

論説

「持続可能性の教育」と韓国・日本における 学校教育への導入

諏訪 哲郎・元 鍾 彬

1. はじめに

20世紀末から21世紀初頭の数十年間は、後世の歴史家によって「世界の学校教育の大転換期」と位置づけられる期間になる可能性が生じている。かつて佐藤学は、「従来のように先生が黒板を背にして教科書を中心とした授業を行う、いわゆる一斉授業というスタイルは消えつつあり、ペア学習や男女四人の協同学習を中心とした“協同的な学び”や“探究的な授業”を重要視」する変革が、「1980年代のカナダを発端に欧米で急速に広まり、2000年代に入るとアジアにも波及」してきていることを指摘し、「教室の静かな革命」と名づけている¹⁾。佐藤学が指摘した変革は、授業のスタイルや学び方といった広い意味での教育方法の変革であるが、この変革の対象が、いよいよ既存の教科の枠組みをも揺るがす「学習内容」に及びはじめている。社会の変化によって学校教育に求められるようになった生態系や社会の持続可能性、多文化共生といった「新たな教育課題」がじわじわと浸透し始めており、今後大きく進展するものと思われる。

本稿では、「持続可能な社会のための教育」「持続可能な未来のための教育」「持続可能な開発のための教育」「持続可能発展教育」などの様々な名前が付されている、生態的・社会的な持続可能性を根幹に据えた教育を「持続可能性の教育」と称し、前半では、その進展過程での“sustainable

development”に対する日韓の訳語の揺れに基づいて概念整理を行い、後半では、それらが韓国と日本でどのように導入されようとしているのかを比較対照しながら、新たな教育課題の導入に際して異なった道筋を歩むことになった背景とそれぞれの直面している課題を考察する。

2. 19世紀型公教育制度と新たな教育課題の相克

欧米の主要な国家で、それまでの教会に代わって国が国民の教育を行う公教育が国全体をカバーするレベルの制度として成立したのは、1860年代以降である。国民国家が成熟し、産業革命による大量生産体制が確立し、国語の定着とともに国家に役立つ人材を大量に養成する必要が生じた時期でもある。そこでは教師が教室の中で多くの子どもたちを前に、黒板と教科書を使って時間割に沿って教科別に指導する「大量生産型」の教育方法が採用された。指導に当たる教師を師範学校で養成する制度も併行して整えられていった。そのような公教育制度は日本にもほどなく導入され、第二次世界大戦後に独立した多くの新興諸国でも、国民統合と国家に奉仕する人材育成のために、次々と学校を建設して同様の公教育制度の整備を目指していった。そのような公教育制度が欧米や日本で確立してから約1世紀半が経過しており、その間の社会の変化は著しいが、ほとんどの国でその原型がとどめられたままである。

欧米や日本で公教育制度が確立して以降の社会の変化を挙げると、例えば、1880年ごろの日本の第一次産業人口比率は80%以上であったが、2010年の国勢調査では4%にまで減少している。2014年末時点で世界人口の約6分の1にあたる12億台が保有されているガソリンエンジンの自動車は、1885年に実用化されたものである。現在年間に約25億人が利用している飛行機も、ライト兄弟が有人飛行を成功させたのは1903年のことである。また、日本では1980年代半ばにお目見えした携帯電話は、今

では新興国でも人口に占める契約数が90%を超えている。つまり、今日にまでその基本的な姿をとどめている公教育が誕生したころには、ほとんどの人が第一次産業に従事し、飛行機どころか自動車もほとんど走っておらず、交わされる情報も比較にならないほど少なかった。

このような大きな社会の変化に対して、教育を受ける人々の意識も大きく変わってきている。2011年11月から2012年1月にBenesse教育研究開発センターと朝日新聞が共同で実施した「学校教育に対する保護者の意識調査」では、保護者に対する「学校にどのような教育や指導を期待しますか」という問いに、「とても期待する」と60%以上の保護者が回答したのは、「教科の基礎的な学力を伸ばす」「学ぶ意欲を高める」であって、「郷土や国を愛する心を育てる」は20%強でしかなかった²⁾。つまり、保護者にとっての教育の意味は、自分の子どもが高い学力を身につけて、充足した人生を歩んでもらいたいという個人的・家庭的な願望の実現にほかならない。公教育発足時の国家の思惑と、教育を受けさせる保護者の意識は、すでに限りなく乖離してきている。

それでも、各人、各家庭が豊かさを手に入れるまでは、「しっかりと勉強して、より高い学歴、学校歴を獲得すれば、先々より豊かな生活を享受できる」という動機づけによって、競争試験とセットになった公教育は、その機能を100年以上にわたって維持できてきた。しかし、日本の場合、1975年ぐらいに経済的な豊かさがほぼ成就されると、学校で学ぶことに意味を見出せない学習者が急速に増えていった。その後、「ゆとり教育」の導入によって学習内容の理解度向上を図ろうとするが、子どもたちの学習時間は減少の一途をたどっていった。そして期待した理解度の向上や学びに対する興味・関心の喚起はあまり実現できず、子どもたちの「学びからの逃走」³⁾を生み出すことになる。保護者の間でも、子どもの教育に熱心な層と、あきらめてしまっている層の二極分解が生じている。

このように19世紀型の公教育制度は、社会の変化、保護者や学習者の

意識の変化に対応できなくなり、そのミスマッチの解消が求められる中で、例えば冒頭で紹介した「教室の静かな革命」のような教育方法の変革が生まれることになった。しかし、いったん学校教育制度が確立し、教科とそれぞれの教科で扱うべき基本的な内容や教材が固定化し、さらに教科に対応した教員養成制度が定着すると、その制度を維持しようとする（あえて言えば、その利権を固守しようとする）強い力が働き、社会の変化に即応した変革を阻止する方向に働くことになる。例えば、長年中教審委員を務めた田村哲夫氏は、小学校の算数から「そろばん」をなくすという話が出てきたところに、雲州そろばんで有名な島根県を選挙区とする当時の首相から、「それは困る」という親書が届いた経験などから、新たな教育課題の学校教育への導入は、「残念ながらそういう教科間の利害得失が絡む中で決定されていくため、至難の技だと思う。」と語っている⁴⁾。教育方法の変革までは容認できても、従来の教科の枠組みの再編を求めるような「新たな教育課題」の導入に対しては大きな抵抗力が働くことになる。また、国家自身、有権者である保護者や学習者の意識の変化を受け入れつつも、政権の思惑を公教育という装置の中で伝達するためには、利用価値のある現行の学校教育制度を大胆に変えることには消極的になる。

しかし、社会の大きな変化の中で、21世紀社会に生きる人々がしっかりと学んでおくべき「新たな教育課題」が明確になってきており、しかも時間の経過とともにより重要なものとなってきている。その一つが、環境教育を中核として多文化共生教育等を内包した「持続可能性の教育」である。2005年から2014年の10年間を「持続可能な発展のための教育の10年（DESD）」とすることが2002年の国連で採択され、ユネスコ主導で推進されたことで、各国の文教関係者も、持続可能性を原理とする教育を今日の学校教育の枠組みの中に入れることの必要性和、その導入が今後の世界の学校教育の大きな潮流であって、後れをとることは許されないことと認識するようになってきている。しかし、それを様々な抵抗勢力がある中でど

