

ISSN 1881-8668

日本環境教育学会

関東支部年報

2012 年度

No.7

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7年目を迎えました。定例研究会は、2012年12月で第25回となりました。電子版ニュースレターの発行も通算90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。関東支部がここまで発展して来られましたのは、支部会員の皆さま方をはじめとする、環境教育に熱心に取り組んでおられる方々のご協力の賜物だと感謝いたしております。

そのようななかで、本日2013年3月2日、立教大学において第7回の関東支部大会・支部総会を開催する運びとなりました。本年も昨年度と同様、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）も、同時開催いたします。また本年は、学会プロジェクト研究Bに関する意見交換のために、ブレインストーミングを中心としたワークショップも実施します。

この学会プロジェクト研究Bは、関東支部から学会本体に提案し、今年度より正式な承認と財政援助を受けております。東日本大震災および福島原発事故を受けて、持続可能性に関して日本が抱える様々な問題が、一気に露わになりました。関東支部としては、とくに大都市圏独自の諸問題に焦点を当てた中長期的なテーマを設定することとし、「持続可能性をめざす大都市圏における環境教育・ESDの具体化に向けて」という仮テーマを設定しました。これは減災や防災はもちろん、いまだ緒についていない震災からの再生復興への学会からのアプローチという意味も含んでいます。これまで、定例研究会などで情報や意見の交換を進めてきましたが、今回のワークショップにより、今後の方向性や具体的な計画が、さらに明確になるものと期待しております。

また、支部大会・支部総会の開催にあわせて、通算第7号となる『関東支部年報』を、今年も発行いたします。この『関東支部年報』は、関東支部の今年度の活動の総決算として、活動記録や研究実践論文、大会の発表要旨などから構成されている報告・論文集です。今年度も無事に発行されましたことを、厚く御礼申し上げます。

「国連持続可能な開発のための教育の10年」(DESD)はいよいよ残りわずかとなり、2014年11月には岡山市で開催されるステークホルダー会合に続いて名古屋市で最終会合(ユネスコESD世界会合)が開催されます。ESDの要として期待されてきた環境教育にとっても、ひとつの大きな節目を迎えようとしています。その一方で、1990年に創立された日本環境教育学会は、会員数から見てもまだ発展途上の学会というのが現状です。環境教育の実践・研究をさらに進めていくためには、関東支部を含めた学会活動のさらなる活性化と、会員規模の拡大が、今後とも大きな課題となっております。環境教育のより一層の推進をめざして、今後も関東支部は様々な事業を行ってまいります。ご支援を、何とぞよろしくお願いいたします。

2013年3月2日

目次

巻頭言	i
第7回関東支部大会(2013/3/2)プログラム	vi
研究実践論文	1

生活科教育において「自然への畏敬」の学習をどのように構想するか —『内なる島』における父子の自然認識を参考に—	1
木村学	

企業社員の地域環境保全活動への参加過程	7
甲野毅	

学部専門科目「環境英語」に対する期待と課題：履修検討学生向けアンケートの分析 —太田絵里・櫻井千佳子・吉村スーザン・岡野恵	13
--	----

持続可能な地域づくりとESDにおけるインターンシップの可能性 —内閣府ソーシャルビジネス・インターンシップ事業をもとに—	19
吉川まみ・佐藤真久	

ポスト東日本大震災の開発教育研究	25
岩本泰	

低炭素教育の構想の検討と考察	31
高橋正弘	

東アジア地域の学校教育におけるESDネットワークの構築と日本の学校教育への示唆 —UNESCO東アジア地域の学校におけるESDワークショップへの参加を通して—	37
佐藤真久・建元喜寿・工藤泰三 ・前川哲也・吉田賢一	

第7回関東支部大会研究実践発表要旨	43
-------------------	----

1. 早川有香（横浜市立大学）・森壮一（文部科学省科学技術政策研究所）
2. 孫文（東京農工大学大学院）
3. 中村洋介（公文国際学園中等部・高等部）

修士論文・博士論文等合同発表会（2012 年度・関東地区）発表要旨 51

※日本環境教育学会本体との共催事業です。

1. 中村和彦（東京大学大学院新領域創成科学研究科）
2. 萩原豪（鹿児島大学稲盛アカデミー）※論文博士
3. 茹 今（東京農工大学大学院）
4. 石山雄貴（東京農工大学大学院）
5. 金子直裕（立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科）

定例研究会 63

第 23 回定例研究会（2012/7/7：立教大学池袋キャンパス）

第 24 回定例研究会（2012/10/28：立教大学池袋キャンパス）

第 25 回定例研究会（2012/12/23：立教大学池袋キャンパス）

入会案内・関東支部規約 71

関東支部年報について／編集後記 72

第 7 回 関 東 支 部 大 会

2013 年 3 月 2 日

於：立教大学（池袋キャンパス）

第7回関東支部大会

〔日 時〕 2013 年 3 月 2 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）
5 号館 2 階 5202 教室・5214 教室・5215 教室 3 階 5302 教室

〔日 程〕

10：00～10：30 受付
10：30～12：00 第1セッション（午前の部）
修士論文・博士論文等合同発表会（関東地区）
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
14：15～14：30 小休憩
14：30～16：30 ワークショップ
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>

【修士論文・博士論文等合同発表会】 10：30～12：00

《A会場：5214 教室》

A－1（10：30～11：00）_____ 53

映像アーカイブを用いたフェノロジー観察学習に関する研究
中村和彦（東京大学大学院新領域創成科学研究科）

A－2・3（11：00～12：00）※論文博士_____ 55

台湾におけるエネルギー政策および環境政策の変遷
—原子力と環境教育の視点からの考察—
萩原豪（鹿児島大学稲盛アカデミー）

《B会場：5215 教室》

B－1（10：30～11：00）_____ 57

学校教育は地域の持続可能性にいかに関与できるのか？
～飯田市及び同市竜丘地域における公民館と学校の連携を事例に～
茹 今（東京農工大学大学院）

B－2（11：00～11：30）_____ 59

地方商店街の再生とESD～気仙沼復興商店街を事例に～
石山雄貴（東京農工大学大学院）

B - 3 (11:30~12:00)	61
---------------------	----

犬との死別を含む飼育経験から得たものとは

—喪失体験を経た飼主の語りの分析から—

金子直裕 (立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科)

(12:00 ~ 12:45 昼食休憩)

【研究実践発表】12:45~14:15

《A会場：5214 教室》

A - 4 (12:45~13:15)	1
---------------------	---

生活科教育において「自然への畏敬」の学習をどのように構想するか

—『内なる島』における父子の自然認識を参考に—

木村学 (文京学院大学)

A - 5 (13:15~13:45)	7
---------------------	---

企業社員の地域環境保全活動への参加過程

甲野毅 (特定非営利法人 集住グリーンネットワーク)

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

学部専門科目「環境英語」に対する期待と課題：履修検討学生向けアンケートの分析

○太田絵里・櫻井千佳子・吉村スーザン (武蔵野大学環境学部)・岡野恵 (大正大学表現学部)

《B会場：5215 教室》

B - 4 (12:45~13:15)	45
---------------------	----

トランスディシプリナリティの環境教育への応用

○早川有香 (横浜市立大学)・森壮一 (文部科学省科学技術政策研究所)

B - 5 (13:15~13:45)	47
---------------------	----

被災地における持続可能な農山漁村の地域づくりに向かうレジリアンス (復元力) を高める教育とは

～宮城県南三陸町歌津地区をケーススタディとして～

孫 文 (東京農工大学大学院)

B - 6 (13:45~14:15)	49
---------------------	----

都市居住高校生を対象にした中山間地における ESD

—秋田県藤里町における実践と生徒の意識変化の分析—

中村洋介 (公文国際学園中等部・高等部)

《C会場：5202 教室》

C - 4 (12:45~13:15)	19
---------------------	----

持続可能な地域づくりと ESD におけるインターンシップの可能性

—内閣府ソーシャルビジネス・インターンシップ事業をもとに—

○吉川まみ・佐藤真久 (東京都市大学環境情報学部)

C - 5 (13:15~13:45) _____ 25

ポスト東日本大震災の開発教育研究

岩本泰（東海大学教養学部）

(14:15 ~ 14:30 小休憩)

【ワークショップ】14:30~16:30 5302 教室

「学会プロジェクト研究B（持続可能性をめざす大都市圏における環境教育・ESDの具体化に向けて）に関するブレインストーミング」

関東支部では、東北関東大震災および福島原発事故を受けて、持続可能性に関わる大都市圏独自の諸問題に焦点を当てた中長期的なテーマを設定することになりました。テーマ名称は、「持続可能性をめざす大都市圏における環境教育・ESDの具体化に向けて」（仮）とし、今年度より学会本体からプロジェクト研究Bとしての承認と財政援助を受けております。

これまでの定例研究会において、研究テーマの具体化や、背景となる問題意識の共有などについて、あらためて時間を割くべきではないかという意見が体勢を占めました。そこで、今回の支部大会では、ブレインストーミングを中心としたワークショップ形式をとりながら、今後の方向性や具体的な計画について、支部会員間の意見交換を行うことにしました。

ファシリテーター：林浩二（千葉県立中央博物館）

全体進行：小玉敏也（麻布大学生命・環境科学部）

※支部会員以外はオブザーバー参加となります。

(16:30 ~ 16:40 小休憩)

【支部総会】16:40~17:30 5302 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

生活科教育において「自然への畏敬」の学習をどのように構想するか

—『内なる島』における父子の自然認識を参考に—

How To Construct Living Environment Studies Teaching Plan With Awe Of Nature
-Focus On The Father And Child's Recognition Of Nature In *The Island Within*-

木村 学

KIMURA Manabu

文京学院大学

[要約]

我々が科学技術の恩恵を信ずる意識の根底には、自然への畏敬を暗黙裡に忘却する意識があるように思える。この点についてどのような解決策が考えられるのか、学校教育の観点からアプローチを試みたい。まずはじめに、人々が抱いていた自然への畏敬という概念について概観し、自然の持つ美しさと畏れの二面性について確認する。そして現代の人々がどのように畏敬の念を獲得できるのか、ネイチャーライティングの代表作『内なる島』における父子の自然認識に焦点をあて考察する。つぎに学校教育において、自然への畏敬の学習として、どのような教育目標が掲げられているのか、幼児教育、道徳教育の領域から考察したうえで、具体的な教育実践の展開として、生活科教育にその可能性を見出せないか考察を行う。

[キーワード] 生活科教育、自然への畏敬、『内なる島』

1. はじめに

我々は、自然への畏敬の念を失ってしまっていないだろうか。2011年の東日本大震災に伴う福島第一原子力発電所の放射能漏れ事故は、我々のこれまでのエネルギー政策の在り方を問い直す契機となった。核廃棄物の不確定な処理方法や、核燃料サイクルの実現性も定まっていないという事実を多くの人々が共有することになったわけであるが、我々は自然の循環系についてどのように考えればよいのであろうか。そうした中で行われた脱原発を争点とする衆議院議員選挙では、原発推進派の党が政権をとる結果となった。本稿で今後のエネルギー政策の是非を問う紙幅はないが、我々の科学技術の恩恵を信ずる意識の根底には、自然への畏敬を暗黙裡に忘却する意識があるように思えるのである。この点についてどのような解決策が考えられるのか、学校教育の観点からアプローチを試みたい。

まずはじめに、人々が抱いていた自然への

畏敬という概念について概観し、自然の持つ美しさと畏れの二面性について確認する。そして現代の人々がどのように畏敬の念を獲得できるのか、ネイチャーライティングの代表作『内なる島』における父子の自然認識に焦点をあて考察する。つぎに学校教育において、自然への畏敬の学習として、どのような教育目標が掲げられているのか、幼児教育、道徳教育の領域から考察したうえで、具体的な教育実践の展開として、生活科教育にその可能性を見出せないか考察を行うことにする。

2. 自然の二面性と畏敬の念

日本人の自然観の特徴について、教育学者の小川は東日本大震災後に発表した論考の中で、以下のように述べている¹⁾。

西欧文化の中でみられるヨーロッパ人の自然観と異なり、自然とつき合うという日本的自然観は、美しく恵み多いこの日本の風

土が実は一度地震等によって一挙に地獄に変化する可能性があるという二面性への認識に支えられていたのではないだろうか¹。そしてそのことを日本人の知恵として伝承してきたからではないだろうか。そして日本人の無常観も一見、平穏に見える日常も決してそうではない。つまり世は常ならず（無常）という想いを育ててきたのも、日本の風土と関係があると思うのである²。また桜を愛し、その満開の花の下で宴を催すのも、散りゆく時の来るのを予想するからではないだろうか。日本人の感性の中に「目には青葉，山ほととぎす，初鰹」と読み一つの句の中に多様な感覚がとぎすまされるのも，こうした自然の二面性への鋭い感性を育ててこざるをえなかったからではないだろうか³。（下線は筆者）

小川は、我々日本人の自然観の特徴として、元来、自然の美ともう一方にある負の側面の二面性を認識していたという（下線 1）。そうした自然環境の暮らしから、この世は移りゆくものであるという無常という文化も生まれたのであり（下線 2）。「目には青葉，山ほととぎす，初鰹」という俳句のように、季語を三つ並べて人々の生活と自然が繋がっていたことを示したり、自然の美の側面だけでなく、桜の散りゆくことを予測したり活火山のある不安定な土壌の上に暮らすことによって、研ぎ澄まされた感性だという（下線 3）。小川の示す自然の持つ二面性とは、日本語の畏敬という概念を具体的に示したものと考えられる。小川はさらにこの二面性に対する感性について、以下のように述べている²。

自然を支配しコントロールするという近代科学の提言よりも、自然と折り合いをつけるという日本人の自然観をここでもう一度見直すべきではないだろうか、それが日本という国に生きる人間の生き方なのではな

いだろうか。昔、伊勢神宮の境内の杉の巨木の中を歩きながら、神道にさほど深い宗教心をもっていない私が人を超越する自然の力に全身が包まれる思いをしたことを想起したが¹、その後ギリシャのパルテノン神殿を訪れたときには、単に遺跡としてしか感知しなかった、私が日本人だからなのか、今も分からない²。（下線は筆者）

伊勢神宮境内の巨木の中を歩き、人を超越した自然の力を感じたという経験は、人間の時間尺度や空間的スケールでは把握しきれない巨木の存在に自然の力を実感したということであろう（下線 1）。このような感覚は、他国の遺跡を訪れた際には実感としてなかったという。そして、我々の自然に対する感性というものが、実はどのように身に付けられるものなのか、おぼろげなものであることを示している。

自然の持つ二面性とそれを感じずる感性としてのこの畏敬の念を、我々はどのようにして獲得していくのだろうか。特に子どもの場合、どのように畏敬の念を獲得していくのか、そのプロセスを実証することは難しいであろう。そこで、ネイチャーライティングの代表作の一つ『内なる島』における父子の自然認識を参考に考察を試みたい。

3. 『内なる島』における父子の自然認識

この著書を分析対象として選択した理由は、作者リチャード・ネルソンが地方都市で生まれ育ちながらも、生物学、人類学を学び、やがてエスキモーの自然観を人生のモデルとして生きた人物だからである。そして作品の中には、小学校五年生になるイーサンという息子がたびたび登場するため、現代の学校教育へのヒントを得られるのではないかと考えたためである。この著書は、ネルソンがアラスカ東部の海岸に家族で移り住んだ経験を基に、人間と自然の付き合い方についてまとめたノ

ンフィクションである。ネルソンはまず、人と場所の関係について以下のように述べている³⁾。

ある場所が特別な意味をもつのは、人がその場所にどんな気持ちを抱くかによるのであって、その地理条件や気候風土、自然の手なづけられ具合といったものによるのではない¹⁾。(中略) 遠くを探索するのではなく、自分の住む場所を探索すること、すぐ目の前の物事にもっと深くかかわること、心のふるさと/本拠地にもっと根を張ること、そこに住むすべてを支えてくれる自然の共同体を守ること²⁾ (下線は筆者)

ネルソンは、人と場所の関係について、特定の場所を持つことによって、ある場所が特別の意味になるという(下線 1)。だからこそ、我々は場所とのつながりを求めて、遠くではない、足元を探索する必要があるという(下線 2)。こうした自然探索の経験は、やがてネルソン自身と自然の一体感へとつながっていく⁴⁾。

この雄鹿は<島>がつくりあげたもの。湿原と、森と、山の草地と、琥珀色の池と、透明な沢¹⁾。この雄鹿は灰色の空であり、雨であり、めったに射さない日光であり、冬のさなかに海辺で食べたケルプでもある。この雄鹿は、四、五年ぶんのあらゆる季節であり、秋の発情であり、体を寄せたしなやかな雄鹿たちと、その子鹿たちであり、月光と星々であり、風であり、いまぼくらのそばで波立つ海でもある。この雄鹿はぼくであり、ぼくらはたまたまこの島の岩塊の上で肉体どうしとして出会うことになったのだ²⁾。(下線は筆者)

狩猟中のネルソンが森の中で出会った雄鹿は、この場所の植物や水と同一なのであり(下

線 1)、この雄鹿を捕獲して食するネルソン自身も雄鹿と同一の存在になるのである(下線 2)。ここには、食物連鎖に基づく自然の循環系が、人間も含めて示されている。さらに以下の文章のように、著書全体を通して自然の負の側面に視点が置かれている特徴がある⁵⁾。

<島>の森や藪にはつねに、朽ちかけた折れ株、立ち枯れの木、骨ばかりになった灌木、そして何層にもなった腐植など、死の形跡があふれているのだが。ここに生きる何百万という生命たちがどれも、いつかかならず同じ最期を迎える以上、これほど自然なことはないのだろう。(下線は筆者)

こうした森の循環系の中では、自然の美しさの他に、あらゆるものの死が身近にあるのだという。この自然の持つ二面性に対する感覚が現代の我々には希薄になっているのではないだろうか。こうした経験を息子のイーサンは当たり前のように経験している。釣り上げた魚を食する場面を見てみよう⁶⁾。

イーサンとぼくはトウヒやツガより火のつきやすいベイ杉を探して流木の間を物色した。色と形と匂いでベイ杉を見分ける方法を教え、次に細かい焚きつけを割って、狩猟用ナイフで削り出した木屑の上に積み重ねるやり方を見せてやる¹⁾。(中略) 二匹のメヌケは、単に美味しいとか、まったく自然のままの海辺で豪華な食事ができるとかいうのを超えている。自分たちの手で釣り上げたために、その食べ物の素姓、つまりこの島のこの場所で獲れたという出所の明らかなありがたみがあるのだ。さらに自分たちの手でさばいて料理したことにより、それがどのようにして口に入ったか経過がわかるし、糧となってくれた動物に対してきちんと敬意と心づかいを示したこともわかる²⁾。こうして自分で自分の身を養う責

任を引き受け、ぼくらに生命を与えてくれる動物たちとの絆を確認することには、えも言われぬ喜びがある。(下線は筆者)

父であるネルソンは、食事の為の火のおこし方を自らモデルを示し教えようとする。この場所の自然をどのように生かして自分の生活に取り入れるかを子どもに見て学ばせようとするのである(下線1)。そして、捕獲した物を実際に食べることによって、自分の生命を維持することと、自然を糧とする負の側面の両方に敬意を示す(下線2)。ここには、自然の二面性に目を向けて生きる父子の姿が描かれている。

ここまで見てきた通り、自然の二面性に目を向けて生きるプロセスは身体知として獲得されるものであり、特定の地域にある自然の中に人間を超越した歴史や自然の力を認めることと言える。ネルソン父子の経験を参考に、具体的な学習を構想するならば、①地域学習、②自己と地域の一体化、③自然の負の側面への視点、という3つの特徴を組み込むことが重要である。このことを学校教育の教科に置き換えてみると、理科的な自然学習の要素だけでなく、社会的な地域学習の要素も含めて合科的に指導する生活科に類似していると言える。

4. 幼児教育における自然への畏敬の扱い

前述の『内なる島』から導いた自然の二面性に目を向けるプロセスは、アラスカ東部というワイルダネスをフィールドとしており、日本の学校教育に置き換えることに齟齬を感じるかもしれない。しかし、人と自然の付き合い方、大人と子どもの関係性という点では、大いに参考になると考えられる。

それでは学校教育において畏敬という概念は、どのように扱われているのか確認していく。まず、幼稚園教育要領を基に、幼児教育の領域から見てみよう⁷⁾。

身近な事象や動植物に対する感動を伝え合い、共感し合うことなどを通して自分からかかわろうとする意欲を育てるとともに、様々なかかわり方を通してそれらに対する親しみや畏敬の念、生命を大切にする気持ち、公共心、探究心などが養われるようにすること。(下線は筆者)

幼稚園教育要領には、畏敬の念という言葉が表記されており、身の回りの自然現象や動植物に対する気持ちとして養われることという目標が掲げられている。幼稚園教育要領解説によれば、こうした気持ちは、「共に遊んだり、世話をしたり、驚きをもって見つめたりするといった様々な身近な動植物などとののかかわりを通して」身に付くものだという⁸⁾。

元来、幼児の自然認識の傾向としては、周りの事物に対して自分と同じように生命があるというアニミズム的思考を持っており、こうした思考は生命を大切にしたり、いたわろうとする気持ちにつながりやすいと考えられる。しかし、やがて発達段階が上がるにつれて、小学校以降になると、幼児のアニミズム的思考は薄れていくと考えられる。

5. 道徳教育における自然への畏敬の扱い

小学校教育では、道徳教育の領域において、畏敬の念という言葉が表記されている。道徳教育の目標として、どのように扱われているのか見てみよう⁹⁾。

人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心をもち、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の

保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。(下線は筆者)

道徳教育の目標として、筆頭に人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念とが併記されている。学習指導要領解説によれば、人間尊重の精神が生命に対する畏敬の念に根ざすことによって、より深まりと広がりをもってとらえられるからであるという¹⁰⁾。生命に対する畏敬の念を土台として、国際社会の平和や環境保全に貢献するような人間形成が行われるということである。

ここで学習指導要領解説を基に定義付けを行うとすれば、「生命に対する畏敬の念」とは、「人間の存在そのものあるいは生命そのものの意味を深く問うときに求められる基本的精神であり、生命のかけがえのなさに気づき、生命あるものを慈しみ、畏れ、敬い、尊ぶこと」と言える¹¹⁾。

慈しむということは、自分以外の他者や他の生命に対して愛を与えることと言える。次に畏れるということは、自分を超越した存在を認めることである。そして敬い、尊ぶことは、他の生命に対して礼を尽くしたり大切に扱うことを意味するものである。つまり、我々人間が生命として一番上の存在だと考えるのではなく、他の生命の存在を認め、さらに人間を超越した存在を認めることである。

このように人間形成のうえで、生命に対する畏敬の念を養うことは、学校教育の中で最も基底にある重要な概念と位置付けられている。このように示されている道徳教育の目標は、「各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動などの指導を通じて行う道徳教育も、道徳教育の要としての道徳の時間の指導も、常にこの目標を目指して行われる」という¹²⁾。

こうした概念の獲得には、具体的な体験が欠かせない。そこで教科の中で、特に体験活

動を重視している生活科について見てみたい。

6. 生活科教育における課題

生活科の教育目標には、「畏敬の念」という表記はされていないが、教育目標について見てみよう¹³⁾。

具体的な活動や体験を通して¹⁾、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心をもち²⁾、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに³⁾、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ⁴⁾、自立への基礎を養う⁵⁾。(下線は筆者)

まず生活科は、他教科と異なり体験活動を非常に重視した教科と言える(下線 1)。それは幼児教育が遊びの指導を中心とした教育であることと連続して、低学年の児童の場合、活動を通して身体的に環境に働きかける学習が重要であることを意味するためである。次に、生活科で扱う学習対象は、身近な人々、社会、自然となっており、ここでは対象との相互のかかわりが重要となっている(下線 2)。さらに、もう一つ学習対象として自分自身が含まれていることが特徴的である(下線 3)。このように周囲の環境と自分との相互関係のかかわりの中に、生活に必要な習慣や技能を身に付けることをねらいとしている(下線 4)。そして最終的な生活科の教育目標は、自分自身の自立となっている(下線 5)。生活科に限らず学校教育の目標は、児童一人ひとりの自立や人間形成にあるはずだが、生活科では自分自身の学習や生活、精神的な自立が強調されている。

前述の『内なる島』における父子の自然認識の部分では、自然の二面性に目を向けるプロセスとして、①地域学習、②自己と地域の一体化、③自然の負の側面への視点、という3つの特徴を挙げておいた。これらの特徴は、生活科の教育目標とどのような関連性がある

のか確認しておこう¹⁴⁾。

自分たちの生活は地域で生活したり働いたりしている人々や様々な場所とかかわっていることが分かり、それらに親しみや愛着をもち、人々と適切に接することや安全に生活することができるようにする。(下線は筆者)

まず、生活科の学習内容の一つに地域の生活がある。子どもの環境認識は、家庭から始まり生活する地域へと広がっていくものである。生活科の最終的な目標は、自分自身の自立や成長であり、地域について学習することを通して自分のかかわりや存在を学習することになるであろう。次に地域の生活は、四季の変化や季節によって変容していくものである¹⁵⁾。

身近な自然を観察したり、季節や地域の行事にかかわる活動を行ったりなどして、四季の変化や季節によって生活の様子が変わることに気が付き、自分たちの生活を工夫したり楽しくしたりできるようにする。(下線は筆者)

『内なる島』のような自然豊かな特異な場所とは異なる、都市や都市郊外においても、各地域の行事や文化は、季節の移り変わりや自然環境に大きく依存するものである。そうした気付きは、自分たちの生活が自然によって生かされている存在だということへの気付きにつながっていく。

このように生活科教育では、地域の生活や自然という学習対象を、児童自身のかかわりを含めて学習することに特徴がある。学習指導要領にも、「身近な自然」という言葉が何度も表記されているように、生活科教育では地域をフィールドとした学習が構想されなければならない。

7. 今後の課題と展望

本稿では、畏敬の念という概念を、子どもはどのように獲得できるのか考察してきた。日本の学校教育において、幼児教育から小学校教育に至るまで、教育目標の大きな柱として明記されており、特に小学校教育においては、体験的な学習を重視する生活科教育にその展開可能性を見出すことができた。

一方、学校教育のカリキュラムの中では、そもそも限界があるのではないかという指摘もあるだろう。例えば、長期間のセカンドスクールや自然学校の子どもキャンプ、山村留学などのような体験学習も有効であろう。しかし、上述のような体験活動に参加できるのは一部の子どもに限られる。全ての子どもたちにどうやったら、畏敬の念を獲得するような活動を提供できるのか、学習指導要領が理念的なものであり、学校現場の現状も多忙な状態であるという限界を認めつつも、学校教育の中に学習を構想しなければならないのである。

引用文献

- 1) 小川博久 (2011) 東日本大震災に改めて本学会の意義を想う 野外文化教育第9号 22-33 頁
- 2) 同上 22-33 頁
- 3) Richard Nelson (1989) THE ISLAND WITHIN リチャード・ネルソン (1999) 内なる島 星川淳訳 めるくまーる 12-13 頁
- 4) 同上 57 頁
- 5) 同上 300 頁
- 6) 同上 183 頁
- 7) 文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領解説 117 頁
- 8) 同上 117 頁
- 9) 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領解説道徳編 23 頁
- 10) 同上 24 頁
- 11) 同上 23-27 頁
- 12) 同上 22 頁
- 13) 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領解説生活編 10 頁
- 14) 同上 31 頁
- 15) 同上 36 頁

