

2000年度には5回の自然観察会と4回の調査会が実施され、8校が参加した。

この自然観察会をきっかけとして学校独自に学習を進展させ、別の機会に再び市民団体と関わるケースや自然観察会を「総合的な学習の時間」での「環境学習」の取り組み中で、市民の意見を聞く機会として位置付けるケースなど学校によって、この取り組みに見出した意義は様々であるが、一様に言えることは、学校、市民団体の双方が連携したいとの意思を持っている中で、そのきっかけとなっているということである。

#### 子供をまちづくりの主体の一つと考えた取り組み

##### 「子ども区役所」- 緑区の取り組み -

緑区では「区づくり推進費」への区民からの提案が発端となり、横浜市によるパートナーシップ推進モデル事業の中で、子供もまちづくりの主体の一つとして考える取り組みが行なわれた。子供の視点からの提言を受け、今後の施策に反映させること、子供が提案を実現してゆくことを目的とし、子供（それを取り巻く大人）と区のパートナーシップのあり方が模索された。

1年目は区内の市民活動への参加や福祉施設の訪問、地域資源に関する学習活動の後に、緑区のまちづくりに対する子供の視点からの提言「夢プラン」が出された。

2年目以降は区役所の様々な事業に子供の出番を増すことで、提言に基づくソフトな活動が行なわれ、それを支える市民団体「サポーターズ」も組織された。

3年目には市民活動の一つとして区役所から独立させるという方向性で取り組まれたが、予算の見直しによって、現在は縮小傾向にある。

#### 4.3 教師のまなざし

既往研究<sup>17</sup>によれば、学校教育において「まちづくり

学習」がなかなか取り組まれなかった理由は、1)地域に対する教師の知識不足、2)地域の人材活用の困難、3)時間の不足、4)教師の専門的知識の不足、5)教材の不足、6)教える内容が明確でないなどである。

しかし、「総合的な学習の時間」の導入によって、教師同士の協力体制、地域の人材活用、子供による主体的な学習の展開などが取り込まれつつあることが、ヒヤリング<sup>18</sup>から分かっている。

さらに、横浜市のそれぞれの取り組みに参加した教師へのヒヤリングから、学校教育における「まちづくり学習」の可能性に関して次のようなことが分かっている。

1)「公園づくりへの参加」のようなわかりやすい「まちづくり学習」に対する教師の印象はとても良く、「公園」は「総合的な学習の時間」の教材として優れていると考えられている。これは、教育委員会の方針にも現れている。したがって、2)「まちづくり学習」を展開できない理由は、どこに協力を依頼したらよいのかといった情報の不足、教師の働きかけの不足にすぎないのではないかという声もあった。

しかし、依然として3)「まちづくり学習」とは何なのか、といった明確な内容の提示が求められている。

さらに、根本的問題として、4)「総合的な学習の時間」は子供たちの自主的な関心から始まるため、子供の関心から出てこない内容の授業はやりにくい、5) 小学校教育においては、「自分が」どう、まちにかかわる事ができるのかに重点が置かれるため、「まちに対する将来像」などを描くことは困難であり、6)「価値観の共有」に関して、多様な意見があることを知るまでがその範囲であり、それを乗り越えることが困難な題材もある、しかし、7)学校教育とまちづくりは「地域への愛着の育成」という点において共通認識を持つことができるといった意見があった。

これらのことから、まず、「まちづくり学習」とは何であるのかと言った明確な理念が必要であり、説明することができさえすれば、それは、教師の積極的な取り組みにつながる可能性があると言えるだろう。

しかし、一方で、学校教育での限界もあり、教師と専門家の役割分担を考えるべきである。

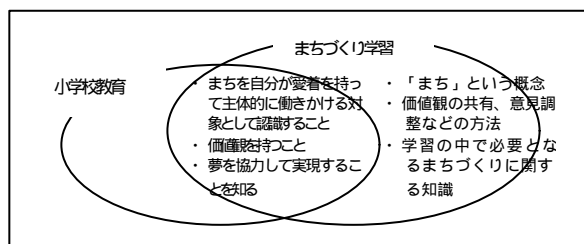


図2: 学校教育で実現できる「まちづくり学習」の範囲

学校教育においては、その範囲内で、a)子供の「まち」に対する視野、視点を広げること、b)「まち」という概念の広がりを持って学習活動を行なうこと、c)教材によっては価値観を共有することや d)実際のまちづくりにつながるような活動を行なうことなどが難しく、これらに関しては、自治体や専門家が授業に参加することで担ってゆくべきであるといえる。

