

小学校の道徳教育における環境教育的要素の

日中韓比較

諏訪 哲郎

はじめに

地球温暖化や生物多様性の減少など、さまざまな地球環境問題が人類の将来の生存にも関わる重要な課題となっている。他方で、都市化や情報化の進展の中で青少年の自然体験や自然との触れ合いの欠如に対しても懸念が広がっている。筆者はこのような現状の中で、初等教育段階では自然との触れ合いや自然体験などを通して自然に対する感性を育むことを重視した環境教育を、そして中等教育段階では身近な環境問題から地球環境問題へと我々が直面している課題への認識を広め、さらに自ら問題解決に参画する意欲・態度を育む環境教育を充実させることが不可欠と認識している。そして、そのような環境教育を実施するための授業時間が学校教育の中で確保され、そのための体系的な教材も整えられる必要があると考えている。その実現のためには諸外国の学校教育における環境教育

の実態についての正確な情報収集が必要と考え、これまでも中国や韓国の学校環境教育の新しい動向を紹介したり、日中韓の環境教育の実態比較などを行ったりしてきた。⁽¹⁾

本稿もその延長上にある研究で、青少年の情意的な発育や公共意識の発達と深くかかわっている道德教育の中で、環境教育に関わる学習内容がどのように位置づけられているのかを、日中韓の小学校段階に焦点をあてて比較考察を試みる。

本論に先立ち、道德教育における環境教育的要素に注目するにいたった経緯を紹介しておきたい。筆者は一九九六年以来中国との環境教育交流に関与し、日中韓環境教育協力会というNPOの一員として二〇数回にわたって中国に向いて、ワークショップや教員対象の研修会で講演やアクティビティの紹介などを行ってきた。それらの活動資金は日本側の助成金や研究費と自費が基本であったが、二〇一〇年四月初めに広州で開催された研修会は、滞在費のほかに若干の謝礼が出るという異例なものであった。中国側パートナーである緑之行環境文化中心という北京の環境教育NPOからそのスポンサーが中国児童中心という国家組織であるという情報と、研修会のテーマは中国児童中心が普及に力を入れている「生態道德教育」であるので、そのテーマに沿った講演やアクティビティの紹介をしてほしいという要望が届いたのは研修会の数週間前であった。この情報と要望を中国に同行する日中韓環境教育協力会のメンバーに流すと、すぐに『生態道德教育』とは聞きなれない言葉だが、どういふことなのか」という問い合わせが次々に寄せられた。それに応えるために中国のインターネットを検索しながら、なるべく正確な情報を伝えようとするうちに、道德教育における環境教育的要素に対する関心が高まっていったという事情が本稿執筆の背後にある。

そこで本稿では、第一節で日中韓各国の学校教育における環境教育的要素の取り扱われ方の推移と現状を簡潔に

整理した後、第二節では中国の「生態道德教育」について紹介する。そして、第三節では近年の日中韓の道德教材における環境教育に関わる内容の記述について具体的に比較考察し、最後に、「まとめ」として、道德教育における環境教育的要素が環境教育の入門段階において「環境に対する感性」を育む上で一定の役割を果たしていることを述べるとともに、その次の段階に進むためには環境と環境問題についての体系的な知識の修得も求められていることを述べる。

なお、本稿で用いる環境教育的要素という用語は、前述の自然との触れ合いや自然体験などを通して自然に対する感性をはぐくむ段階、身近な環境問題から地球環境問題へと我々が直面している課題への認識を広める段階、そしてさらに自ら問題解決に参画する意欲・態度を育む段階までをカバーする環境教育に関わる学習目標、学習内容、学習方法などを包括した概念である。

第一節 日中韓の学校教育における環境教育的要素の取り扱われ方

一一一 日本の学校教育における環境教育的要素の取り扱われ方

日本の学校教育においては、環境教育的要素の中でも動植物との触れ合いや動植物の生態に関わる学習内容は、戦前戦後を通して一貫して理科教育の中で扱われてきた。特に、第二次大戦後の昭和二十二年（一九四七年）に発表された学習指導要領理科編（試案）では、動植物の採集・観察・飼育が低学年で重視され、さらに昭和二十二年試案を整理して子どもの発達の観点を強調した昭和二十七年（一九五二年）改訂の小学校学習指導要領理科編（試案）では、身体的な発達や知的な発達のみならず、社会的発達、情緒的発達を視野に入れた学習の組み立てが強調されて

いた。

しかし、第二次大戦後の経験主義重視、問題解決学習重視の風潮が陰り、基礎的知識重視の流れの中で登場した昭和十三年（一九五八年）告示の小学校理科学習指導要領では、「自然と人間の生活との関係について理解を深め、自然を愛護しようとする態度を養う」が主要な四つの目標の一つに掲げられてはいるものの、社会的発達、情緒的発達を視野に入れた学習という観点は衰退した。

この昭和十三年（一九五八年）の学習指導要領改訂時に「道徳」が初めて特設された。しかし、三六項目からなる指導内容になかには「(4)身のまわりを整理・整頓し、環境の美化に努める」「(16)やさしい心を持って、動物や植物を愛護する」という項目が入っているが、環境教育的な要素が「道徳」における特に重要な学習テーマとして位置づけられたわけではない。その後、平成元年（一九八九年）告示の学習指導要領で環境教育的な要素が重みを増すようになるが、この点については、第三節で述べる。

昭和四三年（一九六八年）告示の小学校理科学習指導要領では各学年で「A生物とその環境」が「B物質とエネルギー」「C地球と宇宙」とともに、学習内容の三つ大項目の一つに位置づけられた。動植物の生態や環境との関わりを重視する基本的な姿勢はその後の理科教育でも継承されている。

一方、社会科に目を向けると、昭和十三年告示の中学校社会科学習指導要領の地理的分野の学習内容において、「資源の開発と産業・交通」については、（中略）たとえば土壌（じょう）浸食、地盤沈下、鉱害など、産業の発達に伴う地理的諸問題にも着目させて、国土の総合開発と資源の愛護・保全が重要であることを認識させる」と記し、開発に伴う負の側面が初めて明確に登場した。

続く昭和四三年告示の小学校社会科学習指導要領では、公害問題の深刻化を受けて、第五学年の学習内容として

「産業などによる各種の公害から国民の健康や生活環境を守ることがきわめてたいせつであることを具体的事例によって理解するとともに、地域開発と自然や文化財の保護に関連した問題なども取り上げ、これらの問題の計画的な解決が重要であることを考えること」が明記され、翌昭和四四年告示の中学校社会科学習指導要領では、公民的分野の「(2) 社会生活」「(3) 経済生活」の二か所で公害に言及している。なお小中学校の学習指導要領における「公害」に対する言及は、最新の改訂まで一貫して継続されている。

他の教科や学校段階についてみると、保健体育科では昭和四四年告示の中学校学習指導要領において「公害と健康」が、さらに昭和五二年告示の中学校学習指導要領で「健康と環境」が取り上げられた。また、昭和五三年告示の高等学校学習指導要領において、「現代社会」で「人類と環境」、「理科Ⅰ」で「人間と自然」、「保健」で「健康と環境」の内容などが相次いで取り上げられ、環境に関わる内容が充実されるようになった。