のように導入するか、という点では苦慮してきたし、今も苦慮している。

韓国では、1992年に告示した第6次教育課程で「環境科目」を中等教育段階の選択科目に採用し、「2007年改訂教育課程」（後述）では環境科目の中で「持続可能な発展」を大きく取り上げ、「2009年改訂教育課程」から2015年末に定まった「2015年改訂教育課程」では、「持続可能性の教育」と親和性の高い「環境プロジェクト」や「環境探究」が大きなウエイトを占めるようになってきている。

日本では、1991年に文部省（当時）が『環境教育指導資料』を刊行し、1998年度改訂の学習指導要領で導入した「総合的な学習の時間」で取り上げるべき課題の例として「環境」を示した。そして、2008年度改訂の学習指導要領でいくつかの教科に「持続可能な社会」という言葉が登場し、2014年11月に文科相から中教審に諮問された次期学習指導要領に対する中教審答申が2016年12月に発表され、高等学校の地理歴史科や公民科の必修科目の学習内容に「持続可能性の教育」が大きく取り入れられる方向に進んでいる。本稿では両国での導入方法の差異を指摘し、そのような差異が生じた背景と課題について考察していくが、その前に、次節で新たな教育課題である「持続可能性の教育」そのものについて、少し検討しておきたい。

3. sustainable development 概念の変化と日本での訳語のゆれ

佐藤学は『持続可能性の教育』の中で「持続可能性の教育は、持続可能性を根本原理とする世界観の教育であり、生命、自然、経済、社会、政治、文化、教育の持続可能性を実現する個々の内容の教育であり、持続可能性を実現する生き方と倫理の教育であり、持続可能な社会を実現する行動の教育である」と述べている⁵⁾。筆者も佐藤の指摘に同感であるが、ここでは「持続可能性」あるいは sustainable development という概念がどのよ

うな経緯を経て「新たな教育課題」となっていったかを振り返っておく。

生態的、経済的な持続可能性については、1972年にローマクラブから発表され、世界中に大きな影響を与えた *The Limits to Growth* (邦訳『成長の限界』) ですでに言及されている。

同書の結論の第2項目の前半では

It is possible to alter these growth trends and to establish a condition of ecological and economic stability that is sustainable far into the future. (このような成長の趨勢を変え、遠い未来にまで持続可能な生態的、経済的安定性を確立することは可能である。)

と述べている。同じ1972年に開催された国連人間環境会議は、世界の多くの国々で環境教育が普及する契機となった会議である。

しかし、その後の教育界に影響を与えたという点では、持続可能性 (sustainability) そのものよりも、sustainable development の概念の方がより大きな位置を占めることになる。最初にこの sustainable development (以下、SD と略称) の考え方が打ち出されたのは、1980年に国際自然保護連合、世界自然保護基金、世界保全戦略の三者が取りまとめたレポート *World Conservation Strategy* (邦訳『世界保全戦略』) であった。そこでは副題に Living Resource Conservation for Sustainable Development (持続可能な開発のための生物資源の保護) とあるように、過剰な資源開発による資源の枯渇に警鐘を鳴らしている。同レポートの第1章の Introduction では、“Development is defined here as: the modification of the biosphere and the application of human, financial, living and non-living resources to satisfy human needs and improve the quality of human life.” (ここでは development を、人間の必要を充足させたり人間生活の質を向上させるために生物圏を改変したり、人的資源、金銭的

価値のある資源、生物・非生物資源を使用することと定義する」と記されている。また、第 20 章の Towards sustainable development でも “the sustainable utilization of species and ecosystems” (種や生態系の持続可能な利用) というような表現があり、development の対象は広い意味の資源であるので、同レポートの SD は、「持続可能な開発」という訳語が相応しいものである。

この SD の概念は、その後「環境と開発に関する世界委員会」(通称ブルントラント委員会)でも資源開発をめぐる対立する先進国と途上国を同じテーブルに着かせるために継承された。同委員会が 1987 年に刊行した報告書 *Our Common Future* (邦訳『われら共通の未来』)では、その結論部分に “Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.” (SD とは、将来の世代のニーズを満たす能力を損なうことなく、現在の世代のニーズを満たすような development である)と定義しており、ここでの SD も、「持続可能な開発」という訳語が適切であろう。

しかし、1992 年の「国連環境開発会議 (通称リオ・サミット)」で合意された「アジェンダ 21」の第 36 章の教育についての記述では、“Education is critical for promoting sustainable development and improving the capacity of the people to address environment and development issues.” (SD を推進し、人々の能力を高め、環境や development の課題と取り組むには、教育が極めて重要である)とか、“Both formal and non-formal education are indispensable to changing people’s attitudes so that they have the capacity to assess and address their sustainable development concerns.” (人々が SD に関わる事柄を評価し、それと取り組む能力を持つように態度を変えるには、フォーマル教育もノンフォーマル教育も欠かすことができない)といった記述があり、ここでの development は、「人々が取り組む」ことで事態が向上することを意味

しており、資源の開発というニュアンスは希薄となっている。

そして、2002年に開催された「持続可能な開発に関する世界首脳会議」(通称ヨハネスブルグ・サミット)のヨハネスブルグ宣言では、“pillars of sustainable development - economic development, social development and environmental protection”(経済的発展, 社会的発展, 環境保全からなるSDの柱)という表現があり, ここでの development も他動詞的な性格は希薄で, SDは「持続可能な発展」と訳す方が適切となっている。

そのようなSD概念の変化が見られる中で, 実は日本でも訳語の見直しの機運は存在した。国立教育政策研究所は, 2004年に実施したシンポジウムでは『『持続可能な開発』と21世紀の教育』と「開発」を用いていたが, 2010年に発表した『学校における持続可能な発展のための教育(ESD)に関する研究』の中間報告書では, 「[development]は「開発」や「発展」などと翻訳されるが, 教育の場においては, 「発展」と訳した方が教師や子どもにもわかりやすいと判断し, 本報告書では, 「発展」を採用し⁶⁾と「発展」を採用した理由を述べている。2012年に刊行した『学校における持続可能な発展のための教育(ESD)に関する研究』最終報告書でも「発展」を採用している。

筆者自身が編集に深く関わった日本環境教育学会編の『環境教育辞典』の編集過程でも, SDに関わる用語の訳語をどのようにするか議論があったが, 結局, 環境省や外務省が採用している「持続可能な開発」を使うこととした。しかし, 訳語に議論があることを知ってもらうために, 新たに“「開発」と「発展」”という項目を立てることとし, 執筆を引き受けた井上有一は, 「(“develop”という)動詞は, 「開発する=より進んだ状態に何かを変化させる(自分に都合のよいものに変えていく)」という他動詞(目的語を伴う)としての意味と, 「発展する=より進んだ(望ましい)状態にみずからが変わっていく」という自動詞(目的語を伴わない)としての意味の両方を持つが, 「日本では, 政府の公式訳の影響もあり, 「開発」

