



子どもの発達と自然その指導試論 —「くしろ森の楽校」を事例として—

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学釧路校 公開日: 2018-07-12 キーワード: 作成者: 大森, 享 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00008540

子どもの発達と自然その指導試論 —「くしろ森の楽校」を事例として—

大 森 享

北海道教育大学釧路校子どもの環境教育研究

The development of the child and the natural guidance preliminary essay

“The school of the kushiro forest” as an example

OOMORI Susumu

Hokkaido University of Education, Kushiro campus

2010年に、北海道教育大学釧路校「子どもの環境教育研究室」(以下大森研)主催でスタートした「くしろ森の楽校」7年間の取り組みを概観し、子どもの発達と自然との応答関係及びそれらに関わる指導について、卒業論文なども参考にしながら考察する。

はじめに

1960年代、高度経済成長政策の下、急激に工業化した日本社会において、かつて子どもたちの遊び場でもあった地域の路地裏・原っぱ……は失われ、子どもたちは進学競争に飲み込まれ塾・おけいこ事に取り込まれていった。その後、子どもと自然との応答関係の歪みが叫ばれるようになっていった。

1970年代、子ども劇場運動・地域文庫運動・子ども会少年団運動……子どもの遊び・文化を守り発展させる地域教育運動は活発化したが、その後、商業ベースに乗った「委託加工式子育て」(酒匂一雄1978)が自主的運動を圧巻していった。

「沈黙の春」(レイチェル・カーソン1962)に違和感を持っていた感性は、1980年代、都会の人工的な空間に心地よさを感じる感性に変化していった(大森享2004)。

より良い環境とは何かを考え合う教育、より良い環境を創る参加と自治の教育、より良い環境を創ることと子どもたちが学び成長することの統一を目指す教育、それらの課題がこれからの教育に求められる。

子どもたちが生活する地域環境を、大人が見直し、子どもたちと共につくり変えていくような活動と学びの世界が、地域を創る主権者の住民自治を土台に多様なステークホルダーによる合意形成で進んでいくことを夢みたい。

小論では、子どもたちの発達にとって身近に自然があることの意味を問い、子どもと自然の応答関係を大人・社会はいかに耕していくのかをめぐり、大森研主宰「くしろ森の楽校」を事例に論じる。

1章「くしろ森の楽校」とは何か

1節「くしろ森の楽校」の概要

くしろ森の楽校の概要を紹介するに当たり、2012年3月18日発行『森を子どもの遊びと学びの場へ』大森享編 前田一步園財団助成金による刊行物 から引用する。

2010年「くしろ森の楽校」設立趣旨は「子どもと自然との応答関係を促そう！異年齢集団による活動と学びを促そう！森の自然体験を楽しみ日常生活を見直そう！」の3つである。

「これらを進めるために、プレイリーダー(子どもと共に遊ぶガキ大将=学生)、マイスター(技・知識を持ち活動を飛躍させる人=市民ボランティア)、コンパス(「くしろ森の楽校」全体の運営を考える人=論者)と言う役割を設け、定期的に同じ場所(鶴居村下雪裡「瀬川牧場の森と川」)に関わる活動を実施する。」

当初の活動予定では「月1回 森の小屋づくり 森の広場づくり 森のトレイルづくり 森の看板づくり 山菜を採って食べよう マイ釣竿で魚を釣って食べよう ソーラークッキングを使って料理をしよう 馬に乗ろう 森のプログラム(=空と風と遊ぼう 自然ビンゴ アニマルゲーム 木でつくろう 木と遊ぼう 森の歌を歌おう 笹茶を飲もう)で遊ぼう」であった。

「都市的生活・消費的文化の中で日々暮らしている私たち<子ども・学生・市民>が、自然とは何か・自然とどうかかわればよいのかと言うようなことを考え深める契機とする。」

「未来の教師を育てる場として

- 1 「子どもの遊び」を学ぶ。
 - 2 「集団の指導と管理」を学ぶ。
 - 3 「森と関わる技と知識」を学ぶ。
 - 4 市民ボランティア・NPO（例えばトラスト・サルン等）から学ぶ。
 - 5 総合的な学習プログラム、教科教育内容を考える契機とする。
 - 6 子どもの成長発達と自然接触体験について考える契機とする。
 - 7 自然と人間の関係について考える契機とする。
 - 8 「自然保護教育」「野生生物保全教育」と子どもの成長発達について考える契機とする。
- 等です。」

