

アクティブラーニングにおける環境教育プログラムの活用

—大学、小学校、幼稚園での実践事例をもとにして—

山本素世*

Use of environmental education programs in active learning

— based on practical examples at universities, elementary schools, and kindergartens —

Soyo YAMAMOTO

要 旨

本稿は、アクティブラーニングにおける環境教育プログラムの活用について、筆者自身の実践事例を報告し、その有効性について考察するものである。

まず、学校教育と環境教育の変遷について、環境教育が学校教育に取り入れられてきた過程を概観する。次に、アクティブラーニングと学習指導要綱の改訂、大学教育での導入について概観する。

環境教育プログラムが、どのように活用できるかについて、事例では、幼稚園、小学校、大学の環境社会学の講義中の活用について、報告する。これらの事例より、アクティブラーニングにおいては、環境教育プログラムが活用しやすく有効であることが見出せた。そして、アクティブラーニングと環境教育プログラムの親和性が高いことが確認できた。

また、生活者という視点からは、環境社会学と小学校の生活科の視点に関連性があることを見出したのである。

キーワード： ①環境教育プログラム、②アクティブラーニング ③生活者
④生活科

I はじめに

我々の暮らしをとりまく環境は、自然環境だけではなく様々な側面がある。環境に関する課題と言えば、公害問題やごみの問題とされてきた時代があった。しかし、近年はそれだけではなく、自然保護や地球温暖化もイメージされるようになってきている。

この環境に関する課題は、自然環境から考えると、自然環境の保全、地球温暖化、生物の多様性、再生可能エネルギーなどがあげられよう。一方で、社会環境からは、公害問題、ごみ問題、交通環境、歴史環境の保全などが考えられる。もっともこれらは、人の生活がかかわるものであ

2018年9月12日受理 *社会学部総合社会学科 非常勤講師

るから、互いに関連し合っている。

環境に関する課題は、人の暮らし方に関する課題でもある。環境社会学では、この人の暮らしと環境の関わり、人がどのように周囲の環境に対応して生活してきたのか、環境への考え方がどう変化し、それに伴い生活がどう変化してきたのか、などの視点からアプローチしている。つまり、生活者という視点がある。そこには、身近な地域に関する課題は最終的には地球規模の課題につながっているという認識も含まれている。

このような生活者としての視点、身近な地域の課題は地球規模の課題につながるという考え方は、環境教育と共通するものである。さらに、この視点は小学校の生活科での学習にも共通しているのではないだろうか。

筆者は、これまでに環境教育プログラムとアクティブラーニングの親和性について考察してきた(山本 2017)。本稿では、これまでの考察や事例、大学での講義における実践も踏まえて、アクティブラーニングにおける環境教育プログラムの活用について報告し、さらに考察をすすめるものである。

II 環境教育と環境教育プログラム

1 学校教育における環境教育の変遷

学校教育においては、先に挙げたような環境に関する課題は、地球規模の課題というよりは個別の課題、たとえば公害問題として取り上げられてきた。この公害問題は、学習者にとって身近な地域の出来事というよりは、社会の大きな出来事、歴史的な問題であった出来事として、とりあげられてきたのではないか。生活者という視点から学ぶというよりは、社会問題として学ばれてきたであろう。つまり、身近な生活環境から学んでいるというのとは異なるものであった。

身近な生活環境から学ぶ科目として、小学校では、1992年度に施行された学習指導要領により、「生活科」が設置された。生活科は、英訳が *Life Environment Studies* と表記されているように、生活環境を学ぶ、生活環境から学ぶ科目と考えられる。

生活科には、低学年の児童にとっては自分の周囲で起きていることが自然現象か社会現象化を識別する力が乏しいという考え方が背景にある。生活科が、導入されて体験的な学習がおこなわれるようになったが、学習活動が体験だけで終わっている、表現のできばえを目指す学習活動が行われる傾向がある、児童の知的好奇心を高め、科学的な見方・考え方の基礎を養うための指導の充実を図る必要があることが指摘されて、2008年に一部改訂されている(文部科学省 2008)。

