

地域環境における自然と文化の学習創造に関する研究

岩本 泰*

1. はじめに

環境に関わる国際的な議論の変遷の影響を受け、環境教育においては例えば『環境教育指導資料』（国立教育政策研究所 2007）が示すように「持続可能な社会」の構築をめざすことが教育の目的であることは、教育界において自明である。現在の社会では「グローバリゼーション」という大きな潮流によって、ヒト・モノ・カネ・情報が国境を越えて自由に移動する。しかしながら、この潮流には種々の要素に相互連動性を含んでいるため、大きなリスクも含まれている。なぜならば、近年のサブプライムローン崩壊に端を発したアメリカの金融危機は、あっという間に世界を巻き込んで、2007年から2008年10月までの1年間に世界が失った損失額は2000兆円相当（日本の国家予算の約25年分）といわれるほど莫大で、その後も損失は増大して世界は共倒れにおびえることになった（和田 2009）。この負の連鎖は、これまでの先進国を中心とした多国籍企業の利権構造はもちろんのこと、国際協調の秩序維持の機能を果たしてきた国際連合の限界や新興国の無秩序な開発（Development）により、ゆがんだ社会構造を創りだそうとしている。

直近の環境教育に関する国際会議による『アーメダバード宣言』（2007）¹⁾では「グローバリゼーション」の負の連鎖を断ち切るために、昔ながらの地域の伝統的な生活様式から学ぶことの意義について触れている。地域の学びを通して、地球や生命が維持されているシステムを慈しみ、敬意を表し、こうした知恵を急速に変容していく世界に適用することもできる、としている。また UNESCO は、環境教育の内容の外延を拡張し、内容領域の相互関連性を考慮した教育活動である ESD（Education for Sustainable Development）²⁾の国連10年キャンペーンに関わるフレームワーク策定に際し、教育の内容としての文化の重要性を示している³⁾。この中で文化については、以下のように記述されている。

文化は、地域の価値観、多様性、知恵、言語、世界観などと結び付き、かつそれぞれの地域における歴史的文脈において取り扱わなければならない。文化は、何か収集・保存できるような歌や踊りや着物といった個々の実物の寄せ集めでは

提出日2011年8月24日 受理日2011年11月23日

*教養学部人間環境学科自然環境課程専任講師

なく、存在の仕方、人との関わり方、どのような態度をとり、何を信じて行動するか、その方法そのものであり、人々が自らの暮らしにおいてそれを生きているものであり、そしてたえず変化していくプロセスにあるものである。

上述のような背景により「持続可能な社会」の構築をめざすことが喫緊の課題であるなら、社会を形成する地域環境に存在する自然と文化の相関性や価値を見出すプロセスには、近年の環境教育における学習活動の本質が存在すると考えられる。そこで、地域環境における自然と文化を切り口にした学習創造をめざし、その学習論の要素と枠組みを提示することが本論の目的である。なお本稿では、この課題に対し、状況的学習論や「正統的周辺参加」論に、考察の手がかりを求める。

2. 地域環境における自然と文化

一般的に環境教育前史には、様々な潮流の一つとして自然保護教育が含まれている（木保 1996）（大高 2000）（阿部 2002）。自然保護といった場合には、例えば金田（1996）が述べているように、次のような概念が使われる。

- ① Protection 大切に守り保護する
- ② Preservation 手をつけずに保護する
- ③ Conservation 管理しながら保護する

国際自然保護連合が IUPN（International Union for Protection of Nature）から IUCN（International Union Conservation of Nature and Natural Resources）に名称変更したのは1956年である。すなわち、自然保護は天然記念物保護のようなかたちではなく、人が関わりながら上手に残し続けるという考え方に国際的に合意形成された。その際には具体的に何をどのような方法で保護していくのか、ある種の価値意識を包含している。