以上のような目当てを持って「くしろ森の楽校」は設立され、年会員制とし小学生40名強が毎年登録された。

2節「くしろ森の楽校」活動プログラム

次に、異年齢子ども集団の自然接触体験を耕すプログラム開発について紹介する。

2-1) プログラムの考え方

プログラム開発にあたり、「子ども集団自身が行う『自然発生的遊び』をプログラム1（P1）とし、P1は、自発的能動的な言わば本来の遊びプログラムとして位置付けた。次に、意図的計画的プログラムで、子ども集団に『こんな遊びはどうか?』という『遊び提起型プログラム』をプログラム2（P2）とした。P2は非日常的な森での能動的集団的な遊びを促すプログラムになる」。

当初の考え方は、非日常的な森での遊びを促すP2によりP1に緩やかに接続しつつ独自のP1を生み出すことを目指した。

P1：非日常的な森での自然発生的な遊びプログラム



P2：プレイリーダーによる意図的計画的な「遊び提起型」プログラム

「P2は年間6回実施し、子どもたちは『くしろ森の楽校』での遊び方を学んでいったと考えられる」。

プレイリーダーによる意図的計画的な「遊び提起型」プログラムによる「遊び文化」（城丸章夫1977）の伝承として遊びの持つ面白さの共有化・その遊びを行う技・ルールに関わる指導（＝子どもが必要としている援助をする・一緒に考えてみる・子どもの工夫を支持し見守る・子どもが工夫するヒントを与える・プレイリーダーがやってみる

…。要は、「待ちの指導」であり、子ども集団のエンパワメントを引き出す指導であり、インストラクターよりは、ファシリテーター、コーディネーター、インタープリターとしての関わり）であり、それらを通じて、「遊び文化」の伝承が行われていく。

重要なことは、遊びそのものが子どもたちにとって面白いことである。

次に、考えたいことは、野外で、集団で遊ぶには、遊び文化とともに、その遊び文化を共有しともに楽しむという集団の自治が関わるという事である。

その遊び文化の持つルールの「決定」、遊ぶための道具の管理・維持をどのように子ども集団が行うかと言う遊び文化を維持発展させる自治活動をいかに育てるのか、である。

P2からP1の遊びを構築するには、上記のような視点を取り入れP1を念頭にしながらP2を実施する事である。

どのような遊び文化をP2としてプログラム化するかが重要である。

2-2) P2「僕の木・私の木」

7年間の活動で定着した、P1を視野に入れたP2を紹介しよう。

非日常的な森との応答関係を子どもたち一人一人が構築するためのツールが「僕の木・私の木」P2である。

森の中をプレイリーダーと自由に散策しながら、「僕の木・私の木」を決める。その木は「僕の木・私の木」であることを明確にするために、その木に「自分で書いた名札」を付ける。木の名札はプレイリーダーが事前に作成し、木が決まった子どもたちが、名前等をペンキで書きその木に付ける。何人かが共有する場合がほとんどである。次に、プレイリーダーが「木と遊ぶう」と言う提起を行う。

子ども達は、それぞれの木のところで、ブランコを作りたい、ツリーハウス（秘密基地）を作りたい、シーソーを作りたい、…の要求を出し合いそれぞれのグループで相談し、イメージを共有化していく。

その過程は様々で、木に登って腰かけ、のんびり森を見まわし静かにしているグループなどを観察していると、現代の子どもたちの「森の中で、何もせず静かにしていること」の持つ意味を問い、「暇つぶしの権利」「ぶらぶらする権利」「のほほんとする権利」「何もしない権利」を「子どもは持つ権利がある」こと（増山均2015）の持つ意味を深く考える必要性が生じる。

また、高学年女子と男子3名が、木の枝に腰掛け、枝をたたきそれぞれのリズムを組み合わせ、音楽を作り「森の音楽会」として、子ども達・プレイリーダーを集め演奏会をした。

