

報告 カリフォルニア大学バークリー校における環境教育実践の事例研究

一質的研究法の視点で一

鈴木真理子
滋賀大学教育学部

A Case Study of an "Environmental Education" Course
at the University of California, Berkeley
- From the Perspective of Qualitative Research -

Mariko SUZUKI
Faculty of Education, Shiga University
(受理日1998年5月6日)

1 はじめに

本稿は、民主的な社会をめざして実践してきた授業者が、カリフォルニア大学バークリー校(以下、バークリー校と表す)で1994年秋学期に行った「環境教育(Environmental Education)」コースを観察し記述し解釈したものである。

筆者は環境教育の実践例、中でも、異なる立場に立つ者同士が対話し、公共的な価値を模索する実践例に関心をもっていた(鈴木, 1994)。当時筆者は、バークリー校の教育学研究科に留学中で、同校が自校の特徴を「学生の多様性」としていることに注目していた(Chapman, 1994)。学部生向けの「環境教育」コースが開講されることを「コース&カリキュラム紹介」で知った筆者は、1994年8月23日(火)に行われた本コースのオリエンテーションに出席した。本コースでは参加者による話し合いが重視されるという授業者の説明を聞き、対話を取り入れた環境教育の実践がどのようなものであるかを知りたいと考えた。筆者が属する専攻とは異なる専攻の教育学研究科教授であった授業者に相談し、授業への参加と日本での紹介の許可を得て、聴講生の立場で本コースに参加した。

本文では、研究方法、参加した「環境教育」コースの授業をとりまく背景、授業の概要とエピソード

を記した後、授業の特徴と日本の環境教育実践への応用可能な方向性を考察する。

2. 研究方法

2-1 事例研究

異なる文化における環境教育の実践をわかるため(to develop understanding)に、本研究は「観察的事例研究(an observational case study)」として「質的研究法(qualitative research)」の立場で進められた(Bogdan and Biklen, 1992)。

Bogdan and Biklen(1992)は、質的研究法の特徴を以下のように述べている。1)人の行動はそれが起こっている状況に大きく左右されるため、自然な状態の場に研究者が出かけていき、データを得る。2)集められたデータは記述的である。3)結果や成果よりも過程に関心がもたれる。4)傾向として、データは帰納的に分析される。5)必ず関心がもたれるのは、参加者にとっての意味である。

2-2 具体的な研究方法

「環境教育」コースについては、1)参与観察し、フィールドノートを記録し、授業者や学生へのインフォーマルなインタビューを行った。2)教育機関の置かれた状況や授業者、参加者である学生によって、実践は異なる特徴をもつと予想されたた

め、本コースを授業として成り立たせている文脈を探ることにした。カリフォルニア州、サンフランシスコ・ベイエリア、バークリー市、バークリー校、授業者、授業の参加者に関する情報を、文献や資料、新聞、テレビ番組等のメディアから集めた。3)以上のデータをもとに分析した。分析には、Bogdan and Biklen(1992)の示した方法を使い、データを集めながら継続的に行った分析とデータを集めた後に行った分析があった。データを集めながら継続的に行った分析としては、1)研究テーマを絞り込むための分析、2)分析の視点をつくり出すための分析、3)それまでの観察からわかったことをもとに足りないデータを検討するための分析、4)フィールドノートに書かれた観察者としてのコメント、5)コメントを関係づけてわかったことを書き留めたメモをあげることができる。データを集めた後、集めながら行った分析結果や様々なデータを帰納的に分析し、「環境教育」コースがどのような授業であったかを解釈した。このような分析方法を支持するものとして、Glaser and Strauss(1967)のthe constant comparative methodをあげることができる。

なお、授業の空気をできるだけ壊さないために、そして参与観察者である筆者の目をファインダーの枠から解放するために、ビデオカメラによる記録を行わなかった。インフォーマルなインタビューについては、カセットレコーダーを取り出して録音すると会話が不自然になったため書き取った。

3. 「環境教育」コースについて

3-1 授業をとりまく背景

3-1-1 大学をとりまく背景—カリフォルニア州、サンフランシスコ・ベイエリア、バークリー市—について

バークリー校は、カリフォルニア州の北部、サンフランシスコ・ベイエリア(Bay Area)と呼ばれる地域のバークリー市に位置する。

いろいろな社会的カテゴリーの人たちが混在するアメリカ合衆国の中でも、カリフォルニア州、サンフランシスコ・ベイエリアには、民族の違い、年収の違いに止まらず、例えば、同性愛者、不法

