

幼稚園及び保育所における環境教育の指導者養成プログラムの開発

— 保育士養成系短期大学における取り組みの紹介 —

片山勝茂・今村光章*・荒井聡史**

(2007年2月1日受理)

1. 問題の所在

本論文の課題は、幼稚園や保育所といった就学前教育機関において、幼児（3-6歳児）を対象とした「環境教育（environmental education）」の指導者を養成するプログラムを開発することである。具体的には、保育士養成校であり幼稚園免許状も取得できる仁愛女子短期大学（福井県福井市）において、一泊二日でおこなった環境教育実習、すなわち、環境教育の指導者の養成を念頭においておこなった学外実習の概要を報告し、幼児期の環境教育の指導者養成のプログラム開発の一助としたい。

同短期大学においては、すでに1997年度から2000年度にかけて、執筆者の一人である今村光章が環境教育関係の授業を行い、その内容を2000年に報告しているが⁽¹⁾、本稿での取り組みはその授業実践を継続し、さらに展開するものである。

最初に、このようなプログラム開発が必要である主たる理由について述べておきたい。

第一の理由は、環境教育に対する教育学的視座からのアプローチが、具体的な教員養成というレベルで結実するように考えられるからである。第二の理由は、幼児期は子どもが自然との付き合い方について学ばいわば「臨界期」ともいえる重要な時期であり、環境教育において大切な時期であるにもかかわらず、それほど先行研究がないと考えられるからである。第三に、自然体験型のプログラムのみならず、価値観の変換を促すプログラムが必要だと思われるからでもある。以上の三つの点についてやや詳しく説明しておこう。

昨今、環境教育の必要性が叫ばれて久しい。ますます深刻化かつ広域化していく地球環境問題に対して教育学には果たして何ができるのかという問いは切実な問いである。この問いに対して、まずは、「環境教育と称される教育の一分野が環境問題に真摯に応答し、実効性のある教育実践活動を意欲的に行なおうと努力してきた」と申しひらきをすることができる。

しかしながら、環境を冠する学部学科が開設されたり⁽²⁾、独立行政法人の教員養成系学部環境教育課程や環境教育コースが設置されたりして、多少なりとも指導者養成には目が向けられている印象はあるものの⁽³⁾、その他の学部や私立大学等ではこうした取り組みは多いとまでは言えない。それゆえ、教育学的な視座から環境教育を推進するとすれば、環境問題の深刻化の速度を念頭において、その理論構築よりもむしろ指導者養成のための具体的プログラムを提示することが重要な課題であると思われる。環境教育に関する新たな理論形成には十分な時間が必要であると考えられるが、これまでの理論を生かした上での指導者の養成ならば、現段階でも可能であると考えられるからである。

他方、幼児期の環境教育については、文部省『環境教育指導資料』⁽⁴⁾にあるように、「幼児から高齢者までのあらゆる年齢層に対してそれぞれの段階に応じて体系的に行われなければならない」とされている。だが残念なことに、井上美智子が先行研究状況を調査した結果を踏まえて言えば⁽⁵⁾、幼児期の環境教育はきわめて手薄な状況であることが分かる。幼稚園や保育所での実践や保育者養成

* 岐阜大学教育学部 ** 長野県短期大学

機関での指導者養成の取り組みがないわけではないが、充実しているとは言いがたい。そこで、幼稚園や保育所で環境教育を担当する指導者の養成は急務であると思われる。こうした理由から就学前教育機関の指導者養成に取り組むことの意義は少なくはないと考える。

さらに言えば、自然体験を重視するプログラム開発は、キープの森の幼稚園の活動など、多くの教育実践事例があるが、価値観の変換を促すプログラムは進んでいないように思われる。

地球環境問題を解決するという教育目的を有する環境教育が1970年頃に成立して以来、約30年余りが経ったが、1997年にはテサロニキ会議で環境教育を「持続可能性のための教育 (Education for Sustainability)」としてもよいとされた。2005年には「持続可能な開発のための十年」の取り組みが始まっている。

その際、自然体験を中心に据えたプログラム開発ではなく、環境教育というラベルを貼りかえるような「持続可能性を実現する教育」においては、価値観の転換を促進することにも目を向けなくてはなるまい。体験型学習だけではなく、道徳教育的な要素も含んだプログラム開発が是非とも必要であるように思われる。

以上のような三つの理由から、本稿を就学前教育機関における環境教育の指導者養成に関する研究の布石と位置づけて、実践の内容を報告したい。

2. プログラムの狙いと概要

2-1 狙いとしての「価値変換体験」と「自己理解・自己開示」

本プログラムでは、環境教育の指導者養成で頻繁に実施される自然体験やネイチャーゲームも多少取り入れたが、最大の特徴は「価値変換を体験するプログラム」と「自己理解・自己開示」に関するプログラムである。本節では、そのねらいについて一言しておきたい。