自然に対する価値というと、一般的に環境学の世界では自然は人間に支配し利用されるものという西欧思想と、自然と人間を別々のものと考えずに人間は自然の一部であるという東洋思想という二項対立的な構図が提起される（間瀬 1998）。その背景として、キリスト教と仏教といった宗教観の違いによる背景が指摘されることが多いが、地域の視点から自然を検討すると、その様相は異なる。すなわち、小川（1998）が述べるように特に日本では日本独特の自然環境、文化風土がおりなす穏やかさと同時に、洪水、台風、大雪、干ばつ、地震、津波、火山爆発といった自然現象によって畏敬の念を人々がいだくようになった。それは、ある種の宗教的心情とともに、万物（動物、昆虫、鳥、植物、非生物、自然現象、天候など）はそれぞれ独自の精神を保持しているという信念、つまり「アニミズム」的価値観が、地域文化として存在しているのである。「八百万の神」といった言葉は、その象徴といえる。日本の地域環境における自然は、人々の思想や心情と深く結びついた文化の一部、と考えることもできるだろう。鬼頭（2008）は、人間と自然との関係の中で、宗教や文化にかかわるような精神的な関わりが本質的な関係の重要な部分を占めている、としている。この精神的な関わりは、単に、物質的、経済的なものに対する精神的な（mental）ものに留まらず、自然宗教的営みの土台にあるような、

物質的なものと精神的なものが対立的ではなくホリスティックな関係にあるような、宗教的な霊性に関わるような意味での精神性（spirituality）であることを意味する、としている。

さらに日本は、北は北海道から南は沖縄まで、気候や風土が異なる。また、アイヌや琉球、先島諸島の先住民族や大陸からの人の往来を歴史的に考慮するなら、民族的にも非常に多様性に富んでいる。自然は、多様性に富んだ地域性となつたりそこに暮らす人々にとって生活の一部であり、自然と共生してきた。人々の自然に関わる文化は、自然と共生する中で生まれてきたものであり、その状況性は学習創造において、もっとも重要である。吉田（2008）は、上述の鬼頭の言説を受けて文化について以下の4点に整理している。

- ① 文化は、価値観や世界観や信念や存在など、人間の内面性と結び付いていること。
- ② 文化は、内面的であるだけでなく、人や世界と関わる行動や態度、具体的な暮らしの様式、ライフスタイルを形成するものであること。
- ③ 文化は、それぞれの地域に特有の風土や歴史と結び付いていて、安易に一般化・普遍化できないこと。
- ④ 文化は、固定的普遍的な「実体」ではなく、たえず内発的に変化していくプロセスにあること。

このように地域環境における自然と文化は、その地域で暮らす人々の内面性と密接に関係がある。学習創造に際しては、地域の中に埋め込まれた状況性を考慮する必要がある、その土地で暮らす人々の営みに触れ、今日目にしている情景の過去を想像し、探求し、その本質と向き合うプロセスが重要である。

3. 状況的学習論

教育の内容として、自然と文化と人々の内面性についてその親密な関係性を踏まえたうえで「持続可能な社会」の構築を視野に入れながら学習活動を検討すると、地域の中に埋め込まれた状況性を無視することができない。状況性を掘り起こす作業をしながら、持続可能性（Sustainability）の概念をもって地域環境を学習活動を通して変えていく可能性を検討すると、例えば湯澤（1998）が教育心理学の研究史における学問的立場のとらえ方の差異を比較した結果として学習のメタファー⁴⁾に「文化的実践への参加」と表現している状況的学習論を精査する必要がある。森（1997）が記述しているように、この学習論の根幹をつかさどっているのは、Lave J. & Wenger E.（1991）の『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』論である。森はこの状況的学習論について、近年の教育心理学においてこれまで前提となっていた学校文化⁵⁾に対する批判の一つとして注目されている、と紹介している。すなわち、この状況的学習論を検討することは、近年の学校教育に対するある種のオルタナティブ理論の可能性を探ることにもつながるのである。そこで、まず Lave J. & Wenger E.（1991）の『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加（Situated Learning — Legitimate Peripheral Participation）』論を検討する。

(1) 「正統的周辺参加」論

Lave らは、リベリアのヴィア族とゴラ族の仕立屋の徒弟性を研究していた。Lave らの課題意識は、学校文化に内在するパターン化された教授や試験、トレーニングが顕在化する形で実践されなくとも、ほとんどの徒弟がある一定の期間に仕立てに従事すると優れた技能を身につけ、周囲から尊敬される仕立屋の親方に変容していくのはなぜなのか、ということにあった。Lave らの研究では、当初理論化を志向しながらも、学校文化のような教育形態として一般化することは、困難であった。なぜならば、徒弟性はその地域の歴史的にも文化的にも長く、かつ多様な形で続いている特殊性を保持していたからである。そこで、この特殊性を明確化するために、理論的な枠組みとして「状況性 (situatedness)」について事例研究的に推し進めることによって、ある種の共通性を定式化することを試みた。