移民等も含めた様々な人々が生活している。

カリフォルニア州、ならびにサンフランシスコ・ベイエリアは、日常生活において“社会的バックグラウンドの異なる人たちにとっての平等とは何か”、“平等を保障するためにはどうすればよいか”を意識せざるをえない地域であった。例えば州では、社会的弱者(少数民族・女性・障害者等)のために、機会の平等よりも結果の平等を保障する社会政策(affirmative action)が推進されてきていた。一方で、このような措置を逆差別とみなす人たちも増えていた。社会問題化している不法移民について言えば、1994年11月の州選挙で、不法移民の子どもたちが公立学校に行くことや、不法移民が公的医療サービスを受けることを拒否する州案187が通った。1995年6月には州立大学理事会が、社会的弱者を優先的に入学させる措置の将来的な廃止を決めた。だが、このような動き(backlash)への反対運動も同時に起こっていた(Navarro et al. : 1995, Rodarmor:1996)

バークリー市にあるバークリー高校^{注1)}では、民族毎の歴史教育を用意したカリキュラム編成や、多様な民族的バックグラウンドをもった教員の採用、生徒による民族毎の催しが行われていた。一方で、生徒たちの中に民族別のグループが出来上がり、休み時間にはグループ毎に集まり、グループ間の行き来が少ないという問題も生じていた。だが、生徒会を中心にこのような状況を変えていこうとする取り組みも行われていた。

3-1-2 バークリー校について

バークリー校は1868年に州立大学と認められ、カリフォルニア州にある州立大学の中では最も古い歴史をもつ。1994年の資料(Chapman, 1994)によれば、カリフォルニア州出身者の他、合衆国のすべての州や世界100か国からの学生31000人が、300近くのプログラム(degree programs)で学んでいた。同校は高校での成績の良い学生が集まる大学としても知られ、高校時代にトップ10%の成績を取っていた1年生の割合が1994年は全米一位、95%であった(Schoch, 1996)。また、学生の民族的バックグラウンドに多様性(diversity)があり、1994年の学部生の内訳は、White(66.1%)、Asian(16.

7%)、Latino(7.4%)、Black(4.7%)、Native American(0.8%)、Other(4.4%)、大学院生の内訳は、Asian(39.4%)、White(32.4%)、Latino(14%)、Black(6%)、Native American(1.1%)、Other(7.8%)と公表されていた(The Independent Student Press, 1995)。さらに、障害をもつ学生のために、入学手続きや登録手続きの手伝いを始め、音読者やノート筆者、通訳者の手配等の勉学上のサポートの他、日常生活を助けるサービスも提供され、例えば、身体の中で口だけしか動かせない学生も特別な車椅子に乗って授業を受けていた(Chapman, 1994)。

1960年代にはベトナム戦争に反対する学生運動の中心的存在で、当時を風靡したヒッピー発祥の地が大学の敷地近くにある。1995年の州立大学理事会の決定に対しても、学生や大学教員が抗議の声をあげた(Rodarmor, 1996)。

3-1-3 授業者、John Hurst教授について

授業者のJohn Hurst教授は、大学院教育学研究科の社会文化研究専攻に籍を置き、大きな眼鏡をかけ、顎髭と穏やかな笑みが印象的な痩身の男性であった。

民主的な社会(democratic society)をめざして実践してきた彼は、「民主的な社会変化は、上からの強制や操作によってではなく、知を得た市民の参加と同意をもって得られる」として、「普通の人々が自分たちの生活をコントロールし、自分たちの生活に影響を及ぼす社会の決定事項に関わり、かつ社会に貢献できるようにすることをめざした」「popular education」を展開した(Kim and Hass, 1995)。彼は仲間とともに、このような教育実践を世界的なネットワークInternational Council for Adult Education(ICAE)や北米を中心としたネットワークNorth American Alliance for Popular and Adult Education(NAAPAE)に広げていった(Hurst, 1995)。

一方、パークリー校においては、学生が自分自身の教育に責任をもつべきだとして、学生によってコースをつくる活動を学生とともに続けてきた。この活動の前進は60年代にまで遡り、教員のBoard of Educational Developmentと学生生協のCommittee for Participant Educationが一緒にコースをつくっ

ており、当初から彼も深く関わっていた。一つのコースが酷評を受けて活動そのものが停止した時期を経て、1980年に大学院生と彼が中心になってつくったコース「Education for Democratic Action」に参加していた学生たちとともに、1981年春季学期にChautauqua-A Center for Democratic Educationという組織をつくり、学生がつくった授業を扱った雑誌やカタログを出版した。同年6月、学生生協理事会によってChautauquaは学生生協によって運営されることが承認され、その後Democratic Education at CAL^(注2)(DeCAL)と名付けられた。DeCALを通して学生がつくった単位履修コースは、毎学期30から40あった(Hurst, 1995 Kim and Hass, 1995)。

