

ISSN 1881-8668

日本環境教育学会

関東支部年報

2009 年度

No.4

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年度に東京勉強会を母体として発足しました日本環境教育学会関東支部は、本年度で4年目を迎えました。定例研究会は、2009年12月の開催で第14回目となりました。電子版ニュースレターの発行も通算50通を超えるなど、支部の活動は本年度も活発に行われてきております。会員数も、既に100名を超えております。

とは言え、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、まだ一部に過ぎません。関東ローカルでの環境教育実践・研究の交流という支部の設立目的をめざすためには、さらなる活動の活性化と、会員規模の拡大が今後とも大きな課題となっております。

本年度は、日本環境教育学会の北海道支部が誕生いたしました。関西支部、福岡県支部と並んで、4つ目の支部です。今後は、支部同士の情報交流が課題となるとともに、支部活動のひとつのモデルとしての関東支部への期待も、ますます大きくなるものと予想されます。今後とも、学会本体と協力しながら、関東地区ならではのお互いの顔の見える交流を育みなつつ、環境教育のさらなる発展に寄与していくことが大切だと思います。

そのようななかで、本日2010年3月7日、大正大学において第4回の関東支部大会・支部総会を行う運びとなりました。本年も昨年度と同様、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（関東地区）を同時開催します。なお、これまでは立教大学を会場校としてきましたが、本年は、はじめて大正大学での開催となりました。関東支部が新たな段階を迎えたことを喜ばしく思いますとともに、会場校をお引受けくださった大正大学および関係者の皆様に、厚く御礼申し上げます。

さて、この『関東支部年報』は、関東支部の2009年度の活動の総決算として、活動記録や研究実践論文、大会の発表要旨などから構成されている報告・論文集です。今回、無事に第4号の発行の運びとなりましたことを、ここに御礼申し上げます。

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。

教育基本法の改正や学習指導要領の改訂、あるいは「国連持続可能な開発のための教育の10年」（DESD）を契機として、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。

2010年3月7日

目次

巻頭言	i
第4回関東支部大会（2010/3/7）プログラム	vi
研究実践論文	1
バードウォッチャーによる集団形成について	
高橋正弘	1
「人間にとって良質な環境とは」をさぐるために	
岩田好宏	5
環境保全活動・環境教育推進法の課題～社会教育法研究の視点から	
降旗信一	11
JENESYS プログラム参加者の環境認識の変化	
—自由連想法に基づく連想語頻度と認識構造の比較を通して—	
滝之入芳輝・小泉真吾・佐藤真久・	
岩本泰・吉川まみ・小澤紀美子	17
韓国、日本、ブラジル、米国の環境教育に関連した法律の比較研究	
太田絵里	23
英国の大学院における環境人材育成の現状に関する研究—2校の事例を参考として—	
早川有香・太田絵里	29
日本の高等教育機関における持続可能な開発のための教育（ESD）の実施動向	
—Baltic21 大学プログラム（BUP）のESD11要素に基づく現代GP関連活動の	
分析を通して—	
佐藤真久・菊地慶子	33
ドイツにおける持続可能な開発のための教育の10年（DESD）認定プロジェクトの	
現状分析	
金戸哲・佐藤真久・小堀洋美	39

持続可能な地域の担い手育成における伊勢神宮「式年遷宮」の意義
—ESDの展開に向けて—

吉川まみ・佐藤真久 45

大楽光明教諭による生き物をめぐる学級文化の創造
—物語生成として構想される子どもの自然体験—

木村学 51

修士論文・博士論文等合同発表会(2009年度・関東地区)発表要旨 57

1. 小泉真吾(武蔵工業大学大学院)
2. 永宮祐司(武蔵工業大学大学院)
3. 山本恵(東京農工大学大学院)
4. 孟蘭(東京農工大学大学院)
5. 南郷展(東京農工大学大学院)
6. 平澤舞衣子(東京農工大学大学院)
7. 温山陽介(東京農工大学大学院)
8. 野田恵(東京農工大学大学院)

※日本環境教育学会本体との共催事業です。なお、上記では連名の指導教官・共同研究者等の氏名・所属は省略しています。

定例研究会 75

- 第11回定例研究会(2009/5/16:立教大学池袋キャンパス)
第12回定例研究会(2009/6/27:立教大学池袋キャンパス)
第13回定例研究会(2009/10/10:立教大学池袋キャンパス)
第14回定例研究会(2009/12/12:立教大学池袋キャンパス)

関東支部規約 83

関東支部年報について／編集後記 84

第 4 回 関東支部大会

2010 年 3 月 7 日

於：大正大学（巣鴨校舎）

第4回関東支部大会

〔日 時〕 2010 年 3 月 7 日（日） 10：00 ～ 17：00

〔会 場〕 大正大学巣鴨校舎（〒170-8470 東京都豊島区西巣鴨 3-20-1）

1 号館 2 階 125 教室：A 会場，122 教室：B 会場，会議室 2：C 会場

〔日 程〕

10：00 ～ 10：30 受付

10：30 ～ 12：00 研究実践発表（1）

／修士論文・博士論文等合同発表会（1）

12：00 ～ 13：15 昼食休憩

<< 12：15 ～ 13：00 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（2）

14：45 ～ 15：00 休憩

15：00 ～ 17：00 座談会

『子ども・学校・社会をつなぐ環境教育の展望』

18：00 ～ 20：00 懇親会

<プログラム>

【研究実践発表（1）／修士論文・博士論文等合同発表会（1）】 10：30～12：00

《A 会場》研究実践発表

A－1（10：30～11：00）_____ 1

バードウォッチャーによる集団形成について

高橋正弘（大正大学）

A－2（11：00～11：30）_____ 5

「人間にとって良質な環境とは」をさぐるために

岩田好宏

A－3（11：30～12：00）_____ 11

環境保全活動・環境教育推進法の課題～社会教育法研究の視点から

降旗信一（東京農工大学）

《B 会場》研究実践発表※B－1／修士論文・博士論文等合同発表会※B－2・3

B－1（10：30～11：00）_____ 17

JENESYS プログラム参加者の環境認識の変化

—自由連想法に基づく連想語頻度と認識構造の比較を通して—

○滝之入芳輝（東京都市大学）・小泉真吾（武蔵工業大学大学院）・

佐藤真久（東京都市大学）・岩本泰（東海大学）・吉川まみ（川崎市）・

小澤紀美子（東海大学）

B - 2 (11:00~11:30)	59
日本におけるエコツーリズム概念の認識に関する研究	
—自由連想法を用いたエコツーリズム実践者と大学生の認識構造の比較を通して—	
○小泉真吾 (武蔵工業大学大学院)・佐藤真久・小堀洋美 (東京都市大学)	
B - 3 (11:30~12:00)	61
ESD と内発的発展論から見た地域発展モデル構築過程に関する研究	
○永宮祐司 (武蔵工業大学大学院)・佐藤真久・小堀洋美 (東京都市大学)	
《C会場》修士論文・博士論文等合同発表会	
C - 1 (10:30~11:00)	63
農山村地域の祭礼文化における口伝の役割	
山本恵 (東京農工大学大学院)	
C - 2 (11:00~11:30)	65
里山保全におけるコミュニティと環境教育に関する研究	
—糶谷八幡湿地保存会を事例に—	
孟蘭 (東京農工大学大学院)	
C - 3 (11:30~12:00)	67
エコ・フェミニズムとしての女性運動	
—アメリカ軍政下の奄美大島における名瀬市婦人会の活動を事例に—	
南郷展 (東京農工大学大学院)	

12:00 ~ 13:15 昼食休憩

【支部総会】12:15~13:00 A会場 (125教室)

※昼食休憩中の開催ですので昼食をとりながらでも結構です。支部会員以外はオブザーバー参加となります。

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

《A会場》研究実践発表

A - 4 (13:15~13:45)	23
韓国, 日本, ブラジル, 米国の環境教育に関連した法律の比較研究	
太田絵里 (財団法人地球環境戦略研究機関)	
A - 5 (13:45~14:15)	29
英国の大学院における環境人材育成の現状に関する研究	
—2校の事例を参考として—	
○早川有香 (財団法人地球環境戦略研究機関 持続性センター)・太田絵里 (財団法人地球環境戦略研究機関)	

《B会場》研究実践発表

B－4（13：15～13：45） 33

日本の高等教育機関における持続可能な開発のための教育（ESD）の実施動向—Baltic21 大学プログラム（BUP）の ESD11 要素に基づく現代 GP 関連活動の分析を通して—

○佐藤真久・菊地慶子（東京都市大学）

B－5（13：45～14：15） 39

ドイツにおける持続可能な開発のための教育の10年（DESD）認定プロジェクトの現状分析

○金戸哲（東京都市大学大学院）・佐藤真久・小堀洋美（東京都市大学）

B－6（14：15～14：45） 45

持続可能な地域の担い手育成における伊勢神宮「式年遷宮」の意義—ESDの展開に向けて—

○吉川まみ（川崎市環境局地球環境推進室）・佐藤真久（東京都市大学）

《C会場》修士論文・博士論文等合同発表会

C－4（13：15～13：45） 69

グローバリゼーション下における日本酪農の持続可能性に関する研究～マイペース酪農を事例に～

平澤舞衣子（東京農工大学大学院）

C－5（13：45～14：15） 71

自然体験活動への「ローカルな知」の位置付け—パッケージドプログラムの可能性と課題—

温山陽介（東京農工大学大学院）

C－6（14：15～14：45） 73

環境教育における「経験」概念の研究

—農山村における自然体験学習の経験主義的基礎づけ—

野田恵（東京農工大学大学院）

【座談会】15：00～17：00 A会場（125教室）

『子ども・学校・社会をつなぐ環境教育の展望』

＜開催趣旨＞ 2010年5月に筑波書房から『学校環境教育論』という本が出版されます。関東支部の会員が多数執筆に参加しており、過去の定例研究会で話題提供していただいた内容も豊富に含まれています。そこで、本書を貫くサブテーマである上記の表題のもと、監修者のひとりでもある阿部治支部長・学会長と執筆者をパネラーとした公開座談会を企画いたしました。なお、この座談会での議論の一部も本書に収録されます。皆さまのご参加をお待ちいたしております。

閉会（17：00）

懇親会（18：00～20：00）

研究実践論文

バードウォッチャーによる集団形成について

Research of Group Development of Birdwatchers in a Field

高橋 正弘*

TAKAHASHI Masahiro*

*大正大学

〔要約〕都市近郊の公園等に参集する自然愛好家の数は、自然意識や環境意識の増大に伴って近年増加してきていると考えられる。これら自然愛好の人々が、実際の環境保全や持続可能な開発の達成にどう貢献しているのかについては依然不明な点が多い。これらの自然愛好家たちがどのように集団や社会を形成しているのか、その集団や社会をどう評価できるか、といった点に注目し、実際に多くのバードウォッチャーが多く集まる特定のフィールドで、調査者も一バードウォッチャーとして振る舞いつつ、どのような集団が形成されているかについて観察と分析を行った。半数以上のバードウォッチャーが異人である調査者に対して何らかのコミュニケーションを求めているということ等の結果から、出入が自由な森林ではあるものの、当該フィールドを拠点として、バードウォッチャーの集団化が行われているということ、そしてその集団は二次集団であると推察できる、という結果を得た。

〔キーワード〕自然愛好家、集団、ナチュラリスト、バードウォッチャー

1. はじめに

近年、例えば都市近郊の公園などでも、趣味としての「自然観察」を行っている人々を多く見かけるようになってきている。また自身の自然観察体験やそこで撮影された写真をインターネット上のホームページやブログ等を通じて手軽に発表する人が増えてきている。これらの自然愛好家たちは、自然意識の高まりや、環境意識の増大に伴い近年増加してきていると考えられる。特に、観察や識別・同定に際して一定のスキルが要求されるバードウォッチャーや昆虫観察、植物観察等の趣味を持つ人の拡大は顕著であり、これらの自然愛好家については、一般的に高い環境意識を持つと考えられる。これらの増加しつつある自然愛好家たちが集団化し、特定のもしくは限定された地域での環境保全や持続可能な開発の問題に関心を持って関与することになった場合、一定程度の影響と効果をもたらすと

考えられる。

ところでこれらのいわゆる自然を愛好する人々が、実際の環境保全や持続可能な開発の達成に果たして貢献しているのかについては、依然不明な点が多く、環境意識の高さと趣味としての環境への態度との関係については解明されていない。また、自然愛好家が増加しつつある状況であるといっても、個々人の趣味として自然愛好に参加する人々がどのような集団を形成する可能性があるのか、そしてそのような集団はどのような自然保護観を成員に対して期待するのか、といった点についての解明はまだの模様である。

そこでこれらの自然愛好家たちが、実際にどのような集団や社会を形成しているのか、もしくは形成していないのか、集団が形成されているとすれば、そのような集団が持つ社会性はどのようなものなのか、といった点に注目し、自然愛好家たちが具体的にどのような

な集団を形成しているかを明らかにするための試みを課題として設定した。

2. 研究方法

上述の課題にアプローチするため、本研究の仮説を、「自然環境保全への志向が高いと考えられるナチュラリストは、特有の特徴を備える集団を形成する」とする。ただし、「ナチュラリスト」というカテゴリーは非常に幅広い概念であり、さまざまな自然愛好活動に参加する人々をひと括りにすることは、データ収集上も分析上も困難である。そのため、この仮説に一定の留保を付し、本研究においてはナチュラリストを「バードウォッチャー」に限定することとする。

本研究で用いるデータは、実際に多くのバードウォッチャーが集まる特定のフィールドに複数回通い、調査者も一バードウォッチャーとして振る舞いつつ、当該フィールドにおいてバードウォッチャーの集団が形成されているか否かを観察したものを用いる。データ収集に際しては、当該フィールド内において野鳥観察をしながら極めて低速度で歩き、その間に調査者と「出会い」(ゴッフマン 1985)をおこなった他のバードウォッチャーが、調査者に対してとった態度と、その同行者の数や装備品を書き留めていった。

フィールドでの調査時には、調査者自身が他者から必ずバードウォッチャーとして認識されるよう、首に双眼鏡を下げ、三脚と望遠鏡を持ち、茶系統の地味な服装を着用した。また調査期間中、調査者は当該フィールドでは「異人」、すなわちストレンジャーとして振る舞うよう心がけた。

当該データの収集を行うフィールドとしては、埼玉県さいたま市桜区に位置し、荒川河川敷に設置されている秋ヶ瀬公園内の「ピクニックの森」とした。ピクニックの森は約6ヘクタールのハンノキを含む森林で、階層構造が発達した二次林であり、都心に近くてア

クセスが良いため、春秋の渡りの時期、特に週末や祝日に多くのバードウォッチャーが集まる場所である。またミドリシジミの生息地として蝶の愛好家達にも良く知られており、さらにチョウジソウやサクラソウなどの希少植物もフィールド内外に生息している。

データ収集は、2009年3月末と4月上旬に2回の予備調査を行って収集するデータ項目の検討を行い、2009年4月中に3日間、合計5時間25分間、データ項目に即してデータの収集を行った。

3. 結果

データ収集の結果は、表1に整理したとおりである。

3日間の調査中に、調査者が当該フィールドで出会ったバードウォッチャーは、25グループ、合計31名であった。

何らかの野鳥の撮影用機材を持った者は23名で、単に野鳥の観察のみを目的としたとみられる人は8名であった。これら25グループ31名の委細については、以下のようにさらに整理できる。

単独・グループの別については、全25グループ中、単独が19人、グループが6組12名であった。したがって、半数以上が単独で行動をしていた。

男女の別については、31人中、男性が26人、女性が5名であった、圧倒的に男性が多く、女性が少ないこと、また単独で行動している女性は皆無であった。

フィールドでの行動として、撮影もしくは観察のどちらを行っているかについては、31人中、撮影は23人、そのうちデジスコもしくはビデスコを使用している人が8人、観察のみは8名であった。つまり写真等のメディアに記録を残そうとする人が多く、観察のみを目的とする人は少なかった。また撮影を行う人の半数程度は、高級機器ではなく安価な撮影機材を用いる人であった。

フィールド内で、異人である調査者と出会ったもしくはすれ違った際の態度の分類については、31人中、調査者と会話をした者は6名（そのうち言葉で挨拶したのみは2名）、会釈の挨拶をした者は13名、調査者を全く無視した者は12名であった。したがって、半数以上が異人である調査者に対して何らかのコミュニケーションをとったが、調査者を完全に無視する人も、40%弱の割合で存在した。

表1 フィールドにおけるバードウォッチャー
2009年4月19日(日)07:10~08:50

No.	性別	接触の際の態度	持ち物	行動
1	男性	無視	手持ちカメラ	単独
2	男性	無視	三脚+ビデオ	単独
3	男性	会釈	三脚+デジスコ	4と一緒に
4	女性	会釈	三脚+デジスコ	3と一緒に
5	男性	会釈	三脚+一眼デジ	6と立ち話
6	男性	会釈	鳥バッチ(何も持たず)	5と立ち話
7	男性	会釈	一眼望遠	単独
8	男性	会釈	デジスコ	単独
9	男性	会釈	一眼望遠	単独
10	男性	会釈	一眼望遠	単独
11	男性	会釈	双眼鏡	単独
12	男性	会釈	手持ちカメラ、双眼鏡	単独

2009年4月26日(日)06:30~08:40

No.	性別	接触の際の態度	持ち物	行動
1	男性	会話	手持ちカメラ、双眼鏡	単独
2	男性	会話	デジスコ	2と一緒に
3	女性	会釈	望遠鏡	3と一緒に
4	男性	無視	望遠一眼	単独
5	男性	会釈	一眼望遠	6と一緒に
6	女性	無視	デジスコ	5と一緒に
7	男性	会話	デジスコ	単独
8	男性	無視	双眼鏡	9と一緒に
9	女性	無視	双眼鏡	8と一緒に
10	男性	挨拶	デジスコ	単独
11	男性	会話	一眼望遠	単独
12	男性	無視	一脚望遠一眼	単独

2009年4月29日(祝)09:05~10:40

No.	性別	接触の際の態度	持ち物	行動
1	男性	無視	一眼望遠	単独
2	女性	挨拶	手持ち望遠一眼	3と一緒に
3	男性	無視	望遠鏡	2と一緒に
4	男性	無視	双眼鏡	単独
5	男性	無視	望遠一眼	単独
6	男性	会釈	デジスコ	単独
7	男性	無視	望遠鏡	単独

4. まとめ

以上の結果から、バードウォッチャーとして振る舞うナチュラルリストには、単独者が多く、また男性が多かった。そして撮影を目的

とした人が観察のみを目的とした人より多かった。またバードウォッチャー同士では、ごく簡単なコミュニケーション(会釈・挨拶等)が多くとられていた。つまり異人である調査者に対して、半数以上が何らかのコミュニケーションを求めてきており、したがって出入が自由な野外の森林ではありながら、当該フィールドを拠点として、何らかのバードウォッチャーの集団化が進んでいる可能性がある程度推認できた。しかし集団化のレベルについては、確固とした組織がすでに出来上がっているわけではなく、極めて緩やかなネットワークであった。またそれは恒常的な集団ではなく、反対に利他的な集団と見てよいものであった。したがってフィールドで形成されるバードウォッチャーの集団の特徴は、集団成員間に存在する連帯感と一体感などを特徴とする「一次集団」ではなく、特定の利害関心、この場合野鳥観察・撮影という興味に基づいて組織され、成員の間接的な接触を特色とする「二次集団」であると判断できる。

自分が観察・撮影したいと望む野鳥の発見や識別(同定)に際して、経験者やそのフィールドを良く知る他のバードウォッチャーの知識に依拠したいという願望、もしくはバードウォッチャーとして初心者であったり、当該フィールドにまだ十分馴染みがなかったりする人の場合、その場に形成されているある準拠集団に対して、何らかの情報の提供や判断等を求めることがあり得る。その場合、バードウォッチングという行為によって形成されるのは、特定の関心事に基づいて作られる緩やかなネットワークとしての二次集団であるから、その内部でとられるコミュニケーションも、握手や抱擁といった親密なものではなく、会釈や一言で済まされる挨拶程度であったとしても、それを糸口としてその時点で自分が望む情報や判断を得られるかもしれないため、十分なものであると考えられる。

以上から、本研究の仮説で提示した「特有

の特徴」を持つバードウォッチャー集団の性格の一端を明らかにすることができた。

5. 考察

フィールドにおけるバードウォッチャーの集団形成については、それが二次集団とみなす可能性を指摘したが、フィールドにおけるバードウォッチャーの半数以上が単独で行動しているのは、バードウォッチングという自然愛好の活動が、組織的なものではなく、極めて個人的な趣味のレベルであると捉えられているからと考えられる。一緒に野鳥を観察したり撮影したりするグループも形成されてはいる模様だが、それでも少人数のグループの割合が多い（今回の調査では最大が2人のグループのみ）ことから、バードウォッチャーのそれぞれが、このフィールドに形成されたバードウォッチャー集団の構成員としての認識を、極めてあいまい、もしくは集団の構成員としての自覚を無きものとしている状況が予測される。そのため、調査者が認知した集団の存在と、フィールドでバードウォッチングをしているバードウォッチャーの集団への意識的な帰属意識とは、まったく異なったものとなる。

またフィールドでのバードウォッチャーに男性が多く、特に女性の単独者が見られなかったということは、バードウォッチングという行為が男性をより惹きつけるタイプの余暇活動であり、さらには野外における自身に対する危険回避や対応の中で性差による嗜好の好嫌の現出が背景にあると推察できる。またバードウォッチャーの集団に中での世代的な属性に注目すれば、年配者と見られる層が比較的高級な撮影機材を所持して、フィールドで撮影を行っている。これらの世代はおそらく経済的に比較的余裕のある層であり、また野外での撮影が偶然の要因に左右される時間のかかる行為があることから、退職者やそれに準じた人々が多いということも考察するこ

とができる。また「デジスコ」と呼ばれる望遠鏡とデジタルカメラをドッキングさせた安価で望遠撮影ができる手法が開発され、普及していったことが、高級な機器に頼らずとも野外での野鳥撮影に関心を持つ者の増加に寄与していると考えられる。

なお、数値データからは読み取ることができないが、調査期間中にフィールド内においてバードウォッチャーがどう行動していたかについて、その動きを単純化すると、図1のとおり、散在型と偏在型の2つのタイプが見られた。

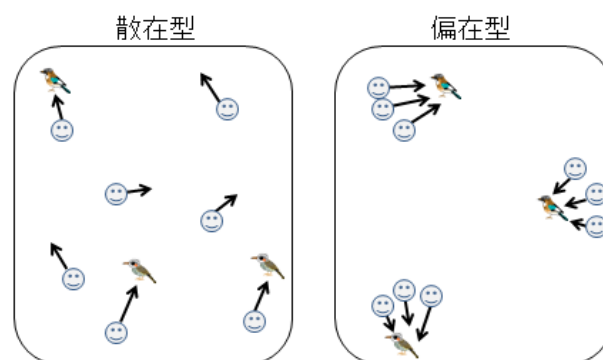


図1 フィールドでのバードウォッチャーの行動

実際は散在型と偏在型の中間的なものがよく見られた。それは多くのバードウォッチャーが散在型でフィールド内に展開していても、野鳥の出現や情報の発信に伴い、短時間で偏在型に変化しやすいからである。この集団内部でのダイナミックスについては、バードウォッチャーの集団形成の在り方の探求とともに、今後の検討課題である。

付記

本研究は、2009年7月に開催された日本環境教育学会第20回大会で報告した「ナチュラリストの集団形成に関する研究」を大幅に改定し、新たに分析を加筆したものである。

引用文献

E. ゴッフマン（佐藤・折橋訳）、1985、出会い、254頁、誠信書房、東京。

「人間にとって良質な環境とは」をさぐるために

Introductory Remarks on fundamental Study of Environmental Excellence

岩田 好宏

要旨

人間にとっての「良質な環境」とは何かを明らかにするための手立てを考えるために、人間の起原から現在まで貫かれている人間の「主体—環境」関係にみられる特性から追求することを試みた。その特性の一つとして、人間主体はその身体と道具で環境と関係をもっており、身体を中心として考えれば、「主体—環境」関係は、1) 身体と道具、2) 身体と環境、3) 「身体+道具」と環境の3つの関係から成り立っている。第2に、道具は可変的で道具の変化によって主体が変わり、そのことによって「主体—環境」関係が変わる。第3として「主体—環境」関係の変化によって環境が変わると主体が変わる。第4として、人間社会全体としては環境とかかわる主体は「身体+道具」ではあるが、社会的諸関係の複雑化と環境の道具化の傾向が強まることによって、「主体—環境」関係は個人においては「主体—道具」関係に変質する傾向が強まっている。5番目としてこの変質は3つの関係のうち、身体と環境、「身体+道具」と環境から人間を遠ざけることになる。そのことは、人間の特性の一つである「自然に意図的にはたらきかけて改変し、自身も変わる」からみれば大きな問題をふくんでいる。また協同と分配から出発した社会的な関係はその後複雑になり、社会的な不正を生み出した。環境的不公正はその具体化したものとして現れている。「良質な環境」を明らかにするためには、一方で現実の具体的で個別的な「主体—環境」関係から追求することも重要である。このような人間の起原・歴史の中で生まれた諸問題の解決・克服は、良質な「主体—環境」関係を形成する基本となる。

キーワード：良質な環境、「主体—環境」関係の変化、道具、社会的諸関係、ヒト化

はじめに

岩田（2007）は、環境教育をその目的から「環境保全主体育成」と言い換え、教育全体の目的である「人格の完成（人間性の確立）」からその位置を明らかにする試みをした。その具体的なことの中の「環境保全観の形成」のうち、「人間にとって良質な環境とはどういうものかを追求する」がその核心である。それはさまざまな角度からの追求が必要であるが、そのための基本的な方法としてつぎの三つが考えられる。

（1）現実の人間における「主体—環境」関係から探る

（2）ヒト誕生期に成立した「主体—環境」関係から探る

係から探る

（3）（2）からの歴史的過程から人間の「主体—環境」関係における本性を探る

上の（1）は具体的にはつぎの二つがある。

- a. 現実環境とどのような関係を結んだ場合、人間性を高めることができるか
- b. 現実環境とどのような関係の中で人間性に悪影響が及ぶか

上の2のaとbについて例を上げることは比較的簡単である。悪影響についていえば、大気汚染や水質汚濁など公害がそうであるし、産業廃棄物汚染、食品汚染、環境ホルモンなどの例もある。良質な「人間と環境」の例を上げれば、

里山など農村環境のなかでの自然活動を通じて子どもの成長、自然保護活動への参画を通じての若者の成長、農民の食糧生産と環境保全を重ね合わせた労働を通じての農村環境とのかかわり、近代的な進化論を築く基礎となったダーウィンのビーグル号による探検旅行なども上げられる。そもそも類人猿から人間になるまでの歴史的な過程の中でかかわった環境も、人間にとって良質の「人間—環境」関係といえよう。

都市環境には多くの問題があることが明らかにされているので、農村環境が良質な環境と考えられる傾向があるが、現代においては、すべての都市生活者が農村に移住して、商工業など都市生活の中核になっているものがなくなれば、ただちに重大な問題が発生する。現代農業は都市産業によって支えられている。大規模工業なしでは農生活は成立しない。それは人間が歴史的に選択したものである。それをくつがえすかどうかはもっとも難しい問題である。公害だけでなく都市環境に重大な問題があることは「道具の集積」論から指摘したが（岩田、2009a）、それがかりに本質的に解決不能な問題であるにしても都市から離脱することができないとしたら、現実的にそれぞれの問題ごとに解決するほかない。これは都市環境の問題だけでなく、人間における「主体—環境」関係そのものの本質的な問題であると考ええる。ならば人間の起原までさかのぼり、そこから現代までの歴史的過程を追いつつながら、人間における「主体—環境」関係の基本を明確にする必要がある。

1. 人間における「主体—環境」関係の変化

人間は類人猿といわれるオナシザル類の中のあるものを祖先にして生まれたが、その進化的過程の過渡期を経ながら、労働と協同・分配を中心とした社会性を身につけて生まれた（図1）。

これ以後、人間の生活のしかたの社会性は継承され、また発展した。人間固有の歴史性もまた社会的であるといえることができる。この過程の中で、人間における「主体—環境」関係にみられる二重構造に重大な変化がつぎつぎに発生した。

a. 「主体—環境」関係にみられる二重構造

「主体—環境」関係における二重構造とはつぎのようなものである。

動物を例に述べるならば、生物は、一般的に取り巻く環境のうちの特定の環境要素となる物質を感受して反応し、食糧として獲得する動植物、敵として自分を捕食する動物との関係の中で生存している。このような環境との関係の中での、ある特定の関係は「主体—環境」系といわれている（沼田、1952）。また主体の環境との関係全体の中での位置を「生態的地位」といっている。

何を感じそれに反応し、何を食べものとして捕え、どのような動物に食べられるかが、動物の生活の基本であり、からだの形態がその形式の意味をもっているから、生物は、からだの形態、生活のしかたと、この生態的地位が密接な対応関係にある時生存できることになる。この「主体—環境」系（からだの形態、生活のしかた、生態的地位の対応関係）は、それぞれの生物種によって異なり、そのことを通じて広い意味の「すみわけ」が実現され、共存している。

しかし、こうした「主体—環境」系の中で生物主体がかかわっている環境は、生物を取り巻いている環境のすべてではなく（日高、2005）、特定のものに限定されている。その生物の進化的歴史の中で遭遇することがほとんどないものや、その生存にとって不可欠の環境要素でありながら大きく変動することのないものに対しては感受する感覚はないし、反応することもない。前者の一つの例として一酸化炭素が上げられる。

これまでの進化的歴史の中でほとんど遭遇したことがないので、この物質を感じる感覚はない。無味・無臭・無色の物質というのはそうした生物の意味をふくんでいる。化学的に変化させて無毒にしたり、感じ取って忌避行動をとったりすることができず、その毒作用によって死に至ることもある。いわゆる一酸化炭素中毒である。後者の例としては大気中の酸素分子が上げられる。酸素分子も、感受する感覚がなく無味・無臭・無色である。しかし、高地や外界との大気の交流がほとんどみられない洞窟のようなところでは、酸素が低濃度であることによって呼吸困難に陥る。生物における「主体—環境」関係にはこのように二重構造がみられる。

b. 人間化に伴う「主体—環境」関係とその変化

この二重構造は人間主体においてもみられるが、それが主として主体の社会性の変化に基因して変化することに特異性がみられる。

生物においては「主体—環境」関係（生態的地位）の変化とは別種になることである。生物進化は身体の変化だけでなく、生活のしかたの変化、生態的地位の変化である。オナシザルからヒトへの進化もこの変化によって実現できた。東アフリカでの地殻変動にともなう気候変動がもとになって森林のサバンナ化が進行した。その時、それまで森林に生活していたオナシザルはこの変化に対して、対応できず「からだの形態・生活のしかた」と環境との間で、しかるべき生態的地位を確保できず滅んだものを除けば、2通りの対応のしかたをみせたと考えられる（岩田、2008）。一つは狭められていった森林の中にとどまって、それまでの生活のしかたもからだの形態も、そして生態的地位も大きく変えることなく確保して持続できたものである。もう一つは、サバンナの中に身をおき、からだの形態も生活のしかたも大きく変化させ、他の生物との新たな関係を結んで新たな生態的地位

を確保して生存できるようになったものである。

人間の祖先はこの第2の道を進んだ。その変化とは、森林時代の祖先の、葉・果実・小動物食であったものから、サバンナの中でこれに死骸食を加えた段階を経て、さらに狩猟生活を追加したものへと変化した。これは「主体—環境」系の変化である。サバンナ生態系の中の中型植物食動物であるとともに、中型植物食動物を食べ、大型狩猟動物を敵とした特異な生態的地位を確保した。こうしたサル類からアウストラロピテクス属へ、さらにホモ属への生物進化は、からだの変化であったが、生活のしかたと「主体—環境」関係（生態的地位）の変化の直接的原動力となったのは道具の製作・使用、協同・分配という社会性の誕生と発達である。

c. 「主体—環境」関係の変化とからだの変化

社会性の起原と発展はからだの変化が対応し、その生物基盤を形成することになった。道具の製作・使用の誕生と発展は、直接的には独特の「手—目—脳」系の確立である（岩田、2008）。共同狩猟・分配を中心とした社会生活には言葉が支えることになった。これには、脳の発達を媒介とする行動系「感覚器官—脳—運動器官」と結び付いた言語系「耳—言語器官—脳」系の形成というかたちでからだの変化が対応した。それは、「主体—環境」関係の認識と言語が結び付いた第二次信号系を形成することになり、社会内の相互関係の情報伝達に役立てられ、そこから個と全体、特殊と一般、偶然性と法則性、分析と総合という関係で世界を統合的にとらえる認識系を生み出すこととなった。こうしたからだの変化を生む根底になったのが直立二足歩行の確立である。

ヒト（ホモ・サピエンス）は、人間が生物的進化によってたどりついた一つの生物的结果である。人間は現在も生物的進化の途上にあると思われるが、この時点で一つの安定をみせ、別

の種に転換する兆しはつかめない。ヒト化は単なる生物的な進化ではなく、その変化には人間主体にみられる生物性と社会性の結合が大きな意味をもっていた。その意味では、人間存在にとっての社会性の意味がさらに拡大されていけば、その社会性がヒトの生物性に大きく影響して、それを変え別の種になるという可能性も視野の中に入れるべきである。

「人間にとっての良質な環境」を考える上で、生物的にはヒトにおける「主体—環境」関係を一つの基準とすべきであろう。生命の誕生以来40億年の歴史を背景に生物性が具体化しているからである。しかし、ヒトになって以後、道具と社会に大きな発展がみられ、サバンナ世界の中での生態的地位の転換は頂点に達し、ライオンなど大型狩猟動物も倒すことのできないゾウ類をも狩猟することができるようになった。そしてその後採集狩猟生活は破綻を招き（すべての地域とはいえないが）、人間は農耕生活へと生活のしかたを転換した。

3. 人間における「主体—環境」関係にみられる特質

こうした歴史的過程の中で形成された人間における「主体—環境」関係には、「人間にとって良質な環境とは」を考える上でいくつかの重要な課題がみられる。その一つは道具の問題である。道具の発達は、「身体+道具」からなる人間主体のもつ自然改変力を増大させ、人間における「主体—環境」関係を大きく変えつつある。それは身体を中心にみれば、三つの関係の結び付いたものとなった（図2）。一つは、身体と環境との直接的な関係である。第2は身体と道具の関係である。3番目は身体と道具の統一体が環境と関係するという場合である。

