

第4章 小学生の属性によるびわ湖空間認識の変化の違い

本章では、3章で扱った五つの小学校をモデルに、小学生の属性によってびわ湖空間認識に変化があるのかを考察する。

一つ目の小学生の属性には、居住地域の違いを用いる。居住地域の違いとしては、滋賀県内で同じような学校学習を行なっている3小学校による比較と、びわ湖と接していない滋賀県と大阪府の小学校による違いの比較を行なう。

二つ目の小学生の属性は、環境学習の充実度による比較である。同じ地域に住んでいる、環境学習の熱心な小学校とそうでない小学校の、二つの小学校を対象にびわ湖空間認識の違いがあらわれるかを考察する。

4-1 滋賀県内で居住地域が違う児童のびわ湖空間認識の比較

4-1-1 比較対象とする3小学校（A・B・C）の特徴

住んでいる地域により、『湖の子』が児童に与える影響が違ってくるかを考察する。まずこの節では、滋賀県内に住んでいて同じような学校教育を受けてきた3校、A（湖南）・B（湖北）・C（山間部）の小学校を対象として、居住地域によりびわ湖空間認識に違いが出るのかを考察する。居住地域は、A（湖南）がびわ湖と接する小学校区でびわ湖の南側に、B（湖北）がびわ湖と接する小学校区でびわ湖の北側に、C（山間部）がびわ湖から離れた南側の山間部にある。

表 4-1-1 はいまままでの考察で、A（湖南）・B（湖北）・C（山間部）小学校を比較したときの、特徴的な事柄をまとめたものである。

表 4-1-1 A・B・C 小学校の比較

	A(湖南)	B(湖北)	C(山間部)
連想源	水	遊び	学校
一人当たり平均連想数	14.5	12.2	12.8
乗船後の認識の変化	大きく「自然」へ変動している	乗船前より深く認識	大きく「自然」へ変動している
「湖の子」と日常空間	結びついていない	結びついている	結びついていない
責任対象の方向	「自己責任」	「自己責任」	「他者責任」
【好む】の連想語	「自慢できる・有名だ」	「夏」	「日本一」
	「滋賀県」	「泳ぐ」	「大きい」
	「水道水」	「食べる」	
【嫌う】の連想語	「汚い」	「危ない」	「赤潮・アオコ」
	「水」		「プランクトン」
	「臭い」		「空白・無記入」

連想源...乗船前の想起された連想語が、どこからの影響を強く受けているのか

一人当たり平均連想数...湖の子乗船前後で連想された、一人平均想起数の合計

乗船後の認識の変化...『湖の子』乗船前後において、小学校全体の認識が変化したが

「湖の子」と日常空間...乗船後に、『湖の子』による体験と、乗船前まで（日常）の認識が、結びついて認識されているか

責任対象の方向...【嫌うびわ湖空間】の数量化 類、第2軸の結果のこと。乗船後の認識の変化の傾向

【好む】の連想語...【好むびわ湖空間】の想起率で、他の2小学校よりも高かった特徴的な連想語

【嫌う】の連想語...【嫌うびわ湖空間】の想起率で、他の2小学校よりも高かった特徴的な連想語

4-1-2 滋賀県内で居住地域が違う児童のびわ湖空間認識への影響

3 小学校を比較したとき、最も注目できる点は〔乗船後の認識の変化〕と〔『湖の子』と日常空間〕である。A（湖南）・C（山間部）小学校は、『湖の子』乗船による認識が強く、乗船以前の日常空間と結び付けて、びわ湖空間を認識することが出来なかった。この原因の一つに、日常の中でのびわ湖との接し方がある。B（湖北）小学校は、きれいな水の地域のために、普段から「泳ぐ」や「食べる」など、直接水とふれあうことによって、びわ湖空間認識を作り上げてきた。しかし、A（湖南）小学校では「水」が「汚い」ため、「水道水」など間接的なふれあい方をしてきた。また、C（山間部）小学校はびわ湖から離れているために、「日本一」「大きい」「赤潮・アオコ」など、学ぶことによってびわ湖空間の認識をつけてきていた。

『湖の子』による体験は、〔自然〕とのふれあいが重視されているので、A（湖南）・C（山間部）小学校にとっては、新鮮な活動となったようである。しかし、そのために以前までの認識が消えてしまい、新しい認識ばかりが強調される結果となった。

〔責任対象の方向〕では、A（湖南）・B（湖北）小学校という、湖岸と接している小学校が、乗船後『自己責任』の方向に認識が変動する傾向があり、湖から離れているC（山間部）小学校では、『他者責任』へと変動する傾向がある。もともと日常の中で、湖と接している児童は、『他者責任』によって、びわ湖が汚れているという認識があった。それが『湖の子』に乗船することによって、『自己』の責任を感じたと考えられる。

