HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	環境教育を担う人材育成に関する研究 ： 中日の自然体験学習を事例として
Author(s)	游, 瀟
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(農学)
Dissertation Number	甲第13940号
Issue Date	2020-03-25
DOI	https://doi.org/10.14943/doctoral.k13940
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/78077
Type	doctoral thesis
File Information	You_xiao.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

環境教育を担う人材育成に関する研究
–中日の自然体験学習を事例として–

北海道大学　大学院農学院

環境資源学専攻　博士後期課程

游瀟

要旨

環境教育は 1972 年以降の一連の国際会議によって具体化され，その重要性が国際的に認識され，各国で取り組まれるようになった。さらに，1980 年代に持続可能な開発を実現するための「持続可能な開発のための教育（ESD)」の展開が重要な課題として設定されたが，この中で自然体験学習が理性的な認知から持続可能な社会の構築の検討までつなげることが可能な取り組みとして重要な位置づけが与えられるようになった。自然体験学習について，日本は自然学校を中心として国際的にみて先導的な実践を展開してきている。一方世界最大の人口をもち経済発展が著しい中国では自然体験学習の展開は発展途上にあり，持続可能な社会構築のためにその普及が大きな課題となっている。また，自然体験学習の展開のためには，それを担う人材の育成が重要な課題であるが，これまでの環境教育研究においてこの分野はほとんど研究対象とされてこなかった。そこで本研究では日本と中国を対象とし，自然体験学習の展開過程と担い手の活動を明らかにし，両国を比較しながら自然体験学習の担い手育成のあり方について検討を行い，中国における担い手育成の方向性を提示することを目的とした。研究は聞き取り調査と文献資料調査によって行った。

日本の自然体験学習については北海道の木育を対象として分析を行った。木育は「すべての人が木とふれあい，木に学び，木と生きる」ことを目的とした教育であるが，自然学校の経験蓄積を基礎としてプログラムが作成されており，自然体験学習の最先端の取り組みといえるため研究対象とした。

木育の展開過程では，木育を「すべての人が木とふれあい，木に学び，木と生きる」と幅広く定義し，幅広い内容の木育を実現するためにコーディネート能力を持った木育マイスターの育成と人的ネットワークの構築を進めた。このため，木育マイスターはネットワークを生かして活動していることが特徴として指摘できた。

木育マイスターの活動は２つのタイプに区分できた。タイプ１はコーディネート機能を持ち，ネットワークを生かして多様な講師によってプログラム作成をし，タイプ２はコーディネート機能をもたず自らの専門性を生かしてタイプ１の主催するプログラムなどに参加する場合が多かった。以上のような活動により，教育対象者が森林からその活用までを全体的に理解し，関わりを持てるようなプログラムを提供しており，また二つのタイプの協力により，新たな木育プログラムを創出することを可能とさせていた。

木育マイスターは木育の理念を具現化しつつあるが，それを可能とさせた要因は以下のようにまと

められる。第１は木育の立ち上げに参加したメンバーが木育に関わり続けることで，理念を実現するための取り組みが継続できたことである。第２は木育を幅広く定義したことによって多様な関心と専門性を持った人を木育に巻き込むことができたことである。第３は木育を実質化するために木育マイスターという資格制度を設け，実践を重視したカリキュラムを構築するとともに，担い手のコーディネート機能とネットワークを重視した点である。第４に北海道庁や木育ファミリーが木育マイスターの活動を積極的に支援したことである。

中国の自然体験学習についてはNPOである「自然の友・ガイア自然学校」による自然体験学習とその担い手である自然体験師の取り組みを研究対象とした。自然体験師の育成は中国国内の担い手育成として最も長い歴史を持ち，1,000人以上の自然体験師を育成し，また自然体験師の活動が活発であったため研究対象とした。

展開過程であるが，政府による知識普及型の環境教育の限界を認識した自然の友が自然体験学習に取り組み，プログラムを開発しつつ，担い手を育成するために自然体験師の研修を開始した。さらに自然の友の環境教育部門を母体としてガイア自然学校を設立し，自然体験学習と担い手育成の取り組みを強化した。自然体験師育成にあたっては，自発的な学びを促す内容を重視したことが，自然体験師の自発的な活動展開に貢献していた。

自然体験師の活動は２つのタイプに区分できた。タイプ１はガイア自然学校の講師を勤めるもので，自然体験師研修がもともとは自然の友・ガイア自然学校のスタッフ育成を目指していたことから，このタイプが現在でも多かった。ただし，このタイプの自然体験師の中から自らプログラムを開発し実施する動きも出てきていた。タイプ２は地域で独自のプログラムを展開するタイプで，多様な人々巻き込んで活動しているほか，地域での人材育成の機能も果たすようになっていた。ただし，活発に活動する自然体験師は限定的であることも明らかとなった。

上記のように自然体験師が活発な活動を展開し始めつつある要因としては以下の点が指摘できた。第１は，ガイア自然学校がOJT（実務体験による訓練）の機会とフォローアップ研修を提供することで自然体験師の自発的な取り組みを支えていることである。第２は自然体験師の地域における自然教育の担い手の育成を促すために，地域で人材育成機能を持つ分校を立ち上げ，地域の人材育成とネットワーク形成に取り組みつつあることである。

以上の中日両国の取り組みから，共通して指摘できる自然体験学習の人材育成の方向性は以下のようであった。第１に研修のカリキュラムにおいて理念の習得と自発的な　取り組み促進を重視し，教

育実践の機会を組み込むことである。第２にネットワークを重視し，担い手にその重要性を認識させるとともに，ネットワーク形成を支援することである。第３に育成した人材がより高い水準の活動を行うために，継続的な支援を行うことである。第４に多様な分野の人材を巻き込むことにより，自然体験プログラムの内容の豊富化が可能となることである。以上より，自然体験学習を担う人材育成のためには，理念と自発性の習得，教育実践の機会の提供，ネットワーク形成，人材への継続的支援，多様な人材の巻き込みが重要であることが指摘できる。

中国の人材育成は日本と比較して，コーディネート能力をもつ人材が少ないこと，0JT の機会提供が少なく現場のニーズに十分こたえられていないこと，ネットワークがガイア自然学校中心に形成され外部への広がりを欠如していることが課題として指摘できた。今後，中国の自然体験学習の担い手育成に当たって，第１に担い手研修カリキュラムにコーディネート能力育成を組み込んで自発的にネットワークを構築できる人材を育成すること，第２に担い手へのフォローアップを強化することで独自プログラムの展開とこれを活用した 0JT の機会の提供を進めること，第３に他の自然体験学習に取り組む組織や自治体との連携を形成してネットワークの広がりを確保することが求められる。

【目次】

第１章 研究の背景と課題の設定 1

Ⅰ. 環境教育の展開 1
１． 世界における環境教育 1
１.１ 環境教育の成立過程..... 2
１.２ 持続可能な開発と環境教育..... 4
２． 日本における環境教育 6
２.１ 公害教育と自然保護教育の展開..... 6
２.２ 環境教育の本格的な展開と自然体験学習..... 8
２.３ 自然体験学習の意義と研究上の課題..... 9
３． 中国における環境教育の展開 11
３.１ 政府が主導した環境教育と自然教育の始まり..... 12
３.２ 民間主導の自然教育の活発化..... 13
３.３ 自然教育の担い手の重要性と研究動向..... 15
Ⅱ. 本論文の目的の設定と構成 17

第２章 木育の展開過程と人材育成の実態 26

Ⅰ. はじめに 26
１． 背景 26
２． 目的と研究方法 28
Ⅱ. 北海道の木育の展開過程 29
１． 第Ⅰ期 木育の誕生（2004 年-2005 年）..... 29
２． 第Ⅱ期 北海道庁による木育イベント（注３）の展開（2005 年-2008 年）..... 31
３． 第Ⅲ期 木育マイスター制度の導入と木育マイスター育成の開始（2009 年-2013 年） 32
４． 第Ⅳ期木育マイスターによる自発的な取り組みの展開（2013 年以降）..... 34

III. 木育マイスターの活動の実態 36
１． 木育マイスターの概況 36
２． ネットワーク活用の視点からの木育マイスターのタイプ区分と活動事例 38
2.1 タイプ１の木育マイスター..... 38
2.2 タイプ２の木育マイスター..... 41
IV. まとめと考察 44

第３章 自然の友・ガイア自然学校による自然教育の展開と人材育成の実態 51

I. 目的と調査方法 51
II. 自然の友，ガイア自然学校による自然教育の取り組みと自然体験師育成の展開 52
１． 海外支援プロジェクト期（1998 年～2007 年） 53
1.1 自然教育プロジェクトの内容..... 53
1.2 自然教育に係る人材育成..... 55
２． 改革期（2007 年～2013 年） 55
2.1 自然教育の取り組みの改革..... 55
３． 自然学校の設立以降（2014 年～現在） 62
3.1 ガイア自然学校の設立とその目指すもの..... 62
3.2 ガイア自然学校による新たな自然教育の展開..... 63
3.3 ガイア自然学校における担い手育成と受講生の動向..... 65
III. 自然体験師の活動の実態 68
１． 人材育成の概況 68
２． 自然体験師の事例分析 71
2.1 タイプ１の自然体験師..... 72
2.2 タイプ２の自然体験師..... 74
IV. まとめと考察 79

第４章 まとめと考察 86

Ⅰ. まとめ 86
Ⅱ. 考察 87
１． 中日の事例の共通点から指摘できる自然体験学習を担う人材育成の方向性 87
２． 日本と対比した中国の現状評価 89
３． 今後の中国における取り組みと人材育成の展開への提案と今後の課題 90

謝辞 92

第１章 研究の背景と課題の設定

本論文では東アジア地域で先導的に環境教育を進めた日本と，近年急速に取り組みを進めている中国を対象とするが,本章では最初に世界の環境教育の動向を述べたうえで,両国の環境教育展開過程についてみることとしたい。その上で，本論文の研究目的を設定し，全体の構成を示すこととする。

Ⅰ．環境教育の展開

１．世界における環境教育

環境教育という言葉は 1948 年にパリで開かれた国際自然保護連合（注１，以下 IUCN）の設立総会ですでに使われていたが，そこで使われた「環境教育」の意味は現在と異なり，「自然科学と社会科学を総合した教育」（鈴木，2014）を指すものであった。

その後，環境教育に関する様々な萌芽的な動きがある中，農薬問題，大気汚染などの環境問題が社会的に大きな関心を集めたアメリカ合衆国では，世界に先駆けて，1970 年に 10 年間の時限法である『環境教育法（Environmental Education Act）』が制定された。

また同年に開かれた IUCN 総会で環境教育を「人の文化，そしてそれを取り巻く生物と無生物とからできている環境との相互関係について理解し，その真価を認めるのに必要な技能と態度を発達させるために，価値を認識し，概念を明確化する過程である。環境教育は,それとともに,環境の質に関する問題についての意思決定や 行動基準について,自己を明確化する訓練を必然的に伴うものである」と定義している（注２）。環境教育は現在と近い意味で使われるようになった。

１.１ 環境教育の成立過程

環境教育が本格的に世界的に展開する幕開けとなったのは 1972 年のストックホルムで開かれた国連人間環境会議である。この会議は世界初の環境問題に関する国際会議である。会議では「人間環境宣言」が採択され，この宣言では環境教育について，「環境問題についての若い世代と成人に対する教育は恵まれない人々に十分に配慮して行うものとし，個人，企業及び地域社会が環境を保護向上するよう，その考え方を啓発し，責任ある行動を取るための基盤を拡げるのに必須のものである」（注３）と述べており，中山（1993）は環境教育の重要性を指摘した文書として重要であるとした。本会議によって環境教育の重要性が国際的な共通認識となったとされている（鈴木，2014）

国連人間環境会議が開催された後，国連は「人間環境宣言」を基にして，環境に関する教育の国際的な基準づくりの検討をユネスコと国連環境計画（United Nations Environment Programme;以下，UNEP）（注４）の合同チームである国際環境教育計画（International Environmental Education Programme)（注５））に依頼した(鈴木,2014)。

さらに 1975 年には当時のユーゴスラビアの首都であるベオグラードで「国際環境教育ワークショップ」（通称ベオグラード会議）が開催された。佐島ら（1993）によれば，この会議にはユネスコが指名した環境教育の専門家が個人として参加し，環境教育の目的や目標について検討した。会議の最終成果として「ベオグラード憲章」が策定されたが，この憲章は，環境の状況，環境の目標，環境教育の目標，環境教育の目的，対象，環境教育プログラムの指針となる原則から構成されていた。また，環境教育の目標を「環境やそれに関わる諸問題に気づき，関心を持つとともに，現在の問題の解決と新しい問題の未然防止に向けて，個人的，集団的に活動する上で必要な知識，技能，態度，意欲，実行力を身につけた人々を世界中で育成すること」（注６）と定義した。

その後，1976 年 9 月から 1977 年 1 月まで，世界の 5 つの地域（アフリカ地域，アジア地域，アラブ地域，ラテンアメリカ・カリブ海地域，ヨーロッパ・北アメリカ地域）ごとに,UNESCO と UNEP の共催で「環境教育地域専門家会議」が行われた。佐島ら（1993）

によれば，会議ではベオグラード会議での結論をそれぞれの地域の立場から検討し，地域としてこれから環境教育をどのように取り組んでいくのかを検討するとともに，環境教育政府間会議の準備を行った。

これを受けて，1977 年に旧ソ連邦グルジア共和国の首都トビリシで「環境教育政府間会議」（通称トビリシ会議）が行われ，前述の「ベオグラード憲章」を再検討した。会議の成果として「トビリシ宣言」と「トビリシ勧告」が出されたが，この中でベオグラード憲章の環境教育の目的・目標を以下のように修正し，これ以降国際的な環境教育の枠組みとして準拠されるようになった。

目的

a. 都市や農山漁村における経済的，社会的，政治的，生態学的相互依存関係に対する関心や明確な意識を促進すること

b. 全ての人々に，環境の保護と改善に必要な知識，価値観，態度，実行力，技能を獲得する機会を与えること

c. 個人，集団，社会全体の環境に対する新しい行動パターンを創出すること

目標

・関心：社会集団や個人を援助して，総体としての環境とそれに関わる問題に対する関心や感受性を獲得させること

・知識：社会集団や個人を援助して，環境とそれに関わる問題についての多様な経験や基本的な理解を獲得させること

・態度：社会集団や個人を援助して，環境に関する価値観や思いやり，そして環境の保護と改善に積極的に参加する意欲を獲得させること

・技能：社会集団や個人を援助して，環境問題の明確化と解決に必要な技能を獲得させること

・参加：社会集団や個人を援助して，環境問題の解決に向けたあらゆるレベルでの活動に，積極的に関与する機会を与えること」

このように，国連人間環境会議から環境教育政府間会議まで一連の重要な会議により，環境教育の目的，目標とこれからの取り組み方などが決められた。その後，環境教育は世界各国で様々な形で取り組まれてきた。

１.２ 持続可能な開発と環境教育

持続可能な開発（Sustainable Development）の概念は 1980 年代に IUCN, UNEP と旧世界野生生物基金（現在は世界自然保護基金, World Wide Fund for Nature, 以下 WWF）が共同で策定した「世界環境保全戦略」により初めて提起された。鈴木（2014）と阿部（2009）によれば, 1987 年に「環境と開発に関する世界委員会（World Commission on Environment and Development）」が作成した『我ら共有の未来（Our Common Future）』と 1992 年にブラジルのリオ・デ・ジャネイロで行われた「環境と開発に関する国連会議」（通称地球サミット, 以下地球サミット）により, 「持続可能な開発」という概念は世界に広がった。同会議では, 「持続可能な開発」を実現させるための行動計画である「アジェンダ 21」（Agenda 21）を決議したが, 「アジェンダ 21」の第 36 章において「持続可能な開発に向けた教育の再方向付け」を行うこととされた。これを受けて 1997 年にギリシアのテッサロニキで「環境と社会に関する国際会議:持続可能性のための教育とパブリック・アウェアネス」が開催され, 「テッサロニキ宣言」を採択した。

2002 年には南アフリカ共和国の首都ヨハネスブルグで「持続可能な開発に関する世界首脳会議」（ヨハネスブルグ・サミット）が行われた。会議では日本政府は日本国内の NGO の提言を受け, 「持続可能な開発のための教育の 10 年」（DESD）を提案した。その提案が採択され, 実施計画文書に「2005 年から始まる『持続可能な開発のための教育の 10 年』の採択の検討を国連総会に勧告する」との内容が盛り込まれている。さらに, 同年に開催された第 57 回国連総会では日本は先進国と途上国の双方を含む 47 ヶ国の共同提案として「持続可能な開発のための教育の 10 年」に関する決議案を提出し, 満場一致で採択された（注７）。

このように, 持続可能な開発とそれを実現するための「持続可能な開発のための教育（ESD）」の概念が生まれた。それとともに, ESD は従来の環境教育とどのような関係性を持つのかについての議論も始まった。「テッサロニキ宣言」では「環境教育は……アジェンダ 21 や他の主要な国連会議で議論されるようなグローバルな問題を幅広く取り

上げてきており，持続可能性のための教育としても扱われ続けてきた。このことから，環境教育を『環境と持続可能性の教育』と表現してもかまわないといえる」（注８）と記しているが，環境教育と ESD の関係性に関しては多様な見解がある。Hesselink ら(2000)によれば，両者の関係性については ESD を環境教育の一部として位置づける，環境教育を ESD の一部にして位置づける，ESD と環境教育の内容の重複性，ESD は環境教育から発展してきたのかといった議論が行われているとされる。日本においても環境教育は ESD の源流となっているという主張（上條，2011）がある一方で，環境教育を ESD へと質的に発展させる必要がある（阿部，2009）や環境教育を「持続可能な社会，循環型社会」を実現させるための中核をなす教育と位置付けるべき（鈴木，2003）といった意見も存在している。いずれにせよ，「環境保全」と「経済開発」の対立から脱却するために取り上げられた持続可能な開発という概念により，環境教育の概念に変化が生じたことは明らかである。社会性を欠如した環境教育を進めることへの懸念が多くの学者により示されてきた（鈴木，2014）が，持続可能な開発と ESD の刺激を受けて環境教育は単に環境問題に注目するのではなく，経済，社会，文化などの領域の問題を視野に入れるようになったといえよう。

以上のように世界の環境教育が展開している中，日本では優良な ESD の取り組みが展開されているとされており，その代表的な取り組みとして，1980 年代初頭から始まった自然体験学習があると指摘されている。このような自然体験学習を提供する組織を一般に自然学校と称しており，2010 年に実施された第 5 回自然学校全国調査によると日本では 3696 校の自然学校が存在していることが明らかにされた。自然学校による自然体験学習は日本独自の取り組みであり，体験を重視した環境教育の経験が蓄積されてきたことが評価されている（阿部・川嶋，2012）。

一方，同じ東アジアに位置する中国は急速的な経済成長を遂げ，世界 2 位の経済規模を有し，また世界 1 位の総人口と広大な国土面積を持っている。中国が環境に対する姿勢はアジアないし世界の将来の環境にも大きな影響を及ぼすため，環境教育を展開することが重要になってくる。

近年，中国でも従来のトップダウン方式の環境教育と異なり，民間主導で体験を重視する「自然教育」に取り組むようになり，政府もそれを重視するようになってきた。し

かし，その取り組みの歴史は浅く，今後の継続的かつ健全な展開のためにはまだ数多くの課題が存在している。そのため，日本の環境教育に関する経験が今後中国の取り組みの展開について示唆を与えると期待される。

以上を踏まえて，本研究は日本と中国の環境教育の取り組みに焦点を当てて論じることとし,次節以降で日本と中国における環境教育の歴史的展開を振り返ることとしたい。

２．日本における環境教育

日本の環境教育の歴史を遡ると，環境教育が一般化する以前に 2 つの先駆的活動が存在した。第 1 は社会的公正を重視する公害教育であり，第 2 は自然環境の保全を重視する自然保護教育である（小川・伊東，2013)。さらに，1972 年以降自然保護教育の一環として大きく注目されるようになった自然体験学習（降旗ら，2009）は，近年学校教育と社会教育双方において重要な環境教育の手法として力が入れられるようになってきた。以下，この三つの取り組みに焦点を当て，日本の環境教育の展開過程について研究レビューを交えて述べることとしたい。

２.１ 公害教育と自然保護教育の展開

第二次世界大戦後，日本は経済成長を優先する政策をとり，1950 年代から開発による自然破壊が問題とされるようになり，60 年代以降自然保護運動が活発化した。こうした自然保護運動に関わった人々を中心に，1970 年代には自然保護教育が取り組まれるようになった。自然保護教育は「人間が自然を保護しようとするという行為の中に豊かな人間性の開発の契機を創出しようとする営みである」（降旗，2009）とされ，その原点は 1955 年に金田平･柴田敏隆により創設された三浦半島自然保護の会による自然観察会などの活動だとされている（小川ら，2013)。伊東・小川（2008）は自然保護教育の成立過程を「中西悟堂を中心とした日本野鳥の会が普及に貢献した民間レベルでの野外の自然観察と，下泉重吉を中心とする伝統的生物教育とその生態学重視への革新の流れが出発

点としてあった。1960 年代から 70 年代に，市民による自然保護運動を通した実践を背景として金田平，柴田敏隆，青柳昌宏らがこれらを統合する形成過程があった」とまとめている。

このような自然保護教育を支えてきた主体は市民であり（降旗，2009），自然保護教育の学校教育への導入を図るため，日本自然保護協会（注９）は 1957 年に「自然保護教育に関する陳情書」を，さらに 1960 年に「高等学校教育課程の自然保護教育に関する陳情書」を国会に提出したがいずれも採択されなかった。また，1971 年に日本生物教育学会が「自然保護教育に関する要望書」を文部省に提出し「自然保護科」などの教科の創設を求めたが，実現できなかった（鈴木，2014）。

1960 年代に高度経済成長期に入るとともに日本の公害問題が深刻化し，水俣病，イタイイタイ病，四日市喘息などの深刻な健康被害をもたらした。これを背景にし，1960 年代から公害問題に関心を持った教員が公害教育に取り組み始めた。四日市市の塩浜小学校の「公害から児童の健康をどう守るか」の取り組みは最初の取り組みとされている。その後，「東京都小・中学校公害対策研究会」（1964 年），「全国小・中学校公害対策研究会」（1967 年）などの団体が設立され，公害教育の研究と公害に関する授業の実践が行われてきた。1970 年に世論の高まりを受けて公害に関して集中的な討議を行ったいわゆる「公害国会」が開かれ，公害関係 14 法案が可決成立するなど，公害教育の展開には追い風となり，学習指導要領にも公害の記述が盛り込まれるようになった。しかし，1980 年代に入ると，公害対策もある程度進み，また環境保全より経済成長を優先する経済界の巻き返しもあって環境行政の後退が見られ，環境問題への関心も薄れ，環境教育が低迷することとなる（市川，2015，新田，2003）。公害教育が企業批判に結びつきやすいことから，「偏向教育」のレッテルを貼られることもあり，その普及は不十分であったとの指摘もある（鈴木，2014）。

1980 年代は，前述のような国際的な環境教育への取り組みが進展したため，国内的にも環境教育に注目が集まり，自然保護教育・公害教育はその陰に隠れていき，これ以降は環境教育に包含されるようになった（伊東ら，2008）。

