

韓国の小学校からみた環境教育と ESD の実践可能性

南 相 珉*

The Implementation of Environmental Education and Education for Sustainable Development:

A Case-Study of Korean Elementary Schools

Sang Min Nam

Abstract

With EE (environmental education) and ESD (Education for Sustainable Development) being introduced into an increasing number of schools worldwide, it is important to consider how such environmentally-focused education should be implemented in the years to come. With this in mind, the author conducted a case study of EE and ESD in two Korean elementary schools. In theory, EE and ESD share common perspectives and contents; however, it was found in this study that ESD is broader in scope than EE. The author considers that EE and ESD should be seen as separate educational concepts

The analysis of the case studies found that the schools' environmental education was mainly focused on the ecology of natural systems, with the ESD viewpoints and content included in the lessons.

On the other hand, the extent to which EE is practiced varies considerably between schools. The present situation is one of uncertainty as to the position EE should occupy within the curriculum, a situation that can easily lead to confusion. For this reason, it is important for there to be a reorganization of EE in order to promote its dissemination and to facilitate the practice of ESD. The findings from the present study indicate two main avenues for future research: illuminating the influence that EE and ESD have on schools and their pupils, and comparing the implementation of EE and ESD in different countries.

はじめに

現在、世界各国では、環境問題を解決するため環境教育とともに、「持続可能な開発のための教育 (Education for Sustainable Development : ESD)」(以下、ESD と呼ぶ) を実施している。ESD は、1990 年代初頭から国連

などの国際機関で複雑・多様な環境問題を解決して自然と人間が共生できる社会をつくらうとする議論が活発になり、2002 年ヨハネスブルクの「国連持続可能な開発のための世界首脳会議」で採択されたものである(重浩 2002 : 15)。

韓国においても、国際的動向に沿って、ESD を実施している。しかし、ESD の概念

*名古屋大学大学院国際開発研究科博士課程後期課程

が含まれている意味や ESD に接近する教育的方法などの理論的な議論が十分に行われず、その概念は国際社会で通用しているものを一方的に取り入れるか、十分な説明がないまま「持続可能な発展」の定義だけを使用しているとの指摘があり(ジ・ナム 2007a: 64)、その理論の体系化に関する必要性が主張されている(ジ・ナム 2007b: 77)。また、学校教育課程においては、「持続可能な開発」や ESD の概念を取り入れることなど、その推進戦略を模索する段階である。

そのような状況の下で、環境教育と ESD は、どのような関係であり、どのように実践すればよいのか、両者に関する関係の設定及びその実践が課題になっている。具体的には、環境教育が ESD の一部なのか、あるいは ESD が環境教育の一部なのか、環境教育と ESD は異なるものかなどである。

環境教育と ESD の関係は、どのように設定するかによってその実践の形態も変わる。環境教育の関係者のあいだでは、環境教育と ESD が生まれた背景との関連により、ESD が環境教育から拡大されたとの見解もある。しかし、そのような見解は、ESD と環境教育の実践が同じものになり、両者の関係が曖昧になる可能性も排除できない。本来、環境教育は、自然破壊や環境汚染から自然環境の保護・保全の重要性を理解するための手段として出発している。その変遷過程の中で ESD が生まれたとすれば、環境教育の観点による ESD の実践も可能であるだろう。

そこで、本稿では、国際的動向における議論を踏まえた上で、第 1 に、韓国における環境教育の概要を述べ、第 2 に、環境教育と新たに導入された ESD との関係を明かし、第 3 に、韓国の小学校の環境教育の分析を通し

て今後の環境教育と ESD の実践に関する課題を明らかにする。環境教育は、子どもときからの実践が効果的であり、小学校における環境教育は体系的でなければならず(亗他 2005: 2)、環境教育と ESD に関する不明確な理解は、結果的に学校現場に影響を与えて教員や生徒へ混沌をもたらすことになる。

本稿の構成は、次の通りである。第 1 に、環境教育と ESD、そして学校の環境教育に関する理論的検討を総括する。環境教育と ESD とは何か、その含意と関係を明らかにし、学校ではどのように実践できるのかを検討する。第 2 に、学校の環境教育と ESD の特徴と問題点を明らかにし、環境教育と ESD の実践に何が問題なのかを検討する。第 3 に、環境教育と ESD に関する理論的検討に基づき、学校の環境教育の事例分析を通して ESD の実践可能性について考察する。すなわち、学校現場では、環境教育をどのように進めており、その実践内容のなかで ESD をどのように取り扱うことができるかをみることとする。最後に、韓国における ESD への取り組みに関する課題と今後在り方について考察する。

1. 環境教育と「持続可能な開発のための教育」に関する理論と問題点

1.1 環境教育と ESD の概念的意味

環境教育は、国際的には、1972 年ストックホルムで開催された国連人間環境会議を契機として開始された経緯がある。環境教育の定義は、1975 年「国際環境教育ワークショップ」と 1977 年「環境教育に関する政府間会議」で採択された「ベオグラード憲章」と「トビリシ宣言」が国際的に多く用いられ、韓国で

もその定義が環境教育における基本になっている(남 1995: 106). ベオグラード憲章¹⁾では、環境教育とは、環境とそれに関連する問題に気づき、そのことに関心を持ち、そして現在の問題の解決や新しい問題の予防のために、個人や集団で行動するための知識、技能、態度、動機、そして参加の意欲を持つ人々の世界的な数を増やすことである。すなわち、環境教育とは、自然環境をめぐる様々な問題に気づき、理解することから始めて、その問題を解決するための技能を習得し、多様な自然環境の保護のための活動に参加するような人を育てることとされている。そのような自然環境に関する理解や知識、態度、技能、参加などは、環境教育の実践過程として考えられ、すべての活動が、①環境についての教育(Education about Environment)、②環境のための教育(Education for Environment)、③環境の中で、あるいは環境を通しての教育(Education in or through Environment)で行うものである(奥井 1998: 52)²⁾。

一方、ESDは、複雑・多様な環境問題を解決して自然と人間が共生できる社会をつくらうとする国際的議論を背景に生まれたが、ESDに含まれた「持続可能な開発」の言葉は、1984年「環境と開発に関する世界委員会」の報告書「Our Common Future」で用いられたものである。すなわち、ESDは、「持続可能な開発」の概念を引き継いでおり、その概念を具体的に実現するために採択された。「持続可能な開発」の概念は、一般的に経済・環境・社会をバランスよく持続的に開発していくことと理解されている。しかし、社会的立場や政治的背景によって多義的で曖昧さを多分に含んでおり、厳密に確立されたものではないこと(満田 2005: 92)やその意味の不明

確さによって概念の歪曲がみられる(林 1992: 130)など、その概念の不明確さが指摘されている。そのため、ESDも明瞭ではないとの論争がある。例えば、ESDとはどのような実践なのか、ESDと「持続可能な開発」がどのように繋がるのかなどである。そのような指摘があるなか、ESDの概念は、環境・経済・社会が自らのニーズを充足する能力や機会を損なうことなく、満足な生活をするための行動を実行に移すものとして扱われている(UNDESD 2005)³⁾。また、ESDを提案した日本では、ESDは、持続可能な社会の実現を目指して私たち一人一人が、世界の人々や将来世代、また環境との関係のなかで生きていることを認識し、よりよい社会づくりに参画するための力を育む教育と定義づけている(ESD-J2006: 14)。すなわち、ESDは、「持続可能な開発」に向けて行動ができる人を育成する教育と整理できる。言い換えると、経済・環境・社会の要素が均等に発展し、その豊さの恩恵を現世代と将来世代が同じように受けること、それを実現するために行動ができる人を育成する教育を意味する。ESDの概念は、その中心的要素が経済・環境・社会である。ESDの実践においても、経済・環境・社会の要素が核心的価値となり、経済的観点・環境的観点・社会的観点から実践できるのである。