心地よい風と自然の森の中で、音楽は響きわたり、聴いていたプレイリーダーや会員から拍手が起こった。

プレイリーダーの力も借りながら、木にロープをかけ、

手作りのブランコで気持ちよさそうに遊ぶ子どもたち。2階建てのツリーハウスを1年以上かけて作ったグループでは、日常生活でも、子ども向け雑誌を参考に設計図を考え、自分が使う道具（のこぎり、金づち・）をそろえ、「くしろ森の楽校」での非日常の遊びにワクワク・ドキドキしながら楽しみにしていた。

「僕の木・私の木」P2は、自由な発想での子どもたちの夢を育て、そのグループのルールと道具の準備をグループに生み出し、日常生活を豊かにするワクワク感を非日常が生み出した。

「倒木を使った小屋づくりに3年がかりで挑戦した小学校6年生男子」は「コンピューターゲームだと、先のことを決めるのは機械で僕の意志には関係ない。ここでは、何をどう作るかは自分で決められるから、失敗しても面白い」（北海道新聞2015.11.24付夕刊）という言葉に今必要な遊びの要素がある。

以上、「僕の木・私の木」P2は、子ども達のP1を生み出した。

2-3) P2「山菜を採って食べよう」「岩魚を釣って食べよう」は、森と関わるツールとして、採取して食べるプログラムである。

森で遊ぶとは、森と応答できる文化で遊ぶという事であり、文化の獲得無くしては遊べない。

高度に発達した資本主義国日本で、自分で採取し調理しその場で食べるというプログラムは、その後の子どもたちの人生において多大な影響を与える。

このプログラム実施では、プレリーダーである学生自身が食べられる山菜をほとんど知らないし、採取して食べたことのない学生が多い。マイスターを中心に事前研修で採取する山菜を確認しフィールドで実際に天ぷらにして食べた。イラクサ、ギョウジャニンニク、クレソン、ヨモギ、コゴミ、タラの芽等は、「くしろ森の楽校」で見分け方を共有する山菜である。

「くしろ森の楽校」保護者総会で、「道路に生えているイラクサやヨモギを見つけ、私（お母さん）に『あれ食べられる草だよ、今度食べよう』と言われました」（小学2年生男子を持つ母親）等の発言があった。

「くしろ森の楽校」での「魚釣りP2」は、釣りと言う文化を使った森の小川の魚との応答関係の構築である。

他にP 2は「木の実でつくろう」「雪で遊ぼう」「アニマルトラッキング」「アイスクリームをつくろう」がある(略)。

3節 自然での遊び体験の持つ教育的価値

鶴居村瀬川牧場のご好意で、森と小川を自由にに使わせていただいた「くしろ森の楽校」活動では、必要ならば木を切ることも許された。

子どもたちは、公園の「木登り禁止」などのように、木はただ見るだけ、ただ存在しているだけの日常の関係性が

ら、「くしろ森の楽校」での木を加工し、遊ぶという行為を通じて、深く木と関わっていった。

ここでは、地域の環境・自然との関係性構築の視点としての「認識、作用、社会性」（嘉田由紀子1993）における「作用」とそれらを保障する社会の合意と子ども集団の存在（「社会性」）により、子どもの自然での遊びは豊かに展開される。

自然物は遊具ではなく、それらをイメージ豊かに遊び道具に見立て、そのイメージを共有化し、ルールを生み出し、必要な道具を持参し遊びの世界に没頭することによって、社会性・コミュニケーション能力・共同性・創造性などが育つ（『ドイツの自然・森の幼稚園』ペーター・ヘフナー・佐藤訳2009）。

また、「自然が不自然な感性」（大森享2004）の出現は、都市空間とマスコミ・文化を通じて広がる効率性・利便性・清潔感などの広がりの中で生活する人間において、必然性を持っている。それを自覚的に捉え、その持つ問題点を考察することは重要である。