「状況的学習」、すなわち「状況に埋め込まれている」ということは、これまでは単に人々の思考や行為が時間・空間的に位置づけられていることに焦点化されていた。しかし、現実には状況的知識や学習活動が関係的で意味形成が交渉 (negotiation) で成立すること、さらにそこに関与した人々の関心 (のめり込みや知的葛藤をもつ) が礎にあることを突き止めた。そのうえで「正統的周辺参加」という学習の第二の展望へと移り変わる。「正統的 (Legitimate)」とは、参加しようとする社会や集団への所属の仕方に関する特徴を定める形式である、と Lave らは記述している。“Legitimate” には「道理にかなった」「もっともな」「合理的な」という意味あいを含意する⁶⁾。すなわち、参加しようとする人が「合理的」であると認知しているのである。「周辺性」については、参加する共同体に対して複雑で相互に異なる特徴を持つことを前提に、実践共同体における向心的 (centripetal) 参加の到達点を一様の、一義的中心、直線的なかたちで帰着しない技能習得が重要である、と分析している。ただし、「周辺」といっても単一の核となる中心があるわけではないし、かつ「周辺」だと指し示せるようなところがあるわけではない。中心的参加 (centripetal participation) といってしまうと、共同体に個人の居場所に関しての中心が一つあることになってしまう。完全参加 (complete participate) といってしまうと、何か知識や集約的実践の閉じた領域があって、新参者の「習得」について測定可能なレベルがあるかようになってしまう。そこで Lave らは、周辺の参加が向かっていくところを十全的参加 (full participation) と定義した。十全的参加というのは、共同体の成員性において関係性の多様さを指し示すねらいが含まれている。

しかしながら、Lave らによればこの十全的参加は周辺性概念の一側面を浮き彫りにしたにすぎない、と分析している。十全的参加は、部分的参加 (partial participation) とは異なり、かつ言い尽くせないことを強調している。Lave らの語感では、十全的参加の反意語として無関係性 (unrelatedness)、あるいは非関与性 (irrelevance) という語句が使われている。周辺性は、学習の始まりを意味しており、しだいにのめり込んでいくことにより理解の資源へのアクセスを増やしていく。このような実践共同体、すなわち実践の中の学習が徒弟性の形態をとる状況においては、学習における初心者者を「新参者」、ある事柄に対する先輩的な存在の人を「古参者」、そして熟練者を「親方」と定義として、さらなる検討を行った。

Lave らは、上述の概念規定により、以下の5つの事例研究もおこなった。

- ① メキシコ ユカタン地方 マヤ族の産婆たち
- ② リベリア ヴァイ族とゴラ族の仕立屋たち
- ③ アメリカ海軍 操舵手の作業習得場面
- ④ アメリカ スーパーの肉屋
- ⑤ アメリカ アルコール アルコホリックス・アノニマスにおける断酒中のアルコール依存症患者同士の自助グループ

これらの事例のうち、①～③、⑤はLaveらの概念規定に当てはまったが、④は結果としてあまり良い結果を得なかった、としている。当てはまる事例については、特別に学習方法として教える（teaching）行為や既定の学習状況がなくとも、学習活動が成立した、という。ところが④の事例では、事情が異なる。現在に至る職業教育や同業者組合のプログラムは、暗黙のうちに徒弟性モデルを排除し学校教育の教育プログラムでの教え込み様式を真似る努力がみられた。具体的には、以下のようなスタイルをとっていた。

- ・組合として職業学校を形成し、学級を運営する。
- ・テキストの勉強とペーパーテスト、店で実習をする。
- ・研修は毎年同じパターンを繰り返す。その際、徒弟が店では学べない有用なことがあることを考慮しない。
- ・教師は教師自身が小売店で働いたときに使ったテクニックで、学校システムに合うものを教える。
- ・ほとんどの課題は、実際に働く小売店には無関係であった（生徒は小売店では使えない間屋での肉のカットを学んだり、客に肉の料理法を助言したりする方法を学ぶ。これらは生徒にとっては不必要な技能であるため、ほとんどの生徒は主体的に学習しない。）。
- ・包丁の研ぎ方については、過去には必要な技術だったが、今日では定期的に研がれた包丁が分配され、切れなくなった包丁を肉売り場から回収するので、実際には学んでも使わない。
- ・その他、実践では使わない技能がプログラムに内在している。

