

#### **(4) 有向グラフから見たC(山間部)小学校児童の【好むびわ湖空間】の特徴**

図 3-3-5,3-3-6 を見ると、乗船前は「大きい」と「魚」が連想語の中心であったのに対し、乗船後は「きれい」と「水」が中心になっている。このように、『湖の子』乗船によって、大きく認識を変化させていることがわかる。特に「きれい」は乗船後多くの連想語とのつながりを持つようになったことがわかる。また乗船前は[人間カテゴリー]や[人工カテゴリー]からの矢印が多くあったのが、乗船後は[自然カテゴリー]からの矢印が多くなったことも、『湖の子』の影響を感じさせる。乗船前に持っていた認識が、乗船後消えているものも多かった。

#### **(5) 有向グラフから見たD(淀川流域)小学校児童の【好むびわ湖空間】の特徴**

図 3-3-7,3-3-8 を見ると、ほとんどの連想語間に繋がりが無いことが分かる。一人当たりの想起数の少なさや、D(淀川流域)小学校という団体として、びわ湖空間の認識が無かった(一人一人の児童が違う認識をしている)ことが影響していると思われる。ここから読み取れることは、乗船後は[自然カテゴリー]に属する連想語の記述が多かったことぐらいである。

#### **(6) 有向グラフから見たE(環境学習)小学校児童の【好むびわ湖空間】の特徴**

図 3-3-9,3-3-10 を比べると、乗船後に『湖の子』を表す「フローティングスクール」「プランクトン調査」「透明度調べ」という連想語が出ていることが分かる。その他に、乗船前は「泳ぐ」が連想語の中心の一つとなっていたが、乗船後は連想語間の繋がりが弱くなり、その代わりに「きれい」が中心となっているのが分かる。とはいうものの、乗船前後ではそれほど大きな変化は見られない。

### **3-3-2 有向グラフから見た小学校児童の【嫌うびわ湖空間】認識**

#### **(1) 有向グラフから見た小学校児童の【嫌うびわ湖空間】の特徴**

次に、図 3-3-11~図 3-3-20 が、有向グラフから見た場合の各小学校児童の【嫌うびわ湖空間】である。【好むびわ湖空間】と同様、有向グラフは各小学校につき2図あり、乗船前と乗船後の図となっている。

各小学校で比較してみると、A(湖南)・E(環境学習)という湖南の方にある小学校では幅広い認識が見られたが、B(湖北)・C(山間部)・D(淀川流域)の小学校ではあまり連想語間の繋がりは見られなかった。B(湖北)小学校は、びわ湖のきれいな地域に住んでいるために、あまり【嫌うびわ湖空間】と接することが少なかったように思われる。C(山間部)・D(淀川流域)小学校は、びわ湖から離れた地域に住んでいるために、もともとびわ湖空間に対する認識が少なかったことが理由として考えられる。特にD(淀川流域)小学校は連想語も矢印もほとんどないような状態で、びわ湖空間に対する知識が無いことが伺える。

またB（湖北）小学校においては、乗船後に連想語間をつなぐ矢印が増えており、【嫌うびわ湖空間】に対する認識を深めていることがわかる。逆にC（山間部）小学校では、乗船によって認識が弱くなっている。

#### （２）有向グラフから見たA（湖南）小学校児童の【嫌うびわ湖空間】の特徴

図 3-3-11,3-3-12 を見比べると、乗船後の方が各連想語間のつながりが強くなっていることがわかる。特に乗船後は「汚い」と「水」に対して矢印が集まっており、また「水」から「汚い」へ矢印が伸びていることから、＜水が汚い＞認識が強くなったようだ。

#### （３）有向グラフから見たB（湖北）小学校児童の【嫌うびわ湖空間】の特徴

図 3-3-13,3-3-14 を比べると、乗船後は乗船前の認識に、新たに連想語と矢印が追加されたような図となっている。乗船後でいちばん変化した連想語は「ごみ」であり、「ごみ」と他の連想語間のつながりが強くなっている。

#### （４）有向グラフから見たC（山間部）小学校児童の【嫌うびわ湖空間】の特徴

図 3-3-15,3-3-16 を比べると、乗船後の方が連想語も矢印の数も減少していることがわかる。このことから、乗船前に持っていた認識が薄れてしまっていることがわかる。また図に出ている連想語の変化からも、乗船によって大きく認識を変化させている様子が伺える。

#### （５）有向グラフから見たD（淀川流域）小学校児童の【嫌うびわ湖空間】の特徴

図 3-3-17,3-3-18 から、【好むびわ湖空間】と同様に、あまり連想語や連想語間の繋がりは見られなかった。

#### （６）有向グラフから見たE（環境学習）小学校児童の【嫌うびわ湖空間】の特徴

図 3-3-19,3-3-20 を見ると、乗船前は「汚い」と「ごみ」が連想語間の繋がりの中心となっていたのが、乗船後は「汚い」の一極集中になっていることが分かる。しかしこちらも【好むびわ湖空間】と同様に、その他に大きな変化は見られなかった。

### 3-3-3 有向グラフから見た小学校児童のびわ湖空間認識のまとめ

A（湖南）小学校は、【好むびわ湖空間】【嫌うびわ湖空間】ともに、びわ湖空間認識が多様である。さらに乗船前後を問わず、連想語間の関係性があらゆる品詞間でつながっていることから、認識をあらゆる視点からおこなっていることがわかる。また【好むびわ湖空間】【嫌うびわ湖空間】の両方とも、乗船後の連想語に大きな変化がみられ、『湖の子』により、びわ湖空間認識を大きく変化させていることもわかる。

