

ISSN 1881-8668

日本環境教育学会

関東支部年報

2006 年度

No.1 (創刊号)

日本環境教育学会関東支部

《巻頭言》

日本環境教育学会関東支部発足によせて

阿部 治（立教大学）

2006年8月19日、日本環境教育学会第18回大会の総会において日本環境教育学会関東支部の設置が承認されました。それまで関東地域における環境教育の研究者および実践者の活動は、関東地区在住の学会員有志によって設立された東京勉強会を中心に行っていました。この東京勉強会では2003年1月の設立以降、すべて手弁当で活動を行っており、研究会活動の他、動物園等への現地見学会など、15回の活動を行ってきました。特に2004年夏に立教大学で行われた第15回大会では、東京勉強会のメンバーが実行委員会の中心を担うなど、関東地区における環境教育の推進に関わる活動に積極的に携わってきました。本学会総会で関東支部の設置が承認されたことを受け、東京勉強会は約4年間の活動を終え、関東支部へと発展的解消をすることになりました。

そして本日、2007年3月11日、立教大学において関東支部総会と第1回大会を行う運びとなりました。また、第1回大会と並行して、学会の修士論文・博士論文の合同発表会を行うことになりました。現在お手にされているこの『関東支部年報』は、記念すべき関東支部第1回大会の論文集でもあります。これからの活動が発展していくことを期待して、この年報は国会図書館登録のISSNナンバーも取得しております。

今後、関東支部は環境教育の推進を目的として、（１）大会の開催、（２）研究会の開催、（３）ニュースレター等の発行、（４）その他、目的を達成するために必要な事業、を行っていきます。本学会は1800名以上の会員を擁し、この会員数は教育関連学会として最大手といっても過言ではありません。そして持続可能な社会構築に向けて学会の果たす役割はますます重要になってきています。必然的に会員の過半数が在住する関東支部への期待も高まってきています。関東支部発足により、関東地域在住・在勤の多くの学会員の皆様と一緒に活動していけることを期待してやみません。熱心な皆様のご参加を心よりお待ちしております。

2007年3月11日

目次

巻頭言

第1回関東支部大会（2007/3/11）プログラム

研究実践論文

- 日本とタイの子供たちが描いた川の絵の交流について
———原田泰，飯岡清子，古武家善成，美濃原弥恵，土永恒彌 1
- 地域の特性を生かした環境教育の試み
—内房東京湾岸と外房九十九里地域の対比的教材化—
———宮本明宜，大久保紀雄，佐藤伸司，増田英治 5
- 環境配慮行動に影響する要因—学生を対象とした調査研究—
———福井智紀，島田恵美，岡本弥彦 9
- 企業における環境教育の動向～CSR活動からの考察～
———甲野毅，小澤紀美子 15
- 環境保全主体育成としての環境教育
———岩田好宏 21
- 日本における環境教育・ESDの評価の現状と課題
—ロジックモデルを用いた評価—
———藪並郁子，阿部治 27
- ドイツにおける環境教育の原理的論争と実践的展開
—オルタナティブ教育運動の提唱からESD実践まで—
———高雄綾子 33
- 「地域子ども教室」は子どもの遊び環境を保障しているか
———木村学 39

幼児期のビオトープにおける経験が外部環境の認知に与える影響
—生物探しの課題を通して—

吉田順子 45

修士論文・博士論文等発表会（学会主催）発表要旨 51

1. 太田絵里 （上智大学地球環境大学院）
2. 韓美善 （東京農工大学大学院）
3. 佐藤あかね（立教大学大学院）
4. 高橋正弘 （財団法人地球環境戦略研究機関）
5. 浅井優一 （立教大学大学院）
6. 伊東静一 （東京農工大学大学院）
7. 高橋敬子 （立教大学大学院）
8. 又井裕子 （東京農工大学大学院）

定例研究会

東京勉強会のあゆみ—関東支部への道のり— 内田隆 71

第1回定例研究会（2006/10/21） 福井智紀 73

第2回定例研究会（2006/12/10） 内山弘美 75

関東支部規約 77

関東支部年報について／あとがき 78

第 1 回 関東支部大会

2007 年 3 月 11 日

於：立教大学（池袋キャンパス）

第 1 回関東支部大会

[日 時] 2007 年 3 月 11 日 (日) 10:00 ~ 16:00

[会 場] 立教大学池袋キャンパス (〒171-8501 東京都豊島区西池袋 3-34-1)

[教 室] 10 号館 X102 教室 (A 会場), X103 教室 (B 会場)

[日 程]

10:00~12:00 修士論文・博士論文等発表会 (学会主催)

12:00~13:15 昼食休憩

※※ 12:15~13:00 支部総会 ※※

13:15~14:15 研究実践発表 (1)

14:15~14:30 休憩

14:30~16:00 研究実践発表 (2)

<プログラム>

【修士論文・博士論文等発表会】10:00~12:00

《A 会場》

- A-1 (10:00~10:30) _____ 53
京都議定書目標達成計画をめざした気候政策における環境教育の役割について—ドイツの事例を基にした考察—
太田絵里 (上智大学地球環境大学院)
- A-2 (10:30~11:00) _____ 55
環境教育における国際交流の意義について
—「日中韓環境教育協力会」の実践と課題—
韓美善 (東京農工大学大学院)
- A-3 (11:00~11:30) _____ 57
環境配慮行動の促進要因及び阻害要因—マイカップの利用を事例として—
佐藤あかね (立教大学大学院)
- A-4 (11:30~12:00) _____ 59
東アジア諸国および日本における環境教育政策の制度化に関する研究
高橋正弘 (財団法人地球環境戦略研究機関)

《B会場》

- B－1 (10:00～10:30) _____ 61
「自然」の解釈学：儀礼としてのインタープリテーション
浅井優一（立教大学大学院）
- B－2 (10:30～11:00) _____ 63
多摩川における自然保護団体と行政とのパートナーシップの実践に関する研究
伊東静一（東京農工大学大学院）
- B－3 (11:00～11:30) _____ 65
環境NGO・NPOにおける自然系環境教育プログラムの診断的評価手法の検討
高橋敬子（立教大学大学院）
- B－4 (11:30～12:00) _____ 67
自己教育運動としての自然保護教育
—高尾・圏央道建設反対運動を行なう自然保護団体の教育活動を中心に—
又井裕子（東京農工大学大学院）

昼食休憩（12:00～13:15）

※※ 支部総会（12:15～13:00 10号館 X102教室）※※

【研究実践発表（1）】13:15～14:15

《A会場》

- A－5 (13:15～13:45) _____ 1
日本とタイの子供たちが描いた川の絵の交流について
○原田泰（産業技術総合研究所），飯岡清子（やすらぎコンサート），
古武家善成（兵庫県立健康環境科学研究所），美濃原弥恵（アクアフ
レンズ），土永恒彌（タツタ環境分析センター）
- A－6 (13:45～14:15) _____ 5
地域の特性を生かした環境教育の試み
—内房東京湾岸と外房九十九里地域の対比的教材化—
○宮本明宜（千葉県立茂原高等学校／前・生浜高等学校），大久保紀雄，
佐藤伸司，増田英治（千葉県立生浜高等学校）

《B会場》

- B－5 (13:15～13:45) _____ 9
環境配慮行動に影響する要因—学生を対象とした調査研究—
○福井智紀（麻布大学環境保健学部），島田恵美（きものブレイン），
岡本弥彦（麻布大学環境保健学部）

B－6（13：45～14：15）	15
------------------	----

企業における環境教育の動向～CSR活動からの考察～

○甲野毅（東京学芸大学大学院），小澤紀美子（東京学芸大学）

休憩（14：15～14：30）

【研究実践発表（2）】14：30～16：00

《A会場》

A－7（14：30～15：00）	21
------------------	----

環境保全主体育成としての環境教育

岩田好宏

A－8（15：00～15：30）	27
------------------	----

日本における環境教育・ESDの評価の現状と課題

—ロジックモデルを用いた評価—

○薮並郁子（立教大学大学院），阿部治（立教大学）

A－9（15：30～16：00）	33
------------------	----

ドイツにおける環境教育の原理的論争と実践的展開

—オルタナティブ教育運動の提唱からESD実践まで—

高雄綾子（東京大学大学院教育学研究科）

《B会場》

B－7（14：30～15：00）	39
------------------	----

「地域子ども教室」は子どもの遊び環境を保障しているか

木村学（東京学芸大学連合大学院）

B－8（15：00～15：30）	45
------------------	----

幼児期のビオトープにおける経験が外部環境の認知に与える影響

—生物探しの課題を通して—

吉田順子（（有）エコ・プランニング）

閉会（16：00）

懇親会（17：30～）

研究実践論文

日本とタイの子供たちが描いた川の絵の交流について

Exchange Program of Children's Pictures on Rivers

Between Japan and Thailand

○原田泰, 飯岡清子, 古武家善成, 美濃原弥恵, 土永恒彌

Tai Harada*, Kiyoko Iio**, Yoshinari Kobuke***, Yae Minohara****,

Tsuneya Tsuchinaga*****

*産業技術総合研究所, **やすらぎコンサート,

兵庫県立健康環境科学研究所センター, *アクアフレンズ,

*****タツタ環境分析センター

〔要約〕

環境教育における美術の利用と異文化理解を目的として日本とタイの間に子供に川の絵を描いてもらい、双方で展示を行う交流プログラムを実施した。絵は北タイの Ban Mae Faek 小学校, Wat Ban Kong 小中学校, 西宮市の公同幼稚園, 柏原市のガールスカウト大阪 97 師団の子供たちが制作した。また大和川クリーンキャンペーン 2005 の入賞作品の複製品の提供を受けた。

「私の水辺」中河内地域交流会での展示においてアンケートを実施し 100 枚の回答を得た。来場者がタイの子供たちの絵から受けた印象は自然の豊かさ, 幸せな生活であったが, タイの学校, 子供たちの説明とは異なっている。作品を通したメッセージ交換においては作者－作品－鑑賞者の関係とメッセージ交換を取り巻く状況の考察が必要である。

〔キーワード〕水環境, 教育, 絵画, 異文化理解

1. はじめに

演者らは 2001 年より 2004 年まで財団法人地球環境センターが北タイ, ランプーン市と共同で実施した「環境保全に向けた住民参加型実践活動モデル事業」に専門家として参加し, 河川の環境調査の手法として日本の市民活動が用いている化学的物理的な水質調査の技法を紹介した。この事業で 2 つの課題が残された。一つは COD(化学的酸素要求量)と透視度による日本の簡便な水質検査法がタイの河川にはうまく適用できなかったことであり, もう一つはタイ市民の川に対する価値観, 環境観を明瞭に把握することができなかったことであった。そこで 2004 年にタイの水環境と環境教育の調査研究を継続するために参加型環境教育研究会 (PeeSG) を結成した。現在, チェンマイ大学の研究者と協力してこれらの課題に取り組んでいる。

本発表では 2006 年から 2007 年にかけて実施した日本とタイの小, 中学生の川を題材とした絵の交流の実施内容, 考察及び今後解決すべき問題点などについて報告する。

図 1 に今回交流を行った対象地域を示す。

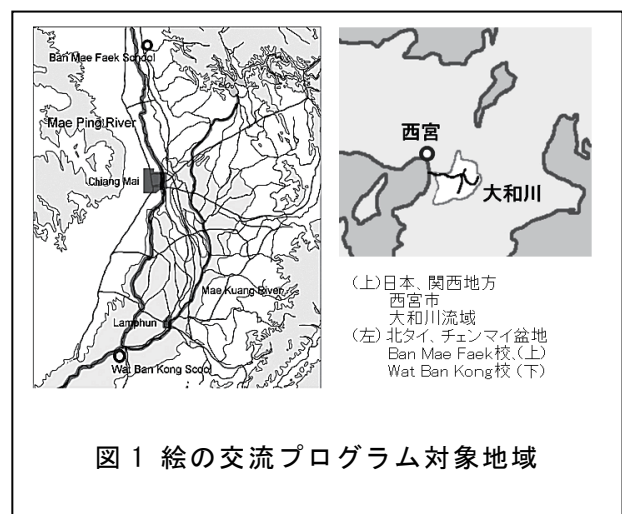


図 1 絵の交流プログラム対象地域

2. 研究の目的

環境教育において、風景の写生や意識啓発のためのポスター作成など美術の分野に関わるさまざまな教育活動が実践されている。また外国の学校との絵の交換は国際交流、異文化理解教育の手法として広く知られている。しかし絵の交換が実際にどのような意味を持ち、どのような効果があるのかを掘り下げた研究は環境教育の分野ではあまり行われていない。

そこで参加型環境教育研究会が行ったタイと日本の子どもたちが描いた川の絵の交流プログラムの実施の経過を報告するとともに実施過程で明らかになった問題点を解析して、今後の研究課題を整理する。

3. 研究の方法

この絵の交流プログラムは「絵の制作」「絵の展示」「絵の鑑賞」の3段階からなる。

3. 1 絵の制作

タイでは、チェンマイ県の Ban Mae Faek 小学校とランブーン県の Wat Ban Kong 小中学校(一貫校)の2校の生徒たちが制作した。

日本では、西宮市の共同幼稚園の卒園生と柏原市のガールスカウトの子ども達が制作した。また国交省大和川工事事務所より大和川クリーンキャンペーン 2005 のコンクール入賞作品の複製品を提供していただいた。

表1に参加団体と交流展示のために提供された作品数を示す。

表1 参加団体と制作枚数

団体名	展示数
Ban Mae Faek 小学校	絵 20 枚
Wat Ban Kong 小中学校	絵 5 枚 立体画 14 枚
西宮共同幼稚園卒園生	塗り絵 13 枚
ガールスカウト大阪 97 師団	絵 14 枚
大和川 クリーンキャンペーン 2005	絵 18 枚 ポスター 18 枚

3. 2 絵の展示

タイと日本とで、それぞれ2つの国の絵を並べて展示することとし、それぞれ自分たちの地域や学校の紹介文を作成して同時に掲示した。

タイでは、それぞれの学校の講堂や教室に展示されている。

日本では2007年2月に東大阪市と大阪市内で開かれた私の水辺発表会の会場内に掲示された。このあと西宮市の共同幼稚園、3月の日本水環境学会年会会場などで展示される。

図2に展示の様子を示す。



Ban Mae Faek 小学校(2007年1月12日)



「私の水辺」中河内地域交流会(2007年2月3日)

図2 展示のようす

3. 3 絵の鑑賞

2月3日東大阪市で開催された「私の水辺」中河内地域交流会の来場者にアンケートを実施して、展示の効果を検証した。(4.2で詳説

する。)

4. 結果

今回のプロジェクトでは企画段階で十分に調整できなかったため、制作、展示ともに場所により取り組みが異なった。

4. 1 絵の提供団体

絵を提供した団体の概要と環境教育活動の取り組み、絵の制作の背景をまとめる。

(Ban Mae Faek 小学校)

1月12日に学校を訪問し校長より以下の説明を受けた。

この学校は ChiangMai 市の北 20 キロほどの山地と平野部の間に位置し全校 133 人、教師 3 名で、子供たちは周辺の 4 つの村から通っているが、ほとんどが農家であり豊かではない。進学率は低く、高校卒業後、村に戻り農業や建築関係の仕事に就く。

地域の最大の問題は山の森林伐採で洪水が起こりやすくなっている。学校としての環境教育の取り組みは 5 年ほどである。高学年を対象に毎年 5 日間のワークキャンプを実施している。家から学校に通い、森に入ったり水源地の観察などを行う。通常行っている 8 教科を環境教育の観点で行う。現場で状況を観察し、問題を発見し、解決策を検討させる。

今回の絵は、昔はこうしていた、よい環境はもどってきてほしいという思いを込めて描いたものである。

(Wat Ban Kong 小中学校)

ChiangMai 市から南 20 キロ程度、ピン川とクワン川の合流点にあり生徒 221 人、先生 16 人である。川とともに生活しており、川の環境問題が重要である。村と寺と学校の 3 つの協力を重視している。2005 年にチェンマイ大学の指導で水環境の改善をテーマに 7-8 学年で年間の総合学習カリキュラム(表 3)を実施した。

展示された絵は 8-13 歳(1-6 学年)の生徒たち

が描いたものである。

表 3 Wat Ban Kong 小中学校の環境教育プログラム

1	地域の学習	川の様子、源流、川の職業などの見学
2	川の調査	川岸の浸食、ゴミの投棄、家庭排水
3	問題発見	堰の影響、川の生態系、ゴミ、水質調査
4	教室内発表	
5	地域の協力	川岸に木を植えて浸食を防ぐ。
6	対策の提案	
7	地域の発表	魚加工のゴミを肥料にする。家庭で使われる化学物質を紹介する。
8	流域の連携	ピン川流域のネットワーク

(公同幼稚園)

兵庫県西宮市の市街地にあり武庫川から分水された津門川に接しており、この川のゴミ拾いや生物観察などを行っている。今回は指導者が作成した津門川の光景の線画に、卒園生が着色した。

(ガールスカウト大阪 97 師団)

このグループは大阪府柏原市にあり、大和川の河川環境改善の活動に参加している。今回は 6 名がグループの活動をテーマに 2-3 枚ずつ描いたものである。

(大和川クリーンキャンペーン 2005)

大和川クリーンキャンペーンは国交省大和川河川事務所が主宰し「大和川(絵・ポスター・作文・写真)コンクール」「やまとがわ水環境塾」,「やまとがわ博士講座」の 3 イベントからなる。

案内文書では、目的を「本コンクールは、作品の応募を通じて大和川の水環境の現状や水質改善の必要性について実感していただき、更なる大和川の水環境が改善されることを期待しています。」とし、「やっぱりいいよね!大和川」をテーマに「ゴミがたくさんある大和川だけど、いいところもたくさんある大和川、応募者各自の大和川への想いのあふれた

作品を募集します。」とある。絵, ポスターは幼児, 小・中学生が対象である。

審査委員は大学講師(委員長), 純粋造形家, 児童文学者, 芸術大学教授, 婦人団体協議会会長, 市民団体代表の6名である。

2005年は2310点の絵と1243点のポスターから審査員がそれぞれ18点ずつを選び入選作品となった。今回展示されたのはこれらの複製品である。

4. 2 アンケート結果

2月3日「私の水辺」中河内地域交流会において来場者に対して表4の内容のアンケートを実施し, 100枚の回答を得た。

表4 アンケート項目

	質問項目
1	年齢(小、中、高、20、30、40、50、60代以上)
2	あなたがすてきだな、と感じた絵はありましたか?
3	おもしろいと感じた絵はありましたか?
4	タイも日本も同じだなと感じる絵はありましたか?
5	タイと日本で違うなと感じる絵はありましたか?
6	タイの子供たちの絵を見て感じたことはありますか?
7	タイと日本の子供たちの絵の交流について、ご意見があればお書きください。

回答者の年齢構成と年齢層ごとに最も回答が多かった作品番号を表5に示す。

表5 アンケート回答者の年齢構成と最も回答が多かった作品

年代	人数	すてき	おもしろい	同じ	違う
	人	作品番号			
小学	25	18,21	3,21	19,21	16
中学	0	-	-	-	-
高校	0	-	-	-	-
20代	11	21,28	6	38	-
30代	10	21	6,16,33	38	16,28
40代	20	21	16	38	11,25
50代	17	28	7	36	16
60代	17	34	16	-	16
合計	100	-	-	-	-
最多番号(全体)		21	16	38	16

中学生, 高校生はほかの年齢層に比べて来場者数が少なく回答は皆無だったが, ほかはそれぞれ10-25名が回答してくれた。

(印象に残る絵)

最も多くの人々が「すてき」と感じた絵は21番で「おもしろい」絵は16番であった。タイと日本とで「同じ」と感じた絵は38番, 「違う」と感じた絵は16番であった。

21番は川に虹が掛かっている絵で色彩が鮮やかであった。16番は川の流れる草原に象, トラ, 蛇, シカ, 鳥, 魚などの動物が列をなしている絵で楽しいものであった。38番は川岸に工場が並び, パイプから排水が流れ出している立体図である。

(記述項目)

小学生の感想は「きれい」「色彩が豊か」「タイの様子がわかる」などであった。20代以上では「タイは自然が豊かだ」「幸せそう」「生活が描かれている」などが多かった。

5. 考察

アンケートでも絵はことばが通じなくても相手の文化を理解することができる, という感想があったが, このような考え方は絵によるコミュニケーションの教育的な効果として広く受け入れられている。しかし, 今回タイの子供たちが描いた「豊かな自然」「幸福生活」はタイの子供たちが理想として表現したものであり現実の地域社会の姿ではない。これは学校から寄せられた地域紹介の文章や子供たちが絵に添えたメッセージに「ことば」で書いてあるのだが, 来場者の絵のメッセージ理解に影響を与えなかったようである。

「作品」は鑑賞者に何らかのメッセージを伝えるが, そのメッセージがどのようなものなのかは「作者-作品-鑑賞者」の関係とこれらを取り巻く状況を考慮する必要がある。

今回は絵の制作段階の取り組みが欠けていたが, 今後は制作の動機づけ, 指導など制作過程も含めて研究を行いたい。

地域の特性を生かした環境教育の試み ー内房東京湾岸と外房九十九里地域の対比的教材化ー

The trial of environmental education making the best use of regional characteristics:
Comparative study on environment of Bay side and Pacific side of the Boso peninsula

宮本明宜*, 大久保紀雄**, 佐藤伸司**, 増田英治**

MIYAMOTO Akiyoshi*, OOKUBO Norio**, SATOU Shinji**, MASUDA Eiji**

*千葉県立茂原高校（前・生浜高校）, **千葉県立生浜高校

〔要約〕高校の授業の中での環境教育の位置づけは、理科、保健、社会、家庭、農業などの教科に分散して取り上げられることが多かったが、総合的な学習の時間の設定や学校特設科目によって学際的色彩の強い環境学習を、教育課程の1科目として実践できるようになってきた。その際一般に、科目担当者が問題になるが、多教科の協力のもとチームティーチングという方法がとられたり、環境科学という科目名のもと理科教員が受け持つことも多い。

本研究は、房総半島中央部の西岸と東岸の環境を対比的にとらえつつ、地域の環境を、高校生に解りやすく紹介する試みの事例である。また、隣接して環境の異なる地域の（例えば都市と農村）対比的教材化が有効であり、地域の自然、文化、慣習などの相違を再発見しつつ、生徒の生きる力の醸成も目途に、外部講師の招聘もまじえて展開を試みたものである。

〔キーワード〕地域、大気、水質、生物、高校生、総合学習

1. はじめに

房総半島の中央部の細く縊れた部分の分水より可能である。ここでは千葉市中央区の湾嶺丘陵部の標高は100m前後であり、西側岸に位置する生浜高校と外房太平洋側の茂原の東京湾岸は千葉市や市原市の京葉工場地域高校周辺の環境の諸特性を比較しつつ、教材やベッドタウンを抱えている。一方、東側の化を試みたので、その内容の紹介をしたい。

太平洋に面した外房は九十九里平野の市町村

からなり、工場地域もあるが水田や畑作を主

体とする農村、ないしは漁村も抱えている。

分水嶺付近はスギ植林地やゴルフ場、水源用など多分野の関わりがあるが、1科目の授業のダム湖などがあり、市街地は少なく文化的で実践する際の方法論を検討し、また、近隣境界線ともなっており東西での通勤による人の地域比較が有効であることを考察すべく、的交流はあるものの、地域共同体の不連続面的性格があり、文化的経済的、あるいは自然的環境が、少し異なっている。

これらの少しの違いを高校生に認識させて

それぞれの高校や生徒の居住地域を取り巻く

環境の特性を科学的に比較分析することが、

諸種のデータ収集や複数の高校の協力などに

2. 研究目的および項目

環境教育の教材発掘は、自然、文化、社会など多分野の関わりがあるが、1科目の授業で実践する際の方法論を検討し、また、近隣境界線ともなっており東西での通勤による人の地域比較が有効であることを考察すべく、次の様な項目について教材研究を試みた。

①大気汚染物質（NO₂、粒子状物質など）

②河川や池沼の水質と生物、海岸の漂着物

③排水や上水、水の環境基準とその測定法

④環境緑地や都市計画、土地利用

⑤環境法や環境政策の経緯

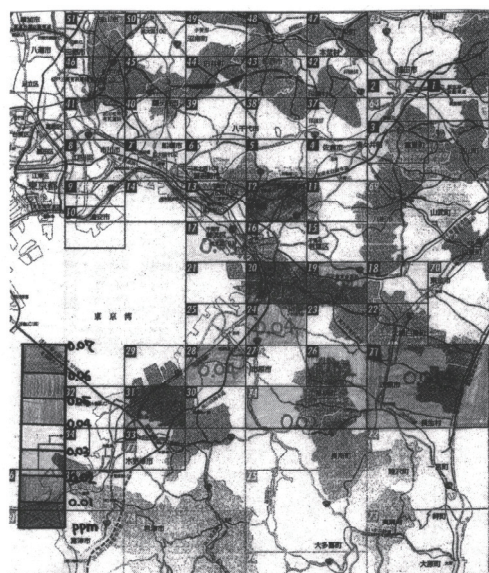
⑥環境認識についての高校生アンケート調査

- ⑦環境関連の外部講師を招いての特別授業
- ⑧天然ガス発掘の利益と地盤沈下問題の関係
- ⑨地域の河川改修審議委員会（南白亀川等）
- ⑩校庭での作物栽培やビオトープ設計

3. 研究項目毎の方法と結果および考察

①大気汚染物質（ NO_2 、粒子状物質など）

ザルツマン試薬による簡便法で学校内各所の NO_2 濃度測定を体験させてから、自宅周辺の測定を有志を募って行い濃度分布図を作成させた。粒子状物質も濾紙法で行ってみた。対象地域間の有意差は顕著であった。（図1）



生徒がまとめた二酸化窒素濃度地図

また、光化学スモッグ注意報の発令状況や酸性雨の測定、大気汚染に関するインターネット検索情報の提示などが有効であった。

②河川や池沼の水質と生物、海岸の漂着物

東京湾に注ぐ村田川や塩田川と太平洋に注ぐ南白亀川や一宮川の約15カ所で、簡易水質分析（水温、 pH 、 DO 、 NO_2 、 PO_4 、 COD 、電気伝導度）や指標生物（路傍雑草、水草、珪藻、水鳥、）の調査を季節毎に実施。

双方とも水源近くで清流であったが、廃棄物処分場問題などを抱えていた。下流部では、東西で異なり、農村部の外房の河川では、 COD やリン酸が少々高く、野鳥ではヒバリ、カワセミ、メジロ、キジ、オナガガモが特徴

的であった。河川の堤は入会地として管理され、野草が豊富で、水中には沈水植物の繁茂も見られたが、帰化水草オオモミも目立った。

都市部の内房域では亜硝酸イオン濃度が高く、堤はコンクリート護岸が目立った。野鳥では、キンクロハジロやハセキレイが目立った。路傍雑草の種類は少なく、水草は抽水植物のヨシも少なかった。河口や海岸では、外房と湾岸の環境に対応した生物や漂着物の観察が可能で、共通種としては夏鳥のコジマシが見られたが、異なるものも多く、内房のアサリやバカガイ等に対しての外房のコタガイやダンバシガイ等、学校行事での貝殻の標本作製課題も有効であった。また、食用海藻でも、内房のササリやアサナリに対しての外房のアオリやコジツマタの存在が比較できた。動物では内房の干潟に打ち上げられていたアカエイやサッパに対して外房ではサメやイソ等があった。特別講師の招聘、写真やビデオ紹介、あるいは採集海藻の標本作製の授業を行った。

③排水や上水、水の環境基準とその測定法

塩分濃度、細菌数、珪藻、有機物濃度など高校の設備でも計測可能なものを演示したり、体験させることができる。標準曲線の作製は、塩分濃度（%やモル濃度）と電気伝導度との相関関係により示せた。一般細菌や大腸菌群の計数や検鏡も紹介しやすかった。工場排水と生活排水の特性と違いや各項目の基準の紹介などは教材化に工夫を要すると感じられた。

④環境緑地や都市計画、土地利用

航空写真の立体視や各自治体で手に入る都市計画図や白地図の紹介、更には、学校周辺の緑地の把握、地目別土地面積、農業委員会による農業振興地域の検討、市街化区域、調整区域、工業区域、商業区域の把握、不動産取引を示す新聞広告の比較なども試みた。千葉県統計年鑑のデータを分析することによって、過去から現在にかけての変遷も解った。年鑑には廃棄物量や人口の動態などの社会指標も掲載されている。内房都市部は緑被率が低く外房は水田が多く、境界部で山林が多い。

10m四方の林分（社寺極相林と雑木林二次林）を農業高校生と植生調査した記録を紹介したが、潜在自然植生や現存植生、学校や公園の植栽現況の問題点等も教材となり得た。

⑤環境法や環境政策の経緯

昭和42年の公害国会での公害対策基本法に始まる諸種法律の成立の経緯を説明し、近年の外来生物法、自然再生推進法、環境教育推進法などに至るまで、自治体の環境関連部局の必携となっている環境六法から引用して説明し、汚染者負担の原則、無過失賠償責任、国の監督責任などの法律用語を絡めて、環境問題と法律の関係の教材化を試みた。裁判の判例とその根拠、認定制度、法律の意味など、奥の深いテーマだが、社会科の教員などを巻き込みたい。内房では大気汚染訴訟の事例、外房で食虫植物群落の開発の事例もあった。また、近年では大気中粒子状物質の基準をクリアするためのディーゼル車規制の政策や工場立地法の変更による緩衝緑地の縮小問題があった。新聞記事に掲載されたが説明しなければ、内房も外房も高校生の関心は高くない。

⑥環境認識についての高校生アンケート調査

近年、高校でのアンケート調査は多種行われるようになってきている。学校評価やいじめ問題の把握等である。環境教育に関するアンケートを1993年に試行し、居住環境別に都市と農村と山村で比較した。地下水使用率、ゴミ処理方法、開発欲求、交通改善、緑の渴望などに差異が認められた。更に視点を変えたアンケートを作製し、自然環境だけでなく、高校生までを過ごした身の回りの環境について、社会環境や生活環境の分析も試み、複数の高校で実施し、申告居住環境別に比較した。都市部と農山村部で回答傾向に大きい特徴や相関のある項目は以下の様なものであった。

- ・ 利便性への慣れや固執が都市部で存在し、農山村部では利便性希望はあるが快適性を感じている。
- ・ 子供時代の遊び場は、都市部で家の中、公

園や空き地、駐車場が多く、農山村部では自然の中が多い。

- ・ 子供会活発度は農山村部で高く、都市部で低い傾向があった。
- ・ 家族構成人数は農山村部で少し多いが、子供人数や将来の希望子供人数はほぼ同じであった。
- ・ 進学希望、虐め虐められ経験、老人ホーム希望、家出の経験、規則生活度は都市部で高かった。
- ・ 転職可能性予感、進路研究度、喧嘩経験、タバコ経験、バイク経験は農山村部が高かった。
- ・ 不安衝動度は農村と都市の境界部で大きい傾向があり、自然体験度が高いと我慢強い傾向も読みとれた。

⑦環境関連の外部講師を招いての特別授業

平成14年度および16年度に千葉県の「魅力ある高校づくり事業」の予算を生浜高校で獲得し、環境教育関連の校外行事や外部講師による特別授業を以下の内容で実施できた。

- ・ 「東京湾の自然」 2004/10/28

東邦大学理学部教授：風呂田利夫氏

- ・ 「東京湾の古環境-貝化石と地層の野外調査」

2005/1/18 元高等学校教諭：堀内正貫氏

- ・ 「生分解性プラスチック」 2005/2/4

昭和高分子株式会社：高橋 圭氏

- ・ 「海藻から見た海と地球環境」 2002/11/26

筑波大学非常勤講師：野田三千代氏

- ・ 「プールでのスキューバダイビング体験」

2004/9/15 潜水教育団体 PADI インストラクター：

富山 誠氏 白土和子氏

風呂田氏の特別授業に限っては、日本科学未来館を会場にして総合学習校外行事の一環として展示見学、お台場周辺の博物館散策と併せて実施した。近年、高校の授業に校外から講師を招聘できる環境が整った様に感じる。

⑧天然ガス発掘の利益と地盤沈下問題の関係

千葉県の九十九里平野中南部には、地下資源として天然ガスが埋蔵されている。質の良

近年、石油をはじめとして鉱物資源の供給は海外からの輸入に依存しており、日本国内での実体験が少ないという事情があるが、天然ガスを産するこの地域の教材化の意義は大きいし、エネルギー教育にも通じると感じた。

河川法 16 条の 2 の改正に伴って、改修に先立って、流域委員会が組織され地域住民や有識者による議論が行われるようになった。

This map illustrates the Kanto Plain (関東平野), a major geographical feature in Japan. It shows the extensive plain area, major cities such as Maebashi (前橋), Tokyo (東京), and Utsunomiya (宇都宮), and the surrounding mountainous regions. Key rivers like the Tone River (利根川) and Arakawa River (荒川) are depicted, along with the extensive Kanto Plain (関東平野) itself. The map also shows the surrounding mountainous regions and the extensive Kanto Plain (関東平野) itself.