日本の学校環境教育の変化として特筆すべきものは、平成三年（一九九一年）に『環境教育指導資料（中学校・高等学校編）』、平成四年（一九九二年）に『環境教育指導資料（小学校編）』が文部省より発行されたことである。地球環境問題の深刻化が広く認識される中、これらの指導資料がさまざまな教科で環境に関わる内容を取り入れるように促したことで、各教科の教科書に環境関連事項が増加することになった。しかし、この時の「各教科・教科外学習において環境に関わる内容を取り入れる」という指導資料が示した方針に対しては、強い異論もあった。後に述べる韓国のように環境科目の教科化ないし科目化を目指さなければ、一部の熱心な教員だけが生態・環境関連の学習内容を指導するだけで、教科指導に追われる多くの教員は環境関連事項の指導をおろそかにし、すべての児童生徒が環境リテラシーを身につけることにならないという意見であった。

その後平成一〇年（一九九八年）告示の指導要領の改訂によって、小中高に「総合的な学習の時間」が導入され、

その取り組むべき課題の事例として、国際理解、情報、健康・福祉とともに環境が明記された。それによって環境教育は一気に活発化すると期待する向きもあったが、その後ほどなく「ゆとり教育」から「確かな学力」に舵が切り替えられ、平成二〇年（二〇〇八年）改訂の学習指導要領で「総合的な学習の時間」が約三分の二に削減されたことで、日本学校環境教育は衰退していくのではないかと危ぶむ声が多い。

ただし、日本学術会議が二〇〇八年に「学校を中心とする環境教育の充実に向けて」という提言を、また二〇一一年九月には「農業を活用した環境教育の充実に向けて」という報告を相次いで出しており、今後の学習指導要領改訂で環境教育が充実されていくのではないかと期待も寄せられている。

一―二 中国の学校教育における環境教育的要素の取り扱われ方

中国の学校教育では、伝統的な知識伝授型の教学方法をベースにしつつ、旧ソ連の教育課程の影響を受けた「教学大綱」という名称の教育課程が、一九四九年の建国から半世紀以上にわたって少しずつ姿を変えながら継承されてきた。しかし、二〇〇一年に教育部が《基礎教育課程改革綱要（試行）》を公布し、従来の「教学大綱」に代わって「課程標準」という名称の新たな教育課程が登場した。基礎教育課程改革の目指すものを一言で言うると、「従来の詰め込み一辺倒の知識伝授型の教育から脱却して、学習者主導の創意性を育む教育に転換²⁾」させようというもので、「課程標準」に盛り込まれた学習目標・学習内容・学習方法等も「教学大綱」のものから一新された。

中国においても、環境教育的要素の中でも動植物の飼育や保護、動植物の生態に関わる学習内容は、教学大綱時代には「自然」、課程標準下では「科学」という、ともに日本の理科に相当する教科の中で取り扱われている。ただし、「自然」と「科学」の名称とは裏腹に、小学校自然・科学の記述も教学大綱の教科書も科学的な知識

獲得が重視されており、小学校科学課程標準の方が児童と自然との関わりを重視したものとなっている。(傍点は筆者。以下同じ。)

小学校自然教学大綱でも、「教学目標」の中に「学生に科学的自然観、科学的態度、故郷を愛し祖国を愛し大自然を愛する等の思想品德教育を授ける」⁽³⁾ことが明記されたが、「自然課の教師が特に知識事項にこだわり、……科学的情感、態度……を育むことを疎かにしたため……実行されなかった」⁽⁴⁾という評価が定着している。それに對し、小学科学課程標準では総目標で「自然に親しみ、自然を称賛し、生命を大切にし、資源と環境の保護に積極的に参加し」と記し、「科学探求」「科学知識」とともに三つの個別目標(分目標)の一つに挙げられている「情感・態度・価値観」の第二項目として、「周囲の環境中の自然事物を大切にし、人と自然の調和した共生意識を形成する(珍爱并善待周围环境中的自然事物、初步形成人与自然和谐相处的意识)⁽⁵⁾」ことを掲げている。

教学大綱下では、公害や身近な環境問題あるいは地球環境問題について言及があったのは社会である。小学校社会教学大綱準拠の小学校社会の教科書でも、編集時期の新しいものには公害や環境問題についての記述がなされている。例えば、小学校五年生向けに編纂されている人民教育出版社の『社会 第5冊』(二〇〇六年版)の「わが国の基本国情」という単元の第三課が「わが国の環境」で、そこでは「環境にはイエローカードが出ている(環境亮出「黄牌」)」という見出しで、工場から排出される汚染物質と、土壌流失と砂漠化についてそれぞれ一ページずつ記述され、それに続く「環境保護は基本国策である(環境保護列入基本国策)」では、三ページにわたって環境保護の取組みが紹介されている。また、小学校六年生を対象とする同『社会 第6冊』(二〇〇六年版)の「私たち共通の家―地球―を愛護する」という単元では世界的な人口爆発と森林破壊を紹介し、身近な環境保護行動が地球環境保護に結びつくことを強調している。

それでは基礎教育課程改革後の課程標準ではどうであろうか。実は、二〇〇一年の基礎教育改革にもなって、新たに小学校低学年対象の「品德と生活」と小学校中高学年対象の「品德と社会」という合科教科が登場し、教学大綱時代から存在した「思想品德」と「社会」の組み合わせを選択しても、「品德と生活」と「品德と社会」を選択してもよいことになった。「品德と生活」の課程標準では、周囲の環境という文脈で「環境」という語句が数回出てくるが、環境問題を意識した記述はない。それに対し、「品德と社会」の課程標準には公害は出てないが、環境問題に関わる記載が少なくない。例えば、「品德と社会」の個別目標（分目標）の「情感・態度・価値観」の一項目として「自然を愛し、人類を育む大自然に感謝し、生態環境を保護する意識を形成する」が、また「知識」一項目として「基本的な地理知識を持って、人と自然。環境の相互依存関係を理解する」が明記されている。また、私の地域（家郷（社区））についての学習においては、「地域の生態環境の問題点を理解し、環境保護と社会的責任感を樹立し、環境保護活動に主体的に参加する」「実地調査を行って環境問題を生み出す原因とその危害を説明する」といった学習課題が例示されている。さらに注目すべき点は、この「品德と社会」という合科教科の性格について、「品德、行為規範と法制教育、愛国主義、集団主義と社会主義教育、国情や歴史、文化教育、地理と環境教育などが有機的に融合したもの」という解説がなされており、環境教育がこの「品德と社会」に含まれていることが明示されている。

日本の中学校に相当する初中（初級中学校）段階の社会系科目は、基礎教育課程改革以前から存在していた「歴史」「地理」が、課程改革以後も目標や内容、指導方法を大きく変えながらもそのまま存続する一方で、新たに「歴史と社会」という合科教科が作られ、「歴史」「地理」を選択しても「歴史と社会」を選択してもよいことになっている。しかも、しかも、初中の「歴史と社会」については歴史に重みを置いた課程標準（一）と、社会に重み

を置いた課程標準(二)の二種類が出されている。環境教育的要素の多寡についてこれらを比較すると、「歴史」「地理」という系統性が強い科目については、課程改革以前も以後も環境教育的要素はほとんど見られず、「歴史と社会」の課程標準(一)も「私たちの生活する地域と環境」の学習で若干環境問題に触れている程度である。しかし、「歴史と社会」の課程標準(二)では三つの大テーマの一つである「私たちの直面するチャンスと挑戦」の六つの目標の一つに「今日の人口、資源、環境問題を理解し、社会の持続可能発展に関心を持つ」が掲げられ、地球環境問題にも言及している。

