

学校環境教育の内容開発

—韓国環境教科書内容分析と環境倫理学的分析を中心に—

教育内容開発コース 鄭 允 貞

Improving contents of school environmental education
—Focusing on Environment textbook contents in Korea
and analysis on the environmental ethics

Jung YunJung

School environmental education is viewed as fundamental in solving environmental issues, while also playing a role in the life-movement effort. However, it is still perceived as a field that simply transmits knowledge and principles related to the environment. As the source of the current environmental crisis is closely tied to values and attitudes towards the environment, environmental ethics is essential in approaching environmental issues. This study aims to analyze methods used in school environmental education from the perspective of environmental ethics and suggests areas for reform in school environmental education.

目 次

1. はじめに
2. 学校環境教育
 - 2-1 学校環境教育の基本戦略と役割
 - 2-2 学校環境教育の制約要因
 - 2-2-1 教育外的要因
 - 2-2-2 教育内的要因
3. 環境倫理教育
4. 韓国の学校環境教育
 - 4-1 韓国の学校環境教育
 - 4-2 学校環境教育に対する分析と議論
 - 4-2-1 環境倫理学的分析のための道具
 - 4-2-2 教育課程の目標と内容体系分析
 - 4-3 環境関連教育課程の内容体系の分析
 - 4-3-1 中学校教育課程の内容体系の分析
 - 4-3-2 高等学校教育課程の内容体系の分析
5. おわりに

1. はじめに

現在、環境問題の解決に向けて、環境政策、環境科学、社会の啓蒙など多方面からの努力がなされているが、とりわけ環境教育は、学習者の環境に対する認識を持続的、長期的、かつ未来指向的に変化させるとい

う点で、環境問題の根本的な解決のために有意義であるとされ、重要視されている。

本研究は、このような環境教育に対する時代的要請の下で、これまでの環境教育の内容と範囲を検討し、環境教育の目標に効果的に到達するための体系を再構成する基礎として環境倫理教育を設定し、これを強化することが不可欠であることを明らかにする。

2. 学校環境教育

2-1 学校環境教育の基本戦略と役割

環境教育は、国家や政府の次元よりも地球規模での持続的な努力によって発展してきたということが出来る。そして、多くの国がリオデジャネイロ会議で提示された「環境的に健全で持続可能な発展 (Environmentally Sound and Sustainable Development: ESSD)」の概念を学校環境教育の基本戦略として採択している。持続可能な発展の概念は、ディープ・エコロジー (deep ecology) や生命中心主義のように、生物圏と生態系を優先する概念ではなく、より現実的に、経済発展と自然資源保全を共に重視し、両者の均衡と調和を目指すものである。また、持続可能発展の理念では、各種の不均等が持続可能な発展を阻害する深刻な要因であるという問題意識が根底にあるために、公平性を強調する。そのため、ESSDの概念には、環境倫理的性格が一層強化されて現れている。ESSD

概念は人間中心的立場ではあるが、学校における環境教育に関して言えば、学校教育は常に現実の社会情勢に適合的なカリキュラム編成を求められるので、その基本戦略としては、全体論の人間中心主義を採用するのが適当であろう。この点については追って明らかにする。

学校環境教育に関する研究が進展する中で、学校環境教育の目標が「環境素養人の育成」であるという見解に異論を挟む余地はなくなっている¹⁾。ここでいう「環境素養人」とは、「環境問題と環境争点に関する知識、技能、価値観及び態度を備え、環境問題の解決に参加できる能力を持つ市民」を意味する。つまり、環境素養人とは、単なる環境問題に関する知識だけでなく、環境問題に関わる争点を取り巻く多様な意見や立場を分析、総合し、環境的に責任ある意思決定と行動をしようとする価値観と態度を持つ人をいう。よって、環境倫理教育は、学習者の人生の中で成り立つ時、つまり学習者の学習過程が人生と統合された時、初めてその効果を期待することができる。環境倫理教育とは、人間と環境との関係を理解して、生命が持つ内在的価値を認め、人間の固有な生活を維持しながら環境を保全するという相互作用に関する教育だということができる。環境問題の根源が人間の環境に関する誤った価値観と態度から始まるとするならば、環境倫理教育はそれらを元からは正する最も効率的な方法であるという点で重要である。環境倫理教育は、人間と環境全体の関係との相互作用を理解させることで、生態学的な均衡維持の必要性を理解し、環境問題の解決策を用意するために自覚的な関心を持ち、刺激を受けて、そして自ら環境の改善の責任を負おうとする市民を啓発するためのものである。²⁾したがって、現在の学校環境教育も環境倫理教育を含んでいるが、環境倫理教育の比重をさらに高め、強化していかなければならない。