この情報は河川改修審議委員会にも示し、保護施策をお願いする基本情報にもなり得るという説明をした。河川改修審議委員会の会議資料には、河川と関わりのある農業水利、漁業、治水、観光など多様な情報も掲載されている。九十九里平野は戦前は幾多の干魃に悩まされた地域である。溜池も多く、利根川から農業用水を引いた土木事業「両総用水」は、それらを物語るものでもある。これらは飲料用水源と共に地域教材として有効である。

千葉県で生産量の多い落花生の栽培体験を生浜高校と茂原高校の双方で試みた。苦土石灰や生ゴミ処理機でつくった有機肥料の投与条件による収量の差異を重量や種子サイズで検討する教材に適していた。生徒はポットに播種し苗をつくるところから移植まで行えば評価し、以後の圃場での対照実験は教員が設定した。ビオトープ運動はドイツの都市部を発祥とする自然環境復元の土木造園技術である。一般にいち早く自然植生の失われた湿地を小規模に再現し、抽水性、浮葉性、沈水性の各水草（在来種）を深さの勾配のある池に植栽し、水生昆虫のトンボ類やホタル類などを呼び戻し、場合によってはイネ等の栽培も含む子供の自然体験や環境教育の場としての活用ができる空間をつくる運動である。生物Ⅱの生態分野の授業の中で九十九里平野に多い県内の溜池調査によって得られた水生植物の分布状況やレッドリスト等を示しビオトープ設計の課題を与えた。生浜高校生徒の作品をコンテストに出したところ入賞するということがあった。校庭には池や庭園が設けられていることも多く、ビオトープや作物栽培圃場として活用できるスペースが存在している。

千葉県総合教育センター

環境配慮行動に影響する要因 —学生を対象とした調査研究—

The Factors which Influence Responsible Environmental Behavior: Investigation into Students

福井 智紀*, 島田 恵美**, 岡本 弥彦*

FUKUI Tomonori*, SHIMADA Emi**, OKAMOTO Yasuhiko*

*麻布大学環境保健学部, **きものブレイン

〔要約〕研究目的は、(1) 環境配慮行動に関わる代表的モデルを整理する、(2) 現実の場面にも適用できる実用的でシンプルなモデルを構成する、(3) モデルをもとに行動を阻害または促進する要因を明確化する、(4) 行動を促進する環境教育のあり方について提言を行う、であった。先行研究を調査し、Hines ら、Hungerford ら、そして三阪によるモデルを参考にし、仮モデルを構成した。また予備調査の結果、本学の学生は、グローバルな環境問題や動物に関する環境問題に関心が高いこと、環境配慮行動としてはゴミ分別・節電などを実践している者が多いこと、環境問題に関する情報源はテレビ番組や大学の講義であることがわかった。本調査の結果、行動・関心・知識が、相互に関係し合っている要因であることが確認されたが、想定した要因のいくつかは、行動とはあまり関係ないことも示唆された。最後に、(本学の) 学生にとって効果的な環境教育について提言した。

〔キーワード〕環境配慮行動、知識、関心、モデル、パス解析

1. はじめに

環境教育は、1970 年代頃から我が国に導入され、理論・実践両面での取り組みが重ねられてきた。一般に環境教育は、Education ● Environment の●にどのような前置詞を挿入するかによって、環境の中での教育 (in)、環境についての教育 (about)、環境のための教育 (for) があるとされる (このような視点に立つ解説は多いが、例えば鈴木, 1998 を参照)。そして、はじめは豊富な自然体験や社会・文

化的体験を中心とした環境教育を行い (in)、発達段階の進行にあわせて環境についての学習 (about) をはじめ、次第に環境に配慮した行動の在り方を考えさせたり実行に移させたりするような取組み (for) を増やしていくことが望ましい (図 1, 阿部, 1992 を参照)。

しかし、環境教育や環境学習という教育・学習実践を行うことは容易であるが、実際に環境のための行動を、児童・生徒や市民に新たに起こさせるのは、容易なことでない (なお、本稿では以下、環境への影響を考慮しながら、その影響をなるべく最小化しようと意識して行動することを、環境配慮行動と呼ぶことにする。また、文脈によっては「行動」と略す。なお、環境配慮行動についての我が国における先駆的研究としては、例えば後述の榎本, 1994 がある)。

環境教育が、最終的には学習者の環境配慮行動を促すことを目指すのであれば、どのような要因がその行動に対して、あるいは、そ

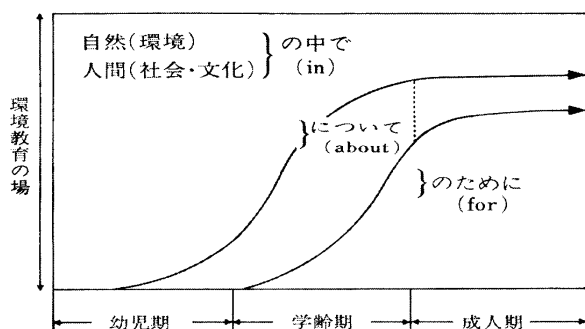


図 1. 発達段階に応じた環境教育
(阿部, 1992 を引用)

の行動を起こそうとする意図に対して、影響を与えるのかを知ることが有意義である。こうした視点に立つ研究の中には、後述するように示唆に富む優れた研究が少なくない。本稿では、それらの先行研究の知見を踏まえつつ、それほど複雑ではない環境配慮行動モデルを構成し、それに基づいて学生の環境配慮行動の現状や、それに影響していると思われる要因について、調査研究によって明らかにすることを目指す。

2. 研究目的および方法

本研究の目的は、以下の4点である。

- (1) 環境配慮行動に関わる国内外の代表的なモデルを整理する。
- (2) 上記をもとに、現実の場面にも適用できる実用的でシンプルな環境配慮行動モデルを構成する。
- (3) 得られたモデルをもとに、環境配慮行動を阻害または促進する要因を明確化する。
- (4) 以上の結果に基づき、環境配慮行動を促進する環境教育のあり方について、提言を行う。

研究方法として、まず既存の環境配慮行動モデル（環境心理プロセスモデルと呼ばれる例もある）に関する代表的な文献を収集する。それらを比較検討し、現実の場面にも適用できる実用的でシンプルな環境配慮行動モデルの構成を目指す。さらに、筆者が勤務する麻布大学の学生を被験者として、予備調査および本調査を実施して、上記モデルの検証・修正を行う。そして、得られた結果をもとに、環境配慮行動に影響する要因について考察し、環境教育のあり方についての提言を行う。

3. 先行研究に見られるモデル

まず先行研究を調査した結果、Hines らによるモデル、Hungerford らによるモデル、そして我が国の三阪によるモデルが、特に参考になることがわかった。これらはいずれも有名な

モデルと言えるが、以下で簡単に紹介する。

まず、最もシンプルなモデルを考えてみよう（図2）。非常に単純なモデルであり、実用性には乏しいと言える。しかし、環境教育を行う際には、実は暗黙のうちに、このようなシンプルなモデルを前提としていることが少なくないのではないだろうか。

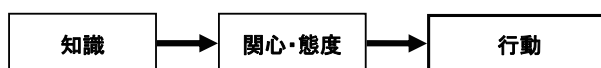


図2. 伝統的な行動モデル
(Hungerford ら, 1990 を引用)

理念的に上記に捉えることはよいとしても、このモデルのままでは現実はいまうまく捉えられないだろう。そこで、環境配慮行動に関する様々なモデルが提唱されるのである。

図3は、Hines らが提唱したモデルである (Hines, Hungerford, & Torema, 1986/87)。

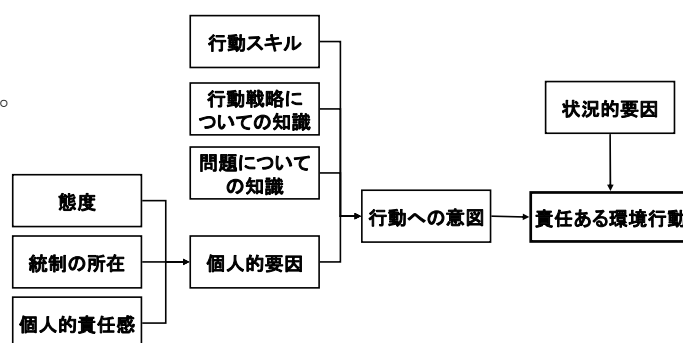


図3. Hines らのモデル
(Hines, Hungerford, & Torema, 1986/87)
※訳出の際に石崎 (2005) も参照

例えば、行動を引き起こす際にはそのための「行動への意図」があるとし、それに影響する様々な要因をあげている。また、状況的要因もあげ、実際の行動がそのときの状況にも大きく影響されることを示している。

図4は、Hungerford らが提唱したモデルである (Hungerford & Volk, 1990)。

Hungerford は、上の Hines らのモデルでも、分担者に名を連ねている。ここでは、Hines らのモデルを発展させつつ、行動に影響する要因を「主要な要因」と「副次的な要因」とに分けているのが特徴的である。生態学につ

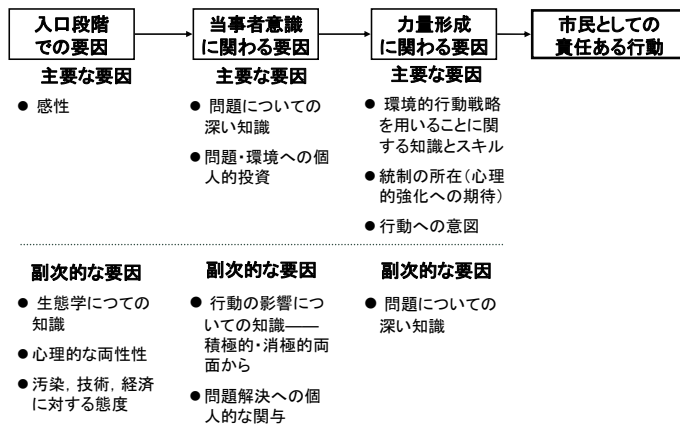


図4. Hungerfordらのモデル
(Hungerford & Volk, 1990)
※訳出の際に石崎 (2005) も参照

いての知識を入口段階の副次的要因として示しているのは、かつて環境教育カリキュラム開発の目標のレベルⅠに「生態学的基础レベル」を置いた Hungerford らしいモデルとも呼べそうである (Hungerford, Peyton, & Wilke, 1980)。

最後に、我が国において行動モデルを提唱した研究として、三阪 (2003) を図5に示す。

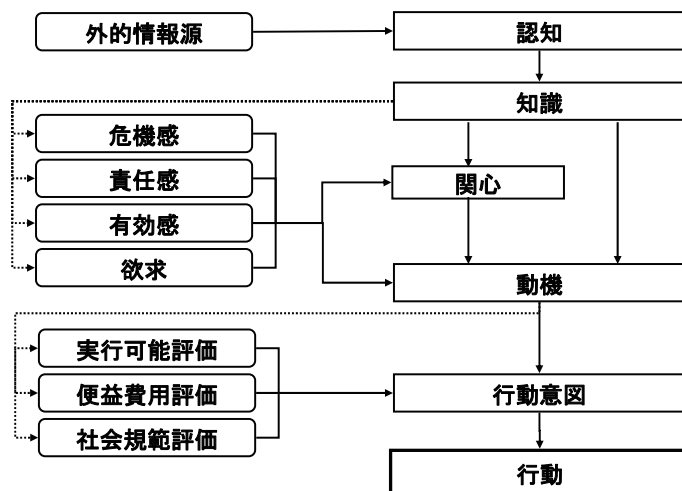


図5. 三阪のモデル (三阪, 2003)

この図では、行動へといたる右側の各段階に対して、左側にはそれに影響する要因が示されている。三阪はこのモデルを構成するにあたり、先行研究として広瀬 (1995) の「環境配慮行動の要因関連モデル」や小池 (2003) の「環境問題認識の構造モデル」をも視野に入れている。こうしたことから、本研究にとって、もっとも示唆を得るモデルとなった。

4. 仮モデルの作成と予備調査の実施

以上の先行研究を参考に、仮のモデルを構成した (図6)

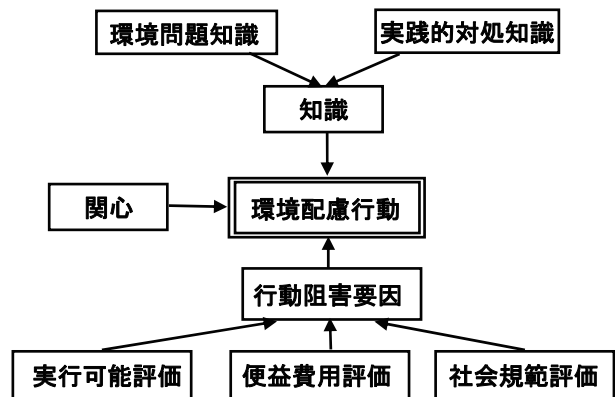


図6. 仮モデル

なお、知識については、榎本 (1994) を参考に、環境問題への身近な対策に関わる知識である「実践的対処知識」と、一般的な「環境問題知識」とを、区別して考えることにした。また、三阪を参考に、「実行可能評価」は行動をするための知識・スキル・機会などに関わる評価として、「便益費用評価」は行動に伴う自己の負担に関わる評価として、「社会規範評価」は周囲の視線に基づいた自己の行動の評価として定義する。

次に、本調査に入る前の予備調査問題を作成した。麻布大学の学生 (179 名) を対象にして実施し、表1のような結果を得た (2005 年 10 月に実施)。

予備調査の結果から、本学の学生は、グローバルな環境問題や動物に関する環境問題に関心が高いことが窺える。動物に関心が高いのは、被験者に獣医学部の学生が含まれていることが影響していると思われる。次に、環境配慮行動としては、ゴミ分別・節電などを実践している者が多いことが分かった。また、環境問題に関する情報源は、テレビ番組や大学の講義であることがわかる。

これらの予備調査結果をもとに、本調査問題を作成した。

表 1. 予備調査結果の概要

最も関心を持っている環境問題（複数回答）		
1 位	地球温暖化	75%
2 位	野生生物の絶滅	67%
3 位	生態系の破壊	64%
積極的に行っている環境配慮行動（自由記述）		
1 位	節電・節水などの節約行動	71 回答
2 位	ゴミの分別廃棄	68 回答
3 位	リサイクル	55 回答
環境問題に関する情報源（複数回答）		
1 位	テレビ（ニュース）	91%
2 位	講義・授業・演習	61%
3 位	テレビ（ニュース以外）	53%

5. 本調査の実施

以上の成果に基づき本調査の質問紙を作成した。このとき、図 6 のモデルを構成する要因のうち、「知識」と「行動阻害要因」を潜在変数とし、それ以外の 7 要因を観測変数として考え、この 7 要因についてそれぞれ 3 つの設問を作成した。

例えば、「環境問題知識」については、予備調査で学生が高い関心を示した 3 つの環境問題について、「地球温暖化のメカニズムについて、説明できる」「絶滅の危機にある種を 3 つあげ、さらにそれぞれの原因を説明できる」

「河岸の開発が水生生物にどのような影響を与えるか、説明できる」の 3 項目を示し、「まったくあてはまる」から「まったくあてはまらない」までの 6 点尺度で回答させた。「実行可能評価」については例えば、「環境にやさしい行動をとるために、必要な技能を身につけていない」を示した。また、「便益費用評価」については例えば、「環境にやさしい行動をとると、お金が余計にかかると思っている」を示した。「実行可能評価」については例えば、「環境にやさしい行動をとる時に、周りの人も同じ行動をとっているかを気にする」を示した。

調査問題は、全部で 21 項目（7 要因×3 項目）となる。

調査問題を、麻布大学教育学概論受講生を対象として実施した（183 名）。調査は、2005 年 12 月に実施した。

被験者の属性について、表 2 に示す。

表 2. 被験者の属性（N = 183）

学年		
1 年		84 名
2 年		93 名
3 年		2 名
4 年		1 名
学科		
獣医学部	獣医学科	21 名
	動物応用科学科	96 名
環境保健学部	健康環境化学科	13 名
	衛生技術学科	4 名
	環境政策学科	46 名
性別		
男		57 名
女		123 名

※上記について不明 3 名を除く 180 名を示した。

なお、回答に不備のあるものを除外した結果、最終被験者数は 169 名となった。

6. 結果と考察

回答は、6 点尺度を 1～6 点とみなして得点化した。7 つの要因（各 3 項目から成る）について、それぞれ得点を合計した。したがって、各要因についての得点は、1～18 点となる。

まず、要因は、相互にどのように関係しているのだろうか。これを探るために、各要因間の相関係数を示したものが、表 3 である。

これによると、「環境配慮行動」と比較的相関が高いと言えそうな要因は、「関心」であると言える。「環境配慮行動」はさらに、「環境問題知識」および「実践的対処知識」とも、一応の相関がある。そして、これら行動・関

表 3. 各要因間の相関 (N = 169)

	環境問題知識	実践的対処知識	関心	実行可能評価	便益費用評価	社会規範評価	環境配慮行動
環境問題知識	1.000						
実践的対処知識	.373(**)	1.000					
関心	.363(**)	.548(**)	1.000				
実行可能評価	-.076	-.342(**)	-.214(**)	1.000			
便益費用評価	-.023	-.009	-.117	.016	1.000		
社会規範評価	-.021	.154(*)	.177(*)	-.048	.107	1.000	
環境配慮行動	.238(**)	.193(*)	.333(**)	-.124	-.070	.023	1.000

※Spearman の順位相関係数.** は 1 % 水準で有意 (両側), * は 5 % 水準で有意 (両側)である。

心・知識は、相互に関係し合っている要因であることもわかる。一方、「環境配慮行動」と、「便益費用評価」「社会規範評価」「実行可能評価」とは相関が見られず、これらの 3 観測変数から構成される潜在変数として「行動阻害要因」を考えていたものの、実際の「環境配慮行動」にはあまり関係していないという結果となった。ただし、「実行可能評価」のみは、「実践的対処知識」および「関心」との相関がみられることから、間接的には行動との関連性があるかもしれない。

次に、これらの結果に基づき、図 6 のモデルについて、共分散構造分析を試みた (SPSS ver.12 および Amos ver.5 を使用)。しかし残念ながら、適合度指標について満足のいくモデルを構成できなかった。そこで、本研究の前提を守りつつ、考え得る限りモデルを単純化した (潜在変数「行動阻害要因」を削除し、3 つの「評価」から「行動」へ直接パスを引くなど)。そして、得られたモデルについて、パス解析を行った (図 7)。この時、表 3 を参考に、相関の強いと思われる要因間は両矢印で結び、共分散を示した。

この図も、決して優れたモデルとは言えないものの、少なくとも「環境問題への関心」が、「環境配慮行動」と関連がある重要な要因であることは、示唆されるだろう。つまり、

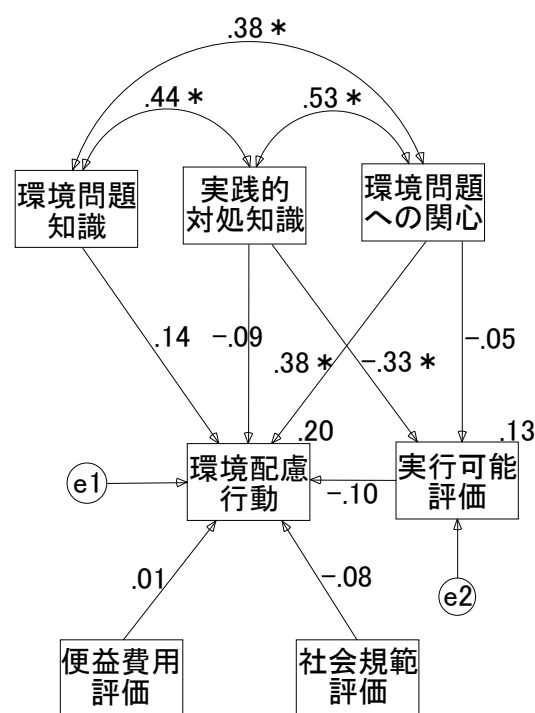


図 7. パス解析の結果 (標準化推定値)

※標準化された偏回帰係数のうち有意なものには*を付した。

関心を高めることが「環境配慮行動」へつながるという、一般に見られる非常に単純な仮定も、あながち見当はずれとは言えないのかもしれない。また、「環境問題への関心」は、「環境問題知識」や「実践的対処知識」とも互いに相関があるので、これらが相乗的に「環境配慮行動」に関わっていることも、示唆されるだろう。ただし、両「知識」から「行動」

へのパスは、有意ではない。

また、「環境配慮行動」の決定係数（右肩数値，0.20）は小さく，これらの要因だけでは「環境配慮行動」に影響する要因を十分に説明できていないことも，図から示される。この点は，調査問題の各項目の問題とも，モデル自体の問題とも結論づけられないので，今後の課題としたい。もしもモデルに改良の余地があるのだとすれば，これまで一般に想定されてきた「関心」「知識」以外に，「環境配慮行動」に影響する要因を，具体的に明らかにしていくことが必要となるだろう。

おわりに

以上の結果から，以下を提言したい。まず，大学生（特に本学の学生）には，動物に関する環境問題（帰化動物など）の知識を与えることによってまず関心を高めたうえで，その問題を解決したり緩和したりするための実践的対処法を考えさせるような授業が，環境教育として有効であると思われる。またその際，自分自身にも行動の能力や機会があると思わせるような配慮が必要である。そうでないと，自らの行動に意味を見出せず，実際の行動を意図するところまで結びつかない。また，結果から見ると限りではあるが，「損得の強調」や「規範（～しなければならない）」という意識付けは，環境配慮行動に対する効果は薄いと予想される。

また，大学生に対する環境教育として考えた場合，これらのモデル自体を示すことで，ディスカッションの素材としたり，理解を深めたりすることにつなげることも，可能であるかもしれない。

本研究からのみでは，断定的な結論を述べることはできないが，調査結果を今後の大学における環境教育に役立てていきたい。本研究および本研究で触れた先行研究の知見にもとづく具体的な環境教育プログラムの作成も，今後の課題である。

文献

- 阿部治（1992）「環境教育の背景・役割・動向」環境教育推進研究会編『生涯学習としての環境教育実践ハンドブック～21世紀に向けて地域により良い環境づくりのために～』pp.7-31，第一法規出版
- 石崎一記（2004）「環境教育による学習者の行動変容—Hungerford & Volk（1990）を手がかりに」朝岡幸彦研究代表『自然保護・野外活動系環境教育の学習過程に関する理論的・実証的研究』pp.19-22
- 榎本博明（1994）「環境教育としての実践的対処知識の重要性について」『環境教育』Vol.3, No. 2, pp.62-67
- 鈴木善次（1998）「環境教育の理念とその体系化」奥井智久編著『地球規模の環境教育—環境教育最前線—』pp.35-55，ぎょうせい
- Hines, J.M., Hungerford, H.R., and Torema A.N.（1986/87）Analysis and Synthesis of Research on Responsible Environmental Behavior: A Meta-Analysis, *Journal of Environmental Education*, Vol.18, No.2, pp.1-8
- Hungerford, H.R., Peyton, P.B., and Wilke, R.J.（1980）Goals for Curriculum Development in Environmental Education, *Journal of Environmental Education*, Vol.11, No.3, pp.42-47
- Hungerford, H.R. and Volk, T.L.（1990）Changing Learner Behavior Through Environmental Education, *Journal of Environmental Education*, Vol.21, No.3, pp.8-21
- 三阪和弘（2003）「環境教育における心理プロセスモデルの検討」『環境教育』Vol.13, No.1, pp.3-14
- 三阪和弘（2005）「知識から行動へのモデル化」小池俊夫・井上雅也編『環境教育と心理プロセス』pp.112-125，山海堂
- 宮本憲一（1990）『足もとから地球を考える』自治体研究社
- 環境総合研究所（1983）『台所からの地球環境』ぎょうせい
- 小谷野錦子・梅里迪正・柳堀朗子（2000）「エコライフによる個人，企業の意識改革への取り組み」『経営研究』Vol.14 特別号，pp.23-46

企業における環境教育の動向

～CSR 活動からの考察～

The trend of environment education at the corporation

～Study from viewpoint of Corporate Social Responsibility～

*甲野 毅 **小澤紀美子

*東京学芸大学大学院 環境教育コース **東京学芸大学

[要約]本研究は企業で行われている環境教育の動向を調査し、これらを横断的に分析することを通して分類を行った。対象は日本経済団体連合会自然保護協議会の常任委員会に所属する企業49社とした。始めに企業の内部へ向けたもの、外部へ向けたものに大きく分け、取り上げられたテーマ、形態による分類を行ったところ、7種類に分類された。その内、内部への環境教育ではISO対応型、環境問題講義型という環境教育が最も多く行われ、外部への環境教育では自社資産開放型が最も多く開催されていた。企業における社会的責任であるCSR活動の視点から考察したところISO対応型、環境問題講義型はステージⅡの段階に相応しており、CSRの観点から見た成熟度は発展の余地がある段階と言える。環境啓発型、CSR教育型と高い段階に位置する環境教育も数多く実施されており、今後はより上位のステージを目指して、企業における環境教育が実施されていくことが望まれる。

[キーワード] 環境教育 企業 CSR 環境報告書

1. はじめに

(1) 企業が環境に及ぼす影響度

環境問題を引き起こしている原因の割合は個人より企業の方が大きい。例えば平成15年度のCO₂の排出量を見ると、家庭部門からの13.5%に対して、産業部門、業務部門、工業プロセス部門など企業に関わるもので64%を占めており、20%を占める運輸部門の内、約半分の割合を占めるトラック等の産業部門と合わせると、産業+業務+運輸の企業関連部門で排出量全体に占める割合は75%程度となり非常に高いことが分かる¹⁾。環境問題を考える場合、家庭での排出量を削減していくことは当然であるが、企業に関わる部分を改善していくことが環境問題改善の有効な手段の一つとなると考えられる。

(2) 企業における環境教育の重要性

このような状況の中で企業が環境に関する目標として設定しているものは制度の整備、技術の開発、そして教育の3つに大別される。環境教育は目標として設定されたものの内その重要性は高くはないが、現状では70%以上

の企業で行われている²⁾。現在は企業の修得が必須となった環境マネジメントシステム、ISO14001においては環境教育を行うガイドラインが定義されており、環境保全活動・環境教育推進法においても企業の主導的な役割が明記され、法的な位置づけも明らかになっている³⁾。また企業の環境教育は学校での環境教育を経て、生涯教育として連続的に行われる環境貢献行動として位置づけられるべきである⁴⁾。企業における環境教育は生涯教育として行われ、社会貢献として行われることが期待されている。このような活動は企業のCSR活動と呼ばれ企業が市場から評価される項目の一つとして注目を集めている。ここではCSR活動に注目してみる。

(3) 企業とCSR活動

CSRはCorporate Social Responsibilityの略で、日本語では「企業の社会的責任」と訳される。企業は社会的な存在として、最低限の法令遵守や利益貢献といった責任を果たすだけでなく、より高次の社会貢献を自主的に行うべきであるという考えである⁵⁾。ま

た企業活動のプロセスに社会的公正性や環境への配慮などを組み込み、ステイクホルダー（利害関係者）に対してアカウンタビリティ（説明責任）を果たしていくこと。その結果、経済的、社会的パフォーマンスの向上を目指すこと、と定義されている⁶⁾。外部との相互作用を通して活動し、消費者、従業員、取引先、地域住民など幅広いステイクホルダーから信頼を得るための活動がCSRと言える。CSRの対象としてはあらゆるステイクホルダーが入るがその際の指針となるものがGRI グローバル・リポーティング・イニシアティブが示すパフォーマンス指標である⁷⁾。またCSRの対象とする範囲とステイクホルダーはとても広い。このような状況の中で企業は環境への取り組みとしてCSRを重要視している⁸⁾。それでは企業はなぜCSRに取り組むのであろうか。

表-1 グローバル・リポーティング・イニシアティブ指標

	分野	側面
経済	直接的な経済的影響	顧客 供給業者 従業員 出資者 公共部門
環境	環境	原材料 エネルギー 水 生物多様性 供給業者 放出物、排出物および廃棄物 製品とサービス 法の遵守 輸送 その他全般
社会	労働慣行	雇用および相応の仕事 労使関係 安全衛生 教育訓練 多様性と機会
	人権	戦略とマネジメント 差別対策 先住民の権利 組合結成の自由と団体交渉 児童労働 強制的義務的労働 懲罰慣行 保安慣行
	社会	一般的側面 広告 消費者の安全衛生 製品・サービス宣言 プライバシーの尊重 顧客満足 贈収賄と汚職 政治献金 公共政策 競争と価格設定地域社会 コーポレートシチズンシップ