彼は学生や教員とともに、1970年にはConservation and Resource Studies(CRS)プログラム(degree program)を始め、1984年にはPeace and Conflict Studies(PACS)プログラムを始めた。これらのプログラムは学部生向けのもので、学生はすべての意志決定グループに参加でき、カリキュラムは必要に応じて学生と教員が話し合い、時間をかけて改善されていた。授業は参加型のものが多く、学生はアドバイザーとともに自分の学ぶべき領域を決める。すべての学生には助手として働くことがすすめられた。CRSは環境問題をとらえ、理解し、解決することをめざしたプログラムで、PACSは地球規模の問題を理解し、解決の糸口を探すことに焦点化したプログラムであった(Hurst, 1995)。

このような実践をパークリー校で展開してきたJohn Hurst教授は、最高の学習環境は学生自身が本物の声(authentic voice)を出せる状況で成り立ち、すべての学問分野において民主主義の理想を育むと考えていた(Kim and Hass, 1995)。

彼は野外活動の普及にも力を入れ、仲間とともに1960年代、学校Outward BoundとNational Outdoor Leadership Programを始め、1994年当時は、ロシア人とアメリカ人が一緒にラフティング(rafting)することにより、共同的なコミュニティを築こうとするRussians and Americans For Teamwork(RAFT)プロジェクトを進めていた(Kim and Hass, 1995)。

3-1-4 授業の参加者について

「環境教育」コースは学部生向けに開講され、34名の参加者は、4年生が23名、3年生が10名、2年生が1名で、彼らの専攻別内訳は表1のように多様であった。表中の*印のプログラムは学際的な(interdisciplinary)点の特徴で、中でも下線を引いたCRS、IDS、PACSは、アドバイザーの助けを借りて学生自身が自分の中心分野を決めるプログラム(degree program)で、これらのプログラム専攻の学生は全体の半数近く、16名いた。この内、CRSとPACSは、授業者John Hurst教授がその創設に深く関わっていた。

8月25日(木)に参加者全員が行った自己紹介によると、本コースに参加した理由で最も多かったのは「環境教育について関心がある。」というものであったが、「Washington elementary schoolで、教師と一緒に環境教育の授業をやりたい。」と話した4年生のWCのように、自分のしたいことを具体的に語り、それを実現するために本コースを選んだ学生もいた。

3-2 授業の概要とエピソード

「環境教育」コースは1994年秋学期にあたる8月23日(火)から12月1日(木)まで開かれ、毎週火曜日と木曜日の午前10時から12時までが授業時間であった。シラバスに書かれていた参加者に期待

表1 「環境教育」コースに参加した学生の専攻別内訳(アルファベット順)

Business Administration (BA)	1名
Chicano Studies * / Education	1名
Civil Engineering *	1名
<u>Conservation and Resource Studies (CRS) *</u>	11名
Development Studies *	1名
English	2名
Environmental Sciences *	2名
Environmental Science, Policy and Management (ESPM) *	1名
History	3名
Integrative Biology	1名
<u>Interdisciplinary Studies (IDS) *</u>	4名
Molecular and Cell Biology (MCB)	1名
<u>Peace and Conflict Studies (PACS) *</u>	1名
Psychology	1名
Social Welfare / Education	2名
未回答	1名

注) 二項目並べている者は専攻が二つある

される基本姿勢は、1)参加者全員で責任をもって授業をつくっていく、2)参加者の多様な専攻やバックグラウンドを生かし、学際的・多義的である環境教育とは何かという問いへの様々な回答を一緒に探す、3)互いに対等とみなし、尊敬し合い、責任をもち、誰もがクラス討論に参加できる雰囲気をつくらなければならない、4)(ゲストスピーカーの話や文献に対しては注意深く、批判的であること、というものであった。

教室では、クラス全員で話し合いやすくするために、テーブル付きの椅子が大きな円の形に並べられた。環境教育に関連する文献を使った授業をどのように進めるかがクラス全員で話し合われ、授業が始まるまでに参加者全員が文献を読んでのコメントを黒板に書き、授業中一つずつ議論すると決められた。授業の成績づけ(grading)のし方もクラス全員による話し合いで決められた。環境教育に関する文献を集めた副読本(reading book)⁽¹³⁾は表2のような構成で、1)クラス討論のテーマとして、2)ゲストスピーカーの話の参考文献として使われた。副読本のどの箇所をいつ使うかは授業者によって示され、ゲストスピーカーも授業者によって選ばれた。9月13日(火)、9月20日(火)、10月11日(火)、11月3日(木)、11月17日(木)の計5回、研究者、教育者、社会活動家、ボランティア