環境教育は、①自然体験と科学教育に軸をおいた価値中立的な「慎重深い環境教育」と、②イデオロギーに彩られた「情熱的な環境教育」に分類できるが、①「慎重さ」から②「情熱」へと環

境教育を取り巻く雰囲気を変換させる必要性がある⁶⁾。なぜなら、この点についてはすでに別のところで述べたので詳述を避けるが⁷⁾、「慎重深い環境教育」すなわち、「自然体験重視型環境教育」と「環境科学教育的環境教育」は環境問題の解決に効果をあげられないと考えられるからである。

環境問題の解決のためには、既存の価値観に対する「反省的方向性」を包摂し「コミュニケーション的方向性」を含む「情熱的な環境教育」が必要であると考えられる。その最大の特徴は、価値観の変容を促す点にある。本プログラムにおいては、そうした価値観の変容を促す点を盛り込んだ。

他方、環境教育を推進するためには、市民のコミュニケーション・プロセスによる環境教育の教育目的の再設定問題に取り組まなければならない。つまり、市民がコミュニケーションの過程と合意形成を経て、政治的な手法をとりながら環境教育の教育目的を設定し、環境問題の教育政策的な解決方法を練り上げて、環境教育を実践しなければならないという課題がある。そのためには、環境問題の原因を科学的に認識し実証的データを読み解き、対策に関する社会的政治的な仕組みを学ぶばかりか、他者とコミュニケーションできる能力と態度を持った——つまりは学力と対人関係能力を持った——人間を育成することが必要になる。

さらには、こうした人間の育成において究極的には、自己自身の欲望に関する折り合いのつけ方が問題となる。管見の限りでは、環境問題の解決はおそらく、①全体的な生産及び消費の縮減と②個々人の消費の自発的制限というきわめて常識的なところに落ち着くだろうが、そうした全体的かつ心理的内面的な制御を行うためには、禁欲の論理だけでは不十分で、自分自身との折り合いのつけ方——エコロジカルな自己論——を身につけなければならないからである。

究極的には、環境教育は「他者と関係する自己存在の認識」の形成という広大な問題領域を包摂することになる。この点についての詳述もここでは差し控えるが、環境教育においても自分自身をどのように理解するかということが重要になるで

あろう。以上の点から、本プログラムでは、「自己理解・自己開示」もひとつのテーマとして取りあげた。

2-2 プログラムの概要

本研修プログラムは、(財)南越前町公共施設管理公社 ふるさと交流センター きらめき(南条郡南越前町古木50-59)という廃校になった小学校を再利用した施設で、2006年12月9日9時から10日の14時にかけて行われた。

参加者は、仁愛女子短期大学幼児教育学科2年生19名であった。皆、執筆者の一人である片山勝茂が担当する保育原理Ⅰ・Ⅱの受講者のうち、参加を希望したものである。また、このプログラムの担当は、今村光章・荒井聡史・片山勝茂である。

初日の午前10時から12時までの2時間は今村が担当し、丁寧なアイスブレイクを行った。内容は、バースデーチェーン、眼で出会うレッスン、手で出会うレッスン、ピンポンパンゲームなどである。昼食後、アイスブレイクの応用編として、「心をつなぐ」と「人間関係の輪」という二つのゲームを行い、その後、プロジェクト・ワイルドのゲーム「鹿とえさゲーム」を行った。その際には環境容量の内容が理解できたという声が上がった。

その後、プログラムⅠとして、「囚人のジレンマゲーム」、プログラムⅡとして、「廃棄物ゲーム」を行った。その概要は次節で示す。

さらに、自分を見つめるプログラム「私が一番したいこと、一番ほしいもの」と「自分探し」、人間関係の中で私を見つめるプログラム「私の四面鏡」を行った。その概要は4節で示す。

翌日(12月10日)は、朝食後、散歩をしながらネイチャーゲームを行ったあとプログラムⅣとして「貿易ゲーム」を行った。その後、11時30分から12時まで「振り返り」を行い、終了した。

3. 価値観の転換を体験するシミュレーション・ゲームの実施

3-1 価値観の転換を体験するゲームの必要性

環境教育においては、生活上の価値観の転換の必要性が叫ばれて久しい。環境に配慮した行動を

促すためには、個々の人間の生活上の価値観のパラダイム変換が必要だという共通認識は理論家たちにも実践家の間でも広がりつつある。

一例を挙げるとすれば、理論的側面では、批判的環境教育学の立場から、ジョン・フィエンが、必要な価値変換を「現代の社会において支配的な価値観のパラダイム」から「新しい環境を重視するパラダイムへ」の変換と位置づけている⁽⁸⁾。そのほかにも、多くの理論家たちがそうした価値観の変換の必要性を訴えている。