（４）企業がCSRに取り組む意義

企業がCSRに取り組むのは積極的な理由と消極的な理由の２つがあると考えられる。前者の代表的なものは予期せぬ危険を回避するためにコンプライアンス（法令順守）を行いリスクマネジメントを確立すること、後者としては積極的な活動をすることで社会から評価を獲得し、市場から多くの資金を集める

機会を増大させ、市場を拡大する機会を得るといった事例が考えられる⁹⁾。このように活動をすることで企業にとって直接的にも、間接的にも効果が表れることが期待される。それではCSR活動の中で環境教育はどのような位置づけにあるのであろうか。

表-2 CSR活動の意義と効果

分類	意義	効果
ネガティブインパクト	リスクマネジメントの強化 取引の優位性	不祥事の減少 取引の増大
ポジティブインパクト	ブランド価値の向上 優秀な人材確保 市場からの評価	レピュテーション 企業力のアップ SRI（社会投資）

2. 研究の目的と意義

（１）研究の目的

本研究の目的は企業における環境教育の動向を明らかにすることとする。研究の目的を明らかにするため以下の方針を立てる。

- ① 企業における環境教育の分類を行う
- ② 企業のCSR活動の中で環境教育の位置を明らかにする

（２）研究の意義

企業で行われている環境教育の動向を明らかにし分類化することで、現在実施している企業が自社の位置を確認できると同時に、他社と比較することで目標とすべき形を定めることができる。

（３）研究の前提

本研究で調査の対象となる環境教育とは上記のGRI指標で掲載された環境分野と関連性のある自然環境を対象とした教育とする。

3. 研究の方法

（１）研究の対象

日本経済団体連合会自然保護協議会の常任委員会に所属する企業49社を対象として調査を行う¹⁰⁾。調査対象企業は中小企業基本法に定める大企業であり、業種は東京証券取引所の業種区分に従うと、エネルギー、化学、金融、建設、小売り、車両、商業、食品、製造の9業種であった。

(2) 研究の手法

企業の環境報告書、CSR報告書、ホームページなど外部へ公表している媒体から環境教育に関する情報を抽出し分類を行う。これらの媒体は環境コミュニケーションとして位置づけられ、企業が力を入れて作成しており、30%以上の企業が作成し公開している。特に調査の対象となる上場企業においては約50%の企業が公開しており高い公開率を示している。また第三者機関または内部審査を行っている企業が50%程度あり、企業独自の判断では無く妥当性の確保に努めている¹¹⁾。環境報告書等は情報を収集しやすい、そして信頼性が確保されている、という理由で本調査の対象として採用した。なお報告書に関しては2006年度版に掲載されているもの、ホームページに関しては2006年に実施されていると判断できるものを選択の対象とした。

4. 企業における環境教育の分類化

(1) 分類の着眼点

①ステイクホルダーによる分類

企業が環境教育を行う場合、その対象者は企業の運営に関わる従業員とそれ以外の2つに分類される。従業員には経営者、従業員の家族や業務に携わる関連会社またパート職員等も含め、これらを対象としたものを内部への環境教育、従業員以外の学校の生徒、地域住民などの多様なステイクホルダーを対象としたものを外部への環境教育と本研究ではそれぞれ分類する。

②テーマ・形態等による分類

内部への環境教育ではテーマ、対象者、形態を調査する。企業では環境教育と位置づけていても、制度や仕組みの説明に終始していると判断されるものは除外した。

外部への環境教育ではテーマ、形態、場所、対象、開催頻度を調査する。対象は国内への活動のみとする。また活動の主体は本社、事業所までとし、関係会社等は含まないこととする。なお財団等が実施する場合は当該企業

の活動と判断する。活動内容の内、清掃活動やボランティア活動等企業内部だけで実施していて外への発展性がないものは調査の対象から除外した。

(2) 内部への環境教育の調査結果

調査の結果49社中40社で環境教育が実践されており、全部で116講座開設されており、平均して1社当たり3講座開設されている。

①内部への環境教育のテーマ

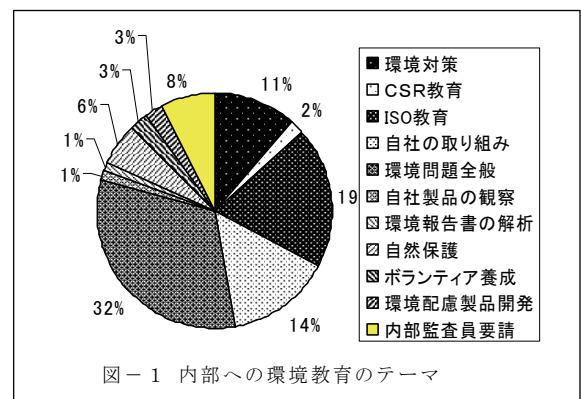


図-1 内部への環境教育のテーマ

環境教育のテーマには業務との直接の関連性は薄いが環境のため実施するという積極的な姿勢のもの、企業の運営上や制度の必要性から実施するという消極的な姿勢のものがある。環境ボランティアリーダー養成、自然保護、CSR教育、環境配慮型製品開発が前者に当てはまり、全体の20%程度を占める。環境対策、ISO教育は後者に当てはまり全体の30%程度を占め、それ以外は中間的なものとなり、環境問題全般を扱うものなどで50%程度を占めている。

②内部への環境教育の対象者

教育の対象者は一般職を始めとした正社員が多く、パート、関連会社、従業員の家族までは広がっていない。また環境担当の専門職や新人への教育は充実しているが、組織の意志決定に重要な役割を果たす幹部に対しての実施率は高くない。

③内部への環境教育の形態

講義、講演会など研修のような形式が大半を占めている。イントラネットを活用して情報を発信するだけのものからワークショップ

形式、体験型形式など相互方向を重視した形態まで見られるが普及率はまだ低い。eラーニング、ビデオレターなどの忙しい企業人が受講しやすくなるように工夫をした形式も行われ始めている。

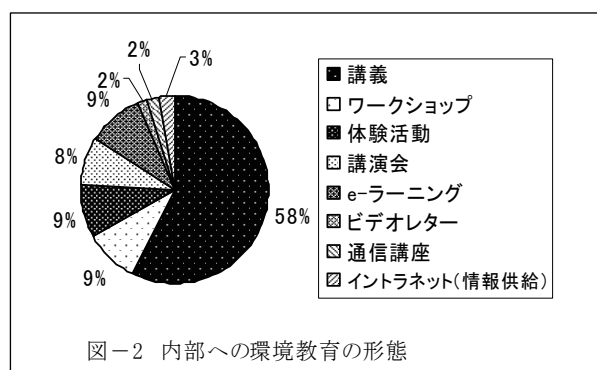


図-2 内部への環境教育の形態

(3) 外部への環境教育の調査結果

調査の結果 49 社中 32 社で環境教育が実践されており、全部で 68 講座開設されており平均して 1 社当たり 2 講座開設されている。

①外部への環境教育のテーマと開催場所

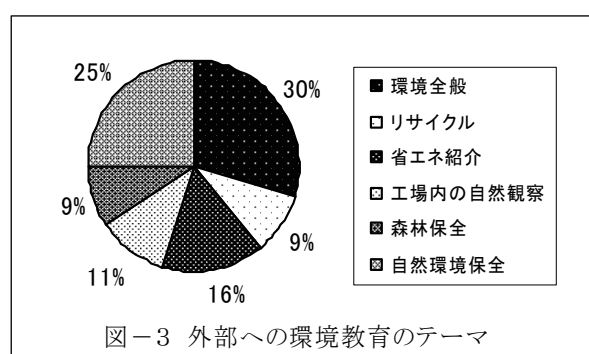


図-3 外部への環境教育のテーマ

テーマは自社の施設を使用し、その環境技術や省エネ技術を紹介する形態が多い。また企業が所有している豊富な自然環境資源を利用し環境保全を題材とした教育があるが、資産がないような企業は森林などを借りるまでして活用するような積極的な事例も存在する。

②外部への環境教育の形態と対象

学校を自社の施設に招待する、または訪問する形態が多く、対象は小学生が一番多く、中学生と合わせて 60%程度を占める。これらは工場見学の一環として行われているようで業務に支障をきたさない程度の範囲での開催となるので単発開催となる。教育や展示の専

用施設を持っている企業は常時、様々な対象を受け入れることができ、豊富なテーマを提供している。

(4) 内部への環境教育の調査分析

①環境啓発型

企業の存続基盤である自然環境を保護しようという立場に立ち、自然環境、生態系を環境教育のテーマとして取り上げる事例がある。学ぶだけでなく自らもその知識を生かして行動し、享受する側から提供する側へと行動変容を促すようなボランティア養成を複合して展開している場合もある。このようなテーマであると、講座だけでは目的を達することが困難であるので、ワークショップや野外体験などを取り入れながら実施している。

②総合型講座

環境教育は一つの講座からなるのではなく、多くの講座が複合して総合的に実施している事例もある。テーマは自社の取り組み、環境問題全般、ISO 教育の複合型で実施されている。これらの形態は時間もかかるので、企業人にとって全てを包括して受講させることが困難なようであり、eラーニングシステム等を利用し、いつでも好きな時に受講できるシステムを構築しており、受講生の数では成果を残している。

③環境配慮型技術の促進

企業の環境への対策は製造過程で環境に負荷をかけないこと、そして環境に配慮した製品を生み出すことにある¹²⁾。環境技術の開発では日本の企業は世界から注目を集めており、研究部門において研修の一部として実施されていることが予想される。環境配慮製品の普及、技術の紹介を研究開発ではなく、環境教育の一環として実施している企業が存在する。

④新しい教育形態

環境を自然環境のみとしてとらえるのではなく、GRI 指標に定義される分野を対象とする CSR 教育は事例は少ないが実践されている。内容は CSR レポートの読み込みや討論

といったものであるが、今後注目される領域である。

⑤対処型環境教育

環境マネジメントシステムの規格である ISO14001 は環境負荷の少ない企業活動を継続的に行うことを目的としたもので、企業は認証修得のための活動を通して環境に配慮した経営を推進することができる。だが認証修得が入札の条件となるなど、ISO14001 に対応した環境対策の不備がビジネス上の不利益を被る場合がある¹³⁾。このリスクを回避する一つとして企業が認証修得し、その結果環境教育が実施されているということもある。

(5) 外部への環境教育の調査分析

①資産公開型の環境教育の提供

多くの企業で行われており、特徴は自社の所有している資産や技術を公開して、社会に貢献していこうとするものである。その技術等を伝えるのは実際に現場で働く社員によることが多く、受講する側にとっても現場の生の働く姿や最新の技術に触れ合うことができる良い機会となり、多くの効果をもたらすことができると思われる。

②協働関係の発生

企業資産を公開する形態として森林などの自然資産を公開する、また企業が借り受け資産を公開する事例がある。この場合、自然環境の専門家が企業に不足している理由からだと思われるが、外部からの講師を招くことが多い。これによって N P O などの専門家との協働関係が生まれて、より質の高いものを受講者に提供することができる事例が見られる。

(6) 企業における環境教育の分類

始めに内部と外部への環境教育毎に分類を行い、内容、形態、そして環境教育に対する姿勢を明らかにする。

(7) 環境教育の C S R ステージ上の位置

右記の分類表に従い C S R のステージ上で環境教育がどこに位置づけられるかを明らかにする。C S R における位置は表-2 の C S

R 活動の意義と効果のどこに当てはまるかを、内容、テーマ、形態、姿勢から検討し明らかにしていく。

ステージⅡは倫理的に正しくないことはやらないという、法律等の本質的に意図するものをくみ取って行動する段階である¹⁴⁾。ISO に従った環境教育は環境のために悪いことは行わない、環境に配慮した経営を推進していく段階と言え、ISO 対応型、環境問題講義型はここに当てはまる。ステージⅢa は社会のためにビジネス以外の面で積極的に行っていく段階であり、環境啓発型により社員の啓発を行い、外部への環境教育の主体者へと移行していく教育がここに当てはまる。ステージⅣの段階では企業と社会との共存社会を目指しており、C S R 教育はここに当てはまる。

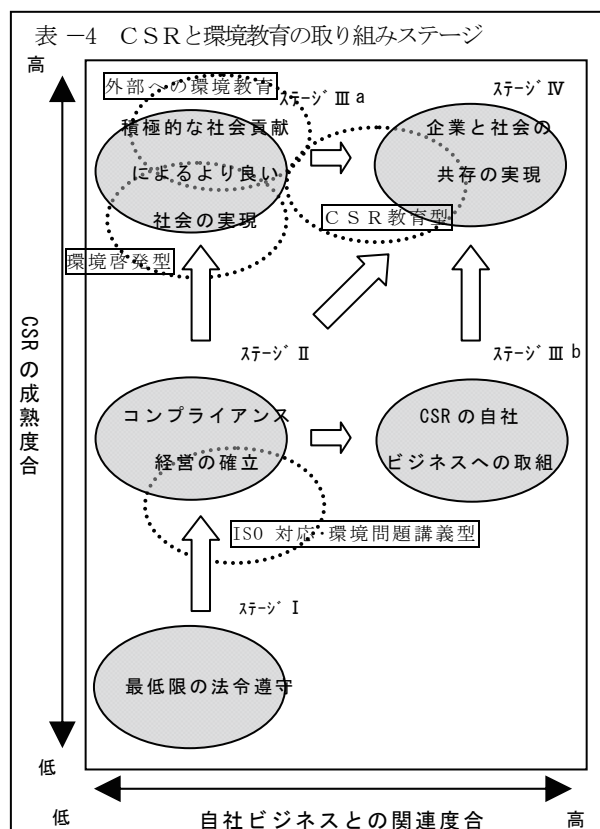
表-4 企業における環境教育分類表

内部への環境教育	内容	テーマ/形態	環境教育への姿勢
ISO 対応型	ISO14001 に対応したガイドラインに則った教育。全員研修を目標に e-learning 等の手法を使って実施する事例もある。	ISO 教育 環境政策 環境問題全般	環境に配慮した経営の推進は評価できるが対外的な教育。
		e-ラーニング 講義 講演会	
環境問題講義型	環境問題を知識として、講師による講義や環境報告書の読み込み等を通して学習する形態。参加型形式で講義し、一方的なものから相互方向の学習へと展開している事例も存在する。	環境問題全般 環境報告書の解説 講義	環境問題を受け止めようという姿勢あり。
		ワークショップ	
環境啓発型	環境問題を知識として提供するのではなく、自ら体験できる機会を与えて、参加者の意識の変容を期待する教育。日常業務においても環境のことを考えて行動できることが目標の一つ。環境ボランティア活動を実践することが目的の場合もある。	自然保護 環境リサイクル養成 環境意識製品開発 ワークショップ 自然体験活動	自社の領域だけでなく自然環境を良くしようという姿勢が現れつつ積極的な教育。
CSR 教育型	CSR の内容の理解。日常の業務を CSR と関連付けて、多くのステイクホルダーを考慮した行動ができるような社員の養成を行う。	CSR e-ラーニング 講義 ワークショップ	自然だけでなく社会環境に働きかけており積極的な教育。
外部への環境教育	内容	テーマ/形態	C S R の位置
自社資産開放型	会社の保有する工場や自然環境の資産を地域や学校に開放し、その場をフィールドや題材とする。企業独自で実施する場合と協賛関係にある N P O 等がプログラムを企画、運営する場合がある。独自の専用施設で展開される場合もある。	省エネ・特許技術 森林・自然保護 学校招待	資産や技術を積極的に開放して社会に還元していく姿勢をみることができ積極的な教育。
技術特許訪問型	企業が保有している技術を持参して、訪問し教育を行う。企業の持つ技術や、社員の持つノウハウや知識などの場合がある。	省エネ・特許技術 環境全般 学校訪問 グラ形式	
プログラム提供型	成人のための生涯教育という位置づけで自社を利用して外部講師を招き質の高い教育の場を提供する。	環境全般 講演会	継続性のある生涯教育を担おうという積極的な教育。

5. 企業における環境教育の問題点と今後の課題

(1) ステージⅡからⅢへ

企業における環境教育は ISO 対応型, 環境問題講義型に見られるような CSR ステージ上のステージⅡの段階に位置するような教育が最も行われている。



環境教育は知識の取得や理解にとどまらず, 自ら行動できる人材を育むことが大切で人間と環境との関わりについての正しい認識に立ち, 自らの責任ある行動をもって持続可能な社会づくりに主体的に参画できる人材を育成することを目指すことが目標であれば, その機会を提供はしているが, 受講者の自発性に期待しているような教育形態で実施されていると言える¹⁵⁾。この段階から発展させて, 次のステージⅢaの行動変容を促すことを目的とした段階を目指していくことが望まれる。

(2) CSR教育からの発展

企業における環境教育の捉え方は GRI 指標の自然環境を主な対象としており, また新しい教育形態として出始めた CSR 教育は企業における環境教育の進歩と考えられるが, そ

の対象は企業との関わりのあるものとなり, 「持続可能な開発のための教育の10年」の目指すところとは差異があると思われる。今後は CSR 教育のような自社にとってのステイクホルダーや関連する分野が対象の教育からさらに対象を広げて, 社会, 環境, 経済, 文化の視点から人類が直面する様々な課題に取り組む公正で豊かな未来を創る「持続可能な開発」を目指した教育が求められる¹⁶⁾。

(3) 環境教育における課題

企業である以上利益を追求する組織であるので, 費用をかけて実施した行為には相応の効果が求められる。環境教育を進める上での問題点や課題として「環境教育の効果がつかめない」と挙げる企業が多い¹⁷⁾。ステージⅡの段階から手間や費用が必要となる高次のステージへと移行していくにはその効果を内外へと示していくことが大切であろう。その効果を示すことで質の高い環境教育への更なる発展に連結していくことが想定される。

(引用文献一覧)

- 1) 環境省地球環境局地球温暖化対策課資料
- 2) 8) 11) 環境省: 環境に優しい企業行動調査結果 (2006)
- 3) 4) 九里徳泰: 環境経営と環境教育 (2003)
- 5) 9) 13) 14) 寺崎文勝: 「分かりやすいCSR経営入門—労働CSR対応」同文館出版 (2005)
- 6) 谷本寛治編著: 「CSR経営 企業の社会的責任とステイクホルダー」中央経済社 (2004)
- 7) GRI 日本フォーラムホームページ
- 10) 社団法人日本経済団体連合会自然保護協議会ホームページ
- 12) 金子憲治: 「新・環境教育のすすめ 日経ビジネス」(2004)
- 15) 環境省: 環境保全の意欲の増進及び環境教育の推進に関する基本的な事項
- 16) 小澤紀美子: 持続可能な開発のための教育 (2005)
- 17) 南相眠 千頭聡: 環境教育における企業の果たすべき役割 (2005)

(参考文献)

企業ホームページ 環境報告書 CSR報告書

環境保全主体育成としての環境教育

Fundamental Viewpoints of Environmental Education

岩田 好宏

IWATA, Yoshihiro

[要約]この研究は、環境教育を進める上でのもっとも基礎的な視点を明確にすることを目的にしたものである。ここでは環境教育を、教育全体の目的である人格の完成（人間性の確立）の教育の一角として子どもなど人々自身による環境保全主体形成の支援活動と位置づけた。環境保全とは、人間が人間らしく生きてゆく上で必要な良質な環境を形成し享受することである。その主体性とは、社会的にみればその自発性においてその責務を果たすことであり、環境権として保証されるものであり、他者の環境権を保証するものである。あわせてこの学びの上での基盤となる環境保全観形成とその基礎となる環境観形成に必須の自然、環境、農村環境と都市環境、人間における「主体—環境」関係における独自性などいくつかの主要概念を検討した。また、学びと教育との関係、子どもの発達成長にともなう学びの関心、興味の変化にふれ、学校教育のなかでの環境保全主体形成の教育プラン作成上の基礎について述べた。

[キーワード] 環境保全の主体性、学びと教え、環境観、人間における「主体—環境」関係、自然

1. はじめに

1. 「環境保全主体形成の教育」とは環境教育をその目的から言い直したものである。子どもたちが環境保全主体になることを支援する教育である。それをどのように進めるかという方法論、端的に言えば何を目標にどのような方法で教育するかは、つぎの二つの視点から迫り、そこからえられたものを結び付けて方法として統一して明らかにするほかない。

a. 子どもの現状を知ること。学ぼうとしている子どもの今が環境保全主体としてどうであるか、何が問題でどこに教育の糸口があるかを明らかにすること

b. 環境保全主体育成はどうあるべきかを理論的に検討していくこと

2. 上の a についてわかったことを整理すれば、つぎの三つになる。

a. 2006 年、若者（高校生）に将来改善してほしいこととして社会に対する期待をアンケート調査によって聞いたところ、「環境の改善」は、「武力による国際紛争をなくすこと」、「犯罪防止」とともに、上位三つに入り、しかも第 1 位であった（注 1）。

今から 10 年まえ中学生に同様のアンケート調査をしたところ、ここでも「環境の改善」は、「犯罪防止」、「スポーツの振興」とともに上位三つに入り、同じく第 1 位だった（注 2）。

b. 2003 年高校生に、授業に先立って何を知りたいかとアンケート調査したところ、自然的問題と社会的問題では社会的問題が多く、自分を知る・自分の生き方を知る・友達など他の人との関係のしかたを知ることが圧倒的に多く、しかもそのほとんどは漠然としたものであった（注 3）。環境にかかわることを望んでいた生徒は僅少であった。

このことから、社会的に関心をもち期待していることでも、学びたいことにはなっていないことがわかる。

c. 2003, 2004 年度に高校 1 年生に、社会に期待することと知りたいことを結合させて、全体として「人間の生き方」という大きなテーマの最初として「環境問題に取り組んだ人たち」というテーマの授業を組んだところ、学ぶ意欲が顕著で、大事なことを学んだと感じた。多くの生徒がつぎに学びたいこととしてとり上げた学習テーマは環境問題であった。しかし、2003 年では、それを受け

て「産業廃棄物問題に取り組んでいる人たち」というテーマで授業を進めたが、生徒の関心はとくに強いものではなかった。2004年度に「環境問題に取り組む人たち」のあとで、「戦争のなかの市民」、「自然災害と市民」というテーマの授業を行ったが、これには強い関心を示した（注4）。

3. 以後bの視点を中心に理論的に考えた結果を述べることにする。

2. 環境保全主体形成の教育の位置

1. 環境保全主体形成の教育は、教育全体の目的である人格の完成（人間性の確立）の教育の一角に位置する。したがって、環境保全主体形成の教育は、つぎの三つの条件をみたさなければならない。

a. 人間性の確立についての教育のなかで独自の専門的な役割を果たすこと

b. 人間性確立の教育の本質を単純な形において具備していること

c. 他の教育との相互連関を明確にし、人間性確立についてそれらとともに統一されること

2. 環境保全とは、人間が人間らしく生きてゆく上で必要な良質な環境を形成し享受することである。その主体性とは、社会的にみればその自発性においてその責務を果たすことであり、環境権として他者によって保証されるものであり、他者の環境権を保証するものである。

こうした個人の確立を支援するのが、教育全体のなかでの環境教育独自の専門的役割となる。

3. 環境保全主体形成の基本

1. 環境保全主体形成の教育を現実のこととするためには、社会的目標としての「世界中のすべての人がたがいに傷付け合うことなく、みんな幸せになること」と、「人間と自然の共存」の実現を基盤として、学びの目標としてつぎのことを設定する必要がある（注5）。

a. 環境保全主体の自覚

a-1. 環境権の自覚（良質の環境を享受し、その形成のために行動することを、基本的人権の具体の一つとして自覚するとともに、他の人々の環境権を保証する）

a-2. 環境保全行動の実践性の自覚

a-3. 環境保全について不断の学習を積み重ねることの自覚

b. 環境保全観の形成

b-1. 環境保全とは何かを明確にする

b-2. 人間にとって良質の環境とはどういうものかを追求する

b-3. 人間における「主体—環境」関係の歴史と現実を認識する

b-4. 環境との関係において社会的諸関係を理解する

b-5. 自然とその実態を認識する

c. 環境保全のための方法の取得

この方法と、実践性の自覚を結合させ、実践性を現実のものにできるようにする。

2. このうち、環境保全観も環境保全方法も、現実の人間の環境としてある自然との関係とその歴史的背景についての認識が必須の条件となる。人間はその環境として存在している自然とどのようにかわり、どのように改変してきたか。そのことが人間にとってどのような影響を生み出したか。これによって現実にはどのような環境観を形成することができる。こうした知的営為によらなければ、環境保全観は空想の域から脱することはできない。

3. 将来は、現在の継承と変革によって現実のものとなるから、何よりも現実を直視しなければならない。そして現在は過去からの歴史的過程のなかで生まれたものである。歴史はくりかえすことはなく、過去から現在までがそのまま現在から将来へ置き換わることはないが、歴史には独自の法則性があり、環境保全観を形成する上で参考にすべき事実はこれしかない。

4. 環境保全の実践性の自覚は、さまざまなことが基礎となるだろうが、何よりも人間の環境との関係についての将来展望がもてることが大事な基礎となっている。

そうした展望は、明確な環境保全観をもつとともに、人々が現に主体的に環境保全活動に取り組み、成果をおさめている現実を認識することの一つの重要な拠り所となる。

5. また環境保全主体とは、日常生活のなかに環境保全を組み入れていることであり、日常生活を環

境保全の視点から問い直すことである。さらに環境悪化問題が発生したら、ただちにその改善に取り組めることでもある。

4. 環境概念の検討 1-自然概念

1. 「環境」, 「自然」の概念はさまざまに解釈されているから、整理しないと環境教育をめぐる論議や保全活動に混乱をまねく。まず「自然」概念について整理しておく。
2. 自然概念については、環境教育にかかわるところでは、つぎの五つに注目する必要がある。
3. 第1に、外からの影響を受けることなく、そのままであることが「自然」の本来の意味である。
4. その場合に、影響を及ぼす外からののはたらきかけが何であるかによって、異なった意味をもってくる。外からののはたらきかけが人為である場合が、一般に流布されてきた「自然」概念である。人為的影響を受けているものに対して、この自然は人為的影響をうけることなく、そのままのものである。しかし、人間がかかわっている地球表層は人為の及んでいないところはほとんどなくなったが、概念の上では現在も有効である。これが第2の自然である。
4. 第3の自然は、視点を都市環境のような人工的なものにおき、二次林（里山林や伐採後林）のように、それに比して人為的影響が小さいものをふくめていわれているものである。しかし、明らかに原生自然に比べて人為的影響が大きいので、第2の自然（湯川秀樹）や半自然（吉良龍夫）という言い方もある。
5. 第4の自然は、この世界がそのものとして存在している面に目を向けたものである。

これは、自然科学の「自然」が何をさしているかを検討すれば理解しやすい。自然科学のなかの物理学・化学などは実験的手法が重要な意味をもっている。実験的手法の特徴は、人為的に条件を設定して、そのなかで自然、物質、生きもののある特定の部分、面にみられる法則性をとらえるところにある。したがって、第1、第2の自然からみれば、それにあてはまらない人為的な状況のなかでの方法ということになる。それにもかかわらず、

こうした探究方法をとる科学を自然科学といい、自然を対象としているという根拠は、人為的影響を受けているかどうかは問われず、事象の物質的、生物的な面、つまり人間との関係は捨象してそのものとしてとらえるところにある。自然科学でいう「自然」とは、物事の社会的面に対してそのものとしてある「自然性」という意味であり、その点ではすべてのものは物質世界であるということをして「自然」と呼ぶ。

6. 5番目の自然は、野生生物保全の考えから生まれたものである。上で述べたように、人為の影響を受けていないもの（2番目の自然）は、地球表層にはない。しかし、そのなかでも人為の影響が軽微であることによって、自立的に維持存続し、長い時間的経過のなかでは自然史的進化をとげる可能性がある。これを野生世界ということがができる。

7. この野生を自然におきかえて考えれば、この世界は、つぎの三つに区分することができる（注6）。

- a. 人為の影響が軽微であるために、自立的に維持存続でき、自然史的進化の可能性が高い。
- b. 人為の影響が強大であるために、自立的に維持存続できず、進化に人為の影響または人為淘汰がはららく

b1. 人為の強い影響を受けて消滅する可能性が高い

b2. 人為の影響をうけることによって維持存続している

この区分は、自然の側に視点を置き、自然を人為との関係においてとらえたものであり、野生を自然におきかえることの是非は別として、自然保護や環境保全を考えるための有効性が高い。

8. しかし、農村の自然も都市の自然も b2 に入り、この分類法ではその差異についてはふれることができない。それは、農村・都市の別が人間の側からみたものであるからである。

9. 同じ人為的環境でありながら、農村環境と都市環境では大きなちがひがある。

農村生活は作物・家畜という生きものを生かすことによって成り立ち、環境としては、まず作物・家畜が生きる環境としてあり、農耕生活を営む上で必要な道具製作のための原材料を提供する場としてつくられた。道具の製作を通じて、農村に住む人たちは、その環境である自然と活発に

かかわる。しかも人為的变化は局部的には激しいが、全体として維持存続されている。

10. これに対して、都市環境は道具の集積である。環境を構成している個々は道具そのものであり、製作という自然の質とかかわりを経ることなく、ただちに利用できる。そのため都市における「主体-環境」関係においては、その社会性（有用性など）に目が向けられ、環境の自然性、自然性と社会性の関係について目を向けることが希薄である。

6. 環境概念の検討 2-環境と環境学習の内容

1. 生物の主体性に注目して環境を考えたユクスキュルは、その著書『生物からみた世界』（注7）の最初に、吸血性のダニの行動と環境との関係を紹介しながら、そのダニの生活とのかかわりのなかで、感覚を通じて感知した世界をUmweltと呼んだ。

2. いうまでもなく Umwelt だけをダニを取り巻く環境とみるわけにはいかない。ダニはもっと広い世界とかかわっている。澁谷壽夫は、その著書『生態学の諸問題』（注8）のなかで、ユクスキュルがUmwelt だけを環境ととらえていると判断して、その環境観をきびしく批判した。

3. 『生物からみた世界』の訳者である日高敏隆は、そのあとがきで客観的な環境と区別して「環世界」と訳したことを述べている。Umwelt という概念の積極性を評価しながら、その弱点を補ったことになる（注9）。

1950年代の日本の生態学界において「沼田—渋谷」論争を中心に、生物にとっての環境についての論議がはげしく交わされた（注10）。Umwelt に対する日高の注意深い訳語はこの論争を基礎にしたものとみたい。

4. 人間をとりまいてなんらかの関係にある外的世界を環境という。その外的世界は自然である。したがって、環境がどうあるかを明確にするには、まず人間にとって自然がどういうものであるかを明確にしておかなければならない。

5. その基本となることは二つある。一つは人間も自然的存在であるということである。人間の外的

自然との関係は、自然的関係である。

6. 第2は、人間の意識からみれば他者であるということである。自然は人間が感知しようとしまいと、かかわろうとなかろうと、そのものとして、その理において自己運動している（注11）。