企業社員の地域環境保全活動への参加過程

Study on the participating process of Employees to the Local Preservation Activities

甲野 毅*

KOUNO Tuyoshi *

特定非営利法人 集住グリーンネットワーク*

要旨:本研究は企業社員が地域環境保全活動に参加するようになる過程を明らかにすることを目的とする。NPO 法人が主催する地域保全活動に参加する企業社員に聞き取り調査を行い、分析した。その結果、参加者は地域環境の保全意欲、知への探究心、地域への愛着などの内発的な動機だけでなく、自分や所属企業に還元されるような直接的動機などの多様な動機により参加をしていた。また先行研究で示された実行可能性評価、便益費用評価、社会規範評価などの評価項目が参加への促進要因になっていた。さらに参加した結果、何らかの良い成果が自分にもたらされたと認識する「自己への有効感」により活動への参加が継続されることが明らかになった。

〔キーワード〕 地域、環境保全活動、企業社員、環境配慮行動、参加意識

1. 研究の背景と目的

地球規模の環境問題が顕在化する中、「環境保全活動・環境教育推進法」等においても、企業における環境教育の取組みの重要性が明確化されており、その活動が期待されている。

一方で企業の社会的貢献が求められ、環境に対して責任を果たさなければ市場からは受け入れられないという時代が到来しつつあり、CSR(企業の社会的責任)と称し、様々な社会貢献活動が、現在実施されている(甲野 2007)。以前には、多大な費用をかけ宣伝効果を期待するようなメセナ活動が行われていたが、経済衰退に伴い、それらの活動が終息し、現在は草の根的な地道な活動が注目を集めている。

このような背景の下で企業の中には、社内研修の一環として環境教育を実施し、環境に配慮した行動への意識づけを行うと同時に、地域環境保全活動を CSR の 1 つに位置づけ、活動への参加を促している事例もある。だが企業内環境教育の効果はあるが(甲野 2010)、環境への意識は高くても行動しないという、意識と行動における不一致は解消されず、環境教育の受講が環境配慮行動へと容易につな

がることは困難な状況である。特に地域における環境保全活動は最も難易度合いが高い活動の 1 つであり、活動が促進されることが難しいことが推測される。そこでこれらの活動への促進要因を調査した結果、環境を保全したいという内発的要因や企業における規範であることが、質問紙調査の結果より明らかになった(甲野 2010)。だが活動にどのように参加するようになるかという過程または参加を続けていく継続要因などは明らかにされなかった。

そこで本研究では、活動に参加するようになる過程を明らかにすることを目的とする。そのために第 1 に参加動機、第 2 に参加への促進・阻害要因、第 3 に参加の効果を明らかにすることとする。

2. 調査概要

(1) 地域環境保全活動の紹介

本調査では東京都立川市にある精密機器販売会社における企業社員が参加する 2 つの活動を取り上げた。

活動の 1 つ目は、その会社がパートナーシップを組む特定非活動営利法人(以下 NPO 法

人)が主催する,都市公園内の二次林を保全する活動である。活動場所は東京都の日野市であり,最寄りの駅から15分程度の距離にあり,広さは約2ha程度のコナラ,クヌギ林である。2003年に開始した活動は,毎月第3土曜日の午前中に開催され,NPO法人の会員,周辺住民,企業社員等10名程度が参加している。主な活動内容は冬季の間伐,夏季のササの下草刈りである。

2つ目の活動はNPO法人と行政と市民が共同で企画運営している,都市に残された里山において地域の子供達に自然環境教育を行う活動である。2005年に開始したプログラムは毎月第2土曜日の午前中に開催される。活動場所は東京都の立川市であり,最寄りの駅から15分程度の距離にあり,広さは約1ha程度の都市公園である。毎回5名程度のスタッフにより運営され,30~40名程度の子供達の参加がある。

(2) 調査方法

調査方法は半構造化面接法の聞き取り調査である。2006年7月に2回にわけて行い,被調査者一人当たりの聞き取り時間は30分から60分程度で,場所は企業の会議室で実施した。方法は調査者が用意した質問用紙に従って質問をし,被調査者に自由に回答してもらい,回答のメモを取った。調査項目は地域環境保全活動に関する質問に絞り,活動への参加動機,参加するようになった経緯,参加がもたらす効果,参加を阻む要因などである。

(3) 調査対象

精密機器販売会社の企業社員,232名(2006年7月末日時点)の内,NPO法人が行う地域環境保全活動に参加経験がある社員15名に調査依頼をし,承諾した社員,5名に対して聞き取り調査を行った。

内訳は二次林の保全活動に主に参加する者(B・C氏),子供への自然環境教育に主に参加する者(D氏),一度の参加経験者(A氏),両方に参加する者(E氏),以上の4タイプである。

年齢は30歳代2名,40歳代3名であり,性別は男性,職種は営業職が3名,内勤スタッフが2名であった。

3. 聞き取り調査結果と分析

(1) データ処理

まず初めに,各聞き取り調査の回答を適切な長さに断片化した後,調査・研究の目的に相応しいと思われる重要部分を発言の意味が通じる単位で抽出した。そして抽出した回答からキーワードを選び,類似したキーワード毎に回答を分類した。

その結果を表2に示す。以下,地域環境保全活動への参加動機,促進要因,阻害要因,参加の効果について分析をしていく。

(2) 地域環境保全活動への参加動機

回答内容を整理すると,参加動機には直接的動機と内発的動機がある。前者は参加することにより,その効果を自らが直接に享受できることが予測できるものであり,自己への還元と,会社への還元とに分類される。後者は何らかの意識が発展したと思われる動機である(表1)。

表1 地域環境保全活動への参加動機

	自己への還元	企業への還元
直接的動機	運動不足解消 ストレス解消	業務の円滑な促進 業務の補完
内発的動機	地域への愛着 教育への興味 環境危機への直感 知への探究心	

自己への還元として「運動不足・ストレス解消」が,企業への還元として,「業務の円滑な促進」または「業務の補完」が動機として挙げられた。これらの直接的動機は参加をすることにより,自らが持つ,何らかの課題を解決することができるので,参加への動機として強く働いているようである。一方で環境を保全したいという動機は,「環境危機への直感」という回答以外になく,「地域への愛着」,「教育への興味」,「知への探究心」などの内発的な動機は弱いようである。

環境保全活動であるので地域環境を守るた

表 2 聞き取り調査結果

動機	参加効果
(運動不足・ストレス解消) 運動不足のため、ストレスの解消になるので。C氏 こもりがらの業務であり、外で作業したい。C氏 (業務の補完・円滑な促進) 大手企業相手に話のねたとなるので。B氏 環境監査の業務を兼務しており、何をすべきかを考えていたので。E氏 (内発的動機) 昔から遊んでいた場所で気になる。愛着のため。B氏 大学の時に教職をとっていたこともあい、興味を持っていたので。D氏 (環境危機への直感) 地球環境が何かまずいことになってないかという直感的な感覚。E氏 (知への探求) 知的な満足を満たすことができると思う。E氏	(知的満足・楽しみ) 森に入ると楽しい。B氏 知ることが楽しかった。D氏 気分転換。趣味の1つである。D氏 知的な満足を満たすことができた。E氏 (四季の変化への気づき) 季節感を感じることができる。いつも日常ではできない視点を獲得することができた。B氏 (環境配慮行動) タバコのポイ捨てをしなくなった。灰皿は持参する。空き缶を必ず拾うようになった。B氏 水筒を持参するようになった。はしを持ち歩くようになった。節約とエコロジーの一致。D氏 (自分が) 環境教育を受けているという感じがする。E氏 (社内外ネットワーク確立) 人的な関係の補足ができた。C氏 仕事は孤独なセクションでこの場を使い社内の交流を図ることが可能。C氏 環境からみの人とのつながりがたくさん持てるようになった。E氏 (社内での一体感) 同じような興味を持っている人と(会社内で)一緒にいることができるようになった。D氏 (癒し) こどもとの触れ合いは楽しい。森林作業で癒しを得ている。D氏 (生活習慣の規則化) 生活のリズムが出来た。E氏 (趣味の変化) 運動を始めた。山を登れなかったのが登ることができるようになった。E氏 バンド、バイクからキャンプなどのアウトドアを志向するようになる。E氏
促進要因	
(メール・掲示板での告知) 活動報告が壁にあり、休憩時に見ることができた。C氏 メールなどで容易に情報を入手することが可能であった。C氏 メールで送られてくる。掲示板を覗きにいくと情報がある。A氏 D氏 (同僚・上司からの誘い) 同僚に誘われた。C氏 上司に誘われた。E氏 (距離・活動時間) 午前中開催で気軽に参加できる。B氏 家の近くで開催しており、活動場所が近い。B氏	
阻害要因	
(物理的要因) 子供が小さく、休日は面倒をみる必要がある。C氏 他活動が土曜日にあり、日曜日は家族の用事などある。A氏 (肉体的要因) 気力の減退。疲労がある。E氏	(感覚的要因) アズマネザサ刈りといった作業、労働のイメージがある。B氏 (企業としての参加利点の欠如) 販売会社であるので参加することのメリットがない。E氏

めという単純な動機ではなく、様々な動機から参加へと至っていることが示された。

(3) 地域環境保全活動への参加促進要因

地域環境保全活動を促進する要因として、企業内促進要因と物理的促進要因の2つが示された(表2)。

表 2 地域環境保全活動への参加促進要因

企業内促進要因	物理的促進要因
メール・掲示板での告知 同僚・上司からの誘い	居住場所からの距離 活動時間の短さ

特に重要性が指摘されたのは、企業内促進要因の「メール・掲示板での告知」である。被調査者が所属する企業ではメールや社内でのイントラネット上の掲示板等を使用し、更新した活動情報を常に社員は自由に見ることができるようになっている。さらにそれらの情報を常時発信し続ける社員の存在の重要性

も指摘されている。このような行為が会社の業務として認められていること、自由な情報へのアクセスできるシステムが整備されていることなどが参加を促進していると思われる。

また多くの被調査者が参加への契機となったと回答しているのが、「同僚・上司からの誘い」である。身近な人からの誘いは、具体的な情報を与え、安心感を抱かせることができ、参加への障害を取り払ってくれるようである。さらに誘われることは、参加者に、多少の強制力として働くようである。

企業内における自由な情報へのアクセスを保障したシステム整備が促進要因となっていると言える。だがどんなに整備されていても、その情報にアクセスするか否かは、個人次第であり、参加への決定的な要因とはなりえないと思われる。そこでこのシステムを補完す

る形で、身近な安心できる人からの働きかけがあり、地域環境保全活動へとつながっていくと推測できる。

また物理的な要因として、「居住場所からの距離」、「活動時間の短さ」が示されている。活動へ気軽に参加できる距離や時間が重要な促進要因となっていると思われる。

（４）地域環境保全活動への参加を阻む要因

地域環境保全活動を阻害する要因として主に４点挙げられた（表３）。「家族へ対応」、「他活動との重複」などの物理的要因や、「気力の減退」、「疲労」などの肉体的要因は地域環境保全活動に参加する際にのみでなく、多くの活動において参加への阻害要因となるであろう。だが参加への動機が強くなれば、阻害要因は取り除かれるようである。実際に被調査者は家族や他の行事を調整し、参加しているようである。

また阻害要因の１つに「企業としての参加利点の欠如」が示された。活動がCSRに位置づけられていても、企業活動であれば、活動成果が求められるであろう。本活動のように活動成果が見えにくいものに対しては、企業社員の参加が促進されにくい状況となる。仮にこの阻害要因が除去される、つまり企業が何らかの活動成果があると認めれば、参加が促進されることが予想できる。

表 3 地域環境保全活動への阻害要因

	阻害要因
物理的要因	家族への対応 他活動との重複
肉体的要因	気力の減退 疲労
感覚的要因	労働としてのイメージ
企業的要因	企業としての参加利点の欠如

（５）地域環境保全活動の参加効果

活動へ参加する効果は個人へ、会社内へ、物理面にも、精神面にも様々な効果をもたらしているようである。個人的効果は「楽しみ」や「癒し」など、市民による緑地保全活動の動機（倉本ら 2002）と同様の結果となった。企業内効果は「社内、社外とのネットワーク

の確立」、「社内での一体感」などの、企業活動ならではの効果が示された。

また環境配慮行動も挙げられている。継続した地域環境保全活動は環境教育と同様に、日常における環境配慮行動へ影響を及ぼす可能性があると思われる。

表 4 地域環境保全活動の参加効果

	物理面	精神面
個人的効果	趣味の変化 生活習慣の規則化	癒し・気分転換・楽しみ 四季の変化への気づき
企業内効果	社内・社外ネットワークの確立	社内での一体感
環境配慮行動	水筒・マイ箸の持参 喫煙マナーの向上	環境教育を受けている気分

4、地域環境保全活動への参加過程

（１）先行研究のモデル

多くの先行研究が環境行動や環境配慮行動へのモデル化を行っている。その１つとして三阪(2003)は環境（問題）への意識が内発的な発展をし、行動に至るモデルを示した。甲野(2008)はそのモデルを援用し、企業社員の環境配慮行動へのモデルを示した（図１）。

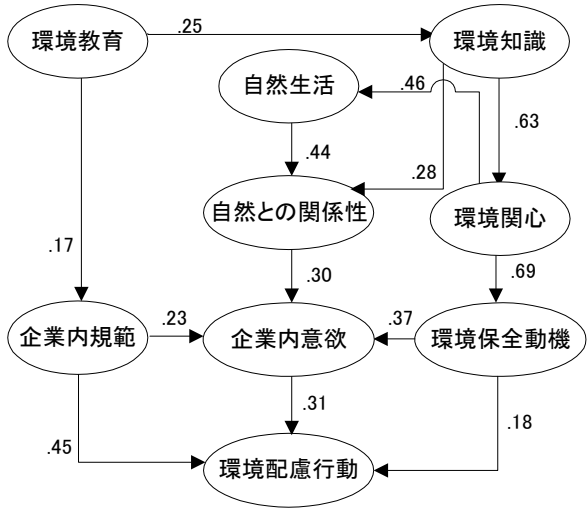


図 1 企業社員の環境配慮行動へのモデル

さらに環境配慮行動を難易度合いの高い順に、社外積極行動、職場自主行動、EMS 行動の３つに分類し、それぞれの行動への促進要因が異なることを示した（図２）。

本調査の対象となる地域環境保全活動は、難易度合いが高い社外積極行動に該当し、社外積極行動モデルに示されるように企業内意欲、環境保全動機などの内発的な要因が強い

影響を示していた。

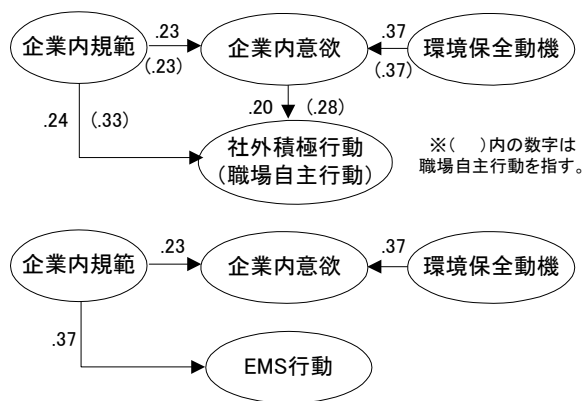


図2 社外積極行動・職場自主行動・EMS行動モデル
(2) 動機から地域環境保全活動へ

ここで聞き取り調査結果より、地域環境保全活動への過程を検証する(図3)。表1で示されたように、多くの被調査者は参加への多様な動機があり、参加に至っている。

社外積極行動モデル(図2)では、内発的要因が強い影響を与えていた。しかし本調査では自然環境を保全したいという内発的な動機よりも、活動成果を自己や会社へ還元したいという直接的な動機が強い影響を与えている。地域環境保全活動は内発的な発展を経て、行動に至ると考えられていたが、必ずしもそうではなく、企業者員の環境配慮行動モデル(甲野 2008)の変数には存在しない、直接的動機の影響を受けて参加に至る過程もあることが示された。

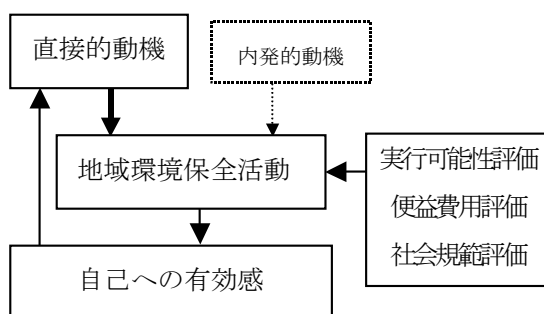


図3 地域環境保全活動への参加過程

(3) 評価項目という促進要因

三阪(2003)は行動意図に影響を与える評価項目として、実行可能性評価、便益費用評価、社会規範評価を示しており、本調査においても同様の結果が示された。物理的な促進

要因の「居住場所からの距離」、「活動時間の短さ」により参加した被調査者は、参加することで今までの生活よりも快適さや便利さが損なわれていないと評価していると思われるので、これら便益費用評価の指標と解釈することができる。

また「メール・掲示板での告知」により参加した被調査者には行動するための社会的機会が与えられたと思われるので、これらを実行可能性評価の指標と解釈することができる。

「同僚や上司の誘い」により参加した被調査者は、企業内において誘われた際に、行動が自分の属する集団である企業の規範に沿うものであるかどうかを評価したとも考えられるので、これら社会規範評価の指標と解釈することができる。

以上のように先行研究で示された評価項目が促進要因となっていると判断できる。

(4) 「自己への有効感」という継続要因

三阪(2003)は自分達が行動することにより、何かを貢献できると認識する「有効感」を意識変容への要因として示している。地球温暖化を例にとると、自分達のライフスタイルの変更によって地球温暖化の抑制に貢献できると認識するのが「有効感」である。

本調査では「業務の円滑な促進・業務の補完」が動機としてあげられ、「社内・社外のネットワークの確立」、「社内での一体感」が参加の効果として示されている。参加者は何らかの動機があり活動し、その結果良い成果がもたらされている。つまり参加への動機と、参加の効果が一致した状態になっていると言える。参加したことにより、何らかの良い成果が自分にもたらされた「自己への有効感」が認識され、再び参加への動機となり、参加が継続していると考えることができる。

また「運動不足・ストレスの解消」が動機としてあげられ、「生活習慣の規則化」、「気分転換」が参加の効果として示されている。本事例も同様に、参加への動機と参加の効果が

一致した状態になり、「自己への有効感」が継続要因となっていると思われる。

以上のように、参加した結果「自己への有効感」が認識され、地域環境保全活動への継続要因となり、活動に継続して参加していると解釈できる。

(5) 本研究の解明点

従来モデルでは、環境配慮行動には内発的な要因が強い影響を与えていると考えられた。だが地域環境保全活動といった難易度合いが高い行動であっても、難易度合いが低い EMS 行動モデルにおいて内発的な要因が促進要因として機能していなかったのと同様に(図 2)、内発的な動機の影響は強くなかった。一方、何らかの自らの課題が解決されることを望む直接的動機が、強い影響を示していた。

そして従来と同様に各評価項目が、促進要因として機能しており、新たに、参加した結果認識される「自己への有効感」が継続要因となっていることが明らかになった。

5. 本調査のまとめと課題

本調査では企業という特殊状況下における社員の地域環境保全活動への参加過程について検証を行った。その結果、甲野(2008)が明らかにすることができなかった多様な動機を経て、先行研究で示された評価項目の影響を受け、参加に至ることが示された。

さらに参加の結果生じる「自己への有効感」が参加の継続要因となることが示された。「自己への有効感」は参加した結果、自分に利益があることを認識することであり、甲野ら(2012)において利得感が共有緑地保全活動への参加要因の1つとして示されたことと同様の結果となった(図 4)。環境行動または環境配慮行動には内発的な発展は重要であるが、必ずしもそれらが絶対条件でない可能性を示すことができたと考える。

だが一方で課題としてあげることができるのは、被調査者が少数であり、地域環境保全活動への過程をモデル化することの困難さで

ある。さらに多くの聞き取り調査を行う、または本調査で設定した過程を、量的調査によりその妥当性を検証することが求められる。

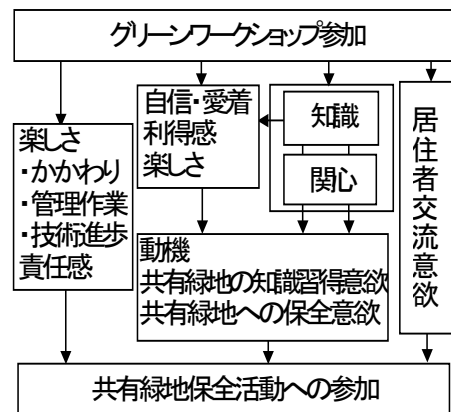


図 4 共有緑地保全活動への参加過程図
謝辞

聞き取り調査に協力して頂いた立川市の精密機器販売会社の社員の皆様には、業務中にも関わらず、質問に快く答えて頂き、ここに記して感謝の意を表します。

なお本研究は日本環境教育学会第 17 回大会において口頭発表したものを、当時のデータを再度検証し、まとめ直したものである。

参考文献

- 倉本宣・永井敬子, 2002, 「桜ヶ丘公園雑木林ボランティアの活動と組織に対する意識」, 『ランドスケープ研究』 Vol. 65(5) : 455-460
- 甲野毅・土屋俊幸, 2012, 「都市集合住宅における共有緑地保全活動への参加過程の検証」, 『林業経済学会』, Vol. 58 (2) : 141-149.
- 甲野毅, 2011, 「緑地保全活動を目としたプログラムの提示」, 『環境教育』, Vol. 47(1) : 3-15
- 甲野毅, 2010, 「自然保護グループに属する企業の社員が環境配慮行動を促進する要因に関する研究」, 『環境教育』, Vol. 44(1) : 92-105.
- 甲野毅, 2007, 「企業における環境教育の動向～CSR 活動からの考察～」, 『日本環境教育学会関東支部年報』 Vol. 1 : 15-20.
- 三阪和弘, 2003, 環境教育における心理モデルの検討『環境教育』, Vol. 13(1) : 3-14.

**学部専門科目「環境英語」に対する期待と課題：
履修検討学生向けアンケートの分析
Expectations and Challenges of Environmental English: Analysis of
Questionnaire for Prospective Students**

太田絵里*, 櫻井千佳子*, 吉村スーザン*, 岡野恵**

Eri OTA*, Chikako SAKURAI*, Susan YOSHIMURA*, Megumi OKANO**

*武蔵野大学環境学部, **大正大学表現学部

〔要約〕本研究では、学部専門科目である「環境英語」の履修を検討している学生に対し、専門科目の履修における英語力の必要性に対する認識、英語の学習方法の現状、「環境英語」という教科に対する関心および期待、本科目の活用方法等に関するアンケートを実施し、その結果を分析することにより、英語を活用した環境分野の学習の向上を目的とする専門教育かつ環境に関わる専門分野の理解を高めるための一環としての英語教育の双方を合わせた本科目の課題を把握した。アンケートの結果、履修検討者の多くは、環境問題を世界的な問題として捉え、世界の公用語である英語を活用し問題を理解した上で専門知識を活用するという希望、またそのための英語力の必要性に関する認識は高いが、英語力また学習の向上のための努力が講義に関連したものに限定されていた。このことから、履修検討者の本科目に対する希望と実際の学習方法に対して大きなギャップが存在することが分かった。

〔キーワード〕環境英語、専門教育、英語教育、グローバル人材、環境リーダー

1. はじめに

現在高等教育機関では、国内外の様々な分野でグローバルに活躍できる人材の育成が求められている。グローバルに活躍できる人材とは、情報通信・交通手段等の格段の技術革新により、社会経済活動における「ヒト」、「カネ」、「モノ」、「情報」が国境や地域に限定されることなく自由な移動が可能となるグローバル化の潮流の中で活動する人材である。また、グローバル化に伴い、金融や物流の市場だけでなく、地球温暖化や生物多様性の減少、大気や水質の越境汚染、廃棄物の越境移動等、環境問題も多様化、地球規模化する中で、環境に関する諸課題に取り組む人材についても、国際的な素養が求められるようになった。これは、環境リーダー育成推進事業、グローバル人材育成推進事業等、近年日本政府が高等教育機関を対象とした人材育成に関連した政策を強化しているこ

とからも窺える。具体的に、環境リーダー育成に関連した政策に関しては、2007年に閣議決定された21世紀環境立国戦略で、「大学、産業界等との協力の下で環境技術、政策等を学び、行動する企業人や、幅広い関係者をつなげて持続可能な地域づくりを進めるコーディネーター等、国内外で活躍できる環境リーダーを育成する」と記されている¹。また、内閣官房長官を議長として組織されているグローバル人材育成推進会議によれば、グローバル人材には、「語学力・コミュニケーション能力、主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感、異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ」を含む要素が必要とされると示されている。加えて、今後国内外で活躍する人材に共通して求められる資質として、「幅広い教養と深い専門性、課題発見・解決能力、チームワークと(異質な者の集団をまとめる)リーダー

シップ、公共性・倫理観、メディア・リテラシー等」が挙げられているⁱⁱ。これらの政策実行において具体化されている人材像からは、主体性や積極性、コーディネーション能力等の様々な素養と共に、異文化および自国への理解、専門性と幅広い素養、語学力が求められていることが理解できる。

これらの政治的社会的背景に対応すべく、武蔵野大学環境学部では平成 22 年度より専門科目として環境英語科目を設置している。武蔵野大学における環境英語科目は、平成 22 年度に設置された「環境英語入門 1, 2」（1 年生対象必修科目）、「環境英語 1, 2」（2 年生対象選択科目）、平成 23 年度に設置された「環境英語 3, 4」（3, 4 年生対象選択科目）の 3 つの通年科目で構成される。本稿では、これらの科目のうち選択必修科目である「環境英語 1, 2, 3, 4」を「環境英語」として呼称し必修科目である「環境英語入門」と区別する。

これらの環境英語科目は新しく設置された科目であるため、これらの科目における確立した教育内容や教育方法などは存在せず、英語教育、環境学、環境教育を専門とする教員らがその内容や教育手法を検討している。それゆえにこれらの科目では教育目標と履修生の学習効果等について、語学力向上と専門的な知識の教授の配分、教材と履修者の理解度の齟齬等の課題を有している。

2. 研究目的及び方法

そこで本研究では、選択必修科目である「環境英語」の履修を検討している学生に対し、専門科目の履修における英語力の必要性に対する認識、英語の学習方法の現状、「環境英語」という教科に対する関心および期待、本科目の活用方法等に関するアンケートを実施した。本研究の目的は、上記のアンケート結果を分析し、英語を活用した環境分野の学習の向上を目的とする専門教育かつ環境に関わる専門分野の理解を高めるための一環としての英語

表 1：アンケート質問内容

1. おおよその英語レベルを教えてください。
2. 現在興味のある環境問題は何ですか。
3. 環境問題を学ぶ上で英語は必要だと思いますか。
4. 現在英語をどのように勉強していますか。
5. 「環境英語入門」履修にあたり、困難に直面したことはありましたか。その際、どのようにその問題を克服しましたか。
6. 「環境英語入門」を履修して関連専門科目である「環境英語」に興味をもちましたか。
7. 「環境英語」という科目に興味を持った理由は何ですか。
8. 「環境英語」という科目に期待する学習効果は何ですか。
9. 「環境英語」という科目の履修は大学在学中にどのような利点があると考えますか。
10. 将来、環境問題を英語で理解し、コミュニケーションを図れるようになった場合、将来それをどのように活用したいと思いますか。