団体等がゲストスピーカーとして招かれ、学校の生徒や教師を対象にした地域環境教育プログラムや、アラスカの自然や文化の保護と石油会社との緊張関係を研究するプロジェクト、貧困家庭への地域環境教育のボランティア活動、食糧市場と資源問題の研究プロジェクト、発展途上国のダム開発に関する研究プロジェクト等を紹介し、学生たちと話し合った。毎回授業の冒頭では、環境教育に関連するイベント等の情報が参加者によって紹介された。授業評価は12月5日(月)11時から14時まで、持ち寄った食べ物で会食しながら参加者全

表2 副読本の構成

1. 導入
2. 若者とともに：考え方と方法
3. あらゆる年齢層に向けたリソース、プログラム、カリキュラム
4. 環境活動家としての青年
5. 野外教育
6. 最近の監視すべき事柄
7. 環境教育とマスメディア
8. 多文化教育
9. 民族、貧困、そして環境
10. コミュニティ教育と組織化の例
11. 国際問題
12. 職場における環境教育・健康教育

員で行われた。

屋外の活動として、9月9～11日(金～日)に2泊3日のMendocino Woodlandsでのフィールドトリップがあった。野外キャンプ場で互いを知り、「本当の学習共同体(real learning community)」をつくるために用意された全員参加の活動であった。学生はいくつかのキャビンに寝袋を持ち込んで寝起きし、買い出しや炊事や掃除を分担して生活しながら、オリエンテーリングやキャンプファイヤー、小グループによる環境教育プロジェクトの企画やメンバーの決定を行った。オリエンテーリングは「地図とコンパスとコンセンサスをもっての冒険(adventure with map, compass and consensus)」と題され、全員が二つのグループに分かれ、グループ毎に「(1)スタート：昔使われていた道具―先端が無く、今は動いていない―が見つかるまで、

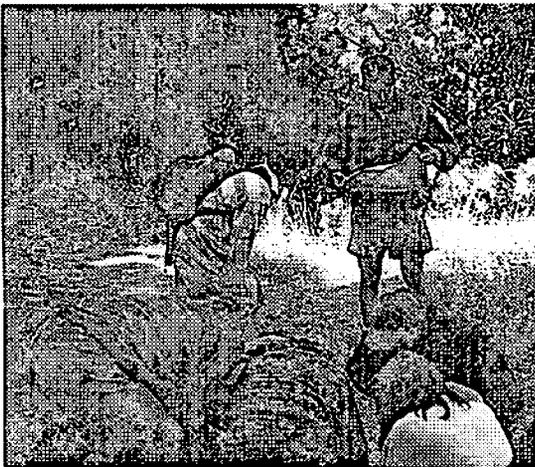


写真1 次の中継地点への行き方を話し合う学生たち

315度の方向に約260ヤード進みなさい。さてその道具は何？」というような指示書をもとに、地図とコンパスを使って話し合い、次の中継地点への行き方を決め、七カ所の中継地点を移動して最終地に到着するというものであった(写真1を参照)。この他、9月29日(木)と10月4日(火)には全体の半分ずつの学生が交互に、地域のTilden Parkにある環境教育施設を見学した。希望者は11月13日(日)、ラフティングを体験した^(注4)。

さらに参加者の義務として、自分自身の環境教育に関わる経験を振り返ってのレポートや、学校あるいは団体による環境教育プログラムの観察レポートの提出、小グループによる環境教育プロジェクトの計画、実行、成果の発表が求められた。

3-2-1 批判的に考えること

授業者はシラバスの中で、「どんな文献も、どのゲストスピーカーの話も完璧ということはない。批判的に読み、批判的に聴き、自分の考えに合った部分を見つけよう。それまで気づかなかった部分を取り上げよう。それが、より良い、より民主的な学習の進め方だ。」と述べていた。

9月22日(木)、多文化教育に関する文献についての話し合いが始まった。黒板に書かれた「文献中の教育目標や教育方法は、多文化理解を助け、環境への気づき(awareness)を促すだろうが、どのようにすれば実際のカリキュラムや学校の教師を変えていくことができるのだろうか。」というコメントについて、それを書いたヨーロッパ系アメリカ人の男子が自分の考えを説明した。

MT「ここで言いたかったのは、文献には方向性が示してあるだけで、実際にどうしているかが書かれていないってこと。」

教師の多くは教科書を使って授業をするので、新しい教育を進めようとするれば、教科書の出版社と執筆者に責任がある、と話は展開した。ここで、一人のアフリカ系アメリカ人の女子が、