肉屋として生計を立てられるように至るには、こうしたプログラムのすべてが不必要というわけではないが、オルタナティブな学習形態の一つとして、徒弟的な主体的関与（参加）が学習者に求められる。

Laveらは、こうした実践分析を通して学習それ自体が即興で生み出された実践であり、学習のカリキュラムは実践への関わりに対する機会の中で展開されるのであると説明する。こうした枠組みで得た正統的周辺参加の概念について以下のように結語している。「その限定範囲の簡潔な定義においてではなく、人、活動、知の営み（knowing）、そして世界の、理論的に生成的な相互結合関係において、その意味を獲得する。」つまり、教育を関係論として再構築しようとしていることがわかる。Laveらは「人は、実践者となる。すなわち、古参者になっていく新参者（学習者の変化していく知識、技能、談話は学習者自身のアイデンティティの発達部分となる）—要するに、実践共同体の成員—となるのである。このアイデンティティの成員性の考え方は動機づけのとらえ方に強く結びついている。もし人が共同体の成員でありかつ

行為者であるとする、人というのは、世界における意味と行為を結びつけるものである。状況的学習活動は、実践共同体における正統的周辺参加となった。正統的周辺参加は円熟した新参者の場におけるその位置によって動機づけられて向心的方向に移動する。それは増大していく参加の仕様価値によって、さらに、新参者の十全的参加者になりたいという欲求によって、動機づけられる。実践共同体には歴史と発達のサイクルがあり、それ自体は新参者が古参者に転身することが目立たない形で実践にとって必須となるやり方で再生産される。」学習者の成長の営みとも考えることができる正統的周辺参加論には、単なる知の移転を志向するような教育活動にある種の一石を投じ、学習による人間変容の本質とは何かを垣間見ることができる。

（２）正統的周辺参加論からの学習活動への示唆

正統的周辺参加論には、徒弟性という地域や社会における特殊性を背景に議論しているので、学習論としては状況に応じた特殊性を考慮しなければならない。しかしながら、地域環境における自然と文化を教育内容に設定したとき、正統的周辺参加論からの学習活動への示唆を検証する必要がある。なぜならば、人と人が関係論的に変容していき、その結果地域が変わり社会が持続可能性を志向したうえで変容することを狙う現在の環境教育実践において、学習論の核心を検討するために検証の営みは、極めて重要だからである。その「考える糸口」として、Lave らの論考を日本語訳した教育学者の佐伯（1993）は、以下 6 つの要点を提示している。

①学習は教育とは独立した営みである

学習は、学習者自身の営みであり、教師や教室、そして教材が学習を「もたらしめている」とか「方向づけている」のではない。このとき、教師は学びの「師」（親方、熟練者）となるのか、それとも知的探求の先輩（古参者）、あるいは実践を「ともにする同輩（near-peers）」となるか、それとも単なる無関係的な存在に過ぎない者となるかは、学習者自身がどのような社会的関係づくりの実践に関与して生きているかに依存する。

②学習は社会的実践の一部である

正統的周辺参加論においては、学習とは人々と共同で、社会で、コトを始め、何かを創り出すという実践の中で「やっていること」ということとなる。それゆえ学習だけを社会的実践の文脈から切り離して、独自の目標とすべき対象活動とすることはできない。つまり「勉強」というのはおかしい。何かをするときに「勉強」が結果的にともなっている、というのが本来の学習である。

③学習とは「参加」である

学習によって人は何かに貢献する、行為する、という「する側」にたち、「される側」／「みる側」ではない、ということである。学びの実践共同体は、社会や文化の中にあり、学校や教室はそこへの学習者がアクセスしていく「橋渡し」の場とみなすべきである。

④学習はアイデンティティの形成過程である

すべての学習は、「何者かになっていく」という自分づくりなのであり、後で振り返ってみて全人格的な意味での自分づくりができないならば、それはもともと学習ではなかった、ということになる。学習によって、自分自身がこれまでにない何者か（学的探求者）

