

■ 特集「人間関係研究トレーニングの応用」

環境教育と体験学習の関連性について\*

—環境教育指導者がファシリテーターとして機能するために—

津村 俊 充

(南山大学人文学部心理人間学科)

■ はじめに

地球環境の問題は、今日、緊急の課題として叫ばれながら、なかなか問題解決にいたらない現状にあるといえる。それは、各国の政治・経済的なレベルの問題から、そこに生きる個人の行動レベルの問題に至るまで、課題が山積みの状態であるといえる。その中で、環境問題解決へのアプローチとして、法令などの制度による規制を用いて改善を試みようとするアプローチ、いかにリサイクル可能な商品を開発するかといった技術革新によるアプローチ、そしてもう一つのアプローチとして現在の環境問題の理解を深め、それに関わる人間の意識変革や行動変革などに迫ろうとする環境教育があるといわれている。特に、環境教育では、「環境と社会に関する国際会議（通称：テサロニキ会議）、1997年、ギリシャ」を契機に「持続可能な社会のための教育」実現をめざす動きが高まってきている。

川浦（2001）は「“環境教育”と“体験学習”：その接点と将来の展望」という論文において、環境教育の課題とその課題へのアプローチを吟味している。川浦は、環境教育において“知る”という行為を認知的レベルで扱い、感情・気持ちといった心理的レベルに十分な注意が払われていないことを問題としてあげている。そのために知的理解と体験的理解を融合するアプローチの必要性

※本論文は、財団法人キープ協会主催の「第4回環境教育指導者のための体験学習法セミナー」（2002年11月1日～4日開催）に講師として招聘され、キープ協会スタッフや参加者メンバーとの交流を通して、「環境教育」と「体験学習」との関連性について検討を行ったものである。本稿が、「環境教育」に関わる指導者の方々に、「体験学習」の必要性をご理解いただく機会になれば幸いである。

なお、本論文は、「「環境教育」と「体験学習」の関連について考える」（体験学習実践研究、2002、Vo.2、p.9-20.）を一部修正・加筆したものである。

を強調している。もう一つの問題として、行動変容をめざす環境教育において内発的な動機の開拓が充分に行われていないことをあげている。体験学習が、関わりのプロセスを取り扱うことから、学ぶべきトピックスへの関係性に焦点があてられ、学習者の気づきが内的動機づけを高める働きを引き起こし、認知的理解も自分の問題として融合していくことも可能になると考え、体験学習の可能性を主張している。

環境教育で取り扱う問題は、身近な問題から国際的、また地球的規模の問題まで広がりをもつとともに、テーマも自然保護や、平和教育、国際理解教育、人権などに関わる民主主義教育など幅広い領域が考えられる。ただ、環境教育の目標を集約するならば、前述したように「持続可能な社会のために」行動することができる人材育成をめざしているといえるだろう。そのためのアプローチとして、体験学習は有効な学習方法、教育方法として機能すると著者も考えている。

本論文の目的は、体験学習とは何かを簡潔に述べるとともに、生涯学習としての“環境教育”に体験学習を導入することがどのような意味をもっているかを吟味することである。また、“環境教育”の指導者、とりわけ体験から学ぶことを促進する指導者をファシリテーターとよび、そのファシリテーターが果たす機能について検討することも本論の目的としている。

## ■ 体験するということ

体験学習という学習方法を考える中で、「『体験する』とは何か？」という問いが生まれる。著者は、『体験する』ということとは何かと『出会う』ことではないかと考えている。すなわち『体験する』ことは『何かと出会う』ことであり、その出会いの瞬間に、体験者の中に『何かが起こる』ことなのである。体験すると、「いつも何かが起こるのか？」と疑問をもたれる読者がいるかも知れないが、間違いなく『何かが起こっている』といえるのではないだろうか。私たちは、ただそのことに意識の焦点があてられず気づいていないだけなのである。

何かと出会い、そして何かが起こるということ、自分の中で意識化され気づくためには、特に思いがけないものと出会う時に、より意識化されやすいといえるだろう。いわば、自分のもっている枠組と異なる出来事と出会うと、異なる世界の人と出会うと、またなかなか自分の枠組みにはなじまないものと出会うと、自分の中にいろいろなことが引き起こされる。それは、驚きや喜びやとまどいなどの気持ちや感情であり、またこれは「何?」「どうして?」といった考えることや思考が生まれたり、そのほかには飛び上がったり、触れてみたり、声を出してみたりといった動きや行動であったりする。

体験学習では、そうした自分の中に引き起こされる『何かが起こっている』ことに気づくことが学びの源であり、私たちの成長の糧となると考えている。

すなわち、起っていることへの気づきをいかに活用するかが学びのポイントになるのである。特に、自分と異質な存在と出会うことは、自分自身にとっては、時には不快であったり、驚きであったりするのだが、そうした出会いが大きく自分を成長させてくれる可能性があることを、経験的に理解されている読者の方も多いのではないだろうか。時として、気持ちを揺さぶられるといった状況で、出会いの瞬間は混沌とするといった事態が引き起こされるかもしれないが、そのことが後の自分の生き方に大きく影響を与え、成長につながっていくものである。

自分自身の中に起こることに気づくことにより自分と出会うということだけでなく、関係する相手の中に、またお互いの関係の中に、グループの中に、組織の中に、また自然や環境の中に『何が起っているか』に対して目を向けることにより、他者、グループ、組織、自然などについて多くのことを学ぶことができると考えている。(図1参照)