しかし、学校環境教育と環境倫理教育が別に存在するというのではなく、両者は密接に関連している。つまり、学校環境教育は、環境倫理を土台として成立しなければならず、環境倫理は環境教育に一定の理論的枠組みを提供すべきであり、互いの内容の中に自然に入り込んでいなければならない。ただ、このような前提は学校環境教育の目標と、環境倫理教育の目標が同一であることを意味するものではない。学校環境教育と環境倫理教育はそれぞれの固有な目標と役割があり、これらが有機的に結びつく時、学校環境教育が効果的になるはずである。

2-2 学校環境教育の制約要因

2-2-1 教育外的要因

まず、教育外的要因の中で最初に挙げることができるのは、今日の社会全体に広がっている成長指向的パラダイムの問題である。多くの環境学者は、このパラダイムを克服し、生態中心的パラダイムに移行すべきだと主張している。生態中心的パラダイムの追求は、価値体系面で新しい学校環境教育を必要とする。

第二の要因としては、今までの成長によってもたらされた不均衡の問題と、これによる無差別的成長と発展指向的教育体系を挙げることができる。どのようにすれば、均衡成長もしくは有機体的成長体制へと移行できるかという問題が、環境教育が直面する課題であるといえる。³⁾

第三の要因は、個人や社会全体の環境に関する価値観の問題である。環境問題の前提として、国家間、種族間、階層間、個人間などに見られる無数の価値の相克と不調和が存在しており、価値の多様化が、共通の環境指針と行動規範の設定を制約している。

第四の要因は、環境問題の時間的・空間的限界である。一般的に、問題の空間的な幅が大きければ大きいほど、また時間的な幅が長ければ長いほど、その問題の解決に関心を持つ時間は少なくなる。環境問題は、国家、地域を超越して広範囲に、また長期的に発生し、発生と被害との間に時間・空間的に差があることになるため、人間の関心を集めにくい。この要因は、学校環境教育が問題に接近する入り口と方法論を決定することを困難にしており、結果的に環境問題に対する無関心を助長している。

第五の要因は、学校環境教育のための親環境的教育環境の造成が不十分で、身体的な感覚を行動へと結びつけうる条件が不足しているという点である。NGO等が協力する生態体験学習等が特別学習であって、非連続的な教育活動に過ぎず、また、教育当局の関心と熱意の不足でこうした経験学習でさえも十分に実施されないのは、大きな問題であるといえる。

第六の要因としては、教育効果の長期的性格が挙げられる。環境教育の効果が環境問題の解決として現れるためには長い時間が必要である。現在の経済論理は、費用の投入後すぐに効果が発現することを求めている。これに対して、教育は、その経済効果が発現するまでに長い時間がかかるため、国家の学校環境教育に対する投資は不十分にならざるをえない。

以上で指摘した要因の他にも、学校環境教育を制約

する外的要因は多く存在する。しかし、何よりも大きな問題は、学校環境教育に対する国家の意志の不足であるといえる。

2-2-2 教育内的要因

学校環境教育を制約する問題点としては、教育外的要因が非常に大きい、内的要因も無視できない。教育内的要因の中で最も大きい問題は、大学入試中心の学校教育である。それによって暗記式の知識教育が先行し、大学入試と直接関連がない環境教育は遅れてしまう。

第二の要因は、学校環境教育が多様な教科目で分散して実施されるため、学校環境教育の目標体系が重複、脱落し、教授内容の比重や取扱方法などが明確に体系化されていないことである。このため、各教科、学年、学校間の連係性を活用できないだけでなく、同じ環境教育目標であっても、それを扱う人の再解釈や変換を経ることによって、本来の目標が変容し不明確となる場合もあり、教育実践の方向性が失われる恐れがある。⁴⁾

第三の要因は、学校環境教育の教授・学習理論において探求学習のアプローチが不足しており、多様な教育内容とプログラムの開発が不足している点である。環境問題は問題相互の関連性、時間的・空間的広がり、自己中心性などの多様な特性と構造のために、そのアプローチに関して、見解が一致しない場合が多い。⁵⁾

第四の要因は、中・高等学校水準における学校環境教育の連携が不足し、環境問題を扱う科目間、そして科目内においてさえ矛盾する部分が多い点である。教授内容が重複あるいは脱落するなどの問題点も指摘できるほか、環境に関する知識が主となっている反面、価値観に働きかける教育が不足している。⁶⁾

第五の要因は、学校環境教育で環境倫理領域の教育を度外視しているという点で、最も深刻な問題である。学校環境教育は健全な環境倫理を土台にして成立しなければならず、環境倫理は学校環境教育に一定の理論的枠組を提供するべきであり、これらは内容的な相互浸透が図られなければならない。

3. 環境倫理教育

3-1 環境倫理の方向とその批判

そこで、環境倫理教育が占める役割と比重が大きくならなければならない根拠と、環境倫理教育のための道徳的準拠と価値観に据えるべき環境倫理観に関する

議論が重要になってくる。

環境問題に対するアプローチは、一般に環境危機を招く原因に対する分析と解決態度により、「科学・技術的接近」と「倫理的接近」に分類することができる。

これまで、環境問題に関するアプローチは、主に科学・技術的観点から環境危機の実態を把握し、その原因と解決策を模索する方向で成り立ってきた。これは科学と技術工学に対する楽観主義的観点と関係がないわけではない。しかし、共通に主張されているのは科学と技術に過度に依存するのは非常に危険だという観点である。その理由は、技術が非常に複雑だということ、科学が多くの人々が想像するほど価値中立的ではないという事実にある。