B（湖北）小学校は、【好むびわ湖空間】【嫌うびわ湖空間】ともに、連想語間の関係性

は比較的薄い。しかしながら、乗船前に描かれた連想語や矢印は、そのまま乗船後の図に残っていることが多い。これは、『湖の子』により学んだ[自然]環境を、今までの[人間]環境と結び付けて空間を捉えることができるようになり、びわ湖空間をあらわす際の幅が広がったことをあらわす。

C (山間部) 小学校において、【好むびわ湖空間】は連想語間の繋がりが比較的多様であるが、【嫌うびわ湖空間】の関連性は弱い。特徴としては、連想語の関連性が細い線で多くつながれていることから、児童がそれぞれ異なる視点からびわ湖を見ていることが分かる。乗船前に持っていたびわ湖空間認識が、おそらくは体験に基づくものでないため、乗船後の認識は乗船前のそれとは形を大きく変化している。

D (淀川流域) 小学校は【好むびわ湖空間】【嫌うびわ湖空間】ともに、連想語間につながりはほとんど見られなかった。滋賀県内に住んでいないため、県内児童と比べて知識が少ないようである。

E (環境学習) 小学校は【好むびわ湖空間】【嫌うびわ湖空間】ともに、連想語間の繋がりが非常に強く、複雑に絡み合っていることが分かる。特に、乗船前からこれだけの認識があるというのは、5小学校の中でもびわ湖空間認識が強いことを表している。以前から行なっている環境学習による効果であろう。また全体的には、『湖の子』乗船による変化はあまり見られなかった。

### 3-4 数量化 類から見た小学校児童のびわ湖空間認識

#### 3-4-1 数量化 類から見た小学校児童の【好むびわ湖空間】認識

##### (1) 数量化 類による【好むびわ湖空間】認識の調査概要

全児童(274人分、前後延べ548人分)のデータを用いて数量化 類にかける。数量化 類を用いたのは、各小学校の『湖の子』乗船前後における認識変化の傾向を、平面状に図示することが目的であるからである。

「空白」を除く54連想語から、乗船前後による想起率の増減において、2小学校以上で5%以上の増減があった連想語(17連想語)に絞り、その連想語の想起パターンに数量化 類を用いた。その結果、除外された連想語だけを記述していた児童は分析対象から抜け落ちるので、前後ともにサンプルスコアが求められた児童は250人分(前後延べで500人分。「空白」の児童はサンプルスコアを0として含む)であった。また、数量化 類の固有値や累積寄与率は表3-4-1の通りである。

表 3-4-1 【好むびわ湖空間】の数量化 類分析による固有値、累積寄与率

	固有値	寄与率	累積寄与率	相関係数
第1軸	0.5690	9.13%	9.13%	0.7543
第2軸	0.5441	8.73%	17.86%	0.7376
第3軸	0.5003	8.03%	25.88%	0.7073
第4軸	0.4624	7.42%	33.30%	0.6800
第5軸	0.4448	7.14%	40.44%	0.6670

数量化 類で分析した結果、第1軸から第3軸までを採択した。解釈が可能であった軸が第3軸までであったことと、乗船前後による児童意識の変化の特徴を出すものであることから判断した。また3軸までの固有値はいずれも0.5以上と高いものであったので、信用性はあるものとする。表3-4-2は各軸の連想語のスコアである。図3-4-1は第1軸-第2軸において、連想語を平面状にプロットしたものである。図3-4-2は第1軸-第3軸において連想語を平面状にプロットしたものである。

表3-4-2 【好むびわ湖空間】における、1~3軸の連想語のスコア

連想語	第1軸	連想語	第2軸	連想語	第3軸
遊ぶ	-1.11	島(固有名詞)	-2.01	島(固有名詞)	-2.53
釣り	-0.96	施設・建築物	-1.47	景色が良い	-1.46
泳ぐ	-0.87	島	-1.01	プランクトン	-1.27
魚	-0.43	プランクトン	-0.90	鳥	-1.11
水	-0.39	鳥	-0.73	きれい	-0.73
楽しい・面白い	-0.29	景色が良い	-0.40	鳥	-0.66
船	-0.21	水	-0.32	水	-0.66
きれい	-0.13	釣り	-0.28	生物	-0.28
景色が良い	-0.05	魚	-0.22	遊ぶ	-0.04
大きい	0.09	船	-0.15	泳ぐ	0.01
プランクトン	0.40	きれい	-0.09	楽しい・面白い	0.16
フローティングスクール	0.40	大きい	-0.04	船	0.16
鳥	0.70	フローティングスクール	0.10	魚	0.44
生物	1.42	遊ぶ	0.14	釣り	0.46
島	1.88	泳ぐ	0.21	フローティングスクール	0.50
施設・建築物	3.32	楽しい・面白い	0.80	大きい	1.05
島(固有名詞)	3.82	生物	3.50	施設・建築物	4.62