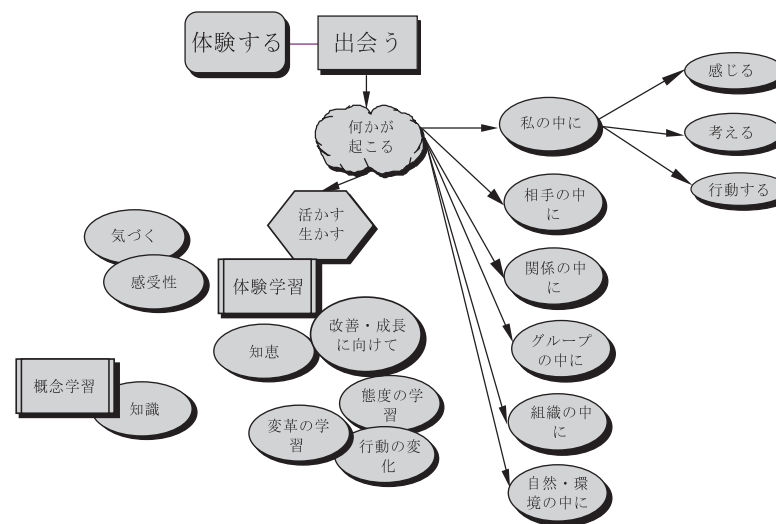


図1 環境教育指導者のためのセミナーから（津村、2002.11.清里にて）

環境問題に関しても、体験すること、出会うことを通して、学習者自身の気持ちや感情が揺さぶられ、その気持ちが、学習者の学ぶこと・考えることへの動機づけになっていき、自分の問題として環境問題に取り組んでいくことが可能になるのである。

### ■ コンテントとプロセス

ラボラトリー・メソッドによる体験学習を用いた人間関係トレーニングでは、“コンテント”と“プロセス”という2つの視点から関係をとらえ、変革を試みようとしている。

私たちは、何かについて話している時に、話している内容だけでなく「どんなふう話しているのか？」や「どんなふう聞いているのか？」といった視点からも、人間関係をとらえることができる。たとえば、自然の大切さやいかに環境を改善していくかという話題で話をしていると。その話題について話し合っている時に、相手を見ながら話しているのか、また声を大きくして熱っぽく語っているのか、またその話を興味深く聞いているのか、もうそろそろその話は終わりにしたいと思って聞いているのか、話している間にもいろいろな感情や気持ちが起こっているのである。

誰かと話したり、共に仕事をしたりしている時に、話題や仕事といった“コンテンツ（内容や結果をさす）”とともに、絶えず、自分の中に、相手の中に、二人の関係の中に、グループの中に、組織の中に、また自然や環境の中にさまざまな事柄が起こっている。これを“プロセス”とよんでいる。自分自身のプロセスをとらえる視点として、感情、思考、そして行動といった3つの視点から、データを集めることができる。当然、相手にもさまざまな事柄が起こっている。実は、このプロセスが、人間関係に大きく影響しており、また自分自身の行動にも影響を与えているのである。他者との関係の中で、相手から何を言われたか（コンテンツ）によって影響を受けるが、もう一方相手からどのように言われたか（プロセス）によっても影響を受けることが多くあるといえる。賞賛や奨励の言葉をももらう時にも、どのように伝えられるかで、心に響いたり、どことなくむなしく聞こえたりするものである。

たとえば、チームの活性化のために話し合いをしても、そのグループの話し合いが活発でなければ、そのこと自体（プロセス）を問題にしていかなければグループ状況に対する問題解決にはならないのである。環境教育を実施するときにも、その教育実践がどのように行われているか、一人ひとりにどのように伝わっているか、そしてどのように行動しようとしているか、など、学習者一人ひとりに起こっていることを大事にする教育プログラムの実践が行われて初めて態度変容をともなった環境教育へとつながっていくと考えられる。コンテンツとプロセスを図に表すと、図2のようになる。コンテンツとプロセスとの関係図を、海に浮かぶ氷山のように描くことができ、表面に現れているのがコンテンツであり、その下に潜んでいる、またはそこに起こっていることがプロセスと考えることができる。

プロセスは、刻々と変化している。自分の思いをグループのメンバーに伝えると、またそのことから新しい思いが自分自身にも相手にも起こってくる。プロセスは、川の流れるように絶え間なく変化している。それゆえに、すべての変化するプロセスに気づき分かることは難しいのだが、できる限り今そこで起こっているプロセスに着目しながら、そのプロセスを生かし、学ぶことができるようになることが、ある意味、体験から学ぶことの究極の目標になるのかもしれない。

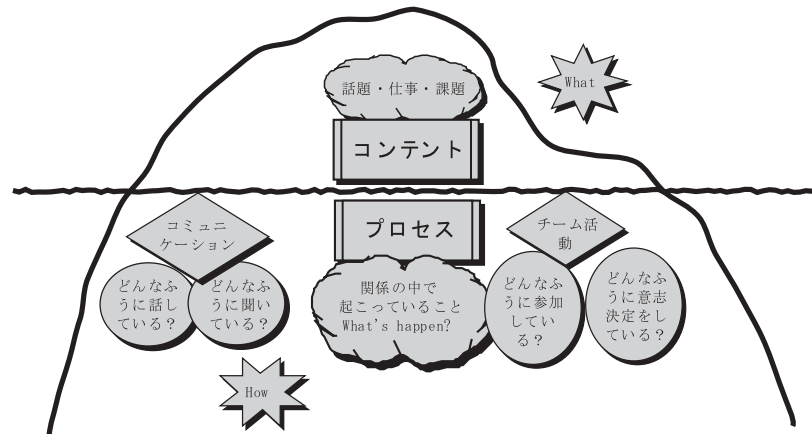


図2 コンテントとプロセス

体験学習は、このプロセスを観る目を養い、そのプロセスに働きかける力、すなわちプロセスに生きる力を育てようとしている。それは、私たちを取り囲む環境の問題に気づき、その問題の発生原因を考え、その問題を変革する力、いわば問題解決能力を育てていこうとしているのである。