他方、現実的にも、教師たちや環境教育の実践家たちの間でもそうした認識は広がっている。それを如実に示すのは、日本環境教育学会員に対するアンケートであろう。「環境教育および学会に対する会員アンケート」(N=371)においても、環境保護活動を実質的で有益なものへと導いていくためには、畢竟、社会・経済システムの変換や価値観のパラダイム変換が必要であることが認識されていることが看取できる⁽⁹⁾。

しかしながら、このように環境配慮行動を促す理論や教育実践の必要性が謳われながらも、そのためのカリキュラムや教材の開発はやや立ち遅れているように思われる。そこで、価値観の転換を認識し、環境のために行動をおこすことを促すような教材開発の一例として、本プログラムにおいては、価値観の転換を認識するシミュレーション・ゲームとして、囚人のジレンマゲームと廃棄物ゲームの紹介を行った。なお、こうしたゲームは、家庭科や社会科でも実践できるだろう。

3-2 囚人のジレンマゲーム

非常によく知られている「囚人のジレンマ」⁽¹⁰⁾というゲームを、ジャンケンでできるように、有害廃棄物の不法投棄の嫌疑で逮捕された2名の者というシチュエーションにして、以下のようにゲーム化して次のように説明した。

・あなたがたふたりは、共犯で、有害なゴミの不法投棄をして、警察に逮捕されました。今、それぞれ独房にいて、お互いにまったく意思疎通はできない状況です。取調べを受けている最中に、警察官が、「相手が主犯である(相手が言い出して主にゴミの投棄

- をした。自分は手伝っただけだった)」と自白すれば、あなたは「従犯(主犯の言いなりになっただけの者)」として刑を軽くしてやると持ちかけられました。
- ・ただし、相手が黙秘するか自白するかで、自分の刑期は変わってきます。それを示したのが次の表1です。
 - ・これから、2列に並んで、それぞれが共犯者ということになって、ジャンケンで黙秘か自白かを示します。黙秘の場合はゲーを、自白の場合はパーを出して、その結果、どれほどの刑期になったかをお互いに確認してください。

表1 囚人のジレンマ

		囚人A あなた	
		黙秘 (ゲー)	自白 (パー)
囚人B あいて	黙秘	3年 / 3年	1年 / 15年
	自白	15年 / 1年	10年 / 10年

第1回目では、第2回目のゲームがあることを予告せずに10回行なった。10回分の刑期をすべて合算してその刑期が最も短い人が勝ちとなることとし、勝者には景品(お菓子)があることを告げた。要するに、自分の刑期をできるだけ短くするという指令を与えてゲームを実施した。その結果、参加者は自分の刑期だけのことを考えて、ゲームを楽しんだようである。第1回目のゲームでは、自分の刑期をできるだけ短くするという指示の下であったので、自白(パー)を出す参加者が多かった。

ゲーム後に、合計の刑期を申告させて、どのようにすれば相手をだまして、自分の刑期が短くなるかということ論じさせた。

第2回目のゲームでは、4人のチームで、その合計が最も少なくなるようにという指示を出した。この場合、自分のチームの者ともジャンケンのゲームをすることになる。また、すべての参加者がこうしたルールの上でゲームを行うので、当然のことながらその行動に変化が見られた。全体

のことを考えると、黙秘(ゲー)を出す傾向が強くなった。

このように、ゲームの目的(価値観)の変更が起こると、行動にも変化が出ることが確認できた。

3-3 価値観の変化を認識する廃棄物ゲーム

次に、ティガラジャンが開発したものに改良を加えた「廃棄物ゲーム」を紹介しよう⁽¹¹⁾。

「廃棄物ゲーム」は、配られた6枚のカードを廃棄物と見立てて、それを順番に裏向けにして「場(カードの山)」に捨てていくゲームである。すべての人が、カードを捨て終わったら、1ゲームが終了する。ゲームの途中と終了後に、「費用」という形で、プレイヤーの生命へのダメージが与えられる。そのダメージは毎回シートに記入し、最後に計算して、そのダメージが最も少ない人が勝者となる。

詳細なルールは次のとおりである。ダイヤのカードが有害廃棄物、その他のカードは通常の廃棄物である。通常廃棄物は無害で、普通に捨てることができる。しかし、有害廃棄物を捨てる際には二種類の捨て方がある。正規の有害廃棄物処理方法として、自分の順番の時にカードを表にして「有害廃棄物」であることを宣言して捨てる。その際、正規の処理費用として、正規の廃棄物処理費用が8かかる。また、不法投棄方法として、裏向けにしたまま、こっそりと通常廃棄物と同じように捨てることができる。