7. したがって環境のとらえかたには、自然としてどう存在しているか、環境として人間にとってどのような意味があるか、その間にどのような相互関係があるかという二重構造でとらえる視点が必要である。

8. しかし、こうした環境を、そのまま環境教育のなかで学ぶべき内容と考えると、社会科教育、産業教育、理科教育その他さまざまな教科教育の学習すべき内容がそのまま取り入れることになり、社会的諸関係を学習内容とする社会科教育と教科教育を二分することになる。人間の営みは、社会的諸関係と自然との関係がすべてであるからである。

9. こうした諸教科教育のなかでの学習内容は、その総体として環境学習にとって不可欠であることもたしかである。こう考えれば、環境教育は、子どもが環境保全主体形成を支援する教育を核に、その周辺として自然・環境・産業活動などを学習内容とする基盤として教育の二重構造をもったものとして考えることができる（注12）。

7. 人間における「主体-環境」関係

1. 環境保全観の基礎となる環境観形成にあたっては、「主体—環境」関係における主体である人間の独自性を明確にする必要がある。

「主体—環境」関係は、主体がどうであるかによって変わる。

2. 人間以外の生物は、そのからだの形態が生活形式をきめる。からだが変わると生活が変わり、「主体—環境」関係が変わる。生活、「主体—環境」関係が変わるとからだが変わる。からだの変化と生活、「主体—環境」関係の変化とは相互作用的に進行する。人間以外の生物では、からだ・生活・「主体—環境」関係の変化は進化的に別種になることである。

3. 人間における「主体—環境」関係はこれとはち

がう。人間は、環境である自然に対して意図的にはたらきかけ変革して利用し、あわせて自己変革する。種としては変わることなく、道具を変えることによって「主体—環境」を変えた。

4. 道具の発達と社会生活の進歩によって、人間は食物連鎖のなかでの位置をかえ、ついには野生生物世界（共生世界）から離脱して、人為的世界（農耕生物世界）のなかであらたな食物連鎖の関係を結んだ。

自然の変革は、まず道具の製作というかたちで具体化し、つづいてこれに環境の変革が加わった。

5. 環境をかえるということは、今まであった環境が消えることであり、今までなかった環境が現れることである。

6. 生きもののからだと生活のしかたは、その歴史のなかで他の生物・物質とのかかわりのなかで身に付けたものであり、その歴史のなかで遭遇しなかった生物、物質に対応する生物的方法が身についていない。環境の人為的改変は、そのこと自体問題をふくんでいる。

7. 人為的改変は、また特定の目的にそって意図的に進められる。したがって他の目的のために利用する場合には不適となる。

8. そのため、環境の人為的改変が人間にとって好適なものをうみ出すことを意図しても、結果として不適なものとなる場合がある。環境疎外である。人間自身も環境が変わると、意識的無意識的に自身を変える。そして環境を変える。この相互関係的变化は、自己運動的に進行する。

8. 学びと教え（注13）

1. 子どもにかぎらずすべての人間は、生涯にわたって学び続ける。

2. 学びは人間性確立に向けての自己変革を目的としており、学びはその過程であり、学ぶ本人の主体的行為である。

3. したがって、教育は、学びにあたって学ぶ者を支援する社会的行為である。

4. 学びには、形式の上から大別すれば、本学びと教育的学びからなる。

5. 本学びは、支援を必要としない自立的学びであ

り、学ぶべきことを発見し、学び方を考え出し、実際に学ぶことを、すべて学ぶ者が自身で行う。本学びは、生涯における生活のあらゆる場面で成立する。

本学びには個人的学びと複数の学ぶ者の相互関係による共同的学びとがある。

6. 教育的学びは学ぶ者と学びを支援する者（教育する者）との相互関係において成立するものであり、関係的学びということができる。

7. 学びを人の生涯にわたってみれば、本学びが中心で教育的学びはその補助であり基礎にあたる。

8. 環境保全主体形成についての学びも生涯にわたって継続されるものであり、学ぶ者の主体的な行為である。環境教育は環境をめぐる関係的学びのなかでその支援的位置にある。

9. 学校教育における支援のあり方

1. とりあえず論を進める上で認識に限定して考えると、社会における認識活動は、ある事象をそのものとして認識することを目的とした場合と、人間の社会的、自然的問題を解決することを目的とし、そのための手段として認識する場合とがある。

2. 子どもの学びは、学びそのことを楽しみとして学ぶ場合と、自分、生き方、将来について考え、そのなかで生じた問題を解決するために学ぶという場合とがある。

3. 社会的自然的問題解決のための認識は、そのことだけでは子どもの自己、生き方、将来についての問題についての学びになるとはかぎらない。学ぶ関心をまったく示さない場合もあるし、学ぶ関心を示したとしても、それは知的楽しみとしての関心の場合がある。それは、「1. はじめに」で紹介した、社会に対して期待したことでありながら、学ぶ関心を示さなかった例で明らかなことである。環境問題は社会的にみて重大なことであり、若者が関心を示していても、そのことだけでは学びの関心へ移行するとはかぎらない。

4. 学ぶ関心・興味は、学ぶ者の主体的なことであるから、それぞれの子どもの発達成長の段階、個人的な問題との関係のなかで関心・興味を掘り起

こさねばならない。

5. 子どもの学びの関心・興味については概ねつぎのようなことがいえる。

a. 小学校2年生頃から知的興味が明確になり、中学1年ころまでは楽しさとしての学びから関心が生まれる。

b. 小学校5年くらいからものの本質に迫るほどの鋭さがともなう。自然認識の面からいえば、小学校5年生で力学の3法則のなかの慣性の法則の基礎段階まで認識が深まった例（注14）などがある。

c. 中学2年生頃から、関心は自己、生き方、将来、友達など他の人とどうかかわればよいかなど自己を中心に日常的問題解決に関心が集中する。

6. しかし、学びについての教育の側からの支援とは、自立的学びが本学びとしてまさに本格的な学びになることへの支援である。そのために、その役割とは、日常生活のなかの日常世界とのかかわりを通じての自立的学びではむずかしい、あるいは不可能な日常性をこえた学び世界を提供することにある。

そして、自立的学びが、本学びとして日常生活・日常世界と、広い自然的・社会的全体世界との関係のなかで問題を発見し、それを解決するための学びの世界を形成することができるようにすることが、教育的支援のもっとも重要な役割となる。

7. 環境教育のカリキュラムを学習すべき内容と学びの系統性から編成するならば（注15）、系統性のうちの学びの節目については、およそつぎのことが考えられる。

a. 中学校1年生頃までは、楽しみとして学びを進め、日常生活・世界と全体世界の関係についての認識に重点をおき、生き方を考える学びは付加的なものとする。

a-1. その内、小学校4年生頃までは個別的法則性を中心にする

a-2. 小学校5年生頃から中学校1年生頃まではもののとらえかた、考え方についての基本の認識に重点をおく

b. 中学校2年生頃から高校3年生までに、自己、自分の生き方を軸に、それとの関係において自然・社会のありかたについて学ぶことを中心にする

b-1. 高校1年生頃までは、自己中心的な見方に陥っても、自己を中心としてまわりの世界をとらえることに重点を

おく。

b-2. 高校3年生までに、他者を自分の理とは異なる他者の理において存在することを認めながら、自己と他者との関係において世界をとらえるところに重点をおく。

注

1. 岩田好宏・石毛かおる. 2007. 若者は社会に対して何を期待しているか. 『総合人間学会第1回研究大会発表要旨集』（印刷中）

2. 千葉市立花見川第一中学校創立30周年記念誌編集委員会. 1997. 未来に向けて. 『千葉市立花見川第一中学校創立30周年記念誌』

3. 岩田好宏. 2005. 高校生の学習の出発点を探る一アンケート調査の回答と学年末テストの答案から. 『子どもと自然学会誌4』

4. 前掲3.

5. 岩田好宏. 2001. 環境教育, 子どもの学習要求を受けとめるために. 『民主教育研究所年報2001』第2号にあるものを改変した。

6. 岩田好宏. 2007. 都市のなかにこんな公園を. 『子どもと自然学会誌9』（印刷中）

7. ユクスキュル/クリサート(日高敏隆・羽田節子訳). 2005. 『生物から見た世界』. 岩波文庫

8. 澁谷壽夫. 1956. 『生態学の諸問題』. 理論社

9. 前掲7.

10. 沼田の環境観についてくわしくは、沼田眞. 1958. 『生態学の立場』. 古今書院を参照。

11. 稲生勝と折出健二の子どもと自然学会第2回全国研究大会（岐阜大会）における発言（『子どもと自然学会誌3』2004年）

12. 岩田好宏. 1998. 環境教育とその構造を考える. 『教育』634号

13. 岩田好宏. 1999. 学びの分類学. 『教育』640号

14. 生源寺孝浩. 2003. 小学校5年「力の学習」——小中高を貫く教育課程づくりをすすめたい——. 『「子どもと自然」教育学会設立準備研究紀要』00号

15. 生物教育研究委員会. 2007. 生物教育研究委員会第1期研究報告 その1. 『子どもと自然学会誌9』（印刷中）

日本における環境教育・ESD の評価の現状と課題

—ロジックモデルを用いた評価—

Evaluation of EE and ESD in Japan :

Using a Logic Model

藪並郁子*, 阿部治**

YABUNAMI Ikuko*, ABE Osamu**

*立教大学大学院, **立教大学

〔要約〕身近な環境問題のみならず地球規模での環境問題の解決や、持続可能な社会を築くためには環境教育が重要であるということが国際社会での共通認識となっている。日本においても、環境教育の実践の蓄積は着実に増加しつつあるといえる。しかしながら、これまで行なわれてきた環境教育の教育効果についての検証や、環境教育の評価そのものに関する研究はまだ不十分であり、環境教育分野において評価活動の体系化が進んでいない。本研究では、これまでに日本で行なわれてきた環境教育の評価（概念、手法など）について整理しその特性を明らかにするとともに、持続可能な開発のための教育（ESD）を視野に入れた場合、どのような評価活動が有効で、その評価手法や評価指標などには何が必要となるのかをロジックモデル（logic model）を用いて評価することを提案する。

〔キーワード〕環境教育、ESD(Education for Sustainable Development ; 持続可能な開発のための教育)、評価活動、教育効果、ロジックモデル（logic model）

1. はじめに

持続可能な社会を築くためには環境教育が重要な役割を果たすということが今日では国際社会での共通認識となっている。

日本の環境教育においても、国際的な環境教育の動向を反映するとともに日本独自の環境教育が発展してきた。1960年代後半から実践されてきた公害教育が発展し現在広く実施されている広義の環境教育や「持続可能な開発のための教育」（以下 ESD と略）へと推移してきた。

このように環境教育の実践の蓄積は着実に増加した。それに伴い環境教育によりもたらされる成果（outcome）や評価（evaluation）についての関心も高まりつつある。公害教育を出発とした環境教育が開始され 40 年余りが経過し、日本に環境教育が根付いたといえる今、これまで行われてきた環境教育の成果についての評価の試みが必要となる。

教育の「成果」を評価すると同時に、評価

が持つ重要な機能の一つである「質の改善」をするための評価手法の確立も必要となる。これまでも国内外の環境教育関連会議において早くから評価の必要性や重要性について提言されてきている。しかし、日本では「評価」自体に対する理解が十分得られているとは言いがたい。例えば、『評価』の一部分である評定（または査定）との区別がはっきりしないまま、「評価」とは、単に教育プログラムやカリキュラムの良し悪しを決定することであるとか、学習者の成績に対する序列を決定することであると捉えている関係者も多い」（絹川 2003）。だからこそ「多様な尺度をもとにした環境教育及び環境教育学研究の評価体系の確立が緊急の課題となっている」（朝岡 2005）。

環境政策分野においても、第 2 次環境基本計画（2000 年）、第 3 次環境基本計画（2006 年）で、持続可能な社会を築くために、環境教育・環境学習を環境政策全体に関わる主要な

政策手段として位置づけてはいるが、これらの評価やモニタリングの具体的な手法については言及していない。

2. 研究目的および方法

以上のように、環境教育やESDにおける評価や評価体系の確立の必要性については認識されているが、日本における環境教育の評価に焦点を当てた研究は少ない。また、日本の環境教育の評価活動について分析した研究はない。そこで、本研究では、日本の環境教育分野では、どのように評価活動を捉え（評価の概念）、どのような評価活動（評価の手法）が実際に行なわれてきたのか、環境教育の評価活動の問題点・課題点は何かを明らかにするとともに、環境教育の発展型であるESDの評価活動を体系化する際、必要となる評価の視点や評価手法、評価指標を提示することを目的とする。

研究方法は、主に文献調査とする。日本における環境教育の理論的研究や実践に関する論文や報告が多数掲載されている「日本環境教育学会誌」を取り上げ、創刊号から2005年（Vol. 1, No. 1～Vol. 15, No. 1）掲載分の論文、報告について、立教大学大学院環境領域研究会の協力を得てレビューした（阿部・数並ほか2006）。その中から、評価活動について記載がある、または評価に関連する記載がある文献について以下の視点で整理をした。

- ① 環境教育では実際にどのような「評価活動」が行なわれてきたのか（評価目的、評価主体、評価対象、評価方法、評価指標など）。を踏まえ、
- ② 環境教育で「評価」とは、何を指すのか（評価の概念）。環境教育の評価における現在の課題は何か。を整理したうえで、
- ③ ESDを視野に入れた場合、必要となる評価の視点、評価指標は何か。について、
- ④ ロジックモデルを用いて検討する。

表1 対象文献の種類内訳

種類	文献数	種類	文献数
原著論文	18	特集	11
論文	3	資料	3
研究報告	7	論評	2
報告	37	合計	81

表2 評価の目的別内訳（文献数）

教育評価	指導目的	28	70 86%	プログラム 評価	事業目的	4	11 14%
	学習目的	5			政策目的	7	
	管理目的	0					
	研究目的	37					

3. 結果と考察

レビューした文献の中には、評価そのものに焦点を当てた研究はなかった。しかしながら、評価について触れている、または評価に関連した記載がある文献が81あった（表1）。それらの多くは、環境教育の実践事例を報告する際に、その活動を振り返ることをもって評価としているものが多かった。

3.1 評価目的

対象となった81の文献のうち、8割以上が、学校教育などの教育現場で行われる評価についてであった。これらの評価は「教育評価」¹⁾に当てはまる。

残りの1.4割は、行政などが行っている環境関連の施策や事業についての評価であった。ここでは、環境教育を一つのプロジェクト、プログラムにとらえ、「社会プログラムの目的、介入理論、実施過程、改善効果、効率性を明らかにするために」評価を利用するプログラム評価の視点（Rossi1993）から評価したものであった（表2）。

3.2 評価主体

また、評価主体については、環境教育の計画立案やカリキュラムを実際に実施する当事者である教員や研究者が単独で評価することが多い。複数で評価に関わる場合も、指導す

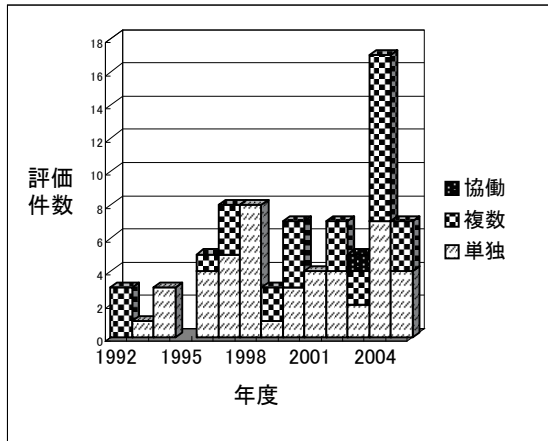


図1 評価の主体

る立場である者同士が児童・生徒等の評価するケースが多く、内部評価がほとんどである。

環境教育を提供する側、指導する立場以外の第三者や外部機関が評価した(外部評価)事例は見当たらなかった。

全ての利害関係者が協働で評価する協働評価、参加型評価の事例はごくわずかであったが、近年1件報告されている(図1)。

3.3 評価対象

評価対象については、大きく2つに分けることができた。一つは、環境教育を受けたことにより、児童、生徒などの意識や技術、認識がいかに変容したかというような「学習者の認識面、知識面」を評価の対象としたものである。もう一つは、環境教育の個々の授業(カリキュラム)や、自然観察会、野外教室、環境関連イベント、環境保全に関する条例、政策などを一つの「プロジェクトやプログラムと見なし、その有効性や効果」について評価するものであった(表3)。

3.4 評価方法

学習者の認識面・知識面を評価する場合と、プログラムの効果・有効性を評価する場合どちらにおいても、学習者またはプログラム参加者などの関係者に対する事前・事後のアンケート調査の結果から評価している。この場

学習者の認識面・知識面	児童・生徒・学生	38	46 57%
	プログラム参加者	4	
	こども+保護者	2	
	一般市民	1	
	その他	1	
プログラムの効果・有効性	カリキュラム(授業)	15	27 33%
	環境教育プログラム	6	
	政策プログラム	5	
	プロジェクト	1	
その他の	環境	1	8 10%
	その他	7	

表3 評価の対象

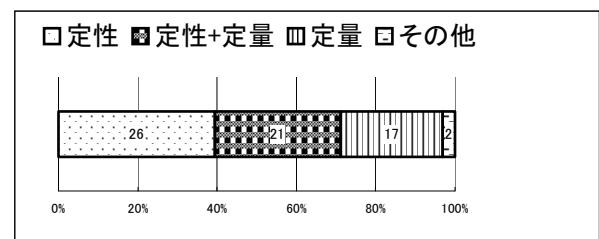


図2 評価の方法

合、事後のアンケート調査は環境教育が終わった直後に実施される事が多く、他の影響を受けずにそこで行われた環境教育そのものの効果が測定できる半面、その効果がどのくらい持続したかの評価については検討されていない。また、学習者の変化を環境教育実施後の感想文などから定性的に評価するものが最も多かった。質的評価と量的評価を組み合わせた評価も多く見られた(図2)。

3.5 評価指標

一連の環境教育を行う前に、評価指標をあらかじめ明確に定めているケースはほとんどない。しかし、環境教育を行う前後に実施されたアンケート調査の項目から、想定される評価指標の抽出を試みると次のことが言える。

学習者の意識や知識が変容することを環境教育の目的としている場合、学習者の環境に対する「関心」、「認識」などの変化や、環境に対する「技術」や「学問的知識量」の向上などを評価指標としている。この場合、「関心」

「認識」などは、環境教育実施後、毎回参加者が書く記録や感想文などから評価するポートフォリオ評価を利用し、「学問的知識量」などは、ミニテストや作文等から評価するケースが多い。

また、環境教育の一つの活動（以下、このような活動をプログラムと呼ぶ）などの効果や有効性を評価する場合には、主に環境教育直後の学習者や参加者の表情や感想文からその効果を読み取るケースが多かった。この場合、対象者から「楽しかった」「また参加したい」などの肯定的な感想が見られた場合、「このプログラムは効果があった」としているケースが多い。

4. 環境教育での「評価」の視点

環境教育のフレームワークとなっているベオグラード憲章では、環境教育の目標を達成するために、認識 (Awareness)、知識

(Knowledge)、態度 (Attitude)、技能 (Skills)、評価能力 (Evaluation ability)、参加 (Participation) という 6 つの目的があげられている (鈴木 2000)。また、日本においても 2003 年に環境保全活動・環境教育推進法が成立し環境教育の目標として、対象者の意識、知識、意欲などの変化を挙げている。

日本以外での環境教育の評価基準としては、1991 年ユネスコ会議で Marcinkowski が「環境教育における環境的能力と環境面の責任ある対応の関係」について報告し、学習者側の環境的能力を判断する項目として、環境に対する意識や感受性は豊かか、人間が自然に与える影響の大きさに対する関心はあるかなどを挙げている。また、ウィスコンシン州環境教育センターでは、「認識についての成果を評価する、感性についての成果を評価する、責任ある環境行動の価値判断(態度)、環境問題解決行動をしている」を評価基準としている ([財]日本生態系協会 2001)。以上のことから、国内外における環境教育の目的は、環

境教育の初期から近年まで、主に学習者の知識や技術、認識などを向上させることであり、評価の目的も、学習者の環境諸問題に対する認識面や知識面が向上したかを測定することであった。また評価指標も知識、技術、認識等が変化したかに焦点を当てたものであった。

従って、これまでの日本の環境教育における評価の視点と評価の概念は、次のように理解できる。

「環境に対する知識や技術、認識などを評価指標とし、環境教育を受けたことによる評価指標値の短期的な変化(事前事後での比較)を、環境教育の成果 (outcome) とする。評価指標値の測定には、主に学習者の感想文やアンケート調査、ペーパーテスト等を用い、実施後の指標値が実施前に比べ大きくプラスに変化するようなプログラムは効果的な環境教育であるとされ、最終的にプログラムの有効性を見極めることが環境教育の評価だと認識している。」と言えるだろう。

5. ESD を視野に入れた評価活動のあり方

環境教育が ESD へと発展していく過程で、これまでの環境教育の目的も変容してきた。これまでは環境に対する知識や認識の向上を環境教育の主な目的とし、「個人の態度の変容」に評価の焦点を当てていた。しかし、ESD を視野に入れた場合、ESD の目的が「社会経済構造とライフスタイルの転換」であり、その実現のためには一人一人に主体的な参画や働きかけを伴う明確な行動変化が必要とされる (降旗 2006)。すなわち、個人の行動変化が評価の焦点となるのではなく、一人一人の行動変化によってその社会がいかに持続可能な社会に近づいたのかという ESD の成果

(outcome)、社会へのインパクト (impact) を評価の焦点にしなければならないであろう。

2005 年から開始された「国連持続可能な開発のための教育の 10 年 (DESD)」においても、評価の重要性が明示されている。「DESD 国際

実施計画」では、いくつかの鍵となる道標を明らかにした。その一つに「進捗状況を示す指標とモニタリングのためのメカニズム」が挙げられている。また、国際実施計画を地域や国家レベルなどで推し進めるための7つの戦略が国際的に確認された。その中には「モニタリングと評価」が含まれ「DESDの進捗を追跡するためには、長期的でコミュニティ全域にわたる調査と共に、DESDの質と量の双方を評価する手法が必要となるであろう」ことが指摘されている(UNESCO 2005)。

また、「わが国における『国連持続可能な開発のための教育の10年』実施計画」においても、「ESDの実施の指針」の中で「評価」について「ESDの取り組みを広め、効果的なものとさせるため、ESDを実践する主体は、企画し、実践し、評価し、それを次の活動の改善に活かすという過程を重視して行う事が大切」であるとしている(「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議2006)。

以上のように、国際的にも国内的にもESDの評価の必要性は認められてはいるものの、ESDに共通の評価手法、指標は未だ提示されていない。現在、国際機関などが評価指標の開発に取り組んでいる。国際的に汎用性のある評価指標を開発することももちろん重要だが、ESDの特質を鑑みると、国や地域レベルでのその風土や文化にあった個別の評価指標の開発がむしろ急がれるべきであろう。

6. ロジックモデルの作成

これまでの環境教育の評価は、短期的な成果を測定するものであった。ESDの目的である持続可能な社会を構築するには、ESDの中長期的な成果を評価することが必要となる。また、Weiss(1998)が言うように、「評価はプログラムの改善に資するもの」であるから、ESDを効果的で効率的なより良いプログラムへ改善するためにも、評価活動を「プログラ

ム改善のツール」としてESDに組み込む事が大切である。

また、ESDを体系的に評価するためには、その地域の文脈にあった評価指標の設定が必要であり、そのためには、評価研究分野で有効性が認められているロジックモデルを作成しESDプログラムを検証することが有効である。ロジックモデルとは、セオリー評価⁹⁾を行なう際に作成するフローチャート図で、投入(Inputs)→活動(Activities)→結果

(Outputs)→成果(Outcomes)を明確に示すものである。ロジックモデルによりESDを実施する事の目的は何か、ESDの実施によりどんな変化(効果)が期待できるのかなどを関係者全員で共有することができ、プログラムを理論的に検証する助けとなる。

7. 今後の課題

既存の環境教育プログラムをロジックモデルに当てはめてみると、そのプログラムの当初の目的とプログラム実施後の成果が一致しないケースがある。より効果的なプログラムを実施するためには、セオリーを明確化させるが必要である。また、様々な要素が重なり合っているESDにとって、ロジックモデルによるプログラムセオリーの明確化がより一層必要となるだろう。

以上のことから、今後の課題は二つある。一つは、ESDの効果を長期的に検証しその効果を測定することである。ESDによりそれぞれ個人の意識の変化がその後どのような経過をたどり、地域社会にどのような影響をもたらすのかを、再び詳細なロジックモデルを作成し、その成果を評価する(インパクト評価)。

次に、ロジックモデルを用いた評価手法をESDに組み込む事である。評価が持つ重要な機能の一つであるプログラムの改善のための評価(プロセス評価)をESDで実践し、より効果的なESDを提示するためのツールとして定着させることである。

注

1) 橋本(2003)の定義によると、教育評価とは、教育や指導の結果がその目的、目標をどの程度達成しているかを見て、その結果を指導の改善に利用するという視点から評価しているものである。教育評価はその個別の目的によりさらに次の4つに分類される。①指導目的、②学習目的、③管理目的、④研究目的である。

2) 佐々木(2003)によると、セオリー評価とは「すべてのプログラムには何らかの理論(セオリー)にもとづいている。セオリーは、原因と結果が連鎖状に連なる「仮定」である。じつは、このセオリーの不明確さがあだとなって最終的に失敗したプログラムは少なくない。」とし、ロジックモデルを作成することの有効性を指摘している。

付記

本研究は、要旨集(藪並・阿部 2006)に掲載されたものに新たな考察を加えて書き直したものである。また、2006年度日本環境教育学会研究奨励金を使用した。

参考文献

朝岡幸彦編(2005)「環境教育とは何か: 目的・概念・評価」、『新しい環境教育の実践』、株式会社高文堂出版社

阿部治・藪並郁子・高橋敬子・小玉敏也・長田英也・糸岡栄博・松村直子・佐藤あかね・西田圭宏・神田美紀(2006)「日本における環境教育の評価活動に関する整理」、『Past, Present, and Future: Reorientation of Environmental Education Practices towards ESD in Asia-Pacific』、JSEE/ACCU Asia-Pacific Conference/Workshop for Environmental Education Research Professionals 配布資料

絹川正吉(2003)「大学教育の品質保存管理:

単位制とGPA」、高等教育情報センター編、『成績評価の厳格化と学習支援システム』、地球科学研究会

[財]日本生態系協会編(2001)『環境教育がわかる事典: 世界のうごき・日本のうごき』、柏書房株式会社

「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議(2006)「わが国における『国連持続可能な開発のための教育の10年』実施計画」

佐々木亮(2003)『政策評価トレーニング・ブック 7つの論争と7つの提案』、龍慶昭監修、多賀出版

鈴木善次(2000)「環境教育の理念とその体系化」、奥井智久編『地球規模の環境教育: 環境教育最善線』、株式会社ぎょうせい

橋本重治(2003)『教育評価法概説』、2003年改訂版、(財)応用教育研究所編、株式会社図書文化社

降旗信一(2006)「ESDの視点から見た自然系環境教育の可能性と課題: 北海道霧多布湿原の事例に学びつつ」、『農村文化運動』、No. 182: 58-65

藪並郁子・阿部治(2006)「日本における環境教育の評価の現状と課題: ESDの評価を視野に入れて」『日本評価学会第7回全国大会発表要旨集録-地域・現場に根ざした評価-』

Rossi, P. H., Lipsey M. W. and Freeman, H. E. (2004) *Evaluation: A Systematic Approach* 7th Edition, Thousand Oaks Caliph: Sage Publication

UNESCO(2005) *Unit Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014):*

International Implementation Scheme

Weiss, C. H. (1998). *Evaluation: Methods for Studying Programs and Policies*, 2nd edition. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

ドイツにおける環境教育の原理的論争と実践的展開
—オルタナティブ教育運動の提唱から ESD 実践まで—

A Fundamental Debate and Practical Development about Environmental
Education in Germany:

From the Advocacy of an Alternative Educational Movement to the ESD Practice

高雄 綾子*

TAKAO, Ayako*

*東京大学大学院教育学研究科 生涯学習基盤経営コース 博士課程 1 年

〔要約〕本稿は、学校教育制度、成人・継続教育制度の双方において、多様な ESD の実践が行われているドイツに注目し、その教育論的探究をあとづけることで現在の実践の位置づけを描き出し、ESD 実践と教育学の理論の関係、および今後の展開の方向性を明らかにしようとするものである。1980 年代に「エコ教育学」運動によりもたらされた環境教育の原理的論争は、学校教育制度および成人・継続教育制度の双方において教育制度改革的な影響を及ぼしたが、その道程は、学校教育における反省的テーゼの確立とカリキュラムの構造的変革、および成人・継続教育における専門化と民主的参加の両立の試みに見出すことができる。この展開を受けて、現在ドイツでは、学校と地域社会を架橋する ESD 実践やパートナーシップ形成などの動きにおいて、制度的な教育体系を超えた環境教育が重層的に展開されている。

〔キーワード〕環境教育理論、エコ教育学、ESD 実践、パートナーシップ、ドイツ

はじめに

近年の環境教育は、自然科学的知識の伝達から、広義の「持続可能性な開発のための教育 (ESD)」へその射程を拡大させているが、ESD と環境教育の関係については論者によって様々な見解が見られ、理論的統一がなされていない。そこで本稿は、多様な ESD の実践が行われているドイツに注目し、その教育論的探究をあとづけることで現在の実践の位置づけを描き出し、ESD 実践と教育学の理論の関係、および今後の展開の方向性を明らかにすることを試みる。

ドイツの ESD の発展は、1980 年代の「エコ教育学(Ökopädagogik)」の提唱によりもたらされた教育原理的論争に端を発している。

「エコ教育学」とは、T.アドルノ (T.Adorno) や J.ハーバーマス (J.Harbermas) などフランクフルト学派の批判理論の影響の見られる新左派の系譜に位置し、1960 年代の市民運動の

思想的所産のなかにそのルーツを有するオルタナティブ教育運動である (井上, 2001)。この論者らは、人間による自然支配からなる「エコロジーの危機」と、従来の自然科学的手法に偏重した近代文明の構造への無批判な姿勢からなる「教育の危機」の同時解消を目指し、環境問題に教育の領域から対応するために、近代の産物と言われる今日的な教育や学校のあり方も批判的に考察すべきと主張した。これは当時のオピニオンリーダーのひとりである I.イリイチ (I.Illich) による強い支持もあり、当時のエコロジ的な学習の目標や課題に関する教育学的な議論を激しいものにした (W. Beer, G. de Haan, 1984)。