## ■ 体験から学ぶということ

体験から学ぶステップとは、上述した体験により生まれ気づいたプロセスを通して学ぶ、またはそのプロセスを活かす学習方法として、体験学習のステップがある。いわば、体験学習のステップとは、学習者が成長に向けて、自分の気持ち・感情や思考、行動を素材にして学ぶ方法であり、学習者自身を一步一步成長させる道具であるともいえる。

### 1. 体験学習のステップ

体験から学ぶステップとして、次のようなサイクルを考えている（津村、2001、2002）。（図3）

#### ステップ1 体験すること

私たちは日常何らかの体験をしているといえる。それらは、職場での体験、家庭やプライベートな世界での体験など、日常生活すべてが体験であるといえる。もう一つは、教育プログラムに参加して、教育スタッフがあるねらいのもとで学習者に提供する実習(exercise)などを体験することも、学びのための大切な体験になる。こうした体験への積極的な参加が、体験学習の前提となっている。

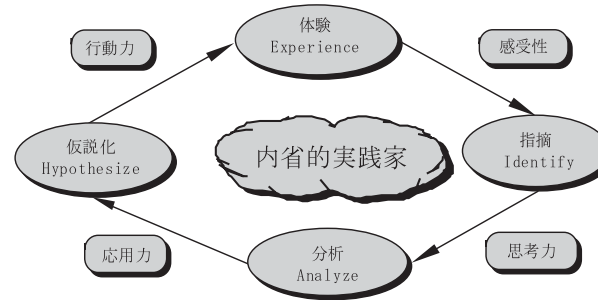


図3 体験学習のステップ

### ステップ2 指摘すること：体験の内省と観察

体験から学ぶためには、このステップ2がとても重要になる。つまり、体験したことをいかに内省し観察できるかということである。特に、何を話したか、どんなことをしたか、そしてどのような結果だったかといった内容や結果（コンテンツ）だけでなく、前述したように、自分の中に、相手の中に、関係の中に、グループの中に、また組織の中に何が起こっていたかといったプロセスにどれほど「気づく」ことができているかが、体験から学ぶための大切な第一歩となる。言葉を換えれば、自分や他者のこと、また対人関係やグループのダイナミクスの中で起きていることについてどれだけ豊富にデータを集めることができるかということが重要になる。時には、自分一人の気づきだけでなく共に体験したメンバーの気づきも共有しあうことが偏った視野に陥らないためにも、とても大切になり、体験学習においてグループ学習の活用が好まれる理由でもある。体験した後でふりかえり用紙に気づいたプロセスを記入し、その記入したデータをもとに話し合い（分かち合いとよぶ）を行うことは効果的である。図に示したように、このステップの作業を「指摘」という言葉を使用しているが、それはこの点がいけなかったとか、駄目だったといったように、反省的であったり評価的であったり、他者を非難するニュアンスの発言になったりすることを意味していない。本来は『identify』という原語が用いられているように、体験したことの中から私や他者の姿、関係やグループの様子を同定すること、すなわち【見つけだすこと】を意味しているのである。

### ステップ3 分析する：一般化する

ステップ2で集められたデータに基づいて、学習者自身がどのような傾向をもっているかなどを考えたり、なぜそのようなことが起こったかといった分析を試みたり、自分、他者、グループの問題点を考察したりするステップである。時には、教育スタッフから分析のガイドラインとなるモデルや理論などが小講義の形で提示されたり、時には特定のスキルやテーマに関連する小冊子などの資料が配付されたりする。ここでは、自分の行為や他者の行為が良かったとか

悪かったと言った評価に終わらせず、その行為の原因について考え、その行為の意味づけを行う作業のステージなのである。どれだけ体験から学び得たかは、この意味づけの作業の深さが決め手となる。

#### ステップ4 仮説化する

ステップ4では、ステップ3で考察したことを活用して、次の機会にまたは新しい場面で学習者自身が成長のために具体的に試みる行動を考えるステージである。これを成長のための仮説化とよぶ。この仮説化を通して自分の新しい行動目標や試みようとすることを計画し、実験的に行動に移すことによって学習者の行動レパートリーを広げ、自分の対人関係能力や社会的スキル、行動変革を習得することにつながるのである。

自分の実験的な試みを実行し、成功させるためにはできる限り具体的な行動計画を立てることが大切である。このステップで仮説化した試行的行動を実践することが、ステップ1の新しい具体的体験となり、その体験を指摘（内省・観察）し、分析・一般化し、仮説化と再度繰り返す循環過程により学習者は成長していくができると考えている。