この中で道具が大規模化し複雑になることによって、身体と環境との直接的な関係が希薄に

なり、社会全体としては「人間+道具」と環境との関係が中心であるが、個々人にとっては、主体と道具の関係が大部分となっていることである。道具には広い意味のものと狭い意味のものがある。狭い意味の道具と機械のちがいは構造のちがいが基本になっていて、別の道具をつくるために利用するものとして、人間のはたらきかけによって作られた道具が材料である。こうみれば、道具を「人間によってある特定の目的のために改変され利用されるものであり、大きく改変することなくただちに利用可能なもの」と広くみれば、機械も材料も道具の中に入る。

道具に関する第3のこととして、観測・調査機器と認識系の発達によって人間の感知能力を高め、「主体—環境」系を宇宙全体から微小なクオークの世界まで拡大し、環境のそのものとしての起原から現在までの歴史を解明できるようになった。

道具にかかわる第4のことは、道具を中心に人間における「主体—環境」系がつぎのように三つに分化したことである。

- i. 全体が道具の集積となった世界：人間の援助なしには存続できない
- ii. 全体が人間のはたらきかけを受けて道具化する世界：人間の援助なしには存続できない
- iii. 全体が人間によって道具化されない世界：人間の援助なしに自立的に存続できる

良質な環境の京成・保全といっても、これらを一律に進めるわけにはいかない。それぞれの「主体—環境」関係における特性に対応して異なるはたらきかけをしなければならない。またこのうち「全体が人間のはたらきかけを受けて道具化する世界」とは田畑とその周辺地で、現在の変化から推定すれば、将来栽培・飼育の工業化（栽培・飼育環境の道具化）によって消失

すると予想される。人間の「主体—環境」系は、道具の集積である都市と、iiiの人間のかかわりが小さい「野生世界」に二分されるであろう（岩田、2008）。しかし、野生世界は人間の影響が軽微であり、それ自体自立的に存続できる世界であるから、その存在は人間の環境としてはきわめて重要なものである。また田畑など農村における「主体—環境」系が消失することは、それは人間主体にとって重要な損失といえよう（岩田、2009a, b）。

環境が道具の集積になることとは、「人間—環境」系が「人間—道具」系に変質することである。その問題がいかなるものであるかは岩田（2009a）で述べた。

「人間にとっての良質の環境とは」を明らかにする上でもう一つ重要な課題がある。人間の祖先であったオナシザルは群れ生活し、それが協同と分配を不可欠として京成された社会に、その後それとは別の原理が付加され、社会的不公正さが発生し増大し、その結果として環境的不公正を惹き起こした。子ども、女性、障がい者、病人、高齢者、低所得者、都市的開発が不十分な社会などに甚大な環境被害が及んでいる。環境悪化は環境的不公正さを伴い、社会的不公正を具体的に深刻なものにする。「世界中の人々がたがいに傷つけ合うことなく、幸せになる」ことが人類共通の願いであるならば、「良質な環境」もこの角度からの追求が必須である。

環境悪化に伴う「環境的不公正さ」はこれまでいわれてきた公害のようなかたちとは別に、都市環境でみられるように、環境が道具化されることによってその所有者のみが良質の環境として享受し、他の人々にとっては環境悪化となる場合が出てくる。小原（1984）のいう「自己家畜化論」は、農耕生活以後人間には環境の人為化にともなって自ら造りだした環境の中に生活するとそれに対応して自身を変えろという現

象がみられる。それは人間社会全体からみればそのとおりであるが、社会的不公正さの中では、ある個人あるいは特定の集団によって良質なものとしてつくられた環境は他のものにとっては強制された環境になり、それに順応せざるをえない場合もある。それは単なる家畜化にすぎず、「自身が造りだした環境の悪影響を受ける」という意味の環境疎外とは別の問題である。しかしそれでもなお、これは社会全体の問題とみれば、環境疎外ということも否定できない。

おわりに

「良質の環境」はあるのではなく、人間の課題としては人間と環境との関係の中で形成されるのであるから、「良質な人間と環境との関係」と言いなおすべきであろう。人間における「主体—環境」関係は可変性が強いからである。

また人間にとっての環境はそれ自体は自然であり、われわれ人間の意識を基盤として形成した理とは異なる理に則して存在している。その意味で自然は自己運動的に存在しているから、主体と環境を同じ自然であるということ、同じ生きものであることを前提にしながらも、環境としてある自然を他者としてみるのが重要な視点となる（岩田、2008）。だからこそ有用性を通じてかかわっている道具とは異なる、「なまの」自然としての環境とのかかわりが大きな意味をもつのである。

引用文献

岩田好宏. 2006. 人間学の問題としての動物. 小原秀雄編著. 『生命・生活から人間を考える』. 学文社
岩田好宏. 2007a. 環境保全主体育成としての環境教育. 『日本 環境教育学界関東支部年報 No. 1』
岩田好宏. 2007b. 環境論ノート. 『環境思想・教育研究』 創刊号
岩田好宏. 2008. 『「人間らしさ」の起原と歴史』. ベレ出版
岩田好宏. 2009a. 子ども・都市環境論序. 『日本環境教育学界関東支部年報 No. 3』
岩田好宏. 2009b. 子どもと農村の自然. 『環境思想・教育研究』 第3号
小原秀雄. 1984. 『人間をどう観るか②自己家畜化論』. 群羊社
戸田 清. 1994. 『環境的公正を求めて』. 新曜社
沼田眞. 1958. 『生態学の立場』. 古今書院
日高敏隆. 2005. あとがき. ユクスキュル (日高、羽田節子訳) 『生物から見た世界』. 岩波書店

	サル類段階	過渡期	人間段階
生物進化		アウストラロピテクス属	ホモ属
社会的変化		道具の製作と使用	協同と分配 言語の起原
生活の基本	採集植物食・小動物食	+ 死骸食	採集・狩猟

図1 人間の起原における生物性進化・社会的進化（岩田（2006）を改変）

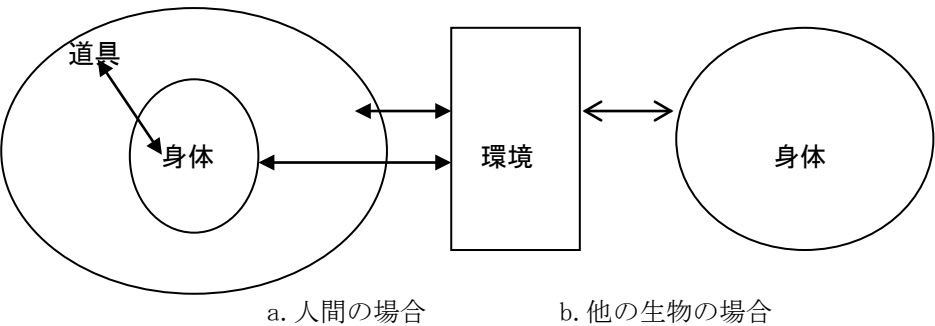


図2 人間と他の生物における「主体—環境」関係

環境保全活動・環境教育推進法の課題～社会教育法研究の視点から

Research on Environmental Education law from the viewpoint of the law system for adult and lifelong Education

降旗 信一*

FURIHATA Shinichi*

*東京農工大学

〔要約〕 本報告では環境教育を進めるための法的基盤として 2003 年に制定された「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」（以下、環境保全活動・環境教育推進法）の特徴とその問題点を示した上で、社会教育・生涯学習関連法としての視点から目的・内容、制定過程、運用状況について検討を行った。結論として、環境教育における社会教育・生涯学習関連法に関する研究的視点を「環境教育の 2 つの流れの矛盾」「法と住民の学習運動との関連」「法・制度の変化と実践への影響」の 3 点として示す。

〔キーワード〕 社会教育・生涯学習，教育法体系，環境教育推進法

1. はじめに

社会の多元化と社会教育の風化と拡散の状況下で、社会教育が担ってきたものが各省庁に拡がりつつある。教育行政の枠を超えた様々な分野で「個人の要望」と「社会の要請」に基づいた学習サービス提供のための制度化が急速に進んでいるが、そこでは「教育を受ける権利」（憲法 26 条）が主権者である地域住民一人ひとりのためのものであるという社会教育の原点が忘れ去られているのではない。一方、人間の幸福のために発展したはずの科学技術や経済社会システムが人間に不幸をもたらすという近代社会の矛盾はグローバル化の今日の時代においてより一層捉えにくい形で進行している。このような時代の中で私たちがより「人間らしく」生きていくために社会教育・生涯学習関連の法制度の整備は妥当な方向に向かっているのか。これらの課題意識のもと、近代社会の矛盾がもっとも顕著な形で現れた社会問題である環境問題を解決する主体づくりの場として期待されている環境教育

に着目しながら、その現状と問題点を示す。

2. 研究目的および方法

06 年教育基本法に、教育の目標として「生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと」（第 2 条 4 項）が掲げられた。新教育基本法で示される「生命を尊び」「自然を大切に」とは自然保護のことであり、環境保全とあわせて、この点で新教育基本法は環境教育に「教育の目標」としての法的な位置づけを与えたとの見方もある。だが「環境保全」「自然保護」は教育法制度や施策の歴史の中で、学校教育においても社会教育においてもこれまで明確な位置付けを与えられてこなかった。なぜ過去において環境教育は軽視されてきたのか。そしてまた、そうであったにもかかわらずなぜ今日、このように重視されつつあるのだろうか。

権力統治の手段や弱者への社会対策という 06 教育基本法改編の性格に照らしつつ、公教育における「環境に関する学習」の位置づけが、かつての「住民の学習要求にこたえるた

めの学習」から、「国家の方針を着実に実現するための学習」として展開されつつある実態を検証する。

とりわけ環境教育を進めるための法的基盤として 2003 年に制定された「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」(以下、環境保全活動・環境教育推進法)に着目し、その特徴とその問題点を示した上で、環境教育における社会教育・生涯学習関連法に関する検討を行う。

3. 結果と考察

(1) 目的・内容

環境保全活動・環境教育推進法の特徴の第一は全般的に「努力規定」中心に構成されている点である。法律事項は第 11 条関連のみでその他はすべて「～と努めるものとする。」といった表現となっている。この法律は、その目的を「国民、事業者、民間団体が積極的に環境保全活動に取り組むことが必要」との認識から、「環境教育を推進し、環境の保全についての国民一人一人の意欲を高めていくことなど」としている。また内容としては、「環境保全の意欲の増進」と「環境教育」の定義、基本理念、各主体の責務、学校教育等における支援、職場における環境保全の意欲の増進、人材認定事業の登録、国や都道府県及び市町村の責務、民間団体による土地提供、協働取組の在り方の周知、財政上の措置、情報の積極公表、配慮、罰則など、全 26 条で構成されている。

「環境教育」を「環境の保全についての理解を深めるために行われる環境の保全に関する教育及び学習」と定義している点もこの法律の特徴といえる。

「人材認定等事業」を「環境の保全に関する知識及び環境の保全に関する指導を行う能力を有する者を育成し、又は認定する事業」と定義し、主務省令で定めるものを行う国民、民間団体等は、当該人材認定等事業について、

主務大臣の登録を受けることができるとしている。(法第 11 条)

「社会教育」について、「第 9 条 国、都道府県及び市町村は、国民が、その発達段階に応じ、あらゆる機会を通じて環境の保全についての理解と関心を深めることができるよう、学校教育及び社会教育における環境教育の推進に必要な施策を講ずるものとする。」として言及しており、この事から社会教育・生涯学習関連法と位置付けることができる。

(2) 制定過程

この法律の直接の経緯となった 3 つの動きとして、1) 市民団体による骨子案および推進協議会の立ち上げ、2) 民主党による「環境教育振興法案」の参議院提出、3) 与党三党(自民党、公明党、保守新党)プロジェクトチームによる与党案の作成がなされ、議員立法として国会に提出された。

その後、2003 年 7 月 15 日に衆議院に上程され、同日環境委員会で約 1 時間の質疑応答の後、全会一致で可決、引き続いて本会議でも全会一致で可決され、参議院では 7 月 17 日の環境委員会で約 1 時間の質疑応答の後、賛成多数で可決、翌 18 日の本会議でも賛成多数で可決、成立した。国会上程から 4 日、審議は衆参両院各 1 時間程度で成立している。法案について、成立前の周知は全く行われず、法案が衆議院・参議院のウェブページで読めるようになったのは成立前日であった。ⁱ

(3) 運用状況

環境保全活動・環境教育推進法は、2003.10 月に「人材認定等事業」以外が施行され、2004.10 月に完全施行された。法の推進に関する基本方針の作成のための懇談会が 2004 年 5 月～9 月に計 6 回開催され、同年 8 月～9 月にかけては「基本方針概要案」に対する説明会や意見募集が行われた。懇談会は、「基本方針の案

を作成しようとするときは、広く一般の意見を聴かなければならない（法7条5項）」の条項を反映させ原則公開で実施。基本方針は2004年9月24日に閣議決定され、10月以降、東京、札幌、仙台、大阪、福岡などで説明会が実施された。

人材認定等事業では、2004年9月30日に人材認定等事業に係る登録に関する省令が公布され、「育成事業（人材認定等事業のうち育成に係る事業）」では講習又は研修を、「認定事業（人材認定等事業のうち認定に係る事業）」では書面審査、口述審査又は実地審査を行うものとして区別されている。法の「附則」には、「政府は、この法律の施行後5年を目途として、この法律の施行の状況について検討を加え、その結果に基づいて必要な措置を講ずるものとする。」との検討・見直し条項が盛り込まれている。

3. 環境教育における社会教育・生涯学習関連法に関する研究的視点

3-1. 環境教育実践の歴史的把握

「環境問題を解決する主体（人）づくり」との共通目標にたちながらも、そこでの国連や政府や企業によるいわば「上からの要求」として展開される環境教育と、地域に生きる住民の「よりよく（豊かに）生きたい」という切実な願いを具体化する地域運動として展開される環境教育の2つの流れの矛盾を把握する。

（1）政府や企業により展開される環境教育

国が設立・運営する環境教育のための施設：国立青少年教育施設（文科省）、田貫湖ふれあい自然塾（環境省）、国営公園（国土交通省）などがある。文部科学省主催の環境教育研修会・体験活動研修会は独立行政法人教員研修センターなどにより実施されている。

企業が設立・運営する自然学校としては、トヨタ自然学校（岐阜県高山市）、柏崎・夢の森公園→柏崎市立だが出資は東京電力の原発

補償金により運営されている。

（2）地域における住民運動やその成果として展開される環境教育

公害反対運動の結果、補償金などを基金として展開される環境教育としては、「財団法人公害地域再生センター・あおぞら財団（大阪西淀川大気汚染裁判）」がある。この財団の設立経緯は、1995年3月、被告企業9社との間で和解が成立し、両者が西淀川地域の再生のために努力しあうことを確認。そして和解金の一部を基金に、あおぞら財団が設立した。

この財団では「公害地域の再生は、たんに自然環境面での再生・創造・保全にとどまらず、住民の健康の回復・増進、経済優先型の開発によって損なわれたコミュニティ機能の回復・育成、行政・企業・住民の信頼・協働関係（パートナーシップ）の再構築などによって実現される」（設立趣意書）と地域づくりの進め方を重視している。活動の柱として、

①公害地域の再生のための地域づくりに係る調査研究と活動の実践

②公害経験や公害地域再生等地域づくり活動に関する情報発信・交流事業

③環境学習・環境保健活動等支援事業

④その他本法人の目的を達成するために必要な事業

として、公害の経験に学び、それを教訓としながら、よりよい地域づくりを進めていく活動を行い、支援する組織づくりを展開している。

地域における住民運動やその成果として展開される環境教育のもう1つの例として、水島地域環境財団（みずしま財団）がある。

岡山県水島地域におけるコンビナート企業8社を被告に、公害病認定患者らは倉敷大気汚染公害裁判をおこない、13年の長きにわたる係争を経て、1996年12月、和解が成立した。和解の中で「水島地域の生活環境の改善のために解決金が使われる」ことが両者の合

意するところとなり、和解金の一部を基金に、みずしま財団が設立した。

このほか自然保護を求める住民運動の成果として展開される環境教育実践としては「霧多布湿原トラスト」「アサザ基金（霞ヶ浦）」などがある。

鈴木敏正らの共同研究グループは、グローバル化の結果として生ずる地域格差・階層格差の時代にあらたに求められている学習を「地域をつくる学び」と呼び、それらを援助し組織化する実践を「地域創造教育」として位置づけ、その枠組みの中で環境保全運動とかかわる学習活動が持っている意味を霧多布湿原の事例に即して考察している。そこでは、湿原に「ほれた」来住者と、湿原を「楽しむ」その仲間たちの活動によって始まった活動が、環境保全活動として地域に定着し、湿原を中心とした地域づくり運動へと発展し、保全のためのNPOの設立にいたる 1980 年からの 20 年以上に及ぶ実践の経緯が検証されている。¹¹その後、北海道浜中町での湿原保全運動は、2000 年にトラストが設立され、2004 年 6 月には北海道で初の認定NPO法人となった。さらに 2005 年 4 月にはそれまで浜中町営だった霧多布湿原センターを指定管理者として町から管理委託を受ける形で今日に至っている。運動の中心であった実践の担い手たちはNPO法人の理事という形で今日なお活動を継続しているが指定管理者としての受託により 2005 年以降、職員数がそれまでと比較して大幅に増加するなど新たな組織化の段階に入っている。霧多布湿原の環境保全運動は「反対運動ではなく（地域の中でそれまで価値を認められていなかったものに光をあてようとする）賛成運動」として出発し、行政や学校や生産者組織などとの協同的関係性を築きながら展開され、今日では従来の教育行政の枠組みの外側ではあるものの実態として地域の青少年や住民が地域創造の主体となるための公的学習拠点である湿原センターの運営

を担う段階に至っている。

（3）矛盾の実態がどのように現れるか？

国が実施しようとする事業の場合、個々の現場ではNPO法人など地域団体が非常に安い賃金で労働しながら「参加・協力・連携」などを求められる。（例：2006 年-2008 年の「子どもの居場所事業」では一日一人 1,030 円の日当）労働に対する正当な対価が得られないという点は矛盾の 1 つといえる。

また講師の選定やテーマの設定にあたっては設置者や出資者の意向が働くため、必ずしも住民たちの学習要求に沿った内容になるとはかぎらない。地域固有の事情が捨象され全国的に画一化される。システム化されやすくなるという矛盾が生ずる。

このほか住民参加・参画度の低下という問題も起きる。公民館運営審議会制度や社会教育委員制度のように権利として保証された住民参加制度がないため、「お飾り参加」（R・ハート）のような形式的な参加・参画の段階にとどまらざるをえない。

前述の北海道霧多布湿原では、設置条例上、湿原センターは「観光と地場産品の振興」のための施設であり公的社会教育施設としては位置づけられていない。にもかかわらず実際にはこの湿原センターは地域の学校教育において環境教育を展開する上で重要な役割を求められている。センター職員が学校教育からの要請にどこまでも応えようとするれば施設の設置目的、すなわち「自分たちの業務上の役割」との間で深刻な矛盾を抱えることになる。さらにセンター職員は指定管理者の受託者となっているトラストの職員でもある。1986 年に実質的な活動を開始し法人としては 2000 年にスタートしたトラストの目的は、「湿原がもつ豊かさや価値を多くの人々に伝える活動をおこない、この湿原を未来の子どもたちへ残していくこと（設立趣意書）」であり、「民有地の買い取り」「環境や動植物の調査・研究」

「環境教育や交流、エコツアーによる湿原のファンを増やすこと」を活動の三本柱として
いることからトラスト職員にはこうしたミ
ッションを遂行するための専門性が求めら
れている。トラストの目的と湿原センターの目的
との間に齟齬が生じた場合にはセンター職員
はここでももう1つの矛盾を抱えることにな
る。(浜中町の現状ではこの2つの矛盾が浜中
町教育委員会が実施している「自然体験学習
指導者派遣事業」がセンターの教育機能的位
置づけに対する制度的認知を与えていること
やセンターは行政と民間の「協働」の理念を
もって設立されており、センターとトラスト
は公と民という異なる性格を有しつつも、ど
ちらも「湿原がもつ豊かさや価値を守りなが
らこの地域を発展させたい」という地域住民
たちの意思を源流にしていることからある程
度克服されている。)

3-2. 学習内容に関連する法律・制度と、学習
組織に関連する法律・制度の2つの立場にお
ける法と住民の学習運動との関連

環境教育推進法、河川法、食育基本法な
ど学習内容に関連する法律・制度と、NPO
法、指定管理者制度など学習組織に関連す
る法律・制度の2つの立場から法と住民の
学習運動との関連を理解する必要がある。

社会教育の学習内容に関連する法律・制度
には以下のものがある。

- ・環境教育推進法
- ・河川法(1997年改正) 目的に「環境」を
追加。河川改修に際して「住民参加」を明記。
- ・森林・林業基本法(2003年改正) 国土の
保全、水源のかん養、自然環境の保全、公衆
の保健、地球温暖化の防止、林産物の供給等
の多面にわたる機能(以下『森林の有する多
面的機能』という。)を将来にわたって持続的
に発揮させること、国民等の自発的な活動の
促進条項の追加
- ・食育基本法(2005年成立)「この法律は、

近年における国民の食生活をめぐる環境の変
化に伴い、国民が生涯にわたって健全な心身
を培い、豊かな人間性をはぐくむための食育
を推進することが緊要な課題となっているこ
とにかんがみ、食育に関し、基本理念を定め、
及び国、地方公共団体等の責務を明らかにす
るとともに、食育に関する施策の基本となる
事項を定めることにより、食育に関する施策
を総合的かつ計画的に推進し、もって現在及
び将来にわたる健康で文化的な国民の生活と
豊かで活力ある社会の実現に寄与することを
目的とする。」(第一条)、「教育関係者等及び
農林漁業者等の責務」の明記

- ・自然再生推進法(2003年成立)、エコツー
リズム推進法(2007年成立)

一方、社会教育の学習組織や方法に関連す
る法律・制度としては、特定非営利活動促進
法(1998年成立)、指定管理者制度(2003年
9月の地方自治法改正)などがあげられる。
法と住民の学習運動との関連として見た場合、
個別分野に対応しようとする法律・制度の多
くは、教育法体系に位置づいていない、にも
かかわらず今日様々な法律が制定され、運用
されている。こうした法律に基づいて各首長
部局が個別施策を進めるときに、あるいは市
民運動が展開されるなかで、これを教育法体
系の側からどう位置づけていくのかを考える
必要がある。

例えば「里山保全活動」などの市民運動が
展開される中で、その学習の場を社会教育行
政がどう保障していくのかという問題として
考えることができる。このような住民の学び
や主体形成を推進することで、地域づくりを
進めていくという方法論をどう一般化してい
くか、社会教育行政の側からはどういう戦略
を持ちうるのかが課題といえる。

一方、社会教育の中で展開される環境教育
を地域づくりとして発展させようとするとき
既存の「社会教育」の枠組みでは収まりきれず
に、「企画課」などに所管変更しようという話

になってくる。「社会教育」を「地域づくり教育」として位置付けなおす理論がないと「社会教育行政」の固有の役割は失われていくと言わざるを得ない。

3-3. 法・制度の変化と実践への影響

改正社会教育法が環境教育現場にどのような影響をもたらすのかを念頭に、法・制度の変化と実践への影響を環境教育実践（史）における思想・理念と現実の利害関係から探りたい。

（１）社会教育行政の意義をどこに求めるか

社会教育が学校教育の「下請け」となっているのではないが、むしろ積極的に学校教育の支援的機能を打ち出すことで、社会教育の意義を明確にすることは可能ではないだろうか。その場合、「豊かな大人の学び」の内実をどう保証していくのが重要であろう。

（２）市民運動をめぐる思想・理念と現実の利害関係

環境行政は自治体では目玉プロジェクトになっている事が多い。そのため市民運動も環境行政との連携の方向で展開している。その延長で組織化されたNPOには、行政との対抗的歴史を経験しておらず、運動の相対的歴史的な位置づけができていない組織が多い。行政との親和的關係、対抗的關係、協調的關係を複線的に展開する70年代から80年代の環境をめぐる市民運動の内実をもう一度見直す必要がある。

（３）環境教育を社会教育としてどう位置づけるか

「国連ESD（Education for Sustainable Development＝持続可能な開発のための教育）の10年」などを背景に「環境」が「社会」「経済」を含む複合的課題として再認識されつつあるなか、「憲法」を環境教育の学習内容として位置づけていくことの可能性はあるか検討する必要がある。そもそも運動や学習の課題が「法律になる」とはどういうことかを相対

化する必要があるだろう。

4. まとめ

2006年の教育基本法改訂が、社会構造や経済・産業構造の問題を生活構造の問題として国民負担の中で解決を求めようとしている方法・運用論的改訂であり、法解釈的議論も法の本質論的議論も十分になされていないという問題意識に基づき、本論文では権力統治の手段や弱者への社会対策としての法ではなく、地域主権や教育自治の創意発展としての法とその運用のあるべき姿を描き出すという視点にたち環境保全活動・環境教育推進法の課題を抽出しようとした。教育との関係分野である労働・福祉・環境・文化・健康などにおいて、教育と生活の変化を法の理念から歴史的に検討することが法研究として必要といえる。今後は、特に行動経済成長期の60年代以降の社会構造の変化を踏まえた行財政改革による地方自治と教育法の構造変化に着目していく必要がある。

ⁱ林浩二「環境保全活動・環境教育推進法の成立」、月刊社会教育（575）：80-81（2003年9月号）

ⁱⁱ鈴木敏正「環境保全から地域創造へ」北樹出版2001、pp1-204

JENESYS プログラム参加者の環境認識の変化

-自由連想法に基づく連想語頻度と認識構造の比較を通して-

JENESYS Programme Participants' Perception Change on "Environment",
Comparative Analysis of Frequency of Associated Words and the Cognitive Structure
Based on Free Association Method

滝之入芳輝¹・小泉真吾²・佐藤真久¹・岩本泰³・吉川まみ⁴・小澤紀美子³

Yoshiteru TAKINOIRI, Shingo KOIZUMI, Masahisa SATO, Yutaka IWAMOTO,
Mami YOSHIKAWA, Kimiko KOZAWA

¹ 東京都市大学・² 武蔵工業大学・³ 東海大学・⁴ 川崎市

¹Tokyo City University, ²Musashi Institute of Technology, ³Tokai University, ⁴Kawasaki City

[要約]

本研究では JENESYS 東アジア次世代リーダープログラムの参加者が、歴史、文化、精神性を反映させた持続可能な地域づくりの取組事例を視察しながら、日本の行政・学校・NGO/NPO・企業それぞれの取組みについて学習するとともに、環境教育・環境問題に対する専門家を交えて日本と海外の学校及び NGO/NPO の役割・取組みについて討議することを通じ、参加者の環境認識がどのように変化をしたかを考察する。調査方法には、自由連想法 (Free Association Method) を採用し、刺激語に「環境 (Environment)」を設定し、調査票調査の形式にてサンプル採取をおこなった。本調査により、東アジア次世代リーダープログラムへの参加を通じて、プログラム参加者の環境認識には、変化がなかった点と、変化がもたらされた点があったことが明らかになった。環境認識に変化がなかった点においては、事前・事後調査を通して、自然環境要素に関連した連想語が多く見られ、「自然環境と人々のかかわり」については、事前事後調査にかかわらず共通認識が得られていた。その一方で、(1) 事前調査に比べて、生活 (Life) に関する概念が、環境を認識するうえでより高次の概念に変化していること、(2) 事後調査において、「多様性のある社会と地域づくり」および「持続可能な社会構築にむけた行動」に関するグルーピングが出現したこと、以上の 2 点において変化がもたらされた。

1. 背景

2009 年度の JENESYS 東アジア次世代リーダー・プログラムは、自然循環の仕組みのなかで、持続可能な暮らしを構築してきたという視座と、過去に学び・今を知り・未来から学ぶという枠組みから構成されていた。具体的には、(1) 持続可能な地域づくり (Community Design for Sustainability) の方向性を考える、(2) 経済、社会、自然、文化的側面の諸要素の相互関連性や相互依存の関係性の学びを構築する、(3) 環境を考えることは、「人と人、人と自然、人と地域、人と歴史・文化、人と社会、人と地球との関係性の再構築」を考えることであるので、各テーマのつながり・かかわり・ひろがり (グローバルな文脈)・ふかまり (地域の内在的価値・文化的側面) の文脈を通して (through)、関係論的世界観を醸成していく学びを構成し

ていく、ことであった。

視察プログラムでは、美山町、伊勢神宮の森、海上の森、などの視察を通して、日本の近代的な環境対策の取り組みだけでなく、歴史、文化、精神性を反映させた持続可能な地域づくりの取組事例も視察することができた。さらに、視察プログラムによる学びだけでは、「つながり」「かかわり」「ひろがり」などの全体的な視座を持つのが難しい側面があるので、一日目の自己紹介と事前調査をかねたワークショップ、さらに中間時点と最終日のワークショップを実施し、手法の獲得とホリスティックアプローチで対応していくよう構想した。ワークショップは、持続可能な地域活動や環境教育を行う上でのマネジメント、環境倫理・文化的価値の 2 点について、日本の視察から学んだこと、感じたことを意見交換する、というものであった。

2. 調査目的と方法

本稿では、JENESYS 東アジア次世代リーダープログラムの参加者を対象とし、本プログラムへの参加を通じて、参加者の環境認識がどのように変化をしたかを述べる。調査方法には、自由連想法 (Free Association Method) を採用し、刺激語に「環境 (Environment)」を設定し、調査票調査の形式にてサンプル採取をおこなった。調査実施の日程は、本プログラムの開始日 (2009 年 6 月 2 日) を事前調査 (PRE) とし、終了日 (2009 年 6 月 13 日) を事後調査 (POST) とした (回答者数: 40 名, 事前事後調査の回答者対応あり)。調査票の内容としては、刺激語 (Environment) から連想される連想語 (Associated Words, AWs) を 10 語以内で自由記述する形式を採用した。回収したサンプルデータは、事前事後調査における頻度集計結果の比較 (連想語総数比較, 連想語種数比較, 連想語分類比較) をおこない、さらに環境認識の構造を把握するために、数量化Ⅲ類によるサンプルスコア抽出に基づくクラスター分析を実施した。頻度集計における連想語の分類では、(1) 自然環境要素, (2) 社会環境要素, (3) 心理的評価, (4) 破壊的要素, (5) 周囲, (6) 行動, の 6 項目に基づき連想語を整理し、分類比較を試みた。なお、クラスター分析を通した連想語間の距離計算においては、原データの距離計算をユークリッド距離とし、合併後の距離計算はウォード法とした。

3. 結果一頻度分析

本プログラムへの参加を通じて、参加者の刺激語「環境 (Environment)」に対する連想語の回答頻度および回答単語の種類に変化が見られた。以下に示す、表 1 (事前調査) および表 2 (事後調査) は、刺激語「環境 (Environment)」に対する回答頻度 3 以上の連想語をまとめたものである。

事前調査 (表 1) では、最も回答頻度が高い連想語として、「きれい (Clean : 10)」、「緑

(Green : 10)」、「水 (Water : 10)」が回答された。回答頻度 3 以上の連想語 (27 語) の約 4 割が「自然環境要素」に関する連想語 (11 語) であった。続いて「社会環境要素」に関する連想語が 5 語、「心理的評価」に関する連想語が 5 語、「破壊的要素」に関する連想語が 4 語であった。「行動」・「周囲」に関する連想語は、各 1 語のみであった。回答頻度の高い連想語の分類においては、比較的、「自然環境要素」と「心理的評価」に関連する連想語が多く、また、表 1 で示されている「心理的評価」に関する連想語のすべてが、「きれい (Clean : 10)」、「健康 (Health : 5)」、「美しい (Beautiful : 4)」、「新鮮 (Fresh : 3)」などの肯定的意味合いをもつ連想語であった。

一方、事後調査 (表 2) では、回答頻度の高い連想語として、「汚染 (Pollution : 13)」、「緑 (Green : 10)」、「空気 (Air : 9)」、「持続可能な (Sustainable : 9)」、「水 (Water : 9)」が回答された。回答頻度 3 以上の連想語 (29 語) の 3 割以上が「自然環境要素」に関連する連想語 (10 語) であった。続いて、「社会環境要素」に関連する連想語が 6 語、「心理的評価」に関連する連想語が 5 語、「行動」に関連する連想語が 5 語、「破壊的要素」に関連する連想語が 2 語、「周囲」に関連する連想語は 1 語のみであった。回答頻度の高い連想語の分類においては、「自然環境要素」と「心理的評価」に関連する連想語が比較的多いものの、中位に位置する連想語として「行動」に関連する連想語が 3 語連続してみられた。「行動」に関連する連想語には、「保全 (Conservation : 6)」、「教育 (Education : 6)」、「リサイクル (Recycle : 5)」があり、事前調査では出現しなかった連想語も見られた。事後調査においても、「心理的評価」に関連する連想語のすべてが、「持続可能な (Sustainable : 9)」、「きれい (Clean : 8)」、「美しい (Beautiful : 4)」、「多彩 (Colorful : 4)」などの肯定的意味合いを持つ連想語であった。

事前・事後調査における連想語総数、連想

語種数, 平均回答数, 標準偏差を比較すると, 事後調査では, 連想語総数および平均回答数が増加しているにも関わらず, 連想語種数および標準偏差は低下していることから, 本プログラムへの参加を通じて, 参加者の環境認識に共通性が増し, 事前調査に比べてより多くの共通用語を連想語として回答している傾向がうかがえる。

4. 結果ークラスター分析(数量化Ⅲ類サンプルスコア抽出後)

刺激語「環境(Environment)」に対して回答

表 1: 事前調査における刺激語
(Environment)に対する連想語頻度
(頻度 3 以上)(PRE)

事前調査 (PRE)		
連想語 (AWs)	分類*1	Freq
Clean	評価	10
Green	自然	10
Water	自然	10
Pollution	破壊	9
Air	自然	7
Waste	社会	7
Forest	自然	6
Sea	自然	6
Health	評価	5
Land	自然	5
Animals	自然	4
Beautiful	評価	4
Global Warming	破壊	4
People	社会	4
Recycle	行動	4
Surrounding	周囲	4
Tree	自然	4
Climate Change	破壊	3
Community	社会	3
Ecology	自然	3
Flood	破壊	3
Fresh	評価	3
Life	社会	3
Living	社会	3
Plants	自然	3
Sustainable	評価	3
Wind	自然	3