1.2 環境教育とESDの関係の位置づけ

上記の環境教育とESDの意味では、環境教育よりESDが包括的であるとともに、両者の関連性がみえてきた。ここでは、環境教育とESDの位置づけ及び両者をどのように実践するか、環境教育とESDの関連性を中心に具体的検討を行う。

1つ目に、環境教育とESDは共通の視点を持つ。環境教育は、自然保護・保全や環境問題を解決するため、自然生態系の視点からすべての活動を行う。ESDは、経済・環境・社会の側面が持続的に発展しながら、各世代間の公平性を図るため、その視点は持続性と公平性にある。その視点からは、両者の共通性は見出しにくいだが、ESDの実践には、各側面に沿った学習内容が必要となる。つまり、ESDを実践するためには、各側面と関連の深い学習内容を扱うが、そのなかで環境的側面は、環境教育と同じような視点及び内容を扱うことになる。それを示しているのが、表1である⁴⁾。従って、環境教育とESDの環境的側面が同じものになり、両者が共通性を持つ。

2つ目に、環境教育とESDは、「人づくり」という共通の目的を持つ。環境教育は、自然環境や環境教育の活動に参加できる人の育成を通して、人々の意識を改革する。ESDは、経済や環境、社会の持続的発展のための活動に参加・行動できる人の育成を通じて、人々にその価値観を形成させる (ESD-J 2006: 1)。

このように、環境教育とESDの目的は同じであるが、いくつか異なるものがある。まず、

その対象である。環境教育は個人を対象にするが、ESDは個人及び社会全体がひとつの輪をつくりながら実践していくのが狙いである。すなわち、ESDは、個人を含めた集団との関係づくりに比重をおくのである。次は、その活動の実践範囲である。環境教育は全ての活動を自然環境のなかで行うが、ESDは経済・環境・社会の各側面との関連範囲で行う。

3つ目に、環境教育とESDの実践方法である。環境教育は自然環境が中心であるため、自然体験を重視する。ESDは、環境の観点では自然体験を中心に実践できるが、経済や社会は、理論的に行うものが多いため対話を中心に実践する。従って、これまでの環境教育とESDに関する検討をまとめると、表2の通りとなる。

以上、環境教育とESDの具体的内容をそれぞれ明らかにし、その共通性と相違を概観したが、ここでは、この両概念の関係性を明確にしたい。環境教育とESDの関係は、図1のように例示することができる。

図1では、①EE(環境教育)はESDの一部である、②ESDはEEの一部である、③ESDはEEと部分的に重なる、④ESDはEE

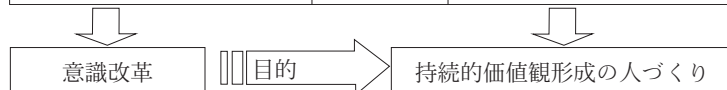
表1 環境教育とESDの各要素との関連内容

社会的観点	環境的観点	経済的観点
<ul style="list-style-type: none"> ・人権 ・平和、安全 ・統一 ・文化多様性 ・社会定義 ・健康、食品 ・ガバナンス、市民参与 ・両性平等 ・素養(媒体、ICT) ・世界化、国際的責任 	<ul style="list-style-type: none"> ・自然資源(水、空気、土壌等) ・エネルギー ・気候変化 ・生物多様性 ・環境問題 ・持続可能な食糧生産 ・持続可能な村落、都市 ・災害予防、減少 ・交通 	<ul style="list-style-type: none"> ・持続可能な生産と消費 ・企業の持続可能性 ・市場経済 ・貧富格差緩和

出所：UNESCO 韓国委員会・トンヨン RCE 2007「ESDのための教師指針書」

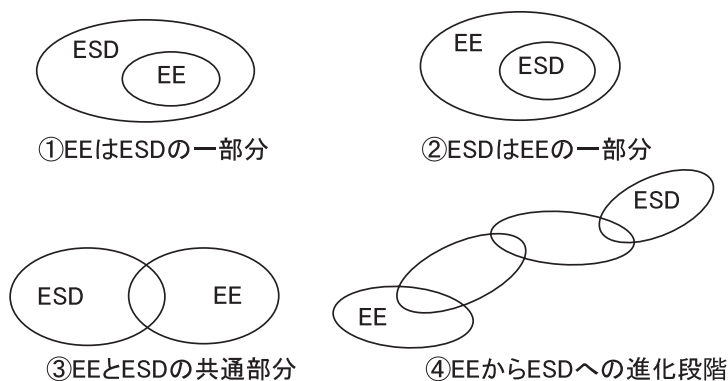
表2 環境教育とESDの属性

環境教育		ESD
自然生態系	視点	持続性・公平性
個人	対象	個人を含む社会全体
自然及び人間環境	領域	環境・経済・社会（文化）
体験重視	方法	対話・体験を通じた参加
自然保護・保全のための個人的知識、態度、技能、参加能力の育成	目指すもの	行動や参画の能力の育成



出所：筆者作成

図1 環境教育とESDの関係



出所：Hessenlink, et. al, 2000 ESDbate⁵⁾

が進化した段階であると4つの形に表示している。その4つの中から両者の関係を明確にするために、どの形をとるべきかを考えてみよう。

まず、環境教育とESDの関係に関する議論では、②と④が除外される。なぜなら、②は、ESDが環境教育の一部となっているが、一般的にESDは環境教育より包括的意味を持っており、現在の環境問題に対応するために環境教育からESDに転換するべきとの見解が多くあるためである。また、④は、環境教育からESDが進化した段階を示しているとき

られるが、両者の関係が不明確であり、環境教育がESDという全く異なるものになる可能性も排除できないためである。これまで環境教育とESDが無関係であるとの見解はみられてない。

次に、環境教育とESDの関係において議論になるのが、①と③の形である。①は、環境教育がESDのなかに含まれる形である。前述したように、ESDを環境教育より包括的意味にとらえる観点では、①となる。おそらく、環境教育よりESDを包括的に捉えるのは、両者が共通点を持つためではないだろうか。す

なわち、環境教育とESDは自然環境の視点から環境問題を解決しようとする点では共通性を持つ。しかし、両者が共通点を持ったとしても、一方が全体を含むことはない。それが③の形である。従って、環境教育とESDは同じものではなく、異なるものとして扱うべきである (UNDESD 2005: 18)⁶⁾。

そのような環境教育とESDの位置づけにより、両者をどのように実践するべきか。環境活動の関係者のあいだでは、ESDの多角的観点からアプローチできる点が高く評価され、環境教育よりESDの実践が推進されている。しかし、社会が「持続可能な開発」を成し遂げるためには、環境問題の解決が前提になる。そのためには、逆説的に聞こえるかもしれないが、むしろESDではなく、環境教育を出発点に据え、そこからESDへと視野を拡大するのが望ましい。なぜなら、環境教育は自然環境の観点から自然保護・保全のための自然環境と人間の社会関係を理解し、環境問題の解決との目的が明確であるからである。一方、ESDは、環境問題だけではなく社会の全般の問題を経済や環境、社会など多角的な観点から幅広く解決し、「持続可能な開発」が目的であるため、ESDの観点からのアプローチは、経済や社会の観点到に偏り、自然環境の観点が薄くなる恐れがある。そのような偏りを防ぐためにも、中心は自然環境を主題として扱う環境教育であるべきである。