そのため、他のプレイヤーが、有害廃棄物を不法投棄したと思ったとき、「チェック」という掛け声とともに調査することができる。「チェック」された場合、そのカードを表向きにする。この場合、調査のコストとして「チェック」をかけた人は2点の費用を払う。「チェック」がかかって、不法投棄が暴露した場合、そのプレイヤーは、正規の処理費用・ダメージ(8)と罰金(12)として、計20のダメージを受ける。したがって、不法投棄処罰費用は20となる。

ゲーム終了後、捨てられたカードを参加者全員で確認し、不法投棄された有害廃棄物を発見した場合、1枚につき、全プレイヤーが4のダメージを受ける。

また、2回目以降、直前のゲームで最大のダメージを受けているプレイヤー（同点の場合は、両者とも）は、次のゲームから最後のゲームまで、当該ゲームの最初から5のダメージを受けているものとする。この「累積ダメージ」は、加算されるので、数回最大のダメージを受ければ、それに比例して「累積ダメージ」がどんどん加算されることになる。

2回練習をしたあと、本番のゲームを6回行なった。第一回目のゲームでは、自分だけが生き残るように指示し、第二回目のゲームでは、そのチームの生き残り人数で競争するように指示した。

当然のことながら、第一回目と第二回目では大きな差がでた。参加者自身、チェックをしない、不法投棄をしないなどの行動の変化と、生き残り人数の増加という価値観の変換による結果の相違とを感じ取ることができた。

振り返りシートの内容は次のようなものであった。まず、第一回目のゲームの終了後の「このゲームの感想は？ 箇条書きで3つお答えください」という問いに関しては、心理戦に関する感想と、ゲームに関するもの、その他の答えがあった。それぞれをまとめると以下ようになる。

- ・頭を使ってどれだけウソが下手で、また勘を鋭く働かせるかというゲームでたのしかった。うそをつくのがみんなうまかった。自分の卑きょうさが分かった。表情を見て、相手の心理を読むのが難しかった。不法投棄がバレたとき、くやしかった。顔色を見ていてもよく分からなかった。バレないようにするのがムズかしい。バレたらくやしい。自分も嘘をついたり、相手のことをよく見る様になるのでわくわく・ドキドキする。心理戦が難しかった。友達同士でも生き残りをかけて戦うのがおもしろかった。
- ・難しそうないメージだったけど、練習をやっていくうちに理解でき、楽しめた。ルールは難しかったけど、やればやるほど分かる。ダメージをすくなくするには？と頭をよく使う。ルールが難しかったけど、やったらおもしろくて、やりだしたら止まらなくなった。廃棄物というむずかしい名前だったけど意外にわかった。点数があると、わかりや

すい。点数があると燃える。だまってゴミをすてたら、罪悪感があった。目的を考えることって大切。信じあうことはすばらしいこと。

- ・ゲームを盛上げるためにチェックをたくさん言ったらダメージが増えてしまった。時には、正直になることも大切。最終処理の時にみている、意外とたくさんダイヤがあった。最終処理費用は全員にかかるんやあ…。

また、「どんなふうにしたら、自分が生き残れると考えましたか。箇条書きで3つお答えください」という問いに対する代表的な回答を列挙しておこう。

- ・正規処理をしない。不法投棄も少しは出したほうがいい、ダイヤを持っていたら、個人個人が「自白」するのがいい。チェックをできるだけ言わず、自分で費用を払わずに捨てる。チェックは必要だと思った時のみ。ちゃんと自白した方が生き残れる。あやしい人をとことんチェックして、最大ダメージをうける人を増やす。演技を上手にする。とりあえずうたがう。不法投棄は最初か最後にする。ダイヤは正直に出す（廃棄物処理費用）。

第2回目ゲーム後の振り返りで、「この二種類のゲームで気がついたこと（発見したこと）は何ですか？ 箇条書きで3つお答えください。」という問いに対しては、価値観の変換が体験できたという意見と、ゲームに面白さがなくなったという意見が代表的であった。以下に代表的な感想を示す。

- ・自分が勝つ!!ではなくチームで勝つ!!ということと考え方が変わった。生き残るのって大変 生きるって？。協力って大事。みんなで話し合った方がダメージが少なかった。不法投棄をしてだまって捨ててもけっきょく最終的に自分の点数になってしまう。生き残り人数も多い。作戦は大切だと思う。皆で！という気持ちが強まった。いかに生き残る人を考えるかが大変だった。
- ・本当に色々な方法があり、あまりゲームがたのしみなくなる部分もあったり、逆にとても楽しめたりと「決めごと」は良くも悪くもあると思った。チーム

で協力すると盛り上がり欠ける。チェックをするからこそおもしろいゲームだ。心理戦だからこそおもしろいのに、しかけを知っているとおもしろくない。グループ全員で協力して、一人一人の点数を低くしようと思うと、全然!!少しも!!一こも楽しくない!個人だと当てる楽しみとかあるけど、グループの生き残りを考えると、あまり楽しくない!!!

