

日本環境教育学会

関東支部年報

2015 年度

第 10 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の1年を振り返って

関東支部長 阿部 治（立教大学）

2006年度に東京勉強会を母体として発足した日本環境教育学会関東支部は、本年度で10周年を迎えました。定例研究会は、2015年7月で第32回となりました。電子版ニュースレターの発行も通算130号を超え、支部の活動は本年度も活発に行われてきました。関東支部がここまで発展して来られましたのは、支部会員の皆さま方をはじめとする、環境教育に熱心に取り組んでおられる方々のご協力の賜物だと感謝いたしております。

そのような中で2016年3月13日、学習院大学において第10回の関東支部大会・支部総会を開催する運びとなりました。本年は10周年ということで、学会本体がここ数年主催してきた「弥生集会」との同時開催となりました。弥生集会としてのプログラムや10周年記念企画の対談『環境教育とESDをめぐるこの10年』に加えて、例年同様に研究実践発表と支部総会も実施します。さらに例年同様に、学会本体との共催として、修士論文・博士論文等の合同発表会（関東地区）を実施します。

また、関東支部では2012年度から、学会プロジェクト研究Ⅳ「持続可能性をめざす大都市圏における環境教育・ESDの具体化に向けて」に取り組んで来ました。こちらは、今年が最終年度となります。この取り組みには、ESDの視点に加え、減災や防災はもちろん、いまだに停滞している震災からの再生復興への学会からのアプローチという意味も含んでいます。今後、最終的な研究成果をとりまとめ、皆さまにご呈示していく予定です。

さて、支部大会・支部総会の開催にあわせて、通算第10号となる『関東支部年報』を、ここに発行いたします。この『関東支部年報』は、関東支部の今年度の活動の総決算として、活動記録や研究実践論文、大会の発表要旨などから構成されている報告・論文集です。今年度も無事に発行されましたことを、厚く御礼申し上げます。

「国連持続可能な開発のための教育の10年」（DESD）は終了しましたが、今後は持続可能な開発目標（SDGs）という新たな枠組みの中で、環境教育の普及ならびに研究・実践を、まだまだ推進していく必要があります。そのためには、関東支部を含めた学会活動のさらなる活性化と、会員規模の拡大が、今後とも大きな課題となっております。

環境教育のより一層の推進をめざして、今後も関東支部は様々な事業を行ってまいります。ご支援を、何とぞよろしくお願いいたします。

2016年3月13日

日本環境教育学会

弥生集会 & 第10回関東支部大会

[日 時] 2016年3月13日(日) 9:00 ~ 18:00

[会 場] 学習院大学 (〒171-8588 東京都豊島区目白 1-5-1)

北1号館 3階 北1301教室～北1308教室 (受付北1306教室)

[日 程]

8:30 受付開始

9:00 ~ 11:00 日本環境教育学会第7回教員セミナー

『アクティブ・ラーニングと環境教育・E S D』

11:00 ~ 12:00 日本環境教育学会プロジェクト研究報告：前半

(12:00 ~ 13:00 昼食休憩)

13:00 ~ 14:00 日本環境教育学会プロジェクト研究報告：後半

14:00 ~ 15:30 関東支部 10周年記念企画

『環境教育とE S Dをめぐるこの10年』

15:30 ~ 17:00 関東支部発表会

・研究実践発表

・修士論文・博士論文等合同発表会(関東地区)

17:00 ~ 18:00 支部総会

<プログラム>

【日本環境教育学会第7回教員セミナー】9:00～11:00 北1308教室

『アクティブ・ラーニングと環境教育・E S D』

改訂後の学習指導要領にも盛り込まれ注目を集めるアクティブ・ラーニングについて、文部科学省のとらえ方を聞き、すでに実践している事例に学びます。ワークショップでは、授業で取り入れられるアクティブ・ラーニングの手法などを実習します。

① 講演 講師：日本環境教育学会 諏訪哲郎会長

「アクティブ・ラーニングと環境教育・E S D～学習指導要領の改訂を見据えて」

② アクティブ・ラーニングを活用したE S D・環境教育の実践報告(2事例程度)

③ ワークショップ

「アクティブ・ラーニングの手法を取り入れた環境教育・E S Dのポイント」

【日本環境教育学会プロジェクト研究報告：前半】 11：00～12：00 北1308教室

- ① 地域づくりとE S D
- ② 幼児期における環境教育

(12：00 ～ 13：00 昼食休憩)

【日本環境教育学会プロジェクト研究報告：後半】 13：00～14：00 北1308教室

- ③ 持続可能性をめざす大都市圏における環境教育・E S Dの具体化に向けて
- ④ 水辺の環境教育

【関東支部 10 周年記念企画】 14：00～15：30 北1308教室

『環境教育とE S Dをめぐるこの10年』

講師：阿部治（関東支部長／立教大学） × 高田研（都留文科大学）

関東支部創立10周年を記念し、この10年の活動や社会の動向を踏まえて、環境教育やE S Dをめぐる動きを総括し、今後の展望を語ります。

【研究実践発表／修士論文・博士論文等合同発表会】 15：30～17：00

※発表番号・時間帯の右肩に記載した「※研実」は研究実践発表としてのエントリーを、「※修博」は修士論文・博士論文等合同発表会（関東地区）としてのエントリーを、それぞれ示します。

(15：30～15：40 移動／発表準備)

《A会場：北1302教室》 座長：木村学（文京学院大学）

A－1（15：40～16：00）※修博

戦後農山村地域における健康学習運動の成果と可能性
—長野県松川町の事例を中心に—
岩松真紀（東京農工大学大学院連合農学研究科）

A－2（16：00～16：20）※修博

持続可能な社会のためのオルタナティブな地域づくりに関する研究
—東日本大震災の津波被災地における災害復興を事例に—
秦範子（東京農工大学大学院連合農学研究科）

A－3（16：20～16：40）※修博

地域と子どもと共に歩む日本型森のようちえんの教育的意義
—鳥取県智頭町森のようちえんまるたんぼうを事例に—
菊池稔（東京農工大学大学院）

A－4（16：40～17：00）※修博

「地域おこし協力隊員」の変容過程から持続可能な地域づくりを再考する
—茨城県常陸太田市を事例として—

笹川貴吏子（立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科）

《B会場：北1303教室》 座長：高城英子（科学技術振興機構）

B－1（15：40～16：00）※修博

園芸教育をアグロエコロジーの視点で再考する

浅岡みどり（立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科）

B－2（16：00～16：20）※修博

日本の学校教育における環境教育／ESDの実践と継続：

FEEのエコスクールを事例に

福井夏海（立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科）

B－3（16：20～16：40）※修博

ストーリーマンガが読者の環境意識に与える影響

内田竜嗣（東京大学）

B－4（16：40～17：00）※研実

『環境教育』に掲載された環境教育プログラムの整理

濱泰一（東京大学大学院新領域創成科学研究科）

《C会場：北1304教室》 座長：早川有香（東京工業大学）

C－1（15：40～16：00）※研実

ゲーミング手法による季節体験の振り返りと共有の試み

—小学校第4学年における「フェノロジートランプ」の活用—

○中村和彦（東京大学空間情報科学研究センター）・福本壘（株式会社ウ
イングベース）・岡歩美（神奈川わかものシンクタンク）

C－2・C－3（16：00～16：40）※研実

グローバル環境教育オンラインコース2016の受講者と関心のある方のた
めのワークショップ

○降旗信一（東京農工大学）・坂本明日香（東海大学）・中村菜摘子（東京
農工大学大学院）・関上哲（松蔭大学）・田開寛太郎・石山雄貴・秦範子
（東京農工大学大学院）

【支部総会】17：00～18：00 北1304教室

※支部会員以外はオブザーバー参加となります。

閉会（18：00）

日本環境教育学会関東支部年報（第 10 号）発行のお知らせ

支部大会・支部総会の開催にあわせて、通算第 10 号となる『関東支部年報』を発行いたします。この『関東支部年報』には、本日の「関東支部発表会」における発表要旨・発表論文のほかに、研究実践論文、支部の活動記録などが掲載されます。

オンラインジャーナル形式での発行となります。発行日は本日付ですが、ウェブサイトへの公開は今月末を予定しております。公開まで、今しばらくお待ち下さい。

以下のウェブサイトからリンクする予定です。

日本環境教育学会ウェブサイト「学会の支部」

→ <http://www.jsoe.jp/shibu>

日本環境教育学会関東支部ウェブサイト

→ <http://d.hatena.ne.jp/eeekanto/>

日本環境教育学会関東支部へのお誘い

日本環境教育学会関東支部は、東京勉強会を母体として発足し、今年度で 10 周年を迎えました。これまでに、32 回の定例研究会を開催しました。また、電子版ニュースレターの発行は、通算 130 号を超えています。

関東支部は学会下部組織ですが、学会本体とは別途の入会登録（申請）が必要です。入会してメールアドレスを登録すると、支部大会や定例研究会などのご案内を差し上げます。年会費は無料です。この機会に、ぜひご入会をご検討ください。なお、入会に先立って、学会本体の会員となる必要があります。

支部規約や入会方法などは、上記の関東支部ウェブサイトをご覧ください。

以上についてのお問い合わせは、関東支部事務局までお願いします。

事務局：〒252-5201

神奈川県相模原市中央区淵野辺 1-17-71

麻布大学 教職課程研究室 福井智紀 気付

E-MAIL：eeekanto@office.nifty.jp

戦後農山村地域における健康学習運動の成果と可能性

—長野県松川町の事例を中心に—

The Achievements and Potential of the Health Learning Movement in Postwar Japanese Rural Areas : Based on a Case Study of Matsukawamachi, Nagano Prefecture

岩松 真紀

IWAMATSU Maki

東京農工大学大学院連合農学研究科

[キーワード] 健康 健康教育 健康学習運動 社会教育 公民館職員

1 戦後の保健・医療の課題

自治の主体となる住民を育てるような健康の視点からの学習を、社会教育における健康教育・健康学習を出発点とした健康学習運動から考察する。

健康や病気についての知識を得、病気予防の方法を教わり、体によいといわれる生活方法を学習し実践しても、健康がおびやかされている生活状況の本質的な解決にはつながらない。例えば町村合併という大きな課題は、保健所の合併や保健師数の減少、病院や診療所の統合、国民健康保険料の改定、健康に関する基本方針の変更などを引き起こすが、理解し対応するためには、健康に関する以外の財政や政治の学習が必要だ。自治体や地域の存続も健康でいるための生活課題といえ、住民自身の総合的な学習が必要になる。また、病院の誘致や病院廃止反対のために運動することがあっても、長期的な視野をもった学習が行われないと、目的を達成した後の地域を考える自治の主体は育たない可能性がある。

