

ISSN 1881-8668

日本環境教育学会

関東支部年報

2010 年度

No.5

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、本年度で節目の5年目を迎えました。定例研究会は、2011年1月の開催で第18回目となりました。電子版ニュースレターの発行も通算60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。

ただ、環境教育学会の関東地区在住会員のうち、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。

現在、関東支部以外に、北海道支部、関西支部、福岡県支部の3支部が活発に活動しております。今後も、学会本体や他の支部と協力しながら、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2011年3月5日、立教大学において第5回の関東支部大会・支部総会を開催する運びとなりました。また、本年も昨年度と同様、学会本体との共催として、修士論文・博士論文等の合同発表会（関東地区）を同時開催いたします。

さらに、支部大会・支部総会の開催にあわせて、通算第5号となる『関東支部年報』を、ここに発行いたします。この『関東支部年報』は、関東支部の今年度の活動の総決算として、活動記録や研究実践論文、大会の発表要旨などから構成されている報告・論文集です。今年度も無事に発行されましたことを、厚く御礼申し上げます。

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。このような背景のなか、学会本体においては、支部活動をますます充実することが課題のひとつとして認識されており、支部への支援拡大も理由のひとつとした学会費改訂の動きもあります。関東支部も節目の年を迎えて、今後の活動や学会本体との関係などについて、改めて検討しなおす時期を迎えています。しかし、環境教育の発展にとって、関東支部の役割が非常に大きいことは間違いありません。環境教育のより一層の推進をめざして、今後も支部大会・支部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。

関東支部がここまで発展して来られましたのは、支部会員の皆さま方をはじめとする、環境教育に熱心に取り組んでおられる方々のご協力の賜物だと感謝いたしております。今後とも、関東支部へのご支援を、何とぞよろしくお願いいたします。

2011年3月5日

目次

巻頭言	i
第5回関東支部大会（2011/3/5）プログラム	vi
研究実践論文	1
バードウォッチャーが形成する集団の類型について 高橋正弘	1
沿岸域のパートナーシップ活動における海洋教育の役割に関する研究 —東京湾のアマモ再生事業を事例として— 太田絵里	7
中学校における独立教科「環境」の成立の可能性と課題 山本恵・降旗信一・温山陽介・南郷展・那仁巴図・茹今・石橋明日香	11
[REDACTED] [REDACTED]	
牧野記念庭園記念館の展示・普及活動 —人文・美術系展示を活用した環境教育の可能性— 草刈清人	23
学校ESD実践における「能力・態度」育成に関する予備的考察 小玉敏也	27
子どもの自然体験を対象とする生活記録の研究 —小学校4年生A子の日記分析を基に— 木村学	33

1. 李厚槿(立教大学大学院)
2. 戸張雅登(立教大学大学院)
3. 甲野毅(東京農工大学大学院)
4. 温山陽介(東京農工大学大学院)
5. 南郷展(東京農工大学大学院)
6. 渥美友裕(立教大学大学院)
7. 秦範子(東京学芸大学大学院)

※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。

- 第15回定例研究会(2010/7/30:学習院大学)
- 第16回定例研究会(2010/9/23:立教大学池袋キャンパス)
- 第17回定例研究会(2010/11/27:立教大学池袋キャンパス)
- 第18回定例研究会(2011/1/22:立教大学池袋キャンパス)

※第15回定例研究会は、日本環境教育学会プロジェクト研究「環境教育の制度化」の一環として開催された研究会「東アジアにおける環境教育の制度化」(主催:学習院大学東洋文化研究所、共催:日本環境教育学会プロジェクト研究「環境教育の制度化」)への参加という形で実施しました。

第 5 回 関 東 支 部 大 会

2011 年 3 月 5 日

於：立教大学（池袋キャンパス）

第5回関東支部大会

〔日 時〕 2011 年 3 月 5 日（土）10：00 ～ 17：30

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

14 号館 D601～D603 教室（A～C 会場）

〔日 程〕

10：00～10：30 受付

10：30～12：00 第1セッション（午前の部）

研究実践発表（1）

修士論文・博士論文等合同発表会（関東地区）（1）

12：00～12：45 昼食休憩

12：45～14：15 第2セッション（午後の部）

研究実践発表（2）

修士論文・博士論文等合同発表会（関東地区）（2）

14：15～14：30 小休憩

14：30～16：30 講演会「外来種問題と環境教育

～対策の現状と教育現場への期待～」

宇賀神知則氏（環境省自然環境局野生生物課）

16：30～16：40 小休憩

16：40～17：30 支部総会

（ 18：00～20：00 懇親会〔池袋駅前〕 ）

<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が形成する集団の類型について

高橋正弘（大正大学）

A－2（11：00～11：30）_____ 7

沿岸域のパートナーシップ活動における海洋教育の役割に関する研究

—東京湾のアマモ再生事業を事例として—

太田絵里（海洋政策研究財団）

A－3（11：30～12：00）_____ 11

中学校における独立教科「環境」の成立の可能性と課題

○山本恵・降旗信一・温山陽介・南郷展・那仁巴図・茹今・石橋明日香（東京農工大学）

《B会場》修士論文・博士論文等合同発表会

- B-1 (10:30~11:00) ※発表なし
- B-2 (11:00~11:30) _____ 41
 東京都新宿区下落合における人とタヌキの共存に関する一考察
 李厚槿 (立教大学大学院)
- B-3 (11:30~12:00) _____ 43
 「鎮守の森」の境界性
 戸張雅登 (立教大学大学院)

12:00 ~ 12:45 昼食休憩

【研究実践発表(2)】／修士論文・博士論文等合同発表会(2) 12:45~14:15

《A会場》研究実践発表

- A-4 (12:45~13:15) _____ 41
 高等教育論における日本の大学の環境教育研究の俯瞰
 —ジャーナル共同体との関連で—
 内山弘美 (茨城大学地域総合研究所 (客員研究員))
- A-5 (13:15~13:45) _____ 23
 牧野記念庭園記念館の展示・普及活動
 —人文・美術系展示を活用した環境教育の可能性—
 草刈清人 (ミュージアムプランナー／丹青社：文化空間事業部)
- A-6 (13:45~14:15) _____ 27
 学校ESD実践における「能力・態度」育成に関する予備的考察
 小玉敏也 (埼玉県入間市立藤沢南小学校)

《B会場》修士論文・博士論文等合同発表会

- B-4 (12:45~13:15) _____ 45
 主体的な共有緑地保全活動への発展要因に関する研究—都市集合住宅におけるグリーンワークショップの実践事例の検証を通して—
 甲野毅 (東京農工大学大学院)
- B-5 (13:15~13:45) _____ 47
 自然体験学習における「ローカルな知」に関する研究
 —パッケージドプログラム・ネイチャーゲームの可能性と課題—
 温山陽介 (東京農工大学大学院)
- B-6 (13:45~14:15) _____ 49
 奄美における女性の主体形成に関する史的研究
 —本土(ヤマト)沖縄との比較からみる戦後の出発—
 南郷展 (東京農工大学大学院)

《C会場》修士論文・博士論文等合同発表会

C－4（12：45～13：15）————— 51

日本の高等学校におけるESDの展望：
ユネスコスクール加盟校の検証を通じて
渥美友裕（立教大学大学院）

C－5（13：15～13：45）————— 53

教師と子どもの意識変化におけるエコスクールの意義、価値について
—杉並区エコスクール化推進事業を対象として—
秦範子（東京学芸大学大学院）

14：15 ～ 14：30 小休憩

【講演会】14：30～16：30 C会場（D603教室）

『外来種問題と環境教育～対策の現状と教育現場への期待～』

宇賀神知則氏（環境省自然環境局野生生物課）

今回の支部大会では、環境省から宇賀神知則さまにお越しいただき、ご講演をいただくことになりました。テーマは「外来種」です。外来種の問題について、国内の対策の現状や、COP10を中心とした国際的な取り組みについて、解説していただきます。対策のなかで鍵となるのは、人々の意識や行動を変える「環境教育」です。そこで、教育現場にどのようなことができるのか、環境教育への期待を語っていただきます。さらに、環境省外来生物対策室で作成した『外来種かみしばい「マングースものがたり」』等も、ご紹介していただきます。ディスカッション・フリートークの時間も十分お取りする予定ですので、ぜひお気軽にご参加ください。

16：30 ～ 16：40 小休憩

【支部総会】16：40～17：30 C会場（D603教室）

※支部会員以外はオブザーバー参加となります。

閉会（17：30）

懇親会（18：00 ～ 20：00）

研究実践論文

バードウォッチャーが形成する集団の類型について

Study of a Category of Birdwatcher's Groups in the Field

高橋 正弘*

TAKAHASHI Masahiro*

*大正大学

〔要約〕本研究は、フィールドで形成されるバードウォッチャーの集団を観察することにより、集団の類型化を図る試みである。分析の結果、以下の3タイプに分類できる。第一は、バードウォッチャーによる自発的かつ実質的な組織の形成が進んでいるタイプである。この集団は、バードウォッチングの愛好という活動のみならず、清掃を通じた保全活動なども展開しており、当該フィールドの保全への寄与は高い。第二は、フィールドでの鳥の出現状況によって形成される集団のタイプであり、形成に際してはある程度のコミュニケーションが契機となる。何らかの野鳥の出現にともない一気に集団が形成されるダイナミズムは、この集団に観察される。第三は、フィールドの外部における情報伝達によって大きな集団が刹那的に形成されるタイプである。特定の鳥が出現した際、その情報が非常に短期間にかつ広範に広まることにより、当該フィールドに多数のバードウォッチャーが集まって形成される集団である。

〔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、フィールド

1. はじめに

都市近郊の公園や、各地の自然が豊かな場所等で、趣味の一環として自然観察を行う人々、いわゆる自然愛好家と呼ばれる人々を見かける機会は、近年特に多くなってきている。例えば昆虫採集や昆虫観察、植物観察、レクリエーションとしての自然散策など、その活動はバラエティーに富む。

これら増加する自然愛好家の中でも、バードウォッチャー（野鳥撮影者を含む）に焦点を当て、それらがフィールドにおいて集団形成を行っているか否かを分析した結果、バードウォッチャー同士のコミュニケーションの頻度と規模を手がかりに、一定程度の集団化が行われていることが推察できる、ということが明らかにされている（高橋 2010a）。

ところが集団化の検討をする際に観察を続けてきたバードウォッチャーたちは、散在型の分布をする静態的な場面と、偏在型の分布

をする動態的な場面との両方がみられた（図1）。これは、バードウォッチャーの行動タイプが大きく二つ、散在型と偏在型に分かれていることを意味する（高橋 2010b）。これは固定的な型ではなく、静態的に散在していたバードウォッチャーが、ある情報により偏在型へと変容していく動きが多くみられた。具体的には、ある種の野鳥の出現や出現情報により、フィールドの一定範囲に散らばっていた

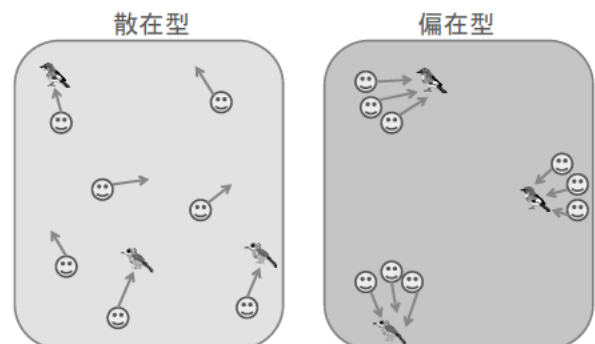


図1 フィールドでのバードウォッチャーの行動

バードウォッチャーが、その野鳥を観察・撮影するために出現した場所に集まってくる、という集団化の動きを見ることがある。

したがって、フィールドで形成されているバードウォッチャーの集団、特に偏在型で一定規模のバードウォッチャーによって構成されている集団には、タイプとしての特徴が備わると同時に、集団として何らかの意図が特徴的に見いだせることが予想される。

そこで本研究では、フィールドにおいてバードウォッチャーが具体的にどのような集団を構成しているのか、そしてその集団のタイプによって、構成員が自然保護に向けた寄与に差異が生じるか否かについて、検討することとする。

2. 研究方法

上述のとおり、本研究の課題は、フィールドで形成されているバードウォッチャーの集団の特徴を検討することである。そのため、バードウォッチャーが形成する集団のダイナミズムを追うことで、集団の特徴を明らかにすることができると仮定し、実際に集団形成が行われているさまざまな場面やケースを観察し、それらの類型化を試みることとする。

本研究で用いるデータは、多くのバードウォッチャーが集まる複数のフィールドにおいて、調査者もバードウォッチャーの一人として振る舞いつつ、バードウォッチャーの集団が形成されている場面を観察することを通じて、質的データを収集し、それを分析する。分析に際しては、調査時に撮影した写真等も利用する¹⁾。

3. 結果

バードウォッチングという趣味は、一般的に野外で鳥を探したり野鳥を撮影したりする行為であるから、通常は単独の観察者が野外に出ていくことになる。そのため、フィールドには単独のバードウォッチャーが存在する



図2 単独で行動するバードウォッチャー

ことになる。特にバードウォッチャーをたくさん集める良好なフィールドにおいては、たくさんのバードウォッチャーが同時に存在することになる。図1のいわゆる散在型の配置がこれにあたる。

ところでフィールドで形成されるバードウォッチャーの集団について、散在型から偏在型への移行などのダイナミズムが発生している場面や、バードウォッチャーによって構成されている集団やその形態にはいくつかの類型が見られた。それらを詳細に観察し、分類した結果、3つのタイプの集団を類型として見出すことができた。本研究の便宜上、それらに組織的集団、偶発的集団、刹那的集団という名称を付与し、それぞれの集団の特徴を記述すると、以下のとおりとなる。

3-1 組織的集団

組織的集団と名づけられた集団は、バードウォッチャーによって自発的かつ実質的な組織の形成が進められているもの、もしくは探鳥会などの集団が一時的に構成されているものである。したがって集団の継続は恒常的、もしくは期間を限ったものであり、いずれも大きな変容をしない、という特徴がある。

この集団は、一緒に野鳥観察をグループ活動として行っているが、バードウォッチング活動のみならず、清掃を通じた保全活動なども展開しており、それに一定数の参加者が集



図3 フィールド清掃に参加するバードウォッチャー

まることにより、当該フィールドの保全への寄与は高くなる。

組織的集団を構成するのは、野鳥の会、自然保護グループ、地域の自然愛好の集まり、大学等の野鳥サークル、探鳥会への参加者、短期間のバードウォッチングツアーへの参加者等が挙げられる。図3は、埼玉県秋ヶ瀬をフィールドに活動するバードウォッチャーたちによって1995年に設立された「秋ヶ瀬野鳥クラブ」のメンバーが、毎年3月にフィールドの清掃活動に参加している場面である。清掃作業中は当然探鳥活動を展開できないが、普段趣味として通っているフィールドを清掃する、という意識がメンバー間に醸成され、具体的な保全活動を活動に組み入れていることが伺える。

3-2 偶発的集団

偶発的集団とは、フィールドにおいて特定の野鳥が出現することによって、その場で一時的に形成される集団である。偶発的集団が形成されるに際しては、バードウォッチャー間で一定程度のコミュニケーションが行われる。何らかの種類の野鳥が出現するにともなう、それまでフィールド内に散在していたバードウォッチャーが、一気に一箇所に終結し、小集団を形成していくダイナミズムが見られることは、この集団の特徴である。図1

の散在型から偏在型へと移行していく動的プロセスは、この偶発的集団が形成される際に見られるものである。

偶発的集団が形成される際のコミュニケーションは、すでに何かの野鳥を見つけて観察・撮影しているバードウォッチャーに対して、他のバードウォッチャーが「何か鳥が出ているか」をたずねたり、その行動の様子を見て自分でも野鳥を探しあてたり発見したりすることが主たるものである。また、通常はフィールド内に散在しているバードウォッチャーであるが、一箇所に複数名のバードウォッチャーが集まって特定の野鳥を観察している場合、その光景を離れた場所から見たバードウォッチャーは、その場所に何か特別な、もしくは貴重な野鳥が出現していると考え、その場所に急いでたどり着いて観察を開始するということがある。そのように自然に形成される集団も、この偶発的集団に含まれる。

図4は、通常は草むら等に生息するベニマシコという赤色の小鳥が複数羽、樹上の観察しやすい場所に出現した際に、一気に形成された集団である。この集団の構成員はお互いに知り合いではないが、出現中の野鳥についての情報については、通常口頭で交換される。そしてこの集団は、該当する野鳥が飛散してしまった場合、容易に解体されることも、特徴のひとつである。



図4 ベニマシコに集まるバードウォッチャー

3-3 刹那的集団

刹那的集団と名づけられたものは、フィールドの外部において、とある特定の野鳥が出現したとの情報が拡散的に伝達されていったことによって、比較的大きな集団が一時的にフィールドに形成されるタイプである。

過去において観察例の少ない野鳥の出現情報は、野鳥観察を趣味とする少数の知り合い同士の間で、電話等によって共有されるものであった。ところが、近年のインターネットや携帯電話の発達により、そしてまたバードウォッチャー人口の増大により、バードウォッチャーが高い関心を持つ特定の野鳥が出現した際には、その情報が非常に短期間かつ広範に広まることになってきている。そして何か特別な野鳥の出現と出現情報にしたがって、特定のフィールドの一箇所に多数のバードウォッチャーが集まることになり、比較的大人数の集団が形成される。

図5の風景は、毎年3月頃に首都圏のとある公園に出現する、美麗種であるヒレンジャクの観察・撮影に集まったバードウォッチャーである。これらの人々はこのフィールドで通年観察をしている人々だけではなく、多くが出現情報を受け取ってこのときだけ外部からやってきている。天候の良い休日にはその数が特に多くなる傾向が見られる。

図6の風景は、日本初記録となるキジタアメリカムシクイが某海岸の民家下に出現した



図5 ヒレンジャクに集まるバードウォッチャー



図6 キジタアメリカムシクイの出現場所
(益子理氏提供)



図7 英国でのマダラウミスズメ出現時
(出所 <http://www.surfbirds.com/Features/lbmurrelet06.html>)

際に、全国各地から多くのバードウォッチャーが集まった際のものである。この時は最大で約200名が一羽の野鳥を観察するために、同じ海岸に集合した。

図7の写真は、英国のDevonという海岸に出現したマダラウミスズメを観察するために集まったバードウォッチャーである。刹那的集団が形成されるのは、日本のみではないことが、この写真からも明らかである。

4. まとめ

バードウォッチャーが形成する（ことがある）集団を観察し類型化を試みた結果、以上のとおり3つのタイプの集団、すなわち組織的集団・偶発的集団・刹那的集団があるということが明らかになった。そしてそれぞれの集団には、特定の特徴が認められた。例えば

表 1 3つの集団が持つ性格の比較

	集団が維持される 期間	コミュニケーション の内容	自然保護への 寄与
組織的集団	長期	さまざまな情報	高い
偶発的集団	極短期	鳥の位置・識別	不明
刹那的集団	極短期	出現情報	低い

組織的集団には、集団の構成メンバーが恒常的であるか、期間を区切って変化しない、という特徴が備わる。偶発的集団には、散在型から偏在型への移行のダイナミズムを見ることができ、刹那的集団には、フィールドの外部で拡散した情報にしたがって特定のフィールドの一箇所にバードウォッチャーが集結する、という特徴がそれぞれ備わる。

以上のことから、バードウォッチャーがフィールドにおいてどのように振る舞いそしてどのような集団を形成しているのかを観察し分類を試みることを通じて、集団形成を支える要因として、野鳥の出現情報とその場所に関する情報の伝達が重要である、ということの示唆を得ることができた。

3つの集団が、集団を継続する期間、そこで交換されるコミュニケーションの内容、そして自然保護への具体的な寄与について、以上で明らかになった内容を整理すると、表1のとおりとなる。