以上、一部の教科で確認したように、中国の学校教育については一九八三年に環境保護を国策の一つに掲げるようになって以降、環境教育的要素が教科教育の中に徐々に取り込まれるようになっていく。この背景には、中国自身だけでなく世界的な環境問題の深刻化があったことと言うまでもない。しかし、特に小学校科学課程標準において児童と自然との関わりを重視する姿勢が打ち出されている点は、基礎教育課程改革が目指した学習者主導の教育手法が環境教育において取り入れられている学習手法と近似しているという面も重要であろう。基礎教育課程改革によって日本の「総合的な学習の時間」に類似した学習者主導で問題解決型の「総合実践活動」が始まったが、この「総合実践活動」においても環境教育的要素が多数取り入れられている。この点については諏訪(二〇〇八c)で詳しく紹介しているので参照されたい。

そのほかに基礎教育課程改革では、地方で学習内容を決定できる地方課程と、各学校で学習内容を決定できる校本課程が設けられ、時間割上にそれぞれ週一時間程度置かれている。その結果、環境教育に熱心な地方あるいは学校では、週一時間「環境」の時間を設けて環境教育を行っている。この点については筆者が座談会の司会をした朱照明ほか(二〇〇八a)⁽⁸⁾が南京市の小学校の事例を紹介しているので参照されたい。

また、環境教育の浸透を促すいくつかの国家規模の指示も出されている。二〇〇三年三月には小中学校で年に二時間、高校は八時間の環境に関するテーマ学習を実施するようという《中小學生環境教育專題教育大綱》が、そして同年一月には環境に対する知識、態度と価値観を義務教育課程の中に組み入れるように求めた《中小學生環境教育実施指南》がいずれも教育部から出された。これについては諏訪ほか(二〇〇七)⁹⁾を参照されたい。

一―三 韓国の学校教育における環境教育的要素の取り扱われ方

一九一〇年の日韓併合以来、日本の植民地支配下で日本型の学校教育制度が浸透していった韓国では、一九四五年度の光復(植民地支配の終焉)、以降、日本型に替わる新しい学校教育制度の確立が模索されたが、北朝鮮との緊張関係が続く中、国定教科書を使った国家主導の画一的な教育制度が一九八〇年代まで続いた。学校教育における環境教育的要素についても、動植物との触れ合いや動植物の生態に関わる学習内容は「科学」で、身近な環境問題や地球環境問題については「社会」で学習するという日本と同じ傾向が存続していた。しかし、一九八〇年代に入ってから目覚まし経済成長に加え、一九八八年のソウル・オリンピックの成功などが九〇年代以降の韓国の教育政策を大きく転換させた。

一九九二年に告示された第六次教育課程では、それまで国家がすべてを掌握していた教育課程の編成・運営権の一部を、市・道教育庁と各学校に委ねるという分権化を進め、初等学校(日本の小学校に相当)では三年生以上一年間三四時間(週一時間)の「学校裁量時間」が、また中学校では年間三四〜六八時間の「選択教科」が新設された。

韓国の学校教育における環境教育的要素という点では、この第六次教育課程で中学校の選択科目の一つに「環境」

が置かれ、高等学校においても「環境科学」という環境科目が選択科目として登場したことが特筆すべき点である。初等学校における「学校裁量時間」においても自然観察や自然との触れ合いを目的とした活動が徐々に拡大していった。

一九九七年一二月に公示された第七次教育課程では、初等学校の「学校裁量時間」は「裁量活動」と改称されて、年間六八時間（一年生は六〇時間）に増やされた。中学校と一〇年間の国民共通基本教育課程の最終学年に位置づけられた高等学校一年にも「裁量活動」が新設され、中学校では年間一三六時間、高等学校一年では二〇四時間が配当された。中学校の「環境」は「裁量活動」の中の選択科目として存続し、高等学校の「環境科学」は「生態と環境」と改称された。初等学校の「裁量活動」は学校によって、年度によって取り上げる項目はまちまちであるが、筆者が二〇〇四年に調査した釜山広域市のヤンチョン初等学校の場合、五年生の四月の「裁量活動」の時間には、「野の花、野菜、花木観察」「春に関する詩を作って朗読」「草、春青菜、野花の観察」、七月には「自然の異変現象を知る」「環境汚染の実態」といった学習活動が設定されていた。⁽¹⁰⁾

この中学校と高等学校に環境科目が置かれたのを受けて、五つの師範大学に環境教育専攻が置かれ、毎年約一〇〇人の環境教育専攻者が輩出されている点も特筆に値する。ただし、環境科目の被選択率の低迷もあって、環境教育専攻の卒業生が教職に就きにくいという問題も存在している。

韓国の教育課程はその後二〇〇七年と二〇〇九年に改訂されており、中学校では一貫して「環境」という科目名称であるが、⁽¹¹⁾高等学校では「環境」(二〇〇七年改定教育課程)、そして二〇〇九年改定教育課程では「環境と緑色成長」と次々と科目名称を変えている。韓国環境教育研究所の鄭媛英氏はこの間の環境科目の特徴の変化を表1のように整理している。

表1 時期別環境科目の特徴の変化（鄭媛英 2010⁽¹²⁾を筆者が一部簡略化）

時期と名称	特徴
第6次「環境科学」	環境に対する科学的知識と理解、技術工学的解決策を強調
第7次「生態と環境」	環境問題に対する自然科学的接近と社会科学的接近を統合
2007年改訂「環境」	DESD 影響で持続可能な発展の概念を導入
2009年改定「環境と緑色成長」	政府の政策により緑色成長の概念が登場

中学校の「環境」については、高等学校の環境科目ほどの顕著な特徴の変化は見られないが、最新の教科書の大項目を見ると、第二章「環境の変化と持続可能な発展」という新しい観点が入っており、高等学校の環境科目の学習内容の変化が中学校にも相当反映されている。例えば、金星出版社版の『中学校 環境』（二〇一一年）には、一九五〇年代の日本の水俣病、六二年のレイチェル・カーソンによる『沈黙の春』、一九七二年の国連人間環境会議、一九八七年のブルントライト委員会報告『Our Common Future』、一九九二年のリオ・サミット、二〇〇二年のヨハネスブルグ・サミットという環境教育の歴史の流れを示し、「持続可能な社会」という考え方が重視されるに至った経緯が紹介されている。また、締めくくりに当たる第六章は「環境保全の実践」では、自らが環境問題を調査してどのような行動をとるべきかというアクション・リサーチの手法を紹介し、その実践を推奨している。このように中学校の「環境」についても科目名称は変わらないが、内容面では確実に進化が見られる。公州大学の環境教育学科の教授であり、韓国環境教育研究所の創設者の一人である李在永教授らは、韓国の環境科目の進化の背景に、「科学」や「社会」といった教科がそれぞれの学習内容に環境に関わる事項を増やしていく中で、環境科目がその独自性を探っていった結果が、環境に関わる最前線の動向を教科書に盛り込むと共に、教科横断的な統合的内容と環境保全のための調査・行動を促す内容の増強に向かったと説明