環境問題を科学・技術的側面で理解し、解決しようとする試みは根本的な解決策にならない。なぜなら、複雑な実際の状況下では、最終選択が環境に対する価値よりは、現実的な経済的利益を判断材料にして決定される傾向が強いためだ。もちろん、すでに破壊、汚染された自然環境を復元するためには、科学技術が必要であるし、第三世界の深刻な飢餓と貧困の問題解決や地域的な所得格差解消などの経済的要求を無視することはできない。しかし、科学技術的に環境をとりもどす作業を遂行する場合でも、いかなる観点からこの作業をするのかは大変重要な論点である。環境に対する基本的な態度と価値観の変化が伴わない限り、どのような環境問題に対する接近も、一時的で形式的なレベルに留まることになるだろう。環境問題の根本的な解決のためには、問題の深層に倫理的・道徳的な問題が位置するという事実に対する認識と、環境に対する倫理的接近が何より重要である。

もちろん、現代人の多様な価値観と世界観を比較する時、すべての人々が合意できる環境倫理の原則を確立することは、容易なことではない。したがって、環境哲学または環境倫理学の一つの役割は、環境政策中に隠された価値と関連した過程の意味を明らかにすることだと、デジャルダン⁷⁾は主張している。

1960年代以後、これまで展開されてきた環境倫理学の主要な潮流は、大きく二段階に分けることができる。第1段階は、1960年代中盤から1970年代序盤までの環境破壊と環境危機に対する診断と反省の時期であり、主に人間中心的な倫理に起因した環境問題の弊害を告発する段階であった。第2段階は、1970年代中盤以後の主要な傾向として、環境倫理学が伝統的な倫理学の枠組から脱却し、独自の哲学的・倫理的領域を備えるための多様な接近を試みる時期であった。こ

の段階は、動物解放論と生命中心主義、またはディープ・エコロジーがその中心をなしており、これらを非人間中心的環境倫理と呼ぶことができる。⁸⁾

3-2. 学校環境教育のための環境倫理

現在においても、人間中心的環境観を克服し、非人間中心的環境観を指向しようとする努力は続けられている。しかし、このような論争の中であって、学校環境教育のための、一貫した適切な準拠としての合意点が必要とされることも事実である。また、学校環境教育は、社会環境教育とはその形態と方法が異なるため、社会環境教育のための環境倫理をそのまま適用することには一定の留保を加えねばならない。

生徒たちに健全な民主社会を構成する市民として備えなければならない知識と教養を習得させることによって、彼らを社会共同体の一員に成長させるという学校教育の役割から環境倫理教育の機能を類推してみれば、環境教育は、環境に関する知識と一定の態度を習得するようにして、生徒を、健全な環境共同体の一員に成長させるようにするという役割を担うことになる。したがって、環境倫理教育に含まれなければならない第一の目標は、環境共同体意識の育成と、国際理解への意識の涵養である。

我々は、地球の構成員として生命共同体意識を持ち、地球環境問題は全地球的な問題であるという認識を持つ必要があり、「私の周辺だけ、我が国だけきれいならば良い」という、個人中心主義的・自国中心主義的な認識から脱却して、共同体的な倫理意識を持たなければならない。地球環境問題は、オゾン層の破壊、地球温暖化、酸性雨、海洋汚染、廃棄物の国際的移動、砂漠化、熱帯雨林の減少、野生生物の種の減少、開発途上国の公害など、実に多様である。これを大きく二つに分類すると、一つは、工業先進国を中心として、経済活動水準が高まった結果による環境悪化が国境を越えて地球全体の問題になったものであり、もう一つは、貧しい開発途上国における貧困と人口増加を背景に、環境問題を配慮しなかった人間活動が作り出した地球規模の問題である。したがって、生徒たちにも、国家中心的主権という概念を乗り越えて、地球のすべての人類が共同運命体であるという意識の発達を促すことが必要であり、そうした意識を土台にして、拡大する世界的相互依存性を扱う国際理解教育・学校環境倫理教育のカリキュラムの構築が急がなければならない。

第二に、学校環境倫理の設定のために考慮されなけ

ればならない項目は、環境教育的次元における役割である。環境教育は、環境に関する理解を深めて、環境保存のための生態中心的思考に転換するよう、科学的知識だけではなく、社会・文化的価値観を教育することを含む。したがって、環境倫理教育は、既存の意識枠組から新しい意識枠組に転換する根拠を提供しなければならない。