## 2. 体験学習が生み出すもの

ラボラトリー・メソッドによる体験学習を用いたトレーニングは“学び方を学ぶ学習”であるともいわれる。なぜなら、上記の学習の循環過程をセミナーなどの教育プログラムで身につけることによって、研修の場を離れても日常の体験の中から学んでいくことができるようになって考えているからである。このことは、研修内容が参加型の研修であることより、自らが主体となって動き体験し学ぶ楽しさを味わうと共に、自らの力で学んでいくことができる学習への自立的な態度も育てることが期待できるのである。

上述の体験学習のステップは、実は問題解決のステップでもある。日常の仕事や生活の場（体験）の中で、そこに起こっている問題は何かを見つけ出し（指摘）、何故その問題が起こったのかといった原因を追究し（分析）、いかに改善すればいいのかといった解決策を引き出し（仮説化）、そしてその解決策を試みる（体験）といった、問題解決のプロセスを意味しているのである。すなわち、体験学習による教育プログラムに参加することによって、参加者は問題解決能力を身につけることができるのである。体験学習のサイクルのそれぞれのステップを実践する力として、図3にある4つの力、『感受性』、『思考力』、『応用力』、そして『行動力』が必要であると共に、体験学習を用いた教育実践によってそれらの4つの能力を育成できると考えている。これらの力は、今日の社会にあって自立的に生きていくためにとても重要な力なのである。

## ■ 体験学習がめざすもの

### 1. 体験学習の誕生にある思想

ラボラトリー・メソッドによる体験学習は、アメリカ東海岸のコネチカット州での人種問題に関わるワークショップから生まれたといわれている。その企画の主催者として、グループダイナミックス研究の創始者であるクルト・レヴィンらが参加し、そのワークショップは、雇用や教育の機会均等をいかに進めるかなどの社会変革のための指導者養成を目的とした、教育関係者のリーダーシップ・トレーニングであった。このことから現状の社会の問題をいかに変革していくかが体験学習の誕生の思想であることが理解できるであろう。すなわち、体験学習は、社会変革に向けて意識的に働く人々を育てることを目標としており、そうした人々を変革体(change agent)とよんでいる。体験学習に関わる人々は、現代社会の問題点を取り上げ、その問題をいかに改善するか、もしくはいかに変革するかといったことを、大切にしているのである。また、体験学習の誕生時の思想として、民主的な風土を作り上げるかが重要なテーマになっている。そのことは、グループ・ミーティング（学習者間のミーティングや、スタッフ間のミーティングなど）において、一人ひとりの意見や気持ちを尊重した、民主的なコンセンサス（合意形成）をどのように実現できるかが体験学習の大切なテーマと関連している。

### 2. 体験学習の効果

体験学習は、知識を身につける教育というよりも、学習者が自らの力で学ぶことができるようになる学習方法である。よって、体験学習のステップを自らの学習方法として身につけることができたならば、自らの関心や力によって、自分自身を高めることができるようになると考えている。体験学習は、自己教育のための学習方法ともいえる。教師教育の中でドナルド・ショーンが用いている「reflective practitioner」という言葉をヒントに、学習者が自らの力で自分や自分の関わりを成長させることができる努力をしている人々を『内省的実践家』とよびたいと考えている。社会のあらゆる職業専門家の人々は、『内省的実践家』になることを求められているとっていいのではないだろうか。

体験学習は、単に知識を与える概念学習とは異なり、学習者自身の態度や行動に変化を及ぼす力をもつことを目的とすることから『態度の学習』ともよばれることがある。従来、学校教育では、価値観をできる限り排除した教育実践をするように強いられてきたが、これからの教育では何を大切に生きるかを教師と学習者が共に考える『価値の教育』の実践が必要になってきている。

一般に、体験学習は一人だけで学ぶというよりは、グループにより、その体験を分かち合い、その意味を吟味し合うことを大切にすることから、『グループ学習』とか、『グループワークトレーニング』とよばれたりする。すなわち、体験学習を通して、グループワークやチームワーク、または広く学習者自身の



人間関係そのものを学ぶために、とても大切な学習方法として活用されてきているのである。人間関係を学ぶためには、他者との関わり体験を通して学ぶことが必須なのであり、今日の学校教育の中で子どもの対人関係能力を育てることに力点をおき、体験をすることの重要性がさげばれていることから、ラボラトリー・メソッドによる体験学習の導入は有効である。

## ■体験学習がなぜ環境教育に必要なのか？

上述したように人間関係トレーニングの領域で生まれ、発展してきた“体験学習”が、環境教育にもたらすであろう3つの働きがあると考えられている。一つは、環境教育が目指す目標を実現するための教育プログラムの中に『体験学習のステップ』が活用されることにより、環境教育の目標である「持続可能である社会のために」活動できる人材を育成することができることである。もう一つは、環境教育プログラムを実践していく教育指導者にとって、その教育プログラムを改善するために、『体験学習のステップ』を活用することで、さらに充実した環境教育プログラムに改善することができることである。三つ目は、環境教育に関わる教育指導者自身の人間としての成長のために、またスタッフチームなどのチームワークづくりのために『体験学習のステップ』の活用が大きく貢献するであろうということである。

### 1. 環境教育プログラムとして

#### (1)環境教育の目標

野村と高橋(2001)は、環境教育評価ワークショップの報告書の中で、環境教育・学習事業における評価の検討において、『阿部(1993)は、環境教育を「環境問題の解決に参加し、その発生を未然に防止する人間を育てること」と定義しています。環境教育の目的について、もっとも頻繁に言及されるのは、1977年に開催された環境教育政府間会議（以下、トビリシ会議）において提出された「勧告」の中で示された、環境教育の5つの目的カテゴリー』であると述べている。そして、「認識(Awareness)」「知識(Knowledge)」「態度(Attitude)」「技能 (Skills)」「参加(Participation)」といったこれらの環境教育の目的カテゴリーについて、表1のそれぞれのように説明している。