している。⁽¹⁸⁾

韓国の学校環境教育におけるこのような内容面での進化は、中高の選択科目に環境科目を置き、五つの師範学校に環境教育学科を開設したことによってもたらされた部分が大きいに思われる。

初等学校段階については、前記のように「科学」や「社会」といった教科を中心に環境関連事項の学習が増えている。それとともに、第七次改訂以降、「裁量活動」の時間が増え、その中の中心領域である「創意的裁量活動」としての自己主導型の学習手法が推奨される中で、豊かな自然の中での自然体験を子どもたちに体験させることの重要性が浸透しつつある。また、二〇〇九年改訂の教育課程で、それまで「裁量活動」の中心領域であった「創意的裁量活動」を特別活動と統合して「創意的体験活動」として運営する方針も定められている。そのような学校教育の中で体験的な学習を重視する動向に応えるための自然学校が韓国でも今急速に増加している。今後、自然学校を中心とする社会教育施設と学校との連携がうまく進むかどうか、韓国における環境教育推進の重要な課題となっている。

第二節 中国の「生態道德教育」

「はじめに」で述べたように、道德教育における環境教育的要素の日中韓比較に関心を持つきっかけとなったのは、広州における環境教育研修会において、スポンサーの中国児童中心から「生態道德教育」というテーマを与えられたからである。そこで、本稿では主に中国児童中心が作成した『栽種緑色の種子（緑色の種を播く）』に記載された生態道德に関する記述を通して、中国の「生態道德教育」の内容、ねらい、実態等について解説していく。

しかしその前に、中国児童中心についてパンフレット⁽¹⁴⁾に基づいて簡単に紹介する。

中国児童中心は、一九八二年に党中央・國務院によって中華婦女連合会直属の公益事業実施組織として設立された国家レベルの校外教育機構であるとともに、児童の対外交流の窓口となっている。中国児童中心は校外教育と児童の発育に関わる理論的、実践的研究を進めるとともに、青少年の校外活動の拠点づくりや校外活動の指導者育成あるいは芸術、体育、科学技術などのコンクールや交流会を開催している。このような活動を通して、中国児童中心は児童の心身の健やかな発育を目指しており、その具体的なキャンペーンとして「心中有祖国、心中有他人」活動や「中国小公民道德設計画」などともに、「全国少年儿童生態道德教育計画」を二〇〇八年から重点活動項目として掲げ、青少年に対する生態道德教育の普及に力を入れている。

『栽種綠色的種子』は冒頭で「全国少年儿童生態道德教育計画」を重点活動項目として取り上げることになった経緯と、生態道德教育がどのようなものであるかを説明している。やや長くなるが、一部を省略しながら、以下に翻訳して紹介する⁽¹⁵⁾。

項目源記

前世紀六〇年代より始まった全地球規模の生態危機と環境問題は、人類に改めて人と自然の關係に目をむけさせ、調和させる（原文は「調整」）ことを求めている。世界的にはすでに、調和のとれた人と自然の關係の新しい希望を「持続可能な発展の教育」に託そうとしている。わが国の政府は「人と自然の關係」を公民道德建設体系に取り入れ、「生態文明」を国家の建設と発展の重要な要素としている。児童は祖国の未来と希望を担っており、生態道德教育は新しい歴史の時期における未成年の思想品德教育の重要な内容と手段である。

（生態道德教育は）校外活動によって「双有（心中有祖国、心中有他人）」活動を深化させ、「小公民」道德建

設行動を具体化する際の両者をつなぐバトンの役割を果たしており、また、わが国政府が一貫して提唱する児童の権利を尊重し、児童の参与を奨励する上で重要な実践内容でもある。(一部略) 中共中央直屬機關の事務管理局および国家林業局などの関連部門の指示の下、中国児童中心は二〇〇八年に「全国少年兒童生態道德教育計画項目」を立ち上げ、二〇〇八年六月一日に正式にスタートさせた。

何が児童生態道德教育か

“生態”(ecological)は、元々生物有機体および生物有機体と環境の相互関係を指し、“環境”(environmental)は、通常人類を主体とする外部世界を指す。このことから、“生態”という意味の下での人類は、一つの相互依存の関係圏(生態系)中の一つの部分、一つの“物種”である。それに対して、“環境”という意味の下での人類は、環境と相対応する主体である。ただし、現在もこの両者を合わせて“生態環境”と称して、生態圏中の人類とその他の生物有機体および自然環境の関係を指している。

伝統的な道德は“人際道德”と言ってもよいもので、関わりを持つのは人と人との関係である。それに対し生態道德は人と自然の関係を道德が調整する領域に取り入れたものである。通俗的に言うと、調和のとれた人類が自然との関係を作る過程で人類が守るべき行為規範と基準である。生態道德は二〇世紀に生まれた一つの新しい生態価値観を基礎とした道德体系(人は自然の産物であり、地球のすべての生態系中の一つの部分であって、その他の生物有機体およびその環境と相互依存、相互平等、相互に影響・制約し、バランス良く協調発展し合う関係)である。生態道德教育はこのような生態観の下での道德教育活動である。

我々が進める児童生態道德教育は、人と自然の関係を目を向けることを出発点とし、児童の総合的な生態道德素養を培い、児童が自然と親しみ生態環境と触れ合う過程を通して、生態環境および生態環境と人との関係

についての認識の経験を獲得させ、それによって自然を認識し、人と自然の関係を理解させようとするものである。また、その過程において児童の生命に対する尊重と自然に対する愛情を育み、児童に自らの生活を主体的に顧みさせ、身近な環境問題に関心を寄せて科学的に探究させ、能力育成と同時に正しい生態意識を確立させ、あわせて「生物圏中の人類という立場と調和した個人的社会的態度と行為」を促進させようとするものである。本質から見ると、生態道德教育は一種の公民素質教育であって、その目的は、人と自然の調和、持続可能な発展に利する未来の地球村に合格する公民を育むことである。(以下略)

以上の翻訳の紹介で、『生態道德教育』とは聞きなれない言葉だが、どういふことなのか」といふ問いに対する解答としては十分であろう。要するに、環境問題が深刻さを増す中で、人類を地球の生態系の一部とみる視点が必要となっており、児童に対する道德教育においても人と自然の調和を重視した生態道德教育が必要だということである。若干補足しておきたい。

上記の訳文中に「伝統的な道德は『人際道德』と言ってもよいもので、関わりを持つのは人と人との関係である」とあるが、生態道德教育に関する記述をインターネットで検索すると、中国の伝統的な道德観が人と人、人と人間社会に限定されていたとの指摘は少なくない。例えば、原著者は不明であるが、「珠江環境報」二〇〇六年一月二一日から転載したと断つてある「構建和諧社会需要加强生态道德教育(調和した社会を建設するには生態道德を強化する必要がある)」という文章⁽¹⁶⁾でも、「我が国の伝統的な社会は普遍的に人を単純に価値主体とみなし、人類にとって有利でさえあれば、人類が自然資源を採取するどんな行為もすべて道德に適ったものと考えてきた。また、わが国の学校道德教育でも主に人と人、人と社会の問題を強調して、人と自然、人と他の生きものに関わることを疎かにしてきた」と指摘している。