また、「どんなふうにしたら、みんなが生き残れると考えましたか」に関しては、次のような意見がでた。

- ・チェックをしない。自己申告をする。ダイヤカードをみんな均等にもつ。最終ダメージをうけている人は1枚のみ自白して残りは不法投棄する。最終ダメージをうけていない人は2枚は自白して残りは不法投棄する。廃棄物が3枚以上あったら、自分が死亡してしまった方がいい。人を信じること。

それから、「第1回目のゲームとの違いはなんですか?」という問いには、ゲームの狙い通り「価値観」という答えがいくつも出たほか、「みんなのことを考えた」という回答もあった。だが逆に、ゲームの内容は理解していながらも、「たのしくない。つまらない。静か。笑いが出ない。ゲームをしている気がしない。」という意見も見られた。概して、ゲームの当初の目的は達成できたが、逆に、ゲーム性のある第1回目のゲームのほうが楽しめるといふ意見も多く出ているので、今後の検討課題としなくてはなるまい。

4. 自分を見つめ、人間関係の中の私を確認するプログラムの結果と考察

道徳教育においてもっとも重要な教育手段は教育者自身の人格である。したがって、道徳教育における学習内容と、それに関わる教育者の人格的な生活が矛盾しているならば、その学習内容がいかに大切でよいものであろうと、学習者である子どもには、非常に表面的で意味のないものとして学習されてしまうであろう。例えば環境倫理の学習に関わる教育者自身が環境倫理に無自覚な生活を

している場合、折に触れ、子ども達は敏感にその矛盾を察知するはずである。特に、子どもとともに生活する中で子どもの基礎的な発達に影響を与える幼児教育に携わる者にとっては、この問題は大きなおさらである。

しかし、だからといって道徳的に全く問題のない、完璧な倫理的生活を送ることを教育者に要求することはできない。どんな人間でもまったく環境に悪影響を与えない生活を送ることなど不可能である。ここで指摘したいのは、教育者はこの矛盾—教育者自身が完璧に倫理に適った生活を送っているわけではないにも関わらず、教師は道徳教育に携わらねばならない、という矛盾—に無自覚であってはならない、ということである。この矛盾に誠実に向き合う姿勢こそ、道徳教育における最も有効な教育手段なのである。

したがって、このプログラムⅢでは、自己の人格性を見つめるためのプログラムとして、二つのプログラムを準備した。

4-1 「私が一番したいこと、一番ほしいもの」

簡単なアイスブレイクの後に、プログラムに入った。このプログラムは国分康孝監修『エンカウンターで学級が変わるPart 2 中学校編』⁽¹²⁾掲載の「私が(ぼくが)今、いちばんほしいもの」を参照した。同書では互いに相手の「ほしいもの」を聞き取りながら相互理解を深める、という内容であったが、本プログラムでは、自分の欲求・欲望がどのような性格のものか見つめるプログラムへと改変してある。以下にその内容を示す。

- ①「わたしが一番ほしいもの・したいこと」記入表に1～10まで、自分の「ほしいもの・したいこと」を書き込む。このとき、「ほしいもの」として「現金」は書かない、抽象的なもの・ことであってもかまわない旨を説明する。
- ②座標を書いたホワイトボードを用意する。この座標は横軸を「お金がかかる⇔かからない」、縦軸を「実現するのに時間がかかる⇔かからない」としたもの(図1参照)で、参加者は表に書き込んだ「わたしが一番ほしいもの・したいこと」を1つずつタックシールに書き写し、ホワイトボードの座標

上に貼り付ける。

- ③タックシールを貼り付けたホワイトボードを見ながら感想を言い合う。

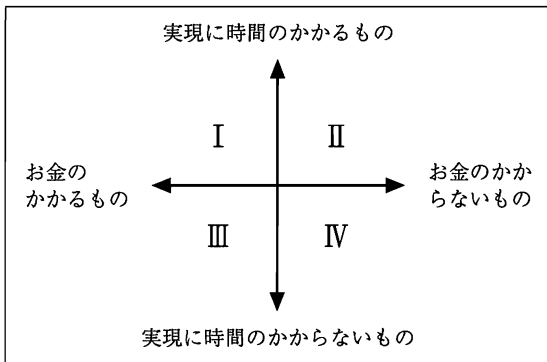


図1 座標

実施した結果、予想通りであるが、学生たちの「ほしいもの・したいこと」は図1の第Ⅲ、Ⅳ象限、特に第Ⅲ象限の「お金がかかり、時間のかからないもの、こと」に集中した。「ブランドもののバッグ」、「くるま」といったものである。ちなみに第Ⅳ象限にあるものは「彼氏と会うこと」、「寝ること」といったものがあった。感想を述べ合った中では、その結果に対して非受容的な意見「宿泊先で隔離されているから、こういう結果になるのでは」といったものもあったが、自分の欲求・欲望がいかに消費社会の枠組みに適合して作られているものであるかを感じ取ったようである。