第三に、倫理教育の次元において、学校環境教育の前提とされなければならない要素は、親環境的価値観と態度の育成である。環境問題は、環境に対する知識を多量に獲得して、その原理を理解することだけで解決されるのではなく、環境に対する価値観と態度の根本的な変化を土台に、これを実践に移すことによって、徐々に解決が可能となると言える。したがって、環境倫理教育の内容は、親環境的価値観や生態学の世界観を指向する価値観を持つように、構成されなければならない。

現在の環境危機を克服できる最善の代案は、生の様式と意識の世界を含んだものである。それは、人間の生自体を、生態中心主義に転換することである。問題は、現在人類が享受しているすべての物質的・文化的恩恵を放棄して、より一層、生態中心的な世界へ還帰すべきであるという提案に、どれだけの賛同がえられるかということである。だからこそ、学校環境教育の役割は、より一層大きいと言える。なぜなら、学校環境教育を通じて、そして、環境倫理教育を通じて、このような価値観と態度の変化を促すからである。そこで、学校環境教育のための環境倫理について、これまでの環境倫理学上の論争において提示された諸徳性を体系化し、学校で教えるにあたっての方法や方向を検討することが重要であると言える。

学校環境教育のための環境倫理は、学校教育の役割、環境教育の目標、倫理教育の機能を全て備えたものでなければならない。同時に、これに相応する諸徳性を含まなければならない。すなわち、広義には環境教育と倫理教育という本来の任務を遂行しながら、狭義には学校教育という制度的枠組と範疇を維持しなければならない。環境倫理教育が学校教育の枠内に受容されるためには、特定の環境論の支持だけでは存立が難しいということに留意する必要がある。人間中心的接近とは、人間だけが道徳的権利の主体で、環境は道具的価値だけを持っているという態度をいい、非人間中心的接近とは、人間を生命共同体の一員と見なし、道徳的権利主体の範囲を、すべての生態系に拡大することを主張する立場である。どれか一つの環境論

だけに依拠しては、学校環境倫理のための倫理的土台を構築することは不可能なので、学校環境倫理は、生態指向的価値と思考を土台に、自然と人間の共存を追求する全体論的生命中心主義と、最小限の人間中心的接近を結合した全体論的人間中心主義によって、その核心を形成する必要がある。

4. 韓国の学校環境教育

4-1 韓国の学校環境教育

韓国における環境教育は、第3次経済開発5か年計画の進行過程において、環境を考慮しない開発によって環境破壊と汚染問題が発生し始めた1960年代中盤、「環境教育」の用語が広く使われ始めた時期に、その端緒を持つ。⁹⁾

韓国の環境教育の性格として、①私たちの日常生活に現れる様々な環境に関する問題点を捜し出し、きれいな環境を守る方向への改革を図る信念を持つようにすること（生態学原理の強調・適用、環境問題の原因を探り、正確な判断、正しい解決方法を決定すること）、②きれいな環境を保存するために、様々な環境汚染の減少、総合的な国土の利用および開発計画、そして他の環境保全に必要なすべての技術的要求を解決できる専門家を訓練させること、③私たちの社会全体が、人間と環境の関係に対するより正しい理解を獲得し、環境問題の切迫性を認識するようにすること（変化主体としての自己の重要性の自覚）、④環境問題は、地球全体に影響を与えるため、全世界的な合意と、それへの対策が施行されること、以上4点が挙げられる。¹⁰⁾

韓国における環境教育の発達の時期は、韓国において環境教育に対する問題が議論され始め、教育的方案を提示するための活動が展開されてきた1970年代以降と、実質的な活動が開始された、80年代後半以降とに大きく区分できる。すなわち、胎動期（1980年以前）→成立期（1981年-1991年）→定着期（1992年以後）という時代区分が可能である。

1981年は、具体的な環境教育の内容を規定した年である。文教部第442号で告示された第4次教育課程の総論における運営指針において、「自然保全、環境汚染および人口問題に対する教育が効率的に成立するようにする」ことが公表された。1987年、憲法第2章の「国民の権利と義務」の第35条1項に、「環境権」が規定された。¹¹⁾

1985年から環境部は、各市道教育庁と協力して、全

国的に環境保全師範学校を運営している。同部は、2年おきに予算と教育材料の支援を行っている。91年には、韓国教育開発院内に、環境教育研究部が新設された。

1992年以後は定着期として位置づけられるが、この時から教育部指定の環境教育師範学校の運営が開始され、93年から全国的に拡大された。韓国教育開発院は、各種の環境教育関連資料の開発および普及を図った。特に第6次教育課程において環境科が独立することになった。関連教科を中心に、分散的に教育された環境教育を新しい観点から組織して教科化し、地域や、学校長の教育課程編成および運営に対する裁量を拡大するという原則を定めた。さらに、第7次教育課程では、学校の裁量により選択科目として、環境教育に関する科目が採択されることになった。¹²⁾