という訳語がよく使われてきた。国際機関や会議の名称でも、「国際連合開発計画 (UNEP)」「環境と開発に関する国際連合会議 (UNCED)」「持続可能な開発に関する世界首脳会議 (WSSD)」のように、含意の違いを考慮に入れることなく、多くの場合、「開発」が定訳として使われている⁷⁾と指摘をしている。

筆者自身は『環境教育辞典』で「開発」を採用したことへの悔いもあり、『持続可能性の教育』ではSDの訳語を概ね2000年以降に関わるものについては「持続可能な発展」に統一し、同書に「ESDの訳語をめぐって」というコラム⁸⁾も執筆した。

ただし、「持続可能な発展のための教育の10年 (DESD)」を締めくくる国際会議を日本で開催するにあたっては、文科省もEducation for Sustainable Development (ESD)の訳語として傘下の日本ユネスコ国内委員会が使用していた「持続発展教育」を放棄し、環境省・外務省に同調して「持続可能な開発のための教育」を受け入れ、再度「開発」が主流になってしまっている。

4. 韓国におけるSD, ESD概念の受け止め方の変化

韓国でも1980年の*World Conservation Strategy*に記載されたSDや、1987年の*Our Common Future*に記載されたSDは「持続可能な開発」と訳されていた。また、1992年のUNCED (通称リオ・サミット)も当時は「UN環境開発会議」と訳されており、それから数年間は「UN環境開発会議」という言い方が続いた⁹⁾。リオ・サミット以前には韓国の環境関係の研究者が国際的な会議に参加することは稀で、developmentを「開発」と訳したのも日本での訳を踏襲した可能性もある。

しかし、1990年代後半になると変化が生じている。ホアン・マンイ(1997)¹⁰⁾は、SDを「持続可能な発展」と訳すとともに、1992年のUNCEDを「リ

オ地球環境会議」とし、(おそらく意図的に)「開発」を消している。また、アン・キヒ(1999)¹¹⁾でも、UNCEDを「開発」抜きの「UNリオ環境会議」とし、そこで合意・採択されたりオ宣言の紹介では、ブルントランド委員会報告書 *Our Common Future* を継承した原則3 “The right to development must be fulfilled so as to equitably meet developmental and environmental needs of present and future generations.” については「開発の権利は現世代と未来世代の開発及び環境の欲求を公平に充足できるようにすること」と紹介する一方で、原則1 “Human beings are at the centre of concerns for sustainable development. They are entitled to a healthy and productive life in harmony with nature.” については、「人間は、持続可能な発展のために、自然との調和を作り出す中心にあり、健康で生産的な生活を享受できると主張している」と紹介している¹²⁾。つまり、developmentを原則1では「発展」に、原則3では「開発」と分けて訳している。

さらに、チョン・ミンゴル(2004)は、SD概念の解釈に関連して、注で韓国語大辞典の「開発」と「発展」の記述を引き合いに出して使い分けを論じている¹³⁾。このような経緯を経て、2005年以降の韓国では、1992年以後に用いられたSDの訳語は「持続可能な発展」に統一されるようになっていった。そして、1987年のWorld Commission on Environment and Development=WCEDについては「環境と開発に関する世界委員会」と呼び、1992年のUnited Nations Conference on Environment and Development=UNCEDについては、「国連環境発展会議」と呼ぶ、developmentの含意に合わせた使い分けが定着するようになっている。

韓国国内のESD普及の中心的位置にあるユネスコ韓国委員会が2010年に刊行した冊子『中学校ESD授業モジュール』では、1987年のWCED以後、1992年にアジェンダ21が発表されたことで「持続可能な発展の概念は、発展と環境の調和を追究する理念に拡大された」と記し、SD概念の主眼

点が1987年の「環境と開発」から1992年の「環境と経済の調和」を経て、2002年の「環境、経済、社会の調和を生む経済発展」へと発展したと紹介している¹⁴⁾。

なお、SDに触れた1990年代から2000年代初頭の韓国での論文には、しばしばESSDという略語が登場する。次節で述べるESDと紛らわしいので、ここで解説をしておく。1992年のUNCEDで採択されたアジェンダ21には、第26章ほか数か所でenvironmentally sound and sustainable development（環境的に健全で持続可能なdevelopment）という記述が登場する。この頭文字をとったのがESSDである。日本ではあまり広まらなかったが、environmentally soundを付加したSDにこだわっている点にも、韓国の環境関係者のdevelopmentという用語に対する警戒感がうかがわれる。

5. ESD 概念の多様性と「持続可能性の教育」の提唱

1992年の「国連環境発展会議（UNCED）」において合意された「アジェンダ21」の第36章でSDの達成に向けて教育が果たす役割が明示されたことを受けて、1997年にギリシャのテサロニキで開催された「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意識啓発」では、環境教育が目指すべきものが社会全体の持続可能性の向上であることが確認され、同会議で採択されたテサロニキ宣言の第11項ではThis allows that it (= environmental education) may also be referred to as education for environment and sustainability.（環境教育は環境と持続可能性のための教育と言ってもよい）と書かれた。また、第17項ではThe establishment of special funds for education for sustainable development should be considered as a specific way to increase support and visibility.（SDのための教育の特別なファンドの設立は、援助と可視

性を増やす具体的な方法として考慮されるべきである」という文脈の中で education for sustainable development = ESD という用語が登場した。

さらに、国連の SD 委員会第 6 回セッション（1998 年）の報告書 *United Nations Commission on Sustainable Development Report on the Sixth Session* では education for sustainable development という記述が 9 回登場しており、このころから ESD という用語が徐々に普及し、認知されるようになる。

そして、2002 年に南アフリカのヨハネスブルグで開催された「持続可能な発展に関する世界首脳会議（World Summit on Sustainable Development）」で日本政府が 2005 年から 2014 年を「持続可能な発展のための教育の 10 年（DESD）」とすることを提案し、2002 年の国連で採択されたことで、ESD という用語は一挙に脚光を浴びることになる。

しかし、国際的な会議体で SD 概念が拡大・発展してきた事実が存在するため、ESD = education for sustainable development（SD のための教育）と言っても、どの段階の SD を念頭に置くかによって、解釈は変わってくる。ESD という用語が認知され始めた 1990 年代末という時期を考えれば、ESD の対象となる SD は、1992 年の「国連環境発展会議（UNCED）」以後の SD 概念であって、1987 年の「環境と開発に関する世界委員会（WCED）」で定義された「将来の世代のニーズを満たす能力を損なうことなく、現在の世代のニーズを満たすような開発」ではない、と考えるのが妥当であるが、ESD を扱った日本の書籍の相当数が、1987 年の WCED での SD の定義で ESD を説明してしまっている。

