

持続可能なまちづくりの担い手を育成する教育プログラムの開発

所属コース 教科領域コース
氏名 篠原 佑芽
指導教員 鴛原 進 井上 昌善

【概要】

本研究の目的は、持続可能なまちづくりの担い手の育成を目指す教育プログラムの在り方について、授業開発及び実践に基づき検討することである。本研究の成果は、持続可能なまちづくりの担い手を育成するためには、パートナーシップに着目した課題解決を目指す取り組みを学習内容として取り扱い、社会に対する自己効力感を高める指導を行うことが重要であるということを示した点にある。授業実践に基づく考察結果から、課題解決を目指す主体間の関係性を可視化したパワー・マッピングを提示することにより、社会参画の手段について生徒に考えさせ、まちづくりの担い手である市民としての意識を高めることができることが明らかになった。また、今回作成したデジタルマップは、地域の課題把握を促すことができた点で教材として価値があったと言える。これらは、従来の持続可能なまちづくり学習に関する研究の課題を乗り越えるための一助になりうる。

キーワード まちづくり学習 パートナーシップ パワー・マッピング デジタルマップ

1. はじめに：本研究の目的

近年、2015年に国連総会において採択されたSDGs (Sustainable Development Goals: 持続可能な開発目標) がマスメディア等で多く取り上げられ、注目を浴びている。SDGsとは、「誰一人取り残さない」という理念のもと、17のゴールと169のターゲットが設定された、2030年までに持続可能でよりよい世界を目指すための国際目標である¹。中学校学習指導要領においても、生徒には「豊かな創造性を備え持続可能な社会の創り手となること」²が期待されており、このことから、持続可能性について学校教育で取り扱い、生徒に考えさせることには大きな意義があることが分かる。

学習指導要領に組み込まれる以前から、「ESD (Education for Sustainable Development: 持続可能な開発のための教育)」は日本だけでなく世界各国で推進されてきた。ESDの実施について、唐木清志は、「人格の発達や、自律心、判断力、責任感などの人間性を育むこと」³と「他人との関係性、社会との関係性、自然環境との関係性を認識し、『かかわり』『つながり』を尊重できる個人を育むこと」⁴という2つの観点が必要だと考えられていると述べ

¹ 外務省 HP より (<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/about/index.html>)
2022年2月13日最終閲覧。

² 文部科学省『中学校 学習指導要領 (平成29年告示)』2017年, p. 20。

³ 唐木清志「SDGsに基づくカリキュラム開発 ー学校教育でESDを実現するためにー」井田仁康編『持続可能な社会に向けての教育カリキュラム ー地理歴史科・公民科・社会科・理科・融合ー』古今書院, 2021年, p. 8。

⁴ 同上書, p. 8。

る。筆者は、このうち、2点目の観点に着目する。2点目の観点における「かかわり」「つながり」は、「パートナーシップ」と言い換えることができよう。SDGsにおいても17番目の目標に「パートナーシップで目標を達成しよう」とあり、1から16の目標を達成するための重要な理念として位置付けられている。これらのことから、持続可能な社会を創るためには、他者との協働的な関係や協働のための方法について理解を深め、その在り方について考えることが求められると言えるのではないか。持続可能な社会の創り手を育成するためには、「パートナーシップ(=問題解決のための協働関係)」に着目した教育プログラムの開発が必要不可欠であると考え。そこで本研究では、パートナーシップが現れやすい題材として、多様な主体が連携・協働している「まちづくり」に関する取り組みに着目する。

以上のことから、「持続可能な社会の創り手」を「持続可能なまちづくりの担い手」と捉え、「パートナーシップの在り方について考えながら課題解決に向けて行動できる市民」と定義する。そして、そのような市民を育成するための教育プログラムの在り方について検討することを本研究の目的とする。

2. 先行研究の特質と課題

第一章をふまえ、まちづくりに着目した学習に関する先行研究の成果から示唆を得た上で、授業開発を行う。社会科におけるまちづくり学習の研究動向を整理し、今後の展望を明らかにしたものとして、吉水裕也らの研究が挙げられる⁵。吉水らは、まちづくり学習を「まちづくりの担い手を育成するために、自分自身が暮らしているまちを対象とし、まちに起こっている課題を他の地域やより大きなスケールと関連づけながら認識し、自らが主導してハードとソフトの両面から総合的なまちづくり実践を行う学習」⁶であると位置づけている。