この ESD 実践の発展における重要な理論的系譜については、環境教育運動論として (若林, 2003)、および ESD の前史として (井上, 2001) 考察されてきたが、現在の実践の成果や課題を体系的に捉える視点からは検証され

てこなかった。本稿は、この理論的系譜から現在の実践を俯瞰することにより、環境教育における理論と実践の相互的な発展を考察するための基礎的作業を試みる。

1 章 教育制度をめぐる原理的論争

A. 学校教育における「教育のエコロジー化」

環境問題の教育政策への登場は、1970 年に連邦議会の環境問題専門家会議において学校教育での実施が提唱された時点からとされるが、まだ実質的な影響は小さく、その後『ベオグラード宣言（1975 年）』や『トビリシ宣言（1977 年）』等、環境教育に関する重要な国際宣言の相次ぐ採択に呼応する形で徐々に調整されていき、1980 年の政府勧告『環境と授業』の可決を機に、全国的に実施されるようになった（大高，1992）。当時は、連邦・各州の政府とキール大学自然科学教育研究所

（IPN）が協力して推進する環境教育が主流であり、問題解決能力や環境意識を子どもたちに育成することが目指されていた。

しかし W. ビーア（W. Beer）や G. デ・ハーン（G. de Haan）らを中心とする「エコ教育学」によって、これら「官製」の環境教育に対する批判がもたらされることになる。これは、学校教育が社会制度としての性格を強めてきた結果、非教育的な性格を強めるものになっていることに対し、エコロジーの危機を教育によって解消しようとするのではなく、教育もまた危機的状況にあるという両面的認識を踏まえて、このふたつの危機をトータルに克服する「教育のエコロジー化」を求めている（若林，2003）。

1980 年代は、ドイツ全土において東西冷戦の緊張が高まるなか、環境や失業の社会問題化により、従来の産業主義社会からエコロジー中心社会へ大きく方向転換することが目指された時代である。「エコ教育学」はこのような時代に、従来の環境教育に内在する「道具的な考え」を批判し、「官製」の環境教育教材

の検討を通じて IPN 等との論争を展開した。

さらに現状批判にとどまらず、学習の主体者の自己開花を、エコロジーを中心とする社会の成熟に矛盾なくつなげていく実践の理論的基盤を求めた。そこで環境保護運動や「新しい社会運動」に見られるような、学習者の自発性に基づき、理想の実現が共同体によって目指されることが必要とされた。P. フレイレ（P. Freire）の「教師と生徒の対話的關係」に大きな理論的価値を置く「ユートピア的思考」と名付けられたこの学習プロセスには、エコロジーの危機の前提条件そのものを、提示される様々な解決手段の真偽とともに問いただす方法的な探究が根底におかれていた（W. Beer, G. de Haan, 1987）。

B. 成人・継続教育制度における「学校化された学び」の批判

継続教育関連法の体系にノンフォーマル・インフォーマルな教育活動を加えた「成人・継続教育」の領域では、代表的機関である「市民大学」に加え、責任団体として公認された教会や労働組合、経済団体などの「自由主体」が制度化されている（三輪，2002 年）。「エコ教育学」は、市民大学における自然科学系の知識の講義形式での提供、参加者からのテーマや学習方法の拡大の要求への不十分な対応にはじまり、自由主体における個別の組織の性格が強く反映された環境教育などを指摘し、制度化された教育主体の「学校化された」学びを批判的に指摘した（R.-J. Heger, 1987）。

彼らはこれに対置されるものとして、1970 年代半ばから沸き起こる自己組織学習に注目する。当時の先進各国では、環境やジェンダー、移民、平和など多様な領域で「新しい社会運動」が活発化しており、継続的、超地域的、自発的な「市民団体」が独自の教育活動を展開していた。ドイツでは 1980 年代の反原発運動が代表的であり、このような個人や集団の学習プロセスの蓄積の結果として、脱物

質主義的価値観への転換がもたらされた（坪郷，1998）。ドイツ最大の環境市民団体「ドイツ環境・自然保護連盟協会（BUND）」では、「教育的な事前準備や操作を極力排除し，参加者の自発性に基づいた活動を保障する」学習によって，協働と自己決定を通じた対話的關係と，直接的活動を通じた政治的価値観の多様化が促進されている（G. Michelsen, Öko-Institut Freiburg, 1984, W. Meiers, 1987）。この「行動志向のノンフォーマル環境教育」は「エコ教育学」理論の特質と合致するものであった（R. E. Lob, 1985）。

ビーアは成人教育領域において，この市民団体の学びに，知識獲得の領域や方法の多様性，活動に対する省察と分析，広範にわたるコミュニケーションや連帯，アイデンティティの促進といった，複合的な学習プロセスを通じた「参加者の政治的社会化」が図られているとして，「学校化された学び」に対するもう一つの学びの可能性を見出した。ビーアはこれを新たな教育論として展開することを試みたが，またその矛盾も自覚していた。彼によれば，制度化された成人教育は国家的に支援された諸システムの一環に位置づけられているが，「政治的社会化」は制度的主体の関心の外に置かれている学習の当事者による回復のプロセスという性格を持ちうる。それは認知レベルから感情，行動にいたる学習の「全体性」において当事者にとって高い価値を有しているのであり，制度化された個別的な教育とは矛盾する関係にある（W. Beer, G. de Haan, 1984）。

「エコ教育学」は，制度的な教育を批判的に捉えることで，国家的存続の要求と成人教育の本質との緊張関係を描き出していた。しかしその理論的支柱が自己のルーツとしての市民団体に置かれていたために，現状批判から具体的アプローチへとつなげる理論展開が徹底されず，のちの制度改革の道程において，成人・継続教育における理論的弱点を抱える

こととなる。

2 章 教育制度改革の道程

A. 学校教育における反省的視点と構造改革

「エコ教育学」からの批判を受け，政府は1986年，環境教育を研究推進領域として加えることを決議し，ドイツ環境教育学会（DGU）およびIPNと協力して，全国の実践事例の収集・分析によってモデル的な実践に対する認可を行う事業に着手した。このモデル分析を通じて，自然科学系の教科への偏重や，教科間の連携の欠如，「政治・経済」等での実際的なトピック学習の少なさ，実践における行動志向手法採用の少なさなどの課題が明らかとなった。これを受けて連邦教育研究省

（BMBF）は1987年，「環境教育活動計画」において，教育内容，教育方法，授業組織，授業モデル，学習環境，教育の自由・ゆとりなどの6項目に関し，制度化された従来の学校教育に対する反省的視点に立ったテーゼを確立する（G. Eulefeld, D. Bolscho, 1989）。

1990年代に入ると，環境教育は各州の特色を伴って学際性を発揮するようになる。一つは，いわゆる「授業原理」としての関連の提示であり，たとえばバイエルン州ルールプラン制定における，初等・中等教育を一貫する各教科間の「関連」や，ノルトライン・ヴェストファーレン州の他教科との「接続」の提示である。もう一つは，前提として総合的な環境教育テーマを新たに設定するものであり，ニーダーザクセン州の横断的活動の枠組みとしての環境教育のテーマおよび授業時間の設定にその例が見られる（大高，1992）。このようなカリキュラム構造の見直しとならび，授業実践においても，野外活動のみならず調査，実験，インタビュー，実践活動，討論，ロールプレイングなど，行動主体の育成を重視した手法による展開が行われるようになった。

1994年の連邦議会において，環境問題を人間社会の経済や社会のあり方と複雑に絡み合

ったものとして捉える「網状性」が提唱されると、社会的な命題である「持続可能性」と深く関わる ESD を、環境教育の主題として検証していく要請が高まる。BMBF から調査を委託されたデ・ハーンらが ESD 実現のあり方として、自然科学系教科だけでなく、文化的、社会的、政治的、経済的な諸科学を持続可能性に向けてシフトさせる「文化的転回」の必要性を述べたことにより、環境教育に「文化」が積極的に位置づけられるようになった(井上, 2001)。デ・ハーンは文化的環境学習にあたり批判的思考力の育成を掲げ、学習者の驚きや違和感に即した実践の方向付けや、メルヘンやファンタジーのような文学作品や芸術作品を提示するプログラムを提案した。

学校教育と政治の分離を批判的に指摘した「エコ教育学」が、反省的テーゼの確立とカリキュラムの構造的な変革に大きな影響を与えたことにより、社会的に進行中の環境問題に政治的アプローチを行う環境教育の可能性が開かれたのである。

B. 成人・継続教育における専門化と民主的参加の両立の試み

もう一つの学びの可能性をもつ市民団体の、参加者の自発性にあわせた学びの展開はどうであったか。先の BUND では、子ども向けマニュアルや絵本などの広報・出版活動、体験学習施設における自然体験イベントや環境教育プログラム開催が、有料の環境教育事業として主流を占めており、さらに行政からの助成金によるプロジェクト研究やセミナー等も大きな事業となっている。「エコ教育学」はすでに初期の段階で、このような参加者からの合目的・個別的な講座開催への要求への対応による市民団体の学びの「学校化」を危惧していた(W. Beer, 1983)。

この専門化と参加の矛盾は、デ・ハーンらが行った学校外環境教育主体 4,600 機関へのアンケート調査によって具体的に示されてい

る。環境教育主体のスタッフの大部分は地域社会にその存在が十分認識されていると感じている一方、地域住民の側は約三分の一程度しか地域の環境教育組織の名前を覚えておらず、とりわけ市民大学が環境教育を行っていることはごく一部の住民しか知らなかった

(K. D. Giesel, G. de Haan, H. Rode, 2000)。合目的な講座の需要に応じた高度な専門化は、学習者の民主的な参加から遠のく傾向を示しており、実践における印象のギャップを生みだしている。さらに大部分が子どもと青少年を対象に行われており、学校教育制度を補完するようなターゲットグループの設定にとどまっている点も指摘されている。

これらを克服するための、市民の自発的な参加を中心とする実践の促進と、地域社会の発展への積極的な位置づけの必要性から、同調査では、地域住民の参加と協議によって行われる社会活動領域「ローカルアジェンダ 21」における環境教育主体の実態についても報告が行われた。個別の展開より他の主体との協働を希望している主体が 8 割以上にのぼっており、実際に約半数が他機関とのパートナーシップのもとで地域のローカルアジェンダ 21 にコミットしているという結果が示された。とりわけギャップの大きかった市民大学は積極的にコミットする傾向を見せていた。

多様な教育主体の入り組んだ成人・継続教育では、専門化と民主性の矛盾の克服に向けた学びのプロセスの検証において、主体の相違を越えた総合的・実践的アプローチが問われている。このため、ローカルアジェンダ 21 を通じた様々なレベルの市民の参加による実践を、地域社会の中で構造化することが具体的に目指されるようになった。

3 章 環境教育実践の展開

A. 学校における実践的プロジェクトの推進

1999 年に学校における ESD 推進に向けた専門機関が設置され、デ・ハーンが運営ディ

レクターの任に就くと、200以上の学校の協力によるESD実践「BLK-programm”21”」による文化的土壌としての地域社会との関係づくりが始まる。この5年間という長期的期間にわたり、教科横断的授業の教材や教授法の開発を目指すプログラムでは、州内6校が1セットとなり、他校と連携しながらESDの研究課題に取り組む(諸岡, 2005)。地域社会との融合が顕著なのは、「参加的な学習」モジュールに属する「持続可能な地域づくりへの共同性」および「ローカルアジェンダ21への参加」といった研究課題である。

ヘッセン州を例としてみると、6つの統合学校の第5～10学年(10～15歳)による話し合いやグループ学習を経て、「歴史」や「農業」のワーキンググループが構成され、インタビューやアンケート調査が、地域協議会、村議会、農家などの協力を得て行われた。最後に授業実践としてのレポート作成に加え、持続可能な将来のあり方の提唱が、子どもたち自身による学習の省察を通じて行われた。実践がきっかけとなり、地域社会との協働を通じた学校と地域の新しい関係づくりへの発展や、学校同士の相互理解や交流の促進などの動きが見られている。

このような実践報告書が全国から集められ、ESD実践の教材や教授法の開発に結びついていった。しかし成果の不透明さや指導者不足などの課題から、学力の低下格差、就職率低下など、近年の学校制度が抱える構造的問題に対する効果を疑問視する見解もある(諸岡, 2005)。デ・ハーンは第二段階として、2004年から全国約4,500の学校を対象とするESDプログラムにおいて、地域社会とのパートナーシップの構造をさらに充実させる目標を掲げている。またEUレベルにおいて、ヨーロッパ環境学校やエコスクール、国際アジェンダ21学校などとの連携が進んでいる。地域社会との協働関係による実践を国際的なネットワークに乗せる動きは従来見られなかったも

のであり、今後学校をめぐる構造的問題にどのような影響を及ぼしていくかが注目される。

B. 地域社会における公共政策論的实践

成人・継続教育制度における専門化と民主的な参加の矛盾を克服するための学習プロセスの議論は、東欧民主化や福祉国家の危機など新たな課題に対し国家と市民の関係を問い直す公共政策論と深く関連する。1999年に連邦議会に設置された「『市民参加の将来』調査委員会」では、専門化と民主性の両立をもたらすものとして、集団的社会参加の手段としての市民団体が「民主主義の学校」としての役割を持つことが改めて期待されている

(Deutscher Bundestag, 2002)。連邦議会はデ・ハーンらの調査による課題を受け、地域社会にねざす学習の蓄積を促す意味で、多様な主体のパートナーシップに着目した。

連邦議会の指摘によれば、「環境とローカルアジェンダ21」領域では、教育機関である市民大学や自由主体だけでなく、市民団体やアソシエーションなどの参加により形成される様々な審議会や協議フォーラム等において、広範な議論や合意形成が試みられている。これらが自治体のESD推進策をはじめとする様々な環境教育プロジェクトに統合される過程で、地域政治を主軸としたパートナーシップが形成されている。特に市民大学の場合、従来の教育的専門機関としての役割から支援的な役割を重視するという新しい傾向が見られる。ひとつは地域市民による活動が未熟な段階でその組織化を促す「刺激提供者」として、もうひとつはすでに組織化された市民による活動を学習面からサポートする「伴走者」としての役割である。さらに市民団体同士のパートナーシップや、広範なアウトリーチの発展も見られ、政治的・社会的な価値観の多様化という市民団体の学習理論を担保しつつ専門化を実現していく試みとして注目される。

連邦議会は学校外の学びの構造的発展を評

価したが、同時にこれまでパートナーシップによって相互に作り上げられる学びのシステム化が十分考察されてこなかった点も指摘している。これら地域社会での実践を経て、専門化と民主性の矛盾の克服という制度改革に向けた教育論がどのように確立されていくのか、今後の検証が求められているといえる。

おわりに

「エコ教育学」理論は 1980 年代を通じ、制度的教育の批判的検討を通じてオルタナティブ運動としての成果をもたらし、多様な教育主体に影響を与えてきた。特に成人・継続教育には新たに、専門化と民主的参加という自己矛盾を克服していく課題が示された一方で、地域社会全体を広範に捉えれば、制度改革を示唆する動きが見られた。これは、学力低下など学校教育問題への個別対応を超えて、地域社会との協働関係を国際的なネットワークに結びつけようとする実践が、成人・継続教育の領域から広がっていることを示している。「エコ教育学」は、学校、地域社会、国際社会相互の教育的関係づくりをより民主的に推進し、学習システム論と学習内容論を新たに構築していくための手がかりを示唆しているといえる。

「政治的社会化」の学習内容を体現しようとする ESD 実践は必然的に、教育原理的論争を超えて、ローカルアジェンダ 21 を中心とする公共政策論の枠組みにおける、参加と対話的關係を重視した価値観の多様化を促すノンフォーマルな教育活動となる。このため、ESD 実践の理論的検証のためには、学習者とそれを取り巻く社会的課題の關係が相互作用的に結びつけられるプロセス自体を、教育活動として丁寧に積み上げていく作業が求められる。その際、多様な主体の実践の課題や成果を横断的に共有する視点として、第一に、教育的専門機関の役割の再考と学習者の参加意欲・能力の開発の同時進行的な展開、第二に、自

発的な参加を促すための地域社会や他主体との戦略的なコミュニケーションの取り組みの 2 点が、重視されなければならないといえる。

ESD 実践の検証を行う環境教育理論の構築には、教育原理論だけでは完結し得ない展開を考慮する必要があることを、ドイツの事例は示しているといえよう。

参考文献

- 井上静香,「1990 年代ドイツにおける環境教育の新たな展開—『持続可能性のための教育』—」,『環境教育』Vol.10 No.2, 2001 年
- 大高泉,「ドイツの環境教育」,環境教育推進研究会編,『生涯学習としての環境教育実践ハンドブック』,第一法規,1992 年
- 高雄綾子,「ドイツ成人・継続教育における環境教育の展開—持続可能な社会を目指す多様なパートナーシップに着目して—」,生涯学習・社会教育学研究 第 31 号,東京大学大学院教育学研究科,2007 年
- 坪郷實,「ドイツ環境政策の 30 年」,『歴史学研究』716 号,青木書店,1998 年
- 三輪建二,『ドイツの生涯学習—おとなの学習と学習支援—』,2002 年
- 諸岡浩子,「ドイツ BLK-Program”21”の取り組み—『持続可能性のための教育』の推進力として—」,『環境教育』Vol.15 No.1, 2005 年
- 若林身歌,「ドイツの環境教育論議に関する基礎研究—エコ教育学を中心に」,『京都大学大学院教育学研究科紀要』第 49 号,2003 年
- W. Beer, *Frieden-Ökologie-Gerechtigkeit, Selbstorganisierte Lernprojekte in der Friedens- und Ökologiebewegung*, Opladen, 1983
- W. Beer, G. de Haan (Hrsg.), *Ökopädagogik –Aufstehen gegen der Untergang der Natur*, 1984,
- W. Beer, G. de Haan, *Ökopädagogik – neue Tendenzen im Verhältnis von Ökologie und Pädagogik*, in: Jörg Calließ (Hrsg.), *Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung, Bd.2. Umwelterziehung.*, 1987
- Deutscher Bundestag, Bericht der Enquete- Kommission, Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements, in; *Drucksache 14/8900*, 2002
- G. Eulefeld, D. Bolscho, u.a. (Hrsg.), *Praxis der Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland*, Kiel, 1989
- K. D. Giesel, G. de Haan, H. Rode, *Evaluation der außerschulischen Umweltbildung in Deutschland*, Freie Universität Berlin, 2000
- R.-J. Heger, *Ökologie und allgemeine Erwachsenenbildung*, in; Jörg Calließ (Hrsg.), *op.cit.*
- R. E. Lob, “A case of action-oriented non-formal environment education”, *Prospects* 15 (4), 1985
- W. Meiers, Aufgaben und Möglichkeiten der Umwelterziehung für die privaten Umweltschutzverbände und Bürgerinitiativen, in; Jörg Calließ (Hrsg.), *op.cit.*
- G. Michelsen, *Öko-Institut Freiburg (Hrsg.), Der Fischer Öko-Almanach 1984/85*“, Frankfurt/Mein, 1984

「地域子ども教室」は子どもの遊び環境を保障しているか

How Can children's playgrounds be supported by "The regional children's classroom project"?

木村 学

Manabu KIMURA

東京学芸大学連合大学院

「放課後子どもプラン」が、2007年度よりスタートする。その前身ともいえる「地域子ども教室」は、地域の大人たちのサポートによって自然体験活動や伝承遊びを紹介し、子どもたちの豊かな放課後の活動を保障しようとするものである。こうした政策は、放課後遊びの衰退した現代社会の子どもたちにとっては、貴重な遊びの機会になると考えられる。しかし、そうした建前ではあるが、実際には大人側で用意したプログラム志向の活動によって子どもの「居場所づくり」が実践されているという実態が浮かびあがる。はたして、そうした活動によって子どもたち自らの「居場所」がつくられているといえるのだろうか、云いかえるならば、子どもたちが自分たちで遊びを自由に展開することが可能となっているのだろうか。そうした問題に対して、学校を単なる空間的な視点から地域の拠点と捉えるのではなく、学校職員や地域の大人が集い交流する場所になり、大人と子どもが同じ活動の場を共有するなかで、子どもたち自らによって放課後の生活や遊び場所が生成される必要がある。

[キーワード] 地域子ども教室推進事業、遊び、放課後、地域

1. 本稿の目的

子どもの遊びや自然体験の重要性については、これまで環境教育の論者らによっても指摘されてきた。例えば、湊らは原体験を伴う自然遊びは自然認識と感性を育てる環境教育の基盤であるという¹⁾。しかし、現在では子どもたちが放課後に野原や公園で遊んでいる姿をあまり見かけることはない。どうしたらそうした場所が子どもの自由な遊び場となりうるのであろうか。またその際、われわれ大人は子どもたちの人間形成の基盤となる放課後遊びをいかにして支援できるのだろうか。

遊びの重要性を認識し、かつ子どもたちの遊びの喪失に危機感を抱く人々の中には、公園などを活用したプレイパーク²⁾などでプレイリーダーとして子どもに遊びを提供しようと日々活動に取り組んでいる人々もいる。しかし、高橋の観察調査によれば、プレイリーダーは子どもたち自らで遊びを展開するような役割を十分には果たしていないと指摘している³⁾。他にも、これまでに子どもたちの放課後活動の支援として、子どもたちの日常の生活の場や遊びを保障するための児童館活動や、特に共働き家庭の子どもたちが

安定した放課後を過ごすことを目的とした「放課後児童クラブ」の活動も1950年代から行われている。しかし、活動場所の確保や施設の狭さなどから、子どもたちが自由に遊ぶことが難しいという問題もある⁴⁾。2004年度からは、文部科学省の主導によって子どもたちの豊かな放課後の活動を保証しようと安全・安心な活動拠点として、地域の協力のもと勉強やスポーツ・文化活動などを推進する「地域子ども教室推進事業」（以下「地域子ども教室」と記す）が行われてきた。地域子ども教室推進事業普及委員会の実施状況報告書によれば、2004年度には全国4192箇所で開催されている⁵⁾。こうした各地で行われている「地域子ども教室」は、群馬県⁶⁾や埼玉県越谷市⁷⁾などのように、自治体独自の「地域子ども教室」として教育委員会主導のもと展開されている例もある。一方では京都市のように「地域子ども教室」の一環としてではなく、休日などを活用した「みやこ子ども土曜塾」という子どものための活動を行っているところもある⁸⁾。このように全国で多種多様な形態で子どもたちの放課後の諸活動が

提供されている。しかし、ここでは大人側で用意したプログラム志向の運営体制によって子どもたちの活動が提供されているという実態が浮かびあがる。2007年度からは、前述の文部科学省の取り組み「地域子ども教室」と厚生労働省の管轄によって行われてきた「放課後児童クラブ」を一つの小学校区で一拠点という一本化した形で、放課後の子どもの安全で健やかな居場所を確保するという目的の「放課後子どもプラン」が創設される⁹⁾。その創設背景には、補助金等の財政面でのスリム化や、退職教員等の雇用¹⁰⁾なども期待されているという。こうした動向に対して「放課後児童クラブ」の指導者や保護者で組織する全国学童保育連絡協議会は、学童保育の事実上の廃止になりかねないと危惧する声をあげ、両事業の一体化ではなくそれぞれの事業を拡充させるべきだと主張している¹¹⁾。

こうした社会状況を概観すると、子どもの遊びを保障しようと諸政策を実施するものの、政策を遂行する上では大人側の論理によって、子どもの「居場所づくり」が展開されるという実態が浮かびあがる。はたして、子どもたちが地域を拠点として自ら遊びを展開していくことは可能なのであろうか。そこで、そうした問題に対して学校職員を含む地域の大人と子どもの生活が、現代社会においてどのように再構成されるのかを問う必要があるのではないだろうか。「地域子ども教室」の全国調査の考察とA小学校を拠点とした「A子どもクラブ」の活動をもとに、子どもたちの放課後遊びの実態を明らかにし、子どもたち自身によって遊びを創造していく可能性について、その展望を語ることが本稿の目的である。

2. 放課後の生活時間の展開と遊びの実態

前近代的な共同社会においては、子どもたちは異年齢集団での遊びなどを通して、年長者から様々なことを見て学び、そうしたかかわりの中で人間形成がなされていった¹²⁾。現在では、子どもたちの放課後遊びは、時間・空間・仲間といった遊びの構成要素を確保することができずに衰退しているという状況は周知のことであろう。こうした状況は、すでに20年程前の1980

年代に、小川らの調査においても、「子どもたちの異年齢集団は環境（空間）の変化だけでなく、子どもたちの生活時間のあり方とともに崩壊し、いまや『伝承遊び』集団はほとんど存在しない」と報告されている¹³⁾。

筆者は、2004年にA小学校の4年生のあるクラス全員の放課後の生活時間について、子どもたちに質問紙調査を行った。質問用紙には、放課後、遊んでいますかという問いに対する答えとして、○遊んでる、△あまり遊んでない、×遊んでない、と記述してもらい、さらに塾通いや稽古ごとがある場合はその内容を記述してもらった。

表1 クラス全員の放課後の活動状況

	月	火	水	木	金	土	日
Y男	△	△	○	ピアノ	△	○	野球
M子	△	△	○	○	△		
S子	塾	バレエ	塾	○	塾	塾	○
D子	○	○	○	バレエ	○	○	バレエ
I男	塾	○	塾	空手	塾	サッカー	サッカー
P子	公文	○	習字	公文	ピアノ	バトン	
L子	○	○	○	○	○	○	○
I子	塾	学童	塾	学童	塾	英語	スイミング
Y子	学童	学童	学童	学童	学童	○	○
K男	塾	スイミング	塾	英語	塾	塾	塾
K子	塾	ピアノ	○	英語	塾	×	ガールスカウト
S男	公文	○	○	○	○	○	○
W男	○	○	×母のバレー	○	○	×母のバレー	お出かけ
R子	公文	○	○	公文	○	△	△
Q男	ピアノ	○	○	空手	○	○	○
U男	学童	学童	学童	○	学童	△	○
V男	塾	△塾の宿題	塾	スイミング	△塾の宿題	塾	お出かけ
C子	そろばん	スイミング	○	そろばん	そろばん	バトン	
H子	○	バレエ	○	○	○	バレエ	×父がいる
G男	△	△	△	工作	工作	サッカー	サッカー
H男	△	△	△	△	英語	△	スイミング、塾
R男	英語	塾	学童	学童	塾	塾、サッカー	塾、野球
T男	塾	スイミング	塾	○	塾	塾	
O子	塾	バレエ	ピアノ、塾	○	塾	スイミング	
J子	塾	○	塾	英語	塾	スイミング、塾	△
F男	○	塾	○	塾	○	陸上	陸上
E子	○	△	○	○	習字	○	○
N子	△	○	○	○	○	○	お出かけ
N男	塾	○	○	塾	○	○	スイミング
A子	○	○	○	習字	ピアノ	△	△
Z男	△	○	○	○	英語	スイミング	○

その結果、表1のように都市部のA小学校の子どもたちは塾通いや稽古ごとが多く、中にはS子、P子、K男、V男などのようにほぼ毎日のように習いごとに通っているという子どもも存在した。筆者は、A小学校の周辺で放課後遊びを調査したことがあるが、やはり前述の子どもたちが放課後に遊んでいる姿を見かけることはなかった。

一方、D子、R子、F男、Z男などの習い事の少ない子どもたちは、放課後にクラス集団で遊ぶ姿をよく見かけた子どもたちである。その遊び集団の行動パターンからは学区地域を中心に学校や公園、児童館などを拠点として自由に移動して遊ぶという特徴が見られた。例えば、事例1では学校のそばにある公園に集まり遊びが始まっている。

事例1 2004年4月13日 放課後

帰りの会でさようならの挨拶をする。挨拶が終わってすぐ、R子がみんなに向かって「今日、遊べる人はアスレチック公園に来てくださーい。」と叫ぶ。

放課後、アスレチック公園にR子、S男、J子、D子、F男、N子、N男、A子、Z男が自転車に乗って集まってきた。R子が中心になって遊びの内容を相談し、コオリオニをすることになる。ジャンケンで鬼を決めている。J子「先生（筆者）オニね、先生はぜったいオニ」と主張し、筆者はオニの一人になる。I男があとからやってくる。I男「い〜れ〜て」といって入る。コオリオニが始まる。～中略～コオリオニが終わると、D子が家から持ってきた20円のジュースをみんなにくばり、みんなで飲みながら、つぎは何して遊ぶか相談をする。家から持ってきたお菓子もみんなで分けて食べる。秘密基地をつくることになる。自転車に乗って場所を探しに近辺をうろつく。筆者も走って一緒についていく。ちょうどいい空き地などが見つからず、Z男のおじいちゃんの家の中につくることになる。

この日ははじめは公園で遊び始めるが、遊びの盛り上がり終焉すると、次の遊び場を求めて子どもたちは、学区地域を移動していくのである。この日以外の放課後遊びの様子からは、多くの場合、学校の校門を待ち合わせ場所にしたりしながら、そこから公園や児童館などを徘徊し、また学校に戻ってくるという行動パターンもみられた。このように、現代の都市部の子どもたちにとって、学校、公園、児童館などの場所は、子どもたちの遊びの拠点になる場所として考えられる。そこで、こうした場所が子どもたちの遊びが展開される場所として、いかに魅力的な場所となるかが重要といえるだろう。それでは「地域子ども教室」の取り組みによって、放課後の学校空間はより魅力ある遊び場となったのだろうか。

3. A小学校「A子どもクラブ」の実態

それでは、実際の活動について、筆者が安全指導員

としてかかわっている2004年よりスタートした「A子どもクラブ」の活動をみてみよう。コーディネーターや安全指導員として活動や指導にかかわる人々は、PTAのお母さん方や地域の特技を持つ人々、学生ボランティアなどである。なかでも、子どもがすでに卒業したというお母さん方の協力する姿は、自分たちの地域の学校という想いや愛着の現れと考えられる。子どもたちへの参加の呼びかけは、1年生から6年生までの全校児童に月毎の活動内容を紙面で知らせ、子どもたちは事前の登録と当日の申し込みによって参加することになっている。参加登録をしている子どもたちは、1年生から5年生までの149名である(2005年度2学期)。

「A子どもクラブ」は、それまでの特色ある学校教育の一環として行われていた「グリーンクラブ」という活動を前身としている。「グリーンクラブ」という活動は、子どもたちが校庭に緑を増やし維持管理することで、自分たちの校庭に愛着を持ち、自分たちの地域のふるさとづくりを行うことを目的とした活動である¹⁴⁾。A小学校の「地域子ども教室」は、引き続きこの「グリーンクラブ」の理念を継承し、表2のように、校庭のベンチづくり・種の採取・花壇づくりなどの「グリーン活動」と、英語・生け花・料理・フリスビーなどの「プログラム活動」、低学年を中心とした「自由遊び活動」の主に3つの活動で構成されている。

表2 A子どもクラブの活動内容

自由遊び活動	ごっこ遊び、オニゴッコ、虫捕り、砂遊び、泥遊び
プログラム活動	英語、生け花、料理、フリスビー、お茶
グリーン活動	花壇整備、ベンチづくり、遊び場づくり、種の採取

