

「まちづくり教育」の現状についての考察

—「まちづくり」を「教育する」ことにおける課題—

Study on actual condition of “Education for community design”

—The subjects of teaching about community design—

玉田 洋
TAMADA Hiroshi

1. はじめに

筆者は修士論文において、子どもたちが地域に根ざすことなく生活していることを「子どもと地域の乖離」と捉えて、研究を行った。分析・検討していく中で、「子どもと地域の乖離」とは子どもだけの問題でなく、地域、ひいてはわが国の社会的な課題であるということが明らかになっていった。高度経済成長以降、地域コミュニティが希薄化していき、大人たちが地域から離れていったように、子どもたちも地域から離れていったのである。

そうした現象は、わが国において不可逆的なものであると考えられる。ただ、ここで注目したいのは、近年「まちづくり」という言葉のもと、様々な試みが全国各地で行われているということである。「まちづくり」とは幅の広い概念だが、行政主導でなく住民が主体となって「地域」のことを考えていくことを含んでいる。住民が地域に「参加者」として関わっていくことで地域とつながり、「乖離」の解消につながる可能性を持っているのである。

そして、上記のような「まちづくり」の考え方を、教育の分野で実践するものとして「まちづくり教育」は存在していると考えられる。「まちづくり教育」とは、まちを知る・郷土愛を育むことなどを目的に、自治体の協力のもと、主に小中学校などで実施されている学習のことをさす⁽¹⁾。他に様々な名称でも語られるが、いずれも正規の教科ではなく、「総合的な学習の時間」「生活科」「社会科」の中で、90年代以降、数多く実施されている。

「まちづくり教育」には、大人たちの「まちづくり」がそうであるように、子どもたちにとっても「地域との乖離」を解消するような可能性が含まれているのだろうか。そうした視点で調べていく中で、「まちづくり教育」の持つ課題も浮かび上がってきた。

一つは、「まちづくり教育」にはそもそも両義性が含まれているのではないかという観点である。「まちづくり」と「教育」という二つの言葉の組み合わせからなるこの概

念には、「地域」（自治体、地域のNPO等）と「教育」（教育委員会、小中学校等の教育機関）の側からのそれぞれの独立した意味合いが込められている。それらは交じり合うことがなく、「まちづくり教育」という概念は、そうした両者の意味付けのバランスの中で成立してきたといえるのである。いうなれば、そうであることによって「まちづくり教育」とはあいまいなままに存在してしまっているのである。

本論文では、「まちづくり教育」とは現在どのようなものであり、「子どもと地域の乖離」の解消に可能性があるのか、その在り方は今後どうあるべきなのかについて考察した。

2. 「まちづくり教育」とは何か

わが国における「まちづくり」の歴史を紐解くと、70年代以降に住環境改善の運動が盛んになっていき、都市計画マスタープランへの市民参加（90年代）を経て、「まちづくり」という語は市民権を得るようになっていった。地域住民と行政のパートナーシップによる参加型の「まちづくり」の流れは、今後さらに勢いを増していくだろうと予測される。「まちづくり教育」とは、そうした「まちづくり」の流れに「子どもの参画」⁽²⁾が目指されていったということがはじまりである。「まちづくり教育」では「まちづくり」の歴史と歩を合わせて、様々な試みが行われてきた。ただ、現在、総合的な研究は少なく、その総体はとらえがたい。

(1) 「まちづくり教育」の歴史

80年代、全国各地の教育委員会で、それぞれの地域に根ざした社会科の副読本が作成され、それらは小中学校の「地域学習」の領域において使用されていった。「地域学習」とは児童の活動や体験を通しての調べ学習のことである。学習指導要領が時代に合わせて改訂されていき、“これまでの『教科書読み取り型』の授業を改めて見学や体験や表現などの作業単元を組み入れて具体的な調べ学習をすることが重要になった”⁽³⁾教育現場において、「地域学習」は社会科の時間などに取り入れられていった。さらに、2000年度からの「総合的な学習の時間」の導入により、そうした「地域学習」のような調べ学習の機会は近年増加しているといわれている。