持続可能性に焦点を当ててまちづくり学習を進めた先行研究としては、永田成文の研究が挙げられる⁷。成果として、観光資源の持続的利用を思考・判断・表現させる地域調査をすることにより、地域認識とふるさとへの愛着を深め、社会参加に向けた行動の変革を促す効果が見られたと述べる。しかし、地域の観光資源の魅力発信に生徒の意識が向き、地域の課題を認識した上で課題解決策を提案する意識が薄くなったことを課題として挙げている。

また、山本勝治は、総合的な学習の時間において「身近な地域の『まちづくり』について考えよう！」という単元を実践している⁸。施設訪問の形でフィールドワークを行った上で「まちづくり」に必要な視点について考えさせ、その中で特に大切だと考える6つの視点(ボランティア、体の不自由な方、経済発展、環境、子どもや高齢者等のさまざまな世代、外国人)からまちづくりプランを作成させている。この6つの視点から考えさせることが、ESDの核ともなる「共生」という概念を認識させることにつながっていると述べる。

⁵ 吉水裕也ほか「社会科におけるまちづくり学習の研究動向と展望」『兵庫教育大学研究紀要』55, 2019年, pp. 1-10。

⁶ 同上書, p. 1。

⁷ 永田成文「地域活性化に向けて地域の魅力を考える地理ESD授業—観光資源を他地域に伝える活動を導入して—」井田仁康編『持続可能な社会に向けての教育カリキュラム—地理歴史科・公民科・社会科・理科・融合—』古今書院, 2021年, pp. 228-241。

⁸ 山本勝治「『まちづくり』について議論しよう! 第一学年『国際教養』の授業実践報告」『国際中等教育研究: 東京学芸大学附属国際中等教育学校研究紀要』5, 2012年, pp. 133-155。

しかし、これらの持続可能なまちづくり学習に関する研究においては、第一章でその重要性を述べた「パートナーシップ」を大きく扱っていない。また、永田（2021）においては、ほぼ統計資料のみ、山本（2012）においては施設訪問のみから地域の課題を考えさせている点から、授業内で取り上げた地域の課題把握が十分になされているのかについても疑問が残る。さらに、魅力の発信やまちづくりプランの作成に留まっているため、生徒の課題解決や社会参画に向けた思考・行動を促すことができていないのではないかと筆者は考える。そこで本研究では、地域における課題を把握できる教材を作成し、活用させた上で、「パートナーシップ」について捉えさせ、課題解決のためにはどのように社会参画すれば良いのかについて重点的に考えさせる授業実践を行う。

社会参画の手段を生徒に考えさせる際には、古田雄一の「パワー・マッピング」を活用する。古田は、社会変革の効力感を育む市民性教育について研究を行い、公共的な問題解決において、問題に関係する利害関係者が持つパワー（他の人々、制度、過程に影響を与える能力）の関係構造を、干渉や協働を

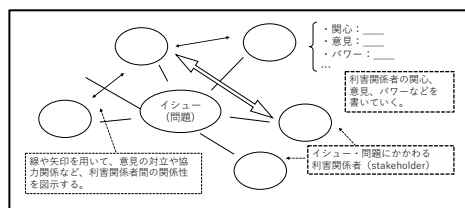


図1：パワー・マッピングの例
古田（2015） p. 60 図2より引用

通して組み替えることが重要であると述べ、そのような関係構造を可視化した「パワー・マッピング」を活用している⁹。可視化し、把握させることにより、課題解決に向けた行動や社会参画の手段を考えることができるとしている。図1は、古田が作成した「パワー・マッピング」の例である¹⁰。古田の「パワー・マッピング」を本研究においても活用することにより、中学生としてどの利害関係者に干渉し協働することで課題を解決できるのかについて思考を促し、生徒の社会参画につなげたい。

