

個人の意識・態度変容の要因に関するいち考察
ー環境教育ワークショップにおいてー

学籍番号 12032047 西田 愛
指導教員 立木茂雄

目次

- 1 序論－研究に取り組むにあたって－
- 2 先行研究
 - 2.1 環境教育について
 - (1) 環境教育とは
 - (2) 目的・目標
 - (3) 生涯学習としての環境教育
 - (4) 態度・意識変容のための手法とは
 - 2.2 ワークショップについて
 - (1) ワークショップとは
 - (2) 特徴・意義・効果
 - (3) ワークショップの構成内容
 - (4) 主体的行動にいたる個人の変化－環境教育の手法としてのワークショップ－
- 3 方法
 - 3.1 調査対象
 - 3.2 用具
 - 3.3 手続き
- 4 結果と考察
 - 4.1 CASE 1 2006年7月22日 A市ワークショップ
 - 4.2 CASE 2 2006年8月13日 B市ごみワークショップ
 - 4.3 CASE 3 2006年8月13日 B市 エネルギーワークショップ
 - 4.4 CASE 4 2006年10月14日 C市ワークショップ
- 5 まとめ

参考文献

要旨

環境問題が社会問題視される現在、その解決のためのひとつのアプローチとして環境教育がある。1975年に世界的に環境教育の定義として合意されたベオグラード憲章の中で、環境教育とは、「環境とそれに関する問題に気付き、関心を持つとともに、当面する問題の解決や新しい問題の発生を未然に防止するために、個人及び集団として必要な知識、技能、態度、意欲、実行力などを身に付けた世界の人々を育てることにある」としている。本論では、この態度と意欲、また問題解決のための主体的参加に焦点を当て、どのような要因によって、この目的は達成されるかを明らかにした。集団での相互作用の中で学びあうことで、その場に参加したすべての人の意識レベルでの変容・成長の場になるというワークショップ（参加体験型学習）を用いて、そこにおける個人の意識・態度変容の観察から、その変容のための要因を探った。4回のワークショップを通して、参加者の態度や意識レベルの変容は、参加者同士の関係性、特に同世代の意識や態度に影響をうけること。また参加者同士の相互作用を可能にするために、参加者自身が自己を開示し、他者を受け入れと姿勢と、さらに他者の意見や態度を内在化し、新たな自己を創出することができる力を持つ発達段階に達しているかどうかということが要因として挙げられる。そのために自己開示と他者からのフィードバックが可能な信頼感と安心の場を構築できているかどうかも作用する。さらに、物理的な距離や部屋のレイアウトによるコミュニケーションのとりやすさやファシリテーターの態度も要因として挙げられることがわかった。

1 序論 ―研究に取り組むにあたって―

近年、環境問題が深刻に叫ばれ、持続可能な開発や環境教育の社会的関心と、その必要性が叫ばれている。世界的に、そうした取り組みがなされたのは、今から30年ほど前からで、特に現代的な意味での環境教育が登場したと考えられるのは、1972年にスウェーデンで開かれたストックホルム国連人間環境会議である。同年、ローマクラブによって書かれた報告書『成長の限界』では、人口、環境汚染、資源埋蔵量、一人当たりの食糧生産高・工業生産高から、世界の将来を予測した結果、このまま人口が増加し、環境汚染が続けば、21世紀に資源は枯渇し、環境汚染は悪化して、結果、飢餓や災害などで人口が激減するというシナリオが示された。また、72年のストックホルムの会議を受ける形で、1975年に

ユーゴスラビアのベオグラードで開催された国際環境教育ワークショップ（The International Workshop on Environmental Education）と、そこで採択されたベオグラード憲章や、1977年に、旧ソビエト連邦グルジア共和国のトビリシで開催された環境教育政府間会議でのトビリシ宣言は、その後の環境教育の概念の基本となっている。

こうした世界的な動向を受け、日本でも公害問題を契機に環境問題についての関心や、環境教育の実践がおこなわれている。環境教育は、学校や行政、市民団体としての NGO などさまざまな立場で実践されており、私は大学3年の秋から、京都にある NGO で環境教育活動をしている。私たちのおこなっている環境教育活動は、大きく分けてふたつあり、ひとつは、あまり環境問題に関心のない人々に対しておこなっている環境寸劇である。これは無関心層に対して、少しでも関心を持ってもらったり、環境問題について知ってもらう機会としておこなっている。そして、もうひとつはワークショップである。ここでは、最終的に参加者が環境問題に対して自分にできることは何か、問題解決の方法を見つけ、それを実践するという意識を持つことを目的におこなっている。私は、この団体で1年と少しのあいだ活動する中で、4回のワークショップをおこなった。本論では、このワークショップに参加した参加者に焦点を当て、ワークショップを通して、個人の意識や態度はどのように変容するのか、またその要因は何かということを明らかにする。

2 先行研究

2.1. 環境教育について

(1) 環境教育とは

環境教育とは、一言で言えば、環境問題に対して教育の場を通して対応していこうとする活動のことである。現在、環境問題として、社会的に問題視されている事柄について、挙げておくことにする。『平成3年度版 環境白書』の中で、地球環境問題と国内の環境問題として、以下のことがまとめられている。地球環境問題に関する環境の現状として、オゾン層の破壊、地球温暖化、酸性雨、森林特に熱帯林の減少、野生生物種の減少、砂漠化、海洋汚染、有害廃棄物の越境問題、開発途上国の公害問題が挙げられている。また、国内の環境問題に関する現状としては、大気汚染、水質汚染、騒音・振動、悪臭、土壌汚染、地盤沈下、廃棄物、農薬、化学物質である。

こうした地球的及び国内的規模の環境問題は、私たちの経済、社会と密接な関わりをも

って引き起こされており、結局、これらの問題は、地域で暮らす人間の営みによって引き起こされ、それはさらに個人のレベルの活動に根を持っているのである。環境問題解決のためには、各主体がこのような視点に気づいて積極的に取り組みを始め、そこから社会のあり方全体を変えていく動きが必要になってくる。この取り組みのひとつが環境教育である。

(2) 目的・目標

環境教育の目的について述べたもので、最も広く知られ、また世界的にも認められているのが、1972年にスウェーデンのストックホルムで開かれた国連人間環境会議で採用された定義である。ここでは、「環境教育の目的は、自分を取り巻く環境を自分で管理し、規制する行動を、一歩ずつ確実にすることのできる人間を育成することにある」としている。

また、1975年の国連環境教育会議で採択されたベオグラード憲章は、今日でも環境教育の国際的規範として高く評価されている。ここでは環境教育の目的として、72年のストックホルムの会議での定義よりさらに具体的な内容として定義された。ベオグラード憲章の中で、環境教育とは、「環境とそれに関する問題に気づき、関心を持つとともに、当面する問題の解決や新しい問題の発生を未然に防止するために、個人及び集団として必要な知識、技能、態度、意欲、実行力などを身に付けた世界の人々を育てることにある（引用箇所）」と定義している。さらに、この憲章では、そのための具体的な目標として以下の6項目を示しており、環境教育で目指す具体的な内容を示唆している。①関心（Awareness）：個人及び社会集団が、全環境とそれにかかわる問題に対する関心や感受性を身に付けること。②知識（Knowledge）：個人や社会集団が、全環境とそれにかかわる問題、及び環境の中での人間の重大な役割や責任についての基本的な理解を身に付けること。③態度（Attitude）：個人や社会集団が、社会的価値や環境に対する強い感受性、環境の保護と改善に積極的に参加する意欲などを身に付けること。④技能（Skills）：個人や社会集団が、環境問題を解決するための技能を身に付けること。⑤評価能力（Evaluation Ability）：個人や社会集団が、環境状況の測定や教育のプログラムを、生態学的・政治的・経済的・社会的・美的その他の教育的見地に立って評価できること。⑥参加（Participation）：個人や社会集団が、これらの問題を解決するための適切な行動を確実にするため、環境問題に関する責任と緊急性の認識を深めること。また、こうした国際的に承認された定義に対応し、日本国内においても、環境教育の目的が示唆された。環境白書（平成3年）によれば、