２.２ 環境教育の本格的な展開と自然体験学習

環境教育が本格的に展開していったのは 1986 年の環境庁『環境保全長期構想』と 88 年の環境庁『環境教育懇談会報告』の発行をきっかけとしている。これより若干遅れて文部省（当時）は 1991, 92, 95 年に『環境教育指導資料』を策定していた（市川, 2015）。特に 2000 年に「総合的な学習の時間」が設けられてからは，この時間を用いて環境教育への取り組みが進んだ。またこうした行政の動きに加え，1990 年に日本環境教育学会が設立されるなど，環境教育に関わる研究も活発化した。さらに，環境教育は自然体験学習・野外教育などをはじめとする体験型教育，環境や環境問題についての知識に関する理科教育などの教科教育，道徳教育や家庭科教育および特別活動などを代表とする実践志向の教育といった多様な形によって取り組まれている（今村，2009）。

以上のような環境教育の本格的な展開の中で，自然保護教育を源流とする自然体験学習が注目されるようになり，自然体験学習が環境教育の目標達成に不可欠な方法，あるいは有力な手法であると認識されるようになった（降旗ら，2009）。

自然体験学習とは「自然の中で，自然を活用して行われる各種活動であり，具体的には，キャンプ，ハイキング，スキー，カヌーといった野外活動，動植物や星の観察といった自然・環境学習活動，自然物を使った工作や自然の中での音楽会といった文化・芸術活動などを含んだ総合的な活動である」と文部科学省が定義している（注 10）。

自然体験学習は，欧米諸国を中心に展開してきたネイチャースタディー（Nature Study），コンサベーション エデュケーション(Conservation Education)，アウトドアエデュケーション（Outdoor Education)などをもとにして形成されており(降旗ら,2009)，日本の自然体験学習は自然保護教育の一環として発展してきた（降旗，2005）。高度経済成長期での自然保護教育の取り組みとして，「採集しない」，「持ち帰らない」ということを原則としている自然観察会は頻繁に行われていたが，1970 年以降，「取らずに見るだけでは知識の習得に偏ってしまう」という限界が実践者たちに認識され,「体験」という手法が導入されるようになり（降旗，2009），1970 年代以降，自然体験学習は独自の狙いに基づいてアクティビティを開発するようになり，様々な「体験型環境教育プログラム」が導入されている。

日本国内における自然体験学習に対する社会的要請が高まり始めたのは 1996 年の中央教育審議会答申「二十一世紀を展望した我が国の教育の在り方について」が出されたことをきっかけとしている。それ以降，学校教育法及び社会教育法の改正（2001）では自然体験活動を充実・奨励することの明記や，「環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律」（2003）の第三条 2 項において「森林，田園，公園，河川，湖沼，海岸，海洋等における自然体験活動その他の体験活動を通じて環境の保全の理解と関心を深めることの重要性」が盛り込まれる（降旗ら，2009）など，自然体験学習が重要視されつつある。最近では 2017 年に出された学習指導要領において「主体的・対話的で深い学び（『アクティブ・ラーニング』の視点からの授業改善）」という内容が盛り込まれたことにより，自然体験学習へのさらなる重視につながると考えられる。

２.３ 自然体験学習の意義と研究上の課題

自然体験学習の重要性は研究上でも指摘されている。宮野(2006)はドイツの自然体験学習の研究現状を踏まえ，自然離れの傾向になる現代の子供たちは自然への感性が低下していることだけでなく，実体験に基づいた科学的なものの見方や考え方が育ちにくいという問題も抱えており，そのような子供たちに自然体験学習が必要であると指摘している。またこの際目標とすべきは，自然から直接学ぶ体験を通して自然のすばらしさや生命の不思議さを感じる感性を育てること，その体験から自然のもつ持続可能性のしくみを理解すること，自然観察や調査活動を通して科学的な見方や考え方を習得すること，持続的な社会の構築を目指した行動を身につけること，であると述べている。

また降旗（2005）は社会教育と生涯学習の視座から自然体験学習の目標を「基礎経験としての自然体験学習」と「市民の科学としての自然体験学習」の 2 つであると設定し，前者は「人間と自然(世界）との肯定的な結合の感覚や，関係し合っているという相互性の感覚を育むこと」であり，後者は「そうした感覚に基づいて自然環境における地球的・社会的課題を認識し，課題解決に向けた実践的行動力を育むことである」とする。

以上のように自然体験学習は，感性の育成，理性的な認知から持続可能な社会の構築の検討までつなげることができ，「科学的自然観の獲得」の視点でも自然体験学習は従来の科学教育の抱えている欠陥を補うという意見がある。能條（2006）によれば，「科学的自然観の獲得」の上で，「原体験補完」「シミュレーション・追体験」「マクロ自然観の獲得」が重要であるが，従来の科学教育では「原体験補完」はカバーされず，「マクロ自然観の獲得」も弱点であり，これに対して自然体験学習はこの三つをカバーできるとしている。

以上の研究からも自然体験学習は現代社会の子供の抱えている教育上の問題を解決し，従来の科学教育の持つ欠陥を補い，持続可能な社会を構築する上で重要であることがうかがえる。

降旗ら（2009）は，実施主体から自然体験学習を学校教育において行われるものと学校外の社会教育において行われるものがあるとし，後者がより多様なプログラムを提供していることを指摘している。また，社会教育分野では自然史系博物館，ビジターセンター，青少年の家など社会教育施設の職員が中核的な役割を果たしているが，自然体験学習に対する社会的要請がそれらの施設の職員だけでは対処できないほど増加してきている中,民間の自然体験活動団体(公益法人,NPO,任意団体)が注目を浴びるようになり，それらの団体の専業スタッフや団体に登録したボランティアの人々が指導者として重要な役割を担うようになっていると朝岡ら（2007)が指摘している。

また，こうした動きに伴って自然体験活動に関わる指導者の資格として，森林インストラクター，自然観察指導員，ネイチャーゲーム指導員などがうまれてきた。後二者については初歩的な資格にとどまっているが，森林インストラクターは高度な専門性を持った森林環境教育（注 11）の資格指導者として全国で 3000 名以上が活動している。しかし，森林インストラクターが活動場所を見つけることが困難であること，森林・林業の役割の重要性を伝える活動が十分なされていないこと，他の自然や環境に関わる資格制度との違いや森林インストラクターの重点的な活動項目が不明確であるなど多くの問題を抱えており（一般社団法人日本森林インストラクター協会，2018），資格制度が十分活用されていないことが指摘されている。

これに対して近年北海道を嚆矢として全国的に「木育」の活動が活発化してきており，特に北海道では木育マイスターという資格制度を活用して，自然体験を基礎として総合的な森林教育としての実績を上げつつあるとされている。

しかし，以上のような資格制度を含めた自然体験活動の指導者など担い手の育成についての研究は，上述のように担い手の重要性を指摘するにとどまっている。

これは，そもそも日本の環境教育に関わる研究の問題ともいえる。これまで環境教育の研究を俯瞰して，環境教育に関する研究分野を整理し，環境教育を 1 つの学問分野として体系化しようとしている研究者として鈴木と今村が挙げられる。

鈴木（2014）は環境教育の研究「原論」，「内容論」，「方法論・実践論」の 3 つの大きな領域に分けている。「原論」領域は「環境教育の理念，目的・目標，歴史などに関する研究」，「内容論」は「人間環境に関わるすべて学習内容」，「方法論・実践論」は「環境教育に関する学習方法・実践方法の内容」を指している。

さらに，今村（2016）は環境教育学を構築するにあたって，日本の環境教育に関する書籍を分析し，研究領域を以下の 4 つの領域に分けた。

① 環境教育の理念・定義・目的・目標などを扱う環境教育理論領域

② 環境教育に関する法律・国際的な文書の紹介や制度を含んだ国際的国内的な環境教育の歴史を扱う環境教育史領域

③ 学校内外の多様な環境教育実践の方法やカリキュラム，プログラム，評価方法を論じる教育方法論領域

④ 国内外の学校や学校以外での実践事例の報告・紹介する教育実践例紹介領域

いずれの学問の体系から見ても，人材育成による環境教育取り組みの展開に焦点を当ててこなかったことがわかる。

３．中国における環境教育の展開

中国では，かつては環境教育が国家によって担われていたが，2010 年頃から民間主導の「自然教育」活動が活発化してきている。中国では民間が主導し，自然体験を重視し

ている環境教育を，国家が主導している知識普及型の環境教育と区別するため，自然教育と称している。以下，2010 年以降の民間主導の自然体験型の環境教育を自然教育と称し，国家が主導している知識普及型のもの環境教育と称する。

3.1 政府が主導した環境教育と自然教育の始まり

中国の環境教育の嚆矢は 1970 年代前半に遡れるとされている。1972 年の国連人間環境会議（ストックホルム会議）の影響を受け，中国政府も環境教育の必要性を認識したのがきっかけであるが，当初は環境保護関係の技術者の育成に重点が置かれていた（黄，2003）。

1980 年代から一般市民向けの環境知識・環境保護に関する法律の制定が行われ，学校教育においては環境保護に関する知識の高校の地理・生物への導入が始まったが，環境教育の取り組みが軌道に乗ったのは 1990 年代とされている（張，2018，黄ら，2007）。1992 年以後，小学校において自然・社会など，高校においては物理・化学・生物・地理・思想と政治などの教科に環境にかかわる内容が導入された。また，1996 年から 2010 年までの 15 年間における環境教育に関する主要な目標と任務を記した「全国環境宣伝教育行動綱要（1996 年–2010 年）」も制定された。さらに，1999 年に中国の教育改革がスタートし，日本の「総合的な学習の時間」に近い「総合実践活動」が設けられ，各地で地域に即した教材を使うように求められるようになり，環境教育に関わる取り組みもこの中で行われるようになった。さらに，2003 年には中国の教育部（注 12）は「中小学環境教育実施指南（試行）》を作成し，環境に関する知識，態度と価値観を培う内容を義務教育（小学校・中学校）の教科の中に組み入れる具体的な手法を示した。このように，中国では国家主導で学校教育の中に環境教育が導入されてきたが，基本的には授業の中で知識を与えるにとどまっていた。

1990 年に入ると，環境教育の実践の主体が多様化してきた。1990 年の後半から政府は国際的な環境保全団体である世界自然保護基金（WWF）と協力し，持続可能な開発のための教育（ESD）を学校教育に融合させる取り組みを行うなど国際的な環境団体との協力が

見られるようになった。もう 1 つ注目すべき動きは，1990 年代前半から環境保護の非営利団体が積極的に環境教育に取り組み始めたことである。その典型的な例として，「自然の友」（注 13），「地球村」などの環境 NGO があげられる。それらの団体は，これまで学校教育でおこなわれてきた知識を普及する環境教育の取り組みと違い，新しい手法を導入することに力を入れてきた。

例えば，1994 年に成立した環境非営利団体である「自然の友」のスタッフは 1997 年からドイツの体験を重視する体験型環境教育手法を導入し始めた。また，1996 年の中日環境教育関係者の民間交流「日中共同環境教育シンポジウム」をきっかけに，1998 年に日本から参加型体験の学習法を導入し，これらの担い手育成も始まった。その後，2001 年から中日韓 3 ヶ国間の交流が始まり，実践交流やワークショップが開催され，さらにワークショップの中で提案された中日韓共同編纂の環境教育教本である『日中韓がいっしょに学ぶ環境』も刊行された。しかしながら，以上の人材育成の研修会の対象者が全て教員であり，学校内での普及にとどまっており，一般市民に向けた環境教育の広がりは見られなかった。また，作成された教本も，内容は優れたものであったにも関わらず，限られた関係者のみで共有され，広く活用されることはなかった（注 14）。

以上の民間の取り組みは国家主導の環境教育の補完的な役割を果たしており，体験の要素を重視しているプログラムなどの導入も見られるが，まだ模索段階にとどまるものが多く，中国全体の環境教育の取り組みに影響を及ぼすものではなかった（周・韓，2008）。

３.２ 民間主導の自然教育の活発化

2010 年から民間の取り組みがますます活発になり，そのような取り組みは「自然教育」と呼ばれるようになった。2010 年に JICA 北京が「北京西城 NPI 非営利組織発展中心」に依頼して実施した中国環境 NGO 活動実態調査によると，中国において活動している民間の環境非営利組織は 320 団体存在していた。またそのうち 200 団体を対象として活動内容など詳細な調査を行ったところ，89 団体は自然教育に関わっていた。こうした動きを受けて，2014 年には民間の自然教育の実践者により，第 1 回目の民間自然教育のネッ

トワーク会議「全国自然教育フォーラム」が開催され，2014 年以降年に 1 回の頻度でこのフォーラムが実施されるようになっており，民間の実践者のネットワークが形成され始めた。第 2 回のフォーラムでは 2015 年に実施した中国自然教育業界調査（注 15）を公表し，調査の結果から，2010 年から自然教育団体として登録した団体数が増加しはじめ，特に 2014 年に第 1 回目「全国自然教育フォーラム」が開催されたことをきっかけに 2015 年には登録数が大きく伸びたことが明らかとなった。さらに 2015 年に同フォーラムで開催された人材育成に関する分科会の調査（注 16）によると，新しく自然教育業界に参入する人は 2013 年から急増していた。

民間の自然教育活動が活発になるとともに，民間の取り組みの役割を見直す動きも現れた。祝ら（2010）は，学校教育での環境教育は「環境に関する教育」，「環境のための教育」の内容が中心となり，学校教育の本来の教科，教育目標や場所の制限により，教育効果の限界が見られること，そのため民間が行う自然教育などインフォーマル教育・学習の取り組みを重視すべきであると指摘した。また，民間の環境団体による自然教育活動はより柔軟であり，市民を巻き込むことにより政府の取り組みの補完的な役割を果たしていると評価している。

自然教育が 2010 年頃から活発になる理由として，以下の 3 点が挙げられる。第 1 は，経済成長と都市化がもたらした環境問題と生活環境の変化である。まず，2011 年から深刻化した大気汚染の PM2.5 問題をきっかけに，市民が大気汚染問題をはじめとする水質汚染，土壌汚染など一連の環境問題に注目するようになり，都市化に伴う環境問題とその問題が与える子供の心身への影響が懸念されるようになった。さらに都市化の進行とともに子供の自然離れと電子機器への依存が社会の関心を集めてきた。このような背景に，都市に住む育児世代が子供に自然と触れ合う機会を与える自然教育への関心と社会的要請が高まってきている。

第 2 に中国政府も環境保護に関して積極的に施策を推進し，自然教育活動への追い風になったことが指摘できる。2010 年の 10 月に開始された中国政府の第 12 次五カ年計画では，初めて「グリーン発展（環境に配慮した発展）」をキーワードにし，資源節約型，環境友好型（環境に優しい）社会の構築が言及された。また，第 12 次五カ年計画に基づき，2011 年に中国環境保護部など 6 つの部門が「全国環境宣伝教育行動綱要（2011-2015

年）」（以下「行動綱要（2011-2015 年）」）を発表し，この中で初めて民間の環境保護の非営利団体の参画の促進という内容を取り入れた。

第 3 に環境保護団体は，今までの知識普及型の環境教育の手法に限界を感じ，2010 年以降から自然之友などの団体を中心に積極的に体験型の環境教育を展開するようになったことである（李，2014）。この点は重要なので以下に詳しく述べることとしたい。

今までの環境教育は「少数の専門家だけが持っている環境に関する体系的な科学知識を一般化し，市民に広く伝えることを通じて社会全体の環境意識を高めること」という基本認識に基づき，一般市民向けの環境知識の普及と学校教育における環境知識普及という 2 つの手法を中心に行われてきた（黄，2003）。具体的な内容として市民向けに新聞，ラジオ，テレビなどのマスメディアを通じて環境に関する知識や環境保護という理念を発信するとともに，小中学生を対象に学校教育の中に教科と融合して，環境に関する知識を普及することを目指してきた。しかし，社会全体が従来の知識伝達型の教育を見直している中，こうした教育は単に「知識を伝える」だけで，環境教育の効果を高めることが困難であると認識されるようになった。

これを受けて，民間団体は従来の知識伝達型の教育を見直し，積極的に体験要素を重視する自然教育プログラムを導入して知識偏重の学校教育と差別化を図ろうとした(李，2014）。民間団体が自然教育で目指したのは，第 1 に，自然の中での体験を重視することで，体験を通した自然・環境と人間の関係の理解に導くこと，第 2 に「感性」を重視し，参加者の自然への愛着を育て，これによって環境を保護する具体的な行動につなげることであった。第 3 に，従来の環境教育は自然の中における「人と人との関係性」を重視しており，「人と自然との関係性」に関する内容が少なかったため，民間団体は自然教育を通じて，「人と自然との関係性」，「人と人との関係性」の再構築を行おうとした（注 17）。

３.３ 自然教育の担い手の重要性と研究動向

近年自然教育活動は急速な成長を遂げた一方，自然教育の質を改善しつつ継続的に展開させるために，自然教育を行う組織においては自然教育を担う担い手の育成が必要だということが共通認識となっている（注 18）。

自然教育活動が急速に成長する中，自然環境教育活動を支える人材，特に指導者を育成することが今後の自然教育の継続的かつ健全的な成長のために重要な課題となっている。しかし，「中国自然教育業界調査」によれば 2015 年に 75%，2016 年には 71%の団体が担い手育成に関する課題を抱えているとしている。2015 年の全国自然教育フォーラムの人材育成に関する分科会における発表（注 19）によれば，中国には人材育成に関する研修カリキュラムは 32 存在しているが,研修の実施地域が北京などの大都市部に偏っていることが問題として指摘された。また，中国における代表的な人材育成カリキュラムとして自然の友・ガイア自然学校の「自然体験師研修」，雲南省在地自然教育中心の「自然導師研修」，福建省の楽享自然の「NEP 自然教育導師研修」と大学生グリーンキャンプの 4 つが挙げられた。なかでも，自然の友・ガイア自然学校の「自然体験師研修」は 2007 年から実施され，歴史がもっとも長く，影響力のある研修（注 20）とされた。

また，自然教育が活発化して以降現在に至るまで研究の動向についてみてみると，自然教育の概念と定義の整理(黄ら, 2018)，自然教育の効果についての議論(黄ら, 2017)，自然教育のプログラムを教科と融合して小中学校で展開する可能性（林，2019）および個別事例の紹介などがあるが，人材育成に関わる研究はこれまで行われていない。自然教育以外に対象を広げれば，次のような人材育成に関する研究がある。第 1 は，高校や小中学校で環境教育現場を対象とした調査で，大学において環境教育に関して指導できる教員が少ないために人材が供給できていないことを問題として指摘した(林ら, 2019)。第 2 はもう一つは観光マネジメント専攻の学生 10 名を研究対象とし,自然教育コンピテンシーモデル（注 21）を構築したものである。そのモデルに基づいて，観光マネジメント専攻の学生がより効果的な自然教育活動を実施するため，カリキュラムの改善を提言している（孟ら，2019）。このように自然教育関連分野での人材育成に関する研究は限定的である

中国では張ら（2018）がコアジャーナルおよび CSSCI 検索の 628 本の環境教育に関する論文の研究焦点と内容を分析し，社会教育やインフォーマル教育の内容は扱われてき

たが，人材育成に関して研究する内容はなかった。日本と同様に環境教育研究全体に関わって担い手育成が課題として認識されてこなかったことを示している。

II. 本論文の目的の設定と構成

この節では以上の内容を踏まえ，本論の目的と構成を述べることとする。上述した日本と中国の展開過程を通じて，両国では環境教育の中で自然体験学習・自然教育の重要性が認識され，その取り組みが活発になった現状がうかがえる。中国では，学校教育における環境教育が知識の普及にとどまるという限界があり，民間レベルでの自然体験を重視する自然教育が活発化していた。一方，日本でも自然体験学習が従来の科学教育の欠陥を補い，持続可能な社会を構築するために重要であると認識されている。このように両国では，環境教育のなかで自然体験学習・自然教育が重要視されるようになっている。

自然体験学習・自然教育が重視されている中，今後この教育を担う人材の育成が重要であると認識され，両国ともにそれに力を注ぎ始めている。降旗ら（2009）が社会教育における自然体験学習の推進には，団体（公益法人，NPO，任意団体）をはじめとする指導者群の社会的認知と資質向上が必要であると指摘しており，日本では自然体験活動に関する資格も複数存在している。また中国の民間の取り組みでは人材不足が喫緊の課題となり，「全国自然教育フォーラム」を通して人材育成に関する情報交換や議論が行われてきている。

しかしながら，中日両国では環境教育の人材育成に関する研究が環境教育に関する研究の諸分野の中に明確な位置付けがされておらず，自然体験学習・自然教育に関する担い手育成についての研究は，ほとんど行われてこなかった。

そこで本論文では，自然体験学習・自然教育をいかに進め，その担い手をいかに育成していくのかを明らかにすることを目的とする。日本の自然体験学習と中国の自然教育の展開過程で述べてきたように，その内容は同様のものと考えられ，両者を比較した研究は意味があるものと考えられる。

具体的には，まず目的から見れば日本の自然体験学習は持続可能な社会に向けて「人と自然との関係性」，「人と人との関係性」の視点から取り組みを展開しようとしている（朝岡・降旗，2006）。中国の自然教育も「人と自然との関係性」，「人と他者との関係性」の再構築を行うことを重視しており，既存の環境と生態系に関係する社会問題を解決することを目指している（王，2016）。

次に教育手法についても，日本の自然体験学習と中国の自然教育はともに体験を重視しており，体験学習法（注 22）を重要な教育手法としている。

最後に実施主体についてであるが，日本の自然体験学習は学校教育と社会教育に大別できるが，民間の自立した自然体験学習を提供する組織である自然学校が 3696 校（注 23）存在して体系的なプログラムを提供しており，社会教育が重要な役割を果たしていると言える。中国の自然教育は主に民間が主導しているため，両者とも社会教育を中心に取り組みを展開していることが指摘できる。

以上から両者は教育目標・手法と実施主体に共通性があることがわかる。

本論文では第 1 に日本と中国における自然体験学習について，北海道の木育と中国の自然之友・ガイア自然学校の取り組みを研究対象と設定し，その展開過程を明らかにする。本論文では第 1 に日本と中国における自然体験学習について，北海道の木育と中国の自然之友・ガイア自然学校の取り組みを研究対象と設定し，その展開過程を明らかにする。両事例を選定する理由は以下となる。

まず木育は森林環境教育の系譜にあるものであるが，比屋根（2009）は「森林を利用した環境教育」である森林環境教育は幅広い森林科学と同様に，大きな幅と広がりを持っている一方，その多様性により，「自然としての森林に重点を置くのか，それとも林業への理解に重点を置くのかで偏りが生じやすく，ともすれば特定の価値観を強調して伝えてしまう危険性も否定できない」と指摘している。さらに，従来の日本の森林環境教育の歴史を踏まえ，「（森林環境）教育の視野が狭くなり，『結果的に別の側面が学習主体の目から隠されたり，学習主体にとっていっそう切実な問題が遠ざけられたりする』（安藤，1998）傾向が森林環境教育の一部に見られたことは否めない」という問題点を述べた上で，今後特定の価値観に偏らない教育活動の新たな展開が必要であると論じている。北海道の木育はこれまでの自然学校の経験蓄積を生かし，「自然としての森林」

から「林業への理解，木材利用」までをカバーしたプログラム内容を通じて参加者に木という資源の循環利用を理解してもらうことを図っている。さらに北海道や日本という規模からの地球環境保全と循環型社会形成に繋がることを図っているという点で従来の森林環境教育と違い新たな取り組みとして評価できる。また道内の自然学校の経験を基礎として木育の内容や教育プログラムの構築を行ってきており，自然体験学習の最先端の取り組みと位置付けることができる。