1996年から、中・高等学校に第6次教育課程が施行され、現場において環境教育を担当する教師を養成するため、いくつかの大学に環境教育学科が設置されることになった。もちろん、それ以前から現職教師たちを対象にする副専攻としての資格研修は進められており、2006年、環境科の副専攻資格研修を経た現職教師は、約1000人以上に達している。独立教科としての環境科目が始まり、師範大学システムの中で環境教育という課程が始まり、中・高等学校の現職教師たちにとって全く新しい科目であった「環境」が教え始められてから、2007年現在で10年を経たことになる。その間に多くの変化があったが、その変化に対する評価は、評価者の境遇と観点により非常に多様である。ただし、判断材料となる資料を見る限り、肯定的な評価を下すことは難しいように思われる。公式の統計上、全国で約1000か所の中・高等学校において「環境」科目が選択されており、数万人の学生たちが「環境」を履修していることになる。しかし、その教室における実践の内実を考慮してみるならば、それにどれほどの実質的な意味があり、私たちが期待するだけの水準と内容をそなえた環境教育が実際に行われているのかに関しては、疑問と不満は決して少なくはない。1996年から2006年にかけて、任用を通じて選抜された環境教師は総数54人に過ぎない。¹³⁾

環境教育を専攻した教師10人中、1人が教師になりえたのみということである。環境を教えている教師1000人中、700人は、厳密な意味で相変らず「環境教育」に関しては無資格なのである。高校3年の環境科の授業においては、受験対策のための自習が横行していて、中・高等学校では、教師による環境科の授業の

代替に環境に関するビデオが上映されているのが実態である。この 2 年間、韓国全土で環境科の専任教師として任用された教師はわずかに 1 名であり、大学の環境教育科に在学中の学生たちも、そうした人事上の不都合から、多くが転科、または副専攻への方向転換をせざるを得ない状況となっている。¹⁴⁾

4-2 学校環境教育に対する分析と議論

4-2-1 環境倫理学的分析のための道具

現在まで、学校環境教育と環境倫理教育に対する先行研究、学校環境教育を分析するための分析枠組を提示する試みとしては、「環境教育目標の体系的構造モデル」(キム・ジョンホ他, 1998), 「教科別環境教育関連内容体系」(チェ・ソクジン他, 1999), 「第 7 次教育課程における教科別の環境教育体系の分析」(チェ・ソクジン他, 1999) などがある。しかし、これらの分析枠組は、主に学校環境教育の一般目標を達成するための諸要素の分析のために提案されたものであり、学校環境教育の内容体系を分析する枠組としては部分的には役立つものの、環境倫理学的な側面から学校教育課程と教科書内容を分析するに当たっては、これらを適用するのは適切でないと思われる。これに学校環境教育の分析のためのいくつかの要素を再検討し、環境倫理学的立場から細分化し、留意した分析の準拠を提示する。そして、それらの準拠を整理し、三種類の上位要素による分析枠組と、それぞれの下位要素による分析枠組を提示する。現在までの学校環境教育は、いかに進展してきたのだろうか、また、学校環境教育の目標と方向は、適切な倫理的基盤の上に成立しているといえるのだろうか。

分析の準拠を体系的に整理すれば、次のとおりである。

■ 準拠 A : 環境教育の目標記述に対する分析

- A-1 : 学校教育の目標達成
- A-2 : 環境教育の目標達成
- A-3 : 倫理教育の目標達成

■ 準拠 B : 環境関連教科の内容体系に対する分析

- B-1 : 目標達成の下位領域
 - ・ B-1-1 : 認識
 - ・ B-1-2 : 知識

- ・ B-1-3 : 態度
- ・ B-1-4 : 技能
- ・ B-1-5 : 参加

B-2 : 教育目標の一般領域

- ・ B-2-1 : 認識的領域
- ・ B-2-2 : 情緒的領域
- ・ B-2-3 : 心身の領域

B-3 : 中学校環境関連教科の連係性

- ・ B-3-1 : 目標体系の連係性
- ・ B-3-2 : 内容体系の連係性
- ・ B-3-3 : 内容構成の連係性

■ 準拠 C : 環境関連教科の内容に対する分析

C-1 : 環境に対する認識の態度

- ・ 倫理的接近
- ・ 科学・技術的接近
- ・ 非倫理的接近

C-2 : 環境に対する知識の範囲

- ・ C-2-1 : 環境に対する基本知識と原理
- ・ C-2-2 : 環境の範囲に対する認識
- ・ C-2-3 : 知識の領域に対する主要学問分野

C-3 : 環境に対する態度および価値観

- ・ 人間中心的环境論
- ・ 非人間中心的环境論
- ・ 全体論の人間中心主義

C-4 : 環境問題に対する技能習得

- ・ 環境の開発中心的立場
- ・ 環境の保存中心的立場
- ・ 環境の保護中心的立場

C-5 : 環境問題に対する参加の範囲

- ・ 家庭および学校水準
- ・ 地域社会水準
- ・ 国家水準

特に準拠 C では、環境関連教科書の内容と、構成全般に見られる環境倫理学的観点を把握して、その問題点を探ってみた。これを整理すれば、次のようになる。

<表 1> 準拠Cの分析基準

準拠	下位要素	+	±	-
C-1	認識態度	倫理的接近	科学・技術的接近	非倫理的接近
C-2	基本知識	適用中心	理解中心	知識中心
	環境範囲	自然環境+人工環境	自然環境	人工環境
	学問分野	人文・社会的領域	心身の領域	科学・技術的領域
C-3	態度および価値観	全体論的人間中心主義	非人間中心主義	人間中心主義
C-4	技能習得	保存中心	保護中心	開発中心
C-5	参加の範囲	家庭および学校水準	地域社会水準	国家水準