また、阿部(1993)は、環境教育を生涯学習と関連づけて、学習対象を自然と人間という2つの領域に規定し、生涯学習の発達段階：幼児期、学齢期、成人期という3つのライフ・ステージとの関連性を図4のように示している。

図4では、(1)直接体験による感性学習、(2)学ぶことを中心とした知識・技術学習、(3)問題解決のための行動・参加学習という3つの環境教育の場を設定している。

それらの環境教育の場は、自然（環境）と人間（社会・文化環境）の両者に対して、IN（～の中で）、ABOUT（～について）、FOR（～のため）の環境

教育としての表現ができると彼は考えている。(阿部、1993)

表1 環境教育の目的(野村、高橋(2001)から引用)

認 識	社会集団および個人が、環境全体とそれに関連する問題を認識し、それに対する感受性をもつようにすること
知 識	社会集団および個人が環境とそれに関連する問題において、多様な経験をし、基本的な理解を獲得するようにすること
態 度	社会集団および個人が、環境に関連する一連の価値観と関心をもち、環境の改善と保護への活発な関与をもたらす意欲を得るようにすること
技 能	社会集団および個人が、環境問題を識別し、解決する技能を獲得するようにすること
参 加	社会集団および個人に、環境問題の解決へ向かう取り組みに、あらゆるレベルで活発に関わり合いをもつ機会が与えられること

(出所：UNESCO(1978)より翻訳)

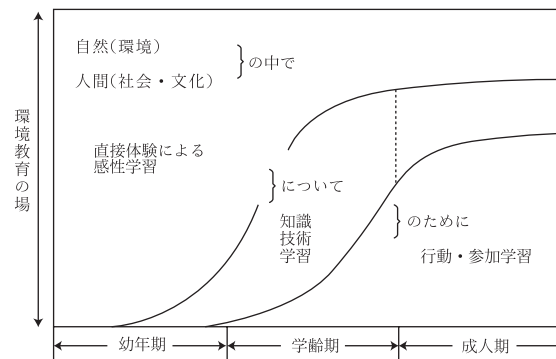


図4 生涯学習と環境教育(阿部(1993)より)

(2) 体験学習のステップと環境教育の場の関連

上述の3つの環境教育の場と体験学習が取り扱う学びのステップとの間に深い関連性を見出すことができる。その関連性を明確にするために、環境教育の学びの場を体験学習のステップの上に付置したのが、次ページの図5である。

体験学習におけるステップ1の「体験」は、まさに(1)直接体験による感性学習のIN(～の中で)の場と重ねて考えることができる。阿部が述べるように、野外での直接体験を通して得られる自然に対する感性は、環境教育のベースになるものであり、いかに豊かな体験をするか、特に幼年期において体験するかが大切な課題になるであろう。このことは、幼年期だけでなく、成人においても、環境問題を考え、自分との関連で、また知識として環境問題を理解していくためにも、自然の中で十分に体験をすることは環境教育の重要なベースとなることを示している。

次に、「体験」から「気づき（指摘）」そして「分析する」という、ステップ2からステップ3に向かう一連の流れが、(2)学ぶことを中心とした知識・技術学習のABOUT（～について）の場として考えることができる。すなわち、人間や自然について知識として学ぶことを一つのゴール（目標）として考えるならば、体験学習の分析のステップまでを一つの学習の流れとして促えることができる。それは、単に他者から詰め込まれる知識とは異なり、学びは学習者の体験から生まれた関心からの知識・技術であり、学習者にとっては身近な学びであると考えられる。学びの範囲は、人間との関わりから、社会・経済問題、人権問題、平和問題などの理解へと広がっていくだろう。

次に、「体験」のステップ、「指摘」のステップ、「分析」のステップを経て、「仮説化」のステップを経て新しい「体験」につなげる一連の学びのステップは、(3)問題解決のための行動・参加学習のFOR（～のため）の場として機能すると考えることができる。すなわち、全ステップをふむことにより現状の問題に対して変革するための行動目標を立て、実際に働きかける行動を実行するといった一つのゴール（目標）につながると考えられる。

このように環境教育における学ぶ場を体験学習のステップと関連づけることにより、環境教育のプログラムをより実りのあるものにすることが可能になる。阿部による、生涯学習という生活年齢との関連でとらえている自然（環境）と人間（社会・文化環境）の両者に対する、IN（～の中で）、ABOUT（～について）、FOR（～のため）の3つの環境教育の場を、学習者の学びの深まりとして考えることができる。このように3つの環境教育のありようを考えることによって、体験学習を導入することは、環境教育のプログラム作りに大いに貢献するであろう。