以上の先行研究の特質と課題をふまえ、実践を行う。先行研究における課題を乗り越えるための本研究における授業構成論について、次章で述べる。

3. 本研究の授業構成論

第一章で示した本研究の目的「パートナーシップの在り方について考えながら課題解決に向けて行動できる市民の育成」と第二章で述べた先行研究の特質と課題をもとに、本実践では表1に示す授業構成に基づいて実践を行う。

本研究の授業構成論は、第一段階「持続可能性を高める取り組みの把握」、第二段階「取り組みに対する批判的な考察」、第三段階「パートナーシップをふまえた望ましい課題解決策の提案」の三段階となっている。第一段階では、地域において持続可能性を高めていると言える取り組みについて知ることを目指す。第二段階においては、その取り組みに関するパートナーシップについて捉えるとともに、取り組みの課題について考察することを目指す。第三段階においては、第二段階で理解したパートナーシップをふまえ、地域の持続可能性を高める課題解決策について思考し、提案することを目指す。

このような授業構成論に基づく学習により、「持続可能なまちづくりの担い手の育成」を実現できると考える。実践の報告について、次章で述べる。

⁹ 古田雄一「社会変革への効力感を育む市民性教育—アメリカの『パブリック・アチーブメント』を事例として—」『公民教育研究』23, 日本公民教育学会, 2015年, pp. 53-67.

¹⁰ 同上書, p. 60, 図2「パワー・マッピングの例」。

表 1：本研究の授業構成

段 階	方 法
第一段階 持続可能性を高める取り組みの把握	身近な地域において、持続可能性を高めるためにどのような取り組みが行われているのかについて知る。
第二段階 取り組みに対する批判的な考察	どのような主体が取り組みに関わっているのか(パートナーシップ)を理解した上で、取り組みにおける課題について考察する。
第三段階 パートナーシップをふまえた 望ましい課題解決策の提案	パートナーシップに着目しながら、地域の持続可能性を高めるための課題解決策について考え、提案する。

(筆者作成)

4. 実践の報告

(1) 教材化の視点

本研究では、連携校実習（以下、実習と略記）校区における持続可能性について考えさせる実践を行う。実習校は松山市に位置している。松山市は、2020年にSDGs未来都市に選定された。2030年のあるべき姿として、「安全で環境にやさしい 持続可能な観光未来都市まつやま」を掲げ、経済・社会・環境に配慮したまちづくりを行っている¹¹。具体的には、「①産業の活性化と交流・関係人口が拡大する、賑わいがあり選ばれるまち」「②コンパクトで、防災力も高く、多様な主体が活躍する安全安心で快適なまち」「③協働が築く、豊かな自然環境と共生するまち」¹²という3つの観点からまちづくりを進めている。そこで本研究では、その中でも「安心安全なまち」「協働」をキーワードに、実習校区における持続可能性について考え、実践する。

第一章から第三章をふまえ、本研究においては、児童生徒を犯罪から守る取り組みである「まもるくんの家」¹³を教材として用いる。「まもるくんの家」を教材として扱う理由として次の二点を挙げる。一点目は、地域の安全性の向上に貢献し、児童生徒を犯罪から守っている取り組みであるという点、二点目は、生徒が学校を通して社会参画することが可能であるという点である。

「まもるくんの家」は、全国的に児童生徒が被害者となる事件が頻発していることを受け、愛媛県において1997年より警察が防犯協会、PTA 連合会及び教育委員会と連携して設置しているものである。一般住宅や商店などの協力を得て設置しており、目立つ場所に表示板(図2¹⁴)を貼って、子どもたちが危険を察知したときに駆け込める緊急避難所としている¹⁵。設置目的は、①不審者からの声かけなど、被害を受けそうになった時に助けを求めることができる場所の確保、誘拐等の



図 2：表示板
松山市小中学校
PTA 連合会 HP より

¹¹ 松山市「松山市 SDGs 未来都市計画」2020年, p. 6.

¹² 同上書, p. 6.

¹³ 全国的には「こども 110 番の家」と呼ばれている取り組みの愛媛県版である。

¹⁴ 松山市小中学校 PTA 連合会 HP より (<https://matsuyamapta.com/pages/36/>) 2022年2月13日最終閲覧。

¹⁵ 高橋治郎 他 15 人「地域防災における『学校の役割』に関する愛媛大学教育学部教育連携校との共同研究 ―自然災害およびストーカー被害から児童を守る対策に関する研究―」『愛媛大学教育実践総合センター紀要』23, 2005年, pp. 9-22.