5. 考察

バードウォッチャーが形成する集団が、自然保護に対してどの程度寄与するか、もしくは貢献できるかについては、組織的集団の一部ではその期待度は高く、偶発的集団では不明、刹那的集団では「低い」（表1）。バードウォッチングのような自然を相手とする趣味を持つ人々の環境意識は、通常は一般的に高いため、自然保護への寄与の程度も高くなると考えることが可能である。ところが、バードウォッチャーの集団をその特徴にもとづき分類した結果、自然保護への寄与は、集団の

タイプによって異なったものとなる。特に刹那的集団は、バードウォッチャーの集団としては極めて特異的である。そこでこのバードウォッチャーによる刹那的集団について、その特徴や傾向について詳しく振り返ってみることにする。

野外のフィールドにおいて、図5や図6のようなバードウォッチャーの集団が実際に形成されている。刹那的集団は、野鳥の出現情報に基づいて当該フィールドに一時的に赴き、観察や撮影を行うバードウォッチャーの集団であるが、大人数が一箇所に集まることによって、さまざまな問題が発生する。特に大きな問題は、当該フィールドにバードウォッチャーが多数殺到することによる環境へのインパクトの高まりである。大人数が、極く短期間に特定のフィールドの特定個所に来訪し、一定時間滞在することによって、土地の踏み固めや踏み荒らしなどが当然発生する。またタバコやゴミの散乱放置も残念ながら発生している。当該フィールドが不便なため自家用車によって来訪したバードウォッチャーが多い場合には、周辺地区に長時間の駐車が多発し、それが違法である場合と違法でない場合があるものの、たとえ違法でない場合であったとしても、当該周辺地区の人々の暮らしや一次産業等の作業に対し、多大な迷惑や影響をもたらすこともある。さらに、出現した野鳥の観察や撮影のため、本来は野生状態におくべきところをその野鳥に餌付けを試みたり、またその野鳥に近寄りすぎて飛ばしてしまったり、良好な写真を撮影するために一部風景を修正したりする、などの問題行動も多く発生している。刹那的集団が形成されたのが都市部の公園等であれば、当然野鳥観察以外の利用もあり得るし、むしろそちらの方の利用者数が多いはずであるが、それら他の利用者に対して野鳥撮影を優先すべき等の有言無言のプレッシャーを与え、通常の利用を控えさせるなどのことも発生している。さらには通

常の暮らしを営んでいるその土地の人に、特異な集団が急に集まり増大していくことを見せつけることで、不気味さや不可思議さなどの印象を与えることもある。

以上のように、刹那的集団というものは、集団の構成員が自然保護観を高めていくようなバードウォッチングではなく、反対にバードウォッチングという行為を展開するなかで、さまざまな社会軋轢を生んだり、意図しない自然破壊を発生させたりしてしまう、という傾向をも有する。バードウォッチングという趣味を展開していく中で、刹那的集団の発生を見る機会は印象の上ではあるが比較的数量多くなってきており、集団発生機会は増加してきているようである。

ゴッフマン (1980) によって、「社会的集まり」は、「一定の連続した時間内に相互に他者と居合わせる人々の集合であり、その集合によって社会的状況の範囲が明確に区分される」とされているが、刹那的集団はこの社会的集まりであること、そしてこの集団が持つ「社会的状況」すなわち何らかのしがわなければならない規範は、非常に緩やかなものとなっていて、必ずしも自然保護や自然保護意識の高まりに寄与しない、環境意識の低い集団、という性格を有するものとなっている。

バードウォッチャーによって形成される集団のそれぞれが、自然保護意識・自然保護にどの程度の寄与を果たせるかについて、整理すると、図8となる。

今回類型化することができた3つの集団の中で、自然保護意識や自然保護への寄与が高いのは、組織的集団の一部、具体的には実際の自然保護活動を活動に組み入れ展開している組織や団体が構成する集団であり、反対にそれらが低いのは、刹那的集団である。偶発的集団と一部の組織的集団については、自然保護意識や自然保護への寄与の高低について、今回の分析では明らかにすることができなかった。

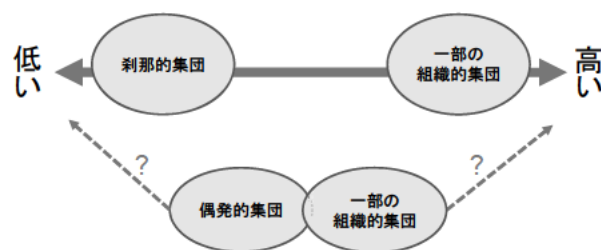


図8 自然保護意識・自然保護への寄与の程度

偶発的集団や組織的集団の一部がどのような自然保護観を持つものであるか、また3つの集団が具体的にどのような環境意識を把持しているのかについては、今後の検討課題である。

補注

1) 本稿の中で用いた写真は、特に断りのないものに限り筆者による撮影である。

付記

本研究は、2010年5月に開催された日本環境教育学会第21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(2)」を大幅に改訂し、新たな分析を加筆したものである。

引用文献

- 高橋正弘 (2010a) バードウォッチャーによる集団形成について、日本環境教育学会関東支部年報、No.4、1-4
- 高橋正弘 (2010b) ナチュラリストの集団形成に関する研究(2)、日本環境教育学会第20回大会(沖縄)研究発表要旨集、
- E・ゴッフマン (1980) 集まりの構造(丸木恵祐・本名信行訳)、誠信書房

沿岸域のパートナーシップ活動における海洋教育の役割に関する研究

ー東京湾のアマモ再生事業を事例としてー

Study on Roles of Ocean Education in Partnership Activities in Coastal Area

-Case of Eelgrass Bed Restoration in Tokyo Bay-

太田 絵里*

OTA Eri*

*海洋政策研究財団

〔要約〕本研究は、アマモ場再生の活動を具体例として、沿岸域における問題解決のためのパートナーシップ活動において海洋教育が果たす役割を考察したものである。考察にあたり、1)パートナーシップおよび教育に関する専門書や報告書を用いた文献レビューによる理論整理;2)関連施策の内容分析;3)「金沢八景ー東京湾アマモ場再生会議」の活動参加による関連文献のレビュー、関係者へのインフォーマルインタビュー、現場観察を行った。その結果、アマモ場再生の活動は、海洋教育のための場を提供することにより、知識・態度・参加等の海洋教育の目的達成のための一助として機能しており、また、グループによる活動の参加は、パートナーシップ活動において労力の提供と共に、海洋環境保全のための協力者の増加実現等の役割を果たしていると考えられた。

〔キーワード〕海洋基本法、海洋教育、パートナーシップ、アマモ場再生

1. はじめに

日本の海岸線の長さは、総延長約 35,000km に及び、世界第 6 位の海岸線の長さを持つ¹⁾。また、国内の人口の約 46%は海に面する市町村、すなわち沿岸域に居住しており²⁾、様々な文化・歴史・経済活動が育まれている。同時に、わが国の沿岸域では、1960 年代より経済活動に伴う環境悪化が懸念されてきた。環境悪化の具体例として、アマモ場の減少が挙げられる。海草の一種であるアマモは、北海道から沖縄まで全国に分布し、海洋生態系における生物多様性の保全において重要な役割を担っているが、1960 年代の沿岸域環境の急激な変化により、その分布域が激減している。アマモ場の減少の原因は、沿岸域の埋め立て、護岸工事、水質汚濁等の様々な人間活動によるものである。アマモ場の減少を含め、沿岸域における様々な社会の主体が関わり合う複雑な問題を解決するための取組みとして、パートナーシップが注目されている。パートナーシップは、環境保全活動・環境教育推進法

の第 21 条において、「社会の異なる構成主体が対等な立場で協働事業に取り組むことで新たな社会の枠組みを構築すること」と記されており、社会の構成主体の積極的な参加が不可欠であるとされる。環境問題の解決に向けたあらゆる活動に積極的に関わるべく社会の構成主体の参加は、環境教育の目標の一つとして広く認識されている。このため、パートナーシップと環境教育は、沿岸域の問題解決のための取組において、深い関連性があると考えられる。

2. 研究目的および方法

本稿では、上記のような視点に基づき、アマモ場再生の活動を具体例として、沿岸域の問題解決のための取組において環境教育が果たす役割を考察することを目的とする。これにより、パートナーシップ活動の中で、どのように環境教育が位置づけられていたのか、また、環境教育はどのような方法でパートナーシップ活動に影響を及ぼしたのか、さらに、

パートナーシップ活動は、環境教育の実践においてどのように機能していたのか、といった問いについて理解が深まると考えられる。

ところで、2007年の海洋基本法の制定等に伴い、海洋をテーマとした教育が「海洋教育」と呼称されるようになってきている。海洋政策研究財団によれば、海洋教育は、「(前略)海洋と人間の関係についての国民の理解を深めるとともに、海洋環境の保全を図りつつ国際的な理解に立った平和的かつ持続可能な海洋の開発と利用を可能にする知識、技能、思考力、判断力、表現力を有する人材の育成を目指すものである。この目的を達成するために、海洋教育は海に親しみ、海を知り、海を守り、海を利用する学習を推進する。」と定義されている。³⁾ 海洋教育は、テーマを海洋に特定した教育であるのに対しその活動の目的は安全保障や海上輸送の確保等も含まれ、海洋の保全や持続可能な利用に限定されない。一方で、環境教育は、森林保全や地球温暖化、廃棄物問題、汚染問題等、さまざまな環境問題を取り扱い、環境の保全活動の推進を目的とするものである。従って、海洋教育は、テーマを特定した環境教育であると言い切ることはいえない。しかしながら、海洋教育、環境教育の双方が自然と人との持続可能な共生という大枠の目的を共有していることから、海洋教育および環境教育は、その目的に多くの共通点があるものと想定される。このため本研究では、海洋をテーマとした環境教育を「海洋教育」と呼称し、環境教育の基本理念を用いて論ずることとする。

本研究の目的にアプローチするため、まず、パートナーシップと海洋教育の関連性についての理論を構築する(3-1)。その後、海洋教育、環境教育、パートナーシップに関わる施策のレビューを行い、沿岸域の問題解決のための教育と主体間連携の必要性を政策的観点から確認する(3-2)。その上で、アマモ場再生の活動を具体例として、パートナーシップ

と海洋教育の関連性について考察する(3-3)。

パートナーシップと海洋教育の関連性についての理論(3-1)については、パートナーシップおよび環境教育に関する専門書や報告書を用い、文献レビューにより理論を整理した。施策のレビュー(3-2)に関しては、関連した施策の条文の関連部分を抜粋し、内容を分析した。アマモ場再生の事例(3-3)については、「金沢八景ー東京湾アマモ場再生会議」の活動に参加し、関連文献のレビュー、関係者へのインフォーマルなインタビュー、現場観察を行い、情報収集および考察を行った。

3. 結果と考察

3-1. パートナーシップと海洋教育の関連性

パートナーシップと海洋教育の関連性についての理論は、以下のように整理される。

まず、社会の異なる主体の積極的な参加を前提とするパートナーシップ活動では、意思決定、政策の選択、実施方法の検討等において、知識および市民の能力向上が必要だとして、環境教育の役割が重要視されている。例えば、フォーブス(1987)、ドレベンゼック(2005)は、地域社会での環境教育は市民の積極的な参加を促すとして持続可能な社会形成のために重要な役割を担っていると述べている⁴⁾。

次に、ベオグラード憲章で掲げられた環境教育の目標達成のための目的は関心、知識、態度、技術、評価能力、参加の6段階があるとされるが⁵⁾、この6段階を鑑み、環境教育は、大きく3つの領域に分けることができる(Palmer 1998)⁶⁾。1つ目の領域は、人間とそれらの「環境」に関する知識を身につけるための自然および社会のしくみについての知識の習得および環境問題に関する原因と結果の事実に基づく認識といった、環境に関する学習をめざす「環境に関する教育」であり、6段階の「認識」および「知識」がこれにあたる。2つ目の領域は、環境に対する関心を高め、自然に対する価値観を育むための態度を身に

つけることを目的とし、自然の中での体験型の環境教育が中心となる「環境の中での教育」であり、6段階の目的では「態度」にあたる。3つめの領域は、個人の環境配慮行動から究極的には社会変革のための行動を促し、持続可能な環境配慮型社会への積極的な参加を促すものであるとされる「環境のための教育」であり、6段階の後半3段階の「技能」「評価能力」「参加」が含まれる。

また、パートナーシップ活動における教育の役割に関して、2005年から二年間海洋政策研究財団により実施された「市民参加による沿岸管理手法に関する調査研究」では、環境学習などの普及啓発により市民の関心と参加が促進された⁷⁾と記されており、社会の主体間のパートナーシップ活動における海洋教育の重要性が示されていると言える。

上記のパートナーシップおよび環境教育・環境教育に関する理論等のレビューから、海洋教育は、パートナーシップ活動において知識・意識の向上、態度の育成および積極的な行動等を助長する役割を果たしており、環境教育の目的の一つである参加は、意識を行動に移すための場が必要となり、パートナーシップ活動の場がそれとなっている。このように、パートナーシップおよび海洋教育は相互に相乗効果があると考えられる。

3-2. 施策のレビュー

海洋教育、環境教育、パートナーシップに関わる施策は以下のように記されている。

(1) 海洋教育に関連した記述：海洋基本法

第28条（海洋に関する国民の理解の増進）

国は、国民が海洋についての理解と関心を深めることができるよう、学校教育および社会教育における海洋に関する教育の推進（中略）等のために必要な措置を講ずるものとする。

(2) 環境教育に関連した記述：環境基本法

第25条（環境の保全に関する教育、学習等）

国は、環境の保全に関する教育及び学習の振興並びに環境の保全に関する広報活動の充実

により事業者及び国民が環境の保全についての理解を深めるとともにこれらの者の環境の保全に関する活動を行う意欲が増進されるようにするため、必要な措置を講ずるものとする。

(3) パートナーシップに関連した記述

海洋基本法

第12条（関係者相互の連携及び協力）

国、地方公共団体、海洋産業の事業者、海洋に関する活動を行う団体その他の関係者は、基本理念の実現を図るため、相互に連携を図りながら協力するよう努めなければならない。環境保全活動・環境教育推進法：（基本理念）第3条（前略）地域住民その他の社会を構成する多様な主体の参加と協力を得るよう努める（後略）。

加えて、本法律では、協力：関係者の協力の重要性と共に、それぞれの主体に対する期待を明記している。

上記の施策のレビューからは、海洋政策および環境政策の双方において、パートナーシップと教育が法律の中に位置づけられ、海洋教育の重要性と共に、主体間の協力の必要性が述べられている。

3-3. アマモ場再生の事例

金沢八景 - 東京湾におけるアマモ場の再生は、2000年に起こった東京湾の赤潮被害に対応するため、専門家たち集まり、その活動が開始された。2003年には市民、企業、大学・研究機関、行政の共同による「金沢八景 - 東京湾アマモ場再生会議」が設立された⁸⁾。活動には、市民団体、小学校、高等学校、大学、研究機関、企業、漁業組合、中央政府、自治体等多くの主体が参加している。アマモ再生には、花枝の採取、種の選別、苗の育成、種まき、移植と一年を通して多くの作業・労力を必要とする。本活動と関連した海洋教育としては、環境学習会、和船体験乗船等が行われている。また、アマモ場再生のための諸活動実施の事前段階で、小学校において専門家

による出前講座が行われる場合もある。イベントは、近隣の小中高校に開催が周知される。また、児童の参加者にはスタンプカードが配布され、継続的な参加を奨励する努力が行われている。小学生以下の子供の参加は、必然的に子供たちの親も参加することとなり、家族単位での参加となる。これらのアマモ再生の活動 10 年継続して実施されており、現在では、イベントごとに約 100 名が参加している（写真 1）。



写真 1：アマモ場での花枝採取活動の様子

活動への参加趣旨は参加主体により様々であるが、主体ごとに次のようにまとめることが出来る。まず、地元企業は、場、機材、技術、労力等を提供し活動に貢献することで、CSR、企業イメージ向上等が図られている。次に、大学、研究機関は最新の知見と労力を提供し、研究活動のデータ等の収集を可能としている。市民、小学生とその親、高校生等は、労力、資金を提供し、アマモ場再生活動への参加により認識、知識、態度、技能、参加といった環境教育の活動趣旨が達成されている。中央政府および自治体は、アマモ再生の場を提供し、まちづくりに関する計画を実現している。

上記のようなアマモ場再生の活動から、パートナーシップと海洋教育の関連性を以下のように総括する。パートナーシップにおける海洋教育の役割については、学生が団体で参加し、小学生の親も活動に参加することから、

海洋教育の実施がパートナーシップ活動の実現において大きな労力となるとともに、海洋保護のための協力者の増加にも貢献していると考えられる。海洋教育の目標の達成については、アマモ場再生活動において、「環境についての教育」が学習会等において実施され、「環境の中での教育」が海岸における現場での活動で実施された。また、「環境のための教育」は、実際にアマモ場が再生される諸活動の中で、実現することが可能であった。また、本活動が継続的に実施されていることで将来世代の環境配慮型の価値観、海を守ろうという態度を育む一助となっており、認識、知識、態度、技能、参加といった環境教育の目標の多くが達成されていると思われる。

参考文献・引用文献

- 1) 国土交通省
<<http://www.mlit.go.jp/river/kaigan/main/kaigandukuri/sugata01.html>>
2011. 1. 14 閲覧
- 2) 土木学会 (2009)『土木学会地球温暖化対策特別委員会報告書：地球温暖化に挑む』18 頁.
- 3) 海洋政策研究財団 (2008)『小学校における海洋教育の普及推進に関する提言』
- 4) Jean Forbes (1987), "Environmental Education – Implications for Public Policy," *The Environmentalist*, 7. no. 2, , 131.
Mojca Drevensek (2005), "Negotiation as the Driving Force of Environmental Citizenship" in *Citizenship, Environment, Economy*, eds. Andrew Dobson and Ángel Valencia Sáiz, (New York: Routledge), 72.
- 5) UNESCO (1976), *The Belgrade Charter, A Global Framework for Environmental Education*, [on-line], available from <http://portal.unesco.org/education/en/files/33037/10935069533The_Belgrade_Charter.pdf/The%2BBelgrade%2BCharter.pdf>; Internet, (accessed 30 Oct 2005)
- 6) Joy A. Palmer, ed. (1998), *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*, (New York: Routledge)
- 7) 海洋政策研究財団 (2006)『市民参加による沿岸域管理手法に関する調査研究』64 頁
- 8) 金沢八景一東京湾アマモ場再生会議
<<http://www.amamo.org/>> 2011. 1. 14 閲覧

中学校における独立教科「環境」の成立の可能性と課題

山本恵, 降旗信一, 温山陽介, 南郷展, 那仁巴図, 茹今, 石橋明日香

YAMAMOTO Megumi, FURIHATA Shinichi, ATAYAMA Yousuke, NANGO Hiraku, NARANBATO, JO Kon,
ISHIBASHI Asuka
東京農工大学

〔要約〕

本研究は「環境」への教科化への可能性を検討したものである。本研究では「環境」の独立教科化の成立の可能性と課題を明らかにするために5段階の検証作業を行った。独立教科「環境」が成立するための仮説として設定した要件について今回の調査からはこの要件を全面的に満たしているとはいえないと結論づけた。教科化に向けた現時点での最大の課題は教科書の策定である。また調査の過程で、独立教科「環境」の有効性の判断の際に、4つの立場があることが明らかとなった。

〔キーワード〕教科「環境」、教科化、学校教育、教科の目標、教科の内容、独立教科

1. 課題と方法

筆者らは、環境保全認識の獲得のための環境教育研究の中で、とりわけ中学生向けカリキュラムの開発のため、教科「環境」(案)の目標の検討を行った。(降旗・山本他 2011)ⁱ