また、2002 年の国連総会での「持続可能な発展のための教育の 10 年（DESD）」の採択を受け、ユネスコが DESD の国際実施計画を作成し、各国で国内実施計画が作成されていく過程で、それぞれの国の抱える課題が強調された結果、国による ESD 概念の差異も広がっていった。さらに、どのような立場で教育に携わっているかによっても ESD の捉え方に

大きな開きが生まれている。例えば日本の場合、社会教育関係者は少子高齢化を背景として地方の過疎化が著しいことから地域の持続可能性に主眼を置いた ESD 像を描きがちである。それに対し、学校教育関係者は、国立教育政策研究所が 2012 年に『学校における持続可能な発展のための教育 (ESD) に関する研究』最終報告書をまとめ、そこで、ESD の視点に立った学習指導で重視する能力・態度として、① 批判的に考える力、② 未来像を予測して計画を立てる力、③ 多面的、総合的に考える力、④ コミュニケーションを行う力、⑤ 他者と協力する態度、⑥ つながりを尊重する態度、⑦ 進んで参加する態度、の 7 つの能力・態度を抽出して示した¹⁵⁾ことから、能力・態度を育む教育方法との係わりで ESD を捉えがちになっている。中には、「ESD カレンダー」からの連想で教科横断的なホールスクール・アプローチこそ ESD だと捉えている人もいる。それぞれが自らの関心領域での課題に即した ESD 像を描いていく結果として、ESD の概念は多様性を持ち、人によって定義がまちまちになっており、今後さらに限りなく拡散していく気配がうかがわれる。

DESD の最終年である 2014 年に日本環境教育学会が編集刊行した『環境教育と ESD』の「あとがき」で、朝岡幸彦が「国内における ESD の認知度は依然として「低い」と言わざるをえない」と述べ、その原因の一つに「ESD という概念が持つ「わかりにくさ」を挙げている¹⁶⁾。この「わかりにくさ」とともに、例えば野村 (2010)¹⁷⁾のように、ESD という概念の曖昧さを指摘する声も多い。「わかりにくさ」や「曖昧さ」の源泉が、すでに述べてきたように SD 概念の拡大・発展や各国の課題に即した ESD の強調、あるいは立ち位置による違いにあることも確かであるが、もう一つ、ESD というアルファベット 3 文字が符牒として一人歩きしやすいうということにも起因するようになってきている。それならば、ESD という頭文字の略語を使わねばよい、ということになるが、かつての「開発行為」が様々な歪みを生み出した記憶が残っているために、“development”という単語

が日本人にはあまり良い印象を持った言葉でないので、“development”が隠れたESDの方が好ましいと感じて使っている人も少なくないであろう。

しかし、DESDの10年を経過して、依然として低い認知度であるESDが、10年後に日本国民に浸透しているとは考えにくい。ESDや「持続可能な開発のための教育」ではなく、2015年に筆者らが『持続可能性の教育』を出版した際に、佐藤学の提案で書名に用いた「持続可能性の教育」をESDに代えて用いることを提唱したい。

6. 韓国の学校教育における「持続可能性の教育」の導入方法

韓国の中高等教育段階に環境科目がどのような経緯で開設され、その後どのように展開したかについては、元ら(2014)¹⁸⁾で詳しく報告したが、その要点を列記すると、おおむね以下ようになる。

- ・韓国では、1992年に告示し1995年から施行された第6次教育課程で中等教育段階の選択科目に環境科目が開設された。
- ・第6次教育課程で環境教育を独立科目として設置することになったのは、韓国環境教育学会が強く働きかけた結果であった。
- ・第6次教育課程に環境科目の設置が盛り込まれてすぐに、韓国教育部は指導者研修に着手し、続いて5つの師範大学に環境教育学科を開設した。
- ・選択科目群の中で環境科目の選択率が高くなかったこともあって、環境教育学科の卒業生が環境教育の専任教員として採用されることが少なく、資格をもたないまま環境教育の授業を担当するものが多かった。
- ・韓国環境教育学会では環境科目の選択率を高めるために、環境科目と大学入試を関連付けるよう積極的に働きかけている。
- ・環境科目の内容は、国際的な環境教育の動向や韓国内の政治・経済・社会の動きを反映して、教育課程の改訂ごとに変化していった。

本稿では、このうちの最後の項目について、2015年に告示された最新の教育課程の内容を付加することで、韓国の高等学校環境科目が「持続可能性の教育」をますます大きく取り入れようとしていることを指摘する。

表1¹⁹⁾は、一番右の欄を除くと、元ら(2014)に掲載した「韓国における高等学校環境科目の内容の変化」の表を再掲したものである。この表に基づいて、元ら(2014)では以下のような指摘をした。

- ・第6次教育課程の高等学校環境科目は「環境科学」という科目名称に表れているように、環境に対する科学的知識と技術工学的な解決策が強調され、環境保全が重視されている。
- ・第7次教育課程では、1992年にリオ・サミットが開かれ、さらに「気候変動枠組条約」と「生物多様性条約」への署名が開始されたことを受けて、資源・エネルギー問題と生物多様性といったテーマが取り上げられた。新たに「生態系と環境」という章が登場し、科目名も「生態と環境」に変わった。
- ・2007年改訂教育課程は実施されなかったが、1997年のテサロニキ会議や2002年の持続可能な発展に関する世界首脳会議などを背景に、「持続可能性」という視点が強調された。
- ・2009年改訂教育課程では、李明博前政権の「緑色成長政策」の影響が強く、「環境と緑色成長」という科目名称に端的に表れているように、「緑色成長」が前面に出されている。また、「環境プロジェクト」というプロジェクト学習が登場し、世界の教育界の大きな流れが反映されている。

表1の一番右の欄は、2015年改訂教育課程の内容を付加したものである。

まず、科目名称からも内容からも「緑色成長」という言葉がなくなり、李明博前政権の「緑色成長政策」の色彩が払しょくされている。また、「気候変化」という大項目もなくなり、「気候変化とエネルギー環境事例」と