また、上記のような教育分野からの歴史に合わせて、都市計画の分野からも、建築学会をはじめ、様々な専門家や市民団体の発信で、まちづくり学習のプログラムが提案されてきた。それらが各小中学校で個別に行われる機会も近年は増えてきた⁽⁴⁾。教育現場の「調べ学習」ニーズにも合致したためと考えられる。

先行研究を紐解いていくと、「まちづくり教育」については、教育の領域というよりも、都市計画・建築関連の研究が大半を占めている。「まちづくり教育」とは教育の領域では傍流である。ただ、住民参加の「まちづくり」という視点から見ていったときには、住民の中には多くの子どもたちが含まれており、子どもたちは「まちづくり」の当事者でもある。そこに「まちづくり教育」というものの存在意義があり、都市計画・建築の分野からのアプローチが多数生まれていったのだと考えることができる。

(2) 「まちづくり教育」の定義について

ここで本論文における「まちづくり教育」について定義しておきたい。

まず、安藤の定義によると、「まちづくり教育」及び「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”（安藤、2004）⁽⁵⁾ と定義されている。まずは「環境」という語が使われているように、身近な環境に関心を持ち、そこから地域社会への興味・関心を高めていくことが意図されている。「まちづくり」の方法について学ぶということではなく、その素地を養うことであり、その中には住民主体の「まちづくり」に必要な自主性を養うことも含まれていると考えてよい。

またその名称についてであるが、現在、同様の取り組みであっても、「地域学習」、「まちづくり教育」、「まちづくり学習」、「ふるさと教育」などの名称があり、整理されていない。本論文では、その中で「教育」の語のつく「まちづくり教育」を選んだ。その理由は、「教育」という語を使うことで「まちづくり」を「教育」しようという主催者の意図が明確になってくると考えるためである。

そもそも「まちづくり」を教育するということは様々な意味で難しいと予想される。それでもそれを成立させようとする時に、主催者である「地域」側と「教育」側の主体双方の姿が立ち現われてくると考える。

(3) 「まちづくり教育」の内容による分類

さらに「まちづくり教育」について検討していく前に、ここで「まちづくり」の定義についても考えてみたい。「まちづくり」については様々な定義されているが、日本建築学会の定義では、「まちづくりとは、地域社会に存在する資源を基礎として、多様な主体が連携・協力して、身近な居住環境を漸進的に改善し、まちの活力と魅力を高め、『生活の質の向上』を実現するための一連の持続的な活動である」⁽⁶⁾ とされている。

また、付け加えると、「まちづくり」とは「物的環境のみならず社会的環境を含めて、教育や産業や歴史的なものをもとに、地域社会をベースに長い時間をかけてつくりあげる」とされる。それはいうなれば、地域を「ハード（物的環境）・ソフト（社会的環境）両面から改善しようとするプロセス」であると考えられる。ハードとはこの場合、主に「都市計画」をさす。ソフトとは、住民の関係性のことであり、つまりは「地域活性」をさしている。

それでは、「まちづくり」がハードとソフトの両面に関わるなら、「まちづくり教育」もそれに対応する形で、以下のような分類が可能なのではないだろうか。

a. ハード型 「まちづくり教育」（都市計画アプローチ）

主なテーマ：「この町をもっと住みよくするにはどうしたらいいか」「この環境を守っていくには？」「都市計画に子どもの視点をいれよう」

b. ソフト型 「まちづくり教育」（地域活性アプローチ）

主なテーマ：「まちの未来について考える」「まちで働く人たちのことを知る」「協働

とは何か学ぶ」

既存の「まちづくり教育」について分類していくと、大きくいって、上記 a、b 二つの方向性がある。その方向性に伴って、その目的、題材とするテーマも異なってくる。ただ、教育の現場ではあまり意識されることはなく、混在しているのが現状である。なぜなら、「まちづくり」という概念自体に「都市計画」(ハード)と「地域活性」(ソフト)という両輪があり、それ故に多様性を含んでいるためである。