2 健康学習 健康学習運動とは何か

健康学習は、社会教育として実践されてはじめて地域づくりや地域に役立つものとなる。それは、社会教育固有の視点、意識化されていない生活課題を課題であると意識化するような働きかけからの段階から始まるからである。一般的な健康教育・健康学習は、すでに

健康問題が課題として設定され、ときに啓蒙的な教育を行って問題を解決しようとし、ときに住民の主体的な学習が大切といいつつも、健康問題の枠をはみ出るような問いかけはしない。社会教育としての健康学習が実践され、学習者自らが課題を発見できるような学習のループが形成されるときに、自分たちで自分たちの地域をつくる動きも形成され、健康学習運動が起こるのだとここでは仮定した。

3 戦後下伊那地方の暮らしと教育

長野県下伊那地方で社会教育の風土のもと住民自らが行なってきた学習文化体育活動が高度経済成長期の地域の変貌とともに衰退するなかで、そういった活動を教育の面から支える者が、「行政のなかに」（社会教育主事・公民館主事として）生まれ、以後社会教育実践として活動が発展していった。

4 長野県松川町における健康学習の展開

北田耕也（1986）の「地域に根ざす学習」の視点に注目し、中心となった公民館主事である松下拡が関わらなくなったのちまでを含めた長野県松川町での学習内容および学習過程の展開を考察した。松川町では、健康学習という特定の分野の学習を組織化し続けることにより、また、課題が刻々とかわる健康問題や健康への関心であったことにより、新たな学習の場と実践を生み出し続けることとな

り、課題を解決していく健康学習運動により人を育てる文化が育ち、地域をつくっていく主体を育て続けている。

5 健康学習実践における社会教育職員の性格と役割についての考察

かつて公民館主事という社会教育職員であった松下弘は、社会教育という立場で行なう健康学習を通して、医療保健の分野にかつて大きな影響を与え、今なお影響を与え続けている。「『主体形成』を豊かにする『学習』とはどうあるべきかを終生の課題」とし、「自分自身の生き方の問題として、考え、つきとめていくこと」（横山宏 1985・初出 1961）という本質的な専門性をもつ過程を、作成から携わった「公民館主事の性格と役割（下伊那テーゼ）」とのかかわりを中心として考察した。この専門性には、教育専門職員としてのものと自治体労働者としてのものの双方があり、特に健康学習においては、基本的人権としての「健康で生きる」ことを支え保障するところに行政の役割があると考えするという、「公衆衛生」を支える自治体で働く保健師にも共通する自治体職員としての専門性が欠かせないものであった。また、健康学習を行なう手段と方法も、下伊那テーゼには含まれていた。健康学習の成立のためは、松下弘が代用教員時代に得ていた課題解決型学習への見通し等も必要なものであった。その際には、住民のみならず保健師や栄養士も学習者にとらえていたと考えられる。

6 戦後農山村地域における健康学習運動の成果と課題

社会教育職員がその地域にいるということは、社会教育を実践し次の世代や他の分野につなげるという意味をもつ。関係性を通して人から人へ伝え、社会教育という概念をつなげていく。この方法のもつ効率の悪さと、そのための関係性づくりへの行政による軽視が、

現在の社会教育の閉そく状況を生んでいる理由のひとつと考える。

現在の社会教育には、子育て支援への関与や学校支援、地域づくりのようなすぐに目に見える形での貢献と役割が求められている。

実践の中心にあるのは、社会教育施設ではなくて職員であり、職員がどのように考えて実践を行なうかなしで、または、ただ単に地域に出来上がっている組織をコーディネートすることを目的とするような誤解のまま、結果の地域づくりを求めることは、地域内に解決できない課題や疲弊をもたらすことになる。

松川町の健康学習運動において重要な位置を占める概念である下伊那テーゼでは、権力政策の滲透作用としてある教育行政のなかにおいても、学習活動の自由を守ることを公民館職員の仕事にあげ、教育の本来持っている独自の役割を「人間の思考能力を自由に発展させ、たえず新しい価値観創造に向かわせることである」としている。

いわばそのときの権力政策の滲透としても行なわれる「健康教育」と、社会教育実践として行なわれてきた「健康学習」との間の関係性も教育のいわば反逆性を守ることにあたり、その結果、健康学習が“上からの滲透としての教育”として行なわれなかったために、地域をつくり変えていくような学習運動に発展していったと考えられる。

学習運動としての健康学習が農山村地域にあること（この論考では長野県松川町を中心に）は、人々や地域の意識を変革し、健康や生きることへの（職員も含めた）当事者、地域の自治の主体となる人々を作り続けることができるという意味があった。

引用参考文献：

北田耕也『大衆文化を超えて一民衆文化の創造と社会教育』国土社、1986

横山宏「社会教育職員の専門性について」『社会教育雑記』同時代社、1985・初出『月刊社会教育』1961年6月号、国土社

持続可能な社会のためのオルタナティブな地域づくりに関する研究
—東日本大震災の津波被災地における災害復興を事例に—
Alternative Community Development for Sustainable Society:
A Case Study of Disaster Restoration in Tsunami Affected Areas
Caused by the Great East Japan Earthquake

秦 範子

HATA Noriko

東京農工大学大学院 連合農学研究科

[キーワード] オルタナティブな地域づくり, 東日本大震災, 災害復興, ESD, 生涯学習

1. 論文の章構成

はじめに

序章 生涯学習としての ESD

第2章 持続可能な地域づくりにおける住民参加のプロセスに関する考察—津波被災地の防潮堤問題に向き合う地域の実践を事例として— (初出: 秦範子, 2016, 『環育教育』, 25(2): 3-15.)

第3章 ポスト 3.11 の社会教育における環境学習・ESD の可能性と課題—津波被災地の自然体験活動を中心とした教育実践を事例に— (初出: 秦範子, 2015, 日本社会教育学会編, 『社会教育としての ESD (日本の社会教育第 59 集)』, 東洋館出版社, 東京, 79-89.)

第4章 自然災害に対するコミュニティの脆弱性に関する考察—災害研究における脆弱性アプローチを手がかりに—

終章 ポスト 3.11 社会の ESD

2. 研究の目的

本論文の目的は, 東日本大震災の復興過程で露出した持続不可能な諸問題に抗う被災住民の社会的実践を考察し, 「持続可能な開発のための教育 (ESD)」の今日的な意義を明らかにすることである。

3. オルタナティブな地域づくりとは

津波被災地では壊滅的な被害に見舞われたにもかかわらず自然を受け入れ, 自然との共生, 地域経済の発展, 公正な社会を目指す持続可能な地域づくりに向けた被災住民による社会的実践が見られる。被災住民が地域再生の当事者として政府や行政の復興計画を批判的に検討する学習活動や計画づくりに参加する実践を本論文では「オルタナティブな地域づくり」と定義する。

4. 各章の要約

1 章では, 被災住民の主体的な学習活動を位置づけるための分析視角として生涯学習, 並びに ESD の概念の検討を行った。「持続可能な開発」の基本理念である世代内・世代間公正の実現を目指すために「生涯学習としての ESD」は将来世代の利益に反する開発・発展のあり方を捉えるだけでなく, 現代世代が直面する社会的排除問題にも目を向ける必要がある。

次に「オルタナティブな地域づくり」を対象にした実証的研究 (2 章・3 章) を行った。2 章では, 津波被災地で社会問題化している防潮堤問題に向き合う地域の実践から災害復興における住民参加の問題を考察し, ESD の課題を提起した。地区住民を対象にしたアンケート調査に基づく量的データの分析結果から復興過程における住民参加の実態を捉え,

地域づくりへの参加意識に関して性差があること、学習経験と地域づくりへの関心、参加意欲には強い関連があることが分かった。そこで追加的なデータ収集を行うために住民へのインタビューや参与観察を行った。その結果、女性や若い世代の参加を阻害する要因が明らかになった。さらにコミュニティの意思決定に地域社会の関係性がどのように影響しているかを分析した結果、「参加を阻害する社会構造」という現象を捉えることができた。次にコミュニティの意思決定への参加を阻害され、地域社会から抑圧された人々が学びの過程でどのような認識変容をするのか、「自己を取り戻す学習」という現象を考察した。しかし、問題を無意識化しようとする圧倒的多数の人々の社会参加こそが持続可能な地域づくりに重要であり、ESDの課題である。

3章では、津波被災地の子どもを対象とした社会教育における環境学習・ESDの実践を取り上げ、成果と課題を考察した。受講者の学びを構造的に把握するために保護者を対象にしたアンケート調査、並びに保護者や高校生のスタッフを対象にしたインタビューを行った。質的データの分析結果から、子どもの主体的に調べる態度の醸成や観察力の高まりが認められた。また、自然体験活動を通じて自然の豊かさに気づき、地域に対する親しみと愛着を感じていることが分かった。さらに震災当日の体験がトラウマになり、心身の症状を抱えた子どもが海への恐怖心を乗り越えることが明らかとなった。一方、防潮堤問題に向き合う大人との交流は、高校生の学びにも影響を与えた。保護者も生物多様性の気づき、自然との共生、自然の回復を実感し、自然を残したいという感情が芽生えていることが分かった。このような自然への認識変容は生態系を活用した地域づくりに結びつく可能性がある。同時に課題も認められた。外部の支援者と住民グループの協働による学習から住民主体の地域学習に移行するためには、「地

域における ESD の体制づくり」が求められる。

4章では、Wisner et al. (2004) を手がかりに自然災害に対するコミュニティの脆弱性について理論的検討を行い、ESD／DRR (Disaster Risk Reduction: 災害リスク削減) の可能性を論じた。自然のハザードが原因で災害が発生するという従来の考え方に対し、人々が置かれている脆弱性、すなわち社会のあり方に「根本的な原因」があることを示している。しかしながら、コミュニティの脆弱性は復興の長期過程という時間と空間の両方の座標軸で捉える必要がある。地域再生の鍵概念として注目されるようになったレジリエンスは、ESD と DRR を結びつける概念である。レジリエンスのための教育がコミュニティの脆弱性問題に正面から取り組むためには、社会システムや権力関係といった構造的な問題を克服し、新たな社会関係性を構築するための学習や行動を支援する必要がある。他方、自然災害の記憶を後世に語り継ぐコミュニティの教育的営みを地域の防災対策やまちづくり、ESD／DRR に生かすことが重要であり、社会教育の実践を学校・社会教育施設と連携し、生涯学習に位置づけることで地域のレジリエンスを高める教育に発展させることができるであろう。