連想語総数	355
連想語種数	218
平均回答数	8.87
標準偏差	2.31

表 2: 事後調査における刺激語
(Environment)に対する連想語頻度
(頻度 3 以上)(POST)

事後調査 (POST)		
連想語 (AWs)	分類*1	Freq
Pollution	破壊	13
Green	自然	10
Air	自然	9
Sustainable	評価	9
Water	自然	9
Clean	評価	8
Forest	自然	8
Community	社会	6
Conservation	行動	6
Education	行動	6
Recycle	行動	5
Surrounding	周囲	5
Waste	社会	5
Beautiful	評価	4
Climate	自然	4
Colorful	評価	4
Natural	自然	4
People	社会	4
Soil	自然	4
Tree	自然	4
3R	行動	3
Biotope	行動	3
Cool	評価	3
Ecology	自然	3
Global Warming	破壊	3
Life	社会	3
Mountain	自然	3
Policy	社会	3
Society	社会	3

連想語総数	362
連想語種数	211
平均回答数	9.05
標準偏差	2.22

*1 分類カテゴリー: (1) 自然: 自然環境要素; (2) 社会: 社会環境要素; (3) 評価: 心理的评价;
(4) 破壊: 破壊の要素; (5) 周囲: 周囲; (6) 行動: 行動

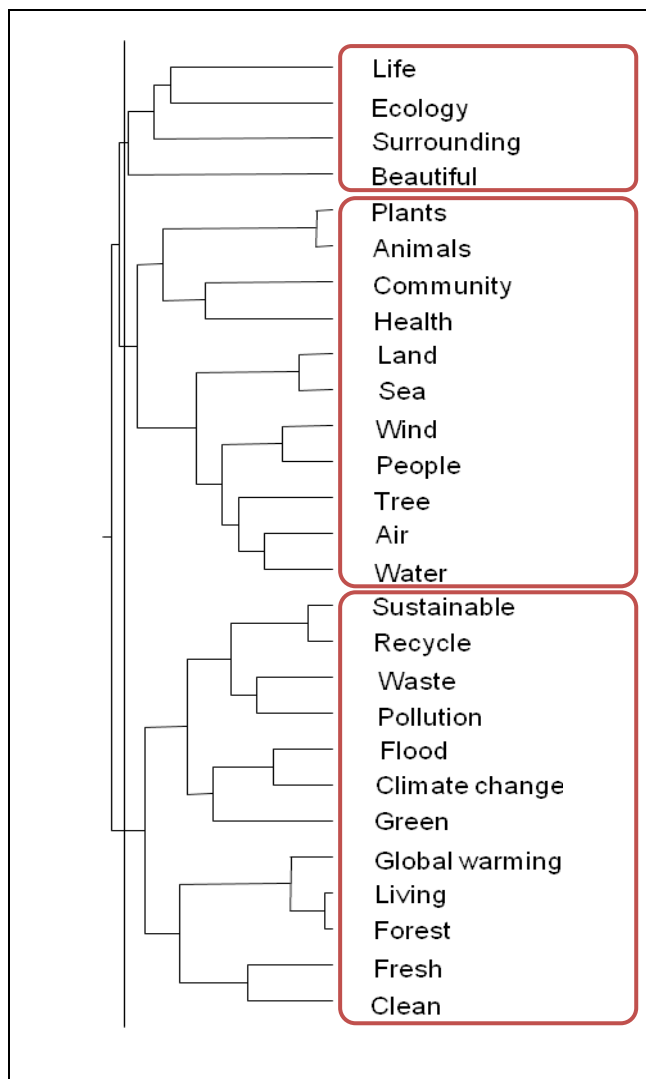


図 1: 連想語間のクラスター分析樹形図
刺激語:「Environment」, 事前調査 (PRE),
連想語頻度 3 以上

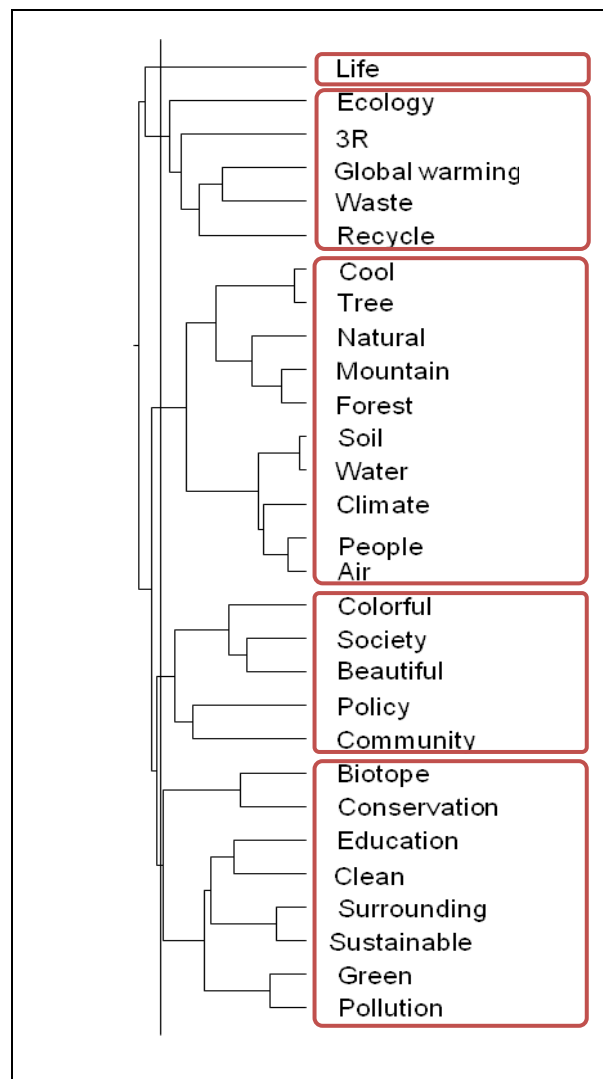


図 2: 連想語間のクラスター分析樹形図
刺激語:「Environment」, 事後調査 (POST),
連想語頻度 3 以上

事前調査 (図 1) においては、連想語 (27 語) を大きく 3 つのクラスターに分類することができた。第一クラスターは、「調和のとれた生活環境と周囲」に関するクラスターであった。本クラスターには、“Life”, “Ecology”, “Surrounding”, “Beautiful” という連想語がグルーピングされており、環境認識を構成する要素として「身近な生活環境・周囲」が 1 つのグループを形成していることが読み取れる。第二クラスターは、「自然環境と人々のかかわり」に関するクラスターであった。本クラスターには、“Plants”, “Animals”, “Land”, “Sea”, “Wind”, “Tree”, “Water”, “Air” という自然環境要素に関する連想語が多くグルーピングされているとともに、

“Community”, “People”, といった人々のかかわりに関する連想語も同様にグルーピングされていた。環境認識を構成する要素として“自然環境要素”が 1 つのグループを形成しており、その数も多いことから、生活環境よりも自然環境の方が強く認識されていることが読み取れる。第三クラスターは、「地球環境問題とライフスタイルの見直し」に関するクラスターであった。本クラスターには、“Waste”, “Pollution”, “Flood”, “Climate Change”, “Global Warming” が含まれ、事前調査で回答された“破壊的要素”を示す連想語が全てグルーピングされた。“Waste”, “Pollution” という問題に対しては“Recycle”, “Sustainable” が関連付けて認識されていた。

同様に、“Flood”, “Climate Change”という問題に対しては“Green”が, “Global Warming”という問題に対しては“Forest”, “Living”が関連づけられており, それぞれの環境問題とともに, その解決にむけたライフスタイルの見直しに対する認識が読み取れた。

一方, 事後調査(図 2)においては, 連想語を大きく 5 つのクラスターに分類することができた。第一クラスターは, 「生活」に関するクラスターであり, “Life”, 一語が連想語として提示された。第二クラスターは, 「地球環境問題とライフスタイルの改善にむけた行動」に関するクラスターであった。本クラスターには, “Global Warming”, “Ecology”という地球環境問題に関連する連想語だけでなく, “3R”, “Waste”, “Recycle”という連想語がグルーピングされ, 廃棄物問題に対するライフスタイル改善にむけた行動を重要視する認識が読み取れた。第三クラスターは, 「自然環境と人々のかかわり」に関するクラスターであった。本クラスターには, “Tree”, “Natural”, “Mountain”, “Forest”, “Soil”, “Water”, などの自然環境要素に関する連想語が多くグルーピングされているとともに, “People”, といった人々のかかわりに関する連想語も同様にグルーピングされていた。本クラスターは事前調査においても1つのグループを形成しており, プログラムへの参加の有無に関わらず, 環境認識を構成する重要なグループとして扱われていることが読み取れる。

第四クラスターは, 「多様性のある社会と地域づくり」に関するクラスターであった。本クラスターには, “Colorful”, “Society”, “Beautiful”, “Policy”, “Community”がグルーピングされ, 本プログラムへの参加を通じて様々な地域を視察したことにより, 環境認識の中に「多様性を重視した地域づくりの必要性」がより強く認識されたものだと考えられる。

第五クラスターは, 「持続可能な社会構築にむけた行動」に関するクラスターであった。本クラスターには, “Biotope”, “Education”,

“Conservation”などの行動に関する連想語が多く含まれ, 持続可能な社会構築にむけた行動的意欲が読み取れた。

以上のような事前調査, 事後調査による刺激語「環境(Environment)」に関する認識構造の比較を通して, 以下の点において有意すべき変化があったと言えよう。

- 事前調査と事後調査において, 自然環境要素に関連した連想語が多く見られ, 「自然環境と人々のかかわり」については, 事前事後調査にかかわらず共通認識が得られていた。
- 事前調査に比べて, 生活(Life)に関する概念が, 環境を認識するうえでより高次の概念に変化していることが読み取れる。
- 事後調査においては, 「多様性のある社会と地域づくり」に関するクラスターが出現した。本クラスターは事前調査では存在しなかったものであり, 本プログラムへの参加を通じて得られた新しい環境認識である。
- 事後調査においては, 「持続可能な社会構築にむけた行動」に関するグルーピングが出現した。環境認識が, 自然環境要素や社会環境要素としての認識だけでなく, 持続可能な社会構築にむけた「行動」としての認識の向上が, 関連する多くの連想語を通して読み取れる。

5. おわりに

本調査により, 東アジア次世代リーダープログラムへの参加を通じて, プログラム参加者の環境認識には, 変化がなかった点と, 変化がもたらされた点があったことが明らかになった。環境認識に変化がなかった点においては, 事前・事後調査を通して, 自然環境要素に関連した連想語が多く見られ, 「自然環境と人々のかかわり」については, 事前事後調査にかかわらず共通認識が得られていた。その一方で, (1) 事

前調査に比べて、生活(Life)に関する概念が、環境を認識するうえでより高次の概念に変化していること、(2)事後調査において、「多様性のある社会と地域づくり」および「持続可能な社会構築にむけた行動」に関するグルーピングが出現したこと、以上の2点の変化がもたらされた点として挙げられる。今後、どれだけ「生活」との文脈を深めながら環境認識を向上させていくか、また、持続可能な社会構築をむけた行動につ

いてどれだけ具体例を提示し、また、どのように情報を共有し、議論を深めていくかを検討することが、本プログラムの改善において不可欠である。また、数量化Ⅲ類において、インド、ニュージーランドやオーストラリアがもつ環境認識の違いを、どうプログラムに活かしていくかについても議論を深め、今後のプログラム開発・実施に役立てていくことが必要である。

韓国，日本，ブラジル，米国の環境教育に関連した法律の比較研究 Comparative Analysis of the Environmental Education Related Laws and Act in Republic of Korea, Japan, Brazil and the United States

太田絵里*

OTA Eri*

*財団法人地球環境戦略研究機関

〔要約〕本研究は、韓国，日本，ブラジル，米国の4カ国の環境教育に関連した法律について比較分析したものである。分析にあたり、法律の設立背景と過程、目的、内容、国の環境政策との関連性に着目し、政府が発行する報告やウェブサイト等を用いて文献調査を行った。その結果、以下の点が明らかになった。4カ国共に、社会の環境問題に対する意識の高まりが、法律設立の背景の一つとしてあげられ、環境に関連したその他の法律の設立後に環境教育に関連した法律が設立されている。さらに4カ国は全て、環境教育の質及び普及を重視している。また、ブラジル、日本、韓国は、国際的な環境政策、環境教育政策に影響を受けている。さらに米国以外の3カ国は、国の環境政策の基本的な枠組みの中に環境教育を位置付けている。韓国及び日本は持続可能な社会の構築を法律の目的として含めている。ブラジルと日本は、参加と協働を重要視している。

〔キーワード〕環境政策，環境教育法，環境教育の質，環境教育の普及，参加，協働

1. はじめに

1972年の国連人間環境会議の宣言の第19章に環境教育に関連した項目が含まれて以来、環境政策の一環としての環境教育の重要性が世界的に認識されている。国際的な環境政策や環境教育政策に関する議論や制度的枠組みの中で重要視されているのは、持続可能な社会を構築するための法制度、経済システム、技術開発の必要性和共に、市民の意識を高めるツールとしての環境教育の役割である。国際的にも国内でも環境教育は環境に対する取組の一環として発展してきたが、その発展方法は、国によって異なる。発展方法の一つとして、環境教育を法制度として実施することが挙げられる。この方法を実行しているのは、韓国、日本、ブラジル、米国の4カ国である。本4カ国における環境教育に関連した法律の成立は、4カ国の政府が環境教育を国の政策として重要視している表れであると解釈することができる。環境教育に関連した法についての研究は、法律の内容やその制作過程に関

するものが存在する（例えば、阿部，1992，元，2008など）が、個別の国の法律について比較分析したものは存在しない。しかしながら、4カ国の環境教育に関連した法律の比較からは、4カ国の法律が重要視する事項等の把握が可能となり、今後各国が環境教育を政策的に発展させていく際の参考になると考えられる。

2. 研究目的及び方法

そこで、本研究は、韓国、日本、ブラジル、米国の4カ国の環境教育に関連した法律について比較し、4カ国または複数国における共通点を見出すことで、環境教育を政策的に実施する際に重要視すべき事項を検討することを目的とする。

研究の方法としては、上記4ヶ国の環境教育に関連した法律を(1)設立の背景と過程、(2)目的、(3)内容、(4)国の環境政策との関連性の4点について把握し、その上でそれぞれの法律の特徴を考察した。その後、4カ国におけ

る共通点、相違点を分析し環境教育政策において重要であると考えられる項目を検討した。

(1)法律の設立と背景に関しては、報告書や政府のウェブサイト等から成立過程を把握した。

(2)目的及び(3)内容は法律の条文からその中身を確認した。その際、韓国の法律に関しては和約（元，2008）を閲覧し、日本、米国の法律に関しては、原文を関連政府機関のウェブサイトより取得し、ブラジルの法律に関しては、政府ウェブサイトより取得した原文を英訳ソフトを用いて翻訳し、その内容を把握した。(4)国の環境政策との関連性は、政府のウェブサイトからその国の環境政策の枠組みを概観し、環境教育の位置づけを確認した。

3. 結果

3.1 韓国の環境教育振興法について

(1)設立の背景と過程

韓国では、1980年代より米国の環境教育法を参考として環境教育を普及するための法的措置の必要性が掲げられていたが、本格的な準備活動が開始されたのは2000年代になってからである（元，2008）。1990年代以降、韓国政府がローカルアジェンダ 21 や持続可能な開発のための教育の10年を支持し、公共機関や自治体、NGO等が環境教育活動を個別に推奨する中で、その質的保証が問われるようになった（Lee, 2006）。2000年代には韓国政府環境部、環境教育学会、環境NGO等が環境教育に関連した法整備を推進するための会合を複数回開催し、一度の廃案後、国会議員の発案の元、国会審議を経て「環境教育振興法」が2008年3月に制定された（元，2008）。

(2) 目的

本法律の目的は、第一条に「この法は、環境教育の振興に必要な事項を定め、環境教育を活性化し、人間と自然が調和することによって、国家と地域社会の持続可能な発展へ寄与することを目的とする。」と明記されている。

(3) 内容

上記の目的を実現するために、本法律は、社会の主体ごとの責務を定めている。さらに、関係中央行政機関間の協議により5年ごとに環境教育総合計画の樹立を定め、市・道レベルにおいても5年毎の地域環境計画の策定を義務付け、国家及び地方自治体に社会環境教育の振興のための施策の推進を求めるなど、環境教育活動の計画的な普及を目指している。本法律はまた、環境教育の指導者に資格を与え、指導者養成機関を指定し、プログラムに対して認証制度を設け、環境教育センターの指定に関しての詳細を明記している。

(4) 国の環境政策との関連性

1990年に成立した環境政策枠組条例では、1999年以降第16条に環境教育に関連した内容が含まれており、中央政府と地方政府に環境保全に対する理解を推進し、市民の自発的な参加を推奨する政策の実施を奨励している。さらに、2005年に採択された国家持続可能な開発戦略（2006－2010）では、持続可能な開発のための教育に関する制度化に関する章が設けられている。

韓国の環境教育推進法の特徴として、国レベル、地方レベルでの環境教育の実施計画が求められていることから、計画的な環境教育活動の推進を重要視していると言える。また、様々な対象に対して資格や認証制度を設けており、環境教育の質の確保を本法律の目標の一つとしている。

3.2 日本の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ついて

(1) 設立の背景と過程

1992年にブラジルのリオデジャネイロで開催された地球サミットに代表される1990年代の世界的な環境保全運動の高まりを背景に、日本国内において環境教育の政策的実施が強化され始めた。具体的には、1991年には文部科学省により学校教育における環境教育を推進するための環境教育指導資料が発行さ

れ、1990年代には環境基本法や環境行動計画に環境教育に関連した項目が含まれた。これらの基盤の整備を基に、2002年のヨハネスブルグサミットにおいて「持続可能な開発のための教育の10年」の開始を日本政府が提唱する等、環境教育の政策的な実施の重要性の高まりを受け、2003年6月に、議員立法により本法律が制定された（鈴木、2005）。

(2) 目的

本法律は、第1条に持続可能な社会を構築する上での環境教育の重要性を示した上で、環境教育の基本理念や社会の主体の責務を定め、基本方針や環境教育の推進に必要な事項を定めると示されており、現在及び将来の国民の健康で文化的な生活の確保に寄与することを目的としている。

(3) 内容

上記の目標を達成するために、本法は、国民、民間団体等、国、地方公共団体という、社会を構成する各主体がそれぞれ行うべき責務を示している。また、本法律は、環境大臣、文部科学大臣、経済産業大臣、農林水産大臣、国土交通大臣の連携による基本方針の作成を求め、それを基にした方針、計画等の作成を都道府県及び市町村に求めている。さらに、環境教育の内容及び方法についての調査研究に基づく環境教育の改善、人材認定事業の登録を定めている。本法では加えて各主体に対して環境教育に関する情報提供、体制の整備、場所の提供等に関する措置が記されている。本法律では、国に対して協働取組の在り方の周知も求めている。

(4) 国の環境政策との関連性

環境基本法の第25条には、1993年より、環境教育の条文が含まれている。また、1994年に閣議決定得られた環境基本計画では、持続可能なライフスタイルと経済システムを実現するための環境教育の推進が含まれている。さらに、2006年度より、教育基本法には生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与

する態度を養うことと記されている。

本法律の特徴は、社会の構成主体の個別の役割を明確化し、環境教育実施のための様々な措置を求めることで、環境教育の推進に向け、社会の様々な主体の参加を促していることである。さらに、中央政府が作成した基本方針を基礎とし、都道府県に対して環境教育活動の実施計画の策定を求めていることから、環境教育活動の政策的な普及を重要視していると言える。また、本法律は環境教育の研究や人材認定事業の登録に関しての記述が存在することから、環境教育の質に関しても重要視していることが理解できる。

3.3 ブラジルの環境教育法について

(1) 設立の背景と過程

1973年に環境特別事務局が設置され、環境教育部が置かれて以来、ブラジルは環境教育の政策的普及に努め、1980年代には環境教育は国家政策の中に位置付けられた。具体的には、1981年には連邦法6938/81において、環境教育をすべての教育に含めることが求められ、1983年に環境教育のガイドラインが国家環境評議会により発行され、1988年に環境教育の推進が国家憲法の225条に含められた。1990年代には政府機関の中に環境教育部や環境教育センターが設立され、政府支援による環境教育プログラムや環境教育のカリキュラムの評価基準が開発される等環境教育の質的量的普及が行われ、1999年に環境教育法が設立された（Padua, 2006）。

(2) 目的

本法の目的は、現在及び将来世代のために環境が保全され、社会の全ての構成員が責任ある行動の実施を推奨することである。

(3) 内容

本法律は、国家の教育として環境教育の実施を義務付け、環境教育を政策的に実施するために教育機関、環境問題を扱う政府機関、マスメディア、民間団体、及び社会全体の役割を定めている。本法律ではまた、環境教育

の基本原則や目的が明記されている。さらに、本法律は、学校教育及び学校教育の双方において環境教育が実施され、人材育成、研究教材開発が推奨されるべきであると示されている。本法律は 8 条からなる比較的短いものであるが、市民が環境問題の相互関連性を理解すること、関連した情報を普及させること、環境及び社会の課題に対する市民の意識を高めること、社会すべての主体の参加を推奨すること、科学と技術の融合を強化させること、国内、地域、国際協力により持続可能な社会を構築すること等、環境教育の目的が詳細に述べられている。

(4) 国の環境政策との関連性

前述の通り、本法律が成立される以前の 1981 年に、連邦法は、環境教育を全ての教育段階に含めると定めている。また、1988 年より憲法 225 条には、環境教育が含まれている。

ブラジルの環境教育法の特徴としては、環境教育を環境政策の一部として、早い段階からまず位置付け、その後実施の詳細を策定していることが挙げられる。また、本法律は、環境問題と社会経済の側面の融合を強調し、市民意識の向上や参加を明確に示しており、国際的な環境政策及び環境教育政策に大きく影響されていると考えられる。

3.4 米国の環境教育法について

(1) 設立の背景と過程

米国の環境教育法は世界で最初に制定された環境教育に関連した法律である。本法は、環境保護団体の活動、マスメディアの環境問題の取り上げの活発化、レイチャル・カールソンの沈黙の春に代表される環境問題に警告を鳴らす専門書の出版等による 1960 年代の市民の環境問題への意識の高まりが制定の背景の一つにあるとされる。もう一つの理由としては、国家戦略としての科学教育の普及を含む中央政府の州政府に対する教育政策への介入があげられる。さらに 1969 年に国家環境政策法が制定される等、環境に関連した法

律の制定に伴い、1970 年のニクソン政権下、米国連邦は国家環境教育法を制定した。本法律は一度 1977 年に廃止され、1990 年に新環境教育条例として再設定された(阿部, 1992, McCrea, 2006)。

(2) 目的

1970 年に制定された法律の目的は、全ての市民に対する環境リテラシーの育成であるとされている。

(3) 内容

1970 年の環境教育法では、米国保健教育福祉省の中に環境教育の事務所を創立すること及び環境教育に関連したカリキュラムと指導者に対して助成金を設立することが含まれた。1990 年に成立された新環境教育法では、1970 年の環境教育法の内容を基本としつつ、環境教育推進のための具体的なプログラムがさらに追加された。新しい法では、環境教育事務所が国家環境保全庁内に設立された。加えて、環境教育の専門家を育成するための環境教育研修プログラムの開発、環境教育助成金の支給、インターンシップ、フェローシップ、表彰制度の設立、環境教育諮問委員会と環境教育特別委員会の創立、全米環境教育研修財団の設立が明記されている。

(4) 国の環境政策との関連性

米国の環境政策において、本法律以外に環境教育に関連した文章は記されていない。

米国の環境教育法は、社会政策の基礎として、環境リテラシーの構築を目標としたことで、個人の環境意識の重要性を示したと言える。また、本法律は、表彰制度を設置し、2つの委員会や財団設置する等、環境教育の質を重要視している。また、環境教育活動に対する助成金を与えることで、環境教育活動の普及に貢献したと言えるであろう。

3.5 まとめ

4 カ国の環境教育法を比較した結果、4 カ国に共通していたものとしては、次の 4 点が挙げられる。第一に、社会の環境問題に対す

る意識の高まりが、法律設立の背景として挙げられる。第二に、環境教育法は、環境に関連したその他の法律の制定の後に設立されている。第三に、韓国及び日本においては環境教育の実施計画の策定が求められ、ブラジルでは学校教育及び学校外教育における環境教育の普及が明記され、また、アメリカの法律では助成金制度が設けていることから、4カ国全てにおいて環境教育活動の普及に力を入れていることが分かる。第四に、韓国は、様々な対象に対して資格や認証制度を設けており、日本の法律は調査研究に基づく環境教育の改善、人材認定事業の登録を定めている。また、ブラジルの法律においては人材育成、研究教材開発が推奨されるべきであると示されている。さらに、米国の法律は、環境教育諮問委員会、表彰制度、助成制度等を設けている。このことから4カ国共に環境教育の質を重要視しているといえる。

複数の国に共通していた点として、以下を挙げる。第一に、米国以外の3カ国は、国際的な環境政策、環境教育政策に影響を受け、国内の環境政策が制定されている。第二に、米国以外の3カ国は、その他の大きな環境政策の枠組みの中に環境教育を位置づけ、なおかつ環境教育に特化した法を成立することで、環境教育を国の環境政策の一部として位置付けている。第三に、韓国及び日本の法律はその目標に持続可能な社会の構築が掲げられており、環境教育が持続可能な社会構築において重要な役割を果たすことが認識されている。第四に、ブラジルの法律では、社会の全ての主体の参加を推奨しており、日本は環境教育活動の実施においてそれぞれの主体の役割を明確にしていることから、ブラジルと日本は、市民参加と協働を重要視していると言える。

4カ国の環境教育に関連した法律の比較分析から、環境教育を政策的に実施するための重点項目として、次の4点を挙げる。一つ目は、政策的枠組みである。環境教育を政策的

表1：各国の環境教育に関連した法律の共通点

	韓国	日本	ブラジル	米国
社会的な環境意識の高まりが制定の背景の一つである。	✓	✓	✓	✓
環境に関連した他の法律の制定後に設立されている	✓	✓	✓	✓
国際的な環境政策、環境教育政策の流れに影響を受けている。	✓	✓	✓	
包括的な環境政策の中で位置付けられている。	✓	✓	✓	
持続可能な社会の構築を大きな目標としている。	✓	✓		
環境教育の質の向上を重視している。	✓	✓	✓	✓
環境教育の普及を重視している。	✓	✓	✓	✓
社会の主体の参加を重要視している。		✓	✓	

に実施するためには、包括的な環境政策の一環として位置付けることが重要である。第二点は、環境教育の質である。効果的な環境教育を実施するためには、一定の質の確保が必要であると考えられる。第三点目は、質の高い環境教育プログラムの普及である。環境教育の実施には、人材、資金、フィールド等多くの資源を必要とすることから、その実施を保証するための政策的措置も必要であると考えられる。第四点目は、参加と協働である。現在の環境問題の特徴を考慮すれば、社会すべての主体が持続可能な社会を構築するための協働作業が必要であり、環境教育法でもこの点を強調することが重要である。

4. 考察

世界各国で環境教育が活発的に実施されている現状を鑑みれば、環境教育を法的に位置付けるだけが環境教育の政策的な充実を図るものではないと考えられる。しかしながら、環境教育に関連した法律の存在は、国の政府が環境教育を政策の一環として位置付け、学校教育及び学校教育における計画的な実施がある程度保証されることで、市民の意識を向上させ、社会すべての主体の参加による持続可能な社会の構築のための一助となることが可能となるであろう。また、全ての国民が環境教育を受けることが保証されているわけではないという環境教育の自主性と、環境教育を受けたものの全ての意識が高まり、環境保全に関連した行動をとるわけではないという環境教育の効果の限界を考慮すれば、環境教育で高まった意識が日常レベルや社会レベルでの環境配慮行動に結びつくためには、環境教育の政策的な実施のみならず、市民の意識を政策にまで反映できる社会的な仕組みが必要である。環境教育はその効果が反映されるまでには長期的な期間を有するとされるが、環境教育を政策的に位置付け、質、量共に環境教育活動が充実され、市民の環境意識が高まり、政策への反映が可能となれば、持続可能な社会構築のための一助として機能することが期待できる。

参考文献・引用文献

Bearden, David. M. (2006) "National Environmental Education Act of 1990: Overview, Implementation, and Reauthorization Issues", *CRS Report for Congress*, Congressional Research Service, The Library of Congress, Washington, D.C.
Korea Legislation Research Institute (1997), *Framework Act on Environmental Policy*
<http://www.asianlii.org/kr/legis/laws/faoep372/>
(2008 年 7 月閲覧)

Lee Sun-Kyung (2006) "Reflecting and Rethinking Environmental Education Research in Korea", *Environmental Education*, No. 3, Jun 2006, 34-40.

Lei N - 9.795, de 27 de abril de 1999

McCrea Edward J.

www.naaee.org/about-naaee/history-final-3-15-06.pdf (2008 年 7 月閲覧)

Office of Environmental Education (1971) *Environmental Education Act (Public Law 91-516). Handbook on Preparing Proposals. Education Resources Information Centre, Office of Education (DHEW)*, Washington, DC.

Padua, Suzana Machado (2006) *The Importance of Environmental Education in the Protection of the Biodiversity of Brazil*, <http://www.mre.gov.br/dc/english/textos/revistasing9-mat7.pdf> (2008 年 7 月閲覧)

P.L 101-619.

P.L. 91-516.