なお、生活科は、身近な生活環境から体験的に学ぶものであり、地球規模の環境に関する課題について科学的に学ぶというものではない。

21世紀に入り、人を取り巻く環境に関する課題のうち、地球温暖化、生物多様性、自然環境の保全、再生可能エネルギーという課題が、ニュースで取り上げられるなどクローズアップされるようになってきた。これらの課題は、身近な環境だけでなく、地球規模の環境課題である。また、環境に関する取り組みが、環境教育という形でさまざまに行われるようになってきた。

学校教育に関しては、「環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律」が

2003年に制定された。さらに2008年1月の中央教育審議会答申に環境教育が盛り込まれ、様々な取り組みが行われるようになった。2008年および2009年に改訂された学習指導要領では、先述した生活科も改訂されたが、社会科や理科、技術・家庭科などで学習内容に環境に関する教育を取り入れて、内容を充実させている。

また、ESD（持続可能な開発のための教育）の観点も導入された。ESDは、社会の課題を自分の課題としてとらえ、身近なところから取り組むという視点がある。これは、生活者としての視点が求められているということである。様々な課題を総合的に取り扱う具体的な学習活動を強化していくことが環境教育に求められている（国立教育政策研究所 2014）。さらに、環境教育の狙いとして、「環境に対する豊かな感受性の育成」「環境に対する見方や考え方の育成」「環境に働きかける実践力の育成」がある。これらにより、「生きる力」をはぐくむとされている。

小学校の教育において環境教育を通じて身につけさせたい能力や態度として、「環境を受容する能力」「環境に興味・関心を持ち、自ら関わろうとする態度」「問題をとらえ、その解決の構想を立てる能力」「データや事実、調査結果を整理し、解釈する能力」「情報を活用する能力」「批判的に考え、改善する能力」「合意を形成しようとする態度」「公正に判断しようとする態度」「自ら進んで環境の保護・保全に寄与しようとする態度」が例として挙げられている（国立教育政策研究所 2014）。

また、手法としては、体験活動を根幹としている。特に幼児教育、初等教育である小学校では、体験活動が学びの土台となり出発点となるとしている。体験活動により、感性を働かせ、問題解決能力を促進し、興味や関心を高めて実践化をしていくというのである（国立教育政策研究所 2014）。この体験することで学ぶ、体験活動を根幹としていることで、気づきをうながし、理解へとつなげていくという考えが背景にある。

生活科で身近な環境について気づき、身近な環境を認識していったのちに、3年生以降の社会科でエネルギーや資源の活用、ごみの問題について、学び理解を進める。理科では自然環境の保全、生物と環境の関わり、「食う食われる」の生物間の関係を学ぶ。また、総合的な学習の時間や特別活動などにも、環境に関する課題について学ぶ機会もある。つまり、環境についての学習は各教科におりこまれており、個別のプログラムとして運用されているものとは限らないのである。

2 アクティブラーニングと環境教育プログラム

次期学習指導要領では、アクティブラーニングという学び方について言及されていた。アクティブラーニングは、2012年8月の中央教育審議会の答申では、「学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」と表現されている。大学の教育改革においては、重要なキーワードとなっている。このアクティブラーニングの方法には、発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習があり、教室内のディスカッション、ディベート、グループワークも有効とされる。大学教育における受動的な講義方式に対して、能動的な学習、学習者が積極的に参加する学習方法であると考えられており、ゼミ活動や講義でも取り入れられている。アクティブラーニングでは、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」が3ポイントとされている（中井 2015）。