人工的空間に心地よさを感じ、自然をより排除していく生活空間の問題点を指摘できる感性を育てるには、これからの地域・社会をつくる主権者として育つ子どもの感性を育てる原体験としての自然との応答関係を耕すことである。それは大人社会の責任でもあり、その責任を子どもと共に追求する過程で、大人自身の自然との応答関係が豊かとなり地域・社会を創りかえる主権者として大人も育つ。高度に発達した資本主義国日本で、自然との応答関係の構築は、重要である。

2章 子どもと自然の応答関係を耕す指導

プレリーダーの宮地彩華（2011・3年生）は「私は、くしろ森の楽校に約2年間関わってきた。その中で一番感じているのが、子どもの成長である。」と述べ「一つ目は『自然の中での遊び方』である。「初めの頃は、あまり自然の中で遊んだことがなく、遊びたがらない子どもが多く、私たち学生が指導したプログラム（P2）にのっとって子どもたちは活動していた。しかし、プログラムを通して子どもたちは自然の中で、山菜取り、釣り、木登り、木でブランコ、冬には焚き火、そり滑りが出来ることを学んでいったのだろう。今では臨機応変に子どもたちは活動している。例えば、そり滑りのプログラムでは、去年と比べ雪が多く、また柔らかかったためにとても滑りにくい状況だった。子どもたちはそれを感じ『今年は、そり滑りはやめて雪合戦にしよう』とその時の状況により自分たちで遊びをするようになった。そのように、「僕の木・私の木」（P2）では、木を使って家を作って遊ぶ子、湧水を眺めている子、木の上に乗って景色を眺めてゆっくりとした時間を過ごしている子どもたち等、自然とのかかわり方を知り、自ら遊びを考えられるほど成長していると私は実感している。」と述べた。（前掲書）

ここには、P2をすすめることでP1が生じ、子どもと自然との応答関係が豊かに耕されていった様子が述べられている。続けて、彼女のレポートを見よう。

「今後の課題について私は『大人の関わり方』があると思う。子どもより大人の方の知識が多い為、どうしてもあれもこれも口出ししたくなってしまふ。しかし、それは逆効果であると私は考える。すべてのことを大人が教えてしまふ、やってしまうと子どもは興味がなくなってしまうと思う。子どもは自分でやってみるからこそ楽しく感じるのであって、大人は子どもが興味をもつきっかけ作りをする役割であって欲しい。」と述べた。

ここには、P2はあくまでP1を視野に実施されるものであり、自主的主体的で協同的能動的な子ども像を目指して行われる指導の質を問うている。

子どもの主体性が鋭く表出する遊びの場面での大人の関わりに問題点を見出し、解を探究することは、将来教師になる学生にとって重要な問いである。

論者は、学生の問いの解に向けて2つの点を話した。

第一点は、指導と管理を区別することである。

指導とは拒否を含むものであり、その気にさせるもの。管理は指示・命令とでも言っているものであり、命や事故に関わる安全対策などは断固とした態度で管理する。指導することと管理することは違う。(城丸章夫1981)

安全管理は細心の注意で行い、子どもたちの自由に任せる「最大の放任 細心の注意」(柴田敏隆)の下、子どもをその気にさせるような関わり＝指導を行うこと。

その気にさせるとは、子どもに見通しを与えることであり、ヒントを与える、プレイリーダーが見本を示す、などである。

断固とした態度で接するのが管理である。野外活動においては日常生活とは違った状況の中で、様々な危険が待っている。可能な限り、プレイリーダー、大人は経験をつみ学習し危険予知能力を鍛えることを心がけたい。例えば、スズメバチとの遭遇、食べられない野草、などの知識と経験である。

第二点は、次のようなプレイリーダーの悩みからである。「私は、自然をあまり知らない。花の名前を聞かれてもわからない。担当グループの子どもたちに花の名前を聞かれても私はわからない。どう子どもと関わってよいかわからない」。