教育の双方を合わせた本科目の課題を把握することである。これにより、学生の能力開発における本科目の活用方法、また本科目の目的と学生の学習効果に関する具体的な課題等に対する理解が深まり、今後の英語を活用した専門科目のあり方に関しての示唆を与えることができると期待される。

本稿では、現在開講されている専門科目である環境英語科目の概要についてクラス構成を含めて解説した上で(3)、アンケート結果を分析する(4)。その後、分析結果をもとに「環境英語」の教育内容や教育手法のあり方を考察する(5)。

アンケートは、次の通り実施された。配布対象は、必修科目である「環境英語入門」を履修し、今後選択必修科目である「環境英語」の履修を検討している学部 1 年生の学生 59 名である。アンケートでは、学生の英語レベ

ルに関する設問として、語学能力検定の結果を把握し、環境問題の興味対象を問うた。その後、環境問題を理解する上での英語の必要性、英語の学習方法、「環境英語」という科目に期待する効果および活用方法に関しての設問を設定した(表1)。質問4,7,8,9は複数回答とした。アンケートの回答時間は15分とした。

3. 環境英語科目の概要

「環境英語入門 1,2」は英語習熟度によって4つのクラスに分類されている。「環境英語1,2」はレベルをベーシックとアドバンスの2つのクラスに分けており、英語習熟度および履修者の興味により、英語力の強化を希望する場合はベーシック、環境問題の理解の深化を希望する場合はアドバンスのクラス履修を推進している。「環境英語,3,4」は1クラスとなっており、大学院進学や留学を希望している学生を対象とした科目である。

「環境英語入門 1,2」の目的は、「環境分野に関する専門的文献等の英語に身近に触れることによって、環境学をグローバルな視点から専門的に学び、代表的な環境トピックを英語で理解できるようになること。」でありⁱⁱⁱ、2年生以降の環境英語科目の前段階となるものとして位置付けられている。

「環境英語 1,2」の目的は、教科シラバスに「環境問題の全体像と相互関連性を英語で理解することにより、環境問題に関連した学びの広がりや可能とする。環境に関連する諸問題について英語で学び、英語で話し合うことにより、環境問題に関する知識や視野を広め、英語の情報収集能力及びコミュニケーションスキルを深める。」と示されている^{iv}。

同様に、「環境英語,3,4」の目的は、「環境・開発分野に関する専門的文献等の英語に身近に触れることによって、環境に関わる話題について国際的な観点から議論できるようになること。」と記されている^v。

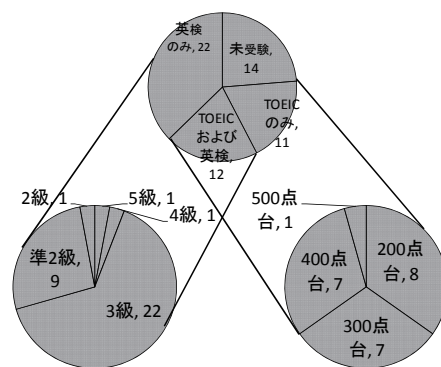


図1: 履修検討者の英語レベル

4. アンケート結果

4-1. 英語レベル

履修検討者の英語レベルに関するアンケート結果は、次の通りである。語学能力検定試験未受験者が14名、英検およびTOEICの双方を受験者が12名、TOEICのみの受験者が11名、英検のみの受験者が22名である。その内訳は、次の通りである。英検5級が1名、英検4級が1名、英検3級が22名、英検準2級が9名、英検2級が1名、TOEICスコア200点台が8名、300点台が7名、400点台が7名、500点台が1名である(図1)。

4-2. 環境問題の関心

履修検討者の関心の高い環境問題は、地球温暖化(14名)、生物多様性(14名)、エネルギー問題(9名)、水資源問題(9名)であった。その他大気汚染問題、海洋汚染、リサイクル問題等が挙げられた。

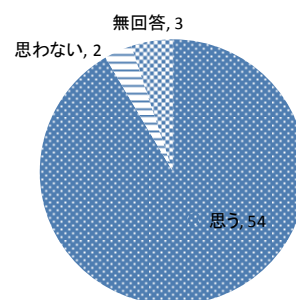


図2: 質問「環境問題を学ぶ上で英語は必要だと思いますか」に対する回答

4-3. 環境問題学習のための英語の必要性に関する認識

環境問題学習のための英語の必要性についての認識の結果は次の通りである。9 割以上が英語の必要性について認識している(図 2)。その理由として 33 名と約半数が「環境問題は国際的な問題であるため、世界共通言語である英語が必要」、「国際的な視野を広げる上で重要」という環境問題の国際化に伴う語学の必要性を挙げた。次に「環境関連の資料の多くが英語である」、「英語の方が情報量が多い」等、広範囲の情報収集を希望する学生が 17 名と約 2 割を占めた。また、世界共通語である英語の必要性を挙げた学生が 4 名であった。必要ないという回答では、「単語のみしか使用しない」「情報は学内のデータベースで十分であり、国内の問題に目を向けなければならない」という意見が挙げられた。

4-4. 英語の学習方法

英語の学習方法に関しては、9 割弱が講義の履修と回答しており、講義の履修および予習復習は約 3 割が行っていた。英会話学校や英語教材の利用等、講義以外の学習を行っている学生は 2 割以下であった(図 3)。

4-5. 講義の課題に関する克服方法

「環境英語入門」を履修し、困難に直面したか、また、その際の克服の方法は、という問いに対しては、6 名が単語を調べるために

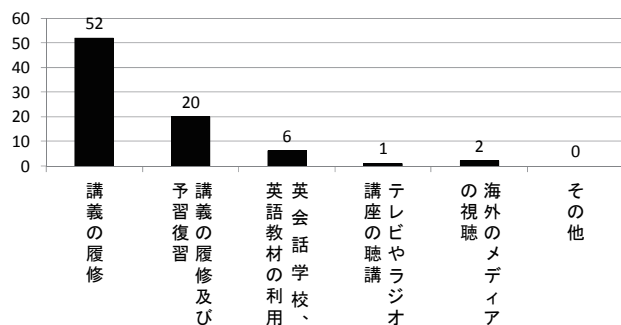


図 3: 質問「現在英語をどのように勉強していますか」に対する回答

辞書を多く使ったと述べている。また、3 名が文法に対して困難を感じ、3 名が和訳が困難だったと述べている。また、5 名がリスニングを繰り返したと述べている。1 名は、何もしなかったと述べている。回答者の約半数である 35 名は無回答、または特になし、とのことであった。

4-6. 専門科目である「環境英語」への関心

「環境英語」の履修に関しては、8 割以上が興味を示した(図 4)。興味を持たない理由として、6 名が「英語が苦手であるため」と述べている。「環境英語」という科目に興味を持った理由としては、回答者の役半数が「環境問題を理解する上で英語のスキルがあったほうがよい」、4 割がそれぞれ「国際的な環境問題の理解」、「英語のさらなる上達」と回答している。また、1 割強が「他国の人々とのコミュニケーション」を求めている(図 5)。

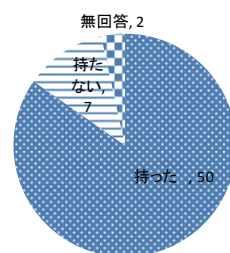


図 4: 質問「「環境英語入門」を履修して関連専門科目である「環境英語」に興味をもちましたか」に対する回答

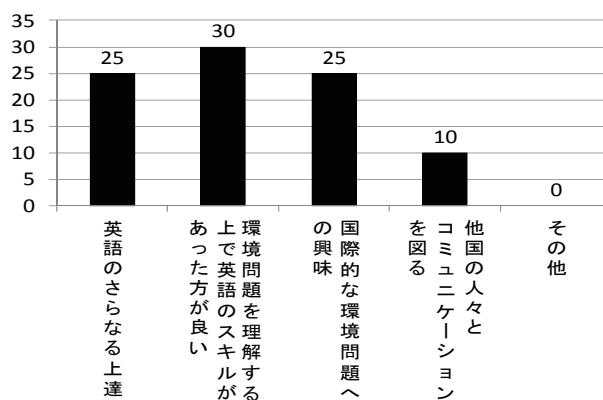


図 5: 質問「「環境英語」という科目に興味を持った理由は何ですか」に対する回答

4-7. 「環境英語」という科目に期待する効果

「環境英語」という科目に期待する効果に関しては、「環境分野に関する海外の英語で入手、理解」が全体の半分以上を占めており、続いて半分以上が「英語のさらなる上達」を求めている。「環境問題に対する自らの意見を英語で発言、執筆」、「環境問題に関連した発表を英語で行う」は、それぞれ2割、1割が希望している(図6)。

4-8. 学部における「環境英語」という科目の活用方法

学部における「環境英語」という科目の活用方法に関しては、「専門科目の履修の一環」と回答した学生が全体の8割以上を占め、「就職活動の際のアピール」が1割強、「大学院進学」および「留学準備」がそれぞれ1割弱であった(図7)。

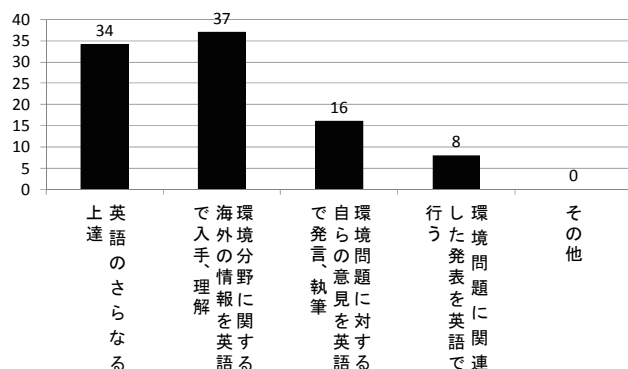


図6: 質問「「環境英語」という科目に期待する学習効果は何ですか」に対する回答

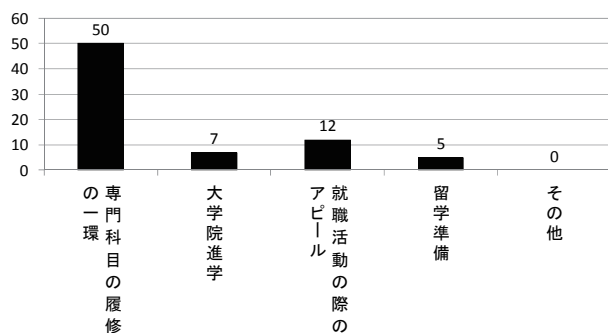


図7: 質問「環境英語」という科目の履修は大学在学中にどのような利点があると考えますか」に対する回答

4-9. 効果習得後の活用方法

環境問題を英語で理解し、活用するようになるという「環境英語」の科目の目的が達成された際には、「外国人の視点からの環境についての考察を得たい時に利用したい」、「環境分野を学ぶ他国の人々と話し合いたい」、といった他国の人々の意見交換を求めている学生が25名存在した。次に、「海外で起きている問題について自身で調べる」、「日本で流れている情報をうのみにしなくてもいいになりたい」といった海外の情報の収集を10名が希望していた。また、「海外の人にも日本の環境問題について知ってほしい。」、「自分の意見を英語でも伝えられるようになりたい」といった自らの意見や日本の情報の発信を4名が求めている。その他の希望として、「環境NGOへの就職」、「海外の現地視察」、「国際的な現場での活躍」が挙げられた。

4-10. まとめ

アンケート結果から専門科目の履修における英語力の必要性に対する認識、英語の学習方法の現状、「環境英語」という教科に対する関心および期待、本科目の活用方法について、次のようにまとめる。

第一に、履修検討者の興味の対象は、地球温暖化、生物多様性、エネルギー問題、水資源問題グローバルな環境問題に関心が高いことがわかる。

第二に、世界的な課題である環境問題を理解する上で英語が必要であるという点については高い認識がある。

第三に、英語の学習は講義に関連したもの限定されている。また、多くの学生がTOEICの点数が300点台またはそれ以下であり、英検も準2級以下であることから、専門科目の理解に求められるだけの英語力を達成するには相当の努力を強いられるが、現段階では学生自身が授業外で英語能力を強化するような自発的な取組を特段行っていない。

第四に、「環境英語」という科目の履修においては、英語力の向上そのものよりも英語を使って専門知識を増やし、情報を収集し、それらを活用したいという希望が多くある。

第五に、「環境英語」の履修目的は、専門科目の履修の一環という答えが多く、その後さらなる活用としての大学院進学、留学等に対する希望者も存在する。

第六に、「環境英語」という科目の活用方法として、情報収集、英語力の向上、自らの意見の発信を求めており、将来的には、コミュニケーション、現場視察等の国際性を視野に入れた活動の実効を希望している。

以上のことから、環境問題を世界的な問題として捉え、世界の公用語である英語により問題を理解した上で専門知識を活用するという希望、またそのための英語力の必要性に関する認識は高いが、学生の英語力また学習の向上のための努力は講義に関連したものに限定されており、履修者の本科目に対する希望と実際の学習方法に対して大きなギャップが存在することが分かった。このことは、英語を活用して環境分野の学習を発展させたいという意欲は高いが、具体的な学習の目的および手段が定まっておらず、主体的、自律的な学習ができていないことを示唆している。

5. 考察

「環境英語」の目的である環境問題の英語での理解、コミュニケーションには、環境問題のコンテンツそのものの理解と共に、語学力、プレゼンテーション能力、説明能力など様々なスキルが求められる。一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会によれば、履修検討者の内 TOEIC 受験経験者の多くが当てはまる TOEIC220 点～470 点のスコアはレベル D であり「通常会話で最低限のコミュニケーションができる」、「身近な話題であれば応答も可能」と説明されている^{vi}。今回アンケートを行った学生の英語レベルは高いとは言え

ず、英語に対して苦手意識を持つ学生も多い。しかしながら、そのような状況で、「環境問題における英語の重要性を理解し、情報収集・発信を行う」という意欲が健全に育っているという点は評価でき、「環境英語」履修の準備段階で履修が義務づけられている「環境英語入門」の効果であると考えられる。一方で、語学としての英語が学習過程にある学生に対し、同時に専門的な内容を講義するという試みは、英語教育、環境学のそれぞれの目的を十分に達成することができるか、また、それぞれの方法論をいかに活用すべきか、という課題が存在する。回答者の中には、「英語が苦手」である学生が存在しているため、語学力向上のためのサポートも重要であり、英語教育からの知見も必要とされる。

環境問題という専門分野を英語で理解するためには、講義への参加や予習、復習だけでは不十分であり、講義の内容をきっかけとして授業外で学生各個人がさらなる学習を発展させるための自己の努力が必要不可欠である。今後は、予習、復習を徹底させた上で、学習成果を目に見える形で学生に提示し、さらなる学習努力の向上として、学生に対する動機づけ、課題を通じて講義外の学習に触れる機会を与える、学生の興味が高かった環境問題のテーマを中心に多角的な情報源を提供する等の広がりを持たせることが重要である。本点において、外国語としての英語 (English as a foreign language: EFL) と環境教育を統合させた試みが有効であると考えられる。

ⁱ 21 世紀環境立国戦略特別部会 (2008) 21 世紀環境立国戦略, [www. env. go. jp/guide/info/21c_ens/21c_strategy_070601. pdf](http://www.env.go.jp/guide/info/21c_ens/21c_strategy_070601.pdf) 23pp. (2012 年 1 月 12 日閲覧)

ⁱⁱ グローバル人材育成推進会議 (2012)

[www. kantei. go. jp/jp/singi/global/120601matome. pdf](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/120601matome.pdf). 8pp. (2012 年 1 月 12 日閲覧)

ⁱⁱⁱ 学校法人武蔵野大学 <http://1c.musashino-u.ac.jp/> (2012 年 1 月 12 日閲覧)

^{iv} 学校法人武蔵野大学 (2012 年 1 月 12 日閲覧)

^v 学校法人武蔵野大学 (2012 年 1 月 12 日閲覧)

^{vi} 一般財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会

[www. toEIC. or. jp/toEIC/pdf/data/proficiency. pdf](http://www.toEIC.or.jp/toEIC/pdf/data/proficiency.pdf) (2012 年 1 月 12 日閲覧)

持続可能な地域づくりと ESD におけるインターンシップの可能性

—内閣府ソーシャルビジネス・インターンシップ事業をもとに—

Potentiality of Internship for the Development of Sustainable Societies,

Based on Cabinet Project on Social Business Internship

吉川 まみ*, 佐藤 真久**

YOSHIKAWA Mami*, SATO Masahisa**

*** 東京都市大学・環境情報学部

〔要約〕本研究では、「新しい公共」の考え方に基づく内閣府事業「社会的企業人材創出・インターンシップ」をもとに、社会課題解決に着目したソーシャルビジネスの領域でのインターンシップにおける取組みが、持続可能な地域づくりとして有効であることを、そのねらいや仕組みから考察している。また、ソーシャルビジネスにおけるインターンシップは、状況的な学びの視点からも、ESD で重視される人材育成像とそのねらいを共有することから、地域の持続可能性の創出及び地域に根差した ESD 実践におけるインターンシップ導入の可能性の理論的根拠を探るものである。3.11 以降の持続可能性の生活基盤として、地域雇用が新たな面からクロズアップされてきたいま、持続可能な地域づくりという社会課題解決をテーマとするインターンシップが、環境問題を含む雇用や経済などの相互連関的な社会諸課題と生きる力の育成など教育の諸問題に同時に働きかけるアプローチとして期待される。

〔キーワード〕ESD, インターンシップ, 持続可能な地域, 社会的企業 (ソーシャルビジネス), 状況的学習

1. はじめに

平成 22 年 3 月から 24 年 2 月末まで、内閣府では「新しい公共」の考え方に基づいた「明日の安心と成長のための緊急経済対策」の一環として、「地域社会雇用創造事業」における「社会的企業人材創出・インターンシップ事業」(ソーシャルビジネスをテーマとしたインターンシップ事業)を実施した。¹ 背景には、若者の勤労観の希薄化、高い早期離職率や地域産業の衰退をはじめとする社会・雇用・教育(人材育成)という三領域横断的な問題認識がある。²

2. 研究目的および方法

本稿では、「地域社会雇用創造事業」における「インターンシップ」概念および、これによって育成したい人材像とともに、既存のインターンシップやキャリア教育など関連概念の変遷を考察する。そのうえで、持続可能な地域づくりとその担い手育成も、ESD 持続可能な開発のための教育(持続発展教育)としての展開も、これらが目指す育成像および状況的学習という学びのあり方においてそのねらいを共有しうるものであることを考察する。そして、連携・協働を重視するソーシャルビジネス・インターンシップという仕組みを活用した

これらの取組みが、社会・雇用・教育(人材育成)という3領域の横断的な諸課題を同時に軽減しうる可能性を考察したい。

3. 「新しい公共」の考え方

「地域社会雇用創造事業」の背景には、政権交代後も継続された平成 21 年 10 月 26 日第 173 回国会内閣総理大臣所信表明演説における「新しい公共」の基本的な考え方および、「明日の安心と成長のための緊急経済対策」(平成 21 年 12 月 8 日閣議決定)がある。「新しい公共」は、これまでの行政により独占的に担われてきた「公共」を、市民・事業者・行政の協働によって実現しようとするものである。鳩山元首相は「働くこと、生活の糧を得ることは容易なことではありません。しかし、同時に、働くことによって人を支え、人の役に立つことは、人間にとって大きな喜びとなります。私が目指したいのは、人と人が支え合い、役に立ち合う「新しい公共」の概念です。「新しい公共」とは、人を支えるという役割を、「官」と言われる人たちだけが担うのではなく、教育や子育て、街づくり、防犯や防災、医療や福祉などに地域でかかわっておられる方々一人ひとりにも参加していただき、それを社会全体として応援しようという

新しい価値観です。」と述べている。³

4. 「地域社会雇用創造事業」とソーシャルビジネス・インターンシップのしくみ

「地域社会雇用創造事業」の目的は、社会的企業の起業支援・人材育成である。諸外国では地域社会における雇用の担い手になっている、NPO や社会起業家などの「社会的企業」だが、日本では事業基盤も総じて弱く、潜在的な雇用吸収力をまだ発揮できていないのが現状である。そこで、社会的企業の起業支援および、社会的企業へのインターンシップをはじめとする研修等を通じ、こうした人材を速やかに発掘・養成し、地域社会における様々な生活関連サービスの事業と雇用を加速的に創造することを目的として、事業開始から1年で100超の起業事例200超の就業事例を生み出した。⁴

インターンシップについての定義は多様で、一般的には「学生が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」と定義されている。しかし、本事業では社会的企業(ソーシャルビジネス)に対して初めて政府が大きくフォーカスを当てている点にその大きな特徴が見られ、企業などの受入れ側が、学生の職場体験を提供する一方向の職業訓練的なものではない。また、「新しい公共」が標榜する民・事業者・行政の協働によって、社会・雇用・教育(人材育成)という3領域の取り組みをひとつにつなぐシステムとして「社会的企業人材創出・インターンシップ事業」を捉え、雇用創出と社会課題の解決の両方につながる取り組みをめざす点に本事業のもう一つの大きな特徴がある。ゆえに、ここでねらいとされる人材育成像は、地域社会の中で、地域社会課題解決・軽減について、何らかの貢献を行うために、協働の活動に関わったりそれらを創出したりすることに共鳴する人材であることがうかがえる。

本事業主体は公募によりNPOなど12団体を選出され、その代表団体を務めるNPO法人ETICでは、事業のねらいを「地域に若者と地域がともに協働する人材育成のプログラムや創業支援の仕組みを導入することで、地域の担い手を育成し地域の活性化に繋げていくこと」と捉えて、ネットワークや経験・ノウハウを土台とし、日本の各地域に「ソーシャルビジネスを担う人材を自律的に生み出す仕組み」を構築すべく事業展開を行った。要件として、

- 1) 地域各セクター(企業・大学・自治体)との協働促進のしくみによる人材育成基盤強化
 - 2) 地域課題の発見・再編集・プロジェクト化(仮説検証)・事業化による解決促進
 - 3) ソーシャルビジネスの担い手となる若手人材(社会人含む)の発掘・育成・活用
- の3点を明確にし、3.11 東日本大震災に際しては、ソーシャルビジネス実習に参加中の震災復興プロジェクトインターンシップ生が中心となり、宮城県南三陸町で炊出プロジェクトを行うなど、多様なプログラムが導入された。⁵

5. 「インターンシップ」の歴史

1915年、アメリカの大学で初めて産業界と大学が連携して教育を行うという試みがスタートした。当時この教育は「Cooperative Educational Program」(産学協同教育制度)と呼ばれ、知識の応用の実地体験を通して、大学に帰ってからの学問知識の探求の熱意を高めるなどの効果を上げるとともに、年齢、学歴、職歴、地位などの異なる多数の企業人の中で切磋琢磨されることにより、独創性、積極性、技術に対する高い見識、人間関係の重要性など学生の人間形成上に大きな効果を発揮したといわれている。1950年代ごろからこうした体験学習は積極的に評価されるようになった。⁶

1970年代、アメリカとイギリスにでは、大学生による社会参加(インターンシップやコープ教育、サンドウィッチ教育)が急激に発展した。ベトナム戦争が終戦を迎えた1975年以降、アメリカは非常に混沌としていて、環境や平和が謳われ価値観の多様化が見られる中、学生たちは次の社会の方向を暗中模索していた。ちょうどこの頃、経済低迷の波を受けた企業は、大学生に即戦力を求め、大学は高等教育の変革を迫られていた。アメリカではカリフォルニア州サンフランシスコを中心に、ベンチャー企業やNPOが受入先となり、インターンシップが急激に増加した。資金は潤沢ではなかったものの、新しい価値を創り出そうとするベンチャー企業やNPOに、志ある若い人材が流入する仕組みが生まれた。そして、このインターンシップの動きは結果的に、社会基盤の多様化を生み出した。この1980年代の米国における経済の低迷、高等教育改革、若年者層の職業観の多様化はインターンシップを加速し、80年代後半には全米約90%の大学でインターンシップがカリキ

ュラムに組込まれたという報告がなされている。⁷

日本では、昭和40年代後半から医師のインターンシップ制度が発足し、ほかの様々な分野でもインターンシップ制度が導入されるようになっていくが、高等教育の視点で見ると、日本の多くのインターンシップは、大学と企業の二者間の連携にとどまるのが現状である。

6.「キャリア教育」と「インターンシップ」

1970年代初頭からアメリカにおいてキャリア教育が推進されて以来、日本の進路指導にも影響を与えてきた。中学校・高等学校進路指導の手引き「体験的・探索的な学習を重視した進路指導—啓発的経験編」(旧文部省昭和59年9月)には、特色ある啓発的経験の指導の試みとしてキャリア教育が紹介されているがし、「キャリア教育」という文言が、文部科学行政関連の審議会報告等で初めて登場したのは、中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」(平成11年12月)である。⁸

キャリア教育については「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」(中央教育審議会、1999)と説明し、キャリア教育の目的は、主体的に進路を選択する能力・態度の育成にあることを示している。その後、中学校における職場体験学習の進展はみられたものの、キャリア教育という用語が使われることもなく、学校現場において特に変化はみられなかった。

2003年6月、文部科学大臣、厚生労働大臣、経済産業大臣及び経済財政政策担当大臣からなる「若者自立・挑戦戦略会議」において取りまとめられた「若者自立・挑戦プラン」は、政府の「経済財政運営と構造改革に関する基本方針2003」にも盛り込まれ、このプランの重要な柱として「キャリア教育」が位置付けられた。さらに、「青少年育成施策大綱」(平成15年12月)においても、新たに生じた大きな問題として若者の社会的自立の遅れを指摘し、全年齢期を通じて今後特に重点的に取り組む課題として、「社会的自立の支援」があるとして、キャリア教育の必要性を述べている。「経済財政運営と構造改革に関する基本方針2004」の策定にあたっては、「若者自立・挑戦プラン」を一層強化することとし、文部科学大臣、厚生労働大臣、経済産業大臣及び経済財

政政策担当大臣の4大臣に、さらに内閣官房長官が加わり、「若者自立・挑戦プラン」の強化の基本的方向が合意された。そして、2004年6月に文部科学省から「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」が出され、小中高等学校におけるキャリア教育の推進が始まった。⁹ 文部科学省行政では、経済回復が行われたとしても、学生の意識には問題があるとの認識と、学校教育の役割の重要性を促進する立場から、キャリア教育・職業教育・進路教育における施策としてインターンが位置づけられているのが特徴で、このなかで、インターンシップは職場体験を提供するための一つの手段とされている。¹⁰

川崎は、2004年から小中高等学校において本格的に導入されたキャリア教育の効果を、国立教育政策研究所が作成した「職業観・勤労観をめぐむ学習プログラムの枠組み(例)」をもとに、①人とうまくやっていく力(「人間関係」)、②情報を調べ、生かす力(「情報活用」)、③将来の生き方を考える力(「将来設計」)、④自分のことを自分で決める「生きる力」(「意思決定」)、の視点から効果測定を行った結果、「人間関係形成能力」を中心に職場体験学習の効果が認められたものの、効果に関連する要因や効果の持続性についての検討が今後の課題であると指摘した。¹¹