本稿は、この検討結果により策定された教科「環境」(案)の目標(表1)に基づき、さらに独立教科「環境」の成立の可能性を探るものである。

阿部(1992)ⁱⁱは、学習者の発達段階に応じた生涯学習としての環境学習論として、幼児期、学齢期、成人期の3つの時期区分をした上で、「幼児期」を【感性】を育てる時期、「学齢期」を自然のしくみや環境問題について、また人間自身や人間をとりまく文化・社会問題についての【知識】を学ぶ時期とし、「高学年(さらには「成人期」)になるに従い、環境を守り、環境問題や人間を取り巻く諸問題を解決するための【行動】をとることが環境教育の中心課題になる」とした。このような発達段階に対応する環境教育の捉え方は「in・about・for」の3つのアプローチ(石原 1993)

ⁱⁱⁱ」などとして広く学校現場の関係者にも知られてきた。in(感性)・about(知識)・for(行動)のそれぞれのもつ意味や相互の関連性をより明確に把握するためにin(感性)とfor(行動)の双方に関与するabout(知識)のあり方を問う必要がある。それを発達段階に対応させると、感性の豊かさはごくむ幼児・小学生期と接続する中学生期がこのabout(知識)の段階に相当すると考えられる。

中学校における環境教育のあり方に特化した先行研究として奥井(1998)^{iv}は「in(感性)・about(知識)・for(行動)」にある程度対応し、かつ総合的な学習の時間や生活科といった今日の学校現場の状況に即しつつ義務教育9年間にわたって学習指導要領的なレベルでの環境教育の内容の細目を提示している。鶴岡(2009)^vは「近年の中教審答申が横断的・総合的な学習を重視してきていること」「児童・生徒と教員は、ともに環境・環境問題に関心をもっていること」「新学習指導要領(2008)において『持続可能な社会の構築』の重要性が謳われ特に中学校社会科と理科に

においてその事が明記されていること」を根拠に総合的な学習の時間においては環境教育を中心的に位置づけるべきとの主張をしている。

今日の学校教育における「環境」の取り扱いをめぐるのは、環境教育指導資料（国立教育政策研究所教育課程研究センター 2007）では、「環境問題は広範囲で多面的な問題であること、また、環境教育は、各学校段階・各教科等を通じた横断的・総合的な取組を必要とする課題であるということなどから、学校における環境教育は、従来から特別な教科等を設けることは行わず、各教科、道徳、特別活動等の中で、また、それらの関連を図って、学校全体の教育活動を通して取り組んできており、現行の学習指導要領（平成 10 年告示）においても、環境教育を各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間等の中で、それぞれの特性に応じ、また、相互に関連させながら学校教育全体の中で実施するようにしている」と述べられている。そして現学習指導要領においてもこの「学校における環境教育は、特別な教科等を設けることは行わず」との考え方は継続している。これに対して、近年、環境教育研究者の中からは「環境」の教科化を求める声も上がっている。 viviviii

「教科」とは、「個人生活、家庭生活および社会生活、経済生活および職業生活など」の側面を持つ「一般目標」の到達を分担するものであって、「各方面にわたる学習経験」を組織し、「計画的、組織的」に学習せしめるための「組織」（1951 年学習指導要領）と定義されている。したがって、教育の目標を達成するために、計画的組織的な学習を必要とする「学習のまとまり」であり、かつ独立した固有の内容を有しているのであれば、ある学習分野を教科化することが可能であるといえる。このことを仮説として示すならば以下のようになる。

仮説：独立教科「環境」が成立するための要件

要件 1. 教育の目標を達成するために、計画的組織的な学習を必要とする「学習のまとまり」であること

要件 2. 他の教科では教えることのできない独立した固有の内容を有していること

この仮説を検証する方法として考えられることは、教科「環境」が成立しうるかどうかをカリキュラムとして策定・実施し評価することによって確認していくことである。現行学習指導要領においては存在しない教科「環境」だが、それが仮に存在したと仮定して、「教科の目標」「教科の内容」「指導計画の作成と内容の取扱い」（案）を一定程度の合理性客観性をもって策定しうるか否か（第一段階：学習指導要領案の策定の可否段階）、また教科「環境」の学習指導要領（案）を策定した場合、その案に基づき、単元構成や教材（教科書案）、そして指導計画を策定しうるか否か（第二段階：授業計画案の策定の可否段階）、その指導計画にそって授業を展開しうるか否か、その際の教師及び生徒の反応なども検証（第三段階：授業の実施の可否段階）した上で、これらの検証結果（エビデンス）をもとに総合的にその教科としての設定の妥当性を判断（第四段階：教科「環境」が成立しうるかの判断段階）すべきであろう。その上で、さらに教科化した場合と教科化しない場合のどちらが生徒の環境保全認識の向上に有効なのかについても検証（第五段階：独立教科「環境」の有効性の判断段階）を行うことも必要といえる。

以上のような本研究の全体的なアプローチをふまえた上で、本稿では教員免許取得予定者（大学生・大学院生）を対象として、前述の各段階の実施を試みた。

2. 結果と考察-独立教科「環境」の可能性の検討-

2-1. 第一段階:学習指導要領案の策定の可否

この作業を実施したのは2010年10月～11月であり、教職課程を履修している21名の研究協力者(大学4年生及び大学院生)に本研究の趣旨を説明した上で教科「環境」の目標及び内容の策定に取り組んでもらった。研究協力者はいずれも農学部または大学院農学府に所属しており、中学高校理科の教員免許を取得するための教職課程をほぼ履修し終わっており教育実習も終えている。

(1) 作業グループの設定と準備資料の配布

研究協力者21名を3名一組でグループ化した。グループ化は任意で行ったが、中学校で教育実習を行った者が各グループに1名以上は含まれるように配慮した。また作業のための準備資料として「環境教育指導資料(小学校編)」(国立教育政策研究所教育課程研究センター 2007)(以下、指導資料と記す)及び「中学校学習指導要領(平成20年3月告示)(以下、指導要領と記す)」の一部(指導資料は第二章部分、指導要領は「学校教育法施行規則72条、73条、74条、79条と別表第二」「第二章各教科の第1節国語(20p-30p)」部分)を配布し、配布部分以外の頁についてもEラーニングシステムを利用して各研究協力者が閲覧できるようにした。

(2) 作業グループメンバーによるキーワードの書き出し

各研究協力者は指導要領の「教科の目標」を確認した上で、教科「環境」の目標(案)に含まれるべきと考えるキーワードを各自3～7の範囲で書き出した。キーワードは現在の環境教育の公的指針である指導資料の記述内容の中から選ぶこととし、各キーワードを選ぶ際に、その出典箇所も記録した。

(3) 作業グループ内でのキーワードの共有と「教科の目標」の検討

作業グループ内で各自の選んだキーワードを共有化し、「教科の目標」を検討した。目標

設定作業上、指導資料にはない新たな言葉を追加することは可能とした。なお指導資料が小学校での実施を想定したものであることをどう考えるかという点について、指導資料第二章第二節(3)②に「中学校教育との連携」についての解説があり、ここに小学校と中学校の特性が述べられていることからこの記述を意識して検討することとした。

(4) 作業グループ内での「学年の目標」の検討

「教科の目標」をさらに細分化したものとして「学年の目標」の設定に取り組んだ。「学年の目標」の設定にあたっては、生徒の発達段階を意識してどのような順序性が考えられるかを作業グループで議論し、その結果にもとづき学年の目標の設定を試みた。

(5) 研究者グループによる「教科の目標」「学年の目標」の検討

この作業を行った研究者グループの5名は、大学教員(教職課程担当)1名、大学院生(環境教育学専攻)4名であり、このうち1名は翌年度から公立学校教員(中学・社会科)の採用が内定している。研究者グループは、研究協力者の各グループの作業を分担して観察し、その報告を共有した上で「教科の目標」「学年の目標」の検討を行った。(表1)なお研究者グループと研究協力者グループとの間でメンバー間の重複はない。

(6) 教科「環境」(案)の内容づくり

次に(2)～(4)とほぼ同様の手順で、学習指導要領に準じる形で教科「環境」の内容となる大項目・中項目の候補としてのキーワードを書き出した結果、55のキーワードがリストアップされた。このキーワードをもとに研究協力者全員で議論をした結果、一定のグループ化がなされた。(図1)さらに詳細な教科の内容を検討するための項目として、「倫理」「社会・経済」「環境問題」「資源」「環境と畏怖」「持続可能性」「生物・生命」「生活」

の8つの項目が選ばれ、項目ごとに研究協力者2～3名が担当についた。さらに各項目を学習指導要領案上の中項目にとみため、各項目を構成する小項目および細目の検討を行った。さらに「指導上の取り扱い事項」の策定にも取り組んだ。この作業の結果、教科「環境」（案）の内容が作成された。（表2）

2-2. 第二段階：授業計画案の策定

学習指導要領に示される「教科の内容」は通常、そのままカリキュラム化されるのではなく、学習のまとまりである単元として構成される。この作業は一般には教科書作成（教科書検定段階での審査を含め）で行われるものであり、教員は教科書に示される単元構成をもとに自らの授業計画案を策定している。今回は、教科書案作成までの時間的余裕がなかったため、2-1で立案した教科「環境」の学習指導要領案の8中項目に基づき、各担当グループが単元指導計画と指導案作りを行った。

2-3. 第三段階：授業の実施

各担当グループにより「倫理」「社会・経済」「環境問題」「資源」「環境と畏怖」「持続可能性」「生物・生命」「生活」の8項目の単元指導計画と指導案（本時の指導案）が作成され、それに基づく模擬授業を行った。

2-4. 第四段階：教科「環境」が成立しうるかの判断

模擬授業の実施にあたり、他の研究協力者（模擬授業の参加者）は、授業を受けながら「この授業は既存の教科（特に理科）で教えていないことを扱っているか」についての調査票への回答を行った。調査票は、0～4段階評価（4：（既存の教科では教えられていないことが教えられていると）とても思う、3：思う、2：思わない、1：全く思わない、0：分からない）への回答とそのように思う理由

を記述した。この調査は二日に分けて実施したため評価点数の割合を示す。（表3）

表3. 「既存の教科で教えないことを扱っているか」への研究協力者の回答結果

単元名	獲得点数	総持ち点数	割合
生物・生命	37	84	44%
生活	31	68	45%
環境問題	39	64	60%
経済・社会	39	64	60%
資源	52	84	61%
持続可能性	55	80	68%
倫理	55	80	68%
環境と畏怖	43	60	71%

既存の教科では教えられない内容として、「環境と畏怖」が71%と高い割合を示している。その理由として「自然そのものについて学ぶのが理科だが、この単元は自然をどう認知するかという我々について学ぶものである。」等が挙げられており、「環境と畏怖」では、人々の経験や価値観によって、環境への認識が異なるという内容の単元であったことから、理科をはじめ、その他の科目とは全く異なるアプローチの方法で環境を取り上げていたためであると考えられる。次に60%代が5項目あるが、これらに共通しているのが、理科ではないが社会科やその他の教科で教えられるのではないかといった意見であった。

そして、40%代と低い数値を示している単元が「生物・生命」及び「生活」である。まず、「生物・生命」では、生物とその周りの環境や人間との関係性を調べることで、互いの関係を理解することが目標となされており、「1つの動物（生物）をじっくり調べることで、客観的に具体的にどのように生物と環境が利用し合い関わりあっているのかわかる。」といった肯定的な意見が出ているものの、一方で「全ての範囲が理科の中でもとりわけ生物に含まれていると思う。現在、生物の中でも今回の授業のようにフィールドワークを盛

り込んでいる例は多々ある。」というように理科で十分に教えられるという意見が多かった。また、「生活」では、ゴミから地球環境を考えさせる指導計画であり、理科との違いは明確ではあったが、「道徳・総合・奉仕の時間で足りるのではないか。」「ごみ拾いや分別等は、今現在学校で行なわれているので、環境科の授業として、新しく取り入れる意味を感じない。小学校の教育範囲であると思う。」等から、低い点数や分からないといった意見が多くなった。

2-5. 第五段階：独立教科「環境」の有効性の判断

最後に、独立「教科「環境」の有効性について考察を行うため、研究協力者にそれまでの議論をもとに、教科「環境」を考察する立場として、以下のフローチャートとして示し、「環境」の教科化への4つの立場を整理した。(図2)

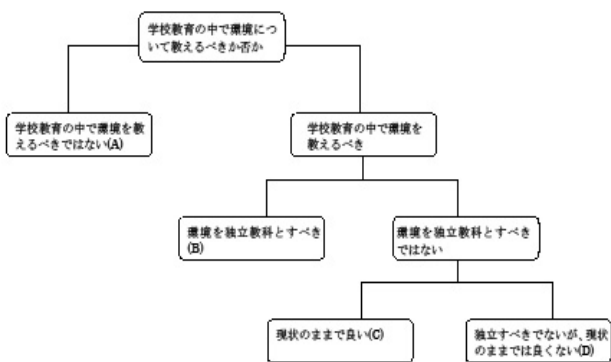


図2. 「環境」の教科化への4つの立場

学校教育の中で環境を教えるべきではない
(A)

環境を独立教科とすべき(B)

独立すべきでないが、現状のままで良い(C)

独立すべきでないが、現状のままで良い(D)

その上で、これまでの第一段階から第四段階までを踏まえて、4つの中から自分自身の立場を明らかにしてもらった結果、(A)「学校教育の中で環境を教えるべきでない」が1名、(B)「環境を独立した教科とすべき」が1名、(C)「環境を独立した教科とすべきでないし、現状のままで良い」が8名、

(D)「環境を独立した教科とすべきでないが、現状のままで良い」が9名となった。それぞれの視点の主張を示していきたい。

まず、(A)の主張は、主に2点あり、1点目は「義務教育は社会に出ていく上での社会的規範を教えるべきであるが、環境問題は現在進行形の問題であり、環境問題は本当に存在しているのか、ということや環境保全の大切さ等の社会規範が確立していないため、教えるべきでない」ということ。そして、2点目は「教える上では、何らかの着地点が必要とされるが、その着地点が多様すぎるため、設定できない」ということである。

(B)の主張は、以下の通りである。「学校教育では、議論する場が少ないが、教科「環境」を位置づけることで、議論を生み出し、具体的な提案や実践を引き出し、環境に積極的に取り組める人材を育成すべきである。また、環境自体の議論も曖昧になっているため、それを明確にし、環境のためにどのように行動するか等を考えることは、将来的な個人の行動につながるのではないかな。」

(C)の主張は、主に2点ある。まず1点目「環境は、教える学問として確立しておらず、教師の考えや立場に依るところが大きいが、様々な立場の人間が教えることによって、生徒は、多様な考えを持つことができる。」と、既存の教科による教え方を評価している点である。2点目は「現在の学校教育の中で、教科「環境」に割り当てる時間を確保できるのか」「共通の着地点が設定できない」「評価基準が難しい」「環境問題は様々な問題の発展的

なものであるという認識から、義務教育では、その基盤になる教科を学ぶべきであり、そこから先は個人が学べば良い」という点である。

（D）の主張では、「独立教科とするには、内容が明確でない」「多様な立場があるため、評価基準が難しい」「現状だと、教師によって、時間や内容に差が出る」「環境を指導する教員が確保できるのか疑問」などと教科化への困難な点を示しているが、「環境は、今以上に学ぶべき事柄であると位置づけており、「国が、授業数の何割は環境について触れなければならないという基準を設けるべきである」といった、授業時間の確保を提案している。

3. 結論と今後の課題

本研究では、「環境」の教科化へのプロセスとして、第1段階から第5段階までを示し、実践によってそれが可能であることを検証しようとした。

仮説として設定した、独立教科「環境」が成立するための要件からみると、要件1の「教育の目標を達成するために、計画的組織的な学習を必要とする『学習のまとまり』であること」については、「教科の目標」「教科の内容」を策定し、それに基づく単元指導計画と指導案を作成することができ、また模擬授業を実施することができたことから、一定程度の客観性をもってこの要件を満たしているといえる。一方、要件2の「他の教科では教えることのできない独立した固有の内容を有していること」について、研究協力者への調査結果は、教科「環境」の内容の多くが「既存の教科で教えないことを扱っている」とは認められていないことを示しており、今回の調査からはこの要件を満たしているとはいえないと結論づけざるをえない。

しかし、この二つの仮説ともに今回調査全体に要した時間の制約や調査対象者が現職教師でないことなどの今回調査の限界を考慮す

れば、今後さらに精度の高い検証作業が必要であろう。今回の5段階の作業の中で最も大きな壁となったのが第二段階の「授業計画案の策定」における教科書の不在であった。環境の教科化を進める際に、現時点ではこの点が最大の課題であり中学生向け教科書（案）の策定が急ぎ求められているといえる。

独立教科「環境」の有効性の判断の際に研究協力者が示した4つの立場は、環境の教科化に関する議論が単純な二者択一の問題ではないことを示唆している。この点についてもさらなる検討を行うことが今後の研究課題といえよう。

表1. 教科「環境」（案）の目標（別紙）

表2. 教科「環境」（案）の内容（別紙）

表3. 文中に表示

図1. 教科「環境」（案）の内容のキーワードグループ化（別紙）

図2. 文中に表示

ⁱ 降旗信一・山本恵・温山陽介・南郷展・那仁巴図・茹今・石橋明日香、中学校における環境保全認識の獲得のためのカリキュラム開発—教科「環境」（案）の目標の設定—、環境教育研究（東京学芸大学環境教育実践施設研究報告）第20号、15-27、2011（近日刊行予定）

ⁱⁱ 阿部治、環境教育の役割と可能性、環境教育読本、教育開発研究所、11-16、1992

ⁱⁱⁱ 石原淳、イギリスの環境教育—カリキュラム・ガイダンス・7；環境教育の分析、環境教育、Vol.2 No.2、34-42、1993

^{iv} 奥井智久、環境教育の新視点、地球規模の環境教育、ぎょうせい、3-33、1998

^v 鶴岡義彦、学校教育としての環境教育をめぐる課題と展望、環境教育、Vol.19 No.2、4-16

^{vi} 阿部治、学校環境教育論、筑波書房、p195、2010

^{vii} 朝岡幸彦、学校環境教育論、筑波書房、p3、2010

^{viii} 諏訪哲郎、環境教育、Vol.20 No.2、2010

牧野記念庭園記念館の展示・普及活動
—人文・美術系展示を活用した環境教育の可能性—
onal Programs at the Makino Memorial Garden &

草刈 清人*

KUSAKARI Kiyoto*

*ミュージアムプランナー／丹青社：文化空間事業部

〔要約〕牧野記念庭園は世界的植物学者牧野富太郎博士が晩年の３０年間に過ごした自宅跡、偉業を記念するため１９５８年に庭園として整備公開された練馬区の施設である。開園５０周年を経過し老朽化したため、建物を立て替え、展示を一新し２０１０年８月にリニューアルオープンした。

開館後、特別展・企画展を4つ開催し、また講演会、ワークショップなどを実施した。企画展は牧野博士が収集した江戸～明治期の博物画や、押花などを、人文的な視点で展開したものであり、ワークショップもガラス細工、草木染め、押花など工芸的なものになっている。

環境や自然への興味の喚起という点では、こうした人文系美術系の展示や普及活動は有効であり、美術館や歴史系博物館と連携することにより、環境教育の活動をもっと豊かに展開することができるのではないかと考えた。

なお、牧野記念庭園は国指定の文化財（遺跡および名勝地）に指定されている。

【キーワード】 展示、博物館教育、環境教育、牧野富太郎、博物画

はじめに

牧野記念庭園は、開園５０周年を経過し施設が老朽化したため、建物を立て替え、常設展示を一新することになり、２０１０年８月１日にリニューアルオープンした。筆者はリニューアル後、庭園内にある記念館の運営にかかわった。比較的コンパクトな施設であり、まだ練馬区近隣の方々以外にはあまり知られていないと思うので、この機会に環境教育学会の会員の皆様にその概要をお知らせして、活用していただきたいと思っています。この実践を踏まえて歴史系美術系の展示を活用した環境教育の可能性についても少し考えてみたい。