次に，中国では政府が主導する知識偏重の環境教育と異なる自然体験を重視した民間の取り組みは，市民への波及効果の高さにより注目されるようになった（祝ら，2010）。その中で，自然之友・ガイア自然学校の活動は最も早い段階から取り組まれてきた民間の取り組みであり，2018 年に全国自然教育フォーラムが公表した調査（注 24）によれば自然之友・ガイア自然学校が主催した人材育成研修は中国における最も影響力のある研修の１つとされている。さらに，自然之友・ガイア自然学校は社会的企業（注 25）であり，自立に運営できることを目指し，従来中国の NPO が持つ外部資金依存という限界を越えようとする取り組みとしても注目されている（宋ら，2017）。そのため，中国の自然体験学習の取り組みを把握するためには自然之友・ガイア自然学校の事例は適していると考えられる。

最後に，従来環境教育の多くが学校を中心に子供を対象に取り組まれていたが，今後は大人を対象者とした実践型の環境教育のあり方が求められているという指摘（朝岡・降旗，2007）があるのに対して，両事例とも教育対象者を子供に限定せず，すべての人を教育対象者としている点から，両事例を研究することが今後大人を教育対象者とする自然体験学習の展開のあり方を探るうえで意義があると思われる。

第 2 に上記の取り組みついては木育マイスターと自然体験師という担い手が重要な役割を果たしていることから，これら担い手の育成とその活動の具体的展開を明らかにする。

以上を踏まえて，自然体験学習とその担い手育成のあり方について考察を行いたい。中日両国の展開過程を見れば，中国の民間主体の自然体験学習の取り組みは始まったばかりであるが，日本では早い段階から民間レベルの自然体験学習の取り組みが進んでい

る。そこで中日両国の共通点と差異を比較考察しつつ，歩みを始めたばかりの中国の自然教育と担い手の今後のあり方について提言を行うこととしたい。

本論文の構成は以下のようである。

第 1 章では，まず環境教育の国際的動向を述べたうえで，日本と中国における環境教育の歴史を整理し，自然体験学習・自然教育が重視されるようになった経緯を明らかにした。さらに，両国における自然体験学習・自然教育に関する先行研究とそれに関する人材育成の先行研究不足の現状を踏まえ，本論の研究目的を述べた。

第 2 章では，北海道の木育に焦点を当て，北海道の木育の展開過程を明らかにし，その活動を担う木育マイスターの活動実態と取り組みの特徴を分析した上で，木育活動の成果とともにその展開を可能にした要因を論じる。

第 3 章では，中国の自然之友・ガイア自然学校の取り組みを対象とし，人材育成を軸にその取り組みの歴史的展開を振り返る。また，自然体験師の先進的な事例の取り組みを明らかにする。その上で，この取り組みの成果とともにそれを可能とした要因を検討する。

第 4 章では，日本と中国の事例の共通点と差異を考察し，今後中国の自然教育と人材育成はどのように展開していくべきかを検討する。

■注

1) 国際自然保護連合（IUCN）とは，1948 年に世界的な協力関係のもと設立された，国家，政府機関，非政府機関で構成される国際的な自然保護ネットワークである。（http://www.iucn.jp/about-iucn/about/iucn/iucn より 2019 年 10 月 26 日閲覧）

2) 本定義の和訳は佐藤真久「環境教育の概念と定義――1970 年以降の主要会議論文のレビューを通した国際的動向，環境教育概念の歴史的変遷」『IGES ワーキングペーパー』地球環境戦略研究機関，1998 年，1－21 頁による。

3) 環境省 HP より（https://www.env.go.jp/council/21kankyo-k/y210-02/ref_03.pdf，2019 年 10 月 26 日閲覧）

4) 国連環境計画(United Nations Environment Programme)とは1972年に設立され，環境分野における国連の主要な機関として，地球規模の環境課題を設定し，国連システム内にあって持続可能な開発の取り組みの中で環境に関連した活動を進め，グローバルな環境保全の権威ある唱道者となるという目標を掲げている。

5) 初期の目的は，対象として学校教育ばかりでなく，青少年・大人など学校外での教育活動を含み，その内容は環境教育における国際協力，協同計画，情報交換，教育調査，環境教育のための新しい方法，教材，計画の設定と評価，人材トレーニングなどであった。活動としては，ベオグラード・ワークショップ（1975）や環境教育政府間会議（トビリシ，1977）の準備を担当したほか，環境教育情報誌『コネクト（Connect)』を1976年から年4回出版，環境教育地域会議などの開催，60カ国以上での教員の訓練，「環境教育シリーズ」などの教材や教師教育資料の出版などを行ってきた。IEEPは20年にわたる活動の後,役割を終えて1995年に解散している。

6) 本定義の和訳は市川智史「国際環境教育計画（IEEP）の第1期における環境教育の目的論に関する一考察」『科学教育研究』1994 年 18 巻 4 号 197-204頁による。

7) 外務省HPより
（https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kankyo/edu_10/10years_gai.html，2019年10月26日閲覧)

8) 訳文の引用は阿部治，市川智史，佐藤真久，他「『環境と社会に関する国際会議―持続可能性のための教育とパブリック・アウェアネス』におけるテサロニキ宣言」『環境教育』Vol.8(2)，1999年，71～74頁による。

9) 1949年当時の尾瀬ヶ原の水力発電計画に端を発して結成された尾瀬保存期成同盟を母体に，1951年に「日本自然保護協会」に改組，現在はNGOとして自然保護活動を行なっている。

10) 青少年の野外教育の振興に関する調査研究協力者会議,「青少年の野外教育の充実について（報告)」，1996年7月24日，日本文部科学省HPより
（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/sports/003/toushin/960701.htm，2019年9月21日閲覧)

11) 比屋根（2001）は「森林教育とは，森林に親しむことで様々なことに気づき，森林

を通して自然への理解 を促しながら，最終的には現在の森林および森林と関わる人間が置かれている状況を改善していくために，あらゆる分野で行動できる人材を育成することを目標とする教育的営みである」と定義した。

12) 日本の文部科学省に相当する。

13) 1994 年に創立した中国で最大規模の民間の環境保護非営利団体である。

14) 2019 年 5 月 16 日に行った自然教育フォーラム理事及び日中市民社会ネットワーク事務局長の Z 氏への聞き取り調査によるものである。日中市民社会ネットワーク（CS ネット）とは，2010 年に設立され，日本と中国の NPO や NGO，社会起業家などのソーシャル・イノベーターをつなげる非営利の任意団体である。

15) 王清春，劉正源「中国自然教育業界調査 2015 年」，2015 年に開催されたに第 2 回の全国自然教育フォーラムにおいて公開公表された。

16) 全国自然教育フォーラム・自然教育人材培養分科会「自然教育人材培養啓示録」2015 年 11 月 23 日全国自然教育フォーラムホームページより
（http://www.natureeducationchina.org/?p=1151，2019 年 9 月 21 日閲覧）

17) 中国の民間団体が自然教育で目指した目的は全国自然教育フォーラム理事である王愉氏が書いた記事「我們説的自然教育，究竟是什么」より引用
（http://www.natureeducationchina.org/?p=1522，2019 年 9 月 21 日閲覧）

18) 2015 年，2016 年，2018 年（2017 年は実施していない）の中国自然教育業界調査において，3 回とも調査委対象事業者が認識する課題の中で 1 位を占めている。

19) 全国自然教育フォーラム・自然教育人材培養分科会「自然教育人材培養啓示録」2015 年 11 月 23 日全国自然教育フォーラムホームページより
（http://www.natureeducationchina.org/?p=1151，2019 年 9 月 21 日閲覧）

20) 全国自然教育フォーラム・「因地制宜的人材培養与可持続発展」分科会の報告書 2018 年 3 月 2 日全国自然教育フォーラムムホームページより
（http://www.natureeducationchina.org/?p=2705，2019 年 9 月 21 日閲覧）

21) アメリカ合衆国人事管理庁によるコンピテンシーモデルは「仕事上の役割や機能をうまくこなすために個人に必要とされる，測定可能な知識，技術，能力，行動及びその他の特性のパターン）と定義されている。

22) 体験学習法とは日常的な学習環境である教室や職場などにおける一方的な知識の伝達とは異なる環境での体験を通して，態度変容や問題解決の能力などの学習効果を期待するものを総称している。

23) 自然学校全国調査委員会「第 5 回自然学校全国調査 2010 調査報告書」より引用（http://www.ecotourism-center.jp/limesurvey/upload/surveys/64294/shizengakko2010report_ver01.pdf，2019 年 9 月 21 日閲覧）

24) 全国自然教育フォーラム・「因地制宜的人材培養与可持続発展」分科会の報告書 2018 年 3 月 2 日全国自然教育フォーラムムホームページより（http://www.natureeducationchina.org/?p=2705，2019 年 9 月 21 日閲覧）

25) 社会的企業とは，社会的課題をビジネスを通じて解決・改善しようとする企業である。また企業の株主，オーナーのために利益の最大化を追求するのではなく，コミュニティや活動に利益のために再投資する。

■引用文献

阿部治「持続可能な開発のための教育(ESD)の現状と課題」『環境教育』Vol.19(2)，2009 年，21－30 頁

阿部治，市川智史，佐藤真久，他「『環境と社会に関する国際会議―持続可能性のための教育とパブリック・アウェアネス』におけるテサロニキ宣言」『環境教育』Vol.8(2)，1999 年，71～74 頁

阿部治，川嶋直編著『ESD 拠点としての自然学校―持続可能な社会づくりに果たす自然学校の役割』みくに出版，2012 年，2 頁

朝岡幸彦，降旗信一「自然体験学習系環境教育の地域指導者の現状と課題」『自然体験学習実践研究』Vol.1(1)，2007 年，5-25 頁

張茂聡，李睿，杜文静「中国環境教育研究的現状与問題―基于 CNKI 学術期刊 1992-2016 環境教育文献的可視化分析」『山東師範大学学報(自然科学版)』2018 年第 1 期，112―121 頁

Hesselink, F., Kempen, P. P., Wals, A.(2000)ESDebate: International Debate on Education for Sustainable Development, IUCN, pp.11-13

比屋根哲「森林教育の理念と研究の課題―議論の素材として」『森林科学』Vol.31(0), 2001 年, 30-37 頁
比屋根哲「森林環境教育と自然保護教育」『環境教育』Vol.19 (1), 2009 年, 79-80 頁
降旗信一,「『持続可能な社会』に向けた自然体験学習」『日本科学教育学会年会論文集』Vol.29, 2005 年, 195-196 頁
降旗信一「序章」降旗信一・朝岡幸彦編著『自然体験学習論～豊かな自然体験学習と子どもの未来』高文堂出版社, 2006 年, 39 頁
降旗信一「自然保護教育の今日的課題」降旗信一・高橋正弘編著『現代環境教育入門』筑波書房, 2009 年, 99-113 頁
降旗信一,宮野純次,能條歩,藤井浩樹「環境教育としての自然体験学習の課題と展望」『環境教育』Vol.19(1), 2009 年, 3-16 頁
市川智史「国際環境教育計画（IEEP）の第 1 期における環境教育の目的論に関する一考察」『科学教育研究』Vol.18(4), 1994 年, 197-204 頁
市川智史（2015）日本における環境教育の史的展開に関する研究, 博士論文, 日本大学
今村光章「環境教育学の基礎理論構想のための予備的考察」今村光章編著『環境教育学の基礎理論―再評価と新機軸』法律文化社, 2016 年, 1-16 頁
一般社団法人日本森林インストラクター協会（2018）FIJ3 か年計画(2018～2020)
伊東 静一,小川潔「自然保護教育の成立過程」『環境教育』Vol.18(1), 2008 年, 29-41 頁
上條直美「ESD の源流をさぐる環境教育と開発教育の視点から」『社会科教育研究』No. 113, 2011 年, 84-94 頁
黄宇「中国環境教育的発展与方向」『環境教育』2003 年第 2 期, 12-14 頁
黄宇, 諏訪哲郎「中国の《中小学環境教育実施指南》の背景, 内容と展望」『環境教育』Vol.17(2), 2007 年, 69-77 頁
宮野純次「ドイツの自然体験学習」降旗信一・朝岡幸彦編著『自然体験学習論～豊かな自然体験学習と子どもの未来』高文堂出版社, 2006 年, 121 頁
能條歩「科学教育における自然体験学習」降旗信一・朝岡幸彦編『自然体験学習論～豊かな自然体験学習と子どもの未来』高文堂出版社, 2006 年, 95-96 頁

小川 潔，伊東 静一「自然保護教育の原点と環境教育の課題―論点整理と問題提起―」『環境教育』Vol.23(1)，2013 年，59-63 頁

王愉「我們説的自然教育，究竟是什么」全国自然教育フォーラムホームページより（http://www.natureeducationchina.org/?p=1522 2019 年 9 月 21 日閲覧）

佐藤真久「環境教育の概念と定義――1970 年以降の主要会議・論文のレビューを通した国際的動向，環境教育概念の歴史的変遷~」『IGES ワーキングペーパー』地球環境戦略研究機関，1998 年，1－21 頁

佐島群巳，中山和彦編著『世界の環境教育』国土社，1993 年，16 頁

宋建波，王軍霞，迪麗達尔「自然教育的未来――自然之友・ガイア自然学校」中国人民大学商学院管理案例与教学創新研究中心事例（http://casecenter.rmbs.ruc.edu.cn/case_info.php?ID=325&left=new 2019 年 12 月 20 日閲覧）

祝真旭，王民「非正規教育之基本内容探討」『中国人口資源与環境』第 20 巻，第 3 期，2010 年，482-485 頁

自然学校全国調査委員会「第 5 回自然学校全国調査 2010 調査報告書」公益社団法人日本環境教育フォーラム発行，2011 年，4 頁

鈴木善次「環境教育の必要性―持続可能な社会の構築に向けて」『環境技術』Vol.32(6),2003 年，34-38 頁

鈴木善次『環境教育学原論――科学文明を問い直す』東京大学出版会，2014 年，69 頁

「全国環境宣伝教育行動綱要（2011-2015 年）」中華人民共和国環境生態部の web ページより，（http://www.mee.gov.cn/gkml/hbb/bwj/201105/t20110506_210316.htm，2019 年 9 月 21 日閲覧）

第２章 木育の展開過程と人材育成の実態

Ⅰ．はじめに

前章では環境教育の歴史的展開，中日両国における自然体験学習の展開・意義，及び先行研究に関して述べてきた。本章では日本の自然体験学習の事例である木育を中心に，その展開過程と人材育成体制について議論を行う。

１．背景

木育は 2004 年に北海道で誕生した取り組みであり，北海道では「子どもをはじめとするすべての人が『木とふれあい，木に学び，木と生きる』」（北海道木育推進プロジェクト事務局，2005）と定義し，北海道庁によって資格認定された木育マイスターによる活動が全道各地で展開している。

木育の取り組みは北海道から全国に波及し，林野庁は 2006 年に策定した森林・林業基本計画において木育を国産材利用の拡大に向けた取り組みの一部として位置付けた。このほか，岐阜県・秋田県・埼玉県・島根県・宮崎県などで木育に取り組んでいる。例えば，熊本県は県産材の活用の観点から，主として子供を対象として木に親しむ教育を行っており，人材育成についても木の活用やモノづくりに力点を置いて，木育インストラクターを養成している。岐阜県でも幼児や小学生を主たる対象とし，木を使ったモノづくりを中心としたプログラムを展開しており，担い手に関しては木育推進員を７名に委嘱している。一方，北海道では大人から子供までを対象とし，森林から木の活用までカバー

する木育を展開し，人材育成に力を入れて指導者のネットワークを形成するなど，他県の木育と内容を異にしている。

木材の活用を木育の主たるテーマとしている地域でも，木育の定義は様々である。浅田（2018）が木育の定義は活動を進める実践者にとってアイデンティティに関わる重要な問題であるが，木育の多様さを1つにまとめる言葉がないと指摘しているのは，こうした状況を反映しているといえる。森林と人々の結びつきは多様であり，木材利用だけを分離して森林に関する教育活動を強化することは，森林に関する包括的理解を促進する上で問題があると考えられる。これに関わって，田口（2017）は木育を森林親和運動として森林化社会実現のための活動としているが，森林親和運動や森林化社会の内容は明確に示されていない。そうした点で，北海道における木育の総合性が注目されるが，これまで北海道の木育に関する体系的な研究は行われておらず，北海道の木育の市民向けの紹介や（煙山・西川，2008），活動事例の報告が行われるにとどまっていた（萩原，2017，大塚，2017，鈴木，2017）。このため，北海道の木育がどのように形成され，展開されているのかについて改めて検討することが重要である。

また，木育のように新たな環境教育の取り組みを進めるためには，その指導者など教育の担い手を育成し，教育を実行する体制を構築していくことが重要である。このため，北海道の木育マイスター，岐阜県の木育推進指導員，熊本県の木育インストラクターといった人材育成が取り組まれているといえる。一方で，木育の担い手に関する研究はほとんど行われていない。熊本県を対象として最も体系的な分析を行っているのは田口（2017）であり，熊本県の木育の推進にあたってサポート体制構築やスタッフの獲得と養成，担い手の組織化の重要性が指摘されているが，分析対象とする木育の内容が木材の活用を中心としたプログラムに限定されているという限界がある。

担い手については，森林環境教育全体に広げてみても，これまでの研究蓄積が少なく，また主として学校での教育に焦点が当てられ，人材の育成や課題についても学校教育に関わって指摘されることが一般的であった（大石ら，2014）。森林教育活動の資格制度として代表的なものは森林インストラクターであるが，この育成状況や課題についての分析もほとんどなく，高橋ら（2006）による宮城県の森林インストラクター養成事業についての評価がほぼ唯一のものである。高橋らは，養成講座を通してインストラクター

間の相互交流が形成・持続し，これがインストラクター間の経験不足を補う機能を果たしていることを指摘している。

以上の研究からは，指導者自身の知識や教育能力だけではなく，個々の指導者を支える仕組みや，指導者間の連携が重要であることがわかる。特に北海道の木育は前述のように対象年齢は子供から大人まで，また教育内容は木とふれあうことから木を生かすまで含まれており，これを一人でカバーすることは難しい。多様な専門性を持った指導者とともに，それを繋ぐコーディネーターの存在が重要になってくると考えられ，こうした観点から木育の担い手育成について分析を行うことが必要とされている。

２．目的と研究方法

以上の背景を踏まえて，本論文では第 1 に北海道の木育の展開過程を明らかにし，木育の内容がどのように設定され,具体化されてきたのか,またそれを担う木育マイスターがどのように育成され，活動条件が整備されてきたのかを明らかにする。第 2 に木育の担い手である木育マイスターの活動の実態について，木育マイスター間や木育関係者との連携に焦点を当てつつ，木育マイスターの活動形態を類型化した上で明らかにする。以上を通して，北海道における総合的な木育を，木育マイスターが主体的に展開することを可能とした要因について検討したい。

研究は聞き取り調査と文献資料調査によって行った。

聞き取り調査は北海道庁職員及び北海道の木育政策形成に関与した者 6 名と全道各地域で特に活発に活動している木育マイスターの 24 名を対象として行った。木育マイスターの調査対象者については北海道庁木育担当者の助言を仰ぎつつ，活動分野・内容について森林環境教育から木材利用までカバーできるように，また職業についても環境教育・自然体験活動，林産業関係，地域おこし協力隊など主たる職業をカバーできるように，また性別が偏らないように選定した。聞き取り調査では各木育マイスターが研修を受講した経緯，木育の取り組み内容，及びその取り組みの変化，本業との関わり，他の木育マイスターとの連携などを把握した。調査期間は 2018 年 4 月から 11 月である。

文献資料調査は 2005 年に木育の内容を策定するころまで遡り調査を行った。具体的には『木育プロジェクト報告書』，北海道庁の木育プログラム等検討会議の議事録，北海道庁が作成した木育事例集などがあげられる。

II. 北海道の木育の展開過程

北海道の木育の展開過程は各時期の中心となる取り組み内容と人材育成の展開に基づき，第Ⅰ期　木育の誕生，第Ⅱ期　北海道庁による木育イベントの展開，第Ⅲ期　木育マイスター制度の導入と木育マイスター育成の開始，第Ⅳ期　木育マイスターによる自発的な取り組みの全道展開，の 4 期に区分することができた。以下，展開過程を時期ごとに述べていく。

1．第Ⅰ期　木育の誕生（2004 年-2005 年）

木育の誕生のきっかけは北海道庁が行った「協働型政策検討システム推進事業」であった。協働型政策検討システム推進事業は北海道民と行政の連携・協力により政策の形成・実行を行おうとするもので，2003 年度から 2005 年度まで実施された。2004 年度の検討テーマの公募に先立ち，2004 年 5 月に同事業を担当する知事政策部から水産林務部にテーマ提供の依頼があり「ウッドスタート」が提出された。これはイギリスで始まった「ブックスタート」をヒントとし，子供の頃から木のおもちゃで遊ぶことで木の良さの普及啓発をめざす政策であったが（北海道水産林務部林務局林業木材課，2009），幼児のみを対象として広がりに欠けると知事政策部から指摘された。このため水産林務部は「木材を使うことから森林と環境を考える心を育てる「木育」のススメ」をテーマとして再提出し，7 月下旬に「木育」は庁内提案テーマとして採択され（注１），木育の内容と推進方策を検討するために「木育推進プロジェクト」（以下プロジェクトと称する）

が設置された。プロジェクトのメンバーは北海道水産林務部が選定したもののほか，公募によって木育に関心を持つ一般道民，市町村職員，水産林務部以外の北海道庁職員などが選出された。メンバーの職種は多様であり，公益財団法人やNPO職員，教育関係者，木工デザイナー，木工会社・文具メーカー社員，編集プロデューサーなどが含まれていた。プロジェクトでは計8回の検討会議を行い，木育の定義や基本方針などを定め，2005年3月にプロジェクトの成果として「木育プロジェクト報告書」（以下「報告書」と称する）を作成した。以下，報告書をもとに木育の内容と木育展開のための提言についてみてみる。

まず木育を「子どもをはじめとするすべての人が「木とふれあい，木に学び，木と生きる」取り組みである」として，木育の対象とする人と内容を幅広く定義した。このように幅広い定義とした要因としては，プロジェクトメンバーが多様であったため，多様な木育像が主張されて議論がまとまらない中で，多様な考え方を包括する定義とすることで，木育の広がりを確保しようとしたことがあげられる（注２）。また，「地域の個性を生かした木の文化を育む」，「北海道の『木の文化』の構築をめざす」という表現を使い，地域を基礎とし，地域に根付いた木の文化を構築しようとしている。

次に木育を社会に定着させるために，以下の四つの仕組みを提案したことが注目される。第1は木育に関する情報を幅広く社会に発信するため民間レベルの団体として「木育ファミリー」を組織することである。第2は木育のまちづくりであり，木育拠点を各地に設置し，拠点を中心とした木育の地域活動の支援を通して木育活動を普及することである。第3は木育の担い手づくり，第4は木育のスタイルづくりで，いずれも木育推進のための人材に関わる提案で，前者では異なる分野の人や資源を効率的に結びつけるコーディネート能力を有するコーディネート型人材の養成，後者では多様な主体が協働するネットワークによって木育を推進することを提唱した。上述のように木育を幅広く定義したことから，木育の実行のためには多様な分野の人材のネットワークが必要であり，さらにこれら人材をつなぐためのコーディネート機能が重要であると認識されたため，このような方向性が打ち出されたのである。

プロジェクトの終了後，2005年3月にはプロジェクトの主要構成メンバーによって任意団体として木育ファミリーが結成された。木育ファミリーは報告書によって方向付け

された木育を普及することを基本的な目的に据え，木育に関する普及活動，木育の担い手の交流会・研究会・講演会などの取り組みを行うこととし，木育に関わる緩いネットワーク形成を目指した。