終章では、本論文の議論の整理を行い、ポスト 3.11 社会の ESD 研究への示唆を行った。実証的研究で取り上げたインフォーマルな学習は持続不可能な諸問題に抗う被災住民が主体となり、民主化の次元を再生する「生涯学習としての ESD」の萌芽的な取り組みであるが、学習活動を組織化し維持するための学習環境の整備と仕組みづくりの支援、さらにはその成果を如何にして社会に還元することができるかが今後の課題となるであろう。

A-3

地域と子どもと共に歩む日本型森のようちえんの教育的意義

—鳥取県智頭町森のようちえんまるたんぼうを事例に—

A challenge in a Forest Kindergarten by the residents playing major roles

A case study of 'Marutanbo' in Chizu Town, Tottori Prefecture

菊池 稔*,

KIKUCHI Minoru*

*東京農工大学大学院

[キーワード] 環境教育, まちづくり, 森のようちえん, 自然体験

1. はじめに

近年大気汚染や水質汚濁などの地球全体の環境問題が深刻化、複雑化する中、環境教育の重要性が高まってくることが予想される。

この中、2014年10月に岡山県で開催された「ESD推進のための公民館-CLC 国際会議～地域で学び、共につくる持続可能な社会～」で「岡山コミットメント」が採択されました。その一部として、「コミュニティが、ESDにおいて気候変動、生物多様性、レジリエンス（跳ね返す力）、防災、食料と栄養の安全保障に関する教育を推進できるよう、力の獲得を後押しする。」という条項がある⁽¹⁾。この約束を実現するためには、「自然体験」が有効だと考えられる。このような地域の自然から学びをくみ取り自然体験ができる場として「森のようちえん」がある。森のようちえんとは、今村(2010)によると「年間を通して、森や野原、里山など自然豊かな場所で、0歳から10歳ぐらいの子どもを保育する活動、および、その活動を実施する幼稚園・保育所、諸団体」と定義している⁽²⁾。

しかし、森のようちえんの様々な先行研究では、森のようちえんの園児や保育者・保護者に対象を当てた研究が多く、様々な素晴らしい成果を上げているが、地域とのつながりや地域づくりの観点から考えられた論文はまだないと私は考える。そしてその中にまだ、明かされていない森のようちえんの教育的意義があると考えます。今回は調査地におけるまちづくりを中心に森のようちえんの関係性について論述する。

2. 研究目的

本研究は、一つの森のようちえんを取り上げ、子ども達がどの様に自然とふれあい何をかんじているのか？また森のようちえんが社会的にどのような役割をはたしているのかを調査し、森のようちえんを成立させる要因を導き出す。

要因を分析する中で、森のようちえんと環境教育との関係性はどうか、森のようちえんが社会全体を通してどのような役割果たすのか、地域とのつながりはどうかを考察する。

森のようちえんについて問い直し、森のようちえんがなぜ環境教育・教育において注目を浴び、重要とされるのかを示すことで、今まで十分議論されていなかった森のようちえんの教育的意義について提示することを目的とする。

3. 調査地～鳥取県智頭町～について

本調査地は鳥取県智頭町を事例に取り上げる。鳥取県智頭町は鳥取県の東部に位置し、約90の集落があり、町全体の93%森林が占めていることから日本有数の林業で盛んな町である。

また智頭町は草の根住民自治の先駆け的存在でありユニークなまちづくりの政策をとっている。それが、「日本1/10村おこし運動」と「智頭町100人委員会」である。

政策の背景には、智頭町が抱える問題である高齢化、過疎化が深刻であり町の基礎組織である「集落」が誇りを失いかけ共同体としての機能が薄れかけていたことにある。

1997年に「日本 1/0 村おこし運動」を計画し行動を開始した。「日本 1/0 村おこし運動」の目的は、上述した背景を脱却し集落やまちが持っていた誇りを再発見し宝を見つけ、国内外との交流を促進していく中でまちの魅力を創造していくことにある。ゼロイチ運動の詳細については岡田憲夫他（2000）を参照してほしい。

ゼロイチ運動の活動を通して集落や地区の魅力を住民自ら再発見したことでまちづくりの難しさや行政に任せすぎるのは良くない等の住民自治の成果が出ていた。しかし、町全体を通して考えると参加していた集落と参加していない集落での差が大きいことと高齢化や過疎などの問題の解決ができていなかった。また観光・教育、地域振興等まち全体を通して解決しなければならない問題が多く出てきたと「財団法人地方自治研究機構」が発行した『地域活動における自治体の支援・連携に関する調査研究』に記述されている^③。

しかし、行政においても、観光や教育、地域振興などの問題を解決する為の力を持っていなかった。そこで 2008 年にこの問題を解決する手段として住民全員から意見を取り入れ素晴らしい企画には予算を出す「智頭町 100 人委員会」を導入した。智頭町百人委員会は 5 つの部会に分かれ意見が集約されたものが企画として行政にあげられる。以下にどのような企画がなされたかを示す。

部会名	企画名
商工観光部会	・智頭宿ハイカラプロジェクト
	・トトロに出会えそうな町づくりプロジェクト
生活環境部会	・公共交通機関の活用方法改善「すぎっ子バス」の利用向上
	・町民協力型環境まちづくり事業 町民参加のエコ活動をしよう
教育・文化部会	・智頭町に森のようちえんをつくらう！
	・自分を生きる学校の設立～まるたんぼう付属小学校～
農林業部会	・「千代川源流の山・智頭」森林再生プロジェクト
	・森林を利用した健康づくりやイベントの開催
福祉部会	・わいわいサロン
	こどもの医療費軽減⇒予防接種負担の軽減

図 2 平成 21 年～平成 25 年度企画案の抜粋
この図 2 の教育文化部会で初めて森のようちえんが智頭町の住民自治のまちづくりの政策として

企画があげられる。

その結果として平成 21 年 4 月に「特定非営利活動法人森のようちえんまるたんぼう」が開園した。

森のようちえんまるたんぼうは代表者の西村早栄子さんが智頭町の自然の中でのびのびとゆっくりとした時間の中で子育てをしたいという願いが形になったものである。

現在その願いが広まり、大阪等の都市部の方が子どもを育てる為に移住した人もいる他、鳥取市の幼児が多く通われ、まるたんぼうの活動が国内外のメディアに取り上げられたことにより国内外からの問い合わせも増えている。

筆者は平成 28 年 1 月 28 日に西村早栄子さんにインタビュー調査を行った。その中で、西村早栄子さんは森のようちえんまるたんぼうが成功した理由として、町の人々がゼロイチ運動等の住民自治の活動に取り組んでいたことで物事に取り組む大変さを理解し、活動に不可欠なフィールドを提供してくれたことの影響が大きいと話された。

このことから、森のようちえんと呼ばれる教育が成功する為には、地域の人々のバックアップと行政における支援が不可欠であると考えられる。

4. 引用文献

1. 文部科学省,岡山コミットメント(2014)約束 http://www.esdjpnatcom.jp/conference/20141110_4_okayama/clc.html 2016 年 2 月 12 日閲覧.
2. 今村光章,(2011),「森のようちえんとは何か一用語「森のようちえん」の検討と日本への紹介をめぐって」,『環境教育』,21:59-67.
3. 地域活動における自治体の支援・連携に関する調査研究,財団法人地方自治研究機構.
cms.sanin.jp/system/site/upload/live/5032/atc_1380215400.pdf 2016 年 2 月 12 日閲覧.

5. 参考文献

1. 岡田憲夫・平塚伸治・杉万俊夫・河原利和,(2000),『地域からの挑戦―鳥取県・智頭町の「くに」おこし』,岩波書店.

A-4

「地域おこし協力隊員」の変容過程から 持続可能な地域づくりを再考する —茨城県常陸太田市を事例として—

Reconsidering Sustainable Regional Revitalization: A Case Study of ‘Community-Reactivating Cooperator Squad’ in Hitachiota City, Ibaraki

笹川 貴吏子

SASAKAWA Kiriko

立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科

[キーワード] 地域づくり, 地域おこし協力隊, 外部者の変容, 関係性の回復, ESD

1. はじめに

本研究は, 日本の農山村での地域づくりに外部者として携わる地域おこし協力隊を対象に, 活動で生じた彼らの変容に焦点を当て, 現場における地域住民と外部者の相互行為の内実について考察し, 今日地域づくりに有効な視座を提供することを目的としている。

本研究ではリサーチクエッションとして,

(1) 今日農山村が抱える問題を「関係性の断絶」という視座から捉えることはできないか。(2) その際に外部者の変容を明らかにすることは, 現在の地域づくりに有効な視座を提供できるのではないか。(3) 地域づくりにおける外部者の変容とは, 具体的にどのようなものか。の3点を設定した。

2. 研究の背景と問題の所在

現在, 我が国の人口減少に伴う問題は極めて顕著であり, 農山村を起点として生じている問題に取り組むべく, 2014年9月, 内閣官房に「まち・ひと・しごと創生本部」が発足された。しかし, 上述したような政府が唱える地域づくりを紐解いてみると, その内容はこれまでと同様の、都市と農山村の経済格差を広げるような政府主導型の政策となっていることが伺える。

以上の背景を鑑みると, 今日地域づくりにおいては, 地域住民の声やニーズを基に住

民自らが主体となっていく地域づくりの必要性がこれまで以上に求められていると言えるが, そのような地域づくりについては, それがいかに内発的なものであっても, 外部者の存在が必要不可欠であるという指摘がなされている。

また, 農山村の過疎と都市の過密は表裏一体であり, 農山村の問題は一つの閉じられた地域の中でのみ起きているのではなく, 都市との関係性の中で生じていることから, 筆者は地域づくりに携わる外部者を地域の内発性を引き出すための機能的な役割としてみなすのではなく, 農山村の問題を自分事として受け止めていく当事者として捉えていくことが重要であると考えた。