1 施設の概要

牧野博士が「我が植物園」と称した自宅跡を
ひきついだ庭園の中に3つの建物、すなわち A
記念館（図1左上 1企画展示室 2常設展示

室)、B 書屋展示室(図1右上 鞘堂形式で書齋の一部を保存展示)、C 講習棟(図1の右下 4 講習室 5 花とみどりの相談所・事務室)がある。花とみどりの相談所は区が直接運営をしており、二人の専門職員が配置されている。



図1 牧野記念庭園マップ（同園パンフより）

2 活動の概要

記念館の学芸職員は記念館内にいて、企画展特別展の準備・運営と、普及活動を担っている。普及活動は主に講習棟を利用している。

花とみどりの相談所は区民からの相談に応えるほか、庭園の植物の解説や、寄せ植え講習会など講習室を使つての活動も独自に実施している。大雑把に言えば、理系の活動は花とみどりの相談所、人文・美術系の活動は記念館が担っている。

以下 記念館の活動について記す。

3 展示活動

展示は普及活動の一つとしても位置づけられるが 牧野記念館の展示には、展示棟に常設展示、企画展示、別棟の書屋展示室（鞘堂）がある。もちろん、庭園も屋外の展示であるので、記念館が実施する普及活動での活用もこれから増えていくと思う。

3-1 常設展示（展示棟 常設展示室）

常設室では 牧野富太郎博士の足跡を、写真、図版、研究資料、調査用具、著作などを通じて紹介している。リニューアル前の展示資料に加え、新たな資料を追加し、新たな展示構成となっている。

今年度は リニューアルオープンの年でもあるので、一部手直し程度で展示替はしていない。

3-2 書屋展示室（鞘堂）

牧野博士の書斎と書庫がそのまま鞘堂の中に保存公開されている。今回のリニューアルに際し、解説パネル、屋敷全体の模型などを追加し展示の充実を計っている。

3-3 企画展示・特別展示（展示棟企画展示室）

展示棟の企画展示室を会場として、今年度は4つの展覧会を開催した。

3-3-1 開館記念特別展

「牧野富太郎の植物画コレクション-服部雪

斎・関根雲停を中心に-」

展示の概要：牧野博士自身も植物画を描いたが、他の植物画への関心も高く、一万点以上のコレクションをしていた。そのコレクションの中から、「動の雲停」、「静の雪斎」と呼ばれる二人の画家の作品を中心に、日本画の特質を活かし、日本人の感性を表現した博物画の世界を紹介する特別展。

会期：2010年8月1日～9月26日（8月30日～9月2日は展示替えのため一時閉鎖）

3-3-2 第一回 企画展

「牧野富太郎の植物標本と現代の押し花一筒井雅代の押し花絵」

展示の概要：牧野博士は研究のため40万点に及ぶ膨大な植物標本（押花）を自宅敷地内の設置した標品館に保存した。首都大学東京に引き継いだ、この標本群の紹介と、工芸の分野で発展させた押花を筒井雅代の作品を通じて紹介する展示。

会期：2010年10月9日（土）～11月7日（日）

3-3-3 第二回 企画展

「明治のミカン図-牧野富太郎の植物画コレクションより」

展示の概要：冬の季節、冬休みに合わせて子供にも親しみやすいミカンをテーマにした。牧野博士のコレクションのなかから、明治前半に描かれた柑橘類の図版約50展で構成。

会期：2010年11月27日（土）～2011年1月30日（日）

3-3-4 第三回企画展

「サクラに魅せられ-牧野富太郎と川崎哲也」

展示の概要：牧野富太郎と牧野の指導も受けた川崎哲也のサクラ研究について、川崎の「サクラ図譜」の原画、二人の交流を示す手紙などを通じて紹介する。

会期：2011年2月19日（土）～3月31日（木）（3月10～11日は展示替えのため一時閉鎖）

4 普及活動

4-1 夏の活動

4-1-1 開館記念特別展「牧野富太郎の植物画コレクション-服部雪斎・関根雲停を中心に-」
関連活動

4-1-1-1 講演会

「加藤竹斎-幕末から明治初期のボタニカルアートと作家たち」講師 大場秀章（東京大学総合研究博物館特招研究員）

開催日：2010年9月23日（木祝）

4-1-1-2 ギャラリートーク

各回午後2時30分から30分程度 当館学芸員による 展示解説

開催日：2010年8月14日（土）・8月21日（土）・8月29日（日）・9月11日（土）・9月18日（土）

4-2 秋の活動

4-2-1 企画展「牧野富太郎の植物標本と現代の押し花-筒井雅代の押し花絵」 関連活動

4-2-1-1 講演会

「植物標本の作製と標本の意義」講師 菅原敬（首都大学東京 牧野標本館准教授）

開催日：2010年10月30日（土）

4-2-1-2 ワークショップ

「押し花体験会」講師 水口栄子・やまゆり押花倶楽部 3日間

開催日：2010年10月9日（土）・10日（日）・11日（月祝）、各回午前10時～午後4時

4-2-1-3 小学生向けワークシート

概要：企画展に関連したワークシートと、押し花のしおりをつくる体験（押し花は 4-2-1-2 の指導者による）

実施日：2010年10月9日（土）・10日（日）・11日（月祝）

4-2-1-4 アーティストトーク

企画展示室で押し花作家 筒井雅代氏が展示してある自身の作品などの解説

実施日：2010年10月30日（土）

4-2-2 その他の普及活動

4-2-2-1 講座

「自分で着るTシャツを桜の葉で染めよう」

春田香歩（草木染め行商人）

11月23日（火・祝）

4-3 冬の活動

4-3-1 企画展「明治のミカン図-牧野富太郎の植物画コレクションより」 関連活動

4-3-1-1 講演会

「ミカンのたどってきた道-ミカンの来歴とおいしいミカンの作り方」講師 高木敏彦（静岡大学農学部教授）

開催日：2010年12月19日（日）

4-3-1-2 小学生向けワークシート

2010年11月27日～2011年1月30日までの企画展開催中の土・日・祝日・冬休み

4-3-1-3 ギャラリートーク

12月4日（土）、12月12日（日）、1月15日（土）、1月23日（日）

4-3-2 その他の普及活動

4-3-2-1 講座

植物画（ボタニカルアート）講座 講師 石川美枝子（植物画家）

2010年12月1日～2011年3月16日 第1・第3水曜日 全8回

4-3-2-2 ワークショップ（子供向け）

「やさいのおなかを見てみよう-読み聞かせと実演」講師 林紀子（元横浜市立小学校教諭）

2010年12月26日（日）

4-3-2-3 講座

ダイヤモンドポイント講座 ガラスの小皿に植物モチーフ「スエコザサ」を彫ってみよう 講師 晶阿弥博子（ガラス工芸作家）

2011年1月29日（土）

4-4 春の活動

4-4-1 企画展 「サクラに魅せられ-牧野富太郎と川崎哲也」 関連活動

学校 ESD 実践における「能力・態度」育成に関する予備的考察 A Preliminary Consideration on Capability and Attitude in ESD Practice at School

小玉敏也

KODAMA Toshiya

埼玉県入間市立藤沢南小学校

【要約】本研究では、学校での ESD を総合的学習の中で授業化する際の課題を、子どもの「能力・態度」育成という観点から考察を行った。その結果、総合的学習と ESD は、「能力・態度」育成の面で部分的な親和性が認められるものの、価値観育成への志向性、育成すべき思考力の内容、背景とする社会観が相違することが明らかになった。導き出した三つの課題を踏まえて、学校 ESD 実践を構想する際の前提的な論点を、子どもの「権利」の尊重、教師の系統的指導という授業論の観点から整理した。

【キーワード】ESD、学習指導要領、総合的な学習の時間、能力・態度、キー・コンピテンシー

1. 問題の所在

学校での持続可能な開発のための教育(ESD)は、新学習指導要領に「持続可能な社会」の文言が入ったことや、ユネスコ・スクール加盟校の増加によって、ESD 概念の普及期から実践の展開期に移行してきたと言えよう。とくに、総合的な学習の時間(以下「総合的学習」)は、授業時間数が削減されたとはいえ、ESD を実践する主要な時間として期待され、「ESD 実践を総合的学習の中で実践する」という言説は、教育関係者の一般的な理解になっていると思われる。

しかし、この言説ははたして妥当なのだろうか。というのは、新学習指導要領における総合的学習の内容再編にともなって、ESD 実践のあり方も再考を迫られているからである。そもそも、国際的な議論と運動から提起された ESD と、国内教育政策に規定された総合的学習は、異なるカテゴリーのものである。両者の教育／学習観を慎重に比較検討したうえで、学校での「ESD 実践の原則」(ユネスコ, 2010, pp. 33)を確認しないと、ESD と称する実践は拡大しても ESD に価する実践は見当たらないという事態にもなりかねない。そこで、本研究では、「総合的学習は、どのように取り組めば ESD 実践と言えるのか」という問いを立て、授業における「能力・態度」育成という観点から若干

の考察を試みる。この育成すべき「能力・態度」に、両者の教育／学習観の関係性が象徴的に現れると考えたからである。

2. 研究目的・方法

本研究では、上記の問題を解明するために、まず総合的学習の「能力・態度」観について、PISA(国際学習到達度調査)の動向と関連付けながら学習指導要領の内容を分析することにする。次に、ESD と学習指導要領が背景とする社会観に着目し、その相違点が両者の「能力・態度」観に与える影響について考察する。それらの検討から、ESD を総合的学習の中で実践する際の、育成すべき「能力・態度」をとらえる基本的な論点を提示したい。

なお、本研究で扱う「能力・態度」とは、総合的学習の「3 つの視点」に基づく例示群(文部科学省, 2008, pp. 50-51)と、PISA の「キー・コンピテンシー(3 つのカテゴリー)」(ドミニクら, 2008, pp. 210-218)と、ESD の「育みたい力」(DESD 関連省庁連絡会議, 2005, pp. 153)を包括して総称するものであり、「能力・態度」の定義に関する議論や研究には深く立ち入らないこととする。

3. 総合的学習における「能力・態度」観

今次の学習指導要領の主要な改訂点は、横断

的・総合的な学習に加えて「探究的な学習」を位置付けたことにある。これは、子どもが教科教育で身に付けた「習得」「活用」の能力を生かして、「課題設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現」のサイクルを繰り返しながら学習の質を高めていくスパイラル構造の方法論である。この学習を通して子どもに育成したいのは、三つの視点に基づいた「能力・態度」(表1)であるという(文部科学省, 2008, pp. 50-52)。

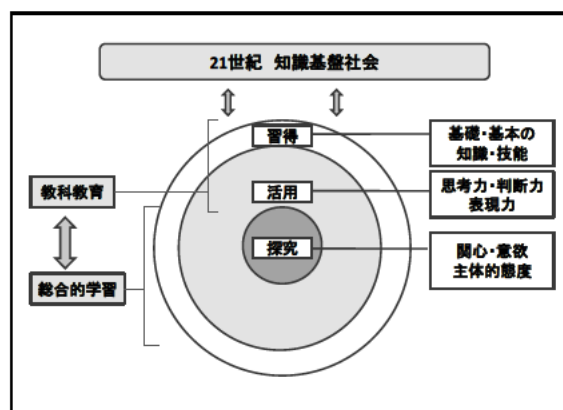
表1 総合的学習で育てる「能力・態度」

学習方法	自分自身	他者や社会との関わり
・課題を発見し設定する	・行為について意思決定する	・異なる他者の考えを受け入れる
・解決の方法を考える	・課題解決に向けて行動する	・他者と協同して課題を解決する
・計画を立てる	・生活を見直し実践する	・環境との関わりを考えて生活する
・情報を収集し分析する	・将来を考え夢や希望をもつ	・地域の活動に参加する
・事実や関係を理解する		
・事象を比較・関連付ける		
・相手や目的に応じて表現する		
・学習をふり返り生活に生かす		

この「探究的な学習」と育成すべき「能力・態度」観を規定したことは、1998年版学習指導要領での総合的学習が十分に機能しなかったことへの反省を踏まえた措置と推測されるが、もう一つは、「知識基盤社会」に対応する人材育成の構想とPISAへの現実的な対応策という枠組のなかで総合的学習を位置付け直したことの具体的な反映であろう(文部科学省, 2008, pp. 1-2)。

この「知識基盤社会」とは何か。それは、2005年の中教審答申(「我が国の高等教育の将来像」)を初出とする社会観で、一言でいえば知識・情報・技術等の知識産業が産業構造の基軸をなすポスト工業社会のことである(神野, 2010, pp. 177-178)。文部科学省は、21世紀を知識やアイデアの開発が国際競争を加速させ、異なる文化を持つ国々とも協力する社会が到来すると見て、新しい知識を不断に更新しつつ柔軟な思考力と判断力をもって、グローバル経済の中で競争と協力ができる人材を育てたいという基本方針を打ち出した。そして、

OECDのDeSeCo(Defining and Selecting Key Competencies)プロジェクトが提起したキー・コンピテンシーの育成を重視し(中央教育審議会, 2008, pp. 9)、国際的な教育動向から「生きる力」を再評価する姿勢を明確にした。このような論理の中に総合的学習の再編が行われ、教科教育と総合的学習の緊密な連携を行いながら三層構造の学力観(図1)を育成することが、新学習指導要領のミッションとなったのである。

図1 三層構造の学力観¹⁾

4. ESDにおける「能力・態度」観

では、ESDはどのような「能力・態度」観に基づいて実践されることを想定しているのか。日本実施計画は、とくに総合的学習を重視しており、その学び方は「関心の喚起→理解の深化→参加する態度や問題解決能力の育成→具体的な行動」という一連の過程を、体験・体感的、探究・実践的な「参加型アプローチ」で学んでいくことを推奨している(DESJ 関連省庁会議, 2006, pp. 153)。そして、そこで育みたい力は、下記のように規定されている。

- ・問題や現象の背景の理解
- ・多面的かつ総合的なものの見方を重視した体系的思考力(systems thinking)
- ・批判力を重視した代替案の思考力(critical thinking)
- ・データや情報を分析する能力

- ・コミュニケーション能力
- ・持続可能な開発に関する価値観(人間の尊重、多様性の尊重、非排他性、機会均等、環境の尊重)を培う。
- ・市民として参加する技能・態度

このような「能力・態度」観は、ESD の基本的ビジョンである「持続可能な未来の構築と、現実的な社会転換のために必要な価値観や行動、ライフスタイルを学習する機会がある世界」(ユネスコ a, 2005, pp. 174) 観に根差しているが、表 1 の「能力・態度」観と共通する要素が多いことから、ここに ESD と総合的学習の親和性を見ることが出来る。このことが、ユネスコ・スクール加盟校の増加につながっていることは想像に難くない。

しかし、両者の明確な相違点もあるはずである。そこで、前節での分析をもとに ESD と教科教育、総合的学習の関係を「能力・態度」を基にして図 2 に整理した。

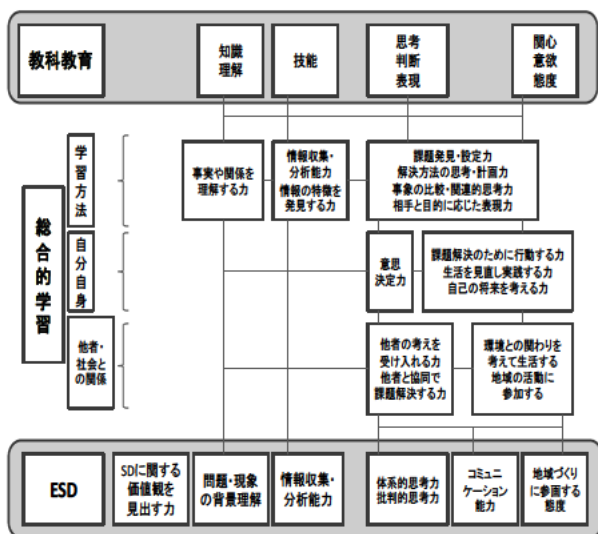


図 2 総合的学習・ESD・教科教育の関係性

5. ESD と総合的学習の比較分析

図 2 から、ESD と総合的学習の共通点をさらに細かく検討しよう。教科教育の視点を基にすると、両者は「思考・判断・表現」という人間の認識・精神活動に強く関わる力を要求していることがわ

かる。そして、それは「行動」「実践」「参加」といった学習者の主体的活動と合わせて育成するものと見なされている。他にも、知識・理解、技能の面で部分的な共通点が見られ、日本実施計画が、総合的学習のねらいを考慮して ESD を展開しようとした意図が垣間見える。

では、相違点は何か。その第一は、ESD が「持続可能な開発」という価値観育成をめざすのに対して、総合的学習には一定の価値観への志向性がないことである。もちろん、扱う学習課題(国際理解、情報、環境、福祉・健康など)に働きかけることによって、子どもは何らかの価値観を獲得するはずだが、その課題群を選択し配列するのは各学校の判断に委ねられているために、教師が ESD の観点を据えてカリキュラムを編成しない限り「持続可能性」の価値観育成にはつながらないことになる。

第二は、総合的学習では「思考・判断・表現」能力を重視する姿勢を明瞭にしていることである。しかも、従来にない高度な思考能力のヴァリエーションが細かく記述されていることに特徴があり、それらは自己・他者・社会に主体的に関与することによって獲得されることを想定している。逆に、これは ESD で育てる「能力・態度」を総合的学習の側面から具体化した要素群ともとらえることができ、それが ESD の抽象性を補うはたらきをしているという見方もできる。

第三の相違点は、背景とする社会観の違いから生じる学習活動の方向性である。国が総合的学習によって期待することは、あくまで「知識基盤社会」に対応し「生きる力」のある人材を育成することであるのに対して、ESD は現代社会の諸課題を解決し持続可能な社会構築をめざす人材を育成することをめざしている。この相違点は、両者の関係を考える上で単なる言葉の違いを超えた重要な論点の一つである。二つの社会観が一つの学習指導要領に併存するとしたら、それら是对立、包括、相互補完、重複などのいずれの関係にあると見なせばよいのか。その評価によって、総合的学習における ESD 実践の像も大きく影響されるもの

と考える。

以上の検討から、総合的学習における ESD 実践の原則を考察した結果、価値観の扱い、思考・判断・表現力の育成、背景とする社会観の関係性、という三つの課題を検討することの重要性を導き出すことができた。

6. 価値観・思考力・社会観

これらの中でとりわけ重視したいのは、背景とする社会観の相違という課題である。なぜなら学習指導要領と ESD は、ともにそれらの社会を形成する人材育成を目的としており、その目的に即した価値観、思考・判断・表現力の育成を図ることをミッションとするからである。

この課題を検討するために、DeSeCo と学習指導要領との関係に立ち戻りたい。第 3 章では、今次の学習指導要領がキー・コンピテンシーの影響を受けて編成されたと述べたが、実は DeSeCo の議論を正確に反映していない点がある。一つは、文部科学省がキー・コンピテンシーのカテゴリー1

(相互作用的に道具を用いる) の調査である PISA の結果を過大評価して、カテゴリー2 (異質な集団で交流する) とカテゴリー3 (自律的に活動する) の能力育成は強調していない点である。もう一つは、DeSeCo プロジェクトの背景にある社会観への目配りが十分になされていないことである。そもそもキー・コンピテンシーが開発されたのは、OECD の世界観 (自然環境の維持可能性、経済成長のバランス、社会的つながりを伴う個人の成功、社会的不平等の削減) をめざすためであり (バリー, 2008, pp. 17)、その規範的な立脚点を「人権の尊重や持続可能な開発などの普遍的な目標」に求めているのである (ドミニク, 2008, pp. 93)。このような点を考慮すると、キー・コンピテンシーはなにより ESD と深く関連づけて研究される事項であり、その「能力・態度」観も「知識基盤社会」観と直接に結びついてはいない。中教審答申では、DeSeCo が「知識基盤社会」の時代を担う能力をキー・コンピテンシーと定義づけた (中央教育審議会, 2008, pp. 9) と述べているが、そのように読