本プロジェクトで重要なことは，プロジェクトメンバーには現在まで木育の推進に深く関わり続けている者がいることである。例えば，木育マイスター育成研修の検討や木育マイスター育成研修の講師を担当したNPO役員のＡ氏・Ｂ氏，上述の木育ファミリーを立ち上げた木工デザイナーのＣ氏，木育の発展支援を職務内外含めて行っている北海道庁職員のＤ氏などがあげられ，木育の立ち上げに関わった人々がその具体化にも関わり続けることで木育の理念を現実化させていくことに貢献した。

２．第Ⅱ期　北海道庁による木育イベント（注３）の展開（2005 年-2008 年）

プロジェクトの検討結果を受けて，2005 年から北海道庁が主催する木育イベントが展開されるようになった。その取り組みは以下の 3 つであった。第 1 は「もりの学校推進事業」であり，子どもたちが体験活動を行い自由に遊ぶことのできる森林を「げんきの森」として設定し，地域の協力によりネイチャーゲーム，林業体験などを行うワークショップを開催することとした。この事業は 2007 年度まで行われ，北海道内に 112 箇所の「げんきの森」が設定された。第 2 は乳幼児期から森林と親しむ機会を創出するための「もりのゆりかご体験事業」で，「げんきの森」における赤ちゃん誕生記念植樹，木製遊具の体験イベントなどが行われた。第 3 は「わくわく！木育ランド」事業で，親子で大小さまざまな木のおもちゃで遊びながら木を体感する機会が全道各地で提供された。木育事業に関する北海道の予算額の推移は表2-1に示した。2005年当初の予算額は1,387万円であり，2008 年まで 1,500 万円を超える予算が計上されていた。上述のように道主催のイベントを多く開催し，また木製遊具購入などハード面の整備を行ったため，予算額が多額に上った。

以上の取り組みは主に子どもを対象とした単発的な木育イベントであり，従来行われてきた林業体験や木のおもちゃで遊ぶ機会の提供の枠を超えるものではなかった。また，

プロジェクトが提案したコーディネート型人材の育成や木育を推進するためのネットワークの形成は進まなかった。

表２-１　北海道庁の木育関連事業の予算額（単位 1,000 円）

年度	総額	うち人材育成
2005	13,873	0
2006	18,576	0
2007	16,689	0
2008	15,283	0
2009	11,467	4,242
2010	11,458	9,157
2011	8,958	7,605
2012	6,100	5,302
2013	2,706	2,706
2014	2,429	2,429
2015	2,187	2,187
2016	2,114	2,114
2017	6,870	1,920
2018	9,353	1,920

注）北海道庁水産林務部資料により作成した。

３．第Ⅲ期　木育マイスター制度の導入と木育マイスター育成の開始（2009 年-2013 年）

第Ⅱ期の北海道庁を主体とした取り組みに不満を抱いた木育ファミリーの代表Ｃ氏やメンバーのＢ氏は，北海道庁に対してプロジェクト提案に基づいて人材育成を進めることを働きかけた。これを受けて北海道庁でも人材育成に取り組むこととし，人材育成の検討を行うために 424 万円の予算を確保し，「木育プログラム等検討委員会」（以下「検討委員会」と称する）を設置した。検討会設置の目的は道民による自発的な木育活動を促進するための，木育活動を担う人材の認定制度とその育成のカリキュラム，活動に使用できるプログラム作成であった。検討会にはプロジェクトでも中心的に役割を果たしたNPO 役員のＡ氏・Ｂ氏，木育ファミリー代表のＣ氏，道庁職員のＤ氏の４名が参加したほか，木材利用から森林環境まで多様な専門分野をカバーできるように委員が選定された。

検討結果についてみると，まず人材の認定制度については，北海道庁が行う研修を受講したものを木育マイスターとして北海道庁が認定することとした。また，木育マイスターを「北海道が認定する，木育を普及させる専門家。ある分野（森のこと，木工についてなど）の専門的知識を持ち，企画力やコーディネート力のある方。自分の得意分野でない活動をする際には，その分野に強い方の協力を得てプログラムを組み立てるようにする。学校や団体から依頼があれば，木育プログラムの企画立案や運営実施のアドバイスやプロデュースをする。自らアクティビティを行う場合もあります」（北海道・木育プログラム等検討委員会, 2010）と定義づけた。このように定義づけた要因としては，検討会の議論の中で，木育は木材の利用から森林環境教育まで対象としているが，すべての分野の専門知識を持つ木育マイスター育成を行うのはハードルが高いこと，森林・林業に関わる教育を担う人々のネットワークが形成されていないことが認識され，プロジェクトで提案されたコーディネート型人材育成とネットワーク形成の重要性が改めて確認されたことがあげられる。

このため，木育マイスターの育成カリキュラムは木育のプログラムやプログラムの指導法を教えるだけではなく，多様な専門家をコーディネートする能力やネットワークの重要性を認識させることが組み込まれた。また，木育マイスターが自立して活動するためには，自らプログラムを作成・改良していくことが重要であるとの認識からプログラム作成の実習を，また地域・現場での実戦力を育成することが重要であることから OJT（On-the-Job Training，注４）をカリキュラムに組み込むこととした。

以上の検討結果を受けて，北海道庁による木育マイスター育成研修は 2010 年から始まった。育成研修は検討会メンバーのＢ氏が所属し環境教育に実績を持つ NPO 法人が受託し，検討で具体化されたカリキュラムを 1 泊 2 日の講座 2 回で実施し，また OJT の機会を提供する団体への橋渡しを行った。研修にかかる経費については北海道庁が負担し，研修開催地までの交通費及び食費・宿泊費は受講生が負担することとした。2010 年から 12 年までの 3 年間，研修は 2 つの会場にて開催した。また，定員 30 名で募集を行ったが，応募者数が多かったため，いずれも 40 名程度に定員を増やした。また，研修開始当初は，できるだけ早く木育活動が立ち上げられるように，検討会参加メンバーや北海道

庁のネットワークを活用し，環境教育などに実績があり即戦力となりそうな人に積極的に木育マイスター育成研修受講を働きかけた。

さらに，北海道庁は木育の普及と木育マイスターが活動を円滑に進めるための支援を行った。2011 年には「木育活動普及促進事業」により木製遊具導入施設などに木育マイスターを派遣するための支援を行ったほか，木育マイスターによる活動事例を紹介した「木育事例集」（注５）の発行を行い木育活動の普及を図った。2012 年からは赤レンガ・チャレンジ事業（注６）として「木育の産業化等に向けた支援」を開始し，北海道庁と包括連携協定を結んだ企業が木育活動を実施するための支援や，民間企業が行う木育事業の情報発信などを行った。

以上を受けて 2010 年以降の道の木育予算のほとんどが人材育成関係に投入されるようになった。前述のように 2010 年から 12 年までは研修を年に 2 回開催したため，2013 年以降と比較して予算が高額となっていた。

以上の取り組みにより，コーディネートとネットワークの重要性を認識した木育マイスターが育成され，また北海道庁が活動支援を行う中で，道内各地で木育マイスターによる木育活動が展開するようになった。また木育マイスター育成研修中に形成された研修生間のつながり，研修生と講師とのつながり，研修生と OJT 受け入れ先とのつながりをもとにしたネットワークが形成され始め，木育マイスターはこうしたネットワークを活用し，木育マイスター相互で支援しあって木育イベントを行うようになってきた。

４．第Ⅳ期木育マイスターによる自発的な取り組みの展開（2013 年以降）

第Ⅳ期では，木育マイスター育成研修を継続して行い木育マイスター認定者数が増大する中で，第Ⅲ期に形成されたネットワークがより拡大・充実し，このネットワークを生かした木育マイスターによる活動が本格的に展開し始めた。木育マイスターが各地域で活動を行う中で，森林・林業・木材加工などに関わって様々な知識・技術を持つ人々とのつながりを形成して木育のネットワークを拡大していき，また彼らに木育マイスター育成研修受講を促して，木育マイスターの輪を広げていった。

こうした中で，地域ネットワークを形成する動きもでてきた。例えば道南地域では木育マイスターが協力して活動をする中で，地域の木育マイスターを横につなぐ組織の必要性を認識し，2013 年 10 月に任意団体として木育マイスター道南支部を立ち上げた。道南支部では地域の木育マイスターを会員として相互交流・情報交換を行うほか，主催イベントを開催して地域での木の文化の普及啓発に取組んできているほか，イベントの協力者への木育マイスター資格の取得を積極的に働きかけている。なお，道南支部の設立に刺激を受け，釧路を中心とする地域でも 2014 年 12 月に道東支部を設立している。

もう一つ指摘できるのは，フラワーデザイナー，草木染めの職人，アロマセラピスト，介護福祉士など多様な専門性を持った人々が木育マイスターとなったことである。多様な専門性を持った木育マイスター間の交流と学習プロセスが進み，プログラム開発のイノベーションを誘発し，たとえば福祉と連携した木育や，アロマセラピーを組み込んだ木育など，木育イベントのプログラムの改善・多様化や対象者の拡大も進んだ。

また北海道庁は，木育の広報・普及を進めつつ，企業などからの木育活動の依頼を木育マイスターにつないだり，木育の道具の提供といった物的支援や木育事例集づくりなど情報提供を行って木育マイスターの活動を支えている。また，これまで木育は本庁のみで担当してきたが，木育マイスターの数が増え，各地域でのよりきめ細かな支援が必要となったことから，2016 年 4 月に各振興局に設置されている森林室（注７）に木育推進主査を配置し，木育マイスター情報交換会（注８）の開催などを行って地域の木育の支援を開始している。また木育マイスター育成研修の開催地の選定にあたっては，木育ファミリーと協議しつつ，木育マイスターが少なく木育活動が活発ではない地域を選定するようにして，地域のテコ入れを図ろうとしている。木育ファミリーは会員相互間の交流や相互学習の機会の提供を引き続き行っている。このほか，前述のＢ氏は，森林に関係する活動をしている地域おこし協力隊隊員にマイスター育成研修の受講を働きかけ，隊員が地域に就業・定着しつつ木育活動を行うことを狙っている。

なお，2017 年からは子育て支援と木育を結びつける事業及び学校教育で木育を推進する事業を新たに開始しており，このための予算が措置されている。

以上のように第Ⅳ期において木育マイスターのネットワークが広がり，またネットワークを活用した木育マイスターの活動もさらに活発化し，木育の社会的な認知が広まり，木育マイスターの活動の場が広がるという循環が形成されてきているといえる。

III. 木育マイスターの活動の実態

1．木育マイスターの概況

木育マイスター育成研修は 2018 年には第 9 期が行われ，これまでに認定された木育マイスター数は 247 名（注９）となった。職業別・居住地別の木育マイスター数を見ると表 2-2 のようであり，居住地については大きな偏りがなく全道に分布しており，育成研修地の選定を戦略的に行っている効果が表れているといえる。また職業・職業分野別では，最も多いのが環境教育・自然体験活動，続いて森林管理・林業，木工クラフトとなっており，森林から木材利用まで幅広く対応できる構成となっている。また，医療・福祉，地域づくりや観光など関連する多様な分野に関わる人々も木育マイスターとなっており，多様な分野の連携が可能となっている。

木育の担当部署の北海道水産林務部森林活用課では 3 年に 1 回木育マイスターと連絡を取って活動状況を把握しているが，この調査によれば，2017 年度に木育イベントの企画や講師など何らかの活動を行った木育マイスターの割合は 58.0%であった。

本研究では特に活発に木育活動を行ない，中核的な役割を果たしている木育マイスター24 名に対して聞き取り調査を行った。聞き取り結果からこれら木育マイスターの主たる特徴をまとめると以下のようになった。

表２-２　職業別・地域別木育マイスター数

就業先・就業分野	石狩・後志・胆振・空知振興局管内	渡島・檜山振興局管内	上川・宗谷・留萌振興局管内	オホーツク振興局管内	十勝振興局管内	釧路・根室振興局管内	道外	合計
森林管理・林業	9	1	5	7	3	1	2	28
木工・クラフト	12	2	6	1	2	1	0	24
木材・製材	1	6	0	0	0	1	0	8
建築	4	3	0	1	1	0	0	9
環境教育・自然体験活動	20	6	4	8	8	5	0	51
医療・福祉	7	6	3	1	1	1	0	19
教育	4	3	2	0	1	1	1	12
市町村	3	1	1	0	0	2	0	7
地域づくり	5	3	4	3	1	0	0	16
一般企業	16	2	1	0	0	0	0	19
観光	2	4	3	4	0	0	0	13
その他	17	3	8	4	5	1	2	40
合計	100	40	37	29	21	13	5	245

注1）北海道庁webページに掲載されている木育マイスターリスト（http://www.pref.hokkaido.lg.jp/sr/sky/meister/22-30_meisterrist310128.pdf，2019年2月18日閲覧）及び関係者への聞き取りによって作成した。

注2）地域区分は上掲木育マイスターリストの区分によった。

注3）道外は資格取得後転居したものである。

第1に調査対象者の24人中17人が木育マイスターになる以前から，木育に関係する何らかの活動を行っていたことである。もともと関連する活動をしていて自ら関心を持って資格取得したもの（24人中8人），木育マイスターによる木育イベントなどを手伝う中で関心を持ち，働きかけを受けて取得したもの（24人中13人）などがあるが，いずれにせよある程度経験のあったものが研修を受けて木育マイスターとなることで，活動がスムーズに進めることができたと考えられる。

第2は取材対象者の24人中23人が木育と関係性のある本業を持ち，本業と関わらせながら木育活動を行なっていることである。最も多いのが森林管理・林業・林産業などに従事しているもので，この中には木工クラフトなどを自営し木育と絡めながら活動を行っているもの，本業で得た専門知識を生かしながら副業として木育を行うものがある。

また，環境教育を行うNPOなどの職員として本業の中に木育を組み込みながら活動を行うものも多い。このほか，地域の森林資源の活用に関わる地域おこし協力隊員が木育を活用して普及活動を行ったり，高等教育機関の教員が自分の専門分野と結びつけて学生などに木育プログラムを提供しているといった例もみられる。

第3はネットワークを活用して木育活動を行なっているということである。前述のように総合的な木育を進めるためにネットワーク形成とコーディネート型人材の育成が進められてきており，それぞれの木育マイスターはネットワークを様々な形で活用して活動している。なお，ここでのネットワークという用語は社会的ネットワークという意味で用いる。対等で自立的な個人・組織がゆるく横につながり，個人の自発性や権限の分散性を基礎にして,共通する目標を志向することと定義づけられる(見田宗介ら,1994)。北海道の木育マイスターの活動を特徴づけるものはネットワーク活用と考えられるため,以下ネットワーク活用のタイプ分けを行ったうえで，タイプごとに具体的な木育マイスターの活動状況を述べることとしたい。

２．ネットワーク活用の視点からの木育マイスターのタイプ区分と活動事例

木育マイスターをネットワーク活用の視点から区分を行うと，大きく二つのタイプに区分できた。第1は自らコーディネート機能をもち，ネットワークを活用して他の木育マイスターや木育マイスター以外の専門家を組織して木育イベントなどを企画するものである（タイプ1，14名）。第2は，自らコーディネート機能を果たすというよりは,ネットワークの中で提供される機会を活用して木育活動をおこなうタイプである（タイプ2,10名）。以下，それぞれのタイプについて事例を挙げながら活動を紹介することとしたい。

２.１ タイプ１の木育マイスター

タイプ１はコーディネート機能を持つタイプで，森林環境教育から木材活用まで含めた木育イベント等を自ら企画しプログラムの作成を行い，このプログラム実行に必要な講師・指導者をネットワークを活用して組織している。多様な分野をつなぐプログラム構築能力と，このプログラムを実行するためにネットワークを活用する能力の双方を兼ね備えているといえる。このタイプの木育マイスター自身も特定の分野の専門性を持っているため,他のタイプ１の木育マイスターの活動に協力するなど相互に協力している。

コーディネート機能やネットワークの活用は，一般には活動経験を蓄積するほど高まる傾向がみられる。以下具体的な事例として,第１期木育マイスターとしてコーディネート能力を発展させて地域の人的ネットワークの形成まで進めてきたＥ氏と，木育マイスター資格取得は 2017 年と経験は浅いがコーディネート活動を開始したＧ氏を取り上げる。

(1) タイプ１の事例・Ｅ氏

Ｅ氏は道南M町に拠点を置く製材企業Ｈ社の取締役と企画開発室長を担当している。2010 年からＨ社は渡島振興局と協力して，幼稚園児の工場見学を受け入れており，Ｅ氏はこの案内をする中で教育活動に関心を持ち，またＨ社も社会貢献・林産業の社会的認知の向上という観点から教育・普及活動を重視するようになった。こうしたなかで北海道庁からの働きかけにより木育マイスター育成研修に参加し，第１期の木育マイスターとなった。

現在の主要な取組として勤務先の主催イベントと前述の木育マイスター道南支部での活動が挙げられる。

まず前者の勤務先の取り組みであるが，もともとは工場見学だけだったものを，木育マイスター認定後は,森林体験･木材活用の総合的なプログラムを提供するようになった。具体的には,地元の子供に紙芝居を読み聞かせ,樹木から木材製品になるプロセスを知ってもらった後，工場見学する。また，工場に隣接する社有林で，森林体験活動を専門とする木育マイスターと地域の NPO 法人に依頼し，ツリーイング体験活動などで子供の森への関心を引き出しながら，森林の役割についての教育を行っている。このように森か

ら木の利用までカバーするプログラムを構築して，子供に森林や製材工場の役割，森林から製材工場，そして自分たちの生活までのつながりを理解してもらおうとしている。

以上のようなプログラムを通して地域内での木育マイスターとのつながりが深まってきたため，Ｅ氏が代表となって木育マイスター道南支部を立ち上げ，地域の様々な専門性を持った木育マイスターと交流・情報交換を行いつつ独自の木育活動を展開している。例えば，馬搬を事業活動に乗せようとしている木育マイスターのＦ氏と協力して馬搬を組み込んだ木育のプログラムの構築を行い，動物に関心のある子供たちの幅広い参加を得つつ，馬搬の普及を進めた。また，H社が無印良品の函館新店舗の内装材供給を行ったことをきっかけとして，道南支部と無印良品が協力した木育イベントを定期的に開催するようになっている。2017 年には月 1 回の木育ワークショップ, 年 1 回の木育フェスタを開催して，延べ参加者 550 名を数えるまでになった。さらに，道南支部の活動を通して木育に関心のある人々の輪が広がってきたことから，木育マイスターの資格取得を積極的に呼びかけ, 発足以後 12 名が研修を受けて木育マイスターとなり支部会員として活動に参加するようになった。このようにＥ氏が中心となって地域ネットワークによる木育活動が展開し始め，その展開の中でさらにネットワークが拡大してきているのである。

⑵ タイプ 1 の事例・Ｇ氏

Ｇ氏はもともと東京の設計事務所に勤めていたが，まちづくりにも関心を持っていたため，S 村地域おこし協力隊に応募し，2015 年 11 月に着任した。就任した当初は一人暮らしの高齢者のケアやレクリエーション企画などにあたっていたが，S 村は村の木であるイタヤカエデを活用してメープルシロップを特産品としようとしており，2016 年初めからメープルシロップの製造・販売企画の専任となった。当初は樹液採取や，地元の薪を使用して樹液を煮詰めて生産する体制づくりに注力していたが，メープルシロップを地域外に発信する手法を探す中で，木育マイスター育成研修と資格が木を活用したまちづくりにつながると考え，2017 年の木育マイスター育成研修に参加し，木育マイスターの資格を得た。研修で課せられる木育プログラム作成では，メープルシロップの対外的

発信手法を課題とし,講師や他の参加者とともに森林体験･樹液採取からメープルシロップへの加工までを体験する木育プログラムを作成した。

2017 年 3 月には木育マイスター育成研修で作成したプログラムをもとにして，村外者に呼びかけてメープルシロップツアーを実施した。ツアーでは，まずG氏がS村のメープルシロップづくりの取り組みを紹介し，スノーシューを履いてイタヤカエデが生育する天然林の森林観察を行った後，樹液採集を行った。室内に戻ってからメープルシロップづくりを行い,またイタヤカエデの枝を活用した木工ワークショップで食器を作成し,この食器でメープルシロップを試食した。この際，森林体験については村役場の林務担当者の支援を受けたほか，旭川の木育マイスターに木工ワークショップを依頼し，また北海道庁の木育担当から道具の貸し出しなどの支援を受けた。

ツアーはその後も内容を改善しながら継続して開催しているほか，メープル収穫祭や,村内キャンプ場でのイベントなどで村内森林資源活用の重要性やメープルシロップの発信を行っている。また，木育メーリングリストやSNSを生かして，自分の木育活動の取り組みの発信や，また木育マイスター育成研修のOJT講師として研修性の受け入れも行っており，木育マイスターによる形成したネットワークの活性化への貢献も行っている。

2.2 タイプ2の木育マイスター

タイプ2の木育マイスターは自らコーディネート機能を果たすというよりは，タイプ1の木育マイスターなどが主催する木育イベントに自身の専門性の活かしたプログラムやプログラム作成のアイディアを提供している。このタイプの木育マイスターはさらに大きくは二つに分かれる。第1は特殊な専門性を持っている，あるいは自分の専門性にこだわりをもっている木育マイスターで，その専門性を生かした独自の木育イベントの企画なども行っている。特殊な専門性としては，樹木医，フラワーデザイナー，アロマセラピスト，介護福祉士などがあり，木育プログラムの多様化や木育対象者の拡大に役割を果たしている。第2は本業が忙しく，自らコーディネート機能を果たす木育イベン

トなどの組織が難しいため，専門的プログラムの提供にとどめているという木育マイスターである。以下，それぞれの事例を挙げて説明する。

(1) タイプ 2 の事例・H氏

H氏は 2008 年から札幌で看護師をしており，透析室で仕事をする中で予防医療の重要性を認識してセラピーに関心を持つようになり，アロマコーディネーターやアロママッサージに関する資格を取得した。道東T町のホテルが温泉とマッサージを組み合わせた新たな湯治で地域の活性化のための取り組みを始めたことから，H氏はこれに協力することとし，2012 年から月に 1 回アロママッサージを行い始めた。この際，T町にあるエコミュージアムセンターのアカエゾマツの森の散策に参加し，アカエゾマツの香りに惹かれ，アカエゾマツの精油をアロマセラピーに使いたいと考え，自ら蒸留に取り組み始めた。2013 年にはH氏はT町に移住し，アロマサロンの店舗を構え，アカエゾマツ精油の蒸留に取り組みつつ，T町でタイプ 1 の木育マイスターＩ氏の木育活動の手伝いをし始め，Ｉ氏に勧められ，木育マイスター育成研修に参加した。

木育マイスター資格取得後は，タイプ 1 の木育マイスターが主催する木育イベントに精油蒸留体験，精油による保湿クリーム作りやセラピーハンドマッサージなどのプログラムを提供している。資格取得を働きかけたＩ氏や，前田一歩園財団（注 10）のＪ氏，霧多布湿原センターのK氏など，主としてT町近隣の木育マイスターが主催するイベントに参加している。例えばＩ氏がコーディネートしたアカエゾマツに焦点を当てたセミナーでは，前田一歩園のアカエゾマツ林での森林体験や枝打ち体験をＩ氏が行うとともに，H氏が枝打ちした材・葉を使って精油蒸留作業の実演・指導・解説などを担当している。