3. 研究方法

先行研究によると, 内発的な地域づくりについては, 鶴見(1989)内発的発展論を筆頭に多くの研究と実践がなされてきたものの, 今日農山村においては「誇りの空洞化」と呼ばれる住民の心の中に生じた諦念や無関心がその実現を阻む要因となっており, この状況を打破すべく「誇りの再建」が求められている(小田切, 2014)。先行研究からは, 「誇りの再建」とはその地域の固有性をもとにした地域住民と外部者の学びであり, その学びあいを通して関係性を再構築することが求めら

れていることが明らかになった（小田切，2014）。筆者は，そのような関係性の回復を，鬼頭（1996）の「かかわりの全体性」という概念を用い，学びを通してつながりを回復していくプロセスを「持続可能な開発のための教育（ESD）」と位置付けて研究を行った。

本研究での調査地としては，茨城県常陸太田市を対象に，4名の元地域おこし協力隊員と4名の地域住民への半構造化インタビュー及び質的データ分析を行った。

4. 結果と考察

調査結果から，元隊員からは9つの変容のパターンが明らかになり，地域住民からは14つの変容パターンが明らかになった。この変容を促した要因については，ヴィゴツキーの「文化的-歴史的発達理論」を土台とした，田島（2013）「共創的越境」とエンゲストローム（1999）の「拡張的学習」の視座から考察を行った。

調査結果から，地域住民と外部者の中での地域社会の像や地域づくりの意味が変容していることが明らかになったが，筆者は変容後だけでなく変容前についても注目して考察する必要があると考えている。変容前に両者が抱いていた地域像や地域づくりの捉え方には，農山村という場が双方の中から乖離していることが見受けられた。「誇りの再建」のためには，関係性を捉えなおすことで途切れたつながりを回復することの必要性が説かれているが，地域づくりが外部者による一方的な行為として実施されていたり，住民が地域に対して無関心な中で行われている限り，双方の間での関係性の回復は難しいだろう。

しかしながら，調査結果からは両者において関係性の回復が見受けられた。本研究のテーマである外部者の変容についていえば，調査結果からは元隊員の意識の中で「地域」に対する捉え方の変化が見られ，入隊前に無意識のうちに抱いていた「活性化されるべき対

象としての地域」から地域住民一人ひとりが個性を持つ「個の集合体である地域」へと変容していくことが見られる。このことを元に地域づくりを読み替えるならば，地域づくりとは「個の越境」である，という読み替えが可能となる。つまり，地域全体を捉えて全体最適化を図るのではなく，「個の越境」という部分最適化の積み重ねこそが地域づくりであるといえる。

また，その際の「誇りの再建」というのは，「地域住民」という全体性から外部者も含めた「多様な個」とのつながりを取り戻すことであり，このような関係性の回復は，地域の現場における「共創的越境」によって生じた「越境知」が「拡張的学習」を引き起こしていることを意味しているといえる。そして，地域づくりにおける関係者が，連鎖する学びの中で関係性を再構築していく地域づくりこそ，ESDが掲げる持続可能な地域づくりの実実といえよう。

以上の結果を踏まえ，現行の地域づくりに「人づくり」，「外部者の心構え」，「関係性の回復」という視点を取り入れることの重要性を提言として述べた。

引用・参考文献

- エンゲストローム・Y，1999，『拡張による学習：活動理論からのアプローチ』（山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登・訳），新曜社，東京，407pp.
- 鬼頭秀一，1996，『自然保護を問い直す：環境倫理とネットワーク』，ちくま新書，東京，254pp.
- 小田切徳美，2014，『農山村は消滅しない』，岩波新書，東京，240pp.
- 田島充士，2013，「＜高等教育の動向＞異質さと共創するための大学教育：ヴィゴツキーの言語論から越境の意義を考える」，『京都大学高等教育研究』，19：73-86.
- 鶴見和子・川田侃（編），1989，『内発的発展論』東京大学出版会，東京，268pp.

B-1

園芸教育をアグロエコロジーの視点で再考する

Reevaluating Horticultural Education From an Agroecological Point of View

浅岡みどり

ASAOKA Midori

立教大学大学院，異文化コミュニケーション研究科，博士前期課程

[キーワード] アグロエコロジー，園芸教育，食農教育，関係性の回復，ESD

1. はじめに

現在日本において多様化している園芸¹は，近代化以降，生産性を重視してきた園芸や農業を基礎にして，一般社会に浸透している。その結果，行き過ぎた園芸活動は過剰な農薬や化学肥料の使用により環境に付加をかけ，農作物が商品化したことで，植物由来である食への意識が希薄になり，人と自然との関係の距離を広げている。

近年人々の間で，自然に負荷をかける生産園芸を基礎としながらも，自然回帰や人間性の回復を園芸に求める動きが出てきている（松尾，1995）。これは自然と向き合う姿勢において，矛盾が生じていることの表れで，園芸を通じた人間と自然の関係を問い直し，それらの関係を見直す園芸思想や，園芸教育の研究が立ち遅れていることを浮き彫りにした。そこで，持続可能性の観点から，自然と人間の間を見つめ直し，本来の園芸の教育的可能性を探ることが本研究の目的となる。日本の園芸や園芸教育の歴史，現代の園芸の課題を探り，さらに米国で展開されている食を中心に持続可能性を追求するアグロエコロジーの教育の試みを軸に，日本の園芸教育の再考を試みる。

アグロエコロジーとは，大規模な産業農業²に対して，「生態系の概念や原理を持続可能なフ

ードシステムのデザインと管理に応用する学問（Gliessman，2007，村本訳）」であり，関係性に重きを置く。このようなアグロエコロジーの視点で日本の園芸教育を捉えることで，希薄になってきている自然と人間の関係，自然と社会の関係，その中の人間同士の関係を見直すことができるのではないかと考える。

2. 研究目的・方法

本研究は，日本の園芸教育をアグロエコロジーの視点で再考し，生活者向けの園芸教育を見直す試みである。自然と人間の間を見つめ直し，サステナビリティの観点から本来の園芸がもつ教育的可能性を探ることが目的である。人と自然との関係の修復に寄与する園芸が示されれば，園芸は持続可能な社会を築くための一助になるといえる。

本研究では文献研究と参与観察を行う。園芸については歴史から概観し，中でも一般の人々に親しまれている生活園芸と趣味園芸に着目し，現代の園芸が抱える問題点を浮き彫りにする。今までほとんど議論されてこなかった園芸教育の可能性についても文献調査で明らかにする。一方，日本において認知度が低いアグロエコロジーの概念を整理し，米国カリフォルニア大学のプログラムに活かされた教育実践の参与観察を通して，その教育的な側面に焦点を当てて調査を進める。

3. 結果と考察

アグロエコロジーは，自然生態系の持続性や社会的公正に向き合いつつ，人間の自然に対す

¹野菜栽培，花卉栽培，果樹栽培，造園を基礎とし（今西，2006），伝統的な盆栽，鉢栽培，西洋から導入されたガーデニング，室内に飾る観葉植物，ミニ盆栽，家庭菜園など様々な園芸の形態がある。

²ここでは，米国が推し進める化学肥料と農薬使用を中心に発達した大規模農業を指す。これは緑の革命と呼ばれ，遺伝子組み換え作物導入により，近年はさらに過剰な農薬使用が広がり，同時に土壌崩壊が深刻な問題となっている（印鑰，2014）。

る情緒的な感情も含みながら批判的思考力を持ち、持続可能な社会の構築に向けて人々が協働して向き合う教育であることが明らかとなった。アグロエコロジーは段階的に一貫性をもって持続可能性の追求へシフトさせる方法として具体的で行動に移しやすい形で、一般市民に問いかけている。すべてを生態学に統合しながらも、科学、運動、実践の相互間で起こる矛盾や葛藤を深化させ、学びあいを促し、状況にあわせて変容していくことも明らかになった(図1参照)。

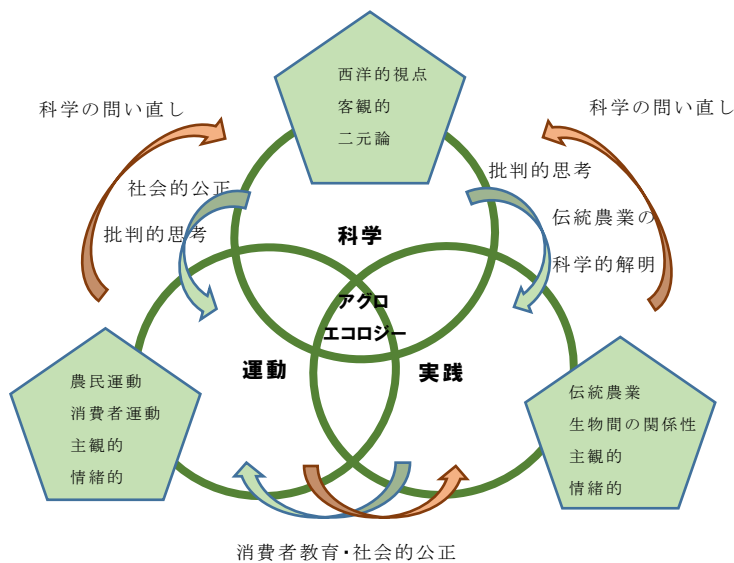


図1.アグロエコロジーの持続可能性に向けた

教育的視点(筆者作成)

園芸再考では、アグロエコロジーからの分析と日本で議論されている ESD(持続可能な開発のための教育)を基に、園芸をサステナビリティの観点から考察を試みた。サステナビリティの視点から鑑みると、園芸教育は、関係性に重点をおいた学びに転換していく必要がある。関係性の学びが、生業や生活、学問に一貫性を持たせ、園芸をホリスティックに捉える方法を具体的に進めていく。しかし、ホリスティックでありながら科学、運動、実践の間の矛盾や葛藤を考え続けていく学びが持続可能性に向けた教育であり、阿部(2012)が ESD の議論であげている 3 つの公正(世代内公正、種間公正、世代間公正)を包括し、自然と社会の関係、自然と人の関係、人と人の関係を改善しながら全体性の中に引き戻す。これらから、視野が狭いと指摘される農

学や生産園芸の教育を持続可能性の方向へ転換させるために、アグロエコロジーの理念をもつ園芸教育が大きな役割を果たす可能性があるといえる。

この考察を基に、園芸教育が積極的に導入すべきアグロエコロジーの教育の要素を7つ、1. 関係性の学び・領域横断 2. 食とフードシステムの理解 3. 生態学・環境教育・生物多様性の理解 4. 批判的思考力の養成 5. 消費者教育(生産者教育)・社会的公正の視点の導入 6. 参加型学習・学習者主体の学び、探求学習 7. エコフィリア³・トポフィリア⁴の醸成、を提示する。また、ESD においてもアグロエコロジーの理念をもつ園芸教育が役立つ可能性がある。