防止 ②地域住民の意識喚起，地域の防犯に対する取り組みの促進 ③事業の協力者からの通報により，事件の早期解決を目指すの3点である。実施対象は小学校 PTA であり，中学校 PTA はその事業に協力することとしている。

高橋治郎らは，2005年¹⁶と2006年¹⁷に「まもるくんの家」に関する共同研究を行なっている。対象となる小学校の児童，保護者に対してアンケートを行い，児童や保護者の安全意識と防犯対策，「まもるくんの家」の認知度・浸透具合について調査している¹⁸。アンケートの結果から，高橋らは，学校ごとに「まもるくんの家」の認知度が大きく異なっていたことを明らかにし，学校における防犯教育が児童の防犯意識を高めていると推測している。このことから，学校教育において地域の安全性や防犯対策について扱うことの重要性が読み取れる。しかし，「まもるくんの家」を教材として授業を行なった先行研究は少ない。そこで，本研究では，「まもるくんの家」を中心教材として扱うことで，安全面から見たまちづくりに関する課題とその解決方法について生徒自身に考えさせることにより，安全性の高い，持続可能なまちづくりの担い手となる市民を育成することを目指す。

(2) 実践の概要

実習先である松山市立 H 中学校にご協力いただき，第一学年の総合的な学習の時間において，98人の生徒に対して授業実践を行った。主な発問と学習内容を表2に示す。

表2：実践における主な発問と学習内容

学習課題 H中学校区を持続可能なまちにするために，どのように行動すれば良いのだろうか？		
授業構成	主な発問	主な学習内容
1. 取り組みの把握	○持続可能なまちとはどのようなまちか？ ○「まもるくんの家」とはどのような取り組みか？ ○デジタルマップからどのようなことが分かるか？考えられるか？ ○中学生である私たちは，どこ（誰）に働きかければ良いのか？	○「持続可能なまち」の定義について。 ○「まもるくんの家」の取り組み内容について。 ○校区内の「まもるくんの家」の調査。（デジタルマップを活用した擬似フィールドワーク） ○ステッカーが貼られるまでのプロセスについて。（パワー・マッピングの活用）
2. 取り組みに対する批判的考察		
3. 課題解決策の提案	○「まもるくんの家」の取り組みをより充実させるためには，どのようにすれば良いか？ ○H 中学校区を持続可能なまちにするために，どのように行動すれば良いのだろうか？（学習課題）	○「まもるくんの家」の取り組みをより充実させるための方策について。 ○H 中学校区を持続可能なまちにするための行動について。

(筆者作成)

¹⁶ 高橋ら (2005) 前掲書。

¹⁷ 高橋治郎 他 15 人「地域防災における『学校の役割』に関する松山市東雲・道後・清水および湯築小学校との共同研究—地域自主防犯組織を中心とした子どもの安全を確保する対策に関する研究—」『愛媛大学教育実践総合センター紀要』24, 2006 年, pp. 13-25。

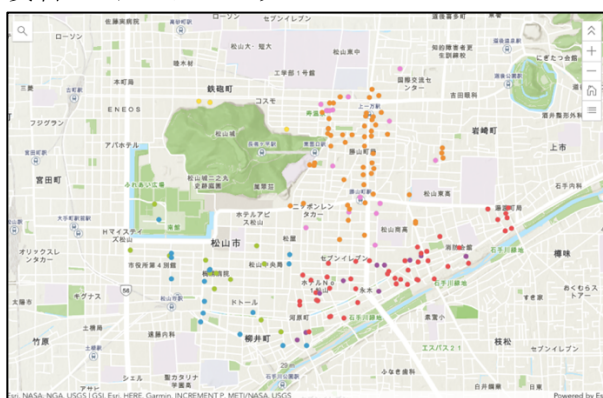
¹⁸ アンケートを実施する一方で「まもるくんの家マップ」を作成しているが，そのマップを授業で扱ったなどという内容は見られない。調査結果をもとに「まもるくんの家マニュアル」を作成した，という内容も見られるが，具体的な内容や実物については確認できなかった。