行動の段階に入った地球環境問題に対する国内の取り組みとして、環境教育を挙げ、その中で以下のように述べている。「環境教育は、国民自身による自己啓発としての学習や住民相互の啓発などを通じた意識変革の作業であって、人間と環境とのかかわりについて理解と認識を深め、責任ある行動がとれるよう国民の学習を推進することである。」

こうした国内外の環境教育の目的や目標から、環境教育において、個人や社会集団が環境問題に関する認識と、それに対する個人の意識変革を経て、特に、環境問題に対してどう主体的にかかわるかということに重点が置かれていることがわかる。

(3) 生涯学習としての環境教育

環境白書（平成 15 年）によると、環境教育や環境学習は、就学年齢層のみならず、青壮年層、高齢者層まで含めて広く国民全体を対象として実施すべきものとしており、特に、環境保全のための取り組みに重要な役割を担う者や次世代を担う年齢層に対する環境教育・環境学習は、必要性が高く効果も大きいと考えられる。

また、環境教育によって、一人ひとりが環境保全に向けた具体的な行動をおこなうようになるまでの過程は、大きく三つの段階に分類することができるとしている。まず、現状から環境問題の深刻さに気づき、関心を持つ段階、次に、現実には生じている環境問題と自分たちの生活行動の密接な因果関係を理解する段階、そして、自ら実践することができる様々な対策があることへの認識を高め、問題解決に資する能力を育成する段階があり、これらを通じて具体的な行動へと結びつくようになるとしている。

同様に、生涯学習としての環境教育を捉えている阿部（1993）は、こうした学びの段階を、ライフ・ステージごとにさらに分類し、発達段階に応じて環境教育の場や手法を変えるべきだと論じている。ここでは、幼児期、学齢期、成人期の三つのライフ・ステージと、直接体験による感性学習、学校で学ぶことを中心とした知識・技術学習、問題解決のための行動・参加型学習という三つの環境教育の場を設定している。この三つの環境教育の場は、自然や人間に対して、「～の中で」、「～について」、「～のために」の環境教育としても表現している。幼児期、学齢期、成人期のいずれにおいても、これら三つの場が設定されることが必要であるが、学習者の発達段階に応じてそれぞれのライフ・ステージで強調されるものが異なるとし、幼児期では感性学習、その後の学齢期では知恵・技術学習に重点が置かれ、成人期では行動・参加型学習が主要な環境教育となるとしている（阿部，1993）。

(4) 態度・意識変容のための手法とは

これまで、環境教育について何を目的・目標としているのか、また生涯学習のひとつとしてライフ・ステージの中で、どういう場で、どのような学習をすると捉えられてきたかがわかった。では、こうした環境教育、とりわけ環境教育の目標の中の態度や参加の意識を達成するためには、どのような手法が望ましいと考えられるだろうか。知識蓄積型ではない、『体験を通じて、自ら考え、調べ、学び、そして行動する』という過程を重視した環境教育・環境学習への拡大が近年必要とされ、実践や体験を重視した環境教育・環境学習が求められている。

参加者の態度や参加の意識を主体的なものへと変容させるため、体験を重視した学習方法として近年注目を集めている手法としてワークショップがある。2 節では、このワークショップについての先行研究を紹介する。

2.2. ワークショップについて

(1) ワークショップとは

ワークショップとは、講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者がみずから参加・体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイルである。藤見幸雄（1994）によると、ワークショップを「より全体的な学びのスタイル、または場（藤見 1994：32）」にとらえ、従来の理性や言語中心の古い教育スタイルに対して、身体・感性・グループ間での対人関係・霊／精神性の諸側面、つまり全体性を重視するホリスティックな新しい教育の枠組みであると指摘している。

またワークショップは日本語で「参加体験型グループ学習」などと訳されることもあり、中野民夫（2001）によれば、「参加」とは先生や講師の話を一方的に聞くのではなく、みずから参加しかかわっていく主体性、「体験」とは頭だけでなく身体と心を丸ごと総動員して感じていくこと、「グループ」とはお互いの相互作用や多様性の中で分かちあい刺激しあい学んでいく双方向性などを表している。つまり、このような双方向性、全体的、ホリスティック（全包括的）な学習と創造の手法がワークショップである。

(2) 特徴・意義・効果

ワークショップの特徴としては、以下のことが挙げられる。まず、原則としてワークショップでは五感をフル稼働し、頭だけでなく肉体・知性・霊性・感情をバランスよく発揮

して心と身体も働き、参加者の個性を大切に、参加者だけでなく主催者やファシリテーターもそれぞれの立場から主体的に参加し、一から共に創造活動をおこなう。そして、そのワークショップの場には交流と笑いがあり、集団での相互作用の中で学びあうことで、その場に参加したすべての人の意識レベルでの変容・成長の場になる。

そのためには基本的に対等な参加者一人ひとりが主役であり、その場を構成する構成するかけがえのない一員なのだという意識を持って、積極的、主体的に場に参加し、情報伝達・交流に参加することが必要であり、また主体的に関わる中で参加者だけでなく、講師やリーダーも役割が流動的になる。またそうした場をつくるためには、主催者や参加者が互いに個性を大切に、言葉の奥にある気持ちまで含めて、真に共感的に理解しようとして人の話に耳を傾け（＝傾聴）、深く聴くということが必要である。中野（2001）は、マーガレット・パベルのワークショップに参加し、その中で「ワークショップとは、その中で安心して成長したり生まれ変わったりできるゆりかご」だと語っていたと述べている。これまでの自分から脱皮するような自己変容は、安心できる環境の中でなければ難しい。ワークショップでは互いに傾聴しあう姿勢によって信頼感が生まれ、また参加者の主体的な関わりの相乗効果で場ができ、また場を共にしている人たちと様々な経験を共にする中で仲間（他者）と出会ったり、自分自身を見つめ直し成長し変容したりしていく。そしてさらに社会全体とも出会い直していくのである。

伊藤雅春（2001）や浅海義治・大戸徹・中里京子（1995）がワークショップの意義や効果について詳しく触れている。特に、グループの創造性の発掘という効果について特筆しておこう。ワークショップでは作業を伴うことで、緊張をやわらげ、対話を円滑にし、創造的な議論がなされる。そのため相互理解がすすむとともに、対話による新たな発見、気づきが生まれるのである。したがってワークショップには内発性・創造性・変容などが強烈に喚起される可能性がある。またワークショップでは、ひとりでは決して思いつかなかったアイデアが出てきたり、自分だけだと抜けられなかったところから大きく踏み出せたり、グループの相互作用の中で大きな力が生まれてくる。このような単なる個の総和を越えた力を生み出す作用、つまり「シナジー」とか「協働作用」といった協働性が自主性、自律性に基づいて創発されるのである。

(3) ワークショップの構成内容

中野（2001）によれば、ワークショップには理解を深化させるプロセスと人びとの様々

な関係づくりのプロセスがあり、前者では意見交換によって多様な意見を共有化し、対立する意見に対してみんなが納得できる解決策を共に探っていき、少数意見も多数意見と同等の意見と認めた上で質的な議論を深める。いっぽう後者では参加者相互の重層的なコミュニケーションが中心となって進められ、新たな人間関係を培う機会やきっかけを提供している。これらのプロセスを可能にするワークショップの基本構成として基礎情報の共有化→グループ提案づくり→全体評価・まとめ・ふりかえりという流れが一般的なようである（浅海・大戸・中里，1995）。ここでは、ワークショップの実践段階について述べておく。最初に、オリエンテーションを開き参加者と主催者で前提となる条件や情報を共有する。①一連のワークショップの位置づけと目標、全体のスケジュールなどの前提条件を確認し、②各回の目標の確認、③各回の進め方の確認をおこなう。このとき、参加者の持っている情報も出し合うことが大切である。