このほか，木育マイスター育成研修で同期であった大学教員のＬ氏と共同でアカエゾマツ精油の効用に関する研究を行い，アカエゾマツの商品開発のため社団法人を設立し，アカエゾマツ精油の普及に力を入れている。こうした成果をもとにしてH氏は他のセラピストと共同してT町でセラピーフェスタを開催している。

H氏はアカエゾマツ精油を活用したアロマセラピーに関わる専門性を深め，この普及を自ら進めつつ，タイプ１木育マイスターが行う木育イベントに専門性を生かしたプログラムを提供しているのである。

(2) タイプ２の事例・M氏

M氏は北海道森林管理局の職員で，ボランティアで自然環境保全活動や環境教育指導者・自然ガイドとして活動していた。こうした活動のなかで木育推進プロジェクトのメンバーとして活動していたＢ氏と出会い，木育活動の構想を聞いて共感をした。木育を自分の仕事と関わらせたいという思いを抱き，2012 年に木育マイスター育成研修に参加し，資格を取得した。これ以降，もともと知識を持っていた自然環境保全や，本業の国有林職員として獲得した専門性を生かした森林管理に関わる教育カリキュラムを，北海道庁やタイプ１の木育マイスターの依頼を受けて提供している。

いくつかの活動事例を上げると，例えば当初は札幌勤務であったため，北海道庁および公益社団法人北海道森と緑の会の依頼で「環境教育ゲストティーチャー」として，札幌市内の小学校５年生を対象に北海道の森林の多面的機能や自分たちと森林の関係について考えてもらう授業を行った。また道東の森林管理署に転任後は，Ｔ町が主催し，前述のＩ氏がコーディネートしている「木育週間」で，林道の維持管理に関わるプログラムを提供している。まず紙芝居「森林をキチンと管理しよう」を使い，森林の多面的機能の重要性を説きつつ，そのためには林道の維持も含めた森林管理が必要であることをわかりやすく子供に説明する。その後，子供に林道の脇に生えたハンノキやダケカンバなど通行の支障となる木をノコギリで使って伐採する体験をしてもらう。その後，伐採した木を利用して，他の木育マイスターが講師となって木工体験プログラムを提供し，森の中の活動と木材の活用のつながりを子供に感じてもらおうとしている。

M氏はコーディネートを行うのではなく，自分の専門性を活かしてほかのマイスターの手伝いをするのは本業の業務として活動が行えないという時間的制約による。北海道森林管理局在勤時は北海道全体の林道作設関連業務を担当し，森林管理署では林産物販売を担当しており，木育活動は業務外として行わざるを得ない。このため，M氏は本業

で得た知識を活用しながら，他の木育マイスター等が主催する活動に自分の森林環境教育の専門性を活かしたプログラムを提供している。

Ⅳ. まとめと考察

本研究ではコーディネート機能に基づき,木育マイスターを２つのタイプに区分した。このうちタイプ１はコーディネート機能を発揮し，ネットワークを活用しながら活動しており，木育イベントの企画にあたっても，自分の専門とする分野だけに焦点を当てるのではなく，対象者ができるだけ森林からその活用までを全体的に理解し，関わりを持てるように工夫をしていた。これを可能とさせているのは，第２のタイプも含めて多様な専門性を持った木育マイスターが育成されてきたことであった。第２のタイプは自分の専門性にこだわり持っていること，または時間的な余裕がないことからコーディネート機能を果たしていないが，ネットワークのつながりの中でタイプ１の木育マイスターの企画に自分の専門性を生かして参加することで，全体性を持った木育展開を可能とさせていた。また，多様な専門性を持った木育マイスターが存在していることが，新たな木育プログラムを創出することを可能とさせ，木育活動の幅を広げることにも大きな役割を果たしていた。タイプ1-①の例にみられるように，木育マイスターがコーディネート機能を発揮して活動する中で木育マイスターに関心を持つ人の輪が広がり，さらにこうした人への木育マイスター資格取得を働きかけており，多様性を持った木育マイスターのつながりによる木育活動の展開には今後も期待できる。

木育マイスターは木育の理念を具現化しつつあるといえるが，なぜこのような活動が可能となったのかについて検討してみたい。

第１に指摘できるのは，木育の立ち上げに参加したメンバーの多くが現在まで木育に関わり続けることで，立ち上げに込めた思いを実現するための取り組みを続けられたことである。メンバーの多くが木育ファミリーで緩いつながりを維持しつつ木育活動に関わるなかで，当初の北海道庁の木育施策展開とプロジェクト検討結果のズレを問題として認識し，北海道庁に人材育成を働きかけ，木育マイスター制度の導入への道筋をつけ

るとともに，育成カリキュラムの作成にも検討メンバーとして積極的に関わっていった。また，環境教育などに実績のある人々に積極的に受講を呼び掛け，木育マイスターによる活動の円滑なスタートにも貢献した。

第2は木育を幅広く定義したことである。木育の定義は，森林環境教育から木材利用まで多様な専門性を持った人々が木育プロジェクトメンバーとなり，多様な木育像が出される中で，焦点を絞り込むことができず，すべての意見をカバーしようとして生まれたものであった。しかし，このことは結果として木育の幅を広げ，多様な関心を持つ人々を木育に巻き込み，また多様な専門性を持った木育マイスターを生み出すうえで重要な役割を果たしたといえる。

第3はこうした木育を実質化するために木育の担い手のコーディネート機能とネットワークを重視した点である。木育マイスターの定義を幅広くしたことによって，多様な人々を巻き込むことができ，実際に多様な専門性や属性を持った人々が木育マイスターとなった。しかし，このことは，一方でまとまりのない木育活動が乱立する，あるいは具体的な活動へと落とし込めないという恐れも内包していた。木育マイスターのコーディネート機能とネットワークを重視することで，多様な専門性・考え方をもつ人々をつなげながら，体系的な木育活動を展開する基盤をつくることを可能としたといえる。

第4に木育を担う木育マイスターという資格制度を設け，その育成にあたってコーディネート機能やネットワークの重要性を認識させたことである。研修自体をネットワーク形成の機会とし，また OJT やプログラム作成演習などをカリキュラムに組み込むことで，木育マイスターが自らネットワークを活用しコーディネート機能を発揮するための基盤づくりを行ったことがコーディネート型人材とネットワーク育成に大きな役割を果たした。

第5に北海道庁や木育ファミリーが木育マイスターの活動を積極的に支援したことである。北海道庁は木育の普及に力を入れるとともに，木育マイスターの活動機会の創出やあっせんなどを行い，木育や木育マイスターの社会的認知を高めてきた。また，木育ファミリーも木育マイスター間の情報共有や議論の場を設けて，木育マイスターの積極的な活動を展開している。以上のように，木育マイスターは木育の理念を具現化しつつあるといえる。

最後に北海道の木育の展開の課題について若干触れておきたい。木育マイスターによる活動が軌道に乗る一方で，木育関係者の中からは以下のような懸念の声が聞かれるようになっている。第１は木育マイスターが活動を長く続ける中で，それぞれの木育マイスターが木育活動に込める木育理念が薄れる懸念であり，第２は木育マイスターの多様化が進む中で，これまでのコーディネート機能で多様性を十分活用できるのかという懸念である。木育イベント回数や参加人数の増加で満足するのではなく，当初の理念を改めて確認しつつ，活動を新たな段階へと質を向上させることが求められているといえ，木育マイスターのフォローアップ研修などに反映させることが必要と考えられる。これに関連して，木育を支援する道職員の支援能力の強化も課題となる。道庁では本庁だけではなく各地域の森林室も含めて木育の支援を行うこととしたが，頻繁な異動がある道職員が木育の質の向上といった新たな課題を含めて対応するためには，専門性が確保できるような人事異動での配慮や研修機会の提供などが必要となる。

付表　調査対象者の概要

類型	本業	氏名	参加した研修	木育に関する取り組み	居住地域
1	木材・製材	E	1期・オホーツク・道央地域	製材工場で地元の子供の見学などのプログラム、道南支部の活動	道南
1	環境教育・自然体験活動	I	1期・オホーツク・道央地域	自然学校で木育のプログラムを実施する 道東支部の活動	道東
1	環境教育・自然体験活動	J	1期・オホーツク・道央地域	小学生、大学生、大人などを対象に、自然体験活動の一環としての木育プログラムを実施する	道東
1	地域づくり	G	7期・留萌地域	メープルシロップツアーの実施	道北
1	森林管理・林業	HB	3期・十勝・道南地域	道庁との協力で木育フェスタを開催する	道央
1	環境教育・自然体験活動	LK	2期・道央・道北地域	自然学校で木育のプログラムを実施する	道央
1	一般企業	NK	5期・道北地域	地域材を活用するプログラムの開発	道北
1	環境教育・自然体験活動	SY	1期・オホーツク・道央地域	自然体験活動の一環としての木育プログラムを実施する	十勝
1	木材・製材	TY	1期・オホーツク・道央地域	製材工場で地元の子供の見学などのプログラム、木材を活用するプログラム 道東支部の活動	道東
1	地域づくり	WK	8期・檜山・渡島地域	グリーンウッドワークのプログラム	道央
1	自然体験活動、地域づくり	XN	4期・道央地域	自然体験活動の一環としての木育プログラムを実施する。自然体験や森林セラピー、蒸留体験など。	オホーツク
1	一般企業	XZ	6期・釧路・根室地域	ほかのマイスターと協力し水性塗料を生かしたプログラムの実施	道央
1	自然体験活動、地域づくり	YM	4期・道央地域	地域の放課後教室で木育プログラムの実施、和みの森で森づくりキャンプなど	道央
1	教育	ZJ	6期・釧路・根室地域	木のおもちゃ開発の提案をし、地域の人を巻き込んでともにその提案を具現化する	道東→道央

類型	本業	氏名	参加した研修	木育に関する取り組み	居住地域
2	地域づくり	H	6期・釧路・根室地域	アカエゾマツ精油蒸留プログラム、アカエゾマツ精油蒸留の開発利用など	道東
2	森林管理・林業	M	2期・道央・道北地	自然観察のプログラムの提供	道東
2	教育	FG	3 期・十勝・道南地域	美術専攻の学生のアイディアで物作りのプログラムを開発。学生を連れて地域のマイスター活動への参加	道央
2	一般企業	HJ	5期・道北地域	個人として他のマイスターのイベントへの参加、イベントやプログラム実施するスペースの提供	道央
2	一般企業	HX	1期・オホーツク・道央地域	本業を生かして花材と木材を活用したプログラムの開発、他のマイスターのイベントへの参加	道央
2	木工・クラフト	LS	6期・釧路・根室地域	木工のワークショップの提供	道央
2	木工・クラフト	NY	1期・オホーツク・道央地域	木工のワークショップの提供	道東
2	一般企業	WD	1期・オホーツク・道央地域	自然観察のプログラムの提供	道央
2	教育	WY	7期・留萌地域	木のおもちゃのプログラム幼児向けの木育プログラム	道央
2	自然体験活動、医療・福祉	ZY	3期・十勝・道南地域	小学校で生徒に自然体験や自然観察、木育のプログラムを提供。病院の精神科で園芸療法を担当、高齢者向けの木育プログラムなど。	道南

注）聞き取り調査より筆者が作成した。

■注

1） 採択されたテーマは道民公募 17 件,道庁内からの提案テーマ 2 件の合計 19 件であった。

2） プロジェクト検討メンバーのC氏への聞き取りによる（2017 年 10 月 17 日）。

3） 本稿では木育に関する体験活動・講義・ワークショップなどの催し物を総称して「木

育イベント」とする。また，木育イベント等で行う具体的な教育の内容は木育プログラムと称する。

4) OJT とは On-the-Job Training の略称であり，現場で指導者から指導を受けながら，実務を通じてトレーニングし，ある能力を身につけることを指す。

5) 木育事例集とは北海道内各地域で取り組まれている木育の取組事例をまとめたものである。発行の目的はより多くの人に木育を認識してもらうことと，木育マイスターをはじめ木育活動に関心のある人々に活動の参考として供することである。2018 年には 7 号が発刊されている。

6) 北海道庁では，通常の予算事業だけではなく，人材や施設などの資源や情報発信やネットワークといった機能を活用し，特別な予算を使わずに，様々な行政課題の解決や道民へのサービス向上を図る取組を行っており，これを「赤レンガ・チャレンジ事業」と称している。

7) 振興局は北海道庁の出先機関。森林室は普及指導業務と道有林管理を担う組織である。

8) 木育マイスター間の交流だけではなく，行政が持つ情報力を生かして助成金や補助金の情報提供なども行っている。

9) そのうち 2 名が亡くなったため，現在は 245 名。

10) 前田一歩園財団は北海道の自然環境の保全とその適正な利用に資するため，1983 年 4 月に北海道阿寒湖温泉地域に設立された。財団では，阿寒湖周辺の所有山林の保全管理，北海道の自然保護に関する普及事業，これらの活動を財政面で支える土地貸付事業・温泉事業を行っている。

■引用文献

浅田茂裕「木育のこれからに向けて」『木材情報』No.325，2018 年，1-4 頁

大石康彦，井上真理子「わが国森林学における森林教育研究 ―1980 年代から 1990 年代に開始された研究を中心とした分析―」『日本森林学会誌』Vol.96,2014 年,274-285 頁

大塚優佳「北海道森林管理局における木育の取組」『北方林業』Vol.68(4),2017年,129-132頁
煙山泰子，西川栄明『木育の本　木とのふれあい，木に学び，木と生きる』北海道新聞社，2008年，151頁
鈴木正樹「北海道道南地方における木育の取組み」『北方林業』Vol.68(4),2017年,136-140頁
高橋秀哉，比屋根哲「宮城県における森林インストラクター養成事業の成果と課題」『東北森林科学』Vol.11（1），2006年，14-22頁
田口浩継『森林親和運動としての木育』九州大学出版会，2017年，276頁
萩原寛暢「木育は「つながり」のキーワード：釧路・根室地域における木育活動の事例」『北方林業』Vol.68(4),2017年,133-135頁
北海道水産林務部林務局林業木材課『第1回木育プログラム等検討会議次第』2009年,2
北海道木育推進プロジェクト事務局『木育プロジェクト報告書』2005年，11頁
北海道・木育プログラム等検討委員会『木育達人（マイスター）入門』2010年，64頁
見田宗介ら編著『社会学事典』弘文堂，1994年

第３章 自然の友・ガイア自然学校による自然教育の展開と人材育成の実態

Ⅰ. 目的と調査方法

前章で述べたように，中日両国では社会教育における自然教育の取り組み，特に体験の要素を重視する取り組みの教育効果が注目されるようになりつつある。本章は，中国の自然教育に関する取り組みとその人材育成の展開過程と現状を明らかにしたうえで今後の課題を提示すことを目的とする。

具体的な研究対象としては，環境保護の非営利団体「自然の友」及び，自然の友の人材育成カリキュラムを引き継いだ「自然の友・ガイア自然学校」（以下，ガイア自然学校）における人材育成活動を対象とする。両者の人材育成―「自然体験師研修」は，中国の自然教育に関する人材育成カリキュラムの中でも最も歴史が長く，1000 人以上の自然体験師を育成し，また自然体験師の活動が活発であり，現状と課題を把握する事例として適していると考えられるからである。

具体的には,第 1 に自然教育活動と自然体験師研修の展開過程について明らかにする。この際，前述のように，自然体験師研修が「自然の友」から「ガイア自然学校」に受け継がれてきたものであるため，「自然の友」における人材育成までさかのぼって展開を見ることとしたい。第 2 に，研修を受けた自然体験師の活動について明らかにする。近年の自然体験師研修が,一般市民や地方への自然教育の広がりを目指していることから，自然体験師がどのようにこうした課題を達成しようとしているのかについて，活発に活動している自然体験師を活動形態により類型化した上で，具体的な事例を挙げながら明らかにしたい。以上を通して中国における自然教育に関わる人材育成の現状と課題について考察を行う。

本研究における調査方法は関係主体に対する聞き取り調査と文献・資料調査によって行なった。

聞き取り調査は自然体験師研修に関わった自然の友及びガイア自然学校の元・現スタッフ，研修の講師等８名，活発に自然教育に取り組んでいる自然体験師７名に対して行なった。自然体験師の取材対象者の選定は，ガイア自然学校以降に自然体験師になったものを対象に，自然の友のスタッフ，自然体験師の講師の意見に基づき，可能な限り地域，業種，性別が偏らないように選定した。自然体験師への聞き取り調査では研修に参加する経緯，自然教育の取り組み及びその変化，本業との関わり，ガイア自然学校や他の自然体験師などとの連携などを把握した。調査期間は2019年の３月から５月である。

文献資料調査では自然の友及びガイア自然学校の歴史を把握するために，2000年初頭まで遡り，自然の友の歴史を報道する記事，関連スタッフが取材を受けた記事，全国自然教育フォーラムの調査報告書などを中心に整理，分析を行なった。

II. 自然の友，ガイア自然学校による自然教育の取り組みと自然体験師育成の展開

「自然の友」は1994年に梁従誡(1932-2010)をはじめとする知識人が北京で創立した中国で最大規模の草の根の環境保護の非営利団体である。設立以来，自然の友は野生動物保護の取り組みや環境保護に関する課題について政策提言を行うほか，自然教育に力を入れてきた。

野生動物と環境保護に関しては1995年から絶滅危惧種の雲南キンシコウの生息地である雲南北西部の原生林の乱伐問題に注目し，メディアを通じて問題を広く発信し，さらに政府に働きかけ，雲南キンシコウの生息する原生林を保護に貢献した。また同じく1995年からチベットカモシカの密猟問題へ注目し，地元のカモシカ保護団体を支援するとともに，チベットカモシカの毛皮の輸出先であるイギリスのトニー・ブレア首相に働きかけ，毛皮の国際貿易の禁止に寄与した。

以上の環境保護活動の他に，自然の友は設立して以来，「自然教育の取り組みを通じて自発的に環境配慮行動をとる人を育て，環境配慮型の市民社会の形成を促す」という理念で自然教育に取り組んできた。以下，「自然の友」の自然教育の歩みを振り返りたい。

設立当初の 1994 年から 1996 年までは環境保護や環境に関する知識を普及する講演会や展示の開催など，従来型の環境教育を行っていた。1997 年に創立者の梁従誡氏の個人的なつながりで，自然の友はドイツの Save Our Future 基金の補助金を獲得し，スタッフが 1997 年から 3 年間ドイツで自然教育や森林学校の見学やエコバス（注１）の体験，体験型の自然教育の研修を行った。この研修により，スタッフの視野が広がり，体験型の自然教育の重要性を認識した。自然の友はこれまでの活動の体験を生かしつつ，ネイチャーゲームを活用した自然教育のプログラムを作成するなどして，体験型の自然教育に本格的に取り組み始めた。1998 年以降自然の友は自然教育の専任スタッフを配置し，自然教育の取り組みは本格的に始動した。

1998 年以降の自然の友の自然教育の展開段階について各時期の特徴となる取り組みと人材育成の展開に基づき,海外の公益財団法人の補助金で取り組みを展開していた「海外支援型プロジェクト期」（1998 年～2007 年），自然の友の組織運営の改革を行い新たな自然教育の取り組みを開始した「改革期」（2007 年～2013 年），新たな展開を繰り広げた「自然体験師研修の全国展開期」（2014 年～現在）の 3 つに区分できた。そこで以下，各展開段階における自然教育の取り組み内容，自然教育を担う人材育成について述べる。

１．海外支援プロジェクト期（1998 年～2007 年）

１.１ 自然教育プロジェクトの内容

この期の自然の友の自然教育に関する取り組みは，主として海外の公益財団法人の補助金を受けて展開していた。以下，それらの補助金による取り組みを「海外支援型プロ

ジェクト」と称する。海外資金に依存した理由は，第1に自然の友自体が活動開始から日が浅く財政的基盤が弱体であったこと，第2に中国国内の企業で環境保護などのCSRに関心を持っている企業はほとんどいなかったことがあげられる。

代表的なプロジェクトとして,第1に挙げられるのが2000年から中国青少年発展基金会（注２）と協働し，ドイツのカトリック系慈善団体であるMisereorの補助金の支援で展開した「グリーンホープアクション」（注３）である。このプロジェクトでは，北京の都市部でボランティアを集め，それらのボランティアに自然教育プログラムの実施方法に関する研修を行った後，ボランティアを山村地域の小学校に派遣して，当該小学校の生徒に3日間の自然教育のプログラムを提供したほか，小学校の教員を対象に自然教育の取り組み方に関する研修を実施した。このプロジェクトでは，750人のボランティアを25の省の300校以上の小学校に派遣して自然教育活動を行なった。

もう一つの自然教育のプロジェクトは2000年にドイツのSave our Future基金の補助金でスタートしたエコバスプロジェクトである。エコバスの自然教育活動は北京を中心に展開し，小学生を中心とした生徒や指導者である教員を対象として，自然教育のプログラムを提供した。本プロジェクトでは，アメリカ合衆国の地球教育研究所が開発した「アースキーパーズ・プロジェクト」（注４）をはじめとする一連の自然体験の手法をも導入し，15年間に400の小学校の5万名以上の小学生と教師を対象にプログラムを実施した。

以上のプロジェクトは多くの児童生徒や教員に自然教育の機会を設けるという点で大きな実績をあげたが，しかしいくつかの問題点も存在していた。第1は継続的な取り組みができなかったことである。例えば「グリーンホーププロジェクト」では300校を対象に活動を行ったが，単発的な教育の機会を提供したにとどまり，その後のフォローアップは行われなかった。ボランティアの中にはフォローアップ活動を自主的に行おうとしたものもいたが，全員が北京在住であったため，個人で遠方の過疎地域を再訪することは難しかった（注５）。またエコバスのプロジェクトも学校と長期的な協力関係を結ぶことが難しく，単発的な活動を行っていた。

第2に海外の補助金に依存することに伴う制約である。補助金を提供する組織や企業の意向をもとにプロジェクトを組む必要があるため，自然の友が独自の長期的な目標を

設定して自然教育に取り組むことが難しかった。この問題については次節でより詳細に述べることとする。

１.２ 自然教育に係る人材育成

この期では体系的な人材の育成は行われていなかった。当初，グリーンホーププロジェクトなどでの自然教育の取り組みは，自然の友のスタッフと会員のボランティアによって担われていた。1998 年以降自然の友で専任スタッフを確保するようになったため，この専任スタッフとボランティアが自然教育プログラムの講師を担当していたが，ボランティアを講師として育成するカリキュラムはプロジェクトごとに提供される研修会―例えば「グリーンホーププロジェクト」のボランティア向けの研修しか存在せず，それ以外は経験のある講師の助手をしながらカリキュラムの内容と実施の方法を学ぶという個人間の知識伝達しかなかった。自然の友で自然教育を担う人々を体系的に育成する必要性も認識されていなかったのがこの期であった。

２．改革期（2007 年～2013 年）

２.１ 自然教育の取り組みの改革

(1) 自然教育の見直しと改革

2007 年に自然の友の理事会の選挙において理事会メンバーが大きく入れ替わり，今までの海外支援プロジェクトを中心に組織運営を行っていた方向性を見直し始めた。

2004 年から自然の友を取り巻く環境が大きく変化し始めたことが，見直しの背景にある。「自然の友」は会員制であり，初期には会員を巻き込み，会員の力を活用し，雲南キンシコウなど野生動物保護問題を解決し，それをアピールすることを，海外支援による教育プロジェクトと並行して行ってきた。2004 年以降には公害問題などに取り組むより専門性の強い環境保護団体が活躍し始めたことから，自然の友は補助金に依存した自

然教育プロジェクトに活動の力点を置くようになり，会員との距離が次第に疎遠になってきてしまった。また，海外助成金による自然教育のプロジェクトは，海外の組織が低収入層や農山村の学校のサポートを条件とする場合が多かったため，この時期に自然教育へのニーズが高まってきた都市住民を自然教育活動の射程に入れることができなかった。