2. 環境教育とESDの現状と特徴

2.1 学校の環境教育における特徴と問題点

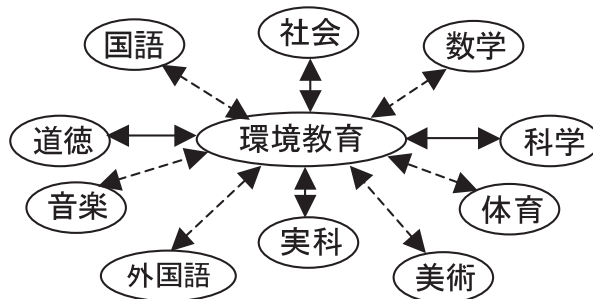
韓国の環境教育は、第4次学校教育課程 (1981年公示) から本格的に始まっている。そして、第5次教育課程 (1987年公示) では、

環境教育の位置が確立されていく段階に入り、第6次教育課題では全教科のなかで環境教育を扱うように強調した (倉他 2007: 46)。第7次教育課程 (1997年公示) では「裁量活動」時間 (日本の「総合的な学習の時間」に該当する) を設定して他教科とともに、「裁量活動」時間のなかで環境教育を行うように提示している (교육인적자원부 2007: 5)。ここでは、韓国の学校で環境教育がどのように実践されているのか、その特徴と問題点を確認する。

1つ目は、各教科分散型である。分散とは、環境教育に関する教科を特定するのではなく、各教科のなかで環境教育との関連内容を結びつけて行う授業の形態である。例えば、社会では、その教科が扱う環境問題に関する内容などに沿って環境教育を行う。学校の環境教育において分散的な形を取る理由は、自然環境と社会的問題を複合したものが環境問題であり、ある特定の学問分野だけで扱って解決できるものではないからである (임 2007: 36)。そして、各教科内容と各学年に沿った環境教育の内容を全学年が段階的につながるように行い、学校全体で環境教育を行うような形になるのである。しかし、分散型で行う環境教育は、社会や科学、道徳など、環境教育との関連が深い教科を中心に行われやすく、本来意図した全教科を通して行う環境教育の形とは異なるという難点がある。そのため、分散型環境教育による体系的指導は難しいとの指摘もある (倉他 2006: 1)。

2つ目は、「裁量活動」時間の活用である。環境教育とは、単なる知識伝達形式で理論を習得するのではなく、自然環境を通して環境問題の解決に必要な理解、態度、技能を育てることである。環境教育には体験学習が重要

図2 「裁量活動」時間内の環境教育の位置づけ



※注：教科との関連性が高い ↔, 教科との関連が低い ↔
出所：筆者作成

であることから、韓国では、1990年代から体験型の環境教育が強調され、環境教育の実践におけるひとつの重要な領域になっている(引他 2005: 56)。

しかし、一般教科時間では体験学習が難しく、そのために第7次教育課程では「裁量活動」時間を拡大して、「裁量活動」時間や「特別活動」時間を通して体験活動を中心に行うようにしている(환경부 2006a: 22)。それにより、一般教科と「裁量活動」時間の連携で行う環境教育の指導の可能性が広がった。すなわち、一般教科での理論と「裁量活動」時間での体験学習がつながり、環境教育の実践が行いやすくなったのである。しかし、環境教育にとって「裁量活動」時間は有効と考えられるが、実際には「裁量活動」時間に環境教育が行われないという問題がある(引他 2007: 149)。「裁量活動」時間は環境教育だけのための時間ではないからである。従って、そのような問題を克服して、学校で環境教育の位置づけを明確にするためには、環境教育を中心とする「裁量活動」時間の運用方法が必要である。それを図式化すると、図2のようになる。

一般的に社会や道徳、科学、実科⁷⁾などは

環境教育との関連性が高く、それらの教科内容と環境教育の内容は結びつけやすいが、体育や美術、音楽、数学、外国語は関連性が低く、各教科内容と環境教育を関連づけにくい。しかしながら、美術の場合には、スケッチなど野外活動によって環境教育の内容とつなげることができると考えられる。

一方、学校の環境教育の実践においては、教員の環境観や専門性が重要になる。環境教育の内容や実践方法などに関する工夫には先生の専門性が必要だし、教員の環境観は学校内での環境教育の実践可否や学生の環境観形成に影響を与えるからである。さらに、全体的に学校の環境教育は、教員への過重な業務負担や専門性不足、入試中心の社会的雰囲気などのために、各教科からはずされたり、軽く扱われたりするものが現状である(引他 2007: 40)。このような環境教育に関する制度的現状に対して学校現場における環境教育の実践はどうなっているのか、環境教育とESDに焦点をあてて検討を行う。

2.2 ESDの実践に関する現状

韓国政府は、環境政策協力体制を構築するために、「持続可能な開発」の原則を国政運営

の基調にして、2000年「持続可能な開発委員会 (Presidential Commission on Sustainable Development: SD委員会)」を発足させた。同委員会の目的は、環境親和的な国家的発展とそれに関連した社会的葛藤の合理的解決に関する大統領の諮問に応じることである。それを発足した背景には、「持続可能な開発」のために政府として「地方議題 21」の活性化を図る必要があると考えたためとみられる。環境教育の場合、政府は従来の中央決定による下向き意思決定の体制から各地域が参加する参加型意思決定の体制へと変化し、国や地方自治団体、市民社会団体とのパートナーシップに基づく参加型ガバナンスに根幹をおくことを明確にしたのである。SD委員会には、持続可能な発展のための実施計画を策定しており、環境教育の内容には持続可能な発展のための基盤強化として法・制度的基盤を構築する。また、持続可能な発展のための教育の実施案に、①持続可能な発展のための教育の基盤を構築し、②持続可能な発展の認識を普及、③分野別教育プログラムの拡大及び協力強化を提示している。また、「持続可能な開発」のための基盤構築のためには、既に「持続可能な発展の基本法」が2007年に制定されている。

このような政府の取り組みについて、国民の認知度はそれほど進んでいない。「持続可能な発展」の用語に関する人々の認識は低く、小・中・高校の教員を対象にした調査結果(○他 2006: 11)では、「持続可能な発展」とESDの用語を知らない人が半数以上を占め、知っている人のなかでもその概念の理解に自信がなかったり、「持続可能な発展」を経済中心に理解したりその概念を正確に理解していないことが示された。さらに、学校教育のなかでのESDの実践例は数少ないが、そのよう

な事例では、天然資源や男女平等、健康、人権、気候変化などが扱われたという。

以上の「持続可能な発展」とESDに関する政府の動きとESDに関する結果から、概念に関する教員の理解不足が学校現場に影響を与えていることと示された。すなわち、概念に関する教員の理解不足により、「持続可能な発展」とESDの概念に対する学生の間違った解釈や実践が行われる可能性が出てくるなど、混乱を招く心配があるのである。そのような現象の原因には、まず、政府が「持続可能な発展」に向けた取り組みを行う中で、環境の大切さを認識しながらも経済中心にこの概念を取り上げること、次に、環境教育とESDの概念を個別に捉えて2つの概念の統合や連携を試みているが(환경부 2006b: 7)、環境教育の活動の関係者のなかで環境教育とESDが同じと考えられていること、さらに教員研修においても、まだESDに関する内容がほとんど扱われていないこと(○他 2008: 69)など、ESDの基盤構築には具体的な提示がみられないことがあげられる。要するに、「持続可能な発展」とESDに関する政府の取り組みと学校現場との乖離のあることが指摘できる。このようなESDの現状のため、韓国ではESDの概念や実践方法などにおいて未確立な部分がある。そこで、本稿では、次の小学校の事例研究において、学校教育の内容とからESDとの関連をみて、その実践可能性を探る。