また、「生態道徳は二〇世紀に生まれた一つの新しい生態価値観を基礎とした道徳体系」と書かれている。唯一絶対の神が人間をほかの生物とは異なる存在として創造したとする一神教的世界観が支配的な欧米において、自然を人間にとって単に「道具的価値」を持つものとみなす人間中心主義が長期にわたって支配的であったが、それに対して、産業化による自然に対する破壊、収奪が著しく進行する中で、ジョン・ミューアのような自然それ自体に価値を認め、それを保存すべきであるとする意見が登場するのは一九世紀である。しかし、自然界に存在する動植物に「内在的価値」を認める「非人間中心主義（あるいは人間非中心主義）」が支持を広げ、生態系の構成員が相互依存の関係にあって、人間もその生態系の構成員の一部であるという認識が定着するのは、二〇世紀になってからである。したがって、「生態道徳は二〇世紀に生まれた」とするのは誤りではない。

しかし、少なくとも東アジアでは草木虫魚や石や水などの万物に靈魂が宿っていると考えるアニミズムが古くから存在しており、中国においても屈原の『楚辞』や荘子の思想の中にもその一端が伺われる。そこには、人間と人間以外の自然物の間に明確な差を設けようとする姿勢は存在していなかった。ただし、その後中国では人間の思想・行動規範において人間と人間、人間と社会を重視する儒教的な道徳観が支配的となり、人間を取り巻く自然への視点が衰弱していった。そして、そのような中国的な道徳観を日本以上に強く受容した韓国においても、人間と人間、人間と社会中心の道徳観が広まっていった。

ところで、上記の訳文では「生態」と「環境」の違いに言及している。筆者が講師陣の一員として参加したのは二〇一〇年四月の中国児童中心主催の研修会であるが、その二〇一一年度の中国児童中心主催の様子が中国児童中心と連携を組む中国少年児童「双有」主題教育網のホームページに紹介されている。⁽¹⁷⁾その冒頭に中国児童中心の趙沢生副主任の挨拶が紹介されており、そこに「各グループでの分かち合いや討論を通して、生態道徳教育

活動と環境教育活動の異同をはっきりさせ」という文言が出ている。残念ながらその異同に言及した真意は紹介されていないが、生態道徳教育と環境教育活動の違いとして趙沢生副主任が認識していたのは次の二つのどちらかではないかと思われる。

① 中国の環境教育では、環境問題を科学的に調査・分析し、環境問題を解決しようとする傾向が色濃いが、生態道徳教育はそのような環境問題の解決を目標とするものではなく、子供たちと自然との触れ合いの機会を増やしたり、子供たちの自然への愛護を育んだりすることを中心とした教育である。

② 環境教育には自然が人間にとって有用・有益であるゆえに保全しようという人間中心主義的な行動も内包されており、人間と動植物などの自然が生態系の中で相互依存の関係にあることの意識の有無は問題としないが、生態道徳教育ではあくまでも人間と自然が生態系の中で相互依存の関係にあることを意識させることを根底においた教育である。

本稿では、「はじめに」に述べたように、自然との触れ合いや自然体験などを通して自然に対する感性をはぐくむ段階、身近な環境問題から地球環境問題へと我々が直面している課題への認識を広める段階、そしてさらに自ら問題解決に参画する意欲・態度を育む段階までをカバーする広い範囲のものを環境教育とし、その中でも自然との触れ合いや自然体験などを通して自然に対する感性をはぐくむ段階において、自然に関心を寄せたり、自然の素晴らしさを体感したり、自然に対して愛護したりする態度を育むことに限定して生態道徳教育とみなすこととして以下の議論を進めていく。

次節では、今日の学校教育における「道徳」およびそれに類する科目の教科書や教材の中に、どの程度環境教育的な内容が入っているのか、そしてそこに生態道徳的な道徳観がみられるかどうかを小学校段階に限定して確認す

第三節 日中韓の小学校段階における道德教育と環境教育的要素

三― 日本の道德教育教材中の環境教育的要素

日本の現行（平成二〇年（二〇〇八年）改訂）の小学校学習指導要領における道德教育の内容は、低学年、中学年、高学年に分けて示されており、それぞれの段階で学ぶべき内容が四つの大きなくくりで示されている。そして、以下に列記するように、表現は各段階によって微妙に違っているが、その三番目のくりにまさに生態道德教育に該当する内容が置かれている。

〔第一学年及び第二学年〕

三 主として自然や崇高なものとかかわりに関すること。

- (1) 生きることを喜び、生命を大切にすることを。
- (2) 身近な自然に親しみ、動植物に優しい心で接する。
- (3) 美しいものに触れ、すがすがしい心をもつ。

〔第三学年及び第四学年〕

三 主として自然や崇高なものとかかわりに関すること。

- (1) 生命の尊さを感じ取り、生命あるものを大切にす。
- (2) 自然のすばらしさや不思議さに感動し、自然や動植物を大切にす。

(3) 美しいものや気高いものに感動する心をもつ。

〔第五学年及び第六学年〕

三 主として自然や崇高なもののかかわりに関すること。

(1) 生命がかけがえないものであることを知り、自他の生命を尊重する。

(2) 自然の偉大さを知り、自然環境を大切にす。

(3) 美しいものに感動する心や人間の力を超えたものに対する畏敬の念をもつ。

この学習内容は、平成元年（一九九九年）改訂の小学校学習指導要領の各段階の内容の(1)と(2)が入れ替わっているだけで、文言はまったく変わっていない。道徳の時間が特設させることになった昭和三三年（一九五八年）の小学校学習指導要領においても、列記された道徳の学習内容の中に、「(4) 身のまわりを整理・整とんし、環境の美化に努める」という環境教育的内容とともに「(16) やさしい心を持って、動物や植物を愛護する。(17) 美しいものや崇高なものを尊び、清らかな心を持つ」という生態道徳教育に相当する内容が含まれていたが、その扱いはあまり大きくなく、平成元年の改訂によって、特に生態道徳教育的な要素が大きな比重をもつようになっていく。

それでは、このような生態道徳的な学習内容が、具体的な教材の中でどのように提示されているかを、文溪堂発行の『三年生のどうとく』という副読本に記載された「森がすき」の例を紹介する。⁽¹⁸⁾

（前段省略）

次の日曜日です。森の中に入っていくと、鳥の鳴き声が聞こえてきました。空気もおいしく感じました。お父さんが、言いました。

「大きな森は、鳥をたくさん集めるんだよ。それからね、木の葉が空気をおいしくしてくれるんだ。ほうら、しんこきゅうをしてごらん。」

お父さんは、話をつづけました。

「お父さんが子どものころは、この森は、もっと大きかったんだ。一本の木を切ると、また植えても、大きくなるのに何十年もかかるんだよ。」

そのあと、森の中を鳥の鳴き声を聞きながら木の実を拾ったり、きれいな色の落ち葉を見つたりして、たぶりたんけんしました。

春になって、理科の時間に森のたんけんをすることになりました。お父さんとわたしがたんけんをした秋の森は、すっかりかわっていました。鳥の鳴き声も、春と秋ではちがいます。森の外がわの草原には、スマイレ、タンポポ、ジシバリなど、たくさんの花がさいえています。

森の中に入ると、小さな木のめが顔を出しています。じっと見ていると、

「大きくなるのに何十年。」

というお父さんの話を思い出しました。

(小淵雄司作)