一方、経済産業省では、2008年から学校や産業界を直接支援するのではなく、地域のNPOなどを仲介役として学校と地域産業界が一体となったキャリア教育支援のしくみの構築に取り組んでいる。¹² 2011年、中央教育審議会が取りまとめた(平成23年1月31日答申)「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」では、産業構造や就業構造の変化、職業に関する教育に対する社会の認識、子ども若者の変化等、社会全体を通じた構造的問題の存在をふまえ、家庭・地域・社会、起業、経済団体、職能団体、NPOとの連携のもとで、1.社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力、2.子ども・若者一人一人の発達状況の的確な把握ときめ細かな支援、3.能力や態度の育成を通じた勤労観・職業観等の価値観た勤労観・職業観等の価値観の自己形成・自己確立、がその基本的な考え方となっている。¹³

7. 持続可能な地域づくりとESD—その担い手像と学びの変遷

1980年代、地球温暖化現象をはじめとする地球規模の環境問題が顕在化し、環境問題は、直接的な環境問題のみならず、人口、開発、貧困、食糧、民主主義、人権や平和などの諸問題がと不可分であるという認識の下で「持続可能な開発」の概念は広く流布された。ESD(持続可能な開発のための教育、持続発展教育)は、1992年「国連環境開発会議」(リオ・地球サミット)における「アジェンダ 21」(36項)でその重要性が指摘された。1997年「環境と社会に関する国際会議」(テサロニキ会議)では、持続可能性の概念は、環境だけでなく、貧困、人口、健康、食料、民主主義、人権、平和を含むこと、環境教育を「環境と持続可能性のための教育」と表現してもかまわないとし、わが国においても、中央環境審議会の答申「これからの環境教育・環境学習ー持続可能な社会をめざしてー」(1999年)では、環境教育・環境学習をいわゆる「環境のための教育・学習」という枠から、「持続可能な社会の実現のための教育・学習」にまで範囲を広げることを求めている。小澤は、こうした環境教育の国際的な文脈で見ても、そもそも環境教育はストックホルムから終始、社会諸課題との相互連関的な環境問題をふまえ、持続可能な社会・地域づくりをめざしてきたと述べている。¹⁴

2002年、「持続可能な開発のための世界サミット」(WSSD)で「持続可能な開発のための教育の国連10年(UN Decade of Education for Sustainable Development, DESD)」が採択され、2009年「ESD世界会議」(ボン)、2012年「国連持続可能な開発会議」(リオ+20)が開催された。2014年には、「ESDに関するユネスコ世界会議」がESDの10年その最終年に日本で開催されることが決まった。2012年には、日本ユネスコ国内委員会は「ユネスコスクールと持続発展教育(ESD)」のなかで、ESDを「持続可能な社会づくりの担い手を育む教育」とし、「人格の発達や、自律心、判断力、責任感などの人間性を育むこと他人との関係性、社会との関係性、自然環境との関係性を認識し、「関わり」、「つながり」を尊重できる個人を育むことそのため、環境、平和や人権等のESDの対象となる様々な課題への取組をベースにしつつ、環境、経済、社会、文化の各側面から学際的かつ総合的に取り組むことが重要」であるとしている。

こうしたあゆみのなかで、環境教育の実践やそ

の環境教育活動の評価についても議論がなされ環境教育の歴史的進展とともに、これらの学びのプロセスやあり方もまた変化した。1970年代半ばから90年代半ばまで、有識者や研究者、教師などが学習者に対して一般的な知識を移転する「知識移転型」の教育アプローチが主流であったが、このアプローチは環境問題の改善に重要な役割を担う一方で、ESDへと発展する教育の中で、地域固有の様々な状況や社会的な文脈が反映させることができないことが指摘されるようになってきた。そこで、「知の獲得・構築(knowledge acquisition)」における2つのアプローチ(解釈論的アプローチと批判論的アプローチ)の役割と機能が注目されるようになった。解釈論的アプローチは、フィールドでの体験学習が重要視されるもので、このアプローチにおいて教師は知を移転するのではなく、フィールド体験のオーガナイザーの役割を担うことになる。近年の環境教育では、批判論的アプローチを重視した事例が多く見られるようになってきている。これは、従来の知の移転型の教育ではなく、環境改善に向け共同行動と参加を通して、集団的に新しい知を獲得・構築していこうという参加型・対話型アプローチである。¹⁵

8. インターンにおける学びと状況的学習

本稿5節に述べたように、イギリスでは、インターンシップのことを「理論と理論の間に実践をはさむ」ことから「サンドウィッチコース」と呼び、アメリカと同様、1970年代後半以降に急激に伸びている。当時のイギリスも経済が低迷し、大学生の就業意識が変化し、学生たちの将来設計も多様化しつつあった。実践型学習・Work Based Learningが重視され、ベンチャー企業やNPOが多く、学生を受け入れたことで、新しい価値創造型組織が拡大したことはアメリカと類似している。

佐藤は、こうした事例の調査研究とアメリカにおける環境インターンシッププログラムへの参加の実体験を通し、1970年代半ば以降のイギリスやアメリカと、1996年に就職協定が廃止され、大学の存在意義が問われ始め、学生たちは新しいキャリア観、就業意識を持ち始めた1990年代後半の日本の状況とが非常に似ていることを指摘している。そして、現在も、「理論と実践の反復」を重視した学生の社会参加(インターンシップやサービスマーケティングなど)の必要性を訴えかけている。「理論と実践の反復」とは、換言すれば、「状況的

な学習機会の構築と体系的学習とのリンク」である。日本の学生たちは、小学校入学以来、教室内の授業によって理論的に学ぶ・理解する体系的な学習環境にいるものの、混沌と、そして急速に変化していく社会の現場では、体系的学習による知識だけでは対応できない事態に多く直面する。そこで求められるのが状況的学習である。¹⁶

小澤は、現行の学校カリキュラムは、知識投入という「投入－産出型モデル」が展開されており、算出された結果の「知識量」を「学力」としてテストで測るのが近代学校システムであり、一人一人の思考過程や価値観の違い、あるいは自己と環境との相互作用によって変容していく状況的なプロセスは無視されていることを指摘した。また、こうした受験学力育成型の教育からは、環境問題やほかの横断的な課題 issues(課題解決に向けて代替案のもと論争が必要な課題)への取組みの能力の育成は危ういとする。¹⁷

「状況的学習」(situated learning)とは、レイヴとウィンガーによって『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加－』において示された学習理論である。¹⁸ レイヴとウィンガーは学習とそれが生じる状況に焦点をあてて、学習を社会的実践への参加の中にとらえている。これは、「実践コミュニティ(実践共同体):communities of practice」といった概念とともに、実践のなかの学習論として注目されてきている。¹⁹ レイヴとウィンガーは学習を特定のタイプの社会的共同参加という状況の中におき、学習にどのような認知過程と概念的構造が含まれるかを問うかわりに、彼らはどのような社会的関わり合いが生起する適切な文脈を提供するかを問うている。つまり、さまざまな社会的活動に参加することを通して学ばれる知識と技能の習得実践が「状況的学習」とする。「社会的実践の理論は、行為者、世界、活動、意味、認知、学習、さらに知ること(knowing)に関係論的相互依存性を強調する」のであり、「学ぶこと、考えること、さらに知ることが、社会的且つ文化的に構造化された世界の中の、世界と共にある、また世界から湧き起ってくる、活動に従事する人々の関係」だとする。このような「状況的学習」の概念が提示されたことによって、学習というものが事実についての知識や情報の受容であり、人間について単に認識論的説明にとどまることから、学習が実践の共同体への参加の過程であること、そして、その参加が次第に関わりを深めながら変容するという

新たな論点を提供したことは意義深い。また「状況的学習」は、既存の学校教育における「体系的学習」に代わるものとして登場するのではなく、両者がリンクすることによってその効果を高めることを可能にする。²⁰

ESD 国際実施計画策定過程において、ESDの学習の場は学校教育だけでなく、高等教育機関や、教員訓練機関、政策決定機関、などを対象とするほか、ノンフォーマル教育、インフォーマル教育、コミュニティ、職場を学習の場として位置づけ、「知識の獲得だけではない態度の変容」を求めている。²¹ このことは「状況的学習」の視点から、社会的実践への参加過程は、インターンシップにおける体験と振り返りのプロセスとも重なるものである。

9. 結果と考察

日本における既存の一般的なインターンシップは、学生と受入側との二者間による職場体験の提供であつたり、キャリア教育における職業体験の場を提供する手段として位置付けられることが多い一方、内閣府事業におけるインターンにおいては、さまざまなステークホルダーを相互につないで連携させ、協働させていくダイナミックなプロセスをねらいとしており、そのしくみとしてインターンシップが位置付けていることがわかった。そのような連携・協働のダイナミックなインターンのプロセスは、持続可能な地域づくりをテーマとして活動するさまざまなステークホルダーの人々がともに学びあうしくみづくりでもあり、その結果期待されるのは、社会・雇用・教育(人材育成)という、従来は別個の活動領域であつた社会課題に、横断的なひとつの領域として同時達成的にアプローチされるという特徴による効果である。

これらは、若者を取り巻く社会環境や社会問題といった日本国内の文脈からも、また、環境問題の原因がグローバルで相互連関的なものであることが可視化され、持続可能性の構築が中心課題として展開されるようになってきた環境教育の国際的な文脈からも同様のことが言える。すなわち、持続可能な社会・地域づくりへの具体的な取組みが、国内的にも国際的にも求められているなかで、これらは Think Globally, Act Locally という言葉で示されるようなESD持続可能な開発のための教育の取組みと問題意識やテーマ、そのアプローチを共有するものである。

さらに、環境教育の学びの変遷において、近年、形式的な学びのみでなく、共同行動と参加を通して、集団的に新しい知を獲得・構築していこうという参加型・対話型アプローチが重視されるようになったことから、状況的な学びを提供しうる地域の連携・協働をねらいとしたインターンシップは有意義であると考えられる。

持続可能な社会像を示すキーワードとして、3.11 東日本大震災後の第 4 次環境基本計画（平成 24 年 4 月 27 日閣議決定）では、これまでの低炭素・循環型・自然共生に加えて、「基盤としての安全確保」が付加された。3.11 以降、ESD の面からも防災教育がますます重要視されるようになっただけでなく、個々人のライフスタイルの転換とともに大量生産、大量消費、大量型の経済社会システムを持続可能な方向へと変革すべきであるとの認識のもと、平常時・非常時問わず貢献しうる持続可能性の生活基盤づくりとしても、インターンシップの可能性に期待したい。

参考文献

- [1] 内閣府ウェブサイト「地域雇用創造事業」
アクセス 2013 年 1 月 10 日
<http://www5.cao.go.jp/keizai1/koyou/koyou.html>
- [2] 内閣府公式ウェブ「内閣府の政策-新しい公共」
<http://www5.cao.go.jp/npc/index.html>
- [3] 首相官邸ウェブ「第 173 回国会における鳩山内閣総理大臣所信表明演説」より抜粋
<http://www.kantei.go.jp/jp/hatoyama/statement/200910/26syosin.html> アクセス 2010 年 12 月 15 日
アクセス 2011 年 10 月 15 日、および、奥野信宏, 栗田卓也. 新しい公共を担う人々. 岩波書店, 2010.
- [4] 内閣府ウェブサイト「地域雇用創造事業」. 同上
- [5] 佐藤真久. 「内閣府 平成22-23年度内閣府「地域社会雇用創造事業」報告書ー「ソーシャル・ビジネスエコシステム創出プロジェクト」における若年者の社会参加に関する評価研究ー地域社会におけるソーシャルビジネス (SB) に関する人材育成プログラムの開発・実施とその意義」. NPO法人エティック, 2013
- [6] NPO 日本インターンシップ推進協会ウェブより、「インターンシップの歴史」
<http://www.jipc.or.jp/>
- アクセス 2011 年 10 月 1 日
- [7] 佐藤真久. 日本の高等教育における環境インターンシップ導入の提案. 筑波大学大学院環境科学研究科(修士論文), 1997.
- [8] 宮下和己 (文部科学省初等中等教育局児童生徒課生徒指導調査官) キャリア教育の推進. 職業研究 2004, 2004.
- [9] 川崎友嗣. キャリア教育の効果と意義に関する研究ー中学校における効果測定の試みー. 関西大学人間活動理論研究センター Technical Reports No.7, 2008.
- [10] 文部科学省. キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書, 2004.
文部科学省. 小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引ー児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるためにー, 2006.
- [11] 川崎. 前掲.
- [12] 経済産業省人材政策室. 経済産業省のキャリア教育支援 (平成 23 年 1 月 31 日), 2011.
- [13] 中央教育審議会. 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (平成 23 年 1 月 31 日答申), 2011.
- [14] 小澤紀美子. 環境教育は持続可能な社会・地域づくりを目指してきた. 水環境学会誌第33巻第1号. 2010.
- [15] 佐藤真久. ESDにおける「知の構築」のあり方ー「持続可能性」・「開発」・「教育」を橋渡しする開発コミュニケーションに焦点を置いてー. 生方秀紀ほか編著. ESD (持続可能な開発のための教育) をつくるー地域でひらく未来への教育ー. ミネルヴァ書房, 2010. pp.28-42
- [16] 佐藤真久. 1997. 前掲.
- [17] 小澤紀美子. 2010. 前掲.
- [18] ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウェンガー. 佐伯胖訳. 状況に埋め込まれた学習ー正統的周辺参加ー. 産業図書, 1993.
(原書 Jean Lave and Etienne Wenger, 1991, Situated Learning legitimate Peripheral Participation, Cambridge press University Press
- [19] 松本 大. 状況的学習と成人教育. 東北大学教育学研究科年報第55週第1号. 2006. p.220
- [20] UNESCO. DESD国際実施計画. 2005. United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) , International Implementation Scheme, UNESCO, Paris, France. 2005.

ポスト東日本大震災の開発教育研究

The Study of Development Education in Post-Earthquake (the Great East Japan Earthquake)

岩本 泰

IWAMOTO Yutaka

東海大学教養学部人間環境学科自然環境課程

〔要約〕 国外の開発途上国支援を社会的に広く周知すること主たる目的として実践する実践することをルーツにもつ開発教育は、社会情勢の変化とともに教育の質的変容を遂げてきた。本研究は、開発教育の変遷を検討から、特に東日本大震災後の環境教育との融合や連動を志向する教育実践の在り方について考察した結果を示すこと目的としている。

検討の結果、(1) 東北地域文化への敬意と持続可能性への配慮、(2) 復興に向けた参加型開発実践、(3) エネルギー教材の活用の3点について、これからの教育実践への示唆を行った。特に、エネルギー教材の活用については、エネルギーや資源、原発を中心とした発電方法の検討といった内容が凝縮されている。これらは、環境教育の目的として位置づけられているこれからの「持続可能な社会」づくりへの人材育成に多大な影響をもつ、と考えられる。教育の枠組みにとらわれない、時代のニーズに合った内容で、様々な教育実践ステークホルダーによる議論が活発になることが期待される。

〔キーワード〕 開発教育, ESD, 東日本大震災, 地域, 参加型開発

1. はじめに

2007 年「第4回国際環境教育会議」において確認された『アーメダバード宣言』¹⁾に代表されるように、環境教育はグローバルイシュー(気候上の異変、生物多様性の喪失、健康を脅かす危機の増大、貧困等)に「変容をもたらす」ために、ESD(:Education for Sustainable Development)として実践されることが期待されている。宣言では、これまでの持続不可能な開発モデルとライフスタイルを反省し、持続可能な未来に向けたオルタナティブなモデルとビジョンへの迅速な行動が求められている。すなわち、環境教育における「教育」の質的変容が求められていると考えられる(岩本 2010)。

ESD の教育実践について様々な議論が展開されているが、例えば永田(2006)が紹介するように、ESD は従来の環境教育と開発教育の融合により成り立っている、といった主張がある。永田は、こ

れはイギリス政府の見解であり、その他の教育との複合領域であることを強調している。また、長年国内の開発教育の実践・普及において中心的な役割をしてきた田中(2008)は、ESD は従来の環境教育に加えて、貧困、人口、健康、食料などをメインテーマとしてきた開発教育が含まれている、と説明している。田中は、その他の第3軸として人権教育や平和教育といった教育をも含む幅広い概念だとしているが、この主張からわかることは、環境教育と開発教育という2つの中心軸を礎にして「教育」の質的変容を模索する一つの潮流が存在する、ということである。こうした議論は、環境教育研究においても一つの認識として以前から指摘されてきたことであり、例えば現日本環境教育会長の阿部(2002)は、「持続可能な社会をめざす教育」の視点から環境教育と開発教育の関係を見直すことが必要である、と主張している。

日本の環境教育は、自然保護教育や公害教

育といった各地域の自然環境の保全や公害運動による源流をもち、もともと地域教育としての特性をもつ(岩本 2009)。一方で、世界的なグローバル化の流れの中で教育の内容において主として国外問題を扱ってきた開発教育も、近年足元の地域から学びをデザインしようとする教育の質的変容の動きが活発になっている。そうした変容を加速させているのは、2011年3月11日に発生した東日本大震災である。大震災発生当時は、水や食料、急病人の医療体制、避難生活など、様々な緊急支援が必要な事態が発生した。世界の国際支援団体が東北の地に入り、紛争等による難民キャンプで行われている緊急人道支援活動が行われたのは、記憶に新しい。また、仮設住宅や住居の高台移転など、今後のまちづくりの在り方も含めて、市民参加活動が求められる事態となっている。

本論では、近年の世界情勢の変化による開発教育のこれまでの質的変遷と東日本大震災発生後の直近の論点を検討する。その成果を踏まえて、これからの環境教育との融合や連動を志向する教育実践の在り方について考察した結果を示すことが目的である。

2. 開発教育とは

開発教育は、国際援助・協力を携わってきた市民団体(NGO)が自国内で行い始めた広報・啓発活動がきっかけである。近年では、より包括的な教育として国際(理解)教育、グローバル教育、ワールドスタディーズ教育、地球市民教育などとのつながりが深い。その源流は、ヨーロッパ(特にイギリスやオランダといった元植民地政策を推し進めてきた国々)にある(田中 2008)。すなわち、不公正な開発構造をつくりあげてきた当事者たちの批判的実践なのである。また、湯本(2010)によれば、開発を問い、そして教育を問いてきた開発教育は、経済や金融のグローバル化に対して、かねてから強い問題関心を持ち、これを批判的に検討してきた経緯がある、という。しかし、一方で今日のグローバル市場経済の騰落を目の前にしてそのオルタナティブの提示をいざ求

められたとき、開発教育は今何を用意することができるか、といったある種の岐路にたっていることを主張する。そこで、まずこれまでの開発教育の変遷を検討する。開発教育の変遷に関する記述は、例えば重田(2004)、田中(2008)、湯本(2010)など開発教育に主体的に関わってきた様々な者によって整理されている。本論では、近年開発教育関係者の中で特に足元の地域から学びをデザインすることを主張している山西(2008)の整理を中心に検討した結果を記す。

1960年代に南北問題に対する関心が集まる中で、途上国に住む人々の窮状、経済格差、栄養不良、保健・医療・教育の遅れなどの状況を、先進国の多くの人々に知らせ、援助の必要性を訴えかけることに主眼が置かれていたという。その根底には「貧しくて気の毒な人々」に対するチャリティ(慈善)思想が存在していた。しかし1970年代半ば以降になると、オイルショックや途上国による新経済秩序を求める動きがきっかけとなり、先進国の人々に、世界が相互依存関係にあることを気づかせ、途上国の貧困に対する先進国の責任という視点を投げかけることになった。それに連動する形で開発教育のねらいも変化し、途上国の人々が直面している開発問題を掘り下げ、その原因を追求し、さらにその責任はしばしば先進国の側にあるという認識に立って、問題解決に向けての相互連帯・相互協力への関心や態度を養うことの重要性が指摘されるようになった。さらに1980年代以降に入ると、途上国に住む人々の多様な生活や文化への理解が不十分で、「貧しい」「困っている」というマイナスイメージのみを学習者に植え付けてしまう危険性を内省し、途上国に住む人々の生活・文化の多様性、さらには人権・人間の尊厳性への理解と尊重は、開発教育の基礎を構成するものと確認される。また1980年代半ば以降の日本国内におけるアジアやラテンアメリカ諸国からの外国人労働者の急増という状況は、開発教育を「海を越えた遠くの世界の問題」ではなく、自分たちの住む地域の身近な問題として認識し、「地域の国際化」との関連で開発教育を位

置つけようとする動きが各地で広まった。また、国際的なSD（持続可能な開発：Sustainable Development）の概念の創出により、開発問題は環境問題との相互不可分性を指摘することとなり、そうした傾向によって特に1990年代以降、環境・開発・人権・人口・女性・平和・社会開発（発展）など他の諸問題との関連の中で捉えていこうという視点は強調されるようになる。

日本におけるこうした潮流を創りだした団体の一つには、（特活）開発教育協会（DEAR：Development Education Association & Resource Center）がある。DEARによる現在の開発教育の定義は「私たちひとりひとりが、開発をめぐるさまざまな問題を理解し、望ましい開発のあり方を考え、共に生きることのできる公正な地球社会づくりに参加することをねらいとした教育活動」²⁾と定義づけがなされている。その具体的な目標としては以下の5項目をあげている。

- ① 開発を考える基礎として、人間の尊厳性と世界の文化の多様性を理解すること
- ② 世界各地に見られる貧困や南北格差などの問題の現状を知り、その原因を理解すること
- ③ 開発問題と環境破壊などの地球的諸課題との密接な関連を理解すること
- ④ 開発をめぐる問題と私たち自身との深い関わりに気づくこと
- ⑤ 開発をめぐる問題を克服するための努力や試みを知り、それに参加できる能力と態度を養うこと

開発教育では、学習者に今の社会状況を批判的に捉えて公正な地球社会づくりをめざすこと、そして学びのプロセスにおいては参加・行動が重視されていることは注目すべき特徴といえる。したがって、縦割り傾向のアカデミズムを超越した学際性とワークショップ等による学びを重要なプロセスと位置づけている。プロセスは極めて民主的であり、そこに関わる指導者や教員は「ファシリテーター（学びを促す人）」と呼び、多様な参加型学習手法が重視される。そのため、ワークショップだけでなく、必要があれば見学、調査、スタディ・ツ

アー、ワークキャンプなどの体験活動が行われることがある。

以上が開発教育の変遷であるが、重要なのは社会の変化に対応し、教育の主体の中で新たな問題意識・気づきが生まれたときにはすぐに教育のねらいも更新され、本質的な社会的イシューを解決するための仲間づくりに貢献したり、仲間を集って行動を起こしたり、さらには関連イベントへの新たなワークショップに参画することを大切にす。そのプロセスは極めて民主的であり、権威主義や自己満足といった世界とは一線を画す。そしてその本質は、これまでの開発に関する「批判性の教育」というところにある。その批判の矛先は、開発によって生み出された「構造的暴力」に対して向けられている、という点にある種の教育哲学を見いだすことができる³⁾。「構造的暴力」を概念創出したガルトゥング(1991)は、貧困問題・南北問題・格差問題・人権侵害など、社会的に不公正な状態が行使されている状態を「構造的暴力」と定義している。「構造的暴力」は、搾取と抑圧という二つの基本形態からなり、自然を搾取すれば生態系の破壊、人々を搾取すれば社会的病理が発生、国全体を搾取すれば、債務問題や貿易問題が生じる、と明示している。近年、フェア・トレードといった具体的な行動で、「構造的暴力」を解決しようという動きがあるが、問題の本質的構造を理解し、問題解決しようとする動きはまだマイノリティと言わざるを得ない。そればかりか、植民地時代の不公正・不公平な社会システムは現在でも続き、グローバル化の名のもとに、貧困の再生産が生み出されている。ガルトゥング(2006)は、未だに続く抑圧的な開発世界の存在に危機感を募らせ、開発概念の再考を促している。

すなわち、開発によるグローバルイシューが変化すれば、その教育や学びの変化も変化する、というのが開発教育の特徴といえるかもしれない。

3. 地域と開発教育

ところで、DEARというNPO組織は、東京と大阪に事務所を持つ全国組織の特別活動法人で

ある⁴⁾。その一方で、2000 年代ぐらいから各地域の Y MCA や国際交流協会等を拠点とした開発教育実践地域団体が顕在化してきた。すなわち、遠い南の国の国際支援だけでなく、地域の外国籍コミュニティに存在するコンフリクト等の解決をめざす開発教育へのアプローチが注視されるようになった。そこで、日本の各地域レベルでの開発教育の推進に向けての戦略会議として、開発教育全国ネットワーク会議が DEAR の事業として 2004 年度以降毎年開催されている。その結果、貧困や南北格差などに象徴される開発問題への構造理解とその解決をめざす教育活動としてのルーツをもつ開発教育にとっては、地域という視点から捉え直してみると、いくつかの課題を指摘されるようになった。例えば DEAR の中でもとりわけ開発教育と地域とのつながりの重要性を主張する山西(2008)(2010)の主張に依拠して、その課題5点をあげる。

① 足元の地域から解決を試みるという視点の不足

これまでの開発教育は、途上国の開発問題の様相とその問題への構造的な理解を重視してきたが、一方学習者にとっての足元である地域の過疎、経済格差、環境破壊などの開発問題をしっかりと掘り下げ、その問題を世界の他の問題と構造的に関連づけてとらえ、その解決に地域からかかわるという視点が十分ではなかった。

② 地域文化をどう発展させるかという視点の不足

地域の開発問題を考え、公正で共生が可能な地域社会を想定する場合、その地域がもつ多様な文化(地域性・伝統など)をどのようにとらえ、さらにその文化を、公正・共生につながる文化へとどのように発展させていくかという視点が重要になるが、この点への開発教育からのアプローチは十分ではなかった。

③ 「援助」と「協力」、「地域間協力」の視点不足

国際協力活動において、文言上は「顔の見える関係」「パートナーとしての協力」といっ

た立場からの参加が促されているが、自らの足元の開発問題をしっかりと掘り下げる視点が弱いいためか、一方向性の「援助」型に流れ、双方向が当事者として共通した課題に対応する「協力」の視点、また地域と地域をつなぐ「地域間協力」という視点を開発教育は十分に提示し得ていなかった。

④ 相互に教育を進展させるという視点不足

開発教育は、民間教育運動・活動として、これまでの日本の各地域で展開されてきた地域づくりと連動した動きに学び、さらにそれと連動するなかで、相互に教育を進展させるという視点が十分ではなかった。

⑤ これからの開発教育における理論や方法不足

21 世紀を展望するなかで、「持続可能な開発」や「平和の文化」など、人類にとってより普遍的な価値や社会的ビジョンが標榜され、その実践が図られつつあるが、それらの価値が理念や情報レベルにとどまることなく、生活様式や行動規範としての文化として醸成され、継承されていくためには、それらの価値がそれぞれの地域での生活に密着した人間の協働的行動と絡み合っていくことが求められるが、そのための理論や具体的な方法を開発教育はまだ十分には提示していない。

DEAR では、社会的イシューの意識を共有した者同士が集まり、これまで多くの教材を作成してきた。その中の代表的な教材として、『世界がもし 100 人の村だったら(ワークショップ版)』がある。本教材は『世界がもし 100 人の村だったら』(池田 2001)をもとにワークショップ形式で世界を学ぶつくりとなっているが、原著が出版されてからすでに 10 年以上の歳月が流れ、また「国」概念を基礎にデータ化されたものを使用しているため、ある種の転換点に来ていると考えられる。なぜならば、コリアー(2008)が指摘するように例えばソマリアのように国内情勢で政府が機能を失っても、国際舞台で一部の人間が公式に国家を代表している状況が存在する。また、サックス(2009)が指摘するよう