表1 韓国における高等学校環境科目内容の変化

範疇	第6次教育課程 (1992年告示) 「環境科学」	第7次教育課程 (1997年告示) 「生態と環境」	2007年改訂教育課程 「環境」 (実施されず)	2009年改訂教育課程 「環境と緑色成長」	2015年改訂教育課程 「環境」
人間と環境	環境の概念 ・ 自然環境 ・ 人間活動と環境	人間と環境 ・ 自然環境と人間 ・ 環境問題の発生	人間と環境 ・ 自然環境と人間	環境と人間の生活 ・ 人類文明と環境	環境観 ・ 自然、生態、環境の概念 ・ 環境に対する多様な観点
環境の体系		生態系と環境 ・ 生態系の基本原理 ・ 生態系のバランス	生態系と人間 ・ 環境と持続可能な発展	持続可能な発展と緑色成長	環境倫理 ・ 動物福祉、生命倫理、生態倫理 ・ 未来世代に対する責務
環境問題	環境問題と対策 ・ 放射線 ・ 騒音・振動 ・ 廃棄物 ・ 大気 ・ 水 ・ 土壌	環境汚染 ・ 騒音と振動 ・ 廃棄物 ・ 大気汚染 ・ 水質汚染 ・ 土壌の汚染と流失	環境問題の理解と対策 ・ 廃棄物 ・ 大気環境 ・ 水環境 ・ 土壌環境	環境問題と対策 ・ 大気環境 ・ 水環境 ・ 土壌環境 ・ 生物環境	環境体験 ・ 日常的、直接的な自然体験 ・ 体験を通じた地域の理解 環境体系の構成 ・ 環境体系構成と相互作用 ・ 伝統生態知識と持続可能性 生態系 ・ 生態系の特性 ・ 生態系の種類 ・ 生態系の変化 環境と社会体系
環境保全	環境保全 ・ 個人、家庭水準での環境保全	環境保全 ・ 資源とエネルギー ・ 生物種多様性と自然	資源とエネルギー ・ 資源 ・ エネルギー	資源とエネルギー ・ 資源とエネルギーの種類と利用 ・ 資源とエネルギー問題 ・ 資源とエネルギーの親環境的利用	大量生産消費社会 ・ 環境権と環境正義 ・ 危険社会と環境正義 ・ 環境と芸術 生態系と社会体系の相互作用 ・ 水環境・土壌環境 ・ 大気環境・生物環境
資源・エネルギー	地域水準での環境保全 ・ 国家水準での環境保全				
環境と社会		環境と社会 ・ 環境思想と環境倫理	持続可能な発展と社会及び生活様式 ・ 持続可能な発展と社会 ・ 持続可能な発展と生活様式	緑色成長と持続可能な社会 ・ 緑色成長と政策 ・ 親環境的基盤の構築 ・ 持続可能な社会と文化 緑色社会への道 ・ 個人と地域の実践 ・ 国家的・国際的努力	持続可能な社会体系 ・ 持続可能発展 ・ 科学技術の両面性、適正技術 ・ 環境災難と安全 持続可能な生の様式 ・ 日常生活と生の様式 ・ 緑色産業と働き口 ・ 公平性、参加
持続可能な社会		環境と経済	持続可能な社会の具現 ・ 主体別実践 ・ 持続可能な地球環境		
地域と地球			地域環境と地球環境 ・ 地域環境 ・ 地球環境		地域環境探究 ・ 水、土壌、大気環境事例 ・ 生物及び生命倫理環境事例 ・ 気候変化とエネルギー環境事例
気候変化				気候変化の理解と対応 ・ 気候変化の原因と影響 ・ 気候変化に対する対策	生活主題環境探究 ・ 食べ物関連環境主題 ・ 住居関連環境主題 ・ 交通関連環境主題 ・ 消費関連環境主題
環境探究				環境プロジェクト	環境プロジェクト ・ 問題探索、問題設定 ・ 探究計画樹立、役割分担、発表及び評価

表2 2015年改訂 中学校「環境」の内容体系

領域	核心概念	内容要素
環境と人間	環境の意味	<ul style="list-style-type: none"> ・ 環境の多様な意味 ・ 環境観と私の観点
	人間の環境への影響	<ul style="list-style-type: none"> ・ 私たちの生活が環境に与えた影響 ・ 環境に対する思いやりと責任
	環境体験	<ul style="list-style-type: none"> ・ 体験と共感 ・ 学校環境探査
環境の体系	生態系の構成と相互作用	<ul style="list-style-type: none"> ・ 生態系の意味と構成要素 ・ 水、空気、土、生物などの役割と大切さ ・ 水、空気、土、生物などと人間との関係
	環境問題及び保全	<ul style="list-style-type: none"> ・ 環境問題と水、空気、土、生物、人間などの相互作用 ・ 環境問題と環境保全の社会的、文化的、経済的側面 ・ 環境問題解決と環境改善のための努力
地域環境と地球環境	地域環境探求	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分が住む地域の環境理解 ・ 地域環境改善のための参加方式 ・ 地域環境探求遂行
	資源とエネルギー	<ul style="list-style-type: none"> ・ 資源の意味と我々の地域の資源循環体系 ・ エネルギー利用の移り変わりと環境影響 ・ エネルギー利用に関する争点
	地球環境と環境問題	<ul style="list-style-type: none"> ・ 地球環境と地球環境問題の特性 ・ 地球環境問題の解決方式
	気候変化	<ul style="list-style-type: none"> ・ 気候変化の原因と影響 ・ 気候変化対応のための努力
持続可能な社会	持続可能な発展	<ul style="list-style-type: none"> ・ 持続可能発展の意味 ・ 持続可能発展の解釈と適用
	持続可能な社会と生	<ul style="list-style-type: none"> ・ 持続可能な生活様式と社会体制 ・ 一緒に描く持続可能な社会の姿
	環境正義と参加	<ul style="list-style-type: none"> ・ 環境正義と参加方式 ・ 社会変化のための私たちの参加

いう小さな扱いになっている。地球温暖化の脅威が小さくなったわけではないが、李明博前政権の「緑色成長政策」では気候変動対策の切り札として原発推進政策がなされていたため、大項目「気候変化」の消滅は、脱李明博色の一環と見做すこともできよう。

「緑色成長」に代って今回の高等学校環境科目を特徴づける言葉として登場したのが「社会体系」で、環境科目の内容の定番と思われた「環境問題」が大項目、中項目からなくなり、「生態系と社会体系の相互作用」という枠組みの中で個々の環境問題が扱われている。このような変化の背景として、理科教育・科学教育を基盤として韓国の環境教育を樹立してきたいわ

ゆる環境教育の第一世代が続々と停年退職し、経済的要素や社会的要素を統合して持続可能な社会を展望しようとする若い第二世代が台頭してきたこともある。因みに、表2に示したように、2015年改訂教育課程でも中学校の環境科目には「環境問題」という中項目は残されている。

「社会体系」を重視する視点は、生態的な環境に重きを置いていた1992年以前の環境教育から、1992年のアジェンダ21から1997年テサロニキ会議を経て、2002年のヨハネスブルグ・サミットに至る過程での環境教育の進展と言えるものである。その間にESDが確立していったことを考えると、「社会体系」を重視するESDの視点、あるいは「持続可能性の教育」の視点が具体的に表現されたものと言える。

また、「環境探究」の中で「主題」という用語が並んでいる点も注目したい。環境に関わる具体的な事例や事件を主題（テーマ）として取り上げて、学習者が主体的にかつ統合的に探究していくことが構想されている。