ワークショップはあらかじめ決まった結論に人びとを導くための手法ではなく、参加者全員が自由闊達に互いに働きかけあうことにより、今までにはない新しい形やアイデアを集団で発見したり創造したりする手法のひとつである。したがってこの部分の進め方がもっとも工夫を要するところであり、ワークショップの成否を左右する部分でもある。ここではグループ作業を中心にすすめる。初めに参加者同士の自己紹介の時間を持つことも大切である。まず①時間配分やすることなど集団作業の進め方を示し、②グループに分かれて、共に作業をする。可能ならまちあるきもおこなう。次に③参加者に感想や意見・提案をしてもらい、グループ内で議論をしてまとめる。そして④グループでの議論のまとめを全体で共有し、相互理解を深める。そして⑤全体としての意見を集約し、ワークショップのまとめをする。

最後に①各回で何が達成されたか、次にどうつなげるかといった各回のワークショップの目的に沿ったまとめをする。可能なら②感想カードやアンケートなどフィードバックの実施もおこなったほうがよい。また終わった後もすぐに片付けず、共有の時間を大事にするとも大切である。

(4) 主体的行動にいたる個人の変化－環境教育の手法としてのワークショップ－

以上のように、環境教育という枠組みの中での目標、とりわけ環境保護と改善に積極的に参加する意欲や態度、また問題解決のための主体的参加という目標の達成において、各人が参加し、また体験を通して、集団での相互作用の中で学びあうことで、その場に参加

したすべての人の意識レベルでの変容・成長の場となるワークショップが有効な手段であることが考えられる。では、ワークショップに参加した参加者が、環境教育の目標の中での、こうした意欲・態度を持つための要因は何であろうか。本論では、その要因について、4 ケースのワークショップから考察することにする。

3 方法

3.1. 調査対象

調査対象は、4 つのワークショップにそれぞれ参加した参加者全員である。同じ参加者が他のケースのワークショップに参加することはなかった。ワークショップの開催場所は関西圏であり、case3 と 4 は同じ場所で開催された。参加対象者は小学生であり、低学年から高学年までさまざまであるが、それぞれのケースによって、参加者の人数や年齢にもばらつきや偏りがあった。男女の人数の偏りは特になかった。こうした参加者は、ワークショップを実施する会場付近に住んでいる子どもが多かったが、参加者募集の広報は主に実施会場の施設での募集の他、依頼者側、また私たちの団体独自でもおこなった。

CASE1 では、参加者は 10 人強で、特に小学校低学年が多く、高学年の参加者は 1 人ないし 2 人であった。CASE2、3 においては、参加者は 6, 7 人と少なく、case2 では小学校低・中学年、CASE3 では低・高学年が半々ずつくらい参加していた。case4 は参加人数が多く、全部で 21 人と一番多く、小学校中・高学年がほとんどであった。

3.2. 用具

調査対象である参加者に対して 1 時間ないし 2 時間のワークショップをおこない、その中での個人の意識や態度の変化を観察した。特に、発言内容や参加態度の変化と、その前後で集団及び個人にどのようなことが起こっていたかについて着目した。今回の意識・態度変容はポジティブな変容に限定することとする。それは、この本論の目的が、環境教育の目的のひとつである、態度や参加に対して主体的に変容するための要因についての内容だからである。

また、私自身の立場をここで明記しておきたい。私自身は、主催側のメンバーとして、case1、3 においてはサポーターとして、case2、4 においてはファシリテーターとして参加した。したがって私は、主催メンバーの一員としてワークショップをファシリテーター

ないしサポーターであると同時に、本論における研究のための観察者でもあるという二つの立場にあるのである。私自身が、観察者としてだけでなく、実際にこのワークショップに参加し、参加者とともにワークを体験していることの意味は大きいと考える。参加者と同様、ワークショップを成立させる、いちメンバーとして私が入ることで、参加者同士また参加者と主催メンバーとの相互作用を自分の体験として感じることができ、何より参加者の変化に対して敏感に感じ取ることができるからである。

3.3. 手続き

環境問題のテーマに関するワークショップを4回おこなった。テーマは、食べ物1回、ごみ2回、エネルギー1回である。テーマは変わっても、ワークショップにおける構成はおおよそ同じである。構成要素としては、アイスブレイク、クイズ、お話（解説）、個人ワーク、発表、まとめ、ふりかえりである。追加要素として、寸劇や紙芝居が入ることもある。こうした構成から成るワークショップに参加した子どもたち個人の発言や態度と集団としての場や、部屋のレイアウト、参加者と主催メンバーとの関係について記述し、その記述データをもとに考察する。

なお、部屋のレイアウトは、それぞれのケース結果の記述データと一緒に載せることにする。

4 結果と考察

4.1. case1 2006年7月22日 A市ワークショップ

A市にある会館において、食べ物についてのワークショップを実施した。私たちが普段どんなものを食べているのかをふりかえり、その食べ物が地球環境にどんな影響を与えているのか、つまり私たちの食生活と地球環境はどのようなつながりがあるのかを知るという内容であった。時間は1時間だった。

部屋のレイアウトは、4つのテーブルに、各3、4人ずつ座り、そのテーブルは部屋の前方に固まって配置されていた。ファシリテーターはひとりで、他の主催側メンバー（アシスタント、サポート役）は9人、合わせて10人でワークショップをおこなった。また依頼側のスタッフも4人ほどいた。本来は、ふたチームに分かれ、ひとチーム主催メンバー5人で実施する予定だった。しかし、参加者が10名強と、予想以上に少なかったため、分

かれずにひとつでおこなった。そのため、参加者に対する主催メンバーの人数が多くなり、主催メンバーと参加者の人数のバランスが悪くなってしまった。主催メンバーの手が少しあまってしまうほどであった。

参加者は小学校低学年が多く、高学年の子がひとりふたりいるくらいだった。はじめに自己紹介をし合ったところ、通っている学校はバラバラで、お互い顔見知りではなかった。自己紹介のあと、アイスブレイクとして食べ物しりとりをおこなった。ここでは、参加者と主催メンバーが交互に食べ物のしりとりをしていくというものだった。参加者と主催メンバーとの交流、またお互いの緊張をほぐすという意味ではよかったが、参加者同士の交流には、あまりつながらなかったように思う。アイスブレイクが終わると早速、個人ワークに入った。自分たちが普段どんなものを食べているかをふり返るために、自分の好きな食べ物を描いてみようということで、マジックとシートを配り、それぞれ思い思いの食べ物を描いた。ケーキやお菓子、果物を描いたり、和食、洋食などを描いたり、様々であった。描き終えた頃を見はからって、ひとりずつ発表していった。発表するときは前に出て、自分の描いた絵を見せながら、何を描いたか紹介した。恥ずかしがって、発表を嫌がる子どももいた。この発表によって、お互いの意見—何が好きなのか—と描いた絵を共有した。個人ワークでは、自分の食をふりかえるという作業をし、ここから自らの内省を試みた。しかし、自己の内省のきっかけが、「好きな食べ物」を考えることだったため、その後の発表によって、他者の意見を共有しても、再度、自らの内省につながりにくかったと考えられる。それは、考える内容が浅かったからだろう。「食生活」ではなく、「好きなもの」だったため、限定された食に関することになってしまった。今回は、低学年の参加者が多かったことから、とっつきやすい「好きなもの」を描いてもらった。

個人ワークと発表のあとは、食に関するクイズと解説だったため、知識の提供に終わってしまった気がする。最後に、今日おこなったまとめをしたあと、食に関して自分が気をつけようと思ったことを参加者に聞いていった。今回の個人ワークと知識の提供によって、気づきや発見があった子もいたかもしれないが、参加者がその反応を出す場として、最後の少しの時間しかとれなかったのは、残念である。主催メンバーが参加者の反応をキャッチする機会、また参加者同士も反応し合う機会が少なかったのである。

クイズや最後に聞いていった意見の中で、高学年の子で、環境について他の参加者より知識があり、その子どもが答える場面が多かった。確かに、的の得たこと、こちらが意図したこと（参加者に何を気づいてほしかったか）を言ってくれたのでうれしかった。しか