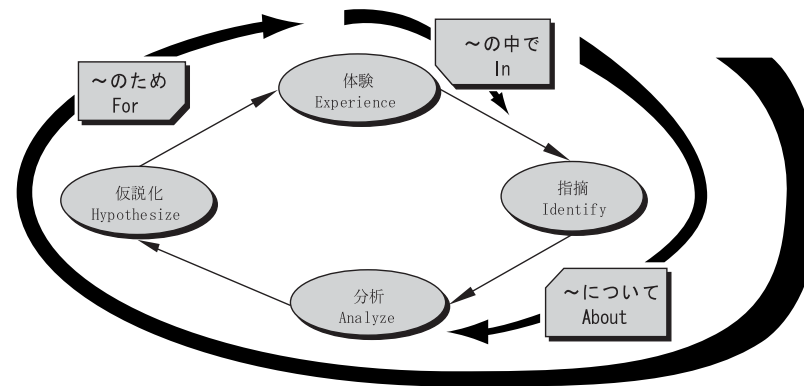


図5 体験学習のステップと環境教育の関連性

### (3)環境教育プログラムの構成

環境教育の中では、一般に、“プログラム”とは、特定のねらいを達成するために組み立てられたひとまとまりの活動をさしているという考え方がある。

プログラムを一つの製品と考えるならば、その中の構成要素としての"アクティビティ"を部品としてととえることができる。体験学習を意識した環境教育プログラムを作ることを考えてみると、さまざまなバリエーションの中から、上記の体験学習のステップ、もしくは自然（環境）と人間（社会・文化環境）の両者に対して、IN（～の中で）、ABOUT（～について）、FOR（～のため）のどの視点からプログラムを作るのか、またはアクティビティを作り出すのかを考えてみることは有効であろう。

**a. 部品としてのアクティビティから：**

一つのアクティビティの中だけでも、体験学習を実践することができる。すなわち、一つの体験から、それぞれのステップを意識した活動を組み入れることにより、また教育スタッフからのさまざまな問いかけを工夫し準備しておき、アクティビティの中で、またアクティビティを終えた後でふりかえりを導入することによって学びを豊かにすることが可能になる。

**b. 複数のアクティビティから：**

いくつかのアクティビティを組み合わせることによって、または一つの研修プログラムとして一連のアクティビティの流れを創り出すことによって、体験学習のステップを意識した教育実践プログラムを計画・実施することができる。

**c. 生涯学習から：**

プログラムの実践、または学習者の参加形態を、時間的に長い目で見ると、それはまさに生涯学習として考えることができる。体験学習を意識して、プログラムを提供することは生涯学習の視点からもとても重要になる。体験学習は自己教育であると前述したように、体験学習を学んだ一人ひとりが日常生活の中で、リアルな体験をもとにして体験学習という学び方を活用し、日常の問題解決に自らが取り組むといった「内省的実践家」になることを期待している。このことが実現できるならば、「持続可能な社会づくり」に向けて大きく前進しているといえるのではないだろうか。

**2. 環境教育プログラムをより改善していくために**

プログラム作りのためのミーティングなどに体験学習を活用することにより、教育プログラムを充実させることが可能になる。すなわち、教育プログラムを実践したら、プログラムを実行しただけで終わらせないという手立てを考える必要がある。教育の実施のためのプレスタッフミーティング（事前打ち合わせ会議）と同じぐらい、教育実践後のポストスタッフミーティング（事後会議）の開催の大切さを強調しておきたい。ポストスタッフミーティングにおいて、「学習者がどのような体験をしたのか?」「何をどのように学んだのか?」「次

回やるとしたらどのような課題があるのか？」など、可能な限り討論をして、次のプログラムに生かす努力は重要である。

上述している体験学習は、元来『ラボラトリー・メソッドによる体験学習』とよばれている。直訳すれば、『実験室法による体験学習』であるが、それは、教育者が学習者を操作して、実験をするという意味のものではない。ラボラトリー（実験室）の意は、「学習者のための学習者による人間関係の実験室」であり、体験学習はそのような発想から生まれている。自分が自分の人間関係スキルを高めるために、自分の体験から学んだことを分析・仮説化し、自分の成長のために仮説化した課題や行動目標を計画し試みてみるという意味での実験室なのである。

ワークショップやセミナー自身がラボラトリーであるという考え方もあり、参加者は毎回異なっているのにも関わらずいつも決まり切ったプログラムを繰り返すことは、学習者のニーズを尊重した実験、試みになっておらず目の前にいる学習者のことを考えたプログラムとはいえない。毎回の学習者の状況やニーズを把握しながら、それぞれの学習者にふさわしいプログラムを計画し試みていくことから、『（絶えず、試みを大切にするという意味で）ラボラトリー・メソッド』という名称がついているのである。

よって、環境教育においても、教育スタッフは、学習者のニーズを理解し、「何を求めているのか？」「何を考えているのか？」「今、どのような状況にあるのか？」「どのような方向に進むことが望ましいのか？」などといった問いをもとに討論しながら、学習者の目的と教育スタッフの目的をすりあわせ、プログラム作りをすることが大切になる。それは、教育プログラムを実践しながら、絶えずプログラムの変更が可能な柔軟なプログラムづくりや現場での臨機応変な対応が必要になることを意味している。

### 3. スタッフ自身の関わり方を学び・自らおよびチームの成長のために

環境教育を実践する指導者は、スタッフ間の関係や参加者との関係を通して、一人の人間として成長していこうとする姿勢が必要であり、そのために体験学習のステップを意識して環境教育プログラムの実践に取り組むことはとても大切になる。体験学習のステップを意識することにより、関わりの中でのプロセス（起こっていること）に目を向け、気づいたことを分析し、仮説化することによって、自分の関わりをより充実させることができるのである。学ぶのは、参加者だけではなく、指導者自身も成長する、学ぶという姿勢をもちたいものである。関係を考える場合には、参加者と自分、スタッフと自分、グループの中の自分、そして自然との関係の中での自分など、かなり幅広く自分自身を点検し吟味することができる。