(下位要素と非常に密接な関連がある場合は「+」表示、若干の関連がある場合は「±」表示、関連がない場合には「-」表示が付されている)

4-2-2 教育課程の目標と内容体系分析

教育課程は、一定の学生たちに何をどのように教育させるのかを国家水準で規定し、確定・告示した意図的文書化された計画である。学生に、価値があると判断される知識、技能、態度を持つように、教育目標と教育内容を明示し、学習効果を高めるための運営計画、学習指導、評価などに対する指針が提示される。このような側面で、国家水準で用意された教育課程の目標と内容は、環境教育の方向設定のため最も基本的な枠組であるといえることができる。韓国の教育課程は、建国以後、七回にわたって、改正を繰り返し、現在は1997年に告示された第7次教育課程によって運営されている。環境教育の側面では、第7次教育課程は、第6次教育課程に比べて人間の生活の根拠地の環境に対する感受性が強調されて、創意的な態度で環境問題の解決方を自ら探求していく学生活動を重視していることが明示されている。(教育部, 1997a:817) また、第7次教育課程での行動目標の記述によれば、環境の重要性と、人間の環境に対する影響と役割を正しく認識することが強調され、環境と環境問題を調査して観察する多様な活動を通じて、感受性を育成することが強調されている。そして、環境のための態度を備え、環境保全活動に参加することを最終目標としている。

4-3 環境関連教育課程の内容体系の分析

環境教育においては、教育課程で提示された環境教育の目標そのものより、これらの目標が環境教科でどのように体系化され、教師が実際に授業のためにこれらをどれだけよく組織して構造化するかが、より重要な問題である。韓国では、国家水準の教育課程で幼稚園・小・中・高等学校の一般教育目標を提示して、同時に各教科の教育目標を提示しているだけではなく、各教科の内容体系を提示している。そして、この内容体系は、教科書の編集指針になっている。それでは、

第7次教育課程の環境関連教育課程で提示している内容体系はどのように構成され、内容はどのように記述されているのだろうか。

4-3-1 中学校教育課程の内容体系の分析

まず、第7次教育課程に提示されている中学校「環境」教育課程の内容体系は<表2>のとおりである。

<表 2> 中学校「環境」教育課程の内容体系

領域	内容	
Ⅰ. 人間と環境	1. 人間と環境	・環境とは何か ・環境を構成する要素
	2. 環境の変化	・人間活動と環境変化 ・環境保全と開発
Ⅱ. 環境問題とその対策	1. 資源は生活の原動力	・人間生活と資源 ・限定された資源と拡大する資源の使用量
	2. 守らねばならない生活環境	・澄んで爽やかな空気 ・清潔で豊かな水 ・再利用されるゴミ
	3. 地球の環境問題	・温暖化する地球 ・縮小する山林と拡大する砂漠地域 ・消滅する生物種
Ⅲ. 環境保全	1. 環境保全のために実践しなければならない行動	・我々の家で ・我々の学校で ・我々の町内で
	2. 快適な環境づくり	・快適な環境と生活の質 ・地球を生かそう

<表2>を中単元と小単元で提示された領域と内容を中心に準拠Bに照らして分析した結果は<表V-5>のとおりである。

<表 3> 中学校「環境」教育課程内容体系分析（準拠 B）

領域		認識	知識	態度	技能	参加	総合
I	1	+	±	—	—	—	知識
	2	—	+	—	—	—	知識
II	1	—	+	—	—	—	知識
	2	—	+	—	—	—	知識
	3	—	+	—	—	—	知識
III	1	—	—	+	+	+	態度+技能+参加
	2	—	—	+	—	±	態度

（下位要素と非常に密接な関連がある場合は「+」表示、若干の関連がある場合は「±」表示、関連がない場合には「—」表示で表されている）

<表 3>に現われた結果を検討すると、次のような事実が分かる。

第一に、環境教育の目標達成のための五つの段階は、それを体系的な構成をねらいとしている。すなわち、認識の段階をまず先に提示して、知識と技能、態度の順序で、課程が構成されている。しかし、全体的な分布を見れば、基本的な原理と知識の習得が重視されており、必要以上に知識の領域に重点が置かれた構成であるといえる。これは、中学校の水準で強調されなければならない環境と環境問題に対する認識の領域とともに、環境に対する関心を導いて行く内容体系が充分でないことを示しており、このような体系は、中学校の環境教育目標達成に十分ではないといえる。

