

2019-2021 年度

科学研究費助成事業

基盤研究 (C)

研究課題番号 19K02792

地球規模課題に応答する学習に関する研究 —気候変動教育に焦点を当てて—



令和 4 (2022) 年 3 月

研究代表者 永田佳之
(聖心女子大学)

表紙絵：

イラストの背景は四季の色をイメージし、本当は綺麗につながっているはずの春夏秋冬が歪んでごちゃごちゃになっている現状を表現しました。人工物を象徴するビル街(私たち人間)と抽象的に描いた花や水、動物(自然)が反対側で繋がっている様子を描き、私たちの暮らしと自然は大きく影響し合っていることを表現しました。

〔解説文・表紙絵：塩谷有紀、本報告書 16-18 頁参照〕

地球規模課題に応答する学習に関する研究 —気候変動教育に焦点を当てて—

R e s e a r c h o n L e a r n i n g t o R e s p o n d t o
G l o b a l I s s u e s :
F o c u s i n g o n C l i m a t e C h a n g e E d u c a t i o n

令 和 4 (2 0 2 2) 年 3 月

研 究 代 表 者 永 田 佳 之

(聖 心 女 子 大 学)

地球規模課題に応答する学習に関する研究

—気候変動教育に焦点を当てて—

研究組織

研究代表者

永田佳之（聖心女子大学現代教養部教育学科・教授）

研究分担者

木戸啓絵（岐阜聖徳学園大学短期大学部・専任講師）

曾我幸代（名古屋市立大学大学院人間文化研究科・准教授）

林真樹子（聖心女子大学グローバル共生研究所・助教）

横田和子（広島修道大学 国際コミュニティ学部・講師）

吉田敦彦（大阪府立大学人間社会システム科学研究科・教授）

研究協力者

大道香織（広島大学大学院人間社会科学研究科博士課程後期）

小西貴士（森の案内人・写真家）

松本信吾（岐阜聖徳学園大学・教授）

神田和可子（聖心女子大学大学院文学研究科人間科学専攻教育研究領域・博士後期課程3年）

スモンピソン（聖心女子大学大学院文学研究科人間科学専攻教育研究領域・博士後期課程3年）

蒙亮羽（聖心女子大学大学院文学研究科人間科学専攻教育研究領域・博士後期課程2年）

*所属は2022年3月現在

はじめに

かつて「0 限」と名付けた授業を開いたことがある。気候変動という脅威が迫っているにも関わらず教育では十分な備えができていないという漠然とした懸念のもとに、兎にも角にも未曾有のグローバルイシューに対する教育の課題について明らかにするための自主的な学習サークルであり、希望者は誰もが参加できるように 1 限の授業前に設定された。

「気候変動教育」のテキストがなかった当時は全てが手探り状態であったが、学部生や院生、他大学や現場の教師らが集い、「国連 ESD の 10 年」推進のためのモニタリング評価の委員としてユネスコ本部での会議で得た資料などを読み重ねていった。

気候変動は「国連 ESD の 10 年」の後半でますます注目されるようになり、上記の委員会では「現代の若者は気候変動という人類の危機に本格的に直面する最初の世代であるが、教育を通してそれを経験する最後の世代にしなければならない」と声高に主張されていた。しかし、温暖化がもたらす自然災害の頻度は高まり、その影響は深刻化する一方であった。そんな中、上のような主張を日本で伝えてみると、「そこまでの深刻さは実感しない」や「それよりも優先しなくてはならない問題がある」という反応が多く、特に欧州での一般的な感覚との差に途方に暮れることがしばしばであった。

こうした状況下で、気候変動教育の科研費事業「気候変動と教育に関する学際的研究：適応と緩和のための ESD 教材開発と教員研修」（2015-2017 年度、挑戦的萌芽研究）」に着手してビデオ教材を制作したりもしたが、ユネスコ等の会議で表明される期待に十分に応えられたとは決して言えなかった。しかしその後、スウェーデンの環境活動家のグレタ・トゥーンベリの影響もあり、気候変動問題はにわかに専門家をこえて世界中で注目されるに至り、徐々にではあるが、そのための教育がいかに重要であるかという認識が広がりを見せている。

本報告書の元となった科研費による研究事業「地球規模課題に応答する学習に関する研究－気候変動教育に焦点を当てて－」（2019-2021 年度、基盤研究 C）は上記の研究の後続という位置づけであり、気候変動教育に関する政策や施策、学校や地域での実践に資する成果を目指してスタートした。しかし、初年度から新型コロナウイルス感染の影響で海外調査はことごとく中止となってしまった。気候変動に対する国際的な関心の高まりの中、「あと 10 年」が「あと 4 年」とまで言われるようになり、切実さが焦燥感となって研究の本質を見失ってはならないという思いが常にあった 3 年間となった。

一方で、海外調査が実施できない分、国内調査に集中できた結果、気候非常事態宣言を発出した自治体への全国調査も実施でき、その結果が紙上に掲載され、国会審議で調査のデータが使用されるなど、予期せぬ展開も生まれた。

このような紆余曲折のあった 3 年間の研究成果をここにお届けする。本報告書は 2 部及び資料から構成される。研究チームを組んだ代表者、分担者、協力者のそれぞれが気候変動に関する論考を寄せた第 1 部では、授業実践から学校運営、さらには気候変動をめぐる社会現象に至るまで多様なトピックから成るが、いずれの論考も伝統的な気候変動教育の対象や手法、実践とは異なる着眼点をもって書かれている。また、前述の全国調査の概要と結果、および分析を掲載したの

が第2部である。この調査は中間報告として速報版を研究代表者の研究室ホームページで公開してきたが、本報告書は速報版では盛り込めなかった内容を含めている。資料としては、気候変動に対応する教育、つまり適応を意識した教育というよりも、その根源的な原因である自然との関係性の捉え直しを視野に入れて作成された「ハーモニーの教育」の学習素材（教材）を紹介している。実際の制作物は素材も形態（大きさ）も掲載したものとは相当に異なるため配布はしていないが、ご関心のある方は奥付にある研究室までご連絡をいただければと思う。なお、研究期間の間に日本文教出版のホームページの「学び！とESD」において気候変動教育に関する論考が10回ほど掲載された。海外の最新情報や国内外の実践を盛り込んでいるので、本報告書にも再掲させていただくことにした。ご理解をいただいた日本文教出版にこの場を借りてお礼を申し上げます。

また、この報告書の刊行に至るまでさまざまな専門家のご協力をいただいた。とかく気候変動教育は、その対応を急ぐあまりにスキル重視の傾向が見られるが、原理・原則から捉え直すことの重要性を諭してくれたのは英国の「ハーモニー原則」の教育を推進するリチャード・ダンさんである。彼の教育に対する熱意なくしては上記の学習素材も生まれ得なかった。また、研究協力者として全国調査のデータ分析等をご助言いただいた大道香織さん、「ハーモニーの教育」の教材制作において共に知恵を絞ってくださった小西貴士さん及び松本信吾さんにもお礼をお伝えしたい。

本報告書に散りばめられたメッセージの延長線上に、気候変動で強いられた不安や不自由さの軽減がいくばかりかでも実現するのであれば幸いである。

研究代表者
永田 佳之

目次

研究組織.....	i
はしがき	ii

第Ⅰ部 気候変動教育に関する論考集

1. 気候変動詩の試み	
- 教育はエコ不安症を乗り越えられるか -	1
2. 砂漠の奇跡、SEKEM	
- ホリスティックで持続可能なコミュニティと教育活動の範例 -	21
3. 演劇的技法を活用した“Climate Change Dialogue”の試み	
- 無力感と希望のはざままで -	38
4. ホールスクール・アプローチの再考	
- 「ときをためる暮らし」と「ふるまう建築」から -	73
5. 森林文化からみる地球規模課題への応答	
- 岐阜県立森林文化アカデミーの取り組みに着目して -	87
6. イタリアの気候変動教育	
- 政策的動向に焦点を当てて -	113

第Ⅱ部「気候非常事態宣言」（CED）を表明した自治体に関する調査

調査の背景と目的	123
調査の概要	123
結果と考察	124
まとめと今後の課題	133
資料	134
質問調査票	146

第Ⅲ部 資料

1. 「ハーモニーの教育」の学習素材（教材）について	
ガイドと素材（縮小版）	155
2. 日本文教出版「学び！とESD」ESDと気候変動教育（その1～10）	163

第 Ⅰ 部

気 候 変 動 教 育 に 関 す る 論 考 集

気候変動詩の試み

－ 教育はエコ不安症を乗り越えられるか －

永田 佳之

I. 気候変動と現代人の不安

1. 気候変動から気候危機の時代へ

いつの間にか私たちの日常に脅威をもたらす気候変動が地球規模で常態化した時代になった。日本では環境白書（2020 年版）に「気候変動から気候危機へ」という言葉が使われまでになり（環境省 2021）、海外では伝統ある辞典にも影響を与えるまでになった。OED（オックスフォード英語辞典）は、これまで化学式を見出し語にしたのは 2 例しかなかったが、2021 年 10 月の見直しで新たに 3 例目である「CO₂（二酸化炭素）」を加えたのである（先行した 2 つは NOX と H₂O）。CO₂ は気候変動問題が喧しく紙上などで取り上げられる中、使用頻度が上がり、今や市民権を得たという判断であろう。さらに今回の見直しでは「気候危機（climate crisis）」も新たに加わっている。

OED に関する最近のモニター調査の結果によれば、「気候非常事態（climate emergency）」はやや減少傾向にあるものの、現実味を帯びてきたせいか、「気候危機（climate change）」は 3 年ほどで大幅に使用頻度が上がったと言える（図 1）。

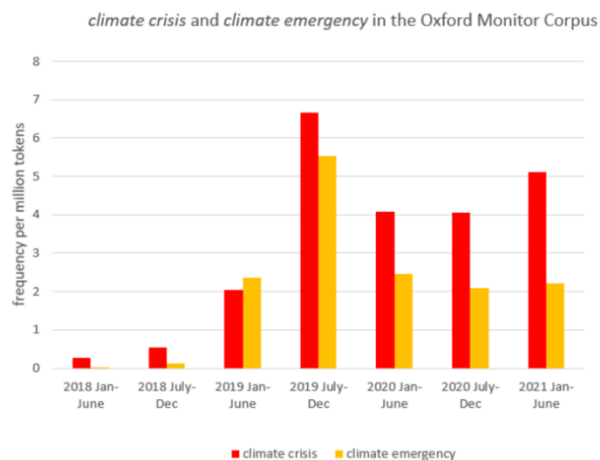


図 1 「気候危機」と「気候非常事態」の使用頻度
出典) OED ウェブサイト

気候変動が常態化し、日常でも意識されるに至った現在、否応なく若者たちは不確実性の時代を生きていくことになる。特にコロナ禍を経て予測困難な時代を生きていくという実感を持っている若者たちの心情はどのように揺れ動いているのであろうか。本稿では、まずは気候変動にもっとも敏感にならざるを得ない科学者たちの不安に着目し、さらに未来世代と「エコ不安症」について検討を加えたい。また、こうした問題に対して教育は何ができるのかを考える手がかりとして「気候変動詩」という、筆者が近年、継続的に取り組んできた試みについて紹介し、ESD でも重視されるようになった SEL（社会情動的学習）の意義について具体的に吟味してみたい。

2. 科学者たちの不安

気候変動に対する危機意識をもっとも鋭敏にもつのは関連のデータに普段から接している科学者たちなのかもしれない。2021 年秋、科学誌 NATURE による読者アンケートの結果が発表された (Nature 2021a)。当然ながらこの専門誌の読者の多くは科学者であり、それなりの知見をもとに回答していることは十分に予想できる。回答者の内訳を年齢別にみると、25 歳から 34 歳までの科学者が最も多く、次いで 65 歳から 74 歳の年齢層となっている (図 2)。

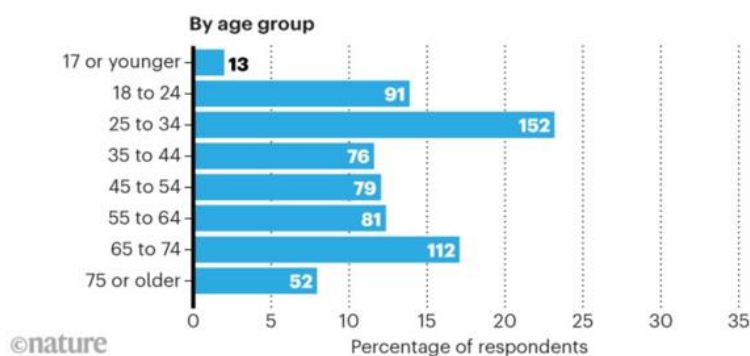


図 2 気候変動に関する調査の回答者内訳 (年齢)

出典) Nature News (22 October 2021)

気候変動という地球規模課題に対する気持ちを尋ねたところ、回答者の 75.8%が気候変動を「とても心配している」と回答している (図 3)。「どちらかという不安」が 17.1%、「不安でない」は 6.7%にとどまった。非常に高い割合で専門家は気候変動を不安に感じていることがうかがえる。

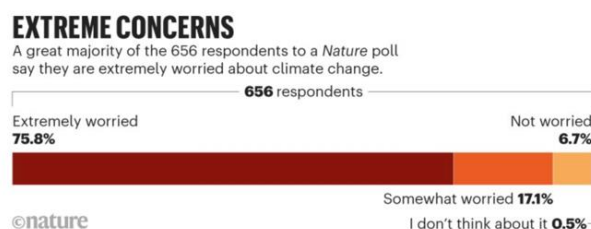


図 3 気候変動への不安を感じているか否か

出典) Nature News (22 October 2021)

2015 年に結ばれたパリ協定以後、不安の度合いは高まったと回答したものは「とても高まった」と「少し高まった」を合わせると 8 割以上になり (図 4)、「心配していない」は 7%以下にとどまった。また、「パリ協定後、心配が一層大きくなった」は 6 割に及んでいる。特に近年、各地で起きようになった自然災害の頻度と重ね合わせても首肯できる割合である。

GROWING FEARS

80% of poll respondents say their level of worry has increased since the last major international climate summit in Paris in 2015.

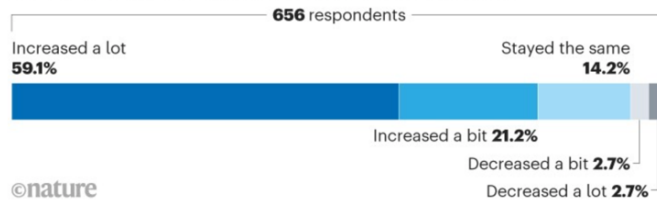


図4 気候変動に対する不安は増えているか

出典) Nature News (22 October 2021)

このアンケートはグラスゴーで 2021 年 10 月末から開催された COP26 の前に取られたが、COP26 に対しては「とても期待している」と「どちらかという期待している」の合計と「期待していない」がほぼ半々であった（図5）。政治的な意思決定の重要性は認識されつつも、その実際の効力についての疑義は少なくないようだ。なお「地球規模の努力は必要とされていないと思う」と回答した人は 4.1%にとどまっている。

HANGING ON TO HOPE

Just under half of respondents are hopeful that the upcoming COP26 meeting will significantly boost global efforts to tackle climate change.

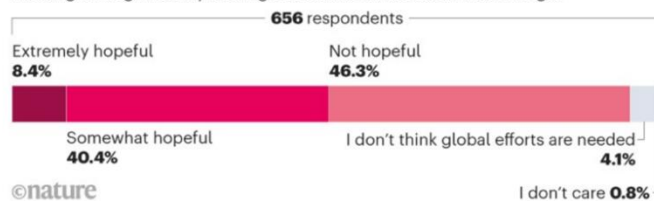


図5 気候変動に対する不安は増えているか

出典) Nature News (22 October 2021)

3. 若者とエコ不安症

同様の質問を筆者が担当する授業（社会学概論）で行ってみた。秋学期に COP26 と時期が重なって開かれたせいか、この授業の履修生の気候変動への関心度はおしなべて高かったと言える。図6は COP26 についてタイムリーな学びをある程度重ねた後に、オンラインでの講義中にとった「投票」結果である（履修生 70 名中 81.4%が回答）。その結果、「とても感じている」と「感じている」を合わせると、前述の不安を抱く科学者の割合を上回り、88%に及んだ。「あまり感じていない」は 5%、「全く感じていない」学生はいなかった。もちろん、授業で取り扱っているという影響は否めないが、「とても感じている」学生が 4 分の 1 ほど存在し、「どちらでもない」が 4 人にとどまったのは予想を超えていた。

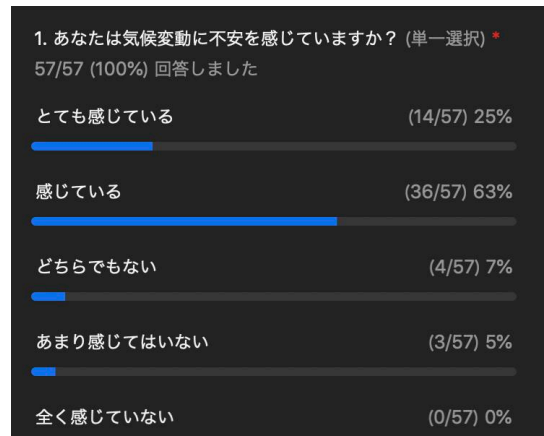


図6 気候変動に対する不安を感じているか
出典) 授業アンケート (2021 年 11 月 24 日)

Nature 誌は若者の不安に焦点を当てた国際調査結果も扱っている(Nature 2021b)。10 カ国の 16 歳から 25 歳までの約 1 万人の若者を対象にした「エコ不安 (eco-anxiety) 症」に関する調査である。その結果、合わせて 59%が気候変動を「とても心配」、「極度に心配」と答えた (図 7)。

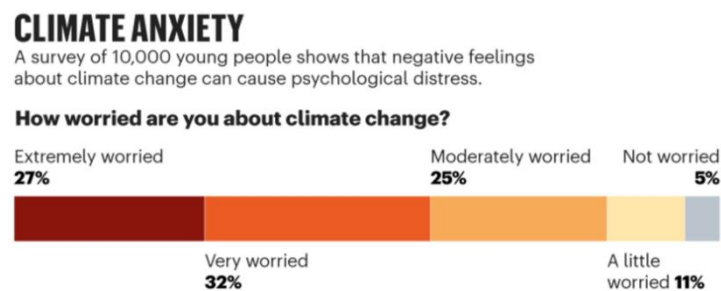


図7 若者は気候変動に対する不安を感じているか
出典) Nature News (22 October 2021)

気候変動に対してどのような感情を持っているのかを尋ねると、「悲しさ」(68%)、「怖さ」(68%)、「心配」(63%)、「怒り」(58%)、「無力感」(57%)が上位を占めている (図 8)。また政府が若者を失望させていると思う若者は 64%であり、多くの未来世代にとって政府の対応は不適切であることが示唆されている。

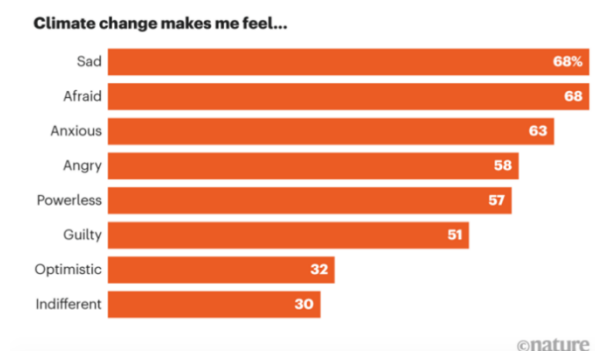


図8 気候変動に対する若者の感情
出典) Nature News (22 October 2021)

こうした若者を代表するかのようになり、環境活動家として世界的に知られるグレタ・トゥーンベリだけでなく、各国で若者世代の活動家が生まれるに至っている。

近年、若者の気候危機への応答の仕方として「バース・ストライカー」が注目されている。カナダのマギル大学の学生、エマ・リム（当時 18 歳）はカナダ政府が気候変動に対して適切な対応をしていないとして、安全な未来を保証しない限り、子どもを作らないキャンペーン「#NoFutureNoChildren」を実施し、開始 1 カ月で若者を中心に 5 千人以上の賛同者を得た（朝日新聞 2019）。

英国ガーディアン紙はさらに「気候危機に対して人類ができる最大の貢献は、子どもを作らないこと——そう考え、実際に子どもを作らない人が増えている」という記事を 2 回にわたって掲載し（Guardian 2020）、さらに「世界中の 10 人に 4 人が気候危機の結果、子どもを持つことを躊躇っている」という表現を見出しに前述の国際調査結果を報じている（Guardian 2021）。こうした子どもを持つことを拒否する若者は「バース・ストライカー」とも呼ばれ、先進国を中心に賛同の輪が広がっている。

また日本においても、大学は待ってくれるけれど、気候変動は待ってくれないという考えのもとに、2020 年夏、入学したばかりの大学を休学し、全国の中高生に気候変動について伝える講演活動を展開する若者が現れるなど、同様の傾向は各地で散見される（朝日新聞 2022）。

II. 地球規模課題と SEL

1. アジア学院における気候変動詩の実践

さて、ここまで示したような状況下で筆者がこの数年間、取り組んできた試みがある。それは「気候変動詩」と名付けた一連の授業実践である。

この試みの始まりは、アジア学院（学校法人アジア学院アジア農村指導者養成専門学校）で担当した授業であった。同学院では、半世紀近くにわたり主にアジアやアフリカの農村から若者を 20～30 人ほど受け入れ、有機農業を中心とした 9 ヶ月間の共同生活を共にすることによって平和と持続可能な未来に向けた変化の創り手を育成してきた。そこでの学習の一環として、有機農場での研修以外に平日の午前中は座学があり、気候変動の講義は 2016 年に新設されてから筆者に一任されてきた。手探り状態で授業を始めた当初、アジアやアフリカ諸国の受講生にヒアリングをしてみると、肌感覚で気候変動を語り出す受講生たちに驚かされた。アジアやアフリカ出身の

受講生の多くは干ばつや土砂崩れ、水害やバッタ襲来による作物被害など、何かしらの気候変動の影響を具体的に語ることができたのである（大柳ほか 2020）。

なかには財産や人命を失うような深刻な問題もある。こうした状況下で近未来に対してもたらされるであろう不利益や損害に対して不安を抱いていることは想像に難しくなく、授業にも相応の工夫が求められた。

そこで従来型の、気候変動に関する知識を伝える知識提供／習得型の授業スタイルではなく、積極的な参加を通して情動も他者のそれと重ね合わせながら思考を深めていくような学習のプロセスづくりを試みた。

参考になったのは、ESD 等でつとに重視されてきた SEL (Social and Emotional Learning) である。一般的には、SEL とは自己認識と他者認識を礎に社会性に関する技能や態度、価値観を身につける学習である。SEL を推進する米国の法人 CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) によれば、SEL では、自己認識 (Self-awareness)、自己管理 (Self-management)、社会的意識 (social-awareness)、関係性構築のスキル (relational skills)、責任ある意思決定 (responsible decision-making) という 5 つの能力の習得が重要となる (CASEL ウェブサイト; Humphrey 2013; 神田 2022)。また、OECD のように SEL を「個々人の成功と社会的機能」に資する重要なスキルとして捉える見解もある (OECD 2021: 20)。

こうした知見の参照のもとに、アジア学院の授業は次の 3 つのフェーズで構成されている。地球規模の温暖化のメカニズムや気候変動への適応と緩和という課題、さらにパリ協定などに関する基礎知識のほか、内外の優良実践の紹介や社会変容につながる自己変容の重要性などを学ぶ第 1 フェーズ（基本的な知識習得型の学び中心）。次に、自国の気候変動の影響に関する現状を分かち合い、温暖化に対する適応策と緩和策を具体的に創案し、その実現可能性についてグループ内で討議し、さらに母国での気候変動アクションのアイデアを共有する第 2 フェーズ（仲間との分かち合いを通じた参加型の学び中心）。そして、気候変動に関する詩作を通じた個人学習とその分かち合いの第 3 フェーズである（情動に価値をおく深まりのある個人学習中心）。主に SEL の社会的な側面は第 2 フェーズに、情動的な側面は第 3 フェーズに位置づけているが、すべてのフェーズにおいて情動の変化を意識しつつ授業は進められた。

このような流れの中で個々の学びを丁寧に寄り添ってみると、希望を抱きづらい気候変動という現実に対しても前向きに対応しようとする態度が醸成されることを実感できるようになった。こうした学習プロセスはまさに不確実性の時代に求められるレジリエンス

つまり「しなやかな強さ」などを涵養するのに有効な学習のあり方である (Humphrey 2013: Chap.3)。実際に、上記の授業では個人的な学習フェーズを経て自作の詩を分かち合うことによって学習者たちはレジリエンスを獲得しており、苦境の中でも希望を紡ごうとする姿勢が伝わってくる詩が多い。

以下に、実際の作品例を 2 つほど、紹介したい。いずれもアジア学院の紀要『*euodoo: Journal of Rural Future Study* 土に生きる未来学』で公表された詩であるが（大柳ほか 2020）、原文の英語のまま掲載する。なお、「作品 1」の翻訳については永田（2020: 27）を参照されたい¹。

(1) 次の記事にもここで取り上げた以外のアジア学院学生による作品の邦訳（神田和可子訳）が紹介されている。
「学び！と ESD」（No.19）<https://www.nichibun-g.co.jp/data/web-magazine/manabito/esd/esd019/>

作品 1 「気候変動詩」

作者：ノー・リタ・サカニ（カメルーン）

Climate Change Poem

Ngoh Rita Nsakani, Cameroon

waste here and there
nowhere to place a foot
materials emitted from the sea
enough to start up a supermarket
life under water struggling like creatures without mothers

mixtures of gases competing with each other in the air
You send out but I receive the most
You create but I am destroyed
our rich biodiversity both on land and sea are nowhere to be found
the conscience of great men and women
lie cold like dead bodies

the young and the old alike
there is no one to guide
behaviours, cultures, and lifestyle all lost to so called modernity
the result are environmental hazards competing against each other
we need a saviour to save us from this neighbour
but it may be better if we first take that measure

作品2 「母なる地球」

作者：ロードソン・S・K・タグボツザ（ガーナ）

Mother Earth

Lordson Setsoafia Kwasi Tagbodza, Ghana

I am Mother Earth
I gave birth to triplets
The soil, the sea, and the atmosphere are my children
I am friendly and the most habitable place for all creation
Each of my children is specially endowed with resources for good living
I am the land, the land of Ghana
I have received my fair share of resources from Mother Earth
I am beautiful and adorable

I am the home of plants
Gold, diamond, and iron are found in my belly
My beauty is found in the green vegetative clothes that hide my nakedness
Trees, shrubs, climbers, twines, herbs, and micro-plants celebrate my generosity
Tropical trees give me protection from the rain and the scorching sun
I enjoy peace from the serene aroma from the flowers and the smell of tropical fruits
Because I am protected
I endeavor to provide rich food for my children
Micro-animals are my cook and the minerals are my recipe
I have abundance of nitrogen, potassium, phosphorus, calcium, magnesium and the likes
To make my food palatable

[Call for attention] Ahhhhh, eeeiii—Help! Help!
I am finished, I am robbed
My treasures are stolen, my happiness is taken away
My beauty is taken away
I have been stripped naked by wicked assailants from foreign lands
My medicinal plants are abused to commit crimes
I have been forced to drink poison
My soldiers are killed
My tropical trees are in exile
My clothes are taken away
And my joy is turned to sorrow

[Cry] Somebody help! Somebody help!
I used to provide tens of thousands of harvests
Now I am rendered barren, harvest now in kilograms
I used to be the home of other smaller organisms
Today I lost all these friends of mine
I am forced to swallow polythene, to eat indigestible food

I am the green plant, a peacemaker between the land and the atmosphere
I arrest the ultra-violet rays of the sun and prevent them from harming the soil
I swallow the dangerous emissions and reduce their effects on the atmosphere
Am I not a peacemaker?

[Call for attention] Why do you hate and harm me?
I spend sleepless nights mediating between the atmosphere and the land
These selfless services were not respected
I am destroyed with impunity
Those who hate me in the east are now seeking my return in the west
They are now my enemies, visited by heat waves
Typhoons and landslides are knocking at their doors
Flood and weather uncertainty have become their neighbors
They become their annual visitors

[Deep call] Who is listening? Who is watching?
Tell someone to bring back my treasures
Bring back my dignity
Replant the trees you have cut down
Bring back my vegetation and you will have peace
Replace the trees on the beaches
The canopy over my rivers
Cover my nakedness and remove my shame
Do not poison me, do not force me to eat what makes me vulnerable

[Scream for help] Nai... Nai... No... No...
Where are you?
Come and help me
I am helpless, put in a word for me
The rocks in my belly are removed
My chair is removed beneath me
My children, run, take refuge
Hide your face
A disaster typhoon is coming
An earthquake is near
A flood is knocking at your door
The land and mudslide is not far from you
Take care of me
And I will take care of you

作品 1 も作品 2 も人間の業によって絶望の淵に立たされている地球を表現している。その叫びはあまりに悲痛であり、いかに作者たちの母国において気候変動の深刻な被害を日常で受けているかが伝わってくるような作品である。双方ともに人間の自覚と自省を迫る強いメッセージ性を内包しており、授業でも扱った行動的変容（transformative action）を促している。

2. 大学における試み

ここまで、途上国と称される貧困地域出身の若者による詩を紹介した。これらの詩は、豊かな国々からの煽りを受ける、いわゆる「気候格差」や「気候アパルトヘイト」とまで指摘される問題に直面する脆弱な地域からの「叫び」でもある。

では、途上国の文脈とは異なる日本の若者の場合、気候変動詩はどのような効果をもたらすのであろう。やや長くなるが、ここで筆者が担当した隔年開講の授業「社会学概論1」及び「社会学概論2」で共有された詩を紹介したい。それぞれに隔年開講である両授業は2020年9月末から翌々年の1月にかけて実施され、履修生は前者が48人であり、後者が70人である。毎年、COP（国連気候変動枠組条約締約国会議）の開催時期（通例11月）と重なるため、COP開催前までは基礎的な知識を蓄えてもらい、COPの終わる12月には詩作の簡単なトレーニングを経て年末年始に詩を完成させるという一連の流れで臨んでいる。

「社会学概論2」は図6の回答をした学生たちのクラスであり、その結果からも推察できるとおり、学生たちの詩は予測困難な将来への不安を吐露するものからカタルシスを伝えるような作品までさまざまである。気候変動が一因と言われる豪州の森林火災で犠牲になった動物たちの声を代弁した詩、プラスチックなどの利便性を棄却できない文明批判の詩、牛肉を食するような贅沢な現代人のライフスタイルに問い直しを迫る詩、豊かさを享受する先進国の影響で温暖化に喘ぐ途上国の人々の気持ちを表した詩、例年より早い開花などの季節外れへの気づきを表現した詩、未来の子ども達からのメッセージを詩にした作品等々である。

紙幅をとるが、コロナ禍の只中だった2020年暮れと翌年暮れに作られたいくつかの詩を紹介したい。全ての作品は作者の了解のもとに掲載し、本報告書で掲げることへの理解を得たのちに「詩をイメージしたイラスト」を送ってきた学生もいるので、その絵も掲載する。なお、記載の学年は詩作当時のものである。

作品3 「希望か絶望か」

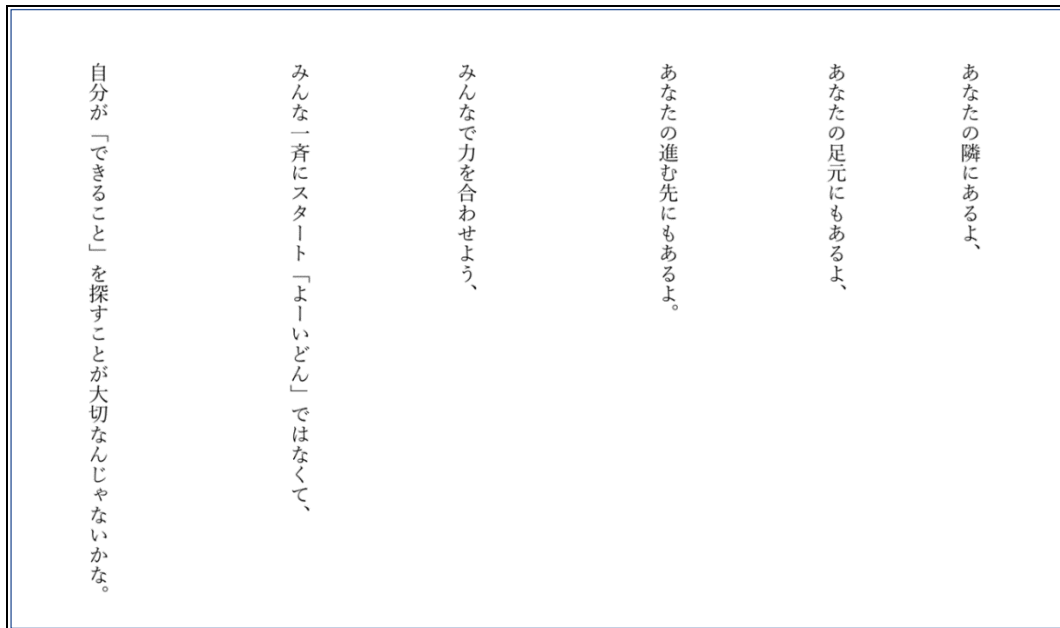
作者：水島依恋（大学4年生）

地球は減じる
経済を優先し、利己的な人間のせいで
こんなこと言っただけいけない
いのちより経済が大切だと
大人はいう
子どもたちの未来は輝かしい
いくら学歴があっても、お金があっても自然の前では無力だ
地位や名誉は役には立たないことを
私は知っている
もう地球は限界だ
気温上昇、干ばつ、豪雨、豪雪
自然の偉大さを思い知る
この地球は破滅の道を進むことは避けられない
人々が変わらなければ
自然の前では平等だ
人々の変容によって
地球は存続可能となる

この詩は、講義の後半で扱った ESD のセオリーである「自己変容と社会変容のための学び」を意識した作品であると思われる。この詩は左から読んでも右から読んでもよいように工夫を凝らして作られている。詩に付された「解説」の作者による言葉を借りるなら、「地球の未来はこの詩同様、ひと次第」なのだろう。

作品 4 「探すこと」

作者：中村千佳（大学 2 年生）



授業ではプラネタリー・バウンダリーを始め、絶望的とも言えるデータについても学ぶ。科学者たちの悲痛な訴えや政治家たちの偽善的とも言えるパフォーマンスに触れるにつけ、「手遅れ感」を抱いてしまう学生もいるであろう。しかし、多くの学生の詩には悲痛感は感じられない。むしろ軽快さをもって希望へと読者を誘ってくれる。言うまでもなく、授業で扱った自己変容は自身の内にとどまらず、こうした日常感覚を通して伝播していくのであろう。

作品5 「わたしが壊れる前に」

作者：古田杏奈（大学2年生）

今日もわたしは燃えている
緑さざめく葉は赤く染まり
青く澄んだ空は赤黒く変わっていく

今日もわたしは溶けている
広大な白い地は青く変わり
白銀の世界と呼ばれた場所はもうそこにはない

わたしは来る日も来る日も訴えた
怒りで大地を焼き払い
悲しみの涙を降らせた

今日もわたしは警鐘を鳴らす
火となり水となり風となり
わたしから多くのものを奪ったあなたに対して

今日もわたしは考える
どうすればあなたは気づいてくれるのか
もっと目を向けてくれるのか

わたしは時々わからなくなる
終わりはあるのか
いつまで続くのか
自分が誰のものであるのかさえも

しかし、わたしは知っている
あなたの声には人、国、世界を動かす力があることを
わたしたちは変われるということを

さあ
わたしが壊れてしまう前に
あなたの力強い声を聞かせて

「わたし（地球）」から「あなた（人類）」へのメッセージが綴られている。授業で扱ったクライメート・アクションを意識しているものの、筆者によれば「具体的に私たちは今後どのようなアクションを取るべきなのかを書かずに、『声を聞かせて』と強制力を持たせないかつアバウトに書くことで読んだ人に自分取るべき行動を考えてほしいと思った。」という。

作品6 「歩く」

作者：佐々木綺音（大学2年生）

今日も歩く　歩く　歩く
みんなの足跡が地球を覆う

地球は大粒の涙をいっぱいこぼして
島を覆ってゆく

狩場をなくしたシロクマは
えさを探して歩く　歩く　歩く

涙も枯れたひび割れた大地を
緑を求めて歩く　歩く　歩く

みんな歩く　歩く　歩く

私は立ち止まり　ふりかえる
そしてまた歩く　歩く　歩く

この作品については提出時に添えられた解説そのものを引くことにしたい。

生物にはそれぞれの生態的地位(ニッチ)があり、多種多様な生物と共存し合っている。しかし人間は、進化や止め処ない開発によって地球のほとんど全てを生息地域として、その一つ一つにいる生物の生息を脅かしている。直接的にも、間接的にも、人間は地球全域に手をかけ、踏み荒らしているのである。それがわかっていながらも未だ歩みは止まらない。

そのような人間活動を起因として、地球温暖化・気候変動、生物危機という形で、その被害が顕著に現れている。永久凍土や氷河は凄まじい勢いで溶け始めており、溶けた氷は島を覆っていく。溶けた氷で狩場を失い、やせ細ったシロクマは、えさであるアザラシを探して歩き続ける。また、干ばつでひび割れた大地からは、生气は感じられない。豊かさを求めて、気候危機から逃れるように、人間も移動を強いられる。

みんなの歩みは止まらない。開発は続き、その被害も進む一方。私もその社会の一員。だが、私はこうした人間を中心とした社会に疑問を抱き、立ち止まる。自分ができることは何か、どう行動していくか、自分の頭と心で考えて、そこに向かってまた歩を進める。

人間の開発の歩みによって、踏み荒らされる地球。住む場所を奪われ、必死に歩まなければならない動物や人間。疑問を感じて立ち止まるが、また希望を信じて歩み始める自分。どんな困難があっても生きていかなければならない命の宿命。これらをすべて「歩く」という言葉に詰め込んだ。

作品7 「記憶を繋ぐ」

作者：村田幸子（大学3年生）

「記憶を繋ぐ」
村田 幸子

幼い頃に遊んだ川は消えた
気付かぬうちに違う場所になった
同じ場所に立っても、見えない、聞こえない、触れない
笑顔で溢れていたあの時は、もう戻ってこない

家族と祖父と祖母との思い出
もう感じることもできないその情景を
私はいつまで覚えていられるだろう
変わり果てた自然は、何も語ってくれない
ただ閑散と“作られた世界”で静かな時が流れているだけだ

今までは太陽に照らされてキラキラ光る水面、
たくさんの魚たち、たくさんの植物、
たくさんの人の笑顔があふれていた
しかし、そこにはもうその姿はない

私の記憶はいつまで鮮明だろうか
私の記憶が失われた時、
そこにあった自然は二度目の死を迎えるだろう

「誰の記憶にもない、永遠の消失」

これが自然の在り方なのだろうか
時代を経ても残り続けるのが自然ではないのか
私たちの都合でその自然を消していいのか
変えていいのか、壊してしまってもいいのか

自然を何度も死なせてはいけない
そこに聳え立つ自然を残していかなければならない
私たちが包み、見守ってくれていた自然を
人間がコントロールしてはいけない
ありのままの自然の姿を忘れてはいけない、
残し続けることに意味がある

だからこそ、自分の思い出を振り返ってほしい
その中に自然が含まれているはずだ
私たち（人間）は自然と一緒に成長し、生きているのだから

作者は、「変わりゆく自然をそのままにしてはならない」と「見過ごしてはならない」という2点を重点的に伝えるように意識したそう。詩作を通して特に伝えたかったことは、人間は2度にわたり、つまり破壊した時と忘却した時に自然を「死なせている」という点だという。

作品8 「持っている五感を研ぎ澄ませ！」

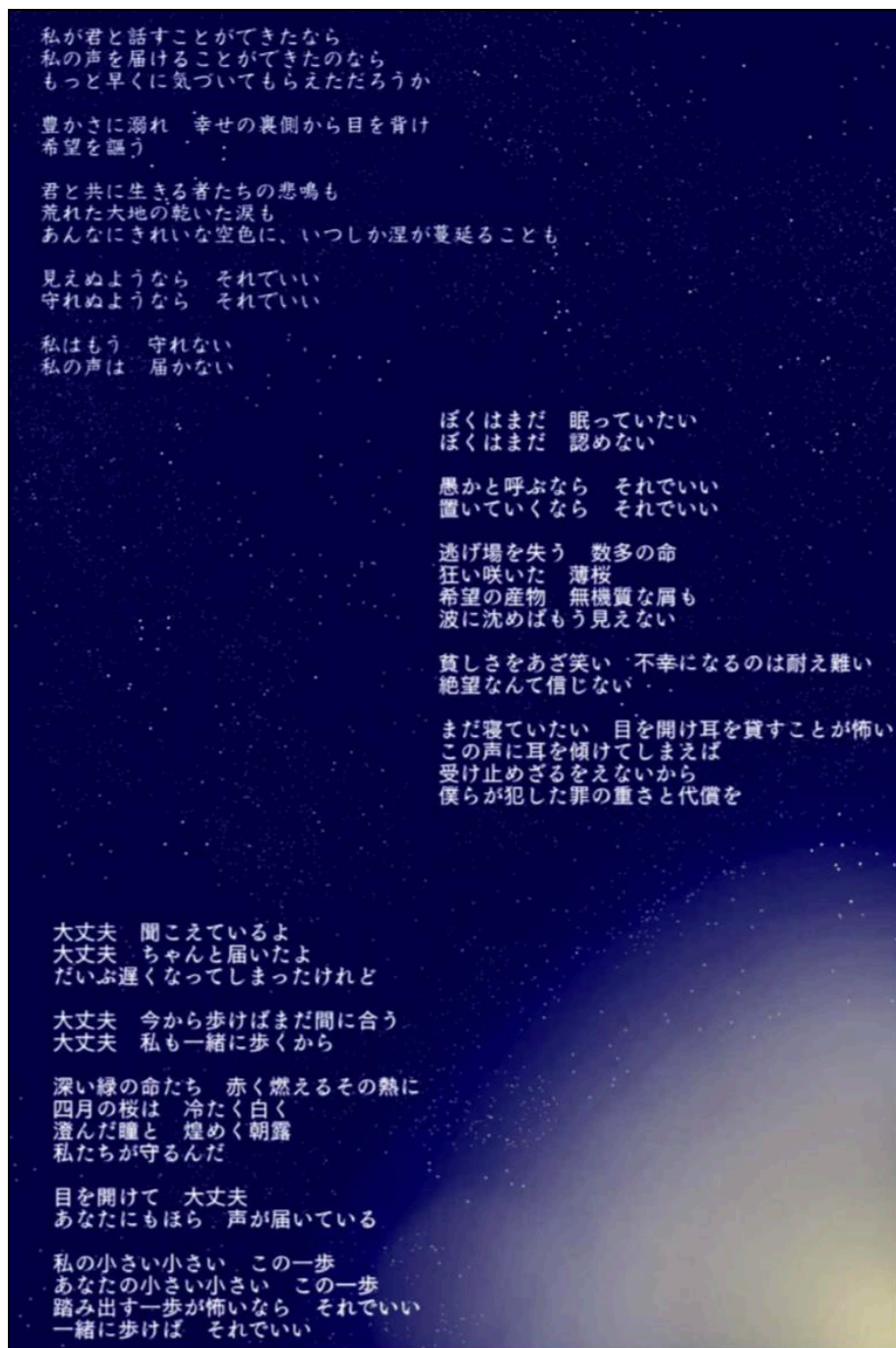
作者：RIさん（大学4年生）

目を見開き	よく考えてみる	青く澄んだ空
風を感じ	悴んだ手	裸足で駆けた砂浜
その匂いをかぐ	白い息	生き物の息吹
	霜柱をみつけた喜びだって	四季を感じる日々
大地に融れ		
そこからの波動音が聞こえたならば	大人になったからじゃない	かろうじて残っている
私たちはすべきことがわかるだろう	知らぬ間に目の前から消えていた	それらを完全に失いたくないのならば
		未来へと継承したいのならば
地球が涙する声	なぜ	持っている五感を研ぎ澄ませ！
うねりを伴う異様な風	何故こうなってしまったのか	
大地が怒り嘆く姿		やるべきことは明確だ
地球からの問いが聞こえているのに	理由(わけ)を知っているのは	できる できる を繰り返すと
悲痛な姿が見えているのに	私たち	できた に近づくことを知っているのも
知らないふりはできないはずだ	どうすればよいのかを知っているのも	私たち
	私たち	
かつて訪れたスイスの名所		そして
ユングフラウヨッホ	知らないふりから	気がついてしまった今が
夏でも雪に覆われていた	「知っている」への行動は	最後のチャンスだということを
銀世界の山頂が	地球からの問いに対する応えの一步だ	知っているのも
かつての姿ではないことを		
TVで見たときの衝撃		生かされている
		あなたとわたしだ

ストレートで力強い言葉が綴られた作品である。作者は「五感を研ぎ澄ませ！」と命令形で訴えかける。世代を超えて効率性重視の価値観や直線的思考を醸成してきた近代教育が気候変動に加担したとするならば、今、教育で問い直されなくてはならないのは、作者の言うように五感の「復権」なのかもしれない。あまりに「やるべきことは明確」なのである。

作品9 「呼び声」

作者：川里美楓（大学3年生）



厳しい現実が不可避であることを鋭敏な感性で受けとめている未来世代は気候危機という理不尽さをどう処理しているのであろう。不確実性の時代を生きていく若者には安易な楽観主義は決して通用しない。ただ、14回にわたる授業を通して学生たちの気持ちや心の持ち様はおおかた U 字カーブを描くといっていよい。この作品からも、深淵な問いの縁から希望への一歩が着実に踏み出されていることが伝わってくる。

作品 10 「私たちの四季」

作者：塩谷有紀（大学3年生）

毎年のように唱えられる「例年より早い開花」
いつのまにかほとんど葉桜になっている
柔らかな日差しに暖かな風
「春」ってこんな感じだ

コンクリートに水玉模様が描かれ、傘を開く
表面に落ちた感触が静かに消えた
雪だ
春だというのに

春の雪

毎年のように唱えられる「例年より暑い気温」
あまりの暑さか、虫もあまり見当たらない
痛い日差しに生ぬるい風
「夏」ってこんな感じだ

何かに叩かれたような音が屋根から伝わる
窓から外を覗いた
電だ
夏だというのに

夏の電

毎年のように唱えられる「例年より遅い紅葉」
少し蒸し暑い長袖を着て歩く
穏やかな日差しに涼しい風
「秋」ってこんな感じだ

蝉が羽音を世話しなく響かせ、朝顔が咲いている
緑が目刺さる
青葉だ
秋だというのに

秋の青葉

毎年のように唱えられる「例年より早い花」
多くの植物が、間違えて芽を出し、蕾を開く
眩しい日差しに冷たい風
「冬」ってこんな感じだ

手袋もマフラーもまだいない
小道に見かけるタンポポやオオイヌノフグリ
花だ
冬だというのに

冬の花

「春」って
「夏」って
「秋」って
「冬」って
「こんな感じ」だっただろうか

春の花を
夏の青葉を
秋の氷を
冬の雪を
私たちは知っている

知っているのに
おかしいと感じているのに
「こんな感じ」でいいのだろうか

今から変えていけるかもしれない
今なら取り戻せるかもしれない

今までの、私たちの四季を

地球規模課題と聞くと、ついつい日常を超えた問題を考えてしまうが、学生の詩には日常の気づきや普段の暮らしの中の眼差しが少なくなく、四季の変化を詠んだいくつかの作品と筆者は出

会ってきた。作者は地面ではなくコンクリートという言葉にこだわり、「毎年少しずつ変化する気候と、四季のイメージの矛盾の中で、見て見ぬふりをしたり、何もせずに過ごす私たちへの問いかけを意識した」という。なおこの作者が本報告書に掲載する許可を得た際のやり取りを通して送ってきた「詩をイメージしたイラスト」をここに掲げる⁽²⁾。



* * *

以上、8人の学生の詩を紹介した。図6では88%の学生が気候変動に対して不安を感じているという傾向を示した。こうした現状にも関わらず未来世代は決して希望を失ってはいないことをこれらの詩は伝えているのではないだろうか。それは、いわゆる空元気では決してない。確かになぜこんな時代に生み落とされたのかという感覚を持っている学生は少なくないのかもしれないが、同世代どうしの交流を通して希望は紡がれているのである。

むすびにかえて

イエール大学の調査によれば米国人の40%以上が気候変動に対して「嫌悪感」や「無力感」を感じており、「エコ不安症」と呼ばれている「病状」が現代社会の中で顕在化している。地球規模の課題を前に自分では制御できない現象への対応の仕方が分からないからであろうか、または明確なガイドラインがないためであろうか、多くのセラピストがこの不安症を病気として扱っているという。さらにセラピスト自身もこの新たな問題に対して十分な備えをもって対応しているわけではないという問題性も指摘されている（朝日新聞 2021）。

(2) 作者は、イラストの背景は四季の色をイメージし、本当は綺麗につながっているはずの春夏秋冬が歪んでごちゃごちゃになっている現状を表現したという。人工物を象徴するビル街（私たち人間）と抽象的に描いた花や水、動物（自然）が反対側でつながっている様子を描き、私たちの暮らしと自然は大きく影響し合っていることを表現している。

今後は、若者と日常で接する教師にとっても気候変動は間接的、直接的に新しい問題をもたらすであろう。これに対する教員養成の対応や備えの不在は世界的な課題である。ユネスコによれば、100 カ国を対象にした教師へのアンケートの結果、95%近くが気候変動を教えることの重要性を認めている一方で、その教授に自信があるのは40%に満たないなど、学校教育や教員養成をめぐる様々な問題が指摘されている（UNESCO 2021a; UNESCO 2021b; 本報告書資料「ESD と気候変動 その10」）。

たしかにこうした事態への対応として教員養成は喫緊の課題である⁽³⁾。教育とは本質的に未来に向けた希望の営みであるとすれば（Halpin 2003）、気候危機は教育（学）のレゾナードールへの問い掛けでもある。ここで留意しておきたいのは、教員養成において気候変動への適応方法や緩和方法などのスキルを習得するだけでは決して十分でないということである。まさに学生たちが詩という表現活動を通して不安を吐露したり、カタルシスを解消したり、勇気を表現したりしたようなソーシャルで情動的な学びは、教師を含めた大人にこそ必要とされていると言えよう。

引用・参考文献

朝日新聞（2019）「子どもを産みません 18 歳、宣言は自然を守るため」デジタル版（2019 年 10 月 29 日）

朝日新聞（2021）「気候変動への無力感 どう向き合う：心に影響 米国で広がる『エコ不安 症』」（2021 年 6 月 10 日夕刊「気候危機 海外の記事から」）

朝日新聞（2022）「『意識高い系』の憂鬱（2022 年 1 月 30 日朝刊「オピオニオン」）

大柳由紀子・神田和可子・永田佳之（2020）「アジア学院における気候変動教育—価値観・行動・ライフスタイルの変容に向けた試み—」『euodoo: Journal of Rural Future Study—土に生きる未来学（アジア学院紀要）Vol.4』アジア学院, pp. 12-29

環境省（2021）『令和 2 年版環境白書・循環型社会白書・生物多様性白書』

神田和可子「社会情動的学習（SEL）」（日本国際理解教育学会編著（2022）『現代国際理解教育事典 [改訂版]』明石書店, p.199）

永田佳之（2018）『気候変動と教育に関する学際的研究：適応と緩和のための ESD 教材開発と教員養成』（平成 27～29 年度科学研究費助成事業挑戦的萌芽研究成果報告書 研究課題番号 15K13239）

永田佳之編著（2019）『気候変動の時代を生きる：持続可能な未来へ導く教育フロンティア』山川出版社

永田佳之（2020）「気候変動教育の現在：国際的な動向および国内外の理論と実践」『開発教育』（特集「気候危機と私たち」）, 20-29 頁

永田佳之研究室「気候変動教育：学びのエッセンス」（<https://climate-empowerment.com>）
[気候変動教育に取り組む教師らのための学習素材サイト]

(3) 政府に対して教員養成課程に気候変動教育の盛り込むように訴える英国内の若者の請願に応える形で提示された次の草稿は参考になる（Department of Education 2021）。「若者の請願」については翻訳も含めた次のプラットフォームを参照されたい（「英国の若者による政府への要請」<https://climate-empowerment.com/globaltrend/>若者による政府への要請文）。

- CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) ウェブサイト
(<https://casel.org/>) (2022 年 1 月 30 日参照)
- Department of Education (2021) *Sustainability & Climate Change: A Draft Strategy for the Education & Children's Services Systems*
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1031454/SCC_DRAFT_Strategy.pdf (2022 年 2 月 2 日参照)
- Guardian (2020) 'Why a generation is choosing to be child-free'. (July 25, 2021).
- Guardian (2021) 'Four in 10 young people fear having children due to climate crisis'.
(September 14, 2021)
- Halpin, David (2003) *Hope and Education*. Routledge Falmer.
- Humphrey, Neil (2013) *Social and Emotional Learning: A Critical Appraisal*. Sage Publications.
- Nature (2021a) 'Climate change: Nature readers say' (News October 22, 2021)
<https://www.nature.com/articles/d41586-021-02862-3> (2022 年 1 月 22 日参照)
- Nature (2021b) 'Young people's climate anxiety revealed in landmark survey' (News October 22, 2021) <https://www.nature.com/articles/d41586-021-02582-8> (2022 年 1 月 24 日参照)
- OECD (2021) *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. (<https://doi.org/10.1787/92a11084-en>)
- Oxford English Dictionary (OED) 'The language of climate change and environmental sustainability: the OED October 2021 update' OED ウェブサイト
<https://public.oed.com/blog/the-oed-october-2021-update/> (2022 年 1 月 22 日参照)
- UNESCO (2016) *Getting Climate-Ready: A Guide for Schools on Climate Change*.
- UNESCO (2021a) Getting Every School Climate-ready: How Countries Are Integrating Climate Change Issues in Education
- UNESCO (2021b) *Learn for our planet: a global review of how environmental issues are integrated in education*

砂漠の奇跡、SEKEM

－ ホリスティックで持続可能なコミュニティと教育活動の範例 －

吉田 敦彦

はじめに——砂漠のなかの持続可能なコミュニティ

エジプトのカイロ空港から車で1時間以上、砂漠の中を突っ切る道を走る。こんな砂漠の只中に本当に目指す場所があるのか、不安になってくる。ついに遠くの方に、オアシスの様に緑が浮かぶ広大な農園の一面が見えてくる。明日から参加する世界フォーラムの宿舎は、この農園の深い木立に包まれたゲストハウスだった。

社会イニシアティブ・フォーラム (the Social Initiative Forum 以下 SIF⁽¹⁾) の世界会議が、COVID-19 パンデミックの直前の 2019 年 12 月 12～15 日、エジプトの「SEKEM」が設立した大学キャンパスで開催された。ホストとなった「SEKEM」は、「ホリスティックで持続可能な開発という理念 (The Idea of Holistic Sustainable Development)」のもと、多角経営にも成功した農場コミュニティのモデル事例だと耳にしていた。主催する SIF の前回フォーラムの日本開催 (2018 年) をリードした小貫大輔氏 (東海大学) と共に、ユネスコとシュタイナー教育の連携強化について提案をする企図もあって参加した。

この報告では、この SEKEM について、本共同研究の主題である気候変動アクションをはじめとする持続可能な社会づくりの観点から紹介したい。1) その概要と包括的なヴィジョン、主な活動事例を見たうえで、とくに 2) 人間開発・教育面での基本方針と SEKEM 設置の小中学校や大学での教育活動について詳述し、最後に、その社会的汎用性に言及する。ソースとしては、SEKEM 現地での SIF 世界会議で得た情報(資料①)、および SEKEM の現代表 Helmy Abouleish 氏を含む SIF 主要メンバーとのヴィジョンミーティングで得た資料 (資料②) に基づき、HP 記載記事も参照して報告したい。

I. SEKEM の概要——沿革とヴィジョン、近年の活動

1. 沿革と創設者

SEKEM は、1977 年、カイロの北東 60km にあるエジプトの砂漠 (70 ヘクタール) に、イブラヒム・アブーレイシュ博士 (Dr. Ibrahim Abouleish) によって創設された。19 年間のオーストラリア滞在を経て 1975 年にエジプトに帰国した彼は、母国の生活の窮状に心を痛めた。同時に、この砂漠に水を引き、木やハーブや花を植え、やがて樹々が日陰を作り、土地が緑に変わり、香りのよい花が咲き、鳥や蝶が舞い、そこに人々も吸い寄せられるように集って、活発な農業が再生するヴィジョンをみた。実際に、敷かれた道路の並木に、12 万本のセンダン、ユーカリ、ペルシヤライラックの苗木を植えた。仕事を与えられた地元の人々に助けられ、エジプトの水牛も飼育して乳製品や農産物を販売していった。

バイオダイナミック農法 (R.シュタイナーの社会運動ではじまった有機農業) を用いた農産物や薬草、ハーブティーの生産は成功し、ヨーロッパ各地で販売する会社ができる。1990 年には、

(1) SIF (WSIF) については、本稿の最終節 4 で紹介する。参考文献資料⑤を参照。



写真1 今は大樹に育った SEKEM の並木道



写真2 広大な SEKEM コミュニティの農場

エジプト有機農業センターも設立。綿花生産の際に多用されていた農薬空中散布に対抗して開発したオーガニックコットンの生産方法は、エジプト農業省も実証調査で認めるところとなり、合成農薬使用の 90%以上削減、かつ原綿の平均収量約 30%増に貢献した。

後述するように、教育文化活動も 1980 年代後半から並行して開始し、農場で働く人の子どもたちの学校、ケアの必要な子どもの教育のための学校、職業教育プログラムなどを展開し、2012 年には、「持続可能な開発のためのヘリオポリス大学」も創設する。

様々な農産物の協同組合や NGO を設立して社会貢献活動も展開し、2003 年にイブラヒム・アブーレイシュ博士は、市民の社会活動に贈られる（「もうひとつの alternative ノーベル賞」とも言われる）ライトライブリフッド賞を受賞した。シュワップ財団（Schwab Foundation）の社会起業家賞も受賞し（2004 年）、今日、SEKEM は世界をリードするソーシャルビジネスと見なされている。

1937 年生まれこの創設者は、2017 年に逝去した。彼を追悼し紹介する印象深い文章が SEKEM の活動レポートに掲載されているので、訳出しておこう。

「SEKEM の創設者である Ibrahim Abouleish は、西欧とオリエントを結びつける魂をもつ強力なヴィジョンに導かれたリーダーでした。彼が体現している共感的な人との関わり、啓発されたインスピレーション、合理的な知の探求、情熱をもって実際に事を実現する資質は、「砂漠の軌跡」と呼ばれる SEKEM を創りあげました。家族や他の多くの SEKEM の開拓者の力に助けられて彼は、過酷な環境の真っ只中に SEKEM イニシアティブを構築したのです。古代エジプトの文化に深く根ざし、イスラムの核となる原則に根ざした彼のヴィジョンを描く力は、ヨーロ



写真3 緑豊かな SEKEM ヘリオポリス大学。SIF 世界フォーラムの会場入り口



写真4 SEKEM の創設者（左）を紹介する代表（右）。SIF 世界フォーラムにて

ツパの哲学にもインスパイアされ、持続可能な開発のために、エコロジカルで、経済的、文化的、社会的な生活という4つの次元を統合した幸福社会の創造へと向かいました。これは進行中の、終わりのない旅であり、このヴィジョンの全体に到達するには、今のSEKEMコミュニティは未だ道遠しです。イブラヒム自身が、そのヴィジョンの実現には200年以上かかるだろうと言っていました。」(②)

筆者の参加したSIF世界フォーラムにおいて、「現在、ESDやSDGsが声高に謳われるが、SEKEMは、そのようなことが言われる以前の1980年代から、まさに持続可能な開発のための活動を行ってきた」と語られていたが、その通りだろう。では、具現化されたそのヴィジョンを次に見ていきたい。

2. 包括的なヴィジョンと主な活動成果

SEKEMの現在のヴィジョンは、いかなるものか。ここでは、SEKEMの2019年度レポート(2020年6月、巻末一覧②)より、包括的で長期的な全体ヴィジョンと、主に気候変動などに関する持続可能な開発のための活動の現状を見ておきたい。

(1) SEKEMの包括ヴィジョン——ホリスティックな開発アプローチ

SEKEMの包括的なヴィジョンが掲載された上記レポートが、現在SEKEMの代表をつとめるHelmy Abouleishより、オンラインで数回にわたって開催され筆者も参加したSIFヴィジョンミーティング(2020年4~6月)で提供された。よく洗練されたものであるので、まず、それに基づいてSEKEMがめざしている長期ヴィジョンを確認しよう。