4-1-3 滋賀県内で居住地域が違う児童のびわ湖空間認識の結論

（１）各小学校とびわ湖との距離関係

A（湖南）・B（湖北）のようにびわ湖と接している小学校と、C（山間部）のようにびわ湖から離れた小学校について考察する。

まず、体験型環境学習実施地の近くに住んでいる児童の場合、その対象地についての現状を実際に見ることによって知っている。そのために誰かが捨てたごみで遊べなかったり、危ないと感じることもあり、「誰かが対象地を汚している」と『他者責任』の考え方（自分を中心とした考え方）を持つようになる。そのような認識のときに体験型環境学習を行なうと、対象地からの視点を持つことができ、「私たちの責任で対象地を汚している」といった『自己責任』の意識を持つ傾向がある。

一方、体験型環境学習実施地より遠くにいる児童は、その対象地のことを実際に見る機会が少ない。そのために、学校学習やマスコミなどを通して間接的に空間を捉えることとなる。学校学習では児童のライフスタイルを振り返るような構成もあるため、『自己責任』の考え方を強く持つようである。その認識のときに体験型環境学習をおこなうと、「ごみが落ちている」など自分の責任ではない【嫌う空間】と接することとなる。そのために、実施地が遠い児童は、『他者責任』からの視点を持つようになる。

（２）児童のびわ湖との接し方による関係

つぎに、児童の体験型環境学習実施地とのふれあい方から考察をする。B（湖北）のように実際に対象地で遊んでいる小学校と、間接的に対象地とふれあっているA（湖南）・C（山間部）のような小学校を比較する。

対象地で遊ぶ機会の多い児童は、体験型環境学習を行なうと認識の多様性は見られないが、深く空間を捉えるようになる特徴がある。それは、日常空間での遊びが自然環境でおこなわれるものであり、体験型環境学習も自然環境の中で行なうからである。そのために、日常空間と体験型環境学習の知識が同一の視点から行われ、より深い空間認識とすることができる。

逆に対象地で遊ぶ機会の無い児童は、日常空間の中で自然環境からの視点を持ちにくい。そのため体験型環境学習との視点が異なり、日常空間と体験型環境学習の認識が一致しにくいことになる。よって、新しい視点から対象地をみるという視野の多様性を持つことができるが、空間認識を深めることは難しい。この異なった二つの視点を、関連付けて認識するためには、体験型環境学習の前後にフォロー学習を行なう必要性がある考える。

4-2 滋賀県内外で居住地域が違う児童のびわ湖空間認識の比較

4-2-1 比較対象とする2小学校（C・D）の特徴

本節は、体験型環境学習実施地であるびわ湖から離れているC（山間部）・D（淀川流域）の小学校を対象とする。この2小学校には、所在地に大きな違いがあり、C（山間部）が滋賀県、D（淀川流域）は大阪府にある。この2校の比較により、滋賀県内外の児童によるびわ湖空間認識の違いを考察する。

表 4-2-1 はいままでの考察で、C（山間部）・D（淀川流域）小学校を比較したときの、特徴的な事柄をまとめたものである。

表 4-2-1 C・D 小学校の比較

	C (山間部)	D (淀川流域)
連想源	学校	なし(バラバラ)
一人当たり平均連想数	12.8	7.5
乗船後の認識の変化	大きく「自然」へ変動している	特に大きな変動はなし
個人の認識の変化	変動する児童が多い	大きく変動する児童が多い
【好む】の変化の傾向	『学び』の意識が強くなる	『当事者の視点』が強くなる
【好む】の連想語	「水」	「魚」
	「日本一」	「生物」
	「水道水」	「楽しい・面白い」
【嫌う】の連想語	「ごみ」	「空白・無記入」
	「赤潮・アオコ」	
	「プランクトン」	