3. 環境教育とESDの実践可能性： 小学校の事例

3.1 調査概要及び分析の枠組み

本調査は、2007年11月から12月にわたっ

て小学校を訪問し、環境教育に関する授業を参観してデータ収集を行い、それを基に、環境教育の実践的内容の分析を行ったものである。また、教員に対するインタビュー調査も実施した。分析内容としては、まず、第7次学校教育課程が提示している各教科の目標と内容から、環境教育とESDの各要素について分析する。次に、学校教科のなかで「裁量活動」として行われている環境教育からESDの要素を探る。そして、環境教育のための「裁量活動」時間の運用について検討する。

本稿で事例として取り上げた学校は2つである。1つの小学校は、環境教育の実践が他校に対する模範（2005-2007年度「環境保全模範学校」⁸⁾に指定された）になったもので、もう1つの小学校は一般的なケースである。このような事例を取り上げた理由は、学校の環境教育の実践の状況把握とESDの具体的な要素を明らかにするため、モデル校と非モデル校の比較分析を行うためである。

3.2 学校教育課程による環境教育とESDの関連性

小学校の事例を分析する前に、本稿での環境教育とESDに関する理論的検討に基づき、学校教育課程に提示されている各教科の領域と内容から環境教育とESDの要素を抽出し、両者に関連する内容がどのようなものであるかをみる。

小学校における学校教育目標は、児童への学習と日常生活に必要な基礎能力の涵養と基本生活の習慣の形成に重点をおく。そのために、多様な経験を持つこと、日常生活の問題を認識するとともに、解決能力を育てることと自分の考えと感覚を多様に表現できる経験を持つこと、多様な仕事の世界が理解できる

ように幅広く学習経験を持つこと、伝統と文化を理解して愛護する態度を育てることが提示されている。教科は、国語、道徳、社会、数学、科学、実科（技術・家庭）、体育、音楽、美術、外国語（英語）がある。小学校1、2学年は、国語、数学、「正しい生活」、「賢い生活」、「楽しい生活」及び「私たちは1年生」がある。授業時間は1授業が40分である。先述したように、環境教育と深く関連のある教科は道徳や社会、実科、科学である。学校教育課程に提示されている各教科領域と内容から環境教育とESDの要素を抽出すると、表3のようになる。

学校教育のなかで環境教育を実践するようになり、各教科で環境教育を実践するためには、相互の関連内容を含む教科が環境教育を行いやすく、道徳や社会、科学、実科がそれに相当する。各教科の目標は、自分を取り巻く自然環境や社会環境を理解・探求して自立した人間を育成することであり、それがまさに環境教育の視点になる。特に、各教科の目標を具体的にみると、道徳と科学は自然環境と人間社会との関係に関する理解、また社会と実科は社会的現象及び問題と人間社会の関係の理解を求めている。そのような各教科の目標をESDの視点からみると、ESDの経済・環境・社会的要素が含まれている。ただし、各教科では経済の要素が少ないが、社会と実科では自分と一般的な社会関係に関する理解を深めることができる。さらに実科の目標が現在と未来の家庭生活と社会を主導できる能力と態度の育成という点では、ESDの視点に符合すると考えられる。こうした各目標に沿って、各学年では、表4のような領域がある。各学年の領域から環境教育とESDの関連をみる。

表 3 各教科目標による環境教育と ESD の関連

	教科目標	研究領域
道徳	・自分と他人・社会、国・民族及び自然との関係について正しく理解する	○, ◎
	・生活内の道徳的問題の解決能力を育てる	○
	・道徳的思考力・判断力、実践動機及び能力の育成を通して統合的人格形成を図る	◎
社会	・社会現象の特徴と世界の多様な形態を総合的に理解する	◎
	・現代社会の問題を創意的、合理的に解決、共同生活に自ら参加する能力育成する	○, ◎
	・社会、国、人類の発展に寄与できる民主市民の資質を育成する	◎
科学	・自然現象と事物に興味、好奇心を持って探求する	○
	・科学の基本的概念を理解する	○
	・科学的思考力、創意的問題解決能力の育成を通して科学的素養を身につける	○
実科	・健康・健全な個人・家庭の生活を営む	○
	・産業技術に関する基本的素養を習得する	●
	・現在と未来の家庭生活と社会を主導できる能力と態度を育成する	◎

※注：1. 1・2 学年は授業内容を統合的に行うために、1・2 学年は除く

2. ○環境, ●経済, ◎社会は、研究領域の表示である

3. 環境教育と深く関連のある教科中心に分析

出所：교육인적자원부 2007 「第 7 次学校教育課程」により筆者作成

学校教育課程における各教科の領域を具体的にみると、道徳は 3 学年から 6 学年までが共通の領域を持ち、授業のなかでは自分と社会の関係の理解に関する内容を扱うが、その関係を国・民族・地球共同体と表現している。つまり、全世界を地球共同体的存在と意識した表現を受け入れ、自分と社会の関係をもっと広く理解しようとしている。この自分と社会との関係を広くみようとするのが ESD の視点になる。社会の領域では、教科の目標ではみえなかった経済の側面がみえる。実際に、社会関係との関係を扱うためには経済に触れることが必要になる。

上記のような学校教育課程が示す各教科の目標と領域から学校の教材内容をみると、表 5 のようになる。

各教科の教科書の内容は、学校教育課程で示された各教科の目標と領域に沿って構成さ

れており、学習内容は基本的に自分と生活との関係を基盤に構成されている。科学は、当然のように自然生態系との関連が強く、道徳や社会、実科は社会的側面を扱っており、道徳では「明るく健全なインターネットの世界」という内容に時代の変化が現れている。教科の特性上、実科では各教科の理論的内容を実践するものになっている。そのような教科書内容からは環境教育の視点が多くみられるが、ESD の側面は少ない。各教科書の内容と学校教育課程が提示した各教科の目標と領域を比較すると、当然教科書の内容は学校教育課程の提示に従うものであるため、環境教育と ESD は似ているところが多い。

学校教育課程による各教科の領域と教科書の内容からは、環境教育と ESD をどのように実践するべきかが見えてきた。すなわち、環境教育と ESD は内容的に重なる部分が多い

表4 各学年に沿った教科領域による環境教育とESDの関連

教科/学年	3 学年	研究 領域	4 学年	研究 領域	5 学年	研究 領域	6 学年	研究 領域
道徳	・道徳的主体としての私							
	・私たち・他人・社会との関係							
	・国・民族・地球共同体との関係							
	・自然・超越的存在との関係							
社会	・私たちが住むところ	○	・私たち地域の自然環境と生活形態	○	・ひとつの民族	◎	・美しい国土	○
	・私たちの町の特性		・私たちの地域と深く関係のあるところ	○	・多様な文化発展の高麗		・環境を考える国土づくり	○
	・町の生活文化	◎	・多様な地域の生活	◎	・儒教伝統の朝鮮		・世界の多様な地域の自然と文化	○, ◎
	・人々が集まる場所	◎	・住民自治と地域社会の発展	◎	・朝鮮社会の新しい動き		・私たちの経済と課題	●
	・移動と意思相通		・経済生活と正しい選択	●	・新文物の受容と民族運動		・私たちの民主政治	◎
	・多様な生活の姿	◎	・社会変化と私たちの生活	◎	・韓国の発展と今日の私たち	◎	・情報化, 世界化の中の私たち	◎
科学	・動物の生活	○	・食物の生活	○	・食物の構造と機能	○	・光・エネルギーなど	○
	・動物の世界	○	・食物の世界	○	・小さい生物の世界	○	・生態系と環境	○
	・天気と私たちの生活	○	・地層と化石	○	・私たちの体	○	・天気の変化	○
			・火山と地震	○	・地球と月	○	・季節の変化	○
			・地表の変化	○	・太陽系と星	○		
実科					・栄養と食事	○	・生活資源と消費	●
					・快適な住居環境 (リサイクル)	○	・動物と一緒に生活	○
					・生活中的木材	○	・インターネットと情報	◎
					・植物と一緒に生活	○	・仕事と進路	◎