2015年改訂教育課程では、それまでの「環境プロジェクト」に代って「環境探究」が大項目になり、「環境プロジェクト」は「環境探究」の一項目となっている。「環境探究」には「地域環境探究」と「生活主題環境探究」が加わり、全体で高等学校環境科目の4分の1ほどのウエイトを占めるほどになっている。この探究活動重視は、日本の次期学習指導要領におけるアクティブ・ラーニング重視と類似した観点で、世界的な教育方法の変革をきっちり取り入れようとした結果と言える。それとともに、諏訪（2015）²⁰でも述べたように、探究的な学習は、「持続可能性の教育」の教育方法の基本ともいえるものである。

2015年改訂教育課程の高等学校環境教育課程試案「環境」の「1. 性格」には、「高等学校「環境」科目は環境感受性、環境共同体意識、省察・洞察能力、独創的問題解決力、意思疎通及び葛藤解決能力、環境情報活用能力などの力量を育てるのに重点を置いている」²¹と書かれている。ここに書かれている力量は、前述の国立教育政策研究所による『学校における持

持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究』最終報告書で示された、ESDの視点に立った学習指導で重視する7つの能力・態度に通じるものがある。

このように見ていくと、2015年改訂教育課程では、高等学校環境科目は、「持続可能性の教育」という要素に満ち溢れており、韓国では、今後の学校教育に不可欠の教育課題である「持続可能性の教育」を、高等学校の環境科目を通して取り入れようとしている、と考えてよいであろう。

7. 日本の学校教育における「持続可能性の教育」の導入方法

韓国の1992年告示の第6次教育課程で中等教育段階の選択科目に環境科目が開設され、その実現に対して韓国環境教育学会の働きかけがあったことはすでに述べたが、日本では「環境」を独立教科として開設するように日本環境教育学会が積極的に働きかけたという事実はなく、1991年に文部省が『環境教育指導資料』（中学・高等学校編）で示した各教科等で環境に関わる内容を取り入れて指導する方針を支持ないし容認している。日韓でこのような差異が生じた理由として、元ら（2014）では日本環境教育学会の創設期の会員の約3分の2が自然保護団体や自然学校、NPO関係者などで占められ、大学を含む学校教育関係者が約3分の1でしかなかったことが影響したと推定している²⁹⁾。しかし、仮に日本環境教育学会が、韓国環境教育学会の場合と同様に「環境」を独立教科として開設するように積極的に働きかけたからといって、それを実現できた可能性は低い。

独立した教科や科目を設けることはなかったが、『環境教育指導資料』の刊行によって、環境に関わる内容を授業で取り入れるように促したことや、小学館が1990年代に月刊『総合教育技術』で毎年「環境教育特集」を組み、全国の優れた環境教育実践を紹介したことなどもあって、環境教育は徐々に普及し、日本環境教育学会の会員数も1990年の創設以降の10

年間は増加の一途であった。

そして、1998年度告示の学習指導要領で「総合的な学習の時間」が設けられ、そこで取り上げるべき課題の例として、「国際理解」「情報」「福祉・健康」とともに「環境」が取り上げられたことから環境教育は一段と普及することが期待された。しかし、2000年代に入ると「学力低下論争」が盛んになり、文科省も「ゆとり教育」から「確かな学力」重視へと政策転換を余儀なくされ、2008年告示の現行の学習指導要領では「総合的な学習の時間」の配当時間数が3分の2に削減された。そのような環境教育の後退に危機感を抱いた学術会議環境学委員会環境思想・環境教育分科会は、2008年に提言「学校教育を中心とした環境教育の充実に向けて」を取りまとめている。

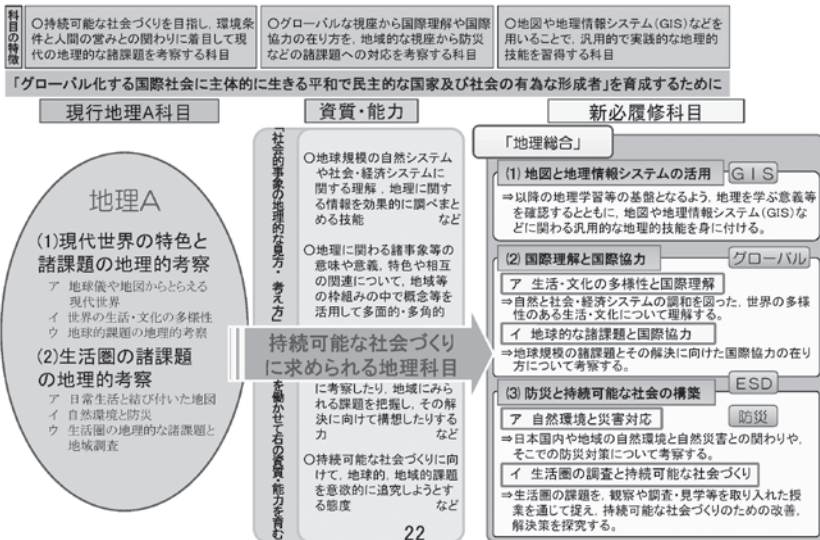
2008年告示の学習指導要領では、日本政府の提案した「持続可能な発展のための教育の10年（DESD）」が国連で採択されたこともあって、「持続可能な社会の構築」という観点がいくつかの教科でとりあげられ、教科書の中に環境や持続可能性に関する記載は相当増えたが、「新たな教育課題」である「持続可能性の教育」がまとまった形で導入されることはなかった。

しかし、次期学習指導要領については、少し状況が変わってきている。次期学習指導要領についての中教審の答申が2016年12月に文科省から公表されたが、次期学習指導要領で最も大きく変わる高等学校の地理歴史科、公民科での必修科目のすべてで、「持続可能な社会」が学習内容の大項目で取り上げられようとしている。

「地理総合」は、文科省が示した次項の概略図にはっきりと表れているように、従来の「地理A」を「持続可能な社会づくりに求められる地理科目」に大きく改編したもので、3つの大項目の3番目に「防災と持続可能な社会の構築」が位置づけられている。

高等学校学習指導要領における「地理総合」の改訂の方向性

別添3-12



また、近現代を中心に日本史と世界史を統合した「歴史総合」では3つの大項目の3番目「グローバル化と私たち」に「持続可能な社会を展望するために」という副題が付されている。そして、公民科で必修予定の新科目「公共」でも、3つの大項目の3番目は「持続可能な社会づくりの主体となるために」である。まさに「持続可能な社会」オンパレードといつてよい。

次期学習指導要領で「持続可能性の教育」が、学習内容のみに出てきているのではない点も重要である。アクティブ・ラーニングという学習者中心の主体的・協働的な学びが次期指導要領のキーワードであることはすでに広く知られるようになったが、高等学校の地理歴史科の新たな選択科目として、「地理探究」「日本史探究」「世界史探究」が設けられる。前述のように探究型の学習は「持続可能性の教育」の学習方法の基本である。