し、今回は参加者同士の反応や作用よりも、主催メンバーと参加者という関係での作用のほうが強かった。それは、参加者同士の作業の機会が少なかったこと、また個々の反応を出す機会が少なかったことなどが原因のひとつであろう。

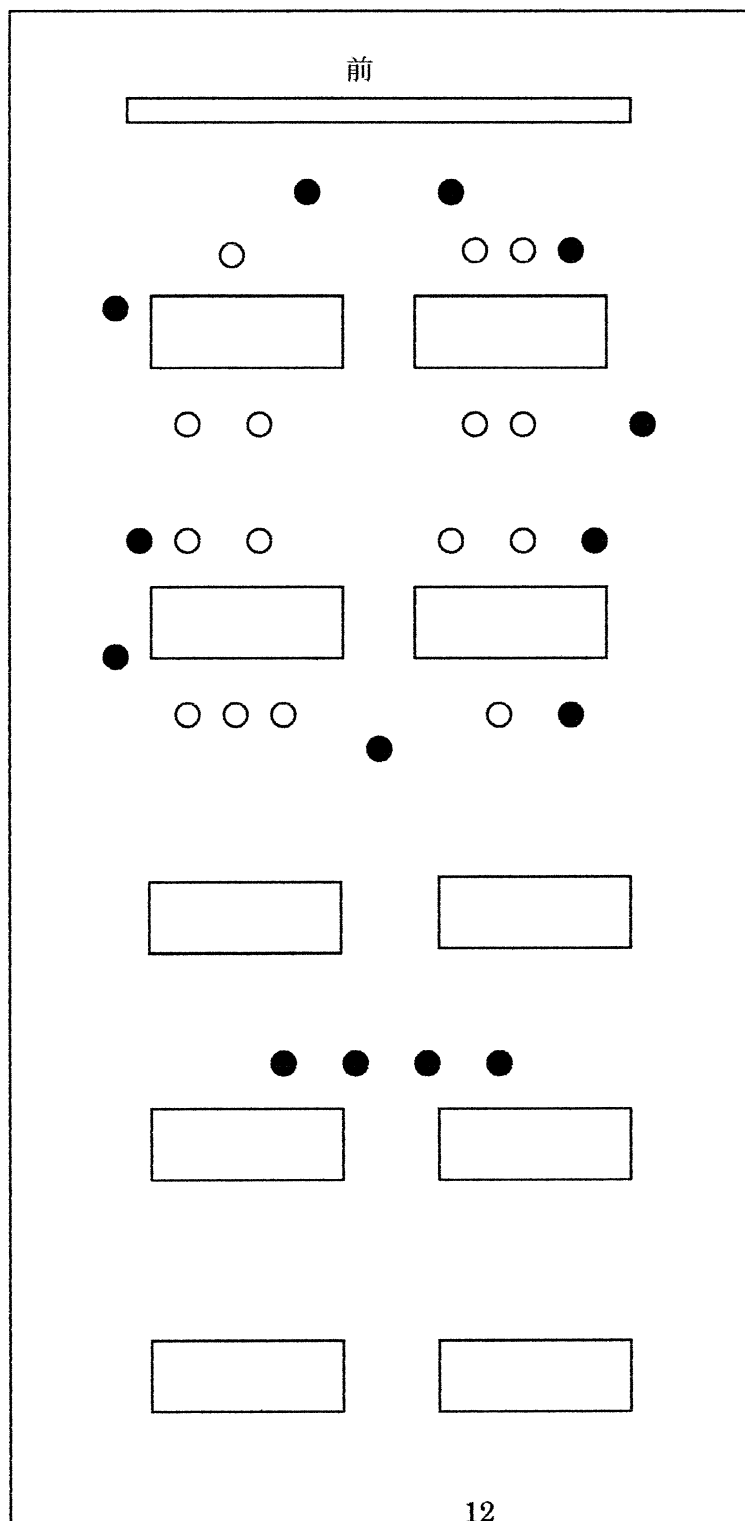
また、機会が少なかったと同時に、与えられた機会を有効に活用でき、さらに知識があり、内省する力がある高学年の子がひとり目立ってしまった。他の低学年の子どもたちは、自己の内省がまだ難しい発達段階であるという参加者の発達段階の違いも、参加者全体で反応・作用しあい、新たな“何か”を生み出すことにつながらなかった原因であると考えられる。ミード（1934=1973）によれば、われわれは相互作用によって、「I」と「me」を段階的に取得し、自我形成をしていくのである。me とは、他者の態度の組織化されたセットであり、それを全部採用すると、me を取得し、その me に対してわれわれは I として感応する。対他的自己である me と、その反応として対自的自己である I の繰り返しによって自我が発生するのである。ワークショップへの主体的な参加、そして自己や場を変容させるためにはみずからが I として行動する必要がある。そのためには me の取得とそれに対する I の感応が必要である。小学校の高学年くらいになると普段の社会生活の中で自分の役割についての理解（me の取得）や、それに対する自分の反応と行動（I の創出）を獲得しているのであろう。ワークショップ内においては、グループワークなどでの共同作業によって me や I が獲得できると考えられる。しかしながら case 1 においてはグループワークがなかったことによって参加者同士の相互作用はなく、参加者の自己に対しての作用がなかったと考えられる。

つまり、グループワークなどの共同作業による参加者同士の関係作りと相互作用による自己への刺激が必要であること、発達段階の違いが参加者の相互作用のしやすさに影響にしたのではないかと考えられる。

部屋のレイアウトーcase1ー

○は参加者、●は主催メンバーである。

○ 10人強 ● 10人



4.2. case2 2006 年 8 月 13 日 B 市ごみワークショップ

夏休みに 1 日 2 回、午前と午後に 1 回ずつワークショップをしようと企画・実施した。場所は関西圏のある都市の環境関連のセンターである。1 階にある、やや広めの部屋でおこなった。1 回目はごみに関するワークショップをした。参加者は少なく、7 人ほどで、小学低・中学年だった。友達同士や親子で参加しており、皆、近所に住んでいる人であった。主催メンバーは全員で 6 人だったが、午前と午後で担当を分け、主に各回 3 人で進め、残りの 3 人はサポートに回った。担当の 3 人の役割は、ファシリテーター、情報提供者、黒子である。

部屋のレイアウトは、真ん中から前はござを敷き、後ろは椅子を並べた。最初のござの上に座ってもらって、アイスブレイクでカルタをした。カルタは、地球温暖化を止めるためにどんなことができるかという内容の句と絵である。そのカルタの中で、ごみに関する句が出てきたら、ワークショップの内容につなげるという導入部分としてもアイスブレイクを位置づけていた。徐々にカルタに夢中になっていった子どもたちを、ワークショップのほうに意識を移すのが難しかった。子どもたちはもっとカルタを続けたいという雰囲気だった。

アイスブレイク以降は、参加者に部屋後方の椅子に移動してもらい、椅子に座っての参加となった。椅子はすべて同じ方向（前）に向いており、授業型のレイアウトになってしまった。それにファシリテーターと参加者との距離が遠く、コミュニケーションもとりにくい状況になった。また参加者同士の顔は見え、ファシリテーター—参加者という関係になってしまった。個人ワークは、シートに描いてある絵の中から、ごみはどれか丸をつけるというものである。そうした作業から、普段どんなごみを出しているのか、またそのごみの多さに気づくということを試みた。そして、自分が丸をつけたものを発表しあった。例えば、包装紙をごみとして丸をつける子どももいれば、中には、包装紙は残しておいたり、また使うからと丸をつけない子どももいた。他にもシートの中にある絵以外のものを、ごみとして最近自分が捨てたものを描いてくれた子もいた。ここでは、普段自分がどんなごみを出しているのか気づいてもらえたが、ごみの多さまでは気づいてもらえなかっただろう。そこで、個人ワークのあとクイズをしてごみの多さ、特に容器包装ごみの多さを知ってもらい、そのあと、自分たちが出したごみを参加者と共に 4 R (Reduce, Reuse, Repair, Recycle) に分ける作業をし、捨てる前に様々な方法があることを紹介した。ここでの作業