※注: 「研究領域」の空欄は, 環境教育と関連がないため分析対象から除く

出所: 교육인적자원부 2007 「第7次学校教育課程」により筆者作成

表 5 各教科書内容による環境教育と ESD の関連

教科/学年	3 学年	研究領域	4 学年	研究領域	5 学年	研究領域	6 学年	研究領域
道徳	・道徳の勉強はこのようにする		・正しい心・真直ぐな心		・最善を尽くす生きおい		・大事な私・夢	
	・素敵な私になる		・自分のことは自らする		・感情、私のなかの友たち		・責任を果たす生きおい	
	・愛の溢れる我が家		・約束守る		・近隣と共に	◎	・相互配慮・奉仕しながら	◎
	・君たちがいて幸せ		・共にする世の中	◎	・明るく健全なインターネットの世界	◎	・多様な文化・幸せな世の中	◎
	・国を愛する心		・自慢の我が国		・私たちはひとつ	◎	・統一韓国に向けて	
	・大事な私		・責任を果たす					
	・感謝する生活		・素敵なネチズン					
	・分かち合う生活		・幸せな世の中					
	・生命を尊重する	◎	・私たちが守る地球	○・◎				
	・私たちはひとつになりたい	◎	・ひとつになった平和な世の中	◎				
社会	・私たちの故郷の姿		・私たちの市・道の生活	○・◎	・我が国の自然環境と生活	○	・我が民族と国家の成立	◎
	・私たちの故郷人の生活		・私たちの市・道の発展経済	●	・私たちが住む地域	○	・近代社会への道	◎
	・故郷の生活の中心地		・新しくなる私たちの市・道		・環境保全と国土開発の計画	○	・大韓民国の発展	◎・●
	・故郷の生活の変化		・文化財と博物館	○・◎	・我が国の経済成長	●	・我が国の民主政治	◎
	・私たちの故郷の伝統文化		・家庭と余暇生活		・情報化時代の生活と産業	◎・●	・共に生きる世界	◎
	・住みやすい私たちの町		・家庭の経済生活	●	・我が民族の生活文化	○	・新しい世界の中で私たちがすること	◎
科学	・私たち周辺の物質	○	・バランスをとる		・鏡とレンズ	○	・気体の性質	○
	・磁石遊び		・私たちの生活と液体	○・◎	・溶解と溶液	○	・地震	○
	・大事な空気	○	・電球を調べる	○	・気温と風	○	・私たちの体の形態	○
	・温度を測る	○	・いんげんまめの観察	○	・物体と速力	○	・色々な岩石	○
	・天気と私たちの生活	○	・混合物の分離	○	・花	○	・色々な気体	○
	・水中の生物	○	・植物の根	○	・溶液の結晶	○	・電子石	○
	・昆虫の生活	○	・川と海	○	・植物の葉っぱの仕事	○	・水中の中での重さと圧力	○
	・土地を運ぶ水	○	・星座を探して	○	・水の旅行	○	・天気予報	○
	・植物の葉の茎	○	・動物の形態	○	・小さな生物	○	・快適な環境	○
	・光の進み	○	・動物の雄・雌	○	・環境と生物	○	・季節の変化	○
	・地球と月	○	・地層を探して	○	・溶液の性質	○	・燃焼と消化	○
	・色々な粉を溶かす	○	・化石を探して	○	・実	○	・便利な道具	○
	・色いろな石と土	○	・実による物体の容積	○	・火山と岩石	○		
	・音を出す	○	・スプリングを伸ばす	○	・溶液の反応	○		
	・混在の微粒子の分離	○	・形を変える水	○	・電気回路づくり	○		
			・熱の移動と私たちの生活	○	・太陽の家族	○		
					・エネルギー	○		
	実科					・私たちの家庭生活	◎	・仕事と職業の世界
					・綺麗な生活環境	◎	・美しい環境づくり	○
					・花と野菜づくり	○	・簡単な食べ物づくり	○
					・コンピューターは友たち	◎	・ミシンで用品づくり	◎
					・私たちの食事	○	・私たちの生活と木製品	○・◎
					・小遣いの節約		・動物を飼う	○・◎
					・私たちの生活と電気・電子	○	・コンピューターと私の生活	
				・針と糸で用品づくり	○	・環境を生かす私の生活	○・◎	

※注：「研究領域」の空欄は、環境教育と関連がないため分析対象から除く

出所：教育企画資料部 2002 「道徳・社会・科学・実科」教科書により筆者作成

ため、学校教育のなかでESDの実践を新しく取り入れるのではなく、環境教育の観点からESDの経済的側面や社会的側面など、その関連づけの実践を考える方がよいだろう。環境教育とESDには重なる部分があるにもかかわらず、両者を個別に実践する場合は、環境教育とESDの区別がつかず学校現場に混沌を招く恐れがある。

3.3 事例学校における環境教育の実践とESDとの関連性

ここでは、学校教育課程と教科書内容の検討を踏まえて、学校の環境教育に関する実践事例をみる。本稿で取り上げている小学校は2校である。1つ目は、ソウル近隣に位置しているG小学校である。G小学校が位置する地域は、開発地域として人口が密集しており、地域周辺には自然環境が多く残っている。そのために、G小学校は都市に位置しているにもかかわらず、学校の周辺が山に囲まれて環境教育を実践しやすい環境に置かれており、自然体験を通じた環境教育の実践による環境教育の広報や効果が大きく期待される。G小学校の児童数は1513名、42学級である。環境保全師範学校として、2005年から2007年まで学校の全校の生徒が環境教育の活動に取り組んできた。2つ目は、地方に位置しているN小学校である。学校周辺には地域文化財や遺跡が多く、児童数は1603名、50学級である。N小学校は、「裁量活動」⁹⁾時間の運用やその時間の活性化に強い関心を持っており、そのための運用面の問題と改善点を把握して、他校への「裁量活動」時間に関する資料や情報の提供を目的に、「裁量活動」時間の運用に取り組んだ。

(1) G小学校の場合

環境教育の実践にあたり、G小学校では環境教育の目標を、①環境教育の重要性を認識し、②テーマごとの体系的な環境体験を通して自然環境に親しむ感受性の育成及び環境問題を解決する力を強化し、③環境教育を通して習得した自然環境への感受性や問題の解決能力を実生活に適用して環境保全の生活化を目指している。環境教育の実践のために、G小学校では学校内の教員研修や保護者研修、児童の授業外活動などを実施した。また、教員や保護者、児童にアンケート調査を行い、その意見を環境教育のカリキュラムづくりや実践方法の決定などに反映した。また、学校教育課程を分析してそれが要求する環境教育の要素を明確にした後、児童の学習能力と興味、そして学年の発達を考慮して環境教育のための教科時間を分配したり、「裁量活動」の時間のなかでの環境教育の運営計画や教材作成を行ったりした。カリキュラムづくりの重点は、環境体験を行いやすいように校内及び周辺の自然環境を整えること、整えた学校の自然環境に相応しく環境体験教育課程を考案・適用すること、体験学習を通じた環境教育に全学年が参加するようにすること、環境体験教育課程を実生活にも適用するように促すことである。環境教育のカリキュラムは、表6のように構成されていた。