に、近年の気候変動により内陸国や山岳地帯の地域は水ストレスに耐えずさらされ、灌漑がいきわたった地域よりもはるかに開発が遅れる事態が発生している。それを「国」という単位でデータ化してしまうと、地域の実情を見誤る危険性が高い。さらには、グローバル化の流れから日本の地域にも国籍を他国に持つ人の「内なる国際」 이슈が発生している。山西の主張は、こうした地域を鍵概念として、開発教育実践の在り方を本質的に問い直すものと考えることができる。

4. ポスト東日本大震災の開発教育

JICA 横浜では、神奈川県内の教員や開発教育・国際理解教育に関心のある NGO 関係者・学生さん等を対象に、毎年 6 月（初級編）と 1 月（応用編）の年 2 回、開発教育指導者セミナーを実施している。2012 年 1 月の応用編セミナーのテーマは「東日本大震災から学ぶ一国際協力と国内支援」⁵⁾であった。本セミナーで興味深かったことは、開発教育がこれまで得意としてきた途上国支援を考えるノウハウや活動は、実は東日本大震災への被災地支援に貢献する可能性が大きい、ということであった。

本節では、こうした実践者間で共有されたことを踏まえて、これからの環境教育との融合や連動を志向する教育実践の在り方について考察した結果を示す。

(1) 東北地域文化への敬意と持続可能性への配慮

東日本大震災被災地は、広域にわたっているため、被災地域間でも衣食住や言葉（方言）など多様な文化が地域に埋め込まれている。近年は、東北新幹線等で結ばれるなど、交通インフラが発展することでそうした文化へのアクセスは容易になりつつあるが、一方で首都圏に住む人間にとっては、すでに震災が風化し始めている兆候さえ感じられる。さらに過去にさかのぼれば、首都圏の玄関口は現在では鉄道は東京駅、飛行機は羽田空港が中心になっているが、かつての東北と首都圏を結ぶ玄関口は、上野駅であった。高度経済成長期、「金の卵」として迎えられた若年労働

者が東北の農村部から上野駅に降り立ち、貴重な労働力として首都圏の発展に貢献してきた。

こうした発展の歴史にも関わらず、現在首都圏に住むどれくらいの人々が、東北の人々に感謝の念を込めて日々の生活を送っているのか、と考える。さらに、首都圏の暮らしを支えるために電力まで福島に依存し、未曾有の津波被害のため、現在避難生活を余儀なくされている人々に対する犠牲についても同様である。こうしたことを踏まえて、教育を通して東北の人々が現在味わっている痛みを共有し、寄り添い、地域に埋め込まれた文化への敬意と持続可能性への配慮を目的とした教育実践が求められているのではないか。

(2) 復興に向けた参加型開発実践

震災による津波被害などの沿岸地域では、今も復興の道筋さえ見えない場所が存在する。東北の発展は、過去の活断層や災害被害からの教訓を教育内容のねらいに位置づけることと連動する必要がある。

地方では共通することだが、同じ県内でも集落ごとに住民の歴史が異なり、地域に対するアイデンティティが異なる場合もある。沿岸地域で暮らす人々にとっては、漁業従事者等の関係で、高台に移転することが生活を不便にすることもあるが、そうしたことも考慮して、これからの復興ビジョンをそこに暮らす人々が主体で参加型開発が進められなければならない。参加型開発に関しては、開発教育教材『援助する前に考えよう』によってその本質を学習することができる。この教材は、特に途上国支援の在り方を批判的に問うことを目的につくられたものであるが、本教材を震災復興への支援の在り方に活用することができる。

(3) エネルギー教材の活用

DEAR では、2012 年に設立 30 周年記念として、会員向けに意識調査を実施した（近藤 2012）。その中の調査で「関心のあるテーマ」項目について、世界の貧困問題、国際協力、南北問題といった開発教育がこれまで得意としてきた分野が減少し、代わって世界の環境問題、真依づくり・地域づくり・市民参加といった項目が増加傾向にあ

ることがわかった。これは、開発教育の質的変容を裏付ける結果であり、環境教育との融合や連動の可能性を示唆するものである。

また、2012年には開発教育教材『もっと話そう！エネルギーと原発のこと』が出版された。これは、エネルギーや未来の発電と暮らしについて学習することが目的となっており、こうした教材を環境教育実践者間でも積極的に活用されることが、両者の実践者同士の接点を見出し、教育実践の外延を拡張する可能性があると考えられる。

5. おわりに

震災発生から2年が経過したが、被災地ではなお避難生活やがれきの山、除染作業や復興ビジョン作成の紛糾など、その地域に住む人の不安は計り知れない状況にある。だからこそ、開発教育や環境教育といった教育の名前にこだわらず、持続可能な地域づくりに貢献する教育実践活動が求められる。本論は、そのための序章的検討に過ぎず、これからの教育実践に向けて、様々なステークホルダーによる議論が活発になることが期待される。

<注>

1)『アーメーダバード宣言』については、以下文献を参照している：日本ホリスティック協会、2008、『持続可能な教育と文化』、せせらぎ出版、pp.224-226
2)以下(特活)開発教育協会HPを参照。

<http://www.dear.or.jp/de/qa01.html>

3)開発教育と「構造的暴力」概念との関連性については、(特活)開発教育協会が2003年に作成した教材『もっと話そう！平和を築くためにできることーTalk for Peace!』の「はじめに」の部分に記述がある。

http://www.dear.or.jp/book/book01_peace.html

4)1998年公布された「特定非活動促進法」第9条2により、2つ以上の都道府県の区域内に事務所を設置する場合の所轄庁は、内閣総理大臣(内閣府)となる。DEARは、東京と大阪の二つに事務所を持つので、所轄官庁は内閣府となり特別活動法人(特活)の認証を受けている。

5)以下JICA横浜HPを参照。

<http://www.jica.go.jp/yokohama/enterprise/kaihatsu/shidousha.html>

<引用文献>

阿部 治, 2002, 環境教育, 開発教育キーワード51, 開発教育協議会, p.81

池田香代子, 2001, 世界がもし100人の村だったら, マガジンハウス

岩本 泰, 2009, 学校教育における環境教育, 現代環境教育入門, 筑波書房, p.46

岩本 泰, 2010, 環境教育からESDへの変遷に関する検討, 東海大学教養学部紀要 第40輯, pp.1-9

ガルトゥング J., 1991, 構造的暴力と平和(高柳先男・塩屋保・酒井由美子訳), 中央大学出版部

ガルトゥング J., 2006, ガルトゥングの平和理論(木戸衛一・藤田明史・小林公司訳), 法律文化社, pp.143-172

コリアー P., 2008, 最底辺の10億人(仲谷和男訳), 日経BP, pp.16-17

近藤牧子, 2012, 「開発教育と開発教育協会に関する会員アンケート」報告, 開発教育協会, pp.18-19

サックス J., 2009, 地球全体を幸福にする経済学ー過密化する世界とグローバルゴール(野中邦子訳), 早川書房, p.306

重田康博, 2004, いつ、どのように始まったのか?, 開発教育ってなあに?, 開発教育協会, pp.6-7

田中治彦, 2008, 開発問題と開発教育の歴史と現状, 開発教育ー持続可能な世界のために, 学文社, pp.3-14

永田佳之, 2006, 持続可能な教育実践とは, 持続可能な教育社会をつくる, せせらぎ出版, p.53

山西優二, 2008, これからの開発教育と地域, 地域から描くこれからの開発教育, 新評論, pp.5-9

山西優二, 2010, 「地域を掘り下げ、世界とつながる」カリキュラムと学びのデザイン, 開発教育で実践するESDカリキュラム, 学文社, pp.40-51

湯本浩之, 2010, オルタナティブな経済と開発教育ー「経済」の原点と「教育」との接点を問う, 開発教育 Vol.57, 明石書店, pp.27-28

低炭素教育の構想の検討と考察

Study and Discussion of a Concept of a “Low Carbon Education” as an Environmental Education

高橋 正弘*

TAKAHASHI Masahiro*

*大正大学

〔要約〕本研究は、環境教育の新しい分野のひとつとなることが予想・期待される「低炭素教育」を構想する試みである。温暖化問題の解決の一つの手段として考えられている低炭素社会を構築するために、環境教育や ESD の分野で「低炭素教育」の取り組みが展開されるとしたら、それを理念としてどのようにとらえ、そしてどのように発展させていくべきかの検討が必要となる。本稿では、日本独自の環境教育の源流として位置付けられている公害教育の経験と教訓に即し、今日的課題である低炭素教育を、実践主体の多様性の問題、制度化の方向性、そして問題の広がり意識の高まりのタイムラグの課題、の3点について、検討と考察を行った。

〔キーワード〕低炭素、低炭素社会、低炭素教育、公害教育、環境教育

1. はじめに

地球温暖化の問題に対処するには、将来世代との公平性の問題をきちんと認識し、低炭素社会づくりを目標として、多くの人々がそれに参加・協力していく必要がある。そもそも環境教育は、1998年に提出された「テサロニキ宣言」において、「環境と持続可能性のための教育」とみなされるものであることから、温暖化を克服するために、低炭素社会を構築し、持続可能な社会を達成するための一連の作業に積極的に関与をしていくべきものであると考えることができる。しかし環境教育や持続可能な開発のための教育（ESD）の分野において、理念としての「低炭素教育」というものを研究・報告したものを見る機会はこれまでほとんどなかった。つまり低炭素教育は、現時点でそのコンセプトや方向性についての議論がほとんど行われていない段階の状態に置かれているもの、と考えられる。

そこで本稿では、日本の公害教育の経験と

教訓を参照しつつ、この低炭素教育を構想するにあたって考えるべき点を、いわば序論的に検討することを目的とし、以下でその試みを具体的に展開することとする。

なお本稿で用いる「低炭素教育」という言葉は、その定義を「二酸化炭素の排出の少ない社会を企図し、その達成を目指す活動のなかの、教育的な取り組み」とし、この考えにしたがった教育活動が企図され実践されている場合にいわゆる低炭素教育が行われている、という理解を採用することとする。

2. 環境教育における低炭素

2-1 低炭素の課題

国境を越えた環境問題であるいわゆる地球環境問題の中で、もっとも深刻なもののひとつに「地球温暖化」が挙げられる。地球温暖化は、二酸化炭素等の温室効果ガスの排出により、地表面上の気温が上昇し、もしくは極端な寒冷化が進むなどして、それまでの気候

条件が大きく変わってしまう現象などがもたらされ、結果として人間を含めた地球上の生命の維持を脅かすことが予想され、大変な脅威と認識されているものである。

この地球温暖化の問題には、気温や海面の上昇など、いったん何らかの変化がでると、最終的にその変化を止めることができなくなるという「ティッピング・ポイント」が存在することが指摘されており（安井 2012）、そのためそれを超える以前に何らかの国際的な共同歩調をとることが必要である。

地球温暖化を解決するためには、IPCC によれば温室効果ガスの排出削減をしていくことが必須である。とりわけ温室効果ガスの排出量の多い先進国では、排出削減を積極的にすすめなければならず、いずれ排出量がゼロに近いレベルまで下げることが期待されている。

したがって、低炭素という方向性は、地球温暖化や気候変動の問題に対処するためのひとつの、そして重要な課題ともなっている。

2・2 低炭素社会の形成

低炭素への動きを実際に進めるのは、我々が暮らす社会そのものであるべきことから、いわゆる「低炭素社会」という言葉が誕生し、その形成に向けた言及がさまざまなされるようになってきている。

我が国で 2007 年に発表された『21 世紀環境立国戦略』（平成 19 年）の「気候変動問題の克服に向けた国際的リーダーシップ」戦略の中では、「低炭素社会づくり」について、以下のように述べられている。

「低炭素社会づくり」は、生活の豊かさの実感と、二酸化炭素排出削減が同時に達成できる社会の実現を目指すものであり、社会の隅々まで環境に対する配慮と技術が浸透し、従来からの技術や新しい革新的技術の普及により、環境保全と両立しながら豊かな生活と経済成長が確保できる社会で

ある。具体的には、森林などの自然と共生した生活、公共交通の活用など効率的な移動システム、コンパクトなまちづくりなど、生活様式や社会システムの変革にまで踏み込んだ改革を打ち出す。（傍点筆者）

ここで、生活様式や社会システムの変革が企図されている、ということは、これまでの生活や社会の在り方に対して、根本的な変更や修正が強く求められていく、という方針が示されているということである。低炭素社会の形成に向けては従来通りの社会の在り方の延長線上では達成することができない、という理解が示されている。

2・3 低炭素教育の必要性

以上のような、これまでとは異なる社会、つまり大きな変革をなした社会である「低炭素社会」を形成するためには、社会の構造や仕組みを根本的に変え、またその中で暮らすひとりひとりのライフスタイルの修正にも踏み込むことを認めざるを得ない。低炭素社会づくりには多くの人々の支持と協力が必要となり、目標達成に向けた広報や意識啓発活動が試みられることは当然であって、さらに教育の分野でも何らかの工夫や取り組みを展開することが必須となってくる。

したがって環境教育の活動の中にも、「低炭素社会」を形成する、という価値観を支持し、それに向かう努力に協力・参加できるような学習・教育を展開することが求められる。この場合、低炭素を達成するための技術の革新を担う、いわゆる技術者養成を進めるというような狭い人材養成などをすすめるようなものではなく、より広範囲に、二酸化炭素の排出量を減らす、という具体的な行動をひとりひとりが選択できるような認識を把持できるような意識啓発のアクションを組織的に展開することが重要となってくる。

3. 公害教育の経験を踏まえた低炭素教育の検討

日本がかつて民間教育運動として発生・発展し、後に制度化された公害教育には、さまざまな経験と教訓が存在する（藤岡 1985, 福島 1993, 関上 2005・2009, 安藤 2012 ほか）。そこでそれらの経験と教訓を援用し、低炭素教育を構想するにあたって考慮しておくべき課題を挙げ、低炭素教育の方向性を検討することとする。ここでは以下、多様な異なる実践主体の存在を認識すること、低炭素教育の制度化の方向性、そして低炭素教育が考慮すべきタイムラグの経験、の3点について取り上げ、以下で検討していくこととする。

3-1 多様な異なる実践主体の存在

環境教育のひとつの分野として低炭素教育が構想される際、どのような主体が低炭素教育の実施者になるか、ということは大きな検討課題である。実施者となり得る主体は、ざっと挙げたとしても、各国政府（先進国・途上国両方を含む）、国際機関、社会教育施設・機関、学校（公立・私立含む）、民間企業、NGO・NPO 等、である。つまりさまざまな実践主体が、低炭素教育に取り組むことの可能性を指摘することができる。

公害教育においても、これまで発表され今日まで残されてきている実践記録を分析すれば、さまざまな内容の公害教育の企画がなされ、実践が行われてきている。そして問題の解決の主体をどこに置くかによって、実践の内容に差異が出現しているということが明らかになっている（高橋 2011）。

低炭素教育の構想の主体者、つまりこの場合の環境教育の実践主体が誰であるか、どのような立場から低炭素をめぐる知識理解の提供や意識啓発にかかわるかによって、教育実践の内容は多様なものとなることは、公害教育の経験から考えても容易に推察できる。たとえば国際的な条約などによって排出量の上

限が定められた先進国の政府にとっては、その約束を履行する必要性から、当該国内の排出量を決められた上限に抑えるように注視を傾けなければならなくなる。その目標達成に国内の人々の協力が必要な場合は、政府が約束した内容を達成できるように、人々の強力な協力と参加を求めなければならない。それゆえ意識啓発などの方法で、炭素を排出する量を削減することが必要であるという価値観の広報や周知が広く行われることになるだろう。一方で、当該国民に行動抑制をしてもらう必要がほとんどないような炭素の排出量の極めて少ない規模の小さい途上国、例えば太平洋の島しょ国などのような国（高橋 2012）などでは、温暖化によって自国にもたらされる影響の大きさや適応の方法などを学習する、という意欲の方が価値が高くなり、そのような環境教育が企図されることが想定できる。

したがって、単に「低炭素教育」といっても、公害教育の経験上、実践主体の違いによって取り上げられる内容は異なってくるのは当然となる。しかし公害教育の場合、「解決への責任の捉え方」における違いはあるものの、被害を受けたりもしくは被害を受ける可能性があったりするものの立場に立つものであることは共通していたことから（高橋 2011）、低炭素教育においても、構想と実践に際しては地球全体と地域コミュニティ双方の利益に沿ってその内容が検討されなければならない、という点については、実践主体が異なっても共通するもの、と考えるべきである。

3-2 低炭素教育の制度化の方向性

低炭素教育が広く行われ、低炭素という問題をめぐる知識・理解を市民の中に確実な定着を図っていくためには、低炭素教育の「制度化」という課題に取り組んでいくことが必要となる。ここで制度化といった場合、具体的には低炭素教育が実施されることの担保を法律もしくは制度の中に正当に位置づける、

ということを指す。

公害教育は、誕生当初は民間教育団体によって取り組みがなされていたにすぎなかったが、公害という学習課題が 1971 年に学習指導要領の中に正式に位置付けられ、その 4 月から実際に学校教育の中に取り入れられたことによって、一定程度の制度化がなされた、と評価することができる（高橋 2001）。

1971 年に公害教育が制度化されるまでは、政策過程プロセスがあったわけであるが、政策が作られるまでの間に、政策決定者だけでなく、住民・市民もが公害という問題を意識していた日本では、エリートとマスの相互が共通で問題認識をしている中で政策決定が行われたことから、政策決定者の問題意識のみに偏った制度ではなかったものである（高橋 2006）。それゆえ、公害教育が制度化して以降、今日まで文言は変化しつつも学習指導要領の中に公害という学習課題が位置づき、継続されてきているのである。

しかしながら、公害教育の実践の積み重ねから、制度の基盤である学習指導要領へのフィードバックはきちんと保障されておらず、現場の教育実践の主体である教員等が、学習指導要領の修正に参加することは保障されていなかった、という課題も残されている（高橋 2001）。それはつまり、制度化が進む際には広く意識が共有されたり、場合によっては意見が求められたりしても、制度化がいったん確立すると、実践の反省からの政策修正に向けたフィードバックが機能しない、もしくは形式的なもので終始してしまう、ということの意味する。

このことから、新たに企図される低炭素教育においては、制度化が一部の温暖化に関する政策決定者のみにゆだねられるのではなく、それ以外のステークホルダー、例えば教育行政、教員、市民、環境保護団体等の NGO/NPO などを含んで、相互作用の中で政策決定が目指されるべきであり、またさらに低炭素教育

が制度化された後には、制度と実践の相互作用を具体的に保障できる機能を導入することが必要となる。

3-3 汚染と意識のタイムラグ

「環境クズネッツ曲線」の概念では、「経済成長とともに環境汚染は次第に高まるが、ある程度の経済成長がすすむと次第に環境汚染を低減しつつ経済成長が進む」ことになる。そこで大気汚染の全国平均と公的機関に寄せられた大気汚染に関する苦情件数の総数の変動を参照すれば、1968 年頃に大気汚染のピークがくる。ところで大気汚染への苦情件数は 1973 年頃に高くなる。つまり日本の公害のひとつであった大気汚染では、汚染のピークと意識のピークとの間に 5 年程度のタイムラグを観察することができる（高橋・阿部 2001）。

一般的に想定でき得る考え方は、大気汚染が最もひどい時に同時に苦情件数が多くなり、大気汚染が終息すればその分だけ苦情件数も少なくなる、というものであろう。ところが現実のデータでは、苦情件数は汚染の高まりと同時期でなく、その少し後に高くなっているのである（高橋・阿部 2001）。それを簡略化したのが、図 1 である。

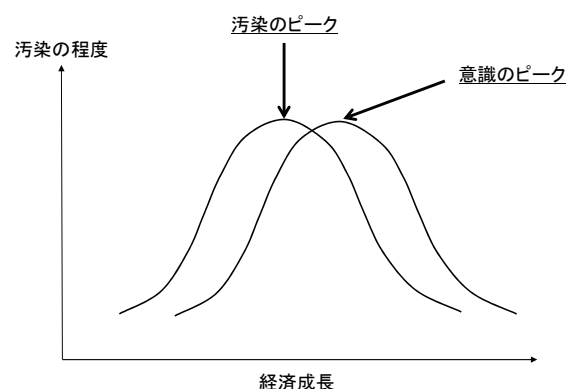


図 1 汚染と意識のタイムラグ

このタイムラグをどう評価するか、という疑問について、本稿では、公害教育の取り組みの開始が遅くなってしまったことから、現象としての問題の高まりに、意識の高まりが

ついていかなかった、と判断する。

公害教育は、公害問題が発生しなければ誕生しなかったものなので、問題発生後に取り組みが開始されるのは仕方なく、問題が発生してから対処となったことは確かである。しかし、もし問題発生と同時に、もしくはすみやかに公害に関する公衆の意識啓発や環境教育を展開することができたならば、もしくは問題がある程度顕在化する前に何らかの広報・啓発を含んだ環境教育を実施できれば、人々の公害に対する、批判力を含めた意識は高まり、環境汚染はより低い汚染段階でピークを迎え、その後収束に向かうことができたのではないかと、環境クズネッツ曲線がある程度下げることができたのではないかと、という予測を立てることができる。

この予想に基づき、低炭素教育を構想する際に教訓とすべきは、炭素の排出がある程度進んでから意識が高くなる、という経験を今後も繰り返すのではなく、環境クズネッツのピークを押し下げることができるよう、むしろなるべく早く広く、意識が高まるような環境教育としての取組を、「低炭素教育」として開発・実践・拡充していくべき、ということになる。

例えば気候変動枠組条約は 1992 年の地球サミットで締結されたので、その前後で人々の温暖化への意識は高まったと思えるのだが、「1990 年代の世論調査では、アメリカ人のほぼ半数が地球温暖化はすでに始まっていると考え、残りの大部分は近づきつつあると考えていた。・・・だが大半がこの件についてあまりよく知らない」と認めていた。矛盾する発言にすぐに混乱させられてしまうのだ。・・・

(1990 年代の) 人々は、温室効果と自分の日常生活に関係があるとはほとんど思っていないことがわかった」(スペンサー 2005)と言及されているように、現実的には意識が高まっているとは到底いえない状況であった。つまり適切な意識の啓発がおこなわれなければ、

問題の発生とその原因との因果関係を含めて、科学的な認識が市民の中に定着することは困難となり混乱が続くということになる。

低炭素教育は、結局は低炭素社会を実現すべきという社会認識を個々人が科学的に保てるようなことを促す教育的取り組みとなることから、早い段階での試行錯誤と実践の強化という課題は避けては通れないものとなる。

4. まとめ (小括)

低炭素教育という新しい、しかし大々的な対応が必要な課題に対して環境教育はどのように対処すべきか、という視点に立って以上の通り検討を進めてきた。検討の際、公害教育の経験を踏まえて、現代のかつ新しい課題である「低炭素」という問題に、環境教育としてどうアプローチするべきかを考えてきた。

その結果、低炭素教育を構想するにあたっては、さまざまな実践主体が多様な実践を企画・実行する可能性が高く、それを是とすべきこと、低炭素教育を制度化する際には実践から政策へのフィードバックが機能するように具体的な方策を検討すべきであること、低炭素への意識の高まりの時点で温暖化がかなり進んでしまうことが予想されることから、早い段階で低炭素教育を実際に運用できるよう準備をすすめることが必要であること、などといった、さまざまな課題を浮かび上げらせ明らかにすることができた。

5. 考察

日本で環境教育が誕生し、その理論上の確立が急がれていた当初は、当然であるが温暖化などというような地球環境課題はまだ認識されておらず、公害や自然環境保護、生態学などといったものへの関心ばかりであった(沼田 1982)。したがって、公害教育の内容から低炭素教育を構想することは当然不可能だが、公害教育の経験と教訓を、どのように現代的な課題である低炭素という問題に取り

入れていくか、反映させていくかということを考えてみるのが、本稿の目的であった。

今日日本の公害教育をふりかえってみると、それは、発生した問題や課題をきちんと理解し、それに対処するために開始されたものであったということがわかる。そもそも公害教育は、当初は教科書やモデルプランが無い状態で、教育の一回性に依拠して構築されてきた実践である。そのような実践が積み重なり、公害に関する対応も必要とされるようになったことで、公害教育の制度化がすすめられるようになっていった。そして公害教育は制度化されたことによって、継続して実践がなされることが保障されたと同時に、公害のような問題がほとんど発生しなくなった今日でも、同じような公害問題は二度と発生させないという、公害に対する市民のモニタリング意識の形成に寄与する実践へと次第に変化してきている。

ESD という国際的な動きを迎えている昨今、持続可能な開発をめぐるさまざまな教育が企図・期待されている。そのような時代にあって、公害問題というすでに解決をしてしまった過去の教育は、古くて狭いものであるという認識がなされる可能性もある。しかしながら、公害教育の経験と教訓を振り返ることにより、これから新しい環境教育を企図する際にその方向性についての豊穡なヒントが得られる、と考えることができる。特に低炭素社会を築くというような持続可能な開発の目標を見据えて、新たに低炭素教育というものを環境教育の一つとして構想する際には、公害教育は振り返るべき一つの参照軸として位置付けられるべきである。

低炭素教育は、単なる環境教育の課題のひとつとしての存在意義ではなく、実際に低炭素社会を形成するための取り組みとして、そして早々に「ティッピング・ポイント」を迎えることがないように、これから積極的な議論が展開されていかなければならない問題で

ある。

引用文献

- 安藤聡彦(2012) 公害教育運動の基礎的研究，
2009-2011 年度科学研究費補助金基盤研究
(C) 研究成果報告書
- スペンサー・R・ワート (2005) 温暖化のく
発見>とは何か，みすず書房
- 関上哲 (2005) 公害教育から学ぶべきもの～
公害教育論～，新しい環境教育の実践，高
文堂出版社
- 関上哲 (2009) 公害教育の今日的課題，現代
環境教育入門，筑波書房
- 高橋正弘 (2011) 公害教育の実践期における
「健康観」分析の試み，鴨台社会福祉学論
集，20，23-31
- 高橋正弘 (2012) パラオ・ソロモン・バヌア
ツ―ESD/環境教育の現状，アジア太平洋地
域の ESD，明石書店
- 高橋正弘・阿部治 (2001) 公害教育の制度化
に関する考察，環境教育，11-1，11-20
- 高橋正弘・井村秀文 (2006) 環境教育の制度
化プロセスと決定に関する考察，環境教育，
15-2，22-33
- 内閣府 (2007) 21 世紀環境立国戦略
- 沼田真 (1982) 環境教育論，東海大学出版会
- 福島達夫 (1993) 環境教育の成立と発展，国
土社
- 藤岡貞彦 (1985) 日本における環境学習の成
立と展開，環境教育の理論と実践，あゆみ
出版
- 安井至 (2013) 地球の破綻，日本規格協会

付記

本研究の一部に，科学研究費補助金（基盤
(C) 課題番号 23501074）「低炭素社会形成の
コンセプトを掲げる環境教育の在り方につい
ての研究」を用いた。

東アジア地域の学校教育における ESD ネットワークの構築と日本の学校教育への示唆
 —UNESCO 東アジア地域の学校における ESD ワークショップへの参加を通して—
 Points to be considered for the Promotion of ESD in Formal Education,
 based on the Participation to UNESCO ESD International Workshop in East Asia