学生自身の自然接触体験からくる知識と経験不足は致し方ない。そのため、P2を実施する前にフィールドで「プレイリーダー事前研修会」を行った。

以上を前提に、論者は次のように話した。

子どもに名前を聞かれて、プレイリーダーが答えてしまえばそれで終わりです。

例えば、逆に子どもに聞いてみましょう。

「この花、気になるの? どうして」

「小さくてかわいい」

「そうだね。私もそう思うよ」

「どんな形かな」

子どもは花をじっと見て答えるでしょう。

「うん、そうだね。私もそう思う」

「どんな色?」と聞いてみる。

「なんて言う花なのか、調べてみようか」

図鑑を見て一緒に探す。または「絵を描いて、家に帰って図鑑で調べようか」。

子どもが知りたいという興味を耕し、名前はその後で一緒に調べるか自分で調べればいいでしょう。

(レイチェル・カーソン1956)

3章 子どもと自然との応答関係をめぐる考察

前章までを踏まえて、「くしろ森の楽校」7年間の事例から子どもと自然との応答関係をめぐる考察をいくつか論じる。

子どもと自然との応答関係をめぐり、例えば、「…彼ら(=高校生)の中で、『自然』『環境』と『命』という語彙が連続していないのではないかと言う印象をそばで聞いていた筆者(前田)は受けた。この、ある種の『断絶』は、先に触れた『自然vs人間』という構図が孕む課題と重なっているのだろうか。例えば、『環境』というテーマで語られる事柄を人間の外部にあるものとしての『自然』ととらえ、人間内部の自然性である『命』と連続してとらえる観点を持ち得ていないのではないではないなかろうか。」(前田晶子2012)と言う指摘は、「環境問題の全体図」(宮本憲一1992)にあるように、公害に特化され顕在化される問題以前に既にその土台として「地球生態系の変化→自然環境破壊→地域社会、文化の破壊と停滞→生活環境の侵害」という状態が存在することを認識し、その変化に気づけるような学力形成・生き方の態度形成・改善に向けた実践力形成—そこには実践的な政治的リテラシーがある—という諸課題を生じさせる。

「自然—環境—命の連続性」と言った「つながり認識」で重要なことは、この地域・社会に共存する人間以外の生物に対する「他者性の認識」であり、地域生態系の学習と生物進化の学習による人間の命と他の生物の命の連続性とそれらを守り発展させている自然・環境の重要性の学習である(大森享 2014 2016)。

身近な街路樹を電信柱と同じような感覚で認識していた小学校1年生、飼育していたクロベンケイガニに対し、良かれと思って毎日石鹸で洗っていた小学校3年生、母親の香水から花の香りに一番近いものを選び、アオスジアゲハの幼虫に毎日かけてあげた小学校3年生等、人間以外の命ある生物に対する他者性理解を促す事態が生じている事を指摘したい(大森享 20014 2016)。

「くしろ森の楽校」での、感覚・知覚的な認識を耕す直接体験により、子どもたち自身の生物に対する他者性理解

が深まっていく一例えば「魚を釣って食べる」P2では、たった今、川で泳ぎまわっていた岩魚を釣り、はさみでさばき、胃袋にある川虫などを見て、そして焼いて食べる行為は、他者の命を奪って食べるという食物連鎖を深く認識する直接体験である。

「くしろ森の楽校」での自然との応答関係構築は、共存する他者性理解を促し、自分の命との連続性を耕すことが大切に行われている。

認識のレベルは「感覚・知覚レベル、表象（イメージ）レベル、概念（コトバ・記号）レベル」があり、それらに対応する「情動、情念、情操」（中村行秀1989）という情動・感情のレベルがあり、人間の行動エネルギーの源泉である情動（アントニオRダマシオ2003）を耕すには情動に対応する感覚・知覚レベルの認識が重要である。すなわち、直接体験による認識を豊かにどう保障していくのかという課題が「くしろ森の楽校」の追究課題の一つでもあった。

「命の連続性」に関わり、最後に触れておきたい。

近代教育を批判的まなざしで検討している矢野智司によれば、「子どもの理解は、社会的な有能性を高める経験—発達の次元だけでなく、同時に生命を深める体験—生成の次元においてもとらえる必要がある」「両者の次元を統一的に捉えるための理論的な立場が必要になる。人間の有能性と生命性と共に論じることのできる理論的探究がまず必要になる」と述べる。