まず前文の「SEKEMについて」の冒頭部分は、このように始まる。

「SEKEMイニシアティブは、持続可能な人間開発 sustainable human development のヴィジョンを実現するために設立された。そのミッションは、ホリスティックなコンセプト holistic concept に基づく人間と社会と自然環境の開発である。とりわけSEKEMは、人間生活のあらゆる部分で持続的な開発を促すインパルスとなり、全世界の開発のあり方のモデルとなり、そのために貢献することを切望している。」(②)

SEKEMは、2018年に、「2057年に向けたヴィジョン (the SEKEM Vision 2057)」を策定した。以下、「SEKEM's Holistic Development Approach」という見出しで紹介されているそのヴィジョンを見ていこう。

まず、それは「サステナビリティの花 (the SEKEM Sustainability Flower)」と呼ばれる次

のイメージ図で示される。ここには、前節の最後にみた「4つの次元」が織り込まれている。すなわち、真ん中の花びらに、A) 文化生活 (cultural)、B) 経済生活 (Economical)、C) 社会生活 (Social) が、その周囲の花弁に D) エコロジカル (Ecological) な生活が配置されている。なお、文化の次元には、人間開発の次元が含まれている。

(2) SVGs : SEKEM's Vision Goals

そして、4つの次元の各々について、次のような目標が設定されている。それは、SDGs との対応関係も意識して「SEKEM's Vision Goals」SVGs と呼ばれる 18 項目から成る。

■文化・人間開発の次元

SVG 1: ホリスティック教育 Holistic Education (Focus Topic 2019)

SVG 2: 統合大学のモデル形成 Integral University Model

SVG 3: ホリスティックな研究 Holistic Research

SVG 4: 統合医療 Integrative Medicine (Focus Topic 2020)

SVG 5: 新しい文化創造 New Culture

■エコロジーの次元

SVG 6: 100%有機農業 Organic 100% (Focus Topic 2018)

SVG 7: 水を自給できる経営 Self-sufficient Water Management

SVG 8: 100%再生エネルギー 100% Renewable Energies

SVG 9: 安定した生物多様性 Stabilized Biodiversity

SVG 10: 気候変動の緩和 Climate Mitigation

SVG 11: 廃棄物ゼロ Zero Waste (Focus Topic 2018)

■経済・価値創造の次元

SVG 12: 循環経済 Circular Economy

SVG 13: 友愛の経済 Economy of Love (Focus Topic 2019)

SVG 14: 倫理的な銀行 Ethical Banking (Focus Topic 2020)

SVG 15: バイオダイナミック産物の提供 Offer of Biodynamic Products

SVG 16: 透明性のある流通販売 Transparent Trading

■社会的生活の次元

SVG 17: 社会のトランスフォーメーション Social Transformation

SVG 18: 未来志向ガバナンス Future-oriented Governance

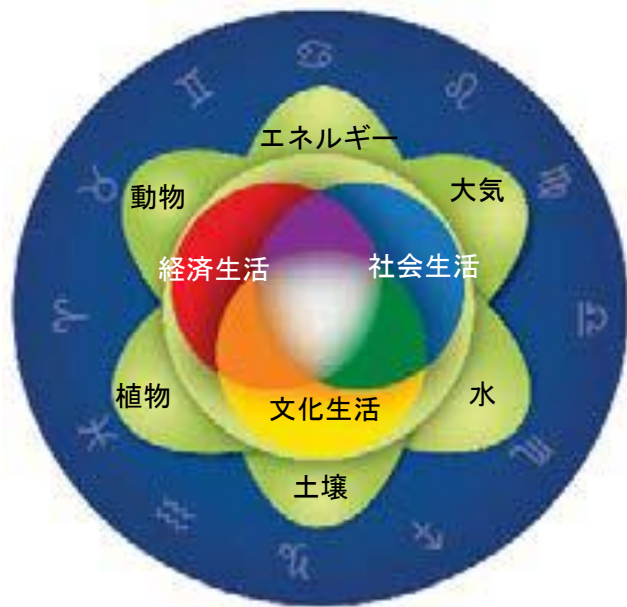


図1 The SEKEM Sustainability Flower
(サステナビリティの花) 資料②p. 31

以上の 18 目標の各々について、このレポートでは主な活動と指標となる数値が多岐にわたり記されている。この SVGs は始まったばかりであり、いまだ数値的には顕著な成果を読み取れるわけではないが、これを具体化するプロジェクトが各ゴール毎に走り、その検証体制も作られはじめている。また、毎年度 2 つずつの重点目標（上記の右に括弧書き）が設定されており、2019 年度レポートが対象としているのは、「SVG 1 ホリスティック教育」と、「SVG13 友愛の経済」である。そこで、教育関連については後節で詳しく検討することにして、次項では、「友愛の経済」と、本共同研究のフォーカスである気候変動に関連するエコロジー生活の分野からいくつかの活動と成果を紹介したい。

（３）いくつかの活動と成果

■「友愛の経済」について

「友愛の経済」の活動は、SEKEM のイニシアティブで 1990 年に設立した「エジプト・バイオダイナミック農業協会（the Egyptian Biodynamic Association）」（以下、EBDA）で推進されてきた。とくに 2019 年度はその当初から、「新価値に基づく基準フレーム」をつくる活動に着手した。先ず現状のオーガニック製品やフェアトレードの認証基準で欠けている指標をチェックした。オーガニック基準の方はエコロジカルな観点、フェアトレードの観点は社会的な観点を主にしているが、SEKEM は更に、経済、エコロジー、社会、文化の 4 つの次元を包括したホリスティックな基準を探求した。それが、他のコミュニティや企業も使えるような可視性のある基準となるように努めた。そのことによって消費者は、製品の背景にある生産され流通して自分の手元に届くまでの全ストーリーを知ることができるようになり、より包括的な観点から適切な商品を買求めることができる。その影響は、環境保全や生産者コミュニティに貢献するばかりでなく、購買者自身の文化的な生活や人間意識の向上にも資することになる。その「〈友愛の経済〉基準 the Economy of Love standard」は「impacTrace」という呼称で、いま出来つつある。

■気候変動の緩和に関連する活動

SEKEM は、併設のヘリオポリス大学（：後述）内に「カーボン・フットプリント・センター」を設置して、気候変動の緩和へ向けて、総合的に CO2 削減に向けた調査研究を行い、そのデータを提供している。エジプトの最初のゴールド認証プロジェクトである「SEKEM Tree Project」は、2020 年までに 10 万本の木を植えるプロジェクトを行っており、すでに 2000 トンのカーボンを削減したと認定されている。「砂漠の緑化 Greening the Desert プロジェクト」は、SEKEM 創設以来のプロジェクトであるわけだが、2019 年度には新たにクラウドファンディングによって 40 万ユーロの基金が集まり、63 ヘクタールにカモミールやミントなど薬草木を植えた。その灌漑のために導入された地下水を汲み上げ散水管に圧送し水をまくシステム（ピボット）の動力源には、ソーラーシステムを採用した。現在のところ 5 つのポンプがハイブリッド・エネルギーを使用しており、その移行を促進している。その他にも耕地を増やす水の自給システムの強化やエジプト固有種の蜜蜂や種子の保全など、多様な活動が紹介されている。

なお、エコロジーの次元において SEKEM イニシアティブで創設された EBDA は、エジプトの砂漠を灌漑しての有機農業拡大に貢献した。EBDA で支援した有機的で持続可能なバイオダイナミック農法による農地は、2016 年の 2011ha から 2019 年には 2886ha に拡大し、287 名の農夫が従事している。相談を受けコンサルティングをしている人は 500 名以上にのぼる。

II. 人間開発のヴィジョンと教育実践活動

1. 教育・人間開発のヴィジョン——SIF エジプト世界会議 at SEKEM より

さて、2019 年度の SVGs の重点目標であった「文化・人間開発の次元：SVGs 1 ホリスティック教育」について、活動レポートに次のように記されている。

継続的な活動としては、SEKEM で働く人の子どものための学校=SEKEM Schools、近隣の村に開設した二つの幼稚園での保育、より持続可能性教育にフォーカスしたカリキュラム開発のための合宿研修、大人のための識字教室と図書室、SEKEM 従業員の人間開発のためのアートなどのコア・プログラム、SEKEM 教員のための教育プログラム（一年間、毎週 6 時間）、そして後述するヘリオポリス大学での教育研究を挙げている。この SEKEM Schools とヘリオポリス大学で学んだ子どもと若者の総計は、2019 年度、3227 名にのぼる。

そして、2019 年に重点的に取り組んだ 2 つのプロジェクトが、「持続可能な開発のための異文化間対話」サマースクールと、前述の筆者が参加した「SIF 世界フォーラム」だった。そこで次に、この SIF 世界フォーラムの趣意書（巻末資料①）から、SEKEM の教育ヴィジョンをみておきたい。

SEKEM がホストを務めたフォーラムのテーマは、「未来へ向けて一人ひとりの潜在力が花開くように *Unfolding Individual Potential for the Future*」であり、社会の活動領域を全般的にカバーしつつ、とくに人間形成や教育に焦点を当てるものだった。その趣旨は「社会的に意義のある統合的で芸術的なアプローチによる、コミュニティ形成に向けた教育に関するフォーラム。教育と持続可能性に関心のある教育者、社会活動家（ソーシャルワーカー）、治療教育者、研究者および諸個人の世界的なネットワークは、持続可能な未来を拓く個々人のホリスティックな潜在力の開花 *holistic potential unfolding* のため、教育実践に創造的な関するアイデアを共有することになるだろう」と記されている。

この文脈において SEKEM は、次のように自らのヴィジョンを紹介している。「1977 年にイブラヒム・アブーレイシュによって創設された SEKEM は、エジプトのカイロにある持続可能なコミュニティである。そこでは、一人ひとりが自らの潜在力を開花し、人間の尊厳を反映した社会を形づくりながら人々が共に生活をし、エコロジカルで倫理的な原則に従って全ての経済活動が営まれているような、そんな未来を探求している。」

ここでは、人間の潜在力の開花を、その基盤となる経済活動も含めた社会形成と併せて展望していることが明確に述べられている。そのうえで、とくに教育活動については、つぎのようなヴィジョンが述べられる。

「教育と持続可能性は、エジプトで普及している現在の一面的に偏った教育システムのなかで、SEKEM が取り組んでいる重要なテーマである。SEKEM は、様々なホリスティック教育の枠組み (*holistic pedagogical frameworks*) でもって、国家の提供するカリキュラムを補強しようと努め、子どもたちと若者に、社会の変容 (*social transformation*) に向けた内的衝動を生み出す個々人の潜在力を発達させる機会を与える。」(①)

SEKEM が設置している学校や大学は、公的認可を得た教育機関として運営しており、その中

でいかに、ホリスティック・アプローチによる教育を組み込めるか、容易ではない努力を重ねている。「教育的枠組みのなかにアートや文化を統合的に組み込み、創造性や興味関心や探求の文化を育めるホリスティックで生徒主導の学びを追求している」と記している。

さらに、そのキャンパスが SIF 世界フォーラムの会場にもなった SEKEM 設立のヘリオポリス大学について、次のように述べる。

「SEKEM は、ヘリオポリス大学において、持続可能な開発のための高等教育や研究活動の機会も提供している。それは、持続可能性を第一の目的として焦点づけたこの地域で最初の大学である。SEKEM 内のコミュニティの枠を超えて、公立学校や地域プロジェクトと協働しながら、エジプトという国のホリスティック教育や持続可能な開発の促進のために貢献することをめざしている。」①

では次に、この SEKEM の学校や大学の実際について、フォーラムにおける Regina Hanel (SEKEM Development Foundation) 女史との面談および資料④⑤より、詳しく見ていくことにしよう。

2. 持続可能な開発のためのヘリオポリス大学

SEKEM 設立の「持続可能な開発のためのヘリオポリス大学 Heliopolis University for Sustainable Development」は、2012 年にまず「ビジネス経済学部 Faculty of Business and Economics」「工学部 Faculty of Engineering」「薬学部 Faculty of Pharmacy」の 3 学部で 128 名の新入生を迎えて出発した。現在、2018 年に「有機農業学部 Faculty of Organic Agriculture」「理学療法学部 Faculty of Physical Therapy」の 2 学部を増設して 5 学部をもつ。学生数は、2016 年度：1075 名、2017 年度：1294 名、2018 年度：1703 名、2019 年度：2277 名と順調に増加している。

学士の学位課程は「教授と学習と研究と実践を統合する多領域統合的なホリスティック・アプローチによって、持続可能な開発のコンセプトと理論について履修できる」ものである。加えて、全ての学生は「学部横断的コアカリキュラム」を必修としている。それは、「芸術、音楽、演劇、言語その他の活動を通して創造性や革新性を高めるカリキュラム」であり、持続可能性や人間開発に焦点づけた濃密な学習経験を深めていくことができる。

この大学の教育課程の特長は、この専門的科学



写真5 SEKEM ヘリオポリス大学の 5 学部案内版



写真6 緑豊かな SEKEM ヘリオポリス大学のキャンパス。遠方はアート活動棟



写真7 SEKEM ヘリオポリス大学の有機農業学部の実習フィールド



写真8 SEKEM ヘリオポリス大学の円形野外劇場

的な理論研究と内面的全人的な人間開発の二つを、コインの両面のように共に大事にしているところにある。「私たちは持続可能な開発を、内面の精神的および美的（人間的）な視点と外面的な物理的および社会的（科学的）な視点の組み合わせとして理解している。この内的・人間적および外的・科学的視点は、「サステナビリティ・コイン“Sustainability Coin”」の両面だと言える。」この「内的・人間적側面」を担うのが「ヒューマニスティック・コアプログラム」であり、数量化や定型化された基準で測れないような「暗黙の知 tacit knowledge」を重視している。他方、各学部の専門課程は、特定の分野において目に見える具体的な成果をあげることのできる「明示的な知 explicit knowledge」（科学と応用）を重視しており、それは外的・科学的側面を担っている。ヘリオポリス大学では、この両方がコインの両面のように統合されている、と述べられている。

さらに、「ホリスティック・アプローチ」について、単に領域横断的・学際的という意味合いだけでなく、次のように説明されていることも特筆しておきたい。

「持続可能な開発への私たちのアプローチは、この定義を超えて、ホリスティックな世界観までを含むものである。つまり、世界を、分離された諸部分の寄せ集め collection of parts ではなく、統合された全体 an integrated whole として観ます。これは、すべての人が潜在力を発揮でき、人類全体が人間の尊厳を反映した社会で共存し、すべての経済活動がエコロジカルで倫理的な原則に従って行われる、そのような未来に向けて努力することを意味する。」

(⑤)

ここには、SEKEM 全体のホリスティック・ヴィジョンである、エコロジカルで文化的・社会的・経済的な4つの次元が反映されていることがうかがえる。

実際に筆者は SIF 世界フォーラムの期間中の3日間、砂漠のエジプトに居ることを忘れさせるような緑豊かなこの大学キャンパスで過ごした。大学のなかに有機農業の実習園や、薬学部が用いるのであろうハーブ園があり、また野外劇場やアー



写真9 SIF 世界フォーラムでのモーニングサークル at SEKEM ヘリオポリス大学正門入口にある大樹を囲む円形広場にて

ト実習棟もあった（そこで絵画レッスンの分科会もあって受講した）。大学正門を入ったところに中央の一本の大樹を囲む円形広場があり、朝、送迎バスを降りて入構すると先ず、この広場を囲んでサークルを作って唄を歌ったりした。カフェでの昼食はもちろんオーガニックであったし、会議に疲れると日陰を作る木立のベンチで休息した。短期間ではあったが、キャンパスライフ自体がホリスティックなセッティングになっていると体感することができた。（写真9を参照）

3. SEKEM が展開する諸学校

SEKEM の教育活動は、SEKEM School と単数形で呼ばれる州認可の初等中等学校と、保育園・幼稚園から職業教育校や様々な成人向けリカレント教育までを含み、総称する場合は SEKEM Schools と複数形で呼ばれている。

まず、狭義の SEKEM スクールは、SEKEM の敷地内に主に従業員の子どもの対象として 1989 年に創設された。2019 年度活動レポートによれば、2016 年度：303 名、2017 年度：297 名、2018 年度：580 名、2019 年度：644 名が学んでいる。近年は、SEKEM コミュニティの外の村から通う子どもが増えているということである。

教育は、ホリスティックな人間開発（発達）とすべての進歩の基盤であり、生涯を通じて学ぶことで、人々は自らの生活条件を改善し、コミュニティと国の発展に貢献することができるという理念をもつ。あらゆる社会階層のイスラム教徒とキリスト教徒の子どもたちがいて、彼らが調和して生き、他の宗教的慣習を尊重することを奨励している。

SEKEM スクールは、エジプト教育省によって認可されており、エジプトの州公認カリキュラムに基づいているが、生徒の知識とスキルの向上に焦点を当てるだけでなく、一人ひとりの人格と個性を育むプログラムにも重点を置いている。そのため、新しい形の革新的なカリキュラムや教育方法を取り入れている（——ただし、シュタイナー・ワルドルフ教育を行うとは明示していない）。伝統的な教育方法と革新的な学習体験を組み合わせることにより、子どもたちの社会的、文化的、教育的発達を最大限に促進することが可能だとしている。

実際には、一般的な教育に加えて、オイリュトミー、工芸、演劇、ダンス、また音楽のコースが強化されている。また、働くことと学ぶことは相互に関連していて、両方ともすべての年齢レベルで実践されている。このため、SEKEM スクールは、様々な作業場や劇場など、広々とした設備の整った施設を提供している。

SEKEM 幼稚園は、SEKEM の緑豊かな農園のなかに早い段階で設立され、従業員のすべての子どもの保育を担っている。幼い子どもは想像力、遊び、発見の豊かな世界に住み、完全に世界に開かれていて、取り巻くすべてのものに深く影響を受けている。小さな子どもは指で世界をつかみ、感覚の経験は主要な役割を果たす。愛情のこもった安全な環境で、子どもたちは自分自身と自分たちの世界について学ぶ。こういった教育観のもと、芸術的なワーク、イメージネーション豊かな遊びとおとぎ話、人形劇と音楽、サークルゲームなどを行っている。当初は 4 歳から 6 歳までの子ども向けに設計されていたが、2012 年には、乳幼児も対象とした若い母親たちに人気の高い保育園サービスが始まった。

中等学校段階に入ると、一般学校システムだけでなく、職業技術教育システムも重要も重要になる。1997 年に設立された 3 年間の技術教育プログラムでは、「学びながら行うことによって学ぶ」ことを重視して、職業に就くために有用な専門的スキルを若者に提供することを目的として

いる。

関連してユニークなのは、「カモミールチルドレン」と呼ばれる **SEKEM** コミュニティスクールである。エジプトでも児童労働は深刻であり、この問題を軽減するためのものだ。多くの最貧層の家庭は、現実問題として子どもたちがもたらす収入なしに生活できない。しかし、その子どもたちが教育を受ける機会を奪われないように、一定の収入のある仕事（たとえばカモミールの収穫）をしながら、基礎的な科目（英語、数学、アラビア語、宗教など）と職業技術を学べるスクールが、このコミュニティスクールである。

これは、適切な訓練と適切な労働条件が組み合わされている場合、特に農業部門で 12 歳から 14 歳までの子どもに一定範囲内の仕事を許可するエジプトの法律に基づいている。健康管理と衛生を改善するために、**SEKEM** 医療センターは意識向上プログラムを実施し、無料で医療サービスを提供し、また温かく栄養価の高い食事と適切な衣服も供与している。児童福祉の機能と教育の機能とを統合したようなスクールであって、意義深いものだ。

また、**SEKEM** 内には環境科学センター（SESC）があり、教育活動も行っている。ここでは、**SEKEM** コミュニティの学生だけでなく、地元の学校やインターナショナルスクールの学生にも、環境保全や環境問題に関する実習を含んだ科学クラスを提供している。**SEKEM** 農場での実践的な活動を含むフィールド・トリップによる日帰りプログラムは、化学、生物学、物理学、地理学など、さまざまなテーマをカバーした学習内容となっている。

おわりに——本事例の汎用可能性について

以上、ホリスティックで持続可能なコミュニティと教育のモデルとなる事例の一つとして、**SEKEM** を紹介してきた。最後に、このエジプト現地調査以降の展開に触れつつ、この事例の社会的な汎用可能性に関わって言及しておきたい。

1. 地域社会・ユネスコの課題への貢献

COVID-19 パンデミックによって、エジプトでも 2020 年 3 月以降、学校閉鎖が長期化し、**SEKEM** スクール周辺地域でも子どもたちが行き場を失った。この問題を深刻に受け止めた **SEKEM** が、その支援活動をしていた情報を最近入手した。（③ Amin Abdallah 2022）

- ・広々とした緑のある **SEKEM** に周辺の子どもたちを招き、違った側面をもつコミュニティ生活を学んだり、スポーツやアートなどをしたりする機会を提供した。2020 年夏には、周辺校の子どもたち 745 名の参加があった。

- ・**SEKEM** スクールのサマープログラムにて、周辺の子どもとスクールの生徒たちが一緒に学ぶ機会を提供した。また、週 2 回、運動場を開放してサッカースクールを開いた。

- ・周辺校の教師たちのための授業法研修プログラムを開いた（2020 年 9 月、2021 年 10 月）。38 名の教師が参加。

- ・学校閉鎖が解除されてからも周辺校の支援の継続を決め、周辺校にスポーツとアートの教員が訪問指導したり、生徒の合唱団が訪れたりして交流している。

さらに印象的なのは、**SEKEM** スクールは、UNESCO-ASPnet（ユネスコスクール）加盟校であり、この時期に、ユネスコのエジプト・アラブ地区事務所と連携した活動を展開したことである。コロナ禍での水利用急増への対応として、持続可能な水利用の啓発プログラムを開発するた

め、SEKEM スクールの生徒たちの学習を通してパイロット・モデルを作った（2021 年夏）。それをユネスコ事務局が教材化し、他のユネスコスクールの教員たちへの研修を SEKEM 教員が 9 月と 10 月に実施したという。

前節で言及したように、SEKEM スクールはシュタイナー教育（その教育観のみならず、モーニングサークルやオイリュトミーを含めたアートの導入など）を取り入れた学校であるが、自らをシュタイナー学校と称していない。学校HPを確認してもシュタイナー（ワルドルフ）教育の文字は見当たらない。そこには、アラブ・イスラムの宗教的背景や、国・州の認可を受けた学校だという理由もあるだろう。

ここで注目しておきたいのは、その現地文化や経済事情への柔軟な対応によって、学校を地域に開いて（シュタイナー教育に親和的な家庭だけでなく）広く子どもを受け入れたり、ユネスコと連携して他の一般校との共同プログラムを開発したりする可能性を拓いていることである。

もとより SIF 世界フォーラムに参加したのは、小貫大輔氏（東海大学）とともに、ユネスコの理念のもとにシュタイナー学校と他の一般校とが対話し協働するネットワークづくりを呼びかけるためであった。それへの賛同者も得て、フォーラム以降、オンラインでの会合を重ねてきた⁽²⁾。そのチャレンジの現状に本稿では立ち入らないが、この文脈で、フォーラムの主催者であった SIF——現在は the World Social Initiative Forum (WSIF) と改称——について言及しておきたい。

2. 切実な社会問題への開かれた応答

The World Social Initiative Forum (WSIF) は、次のように自らを定義している。「WSIF は、人間の尊厳を実践の中心において、貧困や排除や社会不公正といった問題を緩和するために活動する団体や個人のネットワークである。WSIF は、（シュタイナー思想に基づく）人智学や精神科学に導かれた、社会を変容させていくグローバルな担い手として、人間が潜在力を自由に開花し、お互いに相手への共感や真の関心を向け合い、他者のニーズに応える共同的な経済活動に貢献し、生きた有機体としての地球の活力を持続させるために、他者と対話する場をつくり、連帯を築いていく。」⁽⁶⁾そして、フォーラム終了後の 2020 年春に、ジョーン・スリーJoan Sleight 代表のリードでこの WSIF の 2050 年に向けたヴィジョン、ミッション、ゴールを具体化するワーキンググループが数度にわたって集中的にもたれた。そこには、SEKEM 代表の Helmy Abouleish 氏も参加し（小貫大輔氏、筆者も参加）、SEKEM ヴィジョンの 4 つの次元を取り入れたミッション等を策定した。

このワーキング討議のプロセスで、WSIF が、現実の深刻な社会的課題に向き合って、それを



写真 9 SIF 世界フォーラムでのエンディング風景 at SEKEM ヘリオポリス大学

(2) この方向性について、小貫大輔、吉田敦彦に加え、中村真理子（京田辺シュタイナー学校）、高橋明男（みふじ幼稚園）、安藤マッサ（チルドレン・リソース・インターナショナル）、佐藤雅史（横浜シュタイナー学園）で検討を重ね、2020 年夏にその Vision/Mission/Goal を提案文書として取りまとめた。そこには、シュタイナー学校と UNESCO 等の対話と協働に向けた課題意識が整理されている。章末資料「APPENDIX」を参照。

具体的に解決していく活動を重視していることがよく認識できた。それは、はじめて参加したエジプトのフォーラムで得た感想と重なる。友愛経済の銀行、ラスキン・ミルという障がい者作業場、キャンプヒル・コミュニティ（障がい者との共同生活農場）、ユネスコ・アジア事務所と協働したハッピースクール推進、スラム街の子ども支援コミュニティ、等々の社会活動が、とくに「シュタイナー」や「人智学」の冠をつけることなく、現実の問題に応答して展開していた。SEKEMはその代表例であり、そのHPにも「バイオダイナミック農法」は出てくるが、シュタイナーの名はほとんど見当たらない。

もちろん、これらを牽引したイニシアティブは、深くシュタイナーの精神的社会的思想から啓発された人たちがコアとなっているが、それが身について内面化されているからか、教条主義的な印象を受けなかった。ユネスコに限らず、シュタイナー・サークル外の同じ志をもつ社会的アクターと垣根低く対話し、連携する範例がここにあると思えた。経済面政治面も含めて現実社会と切り結び、ひろく公的社会に受け入れられる汎用的な活動のあり方に関して、大切な示唆を得たと思う。今後も拙速な早計にならずに探求していきたいと考える。

SEKEMの現代表ヘルミー氏によるパンデミック下の言葉を引いて、締め括りとしたい。

「COVID-19 危機に直面して、現代社会の経済モデルの欠陥が顕わになり、全世界が革新的なチャレンジに目を向けています。SEKEM は、この社会が変容しなければならないと気づいていたし、直面している火急の問題に対する現実的で持続可能な解決法を提供するSEKEM のホリスティックなヴィジョンへの自信を、さらにいっそう深めているところです。」

(2)

参考文献資料

- ① SIF Egypt 2019 Organizing Team, *SIF Egypt 2019: Unfolding Individual Potential for the Future (Preparation Kit for Contributors)*, SEKEM&SIF, Nov.-2019.
- ② SEKEM Group, *SEKEM Report – 2019*, SEKEM Holding for Investments Company S.A.E., May-2020.
- ③ Amin Abdallah, *SEKEM School: Giving hope to others*, presented at East Africa-WSIF seminar, January 15, 2022.
- ④ <https://www.sekem.com/en/index/> 最終アクセス 2022/02/20
- ⑤ <https://www.hu.edu.eg/> 最終アクセス 2022/02/20
- ⑥ <http://wsif.org/> 最終アクセス 2022/02/20

章末資料 APPENDIX

以下に、脚注(2)で言及した提案文書「シュタイナー教育とユネスコの対話と協働のための提言」の英文テキスト（日本から各国の関係者に向けて発信したもの）を添付しておく。

APPENDIX

Dialogue between Waldorf education and UNESCO ASPnet

Daisuke Onuki (Tokai University), Mariko Nakamura (Kyotanabe Waldorf School), Atsuhiko Yoshida (Osaka Prefecture University), Massa Ando (CRI-Children's Resources International), Akio Takahashi (Nasu-Mifuji Kindergarten), Masashi Satoh

Aug. 18, 2020

Mission:

To contribute to the goals of “UNESCO Associated Schools Network (ASPnet)” (* shown below) by offering an "open dialogue" forum, where people from divergent social and cultural backgrounds could meet, and reach new perspectives for humanity's education, trying to embrace each other's differences in the process of tackling the challenges of our time (including that of the Corona virus).

*The goals of “UNESCO Associated Schools Network (ASPnet)”:

- To put the principles of the UNESCO Charter into practice, and
- To develop educational contents and methods that would enable the youth to face and hopefully overcome pressing issues and problems on a global level.

Vision:

Waldorf education, like any other educational or philosophical systems, finds itself in an ongoing process of evolution and transformation, and therefore it is in need of meeting with others. It is our intention to interact on an equal basis with other different academic, artistic, religious and civil initiatives, so that we may learn from them while striving together to change the world's social realities for the better.

Although the world has become interconnected through technology, there are ever more widening gaps in the hearts of the people, between the rich and the poor, cultures, states, and ethnic or gender differences. (The Corona virus has forced us to look into the inner isolation of each individual human being.)

As Waldorf education has spread over different regions and cultures of the world, it stands now at the threshold of fundamental encounters between East, West, North and South. We believe that, as Waldorf education frees itself from its seemingly self-righteous appearance and opens up to other streams of the world, it can, not only contribute to creating a meeting space for different types of education, art and philosophy, but also enrich itself.

In an „open dialogue“, each one of us, being fully aware of each other's differences, will have to ask him or herself again and again: Am I ready to transform myself in the process of

trying to understand and learn from the “other”, with whom no immediate understanding is possible?

For only through such struggles to understand each other, will it become possible for all of us to proceed to the next stage of humanity. We believe that the collaboration with UNESCO would be an important gateway to such evolution processes.

Goals:

- 1) To deepen mutual understanding and trust among various types of schools and educational institutions/activities through open dialogues and interactions,
- 2) To broaden the perspectives of Waldorf education and to continue transforming and renovating ourselves through open dialogues with, and learning from, other types of schools and educational institutions/activities,
- 3) To learn to convey in a generally understandable way the principles and methods of Waldorf education to society in general so that we can be a source of inspiration for the creation of “sustainable society”, and
- 4) To improve the recognition and credibility of Waldorf schools by connecting with society outside the Waldorf network, particularly through participating in the network of UNESCO Associated Schools.

Objectives:

- 1) To create a network of various types of schools, community-based organizations, social projects and other institutions and groups through offering platforms of communication such as a web site or a mailing list,
- 2) To organize and create opportunities for high school students and other youths in Waldorf and other schools/institutions to exchange ideas and experiences (through online events and hopefully through face-to-face gatherings),
- 3) To share ideas and concrete examples of educational activities of each school/institution, on some focal topics (such as the post-corona world, digital media, gender, or social injustices) through mailing list or on the web page, and
- 4) To publish online, as well as printed versions of, booklets presenting the practices of ESD (education for sustainable development) by the member schools/institutions for the reference of UNESCO Associated Schools in general.

Challenges we face:

It is obvious that Waldorf schools alone cannot construct a “sustainable society” and that we need to work together with other schools coming from all different backgrounds. We, on the other hand, believe that Waldorf education has a great potential for contributing to the practices of UNESCO Associated Schools in general. The problem is that Waldorf principles and methodologies are still under-recognized and, at times, even invite suspicion.

We would like to address two important issues here.

One is the importance of our efforts to make Waldorf education show its presence in society. To that end, Freunde mentioned in our last meeting its plan to "increase the number of Waldorf schools participating in UNESCO's network". In addition to that plan, we believe that it is also very important for Waldorf schools to open up dialogues with society in general. Our contribution to the creation of a "sustainable society" will be possible only if we learn to convey to others our principles, plans and methodologies toward that goal. That ability and skill, we need to learn and improve through open dialogues in an open network.

The UNESCO Associated Schools Network (ASPnet) is, in fact, a valuable channel for us to reach out to society in general. We believe that reaching out to other members of the ASPnet is a first and promising step towards that end.

If we wish to be understood, we need to understand others. Adhering to the spirit of mutual understanding, and not giving the impression of self-righteousness is, we believe, essentially important.

The second issue that needs to be addressed is the importance of self-reflection on the part of Waldorf education. For Waldorf education not to cease to be lively, not to solidify itself, and never to let go of what is essential, we should never lose contact with our time, people and society. That is why we believe in the value of open dialogues with the world outside Waldorf communities.

These two issues are not easy tasks, but are important challenges directly related to the very spirit of UNESCO. In fact, they were brought to us in tandem with their invitation to work with the UNESCO's Associated Schools Network.

Oct. 10, 2020

"Dialogue and Action Initiative" within the Waldorf-UNESCO Network

1. Cooperation with Society—through dialogue with the non-Waldorf ASPnet Schools

The "cracks" we see among social classes, cultures, nations, ethnicities or gender identities are the greatest challenges of modern society and are present also within individuals. The key to understanding and working on those issues, we believe, is the "collaboration" among groups and movements coming from different backgrounds. For us to be able to be part of such collaboration, we would like to propose that Waldorf movement:

- opens itself to dialogues with other movements in the effort to create the future together, and
- reflects on its own internal attitudes and its ways of expressing its beliefs.

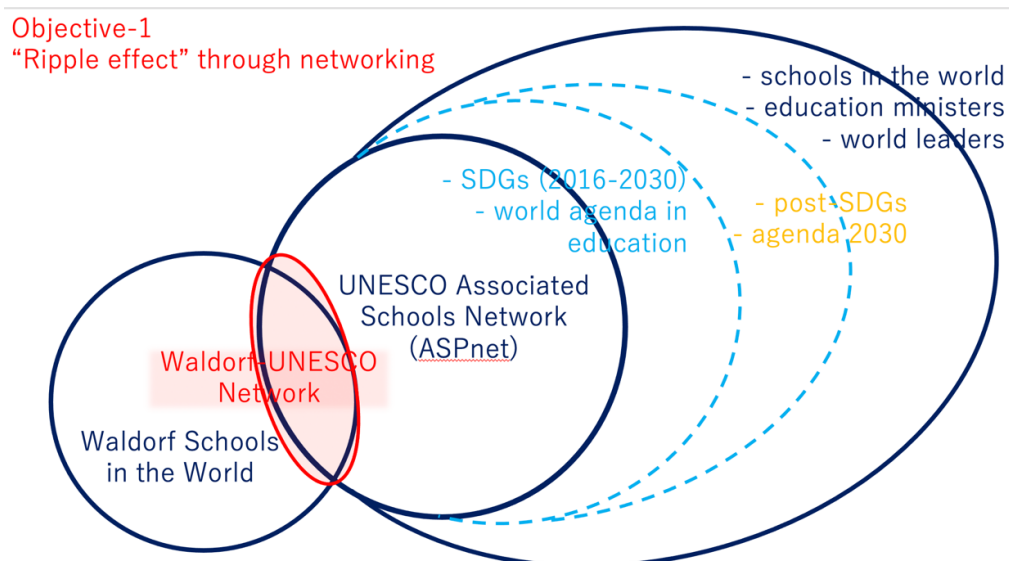
Through the concrete experience of working as ASPnet coordinators in Japan, we have come to realize that meeting and interacting with other UNESCO associated schools provides us with a great opportunity for learning — to learn from others and to work on our own issues of self-righteousness and closed-ness.

2. Embracing cultural diversity—Returning to the Spirit of UNESCO Constitution

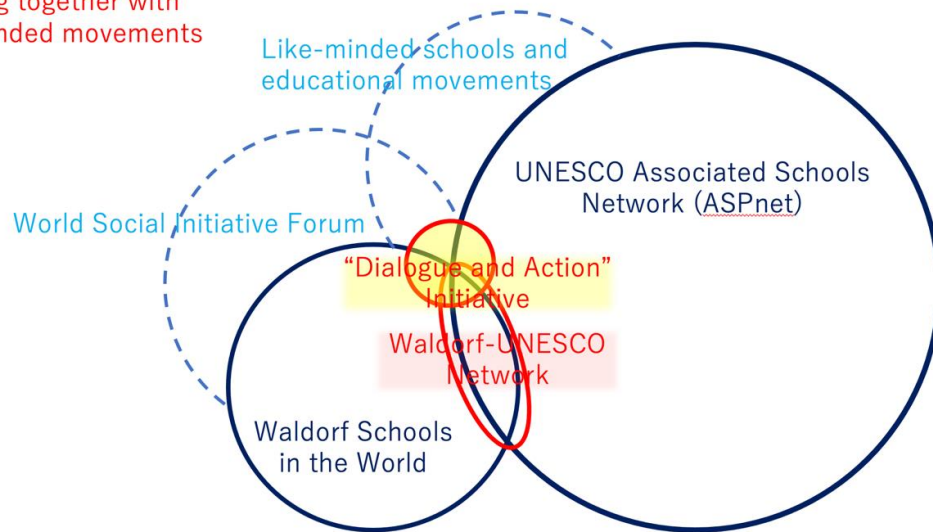
Waldorf education has spread around the world. It has come to be practiced in diverse regions and cultures under diverse religious contexts. It may not have, however, experienced the true and profound encounter with other cultures outside the Christian/European cultural contexts. For the movement to truly contribute to the world, we believe, it needs to engage itself in open and profound dialogues transcending the cultural boundaries among the East, West, South and North, and learn to respect the dignity of all cultures. Conflicts of consciousness often observed in non-Christian countries should not be seen as problems only pertinent to those regions. They are also important elements of the overall Waldorf movement striving to reach the future stage, the stage in which Christ impulse works in diverse forms in all different cultures. For us to understand the message, we need to learn to work in an open dialogue among different cultures.

Objectives;

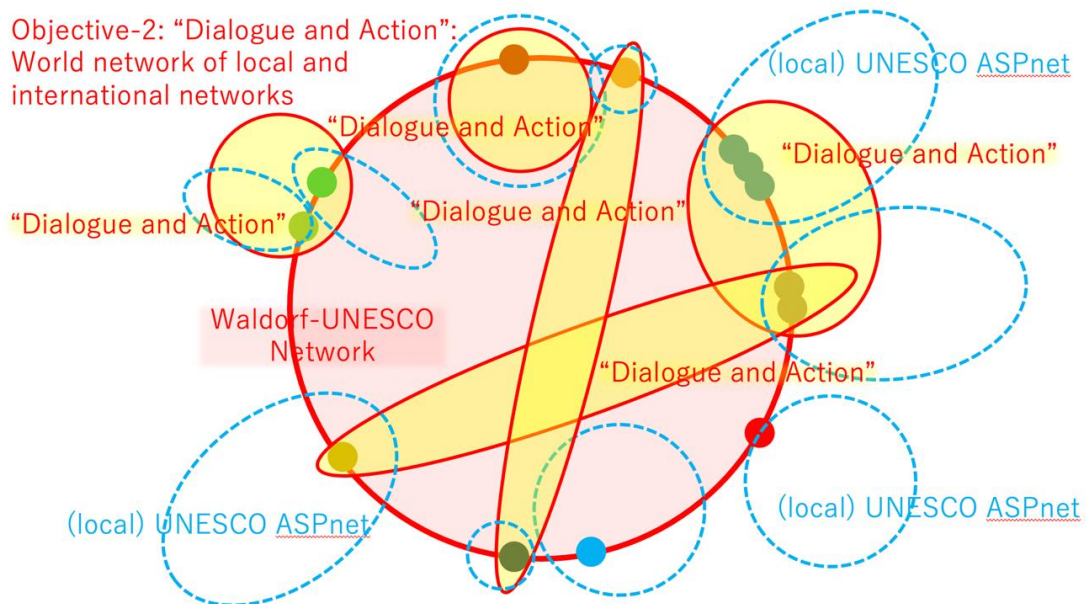
1. International “visibility and contribution”
 - ⇒ Ripple effect of influence through networking
2. “Dialogue and Action”
 - ⇒ Inward ripple effect of pedagogical evolution through working together with like-minded schools



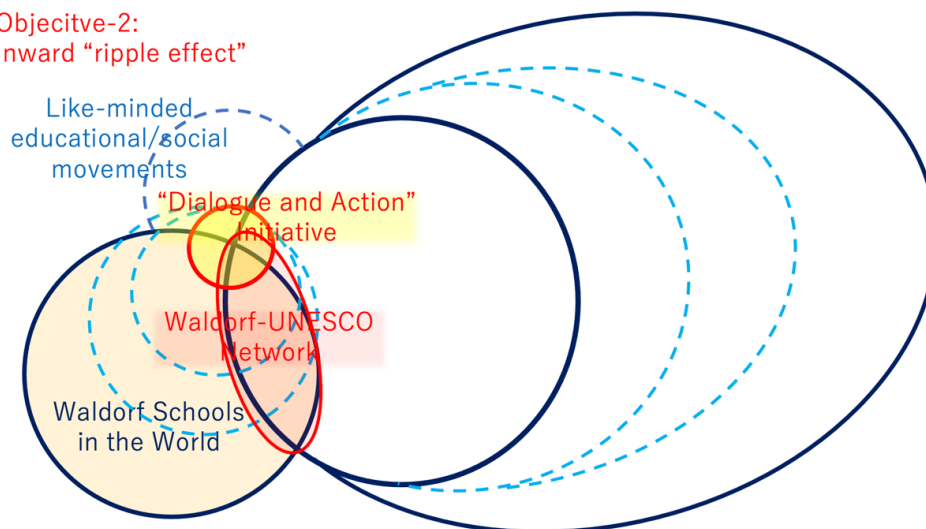
Objective-2 “Dialogue and Action”:
Working together with
like-minded movements



Objective-2: “Dialogue and Action”:
World network of local and
international networks



Objective-2:
Inward “ripple effect”



演劇的技法を活用した“Climate Change Dialogue”の試み

－ 無力感と希望のはざままで －

横田 和子

はじめに

トーベ・ヤンソンによるムーミン童話に、こんな話がある。ムーミン谷を襲った突然の大洪水の後、災難を逃れようとみながかろうじて避難した場所。そこにはなぜか無数のドレスやかつら、紙でつくった家具、回る床、ありとあらゆるガラクタなどなど、わけのわからない奇妙なものがあふれていた。のちにそこは「劇場」という場所であることがわかる。そしてそこに集ったサバイバーの面々でなぜか「芝居」をすることに…。危機に直面し分断された小さなコミュニティに、再びほのかなつながりをもたらしたのは「ドラマ」だった（『ムーミン谷の夏まつり』）。

本稿はコロナ禍の続く 2021 年の秋から冬にかけて、広島県のとある私立大学で行われた授業“Global and Regional Studies: Climate Change Dialogue”の報告である。参加者は国際関係や地域について学ぶ学部（国際コミュニティ学部）の 1 年生から 4 年生、23 人。おそらくその多くは「気候変動」ということばはどこかで聞いたことはあるが特別深い関心があるわけでもない、時間割が良かったのでとりあえず受講した、というくらいのどこにでもいそうな学生たちである。そんな彼らとともに私は物語とドラマを織り込みながら気候変動をめぐる対話を展開することを目指した。実際、授業では彼らに無数の役割を演じてみることを要請した。教室に現れたのは、ニュースキャスター、専門家、レポーター、コメンテーター、現地の人、同じ一人の人間に棲む天使と悪魔、絵本の中の人物や動物たち、モンゴルの民話やガンビアの実話の人物、ノーベル賞受賞者、政治家、記者、科学者、市民、未来人…。演じては素に戻り、再び演じる、あるいは演じている人を見る。そんなことをひたすら繰り返す授業である。

そもそも私は「教育によって個人が理想的に変化し、そして教育された個人が社会の問題を解消してくれるといった教育万能論」（山名 2017, p.iii）に対して懐疑的だ。従って「教育は上昇志向の営み」（前掲書, p.iii）という暗黙の前提のうちに参加する学生にとっては全く期待外れの授業になるだろう。テーマがテーマだけにダイアログはエンパワメントとはむしろ反対方向にはたらくかもしれない。そのような危うい力学の中、物語とドラマを介して教室にどのような溝を浮かび上がらせ、またその溝のあいだに何を浮かび上がらせることになったのか。

以下、授業を前半・中盤・後半の 3 つのパートに分け、実践の概要と「気候変動対話」に寄せた学生たちの思いの断片を紹介する。なお、授業の前半・中盤・後半にはそれぞれ「気候変動と対話」「演劇的技法と対話」の双方の側面で授業目標を設定し、やがてその二つが統合されるというイメージのもと授業全体をデザインした。

Climate Change Dialogue 授業の設計

授業前半（1回～5回）

- ①気候変動と対話をめぐる基礎的な知識の獲得
- ②演劇的手法への心理的ハードルを下げる

授業中盤（6回～10回）

- ①複雑に絡み合う気候変動の問題と対話の難しさを理解する
- ②既存のストーリーを活用して演劇的技法に親しむ

授業後半（11回～15回）

- ①オリジナルミニドラマを制作、発表する
- ②個人と集団の双方で、気候変動における対話の意味を見出す

I. 心理的ハードルを下げる：授業前半（1回から5回）

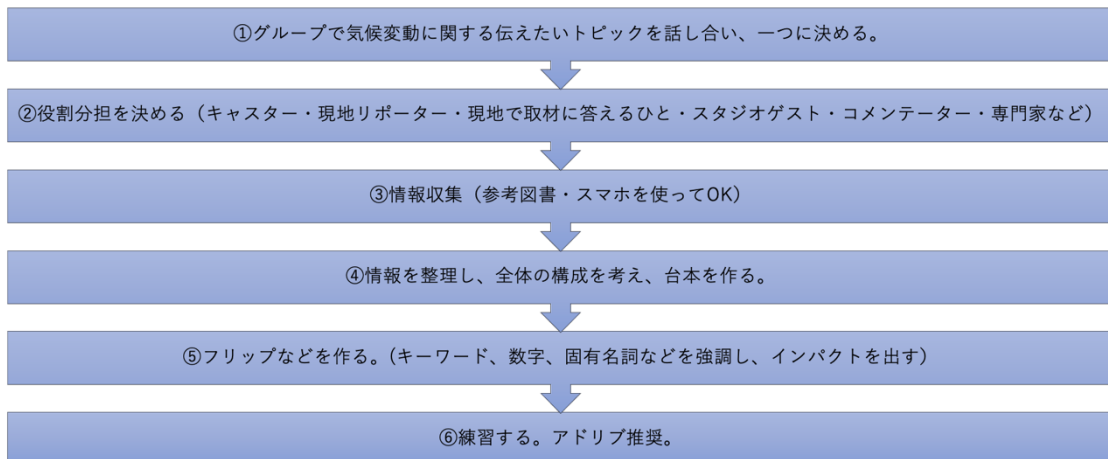
まず授業の前半では、気候変動対話に関する基礎的な情報を共有しつつ⁽¹⁾、ウォーミングアップとして演劇的技法を用いた小さなアクティビティを毎回繰り返した。学生たちの所属する学科の多くの授業は座学中心で、演劇的技法を用いるなどの身体を動かすような授業はあまりない（もともと座学であってもアクティブ・ラーニングは可能だと私は考えているが）。そのため演劇あるいはその技法への心理的ハードルは高い。そこでアイスブレイクとして「私はだれでしょう？⁽²⁾」のような、ほとんどただのクイズのように見えるアクティビティを毎回実施し、演劇とその技法が何か特殊な人たちのための特殊なものではない、ということを体感してもらうことにした。とはいえ授業第3回では早くも「ニュースショー」形式の発表も行なった。これは4人1組で気候変動について1グループ5分以上のニュース形式の発表を行い、その中でキャスター、レポーター、コメンテーター、現地の人などを演じたものである。わかりやすい参考図書（『図解でわかる 14歳からの水・気候変動』など）やネットを利用しつつ発表の準備を進めながら、それぞれが気候変動についての知識を深め、またその効果的な伝え方の難しさを体感した。具体的には地元・広島農家の農家、マンハッタンやアムステルダムに住む住民など、様々な「中継先の人々」とつながりながら、「専門家」の解説を交え、海洋汚染やプラスチックごみ、海面上昇等の問題をニュースとして取り上げた。なお本稿で扱っているアクティビティ（「ニュースショー」「葛藤のトンネル」「私は誰でしょう」「ホットシーティング」）は、私が獲得型教育研究会⁽³⁾のセミナーに参加して学んだものであり、私自身は演劇的技法に詳しいわけでもなんでもない。

(1) 永田（2019）などを活用した。

(2) このワークは、誰かになりすまして自分の名前を当ててもらおうというゲーム。例：Q.どこに住んでいますか？
A.春日部です。Q.何歳ですか？A.5歳です。などと応答を繰り返していくもの。（例の回答は「クレヨンしんちゃん」。）

(3) 獲得型教育研究会 <http://www.kakutokuken.jp>

「ニュースショー」制作の流れ



「ニュースショー」のふりかえりから

私のグループは準備がどのグループよりも劣っていて、連携も上手くできていなかった。他のグループはしっかりと台本や資料を作成していて、すごく頭に入ってきてやすく学べる要素も多かった。また次の機会があればリベンジしたいと思います。

少し自分ごととして捉えにくい話題でも、現地の人の意見を聞き、それをテーマと交えながら話すことでより分かりやすく親近感を持てる話題と感じることができるとは思いませんでした。

身体を動かすことで、大学に入って初めて大学生らしい授業をやったと感じた。

「葛藤のトンネル」というアクティビティでは、同じ人物の中に棲む天使（A グループ）と悪魔（B グループ）を演じる。これはなんらかの資料を共有した後、向かい合って立つ A グループ、B グループの 2 つの相反する声を聞きながら、グループの間にできた道の真ん中を、何人かがゆっくりと声をかけられながら歩くというアクティビティである。二つの意見を聞きながら歩いているさなかに起こる自分の感情を味わうことが目的だ。ここでは繊維産業が排出する温室効果ガスの量⁽⁴⁾や、先進国の衣料品が途上国でゴミになっていることを訴えた Web の記事“Dead White Men’s Clothes”（2021）などを共有し、安価な衣料品の生産と消費が孕む問題を告発したドキュメンタリー映画“The True Cost”（2019）からいくつかのシーンを見たあと、＜架空のアパレル会社のスタッフ＞という役を設定した。この会社はどうやら環境配慮へのごまかし、「グリーンウォッシュ」をしている。働いている「私」はそのことに気づいたので、じゃあそれを止めるように上司に意見するのか、いやいや見て見ぬふりをするのか、二つの意見で葛藤する…という体験だ。A グループからは、「勇気を出して」「発言したほうがいい」「ごまかしは良

(4) 例えば株式会社日本総合研究所リサーチコンサルティング部門 事業開発・技術デザイン戦略グループ(2020)

『環境省 令和 2 年度 ファッションと環境に関する調査業務「ファッションと環境」調査結果』

https://www.env.go.jp/policy/pdf/st_fashion_and_environment_r2gaiyo.pdf

くない」などの発言が出る。B グループからは、「一人が意見したって何も変わらない」「自分の地位やお金の方が大事だろ」などの意見が聞こえてくる。どちらもひとりの人間の両側面であり、葛藤だ。服が好き、ファッションが好きという学生も多い中、彼らに生まれた葛藤は決して小さくなかったようだ。

「葛藤のトンネル」へのふりかえりから

自分の意見があったとしてもどうしても声の大きいほうの意見に心が揺らいでしまう。

どちらが正しいか頭でわかっていても（周囲の声で）簡単に変わってしまうって言うことに気づいた。

Ⅱ. 演劇的技法に親しむ：授業の中盤（第5回から10回）

授業終盤ではオリジナルのストーリーを創作して演じるが、そのための準備として、中盤では「ホットシーティング」（模擬記者会見）、またストーリーから普遍的なメッセージ（ここでは「パターン」⁽⁵⁾）を取り出すという作業を行った。素材として利用したのは二冊の絵本『いしになったかりゅうど』『ポリぶくろ、1まい、すてた』である。

1. 絵本『いしになったかりゅうど』を用いてホットシーティング

『いしになったかりゅうど』あらすじ

昔むかしのこと。狩人のハイリブはいつも獲物を村人に分け与えていたのでみんなに好かれていた。ある日、真鶴に襲われた白蛇を助けたのをきっかけに、ハイリブは白蛇の父の竜王から動物の話がわかるようになる宝の玉を手に入れる。竜王は自分の口の中に入っていた宝の玉をハイリブに渡した。ただ、その宝の玉の力で聞いた話は決して人に話してはならず、もしも話せば石になってしまうという。

動物の話がわかるようになったハイリブの狩は、動物たちの居場所がわかるのでとても楽になった。でもある日、大災害が村を襲うという鳥たちの話を聞いてしまう。ハイリブは村人たちに、村から逃げるよう警告する。だが村人たちはハイリブに耳を貸さない。中には「ハイリブは頭がおかしくなった」と言う人まで現れた。村を救うためハイリブは決心する。村人たちに宝の玉の秘密を話すと、そのままハイリブは石になってしまった。石になったハイリブをみ

(5) ここでいう「パターン」とは、「多くの事例の中に繰り返し表れる可能性があるもの」「多くの状況に適用できる一般的なもの」、「人生一般に、繰り返し表れる可能性」があるもののことである。得丸（2008, pp.66-67.）

て、村人たちはハイリブの話が真実だと知り、村から逃げ、結果、多くの命が救われたのだった。

まず、モンゴル民話『いしになったかりゅうど』をモチーフとして、ホットシーティングを行った。ホットシーティングでは、4 人程度のグループごとにメンバーそれぞれが人物（主人公のハイリブ、年寄りたち、村人たち、ハイリブによって助かった子孫）などを演じる。残りのメンバーは記者となり会見で質問をする。全ては即興で行われる。物語の場面ごとに約 10 箇所、私が記者会見をするポイントをガイドし、学生はそのガイドのもとに会見を行った。登場人物になりきって質問に答えることは難しく思えるが、実は記者として質問を考える方が難しい面もある。グループごとの記者会見を終えると教室全体で記者会見が行われた。以下、取材陣に囲まれた「渦中の人」を想像しながらその模様を読んでもらいたい。

記者→ハイリブへ

Q. 宝の玉を手に入れるとき、竜王の口の中から宝が取り出されるというのは、どんな気持ちだったんでしょうか？

A. …ぬめっとしていて気持ち悪かったです。（教室に笑）

Q. 魔法のおかげで狩が楽になったわけですが、どんな気持ちで狩をしていたんですか？

A. …。「殺さないで…」とかの動物たちの声が聞こえてくるんで…。「ごめんね、でもありがとう」という気持ちでした。

Q. ハイリブさんはすごく謙虚な人ですから、竜王に『宝の玉』は要りません、と言うかと思いました。でもそこはもらうんですね？

A. はい…。狩で獲物が手に入れば、みんな喜んでくれるんで。

Q. 石になったときはどんなポーズだったんですか？

A. （動作で表現）

記者→長老へ

Q. ハイリブが村のみんなに逃げるようにいったとき、どんな気持ちでしたか？

A. 私たち（長老たち）は実は、災害が来ることを知っていました。（教室がざわつく）

Q. じゃあ、なんでみんなに逃げるよう言わなかったんですか？

A. やっぱり自分たちは長老なので。プライドが邪魔して、言えませんでした。

記者→村人たちの子孫へ

Q. みなさんはこの話を信じているんですか？

A. え、いやー…なんかそんな話があったとかって聞いたことはあるんですけど、ちょっと自分で見たわけではないので、信じられないですね。

「会見」の後、私から、竜王の口から宝の玉⁽⁶⁾を取り出すときの「ぬめり」などの触感を感じた面白さと、動物の内臓などに詳しく、またそれらを大切に扱うことが身近な牧畜民族であるモンゴルの民話の特徴、動植物の声を理解し、感謝しながらも殺し、奪い、同時に自然への感謝も忘れない遊牧民のふるまいと思想について補足した。

そしてホットシーティングの後に、あるストーリーから普遍的な「パターン」を取り出すという作業を行なった。ここでいう「パターン」とは、哲学者ユージン・ジェンドリンと夫人のメアリー・ジェンドリンが創始した TAE (Thinking At the Edge) から援用した概念だが、ここでの「パターン」とはいわゆる「あるある」だと説明し、事前に昔話「浦島太郎」を用いてパターンを取り出す練習をした（例、「人助けをしてもいいことが待っているとは限らない」「楽しい時間はあっという間に過ぎる」等）。そして、学生たちはこの物語から次のようなパターンを見出した。

- ・人生山あり谷あり
- ・犠牲を払わないといいことは起きない
- ・ハイリスク、ハイリターン
- ・信頼を得るには犠牲が必要
- ・いいことをしたからといって報われるとは限らない
- ・失って初めて気づくことがある
- ・約束は破られがち
- ・警告するものが笑われる
- ・笑う側に回ったほうが安心
- ・災害が来ることを知っていても情報隠蔽する人もいる

学生たちは物語に書かれていない部分（例：長老たちは真実を知っていた）まで想像してパターンを取り出した。長老たちが実は真実を知っていた、となると絵本が一気に大人のドラマになる。そして私からは「なぜ石なのか」「石になることの意味」を問い、忘却しやすい人間（記者会見では、孫世代で既に記憶の継承が危ういことが示唆された）と、各地の災害の痕跡を示す石碑や警告碑などのモニュメントの存在の意味を考えた。また、「カサンドラのジレンマ」についても紹介した（アトキンソン 2003）。カサンドラはギリシャ神話に登場するトロイの王女で悲劇の予言者として知られる。トロイの滅亡を予知して注意を喚起するが誰にも信じてもらえず、予言通りトロイは滅亡してしまう。予言が当たれば悲劇、予言が当たらなければ嘘つき、どっちにしてもひどいことになるという点でカサンドラとハイリブの状況は重なる。専門的能力（予言や動物の言葉の理解）を得てしまった、未来を知る少数派の人が陥るジレンマは決してトロイやモンゴルにだけみられる状況ではないのではないかと問いかけた。

(6) 竜王が持っていた「宝の玉」が象徴するものは何なのか、白蛇はなぜ宝の玉の存在を狩人に知らせたのかなど、検討すべき点の多い民話である。

「いしになったかりゅうど」ホットシーティングのふりかえりから

少数派の意見は反映されにくかったり、無視されやすかったりするのはいづかの物語にも様々な形で表現されているあるあるだと感じた。ハイリブは心優しい人であったため、信頼されていなかったわけではないと思う。そのため、大災害が起きてしまうといていたのは一人だったというのがハイリブの言葉を信じてもらえなかった原因だったのではないかと感じた。また、それが原因ならば悲しく切ないと思った。

物語からパターンを取り出すというのは難しかったが、そのパターンは私たちの日常にもあるものであるため、ホットシーティングをすることでパターンに気付きやすくなれるのかなと思った。また、パターンに気付くことは、登場人物の気持ちや状況への理解を深め、物語が伝えたかったことへの理解も深めることに繋がるのではないだろうか。

2. 絵本『ポリぶくろ、1 まい、すてた』を用いて

次に、実話を元にした絵本『ポリぶくろ、1 まい、すてた』についても同様に、皆で読んだ後、ホットシーティングを実施した。

『ポリぶくろ、1 まい、すてた』あらすじ

20 年前、アフリカのガンビアでのこと。伝統的な「かご」よりもポリ袋が好まれ普及し始めた頃。誰かが捨てた 1 枚のポリ袋が 2 枚になり、やがてあっという間に 100 枚になった。捨てられたポリ袋を食べたヤギが次々と死ぬ。ヤギの胃のなかで絡まってしまうのだ。いつしかゴミの山は異臭を放ち病気の温床になる。何とかしなければと、アイサトは妹や仲間たちとポリ袋を石鹼で洗い、干し、細いひもにしてかぎ針編みを始めた。かぎ針編みで財布を作る。「ゴミ」を拾って財布作りをはじめたアイサトたちを笑う人もいた。そんな人たちに見つからぬよう、アイサトたちはろうそくの下でひっそりと財布を編み続けた。完成した財布を市場に持っていくと売れ、そのお金でアイサトはヤギを買うことができた。ゴミの山はだんだん小さくなっていった。アイサトはいつの日か、ゴミの山がなくなる日を夢見ている。

絵本を読んだ後、4 人程度のグループになり、参加者はアイサトや村人、記者になりきり、記者会見を開いた。その後教室全体での記者会見を実施した。以下はその模様である。

記者→アイサトへ

Q.なんでゴミ袋を拾おうと思ったのですか？

A.おばあちゃんの大切にしていたヤギが死んでしまったからです。おばあちゃんの悲しむ顔を見たくなかったのです。

Q.1 日何枚くらい拾ったのですか？

A.…5 枚くらい。(→教室に笑い。みんな、アイサトはもっとたくさん、無我夢中で「ゴミ」を拾うと思っていたようだ)