この教材には上記の中学年の学習内容に掲げられている「(2) 自然のすばらしさや不思議さに感動し、自然や動植物を大切にする」が存分に盛り込まれており、まさに生態道徳教育のねらいにそった教材と言えよう。

なお、日本の道徳の副教材の特色として付言しておく、動植物の挿絵がふんだんに取り入れられているだけでなく、「わたしはもんしろちょう。」(文溪堂『一年生のどうとく』)や「ぼく、どんぐりぼうや。」(文溪堂『二年生

のどうとく」のように、動植物を主人公とする文章が少なくないという点である。

三二 中国の道德教育教材中の環境教育的要素

中国の教科目名称で、日本の道德に相当するものは「思想品德」である。思想がセットになっているので、マルクス主義思想などの紹介もこの「思想品德」の教科書に入ってきているが、小学校段階では大部分はいわゆる道德的な内容である。

一九八六年に国家教育委員会より通知された「小学思想品德教学大綱」では、「思想品德」の学習を通して習得すべき内容が「教学要点」として二学年単位で合計五一項目が示されている。その中うち環境教育的な要素が含まれるのは、以下の三項目である。

低学年

- 六、良好な個人の基本的衛生習慣を養う。環境衛生を保持し、みだりに唾を吐かない、みだりに果物の皮や紙くずを捨てない、建築物に落書きをしない、草花・樹木を愛護するように注意する。(初歩養成良好的个人卫生习惯。注意保持环境卫生、不随地吐痰、不乱扔果皮纸屑、不在建筑物上涂抹乱画、爱护花草树木。)
- 一一、衣食住の入手がたやすいことでないことを知る。水や電気を節約し、食べ物を大切にし、生活用品や生活用品を大切にし、学校の机や椅子、各種の設備を大切にし、作物を愛護する。食べ物や着る物を粗末に扱わない。(知道衣食住来不易。要节约水、电、爱惜粮食、爱物学习、生活用品、爱护学校桌椅和各种设备、爱护庄稼。不挑食穿。)

高学年

二〇、祖国の緑化、環境の美化に努め、環境保護の責任が人間にあることを知る。(緑化祖国、美化環境、知道环境保护人人有责。)

五一項目中三項目であるので、環境教育的要素を大きな四つの柱の一つに取り上げてきた日本に比べると希薄であるという印象は免れない。特に、中学年すなわち三年生、四年生の学習でほとんど触れられていない。

この教学大綱は、基礎教育課程改革にともない二〇〇一年教育部公布の「九年義務教育小学思想品德課と初中思想政治課程標準(修訂)」さらに二〇〇三年教育部公布の「小学思想品德課程標準(実験稿)」に徐々にとって代わられていった。教育部公布となっているのはこの間に国家教育委員会は教育部に吸収されたためである。

「小学思想品德課程標準(実験稿)」は、学ぶべき項目を列記した教学大綱と異なり、小学校における思想品德の授業を通して何を習得すべきか、という目標を示し、目標に適した内容と方法を授業者が選択し組み立てていくという仕組みがとられている。そこで、目標の中に環境教育的な要素がどのように取り入れられているかを見ていくことになる。

「小学思想品德課程標準」では、抽象的、総花的な総目標に続いて、「情感・態度・価値観」「能力」「知識」という三つの観点からの具体的な目標が「分類目標」として掲げられている。

そのうち「情感・態度・価値観」では七つの目標の二番目に「自然に親しみ、環境を愛護し、節約に励み、資源を大切にする(亲近自然、爱护环境、勤俭节约、珍惜资源)」が掲げられている。「能力」では六つの目標の最初に「自然を愛護し、自然を賛美し、環境を保護する能力を育成する(培养爱护自然、鉴赏自然、保护环境的能力)」が挙げられている。そして、「知識」では四つの目標の二番目に「私と他人、私と社会、私と自然の道德規範を理解する(了解我与他人、我与社会、我与自然的道德规范)」と記されている。

この最後の「私と自然の道德規範」はまさに、それまでの道德が人と人、人と社会に限定されていたことの反省に立って生まれてきた「生態道德教育」のねらいが反映された部分と言えよう。

しかしながら、一―二で述べたように、二〇〇一年の基礎教育改革にもなつて、新たに小学校低学年対象の「品德と生活」と小学校中高学年対象の「品德と社会」という合科教科が登場し、少なくとも都市部では圧倒的に「品德と生活」と「品德と社会」が選択されている。「品德と社会」という合科教科が「品德、行為規範と法制教育、愛国主義、集団主義と社会主義教育、国情や歴史、文化教育、地理と環境教育などが有機的に融合したもの」とされていることはすでに一―二で紹介した通りであるが、「品德と生活」についても、その特徴として「生活性」「開放性」とともに「活動性」が掲げられ、授業をするうえで活用すべき「資源」として、「自然界中の動植物、山や川、自然現象等」が挙げられている。

基礎教育課程改革と併行して教科書改革も進み、省・直轄市レベルの教育庁の審査を経たさまざまなタイプの教科書が出されている。教科書によって環境教育的な要素の取り上げ方に軽重がみられ、たとえば首都師範大学出版社刊の『品德と生活 二年級下冊』では「神奇な大自然」という章を設けて二六ページにわたって自然との触れ合いや自然観察、身近な環境の保護を取り上げている。

以下、二〇〇一年公布の「九年義務教育小学思想品德課と初中思想政治課程標準（修訂）」準拠とされているが、教学大綱の名残のある人民教育出版社刊『思想品德 第二冊』（二〇〇二年版）と首都師範大学出版社刊の『品德と生活 二年級下冊』の一部を紹介し、環境教育的要素（特に生態道德教育的要素）の取り上げ方の変化を見ていく。

次の文章は、二〇〇二年発行の人民教育出版社発行の『思想品德』の第二冊に掲載された第一二節の前段を訳し

たものである。⁽¹⁹⁾

一一 私には花を愛す 草を愛す

考えてみよう

夏に人々が木陰を好むのはなぜだろうか？

人々が公園に行つて遊ぶのが好きなのはなぜだろうか？

公園の花がとてもきれいに咲いていました。小さな女の子が花を一本摘んで家に持って帰ろうと思いましたが、すると花が言いました。「私を摘まないでください。私はもっと多くの人に微笑まなければなりませんのです。」道端の小さな木が枝を揺らしていました。小さな男の子が枝を一本折つて帽子を作ろうと考えました。

すると小さな木が言いました。「私の枝を折らないでください。私はもっと大きくなって、もっと多くの人を涼しくしたいのです。」

(後段省略)

一方、「品德と社会」の「神奇な大自然」の第一節「大自然に親しむ」は、冒頭に、

大自然の中には青空、白い雲、青い山や緑の水、動物植物、太陽・月・たくさんの星などがある。さあ、大自然の中に入って体験しよう！

と書かれ、節の締めくくりでは、

大自然には不思議な面白いことがたくさんある。もし、その秘密を知りたいと思ったら自分で大自然の中に

入って観察し、発見しよう！

と記されている。また、第二節の「動植物と友達になろう」では、

動物はさまざまな環境で生活している。あるものは川、湖、海で生活し、あるものは深山密林で生活し、あるものは私たちの身近で生活している。動物と私たちはともに地球上で生活しているので、彼らは私たちの友達である。