表6をみると、カリキュラムの構成は、体験を通して行う自然生態系を中心にしており、学校教育課程と各教科の教科書の内容に沿って構成されている。こうしたカリキュラムの構成は、環境教育に関する教材開発に反映され、「裁量活動」時間に体験的環境教育を実践しやすくなっている。これは、各教科時間との連携や体験的環境教育の重要性、「裁量活

表 6 環境親和型教育課程の領域及び要素抽出

教育課程領域	環境体験要素	環境テーマ
愛校心	学校の森作り, 学校施設管理	学校の森作り
環境愛護精神	環境保全, リサイクル, 川, 海	環境守り活動
生命の尊重	動物, 植物に関する基礎知識	環境守り活動
地域・国土への愛着	地域の花, 木, 文化財, 郷土巡礼	花, 樹木
季節の変化	春, 夏, 秋, 冬の特徴	環境づくり, 秋祭り
実験, 観察	植物, 動物観察 (変化観察)	動植物, 水生物
現場体験	遠足, 植物園・動物園見学, 環境施設見学	環境現場学習
労働作, 栽培実習	動植物飼育と植物栽培	動植物, 栽培物

出所：G 小学校 2006 「環境教育の運用報告書」

動」時間の活用を意識したからである (G 小学校教師へのインタビューによる)。各小学校は、「裁量活動」時間の運用に関して悩みを抱えているが (N 小学校の事例参照)、G 小学校は、他教科の補習として「裁量活動」時間を利用するのではなく、環境教育の実践に活用した。そのような環境教育の実践は教師の環境意識の高さと関係がある。すなわち、「裁量活動」時間の運用や環境教育の実践には学校長を始めとした教師たちの協議がないと実践しにくいという難点があるが、環境教育の実践に関して G 小学校の学校長と教師たちは積極的であった (G 小学校教師へのインタビューによる)。G 小学校は、以前は「裁量活動」時間にパソコンを利用して情報通信教育を行ってきたが、環境教育を実践するようになってからは情報通信教育と一緒にしている。つまり、「裁量活動」時間を他教科の補習や学校行事に利用するのを制限して、環境教育と情報教育を中心としているのである。学校教育課程では「裁量活動」時間として 1 年生は 60 時間、2-6 年生は 68 時間を設定しているが、G 小学校では環境教育の実践のために 1 年生は 62 時間、2-6 年生には 70 時間を割り

あてている。そのなかで、環境教育と情報通信教育を半分ずつに分けている。表 7 は、「裁量活動」時間中の環境教育の実践内容である。

G 小学校では以前から学校周辺の自然環境を学校の授業に活用してきたが、環境教育を実践するようになったきっかけは、環境教育の重要性について認識するとともに、環境部 (日本の環境省に当たるが環境保全模範学校に対する支援制度を知ったことである (G 小学校教師へのインタビューによる))。そのため、環境教育の実践に学校周辺の自然環境を活用しているのが、教材内容によく現れている。G 小学校では、そのような環境教育の実践に対して学校内で自己評価を行い、教師や児童、保護者の環境意識が高くなったことや、環境教育の実践が実生活のなかでも生かされていることが分かり、体験学習の重要性に関して再認識できたという。特に、自己評価では、環境教育の実践を契機に生徒らの表情や生活態度が変わり、生徒たちが自然環境の大切さや自分との関わりに関して深く考えるようになった点から、教師や保護者たちも環境教育の重要性を感じるようになったという (G 小

表7 「裁量活動」時間のなかでの環境教育

本校主題	テーマ別環境体験を通じた環境保全の態度を生活化										
学年	学年主題	環境テーマ領域								時間	
		森	木	動物	花	鳥	水生生物	栽培水	環境守り君	創意的裁量活動	情報活用能力
1年生	児童の環境保護	○	○	○				○	○	32	30
2年生	緑の環境教室	○			○	○		○	○	36	34
3年生	緑の森は私の友たち	○	○	○			○	○	○	36	34
4年生	自然だ！遊ぼう	○			○	○	○	○	○	36	34
5年生	出発！生命の森へ	○	○	○				○	○	36	34
6年生	緑の世界で宝探し	○			○	○		○	○	36	34

出所：G小学校2006「環境教育の運用報告書」

学校教師へのインタビューによる)。さらに、重要なことは、環境教育の実践にあたってどのように実践すればよいか、つまりその学習内容や実践方法、指導方法などがわかり、学校内の環境教育の実践が円滑にできるようになったことである（G小学校教師へのインタビューによる）。しかし、ESDの実践に関してはG小学校の教師は知らず、学校現場ではESDの実践についてはまだ知られていなかった。筆者がESDの実践に関する取り組みについて話したところ、現段階では環境教育の実践をもっと増やすべきではないかということであった（G小学校教師へのインタビューによる）。

(2) N小学校の場合

先述したように、N小学校は環境教育の実践より「裁量活動」時間の運用に重点を置く学校であるが、環境教育を全く実践していないわけではない。上記のG小学校は、環境教育の実践が他学校に対してモデルケースになるが、N小学校の環境教育の実践形態が一般的である。つまり、G小学校のような環境教育

の実践が一般化されるべきであるが、韓国ではそこまで至っていないのが現状である。N小学校の「裁量活動」時間の運用をみると、他校での「裁量活動」時間の運用の実態がわかる。すなわち、環境教育示範学校ではない学校の一般的な環境教育の実践状況がわかるということである。「裁量活動」時間の運用のために、N小学校が児童や保護者、教師を対象に行ったアンケート結果では、各教科の補充や漢字、パソコン、音楽活動、読書活動などへの希望が多く、環境保全活動に対する希望は少なかった¹⁰⁾。「裁量活動」時間は、校長の裁量に任されていることから、N小学校は漢字とパソコン学習、遺跡探訪、環境保全活動、学級特色教育（多様な創意的活動を意味する）を行った。「裁量活動」時間のための教育の目標は、多様で直接的な体験学習中心のプログラムを通して、調和のとれた心身の発達を図り、未来社会に対応できる創意的能力を育成することである。そのなかで、学年別の体験活動に関する指導目標は、①自分たちの住む地域の歴史を正しく認識し、文化遺産の大切さを悟ること、②環境保全の実践活

動を通して自分たちの住む地域の快適な環境づくりに積極的に参加する態度の育成である。同校の環境保全活動では、体験を中心に学校内外の施設や地域社会の多様な施設を活用するようにした。ここで、周辺に自然環境がない学校の問題が出てくる。すなわち、G小学校のように学校周辺が自然環境に恵まれているなら、その自然環境の活用が円滑になるが、N小学校のように学校周辺の自然環境が少ない場合は体験学習をすることが難しく、地域の施設を利用しているために色々な難点がある。「裁量活動」時間での教科領域と時間配分を表8に示した。

1年間の「裁量活動」時間のなかで、学校共通活動や学年別体験活動、学級別創意活動38時間を配当し、その他の時間は学校の行事や他教科の学習を補うことに利用した。学年別体験活動が環境教育に該当するが、授業の