Q.一つの財布を作るのにどれくらい時間がかかりますか？

A.3 日くらい。

Q.財布以外に何を作りましたか？

A.カバン。

Q.もともと使っていた財布がゴミになったのではないですか？

A.…。

Q.財布が売れて、妬まれたりしませんでしたか？

A.共感してくれる人が多かったです。

Q.リサイクルの編み物を続けているとき、なぜ隠れて作りましたか？

A.心がもたなかったからです。

Q.活動をやめようと思ったことは？

A.ゴミを活用するのはいいことだと思ったので。共感してくれる人もいると思っていました。

Q.出来上がった財布の PR をお願いします。

A.一つとして同じものがない、世界に一つだけの財布です。

Q.売れたときの気持ちは？

A.売れないんじゃないかと心配だったので、買ってくれた人がいて嬉しかったです。

記者→アイサトを笑った人へ

Q.なぜ笑いましたか？

A.落ちているゴミを使った財布だったので、そんなもの売れるわけがない！と思いました。

A.みんなが笑ってたのでつい。なんであんなことするんだろうと不思議に思いました。

記者→村人へ

Q.財布はいくらでしたか？

A.安かったです。

Q.どんなお財布ですか？

A.シンプルな財布です。

Q.財布の使い心地はどうですか？

A.使いやすいです。

Q.流行ると思いますか？

A.はい、もともとゴミだとは思えないし、気になりません。

Q.ポイ捨てに関する意識は変わりましたか？

A.…そうですね、今まではゴミを適当に捨てていたので、少し変わったと思います。アイサトに感謝です。

A.今までゴミのことは見て見ぬふりをしていたけど、アイサトのおかげで環境も良くなったんで。ありがとうございます。

「もともと使っていた財布はどうなったのか」という記者からの質問は、一つの問題解決がまた別の問題の発生につながっている可能性を想起させる。

『ポリぶくろ、1 まい、すてた』ホットシーティングのふりかえりから

ビニール袋で作った財布がいくらするんだろうとグループで話題になり、調べてみました。絵本に出てきた財布の値段は分らなかったのですが、他にも日本でビニール袋などを再利用して財布やケースを作っている会社を見つけたので、気付いていないだけでそういう再利用をしている人は沢山いるんだなと感じました。自分もそういうものを選んで使いたいです。

ポリ袋のリサイクルをはじめたアイサトが、周りからバカと思われるかという心配があった。自分、他人、社会、世界にとっても有意義な環境保護をする人が少ない、環境保護が人々に重視されていないというよりは、人々が環境保護を宣言するには勇気が必要とされ、周りから否定されるかもしれない社会に問題があると考えた。誰でも勇気を出さなく、平気に環境保護を始められる「やさしい社会」を作ることが大切ではないかと思った。

この絵本から学生たちが取り出したパターンは以下のとおりである。

- ・「ちりも積もれば山となる」
- ・「人間は流されやすい」
- ・「努力は報われる」
- ・「どんなものでも扱い方次第で、毒にも薬にもなる」

次に、取り上げた2冊の絵本のほか、絵本『風をつかまえたウィリアム』（2012）などを含めて環境をめぐる対話を扱う物語の共通のパターンを探ろうとした。

たとえやっていることが正しいことであっても、少数派であると自信が持てなかったり、堂々としていられなかったりするものだと感じた。そんな状況の中でも自分の意志を貫くことができるのは凄いと思った。

ここで私は、なぜホットシーティングをするのか、その意味を問いかけた。そして、ただ自分で物語を読んだり誰かに読んでもらうだけでは *imagine* の領域に留まる思考が、演劇的技法により、つまり誰か、何かに「なってみる」ことで *reimagine*⁽⁷⁾、すなわち再想像の領域に踏み込むことになるのではないかと問いかけた。*imagine* の対象がなんであれ——他者・異文化・社会問題など——わかったつもり、想像したつもりになることは簡単である。しかし、もはや単なる「想像」だけでは不十分である。2020 年以前、コロナのことを誰も想像していなかった。コロナ以降、日常は大きく変わり、私たちは未来を想像しているつもりだったこと、想像力が現実を追いついていなかったことに気づかされた。もちろん *reimagine* は、1 回くらい絵本の人物を演じたからといって完成もしないし完結もしない。完璧なものにもならない。「つもり」（わかったつもり、想像できたつもり）の罫は根深い。だから何度でも違う対象、違う角度、違う仲間と *reimagine* を試みることが必要なのだ。実際、ホットシーティングについてある学生は「自分が一生かかっても思いつかないような質問」が仲間達から次々と繰り出されることへの驚きを綴っている。その上で私はもし今、ハイリブやアイサトが *twitter* などをやっていたらどうなってい

(7) International Commission On the Futures of Education (2021)によるレポートのタイトルから。

ただろうかと、と問いかけてみた。「意識高いね」などと揶揄されるだろうか。あるいは炎上してしまうだろうか。

與那覇（2021）は、「最初から味方してくれる人だけに向けて、彼らの盛り上がりを最高潮にするように喋ろう」という「コミュカ」の現状に疑問を呈し、「論破社会」卒業の必要性を訴える。與那覇は続ける。「ちょっとでも『イラッ』ときたら相手をブロックし、『こいつはクズだ!』などと拡散して、『私もそう思った』と同意する人同士でつながり合う。自分の味方だけにサービスし、対話相手を罵倒して『論破』する」そうした社会を卒業し、コミュニケーションの内実を成熟させること、味方を何人動員したかよりも、どれだけ幅広い「敵」と対立はしても殴り合わずに議論できたかが重要であると。そしてそのためには雄弁であるよりも口下手なほうが良いこともあるという。対話のある社会は「論破社会」とは相容れないのではないかと。私は学生に問いかけた。

授業ではそれまで学生が自分以外の何かになってみて、質問したり、されたりということを繰り返してきた。演技に不慣れた学生たちとはいえ、自分の意見や感想を問われるよりも、何かになった方がラクに安全に発言できるという部分が確実にあるように思われた。しかし日常では対話がうまくいかないこともある。そのとき、「間」や「沈黙」「気まずさ」にも意味があることに思いをめぐらせること、ペラペラ喋るだけがいいことではないこと、更に、誰かがうまくしゃべれないでいるとき、私たちができることがあるのではないかと、ということ問いかけた。

「なってみること」がなぜ大切なのか、を授業内で改めて学習することができ良かった。頭では分かっているけど実際にやってみるとなかなか難しいというのは、様々な場面で誰もが経験してきたことだと思う。そのため、知識を得る時(授業内で海外の活動について知る時や絵本を通して学ぶ時など)に「なってみる」という経験を同時にすることで知識だけでなく、感情にまでアプローチし、自分で物事について深く考えることができるのだと感じた。また、「なってみる」ことは実際に自分が行動をした時のことを想像するきっかけにもなり、自分と他者との考え方の比較などにも繋がるため、知識を学ぶだけでは気付かない考え方や感情を発見できるのではないと思う。

3. 『IS THIS HOW YOU FEEL?』を読み、対話する

ここまで、学生たちは気候変動をめぐりニュースキャスターになったり、神話の世界やアフリカの実話の世界に想像力を遊ばせてきた。だが、まだまだ気候変動自体は遠いできごとである。おりしもこのタイミングで、気候変動の研究者がノーベル賞を受賞するというニュースが飛び込んできたりもした。だが、ノーベル賞まで行ってしまうと学生にとってはむしろ余計にタニゴト化に拍車がかかる危険もあった。対話を阻む要素は至るところに深く根ざしている。

その一つの象徴は「グレタさんは学校に行って、気候変動を止めるための科学を学んだほうがいい」という一人の学生のコメントにも見出せるように思う。こうしたコメントは実際、ネットのニュースサイトなどでもありふれて見かけるものだ。多くの人がそのような目線で気候のアクティビストをみている。そしてこの教室とそんな社会は確実に地続きだ⁽⁸⁾。

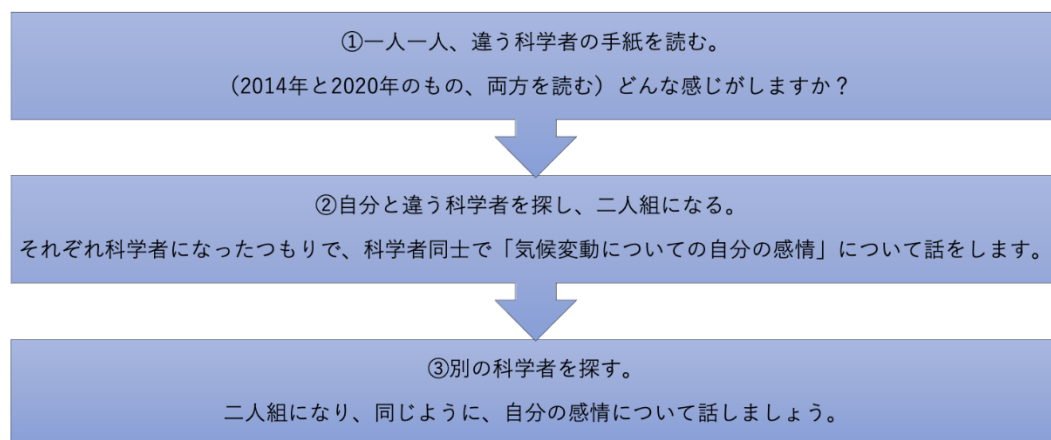
(8) International Commission On the Futures of Education（2021）に、次のような記述がある。“Frequently, those who enjoy privileges and benefit from hegemonic systems discriminate on the basis of gender, race,

では、そうした声が指摘するように、実際に学校に行って気候変動について学び、今はそれを研究している人たちは何を考えているのだろう。それを知るために、サイエンス・コミュニケーターの Joe Duggan が運営するサイト “Is This How You Feel?”⁽⁹⁾ に寄せられた科学者たちの手紙を読むことにした。これらの手紙では気候変動の専門的な研究ではなく、手紙の書き手の感情 (How You Feel) に焦点が当てられている。私はサイトの中から 10 人の科学者の手紙を選び、その 10 人が書いた 2 回の手紙 (2014 年と 2020 年のもの、両方) を DeepL に手伝ってもらって日本語に翻訳し、教室に行き渡るよう人数分を印刷した。

ここに全ての手紙の内容を紹介することはできないが、例えばメルボルン大学の研究者 Linden Ashcroft は、無策や誤報、気候変動を認めない人々に対する怒りや不満、自身の罪悪感や悲哀について書いている⁽¹⁰⁾。特に、子供が生まれる予定でありながら、「厳しい未来に新しい人を連れてくるのがいかに自分勝手なことかを痛感」していて、そのような未来に加担している自分自身に罪悪感を抱くという。また、大規模な山火事に深い悲しみを感じているとも。だが、とは言いながら、希望が全くないわけではなく、なんとか人類が安全な未来へと舵を切ることができるのではないかと、生まれてくる娘にはその希望を伝えたいとも綴っている。科学者自身の心も揺れているのだ。

手紙を通してこうした科学者の感情に触れた上で、科学者・市民・未来世代の対話を連続して体験する活動を構想した⁽¹¹⁾。

科学者同士の対話のワークの進め方



ethnicity, language, religion, or sexuality, and oppress groups they consider to be a threat, whether they be indigenous peoples, women, refugees, migrants, feminists, human rights advocates, environmental activists, or political dissidents.”

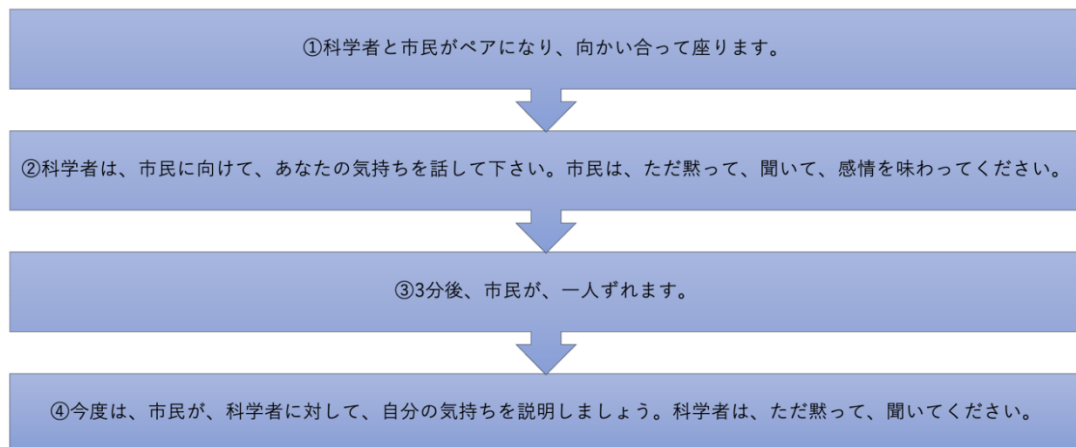
(9) <https://www.isthishowyoufeel.com>

(10) <https://www.isthishowyoufeel.com/this-is-how-scientists-feel.html#linden>

(11) このワークについては、私が参加したセミナー「システム思考で地球規模課題に挑む」(2019年3月30日: 聖心女子大学)での Robin de Carteret (英国シェーマッハー・コレッジ特別講師) による対話のワークを参考にした。

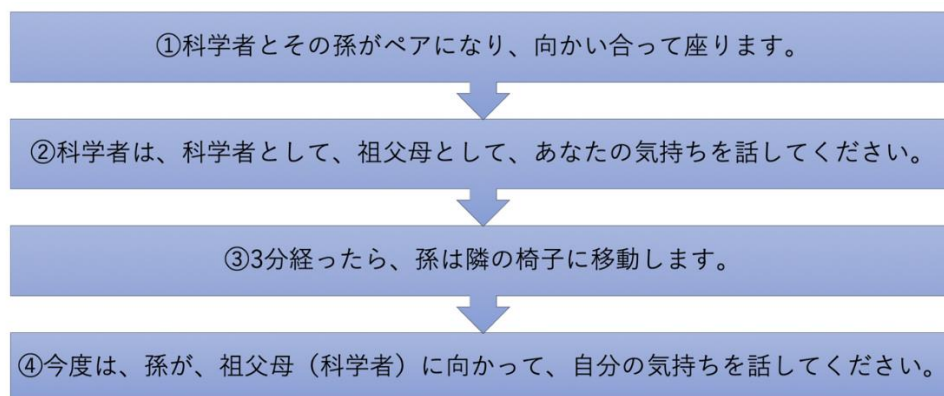
「科学者と市民」との対話のワークの進め方

あらかじめ教室全体を、手紙の筆者である科学者チームと市民チームとに分けておく。



「科学者と孫」との対話のワークの進め方

あらかじめ教室全体を、手紙の筆者である科学者チームとその孫チームとに分けておく。



4. 3つの対話

では、学生たちは実際どんな話をしたのだろうか。まずは科学者同士の対話の様子である。

2014年の段階で、なんとかしなければいけない、自分の子どもが成長する頃には、地球環境が良くなってないといけないと思っていた。なのに、2020年になっても全然良くなっていない。政治家たちは自分たちの話を聞いてくれないし、目に見えて海が汚れている。

国際会議とか、自然エネルギーとか、やってるっていうけど、それでも今のスピードは遅い、って感じている。

ここでは怒りや不満が多く語られていたようである。しかし教室には真剣かつ和やかな雰囲気が満ち、私は思わずその場で「学会の懇親会みたい」と口走ってしまった。使命感のようなもの

を持った人々の集まりはこうしたものになるのだろうか。対話後、どんな風に感じたかを尋ねると学生からは、

「自分ほもどかしさを感じていたけど、相手は想像力など人間の可能性を語っていて、思い描く未来が違っていた。同じ科学者と言っても色々あるとわかった。考え方も違っていた」

また、

「子どもたちの活動に勇気づけられている、という声もあって、科学者だけで活動していても限界や無力感を感じるのではないか、科学者以外の人たちの態度が大切だ」という声もあった。

続いて、市民と科学者の対話から、市民の声を紹介する。

市民の声

自分のやり方を変えるのはむずいっすね。ちょっとは考えてはいるんすけど…何かをやる必要があるのはわかるけど、トップの人にしっかりやってほしいですね。環境問題も人気が出たらいいですね。何年この生活が続けられるのかわかんないっすけど…科学者の人たちに何とかしてほしいっすね。

このままだとこうなるぞ、とか言われるんですけど、対策を実行しているのは政府とかですよね。説得力がない。

長年、自分の時間をかけて、色々データとか集めたとは思いますが…そんな難しいことと言われても、(市民としては)響かないっていうか。もっと簡単にまとめてほしい。

科学者の気持ちを伝えられても、どうしていいかわからない。

科学者の声

こうした市民の声を聞いて、ある科学者はこう漏らした。

科学者任せで…どうかなと思った。

孫の声

続いて、祖父母である科学者と対話した孫の様子。

暑いです。とりあえず暑いですね。ずっと暑いです。やばいです。引っ越したし。伝えてくださいよ。伝えないとダメです。何かしないと。不十分です。

未来がわかっていたんだったら、何か行動してほしかった。絶望しているのもわかるけど。

今の時代もやばいで・・・治したかったとは言ってたけど、孫としては、もうちょっと大きな目標を持ってやって欲しかった。もっと現代でできることがあったんじゃないんですか。これから明確に、ちゃんと動いてほしい。

孫と話してみた科学者（祖父母）からは、

未来のことを分かっているのに、解決策を講じてなかった、と言われ、申し訳ない気持ちになった。

やってるつもりになってるだけなのかな…

といったメッセージがシェアされた。

最後に私から、科学者同士、市民との対話、孫との対話、それぞれを経験してみて、今、自分に戻ったとき、どんな気持ちがしているだろうか、シェアしてみようと声をかけた。

「科学者もどこか諦めてる感があるのかなと思った」

「いろんな立場になったんですけど…いろんな気持ちになれて面白かった。ただの現代の大学生のままでは感じられないことを感じられたと思う」

などの意見が出された。

そのあとである。シェアリングの最後の最後に、M という学生が次のように発言した。

「逆にどうでもいいなと思いました。科学者とかが色々考えてメッセージ残したりしても、その人たちが死んでしまったら関係ないじゃないですか。自分たちも何もせんかったら、昔の人と同じなんで、逆にどーでもいいなってなります」

M は、孫の役のときは祖父母である科学者に「暑さ」を訴えていた。孫としての発言も、素の自分の発言も、どちらも正直な意見と思われた。この M の発言について、私はみんなに、何か意見などがあれば言ってみてと質問してみたが、教室は重苦しい沈黙に包まれ、そのままチャイムがなって時間切れとなった。ちょうどその前の授業の終わりに、與那覇（2021）を引用し、論破社会の卒業と沈黙や気まずさがもたらす意味について述べたばかりだったが、期せずして見事なまでに重苦しい沈黙に包まれたワークとなった。その日の授業後のリフレクションには、この「逆にどうでもいい」という M の発言とワークをめぐって、さまざまな反応が多数寄せられた。

「どうでもいい」と言うより、「どうしようも無い」が正しい表現かと感じた。科学者として、色んな考えを聞いた後も、市民に対して「環境問題をちゃんと考えてくれる政治家に投票してくれ」程度のアドバイスしか出来なかった。無力感が大きかった。

異なる三つの立場で会話を行ってみて、同じ科学者同士だとお互いに共通した目標があるため対話しやすいですが、一般人などと話すときには話しにくい印象を持ちました。これは私たちが教授や科学者から難しい単語をずらずらと並べられると分からないという状況と似ていました。多くの人々が同じ問題について考えるためにも、まずは知識を多く持っている人たちがどの様に分かりやすく、そして一般人にも取っ掛かりができるように発信していくのが重要だと思いました。

授業の最後の先生の質問に誰も答えなかったこと、自分はあの時誰かが答えてくれるだろうと人まかせにしていた。結果みんなそのような感じで今日授業でやったように科学者だけ問題に取り組み頑張っているようなものに似ていて問題が解決しない原因に何か近いものを感じた。このようなことでもっと自分から積極的に間違いなど恐れず自分の意見を発信できる人になりたいと思った。

科学者の時に市民に対して「なぜわかってくれないんだ」という気持ちになったが、同時に市民が言う「難しいことを言われてもわからない、もっと具体的なことを」という意見も、普段自分はこちら側なので理解できた。今日教室で起きた食い違いが、きっともっと大きな世界単位の場合でも少なからず起きているのだろうと感じた。また科学者は意外にもポジティブな意見を持つ人が少なく、研究すればするほど現在の気候変動問題に諦めのような気持ちを持っていた様子に感じられた。事実を俯瞰しているような印象の手紙が多かった。そうするしかないくらい現状はひどいのか・・・。

今回の授業を通じて、実際に同じ問題でも熱量が違う人同士で対話することは難しいと感じました。実際に身の回りでいえば、授業の際にも真剣に取り組む人とそうでない人でかなり分かれており、同じ話し合いをする際にも熱量が異なるように感じます。

今回の授業では、専門家や市民、孫になりきってそれぞれの意見を身をもって感じる事ができて面白かった。市民は専門家任せだとか専門家は市民にどうしてほしいかなど、その人の立場にならなければ考えつかなかった体験をすることができた。環境問題に全く関心を示していない人に振り向いてもらうためにこの体験をしてもらいイベントのようなものがあればいいのと思った。私は環境問題とは別のジャンルの社会問題（核兵器廃絶）を専門に活動していた時があったが、それぞれの立場になりきって考えたことはなかったのでこの方法を早く知りたかったと思った。また、その問題についてあきらめを示す人にどうアプローチすべきか悩んだことがある。未だにその解決策は見つかっていないし、市民や専門家、国との対話が難しかったり、自分の考えも迷宮入りしてしまうことばかりだった。最近は署名活動や被爆証言の拡散活動などを行っていても状況は一向に変わらないから、活動そのものがグリーンウォッシュのようだと思っている。環境問題と核問題は全く別物だとは思わないので、なにかその問題を「ジブンゴト」として考えられるきっかけを、自分を含め人に与えられるようにになりたいと思う。

対話のワークと M の発言をめぐって、以下のような長文を綴った学生もいた。

学生 A のリフレクションから

科学者の手紙を用いて、科学者同士、市民や孫との対話というものを行った。科学者同士の対話では、立場の違いが考えの違いに繋がっていると感じた。親という立場から子供の未来について考える気持ちと、一科学者として地球の未来について考える気持ちとでは、感情の面や考えている規模での違いがあるのではないだろうか。同じ目標を持ち活動している人達の中でも様々な考え方や価値観があり、目標に対する取り組み方も様々であると改めて認識することができた。

市民との対話では、立場の違いが意識の差に繋がっていると感じた。科学者の考え方に対して難しすぎると感じたり、何をしたら良いか分からないと感じる市民が多くいたのではないだろうか。また、科学者側は市民が環境問題について他人事のように考えているという気持ちになった人もいたようであった。一方で、具体的に、気候変動について考えてくれている政治家に投票して欲しいと訴えてくれた方もいたので、具体性がいかに大切かが改めて分かった。

孫との対話では現状がよく分かったように感じた。ほとんどの科学者が孫に対して「申し訳ない」という気持ちを抱いており、自分自身の無力さを感じていたと思う。一番印象に残ったことは、「気候変動に対しての気持ちや考えを話す」という指示しか出されていなかったにも関わらず、聞こえてくる話はほとんどが環境問題を解決できずに迎えた悲慘な未来の話ばかりだったことだ。孫の立場になると、「解決策やできることはあったが結局何も改善し切ることにはできず申し訳ない」と言われても困るし、どうしていいのか分からない、自分が今(孫にとっての今)取り組んでいることは本当に意味があるのか、という気持ちになるのも仕方ないのではないかと思った。実際、科学者側の人と悲慘な未来になった設定で話を進めたことに関して話したりもしたが、お互いに科学者の手紙を読んだ時にどこか悲観的に書かれていると感じたという話にもなり、同じように思った人は多くいたのではないだろうかと考えた。私も含め、現在の世代は気候変動についてどこか悲観的に考えている気がしてとても悲しく感じた。だからこそ、もっと考えていくべき問題であるとも強く感じた。

振り返りや感想とは少し異なりますが、先生にお伝えしたいこととして書きます。このような形で感想を書いたにも関わらず、授業の最後に出た「どうでもいいと感じてしまった」という感想に対してあの場で意見をしなかったのは、少し気持ちが分かってしまうような気がしたからです。様々な立場での対話を通して様々な立場の人になってみたことで、自分なりにそれぞれの人の感情や取り組み方についても考えることができました。だからこそ、無力さを感じてしまう場合もあったと思いますし、孫の立場の時は特に「そんなことを言われても、、」という気持ちにとともなりました。それぞれの立場になり生まれた感情は、現在の世代の人達にもある感情だと感じました。若者と政治家、子供と親世代、発展途上国と先進国などなど、立場は様々ですがどの場面でも科学者と孫との対話で生まれたような感情や、科学者と市民のような意識の差が存在すると思います。そのため、「どうでもいいと思ってしまいそうになる」という気持ちはとてもリアルなものに感じました。

家に帰ってから授業を通して感じたことや考えたことについてもう一度振り返り感想を書きたいなと感じていたのも、自分自身の考えがまとまっていない状態、あの空間・雰囲気では自

分の感想はとても言いにくかったです。また、「どうでもいいと感じてしまった」に自分なりに共感し、私は理解できたことに加え、これは「感想」であったため、自分の感想が他の人の感想を否定するような形になるのは嫌だなと感じていました。(学生 A)

コメントを見るに、M の「どうでもいい」発言は、少なくない学生を無力感の中に突き落としたようだった。A が「少し気持ちがわかってしまう」とコメントしているのにも A の葛藤が伺えた。つまり M の気持ちをわかってはまずい、まずいんだけど、それでもわかってしまう、というわけだ。

次の授業から学生たちはオリジナルのドラマを作っていく。気候変動のようなテーマを授業で扱うと思考停止になってしまい、とりあえず先生が欲しそうな意見、「正解」のような悪い意味でのパターン、つまり「あるある」発言が多くなりがちだ⁽¹²⁾。彼らに「あるある」なドラマを作ってほしいとは私は思わない。本当の気持ちをシェアしたところで、じゃあここからどうする？という視点に立てる。このとき授業はすでに 10 回目となっていたが、私はようやく授業のスタート地点に立ったと考えた。また、次のようなコメントにはうっすらと希望を感じた。

市民や孫の役を演じて、科学者と対話したことから、科学者と一般人の間にはまだまだ環境問題に対する問題意識の溝が深いなと感じました。また、孫の役を演じて現代人と話していると、「地球はあなたの両親からあなたへと与えられたものではない。あなたの子供があなたに貸し出したものだ。人は祖先から地球を継承するのではない。子供たちから借りているのだ」というネイティブアメリカンが言った諺を思い出して、地球というものは自分たちだけのものではないと再認識した。

1 週間後の授業の日。みんながもやもやを抱えたまま集まった。

本来の予定では、ここからオリジナルドラマの台本作りに入るはずだったが、まずは前回のワークのシェアリングを行うこととして、寄せられたコメントの多くを共有した。そして前回の授業の終わりに「どうでもよくなった」と発言した M。実は M は前回の授業後、チャイムが鳴るなり周りの友人たちから、「おいお前空気読めよ！」「お前なー、何言ってんだよ！」などと次々に突っ込まれていた。しかも肝心の M は振り返りに短く、「空気壊してすみませんでした…」などと書いている始末である。私は、謝る必要など全くなく、むしろみんなが沈黙や気まずさの中で思考を深めるきっかけを作ったのではないかと述べた。(すると M はますますいたたまれないような顔をしてしまったが…)。

(12) 山名 (2017, p.15) は、「学校で災害について学ぶとき、被教育者の反応はときとして学校教育的な定型でも呼ぶべきものにおさまることがあり、「学校で求められる知に合致するような『正しい答え』を探るような機制がはたらくことがある」と述べる。

私はそこで、私自身が考えたことを補足することにした。

まず、M のことばに自身がハッとしたと言うこと。自分自身はこの教室では相対的に「気候変動に関心がある人」の部類に入るかもしれないが、そのことに頭が支配されてしまうと、関心がない（持てない）人への想像力が欠落してしまうのではないかと。M のことばは、もっと私自身がみんなの声を聞かなければならないこと、想像力を持たないといけないと気づかせてくれたこと。

また、同じ学部の同僚であり、核兵器廃絶問題の専門家である佐渡紀子先生に、たまたまこの授業の現状について話したところ、ぜひこの授業を見たい！とおっしゃってくださったこと。それでドラマの発表会に佐渡先生が来てくれることになったこと。というのも佐渡先生は「知れば知るほど無力感を感じ絶望するのは、核兵器（廃絶）をやっているから、よくわかる」とみんなに共感してくれているのだ。

さらに、私にとっては M の発言は、マルクスが『資本論』で引用したという、「大洪水よ、わが亡きあとに来たれ！」ということば⁽¹³⁾と相通じるものを感じたこと。このことばを最初に使ったというフランスの貴族にせよ、マルクスが論じた資本家にせよ、このことばには多くの人の本音というか、人間のどうしようもない性のようなものが込められているのかもしれない。だがこのことばには、世代間平等という考え方から見て問題がないかどうか。人間はそんなにつばな存在ではないかもしれないけれども、それでも未来世代の利益を損ない、私たち現代人を無意識のうちに「特権階級」に押し上げ、世代間の植民地主義に加担させうる態度として改めて考えなければいけないことなのではないか。そして改めて前回のワークをめぐる

孫の役を演じて現代人と話していると、「地球はあなたの両親からあなたへと与えられたものではない。あなたの子供があなたに貸し出したものだ。人は祖先から地球を継承するのではない。子供たちから借りているのだ」という言葉を思い出した。

という学生のコメントを紹介した。北米の先住民イロクオイ族のあいだでは、部族の会議で何かを決めるとき、その決定が「七世代にわたっておよぼすことになる影響をよく考えなくてはならない」とされている（管 2011）。なぜイロクオイ族がこうした教えを定めたのか。彼らのあいだにもいろいろな溝があったはずであり、だからこそそのような教えを定めたのではないだろうか。結果として、世代間平等という視点が尊重されうる社会。未来世代が「どうでもよくない」社会。伝統的な智慧、過去から連綿と繋がれてきた思想、文化、営みの存在に、私たちはもっと謙虚に耳を傾けても良いはずである。今、舞台の中央にいない人々の智慧にまで、耳を傾け、想像力を逞しくしていく、そんな自由も私たちには残されている。そう、これは義務ではなく自由なのだ。せっかくここまでたくさんの人物を演じ、ストーリーを、背景を、見えない部分を、メッセージを、描き考えてきた。その成果をぜひ、終盤のオリジナルドラマ作りに生かしてほしい、そんなことを伝えた。

この「ふりかえり」の時間は、さらなる「ふりかえりのふりかえり」をもたらした。

(13) 私はこのことばを斎藤（2020）で知った。

みんなの前回の振り返りを共有できてとても良かったです。前回の授業で考えたからこそ、絶望感や諦めを僕も多少なりとは感じていました。しかしせっかく授業で考えたのに、答えが「諦めるしかない、」ではダメだろうなという意識が、私も含めたみんなの中でもあったと思います。けれども今日振り返りを共有したことで「その答えは悪いことではない、むしろ誰しもが根底にその答えは持っていることを考慮したうえでそこからまた新たに問題と向きあっていくことがたいせつである」という思考に変わることができたので、貴重な体験でした。また、調べれば調べるほど、勉強すればするほど、無力感を感じ諦めの心を持ってしまうという構造は、気候問題だけに限ったことではなく核兵器廃絶問題やその他の問題にも当てはまることも知ることができて良かったです。なぜなら、それらを勉強する際もそれを知った上で考えていくのと、知らない上で考えていくのでは、また違った新たな視点から考察できると思うからです。

前回の振り返りがさまざまな意見があり、とても面白かったです。途中で佐渡先生の核兵器問題は知れば知るほど絶望感や無力感を感じるとおっしゃっていて、気候変動についても同じと仰っていたのがとても共感できて、印象に残っています。ロールプレイは自分は生物多様性を選んだのですが、ストーリーを考える中で生物の立場になって考えたらとても興味深く考えることができ、楽しかった反面、無力感を味わったので頑張りたいと思います!!

皆の振り返りを読んでみると、思った以上に無関心だったところから関心を持ち始めているように見えて驚いた。自分だけではなく、他人までも色々な感情を持ち始めていて前回の手紙を書いた科学者たちのようにも思えた。

私は今まで「対話」をしているつもりだったけれど実際には相手の意見に合わせたり賛成したりたまに自分の意見を述べたり、ただ意見交換をしているだけだった気がするなと感じました。これを言ったら相手はどう思うだろう、言わない方がグループ的には良いのではないかと考察することももちろん重要だと思いますが、今回の授業を受ける中で深くコミュニケーションをとるためには自分の本音を話すこともとても重要で、上手くまとめられませんが今までの私にはその一番大事な部分が出来ていなかったのでもう今回のグループ活動では対話の本質、そして本音で話すことを意識して取り組んでいきたいなと感じました。

「ふりかえりのふりかえり」を通して、無力感と絶望の溝の中で、わずかながらも学生たちが呼応し合おうとしているさまが浮かび上がるようにも思える。長文を寄せた学生 A からは次の質問が寄せられた。

「先生にお聞きしてみたいとふと思ったのですが、なぜ『他人事』ではいけないと思われますか。」

Ⅲ. 授業の後半（第 11 回から 15 回）

1. 創作ドラマへの準備スタート

いよいよダイアログの終盤である。ここからはオリジナルのドラマ作りが始まる。と言っても、準備時間はわずか授業 2 回分しかない。時間がない中で創作のヒントを得るため、まずはこれまでに学生が演じてきた役を振り返ってみることにした。

これまで演じてきた役の一覧

- ・ ニュースショー（メディア）で伝える人。
- ・ 現場からメディアに伝える人。（広島、アムステルダム、マンハッタン etc.）
- ・ グリーンウォッシュに戸惑うアパレル会社の人の中の天使。
- ・ グリーンウォッシュに戸惑うアパレル会社の人の中の悪魔。
- ・ 自分を犠牲にして人々を守るために石になったかりゅうど。
- ・ 忠告を信じなかった人。
- ・ 危機を知っていたけど黙っていた長老。
- ・ ガンビアでリサイクル運動を始めた人。
- ・ リサイクル運動をする人を笑う人。
- ・ ノーベル賞を受賞した気候変動の科学者。
- ・ 感情をあらわにする科学者。
- ・ 任せすぎだろ〜という科学者。
- ・ 難しいことはわからないという市民。
- ・ 孫世代の人々。

演じることの深さの度合いはそれぞれ差異があるにせよ、並べてみるとなかなか壮観である。しかもこれらの人々を演じるプロセスで、次のような役割を果たす人々の存在とも出会うことになった。

- ・ バングラデシュの過酷な衣料品工場の女性。衣料品工場の主。
- ・ 途上国で古着を奪い合う人達。
- ・ 服のゴミ山となった服を作る人、それらを着ていた人、売っていた人。
- ・ デモに参加する人、参加する人を批判する人。
- ・ COP26 に参加する人、批判する人、批判する人を批判する人。
- ・ サイエンス・コミュニケーター。
- ・ 学校教育が変わらなきゃという国連の人。
- ・ 気候変動への政府の無策に対してバーストライキを始めたカナダ人。そこに賛同する学生、反対する学生。
- ・ どうでもいいという市民。

こうして並べてみると、気候変動とそれに関するトピックにおいても実にさまざまな人物がいることがわかる。当たり前のことだが、どの人物も、おそらく似たような考えの人はいても、みな別々の経験と考えを持っていて、誰一人として何から何まで全く同じ考えを持っているわけで

はない。そしてこれも当たり前のことだが、たとえ気候変動をめぐって意見が違っても、全てのことで対立しているわけではない。意見の対立するふたりの人物がいたとしても、そのふたりだって同じものを食べて「おいしい」と思い、同じアニメや同じスポーツを見て「面白い」と思うかもしれない。探したら何か共通のことが一つくらいはあるかも知れない。そこは一つ創作のヒントになるかも知れないことを伝えた。

そして、もう一つ、対話は難しいということ。きれいごとだけでは対話にならないということ。これがもう一つのヒントになるかも知れない。気候変動なんか「どうでもいい」も、ひとりの人間の本音であることは間違いない。また、こうした本音からスタートしなければ人の心には届かない。もし前回の授業の重苦しい沈黙に何か感じるものがあるなら、そこを味わい、そこからスタートしてほしい、と。

無力感。

絶望感。

諦め。

何かやろうとすればすぐについ、

「自分は環境について何もしていないから、偉そうなことは言えない」

「自分一人が何をしたって無駄」

エトセトラ、エトセトラ…。そんな冷笑的な声のブレーキが自分の中に響いてくる。でも、無力感、絶望感、諦めに苛まれるなら、逆にそれをとことん突き詰める。それらは逆にリソースになるかも知れない。「気候変動なんてどうでもいい!」「わが亡きあとに大洪水よ来たれ!」というような人物が案外、ドラマを動かすには重要かもしれない。そして改めて、台本作りの上で次のことを確認した。

答えを出す必要はないこと。

正解を言う必要はないこと。

悩みや問い、不安や絶望で終わってもいいこと。

2. ドラマ作り

ここからはいよいよ台本を作成していく。1 グループは 4 人から 5 人程度とし、発表時間は 8 ～10 分間とした。

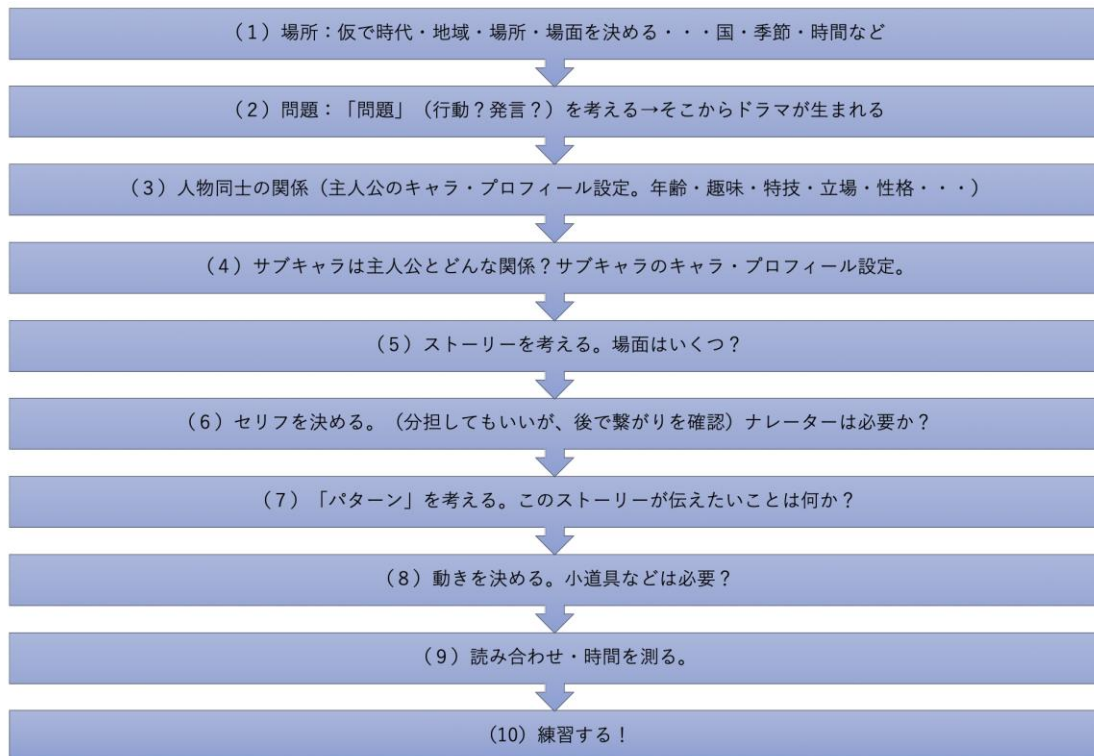
まずはグループ決めである。ここでは国立環境研究所「社会対話・協働推進オフィス」のチャートから「水資源・生物多様性・生活・社会経済・食料」の 5 つのキーワードを選び、そこから 5 グループを作ることとした。各自は自身の関心のもとにグループを選択した。内容に入る前に、グループの中での役割決めと、グループ活動における基礎的なルール（グラウンドルール）作りを行った。また、ここから先はすべて Padlet で成果を共有するようにした。

その後、次のようなステップで創作が始まった。まず、「場所・問題・関係⁽¹⁴⁾」の 3 つを決める。その 3 つさえ決まったら、あとは自動的に台本はできあがるとし、そこを起点として台本を書き始めることにした。

(14) 野呂・平田ら (2012) を参考にした。

もちろん、このステップ通りに台本ができあがるわけではない。煮詰まったら前段階に戻ったり、先に進んだりして、行きつ戻りつしながら制作する。なお、演技力・記憶力の授業ではないので、本番でもささやかにカンニングペーパーを活用することはよしとした。もっとも大切なのは、どんなドラマを作ってみたのか、そこから伝えたい新たなパターン（メッセージ）は何かということだ。見た人に何を伝えたいのか。そしてこのドラマの内容に、その場にいない人にも伝えられるようなメッセージが込められていることが望ましいとした。

台本完成までのステップ



水資源と気候変動

ナイル川 水戦争

エジプトvsエチオピア(スーダン)による水戦争

時代 1929年から2020年現在まで？

水利権争い？ダム

日本にはない問題ではないか？

国際河川

イギリスの植民地 エジプト⇒エジプトにナイル川の水利権を優先的に与えた

・それぞれの国の立場からの視点

生物多様性と気候変動

(1) 現代の日本と過去の日本

(2) 人工物が及ぼす生態系への悪影響

(3) 主人公（高校生の平田）

亀（神様）

平田のじいちゃん

他の動物たち（鯉、イリオモテヤマネコなど）

♡ 0

💬 0

Add comment

生活と気候変動

『ポイ捨て論争』

現代の渋谷のハロウィンでポイ捨てをきっかけに論争がおきる。

主人公は30歳の子供持ちの女性で正義感に満ち溢れている

サブキャラは20歳男性で酒、タバコが命のイギリス大学生。モラルが欠如している。

12月14日公開予定。

～グループのルール～

1 アイデアは積極的に出し合う。

2 LINEのグループには早く返信す

図1 グループごとに台本作成の過程を共有

(Padlet を使用)

3. 演劇的技法の意味

ところで、ちょうどこの時期、「ヴァーツラフ・ハヴェルのベンチ」が、アジアで本学に初めて設置されるという出来事があった⁽¹⁵⁾。それまで私も全く知らなかったが、このベンチはハヴェルの思想と行動に着想を得た芸術作品であり、オックスフォード大学やジョージタウン大学などにも置かれているとのこと。2021年12月7日、コロナ禍にもかかわらず、チェコ大使、県知事、市長などを招いての記念式典が、ちょうど私たちの授業と同じ時間帯に行われた。発表会の1週間前である。

ハヴェルは劇作家であり、大統領になったという人物である。劇作家が国のトップリーダーになるというのは、今の日本社会では少し想像しづらいかもしれない。さて、劇作家と大統領をつなぐものはなんだろうか。



写真1 本学の「ハヴェルのベンチ」(筆者撮影)
どんなふたりが座っているように見えるだろうか

演劇をすると、つい考えなくてもいいことまで考えなくなってしまう。視野が広がってしまい、いろんな声の存在に気づいてしまう。民主主義とは何か、自由とは何か。演劇は考えるきっかけをくれる。そしておそらく「ベンチ」とは「対話」の最初のきっかけを作るものではないか。ベンチに座るだけなら演劇が苦手な人、嫌いな人でも参加できる。いすに座るだけなら、ハードルは演劇ほど高くはないはずだ。大事なことは実際に演技する・しない、ではなく、「対話」のいすに座るという構えではないか。この授業は演劇の授業ではない。来週の発表会で、演技が上手ならそれはそれ、上手に越したことはないけれども、だからといって上手に演技をしなくてはいけいなんて考える必要は全くない。大事なことは「対話」であり、それを促す装置として、演劇を使っているだけなのだということを伝えた。そしてリハーサルを経て、いよいよ本番を迎えた。コロナ禍にあって密を避けるため、オーディエンスは呼べなかったが、ゲストに前述の核兵器廃絶問題の専門家である同僚の佐渡紀子先生をお迎えして、開演した。

(15) 詳細は、チェコ共和国大使館 HP (2021)『『ヴァーツラフ・ハヴェルのベンチ』の日本での除幕式を厳かに挙る』を参照。

https://www.mzv.cz/tokyo/ja/bilateralni_vztahy/x2021_12_07.html

4. 発表会

発表会当日、次の5つのドラマが演じられた。

- (1)水資源と気候変動グループ「日本人の知らない水問題—ナイル川で何が起きているか」
- (2)食料と気候変動グループ「その食べ物、まだ使えない？」
- (3)生物多様性と気候変動グループ「川島太郎」
- (4)社会経済と気候変動グループ「8分で未来を変える」
- (5)生活と気候変動グループ「ゴミ拾い物語」

川島太郎

(ナレーション)彼は高校二年生の川島太郎。とても真面目な青年です。ただ、その真面目さが空回りして、クラスメイトを引かせてしまうこともしばしば。今日は学校で生物多様性が脅かされている、という問題を授業で学びました。今は下校中のようです。

(川島)くそっ！くそっ！なんでジブンゴトに出来ないんだよ！日本の生態系が脅かされているのは、絶対僕達、人間に責任があるのに。なんでクラスみんなはあんなにタニンゴトにできるんだよ！でも、確かに自分もこの問題のために何ができるかわからない。

(亀)助けてー。助けてー。

(川島)！？これは、絵本で呼んだ、沈黙の狩人の展開とそっくりだ！まさか！

川島、勢いよく空を見上げる。

(亀)違う！そっちじゃない！

(川島)え？

川島、勢いよく川の方へ目を向ける

(川島)あ、あれは！ 在来種の、ニホンクサガメが、外来種の、ミシシippアカミミガメにいじめられている！

川島、勢いよく亀の方へ走り、ニホンクサガメからミシシippアカミミガメを無理やり外し、ミシシippアカミミガメを川へ投げる。

川島、片膝をついて、亀と会話する。

(亀)助けてくれてありがとう。命拾いたよ。

(川島)いや、まず、どうして喋れるの？

(亀)うん、僕は神様のお願いを、君みたいな優しく、真面目な人間に聞いてもらうために喋れるようにしてもらっているんだ。

(川島)お願いって？

(亀)今、日本の生態系は脅かされているんだ。君には過去に戻って、その生態系を脅かす要因を防いで欲しいんだ。

(川島)確かに今日授業でもやったよ。わかった。やってみるよ。

図2 台本「川島太郎」の一部。思い詰めた主人公は衝撃の行動に出る。



写真2 「川島太郎」に影響され、汚れた川に入る人々



写真3 大学生は子どもにゴミの分別について説明され…

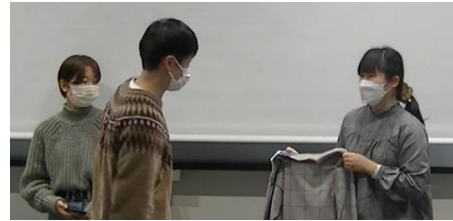


写真4 環境大臣は問題を未来人に指摘され…

上演後に全体でシェアリングを行った。それぞれのグループを超え、全体の「パターン」はなんだろう、ということを探ってみた。以下のような意見がシェアされた。

ジブンゴトとタニンゴトのせめぎあい

「どのグループにもジブンゴトとして捉えている人とそうでない人が対比的に描かれているのが共通で、その部分が授業でみんなの印象に残ったことなのかなと思った」

今ならまだ間に合う、かもしれない

「未来と過去を行ったり来たりする内容のグループが多かった。準備段階では、設定が難しいんじゃないかと思ったけど、どのグループも入ってきやすかった。自分たちは現在だけの設定だったが、他のグループのように、未来と過去を取り混ぜた方が、これからどうしていけばいいのかわかりやすくなっていい」

国を超えたつながり

「自分たちのグループは日本のことだけだったんですけど、他のグループは国際的な問題とか、他国と日本とのつながりが強調されていた」

演劇的技法の意味

「先生が一方的に知識を教える授業より自分自身が演じて参加した方が、知識も定着しやすいと感じました」

「目で見えてわかる資料や音の効果、ゴミ袋などの実物があることで五感で伝わりやすくしているグループもあった」

ゲストの佐渡先生からは、たくさんのメッセージを受け取ったというコメントをいただいた。まず、ナイル川の水問題を扱った(1)水資源と気候変動グループに対しては、「遠くの出来事、他国の問題を自分たちの問題に惹きつけて意識する大切さ」を、食品ロスや食料品の値上げ等を扱った(2)食料と気候変動グループに対しては、「自分が行動することの大切さ」を、生物多様性と環境保護運動のあり方を扱った(3)生物多様性と気候変動グループに対しては、「気づき、行動するだけで満足してはいけない、さらにそれを振り返る必要」を、環境大臣に未来から物申す(4)社会経済と気候変動グループに対しては、「政治の役割の大切さ・現在の行動が未来を創ること」を、ゴミ拾いアプリで大学生が変わる姿を描いた(5)生活と気候変動グループに対しては、「相手の立場に寄り添ったアクションを起こすこと、しかも他者にとってそれが楽しいもの

であることの大切さ」について、それぞれメッセージを受け取った、とのことであった。さらに最後に全体に向けて次のようなコメントがあった。

「知れば知るほど絶望してしまう問題」について。私も核兵器廃絶の問題に関わっているので、強く共感します。それと同時に、過去を振り返ると、人生経験として、社会は変わるということも、私は経験しています。だからこそ声をあげる、行動を変えていくことが大切。具体例でいえば雇用環境とジェンダー。かつて男女差が大きくあったが、時代は劇的に変化している。時間はかかっても確実に変わっている。それは私たちの先輩や同世代が声をあげ、行動してくれたから。だからこそ今がある。そんな風になる、ということを知っている。なので、私も、時に絶望することがあっても、また時に希望をもって過ごすことができています。みなさんも、時に絶望してもいいけど、時に希望をもって過ごしてくれたら嬉しいです。

5. ドラマのふりかえり、詩によるふりかえり

翌週は発表会のふりかえりである。発表が終わると演技の出来栄などにどうしても気を取られがちだが、この授業の目的はそこではない。いかに対話できたのかどうか、どんなパターン（メッセージ）を発信し、受け取ったか、である。以下は学生のふりかえりの声の例である。

他のグループの発表を見て、調べたジャンルも劇の形態もグループによってバラバラで個性豊かなのに、最終的に伝えたいことや見ている人に訴えたいことはどのグループも共通して“未来の環境を守るためには今行動しないとイケない”というニュアンスの内容だなと感じました。この気づきから、やはり環境問題という壮大で自分1人が何か行動したところで変わらない、ジブンゴトとして捉えられていない人が多いことが現代の1番の課題なのだろうと改めて感じました。私自身もこの発表会の原稿を考えるまではポイ捨てを1人が意識したところで世界中のゴミ問題が解決する訳ではないしなあと心のどこかで思っていたのですが、調べていく中でピリカ⁽¹⁶⁾というアプリを見つけて、世界中でこんなに人のためにゴミ拾いを積極的に行っている人がいるんだということを初めて実感して、一人一人の力は小さいかもしれないけれどその力が集まると莫大な力になるんだなと感じました。また、発表会後の感想で「先生から一方的に説明を受ける授業よりもこうやって参加型の授業のほうが内容が入ってきやすい」と言われている方がいて、とても共感しました。今回のように劇を発表するような授業はなかなか他にはないかもしれませんが、「対話」という点ではどの授業でも行えることなのでこの授業で学んだ対話の大切さを他の授業でも活かし、より授業内容を理解できるようになりたいなと感じました。（学生 B）

全体の発表を通してこの「自分ごと」というキーワードが共通していると感じました。絶望感を一度感じたからこそ、佐渡先生の最後のコメントは印象的でした。「絶望の中にも希望は

(16)「ピリカ」はゴミ拾いでつながる日本発の SNS のアプリ。これまでに世界 110 ヶ国で利用され 2 億個以上のゴミが回収されたという。ちなみにアイヌ語で「ピリカ」は良い、美しい、豊などの意味があるという。

<https://sns.pirika.org>

ある、少しずつほんのわずかではあるがしっかりと変わっていることを実感している」という、多くのことを経験してきたであろう先生方のコメントがより説得度を増していました。発表をゴールではなくあくまでも「過程」として捉え、残り2回の授業、更にはその後の学びにも取り組んでいきます。また演じることによる学びを実感したのはこの授業が初めてでした。(学生C)

ふりかえりコメントをシェアした後、私は当事者性についてもう一度話をするにしました。手がかりにしたのは宮地(2013)の当事者性の環状島モデルの図である。

この図は、トラウマをめぐる当事者・非当事者・支援者などの間に島の上で強い風が吹いていることを示している。強い風の背景には内海に沈んだ犠牲者の存在、外海にいる傍観者の存在、それぞれの感情の対立や発言力、経験や発言権の差異などが存在する。私は授業の2回目での図を学生たちに共有し、どうしたらこの水位を下げられるのか(人々の声を上げる力が増すような環境や仕掛けを作れるのか)、あるいは外海にいる無関心な人は、どうやったら島の存在に気づいてくれるのか、その人たちに関心を持ってもらうようにするにはどんな働きかけが考えられるのか、ということ問いかけていた。

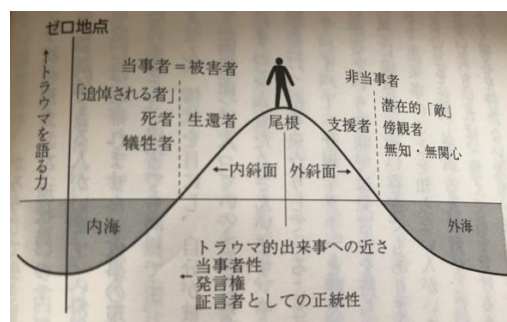


図3 トラウマの環状島モデル(宮地 2013, p. 44)

一連の演じること、物語をつくることを通して、この水位を下げる問題、外海の人に関心を持ってもらう問題について、何か考えが変わったかどうか。そして改めて気候変動対話について何をどんなふうに感じているのか。最後にそれぞれ、あえて全体の経験を焦点を定めずにぼんやりと振り返りながら詩に書いてもらうことにした。(なお、今回の詩の書き方は、ちょっと変わっている。二人組になって相互インタビューをして、インタビューの内容からメモを作り、他人の話をタネに詩を作るものである。ひとりでできることはできるだけひとりでやらない、という創作方法だ。私はこの詩の書き方を詩人の上田假奈代⁽¹⁷⁾に学んだ。)以下に、学生が書いたいくつかの詩を紹介する。

(17) 上田假奈代は釜ヶ崎芸術大学などで知られる NPO こえとことばとこころの部屋(ココルーム)の代表。

<https://cocoroom.org/cocoroom/jp/>

『無力感』

話をしてくれた人：Cさん 書いた人：D

はじめは知らなかった気候変動
知れば知るほど迷宮入り
問題の大きさをたくさん知った
扉を開ければ問題が
どんどん見つかる
どうしたらいい？

理想の解決策は分かるけど
個人で活動するのは難しい
独りではできない活動
普段、友人・家族に支えられて...