このような事例や効果を鑑み、筆者も環境社会学の講義では、アクティブラーニングとして、グループワークやワークショップを数回取り入れてみた。

もともと大学教育に導入されようとしているアクティブラーニングであるが、大学教育のみならず高等学校や中学校、小学校という教育現場でも取り入れる学校があり、注目されている。なお、次期学習指導要領には、「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント」で、アクティブラーニングという表現ではなく、「主体的・対話的で深い学び」と表現されている（文部科学省 2018）。

このようにアクティブラーニングは、学校や大学の教育現場で取り入れられつつある。一方、環境教育の現場では、体験型の活動が多く用いられてきた。この体験型の活動とアクティブラーニングは親和性が高いことについて、筆者はかつて考察している（山本 2017）。

環境教育プログラムは、実施される主体によって様々なものが提供されている。体験的に学ぶという点は共通しているが、実施場所や対象年齢やテーマに応じて多様であり、一つ一つのプログラムに独自性があり、さらに分野がまたがることもあり、分類しにくい面がある。

とはいえ、多様なテーマや対象年齢、実施場所に応じて、年齢や実施場所、対象とする題材に応じて、パッケージ化された環境教育プログラムがいくつかある。例えば、木を題材とするプロジェクトラーニングツリー（ERIC 国際理解教育センター）、野生生物を題材にしたプロジェクトワイルド（一般財団法人公園緑地管理財団）、水を題材にしたプロジェクト wet（一般財団法人河川環境管理財団）、自然を題材とするネイチャーゲーム（公益社団法人日本シェアリングネイチャー協会）などである。もっとも、これら以外にも独自に団体によって考えられたプログラムがあるかもしれない。

これらのパッケージ化された環境教育プログラムは、ワークショップを行う、実験をする、ゲームをするなどの体験を通じて学ぶようになっている。いわゆる体験型であり、それぞれの団体によって実践者の育成や普及活動が行われている。なお、実践者は、学校教員にとどまらず、NPO 団体、自然学校、自然保護団体、地域のボランティアなど様々な人々である。

筆者は、これらのパッケージプログラムの育成講習を受けており、実践者の一人である。

Ⅲ 環境教育プログラムの活用事例

環境教育には、知識重視型、問題解決型、体験型があるとされている。知識重視型は、環境に関する知識を得ることを目的とし、問題解決型は、その課題についてどのように対応し解決していくかを考えるものである。そして、体験型は、何らかの体験を通じて、環境について学ぶものとされる。また、環境教育を学ぶ段階として、気づき、理解、行動という3つがあげられる。しばしば気づきを土台として理解があり、頂点に行動を重ねていく三角形のピラミッド型として表現されている。

先述の環境教育のパッケージプログラムは、これらのタイプや段階を意識して開発されてきたため、実践者にとっては活用しやすい面がある。

筆者は、これまでに先述のパッケージ化された環境教育プログラムを幼稚園、小学校への環境

出前講座、総合的な学習の時間でのプログラム、大学の環境社会学の講義などで活用してきた。そこで、まずその活用事例についていくつか紹介したい。

1 幼稚園での活用

まず、先の環境教育プログラムのうち、筆者が幼稚園、小学校で実践しているネイチャーゲームを取り上げる。

ネイチャーゲームは、アメリカのジョセフ・コーネルによって考案されたプログラムであり、日本では、1986年に導入されて普及活動が始まっている¹⁾。そして、日本でも人材が育成され、野外活動、環境教育、社会教育、学校、幼稚園、保育園、放課後子ども教室、公民館など様々な現場で活用されるようになってきている。

ネイチャーゲームの目的は、自然への気づきとされる。特に、視覚、聴覚、触覚、嗅覚という感覚を使って体験することが重視されている(吉田、辻 2012)。つまり先述の環境教育の3つの段階では、最初の部分であり、ピラミッド型で表現されている土台の部分にあたるのである。土台の気づきがたくさんあればそのぶん次の段階の理解を増やすことにつながり、理解が多ければ、行動も増やせるという見方ができるだろう。