今回の教育課程の改革は、高大接続改革と同時進行であることにも注目

する必要がある。現在の中教審内にも文科省内にも、従来の大学入試が「知識・技能」を問うことに偏重していたことが、高校、中学、そして小学校の教育にも歪みをもたらしているという認識がある。その認識に基づいて、センター試験に代って2020年から新たに導入される「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」では、「思考力・判断力・表現力」を中心に測る試験へと転換する予定で、その先には「主体性・多様性・協働性」を重視する構想も視野に入れている。これらの能力や態度は、国立教育政策研究所が「ESDの視点に立った学習指導で重視する能力・態度」として示したものと相当重なっていることは明白である。

さらに、2015年12月に中教審から提示された3つの答申を統合した“「次世代の学校・地域」創生プラン”は、次期教育課程の理念を示した「社会に開かれた教育課程」とも呼応するもので、1992年の「アジェンダ21」の第36章に記された「SDと取り組む能力を持つように態度を変えるには、フォーマル教育もノンフォーマル教育も欠かすことができない」という文言と同じ発想に基づくものである。これからの学校教育は、学校だけで完結できるものではなく、学校外の様々な人々、組織との協働体制で臨むことが不可欠である。この観点は、筆者らが『アクティブ・ラーニングと環境教育』（小学館、2016年）を取りまとめる過程でも強調した²³⁹もので、「持続可能性の教育」を支える教育体制といえよう。

つまり、日本においては、次期学習指導要領で教科の枠組みは変えることなく持続可能性に関わる学習内容を高等学校の地理歴史科や公民科の必修科目に大きく取り入れるとともに、大学入試改革で「持続可能性の教育」に求められる能力・態度を重視し、さらにフォーマル教育とノンフォーマル教育が協働して支える教育体制を確立することで、新しい教育課題である「持続可能性の教育」を導入しようとしていると理解できる。

8. まとめにかえて—「持続可能性の教育」の導入に向けての韓国と日本の課題

以上みてきたように、韓国でも日本でも今後の学校教育で不可欠となる「持続可能性の教育」という新たな教育課題を、かなり違った進め方で導入しようとしている。しかし、実際に「持続可能性の教育」を定着させていくうえでは、様々な課題が存在する。両国には共通した課題もあるが、それぞれで異なった課題も抱えている。

共通した課題としてまず指摘すべきは、既存の教科教育の壁と大学入試の壁であろう。前者の既存の教科教育の壁については、韓国が環境科目を中等教育段階の選択科目として位置づける際にも根強いものがあつた²⁴⁾し、その後の師範大学の環境教育学科卒業生が環境教育の専任教員として採用される率が極めて低いことも、既存のほかの教科・科目に関わる人たちが何らかの形で立ちはだかつたのではないかと想像できる。

日本の場合も、高等学校の地理歴史科や公民科に「持続可能性の教育」の要素が拡大することに対して、旧態依然の地理、歴史、公民の教育に固執する人たちが反発し、現状維持を求める方向に動く可能性は大きい。特に、知識注入型の教育に慣れ親しんだ教員が、新たな探究的な学習やアクティブ・ラーニングを授業の中にうまく取り入れることができず、従来の教育方法を継続させようとするのが、結果的に「持続可能性の教育」という新たな手法と一体となった新たな教育課題の浸透を阻む可能性がある。また、「持続可能性の教育」に内包される新たな学習内容をしっかりと咀嚼しないまま、表面的な理解に基づく授業が展開されるおそれもないわけではない。両国とも、より一層充実した研修などの実施が望まれる。

後者の大学入試の壁についても、韓国ではほとんどの4年制大学入学希望者が受験しなければならない大学修学能力試験や、近年拡大している入学査定官(Admission Officer)入試に、今後どの程度「持続可能性の教育」

の要素が取り入れられるかが不透明であり、その趨勢が今後を大きく左右すると思われる。日本の場合も、現在のセンター試験に代わる大学入学希望者学力評価テスト（仮称）については、次期学習指導要領で学んだ高校生が受験する2025年度入試ぐらいいまでは、「思考力・判断力・表現力」を中心に据えた入試になっている可能性は大きい。しかし、各大学が独自に実施する入試が古い知識・技能中心の入試にとどまり続けるおそれも大きい。そのような二重の壁が根強く存在する中で「持続可能性の教育」という新たな教育課題を浸透させていくのは容易なことではない。

これらの課題については、保守的な学校関係者中心の動きに委ねていたのでは、新たな展望は開きにくい。しかし、保護者や産業界などの学校外から21世紀に適した学力・能力を求める声が強まることで変わっていく可能性はありうるであろう。また、分権化が進む中で、自治体が人口減少対策の一環として、あるいは私立学校が入学者確保の切り札として、「持続可能性の教育」という教育課題とそれに付随する教育方法を大胆に取り入れていくことも十分に考えられる。そのためには、教育課題とそれに付随する教育方法の導入が、21世紀に求められる能力・学力の育成に相応しいものであるということが、実践を通して証明されていく必要があるであろう。

「持続可能性の教育」の浸透という点で、直面する課題が韓国と日本で異なっているものもある。ここでは、①「持続可能性の教育」のための指導者の育成、②探究的な学習やアクティブ・ラーニングの導入、③学校外の人々との協働、という3点について述べていく。

日本の場合、「持続可能性の教育」を導入するうえで最も懸念されるのが、①の指導者の育成である。中等教育段階の選択科目として環境科目を開設した韓国の場合、すでに存在する師範大学の環境教育学科を軸に指導者育成をおこなうことが可能であろうが、日本では「持続可能性の教育」に適した指導者の育成についてはほとんど目途が立っていないと言っても

よい状態である。2011年に公布された「環境教育等による環境保全の取組の促進に関する法律」の附則第2条の2項に「学校教育における環境教育については、新法の目的を踏まえ、この法律の施行後における学校教育における環境教育の実施状況等を勘案し、教育職員を志望する者の育成の在り方を含め、環境教育の充実のための措置について検討が加えられ、その結果に基づき、必要な措置が講ぜられるものとする」と記されているが、まったく手が付けられていない状態である。2016年4月に文科省と環境省によって設立されたESD活動支援センターのパンフレットでは、中期的に実現する4つの機能の一つに「人材育成」が掲げられ、「コーディネーター、指導者の育成や活躍の場づくり等」と書かれている²⁵⁾ので、今後の指導者育成事業に期待したい。

それに対して、韓国の場合は師範大学に環境教育学科が存在しているので、そこでのカリキュラムに工夫を加えることで、「持続可能性の教育」のための指導者の育成は比較的対応しやすいであろうと思われる。ただし、かつて環境教育学科を開設していた師範大学が、地球科学教育学科というように学科名を変更するといった事態も生じているので、師範大学の環境教育学科以外の場でも、意識的に「持続可能性の教育」の指導者育成を図るべきであろう。

②の探究的な学習やアクティブ・ラーニングの導入という点では、2009年改訂教育課程の環境科目でいち早く「環境プロジェクト」を導入した韓国が先行している感がある。しかし、日本の環境教育の世界には、自然学校関係者や企業のCSR関係者、環境教育NPO関係者が多数おり、学校教育に先立って参加体験型の探究的な学習やアクティブ・ラーニングの実践を積み重ねてきたので、その人たちと学校とのコラボがうまくなりたてば、次期学習指導要領が期待する探究的な学習やアクティブ・ラーニングの導入は急速に進展すると期待できる。