Presidential Commission on sustainable Development (2006) *Republic of Korea 2006-2010 National Strategy for Sustainable Development of the Republic of Korea*, Seoul
United States Environmental Protection Agency, The National Environmental Policy Act of 1969, as amended,
<http://www.epa.gov/compliance/nepa/>
(2008 年 7 月閲覧)

環境基本法（平成 5 年 11 月 19 日法律第 91 号）

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（平成 15 年 7 月 25 日法律第 130 号）

教育基本法（平成 18 年法律第 120 号）

阿部治（1992）「アメリカにおける環境教育の歴史と現状—その 1—行政の取組を中心として—」『埼玉大学紀要』第 41 巻第 1 号 107—116 頁

元鍾彬（2008）「韓国の環境教育振興法—その設立経緯，条文，特色—」『環境教育』Vol. 18, No.1, Jul 2008, 106-113 頁

鈴木恒夫編（2005）『環境保全活動・環境教育推進法を使いこなす本』，中央法規

英国の大学院における環境人材育成の現状に関する研究

—2校の事例を参考として—

Research on Current Situation of Environmental Human Resource Development
in Graduate Schools of United Kingdom

-Comparative Study of Two Universities Cases-

早川 有香*, 太田 絵里**

HAYAKAWA Yuka*, OTA Eri**

*財団法人地球環境戦略研究機関 持続性センター, **財団法人地球環境戦略研究機関

[要約]本研究は、英国の2大学院の修士課程における環境関連のプログラムを対象に、各大学院の特色を踏まえた上で、(1) 育成を目指す人材像、(2) 教育方法、及び(3) 運営方法等について、ウェブサイト・文献調査、質問表送付による基礎調査及び訪問による聞き取り調査を行い、両大学院における環境人材育成の取組の分析を行ったものである。本研究では、伝統的なエリート教育志向の高いA大学a大学院と、地域密着型で実務者養成を目指すB大学b大学院という特色の異なる大学院を比較・考察し、共通点及び相違点を分析した。その結果、プログラムの運営方法等に相違はあるが、それぞれの大学が特色を活かし、社会の求める人材育成のニーズに対応していることが分かった。この結果を踏まえ、日本の大学における環境人材育成に向けて、ヒューマンスキル養成のための教育方法、及びプログラムの修了生が環境の知見や研究の成果を活用して就職するための工夫が参考になると考えられた。

[キーワード] 環境人材、英国、大学院

1. はじめに

近年深刻化する環境問題の解決に向けて、環境人材の育成が急務とされている。2005年に日本の提唱により採択された「国連 持続可能な開発のための教育の10年」、それを受けての世界各国での取組強化にも見られるように、環境問題解決に向けた人材育成の重要性は、世界で認識されている。

日本においては、『21世紀環境立国戦略』（閣議決定、2007年）や『長期戦略指針「イノベーション25」』（閣議決定、2007年）、『持続可能なアジアに向けた大学における環境人材育成ビジョン』（環境省、2008年）等において、環境人材育成が重要な政策の一つとして位置付けられている。この『環境人材育成ビジョン』では、環境人材を「環境問題の重要性・緊急性について自ら考え、各人の専門性を活かした職業、市民活動等を通じて、（中

略）持続可能な社会づくりに取組む強い意志を持ち、リーダーシップを発揮して社会変革を担っていく人材」（p.10）と定義している。

自らのライフスタイルで環境負荷の少ない消費行動等を実践する「環境配慮型市民」に対して、「環境人材」は、持続可能な社会の実現に向けたパラダイムシフトを推進するリーダーとしての活躍が期待されている。このことから、環境人材育成のあり方を検討するに当たっては、より高い専門性を養成する高等教育機関、すなわち大学の大学院レベルにおけるプログラムに注目することが必要であると考えられる。

しかし、これまでの日本の大学教育では、知識重視の講義による一斉教授形式が主流であったため、環境人材育成に必要とされる『行動につながるスキルや態度』の養成が十分に為されていないことや、大学で学んだ環境に

関する知見を活かした就職が難しい等の課題が指摘されている。(環境省, 2008 年)

日本においては前述した課題等にも対応するため、文部科学省の『現代的教育ニーズ取組支援プログラム (2004 年～)』や環境省の『環境人材育成のための大学教育支援事業 (2008 年～)』等が実施され、環境人材育成のためのプログラム開発が推進されつつある。

一方、英国の大学教育は、伝統的に高水準の教育を施すとして国際的に評価されており、環境人材の育成にも比較的早い時期から積極的に取組んできたことから、同国の大学院の環境に関連するプログラムにおける人材育成の事例を調査・分析することは、今後の日本の環境人材育成のあり方を検討する上で有用であると考えられる。

2. 研究目的および方法

本研究は、英国の大学院の環境関連のプログラムにおける人材育成の事例を調査・分析することで、今後の日本の環境人材育成を推進する上での参考とすることを目的とする。

本研究では、英国の大学院における環境人材育成の状況を把握するために、まず英国の大学院に共通する環境関連プログラムの基本構成、卒業生の就職状況等についての基礎調査を実施した。(3.-1))

次に、本研究で詳細調査を行った 2 大学院について、各大学設立の背景、入学者の専門分野、及び卒業生の就職状況という大学院の特色を(3.-2))把握し、プログラムの共通点、相違点を(1) 育成を目指すべき人材像、(2) 教育方法、及び(3) 運営方法の 3 点から調査し、両大学院の比較を試みた(3.-3) 及び 4))。その後、英国の大学院における環境人材育成の事例から、日本の大学における環境人材育成の参考にできる点を考察した。

調査方法としては、まず英国の 6 大学院 14 コースについて、ウェブサイト・文献及び質問表送付による基礎調査を行った。その後、

特に特徴的だった 2 大学院について、現地での聞き取りによる詳細調査を行った。本研究では、基礎及び詳細調査を行った A 大学 a 大学院と B 大学 b 大学院について比較をし、共通点及び相違点を明らかにするとともに、環境人材育成の状況を考察する。

3. 英国の大学院における環境人材育成プログラムの現状

1) 英国大学院の特徴

英国の修士課程は、1 年間で、9 ヶ月のコースワークと 3 ヶ月の修士論文作成により構成されている。このため、社会人が休職をしてあるいは仕事を続けながら授業を履修することも比較的容易であり、修士課程に在籍する学生における社会人の割合が高くなっている。

さらに、ほぼ全ての大学での卒業生の就職率が 90%以上と非常に高くなっている(HESA, 2009 年)。

2) 調査対象大学院の特色

A 大学は長い歴史を持つ世界のトップレベルの大学である。そのため、知の深化や概念の習得を大学の命題として、教育レベルの維持と向上に注力している。

一方で、B 大学は元々は専門家養成のための学校(ポリテクニク)で、近隣の大学の一部であったが、地域の高等教育機関のニーズの高まりによって、大学として独立を果たした経緯を持つ。そのため、現在に至るまで地域社会との密接な関係を維持している。

両大学院における環境関連プログラムの設置は、それぞれの研究科が持つ固有の学問領域を踏襲し、それに環境の要素を付加する形で行われていた。

さらに、両大学院では入学の際に、学生に特定の専門分野のバックグラウンドを求めているため、非常に多様な専門性を持つ学生が同じプログラムに在籍している。

また、調査を行った 2 大学院においても就

職率は非常に高くなっている。進路先は、研究機関や行政、企業、NGO 等であり、卒業生の多くが大学院において習得した知識や研究の成果が発揮できる就職をしている。この要因としては、以下の2点が挙げられる。

第一に、学生が修士課程に在籍している時から、企業や研究機関、NGO 等の学外組織とのつながりを持つ機会が比較的多いことである。多くの学生は、修士論文作成のためにインターンシップを行ったり、研究科が学外機関との連携の機会を設けたりと、大学と社会とのマッチングが様々な形で行われている。この連携により、大学院としては、学生に習得した知識やスキルを実社会で応用したり、将来の就職に結びつく関係構築の貴重な機会を提供でき、連携先にとっては、学生の持つ専門知識や多様な観点を活用できる上に、有能な社員獲得の機会にも成り得ることから、双方にとってメリットがある。

第二に、両大学院共に社会人学生が多いことから、就職時の強みとなる就業経験を持っていることが高い就職率に結びついていると考えられる。また、休職して修士プログラムを履修している学生は、元の職場に復帰することも多いという。

3) 調査対象大学院のプログラムの共通点

両大学院のプログラムについては、以下のような共通点が、目指すべき人材像および教育方法に関して示された。

第一に、目指すべき人材像について、a 大学院は「環境分野に関する知識や概念といった専門的基礎知識、環境問題に関する学際的視点及びコミュニケーション能力やマネジメント能力、批判的思考等のヒューマンスキル」としている。b 大学院は、「持続性に関する広い理解、多様な知識を相互連携させ、総合的に思考できる力やコミュニケーション能力、マネジメント能力といったヒューマンスキル」を要素として挙げている。このことから、

両大学院ともに、環境に係る学際的視点や専門性、コミュニケーション能力やマネジメント能力等のヒューマンスキルを兼ね備えた人材の育成を目指していると言える。

第二に、教育方法については、両大学院ともに環境に関する基礎知識や概念の教授は、主にセミナーや講義形式で実施されている。また、コミュニケーション能力や批判的思考等のヒューマンスキルは、授業中のディスカッションやディベート、発表等を通じて育成されている。特筆すべきは、多様な専門分野のバックグラウンドを持つ学生同士あるいは学生と教員が、相互に学び合うことが重視されている点である。学生が授業を通じて、学生及び教師の持つ多様な知識や異なる視点から互いの意見や見解を共有することで、環境について俯瞰的に思考する力を身につけることができるという意味で、有用な手法であると指摘できる。また、両大学院ともゲストスピーカーによる講義やフィールドワーク、現場見学等を積極的に行っており、知識と現場を連結させる努力がなされている。

4) 調査対象大学院のプログラムの相違点

プログラムの相違点に関しては、運営方法に関して以下の点が確認された。

まず、地域との連携体制について、A 大学は、大学は独立組織であるとの考えを持ち、地域においても、大学の運営に関して他の組織と協力することは行っていない。これに対して B 大学では、教育内容についての意見交換等を含むプログラムの運営全般に渡って、地域と共同することを重視しており、地域の企業や自治体等との関係強化を図ることで、時々刻々と変化する社会のニーズに柔軟に対応し、地域社会に貢献できる人材の養成を重視している。

次に、社会人の入学に関して、a 大学院では、社会人であっても、修士課程に在籍する際には、休職あるいは退職しなければならず、

修士課程の1年間は勉学のみに専念することが求められる。一方、b 大学院では、社会人が仕事を続けながら修士課程に在籍できるシステムを採用している。例えば、セメスターを通して開講されるリニアタイプと呼ばれる科目と、2週間を1科目の開講期間とするブロックタイプと呼ばれる科目の2種類によってプログラムが編成されている。このシステムにより、社会人でも短期休暇等を活用して、2年間で全ての科目を履修することが可能となっている。また、定期的に担当教員と直接面談することを条件に、遠隔ラーニングも行っている。このような工夫によって、多くの社会人学生が自身の専門性の深化や概念の習得を目的に入学することが多い。

4. 考察～環境人材育成の推進に向けて

本調査から、事例とした英国の2大学院は、環境に係る学際的視点や専門性、コミュニケーション能力等のヒューマンスキルを兼ね備えた人材の育成を目指していること、また環境に関する基礎知識等は、セミナーや講義形式で、ヒューマンスキルは、ディスカッションやディベート等によって養成されていること、学生同士や学生と教員の学び合いが重視されていることが共通点として見出された。プログラムの運営方法に関しては、相違が見られたが、各大学院が特色を活かして、社会のニーズに沿ったプログラム設計を行っていることが分かった。

以上の結果を踏まえ、日本の大学における環境人材育成に活用できる点としては、ヒューマンスキルや態度養成のための教育方法、及びプログラムの修了生が環境の知見や研究の成果を活かす就職に結びつけるための工夫が挙げられる。

教育方法については、英国の事例で見られた「授業における学び合いの環境づくり」を整えることによって、学生がより主体的に授業に参加し、環境に対する考え方の深化、環

境行動につながるモチベーションの向上に貢献できると考える。

また、日本で課題とされている環境を専攻する学生の就職については、学生の在学中に学外組織と交流する機会を提供したり、就業体験をさせるなど、継続的に学生と社会との交流の機会を設けていくことが問題解決の一助となると考えられる。

加えて、大学の特色を活かしたプログラムを開発・実施するとともに、社会のニーズを把握し、大学の強みと合致させていくことが重要である。例えば、大学院が持つ地域あるいは海外のネットワークを活用して、研修先を確保することなどが挙げられる。

現在日本では、社会に求められる環境人材のニーズを把握する手段として、産学官民の連携による環境人材育成のためのプラットフォーム「環境人材育成コンソーシアム準備会」が設立されている。このような取組により、大学による環境人材育成の推進及び育成された環境人材による持続可能な社会の実現が期待される。

付記：

本研究は、内閣府の了解を得て、平成20年度科学技術基礎調査委託「世界の環境リーダー育成状況調査」のデータを利用した。当該調査には、森下研氏、高橋正弘氏、吉成安生氏、照屋さゆり氏が参画した。

参考文献：

- 閣議決定（2007年）『21世紀環境立国戦略』
- 閣議決定（2007年）『長期戦略指針「イノベーション25」』
- 環境省（2008年）『持続可能なアジアに向けた大学における環境人材育成ビジョン ―持続可能なアジアを切り拓く次世代型人材育成に向けて―』
- Higher Education Statistic Agency (HESA), (2009) “Performance indicators in higher education in the UK 2007/08”

日本の高等教育機関における 持続可能な開発のための教育(ESD)の実施動向

Baltic21 大学プログラム(BUP)の ESD11 要素に基づく
現代 GP 関連活動の分析を通して

佐藤真久*, 菊地慶子*

SATO Masahisa*, KIKUCHI Keiko*

*東京都市大学 環境情報学部

[要約]

本研究では、社会に対して大きな役割と影響力を持つ高等教育機関(特に大学)に焦点を当て、日本の大学で実施されているESD関連プログラムの活動内容を、先進的取り組みを行っているバルト海沿岸地域環境ネットワーク(Baltic21)の大学プログラム(BUP)で開発された「ESD11 要素」を分析枠組みとして活動内容を分析することで、日本の大学における ESD プログラムの現状、可能性、課題を把握し、今後の日本の大学の ESD プログラムの充実に資する事を目的とする。結果、各大学の活動の分析結果を分類別に見たときに、「分類 II(内面的側面)」の割合が非常に少ないことが明らかになった。現行の大学の ESD プログラムの中に「内面的側面」への言及が少なかった事から今後は、学生の行動の変革を促すような内面的側面(環境倫理や体系的思考、批判的思考など)を重視した活動の充実に求められる。

[キーワード]

持続可能な開発のための教育(ESD), 持続可能な開発のための教育の 10 年(DESDE),
高等教育機関, 現代的教育ニーズ取組支援プログラム(現代 GP),
バルト海沿岸地域環境ネットワーク(Baltic21), Baltic21 大学プログラム(BUP)

1. 研究背景と研究目的

日本の高等教育段階では、大学就学率が向上し、「高等教育のユニバーサルアクセス化」が進み、環境問題の改善にむけての専門家(環境専門家)の輩出が期待されているだけでなく、生活において環境配慮ができる人材(環境配慮型人材)の輩出や、社会構造の改善に資する人材(社会変革型人材)の輩出の期待が高まっている¹。環境省は、アジア環境人材育成イニシアティブ(ELIAS)、全国 14 か所で行われているモデル事業を実施しているほか、国連大学を通じて行われている ProSPER.Net, RCE(ESD の地域拠点)などが実施・展開されている。文部科学省では、日本の高等教育機関における持続性に配慮した教育活動を展開・支援すべく、現代的教育ニーズ

取組支援プログラム(以下、現代 GP)を実施した。また、サステナビリティ学研究連携機構(IR3S)は、5 大学の研究拠点を中心に組織され、既存の学問の枠組みでは対応することができない「持続可能性」という概念に対して、学術的研究を構築していくことを目的に活動している。

さらに、日本の高等教育機関の ESD の取り組みについて情報交換や交流を図る目的で構築された大学間ネットワーク(Higher Education for Sustainable Development, HESD)では、定期的に HESD フォーラムを開催している。フォーラムでは各大学の取り組みの進捗状況やカリキュラム、連携方策について議論されているものの、活動内容を ESD の視点から検討する議論には至っていない²。

2. 大学における「持続可能な開発のための教育(ESD)」プログラムの実施経緯

1970年代半ば以降、理工系学部特に工学部や農学部において、これまでの専門分野における環境の視点を強化し、「環境」の名称を付した学部や学科が増加している。さらに、1990年代に入ると社会科学関係の学部も環境関係の学科を新設する大学や、環境関係の科目を導入する大学も増加している。1992年のリオの地球サミットが契機となって、環境についての学習ニーズが高まり、様々なESDの取り組みが始まった。日本では1991年の大学設置基準の大綱化に伴って、全国の大学では教養部の廃止が進み、専門教育に強化した学内の組織再編にもつばら関心と力が注がれ、ESDに向けた世界の大学の動きに出遅れていた。環境問題の解決には分野横断的な対応が必要不可欠であり、既存の大学教育が特定の専門領域に特化していて、知識の深化や精緻化を図ることが中心となっていたため、その対応は十分ではなかった。そこで、1990年頃から文理融合型の横断的な科目を設置した学部・学科・研究科の創設が進められるようになった。文部科学省による現代的教育ニーズプログラム(現代GP)の開始や科学技術振興調整費によるサステナビリティ学連携研究機構の設置などにより、環境人材の育成につながる大学での横断的なカリキュラム開発が進み、また持続可能性を高度な教育・研究の場面で扱う大学間関連の組織化が進んできた。

さらに、2005年に「国連持続可能な開発のための教育の10年(DESDE)」が始まり、各大学では教育改革にESDの視点を導入する動きが活発になった。さらに、現代的教育ニーズプログラム(現代GP)のテーマの一つにも、「持続可能な社会につながる環境教育の推進」が盛り込まれ、岩手大学や立教大学を中心として、ESDに取り組む大学のネットワーク(Higher Education for Sustainable Development, HESD)が設立されており、情報交換などが積極的に行われている。しかし、ESD促進に向けた国の支援措置が充実する一方で、大

学教育におけるESD導入に関しては、ESDの大学教員への浸透、既存カリキュラムとの整合、ESD導入による教育改善の効果検証などについて不明な部分が多く、各大学がそれぞれの組織とカリキュラムの中でESDの効果的手法を模索している状況だった³。

現在、「持続可能な開発のための教育(ESD)」手法として、教養教育では知識習得を目的とした教育手法が主として採用されているのに対し一部の大学では、環境保全や持続可能性に向けた動機付けや訓練として、体験を重視したプログラムが導入されている。専門教育の中でも環境系の科目を設置している大学は現場研修や現場実習などのフィールドワーク中での環境の取扱いが多くなってきている。さらに講義、演習、グループワークやディスカッション・ディベートなどでも扱われている。専門性の習得には実体験や現場体験が効果的であるため、これらを通じて各分野と環境や持続可能性に関する専門性の獲得が期待されている⁴。また、持続可能性を中心に据えた学問の再生とともに持続可能性な社会を目指す「人づくり」という役割を果たし、地域や世界と連携したESDの取組は各大学の個性を引き出し新たな魅力を作る。その結果、大学自身の活性化や持続可能な経営にもつながる。特に、地域を拠点とすることで、過疎化や地域経済の衰退などで疲弊した地方において、ESDを通じた地域再生にも大きな期待ができるとしている⁵。しかし、実際は大学において環境に関する講義が設置されているものの、必須科目としている大学は少なく、多くが選択科目となっている。また、環境教育は知識の提供を行う講義型の授業が多く体系的な教育が行われていないと指摘されている⁶。

本研究では、社会に対して大きな役割と影響力を持つ高等教育機関(特に大学)に焦点を当て、日本の大学で実施されているESD関連プログラムの活動内容を、先進的取り組みを行っているバルト海沿岸地域環境ネットワーク(Baltic21)の大学プログラム(BUP)で開発された「ESD11要素」を分析枠組みとし活動内容を分析することで、

日本の大学における ESD プログラムの現状、可能性、課題を把握し、今後の日本の大学の ESD プログラムの充実に資する事を目的とする。

2. バルト海沿岸地域環境ネットワーク(Baltic21)

バルト海沿岸地域(BSR:Baltic Sea Region)は、デンマーク、エストニア、フィンランド、ドイツ、アイスランド、ラトビア、リトアニア、ノルウェー、ポーランド、ロシア、スウェーデンのバルト海を囲む 11 カ国から構成されている。BSR は 1970 年代から 1980 年代にかけて深刻な国境を越えた環境汚染に見舞われ、早くから環境問題に対し高い危機意識を持って対策に取り組んできた。環境問題の解決には国単位ではなく国際協力が必要であると認識していたものの、当時は政治上の理由から協力体制の構築は困難であった。冷戦終了後に設立された環バルト海諸国評議会(Council of Baltic Sea States, CBSS)は、環バルト海地域のアジェンダ 21(Baltic 21)に取組みはじめ、1998 年 11 カ国の合意により「バルト海沿岸地域環境ネットワーク(Baltic21)」を採択した。このことにより、世界で初めての持続可能な開発に向けた多国間地域の協力体制が構築された。

Baltic21 を採択したバルト海沿岸諸国では、持続可能な開発の実現に向けて教育が重要な役割を果たすことを認識し、2000 年には 11 カ国の教育大臣が集い教育の役割について議論し、スウェーデンとリトアニアをリード国として教育部門のネットワークが構築された。とりわけ、教育部門ネットワークはワーキンググループを、「(1)フォーマル教育:幼稚園から高等学校、職業教育/研修、フォーマル成人教育」、「(2)高等教育:大学、専門学校、技術専門学校」、「(3)ノンフォーマル教育:成人教育」の 3 つに分け、ESD に関する議論が展開された。ワーキンググループは、ESD の調査報告を行い、2002 年には BSR 諸国の教育大臣により、「環バルト海地域における持続可能な開発のための教育にむけたアジェンダ 21(Baltic21 Education)」が採択された。

Baltic21 Education における高等教育段階の

目標として、「個々の学習者は、将来の専門家、意思決定者としての役割に関するスキルと能力を習得する。高等教育は社会と連携した研究と教育活動を通じて、持続可能な開発に関する知識と行動能力を地域、国、国際的に広める役割を果たす」と位置付けられた⁷。

3. バルト海地域大学プログラム(Baltic University Programme, BUP)

高等教育段階では、Baltic21 Education 関連プログラムの一環として、バルト海地域大学プログラム(BUP:Baltic University Programme)が創設され、実施・展開をしている。BUP では、高等教育における持続可能な開発の基礎となる取組について理解を促進させることと、高等教育の全ての活動の効率と質を高めることを通して更なる行動を刺激し、大学としてバルト海地域の民主主義、平和構築、持続可能な開発に貢献することを目指している。

BUP はバルト海沿岸地域(BSR)の 14 カ国(アイスランド除く、環バルト海諸国評議会(CBSS)加盟 10 カ国、ベラルーシ、チェコ、スロバキア、ウクライナ)から 180 以上の大学が参加するネットワークを構築している。BUP では、バルト海地域の課題をテーマとした複数のコース⁸を開発し、会員大学で共有化しているだけでなく、教師コミュニティでの取り組み(指導マニュアル・事例の共有、教師フォーラムの創設、学校教師教育の場の提供)、学生ネットワークの構築と実施(サマーキャンプ、船の旅、学生会議など)、共同プロジェクトの実施(都市開発フォーラム、エコシステムと持続可能な農業、変革のための教育、持続可能な開発のための教育など)、などを実施展開している。持続可能な開発に関する共有コースでは、毎年 8500 人の学生が地域の持続可能な開発について学び、研究している。BUP では、バルト海沿岸地域の高等教育段階における ESD の推進・展開にむけて、ESD11 要素⁹(表 1)を開発・発表した。

4. 研究方法

本研究は、上述した「バルト海沿岸地域の環境ネットワーク(Baltic21)」のバルト海地域大学プログラム(BUP)で開発された、ESD 配慮項目 11 要素(以下、ESD11 要素)を援用し、日本の高等教育段階の ESD の取組について考察を深めるものである。ESD11 要素は、「分類 I: 背景(Context)」、「分類 II: 内面的側面(Mental Aspects)」、「分類 III: 活動(Activities)」に分類される(表 1)。

表 1: BUP が発表した高等教育における持続可能な開発のための学びにおける重要 11 要素

■分類 I: 背景 (CONTEXT)	
•	[1] 統合的手法 (Integrative Approach)
•	[2] 時間的見解 (Time Perspective)
•	[3] 空間性 (Spatiality)
■分類 II: 内面的側面 (MENTAL ASPECTS)	
•	[4] 価値の明確化 (Value Clarification)
•	[5] 体系的思考 (Systematic Thinking)
•	[6] 批判的反省 (Critical Reflection)
•	[7] モチベーションの構築 (Motivation Building)
■分類 III: 活動 (ACTIVITIES)	
•	[8] パートナースhip (Partnerships)
•	[9] 協同とコミュニケーション (Cooperation and Communication)
•	[10] 参加 (Participation)
•	[11] 能力の構築 (Competence Building)

Rohweder, L. & Virtanen, A. (2008)¹⁰に基づき筆者作成

Baltic21-BUP の ESD11 要素に基づき、文部科学省の現代 GP において、テーマ:「持続可能な社会につながる環境教育の推進」に採択された 24 大学¹¹の現代 GP のホームページ及び報告書に基づき文章分析を行った。分析フォーマットは、(1)大学名、(2)現代 GP 採択年度、(3)取組名称、(4)取組概要、(5)現代 GP 選定理由、(6)活動内容、(7)ESD11 要素、(8)関連キーワード、(9)備考(分析ノート)、(10)参考資料、と設定した。

5. 研究結果

対象とした ESD 関連プログラムを BUP の指摘

する ESD11 要素において照合を行ったところ、「統合的手法:347」と「参加:248」、「空間性:164」の要素が圧倒的に多いことが分かった。このことから分かるように対象大学の ESD 関連プログラムの活動の半数以上が「統合的手法」・「時間的見解」・「空間性」の要素を含むことが分かった。

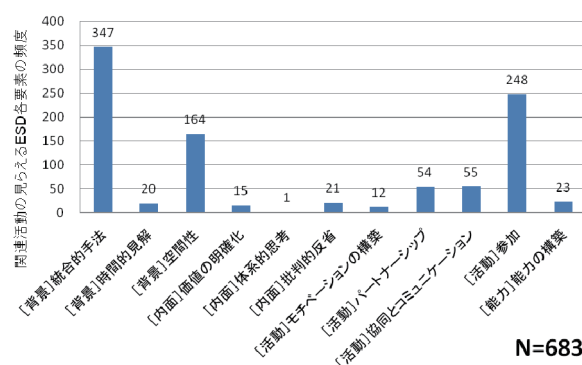


図 1: 現代 GP 参加大学に見られる活動要素割合

一方で、内面的側面(「価値の明確化:15」・「体系的思考:1」・「批判的反省:21」)が圧倒的に少ないことが分かった。中でも、全体を通して「統合的手法」、「空間性」、「参加」の要素が圧倒的に多い理由は、講義などで ESD や環境をつながりのなかで捉えながら、実際にフィールド出て体験実践することで、理論と実践の反復を目的としたプログラム構成が多く見られた。さらに、各大学の傾向として地域性、またはグローバルな視点を重要視し、さらに社会・経済・文化などに関連した環境への理解の切り口としていることが多いことがわかった。また「参加」の要素では地域のフィールド、資源(森林等)を活用しているものが多いことが分かった。一方で、背景、活動に比較し内面的側面の要素を含む活動が少ない。地域性や参加を重要視している一方で価値観や個人の内面的側面に直接アプローチするような活動は少ないと言える。または、活動の内面的側面まで報告がなされていない現状があることが分かった。

6. 考察・結論

各大学の活動の分析結果を分類別に見たときに、「分類 II(内面的側面)」の割合が非常に少な

いことが明らかになった。「分類 II(内面的側面)」には、[4]価値の明確化(Value Clarification)、[5]体系的思考(Systematic Thinking)、[6]批判的反省(Critical Reflection)、[7]モチベーションの構築(Motivation Building)、などの要素があるが、本研究を通して頻度が低い理由として、(1)活動そのものに当該要素の配慮が欠けている、(2)活動には当該要素は組み込まれているものの、うまく文書化されていない、(3)当該要素は重要であるものの、ESDの活動として重要な視点としての認識がない、などが考えられる。今後、本研究を生かした、高等教育段階のESD活動の意味づけと、価値の顕在化がますます期待される。

文部科学省による現代GPの開始を始め科学技術振興調整費によるサステナビリティ学連携研究機構の設置などにより、持続可能な社会の構築にむけた人材の育成につながる大学での横断的なカリキュラム開発が進み、また持続可能性を高度な教育・研究の場面で扱う大学間連携の組織化が進んできている。さらに、大学での環境人材の育成に向けて各大学においては、それぞれの人材育成上の目的を踏まえた上で、経済社会のグリーン化に挑戦する環境人材を育成するという観点から主体的な取り組みを進めることが期待されている。したがって、今後の大学におけるESDプログラムに対する期待は大きくなっていくにつれ、カリキュラムの内容の充実が重要となると考えられる。

現行の大学のESDプログラムの中に「内面的側面」への言及が少なかったことから今後は、学生の行動の変革を促すような内面的側面(環境倫理や体系的思考、批判的思考など)を重視した活動の充実が求められる。

¹ 筆者は、「持続可能なアジアにむけた大学における環境人材育成ビジョン第五回検討委員会」(2008年)において、「アジア太平洋地域の高等教育段階における環境教育の実施傾向と環境人材育成にむけた提案—高等教育の解放化と環境教育」を発表し、教育学の理論に基づき、異なる価値志向性を有する環境人材像を、(1)環境配慮型人材(環境配慮生活型、自由・進歩主義

的志向)、(2)環境専門家(技能習得職業型、職業・新古典主義的志向)、(3)社会変革型人材(社会批判行動型、社会批判的志向)に分類している。環境省は、持続可能なアジアの実現に必要な人材として、環境配慮型人材と環境人材を提示し、環境人材には、(1)環境・経済・社会を統合する社会・地域デザイン等の全体戦略を描き行動・実践していく環境人材、(2)自然保護や公害防止および環境管理、環境アセスメント等の技術者としての環境専門家、(3)環境以外の専門を有する各分野のリーダー(既存の組織においてまたは新しい組織を立ち上げビジネス・技術・社会構造のグリーン化に取り組む人材)、の3類型があるとしている。

² 立教大学(2009)『HESD2008 関連事業報告書サステナビリティに向けた大学教育の挑戦』、立教大学ESD研究センター、p.27.

³ 岡山大学ユネスコチェア、2007、前掲、pp.72-76.

⁴ 持続可能なアジアに向けた大学における環境教育人材育成ビジョン検討会、『持続可能なアジアに向けた大学における環境人材育成ビジョン』、環境省、p.12、2008.

⁵ 阿部治、フジ産経ビジネスアイ2008年1月24日記事.

⁶ 環境省、『アジア環境人材育成イニシアチブ』、環境省、pp.18-19、2008.

⁷ 佐々木晃子、2008、バルト海沿岸の国々によるESD推進の地域協力フレームワーク、BIOCity、pp.134-135.

⁸ 学部段階では、「環境科学」、「バルト海地域研究」、「持続可能なバルト海地域」などを開講。修士段階では、「持続可能な水管理」、「地域開発」、「環境マネジメント」などを開講。

⁹ BUPの提示するESD11要素([1]統合的手法、[2]時間的見解、[3]空間性、[4]価値の明確化、[5]体系的思考、[6]批判的反省、[7]モチベーションの構築、[8]パートナーシップ、[9]協同とコミュニケーション、[10]参加、[11]能力の構築)は、筆者の指摘しているESD10の視点([1]相互関連性の認識、[2]活動の文脈化、[3]持続可能性の原則と概念の構築、[4]環境倫理と多様な価値観の尊重、[5]多様な学習手法・高度な思考技能の活用と学び、[6]多様な教育領域での実践とかかわり、[7]協同アプローチと能力開発、[8]社会における学びの仕組みと生涯学習体系の構築、[9]国際的教育イニシアチブとの連関、[10]現実的な社会転換)と酷似しており、国境を

越えて、ESD に関するある程度の共通認識が構築されてきていることを示唆しているといえる。

¹⁰ Lisa Rohweder, Anne Virtanen, Learning For Sustainable Future, Innovative Solutions From The Baltic Sea Region, p.199, 2008.

¹¹ (1)2006 年度採択校(岩手大学, 豊橋技術科学大学, 徳島大学, 愛媛大学, 名古屋市立大学, 国学院大学, 昭和女子大学, 多摩美術大学, 大阪工業大学, 近畿大学, 鹿児島純心女子大学), (2)2007 年度採択校(北海道教育大学, 東京海洋大学, 長岡技術科学大学, 神戸大学, 岡山大学, 都留文科大学, 山口県立大学, いわき明星大学, 上智大学, 武蔵野美術大学, 立命館大学, 西日本工業大学, 沖縄大学)

ドイツにおける持続可能な開発のための教育の 10 年 (DESD) 認定プロジェクトの現状分析

金戸 哲*, 佐藤 真久**, 小堀 洋美**

KANETO Tetsu*, SATO Masahisa*, KOBORI Hiromi*

*東京都市大学大学院環境情報学研究科, **東京都市大学環境情報学部

〔要約〕本研究は、ドイツ DESD 認定プロジェクトの現状を把握する事を目的に、公式報告書を中心に文献のレビューを行なった。その結果、ドイツ DESD 認定プロジェクトには以下の 5 つの特徴が認められた。それは、(1) 国内実施計画及び国際実施計画の反映、学校外教育活動の多様なステークホルダーとの協同的实施、(2) 円滑なコミュニケーション手法としての参加型アプローチの採用、(3) 地域の状況や地域の優先事項の尊重、(4) 持続可能性の 3 領域と活動実施の関連付け、(5) ドイツ DESD 国内委員会が提示する年次テーマを活動の内容開発へ反映する事、であった。さらに、ドイツ DESD 認定プロジェクトを、国際的議論に基づく「ESD の 10 の視点」(佐藤ら, 2008) から検討すると、4 つの視点で一致が見られた。今後、ドイツ DESD 認定プロジェクトにおける各活動を ESD の 10 の視点から詳細に検討するためには、事例研究を実施する必要があると考えられる。

〔キーワード〕ドイツ, ESD, ESD の 10 年 (DESD), 環境教育, 学校外教育

1. はじめに

2000 年代、国際・地域レベルにおいて、「持続可能な開発のための教育 (ESD)」の重要性が高まっている。2002 年、国連が 2005 年から 2014 年を「持続可能な開発のための教育の 10 年 (DESD)」と宣言した。この DESD に協調し、2005 年に UNESCO が主導機関として「DESD-国際実施計画 (DESD-IIS)」を策定した。この計画下で、国連欧州経済委員会 (UNECE) は、欧州レベルでの ESD 地域戦略を策定してきた。これらの ESD 戦略構築により、ESD の重要性が国際・地域レベルで高まっている事がうかがえる。

この欧州地域において、ドイツは早期から環境教育を実施し、ESD 推進のためのリーダーシップを取りながら、1990 年代後半から国内において ESD を実践してきた。とりわけ 1998 年には連邦・諸州教育計画研究助成委員会 (BLK) が「BLK プログラム 21」を開始した。このプログラムの基本構想は、公教育制度における普通学校のカリキュラムに ESD を統合する事であった。その結果として、15 州、約 200 校、1000 名の教員、65000

名の児童が本プログラムへ参加し、現在「BLK プログラム 21」が公教育領域における新しい環境教育・ESD プログラムとして認識されてきた。

そして 2000 年代、ドイツの国家・国際機関が ESD を推進してきた。2002 年、ドイツ連邦教育研究省 (BMBF) が最初の ESD の報告書を発表し、加えて 2003 年には、ドイツ UNESCO 国内委員会 (DUK) が、DESD の中心的目標を伴った基準となる重要な文章、「ハンブルグ宣言」を採択した。2004 年 3 月には DUK がドイツにおいて DESD 国内委員会を招聘し、同年 5 月にはドイツ国会において州政府の持続可能性戦略の一部として、DESD の国内実施計画の開発を始める事が全会一致で採択された。

これらのイニシアティブに伴い、多様な教育領域の中で ESD の協同的活動の重要性が高まった。2005 年、「BLK プログラム 21」の継続プログラムとして「Transfer21」が公教育領域で開始し、同時に多様な教育領域における ESD 活動を推進する目的で、ドイツ UNESCO 国内委員会がドイツ DESD 認定プロジェクトを開始した。

2. 研究目的

本研究では、多様な教育領域での ESD 活動を対象としたドイツ DESD 認定プロジェクトを対象として、その現状を把握する事を目的とする。この現状把握に基づき、国際的議論に基づく ESD の要素抽出と特徴把握を通じ、ドイツの ESD 活動のあり方に検討を加える。

3. 研究方法

本研究では、主にドイツ DESD 認定プロジェクトの公式報告書「Learning Sustainability UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) Stakeholders and Projects in Germany」を中心に詳細な文献レビューを行ない、実施主体、教育レベル、活動領域、の 3 つの側面からドイツ DESD 認定プロジェクトの傾向を分析し、現状把握を行なった。また、ドイツ DESD 認定プロジェクトの現状を分析するにあたり、佐藤ら(2008)によって提示されている「ESD の 10 の視点」を利用した(表 1)。

表 1 ESD の 10 の視点とそのキーワード

10 の視点	キーワード*
(1) 相互関連性の認識	- 環境的、社会的・文化的、経済的な問題の相互関連性・相互依存関係について理解を図る「事象間の関連性の認識(つながりの認識)」 - 多様な組織・ステークホルダー間の連携、世代間・世代内の関わりといった「主体間の関連性の認識(かかわりの認識)」
(2) 活動の文脈化	- 精神的、文化、歴史と関連付けた「地域的な文脈化(深まりの認識)」 - グローバリゼーションや市場経済と関連付けた「世界的な文脈化(ひろがりの認識)」
(3) 持続可能性の原則と概念の構築	- 生態学的持続可能性、社会的公正、文化的・精神的持続可能性 - 進展していく持続可能性という概念の本質に対応 - 協同的・価値創造型の学習・教育実践の重要性
(4) 環境倫理と多様な価値観の尊重	自分自身の価値観、社会の価値観、世界中のさまざまな人々が有する価値観を理解

