

ISSN 1881-8668

日本環境教育学会

---

---

関東支部年報

---

---

2007年度

No.2

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

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。そして2007年3月11日には、初めての支部大会・支部総会を開催することができました。

暫定的な支部活動から、本格的な活動へと移行した2007年度は、これまでに4回の定例研究会が開催されました。メールによる電子版ニュースレターの発行など、支部の活動が少しずつ軌道に乗り始めているところです。

しかし、これまでの支部活動が順風満帆だったわけではありません。9月には、修士論文・博士論文等合同中間発表会を兼ねた定例研究会が、エントリーが少なく中止になりました。また、現在のところ、環境教育学会会員で関東地区在住の方のうち、支部の会員として登録されている方は、ごく少数に過ぎません。支部活動の活性化は、まさに今後の大きな課題となっているのです。

そのような中で、本日無事、2008年3月9日、立教大学において第2回の関東支部大会・支部総会を行う運びとなりました。また、昨年度と同様、大会と並行して、学会の修士論文・博士論文等の合同発表会も行うことになりました。

この『関東支部年報』は、関東支部の2007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。こちら、昨年度の創刊号に続き、無事に第2号の発行の運びとなりました。

さまざまな課題を抱えつつもここまで来られたのは、関東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。

この2月に改定された学習指導要領での環境教育の重視でも判るように、環境教育への社会のニーズはますます強まっています。このような背景の下、わが学会はもとより関東支部の役割は非常に大きいことを自覚し、環境教育のより一層の推進をめざして、支部大会・総会の開催をはじめ、定例研究会の開催、ニュースレター等の発行など、さまざまな事業を行ってまいります。関東支部へのご支援を、今後ともよろしくお願いいたします。

2008年3月9日



JOCV 環境教育活動の実施動向の把握にむけた分析フレームワークの構築	45
-----坂本明子・佐藤真久	

子どもの生活に根ざした「総合的な学習の時間」の展開 —インタビュー調査による検討—	51
-----木村学	

**第2回関東支部大会研究実践発表要旨**----- 57

1. 中嶋信 (東京農工大学大学院)
2. 石坂孝喜 (東京農工大学大学院)
3. 岩田好宏 (自由の森学園非常勤講師)
4. 又井裕子 (東京農工大学大学院)

**修士論文・博士論文等合同発表会(2007年度・関東地区)発表要旨**----- 67

※日本環境教育学会との共催事業

1. 娜仁其木格 (東京農工大学大学院)
2. 楊惠淳 (東京農工大学大学院)
3. 乗松美穂 (東京農工大学大学院)
4. 楠野晋一 (東京農工大学大学院)
5. 後藤究 (立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科)
6. 谷口正樹 (立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科)

**定例研究会**----- 81

- 第3回定例研究会 (2007/5/13: 立教大学池袋キャンパス)
- 第4回定例研究会 (2007/7/14: 立教大学池袋キャンパス)
- 第5回定例研究会 (2007/11/10: 立教大学池袋キャンパス)
- 第6回定例研究会 (2008/1/5: 立教大学池袋キャンパス)

**関東支部規約**----- 87

**関東支部年報について／編集後記**----- 88



---

---

## **第 2 回 関 東 支 部 大 会**

---

---

**2008 年 3 月 9 日**

**於：立教大学（池袋キャンパス）**

# 第2回関東支部大会

[日時] 2008年3月9日(日) 10:00～16:30

[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)

[教室] 10号館 X102教室(A会場), X103教室(B会場)

[日程]

10:00～12:00 研究実践発表(1)

12:00～13:15 昼食休憩

※※ 12:30～13:10 支部総会 ※※

13:15～14:45 研究実践発表(2)

／修士論文・博士論文等合同発表会(1)

14:45～15:00 休憩

15:00～16:30 研究実践発表(3)

／修士論文・博士論文等合同発表会(2)

(17:00～ 池袋駅周辺で懇親会)

## <プログラム>

【研究実践発表(1)】10:00～12:00

### 《A会場》

- |   |       |    |
|---|-------|----|
| A-1 (10:00～10:30)   | _____ | 1  |
| サバ州における環境教育政策の作成プロセスに関する研究<br>高橋正弘(財団法人地球環境戦略研究機関)            |       |    |
| A-2 (10:30～11:00)   | _____ | 59 |
| 自然体験学習におけるキャンプ活動の一考察<br>—環境教育としてのキャンプ活動—<br>中嶋信(東京農工大学大学院)    |       |    |
| A-3 (11:00～11:30)   | _____ | 61 |
| 持続可能な未来のための教育の再考<br>—コスミック教育と環境教育との関係について—<br>石坂孝喜(東京農工大学大学院) |       |    |
| A-4 (11:30～12:00)   | _____ | 63 |
| 野生生物保全教育序説<br>岩田好宏(自由の森学園非常勤講師)                               |       |    |

## 《B会場》

- B-1 (10:00~10:30) \_\_\_\_\_ 7  
教員養成課程における環境教育—教職科目「総合演習」での取り組み—  
○福井智紀・岡本弥彦(麻布大学環境保健学部), 中島光太(横浜国立大学大学院)
- B-2 (10:30~11:00) \_\_\_\_\_ 13  
国立大学教員養成系学部の環境冠学科(課程)の設置動向  
—高等教育政策の視点から—  
内山弘美(東京大学大学院工学系研究科)
- B-3 (11:00~11:30) \_\_\_\_\_ 65  
自然体験系環境教育における自己教育過程に関する研究  
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(12:30~13:10 10号館 X102教室) ※※

【研究実践発表(2)／修士論文・博士論文等合同発表会(1)】13:15~14:45

## 《A会場》

- A-5 (13:15~13:45) \_\_\_\_\_ 19  
食育と連携した環境教育—農業生産における農薬の使用を題材にして—  
富田俊幸(茨城県取手市立稲小学校)
- A-6 (13:45~14:15) \_\_\_\_\_ 23  
英国都市環境教育の基礎的研究—「教育資源」に注目して—  
三谷高史(一橋大学大学院社会学研究科)
- A-7 (14:15~14:45) \_\_\_\_\_ 29  
南方熊楠の神社合祀反対運動における環境倫理的考察  
—ディープ・エコロジーの視点から見た意義と内発的発展への潜在性—  
○永宮祐司・佐藤真久(武蔵工業大学環境情報学部)

## 《B会場》※修士論文・博士論文等合同発表会

- B-4 (13:15~13:45) \_\_\_\_\_ 69  
地域における自然体験学習を通じた大人の学び  
—大宮のもり子どもネイチャーゲーム教室からみる—考察—  
娜仁其木格(東京農工大学大学院)
- B-5 (13:45~14:15) \_\_\_\_\_ 71  
里山の生物多様性保全に向けた住民参画に関する研究  
—さいたま緑の森博物館を例として—  
楊惠淳(東京農工大学大学院)

B-6 (14:15~14:45)	73
エコツーリズムによる地域づくり実践の課題	
—鹿児島県垂水市を事例として—	
乗松美穂 (東京農工大学大学院)	

休憩 (14:45~15:00)

**【研究実践発表(3)／修士論文・博士論文等合同発表会(2)】 15:00~16:30**

**《A会場》**

A-8 (15:00~15:30)	35
アメリカのエコ・ツーリズムに関する計量書誌学的分析	
—ERIC シソーラスによる関連用語の抽出とエコ・ツーリズム関連文献の経年変化に関する考察—	
○小泉真吾・佐藤真久 (武蔵工業大学環境情報学部)	
A-9 (15:30~16:00)	41
ネパール・カトマンズのごみ問題に内在する因果ループ図の抽出とその環境教育プログラムの展開に向けた提案	
○尾鷲愛美・佐藤真久 (武蔵工業大学環境情報学部)	
A-10 (16:00~16:30)	45
JOCV 環境教育活動の実施動向の把握にむけた分析フレームワークの構築	
○坂本明子・佐藤真久 (武蔵工業大学環境情報学部)	

**《B会場》※修士論文・博士論文等合同発表会**

B-7 (15:00~15:30)	75
川辺川ダム問題における環境運動と環境学習の展開構造	
楠野晋一 (東京農工大学大学院)	
B-8 (15:30~16:00)	77
まちづくりにおける“持続可能な開発のための教育”の姿	
～海士町の事例からの一考察～	
後藤究 (立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科)	
B-9 (16:00~16:30)	79
サステナビリティを志向した環境コミュニケーションとは	
—型にはまった考え方からの転換を促すシステム思考ワークショップを通して—	
谷口正樹 (立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科)	

閉会 (16:30)

懇親会 (17:00~)

---

---

# 研究実践論文

---

---



# サバ州における環境教育政策の作成プロセスに関する研究 Research of the drafted process on Environment Education Policy in Sabah

高橋 正弘\*

TAKAHASHI Masahiro\*

財団法人地球環境戦略研究機関

〔要約〕 環境教育政策の策定プロセスにおける経験と教訓を整理するために、マレーシア国サバ州において環境教育政策が策定されるプロセスを参与観察し、環境教育政策の策定過程、政策が文書として作成される際に注目された箇所を明らかにする試みをおこなった。参与観察は2005年9月に一週間、そして2006年1月から2007年1月までの期間実施した。分析の結果、環境教育政策は、前段階、起草段階、完成段階というプロセスを経ること、政策の起草段階から完成段階に渡って案が検討され、議論にしたがい修正されていること、政策の作成に関与する参加者の意向が政策案に反映されること、などが明らかになった。

〔キーワード〕 環境教育政策、ケース・スタディ、サバ州、参与観察、プロセス

## はじめに

本研究は、マレーシア・サバ州で環境教育政策が作成された事例(高橋 2006・高橋 2007)を観察し、環境教育政策を実際に作成する際に有用な情報、経験および教訓を析出する試みを行うものである。

## 1 分析の枠組

環境教育の政策過程を整理し、また環境教育政策を作成する途上で行われた作業に注目し、実際に環境教育を制度化する際にどのような点が議論のポイントとなるか、また政策の内容を定める際にどのような部分が重視されるかについて、検討するものである。

本研究で分析する事例は、マレーシア・サバ州において「環境教育政策」が策定されたプロセスとする<sup>1)</sup>。分析に際して、まず「政策へのモチーフは、その都度作成される政策文書に反映されている」という作業仮説を立てる。そしてサバ州で行った参与観察<sup>2)</sup>で得られたデータや既存の文献を用いて、サバ州政府の環境教育政策の過程を整理し、途中で作成された環境教育政策の案から、政策過程においてどのような部分に注目が集まったのかを概観し、それらを踏まえて考察を行う。

## 2 環境教育政策の政策過程

環境教育の政策過程を明らかにするために、サバ州が環境教育政策を起草していったプロセスについて、それを準備段階、起草段階、完成段階に分け、それぞれの段階の具体的な流れと展開を整理する。政策過程と背景的要因の整理に際しては、主として参与観察で得られたデータを用いる。

### 2.1 準備段階の議論と作業

BBECには4つのコンポーネントで構成され、そのひとつが環境啓発コンポーネント(PAC)である。PACには5つのタスクフォースが設置され、それぞれのタスクフォースが具体的な環境教育活動を実施してきた。2005年9月20-22日に「環境教育・普及啓発活動計画ワークショップ」が科学技術室によって開催された。このワークショップでは、5つのアクションプランの内容が検討された。「アクションプラン」とは5つのタスクフォースが、2007年1月でBBECの事業が終了してからも、3年間程度、継続的かつ自主的に環境教育の活動に取り組んでいくために作成されたもので、2007年から2010年までのそれぞれのタスクフォースの作業計画書を指す。3日間の会議

の最終日の議論においては、今後サバ州の環境教育を所管する行政上の役割は、科学技術室が担うべきである、との意見が出席者から提案され、その提案はワークショップへの参加者たちによって承認された。しかし2005年9月の時点では、サバ州では既存の環境教育活動を継続するためのアクションプランを作る、というニーズのみが存在し、環境教育政策を作ることを通じて環境教育を制度化する、というニーズを持つまでには至っていなかった。2006年2月14-16日に第4回BBEC国際会議が開催され、15日にはPACの分科会が開催された。この分科会において、サバ州が環境教育を継続して実施していくためには環境教育政策を策定することが必要である、といった認識が出席者一同に共有された。そしてサバ州政府内のどの機関が今後の環境教育政策の策定を担当していくべきかについて議論が行われ、その結果現在PACを担当している科学技術室が、環境教育の政策策定を主導すべきである、という意見に集約され、それは分科会参加者の総意となった。その指摘と総意を受け、科学技術室では環境教育政策の策定する準備を開始することにした。まず科学技術室がサバ州政府の諸関係諸機関に対して表敬訪問を行い、今後の政策策定作業への参加と協力の依頼を行う作業を開始した。

## 2.2 環境教育政策の起草段階

科学技術室は、政策の内容を議論するために一連の会議を開催することにした。まず2006年3月30日に「第1回環境教育政策策定会議」を開催し、環境教育に関与するさまざまな機関や組織を招いて、それぞれがこれまでどのような目的でどういった環境教育活動を行ってきたかについての概要を発表し、それぞれの経験を共有した。この第1回会議の議論では、特定の行政機関がサバ州全体の環境教育活動を包括するような政策の策定は望まないという意見が提示された。科学技術

室は5月18日に「第2回環境教育政策策定会議」を開催し、環境教育政策の骨格の中心となるビジョンとミッションの部分を検討した。これは関係政府機関の職員による参加型ワークショップの形式で行った。ワークショップでは3つのグループに分かれ、グループごとに議論ととりまとめの作業を行った。その結果、2つのグループからビジョンが提案され、1グループからは、キーワードを含んだいくつかのセンテンスによってビジョンの案が示された。これらの会議の成果を受けて、科学技術室は具体的に環境教育政策の内容を作成する作業を開始した。科学技術室は2006年6月29日に「第3回環境教育政策策定会議」を開催した。この時、環境教育政策の全体の構成について議論を行った。この政策は、これまでのサバ州政府が用いてきたさまざまな政策のスタイルを踏襲して、「イントロダクション」、「ビジョン・ミッション」、「ストラテジー・アクションプラン」という3つで構成されることになった。2006年7月19日には「第4回環境教育政策策定会議」が科学技術室によって開催された。この会議では、科学技術室が準備した予備的な案をたたき台に、戦略と行動計画について内容や表現の検討を行った。計4回の会議の成果を受けて、科学技術室は8月初旬に環境教育政策の第1次案を作成した。この第1次案は、サバ州政府の関係部局、環境教育関係団体、ジャーナリスト、教員などといったさまざまな利害関係者に配布回覧され、政策案に対する意見やコメントの募集が行われた。そして科学技術室は、寄せられた意見やコメントを反映した第2次案を11月に完成させた。

## 2.3 環境教育政策の完成段階

11月23日に「第5回環境教育政策策定会議」が開催された。これはマルチステークホルダーダイアログを意識した性格の会議でもあった。環境教育に関連するさまざまな組織

や機関が参加し、第2次案として提示された政策のコンセプトを、具体的に活動にどう活かしていくかについて議論し、また政策の一部の記述について最終的な検討作業を行った。

「第5回 BBEC 国際会議」の2日目に開催された PAC の分科会では、環境教育政策が策定された後に行うべき作業が検討され、継続的なマルチステークホルダーダイアログの開催、環境教育の実施計画の策定、環境教育のモニタリング手法の確立、などが示された。科学技術室は2006年12月にサバ州法務局に環境教育政策の第3次案を提出し、2006年1月に、政策案全体の内容および表記について、確認を受けた。この作業は、環境教育政策がサバ州の他の政策や関連法規との整合性を確実にするためのプロセスでもある。法務局からの修正意見を反映させて最終案2007年1月に完成させ、科学技術室の室長は2007年1月19日に「サバ州環境教育政策」の最終案をサバ州官房長に直接提出した。

### 3 作成された政策案

サバ州環境教育政策が検討され、作成されたプロセスについては以上のとおりである。政策の策定を担ってきた科学技術室での参与観察を通じて、環境教育政策の第1次案から第4次案まで、および特に公表されていない検討途上の政策案のすべての文書を入手することができた。そこで次に、環境教育の政策過程での経験を可視化し、そこから教訓を析出するために、政策文書がどのようなタイミングで作られたのかについて検討する。

政策案のバージョンと政策のプロセスは、表2のとおり時系列を追って整理できる。それぞれの政策案は、主として科学技術室で起草され、起草の途上および議論を受けて、政策の内容がしばしば修正されており、そのことは政策案が「揉まれ」続けていったことを示すものである。

まず注目すべき点は、第4回会議の前後に

政策案の修正作業が数度にわたって行われていることである。第4回環境教育政策策定会議は、それまでの議論を受けて科学技術室が作成した環境教育政策の素案を検討し、そこでの議論にしたがって第1次案を作成することを目的として開催されたものである。その第4回会議の前、すなわち7月14日に始めての全体案が作成され、会議までに2回ほど修正作業が行われている。第4回会議の後、8月8日にサバ州環境教育政策の第1次案が公表されるまでに、さらに4回の修正作業が科学技術室によって行われていることがわかる。このことは、政策の初期のバージョンが作成されたこの時期に、集中的に政策案の検討が進められてきたことを示すものであり、政策を実際に起草した初期段階がとりわけ重要であるということを示す。

その後の修正作業は、一般への意見からの意見募集が締め切られた後に修正作業が行われ、そこで作成されたバージョンが第二次案となり、それが第5回の会議で検討されている。第5回会議の終了後から、第3次案が作成されるまでの間には2回の修正作業が行われ、それぞれのバージョンが作成されている。特に12月15日のバージョンが第3次案となり、法務局に提出されている。法務局はこの第3次案をチェックしており、修正意見に従って科学技術室によって訂正されたバージョンが、サバ州環境教育政策の最終案として、1月19日にサバ州政府に提出されている。したがって、政策過程の後半においては、主要な会議の直後および公的なコメントが提示された直後の修正作業のみが、観察されている。

以上の分析から、政策の起草段階においては、科学技術室内部での検討作業を行っている段階であるため、頻繁にその案の検討と修正が行われるが、ひとたび会議などの場に政策案が提示され、科学技術室以外の人々が参加して広く検討されるようになると、それ以降は科学技術室内部だけで行うことができる

表1 政策案の作成とプロセスの流れ

政策案の作成日	作成された政策案と会議開催等	会議開催日等
	第1回環境教育政策策定会議	2006年3月30日
	第2回環境教育政策策定会議	2006年5月18日
	第3回環境教育政策策定会議	2006年6月29日
2006年7月14日	(非公式の政策案)	
2006年7月17日	(非公式の政策案)	
2006年7月18日	(非公式の政策案)	
	第4回環境教育政策策定会議	2007年7月19日
2006年7月20日	(非公式の政策案)	
2006年7月25日	(非公式の政策案)	
2006年7月29日	(非公式の政策案)	
2006年8月8日	第1次環境教育政策案	
2006年11月8日	第2次環境教育政策案	
	第5回環境教育政策策定会議	2006年11月23日
2006年11月24日	(非公式の政策案)	
2006年12月15日	第3次環境教育政策案	
	サバ州法務局によるチェック作業	2007年1月8日
2007年1月9日	最終(第4次)環境教育政策案	
	サバ州政府に最終案の提出	2007年1月19日

(出所:筆者作成)

作業ではなくなってしまうため、政策を完成させる段階に移ると、文章や文言の修正の機会、政策策定に向けた会議などによって議論と検討が行われた直後にのみ作業が行われることになっていく、という経験をしていると整理することができる(表1)。

#### 4 政策ドキュメントの修正作業

次に、政策案の修正・検討作業がどのように行われたか、特に政策のどの部分が議論の対象となったのか、について分析するために、公表された2つの政策ドキュメントを取り上げる。取り上げるのは、2006年8月8日に策定されて一般に公表された第1次案と、2007年1月19日にサバ州政府に提出された最終案である。これら2つの政策案に記載されている文章および文言に注目し、それらの間に存在する相違を抽出する。そして政策過程において行われてきた議論の中で、政策案のどんな部分に注目が集まったのか、どんな文章や文言が修正の対象となったのか、などを明らかにする。またここで扱うのは、政策の第一章全体、第二章の関連法規の箇所を除く全体、そして第三章では各戦略とアクションプランの表題を対象にして、政策案に現れた表現の相違とする(表2)。

二つの文書を比較すれば、まず全体にわたって細かい表記の修正が行われており、第1次案から削除された記述および最終案に追加された記述の双方が見られる。

まず政策の構成を比較する。「イントロダクション」、「ビジョン&ミッション」、「ストラテジー&アクションプラン」という構造は、1次案と最終案とで全く変わっていない。そのことは、すでに第1次案の段階でサバ州の政策として妥当性の高いものが起草されていたということを示すものである。

続いて第1章のイントロダクションについては、「Environmental Education in Sabah」の部分は3つのパラグラフになっており、その構成は変わらないものの、全体的に細かい字句や表現の修正が施されていることがわかる。これらの変更は、政策の「推敲」として行われた可能性が高く、第1次案と最終案とで大きく変更になったと見る箇所はない。

次に第1章の「1.2」の部分については、表現と意味が完全に修正されている。第1次案では、環境教育の定義、となっていた見出しが、最終案では「当該政策における環境教育の意味」となっている。この修正は、法務局の指摘によって行われたものである。イントロダクション「1.1」の冒頭に、「環境教育とは、…学習の過程を指す」という定義が既に書かれており、「1.2」で再度定義をすることは政策としてはありえないので、このタイトルは修正すべきであるという法務局の修正意見にしたがって、修正された箇所である。そしてその後続くパラグラフでは、第1次案がIUCNからの出典を明示しているものの、やはり「推敲」が施され、「当該政策における環境教育」の「意味」として、出典は削除されている。しかし大意は変化していない。

次に、第2章を比較してみる。第1次案と最終案とでは、特に「ビジョン」が完全に修正されている。というのも、政策の根幹となる「ビジョン」、「ミッション」、「目的」の部分

表2 サバ州環境教育政策の第1次案と最終案の相違箇所

第1次案(2006年8月8日)

第4次(最終)案(2007年1月19日)

## Chapter 1: Introduction

1.1	<b>Environmental Education in Sabah</b>	<b>Environmental Education in Sabah</b>
	Environmental education (EE) is a learning process in which the individual acquires skills, knowledge, awareness and values for promoting environmental conservation and sustainable environmental management. EE is, therefore, considered to be an important element in planning, procedure and actions.	Environmental education (EE) is a learning process in which the individual acquires skills, knowledge, awareness and values to promote environmental conservation and sustainable environmental management <u>that will facilitate decision-making to find the best possible solution to environmental problems.</u> EE is, therefore, an important element in planning, procedure and actions.
	Nowadays, there are many sets of environmental education plans and activities in Sabah. Various organizations and agencies are involved in the implementation of those sets of plans and programs such as environmental communication, public awareness and training activities. These activities range from talks, exhibition, radio show, drawing (or coloring) competition, cleaning-up, tree planting and recycling <u>to</u> seminars, workshops and training. Therefore, a network of environmental network called Sabah Environmental Education Network (SEEN) was established in 2004 as a framework to strengthen the capacity of relevant stakeholders, through institutional information sharing, <u>and</u> promote environmental education in Sabah. SEEN is considered as one of appropriate mechanisms to facilitate environmental education in the <u>state.</u>	Nowadays, there are many sets of EE plans and activities in Sabah. Various organizations and agencies are involved in the implementation of these sets of plans and programmes such as environmental communication, public awareness and training activities. These activities range from talks, exhibitions, radio shows, drawing (or coloring) competition, cleaning-up, tree planting and recycling <u>through</u> seminars, workshops and training. Therefore, a network of environmental organizations called Sabah Environmental Education Network (SEEN) was established in 2005 as a framework to strengthen the capacity of relevant stakeholders, through institutional information sharing <u>to</u> promote EE in Sabah. SEEN is considered as one of the appropriate mechanisms to facilitate EE in the <u>State.</u>
	Nevertheless, the current environmental education activities and <u>coordination</u> mechanism <u>have not been</u> adequate <u>enough in obtaining</u> coordination among government agencies and administration units at Sabah State. By enhancing the policy integrity of the <u>state</u> it is easy to stimulate improved institutional coordination among different sectors and governmental agencies. In order to build an effective coordination for implementing environmental education, a mechanism called “ Environmental Education Policy ” <u>needs to be developed</u> for the Sabah State Government and Administrations. <u>Because,</u> well-organized coordination in the context of environmental education would encompass an effective organizational structure, sound management practice and periodical monitoring and evaluation process. <u>An environmental education policy</u> can also <u>show</u> the total <u>map and</u> bird’s-eye view of the on-going and planned environmental education activities in the state. <u>In the case, actors from both private and public sectors should be involved in the process of developing an environmental education policy.</u>	Nevertheless, the current EE activities and <u>networking</u> mechanism <u>are not</u> adequate <u>to foster better</u> co-ordination among government agencies and administration units in Sabah. By enhancing the policy integrity of the <u>State,</u> it is easy to stimulate improved institutional coordination among different sectors and governmental agencies. In order to build an effective coordination for implementing EE, a mechanism called “Environmental Education Policy” <u>is developed</u> for the Sabah State Government and Administrations. A well-organized co-ordination in the context of EE would encompass an effective organizational structure, sound management practice and periodical monitoring and evaluation process for <u>the EE policy.</u> It can also <u>provide</u> a total <u>picture</u> <u>showing</u> the bird’s-eye view of the on-going and planned EE activities in the State.
1.2	<b>Definition of “Environmental Education”</b>	<b>Meaning of “Environmental Education” in the Policy</b>
	Environmental Education is not a new concept in Sabah <u>State.</u> However, it is applied differently for different purposes. In the document, by the term “ Environmental Education ” <u>it implies</u> activities or programs relating “Education, Public Awareness and Training” This concept is well explained in Chapter 36 of Agenda 21. Environmental Education cuts across all the disciplines and therefore it is linked to all sectors and approaches of education such as the formal, non-formal and in-formal education. In the process of environmental education, individuals gain awareness, communicate with others and instill in them the sense of determination which will enable them to act, individually and collectively to solve the problem and prevent it in the future. (IUCN, 1998)	EE is not a new concept in Sabah. However, it is applied differently for different purposes. In this document, the term “Environmental Education” <u>means</u> activities or programmes related to “Education, Public Awareness and Training”. This concept is well explained in Chapter 36 of Agenda 21. EE cuts across all the disciplines and therefore it is linked to all sectors and approaches of education such as the formal, non-formal and in-formal education. In the process of <u>implementing</u> EE, individuals gain awareness, communicate with others and instill in them the sense of determination which will enable them to act, individually and collectively to solve the problem and prevent it <u>from occurring</u> in the future.

## Chapter 2: Vision and Mission

2.1	<b>Vision</b>	<b>Vision</b>
	<u>To transform Sabah into environmentally sustainable land for biodiversity conservation and ecosystem management.</u>	<u>Transforming the people of Sabah to be environmentally caring and responsible.</u>
2.2	<b>Mission</b>	<b>Mission</b>
	<u>To facilitate</u> the effective implementation of education, public awareness and training programs for the environmental conservation and sustainable development <u>in order for Sabah’s people to enhance, change and guide their knowledge, skills, attitudes and behaviours.</u>	<u>Facilitating</u> the effective implementation of education, public awareness and training programmes for environmental conservation and sustainable development.
2.3	<b>Policy Objectives</b>	<b>Policy Objectives</b>
	To enable stakeholders of environmental education to manage education, public awareness and training for environmental conservation and sustainable development, the following policy objectives have been set forth.	To enable stakeholders of EE to manage education, public awareness and training for environmental conservation and sustainable development, the following policy objectives have been set forth:
2.3.1	To identify governmental responsibilities and tasks for conducting education, public awareness and training on biodiversity and ecosystem conservation.	To identify governmental responsibilities and tasks for conducting education, public awareness and training on biodiversity and ecosystem conservation;
2.3.2	<u>To develop new governance mechanism and draw a comprehensive bird-eye view map on environmental education in Sabah.</u>	<u>To provide a comprehensive menu of options on EE in Sabah; and</u>
2.3.3	To <u>develop/support</u> new schemes to promote environmental education.	To <u>support existing mechanisms of networks</u> and <u>develop</u> new schemes to promote EE.

## Chapter 3: Strategies and Action Plans

3.1	Enhance the quality and quantity of EE activities	Enhance the quality and quantity of EE activities
3.1.1	Provide learning opportunities in the real life situation	Provide learning opportunities in the real life situation
3.1.2	Develop/Improve/Utilize EE facilities	Develop/improve/utilize EE facilities <u>and centers</u>
3.1.3	Strengthen the capacity of staff members	Strengthen the capacity <u>and capability</u> of EE personnel
3.2	Strengthen the existing mechanisms of collaboration and networking	Strengthen the existing mechanisms of collaboration and networking
3.2.1	Collect information on the facilities and activities of public and private organizations	Collect information on the facilities and activities of public and private organizations
3.2.2	Strengthen the functions/activities of SEEN	Strengthen the functions/activities of SEEN
3.3	Develop methodology for assessing the <u>total</u> EE program	Develop methodology for assessing the <u>overall</u> EE programme
3.3.1	Formulate guidelines for monitoring and evaluation	Formulate guidelines for monitoring and evaluation
3.3.2	Adopt the system of reporting on the state of EE to the concerned	Adopt the system of reporting on the State of EE to the concerned

(出所:筆者作成)

は、参加者によって最後まで議論と検討が続けられた箇所だからである。

ビジョンがこのように修正された理由については、当初は BBEC の政策形成支援の一環としてこの政策形成が進められたことから、BBEC の主たる目標である生物多様性と生態系の保全の達成とリンクして環境教育政策を捉えていたものが、この政策で扱う内容を生物多様性・生態系保全と狭く捉えずに、より広範に環境全般を扱うことができる環境教育政策としていくべき、と認識が変化し、実際の表現の検討が行われた結果である。

ポリシーオブジェクティブの2については、第1次案で使われていた「ガバナンス」という用語が最終版では避けられている。また3では、新たな計画とネットワークだけでなく、既存のそれらも支援や強化の対象となることから、そういった考慮を明示するために表現が修正されている。

第3章については、字句の訂正は行われているが大きな変更が見られない。その理由としては、すでに十分な議論と検討が行われていたため修正される必要性が無かったからか、もしくは議論の過程でこの部分の検討にまで至らず注目が払われなかったから、という二つが考えられる。そもそも第3章に示されたメニューについては、既存の政策や活動と齟齬があるわけではなく、それらをさらに強化しようとするものである。今後サバ州で行われる環境教育活動について、「モニターと評価」という作業を行う機能を新たに付け加えるものであり、異論や反論が出る余地がないような政策案が作成されていたことから、先の2つの理由のうち前者、すなわち修正される必要が無かったという説明が可能である。またこれらのことから、サバ州環境教育政策の決定は、宮脇（2005）が整理した公共政策の決定モデルの中からは「増分主義モデル」が相当する、ということを導くことができる。

## 5 考察

環境教育政策の政策過程から、環境教育政策は、前段階から始まり、起草段階、完成段階というプロセスを経ており、また政策の起草段階から完成段階に政策の案が検討され、その都度議論に応じて修正が施されていること、政策案の一部については、議論や検討の結果記述に修正が施されていることから、政策の起草から完成までを担当する行政機関、そして政策の作成に関与する参加者たちの意向はその都度政策に反映されていること、つまり本研究の「政策へのモチーフは政策文書に反映される」という作業仮説に立脚した説明は、サバ州環境教育政策の事例に即した場合妥当である、ということが明らかになった。

## 補 注

- 1) 国際協力機構（JICA）によって、技術協力プロジェクト「ボルネオ生物多様性生態系保全プログラム（BBEC）」が2002年2月から2007年1月までの5年間にわたり実施された。
- 2) 筆者は、サバ州が環境教育政策の政策過程をすすめた2005年9月18日から24日および2006年1月24日から2007年1月30日まで、サバ州政府主席大臣官房科学技術室で環境教育政策の策定作業の参与観察を行った。

## 文 献

- 高橋正弘（2006）環境教育政策の策定の動機に関する研究、環境情報科学論文集 20、247-252.
- 高橋正弘（2007）環境教育の政策形成を進展させる条件について、環境教育、V o 1 .17-2、3-12.
- 宮脇淳（2005）公共政策とは何か：第4回、PHP 政策研究レポート、No. 8、Vol. 94、2-6.