学習課題としては、「H 中学校区を持続可能なまちにするために、どのように行動すれば良いのだろうか？」を設定する。環境保護だけが持続可能なまちをつくる行動ではないことを理解した上で、地域の安全に関する事業に携わる主体同士の関係性に着目しながら、意見書の提出を通して社会に関わろうとする態度を育成したいと考えている。

授業の導入部分で SDGs と本時の学習課題（メインクエスト、以下 MQ）「H 中学校区を持続可能なまちにするために、どのように行動すれば良いのだろうか？」について確認し、展開 1 では持続可能性を高める取り組みを把握させる。具体的には、「持続可能なまちとはどのようなまちだろう？」をサブクエスト（以下 SQ）とし、SDGs 未来都市としての松山市のまちづくりについて確認する。第四章第 1 節に示した、松山市が掲げる「2030 年のあるべき姿」「まちづくりの 3 つの方針」「社会面の課題」から、本授業では持続可能なまちを「安心安全なまち」と定義して学習を進めていくことを示す。

展開 2 では、「まもるくんの家」の取り組みを批判的に考察させるために、デジタルマップとパワー・マッピングを活用する。「デジタルマップからどのようなことが分かるだろうか？」を SQ に設定し、擬似フィールドワークを行う。「安心安全なまちって、どんなまち？」と問いかけ、地域の安全がどのように守られているのかについて考えさせ、授業では「まもるくんの家」を取り上げることを確認する。その後、「まもるくんの家」とはどのような取り組みかについて確認し、『まもるくんの家』は十分に役に立っているのか？どのように取り組まれていたら最大限効果が発揮されるのだろうか？という問いについて考えさせる。「子どもの目線の高さにステッカーが貼ってあるとき」という例を示したところ、生徒は「どこにあるのかみんな知らないから役に立っていないのではないか」「目立つところや知っている店がまもるくんの家だったら入りやすい」といった意見を考えたようであった。各生徒が考えたそれらの視点をもとに、デジタルマップを活用して擬似フィールドワークを行う。ESRI ジャパンの survey123 というアプリケーションを使い、井上昌善先生の研究室のゼミ生などの学生に事前調査に協力してもらいデジタルマップ（資料 1）を作成する¹⁹。校区全体の「まもるくんの家」の実態を把握してもらうために、全ての地点（157 箇所）を写真に収め、登録を行った。

資料 1：デジタルマップ



(筆者作成)

松山市立 H 中学校は 3 つの小学校区から編成されているため、デジタルマップ上でも色分けし、区別できるようにする。S 小学校区はオレンジ色とピンク色、Y 小学校区は赤色と紫色、B 小学校区は黄緑色と青色、どの小学校区にも当てはまらない場合は黄色で示し、各ポイントをクリックするとその地点に登録された 3 枚の写真（建物全体の写真、ステッカーを貼ってある位置が分かる写真、ステッカー自体の写真）が表示されるように設定する。オレンジ色、赤色、黄緑色で示す「まもるくんの家」は、小学校側が認識し教育委員会に書類として提出している場所である。対して、

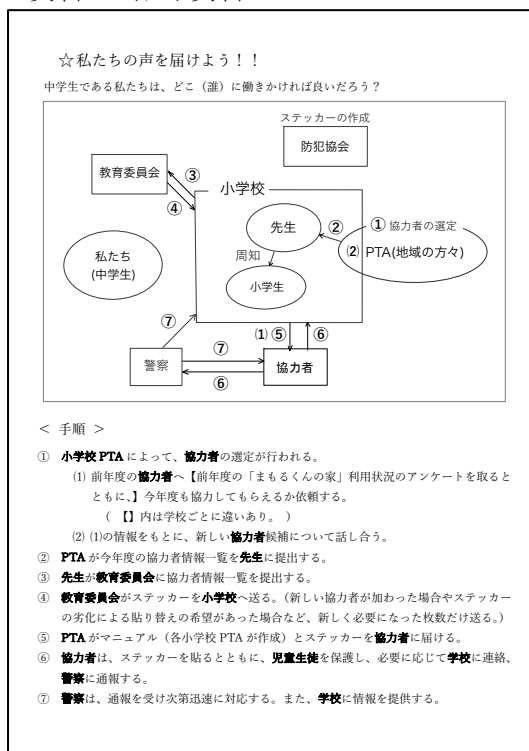
¹⁹ ESRI ジャパン HP より (<https://www.esri.jp/products/survey123/>) 2022 年 2 月 13 日最終閲覧。