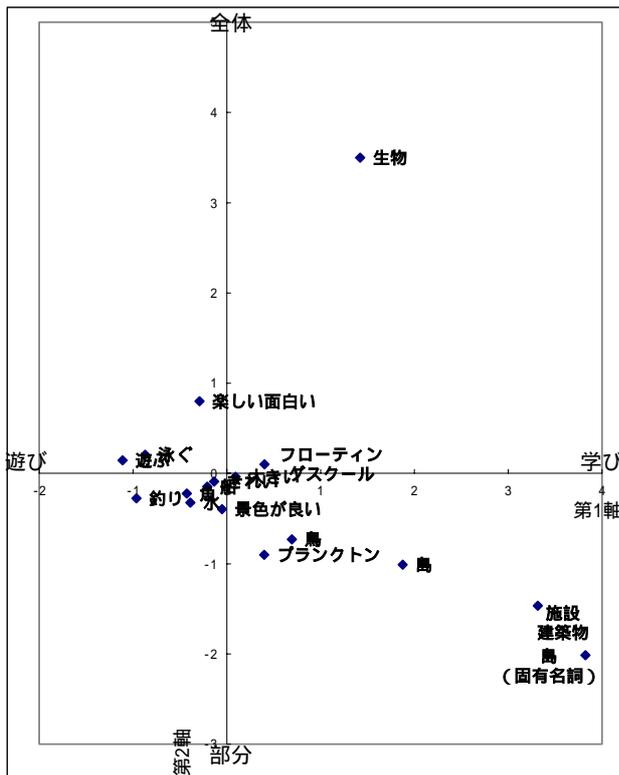


図3-4-1 好むびわ湖空間の連想語プロット、第1軸×第2軸

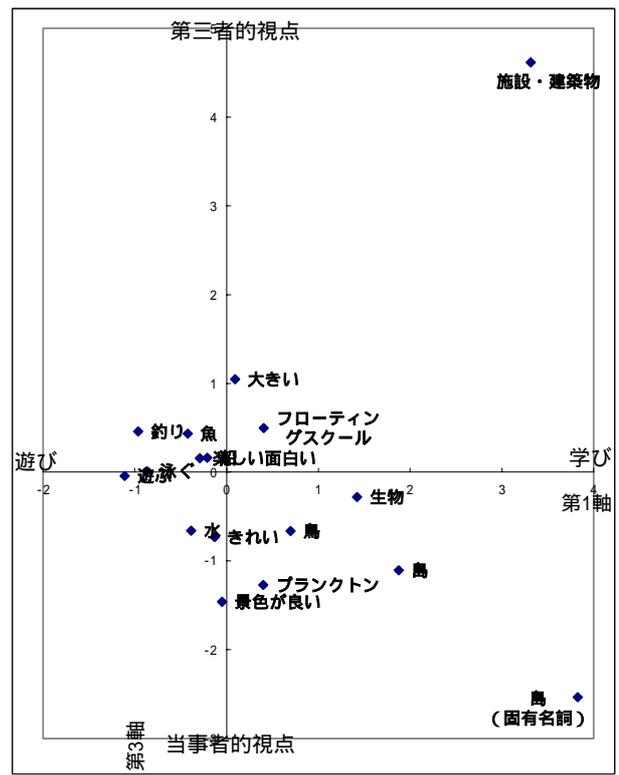


図3-4-2 好むびわ湖空間の連想語プロット、第1軸×第3軸

## (2) 【好むびわ湖空間】認識の軸の解釈

軸の解釈としては、第1軸がプラス方向に学習によって身につく知識、マイナス方向に遊びに関する記述が目立ったことから『学び - 遊び』軸とした。第2軸はプラス方向に「生物」という普通名詞や「楽しい・面白い」といった抽象的な形容詞などびわ湖を大きな視野から捉えた連想語があり、マイナス方向には具体的な固有名詞のように部分的なものに対して目を向けている連想語があることから、『全体 - 部分』軸とした。最後に第3軸では、マイナス軸に偏っている連想語がびわ湖という舞台から見た時に表れる言葉であるのに対して、プラス軸にある連想語は遠くからびわ湖を見たときに出てくる連想語であることから『第三者的視点 - 当事者的視点』軸とした。

## (3) 数量化 類から見た小学校児童の【好むびわ湖空間】認識の考察

この分析の結果を考察したところ、各小学校ごとの児童全体分布図ではあまり変化が見られなかった。そこで児童一人一人の乗船前後の変化を散布図上で追ったところ、小学校別に特徴があらわれた。図3-4-3,3-4-4は、乗船前の各児童のサンプルスコアを原点に平行移動し、乗船後のサンプルスコアをプロットしたのち、原点から矢印を伸ばしたものである。(例、乗船前のサンプルスコアが第1軸0.6、第2軸が1.0で、乗船後のスコアが第1軸0.8、第2軸-0.4だったとする。その時、図3-2-3では、第1軸が $0.8-0.6=0.2$ 、第2軸は $-0.4-1=-1.4$ の位置にサンプルをプロットし、原点から矢印を伸ばしたことになる。)これより、乗船前後の各児童の意識変動のベクトルを探ることができる。

第1軸の『学び - 遊び判別軸』を見ると、A(湖南)・B(湖北)小学校は全体的に『学

び』の方向へ認識が変化し、C（山間部）小学校は、『学び』の意識へ大きく変化した児童がいた。D（淀川流域）小学校は、『学び』・『遊び』の両方向に大きく認識を変化させているのに対し、E（環境学習）小学校ではほとんど変化は見られなかった。

第2軸の『全体 - 部分判別軸』を見ると、A（湖南）小学校ではほとんど変化が見られなかった。B（湖北）小学校は『学び』の意識が強くなった児童が、『全体』『部分』の両方向に認識を変化させていた。C（山間部）小学校では少し変化が見られ、『学び』の意識が強くなったものが『部分』の方に進んでいた。D（淀川流域）小学校では、1軸の変化とはまったく関係なしに、大きく変化している様子が分かる。E（環境学習）小学校では大きく変動した児童はいないが、大多数の児童が『全体』の方へ意識を傾けつつある。