(4) 「まちづくり教育」の主体による分類

さらに、ここでは「まちづくり教育」の主体(主催者)について考えてみたい。ちょうど「まちづくり教育」とは「まちづくり」と「教育」という二つの語からできている。そして、「まちづくり」と「教育」は、それぞれ以下のような二つの主体に由来しているのである⁽⁷⁾。

- 1) 「まちづくり」……「地域」主体(自治体、地域の NPO 等)
- 2) 「教育」……「教育」主体(教育委員会、教育機関)

上記の主体に合わせて、「まちづくり教育」の目的も異なってくるのではないかとというのが本論文の視点である。以下に現状を整理してみたい。

まず、1) の「地域」の立場から「まちづくり教育」について考察する。「まちづくり」の主体である自治体、地域の NPO 側の「まちづくり教育」の目的については、子どもに地域のことを知って愛着を持ってもらうこと(郷土愛の育み)が目指されていることがわかっている。ただ、最終的な期待としては、「まちづくり」の実践の人的基盤、地域人材の育成という目的があると考えていいのではないだろうか。それは、「まちづくり」の当事者としての子どもに対する期待である。

次いで、2) 「教育」という観点から考えると、「まちづくり」も「教育」の一環である。例えば、教師の発案から「まちづくり教育」が実施される場合がある。その際、「地域」との協働が行なわれて、郷土愛の育みが目指される。ただ、その場合でも「まちづくり教育」は「総合的な学習の時間」の様々な素材の中の一つでしかない。「総合的な学習」の最終的な目的とは、生徒の思考力・判断力・表現力等を育てることである⁽⁸⁾。

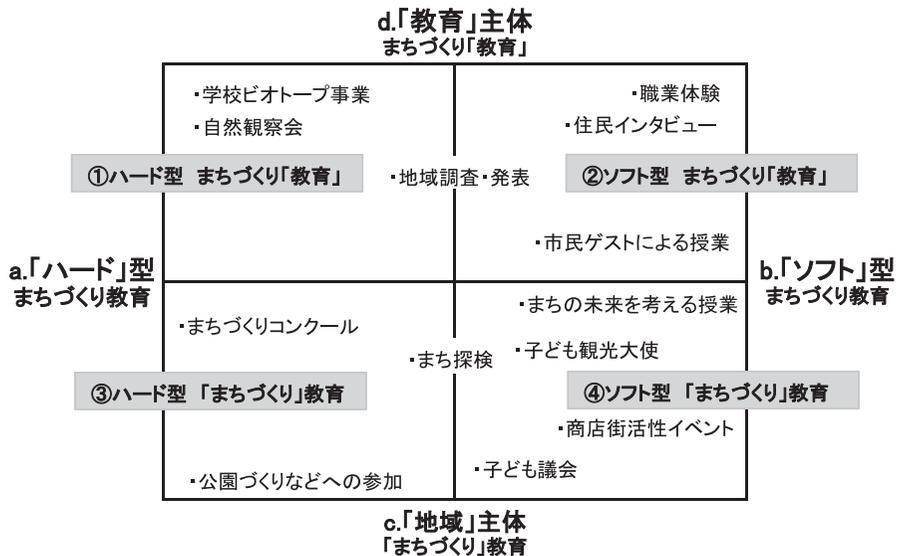
上記を整理すると、以下 c、d のように、どちらかの主体の目的に焦点を置くかによって、「まちづくり教育」とは、異なった意味合いを持つていくのである。

c. 「まちづくり」教育 …… 1) 「地域」主体/主な目的: 「地域人材育成」

d. まちづくり「教育」 …… 2) 「教育」主体/主な目的: 「思考力・判断力・表現力育成」

今までの論述を整理していくと、「まちづくり教育」の概念は、a～d の方向性を縦

図1 「まちづくり教育」の方向性による概念分布（玉田、2013）



横の軸にして上図1のようにまとめることができる。

そこに代表的な「まちづくり教育」の単元群を配置することで全体を俯瞰できるようにしてみた。

図1から明らかになってくるのは、「まちづくり教育」の多様性である。

ここでは、4つに大きく分類して、①ハード型 まちづくり「教育」、②ソフト型まちづくり「教育」、③ハード型 「まちづくり」教育、④ソフト型 「まちづくり」教育と名付ける。