ピンク色、紫色、青色で示す地点は、警察が主体となって登録している「まもるくんの店」「まもるくんの会社」や、過去に「まもるくんの家」として小学校に協力していたが今はしておらず、ステッカーを貼ったままにしている場所、閉業したがステッカーは貼られているお店である。このデジタルマップを活用するために、出身小学校をもとに4人班を編成し、班でタブレットを2台使用させる。1台目はデジタルマップを見るもの、2台目はGoogleマップ等を使って位置やお店の情報を調べるものである。30分程擬似フィールドワークを行いながら、「デジタルマップからどのようなことが分かるか？考えられるか？」『まもるくんの家』の取り組みをもっと充実させるために、どうすれば良いだろう？』の問いについてワークシートに記入させる。

展開3では、パートナーシップについて捉えさせることを目的とする。ここではSQとして、『まもるくんの家』の取り組みをより充実させるためには、どうすれば良いだろう？』を設定する。第二章で示した古田論文²⁰を参考に、パワー・マッピングを作成し、手順の説明文とともに「まもるくんの家」が決定するまでのプロセスを示す(資料2)。中学生、小学生から矢印が伸びていないことに着目させ、日々通学路を利用する中学生だからこそ発信できる意見を伝えていくことの重要性に気づかせる。その後、「まもるくんの家」の取り組みをより充実させ、持続可能なまちをつくるためには、中学生としてどの機関に声を届ければ良いのかについて考えさせる。パワー・マッピングの「私たち(中学生)」から伸びる矢印を資料2に記入させ、自身の考える地域の安全性、持続可能性を高めるための方策を意見書に記述させる。その際、その意見書をどこに届けるのか提出先も改めて記入してもらう。

終結の部分では、MQ「H中学校区を持続可能なまちにするために、どのように行動すれば良いのだろうか？」について考えさせ、ワークシートに記入させる。

資料2：配布資料



(筆者作成)

(3) 結果と考察

本実践について、本研究の目的をふまえ、「パートナーシップの在り方について考えながら課題解決に向けて行動しようとする意識が形成されているかどうか」という観点に基づいて評価を行う。今回は、ワークシートにおける生徒の記述内容を主な評価対象とする。

観点に関して、本実践において「課題解決に向けて行動しようとする意識が形成されている」とは、「個人の努力が必要である」と考えるのではなく、「他者と連携し、協働的な関係性に基づいて行動することが必要である」と考えていることを指す。地域の課題と協働関係をふまえ、具体性のある意見書を提出できたかを見とることとする。

²⁰ 古田前掲書。

まず、MQ「H 中学校区を持続可能なまちにするために、どのように行動すれば良いのだろう？」に対する回答を参考にして分類する。MQ に対して「自分の意見を伝える」「地域全体で意識を高める」「みんなで考える」など、「他者と連携し、協働的な関係性に基づいて行動することが必要である」という回答をした生徒たちを X グループ、「ゴミのポイ捨てをしない」「まもるくんの家の場所を知る」「持続可能について調べる」など「個人の努力が必要である」という回答をした生徒たちを Y グループとする。協働的な関係性に基づいて行動するのか、個人で行動するのか判断しかねる「まもるくんの家を増やす」「安心安全なまちをつくる」といった意見を記述した生徒たちは Z グループとする。実際に分類すると、X グループの生徒が 37 人、Y グループの生徒が 36 人、Z グループの生徒が 25 人という結果になった。今回は、本実践の教育的効果を明らかにするために、X グループと Y グループの意見書の記述内容に着目し、分析を行うことにする。以下の表 3 に、生徒 a～e の記述内容を示す。