4-2 「自分探し」

このプログラムは国分康孝監修『エンカウンターで学級が変わる 中学校編』掲載の「自分探し」を参照して行った⁽¹³⁾。以下にその内容を示す。

- ①配布された「エゴグラム・チェックリスト」の設問に対して○（はい）、△（どちらともつかない）、×（いいえ）で答える。設問は例えば「あなたは、何事にもきちっとしないと気がすまないほうですか。」といったもので、CP（父親的）、NP（母親的）、A（大人の）、FC（自由児的）、AC（順応児的）の5分野に対して各10問設定されているが、それぞ

れの分野の意味についてこの時点では説明しない。

- ②○5点、△1点、×0点で各分野ごとに合計し、グラフ上に折れ線グラフとして表現する（図2参照）。
③エゴグラムの見方（各分野の意味など）を説明し、自分はどんな傾向にあるのか、意外に思ったところ、その通りだと思ったところなどはどこか、をワークシートに記入する。
④自分のエゴグラムをグループで見せ合い、メンバーから感想を聞き、ワークシートに記入する。
⑤将来保育者としてこうありたいと思う自分になって今度は赤ペンで先ほどのチェックリストに記入し、グラフを作成する（図2参照）。
⑥グループでワークシートをもとに感想を述べ合う。

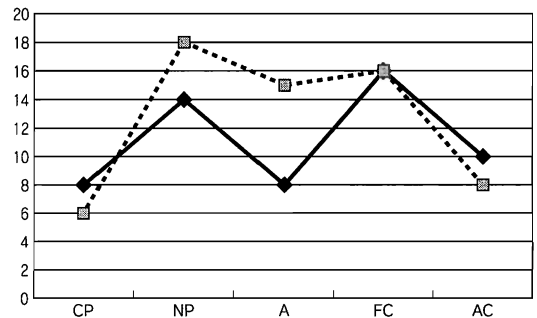


図2 学生のエゴグラム

実施した結果、学生たちの現在の状態を示す黒の折れ線グラフでは、ほとんどの学生が20歳前後の女子であるためか、おおよそ図2の実線の折れ線グラフのようにCP低、NP高、A低、FC高、AC低、のM字を描くグラフがほとんどであった。次に「将来保育者としてこうありたいと思う自分になって」記入した点線の折れ線グラフでは、図2にもあるように、ほとんどが、CPを現状どおりか、現状よりも低く、NPを現状どおりか、現状よりも高く、Aを現状よりも高く、FCを現状どおり、ACを現状どおりか、現状よりも低く修正した。学生たちの大人観、子ども観、保育者観が伺えるデータではあるが、その分析をすることが本プログラムの目的ではなく、データ数も少なすぎるため、ここでは触れない。本プログラムではあくまで参加者自身が自己を見つめることが重

要であるので、ワークの結果をどう受け止めるか、という点を中心にプログラムを進めた。

ほとんどの参加者はエゴグラムの結果を「その通りだ」と受け止めているようであり（1人だけ、「全く違うと思う」と書いている者もいた）、グループ内でのシェアリングでもメンバーから同様の意見を受け取っている。また、感想では、「面白かった」、「もっと、こういうのがしてみたい」等の意見が多く、プログラムを通して自分を見つめることに興味・関心が高まったことが伺えた。

4-3 「私の四面鏡」

次に、人間関係の中で自己を見つめ、自己肯定感情を高めるプログラムとして「私の四面鏡」を行った。このプログラムは国分康孝監修『エンカウンターで学級が変わる 中学校編』掲載の「私の四面鏡」を参照した⁽¹⁴⁾。内容を以下に示す。

- ① 普段から仲のよい4～5人のグループに分かれ、簡単なアイスブレイクを行う。
- ② ワークシートを2枚配布する。このワークシートはどちらも「何でもできそうな」、「頭のよさそうな」といった肯定的な言葉を54個配列したもので、そのうち①は「私からみた～さん」として、グループの自分以外のメンバーについて記入するものであり、もう1枚の②は、「私からみた私」、「～さんからみた私」を記入するようになっている。
- ③ 「ワークシート①」に「私からみた～さん」として、自分以外のメンバーそれぞれのイメージに最も合っていると思われる言葉を五つ選び、その欄に丸をつける。次に「ワークシート②」に「私からみた私」として、自己イメージに最も合っていると思われる言葉を五つ選び、同様に丸をつける。
- ④ グループのメンバー1人にグループの4人全員が、その人のイメージとして選んだ言葉を伝える。1人が終わったらメンバー全員に同様にイメージとして選んだ言葉を伝えていく。
- ⑤ 自己イメージとして選んだ言葉と他のメンバーが自分のイメージとして選んだ言葉を比較しながら、感想と自己への気づきについてグループごとにシェアリングする。
- ⑥ 全体でシェアリングをして、最後に感想を書く。