本研究は趣味園芸、生活園芸の ESD に向けた導入でしかなく、今後さらなる研究が必要となる。生産園芸や伝統園芸をアグロエコロジー的視点で再考できるかが今後の最大の課題となろう。

4. 引用・参考文献

- 阿部治 (2012). 『ESD の拠点としての自然学校ー持続可能な社会づくりに果たす自然学校の役割』みくに出版。
- Gliessman, S. R. (2007). *Agroecology :The Ecology of Sustainable Food Systems*. Florida: CRC Press.
- 今西秀雄 (2006). 『園芸学入門』朝倉書店。
- 印鑑智哉 (2014). 「アグロエコロジーに何を学ぶのかーブラジルのオルタナティブー」オルター・トレード・ジャパン政策室. 2015.6.15 <http://altertrade.jp/archives/7697> より情報取得。
- 松尾英輔 (1995). 『園芸の世紀1花をつくる』塚本洋太郎(編著)八坂書房。
- ソベル, D (2009). 『足もとの自然から始めようー子どもを自然嫌いにしない親と教師のために』(岸由二・訳). 日経 PB 社。
- トゥアン, Y. (2008). 『トポフィリア』(小野有五・阿部一・訳). 筑摩書房。

³「賑わう生き物たちへの愛着」(ソベル, 2009, p.110)

⁴「人々と、場所あるいは環境との間の、情緒的な結びつき」(トゥアン, 2008, p.27)

B-2

日本の学校教育における環境教育／ESD の実践と継続：

FEE のエコスクールを事例に

Practice and Continuation of Environmental Education and ESD

in Japanese Schools:

A Case Study of FEE's Eco-schools Program

福井 夏海

FUKUI Natsumi

立教大学 異文化コミュニケーション研究科 博士前期課程

[キーワード]エコスクール, 子どもの主体的な学び, 正統的周辺参加, 学びの正統性と真正性, 学びが生じる実践共同体(ラーニングコミュニティ), エンパワーメント

1. はじめに

本研究は、環境教育／ESD が重視してきた参加型の学習や学習者主体の学びが、学校というフォーマル教育の枠組みの中ではどのようにして成立しているのかを明らかにしようとするものである。事例として、国際環境 NGO の FEE (Foundation for Environmental Education) が行っている学校環境学習プログラム「エコスクール (Eco-Schools)」の日本における実践を取り上げ、その学びの様相を記述し、分析した。

「国連 ESD の 10 年」(2005 年～2014 年)を通して環境教育や ESD の取り組み校は増え、学校教育における位置づけはそれなりに確保されてきた。しかしいまだに ESD の実践校であるユネスコスクールにおいても、子どもの主体的な学びや参加型の学習自体がしっかり根付いてきたとはいえない状況にある(棚橋, 2015)。その背景には、新しい学びのありかたに対する評価制度の未確立という問題がある。そこで、FEE のエコスクールのプログラムにおける学習の評価と、それに基づく学習の枠組みに注目した。

2. 研究の目的と研究方法

レイブとウェンガー(1993)が提起した「正統的周辺参加」の概念をもとに、以下 3 つのリサーチクエスションを設定し、考察を

行った。①エコスクールのプログラムはどのような条件・学習環境のもとで成立しているか。②エコスクールのプログラムにおいて子どもの主体的な学びはどのように生じているか。③エコスクールの学びのありかたを保証し支える原動力となっているものとは何か。

上記について、文献研究および半構造化インタビュー(エコスクール登録校の当事者である児童・生徒・教職員、プログラムの国内事務局である FEE Japan, 実践校と事務局の中間に立つコーディネーター)を行う。調査対象のエコスクールは、神奈川県厚木市・藤沢市、兵庫県加西市の小中学校 6 校である。

3. 先行研究

FEE のエコスクールは、児童・生徒主体の活動を促す国際的な環境学習プログラムであり、ヨーロッパを中心に世界各地に広まっている。日本では 2009 年から始まった。7 つのステップの学習によって学校から地域に広がる学習が展開され、グリーンフラッグ審査という成果報告会を通して、学習のプロセスの評価が行われている。例えば英国のエコスクールの事例では、日本の学校教育への示唆として、7 つのステップのような学習の枠組みとカリキュラム評価の視点が挙げられている(岡本・佐藤, 2012)。

一方、学習論の議論において、現在は「徒

弟制」から「近代学校教育制度」を経由した後の「生涯学習時代」に入った転換点だといわれる（コリンズ・ハルバーソン，2012）。現代に残る徒弟制のフィールドワークや認知的徒弟制の学習論の中から「正統的周辺参加」の概念は形成された。これまでこの概念を学校教育の分析に用いることは困難があったが，それは徒弟制のようなインフォーマル学習と違い，公教育には公的な質保証のメカニズム（公の組織や公人による評価）が必要であり，それを含めた正統性が保証されなければ正統な学習として認められなかったからである。それにより，公的な評価が確立していない参加型の学習を学校はこれまでうまく受け入れることができなかったといえる。

4. 事例の考察と結論

三つの事例を具体的に記述し，その実践とインタビューの分析結果をもとに考察を行ったところ，子ども主体の学びの形が，学習プログラムの評価（グリーンフラッグ審査）と方法論（7つのステップ）によって保証されていることがわかった。また，「学びが生じる実践共同体（ラーニングコミュニティ）の形成にむけたエンパワーメント」というシンボリックな原則が，エコスクールのプログラムの基盤になっていることが分かった。

正統的周辺参加の共同体（コミュニティ）とは，所属や肩書に関係なく，当人にとっての意味付けや当事者性をもった活動への参加を指しており，その参加の根拠となるのが意味付けや当事者性にあたる「正統性」である。自分が本当に興味をもった活動から出発し，試行錯誤を経て実践のコミュニティを広げていくというエコスクールの枠組みは，この「正統性」を保証する仕組みがうまくつくられているといえるが，これは，「学びの共同体」（佐藤，2012 など）の議論が学びの「真正性」を保証しようとする重なること重なっているといえる。「学びの共同体」では，著者

性（authorship）が確保されたコミュニティにおける対話が「真正の学び」につながると考えられているからである。「真正の学び」はデューイ以来の教育論の底流であり，「学びの共同体」の学校改革は30年以上を試みられてきたが，いまだ主流の公教育において具現化できているとはいえない。その点，エコスクールのようなインフォーマル学習がフォーマル教育の枠組みの中で同様の学びを実現している意味は大きく，学校教育の学びの転換を考える際に注目すべきといえる。

以上をふまえ，日本の学校教育において環境教育やESDが正統性を確立し展開されていくために重要だと考えられることは，①新しい形の学びを既存のシステムに融合させることを目指すのではなく，まずは並列させることで既存の固定的なシステムを開いていくこと。②学びを個人のものと捉えず複数の人々の関係性のなかで起こるものと捉え，ラーニングコミュニティの形成を促すこと。③そのコミュニティを広げることで，開かれた学校づくりのビジョンをもつことである。

引用・参考文献

- コリンズ,A.・ハルバーソン,R.(2012).『デジタル社会の学びのかたち:教育とテクノロジーの再考』(稲垣忠・編訳). 北大路書房.
- レイブ,J.・ウェンガー,E.(1993).『状況に埋め込まれた学習:正統的周辺参加』(佐伯胖・訳). 産業図書.
- 岡本弥彦・佐藤正久(2012).「英国エコ・スクールの展開と日本の学校教育におけるESDの実施・展開への示唆」『共生科学』第3巻, 43-56 頁. 日本共生科学会.
- 佐藤学(2012).『学校改革の哲学』東京大学出版会.
- 棚橋乾(2015.8.22).『小中学校のESDで育む学力:問題解決能力・協力・意欲の育成について』日本環境教育学会第26回大会口頭発表, 於・名古屋市立大学.

B-3

ストーリーマンガが読者の環境意識に与える影響 Effects of story manga on personal environmental awareness

内田 竜嗣
Ryuji UCHIDA
東京大学

[キーワード] ストーリーマンガ, 環境意識, 教材, 感情移入

1. はじめに

「総合的な学習の時間」における環境学習では、限られた授業時間の中で環境意識（環境に配慮する意識）を向上させる教材が必要とされている。マンガは内容を読み取りやすく、映像教材と違い、特別な再生装置が不要で、自分のペースで何回でも読み返すことができる。よって、教科書の文章を読むだけでは教育効果が上がらない環境意識には、適した教材だと考えられる。既往研究では、ストーリーマンガ教材が、生徒の興味関心を喚起し、楽しく学習させる効果があることが示唆されている。しかし、環境学習に限っては、複数ページのストーリーマンガを使用した実践例が少ない。そこで本研究では、ストーリーマンガを作成し、どのようなマンガの要素が読者の環境意識に影響を与えるのかを、ストーリーマンガの要素と照らし合わせながら検証することを目的とした。

2. 方法

まず自然観察体験学習に関連したマンガを用いて、2回の予備調査を行い、読者がどのようにマンガを読むのかを把握した。その結果を踏まえて、茨城県のB中学校の文化祭において、環境学習マンガの展示を用いた本調査を実施した。ここで用いたマンガに期待される教育効果は、日々成長していく植物を継続的に写真撮影するというスタイルの観察記録を動機づけることであった。本調査のために、35ページのストーリーマンガを新たに作成した（図1参照）。予備調査の結果からは、感情移入をしてマンガに入り込みやすくすることが教育効果を上げるためには有効と考えられた。そこで、マンガ作成の前にB中学校に赴き、対象校の教室などを写真撮影し、マンガの背景に取りこみ（図2参照）、読者の経験とマンガを重複させることによって、感情移入させやすくした