植物も動物と同様に私たちの生活に欠かすことのできない友だちで、私たちはさまざまな植物を愛護しなければならぬ。

と、人間と動植物との「共生」関係をほのめかしている。⁽²⁰⁾

小学校三年生以上が対象となる「品德と社会」では環境教育的要素の中でも人口・資源問題や地球環境問題が中心に取り上げられており、たとえば首都師範大学出版社刊の『品德与社会 六年級下冊』では、「地球はただ一つ（只有一個地球）」という章で二四ページにわたって、地球によって人間が育まれていること、人口や資源の問題が急を告げていること、地球上あるいは中国でさまざまな環境問題が発生していること、そのような問題に世界がどう立ち向かっているかが記されている。その締めくくりでは児童自身がそのような問題解決にどのように参与すべきかを討論させる構成になっており、「品德」的な要素も入っているが、基本的には「社会」的要素が主体となっているので、ここでは具体的な紹介は省略する。

「品德と生活」あるいは「品德と社会」の場合、環境教育的要素の取り上げ方に出版社による軽重の差がみられるが、教学大綱時代の動植物の愛護をストレートに打ち出す記述から、生態系の中での相互依存関係をほのめかすつつ動植物の愛護を促す記述に代わってきており、中国児童中心が校外教育を通して浸透を促そうとしている生態

道徳教育が、学校の教科書にもわずかながら入ってきている。

三―三 韓国の道徳教育教材中の環境教育的要素

韓国の初等教育段階の道徳科目は、一、二年生が「正しい生活」、三年生以上が「道徳」である。第七次教育課程における「正しい生活」および「道徳」の学習内容を見ると、「正しい生活」では「他人のことを考える」という領域に「環境をきれいにする」が、また、「道徳」では「社会生活」の領域の学習項目の一つに「環境保護」が盛り込まれている。しかし、第七次教育課程に準拠した教育科学技術部（日本の文部科学省に相当）が著作権を持つ国定の「道徳」教科書を見る限り、環境教育的な要素は極めて希薄である。

公州大学校李在永教授らが運営する韓国環境教育研究所では、すべての教科の教科書のすべてのページについて環境教育的要素の有無をチェックし、単に背景に動植物や自然が描かれているものは三級、さらに環境教育に踏み込んだ記述があれば二級、一級と付箋を貼って保管している。その中において、道徳の教科書で付箋の貼られたのは極めて少なく、たとえば、四年生の第一冊の道徳教科書では、時間の計画的活用をテーマにしたページに「家族と一緒に山に行って植物探究するヘイニ（人名）」という挿絵のある部分に三級、家族で樹木園に来てまっすぐ大きく伸びた木を指さして、小さい時からまっすぐに育った木が大きくなまっすぐの木に成長することを子どもたちに教え、人間も小さいときからまっすぐな（正しい）生き方をしてこそ大きな人物になれるのだと諭す話に一級の付箋が付されている。

韓国の道徳の教科書で環境教育的な要素が希薄であるのは、「科学」や「社会」あるいは「裁量活動」の中で環境教育的要素が相当盛り込まれており、道徳であえて盛り込む必要がないという判断があったのかもしれないが、

中国的な人と人、人と社会の関係を中心とする道徳観が韓国において今も支配的であることが大きく関与している可能性も大きい。

第四節 次のステップに進むために

以上、日中韓の学校教育において環境教育的な要素がどのように取り扱われているかを概観し、特に小学校の道徳教育の中での扱いの違いを教育課程や教材を通して確認した。そして、日本では、「道徳」が昭和三三年（一九五八年）に小中学校の教育課程に特設された時から環境教育的な要素が盛り込まれていたが、平成元年（一九九九年）の改訂によって特に生態度徳教育的な要素が増加したのに対し、中国では二〇〇一年の基礎教育課程改革後に生態度徳教育的な要素が徐々に入ってきてこと、一方、韓国では道徳教育の中では環境教育的な要素は希薄であるが、二〇〇七年改訂までの「裁量活動」や二〇〇九年改訂で生まれた「創意的体験活動」を通して、子どもたちは自然観察をしたり自然と触れ合ったりする機会が確保されていることを見てきた。

ところで、南イリノイ大学のハンガーフォードらは、環境問題に関与している人々の過去の経歴・経験等に対する研究などを踏まえて、「環境的行動」に至る過程について図1のように「エントリレベル（入り口の段階）」↓「オーナーシップレベル（当事者意識の段階）」↓「エンパワメントレベル（力量形成の段階）」という三段階を経て市民としての行動に至るというフローチャートにまとめ、それぞれの段階ごとに主要因と副要因が存在するというプロセスモデルとして示している。²¹⁾

ここで示されている入門段階における主要因である「環境への感性」は豊かな自然との触れ合いや自然観察を通

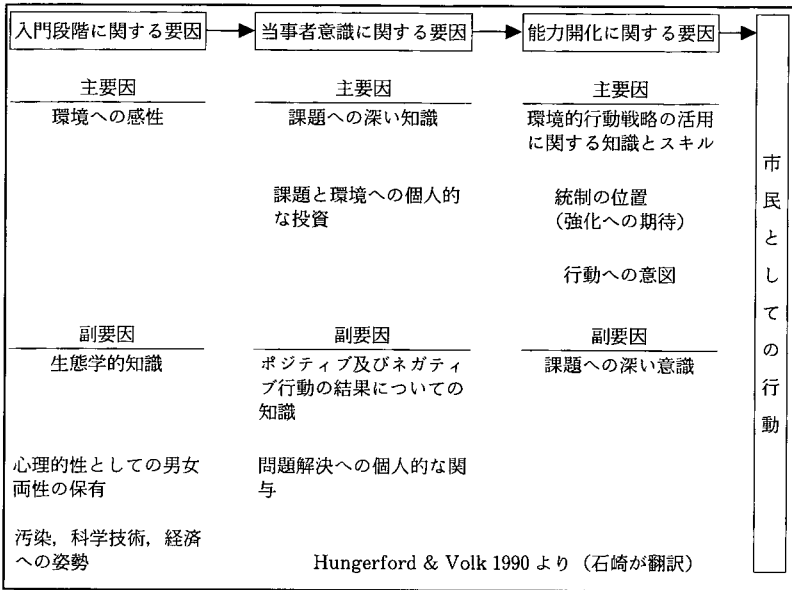


図1 ハンガーフォードらによる環境的態度のフローチャート (石崎一記訳⁽²²⁾)

して育まれるものである。それらについては、日本では「総合的な学習の時間」や「生活科」、そして「道徳」等を通して育まれることが構想されており、中国でも、「総合実践活動」や中国児童中心が普及に努めている生態道徳教育活動によって、充実する方向に向かっていく。韓国についても「創意的体験活動」を作った背景には、「環境への感性」を育もうという意図が存在していると思われる。その点では「環境への感性」を育む上で道徳教育がどのような役割を担うかについて日中韓に違いがあるが、道徳教育を含めた学校教育全体を見た場合、ゆっくりではあるが確実に進展しているといえるであろう。特に日本と韓国では学校環境教育と自然学校との連携が進んでおり、中国においても自然学校設立の動きが活発化している。展覧が開けてきた感がある。