子どもたちの活動の観察からは、次のような特徴が見られた。「自由遊び活動」では、ビオトープでの虫捕り遊びや、泥遊びなど、休み時間以上に子どもたちの活発な遊び行動が見られた。「プログラム活動」では、事前に参加を申し込んだ子どもたちが、普段できない生け花や、お菓子作り

などの活動を行った。それぞれの活動を子どもたちは楽しんでいるようであったが、あくまでも大人側で用意した活動であるため、プログラムが用意されなければ、子どもたちの遊びは継続することはなかった。

「グリーン活動」では、参加者は少ないものの大人たちが作業する中で、子どもたちが真似して作業を手伝ったりした。例えば、2006 年の活動では、菜の花の種を採取し、12 月にはプランターにその種を蒔くといった一連の活動の中で、作業する大人の周りで遊ぶ子どもたちが興味半分で作業を手伝うようになり、その後、花壇の整備で余った土を利用した子どもたちの築山づくりの遊びへと展開していった。

表3 登録数と実際の参加人数（2005 年 2 学期）

	登録	9/21	9/28	11/9	11/16	11/30	12/7	12/14
1 年	67	35	40	44	42	42	42	34
2 年	35	18	19	19	22	19	21	11
3 年	30	6	9	10	6	6	9	11
4 年	8	0	0	0	0	0	0	0
5 年	9	2	2	0	0	0	0	0
6 年	0	0	0	0	0	0	0	0
合計	149 人	61	70	73	70	67	72	56

しかし、活動全体を通して見ると、表3のように実際に参加してきた子どもは平均して 65 名ほどで、そのほとんどは 1・2 年生の低学年であり、高学年になった先述の R 子らの遊び集団はまったく参加してこなかった。こうした状況から現在の「A 子どもクラブ」の問題として、以下のことがあげられる。

- ①低学年の参加者が多く、託児所的機能が求められている
- ②登録制・当日申し込み制のため、子どもたちは自由に参加することはできない。
- ③学生ボランティアの継続的な協力を得られず、子どもたちとの友好な関係を築きにくい。
- ④一週間に一回の実施のため活動がイベント的であり、日常生活の活動の拠点とならない。

このように活動に制限が多くなってしまおうという現状は、子どもたちの安全管理やスタッフの運営体制を考えればやむを得ないかもしれない。こうした課題は、「地域子ども教室」の活動に限ったことではなく、管理社会という現代社会が抱える問題でもある。例えば、A 小学校のある東京都 S 区は、遊びと憩いの場開放として小学校校庭を一般の人々に開放している。開放日は休日と水曜日の午後で、児童や、保護者の付き添いのある幼児、お年寄りなどが自由に利用できることになっている。しかし、このことは云いかえるならば、今や学校という空間は、子どもたちがいつでも自由に遊べる空間ではないということでもある。

4. 全国の「地域子ども教室」の取組と課題

ここで、全国の取組はどのように実施されているのか、地域子ども教室推進事業普及委員会の行ったアンケート調査をもとに見ていこう。まず「地域子ども教室」の活動内容としては、多様な活動スタイルがあるものの、多くの団体で数種類のプログラム活動を用意して実践されている。例えば、「工作活動、昔の遊び、自然体験活動、スポーツや運動、料理、お祭りや踊りなどの伝承行事、自由遊び」などが上位にあげられている¹⁵⁾。そして、これらの活動は主に以下の点において非常に効果的な結果に結びついているという¹⁶⁾。

- ①子どもは、普段できない活動で楽しいと感じている。
- ②特に低学年では、学校に行くのが楽しくなったなど生活に前向きになった。
- ③教室に参加している家庭ほど子どもとの会話が深い。
- ④地域で子どもを育てることに対して保護者の意識が高くなった。
- ⑤学校・地域・保護者の連携や協働に有効である。

このように、「地域子ども教室」の効果は、子どもたちの発達の側面に加え、地域の大人たちの交流を生み出す効果があるという結果になって

いる。実際、活動の指導にあたる人材は、地域の人々であり、PTA や特技を持つ人々であることが多く、こうした取り組みによって、地域の教育力によって子どもを育成していくことが期待されているといえる。海外の動向を見ても、学校の校庭を地域のコミュニティーと位置づけることで、野外教育の場や遊び場としてだけでなく、地域の人々との交流の場となることなどが期待されている¹⁷⁾。

「地域子ども教室」の活動の課題としては、コーディネーターのアンケート回答から、次のような学校との連携などが挙げられている。「学校（場所）との連携が難しく、教育委員会の方でもっと協力して欲しい。学校長は全く理解を示さない人が多い。地域をまとめるのは難しく、地道にやらなければいけない。2～3年でできることではなく文部科学省の支援を長く続けて欲しい」¹⁸⁾。おそらくこのような課題は多くの団体が抱えている課題のように思われる。

ここまで全国で取り組まれている活動について見てきた。しかし、こうした施策評価においては、遂行された実践の効果や課題が示されているが、子どもたちの遊びの展開プロセスや、子どもと地域の人々との関係性という視点からは分析されていない。従って十分に活動の実態を捉えたものとはいいがたく、子どもたち自身で遊びを展開していく方略や展望を示していない。

5. 「放課後子どもプラン」の展望

小川は、地域の力とは「特定の空間に住む人々が、そこに集う人々の共同の意志として、特定空間に生活を共有しあうことを求め、そこに自らのアイデンティティを感じて、そうした共同意志を維持しようと考えること」だという¹⁹⁾。つまり、「地域の子どもの地域で育てる」ためには、学校を活動場所という空間として利用するだけでなく、そこで地域の人々や学校職員が子どもたちと放課後の活動を日常的な生活の一部として共有することである。そうした生活の再構成はいかにすれば可能となるのだろうか。小川は、近代社会の大人側の効率的時間の論理によって、子どもの活動を規定するのではなく、前近代的な共同社会の時間

性を反映させること、例えば、かつての農業社会の自然のリズムに沿うような時間の流れによって、子どもたちの生活時間を保証できるという。それによって、農作業などに従事する大人の活動が生活文化として子どもの活動に反映されたものであるという²⁰⁾。筆者も、児童期に祖父を中心とした家族総出の田植え作業を毎年経験したが、その作業はいつも3日間ほどかけてお弁当を持参して行われるものであった。その作業の間、子どもたちは大人たちの作業する棚田の周りを走り回ったり虫捕りをして遊んでいたが、このときの大人たちの作業のリズムと子どもたちの遊びのリズムは同調したものであった。例えば、田植えや黒塗り作業で出てきたタニシやカエルを大人たちは子どもたちの前に投げつけ、筆者らはそれら生き物と遊んだのである。そして、作業の合間のお茶の時間やお弁当の時間を田んぼの畦で一緒に過ごし一日の時間が流れるのであった。

では、都会のA小学校で、そうした大人と子どもの関わりは可能なのであろうか。一日がかりの田植え作業を行うことなどはできなくとも、放課後の時間に一緒に花壇の整備をしたり、学校園の野菜を育てたり、草花の種を採取することなどは可能であろう。そして、そこで期待される大人側の役割は、子どもたちの指導的な立場にたつことではなく、放課後の生活を子どもたちと共有するという役割であろう。そうしたかかわりの可能性を「A子どもクラブ」の子どもたちと地域の人々の活動において、わずかではあるが垣間見ることができた。そのような放課後の生活を「地域子ども教室」活動において構成するための留意点として、次のことを指摘したい。

- ①登録制による参加を簡略化する。
- ②プログラムの活動から、日常の継続的な活動に転換する。
- ③学校職員の負担を減らし、放課後の地域交流の時間を確保する。

子どもの放課後の遊びや生活を保障するためには、学校職員を含む地域の大人と子どもの生活

がいかにして再構成されるのかが問われることになる。学校を単なる建物として地域の拠点とするのではなく、学校職員や地域の大人が集い交流する場所になり、そこで大人と子どもが同じ場を共有するなかで、子どもたち自らによって放課後の遊びや生活が生成されるのではないだろうか。

しかしながら、現実には学校は近代学校システムという規律・訓練型の教授学習の論理によって子どもたちを序列化・個別化してしまう状況にある²¹⁾。そして、同一空間における放課後の「地域子ども教室」活動になると、一転して前近代の地域共同体的な「地域の教育力」が期待されるのであるが、こうした多重な現実の中にいることを、われわれは自覚せねばならない。

注

- 1) 湊秋作・山田卓三, 1998, 生活科における自然遊びの役割—自然との理解と環境教育の基盤を育成する自然遊び—, 日本教科教育学会誌第 21 巻第 2 号 8 頁
- 2) 大村璋子, 2000, 遊び場づくりハンドブック, ぎょうせい, 10—15 頁(1979 年に世田谷区に羽根木ブレイパークが開設された。その後「世田谷ブレイパーク」、「駒沢はらっぱブレイパーク」なども開設された。そこでは、子どもたちが自分の責任で自由に遊ぶことができる。)
- 3) 高橋健介, 2000, 「冒険遊び場における遊びの学習と大人の役割」小川博久編著「遊び」の探究—大人は子どもの遊びにどうかかわりうるか—生活ジャーナル, 80~102 頁
- 4) 児童館・学童保育 21 世紀委員会編, 1997, 児童館・学童保育と共生のまち—「まち探検」からまちづくりへ—, 萌文社, 152 頁(児童館施設は、日常の活動拠点としての役割が期待されており、そのためには広い屋外スペースと魅力ある職員が必要だという。筆者の調査では、狭い遊戯スペースで数種類もの遊びが交錯しながら展開され、子どもたちのトラブルの要因になっていることがあった。)
- 5) 地域子ども教室推進事業普及委員会, 2006, 「地域子ども教室推進事業」実施状況報告書, 1 頁
- 6) 群馬子ども自然塾(国立赤城青年の家を中心に木製ブーメランづくりや和紙すき体験などを行っている)
<http://www.akagikodomo.org/index.html>
- 7) 越谷市では、市内 4 地域で実践されている。
<http://www.koshigaya-shiminkaigi.jp/kodomo-kyoushitsu/17/index.html>
- 8) 京都市教育委員会では、「みやこ子ども土曜塾」という活動を行っている。情報誌「GoGo 土曜塾」を定期的に発行し、市内の子どもたち延べ 10 万人が参加している。活動内容は、芸術、伝統文化、野外活動、ボランティア活動、基礎学力、スポーツなどである。
- 9) 文部科学省, 放課後子どもプラン
http://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/challenge/pdf/005.pdf
- 10) 読売新聞, 2006 年 8 月 29 日ヨミウリオンライン
- 11) 全国学童保育連絡協議会, 2006, 「放課後子どもプラン」(仮称)の具体化に関する学童保育(放課後児童クラブ)の拡充についての要望
<http://www2s.biglobe.ne.jp/~Gakudou/>
- 12) 小川博久, 1998, 子どもの遊びと環境の変化—変わりゆく『子どもの遊び』の意味と環境の変化—, 環境情報科学 27—3 21 頁
- 13) 前出 12) 22 頁
- 14) イーファー・トゥアン, 1993, 空間の経験, ちくま学芸文庫, 239—269 頁(場所への愛着とは、そこでの自らの経験を日常的に重ねることによって生まれるという。)
- 15) 前出 5), 20 頁
- 16) 前出 5), 154—157 頁
- 17) Karin Buvik and Birgit Cold, 1995, *Schools and the Local Community: Joint Location and Coordinated Use*, CHILDREN'S ENVIRONMENT, 12(4), pp466
- 18) 前出 5), 162 頁
- 19) 小川博久, 2005, 児童学の立場から「地域力」について考える, 日本女子大学大学院紀要 11 号
- 20) 小川博久, 2005, 保育者にとって「カリキュラム」を作るとはどういうことか—保育者の「時間」と幼児の「時間」の関係を問うことを通して—, 幼児教育研究年報第 27 巻 39—51 頁
- 21) 小川博久, 2005, 学校の余暇時間における校庭での遊び—児童の居場所を求めて—平成 14~16 年度科研費補助金、基礎研究 (B) (1) (研究代表者小川博久) 218 頁

幼児期のビオトープにおける経験が外部環境の認知に与える影響 ー生物探しの課題を通してー

The Effect of Biotope Experience on Environment Recognition in Kindergartner : Subject of creature searching

吉田 順子

Yoshida junko

放送大学大学院

〔要約〕本報告は、放送大学大学院文化科学研究科修士学位申請論文をもとにまとめたものである。幼児教育において自然環境の理解やそれを通しての概念的発達に極めて重要なものと考えられるものの、生態的環境を日常的に経験することの意味が客観的指標において検討されたものはこれまでにない。本研究では「昆虫や植物などの生物を生態的環境とのかかわりで理解する能力」の前提について実験を通して検討を行った。

ビオトープでの経験が幼児期の外部環境の認知に及ぼす影響の一つに、素朴生物学や素朴物理学のスキーマの組み換えがある。幼児は自発的発見物に対し{解発や解発因の閾値の実験}や{独自のカテゴリー法則の構築}を繰り返し生物学や物理学の概念と知識を拡張し、生物の弁別力をたかめ、生態系情報の処理に関する適応性の高いスキーマを形成していく。類のない膨大な情報がある自然と相互作用を重ねる経験は、発達と環境教育の双方に意義がある。

〔キーワード〕認知発達、環境教育、相互作用、概念変化、ビオトープ

1. 研究の動機

子どもが自然との相互作用を繰り返して環境への関心を深めていく経験は発達においても意義がある。日本は1960年代の環境問題の経験を有するものの環境教育の前提条件となり得る幼児期の自然との相互作用についての研究が少ない。ビオトープ管理士の筆者は、2000年と2001年に2箇所の私立幼稚園内にビオトープを設計施工したのち管理と活動補助を続け、ほぼ毎日参与観察記録をとった。幼稚園内ビオトープでの幼稚園児の行動や発話などは大変に興味深く、幼児期の自然体験とその影響について探る機会となった。

幼児期からの発達過程において{自然環境に依存した相互作用ー自然環境への関心ー自然環境への配慮}のように漸進的経験があると環境教育の理解に至りやすい。自然環境との相互作用はやがて知識の裏打ちとなり自然観や価値観に深く左右し、環境の変化に気づきやすく、適切な価値を選択する素地を育む。

また、ピアジェ(1960)が認知発達を、環境との相互作用に基づく同化と調節の均衡化によるシュマの構造化の発達として捉えたように、複雑で多様な自然環境との相互作用は子どもの認知発達においても重要である。

幼稚園内ビオトープでの参与観察をしていると園児は捕獲した生き物の色・形・身振りだけではなく、特殊な行動にまで興味を進めていく。例えば子どもたちが生き物や植物への刺激の量を計りながら反応や変化を確認しているように見受けられる行為がある。ミミズを見つけた子どもが小枝や自身の指でミミズを突いて反応をみるのは、閾値の確認をしながら、刺激を与えミミズ固有の行動を引き起こして観察しているようである。また捕獲したダンゴムシやコオロギなど陸棲の生き物を池に落としてその動きを観察する行動も見られる。この行為は、加納ら(2002)の水面に浮かんでいるときには歩行時とは全く異なった肢の運動パターンを伴う遊泳行動を解発し、

空中に吊り下げられた状態では飛翔を行うコオロギの研究にあるような生物学の解発因に関する実験そのものといえる。参与観察記録に見られた子どもの行動を予備研究とし、そこでの分析から、ビオトープでの経験を重ねている子どもにおいて、経験が一定の段階に達すると、生態的環境の理解が深まり、昆虫などの生き物や植物をそれぞれの生体的環境と関連させて理解する力が育つことの示唆を覚えた。

ビオトープでの経験は多様な素材・多様な変化・多様な構成など複雑に変化する自然環境において「昆虫や植物などの生物を生態的環境とのかかわりで理解する能力」を深めることに特徴がある。幼児の発達において、自然環境との経験を繰り返すことで新しい事象を既存のスキーマに照らし組み込む「同化」と新しいスキーマを形成する「調整」を重ね、豊富な資源のなかから判断材料を自由に選び出し、いずれ問題に気づくようになることも自然教育の意義といえる。

子ども自身が日常環境の中で発達させる概念としては、主に素朴心理学・素朴物理学・素朴生物学がある（稲垣・波多野，2005）。参与観察では、池のメダカにめがけて砂を落とす・虫かごに入れたカマキリに餌として草を与える・バッタに木の葉を与えるなどを目にする。子どもは遭遇したものに対してあの手この手で実験し結果を探る。偶然試した実験手法を別の発見でも応用する。幾度と繰り返すうちに対象物によって適用する実験手法を変化させる。ビオトープにおける幼児の生物との相互作用は生物学や生理学的思考そのものである。幼児はよく解説をしてくれる。そこで人的環境との相互作用においてもスキーマの「同化」と「調整」は重ねられる。「昆虫や植物などの生物を生態的環境とのかかわりで理解する能力」の前提は、多くの発見と分類と生態観察する力を備えることにある。

2. 研究目的および方法

こうした生態的自然環境との相互作用は、幼児期の発達において重要であるものの、保育士や幼稚園教諭の資格試験の内容にも自然や自然環境について検定する単位はない。

自然や環境問題に関心の高い現職幼稚園教諭であっても保育実践の場での反映はされにくい（井上 2002）という現状は、自然経験の概念の未整理と構成の未成熟、体系化の遅れを意味し、そのことが保育や教育課程の重要な領域となり得る機会を遠ざけていると考えられる。また、音楽・造形・描画・運動などの領域に比べ幼児期の自然経験と環境教育についての研究や情報は少なく、生態的環境を日常的に経験することの意味を客観的指標において検討されたものはこれまでにない。

そこで、「楽器経験者の弁別力が高く反応時間が短いことは、同時的音程における協和情報の処理に関する適応性の高いスキーマが形成されているためであることが示唆された。一方、特に音楽的訓練を受けていない被験者もある程度の弁別力を示したことから、不完全ながら同時的音程の処理に関するスキーマをもっていることが示唆された。」（谷口 1998）を参考にして、ビオトープ経験者の弁別力と反応時間をはかる課題を設定し実験することにより、ビオトープでの経験と幼児の認知に関する相互作用を確認することにした。

自然の中にいる捕食者と被捕食者は、擬態などのように身を隠すことに長けており、種類も多い。そうした生物を周囲の環境の中から選り出す弁別とその所要時間は、経験に関係していると思われる。植物や水といった生き物の生息環境のなかから不特定多数の隠れている生き物を見つけ「カマキリ」、「バッタ」といったように種を断定するためには、その生き物の種固有の形状や色などを判定材料にして記憶と照らし合わせる同定がなされる。あるいは、「カエルと水」、「クモとクモの糸」、「草陰とバッタ」、「木の幹や枝とクワガタ」

などのように種固有の行動型と生息場所との関係をあらかじめ予測して隠れていそうなものを特定することもあるであろう。

対象の特徴を抽出しそれと知識との照合をはかるためには、見つけた場所や状態からそれを特定の知識と結びつけ、部分的な情報に基づき知識から帰納的に推論するなどの生物概念と推論などの認知的機能がはたらく。その点に焦点を当て反応を計ることにより、経験の影響を調べることができる。そのために、身体運動を限定し、移動による見つけやすさを制限した「生物探し課題」を考案した。生物探し課題は、模型植物や水辺を配し、模型の生物を隠したケージ内を、定位置の一方向から見て生物を見つけていくようにし、次の指標を設けた。

I 対象物の名称の特定

- a 対象物の名前がいえるか(名前がいえることは、その対象物についての知識の指標の一つである)
- b 対象物の特徴がいえるか(名称はいえなくとも、それに付随する知識のまとまりを示すことができれば、その対象物の概念が形成されていると判断できる)

II 対象物を探す手がかりの方略

- a 一部が隠れていて見えにくい対象物を、対象物の一部の手がかりから探し出す(対象物手がかり方略)
- b 隠れていそうな場所を推測し、場所の手がかりから対象物を探し出す(場所手がかり方略)
- ab いずれかの方略を用いることができることはその理解の一つの指標となりうる。

III 対象物を探し出す時間

探し出して「見つけた」という反応をするまでの時間(時間が短いことは、試行錯誤的探索ではなく、推論に基づく効率的な探索をしている可能性が高いと判断できる。)

以上のような指標を用い、ビオトープ経験を独立変数として次の仮説を立てた。

(ア) ビオトープ経験の多い者は、対象物の名称の正答が多い。

(イ) ビオトープ経験の多い者は、対象物の特徴についてのまとまった知識を示す。

(ウ) ビオトープ経験の多い者は、対象手がかり方略あるいは場所手がかり方略のいずれかが使える。

(エ) ビオトープ経験の多い者は、探し出すまでの時間が短い。

実験には、早出学園早出幼稚園の全面的な協力を得た。早出幼稚園は、幼児教育の実践の場で担うべき環境教育プログラムとして、五感を耕すことを主軸にして考えられた体験プログラムのネイチャーゲームを 1992 年から導入し、年少から年長までの教育課程にて毎月 1 回以上実施しており、園児は一様に均質な自然経験をしている。

園児は朝と昼の自由時間と帰りの順番を待つ間、任意でビオトープで遊ぶことができ、こうした場面において筆者は子どもの疑問や質問に対応し、またビオトープ存続における指導をおこなうなどをして参与観察を続けている。本研究にあたった今年度の遊びによく見られたのは、メダカの幼魚やアメンボ、ヤゴ、ドジョウ、オタマジャクシなどを探す②池の生態系を崩す可能性の高いツチガエル、トノサマガエルを適量捕まえる③植物の実や葉を集めるなどである。

実験は、早出幼稚園年長児の 2 クラス 50 名(男子:27 名,女子:23 名うち 1 名は棄権,計 49 名うち 1 名は途中入園児)を対象におこなった。日常のビオトープ経験の指標とするために、朝の自由遊び時間におけるビオトープ利用を 6 月の 1 ヶ月間記録し、その結果を「経験数」として得点化し、以下の 3 段階で評定した。

2 点＝生き物を探す・生き物を追いかける・生き物を獲る・捕獲した生き物を比較観察

するなどの目的をとまなう積極的経験

1点＝位置の決まっている植物を採取する・他の園児のそばで見ている・他園児の採取したものに興味を持つなどの消極的経験

0点＝ビオトープ以外で遊ぶ

生物探し課題については発見事物数を「課題得点」とした。

実験ケージ：ほぼ実寸大の模型の植物・生物を配して自然の空間を模した約 90 cm×90 cmの立体ケージに模型植物や水辺を配し、模型の生物 22 個（21 種）を隠した。模型生物は、その種ごとに生息環境と照らして配置した。生物 21 種のうち植物は花や実を 4 種入れた。

生物探し課題の測定：実験ケージを正面からのぞいた園児は自身の関心に任せて対象物を 1 分間探す。園児が、言葉や指さしでつたえた対象物を園児ごとの個人票に順番をつけて記入していく。実験ケージのなかから園児が見つけた対象物は、1 つ 1 点としてカウントし、これを生物探し課題得点と表記した。ヘビをナメクジ、クワガタをカブトムシと呼んだものや名前を知らないために指差して「これ」と確認したものも発見としてカウントした。

4. 実験結果と考察

結果①：ビオトープ経験量の平均は全体 9.43 (N=49)、男 15.70 (N=27)、女 1.73 (N=22) で $t(29.02) = 4.64$, $p < .001$, 標準偏差は全体 13.39, 男 15.20, 女 3.33 であった。ビオトープでの経験量を観察した 26 日のうち 13 日以上ビオトープに来ていたのはいずれも男子 7 名で、女子ではもっとも多かった子どもでも 9 日であった。1 日も来ない子は男子では 1 名、女子では 10 名いた。保育課程や保育者からの促しとは別に、自らビオトープに関わろうとするのは男子に多かった。

実験ケージでの課題得点の平均は全体

6.27 (N=49)、男 7.30 (N=27)、女 5.00 (N=22) で $t(47) = 2.74$, $p < .01$ で、課題得点の標準偏差は全体 3.11, 男 2.96, 女 2.86 であった。22 の対象物の発見で、もっとも多かった子どもでも 13 (半数)。平均は 6.27。

9 点以上は 9 名。このうち男子が 7 名、女子は 2 名であった。ビオトープ経験量は男 > 女、課題得点は男 > 女となった。女子の課題得点では、経験数 15 の子どもの 12 点が最高で、経験数 0 であっても課題得点数 9 点という女子もいた。

結果②：全体 $r = .532$, 男子 $r = .485$, 女子 $r = .530$ でビオトープ経験の多い子は課題得点も良好であった。

この関係を明確にするために、ビオトープ経験量により、以下の 4 群に分けた。

A 群 (6 名ほぼ毎日、経験量 31~48, 平均 41.0)

B 群 (10 名、2 日に 1 回程度、経験量 10~21,

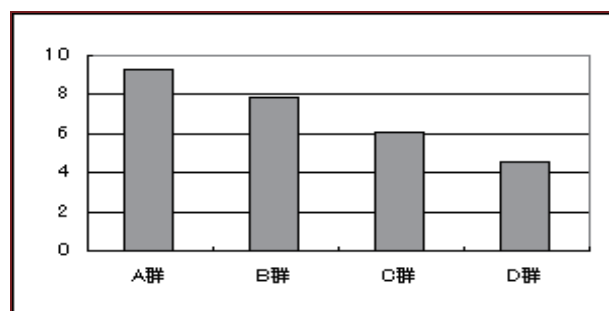
平均 15.3) C 群 (14 名、ごくたまに、経験量

2~6, 平均 3.9) D 群 (19 名、ほとんど経験せず、経験量 0~1, 平均 0.4)

4 群の性別構成は、A 群 (男 6, 女 0), B 群 (男 9, 女 1), C 群 (男 8, 女 6), D 群 (男 4, 女 15) で課題得点と経験量の関係は以下となる。

経験量	平均	標準偏差
A 群	9.33	2.16
B 群	7.90	3.18
C 群	6.07	2.37
D 群	4.58	2.78

表 1. 経験量別各群の課題得点



4 群の差について分散分析を行ったところ、 $F(3) = 6.34$, $p < .001$ となり、4 群の差は

有意であった。下位検定を行ったところ (Tukey), A 群と D 群, B 群と D 群との間で有意であった。経験数, 課題得点数ともに月齢による差異はなかった。課題は, カメ・バッタ・ミヤマクワガタ・カエル・トカゲ・トンボまでを半数以上の子どもが発見している。以降コオロギ・ゴキブリ・ムカデ・クモ・ノコギリクワガタ・ヘビ・オタマジャクシ・イモムシ・カマキリ・クモの巣・黄色の花・橙色の実・赤い実の順であった。白い花と青い実に気づいた子はいなかった。カメの発見数が多い理由として実験箱中央手前に位置していることがあげられる。また手前中央のカメを発見した 42 名のうち, 1 から 3 番目に発見しているのは 35 名で, A 群では 3 番目に発見した 1 名がいるのみで, 4 名が 7 から 10 番目にカメを発見し, 1 名は未発見であった。A 群は, 4 名が実験箱中央最後方の枝にとめたミヤマクワガタを 1, 2 番目に発見している。ムカデを発見した 14 名のうち 7 割は A と B 群であった。クモの発見の約 7 割は C と D 群で, クモの巣においても発見した 6 名中 4 名が D 群である。A と B 群では A 群の 1 名だけがクモを先に発見し後にクモの巣を発見している。クモもクモの巣も発見しているのはクモ発見数 13 名とクモの巣の発見数 6 名の計 19 名中 3 名のみで, 場所手がかり方略の関連は得られなかった。花や実など植物を発見したのは C と D 群の女子 4 名であるが, 白い花と青い実には気づかなかった。ビオトープ経験量が一定レベルを超える子どもたちは, 生物探し課題での成績が良好であった。特に, ほとんど経験していない子どもは, 毎日あるいは 2 日に 1 度程度の経験をしている子どもたちに比べると, 生物探し課題では, 一定時間内に多くの対象物を見つけ出すことができないことが示された。

園の中にビオトープがあっても, ほとんど経験しない子どもたちは, 4 割近くおり, これらの子どもたちは, 与えられた環境を有効に活用していないと

も考えられる。あるいは, もともと自然環境に興味を持っている子どもやそうした子に誘導されてくる子がビオトープを活用し, そこでの経験を豊にしておき, そのことが, 生物探し課題において対象物の発見を促すことになっているとも言い換えできる。経験数の多い A 群の子どもが発見順位を中央手前のカメからではなく, 最後方のミヤマクワガタから始めているのは, 移動する対象物を見逃さない方略として適切である。経験数が多く発見課題の得点も上位の子どもは, 単に虫などの生き物に興味があるというばかりではなく, 植物の中から昆虫を分別し, 次に昆虫を種の特徴別に分けて種名を言い当てるという作業を短い時間でおこなう訓練が経験によりできていると考えられる。子どもたちはビオトープ経験の機会と経験を均等に与えられているものの 6 月の約 1 ヶ月間の観察記録による経験数により, 実験結果に差異が見られた。このことから, ビオトープの経験は幼児の外部環境の認知に影響があるといえるのではないかと考える。

参与観察で見られた場面を 2 つ紹介する。

1) 羽表は茶模様の蛾が, 池に白い羽裏を向け浮かんでいるのを見たとき時の園児 2 人の発話である。

ビオトープ経験数 44, 課題得点 11 の N 君。
ビオトープ経験数 4, 課題得点 6 の R ちゃん。

N 君は「あつ, モンシロチョウだ。」といい, R ちゃんは「ガだ。」という。筆者がそれぞれに「なぜ, モンシロチョウだと思ったの?」, 「どうしてガだと思ったの?」と尋ねると, N 君は「羽が白いからすぐモンシロチョウだとわかった。」といい, R ちゃんは「だって, 雰囲気で何となくそうだと思った。」

N 君は正解ではないものの色を弁別の材料とし弁別方法に一定の基準を設けていたことがわかる。R ちゃんは洗練された表現方法を用いていたものの, 曖昧な全体的印象による弁別であったことがわかる。

2) ビオトープ経験数 37 で生物探し課題得点 6 の S 君とビオトープ経験数 21, 生物探し課題得点 8 の T 君。

T君が池の水際でギンヤンマのヤゴの抜け殻を見つけた。ヤゴの抜け殻の6本の足は物を抱えるように内側に曲がったままの形である。「手がこうなっているのはどうして？」と筆者が尋ねると、「つかまっていたから。」とS君。「何につかまっていたの？」と聞くと「葉っぱ。葉っぱのここんところ（このところ）。」と説明。その後も抜け殻を大事に持っていたのはS君で、池の水際の草の茎に抜け殻をとりつけ「こうやって、こうやって、ここを通過して、ここまで来たジャンね。」とヤゴが羽化のために水草の間を移動した経路を推測して指を動かして示す。生態に関する適正な推論である。