配当時間は10時間と少ない。学年別体験活動の具体的な学習内容は、表9のようになっていた。

遺跡探訪や環境保全活動は体験活動を中心にしているが、主に観察や聞き取り、面接調査、記録（写真撮影）などを行って発表したり、調査内容を整理して討議したりする。環境保全活動に教材開発などはみられないが、観察記録などのためにカードを作って各学年が段階的に使うようにしている。ただ、「裁量活動」時間の運用が目的であることから、環境保全活動のためではなく「裁量活動」時間全体に必要な資料や教材を作成していた。「裁量活動」時間に環境保全活動を入れたのは、教師たちが環境教育の重要性を認識しているからである。しかし、ESDの実践に関する取り組みについては知らず、ESDの実践に関する関心はみられなかった（N小学校教師への

表8 「裁量活動」時間での領域及び主題設定と時間配分

運用単位	領域	主題	指導時間
学校共通活動	1. 漢字学習	楽しい漢字勉強	10
	2. パソコン学習	パソコン基礎機能学習	8
学年別体験活動	3. 遺跡探訪	私たちの地域の歴史的場所	5
	4. 環境保全活動	ヨンサン川をみつめて	5
学級別創意活動	5. 学級特色教育	多様な創意活動	10
合計			38

出所：N小学校1997「「裁量活動」時間の運用報告書」

表9 学年別体験活動内容

	3学年	4学年	5学年	6学年
遺跡地探訪	・郷土文化会館を訪ねて	・キンセン館，ナズ郷土を訪ねて	・4大ムンアン文化財を探して	・私たちの地域の遺跡地を探して
環境保全活動	・環境汚染実態調査及び展示会	・環境ブック製作と展示会	・環境汚染事例調査及び写真展示会	・環境汚染実態調査 ・環境保全活動

出所：N小学校1997「「裁量活動」時間の運用報告書」

インタビューによる)。学校周辺に自然環境が少ないため、地域の文化や遺跡探訪などを通して環境保全活動を行ったが、自然環境体験の場所が問題である(N小学校教師へのインタビューによる)。N小学校では、「裁量活動」時間の運用評価を実施し、体験活動を通して問題の解決能力や共同体意識の向上により、多様な活動に関する学習領域と内容に深く入る必要性を感じたが、活動内容の選定や資料の確保の難しさがあるという(N小学校教師へのインタビューによる)。

以上、これらの学校の事例からは、まず、環境教育の実践に関する2つの学校の学習内容や実践方法などの工夫面、教師たちの積極性に大きく差異がみられた。G小学校が環境保全示範学校であるという点もあるが、実際にはN小学校のような環境教育の実践の形が多いと考えられる。G小学校は、学校教育課程及び環境教育の理論に基づく進め方に沿った環境教育の実践を充実させた。すなわち、自然生態系の視点を中心にし、各教科との分散型環境教育や体験を通じた環境教育を実践したのである。特に「裁量活動」時間のなかでの分散型環境教育の実践により、学校内で環境教育の位置づけが明確になることがわかった。

しかし、N小学校のような環境教育の実践が一般的であれば、学校内で環境教育の重要性の認識が低くなり、環境教育の存在感が薄くなる可能性があると考えられた。

次に、学校の実践内容における環境教育とESDの関連である。G小学校では、環境教育の観点は十分に反映されているが、ESDとの関連要素はわずかである。それに比べて、N小学校では環境教育の観点とともに、ESDとの関連要素が多くみられた。ところで、G小

学校の場合、学校教育課程及び環境教育の理論に基づく授業の進めを行ったため、ESDとの関連要素が少ないとも考えられる。要するに、G小学校の環境教育の内容にESDとの関連要素をもっと含めるようにすれば、環境教育の観点からESDの実践に繋がるだろう。

その一方、N小学校の場合は、環境教育とESDの関連要素はあるが、現時点の学校教育の現状では環境教育とESDを同時に行えるとは考えにくい。ただ、G小学校のように、充実した環境教育のなかで、ESDの関連要素をもっと充実させ、その関連性を引き出す工夫をすれば、ESDを環境教育中心の教育内容(カリキュラム)のなかでも行うことができると考えられる。

4. おわりに：学校におけるESD実践の可能性及び課題

本稿では、環境教育とESDに関する理論的検討に基づき、小学校の事例を中心に韓国の環境教育とESDの実践可能性について考察した。

環境教育とESDに関する理論的検討では、環境教育の視点からESDの実践に焦点をあててその可能性をみた。その結果、環境教育の視点によるESDの実践の可能性が明らかになった。その実践には、当然、ESDの環境的側面は環境教育と一致するため、環境教育が中心になるが、環境教育の視点とESDの経済的、社会的側面をどのようにつなぐのかに関する具体的方法論が必要である。

環境教育には、経済や社会とのかかわりがあり、以前から自然環境の視点にとどまらず、質的向上を図るべきという議論が行われてきた。質的向上とは、環境教育を自然環境のみ

の視点から経済・社会的観点を含む内容に広げることである。つまり、自然環境を中心とする環境教育に、経済と社会の側面をもっと加え、それらと自然環境とのかかわりに焦点をあてるのが環境教育の視点によるESDの実践になるだろう。ただ、そのような実践には、単に経済や社会にその視点を広げるのではなく、ESDが強調する持続性・公平性など、ESDが目指そうとするものにも目を向けることが大事である。そのためには、ESDの概念などをもっと明確に定義して提示する必要がある。

一方、環境教育の視点によるESDの実践可能性は、学校教育課程と学校の実践事例からも確認された。学校教科課程の各教科の領域と内容は、自然環境が中心になり、ESDと関連するものも少ないからである。各学校は、学校教育課程の教科内容を参考にして環境教育の領域や内容を設定しているため、事例とした学校でも環境教育の領域と内容が自然環境中心になって、ESDと関連づけられるものもみられた。そこで、学校教育課程の役割の重要性が確認された。

従って、環境教育の視点によるESDの実践は、環境教育を中心とするため、学校内環境教育の位置づけをもっと明確にするべきである。学校や社会では、環境教育の重要性は認識されているが、G小学校のように学校全体で環境教育が行われるとは限らず、N小学校の環境教育の実践が一般的なものであると推測される。学校に対して政府が強制的に環境教育をすすめるか、環境教育に関するより集中的な教育者養成や教員研修が必要である。学校の環境教育の実践は教員の環境意識によって左右される。小学校の教師へのインタビューでは、学校で環境教育を実践するため

には校長の許可が必要であり、他の教員の協力も必要になる。そして、一校での教員の任期が短く、しばしば転勤になるのも問題であるという。G小学校の場合は、校長をはじめ教員全体の環境意識が高かった（G小学校の先生のインタビューより）。これにより、学校内ESDの実践においても教員研修が大事であることがわかった。今後環境教育とESDの実践にあたっては、ESDの実践を否定するわけではないが、概念や実践方法などが不明確なESDを実践するより、もっと充実した環境教育を実践するべきである。そのためには、環境教育に関する制度的基盤を確立することが重要である。韓国では、環境問題を解決するため、環境教育の制度的基盤構築に力を入れてきた。国の教育政策、制度はそれぞれの国、文化によって異なるため、環境教育とESDの概念を先進国の認識や主張を鵜呑みにして受け入れて使うのではなく、多様な側面から議論して自国に適合させる必要がある。

本稿では、学校の環境教育を中心に環境教育からのESDの実践について検討したが、今後は、学校内環境教育と関連した具体的なESDの実践事例や諸国ではどのように環境教育とESDを組み合わせって実践しているかなどを研究すべきであろう。今後の研究課題としておきたい。