に少しでも近づいている、ということで自分自身の熟練のアイデンティティが自覚され、参加の意識が高まった結果、より一層深く、ものごとに自分が傾倒していくようになる。

⑤学習は、共同体の再生産、変容、変化のサイクルの中にある

新参者は正統的に、周辺から、実践共同体に参加していくのだが、しだいに古参者になっていくにつれて、新たな新参者の台頭との緊張関係が生まれ、彼らが利用する中で支援しつつ、新鮮でとらわれない発想を彼らが学びつつ、やがて彼らが一人前になっていくにつれて、ついには交代を余儀なくされる、というサイクルの中に学習はある。

⑥学習をコントロールするのは実践へのアクセスである

教材や教師の役割は、学習者がいかにホンモノの、円熟した実践の本場（アリーナ）を当初から垣間見せて、そこへ「いける」実感を持たせ、また、たとえごくごく周辺的であったとしても、そこにつながっているということが何となくわかるような、実践の手立てを講じてあげることが重要である。教師がやらせる（強いる）から学ぶのではない。教師がホンモノの世界（円熟した実践の場）を垣間見させ、そこへの参加の軌道を構造化する一方、学習者はその世界との斬新な交流で、自ら学んでいくときの「共同参加者」となる。学習活動を人と人、人と文化、人と社会との関係的営みと考えたとき、教育関係論の構築を目指す高橋（2004）は、状況的学習への認知のプロセスについて「ある状況を構成する身近な他者との振る舞いに気づき、模倣し、習熟していくという関係的なプロセスに他ならない」と説明している。具体的には、以下の2点に整理できる。

①認知と参加

人間の認知行動において、すでに構成された状況、社会的世界、「慣習的行動（habitus⁷⁾）」に参加するという行為が重要であり、「他者」とは、そうした社会的世界を共有して構成し続ける相手である。

②内省的模倣

新参者の内部で無意識のうちに生じる親方、熟達者の見事な仕事ぶりへの気づきと模倣が決定的に重要である。他者からの「教え」によるものではなく、状況に溶け込んで、他者との間で無意識のうちに内面化されるものが、新参者にその独特の世界を開示し、刻印する手がかりとなる。

関係を学習分析の核に据えたとき、古参者として重要な役割を果たす教師は、学習コミュニティへの誘いや、人と自然、そして文化へのつなぎ役（facilitator）として地域や社会を変革するために重要な触媒になる。しかしながら「持続可能性（Sustainability）」という学習の鍵概念を地域環境の中でどのように読み解くかが、地域の状況性、すなわち状況に埋め込まれた人と自然との関係や地域文化とどうアクセスするか、さらに学習対象となる地域を深く掘り下げる努力の継続的な営みが見落とされてしまうなら、学習創造に悪影響を与えてしまう。なぜならば、地域や社会、人と自然との関係や文化は、時代とともに変化するからである。学校文化では、とすると教育内容を地域や社会から塀として物理的にも精神的にも学習者と隔絶しまったり、時代と乖離させてしまったりすることに気をつけ、地域や社会へのアクセスの努力を怠らないことがある種の学習の枠組みとなる。

4. 学習論の要素と枠組み

地域には、それぞれ自然や文化の側面から検討すると、独自性や固有性、そして多様性が存在する。時代の変化とともにそれらを表面的に読み解くことに終始しているだけでは、状況に埋め込まれた人と自然との関係性や文化を掘り起こすことにつながらないことは、これまでの分析により明らかである。自然と文化には、地域環境によって多様性が存在する。本論で分析した結果は、あくまで現時点での暫定的なものであることを前提として、その学習論の要素と枠組み構築につながると考えられる考察結果を以下の5点のように論述する。