留意しておきたいのは「まちづくり教育」といった時に、①～④の全体が想起されるわけではなく、それぞれの立場（地域、教育機関）によって異なってくるということである。

さらに、図1中の単元は子どもの学年を考慮せずにマッピングしているが、発達段階に合わせた分布も考えていくと、より複雑になっていくことが予想される。

3. 「まちづくり教育」が及ぼす効果とその課題

「まちづくり教育」は、図1のように分類され、さらに単元ごとに達成すべき目標がそれぞれ個別に設定されている。ただ、その結果についてはあまり語られることはない。総じていえば、「まちづくり教育」の達成度を評価することは難しいといえる。ただ、「まちづくり教育」には主催者によって期待される効果がそれぞれあり、またそれに合わせて発生する課題が存在している。

(1) 「まちづくり教育」の効果について

「まちづくり教育」の効果についてはまだ研究事例自体が多くない。その中でもいく

つかの研究から見てとれる「まちづくり教育」の効果について以下に記す。

高見裕子らによる研究では、「まちづくり学習プログラム」の実践後の子どもたちの意識変化を分析している⁽⁹⁾。小学3年生に4カ月間にわたって行ったカリキュラムの結果、「身近なまちの風景や歴史的なまち（環境）のよさを伝える学習プログラムを行うことで、児童のまちに対する意識を高めることができ」たとしている。さらに「これまで知っていても特にその価値や意味を認識していなかった」歴史的建造物、風景に対して「知っている」「好き」という回答が増えたことを評価している。

また、安藤の研究によれば、90年代以降の様々な事例を分析して、「学校が関わる事例には……（略）……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」と総括している⁽¹⁰⁾。さらに「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」との指摘もある。

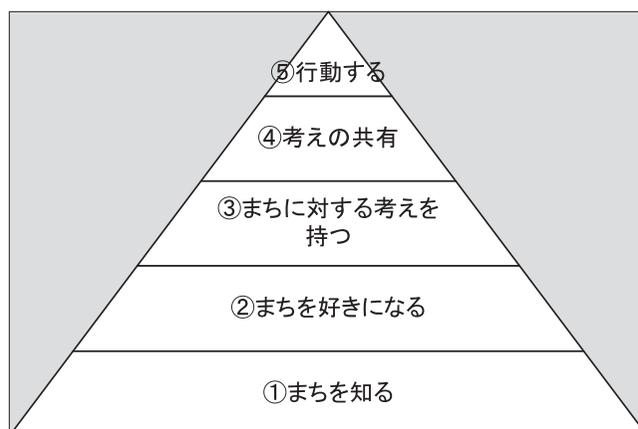
ここで、「まちづくり教育」の学習段階に関して、上記の先行研究などを検討して、以下のような図を作成した（図2）。「方向性」については図1のように分類されるが、それらを包括できるようなものとして整理している。上に上がるほど学習段階が高まっていくが、その分、対象者は減り、達成度は低くなっていくと推測される。

図2に示したように下段の①「まちを知る」②「まちを好きになる」段階については比較的容易に何らかの効果を得られることがわかっている。しかし、上段に上がっていくことは様々な要因から困難である。最上段の⑤「行動する」に至るような連続した取り組みはまだあまり行われていないのではないだろうか。それは前章における“c.「まちづくり」教育”の目的である「地域人材育成」の難しさにも通じている。

(2) 「子どもと地域の乖離」に期待される効果と課題

「子どもと地域の乖離」とは、高度経済成長以降に明らかになってきた社会的な課題である。地域コミュニティの生活領域が「市場化」されていくことによって、生活世界が空洞化され、子どもたちが地域に足場を持たなくなっていったことをさす。そう