SG「教科書の問題より、もっと大きな問題があるわ。」

と、自分自身の経験を話し始めた。

SG「私の高校では、校長とPTAが権限をもっていたわ。彼らは民主的なものを嫌って

た。先生や私たちが民主的なカリキュラムで学ぶことを許さなかったわ。」

彼女の発言は、教育目標や教育方法とともに、学校教育における教師や生徒の「エンパワーメント (empowerment)」を考えさせるものであった。

3-2-2 異なる見方

さらにSGは続けた。

SG「それに学区によって格差があるでしょ。

私が住んでいた地域は学校の教材が足りなくて、コンピュータなんか無かったわ。」

これに対し、ヨーロッパ系アメリカ人の女子が、

JM「そういう学区の学校には寄付があるでしょう？」

と言うと、SGは、

SG「私たちは貧しいわ。でも、プライドもあるのよ。」

と、それまでよりも大きな声で語った。ここから、話は経済格差の問題へと移り、資源の不分配へと発展していった。富める者と貧しい者の格差を少なくする方法に話題が変わり、別のヨーロッパ系アメリカ人の女子が、

JK「私が小さい頃、祖母や母や近所の女の子たちが、ボランティアで貧しい人たちに料理を作ったり、いろんなことをしていたわ。」と発言した。そのとき、アジア系アメリカ人の男子が叫んだ。

TH「民主主義の理想はすばらしい。でも、現実とは違う。チャリティなんてまっぴらさ。僕らにもプライドはある。僕らは白人の金なんかいらない！」

JK「でも、互いに関わり合うことは大事よ。ボランティアは行政と違って、貧しい人たちを操作したりしないわ。」

学生の民族的バックグラウンド、家庭や出身地域の経済状況等の違いが、寄付やボランティアに対する見方 (perspectives) に影響を与えていた。

3-2-3 話し合いによって決められた成績づけの方法

9月29日 (木)、10月4日 (火)、6日 (木)、13日 (木) の授業の一部が、成績づけ (grading) のし方の話し合いにあてられた。大学院進学や就職等、

自分たちの進路に影響する成績づけの方法を学生と教員と一緒に話し合っただけで決めることは、バークリー校でも一般的ではなかった。

10月4日 (火)、小グループのプロジェクト活動をどう評価するかという話になった。自発的に行われているプロジェクトなので、怠けている者は今もいないし、今後もない。どの学生も熱心なのだから、全員Aを取れるという意見が複数の学生から出た。その後、女子JKが発言し、course assistantのMGがそれに続けた。

JK「全員Aなんておかしいわ。プロジェクトの重みづけはどうするの？それに、授業のやり方や成績のつけ方を私たちが話し合うなんて、時間の無駄よ。」

MG「時間の無駄じゃないよ。コンセンサスを得ようとしているんじゃないか。」

話し合いは続けられ、この日は“学生の評価と授業者の評価を比較する”ことが決まった。授業の最後に、course assistantのMGは成績づけについての話し合いで発言したJKに、皆の前で礼を言った。

MG「J、今日はありがとう。言いづらいことを正直に言ってくれて。」

10月6日 (木)、成績づけの話し合いが始まった。

KP「評価は自分が反省するためのものだから、どんな成績でもかまわないわ。」

MT「そんなの信じられないよ。」

JK「こんな話し合い、時間の無駄だわ。」

これに対し、授業者は、

JH「時間の無駄なんかじゃないよ。成績づけのシステムを考えるということも、まさしく環境教育の一部なんだ。このクラスでは、現実の社会問題を大事にしたい。学校システムや成績システムは、僕たちが考えるべき実際の社会問題なんだよ。」