自然の友の会員や市民を巻き込む能力が低下し，環境配慮型の市民社会の形成を促す組織の目標を見失いつつあることに危機を感じ，2004 年には最初の組織改革を実施し，それまでプロジェクトを単位として組織されていたものを，「環境教育部」など専門部門ごとに組織することとし，スタッフもプロジェクトではなく部門に配属するようにした。これによって組織の取り組みを整理し，スタッフが所属する部門が何を目指しているのかを再認識してもらい，活動を強化することを目指した。しかし，活動規模の拡大を急ぎすぎ，スタッフ数を増加させるなどコストが増大する一方で，組織の財源確保が進まず，赤字問題が深刻化し，改革は成果を上げることができなかった。

以上を受けて 2007 年には執行部のメンバーを入れ替えて,改革を本格化させることとした。まず「環境保護の取り組みを通じて市民社会の形成を促す」という組織の目標を再確認し，これを達成するための組織運営の中長期的な計画を立てることとした。それに基づき，それまでの編集部，環境教育部，会員部，行政部の 4 つ部門を広報部，調査研究部，教育活動部，発展と協働部，行政部の 5 つの部門に再編し，組織の目標を達成できるように各部門が連携して業務を行うこととした。また，自然教育活動は「環境保護の取り組みを通じて市民社会の形成を促す」という目標を実現するために，より多くの市民を巻き込むような活動を行うことと位置付けられた。

こうした改革を進める中で，それまでの「海外支援型プロジェクト」が中心となっている自然教育の取り組みについても，海外からの支援金に依存していることから生じる以下のような問題点が認識された。

第 1 は海外の支援金を申請するために，各支援金の申請条件と合わせることが必要であるため，獲得した支援金ごとに目標や内容が異なったプロジェクトが相互の脈略なく展開してきたことである。支援金の獲得ありきになってしまい，組織として目指す目標が不明確となってしまったことが問題として認識された。

第2は海外からの支援金ありきで取り組みを維持してきたために，組織として自立的に自然教育の取り組みにつなげることが難しかった。

第3は，海外からの支援は多くの場合，農山村の学校や住民・低所得者層に対する環境保全意識の醸成に焦点を当てており，環境問題への関心を高めつつあり，今後の自然の友の活動の担い手として期待できる都市住民層を対象とした活動を行いにくかった。

第4は新たな地域を対象として設定しないと新たな資金獲得が困難なため，事業が単発的なものに終わり，地域の中で継続的に自然教育に取り組むことができなかった。このため,教育効果が評価しにくく,自然教育のプログラムを発展させるのが難しかった。

以上のように，自然の友として海外の支援に依存した自然教育を継続していては，組織の自立的・自律的発展が困難であると認識し，これを踏まえて，以下のように新たな方針を打ち出した。第1に経済的に余裕があり，また環境への関心も高い都市住民を対象として，有償の自然教育プログラムを提供し，都市住民のニーズにこたえつつ，組織としての経済的自立を図ることとした。第2に都市住民を対象とした自然教育を，体験を重視したものへと大きく変革した。第3に，以上のような基盤を確立する中で，自律的な自然教育を地域において持続的に展開することとした。

(2) 改革後の自然教育の取り組み

前節で述べたように方針転換の下，この段階では自然教育の内容を以下のように展開した。

まず，都市住民を対象に展開する自然教育プログラムは，参加者から費用を取る形にして，自立的に自然教育を運営できる社会的企業の運営方式を試行することとした。プログラムは主として北京市周辺で行い，週末に公園でネイチャーゲーム，自然素材を使うDIY（Do It Yourself，注６）や自然観察などの自然体験活動を行ったほか，冬休みや夏休みに1週間の自然体験活動キャンプを実施するなどした。ただし，企業的な運営に関する経験がなかったため，費用だけでプログラムを維持することができず，既存の海外からの助成金によって補填するなどして事業を維持した。

以上の取り組みを進めるため，今後の自然教育のカリキュラムの作成と自然教育の取り組みを支える人材育成に力を注ぐこととした。これについては次節で改めて述べる。

なお，農山村地域における取り組みで，それまで例えば「グリーンホーププロジェクト」のように都市部でボランティアを募集して農山村地域の子供に自然教育のプログラムを提供してきたが，この段階からは地元の環境保護団体やボランティア団体と協力して，それらの団体のメンバーを対象に研修や勉強会を実施して自然教育の担い手として育成し，これら団体を基盤に地域のボランティア育成センターの形成を促そうとした。2009 年から 2012 年まで育成団体を対象とした研修やネットワーク会議を開催してきたが，軌道にのらなかった。

(3) 人材育成の内容と受講者の動向

この期では，環境教育部担当となったＮ氏が，それまで自然教育を担う人の育成体制がなく，個人間の知識伝達しかないことを反省し，2007 年から自然の友の人材を確保するために，人材育成制度づくりに着手し，まずカリキュラムの作成と講師の選定を行い始めた。しかし，着手して間もなくしてＮ氏が留学することとなったため，Ｎ氏の後任者のＯ氏と自然の友のスタッフがカリキュラム作成の仕上げと講師の選出を行った。

まず育成する人材像として，自然の友の「自然教育の取り組みを通じて自発的に環境配慮行動をとる人を育て，環境配慮型の市民社会の形成を促す」という理念を理解し，都市の環境で都市住民向けの自然教育プログラムを実施できるようなものと設定し，そのような担い手を育成する研修を「自然体験師研修」と名付けた。

カリキュラムの策定は，「グリーンホーププロジェクト」のボランティア研修カリキュラムを基本とし，その後の自然の友が環境活動に関して蓄積した経験に基づき，行われた。カリキュラムの構成について，まず理念の部分では，自然の友の教育理念と組織の目標，環境倫理学の基本と自然教育，児童発達論，LNT（Leave No Trace）（注７）の原則に関する講義を行うこととした。次に受講者にできる限り北京周辺という都市の環境の中でも使える多様な自然教育のプログラムを習得させるため，絵本を自然教育に活用する方法，室外で植物と鳥類を対象として自然観察を行う方法，ネイチャーゲーム，自然にあるものを撮影を通じて観察する手法，自然の素材を使う工作やグリーンマップ（注８）をカリキュラムの中に組み込んだ。

講師は研修内容のカリキュラムに沿って，自然の友のスタッフや会員の中から各分野の専門とするものに依頼して講義をすることとした。また，自然体験師研修の実施は自然体験師研修を修了したボランティアに任せることとした。以上のカリキュラムを受講したものに対して自然の友から研修の修了証を授与したが，この期ではまだ資格認定としてはいなかった。受講したものは自然の友が実施する自然教育プログラムのボランティアや講師として活動を行うことを想定していた。

2007 年の下半期から自然体験師の研修が本格的に実施された。2007 年から 2009 年までの間に研修を受けたものは自然の友でボランティアとして自然教育活動を行っていたものであり，ボランティアを自然の友の自然教育を主体的に担える人材に育成することに重点が置かれ，受講料も無料であった。

2010 年からは受講者は一般募集することとし，現在公式的には 2010 年の参加者を自然体験師 1 期生としている。一般参加とすることに伴って，2010 年から 400 人民元の受講費を取るようになったが，この受講費は保証金的な意味をもっており，全てのカリキュラムを修了すれば受講費は返還された。なお，自然体験師研修にかかる受講料は表 3-1 に掲げた。

表３－１自然体験師研修を受講するためにかかる費用

年度	受講費	保証金の内訳	備考
2007	無料		
2008	無料		
2009	無料		
2010	500元（約7759円）	100元（約1552円）	カリキュラムを修了すれば保証金を返還する
2011	500元（約7759円）	100元（約1552円）	同上
2012	500元（約7759円）	500元（約7759円）	ボランティアや講師として自然の友あるいは環境教育部門の活動に4回参加すれば保証金を返還する
2013	500元（約7759円）	500元（約7759円）	同上
2014	500元（約7759円）	500元（約7759円）	同上
2015	3500元（約54310円）	2000元（約31034円，北京で実施した週末研修のみ徴収）	
2016	3500元（約54310円）	同上	
2017	3500元（約54310円）		保証金制度を廃止
2018	3800元（約58965円）		
2019	3800元（約58965円）		

注１）自然の友の web ページに掲載されている募集情報及びガイア自然学校スタッフの聞き取り調査により作成した。

研修の開催地は北京であり，研修は週末を利用して連続 6 週間にわたって行い，開催頻度は 2007 年から 2011 年まで年に 1 回，2012 年以降は春，秋 2 回であった。

一般募集を開始した当初の自然体験師研修の参加者は，自然教育とは全く関係のない職業についていて自然体験活動に関心を持っている人や，自分の子供に自然教育や自然体験をさせたい親が中心であった。第1期と第2期の受講者は29名と想定したよりも多かったが，上述のような動機で受講したため，自然体験師となっても自ら指導者となって自然体験活動を展開しようとしなかった。このため自然の友の環境教育部の人手不足問題が深刻になってきた。

こうしたなか，2010年の1期生の中からP氏とQ氏が，2011年以降自然体験師研修の運営に関わり始めた。P氏とQ氏は自然体験研修師のカリキュラムを改善すべきであると考え，同期生である1回目の受講者の研修に対する評価を聞きつつ，その結果を自然の友のスタッフ，講師と検討した。こうした検討の結果を受けて，2013年から研修カリキュラムを「自然教育理念の基本と自然の友の教育理念」，「ネイチャーゲーム」，「自然観察」，「自然芸術」，「実践」の5つの部分から構成するものへ再編した。全てのカリキュラムを修了した上で，さらに自然の友のボランティアとして実践活動を行うという条件を満たせば受講費は返還される。特に，自然の友のボランティアとしての「実践」を研修の一環と設定することによって，受講者が自発的・積極的な取り組みを進めるきっかけにさせようとしていた。

また研修を終えて自然体験師となったものに対して，自然の友が行う自然教育のプログラムや他の部門のボランティア活動に参加してもらうように積極的に働きかけた。その結果3期生と4期生では約50%の受講生が現在に至るまで自然の友における自然教育活動の担い手として積極的に活動している。その中には，継続的に自然の友とガイア自然学校のボランティアとして活動しているものや，ガイア自然学校の設立にあたってP氏とQ氏とともに発起人になったもの，現在ガイア自然学校の講師として活動しているものがいる。

P氏とQ氏が自然体験師カリキュラム改革に積極的に関与できたのは,P氏は通信教育システムを開発するIT企業につとめ,Q氏は中央美術大学院年研究院の環境デザイナーをしており,本業の勤務時間の制限が少なく,自然の友の活動に時間を割くことができ,両者ともに教育や環境に関する専門性を持っていたことが挙げられる。

３．自然学校の設立以降（2014 年～現在）

３.１ ガイア自然学校の設立とその目指すもの

これまで述べてきたように，2008 年から自然教育活動の改革を行い，自然体験師の育成を図ってきた。こうしたなかで自然教育の担い手育成をより自律的に動かそうという動きが出てきた。そのきっかけとなったのは 2013 年に Q 氏が日中市民社会ネットワーク（注９）が実施していた「日本の自然学校の視察ツアー」（注 10）に参加し，日本の自然学校が自律的に人材育成活動を活発に行っていることに刺激を受けたことである。Q 氏が自然の友のスタッフとボランティア有志に呼びかけ，自然の友の付属組織として自然学校を立ち上げようとした。しかし，自然の友は民間非企業単位（日本の NPO に相当する）であるため，1998 年から実施されている「民間非企業単位登録管理条例」が適用されており，その第 4 条では「民間非企業単位は，営利目的の経営活動に従事してははらない」，また第 13 条では「民間非企業単位は支部機関を設立してはならない」と規定されているため，自然の友は付属した営利会社や組織を設置できないことが判明した。

この問題については，P 氏が本業上の経験を生かして解決した。P 氏が当時勤めていた IT 会社は大学と協力し，オンライン授業を作った経験があった。大学は独立法人で，自然の友のような非営利団体と近い組織であり，直接企業と協力して営利会社を設置することはできなかったが，P 氏の会社はオンライン授業づくりを一つのプロジェクトにして，大学と IT 企業が共同でプロジェクトに参加する形でオンライン授業化を事業として進めた。それをモデルにし，自然学校の発起人らが個人名義で「ガイア諮訊有限公司」を作り，自然学校を一つのプロジェクトにして，自然の友とガイア諮訊有限公司が協力して自然学校プロジェクト（以下ガイア自然学校と称する）を管理・運営することとした。学校の管理運営のために，自然の友から 2 名と「ガイア諮訊有限公司」から 3 名のメンバーを出して，ガイア自然学校管理委員会を設立した。委員会は自然学校の理念を検討するとともに，運営の方針などを検討・決定する役割を果たすこととした。また自

然の友の自然体験師研修を自然学校が継承し，自然学校の中心的な事業とすることとした。

ガイア自然学校は2014年に立ち上げられ，この際，自然の友の環境教育部のスタッフ（留学先から戻ってきたN氏）とボランティアの2人がガイア自然学校の担当となった。

ガイア自然学校の理念とビジョンは自然学校管理委員会会議で議論が行われ，2014年10月に自然の友側の代表と「ガイア諮訊有限公司」の代表が合意した上でビジョンが決定された。とりまとめられたビジョンにおいて自然学校は「体験式の自然教育活動を通して，人間と自然の深いつながりを再構築し，自発的に環境配慮行動をとる人を育て，環境配慮型の市民社会の形成を促す」こととし，自然の友の理念を受け継いだ。

上述のビジョンに基づいて，ガイア自然学校はより具体的な「身近な環境を守る市民を育成する」という目標を設定した。またこの目標を実現する手段として以下の2つの取り組みを展開することを決めた。

① 市民向けの自然教育プログラムを開発し，実施する

② 市民向けの自然教育活動を指導できる担い手（自然体験師）を育成する

以上の2つの目標を達成するためには，ガイア自然学校は以下2つの取り組みを展開している。1つは都市部住民を対象とする自然教育プログラムの実施であり，もう1つは自然教育プログラムを指導できるような人材を育成する研修の実施である。以下それぞれの内容についてみてみよう。

3.2 ガイア自然学校による新たな自然教育の展開

まず自然教育プログラムから見ると，自然学校発足1年目はまだスタッフ体制が整備されていなかったため，今まで自然の友が実施してきた夏休みと冬休みの自然体験キャンプを引き継いだほか，他の団体からの依頼でオーダーメイドの親子のプログラムを作成したにとどまった。

しかし，その後スタッフ体制の整備とともに，自然教育のプログラムも次第に増加してきており，現在では表3-2に示すような多様なプログラムを提供している。現在ガイ

ア自然学校が提供しているプログラムは大きく 2 種類に区分できる。第 1 は先にも述べた夏休みと冬休みの自然体験キャンプであり，毎回新しい参加者が多数を占め，入門的な性格をもつプログラムである。第 2 は固定したメンバーに対して年間を通して連続したプログラムを提供するものであり，より深く自然を体験し，自然学校が目標とすることに近づいてもらうためのプログラムである。これはガイア自然学校が発足して初めて開始されたプログラムであり，特定のテーマに絞って深く学んでもらうことを狙いとしており，年間を通しての参加が基本となる。

表３-２ガイア自然学校の自然教育プログラム一覧

プログラム	対象者	年間実施回数
森の幼稚園	0-6才親子	10回
LNTハイキング	小1-小3親子、 小4-中2の子供	10回
北京の植物を知る	6-10才親子、 大人	10回
バーディング	7-12才親子、 12-18の子供、 大人	10回
自然スケッチ	6-8才親子	9回
ウォースガーデン四季物語と里山生活	7-13才親子	10回
ウォースガーデン里山生活体験	5才以上の親子、 大人	10回
親子キャンプ	5-16才親子	12回
サマーキャンプ	4才以上の親子	1回
ウィンターキャンプ	3才以上の親子	1回
講演	4才以上の親子	不定期

注１）自然の友の web ページに掲載されているプログラム（http://www.fon.org.cn/index.php?option=com_k2&view=item&id=13421:2019&Itemid=181，2019 年 10 月 26 日閲覧）及びガイア自然学校スタッフの聞き取り調査により作成した。

注２）ウォースガーデンとはガイア自然学校校長の N 氏が自然農法，半農半 X 生活と環境教育を実践するために持っている土地であり，ガイアの定期プログラムとサマーキャンプのフィールドとして使用されている。

以上の自然教育プログラムの運営と講師は基本的に自然体験師が担っている。また自然体験師研修を修了したばかりのものが，OJT として本プログラムに関わり，自然体験師としての経験を積み技能を発展できるようにしており，本プログラムは自然体験師の研修の重要な機会としても位置付けられている。

３.３ ガイア自然学校における担い手育成と受講生の動向

次に担い手の育成であるが，ガイア自然学校が設立した当初は自然体験師の研修は自然の友が改革期に行っていた内容を引き継いでおり，ガイア自然学校と自然の友の活動

の担い手を育てるために実施していた。研修の実施地も北京に限られ，研修の受講者の構成も以前とは変わらなかった。

しかし，2010 年代半ばになると，中国全体に自然教育のブームが起こったことから，2014 年ころから自然体験師研修の受講者の構成が変わり，自然教育活動に本格的にかかわろうとするものや，自然体験師となって自然教育を本業にしようとしている人が増えた。また，自然教育ブームに伴って自然教育の認知度が高まり，全国各地で自然体験活動を行う要求が高まったが，自然体験活動や体験学習法の普及は進んでいなかった（注11）。ガイア自然学校はこれらのニーズに応えるために，2015 年から全国を巡って研修を実施し始めた。これとともに自然体験師の研修の実施目標も変化させた。それまでは自然の友やガイア自然学校の担い手としてのボランティアやスタッフを育成することが主目的であったが，2015 年以降は研修を実施することを通じて，各地域の自然教育の担い手を育て，その担い手が各地域で自立的に自然教育の取り組みを展開していくことを目指すようになった。

全国を巡る研修を準備するために研修のカリキュラムの内容と担当する講師についても再検討した。全国を対象として開催回数も増やすことは経費の増大を意味し，また講師の手配も十分にできない可能性があった。このため，これまでの研修のカリキュラムは大きく「ネイチャーゲーム」，「自然教育理念の基本と自然の友の教育理念」，「自然観察」，「自然芸術」，「実践」5 つの部分から構成されていたが，「自然芸術」を割愛し，自然観察も植物に限定して行うなど研修内容のスリム化を図った。一方で，これまで各講師が十分な連携なしに研修を行っていたため，カリキュラム全体の一体感が薄く，体系的なものではなかったという反省を踏まえ，講師間の連携を綿密なものとするとともに，研修の中に体験学習法の導入，展開，振り返りという 3 つの段階を組み込み，受講者が研修を通して体験学習法を体験できるようにした。また，研修全体の時間数が従来と比べて短くなり，北京で開催される自然の友やガイア自然学校が主催する自然体験プログラムへボランティアとして参加して実践を積むこともできなくなったため，ガイア自然学校が全国各地で単発的に開催しているネイチャーゲームのワークショップや自然体験活動の研修などの情報を提供して研修参加者の自発的な学びを促している。

さらに，全国研修を開始して以降，自然体験師の認定制度も作られ，研修を修了したものが，半年以上が実践（注 12）を行い，その結果を報告書として提出することで自然体験師と認定する仕組みとされた。ただし，現在までこの要件を満たして認定を申請したものは 20 名程度であり，通常では自然体験師研修を修了したものを自然体験師と呼んでいる。

このような自然体験師研修の全国展開の中での研修の実施回数をみると，2015 年は北京と地方を合わせて 5 回であったものが，2016 年は 8 回，2017 年から年に 10 回となり，北京以外での自然体験師の育成が本格的に進んでいることがわかる。

以上のように自然体験師研修の内容・開催場所と研修受講者が変化するなかで，自然体験師の活動形態も多様になってきた。全国研修が始まってから，北京以外の各地域で活動を始めた自然体験師は，居住地域の状況に即した独自の自然教育のプログラムを作成し，地域の子供に提供するようになってきた。また，北京周辺に居住している自然体験師も，ガイア自然学校のボランティアや講師として活動するだけではなく，他の自然体験師と協力して，北京以外の地域で自然教育プログラムを実施したり，他団体が行うサマーキャンプやウィンターキャンプなどの自然体験活動に対して現地指導やアドバイスを行う事例も見られるようになった。

このような独立して活動しようとする自然体験師が増加するとともに，自然体験師が自らプログラムを作成できるようにステップアップするための研修へのニーズが高まってきた。このためガイア自然学校は 2015 年から自然体験師がステップアップするための「自然体験師中級研修」を実施し始めた。中級研修を受けられる自然体験師は 1 年以上の実践体験を持つ者であり，さらに，中級研修に参加したものは研修後講師から一対一のフォローアップを受けることができることとした。

研修の全国的な展開とともに，北京以外に居住する自然体験師が増えつつあるが，自然の友とガイア自然学校の自然教育活動は北京を中心にしているため，北京以外に居住する自然体験師に対する継続的な支援も課題となった。上述のように 2015 年には中級研修やその後のフォローアップも行われるようになったが，個人的な指導にとどまっており，各地域で活動を行おうとする自然体験師への支援を十分行うことができなかった。このため，2019 年からは自然体験師へのフォローアップをガイア自然学校としてより体

系的に取り組むこととした。具体的には，自然教育面である程度実績のある自然体験師が主催している団体で，ガイア自然学校と理念が一致しているものを選出し，その団体をガイア自然学校の分校として活動してもらおうとしている。合意が得られた団体は分校として，近隣の自然体験師に対して OJT の機会を提供したり，助言を与えるなど自然体験師の成長の要求にこたえられるようにしている。こうした支援活動は分校と自然学校本体が協力して企画･募集を行うが,具体的な支援の実行は分校が独自に行っている。

ガイア自然学校が行っている自然体験師へのそのほかのサポートとして，公式ホームページ上での活動紹介がある。これは，自然体験師が全国各地で活動しており，相互に活動を学ぶ機会が少ないため，活発な活動を行っている自然体験師にインタービューを行い，その内容をホームページに掲載して経験を相互に学べるようにしている。また，自然体験師の中には SNS を生かし，自発的に地域のグループで活動報告やプログラムへの参加呼びかけを行っている者もいる。

III. 自然体験師の活動の実態

１．人材育成の概況

自然体験師研修は 2010（注 13）年から現在まで，44 回実施され（2019 年 4 月 19 日現在），研修を実施した地域は雲南省・シーサンパンナ自治州（西双版納），広東省・広州，深セン，江蘇省・南京市，安徽省・黄山市，山東省・威海市，山西省・運城市，四川省・成都市となっている（図 3-1）。これまで育成した自然体験師は 1057 名となり，そのうち女性 814 名，男性 243 名である。居住地については中国の 32 の一級行政区（注 14）のほぼすべてに分布している（またシンガポール，フランス，カナダなど海外に在住する自然体験師も 4 名いる，表 3-3）。