教育は社会的な有用性を高める手段としての側面を強く持った行為として、ある目的を達成—例えば、ある能力形成—する手段として考えられてきた結果、子どものある部分との関わりでしか教育が問題にされてこなかった。子どもの命の全体の関わりという重要な側面が抜け落ちてしまった。命全体の世界とのふれあいは、人間化して有能な人間を目指す教育から脱人間化し、命に共鳴できることの持つ教育的意味を追究する。このような指摘は、先ほどの「命の連続性」について考察するヒントになるだろう。

「人間内部の自然性」に関わって、河合雅雄は、「内的自然」とは、進化の過程で身に付けたものとし、「外的自然との接触」を「内的自然」としている（1990）。人間は本来外的自然との接触を必要とする動物であるのだが、昨今の感性には「自然は不自然」（大森享2004）であり、人工的なものを自分の生き方の参考にするものが表れている事については既に述べた。

尾関周二（1995）、門脇厚司（1999）は「共同性」「社会性」を上げ、いじめ・自殺の問題、コミュニケーション能力の低下現象に警告を鳴らしている。

以上、「外的自然との接触体験不足」「共同性不足」「コミュニケーション能力低下」等は、人間としての「内的自然」の歪みであり、それらによる弊害の一つが過度ないじめによる自殺現象でもある。

本章を終えるにあたり、子どもと自然との応答関係をめぐりいくつかの課題を上げておく。

1節 地域社会・大人は、子どもが働きかけられる自然環境の大切さを自覚する。

「くしろ森の楽校」のように、子どもたち自身が目的意識を持って必要に応じた自然の改変を伴うかわりを保障することである。

木登り禁止ではなく、登ってよいような木を植える。枝にロープをかけてブランコを作る。ツリーハウスを作る。野草を採って食べる。等の働きかけられる自然環境を整えることである。

児童公園の作り方を課題とすることであり、子どもの意見表明を制度設計に取り入れ、子どもが、地域社会・大人と協同しながら「参加と自治」（関礼子2001）の活動から、より良い環境を創ることを進めることである。

2節 子どもと自然の応答関係を構築する文化・わざを育てる環境づくり。

河川法が改正され、多自然工法による河川工事に転換された（1997）。ハード面の改正と共に、地域の子どもたちが河川に近づき遊ぶようなソフト面の改善を目指して「水辺の楽校」施策が登場した。

「危険だから一切禁止」では、子どもは勿論大人も「危険予知能力」は育たない。日常生活空間での試行錯誤を保障する環境が必要である。

講習会・研修会・企業による体験的プログラム等による非日常体験で得た知識・技能を活かし試し使える環境が日常生活空間には必要であり、それらを念頭に都市計画を作成する。

その地域の状況を踏まえ、地域住民と行政は、子どもたちの意見表明—ここには、学校教師による「地域学習」指導、すなわち自分たちの地域をより良い環境に改変する原体験学習として子ども達自身が楽しく生活できる地域環境計画を作成し、公論の場で合意形成し、改変・維持・管理・評価を行うという「環境教育固有な教育的価値実現過程」（関啓子2009）がある—を踏まえ、言わば地域計画と学校環境教育実践の統一が目指される。

河川敷に、川から小川を引き入れ魚の観察や釣りをする。トンボ池を掘り、ヤゴやトンボ、水棲昆虫の観察をする。児童公園の一角に「トンボ池」を設置する。野鳥の巣箱を設置する。蝶等の食草を植える。実のなる木を植える（大森享2011）等により、多様な生き物と触れ合える日常生活空間の出現から、どれだけ子どもたちの精神が活性化するであろうか。

その環境との関係の構築は、地域住民主導の下、子どもと学校、行政の合意を大切に進める。

多様な環境は、多様な感性・多様な文化・技を掘り起し伝え、子ども達の生活を豊かにする。

3節 非日常が日常を豊かにする。

例えば、沖縄のきれいな海に潜り熱帯魚や珊瑚を観察する。北アルプス上高地から前穂高岳などの雄大な景色や梓川の清流を眺める等。東京など都市部に住む人たちにとっては、それら非日常体験により、自分たちが生活する環境を見直し、より良い環境を創る原体験として作用する。日常生活空間のひどさから逃れるために非日常空間に向かう事も大切であるが、問題は、自分たちの住む環境をどうするのか、という地域住民自治を土台とした主権者の「まちづくり」が問われる。