スタッフミーティングにおけるプロセスに焦点をあててみることから、自分や他者、またグループの成長に取り組むことも可能になる。自分は、「どのよ

うにコミュニケーションをしているか?」、「グループは、どのように意志決定しているか?」、「グループメンバーの相互の影響関係はどのような特徴があるか?」、「自分はどのように動いたか?」、「自分はどのような関わりをしているか?」、「どのような人間になりたいか?」などを吟味することにより、指導者自身も成長することができるのである。

体験学習を意識しながら実践することができることは、一人ひとりが成長するための自己教育の方法として重要であり、体験学習は、生涯学習そのものであるともいえるのである。

## ■ まとめ

最後に、もう一度「体験学習」について考えてみたい。体験学習をプログラムとして取り入れ、実践することによって、「体験」から、「指摘」、「分析」、「仮説化」を通して循環した、新しい試みの「体験」では、その前の「体験」と比べて「体験」の質的な変容が起こっていると考えられる。それは、受動的な体験から能動的な体験に変容しているといってもよいだろう。仮説化をともなう行動、すなわち自分の課題や行動目標を意識した体験は、まさに変革に向けての行動であり、実験であるといえる。それは、学習者自身の内発的動機づけに基づいた能動的な体験になっているといえる。

このように、次のステップに向かうように動機づけられた体験は、おのずと体験することやその結果に対して、好奇心が旺盛になり、興味や向上心が生まれ、「体験」に続く「指摘」のステップにおける気づきに目が向けられやすくなると考えられる。それだけ、次の循環のステップへとつながりやすいのである。体験学習の循環過程を意識した学びの体験をできる限りくり返すことによって、体験学習の循環はより促進されると考えられるのである。

それは、自分から気づくこと、評価することに関心が向くことになり、また、他者からのフィードバックを求めようとするといった、特に体験学習では大切な「指摘」へのステップに対する興味が強くなるのである。その内発的な動機づけのエネルギーにより、気づきやフィードバックのデータをもとに「なぜ?」という「分析」も積極的に行われ、さらに向上したいという思いも強くなり「仮説化」にも進みやすくなると考えている。このようにして体験学習のステップが循環過程として機能するのである。

最後に、体験学習の循環過程の4つのステップにある学びの領域を表2のように考えてみた。体験学習は「私」「他者」「関係」といった領域から、「社会」「環境」「いのち」「自然」といった幅広い領域までカバーできると考えられる。

体験学習の実践において学習者の学びを促進する働きをする教育スタッフを、“ファシリテーター(facilitator)”とよぶ。ファシリテーターは、何かを教え

るという人ではなく、学習者がまさに体験学習のステップを循環することができるように働きかけをする人である。学習者に体験をしてもらい、気づきを拾い出したり、気づいたことを参加者同士で話し合ったり、その気づきの意味することを考えたり、学習者の課題を見つけ出したりすることを促進する (facilitate) という意味において、ファシリテーターという用語を用いている。

表2 体験学習のステップと学びの領域

体験学習のステップ	領域の名称	対 象
体 験	出会い（体験）の領域	人間、自然
指 摘	気づきの領域	私、相手、関係、自然、環境 など
分 析	抽象化対象の領域	心理、行動、対人行動、パターン、いのち、生きる など
仮説化	行動（働きかけ）の領域	私に、相手に、グループに、組織に、自然に、環境に など

体験学習のステップの循環を促進することに焦点をあてて考えてみると、下に示した6つの働きをあげることができる（ガウ、[1979]、津村 [1996]）。

- (1) **気づき (awareness) の促進**：体験したことからさまざまなデータを拾い出すことを促進する
- (2) **分かち合い (sharing) の促進**：体験したことから気づいたデータをお互いに報告し合うことを促進する
- (3) **解釈すること (interpreting) の促進**：個人やグループから出てきたことのデータの意味を明らかにすることを促進する
- (4) **一般化すること (generalizing) の促進**：そのデータから抽象概念に発展させることを促進する
- (5) **応用すること (applying) の促進**：概念化したものを新しい状況の中で検証するための仮説や、変革するための行動目標を考えることを促進する
- (6) **実行すること (acting) の促進**：仮説化したことを実際に試みている場を作ったり、実行したりすることができるように促進する

これらを、体験学習の循環過程の図（図3）の上に、ファシリテーターの仕事として付置してみると、図6のようになる。

ファシリテーターは、教育実践において留意すべきことは数多くあるが、基本的な姿勢として、気づく人、学ぶ人は学習者自身であるということを忘れてはならない。時として、親切心、教育熱心さから、ファシリテーターが気づいていることや解釈したことを、学習者に伝えたいことがある。これらを学習者にフィードバックする時は、ファシリテーターがその発言が学習者に及ぼす影響について吟味する必要がある。ともすれば、教えられたことは、学習者自身が発見した学びにならず、いわゆる学びの所有者感覚 (ownership) をもて

ずに、逆に、そのことに気づくことができなかつたといった屈辱感を味あわせることになるという懸念を知っておくことは大切である。上記の6つの働きは、学習者が〈気づく〉、〈分かち合う〉、〈解釈する〉、〈一般化する〉、〈応用する〉、〈実行する〉ことを、いかに促進することができるかが大きな課題であり、ファシリテーターの仕事であることをいつも留意しておく必要がある。