ミミズを見つけた子どもがミミズを突いて反応をみる、虫かごの中で捕まえた二匹のカマキリが共食いをしていた様子を観察している、捕まえたダンゴムシを水に落としてみるなどは、生物学や生理学の実験による知識の獲得とするのか、大人の持つ倫理観で裁定するのかにより子どもの受ける影響に違いがある。幼児にかかわらず経験の場としてのビオトープの利点は、情報量の多さである。そのことを認識しないまま、生態系空間であるビオトープをヒトの社会秩序に準じた倫理観や価値観によって安易に制御及び操作し、単構成な空間に作り替えてはいないだろうか。多様で複雑なビオトープで得られる他に類を見ない大量の情報を子どもが自身の判断で取捨選択できることには意義があるはずである。「あるべきものがある」と「ないはずのものがある」などの気づきの力を蓄積するのもこうした環境が保障されてのことである。

身近な自然を日常のなかで経験することの意義が発達において重要なものであることが立証されることは、次世代の健全な生命環境を保持する布石ともなる。さらに保育環境としての自然が今以上に認められ多くの保育現場で大小様々なビオトープが見られるように

なることは、自然環境の保全の役割を果たすことにもなる。

動物やヒトの視覚は初期の経験によって環境からの視覚刺激に作用を受け、生得的な神経メカニズムを調整していることが生理学的に判明している。その環境は多様な素材を提供する自然のなかにあり、それは生物が進化してきた環境であることを確認し、健全な自然環境と人的環境を子どもたちに保障すべきである。

謝辞

当該研究に当たりご指導をいただいた放送大学大学院文化科学研究科環境システム科学群、教授西川泰夫先生、ならびに同大学院客員教授荻野美佐子先生、研究の機会を提供いただいた早出幼稚園と荒巻園長に感謝いたします。

引用文献

- 波多野完治・滝沢武久（訳） 1960 ジャン・ピアジェ著 知能の心理学 みすず書房 pp. 20-29
- 稲垣佳世子・波多野誼余夫 2005 認知科学の研究 子どもの概念発達と変化－素朴生物学をめぐって－ 共立出版 pp. 4-8
- Matsuura T, Kanou M, Yamaguchi T 2002 Motor program initiation and selection in crickets, with special reference to swimming and flying behavior. Journal of Comparative Physiology A, 187; 987-995
- 井上美智子 2002 現職幼稚園教諭の環境問題及び自然に対する関心と実践の実態に関する調査研究 近畿福祉大学紀要 3(1) pp.1-8
- 谷口高士 1998 音楽と感情－音楽の感情価と聴取者の感情的反応に関する認知心理学的研究－ 北大路書房 p. 8

修士論文・博士論文等発表会
（日本環境教育学会主催）
発表要旨

京都議定書目標達成計画をめざした気候政策における環境教育の役割について ードイツの事例を基にした考察ー

Role of Environmental Education in Implementing Climate Policy to Meet the Kyoto Protocol's Requirement: Analysis based on German Climate Policy

太田絵里

Eri Ota

上智大学地球環境大学院地球環境学研究科

Graduate School of Global Environmental Studies, Sophia University

本研究は、気候対策を題材に、環境政策過程により効果的に環境教育を含める手法を検討するものである。有効な気候政策は、エネルギーや資源の有効利用といった観点からも、持続可能な社会の構築とも密接な関係を持ち、その実施には、社会の根本的な構造改革をも必要とされるため、ステークホルダーの最小単位である個人の意識改革が不可欠であると言われている。知識や理解を行動に結びつけることが目的の一つとされる環境教育であるが、現状では、啓蒙活動の充実や拡大が図られてはいるものの、実際の行動に関しては、環境問題の解決、気候政策に関して言えば、温室効果ガスの削減には直接結びつかない国が多く存在するのが現状である。これは、実際の環境教育と環境政策の策定は、かけ離れた形で行われているのが原因の一つと考えられる。人々の意識改革の必要性については、国際条約や宣言で取り上げられ、国内の環境政策においてもさまざまなかたちで掲げられているが、その実効性と政策との関連およびその手法については、いまだ、確立していない。そのため、この研究では、環境政策過程の中に、どのように環境教育を含めるのがより効果的であるかを、環境教育と環境政策の相互作用に関して、論じることを試みた。気候政策が実施される過程を分析するにあたって、京都議定書で規定されている温室効果ガスの削減目標が達成可能とされるドイツの気候政策を題材に、人々の高い環境意識が政策に与える影響をさまざまな観点から分析する。ドイツの具体的事例をもとに、環境教育と環境政策を関連付け、効果的、継続的な広範囲の環境政策実行のための環境教育を取り入れたシステム作りの構築を試みるものである。

気候変動の解決策には、社会経済の根本的な構造改革と、技術革新が不可欠であるとされ、その重要性については、国際機関、各国政府、非営利団体ばかりでなく、個人レベルでも、認識が高まっている。人類史上最大規模の環境問題といわれる地球温暖化問題の深刻さに関する理解は高いにもかかわらず、一向に、決定的な解決策の施策には至っていない原因には、その時間的空間的スケールの特徴が一因となっていると考えられる。換言すれば、温室効果ガスの大気中の滞留が長期および広範囲にわたるという特徴から、温室効果ガスの排出時期とその科学的影響が現れる時期および地域にギャップがある事が原因の一つである。つまり、経済発展の優先という、国家の基本的な戦略に伴い地球温暖化問題が解決しない理由は、加害者と被害者が多くの場合別であるという問題であるからと言えるであろう。

地球温暖化問題の時空間的特徴を考慮し、気候政策の手法としては、規制的手法、経済的手法だけではなく、情動的、合意的、および支援的手法が必要とされ、後述の3手法は、個人や企業などの主体がさまざまな立場において自主的に環境に配慮した行動を促すことが目的のひとつとされているため、環境意識との関連が無視できない。

環境意識と行動を体系化したモデルの一つとして、三阪による知識から行動へのモデルがある。このモデルによれば、環境にやさしい態度に影響を与える要因として、環境リスク認知、責帰属認知、対処有効性認知の3つがあげられる。また、環境配慮の行動意図に影響を与える要因として、実行可能性評価、便益費用評価、社会規範評価の3つをあげている（三阪，2005）。一方で、広瀬は、環境配慮行動の規定因は、環境汚染型で資源枯渇型で関連希薄有効と述べている（広瀬，2001年）。これらの原因は、前述した地球温暖化問題の時空間的特徴を考慮すると、気候対策ではさらに希薄になるであろうと考えられる。そこで、認知の過程では効果的な環境教育等を通じた意識の向上、そして、実行可能性、便益費用、社会規範では、法令、経済的效果等の社会の中での政策的な枠組みが必要となる。

EU 構成国は、EU の立法を施行する義務があるが、気候政策に関しては、ドイツも含め構成国は EU の第 6 次環境計画（2002-2012）および気候変動計画の枠組みの中で、国ごとの実施が義務付けられている。これにより、ドイツ連邦政府は、2005 年までに 1990 年比で 25% の二酸化炭素排出量を減少させるため 2000 年 10 月に地球温暖化防止のための国家プログラムを決議し、1) 京都議定書に定められた温室効果ガスの排出抑制、2) 再生可能エネルギー利用の倍増、3) コージェネレーションの拡充、4) エネルギー効率の改善の 4 点が定められた。この国家プログラムの実施措置として、100 項目以上にわたる具体的提言を打ち出し、それは、経済的手法、条令、法令、ガイドライン、自主協定、情報提供、教育および訓練、研究開発に大分される。

三阪のモデルをこのドイツの気候政策の具体例に当てはめて環境教育と政策評価の相互作用の評価を試みる。個人の意識が行動に移るまでの過程としては、さまざまなメディアを使用した啓蒙活動、学校教育などを通して、地球温暖化に対する脅威を確認し（環境リスク認知）、地球温暖化の原因は、化石燃料の消費という人々の便益を追及したライフスタイルがもたらしたものだとし自覚し（責任帰属認知）、温室効果ガスの削減が実施されれば、地球温暖化の抑制に貢献できると認識する（対処有効性認知）。そして、省エネルギーなどの地球温暖化対策に対する具体的な知識や技能を得ることで（実行可能性評価）、地球温暖化対策に伴うライフスタイルの変換を認識し（便益費用評価）、地域、国家全体で地球温暖化対策の実行に向け努力する（社会規範評価）ようになる。

上記のプロセスのうち、環境リスク認知、責任帰属認知、対処有効性認知は、情報、知識の取得、意識の向上という観点から、環境教育に関わる取り組みで実施可能となる。ドイツ国内の気候政策に関連する環境教育プログラムとしては、“持続可能な開発のための教育”というプログラムが 1998 年に連邦政府により設定され、地球温暖化の原因と影響、対策についての教育のさまざまなレベルでの教育活動が提案されている。さらに、ドイツには環境政策から自然保護を目的とした団体など、さまざまな環境保護団体が存在し、活発なデモやロビーイング活動などにより、政府や企業へ影響を及ぼし、環境影響評価、政策提言などを行うことで、環境意識を政策へ反映されることが可能となっている。

環境配慮行動実行に関しては、実行可能性評価、便益費用評価、社会規範評価が必要となるが、人々の便益はすべてが環境に通ずるものでは無論ないのであるから、環境政策の系統立った有効手段を考慮する場合、人々の高い環境意識を行動に促すためには、ある種の社会的ルールとして実施するべく、条例、経済的措置、地域対策などが必要となる。ドイツの代表的な措置としては、「省エネルギー政令」（2002 年 2 月発行）、「環境税制改革の導入に関する法律」（1999 年 4 月 1 日発行）などの法的措置、既存の建物に対する断熱効果工場のための補助金、低燃費車に対する自動車税の軽減、フライブルグのレギオカルテに代表される公共交通機関への助成金、化石燃料の代替エネルギーの開発に関する支援、再生可能エネルギーを使用した場合の電気料金の優遇、など数々の経済的インセンティブを与える政策が取られている。

上記のように、ドイツの気候政策の手法としては、規制的手法、経済的手法に加えて、情動的、合意的、および支援的手法などの政策を効果的に取り込むポリシーミックスの手法がとられている。環境政策に関しても、経済界を中心として、さまざまな反対意見が生じる中で、気候変動の問題の重要性と緊急性を認識するだけでなく、これらを自らの生活と関連付け、有効な対策を進めるべく、環境意識と行政、民間は密接な関係にあると言える。

有効な環境政策の実施のためには、関心の喚起→理解の進化→参加する態度や問題解決能力の育成という一連立った環境教育の手法に、継続性、それを実施できる現場を提供することが必要である。この実施にあたるものが、いわゆる、社会における環境政策が実行されるべき、省エネ器具や再生可能エネルギーの提供、公共交通利用促進に関する優遇措置などのインフラの整備である。すなわち、どんなに、啓蒙、行動変化の過程が促されたとしても、それを実行する場がなければ、それは、知識としてそこで完結してしまい、その後の問題解決にはならない場合が多い。この点で、ドイツの環境教育では、教育の後、実行に移せるインフラが整っており、また、高い市民意識の中、環境政策に関しての影響力を与える条件が整っていると言える。有効な気候政策の実施には、行動を実行するインフラの整備と、それを認め、受け入れ、協力体制を体系的に制度設計することが重要である。

環境教育における国際交流の意義について —「日中韓環境教育協力会」の実践と課題—

「About the meaning of international exchange in environmental education」

—Practice and subject of 「Japan, China and Korea, environmental education
cooperation society」—

韓 美善

HAN MEISHAN

東京農工大学 共生持続社会学部 環境社会関係学研究分野

[キーワード]：学校環境教育、国際交流、持続性

1. はじめに

これまでの東アジアを中心とした環境教育の国際交流の先行研究を概観するなら、日中韓3カ国の環境教育の政策に関する比較研究を行った高橋正弘氏と井村秀文氏の論文「日本・韓国・中国における環境教育の制度化の実態に関する比較研究」により、3カ国の環境法の策定と環境教育の制度化がセットとなっていることが明らかになった。

即ち、環境問題に対する個別直接的な技術・資金支援プログラムと持続的な環境教育プログラムとは制度化して、持続的に且つ同時並行的に推進されてこそ、その成果が得られるとする視座を有するものと解され今後の国際交流・協調の基礎となるものと考ええる。

諏訪哲郎氏の論文「日中韓学校環境教育の展開と特徴」では、長年にわたる交流を通して3カ国の環境教育の制度上の特徴をまとめている。金 東圭氏の「韓国の学校教育における環境教育の展開と動向」と阿部治氏・高橋正弘氏の共著論文「公害教育の制度化に関する考察」にも制度面からの分析がなされている。しかし、東アジアの環境教育の国際交流の実践による成果・到達点や今後の課題及びそれぞれの国・地域の交流成果に関する研究は未だあまりなされていない。

本研究では、日中韓3カ国ですでに10年間環境教育実践の交流を続けてきた民間団体「日中韓環境教育協力会」の実践を踏まえ、その持続性と組織体制のあり方、さらに交際交流の意義について考察していきたい。

2. 研究目的および方法

本研究では、この国際交流の実践の成果・到達点と今後の課題を命題にして、環境教育における国際交流を主体的に実践してきたNGO「日中韓環境教育協力会」の10年間の活動の歩みを辿りながら、国際交流・日中韓環境教育協力会が日本・韓国・中国それぞれの国に果たした役割はどのようなものであったか、なぜここまで続けられてきたのか、交流を持続するうえでどんな問題があるのか、なぜ環境教育の参加体験型学習法の普及が中国で大歓迎を受けることができたのか、中国と韓国の環境教育は日本の優れたモデルの模倣だけで良いのか、地域の環境教育を発展させる要素とは、等などの問題をNGO「日中韓環境教育協力会」の実践を分析することによりそれらの問いを明らかにすることを目指すものである。

さらに、環境教育実践交流の視点から日本・韓国・中国の環境教育の蓄積を踏まえて、

国際交流を持続させた一番の要件とはなんであったのか。「継続して次々と新しい企画・プログラムを作り出し、必要な活動資金を苦労して個々個別に確保してきたことが環境教育における国際交流を持続する要件になったのではないか。」とする構図を日中韓環境教育協力会の10年間の実績を検証することで明らかにすることが当面の課題である。

研究方法としては、まず日中韓環境教育協力会の活動実践に2年間に亘り直接関わり、実践現場に参与観察してきた。ついで基礎的な資料と先行研究を参考にしたうえで、日中韓3カ国環境教育に関わっているキーパーソンのインタビューを行った。

3. 結果と考察

環境教育実践交流の視点から日中韓環境教育10年の実績を分析・考察した結果、国際交流を持続させた一番の要件は、「継続して次々と新しい企画・プログラムを作り出し、必要な活動資金を苦労して個々個別に確保してきたことが環境教育における国際交流を持続する要件であり、当面の課題でもある。」ということが明らかになった。

環境配慮行動の促進要因及び阻害要因

—マイカップの利用を事例として—

Factors in Promoting and Constraining Environmental Behaviour:
The Case of Using Personal Cups for Purchasing Drinks

佐藤 あかね

SATO Akane

立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科

本研究は、一般生活者が日常生活の中で行う環境配慮行動の一例として「マイカップを利用する」という行動を取り上げ、この行動の促進要因・阻害要因について調査と考察を行ったものである。本研究の目的は、日本における一般生活者によるマイカップ利用とその促進要因・阻害要因との関連を示す新たなモデルを提起することである。なお、本研究で使用する「マイカップ」という用語は、「通常なら使い捨てのカップ（紙カップやプラスチックカップ）を用いて販売されている飲料を購入する際に、使い捨てのカップの代わりに用いるために購入者が持参する購入者所有のカップ」と定義することとする。

環境配慮行動が生起するメカニズムに関する先行研究の中から、本研究では広瀬（1995）の「環境配慮行動の要因関連モデル」を用いて考察を行うこととした。その理由は、リサイクルやごみ減量行動などを扱った関連研究によって妥当性がある程度確認されており、一般生活者による日常生活での環境配慮行動が起きる仕組みを説明するのに適切であると判断したからである。本研究は先行研究では扱われていないマイカップの利用という行動を取り上げ、先行研究で用いられている統計的手法ではなく、フィールド調査を中心とした事例研究に基づいた分析、考察を行うことによって、このモデルを再検討した。

本研究の調査の方法は、（１）マイカップ利用に関する情報の収集と整理、（２）事例研究である。（１）では、「マイカップ」をキーワードにしたオンラインデータベースによる新聞・雑誌記事調査により確認された時系列的特徴と各主体のバランスに配慮し、事例研究の対象として経済産業省、富山大学生活協同組合、スターバックスコーヒー、FC東京の４つの事例を選定した。（２）では、各事例についてフィールド調査（マイカップを用いた飲料販売の提供者および購入者へのヒアリング、現場でのマイカップ利用状況の観察）・先行調査の分析・質問紙調査を組み合わせた調査を行い、購入者がマイカップを利用する理由・利用しない理由を抽出した。どの事例も複数の調査を併用したが、現場の状況に適した柔軟性のある調査とするため事例により異なる調査方法をとった。

各事例で抽出したマイカップを利用する理由・利用しない理由を広瀬（1995）の「環境配慮行動の要因関連モデル」を用いて考察を行った結果、このモデルで提唱されている「環境にやさしい目標意図」を形成する「環境リスク認知」、「責任帰属認知」、「対処有効性認知」と「環境配慮の行動意図」を形成する「実行可能性評価」、「便益費用評価」、「社会規範評価」は、「マイカップを利用する」という行動に関連する促進要因・阻害要因として適用することができた。しかし、すべての事例でこれらにあてはまらない促進要因・阻害要因が見出された。それは既存の研究で言及されてこなかった五感による感覚、センス、気分などの評価であった。この新たな分類を筆者は「感覚的評価」と名づけ、これを加えた「マイカップ利用とその促進要因・阻害要因の関連モデル」を提起した。

博士論文：東アジア諸国および日本における環境教育政策の制度化に関する研究
 A Study of the Development of Environmental Education policies
 in Japan and Selected East Asian Countries

高橋正弘

Masahiro TAKAHASHI

財団法人地球環境戦略研究機関

(元名古屋大学大学院環境学研究科都市環境学専攻地圏空間環境学講座)

本研究は環境教育政策を検討の対象とし、環境教育についての政策を構想する段階から政策を確立し環境教育を制度化するまでの段階に注目し、「環境教育が政策として導入される際の背景と条件を整理し、環境政策と環境教育政策との関係を明確にすること」、「環境教育が公的に実施されるようになるまでの経緯、すなわち環境教育の制度化が確立するまでのプロセスを構造化すること」、「環境教育政策に含まれている特性を把握するために、環境教育政策が決定される際の要因を析出すること」の3点について、分析と検討を行った。分析に際しては、政策科学、とりわけ制度論と政策過程論の視点を用いて分析枠組を構築した。本研究の対象範囲は、主として東アジア地域に属する国とした。その中でも特に分析で詳細に取りあげたのは、日本、韓国、中国、タイの4カ国である。

1章では、環境教育をめぐる重要な用語の概念を整理しつつ、既存の環境教育研究が扱ってきたテーマとその限界を整理する作業を通じて、環境教育および環境教育政策の研究を企画する際に必要となる新たなアプローチを構築するための試みを行った。

2章では、アジア太平洋地域の36の国と地域で整備され実施されている環境教育の現状について、その全体像を把握するための分析を行った。分析の結果、環境教育の発展段階を4つのグループに分類できた。萌芽段階のグループは、各国の実情に応じて導入可能な環境教育からまず展開を開始している国々、整備段階のグループは、学校教育への導入と並行して研修や教材などといった教員への支援にも取り組んでいる国々、確立段階前期のグループは、総合的な環境教育の推進体制へと展開する途上にある国々、そして確立段階後期のグループは、総合的な環境教育の推進体制を確立している国々、となった。この発展段階に基づき環境教育の制度化を分析するための枠組を構築し、それぞれの章においてどのような研究・検討を行うかの概略を示した。

3章においては、日本、韓国、中国を取りあげ、それぞれの国における環境教育政策の形成過程を比較分析した。分析の結果、日本、韓国、中国では、基本的な環境法の策定を受けて環境教育の制度化が行われているということ、つまり環境法の策定と環境教育の制度化をセットにこれらの制度が構築されている、ということが明らかになった。また環境教育が制度化されるには、何らかの契機、例えば公害被害の拡大といった事象によって環境政策を整備するべきといったニーズが出現し、そのうち一定の環境政策が策定されることによって環境教育の制度化が進展する、という共通のプロセスをこれらの国が同様に経験していることが明らかになった。そしてこれらの国の間では、環境教育の制度化の起点にそれぞれ約10年の時間差が存在することも認められた。

4章では、環境教育政策を策定した政府の機能と構造を明らかにするために、日本とタイにおける環境教育の制度化のプロセスを比較した。特に「ライフサイクルモデル」の概念を用いて、日本とタイの環境政策および環境教育政策の策定過程を分析した。その結果両国では環境政策が一定の展開をした後、すなわち「対策の策定」や「実施・管理」の段階に進んでようやく環境教

育の制度化が行われる、という経験が共通していた。しかし環境教育の制度化の起点は、日本では「対策の策定」の時期であったが、タイでは「実施・管理」の段階であり、環境教育の制度化の起点の時間差については、タイは日本に比べて 22 年遅れていた。また両国の政策決定のあり方や決定への参加の実態を分析した結果、日本では環境政策の策定過程に「エリート」のみでなく「マス」の意見もある程度影響したが、タイでは単に「エリート」のみが政策決定に参加するものであった。これらのことから、環境政策の決定にはバリエーションや異なる側面が存在することが明らかになった。

5 章では、1960 年代から 1970 年代にかけて日本で公害教育が制度化されたプロセスの分析を行った。その結果、公害教育の未整備段階から制度化が行われるまでのプロセスを、以下のとおり整理した。まず公害問題の発生当初は、政府には公害を一括に扱う中央官庁がなく、公害対策の策定には消極的であった。しかし公害の深刻化に伴って、被害を受けている住民が公害反対の住民運動を組織し、公害対策を要求するようになった。この公害反対の住民運動から刺激を受けた政府は、公害対策が必要であるという認識を次第に持つようになり、環境政策の整備を開始した。さらに住民運動を通じて、教育の分野においても公害に対する取り組みや公害に関する教育を行っていくことが必要であるという認識が高まり、萌芽的な公害教育実践が開始された。そして政府によって公害対策を確立する作業が進み、公害対策の法体系が整備されることによって、教育行政も学習指導要領の修正を行ない、公害教育の制度化が進んだ。これらのことから、環境教育の制度化において考慮されるべき一連のプロセスを抽出し、一般化することに成功した。

6 章では、日本の環境教育政策の決定要因について、調査および分析を行った。対象とした環境教育政策は、1967 年に制定された公害対策基本法の中で制度化された公害教育、1993 年に制定された環境基本法の中に位置付けられた環境教育、そして 2003 年に制定された環境教育推進法である。調査に際しては、まず環境教育政策の決定要因として、「費用低減」・「負荷軽減」・「経験」・「国際社会」・「国内世論」・「地方」という 6 つを抽出し、決定要因それぞれについて各環境教育政策の決定シナリオを作成した。そしてどのシナリオが現実の政策決定に適合したのか、有識者や専門家の評価を仰ぎ、環境教育政策の決定要因を推定・分析した。調査の結果、これら 3 つの環境教育政策では、それぞれ異なる要因が決定に際して選択されていた。公害対策推進法における公害教育は、国内世論や地方からの要請が決定に影響し、環境基本法の中の環境教育は、国際社会と過去の経験が決定要因として認められ、環境教育推進法については、負荷軽減と国内世論という要因が決定に影響していた。また環境教育政策の決定要因には、当初の政策決定は要請応答型のみのものであったのが、次第に便益効果を考慮したものが含まれるようになった。

今回試みた研究アプローチによる環境学研究への新たな貢献は、環境教育政策を環境政策の一部と捉えたことにある。環境教育政策は環境保全を目指した環境政策と関連させたものとして構築される。そのため、環境教育政策の制度化を促す要因と制度化へのプロセスを考慮し、多様な展開が可能となるような環境教育の制度化の確立を目指す必要がある。

「自然」の解釈学：儀礼としてのインタープリテーション

立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科

浅井 優一

The Interpretation of Nature: Environmental Discourse as Ritual

Yuichi Asai

本研究の目的は、社会、経済、文化、言語など、人間の相互行為の根幹に直接的に関与する領域の包括的、超領域的研究・実践を目指す枠組みとして提唱される ESD (Education for Sustainable Development; 持続可能な発展のための教育) (cf. 阿部, 2002; 阿部・小玉, 2006) の方法論に依拠し、人類と自然との共存関係の再構築を試みる環境教育の一環として注目を浴びる「インタープリテーション (ガイドウォーク・自然体験活動)」に着目し、そこでインタープリター (自然ガイド) とインタープリテーション参加者によって創出されるディスコース (談話)、あるいは、そうした環境運動を生起させる社会的「場」である言説空間 (環境言説) を、教室、または法廷内での談話、電話での会話や、小説、フォークロアの語りなど、様々な相互行為ジャンルを分析する「談話分析」の手法によって学術的な考察を行い、北米を中心に展開する記号論系言語人類学、あるいは象徴人類学などの知見を援用しつつ、それが相互行為として有する特質を明らかにすることにある。更に、そうした学術的分析を通して、インタープリテーションを相互行為としてモデル (理論) 化し、環境言説が孕む問題を明確化させ、インタープリテーション、延いては現代の環境教育、環境運動が「持続可能な未来」を構築するべく、「他者 (自然)」へと開かれた表象の在り方について模索することによって、今後のインタープリテーション活動の進展に寄与することである。従って本研究は、ESD の提唱する枠組みを前提に、相互行為分析を核とした、環境教育と言語人類学との融合を図る研究営為として位置付けられる。

インタープリテーション活動は、100 年以上もの歴史を有しており、近年、それに関する研究が、環境教育、環境社会学などの分野を中心としたエコ・ツーリズム研究と連動し活発化しつつある。しかしながら、それらの研究の多くは、インタープリテーションの技術の向上、その評価手法、あるいはインタープリター (IP) の養成といった、実践・技術的側面にのみ焦点を当てたものであり、インタープリテーションという相互行為、つまり「コミュニケーション過程」そのものに迫る学術的な検討は十分に為されてこなかったといえる。また、それらの研究においては、インタープリテーションとは「事物の背後に存在する大きな意味を伝えるもの」(チルデン, 1957) という極めて曖昧な定義付けによって、相互行為の場としてのインタープリテーションが、いわば「ブラックボックス」化されてしまい、インタープリテーションを社会的相互行為として捉え、多角的視点から理論的に分析しようとする構えが欠如していたといえよう。

そうした現状を睨みつつ、本研究では社会的相互行為の場であるインタープリテーションを、IP とインタープリテーション参加者の間で創出されるディスコース (談話、「テキスト」) として捉え、大きく分けてミクロとマクロの二つの次元から分析を行った。

ミクロの次元では、インタープリテーションという相互行為によって<行われていること>を、「言語」を基軸とした談話分析の手法に依拠し、記号論系言語人類学、あるいは E. ゴフマンによる相互行為理論、更には人類学における「通過儀礼」といった古典的概念などを援用し、インタープリテーションの持つ談話構造が示す「儀礼」としての特徴を、以下のように明確化した。

まず、筆者が考察対象としたインタープリテーションのほとんどは、典型的に「森の外」から出発し、その後「森の中」へと移行することが観察される。「森の中」においては、「森の外」、つまり「日常世界」

においては経験することの無い「非日常的」な身体感覚の実践（笹の新芽を食べる、森の中で寝転ぶ、など他多数）が奨励される。そうした非日常的な身体感覚の実践は、言わば人間を「動物化（野生化）」しようとする行為として解釈でき、結果として参加者たちは「森の中」が、「森の外」である日常世界からは遠く離れた非日常的空間であることを強く認識するに至る。その後、インタープリテーションの締めくくりとして、参加者に対しグループから離れ、独り静かに森の中で寝転ぶ時間が典型的に設けられる。

（そうした行為は、様々な宗教儀礼において頻繁に観察される「瞑想」と強い類似性を示すが、通常そうした行為の本質は「俗」なる空間に存在し、「俗」なる一介の人間が、「聖」なる空間（悟りの境地）へと移行するための行為として解釈される。）

すなわち、インタープリテーションにおいて、明確な形で観察される「森の外」→「森の中」→「締めくくり」、そして再び「森の外」へという、「森」を基点とした談話構造は、日常世界（＝「森の外」）から**分離**し、「森の中」で人間を「動物化」の過程を**移行**し、締めくくりの「瞑想」を行うことにより、「俗」なる日常世界（＝人間界）から、「聖」なる非日常世界（＝自然界）への**統合**を達成しようとする相互行為、つまり近代の自然観（人間と自然が二項対立的に概念化された自然観）から、前近代の自然観（人間と自然が統合したアニミズム的自然観）への移行を促す「通過儀礼」として解釈することが出来るのではないかと結論付けた。

次に、マクロの次元では、ミクロレベルにおける相互行為の考察に立脚し、そこで共有されている近代の自然観、あるいはインタープリテーションが持つ儀礼的相互行為としての特徴と、それが生起する時・空間、つまり IP 及びインタープリテーション参加者が生きている現代社会、更にそれを取り巻く歴史という、よりマクロな「コンテクスト」との関係性に分析の主眼を据えた。

そこではまず、現代社会を「ポスト・モダン」として、17、18 世紀以来、大規模に進行する「近代化」の延長線上に位置づけ、そうした現代社会の中で生起するインタープリテーションという相互行為が、不可避免的に露呈する近代化の産物的現象、より具体的には「都市」、「資本主義」、あるいは「合理化」として具現化する近代社会の特質を、環境人類学、ポスト・コロニアリズムなどの知見に依拠して、インタープリテーション相互行為の内部から追跡することにより、インタープリテーションという相互行為によって<為されていること>の分析を試みた。

例えば、一般に「儀礼」と呼ばれる相互行為（キリスト教のミサ、結婚式など）は、カジュアルな日常会話とは異なり、始まりと終わり、そしてその内部構造が明瞭に形式化されている。言わば、「型」にはめ込まれた相互行為であると言い換えることが出来る。そうした「儀礼」としての相互行為の特徴を内包するインタープリテーションは、事前に計画・管理され、パターン化した「型」にはめ込まれた「自然体験」となっている可能性がある。そうした相互行為の在り方は、人間の経験の「合理化」であり、「偶然」に満ちた自然界の有り様、自然という「他者」を強く抑圧・抽象化する方向へ向かうことにより、「他者の不在」（つまり「コミュニケーション」に根ざした他者との関係の不在）で充足するポスト・モダンの現代社会の特徴を露呈した相互行為の場となっている可能性を示唆し、近代の自然観と対峙する方途の模索を旗印として展開するインタープリテーション活動が、結果的に近代の自然観を再生産する場となっている可能性について考察した。

以上の通り本研究は、ミクロレベルにおける「言語」を基点としたインタープリテーションの談話分析と、マクロレベルにおける「テクスト」の歴史化を通して、環境教育と言語人類学との融合を図り、今日行われているインタープリテーション、あるいは、その活動が暗黙裡に前提化している環境言説そのものが、現代社会において、そしてそこに身を置く人間にとって、如何なる意義、効果、あるいは問題を有しているのかについて、より包括的で、深い理解へと到達することによって、今後のインタープリテーション活動、延いては環境教育の更なる発展に寄与するものである。

論文題目

多摩川における自然保護団体と行政とのパートナーシップの実践に関する研究

A study of partnership practice between nature conservation
organizations and administrative agencies at Tama river.