第3軸の『第三者的視点 - 当事者的視点軸』では、A（湖南）小学校において、『学び』へ意識の変容を見せた児童が『当事者的視点』を持つようになっている。B（湖北）小学校では、あまり大きな特徴はなかった。C（山間部）小学校は、この軸に沿って変化の無い児童と変化のある児童に分かれた。特に『学び』で『当事者的視点』に認識を変容させた児童はその幅が大きい。また『学び』『遊び』に関係なく『第三者的視点』を持つ児童もいる。D（淀川流域）では、『当事者的視点』でびわ湖空間を認識するようになっている。E（環境学習）の小学校は、ほぼすべての児童において変化は見られなかった。普段の遊びと環境学習によって、当事者・第三者の両方の立場に立つ機会が多かったため、湖の子ではそれほどの変化はみられなかったように思える。

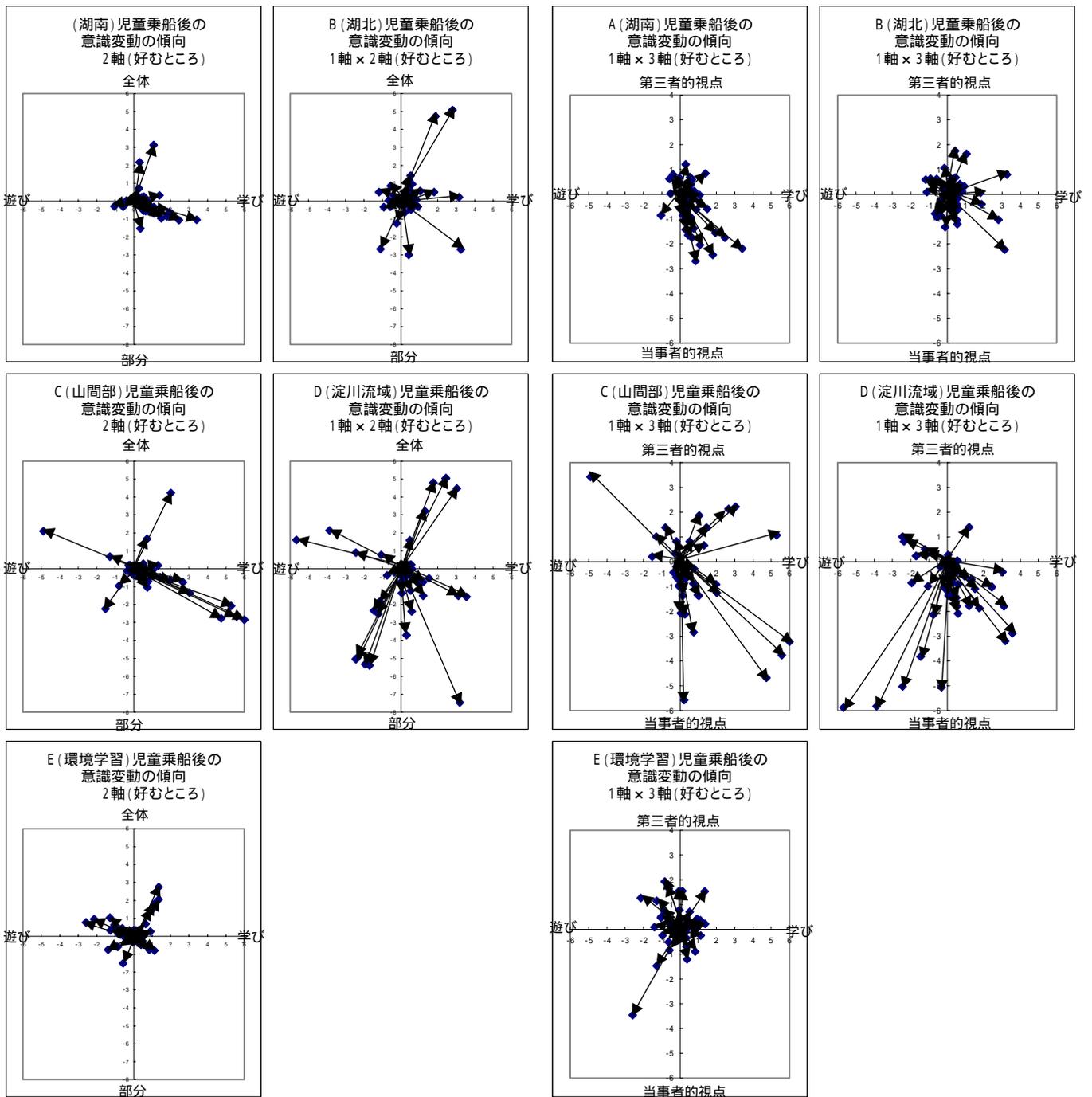


図 3-4-3 各小学校の児童乗船後の意識変動の傾向  
第1軸×第2軸

図 3-4-4 各小学校の児童乗船後の意識変動の傾向  
第1軸×第3軸

### 3-4-2 数量化 類から見た小学校児童の【嫌うびわ湖空間】認識

#### (1) 数量化 類による【嫌うびわ湖空間】認識の調査概要

“好むびわ湖空間”と同様に全児童をサンプル候補とする。しかし連想語の絞り込み方は“好むびわ湖空間”の場合とは違い、全小学校の平均想起率が5%以上の連想語(15連想語)とした。これは元々の想起数が“好むびわ湖空間”よりも少ないため、数量化 類で判別が出来るような連想語数を残すための配慮である。この条件で数量化 類にかけた結果258人分の児童(前後延べで516人分。「空白」の児童のサンプルスコアは0とする)がサンプルとして残った。また数量化 類をかけた結果の、固有値や累積寄与率は表3-4-3の通りである。