③の学校外の人々との協働という点では、日本では1998年度改訂の学

習指導要領で「総合的な学習の時間」が導入され、そこで「地域や学校の特色に応じた課題」についての学習が推奨されたこともあって、以後、地域の人々と学校との協力関係が大きく前進している。それに対して、韓国でも1997年告示の第7次教育課程で「裁量活動」という学校として自由裁量の可能な時間枠が設けられたが、それによって学校と地域の協力関係が進展するということはあまり見られなかった。しかし、「持続可能な発展のための教育の10年(DES D)」がきっかけとなって、RCE(=Regional Centre of Expertise on ESD:ESDに関する地域の拠点)が慶尚南道統営(トンヨン:2005年)や仁川(2007年)に設けられたり、また、2013年に忠清南道舒川(ソチョン)に国立生態院がオープンしたほか、民間の自然学校など、環境教育や持続可能性の教育のための施設が着実に増加したりしており、そのような施設を活用した学校教育も徐々に拡大してきている。2016年8月下旬に忠清南道洪城(ホンソン)で開催された韓国環境教育ネットワーク(KEEN)の年次大会には、民間の環境教育関係者ばかりでなく、学校教育関係者も多数参加し、総勢1000人を超える人々が参加し、今後の環境教育や持続可能性の教育における学校と民間、学校と地域の協働についても、熱心な議論が展開された。これからは韓国でも地域の人々と学校との協力関係が急速に進展する可能性が大きくなっている。

「持続可能性の教育」の学校教育への導入にあたっては、以上指摘した課題のほかにも様々な課題があると思われるが、気づいた事柄から着実に対応していくことが重要であろう。「持続可能性の教育」推進の中心になると思われる日本環境教育学会としても、「持続可能性の教育」の学校教育への普及のために、新たな教材開発や指導者育成研修会などを進めていく必要があると考えている。

韓国は世界に先駆けて学校教育の中に環境科目を設けた国である。それは、21世紀の世界を見越した大英断であったが、その後、環境科目の低

採択率や環境教育専攻者の採用試験における不振といった様々な困難と闘いを続けねばならなかった。しかし、困難な闘いを通して獲得した韓国 の環境教育の先進性は、後続する私たちに多大な恩恵をもたらしてくれている。日本の次期学習指導要領では「持続可能性の教育」が大幅に取り入れられることになるが、それをどう具体化していくのかといった問題を考えるときに、韓国の貴重な経験や知恵は私たちにとても重要な示唆や指針をもたらしてくれている。

この場を借りて、韓国の環境教育関係者の環境教育と真摯に向き合う態度に敬意を表明したい。とりわけ、本論文の取りまとめの随所で、公州大学環境教育学科の李在永教授から多くの示唆を得た。ここに深い感謝の意を表したい。

[注と文献等]

- 1) ネット配信「学習院 TIMES」2012年8月3日、「対談 小学校教育の未来へ教育学科の挑戦」（佐藤学と片山圭子の対談）http://www.yomiuri.co.jp/adv/gakushuin/special/sp004/page_01.html（2016年8月22日確認）
- 2) Benesse 教育研究開発センター、『学校教育に対する保護者の意識調査』2013年，p.6
- 3) 佐藤学、『「学び」から逃走する子どもたち』岩波ブックレット，岩波書店，2000年
- 4) 田村哲夫（2014），「特別インタビュー 環境教育活性化のポイントを田村哲夫氏に聞く」『環境教育』vol.24-1，p.15
- 5) 佐藤学（2015），「持続可能性の教育の意義と展望」，佐藤学・木曾功・多田孝志・諏訪哲郎編著，『持続可能性の教育』教育出版，2015年，p.4
- 6) 国立教育政策研究所，『学校における持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究』中間報告書，2010年，p.3

- 7) 井上有一 (2013), 「『開発』と『発展』」, 『環境教育辞典』日本環境教育学会編, 教育出版, 2013年, p.41
- 8) 諏訪哲郎 (2015), 「ESD の訳語をめぐって」, 前掲『持続可能性の教育』 p.33-34
- 9) 例えば, キム・キゴン (1997), 「環境的に健全で持続可能な開発と環境教育」『環境教育』(韓国) vol.10-1 は「国連環境と開発に関する会議」と表記し, チョイ・ソクジン (1997), 「わが国の環境教育並びに広報の争点と対策」『環境教育』(韓国) vol.10-2 は「国連環境開発会議」と表記している。
- 10) ホアン・マンイ (1997), 「韓国での『地方アジェンダ 21』と環境教育」『環境教育』(韓国) vol.10-1, pp.129-149
- 11) アン・キヒ (1999), 「新千年を迎える 21 世紀の環境教育—21 世紀の環境教育, 生態パラダイム中心に—」『環境教育』(韓国) vol.12-1, pp.1-16
- 12) 前掲アン・キヒ (1999), p.8
- 13) チョン・ミンゴル (2004), 「独立教科としての環境教育のアイデンティティの模索」『環境教育』(韓国) vol.12-1, p.4
- 14) ユネスコ韓国委員会, 『中学校 ESD 授業モジュール』2010年, p.2,3
- 15) 国立教育政策研究所, 『学校における持続可能な発展のための教育 (ESD) に関する研究』最終報告書, 2012年, p.9
- 16) 朝岡幸彦 (2014), 「あとがき」, 日本環境教育学会編『環境教育と ESD』, 東洋館出版社, p.184
- 17) 野村康 (2010), 「アジア太平洋地域における ESD: 研究の現状と課題」『環境教育』 vol.20-1, p.6
- 18) 元鍾彬・飯沼慶一・諏訪哲郎 (2014), 「韓国における環境科目開設の経緯とその後の展開」『環境教育』 vol.24-1, pp.21-33
- 19) 韓国教育課程評価院, 『2015 年改正 教科教育課程試案開発研究Ⅱ 環

- 境教育課程』, 2015年と前掲元鍾彬ら (2014), p.29より作成
- 20) 諏訪哲郎 (2015), 「『持続可能性の教育』の学習方法」, 前掲『持続可能性の教育』, pp.58-88
 - 21) 前掲韓国教育課程評価院 (2015), p.97
 - 22) 前掲元鍾彬ら (2014), p.24,25
 - 23) 諏訪哲郎・飯沼慶一監修, 日本環境教育学会編, 『アクティブ・ラーニングと環境教育』小学館, 2016年所収の「アクティブ・ラーニングと環境教育小辞典」の「インフォーマル教育とノンフォーマル教育」(p.111) や「ファシリテーター」(p.119) の項目参照
 - 24) 前掲元鍾彬ら (2014), p.25
 - 25) http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/04/_icsFiles/afieldfile/2016/04/22/1369936_03_1.pdf (2016年8月22日確認)