連想源...乗船前の想起された連想語が、どこからの影響を強く受けているのか

一人当たり平均連想数...湖の子乗船前後で連想された、一人平均想起数の合計

乗船後の認識の変化...『湖の子』乗船前後において、小学校全体で認識が変化したか

個人の認識の変化...『湖の子』乗船前後において、児童個人の認識が変化したか

【好む】の変化の方向...【好むびわ湖空間】の数値化 類の結果のこと。乗船後の認識の変化の傾向

【好む】の連想語...【好むびわ湖空間】の想起率で、他小学校よりも高かった特徴的な連想語

【嫌う】の連想語...【嫌うびわ湖空間】の想起率で、他小学校よりも高かった特徴的な連想語

4-2-2 滋賀県内外で居住地域が違う児童のびわ湖空間認識への影響

この2小学校を比較したときに、まず注目したいのは、〔一人当たりの平均連想数〕である。一人の児童が、乗船前後の2度、2種類の質問文の調査で、C（山間部）小学校は12.8個、D（淀川流域）小学校は7.5個の平均連想数であった。お互いの小学校ともびわ湖から離れているという同じ条件の中で、一人当たり5個以上の連想数の差異がある理由には、滋賀県に住んでいるかどうかということが考えられる。滋賀県に住んでいると、学校やマスコミ等から、「水」「水道水」「日本一」「赤潮・アオコ」など、びわ湖のことを学べ、情報も伝わりやすい。そのために、『湖の子』乗船前からびわ湖に対する連想数は多かった。一方、大阪府のE（環境学習）小学校は学校でのびわ湖に対する学習機会も少なく、またマスコミ等を通しての情報も得にくい。そのために「空白・無記入」の児童が多いなど、

連想数が少なかった。

小学校全体からみた〔乗船後の認識の変化〕に注目すると、D（淀川流域）小学校からはあまり大きな変動がみられなかった。しかし、〔個人の認識の変化〕から乗船による影響を見てみると、D（淀川流域）小学校は、各児童の認識が大きく揺れ動いていることがわかる。これらから、D（淀川流域）小学校は『湖の子』乗船による、びわ湖空間認識の変化は起こっているのだが、その変化の方向は小学校としては定まっていなかったため、小学校全体では認識の変化が読み取れず、深まった感もなかった。

一方、C（山間部）小学校は〔個人の認識の変化〕があり、また〔乗船後の認識の変化〕は〔自然〕へと変動する結果となった。このようなことから、C（山間部）小学校は、知識を再構築する段階であり、D（淀川流域）小学校は、知識の前の関心を身につける段階であったと考えられる。

さらに、乗船後の【好むびわ湖空間】の変化の傾向をみると、C（山間部）小学校は『学び』の意識が強くなり、D（淀川流域）小学校は『当事者の視点』に移り変わる児童が多いことがわかる。C（山間部）小学校は『湖の子』で「透明度調べ」や「プランクトン調査」などを行なうことによって『学び』の意識を持ったと思われる。D（淀川流域）小学校は、「しりょう館や博物館があつてびわ湖を汚さないように努力しているところ」が好きなところと『第三者の視点』でみていた児童が、『湖の子』に乗船することにより、「竹生島からびわ湖を見るととってもきれい」「びわ湖は安心する」など『当事者の視点』でみるように変化していた。

4-2-3 滋賀県内外で居住地域が違う児童のびわ湖空間認識の結論

滋賀県内外で居住地が違う場合、情報量や学習量の違いからびわ湖空間認識は大きく変わった。そこで、C（山間部）のように体験型環境学習実施地に対する知識を持つ小学校と、D（淀川流域）のように知識がほとんど無い小学校をモデルに考察を試みた。

対象地のことを情報や学習から間接的に認識している児童は、体験型環境学習を行なうことにより、認識を大きく変化させる。その原因となっているのが間接伝聞学習による知識と、体験型環境学習による体験が、違う視点からの認識であるためである。ここで体験型環境学習を単発型の環境学習にしておくと、間接伝聞学習と体験型環境学習が同じ空間イメージとして認識されず、空間認識が深まらないことになる。これは間接伝聞学習が対象地の空間認識を客観的に捉えているのに対して、体験型環境学習では主体的に捉えるためである。この空間認識を再構築する機会を、体験型環境学習の前後で設けると空間認識も深まるように思われる。

一方、知識がほとんど無い児童は、体験型環境学習を行なっても認識が多様にならず深まらないことがわかった。その原因としては、知識の欠如が挙げられる。知識が無いために、ほとんどのことが新鮮で、空間を把握するためのイメージが作り出せなかったのである。そのために体験型環境学習実施後でも、空間イメージから連想するボキャブラリーが

乏しかった。しかし、各個人でみると大きく認識が変容していることから、“知識”の前につけるべきである“関心”を持つことはできたと思われる。そこで“関心”があるうちにフォロー学習を行えば、“知識”が身につくと考えられる。

4-3 環境学習プログラムの充実度の違いによる児童のびわ湖空間認識への影響

4-3-1 比較対象とする2小学校（A・E）の特徴

本節では、同じ地域にある小学校でも、環境学習プログラムの充実度の違いによって、びわ湖空間認識に影響が出るのかを考察する。対象とする小学校はA（湖南）・E（環境学習）の2校である。この2校はともに、びわ湖と接する小学校区で、びわ湖の南側に位置するが、E（環境学習）小学校は環境学習プログラムが充実している小学校である。