図1 作成したストーリーマンガ（一部抜粋）

(作成したマンガ全 195 コマ中 16 コマ)。

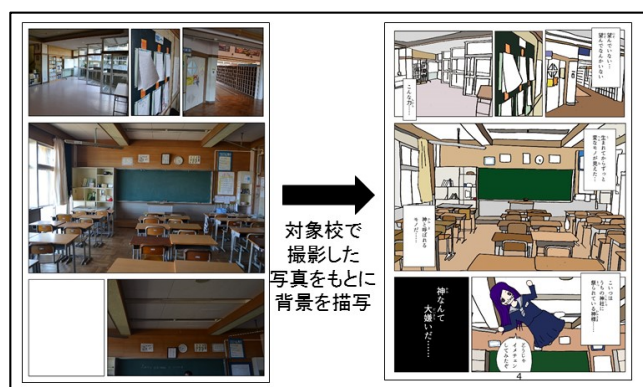


図 2 対象校の教室をマンガの背景にした例

文化祭では、マンガの各 1 ページを A0 サイズに印刷したものを教室と廊下に展示した(図 3 参照)。また文化祭の終了後、展示したものと同一内容の B5 サイズのマンガ冊子を全生徒に配布した。文化祭の展示においては、見に来た生徒がどのようにマンガを読むのかをビデオカメラを用いて記録した。また、文化祭展示前後に全生徒を対象にアンケートを行ってマンガの教育効果を確認した。事前アンケートでは、マンガの読み方、キャラクターの好みに関する質問や環境問題の認識に関する質問を設けた。事後アンケートでは、展示あるいは配布したマンガをどの程度読んだのかに関する質問や継続的に植物の写真を撮影する意思を問う質問、そして事前アンケートと比較するための環境問題の認識に関する質問を設けた。



図 3 マンガの展示の様子

3. 結果と考察

アンケートの有効回答者数は 277 名であった。文化祭で展示されたマンガを見に来た中学生は、のべ 135 名であった。配布された冊子を 1 回以上読んだ中学生は、193 名であった。

事後アンケートについては、選択肢に対して最低点 1 点、最高点 4~5 点(中間の点数は 2.50~3.00 点)をつけて集計と分析を行った。マンガの絵柄やマンガのストーリーについては、それぞれ 2.78(中間点 2.50)、3.41(中間点 3.00)点とおおむね良い評価が得られた。また植物の写真を撮り続けることは何かの役に立つかという質問に対しても、2.88(中間点 2.50)点とおおむね良い評価が得られた。しかし、キャラクターの行動が中学生自身の行動に重なるかという点については 2.41(中間点 2.50)点と、あまり良い評価が得られなかった。また、どれくらいの期間植物の写真を撮り続けられるかという問いに対しては、1 ヶ月以内と回答した中学生が 114 人と最も多かった。また 1 ヶ月より長い期間を選択した生徒より、1 週間以内、あるいはやらないと回答した生徒の方が多かった。

ビデオの記録から、マンガの平均展示閲覧時間は 131.9 秒(標準偏差 81.3 秒)であり、そのうち 50 秒以下の中学生たちが 24 人いる一方、5 分以上熱心に見ている中学生も 5 名いた。閲覧時間と植物の写真をどのくらい撮り続けられるかとの間には明確な相関は見られなかったが、他の相関係数よりは高くなっていた。また閲覧時間とキャラクターが自身と重なったこととの間にも同様の状況があった。

また、事前事後アンケートの比較をした結果、マンガを読むことによって、全体的に環境意識の向上が見られた。特に植物の写真を撮り続けることの意味といった、マンガのキャラクターの行動に結びついた質問では、高い意識の上昇が見られた。しかし、ポイ捨ての問題のように、元々環境意識の高かった質問では、上昇率が低くなっていた。

『環境教育』に掲載された環境教育プログラムの整理 Classification of Environmental Education Programs in JSOEE journals

濱 泰一*

Yasukazu Hama**

*東京大学大学院新領域創成科学研究科

[キーワード] 『環境教育』、環境教育プログラム、整理、項目

1. はじめに

一般的に環境教育は「環境のための教育」が重要と言われており¹⁾、まず求められるのは、環境教育で何を教育することが必要になるかを提示することと考えられる。

ところで、2013年6月、富士山は世界文化遺産に登録された。登録維持のためにも富士山周辺地域の小中学校では、「富士山学習」を展開し、さまざまな環境教育プログラムを実施している(濱 2016²⁾)。この地域における「環境のための教育」を考えると、人と自然の共生したこの地域の環境をよく把握・考慮し、既存の環境教育プログラムと比較可能なように系統的に整理した上で、目的を明確化した環境教育プログラムを提案する必要があると考えられる。

しかし近年の研究³⁾においても、環境教育プログラムについては試行錯誤を繰り返しており、「完全にこれで良いと考えられるものは見つかっていない」と報告されている。また既存の多くの環境教育プログラムについても、目的や方法などが十分、系統的に整理されておらず、次に新しいプログラムを考える上で、それらの知見を参考にすることが難しい現状がある。

そこで、本研究では、富士山学習の新たな展開を考慮するために、富士山周辺地域に限らず、現在実践、あるいは研究されている環境教育のプログラムを、できるだけ広く視野に入れ、それらがどのような構成で整理できるのかを検討することとした。

2. 研究目的および方法

対象とする環境教育プログラムについては、日本環境教育学会が発効する学会誌『環境教育』に掲載されている環境教育プログラムとした。『環境教育』は、日本環境教育学会が発効するが故に、環境教育に関する発展的、進歩的な環境教育プログラムが掲載されていることが期待される。また、学術誌であるので、目的や方法が丁寧に記載されていると考えられ、その分類に必要な資料が十分提供されていることが期待される。

環境教育プログラムの整理に関しては、川原ら 1998⁴⁾が、「教育という行為は相互に深く関わる「誰が」「誰に」「何を」教育するのを明らかにして「始めて具体的に把握されるであろう」と述べている。また環境教育プログラムの位置づけを行っている堀内ら 2016⁵⁾は、物理的なものから、生物的なもの、文化的なものへと展開していくという生態系概念を横軸に、ベオグラード憲章などでも活用されている人間の心理発達を踏まえた到達目標を縦軸にした指針を示している(図-1 参照)。このような従来の分類に当てはめることも重要と考えるが、環境教育プログラムの新たな展開が生まれることを期待して、なるべく客観的に分類することも心がけた。

そこで、川原ら 1998⁴⁾ 参考にして、環境教育プログラムの中に記載されている「目的」、「方法」、「場所」、「対象」、に加え、プログラムに必要と考えられる個別の「キーワード」に注意しながら、さまざまな内容を抽出した。(抽出した内容のひとつひとつを、以降「項

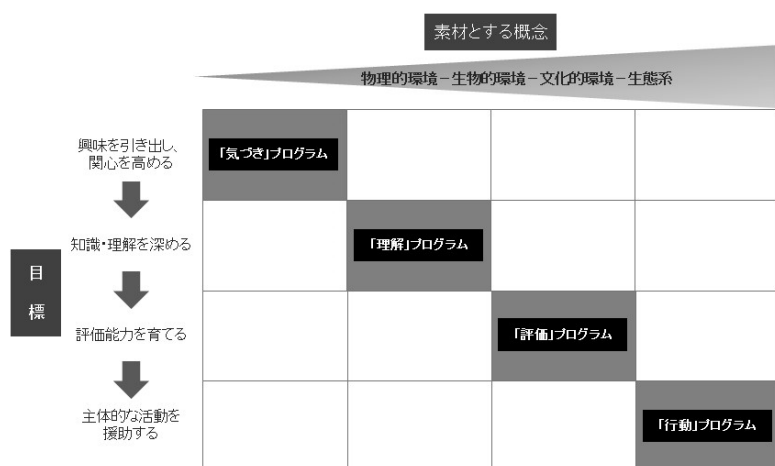


図-1 富士山科学研究所の環境教育プログラムの指針
(堀内ら 2015 より引用)

目」と記す。)これによって、それぞれの環境教育プログラムの概要は把握できると考えた。

項目については注意深く抽出したが、ある項目が「目的」に書かれているか、「方法」に書かれているかについては、あえて曖昧に把握した。例えば「絵を描く」ことが「目的」になっていることも「方法」になっていることもありうる。このような場合、「絵」「描く」という項目として把握したということである。このようにしたのは、対象とした環境教育プログラムの中には、「目的」や「方法」などの表現としては不十分な記述になっている場合があり得ることを考慮したことと、環境教育プログラムの新たな展開を探すときに、項目に着目し、ある程度整理した上で明確な「目的」を当てはめるということができるのではと考えたからである。

この作業を行う前に、環境教育プログラムを以下に示す4つに分類して、どれだけ環境教育プログラムが存在するのかも把握した。筆者自身が環境教育プログラムを実践して報告しているものを「実践」、いろいろな調査の中で、その手法や材料が環境教育プログラムに活用できると筆者が判断したものを「調査報告」、文献の筆者自身が実践はしていないものの、別の環境教育プログラムを紹介しているものを「紹介」、単独の環境教育プログラム、あるいはいくつかの環境教育プログラムを比

較する、あるいは内容を批評するといった形で、環境教育プログラムが掲載されているものを「論説」とした。

3. 暫定的な結果

2で示したような方法に則って、環境教育プログラムの整理を行っているが、現在項目の抽出と集計が終了した段階に止まっている。

現時点では、238の環境教育プログラムが見つかった。(「実践：134」「研究報告：88」「紹介：20」

「論説：6」重複あり。)項目の内容から考えると、「自然」を「観察」する、あるいは「関心」「意識」「認識」を高めるといった環境教育プログラムが多くなっており、これらは図-1で言うところの「気づき」プログラムに該当する。また、ここまでの結果では、学校の授業などにおいて、何回かの「シリーズ」になっている環境教育プログラムも多くなっている。

4. 参考文献

- 1) ジョン・フィエン(2001)：環境のための教育－批判的カリキュラム理論と環境教育－：東信堂
- 2) 濱泰一、小石川浩、川口征司、本郷哲郎(2016)：富士山の環境保全に対する小中学生の意識と富士山学習の検討：富士山研究10，印刷中
- 3) 中澤静男、田渕五十生(2014)：ESDで育てたい価値観と能力：奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要(23)，P.65-73
- 4) 川原庸照、萩原秀紀、川崎謙(1998)：環境教育における地球環境と地域環境：環境教育8(1)，2-10
- 5) 堀内一義、小石川浩、濱泰一、本郷哲郎(2015)：富士山科学研究所における環境教育プログラムの指針：日本環境教育学会関東支部年報9，55-56

C-1

ゲーミング手法による季節体験の振り返りと共有の試み

—小学校第4学年における「フェノロジートランプ」の活用—

An attempt to review and share seasonal experiences through a gaming method:

Utilization of “Phenology-trump” for fourth-grade children

中村 和彦*, 福本 塁**, 岡 歩美***

NAKAMURA Kazuhiko*, FUKUMOTO Rui**, OKA Ayumi***

*東京大学空間情報科学研究センター, **株式会社ウイングベース,

***神奈川わかものシンクタンク

〔要約〕気候変動問題に対する能動的な行動や参加の出発点として、フェノロジー（生物季節現象）という身近な事象が考えられる。本研究では、学習者がこの季節体験を能動的に振り返るためのゲーミング手法として「フェノロジートランプ」の試作および効果検討を行った。フェノロジートランプは、既存のトランプルールは残したまま、季節のお題に答えると有利になる追加ルールを設定したものである。小学校第4学年の児童38名が5グループに分かれてフェノロジーババ抜きを30分間プレイした結果、計75個の季節体験を児童から引き出すことができた。児童の授業後感想文からは、能動的にプレイできたことや、自分自身だけでなく他人の季節体験を含めて振り返ることに意義を見出したこと、季節体験についての一層の意欲が引き出された様子などが見受けられた。

〔キーワード〕フェノロジー, 季節体験, ゲーミング手法, トランプ, 気候変動学習

1. はじめに

環境教育は対象者の能動的な行動や参加を目標に行われるため、身近な事象から考えることが肝要であるとされる。一方で、最も重要な環境問題の一つである気候変動は長時間規模の事象であるため、これを身近な問題として認識することは困難である (Shepardson et al., 2012; 住, 2008)。この問題を解決すべく、気候変動へ繋がりうる身近な事象としてフェノロジー(生物季節現象)に着目した。サクラの開花やカエデの紅葉、ウグイスの初鳴きといったフェノロジーは、気候変動が生物に及ぼす影響の指標となり得る (Kramer et al., 2000) もので、かつ、誰でも容易に観察が可能な事象だからである。このフェノロジー観察を身近な季節体験と位置づけるのであれば、学習者がどのような季節体験を有しているかを把握し、それに基づいた気候変動学習を行うことが効果的と考えられる。

気候変動問題に対する能動的な行動や参加

へ繋げていくためには、身近な季節体験を引き出す部分においても、学習者自らが能動的に季節体験を振り返ることが望まれる。そのための方策として、ゲーミング手法の活用が考えられる。体験学習時のゲーミング手法としてはネイチャーゲーム (Sharing Nature) の知見があるが、体験の振り返り時を対象とした知見は未だ不十分である。そこで、本研究ではゲーミング手法により対象者の季節体験を引き出す「フェノロジートランプ」の試作および効果検討を行うことを目的とする。

2. 研究対象および方法

明日香村立明日香小学校 (奈良県) の小学校第4学年の児童38名を対象とし、2015年2月20日の5・6時間目 (計90分) において、各自の季節体験を振り返る授業を行った。この限られた時間の中で児童たちの季節体験を効率的に引き出すために、類似の効果を持つ教材として「防災トランプ」※1 (福本ほか,

2013)に着目した。防災トランプは、既存のトランプの遊び方(ババ抜き、ポーカーなど)に“防災に関する発言をするとボーナスが発生する”というルールを加えたものであり、そのプレイを通して、(1)児童の能動性を高める、(2)児童の体験談を引き出す、といった効果が期待できるゲーミング教材である。この防災体験の代わりに季節体験を引き出せるように改変を加えたゲーミング教材として「フェノロジートランプ」を開発した。

フェノロジートランプには、52枚のカード全てに異なる“季節のお題”が書かれている。お題は全て「〜〜〜は何月？」と月を尋ねるものとし、回答の際に自身の体験を回答理由として発言してもらうことを意図した。なお、このお題は五感を意識したものとし、トランプの4つのスーツ(マーク)ごとに整理した(表1)。五感に基づいたお題とすることで、対象者が自身の体験に直結した回答理由を出しやすくなると考えたためである。

今回の授業では、このフェノロジートランプを用いた“フェノロジーババ抜き”を対象児童にプレイしてもらい、これを通して各児童の季節体験を引き出すことを意図した。フェノロジーババ抜きは、ババ抜きの基本ルールは残したうえで、手札に同じ数字2枚のペアが揃って捨てるときに、捨てる2枚のカードに書かれている“季節のお題”のいずれかに理由付きで答えられたら、次のプレイヤーに(通常の1枚ではなく)2枚カードを引いてもらうことができるという追加のボーナスルールを加えたものである。

このフェノロジーババ抜きを軸に、45分×2時間の授業展開を計画した(表2)。1時間目は5グループに分かれてフェノロジーババ抜きをプレイしながら、各児童の体験に基づいた発言を付箋に書き留めていく作業を行う。この際、各グループにフェノロジーババ抜きのプレイ進行をリードする役割を担うプレイリーダーとして、事前にフェノロジーバ

表1: “季節のお題”の例

五感	“季節のお題”の例
視覚 ♣	・ 白いイメージは何月？ ・ 澄んでいるのは何月？ ・ カラフルなのは何月？
聴覚 ♠	・ 明るい音が聞こえるのは何月？ ・ 静かに感じるのは何月？ ・ うっとうしい音が聞こえるのは何月？
触覚 ♦	・ 暖かいとを感じるのは何月？ ・ ジメジメしていると感じるのは何月？ ・ 痛いと感じるのは何月？
味覚 嗅覚 ♥	・ 美味しい味がするのは何月？ ・ 懐かしい味がするのは何月？ ・ 甘い匂いがするのは何月？ ・ くさい匂いがするのは何月？

バ抜きを体験している大学生および大学院生を配する。そして2時間目に付箋を月ごとおよび五感(スーツ)ごとに整理し、皆の季節体験がどのような傾向にあるかを確認する。そして最後に、中村・斎藤(2013)による実績のある、東京大学附属秩父演習林の定点撮影による四季映像の視聴を通して授業のまとめを行う。そして、授業の最後には、各児童に自由記述感想文を書いてもらうこととした。

3. 結果と考察

授業展開は概ね計画(表2)どおりに進行させることができた。対象児童らは、プレイリーダーのサポートのもと、大きな戸惑いなくフェノロジーババ抜きをプレイすることができた(写真1)。児童らの授業後感想文でも、



写真1: フェノロジーババ抜きの様子

『ふつうのトランプよりもっとおもしろかったです。ボーナスがあったりするとおもしろいなあと思いました。』『ふつうのババぬきはちがってボーナスやお題をこたえるというのはおもしろかったです。』など、追加ルールを肯定的に捉えて能動的にプレイした様子が見受けられた。

この結果、約 30 分間のフェノロジーババ抜きプレイによって、38 名の児童から計 75 個と、一人あたり 2 個ずつほどの季節体験を引き出すことができた（写真 2）。この付箋の数を月別および五感（スート）別に集計（表 3）すると、8 月が多いなど月ごとに数の偏りがあることや、五感では触覚が最も多く、次いで視覚、聴覚、味覚・嗅覚の順であることなど、季節の捉え方の傾向が顕著になった。これらのことは授業の 2 時間目で児童と一緒に確認したが、授業後感想文で『みんながどういうふうに思っているのかを感じているかを聞けるとこがよかった。』『桃色のふせんがグループでなかった。みんなの思うことはみんなちがう。』といった記述が見られるなど、児童らにとっては自分自身だけでなく他人の季節体験を含めて振り返ることに意義を見出した様子が見受けられた。

加えて、授業後感想文には『なにげなくすぎる季節をもっとかんさつしたりしたいです。』『冬でも外にあそびに行ってきたことを感じようとおもいました。』といった、皆の季節の捉え方を整理して共有したことを受けて、季節体験についての一層の意欲が引き出された様子も見受けられた。また、『一年間同じ場所でとりつづけると生き物のなきごえきせつのかわりかたなどがいろいろわかるんだなあと思いました。』といった、時間変化への客観的視点も見られた。こうした意欲や視点を継続的に引き出し、次第に長い時間の季節変化へと視点をシフトさせていくことで、当初のねらいであった気候変動学習への繋がりも見えてくると考えられる。

表 2：明日香小学校における授業の展開計画

時間	学習内容
15 分 (3 分) (5 分) (7 分)	1. 導入説明およびトランプ準備 (1) 今日の授業の目標と手段を把握する。 (2) 5 つのグループに分かれる。 ・ 1 グループ 8 人。隣のクラスの人同士でペアを組み、4 ペアで 1 グループを形成。 (3) フェノロジートランプの使い方を確認。 ・ フェノロジーババ抜き。 ・ 2 枚揃って捨てる時に話をする、自分の体験から回答すること、ペアの相手の回答を記録することを確認する。
30 分	2. フェノロジートランプ (1) フェノロジートランプをプレイし、自分の体験からお題に回答する。 (2) ペアの相手の回答を付箋に記録する。 例：白いイメージは何月？ 白いイメージは 4 月。 吉野の山へ行ったとき、白い桜の花が咲いていたから。
休み時間（5 分間）	
20 分 (5 分) (10 分) (5 分)	1. みんなの季節体験の振り返り (1) 各自の付箋をまとめ用紙に貼る。 (2) グループごとに代表者が前に出て、自分のグループで出た回答を 1 つ発表する。 (3) まとめ用紙全体を見て傾向を確認する。 ・ どのマーク（五感）の回答が多いか。 ・ 何月の回答が多いか。
15 分 (3 分) (10 分) (2 分)	2. 春夏秋冬の季節変化のおさらい (1) 秩父演習林の 1 年間の映像を見る。 (2) 映像を 1 つ 1 つ確認する。 a. 4 月。ウグイスの鳴き声。 b. 5 月。カスミザクラ満開。 c. 5 月。新緑、センダイムシクイの鳴き声。 d. 6 月。梅雨。 e. 7 月。エゾハルゼミの鳴き声。 f. 8 月。エゾゼミの鳴き声。 g. 10 月。カンタンの鳴き声。 h. 11 月。紅葉最盛。 i. 11 月。紅葉終盤。紅葉狩り。 j. 12 月。雪。 k. 1 月。雪解け。 l. 2 月。静寂。 (3) 今日の秩父の様子を確認する。
10 分 (3 分) (5 分) (2 分)	3. まとめ (1) 友達と協力して身近な季節変化を継続的に観察することの重要性を確認する。 (2) 感想を記入する。 (3) 質問をする。