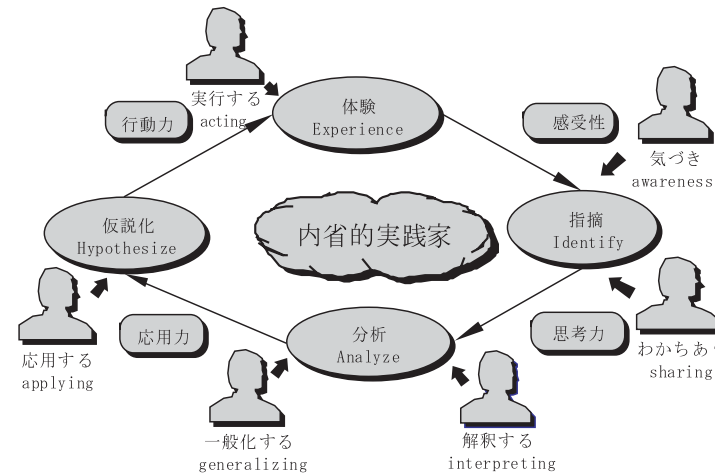


図6 体験学習のステップを促進するためのファシリテーターの6つの働きかけ

最後に、ファシリテーターという仕事を、中村（2002）は、いわゆる伝統的な教育と参加型教育の体験学習と、表3のように比較しているので、掲載しておく。この表よりそれぞれの教育者の働き方の違いを理解することができるだろう。

表3 二つの教育のタイプ

	伝統的な教育（講義型）	参加型教育・体験学習
教育者	教授者、インストラクター（教える人）	ファシリテーター（学びを促進する人）
教育方法	学習者が教育者から「伝達」された知識を習得（そのために教育者は「伝達する」「正否を評価する」）	学習者の自らの発見（そのために教育者は「見守る」「サポートする」「促す」）
コミュニケーションの方向	教育者から学習者への一方的コミュニケーション	学習者間の対話、学習者と教育者との対話
学習者の真実の存在	正しい答えは教育者の中にある（学習者の外在）	正しい答えは学習者の中にある（学習者の内在）
方法の適性	知識などの概念学習を短時間に実施するのに適している	学び方を学ぶ学習、自ら発見する学習、人間的成長のための教育（人間性教育）に適している
フライレ／伊東博の呼称	「預金型教育」／「教える」教育、文化財中心の教育	「課題的教育」／「学ぶ」教育、人間中心の教育



このようにみえてくると、いかに学習者のニーズを尊重し、学習者自身が学びを深めていくことを促進することができるかが重要であり、ファシリテーター（促進者）という名称に託されている機能として十分に理解できるであろう。

著者自身も含め、体験学習を取り入れた環境教育を実践しようとするファシリテーターが、一つひとつの教育実践体験から学びとろうとする「体験から学ぶ」といった姿勢をもった『内省的実践家』になるように願っている。

注：本論を考えるきっかけとエネルギーを与えてくれたのは、「第4回環境教育指導者のための体験学習法セミナー（清里2002年11月開催）」で、増田直広さん（ますやん）、山谷真理子さん（ももちゃん）、鳥屋尾健さん（やっさん）、中野雄一さん（ゆうちゃん）、そして下記の参加者の19名の皆さんとの出会いがあったからです。ここに感謝の意を表します。

セミナー参加者：伊東孝浩さん、鈴木信良さん、大崎葉月さん、木村真理子さん、荒木由紀子さん、中村孝さん、伊藤みちほさん、武田史人さん、小池和子さん、原田篤さん、GENさん、志賀道郎さん、瀬川美紀さん、明神修二さん、秦賢志さん、諸藤見代子さん、藤井美紀子さん、井倉洋二さん、松本真輔さん 以上19名の皆様

合掌

## 引用文献

- 阿部 治 1993 「環境教育のあり方」、ジュリスト、1.1-15、No.1015、p.164-169.
- B.A. Gaw 1979 Processing questions: An aid to completing the learning cycle. The 1979 Annual Handbook for Group Facilitators. P.149-153.
- プロセッシングのための問いかけ：体験学習の過程を閑静さ得るための助けとして 津村俊充訳、1996 南山短期大学人間関係研究センター紀要「人間関係」p.207-217.
- 川浦 佐知子 2001 “環境教育”と“体験学習”：その接点と将来の展望、南山大学人間関係研究センター「人間関係研究」創刊号、p.97-106.
- 津村 俊充他 1992 「人間関係トレーニングー私を育てる教育への人間学的アプローチ」 ナカニシヤ出版
- 津村 俊充 2001 「学校教育にラボラトリ・メソッドによる体験学習を導入するための基本的な理論と実際」 体験学習実践研究、創刊号、p.1-10.
- 津村 俊充 2002 Tグループを中心としたトレーニング・ラボラトリ 伊藤義美編 ヒューマニスティック・グループアプローチ ナカニシヤ出版、p.79-98.
- 津村 俊充 2002 「環境教育」と「体験学習」の関連について考える 体験

- 学習実践研究会「体験学習実践研究」Volume2、p.9-20.
- 中村 和彦 2002 「ファシリテーターとしての教育者」 教育開発研究所  
『子どもの対人関係能力を育てる』津村俊充（編）p.184-187.
- 野村 康・高橋 正弘 2001 環境教育・学習事業における評価の検討ー議論  
の整理・問題点の抽出と課題の提示ー 環境教育評価ワークショップ p.5-23.