	- 自分自身の価値観を認識する技能、個人の価値観を持続可能性という文脈のなかで評価する技能 - 地域に根ざし、文化的にも適切な価値観を創造する事
(5) 多様な教育手法と高度な思考技能の活用と学び	- システム思考、未来志向型思考、批判的思考、課題解決能力 - 参加型、対話型の学習と教授による協同的で価値創造型の「知の獲得・連結」 - 時間軸や相互関連性の認識、理論と実践の反復(アクション・リサーチや参加型評価)
(6) 多様な教育領域での実践とかかわり	- 持続可能な開発のための 4 つの目的: (1) 質の高い基礎教育へのアクセスを向上させる, (2) 既存の教育プログラムの新たな方向付け, (3) 人々の理解と認識の向上, (4) 訓練の提供 - 公教育, ノンフォーマル教育, インフォーマル教育(+職業教育)における実践と関連性
(7) 協同アプローチと能力開発	- 効果的コミュニケーションと協同アプローチ - リーダーシップとコーディネーション - 個人のみならず、組織能力や市民能力の開発
(8) 社会における学びの仕組みと生涯学習体系の構築	- 基本的人権としての「学習へのアクセス」 - 学習理念: (1) 知ることを学ぶ, (2) 為す事を学ぶ, (3) 共に生きる事を学ぶ, (4) 人間として生きる事を学ぶ - 変容する事を学ぶ - 個人と社会が変容するための学習を意識化
(9) 国際的な教育イニシアティブとの連関	「持続可能な開発と教育」と「基礎教育の質の向上とアクセスの改善」 - 質の高い基礎教育 「ミレニアム開発目標(MDGs)」のプロセス、国連識字の 10 年(UNLD)の運動、万人のための教育(EFA) - 持続可能な開発という概念が教育の範疇を越えて、社会や制度の枠組みのあらゆる側面に影響を及ぼす
(10) 現実的な社会転換	変容を促す教育

*佐藤ら(2008)から抜粋したキーワード

佐藤ら(2008)の指摘する「ESD の 10 の視点」を本研究の分析へ利用する理由は、国際的に見

でも、ESD の視点を俯瞰的に整理することがほとんどなされていない中で、同「ESD の 10 の視点」は、今日の ESD の議論を踏まえ、体系的な視点を提示しているものであり、現時点で ESD 活動を考察する枠組みとして、最も参考になると考えられるからである。

4. ドイツの DESD 認定プロジェクト

4.1 公式報告書に基づく文献レビュー

ドイツ DESD プロジェクトとは、公教育・学校外教育といった多様な教育領域を対象に、「ドイツ DESD 国内実施計画(2005)」に基づき、DESD 国内委員会から 2 年間有効な認定を授与した ESD の革新的事業である。本認定プロジェクトは、多様な教育領域における ESD の協同的活動を促進する事を目的としており、現在、約 800 の活動が本認定プロジェクトとして承認されている。

この承認について、高雄(2009)は、ドイツにおける ESD 活動のポータルサイトの分析を通じて、ドイツ DESD 認定プロジェクトの認定基準を表 2 に示す 4 つの項目に分類し、6 つの要素を提示している。

表 2 ドイツ DESD 認定プロジェクトの認定基準

項目	認定基準
国家的目標	国内実施計画の 4 つの戦略目標のうち、最低 1 つに関連する事
教育的措置	ESD 的な教育を満たしている事。つまり、(1)現在と将来の生存価値の積極的な形成のために必要な能力(コンピテンシー)を育成する事、(2)参加的な考え方に配慮する事、(3)持続可能性の 3 領域(環境、社会、経済)の最低 2 つを含む事
広がり	- 外部への広報、現時点でのアプローチ可能な人数、将来アプローチされるべき人数などを説明する事 - 最低でも 1 つの地域的な有効エリアを持つ事
成果	- 最低 1 つの具体的成果物がある事 - 持続可能な発展のために必要なポジティブな成果(意識形成、資源節約など)が詳述されている事

高雄(2009)に基づき筆者作成

ドイツ DESD 認定プロジェクトでは、「ドイツ DESD 国内実施計画(2005)」の 4 つの目標、(1)活動の発展と集約、よい事例の広範囲への発信(モデルプロジェクト)、(2)ESD の関係者間のネットワーク化、(3)ESD の一般の人への認知の向上、(4)国際的な協力の強化、のうち少なくとも 1 つの目標を含む必要があると指摘されている。このことから、本プロジェクトの特徴として、表 2 に示す国家規模の戦略をプロジェクトへ反映させる重要性が強調されている事を挙げる事ができる。

一方、本認定基準における「教育的措置」の項目では、ESD としての教育的措置を尊重している。この認定基準の中で、(1)現在と将来の生存価値の積極的な形成のために必要な能力育成、(2)参加型アプローチ、(3)持続可能性の 3 領域(環境、社会、経済)間の関連性を尊重することの重要性が指摘されている。加えて本認定基準の「広がり」の項目では、外部への広報、アプローチ可能な人数、すなわちステークホルダー間の協力が示され、地域的文脈の尊重が示された。そして認定基準の「成果」の項目では、具体的な結果とともに現実的な社会転換に向けた社会的影響を提示している。総じて、これらの基準では、DESD-IIS の記述との連動がうかがえる。

これらの認定基準による特徴に加えて、ドイツ UNESCO 国内委員会による公式報告書「Learning Sustainability UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) Stakeholders and Projects in Germany」(Leicht, *et al*, 2006)に基づく文献調査の結果から、いくつかの傾向が見られた。第一に、多様な活動テーマの領域が実践に包含されている事が明らかになった(Box.1)。この主要な要因は、ドイツ DESD 認定プロジェクトの認定基準において、持続可能性の 3 領域の内 2 つが、活動の実施に関連付けられている事、が挙げられる。もう 1 つの理由としては、一般市民の参加を促し、実施主体間の連携を生み出す事を目的として、ドイツ DESD 国内委員会が年次テーマを設定している事が挙げられる。

Box.1 ドイツ DESD 認定プロジェクト 活動領域一覧

1. 環境保護(111), 2. 未来(110), 3. 気候(100), 4. エネルギー(96), 5. 消費習慣とライフスタイル(92), 6. 参加(90), 7. 天然資源と管理(85), 8. グローバリゼーション(85), 9. 政治的持続可能性(75), 10. 水(75), 11. 生物多様性(73), 12. フェアトレード(70), 13. 異文化間学習(66), 14. 文化的多様性(65), 15. 食(61), 16. 森林(58), 17. 健康(58), 18. ローカル・アジェンダ 21(57), 19. 世代間公平(53), 20. 社会的コミットメントとボランティア(51), 21. 交通と輸送(48), 22. 貧困の削減(48), 23. 倫理(47), 24. 企業の責任(43), 25. 評価(42), 26. 都市・農村開発(40), 27. 人権(39), 28. ジェンダー(38), 29. 研究(36), 30. メディア(35), 31. 住まい(34), 32. 移民(34), 33. 農学(32), 34. 平和(29), 35. 芸術(25), 36. インターネット(25), 37. 生徒企業(22), 38. 技術(20), 39. 宗教(17), 40. ボランティア年(17), 41. 金融(消費者)教育(14), 42. スポーツ(11)

Leicht, *et al.* (2006)に基づき筆者作成

※括弧内はプロジェクト数

次に図1は、ドイツDESD認定プロジェクトの活動領域に対するプロジェクト数を示す。図1の活動領域の番号はBox.1の番号と対応している。図1より、上位10の活動領域(括弧内はプロジェクト数)は、1. 環境保護(111), 2. 未来(110), 3. 気候(100), 4. エネルギー(96), 5. 消費習慣とライフスタイル(92), 6. 参加(90), 7. 天然資源と管理(85), 8. グローバリゼーション(85), 9. 政治的持続可能性(75), 10. 水(75), であった。この中で、1. 環境保護(111)や7. 天然資源と管理(85), 2つのテーマを採用したESD活動を実施している事が明らかになった。これらの関連性の高さは、ト部(2009)が指摘する「Bolscho *et al.*, (2007)による『資源の過剰利用に伴う環境破壊』という問題がESDの基本問題として設定されている」事と合致する。この事から、本プロジェクトも、ドイツにおけるESD活動の基本問題の設定に関する傾向と一致している事がうかがえる。

また多くのプロジェクトが2. 未来(110)のテーマを採用している事が示されており、ドイツDESD認定プロジェクトの認定基準における、「現在と将来の生存価値の積極的な形成のために必要な能力を育成すること」の項目を反映させた結果である事がうかがえる。

さらに6. 参加(90)が多く見られたことから、ドイツDESD認定プロジェクトの認定基準における「参加的な考え方に配慮すること」が実際の活動に反映されている事がうかがえる。

そして10. 水(75)が多く見られたことは、2008年の年次テーマとして「水」が選出され、それによって「水」をテーマにした教育内容の開発が進められたことをうかがわせている。

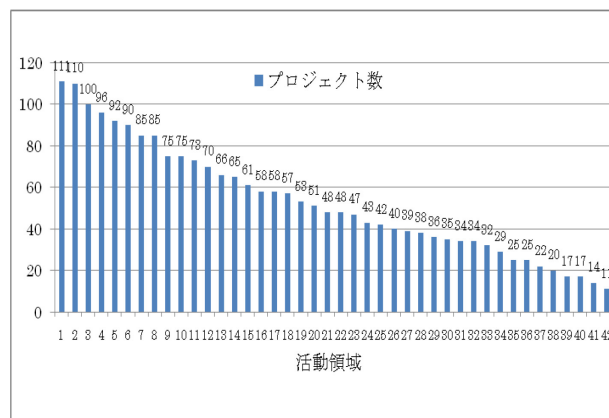


図1:ドイツDESD認定プロジェクト
活動領域に対するプロジェクト数

(Leicht, *et al.*, 2006)に基づき筆者作成

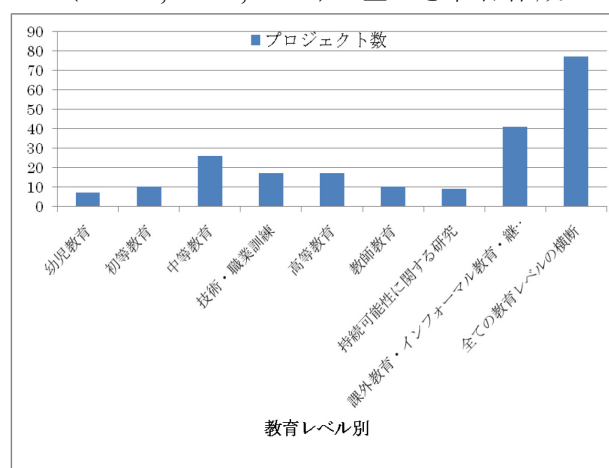


図2:ドイツDESD認定プロジェクト
教育レベル

(Leicht, *et al.*, 2006)に基づき筆者作成

図2は、ドイツ DESD 認定プロジェクトの教育レベル別のプロジェクト数を示している。プロジェクト数は多い順に、全ての教育領域の横断(77), 課外教育・インフォーマル教育・継続教育(41), 中学校(26), 高等教育(17), 技術・職業訓練(17), 小学校(10), 教師教育(10), 持続可能性に関する研究(9), 幼児教育(7)である事が明らかになった。図2より、ドイツ DESD 認定プロジェクトの活動の多くが全ての教育レベルを横断する形で実施されている事が明らかになった。その理由としては、本プロジェクトの認定基準において、現時点でのアプローチ可能な人数、将来アプローチされるべき人数などを説明する事、参加型の考え方に配慮する事、そして最低でも1つの地域的な有効エリアを持つ事、が挙げられる。これらの認定基準が、プロジェクトへ多くの学習者や企画立案者を含む地域のステークホルダーを巻き込む事につながり、結果として1つの教育領域だけでなく、多様な教育領域を含む活動の実施につながっていると考えられる。

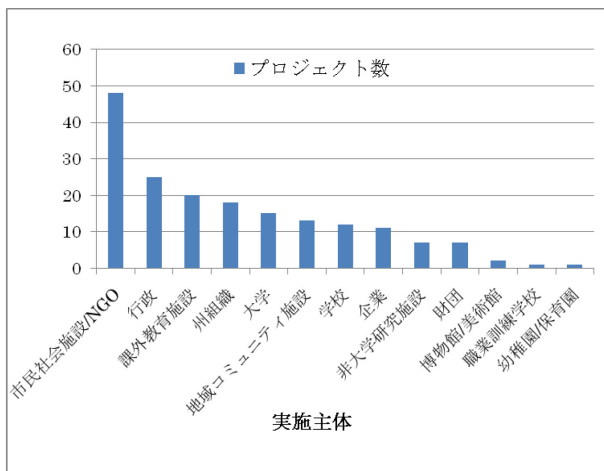


図3:ドイツ DESD 認定プロジェクト
実施主体

(Leicht, et al., 2006)に基づき筆者作成

さらに、図3はドイツ DESD 認定プロジェクトの実施主体のプロジェクト数を示している。プロジェクト数は多い順に、市民社会施設及びNGO(48), 行政(25), 課外教育施設(20), 州組織(18), 大学(15), 地域コミュニティ施設(13), 学校(12), 企業(11), 非大学研究施設(7), 財団(7), 博物

館及び美術館(2), 職業訓練学校(1), 幼稚園及び保育園(1), となっている。ドイツでは、多様な市民社会施設と NGO による学校外教育での ESD 活動が主にドイツ DESD 認定プロジェクトの下で実施されていた事が明らかになった。

以上の分析の結果、以下の5つの傾向が認められた。(1)学校外教育活動が美術館、ビジネス、産業、社会学習施設、政府高官等の多様なステークホルダーと共同しながら実施されている事、(2)参加型アプローチが円滑なコミュニケーション手法として採用されている事、(3)地域の状況や地域の優先事項が尊重されている事、(4)持続可能性の3領域の内2つが、活動の実施に関連付けられている事、(5)ドイツ DESD 国内委員会によって提示された年次テーマ領域がこの活動の内容開発に反映されている事、が挙げられる。

4.2 「ESDの10の視点」からの分析

これらの結果に基づき、佐藤ら(2008)による「ESDの10の視点」から検討すると、ドイツ DESD 認定プロジェクトが、(1)相互関連性の認識、(2)活動の文脈化、(5)多様な教育手法と高度な思考技能の活用と学び、(6)多様な教育領域での実践とかかわり、以上4つの視点と関連性を持つと考えられる。

初めに、(1)相互関連性の認識からは、ドイツ DESD 認定プロジェクトが、『環境的、社会的・文化的、経済的な問題の相互関連性・相互依存関係について理解を図る「事象間の関連性の認識(つながりの認識)」』や、『多様な組織・ステークホルダー間の連携、世代間・世代内の関わりといった「主体間の関連性の認識(かかわりの認識)」』を尊重する傾向にあることが指摘できる。とりわけ、持続可能性の3領域との関連性の尊重の点や、多様なステークホルダー間の連携及び現在と将来の生存価値の積極的な形成のために必要な能力育成の点で共通点が見られた。

次に、(2)活動の文脈化からは、ドイツ DESD 認定プロジェクトが『精神性、文化、歴史と関連付けた「地域的な文脈化(深まりの認識)」』や『グ

ローバリゼーションや市場経済と関連付けた「世界的な文脈化(ひろがりの認識)」』を尊重している傾向が見られた。とりわけ、有効な地域を有する事や地域的文脈の尊重を重視している点で共通点が見られた。

3 つ目の(5)多様な教育手法と高度な思考技能の活用と学びからは、ドイツ DESD 認定プロジェクトが参加型、対話型の学習を尊重している傾向が見られた。本認定プロジェクトの認定基準において、参加的な考え方を考慮する事が示されている事がうかがえ、(5)多様な教育手法と高度な思考技能の活用と学びとの共通点が見られた。

最後に、(6)多様な教育領域での実践とかかわりからは、ドイツ DESD 認定プロジェクトが公教育、学校外教育及びインフォーマル教育間の協働を尊重している傾向が見られた。とりわけ、(6)多様な教育領域での実践とかかわりの視点は、ドイツ DESD 認定プロジェクトで、全ての教育領域を横断して活動をしている団体が多いという点と強く関連していると考えられる。

5. 考察と結論

総じて、公式報告書を中心に文献レビューを実施した結果、ドイツ DESD 認定プロジェクトの ESD 活動にいくつかの傾向が見られた。本プロジェクトの ESD 活動は、参加型アプローチを含む多様な教育手法を活用し、持続可能性の3領域間及び多様なステークホルダー間の関連性を尊重しながら、地域で実施する傾向にある事が明らかになった。加えて、これらの傾向を佐藤ら(2008)による「ESD の 10 の視点」と照らし合わせた結果、(1)相互関連性の認識、(2)活動の文脈化、(5)多様な教育手法と高度な思考技能の活用と学び、(6)多様な教育領域での実践とかかわり、以上 4 つの視点との一致が見られた。

今後、ドイツ DESD 認定プロジェクトにおける各活動を佐藤ら(2008)による「ESD の 10 の視点」から詳細に検討するため、事例研究を実施する必要があると考えられる。それを実施する事により、

佐藤ら(2008)による「ESD の 10 の視点」の間における関連性及び ESD の進展プロセスを見る事が出来るだろう。また、佐藤ら(2008)による「ESD の 10 の視点」も ESD に関する 1 つの参考となっている理論的枠組みである事から、地域実践と国際的議論の双方から、「ESD の 10 の視点」の限界性・有効性をさらに検討する必要があるだろう。

主な参考文献

- [1] German National Commission for DESD. 2005. *German National plan for action United Nations Decade of Education for Sustainable Development*. pp.1-29.
- [2] Leicht, A. et al. 2006. *Learning Sustainability UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) Stakeholders and Projects in Germany*, German Commission for UNESCO.
- [3] 佐藤真久・阿部治・マイケル・アッチャ, 2008, 「トビリシから 30 年-アームダバード会議の成果とこれからの環境教育」, 『環境情報科学』
- [4] 高雄綾子, 2009, ドイツ ESD の理論と体制, 立教大学 ESD 研究会合配布資料.
- [5] UNESCO. 2005. *United Nations Decade of ESD (2005-14) International Implementation Scheme*. Paris; UNESCO.
- [6] ト部匡司. 2009. ドイツにおける ESD の概念に関する一考察, ESD 地理教材開発科学研究集会, pp.1-5.

持続可能な地域の担い手育成における伊勢神宮「式年遷宮」の意義

—ESD の展開に向けて—

吉川まみ*, 佐藤真久**

YOSHIKAWA Mami*, SATO Masahisa **

*川崎市環境局地球環境推進室・環境技術情報センター

**東京都市大学 環境情報学部

【要約】

2005 年にスタートした「ESD 持続可能な開発のための教育の 10 年」は中間地点を過ぎ、さまざまな取組みが展開されている一方で、既存の取組みとの違いはどのようなものかといった日常レベルでの実践や展開の中で戸惑いの声もきかれる。また、ESD はもともと日本においても既に取り組まれてきたものであるとみることにもできる。そこで、本稿では、伊勢神宮において古くから継承されてきた諸祭典のひとつ「神宮式年遷宮祭」における二十年間という「式年」（一定の期間）および市民参加の「お木曳き」の行事に着目し、それらが図らずも持続可能な担い手の育成に有益なシステムとなっていると捉える。そして、それらを意図的に持続可能な担い手の育成に還元すべく、ESD の視点からその展開の可能性を考察することを目的とする。考察の結果、グローバリゼーションが暗黙裡にもたらす速いことへの価値付けに対し、二十年という式年が「待つこと」を評価するものとして、もうひとつの時間の価値観を提示していることが見出せる。また、一般市民参加の「お木曳き」行事にみられる参加・体験が全国に開かれたことは、ローカルな固有性を保持しつつ同時にグローバルなレベルでの持続可能な地域づくりへとつなぎ、今後の ESD 展開における地域の内発性と国際的な枠組みでの外向性の接点である。

【キーワード】 式年遷宮, ESD10 の視点, 時間の価値観, 参加・体験

1. はじめに

1-1. 伊勢神宮「式年遷宮」とは

伊勢神宮は、内宮と呼ばれる「皇大神宮」と、外宮とよばれる「豊受大神宮」と、その他の別宮、摂社、末社、所管社など 100 社を超える神社の総称である。

一般的に、日本の神社には一定の期間ごとに神殿をたてかえ神体を移すという伝統的な行事があり、これを「式年遷宮」という¹⁾。伊勢神宮（以下、神宮）では、およそ 1300 年前から二十年に一度式年遷宮が行われてきた。西暦 804 年（延暦 23 年）神宮最古の文献『兩

宮儀式帳』にすでにその記録が残されている。

神宮では、「衣・食・住」のすべてが自給自足、自然の恩恵によってまかなわれ、それらは祭儀を通じて継承されている。²⁾ 食事が大事な神事とされ、「食」は毎日「日別朝夕大御神饌祭」（ひごとあさゆうおおみけさい）によって、「衣」は季節毎に「和妙」（にきたえ・絹）と「荒妙」（あらたえ・麻）の神御衣（かんみそ）を奉獻する「神御衣祭」（かんみそさい）によって、「住」は二十年ごとに「式年遷宮」によって、穀倉・高床式倉庫の原型といわれる建築様式の神殿がととのえられる。こ

これらの祭儀は、五穀豊穡を祈る「神嘗祭」(かんなめさい)や「新嘗祭」(いになめさい)とともに、日本古代の稲作文化・農耕文化を伝えるものであり、これらのなかでもとりわけ大きな祭典が「式年遷宮」である。³

用材の檜をまかなうため、大正12年から200年計画で檜の造林事業が進められ、毎年植樹が行われている。また、立て替えられたあとの古い建築材は、神宮内の他の社殿や施設に使用し、日本各地の神社に譲り渡されるなど再利用されるしくみがある。



平成25年に予定されている第62回式年遷宮の敷地

1-2 本稿の目的と方法

近年、式年遷宮を中心として継承されるこれらの植樹計画や古い建築材のリサイクルのしくみは、自給自足の「衣・食・住」とともに資源循環型システムとして注目されることが少なくない。

本稿では、特に式年遷宮の一定期間が二十年であるという時間と、式年遷宮に関する行事の一つ「お木曳き」が市民参加によって継承されてきたこと、さらに全国の希望者が参加できるように伝統行事が開かれたことに着目する。小澤が「学び」とは「文化の伝承システム」であり、豊かな自然や資源、生きられた空間を活かす場であり、学校地と生活地を統合して行く場が「地域」とであると指摘するように⁴、式年遷宮に関わる様々な祭典や行事は伊勢という地域の持続可能性を継承する装置を備えている。

そして、これらを持続可能な地域の担い手の育成にとっての、意図せざる機能的なシステムとみなし、その意義を意図的に持続可能な開発のための教育(以下、ESD)の展開に還元する可能性を考察することを目的とする。

そこでまず、なぜ、式年二十年という期間が持続可能な地域の担い手の育成にとって機能的であるのかを、地球環境問題における持続可能な開発の概念と時間との関わりをふまえ、持続可能な社会の創出における意識啓発としての教育が重視されてきた経緯から考察する。そして、佐藤らのESDの10の視点をひとつの枠組みとして、「おき曳き」の市民参加と体験、参加機会の全国拡大など、今後のESD展開における式年遷宮の諸システムの意義を考察する。

2. 持続可能な開発と式年の意義

2-1. 持続可能な開発と時間の価値観

1980年代、地球温暖化に代表されるように地球規模の環境問題が顕在化し、80年代後半にはWCED「環境と開発に関する世界委員会」による報告書『Our Common Future』が出された。その中で「持続可能な開発」とは、将来の世代のニーズを満たす能力を損なうことなく、今日の世代のニーズを満たすような開発」と定義された。このWCEDの「持続可能な開発」をめぐっては、様々な解釈と議論がなされており、森田と川島は、さまざまな定義において主張されている観点から、1.ピアス, D. に代表される「環境許容量」を重視したもの、2.ノーガード, R. に代表される「世代間の公平性」を強調したもの、3. バービー, G.らに代表される社会的正義や生活質などのより高次の観点から展開する持続可能な発展論の3つの類型に整理している。このなかで最初のピアス, D. に代表される「環境許容量」を重視したものは、「持続可能な開発」は生物多様性の保護や環境許容量の制約など自然環境的な制約条件のもとで人間活動を営むこと

を示し、持続可能な開発の条件としては、自然の再生能力の範囲内で自然を利用すること、自然の浄化能力や処理能力の範囲内で汚染物質や廃棄物を排出することであるとする⁵。能力の範囲内とは、自然資源の枯渇に関する環境問題が、人々の資源消費と資源の再生可能速度・時間との不均衡に起因することを示す。

90年代後半に入り、国連開発計画は毎年発行している「人間開発報告書」のテーマに「消費パターンと人間開発」を設定し、大量消費は環境破壊や資源の枯渇を引き起こしていることを指摘し、不均衡な消費を是正し環境に優しい消費パターンの創造を訴えている。さらに翌年の人間開発報告書では、これらの消費パターンの背景にあるものとして『グローバリゼーションと人間開発』を刊行した。ITの発達はグローバリゼーションを牽引し、モノやコト、人の大量移送と大幅な時間短縮を可能にし、さまざまな機会の創造、思想や発想の流布を通じて地球市民という連帯感や意識啓発を促進するなど多くの恩恵をもたらした一方で、貧富の格差、新しい形の犯罪や、画一化などの大きな弊害も指摘される。

こうしたグローバリゼーションが地球環境問題にもたらした弊害の根底に、時間短縮すなわち“速いことへの価値”を確立させてしまったことがあるだろう。速いことへの価値は、遅いことの無価値でもあり、さらにこのことは“待つ”ことができない人々、あるいは“待たない”行為を次々に輩出することも促す。

2-2. 持続可能性と式年 20 年の意義

伊勢神宮の式年が二十年であるという理由は、現在のところ史料でも明らかにされていないが、神宮ではこの時間の意味を、人生のひとつの区切り、技術伝承にとって合理的、神殿の耐用年数などが考えられるとする⁶。建築技術の伝承、伝統工芸の伝承は、人の知恵の伝承であり、人材育成を可能にする年数

によって人が育つのを待ち、必然的に技術伝承における知恵の知識化に“待った”をかけ、マニュアルによってではなく、人から人へと知恵が受け継がれるしくみとなっている。

自然資源の枯渇に関する環境問題が、人々の資源消費と資源の再生可能速度との不均衡がその一因であることを考えれば、速度への価値意識の形成は、地球環境問題に関わる消費パターンに対し根源的に態度形成をうながす力、グローバリゼーションが一方向的に与える速度の価値観に抗する力として、時間に関する新たな価値を付与するものである。

1. ESD10 の視点と「おき曳き」の意義

3-1. ESD と 10 の視点

1980年代後半「持続可能な開発」の概念は広く流布され、1992年リオ・サミット「アジェンダ 21」第 36 項には「持続可能な開発」における教育の必要性が謳われた。持続可能な社会の実現に向けての教育の重要性に対する認識が高まる中、1997年ギリシャ・テサロニキにおいて開催された「環境と社会に関する国際会議：持続可能性のための教育とパブリック・アウェアネス（意識啓発）」通称「テサロニキ会議」でも、「アジェンダ 21」に示されたように、持続可能な社会の実現の手段として、教育と教育による意識啓発（Public Awareness）が極めて重要であることが再確認され、「テサロニキ宣言」⁷が採択された。このなかで環境教育が「持続可能性のための教育」と表現してもかまわないと明記されたことはよく知られている⁸。

2002年のヨハネスブルグ・サミットで採択された「ヨハネスブルグ宣言」では「持続可能な開発のための教育」の具体的な実施計画の必要性が確認され、日本政府の提案によって 2005 年 1 月 1 日からの 10 年間を「持続可能な開発のための教育の十年」とすることが決定した⁹。

「持続可能な開発のための教育」は、その「実

施計画書」に示めされたように、「開発教育」「国際理解教育」「人権教育」「平和教育」「環境教育」など、既存のさまざまな教育の取り組みが相互に連携しあい、そのアプローチを拡大した。石川は、ESD の目的は、1990 年代の国際会議のそれぞれで繰り返し主張されてきたことと同じような点が繰り返されていると概括し、「社会に対するリテラシーとしての知識（あるいは知恵）と技能を持ち、市民ひとりひとりがエンパワーメントされるプロセスの重要性を説いているのであり、そこに教育の果たす役割がある」のだと述べている。

しかしながら、どのような活動をもって ESD というのか、この 10 年で何を目指し、何をゴールというのか、そもそも持続可能性とは何か、といった根本的な問いに対し ESD が求める価値観は、教育現場サイドからすれば、既存の取り組みとの違いが明確になってはおらず日常レベルでの実践という点で多くの問題があると石川は指摘している¹⁰。

一方、佐藤は、概念形成の系譜からではなく、既に ESD として展開されているプログラム及び教育実践、ESD の国内外の動向に関する一連の研究によって、ESD の定義をめぐる議論とは異なるアプローチで ESD に一つの輪郭を与えている。それは次のような ESD10 の視点に示されている¹¹。

ESD10 の視点	指摘されている関連用語
(1)相互関連性の認識	・相互関係性、相互依存性 ・事象間の関連性の認識(つながりの認識) ・主体間の関連性の認識(かかわりの認識)
(2)活動の文脈化	・地域的文脈化(精神性・文化・歴史など) ・世界的文脈化(グローバル化や市場経済)
(3)持続可能性の原則と概念化	・生態学的持続可能性、社会的公正、文化的 ・精神的持続可能性 ・進展していく持続可能性という概念の本質に対応 ・協同的・価値創造型の学習・教育実践の重要性
(4)環境倫理と多様な価値観の尊重	・自分自身の価値観、社会の価値観、世界中のさまざまな人々が有する価値観を理解

	・自分自身の価値観を認識する技能、個人の価値観を持続可能性という文脈のなかで評価する技能 ・地域に根差し、文化的に適切な価値観の創造
(5)多様な学習手法・高度な思考技能の活用と学び	・システム思考、未来志向型思考、批判的思考、課題解決能力 ・加型・対話型学習と教授による協同的で価値創造型の「知の獲得・連結」 ・時間軸や相互関連性の認識、理論と実践の反復(アクション・リサーチや参加型評価)
(6)多様な教育領域での実践とかかわり	・持続可能な開発のための 4 つ目的:(1)質の高い基礎教育へのアクセスを向上させる、(2)既存の教育プログラムの新たな方向付け、(3)人々の理解と認識の向上、(4)訓練の提供 ・ FE, NFE, IFE, (+職業教育)における実践と関連性
(7)協同アプローチと能力開発	・効果的コミュニケーションと協同アプローチ ・リーダーシップとコーディネーション ・個人能力のみならず、組織能力と市民能力の開発
(8)社会における学びの仕組みと生涯学習体系の構築	・基本的人権としての「学習へのアクセス」 ・学習理念:(1)知ることを学ぶ(learning to know), (2)為すことを学ぶ(learning to do), (3)共に生きることを学ぶ(learning to live together), (4)人間として生きることを学ぶ(learning to be) ・変容することを学ぶ(learning to transform) ・個人と社会が変容するための学習を意識化
(9)国際的教育イニシアティブとの関連	・「持続可能な開発と教育」と「基礎教育の質の向上とアクセスの改善」 ・質の高い基礎教育(Quality Basic Education) ・ミレニアム開発目標(MDGs)のプロセス、国連識字の 10 年(UNLD)の運動、万人のための教育(EFA) ・持続可能な開発という概念が教育の範疇を越えて、社会や制度の枠組みのあらゆる側面に影響を及ぼす
(10)現実的な社会転換	・変容を促す教育(Transformative Education)

佐藤真久・阿部治・マイケルアッチア, 2008

また、これら 10 の視点はそれぞれが独立したのではなく、(1) 学習プロセスと協同プロセスの連続による学習スパイラルの構築、(2) 市民性 (Citizenship) とエンパワーメント、(3) 生涯を通じて「持続可能性 (生態学的持続可能性、社会的公正、文化・精神的持

続可能性)」を追求しつづける運動的・創造的概念である¹²。

3-2. ESD 展開に向けた「おき曳き」の意義

式年遷宮は内宮と外宮の正殿をはじめ別宮や摂社などのあらゆる建物、装束等をつくりなおし、新しい建物に神体に移すこと（遷御）をいい、遷御を迎えるまでに八年間にわたり様々な関連の祭典行事が行われる。

前節で二十年の式年が人材育成を待つ時間と待つことへの価値意識の醸成のしくみとなっていることを指摘したが、井上は式年のもう一つの意味として、当時の支配者にとって神威と権力は一体のものとされ、時間の経過とともに低下する神威の高揚にとって、遷宮が好機となったのであろうと述べている¹³。これらは ESD の視点が示す文化・精神的持続可能性を活動の地域文脈化を通じて刷新されていく（視点 2）。

式年遷宮では、正殿の立替に大量の檜を必要とする。これらは宮用地で育てられているが、「おき曳き」とはそこから用材を運び込む行事で、内宮へは川曳（かわびき）で、外宮へは陸曳（おかびき）でそれぞれ御用材を曳く。川曳では、そろいの法被姿の大勢の人々が五十鈴川の中を、御用材に取り付けた綱を曳くさまは圧巻で、神聖な行事というよりは二十年に一度の庶民の祭りの様相を呈する。陸曳では、独特の大きな奉曳（ほうえい）車に御用材を乗せ、伊勢市民が大勢参加して奉曳車の綱を曳く。もともとは伊勢市民（神領民）にだけに参加が許されていた行事であったが、第六十回（昭和 48 年）の式年遷宮から、全国の人々に「一日神領民」として参加できるしくみができた。

「おき曳き」は、一般市民に対して閉じられた世界が、二十年に一度、継承の一端を担う参加・体験という行為の提供を通じ（視点 1,2,3）、市民の主体的な担い手としての意識を喚起させ、人々の連帯感を醸成し、神宮を

中心とした伊勢の持続可能性を担うことを内発的に可能にする学習プロセスと協同プロセス（視点 7）を創出する。

また、神宮という伊勢市民の文化遺産は、「おき曳き」行事の参加を全国に拡大したことによって伊勢の遺産からわたしたちの遺産へという体験・実感を提供する機会が拡大された（視点 8,10）。「おき曳き」やその他年間を通じてのさまざまな祭典や諸行事を通じての参加と体験とその機会の拡大は、地域の人々の市民性・内発性を維持すると同時に、人々のつながりを地域外へと拡大する外向性という両義性がうかがえる（視点 2）。この両義性は、日本固有の地域の持続可能性を紡ぐプロセスを国際的な枠組みでの ESD 展開に還元することで得られる接点であり、ローカルな文脈での ESD とグローバルな文脈での ESD の交わりをつくることと重なるのである（視点 9）。

4. まとめ

伊勢が一つの地域であるとともに、より広域には日本全体が一つの地域であり、また地球規模で見ればアジアという地域が存在するように、地域という場合は同時にさまざまな位相を担っており、そこはローカルであると同時にグローバルであり、部分であるとともに全体である。

このことは、式年の時間の意義や「おき曳き」行事参加の意義を、意図的に ESD 展開に還元することが、佐藤が指摘するように¹⁴、持続可能性にむけた地域実践を地域の内発性の視点から捉えるだけでなく、政策的・国際的取り組みでもある ESD との関連付けを行うことによって、より当該地域における地域活動の重要性と可能性を発信することでもあるといえる。同時に、日本型の持続可能な地域の担い手育成と、国際的なそれとの結節点を見出すことでもある。

主要な参考文献

- [1] 森田 恒幸・川島康子,「持続可能な発展論の現状と課題」,慶応義塾経済学会編,「三田学会雑誌」,Vol.85, No.4, 1993
- [2]伊勢神宮広報本部 編,「日本の源郷 伊勢神宮 第62回式年遷宮」,伊勢神宮広報本部, 2005
- [3]井上宏生,『神さまと神社—日本人なら知っておきたい八尾万の世界』,祥伝社新書, 2006
- [4]中西正幸,『神宮祭祀の研究』,国書刊行会, 2007
- [5] 皇学館大学編,『神宮の式年遷宮』(皇学館大学月例文化講座), 皇学館大学, 1986
- [6] John Urry 著, 吉原直樹監訳,『社会を超える社会学 移動・環境・シチズンシップ』(叢書ユニベルシタス), 法政大学出版会, 2006
- [7]原田信夫,『コメを選んだ日本の歴史』,文芸春秋, 2006
- [8]稲本紀昭,『三重県の歴史』,山川出版社, 2000
- [9]田村圓澄,『東アジアの中の日本古代史』,吉川弘文館, 2006
- [10]石川一喜,「「持続可能な開発のための教育の10年」—概念・背景の考察と開発教育の方向性について—」,『国際開発学研究』第5巻第2号, 拓殖大学, pp.17-32, 2006

¹ 中西,2007,pp.4-18,2005年から第62回式年遷宮の各行事が開始され,2013年には正遷宮神体の渡御)が予定されている。

² 伊勢神宮式年遷宮広報本部, 2005,pp.5-6

³ 井上,2006, pp.112-144

⁴ 小澤紀美子, 2010,「環境教育は持続可能な社会・地域づくりを目指してきた」,水環境学会誌, Vol.33 (A), No.1, pp.2-7

⁵ 森田・川島, 1993, pp.8-11/ David Pearce, 1989

⁶ 伊勢神宮式年遷宮広報本部,2005,前掲およ

び井上,2006,pp.134-137

⁷ International Conference on Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability

http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=37610&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁸ Thessaloniki Declaration

「環境と社会に関する国際会議：持続可能性のための教育とパブリック・アウェアネスにおけるテサロニキ宣言」

⁹2002年12月の第57回国連総会において満場一致で採択された。United Nations Decade of Education for Sustainable Development

¹⁰ 石川, p.17,p.26

¹¹ 佐藤真久・阿部治・マイケルアッチア, 2008, トビリシから30年:アーメダバード会議の成果とこれからの環境教育, 環境情報科学, 環境情報科学センター, Vol.37., No.2., pp.3-14.