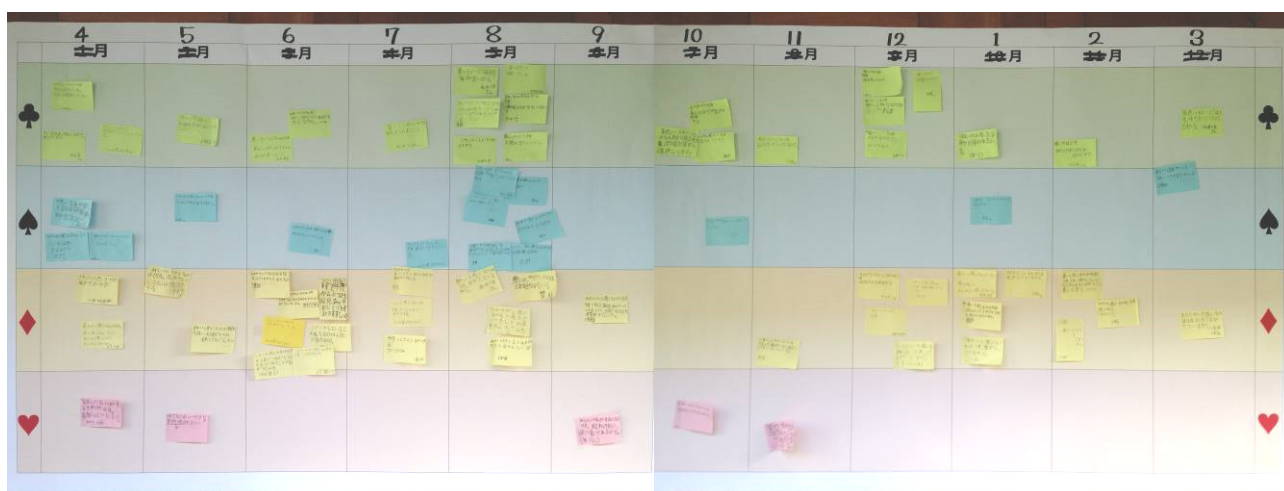


写真 2：フェノロジーババ抜きを通して引き出された季節体験付箋の整理の様子

表 3：フェノロジーババ抜きを通して引き出された季節体験付箋の数

	4 月	5 月	6 月	7 月	8 月	9 月	10 月	11 月	12 月	1 月	2 月	3 月	計
視覚	3	1	2	1	6		3	1	4	1	1	1	24
聴覚	3	1	1	1	5		1			1		1	14
触覚	2	2	7	3	4	1		1	4	4	3	1	32
味覚・嗅覚	1	1				1	1	1					5
計	9	5	10	5	15	2	5	3	8	6	4	3	75

4. 謝辞

本研究は、明日香村立明日香小学校教諭(当時)の本庄眞氏をはじめ、同校の教員・児童諸氏の協力を得て遂行された。また、東京学芸大学環境教育研究センター原子栄一郎教授の研究室学生諸氏には、フェノロジーランプのプレイリーダーとしてご協力いただいた。ここに記して、篤く感謝の意を表する。なお、本研究は JSPS 科研費 26750065 の助成を受けた。

5. 補注

※1：公式サイト <http://bousai-trump.jp/>

6. 引用文献

福本 壘・中村和彦・岡歩美・小早川拓馬・東宏樹 (2013): 状況自己創出型ツール「防災トランプ」による自助共助を前提としたコミュニケーションの促進. 日本リスク研究学会第 26 回年次大会講演論文集(Vol.26,

Nov.15-17, 2013) P-17.

Kramer, K., Leinonen, I., and Loustau, D. (2000): The importance of phenology for the evaluation of impact of climate change on growth of boreal, temperate and Mediterranean forests ecosystems: an overview. *International Journal of Biometeorology*, 44: 67-75.

中村和彦・斎藤馨 (2014): 映像アーカイブを素材としたフェノロジー観察教材の開発方針. *環境教育*, 23(3): 81-92.

Shepardson, D. P., et al. (2012): Conceptualizing climate change in the context of a climate system: implications for climate and environmental education. *Environmental Education Research*, 18(3): 323-352.

住明正 (2008): 気候システム学から見た地球温暖化. *歴史地理教育*, 730: 30-37.

C-2・C-3

グローバル環境教育オンラインコース 2016 の受講者と関心のある方のための ワークショップ

A Workshop for Japanese Students in 'Environmental Education: Trans-disciplinary Approaches to Addressing Wicked Problems Global Online Course'

降旗 信一*, 坂本 明日香**, 中村 菜摘子***, 関上 哲****, 田開 寛太郎***,
石山 雄貴***, 秦 範子***

FURIHATA Shinichi*, Sakamoto Asuka**, Nakamura Natsuko***, Sekigami Satoshi****,
Ishiyama Yuki***, Noriko Hata***

*東京農工大学, **東海大学, ***東京農工大学大学院, ****松蔭大学

[キーワード] グローバル環境教育オンラインコース, Wicked Problems, 学際的なアプローチ, 事例研究, Canvas, Storify, Facebook

1. はじめに

コーネル大学（アメリカ）が、ヨーテボリ大学（スウェーデン）、ブリストル大学（英国）、ウィスコンシン大学スティープンズポイント校、及び世界中の 30 以上の大学や研究機関が共同して、環境教育者や環境分野を学ぶ大学生、関連する「ハイブリット」専門家（例えば、資源管理、都市計画、地域計画、幼児教育及び初等中等教育に携わる者）向けのオンライン・コースを提供する。コースの参加者が、気候変動や環境保全、環境と持続可能性に関する wicked problems に対応する分野や部門間で機能する理解やスキルを得ることを目標としている。このコースは、学際的なアプローチを必要とする、環境問題や関連するケーススタディに焦点を当てる。

このワークショップは、グローバル環境教育オンラインコース 2016 の受講者と関心のある方のために、(1) コース受講案内の共有、(2) コース修了に向けた必要な情報の共有、(3) コースを各地域の環境教育に活用する方法についての意見交換、を行う。

2. コースの目的および受講方法

コースのゴール

参加者は、環境問題や持続可能性、保全の

問題に対応する他の専門や分野と協力して環境教育の専門家として働くための理解、スキル、専門的なネットワークを得る。

学習目標

1. 環境教育、その範囲、および持続可能な開発のための教育や関連する教育的アプローチと関係性を定義する。
2. wicked problems と学際的なアプローチについて定義し、wicked problems に対応する際に、なぜ学際的なアプローチが重要であるかについて明確に述べる
3. 学際的なアプローチによって環境教育を通して対処することができる 7 つの環境問題を特定する。そのチームでもっとも関心がある問題について特定する。
4. 一つもしくはより多くの環境問題の対処において、環境教育が、批判や成功を含めて、どのようにして他の分野とともに使われているのか、明確に述べる（コースによって提供されたケーススタディを用いる）
5. 環境教育や、関心のある環境問題を対処する分野やセクターを用いた学際的なプロジェクトのための計画やそのケーススタディのレポートを作り、プロジェクトのウェブサイトに掲載する。
6. wicked problems に対処するための学際的

なアプローチの一環として、環境教育に焦点を当てたオンラインコミュニティに参加する。

7. 自分の将来の仕事に教材/経験をどのように使用するかを明確に述べる

コースの参加者

環境教育指導者、そして環境に関わるマネジメント、政策、ボランティア活動、地域開発、教育、学習そして地元の人材育成などの仕事や経験のある（環境と各分野をつなぐ）“ハイブリッド”な職種にある方がこのコースの参加者である。例えば、[ネイチャーセンター・動物園・植物園で、緑地のネットワークを構築することを通して、洪水の影響を軽減するために、土地信託機関（トラスト法人など）や行政機関とともに働いている環境教育や持続可能性教育（ESD）に従事されている方]、[環境に関わる授業科目を受け持っている自然科学系・社会科学系の教員の方]、[都市部で住民向け教育事業を企画・運営している施設・区域の管理担当者の方]、[環境教育と持続可能性教育プログラムの実施に向け環境NPOと協力しているコミュニティ開発の担当者の方]、[感情的および身体的な健康・福祉を促進するために自然を活用しているメンタルヘルスの専門家の方]、[オルタナティブ（代替的）なエネルギー源を販売促進しているエネルギー供給に関わる公的機関または企業の普及担当者の方]、[持続可能で健全な食料消費に向け学校給食に地元の食材を提供しているNPOの担当者の方]なども含まれる。

コースの進め方

概要

本コースは「厄介な問題 Wicked problems」、「学際的なアプローチ

Trans-disciplinary Approaches」および「7つのテーマseven issues（気候変動、自然とのふれあいと健康、エネルギー利用、食の安全、水の質/量、災害リスクの軽減、および生物多様性/生息地の喪失）」の紹介から始める。その後、受講者はそれぞれのケース（事例）

を紹介され、環境教育および他の環境の分野について学ぶ。受講者は、各団体・機関がどのように「学際的なアプローチ」を活用して「厄介な問題」に対処しているのかを要約しながら、単独もしくはグループ作業で、事例研究（ケーススタディ）を行う。

コース日程

2016年2月1日～4月24日（エキスパート認定コース）。2016年2月1日～3月11日（修了証コース）。受講者は、講義の視聴、教材の読解、毎回の課題の達成を毎週4時間程度の学習として計画することができる。

単位・証明書

Cornell Universityは修了した作業に応じて2種類（修了証またはエキスパート認定証）の証明書を発行する。

University of Wisconsin - Stevens Point (UW-SP)は学部/大学院の単位を提供します。このオプションは、UW-SPに授業料を払う必要があります。詳細はコースサイト

(www.globaleye.net) を参照。

必要なソフトウェア/ハードウェア

本コースはCanvas、Storify および Facebook を使用する。Canvas と Storify を使用するための教本が含まれる。

文献

・「環境教育：Wicked Problems への分野横断的アプローチ」グローバルオンラインコース コースガイド（仮訳版），翻訳：GEEOC2016 日本語支援チーム（降旗信一・坂本明日香・中村菜摘子・関上哲・田開寛太郎・石山雄貴），2016. 1. 21.

<http://www.jsoee.jp/about/28-international/373-geeo-c2016>（最終確認日：2016. 1. 25）

・環境教育：Wicked Problemsへの分野横断的アプローチ グローバルオンラインコースコースガイド20160129リリース仮訳版，翻訳：GEEOC2016 日本語支援チーム（降旗信一・秦範子・田開寛太郎・坂本明日香・石山雄貴・関上哲・中村菜摘子），2016. 2. 3.

<https://www.facebook.com/groups/114573448921373/>（最終確認日：2016. 2. 4）