こうした点からネイチャーゲームは、環境教育の土台を担う活動である。また、活動はゲーム性があり、感覚をつかう体験を重視することから、年齢を問わずにできるという利点がある。そこで、筆者は、幼稚園や小学校での環境出前講座、総合的な学習の時間での環境教育について、外部講師の依頼を受けた場合に、しばしば実践している。

ある幼稚園では、秋で落ち葉が多かったので、「ジャンケン落ち葉あつめ」という活動を行った。ジャンケンをして、勝ったら落ち葉を一枚ひろい、負けたら別の子とまたジャンケンをする。次々にじゃんけんをして勝ったら、前と違う形の落ち葉を拾うのである。

園児たちは、どんどんジャンケンをして、できるだけ違う葉っぱを拾おうと懸命になる。

ある程度時間がたち、園児が5枚程度の葉っぱを拾えたら、終了して、みんなで葉っぱを持ちよる。葉っぱを見せ合った後、同じ種類に分類してもらう。園児は、その過程で、色は違うけど同じに見える、同じ形のようにだけど大きさが違うなどと言い合いながら分ける。

さらに、ぎざぎざの形がちがうなどより細かい部分にも注目するのである。

この過程を通じて、葉には色々な形があり、それぞれに木があることに園児は気づく。同じ種



写真1 葉っぱを分ける (筆者撮影)

類に分けた中に、大きさが違うったり色が違ったりするものあることがわかる。そして、葉は、成長するものであること、色が変わる種類があることにも気づくだろう。

このような体験をしたのちには、葉は、どうして色が変わるのだろうかなどの「なぜだろう」という疑問が出てくる。葉を分類する、そのあとでじっくり見るというふりかえりをするにより、自然の不思議さ、

なぜだろうという関心につながるのである。ネイチャーゲームの活動を通して、体験的に学んでいると言えるのではないだろうか。

2 小学校での活用事例



写真2 校庭でのフィールドビンゴ（筆者撮影）

小学校では、生活科で校庭探検が行われる。そこで、校庭探検でネイチャーゲームの「フィールドビンゴ」を活用した。「フィールドビンゴ」は、16もしくは9のマス目に探すアイテムが書かれたカードをもって、そのアイテムを探す活動である。3人か4人のグループで行い、カードに書かれたアイテムを探し、グループのメンバーがそれだと納得したら印をつける。アイテムは、アリ、クモ、黄色い花など目で探すものだけでなく、感覚でさがすような匂い、ふわふわしたもの、ハートの形の葉っぱ、

鳥の声など様々なものが書かれている。

児童は、目で見て探すだけでなく、手で触り、耳で聞き、鼻で嗅ぐという体験をしながら探す。

ふわふわしたものは、実際に触ってみないとどうかわからない。フォックスフェイスという植物が校庭にあった学校では、葉の表面の白いものが、ふわふわしていると初めて知ったという声があった。ハートの形も、露草、アサガオ、カボチャと色々な植物が挙げられる。種類はこななくても、グループのメンバーで納得して決めたものである。

この活動では、校庭にどんなものがあるのかを探すだけでなく、自然の不思議や面白さも体験するのである。その体験は、楽しい体験となり、そこにあるのに気付かなかったものや触ったことが無かったものがあることにも気づく。

葉っぱには、たくさんの種類がありたくさんの形がある。「ハートの形の葉っぱ」を探すことは、そこから、ハートの形以外の形の葉を除外していくことである。その過程で、葉には楕円形や細長いものがあることにも気づくのである。また、他の班の発見を通じて、ハートに見える葉は一種類だけでないことにも気づく。そういう体験から、植物の葉には、色々な形があることにきづくと言えよう。



写真3 額縁を置く（筆者撮影）

また、ネイチャーゲームには、気づきを促す活動だけでなく様々なタイプの活動があり、自然に気づくことを経て、その自然に触発されて自分の感性を表現する活動もある。

ある小学校の3年生の活動では、「フィールドビンゴ」をした後、子どもたちの感性を表現する活動を行った。自然には、面白いものがあり美しい姿も見られる。その場面を切り取ると一つの絵画のように見える。そこで、児童に、自分が気に入ったもの、