## 付 記

本研究の一部に、科学研究費補助金（基盤C 19500777）を使用した。

教員養成課程における環境教育  
—教職科目「総合演習」での取組み—  
Environmental Education in Teacher Training Course:  
“Practical Training in Education (Sogo-Ensyu)”

福井 智紀\*, 岡本 弥彦\*, 中島 光太\*\*

FUKUI Tomonori\*, OKAMOTO Yasuhiko\*, NAKAJIMA Kota\*\*

\*麻布大学環境保健学部, \*\*横浜国立大学大学院環境情報学府

[要約] 初等・中等教育における教員免許を取得するためには、原則として「総合演習」という授業科目を履修しなければならない。この科目は、学生の主体的で多様な調査・研究活動を重視するという点でユニークな科目である。さらに、学生のテーマを「環境」や「環境問題」に焦点化することで、大学の教員養成課程における環境教育の機会として、この科目を位置づけることが可能である。これは、学生本人への環境教育であるばかりでなく、環境教育を積極的に進める指導者を養成することにもつながる。本稿では、筆者が担当している総合演習について、一年間の内容や学生アンケートの結果を紹介し、この科目の意義と課題について検討する。環境教育としての効果をデータから実証することは困難であった。それでも学生の満足度は高く、環境教育の視点から見た総合演習の意義および可能性は小さくないと考える。

[キーワード] 総合演習, 教員養成, 教職課程, アンケート, 学生の意識変化

## 1. はじめに

教員養成系大学や、それ以外の大学の教員養成課程において、幼・小・中・高などの各種普通免許状を取得するためには、最低2単位の「総合演習」を履修しなければならない。

この科目は、「人類に共通する課題又は我が国社会全体にかかわる課題のうち一以上のものに関する分析及び検討並びにその課題について幼児、児童又は生徒を指導するための方法及び技術を含むもの」である（教育職員免許法施行規則）。具体的な授業内容・方法については、選択的テーマ設定、ディスカッション等を中心にした演習形式、可能な限り実地の見学・参加や調査等を取り入れること、指導案・教材の作成、模擬授業、などが期待されている（教育職員養成審議会第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」、1997を参照）。

上記からわかるように、この科目は、環境教育を行うことを直接目的としたものではな

い。「総合的な学習の時間」などが導入されたことに典型的に見られるように、「生きる力」の育成を目指すこれからの初等・中等教育の教員にとって不可欠な資質・能力を育成するために、このような新たな科目が教員養成段階において必要とされたのである。

しかし一方で、環境教育を実践・普及しようとするものにとって、この科目の設置は大きなチャンスでもある。まず、この科目のテーマに「環境」や「環境問題」を設定することで、大学生に対して主体性を重視した環境教育を実施することができる。さらに、教員免許を取得する学生が、将来の環境教育指導者として必要となる知識やスキルを身に付けるための、ひとつの手掛かりとすることもできるだろう。

そこで本稿では、筆者が担当している総合演習の内容と学生アンケートの結果を紹介し、環境教育の視点から見た総合演習の意義および可能性について検討する。

## 2. 麻布大学における総合演習

筆者の勤務する大学は、以下のような学部・学科構成となっている。取得可能免許状も併せて示す。

### ◎ 獣医学部

- ・ 獣医学科：理科（中・高）・農業
- ・ 動物応用科学科：理科（中・高）・農業

### ◎ 環境保健学部（※2008年度学部・学科改組）

- ・ 健康環境科学科：理科（中・高）
- ・ 衛生技術学科：理科（中・高）
- ・ 環境政策学科：社会（中）・公民（高）

本学は、教員養成系大学ではない。そのため、教員免許を取得するには、学部・学科を横断する特別課程として開設される、教職課程に別途登録しなければならない（時間割も基本的には別立てとなる）。理系の実験・実習科目が多い本学では、これは高いハードルであるが、例年おおむね 50 名程度（学年の 1 割弱）が教職課程に履修登録を行っている。

総合演習を 4 年次に設けている大学も少なくないが、本学では 1 年次に通年科目として設定しており、1 年次の教職課程の学生のほぼ全員が履修する。

筆者は、この科目を 2003 年度から単独で担当してきた。毎年試行錯誤を重ねてきたが、今回報告する 2006 年度(2006.4~2007.3)には、「環境問題にかかわるテーマを選ぶように」と、学生のテーマ設定に縛りをかけてみた。これによって、環境教育の視点から総合演習にどのような可能性が見いだせるかを、検証することにした。

## 3. 総合演習における活動

2006 年度の活動日程と、各班が設定した最終テーマについて、以下にまとめておく。

このように、広義には「環境」や「環境問題」に含まれるが、学生の興味・関心によっ

て、多様なテーマが設定されたことがわかる。

### 【日程】

#### 《前期》

1. ガイダンス／自己紹介活動
2. 「総合的な学習の時間」／班分け／班内自己紹介
3. 予備研究テーマ検討
4. 予備研究テーマ決定
- 5~7. 予備研究活動
- 8・9. 予備研究結果報告会
- 10~12. 予備研究反省会／本研究テーマ検討／研究計画書の作成

#### 《夏期休業中》

自主的活動／読書レポート

#### 《後期》

13. 研究経過報告書の作成
- 14~19. 研究活動
- 20~22. 研究結果報告会／研究反省会
- 23~25. 研究報告書の作成

### 【最終テーマ】

- 1 班 「日本国内の森林破壊」
- 2 班 「絶滅危惧種：私たちにできること」
- 3 班 「無登録農薬について」
- 4 班 「生活に溢れる身近な電磁波」
- 5 班 「メダカ」
- 6 班 「帰化動物：奴らがやってきた 2」
- 7 班 「知られざるタバコの全貌」

## 4. 指導方針と活動のようす

2006 年度は、2 学部 5 学科の学生を、6 つの班に分けた（途中から 7 班体制になった）。班分けは、筆者が指定した。所属学科が均等に分散するよう、配慮するためである。こうした班分けの是非については後述したい。

教室としては、通常の講義室と、PC 教室

とを両方確保している。そのため、ほとんどの学習活動において、学生は主体的に、通常教室とPC教室とを行き来しながら学習を進めていった。

筆者がまとめた解説を行ったのは、授業目的(シラバス解説)、「総合的な学習の時間」とは、ディスカッションの方法(KJ法・ブレインストーミングなど)、適切な引用法、文献検索の方法など、主体的な学習活動を進める上で最低限知っているべきことについてだけである。むしろ、筆者はなるべく相談役・アドバイザーになり、班・学生の主体的な活動を尊重しながら指導するよう心掛けた。

各班は、上記の日程の中で、ディスカッションや調査・研究活動を少しずつ進め、研究成果をまとめて、2度の報告会(予備研究の報告会と最終の研究結果報告会)でプレゼンテーションを行った。

なお、予備研究報告会の後には反省会を行った。各班は、他の班からのコメントも踏まえて研究テーマを再検討し、最終的なテーマを設定した。この時点では大幅なテーマ変更も認めた。さらにこの後、研究成果報告会までの間に夏期休業を挟み、研究の時間を十分に確保できるようにした。また、「研究テーマに関する本を読む」という読書レポートを課すことで、研究テーマへの意欲を継続させることをねらった。

夏期休業開けに、各班は授業時間での研究を再開し、最終の結果報告会で成果を発表した。その反省会を経て、最後にまとめとして「研究成果報告書」を共同執筆した。

報告書は、たとえば、森林破壊について焦点を当てた1班の場合、以下のような内容であった。

1. 私たちの問題意識：森林破壊について
2. 森林破壊：原因
3. 対策
4. 日本の森林：破壊の現状



写真1. 研究活動のようす(第6回)



写真2. 予備研究結果報告会(第8回)



写真3. 研究結果報告会(第20回)

5. 世界の森林：破壊の現状
6. 結論

また、帰化動物に焦点を当てた6班の報告

書は、以下のような内容であった。

1. はじめに：帰化動物とはなにか
2. 進入経路：どのようにして侵入してきたのか
3. 分布：どこにどれだけいるのか
4. 被害状況：人間，環境への影響
5. 日本から外国へ侵入した動物：マメコガネ
6. 根絶例：ウリミバエ
7. 外来生物法：日本における外来動物の管理
8. 対策：今できること



写真 4. 研究成果報告書の執筆

報告書を作成する際には、各自、最低でも A 4・1 枚を執筆するように班の章構成を考えさせた。また、班全員の原稿をすりあわせて、最終的には、班でひとつのストーリーとなるように指導した。

### 5. 学生の意識とその変化

総合演習を履修することによって、学生の環境意識にどのような変容が見られるかを把握するため、講義初回と講義最終回にそれぞれアンケートを実施した。

結論から言うと、当初に期待したような、明確な変容は見られなかった。たとえば、表 1 は、環境問題への関心の有無を尋ねた結果

表 1. 環境問題に関心を持っているか

	はい	どちらかという うとはい	どちらかとい うといいえ	いいえ
プレテスト	19	18	1	0
ポストテスト	16	19	1	2

表 2. 環境配慮行動を日頃しているか

	はい	どちらかという うとはい	どちらかとい うといいえ	いいえ
プレテスト	3	24	11	0
ポストテスト	4	23	10	1

表 3. 環境問題をどうしたら解決できるかをもっとよく考えてみたいか

	はい	どちらかという うとはい	どちらかとい うといいえ	いいえ
プレテスト	17	8	3	0
ポストテスト	12	20	3	3

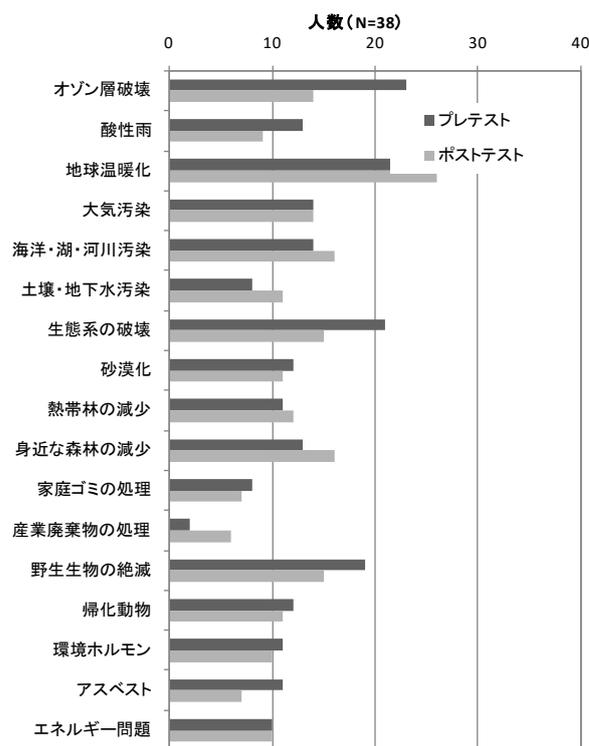


図 1. 関心を持っている環境問題 (複数回答)

である。しかし、全体的な傾向としては、1 年後にもあまり変容はない。関心を持っている環境問題についても、1 年間で、とりたて

て大きな変容は見られない(図1)。環境配慮行動や環境問題解決への意欲についても、同様に大した変容は見いだせない(表2・表3)。

アンケートでは、この他にも、因子分析に用いるために岡本と中嶋が開発した質問62項目について、プレ・ポスト間で変化が見られるか個々にt検定を試みた。しかし、ほとんどの項目では有意差が見られず、有意差が見られたものについても、望ましい変容とは言えないものが多かった。

ただし、このようなプレ・ポスト形式のアンケート結果は、そもそも総合演習の効果のみを検証できているわけではない。たくさんの授業科目の中から、週1回、1年間でも30回弱しか実施されない授業の影響を、過大に期待することにそもそも無理がある。それでも、「環境」と「動物」を中心としたカリキュラムを組む大学であるにもかかわらず、1年後の学生の意識にあまり変化が見られないということは、カリキュラム全体の課題として、重く受け止める必要があると考える。

なお、ポストテストで尋ねた、総合演習に対する満足度は、図2のように良好である。この結果から、環境教育的な効果は十分に検証できなかったが、総合演習の授業内容それ自体に、現時点で特別大きな問題があるというわけではないと思われる。

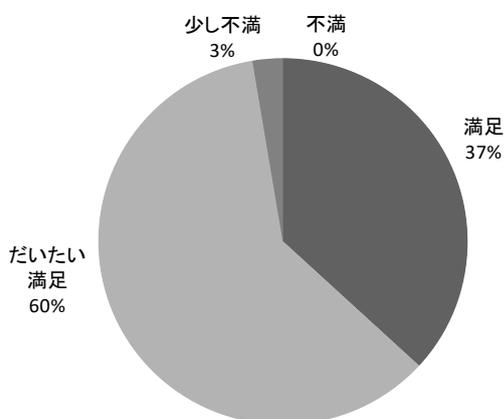


図2. 総合演習への満足度 (N=38)

## 6. 今後の検討課題

総合演習では、学生の主体的な活動を促すため、「環境問題にかかわるテーマ」であれば、基本的にはどんなテーマでも構わないとした。しかし当然、そのテーマが長期間の課題となりうるかや、学生たち自身の生き方に関わる「本当の課題」であるかは、何度も厳しく問いかけることになる。すると、「何にすればよいかわからない」「どこから手をつけてよいか分からない」と言って立ち往生してしまう学生も少なくない。図3から、今年度の総合演習でもやはり、テーマ設定にかなり苦労したことが窺える。ただ、簡単にテーマ設定できてしまうよりも、苦しみながら自らのテーマを絞り込んでいくという意味では、この結果はむしろ望ましいように思う。

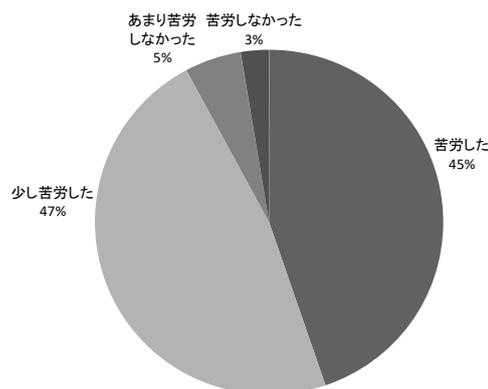


図3. テーマ設定について (N=38)

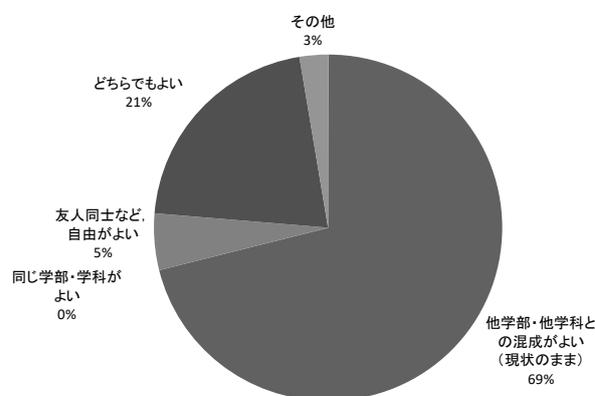


図4. 班の構成について (N=38)

班の構成は、先述したよう学部・学科横断的にしている。興味・関心が異なる学部・学科の学生が含まれるため、異なる視点に触れるという意味では意義がある。これまでは、この方法を通してきた。しかし、学部・学科間には「文化」の違いというようなものがあり、もっと露骨に言えば基礎学力に差があることもある。そうしたことが導線となり、班内の雰囲気は徐々に悪化することがあって、班の構成にはいつも頭を悩ませている。

図4を見ると、学生の意識としては現状のままでも構わないようである。

## 7. 環境教育的視点からの意義

本稿では、筆者が担当してきた総合演習について紹介してきた。

テーマを「環境」や「環境問題」に焦点化することで、教員養成課程の学生が主体的にこれらに取組む授業科目として、総合演習には大いに意義や可能性があると考えられる。まずは、環境教育について積極的に取組む教員を養成するという意義があるだろう。また、学生が実際には教員にならなかったとしても、(本学では教員採用試験を受ける学生は例年数人しかいない)、地域の環境教育の指導者としての役割も期待できる。むしろ、本学のように教員に実際になる人数が少ない教職課程では、こちらの意義や可能性について、今後さらに検討していくことが必要だろう。

上記に加えて、専門に特化する前の1年次入学直後から、環境や環境問題について自ら主体的・総合的に学ぶ機会を提供するという意義は、それ自体に大いに意義があるだろう。

ただ、これらはあくまでも、筆者の期待や願望に過ぎないとも言える。総合演習はあくまでそれ自体に設置目的をもった科目であり、教員養成課程の科目としての趣旨自体を見失ってはいけない。たとえば、「平成18年度教員免許課程認定大学実地視察」では、次のように厳しい指摘がなされている。

「総合演習」についての指摘は、この科目の創設以来、毎年度指摘を行っており、未だ科目の趣旨が十分理解されているとは言いがたい状況にある。

総合演習の趣旨・目的は、人間尊重・人権尊重はもとより、地球環境、異文化理解など人類に共通するテーマや少子・高齢化と福祉、家庭の在り方など我が国の社会全体に関わるテーマについて、教員を志願する者の理解を深め、その視野を広げるとともに、これら諸課題に係る内容に関し適切に指導することができるようにすることにある。(中略)

しかしながら、・・・「総合的な学習の時間」の目標、内容、方法等についての理解を図ることが内容となっていたり、同科目で取扱うテーマ・課題が限定的になっており、学生がテーマを選択することができないような科目設定を行っている大学があった。(中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会)

つまり、環境教育としてこの科目を位置づけるにしても、あくまで上記の科日本来の趣旨・目的を踏まえた上で、「環境」や「環境問題」を中心としたテーマに取組ませることが必要となる。言いかえるなら、まずは教員養成の科目としての使命を果たしつつ、環境教育としての役割も持たせなければならない。

とは言え、本稿では、学生の満足度こそ低くないが、環境教育として実際に目に見える形での成果の把握には、未だ至っていない。

こうした課題の他に、筆者が近年気になるのは、近年の学生が、インターネットを使った情報収集やPCによる美しいプレゼンテーションは年々上手になるが、逆に言えば「要領」がよいだけで、環境について自己の問題として深く考える力が低下しているように思われることである。これに対処するには、今後は、発表や報告書の見た目上の完成度だけではなく、問題にどれだけ切実に向き合っているかなどの、情意的な側面をどのように評価していくかが、課題であると考えている。 ※本稿は日本環境教育学会第18回大会(鳥取)において発表した内容をもとに執筆した。

# 国立大学教員養成系学部の環境冠学科(課程)の設置動向

## —高等教育政策の視点から—

### Establishment of Environment Related Departments in Teachers Training Faculties at Japanese National Universities in The View of Higher Education Policy

内山弘美\*

UCHIYAMA Hiromi\*

\*東京大学大学院工学系研究科

#### [要約]

本研究は、環境科学という学問分野の制度化の指標の一つである、国立大学教員養成系学部における環境冠学科(課程)を対象として、その設置メカニズムを明らかにすることを目的とした。科学研究のライフサイクル論と高等教育の拡大過程のフレーミングを用いて分析を行なったところ、教員養成系学部においても、環境に対する社会的関心の高揚と高等教育政策との相乗効果により、環境冠学科(課程)の設置ラッシュが生じたことが明らかとなった。これらの結果を、工学系学部及び農学系学部の環境冠学科の設置動向や内容と比較したところ、他の専門学部との相違は、各々の学問分野と関連する環境問題や高等教育政策の相違に起因していることが明らかとなった。さらに、教育系学部において教員養成系学部のみ環境冠学科(課程)が設置されている要因は、学問の構造の相違によるものとの考察がなされた。

[キーワード] 高等教育政策, 教員養成, 大学の環境教育, 環境冠学科, 環境科学, 新課程

#### 1. はじめに

環境問題を解決し、持続可能な社会を構築するためには、環境科学という学問分野の確立が必要とされる。環境科学の制度化の指標の一つは環境冠学科(環境を冠する学部・学科・大学院の総称)であるが(内山,2000)、従来から理念と現実の乖離の問題が指摘されてきた(末石,1995)(内山,1996)。この問題を解決するためには、各環境冠学科の教育・研究内容を検討し、評価を行なうことが必要である。しかし、それ以前に、当該問題が生じた要因を明らかにすることが不可欠である。その要因の一つは、環境冠学科の設置メカニズムである。国立大学工学系学部や農学系学部においては、環境に対する社会的関心の高揚と高等教育政策との相乗効果により、環境冠学科の設置ラッシュが生じたことが明らかとなっている(内山,2000:2007)。同様の設置

メカニズムは、理学系学部や家政系学部等、他の専門学部においても機能しているものと考えられる。

他方、教育系学部の場合、師範学校を主な前身とする教員養成系学部と、戦後CIEに影響を受けて新設された教育学系学部の二重構造になっている。さらに教員養成系学部は伝統的に課程制をとっており、工学系学部や農学系学部などの他の専門学部とは、教育研究組織の構造が異なる。それ故、環境冠学科の設置メカニズムも異なると考えられる。

従って、本稿では、国立大学教員養成系学部の環境冠学科を対象として、その設置メカニズムを明らかにすることを目的とする。

#### 2. 先行研究の検討

日本において大学の環境教育に関する研究は、実践的な関心が強く、管見する限りでは、

現場の大学教員の視点、或いはジャーナリスト的な立場からの論稿が顕著である。

教員養成系学部環境教育を対象にした研究は、初等中等教育における環境教育の動向を反映して、各大学での組織的な取り組みや、個々の大学教員による先進的な実践報告やプログラム開発、および各種のアンケート調査など、多様な視点から研究がなされている。

他方、教育学(高等教育)の領域では、内山の一連の研究を除いては、大学の環境教育の研究は、殆どなされていない<sup>注1)</sup>。

### 3. 研究の方法

本研究では、まず科学研究のライフサイクル論の枠組み(山田・塚原, 1986)を用いて環境科学の時代区分を行う。これは、生物のライフサイクルのアナロジーである。即ち、最初に新しい学問分野に対する需要が生じ、資源配分がなされ、その学問分野が制度化し、その後長時間を経て不要になった時点でその学問分野は解体されるという一連の過程を、ライフサイクルと呼ぶ。

この考え方に準拠して、表1のように環境科学の時代区分を行った。環境科学には、ファースト・サイクルとセカンド・サイクルという2つのライフサイクルが存在する。更に、各々のライフサイクルにおいて資源配分(大学の学部・学科、研究機関のポスト等)が盛んになされた時期を環境ブームと定義し、その後の停滞期と区別した。現在は、第二次環境ブームの段階である。

次に、文部省発行の資料等を用いて、教育系学部を教員養成系学部と教育学系学部に分類した上で、高等教育拡大過程の枠組みを用いて(内山, 2000)、第1次環境ブームと第2次環境ブームに着目し、教員養成系学部の全体的動向と、その中における環境冠学科の設置動向に関してマクロな分析を行なった。

その上で、他の専門学部の環境冠学科の設置メカニズムや内容との比較を行なった。

表1 環境科学の時代区分 (内山,2000)

大区分	小区分	期間	メルクマール
環境科学前史		1957-1967	衛生工学科
ファースト サイクル	第一次環境ブーム	1968-1978	環境冠学科
	第一次停滞期	1979-1986	
セカンド サイクル	第二次環境ブーム	1987-	環境科学会
	第二次停滞期		

## 4. 環境科学・環境教育政策の展開

### 4.1 第一次環境ブーム

第一次環境ブームは公害の時代であり、同時に環境科学の制度化の時代であった。

既に環境科学前史の時代に、公害が社会問題化し、四日市、水俣、東京をはじめとして、公害激甚地の学校において、一部の熱心な教師により、先駆的な公害教育実践が行なわれた(内山, 1995)。

第一次環境ブームに差し掛かった1968年に小学校学習指導要領が改訂され、小学校5年の社会科において公害が教育課程の中に明記された。1970年末に公害国会が開会され、公害関連の14法案が可決・修正された。また公害対策基本法の「経済との調和条項」の削除に伴い、翌1971年4月から使用される教科書の記述が一部修正された。

公害国会を経て政府は、国立大学の理工系学部公害・環境関連の学科・講座を設置するようにとの要請を行った(内山, 2000)。以後、国立大学農学系学部と工学系学部を中心に、環境冠学科の設置ラッシュが生じた(内山, 2000:2004a:2007)。前述のように、学校教育においては、公害教育を中心として環境教育の先駆的な実践が行われていたものの(内山, 1995)、当時は公害・環境問題を科学技術や法規制によって解決する時代であり、教育系学部に環境冠学科は設置されなかった。

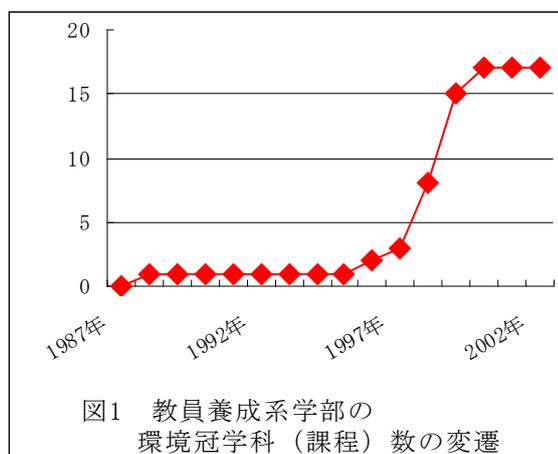
### 4.2 第二次環境ブーム

第二次環境ブームは地球環境問題の時代で

あり、オゾン層の破壊、酸性雨、熱帯林の減少、砂漠化等、地球規模の環境問題がクローズアップされた。環境問題の解決には、人文社会系の研究や、あらゆる層の人々に対する環境教育が必要な時代となり、環境科学の範囲は広領域化していった。

1988年には、環境庁の環境教育懇談会報告『みんなで築くよりよい環境を求めて』が出版された。

このような時代背景の下で、1988年に教育系学部で最初の環境冠学科（課程）が設置された。



1992年にリオサミットが開催され、1993年に環境基本法が制定され、1997年にはCOP3が開催されるなど、国内外で環境に関する取り組みが進展していった。環境教育に関しては、1997年にテサロニキ会議が開催された。

学校教育に関しては、1992年の文部省の環境教育指導資料の発行や小学校に生活科の設置による環境教育実践の取り組みなど、1990年代を通して環境教育が教育行政の中に浸透していった。

このような動向を反映して、1990年代後半以降、教育系学部の環境冠学科（課程）の設置ラッシュとなった（図1）。

## 5. 計画養成の失敗

環境冠学科（課程）設置のもう一つの背景は、大学における教員養成政策である。

戦後、国立大学教員養成系学部は、政府主導の計画養成の下で学校種別毎の課程制をとっており、公害教育のような各時期のトレンド的な教育名が課程名称として用いられることは無かった。また、その時々为学校教員の需要に応じて、学生定員を増加させていった。

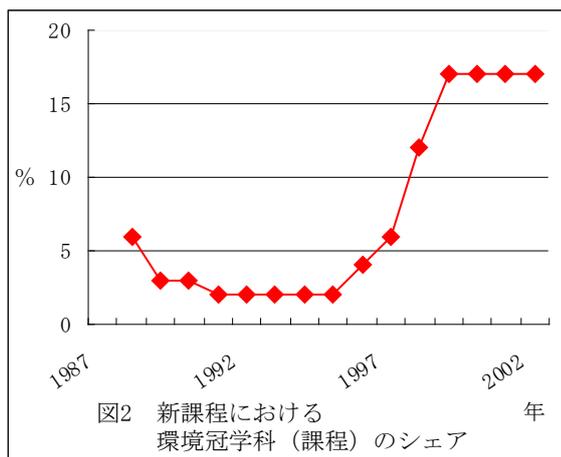
しかし、1980年代には課程制は形骸化し、また教員需要の低迷が予測される中で、1986年に「国立教員養成大学・学部の今後の整備に関する調査研究会議報告」が出された。これにより、教員養成系学部で教員養成以外の課程を置くことが可能となった。これは「計画養成の失敗」（内山、2004b）であった。

1987年以降、教員養成系学部において教員免許取得を義務付けない新課程（0免課程）が設置された。その名称には総合教育課程をはじめとして、教育界の潮流を先取りした学際的なキーワードが多用され、1988年に最初の環境冠学科（課程）が設置された。

1991年には大学設置基準が大綱化され、戦後日本の大学教育を規定していた自然・社会・人文の3領域から成る一般教育と、専門教育の区分が廃止された。これにより、教養部のレゾン・デトルは消滅した（内山、2004a:2006）。以後、数年の間に、教養部は次々と廃止されるとともに、殆どの大学でカリキュラム改革が進行した。教養教育と専門教育の比率やカリキュラムの構造は、大学毎に多様化し、例えば全学出動体制による共通教育等の形態で教養教育を実施する大学もみられる（久野、2006）（早瀬、2006）（市南、2006）。

教養部を廃止した大学においては、教育学部が旧教養部教員の分属先の一つとなり、教養部改組と連動して、総合教育課程などの新課程（0免課程）が増設された。1995年には、34大学に新課程が45課程設置されていた。

教養部改組が一段落した1997年に、文部省は、2000年までに教員養成課程の定員を5000人削減する計画を発表した。以後、他学部への定員の振替を含む、さらなる教員養成課程の



縮小と、新課程(新々課程)の飛躍的な拡大がなされた。

さきの総合教育課程は、設置されて数年を経ると、教育内容が分かりにくいなどの問題が生じた。そして、新課程(新々課程)への改組の際に、総合教育課程の見直しがなされた。そのような中で、新課程(新々課程)は、国際・情報・福祉等、より具体的なキーワードを含む名称にとって代わった。そのキーワードの一つが環境であるが、新課程(新々課程)が急増する中で、環境冠学科(課程)の設置ラッシュが生じた(図2)。

### 6. 専門分野構成の多様化

本章では、環境冠学科(課程)の教員の分野構成について整理する。

教員養成系学部(部)の教員組織は、従来、伝統的なディシプリン別の専門分野(教科)構成をしており、各教員養成課程においてこれに対応した専門分野の学生組織の教育・研究指導を行ってきた。

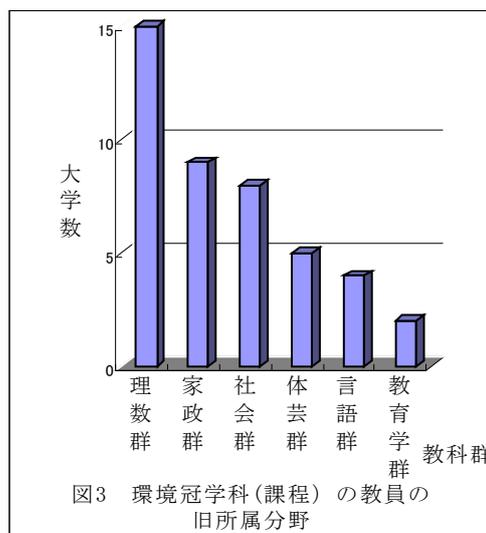
新課程への改組の際には、各専門分野から一部の教員が移動または兼任することにより、各課程・コースの教育研究組織を構成している。また、一部の大学では、教員組織と学生組織を分離した筑波大学方式に組織を改編することにより、各教員が教員養成課程の各専門分野の学生と新課程の学生の両者の教育・研

究指導を担当している。

2003年4月から5月にかけて、各環境冠学科(課程)に対し、電話及びファックス等によりインタビュー調査を実施し、環境冠学科(課程)の教員の以前の所属分野を特定した。

ここで、複数の専門分野(教科)を束ねて、理数群、家政群、社会群、体芸群、言語群、教育学群に分類した。回答があった15大学の環境冠学科(課程)の教員の以前の所属分野は、図3のようになる。全大学において、環境冠学科(課程)には理数群が含まれており、次いで家政群、社会群の順になっている。

環境冠学科(課程)の多くは、複数のコース制をとっており、その中には理数群のみのコースや、社会群と言語群から成るコース、理数群と社会群を含む文理融合的なコースの他、体芸群から構成されるコース等、複数のパターンが見られる。



### 7. 工学系学部との比較

以上の結果を、工学系学部及び農学系学部の環境冠学科と比較を行なった結果、以下のことが明らかとなった(表2)。

(1) 教育学系学部においても、環境問題に対する社会的関心の高揚と高等教育政策との相乗効果により、環境冠学科(課程)が設置された。

(2) 工学系学部と農学系学部においては、第一次環境ブームから環境冠学科が設置されて

表 2 教育系学部と工学系学部・農学系学部の環境冠学科との比較(内山, 2000:2007)

事項	時代区分	教育系学部	工学系学部	農学系学部
環境冠学科の設置	第一次環境ブーム	×	○	○
	第二次環境ブーム	○	○	○
背景となる環境の側面	第一次環境ブーム	公害教育	工場公害 自動車公害 政府 → 公害の学科・講座	公害の被害 農薬汚染 畜産公害 自然保護 政府 → 公害の学科・講座
	第二次環境ブーム		環境教育 : 衛生工学・土木工学 環境問題解決の1手段 → 環境工学	農林業の 多面的機能 地球環境問題
高等教育政策	第一次環境ブーム	計画養成	工学系の拡大	農学系の拡大
	第二次環境ブーム	計画養成の失敗	改組・再編	改組・再編
相乗効果	第一次環境ブーム	-----	○	○
	第二次環境ブーム	○	○	○
専門分野構成	第一次環境ブーム	-----	建設系、化学系	建設系, 化学系
	第二次環境ブーム	理科、他	建設系	建設系
学部類型		教員養成系学部のみ	全学部類型	全学部類型

いたのに対し、教育系学部においては第二次環境ブームに環境冠学科(課程)が設置された。

(3)これは、第一次環境ブームは科学技術や法規制により公害を解決する時代であったのに対し、第二次環境ブームには環境教育は環境問題を解決するための一手段となったことが一因として挙げられる。

(4)第二次環境ブームにおいて、環境冠学科の主要な母体分野は、工学系学部と農学系においては建設系学科である(内山,2000:2007)。教育系学部においては、環境冠学科(課程)は理科や社会科のみならず、体育・芸術・家庭科を包含する多様な分野構成である。

(5)環境冠学科が設置されている学部類型は、工学系学部と農学系学部においては全類型で

あるのに対し、教育系学部においては教員養成系学部のみ設置されている。

## 8. 考察

教育系学部の環境冠学科(課程)の特徴の一つは、2つの学部類型のうち、教員養成系学部のみ設置されていることである。この理由については、通説では、学問の階層構造によるものとされていた。すなわち、教育学系学部は、より理論的でより高尚な学問研究を行っているために、環境教育を行っていないという解釈がなされていた。

しかし、実際は、両学部の目的の相違であり、また学問分野の相違によるものである。すなわち、教育学系学部は、戦後のCIEの

報告により設置されたのであるが、主として教育の理論研究を行なうことを目的として設立された(長能,2007)。学問分野的には、教育学のみの小規模文系単科大学の構造をしている(図 4)。

他方、教員養成系学部は、ミニ理学部、ミニ農学部、ミニ工学部、ミニ家政学部、ミニ経済学部、ミニ文学部、ミニ芸術学部、ミニ体育学、ミニ教育学系学部等が集合したミニ「大規模総合大学」の形態をしている(図 4)。従って、各ミニ学部における環境研究が、ミニ「大規模総合大学」としての教員養成系学部の環境教育へフィードバックされているといえるのではないだろうか<sup>注 2)</sup>。

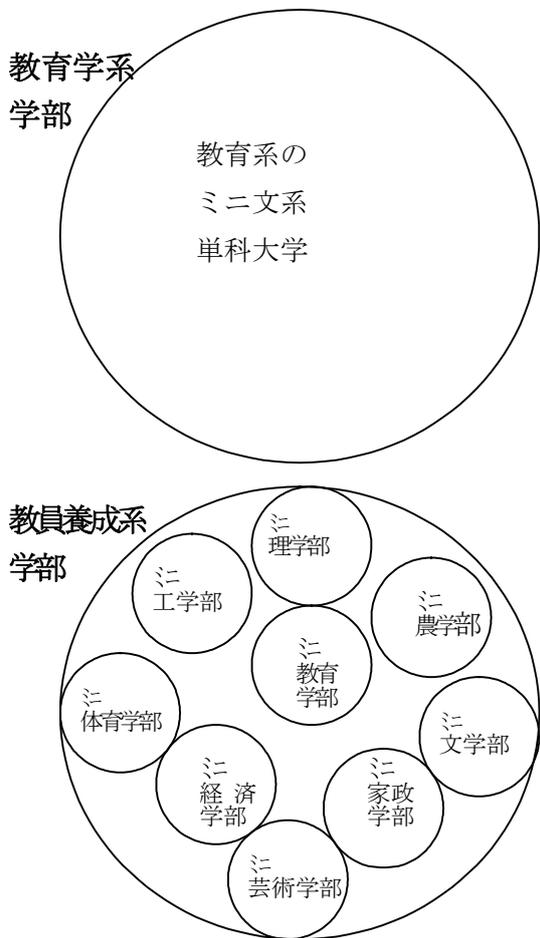


図 4 教育学系の 2 類型と学問分野構成  
注

1)主として、環境冠学科や環境冠授業科目を対象として、高等教育の制度・政策的動向を中心に研究を行ってきた。1996 年の環境教育学会大会において、

環境教育の領域に初めて、マーチン・トロウの高等教育モデルを大学の環境教育の分析枠組みとして導入した。さらに、大学設置基準大綱化(内山,2004a)及び教養部改組などの大学改革の視点を、大学の環境教育研究の領域に導入した。