¹² 佐藤真久, 2010,「アジア地域における持続可能性に向けた教育—当該地域活動に見られるESDの潜在性—」, 水環境学会誌, Vol.33 (A), No.1, pp.8-14

¹³ 井上,2006,pp.134-137

¹⁴ 佐藤, 2010, 前掲

大楽光明教諭による生き物をめぐる学級文化の創造—物語生成として構想される子どもの自然体験—

The Creation of the Classroom Culture about Creatures by DAIRAKU Mitsuaki

- Children's Nature Experiences Planned as a Story -

木村 学

KIMURA Manabu

國學院大學幼児教育専門学校

[要約]子どもの自然体験を考察する上で、なぜ学級文化の創造を問うのか。それは、子どもは自然とかかわる生き物の捕獲や飼育などの場面において、試行錯誤を繰り返し創意工夫を生み出す経験によって独自の文化を創造し人間形成が為されてきたからであり、こうした自然とかかわる子ども文化の創造は、市井の自然遊びが喪失している現在、学級にこそ再生の可能性があるのではないかと考えるからである。学級文化の創造という視点から子どもの自然体験を分析・考察するためには、子どもたちと実践者の日々の生活とその際の自然に対する価値変容を継続的に示すデータが必要となる。そこで本研究では、子どもたちと日々の学級生活を書き綴ってきた小学校教諭・大楽光明の学級通信の実践を、学級文化創造の手がかりとして分析を試みたい。

[キーワード] 学級文化 物語生成 自然体験

1. はじめに

本稿では、まず「子ども文化」に関する所論を整理し、子ども集団の文化の創造という側面から自然体験が構想される必要を述べる。そして、学級文化の創造がいかんにして実現可能となるのか、大楽の教育実践の分析によって検証する。大楽の2006年度の学級通信を資料として、生き物に関する言葉を全て抜粋し、ドキュメント分析を行う。学級通信には、カマキリ、ヤモリ、コオロギ等の捕獲や飼育をめぐる子どもたちの言葉や、それに呼応する教師の言葉が掲載されており、そこに子どもたちと教師の絶え間ない相互応答的なコミュニケーションの軌跡が浮かび上がってくる。本稿の分析を通して、子どもと教師の物語生成として構想される自然体験の在り方を提示したい。

2. 研究背景

我々人間は、身の周りの事物に対して意味づけをしないではいられない存在であり、自然という対象についても、それが人間との関連でどのような価値を有しているかという視点から捉え直され、人間の世界のものとして組み入れられる(池上 1984)。子どもの自然体験を考えた場合、子どもは身体と外界の相互作用によって自然とかかわり、自然への意味づけが為され個々人の生活世界が形成されと考えら

れる。子どもたちの自然体験や遊びは、そこに自然の変化や不思議さを見出す楽しみによって、子どもたち独自の文化として伝承され創造されてきたものである。藤本(1985)は、「子ども達によって習得されたり、創りだされたりした子ども達固有の生活様式であって、子ども達の間に分有され、伝承されているもの」を「子ども文化」と呼ぶ。しかし、このような子ども集団は、もはや自然発生的に現出するものではない。子どもたちの異年齢集団は環境の変化だけでなく、子どもたちの生活時間のあり方とともに崩壊し、いまや遊びの異年齢集団はほとんど存在しない(小川 1998)。はたして我々大人は、子ども集団による文化の創造となり得る自然体験をどのように構想することができるのだろうか。元来、我が国の学級は地域共同体の「子ども組」などに見られる生活集団の機能を生かした人間関係の凝集性のもとに展開されたものであり、学級には教師と子どもたちの協同による自治と文化の創造が求められている(安井 1990)。それでは、学級の子どものうちによってどのような自然体験が展開され、学級文化が形成されるのだろうか。大楽学級の生き物をめぐる学級文化の創造のプロセスについて見てみよう。

3. 生き物とかかわる学級文化の創造プロセス

表1 サナギの発見、カブトムシの死

子どもの日記	教師の言葉
2006/5/17 <u>ぼくはなんかのさなぎを、みつけました。しかも2ひき、白色ときみどり色です。(1)ぼくは、せんせいのばしょまでいきました。そして、せんせいはふくろをくれました。ぼくは、はじめてなまでさなぎを見たのですごいとおもいました。</u> 2006/9/12 <u>ぼくの家ではカブトムシとノコギリクワガタを飼っています。ふつうのカブトムシです。(2)ふつうのカブトムシは、オスとメスが2ひきずつです。でもノコギリクワガタは、オスとメス1ひきずつです。カブトムシは、夜の間に土をほったり木をいじったりえさを食べたりしてさがそとうるさいです。ふつうのカブトムシがとんでいるのを見たことがあります。でもノコギリクワガタがとんでいるのを見たことはありません。ぼくと妹で御世話をしています。</u> 2006/9/12 <u>今日の朝、カブトムシがしんでいてがっかりしました。でも卵をうんでからしんでしまったから、しめいをはたしてからしんだということです。(3)でもたまごをうんでしんだのはいいけどメスがしんでしまったことがざんねんです。</u> 2006/9/13 <u>今日の朝カブトムシを見たら死んでいました。でももう一ひきは、生きています。交尾してたと〇〇のおじいちゃんに聞きました。だから一年たったら生まれるだろうと思っています。(4)</u> 2006/9/16 <u>2,3日前からカブトムシが弱っていました。2,3日前は、いつもより、うごきがなくなっていました。けれど今日になったら、しゅ角しか動かなくなっていました。とってもかなしいです。でも、オスで長生きしたのは、これで2匹目です。でもけっこんしたメスがたまごをうんでくれました。(5)</u> 2006/9/19 <u>今日、スクスク(放課後の遊び場)に行きました。スクスクにあるカブトムシを見ていたら、メスがすなをほっているの、ぼくは、「たまごをうむのかな。」と思いました。(6)5分ほど立ったら、木の下にもぐってしまったのでみえませんでした。</u>	2006/5/30 全校遠足のあった17日、Y君が篠崎公園草むらから二種類のさなぎを見つけてきました。どちらもサクラの葉の表面に張りついたマユですが、色合いは白と黄緑と微妙にちがっていました。おそらくガのさなぎだろうと思われます。教室の後ろのたなにおかれて十日ほどたちますが、今のところ目立った変化はありません。(1)21日、Y君は千葉のしんせきの畑からたくさんの青虫をもってきました。「モンシロチョウ？」と大騒ぎになったのですが、どうやらそうではないようです。青虫は次々と葉を食べ大量のふんをし、強烈なおいを発します。エサの補充がないままになっていたのですが、Hさんが発見します。「センセー、Y君の青虫がさなぎになってるよ。」(2)Hさんはさっそく「しぜんのおたより」にまとめ始めるのですが、その時、とつぜん大声をあげました。青虫の入った虫かごのかべに貼りついたさなぎをスケッチしていて、虫かごのふたのうらにたくさんのさなぎが貼りついていたことに気付いたのです。たくさんの青虫はたくさんのさなぎに変身していました。個々から、いったいどのような成虫がでてくるか。今のところ変化はありません。昆虫は、卵→よう虫→さなぎ→成虫という成長をしますが、バッタなどの仲間は、この成長のしかたとはちがいます。さて、どのように変身していくのでしょうか？(3) 2006/9/27 12日からカブトムシが死んだという日記が相次ぎました。(中略)カブトムシは初夏に生まれ、そして、今ぐらいには“しめいを果たして”死んでしまいます。でもS君、T君、O君、k君はスクスクでたまごを産むことを目にしたようです。ぜひ、新しい生命のたん生まで大切に育ててほしいものです。(4)

表1は、子どもたち一人ひとりの、サナギやカブトムシなどの生き物との関わりを示したものである。Y君は遠足のときに見つけたサナギについて、はじめて本物に出会った驚きを記している(下線1)。そして、Y君が見つけたサナギは教室に置かれることになるが、10日ほどたっても変化がないことが大楽から報告される。そして、大楽からサナギの特徴についての詳細な描写と、サナギはガになるのではないかという予想が示される。(波線1)。その後、Y君は、親戚の畑で捕まえたたくさんのおオムシを教室に持ってくる。やがてアオムシは、虫かごのふたの裏でサナギになり、Hさんはさっそくその様子をスケッチする(波線2)。

大楽からは、生き物の成長の変化について問題が出されるが(波線3)、その後、クラス内での生き物やサナギについての記述はない。二学期になり、子どもたちからは、カブトムシの飼育とカブトムシの死について報告が為される(下線2,3,4,5,6)。大楽からは、カブトムシの死によって秋が近づいてきたこと、やがてカブトムシの新たな命が生まれることを期待する言葉が示される(波線4)。この段階では、子どもたち個人による生き物の成長の変化への期待や、生き物の命の喪失と落胆、誕生と期待といった感情を読み取ることができるが、学級全体による生き物への共感や、生き物にまつわる文化の創造を読み取ることはできない。

表2 生き物係の誕生、コオロギワールドをつくろう

子どもの日記	教師の言葉
2006/9/20 <u>ぼくは、すず虫を飼っています。6月ごろタマゴからかえってそだてました。けっこう大きくなりました。色は黒です。食べ物、ナス、キュウリ、ニンジン、かつおぶし、と墨です。水もシュツ、シュツとあげています。リーン、リーンと鳴きます。羽で音がリーンと鳴ります。すず虫は、バッタなどのさなぎにならない虫の仲間です。(7)まだまだ大きくなります。</u> 2006/9/28 <u>しまった。やばい、どうしよう。メダカにエサと、電気をけすのを2回目だ。どうしよう、どうしよう。先生がけしてくれるかなあ。メダカしかないかなあ。それから生きもの係は、コオロギワールドを作んなきゃ、でも土手では、コオロギがいるはずだと思います。今度、捕まえてもってこようかな〜と思います。…でも泣き声だけでも、姿が、わかりません。これ</u>	2006/9/27 今年はどうしたことか、〇〇の花だんにショウリョウバッタを多く見かけます(中略)秋のおとずれといったら、何と言っても“虫の音”。外国の人にとっては、秋の虫の鳴き声はただの雑音としか聞こえてこないそうです。秋の虫たちをマンガにする時、よくバイオリンを持たせるが、O君の飼っているスズムシやコオロギは、バイオリンとほぼ同じ仕組みで音を出しているという。左右のこすれ合う羽の一方はヤスリのようなギザギザ、他方はマサツ片と呼ばれる硬い部分があって、それをこすり合わせているらしい。バイオリンと同じことをしているととびつくりするのだが、ひょっとすると、秋の虫の鳴き方をじっくり観察した人が、真似して作り出したのかもしれない。ところで、鳴く

からは、じみちにさぎょうをしていきたいです。(8) 2006/10/5 きょうスクスクスクールで生きものがかりなので、ずかんでコオロギのことをしらべました。(9)しらべてわかったことは、いろいろな虫のしがいを食べることだけです。キリギリスのことも分かりました。キリギリスは、たまねぎのにおいが好きだそうです。こんどコオロギをつかまえないといけないので、しかけをいきものがかりのみんなで作りたいとおもいました。(10) 2006/10/12 今日学校に行きました。そしてN君のカマキリのはいった虫かごをみると、はらだけのカマキリがおちていて、もう一びきカマキリがいておどろきました。コオロギワールドがカマキリ帝国になってしまいました。このままコオロギがいないとコオロギワールドがなくなるのでつかまえます。(11) 2006/10/12 今日ぼくはコオロギの図鑑でいろいろなことを調べました。(12)コオロギのオスとメスの見分け方は、おしりです。メスの方はまるで注射器のような針です。オスは二本の角はあるけどふさふさしています。あとコオロギはきれい好きです。それは首を伸ばして後ろ足をなめているからコオロギはきれい好き。それでコオロギがいる場所は空き地です。でもどうしても見つからないときは足で草をふみつぶすとコオロギはたまに出てきます。だから実際にやってみます。(13) 2006/10/14 今日、庭で、ナメクジをとうとう植木鉢を持ち上げたら、コオロギがオスとメスがーびきずつきました。オスはつかまえました、メスにはげられてしまいました。その後、オスにもにげられてしまいました。今、母が考えたしかけをしにかけています。入ったら学校へ持っていきたいです。(14) 2006/10/15 金曜日、H子さんとダンゴムシをさがそうとさがしたのではありません。それでバッタも見つけて弟もいっしょになってバッタをあつめました。ダンゴムシのかわりにもって行こうかなと思っています。虫かごの大きさは学校にあるのより少しでかいくらいです。バッタワールドでもいいんじゃないですか？あさってもって行ってもいいですか？(15) 2006/10/15 ヤッ！バッタつかまえた。そして、O子ちゃんとさがすことにした。ずいぶんとれました。でっかい虫かごに入れた。二回もあそんだからいっぱいとれた。さっそくへやをつくってあげることにした。なっているからコオロギになるかなと思いました。でもバッタが見つかってよかったです。コオロギワールドのよこに、おきたいなと思っているからです。(16)	
のはオスとメス、どっち？そして、それはなんのため？(5) 2006/10/3 H子さんが、最初にカードを持ってきた。「女子3人、男3人で生き物係を作ります」三の一の係が誕生した瞬間です。(6)カードにはこんなことが書かれていました。目的としては「生き物を大切にすること。三の一の目あてとのつながりは、生き物を大切にすることは友達を大切につながります。」(中略)15日の放課後、O君がエサをやるうとしていたら、H子さんが「私やったよ」「○○さんもやってみてよ・・・」それを聞いていた、ぼくが「それまづいな。エサのやりすぎは、水を腐らせるよ。メダカが死んじゃうぞ。」と声をかけます。さらに「エサをやったよっていうチェック表みたいなのがあるといいかもしれないね。考えてみてよ。」と話す。「やろう！今からやろう。」とO君を促します。(7) 2006/10/12 生きもの係が“コオロギワールド”を作ってくれました。花壇の土を入れました。ジャガイモやホウセンカが芽を出しています。ミズが一びき紛れ込んだらしいです。拾ってきたクルミやトチノミ、ドングリの実もはいつていますが、かんじんのコオロギがいません。コオロギをつかまえてきて下さい。・・・コオロギ捕まれないかなあ。できたら、オスとメスがいたらすばらしい。みんな、つかまえてきて下さいよ。(8)“コオロギワールド”の水そうの中に、一年生であるホウセンカがたくさん芽を出していますが、これからちゃんと育っていくの？こちらからも気をつけて観察していって下さい。 2006/10/21 どうしたものか、今年はコオロギがつかまらない。鳴き声はするのだが・・・先日も近くの公園から早稲田大学の構内へときがし歩いたのだが、だめでした。(9)(後略) 2006/10/25 どうしたものか、コオロギもダンゴムシもないようなのです。(10)A子さんとH子さんは、バッタを捕まえてきちゃったようで、大きな水そうに土や草を入れてもってきました。(中略)バッタ王国、うまくすると、卵を産んでくれるかもしれませんよ。バッタが死んでも、土がかわかないようにキリ吹きで水をやるようにすると。来年の夏にはたくさんバッタが出てくるかもしれませんよ。そのためには、あまり日当たりのよいところにほかないことと、やわらかな土にするためにミズを入れてやるといいですよ。カマキリ帝国の土の中にミズがいるはずですよ。移してあげて下さい。まさか“カマ王”でもミズは食べないと思います。・・・バッタ王国のこれからに期待していますね。(11)	

表2は、クラスに生き物係が誕生し、コオロギワールドをつくろうと試みる時期を示したものである。O君は家でスズムシを飼っていることと、スズムシの生態について日記に報告している(下線7)。それに応じて、教師から虫の音やコオロギの生態についてより詳細な言葉が投げかけられる(波線5)。ちょうどこの頃、メダカのエサやりをめぐって問題が発生し(波線7)、解決のために生き物係が結成される(波線6)。子どもたちによって自主的に結成された生き物係は、コオロギワールドをつくろうと試みる(波線8)。しかし、子どもたちはなかなかコオロギを捕まえることができず、図鑑などで生

態を調べたり、仕掛けを作成したりと捕獲するための試行錯誤が続く(下線8, 9, 10, 12)。コオロギを捕まえようという思いは、生き物係だけでなくクラスの他の子どもたちにも共有されていくようになる(下線11, 14)。同時に教師にとっても、コオロギを捕獲したいという思いは強くなっていくが(波線9, 10)、代わりに子どもたちはバッタを捕まえてきて、教室で飼育を始める(下線15, 16)(波線11)。この時点で、クラスの子どもたちには、生き物を捕まえて飼育しようという共通の願いが芽ばえ、学級文化の萌芽が形成されていると解釈できる。

表3 カマキリ帝国

子どもの日記	教師の言葉
2006/6/14 今日、だいどころのまどにヤモリがいました。(17)じーっと見てたらうごきました。わたしは、びっくりしました。とくになにも学校にもっていくなんで考えてはなかったんです。でも、いちおう学校にもっていきかったです。思いました。そっかヤモリモてないなと思ってたら、きゅうにまたうごいたからびっくりしました。ヤモリは、がいちゅうや、カなどたべてくれるからとてもえんぎがいいいきものです。あと	2006/10/25 コオロギワールドを作ろうということになって以来、三の一には、いろいろな生きものが登場してくる。“類は友を呼ぶ”といったとえもある

家のまもりがみです。だからわたしは、ずーつといてほしいなと思いました。

2006/6/26 今日、おばあちゃんの家のまどにヤモリがいました。(18)トカゲだと思いました。よくみたら10センチぐらいでした。お母さんに言うともかしからときどきいたそうです。図鑑で見るとヤモリは、もともと森林にすんでいたが夜光にあつまる虫を食べるために家にすみつくようになった。天井やカベのわれめにたまごをうみます。たまごは2こむ。40日から50日にたまごがかえります。

2006/10/17 今日、学校のうらの入口にいも虫がいました。(19)M君がぼうでつつくといも虫がおどりました。こんなおどりをしました。Cになって次にCのはんたいになっておどっていました。ふしぎだと思いました。M君が葉っぱでつかんでもっていききました。びっくりして、なんかいも虫おとしました。やっとかつばこのあるところにつきました。ぼくが葉っぱをもってきてふしぎないも虫をサンドイッチにしました。あと4段でのべれたのに、おとししまいました。O君とM君でもっていききました。やっとかつきました。

2006/10/18 今日、カマキリ帝国に守宮がいました。先生は三年二組の水そうに電気がついていたから消してもどって来た時に教室に入ってきたと言いましたよね。でもどうしてこんな所に・・・はい上がって来たのかな。こんどは逆にカマキリが食べられそうだと思います。キャタピー(青虫)には早くちょうになつてほしいです。(20)

2006/10/14 今日、図鑑でカマキリを調べました。(21)蝶やカブトムシは幼虫から成虫になる時、途中さなぎになって羽化して成虫になる。これを完全変態といいます。カマキリやバッタは幼虫が何回か脱皮して、その後もう羽がはえた成虫になります。またセミやトンボは幼虫の時と成虫の時の形が全然ちがうけどさなぎの状態がありません。こういう昆虫を不完全変態といいます。

2006/10/19 今日、蟻螂帝国で戦いが始まりました。蟻螂対守宮です。蟻螂が最初に襲いました。守宮は逃げ足り尻尾で反抗しました。でもさすがに蟻螂は怯まず自慢の鎌で守宮を捕まえて噛んでいききました。守宮は無残な姿で食われていました。一方、青虫キャタピーは逃げていました。(22)

2006/10/19 ぼくの教室3の1には、カマ王がいます。なぜカマ王と言うかと、他のカマキリを二ひきも、毛虫を二匹、バナナ虫を10ぴきぐらい、そしてさらに今日、ヤモリまで食べてしまいました。(23)だから、カマキリの王さま、やくしてカマ王なのです。カマ王は今日、先生がいたヤモリまで食べてしまいました。ぼくは、ぞ～っとしました。

2006/10/19 今日、ひるやすみにカマキリとヤモリがたたかっていた。(中略)ぼくは、カマキリは、バナナ虫は食うわ、はえはくうわ、めっちゃこわいことをしました。まだぶじに生きのびているキャタピーは、くわれるか生きるかしんばいです。こんどは、メスカマキリをつかまえて、カマキリで王をころして、あらたな虫で王を作りたいです。(24)(中略)でも、もう毛虫、オスカマキリ、バナナ虫、ミズ、ミニミズがたおされました。でも、ほかのオオカマキリ、どく大グモ、カエルや、そういうやつをぜったいにつかまえて、カマキリで王をたおしてみせます。でもほかの人がつかまえて、てい王にかつたら、そいつをたおしたいです。(25)

2006/10/31 今日、なんだか朝、学校にきたらカマ王がキャタピーを食べていて、みんながみにいって、私もみにいきました。どうどうキャタピーしんでしまったので、だれかがカマ王ころせ！と言ってました。かわいそうと思いました。(26)

2006/10/31 今日、朝、学校にきたら、みんなカマキリを見ているから、ぼくも見てみました。すると、キャタピー(青虫)が食べられていたのです。その時、ぼくはビックリしました。(27)20分休みにもう一度見ました。するとキャタピーが動いていました。

2006/10/31 今日、ぼくはカマキリをみました。ぼくは、びっくりしました。友だちがキャタピーが食べられたといっていたので、むしかごをみました。けどキャタピーはいませんでした。だから、かわいそうとおもいました。(28)

2006/11/1 今日の朝、学校にいきました。カマキリでい国をのぞきこむとキャタピーが食べられていました。私たちがいっしょうけんめいそだててきたのに。そのキャタピーは、M君がみつけたので、M君はかなしんでいました。カマキリは、肉しよくだなと思いました。(29)

2006/11/1 きょう学校に行ったらキャタピーが食べられていました。カマ王は、おなかから食べていました。みんなが20分休みは、まだ生きていたといっていました。でも、放課後には体の中味を食べられていたのが、生きていた時の半分にちちんで死んでいました。カマ王にかなうこん虫はいないと思いました。(30)

2006/11/1 今日また母の姉が来ました。姉が帰って家に入ろうとしたら、ドアの所に8センチぐらいのオスカメスのカマキリがいました。私はカマキリだとすると、すぐドアを少しあけて母にいいました。「いないわりばしと、ふくろちょうだい」と、言うも母はいそいでもってきました。そして、私がわりばしで、カマキリをつかまえました。それでふくろの中にいれて、家の中にあつたはこの中にいれて、その中にキャベツ、かんの中に入った水を入れてずっとかんさつしていました。(31)

2006/11/6 カマ王タナ王どっちが生きのこるのか。いろいろな昆虫を食べつくしたカマ王それに対してタナ王はどう反撃するのでしょうか。信じられな～い。なんとタナ王がカマ王を弱らせて、タナ王が勝利。カマ王おしくもむねんの敗退。でも、ちょっと悲しいです。(32)

2006/11/6 今日、朝、教室に入ってみたら、みんなが大さわぎしてた。みんなカマ王のかごのまわりに集まって中を見てた。私も何かと思つてのそのそ近づいてみたら、なんとカマ王が死んでいた。どうどうタナ王がかつた。私は心の中で少しやった～と思いました。でもカマ王がかつとは思いませんでした。家に帰って、母にその事をおしえると、母はびっくりしてました。「うそ、うちのカマキリがかつちゃつたの」と

がごとしです。ヤモリもそうでした。子ども達の帰った放課後の教室にやってきたのです。「消しゴムころりん」のあのヤモリがやって来たのかと思いましたよ。以前、H子さん、O君、Nさんがヤモリのことを書いていたけど、正直、そんなにいるのだろうかと思っていました。いるのですね。(12)つかまえて「カマキリ帝国」の水そうに入れておきました。(中略)キャタピーというのは巨大な青虫です。登場のいきさつについてはk君の日記に詳しい。「カマ王」においかけられながらも、モンゾモンゾと動き回っている。A君はちょうになれと言ってるが多分、ガになるのではないでしようか。(13)

2006/11/8 しばらく青虫キャタピーの姿を見かけませんでした。四センチ近い大きな体でモンゾモンゾと動き回る姿は可愛いもので、三の一のアイドル的存在でした。でも、こんなことでもなければ、キャタピーは「アオムシ気持ち悪い！」と言われつつつけられたことでしょうね。(14)でも、悪役「カマ王」がいました。この強烈な存在の前では、すべての虫たちは愛すべきものでした。土の中にもぐっているのだろーと思ひました。でも、生きもの係が土を掘りかえてみたところ、ヤモリ同様、くいちざれば体液がすいとられてしまったからなのか、大きな体は半分ほどにちぢんでしまっていました。(中略)そんなカマ王にも強敵が出現したのです。「タナ王」の登場です。しばらく見合ったままでしたが、近づくにつれて激しくぶつかりました。そして、なんとカマ王が横っ腹をかみつかれたのです。すぐに、体を大きくふってタナ王をふりとばしました。それから、またにらみ合いです。それからカマ王も手を出すことはありませんでした。こうして二日(木)、カマ王とタナ王はにらみ合ったまま過ごしていました。そして、三連休の明けた六日(月)ー。ついに死んでしまいました。タナ王に食べられることなく、大きなおなかを上にとさらして死んでいました。(15)「カマ王の詩」を作り、おくってあげたいと思います。すてきな葬別の詩を作つてあげましよう。

2006/11/14 (前略)カマ王の死のきっかけをつくつたタナ王の時代が始まるのかとみんなが思っていました。しかし、N君がつかまえてきた「ヒダ王」にあつという間に食べられてしまったのです。タナ王は羽を残しただけでした。あらためて自然のきびしさを目のあたりにした思ひです。しかし、さすがカマ王です。食べられることなく大きな腹を上に向け死んでいました。さすがカマキリ帝国の帝王「カマ王」です。(16)

言いました。このままぶじにそだつといいです。(33)

表 3 は、カマキリが偶然教室に侵入してきたことにより、子どもたちの生き物への関心が高まってきた時期である。大楽は、放課後に偶然教室に入ってきたカマキリ、ヤモリを捕獲し教室で飼育する。身の周りにヤモリが生息していることは、これまでも子どもたちの日記に書かれており(下線 17, 18), 大楽は、ヤモリが実際に生息しており教室にやってきたという事実を学級通信に掲載することで、ヤモリを発見した驚きを子どもたちと共有していく(波線 12)。その後、子どもたちが捕獲してきたイモムシにキャタピーという名をつけ飼育し(下線 19, 20), 大楽は、その様子を子どもとともに詳細に報告していく(下線 21)(波線 13, 14)。しかし、教

室に侵入してきたカマ王と名づけたカマキリがヤモリとイモムシを捕食してしまうことで、生き物の生存競争の事実に立ち会うことになる(下線 22)。そして、子どもたちが新たに捕まえてきたカマキリによって、カマキリ同士の生存競争がはじまり、子どもたちは、自らも生き物の闘争に参入しているかのような心情になっていく(下線 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33)。同様に大楽もその様子を詳細に報告していく(波線 15, 16)。生き物の生存競争に対する興味・関心や、生き物への痛みという感情が、学級内の子どもたちに共有されている。こうした子どもたちの共通の価値創出は、学級文化の創造と解釈できよう。

表 4 コオロギワールドの誕生 カマキリの死

子どもの日記	教師の言葉
2006/10/20 コオロギ大作戦1。コオロギは虫の死がいを食べているそうです。そこでぼくは、コオロギ大作戦を思いだしました。ペットボトルのしたのほうをきる。このなかに虫の死がい(ミズ)をいれる。コオロギが入ってくる。(34)30 分くらいいたら、ひもでひく。100 パーセントはいってるとはいえない。たまにありがいはってるかもしれない。コオロギ大作戦2。うちのほうでコオロギがないポイント。どてで、ないている。○○親水公園のあそぶところで、たまにないている。○○親水公園のいけのあたりのくさで、たまにないている。いそうなところ。うちのはたけのまわりにいそう。おじいちゃんのにわにいそう。(35)むかしは、よくえんのしたでとびはねていたと、おばあちゃんがいつてました。いまはいないと思います。夏ではなく秋になるとでてくるそうです。秋は、生き物にとって生きるのにこちよいおんどなのです。むかしはコオロギのことをキリギリスとよんでいたそうです。コオロギはバッタににている。コオロギ大作戦3。コオロギのかい方。紙のたまごパック2こ。プラスチックのカップ。土、カップにはいるくらい。ガラスのようき。たべものは、りんご、かつぶし。カップの中いがいのところには、土を入れない。できるだけひかげをつくる。はっぱもいれておいたほうがいい。めす2ひき、おす2ひき、いれればこうびできる。(36) 2006/10/31 きょう、そばが家にやってきました。な、なんとコオロギと、こうようをもってきました。コオロギは、かつしか区たかさごというところの、あきちにいたそうです。ぼくは、コオロギのなきごえをはじめてきたのでよかったのです。かわいいなきごえでした。(37)つぎのこうようは、やく10しゅるい。しゅるいは、かきのは、さくらのは、つたのは、ふじのは、なんてんのは、いちようのは、などいろいろありました。ぼくはほんとうに、そばにかんしゃです。あしたもっていきます。 2006/10/31 今日帰る時、ヒダ王にきりふきをかける時、なんか食べる物がなくなったしまったので、A子さんとT子さんと私でカマキリのエサとりをしました。(38)学校のうら、かだん、いろいろさがしました。でも、なかなかいません。すると、A子さんが、とまって「パシッ」つかめました。ちょっとあけると「パッ」ととんでいってしまいました。それから、みかんの木に行って、それをとってヒダ王のふかふかベットを作ってあげました。 2006/11/14 今日、学校に行ったらカマキリがいるケースをのぞいてみると、上にカマキリのたまごがありました。ぼくは、テレビでは見たことがありますが、本物はみたことがないのでびっくりしました。たまごからは、何びきのカマキリのあかちゃんがうまれるかたのしみです。(39) 2006/11/14 今日の朝休みにヒダ王がたまごをうみました。みてみたら、カエルのたまごみたいになっていました。生き物係さん、たいへんになるけど、がんばってそだててください。(40) 2006/11/14 今日、カマキリ帝国のヒダ王のたまごがありました。白いあわのような形をしていました。カマキリの卵の中からは多くて二百匹ぐらい、少なくても百匹のよう虫が出ます。(41)生まれた時は、きっと空気の入る穴からにげ出してしようと思います。 2006/11/14 今日、朝、教室に入ってみたらみんなが大さわぎしていました。だれかが、ヒダ王がたまごを生んだ〜と、さわいでいました。私はすぐさまかけよって、かごの中を見ました。すると、小さなあわみたいのでつまれたたまごが見えました。S君がいつていました。あれは二百匹ぐらい生まれるんじゃないと。私は心の中でそんなにいっぱいいいね〜よ〜と思いました。(42)	2006/11/8 ほろびてしまったバッタ王国にコオロギ達がはね回り、静かな鳴き声をたてています。Y君のおじいさんがつかまえてきてくれました。ようやく「コオロギワールド」が誕生しました。(17)O君が自由勉強で「コオロギ大作戦」を三回にわたってまとめてくれました。Y君、生き物係の人たち、参考にしてくまく育ててください。(18)最低気温が十度を下回ってくるようになります。そう長く生きられそうもないと思います。土を十分にしめらせるようにしましょう。そして、エサも忘れずに入れてあげてほしいですね。オスとメスがいます。す。(くわしく確かめていません。調べてみてほしいな。)たまごをうませられるといいね。(19)Y君のおじいちゃん、ありがとうございました。いい勉強ができそうです。 2006/11/21 前日、生き物係のH子さんが「せんせ、ヒダ王元気ないよ。死んじゃうの?」と話しかけました。そんな感じでした。でも、その翌日、ヒダ王が待望のタマゴを産んだのです。「おしりから白いものが出ています!」木工用ボンドのような見るからにねばり気のありそうな白い液体です。ぼくは初めてです。カマキリの産卵というものをテレビなどの映像では見たことはあるが、目の前で見るのは感動です。(20)(中略)来年の春、ここから何びき出てくるのでしょうか?ヒダ王は弱ってはきましたが、まだ動いています。そんなヒダ王にA子さんがたくさんバナナ虫を入れてあげました。でも、以前のように勢いよくカマをふりかざすこともありません。右の変色していたカマは黒くなってしまいました。どうやらくさりかけているようです。ヒダ王は産卵を終え、死をむかえるようです。(21)