『砂漠』

話をしてくれた人：Eさん 書いた人：F

僕は一人で立っていた
荒野の先に見えていた
砂漠に、何もない砂漠に
ぽつんと僕は立っていた
ああ、わかっていたのにな
枯れちゃうって
ああ、わかっていたのにな
ムリだって

ああ、わかっていたのにな

『万里の道』

話をしてくれた人：G さん 書いた人：H

足取りはまだ遅く
頂きへは更に遠く
一人地道に歩き続ける
孤独な道のりは辛く
永遠に進み続けるほかはない
されど変化の兆しは見えた
厳しく長い万里の道は
私の歩みを止めることなど出来ないだろう

詩の発表を聞いて、多くの学生にとっては授業参加前と比べ、エンパワメントどころかいつそう「もやもや」が増えた、そんな授業であっただろうことが伝わってきた。

この学生たちの「もやもや」を代弁しているような気がして、私は授業の最後にある Web 記事を紹介した⁽¹⁸⁾。NHK のニュースで紹介されていた、アラスカの写真を撮り続けているカメラマン松本紀生さんの記事である。アラスカの手付かずの大自然に魅せられた松本さんだったが、気候変動の影響がダイレクトにアラスカとそこに住む先住民に及んでいることにいつしか葛藤し始める。しかしなかなか表立って気候変動について声を上げることはできずにいた。

「普通にパソコン使うし、車運転するし、飛行機にも乗るし。そんな人間に温暖化について他の人に語りかける資格はないっていう思いが強かったんですよ」

ところがあるきっかけから、松本さんはついに気候変動について語り始めることになる。

「自分が温暖化について『地球を守ろう』みたいにする資格はないって、もちろん今も思ってますよ。思ってますけど、でももうそんなナイーブなことを言ってる状況ではないっていう気持ちの方が強いんです。それぐらいアラスカが危機的な状況だっていうことなんです。今何かしないと本当に手遅れになります」

松本さんは写真家だ。科学者でも政治家でもない。でも好きな写真を撮り、そこから気候変動について語る。“自分に気候変動を語る資格”はなくても、できることをする。そして語る。今地球上で、本当に「語る資格のある人」なんてどれくらいいるだろうか。ましてや日本社会で…。資格のある人ない人論争をしている間に、水位はますます高くなり、外海はどんどん広がる。いよいよ発言することへの壁は高くなる。それはますます事態を手遅れにさせてしまうだけではないか…。

やはり最後、説教臭くなってしまったのだろうか？

(18) NHK「おはよう日本」(2022年1月4日放送)「自分に気候変動を語る資格はない」 写真家・松本紀生の葛藤」<https://www3.nhk.or.jp/news/html/20220104/k10013407481000.html>

学生たちはこのあと期末レポートを書き、そのレポートをまた互いに読み合い、コメントをしあって最後の対話を終え、授業は終了した。数人の学生たちのレポートには彼らが直面している厳しい現実、とりわけ居酒屋、スーパーマーケット、コンビニなどのアルバイトで目にする大量廃棄などについて綴られており、こうした学生たちが日常の中に希望を見出すことはいっそう困難であるように思われた。

IV. Climate Change Dialogue を振り返る

1. タニンゴトじゃいけませんか？

最後に、以前学生 A から寄せられていた問いについて、私がどのように回答を試みたのかに触れて本稿を閉じたいと思う。A からの質問は次のようなものだった。「先生にお聞きしてみたいとふと思ったのですが、なぜ『他人事』ではいけないと思われませんか」

本質を突いている質問だが、私自身は授業中「他人事ではいけない」とは一言も言ったつもりはない。どちらかと言えば、「ジブンゴトにするにはどうしたらいいか、一緒に考えよう」というメッセージを発してきたつもりだった。だが、学生には「他人事ではいけない」と聞こえていた可能性があるということだ。確かにそうかもしれない。伝え方は本当に難しい。

私は、うまく答えられるかはわからないけど、と前置きして、まず、ジブンゴトというのは当事者性が高くなることとして、ここでの当事者性について、同じ地球規模課題である難民問題をめぐる山西（2020）の当事者性の定義をアレンジして紹介した。

ここでの「当事者性」

1. 「自分も同じ問題で困っている、苦しんでいる」「自分も同じ問題で苦しむかもしれない」という意味での当事者性
2. 自分が関わっている社会のあり方・社会構造がその問題に関係している、問題を生み出しているという意味での当事者性。自分と社会構造との関係を問う観点。
3. ある問題の解決に参加しているという意味での当事者性

上述した宮地（2013）の図は、当事者性をめぐる連帯の難しさについてわかりやすく示した反面、そのわかりやすさゆえに島の上に立っているだけでも辛いことが予想される。この図がトラウマをめぐる解釈に貢献していることは揺るぎない事実だが、一方この山西（2020）の当事者性の定義には、環状島の上で立っているさまざまな立場、それらをむしろ一度曖昧に帰し、かつさまざまな立場の人を再包摂するような眼差しが注がれているように思う。その上であえて、こうした意味での「当事者性」を持ち続けるには、「認識」「参加」「情動（情念）」の3つの要素が絡み

続ける必要があることを、私は以下の「当事者性のコマ」の図⁽¹⁹⁾を用いて説明することを試みた。

この図は、当事者性というコマが回り続ける条件を表している。コマは認識や参加からエネルギーを受けて回転し続けることができるが、その土台となる情動に対して刺さっていないなければならない。もちろんコマが倒れそうになることもある。寝ているとき、ご飯を食べているとき、私も気候変動について考えているわけではない。でも、たとえ倒れそうになっても、このコマが情動とつながっていることが大事になる。そうすれば何かを選択するときこのコマが動く気がする。小さな選択かもしれないし、大きな選択かもしれない。「ビニール袋や割り箸を断るか」「プラスチック製のおもちゃを買うか、木製のおもちゃを買うか」「人権侵害をしたり、差別意識をあらわにする会社の商品を買うか、買わないか」…。ちなみに認識というのは、本を読んでもいいし、ニュースを見てもいいし、なんらかのかたちで認識に変化が加わることである。参加というのは、誰かとのおしゃべりでもいいし、何かの活動でもいい。ここでの「認識」「参加」には、ゆるい日常的なものから、専門的なものまでが含まれている。

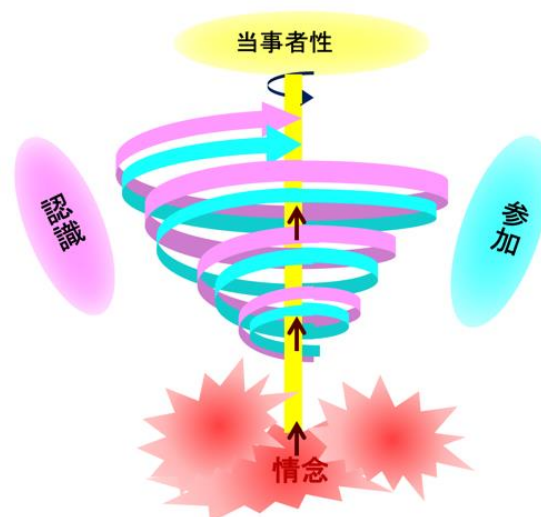


図4 当事者性のコマ

演劇をする、物語に触れる、物語をつくる。そのときどのようなかたちにせよ、対話と協働を通し、認識と参加からエネルギーがコマに対して送られる。しかしそこを支える土台・基盤ともいべき情念・情動の存在がなければ、コマはただふわふわと認識と参加のあいだを彷徨うだけである。もちろん認識と参加のあいだをふわふわ漂うことが、全くの無駄とは思わない。ただ、それだけで当事者性が高まるわけではない。まだその人にとって、コマが本当に回転する時期には至っていないのだ。その人を責めるのもまた違うだろう。それよりもそのコマを本当に回転さ

(19) 岩坂泰子・岡本能里子・佐藤仁美・當銘美菜と私は、日本国際理解教育学会研究実践委員会（2017-2019年度）の「難民プロジェクト」のアートチームに属していた。図は、アートチームで意見を出し合って2019年に作成した。

せ、そこから大きなうねりを社会に作っていくには何が必要か。とりわけ科学者でも政治家でもない、素人の私たちができることは何か。それを見つけるため、私たちは物語を読み、ドラマを演じ、作ってきたのではないか…。自分自身も考えながら話していたので、うまく答えになっていたかわからないが、質問者の A からは次のようなコメントが入っていた。

質問に対する答え、とても興味深かったです。ありがとうございました。私は「自分事」について、「主体性」という言葉の意味と結びつけながら考えていたので、「当事者性」という言葉の意味やその視点からの先生のお話はとても面白かったです。頭にある自分の考えと比較しながら聞くことができたり、同じ考えだとしても自分とは異なる視点からの話を聞くことができたり、また、自分とは異なる表現の仕方を知ることができたりと、他者の意見を聞く意味を改めて感じられたなと思いました。個人差もあるとは思いますが、私は耳からの情報より、目からの情報の方が圧倒的に頭に残りやすいので、当事者性を説明しているコマの図がとても印象的で、先生のお考えに対する理解が深めやすかったです。内容については、色々と思ったことはあるのですが、認識と行動に対する考え方にもきっと個人差があるのだらうなと思いました。他人の考えの中にある「自分事」と自分の頭で考えている「自分事」のズレを感じるが多々ありましたが、それは認識と行動に対する考え方の違いなのだと思います。良いとか悪いとか、正解とか不正解とかそういうお話ではなくて、どのぐらいのことをどんな風にしたら、何かに対して「行動した」と思えるかなどは、人によって異なることなのだろうと改めて感じました。

2. 対話の場と、希望と

気候変動の専門家でもなければ演劇教育の専門家でもない私が、よくもこんな大それたタイトルの授業をやったなど、我ながら厚かましいと思うが、厚かましきついでに課題を書いておきたい。まず一つ目は、この授業に限ったことではないが、学生たちが過剰に空気を読みあうコミュニケーションに慣れ過ぎているという点だ。今回、チャイムが鳴ると同時に、「おいお前空気読めよ！」と突っ込んだ学生の発言は象徴的だ。授業中も授業後も彼らの多くは一貫して常に空気を読みあっており、そのことは意識以前にもはや身体化されている。教室の「正解」を探しつつ、雰囲気を壊さず、一方で「偏った」思想の持ち主だと思われることを避け、絶妙な塩梅の位置を探りながら、容易に本音を漏らすことはしない。もしドラマや対話のアクティビティが禁じられていれば、この授業が今以上に表面的なグリーンウォッシュに終始していた危うさを私は感じている。トラウマの環状島の水位を上げる＝声を潰してしまう、そのような人と人のあいだに生じる自己規制や自粛、互いに牽制し合う態度…。それらにメスが入らなければ 15 回の授業が 30 回になるだろうが、対話は単なるアリバイづくりに終始するだろう。とはいえ、こうした苦言を学生に強いる前に、学びの場が変わらなければならないのだろう。大学教育でできることとして、教育の前提となりがちな「上昇志向」に絡め取られない対話の場の創出があるはずだ。

そして、一見どこに希望を見出していいかわからない授業ではあったものの、それでも希望はあることも付け足しておきたい。まず、この授業が広島で行われたことに、そしてたまたま、学生や私の同僚が「気候変動と核兵器廃絶」の共通性を語ったことに。マイナスとマイナスがかけ合わされてプラスになるように、そこに微かな希望を見出したくなる。

繰り返される無力感の吐露。にもかかわらず、「まだ間に合うかもしれない」と考え出されたストーリー。こうした無力感と気力の関係は、小野（2017）が指摘する水俣のひとびとの「悶え加勢」の思想にも通じるかもしれない。小野によれば「何もしない、何もできない。すぐそばで、あるいは少し離れて、ただ悶えに感応して無力にオロオロと存在しているだけ」というのが「悶え加勢」の人である。小野は石牟礼道子の思想に触れつつ、「有能性や有力性においてではなく、むしろ無力さの極限においてなにかに関わること」について述べている。さらに、アウシュビッツでのユダヤ人の虐殺において死体処理を担ったユダヤ人を例に、「加害者なのか被害者なのか単純には判定不能なグレイゾーン」が存在すると述べる。気候変動においても私たちの多くがグレイゾーンに存在しているなら、その対話がスッキリしたものになるわけがない。なりようがない。あるいはここに記録された文字の束は、「目の脅威を感じることができないという状況に潜む脅威。不安を抱くことができない不安」（山名 2017）に対する、現時点での学生なりの応答だったのかもしれない。授業後に Moodle で提出されるコメントの中に、グレイゾーンにいる人、「悶え加勢」の人としてのコメントが数多くあった気がする。自分にはなんの資格もない、なにもしることができない。そう断りながら、授業内での発言はしんどい学生も、授業後のコメントではなんとかその場に付き、メッセージを発しようとしていたように思う。

なお、今回紹介したコメントの中に非母語話者が書いたものがあったことに気づいた読者もあるかもしれない。今回の授業で、空気を読みあう日本語式のコミュニケーションに浸かりきっていない、非母語話者の存在が果たした役割は決して小さくなかった。そこに生じた差異は、「モノリンガル(monolingual)」と「マルチリンガル(multilingual)」との関係性というよりもむしろ、「均質言語的(homolingual)」と「異質言語的(heterolingual)」(山名 2017, p.7) の関係性に由来するように思われた。多言語的というよりもむしろ異質言語的な対話の場をどのように創出し、また保障していけるのか、ということも課題である。

15 回の授業が学生にとってどんな意味を持ったのか、私自身にも現時点でクリアーになっているわけではない。ただ、学生はそれでも、彼らの中の沸き上がるもやもやを言語化し、結晶化しようとはしていた気がする。無責任なようだが今はただこのもやもやをそのまま記録することとした。はたして気候変動というカタストロフへの感受性の部分に、なにかはたらきかけることができたのかどうか。

おわりに

こんな重苦しいテーマの授業で無力感に苛まれながら、それでも学生たちは対話を試み続け、誰かになってみることを試み続けた。その上で無力感を表明できることは、ただの無力とは違うと私は思う。そしてこのことは、自ら作り出したものに生命を脅かされている人間性の疎外状況を案じながら、本稿の冒頭に紹介した物語をトーベ・ヤンソンが書かずにいられなかったことと、どこかで響き合っているように思うのだ。

大洪水の後、ムーミンたちがたどり着いた「劇場」には、エンマという年取った女のねずみが住み着いていた。ずいぶん変わった「家」だと思い込んでいるムーミンたちに、エンマは大いに呆れ、そこは家ではなく劇場だということを教える。しかし劇場だといわれても、それがなんな

のかムーミンたちにはわからない。ムーミンママに、劇場のことを教えてくださいませんか、と頼まれ、エンマは答える。

「劇場は、世界でいちばん、だいじなものじゃ。そこへいけば、だれでも、自分にどんな生き方ができるか、見ることができる。してみる勇氣はのうても、どんなのぞみをもったらよいか、それからまた、ありのままの自分は、どうなのかを、見ることができるでう。」

劇場で過ごす中で、ふとしたきっかけからあるものはコンプレックスを語り、あるものは子どもの頃からのトラウマを語る。ときには皮肉をいい、傷つけ、ぶつかり合い、涙する。しかしそれらはみんながそれぞれ好きなことをしている間にいつのまにか解消されている。やがて芝居の幕が上がる。その出来は、決してきれいなものではなかった。けれど、人々はわかり始める。この芝居が、「洪水に流されて、いろんなおそろしいめにあったすえ、やっと自分の家を、もう一度見つける人の話」だったということ。

参考文献

- アトキンソン, アラン・枝廣淳子訳 (2003) 『カサンドラのジレンマ 地球の危機、希望の歌』 PHP
カムクワンバ, ウィリアム・ミラー, ブライアン・ズーノン, エリザベス・
さくまゆみこ訳 (2012) 『風をつかまえたウィリアム』 さ・え・ら書房
小野文生 (2017) 「<非在のエチカ>の生起する場所—水俣病の記憶誌のために」 山名淳・矢野智司
(2017) 『災害と厄災の記憶を伝える 教育学は何ができるのか』 勁草書房
大塚勇三・赤羽末吉 (1970) 『いしになったかりゅうど』 福音館書店
国立環境研究所社会対話・協働推進オフィス (2021) 「ネットワーク図」
https://taiwa.nies.go.jp/colum/gw_networkzu.html (2022/01/20 アクセス)
斎藤幸平 (2020) 『人新世の資本論』 集英社
管啓次郎・小池桂一 (2011) 『野生哲学 アメリカ・インディアンに学ぶ』 講談社
ヤンソン, トーベ, 下村隆一訳 (1990) 『ムーミン谷の夏まつり』 講談社
得丸さと子 (2008) 『TAE による文章表現ワークブック』 図書文化
永田佳之 (2019) 『気候変動の時代を生きる: 持続可能な未来へ導く教育フロンティア』 山川
出版社
野呂博子・平田オリザ・川口義一・橋本慎吾 (2012) 『ドラマチック日本語コミュニケーション:
「演劇で学ぶ日本語」 リソースブック』 ココ出版
宮地尚子 (2007) 『環状島 ト라우マの地政学』 みすず書房
宮地尚子 (2013) 『トラウマ』 岩波書店
ポール, ミランダ・ズーノン, エリザベス (2019) 『ポリぶくろ、1 まい、すてた』 さ・え・ら書房
山名淳・矢野智司 (2017) 『災害と厄災の記憶を伝える 教育学は何ができるのか』 勁草書房
山名淳 (2017) 「はじめに」 山名淳・矢野智司 (2017) 『災害と厄災の記憶を伝える 教育学は何
ができるのか』 勁草書房
山名淳 (2017) 「広島のアンドース 哲学者の思考に内在する文化的記憶論と<不安の子ども>」
山名淳・矢野智司 (2017) 『災害と厄災の記憶を伝える 教育学は何ができるのか』 勁草
書房

- 山西優二（2020）「第 1 章 難民問題から国際理解教育を問う」『特定課題研究 国際理解教育の理念と方法を問い直す報告書』日本国際理解教育学会 研究・実践委員会、p.8.
- 與那覇潤（2021）「私たちのコミュニケーション：口下手は災いの元か」『文藝春秋 11 月号』文藝春秋、pp.146-153.
- 渡辺貴裕・藤原由香里（2020）『なってみる学び 一演劇的手法で変わる授業と学校』時事通信社
- Besser, L. (n.d.). *Dead white man's clothes*. <https://www.abc.net.au/news/2021-08-12/fast-fashion-turning-parts-ghana-into-toxic-landfill/100358702> (2022/1/25)
- International Commission On the Futures of Education. (2021). *Reimagining Our Futures Together. A New Social Contract for Education*. UNESCO.

ホールスクール・アプローチの再考

－ 「ときをためる暮らし」と「ふるまう建築」から －

曾我 幸代

はじめに

SDGsのもとになったとも言われているプラネタリー・バウンダリーは、私たちにまだ「何か」できることがあることを示したとも言える。その一つが気候変動に対してであった。しかしながら IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change: 気候変動に関する政府間パネル) が公表した第6次評価報告書には、地球温暖化の要因が人間による影響であることに疑いの余地はないという記述がなされた。たしかに、気候変動による被害が年々世界各地から報告される度に私たち人間には為す術がないのかと絶望にも似た思いに駆られることがある。私たち人間のこれまでの営みをふり返り、そうした状況を少しでも打開し、新たな社会システムをつくるために取り組むこととは何かを今一度問い直す時機である。

気候変動という地球規模の課題に対しての一つのアプローチが教育である。ESD (Education for Sustainable Development: 持続可能な開発のための教育) は価値観・行動・ライフスタイルの変化を目的としてなされる教育活動である (UNESCO 2006)。それは、地球規模で続く、持続不可能とも思われる諸状況—たとえば気候変動や人権侵害、経済格差など—を持続可能にするという社会変容に向けた自己変容をもたらす教育とも言い換えられる (曾我 2018)。変容をもたらすために、一つの手法として促進されたのがホールインスティテューション・アプローチであった (UNESCO 2014)。学校では、ホールスクール・アプローチを通して、ホリスティックな学びの場をつくり出すことが求められたのである (永田・曾我 2017)。

これまで教室でなされてきた ESD に関連する授業の報告は計り知れない。実際、環境破壊や経済格差、人権侵害などに関する教育活動は数多く実践されてきた。それは ESD の普及および促進を図ってきた政策の成果であるとも言えよう。一方で、気候変動のような人類が直面している危機を引き起こした要因の一つとして、近代学校教育が挙げられ、その根本的な変容の必要性が説かれている (たとえば、永田 2016; Orr 2004)。「ESD の 10 年」においても、教育システムの変化が求められ、ESD の特徴として示された内容にも、持続可能な開発に関する学びが教科横断的になされること (学際的・ホリスティック)、既存の認識枠組みを当然視することなく、疑問に思ったり、検証したりすること (価値志向性)、学びが各々の暮らしや社会の営みにつながること (適用可能性)、多様な手法を通して学ぶこと (多様な手法) といった記述がなされていた (UNESCO 2006)。しかしながら、国内ではこうした議論があまりなされてこなかった。また、ポスト「ESD の 10 年」に引き継がれている課題は変容をもたらす行動であり、変化の担い手として行動につなげていくことが強調されたのである (UNESCO 2019, 2021)。

そこで本稿では、教室での学びを学び手のふるまいや暮らしにつなげるという「10 年」の課題に対して、上述した「適用可能性」、すなわち、学びが子どもたちの生活世界と結びつくことに着目する。ホールスクール・アプローチの意義を再考するために、2つの考え方—津端英子・修一夫妻の暮らし方および中村拓志の設計論—から示唆を得ながら、学びの環境づくりについて捉え直していく。

学びが暮らすことや働くことにつながることを説く「適用可能性」については、改訂された学習指導要領の特徴のひとつである「社会に開かれた教育課程」に通じる。社会に開かれた学校および教室での学びであるためには、その枠を超えてインフォーマルな学びにも「持続可能な開発」に通じる考えが浸透し、「文化」として根づくことが求められる。ホールスクール・アプローチはそれを具現化するための手法である。ホールスクール・アプローチを支えるための考え方として、津端夫妻と中村拓志の世界観を取り上げる。津端夫妻は「シンプル・イズ・ベスト」や「レトロ・フューチャー（なつかしい未来）」、「ときをためる暮らし」という言葉を使ってスローライフに似た暮らしを説明してきた。これらの言葉に秘められた考え方とは何かを紐解きたい。また、建築家の中村は微視的設計論を通して、20 世紀の建築で捨象された身体との関係性を捉え直し、「ふるまう建築」を説いた。これら 2 つから見えてくる世界をヒントにホールスクール・アプローチを捉え直し、学びの場のひとつである学校の教育環境を考えていきたい。

I. 「ときをためる暮らし」と「ふるまう建築」

1. 津端英子・修一⁽¹⁾の「ときをためる暮らし」

津端夫妻は、愛知県春日井市にある高蔵寺ニュータウンに住んでいた。修一の母から受け継いだ土地に雑木林と畑をつくり、平屋造りの住居を構えた。修一がフランク・ロイド・ライトの弟子であるアントニン・レーモンド（1888～1976）のもとで働いていたことから、レーモンドの理想哲学である「シンプル・イズ・ベスト」を引き継ぎ、彼の自宅兼アトリエ⁽²⁾をモデルにして設計した。間伐材の丸太を使用し、玄関のない 32 畳の平屋造りで、天井まで吹き抜けの柱のない空間をつくり出した。修一は屋内と屋外のことを次のように記している（つばた 2012, p.76）。

建具を開け放つと、四季折々の雑木林の景色が飛び込んできます。この先が公園になっていますから、ずっと緑が続いているように見えるんですよ。また、季節によって陽の入り方が変化して、景色の感じ方も変わる。冬は雑木林の葉が落ちるので、陽がずうっと長く差し込んで、夕方まで暖かい。夏は、生い茂った葉が陽をさえぎってくれて涼しく過ごせるんですよ。

(1) 津端英子（つばたひでこ、1928～2018）は、愛知県半田市にある 200 年以上続く造り酒屋の家庭で育つ。1950 年、修一と結婚し、東京や広島での生活を経て、愛知県内に建てた築約 40 年の家で暮らした。キッチンガーデナーという言葉からわかるように、敷地内にある畑の世話やそこでとれた野菜や果物をつかった食を大切に、手仕事中心の暮らしをしていた。こうした暮らしを綴ったのが、『ききがたり ときをためる暮らし』（自然食通信社）、『キラリと、おしゃれ』（ミネルヴァ書房）などである。2018 年 6 月、前日まで日常を過ごしていたが、90 歳の人生に幕を閉じた。

津端修一（1925～2015）は、東京大学第一工学部建築学科で丹下健三の下で学んだ建築家である。卒業後、前川國男の建築設計事務所への入所を希望するが「もう、いっぱい」という理由で断られ、前川の紹介状をもってアントニン・レーモンド建築事務所⁽²⁾に所属することになった。その後、板倉準三の建築設計事務所を経て日本住宅公団に就職し、数々の団地計画に携わった。1969 年には「高蔵寺ニュータウン計画」で日本都市計画学会石川賞を受賞した。広島大学教授、名城大学教授を歴任した後、評論活動を続け、自らを「自由時間評論家」と称した。2015 年 6 月、午睡中に亡くなった。

津端夫妻の暮らしの日々が東海テレビの番組『人生フルーツ ある建築家と雑木林のものがたり』で取りあげられると、2016 年度の「放送文化基金賞」の番組部門において最優秀賞を受賞し、翌年 1 月にはその映画化（『人生フルーツ』公式ホームページ <http://life-is-fruity.com/>）が決定した。

(2) レーモンドは戦後物資が不足しているときに、足場の丸太とベニヤ板でつくったのがアトリエであった（つばた 2012）。

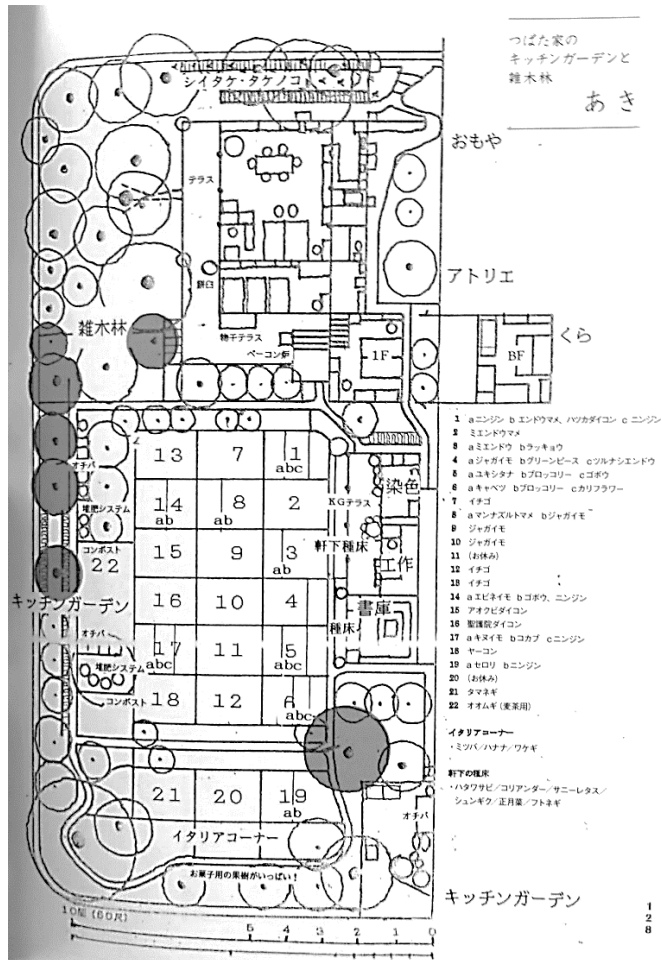


図1 つばた家のキッチンガーデンと雑木林
出典) つばた (2011, p. 128)

津端家は自然の移り変わりを視聴覚だけでなく、肌でも感じられる造りになっていることが上の記述からもわかる。また、敷地内に広がるキッチンガーデン(図1参照)には、70種の野菜と50種の果実が植えられており、四季を通して無農薬で育てられた作物を味わうことができる。住み始めた頃は石ころだらけの土地の土も時間をかけてよい土にしていっていったという。修一(2016, p.33)は、「僕たちは、この留守番だからね、そのために耕して、よい土にしておこう。土をよくすれば、次の世代が僕たちよりも、もっと心静かに暮らせる。大変だけど、生きている間に、僕らは一生懸命やろう。もっとよくしよう。お金をいくら貯めても豊かじゃないだろう」と述べる。また英子(2012, p.80)も同様に、「前の世代が残してくれたものを大事に受け継いでいけるというのは、幸せなことだなんて思いますね。そういうものを私たちも、次の世代に残していけたらいいなと思いますね。自分の手で

暮らしを見据えたストックをつくること、それが〈ときをためる〉ということです」と言う。英子(2016, p.34)は、「ときをためる」とは、自らの手でストックをつくり、次世代につないでいくことであり、「自分たちの世代より、次の世代が豊かな暮らしができるよう、つないでいかないと」と話す。そこには、ときをためて集めてきたストーリーがあり、それをつないでいくことの大切さを2人は語るのである。

1987年に公表されたブルントラント委員会の報告書で「将来の世代のニーズを満たす能力を損なうことなく、今日の世代のニーズを満たす開発」(WCED 1987, p.8)と説かれたように、持続可能な開発は世代間公正の意味を含んでいる。「ときをためる」暮らしは、この世代間公正を具現化するライフスタイルである。次の世代が豊かな暮らしができるように、過去から引き継いだ土地をいま生きている私たちが自らの手で豊かにし続けることを「ときをためる」と表現した。それはまた、将来世代への責任ある応答であるとも言える。英子(2017, p.84)は「今の便利すぎる暮らしが、なんだかおかしい気がするのよね。いちばん大事なことはいつの時代もかわらないと思うけれど。毎日のことは、こつこつとていねいに細かく積み重ねたいわね」と言い、自らの手足を動かす暮らしにこだわった。ときをためる暮らしとは、自然とともにある日々を積み重ねることとも言え換えられよう。

筆者も視聴した、2人の暮らしを記録した映画『人生フルーツ』では、次の言葉がナレーター樹

木希林によって印象的にくり返された。

風が吹けば、枯れ葉が落ちる。
枯れ葉が落ちれば、土が肥える。
土が肥えれば、果実が実る。
こつこつ、ゆっくり。
人生、フルーツ。

(『人生フルーツ』ホームページより)

修一が 1960 年代に手がけた「高蔵寺ニュータウン計画」は、風の通り道となる雑木林を残し、自然との共生を目指したデザインであったが、高度経済成長期のただ中であり、経済優先の社会がその実現を阻んだ。計画とは異なる「無機質な大規模団地」が完成した。その後、ニュータウンにあった母から引き継いだ土地に家を建て、約 40 年「ときをためる暮らし」をしてきたのである。2 人の暮らしは、上の言葉にあるとおり、自然界のあるがままのなかに身を置き、そこでのときの流れを感じながら続けてきた日々の積み重ねである。伊藤 (2019) は映画『人生フルーツ』を見て、「ロハスというほど軽くはない、自給自足というほど泥臭くもない。過剰を避け、自然に逆らうことなく穏やかに生きる。そんな暮らしが淡々と描かれているかのようにみえます」と記した。

たしかに 2 人の暮らしは、ロハスや自給自足という言葉がもつイメージとは異なる。消費社会のなかで自らの身体を使って「つくる」ことを習慣化したのが、2 人の暮らしである。そこに感じられる「穏やか」な暮らしを、修一は、「レトロ・フューチャー (なつかしい未来)」⁽³⁾と呼んだ。彼は、生活に溶け込んだ言葉のなかで現代では死語になってしまったような、遠方に伝えようとする物売りの言葉をあげる。それらがおのずと音楽的になり、日常の暮らしにもたらした影響を次のように記した。「物売りの声は、私たちの日常の暮らしに、自然の四季をよびこむ優雅なものでした。言葉は純粋化され、単純化され、透明になって心の深層に届きました」(つばた 2012, p.217)。「純粋化され、単純化され、透明になって心の深層に届」いた言葉のように、2 人の暮らしはきわめてシンプルである。しかし、それは決して無機質ではなく、2 人の手足を使ってつくられた暮らしだからこそ感じられる「何か」がある。それは修一が「なつかしい」と表現している背景にも通じよう。2 人が幼少期を過ごした昭和初期にみたのは、人や自然とのつながりがある暮らしであった。合理性や効率性、利便性が優先される社会において、それは「やさしく、ふかく、おもしろく、そして音楽的に」なり、「四季折々の“物売りの声”に代わる新鮮なメッセージ」(つばた 2012, p.217) として私たちに届くのである。

「消費者」であることがあたり前の生活とは異なり、2 人の暮らしは「つくる」ことが基本にある。ふと、自らの日常をふり返ると、大量生産・大量消費・大量廃棄の社会で、手足を動かし、衣食住に関わる何かをつくることの少なさに気づかされる。都市生活を送る私たちの日々は他者頼

(3) ヘレナ・ノーバーク＝ホッジ (2011) が説いた「懐かしい未来 (ancient futures)」と似た意味を持つが、2 人が生まれ育った昭和初期の暮らし、すなわち「子供の頃のなつかしい時間」(津端 1998) をもとにしていると考えられる。決して、過去の人が思い描いた未来像を意味する「レトロフューチャー (retrofuturism/retrofuture)」と同義ではない。

みになっていると言っても過言ではないだろう。私たちの身体は財やサービスを消費することに慣れ、受け身でいることが常態化している。本来、人間が火や道具を使ってなし得てきた「生産」や「創造」ということをいかにして新たに身体化することができるのだろう。「ときをためる暮らし」をしながら、このことを体現してきた2人は私たちに暮らしとは何かについて、また自然とのかかわり方を改めて考えさせるのである。

2. 中村拓志の「ふるまう建築」

中村は大学院修了後、隈研吾建築都市設計事務所で勤め、2002年にNAP建築設計事務所を設立した。JCD⁽⁴⁾デザインアワード 2006 大賞（2006 年）、INAX デザインコンテスト金賞（2009 年）、日本建築学会作品選奨（2015 年）をはじめとして数々の賞を受賞している。日本で初めて「ゼロ・ウェイスト宣言」をした徳島県上勝町につくられた「上勝パブリック・ハウス」は、2016 年に WAN Sustainable Buildings Award Winner と JCD デザイン賞 2016 銀賞を受賞しており、この取り組みが評価され、「上勝ゼロ・ウェイストセンター」の建築にも携わることになった。同センターは 2021 年度日本建築学会賞（作品）、Dezeen Awards 2021 sustainable building of the year、総務省令和3年度ふるさとづくり大賞最優秀賞（徳島県上勝町）を受賞している。

中村（2010a, p.6）は「人がどこで、どんなものと、いかなる関わりを結ぶのかという、動的な関係性」を重要視し、微視的設計論を説いた。それは、「運動の中から手がかりを見つけ出し、人の廻りに豊かな関係を作るための設計論である」と説明する。マイケル・ポランニーの「暗黙知」を参考にしながら、人間の行動に含まれている情報には人やものとの関わりから生成されるふるまいやものの見方、空間把握の仕方などがあると述べ、「建築の暗黙知」について言及した（中村 2010a）。こうした建築と身体の間に関わりによって生まれる認知や動きに着目し、中村は「ふるまう建築」をデザインするのである。中村（2010a, p.7）が「昔から人は、空間の中の線や図像などによって、視線の挙動、ふるまいを定着させ、それに伴う感覚を教育や習慣の中で共有して文化をつくってきた」と指摘するように、中村の建築は、人間のあり様に、また人間が自然や他者、ものとの関わりの中につくってきた文化の生成プロセスに立ち返っているとも言えよう。また、それは 20 世紀の近代建築が捨象してきたアプローチでもある。

中村（2010a, p.16）は人間と建築との関係を次のように説明する。

人間という細胞の集合体は、様々な皮膜に包まれて暮らしている。細胞膜、毛細血管の層、皮下脂肪、表皮、角層などの皮膚、下着や上着、部屋の内壁やブラインド、ガラス戸、網戸、雨戸、対流圏や成層圏、中間圏、熱圏などの層が何層にも包み込んでくれることで、人は生かされているのだ。その意味において建築は広大な環境の層と微細な生理学的層という二つの自然に挟まれた、小さな複層物にすぎない。

建築は、人間の身体の延長にあるからこそ、身体に近いデザインであることが求められると説く。そのためには、人間の行動を微細に観察することが必要である。人間が建築に合わせるとどこか不自由さや面倒さなどが生じるが、人間に、すなわち人間のふるまいに建築が近づくことで、

(4) 一般社団法人日本商環境デザイン協会 <https://www.jcd.or.jp/>

人のふるまいも多様になり、そして身体が建築に馴染んでいくという。それにより、「建物と人間の関係が密接になり、繊細な解釈や文化が生まれる」（中村 2010a, p.18）と指摘する。中村は足利時代と安土桃山時代の茶室から生まれた文化の違い⁽⁵⁾を例示しながら、人のふるまいが他者や空間に与える影響に目を向け、新たな価値および文化の創造を試みるのである。

たとえば、中村が東京都内に設計した商業施設では、広場のベンチから設計し始めた。ネットショッピングでは得られない「滞在する」ことに価値を置いた中村（2010a, p.138）は「椅子という身体に一番近い単位を用いて、そのレベルを変えながら反復させて、すり鉢状の広場を作るのである。椅子が二つ合わさってベンチ、三つ繋がってソファとなり、階段にもなる」と考えた。その際、注目したのが、人間のまぶたの構造であった。まぶたのつくりから考えて、一番負荷がかからないのは下を見るときである。これを活かせば、人はおのずとすり鉢状の広場の中心に視線を向ける。これによって、同じようなふるまいをしながらも、空間を共有している他者と目が



図2 Upper Forest
出典) 中村 (2010a, p. 156)

合わないため、「ゆるいプライベート感覚」を味わうのである(図2参照)。「座るという極めて個人的な行為がもたらす、気持ちよさや居心地のよさが、一緒にでかけた友人やたまたま居合わせた見知らぬ人との間で連鎖し、交感を呼ぶ」(中村 2010a, p.138)と述べ、「微視的な視点から複数の身体の共振を観察し、公共性や社会という、大きな存在について考える」ことが今後の建築に求められているのではないかと中村は言及する。人間の身体に近づけた建築を通して、新たな動きやコミュニケーションが生まれ、それが伝播し、新たな社会の形成につながっていくのである。

私たちは他者とともになにかを共有するとき、同じようなふるまいをすることがある。たとえば、テレビ番組を見て、笑ったり驚いたりと同じ反応をすることや、スポーツ観戦やアーティストのライブ鑑賞をして、立ち上がったたり応援したりと似た動きをすることがある。こうした「身体の共振」あるいは「行為の相似性」(中村 2010a, p.132)は、私たちが他者と共感し合っているためであると中村は説くのである。この共感の積み重ね、またその経験が社会の基盤となると中村は指摘する。道具などの使い心地が他者にも伝わったとき、そこには「共身体感覚」が生まれ、また、他者のふるまいと共振したとき、「共同身体意識」が生まれると言う。他者とともにいるという感覚が社会や共同体づくりの源となるのである。多くの人が集まり、それぞれの価値観が認められる場となるためには、「身体の共振」が起きる間口を広げる必要があり、そのための機能が今後の建築に求められていると中村は述べる。また、「身体感覚に根ざした意識から逆に社会を捉えなおすこと」も必要であり、この「往復運動こそが、建築にしかできない公共的な営みである」

(5) 足利時代は広間で行われたため、奇抜な色や形の茶器に価値が置かれた一方で、安土桃山時代は4畳半の茶室でなされたため、「壁の仕上げや茶碗の肌触り、繊細な風合いなど」の新たな価値がつけられたという(中村 2010a, p.18)。

と中村（2010a, p.133）は言及する。

たしかに、現代社会のあらゆる場において、私たちは対峙する事象に受動的に対処することに慣れている。身体に根ざした意識を使うことは決して多いとは言えない。その意識をもって、改めて社会を捉えなおすことで見えてくる世界には、人間という存在に立ち返った見方が求められよう。そのもう一つの事例として、中村がDIYや庭いじりを参考に、住まい手がおのずと触りたくなる設計をした「Nesting in Forest」がある。それは、図らずも動物の「巣」のような建築になったと言う（中村 2010b, p.91）。巣について、中村（2010a, p.124）は以下のように説く。

巣とは、その場の材料を使う最も合理的でエコロジカルな建築であると同時に、環境になじむ建築でもある。材料運搬や製作過程において住まい手の身体が深く介在し、内部の生活においても身体の接触回数が極めて多い。そこには、建築と身体のいきいきとした関係があり、動物と人間が共に感じることのできる歓びがある。

動物が身のまわりにある枝や葉をつかってつくる巣のように、人も自らの手を使い「つくる」ことに携わるプロセスを中村は設計に組み込んだのである。中山間地域のための社会圏モデルとして手がけた「Nesting in Forest」（図3）は、住居が散在する山間地域の従来のモデルとは異なり、

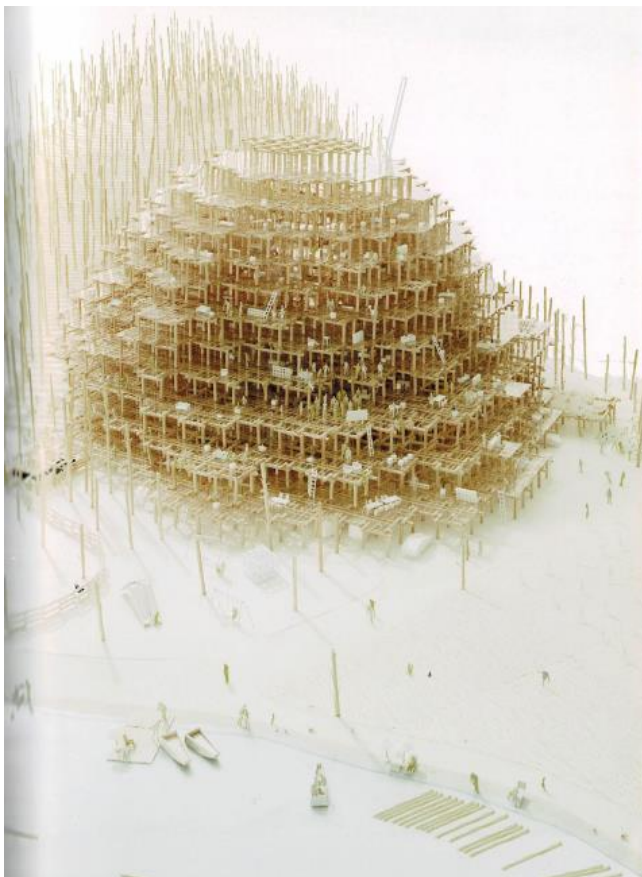


図3 Nesting in Forest
出典）中村（2010b, p. 88）

都市的な利便性や娯楽施設、診療所などを集合させたモデルでもある。新規就農者をイメージしてデザインされ、消費することに慣れた身体性を、生産することに誘導する。「シンプルな仕口で、木を一本一本ボトムアップで積み上げることで全体が生まれるつくり方」（中村、2010b, p.93）で、動物の巣づくりに似ている。人は木材に触ったり、利活用したりできる空間にいるため、「建築と身体は新しいコミュニケーション領域に突入する」と中村（2010b, p.92）は述べる。身近にある木々を使って、空間をつくることから、共同体意識がつけられることを期待したのである。

中村（2010b）が集合型モデルにした理由の一つには、都市での生活が身体化されている若者が新規就農者として農村でビジネスするときに抱く不安を取り除くことがあった。農村がもっている閉鎖性や事なかれ主義、農村での孤立した生活などのイメージを払拭し、イノベーションが起こせるようにするためには、都市での身体感覚をあえて持ち込み、建物というハード面（住居）と営みや暮らしというソフト面（生産）を融合させることが必

要である。

要であると中村は考えたのである。それによって高齢化した農業従事者と新規就農者とのコミュニケーションやナレッジ・マネジメントがしやすくなるという。さらに、木材へのアクセスをスムーズにするために、山と里との境界に拠点をつくることの波及効果として、森や山の延長に田畑があるという風景が生まれることを指摘する。森林保全と農業経営との両立を図るアグロフォレストリー⁽⁶⁾のような農法をイメージし、平地での大規模農業ではなく、起伏のある地形を活用した小規模の農法による、無農薬で多品種少量生産が促進される。従来の農村は農薬の被害を少なくするために、住居と田畑を離れていたが、無農薬にすることで、その距離を縮めることができ得る。これにともない、駅前にあったレストランやホテルなどもこの集合型施設に近づいてくる。従来の農村の風景が大きく変わっていくことが想像できるとして、農村がもつポテンシャルを再評価するのである（中村 2010b）。

中村は、近代建築によってつくられた人間と建築との間にあった距離を近づけた。自らの設計を「ふるまう建築」と呼び、人のふるまいを細かく観察すること、すなわち微視することで捉えた知覚の仕組みを活かす。これによって身体の延長としての建築が生まれるのである。それが複数に共振することによってつくられる文化が社会の基盤となる。人間という存在に立ち返ることで見えてくる「暗黙知」を建築という手法で社会に組み込ませ、新たな文化を創造する。持続可能な社会の形成に求められるのは、中村による設計のようにこれまで捨象されてきた「何か」を有機的に社会システムのなかに編み込んでいく働きかけであろう。

II. 創り手を育む学びの場

学校は本来、児童・生徒を中心に、教職員、保護者、学区内・周辺地域に住む人たちなど、さまざまな人々に関わる場である。しかし、その閉鎖的な空間で強化されたのは教師と児童・生徒という二者関係であった。子どもたちは小学校以降から始まる時間割で決められた集団生活のリズムに適応し、各教科をはじめとする数多くの経験から、知識やスキル、態度等を習得する。各教科での学びを効率よく進めるために、授業内容も要素還元的に切り分けられ、画一的な教育方法が採られてきた。学校建築もそうしたスタイルを促進するための一役を担っていたと言えよう。各学級の教室や理科室、音楽室、図工室、家庭科室、運動場など、構内にある施設はそれぞれの機能や役割をもち、児童・生徒の学びを支えたのである。言い換えれば、近代学校教育は教室という空間で完結できるシステムを構築したとも言えよう。

今村（2005, pp.33-35）は、近代学校教育から現代教育の変化について次のように説明する。近代では「神の似姿としての人間像」があったように、社会全体で共有できていた価値観のもとで、教師をはじめとする大人と学習内容による刺激を受けながら、子どもは「よい大人」になるように教育された。それが戦後、高度経済成長期以降、その「よい大人」が労働市場で使える、すなわち利益を出す人間が理想であり、そうした人間を育てることが教育目的になった。学校でよい成績をとり、偏差値の高い一流大学に入学して、一流企業に就職することが教育の目標となった時代である。その勢いもバブル崩壊とともに失い、「学習内容の占有者であった教師」への尊敬のま

(6) アグロフォレストリーとは、「Agriculture（農業）」と「Forestry（林業）」という英単語を組み合わせた造語である。1970年ごろから使われている言葉で、さまざまな樹木を育てながら、農作物や家畜を育てる農法である。森林や大地を傷つけることなく生産活動も行える農法として、世界的にも注目されている（参考 URL：<https://ideasforgood.jp/glossary/agroforestry/>（2022/02/07 参照））。

なざしもなくなっていく。その結果、子どもたちに顕在化したのは「教育からの逃走」であり、社会課題となっていく。一方で、尊敬される対象ではなくなった教師は子どもに校則や体罰、評価などを使い、「権威的な存在として」子どもを拘束した。

今村は、こうした固定化した教師像および硬直化した学校観のもとでは持続可能性に向けての教育はうまくいかないとして、「相互変容モデル」(下図 4 参照)を提案した。大人も子どももコ

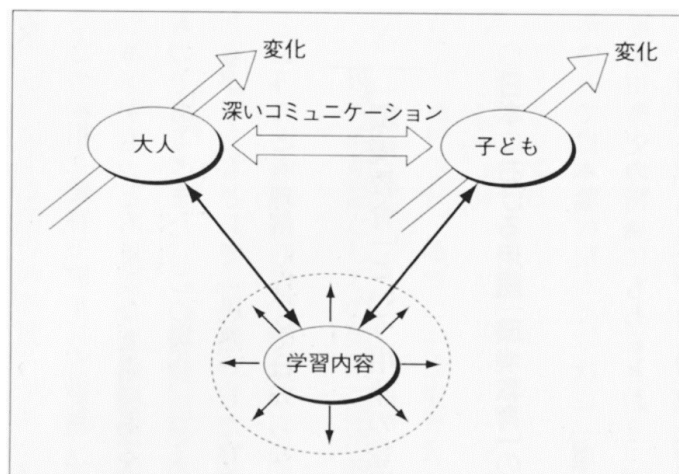


図4 相互変容モデル
出典) 今村 (2005, p. 33)

ミュニケーションをとることによって相互に変容することを示している。学習内容も両者が決められるような柔軟性があることを特徴とする。戦後の教育では、「よい大人」のイメージが硬直化し、「豊かで便利な消費生活をするのできる消費者になることが人生の目的」(今村 2005, p.33)となっていた。学習内容もよい成績をとることやよい大学に入るための消耗品とされ、授業の目的も試験のためと矮小化される。経済成長を支える人材を輩出する場となった学校教育を批判した Orr (2004) は、現行の教育が持続不可能性を高める社会の再生産に貢献し

ているのではないかと問題提起した。教育が現行の社会システムを維持することの源となるのか、それとも新たな社会システムを創造することの原動力となるのかが問われている。後者を支持するためには、教育自体の問い直しが必要とされた。今村の「相互変容モデル」は、現行の教育モデルからのシフトを示唆しているのであり、何が変わらなければいけないのかを明示している。子どもも大人も学びから刺激や影響をうけて変化する生涯学習者であること、また状況に応じて決められるような柔軟性や自由さが学習内容にあること、こうした学習観をもとにした教育へとシフトしていくことが求められている。すなわち、教育が社会の消費プロセスに組み込まれるのではなく、生産ないし創造するプロセスが生成されるように関わっていく必要がある。

津端修一・英子による「ときをためる暮らし」、そして中村拓志による「ふるまう建築」は、私たちが本来もっている「生産ないし創造する」という人間のふるまいに気づかせる。従来のあり様からの変容をもたらし、それを身体化する手立てや仕組みを示していると筆者は考える。近代化によって私たちは数多くの恩恵を受けてきたが、さまざまな関係のなかで生きる人間の諸活動を要素還元的に切り分けてきたことで、かかわり合うなかでつくられてきた関係性を失ったのである。以下、かかわり直そうとする建築家の隈研吾の見解を踏まえながら、上述の二つの考え方について考察する。

建築家の隈 (2020) は、20 世紀はコンクリートの時代であったと述べ、その属性の一つに「ヴォリューム (塊)」をあげる。ヴォリュームのあるコンクリート建築の中に多くの人が詰め込まれた生活が 20 世紀のライフスタイルであり、経済のあり様だったと説き、土地と無関係な素材を使った表象としての建築を批判した。このヴォリュームの解体を通して、人と物、環境、人とのつながり直しを試み、風通しをよくしたいと自らの思いを綴る。隈 (2008, p.14) は以前、「場所に根

を生やし、場所と接続されるためには、建築を表象としてではなく、存在として、捉え直さなければならない」と言及している。表象とは見え方であり、化粧次第で中身がどうあれ、あらゆるものを表象することができるため、20世紀には存在よりも重視された。その土地の素材ではないコンクリートを使い、場所との関係性もない表象の建築を存在として捉え直すためには、「場所に根を生えた生産行為」が必要であると説いた。

津端夫妻はまさに、「場所に根を生やす生産行為」そのものを実践していたと捉えることができる。2人の暮らしは、建築家であった修一が設計した木造住宅とドイツのクラインガルテンから発想をえたキッチンガーデンでの生産行為の連続であった。家や道具の修繕、畑での農作業や木々の手入れ、機織りや料理といった手仕事はキッチンガーデンに現れる四季に適応し、自然のサイクルとともにある暮らしがつくられていた。隈（2008, p.15）は場所と生産について、「場所とは単なる自然景観ではない。場所とは様々な素材であり、素材を中心にして展開される生活そのものである。生産という行為を通じて、素材と生活と表象とが、一つに串刺しにされるのである」と説明する。自然という素材を中心にした津端家の暮らしは、ときをためるという一つひとつの手仕事を続けることで生成されたのである。有機的につながりのあるライフスタイルには、それぞれの生産活動があり、その日々の積み重ねが「ときをためる暮らし」となったのである。それは決してより多くの物事を成し遂げたという成果に着目しているのではない。一つひとつの作業にかかわり、自然とともに暮らすという2人のライフスタイルをともに作り出してきたという文化的な営みを意味しているのである。

ファストフードやファストファッション、コンビニエンスストアが日常となった現代社会の反省から生まれたスローライフに似て、「ときをためる暮らし」は、衣食住の「つくる」過程に立ち返り、大量生産・大量消費・大量廃棄の社会のあり様を問い返すライフスタイルである。しかしながら、それは単に現代社会のアンチテーゼとしてあるだけではなく、「つくる」ことにかかわっていること自体が次世代につなげるという生産行為そのものなのである。英子（2016, p.34）が「借りている」と表現するように、過去世代から引き継いだことへの応答として、また将来世代に対する現在世代の責任として、「ときをためる」生産行為を続けるのである。持続可能な開発が世代内公正だけでなく、世代間公正を含む概念であることを踏まえれば、「ときをためる暮らし」は将来世代につないでいくという現在世代の当事者意識の現れとも言えよう。

中村の「ふるまう建築」は、人の生産行為に着目した設計論である。個々人の暮らしを抽象化し、生活する場を機能として形式化してきた近代建築とは対照的に、そこで軽視された、人が物や環境、人と相互にかかわり合うなかで身体化している動きを微視する。その動きが他者に共振していくことでうまれる「共同身体意識」が社会づくりの基盤となっていくことを説いた。中村（2010a, p.138）はそれを「建築がつくることのできるボトムアップ型の公共性である」と述べる。物や環境との関係性から生成される人間の知覚世界やその動きは、ギブソン（1985）がいうアフォーダンス理論に通じる。それを建築という環境を通して働きかける中村の設計論は、住むことを受け身に捉えていた近代建築とは異なり、利用者や住まい手一人ひとりが主体となるように導く。しかも、それは一人という孤立や孤独に向けるのではなく、一人でいながらも近くに他者を感じられる設計である。

中村（2010a）は、微視することで捉えられる知覚世界から「人の廻りに豊かな関係を作る」と述べるように、「暗黙知」であった人の動きに着目して、新たな関係性をつくろうとする。それは、

消費者であることに慣れた身体性から動作主であることを意識させるシステムづくりでもあろう。世界各地で起きる大災害をふり返り、「強くて合理的で大きな」建築からの転回を図りたい隈（2013, p.20）は人間が「大きなシステム（たとえば原発）を受け止めるだけの受動的な存在から、自ら巣を作り、自らエネルギーを手に入れる能動的な存在へと変身をとげつつある」と述べる。中村の設計はそれを可能にする。すなわち、変容をもたらす設計と言えよう。

先述したように、現代の学校教育は固定化した教師像と硬直化した学校観を特徴としていることは否めない。消費される知の伝達の間と化した学校を、持続可能な社会づくりにつながる生産的かつ創造的な場にしていくことが求められる。そのためには、「つくる」という生産行為が日常的に経験できる環境が必要であろう。また、今村が提案する「相互変容モデル」にあるように、子どもも大人も生涯学習者であるという認識とともに、消費者ではなく、社会をつくるという創り手としての意識をもてるような仕掛けをつくり、持続可能な開発を身体化できる新たな学校文化を築いていくことが望まれる。

おわりに——身体性に根ざしたホールスクール・アプローチ

2015 年以降、すなわち SDGs にかかる「2030 アジェンダ」採択およびパリ協定以降、ユネスコは気候変動教育を推進している。それは、地球温暖化の原因とされる人間の諸活動のもととなっている価値観や考え方を伝達／再生産することに関わってきた近代教育それ自体の問い直しを求めるような教育である（永田 2016）。教育を通して気候変動に取り組むには、ホリスティックな枠組みをもっている ESD がベストであるとしてユネスコは引き続き ESD を推進し、CCESD（Climate Change Education for Sustainable Development）のプログラムを始めた（UNESCO 2013）。

ユネスコが進める気候変動教育で強調されたのは、ホールスクール・アプローチであった（UNESCO 2016; 永田 2018）。SDGs の第 13 目標にある「Climate Action（気候変動に具体的な対策を）」に関連して、ユネスコは 2016 年に「気候アクションに関する学校のためのガイド」として、“GETTING CLIMATE-READY A Guide for schools on Climate Action”という冊子を刊行した。ここには、気候アクションに向けたホールスクール・アプローチに関する具体的なアイデアが記された⁽⁷⁾。その枠組みは、下図 5 のとおりである。気候変動教育で求められる「気候変動に関する理解およびそれへの注意力」、「気候変動への適応」、「気候変動の緩和」（UNESCO and UNFCCC 2016, p.25）につながる気候アクションを授業、地域との連携、学校ガバナンス、施設管理と運営の各領域で探し、持続可能性の学校文化をつくっていくことが期待されたのである。

教室内で伝達される知識や習得される考え方が日常に活かされずにテストで消費される学びの構造を変えることが求められている。ユネスコによる上述の冊子には、ホールスクール・アプローチで「児童生徒および他の学校関係者は、学ぶことを暮らしの中で実践し、暮らすことを学ぶ」と記されている。すなわち、学びが学校生活でのふるまいにつながり、学校での過ごし方を通して「気候アクション」を体得するのである。気候変動教育でも強調されたホールスクール・アプローチでは、フォーマルな学びとインフォーマルな学びをつなげることが目指される。すなわち、学校での学びが社会変容につながるという身体感覚をもつことができる教育環境にしていくこと

(7) 詳述については、永田（2018）を参照されたい。

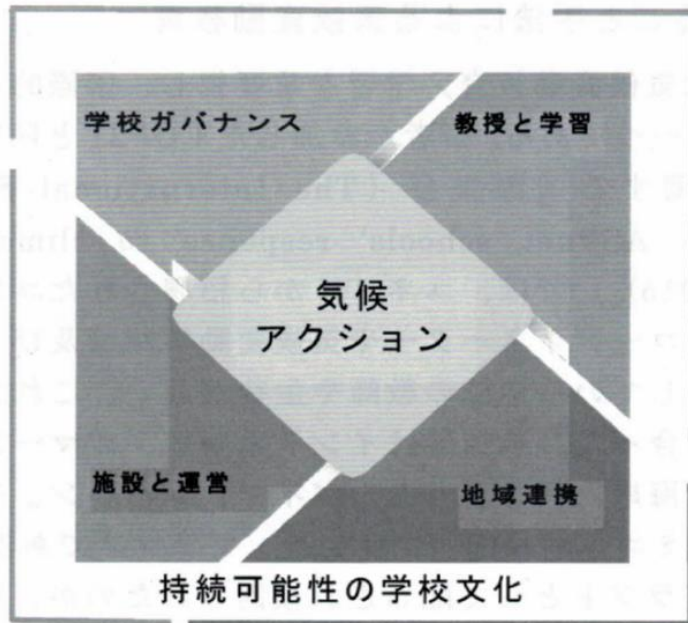


図5 気候変動に向けたホールスクール・アプローチ
出典) 永田 (2018, p. 22)

が、ホールスクール・アプローチのねらいである。

時間割による時間感覚と椅子に座って受け身で聴く姿勢は、小学校入学以降の学校生活のなかで私たちが体得した身体性である。受動的な構えを身につけた学び手がいかに能動的になることができるだろう。その変容のプロセスをつくるためのアプローチの一つがホールスクール・アプローチである。すでに建てられている校舎を建て替えることは難しいが、現状をいかにサステイナブルにしていくことができるのかを考えていかなければならない。ESD に関するベルリン宣言 (UNESCO 2021)

にも「学習者が学ぶことを暮らしの

中で実践し、暮らすことを学ぶ」と記され、ホールスクール・アプローチの促進が説かれた。学校が「生きた実験室」のように、持続可能な開発に関する学びが体現できる環境になることが求められている。

本稿において特徴を捉えてきた「ときをためる暮らし」と「ふるまう建築」はその手がかりを提示していよう。ホールスクール・アプローチは、学びが暮らしにつながるように、暮らしのなかで学ぶようにする環境をつくる手法である。これまでの教育は教師から児童・生徒に学習内容を伝え、それを試験などで児童・生徒が消費するというリニアなモデルを特徴としていた。それは、身体性が捨象された学びとも言える。今村が提案する、相互変容モデルにもとづく教育にしていこうためには、「ときをためる暮らし」と「ふるまう建築」に共通してみることができた身体性に立ち返ることが求められているように思われる。子どもも大人も暮らしのなかにある生産行為を積み重ねていくことで、学習内容に單元化された手仕事という身体感覚を日常に取り戻していくのである。年間を通して続けることで、一人ひとりの「ときをためる」物語がつけられていくだろう。また、この「ときをためる」生産行為にかかわることで、当事者意識をもてたり、携われたという自己承認ができたりする。さらに、学校という社会的な場で働きかけることで他者のふるまいが共振し、他者とともにいるという感覚をもつことができよう。こうした日常があることが、子どもにとっても大人にとっても「ここにいたいと思える」歓びや快適性につながり、学校が居場所となっていくと考えられる。

「ときをためる暮らし」と「ふるまう建築」は、暮らしのなかにあるさまざまな身体感覚や人間の身体性に気づかせる。ホールスクール・アプローチが私たちに求めているのは、社会変容に求められる新たなふるまいの身体化である。身体性のレンズでこれまでの学校を見直すと、どのようなふるまいを身体化してきたのかが見て取れよう。フォーマルな学びとインフォーマルな学びをつなげるためにも、これまでの学びと暮らしのなかで捨象されてきた身体性に着目してみた

い。それをもとにして学校や社会システムを創造していくと、人間が生きるという根本に立ち返ることができ、人間の身体性に馴染んだ、快適性を感じられる空間がつくられるように思う。そして、それが地球温暖化を抑える私たち人間のあり様へとおのずからいざなう仕掛けとなるだろう。

参考文献

- 伊藤正直 (2019) 「【学長通信】住まいの話、まちづくりの話」大妻女子大学ホームページ https://www.otsuma.ac.jp/news_other/info/41382/ (2022 年 1 月 29 日参照)
- 今村光章編 (2005) 『持続可能性に向けての環境教育』昭和堂
- 隈研吾 (2004) 『負ける建築』岩波書店
- (2008) 『自然な建築』岩波書店
- (2013) 『小さな建築』岩波書店
- (2020) 『点・線・面』岩波書店
- ジェームス・J・ギブソン (1985) 『ギブソン 生態学的視覚論：ヒトの知覚世界を探る』古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬旻共訳、サイエンス社
- 『人生フルーツ』ホームページ <http://life-is-fruity.com/about/> (2022 年 1 月 29 日参照)
- 曾我幸代 (2018) 『社会変容をめざす ESD：ケアを通じた自己変容をもとに』学文社
- つばた英子・つばたしゅういち (2011) 『あしたも、こはるびより』主婦と生活社
- (2012) 『ききがたり ときをためる暮らし』自然食通信社
- (2016) 『ふたりからひとり：ときをためる暮らし それから』自然食通信社
- (2017) 『きのう、きょう、あした』主婦と生活社
- 津端修一・英子 (1998) 『なつかしい未来のライフスタイル：続・はなこさんへ、「二人からの手紙」』ミネルヴァ書房
- 東海テレビホームページ 「人生フルーツ」 <https://www.tokai-tv.com/jinseifruit/> (2022 年 1 月 29 日参照)
- 中村拓志 (2010a) 『微視的設計論』LIXIL 出版
- (2010b) 「Nesting in Forest」山本理顕・中村拓志・藤村龍至・長谷川豪『建築のちから 03 地域社会圏モデル』INAX 出版、pp.73-97
- 中村拓志&NAP 建築設計事務所 <https://www.nakam.info/jp/>
- 永田佳之 (2016) 「気候変動教育とは何か：地球温暖化を生み出した近代教育を越えて」日本建築学会『建築雑誌』vol.131、No.1687、pp.24-25
- (2018) 「ユネスコの気候変動教育」『気候変動と教育に関する学際的研究：適応と緩和のための ESD 教材開発と教員研修（最終報告書）』（平成 27～29 年度科学研究費助成事業挑戦的萌芽研究（研究課題番号 15K13239、研究代表者：永田佳之））pp.21-29
- 永田佳之・曾我幸代 (2017) 『新たな時代の ESD サステナブル学校を創ろう：世界のホールスクールから学ぶ』明石書店
- ヘレナ・ノーバーク＝ホッジ (2011) 『懐かしい未来：ラダックから学ぶ』、『懐かしい未来』翻訳委員会訳、懐かしい未来の本
- マイケル・ポランニー (2003) 『暗黙知の次元』高橋勇夫訳、筑摩書房

- 山本理顕・中村拓志・藤村龍至・長谷川豪（2010）『建築のちから 03 地域社会圏モデル』INAX 出版
- Orr, David W (2004) *Earth in Mind: on Education, Environment and the Human Prospect*. Island Press
- United Nations. (2015) *Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development* <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> (2019/04/14)（外務省仮訳「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000101402.pdf> (2019/04/14))
- UNESCO (2006) *Framework for the UNDESD International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO
- (2013) *Climate Change in the Classroom*. Paris: UNESCO
- (2014) *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO
- (2016) *Getting Climate-Ready: A Guide for Schools on Climate Action*. Paris: UNESCO
- (2019) *SDG 4 -Education 2030 Part II Education for Sustainable Development Beyond 2019 (Executive Board 206 EX/6.II)*, Paris: UNESCO
- (2021) *Berlin Declaration on Education for Sustainable Development*. <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-en.pdf> (2021/06/11)
- UNESCO and UNFCCC (2016) *Action for Climate Empowerment*. Paris: UNESCO
- WCED (World Commission on Environment and Development) (1987) *Our Common Future*. Oxford University Press

森林文化からみる地球規模課題への応答

－ 岐阜県立森林文化アカデミーの取り組みに着目して －

【研究ノート】

木戸 啓絵

はじめに

本プロジェクトでは、地球規模課題に応答する学習に関する研究として、気候変動教育に焦点を当てて国内外のさまざまな実践事例を対象として調査を実施してきた。本章では、岐阜県立森林文化アカデミーに2020年に新設された森林総合教育センターである「^{モリノス}morinos」という教育施設での取り組みに着目し、林業や森林環境教育の観点から地球規模課題に応答するような学びの在り方について検討する。Ⅰは、岐阜県立森林文化アカデミー、当アカデミー内の森林総合教育センターである「morinos」の概要を述べる。Ⅱでは、インタビューの概要を記す。ⅢおよびⅣでは、インタビュー時のやりとりの中から本研究のテーマと関連する部分を選び、小見出しを付けて整理するとともに、インタビューの考察をまとめた。