2)本論文は、2004 年の環境教育学会大会における口頭発表を、大幅に加筆・修正したものである。

本論文の内容を用いる際は、引用をお願いしたい。

参考文献

早瀬隆 (2006)「文理融合の環境冠学部の現状と将来課題」『環境科学会誌』 Vol.19, No.6, p627-631  
 市南 (2006)「岡山大学環境理工学部とその関連する大学院の動向ならびにそれらの課題」『環境科学会誌』 Vol.19, No.6, 633-637  
 久野覚 (2006)「名古屋大学における大学院環境学研究科の設立と全学教育の改革」『環境科学会誌』 Vol.19, No.6, 621-625  
 長能浩典(2006)『戦後教育学部の設立』東京大学大学院教育学研究科修士論文  
 末石富太郎(1995)「環境学科のあるべき姿」『環境システムシンポジウム論文』  
 内山弘美(1995)『日本における環境教育の変容-公害教育から環境教育へ-』東京大学大学院教育学研究科修士論文  
 内山弘美(1996)「大学における環境教育の今日的動向」『日本環境教育学会第 7 回大会研究発表要旨集』  
 内山弘美(2000)「環境冠学科の設置メカニズムー工学系学部を中心にー」『高等教育ジャーナル』,p1-15, 北海道大学高等教育機能開発総合センター  
 内山弘美(2004a)「大学における環境教育の拡大過程-トロウの高等教育発展段階説の視点から」『環境共生』 Vol.9 , p30~43  
 内山弘美(2004b)「高等教育における教育学系の環境冠学科の設置メカニズムー工学系学部と比較してー」『日本環境教育学会第 15 大会研究発表要旨集』  
 内山弘美(2006)「大学における環境教育の拡大メカニズム：教養部改組のインパクト」『環境科学会誌』 Vol.19, No.6, p613-620  
 内山弘美(2007)「環境科学の制度化と国立大学農学系学部における環境教育ー環境冠学科の設置に着目して」船橋晴俊・平岡義和・平林祐子・藤川(編).『日本及びアジア・太平洋地域における環境問題と環境問題の理論と調査史の総合的研究』  
 山田圭一・塚原修一(1986)『科学研究のライフサイクル』東京大学出版会

## 食育と連携した環境教育

### —農業生産における農薬の使用を題材にして—

#### The environmental education that cooperated with dietary education —The use of pesticides in agricultural production as a subject—

富田 俊幸

TOMITA Toshiyuki

茨城県取手市立稲小学校

〔要約〕本研究は、食育と連携して環境教育を実践しようとするものである。我々人間は、科学技術の発達とともに豊かな生活を追求してきた。農業生産においても科学技術の進歩による近代的な農業が発展した。近代的な農業は、効率的な農業生産を可能としたが、一方では、弊害や危険性も指摘されている。そこで、持続可能な開発の重要性をも考える食育と連携した環境教育を研究課題とした。

学習の過程は、児童による調べ学習、JA や有機農業に従事している方による授業を行った。児童は農薬や化学肥料の使用による農業生産の効率化を理解するとともに、その弊害や危険性を理解することができた。そして、消費者として農業生産物を吟味するとともに安全な食料の供給を願う態度を持つことができた。

〔キーワード〕食育、環境教育、環境の保全、科学技術、トレードオフ

### 1. はじめに

科学技術の発達は近代的な農業を生み出し、農業生産における効率化が図られた。しかし一方では、化学肥料の使用によって土壌がやせたり、農薬などの化学薬品の使用によって農産物の危険性が生じたりといった問題も起きている。そこで食育という観点から、農産物の生産を見つめ、持続可能な開発の重要性をも考える学習、食育と連携した環境教育という研究課題を設定した。

### 2. 研究の構想

2001年に、「21世紀の子どもたちに何を伝えるか」のテーマのもとにユネスコ加盟50周年記念国際シンポジウムが行われた。その中で元タイ教育副大臣ヴィチャイ・タンスリは「環境保護と消費主義の抑制」を、全アフリカ科学技術連盟会長エドワード・S・アヨンスは「地球の環境保全」を、大学評価・学位授与機構長木村孟は「科学技術に求められる倫理」を主張していた。また、ESDの大切

にする価値観として、「地球の生態系を守り、多様性に富んだ生命共同体を思いやること」が挙げられている。

21世紀に求められる学習は、「環境の保全」、「科学技術に求められる倫理・リテラシー」、「民主主義」であろうと考える。

本研究では、農薬や化学肥料の使用について考えることで、「環境の保全」や「科学技術に求められる倫理・リテラシー」についての学習を展開する。ディベートという討論の学習スタイルを通して考えを深めることで「民主主義」の学習を展開する。

農業生産において、農薬や化学肥料を使用して行われている農業とそうでない有機農業について学ぶことで、食育と連携した環境教育を実践する。食料生産において農薬を使用しないことは食の安全性や環境汚染の観点から良いことと考えられる。しかし一方で農薬を使用することは、農作物の収量や見た目での品質、そして労働の観点から必要なことと考えられる。農薬の使用というトレードオフ

の関係について、農薬の科学的な安全性や労働生産性などを軸に学習を進める。農薬の利点や欠点を明確にさせることで学習内容の理解を深めさせる。

### 3. 研究の方法

小学校5年生総合的な学習の時間を活用して、「食育と連携した環境教育」を展開する。教科横断的な学習として、理科や社会の時間での学習と連携する。

総合的な学習の時間

対象 茨城県内公立小学校5年生 51名

ただし、調査対象は25名

期間 2007年2月～3月

### 4. 研究のねらい

- ・小学校5年生、総合的な学習の時間を活用して「食育と連携した環境教育」を構築する。
- ・トレードオフにおける児童の意識の変容を考察する。
- ・食育や環境に関する関心を高め知識を習得する。
- ・食料や環境に対する多角的な見方ができるようにする。

### 5. 研究の内容

学習課題

「農薬の使用について考えよう」

具体的な施策

- ・教科横断的な学習

小学校5年生は理科では「植物の成長」について学習を行い、社会では「私たちの生活と食料生産」について学ぶ。家庭科では調理実習を行う。総合的な学習の時間では、「稲物知り博士になろう！」を課題として稲について学習する。

- ・調べ学習（2時間）

資料やインターネットをもとに児童の主体的な調べ学習を展開する。

- ・外部講師との連携（3時間）

農薬の正しい知識と理解のために「緑の安全推進協会」や「JA」から講師を招いて話を聞く。また無農薬という観点から「日本有機農業研究会」から実際に有機農業に従事している方の話を聞く。

- ・ディベートによる学習（2時間）

農薬の使用について賛成派と反対派に分かれて、ディベートを行い考えを深める学習を行う。

### 6. 結果

調べ学習では次のウェブページを参照した。

みんなの農薬情報館

<http://www.icpa.or.jp/index.htm>

みどりの安全協会

<http://www.midori-kyokai.com/>

緑の安全推進協会による授業は、次のような内容であった。食べ物に望むことは、「安全、おいしい、安い、新鮮、欲しいときに手に入る」などである。農薬の役割は、「農作物の被害を防ぐ、品質をあげる、緑を保つ、労力を減らす、収入を安定にする」などである。農薬を使う利点は、「効き目が早く、的確。使い方が簡単。手に入りやすい。お金も他の方法に比べて安く済む。」などである。

JAによる授業は次のような内容であった。実物の農薬や虫に食べられたお米を見た。現在は以前に比べて、農薬を使うことが少なくなっていることや米作りの場合、苗作りや除草でどうしても農薬を使わなければならないことなどの説明を受けた。

有機農業研究会による授業は次のような内容であった。苗作りではお湯を使って病害虫を防ぐ。除草ではアイガモを使って除草を行う。米ぬかを使って草が生えにくくする。野菜作りではいろいろな野菜を作って同じ害虫の発生を防ぐ。鶏糞を使って肥料に利用する。

次にディベートの結果の例を掲載する。

賛成：「農薬を使うと虫がこなくなって、雑草が生えなくなる。草取りが減って仕事が楽になる。」

反対：「農薬に弱い人もいるし、使うと安全性に心配があるから、使わない方がいい。」

賛成：「農薬は野菜を洗ったり、にたりすることでその危険性を低くすることができる。」

反対：「農薬を使わない有機農法という方法もある。」

作戦タイム

反対：「農薬を使うと農業にいい虫を殺してしまう。米ぬかを使うなどをすれば、雑草を減らすことができる。」

賛成：「農薬は安全性を常に確認して使われている。」

反対：「農薬を使いすぎてしまうことがある。」

賛成：「農薬を使う基準は人間がとっても大丈夫になっている。」

児童の感想を掲載する。

- ・農薬の使用や食料の生産についていろいろとわかった。
- ・ディベートを行うことで、いろいろな意見を聞くことができた。
- ・農薬を使う農業と有機農業の違いがよくわかった。有機農業には食べ物を育てる工夫がたくさんあった。
- ・JAさんの話を聞くまでは、農薬は危険なものだと思っていました。でも安全であるということを優しく教えてくれました。
- ・JAさんは農薬を安全に使って欲しい。
- ・有機農業は安全だからと増やして欲しい。
- ・食料の安全について関心が高まった。
- ・農薬は雑草や害虫を防ぐけれど、土地をやせさせたり、害虫でない虫までも殺してしまうことが分かった。

## 7. 考察

食料の安全性についての関心の変容につい

てのアンケート調査を次に掲載する。

表 1. 食料の安全性 (学習前)

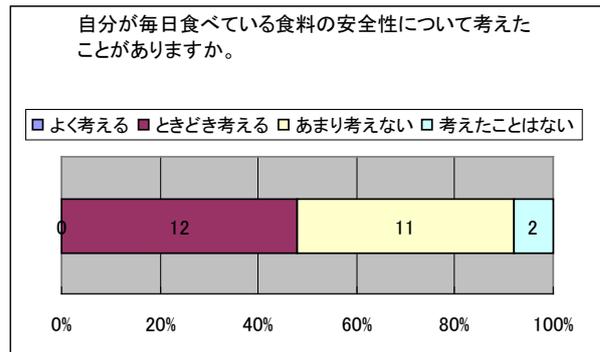


表 2. 食料の安全性 (JA・緑の安全協会授業後)

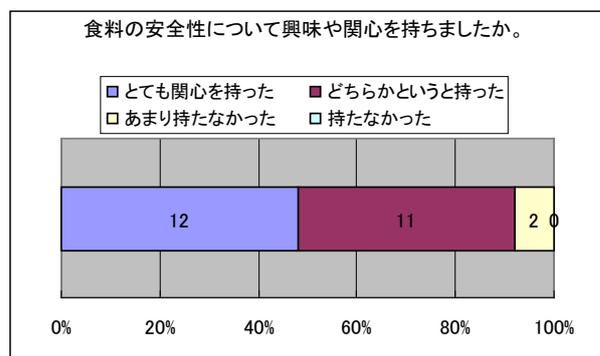


表 3. 食料の安全性 (有機農業研究会授業後)

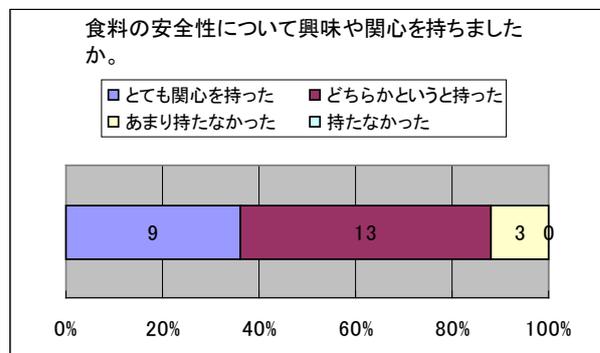
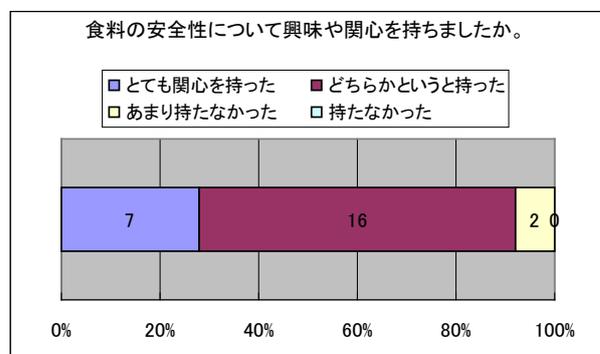


表 4. 食料の安全性 (ディベート学習後)



学習前は食料の安全性について考える児童は約半数であった。JA・緑の安全協会の授業

後には、「とても関心を持った」、「どちらかという」と関心を持った」児童が、9割を超えている。その後有機農業研究会の授業後では、「とても関心を持った」「どちらかという」と関心を持った」児童が88%である。ディベートの学習後でも9割を超えており、食料の安全性について関心を持続して学習の望んでいることがわかる。

農薬の安全性についての関心の変容についてのアンケート調査を次に掲載する。

表5. 農薬の安全性(学習前)

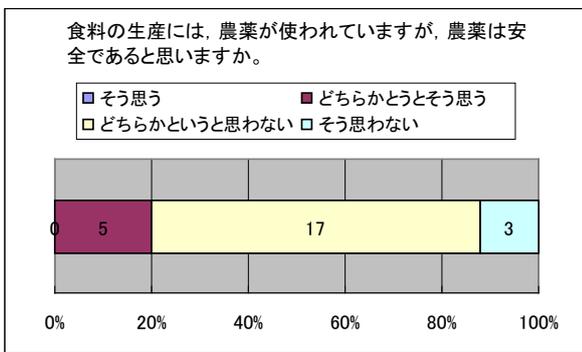


表6. 農薬の安全性(JA・緑の安全協会授業後)

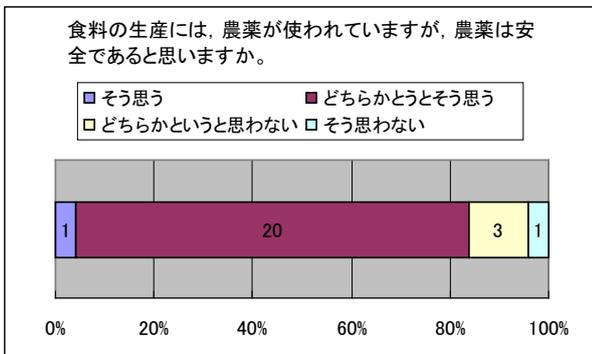


表7. 農薬の安全性(有機農業研究会授業後)

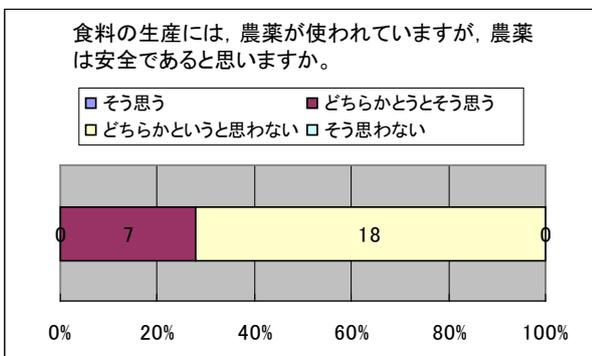
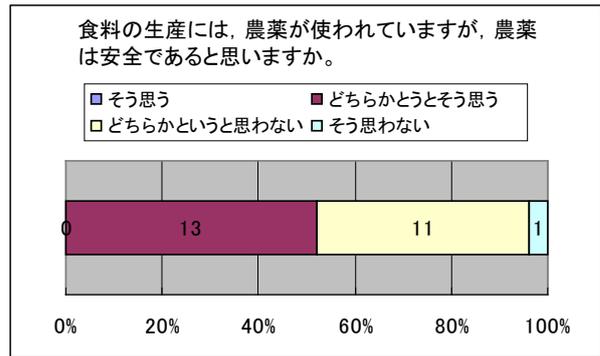


表8. 農薬の安全性(ディベート学習後)



学習前は「そう思わない」、「どちらかという」とそう思わない」という児童が8割いるが、JA・緑の安全協会の授業後には、「安全である」という児童や「どちらかという」と安全である」という児童が84%になった。しかし、有機農業研究会の授業後には、「どちらかという」とそう思わない」が、72%となった。ディベート学習後では、「どちらかという」と安全である」という児童と「安全でない」と思う児童がほぼ同数となった。

農薬の安全性については、学習過程における情報によって、考えが変わることがわかるが、学習後には、「どちらかという」とそう思わない」「そう思わない」という児童が多い。アンケートの結果は掲載していないが、学習前から学習後まで農薬は安全性に気をつけて使うべきであるとの考えを持つ児童がほとんどである。

米作りを通じた体験活動を行っていたので食料の生産としての農業についての興味関心は高く、学習の最後まで持続することができたものと思われる。農薬の使用については、外部講師による授業で調べ学習により十分な知識を得ることができた。児童は得られた知識をもとに安全性や労働生産性、そして味などの品質も含めて多角的に議論することができた。自分が食べる食料に関する関心も高めることもでき、安全な食料を得たいという態度を養うことができた。

## 英国都市環境教育の基礎的研究

## —「教育資源」に注目して—

A FUNDAMENTAL STUDY ON BUILT ENVIRONMENT EDUCATION IN THE UK:  
SPECIAL FOCUS ON “EDUCATIONAL RESOURCE”

三谷高史\*

MITANI Takashi\*

\*一橋大学大学院社会学研究科博士後期課程

【要約】本研究が明らかにしたのは、英国都市環境教育の担い手たちの「問題」認識である。換言すれば、当時のイギリス社会の何を「問題」として捉え、それにどう対応しようとしたのかということ、具体的な「教育資源」の生成に注目しながら明らかにした。その具体的な「教育資源」とは、ハマースミス&フラム・アーバン・スタディズ・センターという「教育施設」である。その担い手たちは、ジェントリフィケーションやスプロール現象、ヴァンダリズムといった、人びとの住環境を悪化させる現象を問題として捉え、これに対応するために、「まちを改善する」[improving neighborhoods]の担い手を育てる事を打ち立て、「教育施設」と「教育空間」の編成に着手した、ということが明らかになった。この研究は、「問題に根ざしたアプローチ」という性格を描く、という英国都市環境教育研究の課題のための基礎的作業である。

【キーワード】英国，都市，環境教育，教育資源

## 1. はじめに：課題の設定と研究の方法

英国では、1970年代から80年代後半を中心に、都市計画にかかわる専門家と学校の教師らによって、一風変わった環境教育の普及運動が展開されていた。その対象となったのは、いわゆる自然環境を対象とした環境教育ではなく、都市を主題とした、都市環境教育[Built Environment Education]と呼ばれるものであった。この英国都市環境教育は、英国本国はもとより、日本でも都市計画や環境教育の研究者らによって研究が行われてきたが、その数は決して多くは無く、環境教育研究の中でも蓄積の薄い分野であると思われる。

それらの先行研究群は、主に「教育の目的・内容・方法へ注目したもの」(福川 1985 など)、「都市環境教育の担い手へ注目したもの」(Adams 1995, Hardy 1998 など)、「社会的コンテクストへ注目したもの」(Bishop & Adams & Kean 1992)、「教育施設へ注目したもの」(寺本・加藤 1992)の4つの位相を持っている。

しかし、これらの諸先行研究は、都市環境教育の「本質」、「マニフェスト」(Wheeler 1975:p17)と評されたマイケル・ストームによる論文の中で提起された、「問題に根ざしたアプローチ」[issue-based approach]という性格について十分に検討を加えているとはいえない。ストームは、「地域学習」[local study]や、「地域調査」[local survey]という手法を持って、地域に起こっている「問題」を調査することで、「生きた学習素材」[raw material of study]を学校に提供することができることを主張し、これを学校とコミュニティの「学問的リンク」[academic link]と呼んだ(Storm 1971:pp.1-3)。ストームが提唱し、その後の都市環境教育のあり方を規定した「問題に根ざしたアプローチ」という性格を、具体的な事例に即して明らかにすることが、先行研究を乗り越えることになる。換言すれば、都市環境教育の担い手は、当時のイギリス社会の何を「問題」とし、どのようにのりこえようとしたのか、というこ

とを明らかにすることである。

その方法として、「教育資源」の編成課程に注目することにしたい。イギリス都市環境教育の普及運動において、最も重要視されたのが、環境教育のためのさまざまな「資源」を都市の中に発見・編成・ストックすることであった (Strom1971:pp.1-2, Hardy 1998:pp.134-140)。その「資源」とは具体的に言えば、タウン・トレイルやエコロジカル・エリアと呼ばれる「教育空間」、教師や専門家といった担い手(「人的資源」)、それらをストックしておく「教育施設」、さらにそうした施設同士のネットワークである。これらの総称として「教育資源」を用いる。

こうした「教育資源」は教育実践に先立って準備される。ストームによれば、その準備は都市環境教育の担い手たちの「問題」の認識から出発することになり (Storm1971:pp.[1-2])、そこからはじまる編成の過程に注目することによって、都市環境教育における、「問題に根ざしたアプローチ」の性格を明らかにしたい。

本稿では、ロンドンのハマースミス&フラム自治区 [Borough of Hammersmith & Fulham:以下 BFH] に存在する「教育施設」である、ハマースミス&フラム・アーバン・スタディーズ・センター [Hammersmith and Fulham Urban Studies Center:以下 HFUSC] を取り上げる。その前に、この都市環境教育の普及運動が全国的に展開されることとなった背景について整理しておこう。

#### 4. 都市環境教育運動の背景

都市環境教育運動が登場してきた大きな背景とは、60年代後半の教育と都市計画、それぞれへの「改革」要求であった。前者はプラウデン委員会による『子どもたちと、彼・彼女らの小学校』(以下プラウデン・レポート)の発表や中等学校の総合制化として、後者はスケフィントン委員会による『人びとと都市計画』(以下スケフィントン・レポート)の発

表としてたちあらわれてくる。

60年代の英国では、「選ばれたエリート集団よりむしろ社会のすべての若者たちを教育すべきであるという、また、現代の経済社会はより多くの一層良い教育を受けた人々を必要としているという原理が具体化し実行され始めていた」(トムリンソン 2001=2005:p32)。また、この時代は「新教育運動」や「進歩主義教育」、「脱学校論」が改めて議論されつつあった時代でもあり、こうした改革の要求やアカデミズムの流れの影響を受けつつ、労働党政府は1966年にプラウデン・レポートを発表する。これにより、「オープンプラン教育」や「インフォーマル教育」、「子ども中心主義」とよばれるような教育実践が普及してゆくことになる。さらに、その後の都市環境教育運動の展開にとって、なにより大きかったのは、プラウデン・レポートが生態学的自然環境だけでなく、文化的・社会的な「環境」を、教育に活用するよう推奨したことであった (Plowden Committee1967:pp.29-36)。

次に都市計画の領域について触れておこう。英国で最初の都市計画に関する法律が制定されたのは、1909年(Housing, Town Planning etc. Act 1909)である。その後、60年代に大きな変革期を迎える事になる。60年代後半までに、郊外と都市部の開発を方向付ける「土地利用計画」(開発計画)の役割は急速に広がり、強権化してゆく。それに伴い、人びとの都市計画制度へ不満、改革の要求は高まっていった。この要求に対応すべく、労働党政府は戦後確立された都市農村計画法[Town and Country Planning Act 1947]の計画形態に変更を加えることを提案する。その後の1968年法によって、開発計画は県・州レベルと地域レベルの二層制に変更され、さらに、政府は計画立案プロセスの段階で住民の意見を反映させることを義務付けた。これに関連して、政府の諮問機関であるスケフィントン委員会 (Skeffington Committee)は、イングランド、スコットランド、

ウェールズの都市計画担当大臣に、「地域の開発計画の作成段階における住民参加の確保」と、その宣伝に関する「最善の方法についての考察とレポート」を求めた。(Skeffington committee1969:p1)。これらの報告を受け、調査・分析を終えた委員会はスケフィントン・レポートを世に送り出したのである。レポートは、都市計画についての教育は「すべての中等学校が子どもたちに、将来の市民としての義務であると認識させる方法のひとつ」であるとし、さらに「より高等の教育機関における自由・市民教育の一部」となるべきであると主張した(Skeffington Committee1969:p43)。また、このレポートは、都市計画の「立案プロセスに市民を巻き込むために、『非政府の組織』の努力全般に地位を与えようとする、政府後援のドキュメント」でもあった(Hardy1998:p123)。

このような知的・制度的な大きな展開の中、ある「非政府の組織」が新たな行動を開始する。それが、都市環境教育の推進運動の母体であった、都市田園計画協会[Town and Country Planning Association:以下 TCPA]であった。

TCPA は 1901 年に設立された、長い歴史を持つプレッシャー・グループであったが、時がたつにつれ、その影響力は弱まっていった。しかし、60 年代の人びとと都市計画の「ギャップ」を埋めるべく、今一度プレッシャー・グループとして立ち上がろうとしていた(Ward1974:pp.5-8)。TCPA はスケフィントン・レポートが提起したものを先取る形で、1968 年 10 月に全国会議を開催しており、そこでの議題は「人びとのための都市計画」であった。この会議では、ウィーラーらによって、教育の重要性が繰り返し説かれており、それを受けて TCPA は「子どもと都市計画」というテーマで全国調査に乗り出した。結果、この調査報告書は多くの教育関係者、都市計画関係者に好意的に受け入れられることとなった(Hardy1998:p124)。そして、この全国会議を機

として、TCPA は教育部会を設置する。この教育部会が都市環境教育運動の中心的な役割を果たして行く事になる。70 年代、この教育部会を中心として様々な分野の専門家達の協働や議論が図られ、教育方法・内容の研究・開発が積極的に行われることになる。それと同時に、彼ら・彼女らは「教育資源」を全国各地に編成してゆく。本稿で検討する FHUSC はそのうちの「教育施設」のひとつであり、英国に現存する唯一のセンターである。

## 5. FHUSC

FHUSC のある BFH は、人口おおよそ 165,242 人(世帯数は 75,438)であるが、面積が 1,617ha(ロンドン全体で 169,322ha)しかなく、人口密度は 33 自治区の中で 4 番目に高い。さらには人口の 21.1%が、2001 年の調査時からさかのぼって過去 1 年以内に転入してきており、ロンドンの中でも人口の流動性も極めて高い地域であるとされている(Census2001)。中心部にあるハマスミス駅から程近い、「The Lilla Huset」(「小さい家」という建物の 2 階部分が、FHUSC となっており、1 階部分は、Hammersmith & Fulham Archives local history Center という別組織が入っている。

FAUSC は 1983 年、自治区の行政組織である Hammersmith & Fulham Council(以下カウンシル)の都市計画局の支援を受けて、1983 年に建設・設立されたが、このプロジェクト自体は 1981 年 1 月、自治区内のタウンホールの一室で開始されていた(Annual Report[以下、AR]1985:p3)。このプロジェクトは、「人びとや子どもたちの生活の場」である BFH において、「まちの改善」[improving neighborhoods]を果たすべく、その担い手を育てること、環境や環境問題について教えるための「ティーチング・ベース」を教師に提供することが必要であるとの認識から、環境教育推進のために、ふさわしい「教授方法、資源・情報」の提供や「生徒や教師、教育専門家たちを明確に関係付け

る」ことを大きな目標として発足した(ibid:p3)。そして、その必要性を説いたのは、当時、カウンシルの都市計画局の教育連絡官であり、その後 TCPA の教育部会のディレクターに就任することになる、アン・アームストロング (Armstrong, A.) であった。しかし、当時は財政的な見通しが全く立っておらず、パートタイムの職員を基盤とした運営が想定されていた、ごく小さな規模のものであった。

当初は、カウンシルに属するほんの小さな組織であったこのプロジェクトにすばやく注目したのが、ロンドン教育局 [Inner London Education Authority: 以下 ILEA] であった。まず、ILEA の支援により、このプロジェクトを「責任をもって運営する」グループとして、地域の教育専門家や都市計画家、関心のある市民らによって運営グループが組織された。現在の FHUSC に近い形での運営体制となる。「この運営グループと地域の学校や大学との強い結びつき」により、当時のスタッフらは「地域の学校の子ども達とともにこのプロジェクトを継続し、情報や資源、アドバイスといった方法で、教師を支援していく」ことが可能となっていた(ibid:p3)。プロジェクトは、一年目にして軌道に乗ったことになり、さらには新たな展開を迎える。

創設期において、FHUSC はカウンシルに属する、行政組織の一部であったわけだが、初年度の 1981/82 年度末の運営グループ会議で、ILEA のメンバーから、「このセンターは独立すべきである」との見解が出されたことにより新たな段階へと進むことになる。FHUSC は翌年の 1983 年、チャリティに認定され、同時に法人格を所得し、キング・ストリート沿いに最初のセンターを設ける事になった。これが HFUSC 誕生までの道のりである。

では、独立した 1983 年、FHUSC の目的にはどのような事柄が掲げられていたのだろうか。センターで最初に発行された年度レポートには以下のように述べられている。

「このセンターの目的は、都市部、とりわけ BFH におけるあらゆるレベルでの環境教育の推進と、人びとを彼らの環境へより関心を持たせ、よりアクティブに勇気づける方法を模索することである。言い換えれば、より環境を認識できるようにする、ということだけでなく、影響を与えるそれ(環境)に対する決定や結果の変化といったものに、積極的に参加できるようにすることである」(ibid:p1)

また、「この教育的プロセス」は子ども達だけでなく、全ての年齢、そしてさまざまな職業の人びとが利用する事が想定されており、センターはプロジェクト設立当時から、学ぶ事を目的とした「グループのためのティーチング・ベースだけでなく、資源や資料やアドバイス」を提供することも目的となっていた (ibid:p4)。

センターの活動の柱である「教育にかかわる仕事」[Educational Work]における、目標も明確に述べられている。センターの「子どもたちに対しての働きかけ」に関する目的、つまり、子どもたちに獲得させたい知識や技術に関する目的は以下の 4 点であった。すなわち、(1) 彼らの環境に関する意見をいうだけでなく、批判的な認識もできる。(2) 彼ら自身が暮らしている環境の変化に、正当性を見出すことができる。(3) その環境がどのように変化し、現在に至ったかを認識することができる。(4) そして、変化をもたらす決定にどう参加するか、またはどう影響を及ぼすことができるかを見出すことができる (ibid)、というものである。また、それを実行するためには「生徒が自分自身の学びに責任が持てるように」なり、生徒が「適正な知識と、環境の変化により更に参加していくことができる自信」を身に付けさせるような「教授方法を採用する」とも述べられている (ibid)。

ここまでみてきたように、FHASC の設立の担い手たちは、「まちの改善」の担い手をそだ

てることを大きな目的とし、それにかかわるさまざまな準備をおこなってきた。こうした目的や準備を規定した、担い手たちの「問題」の認識とはいったいどのようなものだったのだろうか。

## 6. 担い手たちの「問題」認識

担い手たちの「問題」認識をさぐるためには、それを規定していた FHUSC 設立直前の 70 年代の社会的なコンテクストに目を配る必要がある。とりわけ、どのような都市問題がおこっていたのか、ということを確認しておくことにしよう。

BFH は産業革命以降、ロンドンの中でも第 2 次産業が発展した地域であったため、労働者階級が多く住む住宅地が多数存在していた (Usher1965:pp.185-190)。しかし、戦後に入り、第 1 次、第 2 次産業の衰退、オイル・ショックなどといった出来事から、極めて深刻な失業問題を抱えることになり、インナー・ロンドンにおいて「最も貧しい」とされる地区も存在していた (Borough of Hammersmith & Fulham1973)。BFH は第 2 次世界大戦前後に移民が流入してきた地区であったが (Hasker1992:p79)、70 年代後半以降急速に、「ジェントリフィケーション」[gentrification] (劣悪化している区域に中流階級あるいは裕福な階級の人口が流入していくことを伴った区域再開発・再建プロセスを指し、通常それまでの貧困層の住民が住む場所を失うこと) が進んだ地区でもあった。これにより、スプロール現象がおこり、いわゆるインナー・シティ問題 (都市や地域の中心部の空洞化にともなう諸問題) が引き起こされた。都市貧困問題委員会 (City Poverty Committee) は、ロンドンをふくめたイギリス都市部の当時の状況を以下のように述べている。

「イギリスの都市における貧困や社会問題は解消されるどころか、貧しい人々は更に貧しく、裕福な人々はさらに裕福に、とい

うような分極化が進行している。劣悪な住宅、生活環境、教育の欠如、低賃金、失業といった社会問題は放置されたままになっている」 (City Poverty Committee1973:pp.78-80) 移民を多く抱え、更には貧富の差の拡大、ジェントリフィケーションによる環境、雇用の問題など多くの社会問題を BFH は抱えていたことになる。

こうした都市問題を、UFUSC の担い手たちが「問題」として捉えていた、ということ指摘するのは難しいことではないだろう。こうした「問題」(「労働」、「アメニティ」など) は 80 年代前半の実践のテーマであり続けた (AR1985, 1986 など)。しかしながら、担い手たちがもつとも「問題」として捉えていたことが別にある。それは、当時頻発していたヴァンダリズム[Vandalism]であった。70 年代当時、ヴァンダリズムとそれらに対する安全対策は大きな社会問題となっていた。ここでいうヴァンダリズムとは、1970 年代以降、イギリス各地で発生した若者の反社会的な行為のことで、公共物の破壊やペインティング (落書き) などが横行していた。ロンドンにおいてヴァンダリズムの標的となったのは、エステート[Estate]と呼ばれる公営団地であった (自治体国際化協会ロンドン事務所 1994:p24)。20 世紀初頭、この地域に限らず、ロンドンの人口は急激に増加し、住宅の不足が社会問題化していた。その対応策として、当時の政府は、ロンドン各地にエステートと呼ばれる労働者向けの集合住宅地を建設していった。ロンドンではかなりの数のエステートが建設されたため、行政が管理すべき住宅戸数も多く、また何度も破壊行為が行われるので修繕が追いつかず、地域によっては荒廃したままのエステートもめずらしくは無かった (自治体国際化協会ロンドン事務所 1994:p24)。

BFH においては、ホワイト・シティ・エステート[White city Estate]が主な標的となっていたが、UFUSC の担い手たちはここを、主な「教

育空間」として見定めていたのである。80年代の主たる実践はこのエステートを中心に行われたものであった。紙幅の関係上、実践そのものの検討は別稿に譲らざるをえないが、列挙するならば、「メンタルヘルスのための女性の活動」「環境と女性についてのプロジェクト」、「ホワイト・シティのイメージ」、「ホワイト・シティ・エステートに住む年金受給者のグループについて」といったものである (AR1986, AR1987, AR1988 など)。

## 7. まとめ

このように、HFUSCの担い手たちの「問題」の認識は明らかとなった。HFUSCにおける都市環境教育実践の「問題に根ざしたアプローチ」としての性格を、より詳細に検討するための基礎的作業は完了したと言えるだろう。本研究は基礎的なものであり、ケース・スタディの域を出るものではない。都市環境教育の本質が、「問題に根ざしたアプローチ」であるならば、こうした基礎的作業を怠ることなく、ケース・スタディを積み重ねていくことが必要である。そうすることによってのみ、単なる小手先だけの「テクニックの開発」研究に陥らず、社会問題に関わる専門家や教師の姿を見失うことのない(Webb1983:pp.113-114)都市環境教育(運動)研究が可能となるのではないだろうか。

## 引用・参考文献(ウェブサイト含)

<http://www.statistics.gov.uk/census2001/profiles/00AN.asp>(2月11日最終確認)

City Poverty Committee, 'Waking Neighborhood',  
*Municipal and Public Services Journal*, Vol.19,  
January 1973