表4は、コオロギワールドの誕生と、カマキリの死について描かれた時期である。なかなか捕獲できなかったコオロギをY君のおじいちゃんに捕獲してもらい(下線37)、クラスにコオロギワールドが誕生する(波線17)。大楽は、これまでO君がコオロギについて調べていたこと(下線 34, 35, 36)を学級通信に掲載して生き物係に育て方を紹介する(波線 18)。一方、生存競争に生き残ったカマキリのヒダ王は、生き物係が中心にエサをやり飼育され(下線 38)、やがてヒダ王は卵を産む(波線 20)。多くの子どもたちが、さっそく日記にヒダ王の卵のことで新しい生命への期待を書いてくる(下線 39, 40, 41, 42)大楽も、新しい生命への期待と、産卵を終え死をむかえる生き物の憐みについて報告する(波線 21)。カマキリの卵の出現は、これまでに構築されてきた生き物の生存競争に対する感情から新たな生命を期待する感情へと変容し、学級全体に共有された学級文化として継続・発展していくと解釈できよう。

4. 考察

時系列に沿って分析した結果、子どもたちの生き物をめぐる学級文化の創造プロセスは、表5の通り4つの段階に分類できる。第Ⅰ段階では、生き物とのかかわりが子どもたち個人の体験でしかなく、学級全体の活動や共有された感情を読み取ることはできない。しかし、第Ⅱ段階では、生き物の捕獲の欲求が学級全体に広がっていき、捕獲の方法を調べたり生き物の探索が始まるようになり、生き物をめぐる学級文化の萌芽を読み取ることができる。そして、第Ⅲ段階では、学級全体が生き物の凄まじい生存競争に立会い、生き物たちの闘争に代替的に参入し生き物への思いを共有していく。ここには、生き物にまつわる独自の学級文化の創造を読み取ることができよう。最後に、第Ⅳ段階では、構築された学級文化が子どもたちの共通の思いとして継続・発展されていく段階と解釈できる。以上のように大楽実践では、子どもたちが生き物と濃密にかかわり、そのことを日記に書くというインフォーマルカリキュラムの存在によって、教科教育というフォーマルカリキュラムとともに子どもたちの自然体験が構成されているのである。そして、この双方を

つないでいるものは、これまで分析・検討してきた学級通信なのであり、ヒドゥンカリキュラムとして重要な役割を果たしているといえよう。

表5 生き物をめぐる学級文化創造のプロセス

第Ⅰ段階	個人による生き物の成長への期待、生き物の喪失と生命への期待	個人の体験
第Ⅱ段階	集団による生き物の捕獲の欲求と調査・探索、生き物係の誕生	学級文化の萌芽
第Ⅲ段階	集団による生き物の生存競争への興味・関心と憐みの感情、飼育の開始	学級文化の創造
第Ⅳ段階	集団による生き物の新たな生命への期待、飼育の継続	学級文化の継続

5. おわりに

子どもたちは大楽との日記交換を通して、体験を語り、体験を深めていく。子どもたちの描いた季節の変化や生き物とのかかわりの日記は、同じようなテーマが揃うと学級通信に掲載される。学級通信というクラス共通のテーブルの上で相互応答的なコミュニケーションが展開され、ファイルに蓄積されることによってそこに物語性が付与されるのである。人はなぜ自身の経験を物語るのでしょうか。認知言語学の観点から述べるならば、人間は客観的な事実だけをコミュニケーションするのではなく、話し手自身が経験の意味を見出しつくりあげたものをコミュニケーションするのである(大堀 2004)。子どもたち一人ひとりの日記にも、各々が日常生活の中で自身にとって意味のあるものが選択して書かれている。プラマー(1991)は、日記を付けていくうちに、作者は日記が一つのまとまりを持つものであることに気付き、その考えに基づいて記載する出来事を取捨選択していくという。本研究の子どもたちも、しだいに学級文化に基づいて日記に記載する出来事を選択していったのである。大楽学級においては、子どもたちと教師が経験した出来事に共通の意味が見出されることによって、物語生成としての自然体験が展開されているのである。

引用文献

- 池上嘉彦(1984)記号論への招待 岩波新書 10 頁
 小川博久(1998)「子どもの遊びと環境の変化—変わりゆく『子どもの遊び』の意味と環境の変化—環境情報科学 27-3 22 頁
 大堀壽夫 編(2004)認知コミュニケーション論 大修館書店 275 頁
 藤本浩之輔(1985)子ども文化論序説—遊びの文化論的研究— 京都大学教育学部紀要 31 号 5-20 頁
 ケン・プラマー(1991)生活記録の社会学 光生館 28 頁
 安井一郎(1990)特別活動と人間形成 山口満編学文社 103-106 頁

**修士論文・博士論文等合同発表会
（2009 年度・関東地区）発表要旨**
※日本環境教育学会との共催

日本におけるエコツーリズム概念の認識に関する研究
 —自由連想法を用いたエコツーリズム実践者と大学生の認識構造の比較を通して—
 A study of perception of “Ecotourism” in Japan

- Comparative analysis of the cognitive structure between college students and engagers in Ecotourism business based on free association method-

小泉 真吾*, 佐藤 真久**, 小堀 洋美**

KOIZUMI Shingo*, SATO Masahisa**, KOBORI Hiromi**

*武蔵工業大学大学院環境情報学研究科 i, **東京都市大学環境情報学部

[キーワード] エコツーリズム, 定義, 認識構造, 自由連想法, クラスタ分析

1. はじめに

エコツーリズム(Ecotourism)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な拡大に伴って普及してきた新しい観光形態の概念である。幅広い分野ではほぼ一斉にエコツーリズムへの取り組みが始まり、様々な団体が各々の目的に沿ってその概念を捉えてきたため、今日ではエコツーリズムの定義は非常に多様化している。日本国内でも様々な団体が定義を提唱しており、多様な概念の捉え方がなされていると考えられる。そうした中で、2008年4月に「エコツーリズム推進法」が施行されるなど、今後さらにエコツーリズムの推進に向けた取り組みが活発化すると期待される。しかし、日本エコツーリズム協会(2009)によれば、消費者(一般市民)のエコツーリズムに対する認知度の低さが課題として指摘されており、特に若い世代(男女20代)の認知度の低さが目立っていることから、若者にとってはエコツーリズムがあまり身近でないことが分かる。

2. 研究目的と研究方法

本研究では、エコツーリズムの定義文に内在する概念の特徴を分析した上で、日本においてエコツーリズムの概念がどのように捉えられているかを把握することを目的とし、(1)国際エコツーリズム協会(TIES)の連携組織が提唱するエコツーリズム定義文の傾向分析、(2)自由連想法を用いた日本の大学生及びエコツーリズム実践者のエコツーリズム認識構造の比較分析を実施した。

自由連想法とは、回答者にある単語(刺激語)を提示し、その語から連想される単語、句、文章

などを自由記述してもらう質問手法である。畔柳ら(1997)によれば、この方法は、調査者側の意識が回答に影響しにくく、各人の先行経験から自発性と重要性の高い回答を得ることができる。

3. 調査対象

調査(1)では、2009年2月末時点でのTIES連携組織(世界11地域55団体)を対象とし、その中でも英語でエコツーリズムの定義文を掲載していた12団体から定義文を抽出した。調査(2)では、2009年10月17日(土)に開催された「第1回全国エコツーリズム学生シンポジウム2009」の参加学生及び日本エコツーリズム協会(JES)の「このガイドさんに会いたい100人プロジェクト」に認定されているエコツアーガイドを対象とした。

4. 研究結果

4.1. TIES 連携組織が提唱するエコツーリズム定義文の傾向分析

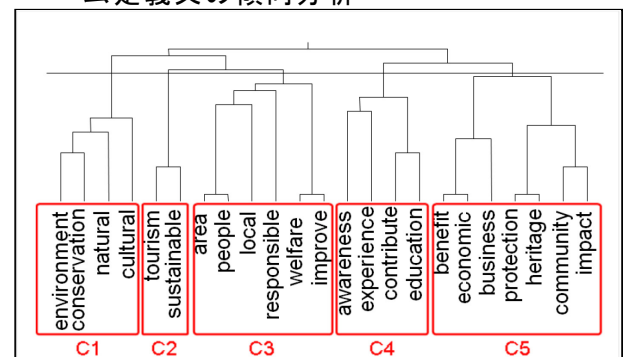


図1 TIES 連携組織が提唱する定義文のクラスタ分析により得られた樹形図(頻度3以上)

TIES 連携組織が提唱するエコツーリズム定義文で扱われていた単語の中で、出現頻度が3以上であった上位24語に対してクラスタ分析を行った結果、上記の樹形図が得られた(図1)。

単語の特徴から5つのクラスターに分けられ、第1クラスター(C1)は「環境保全」、第2クラスター(C2)は「持続可能な観光」、第3クラスター(C3)は「地域振興」、第4クラスター(C4)は「環境教育」、第5クラスター(C5)は「持続可能な経済発展」に関するグループと解釈することができた。

4.2. 自由連想法を用いた大学生及びエコツーリズム実践者のエコツーリズム認識構造の比較分析

表 1 連想語分類カテゴリーの10項目

	連想語分類カテゴリー	大学1-2年生	大学3-4年生	大学院生	実践者
1	環境に対する破壊的要因	●			
3	エコツアーに対する心理的評価	●	●		
2	ツアープログラムの内容	●	●		
4	地域資源(自然資源及び生活文化資源)	●	●	○	○
5	ステークホルダーとその関わり方		○	●	●
6	エコツーリズムに期待される成果(環境保全)	○	○	●	●
7	エコツーリズムに期待される成果(環境教育)	○	○	●	●
8	エコツーリズムに期待される成果(地域振興)		○	●	●
9	エコツーリズムに期待される成果(経済発展)			●	○
10	持続可能な観光の実現に向けた施策			○	●
記号	●・・・強く意識されていたもの ○・・・やや意識されていたもの				

筆者作成

各属性(大学1-2年生, 大学3-4年生, 大学院生, エコツーリズム実践者)ごとに, 回答頻度3以上の連想語のクラスター分析を実施した結果, 大学生と実践者のエコツーリズム認識構造には段階的な違いが見られた。回答された連想語の特徴から単語をカテゴリー分けした結果, TIES連携組織の定義文に内在した5つの枠組みをベースとし, 10項目に分類することができた(表1)。

大学1-2年生及び大学3-4年生の認識構造では, エコツアーで扱う「地域資源」や「ツアープログラムの内容」に関する連想語が主な構成要素となっていた。大学院生になると, 「地域資源」を示す単語は少なくなり, 「エコツーリズムに期待

される成果」を示す単語が多く回答された。さらに, エコツーリズム実践者の認識構造では, 「地域資源」や「エコツーリズムに期待される成果」を示す単語に加え, 「持続可能な観光の実現に向けた施策」(例: ルール, ガイドライン, 少人数制, ローインパクトなど)を示す単語が読み取れた。

5. 考察と結論

TIES 連携組織のエコツーリズム定義文に「環境保全」, 「地域振興」, 「持続可能な経済発展」, 「環境教育」, 「持続可能な観光」がという5つの枠組みが内在したことから, エコツーリズムの定義は様々な表現がされているものの, この5つが概念を構成する必須要素となっており, 定義文の多様化はどの枠組みに重点を置くかという違いによるものと考えられる。今後は5つの枠組みの中で各団体のエコツーリズムの概念を分類することで, 同じ枠組みを重視する地域が互いに情報を共有しながら事業推進を図ることできると考えられる。

大学生とエコツーリズム実践者の認識構造の比較では内容に段階的な違いが見られ, とりわけ学生間では低学年ほどエコツーリズム認識構造の構成要素が「ツアープログラムの内容」に集中していることから, エコツーリズムがもたらす地域社会への効果までを含めた概念の理解には至っていないと考えられる。本研究で調査対象とした学生は比較的エコツーリズムに関心の高い集団だったことを考慮すると, 一般学生の理解度はさらに低いと考えられる。したがって, 今後, 若い世代のエコツーリズムの認知度を高めるためには, 若い世代を対象にしたイベント等を通じて, 年齢と理解度に応じた情報提供及びエコツアー参加機会の提供が重要である。そして, 継続的に認識構造の変化をモニタリングしながら, 情報提供の内容や方法を検討することが必要である。

■主要参考文献

- 日本エコツーリズム協会, 『第5回・2008年度エコツーリズムに関する消費者ニーズ調査～消費者ニーズを踏まえたエコツーリズムの可能性～』, 日本エコツーリズム協会, 2009
- 畔柳昭雄・大隈健五, 「離島住民の生活環境に対する意識に関する研究～福岡県大島村における自由連想法を用いた意識調査～」, 『日本建築学会計画系論文集 第491号』, pp.255-262, 1997

ⁱ 2009年4月より「東京都市大学」に校名変更

ESD と内発的発展論から見た地域発展モデル構築過程に関する研究
Research on process of constructing and forming local development model
based on ESD and Endogenous Development

永宮 祐司*, 佐藤 真久**, 小堀 洋美**

NAGAMIYA Yuji*, SATO Masahisa**, KOBORI Hiromi**

*武蔵工業大学大学院環境情報学研究科 i, **東京都市大学環境情報学部

[キーワード] ESD, 内発的発展論, 開発, 地域 (性), 地域実践活動

1. はじめに

「持続可能な開発のための教育 (ESD)」と鶴見和子の内発的発展論ⁱⁱは今日の国際開発の潮流である「人間開発」志向, 持続可能な開発と密接に関連している重要な視点であり, 地域からのアプローチを提起している。そしてESDの地域からのアプローチでは, 地域住民の主体的・創造的関わりによって, 地域に根ざしたモデル構築と, それに基づく活動展開の重要性がうかがえ, 内発的発展論でも地域に根ざしたモデル構築が中心的な議論にある。以上の背景から, 本研究ではESDと内発的発展論に基づくケーススタディを通じて, 地域に根ざした発展モデル構築のプロセスとモデル構築に関わる要因を検討した。

2. 研究方法

本研究では, 地域に根ざした実践活動を展開している事例を対象として, 以下の 3 つのケーススタディ (表 1) を実施した。

表 1 ケーススタディの対象事例

【事例 1】滋賀県高島市 エコツーリズムを軸に地域の自然・文化を生かした地域実践活動を展開している
【事例 2】大分県湯布院町 住民主導でまちづくりを展開してきた先進的な地域であり, 乱開発を防止して地域の環境を守りながら, 発展への活動を行ってきた
【事例 3】山崎の谷戸 (神奈川県鎌倉市) 都市公園計画工事に対して市民活動による谷戸の自然環境保全と伝統的農文化の保全に努めてきた

筆者作成

そしてデータの収集は, 現地でのヒアリングや観察, 関連文献・資料のレビューを通じて行い, データの整理は Time-Ordered Matrix の手法を活用した活動過程の時系列整理を行うとともに, ESD と内発的発展論の理論的フレームワークを

活用した整理を行った。なお, 理論的フレームワークとして, ESD では佐藤ら (2008) の「ESD10 の視点」を用い, 内発的発展論では, 鶴見の指摘を基にした枠組みを構築し, 設定した (表 2)。これらの結果を比較検討し, 発展モデル構築のプロセスとモデル構築に関わる要因を考察した。

3. 研究結果

それぞれの地域実践では, 多様な活動展開の過程が見られた。また各事例と理論的フレームワークの視点を照合した結果, 各々の事例で見出される視点に高い共通性が見られた (表 2)。

表 2 事例と理論的フレームワークの視点との対応

		事例 1	事例 2	事例 3
ESD10 の視点	相互関連性の認識	x	x	x
	活動の文脈化	x	x	x
	持続可能性の原則と概念の構築	x	x	x
	環境倫理と多様な価値観の尊重			
	多様な学習手法・高度な思考技能の活用と学び	x		x
	多様な教育領域での実践とかかわり			x
	協同アプローチと能力開発	x	x	x
	社会における学びの仕組みと生涯学習体系の構築		x	x
	国際的教育イニシアティブとの連関			
	現実的な社会転換	x	x	x
内発的发展論	地域固有の自然生態系に適合する	x	x	x
	地域の住民の生活の基本的必要に根ざす	x	x	x
	地域の文化、伝統に根ざす	x	x	x
	外来の知識・制度などを照合する	x	x	x
	地域の人々・集団(住民)の協力によって発展の方向と筋道を自律的に創出する	x	x	x
	地域を単位とする	x	x	x
	伝統の再創造・創造	x	x	x
	担い手はキー・パースン	x	x	x
	地域の開放性・異質なものとの相互交流	x	x	x

筆者作成

4. 地域発展モデル構築過程とそれに関わる要因

本研究では地域に根ざした発展活動を創出・

展開していく過程から、4つの点が見出された。

4.1 初期モデルの構築

3事例の活動展開では、どの事例でもある段階で、活動地域の将来や活動自体の方向性についてのビジョン構築がなされていた。それをここでは初期モデルと呼びたい。そしてこの初期モデルは、キー・パースンⁱⁱⁱが地域の状況を踏まえ、地域外のモデルを参照し、発想・理論化して、構築するものであるといえる。

4.2 議論の場の存在

初期モデルの構築と前後して、3事例すべてにおいて、地域内で活動や発展の方向性を議論する場が存在している。この議論の場の存在は、初期モデルに基づく活動に地域の人々を巻き込み、それを地域に浸透させる役割と、初期モデルを地域の実情に即すかたちで調整・具体化し、地域の活動の全体的な方向性や発展の像(モデル)を生み出すための役割を果たすと考えられる。

4.3 相互関連性の認識による活動の創出

3事例共通で ESD10 の視点で指摘されている「相互関連性の認識」が内在化されており、それが活動展開に影響を与えていると考えられる。とりわけ高島、由布院の事例は、事象や問題の関連性の認識と密接に関連した形で主体間の関連性の認識がなされており、双方の認識が関連することによって地域的な文脈を踏まえた取り組みの創出が行われたと見ることができる。つまり、これらの認識自体の間にも相互関連性が見られ、事象間の相互関連性の認識と主体間の相互関連性の認識サイクルが、地域的文脈を反映し、主体間が連携した地域実践活動を行うための重要な要因及びプロセスであると考えられる。

4.4 地域の開放性と異質性のある相互交流

3事例すべてに、内発的発展論で指摘されている「地域の開放性」や「異質なものと相互交流」の存在をあげることができる。なお「地域の開放性」とは地理的環境の差に基づく、異質性のある相互交流と捉えられる。また創造につながる異質性のある相互交流という点から見ると、地域内の異質性にも注目でき、それに基づく相互交流から

も、新たな活動が創出されている。なお異質性のある相互交流における地域外との関わりと地域内での関わりという2つの側面は、異質性のレベルと相互交流のレベルで差異があると考えられる。

5. おわりに

本研究からは、地域的文脈を反映した活動において、初期モデルの構築がなされ、それが議論の場などを通じて地域で提示・展開され、実践を通じてフィードバックを得ながら、地域発展モデルが形作られていくプロセスが見出された。そして、初期モデルは活動の基底をなすものであるため、適切な初期モデルの構築が重要であると考えられる。また初期モデル構築過程の基点には、キー・パースンの存在があり、地域発展におけるキー・パースン論の意義も強力に見出された。なお地域に根ざした発展の推進に資するキー・パースン像は「地域を知り、当該地域に対して強い意識を持つとともに、地域外にも関心を払って、自身の中で地域内外の異質なものを組み合わせて発想できる創造的人間」と本研究からは位置づけられる。また初期モデルの構築以降、地域で相互関連性の認識や異質性のある相互交流によって創出される活動は、初期モデルと結びつき、地域発展モデルの一部を構成するものとなることから、これらが当該地域の社会的文脈を反映した発展モデル構築・形成にも重要であるといえる。

引用文献

- 佐藤真久, 阿部治, マイケル・アッチア, 2008, トビリシから30年—アーマダバード会議の成果とこれからの環境教育, 環境情報科学, 37-2, pp.3-14
 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』, 藤原書店
 宇野重昭, 鶴見和子, 1996, 「序章 内発的発展と外向型発展」, 『内発的発展と外向型発展—現代中国における交錯—』(宇野重昭, 鶴見和子 編), 成蹊大学アジア太平洋研究センター, pp.1-12

ⁱ 2009年4月より「東京都市大学」に校名変更

ⁱⁱ 本研究では鶴見和子の内発的発展論に焦点を置いた。内発的発展は鶴見によって「それぞれの地域の生態系に適合し、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出していくという創造的な事業」(鶴見, 1999)と特徴づけられている。

ⁱⁱⁱ キー・パースンとは、内発的発展の可能性を具現化していく鍵となる人物のこと。日本の村おこしの「仕掛け人」などがそれにあたるとされている。(宇野, 鶴見, 1996)

農山村地域の祭礼文化における口伝の役割

The Role of a “Matsuri” Oral Tradition in Collective Rural Society

山本 恵

YAMAMOTO Megumi

東京農工大学

[キーワード] 農山村、口伝、獅子舞、つながり、アイデンティティ

1. はじめに

高度経済成長やグローバル化によって、農業の機械化、輸入農作物の増大、貿易自由化等の影響により、農山村地域における人口流出が増大、過疎化の進展などの問題が生じ、日本の農山村は大きく変化したと言われている。

宮本常一は農山村地域について「この人達の生活に秩序を与えているモノは、村の中の、また、家の中の人と人との結びつきを大切にすること」¹と述べており、農山村地域の消滅は、人と人との結びつきを大切にすることといった生活のあり方を失うことになるのである。

2. 研究目的および方法

朝岡幸彦は、「グローバル化の状況下において、環境教育に求められている課題は、(中略) 私達の生き方を基本的なレベルから問い直すことである」²と述べている。これを踏まえ、本発表では、持続可能な地域づくりにおいては、人々のつながりが不可欠な要素であるとし、祭礼における口伝の過程やあり方、役割を分析することで、地域における人々のつながりを検討する。

東京都西多摩郡檜原村湯久保集落の三匹獅子舞の祭礼を対象に、獅子舞の担い手らへの聞き取り調査と担い手同士のやり取り、そして、筆者が実際に担い手として祭礼に参加したので、伝承者と被伝承者の伝承過程をもとに獅子舞における口伝の分析を行う。

3. 祭礼と口伝について

祭礼は、昔から人々の暮らしと共にあり、人々のよりどころであった。また、そうした祭礼の多くは、口伝によって受け継がれてい

る。口伝は、直接人と人が関係し合う行為であり、その過程において、地域内のつながりを担う働きをしていたのである。

4. 調査地の概要

本研究では、東京都西多摩郡檜原村湯久保集落を取り上げる。

檜原村は、東京都の中の唯一の村（島嶼部を除く）である。かつては、養蚕や林業が盛んに行われていたが、高度経済成長やグローバル化によって、これらの産業は衰退し、人口流出も増大した。その結果、昭和55年に過疎の指定を受けている。現在では、高齢化率40.5%となっている。その中における湯久保集落は、標高約600mに位置し、高齢化率47.4%を村の平均を上回っている。他集落よりも人口減少が深刻な問題になっている。しかし、湯久保集落の大きな特徴として、「新住民」の存在が挙げられる。そして、これらの新住民らが中心となり、この地に伝わる「三匹獅子舞」といわれる祭礼が維持されているのである。

5. 獅子舞について

日本における獅子舞は、「太神楽獅子舞」と「風流獅子舞」（一人立ち三匹獅子舞）の二つの系統がある。本研究では、「風流獅子舞」（以下、三匹獅子舞）を取り上げる。

三匹獅子舞は、東日本に多く分布している。獅子舞の構成は、雌獅子一匹、雄獅子二匹、花笠、笛吹き等が基本的な構成となっている。これらの構成を含め、舞の演目やその伝承方法、笛や太鼓などの音や演奏方法などに地域的な特徴があり、同じ三匹獅子舞は一つもないのである。このような地域的な特徴は、各

地域に「自分の村の獅子舞が一番」であるという誇りをもたらし、それは、地域のアイデンティティの形成に大きな役割を果たしているのである。

6. 湯久保集落の三匹獅子舞について

湯久保集落の三匹獅子舞には、二つの大きな特徴が挙げられる。まず1つ目は「他集落からの協力体制」である。これは、担い手不足により、湯久保集落だけでは、継続していくことが困難になったため、1977年より近くの2集落に協力を依頼しており、現在まで続けられている。そして、2つ目の特徴は「獅子舞廃止論からの演目の復活」である。1984年に獅子舞執行部の高齢化に伴い、獅子舞自体を辞める案が出たが、新住民を中心に反対をし、さらに、既に失われていた演目を復活させていったのである。この復活は、新住民と旧住民が直接関わり合い、協力して成し遂げたのである。

6. 三匹獅子舞の伝承過程

本研究では、2009年に初めて獅子を演じた初心者(外部者)を被伝承者として、伝承者との伝承過程を分析する。

(伝承の3つの型と3つの作業)

獅子舞における伝承の型は3つに分類することが可能である。それらは、①所作のみ、②所作と言葉、③言葉のみである。これらは、伝承者と被伝承者との間のやり取りであり、被伝承者の舞の習得度合いが上がるにつれて、①所作のみ→②言葉と所作→③言葉のみと変化していく。また、この伝承の型と共に、「伝承者同士の相互確認」「被伝承者同士の相互確認」「被伝承者の一方的な所作真似」の3つの作業が同時並行で行われ、3つの型と3つの作業が相互に作用し合いながら、舞の質が向上されていくのである。

(口伝の3特性)

三匹獅子舞から口伝の特性を3つにまとめる。

①信頼関係の醸成

獅子舞は、伝承者と被伝承者との信頼関係を

もとに口伝が成立し、その過程において、その信頼関係がさらの強化されるのである。

②「場」の共有

口伝によって、伝承者と被伝承者が「場」を共有することで、伝承者が長年培ってきた舞技や勘などの感覚的なものを共有できる。

③創造性

被伝達者は、伝承者の所作を単にコピーしているのではなく、獅子舞を「自分のもの」にするために試行錯誤や工夫を行う。個々人に工夫の余地あることは、獅子舞の「変容」と「自分で考える」ということであり、この一連の過程が、創造性である。

7. 結果と考察

(地域における口伝の特性の役割)

①信頼関係の醸成

人と人とのつながりの基盤になる信頼関係が形成され、さらにそれを強化する。

②「場」の共有

人々が、同じ「場」を共有することで、一体感が生まれる。また、その地に暮らす人々の自身存在価値やその地域の価値を再認識させ、個人・地域のアイデンティティを形成する働きを持っている。

③創造性

多様な人々の存在や価値、関わり合い方を認めていくことであり、さらに住民一人ひとりが試行錯誤や工夫をしながら、今の地域にあった生き方を見つけていくことにつながるのである。

以上の口伝によって、もたらされたものは、人々にとっての「心地よさ」となり、その地に根ざす一つの要因となるのである。

【引用・参考文献】

- 宮本常一『忘れられた日本人』岩波文庫、1984、p.289。
朝岡幸彦「持続可能な開発のための教育(ESD)における地域主義と「共」の可能性」阿部治『科学研究費補助金(基盤研究A1)研究成果報告書 持続可能な開発のための教育(ESD)に関する総合的研究』2008、p.227。

里山保全におけるコミュニティと環境教育に関する研究

— 糶谷八幡湿地保存会を事例に —

Community & Environmental Education through Satoyama Conservation:
A Case Study of the Kojiya Hachiman Marshland Preservation Society

孟 蘭

MENG LAN

東京農工大学大学院 環境教育学研究室

[キーワード] 里山保全、ローカル・コミュニティ、環境教育

1. はじめに

今日、グローバリゼーションの影響が社会全体に影響を及ぼす中、現代の環境教育理念は持続可能な社会・自然・人間の実現にまで言及されるようになってきた。

このような理念の実現のため、環境教育実践が注目され、各実践が展開される地域社会への配慮が指摘されている。環境問題や持続不可能性の問題はそれぞれの地域の固有の状況によって異なり「持続可能な地域づくり」といってもその方向性は地域ごとに決定されるべきものであり、このような環境教育実践を分析する際には、「持続不可能性の内実」「学習者のおかれている状況」そして「地域の文化的社会状況」に目配りした上で展開される教育の内容や方法を把握することの必要性が指摘されているⁱ⁾。

また、持続可能な地域づくりに向けて、人々の生活の源である里山や耕作放棄地の復元が注目されている。里山及び隣接する耕作放棄地保全の取り組みの実践例として、狭山丘陵の自然保護(保全)運動が到達点として挙げられており、「さいたま緑の森博物館」における里山保全の住民参画に関する研究として、楊惠淳(2009)ⁱⁱ⁾は住民参画の実際を分析研究し、里山保全における住民参画のモデルを構想した。楊は「さいたま緑の森博物館」の里山保全においては、様々なステークホルダーと住民参画の当事者性と主体形成の展開の重要性を指摘している。しかし、2005 年、管理体制が指定管理者制度に移

行したため、専門職員の配置がなくなり、指導者の学習支援のための専門度が不十分となり、それ以前の行政が企業やNPOとパートナーシップを構築してきた協働管理の機能が弱くなってしまったなど、いくつかの課題が挙げられている。

そして、自然資源の管理において、共有地を共同管理する地域社会をローカル・コミュニティと呼びⁱⁱⁱ⁾、糶谷八幡湿地におけるローカル・コミュニティについて、祭礼と伝統文化、さらに持続可能な人のつながりと関心度などの重要性が提起されているが、環境教育において「ローカル・コミュニティ」による実践の教育のあり方がこれまで議論されていない。

以上を踏まえて、「さいたま緑の森博物館」におけるもうひとつの地域住民中心の「糶谷八幡湿地保存会」の活動に注目したい。

2. 研究目的および方法

本研究は、ローカル・コミュニティによる里山保全の実践をとおして、この実践に展開される教育の内容や方法のあり方を分析し、地域における環境教育実践の可能性と課題を考察する。この実証として、「さいたま緑の森博物館・糶谷八幡湿地保全会」の活動に参加し、参与観察および聞き取り調査を行っている。調査を通して、地域の文化的社会的状況を把握し、保存会の会員の地域でのつながりと地域での役割を分析して、里山保全活動において展開されている教育のあり方を考察する。

3. 結果と考察

3-1 ローカル・コミュニティによる里山保全活動

里山保全は、いうまでもなく関係する様々な利害関係者の協働作業と長期的に関わる人の手入れと農業の技術が必要である。

「糶谷八幡湿地保存会」は糶谷八幡神社の伝統行事を背景とした里山の生態系保全と隣接する耕作放棄地復元の学習活動を行う地元住民を中心とするローカル・コミュニティである。

神社は宗教信仰の象徴であり、地域の人々の集まりの場となり、地域の歴史や文化と協同の意識を育てる重要な役割を担っている。

このような意味で、地域の神社を背景としてローカル・コミュニティによる活動は共同体意識を培う場や機会であり、住民の「協働」意識を育てる学習の場である。

「糶谷八幡湿地保存会」は、糶谷地区にある八幡湿地周辺の美しい自然環境を愛し永く保存するとともに自然環境への理解を深め、八幡湿地、里山の活用で、地域と学校と連携をとり昭和 30 年代頃の景観を取り戻すことと地域のコミュニケーションの場の創造、池、川の整備により貴重な生物が自然発生する保護活動を目的とし、里山保全と周辺の耕作放棄農地の復元など様々な活動に取り組んでいる。

活動のあり方を見てみると、地元住民、神社の関係者といっても、孤立した活動のわけではない。地域の関係者、利害関係者、外部と積極的ネットワークを構築しながら、NPO や学識研究者から学び、また自分たちが里山保全の実践のなかからお互いに学び合いながら、また地域の小学生にも里山を知ってもらうために体験活動を行うなど後継者の育成も視野に入れている。

しかし、このようなローカル・コミュニティ中心の保存会活動はまだ成長の途中にいるため、その持続性について、ローカル・コミ

ュニティによる学習や教育のあり方の分析と持続性、また地元住民の力量形成などの考察が求められる。

3-2 耕作放棄地の復元活動

里山の周辺には昔、水田があり、農業を営んでいたが、その後耕作放棄地になる。糶谷八幡湿地周辺は整備される以前は、不法投棄されたゴミの山で、産業廃棄物や放棄車両などが投棄されていた。行政の清掃作業や自治会をはじめとする近隣住民によるボランティアで清掃活動を行なったが、ゴミの投棄を防ぐことは困難であった。その後、様々な取り組みとボランティアの活動により里山の整備が進行し活動が成果を上げている。

保存会はまず、水田の整備として粗大ゴミの取出しから活動を行なった。現在では、耕作放棄地であった 13a の水田を復元させ、米、もち米、古代米を栽培し、その周辺にさつまいもと景観として蓮など多様なものを作っている。しかし、現在でも危険ゴミが残っている可能性もあるため、田植えのときまだ気をつける必要がある。

また湿地の適切なヨシ刈り、棚田の復元と池の栓整備、水路周辺道路、雑木林の整備などの里山を整備してきた。そして、棚田の景観が復元しつつ、様々な生き物が姿を見せるようになり、2009 年の夏はホタルが 200 匹以上も舞うなど、里山保全の成果が上げられている。。

参考文献

- i) 降旗信一、2009、「現代環境教育の見取り図」降旗信一・高橋正弘編著『現代環境教育入門』筑波書房 P17～21
- ii) 楊惠淳「里山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—」2009 年度修士論文
- iii) 永石文明「糶谷八幡湿地の自然環境と生態系」講演 2009. 6. 14