Ⅰ. 調査対象

1. 岐阜県立森林文化アカデミー

岐阜県立森林文化アカデミー（以下、森林文化アカデミー）は、豊かな森林環境に囲まれ美濃和紙の産地としても有名な岐阜県美濃市に所在を置く高等教育機関である。森林文化アカデミーは、1971（昭和46）年に開校した岐阜県林業短期大学校を再編し、「森林と人との共生」を基本理念とした自治自由学校として2001（平成13）年に開学した。森林文化アカデミーのように、森林を主題に掲げた専修学校は全国的にも珍しい。岐阜県は、県土面積の8割を森林が占め、平成28年度の森林面積は全国第5位、森林率は全国2位となっており、豊かな森林資源に恵まれた地域である（岐阜県林政課2019）。このような自然豊かな環境のもと、森林文化アカデミーでは、自然を代表する「森」や再生可能な「木」の活用を通して、自然の循環と一体となった持続可能な社会を築くことが目指されている。そして、自然と人との新たな関係性を探り、森林の専門家としての観点から、持続可能な循環型社会の創造に寄与できる人材を育成することが目的とされている。学科の構成は、「森と木のクリエイター科」および「森と木のエンジニア学科」という2学科体制である。なお「森と木のクリエイター科」は、林業専攻、森林環境教育専攻、木造建築専攻、木工専攻という4つの専攻に分かれている。

2. 森林総合教育センター「morinos」

専修学校としての教育実践を積み重ねるとともに、2020年には森林総合教育センター「morinos（愛称）」が開設された。この施設は、岐阜県林政部の直軸事業として開設された「ぎふ木遊館」と呼応する形で、ドイツ・シュトゥットガルト市の環境教育センターである森の家（Haus des Waldes）がモデルとなっている。

morinos は、一般県人を対象とした生涯教育の場として、普段の生活では森に馴染みのない人々に対しても「森と暮らす楽しさ」や「森林文化の豊かさ」を伝えていくために、森林に関連

した多様なプログラムの開発や実施に取り組んでいる。いわば、森と人をつなぐ「森の入り口」のような場所となっている。また、幼児から大人を対象として、さまざまな教育機関に森の体験を提供するとともに、幅広い視野で森を活用できる森の指導者の育成、野外活動団体の団体指導、新規プログラムの開発もしている。morinos では、すでに完成したモノや空間を来訪者に提供するのではなく、来訪者とともに実際の現場で、つながりと学びを深めながら森を楽しむ心地よい「森の巣 (morinos)」のような空間を作り続けることが目指されている。「森じかん」の中で、森と人をじっくり観察しながら、生き物のように、変化するとともに成長し続けることが大切にされており、morinos は森から生まれる持続可能なコミュニティであると説明されている。

morinos の理念として、ウェブサイトや morinos を紹介した冊子では「大切にしたいこと」を以下の 6 点挙げている（森林総合教育センター (morinos) 2020）。

(1) 「学ぶ」ではなく「感じる」

～0 を 1 にする。頭ではなく心から～

アメリカの科学者であるレイチェル・カーソンの著書『センス・オブ・ワンダー』の中でも「知ることは感じることの半分も重要ではない」と記されているが、morinos においても森を学ぶよりも、まずは森を楽しみ感じる事が大切にされている。そのため、「すごいなあ！」「不思議だなあ！」と感嘆する感情が、真の学びの原動力になると捉えられている。

(2) 「部分」ではなく「全体」を

～森を多面的に見る つながりを意識する～

森の中の動植物などを一つの限られた側面から見るのではなく、そこから広がる関係性や、用途、時間軸、サイズなど多様な切り口で、想像しながら森を捉えていくことが大切にされている。このようなホリスティック（全体的）な考え方や視点は、持続可能な社会のデザイン手法である「パーマカルチャー (Permaculture)」とも共通している。

(3) トンガリわくわく実験場

～前例気にせず「いいね！まずはやってみよう」～

「いいね！」や「面白そう！」という気持ちを感じたら、まずは挑戦してみることが大切にされており、「前例をつくるフロンティア」であり続けることが目指されている。

(4) みんなで一緒に「森じかん」でつくる

～プロセスを大切にしながら 参加者と一緒にゆっくりつくる～

自分たちで使う空間は、自分たちで観察を重ねながら、ゆっくりとつくり上げていくことが大切にされている。そうすることで、「本当に必要なものができる」「つくるプロセスそのものが学びになる」「自分たちの空間としての愛着が湧く」「壊れても自分たちで修理できる」「学びのコミュニティができ、とにかく楽しい」「マスターした人が各地域で新たな空間をつくる」といったよいことがあると考えられている。

(5) 臨機応変・柔軟に変化し続ける

～作り込まない 固めない 今ここの流れに合わせる～

対象となるのは、森と人であり、どちらも予測のつかない相手であるため、プログラムも作り込んだり、固めすぎると臨機応変に対応できない。そのため、morinos では想定はするが、本番ですべて手離し、目の前で起きていることを受け止める、走りながらつくり続ける、レジリエントな運営が大切にされている。

(6) 森に感謝 人に感謝

～森と人へのリスペクト～

自分たちが生きていられるのも森のおかげであることを忘れずに、そうした森への感謝を子どもたちにも体感してほしいという願いが込められている。人間目線ではなく、森目線が大切にされており、森、人々、地球に、ありがたいの気持ちを持ち続けることが記されている。

II. インタビューの概要

本研究では、岐阜県立森林文化アカデミーの教員である「川尻秀樹氏」「萩原ナバ裕作氏」の2名に、インタビューを実施した。実施時期や質問テーマ等は、下記の通りである。

インタビュー	川尻秀樹氏 岐阜県林業センター(現:森林研究所)で造林や育種関連の研究業務に従事するとともに、岐阜県林業短期大学校で講師として勤務後、岐阜県立森林文化アカデミーで副学長を務める。morinos 創設を主導するとともに、現在も企画運営に従事。林業研究者、インタープリター、マスター樹護士アーボリスト。	萩原ナバ裕作氏 オーストラリアやタンザニアで野生動物番組制作に従事し、同国内でエコツアーガイドとして勤務。現在は、岐阜県立森林文化アカデミー(准教授)で教鞭をとりながら、野外自主保育「森のだんごむし」「みのプレーパーク」運営。 morinos 創設の中心的役割を担い、現在も企画運営に従事。
実施日時	2021年12月21日(火) 16:00～17:30	2021年12月21日(火) 17:45～18:45
テーマ	森林分野における「持続可能性のとらえ方」 森林文化に係る教育機関の立場から考える「持続可能な社会構築」	森林分野における「持続可能性のとらえ方」 森林文化に係る教育機関の立場から考える「持続可能な社会構築」
質問項目	・岐阜の林業や森林環境教育について ・morinos の役割と森林環境教育の役割 ・森と人の関係性(人間の役割) ・森林文化からみた持続可能性、 ・森林分野の価値観や世界認識 など	・森林文化の豊かさ(森の力、人との関係性) ・人間存在の意味 ・コロナ禍でのチャレンジ ・morinos の今後など

本インタビューでは、気候変動問題をはじめとした地球規模課題を引き起こしていると考えられる「持続不可能な現代社会のライフスタイル」や「人類中心主義的な自然との関係性」について再考することを目指した。インタビューでは、森林分野における「持続可能性のとらえ方」や森林文化に係る教育機関の立場から考える「持続可能な社会構築」について、理論的な部分だけでなくこれまでの教育実践におけるエピソードなどについても言及してもらった。

インタビューの手続きは以下の通りである。まず、本研究プロジェクトの趣旨を説明しインタビューである両名から承諾を得た後、聞き取り調査を実施した。なお、インタビュー中の会話はすべてICレコーダーで録音し、会話の内容はテープ起こしを実施した。会話の内容や本稿については、インタビュー両名に確認をしてもらい、インタビューの意図と異なる表記等につ

いては、修正や加筆等の作業を施した。

Ⅲ. 聞き取り調査の概要：川尻秀樹氏

本節では、1 で川尻氏への聞き取り調査時の対話の中から本研究テーマである「地球規模課題に応答する学習」と関連性をもつ「森林環境教育」や「SDGs」に関する内容を選び、小見出しを付けて整理した。2 では、インタビューの考察をまとめた。

1. 聞き取り調査内容

(1) 林業と森林環境教育：森林文化アカデミーでの森林環境教育の潮流

木戸：

元々の川尻先生のご専門は林業で、そこから森林環境教育につながるんですね。

川尻：

そうそう。林業なんですよ。林業だけど、単に林業をやるのではなく、そういう仕事を多くの人に知ってもらいたいという思いがあったから、趣味のような感じで環境教育を学んだんですよ。こんな感じで（森林環境教育との関わりが）始まったんですけど、実は 2000 年ちょっと前、1998 年ぐらいから全国森林組合連合会という全国組織が、森林環境教育全国シンポジウムっていうのをやり始めたんです。僕はその全国シンポジウムに何回かパネリストとか、日本に導入されたばかりのプロジェクト・ワイルドのファシリテーターとして参加していました。そんな活動をしてきた時期の 2001 年に、岐阜県立森林文化アカデミーが開学したんですよ。

2000 年に瀬戸市で開催された森林環境教育全国シンポジウムでは、私が現在副代表を務めているツリークライミング®ジャパンのジョン・ギャスライトさんとか、いろんな人たちとも出会いました。当時は、たぶん、2005 年ぐらいまでの間は林業分野における森林環境教育はいい活動だと、いい評価をされ岐阜県下の林業関係者も率先して取り組んでおり、この傾向は全国的なものだったんです。

だから岐阜県立森林文化アカデミーを 2001 年に開学した時にも、森林環境教育分野の人材が将来はインタープリターとして多くの職場で活躍すると思っていました。インタープリターっていうのは、ただ単に自然解説をするような人ではなくて、人にいろんな解説をすると同時に、参加した人たちに、だから自分たちはどう対処すべきかを、考えてもらえるように誘う道しるべなんです。こうした活動が重要だと、愛・地球博のあった 2005 年ぐらいまでは思っていました。

私は開学前には県庁の森林文化カデミー設立準備室の職員として仕事をしていましたが、開学した 2001 年当初は現在で言う木育を実施する予定でした。しかし、当時は木育に対する認知度がほとんど無く、うまく行きませんでした。

2002 年に現在、都留文科大学にご在籍の高田研さんが、森林文化アカデミーの教授として来られ、それ以降に本学でも森林環境教育が広まっていきました。その後、高田研さんが八尾哲史さんを本学に呼び寄せ、だいぶ森林環境教育らしさが増しました。

その後に現在准教授のナバ（萩原ナバ裕作先生）さんの師匠、小林毅さんが本学の教授として来られ、より一層、森林環境教育を前面に出して活動できる体制が整いました。そして小林毅さんがオーストラリアのタスマニアからナバさんと呼び寄せて、更にぐーっと来たんです。

私は 2003 年にはこの森林文化アカデミーを離れて、県立の公園や農林事務所での仕事に就い

ていました。しかしこの間に、先ほどお話した林業関係の普及指導員による森林環境教育的な指導項目が、知らないうちに除かれてしまったんです。

木戸：

それは何年ぐらいですか。2005～2006 年頃ですか？

川尻：

例えば 2007 年とか 8 年とか、その辺じゃないかなと思うんですけど。その頃から、森林環境教育自体が林業行政からなくなって。例えばどこかの小学校から森林環境教育的活動の依頼があれば、以前なら農林事務所にいる林業普及関係の職員のところに、君の管轄のところでこういう小学校からこういう依頼があるで、君ら行けるでしょうって言ったら、すぐに現場対応してくれたんです。しかし今はそういう項目は、自分たちの職務上の分掌事務の中に無いから行けませんって。県ってやっぱり分掌事務上にある項目じゃないと動けない状態なんです。

(2) 林業と森林環境教育：林業から森林環境教育が切り離され、木材生産へシフトした経緯

川尻：

例えば先ほどお話しした森林環境教育全国シンポジウムっていうのは、森林組合連合会がやっていたって言いましたね。全国的に各県の行政も森林環境教育をやろうっていう機運があったし、森林組合という林業で稼いでいる組織自体が、そういうの（森林環境教育）をやろうという気概が 2000 年ごろにはすごくあったんです。全国森林組合連合会では肱黒さんたちが、森林環境教育を頑張ってやってくれていたんだけど、それがいつの間にか（変わってきた）。

林野庁が毎年出している白書、森林・林業白書を見ても、昔は重視されていた森林環境教育も年と共に下火になって、森林の防災機能や木材生産が重視されるようになったのが分かります。昔は森林レクリエーションとか森林環境教育とかに的を当て、1990 年代後半には樹木医とか森林インストラクターという資格を農林水産省で発案していました。

現在でも、林野庁は木材生産に重点を置いています。ただ、国勢調査などのデータを見ると、国民が森林に期待していることとして、1998 年ごろには既に木材生産は最下位だったんです。今も昔も国民が森林に何を期待するかっていったら、筆頭は水源涵養とか土砂流出防備、森林レクリエーションなんです。だから、林野庁は一生懸命木材生産にシフトしようとしているけど、それは違うんじゃないのって思われる方もいるんです。

どちらにしても森林環境教育自体が知らぬ間に下火になって、林野庁の行政が木材生産にシフトしちゃった。林野庁は森林整備のための間伐を推し進めるため、森林を集約化して木材生産を増やそうとか、今はもう、皆伐っていった全部切ってもらうのにも補助金が出たりと、（持続可能性と）全く逆行することに補助金が出たりしているんです。

木戸：

生態系をあえて崩すような方に補助金が出るんですか。

川尻：

あくまで結果としてですが、そうなっているんです。一方的に批判だけしていても何の打開策も見いだせないの、林野庁や県などの行政批判はしたくありませんが、上記のように時代とともにシフト変化してきたため、県行政の中に森林環境教育をやる部署がなくなっているんだよね。ただ、もう一つ言うと、当時の森林環境教育は、多くの人たちがすごく勘違いをしていて。

それは学校の先生も同じで、森林内でもしくは森林の産物を使って単に体験活動だけすればいいと思っているんですよ。

(3) 川尻氏の考える森林環境教育

川尻：

子どもたちに森林環境教育をと聞かれると、林業サイドの多くの人は、すぐに間伐しましょうとか枝打ちしましょうって言うのよね。

私はそういう相談をしに来た人に、「あなたは間伐とか、枝打ちとか聞いても、簡単にそんなことはできるの？」って聞くんです。（日常の生活の中で子どもたちは）できないでしょ。「できないよな。あなたがやるべきことは何かって言ったら、今自分にできること。例えば日本人って、生ごみなどを1年間に400キロぐらいは出しているはずなんで、このペーパーに直したらどれだけかって調べてごらん」って話をして。「ということは、この紙は何でできとる？」、「木材だよね」、「そうしたら、これ。昔の人は新聞紙で袋を作ったり、こういう広告の裏が白かったら、メモ用紙にしたりなんかしたんや」っていう話をします。紙ごみをいかに出さないようにしたらいいとか、いかに紙を有効利用すればいいとか、そういうことを考えてもらえるように話すんです。

他には歯磨きの時、井戸水を使っているお宅では水道の蛇口を開いてジャーッと水を出して歯磨きしている人が多いけど、そうじゃなくって必要な時だけ蛇口を開く。インドの人なんか見ると、こう洗面器1つで顔も洗って歯磨きもするよね。そういう水の大切さとかを考えたりすることを伝える。子どもたちには、自分たちだったら何ができるかを考えればいいんじゃないのって話をします。

木戸：

子どもが日常の生活で、できることがポイントなのですね。

川尻：

そうそうそう。日常の生活で、できることを考えなきゃ駄目なので。だから僕は、ちょっと話はそれますが、キャンプ指導して欲しいと頼まれた時に、じゃあ悪いけど、前の晩から明日の昼飯を考えて、朝ご飯を食べたら、もう朝からのプログラムは昼ご飯を作るのでやりましょうと言いました。すると「何で（朝ご飯を食べてすぐに昼ご飯の支度をしなければならないのか）」って言われたので、子どもたち自身が食事を考えて、お母さんや家の人たちがどれだけ苦労して食事を作っていて、自分たちが洗い物とか野菜のくずとか、食べ残しを出すことで、どれほど多くのごみを出しているかを実感してもらうと説明しました。

だから使った洗剤の量も量るし、洗剤そのものについても学んでもらう。植物性洗剤だというけれど、これが合成洗剤で石鹼とは違う。石鹼は下水に流しても分解されるが、洗剤は分解されない、使えば使うほど環境を悪化させる。そして多くの植物性洗剤はアブラヤシを主原料としている。アブラヤシを東南アジアとかそこら辺でプランテーションしてて。それで日本人は環境に優しいって喜んでお母ちゃんたちがおるけど、それも間違いやね。実は東南アジアやブラジルの原住民の人たちが、大昔から実施してきた焼き畑を森林破壊だと言っているけど、そういう人たちが利用していた土地に大企業がプランテーションをして、過度に利用し過ぎて不毛の地をつくっている。そうしたことも全部教える。だから、（キャンプの）2日目は料理作って考えさせるのです。

木戸：

そういったキャンプに参加するのは、何歳ぐらいの子たちですか。

川尻：

それは6年生までの団体でした。ガールスカウトに所属しているお子さんもいたので、年代層はバラバラでした。料理作りでは、生ごみをどう減らし、洗剤はどれほど使い、可燃ごみをどれほど減らせたかなどの順位づけの賞で評価しました。

フィールドが森林だからと言って、一足飛びに森林環境教育だの何のってやる方が無理がある。大人がやりたい森林環境教育では意味が無い。学校とか先生に指導していただくと、学校や先生の中に完成形やゴールがある。でもはっきり言って、子どもたちのゴールや子どもたちの完成形を満たすために、何をすべきかを考えて欲しいんです。ここ岐阜森林文化アカデミーでは、それを考えられるのです。これは現在の学校教育や学校、教員が悪いと批判したいわけではありません。この森林文化アカデミーではたまたま考えられるから、それをやりたいという話をするだけです。学校が悪いわけじゃないよ、先生たちだって苦しんでやってこられたんで、先生のことなんか批判してもしゃあないと思います。単にここでは学校とは別の体験をしてくださいって話をするだけなんです。

多くの林業サイドの人は森林環境教育っていうと、間伐、枝打ちの労働使役のみ、汗をかく事のみになりがちなんです。どうしてこの木を間伐しなければならないのか、間伐した方が良いのかを考えさせたり、一緒に考えたり、やってみてどう感じたのかを振り返りしてもらったり。間伐なり、枝打ちなりして森林がどう変わるかをみんなで議論したり、体験自体をシェアリングするといった、本当は重要な部分が全部抜けていることが多いのです。子どもたちにヘルメットかぶせて、山でガーッと切らせて、ああ良くなったね、森林良くなったね、ありがとね、バイバイって帰らせるだけのことが多いんです。体験させるだけで終わってしまっていて学習につなげられなかったため、林業分野として森林環境教育に定着させられなかったと感じています。

木戸：

子どもたちが、考えたり話し合ったりしていないことが多いですね。

川尻：

そうそうそう。林業関係者も学校側に求められているのは森林技術だけだし、学校側は山の知識も技術も何もない。だから、林業関係のおじさんが一方的に悪いわけでもない。少しでも良い体験につなげるならば、山に来る前に事前学習して、体験し終わった後に、体験に対して良かったのか悪かったのかとか、どうせならあの木を使って自分たちで何か作りたかったとか。間伐木を山に放置しておいたら、腐ってメタンガスも出るし二酸化炭素も出してしまう、などと子どもたちが議論できる余裕が欲しいのです。

カナダのブリティッシュコロンビア大学の森林研究者、スザンヌ・シマール博士が言っているのは、自動車の排ガスとかなんか二酸化炭素がどうとって問題になるけど、実は森林破壊によって生じる二酸化炭素の放出がすごく多いことを語っています。林野庁の人が立木を切って燃やすことをカーボンニュートラルと言うのは、ある種の回避手段を論じているようにしか思えません。

(4) 森林環境教育は森でなくてもできる

川尻：

私は森林環境教育って、森にいなきゃできないとは考えていません。

簡単に言えば、木造建築の中でも森林環境教育はできるし、木工をやっている森林環境教育はできると考えています。だから森に限定する必要が無いのではないかと考えています。結局、生活の中で結び付いた問題でないと理解されないような気がします。

だって、普通の人は森林にはそれほど身近に行けないし、ここに来るお客さんの中にも、「森って怖いですね、薄暗くって」っておっしゃる人がいます。実際には、「いや、そうじゃないよ」って知ってもらいたいけど、いきなり一足飛びに森に行かなくても、ここら辺の家具を見てもらいながら樹木の歴史について知ってもらう。例えばこの机はヒノキでできていますが、ヒノキは針葉樹です。針葉樹が発生して栄えたのは恐竜の時代。次の机はホオノキでできていますが、これは恐竜が絶滅する頃に進化した樹木、そしてクリの木は恐竜が絶滅してから発生した樹木で、この机を見ている中でも1億年ほどの進化のズレがあるんです。とか話をする。

恐竜に興味があるお子さんがいれば、「じゃあ、恐竜でちょっと調べてみて」って言うと、ここにある図書で調べて、発見したことを私に教えてくれる。この方が森林環境教育につながりやすいんですよ。

目の見えない方にお越し頂いた時には、木材の木口面を触ってもらって、「これ、ホオノキで、触るとつるつるでしょう？ 次にクリの木口面を触ってみて」って話して、どうですかと聞くと「ざらざら」、「そうやな。これは道管という水を通導させる組織だよ」って話をして。広葉樹という樹木はスギやヒノキという針葉樹よりも進化しているから、進化の過程で新しい組織に変化した。針葉樹は仮道管でできていて、広葉樹は道管という組織でできていると話をするんです。

森に入らんと木の話ができないとか、森でないと植物の話ができないという固定観念自体が、意味がない。だから身の回りに、話の題材となるようなこうした小道具があれば、いくらでも森林に関係する話ができるんです。

(5) morinos における森林環境教育の実践

川尻：

涌井学長がこの学校の学長に就任された時、何をおっしゃったかといったら、「私はここで2つ人材育成をしたい」と言われました。専修学校自体を改革しなければならないが、「専修教育以外に、一つは実際に森林管理を熟知しているヨーロッパのフォレスターのような人材を、岐阜県でつくらなきゃ駄目だ。だからフォレスターのような実践レベルの資格制度をつくりたい。もう一つは、森林インストラクターという資格をもっとアドバンスさせた、実際に森林環境教育の実践者を育成したり、様々な森林空間を有効利用できる場を提供したい。」とおっしゃっていました。その2つのうち、フォレスター的な資格者は岐阜県地域森林監理士であり、もう一つがここ morinos なんだと思います。

岐阜県立森林文化アカデミーという学校のポジショニングすべてを学長が計画し、県行政としてプロジェクト的に morinos がつくられているのが実際のところですが、ただ涌井学長さんも、ナバ准教授の活動やインスピレーションを評価されているので、ナバさんがいなかったら morinos もできなかったとも感じます。運営面全体を考えると、予算的なことや人員配置、大きな方針も

含めて涌井学長案件が、導いているのが実際のところですよ。

(6) 森林環境教育をさまざまな分野から捉え直す：日本の歴史的風土

川尻：

私は単に森林環境教育だけを目指してきた訳ではありません。そもそも日本人はどんな思想を持って生きてきたのかなどに興味がありました。

日本人には縄文時代から引き継いだ自然神道的な考え方や、平等思想と再生思想を持っていました。縄文時代は貯蔵できる米が主食ではなく、貯蔵ができないドングリが主食でした。だからみんなが生きるためには、自分だけという考えではなく、平等思想が無ければ生きていけなかったのでしょう。子どもを指導する時にも、同じような平等思想を持って接する必要性を感じています。また縄文時代の中心的な行事の1つに死者供養とか先祖崇拝があり、日本人はご先祖様を大切にしてお供養する考え方が定着していました。

しかし弥生時代になると、水田稲作をするようになり、お米は長期貯蔵できるため、余分なお米をため込む人が出て、それが元となって自然に貧富の差が生まれ、平等思想が崩れていったのです。自然神道を基軸に置いてきた日本人にも、弥生時代以降の貧富の差によって、知らず知らずに氏姓制度が定着して、人に差が付けられる時代となってしまっていました。そこに来た救世主が仏教だったと思います。

まず日本で仏教を政治に取り入れた厩戸皇子（聖徳太子）、皇子は中国の隋にまねて南都六宗の思想で法華経などを中心的思想に据えて、氏姓制度の下で争っていた蘇我氏とか物部氏の時代から、貧乏人でも何でも優秀な人材を登用する律令制度に変革させました。ここで縄文時代の平等思想に近づいたんです。余談ですが日本の仏教は、日本独特の仏教です。もともと仏教は自分が極楽浄土へ行く宗教で、釈迦の小乗仏教が、龍樹によって大乘仏教になり、それが「論の仏教」として日本に伝わった。日本で仏教を定着させるため、縄文時代の思想を仏教に取り入れて、日本ならではの死者供養とか先祖崇拝をする仏教に変革したのです。

次に日本の仏教、日本人に大きな影響を与えた人は、中国にわたって仏教を写経して日本に持ち帰った最澄です。最澄は日本に「論の仏教」を定着させた人で、「山川草木悉皆成仏」といって、すべての人に仏性があるから一生懸命修行すれば何回か生まれ変わっているうちに仏になれると説いています。この人間だけでなく、山も川も草も・・・とする考えが、縄文時代の土着の考え方に近似すると同時に、仏教のアニミズム化をすすめて、その後の日本の仏教に大きな影響を与えました。

次に鎌倉時代、日本中に末法思想が流れた時代に親鸞が浄土宗を興しました。浄土宗は日本の仏教で最も死者供養や先祖崇拝を重視した宗派で、特に「歎異抄」の“還相廻向”という考えを浸透させました。これは極楽に行ったら生まれ変わり、またこの世へ返って生まれ変わるとする再生の思想があります。また南無阿弥陀仏と唱えれば、犯罪者でも誰でも救われるとする平等思想も引き継いでいるのです。

縄文時代の思想が日本独自の仏教に生まれ変わり、鎌倉時代の親鸞の時代になって浄土宗で、死者供養や先祖崇拝を中心的行事として引き継いできたのです。

日本人の心の奥底にある思想を知らずに、林業だけの知識で森林環境教育に取り組んでも、森を語れないと思うんです。神道も、仏教も、ある程度理解していなきゃ、日本人に伝わらないと

思うのです。

日本人は經典として宗教でなく、どちらかというと習俗習慣としての宗教が溶け込んでおり、かつ多神教の国でもあります。大昔の日本人は、森のいろんなものに平等思想を持っていて、森の中で生きて来たと思います。日本人には、山の神様に逆らっては生きていけないという考え方が昔からあり、かつ様々な場所に神様がいると考えてきました。そういう多神教って、たぶん、多様な森があり、その多様な森に育まれた日本人の森の思想があったからこそではないでしょうか。

だから、森林とか林業だけに固執しとったら、何にも森林環境教育につながるところが無いような気がします。私たちは普段、仏教とか神道とか意識してないじゃないですか。意識してないけど、日本人の多くは生まれた時や成長の段階は神道で、死することは多くの人が仏教でと、不思議な習慣で生きているんです。ほらお宮参りとか、七五三とか神社に行くのに、お葬式を神社でしないでしょう。多くの人が普段付き合いのないお寺さん呼んで葬式して、戒名付けてもらう。一見、おかしく見えるかもしれませんが、森に育まれた多神教であるからこそ、自然を理解するのに適した人種だと思っています。

(7) 屋久島の森林の恵み：与岐^{よき}とは

川尻：

例えば、屋久島は「1 カ月に 35 日雨が降る」と言われるほど降水量が豊富で、屋久島自体が大きな花崗岩でできた島です。だから雨が降っても、すぐに川に流れ、海にそそぐ。屋久島には「森が海を育てる」という考え方があり、かつ屋久島土着のネイティブな人たちは、山は神が棲む場所であるとして奥山に入りたがらなかったんです。しかし江戸時代に、幕府が年貢として、米がおさめられないのであればスギの木を伐って年貢とするように命令したのです。

当然、屋久島の人々は「森は神が棲むところ」、「自分たちは森が育んだ豊かな水が流れて育ててくれたトビウオ（アゴ）を捕って生活できれば十分で、神が棲む森は伐れない」と言ったため、多くの島民が殺されたんです。そのことを知った泊如竹^{とまりじょちく}というお坊さんが鹿児島から屋久島に渡り、島民に「与岐立て」という儀式を教えて、与岐が倒れていたら、神が伐るなどと言っており、立てたままならば島民の命の代わりに伐って良いと伝えたとされます。

木戸：

与岐とはなんですか。

川尻：

一般に言う斧のことです。与岐は漢字で与作の与と書いて、岐阜の岐って書いて、「よき」って読ませるんです。少し余分な話をすると、伐採に利用する細身の「伐り与岐」は、平たい部分の片面に 3 本線があって、その裏面には 4 本の線があるんです。まず 3 本線がある面を「みき面」と言います。これは伐採に先立ち、お神酒^{みき}を捧げることに通じるもので、与岐立てをすることにも通じます。与岐立てをして、「あなたの命を私にください。私が生きていくためにあなたの命が必要なのです。その代わりきちんと霊を送ります」とお祈りしたのです。平等思想を持って木に儀礼を祓っていたとされます。

アイヌ民族の人たちも、上記のような祈りを捧げて伐採し、伐り終わったら切った材木を運ぶため、与岐を地面に伏せて置いて来ます。その時にこの 4 本の線がある面を地面にこうやって伏

せてくるんです。実は、この4本の線にも意味があります。1本が火といって太陽を表し、1本が水ってって水を表し、1本が風もしくは空ってって空気を表し、最後の1本が土といって土を表しています。

その4つがあったらどうなると思います？ その4つがあれば木が育つでしょ？そうした精神を、木を伐る道具に込めて利用していた。その4つの気があるから「よき」と呼ぶんです。

(8) 屋久島の森林の恵み：泊如竹

川尻：

「与岐立て」を勧めた泊如竹は、島民から「森は神が棲むところ」「森が海を育てる」と聞かされてきました。屋久島にある宮之浦岳は九州で一番高い1,936メートルの山で、年間降水量は1万ミリに至ります。日本の平均降水量は1,750ミリぐらいなので、いかに屋久島に豊かな森があるのか。そして、豊富な雨は川を潤し、川が潤えばそのお陰で海が豊かになる。自分たちはその恩恵にあずかってトビウオ漁で生きて行けると考えていたんです。泊如竹は屋久島を後にする際に、島民に対して「屋久島の山を大切に下さい。お金よりも財産よりも大切だから」と伝えました。

人によっては泊如竹っていう人は屋久島のスギの木を伐らせた悪い人だと言います。しかし人の命と木とどっちが大切かっていったら、究極人の命です。だから島民の命を守るために泊如竹が助言したのです。泊如竹が「お金よりも財産よりも大切だから」と言ったのは、屋久島の山を大切にしなければ、豊かな森も、豊かな川も、豊かな海も無くなる。自分たちの命がなくなるんだよっていうのを言っているんです。お金や財産は、生きとりゃ何とでもなる。それよりも命が大切だから、そのために屋久島の山を大切にしろって言っているんですよ。山を大切にするっていうのは、そういう奥深さがあるんです。

(9) 自然から学ぶ：相互依存

川尻：

木が1本で立っていると思っていたり、人間が1人で生きていると思っていたりするけど、そんなの大きな間違いだと思いませんか。人間はしょせん1人で生きていけないし、木だって結局他の植物類の根っこで押さえてもらって倒れないようにしていたり、他の木と連携していたり、菌根菌と一緒に連携して生きています。大草原に樹木が1本立っていても、実は地中で菌根菌とか他の植物たちと連携していたりします。

世界一大きい松ぼっくりをつくるシュガーパインっていうのは、なぜこんなに大きいかといったら、もともと樹体を支えるのに十分な根を張り切れないうえ、松ぼっくりの間などに、他の樹種など植物の種子を松ぼっくりに付着させ、地面に落下して芽生えた時に、他の植物と一緒に育つ仕組みになっています。自分が優位なんですけど、周りの他の植物に根っこを押さえてもらいながら育つんですよ。自然はそういうものだと、話をしています。

(10) 自然から学ぶ：多様性

川尻：

私が自然解説をする時に、人によっては「川尻さんの説明は分かりやすく面白。誰々さん

はね」って批判される人に会うことがあります。その時に「申し訳ないけど、私はその人を批判するつもりはない」と言って、「一番重要なのは、いろんな解説があるから面白いって思えること」、「知らないことがあるから面白い」と話をします。だから少し普通の人と考え方が違い過ぎるんかもしれないけど、やっぱり多様だからこそ意味があると思うのです。

ただ、林業もそうだけど、日本人は「みんな同じ」「みんな一緒」というものを作りたがりますよね。例えばスギやヒノキの林でも、一律同じ育て方をしようとする。だから個性を殺して皆と同じなのが美德のように思われ、教育も同じようなところがあり、私も含めて日本人は、やっぱり個性を生かすのが苦手なんだと感じます。

木戸：

morinosにある机や椅子はまさに多様性の象徴ですね。

川尻：

そうそう。この机は一個一個、全部樹皮の付いていた時の形のままの材を利用して、個性が出ていますよね。しかし日本では木製品でも、教育でも個性をつぶすようなやり方をして来たのが実際です。だから森林環境教育だけでも、いろんな個性を生かせればと考えます。子どもたちが見つけた一つ一つの事実を私たちが拾うのが重要であって、僕らが習ってきた森林環境教育の固定概念を子どもに押し付けるのは、意味がありません。子どもらに発案させて、「そうか、それ、どうやって見つけた？」って聞いてやる。そうすると、子どもがその瞬間に、すごく伸びると思うんです。

私は障がいを持たれた方たちと一緒に、どこかに遊びに行く時でも、時折手伝ってくれる人が、「何してやったらいいですか」って聞くことがあり、そう言った方には「来なくていいわ」と言いたくなることがあります。私は彼らに「何してやる」なんて意識を持ったことがなく、何かをしてやるという目線で接していないからです。彼らと同等で遊びに行くだけの話です。だから障がいを持たれた方と会話していて、3回聞いて分からない時は、「申し訳ない。分からない」って、はっきり言います。当然こちらもずっと真剣に聞いて、それでも分からないから言うのであって、杓子定規に分ったフリをすることの方が、彼らをバカにしていると思っています。

やっぱり人は、常に対等で多様性を認めなきゃ、面白くないもんね。私は仕事していても、何をしていても、楽しくなきゃって思うのです。

例えば、先ほどから話している様々な事柄は面白いから覚えていられるのです。楽しいから覚えらるんですよ。楽しくないことなんか覚えたくないもんね。その楽しいことって、人の多様性であったり、人の多様な考え方であったり、森林こそまさしく多様性の宝庫なんですよ。

ドイツの林学者、アルフレート・メーラーが、「最も収穫多き森林は、最も美しい森林である」って言っていますが、最も美しい森林って、やっぱりすごく多様なんですよ。メーラーは林学者だから、林業としての収穫、材積が多いことを言っているんですが、私はキノコだったり、野鳥だったり、もっとあるような気がします。

(11) 自然から学ぶ：共生

川尻：

私はよく京大生態研究センターの教授であった井上民二先生の話をして。井上民二先生は、共生の生態学っていうのを提唱し、東南アジアの森を研究されていた先生です。東南アジア

の森は氷河期の影響を受けていないため、森林として非常に成熟したものとなっている。東南アジアの森林は非常に瘠せた土壌なのに、フタバガキ科の樹木は樹高 80m にもなることに不思議さを感じて、井上先生は研究されていました。例えばフタバガキ科の樹木と共生するキノコが存在です。これもたぶん進化の過程で、最初はキノコが樹木に寄生する。つまり自然界で競争していたはずですが。しかし現在の東南アジアの森では、共生の時代が見えると解説されていました。東南アジアの森では競争ではなく、共生することによって限られた資源を有効に利用する。競争の時代を通り越した共生の時代が東南アジアの森では見え、敵対や競争ではなく、共生によってより多様なものが生き残ると推察されたのです。敵対や競争によって強い者や賢い者が残ったのではなくて、多様なものが生き残る。進化論のダーウィンが言った言葉と同じような感じで、井上民二先生がおっしゃっているんです。

森を舞台とする森林環境教育では、共生のところの理論がないと見えて来ないと感じます。森林を語るには、やっぱり共生が見えてこないと駄目だと思うんです。よく自分の子どもを評価する時に、「誰々ちゃんはこんなにできるのに、どうしてあなたはできないのとか、お兄ちゃんはおもったできたのに」と比較する。つまり「競争の原理、二項対立の理論のまま森を見ていては、何も見えて来ないよね」という話をします。

(12) 川尻氏の SDGs 論

川尻：

僕は SDGs って言葉に酔いしれている日本人が一番問題だと思っています。

先日、京都の龍安寺の庭の写真が撮りたくて、娘や妻と一緒にいったんです。龍安寺の建物に入ったら面白いポスターがありました。何かと言ったら、龍安寺の蔵六庵にある蹲に記された文字、「吾唯足知（われ、ただ足るを知る）」っていうのを SDGs で表現したものでした。これは石庭のあの岩と砂利を見て、なんや、石しか無いのかと思うか、いや石だけで十分ではないかって思うか。要は、これで十分であるという気持ちが重要なんです。

「吾唯足知」の意識が江戸時代の日本人にはあったから、すごく貧しかったのに、彼らからは貧しさを一つも感じるができなかったと、江戸時代に日本に来た多くのヨーロッパの人たちが言っていたそうです。食べ物も粗末だけど、一緒に楽しく暮らせる仲間がいて、これで十分だ、この生活でもう十分やっていう心の充実感があったからこそ、日本人の心の中に貧しさは一つも見いだせなかった、らしいのです。

現在私たちはいろんなものを追求し、求めています、もうこれで十分だという意識が重要なのではないのでしょうか。無限の欲があって、あれも欲しいこれも欲しいとなってしまう方が、心が貧しくなっているのではないかって話です。SDGs という前に、日本人が昔から持っていた「吾唯足知」の精神を思い返す方が、より生活に密着した持続可能な社会に向けた取り組みについて考えられるような気がします。

2. 考察

川尻氏による森林環境教育実践では、学び手である子どもたちの興味から学びをスタートし、子どもたちの日常生活とのつながりを常に考えながら体験的な活動が実施されている。さらに、単に体験をして終わるのでなく、自分の活動が環境にどのような影響を与えているのか、そして、

自分たちがどのような関係性の中で生きているのかといったことについて、とことん考え自分たちの言葉で語り合うことが大切にされている。また、学びの場が学び手である子どもの興味から始まるだけでなく、学びのゴールも大人側が一方的に決めないという点も注目し値するだろう。そこには、子どもたちの発見や学びに共感し、伴走する大人のあり方が見えてくる。川尻氏自身、未知の世界に自分自身を開き、林業分野だけでなく、教育、歴史、宗教などあらゆる分野に視野を広げ学び続けている。このような学び続ける、知らないことを楽しむ大人の存在も教育環境として大きな意味を持つのだろう。以上見てきたような森林環境教育は、子どもが自分ごととして、持続可能性や地球規模課題を捉えていくことにつながるのだろう。世界では、気候変動へのアクションを若者が主導する様子が注目されており、2019年にはユネスコ気候行動ネットワーク（Youth UNESCO Climate Action Network : YoU-CAN）が立ち上げられている。インタビューで語られたような川尻氏の学びのアプローチは、ユネスコが重視する若者主導の学びのアプローチとも通じると言えるのではないだろうか（UNESCO 2016）。

学びの環境の観点からは、morinos の実践はユネスコの主張するホールスクール・アプローチ（ホールインスティテューション・アプローチ）に通ずる点が見えてくる。これは、学校や組織全体で持続可能性に取り組むアプローチである。morinos では、施設内のさまざまな場面で持続可能性に配慮がなされている。単に自然体験プログラムを提供するだけでなく、施設内の設備や教職員の意識に至るまで、持続可能性の観点が通底している。例えば、インタビューの中でも語られている施設内の机や椅子には、一つ一つ意味が込められている。morinos にある机や椅子は、色や形が少しずつ異なっている。同じ種類の木材で、全く同じ机や椅子のセットを設置するのではなく、色や重さ、手触りなども異なる木材を使って机や椅子が作られている。また、椅子の側面も直線で統一するのではなく、木の凸凹を感じられるように、皮を剥いた木の表面を残す工夫も施されている。施設に来た人々は、それぞれの木の違いを手触りや色などで五感を通して感じることができる。このように、森の中でも屋内でも、多様性を感じられる工夫が施されている。他にも、普通であれば家具の材料としては使われないような虫食い穴の空いた木も、あえて椅子の材料として活用されている。これは、生き物と樹木の共生の関係性を感じられるような仕掛けとなっている。これらは、川尻氏が自然から学んだ「多様性」「相互依存」「共生」といった理念が、morinos での森林環境教育においても通底していると言えるのではないだろうか。

本インタビューでは、縄文時代の思想や仏教思想をはじめ、自分たちの暮らすこの土地の歴史や文化を紐解きながら、森林と人の在り方を考えていこうとする川尻氏の姿が浮かび上がってくる。地球規模の課題においては、自然環境の問題、社会的な問題、経済的な問題など、多岐にわたる分野の問題が密接に関係しあっている。これらの課題に応答するためには、それぞれの関係性に着目しながら全体を捉えていく視点が必要となる。それは、分業的なアプローチでは捉えることのできない世界認識であろう。本研究のテーマでもある気候変動をはじめとした地球規模課題に応答するとともに、持続可能な社会を創っていくためには、川尻氏の主張するように、森林分野だけにとどまることなく、自分たちの土地に根差した文化や歴史を紐解きながら、自然から学んでいく姿勢が肝要となるだろう。単に、自然の知識を得るだけ、自然の中で体験活動をするだけではなく、自然や他者との対話を通して自分と環境との関係性を捉え直していくような学びのあり方が求められているのではないだろうか。

IV. 聞き取り調査の概要：萩原ナバ裕作氏

本節では、萩原ナバ裕作氏へのインタビューにおいて聞き取った内容を記し、筆者の考察を加える。1 では萩原氏への聞き取り調査時の対話の中から本研究テーマである「地球規模課題に回答する学習」と関連性をもつ「自然と人間」や「自然と子ども」に関する内容を選び、小見出しを付けて整理した。2 では、インタビューの考察をまとめた。

1. 聞き取り調査内容

(1) 森と人間

萩原：

基本的には人って森から、海からなんだけど進化して陸に上がって森でサルみたいなのがたぶん、人間になったんだろうね。だから森ってのはもともと家なんだよね。人間が必要な空気も水もたき火の材料も、全部森じゃない。だから関係性っていうと本当にたぶん、森なしに人類って生きていけないと思うんだよね。海だけだったら、たぶん食べ物は海にもいっぱいあるけど、森がなければ飲み水はできないだろうし川はできないだろうし。そう考えるとなくてはならないもの。だから（森は）人間にとって、ライフライン。身体的にも、たぶん精神的にも。

そういう自然から離れることでいろんな問題が生じてきていて、それも気候変動もその一つかもしれないし、先進的な部分に関してもそうかもしれないし。それを何とかしようって一生懸命、今、気付いて頑張りは始めているのが今なわけじゃないですか。

木戸：

自然体験だったり、自然に近い時間を過ごすことで、それが気候変動の問題などを解決する一つの鍵になるなと思うんです。でも、ただ自然の中だけで、解決できるようなものではないような気もしています。自然体験は昔もしていた時代があったわけじゃないですか、昭和とかでも。でも、そういうところで育った大人たちがつくった社会の価値観は、大量に消費してどんどんごみを出していくようなものだった。だから、ただ自然の中で過ごすだけで、果たして人間は、サステナブルな社会をつくっていけるのかなっていう疑問をすごく感じています。どうしていったらいいのかなと考えているんですよ。

萩原：

でもあれって結局、産業革命的なもので、人間がだまされちゃっているわけじゃん。あと広告代理店にどんどん作れ、どんどん捨てろ。それにうまく乗っかれだよね。あの時代は、やっぱり負けちゃったけど、でも今ふと周り見渡すとその 50 代、60 代の人、仕事辞めて何しているかっていうと結構自然にまた戻ってきている人もいるよね。あるいは森のようちえん的なこととも関係しているのかもしれない。それは、たぶんやっぱり何か反応するものはあると思うんだよね。うちにもそれこそ社長を途中で辞めて、（森林文化アカデミーに）入ってきたおじさんがいるんだよ。彼なんかもやっぱりふと考えた時に、これからは環境教育をやっていかなきゃいけないと思って入学したんだと思う。だからたぶん、（自然体験をしてきた人の）根底にはちゃんとその体験っていうのは入っているんじゃないかなと思うんだよね。

木戸：

morinos の説明にも書いてある「学ぶというより感じるを大切にする」とか「部分じゃなくて

全体を大切にする」とか「完成系を目指しているわけじゃなくてずっとプロセスで、ずっと変化していく」ということは、今回の話とつながるなどあらためて思いました。morinos というところは、人間も自然の存在と同じなんだっていうのを思い出すような場所なんだなと思いながら（morinos のパンフレットを）見ていました。人間である自分の原点に戻るには、生き物がもともといた場所である森に関わることで解決のヒントが得られるのかなと思ったりしました。morinos のホームページにもは、心にも体にも森が必要だって書いてありますし。

萩原：

だって森の中で暮らしていたんだから森に帰ればいいわけよ。森のようちえんなんか見ても、あの環境ってやっぱり優れているなと思っている。でも、別に森が全てだと思わない。でも優れているなと思うのは、やっぱりいろんな遊びが生まれやすかったり子どもの能力を発揮しやすかったり、あるいはそれぞれの子どもにフィットする何かがあったりするから。さらにハプニングがあったりして面白い。それこそセンス・オブ・ワンダーの宝庫なわけで、地球上で一番多様性のある空間ってのは森なんだよね。だから、そういうふう考えてみてもやっぱり森は優れたとこだなと思うよ。

木戸：

人間の存在って、自然にとってどのような意味があるんでしょうか。

萩原：

人間存在の意味。別にただ一つの種しゅだよ。だからやっぱり、地球のメンバーの一部であって、それぞれ何か意味があんだろうね。一種、一つ、一部だよ。

(2) 自然に惹かれたきっかけ：ムツゴロウさんになりたかった

萩原：

（自分が）この道へ進もうと思ったのは小さい時からの原体験がやっぱりかなり大きいと思う。埼玉の宮原の雑木林と田んぼと河原で遊んでいたから、川はどぶ川だったけど。だから、その幼少期に遊んだことってのはすごく僕は大きいと思う。やっぱり原体験があった上に、気付いたわけだよ。地球や自分が好きな環境、動物が結構大変な目に遭っていて、人間がいろいろ悪いことしているっていうのも気付き始めて、それを知ったわけだよ。そこは環境教育のステップじゃなくて、最初は本当に単純に（自然の中で）楽しんでいて、そこで（自然と）親しんでいろいろ知って世界は広がっていくんだけど、その世界の課題を知るわけじゃない。それでどうしようってなった時に、それこそ高校とかを途中で辞めて、すぐ動物保護とか自然保護みたいなことをやろうと思ったんだけど。

俺は中学校の時ムツゴロウさんになりたかったんだ。自然も好きだし動物も好きだったし。小さい時は、知らない虫や生き物がいると、俺のところにみんな近所の子が聞きに來たりしたし、何々捕まえに行こうみたいな話をした。やることそれしかないんだもん。それかサッカーか野球やるしかないから、友達。あとベースボール盤か、野球盤やるとか。そんな中で遊んでいた。だから、子どもたちの中でも僕は（自然も動物も）好きだったんだよね。それでムツゴロウさん、畑正憲さんがテレビでちょうどやっていて、こんな面白い人がいて、こんな世界があるんだと思った。講演会に聞きに行ったりサインをもらいに行ったりしたぐらい好きだった。小学校から中学校にかけては彼の本を全部読んだし、動物の世界、虫の世界も面白いなと思っていたのね。で

もその中で（環境問題などの）課題もいろいろ見えてきて、どうしようと思った時に、もう大学行かないでそのまま保護とかそういうムツゴロウさんみたいなことやろうかなと思ったんだ。でも、親から「いやいや、ほかのいろんな方法があるよ。大学行ってトップダウンで社会を変えることもできるかもしれないし。でも今からだったらボトムアップしかできないだろうから両方チョイスを残して、やって学んでからそれから決めたら」って言われたんだよね。

(3) 高校受験と大学進学：自然環境で決めた進学先

萩原：

だから、うちの親にだまされたのかもね。それで大学まで行ってしまった。俺の中では、受験というシステムは馬鹿馬鹿しいから、附属高校に行こうと思ったんだけど、何かその世界が偏っていて多様性もなくて。

当時、中学校の時はとにかくもう受験を一生懸命にやっていたもう塾も行っていたから。この勉強って何か意味がないなって思って、それでもうこれ（受験）は1回でいいやと思って、とにかく附属高校を探したの。慶應と早稲田と、あと農大。やっぱり自然が好きだから農大へ行こうと思っていた。でもいろんな場所を見に行っていたら慶應志木って森がすごくて、キャンパスの周り全部森でタヌキ住んでいたりして、野鳥の宝庫だった。それで、あ、ここ、いいって思った。だから森でもうかなり傾いたよね。結局、高校は、慶應志木に行ったんだ。

(4) 大学時代：自然も好き、人も好き

萩原：

その後、高校に行って大学まで行きました。でもやっぱり何がしたいかと思った時に、やっぱりボトムアップだよなと思って1～2年生時は本当に、それこそイベント会社みたいな感じで、人が好きだったからみんなでイベントをやってた。

木戸：

ナバさんの好きな動物に対して、人はすごく悪いことしているのに、それでも人が好きだったんですか。

萩原：

だけど人間も動物だもんね。たぶん今も僕はそうだけど、ボーダーがないのよ。人間と動物は、同じ側にいるの。たぶん、日本人も昔からそうなのかもしれないけど。人間対動物ではないんだよね。何か一緒なの。植物も一緒。

木戸：

川や山もそうですか。

萩原：

そのサイズになってくるとなかなか会話はできないけど。たまに自然の中で1人だとしゃべっているよね。感謝もするし。山を1人で歩いていて、動物と遭遇しても動物とも会話する。やっぱり言葉漏れるよね、動物と人は対等な関係性だし。

(5) 大学時代：インタープリターとの出会い

萩原：

人も好きだったからずっとイベントをやっていたけれど、3年生ぐらいになると、みんな就職活動を始めるじゃん。そこでふっとそういえば俺は何がやりたかったのかと思って、自然と人を結ぶ、獣医になろうかなと思った。でも、獣医じゃなくて、もっと自然の、ペットとかじゃなくて自然の動物と関われる仕事に就きたいと思った。

そんなふうになんとなく探していたから、やりたいイメージはあったの。人に、動物とか自然の素晴らしさを伝える仕事で、みんながアクション起こすようなことをやりたいというのはあったんだけど、当時はそのインタープリターって言葉に出合っていなかったんだよね。

子ども向けのキャンプに行ったり、俺こんなことやりたいんだって、大学生のみんなに言って言って言いくると、仲間がいっぱいいいたから、みんなが情報集めてくれるわけ。1971年生まれだから、ポケベルがやっと出てきた時代で、インターネットもメールもない時代だった。だから情報なんてのは本当に同人誌的なやつとかお店に貼ってある掲示くらい。あとは月刊の野鳥の会みたいな雑誌に書いてあるイベント情報とか、その程度。

それで、大学3年生、4年生頃に、キャンプや指導者養成コースに行ったりして、自分で勉強しようと思ったけれど、(インタープリターについて学べるような)学校もなかった。植物や動物のことを教われるような専門学校はあったけど。今は結構いろんな自然学校がセミナーをやったりしていますけど、当時はなかった。

その(インタープリターについて学べるような機会の)第1回目が、俺の3年生か4年生の時にあったのよ。たまたま大学の生協でよく立ち読みしていた『プレイボーイ』の隣に『ビーパール(小学館のアウトドア雑誌)』が積んであってさ。自然の仕事に関する記事に、インタープリターって言葉が、初めて出てきたんだよね。他にも、野鳥の会のレンジャー、自然学校、キャンプリーダー、ネイチャーゲームだとかいっぱい紹介されていたんだけど、インタープリターの説明を見た時に、ああ、これだって思った。それですぐ電話したら実はもうその時に(インタープリターについて学べる)セミナーは始まっちゃっていた。来年(のセミナー)まで待つって言って、ずっといろんなところに顔出していた。野外教育系のところも行っていたし、環境教育系のところも行っていたし、動物の調査系みたいなところも顔出していたし、とにかく自然に関すること、自然と人に関することにはいろいろ顔出していたかな。

(6) 奥多摩での師匠「小林毅氏」との出会い

萩原：

そんな風にいろいろなところに顔出したりしていた時に、「カモシカの観察会行こうよ」って女の子に誘われてね。そういえば、大型の野生動物って見たことないなと思って奥多摩に行ったの。そこで、その会を主催している人が、コバさん(小林毅さん)だった、僕の師匠。

奥多摩でコバさんはベースで活動していたんだよね。俺は知らずにカモシカっていうキーワードで行ったんだけど、それがコバさんの観察会だったの。そこからずっとカモシカの調査のボランティアをやっていて、その後、翌年そのインタープリターのセミナーを受けて、ああ、これだ、これだ、俺やりたいことは、と思った。それが大学4年生。それで、その後どうしようかなって思って1年間フリーランスでその環境教育みたいなことやっていたんだよね。でも、そうはいつでも、ほとんど仕事ないよね。

(7) 就職活動

萩原：

就職活動時も、面接というよりも、俺やりたいことを、いっぱいいろんな会社にプレゼンしたのよ。俺の提案に、「いいね」とは言ってくれるけれど、会社ではまだできない。でも今、思うとたぶん、今、会社でいろいろやっている自然教室があるじゃない。あれなのよ、俺がやろうとしていたのは。

当時はまだ早かったなと思う。でも僕の中で、「これからは、企業はやっぱりそういうことやっていくべきだよ」ということを説明することは、すごい自分の中でのぶれない芯になっていった。俺の中で当時は、企業は環境を破壊しているから悪だと思っていたの。とはいえ、一応やっぱり経済活動も必要だし。でも今の状況は変わってきている。当時は、会社が悪をしているからその埋め合わせで何かやるって感じだったけど、今はもう経営をしていく上でも地球を何とかしてアクション起こさないと自分たちすら生きていけなくなる状況で、ちょっと変わってきているよね。経営の戦略としてそれを入れていかなきゃいけないっていうふうになったから。だからそこら辺をプレゼンしたんだよね。(企業の人たちは) みんなすごくいろいろ話は聞いてくれたよ。だからすごく面白かったなと思うし。でも結局やっぱり自分がやりたいのもなかった。NHK も受けて、生意気にも今の「生きもの地球紀行」つまらないから俺なら、もっと面白いの作れるよって話したりとかしていた。その時も、いや、うち (NHK) に入っちゃったらこの部署行くか分からないからそういう専門のプロダクション行きなさいって言われたの。そのプロダクションに入れっていうアドバイスは、実はその後に生きていたんだよね。

でもそんなので就職活動してないなと思って、俺ちょっとプライベートで1年間やろうと思っていろいろ団体立ち上げてやったりとかネイチャーゲームのことやっていたりとか指導者やっていたりとか。そういうのをやってカモシカ調査をしたり、その自然の解説をしに行ったりとかやってやってその翌年1年活動した後、翌年にコバさんの会社に入れてもらった。コバさんの自然教育研究センターで拾われて行って、奥多摩のインタープリターを2年半やったんだよね。だからもう本当にもとからやっぱり自然も子どもも好きで、そうなんですね。だからそのタスマニアとかでガイドもしていた時もお客さんと自然を案内するのは楽しかったけど、でも何か物足りないなと思ったのはやっぱり子ども(との関わり)だったのかもしれないよね。

(8) 子どもと自然

萩原：

子どもとの付き合いが面白っていうか。結局あれも動物じゃない。あれも自然じゃない、より自然じゃない。そこのキャッチボールというか、この漫才の掛け合いじゃないけども、その押した引いたじゃないけど会話以外の部分もあるじゃない。そこが自然との対話と似ているっていうか。そこがすごく僕は好きで、タスマニアにいる時も楽しかったよ、自分の中で自然の中で仕事を毎日できるし、人と自然をつなげられる。本当にタスマニアのもうものすごくいい大自然の中にいて楽しかったけど、やっぱりちょっと今思うと物足りなかったかもしれないよね。逆に今は、子どもとのやりとりができるっていうのはすごく幸せだなと思うし。

木戸：

大人じゃないんですね。

萩原：

大人も面白いよ。でもやっぱり子どものほうがもっと面白いよね。何だろう。動物なんだよね。もっと純粋なエネルギーの塊。大人っていろいろその周りに壁があったり何かあるじゃない。音で言うとダイレクトに音が響いてこないんだよね。そこら辺が僕は好きでってのと、もちろんうちの娘ができたことでより早まったよね。森のようちえんもすごく面白そうだなと思っていた。

(9) 子どもと種^{たね}

木戸：

娘さんをシュタイナー幼稚園に入れようと思っていらしたということなのですが、なぜシュタイナーの幼稚園がいいと思ったんですか。

萩原：

(シュタイナーについて) 聞いたことないし面白いし、こいつは俺の考えたことと同じかなと思って面白いなと思っていた。(バイオダイナミック) 農法もあって、農業もバイオダイナミックも面白いと思った。子どもなんて、全部つながっているじゃん。作物を育てることと子どもを育てること。シュタイナーだって、結局その視点だと思うよ。やっぱり生命だから。そういう意味でよく僕が言うのは、子どもは種だよねって言う。同じ生命で、宇宙の中にいて、本来成長する方向性もちゃんとあって、それをどう育てていくか。あるいは、見守っていくか、応援するか、邪魔しないかとか。どこまで種の力を信じるかみたいなあるじゃん。だから、そこら辺がすごい似ているなと思って。自然農だって過不足のない関わりをしていかなきゃいけないし、畑だけ見ていちや駄目じゃん。畑の周りの自然も見なきゃいけないし、土壌も見なきゃいけないし、風も見なきゃいけないし。だから、やっぱりもうもっと広い環境では子育てもそうじゃん。ここだけ、園の中だけ考えてもしょうがないわけで、この人はいろんなところにいるわけで。全て同じだと思うんだよね。

(10) 森林文化アカデミーに来て

萩原：

僕の中では子ども、自然をつなぐという感じ。子どもと自然をつなぐには大人のつながりも大事だし、もっと社会とのつながりも大事だし。それをやる舞台としてやっぱり森って最高だよねって思ったよね。もちろんアカデミーへ来るまでは自然っていう漠然とした言葉だったけれども、もちろんここに来てから森っていうものはかなり意識し始めたよね。それは仕事でやらなきゃいけないってのもあるけれども加速したかな。

木戸：

森と自然ってどう違うんです？

萩原：

自然の中に森があるわけでしょう。だって、サバンナだって、砂漠だって、自然なわけだし。

木戸：

さっきおっしゃっていた「動物や自然の素晴らしさを人に伝えたい」っていうのは、どのような素晴らしさを伝えたいって思うんですか。

萩原：

すごいじゃん、子どもじゃないけど。すごいから伝えたいんだよね。言葉にならないくらい。センス・オブ・ワンダーじゃないけど、驚くものもあれば、不思議なものもあれば、きれいなものもあれば、わくわくしちゃうものもあれば、もうにんまりしちゃうものもあれば、もちろん恐ろしい、怖い、すごい、格好いいとか、もう本当に全ての感情を刺激するものにあふれている。

木戸：

人間と一緒にいる時には、そのようなことは感じませんか。

萩原：

いやいや、感じるよ。それはそれであるけど、でもやっぱり圧倒的に違うよね。もちろん、人と一緒に何かわーっとやるのも大好きだけれども、あるいはこうやって会話をするのも好きだけれども、それとはまた別のような気がするな。

何だろうね。もっと内的なものなのかもしれないね。本当に下手すると DNA レベルのところにしびれ始めているのかもしれないけど。本能的な部分なのかなと思うけど、何だろう。だってすごいじゃんと言えない。言葉が足りないんだよね。すごいじゃん、ねえ、見て、見て。だからまさに「見て、見て」の世界だよね。まずそれがありますよ。