表 3-4-3 【嫌うびわ湖空間】の数量化 類分析による固有値、累積寄与率

	固有値	寄与率	累積寄与率	相関係数
第1軸	0.4800	12.59%	12.59%	0.6928
第2軸	0.4319	11.33%	23.93%	0.6572
第3軸	0.4174	10.95%	34.88%	0.6461
第4軸	0.3357	8.81%	43.69%	0.5794
第5軸	0.3233	8.48%	52.17%	0.5686

数量化 類の結果、採択する軸は第1軸と第2軸であった。第3軸以下は解釈が出来なかったため除外した。また第2軸までの固有値は0.4以上だったので、信用度はある。表3-4-4は各軸の連想語のスコアである。図3-4-5は第1軸-第2軸において、連想語を平面状にプロットしたものである。

表3-4-4 【嫌うびわ湖空間】における、1・2軸の連想語のスコア

連想語	第1軸	第2軸
泳げない	-1.29	-2.59
南の方	-1.16	-2.27
危ない	-1.10	-0.90
人	-0.90	-0.34
(人、私たちの)責任だ	-0.66	-0.26
汚い	-0.53	-0.04
水	-0.52	-0.02
ごみ	-0.16	-0.01
ごみ(固有名詞)	-0.15	0.15
植物(固有名詞)	0.41	0.16
臭い	0.68	0.47
減っている	1.63	1.33
いない・死んでいる	2.04	1.44
魚	2.11	2.12
ブラックバス・ブルーギル	2.32	3.27

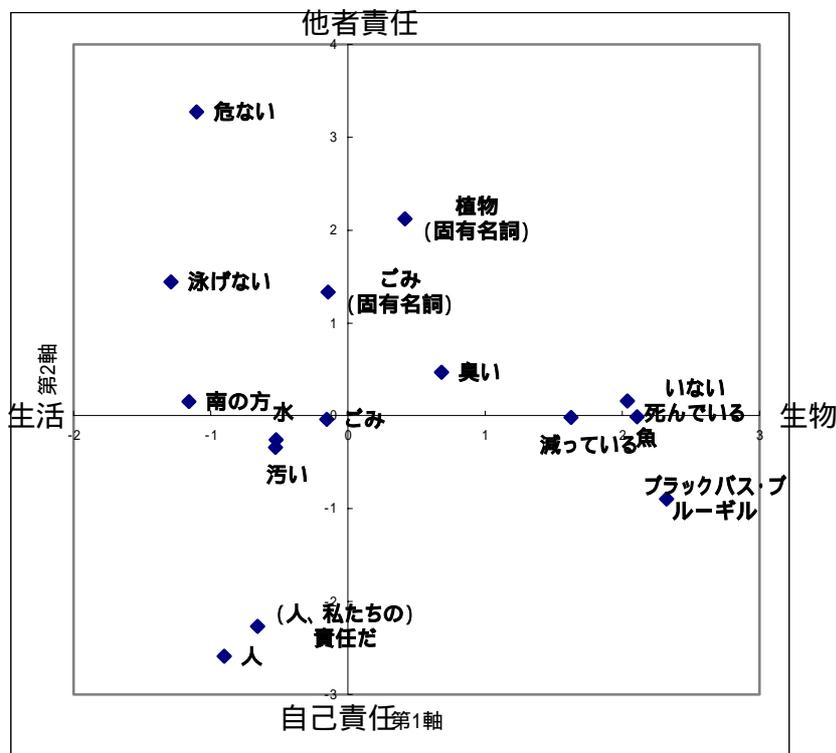


図3-4-5 嫌うびわ湖空間の連想語プロット

### (2) 【嫌うびわ湖空間】認識の軸の解釈

軸の解釈をすると、第1軸はプラス方向に「ブラックバス」「魚」などの連想語があり、マイナス方向には「泳げない」「危ない」「人」など生活に関する連想語が多く出ているので『生物 - 生活判別軸』とする。また第2軸はプラス方向に「危ない」「泳げない」や「植物(固有名詞)」(藻や草が多く出ていた) マイナス方向に「人」「(人、私たちの)責任」があることから、何に責任があるかを判別する軸『他者責任 - 自己責任判別軸』とする。

### (3) 数量化 類から見た小学校児童の【嫌うびわ湖空間】認識の考察

この2軸で各小学校の嫌うびわ湖空間を考察すると、まず小学校全体が乗船前に抱いていたびわ湖空間に大きな違いがあることがわかる。よって、図 3-4-6,3-4-7 で各小学校の全体の傾向を比較し、図 3-4-8 で各個人の変動の傾向を見る。

第1軸の『生物 - 生活判別軸』をみると、乗船前のB・E小学校が『生活』に大きく偏っていることが分かる。乗船によつての各個人の変動が見られたのはA・C小学校で、ともに『生活』の方に比較的変動していることがわかる。しかし他の小学校での変動はほとんどみられなかった。