①カリキュラムをデザインする

教育学では、これまで教育課程（カリキュラム）は授業計画（シラバス）を事前に策定したうえで、事前に規定された客観的評価をもって教育活動という環を形成する考え方が一般的であった。そのため、カリキュラムは「開発」されることが古典的学習論にある。しかしながら、教育学者である佐藤（1999）も述べるように、「状況との会話」、すなわち学習対象と対話し他者と対話し自分自身と対話する過程では、「開発」ではなく「デザイン」されるものである。「思慮深い」学習協働体⁸⁾の「反省的实践」は、学習活動の準備と実践と反省のすべての過程を通して、学びの創造に挑戦し続ける。その絶え間ない「デザイン」の軌跡が、「カリキュラム」を創造する。そのため、教育概念として「開発」から「デザイン」への移行は、「カリキュラム」の構成要素である「教科」「教育内容」「教材」「学び」「経験」「知識」「活動」「評価」「環境」「総合」「基礎」などの基本的なディスコースの検討が必要となる。特に、自然と文化には過去から現在へと伝承性や継承性が存在する。そして、時代の変化とともに変容する。「持続可能性」概念を一つの旗印に、地域や社会に変革を起こすことが求められる環境教育の文脈では、PDCAサイクルのようなシステムティックでモノづくり的発想に基づくカリキュラム「開発」では、真の人間教育など行えるはずがない。知識や技能の単なる訓練としての「開発」概念は、効率性の観点から有効であると考えられることができる。しかしながら、教育活動の文脈で地域環境と関わっているのはモノではなくまぎれもなく人である。人と自然との関わりや地域環境に内在する文化を教育の内容として設定し、地域や社会を変革する学習活動では、「開発」概念に基づく教育観は批判の対象となる。学習を白いキャンパスのうえにデッサンし、状況に応じて色づけしていくような即興性や自由度が学習論の枠組みとして重要である。

②「生きた状況」

里見（2005）も述べるように、「教え」たからといって学習者に「学び」が成立するとは限らない。状況的学習論では、向心的方向のアイデンティティ（本論では「持続可能性」概念）を自然と文化を学習対象としてみるときのフィルターとし、向心的方向へと地域環境が変容することに学習者が寄与していると感じることが必要である。そのため、学習者の学びに対する

主体性をいかに引き出すかが、学習論の要素として含まれる。すなわち、古典的な教育観にしばられて「教え」たと教育実践者がどんなに主張しても、その「教え」は単なる空虚な儀式、実践者の独りよがりな自己満足以上のなものでもない。里見は「生きた状況」の中での学びの重要性を説き、以下のように主張する。「漠然とした興味や関心から、というよりも、状況がなぜかける課題に応えるために私たちが学ぶときに、その学びはより切実なものとなり、自分のなかにより深く浸透するものとなるのではないだろうか。生きることと学ぶことの一体化、といってもよい。本当の学びは、状況の中での学びなのだ。」地域環境は、時代状況とともに変容する。すなわち、地域環境はまさに「生きた状況」である。自然と文化が時代の流れとともに、「持続可能性」概念を意識化しながら変わりゆくもの、残さなければならないもの、今に受け継いでいるものが何なのか、それを学習者自身が内省することが学習論の枠組みであり、個々の学習者に求められる要素でもある。

③自然と文化の総合性

自然は、生態系という一つのつながりの総体である。個々の動物や植物、さらには非生物的要因すべてが、何らかのつながりを持っている。自然保護、というと特定の動植物を断片的に保全するなどといった活動が環境保全活動であるとしたら、生態系の総合性という状況を見落としているのではないだろうか。また、歌や踊り、言葉や衣食住といったものの特定のものを断片的に読み解き、文化を学習している、などとしたらやはり人と文化の関係的状況の総合性を見落としていることにつながる、と考える。こうした観点から、学習に際しては「一部を知って全体を知った」と考えることは、学びに対して傲慢である。自然と文化には、その総合性を常に意識し、学びに対して常に謙虚であり、広い視野が求められることも学習者に求められる素養でもある。そして、それを可能にする学びの「持続可能性」が学習論の枠組みに存在する。

④民話への「潜入」と表現活動

日本のように四季がある自然環境では、一年を通してその情景が移り変わる。また、地震や雷、台風や津波といった自然災害も多く発生するため、人為的開発だけでなく自然の摂理によって生態系に変化が起これば、潜在的変動から顕在的変動へと変容し、自然は人々に影響を与え続けてきた。そのため、過去の地域環境を紐解く手掛かりとして、ある種の教訓的内容をも包含する民話がそれぞれの地域に存在する。地域に内在する「暗黙知」を紐解くには、「潜入 (Indwelling)」(Polanyi 1966) が大きな手掛かりとなる。「潜入」には、感情移入が必要である。すなわち、民話に内在する文脈間の「暗黙知」に深く感情移入し、それを表現活動としてフィードバックすることもまた、学習活動の一環として重要である。「潜入」により、人と自然との関係、文化を探ることから始めることは、過去の先人の知恵に耳を傾けることにつながる。地域環境における先人の知恵 (local wisdom) を学習内容として掘り下げることは、学習論の枠組みに存在する重要な要素である。