美しいと思う部分にあ額縁（白い紙の枠）を置き、絵画に見立ててタイトルをつけてもらう「森の美術館」という活動を行った。これは、額縁を置くだけでもいえるので、児童にとっては写生する、文字で表現するという活動よりもやりやすい。苦手感を感じることなく、様々な感性を表現できる活動と言えるだろう。

実際に先生からは、「こんな感じ方をする子だったんだ」など、今まで表出されていなかった児童の面をみたというコメントもあった。

3 エコキッズでの活用事例

奈良市では、2013年度より現在も奈良市立の小学校において、3年生の全クラスで環境教育事業「ECOキッズ！ならの子ども」を実施している。これは、奈良市教育委員会、奈良市環境政策課、NPOなどの諸団体との協働事業として行われており、温暖化について学ぶものである。奈良市教育委員会による共通の講義という座学の部分、各種実施団体による個別の体験プログラムという活動が組み合わされている。

筆者は、この事業で2つのネイチャーゲームを提案し実践している。一つは、「ネイチャーループ」という生き物の生態系に関連する活動であり、生き物や森、土、雨などの絵を描いているカードを使って、生き物と生き物のつながりや生き物と環境のつながりを考える。そして、一人一枚のカードを持ち、自分たちが生き物や環境の要素となってつながりを考えて、どんどんつながって最後には円になっていく。そして、子どもたちは、この体験を通じてある生き物がいなくなったり増えすぎたりすると、つながっている生き物や環境に影響があることに気づく。

もう一つは、生き物についてのヒントを書いたカードをみて、班でどんな生きものかあてていく「動物ヒントリレー」という活動である。カードは自作しているため、生き物の特徴や生活環境だけでなく、温暖化の影響についても書いている。このヒントをあつめて何の生き物か、班で考えるのである。

ヒントを通じて、温暖化の影響をうける生き物がいることや、生活環境が異なること、それぞれに特徴があることに児童は気づく。そのあとに共通の講義で温暖化の仕組みや影響を学び、何をするのがいいのかというアクションにつなげるのである。

つまり、体験による気づき、理解を深める学び、行動と環境教育の段階を踏まえた活動である。このような実践から、筆者は、環境教育プログラムとしてのネイチャーゲームは、具体的なこと



写真4 動物ヒントリレー（筆者撮影）

から気づきや学びを得られるものであると考える。そして、その得た気づきを知識重視型や問題解決型という抽象的な学習へ育てていくための根幹にできるプログラムではないか。ネイチャーゲームという環境教育プログラムは、気づきを主な狙いとしており体験型であるが、知識重視型や問題解決型につなげられるものと考えられよう。

学習指導要領における環境教育では、こ

うした体験型の活動が、有効であるとされている。小学校や幼稚園の環境教育では、このような体験の機会を多く持ち、気づきを多く得ていくことが重要であるとされる（日置他 2012）。これらの事例から、ネイチャーゲームという環境教育プログラムは、初等教育の現場では活用しやすく効果的であると考えられる。

4 大学での活用事例

筆者は、大学での環境社会学の講義でも環境教育プログラムを数回活用してきた。採用したテキスト²⁾に合わせて自然保護に関する講義、河川的生活環境に関する講義、開発に関する講義、地球温暖化に関する講義などで活用している。

学生の多くは教員免許の取得を意図して、環境社会学の講義を受講していることがわかったため、講義に環境教育プログラムを取り入れることにした。環境教育プログラムを体験し、のちに学生が教員となった際に担当する科目や学校に応じて、体験的な手法が活かされればよいのではないかと考えたからである。