図2 「まちづくり教育」の学習段階（玉田、2013）



した「子どもと地域の乖離」という課題に「まちづくり教育」がどのような効果をもたらすかについて、筆者は強い関心を持っている。

しかし、現在、先行研究などの調査から見えてくる可能性としては、未知数と言わざるを得ない。前節のように、「まちづくり教育」の効果というものはまだ明らかとなっていない部分が多く、それはそもそも検証しにくいものでもある。

ただ、期待される効果として考えられるのは、実証されにくいことだが、子どもたちがまちを知る機会を増やすことで、いつしか自発的にまちを探検したり、まちを自分の居場所のように感じていくことではないだろうか。

「子どもたちがまちのことを知らなすぎる」という危機感は、筆者がいくつかのまちづくりの現場で見聞きしたことである。しかし、「まちづくり教育」だけで、子どもたちがまちに根付いていくとは思われない。例えば、子どもたちが自由にまちを遊び場にしていく時には、子どもたちは自分自身の「まち」を創造しているともいえるのであり、それは「教育」の範囲を超えている。「子どもと地域の乖離」解消について考えていくと、そうした「遊び」の視点も「まちづくり教育」には不可欠ではないだろうか。そうした際には、学校や自治体と連携したNPOの様々なまち遊び活動が参考になっていくと思われる⁽¹¹⁾。

(3) 「若者の人口流出」に期待される効果と課題

さらに、ここで論点としたいのは「子どもと地域の乖離」の一つの現象ともいえる「若者の人口流出」⁽¹²⁾ についてである。若者とは、主に10代～20代をさすが、「後期子ども」と位置付けると、「子どもと地域の乖離」の最終的な姿とは、子どもたちが「育った地域を離れて、戻らないこと」であると考えることができる。

現在、地方から都市部への「若者の人口流出」は地域の大きな課題となっている。そうした中、主に「まちづくり」の主体である自治体、NPOなどから、「まちづくり教育」が涵養する子どもたちの郷土愛が、人口流出の防止に有効ではないかという文脈が、昨今生まれてきた。“c. 「まちづくり」教育”の可能性をそこに見出したのである。

筆者が関わる事例としても、千葉県銚子市における「まちづくり教育」の実践があり、その在り方の模索が現在行われている。その際「まちづくり教育」の二つの主体である「地域」と「教育」のニーズの違いが次第に明確になってきている。「地域」(市役所、地域のNPO)においては「郷土愛の育み」が「地域人材の育成」に繋がること期待されている。一方、「教育」(教育機関)の側においては「まちづくり教育」も総合的な学習の教材の一つでしかないものであり、両者は今後何らかのジレンマに陥っていく可能性がある。

例えば、典型的な事例として、銚子市の教育に携わる人たちからは「子どもたちは銚子に残ってほしい。外で力を発揮してほしい」との声を多く聞いた。それは「まちづくり」主体の「地域」側のニーズとは異なっている。ただ、そう言う教育関係者も「まちづくり教育」の必要性については認識しているのである。

上記のようなジレンマは、銚子市のみならず、地域の活性化に「まちづくり教育」の取入れを検討している自治体で、今後も起こりうる現象であると考えられる。

(4) 「まちづくり教育」の両義性という課題

前節のようなジレンマはなぜ発生するのか、そこには「まちづくり教育」の持つ両義性という課題が存在しているのではないかと考えられる。

今まで「まちづくり教育」における「地域」と「教育」という主体について論を進めてきた。ここで留意したいのは、そもそも学校などの教育機関は「地域からの離脱」「自立」を促進する要素を本質的に持っているということである。

内山節がいうように「近代的な学問の摂取をとおして培われた子どもたちの意識」は、子どもたちを共同体から離脱させていく⁽¹³⁾。

言い換えるなら、学校にとっては、子どもの可能性・選択肢を増やすことが重要であるため、その使命に、地域の「人材育成」は完全には一致しないと考えられる。それ以上にナショナルな価値観の養成⁽¹⁴⁾、近年ではグローバル人材の育成⁽¹⁵⁾がいわれている。また「若者の人口流出」を細かく見ていくと、高学歴で能力の高い若者ほど東京などの大都市圏に移動していることもわかっている⁽¹⁶⁾。学校にとっては、生徒が卒業後も地域にずっととどまっていることが「良いこと」ではないと考える場合が多いのである。