⑤ 「3C」

日本は島国であるのが現在の国情であるが、地殻変動をする前の太古の時代には大陸と続きで、その頃からの大陸からの人の往来を記した地域の古文書が存在する地域も多い。また、学校教育における教科としての「日本史」は、いわゆる侍の歴史であり、現在でいえば政治家や官僚、皇室の歴史でもある。しかしながら、例えば沖縄においては学校設定科目である「沖縄の時間」を設定し、その教科書には「日本史」の他に「アイヌ」「先島諸島」を加えた4つの年表が記されていて、独自の歴史教育を可能にしている⁹⁾。そのため、自然に対する畏敬の念に対しても「祭り」のような神事を通して、独特の表現方法が存在する。さらに、現在では地域によって外国籍の人々が暮らすコミュニティが存在したり、姉妹都市・友好都市関係を締結していたりする地域も存在している。そのため、自然と人との暮らし、文化が多重に共生している地域も少なくない。すなわち、ローカルにもグローバルにも螺旋的に反復できるような重層的視点と「行動しながら学び、学びながら行動する」学習活動が学習論の枠組みとして重要である。その要素として「3C」（人と人、人と自然、人と地域文化とのコミュニケーション、学びのコラボレーション（協働性）、持続可能な地域づくりへのコミュニティづくり）ということが要素として含まれるのではないだろうか。

5. おわりに

上述した5つの学習論構築をめざした枠組みや要素は、あくまでも暫定的なものである。なぜならば、自然と文化を学習内容の射程の中心に据えたときに、落としてならないのが地域特性である。今後の検討は、特定の地域での「正統的周辺参加」を試み、その軌跡を学習として振り返りながら質的に分析していく必要がある。「地元学」¹⁰⁾といった言葉も近年汎用するようになったが、「生きた状況」での学びを豊かなものにしていくためには、古典的な学校文化からの脱却が学習論構築に際して必須である。大学は、社会に出るための高等教育機関として、また地域に暮らす人々への生涯学習機関として、単に知識を伝達する場からの変容が今の時代必要である。そのために、自由な学習活動を可能にする「先駆けであること」を信念に持ち、協働性を軸にした日々の教育実践に取り組まなければならない。

注

1) 「アーメーダバード宣言」については、以下文献を参照。

日本ホリスティック協会:持続可能な教育と文化—深化する環太平洋のESD (日本ホリスティック協会・永田佳之・吉田敦彦編), せせらぎ出版, pp.224-226, 2008

2) 環境教育からESDへの変遷については、以下の先行論文を参照。

岩本 泰:環境教育からESDへの変遷に関する検討, 東海大学教養学部紀要 第40輯, pp.3-4, 2010

3) ESDと文化の相関性については、以下文献を参照。

日本ホリスティック協会:持続可能な教育と文化—深化する環太平洋のESD (日本ホリスティック協会・永田佳之・吉田敦彦編), せせらぎ出版, pp.208-210, 2008

4) メタファー (metaphor) とは、日本語では一般に「隠喩」とよばれる。この場合のメタファーは、

人の判断を価値観を込めて何かに例える表現であり、科学では「モデル」ともよばれる。以下文献を参照。

森本信也：子どもの論理と科学の論理を結ぶ理科授業の条件，東洋館出版社，pp.116-117，1993

- 5) 学校文化 (school culture) とは、教育課程、教科書で、行事などに示される制度的文化、教員文化、授業内外における児童・生徒の活動とその所産としての作品などを意味する生徒文化に分類される人間形成の諸要因の総体をさす。この場合には、学習指導要領等制度化された教育課程、子どもの人権、子どもの権利など学校改革の議論に用いられる。以下文献を参照。

藤田昌士：学校文化，新版教育小事典（平尾春好・寺崎昌男編），学陽書房，pp.46-47，1998

- 6) 以下辞書を参照。

新英和辞典第5版，研究社，p.964，研究社

- 7) “habitus”（ハビトゥス）とは、社会学者ピエール・ブルデューが創出した概念。ブルデュー（1988）によれば「ハビトゥスとは、持続性を持ち移調が可能な心的諸傾向のシステムであり、構造化する構造として、つまり実践と表象算出・組織の原理として機能する組成を持った構造化された構造である」と概念規定している。