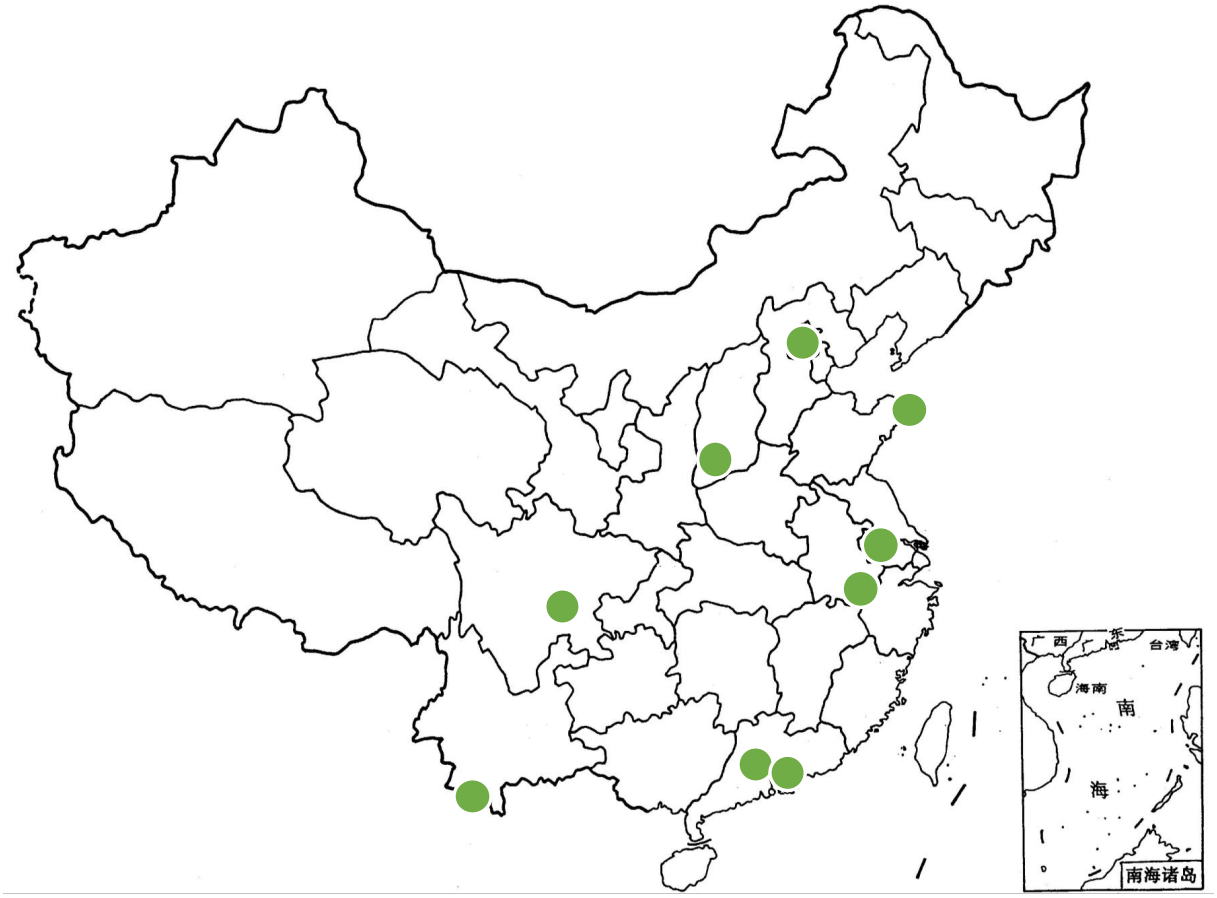


図３－１自然体験師研修実施地分布

注 1）各種資料より筆者作成が作成した。

注 2）地図は http://m.360docs.net/doc/info-58e4f99a51e79b8968022690.html#より 2019 年 11 月 15 日

表３－３自然体験師の居住地域

地域	人数
北京	497
華東	173
華南	125
華北（北京以外）	86
華中	70
東北	25
西南	58
西北	18
海外、その他	5

注）各種資料より筆者が作成した。

これまで述べてきたように，自然体験師の研修は自然の友とガイア自然学校のスタッフを育成するためのものから，自ら全国各地で自然教育を主体的に実施し，各地の自然教育をリードできる人材を育成するものへと変化した。また受講生も自然体験活動を本業として活動しようという意向を持つものが増加してきた。そのような中，独立して活動する自然体験師が増え，ガイア自然学校や他の自然体験師と協力しつつ，各地で新しい取り組みを行い，より幅広い対象者に影響を及ぼすようになってきた。また，独立して活動している自然体験師の職業は大別して２種類があり，第１は自然教育の手法に関心を持つ幼稚園や小中学校の教員などの教育関係者であり，第２は学校教育とは別に自然教育を行うものである。このように自然体験師らは学校内外で自然教育の取り組みを展開しているが，自然教育を本格的に展開しているのは後者なので，本節では後者を対象として議論を行う。

活発な活動をしている自然体験師は，「環境保護の取り組みを通じて市民社会の形成を促す」という自然の友の理念に強く共感しているものが多く，この理念達成のため，志を同じくする自然体験師と協力して活動する意向が強い特徴が見られる。

そこで本節ではこのような独立して活発に活動を行い，ほかの自然体験師と連携している自然体験師を対象者とし，どのような経緯で自然体験師研修に参加し，どのような活動を，どのような連携をもとに展開しているのかについて分析を行うこととする。

なお，自然体験師が自然教育プログラムに従事して得られる収入であるが，ガイア自然学校のプログラムの講師として活動すると 1 日あたりの謝金が 800 人民元（約 12414 円）となり，講師のアシスタントであれば 1 日あたりの謝金が 400 人民元（約 6207 円）であった。また，独自に活動をしている自然体験師のうち，自立を目指した団体で活動している場合は，プログラムの開発費用なども含めて団体が自立的に活動できるだけの参加費を徴収している。活動の内容にもよるが，参加費は 1 人（あるいは 1 家庭）1 日あたり 300 人民元（約 4644 円）～700 人民元（約 10836 円）となる。それ例外の場合，活動に必要な最低限の材料費などをとるか，無償で活動している。

２．自然体験師の事例分析

本研究では，ガイア自然学校が本格的に人材育成を開始した以降に育成した自然体験師を対象として，その活動実態を調査することとした。ガイア自然学校と自然体験師研修の講師らの助言に基づき，活発に自然教育活動を行い，他の自然体験師と協力関係を構築してきている 7 名に対して聞き取り調査を行った。この 7 名の自然体験師の活動は，活動形態によりタイプ分けすることができた。タイプ 1 はガイア自然学校の講師を行いながら，他の自然体験師と協力して，年間を通して深く学べる自然教育プログラムを実行しているものである。このタイプには，実践を通じて技術を向上させ，ガイア自然学校からは独立して自然教育のプログラムを提供するようになったものもいる。（タイプ 1，5 名）。タイプ 2 は地域に即した自然教育に係るプログラムを自ら企画・実行しており，このために多様な人々巻き込んで活動しているものである。（タイプ 2，2 名）。

なお，調査を行った 7 名の概略については付表に掲げた。

２.１ タイプ１の自然体験師

タイプ１はガイア自然学校の講師として，通年プログラムを実施している。自然体験師研修はもともとガイア自然学校の講師･スタッフを育成することが目的であったため，現在でもガイア自然学校の講師・スタッフのほとんどは自然体験師である。タイプ１は研修終了後にボランティアとしてガイア自然学校のスタッフをサポートすることを通して自然教育の技術を向上させ，その後講師としてプログラムを指導するようになるというのが一般的なプロセスである。さらに経験を蓄積することで独立してプログラムづくりしたり，実施する場合もある。

(1) タイプ１の事例・T 氏 11 期生

T 氏は北京に住んでおり，専業主婦であったが，パートタイムで親子向けのツアーや体験プログラムの情報を発信しているインターネットのプラットフォームで働き始めた。2014 年にこのプラットフォームがガイア自然学校に 6 歳以下の子供向けのプログラムを作成・実行することを依頼し，T 氏はスタッフとして参加者の受付の仕事をしてプログラムのサポートをおこなった。2015 年にこのプログラムはガイア自然学校主催の森の幼稚園のプログラムへと発展し,T 氏も自身の子供を 2015 年からプログラムに参加させた。ガイア自然学校の森の幼稚園は 0 から 6 歳までの子供と親を対象に実施するプログラムである。このプログラムは年間に 10 回活動し，都市にある公園や緑地を利用して，子供の生きる力と安全意識を高めるという長期的な教育効果を実現するのが目的である。プログラムは一貫性を重視しているため，活動のボランティアも年間を通して参加できる人を採用することが多い。

T 氏の子供が森の幼稚園に参加することで，物事を観察する能力が鋭くなったと感じた T 氏は，ガイア自然学校や森の幼稚園の活動に関心を持ち，森の幼稚園のボランティアを行い始めるとともに，2015 年の第 11 期の自然体験師研修に参加した。研修翌年の 2016 年に T 氏は引き続き森の幼稚園のボランティアとして，安全確保のサポートや活動の記録係というあまり技能を必要としないサポートを行っていたが，その際，ガイア自然学校の森の幼稚園のスタッフらは T 氏に対して準備や活動実行のポイントを指導した。

こうした蓄積を生かして2017年からはT氏は森の幼稚園のプログラムを担当できるようになった。

ガイア自然学校の森の幼稚園は主に北京の北部で活動していたが，T氏が住んでいる北京南部の住民にも森の幼稚園に参加するニーズが存在していることに気づき，2017年にT氏はガイア自然学校に提言し，北京南部森の幼稚園支部をつくることとし，T氏は北京南部森の幼稚園支部の担当者になった。2018年からT氏と支部のボランティアは独立してプログラムを実行できるようになった。また森の幼稚園活動は家族単位で参加する条件があるため，T氏の夫も持続的にその活動に参加していた。T氏の取り組みと自分の子供の変化をみて自然教育の効果とガイア自然学校の理念に共感し，T氏の夫も2018年に自然体験師の研修を受講した。

森の幼稚園の活動を行う以外に，2019年からT氏は北京南部森の幼稚園支部の自然体験師と連携して，北京南部に住んでいる子供や親子を対象に自然農法を体験するプログラムを実施し始めた。また，北京南部の子供や住民に地域の自然環境と生き物，文化をより理解してもらうために，地域の川を素材に自然体験活動のプログラムを行っている。北京の南部では自然体験活動が活発に行われていない中，T氏が同じ地域に住んでいる自然体験師と支部のボランティアと協力して，森の幼稚園支部活動と自分が主催する自然体験活動を提供することで地域のコミュニティに貢献している。

このようにT氏は自然体験師研修を経てガイア自然学校のプログラムにボランティアとして参加し，さらにOJTによって自立してプログラムを行う能力を身につけ，自ら提案して支部活動を展開するに至っているのである。

(2) タイプ1の事例・U氏12期生

U氏は大学時代に美術を専攻し，2009年に友人と一緒に子供絵画造形教室を始めた。この教室では，子供に大人の判断基準で綺麗な絵を描かせるのでなく，子供が自然に色々な素材を使い，芸術的な手法で自分の思いを表すことを重視している。教室に通っていた子どもの親族がガイア自然学校の発起人であり，その人からU氏はガイア自然学校と自然体験師の研修を知り，自然教育の手法と美育（注15）を結びつけることを考え，2015年自然体験師の研修に参加した。しかし，1回の研修では自然教育と美育を結びつける

までは至らなかったため，2017 年に再度自然体験師の研修に参加し，両者の結びつきについて検討した。

2 回目の研修後，U 氏は習得した自然観察を教室の授業に組み込み，子供に同一の場所の季節の変化など感じたものを絵画や彫刻など芸術的な手法に表してもらい，自然を通じて子供の五感を鍛える試みを行い始めた。

またU 氏は特に未就学児を対象とする美育に関心を持っていたが，ガイア自然学校のスタッフがU 氏の美育についての専門性に注目したことから，2017 年にはガイア自然学校の森の幼稚園の担当者がU 氏を講師として招いて森の幼稚園の参加者を対象に，自然芸術のプログラムを 5 回実施した。プログラムは自然を観察した後に，自然の中にある落ち葉や枝などを使い，自分の気持ちを表現する作品をつくるというものであった。

このプログラムは好評で，森の幼稚園には年齢制限で参加できない年長の子供や親からU 氏のプログラムに参加したいという声があり，U 氏はガイア自然学校のスタッフの助言も受けつつ，2018 年に新たに「四季スケッチ」というプログラムをガイア自然学校主催プログラムとして開始することとした。プログラムは主に 6 歳から 8 歳の子供を対象としており，年間に 10 回実施し，すべてを通して参加することが原則である。このプログラムでは季節の変化を感じ，また芸術的な観点から自然を観察することを目的としており，具体的には，「自然の中にあるリズムを感じる」，「花を観察して，自然スケッチを行う」，「自然のミクロ世界を観察し，彫刻を作ろう」，「落ち葉で絵を作る」，「初冬の物語を舞台劇に」，「冬の色を感じる，色で感情を表せる」などのテーマを設定している。プログラム開始当初は，助手としている自然体験師は 1 人しかいなかったが，2019 年からガイア自然学校がコーディネートして，3 人の自然体験師がボランティアでサポートする体制を整えた。

このようにU 氏は自身の専門を生かしてガイア自然学校の講師として活動し，自身の専門性と自然教育を結びつけて，ガイア自然学校のプログラムに新しい手法やアイディアを提供している。

2.2 タイプ 2 の自然体験師

タイプ2は北京以外の地域で活動しているため，独立してプログラムづくりを行い実施することが求められている。この際，地域の関係者や他の自然体験師と協力することにより，地域の実情を反映し，高い水準の教育プログラムを作成し，提供するようにしている。また，プログラムにおいて他の自然体験師が講師を務めることを通してその教育スキルを向上できるよう支援している。このほか，ボランティアやプログラムの協力者に対して自然体験師の研修受講を働きかけ，地域の自然教育の担い手の育成と自然体験師のネットワーク形成を目指している。しかし，このタイプの自然体験師の人数はまだ少ない。

(1) タイプ2の事例・R氏8期生

R氏は中国安徽省の私立中学校で学校事務と修学旅行の仕事を担当している。R氏が自然体験師研修に参加するきっかけは，2014年に，自分の子供を参加させるアウトドアの活動の情報をネットで検索したときにガイア自然学校の情報を手に入れ，自然体験師の活動に関心を持ち，自ら自然教育を担いたいと考えたことである。この当時は，自然体験師の研修は北京のみの開催であったため，安徽省と北京は約900㎞も離れているにもかかわらず，R氏は北京で実施された週末研修に安徽省から毎週通って研修を修了させた。R氏は研修終了後も，自然教育の技能を磨きたいと考え，研修の時に講師が勧めた自然教育と自然体験活動に関する研修に参加した。さらにボランティアとしてガイア自然学校が北京郊外で実施している夏休みの生活体験のキャンプ「ウォースガーデン（注16）・グリーンライフキャンプ」などのプログラムも手伝ってきた。「グリーンライフキャンプ」は自然農法の農場で参加者に自然農法の農業体験，生活体験，自然観察をしてもらうというシンプルなプログラムであるが，リピーター率も高く，活動参加者の保護者からも好評を受けている。R氏はその活動を通じて，以前の「豊かな自然環境，綺麗な景色がなければ魅力的なプログラムができない」という考え方が変わり，生活こそ教育そのものであるという「生活即教育」の理念をより深く理解したとしている。

以上のような経験をもとにして，2016年にR氏は北京在住の同期生2名と新たに「風の歌」という自然教育団体を立ち上げ，独立して自然教育プログラムを実行することと

した。共同設立者の2名は北京に在住しているため，団体は安徽省と北京で活動を展開している。

R氏が安徽省でまず行ったのは二十四節気に基づいたプログラムであった。このプログラムをつくったきっかけは，R氏が勤務する学校の児童が自分の住んでいる地域の自然をよく理解していないことに気付いたことで，それぞれの節気の特徴と中国の伝統的な行事を子供たちに紹介した上で，子供たちに節気ごとに自然を観察して，地域の自然の変化を実感してもらうというプログラムをつくり実行した。

こうした活動をSNSで発信したところ，2017年に安徽省の農村に定年退職後Uターンした建築家夫婦がR氏の取り組みに関心を持ち，自分の住んでいる村で生徒向けの教育プログラムを実施することを提案した。建築家夫婦が居住しているV村は過疎化が進んでおり，R氏の学校の子供をV村に入ってもらい，子供たちに過疎に伴う問題を認識してもらいながら地域の活性化を図れないかと考えたのである。R氏と建築家夫婦が相談して，V村の空き家を拠点にし，5・6年の児童に「村長」になってもらい，村の過疎化に伴う課題の解決策を考える「小村長プロジェクト」を実施し始めた。具体的な課題として，村には高齢者と留守児童（注17）が多く，高齢者を考慮した生活設備や子供の向けの文化設備などがなく，さらに人口が減少しているため，生活ゴミの処理問題も起こっていた。児童は「生活班」，「ゴミ問題班」，「建築班」，「文化班」の4つに分かれ，それぞれの課題について検討しており，例えば「人文班」は村民にヒアリングを行って村の歴史・文化や現状の情報を収集したり，「建築班」は高齢者の生活ニーズを探り，必要とされた小道を作るなどの作業を行っている。またV村居住の専業主婦がこれら活動に関心を持ち，活動のサポートを行うようになり，この中の一人は2018年に自然体験師の研修を受けるなど活動の輪が広がっている。

このように自然教育にとどまらず地域と協力して地域のこれからを生徒と考える取り組みを行っているのである。

その他，R氏らの団体は連休，夏休み，冬休みに都市住民の親子を対象に自然体験キャンプを実施している。キャンプは安徽省の黄山で行い「川と村の文化」をテーマしている。初期にはガイア自然学校の講師を招き，活動の顧問をしてもらったが，現在ではR

氏らは独立してキャンプを実施しており，キャンプを実践したいと考えている自然体験師や関心を持っている人に対して OJT の機会も提供している。

安徽省において自然教育が十分進んでいない現状に対し，R 氏は周りの人に自然体験師の研修を薦める他，ガイア自然学校にも安徽省で研修を実施するようと提言し，2016 年から 2019 年まで連続 3 年間安徽省で自然体験師研修を実施することとなった。2019 年からガイア自然学校は R 氏らの団体をガイア自然学校の分校と認定しており，今後地域の自然教育の人事育成の拠点となることが期待されている。

(2) タイプ 2 の事例・S 氏 16 期生

S 氏は雲南省の麗江市で「詰里」という民宿を経営しており，アロマセラピストでもある。民宿は玉龍雪山国家重点風景名勝区（注 18）に位置し，S 氏の夫はトレイルランニングや山岳ガイドをしている。民宿では登山，トレイルランニングなどの行事も主催していたことから，2014 年に北京のアウトドア体験団体から子供向けのアウトドアサマーキャンプを開催することを依頼された。キャンプの内容はハイキングやカヌーなどアウトドアの活動が中心であり，R 氏らが講師を務め，団体が全体の統括者を派遣するという協力関係をつくり，3 年間継続したが，安全管理をめぐってアウトドア団体と対立し協力関係が破たんした。S 氏はキャンプを継続するために，キャンプ全体を指揮できる人材を確保する必要に迫られ，人材スカウトのために 2016 年に第 16 期の自然体験師研修に参加した。結局，講師のスカウトはできなかったが，これをきっかけとして S 氏はガイア自然学校の活動に関心を持つとともに，自然体験活動の指導者として活動したいと考えるようになり，ボランティアとしてガイア自然学校が雲南地方で主催した自然体験師研修をサポートしたり，ガイア自然学校が主催しているワークショップに参加するようになった。また，これら活動を通して，同じ西南地域に居住する 2 名の自然体験師とつながりができ，協力してプログラムを実施していくこととした。

2016 年にガイア自然学校は自然体験師のフォローアップを開始したが，この一環として研修講師の Q 氏が S 氏の活動サポートをすることとした。Q 氏は雲南省で主催したガイア自然学校夏季自然体験キャンプの機会に，S 氏の民宿を視察したが，この際民宿及び周辺で水環境・利用に特徴があることを認識した。民宿の近くにはラムサール条約保

護区にも含まれる文筆海があるほか，麗市は豊かな地下水資源を持ち三眼井（注 19）という井戸も市内各所にあった。また民宿を建築する際に，微生物で生活排水の有機物を分解できる汚水処理装置を日本から入手し設置していた。このため，Q 氏は S 氏に対して，子供向けの水環境に関する教育プログラムを実施できるのではと提案し，翌 2017 年にガイア自然学校の 3 名の講師とともに水環境にかかわる教育プログラムを実施した。

以上のような取り組みを経て S 氏は自然体験師としての能力をより向上させたいと考え，2018 年 6 月自然体験師中級研修に参加した。研修では Q 氏を指導講師として選び，アロマセラピーの専門性を生かした低年齢の子供向けの親子キャンプのプログラムを作成した。プログラムではまず植物の観察を行い，植物と精油の繋がりを参加者に伝え，次に，森の中に入り，匂いで植物を探してもらいながら，植物はなぜ匂いを発しているのかを参加者に伝える。そして，実際に食べ物や飲み物に使われているハーブで身近にあるアロマを感じてもらった後，子供にハーブを使って食べ物を作ってもらったり，自分の気持ちを表す精油を調合してもらしてもらうこととした。また子供たちが自分で作ったハーブティーを町の人に飲んでもらい，ハーブティーの癒しを他の人に伝えることも組み込んだ。S 氏はプログラム作成後，実際に地元で実行している。また，この際，知り合いのアロマセラピストに声をかけ，プログラムの講師を担ってもらい，これらアロマセラピストに自然体験師研修の受講を働きかけ，現在 2 人が自然体験師になった。

また S 氏がこれまで行ってきたアウトドアキャンプはコストがかかるため参加費用も高く，高所得者層の子供が主たる参加者であったが，高収入層以外の子供にも自然体験活動に参加するチャンスを広げたいと考え，ガイア自然学校の助言を求めた。この結果，自然体験師になったばかりの人々に，OJT を兼ねてボランティアで講師をしてもらう仕組みをつくり，低コストでキャンプを開催できるようになった。

このように S 氏はガイア自然学校の支援を受けながら活動を発展させていくとともに，ともにプログラムを担う人々に自然体験師になるよう働きかけをしたり，自然体験師の OJT の機会を提供するなど，人材育成の一端も担うようになっている。

以上のような活動の蓄積から 2019 年には S 氏が活動拠点としている民宿はガイア自然学校の「詰里分校」とされた。

Ⅳ. まとめと考察

前節では自然体験師を活動形態によってタイプ分けした。タイプ 1 はガイア自然学校の長期的なプログラムの講師として活動している。プログラムは年間を通して実施されているため，ガイア自然学校のスタッフからのサポートを受け，また実務を通じて技術と経験を身に着けることができた。自然教育の経験を蓄積することによって独立してプログラムを実施するようになった。それに対して，タイプ 2 は北京以外の地域で独立してプログラムづくりし，プログラムの企画から実施まで至る段階で多様な主体を巻き込んでいる。さらに巻き込んだ主体に自然体験師の受講を働きかけたり，プログラムを通じて他の自然体験師に実践のチャンスを提供したりすることで地域における人材育成機能を果たしている。

このように自然の友・ガイア自然学校は北京を中心にしつつ全国で人材育成事業を展開し，育成した人材は上記のように 2 つのタイプの自然教育活動を展開してきている。また，こうした取り組みの中で，他の自然体験師との協力関係を構築したり，地域の多様な主体を活動に巻き込むなど自然教育活動のすそ野を広げていた。また，経験の浅い自然体験師の研修の機会を供与する活動も開始されていた。

このような自然体験師の活動が可能となった要因について以下見ていきたい。

第 1 に自然の友及びガイア自然学校の活動全体にかかわることである。自然の友の環境教育部は，海外支援による教育の限界を克服しつつ，新たな教育のニーズに応えるため，自然体験を重視した自然教育を展開し始め，さらにそれを担う人材育成を進めようとした。また，自然の友の会員による自然観察活動の蓄積を通して，自然教育と人材育成事業を展開する基礎を作り上げた。このことが人材育成を進める上での基礎となった。