Plowden Committee *Children and their Primary Schools*, HMSO, 1967

Skeffington committee, *People and planning*, HMSO, 1969

Hammersmith & Fulham Urban Studies Center

- Annual Report 1985 1986, 1987, 1988, 1989*
- Adams, A. 'Context and history of built environment education, Architecture in the Curriculum-Teacher and Architect working together-', RIBA, 1995
- Bishop, J & Adams, E & Kean, J, 'Children, Environment and Education: Personal views of urban environmental education in Britain', *CHILDREN'S ENVIRONMENTS*, Vol9 (1), 1992
- Hardy, D., *From New Towns to Green Politics - Campaigning for town and country planning 1946-1990*, E&FN SPON, 1998
- Hasker, L., *HAMMERSMITH AND FULHAM THROUGH 1500 YEARS: A Brief History*, Fulham and Hammersmith Historical Society, 1992
- Hammersmith Historical Society *A HISTORY OF HAMMERSMITH*, HHS, 1965
- Storm, M, 'Schools and the community: as issue-based approach', *BEE* 1, 1971
- Ward, C. 'Say it again BEN! : An evocation of the first seventy five years of the TCPA', *BEE* 43, 1974
- Webb, C. 'Urban Studies', Huckle, J. [Ed]  
*Geographical Education*, Oxford university press, 1983
- Wheeler, K. 'The genesis of environmental education', Wheeler, K. & Martin, G. *Insight into Environmental Education*, Oliver & Boyd, 1975
- 自治体国際化協会 ロンドン事務所 『イングラントの地方団体と住宅政策』、自治体国際化協会、1994年
- 寺本潔・加藤仁美 「都市環境を学ぶーアーバン・スタディーズセンターの事例からー」 『緑の読本』、環境コミュニケーションズ、1997年
- トムリンソン, サリー 『ポスト福祉国家の教育ー学校選択、生涯教育、階級・ジェンダーー』、後洋一訳、学文社、2005年(2001)
- 福川裕一 「ストリート・ワーカー自律的な主体の形成をめざす都市環境教育」、環境文化研究所、『環境文化』No.68、1985年

## 南方熊楠の神社合祀反対運動における環境倫理的考察 —ディープ・エコロジーの視点から見た意義と内発的発展への潜在性—

永宮 祐司\*, 佐藤 真久\*

NAGAMIYA Yuji\*, SATO Masahisa\*

\*武蔵工業大学 環境情報学部

[要約] 南方熊楠は明治時代に政府が中央集権化を図るために行った神社合祀政策に対して「エコロジー」の立場から反対運動を行った。神社合祀政策は、自然破壊に直結するものであるとともに、近代化論を軸とする近代化のあり方や外発的な発展の路線であると位置づけられる。本研究では、この南方の運動を、ディープ・エコロジー、内発的発展という環境倫理的視点から解釈・考察するとともに、外発的な発展が及ぼす影響、利点、問題点を明らかにし、発展のあり方に検討を加えた。これらの環境倫理的視点と南方の運動は、「エコロジー」的な視点による自然環境への配慮と地域性の重視という点で強い共通性があり、今後の発展の方向性として、その2つの要素を持つ内発的発展の視点を織り込んでいくことが重要となってくるのではないだろうか。また、今日の開発への国際的な議論との関連性から内発的発展の潜在性が見出された。

[キーワード] 南方熊楠, 神社合祀, 内発的発展, 外発的発展, ディープ・エコロジー

### 1. はじめに

民俗学者、粘菌・隠花植物の研究者として知られる南方熊楠<sup>みなかたたくまぐす</sup> (1867 - 1941) は、明治時代に政府が中央集権化を図るために行った神社合祀<sup>じんじやごうし</sup>政策に対して、「エコロジー」の立場から反対運動を展開した。日本の神社は、鎮守の森といって樹木に覆われていたため、神社合祀は自然破壊にも直結していた。このような神社合祀政策は、近代化論を軸とする近代化のあり方や外発的な発展の路線だと捉えられる。従って南方の反対運動における思想は、そうした近代化や外発的な発展への一種のアンチテーゼだとみなすことができる。近代化論を軸とする近代化のあり方や外発的な発展は、現在、発展途上国を中心に行われ、経済発展や工業化の進展には大きな貢献をしている反面、様々な環境問題を生み出しており、このような近代化の弊害をどう乗り越えていくかは重要な課題である。

### 2. 研究目的

本研究では、南方の神社合祀反対運動を、

ディープ・エコロジー、内発的発展という環境倫理的視点から解釈・考察し、彼のエコロジー的思想の意義を明らかにすることを目的とする。また、外発モデルにしたがう近代化路線と位置づけられる神社合祀政策(鶴見 1997)の検討を通じ、外発的な発展が及ぼす影響、利点、問題点を明らかにし、発展のあり方に検討を加える。

### 3. 研究方法

本研究では解釈論的アプローチを中心として、南方の神社合祀反対運動に関連する文献の詳細なレビューを行ない、それをディープ・エコロジー、内発的発展という環境倫理的視点から解釈と考察を行なった。さらに、Time-Ordered Matrix (時系列での事実関係のマトリクス) と Role-Ordered Matrix (役割別での事実関係のマトリクス) によって客観的事実の整理を行ない、解釈・考察に役立てた。

#### 4. 理論的枠組み

本研究ではディープ・エコロジー、内発的発展という 2 つの理論的枠組みを採用した。

##### 4.1. ディープ・エコロジー

ディープ・エコロジーは環境問題の背景にある人間の精神的な側面に注目した環境倫理思想であり、ノルウェーの哲学者アルネ・ネスによって提唱された。ネスは先進国の人間の健康と豊かさがその中心目標となっている汚染と資源枯渇に反対する環境保護運動をシャロー・エコロジー運動と呼び、それは問題の一部に過ぎないのだと指摘している。そして、現在の問題は多様性、複雑性、自律性、分権、共生、平等、無階級性という原理に触れる、より深い問題があるとして、ディープ・エコロジー（運動）を考えた（ネス 1973）。このディープ・エコロジーにはネスによる 7 つの主張がある（Box.1）

##### Box.1 アルネ・ネスによる 7 つの主張

- 生命や人間といった有機体を関係論的世界観の中で捉える
- 原則として生命圏平等主義をとる<sup>2</sup>
- 多様性と共生の原理
- 反階級制の姿勢
- 汚染と資源枯渇に反対する戦い（生態学者の役割が重要<sup>3</sup>）
- 混乱ではなく複雑性
- 地方の自律と脱集権化

（アルネ・ネス，1973，浅いエコロジーと深く長期にわたるエコロジー運動。一つの要約，1999，原典で読み解く環境思想入門（A.ドブソン 編），pp.258-264，ミネルヴァ書房／小原秀雄 監修，1995，環境思想の系譜 3 環境思想の多様な展開，pp.106-116，東海大学出版会より筆者作成）

そしてネスの 7 つの主張を軸にディープ・エコロジーの視点は次のように整理される（Box.2）。

##### Box.2 ディープ・エコロジーのさまざまな視点

- 7 つの主張（Box.1 参照）
- 直接行動
- 自然との調和
- あらゆる自然には固有の価値，生物種としてのとしての平等性がある（生命圏平等主義）
- 簡素な物質的ニーズ（自己実現の大きな目標に役立つ物質的ニーズ）
- 限られた自然の恵み
- 適正技術，非支配科学
- 十分さ，リサイクルで対応
- 少数者の伝統の重視（先住民のライフスタイル（伝統）に学ぼうという意識）・バイオリージョン

（アルネ・ネス，1973，浅いエコロジーと深く長期にわたるエコロジー運動。一つの要約，1999，原典で読み解く環境思想入門（A.ドブソン 編），ミネルヴァ書房，pp.258-264，／小原秀雄 監修，1995，環境思想の系譜 3 環境思想の多様な展開，p.138，東海大学出版会より筆者作成）

##### 4.2. 内発的発展

1960 年代ごろから環境破壊，格差，貧困，など地球規模の問題が表出し，近代化に対する疑問が発展途上国，非同盟諸国を中心にわきあがってきた。日本でも高度経済成長期の裏で，四大公害などの深刻な環境破壊が起こっていたことから，同じく近代化に対する疑問が出てきた。

こうした開発に関するさまざまな弊害が発生するまで，主流の開発理論となっていたのが近代化論であった。しかし，1970 年代初期に農業の伸びの目標未達成，債務増大，貧富の格差の増大のほか，石油価格の高騰，石油輸入国の不況，食糧危機などの「開発」の挫折が起こったことで，近代化論などの経済中心の開発概念だけではない，人間中心のオルタナティブな開発アプローチの模索が 1970 年代頃から行なわれるようになった。

その人間中心のオルタナティブな開発アプローチの一つとして出てきたものこそ，鶴見和子の提唱した内発的発展（論）である。

内発的発展は鶴見によって，それぞれの地

域4の生態系に適合し、地域の住民の生活の基本的必要と地域の文化の伝統に根ざして、地域の住民の協力によって、発展の方向と筋道をつくりだしていくという創造的な事業と特徴づけられている（鶴見 1999）。

内発的発展の概要や視点を筆者は次のようにまとめた。

表 1 内発的発展の概要

目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>●人間の成長 Human Development を究極の目標とする</li> <li>⇒人間の成長とはそれぞれの人が持って生まれた可能性を十分に発揮できるような条件を創り出していくこと</li> </ul>
発展の単位	<ul style="list-style-type: none"> <li>●地域（自然生態系の特徴を共有する村と町の連続体）を単位とする</li> </ul>
モデル	<ul style="list-style-type: none"> <li>●複数モデル</li> <li>⇒地域から地球規模の問題をとく手がかりを捜していこうとする</li> </ul>
担い手	<ul style="list-style-type: none"> <li>●担い手は発想的、理論的、実践的 キー・パーソン</li> </ul>

（鶴見和子・川田侃 編，1989，内発的発展論，東京大学出版会／鶴見和子，1999，コレクション鶴見和子曼荼羅 IX，藤原書店／鶴見和子，1997，日本を開く，岩波書店より筆者作成）

Box.3 内発的発展の視点

- 生態系に適合し、地域住民の基本的必要と文化伝統に根ざす
- 地域住民の協力、創意工夫による
- 自立的（自力更生・自助）である<sup>5</sup>
- 伝統の再創造<sup>6</sup>を重視する
- 異質なものとのかみあわせが必要（＝創造性を生む）
- 地域の開放性を重視
- 外来の知識・技術なども照合しつつ、地域の状況に適合するようにつくりかえて用いる
- 学者（研究者、知識人）と地域住民の交流により発展のモデルをつくる
- 近代化論の弊害をのりこえる
- 社会変化の過程
- 担い手はその目指す価値及び規範を明確に指示する
- 異なる地域の異なるモード（モデル）間の比較と関係が中心課題にある
- ホモロジカル（相同的）な接近法をとる

（鶴見和子・川田侃 編，1989，内発的発展論，東京大学出版会／鶴見和子，1999，コレクション鶴

見和子曼荼羅 IX，藤原書店／鶴見和子，1997，日本を開く，岩波書店より筆者作成）

5. 研究結果

神社合祀政策が行われるに至った一連の神道化の政策について、二次的文献のレビューを行なった結果、1871（明治4）年の神社の社格の制定や、明治20年代（1880年代後半～1890年代前半）を通じて進められた神職制度の整備などによって、国家権力の支配が全国の神社に及ぶようになったことが明らかとなった。このように、一連の神道化の政策を通じて政府と神道界の間に支配と従属といった構造化された権力関係が形成され、それが神社合祀をより促進する要因となったことが明らかになった。

南方の神社合祀反対運動に関する文献として、彼の著した「白井 光太郎 宛書簡（神社合祀に関する意見）」、「松村 任三 宛書簡（南方二書）」の詳細なレビューを行なった。この二つの文献は南方の神社合祀反対に関する代表的な文献である。白井宛書簡では、地方官公吏や神職が自らの利益のために神社合祀を励行することへの批判とともに、「エコロジー」の視点を織り交ぜながら、神社合祀反対の理由が8点に整理され、具体例とともに述べられている（Box.4）。

Box.4 南方による8つの神社合祀反対の理由

- 第一、神社合祀で敬神思想を高めたりとは、政府当局が地方官公吏の書上に瞞されおるの至りなり。
  - 第二、神社合祀は民の和融を妨ぐ。
  - 第三、合祀は地方を衰微せしむ。
  - 第四、神社合祀は国民の慰安を奪い、人情を薄うし、風俗を害することおびただし。
  - 第五に、神社合祀は愛国心を損ずることおびただし。
  - 第六に、神社合祀は土地の治安と利益に大害あり。
  - 第七に、神社合祀は史蹟と古伝を滅却す。
  - 第八、合祀は天然風景と天然記念物を亡滅す。
- （南方 1912）

松村宛書簡では、地方官公吏・神職の不正の実態や、神社合祀の悪影響の指摘と反対意見が具体例とともに述べられており、さらに南方のそれまでの運動の展開などについても触れられている。

Time-Ordered Matrixによる整理では南方の神社合祀反対運動に関係する動きを時系列マトリクスに整理したほか、反対運動の協力者で、政府への働きかけの面で貢献をした中村啓次郎代議士の動きについても整理した。その結果、中村の動きによって政府が合祀に対して慎重な姿勢へとなっていったというように、その対応が時間とともに変化していったことが明らかとなった。

Role-Ordered Matrixによる整理では後藤（2002）の指摘による南方の3つの運動の方向性〔(1)公権力への働きかけ、(2)スペシャリストへの働きかけ、(3)ジャーナリスト及び一般民衆への働きかけ〕を参考に、反対運動に関わる人物を南方からの書簡の宛先等をもとに整理した。その結果、南方は、決して人数は多いとはいえないが、多方面での協力者を得ていたことが明らかとなった。例えば、先にとりあげた地元選出の代議士である中村啓次郎や、植物学者の白井光太郎、民俗学者であり官僚であった柳田国男、ジャーナリストの杉村楚人冠、地元紙である牟婁新報社社長の毛利柴庵などである。

## 6. 解釈・考察

南方の神社合祀反対運動をディープ・エコロジーの視点から解釈・考察すると、ネスの指摘するディープ・エコロジーの7つの主張を軸に、生態学的視点を織り込んだ見方との接点が強い。筆者はディープ・エコロジーの7つの主張と南方の運動との接点を表2にまとめた。

表2 ディープ・エコロジーの7つの主張と南方の神社合祀反対運動との接点

ディープ・エコロジー7つの主張	南方の神社合祀反対運動との接点
生命や人間といった有機体に関係論的世界観の中で捉える	<ul style="list-style-type: none"> <li>●人間と自然の密接な関係を「エコロジー」的な視座から捉えた発言やさまざまな生物が自然の中で有機的関連を持っているといった視座がある</li> </ul>
原則として生命圏平等主義をとる	<ul style="list-style-type: none"> <li>●人間と自然の有機的な関連性を指摘し、人間がその自然を破壊することで人間自身にも影響が出ることを指摘している                      &lt;生命圏平等主義の根ざす考え方との接点&gt;</li> </ul>
多様性と共生の原理	<ul style="list-style-type: none"> <li>●ある生物の生存には他の生物の生存もまた必要である、という意味の指摘がある</li> </ul>
反階級制の姿勢	<ul style="list-style-type: none"> <li>●権力者の不正への非難、地域の自治や自立に関する発言がある</li> </ul>
汚染と資源枯渇に反対する戦い（生態学者の役割が重要）	<ul style="list-style-type: none"> <li>●南方の運動において汚染と資源枯渇は重要性が高かったとはいえないが、「エコロジー」的な視座に基づいてさまざまな方面への情報提供と協力要請                      &lt;生態学者の情報提供者としての役割との接点&gt;</li> </ul>
混乱ではなく複雑性	<ul style="list-style-type: none"> <li>●一部の自然の改変が思いもよらないような影響を及ぼすという指摘がある</li> </ul>
地方の自律と脱集権化	<ul style="list-style-type: none"> <li>●神社の存続について民に任せるべきなど、地域の自立や自治といったものに関する種々の意見がある</li> </ul>

（筆者作成）

また、南方は運動の展開面において、ディープ・エコロジーが重視する直接行動の側面が強く、多方面の協力者を得て、多様な運動の展開を行った。それは、ディープ・エコロジーの直接行動を重視する点や、生態学者の情報提供者としての役割の重要性といった側

面とも共通する。つまり、南方の運動はその展開面においても、ディープ・エコロジーに通ずるような先見性があったと見ることが出来るのではないだろうか。

このように、「エコロジー」の視点から論理的に神社合祀の弊害を指摘し、意見を示し、協力者を得て、直接行動をもって運動を展開したという点において、南方の運動はディープ・エコロジーの先駆けともなる自然保護のための運動として、大きな意義があると言える。

次に、南方の神社合祀反対運動と内発的発展の視点は、(1)生態系に適合する、(2)地域住民の協力や自立的であることを重要視する、(3)伝統の再創造を重視する、(4)近代化論の弊害を乗り越える、といった点で共通性があると考えられる。それぞれを具体的に見ていくと、まず、(1)生態系に適合するという視点との接点としては、南方による自然に寄り添った方法が地域の利益につながることを指摘があげられ、生態系に適合することの重要性についての視点との共通性がある。(2)地域住民の協力や自立的であることを重要視するという視点とは、南方に地域の意思決定や自治を重視する姿勢があり、地域住民の協力や自立的であることを重視していることから接点が見出された。(3)伝統の再創造を重視するという視点とは、南方の伝統の重要性についての指摘と考えられる発言等があり、再創造にまでは至らないものの、伝統の重視という部分での接点がある。(4)近代化論の弊害を乗り越えるという視点とは、神社合祀政策が近代化を遂げた国々のモデルをそのまま輸入して、外発的に近代化を進めようとした政策の一環であり、南方はその弊害を指摘して、それを中止させようとしたことから共通性がある。

また、生態系への適合と地域性を重視するという点から、南方の運動と内発的発展は「地域主義」を共通項として強く結び付けられると考えられる。「地域主義」とは、地域の住民

が、その地域の風土的個性を背景に、地域の共同体に対して一体感をもち、地域の行政的・経済的自立性と文化的独立性とを追求することをいう。鶴見(1981)は南方の神社合祀に関する運動が、この「地域主義」の立場に非常に近いといい、「地域主義」提唱の背景に生態学の重要性の指摘があることから、南方を「地域主義」の先駆的思想家であると指摘している。また西川(1989)は、「地域主義」による地域発展をめざす思考が、内発的発展の重視する自力更生の思考に極めて近く、それと内在的な連関性をもつことを指摘している。このように、南方の運動における「エコロジー」的な視点を重視することと、地域性を重視することが「地域主義」というものを共通項にすることによって、内発的発展と深く関連付けられた。そして、こうした「地域主義」的な側面から彼の運動には内発的発展への潜在性があると考えられる。

続いて、外発モデルにしたがう近代化路線とされる神社合祀政策の影響として、(1)地域自治の破壊、(2)地域内の経済構造や社会システムの破壊、(3)一部の人間への利益集中による不公平な構造の創出、(4)自然破壊、(5)自然と結びついた人間の生活・営みの破壊、という問題点が考えられる。また、中央集権を押し進めることで、(1)中央政府という強力なリーダー、(2)その政策を浸透させる仕組み、(3)それを支える財政基盤、が確立され、外発的発展の利点である短期間での近代化の実現を促進したと考えられる。

## 7. おわりに

ディープ・エコロジー、内発的発展という環境倫理的視点と南方の神社合祀反対運動における思想における最大の共通項は、「エコロジー」的な視座に基づく自然環境への配慮と中央集権的問題に対しての地域性の重視という視点ではないだろうか。環境に調和した「持続可能な開発」というものを考えていく

際に、こうした「エコロジー」の視座に基づく配慮と地域性の重視という視点は、今後ますます重要になってくるように思われる。

開発概念においても、1990年代頃から地域性を重視した「参加型開発」への議論がなされてきている。「参加型開発」とは住民自身が地域の問題を発見し、その解決のために計画をつくり、プロジェクトを運営、評価する、といった開発の全プロセスに参加することである(佐藤 2007)。こうした開発概念が登場する中で、開発コミュニケーション自体も、外からの介入によるものから、内からの発展への動きを支援していくものへと移行してきている。このように、外からの開発ではなく、どのように内からの発展への取り組みを促進していくかということが開発協力の分野でも重要視されてきており、そのなかで地域性を重視することの意味は、今日ますます高まっているのである。内発的発展は、まさにそうした内からの発展への取り組みを高めていくものであるとともに、自然環境への配慮を持ち、地域性を重視している。したがって、今後目指すべき発展の方向性としては、特に内発的発展の視点を織り込んでいくことが重要となってくるのではないだろうか。このように、内発的発展は「持続可能な開発」や人を中心とした内からの発展への取り組みを促進するだけでなく、コミュニケーションのあり方そのものを問い直すものとして、多くの潜在性を秘めているのである。

今後の研究として、内発的発展の阻害要因となりうる外発的発展の影響をより深く検討し、なぜそれが多くの問題点があるにもかかわらず行なわれるのかを明らかにすると同時に、内発的発展性を重視した実践事例を調査・研究し、それを「持続可能な開発のための教育(ESD)」という分野とも結びつけることで、各々の地域に適合した発展への取り組みを促進していくことが期待される。

## 注

- 1 本研究における「エコロジー」という言葉は、生態学という意味だけでなく、そこに社会や人間自身を含意したもののことを指す。
- 2 生命圏平等主義は、人間は人間以外の生命と密接に関わり合い、親しむことから深い喜びと満足を受け、人間の生活の質は、一部ではそれに依拠しているという考えに根ざしている。
- 3 ネスは生態学者が重要な情報提供者であるといい、彼らがうまく団結できれば生態学的視野の狭い制度や仕事を拒否できる力を持つと指摘している。
- 4 鶴見は、「地域とは、国家よりも小さい区域を指す。そして、かならずしも一つの国家の下位体系には限定されない点で、従属論における地域と区別される。いくつかの国家の境界線にまたがる小地域を指す場合もあるからである」(鶴見和子, 1989, 内発的発展論の系譜, 内発的発展論(鶴見・川田 編), p.50, 東京大学出版会)と指摘している。本研究における地域の定義はこれに準ずる。
- 5 経済的, 文化的, 政治的に外部への依存をなるべく少なくすることである。
- 6 現代に存在する問題を乗り越えるために、地域の伝統を現代の状況に合うようにつくりかえて用いることができる考える。

## 引用・参考文献

- 鶴見和子, 1997, 日本を開く, p.28, 岩波書店。  
アルネ・ネス, 1973, 浅いエコロジーと深く長期にわたるエコロジー運動。一つの要約, 1999, 原典で読み解く環境思想入門(A.ドブソン 編), p.258, ミネルヴァ書房。  
鶴見和子, 1999, コレクション鶴見和子曼荼羅 IX 環の巻—内発的発展論によるパラダイム転換, p.32, 藤原書店。  
南方熊楠, 1912, 神社合祀に関する意見(原稿), 1971, 南方熊楠全集 第七巻 書簡 I (岩村・入矢・岡本監修), p. 537, 平凡社。  
後藤正人, 2002, 南方熊楠の思想と運動, p.190, 世界思想社。  
鶴見和子, 1981, 南方熊楠, p.231, 講談社学術文庫。  
西川潤, 1989, 内発的発展論の起源と今日的意義, 内発的発展論(鶴見・川田 編), p.26, 東京大学出版会。  
佐藤真久, 2007, 2007年度『開発協力と環境教育』講義資料, 武蔵工業大学。

## アメリカのエコ・ツーリズムに関する計量書誌学的分析

—ERIC シソーラスによる関連用語の抽出とエコ・ツーリズム関連文献の経年変化に関する考察—

小泉真吾\*, 佐藤真久\*\*

KOIZUMI Shingo\*, SATO Masahisa\*\*

武蔵工業大学環境情報学部

[要約] エコ・ツーリズムは、1980年代以降、自然保護や環境教育をはじめとする様々な分野で取り組みが行われ、近年、環境教育の機会としても需要が高まっている。しかしながら、各実践事例に関する定性的な研究は行われているものの、今日までどのような目的によりどのように拡大してきたかについては定量的なデータとして明らかにされていない。本研究では、早期からエコ・ツーリズムの取り組みが行われてきたアメリカを対象とし、移りゆく社会状況の中で社会構造の変化や人々の問題意識の変化がエコ・ツーリズムの普及にどのような影響を及ぼしてきたかを明らかにすることを目的とし、教育資源情報センター (ERIC) の教育研究データベースを用いて計量書誌学的分析を行った。結果として、エコ・ツーリズム関連文献の数は1990年以降急激に増加していることが分かり、観光政策および環境教育政策の影響を強く受けていることが読み取れた。今後は1990年代に焦点を絞り、抄録文や索引語の傾向分析を行うことで社会背景との関連性をより詳しく考察することが求められる。

[キーワード] エコ・ツーリズム, 環境教育, 観光, 教育資源情報センター (ERIC), アメリカ合衆国, 計量書誌学的分析

### 1. 研究背景

#### 1.1 環境教育の機会としてのエコ・ツーリズム

環境教育に携わる人々の間でバイブル的な存在となっている『センス・オブ・ワンダー』の中で、レイチェル・カーソンは「子供の頃にどれだけの時間を自然の中でどのように過ごしていたか」という事が人々の自然に対する感性や価値観、態度を形成する上で非常に重要であると指摘している。1977年に開催された環境教育政府間会議における勧告 (トビリン勧告) においても、環境教育の目的カテゴリーとして、関心・知識・態度・技能・参加の5項目が挙げられており、知識の伝達や技能の獲得だけでなく、価値観の醸成や態度の変容、参加の促進についても重要視していることから、彼女の指摘の重要性が読み取れる。しかしながら、環境問題に関する認識の向上や知識・技能の伝達を目的とした環境教育は行われつつあるものの、依然として都市開発の進行による自然環境の破壊は続いている。多くの人々はほとん

ど人工的な環境に囲まれた生活を余儀なくされ、自然とふれあう機会が日常生活の中から急速に失われてきているのである。

このような社会状況を背景として、近年、観光旅行を楽しみながらも豊かな自然環境の中で動植物と接し、専門ガイドのインタープリテーション (自然解説) により自然観察や先住民の生活・歴史等を学ぶことのできるエコ・ツーリズムが注目されている。エコ・ツーリズムは自然とのふれあいを必要としている子どもたちはもちろんのこと、彼らの両親をはじめとする大人に対しても昔の原体験を甦らせ、いま一度自然環境とそれを取り巻く問題に目を向ける絶好の機会であり、環境教育の観点からもその意義は大きい。

#### 1.2 エコ・ツーリズム誕生の歴史的背景と問題

歴史的には、1980年代以降、世界的な環境政策の進展や国際観光の量的拡大に伴い普及してきたエコ・ツーリズムであるが、自然保護や環境教

小泉真吾・佐藤真久 (2008. 3)

育、地域振興、旅行業、国際協力など様々な分野でそれぞれの理由によりほぼ一斉に取り組みが始めたため、エコ・ツーリズムの定義は「実践者の数だけ存在する」と言われるほど多様化しており、世界的に統一された定義は未だに存在しない。また、エコ・ツーリズムの取り組みは様々な分野でほぼ一斉に始まったがゆえに、ケーススタディや参与観察など各実践事例の定性的な研究は行われているものの、これまでどのように拡大してきたかという歴史的動向については定量的なデータとして把握されていない現状がある。

各分野においてそれぞれの目的によりエコ・ツーリズムが実践されてきたことを考えると、その内容はエコ・ツーリズムが実践される国や地域の社会背景と強く関連していると推測でき、エコ・ツーリズムの動向は地域ごとに分析していくことが重要であると考えられる。

### 1.3 教育資源情報センター (ERIC) とは

#### (1) ERIC の設立経緯

1957年のスプートニク・ショック以降、アメリカの教育改革の中で教育研究情報の共有不足という問題が発生した。1965年、この問題に対し、アメリカ政府の保健厚生教育省内にある教育局 (Office of Education) が170万ドルを投じて教育研究情報センター (Educational Research Information Center, ERIC) を設立した。ERICは、教育情報の流通を促進するための全国的な情報ネットワークであり、クリアリングハウス (Clearinghouses) と呼ばれる大学や情報センターを有する。ERICは、クリアリングハウスや世界中の教育機関によって収集された情報と個人の投稿によって収集された教育研究に関する文献を審査した後、抄録や索引、解説などの二次資料を作成し、利用者が必要とする文献を簡単に検索できるよう各文献に索引語 (ディスクリプタ) を付与し、データベースの作成および公開を行っている。

発足の当初は、教育研究情報センター (Educational Research Information Center) と名づ

けられ、ERICはその頭文字をとった略称であったが、1967年に教育資源情報センター (Educational Resources Information Center) と改称され、現在、ERICはこの頭文字をとった略称で世界各国に知られている。

アメリカには古くから Education Index (教育目録) のような教育分野の包括的な二次資料があったため、教育関係の情報入手はそれほど困難ではなかった。しかし、1956年に研究相互協力法 (Cooperative Research Act) が、そして1958年には国防教育法 (The National Defence Education Act) が制定され、教育分野に巨額の研究費が投入され、様々な教育関連の研究プロジェクトが行われるようになった。このような研究の成果は研究報告書として研究資金の援助を行った政府機関やスポンサー団体に提出されたが、研究成果を一般公開するための情報ルートが整備されていなかったため、研究成果をすぐに教育現場で活かすことができなかった。一方、研究情報が他の研究者に速やかに共有されないために、同じような研究を他の研究者が重複して行ってしまうことがあり、研究費の無駄も生じていた。

このような状況の下で、入手困難な教育研究情報を一般の教育実践者や研究者に速やかに伝達するために、より充実した教育情報システムの開発が必要となり、ERICが設立されるに至ったのである。

#### (2) ERIC の目的

ERICは、世界中の英語で書かれた教育関連文献を迅速に収集し、主要なテーマやトピックごとに情報分析を行う。そして、抄録や索引、解説、書評などを作成することによって二次資料を編集し、最新情報が速やかに教育現場に取り入れられるようにすることを主要な目的としている。すなわち、データベースの利用者が包括的な情報源の中から教育に関連するテーマやトピックについての重要文献を速やかに入手できるようにすることがねらいである。

### (3) ディスクリプタとは

データベースにおける情報検索では、利用者は著者名や表題、分類、発行年などを手掛かりに検索を行う。特定のテーマに関連する文献を探す場合には、そのテーマを表す用語を検索語として文献検索を行う。しかし、全ての利用者が特定のテーマを同一の検索語で表すとは限らない。また、抄録文などから検索語が見つかったとしても、その用語が文献の主題を表しているとは限らない。特に教育分野のように用語の定義があまり厳密ではない分野では同義語や類似語が数多く存在するため、用語に統制を加える必要が生じる。そこで、ERIC では索引時に用いる用語を統制されたものと自由なもの2種に分類し、前者を「ディスクリプタ (Descriptors)」, 後者を「アイデンティファイヤ (Identifiers)」と呼んでいる。

ディスクリプタとは、ERIC の専門家が各文献の内容を分析し、その文献の主題を表す適切な用語として付与された索引語である。ディスクリプタは各文献の内容を分析した上で付与されるため、利用者が特定のテーマに関連する文献を確実に検索および入手することが可能になっている。

### (4) アイデンティファイヤとは

アイデンティファイヤは、ディスクリプタだけでは表現することのできないような主題について、より明解な内容を表現するためのキーワードである。アイデンティファイヤは、一般に固有名詞、もしくはディスクリプタとしてまだ認められていない概念であるため、ERIC シソーラスには登録されていない。したがって、アイデンティファイヤは地理的な位置づけや人名、試験名、プログラム名、特殊な法規などを索引するために用いられる。もしくは、ERIC シソーラスに登録されていない概念を索引するために用いられる。

後者の場合、アイデンティファイヤはディスクリプタとして推薦すべき用語の試用しているため、ディスクリプタとして適切であるかどうかを常にチェックされている。ERIC は文献を基礎とした情報システムであるため、アイデンティファ

イヤはクリアリングハウスから提示された新しい用語 (ディスクリプタ候補) の正当性を問うためにくり返し用いられる。

### (5) ERIC シソーラスとは

シソーラス (Thesaurus) とは、同義語や関連語などをまとめた辞書を意味し、データベースの分野ではデータ作成や検索のための用語辞書を指す。データベースでは、検索したい内容を的確に表す検索語を入力しなければならないが、データベースに登録されている索引語と入力した検索語の表現が異なると、同じ意味であるにも関わらず検索漏れが発生する場合がある (例: “アメリカ” で検索すると、“米国” が検索漏れになる)。そこで、検索に使用できるキーワードを分類し、キーワードとその同義語、広義語、狭義語、関連語などを分野や内容に応じて整理したものがシソーラスである。

ERIC データベースにおいても ERIC シソーラスが作成され、ディスクリプタ間の相互関係が広義語 (Broader Terms, BT), 狭義語 (Narrower Terms, NT), 関連語 (Related Terms, RT) などによって示されている。また、特に定義を示す必要のある専門用語については、ERIC データベースにおいてどのような意味で最も使用しているかを注記 (Scope Note) として示している。

以上のように、ERIC シソーラスは利用者が求めている文献のテーマを表すディスクリプタを簡単に発見できるように、そして文献収録時と検索時におけるディスクリプタの概念の差異を最小限に抑えるために重要な役割を果たしている。

## 2. 研究目的と研究方法

以上の社会背景と ERIC データベースの特性をふまえ、本研究では、早期からエコ・ツーリズムの取り組みが行われてきたアメリカを対象とし、移りゆく社会状況の中で社会構造の変化や人々の問題意識の変化がエコ・ツーリズムの普及にどのような影響を及ぼしてきたかを明らかにすることを目的とする。

研究方法としては、ERIC シソーラスによる広義語 (BT), 狭義語 (NT), 関連語 (RT) の抽出および、ERIC データベースにおいて「Tourism (観光)」と「Environmental Education (環境教育)」の双方を検索語として採取した、エコ・ツーリズム関連文献の計量書誌学的分析を行った。とりわけ、計量書誌学的分析においてはエコ・ツーリズム関連文献の経年変化に関する考察を行った。

### 3. 結果と考察

#### 3.1 ERIC シソーラスによる用語の抽出

本研究において、エコ・ツーリズム関連文献の検索語として設定した「Tourism (観光)」と「Environmental Education (環境教育)」の2つの用語はERIC シソーラスにおいて以下のように位置づけられていた。

表1より、Tourism (観光) という用語は大きな概念として「Business, Commerce, and Industry (職業, 商業, 産業)」のカテゴリーに属し、広義語 (BT) が Industry (産業) であることから、ひとつの産業として位置づけられていることがわかる。また、関連語 (RT) として、Hospitality Occupations (サービス業), Recreational Activities (レクリエーション活動), Study Abroad (留学), Travel (旅行), Transportation (輸送) が該当したことから、アメリカの教育関連研究において Tourism (観光) がこれらのテーマと関連して使用されることが多いと理解できる。

表1 Tourism (観光) の位置づけ

Record Type	Main
Scope Note	n/a
Category	Business, Commerce, and Industry
Broader Terms	Industry
Narrower Terms	n/a
Related Terms	Hospitality Occupations, Recreational Activities, Travel, Study Abroad, Transportation,
Used For	Sightseeing Industry, Tourist Industry
Use Term	n/a
Add Date	11/11/1969
Postings	415

表2 Environmental Education (環境教育) の位置づけ

Record Type	Main
Scope Note	n/a
Category	Agriculture and Natural Resources
Broader Terms	Education
Narrower Terms	Conservation Education, Environmental Interpretation
Related Terms	Adventure Education, Biodiversity, Biological Sciences, Environment, Conservation (Environment), Ecology, Energy Conservation, Energy Education, Forestry, Global Education, Social Biology, Population Education, Pollution, Marine Education, Water Pollution Sustainable Development, Mining, Natural Resources, Outdoor Education, Science and Society,
Used For	n/a
Use Term	n/a
Add Date	10/08/1969
Postings	8688