表4-3-1 はいままでの考察で、A（湖南）・E（環境学習）小学校を比較したときの、特徴的な事柄をまとめたものである。

表 4-3-1 A・E 小学校の比較

	A(湖南)	E(環境学習)
連想源	水	学校・遊び・生活と全般的に
一人当たり平均連想数	14.5	15.8
乗船後の認識の変化	大きく「自然」へ変動している	大きな変化はない。『好む』の認識が強くなる
『湖の子』と日常空間	結びついていない	結びついている
【好む】の連想語	「自慢できる・有名だ」 「滋賀県」	「北の方」 「バードウォッチング」 「泳ぐ」
【好む】の増加した連想語	「鳥」 「きれい」	「釣り」 「フローティングスクール」
【嫌う】の連想語	「魚」 「臭い」 「いない・死んでいる」	「南の方」 「危ない」 「泳げない」
【嫌う】の増加した連想語	「南の方」 「汚い」	「臭い」 「危ない」

連想源...乗船前の想起された連想語が、どこからの影響を強く受けているのか

一人当たり平均連想数...湖の子乗船前後で連想された、一人平均想起数の合計

乗船後の認識の変化...『湖の子』乗船前後において、小学校全体の認識が変化したか

『湖の子』と日常空間...乗船後に、『湖の子』による体験と、乗船前まで(日常)の認識が、結びついて認識されているか

【好む】の連想語...【好むびわ湖空間】の想起率で、他校よりも高かった特徴的な連想語

【好む】の増加した連想語...【好むびわ湖空間】で、他校よりも乗船後の想起率の増加が大きかった連想語

【嫌う】の連想語...【嫌うびわ湖空間】の想起率で、他校よりも高かった特徴的な連想語

【嫌う】の増加した連想語...【嫌うびわ湖空間】で、他校よりも乗船後の想起率の増加が大きかった連想語

4-3-2 環境学習プログラムの充実度の違いによる児童のびわ湖空間認識への影響

〔乗船後の認識の変化〕では、A（湖南）小学校が認識を変化させているのに対して、E（環境学習）小学校があまり変化させていないことがわかる。これは乗船前から抱いていた認識の〔連想源〕に差異があることが影響していると思われる。A（湖南）小学校が、「水」からという、一方向からの考え方をしていたのに対し、E（環境学習）小学校は、全般的に（「北の方」の環境学習や「泳ぐ」の遊びなど）あらゆる視点から連想語が出てきていた。そのために、A（湖南）小学校の〔【好む】の増加した連想語〕〔【嫌う】の増加した連想語〕には、「きれい」や「南の方」など、『湖の子』で体験したという新しい観点からの連想語があらわれるようになっていた。逆にE（環境学習）小学校では、「釣り」や「危ない」など、『湖の子』の体験が直接あらわれるのではなく、普段の遊びの認識とつな

がった連想語が想起されていた。このように『湖の子』の体験がびわ湖空間認識の変化に直接あらわれないので、『湖の子』に乗船することによっての空間認識の変化は小さいものとなった。

4-3-3 環境学習プログラムの充実度の違いによる児童のびわ湖空間認識の結論

E（環境学習）のように学校における環境学習が充実している小学校と、A（湖南）のように一般的な学習を行なっている小学校による、空間認識の変化の違いについて考察する。

充実した環境学習を受けている児童が、ある体験型環境学習を行なう前に、その対象地に対して既になんらかの環境学習を行なっていたならば、体験型環境学習による空間認識にはあまり変化が無い。そもそも体験型環境学習を行なう前に、空間認識を多様に深めていたからである。そのため体験型環境学習を行なっても、“認識”の変化はほとんど見られない。環境学習プログラムのフローから考えると、“行動”を促す段階の環境学習を行なうべきであったと思われる。しかし『湖の子』については、“行動”を促すプログラムが少なく、今回の調査では“行動”に変化が見られた児童はいなかった。そのことから、“認識”を十分に身につけている児童に対しては、“行動”を促すプログラムを計画しなければ、学習の効果は期待できなさそうであると考ええる。

一方、一般的な学習をしている児童は、知識を再構築する段階にあった。空間を全体で捉えて認識する機会が無いために、知識が偏りがちであったからだ。体験型環境学習で日常空間とは違う新しい体験を取り入れたならば、その体験を日常と重ねあわせて考える機会が無ければ効率的な環境学習が出来ないであろう。