第二に、環境教育の内容選定と組織は、初期段階では定義的目標を強調し、教育段階が上がるほど相対的に認知的目標の比重を増加していかなければならない。すなわち、中学校の水準では、認知的目標より正義的目標を強調するように構成されなければならない。しかし、環境教育の初期段階から環境教科を知識中心の教科で理解するようにしていることに問題がある。したがって、「中学校環境教科の内容が知識中心的と言うよりは、脈絡中心的な接近をしているようにみえる」とするキム・ヒョンジョンの指摘は適切ではない。¹⁵⁾

第三に、環境倫理の領域が疎かにされている。まだ世界観と価値観が完成されていない中学校の水準では、環境問題に倫理的・哲学的にアプローチし、長期的に環境と生態に関する態度と価値観、そして生態学的世界観を持つようにする基本的な素養教育を実施するのが重要だと言える。しかし、実際にはこのような環境倫理的な接近よりは、技術と科学に基盤をおいた環境科学の領域に重点がおかれている。勿論、私たちが、生物と無生物で構成された実在環境に対する知識に、認識論的に近付くことができる一番優先的な

通路は科学だろう。そして、科学は私たちに環境を研究する方法を提供してくれ、人間と環境の関係に関する問題解決能力を含んだ哲学も提供してくれる。しかし、科学的方法が、常に環境の本質を客観的に理解しうるようにしてくれるわけでも、客観的知識の形成ができるようにするわけでもない。

第四に、環境の教育は、他の教科とは違い実践的性格が強いので、参加の領域が重要だといえる。特に、中学生の立場で環境問題の解決に参加できる方法と機会を提供できるような構成が不足している。学生自ら環境に関して考え、批判できる土台を提供しなければならない。

以上の分析を総合して見れば、中学校の内容体系は教育課程の目標を具現するための体系的戦略が充分でなく、環境教育の効果を上げるための前提条件が無視されているといえる。本格的に環境教育を始める段階と言える中学校の環境教育体系は、環境に対する関心を高め、環境の危機や深刻性を理解して悟ることができ、自分の生活で環境を保護する親環境的行為を導いて行くことができるように構成されなければならない。また、自然保護やごみを出さない、分別収集などの消極的環境運動から脱して、すべての生命を尊重して生命共同体意識を涵養する積極的で直接的な環境教育の要素と、節制と儉約などを重視する経済的環境倫理の間接的な要素を結合して提示することで、統合学問的な環境教育の性格を反映するようにしなければならない。

4-3-2 高等学校教育課程の内容体系の分析

次に、第7次教育課程に提示されている高等学校の「生態と環境」教育課程の内容体系を調べた結果を<表 4>に示す。

<表 4>に示された高等学校「生態と環境」教育課程の内容体系は、大きく環境に対する認識、環境に対

する知識、環境に対する態度によって構成されている。

＜表 4＞高等学校「生態と環境」教育課程の内容体系

領 域	内 容
I. 人間と環境	1. 自然環境と人間 2. 環境問題の発生
II. 生態系と環境	1. 生態系の基本原理 2. 生態系の平衡
III. 環境汚染	1. 大気汚染 2. 水質汚染 3. 土壌汚染とその流失 4. 廃棄物汚染及びその他
IV. 地球的環境問題 と対応	1. 地球温暖化 2. 酸性雨 3. オゾン層破壊 4. 放射能汚染
V. 環境と社会	1. 環境思想と環境倫理 2. 環境政策 3. 環境と経済
VI. 環境保全	1. 自然とエネルギー 2. 生物の多様性及び自然保全 3. 環境保護運動 4. 地球環境危機の克服

詳細な領域においては、社会・文化的な次元で人間と自然の関係を理解するようにし、生態学的知識と環境科学的領域の接近を通じて、環境と環境問題に対す

る認知的理解を助けるような試みがなされ、政治・経済・倫理的な側面で生活の中の環境に関する決まった意識の形成を助けるように構成されているといえる。これを準拠 B によって分析した結果はく表 5 のとおりである。

く表 5 に提示された分析表を解釈すれば、次のような結果を得ることができる。

第一に、環境教育の目標達成のための下位戦略の五つの要素のうち、知識の領域が多く割合を占めている。このような結果から、高等学校の「生態と環境」教科が、認知的能力を重視して、環境科学や生態学的知識の涵養に重きを置いていると判断することができる。このことは、全体的な環境教科の内容体系が、目標達成のための適切な体系を築けていないことを示している。

第二に、高等学校の水準では、認識の段階や知識の段階に劣らず、技能の段階が重要である。すなわち、環境に対する認識と知識を土台として、これを解決することができる技能を育てることが重要である。しかし、上の分析表によれば、技能の領域が非常に不足していることが分かる。このように技能の領域が不足している体系は、参加の過程で実際の役目を果たせない可能性を持っているといえる。