#### 4.4 まとめ

以上のことから、学校教育における「まちづくり学習」の展開へ自治体の取り組みが与える影響として、市の取り組みは、事業に巻き込むことで1)直接的に「まちづ

くり学習」の実践を促し、区の取り組みは2)「総合的な学習の時間」での活動に対して、子供の体験や地域や専門家との連携のきっかけづくりなどによって「まちづくり学習」の方向性を与えるという間接的な働きかけになっていると言える。

さらに自治体の取り組みを「まちづくり学習」の促進のための支援としてみれば、3)専門的な知識に関する支援、4)資金的支援、5)教師の「まちづくり学習」の体験、6)市民団体、自治体のまちづくり担当部課、地域住民などさまざまな主体と学校とのコーディネート、7)地域の教材化などと考えることができる。

これに対して教師への支援として必要と思われることは、1)「まちづくり学習」の理念の構築、教える内容の明確化、2)様々な主体とのコーディネート、3)支援に関する情報提供、4)教師の「まちづくり学習」の体験、5)実践例の開発と積み重ね、その情報発信、6)小学校教育の範囲外となる「まちづくり学習」を補う取り組み、7)各「学習段階」での子供の年齢、レベルにあった教材の開発、8)ハード面での「まちづくり学習」の支援などであった。

表7：自治体の取り組みと教師の必要とする支援の対応

|                              |                              |
|------------------------------|------------------------------|
| 横浜市の取り組みに見られる「まちづくり学習」に対する支援 | 教師の必要としている「まちづくり学習」への支援      |
| 区や市の事業                       | 小学校教育の範囲外となる「まちづくり学習」を補う取り組み |
| 専門的な知識に関する支援                 |                              |
| 資金的支援                        |                              |
| 教師の「まちづくり学習」の体験              | 教師の「まちづくり学習」の体験              |
| コーディネート                      | コーディネート                      |
| 地域の教材化                       |                              |
|                              | 「まちづくり学習」の理念の構築、教える内容の明確化    |
|                              | 支援に関する情報提供                   |
| 公園づくりへの参加（一部）                | 実践例の開発と積み重ね、その情報発信           |
|                              | 各学習段階での子供の年齢、レベルにあった教材の開発    |
| 公園づくりへの参加や学校ビオトープ事業          | ハード面での「まちづくり学習」の支援           |

つまり、自治体の取り組みは、教師の「まちづくり学習」への支援となっており、教師がこれらを利用してゆけば、学校教育において「まちづくり学習」を展開することが可能ということができらう。

しかし、この中には支援としての可能性を持つものの、教師や実施している自治体によってその可能性が認識されずに現実として効果を発揮していないものもある。

さらに、1)まちづくり学習の理念の構築、2)支援に関する情報提供、3)公園以外のまちの要素の教材化、4)実践の積み重ねと情報発信、5)各「学習段階」での子供の年齢、レベルに応じた教材の開発などは対応されていない。例えば、緑政局においては、子供の参加に関する積み重ねがあるものの、そのノウハウは課内部で共有されておらず、まして、外部には発信されていない。

また、特に教師向けに発信する場合や実践の積み重ねにおいては教師や教育の分野と連携する必要があるだろう。

## 5.考察

まず、「まちづくり学習」全体に関して、次のようなことがいえる。

\*「まちづくり学習」の理念の構築が必要である。

ここで提示したものは小学生を対象とした、「まちづくり学習」の初歩的な段階のものに過ぎず、継続的な取り組みを想定し、中学生のレベル、高校生のレベルと考えてゆく必要がある。そのうえで、個々の取り組みが、