しかし、ハンガーフォードらによるフローチャートには市民としての行動に至る過程にさらにさ

さまざまな主要因、副要因が記載されており、今後はそれらについても一部は学校教育が担うことを期待されている。入門段階の副要因に挙げられている「生態学的知識」、当事者意識の段階の主要因に挙げられている「課題への深い知識」等は学校教育が担うことが適切であろう。

冒頭でも述べたように、筆者は、環境教育を充実させるには、そのための授業時間が学校教育の中で確保される必要があると考えており、それをどうすれば実現できるかを考えてきた。その一つの可能性として、既存の道德教育の中に環境教育的要素を一層付加し、イギリスのシチズンシップ教育（市民性教育）のような名称に変えることもありうるかと考えていた。しかしながら、さまざまな体験を通して「環境への感性」が育まれ、環境問題に対して自ら関与しようという一種の公德心が育つという点ではシチズンシップ教育的なものが適切かもしれないが、「生態学的知識」「課題への深い知識」の習得も同時に求められるとなると、既存の道德教育に環境教育的要素を加するという方法では、木に竹を接いだような授業科目になってしまつて適切ではないだろう、というのが本稿を執筆しながら到達した筆者の結論である。それではどうすれば「環境への感性」の涵養から「生態学的知識」「課題への深い知識」の習得へという流れを作ることができるかとすると、やはり「環境科」の創設が理想であり、その段階へ一挙に進むことが困難であれば、例えば、小学校五年、中学二年、高校二年の「総合的な学習の時間」は環境教育に集中するというような方法の方が望ましいであろう。

既に述べたように韓国では一九九二年改訂の第六次教育課程から中等教育段階に環境科目が設けられて、生態学的な知識や環境問題についての知識を体系的に学ぶ体制が準備されており、五つの師範大学で環境教育専攻者を輩出しているため、そのための指導者層も充実してきている。しかし、日本や中国では断片的な知識はともかく、高度化し、複雑化している環境（問題）について体系的な知識を修得する教育体制はできていない。

一九九〇年に日本環境教育学会が誕生した当時、日本は東アジアでは最も環境教育が進んだ国であると認められていた。しかし、一九九一年の『環境教育指導資料』で各教科に環境教育的要素を分散させて学ばせる形態を採用した結果、体系的な知識を修得する体制を構築することから遠のいてしまったし、環境教育の指導者を養成するシステムも全く手つかずの状態である。まずは、教員免許取得の要件に環境教育関連科目の履修を義務づけ、さらに国立環境教育研究所のような研究・教育者養成機関を設けて、環境教育研究の専門家を養成し、環境教育の指導者を養成するシステムを早期に確立することが望まれる。

注

- (1) 例えば、諏訪哲郎・黄宇(二〇〇七)「中国の《小学環境教育実施指南》の背景、内容と展望」『環境教育』一七二、諏訪哲郎(二〇〇八a)「中国、韓国における一九九〇年以降の環境教育の展開」『環境教育』一八一、李在永・諏訪哲郎・郭正暖(二〇一〇)「韓国の高等学校・環境科目の教育課程改訂過程における学際性の実現」『環境教育』二〇一、諏訪哲郎・元鍾彬(二〇一一)「韓国の高専学校環境科目「環境と緑色成長」における環境プロジェクト」『環境教育』二二一。
- (2) 諏訪哲郎(二〇〇八b)「沸騰する中国における沸騰する教育と教育改革」(諏訪哲郎ほか編著『沸騰する中国の教育改革』一五頁。
<http://www.wumichu.com/item/AAAAABMRSO.html>
 (3) 「从《自然教学大纲》到《科学课程标准》」二〇一〇 <http://www.xxteach.com/hm-8144/>
 (5) <http://www.jz2sx.com/jyky/ShowArticle.asp?ArticleID=748>
 (6) 中華人民共和国教育部『小学品德与社会課程標準』北京師範大学出版社、一頁。
 (7) 諏訪哲郎(二〇〇八c)「中国の総合実践活動と教科書」(諏訪哲郎ほか編著『沸騰する中国の教育改革』

東方書店の第四章)。

- (8) 朱照明ほか(二〇〇八)「中国の環境教育における学校・行政・NPOの連携」『環境教育』一八一。
- (9) 諏訪哲郎・黄宇(二〇〇七)「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』一七一。
- (10) 諏訪哲郎・諸恵珍(二〇〇五)「韓国における学校の裁量権拡大を主軸とする教育改革」(諏訪哲郎ほか編著『加速化するアジアの教育改革』東方書店の第四章)。
- (11) 二〇一一年の教育課程改訂で中学校の「環境」も「環境と緑色成長」に改称されることに決まったが、緑色成長教育を推進してきた李明博大統領の任期が残り少ないことから、中学校での「環境と緑色成長」が実際に始まるかどうかは未知数といふ。
- (12) 鄭正暖(二〇一〇)「韓国における環境教育課程の変遷と教科の内容比較」(二〇一〇年七月三〇日開催の学習院大学東洋文化研究所国際シンポジウム「東アジアにおける環境教育の制度化」の配布資料)。
- (13) 二〇一一年八月の韓国環境教育研究所での李在永教授へのインタビューによる。
- (14) <http://www.ccc.org.cn/about/2010-03-24/1325.html>にもパンフレットが画像ファイルで添付されている。
- (15) 『栽種緑色の種子』は「全国少年児童生態道德教育

計画」普及のための研修会用に作成したメモ帳を兼ねた小冊子で、ページ数の明示がないが、翻訳した部分は目次に続く見開きのページに記載されている。

- (16) <http://www.hhepe.com/866.1.htm>
- (17) <http://www.chinashuangyou.com.cn/activities-more.asp?hid=60&pid=61&id=1242>
- (18) 真仁田昭ほか(年次不明)『三年生のどうとく』文溪堂、一〇九—一一頁。
- (19) 『思想品德 第二冊』二〇〇二年、人民教育出版社、六一—六三頁。
- (20) 北京教育科学研究院、首都師範大学出版社編(二〇〇五)『品德与生活 六年級下冊』首都師範大学出版社刊。
- (21) Hungerford, H. R. and Volk, T. L. (1990) *Changing Learner Behavior through Environmental Education, The Journal of Environmental Education*, Vol. 21, No. 3, 8-21.
- (22) 石崎一記「自然体験学習と教育心理学」『自然体験学習論』高文堂出版社二〇〇六年。

关于小学道德教育中的环境教育因素的日中韩比较

SUWA Tetsuo

Key words: Japan, China and Korea, Moral Education, Environmental Education Factors, Ecological Moral Education, Environmental Sensitivity

日中韩 道德教育 环境教育的要素 生态道德教育 環境に対する感受性

本稿在简述了中日韩各国学校教育中的环境教育因素的推移和现状之后,介绍了曾经把传统道德观限定于人与人,人与人类社会的中国在近年来开始重视人与自然的融合,普及“生态道德教育”的动向。然后针对近年来中日韩小学阶段的道德教材中的环境教育内容进行了详尽地比较分析。通过比较分析明确了三国的特色。即日本的环境教育主要是在尊重生命,爱护动植物,感受美好事物等一系列的道德教育中进行;中国从直接推行爱护动植物教育转向提倡在生态系统中的相互依存关系中爱护动植物教育;韩国的道德教科书中有关环境教育的要素很少。