建築基準による都市計画で、知らないうちに巨大なマンションが建ってしまう現代日本の状況の中で、自分たちのまちを自分たちで考え創ることが問われてくる（五十嵐敬喜・小川明雄1993）。

その時に、「第1に、地域破壊の根源を見据え、地域に父母住民の自治を基に、心の通う連帯的な活動が創り出される必要がある。第2に、直接、子どもの文化を伝承し、子どもの教育・文化活動を育てる多様な活動が求められる。第3に、地域の子どもの達が自ら主体的・自治的に集団を運営し、集団の力で多様な遊びや文化活動を創造していくことができるような父母住民の援助が期待される。」という「地域の教育力—その三層構造—」（酒匂一雄1978）を援用しながら、「参加と自治」によるより良い環境づくりを進めることが重要である（関礼子2001）。

おわりに

—地域に子どもの遊べる場を—

地域から異年齢子ども集団で遊ぶ声が消えてから久しい。「くしろ森の楽校」では、森の中で自由に遊ぶ異年齢子ども集団の明るい声があり、論者は、次のような確信を持つ。時間と場所と仲間そして共有する野外での遊び文化を子どもたちに保障し環境を整えれば、再び異年齢子ども集団による遊びは復活するという事である。

関われる自然をより豊かに、その自然と関わることのできる文化・技の伝承、P2からP1へ、指導と管理の区別、「地域の教育力—その三層構造—」の適用発展としての「環境教育固有の教育的価値」としての「参加と自治」によるより良い環境づくりの原体験としての「子どもが遊べる町づくり」実践の展開を念頭に、子どもの内的自然性としての「外的自然との接触体験」「共同性」「コミュニケーション能力」を豊かに保障し、人間以外の生物の他者性理解を促す直接体験を大切し、地域生態系・進化史を学び「命の連続性」を認識し地域環境を見ることのできる主権者を育てることである。

参考・引用文献

アントニオRダマシオ『無意識の脳自己意識の納』1999講談社田中三彦訳2003
五十嵐敬喜・小川明雄『都市計画 利潤の構図を超えて』

岩波新書1993

大森享編『森を子どもの遊びと学びの場へ』前田一步
園助成金による刊行物2012

『野生動物保全教育の展望』創風社2014

大森享『小学校環境教育実践試論』創風社2004

「第10章野生保護と環境教育から考える理科教育」三石初雄編『理科教育』一藝社2016

『地域と結ぶ学校環境教育』創風社2011

尾関周二『現代コミュニケーションと共生・共同』青木書店1995

嘉田由紀子「第7章 環境問題と生活文化」飯島伸子編『環境社会学』有菱閣1993

門脇厚司『子どもの社会力』岩波新書1999

河合雅雄『子どもと自然』岩波新書1990

酒匂一雄編『地域の子どものと学校外教育』東洋館出版社1978

城丸章夫『幼児のあそびと仕事』草土文化1981

関啓子・御代川貴久夫『環境教育を学ぶ人のために』世界思想社2009

関礼子「環境権の思想と運動」長谷川公一編『講座環境社会学第4巻』有菱閣2001

中村行秀『哲学入門』青木書店1989

ベーター・ヘフナー『ドイツの自然・森の幼稚園』2002佐藤訳
藤沢公人社2009

北海道新聞2015年11月24日夕刊掲載記事「大自然の中 僕の私の遊園地 釧教大研究室運営 鶴居『森の楽校』」
前田晶子「被災地への思いを学びにつなげる」坂元忠芳編
『東日本大震災と子ども・教育』桐書房2012

増山均『学童保育と子どもの放課後』2015新日本出版

『余暇・遊び・文化と子どもの自由世界』青踏社2004

宮本憲一『環境と開発』岩波書店1992

矢野智司『幼児理解の現象学』萌文書林2014

レイチェル・カーソン『センス・オブ・ワンダー』1956新潮社上遠恵子訳1996

『沈黙の春』1962新潮社青樹築一訳1987