Environmental Education (環境教育) という用語は、大きな概念として「Agriculture and Natural Resources (農業, 天然資源)」のカテゴリーに属し、広義語 (BT) は Education (教育) であった (表2)。しかし、ERIC シソーラスでは Education という用語は「Educational Process: Societal Perspectives (教育の過程: 社会的観点)」のカテゴリーに属しており、Environmental Education のカテゴリーとは異なった。つまり、Environmental Education という用語はひとつの教育として位置付けられながらも、「社会一般で行われる教育」としての意味合いよりも「環境的要素との関連性が強い教育」としての意味合いの方がより重要視されていることが読み取れる。

また、Environmental Education の狭義語 (NT) としては、Conservation Education (保全教育) と Environmental Interpretation (自然解説) が該当した。関連語 (RT) としては、Adventure Education (冒険教育), Biodiversity (生物多様性), Biological Sciences (生物科学), Conservation (Environment) (環境保全), Ecology (生態学), Energy Conservation (エネルギー保全), Energy Education (エネルギー教

育), Environment (環境), Forestry (林業), Global Education (国際教育), Social Biology (社会生物学), Population Education (人口教育), Pollution (公害), Marine Education (海洋教育), Water Pollution (水質汚染), Mining (採掘), Sustainable Development (持続可能な開発), Natural Resources (天然資源), Science and Society (科学と社会), Outdoor Education (野外教育) が該当した。

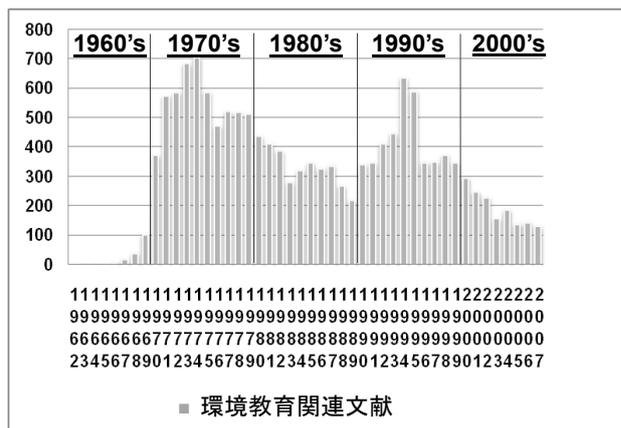


図 2 環境教育関連文献の経年変化

### 3.2 エコ・ツーリズム関連文献の経年変化

ERIC データベースが運営を開始した 1966 年から 2007 年までの 41 年間に、ディスクリプタとして「Tourism」と「Environmental Education」の両方を有するエコ・ツーリズム関連文献は 29 件存在した。その経年変化を示したのが図 1 である。図 1 には、ディスクリプタに「Tourism」がある関連文献の経年変化についても示した。エコ・ツーリズム関連文献の経年変化 (図 1) より、1990 年以降、エコ・ツーリズム関連文献が急激に増加していることがわかる。実に 29 件中 26 件もの文献が 1990 年以降に発行されていた。それまでエコ・ツーリズム関連文献がほとんど発行されていなかった原因は複数考えられるが、1960 年代から 1970 年代については、この時代にエコ・ツーリズムの概念がまだ存在していなかったためであると考えられる。エコ・ツーリズムの概念が誕生したのは 1980 年代初頭から中頃であるため、1973 年と 1979 年のエコ・ツーリズム関連文献は他のエコ・ツーリズム関連文献と比べて内容的な差がみられると推測される。

表 3 1966 年から 2007 年における文献発行数

西暦	環境教育 関連文献数	観光 関連文献数	エコ・ツーリズム 関連文献数
1966	6	3	0
1967	18	2	0
1968	39	1	0
1969	103	8	0
1970	371	10	0
1971	573	9	0
1972	585	14	0
1973	682	8	1
1974	704	9	0
1975	586	22	0
1976	471	18	0
1977	520	12	0
1978	517	17	0
1979	510	12	1
1980	436	3	0
1981	410	12	0
1982	386	6	0
1983	280	25	0
1984	321	16	0
1985	346	8	0
1986	325	5	0
1987	336	10	0
1988	267	23	1
1989	218	23	0
1990	340	15	0
1991	344	30	2
1992	410	23	0
1993	443	19	3
1994	629	35	6
1995	586	17	3
1996	346	24	1
1997	348	16	1
1998	369	19	3
1999	342	21	4
2000	295	14	0
2001	246	19	1
2002	227	11	1
2003	156	10	0
2004	185	7	0
2005	138	7	0
2006	144	15	0
2007	129	6	1
n/a	0	3	0
合計	14,698	589	29

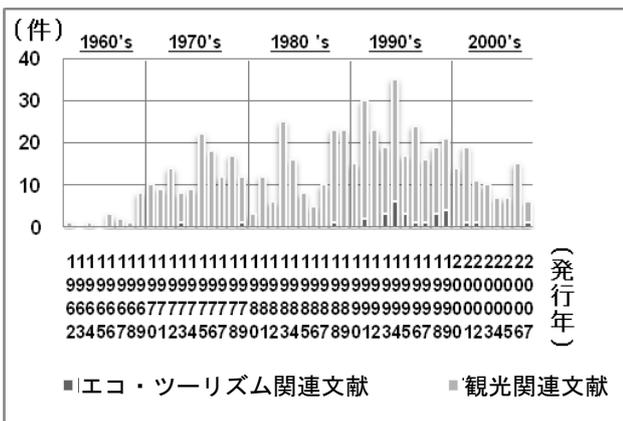


図 1 エコ・ツーリズム関連文献の経年変化

1980年代では、エコ・ツーリズム関連文献は1988年に発行された1件のみであった。その原因として、1980年代にレーガン大統領が行った経済政策(レーガノミクス)の影響が考えられる。レーガノミクスによって大幅な減税と軍備拡張が行なわれた結果、アメリカの財政赤字は膨張し経常赤字も重なったことから、景気の低迷や失業率の増加が起きた。また、1979年の石油危機(オイルショック)により原油価格が高騰し、1980年にはソ連のアフガニスタン侵攻やイラン革命、それに続くイラン・イラク戦争などの国際紛争が発生した。さらに1986年にはチェルノブイリ原発事故が発生し、国際情勢は非常に不安定な時代を迎えていた。観光は景気変動や国際情勢の影響を非常に強く受ける産業である。したがって、アメリカ経済の景気低迷や国際情勢の悪化により教育分野における観光のニーズが弱まり、研究プロジェクトの数も減少したものと考えられる。

また、レーガン政権は教育政策に対する連邦政府の関与に極めて消極的であり、環境保全に対しても敵対的な態度をとっていた。そのため、教育と環境保全の両分野において連邦政府の役割は衰退し、1982年には環境教育法(1970年制定)が廃止され、アメリカの環境教育政策は衰退して行った。この衰退はERICデータベースにおける環境教育関連文献の経年変化(図2)からも読み取れる。このように、観光政策と環境教育政策の両方が衰退した時代にエコ・ツーリズム関連文献もほとんど発行されていないことから、エコ・ツーリズム関連文献の経年変化には観光政策と環境教育政策の両方が影響していると考えられる。

1990年代に入ると、観光政策においては「ベルリンの壁崩壊」を契機に始まった冷戦の終結により東西間の人的交流が拡大し、国際観光が大きく促進されるとともにアメリカの観光市場は最盛期を迎えた。環境教育政策においても、地球レベルにおける環境問題の深刻化に伴い様々な場面で環境問題が主要関心事となり、1990年には全米環境教育法が成立した。これを契機に環境教育行政が復権し、環境教育に関する研究プロジェ

クトも活発に行われるようになった。1990年代はエコ・ツーリズム関連文献だけでなく、観光関連文献も急激に増加している。このような変化は、ERICデータベースが教育研究情報のみを対象としていることから、1980年代末から1990年代中頃にかけて教育的文脈におけるTourismの重要性が増していることを示していると考えられる。

2000年代に入ると、エコ・ツーリズム関連文献が再び減少している。その理由として、Ecotourismという用語が社会的に浸透してきたことが考えられる。この傾向は、エコ・ツーリズム関連文献を「Tourism」および「Environmental Education」というディスクリプタで表現するのではなく、アイデンティファイヤに「Ecotourism」を用いることが増えてきていることから読み取ることができる。ERICでは、社会的な情勢に応じて新たなディスクリプタが追加されることもあるため、今後「Ecotourism」という用語がディスクリプタとしてERICシソーラスに登録されることが期待できる。

#### 4. 結論

ERICデータベースにおけるエコ・ツーリズム関連文献は観光政策および環境教育政策の両方の影響を受けており、1990年以降急激に増加している。したがって、今後は1990年代を中心とした考察が必要であり、社会背景との関連性をより詳しく考察するためにERICシソーラスによる用語の位置づけに基づき、ディスクリプタの傾向を分析することが重要である。

#### 5. 引用文献

- 中山和彦, 及川昭文, 三輪真木子, 『ERIC入門』, 筑波大学学術情報処理センター, p.1, p.15-20, 1983
- 中山恵一, 「「環境教育」と「野外教育」の概念図—ERICシソーラスに基づいて—」, 『環境教育』, 日本環境教育学会, pp.3-14, Vol.14, No.1, 2004
- 荻原彰, 「アメリカにおける環境教育の取り組み」, 『環境教育への招待』, ミネルヴァ書房, pp.271-272, 2004

## ネパール・カトマンズのごみ問題に内在する因果ループ図の抽出と その環境教育プログラムの展開に向けた提案

Extraction of the Causal Loop Diagrams on the Waste Management in Katmandu, Nepal  
and Suggestion for the Effective Implementation of Environmental Education

尾鷲愛美, 佐藤真久

OWASHI Aimi, SATO Masahisa

武蔵工業大学環境情報学部

[要約] 現在, 全世界で共通の議論となっている環境問題は, あらゆる問題との相互依存関係により, 複雑さを増してきている。このため, 環境教育を行う上で大きな枠組みとなっているトビリシ勧告や持続可能な開発のための教育 (ESD ; Education for Sustainable Development) においても, 環境問題の相互依存関係を読み解くことが求められている。システム思考は, あらゆる社会現象を全体像として把握し, その相互依存関係を捉えることで問題解決に導くと考えられている思考方法である。システム思考を助けるツールの一つに因果ループ図がある。本研究では, この因果ループ図を活用し, 環境問題の複雑性を顕著に表しているネパールの首都カトマンズのごみ問題をテーマに, 因果ループ図による現状の把握とシステム思考を活用した環境教育プログラムの提案をする。

[キーワード] システム思考, 因果ループ図, 相互依存関係, 関係論的世界観, 持続可能な開発のための教育, 開発支援型コミュニケーション

### 1. 研究背景と研究目的

#### 1.1 システム思考とは

システム思考は, あらゆる社会現象を一つのシステムとして客観的に捉えることで, 現象の全体像を把握し, 問題解決に導くと考えられている思考方法である。今日議論されている環境問題の相互関係による複雑性を読み解く際も, 因果関係だけでなく, 相互依存関係を捉えることができると考えられている。問題の状況を引き起こしている構造を捉えることで, 構造のどこに働きかけたら問題を効果的に解決できるか考えることができる。また, システム思考は, 複雑な問題を議論するとき役立つコミュニケーションツールでもある。システム思考により, 異なる立場や価値観を持った人との話し合いにおいて, 各々の利益を求めて感情的になり議論の進行を妨げることなく, 建設的な議論を行うことができる。枝廣 (2007) は, システム思考の効用について, 5つ述べている (Box1)。

システム思考を助けるツールの一つに因果ル

#### Box 1 システム思考の効用

- 人や状況を責めない、自分を責めないアプローチをとる事で、建設的に、前向きに問題解決に当たることができる。問題やパターンを生み出している構造を見つけ、構造に働きかけ、構造を変えることができれば、人格や性格を変えなくても問題は解決できる。
- 視野を広げ従来の「思考の限界」を乗り越えられる。
- 無意識の前提を問いただすことができる。
- 問題解決に役立つ時間軸を考えることができる
- 問題解決につながるコミュニケーションが可能になる

(枝廣, 2007)

ープ図がある。問題の状況や目標に関連する要素を因果関係の矢印で結び, 時系列変化パターンをつくり出すつながりの構造を図として表すことができる。

#### 1.2 システム思考と環境教育

20世紀, 21世紀にかけて, 私たちの身の回りの環境は, 複雑さを増してきた。環境教育も, その時代背景のもと, 変化をとげてきた。1977年の環境教育政府間会議で提示されたトビリシ勧告, 2002年の持続可能な開発に関する世界首脳会議 (ヨハネスブルク・サミット) で提案された,

「持続可能な開発のための教育の10年(DES D)」は、環境教育を実施するうえで大きな枠組みになる。トビリシ勧告では、環境教育の目的の一つとして、「都会と農村漁村の経済的、社会的、政治的および生態学的相互依存についての、明確な認識と関心をそだてること」をあげている。DES Dにおいては、Rosalyn McKeon を中心に開発された学校やコミュニティで簡単に ESD を取り組むためのツールキットの中で、「効果的にコミュニケーションする能力」、「自然や社会科学のシステムを捉える能力」が取得すべき技能としてあげられている (Rosalyn McKeon, 2002)。

以上をふまえ、システム思考を活用した環境教育を行うことで、(1)環境問題の相互依存関係を読み解くこと、(2)個々の利益だけでなく、客観的に物事を捉え、問題解決を可能にすること、(3)環境問題に自分が関係していることに気づき、自らの役割を意識した新しい行動様式を可能にすること、(4)ビジョン・ビルディングを助けること、が期待できると考えた。そして、これらは、トビリシ勧告や DES D で求められている目的や技能の取得に貢献できるといえる。

### 1.3 研究目的

本研究では、環境問題の複雑性を顕著に表しているネパールの首都カトマンズのごみ問題に内在する因果ループ図を抽出し、その因果ループ図を活用した環境教育プログラムを提案し、システム思考を使った環境教育のあり方について考察を行うことを目的としている。

## 2. 研究方法

カトマンズのごみ問題について調べるために、文献レビューにより基本的な情報を得るとともに、カトマンズに住んでいたネパール人留学生2名を対象に半構造化インタビューを行った。次に、カトマンズのごみ問題に内在する因果ループ図を抽出し、因果ループ図を改善するために、フォーカスグループ・インタビュー (対象: システム思考を学んだ佐藤研究室の4年生9名)を行った。その後、因果ループ図を活用した、環境教育プロ

グラムを開発し、フォーカスグループ・インタビュー (対象: 佐藤研究室の3年生12名、4年生9名)を行い環境教育プログラムの改善をし、考察を行った。

## 3. 結果

### 3.1 カトマンズにおけるゴミ問題に関する現象と因果関係の整理

文献調査による一般的な情報とフォーカスグループ・インタビューによる現地のローカル・ナレッジを得ることで、カトマンズのごみ問題は、(1)廃棄物処理システム、(2)川の汚染の問題、(3)コミュニティにおける問題、(4)スカベンジャー (ごみを拾い売ることによって生計を立てている人)における問題、に大きく分けることができた (Box2)。

### 3.2 因果ループ図の改善

Box 2 抽出されたカトマンズのごみ問題

川の問題 (1) : 建設ラッシュによるバグマティ川の砂の採取による川の汚染
川の問題 (2) : 開発援助による新たな問題
コミュニティの問題 (1) : コミュニティへの投資
コミュニティの問題 (2) : カトマンズゴミ処理システムの転機
コミュニティの問題 (3) : カーストとごみ問題
スカベンジャーの問題 (1) : 貯蓄とごみ拾い
スカベンジャーの問題 (2) : 借金とごみ拾い
スカベンジャーの問題 (3) : ストリートの誘惑
スカベンジャーの問題 (4) : 寮を抜け出してしまうストリートチルドレン

抽出されたカトマンズのごみ問題の因果ループ図を作成し、改善に向けたフォーカスグループ・インタビューを行った。完成した因果ループ図の一部 (川の汚染の問題の主要部分) が図1である。バグマティ川の汚染は、砂の採取や、ごみの不法投棄により起こっているが、自分1人が行動を変えても川の汚染は変わらないという考えに陥ることで、バグマティ川は更に汚染され、悪循環に陥る。そして、川の汚染により健康被害を被っているのは、スカベンジャーである。低所得で、住居がないスカベンジャーは、川岸に住んでいることが多い傾向があるため、川の状態をスカベンジャーの健康に相互依存関係があることが、明確に理解できる。このように、因果ループ

図の改善に向けたフォーカスグループ・インタビューの実施により、川の問題からスカベンジャーの問題、更には、コミュニティの問題の相互依存関係を明確にすることができた。

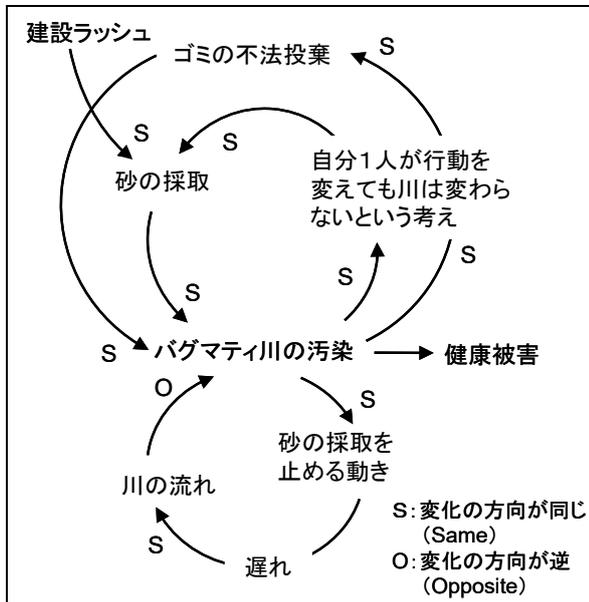


図 1 作成した因果ループ図の一部 (川の汚染の問題の主要部分)

### 3.3 環境教育プログラムの開発

環境教育プログラムの開発においては、整理された因果ループ図に基づき、カトマンズのごみ問題の複雑性についての理解とシステム思考に興味を持つことを目的とし、参加型の環境教育プログラムを開発した (表 1)。

環境教育プログラムの改善にあたり、フォーカスグループ・インタビューを実施し、参加者から

表 1 作成した環境教育プログラムのカリキュラ・ユニット

テーマ	● 因果ループ図を使ってカトマンズのごみ問題を理解しよう。
対象	● 大学生以上 (日本人)
目的	● カトマンズのごみ問題が物理的な要因だけでなく人々の生活や習慣と深く関わっていることを理解することで、環境問題の複雑性について理解すること ● カトマンズのごみ問題の改善策を考えることで、システム思考で物事を考えるきっかけになること
タイプ	● 動機付け・参加型
フォーマット	● ワークショップ
ストーリーライン	● 因果ループ図を使って、カトマンズのごみ問題についての説明をし、その後にシステム思考の説明をする。それらを踏まえたうえで、カトマンズのごみ問題の改善策とその影響を考えるグループワークを行い、実際にシステム思考を使うことの楽しさや有効性について実感してもらう。最後に各班で発表をし、振り返りとまとめを行う。

の意見を目的、ストーリーライン、ファシリテーション、資料・教具、対象、の5つに分類することで、プログラムを通じて参加者が、環境問題の複雑性に気づくことができたり、システム思考に興味を持つことができたりすることが分かった。そして、改善点として、(1)システム思考の説明、(2)カトマンズについての説明、(3)ファシリテーション力、(4)配布する資料、があげられた(表 2)。



写真 1 各グループの発表の様子



写真 2 グループワークの様子

表 2 参加者の意見

目的	● 因果ループ図を使うことで問題を深く考えることができた。 ● 解決策を考えるのがおもしろかった。
ストーリーライン	● システム思考がわからなかったので、グループワークが難しかった。 ● グループワークで改善策を提案することを目的としないで話し合いの過程を重視した方がよい。 ● グループワークでどこから取り掛かったらいいかわかって時間がかった。
ファシリテーション	● 主催者がグループワークにもっとかかわっていいと思った。 ● システム思考の説明を詳しくしたほうがよい。
資料・道具	● A4 の資料 (カトマンズのごみ問題の詳細) は、改善策を考える上で参考になった。 ● システム思考に関する資料もほしい。
対象	● カトマンズの人へのプログラムなら改善策もたくさん出てきてよいと思う。

これらの問題の具体的な改善策を下記に示す。

- カトマンズのイメージがわくような写真と解説の原稿作成
- システム思考の説明をするための原稿作成
- ワークショップ中、各グループを回りシステム思考で話し合いが行われているかチェックする。
- 全体像の因果ループ図 1 枚をホワイトボードに張る。グループごとに川・コミュニティ・スカベンジャーにわけたループ図を分ける。1 人ずつにカトマンズのごみ問題の詳細の資料を配る。

## 4. 考察

### 4.1 ネパール・カトマンズのごみ問題の相互関係

システム思考を使うことにより、カトマンズで起きている川の水質汚濁の問題やスカベンジャーの就学の問題、カースト制度による差別の問題など、個別の問題として取り扱われている問題の相互依存関係を捉えることができた。この結果から、それぞれの問題を個々に解決するのではなく、解決に向けた包括的な取り組みが必要であることがわかる。環境教育プログラムの開発において、このようなシステム思考の効用を参加者に実感させることができるようにプログラムを構成し工夫していく必要がある。

### 4.2 環境教育プログラムに対する考察

**目的：**参加者に当事者意識を持たせるようなテーマに変えることで、様々な事象の相互依存関係の理解のみならず、システム思考の醍醐味である当事者意識から行動へ変えていくことが実現できると考えられる。

**参加型：**問題とともに学ぶことは、システム思考の重要な視点であり、システム思考を活用した環境教育プログラムも参加型のものであることが望まれる。

**同質性の獲得：**テーマに関心があることや、参加者の中にテーマに関わりのある人がいるなどの、プログラムと参加者との同質性の確保が必要不可欠である。

**ファシリテーション：**参加者とシステム思考をつなげる役割がとても重要である。グループワークを行う時に各グループに1人ずつシステム思考を知っているファシリテーターがいると、より充実したプログラムになるであろう。

### 4.3 システム思考の環境教育における有効な活用

特に環境問題を通じて、システム思考を知ること、環境問題を包括的に捉えることの有効性に気づく事ができる。また、多くのステークホルダーを交えて考えることの重要性にも気づくことができる。環境と社会と経済のバランスを重視する ESD において、全体を見ることができ、相互

依存関係を理解し、問題を深く考えるシステム思考は、有効的なツールであると言える。

### 4.4 参加型開発におけるシステム思考の利用

カトマンズのごみ問題をテーマとした環境教育プログラムを行うことにより、システム思考の参加型開発における役割を見出すことができた。参加型開発とは、地域住民が自ら地域の問題を発見し、その解決策のために計画を作り、プロジェクトを運営、評価する、といった開発の全プロセスに参加することである。開発援助側は、地域独自の相互関係のつながりでできた地域をシステムとして捉え、地域住民の個人的リアリティを理解していく必要がある。このようなボトムアップのコミュニケーション（開発支援型コミュニケーション）が今後重要視される必要があり、システム思考もその一つとして期待できる。

## 5. 結論

因果ループ図の抽出を通じて、カトマンズのごみ問題は、一見無関係に思える働きかけが構造を大きく動かし解決に導かれることが理解できる。システム思考は、難しいという印象を持たれがちであるが、環境問題を含む身近な問題を扱うことで、システム思考自体も身近なものになるのではないだろうか。

システム思考を使う最大のメリットは、現象の相互依存関係を把握できることである。問題の全体像を把握することで、あらゆる人との問題解決につながるコミュニケーションを可能にし、共有ビジョンを立てることもつながる。システム思考は、持続可能な社会を形成する上で大きな前進を与えてくれるのではないだろうか。

## 6. 主要な参考文献

The Education for Sustainable Development Toolkit

<http://www.esdtoolkit.org/default.htm>

枝廣淳子・小田理一郎，2007，なぜあの人の解決策はいつもうまくいくのか？，東洋経済新報社  
バージニア・アンダーソン，ローレン・ジョンソン，2001，システム・シンキング，日本能率協会マネジメントセンター

## JOCV 環境教育活動の実施動向の把握にむけた 分析フレームワークの構築

坂本明子\*, 佐藤真久\*

SAKAMOTO Akiko \*, SATO Masahisa\*

\*武蔵工業大学環境情報学部

**[要約]** 1990年代以降、国際教育協力は基礎教育に重点が置かれており、人口問題、貧困問題等の様々な課題を解決する基盤としても重要視されている。基礎教育が、識字向上などの教育の権利として見なされるだけでなく、発展途上国の生活向上や改善を促すものとして、途上国の環境教育の推進においても重要視されている。日本においても、基礎教育開発に対する国際教育協力として、2002年に「成長のための基礎教育イニシアティブ(BEGIN)」を発表し、その具体的な施策として初等中等教育等の協力強化を目的とした「拠点システム」構築事業を立ち上げた。このシステムは国内の大学などを拠点に、日本の教育経験を体系的に整理、蓄積、共有し、今後の協力事業に活かそうとするものである。本研究では、これまで環境教育分野で行ってきた公的海外ボランティア青年海外協力隊(JOCV)の活動報告書を整理するための分析フレームワークを構築した。今後、この分析フレームワークに基づき、JOCV環境教育活動報告書を分析することを計画している。

**[キーワード]** 日本の国際教育協力、環境教育、万人のための教育(EFA)、ダカール行動枠組み(DFA)、成長のための基礎教育イニシアティブ(BEGIN)、青年海外協力隊(JOCV)

### 1. はじめに

国際教育協力が開始された1960年代の当初の目的は、教育による経済発展の促進効果の期待であり、高等・職業教育が重要視されていた。1970年代になると、人的資源開発論による教育の経済成長の促進効果と発展途上国からの支援ニーズがあいまって、本格的に国際教育協力が行なわれてきた歴史的背景がある。ところが、1980年代の途上国における債務危機と構造調整政策により財政の緊縮を余儀なくされた結果、経済開発・社会開発の基盤としての「教育」(人間開発)の役割が再認識された。「人間開発」の視点は、1990年代にさらに議論が深まり、文化や価値の保存・保護、人間中心の開発を重視した議論がなされるようになった。このような社会背景のもとで、1990年代には基礎教育の充実を目的とした一連の国際会議が開かれるようになる。1990年には「万人のための教育世界会議(WCEFA)」、2000年の「世界教育フォーラム(WEF)」が開催され、「世界教育フォーラム(WEF)」では、2015年までに初等教育の普及等、すべての人々の基礎的学習ニーズを満たすとい

う具体的な達成目標を記載した「ダカール行動枠組み(Dakar Framework of Action, DFA)」が提示された。

このような国際的な思潮をうけて、日本国内においては、文部科学省が「時代に即応した国際教育協力の在り方に関する懇談会(1995年)」を開催し、その後、「国際教育協力懇談会(第二次)(2000年)」、「国際教育協力懇談会(第三次)(2001年)」の開催を受けて、2002年には国際教育協力に関する最終報告書を発表している。最終報告書では、「万人のための教育(EFA)」実現のための「ダカール行動枠組み(DFA)」を踏まえた「成長のための基礎教育イニシアティブ(BEGIN: Basic Education for Growth Initiative)」が提言され、2002年のG8サミット(カナダスミス・サミット)において日本政府の取り組みとして発表がなされた。この「成長のための基礎教育イニシアティブ」の基本理念には、「自助努力支援」や「日本の教育経験の活用」<sup>1)</sup>、「現職教員の活用」が明示されており、日本の新たな取り組みとして標榜されている(表1)。

このように、「質の高い基礎教育 (Quality Basic Education)」の普及は、貧困問題や人口問題などの様々な課題を解決する基盤として重要であり、2005 年から始まった「国連持続可能な開発のための教育の 10 年 (DESD: 2005-2014)」の DESD 国際実施計画<sup>2</sup>においても、その重要性が指摘されている。

表 1: 「成長のための基礎教育イニシアティブ (BEGIN)」の概要<sup>3</sup>

<p><b>1. 支援に当たっての基本理念</b></p> <p>(1) 途上国政府のコミットメント重視と自助努力支援                  (2) 文化の多様性への認識・相互理解の推進                  (3) 国際社会との連携・協調 (パートナーシップ) に基づく支援                  (4) 地域社会の参画促進と現地リソースの活用                  (5) 他の開発セクターとの連携                  (6) 日本の教育経験の活用</p> <p><b>2. 重点分野</b></p> <p>(1) 教育の「機会」の確保に対する支援</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>多様なニーズに配慮した学校関連施設の建設</li> <li>ジェンダー格差の改善のための支援 (女子教育)</li> <li>ノン・フォーマル教育への支援 (識字教育の推進)</li> <li>情報通信技術 (ICT) の積極的活用</li> </ul> <p>(2) 教育の「質」向上への支援</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>理数科教育支援</li> <li>教員養成・訓練に対する支援</li> <li>学校の管理・運営能力の向上支援</li> </ul> <p>(3) 教育の「マネジメント」の改善</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>教育政策及び教育計画策定への支援の強化</li> <li>教育行政システム改善への支援</li> </ul> <p><b>3. 日本の新たな取組み</b></p> <p>(1) 現職教員の活用と国内体制の強化 (「拠点システム」構築事業)</p> <p>(2) 国際機関等との広範囲な連携の推進</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ユネスコ支援</li> <li>ユニセフ支援</li> <li>世銀ファスト・トラック・イニシアティブへの配慮</li> <li>アフリカ教育開発連合 (ADEA) への参加</li> </ul> <p>(3) 紛争終結後の国造りににおける教育への支援</p>
---

1.1 「拠点システム」構築事業

2002 年に発表された「成長のための基礎教育イニシアティブ (BEGIN)」における「日本の新たな取組み」として、文部科学省は、初等中等教育等の協力強化を目的とした「拠点システム」構築事業を立ち上げた。この「拠点システム」構築事業は、国際教育協力懇談会最終報告書 (2002 年) の

提言を踏まえ、「万人のための教育」(ダカール行動枠組み、2000 年) の目標達成にむけて、日本の教育関係者等が有する教育上の知見や経験を整理・蓄積を通して基礎教育の開発支援をする事業である。さらに、本事業を通して、国内外の援助関係者が活用可能な教育協力モデルの作成等を行い、国際教育協力の質の向上を目的としている<sup>4</sup>。

「拠点システム」構築にむけた日本の教育経験の整理には、2000 年に提示された「ダカール行動枠組み」との調整が行われており、環境教育分野の国際教育協力においては、ダカール行動枠組みの目標 6: 「特に読み書き能力、計算能力、及び基本となる生活技能の面で、確認ができかつ測定可能な成果の達成が可能となるよう、教育全ての局面における質の改善並びに卓越性を確保すること」への貢献策として、「質の高い基礎教育」の視点から、環境教育の経験蓄積と活用が期待されている (図 1)。

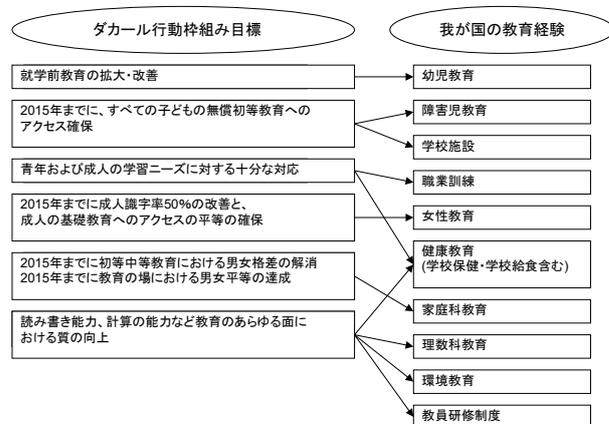


図 1: ダカール行動枠組みと日本の教育経験との整合性<sup>5</sup>

このような背景のもと、「拠点システム」構築事業における環境教育の貢献領域として、文部科学省は「青年海外協力隊派遣現職教員のサポート」を提示しており、(1) 派遣現職教員に対する教育的観点からの派遣前中後を通じたサポート、(2) 帰国現職教員が実施する国際理解教育の実践に対する協力、を目的とした拠点プロジェクトの推進を行っている。

## 2. 研究目的および方法

上述のとおり、国際教育協力の経験等を体系的に整理・蓄積・共有するための「拠点システム」構築事業は開始されたばかりで、かつ経験の浅い分野にある環境教育の教育経験をとりまとめたものは非常に少ないのが現状である。とりわけ、青年海外協力隊(JOCV)における協力活動の分析研究は今日まで実施されてきておらず、今後の効果的な国際教育協力の実施には、本研究による分析フレームワークの構築とその活用による分析に関する社会的ニーズはとて高いといえる。本研究は、青年海外協力隊(JOCV)の隊員(以下、隊員)が赴任先で実践してきた国際教育協力の経験を、日本が有する教育経験として捉え、JOCV 活動報告書を活かした知見の蓄積を行うために、環境教育分野の JOCV 活動報告書を文章分析する分析フレームワークを構築することを目的としている。

研究方法は、青年海外協力隊(JOCV)による環境教育の活動内容を記載した活動報告書(以下、JOCV 環境教育活動報告書)の文章分析を目的とした分析フレームワークを構築する。隊員は2年間の派遣期間中5回にわたって JOCV 活動報告書を JICA に提出する義務があり、これは全隊員に共通するものである。JOCV 活動報告書の目的は、隊員自身が自己の活動の管理及び評価を行い、事業関係者がその情報を共有し、また国民に広く開示することにある。以下に JOCV 活動報告書の報告項目を示す(表 2)。

表 2: JOCV 活動報告書項目内容

報告書号目	項目内容
第 1 号 赴任 3ヶ月目	(1) 任国事情: 任国の印象、現地語学訓練、生活事情・食糧事情、安全対策・健康管理 (2) 配属先概要: 配属先機関名、配属先の組織と規模
第 2 号 赴任 6ヶ月目	(1) 任国での生活: 任国での生活、任国の人との交際、語学の習熟度、余暇の過ごし方 (2) 任国の業務水準: 担当業務の任国での状況、日本と異なる点、特に留意すべき事項、今後の協力が必要な分野

第 3 号 赴任 12ヶ月目	(1) 業務内容の概要: 受入希望調査票との差異、配属先同僚の技術レベル、隊員の配属先での位置付け、業務上の障害と対策等について (2) 支援体制: 支援経費の使用計画・報告、その他の支援の必要性、活動期間延長の有無と後任の必要性等について、その他 (3) 赴任地の地域概況 (4) 環境教育について: 日本との差異
第 4 号 赴任 18ヶ月目	(1) 任国外研修旅行: 目的・理由、研修旅行報告
第 5 号 赴任 24ヶ月目	(1) 活動成果: 活動計画の達成度、全期間の協力効果、後任隊員への要望、今後の協力の見通し等について (2) 延長期間の活動計画等について: 後任隊員のための情報

JOCV 活動報告書に基づき筆者作成

上記の JOCV 活動報告書の報告項目の内容を基に、環境教育分野の協力活動の全体的動向の把握にむけた分析フレームワークの構築にむけて、以下の視点に基づいて整理を行った。

- 環境教育がどこで行われ、どのような形態であったか(派遣国、地域分類、配属先属性、活動形態など)
- 環境教育活動の内容はどのようなもので、環境教育活動の実施にあたり、目標はどのようなものだったのか(活動内容、活動目標、活動目標(配属後))
- 環境教育をどのように行なっていたのか(環境教育の方法)