つまり、ローカルに根差した「まちづくり」と、グローバルな価値観への接続を孕む「教育」、その二つが習合した概念が「まちづくり教育」であり、そこにはもともと両義性が存在しているとはいえないだろうか。「まちづくり教育」が教育機関において進行していく際、そうしたジレンマは避けて通れないものである。それは、「地域」にとっては“あてが外れた”という状況を生む可能性がある。例えば、筆者が銚子市で出会った高校生たちは、NPOの実施する「まちづくり学習プログラム」⁽¹⁷⁾参加者であったが、意識の高い子ほど、高校卒業後は市外へ出ていきたい傾向にあると感じた。都市で就職するか、さらには外国での活躍について夢を語ってくれたが、そうした子どもたちを育む要素を「まちづくり教育」は自ずから持っているといえるのである。そこには「教育」の持つ不確実性の問題もまた存在している。

4. おわりに

本論文で明らかになったことを以下にまとめる。

まず、「まちづくり教育」の分類についてである。

- 1) 「まちづくり教育」とは、その内容によって、“ハード型”（都市計画アプローチ）、“ソフト型”（地域活性アプローチ）とに分けられる。
- 2) さらに、その主体によって目的が異なり、「まちづくり」教育（「地域」主体）と、まちづくり「教育」（「教育」主体）にも分けられる。
- 3) 上記、1)と2)の組み合わせによって①ハード型 まちづくり「教育」、②ソフト型 まちづくり「教育」、③ハード型 「まちづくり」教育、④ソフト型 「まちづくり」教育の4つに分類が可能である。

さらにその効果と課題についてである。

- 4) 「まちづくり教育」の効果については研究事例が少ないが、「学習段階」を考えると、

- 「まちを知る」などの低いレベルにとどまる傾向にある。その効果については測りがたく、「子どもと地域の乖離」などの課題に対しての効果はさらに未知数である。
- 5) 「まちづくり教育」とは両義性を持つ概念である。二つの主体、「地域」と「教育」の側には目的の違いがあり、それがジレンマを生んでいくという課題を抱えている。
- 6) ローカルに根差した「まちづくり」と、グローバルな価値観への接続を孕む「教育」の二つの習合した概念が「まちづくり教育」であり、その成立には自ずから困難を伴う。

以上のように考えていくと、「まちづくり」を子どもたちに「教育する」ことの難しさは、その方法論にあるのではなく、「まちづくり教育」のそもそもの成立要件に由来しているのではないかと思えてくる。「まちづくり教育」が「地域」と「教育」の交わらない期待によって成り立っている場合には、その目的の達成は中途半端に終わってしまうと考えられる。

ただ、「まちづくり教育」に可能性があるとする、教育を受ける子どもたちの自主性が発揮された場合のみなのではないだろうか。「まちづくり」とは、そもそも市民参加が目指されているが、それはトップダウンによって行われるものではない。筆者が関わったいくつかの地域でも「市民が楽しみながら参加していくまちづくりにしか継続性はない」という話をよく聞いた。そうであるならば「まちづくり」を学ぶ「まちづくり教育」にもそれは当てはまるのではないか。「教育」という“上からの視点”ではなく、子どもたちが、自分から参加していけるようなデザインがなされるべきである。ちょうど大人たちの「まちづくり」にそうした要素があるように、子どもたちの「まちづくり教育」も楽しみながら主体的に取り組めるようなものであることが望まれる。そこには「地域との乖離」解消につながるヒントが含まれているのではないだろうか。そうした意味で「まちづくり教育」には、まだ様々に可能性が残されている。

さらにいえば、「子どもと地域の乖離」という課題の解消にもつながっていくような「まちづくり教育」とは、「地域」「教育」の立場を超えた議論によってこそ見えてくるはずである。地域の住民が立場を超えて、子どもたちへの「まちづくり教育」のあり方を考えていくことは、地域社会の未来を考えていくことでもある。今後、そうした場が、地域に生まれていくことが期待される。そうした動きは、筆者の研究課題でもある「子どもが育つまち」の在り方を考える上で、一つの糸口になると思われる。