伊東 静一

Seiichi Ito

東京農工大学 朝岡研究室

本研究は、主に戦後に東京で設立された自然保護団体の自然保護・環境保全活動を振り返り、その歴史的な意義と今日的な課題を明らかにし、自然保護団体と行政との新たな協働（「環境パートナーシップ」）関係構築がどのような経緯・社会的背景で成立し、その要因としての自然保護団体側の持つ力や実践の内容、行政側の今日的課題などを分析・評価し、将来への展望を明らかにしようとするものである。

研究目的および方法として、先行論文の研究を通して、パートナーシップ論が誕生してきた歴史的背景、今日の「環境パートナーシップ」の現状と課題を調べた。次に東京における自然保護団体の成立の年代別特徴や社会的背景、そして実践を整理する中から、「教育力」を持つ自然保護団体を抽出した後、「環境パートナーシップ」と呼ばれる活動実践を整理し、今後の自然保護団体と行政の役割のあり方を「パートナーシップ」に基づいて検討を行う。

各章の説明に入るが、序章では、今までの自然保護・環境保全活動から、今日の環境教育へ継承すべき視点として、「市民自治の主体としての担い手の継承」、「運動や活動の中から生み出された学習の成果や教育的課題の継承」、「地域の環境ビジョンを構想しその実現に向けての政策提言能力」などが明確であることを明らかにした。

しかも、公害教育・自然保護教育が継承しようとしていた部分と、今日の持続可能な社会を創るための環境教育が明らかにしようとしているものは、根本的には権利主体である地域住民による自治の回復・創造という、同じ構造を内包しているという結果を得た。

次にパートナーシップ論を、大幅な規制緩和・民営化路線のものと、市民が公的な領域を担うという二つに分析し、それぞれのパートナーシップ論だけでは解決できない現状を、「パートナーシップ型行政運営」による行政の変容の必要性を指摘した。

第一章では、環境パートナーシップの成立に関しては 1992 年のリオ・デジャネイロで開かれた地球環境サミットで、持続可能な開発に向けて地球規模での新たなパートナーシップの構築に向けたリオ宣言や、この宣言の諸原則を実施するための環境分野での国際的な取組みに関する行動計画である「アジェンダ 21」などが合意された事実から、自治体レベルで環境基本計画という行政目的を達成するための協働型の支援組織という性格をもつ、パートナーシップ組織がつくられた経緯と、今日までの課題を明らかにした。

第二章では、戦後から 2002 年までに東京で設立された 400 以上の自然保護団体の成立年月、団体の設立目的、主たる活動から自然保護団体のグループ化を試み、「組織としては公益的な視点と特定の範囲内で継続的な自然保護（教育）活動を行い、自然保護団体と行政の双方に信頼関係と合意形成に向けた不断の学習行動（集団的な知の創造）を行う力」を持つ団体を、「教育力を持つ自然保護団体」として 38 団体を抽出し、結果的にそのような団体が行政との間で環境パートナー

シップを構築できる可能性が高いことが分かった。特に、住民同士が地道な活動を通して住民としての役割を担い自治を育む学習を支えあい、豊富な観察や調査データをもとに地域の環境ビジョンを創造し、そのビジョンの実現のために政策提言し実現に向けて実践してきた「多摩川の自然を守る会」を、教育力を持つ自然保護団体として抽出した。

第三章として、1970 年夏に発生した多摩川左岸土手上での道路建設に関し、「多摩川を救え」と反対運動を実践した主婦たちが多摩川の自然を守る会に加入し、今までの学者・研究者や一部の専門家による自然保護活動スタイルから、「住民運動型自然保護活動」と呼ばれ、その後、急速に同様なスタイルの自然保護活動が全国に広まった。

多摩川の自然を守る会では、「多摩川教育河川構想」をつくり、特に多摩川の下流の子どもや住民を対象として環境教育の場として整備しようとしたことや、「多摩川の河川管理計画作り」「府中四谷橋建設、二ヶ領用水宿河原堰改築工事」を環境パートナーシップの実践として、当時の建設省や東京都の担当部局と協働し、多くの都民や自治体住民にも実際の保全活動などに参加を促し、行政と住民が参加したフォーラムを通して住民の声を集約し、住民の政策提言に至る学習活動を中心的に支えた事実を詳細に記述した。

第四章（終章）では、今までの日本の環境教育の流れを、その時代的背景、課題意識、及び教育方法の観点から、概ね、公害教育、自然保護教育、自然体験学習、並びに持続可能性のための教育という流れと分析し、今日の持続可能性のための教育を実現するための、学習の場を設定や中身を考察した。

多摩川における今後の「環境パートナーシップ」構築への市民側の展望としては、河川生態学術研究会多摩川グループの取り組み、水辺の楽校、多摩川流域市民学会の活動に市民と研究者の協働の展望を見出し、行政側としては今までの行政の固定化した考え方では、多様化し専門化した住民ニーズや、時代背景と地域の歴史的発展過程による地域それぞれの課題に対応できないこと、財政逼迫によって、今までの公的サービスを維持できず、アウトソーシングせざるを得なくなっているが、そのコーディネートすべき専門性を持つ職員が育っていないことなどから今までの職員体制や職員のもつべき力の変容は必至であることを提示し、「パートナーシップ型行政運営」への転換が求められる理論的な枠組みを明確にした。

結論と考察として、住民同士が地道な活動を通して収集した豊富な観察や調査データをもとに地域の環境ビジョンを創造し、そのビジョンの実現のために政策提言し、実現に向けて住民としての自治的な学習を積み重ね、住民としての役割を担い実践できる力を育む、自然保護教育の意義を再確認した。

環境 NGO・NPO における自然系環境教育プログラムの診断的評価手法の検討

Diagnostic Evaluation Methods for Nature-Oriented Environmental Education Programmes Conducted by Environmental NGO/NPOs

高橋 敬子

TAKAHASHI Keiko

立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科・阿部治研究室

本研究は、環境 NGO・NPO が実施する自然系環境教育プログラムに焦点を当て、自然系環境教育の現場で行われている評価手法の実態や課題、ニーズを探り、すでに提唱されている評価手法と比較対照することにより、新たな評価手法を開発することを目的としている。

研究方法として、文献調査、インタビュー調査、質問紙調査を実施した。

① 文献調査

自然系環境教育の評価の実践事例として、自然体験活動、野外教育、森林環境教育、パッケージプログラムの事例を分析し、評価の問題点や評価の傾向、評価指標を整理した。また、研究事例に関しては、『日本環境教育学会誌』、『野外教育研究』、『レジャー・レクリエーション研究』、『キャンプ研究』のレビューを行い、自然系環境教育における評価の傾向を明らかにした上で、環境 NGO・NPO が行っている自然系環境教育プログラムの評価の分析を行った。

② インタビュー調査

自然系環境教育分野に該当し、教育活動歴が3年以上の団体に所属する環境 NGO・NPO の環境教育実践者8名を調査対象とし、2005年11月から2006年4月にかけて、インタビュー調査を実施した。それにより、環境 NGO・NPO が実施する自然系環境教育プログラムの評価の実態、評価手法のニーズを整理した。

③ 質問紙調査

NPO 法人自然体験活動推進協議会 (CONE) に所属する 283 団体 (平成 18 年 7 月現在) の中から、賛助会員、企業、学校、個人を除いた 180 団体 (環境 NGO・NPO) に対して郵送による全数調査を行い、95 団体 (52.8%, うち有効回答数 91) から回答を得た。それにより、環境 NGO・NPO が実施する自然系環境教育プログラムの評価の実態、評価手法のニーズを分析した。

3 調査の結果、環境 NGO・NPO の自然系環境教育プログラムの評価の実態と課題を明らかにすることができた。また、環境教育プログラムを評価する際に求められている評価手法は、客観性があり、簡単にできる自己評価の手法であることが明らかになった。

評価手法を開発するために、インタビュー調査、質問紙調査の結果から、環境 NGO・NPO の評価の実態やニーズを反映した評価指標として、85 指標を抽出した。これらの指標を更に絞り込むため、85 指標の中で、文献調査で指標として挙げられたものも加えた。そして、2 調査以上で指標として挙げられているものを選択した結果、28 指標が抽出された。28 の評価指標を基に、以下の点に留意して評価手法の開発を行った。

①指標をより具体的で評価しやすい言葉に置き換える

②簡単に評価がしやすいようにチェックシート形式を導入する

③環境教育プログラムの企画段階から終了後までの評価が体系的に行えるように、評価段階ごとに評価内容を分類する

④環境教育の目的に沿ったプログラム目標が作成できるような指標を導入する

③の視点に関しては、評価の流れや論理を分かりやすくするために、Jacobsonら（2006）が作成した環境教育プログラムの評価に関する論理モデルに、環境NGO・NPOが評価指標として挙げた項目を当てはめ、Ⅰ．事前評価、Ⅱ．経過評価ⁱ、Ⅲ．終了時評価、Ⅳ．事後評価の流れに沿って評価を行えるようにした。

④の視点に関しては、Niedermeyer（1992）が、学校教育の中で環境教育プログラムをより効果的に行うための視点として作成した10項目の中から、環境NGO・NPOでも適用可能な以下の3項目を導入した。

1. プログラムは参加者の学習目標を明確に述べているか
2. プログラムの目標は、環境に関する認識や知識と同様に、環境に責任のある行動を含んでいるか
3. プログラムの目標は相関のある多様な環境問題や議論を含んでいるか

上記の視点をもとに評価指標を精査し、30指標からなる5段階の評価チェックシートを開発した。

評価チェックシートの課題として、以下の3点が挙げられる。

①評価指標が環境NGO・NPOの環境教育実践者にとって評価しやすいものかどうかの試験ができていない

②環境教育プログラムによる参加者への影響評価は、実践者の判断に任されていて、評価の方法までは提示できていない。そのため、妥当な評価手法を用いた評価ができていないかどうかは疑問である

③環境教育プログラムを行う上での評価の視点を示したチェックシートなので、より詳細な評価を行いたい団体にとっては不十分である

これらの課題を解決していくためには、今後様々な団体の環境教育実践者に評価チェックシートを使用してもらい、フィードバックを得ることで、指標や手法の改善を行っていくことが必要である。また、参加者への影響を測るための手法の開発や、より詳細な評価内容を含んだ評価手法の開発も行っていきたい。

ⁱ 本研究では、プログラムの途中に行う評価のことを経過評価と呼ぶ。

自己教育運動としての自然保護教育

—高尾・圏央道建設反対運動を行なう自然保護団体の教育活動を中心に—

Education for Nature Conservation as a Movement for Self-education

—Focusing on the Educational Activity of Organizations for Nature Conservation,

Campaigning against the Construction of the Ken-odo Highway at Takao.—

共生持続社会学専攻 環境教育学研究室 又井 裕子

1. 研究目的

自然保護を行なう市民団体が多様化、組織化していく中で、さらには開発の波がおさまリ、社会資本などの基盤がほとんど整ってきたこのごろの時間の流れの中で、自然保護運動、または自然保護教育の開発批判とそれに内在する抵抗運動という側面は薄れつつある。

このような状況において、改めて自然保護に関する市民団体がもっていた開発批判と抵抗する運動、それに内在する自己教育機能に焦点をあてることで、市民団体がその教育的活動の裾野を広げていく可能性を模索できると考え、本論を構成するに至った。自己教育機能は、市民団体がもつ教育力のうちのひとつと考え、「NPO の教育力」研究を先行研究とし、市民団体とその運動そのものを支える力には、組織の目指す共有されたミッションによらない学習者個人の普遍的な活動目標、すなわち組織における自己学習をも含む活動の継続要因も入るのではないかと、という自己教育機能にひきつけたとらえなおしを行なうことにより、本論を先行研究内に位置づけた。

事例として高尾における圏央道建設反対をめぐる自然保護運動を取り上げる。注目点は地元住民の多くが圏央道は結局できてしまうと予測していながらも、圏央道工事は断固不正として反対運動と自然保護の取り組みを続けていることである。この普遍的な信念はどのような経緯で生じてきたのかという具体的な疑問と、先述のとらえなおしから本論のテーマである自然保護教育と自己教育活動に結びついた。

本論における仮説は以下の2点である。

- 高尾において圏央道建設反対運動として自然保護運動を進める市民団体には、住民の生活者としての主体形成をうながす自己教育機能があるのではないかと。
- 団体がこのような自己教育機能を有することによって、高尾の自然保護運動が支えられているのではないだろうか。

これらを高尾事例の資料分析を中心に検証し、自然保護教育の自己教育運動としての側面を説明する一助とする。

2. 結論と今後の課題

高尾における自然保護運動は、生活をキーワードに住民の反対運動と直でつながっており、その自然と共に暮らしている当事者が主体的に自然保護運動を立ち上げ、外部の人々や団体を取り込みながら大きくなり、進められてきたことが特徴的である。その運動においては、高尾の自然について、個人ではやりきれないところを団体として学習機会を創出し住民の手で知識を深め、その自然環境がどのように固有であり、地域住民の生活にとってどのような意味を持つかということについて学習を重ね、生活の場の一部として認識するようになったことから、自己教育運動としての性格を強くもつようになった。また原告自然保護団体として訴訟を進めることによって、高尾地域で生活する者としての認識形成はさらに醸成されていったと考えられる。このような経緯をもつ自然保護団体であることが特に住民としての主体形成をうながしていく教育力をもつ要因であると考えられる。したがって本論で設定した仮説は、そのまま高尾の自然保護団体における自己教育機能として位置づけられるとし、結論付けた。

今後の課題としては、本論を土台として自然保護教育の現代からみた意義と新たな定義を見出す研究につなげていくことがあげられ、これはまた今後の目標でもある。また高尾の自然保護運動については、発端であった圏央道ができてしまうことになったからなくなるのではなく、引き続き固有の自然と生活を守る運動として普遍的に展開されていくことが必要だと考えているので、本論での仮説をさらに裏付けるための地権者への聞き取り調査などを行ない、結論を精査し、さらなる肉付けを行なっていくことも今後の課題である。

定例研究会

東京勉強会のあゆみ —関東支部への道のり—

内田 隆

UCHIDA Takashi

東京勉強会世話人／埼玉県立浦和第一女子高等学校

1. はじめに

昨年の夏の北海道で開催された環境教育学会の総会において、関西支部、福岡支部に続き3番目の支部となる関東支部が設立された。関東支部の設立によって、1年に1回の大会の場だけでなく、支部大会や研究会等で発表する機会や学習する場が増えるのは、会員として喜ばしいことであり、環境教育の普及・拡大・定着の一助となって欲しいものである。

2. 東京勉強会のあゆみ（活動記録）

第1回の東京勉強会が開かれたのは、平成15年の2月である。当時の学会長であった鈴木善次先生が、関西から関東へ居を移されたことや、現・支部代表の阿部治先生が埼玉大学から立教大学へ転勤されたこと等の諸般の状況から、環境教育の発表・交流の場を、東京にもつくりたいとのことからだったようにうかがっている。

最初は約15名が参加し、ヨハネスブルグ・サミットの様子のビデオを見ながら、今後の東京勉強会のあり方について話し合いがもたれた。その場では、勉強会のあり方や方向性を明確に規定せず、試行錯誤を繰り返しながらとりあえず勉強会を継続していくよう方針が決まり、以降月1回程度のペースで勉強会が開催された。以下に各回の概要を示す。

【第1回】平成15年2月

【第2回】平成15年3月

「システム制御理論で構想する環境教育」
藤平和俊（環境学研究所）

【第3回】平成15年4月

『「持続可能な社会」のための環境教育の課題』岩本泰（東京学芸大学 連合大学院）
「私の環境教育論」鈴木善次（学会長）

【第4回】平成15年6月

世田谷深沢環境共生住宅見学会

【第5回】平成15年7月

「環境教育でなぜプロセスを重視するのか」～小・中・高校の実践から学ぶ～
小学校：小玉（立教大大学院・東金子小学校教諭）

中学校：小澤（東京学芸大）

高等学校：内田（立教大大学院・大宮工高教諭）

【第6回】平成15年9月

千葉市動物行園見学

「動物園での環境教育の可能性を探る」
（コーディネート：高橋宏之）

【第7回】平成15年10月

「環境教育でなぜプロセスを重視するのか」～大学・社会教育・NGO等の実践から学ぶ～

大 学 小堀（武蔵工大）

社会教育・NGO 伊東（福生市公民館職員・NPO法人自然環境アカデミー）

【第8回】平成15年11月

環境教育学会 公開セミナー

「環境保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律についての学習会」参加
浅野能昭（(財)地球環境戦略研究機関）

阿部 治(立教大学)

戸田耿介(こども環境活動支援協会)

小澤紀美子(東京学芸大学)

【第9回】平成16年1月

「環境保全及び教育推進法についての公開
セミナーの内容を受けて」

阿部治(立教大学)

【第10回】平成16年2月

「イルカ捕獲漁の実態」VTRの視聴

エルザ野生生物保護の会製作

上記のVTRをもとに、National Geographic
が製作したVTRの視聴

【第11回】平成16年3月

開発教育の参加型学習教材「パーム油の話
地球にやさしいってなんだろう」体験

【第12回】平成17年7月

「前学会長 鈴木善次先生と語る」

【第13回】平成17年11月

「佐島群已先生と語る」

「環境教育関係修士・博士論文等中間報告
会」

【第14回】平成18年1月

朝岡幸彦編著「新しい環境教育の実践」

読書会 関上哲(東京農工大院 富士見高
校)からの報告と議論

韓国の環境教育について、延世大学パク教
授の講演

【第15回】平成18年5月

降旗信一・朝岡幸彦編著『自然体験学習論
～豊かな自然体験学習と子どもの未来～』
の内容を中心に、降旗さんの最近の論文に
ついての学習会

※活動記録中の敬称は省略させて頂くととも
に、紙幅の都合から御氏名・所属等を一部
略記しています。また、所属はその当時の
ものです。

活動記録を概観するとわかるが、平成16
年の春に勉強会の活動が一度途切れる。これ
は、この年の夏に立教大学で開催された、第

15回環境教育学会の年次大会に、この勉強
会のメンバーの多くが大会の運営委員に関わ
ったためである。その後、しばらく勉強会を
開催することができなかったが、1年後の平
成17年に、学会長を退任された鈴木善次先
生に、講演頂く機会を得たため、その会を期
に勉強会が再開して現在に至っている。

3. おわりに

東京という、便利で多くの人が集まる場所
柄、当初は比較的勉強会が開催しやすいと思
えた。しかしながら、東京では日々多くの団
体等が主催する、勉強会・学習会・セミナー・
講演会等が開催されている。そのような状況
下でわざわざ、学会として勉強会を開催する
となると、参加したくなる意味付けが重要と
なる。全国大会では交通費がかかるので、身
近なところで自分の研究を発表し、アドバイ
スを得たいと思う人もいる。少人数で集まっ
て、本や論文等をゆっくり読み込みたいと考
える人もいる。多くの環境教育に関心のある
人に集まってもらい、情報交換や人的交流の
場にしたい人もいる。それぞれ勉強会に寄せ
るニーズは様々であり、期待は異なる。今ま
での勉強会の内容を概観し、現地の見学会、
本の購読会、論文の発表会、参加型学習の体
験等、内容が多岐にわたっていることから、
試行錯誤を繰り返しながら勉強会が開催され
てきた状況が伺える。

今回、関東支部が、東京勉強会の活動を発
展させるかたちで誕生した。多くの人が、長
く携われるような支部になって欲しい。さら
に、その中で志や考えを共にする仲間が生ま
れ、小さな学習会や購読会のような人的交流
ができる場として、ますます発展していつて
欲しいと期待している。

勉強会に関わってきた一員として、ここに
名前を挙げることでできない多くの人に感謝
しつつ、今後も多くの学会員が、実際に顔を
見せて参加し話をして欲しいと願っている。

第 1 回定例研究会

〔日時〕 2006 年 10 月 21 日（土） 13：00 ～ 17：30

〔会場〕 立教大学池袋キャンパス（〒171-8501 東京都豊島区西池袋 3-34-1）

関東支部が発足して最初の定例研究会を、10 月 21 日（土）に、立教大学池袋キャンパスにおいて開催した。

開催に先立って、1 時間程、支部ミーティングを行い、支部誕生の経緯や今後の方向性などについて確認した。前稿で内田隆先生が記されたように、関東支部は東京勉強会の数年間に渡る地道な活動を、その土台にしている。しかし、支部として仕切り直したことによって、改めて関東支部の目的や方向性について、勉強会会員／支部会員のあいだで確認作業をしておく必要が生じたのである。

この中で、関東支部メーリングリストを開設すること、支部総会・大会を 2007 年 3 月 11 日（日）に開催すること、さらに今後の定例研究会の予定や当面の方向性について、一応の合意形成がなされた。

ミーティング後、いよいよ第 1 回定例研究会開催の運びとなった。

第 1 回の記念すべき研究会ということで、小澤紀美子学会長にお越しいただき、「環境教育の新しいフレームワークの構築にむけて」という題目でご講演いただいた。先生はこのとき、雑誌『BIO-City』No.34（特集：環境教育の新しいフレームワーク）の目次とご自身の執筆箇所とを、資料として用いられた。

まず、1 時間ほどご講演いただいた後、質疑応答を行った。我が国に環境教育が普及するようになってから暫く経つが、これまでの個別の実践の上に、さらに持続可能な社会を



視野に入れた新しい環境教育を、どのように目指していくのか。示唆に富むお話を伺うことができた。

休憩をはさみ、後半は「学会プロジェクト研究：ESD 研究の展望」という題目で、阿部治先生（支部代表でもあり、また学会の当該プロジェクトリーダーでもある）から、話題提供をいただきました。このとき、雑誌『農村文化運動』182号（10月・農文協発行）の「ESD 特集」などを、資料として用いられた。

ESD (Education for Sustainable Development) という概念が我が国に紹介されてから、まだそれほど長い時間が経ってはいない。しかし、「国連持続可能な開発のための教育の10年」(DESD)や「環境教育推進法」がスタート・施行されるなど、この分野での近年の動きはめざましい。にもかかわらず、ESD とは何かについて、環境教育関係者の間では、必ずしも共通理解が得られているわけではない。

今回は、ESD 研究に関して我が国の代表的な論者・実践者が数多く執筆に加わった雑誌を資料として用いながら、ESD とは何かや、今後の目指すべき姿について、活発な議論がなされた。

前・後半を通じて30名ほどの参加者であり、支部発足から研究会開催までの慌ただしさのなかで、やや告知不足の感は否めなかった。しかし結果的には、議論を活発にする上で、かえって適度な参加人数であったかもしれない。また、旧東京勉強会も含めて今回はじめて参加した方もいるなど、関東支部発足による発展性もみえる研究会となった。

末尾ではあるが、ご講演・話題提供いただいた小澤紀美子先生、阿部治先生に感謝申し上げますとともに、今後の関東支部の発展を会員のひとりとして強く願いたい。

(福井智紀／関東支部幹事／麻布大学環境保健学部)



第2回定例研究会 —実践者と研究者の橋渡し—

〔日時〕 2006 年 12 月 10 日（土）13：00 ～ 17：30

〔会場〕 立教大学池袋キャンパス（〒171-8501 東京都豊島区西池袋 3-34-1）

2006 年 12 月 10（日）の午後、立教大学において、環境教育学会関東支部第2回定例会が開催された。

参加者は17名であり、中学・高校教師、自然観察の森や動物園の職員、環境N G O、研究者、大学院生・学生など、多彩な顔ぶれであった。

今回のメインテーマはワークショップであり、木村会員のファシリテートにより進行的な。最初に机を教室の端に寄せ、イエス・ノークイズ、長い環状の紐を用いた“形作りゲーム”，紐で日本地図を床に描いて故郷と原風景を語り合う“関東支部の知的財産ゲーム”が行なわれた。イエス・ノークイズにおいては、「熊に会ったことがあるか？」という愛嬌のある質問や、「環境に優しい生活をしているか？」という現実的な質問に対し、参加者からユニークな回答がなされた。“形作りゲーム”では、環の中心に入ってハートの形を作った藪並会員に、ファシリテーターから歓声が上がる中で、終了した。“関東支部の知的財産ゲーム”においては、北海道から西日本まで多様な地域の出身者が関東で活躍していることが明らかとなり、かつお国自慢や原風景の分かち合いがなされた。

このように場を共有した後で、机を元に戻し、ポストイットを用いたワークショップが行なわれた。最初のテーマ「環境教育と言ったら、私はこれ」に関しては、参加者の回答は、「つながり」「意識」「行動」「伝え方」「地域」「環境教育の対象とする層」に大別される。次のテーマ「活躍している（環境教育の）フィールド」に関しては、大部分の参加者は「学校」に関連しており、その他に「自然・生物施設」「水」をフィールドとする参加者もいた。「これから（関東支部或いは個人で）やりたいこと」に関しては、「フィールドワーク」「成果物」「情報の共有」「仕事」にきれいに分類される。

ワークショップでお互いの考えを共有した上で、関東支部の今後1年間の活動について、意見交換がなされた。環境教育学会の会員構成を反映して、関東支部においても、実践者と研究者の両サイドの要望を包含する事が不可欠である。意見を集約した結果、研究会の活動は、(1)実践や研究の報告(2)歴史的・基礎的あるいは最新の文献の輪読(3)フィールドワークの3本柱とすることで合意がなされた。また研究者と実践者の橋渡しという役割りも期待されている。

定例会に関しては、関東支部会員の多忙な状況を鑑みて、隔月で奇数月に定例会を開催することとなった。当面のスケジュールは、2007 年 3 月に支部大会と総会、5 月は全国大

会（鳥取）への自主参加，7月に全国大会（鳥取大会）の報告会，11月に学生の論文中間発表を兼ねた発表会が予定されている。

規模の大きい学会では，分科会毎に論文集を発行する例が多々見られるが，関東支部においても『年報』を発行することが決定された。その第1号は，3月の支部大会の要旨集を兼ねたものであり，各発表者は全国大会のようなA4版1枚の要旨ではなく，論文の体裁で4－6ページの原稿を提出することとされている。次年度以降は，定例会における報告の掲載も検討されている。

2007年3月に総会・支部大会を開催することは，既に関東支部の規約で決定されており，その内容をどのようにするかが論点となった。支部大会は3月11日（日）午前10時～午後4時に立教大学で開催され，昼休みに昼食を取りながら総会を行なう予定である。1人あたりの発表時間は30分であり，じっくり議論を行なえるという長所がある。

（内山弘美／関東支部幹事／東京大学大学院工学系研究科）

日本環境教育学会関東支部規約

第1条（名称） 本会は、日本環境教育学会関東支部と称する。

第2条（事務局） 本会に事務局を置く。その所在地については別に定める。

第3条（目的及び活動） 本会は、環境教育の推進を目的とし、関東地区を中心に以下の活動を行う。

- (1)支部大会の開催
- (2)定例研究会の開催
- (3)ニュースレター等の発行
- (4)その他、目的を達成するために必要な事業

第4条（会員） 本会は日本環境教育学会の会員で、支部会員の申請をした個人及び団体をもって構成する。

第5条（会費） 会費を徴収する。金額については別に定める。

第6条（会計） 会計年度は毎年4月1日に始まり、翌年3月31日をもって終わる。会計監査を置き、年に1回、監査を行う。

第7条（総会） 年に1回、定期総会を開く。総会は会員の10分の1（委任状提出者を含む）の出席をもって成立とする。総会での議決は出席者の過半数とする。

第8条（組織）

(1)幹事会

本会に支部を運営する幹事会を置く。幹事は会員の中から公募する。任期は1年とし、継続はこれを妨げない。

(2)支部長

本会に支部を代表する支部長を置く。支部長は幹事の中から互選する。

(3)会計監査

会計監査は幹事会の推薦に基づき、幹事以外の会員の中から総会により選出する。

第9条（規約改正） 規約の改正は幹事会で原案を作成し、総会で承認を得る。

附則 この規約は2006年8月19日から施行する。第1回定期総会までは、支部設立準備会が暫定的に支部運営を行う。



関東支部入会申込書

※掲載	(ふりがな)	(姓)	(名)
	氏名		
	所属名（学校名）		
	所属住所	〒	
	所属電話・FAX	電話	FAX
	所属Eメール		
	自宅住所	〒	
	自宅電話・FAX	電話	FAX
	自宅Eメール		
	おもな連絡先	☐ 所属先 ・ ☐ 自宅	

※「掲載」欄には名簿掲載を希望しない項目に「×」を記入してください。

◎ ご記入のうえ下記の関東支部事務局まで送付してください（メール・FAX・郵送可）。

〒229-8501 神奈川県相模原市淵野辺 1-17-71 麻布大学環境保健学部 福井智紀

電話 & FAX : 042-769-2524 Eメール : fukui@azabu-u.ac.jp

関東支部年報について

本誌は、日本環境教育学会関東支部が発行する研究・実践のための雑誌である。

本誌に掲載された研究実践論文は、関東支部が定める執筆要項を満たしている論文を、学会員・支部会員への公募のうえで掲載したものである。なお、この論文は、第1回関東支部大会の発表要旨としても使用する（発表要旨の別途執筆を省略する）。

一方、本誌に掲載された修士・博士論文等発表会の発表要旨は、あくまで要旨であり、研究内容を今後他の論文誌等へ投稿・発表することについて、本誌はこれを一切妨げない。

あとがき

関東支部年報の創刊号が、ようやく発刊の運びとなった。初めての試みのため、作業が大幅に遅れたり、進行の途中で様々な予想外の問題点が生じた。しかし幸い多くの文章が寄せられ、創刊号として充実した内容になったのではないかと感じている。執筆者各位には、この場を借りて厚く御礼申し上げたい。

今後、発行を重ねていくことによって、さらに充実した年報となることを願うとともに、本号の編集構成上のいたらない点についてお詫び申し上げたい。

（福井）

日本環境教育学会関東支部年報 2006 年度 No. 1（創刊号）

発行日：2007年3月11日

発行者：日本環境教育学会関東支部

支部代表：阿部治（立教大学）

事務局：

〒229-8501 神奈川県相模原市淵野辺 1-17-71

麻布大学環境保健学部 福井智紀気付

TEL&FAX：042-769-2524 E-MAIL：fukui@azabu-u.ac.jp

印刷・製本：サンプリント企画

ISSN 1881-8668