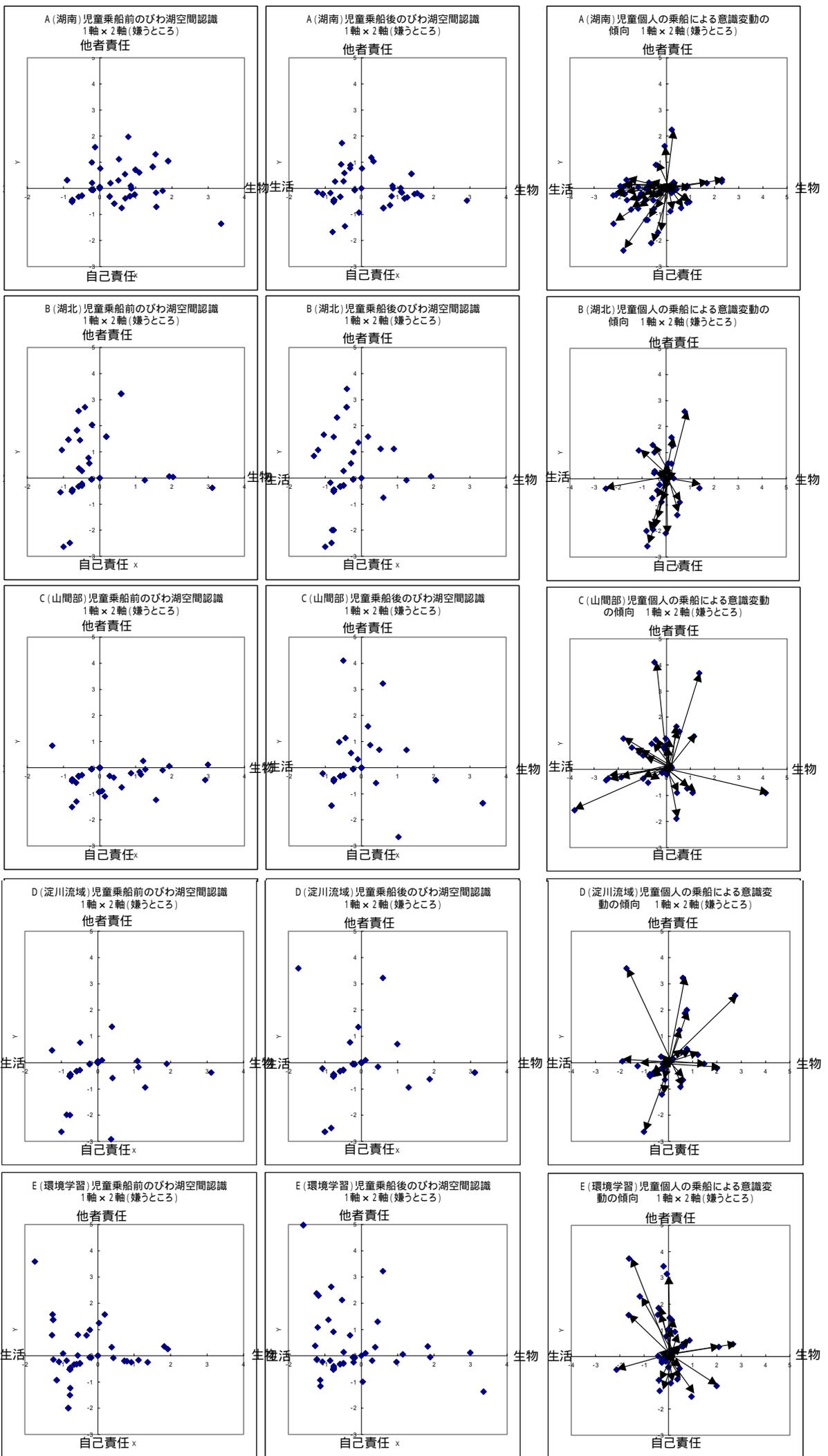


図3-4-6 数量化 類による、各小学校児童乗船前の嫌うびわ湖空間

図3-4-7 数量化 類による、各小学校児童乗船後の嫌うびわ湖空間

図3-4-8 各小学校の児童乗船後の、嫌うびわ湖空間認識変動の傾向

第2軸は乗船前、A・Bというびわ湖の近くに住んでいる小学校では『他者責任』の傾向が強く、C・Dのようにびわ湖から離れたところに住んでいる小学校では『自己責任』の傾向が強い。『湖の子』乗船後の個人の変動を見ると、A小学校が『自己責任』の方への認識を強め、C小学校はそれとは逆に『他者責任』の方への意識が高くなっていることが分かる。

### 3-4-3 数量化 類による各小学校児童のびわ湖空間認識のまとめ

A（湖南）小学校は『湖の子』乗船により、【好むびわ湖空間】が『学び』、『当事者的視点』へ認識が変化する傾向がある。また【嫌うびわ湖空間】では『生活』、『自己責任』の方へ意識を変化させる傾向にある。これらを考察すると、A（湖南）小学校の児童は『湖の子』乗船により、びわ湖空間に対する認識をより自分の問題として捉えるようになった傾向にあることが分かる。

B（湖北）小学校は【好むびわ湖空間】において、『学び』に意識を変化させる傾向にある。また【嫌うびわ湖空間】では、乗船前から意識が『生活』、『他者責任』の方へ向いている傾向があったが、乗船によって特に変化させた様子はなかった。このことから考察すると、B（湖北）小学校は乗船前から、びわ湖を生活の場の一つとしているように、『生活』、『他者責任』の傾向が強く、乗船後は『学び』の意識が強くなる傾向にあった。

C（山間部）小学校は『湖の子』に乗ることにより、【好むびわ湖空間】では『学び』の意識が強くなったものが、『部分』へと意識を変化させる傾向があった。【嫌うびわ湖空間】では『生活』、『他者責任』へと、意識を変化させていた。これらより乗船後はびわ湖に対する具体的なテーマに関心を示すようになり、生活とびわ湖の関係性にも意識するようになっている。