MH「このクラスに出てると居心地いいから、(成績なんて) 必要ないけど。」

JW「誰だってAが欲しいさ。」

JC「成績システムが怠け者をつくってるんだよ。他のやり方なら・・・。」

KP「まだ、発言していない人がいるわ。」

KW「全員Aってのは、よくないわ。」

RR「現実には、成績システムはあるわ。」

WC「私はAなんて関心ない。」

KP「文献読みと授業中の発言とプロジェクトで評価するのはどう？」

JC「気持ちでは参加していても、しゃべることが苦手な者には、発言で評価するのはいい方法じゃないよ。」

この日は“次回、各々が評価基準をつくってくる”ことになった。

10月13日(木)、考えてきた評価基準を一人ずつ円座の順番で紹介していたとき、再びJKが、

JK「時間の無駄よ。私は勉強するためにお金を払ってるのよ。」

MT「時間の無駄じゃないよ。決める過程が大事なんだ。」

MTと同じような意見が複数の学生から出されたが、

JK「成績づけの話し合いを止めるのに賛成人、手をあげて。じゃあ、反対の人、手をあげて。」

JKを含めて二名が賛成に手をあげ、他の多数が反対に手をあげた。この後JKは教室から出ていったが、評価基準の紹介は続いた。授業者は自分が話す順番のとき、

JH「民主的な社会というのは、とても難しい。」と、つぶやくように言った。いろいろな案が出て、

MT「自己評価とグループ評価と教師評価を出すってのはどう？」

という意見で円座を一回りした。

DC「自分が賛成する意見毎にグループをつくって、グループ同士で説得し合って、大きいグループにしていけば、全体の意見にまとまるんじゃない？」

その結果、1)どうすれば成績Aを取れるかという基準を、誓約書の形で各自が書き、2)10月20日(木)に誓約書のコピーを、一部は授業者に、もう一部は小グループに提出し、3)小グループで各自が自分の誓約書を読み、フィードバックを受け、4)学期末に各自が自分の誓約書をもとに自己評価し、小グループに見せ、5)小グループからのフィー

ドバックの後、各自が成績づけした個人評価を授業者に提出する、と決まった。

3-2-4 社会に参加しての実践、そして進路の変更
フィールドトリップ中に、六つのプロジェクトが発足していた(表3を参照)。プロジェクトのミーティングや活動は小グループ単位で授業時間外に行われ、授業中、進捗状況が報告され、学期末に成果が発表された。複数のプロジェクトに参加する学生もいた。ほとんどのプロジェクトが学期終了後も活動を続け、中には、継続の予算を確保するために関係省庁や団体、個人に資金提供を呼びかけるパンフレットをつくったプロジェクトもあった。授業者はコメンテーターに徹し、学生が助けを求めたときに手を貸すという姿勢であった。表3に示すように、どのプロジェクトも、学生たちが実社会に参加した環境教育の実践とみなすことができた。

その中で、進路を問い直し、新しい生き方を模索し始めた学生がいた。男子DCは、Bay Bridgesプロジェクトの中心的メンバーであった。Bay Bridgesは、Bay Area Youth Building Respect through Intercultural Democratic Group Education & Serviceの略称で(プロジェクトの概要は、表3を参照)、course assistantのMG、4年生5名、3年生1名、筆者の計8名が参加していた。授業が始まる前の1時間を通常のミーティングにあて、その他、週末や夜にメンバーの自宅に集まって活動していた。MGは授業者John Hurs教授とともにRAFTプロジェクトのメンバーでもあり、当初からBay Bridgesプロジェクトを長期的なものにすることの重要性和そのための資金確保の必要性を説明していた。一方、授業が行われていた秋学期で卒業する学生もおり、10月25日(火)のミーティングで将来のことが話題になった。

DC「これが最期の学期だ。卒業する。パークリー高(校)のこと、もっと時間をかけてやりとげたい。」

テレビで放映されたパークリー高校のドキュメンタリーを見た学生たちが、パークリー高校の生徒会と協力してプロジェクトを進めようと言い出し、校長に連絡を取っていた。

表3 プロジェクトの名称と概要

プロジェクト名	概要
Bay Bridges	ベイエリアの多様な人々を対象にした、文化理解の野外活動プログラムをつくる。まず、類似のプログラムを調べ、実践する対象者や学校、団体を決め、翌年、パイロットプロジェクトを進める。5年から10年単位の仕事となるよう基金を設立し、将来的にはコミュニティサービスプログラムへと発展させる。このようなプログラムがどうすれば学校教育に取り入れられるかを研究する。
Cal. State Curriculum	野外教育に関して、カリフォルニア州の教育省がどのような共同教育を推進しているか、州の大学でどのような授業がなされているかを調べ、カリフォルニア州の教員免許プログラムの野外共同教育方法の開発を支援する。
Community Gardens in the Bay Area	子どもや大人を対象に、都心での庭づくりを教育しているコミュニティサービスプログラムに参加し、実践することを通して、自分たちに何ができるのか、どのような人たちと一緒にプロジェクトを進められるのかを探る。
Environmental Resource Book	生態系についての認識を深めるようなパズルやゲーム等の教材を集める。様々な年齢の子どもを対象にし、教師用リソースと生徒用ワークブックづくりをめざす。既存の出版物を引用したり、独自のものを開発し、出版可能な原稿を翌年春学期までに書き上げる。資金調達ができ、利用者がいる場合は出版し、可能であればロシア語版とスペイン語版も出す。
Parker Elementary School Environmental Education Project	Parker elementary school の環境教育の授業に参加し、教師とともに生徒の民族性に配慮した実践を行う。実践では体験すること、算数の基礎的な力を育てること、グループで協力すること、異文化の食に親しむことをめざす。
Washington Environmental Yard/Multicultural Environmental Education	Washington elementary school の環境教育の授業に参加し、教師とともに都心環境における多文化環境教育カリキュラムを開発し、実践し、評価する。改善点を入れ、将来的には多文化教育のリソースリストづくりへと発展させる。