- 8) 佐藤（1999）は、「思慮深い教師」という語句を用いて、教師と授業の関係性の文脈でカリキュラムに対する考え方を主張している。本論では、教師や授業も含めた学習論全体を議論しているので、学習協働体という語句を用いた。なお、協働概念は、コラボレーション（corroboration）と同義である。

- 9) 以下教科書を参照。

新城俊昭（沖縄歴史教育研究会），新訂・増補版 琉球・沖縄史，東洋企画，p.6，2007

- 10) 例えば，以下文献を参照。

結城登美雄，地元学からの出発，農文協，2009

引用文献

阿部 治：環境教育，開発教育キーワード51，開発教育協議会，pp.80，2002

大高 泉：環境教育，理科重要用語300の基礎知識（武村重和・秋山幹雄編），明治図書，pp.44，2000

小川正賢：「理科」の再発見，農文協，pp.63-64，1998

金田 平：自然保護教育，環境教育指導事典（佐島群已・鈴木善次・木谷要治・木俣美樹男・小澤紀美子・高橋明子編），国土社，pp.16-17，1996

鬼頭秀一：ESDへのホリスティック・アプローチ，持続可能な教育と文化—深化する環太平洋のESD（日本ホリスティック協会・永田佳之・吉田敦彦編），せせらぎ出版，pp.160，2008

木俣美樹男：戦後日本の環境問題と環境教育の変遷，地球環境と教育（西村俊一・木俣美樹男編），創友社，p.186，1996

国立教育政策研究所：環境教育指導資料〔小学校編〕，東洋館出版社，pp.6-7，2007

佐伯 胖：訳者あとがき—LPPと教育の間で，ジーン・レイブ／エティンヌ・ウエンガー（佐伯胖訳），状況に埋め込まれた学習，産業図書，pp.185-190，1993

佐藤 学：カリキュラム研究と教師研究，新版カリキュラム研究入門（安彦忠彦編），勁草書房，pp.175-176，1999

里見 実：学校でこそこできることは，なんだろうか，太郎次郎エディタス，pp.34-35，2005

ブリュデュー P：実践感覚，みすず書房，pp.83，1988

高橋 勝：人間形成における「関係」の解説，教育関係論の現在（高橋勝・広瀬俊雄編），川島書店，pp.12-13，2004

間瀬啓允：環境問題に宗教はどうかかわるか，環境と倫理（加藤尚武編），有斐閣アルマ，pp.170，1998

- 森 敏昭:学びのメカニズムをめぐって, 学ぶこと教えること (鹿毛雅治・奈須正裕編), 金子書房, pp.47, 1997
- 湯澤正通:学校の授業は子どもの生きる力を育てているか?, 認知心理学から理科学習への提言(湯澤正通編), 北大路書房, pp.8, 1998
- 吉田敦彦:ESD への「子ども」と「文化」の視点, 持続可能な教育と文化—深化する環太平洋の ESD (日本ホリスティック協会・永田佳之・吉田敦彦編), セセラギ出版, pp.210, 2008
- 和田 純:物語:縮む「地球」と膨らむ「世界」, グローカリゼーション (神田外語大学国際社会研究所編), 神田外語大学出版局, pp.23, 2009
- Lave J. and Wenger E., *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, 1991 (日本語訳本:ジーン・レイブ/エティンヌ・ウエンガー (佐伯 胖訳), 状況に埋め込まれた学習, 産業図書, 1993)
- Polanyi M., *The Tacit Dimension* (1966), pp.16, Peter Smith (Reprinted), 1983

Abstract**Study of Learning Creation of Nature and Culture in Local Environment****Yutaka IWAMOTO**

It is an issue that learning method for sustainable society creation is discussed in Japanese study parties of environmental education. Especially, nature and culture relation to local environment is important. The purpose of this study is presentation of factors and frameworks within learning creation of nature and culture in local environment from “Situated Learning”.

In conclusion, this study will look further at following points.

1. Curriculum should be “designed”.
2. Learning should need “real situated”.
3. Learning should consider “comprehensive characteristic” of nature and culture.
4. Learning should need “Indwelling” (introspection to local environment) for local folk stories and representation.
5. Learning should need “3C” (communication/corroborator/community).