は、参加者がごみとして挙げたものを一つ一つピックアップし、これはどこに属するかを一緒に考えた。この作業の中でも、どこに属するか答えはひとつではなく、あっちじゃないか、こっちじゃないかといろんな意見が出ていた。意見の一致はなかなか難しかったが、こうした意見を言い合う中で、自分はこうするとか、他にもこういう意見もあるんだと、様々な可能性があるということがわかった。そうした意味で、この分類ワークは意味があったのではないだろうか。また、こうした意見の違いがお互いに少しは作用していたであろう。全体としては、反応は薄いながらも意見は出し合っていたので、「お客さん」ではなく「参加」はしていた。しかし、参加者同士で作用しあう効果はあまり垣間見れなかった。

そうした情報提供と作業のあと、最後に、ごみを減らすために自分たちにはどんなことができるかを葉書に書いてもらった。どんなことを書いたかは時間がなく、共有することができなかった。このワークショップの中で、一番重要な部分であったのに、それを互いの意見を共有できなかったのは残念であった。

case2 においては、ワークの中心は、あくまで主催者と参加者という関係でおこなわれたため、参加者同士のつながりや相互作用はあまりなかった。作業の中で、発言の機会があったことで、他の参加者の意見を聞くという機会があったが、それに対して個々人が反応することはなかった。参加者の発言の機会と、ワーク内でのコンセンサスの必要性から、発言においては参加型ではあったが、参加者同士の相互作用はなく、今回も意識や態度変容を感じることはなかった。

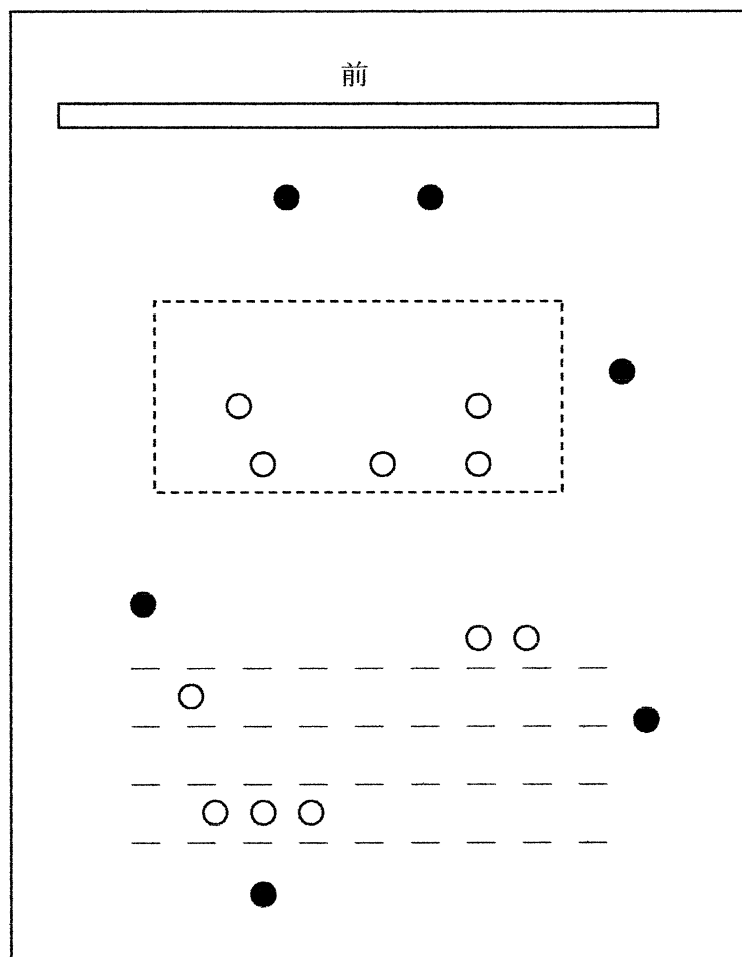
また今回は、特にレイアウトの状況から、参加者とファシリテーターとの物理的な距離があり、参加者とのコミュニケーションが取りづらかったため、主催メンバー—参加者という関係が強くなってしまった。また参加者同士の距離も遠く、また顔が見えなかったためコミュニケーションを取る術がなかったこと、そして意見交換の場がなかったことから、相互に作用することは難しく、そのため参加者の意識や態度の変化は感じ取れなかった。case2 では、ワークショップをおこなう際のレイアウトの重要性がわかった。

部屋のレイアウト-case2-

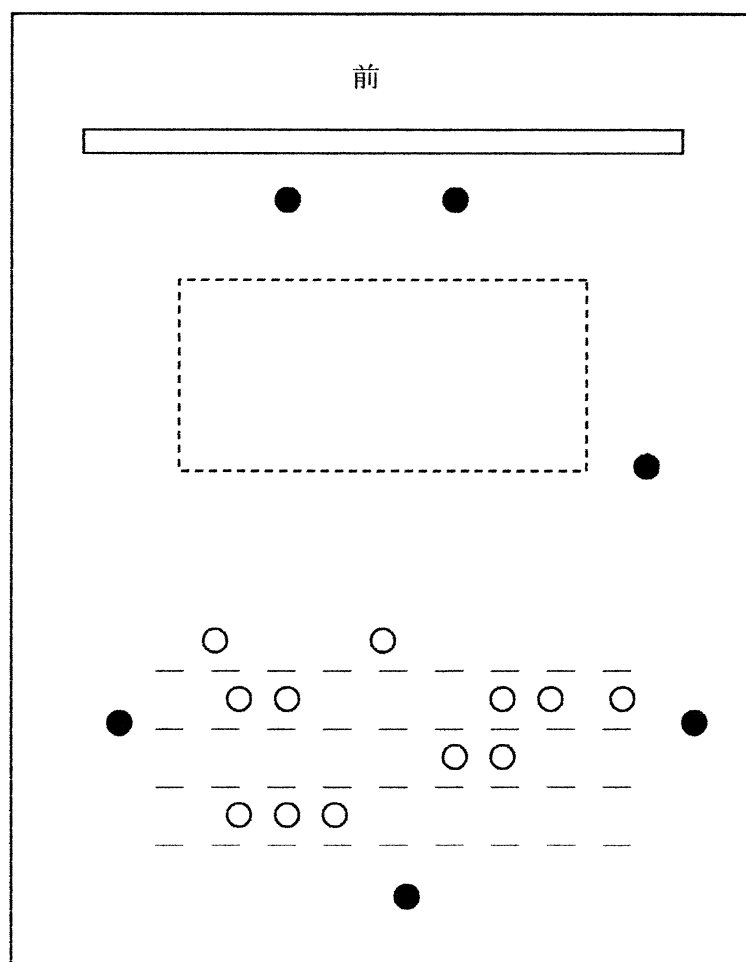
○ 5人 ● 6人

後部座席は保護者、主催者等の見学。

①はじまり，アイスブレイク



②個人ワーク，発表，お話



4.3. case3 2006 年 8 月 13 日 B 市 エネルギーワークショップ

case2 と同日、午後にエネルギーに関するワークショップをおこなった。テーマは午前と異なっているが、全体の流れは同じである。午前の反省を活かし、全体の配置は同じだが、アイスブレイクの後、部屋後方の椅子に座ってもらうのではなく、ずっと前方のござの上で参加してもらうようにした。椅子は保護者に使ってもらうようにした。参加者の人数は午前とあまり変わらず 5, 6 人で、低学年と高学年が半分ずつくらいだった。今回は近所に住んでいる人以外にも、夏休みでたまたまこちらに来ている遠方の人も参加していた。参加者の中で、頻繁に会場であるセンターに来ているセンター顔馴染みの子がひとりいた。その子は小学校高学年だった。私たち主催メンバーとの面識はなかったが、センターに来馴れていることから、他の参加者のリーダー的存在として、部屋に入ってきた参加者に積極的に声をかけたりしていた。また私たち主催メンバーとも始まる前から、話したりして打ち解けている感じだった。その子をきっかけに、参加者と私たちのコミュニケーションも取ることができた。始まる前のこうしたコミュニケーションから、ワークショップにスムーズに入っていくことができた。ワークショップを通して、この少年の存在が大きかったように記憶している。