参加者は「私から見た私」と「～さんから見た私」を比べながら、より深く「私とはどのような人間か」について考えを深めたようである。以下に数人の感想を挙げておく。

- ：みんなが思っている私の印象と私が思っているのとでは違いました。しかし、こんな風に思われるのだと思うと恥ずかしいです。○のつき具合にバラつきがあり、複雑な気持ちでした。
- ・結果を見てみると、頭がよいやしっかりしているなどという部分が多くて予想外でした。自分が思っている自分と相手が思っている自分というのは違うものなのだと感じました。
- ・「自分から見た私」と「人から見た私」ほぼあてはまっていた。ありのままの自分を出せているのだなあとと思った。

ここで指摘しておきたいのは、54ある言葉は全て肯定的な内容である、ということである。人は自己を見つめるとき、ついつい自分の醜い部分、劣っている部分などを考え、自尊感情を低下させがちで、自分の良い部分を見ようとしめない傾向がある。実際、全体でのシェアリングでは、「私から見た私を考えるのは恥ずかしかった。」という感想を述べる学生もいた。だからこそ、他者から見てこんな良い部分が自分にはあるのだ、他者がそれを認めてくれるのだ、という経験を持つことはとても大切なことであると思われる。参加者はみな、恥ずかしがりながらも、他者から認められる充実感を感じていたことが伺えた。

結びにかえて

以上本稿では、参加者の「価値変換体験」と「自己開示・自己理解」とを狙いとした環境教育の指導者養成プログラムの実践を報告してきた。最後に、プログラムに参加した学生の感想をいくつか紹介しておきたい。

まず、全員で一緒に何かをする活動ではなく、「小さなグループからの活動だったのですなりと活動に溶け込むことができました」という意見があった。また、「ゲームを通して自然のしくみ

や流れを知る事ができた」、「活動を通して環境問題にも改めて考えさせることもありました」と、ワークショップの形式は好評であった。さらに、単に活動を楽しむのみならず、そこに「相手の気持ちをどれだけ考えるかなどの様々な意味が含まれていること」や、環境教育の「指導者の意図などを知ることができた」とあり、本プログラムの狙いが一定程度達成されていることが伺える。

本プログラムの試みが契機となって、幼児期の環境教育の指導者養成が今後充実されていくことを望みたい。

- 1) 今村光章・市川智史・松葉口玲子「大学における環境教育授業の『実践報告』－保育士養成系短期大学における取り組みの紹介－」『仁愛女子短期大学研究紀要』第32号、91-101頁、(2000年)。
- 2) この点については、今村光章「資料：環境を付した学部・学科の実現と課題」『仁愛女子短期大学紀要』第33号、65-71頁、(2001年)を参照されたい。
- 3) この点については、市川智史・今村光章「教員養成における環境教育カリキュラムの開発 (1)－教員養成系大学・学部等における環境・環境教育科目－」『滋賀大学教育学部紀要 I 教育科学』第50号、67-79頁、(2000年)および、市川智史・今村光章「教員養成における環境教育カリキュラムの開発 (2)－『環境教育論 (講義)』の提案－」『滋賀大学教育学部紀要 I 教育科学』第50号、81-88頁、(2000年)を参考にされたい。
- 4) 文部省『環境教育指導資料 (中学校・高等学校編)』大蔵省印刷局、(1991年)。
- 5) 井上美智子「幼児期の環境教育普及に向けての課題の分析と展望」日本環境教育学会『環境教育』、Vol.14、No.2、3-14頁、(2004年)。
- 6) この点については、今村光章編著『持続可能性に向けての環境教育』昭和堂、(2005年)を参照されたい。
- 7) 同上書。
- 8) J.フィエン、石川聡子・石川寿敏・塩川哲雄他訳『環境のための教育－批判的カリキュラム理論と環境教育