「まちづくり学習」全体の中で何を指すのかを考慮し、取り組まれる必要がある。

また、学校教育における展開の可能性に関しては、\*自治体や専門家、市民団体との役割分担が必要である。

「まちづくり学習」には、学校や自治体、専門家などのこれに取り組む主体のそれぞれが担うべき部分があり、各主体がそれぞれの役割を認識し、連携、適切な役割分担によって「まちづくり学習」を行なってゆく必要がある。

特に学校教育と自治体の取り組みに着目した場合、\*本研究において描いたような「まちづくり学習」像を取り組みの位置付けの目安とし、自治体の取り組みを利用してゆくことで、教師は学校教育の中で、理想的な「まちづくり学習」を展開できる可能性がある。

またそれは、自治体にとって

\*学習段階ごと、取り組みごとに連続性がないという傾向を持つ自治体による「まちづくり学習」をつなぎ合わせ、補うことにつながる。

しかし現時点では、情報の不足、教師、自治体側の認識不足によって、積極的には活用されていない。

「総合的な学習の時間」の導入によって教師の関心が「まち」に向いている今こそ、

\*自治体は自らの事業を「まちづくり学習」の視点から見直し、積極的に情報提供し、教育の分野との連携を図るべきである。

<sup>1</sup> 小川潔『都市の中で環境学習を考える』「都市問題」no.85(1994年)pp.3-14

<sup>2</sup> 尼崎市総合企画局「まちづくり学習のすすめ」(1982年)、戸沼幸市「あづまし津軽の未来」(1982年)

<sup>3</sup> 大澤佐代里、佐谷和江『全国の自治体における子供たちへのまちづくり学習活動の概要』「都市計画」no.202(1996年)pp.25-29

<sup>4</sup> (財)日本地域開発センター「都市をめぐる環境教育の現状と課題」(1992年)

<sup>5</sup> 岡村敦、増山正明『社会科副読本に見る子供のまちづくり教育に関する研究』「日本建築学会学術講演梗概集」F1(1997年)pp.367-368など

<sup>6</sup> 西山康雄『まちづくり教育の概念と展望』「都市計画」no.116(1981年)pp.9-15

<sup>7</sup> 延藤安弘『まちづくり学習の展望』「まちづくり研究」23首都圏総合計画研究所(1984年)

<sup>8</sup> 平井なか、小澤紀美子『まち学習からまちづくりへ』「日本建築学会大会学術梗概集」F1(1997年)pp.365-366

<sup>9</sup> (財)地域振興研究所「子ども参加型地域づくり教育システム」(1995年)：金沢市を例としてその地域性を考慮した教育課程内の「まちづくり学習」のシステムとして提言されている。

<sup>10</sup> 「地域住民が協働して、あるいは地方自治体と協力して、自らが住み、生活している場所を地域にあった住み良い魅力あるものにしていく諸活動」

<sup>11</sup> 子供とまちづくり研究会編「子供とまちづくり-面白さの冒険」風土社(1996年)、まちワーク研究会「子供の参加とまちづくり'95」(1995年)、住総研「住まい・まち学習」論文集、日本建築学会大会学術講演梗概集など

<sup>12</sup> 90年代後半以降増加傾向にある。

<sup>13</sup> 2001年8~12月に行なった横浜市各課、各区の区政推進課へのヒヤリング調査より。

<sup>14</sup> 2000年7月31日付の神奈川新聞によれば、1998年以降6校が参加している。

<sup>15</sup> それぞれの地域にふさわしい手法で生物が生息しやすいような環境づくりを行ない、自然環境の質を高めること。

<sup>16</sup> 正確には区ごとの教師による組織、教育研究会の社会科部会である。

<sup>17</sup> 石川宜裕、後藤春彦他『まちづくり学習から見た「地域学習」の可能性と展望に関する研究』「日本建築学会学術講演梗概集」E1(2000年)pp.629-630、馬場たまき、桂重樹他『総合的な学習時間における「住まいや住環境」の教育に関する研究』「日本建築学会学術講演梗概集」F1(2000年)pp.321-322など

<sup>18</sup> 東京都23区内の小学校のうち、総合的学習に取り組みインターネット上にその成果を公表していた小学校のうち無作為に選んだ7校に対してメールにて行なっている。