D（淀川流域）小学校は【好むびわ湖空間】では、軸に関係なく大きく意識が動く中で、『当事者的視点』を持ち合わせるようになっている。これは、今までふれあう機会が少なかった、びわ湖での体験型環境学習であったため、体験を通してより身近な存在として認識するようになったと思われる。また【嫌うびわ湖空間】では乗船前から、『自己責任』の傾向が強い。これらより、D（淀川流域）小学校は各児童の意識の変動が激しいが、小学校全体としての変化に方向性はみられなかった。

E（環境学習）小学校は【好むびわ湖空間】では大きな変動は見られなかった。【嫌うびわ湖空間】においても、児童意識の変動は見られなかったが、乗船前から『生活』への傾向がある事が分かる。これらよりE（環境学習）小学校は、認識をあまり変化させずに、乗船前から『生活』の視点よりびわ湖をみていることがわかる。

### 3-5 『湖の子』による児童のびわ湖空間認識の変化まとめ

本節では、3章を通して分析してきた、『湖の子』による児童のびわ湖空間認識の変化についてまとめる。表3-5-1は、分析結果をまとめた表である。

#### 3-5-1 『湖の子』による児童のびわ湖空間認識の変化の全体的傾向

『湖の子』乗船後、全体的に児童のびわ湖空間認識がどのように変化したのか、その傾向についてまとめる。

乗船後は[自然カテゴリー]と関連性のある矢印が多く強くなっているが、[人間カテゴリー]との関連性のある矢印は、細く少なくなる傾向にある。[人間カテゴリー]は日常空間をあらゆる連想語が多いことから、日常空間と『湖の子』による体験が、結びついて認識されていないことがわかる。この原因としては、『湖の子』が環境学習のフローに組み込まれていず、単発型イベントとなってしまうことが挙げられる。すなわち、乗船前、乗船後の『湖の子』と関連付けた学習がほとんど行なわれていないことである。そのために、『湖の子』での非日常的な自然環境での体験が、日常空間へフィードバックされずに、認識が結びつかなかったものだと考察できる。

また【好むびわ湖空間】認識は多様になるが、【嫌うびわ湖空間】認識は薄れる傾向もある。このことから、『湖の子』での体験型環境学習が【好む】びわ湖のイメージ形成を促していると思われる。

さらに、【好むびわ湖空間】では、『学び』へ意識が変化する傾向がある。これは、『湖の子』でのプログラムに、学習としての内容が含まれていることからであると考察できる。

#### 3-5-2 『湖の子』によるA（湖南）児童のびわ湖空間認識の変化

A（湖南）小学校は、びわ湖と接するが直接遊ぶことのできない地域のため、「水道水」など社会的なびわ湖の役割についての記述が多かった。また、びわ湖に対する関心は高く、連想語間の結びつきが強いことから、認識が多様であることが伺える。しかし、『湖の子』乗船後は、日常空間（生活の場としてのびわ湖）と『湖の子』体験（自然としてのびわ湖）が結びつかず、日常空間が薄れてしまう傾向にあった。乗船前後のフォロー学習の少なさがその原因だと思われる。

また、【好むびわ湖空間】では『学び』、『当事者的視点』へ認識が変化する傾向があり、【嫌うびわ湖空間】では『生活』、『自己責任』の方へ意識を変化させる傾向にある。これらのことより、『湖の子』乗船がびわ湖空間に対する認識を、より自分の問題として捉えるようにさせたことが伺える。