## 3. 結果と考察

JOCV 環境教育活動報告書を活かした知見の構築にむけて、以下の分析フレームワークを構築した。分析フレームワークの構築は、JOCV 環境教育活動の全体的動向の把握にむけた分析対象項目と分類項目(表 3)の提示だけでなく、分類項目である「配属先属性」、「活動内容」、「活動形態」、「環境教育の方法」の定義づけを行った。分類項目: 「配属先属性」、「活動内容」、「活動形態」、「環境教育の方法」に関する定義づけについては別途、表で示すこととした(表 4-7)。

分析対象項目において、「活動目標」、「活動

目標（配属後）」を提示した理由は、現地における環境教育活動の目標が、配属前と配属後での目標が異なる可能性が高いため、あえて別の分析対象項目として設定した。

表 3: JOCV 環境教育活動の全体的動向の把握にむけた分析対象項目と分類項目

分析対象項目	分類項目
(1)通し番号	—
(2)隊員番号	—
(3)任期	— 隊員が配属された期間
(4)派遣国	— 隊員が派遣された国名
(5)地域分類	(1) アジア、(2)アフリカ、(3) 大洋州、(4) 中近東、(5)中南米・カリブ
(6)配属先	— 隊員の赴任場所
(7)配属先属性	(1)首都、(2)都市、(3)地方
(8)活動内容	(1)学校教育、(2)住民教育、(3)環境教育、(4)行政支援、(5)業務支援、(6)業務推進、(7)その他
(9)活動形態	(1)村落型、(2)教室型、(3)現場勤務型、(4)本庁・試験場型
(10)活動目標	— 隊員配属前の活動目標
(11)活動目標 (配属後)	— 隊員配属後の活動目標
(12)環境教育の方法	(1)情報提供、(2)コミュニケーション、(3)教育、(4)組織能力の向上、(5)市民能力の向上

筆者作成

### 3.1「配属先属性」に関する分類項目について

分析対象項目：「配属先属性」については、隊員の赴任場所を首都・都市・地方の 3 つの属性で分類した（表 4）。「都市」は国際的に定義が統一されておらず、また「地方都市」は各国における定義づけが難しいことから、本研究では首都、都市、地方の 3 つに分類し、各項目の定義を日本政府外務省が公開している各国・地域情勢の基礎データ<sup>6</sup>を基とした。分析対象項目として「配属先属性」を設定した理由は、「配属先属性」によって環境教育の内容が異なるかどうか検討するためのものである。

表 4: 分析対象項目「配属先属性」に関する分類項目の定義づけ

分類項目	定義づけ
(1)首都	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 首都は外務省で公開されている各国・地域情勢の基礎データ</li> <li>• 政治・行政機能の存在</li> </ul>

(2)都市	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 活動報告書第一号(赴任3ヶ月目)の任国情報・配属先概要のデータ</li> <li>• 自治単位であり、人口10万人以上</li> </ul>
(3)地方	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 活動報告書第一号(赴任3ヶ月目)の任国情報・配属先概要のデータ</li> <li>• 首都、都市以外の土地</li> </ul>

筆者作成

### 3.2「活動内容」に関する分類項目について

分析対象項目：「活動内容」については、宮城教育大学の「青年海外協力隊活動データベース」<sup>7</sup>の分類に基づき7分類とした（表 5）。これは派遣国のニーズに対応するもので、分類項目は大きく分けて、「学校教育」、「住民教育」、「業務推進・支援」、「行政支援」を対象にしている。「環境教育」を分類項目に入れた理由については、環境教育活動自体が、幅広い主体と領域に関連しており、学校教育や住民教育などに分類することが難しい活動事例が見受けられたからである。分類項目：「その他」は、より分野横断的な活動（たとえば、エコツーリズムなど）を環境教育活動として分類できるように設定をした。

表 5: 分析対象項目「活動内容」に関する分類項目の定義づけ

分類項目 ( )内は表示 時の略語	定義づけ
(1) 学校教育 (学教)	• 主に学校を対象とし、生徒、教師に対する教育を実施するもの
(2) 住民教育 (住教)	• 主に住民を対象として教育を実施するもの
(3) 環境教育 (環教)	• 環境教育に関連づけた幅広い教育を実施するもの
(4) 業務支援 (業支)	• 主に組織が行なっている業務を中心に支援するもの
(5) 行政支援 (行支)	• 省庁における関連業務に関する組織内の支援するもの
(6) 業務推進 (業推)	• 主に組織が行なっている業務を推進していくもの
(7) その他	• 上記の対象以外のもの

宮城教育大学(2007)青年海外協力隊活動データベースに基づき作成

### 3.3「活動形態」に関する分類項目について

分析対象項目：「活動形態」については、金子(2005)<sup>8</sup>と青年海外協力協会(JCOA)(1998)<sup>9</sup>が提示する4つの分類項目を採用した（表 6）。この

分析対象項目を通して、隊員がどのような形態で環境教育を進めたのかを把握することができる。ここで、金子(2005)とJOCA(1998)が設定する4つの「活動形態」の分類項目と、JOCVにおける環境教育活動における活動形態の分類項目を照らし合わせた時に、いくつかの差異が見られた。具体的例として、「村落型」の定義は、農村社会による巡回指導とあるが、これは環境教育では適応されていない、などがある。以上を踏まえ、本研究では、「活動形態」の分類項目の設定において、金子(2005)とJOCA(1998)の示す分類定義に加え、新たな定義づけを行った。

表 6: 分析対象項目「活動形態」に関する分類項目の定義づけ

分類項目 ( )内は表示 時の略語	定義づけ
(1)村落型 (村落)	<ul style="list-style-type: none"> <li>その土地の一員として農村社会にとけ込み、巡回指導なども行いながら、デモンストレーション(実演)や普及活動に従事すること</li> <li>(加筆項目)村などに派遣され、住民教育を主に行なっている人も含める</li> </ul>
(2)教室型 (教室)	<ul style="list-style-type: none"> <li>学校や職業訓練校などにおいて、生徒を対象に授業を行ったり、実習指導を行うこと</li> <li>場合によっては同僚の現地人教師たちに対しての指導法の伝授を行う</li> <li>(加筆項目)学校・訓練校に派遣された隊員も教室型に含める</li> </ul>
(3)現場勤務型 (現場)	<ul style="list-style-type: none"> <li>官庁や事務所に所属しながら、現場に出て、実際に工事などに携わることによって、現地人スタッフに技術を伝授すること</li> </ul>
(4)本庁・試験場型 (本試)	<ul style="list-style-type: none"> <li>事務所や研究室などを活動場所として、現地人スタッフにアドバイスを与えたり、ともに研究活動を行うもの</li> <li>(加筆項目)本庁に変更はないが、試験場は研究室・監査室も含むものとする</li> </ul>

金子(2005)・JOCA(1998)分類を基に筆者の加筆修正

### 3.4「環境教育の方法」に関する分類項目について

分析対象項目:「環境教育の方法」においては、隊員が派遣先で行った環境教育がどのように行なわれたのか把握することを目的としている。分

類項目の設定においては、佐藤(2007)<sup>10</sup>が提示する5つの分類項目を採用した(表7)。

「情報提供」は、主にマスメディア・チャンネルを利用した新聞やテレビ、映像による情報の伝達方法であり、「コミュニケーション」は、個人間コミュニケーション・チャンネルを利用した双方向的なコミュニケーションである。アクティビティとして、インタープリテーションや参加型ワークショップなどが該当するものである。また、「教育」はプログラム化された教育活動であるものとして、講義形式の教育実践や体験型プログラム、実験・観察などを例に挙げている。「組織能力」は、組織におけるマネジメント能力の向上やネットワークやパートナーシップなどの組織調整である。「市民能力」は、市民社会全体の環境保全能力を向上する地域の活動を示している。

表 7: 分析対象項目「環境教育の方法」に関する分類項目の定義づけ

分類項目 ( )内は表示 時の略語	定義づけ
(1)情報提供 (情報)	<ul style="list-style-type: none"> <li>一方向的な情報の提供による意識啓発・普及</li> <li>主にマスメディア・チャンネルの利用</li> </ul>
(2)コミュニケーション (コミュ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>双方向的なコミュニケーションによる対話の促進</li> <li>主に個人間コミュニケーション・チャンネルの利用</li> </ul>
(3)教育 (教育)	<ul style="list-style-type: none"> <li>プログラム化された知識・技能の習得、態度の形成、行動の変容</li> </ul>
(4)組織能力 (組能)	<ul style="list-style-type: none"> <li>組織マネジメント能力向上、組織間調整</li> </ul>
(5)市民能力 (市能)	<ul style="list-style-type: none"> <li>市民社会全体の環境保全能力の向上</li> </ul>

佐藤(2007)

### 4.今後の課題

表 4-7 でみられるように、分析対象項目における分類項目の定義づけを行ってみると、青年海外協力隊(JOCV)の環境教育分野の活動をあてはめた際に、既存の定義づけと一致しないケースがあることが分かった。とりわけ、分析対象項目:「活動形態」において、新たに定義づけを加筆しなければならない背景には、実際の環境教育活

動の多様化があるといえる。

今後、改善すべき作業には次のような点が挙げられる。まずは、分析対象項目:「配属先属性」の分類項目(首都・都市・地方)の定義づけをより明確化することである。これは配属先属性によって、行われた環境教育活動内容に対して特色あるプログラムの有無を把握することにつながる。次に、分析対象項目:「活動内容」による分類項目の検討である。分析フレームワークを今後活用するのは、JOCV 環境教育活動報告書の文章分析であり、また派遣職種が環境教育であることから、分類項目として、「環境教育」が設定されている点には矛盾があるといわざるを得ない。今後、「活動内容」の分類項目に「環境教育」を設定するかどうかについて、文章分析を行いながら再検討する必要がある。今後、JOCV 環境教育活動報告書を分析する際に、構築された分析フレームワークを活用していくことを計画している。適宜、文章分析の作業を通して、分析対象項目の選択と、各分類項目の定義付けの再検討を行いつつ、日本の教育経験としての知の蓄積に役立つような分析フレームワークの構築が期待されている。

<sup>1</sup> 「成長のための基礎教育イニシアティブ」の1つとして「教育経験の活用」があるが、ここで従来の経験に富んでいる分野と浅い分野だが協力を考えている分野の2つがある。協力経験が浅い分野には、将来、協力が有望視される分野(障害児教育、環境教育等)に関して、分野別に大学等のグループを形成し、我が国における教育経験の整理と途上国ニーズの分析・研究を行う。途上国との対話の過程等を通じ情報提供を拡大していく。また、その成果をワークショップの開催等を通じて普及し、これらの分野における途上国に対する教育協力を促進することが考えられている。

<sup>2</sup> 佐藤真久・阿部治, 2007, 「国連持続可能な開発のための教育の10年」の国際実施計画とその策定の背景」『環境教育』Vol.17 No.2.

<sup>3</sup> 日本政府外務省

[http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/af\\_edu/gaiyo.html](http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/af_edu/gaiyo.html)

<sup>4</sup> 国際教育協力における拠点システム構築事業 <http://kyoten.criced.tsukuba.ac.jp/intro.html>

<sup>5</sup> 千葉晃弘, 2004, 『国際教育協力を志す人のためにー平和・共生の構築へー』, 学文社

<sup>6</sup> 日本政府外務省, 『各国・地域情勢』 <http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/index.html>

<sup>7</sup> 宮城教育大学, 2007, 「宮城教育大学・青年海外協力隊活動データベース」

[http://dbec.miyakyo-u.ac.jp/jocv\\_support/](http://dbec.miyakyo-u.ac.jp/jocv_support/)

<sup>8</sup> 金子洋三, 2005, 「青年海外協力隊」, 『国際協力論を学ぶ人のために』, 世界思想社, p76

<sup>9</sup> 社団法人青年海外協力協会(1998)「青年海外協力隊 Q&A」

<http://www.sikasenbey.or.jp/~jkobi/nj-qanda.htm>

<sup>10</sup> 佐藤真久, 2007, 『環境教育入門: 講義ー環境教育の方法と教育実践ー』, 講義資料, 武蔵工業大学, 2007

[参考文献]

- 千葉晃弘 監修, 2004, 『国際教育協力を志す人のためにー平和・共生の構築へー』, 学文社
- 日本比較教育学会 編, 2005, 『比較教育学研究ー特集: 国際教育協力の現状と課題』, 東信堂
- 内海成治, 2001, 『国際教育協力論』, 世界思想社
- 内海成治 編, 2005, 『国際協力論を学ぶ人のために』, 世界思想社
- 川嶋宗継・市川智史・今村光章 編, 2002, 『環境教育への招待』, ミネルヴァ書房
- 江原裕美 編, 2001, 『開発と教育ー国際協力と子どもたちの未来』, 新評論
- 国際協力事業団青年海外協力隊事務局 編, 1985, 『青年海外協力隊の歩みと現状ーその20年』
- NPO 法人アユス 編, 2003, 『国際協力プロジェクト評価』, 新国際開発ジャーナル社
- 独立行政法人国際協力機構 企画・調整部 事業評価グループ 編, 2005, 『プロジェクト評価の実践的手法』, 国際協力出版会
- 宮城教育大学・文部科学省の拠点システム事業『国際教育協力イニシアティブ』青年海外協力隊派遣現職教員サポートにおける宮城教育大学の課題『海外教育協力者に対する環境教育実践支援と教育マテリアルの支援』の最終検討会(2007)による資料
- JOCVー青年海外協力隊 <http://www.jica.go.jp/activities/jocv/>
- JICAー国際協力機構 <http://www.jica.go.jp/Index-j.html>

## 子どもの生活に根ざした「総合的な学習の時間」の展開

## —インタビュー調査による検討—

## A practice in the period of integrated study based on children's life

## — A study on interview analysis —

木村 学

Manabu KIMURA

東京学芸大学大学院博士課程

「総合的な学習の時間」創設の背景には、近年の生活体験の変化などにより、学校で学ぶ知識を実生活のなかで理解し、生かす機会が減少していることがあげられている。そのため、「総合的な学習の時間」の実践においては、学校生活や家庭生活などの日常生活の場面を想定した実践が求められている。このことは云いかえるならば、子どもたちが当事者的意識をもって自ら実践にかかわることのできる、子どもの生活に根ざした実践が求められているということである。このような観点から、本研究では「総合的な学習の時間」において、子どもの生活がどのように教育活動へと展開しているのか調査することを目的とした。11の小学校へのインタビュー調査から、「学習の場」、「教師・大人の支援」という二つの尺度を見出し分析を行った結果、学校外のフィールドで展開される活動や、教師・大人の支援が多い活動には、子どもの日常生活とかけ離れた実践が展開されているという傾向がみられた。

[キーワード] 総合的な学習の時間、子どもの生活、生活教育

## 1 はじめに

「総合的な学習の時間」では、「環境」を学習テーマにした多くの実践がなされている。それゆえ「総合的な学習の時間」をどのように活用するかは、環境教育の進展にとって重要といえる。「総合的な学習の時間」創設の背景には、近年の生活体験の変化などにより、学校で学ぶ知識を実生活のなかで理解し、生かす機会が減少していることがあげられている<sup>1)</sup>。そのため、「総合的な学習の時間」の実践においては、学校生活や家庭生活などの日常生活の場面を想定した実践が求められている<sup>2)</sup>。このことは云いかえるならば、子どもたちが当事者的意識をもって自ら実践にかかわることのできる、子どもの生活に根ざした実践が求められているということである。このような観点から、本研究では「総合的な学習の時間」において、子どもの生活がどのように教育活動へと展開されているのか調査することを目的とした。

これまでの我が国の学校教育の歴史をみる

と、子どもの生活と学習の関係について、生活綴方教育の実践をあげることができる。そこでは農村の貧しさや家庭問題などの学校外の生活だけでなく、学校生活にも眼を向けさせることも重要視された。例えば、栽培や飼育などの労働について綴方を書くことによって、学校生活と教育活動を結び付けた実践がなされた<sup>3)</sup>。またさらに、子どもの生活と学習を関連付けようと「生活学校」や、「コア・カリキュラム」などと呼ばれる生活教育の実践が展開されてきた<sup>4)</sup>。そうしたなか「生活経験カリキュラム」や「系統主義的カリキュラム」などの在り方について、多くの議論がなされてきた。例えば、1935年の国定教科書「尋常小学校算術」、1942年「初等科算数」、「初等科理科」において、機械、燃料、電燈などを教材とした生活単元学習が展開されたが、その後この生活単元学習・問題解決学習と系統学習の間で議論が起こる。それは系統学習によって科学の論理に沿って授業展開するのか、生活単元学

木村学 (2008. 3)

習・問題解決学習によって子どもの生活や認識に沿って授業展開していくのかという議論であった<sup>5)</sup>。さらに 1992 年から実施された生活科においても、学習指導要領では子どもの生活と教育活動の連関が目指されているものの、実際には子どもたちに生活習慣を身につけさせる様を目的とした教科になっているのではないかという議論もある。それでは「総合的な学習の時間」においては、子どもの生活はどのように教育活動へと展開されているのだろうか。

## 2 研究手続き

表 1 インタビュー調査学校の実践テーマ

事例 1	和歌山県 k 小学校「田んぼ水族館」
事例 2	和歌山県 S 小学校「草花調査」
事例 3	滋賀県 N 小学校「愛鳥教育」
事例 4	滋賀県 O 小学校「ビオトープづくり」
事例 5	滋賀県 Y 小学校「自然体験フィールドづくり」
事例 6	千葉県 E 小学校「豊かな森づくり」
事例 7	東京都 T 小学校「米づくり学習」
事例 8	東京都 I 小学校「校庭芝生の育成」
事例 9	埼玉県 H 小学校「学校林づくり」
事例 10	長野県 A 小学校「大豆栽培から豆腐づくり」
事例 11	神奈川県 D 小学校「地域の森を考える」

- 調査期間：2005 年 4 月から 2006 年 3 月。
- 調査観点：①「総合的な学習の時間」の現状や課題は何か。②年間計画全体のなかで、「総合的な学習の時間」がどのような位置づけになっているか。③地域や外部団体とどのように連携して「総合的な学習の時間」が行われているか。
- 調査方法：実際に教育活動にかかわった教員、及び管理職の教員へのインタビューを行った。学校ビオトープや学校園などの教育環境が設置されている場合は、実際にその現場を視察した。さらに写真や関連文集などの関連資料を収集し、分析を行った。なお、事例 6、7、8 においては、筆者は補助教員やゲストティーチャーという立場で教育活動に参加し、一年間継続的に観察・記録を行った。
- 調査対象：表 1 は、インタビュー調査を実施した学校とその実践テーマを示したもので

ある。体験学習や環境教育の実践校として各都道府県のモデル校などの指定を受け、「総合的な学習の時間」の実践として評価の高い小学校を調査対象として抽出した。

## 3 調査結果

表 2 は、インタビュー調査の概要である。調査の結果、それぞれの実践の特徴として「学習の場」、「教師・大人の支援」という二つの尺度を見出した。

事例 2、事例 9、事例 10 の「学習の場」は学校内のフィールドを主な活動の場として展開されている。「教師・大人の支援」は、担任教師をはじめとして教職員が中心に、子どもたちとの生活を共有するなかで展開されている。子どもたちは日常的に学習題材に接することができ、学習テーマは子どもたちの学校生活を構成する重要な要素となっている。

事例 1、事例 3、事例 11 の「学習の場」は、比較的學校に近い場所であるが学校外をフィールドに活動が展開されている。「教師・大人の支援」は、担任教師をはじめとして教職員を中心に学習が展開されている。学習テーマは、身近な生活から地域の環境問題へと広がっている。

事例 4、事例 8 の「学習の場」は、学校内の敷地をフィールドに学習が展開されている。学習テーマは校庭の芝生化やビオトープづくりという大規模な実践である。そのため「教師・大人の支援」に負うところが多く、活動の大部分が保護者や地域の人々の協力によって展開されている。

事例 5、事例 6、事例 7 の「学習の場」は、学校外の自然豊かなフィールドで、学習が展開されている。学校外への移動が多いため、安全確保などの面から「教師・大人の支援」に大部分を頼らねばならない。活動は、散発的に月に一回程度の割合で行われており、日常の子どもに生活に根ざした学習活動とはなっていない。

表2 インタビュー調査概要

事例1 和歌山県k小学校	<p><b>教育環境</b>：小規模校，山間地帯，農村，川沿い</p> <p><b>実践内容</b>：「主体的に生きる子どもの育成」を目標に，田んぼと水辺を活用した「田んぼ水族館」の実践を行っている。「田んぼ水族館」は，生活科，「総合的な学習の時間」，特別活動などにおいて様々な活動が行われている。具体的な活動内容は，「稲作」，「田んぼの春を見つけよう」，「収穫祭」，「もちつき（お米の収穫が少ないときは，芋を使用）」，「池づくり」，「近くの熊野川を一日かけて上流から下流まで探検」，「イモリの飼育」，「郷土食の調査」などである。子どもたちが命名した「田んぼ水族館」には，二反ほどの広さに池，小川，滝と豊かな自然が広がっている。町も維持管理に協力し，草刈や歩道の整備を行っている。田んぼには，多様な生き物が生息しており，水路なども護岸されておらず，フナ，オイカワなどが泳いでいるのが見え，かつての農村の風景を偲ばせる。<u>子どもたちは，泥だらけになって作業をしたり，魚つかみなどをして自然に触れている。しかし，これらの活動は，授業時間に限られたものであり，放課後遊びなどには発展していない。</u></p> <p><b>実践の成果・課題</b>：どつぷりと自然につかった子どもは，やがて地域を好きになるだろう。しかし，子どもの実態は実践面においては，行動力が弱い。子どもには，もっと自然や命に感謝してもらいたい。課題としては，「総合的な学習の時間」で学んだことが他教科や基礎基本に結びついていないことがあげられる。また教員間の環境学習に関する共通理解は得られているとは必ずしもいえない。</p>
事例2 和歌山県S小学校	<p><b>教育環境</b>：中規模校，郊外，田園地帯</p> <p><b>実践内容</b>：「総合的な学習の時間」，生活科などの時間を活用し，クラスごとに活動を行っている。教師の個性を生かし，子どもたち一人ひとりが自立していくことを狙いとしている。5学年の「草花調査」の実践などが特徴的である。「総合的な学習の時間」では校外で活動をすることが多い。時間割の中には，「総合的な学習の時間」を設定せず，各教科の特性にあわせて年間の必要時数を確保している。各クラスでパソコンを使い，情報を発信している。具体的な実践内容は，次のとおりである。「散歩をとおして，身の周りの環境に目を向ける」，「校内の植物調査」，「地域の植物調査」，「川探検（お弁当を持っていくこともある）」，「ビオトープの活用」，「トカゲを卵から育てる」など。学校全体の取り組みが，学級担任の裁量に自由に任されており，校外で自由に活動することが多い。グローバルな環境問題ではなく，身近な足元の地域環境に目を向けている。そのため学校全体の雰囲気はのんびりとなごやかであり，野生的で生活感あふれるものである。例えば，廊下には，<u>子どもたちが捕まえてきたカブト虫，カメ，ザリガニなどがバケツなどに入れられ多数並んでいる。また，10年ほど前から飼われている犬は，子どもたちにかわいがられており，散歩も子どもたちが連れて行く。</u></p> <p><b>実践の成果・課題</b>：子どもたちは，休み時間などにも校庭の草花や虫などに興味を示すようになった。しかし，少人数教育など複数人で行う授業が増えたことで，授業の時間割において融通が利かなくなった部分がある。</p>
事例3 滋賀県N小学校	<p><b>教育環境</b>：小規模校，山間部，農村</p> <p><b>実践内容</b>：「愛鳥教育」を柱に「総合的な学習の時間」，生活科，特別活動など学校生活全体において取り組んでいる。<u>そこには野鳥の多い，自然豊かな郷土に愛着を持ってほしいというねらいがある。</u>目標は，「低学年は鳥に親しむ。中学年は鳥を知る。高学年は鳥から考える」となっている。具体的な内容は，次のとおりである。「週一回の朝の巣箱観察」，「給餌活動」，「キジの放鳥」，「野鳥暦（帰りの会）」，「鳥クイズ（帰りの会）」，「ひまわり栽培（鳥のえさにするため）」，「実のなる木を植樹」など。校舎内には，鳥に関する置き物や剥製，鳥の巣が飾られ小さな博物館のようになっている。壁には，地域の地図を描いたポスターが貼ってあり，子どもたちが登校中に見つけた鳥のカードを貼っている。各クラスには，フィールドスコープが設置されており，ほかの授業中でも観察することがある。一人一台の双眼鏡も用意されている。野鳥の会，写真家，学芸員など専門家の協力も得ている。30年ほど前から愛鳥教育が行われていたが，昨年より行事の精選を含め，伝統を見直し愛鳥教育を「総合的な学習の時間」の中心にしている。</p> <p><b>実践の成果・課題</b>：表現活動において，観察したことを「はっきり話し，はっきり聞く」ということができるようになった。日々の観察の力により，自然に対して敏感になった。自然を守るなどの主体的な行動がとれるようになった。</p>
事例4 滋賀県O小学校	<p><b>教育環境</b>：中規模校，住宅地，田園地帯</p> <p><b>実践内容</b>：「総合的な学習の時間」，特別活動，課外活動などの時間を活用して「学校ビオトープづくり」に取り組んでいる。具体的な内容は，次のとおりである。「親子自然観察会（年2回）」，「エコパンづくり」，「野草のてんぷら」，「野外観察用ベンチ（卒業制作）」など。子どもたちと保護者の共同参画によって，池，小川を中心にした大規模なビオトープが造られていった。地域の伝統の石積みなどの技術を利用し，トカゲなどを呼び寄せる工夫をしている。環境委員会やビオトープ委員会をつくり，子どもたち自らが活動に取り組んでいる。地域の高校生や保護者も協力し，一体となって活動を続けている。生き物の少ない冬場にはビオトープクイズなどを行っている。子どもたちは，自分たちで意見をだしあい，地域の人々と協同でビオトープをつくっていった。足りない資材を自前で調達し，沼さらいの作業の際には，手紙で地域に協力を呼びかけ維持・管理を行っている。休日には，自然観察会を行ったり，野草を摘んで天ぷらにして食べたりなどのイベントを行っている。<u>このようなビオトープを中心とした充実した活動は，PTAの中に委員会組織を確立したことによって可能となっている。</u></p> <p><b>実践の成果・課題</b>：幼稚園も隣接するフリーゾーンとして，休日には親子でビオトープにやってくる姿がみられ，隠れたカリキュラムとして位置づけられる。多様な人材の協力を得ながら維持管理を続けている。子どもたちは，ビオトープの場所が好きであり，休み時間にも遊んでいる。</p>

事例 5 滋賀県 Y 小学校	<p><b>教育環境</b>：小規模校，観光地，住宅地</p> <p><b>実践内容</b>：「夢の〇〇村をつくるぞ」をテーマに滋賀県エコスクールの認定を受け、「総合的な学習の時間」や土日の課外活動を行っている。「シンフォニー体験学習」と呼ばれる縦割りの班をつくり、「総合的な学習の時間」の中で年間30時間の活動を行っている。具体的な内容は、次のとおりである。「クリーン作戦」，「星の観測所で観察」，「秘密基地（プレハブを譲り受けて造った）」，「穴窯・陶芸教室（学外の協力を得て，4日間泊り込みで火の番を行う）」，「遊びの日（魚釣り，サッカー，お昼寝，昆虫採集）」，「カヌー体験」，「植樹体験（コナラ30本）」，「堆肥づくり」，「キャンプ体験（テント宿泊，キャンプファイアー）」，「田んぼづくり」など。北の庄沢という琵琶湖に注ぐ湿地地域に広大な土地を保有していたが，そこを子どもたちの活動によって，体験活動の場に造り替えていった。地域の博物館や農協の人々にも協力を得ている。</p> <p><b>実践の成果・課題</b>：何もない原野を，子どもたちがワークショップをひらき，図を描き一から自分たちの場所に造り替えていった。高学年の子どもたちは自分の意見を自信をもって発表できるようになり，自分たちの場所に愛着を持つようになった。課題は，学校から場所が遠いこと（5キロ）であり，子どもたちが自由に活動できないことである。</p>
事例 6 千葉県 E 小学校	<p><b>教育環境</b>：大規模校，郊外，工業地帯</p> <p><b>実践内容</b>：「豊かな森づくり」という自然学校と学校が連携した環境教育を行っている。自然学校では，企業のサポートを受け，5年生の「総合的な学習の時間」の企画運営を行った。これまでは地域の特産物であるノリづくりなどを行っていた。「豊かな森づくり」というテーマで森を舞台に，宿泊体験学習を含め，コスモ石油の工場見学，酒造会社見学，漁協訪問など環境について，特に森や水の循環について学習した。三日間森に入り体験的に学習する宿泊体験学習は，子どもたちに非常に強い印象を与えたようである。年度最後の発表では，各グループに分かれて学習してきたことを発表した。テーマは，木の実，木，草花，きのこ，爬虫類，昆虫，動物の痕跡，森の空気，森の水，森の匂い，など。多くの自然学校は，一日から一週間の宿泊体験学習などの環境教育プログラムを用意しているのので，今後，学校側では，学習者の段階に応じて「総合的な学習の時間」や特別活動などで，どのように自然学校の専門性を活用していけるかを検討する必要がある。学習の最後に「<u>①できること宣言</u>」を行ったが，「<u>①ものを大切にしよう。②空気をきれいにしよう。③木を大切にしよう</u>」という宣言であった。これらは，実際の体験から得られた言葉なのか疑問もある。</p> <p><b>実践の成果・課題</b>：これらの活動が実現できたのは，予算面における企業のサポートがあったことが大きい。これ以外の自然学校や学校教育へのインタビューによると，宿泊型の環境教育活動を実践するには，運営資金の面で厳しい実状があるとの指摘であった。</p>
事例 7 東京都 T 小学校	<p><b>教育環境</b>：中規模校，都会，駅前</p> <p><b>実践内容</b>：5年生の「総合的な学習の時間」として，年間を通して行われている。JAからの助成金によって実践が可能になった。子どもは，電車で一時間ほどかけて郊外の田んぼまででかけた。具体的には，次のような活動を行った。「田おこし」，「田植え」，「除草」，「稲刈り」，「収穫祭」，「バケツ稲」など。年間を通して，田んぼに通い，同時に学校でもバケツ稲の実践を行うことで，稲の生育の違いに気づくことができる。しかし，田んぼまでの距離が遠いため，米づくりの主要な活動にしか触れることができず，継続的なかかわりはできていない。農家の人からは，作業の方法について教えてもらうことができたが，お互いに相互作用を及ぼすような関係ではなかった。また，作業の合間には，虫捕りなどに興味を示す子どもがいたが，田んぼの滞在時間も短かったため，そうした遊びはあまり発展しなかった。</p> <p><b>実践の成果・課題</b>：都会では，味わうことができない体験ができた。学校では，バケツ稲の実践もっており，本物の田んぼとの違いを比較学習できた。</p>
事例 8 東京都 I 小学校	<p><b>教育環境</b>：小規模校，住宅街，都会</p> <p><b>実践内容</b>：教師は，都会育ちの子どもたちにも豊かな自然体験をさせてあげたいという思いで，2002年に校庭のほぼ全面を芝生に改善した。芝生の維持管理は専門家や「親父の会」などPTAの協力を得ながら，学校全体の活動として行われている。芝刈りの時には，高学年と低学年がペアを組み，子どもたち同士で芝刈りの方法を伝えている。刈り取った芝は「バナナのおい」というのが子どもたちの共通の意見のようである。芝生は単なる校庭改善のための環境設定ではなく，芝生の上に座ったり寝転がることで，子どもたち同士の身体的かかわりや，子どもたちの遊びも増えたという。しかし，遊べば遊ぶほど踏圧によって芝生が傷んでしまう。そんなときは，シートをかぶせ養育期間をとり，子どもたちは「芝生さん，元気に育ってね」と自分たちの芝生の校庭を見守るのである。その間，子どもたちは観察カードに芝生の成長の記録をとることによって科学的認識も学んでいく。</p> <p><b>実践の成果・課題</b>：3年生の「総合的な学習の時間」「校庭の自然を調べよう」では，子どもたちは虫や鳥，草花などそれぞれ自分の興味にそったテーマを選び探究学習を行っている。芝生をテーマに選ぶ子どもも多く，芝生の生態学的特徴や利用状況などを丹念に調べている。そして，そこから芝生によって夏の太陽の照り返しが和らぎ，表面温度が下がっていることなどに気づいていった。課題としては，もっと子どもたちが積極的にかかわれる活動も行ないたい。</p>

<p>事例 9 埼玉県 H 小学校</p>	<p><b>教育環境</b>：大規模校，郊外，住宅地 <b>実践内容</b>：学校の子ども全員が「こどもエコクラブ」に登録して環境学習に取り組んでいる。校庭の一角にある雑木林「ならばやし」を，子どもたちで維持管理し地域の自然を守っていきこうと担当学年から次の学年へと継承している。雑木林「ならばやし」はビオトープとして管理し，子どもたちで意見を出し合い，地域の人々と協同して改修を試みている。「ならばやし」は校庭の隅に位置しているためか，調査日には，あまり休み時間に遊んでいる姿は見られなかった。他にも，学校園での野菜づくりや，ワークシートを用いた省エネチェックなどに取り組んでいる。また，雨水を利用した壁面緑化によるグリーンクーラーの取り組みも始まっている。さらに，企業に呼びかけ学校内で環境展「エコフェスティバル」なども行っている。筆者は，「エコフェスティバル」にゲストティーチャーとして参加し森の生活について授業を行った。 <b>実践の成果・課題</b>：幅広い環境学習によって，子どもたちは校舎内の電気をこまめに消したり，各家庭においても同様に環境行動が広がっている。教員の意識も高まり職員室の冷房を控えるなど学校全体の気風として，環境学習から環境行動までが定着してきている。</p>
<p>事例 10 長野県 A 小学校</p>	<p><b>教育環境</b>：大規模校，郊外，住宅街，駅前 <b>実践内容</b>：2学年の一年間の授業において，自分たちの畑で大豆を育て，豆腐に加工して，それを食べる「大豆栽培から豆腐づくり」実践である。何度も何度も豆腐をつくっていくが，温度やにがりを入れるタイミングが難しく上手に豆腐をつくるができない。しかし，試行錯誤を繰り返しながら，子どもたちは，やわらかく，なめらかでおいしい豆腐をつくり上げていく。できあがった豆腐をみんなで試食し，それぞれの味について意見をだしあう。この活動は，一つの課題に対して，丹念に追求し，食への理解を深めていく学習である。また，実験的な要素と生活に関連した要素をあわせもった実践でもある。以前から，「総合的な学習の時間」にも熱心に取り組んでいる学校である。ここでは各クラスでテーマを選び，取り組んでいる。教室には，活動の記録が一面に張り出され，クラスの中心課題となっている。4年生のクラスの「総合的な学習の時間」の実践では，「通り町と共に」というテーマで地域のまちを一年間かけて学習した。商店街の方がお客さんにも自分たちにも優しいのはなぜだろうという疑問をもったことが学習の始まりであった。実際にまちで調査を行い，まちの歴史を調べる中で，かつては駅前の商店街はにぎわっていたが，衰退しさびれてしまったことに気づいていく。子どもたちは，商店街を活性化させようとアイデアを出し合い，議論を繰り返す。その結果，商店街を人々の憩いの空間にしようとうことになり，手作りのベンチをつくった。他のクラスでは，工房を製作したり，竹で笛を作ったりしている。動物飼育なども盛んに行われている。 <b>実践の成果・課題</b>：自分たちで課題を発見し，解決策を提案し，主体的に関わる活動といえる。</p>
<p>事例 11 神奈川県 D 小学校</p>	<p><b>教育環境</b>：中規模校，郊外，住宅地 <b>実践内容</b>：5学年の「森探検，森発見，そして森研究～みて，聞いて，感じるD森」という実践で，外来生物の獣害問題について，取り組んでいる。「総合的な学習の時間」を中心に，年間を通して，クラス全体で実践に取り組んでいる。校庭と森が隣接しているため，簡単にフィールドに出て学習ができる。行政の人や，研究者をゲストティーチャーに招き，多様な学習の機会が提供されている。外国からやってきた子どもも在籍していることもあり，学級テーマを「多様性」と位置づけ，一人ひとりの個性の持ち味が発揮されるようにしている。そこから，生物の多様性にも目を向け，地域の問題になっているタイワンリスを題材に選んでいる。タイワンリスは，樹皮をかじるなどの被害によって，地域住民の問題になっている。そのため動物愛護と駆除の双方の立場から論争も起きている。子どもたちは，「総合的な学習の時間」の時間を活用して，何度もタイワンリスのすむ森に調査に出かける。そして，森全体の生態系に注目し，コケや樹木など個人の学習テーマを見出している。途中，子どもたちの課題追究学習が，停滞したときには担任から，学習状況を踏まえた上で外来生物に焦点を絞って学習することが提案される。その結果，はじめの地域の環境問題からグローバルな問題へと関心が広がっていった。 <b>実践の成果・課題</b>：一人ひとりの課題が見つかるまで，教師がサポートすることで，各々の探求学習が成り立っていた。単なる調べ学習ではなく，実際の地域の問題について，子ども自身の価値判断が培われていく実践である。</p>