み取することは難しく、むしろ「持続可能な社会」観を参照しつつ政策立案する方が妥当だったと考える。したがって、DeSeCo プロジェクトの意義を尊重するとすれば、学習指導要領における「持続可能な社会」の扱いを、図 3 のように包括関係を逆転させてとらえ直すべきと考える。

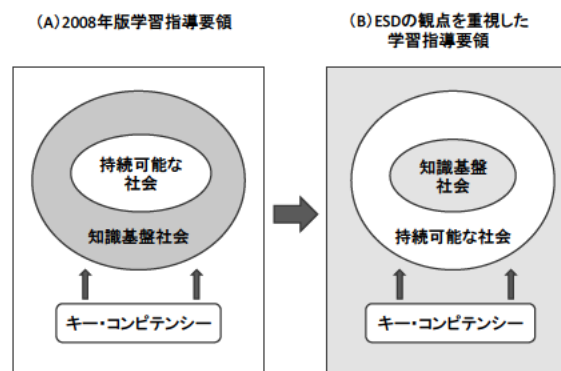


図3 二つの社会観の関係性

そもそも「知識基盤社会」という概念自体を、どれだけの教育関係者が具体的かつ実感的に理解できているか大いに疑問があるし、21世紀を切り拓く社会観として国民に広く認知されていると言い難い。1998年版学習指導要領では、「先行き不透明な時代」という表現以上に具体的な社会像を提示しなかったことを考慮すると、一定の社会観を提示したことを評価すべきかもしれない。しかし、新学習指導要領がこのような未消化な社会観を背景に編成されたことと、二つの異なる社会観を併存させたこと、かつ「持続可能な開発」という概念を十分に咀嚼しないまま導入した可能性があるということが、今後の ESD 実践に少なからぬ影響を与えるものと予想する。であるならば、教師は「知識基盤社会」観を「持続可能な開発」という価値観／社会観の中で批判的に評価することによって、実践の目標を導き出すことが極めて重要な作業になると考える。

一方、価値観と思考・判断・表現能力の課題は、国立教育政策研究所が、学習指導要領、キー・コンピテンシー、ESD の関係性を十分に検討して、仮説的な「能力・態度」を表 2 のように整理して

いる（国立教育政策研究所，2010，pp.13）。

表2 ESDの視点に立った学習指導で重視する
能力・態度²⁾

ESDで重視する能力・態度	キー・コンピ テンシー (OECD)
①批判的に思考・判断する力	相互作用 的に道具を 用いる
②未来像を予測して計画を立てる力	
③多面的・総合的に考える力	
④コミュニケーションを行う力	異質な集団 で交流する
⑤他者と協力する態度	
⑥つながりを尊重する態度	自律的に活 動する
⑦責任を重んじる態度	

この整理は、総合的学習とESDの「能力・態度」育成の相違点を埋め、キー・コンピテンシーとの整合性を図るという意味で重要であり、今後の学校ESD実践において参照されるべき指針になると考える。焦点となる価値観育成の問題は、この表に組み込まれていないが、「具体的な課題の発見・探究・解決の過程で、児童生徒自らが持続可能な社会づくりに関する価値観を身に付けていくこと」（同書，2010，pp.11）ととらえ、活動を通じてESDの価値観を獲得させる考えを示している。

しかし表2の内容は、子どもにとって複雑かつ高度な認識・精神活動であるために、「どの子どもにも育成は可能なのか」「成績上位の子どもだけが獲得できる内容なのではないか」といった能力格差の問題に結びつく可能性がある。ドイツにおけるESDが「教育の構造的不平等の解消によって統一的な質を保証しようとする教育改革の流れ」に位置づき、成績が下位の生徒ほど価値の転換とコンピテンシーの獲得が期待される状況にある（高雄，2010，pp.45）ことを参照すれば、この問題は、授業論の重要な課題として事前の解決策を講じる必要があるだろう。また、教師の指導の混迷が再び「這いまわる経験主義」に陥らないように、子どもの認識と発達に基づいた系統的な指導と適切

な評価規準/方法が開発されなければならない。

5. おわりに：誰のための「能力・態度」育成か？

「知識基盤社会」であれ「持続可能な社会」であれ、一つの社会観に基づいて教育活動を展開することは、あるジレンマを引き起こす。広田（2005，pp.11）は、教育システムが果たす機能として「社会化機能」（学校が、そこで学ぶ者を別の存在に変容させる機能）と「分配機能」（学校が、そこで学ぶ者を社会の様々な部分に振り分けていく機能）という二つの側面があることを指摘している。したがって、どちらの社会観を採用しようとも、国の教育政策による「分配機能」（質の高い労働者の確保、効果的な労働力の分配など）の発現は、授業による「社会化機能」（子どもの知的／精神的変容・成長など）に価値をおく一般の教師の姿勢と、時に矛盾する事態を招来する。このジレンマを視野に収めつつESD実践を構想するとしたら、教師は「その能力・態度は誰のために育成するのか」という問いを立てて、子どもの側からESD実践をとらえ直さなければならないのではないか。そのポイントは、なにより国際的なESDに関する議論から導き出す必要があるだろう。

一つは、「能力・態度」育成を子どもの「権利」の問題としてとらえる観点である。そもそもESDの背景には、開発途上国の子どもに質の高い基礎教育（識字、健康、ジェンダーなど）を提供することを含んでおり、「教育は人権の一つ」（ユネスコ，2005b，pp.189）という考えを基盤としている。つまり、総合的学習で行うESD実践では、図2の構造的な「能力・態度」観をすべての子どもに保障すべき「権利」の問題として理解しなければならないのである。その際、持続可能な社会構築のための人材育成という要請は客観的にあるとしても、現代社会の諸課題と矛盾を批判的に読みとき、その背景を多面的・総合的に理解し、他者と協同で課題解決のために参加・行動する諸能力は、子どもが生きていくうえで不可欠の「権利」であることを授業の原点として再確認しなければならない。

もう一つは、「子どもにとっての『持続可能性』とは何か」という問いを授業の中に組み込むことである。たとえば、一つのテクニックとして表 2 のような「能力・態度」を育成することは可能かもしれない。しかし、それらの思考・実践活動が、子どもの素朴な生活意識や実感に根差し、地域社会の現実結びついていなければ表層的な「能力・態度」しか育たないだろう。ユニセフは、先進国にもある基礎教育の問題として中・高等学校の中退者問題や雇用問題にふれているが、その基礎教育にアクセスできない日本の子どもにとって「持続可能性」とは何か、先進国の子ども独自の「持続可能性」とは何か、という真摯な問いをもとに授業を実践することが、日本での ESD 実践の本質的な意義であると思う³⁾。

注

- 1) この図は、水原 (2010, pp. 236) による「新三層構造の学力観」を改変して作成した。
- 2) 国立教育政策研究所の一覧表には、表 2 の内容以外に詳細な「能力・態度」が明記されているが、紙面の都合上割愛した。
- 3) このような問題意識をもとに行った総合的学習実践は、小玉 (2010) を参照のこと。

引用文献

- バリー・マックゴー, 2008, 「はじめに」, ドミニク・S・ライチェン; ローラ・H・サルガニク編『キー・コンピテンシー: 国際標準の学力をめざして』明石書店, pp. 17-18.
- 中央教育審議会, 2008, 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について』, 文部科学省.
- DESD 関係省庁連絡会議, 2006, 「わが国における『国連持続可能な開発のための教育の 10 年』実施計画」, ESD-J 編『「ガイドブック「未来をつくる教育」をつくる!」, 特定非営利法人「持続可能な開発のための教育の 10 年」推進会議, pp. 149-172.
- ドミニク・S・ライチェン, 2008, 「キー・コンピ

テンシー: 人生の重要な課題に対応する」, ドミニク・S・ライチェン; ローラ・H・サルガニク編『キー・コンピテンシー: 国際標準の学力をめざして』, 明石書店, pp. 86-125.

ドミニク・S・ライチェン; ローラ・H・サルガニク, 2008, 「キー・コンピテンシーの定義と選択 [概要]」『キー・コンピテンシー: 国際標準の学力をめざして』明石書店, pp. 200-224.

神野直彦, 2010, 『「分かち合い」の経済学』, 岩波書店.

小玉敏也, 2010, 「社会と自己の『つながり』を考える ESD の授業」日本子どもを守る会編『子ども白書 2010』, 草土文化, pp. 218-219.

国立教育政策研究所, 2010, 『学校における持続可能な発展のための教育 (ESD) に関する研究中間報告書』, 国立教育政策研究所教育課程センター.

水原克敏, 2010, 『学習指導要領は国民形成の設計書: その能力観と人間像の歴史的変遷』, 東北大学出版会.

文部科学省, 2008, 『小学校学習指導要領解説: 総合的な学習の時間編』, 東洋館出版社.

高雄綾子, 「公教育制度における ESD の意義の考察: ドイツの『ESD コンピテンシー・モデル』をめぐる議論と評価から」, 『環境教育』, 20 (1), pp. 35-47.

ユネスコ, 2005a, 『持続可能な未来のための学習』, 阿部治・野田研一・鳥飼玖美子監訳, 立教大学出版会.

ユネスコ, 2005b, 「国際実施計画」(佐藤真久・阿部治監訳), ESD-J 編『「ガイドブック「未来をつくる教育」をつくる!」, 特定非営利法人「持続可能な開発のための教育の 10 年」推進会議, pp. 173-193.

ユネスコ, 2010, 「国連持続可能な開発のための教育の 10 年中間年レビュー: ESD の文脈と構造」, 国立教育政策研究所国際研究・協力部.

子どもの自然体験を対象とする生活記録の研究—小学校4年生A子の日記分析を基に—

A Study of Children's Nature Experiences through the Analysis of Life Documents

- Focus on Elementary School 4th Grade Children's Diary -

木村 学

KIMURA Manabu

文京学院大学 人間学部 児童発達学科

〔要約〕子どもの日記に綴られた文章には、生き物とのかかわりや草花とのふれあいなど、自然とかわる子どもたちのいまここにある生が刻銘に記されている。子どもたちが日々の出来事を綴った日記を研究対象として分析することによって、子どもの自然体験の在り様を、行動的な側面や情意的な側面などから包括的に捉えることはできないだろうか。そこで本稿では、年間を通して継続的に綴られる小学生の日記に注目し、日記に描かれている自然とのかかわりを抽出し分析を試みた。分析の結果、A子の自然体験は学校の授業や、クラスの仲間との活動、家族との活動を契機として展開され、A子の生活全体の中でそれら活動は印象深い出来事であると考えられる。また日記に綴られている内容の多くは、日常の身の回りの出来事や気づきであり、社会教育の領域で提供されるような子どもキャンプなどの体験は見られなかった。このことは、今日の自然体験における家庭間の格差が指摘される現在において、学校生活や授業展開によっては、多様な自然体験を保障できることが示唆された。

〔キーワード〕 生活記録 日記 自然体験

1. はじめに

子どもの日記に綴られた文章には、生き物とのかかわりや草花とのふれあいなど、自然とかわる子どもたちのいまここにある生が刻銘に記されている。子どもたちが日々の出来事を綴った日記を研究対象として分析することによって、子どもの自然体験の在り様を、行動的な側面や情意的な側面などから包括的に捉えることはできないだろうか。

これまでの子どもの自然体験を対象とする調査方法としては、参与観察法やインタビュー法、アンケート法などをあげることができよう。例えば、イディス・コップによる伝記的分析¹⁾や、SLE研究²⁾などにおいては、子ども時代の自然体験を回想した記憶に基づいたデータを収集し分析することによって、人間形成としての自然体験の重要性や環境行動に繋がる原体験の重要性が指摘されている。このような個人への通時的な視点からの調査・分析は、自然体験という子ども

の活動と教育効果の因果関係等を説明する際には有効ではあろう。

一方で、個人へのいまこの生活世界を捉える共時的な視点としては、いかなる調査方法が可能であろうか。例えば筆者は、参与観察法によって学校ビオトープにおける子どもの自然遊びの様子を捉えようと試み、ある時期の子ども集団のトンボ捕りの様子を調査し、そのダイナミクスを描き出すことができた³⁾。しかしこの調査・分析では、参与観察の回数が限定的であるため、子ども集団の自然遊びに対して、観察調査前後の様子を捉えることができず、自然遊びの全体像を捉えるための十分なデータ記録とはならなかった。

そこで本稿では、年間を通して継続的に綴られる小学生の日記に注目し、そこに描かれている自然とのかかわりを抽出し分析を試みることによって、現在の子どもの自然体験の現状を明らかにしたい。

2. 生活記録研究の意義

筆者はこれまで、子どもの自然体験を考察するために、子ども文化の創造を焦点に検討を行ってきた。なぜなら子どもたち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てきたからであり、そこに人間形成の土台が培われると考えられるためである。そして、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、学校教育にこそ再生の可能性があるのではないかという視点で検討を行ってきた。

学級における子ども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活動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、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てきた。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った結果、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、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が示された⁴⁾。

上記の学級通信実践は教師の編集によるものであるが、掲載されている記事内容の多くは、子どもたち自身の生活記録という日記によって構成されている。日々の日記というものは、過去や現在の生活の際立った側面を振り返る助けとなるものであり⁵⁾、これら個々人の日記を分析することによって、子どもたちの経験したその日の印象深い出来事として、自然体験の特徴が把握できるのではないかと考えられる。

筆者は別稿において、小学校3年生のN君の日記(312日分)について分析を試みている⁶⁾。自然とのかかわりが記録されている日記75日分を抽出し分析した結果、N君の自然体験の特徴として以下のことが示された。①多様な動物や植物と

触れ合っている。②家庭における活動が多い。③クラスの友だちとの活動が多い。④異年齢集団の遊びがない。⑤学校の先生との情報交換が豊富にある。⑥直接的な体験だけでなく、間接的体験、想像的体験も多い。この結果から、現代社会の都会の子どもであっても、学級担任の絶えざる働きかけによって、身の回りの日常生活を舞台とした豊かな自然体験が展開されていることが示唆された。そしてこの追調査として、より多様な子どもたちの事例分析が必要であると考えられた。

そこで本稿では、同じ学級担任の児童であった小学校4年生A子の日記に注目した。

3. 研究手続き

A子の日記の概略は表1の通りである。まず日記を書くきっかけとなったのは、学級担任からの提出の要求があったためである。しかし必ずしも提出が義務付けられているわけではない。

日記を書く内容についての制限はなく、自由に日々の出来事が綴られている。書かれた日記は、本人を含め担任や家族の人が読み手となり、担任からは毎回、赤ペンによるコメントが書き入れられる。

そして、子どもたちの日記の記事は、しばしば担任から本人の了解を得て学級通信に本人の名前と共に掲載されることがある。子どもたちの多くが、こうした日記を書きコメントをもらうという日々の活動に積極的に取り組んでいる。以下、本稿では、日記に見られる誤字、誤表現はそのまま原文の通りに記載する。

表1 A子の日記の概略

きっかけ	: 提出の義務付け
書き手	: 本人
読み手	: 本人, 担任教師, 家族
内 容	: その日の出来事, 個人の内面
公表の有無	: 学級通信に掲載(秘匿性なし)

4. 結果

表2 A子の一年間の日記の概略

回数	日付	日記の内容
1	4/7	弟の入学
2	4/9	弟との通学
3	4/14	自分の誕生日
4	4/16	友だち家族とのイチゴ狩り
5	4/20	ピアノのレッスン
6	4/23	おばあちゃん家でカレーライス
7	4/24	タンポポコーヒーを飲む
8	4/26	遠足で川遊び
9	5/1	授業で小松菜パーティー
10	5/2	誕生日パーティー
11	5/3	友だちの犬
12	5/4	おるすばん
13	5/5	日記を書く心得
14	5/6	「祝日」について調べた
15	5/8	虹を見た
16	5/9	日本舞踊を習っていること
17	5/10	母の日
18	5/12	懐かしい写真
19	5/14	図工
20	5/16	ドクダミを調べた
21	5/17	髪の毛を切った
22	5/19	土曜日にディズニーランドに行く
23	5/20	おばあちゃんの誕生日
24	5/23	青空給食
25	5/26	本を借りた
26	5/28	ティッシュ
27	6/1	本を借りた
28	6/3	偏頭痛
29	6/5	学童でカードを作った
30	6/6	運動会の前日
31	6/10	ディズニーランドに行きたい
32	6/17	アリの群れを見つけた
33	6/19	いとこの子
34	6/23	ぶり照り
35	6/25	かぶと虫
36	6/27	お父さんに怒られた
37	7/3	学童でドッチボール
38	7/4	いも掘り
39	7/5	おいもの味
40	7/7	教室のザリガニ
41	7/9	私が生まれた日
42	7/10	お母さん
43	8/26	弟
44	9/1	学級会
45	9/3	体の動き
46	9/24	中華料理屋に行った
47	9/30	おやつのプリン
48	10/13	言葉遊び
49	11/4	もう冬か
50	11/6	学校の帰り
51	11/9	もうすぐピアノの発表会
52	11/12	友だちの誕生日
53	11/17	今日は雨
54	11/18	放課後すくすくスクール
55	11/19	クイズ
56	11/20	キャラクターの絵
57	11/21	長野県に行った
58	11/22	七並べ
59	11/23	先生へのプレゼント
60	11/25	キャラクターの絵
61	11/26	スケート教室

62	11/27	火曜日は遊び
63	12/1	ポートボール
64	12/2	すごく
65	12/4	親子集会
66	12/7	道路に気を付けて
67	12/9	もうすぐクリスマス
68	12/10	クリスマス
69	12/11	とびばこ
70	12/15	二重跳び
71	12/16	クリスマスプレゼント
72	12/17	休み時間に男子と遊ぶ
73	12/18	とび箱で8段跳ぶ
74	12/20	スケート
75	12/22	好きなアニメ
76	12/25	明日から冬休み
77	1/11	三学期
78	1/12	転入生
80	1/13	書き初め金賞
81	1/14	書き初め
82	1/15	チーズボンデュ
83	1/18	星座の観察
84	1/21	明日はリコーダーフェスティバル
85	1/25	弟が熱
86	1/27	ひょうたん工作
87	1/28	とび箱で足が痛い
88	1/29	入院の友だちに手紙を書く
89	1/30	学校公開
90	2/2	七輪でもちを焼く
91	2/3	雪合戦
92	2/4	友だちの退院
93	2/5	バレンタインデー
94	2/8	友だちの名前
95	2/9	転校した友だち
96	2/16	クイズ
97	2/17	転校
98	2/18	クイズの答え
99	2/21	ピアノの発表会
100	2/22	サクラの冬芽
101	2/23	友だちのポケット
102	2/24	もうすぐ花が咲く
103	2/25	さくら
104	2/26	人が生まれる「詩」
105	3/1	カエルの交尾
106	3/2	えんぴつのF
107	3/3	えんぴつを買う
108	3/4	カエルのたまご
109	3/8	弟の成長
110	3/9	最後の学級会
111	3/10	漢字の読み方
112	3/12	けんだま
113	3/16	漢字テスト
114	3/17	遊んで転んだ
115	3/18	サクラの葉が出た
116	3/19	明日から千葉のおばあちゃん家に行く
117	3/20	星が見えた
118	3/21	お母さんの誕生日
119	3/23	最後の日記

(※網かけは、自然とのかかわりが記載されている記事)

表2は、A子が一年間に綴った119日の日記全てを整理したものである。日記に付けられたタイトルと内容に基づいて、「動植物」、「自然現象」、「自然をフィールドとする活動」について書かれているものを、A子の自然体験として抽出し網掛けで示した。その結果、26の日記を自然体験を示す記事として抽出した。

A子の自然体験の特徴として、表3のように「授業における体験」、「放課後における体験」、「家庭における体験」と分類することができる。以下、それぞれの特徴を示す日記の文面を見てみよう。