佐藤真久^{*1}、建元喜寿^{*2}、工藤泰三^{*2}、前川哲也^{*3}、吉田賢一^{*4}

Masahisa Sato, Yoshikazu Tatemoto, Taizo Kudo, Tetsuya Maekawa, Kenichi Yoshida

^{*1}: 東京都市大学環境情報学部、^{*2}: 筑波大学附属坂戸高等学校、

^{*3}: お茶の水女子大学附属中学校、^{*4}: 国際協力機構(青年海外協力隊)

^{*1}: Tokyo City University、^{*2}: Senior High School at Sakado, University of Tsukuba

^{*3}: Junior High School, Ochanomizu University、^{*4}: JICA Japan Overseas Cooperation Volunteers

〔要約〕本稿は、2012年5月に開催された「東アジアにおける環境行動のための地域ワークショップ、気候変動教育のための教師能力の開発に焦点を置いて」に参加をした筆者らによる、本会合への参加報告と、インドネシアの学校教育における環境教育プログラム(ADIWIYATA)を紹介するものである。さらには、筆者らにより本会合で発表された日本の取組事例を紹介するとともに、本会合の参加を通じた日本の学校教育における ESD の充実にむけた示唆を述べるものである。

〔キーワード〕 東アジア、学校教育、環境教育、持続発展教育(ESD)、UNESCO

1. はじめに

東アジアの公教育における ESD の充実と、教師能力開発、連携体制強化を目的として、2012年5月18-20日かけて、「東アジアにおける環境行動のための地域ワークショップ、気候変動教育のための教師能力の開発に焦点を置いて(Regional Workshop for Green Action in East Asia, Centred on Teacher Capacity Building in Climate Change Education)(以下、本会合)」が、インドネシア、ジャカルタで開催された(主催、インドネシア政府、UNESCO、韓国国際協力機構)。本会合は、学校における環境教育・ESD 関連のプログラムの国際的動向や取組事例、UNESCO 関連施策を踏まえ、学校における ESD 実践の充実にむけた議論を深めるものであった。日本からは、高等学校における「総合学科」の設置・活用と、ESD 実践において大きな経験を有する筑波大学附属坂戸高等学校の教諭、「総合学習」を活用して在学3年間の系統的教育実践、教科間連携を強めているお茶の水女子大学附属中学校の教諭、インドネシアの国立公園における環境

教育活動や学校出前講義等を通して組織連携を深めている青年海外協力隊、東京都市大学教員らとともに参加をした。本会合には、7か国(インドネシア、日本、中国、韓国、ブルネイ・ダルサラーム、ベトナム、タイ)から初等中等教育段階の学校教師、UNESCO 国内委員会、専門家、政府担当者、国際協力機関、UNESCO 等からなる約130名が出席し、国際的動向とアジア太平洋地域の関連施策、国別関連プログラム、各国事例、インドネシア国内の優先テーマにおける教育実践計画の策定と共有・議論、がなされた(図1)。



図1: 全体会合における議論風景

2. 本会合における議論（概要）

〔(1) 国際的動向とアジア太平洋地域の関連施策〕では、下記の点(a)-(d)について報告と議論がなされた。〔(a) アジア太平洋地域の UNESCO 教育関連施策と今後展望〕においては、Mr. Abdul Hakeem (UNESCO アジア太平洋地域教育局) より、当該地域における教育施策とミレニアム開発目標 (MDGs) における展開と展望についての発表がなされた。とりわけ、当該地域の教育の重要性について、(1) 平和構築、(2) 生涯学習社会の構築、(3) 学習権の尊重、(4) 質の高い教育の充実、(5) 包摂的、革新的社会の構築、の視点が強調され、2015 年以降の持続可能な社会構築における国際的議論 (MDGs の終了や環境や開発に関連する国際的なプログラムが終了する文脈において) において、教育が核となるような関連施策を構築していく必要性が強調された。〔(b) インドネシアにおける教師教育事情〕においては、インドネシア政府教育文化省より、教師の雇用環境や分布などについて統計学的情報が共有された。〔(c) ASEAN 環境教育行動計画に基づくエコスクール・ネットワーク構築とインドネシア国内の学校教育における環境教育関連施策〕においては、ASEAN 環境教育行動計画 (2008-2012) において展開が期待されている ASEAN エコスクール・ネットワークの展開についての進捗が共有され、また、インドネシア政府環境省が展開するエコスクール・プロジェクト (ADIWIYATA、大きな智の泉) が紹介された。〔(d) 国際比較に基づく特徴や配慮事項〕においては、国立教育政策研究所の研究プロジェクト「学校における ESD」の一環として行われた国際比較研究に基づく考察が筆者 (佐藤) より発表された (国立教育政策研究所、2012)。

3. インドネシアのエコスクール (ADIWIYATA)

インドネシア政府環境省は、JICA の協力により、2004 年に教育文化省、内務省、宗教省とともに、環境教育政策について取りまとめた。同政策では“環境質の保全と向上に積極的に参加する知識及び技術を持ったインドネシア国民を育てる”

ことをビジョンとして掲げている。当該政策の具体化に向けて、2005 年に環境省と教育文化省は MOU を締結し、2006 年から、ADIWIYATA (大きな智の泉) という、学校における環境教育・ESD プログラムが開始された。“ADI”は“大きい、良い、理想的、完璧”を意味し、“WIYATA”は“知識、規律、社会の倫理を学ぶ場所”を意味している。本取組は、小・中・高校の環境教育活動を評価し、毎年 6 月 5 日の環境の日に、大統領が最優秀校 10 校を表彰する環境教育プログラムである。活動目的と内容は下記の通りである (表 1)。

表 1: ADIWIYATA の活動目的と内容

- 目的(1): 環境にかかる知識及び文化に関する学校の方針を確立するー活動内容: ビジョン・使命、具体的な環境教育プログラム、人材育成計画、資源保全や清潔・公衆衛生に関する計画、予算
- 目的(2): 環境保全に配慮したカリキュラムを開発するー活動内容: 複数の教科にまたがる教育モデル、教育方法・教材
- 目的(3): 環境保全活動への参加を促すー活動内容: 課外教育プログラム、学校外での活動
- 目的(4): 環境保全にかかる各種施設の設置・管理を行うー活動内容: 各種プログラム実施のための施設、学校内の環境管理のための施設、水や電気の節約、廃棄物の管理

〔(2) 国別関連プログラムと関連施策〕の発表後の〔(3) 各国実践事例発表〕では、筆者ら (建元、工藤、前川、吉田) による教育実践報告と、参加者との活発な意見交換がなされた。

4. 関連テーマに関する事例報告 (日本)

4. 1. お茶の水女子大学附属中学校の取組

本会合では、「水問題」と「エネルギー問題」に関する取組事例として、当該校の教育実践事例が筆者 (前川) により紹介された。日本では、「水と安全はタダ」「湯水のように使う」という言葉があるように、省エネ＝節電という意識に比べ、夏の水不足の時期を除けば、節水に対する意識は低いらいがある。そのため、(1) 節水に関して自主的・自律的に行動し周囲に影響を与えることができる、(2) 水環境とそれにまつわる問題に関して経済的豊かさの側面を含めた広い視野をもつ、ことをねらいとし、1 つの学年を対象に入学から卒業までの 3 年間で「節水プロジェクト」を展開した

事例が報告された。1 年目は「どうして節水をするの？」をテーマに、水資源や環境のことを調べ、世界と日本の水の現状を知ること、節水する理由を生徒自身に見出させた。2 年目は「どうやって節水をするの？」をテーマに、節水の方法を学びながら、Kids' ISO 14000 プログラムを活用し、家庭での節水を家族とともに実行しその成果を確かめた。3 年目は「だれが節水をするの？」をテーマに、自分たちの学んだことや体験を発表会で後輩に伝えたり、パンフレットを作成したりした。一連の活動の結果、子ども本人のみならず、家族からも節水の意識が高まったこと、校内における水の無駄遣いの減少が報告された。

以上の取組に対し、本会合参加者から、当該活動をどの時間で行ったのかが質問された。一部は理科などの教科で、一部は「総合的な学習の時間」で行ったが、インドネシアでは「総合的な学習の時間」の概念がないため、そこからの説明となった。また、費用の出所に関する質問もあった。本活動の前段階で、別の学年を対象に省エネルギーをテーマにしたほぼ同様のプロジェクトを、エネルギー教育の助成金を得ながら実施していたが、本プロジェクトはそこで確立したシステムにのっとり「節水」をテーマに行ったので、あらためての大きな費用はかかっていない。また、身近な環境から始めた点、家族など周囲を巻き込む活動を行っている点について評価された。

4. 2. 筑波大学附属坂戸高校の取組

本会合では、「エネルギー」と「ごみ問題」に関する取組事例として、当該校の教育実践事例が2 つ紹介された。1 つの目の発表は、2010 年からトヨタ財団アジア隣人プログラムの助成を得て実施している、インドネシアと日本の高校生が協働した「ごみ問題」に関する実践例が筆者（建元）により報告された。このプロジェクトでは、学校や地域のゴミ問題を解決するための提案や実践を高校生自身がやっている。具体的には、インドネシアの高校生と日本の高校生がチームをつくり、お互いの国を訪問しあい、ゴミ問題に関する地域でのインタビューや現状の分析を行っている。また、

インターネット（スカイプ・SNS 等）により、2 国間のごみ問題の比較、解決のためのアイデアの共有も行っている。最終的には、地域や家庭で実行可能なゴミ問題解決の方法や提案をまとめ、ガイドブック「私たちが地域で出来る 3R（仮称）」をインドネシア語、日本語、英語で作成し、地域の住民や学校に配布する予定である。学校祭やオープンスクールなどでは、高校生自身が企画するゴミ問題のワークショップも行う。以上のような活動の中で、高校が地域コミュニティの核となって、ゴミ問題の解決を行うというのが本プロジェクトの主旨であり、高校生の自主的な活動と地域を巻き込んだ活動の重要性を報告した。本プロジェクトは、時間外に有志を募って活動を行っているため、生徒のモチベーションの維持の難しさがあることについて報告したところ、同様の問題がインドネシアでも発生していることが参加者から報告があった。また、校長や中心となって活動を行っている教員が異動してしまったあと、活動の停滞や中止が起こるという、日本の学校でも発生している問題も報告された。両国共通の問題に対して、両国教員がネットワークを作りアイデアを共有することで解決策が見出されるのではと考えられる。

2 つ目の発表は、竹炭を利用したエネルギー教育の実践例が筆者（工藤）により報告された。当該校においては 2002 年度から近隣の公立中学校の「総合的な学習の時間」の取組と連携し、バイオマスエネルギーの利用の意義と利用方法についての教育実践を行ってきた。そしてその取り組みを土台とし、2008 年度には文部科学省の「国際協力イニシアティブ」教育協力拠点形成事業の一環として、筑波大学農林技術センターに協力する形でインドネシア・ボゴール市にあるボゴール農科大学附属コルニタ高等学校において竹炭を中心に据えたエネルギー・環境教育を試行した。その授業の流れはおおむね次の通りである。

①竹炭は化石燃料と異なり、大気中の二酸化炭素を固定した植物からつくられるバイオマスエネルギーの一つで、これを利用することにより地球温暖化の抑制に役立つ。このことを講義により生

徒に理解させる。②インドネシアには竹が多く生育しているので、その竹を用い、コルニタ校の敷地内で実際に竹炭を製造した。③竹炭はエネルギーとしては内燃機関では利用できず、スターリングエンジンなどの外燃機関において使用可能であることから、スターリングエンジンの仕組みを講義により理解させ、キットを用いて実際にスターリングエンジンを制作させた。④あわせて竹炭には水質浄化作用や消臭作用など生活の中で利用できる性質に富んでいることを紹介し、竹の持つ価値について理解を促した。

本会合においては、この取組を紹介し、ESDにおいては「ものごとのつながりを意識させること」と「ものごとを多面的に見ること」が重要であること、そしてこのような取組みの成果として生徒たちがものごとのつながり（ここでは竹炭などのバイオマスの利用→化石燃料の使用量の減少→化石燃料からの二酸化炭素の放出量の減少→地球温暖化の抑制）を知り、自分たちの生活の中でも地球温暖化の抑制のためにできることがあるということを理解できることを伝え、あわせてこのような取組みが教師にとっても人的な面を含めた「つながりへの意識」を高めることに役立つことを述べた。特に人的な面については、筆者（工藤）が英語教師であることを例に挙げ、自分一人ではやれることが限られるが、農業科・工業科・家庭科などの他の教員と協力することにより「つながり」と「多面性」を備えた取組みができることを強調した。竹という素材がインドネシアでもポピュラーであることもあり、本会合参加者の反応は非常によく、身近にある竹の利用が環境問題の解決の一助になりうることに関心を寄せていた。反面、「教師のネットワークはどうやって作ればよいか」「私の勤務校は小学校なのだが、どんなことができるか」など、むしろ教師自身が考えていくべき質問がいくつか寄せられたので、それについては発表者から具体的に答えることは避け、ぜひ皆さんで考えていただきたいという旨を伝えた。

産油国であるインドネシアは、産業の発展に伴い、石油についてはすでに輸入国となっている。

今回発表した取り組みを参考に、インドネシアの、そして日本の子供たちがエネルギー問題への関心を高め、地球温暖化をはじめとする地球的課題の解決に主体的に考え取り組む力を身につけられるよう、現地の先生方と私たちが力をあわせていくことができれば幸せである。

4. 3. 当該国における青年海外協力隊の取組

本会合では、「森林問題」に関する取組事例として、インドネシアの国立公園に派遣中の隊員（吉田）による事例が紹介された。配属先国立公園における業務の一環として、周辺小学校にて出前授業の実施事例が報告された。とりわけ、出前授業において、環境サービスを分かりやすく伝える「見える化」が重要であることが強調された。インドネシアはブラジル、コンゴに次ぐ世界第三位の熱帯林保有面積を誇る為、気候変動対策に注力している。また、各国ドナーも気候変動対策として REDD+（Reducing Emissions from Deforestation and Forest Degradation、森林減少・劣化からの温室効果ガス排出削減）のパイロットプロジェクトを実施中である。国立公園は、森林減少を防ぎ、炭素固定に寄与する要となりつつある。このような背景の下、国立公園は周辺住民に対して森林保全の重要性を説く必要がある。換言すれば、豊かな環境によってもたらされる便益、つまり環境サービスに関する住民の理解を高める必要があるわけである。小学校での出前授業では、原生林と荒廃地を模型で示し、上から水をかけることによって、洪水のメカニズムや森林のもつ治水の役割を「見える化」しながら伝えている。更に、インドネシアの一部の地域では公害病が発生している為、日本の4大公害病の経験も出前授業で伝えている。本会合の参加者からは、森林の治水機能に関連し日本の防災教育や配属先国立公園が実施するグリーン系の体験型環境教育について多数の質問があがった。インドネシアは、気候変動対策及び生物多様性保全の最前線として今後も重要な役割を果たすことが求められる。その際、適切な制度構築と同時に現場における環境教育が更に重要となってくるだろう。

5. 考察—本会合に基づく日本の学校教育における更なる展開にむけた意味合い

本会合への参加に基づき、日本の学校教育における ESD の充実に向けて、配慮事項を抽出した。今後、下記の指摘や配慮事項を踏まえながら、ESD 実践の質的充実が期待される。

5. 1. 「学校全体アプローチ」としての意味合い

- 学校の特色として、ESD をキーワードとして出すことが考えられる。これは学校の価値を高めるだけではなく、国際貢献にもつながる。
- 国際を前面に出すとしり込みしてしまう教員も多いが、ESD をキーワードに「日々の活動が他者とつながり、ひいては多くの国ともつながっている」という切り口は良いステップ。

5. 2. 教育課程の編成・実施

- 教科、道徳、特別活動、「総合的な学習の時間」とおして ESD の展開が望まれる。
- ESD といってもその内容は多岐にわたり、また教科横断的取組もあるため、校内連携が大切。また、ESD の中で特に興味を持ったテーマを選択して深く学んだり活動したりできるようなこともできると望ましい。
- 単位制の高等学校では、時間外や長期休業中に ESD や国際活動(海外渡航も含む)について実践活動をともなった学校設定科目を開設し、実施する方法も考えられる。
- ESD は単一教科で実践できる面もあるが、つながり・関わり合いを学ぶには複数教科が協力して取組むことで大きな効果が期待できる。ESD の視点から各教科の指導内容の関係性を整理し、各教員が自身の授業内容が ESD においてどのような位置づけにあるのかを認識するとともに、扱うテーマに応じて教科の枠を超えた協力関係を気づくことが必要。また、既成教科にとらわれず ESD 活動に取組むために学校設定教科の設置も検討に値する。

5. 3. 学校管理・運営における教育諸条件整備

- まだまだ現実的には ESD について実践しようと思っても、通常の教師の環境では基礎知識や必要な情報に乏しいのが現状である。

- 教員養成の段階で ESD についての基礎・基本を習得できるようにしたい。
- ESD の専門家や実践教員を講師にして教員研修会を開催するのも有効と考えられる。
- 本気で ESD を普及させるには、経験の少ない教師でも、ESD 実践がすぐにできるような教材や指導案例などを整備する必要がある。
- 単一の学校での実施が難しい場合、近隣の学校同士で連携して実施する方法もある。具体的には、農場がある坂戸高校では小学生を招待し、野菜栽培や食育活動を行ったり、反対に、高校生が小学校を訪問し栽培指導を行ったりしている。こうした活動のなかで、世代をこえて食の安全性や食料の持続的な生産について学習することができる。連携先を探す難しさを指摘する教員もいるため、希望のある学校同士をマッチングさせるしくみ作りも必要かもしれない。
- 生徒が大学進学をすることを前提としている高校においては、大学入試に生徒を合格させることを主眼に置き、ESD のような点数に表れない教育を避ける傾向が強い。そのような高校でこそ「総合的な学習の時間」などを有効に活用し ESD を展開すべきであるし、またその取組が外部からも評価されるように、教育委員会等による学校評価や大学入試における生徒評価の在り方を改善すべきだと考える。また、ESD の視点からの各校教育活動の評価に基づいた ESD 活動のための予算配分なども検討の余地があるのではないかな。

5. 4. 学校・家庭・地域社会等の相互連携協力

- ESD の認知度が低いので、まずは ESD の視点で地域社会の資源を見直す必要がある。
- ESD 活動を学校の中だけで閉ざすのではなく、家庭や地域社会に広げる必要がある。
- 地球規模の成果に比べ、地域規模では ESD 活動の成果が出やすい。そのため、子ども(学校)にとっても家庭・地域社会にとっても、メリットが得られやすい。
- 坂戸高等学校では、2012 年度の文化祭のテ

ーマを「国際」に設定し、各クラスが 1 カ国を選定し、その国にこだわったブースを作る。また、インドネシアでのプロジェクトの発表や、大学の留学生を招いた交流活動を行う。ユネスコ・スクールや ESD 教育の活動の発表も行う。こうした活動も地域への ESD の普及や連携推進につながるのではと考えられる。

- 家庭や地域の支援を得るには、学校の取組を十分に理解してもらう必要がある。活動内容だけでなく、活動目的まで理解してもらえるよう情報発信を心掛けるべきであろう。
- 学校内で各教員の連携が必要であるのと同様、学校間でも必要に応じて連携すべき。高校－高校などの同種校同士だけでなく、中学校－高校や小学校－高校などの異校種間で連携することにより、より高い専門性に裏打ちされた教育活動が期待できる。
- 筆者（吉田）は、国立公園周辺の小学校でコンポストの実践教育を展開している。その最終目的は、保護者や教員が家庭でコンポストを作り、家庭ごみの減量化に資することである。学校発の取組を保護者や教員に広め、家庭ごみの減量化に貢献していきたい。

5. 5. 地域ネットワークの構築と国際連携

- 生産者と消費者、問題に直面している人といない人など、異なる地域・立場の人たちどうしでの意見交換は、双方にとって視野を広げ、協働的取組を展開する効果が期待できる。
- 地球的課題は一国内で取り組むべきものではない。国際的な学校間交流を通し、各生徒たちが「この問題は自分たちだけの問題ではないんだ」という意識を持って考える力を身につけさせる機会を与えたい。
- 日本には、JICA による青年海外協力隊への現職教員特別参加制度があるが、帰国教員が十分学校現場で国際教育連携に貢献できているとは限らない。坂戸高校でインドネシアとのプロジェクトが進んでいるひとつの要因に、筆者（建元）が青年海外協力隊の経験者であることがあげられる。国際連携を進めていく

場合、青年海外協力隊等の異文化経験のある教員の活用は大きな可能性を秘めている。

- 本会合には、ジャカルタ韓国人学校や ADIWIYATA 指定校から多数の教員が参加した。多くの教員が隊員の環境教育活動に興味を示した。今後は、それらの学校で出前授業を実施し、最終的には「環境」を軸とした学校間ネットワークの構築を目指したい。

5. 6. その他

- 質の良い教育には費用がかかることは当然のことである。しかし、教育に十分な予算が与えられていないことが多い。予算確保も大切だが、子供たちのことを考えると、低コストでそれなりのパフォーマンスが得られる教育活動を、知恵を出して提案していく必要性を感じる。
- すでにネット環境などのインフラが整備されているならば、適切な ICT 活用は ESD にとって強力なツールとなるであろう。
- 本会合における教員ネットワークからさらに新たな国際プロジェクトのアイデアや実践が生まれ環境教育実践にむけて重層的なネットワークの中で進んでいくことが期待される。
- 教師教育においては、インドネシアでは与えられた指導内容を生徒に伝達することが教師の役割と捉えられている風潮がある。日本の教育実習や授業研究の手法などを各国に紹介することにより、教師の授業企画力の向上に寄与する余地があるのではないか。
- 今後も環境教育をテーマとして国際協力が進む可能性は高い。本ワークショップは、UNESCO 及び KOICA が主催したが、環境教育をめぐる国際協力に日本のプレゼンスを示すことは、引き続き検討課題である。

参考文献

国立教育政策研究所、2012、『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、最終報告書』、国立教育政策研究所。
ASEAN Environmental Education Action Plan (AEEAP) 2008-2012, ASEAN Secretariat. January 2008. ISBN: 978-979-3496-58-0

第 7 回 関 東 支 部 大 会

研 究 実 践 発 表 要 旨

トランスディシプリナリティの環境教育への応用 Application of Transdisciplinarity to Environmental Education

早川 有香*, 森 壮一**

HAYAKAWA Yuka, MORI Soichi

横浜市立大学*, 文部科学省科学技術政策研究所**

[キーワード] トランスディシプリナリティ, インターディシプリナリティ, 環境教育, 高等教育

1. はじめに—本研究の背景及び目的—

「社会のための、社会のなかの科学」が提唱された科学と科学的知識の利用に関する世界宣言(ブダペスト宣言, 1999 年)を踏まえ、現実社会の諸問題に対応する新たな統合的研究及び人材育成の方法論が世界各国で議論されている。欧米では、各専門分野及び分野横断的な学際教育・研究の方法論に次ぐ第三の方法論として、科学者とステークホルダーが協働するトランスディシプリナリティ(以下, TD という)について議論, 実践がなされている (Hadorn et al. eds., 2008)。

一方, 日本の学術研究は, 科学者の学問的な関心事が現実社会における課題とは必ずしも一致せず, 社会的イノベーションに対する寄与は限定的と言われてきた。その要因の一つとして, 異分野間協働や多業種連携等の価値が社会で十分に認識されていなかった前世紀来の教育に在るという指摘もある (文部科学省科学技術政策研究所, 2013 年)。

こうした現状を踏まえ, 実社会のステークホルダーとの協働を促進し, 現実社会の問題解決に寄与する継続的な教育及び研究の仕組みを整えていくことが重要である。とりわけ, 複雑化・多様化する地球環境問題の解決に資する人材育成には, セクターや職域を超えた体制によるトランスディシプリナリーな環境教育が重要な役割を担うと考える。

本研究では, 環境意識の向上や環境行動, 環境に配慮したライフスタイルへの転換を促進する人材育成のために, 現実社会のリアリティに立脚した環境教育の実用性を高める方法の一つとして, 高等教育における分野横断

的学際教育・研究から大学の枠を超えた実社会との学び合いを基調とする教育・研究への転換に向けて, TD の応用を検討する。

2. インターディシプリナリティとトランスディシプリナリティの相違点

欧米では, 「各専門分野の方法論 (ディシプリナリティ)」及び「分野横断的な学際教育・研究の方法論 (インターディシプリナリティ: 以下, ID という)」を補完する第三の方法論として TD を位置づけている (Nicolescu, 2002; Pohl and Hadorn, 2007; Nicolescu ed., 2008)。近年の国際的な共通解釈として, ID は科学の領域内での学際的連携を指し, 他方で実社会の当事者が教育や学術研究に関与し協働することを TD として, 実務上でも使い分けられている (Scholz et al., 2011)。TD には, 科学コミュニティでの学際的連携に加えて, 実社会のステークホルダーが有する経験や知見, 価値観を教育・研究に活用する超学際という性質がある。

ブダペスト宣言 (1999 年) 以降, 欧州を中心に議論されている TD の概念を取りまとめると, 「TD とは, 科学者と現実社会の経験を有するステークホルダーが継続的に学び合い, 社会的課題の特定やその解決に向けて協働し, 知の統合を図っていくこと」と説明できる

(Hadorn et al. eds., 2008; Scholz et al., 2011)。欧米においては, 国や教育・研究機関によって, 実践状況は異なるものの, こうした TD の概念が統合的研究の方法論のみならず, 研究組織・拠点づくりや研究評価など研究経営の諸局面にも適用されることがある (Pohl and Hadorn, 2007)。

3. 高等教育における環境教育 —インターディシプリナリティからトランスディシプリナリティへの転換—

持続可能な社会の実現に向けて、特に地球環境との共生のための価値観の普及、環境意識の向上、そして環境配慮行動を促進するために、様々な教育レベル・セクターで、実践的な環境教育が推進されている。環境教育は、環境に関する専門知識の習得にとどまらず、人々の環境意識の向上ひいては地球環境問題解決に向けた行動変容を最終目標とする点において、現実社会に即した実学であると言える。ここでは、社会の諸課題解決のための高い知見・能力を有し、即戦力となりうる人材養成の最終段階という点で、実社会との結びつきが強い高等教育における環境教育に着目する。高等教育における環境教育の方法論について、ID と TD は次のように整理できる。

インターディシプリナリーな環境教育とは、環境に関して複数の学問分野を横断的に取り入れた教育を指す。この重要性は広く認知され、実際に日本の大学で実施されている環境に関する授業やプログラムにおいても、学部・研究科間の異分野連携（学内におけるカリキュラム及び教員間の連携）、いわばインタープロフェッショナルリズムが追求されてきた。しかしながら、地球環境問題解決に向けた個人の行動変容を動機づけるには、実社会のステークホルダーとの連携、すなわち実社会で活動する当事者との学び合いを通じて、現実社会のリアリティに即した人材を育成することが肝要であり、その点においてインターディシプリナリーな環境教育の効果は充分とは言えない。

一方、トランスディシプリナリーな環境教育とは、大学の枠を超えたセクター横断的教育体制の下で学び合いを図り、実社会の諸課題に即応する人材を養成しようとする実践的教育と位置付けられる。大学で企画した教育プログラムに外部講師として実務者を混成さ

せるだけでなく、教育プログラムの企画・設計段階から、実社会の適切なステークホルダーを関与させる運営体制の構築を図ろうとするものである。実社会に開かれたトランスプロフェッショナルな、あるいはトランスセクトラルな運営体制の下で、実社会のステークホルダーの参画を促し、彼らの有する経験知を大学教育に活用することにより、「知の統合」を内在化する環境教育の確立に貢献すると考える。さらに、大学教育は、学術研究の動向と深く結びついている。環境関連研究の世界的潮流も、ID による「大学教育のための学際的教育」から、TD に基づく「課題解決アプローチとしての環境教育」への転換に作用していることが指摘できる。

4. まとめ

持続可能な発展に向けた社会全体の方向づけには、社会の主体の環境意識の向上、環境行動の促進及び環境に配慮したライフスタイルへの転換が必要不可欠である。それを自ら体現し、社会を牽引する人材の育成には、高等教育における環境教育が重要な役割を担っている。現状では、日本の大学における環境教育への TD の応用は極めて限定的だが、今後普及することにより、総体的な環境教育の効果向上が期待できる。

【参考文献】

- (1) Nicolescu, Basarab, 2002, *Manifesto of Transdisciplinarity*, State University of New York Press
- (2) Pohl, Christian and Hadorn, G. Hirsch, 2007 *Principles for Designing Transdisciplinary Research*, Oekom Verlag GmbH
- (3) Hadorn, Gertrude Hirsch, et al. eds., 2008, *Handbook of Transdisciplinary Research*, Springer Science + Business Media B.V.
- (4) Nicolescu, Basarab ed., 2008, *Transdisciplinarity Theory and Practice*, Hampton Press
- (5) Scholz, Roland W. et al., 2011, *Environmental Literacy in Science and Society: From Knowledge to Decisions*, Cambridge University Press
- (6) 文部科学省科学技術政策研究所、『現実社会に即応するインターディシプリナリティ及びトランスディシプリナリティに関する調査』, 2013 年

被災地における持続可能な農山漁村の地域づくりに向かうレジリエンス（復元力）を高める教育とは

～宮城県南三陸町歌津地区をケーススタディとして～

What is the Resilience Education for Sustainable Community Development in Disaster Stricken Areas ?