第 2 は 2014 年に自立運営を目指したガイア自然学校を設立し，さらにガイア自然学校は人材育成カリキュラムと自然教育プログラムを引き継いだ上で，さらにその開発と改善に努め，人材育成事業の拡大と人材を実践するための OJT 機会の提供などを行った。

また 2015 年からガイア自然学校は北京中心の活動を行うことの問題や，自分の組織の講師やボランティア育成のために自然体験師研修を行うことの問題を認識し，全国で人

材育成に取り組むようになった。このことは自然体験師が自立的に全国で活動を進める重要な基礎となった。

第3は，研修では一貫して，「自然教育の取り組みを通じて自発的に環境配慮行動をとる人を育て，環境配慮型の市民社会の形成を促す」という自然の友の理念をより多くの人に広めることが自然体験師の活動の原則であることを受講者に徹底してきた。このため，自然体験師の間で価値観が共有され，自然体験師間の連携がしやすかったといえる。

第4は，ガイア自然学校設立以降の研修のカリキュラムが体系的で自発的な学びを促していたことは自然体験師の自発的な取り組みの推進につながった。全国研修のため，人材育成の目標をさらに明確して，研修のカリキュラムが体験学習法を徹底し，講師の綿密な打ち合わせにより，カリキュラムの完成度を高めたほか，自然体験師のニーズに応え，ステップアップのための中級研修も開発した。さらに，受講者に自然教育関連の信頼できる研修の情報提供をしており，情報提供を通じて自発的な学びを促していた。

第5はガイア自然学校がOJTの機会とフォローアップ研修を提供することで自然体験師の自発的な取り組みを支えていることである。ガイア自然学校は自然教育プログラムの開発と実施で他の自然体験師に実践のチャンスを提供している。また，積極的に実践している自然体験師を対象にフォローアップ研修を提供し，自然教育プログラムづくりと実施に必要な技術支援をしている。ただし，まだ自発的に活動できる自然体験師は少ない問題点がまだ存在している。

第6は自然体験師の地域における自然教育の担い手の育成を促すために，地域で人材育成機能を持つ分校を作り，地域の人材育成と協力のネットワークづくりにとりくみつつあることである。中国では自然教育における人材不足が課題とされており，2016年に公表された「中国自然教育業界調査」によれば，71%の団体は担い手育成に関する課題を抱えている。このような現状ではガイア自然学校のスタッフだけでは，すべての自然体験師をフォローアップすることが難しいため，地域で活発に活動するもののフォローアップに力を入れ，そこを分校として認定し，それらのものが今後地域の人材育成と協力ネットワークの形成に寄与することを期待している。ただし，現在分校は2校しか認

定しておらず，地域での人材支援体制とネットワークの形成はこれから整備する段階にある。

付表　調査対象者の概要

類型	所属・本業	氏名	参加した研修	自然教育に関する取り組み	居住地域
1	オーガニックファーム付属の教育団体	W	10期・北京	発起人、ボランティアスタッフ、親子キャンプの担当者	華北
1	子供絵画造形教室	U	12期生・北京	発起人、教室の先生	華北
1	「北京オーガニックマルシェ」非営利団体	X	10期・北京	堆肥や食育プログラムの担当者	華北
1	IT業界	Y	27期・山西省	親子キャンプの担当者	華北
1	専業主婦、ガイア自然学校北京南部森のようちえん担当者	T	11期生・北京	ガイア森の幼稚園支部担当者	華北
2	民宿経営者、アロマセラピスト	S	16期・蘇州	経営者 ガイア自然学校分校	西南
2	私立中学校の職員、自然教育団体の代表	R	8期・北京	自然教育の担当者、 ガイア自然学校分校	華東

注）聞き取り調査より筆者が作成した。

■注

1）エコバスとはドイツを中心として世界各地で取り組まれている移動式環境教室のことである。

2）1989 年北京に設立され，貧困地域在住の子供の教育問題に力を入れる全国規模の非営利団体である。代表的な取り組みは就学困難の子供に資金的な援助をする「希望工程」プロジェクトが挙げられる。

3）2014 年に自然の友の環境教育部が「自然の友・ガイア自然学校」になると同時にプロジェクトが終了した。

4）アメリカの民間の環境教育団体である地球教育研究所（The Institute for Earth Education）により，開発された環境教育プログラムである。「地球教育」は，人々の生活を自然と調和した豊かなものに導くために，そこにすむ様々な生命の真価，

役割，調和を感覚的また生態学的に認識することを通じて，地球に優しい暮らしの実践に結びつけることを目的とする。

5) 胡卉哲，「従播种到扎根——緑色希望行動的転型」自然の友の web ページより（http://www.fon.org.cn/index.php?option=com_k2&view=item&id=8249:2017-05-12-07-02-53&Itemid=183，2019 年 10 月 26 日閲覧）

6) DIY とは Do It Yourself の略語である。この言葉は手芸や工作などの小物作りから家屋の修繕・補修，庭やログハウスの建造などまで含む幅広い活動を表している。本論では，DIY は自ら小物作りをすることを指す。

7) LNT （Leave No Trace）とは，自然を利用するすべての人が，環境に対する責任をもち，楽しく利用するための環境倫理プログラムである。

8) グリーンマップは 1992 年，ニューヨークのエコデザナー，ウエンディ・ブラウワー（Wendy E. Brawer）によって提唱された。グリーンマップとは「地図を作る」という行為を通じて，自分の暮らしているまちの環境に良いもの，環境に悪いものを地域の住民と調査しながら，世界共通の 169 個の「グローバルアイコン」と呼ばれる絵文字を使って地図に表す環境マップのことである。

9) 日中市民社会ネットワーク（CS ネット）とは，2010 に設立され，日本と中国の NPO や NGO，社会起業家などのソーシャル・イノベーターをつなげる非営利の任意団体である。

10) ツアーのスケジュールの中身として，自然学校の視察および自然学校の運営者との座談会が挙げられる。自然学校の視察では Whole Earth 自然学校，田貫湖自然塾，国際自然大学校，KEEP 協会を訪問した。各自然学校の自然体験プログラムを体験するだけでなく，担当者よりカリキュラムの開発と管理面の問題や課題なども紹介してもらった。東京で実施した座談会では日本エコツーリズムセンターの理事長広瀬敏通氏，KEEP 協会の川島直氏，風と土の自然学校の梅崎靖氏等と交流した。

11) 全国自然教育フォーラム・自然教育人材培養分科会「自然教育人材培養啓示録」2015 年 11 月 23 日全国自然教育フォーラムホームページより（http://www.natureeducationchina.org/?p=1151，2019 年 10 月 26 日閲覧）

12) ここでの実践は，自ら自然教育のプログラムを提供することも含む

13）2007 年から 2009 年の研修は全部第 0 期とされている。

14）中国の一級行政区は 34 区あり，自然体験師が分布している 32 区はチベットとマカオを除く行政区をカバーしている。

15）美術・音楽などを通じて情操を豊かにし，人間性の向上を図る教育

16）ウォースガーデンとはガイア自然学校校長の N 氏が自然農法，半農半 X 生活と環境教育を実践するために持っている土地であり，ガイアの定期プログラムとサマーキャンプのフィールドとして使用されている。

17）両親あるいは片親が長期の出稼ぎに出ていて，農村に取り残された子どもを意味している。

18）雲南省麗江市玉龍納西族自治県に位置し，付近一帯は玉龍雪山国家重点風景名勝区として世界遺産に，同時に麗江市玉龍雪山景区として中国最高レベル（5A 級）の国定公園に指定されている。南北約 35km，東西約 13km の公園区域内に，13 の峰があり，ふもとの金沙江本流には，虎跳峡と呼ばれる深い峡谷がある。

19）くみ上げた井戸水を 3 段に流し，1 段で飲料水利用，2 段で食器・食品洗い，3 段で洗濯，という使い方をしており，水を大切に利用する仕組みである。

■参考文献

王清春,劉正源「中国自然教育業界調査 2015 年」第 2 回の全国自然教育フォーラム総会，2015 年

王清春，劉正源「中国自然教育業界調査 2016 年」，第 3 回の全国自然教育フォーラム総会，2016 年

黄宇「中国環境教育的発展与方向」『環境教育』2003 年第 2 期，12-14 頁

黄宇，謝燕妮「自然体験和環境教育」『環境教育』2017 年第 9 期，42-45 頁

黄宇，陳澤「自然体験学習的源流，内涵和特徴」『環境教育』2018 年第 9 期，72-75 頁

自治体国際化協会北京事務所「中国の環境保護・省エネルギー産業の動向」CLAIR REPOR NO.382(http://www.clair.or.jp/j/forum/pub/docs/382.pdf より 2019 年 10 月 26 日閲覧)

諏訪哲郎「中国，韓国における 1990 年以降の自然教育の展開―日本の自然教育普及にとって有効な手法を求めて―」『環境教育』Vol.18(1)，2008 年，54-65 頁
北京西城 NPI 非営利組織発展中心「中国環境領域 NGO 基礎調研報告」，2010 年 12 月（https://www.jica.go.jp/china/chinese/office/about/ngodesk/c8h0vm0000aqhc7c-att/environment_01.pdf より 2019 年 10 月 26 日閲覧）
孟威，虞依娜「自然教育人材勝任力模型的構建与応用――基於某高校旅行管理専業“自然教育”興趣小組的実践活動」『中国林業教育』2019 年第 37 巻第 4 期，1-8 頁
李妍焱「中国における自然学校の動向」『環境教育』Vol.23(3)，2014 年，29-36 頁
林於楷，曹可，郭龍輝，鄧嘉民，陳娟，林佳，蘇玉萍「我国環境教育人材培養体系構建研究――以福建省為試点」『海峡科学』2019 年第 5 期，総第 149 期，82-83 頁,93 頁

第４章 まとめと考察

Ⅰ. まとめ

本研究では，第 1 章において，まず世界の環境教育の歴史的展開を整理した後，中日両国の環境教育に関する動向を述べた。特に，1990 年代から両国では自然体験学習を重視する動向が現れたこと，自然体験学習が従来の環境教育の弱点を克服し，人と自然との関係の見直しや人々を環境保全への行動へとつなげる意義を持っていることを論じた。

第 2 章では総合的な自然体験学習として北海道が進めている木育の展開過程と，活発に活動している木育マイスターの取組を把握した。木育の展開過程においては，木育を「すべての人が木とふれあい，木に学び，木と生きる」と幅広く定義し，幅広い内容の木育を実現するためにコーディネート能力を持った木育マイスターの育成とネットワークの構築を進めた。このため，木育マイスターはネットワークを生かして活動している特徴がある。ネットワークとの関わり合いについては 2 つのタイプに区分できた。タイプ 1 はコーディネート機能を持ち，ネットワークを生かして多様な講師によってプログラム作成をし，タイプ 2 はコーディネート機能をもたず自らの専門性を生かしてタイプ 1 の主催するプログラムなどに参加する場合が多い。コーディネート型人材の育成とネットワーク形成を戦略的に行ったことによって，このネットワークをもとに，木育マイスターが自発的な活動を活発に展開することができた。

第 3 章では自然の友とガイア自然学校による自然教育とその担い手育成の展開過程と活発に活動している自然体験師の取り組みを把握した。政府による環境教育の限界を認識した自然の友が自然体験を重視した自然教育に取り組み，自然教育のプログラムを作成するとともに，その担い手を育成するために自然体験師の研修を開始した。さらに自然の友の環境教育部門を母体としてガイア自然学校を設立し，自然教育と担い手育成の取り組みを強化した。自然体験師育成にあたっては，カリキュラムに体系的で自発的な

学びを促す内容を含め，フォローアップ研修の機会を提供したことが自然体験師の自発的な取り組みの推進につながった。こうして育成された自然体験師は二つのタイプに区分できた。タイプ１はガイア自然学校の講師を勤めるもので，自然体験師研修がもともとは自然の友・ガイア自然学校のスタッフの育成を目指していたことから，このタイプが現在でも多い。ただし，このタイプの自然体験師の中から自らプログラムを開発し実施する動きも出てきている。第２は地域で独自のプログラムを展開するタイプで，多様な人々巻き込んで活動しているほか,地域での人材育成の機能も持つようになっていた。ただし，活発に活動する自然体験師は限定的であった。

II．考察

１．中日の事例の共通点から指摘できる自然体験学習を担う人材育成の方向性

まず，両国の事例から，研修のカリキュラムは理念の習得と自発的な取り組み促進を重視していることが指摘できる。木育マイスター研修は幅広く定義した木育理念の共有を重視しており，自然体験師研修も自然の友の自然教育に関する理念を共有することを重視していた。さらに，木育マイスター研修においてはネットワークを活用できるコーディネート型人材の育成を重視し，研修を通してネットワークとコーディネート機能の重要性を認識させ，自発的な取り組みを促していた。研修や研修に使うテキストでは受講者にプログラムの伝え方・つくり方，最新の木育事例などを紹介し，さらにプログラムづくりの内容をカリキュラムに組み込んだことにより，木育マイスターが今後自ら実施する木育プログラムの土台となる事例もあるため，木育マイスターの自発的な取り組みの展開に寄与している。一方，自然体験師研修では体験型学習法の方法論を教えた上で，さらに５つの自然教育プログラム案を受講者に提供し，自然体験師が自分の能力に応じて自らプログラムを担うことを促していた。また，受講者がより深い研修を受けたいと希望した場合，その希望に応じて，他の研修の情報提供をして，自発的な学びを援

助していた。

第2に，両研修とも教育実践の重要性を認識していることである。木育マイスター研修ではOJTを研修の一環として組み入れており，また木育マイスターが相互に活動の機会を提供していることが資格取得後のOJTとして機能していた。自然体験師研修においても実践を行うことが研修終了の条件とされているほか，中級研修に参加する条件として，1年以上の実践が求められていた。

第3に，ネットワークを重視していることである。具体的には，木育では研修からネットワークの重要性を強調し，木育ファミリーが緩いネットワーク組織として，また道庁が事例集づくりや情報交換会の開催を通してマイスター間のつながりづくりを支援していた。自然体験師研修では，近年ガイア自然学校が地域の分校づくりをし，さらにSNSを利用して活発的に活動している自然体験師の事例を発信することを通して，地域におけるネットワーク形成を促進しようとしていた。

第4に，人材への継続的な支援を重要視していることである。木育では道庁と木育ファミリーが木育マイスター支援を行い，さらに木育マイスターのニーズに基づいて木育マイスターのフォローアップ研修にも着手した。ガイア自然学校は，自然体験師への中級研修やフォローアップ支援の提供を行っているほか，分校づくりなどを通じて地域での人材の継続的育成への支援を行い始めた。

最後に，両国の事例とも多様な分野の人材を巻き込んだことが，自然体験プログラムの内容の豊富化につながったことが指摘できる。多様な専門性を持った人が自然体験に関わることで，市民の多様な関心にこたえる自然体験プログラムの提供が可能となっている。木育は定義を幅広く設定したことで，多様な専門性を持つ人々を木育に巻き込むことを可能とし，自然体験師研修も理念を幅広く設定しているため，多様な専門性を持つものが研修に参加しつつあった。

以上より，自然体験学習を担う人材育成のためには，理念と自発性の習得，教育実践の機会を提供すること，ネットワーク形成を支援すること，人材への継続的支援を行うこと，多様な人材を巻き込むことが重要であることが指摘できる。

２．日本と対比した中国の現状評価

中国の現状では自然教育が急速に発展し，自然体験師研修と自然体験師の取り組みも活発化しつつあるが，まだいくつかの課題が存在している。日本と対比しつつ，中国の現状について評価を行うこととしたい。

まずネットワークの形成についてであるが，日本と比べて中国ではコーディネート能力をもち活発に活動している自然体験師がまだ少ないため，ネットワークの形成が進んでおらず，まだ形成初期の段階にある。このため，自然体験師が相互に協力・支援しあうことは少なく，自然体験師の活動支援はガイア自然学校のフォローアップにほぼ依存している状態にある。例えば，自然体験師がプログラムを実施する際，技術面の指導はほとんどガイア自然学校の講師やスタッフを頼っている。

次に，上述のように活発に活動する自然体験師の数が少ないため，自然体験師が自ら主催するプログラムの広がりが欠けている。木育マイスター研修においては，木育マイスターが全道各地で行うプログラムに OJT として参加することができ，また資格取得後も木育マイスターが相互に活動の機会を提供することが自己研鑽の機会となっていた。しかし，中国では自然体験師の自発的なプログラムの数が少ないため，OJT 機会の提供はガイア自然学校の主催プログラムにほぼ依存している状況にある。自然体験師が自ら学ぶことができる OJT の機会が少なく，研修ニーズを応えることができていない状況にあり，北京以外の自然体験師は北京で実施された通年プログラムで教育実践することが難しく，主にガイア自然学校の夏休み・冬やすみに実施する自然体験キャンプに依存しているため，この点は特にガイア自然学校の主催プログラムがない地方において大きな問題である。

最後に，形成初期にある現在のネットワークは自然の友やガイア自然学校の関係者を中心に形成されており，それを超えた行政や他の団体など多様な主体との連携への広がりが欠けている。木育が企業や自然学校などに所属する人々を木育マイスター研修に組織し，また行政と連携することで，幅広いネットワークを形成し活動を広げてきているのに対して，活動を広げるための基盤が狭いといえる。

３．今後の中国における取り組みと人材育成の展開への提案と今後の課題

以上の結果に基づき，今後中国の自然教育とその人材育成の展開について提案を行う。

ネットワーク形成に関する提案として，中国のネットワークがまだ初期形成段階にあるため，まずは自発性を持った自然体験師の育成を強化する必要がある。この際，自然体験師研修のカリキュラムにネットワークの重要性を認識し，自発的なコーディネートを促す内容を入れ，自発的に活動を行いつつネットワーク形成に貢献できる自然体験師を育成できるようにすることが必要である。またガイア自然学校は現在の中級研修やフォローアップ研修をさらに強化し，ネットワークの形成を支援し，ネットワークのさらなる活用を促す必要がある。

次に，0JT の機会の提供が自然の友とガイア自然学校の主催プログラムに依存し，特に北京以外地域の 0JT の機会が少ない現状に対しては，第 1 に上述の自発的に活動できる自然体験師の育成を強化し，これら自然体験師に自発的な活動を促すことによって 0JT 機会の拡大に貢献できる。さらに現在分校活動を始めている自然体験師を含めて，全国各地域で中核的に活動できる可能性を持った自然体験師へのフォローアップを強化することで，各地域の独自プログラムの展開とこれを活用した 0JT の機会の提供を進めることが必要である。

上記の各地域の人材支援体制の整備にあたって，ガイア自然学校以外の多様な主体，例えば，中国の自然教育のネットワークに入っている団体や行政などとの協力が重要となる。現在ガイア自然学校関係者・自然体験師によって形成されているネットワークは弱体であり，また活発に活動している自然体験師は特に地方では少ない。こうした地方での活動体制の脆弱さは他の自然教育に関わる団体も同様である。一方，行政は近年自然教育の重要性を認識し始めており，自治体は自然教育に関与し始めている。ここでは多様な団体と行政が協力することで地域の自然教育の独自の展開を進め，そのなかで 0JT の機会提供と人材支育成を行う可能性を検討することが必要である。

最後に本研究の限界と今後の課題について述べたいとする。日本の木育に関しては，木育活動が成功した要因間の関係性について，より踏み込んだ分析する必要がある。また，木育マイスターの活動の成功要因の解明に焦点を当てたため，木育活動に内在する

課題の掘り下げは不十分であるため，今後木育活動をより発展させる観点から課題を究明する必要がある。

中国の自然体験師に関しては，自然体験師が居住する地域が全国に散在していること，活発的に活動している自然体験師の人数がまだ少ないことから，北京以外で聞き取り調査を行った人数が限定され，十分な活動状態の把握ができなかったことがあげられる。活発的に活動している自然体験師の人数が増加しつつあることから，今後より多くの自然体験師を調査し，その特徴を掘り下げて分析する必要がある。

謝辞

本研究及び論文を進めるにあたっては，多くの方々のご指導やご協力をいただき，ここにて感謝を申し上げます。

まず，いつもご指導をいただいている指導教官である柿澤先生には心より感謝しております。留学生であり，進学の際に専攻を大きく変えた私を快く引き受けていただき，誠にありがとうございます。ご多忙の中，週に１回の森林学科の基本知識，社会学の入門，フィールドワークの技法についてご指導をしてくださったこともありがたく存じます。また最初の聞き取り調査をするに当たって，先生が見守ってくださったことも忘れません。さらに論文の執筆にあたって，ご出張中，休日も含めたメールでの迅速なご対応，ご指導をいただいたことも心より感謝しております。論文の内容の論理性と厳密性から外国人である私の言葉遣いまで，あらゆる面において丁寧なご指導をいただきました。誠に感謝いたします。

森林政策学研究室の庄子先生には研究上のご指導だけでなく，研究室生活，日本の文化などのご助言もいただき，誠にありがとうございます。

北海道大学大学院農学研究院の中村太士先生，愛甲哲也先生，庄子康先生には，博士論文の副査を快く引き受けていただき，また論文の品質向上のための適切なアドバイスをいただきました。誠にありがとうございました。

北海道の木育のヒアリング調査にあたって，木育ファミリーの煙山泰子氏，宮本英樹氏，西川栄明氏，北海道庁の濱田智子氏，阿部博美氏には，ヒアリングに応じていただき，また木育マイスター調査対象の選定にあたって，ご助言いただき，誠にありがとうございます。木育マイスターの調査及び文献資料調査に当たって，佐藤圭氏，熊尾美香氏には多大なご協力をいただき，心より感謝しております。また聞き取り調査を快諾いただいた木育マイスターの鈴木正樹氏，萩原寛暢氏，山本光一氏，原野知有紀氏，大塚優佳氏，高野克也氏，前田あやの氏，日月伸氏，鈴木憲太郎氏，草刈万里子氏，上野真司氏，宮川多恵氏，上道和恵氏，柿原久仁佳氏，酒巻美子氏，高橋秀明氏，桂充子氏，北川真紀子氏，源真紀氏，松浦裕一郎氏，柴田智幸氏，中村裕氏，大江裕子氏，富永まゆみ氏にも心より感謝しております。

中国の自然体験師の調査にあたっては，主に以下の方々のご協力をいただきました。自然の友，ガイア自然学校の元・現スタッフの胡卉哲氏，黄海瓊氏，馬蘭氏，盛江華氏，張冬青氏，張赫赫氏，張萌氏，牡丹峰氏。聞き取り調査を快諾いただいた自然体験師の李玉梅氏，李麗冬氏，馬彦氏，高健氏，王悦氏，黄嘉峻氏，袁英華氏，李積善氏にも心より感謝しております。

中国の自然教育の現状を把握する調査にあたり，日中市民社会ネットワークの朱惠雯氏にはご協力，ご助言いただき，誠にありがとうございます。

北海道教育大学の能條歩先生，大東文化大学の森美文先生，北海道の黒松内の高木晴光氏には研究上のヒントをいただき，心より感謝しております。

森林政策研究室の皆様には，特に大部屋の金慧隣氏，豆野皓太氏，吉中まみ氏，草郷里奈氏，佐藤百栞氏には研究だけでなく，生活面，語学などのご支援いただきありがとうございます。一緒に過ごした楽しい日々は忘れません。

いつも応援してくれた友人である包方圓氏，マヤ氏にも感謝しております。また，博士課程に進学することを認めてくれた家族にも心より感謝しております。

本研究は中国国家留学基金管理委員会（CSC）の奨学金の助成を受けたものです。

游　瀟