註

- 1) http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/47f146a292d047189d9b3ea7651a2b98The+Belgrade+Charter.pdf(2009年10月15日参照)
- 2) 中央教育審議会答申(1996)では、①環境について学び、②環境から学び、③環境のなかで

- 学び、自然に親しむことが強調されている。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/960701q.htm (2009年2月10日参照)
- 3) <http://www.gdrc.org/sustdev/un-desd/implementation-scheme.pdf> (2009年7月20日参照)
- 4) 최석진他(1999:27)は、環境教育を自然環境や人工環境、産業化と都市化、資源、環境汚染、環境保全と対策、環境衛生、環境倫理、ESSD(持続可能な開発)、環境保全と対策、健全な消費生活などに分類している。そのような 최석진の環境教育に関する内容の分類は、環境教育とその内容や領域を分析するにあたって、よく用いられている。その他、ESDの内容の分類に関しては、今井(2006:489)の「ESDのための15の戦略的テーマ」や김태경(2006:77)の「ESDと環境教育の内容領域区分」などがあるが、ほぼ同じように分類している。
- 5) 環境教育とESDに関して行われたディベートである。Hesselink, Frits・Paul van Kempen, Peter・Wals, Arjen, eds, 2000, ESDebate* International debate on education for sustainable development. IUCN.
<http://www.iucn.org/themes/cec/extra/esdebate/index2.html> (2009年12月10日参照)
- 6) <http://www.gdrc.org/sustdev/un-desd/implementation-scheme.pdf> (2009年7月20日参照)
- 7) 1955年学校教育課程において、職業科・家庭科・工作科などを統合・単一化して「実科」という教科にしている。日常生活に関する基本的内容を抽出して、多様な学習方法を通して生徒の発達レベルに合わせた生活機能を学習することが特徴である。
- 8) 韓国では、学校の環境教育の活性化を図るために、環境部主管で1985年より小・中・高校を対象にした環境保全模範学校制度を実施している。その内容は、学校に対して一定額の補助金と担当教員及び模範学生に対する表彰、教育資料と講師の派遣などを行うものである。環境保全模範学校に指定された学校は、2年間自主的に実践した環境教育の成果を発表、他の学校が参考にできるようにしている。
- 9) 「裁量活動」時間(日本の「総合的な学習の時間」に該当する)は、学校教育課程の自律・地域化を図るために、学習内容や指導方法などを学校に任せる自由な形態の教科時間であるが、各学校では「裁量活動」時間に何をどのように

指導すればよいのか、その学習内容や指導方法などが提示されていないことに戸惑っており、N小学校も例外ではなかった。

- 10) 他校の「裁量活動」時間の運用に関するN小学校の分析によると、漢字や読書教育、英語教育、コンピューター教育などを中心に活用しており、その一部として体験活動が行われている。

参考文献

- (日本語)
- 今井長兵衛. 2006. 「環境教育の現代的形態としての持続可能な社会のための教育」生活衛生 VOL. 50. NO. 6 : 483-500.
- 奥井智久編著. 1998. 『地球規模の環境教育—小学校の環境教育の最前線』ぎょうせい.
- 重浩一郎. 2002. 「ヨハネスブルグ・サミットの成果」生活と環境 47(11) : 9-17.
- ESD-J(持続可能な開発のための教育の10年推進会議). 2006. 「未来をつくる『人』を育てよう」ESD-J.
- 林智. 1992. 「サステイナブル・デイベロップメント」環境教育事典編集委員会編『環境教育事典』労働旬報社. 東京
- 満田久義. 2005. 『環境社会学への招待』朝日新聞社.
- (韓国語)
- 김태경. 2006. 「지속가능발전교육과 지속가능성을 위한(경제)교육—지속가능성의 개념공유를 위한 환경교육과 그 범위—」(持続可能な発展教育と持続可能性のための(経済)教育—持続可能性の概念共有のための環境教育とその範囲—) 환경교육 19(3) : 67-79.
- 교육인적자원부. 2007. 제7차 학교교육과정(第7次教育課程).
- 교육인적자원부. 2002. 과학・도덕・사회(3-6학년). 대한교과서(大韓教科書).
- 교육인적자원부. 2002. 실과(5・6학년). 대한교과서(大韓教科書).
- 권영탁・황만익. 2005. 「장소감의 환경교육적의미」(環境教育の含む場所の意味) 환경교육 18(2) : 55-65.
- 남상준. 1995. 『환경교육론』(環境教育論) 대학사.
- 서우석・정철영・이재호・김재호・이운조. 2006.

- 「중학교교사용사이버환경교육연수프로그램개발」(中学校教員用サイバー環境教育の研修プログラム開発) 환경교육 19(3) : 1-19.
- 손연아·박정은·민병미·최돈형. 2007. 「초중등학교에서 진행되는 환경관련 수업의 현황 분석」(小中学校における環境関連の授業の現況分析) 환경교육 20(3) : 45-62.
- 유네스코한국위원회·톤존 RCE (Regional Center of Expertise). 2007. 「지속가능발전교육을 위한 교사 지침서」(持続可能な発展のための教育に関する教員指針書).
- 이선경·이채영·이순철·이유진·민경석·심숙경·김남수·하경환. 2006. 「지속가능발전 및 지속가능발전 교육에 대한 대학생과 교사들의 인식」(持続可能な発展及び持続可能な発展のための教育に関する大学生と教員の認識) 환경교육 19(1) : 1-13.
- 이성희·진옥화·최돈형. 2007. 「환경소양인장을 위한 환경논술워크북개발」(環境素養涵養のための環境論述ワークブック開発) 환경교육 20(4) : 39-50.
- 임형백. 2007. 「환경교육에서의 농업의 다원적기능」(環境教育による農業の多元的機能) 환경교육 : 20(2) : 36-53.
- 정순옥·이상원·배영부. 2007. 「위계분석과정을 활용한 초등학교 환경교육 활성화 방안」(PHA 분석を活用した小学校環境教育の活性化方策) 환경교육 20(1) : 145-165.
- 정영란·성효현·우애자·박진주·신에진·안미경·이은희. 2008. 「초등교사를 위한 환경교육연수교육과정개발」(小学校教員のための環境教育の研修教育の過程の開発) 환경교육 21(3) : 66-78.
- 조병찬·류재인·정진수·김효남·박국태. 2005. 「환경교육에 관한 초등학교 교사의 인식조사」(環境教育に関する小学校教師の認識調査) 환경교육 18(2) : 1-13.
- 지승현·남영숙. 2007a. 「21 세기를 위한 지식기반사회의 지속가능한 발전 교육방향 탐색」(21世紀のための知識基盤社会への持続可能な発展のための教育の方向探索) 환경교육 20(1) : 62-72.
- 지승현·남영숙. 2007b. 「지속가능발전이해교육 프로그램 개발 연구」(持続可能な発展への理解教育プログラム開発の研究) 20(3) : 76-88.
- 최석진·신동희·이선경·이동열. 1999. 「학교 환경교육의 체계적 접근 방안」(学校の環境教育の体系的接近方策) 환경교육 12(1) : 19-39.
- 환경부. 2006a. 「체험 환경교육 프로그램 및 환경보전시범학교지원사업 개선방안 연구」(体験環境教育のプログラム及び環境保全模範学校の支援事業のための改善方策研究) 환경부.
- 환경부. 2006b. 「환경교육 발전 계획 (2006~2015)」(環境教育發展計画) 환경부.
- N小学校. 1997. 「「재량활동」 시간의 운영 보고서」(「裁量活動」時間の運用報告書).
- G小学校. 2006. 「환경교육 운영 보고서」(環境教育運用報告書).