アイスブレイクは午前と同じカルタをおこない、エネルギーに関する句が出てきたところで、個人ワークにつなげるというものだった。今回もカルタは途中でやめたため、子どもたちの反応は「もっとやりたい」というものだったが、「終わったあとに時間があれば、続きをしよう」と言って切り上げたので、アイスブレイクとワークのメリハリをつけることができた。個人ワークでは、家の中にある電化製品を描こうというものだった。どれほど多くの電化製品に囲まれて生活しているかをふりかえる目的でおこなった。発表のときは前に出てきて、絵を見せながら何を描いたか紹介し、誰かが発表しているときは、みんなで聞いた。どんな電化製品が家の中にあるか発表していると同時に、出てきた電化製品の絵（あらかじめ作っておいた）をホワイトボードに貼っていき、視覚的に共有できるようにした。発表の後、クイズをしながら電化製品をどれくらい使っていて、それが地球にどんな影響があるかを知った。またクイズの待機電力の話から、みんなが発表してくれた電化製品をもとに、その中で使わないときはコンセントから抜いておけるものはどれか分類した。このとき、ある程度のものはすんなり意見が一致し、分類することができた。答えがはっきりしていたから、という理由もあると思う。発言も積極的に行なっていた。セ

ンターに頻繁に来ていた少年の発言につられたり、また見習ったりして、他の子どもも手を挙げたり発言したりしていた。その少年だけが発言することや、勝手に話がすすんでいくという感じではなかった。この少年の存在によって他の参加者の発言や積極性を促す良い作用が働いたと思う。みんなが発言し合い、参加しているという感じだった。最後は、自分が家に帰ってからやってみようと思うことを葉書に書いて出してもらった。午前と午後の葉書を、後日「ちゃんと実践してくれているかな」というメッセージ付きで送った。

今回は午前の反省から、主催メンバーと参加者、また参加者同士の距離を縮め、コミュニケーションを取りやすくするため、部屋の前方に集まって座った。これによって、かなり参加者同士もお互いが見える距離で、話も聞きやすく、また発言しやすい環境になった。特に今回、参加者同士、また参加者と主催メンバーとのコミュニケーションが取りやすかったのは、ひとりの少年の存在が大きかった。参加者の中に、みんなをまとめたり、話しかけたりするリーダー的存在がいることで、参加者同士がコミュニケーションを取れたり、また発言や行動を積極的におこなえるよう作用した。ワークショップの期待する効果を引き出すためには、自己開示と他者からのフィードバックが重要である。ジョセフら(1995)は対人関係の中で自己理解・相互理解を図るための図式を考案し、それを「ジョハリの窓」と命名した。それによると自己には、自分も他人も知っている自己「open window」と他人は知っているが自分は知らない自己「hidden window」、自分は知っているが他人は知らない自己「blind window」、自分も他人も知らない自己「unknown window」の4つの自己があることを窓に例えて4つのマトリックスを作った。open window が大きいほど他者とのコミュニケーションはよいということである。これは自我発生の過程に大きく影響するであろう。コミュニケーションをよく取れている人ほど、me の取得とそれに対する内省から生まれる I の発達が促進される。そのためには自己開示と他者からのフィードバックが重要になる。それがなされるためには、他者との信頼の構築と、それを可能にする安心した環境が必要である。この少年の存在が、他の参加者の行動に良い影響を与え、他の参加者に対して発言や参加の態度を促す作用があったのは、私たち主催メンバーと参加者同士、また特に参加者同士のコミュニケーションが取れ、参加者の自己開示とフィードバックがおこなわれるための信頼と安心した環境(場)を構築することができたからであろう。

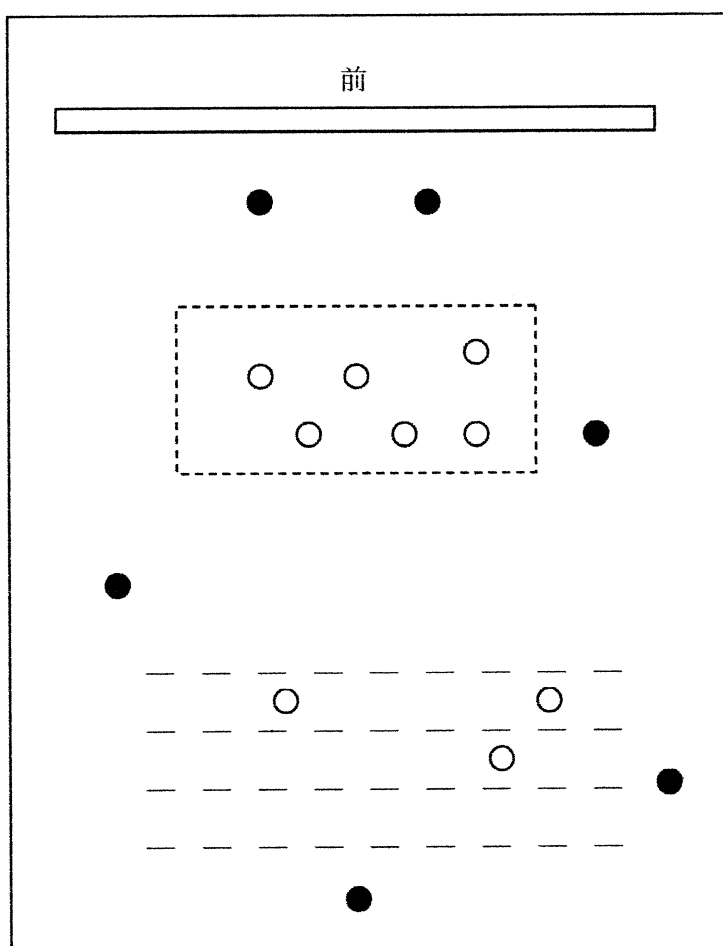
case1 と比較してみよう。case1 においても高学年の参加者が存在し、個人では積極的な発言をおこなっていたが、他の参加者や場に対して、相互作用を誘発させる機能が働かな

かった。それは、他の参加者の発達段階の差の大きさ、そして参加者同士の関係作り、とりわけ前提条件としての信頼と安心の場ができていなかったものと考えられる。リーダー的存在が参加者や場への機能の有無は、参加者自身と場によるのである。case3 においては、ワークショップに入る前にすでに信頼と安心の場が構築できていたこと、またアイスブレイクで、みんなが参加できるものをおこなったことから、その後のワークでも各人が参加の姿勢をとることができ、参加者の自発的に発言や態度が可能になったと考えられる。こうした信頼と安心の場を構築するということが、個人の変容や相互作用による新たな創造性というワークショップに期待する効果を生み出すための重要な点であり、アイスブレイクはその役割を十分に担ったパートである。

部屋のレイアウトーcase3ー

○ 6人 ● 6人

ワークの構成は、はじまり、アイスブレイク、個人ワーク、発表、お話である。
発表のときは前に出てきてもらった。



4.4. case4 2006 年 10 月 14 日 C 市ワークショップ

C 市にある小学校において、その小学校に通っている児童を対象に、ごみに関するワークショップを 2 時間おこなった。今回のワークショップでは、参加者の意見や態度がワークを通して変わったことがはっきりと感じ取れ、ワークショップの成果が存分に感じられるものであった。