MG「これから僕ら、どうする？」

JM「私は5月に卒業して、コロラドに行くつもり。」

ほとんどのメンバーが4年生であったため、この学期か次の学期で卒業する者が多かった。

11月8日(火)、MGが皆に「嬉しい報告がある。」と言った。会社に就職する希望をもっていたDCが、卒業後もBay Bridgesプロジェクトのメンバーとして働き続ける決心をしたと伝えた。MGは、DCから環境教育に関わる仕事をしたいと相談を受け、二人で話し込み、自分がRAFTプロジェクトで働くようになったいきさつを話したそうである。DCは両親にも相談し、彼の意志に賛同した両親から、Bay Bridgesプロジェクトに対してまとまった金額が寄付された。

3-2-5 更なる学習の希求

一方、自分のこだわりから更なる学びを求める学生もいた。女子NCはチカノ研究(Chicano studies)

専攻の4年生であった。彼女はWashington Environmental Yard/Multi Environmental Educationプロジェクト(概要は表3を参照)のメンバーであった。この小学校に通う子どもたちの民族的バックグラウンドが多様であったことから、プロジェクトでは子どもたちに異文化の郷土料理をつくらせ、その料理に使われる豆を栽培させ、異なる文化への理解を深めさせようとしていた。NCの両親はメキシコからの移民で、少数民族に関心があると話し、筆者は初対面のとき、日本の少数民族のことを尋ねられた。彼女は自分の研究テーマである談話研究(narrative studies)を深めたいと、大学院進学を準備していた。女子LYは環境科学専攻の4年生で、Bay Bridgesプロジェクトにもメンバーとして積極的に参加していた。民主的な意志決定は信用できるデータにもとづかなければならないと話していた彼女は、授業での話し合いがときとして感情的になることに疑問をもち、次の学期も

プロジェクトに参加し続けるが、本コースを取らず、環境データを集める研究方法のコースをできるだけ数多く取りたいと話していた。

3-2-6 異なる視点の獲得

9月22日(木)の発言を載せたアフリカ系アメリカ人のSGは、11月15日(火)の授業で環境教育に対する大勢の見方に違和感があると話した。

SG「私は低所得者層(low class society)の出身だから、大勢の人たちがやっている大気汚染や酸性雨なんかの環境教育よりも、身近な問題の方が気になるの。自分たちの家にいる虫以外の動物を見たことがない子どもたちや、“植物は?”と聞かれると“さつまいも”としか答えられない子どもたちもいるの。こういう小さい問題の方が私には大事だわ。」

その彼女が、12月5日(月)の授業評価の日に、授業に参加して自分がどのように変わったかを話した。

SG「悲観的なことばかりだけど、この授業に出て、少しは物事を楽観的に見られるようになったわ。環境教育の大きな目標を大事にしている人がいることを知って、いろいろな考え方があることもわかった。とても勉強になったし、気持ちが良かった。けれどAを取るのは楽ではなかったわ。」

「時間の無駄」と言って10月13日(木)に教室を出ていった女子JKは、次の時間からまた授業に参加していた。12月5日(月)、授業を振り返って言った。

JK「印象に残っているのは、あのとき(成績づけ)の話し合い。話し合う過程が大事なよね。」

4. 考察

4-1 「環境教育」コースの特徴

本コースに参加し始めた頃の筆者は、カリフォルニア州、サンフランシスコ・ベイエリア、パークリー市、パークリー校という環境が、参加者の「多様性」をいかし、あらゆる課題について「コンセンサス」を得るために、互いが対等に「話し合

いをする授業を可能にするのではないかと考えていた(図1の上部の四角い枠中を参照)。しかし、授業が進み、様々なデータを集めるうちに、図1の上部の四角い枠中に示すような「多様性」をいかした「話し合い」によって「コンセンサス」を得る場が、授業の中で可能になっていた根底には、「民主的な社会」をめざして実践してきた授業者の生き様や、「理想的な学習環境」は学生自身が「本物の声」を出せる状況で成り立つという授業者の考えが流れている、ということがわかってきた。学生の「本物の声」を出せる「話し合い」の場を保障するために、授業者とcourse assistantは、本コース参加者による「学習共同体」をつくろうとしていた。コースの始めには、全員参加の野外活動を取り入れ、成績づけの話し合いでは、話し合うことを「時間の無駄」と言った学生に対しても「ありがとう」と声をかける配慮が見られた。さらに授業者等は、「学習共同体」を育てながら、文献や他者の話に対する「批判的思考」、実社会で活動している「多様な実践家との出会い」、社会「参加型プロジェクト」、「成績づけ」という場を設定することによって、学生が「現実の世界」に参加して行動する機会を提供していた。このような授業の中で、先のエピソード「(1)批判的に考えること」、「(2)異なる見方」、「(3)話し合いによって決められた成績づけの方法」、「(4)社会に参加しての実践、そして進路の変更」、「(5)更なる学習の希求」、「(6)異なる視点の獲得」が観察された。民主的な社会をめざす授業者の思いが学生たちのふるまいに反映し、本コース全体の特徴となって表れていたと考えられる。そこは、誰もが授業の担い手として参加していると感じられる民主的な空気で満ちていた。