表 3：生徒の記述（原文ママ。ただし、地区や小学校の名前は筆者が書き換えた。）

		X グループ (37人)	Y グループ (36人)
M Q	回答	a:実際に使っている僕らが、声をあげていくこと。 b:大人だけじゃなくて子どもも協力して防犯する。	c:生徒みんなでゴミ拾いなどをしたらいいと思う。 d:まもるくんの家などを知っておいていざの時にそなえる。 e:町ポイ捨てをしない。海をよごさない。
意見書	タイプ I	a:私は B 地区に住んでいます。B 小の近くには、まもるくんの家がとても少ないです。特に B 小から真つすぐ南方向へ進む 4 コースの通学路はとても暗く、まもるくんの家がない危険なゾーンなのです。なので、できれば、明かり（街灯）を設置してほしいのと、まもるくんの家を増やしてほしいです。よろしくおねがいします。	c:個人的には知らない人の家に助けを求めるといのはちょっといやだし、もうしわけないのでスーパー、コンビニなど人の多いところなどがいいです。まもるくんの家が正直小さい子の視線から見ると見えにくいと感じるところもあったのでそういうところはマークを大きくしたり、場所をひくくするなどして、やればとてもいいと思います。あと学校で地図を見てみなおすなどみんなにも通学路のまもるくんをおぼえてもらったらいいと僕は考えました。
	タイプ II	b:人通りの多いところにしかまもるくんのステッカーがあるからもっと人通りが少ない所でも増やすといいと思います。	d:もっとわかりやすく、まとまっているのではなくいろんな場所に作ってほしいです。わかりやすい場所にはってほしいです。ドアなどにはってほしいです。あとほとんど 24 時間人がいる所に入ってほしいです。
	タイプ III		e:先生がなんとかしてくれるから。先生が、教育委員会に伝えるから。

(筆者作成)

タイプ I とは、地域の安全性を高めるために「まもるくんの家」をどのように改善していけば良いのか、その課題と解決策が大変具体的であり、他者と協働しようとしていることが読み取れる意見書である。タイプ II は、タイプ I の生徒と比べると、課題を把握していることは読み取れるが詳しく述べられていないために、課題解決策が抽象的になっているものや、他者と関わることの重要性が伝わりにくい意見書である。タイプ III は、内容が抽象的なうえ、課題を自分ごととして捉えられていない様子が読み取れる意見書である。各グループにおけるタイプ I～III の人数とその割合を以下の表 4 に示す。

表 4：各分類における人数と割合²¹

	X グループ (37 人)	Y グループ (36 人)	Z グループ (25 人)
タイプⅠ	21 人 (57%)	11 人 (31%)	8 人 (32%)
タイプⅡ	16 人 (43%)	23 人 (64%)	16 人 (64%)
タイプⅢ	0 人 (0%)	2 人 (6%)	1 人 (4%)

(筆者作成)

以上の分析から、自分の意見を社会に発信し、提出先の機関・人々と関わることで地域の安全性(＝持続可能性)を高めることができると考える生徒(Xグループの生徒)は、個人の努力で持続可能なまちづくりを達成しようとする生徒(Yグループの生徒)よりも、具体的な課題と解決策を含み、かつ実感を伴う意見書を提出できる傾向があることが分かった。このことから、「よりよいまちづくりに向けて自分の声を届けようとする意識」は、「パワー・マッピングにより主体同士の関係性を捉え協働することの意義について理解すること」と大きく関わっていることが分かった。その一方で、グループY, Z, タイプⅡ, Ⅲの生徒については、「自分の意見が社会の取り組みに反映される」「自分の行動により社会の仕組みを変えることができる」という自己効力感が低いために、社会参画に対する意識や意欲が高まっていない様子が読み取れる。まちづくりの担い手を育成するには、パワー・マッピングを示すだけでは不十分であり、協働関係を捉えさせた上で、自らを「社会に影響を与える存在である」と認識できるような、実感を伴う指導が求められることが明らかになった。

以上の実践の結果から、持続可能なまちづくりの担い手を育成するためには、まちづくりに関する課題の解決に携わる主体間関係について理解を深め、その在り方について考えさせるとともに、社会に対する自己効力感を高める指導が重要であることが示唆された。