表3 A子の自然体験の特徴

①授業における体験	
4/24	タンポポコーヒーを飲む
5/1	授業で小松菜パーティー
7/7	教室のザリガニ
2/22	サクラの冬芽
2/24	もうすぐ花が咲く
2/25	さくら
3/18	サクラの葉が出た
②放課後における体験	
5/8	虹を見た
5/16	ドクダミを調べた
6/17	アリの群れを見つけた
11/4	もう冬か
11/17	今日は雨
1/27	ひょうたん工作
2/3	雪合戦
3/1	カエルの交尾
3/4	カエルのたまご
3/20	星が見えた
③家庭における体験	
4/16	友だち家族とのイチゴ狩り
5/3	友だちの犬
6/25	かぶと虫
7/4	いも掘り
7/5	おいもの味
11/26	スケート教室
12/20	スケート
1/18	星座の観察

①授業における体験

5月1日「小松菜パーティー」 今日、自分達で育てた小松菜でおひたしを作りました。小松菜をゆでて、切ってお皿にのせて、ごま、かつおぶし、しょうゆをかけて食べました。あっという間にみんなで食べてしまいました。私は一人、一つづつ小皿で食べるより大きい皿でみんなでとりあいっこしながら食べる方がおいしく感じます。おいしかったです。中には一人で一皿とって食べてる人がいました。だんだんなくなってくると、ほとんどとりあいっこになりかけていました。さい後のさい後までみんなでとりあいっこしながら食べました。(原文のママ)

5月1日の日記には、授業中にみんなで育てた地元の野菜である小松菜を調理して食べたことが書かれている。クラスの仲間と大皿から競い合うように食べたことが印象的だったようである。

このような授業実践の他にも A 子のクラスでは、授業中にタンポポコーヒーというタンポポの根を使ったコーヒーを飲んでみたり、サクラの冬芽をペットボトルに入れて栽培し観察を行ったりという多様な体験が教師から提案されていることが分かる。

そしてこうした授業内における体験の延長上に、放課後に様々な体験を行っていることが分かる。例えば、以下の5月16日と6月17日の日記は、身近な日常生活の出来事について書かれたものである。

②放課後における体験

5月16日 「ドクダミ」 ふだん、通りにさいている「ドクダミ」という花。ふしぎな形をしていて花びらはふつう、でも、中心の花ふんみtainな所は、上にふくらんでいるというか、なんというか……。なにかふしぎなかんじだったからいちおう、しらべて見たけどなんだかよくわからなかった。ざんねん。

6月17日 「あり……。」 今日帰り道、ありのむれ(?)を見つけました。そしたらなんと！ ありがダンゴ虫をかついで自分達の、巣にはこびこんでいるではありませんか！！？こわいですね。私が虫じゃなくて、よかったと思いました。そしたら、ちがう、生きている虫がやってきました。すると、ありは自分の巣にはこびおえた虫をあとにして、その虫に目をやりました。そしてあり達は、その虫にとびかかり、おおいかぶさっているいろいろな所をかじりまわります。がんばれ！まけるな！といっしょうけん明、見てました。でも、勝利はあり達です。そのいけにえの虫はありの強さにまけたというか、ありの数にまけた。といった方がいいでしょう。ああ……。ざんねんな、へんな虫……。ありとは、こんなにこわい生き物だとは……。(原文のママ)

A子は5月16日の日記に、日頃から目にしていたであろうドクダミの花について観察したことを書いている。A子はこのような一見すると見過ごしてしまいそうな草花にも目を向けており、それ以外にも、雨や虹そして星などの自然現象にも日常的に目を向けていることが分かる。そして観察した事柄についても、6月17日のアリの群れについての日記のように詳細に観察が行われていることが分かる。このような観察力と文章化のスキルは、日々の日記を付ける習慣によって獲得されるものと解釈できる。

以上の授業内の体験や放課後の体験の他にも、家庭における体験について綴られた日記も多い。

③家庭における体験

3月20日 「星が見えた」 今日千葉につきました。来た時北斗七星、オリオン座ははっきりと見えました。空気がきれいでよく見えました。写真を取りたかったのですがよくうつりませ

んでした。おばあちゃん家は山のおくで光がありませんのできれいに見えただと思います。

家族との活動では、授業や放課後の体験と比べて、非日常的な体験が行われていることが分かる。例えば、3月20日の日記には、千葉県の田舎の祖母の家に行き星を観察した感動について書かれている。東京の都会の環境と比較して、田舎の方が光が少なく星の観察が可能であるという気が記されている。この他の日記にも家族と一緒にイチゴ狩りに行ったことや、いも掘りに行ったことなどが綴られている。

5. 考察

子どもの生活記録を調査対象とする本稿の日記分析によって、子どもの自然体験をどのように捉える事が出来たのであろうか。まず学校内と学校外の子どもの様子を連続的に包括的に調査対象とすることができたと言える。したがってこれまで子どもの体験の一側面しか捉えられなかった調査研究に対して、自然体験の実態の全体像を明らかにすることができたと言えよう。

A子の日記からA子の生活の全体像を見渡すならば、A子の自然体験は学校の授業やクラスの仲間との活動、放課後の活動や家族との活動が多く、A子の生活全体の中でそれら活動は印象深い出来事であると考えられる。

また日記に綴られている内容の多くは、前述のN君の自然体験と同様に、日常の身の回りの出来事や気づきであり、社会教育の領域で提供されるような子どもキャンプなどの体験は見られなかった。このことは、今日の自然体験における家庭間の格差が指摘される現在において、学校生活や授業展開によっては、多様な自然体験を保障することが示唆されたといえよう。

従って、A子の担任教師のような日記を活用した生活綴方の教育実践によって、子どもたちの体験活動が促進され、子どもたちの生活に大きな影響を与えることが可能だと言えよう。

6. おわりに

最後に、本稿の事例と類似した実践が戦前の生活綴方の実践において蓄積されていることについて確認しておきたい。例えば戦前の「調べた綴り方」と呼ばれる実践においては、従来の綴り方が主観的、個人的、観念的、感情的であったという批判から脱却し、客観的、集团的、現実的、理知的な綴り方へと前進しようとする科学的な綴り方実践として展開された⁷⁾。

そして戦後の実践においても、70年代頃には学級担任の裁量というよりも教育委員会の方針として展開された「せんせい、あのね」というフレーズで語りかける子どもの日記の実践が広まっていた⁸⁾。実践者である鹿島は、日記を書くという実践を通して子どもたちの書く力だけでなく、生活に目を向ける観察力がついていくのだという⁹⁾。

これらの実践に見られるような子どもたちの生活と教育活動を繋ぐ教育実践を、生活記録という調査データとして今後更なる調査研究が求められるであろう。近年の社会科学の研究領域においても、個々人のライフストーリーの研究が注目されているように、生活記録は生活の全体を見渡す視座となるものであり、これらの研究からは、我々人間が統制された社会の中で従順に生を営んでいるという存在ではなく、自らの生を創造して生きる存在であるということが明らかにされる¹⁰⁾。

従ってそうした主体的に生きる個人の生活記録に光を当て探究することは、子どもの自然体験の全体像を明らかにし子どもたち個々人の生活世界を理解する方法としても重要であると思われる。

今後の課題として、さらに複数の生活記録を収集し分析することが必要である。稿を改め追求したい。

引用文献

- 1) イデイス・コップ (1988) 子供時代における

想像力のエコロジー『自然への共鳴』第一巻 思索社 69 頁

- 2) 降旗信一・石坂孝喜・畠山芽生・櫃本真美代・伊東静一 (2006) Significant Life Experience (S L E) 調査の可能性と課題 環境教育 第 15 巻第 2 号 2-13 頁

- 3) 拙稿 (2007) 学校ビオトープにおける子どもの自然探索行動—休み時間の虫捕り遊びはいかにして展開されるか— 環境教育 第 17 巻第 1 号 53-62 頁

- 4) 拙稿 (2010) 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—日本環境教育学会関東支部年報 第 4 号

- 5) van Manen . M 1990 *Researching Lived Experience* State University of New York 70-74 頁

- 6) 拙稿 (2010) 子どもの自然体験—子どもの生活に根ざした自然体験を構想する— 小玉敏也・福井智紀編著『学校環境教育論』筑波書房 99-115 頁

- 7) 上田庄三郎 (1979) 調べた綴り方とその実践 上田庄三郎著作集 6 国土社 186-219 頁

- 8) 西川祐子 (2009) 日記をつづるということ—国民教育装置とその逸脱— 吉川弘文館 130-131 頁

- 9) 鹿島和夫 (2010) せんせい、あのね - ダックス先生のあのねちょう教育 ミネルヴァ書房 74-75 頁

- 10) ケン・プラマー (1991) 生活記録の社会学 光生館 28 頁

謝辞

日記という大変貴重な個人記録を、資料としてご提供していただいた A 子さんと保護者の方、及び学級担任の大楽光明教諭に、心より感謝申し上げます。

**修士論文・博士論文等合同発表会
（2010 年度・関東地区）発表要旨
※日本環境教育学会との共催**

東京都新宿区下落合における
人とタヌキの共存に関する一考察
An Examination of the Coexistence
of Humans and Racoon Dogs in Shinjuku

李 厚樞*, 阿部 治**

LEE HUGEUN*, ABE Osamu**

*立教大学 大学院 異文化コミュニケーション研究科, **立教大学

[キーワード] 環境, 教育, 動物, 共存, 地域

1. はじめに

タヌキは日本全国に分布し、森林の中や下草が生い茂った平野部などに棲息しており、里山の生態系を担っている日本の固有種である。また、童話や民話、信楽焼き、信仰といった様々な日本文化の中でもタヌキが扱われており、日本人との関わりは深い。

つまり、日本人にとってタヌキは、身近で馴染みの深い存在であり、長い間、生活を共にしてきた国民的動物であると言える。

2. 問題意識

昔からタヌキは、東京都23区の各地で棲息しており、現在も人口密集された都市環境を積極的に利用しながら暮らしている。しかし、人の生活圏とタヌキの生活圏が密接に重なることにより、①タヌキの交通事故の多発による個体数の減少や生態系の乱れ、②タヌキ間での感染症の拡大と人間への感染の恐れ、③餌付けによる人馴れとその影響による生活被害などの問題が指摘されている。

これらを解決するためには、人とタヌキが共に持続可能な暮らしができる環境づくりが不可欠であり、両者の生活を配慮した街づくりが求められる。

3. 研究目的および方法

本研究では、タヌキの棲息が数多く報告されている東京都新宿区下落合を調査対象に設定し、住民に対して、「タヌキの価値観」や「タヌキとの共存」に対する意識などを調べ、タヌキとの共存における現状を把握する。また、新宿区に対して、タヌキに関する取り組みや環境教育の実施状況を把握し、地方自治体から見たタヌキへの意識を捉える。そして、これらの現地調査の結果と文献調査を踏まえて、人とタヌキが持続的

に共存するための提案を行う。

4. 調査の結果と考察

下落合の住民の多くは、タヌキを「野生動物」と認識しており、自然環境の指標として見ていることが考えられた。しかし、タヌキの生態に関する理解力の低さがうかがえたため、「タヌキや自然環境に対する学びの場」の必要性が垣間見られた。また、下落合の住民がタヌキとの共存で意識するポイントは、生活被害の有無であり、「タヌキによる被害に対する具体的な対策」、「タヌキとの接し方」、「タヌキの管理計画」などの必要性がうかがえた。

つまり、持続可能な共存を築くには、「タヌキの生態を考慮した関わり方」と「タヌキに関する環境教育」が不可欠であり、タヌキとの共存に関する体系的な取り組みの必要性がうかがえた。

新宿区は、タヌキの生息環境の整備やタヌキ問題の調査など、タヌキに対する直接的な取り組みは何も行っておらず、新宿区が捉えるタヌキの存在意義の薄さが垣間見られた。しかし、新宿区が取り組んでいる「地域を巻き込んだビオトープ作り」が、間接的にタヌキの暮らしを補う役割を果たしていることがうかがえたため、タヌキの生息環境を考えたビオトープを作っていくことが、タヌキの棲息地の拡大につながると考えられた。また、生物を扱った環境教育に力を入れており、強い意識を持っていることがうかがえた。

5. 人とタヌキの共存における提案

人とタヌキの持続可能な共存に向けた取り組みとして必要と考えられた、「タヌキとの関わり方」、「自治体の役割」、「タヌキを扱った環境教育」の3点を提案した。

「タヌキとの関わり方」については、人はタヌキに対して無意識であっても持続的に共存できていたことが考えられたため、「タヌキの行動を阻害しない意思」と被害を阻止するために誘因物の撤去や追い払いなどの「自衛行動」が不可欠であり、臨機応変な対応が重要である。また、タヌキの人馴れを起こし、生活被害の原因となる餌付け行為は控えることが大切である。しかし、自然物だけでなく残飯などの人為的な食べ物を利用することも、タヌキ本来の生態の一部であることが示唆されたため、共存において餌付けの必要性が認められる場合は、タヌキの目の前で餌を与えることを避け、場所や時間を決めるなどの処置を行い、「残飯と見立てた方法」で餌付けをすることが望ましいと考える。

「自治体の役割」としては、下落合に棲息するタヌキの生態やタヌキ問題の現状を把握し、状況に応じた啓発活動や具体的な被害対策を講ずるべきである。また、タヌキの生態や自然環境とのつながり、タヌキとの文化的関わりといったタヌキに関する学びの場を設け、タヌキや自然環境に対する理解力の向上を通して、持続可能な共存に対する人材育成を行っていくことが必要である。

「タヌキを扱った環境教育」としては、「タヌキの観察や動画、フィールドサインなどを用いた学習」、「タヌキを目標としたビオトープ作りを通しての学習」、「タヌキを題材にした総合的な学習の時間」の有効性が考えられた。タヌキに関する学びの場を作ることで、自然や文化など様々な視点から、人とタヌキの関係性の深さを学ぶことができる。それにより、タヌキと自然環境とのつながりやそれがもたらす恩恵、タヌキと共存している一体感を感じることで、「タヌキは地域の一員である」という自覚を育み、持続可能な共存に向けた行動意欲につながると考えられる。また、地域や自治体、学校などが連携することで、人間同士のコミュニケーションを活性化させ、関係者の協働による共存に向けた体制作りにつながる。

6. 結論

人とタヌキの共存において、最も重要なことは、人間のタヌキに対する意識である。昔からタヌキは、人の生活圏の近くで暮らし、共存してきた動物であるため、1人ひとりがそれを理解しなければならない。そ

して、タヌキの生息状況や被害問題を把握した上で、地域住民と一体となり、合意形成を図りながらタヌキとの共存に対する取り組みを考えていくことが重要である。

そのためには、地域住民や自治体といった地域づくりの関係者を巻き込んだ環境教育を実施することが不可欠である。日本人とタヌキとの多様な関係性やタヌキがもたらす恩恵を学び、タヌキとの共存に対する意識を向上させることが、共存の対策を組み立てることにつながるため、持続可能な共存への一歩である。

持続可能な共存を築くことは、持続可能な社会づくりを行う人を育てることであるため、ESD（持続可能な開発のための教育）への取り組みの必要性と応用の可能性も見られた。

7. 参考文献

- 阿部治 (1997). 「環境教育」 社団法人 日本環境教育フォーラム・安田火災海上保険 株式会社 (編) 『市民のための環境講座 [上巻]』 (209-232 頁). 中央法規出版.
- 池田啓 (1985). 「「狸」と「タヌキ」」 『月刊文化財』 第 267 号 (1985 年 12 月号), 16-23 頁. 第一法規出版.
- 今泉忠明 (1994). 『狐狸学入門: キツネとタヌキはなぜ人を化かす?』 講談社.
- 井上友治 (1980). 『狸と日本人』 黎明書房.
- 金子弥生 (2002). 「タヌキ」 波多野鷹・金子弥生 (編著) 『現代日本生物誌 3: フクロウとタヌキ』 (77-144 頁). 岩波書店.
- 小林毅 (1993). 「野生動物を扱った環境教育」 阿部治 (編) 『子どもと環境教育: 環境教育シリーズ 1』 (140-158 頁). 東海大学出版会.
- 宮本拓海・しおやてるこ・NPO 法人都市動物研究会 (2008). 『タヌキたちのびっくり東京生活: 都市と野生動物の新しい共存』 技術評論社.
- 小川智彦 (2002). 「タヌキからみた都市」 唐沢孝一 (編) 『都市動物の生態をさぐる: 動物からみた大都会』 (115-125 頁). 裳華房.
- 山本祐治 (1999). 「動物愛好会十月例会: さとやまの動物たち」 『どうぶつと動物園』 第 5 巻, 第 2 号 (587 号), 12-13 頁. 財団法人 東京動物園協会.
- 吉野勲 (2006) 「東京都の 23 区内で得られたホンダタヌキに関する生息情報」 『Animate』 第 6 号, 15-18 頁.

「鎮守の森」の境界性 The Boundaries of “Chinju no Mori”

戸張雅登

TOBARI masato

異文化コミュニケーション研究科

[キーワード]自然観, 森, 境界, 神道, 歴史

1. はじめに

新宿中央公園の北西方向に十二社熊野神社¹はある。それは大都会の中心,高層ビル群がそびえ立つ合間にひっそりと佇んでいる。林の中の空き地のように,一種独特の空気感がそこには漂っていた。

明治神宮と同様,都会の中心に位置しているとは思えない静けさがある。境内を囲むようにして生えている数本の巨木が,防音の役目を果たしているのかもしれない。また,それらの木々は,高いビルや目の前を走る幹線道路といった光景を遮ってくれている。そのため,そこが都庁のすぐ傍であると意識することはなかった。

境内を神聖な空間と感じるとき,その源泉は,境内の奥に控える神殿でも,参拝者が手を合わせる拝殿でもなく,それら建築物を含む境内全体をぐるりと取囲む木立にあるのかもしれない。この十二社熊野神社の体験がきっかけとなり,神社の木立に付与されている意味を考えるようになった。そして,持続可能な開発を前提とした社会において,神社に残る木立に私は希望を見出した²。

元々,エコロジーブームの中で祭り上げられた「鎮守の森」に私は懐疑的であった。それと十二

社熊野神社での体験を踏まえることで,時流に流されず,「鎮守の森」の歴史や意義を自ら探ってみようと思った。

2. 研究目的および方法

本研究では,神と神社と森の在り方を,共同体を交えて論考し,境界性を帯びた「鎮守の森」という概念を提示する。本研究の目的は,そうした「鎮守の森」の成立と意義を考えることを通し,日本人の自然観を探ることである。

その手段は,生と死という中心軸のもと,共同体内と共同体外,里の民と山の民,日常と非日常,ケとケガレ,聖と俗,天津神と国津神,朝廷の勢力圏と勢力圏外,ウチとソト,居住空間と他界,文化と自然という対比関係を論述し,「鎮守の森」に帰結させるものである。生と死を軸に据えたのは「境界をめぐる,あらゆる事象は,死への恐怖の上に立脚している」との小松(2001,p.447)の説に基づくものである。

本研究では,各領域の研究者からの言葉を借りて一主に,民俗学,文化人類学,空間学,神道神学,心理学,歴史学,文学の視点から一植生や構造,立地,歴史,役割など,「鎮守の森」と現在呼ばれているものについての多面的分析を試みた。『古事記』(黄泉がえり),『常陸国風土記』(「夜刀の神」),『遠野物語』(拾遺124話)を中心としたテキスト分析などを通し,「鎮守の森」を検証し,日本人の自然観を考察した。

3. 結果と考察

「鎮守の森」という言葉は現代に成立したものであると考えられる。その現代においては,自然科

¹ 創建は1400~1420。祭神はスサノオノオオカミとイザナミノオオカミ。中野長者が熊野三山から十二社の神霊を勧請したことではじまった。現在、新宿新都心や歌舞伎町などの総鎮守。

戸部民夫(2006).『神社のルーツ』ソフトバンク.143頁。

² 大都会東京の,そのまた中心的な繁華街である新宿歌舞伎町の近くにある神社でも,参道や前庭にたくさんの木が植えられています。[中略] もうこの木はすべて切り倒してしまっ,何か気の利いたモニュメントでも代わりに据え付けようということには,なりそうもありません。保坂幸博(2003).『日本の自然崇拝、西洋のアニミズム』新評論.158頁。