テキストの内容に合わせるため、学習目的と内容が明確なものとして、プロジェクトワイルドとプロジェクト wet から、いくつかのアクティビティを採用した。

そのうち、自然保護への取り組みとしてプロジェクトワイルドの「野生ってなんだろう」を実施した。これは、野生生物と家畜の分類概念に関するものである。丁度、奈良公園という身近な事例もある。野生とは何かについて、学生にグループで考えてもらい発表してもらい、ディスカッションを行った。学生は、野生の概念について漠然と考えていたため、初めて気づいたことがあるようであった。

また、プロジェクト wet のアクティビティからは、「塵もつもれば」を行った。河川沿いをどのように開発するかを考えることを通じて、河川と人の暮らし、河川と山との違いなどについて、学ぶのである。グループで絵をかいてもらい、最後は、河川を一つにつなげることにより自分の考えた開発構想が、上流や下流とどのように関係するかに気づき考えてもらった。学生は、自分の構想と周囲の関係について気づき、河川は流域という広い概念で考える必要性について気づき、体験的に理解を得られた様子であった。

テキストや資料を用いて、座学としての講義をおこなった单元よりも、アクティビティをとり入れた項目では、学生は積極的に取り組んでいるようであった。同じ单元をテキストや資料を用いて講義するよりは具体的なイメージを持てるため、考えやすいようである。体験して学ぶことにより、自分ならどうするという環境とかわり考える機会となったと考えられる。

Ⅳ アクティブラーニングにおける環境教育プログラム

幼稚園、小学校における事例では、環境教育プログラムを活用することにより、体験的に学ぶことができることを確認した。近年、幼稚園や小学校、中学校、高等学校でも、アクティブラーニングへの関心は高く、どのような手法があるのかなどについて教員向けの雑誌などでしばしば取り上げられている（渡辺 2016）。

アクティブラーニングのポイントは、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」であった。主体的な学びにおいては、子どもたちが積極的に活動に参加し、自分自身の感覚で体験することで得る気づきと重なる。小学校の事例では、校庭探検では、見つける楽しさから児童は積極的に探そうとしていた。

また、探す過程や何を見つけたかの振り返りでは、児童同士、児童と教員や実施しているリーダーとの対話を通じて様々な気づきを得る。エコキッズの動物ヒントラリーでは、生き物のヒントをあつめながら、グループで話し合い、答えを決めるという合意形成が行われる。これは、対話的な学びと言えるのではないか。

ネイチャーゲームの場合は、シェアリングネイチャー活動（Sharing Nature with Children）と言われているように、「わかちあい」というキーワードで活動が行われる。これは、創設者である J.Cornel が提唱したものであり、子ども時代におとながサポートして自然を体験し、喜びを感じ、一緒に体験した人とわかちあうことが重要であるという考えに基づく（Cornel 2015）。また、Cornel は、深い遊びの体験が、喜びや学び、加えてそれは心の平安に結びつくということも言っている（Cornel 2018）。つまり、児童の成長期に求められる要素を含んでいるといえよう。

深い学びについては、どうであろうか。ネイチャーゲームの場合は、活動のふりかえりにより様々な展開ができることがあげられる。つまり、対象とする年齢に応じた振り返りをするにより、より気づきを深める理解につなげるのである。落ち葉を分類するのに、幼稚園なら色々な葉っぱがあり、同じ種類でも違う色だと気づくように問いかける。小学1年生なら生活科の教科書を用いて振り返ることができる。4年生なら針葉樹と広葉樹がある、どの葉っぱが針葉樹かという学びにつなげられる。個別の活動でも深まりは得られる（日置他 2012）。

ネイチャーゲームでは、このような個別の活動だけでなく前後の活動を関連させて深い学びを得ることを重視している。例えば、校庭の生き物の特徴を知る活動をし、フィールドビンゴで校庭を探検し、森の美術館で校庭の楽しさや美しさなどを感性で表現するというものである。この次の活動との関係性を持たせる、学びの流れをつくるということは、プログラム全体を深めることである。ネイチャーゲームでは、「フローラーニング」と呼んでおり、子どもたちの状況や自然の状況に応じて、いくつかのアクティビティを選択して一つのフロー（流れ）をつくる。フローはプログラムであり、自然を対象とした「ラーニング」を成立させるために考慮されたものとされている（日置 2017）。