参加者は全部で 21 人、みんな同じ小学校の児童なので、みんな会場には慣れている様子だった。また参加者同士も友達で来ている子が多かった。保護者も 7, 8 人来ており、参観日のように後ろに並んで立っていた。部屋のレイアウトは、前方にシートを敷いて、基本的にはそこに座り、個人ワークで作業するときだけ後方の机に移動した。はじめは、自分たちの生活から出たごみでできたキャラクターと電化製品やペットボトルや車からできた温暖化をすすめているキャラクターのふたりが寸劇をおこない、このワークショップを壊すというものだった。それを市民の見方のエコファイターというキャラクターが止めに入るが、倒されることで、子どもたちの正義感を煽るつもりだった。しかし、男の子たちは、悪役の応援をしてしまっていた。すっかり悪役の手下のごとくなった少年たちは、こちらの意図した展開にならず、またとても活発に騒いでいたので、どうなるだろうと思ったが、その後の悪役ふたりによる紙芝居は、真剣に聞いていた。主催メンバーと参加者の動きはとても類似することが多かった。主催側が動き回ったりしていると子どもたちも動き回り騒いだりしていたが、主催側が静かになると子どもたちも静かになった。紙芝居の後、空き缶やペットボトルの分別ゲームをしながら年々ごみが増え続けていることを体験してもらった。人数が多かったので、4 つのグループに分け順番におこなった。ゲームをしている間、待っている子どもは徐々に集中力がなくなりだれてきて、他の子がゲームをしているところを見ようとはしなかった。自分がやりたいというふうに関心、他の子がゲームをしているとき、男の子は邪魔をしたり乱入したりしていた。今回は、参加者全員に体験してもらおうと思って順番におこなったが、1 セットしか準備していなかったもので、結果としてゲームを待っている子どもたちを飽きさせてしまった。こうしたゲームを、その後のクイズからごみが増えていることと、ごみが増えるとどんな困ったことがおこるかを自分たちの生活と結びつけながら伝えた。クイズをすると子どもたちも自分たちなりに考える機会になるので良かった。ゲームとクイズの後、いままでのまとめとして、ごみが増えるとどんなことが起こるかな？と子どもたちに問いかけた。ゲームやクイ

ズを思い出しながら、いろいろ答えてくれた。しかし、中には、ごみが増えても何も困らないという子どもやどうでもいいという子どももいた。悪役の応援をしていた少年たちがこうした意見を述べていた。まとめの後におこなった個人ワークと発表から、こうした子どもたちの意見や態度が大きく変わったことに注目したい。

個人ワークでは、こうした様々なごみに関する問題を解決するため、自分たちにどんなことができるだろうということを各自考えて、画用紙に書いてもらった。スタッフが各テーブルにひとり付いて、子どもたちのサポートやファシリテートをした。私は、先ほどのどうでもいいという態度を取っていた少年たちのいるグループに入り、話をしながら、どうにか子どもたちの意識や態度を変えようと、またどんなことができるかを引き出そうとした。このグループは5人で、男の子が3人、女の子が2人だった。問題の男の子3人は、ごみが増えてもどうでもいいという考えだったが、女の子2人は真剣に考えていた。どうやらこの5人は同じ学年のようだった。女の子とは、普段どんな生活をしているのかとか、買い物に行くときはレジ袋をもらうのかとか、着れなくなった服はどうしているかなど話しながら、普段の生活をふり返りながら、ごみを減らすために自分にできることを考えていくという作業ができた。しかし、男の子とは話をしようとしても、あまり真剣に話そうとはせず、自分の中だけで考えようとしていたり、現実的でない、一見、ふざけたように見えることを書いていた。例えば、ごみを食べる、とか隣の家で捨てるなど。だいたい作業が出来た頃に、また前のシートに戻ってもらって、ひとりずつ前に出てきてもらって発表した。恥ずかしがって、前に出たがらない子もいたが、意見を代弁して言うなどして、みんながどんなことを考えたのか共有することができた。そうした発表によって、他の参加者の意見を聞いたり、また私の問いかけに対して、他の参加者が言う意見や態度を通して、どうでもいいという意見や態度を取っていた少年たちも、その参加者と同じような意見や態度を取るようになった。主催側の問いかけに対して真剣に聞くようになり、自分の意見があるときは手を挙げて、立って意見を述べ、その意見もごみを減らすために自分ができることをきちんと述べてくれた。内容としては、他の参加者と同じ意見を言っていたが、こうした少年たちの意見や態度はワーク前に比べて明らかに変化していた。他の参加者の意見や態度が、明らかに少年たちに影響を与えたと考えられる。またファシリテーターである私自身も、こちらの求める方向に無理にもっていこうとせず、子どもたちから出る意見を受け止め、認めながら、子どもたちを見守るという姿勢でいた。そうした私自身の態度も、子どもたちが意見を出し合うきっかけになったのであろう。

case4 において参加者の意見や態度の変容が見られたのは、やはり参加者同士の作用が大きかったであろう。参加者の発言が、他の参加者の発言を促す作用があり、また態度をも変える力があるということがわかった。態度変容した参加者に焦点を当て、自己の中でどんなことがおこっていたかを考察してみよう。個人ワークと、その発表以前は、どうでもいいという態度で、発言も自分勝手な発言が目立ち、個人ワークの中でのファシリテーターとしての私とのやりとりの中でも、私の問いかけに対しては真剣に答えてくれてはしなかった。しかし、個人ワークの発表時に、同世代の子が発表する内容やその態度を受けて、その後の発言や態度が変わった。言いたいことがあるときは手を挙げて、立って発言し、その発言内容も真剣に私の問いに対して答えている内容であった。こうした意識や態度の変容は、明らかに同じ参加者からの影響を受け、相互作用が働いたと考えることができる。また、相互作用としては、同世代の子どもからの影響や作用が大きいと考えられる。この相互作用によって自我発生においてどんな作用が起こっていたのであろうか。ここではミード（1934=1973）の自我発生の過程における「ゲーム」がおこなわれてのではないかと考えられる。ミード（1934=1973）によると、われわれは相互作用によって、「I」と「me」を段階的に取得し、自我形成をしていくのである。自我発生の第一段階である「遊戯」の段階では、他者の役割を演じることで、他者と同じ種類の反応を自分自身にも呼び起こすことができるようになり、さらに第二段階である「ゲーム」では、他者と関わることで、組織化された他者の態度を全て採用すると対他的自己「me」を取得し、さらにその反応である対自的自己「I」を取得することができる。個人ワークでは他者との相互作用がなかったことで他者の態度の採用、me の取得が不可能だったが、その後の発表により他者の態度の採用をすることが可能になった。同じように個人ワークをおこなった他者の意見を聞き、その他者の意見を自己の中で採用したのである。そのためには他者受容と自己開示の必要がある。すでに知り合い同士であった参加者は、他者の態度を採用する準備ができていた。他者の態度を採用し、その反応としてIが現れ、今までの態度や意見が変容したと考えられる。そうした参加者同士の作用の大きさから、個人ワークだけでなくグループワークの必要性や重要性が見えた。また個人ワークとグループワークを繰り返すことでmeとIの反応が繰り返され、より自己変容が可能になる。