学的立場から語られることの多い「鎮守の森」であるが、名前の起源や歴史的な視座から、朝廷という権力の影響力、すなわち政治性を見た。『常陸国風土記』(「夜刀の神」)にみる東北における蝦夷と対峙する両義的な英雄、境界としての森、神社、祀られた敵対する神などから、朝廷の境界観と以下に示す村落の境界観を、「鎮守の森」を通して結びつけることができた。

村は、加護と崇りをもたらし両義的な境の神に囲まれ、その先には「鎮守の森」を挟んで他界がある。ゆえに「鎮守の森」は境界である。そこには、天津神と国津神、中央と地方、村の内側と外側など、相対する価値が曖昧なままに息衝く場所であった。この両義性は境界の特徴である。

また、「鎮守の森」は、山と海の間位置する集落を結ぶ川の水門(＝両義的で境界)であり、神の流れの中継地点であることを空間学と神道学の観点から示した。垂直の天津神と水平の国津神によってもたらされる恵みを人々は享受し、同時に川を通してケガレを排除した。この他界を前提とした、『古事記』(黄泉がえり)に見られるような循環システムのカギとなったのが「鎮守の森」である。

「鎮守の森」は、文化と自然という対比で見れば、文化の側に取り込まれた自然であると考ええる。ただしそれは、田畑のように、人に飼い馴らされた(もしくは飼い馴らそうとする)自然ではない。必要な他者として、内側に囲いこんで生かされた自然、「飼われた野生」であろう。

本研究では、近代より以前、古代から自然の開発は行われていたことを『常陸国風土記』(「夜刀の神」)などから明らかにした。「鎮守の森」もまた、植林と伐採の歴史の中で、現在の形となっている。つまり、私が考える「鎮守の森」の価値とは、一般に研究者の多くによって言われているような植生にみる価値ではなく、境界にみる価値である。村民が「身近な他者」を必要とし続けたために、古代以降、自然と文化の間に位置づける場所が存在し続け(その植生や規模などは様変わりしているが)、現在の鎮守の森に至ったと思われる。

開発によって、変動し続ける文化と自然の境界を保持するために、曖昧であるが、しかし、なくすことのできない場所、「鎮守の森」が生まれたのだろう。この境界を維持するために『遠野物語』(拾遺124話)に見られるように、「鎮守の森」は立ち入りを禁じられた。

このような「鎮守の森」という概念の検証から明らかになったのは、自然を保全するのではなく、むしろ積極的に、文化の内側に取り込み、システムの一部に組み入れることで、自然に居場所を与えてきた可能性である。これが今日言われている、日本人の、自然との共生の歴史であると私は考える。

引用・参考文献(一部)

- 網本逸雄(1999).「「鎮守の森」という言葉について」『植生史研究』Vol.7, No.1(1999年9月号), 39-41頁. 植生史研究会.
- 樋口忠彦(1975).『景観の構造』扶報堂出版.
- 上口直紀(2005).『土地境界の本質』地球社.
- 金子務・山口裕文(編著)(2001).『照葉樹林論の現代的展開』北海道大学図書刊行会.
- 宮脇昭・板橋興宗(2000).『鎮守の森』新潮社.
- 小松和彦(2001).『怪異の民俗学8 境界』河出書房新社.
- 増井正哉(1987).「「鎮守の森」の立地類型と周辺環境の変容に関する考察」『日本建築学会大会学術講演梗概集』(397-398頁). 日本建築学会.
- 菌田稔(2006).「鎮守の森—神々との聖なる結合—」『国立公園』(2006年1月号 No.640), 4-7頁.
- 菅谷規矩雄(1976).『国家 自然 言語』大和書房.
- 上田篤(1990).「日本建築の起源 なぜ鎮守の森を守るのか」『建築雑誌』(Vol.105, No.1300 1990年6月号), 40-41頁.
- 上田正昭(1974).「再発見・鎮守の森の伝統」『グリーン・エージ』(1巻1号), 36-39頁. 日本緑化センター.
- 宇杉和夫(2008).『場所の空間学: 環境・景観・建築』古今書院.
- 湯本貴和(1977).「「森を創る」という思想」電力土木技術協会『電力土木』325巻, 150号(2006年9月号), 3-8頁.

主体的な共有緑地保全活動への発展要因に関する研究
 —都市集合住宅におけるグリーンワークショップの
 実践事例の検証を通して—

Study on Initiative of Conservation Activities in Wooded Common
 Lots: Cases of "Green Workshops" at Urban Collective Housings

甲野 毅

KOUNO Tuyoshi

東京農工大学大学院連合農学研究科

[キーワード] 緑地保全活動 意識 コミュニティ グリーンワークショップ

1. 研究の目的

本研究は都市における主体的な共有緑地保全活動への発展要因を探求することを目的とし、そのために以下の5つの研究課題をたてた。第1に主体的な環境配慮行動を促す要因と環境教育のあり方の探求、第2に住民の緑地保全活動、主体的緑地保全活動への発展過程の探求、第3に緑地保全活動、主体的緑地保全活動への総合的な参加要因の探求、第4に緑地保全活動を目的とした働きかけの提案、第5に都市の緑地保全活動からの発展に関する検証である。

2. 研究の対象と方法

本研究は調査対象を2つ設定する。はじめに第1の課題である主体的な環境配慮行動を促す要因に関する探求については、傾向を把握するために広い調査対象を選び、企業社員を設定する。第2から第5までの課題については対象を絞り、都市に新規に建設された共有緑地を持つ集合住宅に居住する住民とする。

調査方法は第1の課題については量的調査を実施する。第2から第5の課題については、対象に対し主体的な緑地保全活動を促す働きかけ（グリーンワークショップ）を行い、その反応を参与調査する。グリーンワークショップとは参加・体験の手法を取り入れ、題材を共有緑地の自然環境、そこからの産出物、樹木（植栽）管理に設定し、第1に共有緑地

の意識の発展、第2に緑を通したコミュニティの形成、第3に主体的な緑地保全活動を目的とした働きかけである。各プログラムは緑の視点、交流の視点を設定し、緑の視点の方法は、三坂（2003）または樋口（2008）が示した環境配慮行動または自然保全行動への促進要因を取り入れ、各プログラムを展開する。交流の視点の方法は、倉沢が示したコミュニティの発展段階に着目し、各段階に応じたプログラムを提供する。グリーンワークショップは4つの集合住宅で実施し、最長の調査対象地では5年間、30回実施した。あわせて調査対象者からの聞き取り調査等の質的調査により判明した結果を量的調査により、さらに検証した。

3. 研究の結果

第1の課題では、社員が行う環境配慮行動には「EMS 行動」、「職場自主行動」、「社外積極行動」の3つの行動があり、それらには、3つの促進要因、「企業内規範」、「企業内意欲」、「環境保全動機」が影響を与えていることが示された。3つの環境配慮行動の内、主体的な行動である「職場自主行動」や「社外積極行動」に対しては「企業内意欲」、「環境保全動機」という内発的な要因が強い影響を与えていることが明らかにされ、また主体的な環境配慮行動を促進する環境教育のあり方を探

索した結果、自然のすばらしさを認識するようなプログラムの有用性を示すことができた。

第 2, 第 3 の課題では、まず住民の緑地保全活動への発展過程と要因を探求した。共有緑地の主体的緑地保全活動を目的としたグリーンワークショップを実施した結果、共有緑地への意識の発展、他の参加者との交流への関心や動機といった意識の発展が参加要因として示された。意識の対象は、共有緑地からの産出物、共有緑地の植栽樹木の管理、共有緑地の樹木や生態などの自然環境である。そしてその発展過程は、対象への知識、関心、動機、行動意図、そして緑地保全活動へと至ることが示された。また緑地保全活動への影響度合いは、参加度合いによって異なり、一般参加者は他の居住者との交流意識、経済的・時間的な余裕が促進要因となっていた。一方で積極的な参加者は共有緑地への意識の発展により参加しており、他の居住者への意識の影響度は低いことが示された。

さらに第 2, 第 3 の課題では、緑地保全活動から主体的緑地保全活動への発展の過程と要因を探求した。緑地保全活動に至った対象に対し、グリーンワークショップを継続した結果、基礎要因、人的要因、技術評価要因、意識要因、動機要因の 5 つの促進要因を示すことができた。そしてこれらの要因はグリーンワークショップへの参加を通して培われ、より積極的に参加する緑地保全活動の段階になると、基礎要因、技術評価要因が増し、それに伴い各要因が向上していく。これらの要因の影響度合いは共有緑地の自然環境への意識などの基礎的要因が最も強く、共有緑地の管理方法の理解など技術評価要因、集合住宅内のコミュニティの存在がもたらす人的要因、共有緑地への有効感である意識要因と続くことが明らかになった。

第 4 の課題では、グリーンワークショップを行い、その方法の妥当性について検証を行った。仮定した主体的緑地保全活動への促進

要因をすべて満たして実施した調査対象地 A においては、目的を達することができたが、要因を満たしていなかった B・C・D は共有緑地保全活動に至ることはなかった。また調査対象地 A・B・C における共有緑地への意識等に関する比較調査では、A が最も高い値を示していた。そこではグリーンワークショップにおいて意図した意識が、参加者の共有緑地への意識に影響を与えており、共有緑地への意識を段階的に発展させ、主体的な緑地保全活動に至っていた。また交流の視点を取り入れたプログラムにより、共有緑地への意識と相互に作用しながら、緑を通したコミュニティが成立している。仮設で設定した促進要因をすべて満たし、グリーンワークショップを実施した結果、調査対象地 A では目的としている、共有緑地への意識の発展、コミュニティの成立、主体的緑地保全活動に至っていることより、働きかけの妥当性を検証することができた。

第 5 の課題である都市における緑地保全活動の発展に関しては、グリーンワークショップの参加有無により、近郊緑地保全活動への参加意思に差が存在した。また主体的緑地保全活動に至った調査対象地で行った聞き取り調査より、森林や近郊緑地の見方が変わったといった回答があり、都市における緑地保全活動からの意識の発展の可能性が示された。

以上の検証より 5 つの課題を明確にすることができ、都市における主体的な共有緑地保全活動への発展要因を探求することができた。

引用・参考文献

- 倉沢進, 1998, 『コミュニティ論』放送大学教材: 25-34, 107-109
- 三阪和弘, 2003, 「環境教育における心理プロセスモデルの検討」, 『環境育』, Vol. 13(1): 3-14
- 樋口俊彦, 2008, 「自然への関心から保全行動に至るまでの人間発達に関する研究の概観」, 『日本環境教育学会第 19 回大会研究発表要旨集』: 123

自然体験学習における「ローカルな知」に関する研究
ーパッケージドプログラム・ネイチャーゲームの可能性と課題ー
Study on *Ro-karu na chi* in nature experiences:
Possibilities and problems of *Nature Game*

温山 陽介*

ATAYAMA Yosuke*

東京農工大学大学院*

キーワード: 自然体験学習, 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, マイナー・サブシステム

1. はじめに: 「ローカルな知」と自然体験学習

「ローカルな知」は、グローバリゼーションの進展や知識注入型の学校教育における「普遍性」や「権威性」に対抗し、「学ぶことと生きること」を「媒介なしに結合」ⁱするとして、主に社会教育の分野で注目されている。この「知」は、「人々がそれぞれの生活や仕事, その他の日常的実践や身の回りの環境についてもっている知識。特定の知識や実践の現場の文脈に固有のものであり, ①文脈を越えた一般性を持たず, ②文脈を共有しない外部の者には通常知られていないという意味で局在的 (local) な知識」ⁱⁱとされ, 地域学やライフ・ストーリーを語る学習実践などで議論されてきた。しかしこれまで「ローカル知」は, ①「場」に固有な「知識そのもの」という意味と, ②それを「知るプロセス」とする意味を混合した扱われ方をしておりⁱⁱⁱ未だ曖昧な概念と言わざるを得ない。また, 単純な地域主義とどう違うのか^{iv}, また狭い個別性から広い世界をどう理解するのかといった疑問^vもある。

ところで環境教育としての自然体験学習には, ねらいや手法が明確な既成のアクティビティ (単位活動) を組み合わせる“パッケージドプログラム”を利用

する活動がある。確立したマニュアルが存在するパッケージドプログラムは今後益々一般的になっていくことが予想されるが, 一方で地域的多様性の欠如や普遍主義的な傾向が指摘されており, 個別性を重視する「ローカルな知」の観点からも批判を受けている^{vi}。

しかし, 曖昧な意味で扱われ, 疑問も残るこれまでの「ローカルな知」においては, パッケージドプログラムに対する評価は注意して行なう必要があるだろう。

2. 研究目的および方法

よって本研究では, まず, 「ローカルな知」の実践とされてきた地域学, ライフ・ストーリーの語り, 口伝における学びに関する先行研究を整理することで, 「ローカルな知」に求められている本質に迫る。その上で, 今日最も普及しているパッケージドプログラム・ネイチャーゲームの事例を取り上げ, 改めて「ローカルな知」としての課題や可能性を指摘する。

3. 結果と考察: 「学び方」を問題とする「ローカルな知」とネイチャーゲーム

「ローカルな知」を「知識そのもの」とする場合, その意味は「普遍的な知識」に対抗する「文脈に固有な知識」であるということ

であり、先の「ローカルな知」の定義はこの意味を説明しているものである。しかしこの定義は「その文脈の中においては普遍性がある」ということを逆に強調しており、結果的に「ローカルな知」は「普遍的な知識」としても捉えられることになる。つまり「ローカルな知」は「普遍的な知識」と区別できないのである。ここから「ローカルな知」は「知識が文脈に固有かどうか」を問題にしているのではなく、何らかの「知るプロセス」「学び方」「学びそのもの」を問題にしているということが理解できる。「ローカルな知」は「知識そのもの」として捉えるのではなく、従来「権威的に知識を教え込む教育/学習」に対抗する何らかの「学びそのもの」として捉えるべきである。

ではその学びとはいったいどのようなものか。地域学における学び、ライフ・ストーリーを語る学び、口伝の学びを整理した結果、それは「ある実践の中で見られる、学習者自身の創造性を発揮することによる学び」であることがわかった。そうした学びの中でこそ、学習者は地域や自分に対する主体として自己を形成するのである。さらにその「学び方」を詳細に整理すれば、まず具体的な①経験を積み、それを言葉や動作などで表現することで②意識化し、新たな価値の創造に向かって③組み合わせるという過程があり、さらにそこで学習者にとっての実践としての④目標が意識されることで、その過程は一連の流れとして繋がり、導かれると結論付けられた。こうした学びを「ローカルな知」の本質として注目すれば、地域に固有な知識を強調するあまりに地域主義に陥るといったことはなく、またその学びが狭い個別性だけにとどまらなければならない理由もなくなるだろう。

次にこの「ローカルな知」の視点から、リーダー養成講座を通して参加者にネイチャーゲームを体験させる東京農工大学集中授業『自然体験活動実習』を事例に、フローラー

ニングを通してネイチャーゲームを体験する参加者の学びについて考察した。結果、ネイチャーゲームはフローラーニングを重視して指導することで①経験、②意識化、③組み合わせの過程を経る可能性があるものの、その過程を通じた参加者自身の④目標がみられないという点で、地域学やライフ・ストーリーの語りや口伝のような「実践」の中での学びとは一線を画すことがわかった。参加者にとっての「実践」としてネイチャーゲームを活用出来た時にこそ、学習者が目の前の自然の主体となる「ローカルな知」としての自然体験学習の可能性があるだろう。その時こそ、普遍的な手法であるネイチャーゲームと、現場での「実践」のなかでは扱わざるを得ない多元的視点とが交流し、降旗(2005)がネイチャーゲームに求める「新しいダイナミズム」^{vii}が起こるものと考えられる。今後、参加者が活動全体を通して「目標」を定めることの重要性を意識した上での、フローラーニングを通じたネイチャーゲームの可能性について、より実践的な研究が必要となるだろう。

i 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 もうひとつの生涯学習を求めて』, 東洋館出版社, 東京, 9-23

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

iii 吉田正純, 2008, 「多文化共生と「ローカル・ノレッジ」—京都における在日コリアン地域活動を事例に—」, 日本社会教育学会編前掲書, 79-91

iv 廣瀬隆人, 2008, 「ローカルな知としての地域学」, 日本社会教育学会編前掲書, 39-49

v 末本誠, 2007, 「社会教育における地域学の意味：沖縄学を中心に」, 『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』, 1:135-142

vi 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—長野県泰阜村立あんじゃね自然学校の事例から—」, 日本社会教育学会編前掲書, 52-64

vii 降旗信一, 2005, 「現代自然体験学習の成立と発展」, 東京農工大学博士論文, 160

奄美における女性の主体形成に関する史的研究 —本土（ヤマト）沖縄との比較からみる戦後の出発—

A historical study of women's self-development in the Amami Islands

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] 女性,エンパワーメント,ESD,奄美

1. はじめに

女性を対象とした教育は、かつては「婦人教育」という名で呼ばれ社会教育の領域で行われていた。今日においては、「社会教育」が「生涯学習」へ、「婦人」が「女性」へと、その名づけられ方は変遷し、「女性の生涯学習」という概念にとってかわられている。

一方、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含む総合科学に発展しつつある。

しかし、総合科学に発展しつつある環境教育ではあるが、平和教育やジェンダー教育については従来議論されてこなかった。そこで、本稿では、社会教育学に研究蓄積のある女性の主体形成に関する議論に注目し、地域の課題を克服する女性の学びについて考察する。

2. 研究の背景

女性を対象にする社会教育の研究では、社会的活動への参加と女性の学習との関連についての研究が不足している点が指摘されてきた。例えば、槇石は「成人女性の教育研究は、行政の展開する『女性問題学習』を研究の中心において行われてきたものとして特徴づけることができる。社会的活動への参加と女性の学習との関連をとらえようとする研究がなかったわけではないが、それは大きな流れとなっていない」と述べている。

この点と関連して、近年「地域女性史」研究が広がりを見せている。地域女性史の可能性について、石月は①歴史学への寄与の可能性、②女性問題への寄与の可能性、③地域からアジア・世界へ発信する可能性の三点を指摘している¹⁾。ここで、「地域女性史」を大胆に総括するならば、「地域・女性・歴史」の三要素が含まれていることである。女性教育研究についても、「地域女性史」研究に学び、「地域・女性・歴史」の三要素を含む、女性の主体形成に関わるダイナミックな研究が求められるのではないだろうか。

本稿では、こうした「地域女性史」研究の流れに沿いながら、女性の主体形成過程について明らかにする。

3. 研究フィールドについて

本論を展開するにあたり、その調査地を鹿児島県奄美大島に置いている。奄美の戦後史は戦後日本現代史の一部である。それはしかし、他の多数の地域史の一つというに止まらない。なぜなら、本土（ヤマト）に類をみない占領—占領—占領というときの政治権力に翻弄、支配、収奪された固有の歴史的背景があるからである。すなわち、鎌倉—室町期に首里王朝の支配を受けた「ナハン世」、江戸期に島津藩による植民地支配を受けた「ヤマト世」、そして、第二次大戦後、アメリカ軍の統治下におかれる「アメリカ世」である。

このような、歴史的背景をもつ奄美をみる視点として注目されるべきが「辺境論」の議

論の文脈のなかで登場してきた「内国植民地論」である。永井は、「内国植民地論」の視点から近代北海道の特徴について次の二点について指摘している。すなわち、①「植民地」としての意識を強く持つ反面、単なる後進性だけでなく、内地からの異質性を強調する点、②政治的差別構造がある点である。その上で、北の辺境の地、「北海道」と南の辺境の地「沖縄」をとりあげ、北海道と沖縄にみられる文化の特殊性、制度面の遅れなどについてまとめている²。「辺境論」「内国植民地論」の立場から奄美に注目すると次のような積極性がみられる。