一方、大学での実践では、プロジェクトワイルドやプロジェクト wet を学習目標に合わせて、講義に取り入れている。その後、参考文献を示し先行研究に導く、あるいは課題レポートを指示している。つまり体験してディスカッションして振り返ったのちにさらに専門的な内容に結び付けるのである。この点では、環境学習プログラムは、導入的に活用していると言えるだろう。なお、環境社会学では、いくつかの異なる環境教育プログラムを活用しているのは、シラバスに応じてアクティビティを選択しているからである。

以上のように、筆者の実践事例を通じて、アクティブラーニングと環境教育についてみてきた。環境教育は時間と空間をセットにして未来がどうあるべきかを主張できるものであり、アクティブに学ぶ必要がある。その点でも環境教育とアクティブラーニングは、親和性が強いとされて

いる（日本環境教育学会 2016）。この点からもアクティブラーニングでは、パッケージ化されている、されていないにかかわらず、内容に応じた環境教育プログラムは有効であろう。

特に、パッケージ化されたプログラムは、アクティビティごとに狙いと学習目標、基本的な手順などが設定されているため、活用しやすいと言える。例えば、小学校では1年生の生活科での自然観察や校庭探検、3年生での自然観察や生き物の環境への適合、6年生の環境と生き物のかかわりや特別活動（野外活動、修学旅行ほか）などさまざまな教科・単元で、アクティビティとの整合性を確認することで活用できるだろう。つまり、どの年齢が対象であっても、学習の狙いとアクティビティの狙いを整合させることでアクティブラーニングとして活用が期待できる。また、詳細はそれぞれの場所にあわせるというローカライズが可能であり、より活用の場面は広がる。

大学でも同様で、奈良公園や春日山原始林、大和川というようにローカライズすることで、より具体的に考えることができる。グループワークを通じて、主体的に関わり対話的な学びとなっていくのである。また、それは専門的な内容への導入としても活用できる。

環境教育は、学校だけでなく様々な場所で学べる機会が増えてきている。アクターも地域で活動する人々、NPO 関係者など多様性があり、地域とのつながりがある。多様な人から学ぶことは、社会の多様性について体験的に学ぶことにつながるのではないだろうか。

これは、生活者としての学びであるとも考えられ、「生きる力」を育むことにもつながっていると考えられるのではないか。

V おわりに

本稿では、筆者の実践事例をもとにして、アクティブラーニングにおける環境教育プログラムの活用についてみてきた。今回とりあげた事例以外にも、筆者には多くの事例があるが、筆者以外の実践者もより多くの研究事例があり報告もされている（能條編 2016）。

さて、筆者はこれまでの経緯から小学校の生活科は、環境社会学と根底でつながりがあるのではないかという考えに至っている。環境社会学の人の暮らしと環境という視点と生活科の自分と自然、社会との関わり方を学ぶという目標は、類似点がある。これからの社会観の一つである持続可能な社会の創造には、生活者としての視点は外せないのではないか。そして、小学校でこの生活者という視点に近い内容は、生活科の授業で行われているのではないだろうか。もっとも、小学校の生活科以外の科目の中にも、中学校の社会科や高等学校の現代社会などの科目にも、環境社会学と通じるものはあるだろう。それらは、ごみや地球温暖化など具体的な項目との関係で語られるのではないかと考えられる。

この持続可能な社会にするには何が必要か、どう行動すればいいのかを考えていくうえで、アクティブラーニングの主体的に深く対話的に学ぶことは、効果的であろう。

先述のように環境社会学の講義をとる学生は、教員志望者が多い。それを踏まえて、彼らが学校で教員となった時に、生活者という視点を踏まえた授業を展開してくれることを期待して、環境教育プログラムを活用してみた。筆者の大学での環境プログラムの活用は、まだまだ試験的に