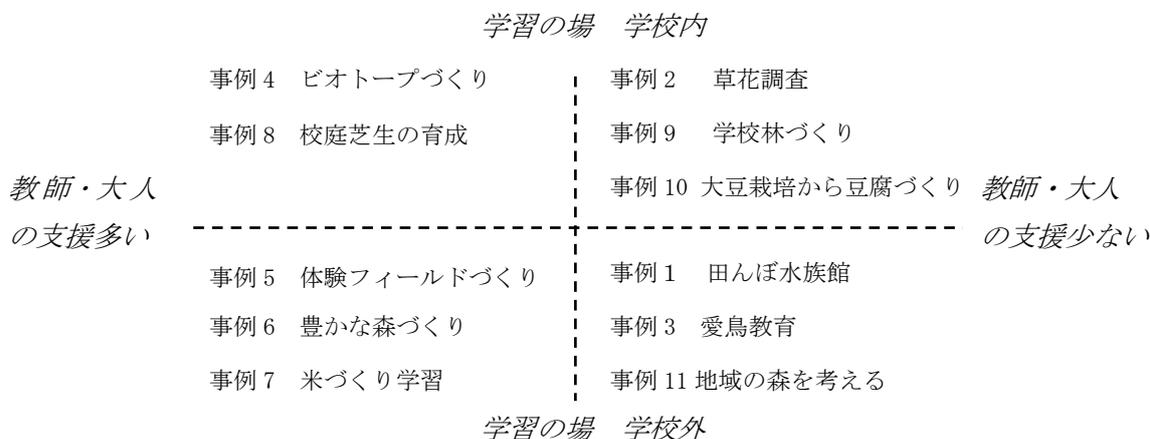


図1 「総合的な学習の時間」の実践の特徴

#### 4 考察

以上の調査から「総合的な学習の時間」の実践を捉える視点として、「学習の場」、「教師・大人の支援」という二つの尺度を見出し、図1のようにそれぞれの実践を分類した。ここで注目したいことは事例5、事例6、事例7の実践は、自然豊かなフィールドを活用し、専門家や地域の人々の協力を得て行われた「総合的な学習の時間」の実践であり、メディアに取り上げられるなど評価の高い実践であった。しかしながら、子どもたちの生活と学習の関連という観点からこれらの実践を検討したとき、子どもたちが実践にかかわるといふ当事者的意識は持ちにくく、子どもたち自身の生活や文化を創造していく活動とはなっていない。平野(2002)は、このような教師・大人によってお膳立てされた体験活動は、一人あたりの作業もわずかであり単なる手や足を動かすだけの体験でしかなく、苦勞を乗り越える喜びや達成感を得ることが出来ないといふ<sup>6)</sup>。

「総合的な学習の時間」の実践において、子どもたちが当事者的意識をもって自ら実践にかかわることのできる、子どもの生活に根ざした実践はいかにして可能となるのだろうか。大正自由教育における子ども中心主義の教育実践や、戦前戦後の生活教育においては、学校を子どもたちの生活の場と捉え、そこで子どもたちの生活や文化の創造が目指された。こうした教育実践の蓄積から学びうることは多い。今後、子どもの生活に根ざした「総合的な学習の時間」を実現していくため

には、学習テーマの目新しさや話題性に囚われることなく、子どもの日常の学校生活の中から学習題材を求めることが重要である。そして、日常の学校生活の延長上に子どもたちの活動を集約したものとして、「総合的な学習の時間」の実践が展開されなければならない。より詳細に実践分析したものとして、本稿の事例2「草花調査」の実践を、学校生活との関連から追調査した拙稿・木村(2008)を参照されたい<sup>7)</sup>。

注)

- 1) 文部科学省(2004) 小学校学習指導要領解説 総則編 東京書籍 57頁
- 2) 同上 57頁
- 3) 村山士郎(1985) 生活綴方実践論 青木書店 56-57頁
- 4) 中野光(1984) 生活教育の探究 民衆社
- 5) 三石初雄(2002) 理科, 算数・数学教育から見た戦後の問題解決学習・生活単元学習の再評価 平成11年度~13年度科学研究補助金(基礎研究C-2) 研究成果報告書(研究代表: 三石初雄)
- 6) 平野朝久(2002) 体験活動による豊かな学び 千葉教育 2-5頁
- 7) 木村学(2008) 総合的学習と学校生活の相互関連に関する一考察—子どもの興味・関心の芽ばえはいかにして育まれるか— 日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう』第15号

---

---

**第2回関東支部大会  
研究実践発表要旨**

---

---



## 自然体験学習におけるキャンプ活動の一考察 —環境教育としてのキャンプ活動—

### One study of the camping activity in the natural experience learning Camping as the environmental education

中嶋 信

NAKAJIMA Makoto

東京農工大学大学院農学府 環境教育学研究室

[キーワード] 環境教育、野外教育、キャンプ、

#### 1. はじめに

「キャンプ」の歴史は1861年夏、米国コネチカット州に始まり1948年5月には、全米で公立学校の教育プログラムの一部とされている。また、ヨーロッパドイツでは「ワンダーホーゲル（渡り鳥）運動とユースホステル運動が繋がり、世界中に広まっていった。

英国では1907年ベーデン・パウエルによって、ボーイスカウト、1910年にはパウエルの妹アグネスパウエルによりガールスカウトが誕生している。

日本でも明治44年からキャンプ活動が行われている。が

しかし、歴史的にみても、キャンプは青少年教育としての位置づけである。また、環境教育としてどのような課題や問題点があるのか、明らかにされていない。

#### 2. 研究目的および方法

現在のキャンプ活動やキャンプで用いられているアクティビティーは、自然環境に与える影響が大きく、環境教育という視点でとらえることは難しいと言われている。そこで、環境教育の視点からキャンプをとらえ、環境教育をテーマにした「環境教育キャンプ」の先進的実践例を取り上げる

本研究では、青少年教育運動として位置づけられている野外体験・野外教育を「自然の中で、直接体験をする環境教育」の視点から先進的実践例（例：エコロジーキャンプ／キープ協会の実践）をあげて考察する。研究方

法としては先行研究論文を通して、自然体験学習としてのキャンプ活動を整理し、実際に関係者に聞き取りする。する。

調査するにあたり、先進的実践をとりあげ、以下の視点で考察していく。

(1) 公害教育・自然保護教育・野外教育の歴史を整理し、野外教育、主に青少年キャンプとの関連性を明確化…時代背景、公害教育や自然保護教育との共通点、関係性を考察する。

方法：先行研究論文・文献・聞き取り調査

(2) 国内モデル事業の関係者に環境への意識を調査し、環境意識・人間関係のレベルをモデル事業ごとに整理…参加者・職員などの意識レベルを比較し、考察する。

方法：行動観察・調査票・聞き取り調査

(3) 野営などのアクティビティーが与える環境への影響と関係者の意識調査…環境意識・問題意識などを考察する。

方法：行動観察・調査票・聞き取り調査。

(4) 非日常的なキャンプ体験から得られる環境意識や問題意識などを考察…日常との環境意識、非日常体験後の環境意識を比較し、非日常体験が与える意識を調査する。

方法：調査票（事前・事後）・聞き取り調査

#### 3. 研究概要

##### 先進事例①

財団法人キープ協会は八ヶ岳当南麓清里高原で1984年から「自然体験型環境教育プログラム」としての実践をしている。(財)キープ

## 第2回関東支部大会研究実践発表要旨

協会の「エコロジーキャンプ（高校生以上一般対象）」「おおぞらキャンプ（小3～6年対象）」などがある。この環境教育キャンプは、米国のヨセミテ国立公園内にある「ヨセミテ・インスティテュート」をこれは。国立公園内で子ども達のための「自然体験型環境教育事業」を行っている海外事例を研究の後、オリジナルプログラムを用いた環境教育キャンプである。

### 先進事例②

冒険活動としての環境教育キャンプとして、国際自然大学校「冒険教育プログラム」がある。冒険教育の目的は自己の成長、人間関係の理解、環境に対する姿勢の変化、野外活動技術の向上である。

### 先進事例③

海外の事例として、(財)キープ協会のモデルにもなった、米国のヨセミテ国立公園「ヨセミテ・インスティテュート」をとりあげる。

## 4. 考察と今後の計画

環境教育としてのキャンプは、キープ協会のエコロジーキャンプが先進的实践として、長い歴史と数々の実践が多く存在しており、その実践を分析していく。その他、国内外に先駆的实践として行われているが、そのいくつかを①～④の調査を行い、環境教育として位置付く参考とする。

また、実践例の調査時にキャンプのアクティビティ（野営・キャンプファイヤーなど）も、環境に大きな影響があると考えられ、その一つ一つを取り上げて課題と問題点を考察する必要がある。

環境教育キャンプを行うにあたり、自然環境に最大限影響を与えないように「ミニマムインパクト」を意識し、悪影響を与えないルール作りも視野に入れた環境教育を目的としたキャンプを考察する。環境への配慮が環境教育キャンプの重要なポイントとなるだろう。

## 参考文献

自然体験学習論(朝岡幸彦・降旗信一, 編著, 高文堂出版社, 2006)

「キャンプ専門科目テキスト」((社)日本キャンプ協会, 1998)

「野外教育入門」(星野敏男・川島直・平野吉直・佐藤初雄, 編著, 小学館, 2001)

「子どもと環境教育」(大来佐武郎・松前達郎、責任編集 阿部治, 東海大学出版会 1993)

**持続可能な未来のための教育の再考**  
**—コスミック教育と環境教育との関係について—**  
**Reconsideration on Education for Future of Sustainable**  
**Development; About Formation of Cosmic Plan in the Childhood**

石坂孝喜

ISHIZAKA Takayoshi

東京農工大学農学部

要約 環境教育の目標が未来社会に向けて持続的な社会の形成にあり、現在、人類が生きるための諸活動は自然環境を始めとして、諸々の環境との関わりを持ちながら、人間は自然を利用してモノをつくり、またそれを使用し生きてきた。環境と言えば宇宙、地球、身近な自然など空間的な広がり、また過去から現在、そして未来へと続く時間などの3時限的な軸、また人と人との関係性を持ちながら面々と持続してきた社会、その幼児のための人格形成のための教育として、モンテッソリー博士がインドでの滞在のとき、幼児教育のために主唱した宇宙教育の目的・内容、その方法が環境教育の理念として保育の中に取り入れ、共通するところがあるか実証的に比較する。

[キーワード] 宇宙計画、創造教育、意志、進化、価値

## 1. はじめに

資本主義経済の進歩発展、開発のもとに多様な環境問題が発生して地球温暖化、自然の破壊など危惧され、自然とヒト、ヒトとヒトのコミュニケーション的態度の回復、共生が叫ばれている。しかし、起こっている事態をコントロールする力を持っていないように見え、早急な解決の可能性は低い。

本稿はモンテッソリー女史(Maria Montessori 1870-1952)が教育の基本構想として世界の平和を目指し遠大な構想を抱き、幼児のための教育として宇宙教育(コスミックプラン)を提唱したこと、また当時女史が抱えていた人類の危機(戦争、貧困など)を救おうと考えていたことは、我々の住む現代社会における環境問題の解決方策として、環境教育の課題として共通するところがあると考えて検討する。

## 2. 研究目的および方法

女史が提唱した宇宙教育の意義・目的は何かを明示し、環境教育との課題を明らかにする

参考文献の引用と幼児施設での実践的な結果から考察する。

## 3. 結果と考察

「女史が平和の達成を願って次のようなことを掲げている」 ①宇宙の秩序の法則を認め、②グローバルな全世界、全人類に共通する愛を信じ、共存の平和を望んでいたこと、③そのため、子どもを深く愛し尊敬していること ④子どもの内発性に深い信頼を持っていたこと ⑤人間はすべて自由を求め、新しい文化を創造していくことに喜びを持ち、また過去の文化に対する尊敬の念を持っていたこと。

「子どもの未来に託したこと」

環境教育が志向する持続社会の実現を女史は

「未来を築く子どもの教育」に託する以外にないと考えたこと。その方向性は準備性に過ぎないが、子どもの無限の可能性に期待し、それを最大限発揮させるため、コスミック教育は子どもの自然な発達に即して行われるべきとして科

学的方法として提唱され、ローマにおいて「子どもの家」を開設し子どもの教育にかけたのである。現在 この教育は日本の幼稚園・保育園などで一部実践されている。

「宇宙（コスミック）教育」とは幼児の発達段階において提唱した宇宙論的世界観、児童観、発達観などから導かれた〈自己教育の原理〉となっており、環境教育が志向する持続的発展、社会変革とは異なり、教育手段・内容として宇宙的な秩序、自然、地球の歴史、生命の進化など文化学習領域としている。それはまた野外などの自然体験型学習とは異なる。

現在の環境問題の解決にこの宇宙的秩序を根底にして解決へと導くには遠いが、幼児のための宇宙教育は、地球・生命の歴史や自然生態系を基礎とした動植物の食物の連鎖、エネルギー、物質代謝・自然の循環など、緩急問題解決のための基礎的な学習である。また生命、環境倫理など、価値観などの育成にあり、持続社会の形成、行動へとつながる可能性がある。

宇宙的秩序は絶対的創造主として宇宙的意志に置き、教育の基本を宇宙計画、創造の過程に置き、宇宙・地球や生命の起源、進化、ヒトの誕生、成長の過程など系統的な連続的な時間、また空間を環境として見て、個体の発生は種の系統発生の短縮されたものである」という反復説（ヘッケル）にもとづいた宇宙的歴史観にもとづいて人間の成長・発達を捉えている。またベルグソン哲学から生物発生に関し唯物論的一元論により、科学的教育を説いたと言える。

子ども達の成長、発達は目的もなく知識を求めてあちこち彷徨することではなく生命が進化の道を辿ってきたように秩序ある過程を経ることであり、そして子ども達は物と自分達の間にも秩序あることを知って満足するのである。

環境教育が志向する持続的な発展・社会は目的であるが、宇宙教育は保育環境として学ぶ内容、手段であり、その可能性に求めている 環

境破壊することの誤りに気づいていませんでしたが、女史が生存していた当時、次のように述べている。

地球上の自然界の均衡、生態系の安定性を崩している人間世界のそのものの生存にかかわる発見、宇宙的秩序を乱し、地球上で人間が守るべき役割はなにか、その根本問題は責任ある方法で解決せねばならない。環境を守るとは私たちが救われることだからです。

環境教育の理念は人間・社会の持続的な発展、開発であり、それは人間の創造につながる諸活動、経済、教育などそのあり方、判断は宇宙的秩序、法則に基づく行動が問われなければならないことに気づき、幼児に限らず、生涯を通じて全人類があらゆる場所で課題解決に向けて行動を起さねばならない時代である。女史はその解決を子どもに託したと言える。

子どもにおける教育は、学校教育に限られ、人間形成の教育に重点がおかれがちになり、また持続可能な社会形成におかれる環境教育は社会教育としての主体的なおとなの学び、行動として捉えることになる。とかく、大人社会の外縁にいる幼児は五官を通じての体験的な学びが中心になり、感性を育てる目的で成長、発達に目標がおかれ重要視される。しかし野外での体験的な活動は宇宙・自然などの視点、考え方が入る領域あり、幼児は考える素地を持ち、科学者、小さな哲学者になり得ることができ、宇宙教育は発達・人間教育的な視点、また環境認識、倫理観形成、価値観の芽生えとなり意義がある。

#### 引用文献

- 1、K・ルーメル他著 モンテッソーリ教育  
中央出版社 P 469
- 2、シスター・クリスティーナ・マリー・トルドゥ著 三宅将之訳  
コスミック教育の形成 エンデレル書店 P 95

## 野生生物保全教育序説

### Introductory Note of Wild Life Conservation Education

岩田 好宏

IWATA Yoshihiro

自由の森学園非常勤講師

[キーワード] 野生世界、保全、他者意識、SD、生物多様性

#### 1. 野生生物とは

生物世界を人間との関係の上から、また生物の側に視点を置いてとらえると次のように区分できる。

a. 人為の影響が軽微であることによって、それ自体が自律的、自立的に維持存続でき、長い年月の間には自然史的に進化する可能性のある生物世界→野生生物世界

b. 人為の影響が重大であることによって、それ自体が自律的、自立的に維持存続できず、その進化には人為の影響が強く及び、生物世界誕生から継承されてきた歴史とは別の方向に進行する生物世界→人為的生物世界

b1. 人為の影響なしには存続できない生物世界

b2. 人為の影響によっておそかれはやかれ絶滅する生物世界

#### 2. 野生生物保全とは

野生生物保全は、野生生物世界が自律的、自立的に存続できるように、野生生物とのかかわりをもたないか軽微にすること、人間の野生生物の殺傷行為、生息環境の破壊行為を阻止し、人為の影響を排除または軽微にすることを方法とする。

#### 3. 野生生物保全をめぐる諸概念の検討

##### 31. 共存と共生

野生生物保全をめぐる人間と野生生物の間には、相互扶助的關係という意味での共生は成り立たない。相互にかかわりをもたないという共存關係である。生物世界それ自体は共生系であり、人間も、その最終期を除けば、採集狩猟時代は生物と共生關係にあった。

##### 32. 保全と保護

保護を「かかわりをもつことなく現状を保護する」

行為とみるならば、保全は、現地人による野生生物の利用を否定しない。どの程度認容するかは、野生生物世界が自律的、自立的に存続できる範囲をいう。

##### 33. 里山保全と野生生物保全

里山の生物世界は人為的生物世界の一つの形であるから、それ自体の保全は野生生物保全とはいえない。里山のみを生息環境としている生物は野生生物とみることはできない。里山の自然は、生物にとっては人為によって破壊され消失した野生時代の環境の代替環境である。しかし、里山は人為が強く及んでいる里内、都市と野生生物世界との間に位置する緩衝地域として、野生生物がその生息域から逸脱して行動してくる。里山でみられる生物は、野生生物世界（人為の影響が軽微である奥山）からのものは野生生物と見ることがができる。里山は野生生物保全の重要な支援地域である。里山の自然保全は奥山の自然から人為の影響を軽微にすることとの關係において考えられねばならない。里山における生物多様性保全は、生息確認種の保全のために里山保全をするのではなく、生物多様性が顕著であったといわれる伝統的農法により里山の自然を保全し、その結果として生物多様性の保全が実現されるというようにしなければならない。

ただし、里山保全は、人間の環境の保全にとって重要な意味をもつ。

##### 34. 生物多様性保全と野生生物保全

野生生物保全と無縁な、単なる生物種の保全も多様性保全といえるが、生物多様性の保全は野生生物保全を中心にしなければならない。そうでなければ、生物多様性保全は人為淘汰によるものとなる。

##### 35. SD と野生生物保全

SD は、人間にとって良質な環境を保全するという意味での Sustainable なものでなければならないが、ま

た野生生物保全にとっての Sustainable なものでなければならない。

#### 4. なぜ野生生物世界を保全するのか

a. 野生生物世界は、人間にとって良質な環境の重要な構成部分である

b. 野生生物世界保全は、人間の立場からでなく、そのものの立場に立って保全することであるから、人間のもっとも重要な倫理である「他者意識」形成にとって重要な意味をもつ。

c. 野生生物世界は、人間の理において維持発展するのではなく、人間の理とは別の、自然の理において維持発展するのであるから、常に人間にとって未知の世界を創り出してゆくことになり、人間の知的発展の基礎となる。

以上は、人間の立場からの野生生物保全の意義である。これに対して人間の立場を離れての意義がある。

d. その誕生から歴史的に継続してきた世界を、人間時代においても、人類滅亡後にも継承され、それ自体の歴史性においての進化発展を保証する。

e. 野生生物世界の多様性は、生物多様性の中核となる。

#### 5. 野生生物保全教育の目指すもの

野生生物保全教育には基本的に二つの意義がある。一つは、子どもたちが自己の人格の一角に野生生物保全主体を位置付けることである。もう一つは、民主主義の基本にある他者意識の形成にある。野生生物保全には他者意識が不可欠である。ここでは、他者を自分の理とは異なる原理で存在することを認識し認容し、必要ある場合にはそうした他者の存在を支援する意識を他者意識と考えている。こうした意識の形成は、人間社会における自己と他者との関係において自身と他者の共存を願う心、それを実現させる知識、生き方を培う点で、教育にとって不可欠である。

#### 6. 野生生物保全教育と他の教育との関係

野生生物保全教育は、隣接するものとして生物教育があり、環境教育がある。自然教育、自然保護教育が

ある。これらとの相互の協力関係が必要である。

生物教育が中心的な課題としている生物世界をそのものとしてとらえる視点が重要な意味をもつ。環境教育が中心課題としている人間の環境との関係のあり方とその歴史の教育と環境保全主体形成の教育と不可分の関係にある。野生生物保全教育は広い意味での自然保護教育の一環であり、自然教育が中心課題としている自然をそのものとしてみる視点と人間の立場からとらえる視点の両方とその結合においてとらえる視点を、野生生物保全教育は重要な基礎としている。

#### 7. 他者意識形成に向けて

一般的に小学校高学年までの子どもは、自分とは異なる他のものへの興味・関心が強く、この時期に生物・自然との直接的かかわりを通じての生物像・自然像形成と、人類の歴史の中で培われた自然像との関係の中で自然の基本、全体像を形成することが重要な基礎となる。家畜・愛玩動物など飼育動物とのふれあいから生まれる動物愛護の精神（知識と心）の形成も、それがただちに野生生物保全につながるわけではなく、時にはかえって障害となる場合もあるが、不可欠となる基盤である。

中学校中学年頃からは、子どもの目は自分、自分と直接かかわりのあるもの、社会正義、社会問題に向けられ、しばしば自己中心的なものの見かたを強くもつことになる。この時期は、生物世界をそのものとしてみる視点よりも、人間生活、社会との関係において生物世界、自然をとらえることを中心におくことが子どもの興味、関心と結びつくことになる。これはまた野生生物保全や環境保全の学習にとって不可欠なものである。しかし、学習をこの段階で留めることはできない。さらに進んで、自分の立場から周囲のことや社会、自然をみることを乗り越える教育が必要である。他者意識形成の教育を設けなければならない。

# 自然体験系環境教育における自己教育過程に関する研究

## Research on the Self-educational Process of Experiencing nature for Environmental Education

又井 裕子

東京農工大学大学院 環境教育学研究室 博士課程 1年

[キーワード] 環境教育、自然体験学習、指導者、自己教育過程、質問紙調査

### 1. はじめに

現在の環境教育学・学会において、学校教育を前提とした環境学習の必要性や、定型・不定型にかかわらない自然体験学習の必要性などはすでに論じられてきており、立証もされてきている。これらは主に対象を子どもや青少年とするものか、あるいは組織やその参加者のための指導者養成に関するものである。

環境の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おいては、成人を主対象とする社会教育はすでに環境教育と関連して位置付けられていることがわかる。とくに自然体験系環境教育については、社会教育法第5条において「青少年に対しボランティア活動など社会奉仕体験活動、自然体験活動その他の体験活動の機会を提供する事業の実施及びその奨励に関する」事務を予算の範囲内で行なうことを定められており、位置づけがはっきりしている。しかし自然体験系環境教育の分野においては、いちばんに学習を主体的に進め得る成人の学習、おとなの学びを対象とする研究はみられない。環境教育における成人の学習に関する研究を行なうことによって、新たな視点で環境教育学をとらえなおすことが可能である。

自然体験系環境教育の実践は自然体験学習に代表され、自然体験学習論としてすでに環境教育の分野において論じられてきている。その自然体験学習実践にかかわる成人は、スタッフを含む指導者、参加者親子の親が挙げられるが、これまで親が主体となって自然体

験学習を進めるようになった経緯はきわめて少ないといえよう。しかし親にくらべて指導者は主体的に自然体験学習を進めるという形態がはっきりしている。したがって本研究での成人とは、自然体験学習実践における指導者を指すこととする。

### 2. 研究目的

指導者については「自然体験学習系環境教育の指導者養成カリキュラム策定に関する総合的研究」(研究代表者朝岡幸彦 2005~2008)の中間報告において、指導者養成についての見解と展望が示されている。しかしこの一連の研究報告ではまだ自然体験指導者として養成を受け、指導をすることがおとなの学び、すなわち自己教育の過程をふむものだということが立証されておらず、それに基づいた養成カリキュラムの策定もなされていない。したがって本研究は指導者の自己教育過程の存在を調査分析によって立証し、その特徴を明らかにし、指導者養成カリキュラムのモデル作成に寄与することを目的とし、自然体験系環境教育における指導者養成を見直すものとして位置づける。

### 3. 研究の枠組みと方法

本研究において大人の学びとしての指導者の学習は、自己教育過程としてとらえる。「生活や労働のあり方を問い直し、自分の力を見直し信頼し、社会的実践を通して自己変革をしていくような、地域住民の、地域住民自身

による「意識変革」の過程」(鈴木敏正「エンパワーメントの教育学」1999)と定義され、鈴木は意識化→自己意識化→現代的理性の形成→自己教育主体の形成という4つの段階を繰り返したり段階間を行き来したりする過程であると説明する。本論ではこのプロセスのくり返し自然体験学習指導者の中にあるかどうか、指導者のレベルによって差が過程に出るのどうかを調査によって示し、根拠とする。

①自然体験学習の指導者養成に関する事業や制度に参加する成人には、特有の自己教育過程(生活や労働のあり方を問い直し、自分の力を見直し信頼し、社会的実践を通して自己変革をしていくような、地域住民の、地域住民自身による「意識変革」の過程)が存在する。②その自己教育過程(その構成概念は鈴木主体形成論に依拠)は、自然体験学習指導者としての成長(指導経験年数の増加、指導者資格のランクアップ、組織内部での役職経験の豊かさ)と対応しながら進行するものである。

以上2点を仮説とし、自己教育過程の4つの段階に依拠した質問項目を8つずつ作成し、自然体験学習指導者と非統制グループの双方に質問紙調査を行う。双方の間で統計的な有意差が認められれば仮説の1点目は立証されることになるのではないだろうか。また、自然体験学習指導者への調査結果について、自然体験学習指導者としての成長(指導経験年数の増加、指導者資格のランクアップ、組織内部での役職経験の豊かさ)の度合いが異なる指導者層の間で統計的な有意差があるかどうかを見る。

#### 4. 経過と考察

現在4箇所まで調査紙による調査を実施済みである。

○11月23日豊橋 ネイチャーゲームコーディネーター養成講座

○11月25日福生 公民館のつどい(非統制グループ)

○12月1日岡山 ネイチャーゲームコーディネーター養成講座

○12月7-9日森林公園(滑川町) ネイチャーゲームトレーナー研修

○12月15日東京都公民館連絡協議会集会(非統制グループ)

○12月18日東京農工大学工学部「教育学」授業(非統制グループ)

初回の豊橋での調査の際に「33. 環境教育・自然体験学習グループの会員になった」を付け加え、この項目をそれ以降の調査においては「17. 環境教育・自然体験学習グループの活動に参加した→会員になった」という形で項目内に組み込んだ。

分析については、各グループ内で各項目についての最頻値を求め、統制グループと非統制グループの有意差検定、分散分析をおこない、仮説①に対応させ、統制グループ内では経験年数や指導者資格で並び替えをし、同じように有意差検定、分散分析をおこなうことで仮説②に対応させる。

本報告ではこの経過と分析結果、調査項目の是非について発表をおこないたい。

---

---

**修士論文・博士論文等合同発表会  
(2007年度・関東地区)発表要旨**

**※日本環境教育学会との共催**

---

---



## 地域における自然体験学習を通じた大人の学び ～大宮のもり子どもネイチャーゲーム教室からみる一考察～

### Learning through Experiencing Nature for Adults in Local Community ～A Report from Sharing Nature Junior Club in Omiya Park～

娜仁其木格

NARENQIMUGE

\*東京農工大学\*\*環境教育研究室

[要約]本研究は、日本の環境教育の一環として行われている自然体験学習実践に注目し、今日の地域や子どもたちの抱える問題に対して放課後や週末に安全に、また安心して多様な体験活動ができる地域子ども教室推進事業として展開されてきた東京都杉並区立大宮小学校「子ども居場所づくり」を調査対象としてとりあげる。地域の教育力の再生・回復というこの事業の本来の趣旨を実現するためには、地域において教育実践を支える多様な主体を形成する力、すなわち「おとなの学び」の学習過程の内実が検討されなければならない。本研究の目的は、地域における自然体験学習をどうして大人たちは何を学んでいくのか、またその学習過程はどのようなものかを明らかにすることによって、地域に根ざす自然体験学習実践をいっそう豊かに広げていこうとするものである。

[キーワード] 環境教育・自然体験学習・地域の教育力・大人の学び

#### 1. はじめに

今日、環境教育や自然体験学習は非常に重要なものといわれている。

現在の環境教育実践の一環である自然体験学習における学習対象のほとんどは子どもであり、その学びに焦点があてられている。したがって、自然体験学習の多くは、子どもを主たる対象とする「発達 (development) の教育」に関するものといえる。このような状況のなかで朝岡幸彦(2005)<sup>1</sup>は、環境教育が社会問題の解決につながることを期待されているとすれば、環境教育実践では未来をつくる環境の担い手として子どもの問題が主な議論の対象とされていることには限界があるとす。その限界をふまえたうえで朝岡は、環境問題解決の直接的当事者である大人を環境教育の主対象として十分に位置づけることの必要性を指摘して注目される。

もう一方、自然体験学習は「生きる力の育成」をめざす青少年教育に関する政策や市民運動において注目されつつ、今、「再生」「回復」という言葉をともなった地域の教育力という文脈において積極的に位置づけられることが必要とされている。

#### 2. 研究目的および方法

本研究は自然体験学習が組織的継続的に展開されている地域に着目した。

環境教育において、地域における大人の学びのあり方については鈴木敏正(1999年)<sup>2</sup>の提唱する「自己教育過程」に注目したい。鈴木敏正は「自己教育過程」を「意識化」「自己意識化」「現代的理性の形成」「自己教育主体形成」という段階的な過程として理論的に示している。学習者としての地域住民の視点からいえば、この四段階は「自然を知る」「自分の生活について考える」「仲間をつくる」「問

題解決のため学ぶ」と置き換えられる。

本研究ではこの四段階を環境教育における大人の学びの過程としてとらえてみたい。そこで、このような地域における大人の学びの過程の存在を検証しながら、特に親としての大人の学びの特徴を明らかにする。(仮説)

理論的には、実践到達度(活動参加回数)と学習者の意識行動とのあいだには、なんらかの対応関係が示されることが想定される。そこで、本研究では実践の到達点を、参加回数に注目しながらとらえ、仮説で示した「環境教育」と「環境教育」をとうした「大人の学びの過程」における意識や行動の変容との対応関係に着目する。

またこの研究目的を受け、本研究では、研究方法を以下のように設定した。

文献調査、アンケート、ヒアリング、参与観察、アクションリサーチなどを活用し、毎回の実践の際に実施したアンケート結果やヒアリング、参与の結果をもとに、参加した親としての大人の参加回数から見た意識と行動の変容を整理し分析する。

### 3. 結果と考察

本研究では、あらためて次のようなことが明らかになった。かつての地域の大人・親・子ども・指導者が一体になっておこなわれた集団遊びの組織化は、現在大きくその姿を変えてきている。そのなかで、大人・親が自分たちの抱えている課題のもつ意味をじゅうぶんに意識できていないため、親がみずからは参加しない委託形の活動にたよったり、活動に参加するにしてもしばしば継続性がみられないなどの傾向に陥りがちである。また、一般的に高学年の子どものばあい、受験競争の激化が原因で参加者が少ないし、低学年の子どもたちの活動は小グループ化し、野外にいても興味の範囲が自分中心のせまい領域にとどまっている。

このような状況を克服し、子どもの成長・発達の大きなささえとなる人間関係の多様性

や活動の多彩さを保障するためには、大人の介在とその活動参加に対する継続性が不可欠となる。そのことが可能になれば、その過程で大人は、学習の主体であり活動の中心である子どもの姿の変化におのずから目配りをするようになるとともに、子どもの学習をとうした変化を踏まえながら、子どもの様子にふかく「心がける」・「心にとめる」といういとなみを意識化できるようになっていく。同時に、そこには、子どもとともに継続的に自然体験活動へ参加することをとうして、大人がともに学習し、成長・発達しあっていくというプロセスが示されている。一般的にいて、いままでともすれば見過ごされがちであった、自然体験活動参加のなかでみられるこの大人の学びのもつ意味の大切さに、あらためてあらたな光があてられなければならない。

また、「大宮のもり子どもネイチャーゲーム教室」は、地域の自然・文化を活かしながら、地域の住民にとって身近なところでだれでも参加でき学習できる実践であった。とすれば、それは地域に根ざし、地域文化の継承・発展にふさわしい、無理ない教育実践であると考えられる。

今後、これまでの経過を下敷きにしたこの実践の創造的な展開のなかで、親たちの学びが家庭にとどまらず、さらにふかく地域にかかわっていくことが期待される。また、この実践の発展には、親たちを主体としながら、単なる親の学びから大人の学びへと、学びそのものが質的な発展をとげ、自分たちのかかえている課題を自分たちで学習し、その解決方法を見つけだし、地域に暮らす人びとがみずからに必要なものをあらたに協働して創造していくことが期待される。

<sup>1</sup>朝岡幸彦編著『新しい環境教育の実践「子どもとおとなのための環境教育」シリーズ1』2005年、高文堂出版社

<sup>2</sup>鈴木敏正『エンパワーメントの教育学』1999年、北樹出版

## 里山の生物多様性保全に向けた住民参画に関する研究

—さいたま緑の森博物館を例として—

Inhabitants' Participation for conservation of SATOYAMA biodiversity:  
Saitama Midori-no-mori Nature Park

楊 惠淳

YANG HUI-CHUN

東京農工大学 共生持続社会学専攻

[キーワード] 参加・参画,里山,生物多様性保全,自然ふれあい施設,環境教育

## 1. 問題意識・研究動機

里山とは人の生活に関係の深い森のことである。里山の生態系は農作,薪の生産などの人間活動により,かく乱されながら保全されているという(生物多様性政策研究会 2002)。さいたま緑の森博物館(以下,博物館)の所在する狭山丘陵は「トトロのふるさと」としてよく知られている里山である。戦後の経済成長に伴い,ゴルフ場,道路,住宅地などの建設・開発計画とそれに反対する里山の保全運動が行われていた(山本 1990)。現在,博物館では環境教育の実践として日曜自然観察会,ビオトープ教室,稲作体験,炭焼き体験などのイベントが常に開催されている。しかし持続可能な地域社会をつくり出していく上で,これらの活動により環境教育の目的は実現すると言えるのか?