第一に、奄美は「辺境」（沖縄）の内部に見られる「辺境」であり、現実には植民地支配された経験をもつこと。第二に、政治的差別構造が顕著にみられること。とりわけ、第二次大戦後は沖縄同様に日本政府から分離され、1953（昭和 28）年 12 月 25 日の祖国復帰に至るまでの 8 年間をアメリカ軍政下におかれている。そのなかでも沖縄よりも早くに祖国復帰を実現した奄美「祖国復帰運動」における島民の主体化は沖縄とは異なる独自の展開をみせると思われる。

4. 研究の目的

以上のことをふまえ、本論の課題として政治的差別構造がみられる奄美における女性に注目し以下の点を明らかにする。

第一に、奄美における固有の女性問題を明らかにし、女性の主体形成に関する個性的・創造的な展開が、いかなる要因によって支えられてきたのか。第二に、それらを地域の歴史的・社会的条件にも配慮しつつ明らかにし、奄美の女性運動に活力と展望を与えたものは何かを探ることを通じて、その個性や特質について。そして、第三に、本土（ヤマト）と、また、本土の辺境としての沖縄と、奄美における女性の主体形成過程を比較検証し、本土（ヤマト）でもなく、沖縄でもない、その独

自の展開についてである。

とりわけ、アメリカ軍政下＝「異民族支配」におかれる奄美社会に注目する。

4. 結果と考察

本研究の結果明らかになった点は以下の通りである。第一に、本土（ヤマト）でみられた啓蒙的な女性教育政策は行われなかった奄美では、青年団活動、婦人生活擁護会、地域婦人会などの自主的・自発的な女性組織によって女性教育がなされていたこと。

第二に、1952 年に奄美群島、沖縄群島、宮古群島、八重山群島の各群島を合わせた「琉球婦人連合会」の発足していることを考えると、沖縄にみられた地域婦人会活動は、奄美の先進的な地域婦人会活動に学びとられていると考えられること。

第三に、機関誌や新聞を媒介として「書く」という自己表現活動が多くみられたこと。

第四に、「青年団」「婦人生活擁護会」「地域婦人会」など共同学習の場であり自己表現を可能にする空間の存在があったこと。

第五に、辺境の地ゆえに女性が主体化せざるを得なかった地域的特殊性があったこと。

本研究において軍政下における奄美の女性の主体形成過程について明らかにすることができた。しかし、祖国復帰 58 年を迎えた奄美社会の現実には①基幹産業の衰退、②若年層の流出と人口減少、③財政依存経済体制といった課題が山積である。祖国復帰運動にみられた島民の主体化が今後の地域づくりに求められる。そのようななか、「ふるさとを興す女性の会」など新しい動きも広がっている。今日の奄美社会における地域を創る女性の学びについて明らかにすることは今後の課題とする。

¹ 石月 静恵『女性史を学ぶ人のために』世界思想社、1999、pp207－209

² 永井秀夫「辺境の位置づけについて－北海道と沖縄－」（『北海学園大学人文論集』、第 6 号、1996）p103－105

日本の高等学校における ESD の展望：
ユネスコスクール加盟校の検証を通じて

The Prospects for Education for Sustainable Development in Japanese High
Schools: An Examination of the UNESCO Associated Schools

渥美友裕

ATSUMI Tomohiro

立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科博士課程前期 2 年

〔キーワード〕 ESD, 学校教育, 高等学校, ユネスコスクール,

1. はじめに

日本において、持続発展教育(以下ESD)は、教育基本法第17条を踏まえた教育基本振興計画や新学習指導要領を通じて、初等教育から高等教育までの各教育段階に組込まれることとなった。他方、2008年からESDの普及促進のための学校組織にユネスコスクールが指定されており、国内の学校教育におけるESDの普及推進は急速に進められている。

このように学校教育におけるESDが推進される中、進学率が毎年90%を超え大変多くの国民に普通教育より高度な学習内容・手法を提供できる高等学校におけるESDの実践は重要である。しかし、岩本(2008)の指摘するように、高等学校におけるESDの現場には、ESDカリキュラムの不整備とそれに伴う教員の負担増大、大学や専門学校の受験対策指導を求める親や生徒のニーズとの不一致などの問題が生じている。それゆえ、結果的に「ESDに興味を持った一部の教員にが、一部の地域で展開している」(岩本, 2008) という状態である。

2. 研究目的および方法

本研究の目的は、日本の高等学校におけるESDに焦点を当て、その取組の現状と課題を把握するとともに、今後の推進に向けた方策について考察することである。

そして、本研究は、次の4つの方法から行った。第1に、ESDに至るまでの国際的な教育運動の発展過程とESDの概念を把握し、ESD

の方向性を整理した。第2に、高等学校におけるESDを推進する国内実施計画や教育振興基本計画、学習指導要領等に加え、学校教育におけるESDに関する先行研究から、高等学校におけるESDをめぐる状況を整理し、高等学校におけるESDに期待される社会的機能・役割を分析した。第3に、環境教育を切り口としたESDが報告されているユネスコスクール加盟校においてESDを中心的に企画運営する教員を対象としたインタビュー調査と、その回答結果をもとにユネスコスクール全校を対象としたアンケート調査から、ユネスコスクール加盟校のESDの実施現状並びに推進上の課題の傾向を分析した。第4に、上記3点から今後の高等学校におけるESDの推進に向けた方策を、社会システム面と学内施策面、研究面から考察した。

3. 本研究で得られた主な知見

①持続可能な社会の構築に向けて高等学校に期待される社会的役割・機能

学校教育法第51条にある高等学校の目標達成と持続可能な社会の構築に向けて、豊かな人間性や創造性、理解力、批判力の育成と、個性の確立を目的とするESDカリキュラムの見直しと再構築を行い、全ての生徒に対して提供していくことが求められている。また、多くの市民に対して、普通教育より高度な内容・手法を通じたESDの機会を提供できる機能を有している。そして、高等学校教育を通じ

た、ESDの指導者としての基盤となる価値観や能力の習得の完成が期待される。さらに、高等学校は、持続可能な社会の構築に向けた取組を学校外の地域へと広めていく役割を担っている。

②ユネスコスクール加盟校のESD実施における傾向

加盟校におけるESDの現状としては、ESDの視点から、「国際協力・交流」と「国際理解」というテーマへのアプローチと学校外組織との連携に積極的である一方、ESDとしての地域活動に対しては消極的であり、環境教育に取り組む学校は加盟校の半数程度である。加えて、学校外組織との連携には積極的である。

③ユネスコスクール加盟校におけるESDの推進上の課題

多くの加盟校が「企画運営に携わる教員数の不足」という課題を抱える一方、教員内のESDに対する理解が得られないということはない。しかし、各校のESDの企画運営体制は十分ではなく、学校内における「一部の教員の負担増加」は避けられないものとなっており、教員内の協働体制の必要性が指摘された。また、上記の通り、ESDを通じた学校外組織との連携姿勢は積極的である一方、その連携自体が教員の負担増加へとつながっている。

4. 結論(今後の高等学校におけるESDの推進及び発展に向けた方策)

上記の知見を踏まえ、「社会システム」、「学内施策」、「研究」の3側面における推進方策を提示した。高等学校におけるESDの促進のためには、学校内のESDに対する理解獲得やモチベーションの向上、学際的な独自のカリキュラム、チーム・ティーチング等の現場における実施体制の整備に加え、高等学校教育改革の活用、ユネスコスクールをはじめとする学校間連携・地域連携、他のコンピテンシー論と

の関係性の研究を通じて、その教育的側面の推進に加え、学校内連携（学校内の協働体制の構築）と学校外連携（実施主体間の連携）の改善と活発化に向けて、今後も検討・実施されなければならないだろう。

【社会システム】

1. 「持続可能性」の観点を踏まえた高等学校教育改革の実施
2. 学校と地域との連携における見直し
3. 積極的な学問横断のための制度改善

【学内施策】

1. 学校独自のESDカリキュラムの作成
2. ESDにおけるチーム・ティーチングの検討

【ESD研究】

1. 従来基準の学力との関係性の把握
2. キャリア教育との関係性の把握

参考文献（一部）

- 阿部治(2008).「ESD 研究の課題:環境教育と「持続可能な開発」の視点から」『持続可能な開発のための教育(ESD)に関する総合的研究 研究成果報告書』(5-24頁). 平成 16-19 年度科学費補助金(基盤研究(A)(1))課題番号 16200046.
- 岩本泰(2008).「中・高の学校教育と地域に結びついた ESD」『持続可能な開発のための教育(ESD)に関する総合的研究 研究成果報告書』(149-165 頁). 平成 16-19 年度科学費補助金(基盤研究(A)(1))課題番号 16200046.
- 永田佳之(2010).「持続可能な未来への学び:ESDとは何か」五島敦子・関口知子(編著)『未来をつくる教育 ESD:持続可能な多文化社会をめざして』(97-121頁). 明石書店.
- 日本ユネスコ国内委員会(2010).『ユネスコスクールと持続発展教育(ESD)について』文部科学省.

教師と子どもの意識変化におけるエコスクールの意義，価値について —杉並区エコスクール化推進事業を対象として—

秦 範子

HATA Noriko

東京学芸大学大学院 教育学研究科 総合教育開発専攻

[キーワード] エコスクール，環境共生型学校，環境意識，グラウンデッド・セオリー

1. はじめに

本研究の調査地である杉並区の公立学校におけるエコスクール化は，都市部におけるヒートアイランド対策として打ち出された施策であった。教育委員会に「エコスクール化検討懇談会」が設置され，校舎改築・改修に伴うエコスクール化は校舎の屋上緑化，壁面緑化，校庭の緑化，ビオトープの創設による緑化事業に加え，校舎改築及び新築校では環境建築的手法を取り入れ，環境共生型学校の施設整備を目指した。2008年3月に出された最終報告書の中で，杉並区のエコスクールは①環境にやさしい施設づくり（自然エネルギーの活用・緑化推進・中水利用・省エネ・省資源型・木材利用），②環境にやさしい学校運営（省資源・省エネ・リサイクル）③環境学習の地域の拠点（子どもも大人も学ぶ場所）を3本の柱として，学校から地域に発信する取り組みにも力を入れていくというエコスクール化の指針が示されている。

2. 研究目的

エコスクールという物理的環境の変化がもたらす直接的・間接的影響によって，教師も子どもも様々な学びや変容があるものと考えられる。子どもだけでなく，教師も施設設備を活用した教育実践によってエコスクールに関連した教育の考え方も変化していくものと思われ，教師と子ども，それぞれが相互に影響を及ぼすことも想定される。

そこで本研究では，校舎のエコスクール化

によって子どもや教師にどのような反応が生じたのか，また両者における相互作用とは何かを中心に，教師と子どもの意識変化のプロセスを読み解き，エコスクールの学びを検討する。また環境教育という視点から，より効果的な学習プロセスや学習プログラムが存在するなら，それを明らかにする必要もあるであろう。

3. 研究方法

2008年12月から2010年9月にかけて，杉並区エコスクール化推進事業対象校の小学校教師に対し，インタビュー調査を行った。面接は半構造化インタビューで，面接時間は30～90分程度，インタビューの内容はICレコーダーに録音し，記録した内容から逐語的な転記＝トランスクリプトを作成した後，データの切片化を行った。また主たる調査校の9人の教師のインタビュー・データはグラウンデッド・セオリーを用いて分析を行った。

4. 結果と考察

4. 1 エコスクールを活用した環境学習の方向性

グラウンデッド・セオリーを用いた分析の結果，教師のインタビュー・データからエコスクールの教材化，教育施設としての特徴，地域学習を説明するカテゴリーを抽出した。特にエコスクールを活用した環境学習の学びは，Hungerford & Volk（1990）が示した環境行動を決定する3つの要因のうち，第2段階の

オーナーシップレベルの段階であったが、第3段階のエンパワーメントのレベルには至っていなかったといえる。

したがって今後の課題として次の3つが考えられる。

1. 教材に関する課題として子どもたちが設備や機能によって環境改善の効果を実感するような学習プロセスが必要である。
2. 教育施設に関する課題としてエコスクールの緑化施設を活用し、ヒートアイランドや地球温暖化につなげた学習を検討する。
3. 地域とのつながりを意識できるような施設整備や教材を検討する。

これらの課題のうち1.はエコスクール化推進事業を支援する環境学習プログラムが住環境プログラムを中心に蓄積されつつある。2.は校庭の芝生化、屋上緑化、壁面緑化を利用することも出来るが、とりわけ「緑のカーテン」は子どもたちにとって親しみのあるヘチマ、アサガオ等の蔓性植物による壁面緑化であり、科学的な実験によって子どもたちは「緑のカーテン」による環境改善は効果があるという認識を持つようになる。したがって1.で指摘している学習プロセスを満たす教材といえる。教師は教科学習を横断的につなぎ、栽培、観察、実験、調理、発表等、子どもの能力を発揮させる場面を多様に設定することが出来る。3.については校庭の整備と共にビオトープの創設を期待したい。

環境改善を実感する体験学習は、子どもたちの科学や技術に対する興味の広がりにも寄り添い、学習意欲を育て、他の興味深い改善技術を調べることで、または優れた環境改善の科学技術を普及することに目を向かせることになるであろう。

エコスクールの教材としての価値をさらに高めるのは、以上の視点を含ませることではないかと考える。

4. 2 教師と子どもの学び合いにおける意識化のプロセス

次にエコスクールにおける教師と子どもの学び合いを説明するカテゴリーを抽出した。エコスクールの影響を子どもと教師の相互作用から読み解いていくと、興味深い相互作用のパターンが今回の分析においてみることができた。

その一つが「自発的行動型」のパターンである。新校舎で学べることを感謝し、学習意欲が高まっている時に校長、教師から「エコ」の話の聞き、清掃工場の見学を初め、ごみの学習を通して問題意識が高くなっている子どもたちに学習で得た知識を日常の生活に実践しようとする態度が見られた。

これに対して「相互学習型」は、教師自身が教えるという行為を通して、自らも学び、地域の専門家や授業支援者等、ゲストティーチャーとの交流も教師の意識向上へのインセンティブとなっているパターンである。「教える－教えられる」の関係を越えて、ともに学ぶという教師のスタンスを特徴付けている。

一方「意識啓発型」は、教師が働きかけをして子どもの意識啓発を行っているパターンである。ごみや水に関する学習をきっかけに、子どもの問題意識は一旦高まるが、定着はこれからだと教師は指摘する。そうした子どもたちに対して、教師は日頃から生活指導を行っている。

「軌道修正型」は、以前は意識の高かった子どもが周りの目を気にするようになり、率先して良い行動がとりにくい状況に対して、状況を改善しようと子どもたちの意識付けを教師が試みようとするパターンである。「自発的行動型」に登場する同じ子どもたちであるにも関わらず、その子どもたちが次第に変わってきたという現象を捉えている。

Hungerford, H. & Volk, T (1990) Changing Learner Behavior through Environmental Education, *Journal of Environmental Education*, 21 (3), 8-21

定例研究会

第 15 回定例研究会

[日時] 2010 年 7 月 30 日 (金) 16:00 ～ 19:00

[会場] 学習院大学 東洋文化研究所 (〒171-8588 東京都豊島区目白 1-5-1)

[教室] 北 1 号館 3 階 308 教室

[内容] 東アジアにおける環境教育の制度

[主催] 学習院大学 東洋文化研究所

[共催] 日本環境教育学会プロジェクト研究「環境教育の制度化」

[協力] 日本環境教育学会関東支部

[概要] 第 15 回定例研究会は、日本環境教育学会プロジェクト研究「環境教育の制度化」の一環として開催された研究会への参加という形で実施した。

<プログラム>

16:00～ 挨拶

16:05～ 李 在永 (公州大学校教授)

「韓国における環境教育の制度化」

16:40～ 諏訪哲郎 (学習院大学教授)

「中国における環境教育の制度化」

17:00～ 鄭 媛英 (ソウル大学校研究員)

「韓国における環境教育教育課程の変遷と教科 (理科・社会) の内容比較」

17:40～ 元 鐘彬 (韓国環境教育研究所研究員)

「日本と韓国の環境教育推進法の比較」

18:00～ 阿部 治 (立教大学教授)

「日本における学校環境教育制度化の展望と課題」

18:20～ 総合討論

19:00 閉会

※敬称略、韓国語の報告は通訳付。

第 1 6 回定例研究会

[日時] 2010 年 9 月 23 日 (木・祝) 14:00 ~ 16:00

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

[教室] 1 号館 2 階 A 2 0 1 教室

[参加] 約 10 名

[概要]

< 第 1 部 > 沖縄大会の総括・情報提供

14:00~14:30 沖縄大会の総括・情報提供

○ 自分の発表内容についての簡潔な報告

○ 印象に残った発表の報告

< 第 2 部 > 最近の関心領域・研究テーマ

14:40~15:00 話題提供者 (1): 内山弘美さん

15:00~15:20 話題提供者 (2): 高城英子さん

15:20~15:40 話題提供者 (3): 福井智紀さん

15:40~16:00 話題提供者 (4): 木村学さん

16:00 事務連絡・閉会



第 1 7 回 定例研究会

[日時] 2010 年 11 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] 10 号館 X208 教室

[参加] 約 10 名

[概要]

14:00~15:00 第 1 部

「科学技術社会における意思決定を授業で扱う方法の例」

話題提供者 内田隆さん (埼玉県立浦和第一女子高等学校)

(小休憩)

15:10~16:20 第 2 部

「私がお薦めする環境教育・ESD の参考図書」

(参加者からお薦めの環境教育・ESD 図書を紹介)

16:20~16:30 事務連絡・閉会



第 18 回定例研究会

[日時] 2011 年 1 月 22 日 (土) 14:30 ~ 17:00

(※13:00 から学会主催公聴会、17:30 から支部新年会も開催)

[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] 9B03 教室

[参加] 約 20 名

[概要]

13:00~14:00 《学会主催公聴会》「学会費改訂に関する公聴会」

14:30~16:50 《第 18 回関東支部定例研究会》

「産学官民連携による環境人材育成コンソーシアムの活動と

環境人材育成のためのガイドラインについて」

(1) 【早川有香さん (環境人材育成コンソーシアム準備会事務局)】

環境人材育成コンソーシアム及びその事業の紹介 (30 分程度)

(2) 環境人材育成のためのガイドライン (各 30 分程度)

○ 【鬼頭宏先生 (上智大学経済学部・大学院地球環境学研究科教授)】

大学教養レベルの環境力ガイドラインの意義とその内容

○ 【西村美紀子さん (環境人材育成コンソーシアム準備会事務局次長)】

大学院修士課程副専攻グリーンマネジメント (GMP) ガイドライン
の意義とその内容

(3) ディスカッション (50 分程度)

【ファシリテーター: 高橋正弘先生 (大正大学人間学部アーバン福祉学科
准教授)】

○ 環境人材育成における望ましい
産学官民の連携のあり方

○ 環境力及び GMP ガイドライン
活用のあり方

16:50~17:00 事務連絡・閉会

17:30~19:30 《関東支部新年会》
(池袋駅前「咲くら」)



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）。

〒252-5201 神奈川県相模原市中央区淵野辺 1-17-71 麻布大生命・環境科学部 福井智紀
電話&FAX：042-769-2524 Eメール：eekanto@office.nifty.jp

なお、支部年会費は2000円です。これには、『関東支部年報』1冊分の代金が含まれます。

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5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5号がようやく発刊の運びとなりました。

本号には、全部で6編の研究実践論文と、修士・博士論文等合同発表会の7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。執筆者の皆さまと、定例研究会・大会での講師・話題提供者の皆さまに、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6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 2010 年度 No. 5

発 行 日：2011 年 3 月 5 日

発 行 者：日本環境教育学会関東支部

支 部 長：阿部治（立教大学）

事 務 局：

〒252-5201 神奈川県相模原市中央区淵野辺 1-17-71

麻布大学生命・環境科学部 福井智紀

TEL & FAX：042-769-2524 E-MAIL：eekanto@office.nifty.jp

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

ISSN 1881-8668