もう一つは、(環境破壊が進んで)「もうこんなやばいことがあって、何とかしようよ」っていうのがある。それが原動力になってね。「ちょっと手伝ってよ」とか「何とか変えていこうよ、行動しようよ」みたいな感じになるわけだよね。でもやっぱりそこにつながるにはもう圧倒的な感情の部分で、その素晴らしさとかを理屈なしに大切と思えたりとか素晴らしいと思えたりとか貴重なものであるっていう（ことを感じていることが前提）。地球の中ってのは、あれはもう本当ミラクルで、奇跡的なバランスだから。

(11) 本来の学び：本物に触れる

木戸：

私、ナミビア行った時に、野生のキリンに出会ってすごく感動したんですね。あんなふうに優雅に動く生き物を生で見たことがなくて。キリンの向かい側には、車に乗った私たち人間がいるんですけど。キリンは慌てることもなくて、すごくゆっくり優雅に動いていて、優しい目の感じもとても印象的だったんです。

ナミビアから日本に帰ってきて、ちょうどライオンキングというディズニー映画が上映されていて見に行ったんです。すごく忠実に動物たちの様子を再現しているけれど、「あ、本物の動きではない」ってすぐ分かったんです。それは、ちょっと前にナミビアで野生の動物たちを見ていたから。映画の中の動物は、動きがカクカクしているというか、コマ送りのような人工的な動き方で、動物はこんな動き方しないって思ったんです。

私が大学で普段している授業は、ある意味ディズニーの映画みたいなものだと思うんです。森の中に行ったり、この前、morinos でナバさんが企画してくださったゼミ生との合宿があったじゃないですか。あのような森の中での体験って、言葉で言うと何かそれはそれで軽くなってしまうので表現が難しいのですが。リアルや本質的なものに、ぐっと入り込むみたいな時間だったと思うんです。私が普段やっている授業や、人が人に教えるということは、そのような時間の真似でしかないのかなと思って。何か作られているというか、もちろん、自然の中の活動も、授業もどちらもある程度は人間が作っているんですけど。

萩原：

そりゃそうだね。だって向こうはリアルなわけで、僕だって（森林文化）アカデミーで何にも教えてないもん。そのリアルに遭遇する機会を与えている、あるいは学生をそこに追い込む。「キャンプ始まるよ」とか「子ども来ているよ」みたいな感じで。そういうシチュエーションを作る、つなぐというのが、僕の仕事なのかな。あるいはその振り返りの時に、何が起きたかを一緒に考えるぐらいしか、僕にはできないと思ってる。だから本当に、僕は教えてない。だって僕が言うよりも自然にもう触った方がいいじゃない。例えば、「木の幹ってこんな感じなんだよ」って言うよりも、触ってもらったら一番分かる。触るだけで、情報も来るわけだね。絵を描いたりどんなに見せるよりも、やっぱりリアル。だから、それが本来の学びなんだろうな。本物に触れるというか。

(12) 本来の学び：体で理解する

木戸：

だから morinos で大切にしたいことでも「学ぶではなく感じる」ということがあげられているんですね。

萩原：

そうそう。そこから初めて、心が動き始めるんだらうなって思っていて。教えられたことって、たぶん頭や脳だけで分析、理解している。触ると脳以外でも、たぶんもっと体で理解しているんじゃないかな。

木戸：

この前、ダイアログ・インザダークというイベントに行っただす。普段は、使っていない部分を使っている感覚になりました。室内は真っ暗で目を開けても何も見えないので、私は目つぶっていたのですが、目じゃないところで周囲を見ているんですよ。手とか足の裏とか風の吹く感じとかで、自分の身の回りを感じている。私は、思っていたよりも目が見えない状況が結構平気だったんです。

その経験を思い出してみても、あらためて、頭だけでなく、手も考えているんじゃないかと思うんです。でも、今は考えるのは頭だけになってしまっている。だからといって、ただただ体験するだけでいいかという、そうでもないですし、昔やっていたことを続けていくだけでいいというのとも違うと思うんですが。

萩原：

もちろん昔は、そこまで深く見る人はいなかったかもしれないよね。今みたいに、丁寧に自然を見ている人の割合は、少なかったかもしれないね。単に本当に生活のために山に入って遊んでいるとか。もちろんそれは単に体験なんだけど。でも今は、もう少しじっくりとそれに気付いている大人たちが、場所を提供するからいろんな部分を見られる可能性はあるよね。進歩はしていると思う。

木戸：

周りの大人が、自然を価値あるものとして認識しながら一緒にいるということが、大きいってことですか。

萩原：

うん。でも今その体験だって、今の親世代からは、ほとんど奪われちゃっているわけじゃん。だからこれから怖いよねっていうのはある。理屈じゃなくて、体感的に心がどう揺さぶられて、どう反応して、どう行動に移すか。行動に移すなんて感情だから頭じゃないと思うから。ましてや、(自然の危機に対して行動を起こすことは) ウェルカムされるものじゃなくて、プラスアルファのものなわけでしょう。みんな、今の生活スタイルを変えなきゃいけないじゃん。規制とか制限、もしくは自分の感情が動かないと (行動にはつながらない)。

木戸：

でも、気持ちは薄くなってしまう。例えば、何かいろいろな体験をして、「ああ、生物多様性がすごく深刻なことになっているんだ」とか「ごみを捨てては駄目だ」とか、その時は強く思っている。でも、自分の生活に戻って、最初の頃はすごく覚えていても、その時に感じた感情を持ち続けられなくなって、気持ちがどんどん薄くなって、消えていっちゃうような気がする。定期的にそのような気持ちになる体験があればいいのか…

萩原：

環境教育では、それ (体験や活動) がイベントになりがちだっけってずっと言われていた。結局、暮らしの周りに気付きがないとそれは (自分にとって) 遠い。それこそ昔は、アメリカ人は、アマゾン、ジャングルって熱帯雨林のことばかりやっていたわけじゃん。日本人もそうだけど、違う国のことやってどうするんだって話。それよりもやっぱり身近な足元の身の回りの自然に対して、どう気付いて、どうアクションを起こすかってことのほうが、すごく大事なことなんだろうなと思う。そんな遠く離れたことを何とかしなきゃって言っても、なかなかできないよ。やったとしてもあの国大変だってお金送るだけの話で、それはそれでいいんだけどそれだけで終わっちゃうよね。

(13) コロナ禍のチャレンジ

萩原：

コロナ禍のチャレンジは、それこそ森はチャンスだと思うよ。僕は森に答えがあると思っているから。コロナだからこそ森でしょう、っていう感じだよね。コロナ禍のチャレンジというか、今の社会の課題っていうのは、かなり森の空間を使って解決できる可能性が高いなって思っている。

学びっていう部分で言うと、森で国語、算数、理科、社会をやろうとか、落ちこぼれを作らないとか。いろんな認知のパターンがある中で今までは一方的だったり、読み書きだけだったのが、体感的に学ぶっていうことをやるにしても (森は) 結構使える空間だし。それこそ CO₂の問題にして全部、森がかなり鍵を握っているってふうに思っていて。だからコロナの時も、僕なんかはもうみんなマスクフリーの森を作ろうとかって言ってた。結構反対されて結局やらなかったんだけど。森だからこそできるよねっていうことだと思うんだよね。たぶん、森の中でリラックスして免疫力が上がって、コロナにも強くなるだろうし。そこら辺のエビデンスをちゃんと作っていかなくちゃいけないのかなってのは一つあるかもしれない。僕はエビデンスが嫌いだから、誰かにやってもらわないといけないけど。

(morinos でやっている) 裸足のトレイルもその一つ。結局あれは、森作りのために、裸足で歩いている感じです。裸足になることで気付くんだよね。裸足になることで、森を見るようになる

る。森っていうのは、ほとんどが土の中でできているというか、土壌の中のシステムが、大事だよ。だから、裸足になることは、その辺にも気付くすてきなきっかけというか、すてきな行動だなと思って。

今やっているのは、ただ単に裸足で健康になればいいって話じゃない。裸足で歩いて気持ちがいい、かつ持続可能なトレイルをどうやって作ろうかってというのが今の僕らの課題です。今日もああだこうだ言いながらここに道を作ったほうがいいんじゃないかとかやっていた。しかも、その工法は近自然工法というなるべくダメージを受けないような、そして自然の理にかなった長持ちするような道をどういうふうに作ったらいいかってことをやっている。

(14) morinos の今後

萩原：

morinos の後は、分かんないよ。まだ始まったばかりだから。でも、やっぱりプロセスを常に丁寧に楽しみ続けるというか見続けたい。最終的にゴールとして掲げているのは、やっぱり全ての人を森でつなぐってということだから、そこにつながるというのとは思う。でもやっぱりどんどん森みたいになっていったらいいよね。多様になる。豊かになっていくイメージ。morinos は、森をきっかけにどんどんいろんな人が混ざる場所。それが「森でつながる」というコンセプトの一つなんだよ。森とつながるだけじゃなくて、森でつながる。それが、人と人であったり、森と人であったり、あるいは森と学びであったり、森と喜びであったり。とにかく、森はすごいんだよ。

(15) 持続可能性とはなにを持続させるのか

木戸：

SDG s で言われている「持続可能性」って何を持続させるのでしょうか？

萩原：

人間が生きていける環境。地球は壊れないから。地球は星としての命を全うするだけでしょ。その間、そこで生き延びられる生き物が、生き続けるだけの話だから。種を保存していけるってことでしょう。人間っていう種が、長らえるように頑張ろうとし始めたわけじゃない、気付いて。

木戸：

今まで人間は、自分たちも絶滅するような方向に進んでいた。

萩原：

そうだよ。大抵の動物がたどる道じゃないかな。もうどんどん食っちゃえて、獲物をどんどん食っちゃって、(人間は) ちょっと賢かったんでやべえなと途中で気付いた。

木戸：

人間って、賢いんですか。賢いのかな…

萩原：

なかなか難しいよね。人間は賢くて全てのことを理解しているなんて思い上がりで、何が起こるかなんて予測なんてできないよ。でも、実は全然 OK かもしれないし。人間にも、ある日突然背中から何かものすごいもの出てくるかもしれない、みんな。人間はまだ自分たちが気づいてないくらいの、とんでもない能力を持ってるかもしれないよ。

2. 考察

萩原氏の語りの中では、一貫して森をはじめとした自然に対する特別な思いが語られている。萩原氏は、幼少期から現在に至るまで、常に自然と近い環境に自分自身の身を置いている。いつもそばに自然があると同時に、人との関わりもまた同じように重要なものとして位置づけられている。萩原氏のインタビューや *morinos* での実践を通して見えてくるのは、自然と人間の関係性や人間という存在への根本的な肯定である。それは、自然と人間を二項対立的に捉える世界観ではなく、自然の一部として、数ある生き物の一種として、人の存在が捉えられている。このことは、例えば「動物と人間は同じ側にいて、ボーダーがない」という萩原氏の言葉にも反映されている。しかし、環境破壊が進む現状に対して、萩原氏は、人間が自然に与えている悪影響から目を背けることなく、人間の傲慢さもまた自覚している。同時に人間のポジティブな可能性もあきらめていない。*morinos* の取り組みにも見られるように、森の中で、人間同士がつながり、感情的なやりとりを大切にしながら、今の地球の状況を少しでもよりよい方向に向けていこうと実践を重ねる姿が印象的である。そこには、自分のこれまでの経験や感覚を軸に、さまざまな場所に出かけていき、人と関わりながら、社会にも働きかけ続ける萩原氏の存在がより際立って見えてくる。

萩原氏の発言の中では、「子どもとの関わりは、自然との対話と似ている」という趣旨のことが語られている。自然に対して向き合う姿勢は、子どもに対するそれと通ずる。萩原氏にとって、人間はそもそも自然の一部であり、子どもはより自然に近い存在である。言葉にできないほどの素晴らしさを自然の中にみることが、子どもを一つの生命として尊重し、育つ力を信頼する萩原氏の姿勢に通じている。つまり、萩原氏によれば、人間も自然の一部であり、同じ生命として宇宙の中にいるのだから、子どもにも本来成長する方向性があるという。そのように考えると、大人ができることは、子ども自身の生命の力を信じて、過不足のない関わりをしていくことであると主張している。さらに、作物を育てる際にも、畑だけを見るのではなく、畑の周りの自然環境や土壌や風などさまざまな関係性の中で考えていくことの重要性も指摘している。子どもが育つ場に対しても同様で、幼稚園などの園の中だけで子育てをするのではなく、もっと広い環境で子どもの育ちを捉えていくために、*morinos* や森のようちえん「森のだんごむし」の実践が行われているのだろう。また、学びに関する萩原氏の発言や *morinos* の理念からは、行動へつながる学びのあり方として、分析的に知識で理解することや言葉でのやり取り以上に、感覚や身体性を伴った学びのあり方が重視されているのがわかる。これは幼児期に限らず、全て発達段階で大切にされていることなのだろう。

おわりに

現代社会では、先進国を中心に化石燃料利用の急速な拡大や、大量生産・大量消費システムの広がりをはじめとする持続不可能な生活様式や、人口の爆発的な増加などにより、地球環境への負荷が急速に増大している。こうした人間の営みが地球に対して大きな負荷をかけ、これまでの地球環境には戻ることができない段階に来ていると警告を鳴らす科学者も増えている。そのような人新世（Anthropocene）の時代とも言われる現代社会において、地球が安定的かつ回復可能な状態で安全に機能する範囲内で、人類の繁栄と経済成長を実現できる新しい発展のパラダイムが

求められている。気候変動をはじめとした地球規模の課題は、人間があらゆる生態系システムの頂点に立ち、自然を支配しコントロールすることができるという世界観にその大きな要因があるだろう。そうした議論は、これまでも動物解放論、自然の権利訴訟、ディープ・エコロジーといった社会運動として 1970 年代頃から展開されてきた。人間非中心主義的な環境倫理の枠組みでは、原生自然が過度に称揚され、狩猟や森林利用などの地域社会における自然利用が否定されてきた。しかし 1990 年代以降、環境正義という概念が世界に広がったことで、これらの見直しや権利回復などについても議論されてきた。現在では、自然と人間との関係性だけでなく、自然を前にしたときの人間の社会関係における問題についても同時に考えていかなければならないと言われている（鬼頭 2018, pp.167-169）

本プロジェクトでは、このような現代社会において地球規模課題に応答する学習のあり方について、希望につながるようなヒントを模索してきた。本インタビューを通して、その土地に根差した生活と学びが一体となった営みの一端を岐阜県立森林文化アカデミーの中に見ることができた。持続可能な社会の構築を目指して、2016 年から世界各国で SDGs の取り組みが展開されている。morinos の実践や川尻氏及び萩原氏の聞き取り調査からは、グローバルな課題を意識しつつも、自分たちの生活する身近な地域における課題に向き合いつつ、その土地の文化に立ち返りながら自分たちなりの持続可能性を追求する実践の力強さが伝わってきた。また、学びの場を固定化せずに、空間的にも、関わる人々の関係性においても、風通しがよく、常に外に対しても開き、つながりを広げていく取り組みには、大きなヒントがあるだろう。さらに、プロセスを重視し、理想の完成系を目指すのではなく、変化し続ける主体として個人や組織をとらえていることも、関係性を深める一つの契機として機能しているのであろう。今の社会には、個々が尊重されながらも、切り離されておらず、個の集合体である全体が常に変化し再構築され続けるダイナミックな学びが求められているのではないだろうか。

参考文献

梅原猛（2015）『[新版]森の思想が人類を救う』PHP 研究所

坪内俊憲・保屋野初子・鬼頭秀一（2018）『共生科学概説 人と自然が共生する未来を創る』星槎大学出版会

永田佳之・曾我幸代（2017）『新たな時代の ESD サステイナブル学校を創ろう：世界のホールスクールから学ぶ』明石書店

森林総合教育センター（morinos）（2020）『morinos がうまれるまで』

岐阜県林政課（2019）『令和元年度「岐阜県森林・林業統計書」』

[<https://www.pref.gifu.lg.jp/uploaded/attachment/237447.pdf>]（2022 年 1 月 15 日閲覧）

森林総合教育センター「morinos」[<https://morinos.net/>]（2022 年 1 月 15 日閲覧）

野外自主保育「森のだんごむし」[<https://morinos.net/events/1199/>]（2022 年 1 月 15 日閲覧）

Haus des Waldes <https://hausdeswaldes.forstbw.de/haus-des-waldes/>（2022 年 1 月 15 日閲覧）

UNESCO(2016) *Getting Climate-Ready : A Guide for School on Climate Action*.

[<https://hausdeswaldes.forstbw.de/haus-des-waldes/>]（2022 年 1 月 15 日閲覧）

イタリアの気候変動教育 － 政策的動向に焦点を当てて －

神田 和可子

はじめに

2019年にイタリア共和国（以下、イタリアと略記）は世界に先駆け義務教育段階で気候変動教育を実施することを表明した。イタリア政府は翌年の2020年9月より気候変動を含む公民教育（civic education）⁽¹⁾をすべての公立学校に少なくとも年間33時間学習することを義務付け、持続可能な開発のための教育（ESD）に関しても初等中等教育段階において公民教育の一部として義務化することとした。

本稿ではイタリアが義務教育段階において気候変動教育を導入するに至った経緯を概観し、その現状と課題について考察する。また、これらの考察から教育は気候変動のような地球規模課題とどのような関係を築くことが求められているのか、現代社会における教育的役割について検討していく。

1. イタリアの概要

長い地中海の海岸線を有するイタリアは、ヨーロッパにおける古代文化の発祥地としても知られ、数々の世界遺産を保有している。文化、芸術、学問、宗教、スポーツ等の分野においても世界に大きな影響を与えている。イタリアの概観については以下のとおりである（表1）。

表1 イタリアの基本情報

人口	6,046万2千人（2020年国連推計値。日本の約半分）
面積	30.1万平方キロメートル（日本の約5分の4）
首都	ローマ
言語	イタリア語（地域により独、仏語等少数言語あり）
宗教	キリスト教（カトリック）が国民の約80%
政治体制	共和制
一人当たりの国内総生産（GDP）	31,288ドル（2020年：IMF推計）

出典）（外務省, 2021）より筆者作成

- (1) イタリアの学校制度では、公民教育は補助的な科目として1958年に中等教育のカリキュラムに初めて導入され、1985年の教育改革期には初等教育段階にまで拡大した。その背景には、19世紀の国家の政治的統一や第二次世界大戦等による肉体的および道徳的に荒廃したイタリアに民主的な基盤を築こうという歴史的理由が挙げられる。個人や市民形成の重要性のみならず、人権宣言や子どもの権利条約等の国際的潮流も鑑みて、民主的共存の概念および「能動的連帯（active solidarity）」への促進が目指された（Paulo and Morandini, 2017）。なお、日本における公民教育は1925年の普通選挙法の公布が大きなきっかけの一つとなったが、国家的理念にもとづく公民教育と市民社会や民主主義社会における良き市民（good citizen）として資質や能力を育む公民教育の2種類の公民教育論がある。歴史的にみると戦前は前者の性格を持ち、戦後は後者の性格が強くなっている（片上, 1990; 勝田, 1955; 高橋, 2017）。

イタリアにおける教育の普及状況は、2017 年の純就学率は初等教育では 96%、中等教育では 95%である。総就学率は、就学前教育では 94%、高等教育では 62%である (The World Bank, 2017)。また、イタリアの教育課題には高等教育段階における課題が多く挙げられている。例えば、他の欧州地域と比べて高等教育機関への進学率の低さや中途退学者の高さが指摘され、大学卒業後の就職に関しても地域と連携した枠組みを構築する必要性なども提案されている (土岐, 2007; OECD, 2017)。また、若者の雇用問題に関しては職業教育や職業訓練の領域においても重要課題として認識されている (中嶋, 2015)。

II. 近年のイタリアの気候変動政策に関する動向

イタリアは陸地 301,340km² の約 40%は山岳地帯という地形から、洪水や暴風雨、地滑りなど気候変動による影響に対して脆弱な国である。特に近年では、ベネチアを流れる大運河の浸水被害が多発しており、適切な対策を講じないと 2100 年までにベネチアおよびその周辺のラグーンは消滅する恐れがあると第 26 回気候変動枠組条約締約国会議 (以下、COP26 と略記) の会期中に科学者らによって陳述書がイタリアのマリオ・ドラギ首相へ提出された。

一方で、イタリアの年間一人当たりの二酸化炭素 (CO₂) 排出量は 5.4 トン⁽²⁾であり、CO₂ の高排出国にあたる (The World Bank, 2018)。気候変動と関連した SDGs の目標達成度に関しても、他の欧州地域と比較すると目標達成に後れを取っているという結果になっている (Sachs, Kroll, Lafortune, Fuller, and Woelm, 2021; SDSN and IEEP, 2021)。つまり、イタリアは気候変動の影響を受けながらも気候変動を引き起こす要因も併せ持った現代的な課題に直面している先進国の一つであるといえる。

このような状況の中、経済政策の観点では新型コロナウイルスによる社会的および経済的打撃を緩和するために EU 各国に配分される「EU 復興基金」がイタリアの気候変動対策を後押ししている (山崎, 2021)。この EU 復興基金に関し、イタリアは投資計画である「復興・回復のための国家計画 (以下、PNRR と略記)」を策定した。PNRR は SDGs の目標と関連付けられており、6 つの柱から成る。その 6 つの柱のうちの一つに「教育と研究」という項目が設定され、国家の復興および回復には教育が重要であると認識されている点では注目に値する (表 2)。しかし、気候変動を扱う項目は「グリーン革命および環境移行」の項目内に留まり、「教育と研究」の項目のなかでは SDGs13 の気候変動との関連性については言及されていないことは指摘されてもよい。

上述のように、経済政策と教育とが関連付けられた施策は決して多くはない。イタリアには気候変動について言及している 100 を超える法律や法令があるが、そのすべてが教育と関連付けられているわけではない (UNESCO, 2021b)。そのような中、気候法の改正に伴い 2019 年 10 月 14 日に重要な新しい気候法が施行された。この法律が SDGs を達成するための基盤となり、イタリアの学校やその他の教育機関において気候アクションを含める法的根拠が確立された (UNESCO, 2021b)。ただし、2021 年に発表された温室効果ガス削減に関する長期戦略には教育が言及されていないところをみると、まだ気候変動における教育的役割自体が確立されたとは言いがたい状況であろう。

(2) ちなみに、日本は年間一人当たり 8.7 トン CO₂ を排出しており、高排出国の一つである。一人当たり最も多い排出量である国はカタールの 32.4 トン、次いでクウェートの 21.6 トンである。最も少ない排出量である国はコンゴとソマリアの 0.0 トンであり、その他アフリカ地域は排出量が少ない傾向にある。

以上のように、多くの事象が複雑に絡み合った気候変動のような地球規模課題には、経済や法律等の気候変動政策と教育との連携が不可欠であり、相互に関わり合いながら実践・研究されていくことが望まれる。

表2 「再興・回復のための国家計画（PNRR）」とSDGs目標の連関

PNRRの柱	連関するSDGsの目標
デジタル化、イノベーション、競争、文化 および観光	1 貧困をなくそう 4 質の高い教育をみんなに 8 働きがいも 経済成長も 9 産業と技術革新の基盤をつくろう 12 つくる責任 つかう責任 17 パートナリーシップで目標を達成しよう
グリーン革命および環境移行	2 飢餓をゼロに 6 安全な水とトイレを世界中に 7 エネルギーをみんなに そしてグリーンに 9 産業と技術革新の基盤をつくろう 11 住み続けられるまちづくりを 12 つくる責任 つかう責任 13 気候変動に具体的な対策を 14 海の豊かさを守ろう 15 陸の豊かさを守ろう
持続可能なモビリティのためのインフラ	3 すべての人に健康と福祉を 9 産業と技術革新の基盤をつくろう 11 住み続けられるまちづくりを 12 つくる責任、つかう責任
教育と研究	4 質の高い教育をみんなに 8 働きがいも 経済成長も 9 産業と技術革新の基盤をつくろう
包摂と結束	1 貧困をなくそう 2 飢餓をゼロに 3 すべての人に健康と福祉を 4 質の高い教育をみんなに 7 エネルギーをみんなに そしてグリーンに 8 働きがいも経済成長も 10 人や国の不平等をなくそう 11 住み続けられるまちづくりを
健康	1 貧困をなくそう 2 飢餓をゼロに 3 すべての人に健康と福祉を 6 安全な水とトイレを世界中に 7 エネルギーをみんなに そしてグリーンに

出典）（山崎, 2021）より抜粋

III. イタリアの気候変動教育の現状と課題

1. イタリアの教育制度

イタリアの教育行政制度は、中央に教育大学研究省（Ministry for Education and the Ministry for University and Research）が設置されており、教育全般に係る政策を所管している。主に中央では、目標や財政、高等教育政策および大学の質保証、国際協力などを管轄している。地方では、州学校事務所や県学校事務所が設置されており、州学校事務所は初等中等教育や職業訓練、成人教育の実施や評価を行っている。県学校事務所は、州学校事務所の補助機関として学校の指導や監督を行っている。教育省（Ministry for Education）は就学前教育、初等教育、中等教育、技術職業教育訓練（TVET）および成人教育を監督し、大学研究省（Ministry for University and Research）は高等教育を担当している。

学校体系は 1) 就学前教育（3～6 歳児を対象に幼稚園で実施）、2) 義務教育（6～16 歳）、3) 初等教育（6 歳入学で 5 年間小学校で実施）、4) 中等教育（前期中等教育：3 年間中学校で実施。後

期中等教育：5年制の高等学校や技術学校、職業学校で実施。州から認可を受けた職業訓練所や中東職業訓練機関では、3～4年の職業教育や訓練プログラムが提供）、5）高等教育（大学や高等技術学校で実施。分野により3～6年の学士課程、2年の修士課程、3～4年の研究博士課程が設置。高等技術学校は2～3年の技術教育課程が設置）、6）成人教育（成人向け学校教育センターおよび高等学校で提供）となっている（図1）。

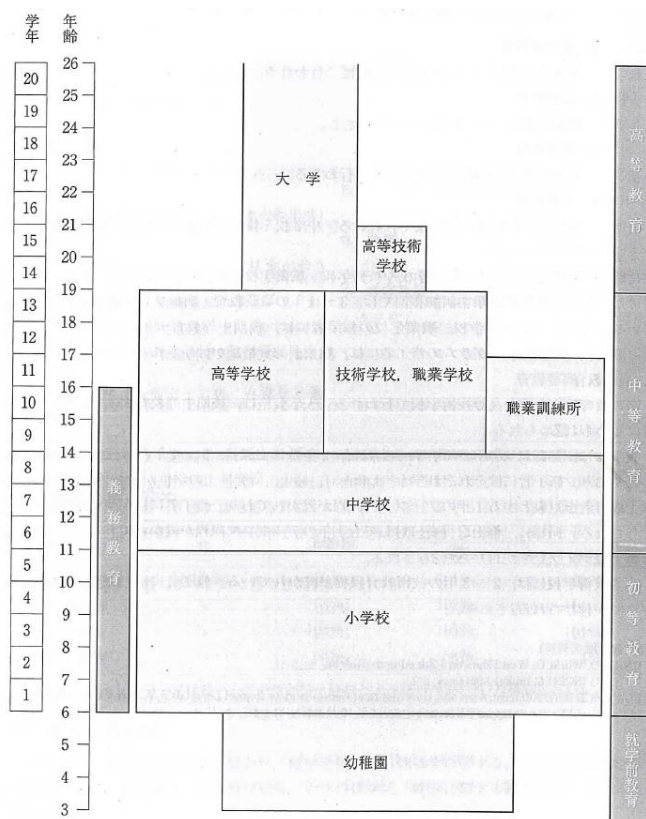


図1 学校系統図

出典）（文部科学省, 2017）より抜粋

なお、2009年に教育大学研究省と環境省⁽³⁾は教育における環境テーマの役割を強化するための正式な合意を締結している。

2. 気候変動および持続可能な開発に関する教育の義務化

2019年12月に大規模な公の請願の後、イタリア政府は2020年6月に気候非常事態を宣言している。その気候非常事態宣言では、エネルギー効率、エネルギー安全保障、研究、革新を含む脱炭素化イニシアチブを強化することを約束した。その後、高等教育機関等の多くの学校、地方自治体およびその他の団体も気候非常事態を宣言し、CO₂排出量の削減に取り組んでいる。この宣言に基づいて2019年に議会で可決された法律を実施するために、当時イタリアの教育大臣であったロレンツォ・フィオラモンティ氏はイタリアの学校カリキュラムの中心に気候変動と持続可能性を統合することを発表した。2020年度から、地理や算数などの伝統的な科目にも環境に

(3) 2021年2月にエコロジカル・トランジション省（Ministry of Ecological Transition）と名称変更された。

関する題材が含まれ、ガイドラインに沿って就学前教育、初等中等教育および成人教育のカリキュラムにおける公民教育の一部として導入されている。

気候変動および持続可能な開発に関する教育を義務付ける動きには、2015年に実施された“La Buona Scuola”（良い学校）⁽⁴⁾の学校教育制度改革で持続可能性や環境教育の視点が含まれたことも影響しているが、次の3つの法令はイタリアの教育において気候変動を含めることに関連した内容になっており、気候変動問題に対し国を挙げて教育から取り組もうとする姿勢がうかがえる（UNESCO, 2021b）（表3）。

表3 気候変動教育に関連する3つの国の法令

法令日	法令名等
2010年10月7日	高校の授業の学習計画に含まれる活動や教授に関連する特定の学習目標の国内指標を含む規則。中等教育を対象にしたナショナル・カリキュラムの枠組みに持続可能性と気候変動への言及が含まれている。
2012年11月16日	就学前教育段階におけるカリキュラムと国の指標を含む規則。就学前教育および初等教育を対象にしたナショナル・カリキュラムの枠組みに気候変動に関する言及が含まれている。
2018年5月24日	職業教育の修了プロフィール（exit profiles）を管理する規則。技術および職業教育訓練（TVET）プログラムのためのナショナル・カリキュラムの枠組みに気候変動について頻繁に言及がある。

出典）（UNESCO, 2021b）をもとに筆者作成

上記の法令は包括的なナショナル・カリキュラムの枠組みとして機能し、SDGs や気候変動教育を意識した“Pathways Guidelines for Transversal Skills and Guidance”(2018)（「横断的スキルおよびガイダンスのためのガイドライン」）⁽⁵⁾によって補完されている。

また、2018年のグローバル・シティズンシップ教育の戦略には、就学前教育から高等教育までのイタリアの公教育において気候変動の理解が組み込まれていたが、2020年には公民教育の改革によって気候変動は公民教育の一部として位置づくことになった。

さらに、2021年2月からは環境省がエコロジカル・トランジション省⁽⁶⁾へ名称を変え、教育省との連携も図っている。「国連気候変動枠組条約第26回締約国会議」（COP26）では、エコロジカル・トランジション省および教育省の大臣が参加した合同イベント“Together for Tomorrow:

(4) この改革は、教育と訓練のマネジメントとカリキュラムのいくつかの側面に変化を期待して実施された。学校と仕事との関係性の連携およびデジタルスキルの向上に重点を置いた内容である。詳細に関しては次のURLを参照されたい（<https://www.cedefop.europa.eu/en/news/italy-education-reform>）。

(5) 本ガイドラインのオリジナル（イタリア語）は次のURLを参照されたい（<https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf/3e6b5514-c5e4-71de-8103-30250f17134a?version=1.0&t=1570548388496>）。

(6) 新設されたエコロジカル・トランジション省は、環境以外の領域と連携した取り組みを始めているフランスやスペインなど他の欧米諸国の事例を参考にしながら、これまで取り組んできた廃棄物管理や水資源管理等の環境保護の観点のみならず、経済開発省との連携を通してエネルギーや循環型経済などの政策への展開も進めている（Dominioni, 2021）。

Education and Climate Action”（「明日のためにともに—教育と気候アクション—」）が開催され、イタリアにおける気候変動および持続可能性に関する教育の重要性が強調された。なお、詳細については次節で取り上げる。このような 2 つの省庁間による共同連携は、好事例として気候変動教育を推進しているユネスコからも評価されている（例えば、UNESCO, 2021a : 8）⁽⁷⁾。

3. 新たな教育プログラム：“ReGeneration School”（「学校の再生」）

2021 年 11 月 6 日に開催された COP26 の大臣イベントでは、教育省およびエコロジカル・トランジション省の大臣が出席し、両大臣ともにスピーチを行った⁽⁸⁾。教育大臣であるパトリツィオ・ビアンキ氏は、「気候変動に取り組むということは、『学校を再生する』ことを意味する」と、教育そのものの再生を強く訴えた。

なお、本イベントで教育大臣によって言及されていた“ReGeneration School”（「学校の再生」）は国連 2030 アジェンダの一環として学校に生態系および文化的移行をもたらすために計画されたプログラムである。このプログラムは次の 4 つの基本的な柱に基づいて構築されている⁽⁹⁾。

- 1) 知識の再生
- 2) 施設の再生（革新的な建物と新しい学習環境の建設など）
- 3) 行動の再生（学校における環境にやさしい習慣を行うなど）
- 4) 機会の再生（生態や持続可能性に焦点を当てた学習を特徴とする学校のカリキュラムなど）

生態系および文化的移行とは、レジリエンスの概念を超えた「再生」という概念を用いて、社会、環境、経済のバランスを保ちながら人々が自然と調和する新しい生き方や社会モデルに進むことを意味している。本プログラムは 2022 年 9 月より学校のカリキュラムに導入される予定である。

ここまでイタリアの気候変動教育について触れてきた。イタリアの気候変動教育の特徴は、次の 3 点に集約できる。一つ目は、1958 年に導入されている公民教育を重んじながら未来志向で教育改革を行っていること。二つ目は、教育省およびエコロジカル・トランジション省のように省庁間の連携が図れていること。三つ目は、世界的な動向を捉え、法令と教育が連動していることである。

昨年末、ユネスコは 2050 年に向けた教育を一冊の報告書 *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*（私たちの未来をともに再想像する：教育の新しい社会契約）を刊行した。本報告書は人間同士、人間と自然、人間とテクノロジーとの関係性において教育を通して再構築することに主眼を置いて論じられており、協力、共同、連帯といった原理の重要性を唱えている。イタリアの「学校の再生」プログラムは、上記の報告書の冒頭で教育の本質

(7) 2015 年には「環境教育と持続可能な開発に関するガイドライン」を共同で刊行している。2009 年以降の改定版である。そのガイドライン（イタリア語）は次の URL を参照されたい

(https://www.mite.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/LINEE_GUIDA.pdf)。

(8) 合同イベントの様子は下記の URL を参照されたい（UNFCCC の COP26 のホームページ：<https://unfccc-cop26.streamworld.de/webcast/presidency-event-the-joint-event-of-education-and->）。

(9) 詳細については次の 3 つの URL を参照されたい（教育省、大学研究省のホームページ：

<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/il-ministro-patrizio-bianchi-e-la-sottosegretaria-barbara-floridia-presentano-rigenerazione-scuola-il-piano-per-la-transizione-ecologica-e-culturale-d>,
<https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/>, <https://www.morningfuture.com/en/2021/08/31/italy-forging-a-green-schools-programme-with-regeneration-school/>)。

的 3 つの問い「何を継続すべきか」「何を放棄すべきか」「何を新たに創造的に再構想すべきか」に対する応答として捉えられるのではないだろうか。この新たなプログラムでは、気候変動教育を既存の教科枠組みに割り当てて教授するだけでなく、4 つの柱（知識、施設、行動、機会）によって教育そのもののあり方を問い直し、教育の新たな社会契約を築こうとしている。地球規模課題に対する教育的役割を見出しているイタリアの先進的な事例から日本も多くの知見が得られるだろう。

参考文献

- 外務省（2021）「欧州：イタリア共和国」(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/italy/index.html>)
- 片上宗二（1990）公民教育，細谷俊夫・奥田真丈・河野重男・今野喜清編，『新教育学大事典』，第一法規出版株式会社，pp.183-184.
- 勝田守一（1955）公民教育，下中弥三郎編，『教育学事典』，平凡社，pp.415-417.
- 高橋勝（2017）公民教育，教育思想史学会編，『教育思想事典』（増補改訂版），勁草書房，pp.304-306.
- 土岐智賀子（2007）「イタリアの高等教育の動向—欧州標準化を目指す“大学改革”の効果と課題—」明星大学社会学研究紀要 No.27，pp.43-60.
- 中嶋佐恵子（2015）「イタリア職業教育・訓練の改革動向と課題」姫路獨協大学外国語学部紀要 28 卷，pp.85-99.
- 日本国際理解教育学会（2022）資料 3 解説『私たちの未来を共に再想像する：教育のための新たな社会契約』（ユネスコ、2021 年），日本国際理解教育学会 石森広美・釜田聡・永田佳之・中山京子・藤原孝章・森田真樹・森茂岳雄編，『現代国際理解教育事典』（改訂新版），明石書店，pp.312-315.
- 望月要子（2011）「ESD と気候変動教育」『季刊 環境研究』日立環境財団、No.163、pp.42-55.
- 文部科学省（2017）『世界の学校体系』ぎょうせい.
- 山崎杏奈（2021）「EU 復興基金の投資計画、SDGs とも連関、気候変動に重点（イタリア）」JETRO 地域・分析レポート．(<https://www.jetro.go.jp/biz/areareports/special/2021/1101/f5f8f0247add52fb.html>)（最終アクセス：2022 年 2 月 20 日）
- Bianchini, Paulo. and Morandini, Maria Cristina. (2017) . *A Useless Subject? Teaching Civic Education in Italy from the School Programs of 1958 to the Present Day*. Journal of Educational Media, Memory and Society, v9 n1, 58-82.
- Dominioni, Irene. (2021). *What's Italy's New Ministry For Ecological Transition*. Forbes. 2021 年 2 月 27 日 (<https://www.forbes.com/sites/irenedominioni/2021/02/27/whats-italy-s-new-ministry-for-ecological-transition/?sh=6268ac13fe42>)（最終アクセス：2022 年 2 月 20 日）
- Eurydice. (2021) *Italy Overview: Key features of the education system*. (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy_en)（最終アクセス：2022 年 2 月 20 日）
- European Commission. (2021) *Italy: Teaching and learning in general lower secondary education*. (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-in-general-lower-secondary-education-italy_en)

- [learning-general-lower-secondary-education-18_en](#)) (最終アクセス:2022 年 2 月 20 日)
- Ministry for the Environment Land and Sea. (2017) *Seventh National Communication under the UN Framework Convention on Climate Change, Italy*. (https://unfccc.int/sites/default/files/resource/258913076_Italy-NC7-2-Italy%20Seventh%20National%20Communication%20Final.pdf) (最終アクセス:2022 年 2 月 20 日)
- OECD. (2017) *Education Policy Outlook Italy*. (<https://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Italy.pdf>) (最終アクセス:2022 年 2 月 20 日)
- Sachs, J., Kroll, C., Lafortune, G., Fuller, G., Woelm, F. (2021) *Sustainable Development Report 2021: The Decade of Action for the Sustainable Development Goals*.
- The Sustainable Development Solutions Network (SDSN) and the Institute for European Environmental Policy (IEEP). (2021) *Europe Sustainable Development Report 2021*.
- The World Bank. (2017) *Italy*. (<https://data.worldbank.org/country/italy>) (最終アクセス:2022 年 2 月 20 日)
- (2018) *CO2 emissions (metric tons per capita) – Italy*. (<https://data.worldbank.org/indicator/EN.ATM.CO2E.PC?end=2018&locations=IT&start=1960&view=chart>) (最終アクセス:2022 年 2 月 20 日)
- UNESCO. (2021a) *Getting every school climate-ready: How countries are integrating climate change issues in education*. Paris: UNESCO.
- (2021b) *Italy: Climate Change Communication and Education*. (<https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/italy/~climate-change-communication-and-education>) (最終アクセス:2022 年 2 月 20 日)
- (2021c) *Learn for Our Planet: A global review of how environmental issues are integrated in education*. Paris: UNESCO.
- (2021d) *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contrast for Education*. Paris: UNESCO.

第 II 部

「気候非常事態宣言」(CED)
を表明した自治体に関する調査

気候非常事態宣言を表明した自治体の教育に関する調査

I. 調査の背景と目的

2021 年 10 月、国連環境計画（UNEP）は今世紀末には世界の平均気温が産業革命前から 2.7 度上がるとする報告書を出した（UNEP 2021）。実際に、気候変動の影響による大規模火災や豪雨被害などが世界各地で増え続けており、私たちは日常感覚で温暖化を実感するようになった。この数年、国内外で起きている異常または極端な気象をふり返ると、2020 年に環境省が初めて「気候危機」という表現を白書で用いたのも首肯できる

こうした現象に応答するかのように、近年「気候非常事態」を宣言した自治体が急増している。2020 年 10 月には菅義偉首相（当時）の所信表明演説において温室効果ガスの排出量を 2050 年までにゼロにすると宣言され、国会においても超党派の議員によって「気候非常事態宣言」の国会決議がなされるまでに至った。世界では 38 カ国、2,071 の自治体（2022 年 2 月 1 日現在）が気候非常事態宣言を表明しており、日本国内においても 116 自治体が宣言している（2022 年 1 月 31 日現在）。

各国で急務とされる技術開発と法規制が持続的な成果に結実するには教育が不可欠である。ところが、気候変動に対する関心は高まってきたものの、そのための教育については十分な備えができていたとは言い難いと国際社会では指摘されており、日本も例外ではない。そこで気候危機の時代に応答する教育、すなわち気候変動教育の現状と可能性について明らかにするために本調査を実施した。

II. 調査の概要

1. 調査期間

調査期間は、2020 年 11 月から 2020 年 3 月である。

2. 調査対象

本調査の対象は、2020 年 11 月までに「気候非常事態宣言」を行った 44 自治体である。なお本調査は日本国内の都道府県や市町村などの自治体を対象としており、教育委員会等の取り組みは対象ではない。

3. 調査方法

本調査では、対象となる自治体の気候非常事態宣言の関連部署宛に、「依頼状、調査の趣旨（研究の趣旨及び倫理的配慮について記載）、質問調査票、切手付返信用封筒」を同封したセットを 2020 年 12 月から 1 月にかけて送付した。調査の趣旨には、Google フォームの QR コードと URL を記載し、オンライン上でも当該調査に回答できるように設定した。質問調査票の質問項目とオンライン上の質問項目は同様のものである。質問項目は、「気候非常事態宣言の行政の取り組みに関する一般的な設問」と「教育に焦点を当てた設問」の 2 種類の設問を合計 22 問設定した。なお、「はい・いいえ」で回答する二者択一の設問以外は複数回答可能とした。

4. 回答率

本調査に回答した自治体数は 35 自治体であり、回答率は 79.5%である。

5. 倫理的配慮

本調査を実施するにあたり、聖心女子大学研究倫理委員会の承認を得て行われた。なお、自治体への調査依頼時には、文書で調査趣旨および概要、倫理的配慮について説明した。趣旨に同意する自治体のみ、調査質問票に回答後、郵送で返信もしくはオンライン上で回答してもらった。個別の自治体名を明記した形で分析データを公表する際には、事前に自治体の担当者に原稿を確認してもらい、了承を得る手続きを取った。

Ⅲ. 結果と考察

1. 気候非常事態宣言表明のきっかけ

日本の自治体における気候非常事態宣言の表明には、いくつかの特徴が見出せる。1点目は、近年の行政および民間企業をはじめとした持続可能な開発目標（SDGs）の取組みを背景とした「持続可能な社会の実現」が約 6 割を占めている点である。2点目は、「温暖化による災害」や「農作物や水産物の被害」など常態化した自然災害に適応し、その被害に何かしらの対策を講じなければならないという切実な課題を抱えているという点である。

自由記述欄には、「東日本台風による甚大な被害が生じたため」という災害関連の理由のほか、「当村にあるスキー施設存続のため」という観光および経済的な理由も挙げられている。

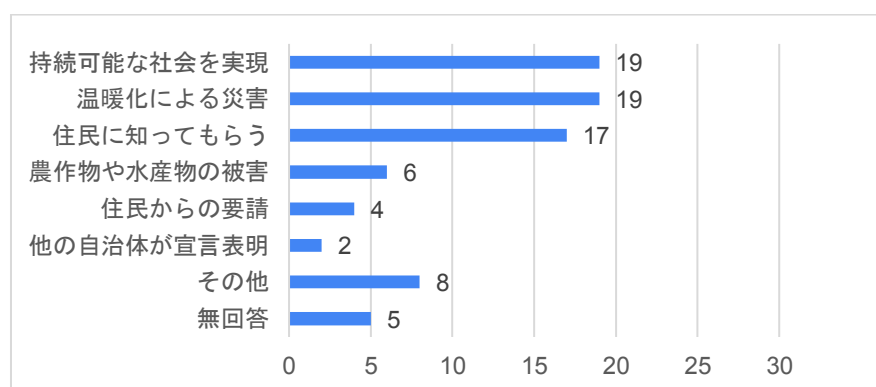


図1 気候非常事態宣言表明のきっかけ

2. 宣言の作成過程において教育を宣言に含めることの検討

国際的には教育が気候変動への適応と緩和の双方にとって重要な鍵を握るという認識が高まっている。これは地球規模の問題解決に中長期的に取り組む場合に不可欠な見解であると言える。一方、日本の自治体においては宣言の策定過程で教育はさほど重視されていないのが現状である。ただ、自治体によっては SDGs を実現するための教育として国連総会で認められた持続可能な開発のための教育（ESD）を宣言の解説のなかで明記し、推進していこうという事例も見られる（例えば、[神奈川県](#)）。また、知識を提供するだけに留まらない刷新的な教育である ESD の視点から見ると、気候変動の教え方や学び方の課題は少なくないと言える。この点については 5 で詳しく

述べる。

なお、教育に宣言を含めるか検討した約 2 割の内訳はすべて町村レベルの小さな自治体であった。さらに、宣言文に教育について言及している自治体も約 2 割に留まっている。

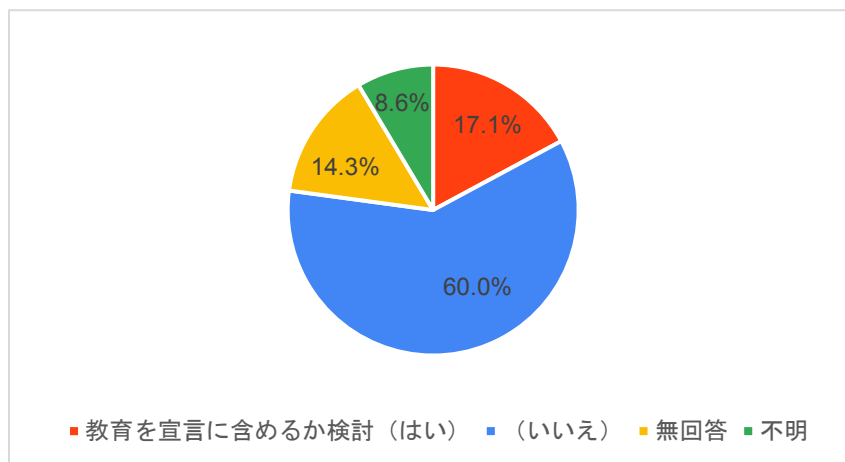


図 2 教育を宣言に含める検討

3. 宣言の作成過程における市民の声への傾聴

さまざまな要因が複雑に絡み合っている気候変動課題には、市民の声が傾聴され、行政や企業等と市民の双方向のコミュニケーションが図られる社会が求められている。8 割近くの自治体は宣言について一般市民に何らかの方法で知らせているが（図 3-1）、教育現場で生かされるべき宣言を地元の学校や大学に知らせているところは決して多くはない（図 3-2）。さらに宣言を作る段階において意見が反映されたのは一般市民よりも専門家であることが明らかになった（図 3-3）。自然災害の当事者や未来世代である若者や社会的弱者等のマイノリティの声を反映させるのは喫緊の課題であると言える。

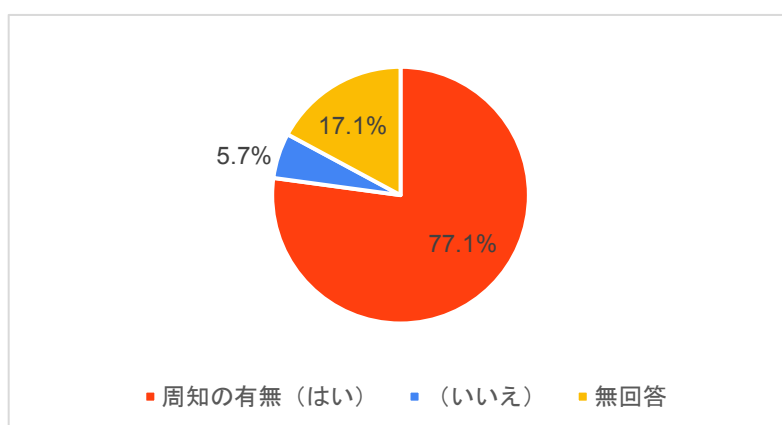


図 3-1 宣言の周知

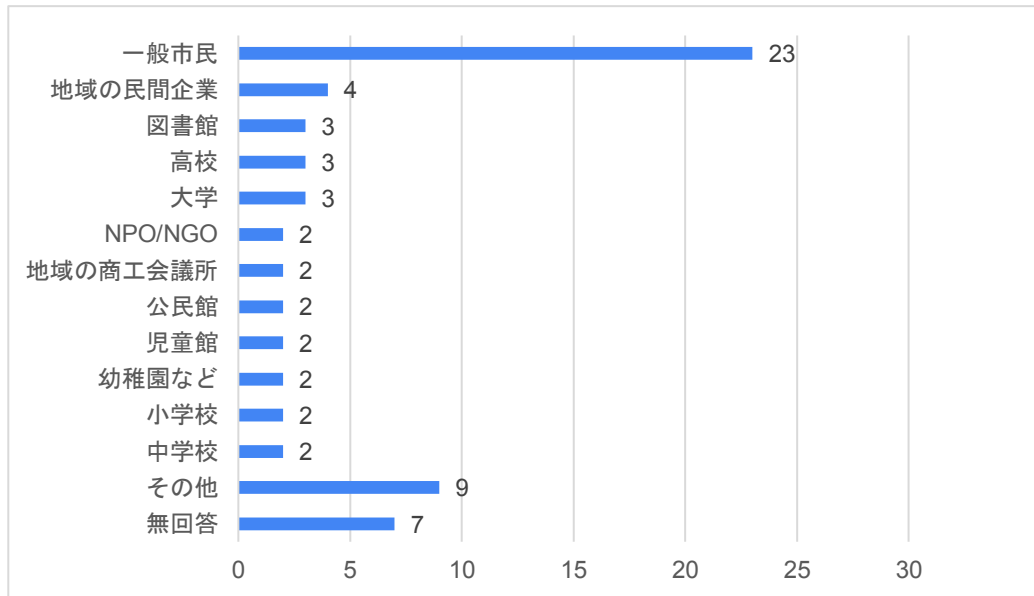


図3-2 宣言の周知先

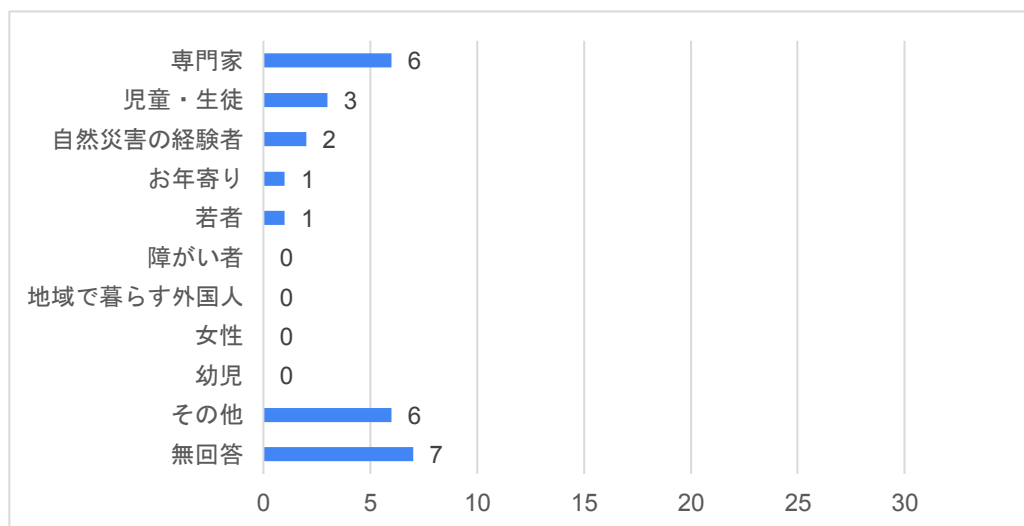


図3-3 策定過程で声を聴いた市民

4. 気候変動教育の実践場所

国や州によっては学校で教えるのが法的に義務づけられるまでになった気候変動教育だが、日本では小学校で教えられていても中学校以降、扱われなくなる傾向が見られる（図4-1）。これからは教科書に記載されるようになったSDGsを活かす形で気候変動を中学校以降も学んでいく体制づくりが望まれる。また、学校教育に留まらず、行政が学びの機会を設けることで年齢問わず地域住民が積極的なまちづくりに加わることも可能になる。なお、本調査では都市群（小都市以上）と町村群の2つに自治体を分けて分析を試みた（図4-2）⁽¹⁾。その結果、「宣言周知」「連携」「学びの機会」のうち、有意差が出た項目は「学びの機会」であった。このことから、本調査にお

(1) 総務省の統計データ（総務省「地方自治制度：地方公共団体の区分」）および（内閣府 2004）、（国土交通省 2007）を参考に本研究に沿って作成した5分類にもとづき、「大都市・中都市①・中都市②・小都市」を都市群、「町村」を町村群として分析を実施した。

いて学びの機会を提供している自治体は、都市より町村が多いことが明らかになった（表 1）。

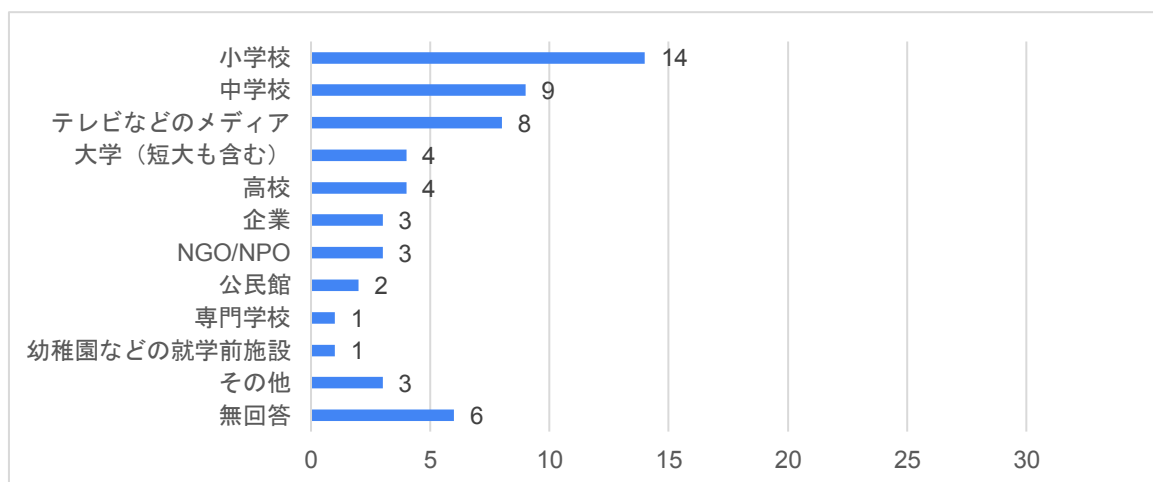


図 4-1 気候変動教育の主な実施場所

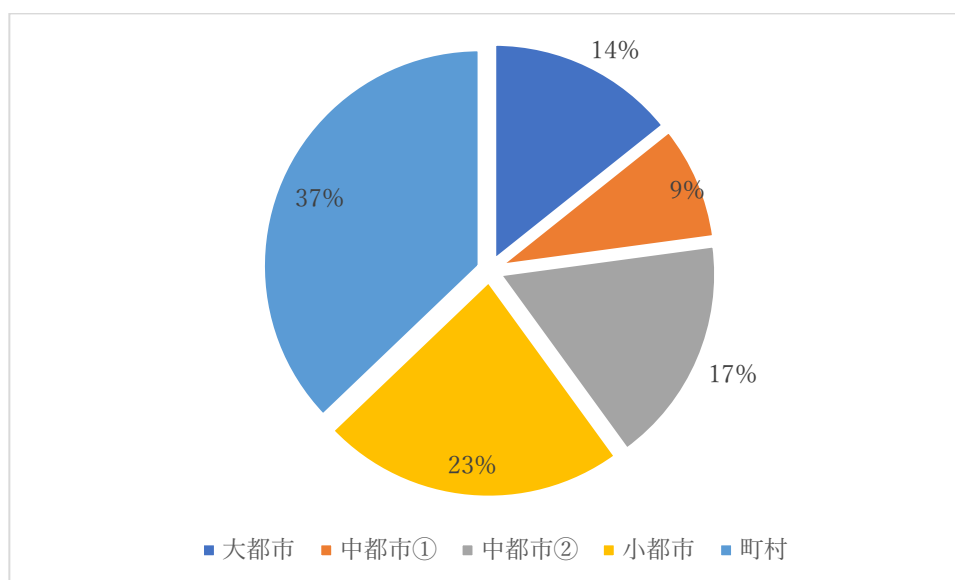


図 4-2 宣言表明の自治体

表 1 都市群と町村群におけるフィッシャーの正確確率検定

都市群と町村群

		都市群 (n=15)	町村群 (n=13)	有意確率 ¹⁾
宣言周知	有	14	13	0.536
	無	1	0	
連携	有	7	7	0.275
	無	8	6	
学びの機会	有	6	10	0.047
	無	9	3	

1)Fisherの正確確率検定によるp 値

* $p < 0.05$

5. 学びのアプローチおよび内容

日本で気候変動は温暖化を緩和するための技能や科学的な知識は重んじられる傾向にあり、評価されるべきではあるが、国際的には知情意の全てをバランスよく活用して気候変動について教えることが期待されている。日本では一般市民に対しても知識や情報の提供に留まっているケースが多い（図 5-1）。また、国連でも議論されている「気候正義」などの問題も重視されているとは言えない（図 5-2）。さらにパリ協定などの国際的動向を考慮した学習内容なども再考の余地がある。

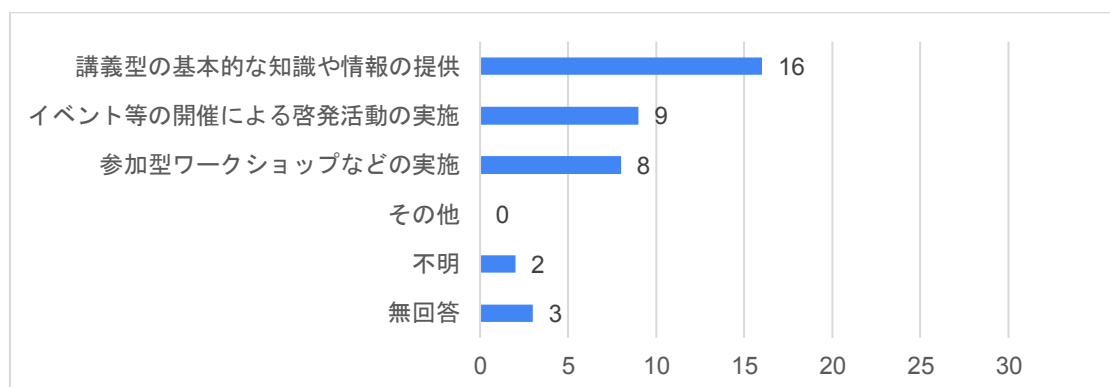


図 5-1 重視している学びの形態

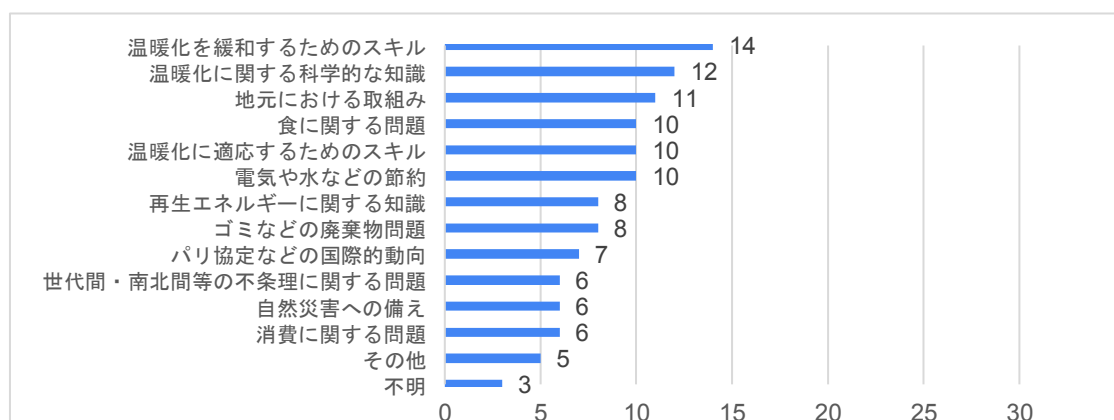


図 5-2 重視している学習内容

6. 他機関との連携

多領域に関連する気候変動のような課題には、さまざまな組織・団体との連携が欠かせない。また、地球規模で変化していく環境課題には国際的な動向も視野に入れ、他国の自治体との連携も期待されている。国内の自治体や NPO/NGO、民間企業との連携を図っている自治体は約 5 割と半数近くある一方、海外の自治体や教育機関との連携は皆無に等しい状況である（図 6-1、図 6-2）。3.でも言及したように、幅広く市民を巻き込んだホールシティ(街全体)による取り組みが求められている。