- A Case Study on Utatsu, Minamisanriku-cho, Miyagi Prefecture -

孫 文

SUN WEN

東京農工大学大学院

[キーワード] 環境, 教育, レジリエンス, 地域づくり, 被災地

1. はじめに

今日、持続可能な社会や循環型の社会を希求しようとした場合、解決すべき課題の一つとして環境問題が問われることは自明のことである。学校教育において公害問題を取り扱うことは、父母や児童・生徒の健康問題などの関心や要請に応えることであり、また学校外において実施される公害学習は地域住民の健康に不可欠な教育である。ユネスコの学習権宣言（1985年）は、人としてより健康な生活を営むための知識や“すべ”を学ぶための学習権を保障し、「学習権なくしては地域の健康の増進もない」と述べている。公害について地域の児童・生徒や住民が学ぶことは、憲法や教育基本法の問題に基づいた極めて正当な学習活動といえる。（関上 2009）

その一例として、学校教師と市民による公害学習として日本の公害環境教育の源流となった沼津・三島地区の公害学習がある。この学習では、教師が地域住民の科学的要求にこたえながら、同時に住民に奉仕する学校教育のあり方が示された。地域住民は高校教師から科学的調査の仕方を学んだ。このような活動により、沼津三島の住民のコンビナート進出計画阻止運動は全国的にひろがり、日本の環境教育の一つの源流となった。（関上 2009）

このような公害教育の歴史が、2011年3月の東日本大震災を契機に新たに展開し始めている。安藤（2011）は、「環境学習」の有す

る総合性、包括性を維持しつつも、いまいちど環境問題の学習を学びの中核に据え直すという志向を示唆している。そこでは、環境との多様なかかわりをむすび深めつつ、とりわけ傷ついた人々に寄り添いながら問題をふだんに可視化し、破壊されたり損なわれたりした環境資源や人々の共同的関係を長い時間をかけて修復・再生していく学びとして展開していくことの意義が示されている。これは環境教育や持続可能な発展のための教育における公害や災害に関する教育の新たな位置づけと考えられる。

「＜農＞というキーワードが、行き詰まった“近代文明”を乗り越え、“新しい文明”を展望していくための“重要な何か”を現前させる契機となるのではないか」という問題意識」を深めるためのアプローチとして、“近代文明”を社会システムとエコシステムの関係性から捉えるという方法が提起されている。（上柿 2011）こうした社会生態システム論のなかで、とりわけ近年の大きな災害に対して復元する力として注目されているのがレジリエンスである。Krasny・Roth(2010)は、持続可能な社会のための教育には、適応力（Adaptive capacity）と復元力（レジリエンス）を個人と組織（社会）の双方に育む必要があり、そのために自然再生活動において「適応的管理を共同で行う学習」が有効と考える。社会システムと生態システムの双方において

大規模な破壊が起こり、再組織が行われようとしている被災地では「適応的管理を共同で行う学習」が進められつつある。そこで、本研究では、被災地における持続可能な農山漁村の地域づくりに向かうレジリアンス（復元力）を高める教育のあり方を探る。

2. 研究目的および方法

このような視点にたち、本研究では、大きな災害に見舞われた地域の持続的発展と環境教育に関する研究を行う。上記の安藤（2011）で「破壊されたり損なわれたりした環境資源や人々の共同的関係を長い時間をかけて修復・再生していく学び」とは具体的にいかなるものなのかを実際に大きな災害に見舞われた地域を調査することで明らかにすることが本研究の全体的な方向性である。

本報告はこうした被災地における研究の視点として欧米の環境教育研究において注目されているレジリアンス研究に着目し、その鍵概念である「レジリアンス」概念の把握を行った上で、調査の方法と調査地を検討し、「適応的管理を共同で行う学習」が実施されているエリアの要件として、1)その地域で適応的管理を目指した取り組みが行われている、2)共同で行う学習（この場合の共同は、学校と地域の共同、地域住民と地域外からの参入者の共同、伝統型地域組織とNPOなどの新たな組織との共同、などが考えられる）を目指した取り組みが行われている、3)環境に関わる学習支援の専門家がかかわっている地域の3点をもとに調査地を選定しさらにその検討結果により選定した調査地である宮城県南三陸町歌津地区の現状の一部を報告するものである。

3. 結果と考察

本報告では「レジリアンス」概念の把握を

行った上で、調査の方法と調査地を検討し、さらにその検討結果により選定した宮城県南三陸町歌津地区の現状の一部を報告した。歌津地区は、養殖漁業など漁業を中心に発展してきたが、東日本大震災により、甚大な被害を受けた。こうした歌津地区の復興に向けた取り組みの1つとして「すばらしい歌津をつくる協議会」が地域コミュニティを再生に取り組んでいる。「災害への対応」がレジリアンス教育における学習課題という面からみれば、この協議会はレジリアンス教育の学習組織の1つと位置づけることができる。協議会会長の小野寺寛氏（郷土史研究家・上沢契約会会長）は、2012年9月25日のヒアリングによれば、「歌津地区では、現在、28ヶ所の高台への移転が議論されている。職住分離になる。高台に移転することによって、住民たちは安全になるが、安心にはなれない。どんな方面に安心になれないかという点、医療福祉、コミュニティなどが心配である。」という。

今後、この協議会がこの地域におけるレジリアンス教育において中核的な役割をはたしていけるかどうか注目したい。

引用文献

- 安藤聡彦,「生きる場を取り戻す学びへ」,『月刊社会教育』,国土社,2011年11月,4-9.
- 関上哲,「公害教育の今日的課題」,降旗信一・高橋正弘編著『現代環境教育入門』,筑波書房,2009,83-98.
- Krasny, M., Roth W., 2010, Environmental education for social ecological system resilience: a perspective from activity theory, Environmental Education Research, 16:5-6, 545-558.
- 上柿崇英,「社会システムとエコシステムの媒介点としての〈農〉」,尾関周二・亀山純生・武田一博・穴見慎一『〈農〉と共生の思想』,農林統計出版,2011,111-132.

都市居住高校生を対象にした中山間地における ESD
—秋田県藤里町における実践と生徒の意識変化の分析—
ESD for High School Students Living in the Urban Areas:
ESD in Mountain Village, a Fujisato Town, and Analysis of the Change
in Perception of Students

中村 洋介

NAKAMURA Yosuke

公文国際学園中等部・高等部

[キーワード] ESD (持続発展教育), 中山間地, 過疎, エコツーリズム, 高等学校

1. はじめに

第一次産業を基盤とした国内の中山間地では過疎化や高齢化が進行し、都市圏との間に経済的格差を生じた。その中には、高齢者が集落人口の半分以上を超え、社会的共同生活の維持などに困難が生じ、消滅の可能性がある限界集落もみられる。過疎化の進行や限界集落の増加は、地域の伝統文化の継承が不可能となり、自然と調和した自然—人間系が失われる恐れがある。そこで最近では振興と保全を目指して、地域固有の自然・文化資源を生かしたエコツーリズムが導入される事例もある。

このような社会情勢の中で、環境教育の立場ではどのような実践が求められるのか。阿部 (2012a ; 2012b) は、ESD の中で、人と自然、人と人、人と社会とのつながりを深化させる関係性学習が必要であり、また統合的学習として多角的視点からの問題解決学習を目指す必要性を論じている。小玉 (2010) は、地域づくりと連携した実践を環境教育の課題としている。すなわち ESD を考慮した環境教育では、地域づくりを通じて地域の人々から地域の自然や文化を学び、持続可能な社会を担う力の育成が求められている。

どのような段階的目標を想定し、地域の中でどのような展開が必要であるのか。環境教育では、関心、理解、行動という段階的に前進させる実践が行われてきた。川北 (2010) は、数多くの教材、資料に出会い、人に出会

い思考を重ねるプロセスに意義があるという。

また佐藤 (2012) は、ESD では教師からの知の移転ではなく、自らの知の獲得と連結が目的であり、そのために体験、参加、対話、協働のアプローチを促す場が重要であると述べている。中山間地において経験と思考を積み重ねていく生徒主体的な学びが必要である。

高校教育では、持続可能な社会を目指して、社会参画していく人間像を描く実践と、進路や自分と社会との関係を考えさせることが求められる (文部科学省 2010)。藤岡 (2002) は、高校における地域を素材とする実践は、教育活動の連続性を考え、小・中学校が日常生活や学校周辺に密着していることを考慮しなければならないと述べている。高校での研修旅行は、日常の地域と離れる機会となるが、高校生に対する研修旅行を基軸にした実践研究は、小・中学校と比較すると少ない。

2. 研究目的および対象・方法

このような展望・課題をふまえて、秋田県藤里町において、首都圏に居住する高校生が人々との交流の中で自然や文化を学び、中山間地の持続可能な社会づくりに参画・行動することを目標に教育実践を行った。本実践の環境教育プログラムは、藤里町と発表者が協働で計画した。本発表では、実践内容を報告し、取り組みを通じて生徒の中山間地に対する認識がどのように変化したのか考察する。

対象生徒は、発表者の勤務校である公文国際学園高等部（横浜市戸塚区）2年生12名である。実践は、総合的な学習の時間として設定される選択必修のスタディーツアーおよび放課後にゼミ形式で行った活動である。ツアーは、2011年10月11～14日に実施した。

対象地域の藤里町は、過疎化を示す典型的な中山間地である。2005～2010年の人口増加率は－12%、高齢者人口率は39%を示し、人口減少が大きい秋田県内でもとくに人口減少率が高く、町内には限界集落もみられる。町内には世界自然遺産の白神山地が広がるが、地域振興へは効果的に結びついていない。

生徒の認識変化の分析は、ツアーの前後に行ったアンケートおよびツアー中に行ったミーティング資料、ツアー後に参加生徒が執筆した論文から抽出した。

3. 結果と考察

現地学習の前に中山間地の歴史的背景、過疎・限界集落の問題、地域振興事例を書籍から紹介し合い、またエコツーリズムを専門とする研究者の講演を聴講した。生徒はそれらの学習の過程で、地域の自然、文化などの宝（資源）を発見することが地域振興とその持続的な活用・保全につながることを会得した。

そこで、地域の宝探しを共通の主題とし、藤里町の自然と人々の中で、地域の基盤であった生業などを体験した。藤里町の民家では、薪ストーブを利用している住宅が多く、その薪は所有する森林から得られたものである。地産地消の自然－人間系が現在でも成立している。かつてはマタギ集落も存在した。このような現地のありのままの生活文化を直接体験して聞き取るために一般の民家に宿泊した。

住民間での社会的共同体の形成は都市居住の高校生にとって衝撃であった。さらに解説を受けながら白神山地のブナ林を巡り、住民とともに炭焼きなどを体験して、消滅寸前の棚田で暮らす老父への聞き取りなどを行った。

ツアー後のアンケート結果によると、生徒はツアーでの体験について高い満足度を示した。とくに民家宿泊、白神山地の自然、林業体験の満足度が高かった。75%の生徒は、ツアー後に藤里町や過疎地域に対する負の印象が正の印象へと転換し、消極的であった生徒の発言が積極的考えへと変化した。藤里町での体験はすべて住民との対話と協働がある。住民の地域での活躍と魅力ある地域の宝（資源）を通じて、中山間地に対する愛着が芽生えてきたのではないかと考えられる。この経験、発見、愛着を通じたプロセスの展開が次の段階にある行動・参画と自らの生き方の模索につながっていくと考えられる。

引用文献

- 阿部治, 2012a, 「なぜ環境教育を学ぶのか」, 日本環境教育学会編, 『環境教育』, 教育出版, 東京, 1-10.
- 阿部治, 2012b, 「持続可能な開発のための教育（ESD）とは何か」, 佐藤真久・阿部治編, 『持続可能な開発のための教育 ESD 入門』, 筑波書房, 東京, 9-23.
- 藤岡達也, 2002, 「高等学校における環境教育の実践と課題」, 川嶋宗継・市川智史・今村光章編, 『環境教育への招待』, ミネルヴァ書房, 京都, 219-227.
- 川北裕之, 2010, 「探究活動を中心においた高校環境教育の実践」, 小玉敏也・福井智紀編, 『学校環境教育論』, 筑波書房, 東京, 81-95.
- 小玉敏也, 2010, 「子ども・学校・社会をつなぐ環境教育」, 小玉敏也・福井智紀編, 『学校環境教育論』, 筑波書房, 東京, 9-22.
- 文部科学省, 2010, 『高等学校学習指導要領 解説 総合的な学習の時間編』, 東京, 88pp.
- 佐藤真久, 2012, 「DESD の始まりと DESD 国際実施計画の策定」, 佐藤真久・阿部治編, 『持続可能な開発のための教育 ESD 入門』, 筑波書房, 東京, 27-58.

**修士論文・博士論文等合同発表会
（2012 年度・関東地区）発表要旨**
※日本環境教育学会との共催

映像アーカイブを用いたフェノロジー観察学習に関する研究 Phenology Observation Learning by Image Archives

中村 和彦*

NAKAMURA Kazuhiko*

*東京大学大学院新領域創成科学研究科自然環境学専攻

[キーワード] フェノロジー, 観察, 映像, 学校教育, 教材開発

1. はじめに

フェノロジー（季節的に起こる自然界の動植物が示す諸現象の時間的変化）の観察は、古くから多くの人々によって行われてきた（川口, 1972）。近年では、長期的な気候変動が動植物に及ぼす影響の指標として注目される（Studer *et al.*, 2005）。フェノロジーの観察はそれほど専門的な知識や技術を必要としないため、複雑な環境変化の影響を誰もが自身で直接得た直感的な情報から把握できる。そして、現代においては学校教育においてフェノロジー観察が学習内容に取り入れられている。そこで、学校教育における身近なフェノロジー観察を長期的な環境変化の学習へと繋げることができないかと考えた。そのための手段として映像アーカイブ（音声付きの動画による映像の記録蓄積）を用いることが有効と考えられるが、学校教育への導入は未だ検討されていないため、実践的な知見がない。

そこで、映像アーカイブを用いたフェノロジー観察を学校教育へ導入するための教材開発の方針を明らかにすることを研究の目的とした。博士論文は全8章で構成される（図1）。

2. 教材開発の方向性（第2章, 第3章）

映像アーカイブを用いたフェノロジー観察には、フェノロジー観察データの検証性および均質性の向上という学術的意義と、観察の時間規模の拡大という教育的意義がある。従来は、加工または編集された元となる素材が閲覧不可能な二次的映像が教材として用いられたが、これでは学術的意義が失われる危険

性があった（林, 2002）。これに対し、本研究で対象とする、撮影された映像が無加工、無編集の状態で蓄積され、誰もが閲覧を妨げられない状態で保管されている一次的映像のアーカイブを用いることで、学術的意義を失うことなく教育的意義を有する映像教材を開発できると考えた。したがって、事例研究においては、授業を担当する教員との議論を経た教材開発を通じて、学術的意義と教育的意義を両立できる教材開発を目指した。

対象とする映像アーカイブは、東大秩父演習林の2台の無人自動撮影カメラによって撮影された、1995年から継続する毎日の動画と音声の蓄積である（藤原・斎藤, 1998）。1年間の季節変化は多くのフェノロジーから概略的に把握でき、年々変動はカスミザクラ満開日の観察によって詳細に把握できた。しかし、長期変化傾向は16年間の映像アーカイブでは把握できなかった。

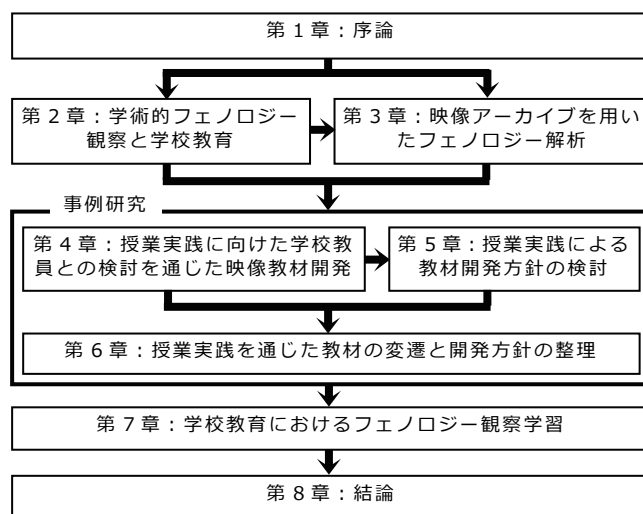


図1：博士論文の構成

3. 教材開発と授業実践（第4章～第6章）

6校の小中学校を対象に事例研究を行った（表1）。X校での教員との複数回にわたる議論を通じた教材開発と授業実践から、映像アーカイブを用いたフェノロジー観察の学校教育への導入における課題を抽出した。この課題に沿って、A～E校における教材開発と授業実践を通じた教材開発の方針検討を行った。授業実践の評価は、授業の様子を録画したビデオの観察による質的分析を中心にを行い、児童・生徒の授業後感想文の計量テキスト分析による量的分析によってこれを補足した。

X校の事例から、【課題1】学習者の経験に基づいた季節変化の観察をどう行うか。【課題2】観察対象の時間規模の1年から複数年へどう拡大するか。【課題3】長期的な環境変化の学習に繋がる複数年フェノロジー観察をどう行うか。以上3つの課題が抽出された。

これらの課題に対し、A～E校の事例から、【方針1】春夏秋冬の四季といった学習者の既有経験に基づき、そこから同じ1年でもより詳細な変化を観察させ、学習者の時間概念を詳細化する。【方針2】1年の時間規模を観察する教材と複数年の時間規模を観察する教材を単に順番に提示するだけでなく、2つの教材の間の時間規模の拡大を支援するような学習、特に関連した直接経験による学習を経るような授業展開とする。【方針3】フェノロジーの長期変化傾向と年々変動を明確に区別して学習者に把握させるために、観察の時間規模が長期変化傾向を把握するにあたって十分なのか、不十分なのかということを明確に

して提示し、不十分な場合は長期変化傾向ではなく年々変動として把握すべきであるということ、教材の編集および口頭説明によって明確に伝える。以上3つの教材開発の方針が示された。

4. 本研究の成果の意義（第7章）

教材開発者は、映像アーカイブを用いたフェノロジー観察の学校教育への導入を検討したことによって、学術的意義と教育的意義を両立できる教材開発を行うための、特に教育的意義の確保に必要な基礎的かつ実践的な知見を得られた。教員は、自ら一次的映像のアーカイブを用いた観察によって学習することで、学術的意義と教育的意義を両立した学習を主導する存在となるための知見が得られた。学習者は、自主的に映像アーカイブにアクセスしてフェノロジー観察を行うための動機と技術を身につけることができた。

本研究の成果は、教材開発者、学校教員、児童・生徒らが関わる学校教育という場において、長期的な環境変化の学習に繋がるようなフェノロジー観察を行なっていくための指針を、それぞれの主体にとって意義のある形で提示したものであると捉えられた。この成果は、一次的映像のアーカイブを用いた映像教材の開発を試み、教材開発者、教員、学習者の誰もが従来扱わなかった素材を用いて教材開発と授業実践を行う機会が創出されたことによって、得られたものである。

引用文献

- 林武広（2002）地学の学習におけるマルチメディア活用の意義と有効性．地学教育，55（6）：245-257．
 川口孫治郎（1972）自然暦．八坂書房，東京，172pp．
 Studer, S., Appenzeller, C., and Defila, C. (2005) Inter-annual variability and decadal trends in alpine spring phenology: a multivariate analysis approach. Climatic Change, 73: 395-414.
 藤原章雄・斎藤馨（1998）映像情報のデジタル化によるランドスケープ情報の共有に関する研究．ランドスケープ研究，61（5）：601-604．

表1：事例研究の対象一覧

年月	学校	学年等	人数	教科
2008.09	X校	小学校第6学年	34	総合的な学習の時間
2009.03	A校	小学校第6学年	109	理科
2009.07	B校	小学校第6学年	38	理科
2009.10	C校	中学校第1学年	105	総合的な学習の時間
2011.02	D校	小学校第4学年	55	総合的な学習の時間
2012.08	E校	中学校科学部	9	課外ワークショップ

台湾におけるエネルギー政策および環境政策の変遷
—原子力と環境教育の視点からの考察—

Transition of Energy and Environmental Policy in Taiwan
--From Nuclear and Environmental Education Perspective--

萩原 豪

HAGIWARA, Go Wayne

鹿児島大学稲盛アカデミー

Kagoshima University Inamori Academy

現在、地球規模の課題がエネルギー問題と環境問題の両方に含まれている。エネルギー問題には石油危機を嚆矢とした省エネルギーの推進、再生可能エネルギーの開発や脱原発問題なども含まれている。また、環境問題としては地球温暖化防止のためにCO₂排出量削減にも対応しなければならない。これはエネルギー消費とCO₂排出量の関係にも注目しなければならない。

他方、台湾は日本と類似した国家基盤を持ち、東アジアで最初に脱原発を宣言した国である。その政策策定過程には紆余曲折があったが、原子力発電に関する議論はまだ続いている。台湾の問題を整理することによって、国際的な地球規模の危機をどのように乗り越えられるか、という大きな参考になる。また類似点が多い台湾の事例を分析することは、日本の将来に大きな参考となる。

以上のような背景から、本研究「台湾におけるエネルギー政策および環境政策の変遷—原子力と環境教育の視点からの考察」は、東アジアで最初に脱原子力を国家目標に取り入れた台湾のエネルギー政策・環境政策の経緯および現状を明らかにするとともに、エネルギー問題に焦点を当てた環境

教育がエネルギー政策・環境政策の中でどのように扱われてきたのか、原子力問題に着目をして考察を行うことを目的としたものである。

本論文は6章で構成している。第1章は緒論であり、本研究の背景、研究の目的および意義について述べている。日本において本研究に関わる先行研究は非常に限られており、また一次資料となるものも限られているため、主として台湾における文献調査と聞き取り調査を中心としたフィールドワークを研究手法として用いている。第2章では、本研究における研究の視点の整理を行っている。特にエネルギー政策と環境政策の基軸をなす概念として「持続可能な開発」と社会システムの中における原子力に着目をし、それぞれの論点を整理した。また危機管理の一方策として、特にエネルギー問題に着目をした環境教育の存在を位置づけ、台湾が参考にした日本型エネルギー教育について整理を行った。

第3章では1949年以降現在までの台湾におけるエネルギー政策および環境政策の変遷を4つの時代区分に分類し、その関係性と全体像を明らかにした。続く第4章では1955年以降の原子力開発および、1987

年の戒厳令解除に伴い表面化し、2000年の総統選挙において反原発を党是とする民進党の陳水扁が当選したことから国論を二分する議論になった第四原子力発電所建設問題について1978年から2004年までの政治攻防について歴史的考察を行った。そして台湾が脱原発を国家目標として掲げるまでに政治過程を明らかにした。

第5章ではエネルギー問題を中心とした環境教育について、エネルギー政策と環境教育の整合性について検討を行った。本研究では台湾におけるエネルギー政策と環境政策の分析を通じて、エネルギー教育に関わる政策が乱立しており、それぞれの政策間に整合性が見られないことが明らかになった。

第6章は結語として、本研究の成果および限界、そして今後の課題についてまとめた。成果としては3点挙げることができる。まずエネルギー政策・環境政策の変遷を明らかにし、現在のトレンドが省エネルギー・CO₂排出量削減にあることを明らかにした。次にエネルギー政策・環境政策とエネルギー問題に焦点を当てた環境教育の間に整合性がないことを明らかにした。最後に国民へのエネルギーに関する知識普及という点において、原子力に関わる内容がその時々政治の影響を受けて一貫していないこと、また原子力のバックエンドに関わる事項はほとんど触れられていないことを明らかにした。これらは台湾の政治の中でも、国民党と民進党の政治攻防および台湾人の省籍問題が大きく影響をしていることを突き止めた。

今後資源小国である台湾はエネルギー安全保障の問題を考慮しながら、国際社会が要請するCO₂排出量削減を達成していかなければならない。そのためには、国民ひとりひとりが台湾の抱えるエネルギー問題の実態を把握すると同時に、各主体が当事

者意識を持って対応していくことが必要であり、そのためにもエネルギー問題に焦点を当てた環境教育の推進が必要ということを結論づけた。

学校教育は地域の持続可能性にいかに関与できるのか？ ～飯田市及び同市竜丘地域における公民館と学校の連携を事例に～ Schools can contribute to the sustainability of the community?