エコ・フェミニズムとしての女性運動

—アメリカ軍政下の奄美大島における名瀬市婦人会の活動を事例に—

Woman Liberation as Ecological feminism:

-Case Study of Women's Association of Naze city Under the reign of the U.S Army-

南郷 展*

NANGO Hiraku*

*東京農工大学大学院農学府共生持続社会学専攻

[キーワード] ジェンダー教育,エコ・フェミニズム,エンパワーメント,ESD

1. はじめに

1997年のテサロニキ宣言以降、環境教育における環境の概念を、人と自然の関係だけではなく、人と人との関係も含めて捉える考え方が広がりつつある。環境教育は、地球温暖化問題から平和教育やジェンダー教育までも含む総合科学に発展しつつある。その中で、近年、女性と環境についての関係が注目を浴びている。この背景には、ジェンダーの観点から生活環境や自然環境の問題を捉え、その原因の究明と問題解決を図ろうとする考え方や行動として発展してきた「エコ・フェミニズム」と呼ばれる概念の広がりがあげられる。

しかし、日本におけるジェンダー教育に関する研究の多くは、社会教育学の観点からなされてきた。近年のエコ・フェミニズム概念の広がりを受けて、環境教育学の視点から今一度ジェンダー教育を考察する必要がある。そこで、本研究ではジェンダー教育について環境教育学の視点から考察し、女性がエンパワーメントされる背景にはエコロジー運動とフェミニズム運動が内在していることを明らかにする。

2. 研究の背景

(1) 日本のエコ・フェミニズム研究の課題

日本のエコ・フェミニズム研究の課題はエコロジー運動の視点が欠落していることである。エコ・フェミニズムとは1960年代から70年代にかけて、先進諸国で同時に発生した

フェミニズム運動の影響がエコロジーに及び形成されてきた概念である。この概念には多様な議論が存在するが、どの議論においても、家父長的家族制度に対する批判については概ね一致をみている。

日本におけるエコ・フェミニズムの研究では、「エコフェミ論争」に象徴されるように、観念的な側面からの分析がなされている。

「エコフェミ論争」とは、青木やよひのエコ・フェミニズムの提唱をめぐる論争である。青木は『シリーズ・プラグを抜く』において、神話世界までを論域に取り組み「男女の対の思想」を探究する中で「女の原初的な力」の再発掘を試みた。しかし、上野千鶴子から「女性原理主義」と批判を受け、反近代主義・母性主義を導く思想だというレッテルをはられることになった¹⁾。

横山はこの「エコフェミ論争」について、「もともと生活実践的な主義主張を多く含んでいたはずのエコ・フェミニズムが『女性原理派フェミニズム』という理論に変えられたところに問題がある。青木のエコ・フェミニズムは、そもそもエコロジーとは何かという根本的な問いに対しての明確な答えが存在しない。あまりに観念論的で、アクチュアルな環境の危機に対してフェミニズムが何ができるかが全く見えてこない。」と指摘している²⁾。その上で、横山は「滋賀県のびわ湖石けん運動」に取り組む女性の姿を例に、地域内における女性の生活実践から、エコロジー運動と

フェミニズム運動の関係性について論じている³⁾。

このように、生活実践的な主張を含んだ女性運動を検証する中で、エコロジー運動とフェミニズム運動の関係性を考察していくことが求められるのである。

（２）社会教育史研究の課題—ジェンダーの視点から—

戦後の日本の公害問題や環境問題に取り組む実践の担い手の多くは女性であった。その研究蓄積は社会教育学の「婦人教育」、「婦人問題学習」、「女性問題学習」の分野において多数存在する。しかし、社会教育における女性教育研究では、「ジェンダー」という表現が1995年の第四回世界女性会議以降に使用されてきたこともあり、従来の研究において「ジェンダー」の視点が欠落している。

矢口は今後の社会教育研究の課題の一つとして『ジェンダー』という分析概念を得た現在、これまでの社会教育研究・実践に内在、外在していた性差別を構造的に把握し直し、その克服に向けた研究の再構成を図ること⁴⁾と指摘している。

このように、従来の研究蓄積を改めてジェンダーの視点から分析することが求められているのである。

3. 研究の目的

本研究の目的は、従来、社会教育学で議論されてきたジェンダー教育について環境教育学の視点から考察し、女性がエンパワーメントされる背景を明らかにすることである。

考察の対象として、戦後初期の新しい女性像を前向きに提示したアメリカ軍政下の奄美大島の名瀬市婦人会の女性運動を取り上げる。

名瀬市婦人会は、奄美大島の祖国復帰運動の中で、実生活から文化、政治活動にいたるまで多岐にわたる実践を展開しており、女性がエンパワーメントされる過程を考察するに

適した事例である。本論では、「エコ・フェミニズム」の観点から名瀬市婦人会の活動を考察する。

4. 結果と考察

名瀬市婦人会の活動はその内容によって以下の五つの活動に分類できる。第一に授産事業にみられる経済的質を高めようとした活動、第二に旧民法の廃止を求めるなど女性の地位の向上にむけた活動、第三に選挙啓蒙活動など積極的政治参加を促した活動、第四に生活座談会にみられる生活の質の向上に向けた活動、第五に祖国復帰運動という政治的課題に参加した活動である。

その活動は伝統的な性別役割分業によって形づくられた「婦人・妻・母親」という女性の立場からの運動であり、女性の地位の向上を求めるフェミニズム運動であった。とりわけ、積極的政治参加、生活の質の向上、占領下からの脱却を求めた祖国復帰運動等は環境的公正を求めるエコロジー運動でもあった。ここに、従来の家父長的家族制度に対して、新しい男性と女性関係を築き上げた、エコロジー運動とフェミニズム運動の重なり合いがみられる。

本研究において、女性がエンパワーメントされる過程には、エコロジー運動の側面とフェミニズム運動の側面をもつ双方の活動が内在していることを明らかにすることができた。今後の課題は、時代ごとに自然環境や生活環境の改善にむけて行動した女性に着目し、エコロジー運動とフェミニズム運動の関係性についての理論構築をさらに深めることである。

¹⁾ 森岡正博「エコロジーと女性」小原秀雄監修『環境思想の系譜 3』東海大学出版会 1995 p.160

²⁾ 横山道史「日本におけるフェミニズムとエコロジーの不幸な遭遇と離別」『技術マネジメント研究 6』横浜国立大学技術マネジメント学会 2007 p.25

³⁾ 同上 p.21

⁴⁾ 矢口悦子「ジェンダー」と社会教育研究における問題の所在と本書の構成」日本社会教育学会編『ジェンダーと社会教育』2001 p.9

グローバル化下における日本酪農の持続可能性に関する研究 ～マイペース酪農を事例に～

The Sustainability of Japanese Dairy Farming under Globalization : A Case Study of "My Pace" Dairy Farming

平澤舞衣子

HIRASAWA Maiko

*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] 酪農、持続可能性、学習、オルタナティブ農業

1. はじめに

日本の酪農はグローバル化の進展のなかで急速に発展してきた。しかし、規模拡大と外部資源の依存のうえに展開していた日本の酪農には酪農家の減少、それに伴う生乳生産基盤の縮小、生産病の増加など牛への負担の増加、そして悪臭問題や河川の汚染などの環境問題など様々な問題が顕在化している。

2. 研究目的および方法

日本の酪農のグローバル化は 90 年代以降も進展し、もはや個々の酪農の大規模化では日本の酪農の生産基盤の維持は困難な状況となっている。よって本研究では北海道野付郡別海町と調査地とし、画一的な酪農とは異なる、オルタナティブ農業であるマイペース酪農の学習内容、実践について、調査し、グローバル化のなかでマイペース酪農がどのような意義を持つのかを明らかにする。そこからグローバル化下における日本の酪農の持続可能性のための要因を考察する。別海町は北海道の東に位置し、町域面積 1,320.16 平方キロメートルで全国第 2 位の広さを持ち、耕地面積は 63,500ha、林野面積 54,535ha である（図 1）。人口 16,460 人のうち第 1 次産業就業者数は 3,682 人と酪農と漁業を基幹産業とする町であり、特に酪農は「パイロットファーム」、「新酪農村」などの政策によって日本最大級の酪農地帯として知られ、

日本の酪農の先進地であると同時に日本の酪農が抱える課題が散見される地でもある。そこで始まったマイペース酪農というオルタナティブな実践は日本の酪農の持続可能性を考えるために重要な提起がなされる可能性がある。



図 1

調査方法は 2009 年 4 月 26 日に開催された「酪農の未来を考える学習会」への参加、2009 年 9 月 11 日から 17 に別海町を訪れ、別海町農政課、マイペース酪農交流会メンバーへの聞き取り調査を行なった。また、マイペース酪農交流会事務局が毎月発行する交流会通信 1991 年 6 月から 2009 年 12 月号を用い、参加者の発言の分析を主とする。

3. 結果と考察

本研究ではグローバル化の進展に

よって日本の酪農の情勢が悪化するなかでも継続して行なわれているマイペース酪農の実践を追い、グローバル化下におけるマイペース酪農の意義について以下の5点に整理した。まず第1に交流会での話し合い学習によって酪農家の主体性を育成し酪農の持続可能性を模索する主体性を獲得することができる、第2に近年の飼料費の高騰によって経営が圧迫されている酪農家が多いなかでも経営管理の健全性を保つことが可能であることを示し、第3に交流会における酪農家の女性の参加によって、生活面を豊かにする活動を可能にし、地域の課題への対応にまで発展している、第4に自然循環の視点からふん尿処理などによって環境保全の可能性を示し、生産病を予防し、環境保全型の自然と共に生きる酪農家の生き方を実践している、第5に現在の酪農の最も大きな課題といえる担い手の問題も酪農家の後継者や、実習生などにマイペース酪農の精神を伝えようと模索を続け、担い手を育成している。マイペース酪農では農民としての生き方が問われており、営農は生産活動と生活を含めた個々の酪農家の生き方の表現なのである。それは酪農家の学習によって主体が形成された結果であり、農政に依拠しない自立した酪農家を形成した。マイペース酪農はグローバル化の影響を受けるなかでも持続可能性を示している。

しかし、マイペース酪農は現時点では多数を占めるには至っていない。また、大規模化が進んだ結果マイペース酪農への営農転換はより難しい状況にある。その要因は第1に周囲の農家の目を気にして経営転換が図れない。または、知らず知らずのうちに大規模化路線に引きずられてしまうこと、第2にマイペース酪農へ経営転換できる規模には上限があり、現時点でその上限を超えてしまっている酪農家が多いこと、第3には交流会の形式そのものが大人数で行なうことに適さず、また事務局の負担が大きいため、交流会の数の増加と

担える酪農家の養成が必要であること、第4にはマイペース酪農には農民の主体性を重視するあまり積極的な働きかけはしないことがある。マイペース酪農はこれまで広げることよりも参加者の営農主体としての力量を形成すること目的としていた。しかし、拡大はしていないが、これまでのグローバル化の影響によって消滅することもなかった。つまり、一定の持続可能性があるということが言えよう。酪農家が営農志向を自らの生活条件や自然条件、労働条件によってそれぞれの適正規模をもとに選択していくことが持続可能性には必要であると考えられる。生産第一ではなく、生活を第一に考え、それに見合った生産活動を行なうというこれまでとは逆の発想になる。そのためには酪農家同士が営農に関して率直に語れる場が必要である。酪農家同士のネットワークのなかで絶えず自らの営農に関して問い直しを図り、適正規模が模索されていくのである。適性規模を模索し、日本の酪農は最終的には外部資源に依存しない酪農を目指すべきである。現在の問題を根本から変えなければならない。

これまで日本の酪農は大規模化という画一的な発展を進め、政府もそのための融資制度や補助を行なってきた。しかし、今後はこれまでの大規模化一辺倒の政策ではなく、酪農家の営農志向に合わせて多様な支援が行なわれることが必要である。大規模化路線に乗らず、マイペース酪農のような小規模な酪農でも持続していける制度を行政が整備し、酪農家に営農志向の選択の幅をもたせる。それによって外部資材に依存しない独立した日本酪農を作ることができる。

自然体験活動への「ローカルな知」の位置付け
 -パッケージドプログラムの可能性と課題-
 Positioning of Ro-karuna chi in nature activities:
 Potentialities and issues of packaged program

温山 陽介

ATAYAMA Yosuke

東京農工大学大学院 環境教育学研究室

[キーワード] 自然体験活動, ローカルな知, パッケージドプログラム, ネイチャーゲーム

1. はじめに

今日、環境教育への関心の高まりとともにその実践としての自然体験活動が活発化している。2003年施行の「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」や、2008年以降に新たに公示された学習指導要領で「体験」が明記されるなど、これまでの知識偏重型の指導方法から実際に体験することによる物事の理解を重視する方向への動きがあるといえる。

「体験」を「自己と世界の応答的関係性」ⁱ⁾とみた場合、「体験」による学習とは、その積み重ねによって自己とその周囲の世界に「知」を生みだすものとして捉えられる。その「知」は外から教え込まれる普遍的知識とは一線を画す固有性をもつものであり、そこに体験の学習的意義があるといえる。そのようにして得られる自己とその周辺の空間から発せられる固有な「知」は「ローカルな知」と呼ばれ、学習におけるその意識化の重要性を前平(2008)ⁱⁱ⁾が指摘している。

自然体験活動をローカルな知を学ぶ場として考察したものとしては、野田(2008)ⁱⁱⁱ⁾が地域・場所性という文脈の中でのローカルな知に関して、自然学校を題材に述べたものがある。しかしながら、ローカルな知はより狭い空間である一人ひとりの「身体」という文脈にも存在する知であり、この「身体」を文脈にするローカルな知と自然体験活動の関係性についてはこれまでに議論されていない。

また、近年環境教育や自然体験活動への注目

度の高まりとともに、パッケージドプログラムと呼ばれる自然体験活動が急速に広まっている。パッケージドプログラムは一定のねらいと手順がまとめられた活動の総称であり、その使いやすさや内容の完成度が評価されている（例えば能條(2004)^{iv)}）。マニュアル化されているために誰でもどこでも一定の活動が行えるという点は、「這い回り」の批判を防ぐために効果的ではある。しかしながらこの点は、活動中に参加者が抱く自然の中のその場その場の興味や関心を反映させず、特に高い意思を持って応用を利かせない限り指導者の個別的な感覚や知識を盛り込むことを難しくする。つまり、参加者や指導者の文脈依存性・個別性を奪い、多様な文脈の中の「ローカル性」を無視した普遍主義的傾向を持つのである。自然体験活動の中に「ローカルな知」が重要な要素として位置づけられるならば、このようなパッケージドプログラムの普遍主義的傾向とローカルな知がいかに関共存するか、議論する必要が出てくる。

2. 研究目的および方法

本研究では、特に個人の「身体」という文脈から生まれる「ローカルな知」にも注目し、自然体験活動の中にそれを位置づけることをこころみる。また、普遍主義的傾向を持つパッケージドプログラムと「ローカルな知」の親和性について、パッケージドプログラム「ネイチャーゲーム」を用いてその課題と可能性を検証する。この検証は、東京都の西端に位置する檜原村を

フィールドとして、東京農工大学環境教育学研究のメンバーが「ローカルな知を意識したネイチャーゲーム」を実験的に考案・実践したものである。

3. 結果と考察

3-1. 自然体験活動と「ローカルな知」

「ローカルな知」とは、①その文脈を超えて一般性をもたず、②文脈を共有しない外部の者には知られていない、という2重の局所性を持つ知識である^{v)}。例えば「ある漁師」の「ある海」に関する「ローカルな知」について考えてみれば、彼の生活の場である任意の「海」に関する知識・感覚の中には、彼の中のみ一般性を持つものが存在する(身体的「ローカルな知」)。また、彼の家族や、仲間の漁師、その海に面する地域にまで「文脈」を広げれば、その「文脈」の中には、内部の者以外に一般性を持たない知識や感覚がある(風土的「ローカルな知」)。このように、「ローカルな知」は「身体知」「現場知」「生活知」「風土知」「地域知」の特性を持つ知である。

自然の中での「ローカルな知」に関しては、古くから日本の村落生活において営まれてきた「生業(せいぎょう)」がある。「生業」においては常に「自然」と接し、その生活の中で独自の「知」を創出・継承する。その「知」は風土独特の性質を持つのみならず、一人ひとりの個別性をも持つ、まさに「ローカルな知」である。そしてその「知」のもとでは、「自然」=「生きられる日常世界」(小川, 2007)^{vi)}という自然認識がなされる。なぜなら「生業」を通して、「ある自然」という文脈に自己の固有性と密接な「知」(ローカルな知)が存在するからである。つまり、自然の中での「ローカルな知」は、その文脈となる「自然」を「自分の生きられる世界」として認識させるのである。

よって、自然体験活動に「ローカルな知」を位置づけて考えてみれば、自然体験活動とは、任意の自然の中での任意の体験という文脈でし

か得られない個別的、不連続的、偶発的な「ローカルな知」を生み出す営みを行うものであり、その結果「自然」=「生きられる世界」のように、自己と密接にその自然を認識することに役立つ活動なのである。

3-2. パッケージドプログラム「ネイチャーゲーム」と「ローカルな知」の親和性

2010年1月に東京都桧原村をフィールドとして、地元住民の協力を得ながら東京農工大学環境教育学研究室自然系グループが「ローカルな知を意識したネイチャーゲーム」を実験的に考案・実践した。その際には「桧原村である」という風土性と「わたしが指導する」という個別性(身体知)を意識して行い、その後「ローカルな知」との親和性を検討した。結果、事前に地元住民との交流会を行い、ネイチャーゲームアクティビティに絡めて地元住民の「風土知」「身体知」を実際に聞いたことで、いくつかのアクティビティに関しては「桧原村である」というローカル性を取り入れることが出来た。一方で、自らの個別性を活かすためには「自分がどんな自然体験をしてきたか。」などの深い想起が必要であり、その点に難しさがあった。

i) 降旗信一, 2006, 「自然体験学習とは何か」, 朝岡幸彦・降旗信一編著『自然体験学習論〜豊かな自然体験学習と子どもの未来』, 高文堂出版社, pp.33.

ii) 前平泰志, 2008, 「<ローカルな知>の可能性」, 日本社会教育学会編『<ローカルな知>の可能性』, 東洋館出版社, pp.9-23.

iii) 野田恵, 2008, 「ローカルな知を学ぶ自然体験学習の可能性と課題」, 同前書, pp.52-64.

iv) 能條歩, 2004, 「科学教育と自然体験活動—パッケージドプログラムを活用した自然体験学習のすすめ—」, 『理科の教育』, 53, 日本理科教育学会, pp.36-39.

v) 藤垣裕子編『科学技術社会論の技法』東京大学出版会, 2005, p.273.

vi) 小川正賢, 2007, 「初等理科がめざす「自然」との関わり方を考える」, 『理科の教育』日本理科教育学会, pp.76-79.

環境教育における「経験」概念の研究

ー 農山村における自然体験学習の経験主義的基礎づけー

Empirical education for learning through experiencing nature
in rural communities.

野田 恵

NODA Megumi

(東京農工大学大学院)

[キーワード] 経験(experience)、J.デューイ、上田薫、風土

本研究では、環境教育における農山村の自然体験学習の意義、特に都市の子どもが農山村を訪問・滞在して行う自然体験学習の意義を明らかにした。

農山村における自然体験学習は大きな広がりを見せている。特に環境教育においては、農山村の「自然学校」が「人間の成長と自然との共生」という持続可能な社会の実現を目指す教育実践として、注目されている。しかしながら、都会の子どもたちが農山村という場所で一時的に滞在し、体験学習を行うことにどのような意義があるのか、理論的には十分説明されていない。例えば、なぜ農山村に行く必然性があるのか。都市の子どもにとって農山村での自然体験は、都市にわずかに残された自然の中での経験とは異なる、独自の意義があるのか。あるとしたら、それはどのようなことか。管見の限り、このような一連の疑問に明確に答えたものはない。このことは、農山村での自然体験学習の最大の理論的課題であるといえる。

本研究では、経験概念の理論的を通してこの課題に応えた。

1章では、本研究の主題である「農

山村での自然体験学習」の位置づけと課題を確認した。「個人の内面への働きかけにアクセントがある自然体験学習が、どのように社会変革とかかわるのか」明らかにすること、「有効な自然体験学習の質を明らかにするような分析枠組みの構築」が今日の自然体験学習における課題であり、その課題を明らかにする際には、近代教育概念の問い直しを企図する「近代批判の環境教育」の立場にたつことが重要であると論じた。

2章では、都会の子どもたちにとっての農山村の自然体験が「非日常的である」としばしば言及されるが、農山村の自然体験＝非日常の経験とみなす図式が妥当なのか検討した。鷲田清一を参照しながら「日常」と「非日常」の概念を整理し、「非日常的経験」とは、日常を意識化させるほどに、日常の自明性を揺るがすほどに、破壊力をもった経験に対してだけ、そう呼ぶことができるのであると結論した。その上で、都市の子どもが農山村等で行う経験には「日常的経験」と「非日常的経験」の両方があり、そのそれぞれについての意義が明らかされなければならない。つまり、経験が行われる場所や期間の長短ではなく、経験の「質」に注

目し、経験を基礎づけるような概念設定が課題となることを明らかにした。

3章では、2章までの問題提起を受けて、「経験(experience)」概念の整理を行った。まず、主要な自然体験学習論から自然体験学習の意義と経験概念について概括し、共通する特徴と課題を明らかにした。そして、日本の経験主義教育に影響を与えたとされるジョン・デューイを手がかりに、経験の教育的機能と教育的質を持つ経験について考察し、経験の定義、経験の質、経験の教育的機能、教育的意義ある経験について明らかにした。

しかし、「基礎づけ主義」を徹底して批判したデューイの教育的経験論は「教育目的の相対性」を内包しているため、教育の方向性が定まらない、「這いまわる経験主義」に陥るという根強い批判がある。今日まで根強く続くこの「這いまわる経験主義」批判が、果たして環境教育においても妥当であるのか明らかにするために、続く4章において、戦後初期の社会科教育論争まで立ち返り、這い回る経験主義批判について検討した。その結果、従来「這いまわりに陥る」として批判されてきた上田薫の動的相対主義教育論にこそ、近代批判の環境教育には見るべき点があると結論した。

5章では、3・4章で明らかになった経験概念を“意味の網の目と習慣の再構成”モデルとして示し、実践事例の中で再解釈を行った。長野県泰阜村のあんじゃね自然学校の事例から「風土」に基礎づけられた「ローカルな自然体験学習」の可能性を

しめした。その土地に住む者にとっては、「風土の諒解」に基づいたローカルな知の習得という意義、その土地に住まないものにとっては、風土を基礎とした「異邦」における「他者」と出会う「非日常的経験」の意義を明らかにした。

そのうえで6章では、なお農山村における自然体験が一過性のものとしてとどまっているのではないかという疑問にこたえるべく、農山村での経験がその後の経験にどのように影響を及ぼしたか明らかにするために、山村留学卒業生を対象に「ライフストーリー調査」を行った。そして、農山村での経験が「連続性」を持つこと、及び「連続性」を持つ経験についての観点を整理した。

最後に7章では、5章及び6章の事例を通じ明らかになった論点について、K.レーヴィットの『人間存在の倫理』を手掛かりに、理論的に整理した。特に、6章までにおいては論じてこなかった自然や人間が示す「抵抗」の経験の意義、人間と自然の差異、特に自然が示す抵抗と人間が示す抵抗の差異を整理し、そのそれぞれの意義について明らかにした。

以上、本研究では都市の子ども達にとって、農山村の自然体験学習の意義を明らかにした。同時に、検討の過程で明らかになった経験概念は、環境教育において農山村以外の多様な自然体験学習の質や意義を検討する際にも有効な視点となることが期待される。

定例研究会

第 1 1 回定例研究会

[日時] 2009 年 5 月 16 日 (土) 14:00 ~ 17:00

[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 X204 教室

[参加] 約 20 名

[内容] 人間の「主体—環境」関係における三つの形態

(野生自然、農村自然、都市自然) について

[講師] 岩田好宏先生

[概要]

1. 人間はその主体としての独自性によって、生きものがこの地球上に出現して以来存続してきた野生自然に住むだけでなく、自身の意図的なはらきかけによって、それを破壊し、別の二つの自然を創出した。その二つの形態の自然とは「農村自然」、「都市自然」であり、この三つの自然においては人間の「主体—環境」関係は著しく異なる。しかもその三つの形態の自然は、それぞれ重大な問題をかかえている。
2. 環境教育は、その目的から別称すれば、「環境保全主体形成の支援活動」といえるが、それは、子どもが自身の知恵によって自然のこの三つの形態を恒常的に維持するための主体性を確立することを基盤にしていると いえよう。それは、言い換えれば、三つの形態によって人間が異なる関係を自然との間に結ぶことである。
3. 人間がこの三つの形態の自然に生活できるのは、人間主体が自然的であり社会的であることに基因する。とりわけ人間誕生時における道具の製作・使用を不可欠にした共同労働と分配という生活様式の獲得が重要な意味をもつ。
4. こうした視点からそのあり方を考えることによって、環境教育は「人格形成」支援活動の一面を担うことになる。

定例研究会報告

※ 関東支部ニュースレター第 44 号（2009 年 6 月 17 日発行）に掲載された定例研究会の報告を再録しました。

岩田氏は、キャンパスのプラタナスを眺めながら、人間の意図的な働きかけによって自然はその形態を変えているのだと穏やかに語り始める。自然というものを漠然とただそこにあるものとしてではなく、われわれ自身との関係の上で、自然を捉えていこうとする氏の理論は斬新かつ難解である。まず自然の形態を「野生自然」、「農村自然」、「都市自然」と三つに分け、人間は、生きものがこの地球上に出現して以来存続してきた「野生自然」に住むだけでなく、自身の意図的なはたらきかけによって自然を破壊し、別の二つの「農村自然」、「都市自然」を創出したという。そして、この三つの自然においては人間の「主体—環境」関係が著しく異なるという。「主体—環境」関係における人間主体の独自性とは、からだが大きく変化することなく、生活様式を変え生態的地位を変えてきたことであるが、他の生物の場合はからだの変化によって他の種に変わるのだという。こうして我々人間は、先の自然の三つの形態に応じて、「狩猟採集生活」、「農耕生活」、「大規模工業生活」と生活様式を変えてきたという。

このように自然と人間関係を捉えた上で、ユクスキュルの環世界についての沼田眞や日高敏隆の解釈を踏まえ、自身の論を展開し、「生物から見た環境」や「里山保全」、「生物多様性保全」などの現実世界の問題をひも解いて見せる。そしてこれらの自然観と岩田氏自身が実践してこられた教育観から、環境教育について、「その目的から別称すれば、環境保全主体形成の支援活動といえるが、それは、子どもが自身の知恵によって自然のこの三つの形態を恒常的に維持するための主体性を確立することを基盤にしているといえよう。それは、言い換えれば、三つの形態によって人間が異なる関係を自然との間に結ぶことである」と論じる。これは環境教育の基礎理論の一つとして重要に思われる。

それではその実践的方略とはいかにして可能なのか。高校教諭の内田会員から生徒に自然保護の意識を喚起するヒントを求められると、青年期の自己中心性に訴えかける実践が大切であり、そこから「他者意識」を育成する必要があると答え一同の共感を得る。川北会員から里山保全の実践について質問が為されると、農村環境は自分の行ったことが自然に対してどのような影響を及ぼしたかを理解できる環境にあるのがよいと答え、葉山会員からの佐渡島のトキの野生復帰についての質問には、野生のトキではなく「人里トキ」という位置づけになるだろうと答えてみせる。他にも国安会員から「都市自然」という用語の使用について質問が為されると、一つひとつ自身の理論に対応させながら丁寧に答えていく。

今回の定例研究会では、千葉県近隣で環境教育に携わる人々が氏を慕って集まってきたためか、難解な理論の中にも和やかな交流のある定例会となった。岩田氏は、千葉県の公立高校で教壇に立ち、千葉大学や立教大学で講師を務め、自由の森学園でも長年教鞭を執られてきた先生である。これまで 3 回の関東支部大会でも継続してご発表いただき、現在 73 歳にして、できることならまだまだ教育実践を重ねていきたいと語る姿が印象的であった。岩田氏の研究姿勢を間近にし、自身の教育実践や研究活動へと奮い立たせられたのは私だけではないと思う。

（報告：木村学）

第 1 2 回 定例研究会

[日時] 2009 年 6 月 27 日 (土) 14:00 ~ 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] 12 号館 第 3 会議室

[参加] 約 20 名

[内容] 動物園で取り組む命の教育

[講師] 高橋宏之さん (千葉市動物公園 副主査・飼育係)

[概要]

現代の動物園は、「種の保全」と「環境教育／学習」を、2つの大きな使命として掲げています。これは、教育基本法（2007）に示された目標「生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと」とも一致するものです。

本報告では、動物園が取り組んでいる教育活動について焦点をおき、具体的な事例を通して現代の動物園の取り組みについて紹介し、これからの動物園のあり方について議論を深めたいと思います。

- はじめに
- 動物園における教育活動
- 千葉市動物公園における教育活動
 - 1) 子ども動物園における活動
 - 2) 出張授業
- おわりに



定例研究会報告

※ 関東支部ニュースレター第 46 号（2009 年 9 月 11 日発行）に掲載された定例研究会の報告を再録しました。

飼育係としてのプロフェッショナル性と子どもたちへの語り口からは、命あるすべての生き物への高橋氏の優しさが伝わってくる。子どもたちに命の尊さを伝えることは、高橋氏の願いでもあり、氏に与えられた使命でもあろう。現在、命の尊さを学ぶことは、環境教育のみならず教育全体の中で最も重要なことであり、本定例研究会においても活発な議論がなされた。

高橋氏によれば、動物園には、絶滅の恐れのある動物種の保全を図ること（種の保全）、自然環境についての魅力や関心を市民が深められるように支援すること（環境教育/学習）、という大きな二つの役割があるという。今回の研究報告では、特に動物園が取り組んでいる教育活動（環境教育/学習）に焦点をおき、海外の動物園における教育活動の状況なども交えながら、千葉市動物公園の具体的な教育活動の取り組みを、実際の映像とともにご報告いただいた。

千葉市動物公園では、1985 年の開園以来、園内の子ども動物園における「動物ふれあい教室」や、近頃では小学校への出張授業などを行っている。高橋氏は、飼育係として子どもたちの先生役を務めたり、時には広報係となって行政や教育関係者との連絡を取り、動物園を単なるレクレーションの場とするだけでなく、学校教育の中に位置付けて活用できるようにと、日々その普及に取り組んでいる。高橋氏からは、こうした学社融合の取り組みが、今後の環境学習の発展に非常に重要になるだろうとの提起がなされた。

質疑応答では、現職の教員である小玉会員、小野会員、高城会員らとの議論の中で、生き物にかかわる様々な教育実践、「学校でウサギを引き取り飼育する実践」、「マリンワールド海の中道の学校教育と連携した実践」などが紹介され展望が示された。内田会員からは、「命の尊さを考えるためには、長期的なかかわりが重要なのではないか」との意見がだされ、高橋氏からも単なるペットのような位置づけで動物を見せるだけではなく、継続的に触れ合えることが重要であるとの意見がだされた。櫃本会員からは、社会教育施設としての位置づけを問われ、高橋氏からは「水族館は教育委員会に属しているものが多いが、動物園は公園緑地部に属していることが多い」との興味深い回答を得た。そして、行政側とどのように連携をとるのが今後の鍵になるだろうとの課題が議論の中で示された。最後に、清水会員からは、ボランティア活動を含めたキャリア教育としての位置づけについて質問がなされ、高橋氏から、子どもたちのボランティア体験や中高生などの 3 日間の職業体験学習の事例などが紹介された。体験後の子どもたちの中には、その後、夢を叶えて飼育係になった子どもがいたという心温まるお話を紹介していただいた。

現代社会において、命の大切さが希薄になっている要因には、死に直面する機会が少なくなったことがあげられるという。「命の尊さを伝えることは、死をいかに伝えるかである」という氏の思いは深く、我々に与えられた課題もまた大きい。動物園と環境教育をつなぐプロパーとしての高橋氏の活躍を今後も応援しつつ、さらなる議論を重ねていきたいと感じた。

（報告：木村学）

第 1 3 回定例研究会

[日時] 2009 年 10 月 10 日 (土) 15 : 30 ~ 18 : 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] 4 号館 4338 教室

[参加] 約 10 名

[内容] 教科教育でここまでできる 高校環境教育の挑戦

[講師] 川北裕之先生 (千葉県立市川工業高校)

[概要]

「総合的な学習の時間」導入前夜、社会と理科教員が中心となって作り上げた環境教育「総合学習・環境学」。

6 年間分の実践を報告する。

「関さんの森」「三番瀬」フィールドワーク、環境ディベートをへて、生徒たちが自らテーマを設定。テーマは ESD 的に展開。

東京国際大下羽ゼミとの交流。企業、行政、NGO に取材。公開発表会には保護者、他校の教員、研究者、大学生が参加、活発な議論が展開された。



第 1 4 回定例研究会

〔日時〕 2009 年 12 月 12 日（土） 15 : 00 ～ 17 : 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〕 5 号館 5308 教室

〔参加〕 約 10 名

〔内容〕 持続可能な未来を創造する学び方の工夫

～時空を超えた学びのスタイルを探る～

〔講師〕 松田剛史先生（北海道教育大学附属旭川中学校教諭）

〔概要〕 今回は、支部会員外から講師を招いた。北海道教育大学附属旭川中学校教諭の松田剛史先生に、ご講演をいただいた。中学校社会科における実践紹介を中心に、これまでの環境教育・E S D の成果と今後の展望について、具体的に語っていただいた。



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

※掲載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 麻布大学生命・環境科学部 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を、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4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（ただし今号にはなかった）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

昨年に続き、関東支部年報の第4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編の研究実践論文と、修士・博士論文等合同発表会の8件の発表要旨が掲載されています。また、今年度の定例研究会の記録も掲載されています。執筆者の皆さまおよび定例研究会での講師の皆さまに、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、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5号へのご投稿をお待ちいたしております。

（福井智紀／関東支部事務局）

日本環境教育学会関東支部年報 2009 年度 No. 4

発 行 日：2010 年 3 月 7 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

麻布大学生命・環境科学部 福井智紀 気付

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

印刷・製本：株式会社オーエム（<http://www.takuhaiprint.com/>）

ISSN 1881-8668