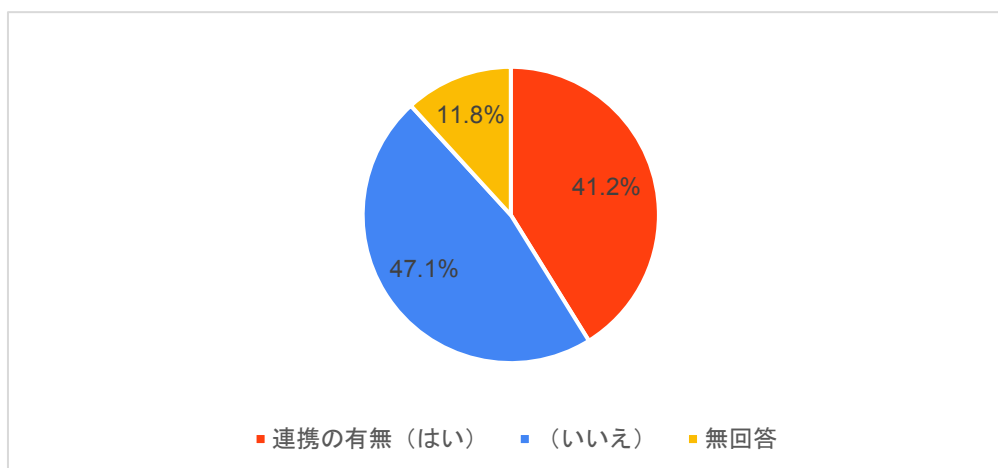


図6-1 他機関との連携

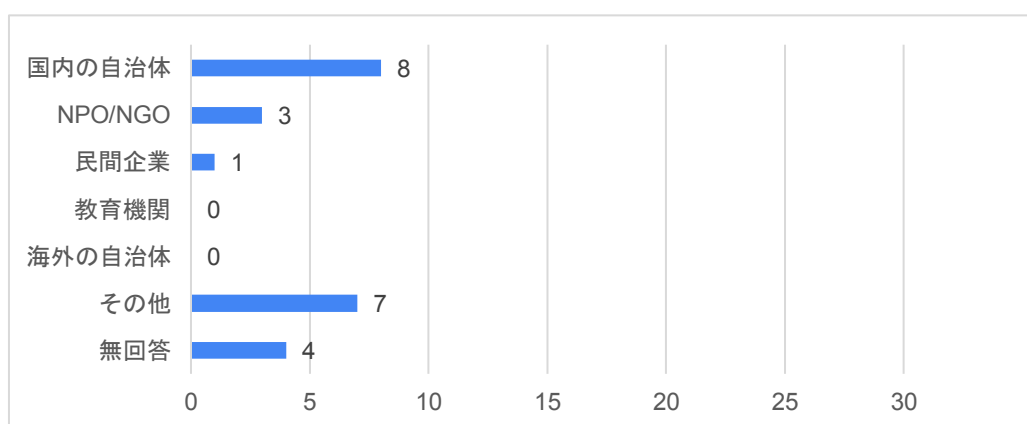


図6-2 連携先

7. 気候変動教育を阻む要因

気候非常事態宣言の表明後、教育に関連する取り組みはあるものの、気候変動教育を実施できない要因もいくつか挙げられている。その中には、知識や人材不足などリソースによるものと時間や予算の確保など制度に関する要因がみられた（図7）。知識や人材不足などのリソースに関する課題については、6.で言及したさまざまな組織・団体との連携を図ることで改善される可能性もあるだろう。

「その他」の回答としては、「学校の協力を得ることが難しい」や「気候変動に特化せず、市内の小学校、中学校、高校でSDGsを推進している」といったものも見られた。気候変動教育に限らずESDや環境教育の文脈においても、これまで学校や組織全体で取り組むことの重要性が指摘されてきた。現場の実態を踏まえつつ、ホールスクールアプローチの観点を意識した取り組みを学校現場にも浸透させていくことが求められているだろう。同時に、幼児期から生涯にわたり校種や学校教育の枠組みを超えた学びのあり方が必要とされている。

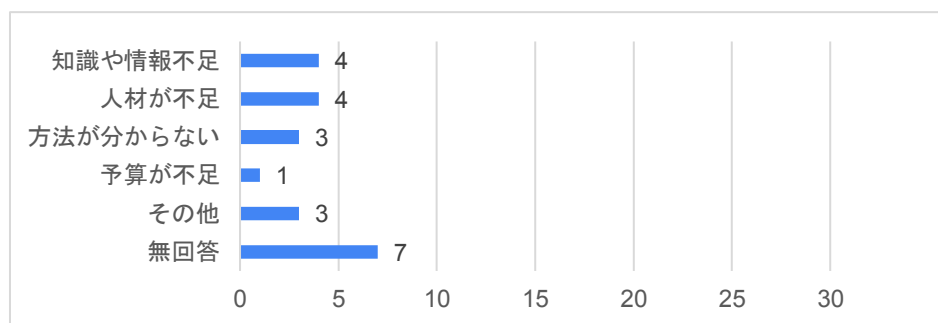


図7 気候変動教育を実施していない理由

8. 教材開発

実際に自治体主催で気候変動教育を実施する場合には、講座内容とともに教材も重要になる。本調査が対象にした自治体の中にはすでに自治体独自の教材を作成している自治体が9つ(約3割)あった(図8)。これらの自治体は、先進的な取り組みとして参考になるであろう。なお、自治体が独自に作成する教材は、各地域の状況に沿った内容が盛り込まれていることが特徴として挙げられる。下記の教材は身近な暮らしからアクションへとつながる工夫がなされたものと言えるだろう(表2)。

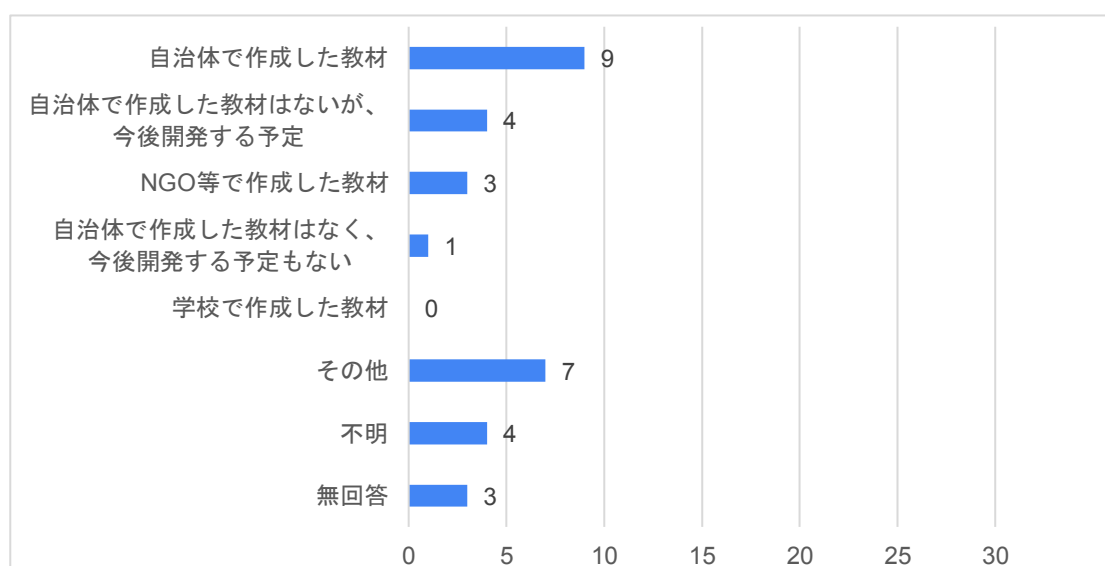


図8 教材開発

表2 教材例リスト

自治体	教材
長野県	信州ゼロカーボン WEB 講座 信州ゼロカーボン BOOK 県民編 信州ゼロカーボン BOOK 事業者編
福島県郡山市	「郡山市のかんきょう」環境教育副読本
神奈川県大和市	「かんきょうノート」小学生版 「かんきょうノート」中学生版

9. 新たな気候変動関連の指針等

気候非常事態宣言の表明後、カーボンニュートラル（以下、CN と記載）に向けた行動として、新たな気候変動関連の指針等が作成された自治体は約 3 割となっており、7 割近い自治体は宣言公表にとどまっている（図 9-1）。なお、CN に向けた指針等を作成している自治体のほとんどが、文書作成に着手など準備段階にあり、指針を完成させて公表しているのは 1 自治体のみである（図 9-2）。気候変動問題解決に向けては、すでに「地球温暖化対策計画」が平成 28 年に閣議決定され、国としての温室効果ガスの削減目標に向けた政策がまとめられている（環境省 2016）⁽²⁾。それに伴い、国の計画に基づきながら各自治体が地域住民や企業などに率先して実行する施策がとりまとめられ、「地方公共団体実行計画」として中長期的な計画が示された。それぞれの地域の産業や都市の構造やその土地に根差した文化などの社会的な状況を整理したうえで、有効な対策を考え策定に向けた動きが今後さらに加速することが望まれる。

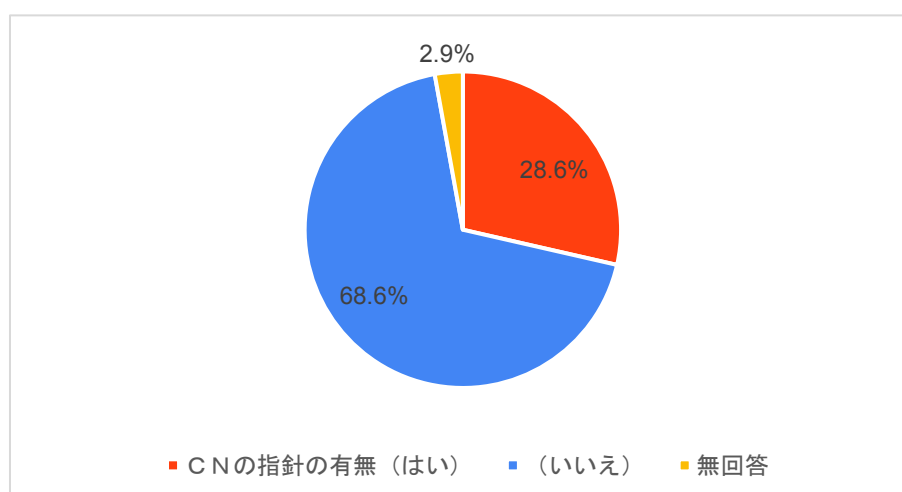


図 9-1 CN の指針作成

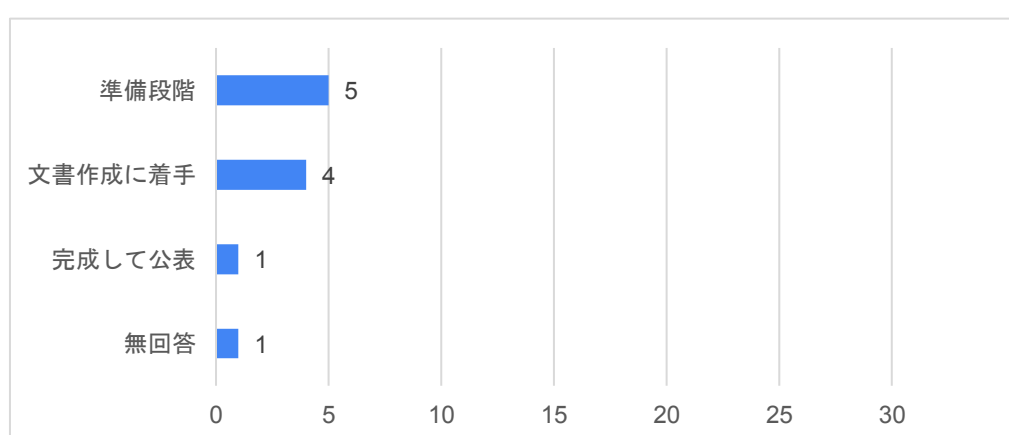


図 9-2 CN の指針作成の現段階における状況

(2) 地球温暖化対策計画は、令和 3 年 10 月 22 日閣議決定され、平成 28 年に閣議決定された前回の計画は 5 年ぶりに改訂された（環境省 2021）。2021 年 4 月に表明された 2030 年度までに温室効果ガス 46%削減（2013 年度比）するという目標を踏まえて、現行の計画では二酸化炭素以外も含む温室効果ガスの全てを網羅し、新たな 2030 年度目標の裏付けとなる対策・施策が記載されている。

10. 国際的動向との比較：国連気候変動枠組条約による考察

1992年に国連気候変動枠組条約(以下、UNFCCC と略記)が採択され、1995年以降から毎年、気候変動条約締結国会議(以下、COP と略記)が開催されている⁽³⁾。全26条からなる本条約の第6条に「教育、訓練および啓発」の条項がある。下記は、その条項の内容をまとめたものである(表3)。

表3 UNFCCC 第6条の領域と目的

領域(スコープ)	目的	
教育	長期的に慣習を変える	気候変動とその影響に取り組むためのより良い理解と能力を育む
訓練	実践的なスキルを身につける	
パブリック・アウェアネス (一般市民の意識啓発)	すべての年齢およびあらゆる立場の人々に届ける	気候変動の解決策を見つける際の地域社会の参画、創造性、知識を促進する
情報へのアクセス	情報に自由に入手できるようにする	
市民参加	意思決定と実施においてすべての利害関係者を巻き込む	気候変動に団結して応じることができるよう、討論や提携においてすべての利害関係者に参加してもらう
国際協力	協力、共同努力、知識の交換を強化する	

出典) (UNESCO and UNFCCC 2016, p.3)より筆者訳

上記の6領域と本調査を照合させると、パブリック・アウェアネス(一般市民の意識啓発)や情報へのアクセスに関しては多くの自治体に取り組んでいるものの、教育・訓練・市民参加・国際協力に関しては課題が残ることが明らかになった。また、世界の地域別による気候変動教育の取り組み(図10)と日本の自治体を比較すると、パブリック・アウェアネスが高い傾向は共通するが、情報へのアクセスに関する日本の自治体の意識の高さは特徴であると言えよう⁽⁴⁾。

⁽³⁾ 2020年は新型コロナウイルスの影響で延期され、2021年11月にCOP26が開催された。

⁽⁴⁾ 日本の自治体は情報を一般市民に伝えるよう努めている傾向が高い。設問3.3の図3-1を参照されたい。

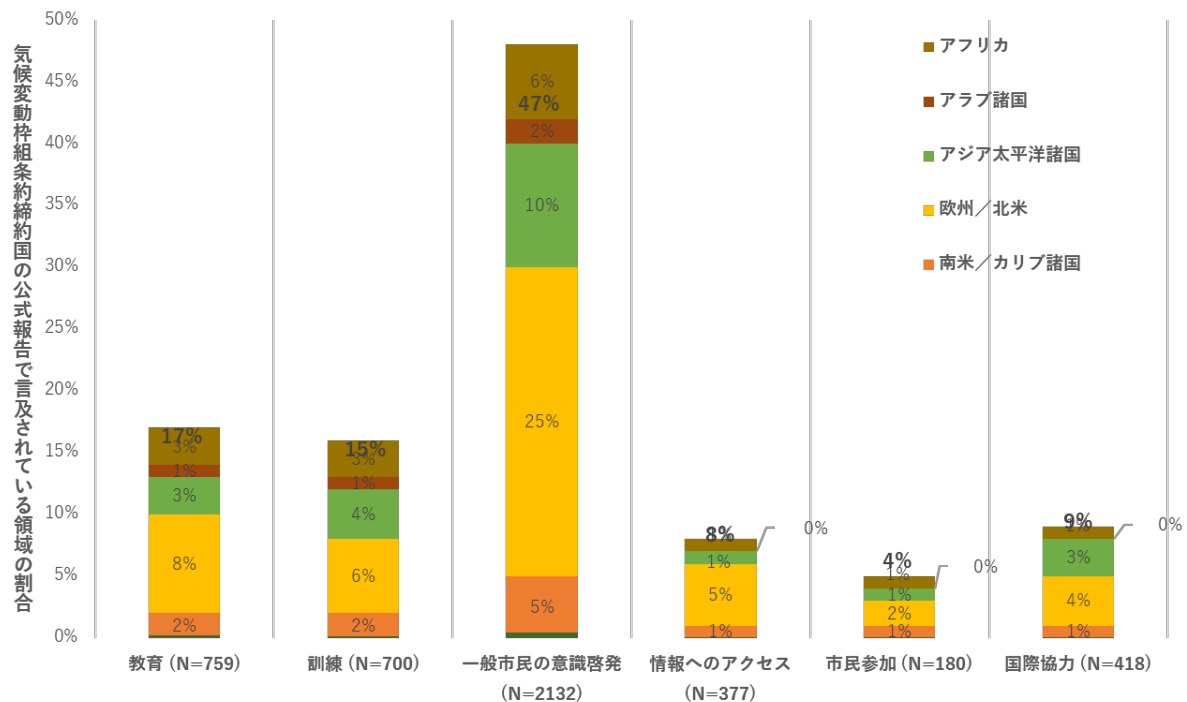


図 10 地域別による気候変動教育の取り組み

出典) (UNESCO 2019, p. 6) より筆者訳

IV. まとめと今後の課題

ここまでの調査結果から、気候変動教育に関するわが国の課題として以下の 6 点が挙げられる。

1. 宣言文に教育を含めることを検討した自治体は 5 分の 1 以下である。持続可能な社会の実現には気候変動教育が欠かせないという認識が国際的に高まる今日、これから宣言を策定または改訂をする際は、教育の重要性について言及し、実際に取り組んでいくことが必要となるであろう。
2. 国内における気候変動対策のみならず、国際的な共通課題や目標をより意識した取り組みが求められる。
3. 市民の声を政策に反映させる仕組みを作ることが重要となる。市民参加を促すことは持続可能な社会の創り手としての意識を育むきっかけにもなるであろう。
4. 気候変動の問題は、私たちの暮らし、経済、政治と深く関わっているため、個人の行動やライフスタイルの変容にとどまらず、社会の仕組みの変容（システム・チェンジ）を促すことが求められる。
5. 教室で学ぶことを学校（街・市）全体で実現させる「ホールスクール」や「ホールコミュニティ（シティー）アプローチ」に取り組むことが期待される。
6. 知識伝達型の学びだけではなく、社会情動的な学びや参加型の学びなど、多様かつ柔軟な学びのスタイルを取りながら気候変動教育を展開していくことが望まれる。

V. 資料

1. 単純集計結果

本節では、質問調査票の順番に沿って自治体からの回答内容の単純集計結果を記す。

表4 設問1

設問	選択肢	合計	割合(%)
1 気候非常事態宣言を出した主なきっかけを全て選んでください。(複数選択可)	a. 住民からの要請	4	11.4
	b. 住民に知ってもらう	17	48.6
	c. 温暖化による災害	19	54.3
	d. 農作物や水産物の被害	6	17.1
	e. 他の自治体が宣言表明	2	5.7
	f. 持続可能な社会を実現	19	54.3
	g. その他	8	22.9
	無回答	5	14.7

表5 設問1「その他」

その他
東日本台風により甚大な被害が生じたため
市議会からの要請
グローバル気候マーチ岩手から町議会に請願が出された
議会議員からの要請
気候変動の対策に注力し、持続可能な社会を実現するための決意表明
議会定例会で市議会議員からの提案
気候非常事態宣言に関する決議については、議員提出議案のため詳細はわかりません
町議会が宣言の決議をした
市議会の気候非常事態に関する決議を受けて
当村にあるスキー施設存続のため
町議会からの要請
東北 SDGs 未来都市サミット参加自治体での協議により
決議のみでまだ宣言していません。

表6 設問2

設問	選択肢	合計	割合(%)
2 気候非常事態宣言後、起こしたアクションを全て選んでください。(複数選択可)	a. 脱炭素化社会実現	9	25.7
	b. 気候変動問題の情報提供	16	45.7
	c. ごみ排出抑制	4	11.4
	d. 地域の自然災害対策	5	14.3
	e. 気候変動に関する教育の実施計画策定	1	2.9

	f. 気候変動に関する教育実践支援	3	8.6
	g. ESD の取り組み推進	4	11.4
	h. その他	10	28.6
	無回答	7	20.0
	はい	27	77.1

表 7 設問 2 「その他」

その他
市民への広報
気候非常事態宣言とともに、2050 年二酸化炭素排出量実質ゼロを目指すことを表明した
小学校での環境問題に関する SDGs 出前授業
環境基本計画の改定があり、次期計画に乗盛り込む予定（令和 4 年 4 月策定予定）
インクカートリッジリサイクル
市内防犯灯の LED 化
いずれもこれから目標を設定していく
公共施設の脱炭素化に向けた取り組みの検討
国際会議による取組の発信、グリーンボンドの発行等
宣言後のアクションは現在のところなし
a、d、g は、宣言前から実施済み
決議のみでまだ宣言していません。

表 8 設問 3（1）

設問	選択肢	合計	割合(%)
3 今回の気候非常事態宣言の地域への周知について教えてください。 （1）宣言を周知しましたか。	はい	27	77.1
	いいえ	2	5.7
	無回答	6	17.1

表 9 設問 3（2）回答

設問	選択肢	合計	割合(%)
3（2）周知先をすべて○で囲んでください。（複数選択可）	a. 大学	3	8.6%
	b. 高校	3	8.6%
	c. 中学校	2	5.7%
	d. 小学校	2	5.7%
	e. 幼稚園など	2	5.7%
	f. 児童館	2	5.7%
	g. 公民館	2	5.7%

	h. 図書館	3	8.6%
	i. 地域の民間企業	4	11.4%
	j. 地域の商工会議所	2	5.7%
	k. NPO/NGO	2	5.7%
	l. 一般市民	23	65.7%
	m. その他	9	25.7%
	無回答	7	20.0%

表 10 設問 3 (2) 「その他」

その他
町 HP での公表による周知
ホームページでの周知
マスコミ、環境省、市外の方々、山本エコプロダクツ研究所（現気候非常事態ネットワーク [CEN]）、CEDAMIA
本市広報紙、ホームページ、地元ラジオ、Line、Facebook
関係自治体
ホームページ等で全てに対して
関係自治体
講演会や勉強会などで周知
HP に公開
市の公式ホームページへ掲載

表 11 設問 4 (1)

設問	選択肢	合計	割合(%)
4 国内外の自治体や団体との連携について教えてください。 (1) 気候非常事態に関して、貴自治体は国内外の自治体や団体と連携をとっていますか。	はい	14	40.0
	いいえ	17	48.6
	無回答	4	11.4

表 12 設問 4 (2)

設問	選択肢	合計	割合(%)
4 (2) 連携先を全て選んでください。さらに、連携先の具体名が分かる場合は、() のなかに記述してください。(複数選択可)	a. 国内の自治体	8	23.5
	b. 海外の自治体	0	0.0
	c. 民間企業	1	2.9
	d. 教育機関	0	0.0
	e. NPO/NGO	3	8.6
	f. その他	7	20.0
	無回答	4	11.4

表 1 3 設問 4 (2) 国内自治体「連携先の具体名」

連携先具体名
鹿児島市
杜陵高速印刷株式会社
気候非常事態ネットワーク (CEN)
神奈川県 世界首長誓約/日本
長野県、気候非常事態ネットワーク CEN
近隣市町村
気候非常事態ネットワーク
ゼリ・ジャパン、気候変動イニシアチブ
陸前高田市、東松島市、仙北市、飯豊町、 気候非常事態ネットワーク (CEN)、国立環境研究所
長野県村 77 市町村 (全ての市町村)、全国知事会、 ICLEI, IGES, NAGANO SDGs PROJECT
陸前高田市、東松島市、飯豊町、郡山市

表 1 4 設問 4 (2) 「その他」

その他
環境省
環境省のゼロカーボンシティ宣言
気候非常事態ネットワーク (CEN)
長野県、気候非常事態ネットワーク CEN
近隣市町村
気候非常事態ネットワーク

表 1 5 設問 5 (1)

設問	選択肢	合計	割合(%)
5 住民が気候変動に取り組むための学びの機会について教えてください。(1) 住民が気候変動に取り組むための学びの機会を設けていますか。	はい	20	57.1
	いいえ	13	37.1
	無回答	2	5.7

表 1 6 設問 5 (2)

設問	選択肢	合計	割合(%)
5 (2) それはどのような機会ですか。(複数選択可)	a. 専門家のセミナー等	9	25.7
	b. 生徒対象のイベント等	10	28.6
	c. 就学前児童対象のイベント等	2	5.7

	d. 企業対象のセミナー等	3	8.6
	e. 一般市民対象のセミナー等	12	34.3
	f. 住民向け冊子の配布等	4	11.4
	g. その他	6	17.1
	無回答	2	5.7

表 17 設問 5 (2)「その他」

その他
環境啓発動画の配信、広報紙での環境コラムの連載等
小学校での環境問題に関する SDGs 出前授業
地域協議会と連携しセミナーを開催しているが R2=令和 2 年はコロナ感染拡大防止のため未実施
今年はコロナ対応のためイベントは中止している。しかし、スマートホンのアプリで啓発を始め、a, e を動画で視聴できるようにした
住民向けの講演会
市民環境調査や小学校への出前授業

表 18 設問 6 (1)

設問	選択肢	合計	割合(%)
6 気候非常事態宣言の策定過程について教えてください。 (1) 宣言を作成する過程で教育について宣言に含めることを検討しましたか。	はい	6	17.1
	いいえ	21	60.0
	無回答	5	14.3
	不明	3	8.6

表 19 設問 6 (2)

設問	選択肢	合計	割合(%)
6 (2) 気候非常事態宣言の策定過程では、市民の声を参考にしましたか。	はい	11	31.4
	いいえ	17	48.6
	無回答	7	20.0

表 20 設問 6 (3)

設問	選択肢	合計	割合(%)
6 (3) 声を聴いたのは、どのような市民でしたか。(複数選択可)	a. 幼児	0	0.0
	b. 児童・生徒	3	8.6
	c. 若者	1	2.9
	d. お年寄り	1	2.9
	e. 女性	0	0.0

	f. 自然災害の経験者	2	5.7
	g. 専門家	6	17.1
	h. 地域で暮らす外国人	0	0.0
	i. 障がい者	0	0.0
	j. その他	6	17.1
	無回答	7	20.0

表 2 1 設問 6 (3)「その他」

その他
市民を代表する市議会議員
区立中学校生徒や高校生等の若者を含む一般区民
素案についてパブリックコメントを実施、市環境審議会への諮問
議会の議員を通じ
a-i を含む一般市民、パブリックコメントおよび環境審議会

表 2 2 設問 7 (1)

設問	選択肢	合計	割合(%)
7 新たな気候変動関連の指針等について教えてください。 (1) カーボンニュートラル・アクション・プランなどの新たな気候変動関連の指針等は作成していますか。	はい	10	28.6
	いいえ	24	68.6
	無回答	1	2.9

表 2 3 設問 7 (2)

設問	選択肢	合計	割合(%)
7 (2) 現在、どの段階にありますか。該当するものを○で囲んでください。	a. 準備段階	5	14.3
	b. 文書作成に着手	4	11.4
	c. 完成して公表	1	2.9
	無回答	1	2.9

表 2 4 設問 8 (1)

設問	選択肢	合計	割合(%)
8 貴自治体における気候変動教育の実施状況について教えてください。ここでいう「気候変動教育」とは学校や地域社会において行われる気候変動に関する学習を指します。	a. 幼稚園などの就学前施設	1	2.9
	b. 小学校	14	40.0
	c. 中学校	9	25.7
	d. 高校	4	11.4
	e. 専門学校	1	2.9

(1) 気候変動教育に取り組んでいる主な場所を下記の中から選んでください(複数選択可)	f. 大学(短大も含む)	4	11.4
	g. NGO/NPO	3	8.6
	h. 企業	3	8.6
	i. 公民館	2	5.7
	j. テレビやラジオ、インターネットや広報誌などのメディア	8	22.9
	k. その他	3	8.6
	無回答	6	17.1

表 2 5 設問 8 (2)

設問	回答
8 (2) 上記(1)で選択した学校(大学の場合はサークルや研究室等も含む)やその他の団体の中から代表的な団体等の正式名称をお分かりでしたら教えてください。	麻布大学生命・環境科学部環境科学科
	広報とりで、@press、Yoiutube (ママ) 等
	気候変動の教育をしている団体等は不明
	大阪市内の小学校 (3.4 年生、5.6 年生)、中学校。(環境副読本「おおさか環境科」を配付)
	南箕輪村立南箕輪中学校
	市内の小学校
	長野県白馬高等学校
	信州大学

表 2 6 設問 8 (3)

設問	選択肢	合計	割合 (%)
8 (3) 貴自治体における気候変動教育について当てはまるものを選んで下さい(複数回答可)	a. 自治体が主催する定期的なイベント等で実施	6	17.1
	b. 自治体が主催する不定期のイベント等で実施	12	34.3
	c. 学校等の教育機関やその他の団体が実施	11	31.4
	d. 学校や地域での ESD の一環として実施	5	14.3
	e. 教育委員会が優先的な課題として位置づけ	0	0.0
	f. 現在は実施していないが今後実施を検討	5	14.3
	g. 実施しておらず検討もしていない	3	8.6
	無回答	1	2.9

表 2 7 設問 8 (3)「その他」

その他

- a. 自治体が主催する定期的なイベント等で実施している（市民まつり、ダンス）
b. 自治体が主催する不定期のイベント等で実施している（出前講座）

表 2 8 設問 8（4）

設問	選択肢	合計	割合(%)
8（4） 気候変動教育を実施していない場合、その理由を教えてください。（複数選択可）	a. 予算が不足	1	2.9
	b. 人材が不足	4	11.4
	c. 知識や情報不足	4	11.4
	d. 方法が分からない	3	8.6
	e. その他	3	8.6
	無回答	7	20.0

表 2 9 設問 8（4）「その他」

その他
今後、環境に関する計画を更新していく中で検討予定
前設問で回答した通り
気候変動に特化した教育は行っていない
学校の協力を得ることが難しい
検討中
気候変動に特化せず、市内の小学校、中学校、高校で SDGs を推進している

表 3 0 設問 9

設問	選択肢	合計	割合(%)
9 自治体主催で気候変動教育を行っていますか。	はい	17	50.0
	いいえ	15	44.1
	無回答	2	5.9

※本設問は、質問紙による回答と Google フォーム上での回答の整合性をとるため設けた。

表 3 1 設問 9（1）

設問	選択肢	合計	割合(%)
以下からは、上記 8.（3）において a. b. と答えた方のみ、分かる範囲でお答えください。 9. 貴自治体における気候変動教育の内容について教えてください。（1）気候変動教育に関する教員などの指導者向けセミナーを実施していますか。	a. 定期的実施	6	17.1
	b. 不定期に実施	2	5.7
	c. 実施していない	11	31.4
	d. 不明	2	5.7
	無回答	3	8.6

表 3 2 設問 9（2）

設問	選択肢	合計	割合(%)
9(2) 気候変動に関する教材を使っていますか。(複数選択可)	a. 自治体で作成した教材	9	25.7
	b. NGO 等で作成した教材	3	8.6
	c. 学校で作成した教材	0	0.0
	d. 自治体で作成した教材はないが、今後開発する予定	4	11.4
	e. 自治体で作成した教材はなく、今後開発する予定もない	1	2.9
	f. その他	7	20.0
	g. 不明	4	11.4
	無回答	3	8.6

表 3 3 設問 9 (2)「その他」

その他
セミナー等の講師が作成した資料を使っている
環境省作成の教材 DVD を使用
大阪市内の小学校 (3.4 年生、5.6 年生)、中学校。
学校教育でも使える WEB 動画を作成した

表 3 4 設問 9 (3)

設問	選択肢	合計	割合(%)
9(3) 貴自治体で気候変動教育を行うときに重視していることをすべて選んでください。(複数回答可)	a. 温暖化に関する科学的な知識	12	34.3
	b. 温暖化に適応するためのスキル	10	28.6
	c. 温暖化を緩和するためのスキル	14	40.0
	d. 自然災害への備え	6	17.1
	e. ゴミなどの廃棄物問題	8	22.9
	f. 電気や水などの節約	10	28.6
	g. 気候変動に伴う世代間・南北間等の不条理に関する問題	6	17.1
	h. パリ協定などの国際的動向	7	20.0
	i. 地元における取組み	11	31.4
	j. 食に関する問題	10	28.6
	k. 再生エネルギーに関する知識	8	22.9
	l. 消費に関する問題	6	17.1
	m. その他	5	14.3

	n. 不明	3	8.6
	無回答	3	8.6

表 3 5 設問 9 (3)「その他」

その他
それぞれの項目 a~l について課題解決に向けての検討の中で、異常気象が関わってくると考えている

表 3 6 設問 9 (4)

設問	選択肢	合計	割合(%)
9 (4) 温暖化や気候変動を教えるときに重視しているのはどのような学びですか。(複数回答可)	a. 講義型の基本的な知識や情報の提供	16	45.7
	b. 参加型ワークショップなどの実施	8	22.9
	c. イベント等の開催による啓発活動の実施	9	25.7
	d. その他	0	0.0
	e. 不明	2	5.7
	無回答	3	8.6

表 3 7 設問 9 (5)

設問	選択肢	合計	割合(%)
9 (5) 気候変動教育に関する課題はありますか。(複数選択可)	a. 予算が不十分	7	20.0
	b. 適切な教材がない	8	22.9
	c. 気候変動に詳しい教師や講師がいない	12	34.3
	d. 時間の確保が難しい	10	28.6
	e. 知識や情報不足	7	20.0
	f. 管理職にとって優先順位が低い	1	2.9
	g. その他	1	2.9
	h. 不明	1	2.9
	無回答	3	8.6

表 3 8 設問 9 (5)「その他」

その他
それぞれの項目 a~l について課題解決に向けての検討の中で、異常気象が関わってくると考えている

2. 本調査における社会貢献

本調査の分析結果については「気候非常事態宣言を表明した自治体における気候変動教育に関する調査」というタイトルで速報版を2021年8月にインターネット上で公表した(<https://nagatalab.jp/wp-content/themes/nagata-lab/pdf/results-of-a-study-on-cce-in-japanese-local-government-with-climate-emergency-declaration.pdf>)。公表後、その内容(一部)は2022年1月18日の『朝日新聞』(18面 第2 神奈川版)で取り上げられた。同紙では、「気候変動の足元で」というタイトルのもと、「議論・行動を促す「教育」大切」というキャプションがつけられ、気候変動問題の解決には「技術」や「法・制度」と並び「教育」が大切であることが報じられている。とくに、速報版の中で教材開発の事例として取り上げた「長野県」と「福島県」の取り組みが、紙面上では詳しく紹介されている。

上記の『朝日新聞』の報道を受けて、2022年2月14日の衆議院予算委員会における説明・質疑応答において、土屋品子議員(自由民主党)が、本調査の結果を取り上げ、環境教育の推進と深化を学校教育現場においてどのように進めていくべきであるかについて言及している。また実質的かつ変容をうながすような国の政策が求められており、気候変動問題解決に向けた教育の役割についても論議が交わされている。

謝辞

本調査の実施にあたり、各自治体の関係部署の皆様から多大なご協力をいただきました。また「気候非常事態宣言」を表明している自治体の状況をはじめ、国内外の諸動向については「イーブ未来共創フォーラム」から貴重な情報をご提供いただきました。お世話になりました方々に心より御礼申し上げます。

参考文献

- イーブ未来共創フォーラム <https://www.es-inc.jp/ced/index.html> (2022年2月27日閲覧) 環境省(2016)「地球温暖化対策計画」(令和3年10月22日閣議決定)(<https://www.env.go.jp/earth/211022/mat01.pdf>) (2022年2月27日閲覧)
- 環境省(2021)「地球温暖化対策計画」(平成28年5月13日閣議決定)(<https://www.env.go.jp/earth/ondanka/keikaku/onntaikeikaku-zentaiban.pdf>) (2022年2月27日閲覧)
- 国土交通省(2007)「社会資本整備審議会・交通政策審議会第7回計画部会」における資料4-2「都市規模別の目標・指標の検討」(<https://www.mlit.go.jp/singikai/koutusin/koutu/shoiinkai/5/images/42.pdf>) (2022年3月4日閲覧)
- 衆議院インターネット審議中継 2022年2月14日(月) 予算委員会 土屋品子議員(自由民主党) 発言(https://www.shugiintv.go.jp/jp/index.php?ex=VL&media_type=&deli_id=53559&time=1412.0) (2022年2月27日閲覧)
- 聖心女子大学〈気候変動教育〉国内調査チーム(2021)「気候非常事態宣言を表明した自治体における気候変動教育に関する調査【速報版】」(<https://nagatalab.jp/wp->

content/themes/nagata-lab/pdf/results-of-a-study-on-cce-in-japanese-local-government-with-climate-emergency-declaration.pdf) (2022 年 2 月 27 日閲覧)

総務省「地方自治制度」(地方公共団体の区分)
(https://www.soumu.go.jp/main_sosiki/jichi_gyousei/bunken/chihou-koukyoudantai_kubun.html) (2022 年 2 月 27 日閲覧)

内閣府 (2004)「社会資本の整備に関する世論調査」
報告書全般 (<https://survey.gov-online.go.jp/h16/h16-shakaishihon/index.html>) (2022 年 3 月 4 日閲覧)

都市分類 (<https://survey.gov-online.go.jp/h16/h16-shakaishihon/chuui.html>) (2022 年 3 月 4 日閲覧)

UNEP (2021) *The Heat is On: The World of Climate Promises Not Yet Delivered (Emissions Gap Report 2021)*

UNESCO. (2019) *Country Progress on Climate Change Education, Training and Public Awareness: Analysis of Country Submissions under the United Nations Framework Convention on Climate Change*
(<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372164>) (2022 年 2 月 27 日閲覧)

UNESCO and UNFCCC. (2016) *Action for Climate Empowerment: Guidelines for Accelerating Solutions through Education, Training and Public Awareness*
(https://unfccc.int/sites/default/files/action_for_climate_empowerment_guidelines.pdf) (2022 年 2 月 27 日閲覧)

Climate emergency declarations in 2,071 jurisdictions and local governments cover 1 billion citizens (<https://climateemergencydeclaration.org/climate-emergency-declarations-cover-15-million-citizens/>) (2022 年 2 月 27 日閲覧)

* 本調査は、永田佳之研究室（聖心女子大学）の責任のもとに実施され、調査に携ったのは永田のほか、次の大学院生（研究分担者及び研究協力者）である（学年は 2022 年 3 月現在）。なお、大道香織さんには分析段階において専門的な知見を共有していただいた。この場を借りて謝意をお伝えする。

木戸啓絵（聖心女子大学大学院博士後期課程 2 年・岐阜聖徳学園大学短期大学部 専任講師／研究分担者）

神田和可子（聖心女子大学大学院博士後期課程 3 年／研究協力者）

スモンピソン（聖心女子大学大学院博士後期課程 3 年／研究協力者）

蒙亮羽（聖心女子大学大学院博士後期課程 2 年／研究協力者）

大道香織（広島大学大学院人間社会科学研究科博士課程後期／研究協力者）

質問調査票

【以下では「気候非常事態宣言」についてお尋ねします。】

1. 気候非常事態宣言を出した主なきっかけを全て選んでください。（複数選択可）

- a. 住民からの要請があったから
- b. 住民に気候変動について知ってもらうため
- c. 温暖化による災害が深刻化しているから
- d. 農作物や水産物の被害を少なくするため
- e. 他の自治体が気候非常事態宣言を表明したから
- f. 持続可能な社会を実現するため
- g. その他（
）

2. 気候非常事態宣言後、起こしたアクションを全て選んでください。（複数選択可）

- a. 脱炭素化社会実現に向けた数値目標の設定
- b. 気候変動問題に関する情報の提供
- c. ごみ排出抑制に関する数値目標の設定
- d. 地域の自然災害対策
- e. 気候変動に関する教育の実施計画の策定
- f. 気候変動に関する教育実践への支援
- g. ESD（持続可能な開発のための教育）の取り組みの推進
- h. その他（
）

3. 今回の気候非常事態宣言の地域への周知について教えてください。

（1）宣言を周知しましたか。

- a. はい
- b. いいえ

※「a. はい」とお答えの方のみ →（2）を回答してください。

「b. いいえ」とお答えの方 → 4. へお進みください。

（2）周知先をすべて○で囲んでください。（複数選択可）

- a. 大学
- b. 高校
- c. 中学校
- d. 小学校
- e. 幼稚園などの就学前施設
- f. 児童館

- g. 公民館
- h. 図書館
- i. 地域の民間企業
- j. 地域の商工会議所
- k. NPO/NGO
- l. 一般市民
- m. その他（ ）

4. 国内外の自治体や団体との連携について教えてください。

(1) 気候非常事態に関して、貴自治体は国内外の自治体や団体と連携をとっていますか。

- a. はい
- b. いいえ

※「a. はい」とお答えの方のみ → (2) を回答してください。

「b. いいえ」とお答えの方 → 5. へお進みください。

(2) 連携先を全て選んでください。さらに、連携先の具体名が分かる場合は、() のなかに記述してください。(複数選択可)

- a. 国内の自治体 ()
- b. 海外の自治体 ()
- c. 民間企業 ()
- d. 教育機関 ()
- e. NGO/NPO ()
- f. その他 ()

5. 住民が気候変動に取り組むための学びの機会について教えてください。

(1) 住民が気候変動に取り組むための学びの機会を設けていますか。

- a. はい
- b. いいえ

※「a. はい」とお答えの方のみ → (2) を回答してください。

「b. いいえ」とお答えの方 → 6. へお進みください。

(2) それはどのような機会ですか。(複数選択可)

- a. 専門家によるセミナー等の開催
- b. 学校の生徒を対象としたイベント等の開催
- c. 就学前の子どもを対象としたイベント等の開催
- d. 地元の企業を対象としたセミナー等の開催
- e. 一般市民を対象としたセミナー等の開催
- f. 住民向けの冊子などの配布
- g. その他 ()

6. 気候非常事態宣言の策定過程について教えてください。

(1) 宣言を作成する過程で教育について宣言に含めることを検討しましたか。

- a. はい b. いいえ c. 不明

(2) 気候非常事態宣言の策定過程では、市民の声を参考にしましたか。

- a. はい b. いいえ

※「a. はい」と答えた方のみ → (3) を回答してください。

「b. いいえ」とお答えの方 → 7. へお進みください。

(3) 声を聴いたのは、どのような市民でしたか。(複数選択可)

- a. 幼児
b. 児童・生徒
c. 若者
d. お年寄り
e. 女性
f. 自然災害の経験者
g. 専門家
h. 地域で暮らす外国人
i. 障がい者
j. その他 ()

7. 新たな気候変動関連の指針等について教えてください。

(1) カーボンニュートラル・アクションプランなどの新たな気候変動関連の指針等は作成していますか。

- a. はい b. いいえ

※「a. はい」と答えた方のみ → (2) を回答してください。

「b. いいえ」と答えた方のみ → 「気候変動教育」の質問1. へお進みください。

(2) 現在、どの段階にありますか。該当するものを○で囲んでください。

- a. 準備段階 b. 文書作成に着手 c. 完成して公表

【以下では「気候変動教育」についてお尋ねします】

8. 貴自治体における気候変動教育の実施状況について教えてください。ここでいう「気候変動教育」とは学校や地域社会において行われる気候変動に関する学習を指します。

(1) 気候変動教育に取り組んでいる主な場所を下記の中から選んでください(複数選択可)

- a. 幼稚園などの就学前施設 b. 小学校 c. 中学校 d. 高校 e. 専門学校

- f. 大学（短大も含む） g. NGO/NPO h. 企業 i. 公民館
j. テレビやラジオ、インターネットや広報誌などのメディア k. その他（ ）

（２）上記（１）で選択した学校（大学の場合はサークルや研究室等も含む）やその他の団体の中から代表的な団体等の正式名称をお分かりでしたら教えてください。

（３）貴自治体における気候変動教育について当てはまるものを選んで下さい（複数回答可）

- a. 自治体が主催する定期的なイベント等で実施している
- b. 自治体が主催する不定期のイベント等で実施している
- c. 学校等の教育機関やその他の団体が実施している
- d. 学校や地域での ESD（持続可能な開発のための教育）の一環として実施している
- e. 教育委員会が優先的な課題として位置づけている
- f. 現在は実施していないが今後実施を検討している
- g. 実施しておらず検討もしていない

（４）気候変動教育を実施していない場合、その理由を教えてください。（複数選択可）

- a. 予算が不足
- b. 人材が不足
- c. 知識や情報不足
- d. 方法が分からない
- e. その他（ ）

以下からは、上記 8.（３）において a. b.と答えた方のみ、分かる範囲でお答えください。

9. 貴自治体における気候変動教育の内容について教えてください。

（１）気候変動教育に関する教員などの指導者向けセミナーを実施していますか。

- a. 定期的に実施
- b. 不定期に実施
- c. 実施していない
- d. 不明

（２）気候変動に関する教材を使っていますか。（複数選択可）

- a. 自治体で作成した教材を使っている
- b. NGO 等で作成した教材を使っている
- c. 学校で作成した教材を使っている

- d. 自治体で作成した教材はないが、今後開発する予定である
- e. 自治体で作成した教材はなく、今後開発する予定もない
- f. その他（ ）
- g. 不明

(3) 貴自治体で気候変動教育を行うときに重視していることをすべて選んでください。(複数回答可)

- a. 温暖化に関する科学的な知識
- b. 温暖化に適応するためのスキル
- c. 温暖化を緩和するためのスキル
- d. 自然災害への備え
- e. ゴミなどの廃棄物問題
- f. 電気や水などの節約
- g. 気候変動に伴う世代間・南北間等の不条理に関する問題
- h. パリ協定などの国際的動向
- i. 地元における取組み
- j. 食に関する問題
- k. 再生エネルギーに関する知識
- l. 消費に関する問題
- m. その他（ ）
- n. 不明

(4) 温暖化や気候変動を教えるときに重視しているのはどのような学びですか。(複数回答可)

- a. 講義型の基本的な知識や情報の提供
- b. 参加型ワークショップなどの実施
- c. イベント等の開催による啓発活動の実施
- d. その他（ ）
- e. 不明

(5) 気候変動教育に関する課題はありますか。(複数選択可)

- a. 予算が不十分
- b. 適切な教材がない
- c. 気候変動に詳しい教師や講師がいない
- d. 時間の確保が難しい
- e. 知識や情報不足
- f. 管理職にとって優先順位が低い
- f. その他（ ）

g. 不明

【最後に、以下の記載をお願いします。】

自治体名および所属課名（必須）： _____

回答者のお名前（任意）： _____

メールアドレス（任意）： _____

気候変動教育に対する期待や希望などあれば、ご記入ください。（任意）

※ 今回お答えいただいた内容は研究の目的以外に使用することはありません。また、本調査結果の公表の際には、個人が特定されることのないよう配慮いたします。

【書籍の受取りや研修を希望される方は以下もお答えください。】（任意）

今後、気候変動教育を推進するための研修（オンライン又は対面）への講師派遣や講演などを希望されますか。

- a. 希望する（原則、費用は自治体として負担） b. 希望する（無料の場合のみ）
c. 希望しない d. どちらとも言えない

依頼状にも記しましたとおり、ご回答いただいた自治体には、ご希望される場合は、気候変動教育に関する著書『気候変動の時代を生きる－持続可能な未来へ導く教育フロンティア』（山川出版社）をお送りします。送り先の住所を記載願います。

- a. 希望する（送り先住所：〒 _____）
b. 希望しない

ご協力ありがとうございました。

第 III 部

資 料

「ハーモニーの教育」の学習素材（教材）について

【ガイドと素材（縮小版）】

ここに「ハーモニーの教育」の学習素材（教材）をお届けします。気候危機と呼ばれるような時代において求められる学びのツールとはどのような特徴を持つのか・・・この課題について検討を重ねた結果、「自然から学ぶ」ことに重きを置いた学習のツールを作成してみました。

これまでは自然について学ぶこと（learning about nature）や自然の中で学ぶこと（learning in nature）を大事に理科や野外学習、環境教育が展開されてきましたが、自然界と人間との新たな関係性を築き直すことが求められている今日、自然から学ぶこと（learning from nature）を体系的に学べる学習素材づくりに私たちは取り組んできました。

一連の試みの出発点はイギリスの「ハーモニーの教育」との出会いでした。この教育を 20 年ほど推進してきたリチャード・ダン氏（元アシュレイ小学校校長、英国サスティナブル・フード・トラスト教育部門代表）はチャールズ皇太子が唱えていた「ハーモニー原則」から学び、当時、校長として務めていたロンドン郊外の公立小学校で「多様性」「循環」「相互依存」「適応」「健康」「幾何学(美)」「ひとつつらなり」という自然界に見出される特徴を学校生活に生かした教育実践を展開しました（詳細は『ハーモニーの教育』山川出版社）。今日ではこの実践はイギリスを代表する ESD（持続可能な開発のための教育）実践としてユネスコに推奨されるなど、国内外で注目を集めるに至っています。

ここでお届けする学びのツールは、山梨県の八ヶ岳の麓に広がる森の〈いのち〉の賑わいを伝える写真 66 枚と「多様性」と「循環」に関するパネル 2 枚から成ります。学習者の対象年齢はあえて決めていません。老若男女を問わず潜在的な可能性があると捉えています。

これらの使い方は自由です。次に示すのは活用の一例に過ぎませんが、参考にいただければ幸いです。

1. 「多様性」または「循環」のパネルを活用したミニ・レクチャー
2. ファシリテーターと学習者のグループで近隣の森を自由に散策
3. 散策後に 5 人程度のグループを作り、床や地面に適当に並べたフォトカードを見て、森の散策で気づいたことを伝えてくれるフォトを自由に選び、自身の気づきについて共有（カードの使用枚数は参加人数によって適当に調整）
4. 「多様性」または「循環」のどちらかにテーマを決めて 1 人 1 枚ずつフォトを選び、なぜその写真が上記の原則を表すのかについて伝え合う
5. 再びパネルをファシリテーターが見せて、「多様性」または「循環」の文章を読みあげ、パネルに書かれた 3 つの〈問い〉について 1 つずつグループ内で話し合う

通例は、半日ほどをかけて一連の学びをシームレスに創りますが、もちろん工夫しだいで長くも短くもできます。また、学びのステップの間に学習者が 1 人でじっくりと考えるインターバルの時間を設けてもいいですし、特に 3 つ目の〈問い〉は園や学校に持ち帰って考えるためのホームワークとして、後日発表し合う時間を設けるのも良いでしょう。

以上の5つのステップを通して、SEL（社会・情動的学習）、つまり仲間とともに知識のみならず情動豊かに学び合う時間が成立します。こうした体験の積み重ねは、予測困難な不確実性の時代を生きていく上で重要であると私たちは考えています。

その他、パネルかフォトのどちらかのみを活用したり、「多様性」と「循環」以外の原則、たとえば「相互依存」や「適応」について考えたり、それらの原則に関するパネルを自分たちで作成したりすることもお薦めです。ここで準備したのはあくまでも学習の素材とゆるやかな道筋に過ぎません。皆さんならではの使い方を工夫して、ユニークな活用方法をぜひ共有していただければ幸いです。

「ハーモニーの教育研究会」

神田和可子（聖心女子大学大学院）

木戸啓絵（岐阜聖徳学園大学短期大学部）

小西貴士（森の案内人・写真家）

永田佳之（聖心女子大学）

松本信吾（岐阜聖徳学園大学）

◆次の頁から「自然から学ぶ」ために作られた2枚のパネルと66枚のフォトを掲載します。どちらも縮小版ですが、実際のサイズはパネルはA1版（570×840mm）、フォトはB7版（91×128mm）のカードで、どちらも厚紙（芯材は黄板紙）でできています。

◆フォトカードの写真は小西貴士氏の撮影によるものです。

◆この学習素材は、科学研究費助成事業「地球規模課題に応答する学習に関する研究」（研究課題番号19K02792、研究代表者：永田佳之）の一環として制作されました。

多様性

多様性によってたくさんの「いのち」が
生き生きとし、自然界はにぎわいます。

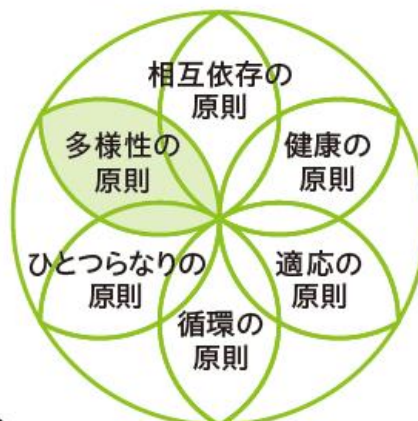


©Takashi Konishi

自然は多様です。生命は約 40 億年の歴史の中で、常に変異することで多様性を生み出し、環境の変化に適応しながら進化し続けてきました。高山や森林・湿地・干潟・サンゴ礁などの生態系の多様性、3000万種以上ともいわれる種の多様性、同種の中でも個体ごとの遺伝子の多様性など、この地球はマクロからミクロまで多様にデザインされています。多様性がなくなると、自然界は活気を失います。

〈問い〉

- ・森の中にはどのような多様性がありますか？
- ・多様性は私たちに何をもたらすのでしょうか？
- ・あなたの園または学校にはどのような多様性がありますか？



出典：リチャード・ダン『ハーモニーの教育』p.29 より

循環

循環によって部分は全体へと導かれ、
未来への(いのち)もつながれていきます。

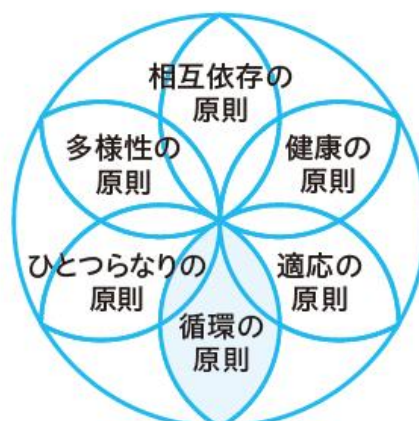


©Takashi Konishi

自然界は循環（サイクル）に満ちています。葉は土に還り、木々の栄養となり、次の生命へとバトンをつなぎます。蛹は蝶となり、産卵し、世代を継いでいきます。季節は巡り巡って私たちの命を育んでいます。月は地球を周り、地球は太陽系を巡ります。こうしたサイクルがなくなると、全ては滞り、命の育みは困難になります。

〈問い〉

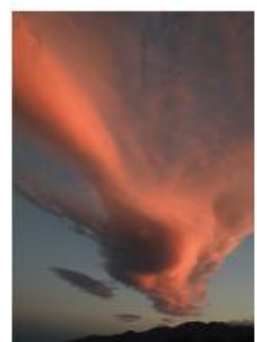
- ・森の中にはどのような循環がありますか？
- ・循環は私たちに何をもたらすのでしょうか？
- ・あなたの園または学校にはどのような循環がありますか？



出典：リチャード・ダン『ハーモニーの教育』p.29 より

フォトカード









ESD と気候変動教育（その 1～10）*

学び！と ESD <Vol.14>

ESD と気候変動教育 その 1

永田 佳之

自然環境のみならず、人間の社会や経済をも包括する ESD は、その守備範囲の広さの裏返しとして曖昧性が指摘されてきました。「国連 ESD の 10 年」(2005-2014 年)では、筆者もメンバーであったユネスコ本部内での国際事業の専門家会議でもこの問題が議論され、先行型の国際事業である「万人のための教育」EFA (Education For All) 事業の「先輩」から具体的な領域にフォーカスを当てる戦略が必要であるとの助言を受ける場面もありました。その結果、地球規模課題の中でも深刻度を増している「気候変動」「生物多様性」「防災(災害リスク削減)」が ESD の具体的な重点領域、つまり「ESD へと誘う扉」として位置づけられるに至ったのです。

以上は上記の「10 年」の後半に差し掛かった頃の話。その後、これらに加え、「10 年」の最終年に採択された「あいち・なごや宣言」では「持続可能な消費と生産」及び「子どもの権利」も加えられました。さらに、ESD for 2030(「学び！と ESD」Vol. 7、8、9 参照)では、SDGs のすべての領域を担う教育として ESD は位置づけられ、その領域は再び拡大する傾向にあるという見方もできるでしょう。

今回取り上げるトピックは、「国連 ESD の 10 年」で一貫してその重要性が強調されてきた気候変動に関する教育です。気候変動は常に ESD 傘下のトピックの「1 丁目 1 番地」だったと言えます。その背景には上記の「10 年」の時分から温暖化に関して不可逆的な事態になりかねない現状が続いており、それは特に近年深刻化しているという危機意識の高まりが指摘できます。新型コロナウイルス感染拡大のために昨年延期された COP26 も今年は開催予定であり、気候変動教育はこれまでも増してその重要性が指摘されるようになりました。

そこで、今号以降、ESD ならではの気候変動教育について幾度かにわたり取り上げます。第 1 弾として、いかにして学校全体で気候変動教育を実践するのかについて述べます。

従来、学校で行われる気候変動教育は、理科や地理で温暖化について扱うものが主でした。ところが、

ESD の影響のもとで構築されてきた気候変動教育は「ホールスクール・アプローチ」と呼ばれる手法をとります(図 1)。

次の図を見てわかるように、ユネスコは、「教授と学習」のみならず、「学校ガバナンス」「地域連携」「施設と運営」の各領域を学校全体で取り組み、その基盤として「持続可能性の学校文化」を浸透させる手法を提唱しているのです。



図 1 気候変動に向けたホールスクール・アプローチ
出典) UNESCO (2016) Getting Climate-Ready: A Guide for Schools on Climate Action. p. 3.