■註

- (1) 「まちづくり教育」の対象には、「市民教育」として大学生や成人を含む場合も多い。ただ、本論文では小中学生を主な対象として考察する。理由としては、その事例が多いことと、地域と教育機関の連携について検討していきたいためである。
- (2) ハートによれば、子どもの参画とは「参画のはしご」によって表現される。はしごは参画の段階によって8段で表される。その中では、1「操り参画」、2「お飾り参画」、3「形式的参画」については、子どもが十分意味をわかっていないため、参画にならないとしている。(ロジャー・ハート著/木下勇、田中治彦、南博文監修/ IPA 日本支部訳、2000、『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)
- (3) 大藪敏宏、2008、「小学校社会科教育における地域学習の傾向分析と課題 — 富山県の教育事例分析と NIE による地域的文化遗产の学習元の構想 —」『富山国際大学国際教養学部紀

要』(4)

- (4) 安藤真理、2004、「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 — 横浜市の取り組みの分析を通して —」『「住まい・まち学習」実践報告・論文集』住宅総合研究財団
- (5) 安藤真理、前掲書
- (6) 日本建築学会編、2004、「まちづくり教科書第1巻『まちづくりの方法』」丸善
- (7) 具体的な側面からも、「まちづくり教育」の授業は、自治体作成の副読本を使用する、講師に地域人材が参加するなど、「地域」と「教育」二つの主体の協働で進行していく。
- (8) 総合的な学習の時間で重視されるのは「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決していく」姿勢であるとされ、主体的な学びが促進される。
- (9) 高見裕子、平川隆啓、脇田祥尚、2005、『小学生を対象としたまちづくり学習に関する研究 — 大竹市立大竹小学校での事例 —』日本建築学会中国支部研究報告書(28)
- (10) 安藤真理、前掲書
- (11) ドイツのミニミュンヘンをモデルにした、日本各地の「こどものまち」の取り組みなどが参考に考えられる。
- (12) 「若者の人口流出」とは地方から大都市圏への移動をさすが、近年では、青森県、秋田県、長崎県の順で若者の転出が多く、最も転入の集中が大きいのは、東京都、次いで大阪府、福岡県となっている。
- (13) 内山は「出世」という概念を「精神の習慣」と捉え、子どもたちが学校教育を通して、村にはなかった「精神の習慣」を身に付けて地域を離れていく経緯について記述している。(内山節、1996、『子どもたちの時間 山村から教育を見る』岩波書店)
- (14) たとえば、明治政府の教育勅語に見られるように、小学校とはそもそも「国民教育」の場であった。
- (15) 「グローバルな舞台に積極的に挑戦し活躍できる人材の育成を図る」ため、文部科学省では大学生に向けてグローバル人材育成推進事業をスタートしている。また2020年度からは英語教育が小学校で教科化される見通しであるが、それはそうした動きとも無縁ではない。
- (16) 石黒らの研究では「大都市に出れば、より多くの個人的利益を得る確率が高い」ことを様々なデータの解析から明らかにしている。(石黒格、杉浦裕晃、山口恵子、李永俊、2012、『「東京」に出る若者たち：仕事・社会関係・地域間格差』ミネルヴァ書房)
- (17) NPO 法人ビーコムによる「あしたの銚子プロジェクト」。銚子市の高校生が市民100人との対話を通して町の未来を考えた。

■参考文献

- 篠部裕、2004、「小中学校におけるまちづくり教育の現状と支援課題 — 呉市を事例として —」『工学・工業教育研究講演会講演論文集』公益社団法人日本工学教育協会
- 向山洋一、谷和樹、2013、『教育と行政とが連携するまちづくり — 全国の教師たちが足を運んで実現した事例集』日本加除出版
- 平野優、2001、「ふるさと教育とコミュニティオーガナイゼーション」『金沢大学 大学教育開放センター紀要』