5. おわりに：本研究の成果と課題

本研究の成果は、持続可能なまちづくりの担い手を育成するためには、パートナーシップに着目して課題解決を目指す取り組みを学習内容として取り扱い、社会に対する自己効力感を高める指導を行うことが重要であるということを示した点にある。授業実践に基づく考察結果から、課題解決を目指す主体間関係性を可視化した「パワー・マッピング」を提示することにより、社会参画の手段について生徒に考えさせることが可能となり、まちづくりの担い手である市民としての意識を高めることができることを明らかにした。また、今回作成したデジタルマップは、地域課題の把握を促すことができた点から、教材としての価値があると言える。これらは、従来の持続可能なまちづくり学習に関する研究の課題を乗り越えるための一助になりうる。

今後の課題について、次の二点を挙げる。一点目は、生徒の社会に対する自己効力感を高める方策について考えることである。具体的には、生徒の意見を社会に対して実際に提出し、フィードバックをもらうことで生徒の自己効力感を向上させることが有効であると考えている。社会と学校とのよりよい関わり方、連携の仕方についても今後検討していく必要がある。二点目は、実践後の生徒の行動の変容を見取り、論じることができていない点である。行動変容を見とるための視点や方法を含めた授業開発研究を推進する必要がある。

²¹ 四捨五入の関係により、割合の総数が100%にならないグループもある。

引用・参考文献（最終閲覧日 2022 年 2 月 13 日）

- ESRI ジャパン HP (<https://www.esrij.com/products/survey123/>)
- 外務省 HP (<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/about/index.html>)
- 唐木清志「SDGsに基づくカリキュラム開発 ―学校教育でESDを実現するために―」井田仁康編『持続可能な社会に向けての教育カリキュラム ―地理歴史科・公民科・社会科・理科・融合―』古今書院, 2021年, pp. 2-13。
- 高橋治郎 他 15人「地域防災における『学校の役割』に関する愛媛大学教育学部教育連携校との共同研究 ―自然災害およびストーカー被害から児童を守る対策に関する研究―」『愛媛大学教育実践総合センター紀要』23, 2005年, pp. 9-22。
- 高橋治郎 他 15人「地域防災における『学校の役割』に関する松山市東雲・道後・清水および湯築小学校との共同研究 ―地域自主防犯組織を中心とした子どもの安全を確保する対策に関する研究―」『愛媛大学教育実践総合センター紀要』24, 2006年, pp. 13-25。
- 永田成文「地域活性化に向けて地域の魅力を考える地理ESD授業 ―観光資源を他地域に伝える活動を導入して―」井田仁康編『持続可能な社会に向けての教育カリキュラム ―地理歴史科・公民科・社会科・理科・融合―』古今書院, 2021年, pp. 228-241。
- 古田雄一「社会変革への効力感を育む市民性教育―アメリカの『パブリック・アチーブメント』を事例として―」『公民教育研究』23, 日本公民教育学会, 2015年, pp. 53-67。
- 松山市小中学校PTA連合会 HP (<https://matsuyamapta.com/pages/36/>)
- 松山市「松山市SDGs未来都市計画」2020年。
(<https://www.city.matsuyama.ehime.jp/shisei/keikaku/SDGs/matsu-torikumi/miraitoshi.files/mirai.pdf>)
- 文部科学省『中学校 学習指導要領（平成29年告示）』2017年。
- 山本勝治『『まちづくり』について議論しよう！第一学年『国際教養』の授業実践報告』『国際中等教育研究：東京学芸大学附属国際中等教育学校研究紀要』5, 2012年, pp. 133-155。
- 吉水裕也ほか「社会科におけるまちづくり学習の研究動向と展望」『兵庫教育大学研究紀要』55, 2019年, pp. 1-10。

謝辞

本研究を進めるにあたって、指導教員として温かく熱心にご指導してくださった愛媛大学教職大学院の鴛原進教授、井上昌善准教授に深く感謝申し上げます。実践にあたり、ご協力をいただいた松山市立H中学校の先生方、生徒の皆さん、地域の方々、またデジタルマップの作成にあたりご協力いただいたS小学校、Y小学校、B小学校の先生方、PTAの方々、ESRI ジャパンの方々、井上研究室の皆様にご心より御礼申し上げます。

本当にありがとうございました。

付記

研究成果の公開に関しては、実践を行なった研究協力校の学校長の承諾を得ております。