ホールスクール・アプローチを経験した学校には次のような効用が見られると報告されています。

- 生徒と職員は学校へのより強い帰属意識を持つようになる。
- 生徒が意味を見出し、実感を持てるような学習機会が増える。
- 専門的で新たな学びの機会を教師が持つようになる。
- 学校生活における地球への負荷が目覚ましいほどに減る。
- 効果的に資源を活用することで資金を節約できる。
- 学校のキャンパスが緑化され、綺麗になる。
- 教材や専門知、財政的な支援へのアクセスを得られるようになる。

気候変動という地球規模課題を学校全体で取り組むことにより、気候変動のみならず学校活動全般への好影響が見られるというのです。そこでは、学校を構成するメンバーの誰もが演じる役割を持ち、各自の持ち

* 日本文教出版ウェブマガジン「学び！と ESD」の中の「気候変動教育特集」(2021 年 2 月～2022 年 3 月)を再掲載。 <https://www.nichibun-g.co.jp/data/web-magazine/manabito/esd/>

場で同じ課題の解決に向けて行動することが求められています。実際には、表 1 に示すような役割がそれぞれに期待されています。

表 1 気候アクション — 学校の誰もが役割を担う

学校コミュニティのメンバー	役割の例
生徒	● クラスやクラブで気候アクション活動を計画しリードする ● 学校がサステイナブルになったかどうかの進捗を図るための評価を実施する（ゴミやエネルギーの査定） ● 気候アクションに参加することを学び始めたばかりの年少児のメンターに年長児がなる
教師	● 気候変動の知識を得る手助けとなる授業を行い、アクションの様々な可能性を探求し、解決に向けた行動を起こす ● 学校コミュニティのメンバー全員に気候変動に関連した学校主導の活動に参加するように促す ● 使っていない電気を消すなどの行動を褒めることを通して気候に優しい暮らし方への期待をより高めていく
校長及び管理職	● 気候アクションに向けた学校のビジョンや価値観を語る ● 教職員が効果的な気候アクションのプロジェクトをリードするのに必要な資源や専門性の向上、時間の確保などの機会を提供することにより支援する ● 新たに教職員を雇用する際、気候アクションに関する知識や経験、価値観を持っていることを考慮する
用務員及び建物管理人	● 学校のエコロジカル・フットプリント（*）を減らすために校舎の運用に関して提案をする ● 校内の庭の手入れやゴミの適切な分別を生徒ができるように教える ● 学校の冷暖房や電気関連システムを節電型に変える
カフェテリア職員	● 地域の食材で作られた健康に良いスナックや食事を用意する ● キッチンから出るゴミを堆肥にできるものとそうでないものとに分別する ● 校内庭園で育てて校内カフェテリアで使えるような植物は何かについて提案する
事務職員	● 両面コピーや必要な時だけの使用など、より持続可能な事務室での実践を採用する

	● 気候アクションに関して学校が達成したことや学んだことについてのメッセージを広める手助けをする ● 訪問客に挨拶をする際、気候アクションに関する学校の価値観を示すようにする
家族	● 節水や家庭菜園など、気候に優しい家庭内実践を採用する ● 学校主導の気候アクション・キャンペーンにボランティアとして参加する ● 学校の気候アクション・プロジェクトを支援するための募金や必要な物の収集をする
地域社会の人々及び団体	● 学校が取り組めるような、地域の持続可能な開発に関する課題を明らかにする ● 気候変動に関する技術的な専門性や取り組み方を共有する ● 気候変動に関して実際の世の中の文脈を提供するフィールド学習に来る生徒を受け入れる

出典）‘Involving the Whole School Community in Climate Action’. UNESCO(2016, p.7) 訳：筆者。

皆さんの学校でも、上記の項目の中で取り組みやすいアクションに着手してみたいかがでしょうか。また、学校以外の組織でも参考になる項目は少なくないはずです。

繰り返しになりますが、地球温暖化について理科や地理などの教科を通して教えてきたのが伝統的なスタイルですが、ESD の影響のもとでの気候変動教育はライフスタイル全般の変容へと大きく変わりました。気候危機と呼ばれる現代において気候変動教育に求められるのは、教室で教わる知識や技能を足元で実践することです。誰もができることから楽しみながら持続的に取り組み、ひいては学校のライフスタイルそのものを変容させていく——そんな実践が世界中で求められているのです。

*エコロジカル・フットプリント

私たちが消費する資源を生産したり、社会経済活動から発生する CO₂ を吸収したりするのに必要な生態系サービスの需要量を地球の面積で表した指標（『平成 30 年版 環境・循環型社会・生物多様性白書』より）

【引用・参考文献】

- 『気候変動と教育に関する学際的研究：適応と緩和のための ESD 教材開発と教員研修』（平成 27-29 年度科研費(挑戦的萌芽研究)研究課題 No.15K13239 研究代表者：永田佳之）2018 年。（本稿の一部はこの報告書の記述に基づいてい

ます)

- UNESCO (2016) Getting Climate-Ready: A Guide for Schools on Climate Action.
- 永田佳之編著『気候変動の時代を生きる：持続可能な未来へ導く教育フロンティア』山川出版社

学び！と ESD <Vol.19> ESD と気候変動教育 （その 2）‘Learning by Doing’ — アジア学院からの示唆

神田 和可子（永田研究室大学院生）

‘ESD for 2030’ ベルリン大会（[学び！と ESD <Vol.18>](#)）において喫緊の課題として繰り返し強調されていた気候危機ですが、どのような教育実践が考えられるのでしょうか。

気候変動教育は ESD の重要なテーマとして「国連 ESD の 10 年 (DESD)」の後継プログラムである「グローバル・アクション・プログラム (GAP)」のもとでも取り組まれてきました。ユネスコは国連気候変動枠組条約 (UNFCCC) やユニセフなど 13 の国連機関との連携を通じて、気候変動教育とパブリック・アウェアネス（一般市民の意識啓発）を推進しています。

第 1 弾に続き（[学び！と ESD <Vol.14>](#)）、今回は 2019 年ユネスコ／日本 ESD 賞（*1）の国内公募で日本を代表する ESD 実践として選出された学校法人アジア学院（*2）の教育実践から気候変動教育について考えていきます。

‘Learning by Doing’（実践による学び）

「共に生きるために ‘That We May Live Together’」をモットーに間もなく創設 50 周年を迎えるアジア学院は、栃木県那須塩原市に 1973 年に創立された農村指導者養成専門学校です。アジア・アフリカ・中南米・太平洋諸島などから集う学生は国籍や宗教などの違いを越えて、約 9 カ月間におよぶ有機農業による自給自足の共同生活を送りながらサーバントリーダーシップや農業技術などを学んでいます。

2021 年 4 月に入学したアジア学院に通う学生は、これまでの学びについて「食べものがつくられる過程を体験することで、いのちをいただく意味や生命についても考えるようになった」「気候変動という概念を使わずに核心部分を学んでいる」など、入学から 3 カ月を経て感想を共有してくれました。これらの感想は、教育のあり方や学び方に新たな視座を与えてくれます。自然の法則に従った農業を通した ‘Learning by Doing’（実践による学び）は、これまでの ESD や気候変動教育においても指摘されてきた知識偏重型の学びに代わる実践とも言えるでしょう。

アジア学院の創設者である高見敏弘氏は、「食べものは、自然の営みと人間の営みの結晶」とであると説き、自然と人間を結ぶ絆である食べものの尊さを首唱してきました。さらに、人間中心的生活様式は人間性を奪い取る危険性を孕んでいるとし、私たちの生に備わっている情感や感覚を豊かにすることの重要性についても言及しています。

近年、ESD および気候変動教育においても認知的学習と社会情動および行動的学習とのバランスが指摘されています。アジア学院の実践は、その課題を乗り越える示唆を与えてくれます。

次に、2019 年度に聖心女子大学グローバル共生研究所にて永田研究室が実施した社会情動的学習（SEL）に焦点を当てた気候変動教育の実践をもとに、気候変動教育の可能性について考えます。



2019 年度のアジア学院での授業風景

気候変動教育における物語の可能性

本実践は、ストーリーテリングと詩の創作活動を通して気候変動の論点でもある気候正義に焦点を当てた内容で編成しました。2014 年の国連気候サミットの開会式にて気候変動活動家でありながら詩人でもあるキャシー・ジェトニル＝キージナー氏が当時 7 カ月の愛娘に宛てた ‘Dear Matafele-Peinam’（*3）から着想を得ました。

学生たちの作品には、気候変動のような地球規模で想像が及ばないと思われがちな複雑な課題を一人ひとりの心へ手繰り寄せ、自然が主語になっている作品や希望を描いた作品、気候変動を引き起こした人間による開発を問う作品、母なる大地へ向けた作品など想像力に富んだ作品の数々が生まれました（*4）。

ここでは紙幅の関係上、下記に学生の作品の一つを紹介します。

傷ついた大地へ願いごと

あなたは家
食べ物を与えてくれる
植物、動物、人間、昆虫にも餌を与えてくれる
あなたの中に自然の循環がある つまり生き物を授けてくれて そしてその生き物たちは相互に繋がっている
あなたがそれぞれの生き物たちを支えてくれているので 独特なリズムがある
僕は新鮮な果物 素敵な花 きれいな水の中で泳いでいる魚 木に止まり空を飛ぶ鳥 そして色とりどりの自然…を見ると あなたと手を繋ぎたくなる
あなたは自分を誇りに思っているかもしれない
なんて素敵な大地なのだろう

僕の祖先はあなたに忠実だった あなたの中で生きる術を教えてくれた
幼い頃はよく深い森の中を散歩して 大きな木の下で眠ったものだ
新鮮な空気を吸い どこでもきれいな水が飲めた
木にいる鳥の優しいさえずりや小川が穏やかに凍っていく音を聴いた
ものごとは調和の中に在った
人々は互いに助け合い 共生している光景をみていた
それはなんて素晴らしいものだろう

今日は 人々は公平ではない 権力と権力のないものとの大きな差がある
権力は利己的で 自らの所有物を保持し続けるが 無力な者の所有物を持ち出している
かつて見ていた大きな木々は消え その代わりにプラスチックの要素が現れた
かつて飲んでいたきれいな水は汚染され 化学的な要素に溢れている
僕が経験した調和のコミュニティは消えつつある
利己的な人々のせいで 空気も新鮮ではない 鳥たちはもう歌うこともできない
安全な食品を生産するための安全な場所がない 飢餓人口も増える一方だ
あなたはすでに傷ついている

大地よ… 救いの啓示を切望して泣いて待っているかもしれない
僕は世界に伝えたい
鳥のさえずりがまた聞こえる日々を願っていることを
むかし見たあの景色をもう一度みたい
むかし持っていたものを取り戻したい
世界に来て あなたの傷をみてもらいたい
よりよい未来のために 聖体拝領*を続けていきたい
あなたの傷や涙がみられ 癒されますように
世界が僕の願いを聴き入れてくれますように
大地よ… 救いの啓示をみてください

*キリストの血と肉にあたるぶどう酒とパンを会衆に分かつキリスト教の儀式

Mさんの詩「傷ついた大地へ願いごと」（筆者訳）

上記の詩は情感や感覚を呼び起こす学びが学習者にもたらされた事例と言えるでしょう。作者自身の心の動きはもちろんですが、読者も想像を巡らせ、感情が動かされるのではないのでしょうか。

先述の高見氏による食べものが自然と人間を結びつける役割を担っていたのと同様、ストーリーテリングや詩を用いた感性を育む学びは、自己と他者（自然も含む）との関係を結びつけ、競争や所有に対極する分かち合いの共同体を築く足掛かりとなるでしょう。

*1: ユネスコ/ESD 賞については[学び!とESD < Vol.10 >](#)をご覧ください。

*2: 長年にわたり、公正で平和な社会づくりおよびサーバントリーダーの輩出に貢献してきたことが評価され、国内公募で選出されました。

*3: 2014 年国連地球サミット開会式
(https://youtu.be/mc_IgE7TBSY)

*4: 本実践の詳細に関しては大柳ほか (2020) をご覧ください。

【参考文献】

- 大柳由紀子・神田和可子・永田佳之 (2020) 「アジア学院における気候変動教育：価値観・行動・

ライフスタイルの変容に向けた試み」『euodo: Journal of Rural Future Study (アジア学院紀要 nr.4)』pp.12-29 (英語版, pp.2-11) .

- 神田和可子 (2018) 「気候正義—変革を可能にする若者の力—」『気候変動と教育に関する学術的研究—適応と緩和のための ESD 教材開発と教員研修』科学研究費最終報告書, 代表: 永田佳之, pp.30-37.
- 高見敏弘 (1996) 『土とともに生きる—アジア学院とわたし』日本基督教団出版局.
— (2020) 「食べものを分かち合うことはいのちを分かち合うこと—被造物としてあるべき生き方を求めて」『euodo: Journal of Rural Future Study (アジア学院紀要) nr. 4』pp.101-108. (英語版, pp.92-100)
- 永田佳之 (2020) 「理論編③気候変動教育の現在の国際的な動向および国内外の理論と実践」『開発教育』編集委員会編『開発教育 67 号』認定特定非営利活動法人 開発教育協会, pp.20-29.
- UNESCO. Climate Change Education and Awareness.
< <https://en.unesco.org/themes/addressing-climate-change/climate-change-education-and-awareness> > (2021 年 7 月 1 日参照)

学び！と ESD <Vol.20>

ESD と気候変動教育（その 3） すべての科目で気候変動を！

永田 佳之

急展開する脱炭素社会に向けた動向

昨秋に菅首相が 2050 年までに「脱炭素社会の実現を目指すことを、ここに宣言いたします」と所信表明で伝えて以来、気候変動対策等のめまぐるしい程の展開が続いています。2021 年 3 月には地球温暖化対策の推進に関する法律の改正が閣議決定され、我が国として 2050 年までに脱炭素社会の実現を目指すことが法律に明記されました。

教育行政では「気候変動問題をはじめとした地球環境問題に関する教育の充実について（通知）[（*1）](#)」が本年 6 月 2 日に出されました。文部科学省総合教育政策局長と文部科学省初等中等教育局長と環境省総合環境政策統括官の連名で、各都道府県教育委員会教育長や各指定都市教育委員会教育長、各都道府県知事などに充てて出された通知です。「国民一人一人のライフスタイルを脱炭素型へと転換していくことが重要であり、持続可能な社会の創り手となることが期待される子供たちが、地球環境問題について理解を深め、環境を守るための行動をとることができるよう、地球環境問題に関する教育（以下「環境教育」という。）を今後ますます充実していく」ことの重要性が伝えられ、ESD にも言及されています。

「[ESD と気候変動教育（その 1）](#)」で指摘したように、気候変動に取り組む際に、ESD の知見を最大限に活かすことが求められ、特に「ホールスクール・アプローチ」は国際的に共通の重要課題です。ESD for 2030（「[学び！と ESD](#)」Vol.18）でも強調され、上記の通知にもこのアプローチが言及されています。

ここでは「その 1」の表 1 で示した「学校全体のコミュニティを気候アクションに巻き込む」チャレンジに続いて、各教科で何ができるかについて考えます。

すべての科目で扱う気候変動

「学習」は「ホールスクール」の一部と見なされるとはいえ、最も重要な気候変動教育の領域です。「学校まるごと」で臨むので、そこでは全ての科目で気候変動を扱うことが求められるのです。

ユネスコはパリ協定の前から国際セミナー等でその重要性を訴えてきました。具体的には表 1 のようになります。

表 1 科目ごとの気候変動教育の可能性

科目	実践例
農業／ガーデニング	◆校内菜園やコンポスト（堆肥）を設計し、維持する ◆農業に従事する地元の人（男性及び女性）をインタビューし、気候変動がいかに彼（女）らに影響を与えるのかを学ぶ
芸術（映像及びパフォーマンス）	◆気候変動の影響を示すポスターを創る ◆環境がテーマの歌やメッセージを分析する
生物	◆気候変動がいかにマラリアなどの病疫を広めるのかを調べる ◆地元の地域や校内で生物多様性に関する計測を行う
公民／シチズンシップ	◆地元の市役所職員に気候変動に取り組むアクションについてインタビューする ◆地元のビーチや公園での清掃活動を計画する
地理	◆街並みができた理由とその影響について調べるフィールド・トリップを行う ◆気候変動のせいで危機的状況にある世界の諸地域を示すマップを創る
保健・体育	◆学校周辺のトレイルをハイキングし、自然環境への敬意を示す ◆大気汚染などの環境問題を要因とする健康被害について調べる ◆アクティブ・トランスポーターション*など、健康により実践の環境的な利点をリストアップする
歴史	◆歴史を通していかに諸々の社会が環境課題に応え、困難を解消してきたのかを調べる ◆伝統的な生態系に関する知識を研究し、地元の持続可能な開発問題にいかに応用し得るかを考える
言語・文学	◆ローカルかつグローバルな問題について発表するのに必要なコミュニケーション技能を磨く ◆気候変動に関する写真やビデオに回答する詩や物語を書く
算数・数学	◆学校のエネルギー利用における変化を示すグラフを作成する ◆ローカル及びグローバルなレベルで見られる性差別や貧困、栄養失調に関する統計をもとに計算する
理科・技術	◆気候に影響を与える自然界及び人間による影響を調べる ◆よく使用されている化学物質の社会・環境・経済的な影響について評価する

職業・技術教育	◆男女の労働者の健康及び環境を守ることを目指し、職場の安全性を評価する諸々の手段を用いる ◆社会・環境的な課題解決にむけた技術的な手段は何かを明らかにする ◆製品やデザインに関する環境・社会的責任を採り入れる
---------	---

訳注) *「アクティブ・トランスポーテーション」：健康増進にもつながる自転車通勤など、移動以外の価値も付与された移動手段。

出典) 'Teaching Climate Change in Every Subject. UNESCO (2016, p.12) 訳：筆者。

表1はユネスコが作成した「全ての科目で気候変動を教える」の邦訳です。国際的に標準的な教科名が用いられているため、日本のカリキュラムでは馴染みのない名称がリストされているかもしれませんが、例えば日本の場合は「農業／ガーデニング」を総合的学習の時間として、「言語・文学」を国語として柔軟に捉えていただければと思います。

表全体を見てみると、気候変動は理科や地理などで扱えば良いというわけではなく、ありとあらゆる科目で扱えるトピックであることが分かります。

表1の実践例はあくまでも例示であり、各教科で何ができるのかについてはカリキュラム策定の担当者や現場の教師がそれぞれの現場に適した内容を自身で作成し、学年や学校全体に相応しい実践例を同僚の教職員や生徒たちと話し合っって開発していくことが望ましいですし、そのプロセス自体が「ESD らしさ」だと言えます。

来月号の「その4」では、エネルギーやゴミなどのトピックごとの気候変動アクションについて考えます。

【参考文献】

- UNESCO (2016) Getting Climate-Ready: A Guide for Schools on Climate Action.
- 永田佳之 (2019) 『気候変動の時代を生きる：持続可能な未来へ導く教育フロンティア』山川出版社.
- 『気候変動と教育に関する学際的研究：適応と緩和のための ESD 教材開発と教員研修』(平成 27-29 年度科研費 (挑戦的萌芽研究) 研究課題 No.15K13239 研究代表者：永田佳之) 2018 年. (本稿の一部はこの報告書の記述に基づいています)

*1:「気候変動問題をはじめとした地球環境問題に関する教育の充実について (通知)」(ESD-J ウェブサイトより)

<https://www.esd-j.org/wp/wp-content/uploads/2021/06/ClimateChangeE-s.pdf>

学び！と ESD <Vol.21> ESD と気候変動教育（その 4） いざ、気候 アクションへ！

永田 佳之

大人に失望する若者たち

持続可能な未来の基盤をつくる ESD には、言うまでもなく世代間の理解や対話が欠かせません。ところが、近年、世界中で学校を休んでまで気候ストライキに参加する若者が急増し、次世代の多くが大人たちに失望していることも伝えられるに至りました。理由は、気候危機を自ら招きながら目先の利益ばかり追求して問題解決に本気で取り組もうとしないからです。

そうした大人社会を批判する急先鋒とも言えるスウェーデンの環境活動家のグレタ・トゥーンベリさんの次の言葉は一考に値します。彼女は、2019 年 9 月に開催された国連での気候変動対策サミットにて各国の首脳に向けて次のように語りました。

私が伝えたいことは、私たちはあなた方を見ているということです。そもそも、すべてが間違っているのです。私はここにいるべきではありません。私は海の反対側で、学校に通っているべきなのです。あなた方は、私たち若者に希望を見いだそうと集まっています。よく、そんなことが言えますね。あなた方は、その空虚な言葉で私の子ども時代の夢を奪いました。（中略）あなた方は私たちを裏切っています。しかし、若者たちはあなた方の裏切りに気づき始めています。未来の世代の目は、あなた方に向けられています。もしあなた方が私たちを裏切ることを選ぶなら、私は言います、「あなたたちを絶対に許さない」と。

各国の首脳が参加していたサミットで 16 歳(当時)の少女がこのように怒りをあらわにしたのは記憶に新しい人も多いでしょう。ただ、考えようによっては、気候変動という地球規模課題は大人にとって信頼回復のチャンスであるとも言えましょう。

では、学校で大人たちは未来世代への「本気度」をどのように伝えることができるのでしょうか。国際社会では、この問いに対する答えが本連載で繰り返し主張しているホールスクール・アプローチです。体系的に学校全体（まるごと）で持続可能性を実装していくことが未来世代の要望（潜在的な声も含めて）に私たちが誠実に応えていくこの上ない手立てとなるのです。

学校を気候アクションのモデルにする

SDGs に関して「教室で教えることを校内から実践しよう！」…学校でできるアクションは明快です。

「ESD と気候変動教育」の「[その 1](#)」及び「[その 2](#)」でいくつかの切り口と手立てを示しましたが、今回はテーマごとのアクションについて共有したいと思います。筆者が関わってきたユネスコの会議や事業の成果として、ユネスコはアクションの具体例を気候変動に関連するテーマごとに示しています。

表 1 気候アクションのテーマと具体例

テーマ	気候アクションの具体例
生物多様性と自然	◆土着の花や低木、フルーツや野菜を植える ◆遊び場や野外の学び場、校舎に日陰を作る木々を植える
エネルギー	◆使っていない時には電気やコンピューター等の電気製品を消す ◆効果的に作動しているかどうかを確認するために定期的に器具を点検する
責任を負う消費	◆地元の物を買う ◆責任を伴った労働や健康や安全に配慮されて作られた農園・農場・工場の製品を購入する
健康と幸福	◆校内カフェテリアで健康的かつ有機で地元産、さらに最低限の包装での食品提供を行う ◆定期的な手洗いを勧められるように流しと蛇口の維持管理をする
ゴミと屑	◆ゴミを出さないお弁当をもってくるように生徒と職員に促す ◆生徒と職員に対して正しい場所でのゴミ捨てを促すために要所にリサイクル用と堆肥用と容器用のゴミ入れを設置する
交通	◆生徒や学校職員に持続可能な交通を利用するように促す ◆新しい校舎を建てる場合は公共交通機関により容易にアクセスできる地域に設置する
水	◆利用していない時には水を止める ◆舗装された道路を大嵐の雨水を溜めておけるような自然素材の舗装に替える ◆全ての化学物質が適切に処分されているか確認する（単に排水口に流すだけでなく）
理科・技術	◆気候に影響を与える自然界及び人間による影響を調べる ◆よく使用されている化学物質の社会・環境・経済的な影響について評価する
職業・技術教育	◆男女の労働者の健康及び環境を守ることを目指し、職場の安全性を評価する諸々の手段を用いる ◆社会・環境的な課題解決にむけた技術的な手段は何かを明らかにする

	◆製品やデザインに関する環境・社会的責任を 採り入れる
--	--------------------------------

出典) 'Modeling Climate Action'. UNESCO (2016,
p.15) 訳: 筆者

気候変動や地球温暖化と聞くと、時間的にも空間的にもスケールが大きすぎて、どこから着手して良いのか途方に暮れる、とよく聞きます。しかし、表1を見ると、日常の身近なところからアクションを起こせる機会に満ちていることが分かります。表に示された例は授業に限らず取り組めるアクションです。総合学習や特別活動、校外学習、遠足（修学旅行）などの参考にもなるでしょう。こうした具体的なアクションと授業での学びを有機的に結びつけるなど、子ども達は地球とのつながりについて想いを巡らし、未来への希望を自ずと持つことができるようになるのではないのでしょうか。

校内環境は気候変動教育で大切にされるべき価値観そのものを反映したものでなくてはなりません。木を植えたり、コンポストを作ったり、エネルギーを効率よく使用したり、紙などの資源を節約したり、節水したり、昔からの施設・設備を修繕したりすることは、当然ながら経済的な恩恵をもたらしますし、何よりもそうした実践に挑む管理職や教師、さらには保護者や地域の大人たちの姿勢から未来世代が何にも代えがたい価値観を学ぶことでしょう。「国連 ESD の 10 年」の当初より強調されてきたことですが、ESD は価値志向性の強い教育であり、気候危機の時代を迎え、その性格がより強調されるようになったと言えるでしょう。

今回は、こうしたアクションが軌道に乗り、その営み自体が持続的になるような評価について考えてみたいと思います。

【参考文献】

- UNESCO (2016) Getting Climate-Ready: A Guide for Schools on Climate Action.
- 永田佳之 (2019) 『気候変動の時代を生きる：持続可能な未来へ導く教育フロンティア』山川出版社.

学び！と ESD <Vol.22> ESD と気候変動教育（その 5） 気候変動教育の評価

永田 佳之

前号まで「ESD と気候変動教育」について 4 回にわたって取り上げましたが、すでに実践を試みておられる学校の先生から評価について質問をお受けするようになりました。今回は、ESD の知見に基づく気候変動教育の評価について述べてみたいと思います。

ESD for 2030（「学びと ESD！」Vol.08）の公式文書にも明記されているとおり、ESD では「自律的な学校運営」が求められています。それと同様に、気候変動教育の実践も自律的に自らの実践をよりよくしていく営みを作ることが求められます。

具体的にそのための工夫を見てみましょう。以下の表はユネスコが気候変動教育を学校全体（ホールスクール）で取り組むための重要な要素をあげ、自らの実践を客観的に捉えることができるようにした表です。

「学校運営」「教育と学習」「施設と運用」「地域パートナーシップ」という大項目は一部の訳出を変えていますが、以前に紹介した気候変動教育のホールスクール・アプローチの項目に対応しています（「学びと ESD！」Vol.14 参照）。

2. 持続可能な開発と気候変動を全教科で教える	☐	☐	☐
3. 批判的・創造的・未来志向の思考法を教える	☐	☐	☐
4. 行動を起こすように生徒をエンパワーする	☐	☐	☐
施設と運用			
5. 学校を気候アクションのモデルにする	☐	☐	☐
地域パートナーシップ			
6. 学習と教育のための協力体制を地域と築く	☐	☐	☐

出典）UNESCO (2016) GETTING CLIMATE-READY A Guide for schools on Climate Action.
https://www.unesco.de/sites/default/files/2019-03/Getting_Climate-Ready-Guide_Schools.pdf

ガイドライン	できていない	改善の余地あり	できている
学校運営			
1. 気候アクション・チームを立ち上げる	☐	☐	☐
教育と学習			

一見、分かりづらいかもしれない、いくつかの項目について補足的に説明をします。例えば、「教育と学習」の「2. 持続可能な開発と気候変動を全教科で教える」という項目について、「うちの学校では理科と総合的学習の時間で気候変動を扱っているから気候変動教育をしている」という校長先生のお話を聞いたことがありますが、ESD の観点、特にホールスクールの観点からすれば、それでは不十分であり、「改善の余地あり」にチェック印を記載することになります。一方、国語から音楽や体育に至るまで全ての教科で 1 学期に一定の時間、気候変動をテーマに授業を行っている場合は学校全体での取り組みと見なされ、「できている」となります（各教科で何ができるのかについては「学びと ESD！」Vol.20 を参照）。

また「5. 学校を気候アクションのモデルにしている」については、例えば、校舎の一部で使うエネルギーを自然エネルギーにしたり、ゴーヤカーテンを設置したりするだけでは「改善の余地あり」となります。気候に合った服装を推奨して冷暖房を控えめに使用したり、給食で出す野菜を地元農家の有機野菜にしたり、校内のプラスチックに関する指針を共有したりする、つま

り校内の衣食住すべてにおいて気候に優しい（クライメート・フレンドリー）実践に取り組んでいる場合は「できている」にチェックできることになります。

以上 2 つの例を取り上げましたが、要は「学びとESD!」Vol.14 で紹介したホールスクール・アプローチ（学校まるごと ESD）、つまり、学校のどの場面を切り取っても気候変動への配慮や対応が見いだせるかどうかなのです。ただ、それは目指す姿であって、「改善の余地あり」と言っても、すでに大きな意義のある一歩を踏み出していると評価されてしかるべきです。

特に最近、環境活動家のグレタ・トゥーンベリさんの影響もあって重視されるようになったのは、「4. 行動を起こすように生徒をエンパワーする」ことです。ユネスコは、気候変動教育はアクション志向の教育であると捉えており、第 1 に気候変動を緩和したり、それに自らの生活を適応させたりするための「アクションに関する学び」、第 2 に生徒みずからがアクションを計画し実際に行動に移していく「アクションを通した学び」、第 3 に生徒が学んだことをふり返り、次のチャレンジを構想する「アクションからの学び」という流れを重視しています。未来世代の若者にとって学校のキャンパスは、安心してアクションを試みることのできる格好の場であることを忘れてはならないでしょう。

また「地域パートナーシップ」について、ユネスコは次のように述べています。「地域社会の人々を学校に招き、持続可能性に関連する実践を見てもらうツアーを催したり、地域の人々に環境に関するインタビューをしたり、地元の生物多様性について評価したり、地域のためのプロジェクトを設計して実施したりするなど、生徒の家族や地域の人々を巻き込んで生徒主導でできることは枚挙に暇がない。」この通り、学校にとっても地域にとっても切実な共通問題である気候変動は両者の垣根を低くするチャンスでもあります。

なお、永田研究室では、気候変動教育の枠を広げ、ESD の概念を生かして「自然・経済・社会・文化」という観点から作成した、40 項目から成る自己評価表を開発しています。（『気候変動の時代を生きる』pp.156-57）。これらは自分たちの実践を客観的に見る「手鏡」として活用することができるでしょう。また、これらを用いて、校内研修など、ワークショップ形式の対話の時間を先生同士で、または生徒や保護者と一緒に設けることもお勧めです。

【参考文献】

- UNESCO (2016) Getting Climate-Ready: A Guide for Schools on Climate Action.
- 永田佳之 (2019) 『気候変動の時代を生きる：持続可能な未来へ導く教育フロンティア』山川出版社.

学び！と ESD <Vol.23>
ESD と気候変動教育（その 6）
幼児とともに気候アクションを！

木戸 啓絵（聖心女子大学大学院永田研究室・岐阜聖徳学園大学短期大学部専任講師）

COP26 開幕！日本は化石賞...

イギリス・グラスゴーで、第 26 回 国連気候変動枠組み条約締約国会議（COP26）が開幕し、およそ 120 カ国の首脳が集い、世界の平均気温の上昇を産業革命前と比べて 1.5 度以内に抑えることを目指し、さまざまな角度から議論が行われています。岸田首相も首脳級会合に出席し、気候変動対策について日本の取り組みをスピーチしました。しかし、残念ながら日本は、国際 NGO「気候行動ネットワーク（Climate Action Network : CAN）」が発表する化石賞を、前回に引き続き受賞してしまいました。この化石賞は、気候変動対策に後ろ向きな国に対して贈られます。今回の COP26 では、温暖化をはじめとする気候変動の最大の原因とも言われる石炭火力発電の廃止の動きが加速する中、日本は新たな技術革新を盛り込みながらも、いまだ石炭火力発電を続ける方針を示していることが批判されています。

一方で、COP26 開催地のグラスゴーなど各地で大規模なデモが行われており、各国の首脳らが掲げる目標やスピーチには、具体的な行動が伴っておらず、空っぽのスローガンであると批判する声もあがっています。COP26 では、各国の教育大臣や関係者が集い「気候変動と教育」についても活発な議論が行われていますが、残念ながら日本のメディアではそこまで報道されていません。

広がる気候変動への危機意識～ドイツ～

そこで今回は、気候変動と教育をテーマに、幼児期の子どもたちとどのようなアクションが生まれているか、ドイツの様子をご紹介します。ドイツは「ESD for 2030 ベルリン大会」([学び！と ESD<Vol.18>](#))の開催国でもあります。学校教育だけでなくさまざまな教育の場で ESD を実践していくことや、学校や地域全体で持続可能性を実現していくことを目指して、学習指導要領等の改訂や教員等に向けた研修の充実が図られています。

ESD や気候変動教育については、幼児期が大きな鍵となること、ユネスコの報告書でも何度も主張されてきました（UNESCO 2006.2019.）。しかし、残念ながら日本ではまだその重要性の認識が低いように思われます。ドイツ国内では、幼い子どもたちに向けて ESD の理念や実践をまとめた報告書が数多く発表されるとともに、全国規模で保育者向けの ESD や気候について学び合う場が充実しています。今回は、その

うちの一つ「気候こども園ネットワーク（Klima-Kita-Netzwerk）」の取り組みについて少し紹介したいと思います。

気候こども園ネットワーク

気候こども園ネットワークは、2021 年 3 月にボンで、環境の専門家チームや自然保護団体らが連携して構築されました。ドイツ全土のおよそ 730 の保育施設や保育者養成校等がつながり、気候変動や持続可能性といったテーマを幼い子どもたちの日常生活でどのように実践していけるか、このネットワークを通じて多くのアイデアや方法が開発・収集されています。園を持続可能性の観点から改装したり、電気や水などの資源を使うときや食事のメニューや食料調達の際に地球環境に配慮したりするなど、具体的な取り組みを進める園が増えているようです。園で実践されてきたアイデアは子どもたち自身から生まれたものも多く、子どもたちが自分たちで何かができるという体験をすることの重要性も主張されています。持続可能な未来の創り手は自分たちであるという自覚は、幼児期から育まれることを忘れてはならないでしょう。

気候アクション週間～持続可能なクリスマスに向けて～



クリスマス・シーズンのドイツの様子（筆者撮影）

今月末から、このネットワークの気候アクションが、「クリスマスのお菓子の代わりにクリスマスの奇跡を～持続可能なクリスマス・シーズン～」というテーマで始まります。2021 年 11 月 27 日から 12 月 24 日までを「気候アクション週間」として、クリスマスに向けた持続可能な取り組みを各園に呼びかけています。ちょうど 11 月 27 日は、世界 60 カ国以上で広がっている「何も買わない日（Buy Nothing Day）」とも重なっています。園生活の中には、おもちゃ、クリスマス

の飾り、買い物など、子どもたちと一緒に持続可能性について考え行動するきっかけがあふれています。ドイツでは、クリスマス・シーズンになると、園内でもクリスマス・ツリーや星などを飾ったり、アドベント・カレンダーを用意したり、たくさんの物を購入する場面が増えます。しかし、これまでと同じような消費スタイルは、持続可能なクリスマスと言えるでしょうか。クリスマスのイルミネーションの電気は、どこからくるのでしょうか。アドベント・カレンダーのたくさんの小さなプレゼントの代わりになるようなものは何かないでしょうか。

このように気候アクション週間では、子どもたちと一緒に探求しながら持続可能なアイデアを発見する旅に出かけようと呼びかけが行われています。すでに園生活の中で行われているさまざまな場面を、持続可能性の観点から変革していくプロセスは、ESD や気候変動教育で重視されているホールスクール・アプローチ（[学び！と ESD<Vol.14>](#)）に支えられています。上述したように、COP26 では世界中の若者たちを中心に「おしゃべりはもういい！行動しよう！」という声があがっています。

日本のみなさん。私たちはどのようなことを子どもたちと一緒に探求しましょうか。まずは、身近なところから一緒に行動していきませんか。

【引用・参考文献】

- UNESCO (2006) Framework for the UN DE SD International Implementation Scheme. UNESCO.
- UNESCO (2019) FRAMEWORK FOR THE IMPLEMENTATION OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT (ESD) BEYOND 2019, UNESCO.
- 気候こども園ネットワーク（Klima-Kita-Netzwerk）<https://klima-kita-netzwerk.de>
- 気候アクション週間 2021：持続可能なクリスマスに向けて
- （ Klima-Aktionswoche 2021: Nachhaltige Vorweihnachtszeit ） <https://klima-kita-netzwerk.de/klima-aktionswoche-2021-weihnachtswunder-statt-weihnachtsplunder-kitas-fuer-eine-nachhaltige-vorweihnachtszeit/>

学び！と ESD <Vol.24> ESD と気候変動教育（その 7） COP26 と若者

神田 和可子（永田研究室大学院生）

*COP26 は「失敗」であり、「グリーンウォッシュ
のお祭りごと」だ*

そう評したのは、スウェーデンの環境活動家である
グレタ・トゥンベリさんら若者たちです。

英国グラスゴーにて開催された「第 26 回気候変動
枠組条約締約国会議（COP26）」は会期を 1 日延長し、
成果文書「Glasgow Climate Pact（グラスゴー気候合
意）」が採択され、14 日間の会議は閉幕しました。産
業革命以降の気温上昇を 1.5 度に抑える目標を定め、
合意されたことに対する評価はあるものの、石炭火
力の「段階的に廃止」が「段階的に削減」という表現
にとどまったことは、1.5 度目標の実現につながる内
容が得られていないとの批判もあり、最も気候変動の
影響で被害を受けやすい小島嶼国などの脆弱な国や野
心的な目標を掲げていた国からは落胆の声があがりました。



COP26 の開会式の様子
(UNFCCC のホームページよ)

一般的な国際会議では、先進国や新興国、途上国など各国の異なる立場から公平で公正な議論が注目される傾向が強いなか、COP26 ではプレイベントなども含め、世代間の公平性・公正性についても取り上げられる場面が多く見られました（*1）。COP26 の会期中には、グレタ・トゥンベリさんら若者たちはアントニオ・グテーレス国連事務総長に、気候危機に対しても新型コロナウイルスと同様の緊急権限を行使するための「システム全体の気候非常事態」を宣言するよう求める請願書を提出しました。

近年では、政府や国際組織に若者たちが積極的に働きかける動きが特に欧州で目立って見られるようになりました。今回は、若者たちの気候変動に関する教育に向けての取り組みの一例を紹介します。



若者とグテーレス国連事務総長
(UNFCCC のホームページより)

若者による未来世代のための取り組み—‘Teach the Future’（未来を教える）

スコットランド、イングランド、ウェールズに拠点を置く‘Teach the Future’は、気候の非常事態と生態系の危機の回避に向けて教育システム全体を緊急に再構築するために設立された若者主導による運動です。各支部は 1 つまたは 2 つの学生団体からなり、‘Teach the Future’の運動にはこれらの組織から約 40 名を超える若者が参加しています。他の学生団体の組織と大きく異なる点は、専門家や教員、政策立案者、起業家など多様な専門分野を兼ね備えた大人たちがアドバイザーとして若者を支援している点です。

‘Teach the Future’の運動の特徴は、気候の非常事態と生態系の危機の備えとして、教育システムそのものに問題があることを英国全土の調査結果をもとに分析し、政府に対して法や制度の制定など社会システムそのものの変容を促す働きかけを行っていることです。

COP26 の会期中に刊行されたユネスコの報告書によると、調査対象 100 カ国のうちそれぞれの国の「ナショナル・カリキュラム（学習指導要領）」において、約半数（47%）は気候変動について言及しておらず、気候変動のコミュニケーションや教育などの取り組みが初等中等教育段階に集中していることが分かりました（UNESCO, 2021）。‘Teach the Future’はこれらの課題を補完するように、独自の英国全土の調査結果に基づき、中等教育および高等教育段階に属する若者ら自身の声で建設的な要請を政府に届けています（*2）。

ESD においても優先行動分野の 1 つにユース（若者）への支援が掲げられていますが、日本におけるユースへの支援はプログラムや学びの機会の提供や交流にとどまっていると言えるのではないのでしょうか。‘Teach the Future’に見出せるような若者支援、つまり、若者自身の疑問や社会の変革を推進する若者にいかに大人世代が支援していくのか、その手立てのあり方も民主主義のあり方が問われるなかで課題となってくるでしょう。

本年 5 月にベルリンで開催された「持続可能な開発のための教育（ESD）に関するユネスコ世界会議」

（‘ESD for 2030’）（[学び！と ESD<vol.18>](#)）の成果文書であるベルリン宣言（*3）においても「政治的行動」という表現が盛り込まれていますが、今回紹介した‘Teach the Future’の若者たちはまさに社会全体の仕組みを変える政治的行動を体現していると言えますよう。

※1：例えば、COP 開催前のプレイベント（9月28-30日開催）では ‘Youth4climate: Driving ambition’ という若者のイベントが開催されました。若者の参加を促進するための本イベントには、世界186カ国から約400人の若者の気候リーダーが参加し、若者の声は COP26 にて各国の閣僚たちのスピーチでも言及されるほどの影響力がありました。Youth4climate の詳細については次の URL よりご覧ください（<https://youth4climate.live/>）。

※2：要請文など詳細は【参考文献】永田研究室運営のホームページよりご覧ください。

※3：2021年5月19日に採択された「持続可能な開発のための教育（ESD）に関するベルリン宣言」の英語原文：<https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-en.pdf>、和文仮訳：https://www.mext.go.jp/unesco/004/mext_01485.html

【参考文献】

- UNFCCC のホームページ: GLASGOW CLIMATE CHANGE CONFERENCE – OCTOBER-NOVEMBER 2021 (<https://unfccc.int/conference/glasgow-climate-change-conference-october-november-2021>)
- UNESCO (2021) Getting every school Climate-ready: How countries are integrating climate change issues in education.
- 永田研究室運営のホームページ: 気候変動教育学びのエッセンスの記事「英国の若者による政府への要請」(<https://climate-empowerment.com/globaltrend/若者による政府への要請文/>)

学び！と ESD <Vol.25> ESD と気候変動教育（その 8） 気候変動アクションに挑む日本の先生たち 永田 佳之

気候変動を教えたい、でもどうやって...？

気候危機が深刻化するにつれ、教育への期待が世界的に高まりを見せています。日本でも 2021 年 6 月 2 日には文部科学省総合教育政策局長・同省書中教育局長及び環境省総合環境政策統括官の連名による「[「気候変動問題をはじめとした地球環境問題に関する教育の充実について」](#)」が全国の教育委員会に通知され、脱炭素社会の実現に向けて気候変動をはじめとした「地球環境問題」に学校が本格的に取り組むことが喫緊の課題として共有されるに至りました。

しかし、地球温暖化が深刻化する中、気候変動のような地球規模課題にいかにして教師が日常で挑むかについては各国共通の課題と言えます。前号（[「学び！と ESD」Vol.24](#)）でも取り上げた国連気候変動枠組み条約第 26 回締約国会議（COP26）でユネスコが公表した気候変動教育の現状と課題を示した報告書『すべての学校を気候変動に備えさせる：各国はいかに気候変動問題を教育に統合しているか』（Getting Every School Climate-ready: How Countries Are Integrating Climate Change Issues in Education）によれば、95%の教師が気候変動を教えることの重要性を認めているものの、それを教えることに自信がある教師は 4 割に満たないこと、また約 4 割が気候変動を知識として教えられると考える一方で、いかにアクションを起こすべきかを説明できる教師は 5 分の 1 ほどであることが明らかになっています（UNESCO, 2021）。

地球規模課題に挑む日本の先生たち

上記のような課題に挑むべく、日本を含めた世界中の教師たちが気候変動に対して教室や学校全体でアクションを起こすことに 2021 年の 7 月から 11 月までチャレンジしました。以下に、現場の先生による現場の先生のためのデジタル・プラットフォームを国境を越えて形成した「気候アクションのための教育（Teaching for Climate Action）」事業について紹介します。

これは COP26 に合わせて立ち上げた国際事業で、世界中の教師が自作のビデオ作品を国際的に共有し、気候変動教育の必要性と可能性を示した事業でした。主催団体は、OECD、UNESCO、世界最大級の教員ネットワークであるエデュケーション・インターナショナルの 3 組織です。

この事業の立ち上げ時に、筆者は日本国内の先生たちを応援し、各国の動画を評価し、国際イベントで知見を共有する役割を担うように OECD 事務局から依

頼され、まずは日本の教師たちに参加を呼びかけました。結果、表 1 の 10 人の先生から参加の意向が表明され、日本からは 7 本の動画が OECD 事務局に届けられ、英語のキャプションが付されて世界に向けて公開されました。

教師	実践校	ビデオ表題
山藤旅閑 山本崇雄	新渡戸文化中学校・高等学校	Equipping Students to Build a Stronger and Sustainable Future
鈴木陽子 花川智子 松本恭子	東京都目黒区立五本木小学校	Helping Students Connect with the Earth and Find Beauty in Soil
棚橋乾	東京都多摩市立連光寺小学校	Finding Innovative Climate Solutions through Experimentation
平澤香織	横浜市立東高等学校	Teaching for Climate Action beyond Classroom Walls
藤野明彦	東京都立上水高等学校、 東京都立杉並総合高等学校	Building Collaboration and Partnerships for Climate Action
前園兼作	横浜市立日枝小学校	Exploring the Local Environment to Nurture Appreciation for Nature
茂木正浩	東京都大田区立相生小学校	School Cleaning Initiative Using Traditional Methods

表 1 「気候アクションのための教育」事業に挑んだ日本の教師と学校

作品を見ると、気候変動教育とひとことで言っても、アクションの内容は実に多様です。太陽光やヤギの糞等を基にした多様な自然エネルギーを作り、駅前のイルミネーションを灯したアクション、土（アース）をテーマに美術作品を制作し地球（アース）について子どもたちと深く思考し表現したアクション、化粧品のパッケージ・デザインを高校生が考えて地元の企業と協働したアクションなど、実にさまざまでした（図 1 参照）。

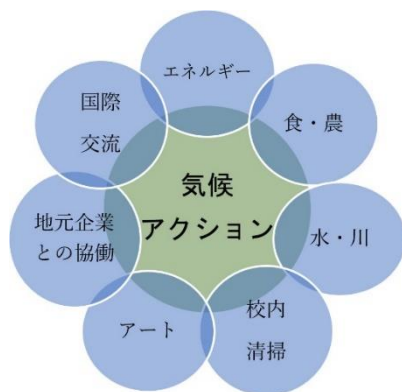


図1 気候アクションの領域

具体的には、温暖化の問題解決につながるような学校活動をビデオに撮り、5分程度のビデオ作品に仕上げ、共有することにより、気候変動の時代においても希望の営みを創っていくことが目指される国際事業です。参加者は母語で収録し、OECDが英語のテロップをビデオに付けてくれました。

上記のようにアクションは多様性に富んでいますが、大半のアクションに共通しているのは、いずれも未来世代が主体であること、子どもたちが知識及び情動面で深く学んでいること、地球規模課題と自分とがつながっている実感を持っていること、地球規模課題の深刻さは認識している一方で仲間との共同作業を通して希望がもたらされていることなどが挙げられます。

いわば COP26 の前哨戦（プレイベント）として3回にわたり、各国の優れた気候アクションをオンラインで紹介する「カンバセーション」というイベントが開かれたのですが、日本からは棚橋乾先生の多摩市立連光寺小学校での実践が選ばれ、日本発の気候アクション

の知恵が世界中の先生に届けられました。さらに COP26 期間中に開かれた教育セッションでは、今回集められた秀逸な実践動画がさらに編集されて流れ、多くの反響を呼んでいました。その中には横浜市立日枝小学校の前園兼作先生の作成した動画が世界中の先生方をエンパワーする作品として共有されました。

いつの間にか希望を語りづらくなった時代と言われますが、ともすれば地球規模課題に無力感を感じてしまう教師および生徒が、自分たちのライフスタイルや衣食住に関するアクションを通して共に変容を遂げていることの意義は決して少なくないと言えます。

【参考文献・URL】

UNESCO (2021) Getting Every School Climate-ready: How Countries Are Integrating Climate Change Issues in Education.

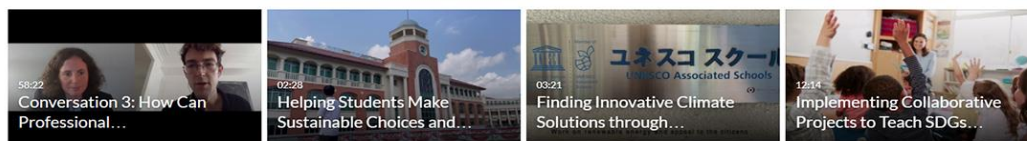
- 「気候アクションのための教育（Teaching for Climate Action）」事業の一環として開催された3回にわたる「カンバセーション」及び「登壇」に選ばれたビデオ作品は次の URL から見ることができます（一部、要登録）。なお、日本の先生方の作品は表1の表題をクリックしてご覧ください

<https://www.globalteachinginsights.org/channel/Conversations+on+Teaching+for+Climate+Action/232648843>

- COP26 の教育セッションで流された総括のビデオは次の URL から見ることができます。

<https://www.globalteachinginsights.org/landing>

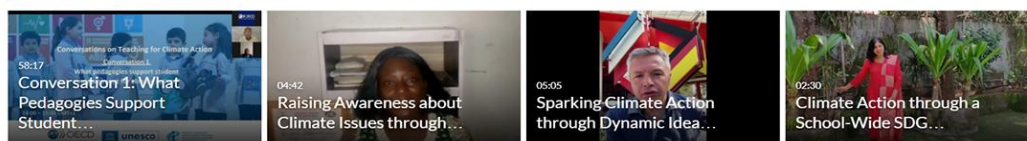
CONVERSATION 3: PROFESSIONAL COLLABORATION THAT TAKES CLIMATE ACTION TO NEW HEIGHTS



CONVERSATION 2: MAKING CLIMATE ACTION RELEVANT TO ALL STUDENTS



CONVERSATION 1: PEDAGOGIES THAT EMPOWER STUDENTS FOR CLIMATE ACTION



世界中の気候アクションに関するビデオが紹介されているプラットフォーム
出典：Global Teaching Insights (OECD) ホームページ

学び！と ESD <Vol.26> ESD と気候変動教育（その 9） 本格化する気候変動教育

永田 佳之

2021 年 11 月に開催された第 26 回国連気候変動枠組条約締約国会議（以下、COP26）では各国の首脳や著名人が登壇する場面か、グレタ・トゥーンベリさんらの若者が会場周辺の街をデモする様子がメディアで頻繁に取り上げられていました。しかし、前号（[「学び！と ESD」Vol. 25](#)）で「気候アクションのための教育（Teaching for Climate Action）」についてお伝えしたように、世界中の学校の先生たちも教育で何ができるのかをアピールした国際会議でもあったことは注目に値します。今回は、メディアにはほとんど取り上げられなかったけれども、ESD にとってもこの上なく重要な、もう一つの教育イベントについてお伝えします。

格上げされた教育セッション

COP26 は環境保護のドキュメンタリー作家として世界的に知られるデイビッド・アッテンボロー氏の他、ボリス・ジョンソン英首相はじめ各国の首脳や大統領が登壇し、華々しく開催されましたが、教育についても本格的に議論されました。これまでは教育はどちらかというと脇役で、議論の場もメイン会場ではなくサイドイベントでした。26 回目にして初めて教育大臣と環境大臣が一堂に会する画期的なセッションがメイン会場で開かれたのは画期的な出来事でした。国連気候変動枠組条約締約国会議（COP）として初めて教育をテーマにしたセッションが本会議の一環として生まれ、開催地である英国のグラスゴーに直面で集った環境大臣らのみならず教育をつかさどる大臣もオンラインで繋がり、合同のセッションが設けられたのです。

これは、主に環境担当の大臣らが参加する COP の審議の結果はなかなか教育政策・施策に反映されないという積年の課題を打開しようとする刷新的な前進だと言えます。こうした出来事の背景には、ユネスコ／日本 ESD 賞の受賞者など、ESD を牽引してきた活動家がお膳立てをしたという力学が働いており、ESD が果たす歴史的な役割も垣間見られると言えます。

注目されたイタリアの教育改革

「明日のために共に：教育と気候アクション」と名付けられた上記のセッションは英国政府及びイタリア政府、ユネスコが主催し、さらには気候変動に関する若者中心の活動組織である Mock COP26 及びユース・フォー・クライメートも参画しました。全体の司会を務めたのは「国連 ESD の 10 年」時代から ESD の国際的な推進役を担ってきた論客のダニエラ・ティルベリ氏（ジブラルタル大学）です。英国およびイタリ

アの教育大臣のスピーチで始まり、日本を含めた各国の気候変動施策の紹介を行うパネル・ディスカッションも開かれました。

最初の登壇者であるナディム・ザハウィ教育大臣（英国）は、COP26 の開催地であるグラスゴーでしくじったら、まだ生まれていない子どもたちから残念な結果として評価されるであろう、というジョンソン首相の開会式での言葉を引用し、気温上昇を 1.5 度以下に抑えて希望につながるには教育が重要な役割を担っていることを強調しました。ちなみに、COP26 では、バルバドスのミア・モトリー首相が温暖化の上昇を抑えるための「1.5℃目標は生き延びるために必要であり、2℃目標はもはや死刑宣告である」と表現して話題になりました。



イタリアのピアンキ教育大臣

各国の大臣やメディアが注目したのは、イタリア政府を代表して登壇した教育大臣、パトリツィオ・ピアンキ氏でした。彼は義務教育段階のすべての学年に気候変動を教え、知識・行動・構造・機会という観点から学校を再生していくというラディカルな改革について熱弁をふるったのです。これは単に気候変動について教える単元を設けるという次元を超えて、気候危機の時代には学校教育は根幹から変わらなくてはならないという意思表示であり、ナショナル・カリキュラムに気候変動教育を本格的に統合していく試みとして ESD 関係者にも注目されています。

続いて、ユネスコのステファニア・ジャンニーニ教育担当事務局次長は「教育こそ最も力強い武器である」というネルソン・マンデラの言葉を引き、現代ほど人間と地球へのケアが求められている時代はなく、そのために教育を根本から変革していく必要性を「ESD for 2030 ベルリン大会」（[「学び！と ESD」Vol.18](#)）の成果を強調しつつ訴えました。



ユネスコのジャーニーニ事務局次長

気候変動に関する意思決定に若者を！

終盤の登壇者として注目されたのが若者代表として気候変動教育の重要性を訴えたフィービ・ハンソンさん（20歳のランカスター大学学部生）でした。彼女は力強く「理科や地理で気候変動を教えたと言うのは危険極まりないメッセージ。全ての若者が問題解決の一部とならなくてはならないのであり、気候変動はあらゆる科目に織り込まれるべき」と訴えました。気候変動教育は理科（科学）教育に留まらず、学校での教育活動全般に浸透されるべき総合的かつ統合的な教育であるという認識はイギリス等の若者にも支持されるに至り、ホールスクール・アプローチ（「学び！とESD」Vol.20, 21, 22）は国連をこえて、次世代にも支持されるに至っています。



各国の大臣に話しかける P. ハンソンさん

さらに Mock COP26 から各国の教育大臣への要求として次の3点が伝えられました。

- 先生が自信をもって気候変動について教えられるようにすること
- 「若者のために」気候変動教育を推進するのではなく、彼（女）らと共に、そして若者を通じて推進すること

- カリキュラム全体に気候変動教育を統合すること
ハンソンさんは「すべての生徒が持続可能性を心得た若者にならなくてはならない」という力強いメッセージでスピーチを締めくくりました。グレタさんが気候変動対策の不十分さを訴えるためにスウェーデンの国会前で1人で座り込みをしてから3年半近くになりますが、気づけば、グレタさん以外にも希望をもたらす若者が世界中に現れ、希望に向けた活動を展開し続けています。気候変動に関する意思決定を未来の当事者である若者抜きで行うことは時代遅れとなったと言えましょう。

学び！と ESD <Vol.27>
 ESD と気候変動教育（その 10）
 ユネスコの報告書から読みとく気候変動教育の課題

奈良 明日香（永田研究室大学院生）



図 1 出典：UNESCO（2021a）

『すべての学校を気候変動に備える：各国はいかに気候変動の課題を教育に統合しているか』（*Getting Every School Climate-ready: How Countries Are Integrating Climate Change Issues in Education*）という気候変動教育の報告書が、国連気候変動枠組条約第 26 回締約国会議（COP26）にてユネスコより公表されました（図 1）。これまでにも触れてきたように（「学び！と ESD」Vol.24, 25）、この報告書では、気候変動教育の様々な現状と課題が明らかにされています。

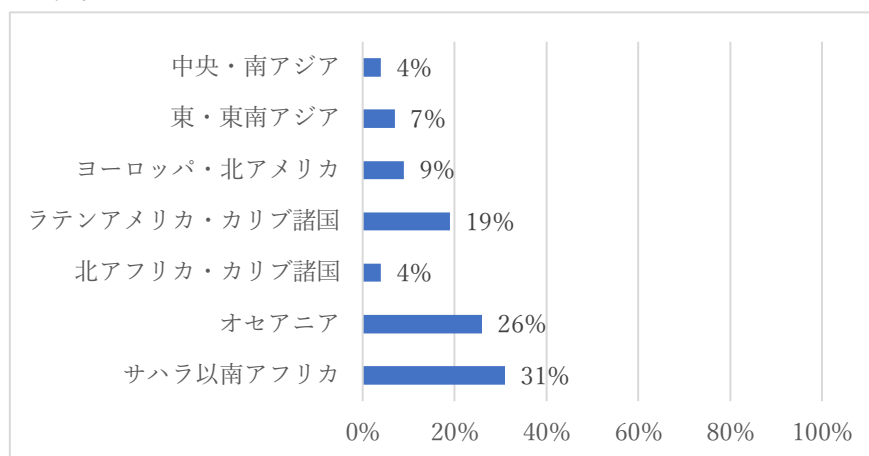


図 2 各地域のナショナル・カリキュラムに気候変動の内容はどの程度含まれているか 出典：UNESCO（2021a）Figure3

す。

本号では、報告書が伝える気候変動教育の現在、カリキュラムと教え手の備えの、2つの観点から紹介します。

気候変動教育を、全ての国の、全ての学年、全ての学習分野の中核に

気候変動に関する知識、スキル、価値観、そしてアクションは、学習の分野や学年を超えて、カリキュラムに組み込まれることが必要です。上記の報告書が最初に伝えているのは、調査した 100 か国のナショナル・カリキュラム（学習指導要領）のうち、気候変動について言及しているのは 53% だということです。またナショナル・カリキュラムのうちの 40% については言及はあってもその度合いが最小限だと評価されています。

気候変動に関する内容の地域差についても報告があります。図 2 が示すように、オセアニアやサハラ以南のアフリカといった気候変動の影響を受けやすい地域の国々は、その内容を広く盛り込んでいます。一方で、二酸化炭素（CO₂）を多く排出し気候変動の原因に強く加担している国々は、大きく遅れを取っていることも明らかになりました。

さらに、気候変動教育が行われるのは初等・中等教育が中心であり、TVET（技術・職業教育・訓練）、高等教育、教員養成ではさして見受けられない傾向もわかりました。

ちなみに、今回の報告書に日本への個別的な言及はありませんが、この報告書が土台としている別の調査（UNESCO 2021b, p.33）は、文部科学省の計画や学習指導要領で使われている環境問題関連の用語から、日本の環境教育を評価しています。具体的には、「環境」「持続可能性」「生物多様性」「気候変動」に関わる用語を抽出し、抽出された用語全体を 100% とした場合に各分野の用語がどの程度の割合で登場するかを明らかに

かにしています。例えば「環境」分野では「環境 (environmental)」、「エコシステム(ecosystem)」などの用語が、「気候変動」分野では、「温室 (greenhouse)」、「地球温暖化 (global warming)」、「気候変動 (climate change)」などの用語が取り上げられました。この調査の結果によると、日本は「環境」に関わる用語が 79% である一方、「生物多様性」は 14%、「持続可能性」は 7% であり、「気候変動」は 0% です。日本は SDGs や環境問題を取り扱う中で、気候変動への比重が極めて小さいと評価されたことになります。

気候変動教育への教師の備え

報告書では、教師へのアンケートの結果、95% 近くが気候変動を教えることの重要性を認めているものの、それを教えることに自信がある教師は 40% に満たないことが明らかになりました。さらに、身近な地域への影響を説明できると考える教師の割合は、約 3 分の 1 に留まります。また、気候変動の知識（認知的側面）を教える自信のある教師は 40% いる一方で、行動的側面（例えば、どのように自分のカーボンフットプリントを減らすか）を説明できるのは約 20% であるという結果も出ています。

気候変動を教えられないのは、適切な教え方を知らないこと、どの科目で教えたらいのかわからないこと、このテーマを教える時間が無いこと、必要な知識やスキルが無いことなどが要因のようです。実際に、気候変動や持続可能なライフスタイルに関する教員養成や教員研修を受けたという回答は、半数強(55%)で、学校に気候アクションを起こす計画があるという回答は、半数を満たしていません。

このような課題を踏まえると、気候変動教育を全ての教科、全ての教員養成・教員研修に組み込み、学校全体で取り組むために、知識や効果的な教授法、ツールを提供する必要があります。また、アクションに重きを置いた学習への取り組みも重要です。

これからの気候変動教育に向けて

以上のことを踏まえ、これからの気候変動教育に向けて次のような提案を報告書は提示しています。

- ・気候変動教育を、すべての国でカリキュラムの中核に据えること。
- ・気候変動の問題に最も責任のある国に関してはその国の教育課程で気候変動の内容に焦点をより当てること。
- ・気候変動教育をあらゆる学年、あらゆる学習分野に組み込むこと。
- ・教師が気候変動を教えられるように備えること。*
- ・頭も心も身体もバランスよく重視した形で気候変動教育を行うこと。

- ・気候変動教育を各国の政策やプログラムの多様な側面に織り込むこと。
- ・文部科学省と環境省が気候変動教育を推進するために協力すること。

日本の ESD や気候変動教育の取り組むべき課題を共有し、対話を重ねていくうえで、今回の報告書は世界の現状を踏まえた様々なヒントを与えてくれると言えるでしょう。

*英国の若者たちは政府に対してこの要請をつとにしている。詳細は次を参照。<https://climate-empowerment.com/globaltrend/若者による政府への要請文/>

【参考文献】

- UNESCO (2021a) *Getting Every School Climate-ready: How Countries Are Integrating Climate Change Issues in Education.*
- UNESCO (2021b) *Learn for our planet: a global review of how environmental issues are integrated in education.*

地球規模課題に応答する学習に関する研究
—気候変動教育に焦点を当てて—

令和4（2022）年3月 発行

研究代表者 永田佳之

〒150-8938 東京都渋谷区広尾 4-3-1

聖心女子大学 現代教養学部 教育学科

TEL : 03-3407-5914

E-mail : yoshy@pobox.com