取り組み始めたところである³⁾。

今後は、大学での講義における環境教育プログラムの活用について、さらに試行錯誤を行い、より学生が、主体的に深く対話的に学べるような取り組みを続けたい。また、他の大学での事例も調査しておきたい。そして、学生たちが、このような生活者としての視点も取り入れて考えることにより自分たちが生きる社会をどのようにしたいのかを考え、行動していくことにつながることを期待したい。

注

- 1) ネイチャーゲームは、シェアリングネイチャー活動を日本に導入した際につけられた呼び名であり、本稿ではその認知度を勘案して、ネイチャーゲームと表記する。また、公益社団法人日本シェアリングネイチャー協会が、コーネル氏とライセンス契約を行い、普及、人材育成活動を行っている。
- 2) 環境社会学の講義では、様々な側面を多様に学べるものとして、鳥越皓之、帯谷博明（2017）よくわかる環境社会学。ミネルヴァ書房を採用している。
- 3) 今回取り組んだアクティビティについては、本稿に掲載できるような適切な写真を得られなかった。いくつかの写真はありますが、本稿の内容を反映しきれていないものであった。また被写体の許可を得られなかったため本稿への掲載はかなわなかった。

参考文献

- 山本素世（2017）：環境教育とアクティブラーニングについての一考察 - 小学校、幼稚園での実践を事例として - . 地域創造, 55号, 45-50
（公社）奈良まちづくりセンター
- 文部科学省（2008）：小学校学習指導要領解説 生活編. 文部科学省
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター編（2014）：環境教育指導資料（幼稚園 小学校編）.
国立教育政策研究所
- 中井俊樹編著（2015）：アクティブラーニング. 玉川大学出版部
- 文部科学省（2018）：幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント.
文部科学省 HP http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/06/16/1384662_2.pdf（最終アクセス 2018年9月11日）
- 吉田正人・辻淑子訳（2012）：シェアリングネイチャー 自然のよろこびをわかちあおう.
日本シェアリングネイチャー協会
- 日置光久、村山哲哉、神長美津子、津金美智子編著（2012）：子どもと自然とネイチャーゲーム 保育と授業に活かす自然体験. （社）日本ネイチャーゲーム協会
- 鳥越皓之、帯谷博明（2017）：よくわかる環境社会学. ミネルヴァ書房
- 渡辺研（2016）：続・アクティブラーニングって、どんな学び？, 教育ジャーナル. 2016年6月号 学研
- Joseph Cornel（2015）：Sharing Nature. Crystal Clarity Publishers
- Joseph Cornel（2018）：Deep Nature Play. Crystal Clarity Publishers
- 日置光久（2017）：アクティブラーニングとネイチャーゲーム, 自然とわたし. 6-7
（公社）日本シェアリングネイチャー協会
- 日本環境教育学会編（2016）：アクティブラーニングと環境教育. 小学館
- 能條歩編著（2016）：人と自然をつなぐ研究. 公益社団法人日本シェアリングネイチャー協会

Summary

In this paper, I report on the practical use of the environmental education program in active learning, and consider the effectiveness of this study. First, the process by which environmental education has been adopted into school education.

Next, an overview of active learning and the revision of the governments study guidance outline are presented.

In the case of how the environmental education program can be used, I report on the use of kindergartens, elementary schools, and universities during lectures of environmental sociology. In the case of active learning, it was found that environmental education program was easy to use and effective.

It was also confirmed that the affinity for active learning and the environmental education program was high.

Moreover, it was found that there was a relation between the environmental sociology and the Life Environment Studies of the elementary schools from the perspective of raising students to be good citizens.

Key word ① Environmental Education Program, ② active learning ③ citizen

④ Life Environment Studies