4-2 日本の環境教育実践への応用

本稿は、民主的な社会をめざして実践してきた授業者が1994年8月から12月にかけて行った授業「環境教育」コースを、参加者とは異なるバックグラウンドをもった筆者が観察し記述し解釈したものである。異なる立場に立つ者同士が公共的なものをめざして話し合う環境教育の事例として、

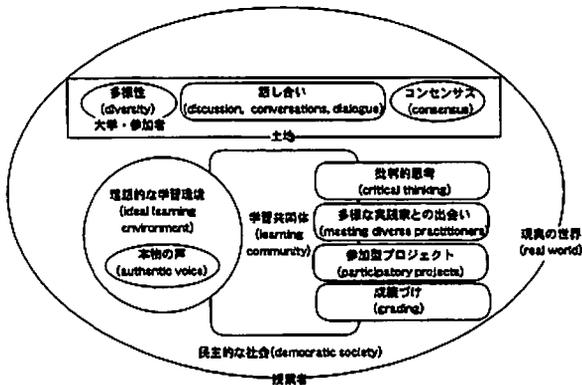


図1 「環境教育」コースの特徴の図式化

日本の実践家の参考になることを望んでいるが、教育機関の置かれた状況によって、授業者によって、参加者である学生や生徒によって、実践の特徴は違ったものとなるであろう。だが、この事例から得られた以下のような実践の方向性は、対話を重視した環境教育の授業を異なる文脈でつくる時にも参考になるのではないだろうか。

- ・誰もが授業に参加していると感じ、本物の声を出しやすい雰囲気づくり
- ・環境教育に対する多様な見方や考え方の紹介
- ・批判的に考えることの勧め
- ・実社会への参加を助ける機会の提供

謝辞

本研究を行うにあたり、授業への参加と情報の公開を快諾してくださったカリフォルニア大学バークリー校のJohn Hurst先生に感謝いたします。また、筆者のことを仲間として温かく受け入れて下さったcourse assistantであったMike Grant先生、ならびに学生の皆さんに心から御礼申し上げます。

注

注1) 1994年10月18日(火)夜9時30分放映のドキュメンタリ番組「Channel 9」より。生徒会執行部が中心となり「他の民族グループに対してどのような気持ちをもっているか」を、いろいろな民族グループの生徒に直接インタビューする試みが始められていた。

注2) バークリー校の通称である。

注3) 授業者が原本を大学の敷地近くにあるコピー専門店に持ち込み、コピーされた副読本(引用出版物の著作権に関する処理済)を学生が購入する。大学院や学部、講義やゼミの別を問わず、多くの授業でこのようなシステムが利用されていた。

注4) 授業中に配布された資料から引用している。

引用文献

- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. 1992. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. 2nd ed. Allyn and Bacon: Needham Heights, MA.
- Chapman, N. (Ed.) 1994. *General Catalog*, University of California at Berkeley, 1994-95. Berkeley Publications: Berkeley, CA.
- Glaser, B. and Strauss, A. L. 1967. *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine: Chicago.
- Hurst, J. 1995. *Popular Education*. Educator, The Graduate School of Education, University of California, Berkeley, 9 (1), 2-7.
- Kim, M. S. and Hass, R. 1995. *The Populist Prof: An Interview with Professor John Hurst*. Educator, The Graduate School of Education, University of California, Berkeley, 9 (1), 8-11.
- Navarro, R., Prevost, T. and Romero, C. 1995. *Padres Unidos: Grassroots Researchers*. Educator, The Graduate School of Education, University of California, Berkeley, 9 (1), 16-19.
- Rodarmor, W. 1996. *Who Runs UC? California Monthly*, California Alumni Association, 106 (4), 14-16.
- Schoch, R. (Ed.) 1996. *California Monthly*, California Alumni Association, 106 (4), 8-9.
- 鈴木真理子. 1994. 中学校・高等学校における環境教育の実践例に関する研究. *環境教育*, 4 (1) 45-51.
- The Independent Student Press. 1995. *Daily Californian*, 124 (51), 7.