茹 今*

Jo Kon *

*東京農工大学大学院

〔要約〕本研究は、地域住民が地域づくりの活動を展開する際に必要となる自己教育活動を援助し組織化する実践としての地域づくり教育に着目し、学校と地域との間でこれまで、どのような連携がなされてきたのか、その連携の中で学校が地域の教育にどう貢献してきたのかという課題を探るため長野県飯田市竜丘地区の報告をする。

〔キーワード〕学校教育，地域，持続可能性，住民の組織的継続的な実践，公民館

1. 本研究の背景には、地域環境教育・ESDの今日的課題として、「環境教育が「足元の環境保全」の実践を通して、どのような市民の学習を保障するのか、その構造を明らかにすることが求められている。」また、ESDは地域の自然や文化・社会・歴史などの違いによって多様であり、地域の自己決定を重視すべきものであるとされている。

学校と地域の連携に関する先行研究としては、地域住民の手による「市民立学校づくり」の事例がある。そこでの成果は、地域住民と行政の協力により教育の拠点である学校がつくられ、運営されていることである。このように、地域が学校に協力する事例は全国各地でみられる。しかし、「村を捨てる学力」という言葉に象徴されるように、地域が学校に協力することで結果的に地域が衰退してしまうようでは、地域の持続可能な発展を考えることはできない。地域の持続可能性を高めるために学校は地域にどう貢献すればよいのだろうか。また学校と地域の関係はどうあるべきなのだろうか。

2. 本研究は、このような問題意識に基づき、農村地域において「学校は地域の持続可能性にいかに関与できるのか」を学校と地域住民

をめぐる教育のあり方として明らかにすることを目的とする。本研究では研究課題を明らかにするための方法として、以上のように「視点1. 環境にかかわる実践」「視点2. 教育の豊かさ」「視点3. 住民の組織的・継続的な実践」という3つの視点を設定した。このような3つの視点に基づき、特徴的な地域として、本研究では長野県飯田市と同市竜丘地区を選んだ。調査の方法は表1に示したように3つの視点に基づき、文献調査、ヒアリング調査、参与観察を行った。

表1. 調査の視点と方法			
	視点1: 教育の豊かさ	視点2: 住民の組織的・継続的な実践	視点3: 環境に関わる実践
調査方法1. 文献調査	竜丘の自由教育の真髄を探る(木下陸奥・平成22年2月)自由画教育(熊本高工・1993年)大正時期の竜丘小学校下平芳太郎・校長と自由教育(世岡秀郎1996年)	長野県公民館活動史Ⅰ・Ⅱ(吉村牛良・村山 正・古田十一郎編昭和62年3月31日)飯田市民公民館活動史(田中秀典・今村八重・松嶋年一・小林恭之助・田中興編 平成6年3月31日)竜丘村誌(木下右治・太田政治編昭和13年10月25日)館報竜丘縮刷版(伊原真吾・田中興編平成4年3月31日・5月31日)地域づくりと公民館・飯田市竜丘公民館を事例に(宮崎隆志・2001.12)	開かれた自立性の構築と公民館の役割—飯田市を事例として—Ⅰ・Ⅱ(牧野真・2011.01)
調査方法2. ヒアリング調査	木下陸奥(元竜丘公民館・「竜丘の自由教育の真髄を探る」著者)へのヒアリング(2011.5.30)	下平尚志氏(竜丘公民館主事)及び木下巨一氏(飯田市民公民館副館長)へのヒアリング(2011.5.30, 2011.9.14, 2011.12.5)	金田 弘子氏(竜丘小学校校長)及び木下巨一氏(飯田市民公民館副館長)へのヒアリング(2012.5.28)
調査方法3. 参与観察	竜丘小学校のクラブ活動への公民館利用者の協力を参与観察(2012.7.6)		「水辺の家校」に関する公民館活動を参与観察(結果としては2012.9.11に実施された活動の参与観察ができず2012.9.5に担当者にヒアリングした)

3. 調査の結果を踏まえた本論文の全体像は、この地域では明治・大正時期において「竜丘自由教育運動」が展開され、大正時代には、大正デモクラシーという政治・教育文化・産業経済・社会等の変革の中にあって、「自由教育」という文化的な地域土壌が醸成されていたことが明らかとなった。これを第1章とした。また、戦後教育体制の中で、飯田市及び竜丘地区における社会教育と公民館の実践が展開されており、このことを第二章として記述した。さらにこの地域の学校教育の変遷を第三章として整理し、その上で第四章として、「地域の持続可能性に向けた学校と地域の連携の現状と課題」をまとめた。

4. 「地域の持続可能性に向けた学校と地域の連携の現状と課題」の一例として、学校と公民館との連携によるギフチョウ保護運動の教育的実践が展開されている。また竜丘小学校における環境教育の実践として「丘のみちしるべ」などの教材が活用されている。この教材は、竜丘全域を、学習エリアとしてとらえ、古墳をはじめとして、さまざまな歴史的遺産や特色ある地形と豊かな自然を紹介しているが、この教材は学校教員が地域住民の協力を得て、両社の連携により生まれたものである。さらに竜丘小学校では、毎年5月～7月に週一回のクラブ活動を行っている。このクラブ活動には竜丘公民館の利用者でつくる「大人の学校」参加者が指導者として参加している。2012年度は「工作」「手芸」「木工」など18のクラブ活動が実施された。

5. 一方、今後の課題として、ギフチョウ保護活動の継続的組織化、「丘のみちしるべ」のような教材作成のための安定した財源の確保と地域環境教育計画の策定、人材の高齢化に対応する新しい人材の育成などがあげられる。

ここまでの調査結果のまとめとして、この

調査地域では、第4章に示したように、この地域の環境保護運動を学校が教材化することにより、郷土学習を進めていることがわかった。また地域に関する教材づくりを学校と地域が連携して実施していることも明らかになった。その際に、住民が個別に学校にかかわるのではなく公民館が住民の組織的な学習のコーディネート役として重要な役割を果たしていることが明確した。学校自体が積極的に地域に教材を求め、また地域学習に必要な人材を要請することが重要である。学校からの要請に基づき、公民館としては地域づくりの面から積極的に学校と一体となって進めていることができている。こうした連携の中で様々な活動を通じて地域の教育力が向上し、学社連携・融合が進められることが重要である。これらの点がこの地域の持続可能性の基盤となる特徴と考えられる。

一方、この地域の課題として、学校と地域住民の意識の差も明らかとなった。住民は学校に関わることにより、自分たちの生きがいにもつながっていると考えているが、学校側では校長のコメントからも「学校が地域に貢献する」という意識に乏しいことが明らかとなった。また、学校教育のうち、小学校と地域住民と公民館については一定の知見を得たが、中学校や高校については十分な調査はできなかった。また地域の民間教育運動についても調査ができておらず、こうした点は今後の研究課題といえる。

地方商店街の再生と ESD～気仙沼復興商店街を事例に～

ESD and Regeneration of Local Shopping Streets

-A case of Kesennuma shopping streets reconstructed after the Tohoku Earthquake-

石山 雄貴

ISHIYAMA Yuki

東京農工科大学 大学院

キーワード 東日本大震災，人間の復興，商店街再生，ESD

1. 「人間の復興」と ESD

東日本大震災以後、「創造的復興」という復興理念からの反省から，住民主体の「生活，営業および労働機会の復興」による「生存機会の復興」を目指した「人間の復興」という復興の在り方に注目が集まっている。「人間の復興」では，被災地の多くが「人間の復興」に不可欠な要件である「生存機会」に影響を及ぼす地域課題を震災前から抱えていたために，単に震災前の地域に戻すのではなく，同時に地域づくりをしていく必要がある。

その地域課題のひとつに商店街のシャッター通り化という課題がある。商店街は地域において欠かせない地域内経済循環の拠点や地域コミュニティの拠点といった機能を持っており，商店街の衰退により様々な問題を引き起こしていた。ゆえに，「人間の復興」における地域づくりでは商店街の再生は欠かせない過程であると考えられる。さらに，「人間の復興」を支える学びとして ESD の視点からの学びが必要である。ESD は「社会」「環境」「経済」を統合的に捉え，グローバリゼーションに対抗する地域づくりに向けた学びであり，まさに新自由主義的政策である「創造的復興」に対抗する「人間の復興」において必要不可欠な学びであると考えられる。

従来，環境教育の領域において，自然災害からの復興における学習に関する研究はされてきていた。しかしながら，それは自然災害に関して社会教育・生涯学習の立場からみた

学習過程についての解明や学校教育の立場からみた自然災害に関する学習について取り扱った研究で，地域づくりとしての ESD の立場からみた自然災害に関する学習過程に注目した研究はまだない。また，ESD が持続可能な地域づくりに果たしていく役割は将来にわたって極めて大きいといわれているが，ESD 実践は環境（教育）からの実践が多く，商店街店主達による地域づくり実践を ESD の視点から捉えた研究はまだない。ESD 研究を深めてゆくためにも，従来からグローバリゼーションの影響を受け衰退していた商店街が，地域の拠点として災害からの地域づくりをしてゆく活動を捉えることは不可欠であると考えられる。

2. 研究目的と調査概要

本研究では，被災地における商店街再生の取り組みに注目し，その在り方や意義を明らかにし，復興における住民主体の地域づくりの在り方の ESD としての可能性を明らかにすることを目的とした。そのために，宮城県気仙沼市南町の被災した店舗主たちの「気仙沼復興商店街南町紫市場」設立に向けた取り組みを中心に，参与観察（2011/12/01～26，2012/03/24，07/25）聞き取り調査（2011/09/23，2012/06/10，07/25）を行った。

3. 商店街再生の取り組みの変遷

本取り組みは，避難所の運営という，甚大な被害に直面した中で生活してゆくための「その日を生き抜いてゆくための活動」にそ

の始まりをみることができる。その後、「被災前の生活を取り戻してゆくための活動」として仮設商店街に向けた取り組みが始まり、展開の過程で、被災前の地域が抱えていたシャッター通り化していた商店街の問題を視野に入れ、「被災前の課題に応じてゆく活動」として、より良い商店街にしていくための全店主参加の「復興商店街準備会議」が毎週設立まで行われた。また、将来にわたって商店街を発展させてゆくために、地域づくりに関する学習会が専門家と共に行われ、その活動が土台となって、行政が行うまちづくりに関する政策への提言や復興計画の枠組みの中でより良い地域の在り方を話しあい、行政と合意形成をしてゆく、津波被害を契機とした「将来世代に向かってより良い地域を創造してゆく活動」が行われた。

また、展開過程においては被災者たちの意識の変化が促された。被災直後、多くの南町住民が南町で商売を再開させることを諦めている状況であったが展開過程で彼らを巻き込んでゆき、その結果、参加希望者の増加により商店街規模が当初の計画よりも増加するという結果になった。また、本活動は、住民だけでなく、ボランティアや専門家、他地域の住民などの様々な主体の参加がみられ、地域づくり活動においても南町から隣町である魚町、さらには両地区を含めた内湾地区とその主体の広がりを見せた。地域づくり活動では、商店街の再生だけでなく、復興公営住宅や防潮堤の在り方なども扱われ、その活動の視野の広がりを見ることが出来る。

つまり、この商店街再生の活動は、津波被害により、地域が直面せざるを得なくなった「持続不可能性」を乗り越え、将来世代にわたって持続可能な地域を創造してゆくことを目指した活動であり、それはまさに、ESD としての活動として評価できる。

3. 地域づくりにおける商店街の役割

復興に向けた地域づくりを行っていくにあ

たって、商店街再生の過程は大きな意味を持った。本活動の中心である商店街再生に向けた活動により設立された仮設商店街は、震災前の状況乗り越えた商店街が目指され、単なる物の売買としての機能だけでなく、他地域へ移転してしまう可能性のあった被災者たちにその地域に留まるような関係性を保つ役割や多くの住民が集まる地域の拠点としての役割を持った。また、商店街再生に向けた活動が土台となって、まちづくりに向けた勉強会が展開されている。この勉強会の活動は、商店街を再生に向けた取り組みであるがゆえに、その発展のために多くの住民が被災したその地域での生活を再開させることが地域づくりにおいて中心に据えられた。それゆえに、防潮堤だけでなく、地域での持続可能な社会の創造に向けた活動へと展開した、と考えられ、仮設商店街はESDの拠点となっていく可能性が存在することが分かる。

4. 今後の課題

本研究で扱った「被災地」は 災害による急激な過疎・高齢化、主要産業の衰退の中であり、今後全国の農山村で表面化してゆく課題である。つまり、被災地での実践は全国で見られうるモデル・ケースとしての可能性を持つことが、考えられる。本研究では、東日本大震災の被災地での商店街の取り組みが被災直後の取り組みから地域づくりへ発展してゆく過程に焦点を当てた。今後は、たがいに必要とし合う商店街の再生と地域づくりが今後どのようにして行われてゆくのか、その在り方を明らかにすることで、地域にあるべく商店街の新しいあり方をしめしてゆく必要がある。

参考文献

福田徳三著、山中茂樹、井上琢智編『復興経済の原理若干問題』関西学院大学出版会 2012 年

犬との死別を含む
飼育経験から得たものとは
—喪失体験を経た飼主の語りの分析から—
Lessons from Rearing and Bereavement to a Dog :
An Analysis of The Owners' Narratives

金子直裕

KANEKO Naohiro

立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科
異文化コミュニケーション専攻

[キーワード] ペット, 家族である犬, ペットロス, 死生学

1. はじめに

現在の社会では、犬が最も飼育されており、飼主らは特に犬に対して「家族の一員である」という意識を持つ傾向が強い。また、飼主らの多くがペット飼育を良いと思う理由として、「生活に潤いや安らぎが生まれる」「家庭がなごやかになる」などを挙げている（博報堂生活総合研究所，2009；内閣府国民生活局，2002；内閣府内閣総理大臣官房広報室，2010）。このような中、動物飼育などの動物との触れ合いによる人々への影響や効果に関する研究は徐々に注目を集めつつあるが、その大半が動物との触れ合い、つまり、動物が活着している間に関する量的研究がほとんどであり、質的研究やペットロスなど動物の死という面に触れられている研究は少ない。

そこで、家族である犬の死別を含む飼育を考えるにあたって、愛着対象の喪失と悲嘆に関する先行研究や、死から生を見つめる死生学といった領域から知見を得ることで、ペットロスをより多角的に捉えるとともにその動物飼育過程全体から飼主が得たものを明らかにすることとした。

2. 研究目的および方法

本研究の目的は、現代社会における「家族としての犬」の死別を含む飼育経験から飼主が得たものを、実際に愛する家族であった犬

を亡くした飼主自身の語りを分析することによって明らかにすることである。

調査として、家族である犬との死別を過去に経験した飼主3名の方々に半構造化インタビューを行ない、その語りをテキスト化し分析を行なった。

桜井（2002）・やまだ（2000）によれば、インタビューによる語りという行為は、語り手自身が過去の自己（異質な他者）を見るとともに未来の自己を意味付け、組織する行為とされている。つまり、本研究は、飼主自身によるその死別を含めた過去の飼育経験に対する意味付けや未来の自己への意味付けなどから、飼主がその飼育から得たものにアプローチするものと捉えられる。

インタビュー調査から得た語りの分析、そして考察は、先行研究から得た知見を踏まえつつ、木下（2007）による M-GTA を援用して行なった。本研究において M-GTA を用いた最も大きな理由は、その文脈性を活かすという点である。飼主の「死別を含む飼育経験」に関する語りを分析するにあたって、人と人との比較では十分に捉えられない複雑で繊細な部分へのアプローチを可能にする M-GTA は最も適していると考えられた。

3. 結果と考察

分析の結果、横山（1996，2002）が提示す

る「生理的効果」・「心理的効果」・「社会的効果」の3種類の動物と触れ合いによる効果が見受けられるとともに、それ以外にも、大人に対する教育的効果が見受けられた。大人である飼主らはその犬の飼育を通して、犬や動物に関する知識や気づきなどを得ていたのである。

また、飼主が犬の気持ちを汲み取ろうとする語りが多く見受けられたことから、他者の気持ちになって考える力である共感力がその飼育を通して培われたと考えられた。他にも、飼主らは生前のペットとの触れ合いの中から様々な気づきや知識などを得ただけでなく、そのペットの死を振り返った際には、各々がその愛する犬に対して様々な思い出や経験、新たな人々との出会いをくれたことに対して感謝の念を感じるとともに、人生を楽しく、豊かにしてくれたと語っていた。

これらはそうしたペットの価値を、そのペットが亡くなって改めて、もしくは初めて実感したのだと考えられ、つまり、これらの想いはペットロスにおけるポジティブな側面であり、デーケン(2006)が述べる死別による「人間的成長」、坂口(2002)が述べる死別の「有益性発見」と捉えられるものではないだろうか。

このような、飼主がその家族である犬の死別を含む飼育から得た知識や気づき、教訓、きっかけなどは、その全てが犬との絆、繋がりがもたらしたものであるが、飼主がその犬の飼育経験から様々なものを得ることは飼主と犬の絆をより深め、その結果、更に犬と触れ合う機会が増えるとともに、また新たなきっかけを生んでいると考えられた。また、飼主らは亡くなった犬に対してお参りをしたり、次の犬の飼育にその経験を活かしたりすることで、未だに亡くなった犬との絆が続いていることが見受けられた。

こうした亡くなった存在とのコミュニケーションをやまだ(2007)は「不在のコミュニケ

ーション」と述べており、その関係性は変化し続けながらも、その遺された者の内部で共に生き、その人の人生に影響を与える「生きた働き」をすることとしている。このように、飼主が得たその愛する犬との絆とは、生前において様々な効果や影響、気づきや繋がりのきっかけとなっただけでなく、その死後もなお続いており、飼主は未だにその絆を通して様々な気づきやきっかけ、繋がりを得ているのではないかという結論に至った。

以上が本研究によって導くことができた成果であるが、課題も多く残されている。今後の人と動物の関係を考えるにあたっては、飼主が飼育から得たものがその後の飼主の生活に与える影響などに関してより着目する必要があるだろう。

定例研究会

第 2 3 回定例研究会

〔日時〕 2012 年 7 月 7 日（土） 16：00 ～ 18：30 （19：00 から懇親会）

〔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 2 号館 6 階 社会調査研究室

〔参加〕 1 4 名

〔テーマ〕 大都市圏の持続可能性を推進する環境教育・E S D の具体化に向けて
～学会プロジェクト研究 B の正式採択に向けた意見交換～

〔趣旨〕（告知文）

昨年度は、関東支部による研究プロジェクトの立ち上げと学会プロジェクト研究 B へのエントリーについて、複数の研究会において話題としてきました。

その過程で、情報交換や議論が徐々に進み、「大都市圏の持続可能性を推進する環境教育・E S D の具体化に向けて」（仮題）という大まかな方向性が見えてきたところでした。

さて、3 月 25 日に開催されました学会理事会において、上記の方向性と学会プロジェクト研究 B へのエントリーについて、基本的な了承が得られました。

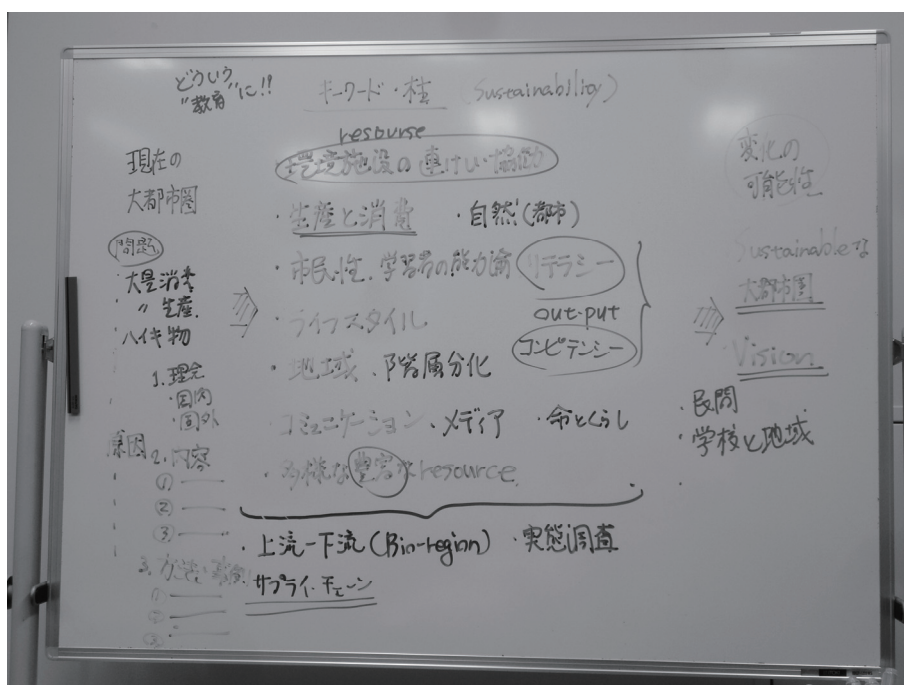
正式には、8 月の全国大会（立教大学）の総会において承認される必要がありますが、いよいよ本格的に研究体制・研究計画を確立していくことが必要となりました。

そこで今回は、関東支部によるこの研究プロジェクトについて、基本方針や研究計画などを議論するとともに、関東支部に求められる（あるいは実際に可能な）研究課題について、率直な意見交換を行いたいと思います。

また、研究会終了後は、上記も含めた意見交換や近況報告などの場として、学会長（支部長）を囲んでの懇親会も開催いたします。



第23回定例研究会の様子



議事メモ（ホワイトボード）

第 2 4 回 定例研究会

〔日時〕 2012 年 10 月 28 日（日） 14：00 ～ 17：30 （18：00 から懇親会）

〔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 2 階 5209 教室

〔参加〕 7 名

〔テーマ〕 川崎市の環境関連活動の協働・連携について

（日本環境教育学会プロジェクト研究 B 「持続可能性をめざす大都市圏における環境教育・E S D の具体化に向けて（仮）」の研究活動の一環として開催）

〔講師〕 佐藤真久さん（東京都市大学 環境情報学部 准教授）

〔内容〕（告知文）

関東支部では、東北関東大震災および福島原発事故を受けて、持続可能性に関わる大都市圏独自の諸問題に焦点を当てた中長期的なテーマを設定することになりました。テーマは学会本体から、プロジェクト研究 B としての承認と財政援助を受けております。

今回は研究活動の一環として、支部会員で学会理事でもある佐藤真久さんに、川崎市との共同研究についてご報告いただきます。協働・連携方策を 10 種類にわけてその特徴を分析するとともに、直面する阻害・貢献要因を抽出し、それらについて解説していただきます。なお、今回のご報告は、平成 23 年度川崎市環境技術産学公民連携公募型共同研究事業の成果報告に基づいています（報告書は <http://www.yc.tcu.ac.jp/~sato-laboratory/3-5.html> にありますので、関心のあるかたはダウンロードしてください）。

また、研究会の後半では、今後のプロジェクト研究 B の方向性や具体的な計画についての意見交換を行います。重要な打合せとなりますので、こちらについても、ぜひご出席をお願いいたします。

終了後は、学会長（支部長）を囲んでの懇親会も開催いたします。



第24回定例研究会の様子

第 2 5 回定例研究会

[日時] 2012 年 12 月 23 日 (日) 14:00 ~ 17:30 (18:00 から忘年会)

[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] 本館 (1 号館) 1201 教室

[参加] 13 名

[テーマ] 「大都市圏における環境教育・ESD の場としての動物園」

(日本環境教育学会プロジェクト研究 B 「持続可能性をめざす大都市圏における環境教育・ESD の具体化に向けて (仮)」の研究活動の一環として開催)

[講師] 高橋宏之さん (千葉市動物公園 副主査・飼育係)

[内容] (告知文)

関東支部では、東北関東大震災および福島原発事故を受けて、持続可能性に関わる大都市圏独自の諸問題に焦点を当てた中長期的なテーマを設定することになりました。テーマは学会本体から、プロジェクト研究 B としての承認と財政援助を受けております。

今回は研究活動の一環として、支部会員である高橋宏之さんに、動物園における環境教育・ESD という観点から、ご報告・話題提供をいただきます。具体的には、下記についてお話しいただける予定です。

- ・自己紹介
- ・国際会議 (シンガポール) での発表の様子
- ・現在の動物園の国際的な動向 (シンガポールならびに英国の会議から)
- ・大都市圏における環境教育・ESD の場としての動物園における現在の
取組み・課題
- ・結びにかえて

また、研究会の後半では、今後のプロジェクト研究 B の方向性や具体的な計画についての意見交換を行います。支部大会・支部総会へ向けて、重要な打合せとなりますので、こちらについても、ぜひご出席をお願いいたします。

終了後は、学会長 (支部長) を囲んでの忘年会を開催する予定です。

※関東支部への入会（会員登録）を希望する方は、下記にご記入のうえ、FAX・メール・郵送等でお送りください。なお、関東支部では、学会本体の会費とは別途 2,000 円を支部会費として納入いただいております（口座番号：三井住友銀行町田支店 普通 7687170 日本環境教育学会 関東支部）。この金額には『関東支部年報』1冊分の代金が含まれ、毎年の発行時に1冊を進呈しています（支部大会参加者にはその場で進呈、不参加の方には後日送付）。

関東支部 入会（会員登録）申込書

(ふりがな)	(姓)	(名)
氏名		
所属名（学校名）		
所属住所	〒	
所属電話・FAX	電話	FAX
所属Eメール		
自宅住所	〒	
自宅電話・FAX	電話	FAX
自宅Eメール		
おもな連絡先	☐ 所属先 ・ ☐ 自宅 ※メーリングリストに登録するとともに、ご案内をメール・ハガキ等で差し上げます。	
どちらかに印		

【送付先】FAX：042-769-1972 Eメール：eekanto@office.nifty.jp
 住所：〒252-5201 神奈川県相模原市中央区淵野辺 1-17-71 麻布大学 福井智紀気付
 日本環境教育学会 関東支部事務局

日本環境教育学会関東支部規約

- 第1条（名称） 本会は、日本環境教育学会関東支部と称する。
- 第2条（事務局） 本会に事務局を置く。その所在地については別に定める。
- 第3条（目的及び活動） 本会は、環境教育の推進を目的とし、関東地区を中心に以下の活動を行う。
- (1)支部大会の開催
 - (2)定例研究会の開催
 - (3)ニュースレター等の発行
 - (4)その他、目的を達成するために必要な事業
- 第4条（会員） 本会は日本環境教育学会の会員で、支部会員の申請をした個人及び団体をもって構成する。
- 第5条（会費） 会費を徴収する。金額については別に定める。
- 第6条（会計） 会計年度は毎年4月1日に始まり、翌年3月31日をもって終わる。会計監査を置き、年に1回、監査を行う。
- 第7条（総会） 年に1回、定期総会を開く。総会は会員の10分の1（委任状提出者を含む）の出席をもって成立とする。総会での議決は出席者の過半数とする。
- 第8条（役員）
- (1)支部長
本会に支部を代表する支部長を置く。支部長は総会において選出する。任期は1年とし、継続はこれを妨げない。
 - (2)幹事
支部長は会員の中から10名以内の幹事を総会において指名し、総会で承認を得る。支部長は必要に応じてさらに3名以内の幹事を、総会の承認を得ずに追加指名できる。幹事の任期は1年とし、継続はこれを妨げない。
 - (3)副支部長
支部長は幹事の中から1名を副支部長に指名する。副支部長は支部長を補佐し、支部長に事故ある時は、これを代行する。任期は1年とし、継続はこれを妨げない。
 - (4)事務局長
支部長は幹事の中から1名を事務局長に指名する。任期は1年とし、継続はこれを妨げない。
 - (5)会計監査
会計監査は支部長の推薦に基づき、支部長および幹事以外の会員の中から総会により選出する。
- 第9条（幹事会） 本会に支部を運営する幹事会を置く。幹事会は、支部長および幹事（副支部長と事務局長を含む）から構成される。
- 第10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2012年3月3日から施行する。

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7回関東支部大会の発表要旨としても使用する（論文掲載者は発表要旨の執筆を省略する）。

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

編集後記

昨年に続き、関東支部年報の第7号がようやく発刊の運びとなりました。

本号には、計7編の研究実践論文をご投稿いただきました。この他にも、第7回関東支部大会のプログラム・発表要旨や修士・博士論文等合同発表会（2012年度・関東地区）発表要旨と、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、定例研究会での講師・話題提供者の皆さまには、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

短い期間での集中的な編集作業のため、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8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

2012 年度

No. 7

発 行 日：2013 年 3 月 2 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 福井智紀気付

TEL & FAX：042-769-1972 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