#### 3-5-3 『湖の子』によるB（湖北）児童のびわ湖空間認識の変化

B（湖北）小学校は、きれいな地域のびわ湖と接しているために、日常空間の中で直接遊ぶことができる。そのために連想語も、遊びを中心としたものが多かった。また遊びは

表 3-5-1 各小学校児童の『湖の子』によるびわ湖空間  
認識の変化の特徴

	想起率	有向グラフ	数量化 類
全体の傾向	<p>【好むびわ湖空間】は多様になるが、【嫌うびわ湖空間】認識は薄れる</p> <p>日常空間と『湖の子』による体験が、乗船後、結びついて認識されていない</p>	<p>『湖の子』乗船後、【自然カテゴリー】と関連性のある矢印が多く強くなっている</p> <p>【人間カテゴリー】との関連性のある矢印は、細く少なくなる傾向にある</p>	<p>【好むびわ湖空間】が『学び』へ変化する傾向がある</p>
A (湖南)	<p>日常空間は生活の中から身につけた知識が多い</p> <p>水に対する意識が高い</p> <p>びわ湖に対する認識が多様である</p> <p>びわ湖空間認識を大きく変動させた</p> <p>『湖の子』により、遊びを始めとする日常生活の知識が想起されにくかった</p>	<p>連想語間の関連性は強い</p> <p>びわ湖の【自然】に対する認識が深くなった</p> <p>認識を多様な視点からしている</p>	<p>【好むびわ湖空間】が『学び』、『当事者の視点』へ、認識が変化する傾向がある</p> <p>【嫌うびわ湖空間】では『生活』、『他者責任』の方へ意識を変化させる傾向にある</p> <p>『湖の子』乗船により、びわ湖空間に対する認識を、より自分の問題として捉えるようになった</p>
B (湖北)	<p>びわ湖空間認識は深まった</p> <p>遊びからびわ湖空間を認識している</p> <p>【自然カテゴリー】については、連想数が少なめ</p> <p>【人間カテゴリー】については、遊びを中心とした多くの連想語が出てきている</p> <p>乗船前の知識を乗船後も持ちつつけている</p>	<p>連想語間の関連性はうすい</p> <p>『湖の子』に乗船した経験を、今までの生活と結び付けて考えられている</p>	<p>【好むびわ湖空間】において『学び』に意識を変化させる傾向にある</p> <p>【嫌うびわ湖空間】では、乗船前から意識が、『生活』、『他者責任』の方へ向いている</p> <p>【嫌うびわ湖空間】において乗船後『自己責任』に変化する傾向がある</p> <p>びわ湖を生活の場の一つとして、認識している</p>
C (山間部)	<p>C(山間部)の児童が考えるびわ湖空間は、学校から得た情報が多い</p> <p>びわ湖に釣りに行く機会もある</p> <p>『湖の子』によりびわ湖空間認識がかわった</p> <p>学校で身につけた知識に関する連想語が大きく想起率を下げた</p>	<p>【好むびわ湖空間】は連想語間の繋がりが比較的強い</p> <p>【嫌うびわ湖空間】は関連性が弱い</p> <p>児童がそれぞれ違う視点からびわ湖を見ている</p> <p>乗船前後で認識が大きく異なる</p>	<p>【好むびわ湖空間】では、『学び』の意識が強くなったものが、『部分』へと意識を変化させる傾向がある</p> <p>【嫌うびわ湖空間】では、『生活』、『他者責任』へと、意識を変化</p>
D (淀川流域)	<p>びわ湖をテーマパーク的に、遊びに行くところとして捉えている</p> <p>大阪府に住んでいるため、びわ湖に対する認識が狭い</p> <p>【好むびわ湖空間】として『水』が出てこない(生活でびわ湖水系ではない、井戸水を使っているため)</p> <p>全体的には想起率の変動は小さく、びわ湖空間認識の変化はあまり見られなかった</p>	<p>連想語間につながりはほとんど見られなかった</p>	<p>【好むびわ湖空間】では、軸に関係なく大きく意識が動く中で、『当事者の視点』を持ち合わせるようになっている</p> <p>【嫌うびわ湖空間】では乗船前から、『自己責任』の傾向が強い</p> <p>各児童の意識の変動が激しいが、小学校全体として変化の傾向がない</p>
E (環境学習)	<p>連想数や想起率が高かった</p> <p>生活、遊び、学校と、幅広い角度からびわ湖空間を認識している</p> <p>『湖の子』によるびわ湖空間認識の変化は小さかった</p>	<p>連想語間の繋がりが非常に強く、複雑に絡み合っている</p>	<p>『湖の子』乗船による、大きな意識の変動の傾向は見られなかった</p> <p>乗船前から、『生活』の視点よりびわ湖をみている</p>

自然の中での体験であるために、『湖の子』乗船による体験と結びついて認識することができた。

また、【好むびわ湖空間】としては、『学び』へと意識が変化する傾向にあり、『湖の子』の体験学習が影響しているものと思われる。また乗船前から『生活』、『他者責任』の意識が強く、自分中心の考え方になっていることがわかる。

#### 3-5-4 『湖の子』によるC（山間部）児童のびわ湖空間認識の変化

C（山間部）小学校では、学校から得た知識が多い。そのために、『湖の子』との体験と結びつかずに、学校で身につけた知識に関する連想語が大きく想起率を下げている。また乗船前後では、連想語とそのつながりに大きな変化があり、びわ湖空間認識を大きく変化させていることもわかる。

【好むびわ湖空間】では、『学び』の意識が強くなったものが、『部分』へと意識を変化させる傾向がある。このことから、『湖の子』で『学び』の意識を持ったものが、その中での具体的なテーマを持ったことがわかる。また【嫌うびわ湖空間】では、『生活』、『他者責任』へと、意識を変化させており、身近な存在としてびわ湖を捉えるようになったが、他人の責任で汚れているという意識が強くなっていた。

#### 3-5-5 『湖の子』によるD（淀川流域）児童のびわ湖空間認識の変化

D（淀川流域）小学校は大阪府にあるために、びわ湖に対する認識が狭く、びわ湖をテーマパーク的に、遊びに行くところとして捉えているところがある。また、生活の中で井戸水を主に使っていることから、【好むびわ湖空間】として「水」がほとんど想起されない結果となった。また、全体的には想起率の変動は小さく、連想語間にもつながりがほとんど見られなかったことから、びわ湖空間認識の変化はほとんどみられなかった。

しかし、児童個人で意識の変化を探ると、【好むびわ湖空間】では、軸に関係なく大きく意識が動く中で、『当事者的視点』を持ち合わせるようになっている児童が多いことが分かる。また【嫌うびわ湖空間】では乗船前から、『自己責任』の傾向が強い児童が多かった。これらのことより、各児童の意識の変動が激しいが、小学校全体としては変化の傾向がつかめないことがわかる。

#### 3-5-6 『湖の子』によるE（環境学習）児童のびわ湖空間認識の変化

E（環境学習）小学校では、連想数や想起率が高く、生活、遊び、学校と、幅広い角度からびわ湖空間を認識していることがわかった。また、連想語間の繋がりも非常に強く、複雑に絡み合っているため、びわ湖空間に対する認識が多様であることがわかる。しかし、『湖の子』によるびわ湖空間認識の変化は小さく、大きな意識の変動の傾向は見られなかった。乗船前からの認識が高く、『湖の子』によって新しく認識を変えることが少なかったように思われる。

びわ湖に対する視点は、自然などの『生物』よりも、自分たちの『生活』からの視点となる傾向があり、日常とびわ湖への意識が高いことも分かる。