## 2. 研究目的および方法

本研究の目的は里山の生態系を守るとともに,地域住民の生活のつながりを深めるような学習の参加・参画のあり方を明らかにすることである。具体的には①博物館における各主体の関わり方②活動への参加・参画を通じた学習者の成長と変化③学習者と場とをつなげる環境教育プログラムの役割の3つの視点から検討する。研究方法として,先行研究を通して狭山丘陵における自然保全運動の歴史や博物館が成立した社会的背景,環境教育の目的の変遷,環境教育を実践するための参加・参

画に関する先行研究を調べる。また実践への参与観察を行うとともに博物館にかかわる利害関係者・学習者等にインタビュー調査を行う。その結果を分析し,考察を試みる。

## 3. 論文の構成

## ○フィールドの紹介

- ・ 位置: 埼玉県狭山丘陵の北西部の一隅
- ・ 面積: 85ha (入間市宮寺に 65ha と所沢市糎谷・堀の内に 20ha)
- ・ 人口: 4,075 世帯・11,110 人(宮寺) + 316 世帯・939 人(糎谷) + 187 世帯・537 人(堀の内)
- ・ 産業: 狭山茶を中心とする製茶業(入間市), 農業, 繊維工業(所沢市)を。

## ○博物館が誕生する経緯

1960 年頃,西武系レジャー施設の開発計画をはじめ,狭山丘陵の自然が破壊されていた。その後,住宅地整理事業により狭山丘陵では大規模な開発が行われた。1980 年,早稲田大学の校地開発計画が提起された。また有料老人ホームなどの小規模開発が続々とすすんだ。(山本 1990)

それらの開発計画に対して,市民団体や住民により組織された団体による開発反対,自然保護運動が展開された。結果としてはすべての開発の進行を食い止めることはできなかったが,早稲田大学の建設計画の変更や,丘陵を保全すると県の方針が示されたことは運動の成果である(池谷ら 1991)。そのような試

行錯誤の過程をきっかけに、住民や自然保護団体が自主的な学習活動を通して意識と知識を高め、多くの人々が関わりながら住民運動が広められた（山本 1990）。1984年、保護団体が狭山丘陵の全体を視野に入れた保全対策「雑木林博物館構想」を県に提言した。一方、県は中期計画において「緑の森博物館」を自然環境の保全と活用に関する施策として位置づけた。翌年、県議会で1万7千名の署名による「狭山丘陵の豊かな環境を守るための請願」が採択された。1995年に里山の生物多様性を守るとともに身近な自然のすばらしさを実感できる環境教育・学習の場として、博物館が県により開設された（池谷ら 1996）。

つまり博物館は狭山丘陵における自然保護運動の到達点の一つとも言える。

#### ○今の動き

1995~2005の間、入間市が管理し2人の職員を配置した。2005年、指定管理者制度により、地元の建設企業が委託を受け運営している。そのほか、日曜自然観察会の指導者としての4人のインタープリター・森林サポータークラブのボランティア・元地権者・運営職員・県のみどり自然課係・自治会長などにより博物館の運営連絡協議会が組織され、年2回の会議で博物館の運営方針や活動を企画・策定している。2006年連絡協議会の資料には、当年4月~8月博物館の利用者は10,502人、活動参加者435人と示されている。また、常設の日曜自然観察会は月2回、参加者は毎回12~20人で地域住民を中心として中高齢者とリピータが多い。

#### ○環境教育の変貌

朝岡（2005）は環境教育の源流と変遷について、1960年代に野生生物とそれらの生息地を守る自然保護教育から、1970年代に大気汚染などの防止に関する公害教育、その後、地球の環境問題の改善・解決につながる学習活動の取り組みが行われるとともに、社会・経済・「人間らしさ」など要素も含まれるようなるなど多様で総合的な科学に変化してきたと述べている。さらに環境教育における学習の主

体は指導者ではなく、地域住民であるということも指摘されている。

#### ○学習者の参加・参画

ロジャー・ハート（2000）は、子どもの参画を1段の操り参画から8段の子どもが主体的に取りかかり、大人と一緒に決定することまでを、「参画のはしご」として示し、1~3のレベルは非参画だと捉えて、避けるべきことと述べている。このように、環境教育の実践では、活動に参加する時間数（量）よりも、質を重視すべきである。

#### 4. まとめと今後の課題

博物館は本来の役割として環境教育・学習の知識を共有する場としてだけでなく、地域住民を巻き込みながらの生活エコ・コミュニティへ発展させて行くことが期待されている。課題としては①住民の主体的な学習の保障②学習活動の質の向上③指導者の専門性と専業度の向上④地域行政として入間市の役割の明確化⑤参加者の自己満足でなく、住民たちに地域の課題を解決できるような能力を身に付けること⑥地域の特徴につながる学習活動の開発、などである。

#### 参考文献

池谷文夫ら（1991）狭山丘陵・四季物語。狭山丘陵を市民の森にする会。

池谷文夫ら（1996）核都市広域幹線道路を批判するー狭山丘陵からの告発4。トトロのふるさと基金委員会。

自然体験学習実践研究会（2007）自然体験学習実践の地域指導者。自然体験学習実践研究／1巻1号，5頁。ネイチャーゲーム研究所。

生物多様性政策研究会（2002）『生物多様性キーワード事典』。66頁。中央法規出版。

山本広行（1990）狭山丘陵の自然保護ー開発と保護運動の歴史。日本の生物4（4）。ロジャー・ハート著、木下ら監修（2000）『子どもの参画』。42頁。萌文社。

エコツーリズムによる地域づくり実践の課題  
—鹿児島県垂水市を事例として—

The Practice of Community Building Based on Eco-tourism:  
A Case Study of Tarumizu City in Kagoshima Prefecture

乗松 美穂

NORIMATSU Miho

東京農工大学 環境教育学研究室

[キーワード] エコツーリズム, 地域づくり, 住民主体, プロセス

### 1. はじめに

高度経済成長期以降の農山漁村からの若者の流出により、過疎化は急速に進んでおり、地域は深刻な課題を抱え存続の危機に陥っている。しかし近年、都市サイドの農業・自然・生活体験等へのニーズと、農村サイドの地域活性化への期待から、都市と農山漁村の交流に注目が集まり、エコツーリズムの導入というかたちで、各地でさまざまな取り組みが行なわれている。2006年に成立したエコツーリズム推進法の中では、エコツーリズムが自然環境の保全、観光振興、地域振興、環境教育の推進をするものとして期待されている。エコツーリズムは環境教育の推進において重要な役割を果たしうると同時に、農村の深刻な地域課題の解決につながる可能性をも秘めている。

この地域課題の解決に向けた取り組みの主体は住民自身である必要があり、そこにはやはり住民を中心とした組織による学習が存在する。このことから、地域住民が地域課題の解決に向けてどのような学習をし、地域づくりにどうつなげていくのか、エコツーリズムへの取り組みを通して考察できると考える。そのためには具体的な事例における住民の学習と実践の過程を、調査・

観察することが必要である。

### 2. 研究目的および方法

エコツーリズムを地域振興のための柱とし、住民主体で取り組んでいる事例は多く存在する中で、それが実践される際にどんなプロセスを経るのか、どんな課題があるのか個々の事例を通して検証することは、地域問題の解決と活力のある地域づくりの研究に資するものであると考える。

そこで本研究では、地域としてはまだエコツーリズムを全面に掲げてはいないものの、実践へ向けた活動が行なわれている動態的な事例として、過疎化が深刻な農山漁村である鹿児島県垂水市を対象とする。そして、この垂水市におけるエコツーリズムをめぐる活動の現在までの経緯、内在する課題の分析と、さらには今後の可能性を展望することを目的とする。

研究の方法としては、垂水市における実践の出発点となるこれまで行なわれてきた活動について、文献や聞き取り調査から明らかにする。また現在進行中の住民・自治体・自然学校の活動のプロセスを追うことにより現状の課題の分析と考察を試みる。

### 3. 現段階における研究の概要



図1. 垂水市の位置

垂水市は鹿児島県大隈半島の西側に位置し、錦江湾と桜島に面している(図1)。人口約1万9,000人、面積約160km<sup>2</sup>、うち約78%が森林の農山漁村である。農業と漁業が主産業であるが、山・川・平野・海・温泉など、豊かな自然と観光資源がある。しかし、2005年の国勢調査によると市の高齢化率は33%であり、同年の日本全国の20.4%と比較しても、高齢化・過疎化が深刻である。また少子化により複式学級の増加、小・中学校の統廃合も進んでいる。

このような状況の中、垂水市は2005年から鹿児島大学と連携して「ESD(持続可能な開発のための教育)と地域づくり」のモデル地域形成の試みを進めている。

市内9つの地区(校区)のうち人口の最も少ない大野地区では、2005年の人口は149人であり、2006年3月に大野小・中学校が閉校し、その跡地に市と大学が連携する形で、「大野ESD自然学校」設立の準備がなされている。この自然学校は、すでに鹿児島市等から児童生徒の受け入れを開始し、主に体験活動を提供している。

しかし、こうした垂水市の近年の活発な動きより前に、地域住民が現状を打開すべく行動を起こしてきた。例えば1984年に大野小・中学校が閉校の危機に陥ったときには、養鶏会社を大野地区に誘致することで児童の確保を図り、危機を脱したという経緯がある。

またエコツーリズムにつながる動きとして、鹿児島県の農家と外国人留学生がホームステイを通じて交流する「からいも交流」をヒントに、1989年から都市部の子どもを受け入れる農家民宿を行なってきたという蓄積もある。大野地区を中心にエコツーリストを受け入れ、旅行者にさまざまな体験を提供できる可能性のある住民も多い。

垂水市は現在、エコツーリズムを全面に掲げているわけではないが、以前からこれにつながる活動は行なわれてきたのである。今後地域づくりを意識した活動を広げるには、従来のように一部の地域住民が主体となつて行なってきた活動を、より多くの地域住民や、自治体・自然学校といった組織と協力・連携することもカギとなっている。

### 4. 今後の調査計画

地域住民が行なってきた農家民宿についてのより詳しい聞き取りや、これまで垂水市で行なわれてきた地域活性化への取組みを歴史を遡って整理する。また現在進行中の地域住民・垂水市・鹿児島大学の活動について、先行研究を整理し、聞き取りを行なうことで経緯を明らかにする。そして学習プロセスを追いながら実践における課題を考察する。また鹿児島県内外のその他の事例の実践も調査することで、垂水市の実践との比較も行っていく。

# 川辺川ダム問題における環境運動と環境学習の展開構造

## A process of environmental movement and environment learning in the Kawabe River Dam problem

楠野 晋一

KUSUNO shinichi

東京農工大学 環境教育学研究室

[キーワード] 持続可能な開発、環境運動、公害教育・学習、ガバナンス、流域

### 1. はじめに

近年、世界的に「持続可能な開発」が大きな課題となっている。これを環境教育の視点から考える場合、国際的には1997年のテサロニキ宣言では「持続可能という概念は、環境だけでなく、貧困、健康、食料の確保、民主主義、人権、平和をも含む」とされ、「環境教育を持続可能性のための教育としてもかまわない」と提起された。さらに、2003年の国連により「持続可能な開発のための教育(ESD)」では、「持続可能な開発」を考えるうえで教育は必要不可欠であることが確認された。こうした流れに伴い、環境教育も「概念の拡張」が求められているといわれている。

このように、「持続可能な開発」を考える上で環境教育の重要性が叫ばれていますが、その中身をどのようにつくっていくかが課題となっている。これにたいし、環境教育が開発について考えてきた一つに公害教育・学習の歴史にみることはできないか。それは、日本の戦後地域開発下での問題をめぐり環境運動がおこり、そこで住民自身によって教育・学習が取り組まれ開発のありかたが考えられてきた。

そこで、本研究では「持続可能な開発」を環境教育の視点から考える上で、公害教育・学習の研究蓄積に学にまなびつつ、さらなる環境教育・学習のとらえなおしをするために環境運動でとりくまれている環境教育・学習に注目する。そこで、熊本県の川辺川ダム問題における環境運動を取り上げ、その運動に内

在する環境教育・学習の展開過程を実証的に明らかにし、あらたな環境教育を考える視点としたいと考える。

### 2. 先行研究

公害教育・学習に関する研究は、60年代における水俣問題の授業実践や三島・沼津コンビナート反対運動に関する研究、70年代の新全総下の地域住民運動にみるることができる。

水俣問題の授業実践においては、水俣問題を教材としてとりあげた教育が「人権」を目覚めさせる上で大きな役割を果たしたことが明らかにされ、三島・沼津コンビナート問題にたいする住民運動における住民学習では、視察学習、風向調査、海流調査など住民自らの主体的・集団的な学習活動の展開を通して、予想されるコンビナート被害を明らかにし、公害を予防的に阻止する大きな力となった。また、教師が住民に科学を伝える役割を果たすことによって住民の中に教育・学習が発展したこともよく知られている。新全総下の地域住民の学習の発展が地域開発に大きな影響を与えるものとなった。

そうした中で、80年代以降の環境運動の後退によって、住民による主体的な教育・学習活動は停滞を余儀なくされた。

しかし、90年代に入ると、NPO法成立や国際的なNGO活動の影響による日本国内のNPO・NGOなどの活動の活発化の影響を受け、環境運動は新たな展開をみせはじめる。なかでも、1996年に日本で初めて住民投票をおこ

なった巻町原発建設問題の事例からは、これまでの環境運動に内在する公害教育・学習の蓄積を継承し、深化させたものであったとみることができる。

以上のことから、環境運動には必然的に住民による主体的な教育・学習活動が内在しており、独自の論理を持って展開していると考えられる。それは、住民が独自のカリキュラムを創造し、相互教育のための教材を生み出すというものであった。

### 3. 研究目的および方法

本研究の研究方法は、川辺川ダム問題の構造を考えるために流域住民への聞き取りと、資料収集をおこなった。そこから、開発の変遷を明らかにしていくとともに、ダム開発計画下の地域社会・経済構造について考察した。さらに、近年の国交省・農水省、熊本県、流域住民の3主体の変容過程を踏まえることとした。

以上のことをふまえ、本論で注目するのは2001年からはじまった「住民討論集会」である。「住民討論集会」は住民の治水代替案の提起により、ダム開発の意志決定・合意形成の場においてダム反対住民側と開発側が対等に理非を争奪したものであり、非常に注目を集めた取り組みであった。そのため、これはいかにして生成・発展してきたかを明らかにするとともに、討論集会での住民の学習の発展過程を実証的に検討した。

### 4. 結果と考察

「住民討論集会」については、国交省、熊本県、流域住民の3者が三つ巴になり開催されるにあたり、3つの視点から住民討論集会をみることができる。まず、(1)政策プロセス的要因として、国交省の開発計画の正当性の喪失、利水計画の農民による拒否が上げられる。次いで、(2)熊本県の開発行政の措置的行き詰まり、最後に(3)住民的公共性の発

展として住民運動と住民の科学の成熟がかんがえられる。この意思決定機関としての「住民討論集会」の特徴としては、①地域に開かれた意思決定の場、②対等な意思決定機関、③客観的根拠に基づく学習の場であるとみることができる。「住民討論集会」の発展過程を図式的に示せば、「住民の環境学習の発展→事前協議会での討論集会のための枠組み創出→住民討論集会における対等な論議と熊本民主主義の成立」として示すことができよう。

住民討論集会発展の基底的要因は流域住民による「環境学習」であった。環境学習は①国交省の主張に対する批判的検証、②専門家との協力と住民自身による球磨川水系の調査とデータ収集・整理、③それらに基づくあらたな理論構築とオータナティブ・プラン（代替案）の提起、として発展した。

このように、「住民討論集会」は「公共事業ガバナンス」ともいえる新たな意思決定モデルを提示している。これまでの開発問題をめぐる論議は、国家的公共性と住民的公共性の2項対立からとらえる場合が一般的であった。しかし、「住民討論集会」は国交省と熊本県、流域住民の3主体が同時に開発問題を論議し検証する合意形成の場を創出した。

さらに、開発に関するあらたな意思決定のモデルの創造を可能にした根底には住民の「環境学習」の発展であったと言える。住民は学習によって「科学の力」を手に入れ、現地調査、教材づくりを通じて環境問題を明らかにし、地域の問題を考える学習を創り出したのである。環境学習を通じて、住民はみずから自治体を問い直す学習主体へと深化させていったのであろう。

ここでは、環境学習は環境運動と、相互規定的な関係にあり、両者が段階的に深化する過程であると言える。その過程の中で、「公共事業ガバナンス」が生み出されたといえる。

まちづくりにおける“持続可能な開発のための教育”の姿  
～海士町の事例からの一考察～

Education-for-Sustainable-Development-Style Community Development:  
Initial Deliberations on a Case of Ama Town

後藤 究

GOTO Kiwamu

立教大学大学院 異文化コミュニケーション研究科

[要約] 本研究は、持続可能な地域を目指した地域のまちづくりを、「持続可能な開発のための教育」（以下、ESD と略記）の視点から分析し、持続可能なまちづくりに必要な ESD の要素を 1 つの姿として現すことが目的である。

本研究では、ESD のあり方については先行研究から、ESD を「人づくりの過程」として整理し、まちづくりのあり方については内発的発展論に注目し、両者によって持続可能なまちづくりが行えるのではないかと、仮定している。

調査対象地は、まちづくりに『持続可能性』を取入れ始めた島根県隠岐郡海士町とし、2007 年の夏に約一ヶ月間滞在しながら、ヒアリングによる住民意識の調査、同町が取り組んでいる事業の参与観察による調査を行った。

調査結果から、ESD の要素として「日常的な交流から生まれる人づくり」と「地域の内と外の、人と人のつながりづくり」があると考えられ、今後の地域 ESD とまちづくりに必要な要素であると結論付けている。

[キーワード] : ESD・内発的発展・交流・人づくり・つながりづくり

### 1. はじめに

本研究では、持続可能な地域を目指した地域のまちづくりを、ESD の視点から分析し、持続可能なまちづくりにおける ESD の役割を考察した。

調査対象地は、特殊な条件を持った離島という地域に注目し、国内に 260 ある有人島の中でも、近年まちづくりに『持続可能性』をテーマとして掲げ、幅広い分野において活動を始めている島根県隠岐郡海士町とした。この他に、他の離島の動きとして住民主体のまちづくりなどを始めた兵庫県姫路市家島町の取り組みも取り上げた。

本研究によって、離島をはじめとした地域のまちづくりへの ESD 導入を促進する一助となれることを期待している。

### 2. 研究の目的および方法

本研究は、町の様々な取り組みや日常生活の中から、海士町にある ESD の要素と役割を明らかにした。次に、今後海士町が「持続可能な海士町」になるためのまちづくりのあり方の提案を行った。この 2 点から、持続可能なまちづくりに必要な ESD の要素を 1 つの姿として現すことが本研究の目的である。

調査方法は、ESD のあり方とまちづくりのあり方を先行研究から、ESD は「人づくりの過程」、まちづくりのあり方は内発的発展論に注目した。

また、海士町ではヒアリングと参与観察による調査を一ヶ月間滞在することで行った。

### 3. 結果と考察

国内における ESD 研究は、阿部（2001）

や今村（2005）などによる理論的な研究、小栗（2006）、吉本（2007）などによる実践的な研究があり、持続可能なまちづくりのあり方に関する研究は、鶴見ほか（1989）や宮本（2000）の内発的発展論があることから、まちづくりにおける両者の関係と役割を整理し、ESD と内発的発展によって持続可能なまちづくりが行えるのではないかと仮定した。

両者の関係を図に表したものが、右図（図1）であり、この関係は、調査結果から海士町にも見られた。

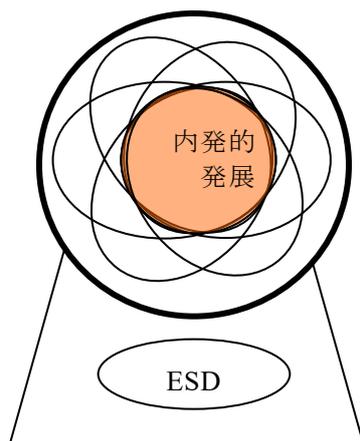


図1 ESD と内発的発展の関係：筆者作成

まず、海士町のESDの要素として「日常的な交流から生まれる人づくり」と「地域の内と外の、人と人のつながりづくり」という2点が挙げられ、このESDがまちづくりのあり方を内発的発展へと導き、さらにまちづくりに住民が参加し行動する意識を持たせる点で、内発的発展を支える役割があると考えられる。

しかし、海士町には課題も見られる。まず、内発的発展と見られる住民の活動などは、個々に行なわれ共通目標などが無いことから、地域内での分裂が起こる可能性がある。また、環境が保全される範囲の共通認識がされていないため、環境を破壊する発展などが危惧され、この2点を認識しなければ海士町の持続可能性はないだろう。

そこで、今後海士町が持続可能なまちづくりを進めていくためには、「住民中心のまちづくり」と「ESD と内発的発展によるまちづくり」を住民が認識し、「持続可能な海士町」に向け同じスタートラインに立つこ

とが必要であると言えるだろう。

最後に海士町と家島町の共通点から、「人づくり」と「つながりづくり」が地域ESDと持続可能なまちづくりに必要な要素であるとし本研究の結論としている。

本研究において住民が主体となった持続可能なまちづくりを実践するためESDの役割として、人づくりとつながりづくりに言及したことは本研究の成果と言える。

本研究の課題は、まず海外の事例に触れていない点が1つの欠点である。また、海士町が持続可能なまちづくりを本格的に始めるのはこれからであり、海士町は日々発展を続けている。そのため、本研究は海士町のまちづくり研究の始まりにすぎず、さらに長期的な調査が必要であると思われる。

#### ◆参考文献

- 阿部治・高橋正弘（2001）.「環境教育とメディア」財団法人地球環境戦略研究機関（編）『環境メディア論』（44-59頁）.中央法規出版.
- 今村光章（編著）（2005）.『持続可能性に向けての環境教育』.昭和堂.
- 小栗有子（2006）.「持続可能な地域づくりとしてのESDの可能性と課題—鹿児島県垂水市の事例を通じて」『農村文化運動』通巻第229号,（42-48頁）.農産漁村文化協会.
- 鶴見和子・川田侃（編）（1989）.『内発的発展論』東京大学出版会.
- 宮本憲一（1982）.『現代の都市と農村：地域経済の再生を求めて』日本放送出版協会.
- 山内道雄（2007）.『離島発生き残るための10の戦略』日本放送出版協会.
- 吉本哲郎（2007）.「広がり進化する地元学」『農村文化運動 No. 185』通巻第240号,（10-17頁）.農山漁村文化協会.

サステナビリティを志向した環境コミュニケーションとは  
 —型にはまった考え方からの転換を促すシステム思考ワークショップを通して—  
 Environmental Communication for Sustainability:  
 A Systems Thinking Workshop to Promote Everyday Transcendence of Conventional Mind-Set

谷口 正樹

TANIGUCHI Masaki

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] システム思考, ホリスティック, 環境コミュニケーション, 変容学習, 変革モデル

### 1. はじめに

地球規模で深刻化している環境問題に注目が集まり、持続可能なライフスタイルへの転換が求められている。市場へは環境にやさしいといわれる商品が流通するようになって、根本的なライフスタイルの変革は進んでいない。大量な自然資源やエネルギーを浪費する社会構造そのものが維持されている限り、表面的な環境対策を施しても、総体としての問題改善は期待できないのである。(Fox & Leonard, 2005)

地球環境問題のようにダイナミックで、かつ複雑な問題群への対策には、ホリスティック(全体論的)なものの考え方と継続的な学習が必要である。Sterling (2001) は、従来の教育が伝達型中心で一方向コミュニケーションであった問題点を、双方向コミュニケーションとすることで、持続的な教育の実現を提案している。また、日常生活や企業活動の通常レベルで浸透していなければ、ライフスタイルの変革は達成し得ない。従って、学習活動が目指すものは、日々の意識変革(Fisher, 2006)を促すものであってこそ、本質的な教育の達成といえる。では、そのような学習活動の実現は、どのように行われるべきなのだろうか。

### 2. 研究目的および方法

環境に配慮した行動をとる際の障壁とは何なのか、また、システム思考を推進することでどう学習者を力づけることができるのか、

そして、このような学習活動には、どんなシステムが必要となるのかについての調査を、本研究の目的とした。

そして本研究では、根本的な問題解決のために必要となる教育のあり方を、コミュニケーションに視点を置いたアクション・リサーチとして実施した。具体的には、物事をホリスティックに考える力を養う場としての「システム思考ワークショップ」を、自らの勤務先で自主開催し、実践的研究を行った。

加えて、継続的な学習活動のために、自主参加のフォローアップ学習会を参加者に提案し、そうした場での学習者のやりとりや意見交換に着目して、システム思考を活用することでの本質的な問題点の理解や、学習者の意欲を参与観察によって調査・考察している。

### 3. 結果と考察

全4回実施したワークショップへは、のべ41名が、それらに続いて4回実施した学習会への参加者は、のべ7名であった。学習者の一人が自主的にワークショップを主催して新しい学習者向けに教育活動を行うようになり、また、クチコミで評判が広がり、新しい人々も自主参加するようになるなど、学習会活動は、発展の兆しを見せている。

ワークショップでの体験と、参加者から得た意見から、(1) システム思考が学習者に新たな気づきを与えることができたこと、(2) 教育のスタイルは変容学習がより効果的であること、(3) 教育システムやアプローチが重

要であること、が確認できた。

まず、システム分析のツールとして因果ループ図を用いたことで、新たな視点を得られ、枝葉末節なできごとにとらわれず、複雑なできごとを取り巻くシステムを理解し、本質的な問題点を発見することができたといえる。次に、学習スタイルを変容学習 (Mezirow, 1991) とする為に、システム思考アプローチ (Change Agent, June 26, 2006) でいうメンタル・モデルを再認識させ、思い込みや偏見の壁を学習者同士で明確化するプロセスを取り入れた。これによって、自らのメンタル・モデルを発見し、そこから学習者が新しい行動指針を見つけることにつながった。

Armstrong と Grant (2004) が指摘しているように、実践にあたっては周囲の協力がなければ、学習者は行動へのシステムの障害にあうことだろう。しかしながら、組織が大きくなるほど組織全体で一貫した取り組みを行うことは、難しいものである。そこで、最後のポイントとして、彼らの提案する変容モデルを基にして、小規模な活動からでも全体を取り込めるようクラスタ型変容モデルを考案した。(下図 1)

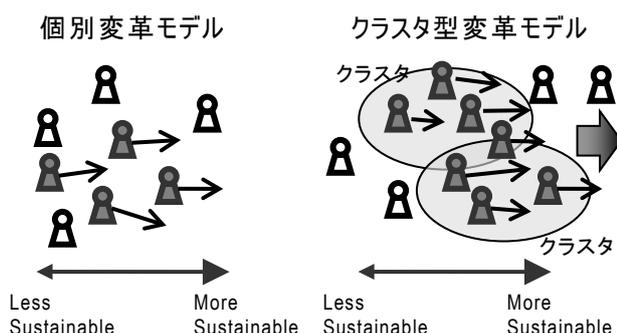


図 1. 個別変容モデルとクラスタ型変容モデルの比較

クラスタ型変容モデルでは、個人がそれぞれにサステナビリティのための行動を起こす個別変容モデルよりも、学習会などの単位で連携し、意識を高めあう中でクラスタを構成し、そのクラスタを増やしていくことによっ

て、全体への影響力を高め、学習活動を持続的にすることを狙っている。この取り組みによって先の学習会活動の発展に見られるように、モデルの有効性を確認することができた。

#### 4. まとめ

システム思考は、表層的な事象にとらわれず、学習者の本質的な問題の理解を助け、自ら解決へのアプローチを探ることを促進できた。また、意識変容プロセスにおける学習者の不快感をコントロールする学習経験が、日常的な意識変革に重要な過程である (Nagata, 2006, p.40) ことにも留意しておきたい。

時間的な制約のために、本研究は個人の変革に焦点をあてた調査となったが、クラスタ型変容モデルを用いた組織全体的変革の効果については、将来的な研究の課題としたい。

#### 参考文献

- Armstrong, P., & Grant, J. (2004). How research helped us to move from awareness to action and then to systems development. *Australian Journal of Environmental Education*, 20(1), 13-24.
- Change Agent. (June 26, 2006).『システム思考入門 (8)「システム思考の基本的な考え方(冰山モデル)」』. 2007年12月15日 <http://change-agent.jp/news/000034.html> より情報取得.
- Fisher, F. (2006). *Response Ability: Environment, health, and everyday transcendence*. Melbourne, Australia: Vista.
- Fox, L. (Director), & Leonard, A. (Writer). (2005). *The story of stuff with Annie Leonard* [Internet movie] United States: Free Range Studios. Retrieved December 31, 2007, from <http://www.storyofstuff.com/>
- Nagata, A. L. (2006). Transformative learning in intercultural education. *Intercultural Communication Review*, 4, 39-60. Tokyo: Rikkyo Graduate School of Intercultural Communication.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Bristol, Devon, UK: Green Books.

---

---

# 定例研究会

---

---



## 第3回定例研究会

[日時] 2007年5月13日(日) 13:00～16:30

[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)

[教室] 10号館 X102教室

[日程] 13:00～14:45 (1) 実践紹介

話題提供者: 福井智紀(麻布大学環境保健学部)

15:00～16:30 (2) 輪読会

話題提供者: 木村学(東京学芸大学大学院)

### (1) 実践紹介

福井智紀さん(麻布大学環境保健学部)から、「相模川における水生昆虫の教材化」というタイトルで、これまでに行ってきた環境教育の実践についてご紹介いただいた。

### (2) 輪読会

鈴木善次先生(前学会長)が監修された新刊『食農で教育再生—保育園・学校から社会教育まで—』(農文協・農産漁村文化協会発行, 2007年, 定価1800円)を取り上げた。

まず、木村学さん(東京学芸大学大学院)から、本書に関する所感などの話題提供をいただいた。これを踏まえて、フリートーク形式で内容について議論した。



(写真は第4回定例研究会のようす)

## 第4回定例研究会

[日時] 2007年7月14日(土) 12:30～16:15

[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

【第1部】12:30～13:30(20分×3件) 「学会プロジェクト研究レポート」

日本環境教育学会第18回大会(5月26日・鳥取)のなかで、学会が現在推進している3つのプロジェクト研究に関する報告や交流の時間がもたれた。【第1部】では、このプロジェクト研究に参加した方から、プロジェクト研究に関して当日提供された情報や当日の様子などについて、レポートしていただいた。テーマとレポーターは以下の通り(敬称略)。

● プロジェクト研究1

「持続可能な開発のための教育(ESD)」※代表者:阿部治(立教大学)

レポーター:高橋宏之(千葉市動物公園)

● プロジェクト研究2

「東アジアの環境教育実践」※代表者:諏訪哲郎(学習院大学)

レポーター:元鐘彬(東京農工大学・院)

● プロジェクト研究3

「環境教育ガイドライン」※代表者:小澤紀美子(東京学芸大学)

レポーター:木村学(東京学芸大学・院)

【第2部】13:45～15:15 「博士論文中間発表会」 小玉敏也(立教大学・院)

支部会員の小玉敏也さんから、執筆中の学位論文について中間報告をしていただいた。

【第3部】15:30～16:15 「輪読会」

紹介者:野村卓(農林水産省農業者大学校・非常勤)

今回は、下記の文献について輪読し、意見交換を行った。

朝岡幸彦(2005)「グローバリゼーションのもとでの環境教育:持続可能な開発のための教育(ESD)」『教育学研究』72(4):530-543

## 第5回定例研究会

〔日時〕 2007年11月10日（土）13:00～16:00

〔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 X208教室

【テーマ】 新しい『環境教育指導資料（小学校編）』を読む

2007年3月に刊行された新しい『環境教育指導資料（小学校編）』（国立教育政策研究所教育課程研究センター）について、パート毎に話題提供者による所感などを述べていただいた上で、内容について議論した。

- （1）開会／開催趣旨の説明
- （2）第1章「環境教育と環境保全」について（話題提供者：福井智紀）
- （3）第2章「小学校における環境教育」について
- （4）第3章「環境教育に関する実践事例」について（話題提供者：小玉敏也）
- （5）全体について



（写真は第6回定例研究会のようす）

## 第6回定例研究会

[日時] 2008年1月5日(土) 13:00～16:00

[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] 7号館2階 7201教室

支部会員でもある岩本泰さんを講師に迎え、学位論文の内容についてご講演いただき、さらに講義内容を踏まえたワークショップを実施した。

また、研究会終了後に、新年会を行った。

開会／開催趣旨の説明

講演 ≪「持続可能な社会」を創る環境教育の研究≫(岩本泰さん)

質疑応答／講演を踏まえたワークショップ

新年会(大学周辺)



(第6回定例研究会のようす)

## 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)ニューズレター等の発行
  - (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

掲載可否	(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	<input type="checkbox"/> 所属先   ・ <input type="checkbox"/> 自宅	

※掲載可否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

なお、支部年会費は一般 2000 円、学生・院生（社会人除く）1500 円です。

## 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雑誌（年報）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であり、支部会員への公募のうえで掲載したものである。なお、この論文の一部は、第2回関東支部大会の発表要旨としても使用する（論文掲載者は発表要旨の執筆を省略する）。

一方、本誌に掲載された上記以外の発表要旨ならびに修士・博士論文等合同発表会の発表要旨は、あくまで要旨であるため、著者が同様の内容を他の論文誌等へ今後投稿・発表することについて、本誌はこれを一切妨げない。

### 編集後記

昨年につき、関東支部年報の第2号がようやく発刊の運びとなりました。

本号には、全部で10編という、昨年を超える数の研究実践論文が掲載されています。さらに、第2回関東支部大会でも、昨年を上回る発表申込をいただきました。執筆者および発表者各位には、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

短い期間での集中的な編集作業のため、細かなミスや誤植等があるかもしれません。編集構成上のいたらない点については、何とぞご容赦いただければ幸いです。

次年度も無事発刊の運びとなりますよう、第3号へのご投稿をお待ちいたしております。

（福井）

## 日本環境教育学会関東支部年報 2007年度 No. 2

発行日：2008年3月9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