- 一」東信堂、(2001年)を参照。
- 9) この点については、今村光章・市川智史・村井尚子「環境教育および学会に対する会員アンケート」日本環境教育学会10周年記念誌『環境教育の座標軸を求めて』45-50頁、(2001年)を参照されたい。
- 10) 囚人のジレンマゲームについては、広瀬幸雄『環境と消費の社会心理学』名古屋大学出版会、(1995年)などを参考にした。
- 11) 本稿で使用した廃棄物ゲームは、もともとティアガラジャンが考案して、後に大沼進が改良を加えたものに対して、さらに手を加えて作成したものである。詳細については、Thiagarajan.S, "GARBAGE : A Card Game that Simulates the Trade - Off Between Competition and Concern," *Simulation & Gaming*, Vol.22, No.1, pp.112-115 (1991) および、大沼進「ゲームコラム9: 廃棄物処理と二次的ジレンマ」広瀬幸雄編著『シミュレーション世界の社会心理学 ゲームで解く葛藤と共存』ナカニシヤ出版、149-152頁、(1997年)を参考にされたい。また、本稿の註の後に使用したシートの一部を表2として掲載しているので、参照されたい。
- 12) 国分康孝監修、国分久子・片野智治編『エンカウンターで学級が変わるPart2 中学校編』図書文化社、166頁以下、(1997年)を参照。
- 13) 国分康孝監修、片野智治編『エンカウンターで学級が変わる 中学校編』図書文化社、170頁以下、(1996年)を参照。
- 13) 国分康孝監修、片野智治編『エンカウンターで学級が変わる 中学校編』図書文化社、140頁以下、(1996年)を参照。なお、この「自分探し」プログラムで使用したワークシートを本稿の註の最後に掲載しているので、参照されたい。

謝 辞

本稿の環境教育実習の運営に関しては、平成18年度私立大学等経常費補助金「私立大学教育研究高度化推進特別補助」(90ホ 181002B01)により補助をうけた。また、実習に際し、仁愛女子短期大学の教職員によりご支援・ご助言を賜った。記して謝意を示したい。

表2 廃棄物ゲームで使用したシートの一部

回	ダメージ・メモ				累積 ダメージ (5)	最終 ダメージ 合計	グループ 内の生き 残り人数
	正規の廃棄物 処理費用 (8)	調査費用 (2)	不法投棄処罰 費用 (20)	最終処理費用 (4)			
練習1					0練習		
1回					—		
	適宜、行数を	増やす					
合計	回	回	回	回			人

表3 私の四面鏡 ワークシート①

	わたしからみた					わたしからみた			
	さん	さん	さん	さん		さん	さん	さん	さん
1 何でもできそうな					28 意志の強い				
2 頭のよさそうな					29 味のある				
3 物わりのよい					30 シャープな感性の				
4 知的な					31 静かな				
5 しっかりしている					32 穏やかな				
6 頼りになる					33 てきぱきとした				
7 信念のある					34 かわいい				
8 責任感のある					35 誠実な				
9 堂々たる					36 親しみやすい				
10 心くばりのある					37 思いやりのある				
11 真面目な					38 きたえられた				
12 公平な					39 親切的な				
13 礼儀正しい					40 落ち着いた				
14 清潔な					41 優しい				
15 決断力のある					42 愛想のよい				
16 勇敢な					43 寛大な				
17 エネルギッシュな					44 率直な				
18 強い					45 素朴な				
19 陽気な					46 気取らない				
20 無邪気な					47 温かい				
21 人なつこい					48 お兄さんのような				
22 活発な					49 お姉さんのような				
23 ユーモアのある					50 さわやかな				
24 好奇心旺盛な					51 おおらか				
25 ひかえめな					52 ねばり強い				
26 物知りな					53 人情のある				
27 がまん強い					54 正直な				

表4 私の四面鏡 ワークシート②

	私から	さん	さん	さん		私から	さん	さん	さん	さん
	みた私	からみた私	からみた私	からみた私		からみた私	みた私	からみた私	からみた私	からみた私
1 何でもできそうな					28 意志の強い					
2 頭のよさそうな					29 味のある					
3 物わりのよい					30 シャープな感性の					
4 知的な					31 静かな					
5 しっかりしている					32 穏やかな					
6 頼りになる					33 てきぱきとした					
7 信念のある					34 かわいい					
8 責任感のある					35 誠実な					
9 堂々たる					36 親しみやすい					
10 心くばりのある					37 思いやりのある					
11 真面目な					38 きたえられた					
12 公平な					39 親切的な					
13 礼儀正しい					40 落ち着いた					
14 清潔な					41 優しい					
15 決断力のある					42 愛想のよい					
16 勇敢な					43 寛大な					
17 エネルギッシュな					44 率直な					
18 強い					45 素朴な					
19 陽気な					46 気取らない					
20 無邪気な					47 温かい					
21 人なつこい					48 お兄さんのような					
22 活発な					49 お姉さんのような					
23 ユーモアのある					50 さわやかな					
24 好奇心旺盛な					51 おおらか					
25 ひかえめな					52 ねばり強い					
26 物知りな					53 人情のある					
27 がまん強い					54 正直な					