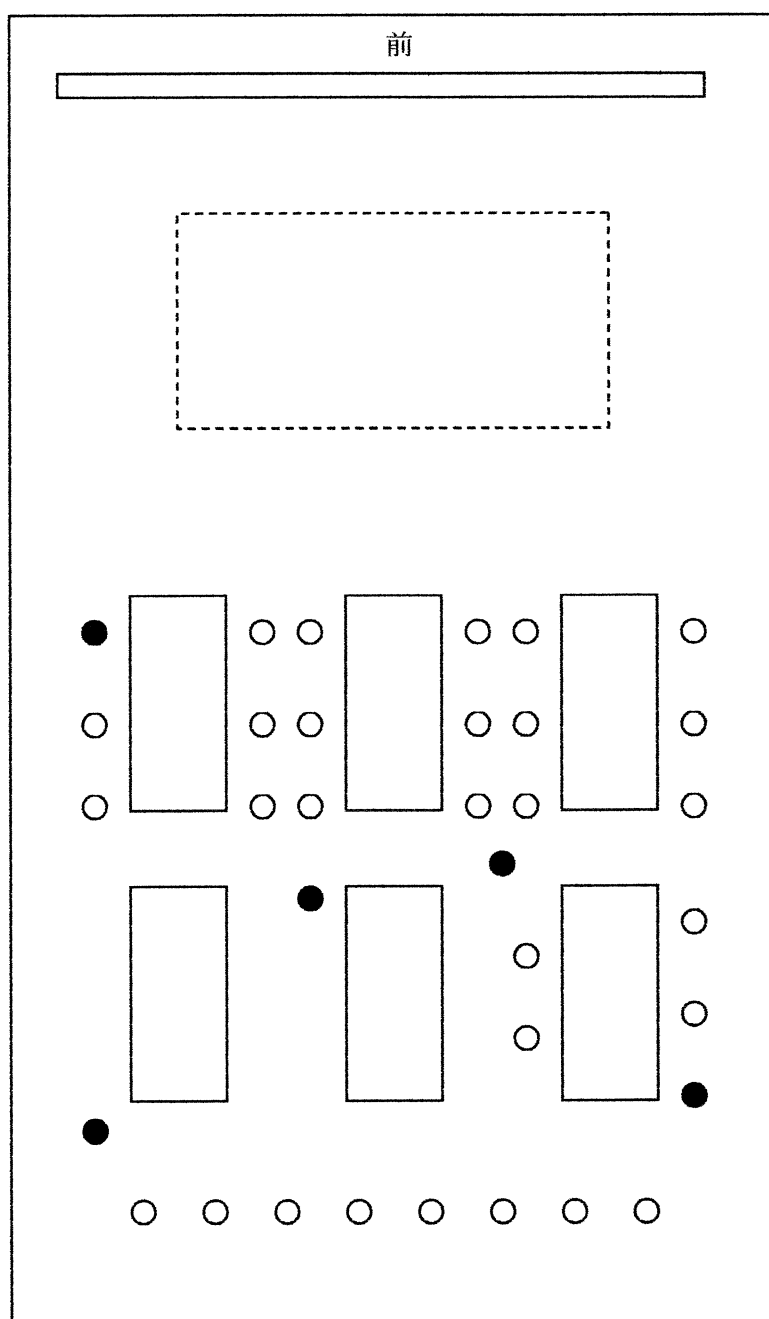
case4 では、参加者自身が他者の意見や態度を受け入れ、自分の中で内省し、新たな自己を確立することができたことによって意識や態度変容が可能になったのであろう。そうした意識や態度変容は、他者を受け入れる、採用するという参加者自身の姿勢と、また

ファシリテーターとしての私の姿勢や態度も、参加者から引き出そうと促すのではなく、待ち、見守るという姿勢が必要だったのである。



②個人ワーク

ゲームと個人ワークをおこなう机のグループを、班分けをして決めた。決め方は子どもたちに任せ、それぞれ人数のばらつきが等しくなるように調整した。4つのグループに分け、それぞれ、6人、5人、6人、4人の班になった。



5 まとめ

問題提起としてあげていた、環境教育の目標の中の態度と参加を創出するための要因として、4つのワークショップをおこなう中で、参加者と場の相互作用によって、個人の意識や態度が変容することがわかった。具体的に、参加者同士の関係性、主催者と参加者の関係、参加者の発達段階、場の配置によるコミュニケーションをもとに考えることができる。

ひとつは、参加の場づくり、また個人の主体的な参加や態度の創出には、参加者同士の影響がとても大きく、参加者同士の相互作用がもっとも必要であり重要である。特に、学齢期である小学生においては、発達段階が同じ世代の意見や態度が強く作用することがわかった。したがって、発達段階の同じ参加者が多いほど、相互作用はしやすく、ワークショップの求める効果は高いといえるであろう。一般的に、大人などでおこなわれるワークショップにおいては、さまざまな立場や世代が参加者として集まったほうが、効果は高いとされているが、環境教育の中の、特に子どもを対象としたワークショップにおいては、特に高学年においては同世代からの影響が強いと考えられる。

さらに、自己変容を可能にする相互作用をするためには、参加者自身の、他者を受け入れる姿勢と自己開示が必要であり、そうすることで他者の態度や意見を採用し、自己内省することで新たな自己を創出することができる。こうした参加者自身の内面的な変容が可能となる発達過程を経ることによって、ワークショップ内での個人の意識や態度の変容が可能となる。さらに、こうした相互作用を可能にするために、個人ワークのほかにグループワークなどの共同作業も必要であり、このふたつを組み合わせ、可能ならば繰り返すことで自己変容を可能にすると考えられる。自己開示と他者受容のためには、他者への信頼と安心の場を構築することが必要になってくる。ワークショップの効果を生み出すためにもこのふたつの要素は欠かせない。このふたつの要素を担うアイスブレイクやグループワークなどの共同作業の必要性和その重要性が改めて感じられる。

また、そうした参加者自身の姿勢や内面的な発達のほかに、コミュニケーションを可能にする部屋のレイアウトといった物理的な場の設置や、主催側であるファシリテーターの姿勢や態度も影響してくる。部屋のレイアウトは、参加者同士の距離が遠すぎず、また顔が見えて、コミュニケーションがとりやすい様な配置にする必要がある。ファシリテータ

一は、参加者の意見を引き出すという役割があるが、時として、参加者から無理に引き出そうとすることはかえって逆効果である。本論の結果から、参加者と主催者との関係より、参加者同士の関係が重要であり、また個人の変容に対して大きく作用することがわかった。したがって、ファシリテーターは、押し付けや無理やりに聞きだそうとするのではなく、待つ、見守るという姿勢が必要になる。ファシリテーターが介入しすぎることで、参加者同士の相互作用を失う危険性があるので、あくまで促し、引き出すという立場ではなく、参加者の意識や態度の変化に注目し、参加者の変化が起こるのを見守り、またその可能性を信じるという姿勢や態度が必要となる。

40×30 行 27 ページ 400 字詰め原稿用紙 51 枚

参考文献

- 阿部治, 1993, 「生涯学習としての環境教育」『子どもと環境教育』東海大学出版会 : 2-16.
- 浅海義治・大戸徹・中里京子, 1995, 『参加のデザイン道具箱 PART2ープロセスデザイン : 事例とワークブッカー』世田谷まちづくりセンター.
- 藤見幸雄, 1994, 「ワークショップの概念とその可能性ならびに課題点ー欧米における心理学ワークショップの体験を通じてー」『社会教育』49(10) : 32-42.
- 五島宏, 2003, 「市民参加とワークショップのすすめ方」『地方自治職員研修』74 : 26-46.
- 今村光章, 2005, 「用語「環境教育」の系譜ー語源と意味解釈をめぐってー」『持続可能性に向けての環境教育』昭和堂 : 19-43.
- 伊藤雅春, 2001, 「建築・まちづくり計画における住民参加手法としてのワークショップ研究ーコミュニティの自律化をもたらす計画論ー」『千葉大学大学院自然科学研究科学学位論文』.
- Luft, Joseph, 1969, "Of Human Interaction." *Palo Alto, CA: National Press*, 177.
- Mead, George H., 1934, *Mind, Self and Social*, Chicago: University of Chicago Press. (= 1973, 稲葉三千男・滝沢正樹・中野収訳『精神・自我・社会』青木書店.)
- 中野民夫, 2001, 『ワークショップー新しい学びと創造の場ー』岩波書店.

西村佳哲・村上千里, 2006, 『ESD がわかる!』サンエー印刷.

ロバート・チェンバース著・野田直人訳, 2004, 『参加型ワークショップ入門』明石書店.

坂口順治, 1994, 「体験的参加型学習の意義と展開」『社会教育』49(10): 6-11.

高田研, 1996, 「ワークショップの課題と展望ー合意形成と身体解放の視点からー」兵庫
教育大学大学院学校教育専攻教育基礎コース修士論文.

———, 2001, 「ワークショップの歴史と技法」『人権の学びを創るー参加型学習の思想
ー』(株)解放出版社: 65-92.

環境白書, <http://www.env.go.jp/policy/hakusyo/>