第三に、環境教育の目標の側面から見れば、知識の

＜表 5＞高等学校「生態と環境」教育課程の内容体系分析（準拠 B）

領域	認識	知識	態度	技能	参加	総合
I	1	+	±	—	—	認識
	2	+	±	—	—	認識
II	1	—	+	—	—	知識
	2	—	+	—	—	知識
III	1	±	+	—	—	知識
	2	±	+	—	—	知識
	3	±	+	—	—	知識
	4	±	+	—	—	知識
IV	1	±	+	—	—	知識
	2	±	+	—	—	知識
	3	±	+	—	—	知識
	4	±	+	—	—	知識
V	1	—	±	+	—	態度
	2	—	±	+	—	態度
	3	—	±	+	—	態度
VI	1	±	+	—	—	知識
	2	±	+	—	—	知識
	3	—	—	+	±	態度・参加
	4	—	—	±	±	参加・態度

（下位要素と非常に密接な関連がある場合は「+」表示、若干の関連がある場合は「±」表示、関連がない場合には「—」表示で表されている）

領域が教科の多くの部分を占めているため、この課程は、環境に関する基本的な原理と知識の習得には適切だといえる。しかし、環境素養人の育成は、環境に関する豊かな知識を習得させることによってのみ可能となるのではない。高等学校の環境教育は、環境問題を解決することができる技能を育て、これを健全な価値観として内面化させ、生活周辺の環境問題解決に直接参加するように導くことに目的がある。それゆえ、環境教科は、この目的に合致するように構成されなければならない。

第四に、中学校の「環境」教科とは違い、環境倫理の領域が一単元を占めることで、環境問題に対する倫理的接近を試みていることは望ましいといえる。しかし、高等学校においては、環境倫理は多様な倫理的接近の立場を紹介することで自ら環境に対する決まった価値観と態度を形成するように導かなければならない。すなわち、規範的な環境倫理的知識の伝達に重点を置けば、むしろ環境倫理に対する拒否感を招く恐れがある。それゆえ、環境倫理の領域は、環境倫理の多様な立場に接するようにしつつ、事実はこの単元の中で融合されて、実践意志を育てるように構成されなければならない。

第五に、環境教育の基本的な目標達成のための内容構成が不足している。韓国の国家的・地理的特殊性、すなわち、狭小な国土、過剰な人口、不足した資源、産業化の追求などにともなう開発中心の自然観、人間中心の環境観が過度に強調され優位を占めていることによって、自然中心、生態中心の価値観を育成しようとする環境教育の目的とは懸隔が見られる。また、環境教育と直接関連がない教科の場合、開発と発展を同一視して、人間のレジャーのために自然景観を傷つける行為などを当然視する内容が多く含まれている。

以上の分析を総合してみれば、高等学校の環境教育内容体系は、高い水準の環境教育を志向しようとする意図を見せていると言える。しかし、高い水準の環境教育は、難しい内容で構成されなければならないということの意味しない。これは、単純に環境に対する情報と知識を伝達して、現象に対する理解を追求するのではなく、環境問題を総合的に分析して判断できるように体系化することを意味する。また、中学校の内容体系と連携し、一貫性を維持することが望ましいが、中学校の認知的水準を深化して難しい内容体系で構成したことは、環境教育の基本的な役割を遂行するにはむしろ逆に作用していると見られる。

そして、高校生の発達段階に適合した多様な価値と

態度を提示して、これを自ら内面化できる環境倫理により一層強化されなければならないにもかかわらず、相変らず環境倫理の理論的紹介に留まっていることも、内容体系が持っている弱点として指摘することができる。環境倫理教育は、環境倫理の知識に対する教育でなく、参加的行動を引き出すことができる価値観育成の教育に、なるべくすべての単元を統合しなければならない。したがって、現在の高等学校の環境教育内容体系は、高等学校の環境教育水準としては適切でないとと言える。

これらを総合的に判断すれば、韓国の学校環境教育は、教育課程目標と内容体系、そして環境教科書の内容が互いに有機的に連結しえず、その結果として、環境教育の目標を達成するための体系的な戦略を備えられずにいる。また、環境教科の内容体系を、国家水準で制限することによって、多様な観点と内容の提示を特徴とする環境教育の役割の発揮を阻害しているといえる。特に、環境に対する健全な価値と態度を涵養することができる環境倫理領域の比重が、認知的領域に比べて非常に不十分であり、環境問題を、直接体験して解決方法を探求する参加的活動が、教育課程の内容体系構成や実際内容においては適切に反映されていないという実態を確認することができる。

韓国における学校環境教育は30年を経過したが、学校環境教育はまだいくつかの問題点を内包している。特に、環境倫理的観点で環境問題に対するディープ・エコロジー的な接近と、これを取り入れた環境教育の体系化が不十分であることが顕著である。

5. おわりに

学校環境教育の目標と性格および環境倫理に関する理論的基礎に対する議論を土台に、韓国の学校環境教育を環境倫理的に分析した結果、次のような結論に到達した。

- ① 学校環境教育は、環境に関する健全な価値観と態度をそなえ、環境問題を解決できる環境素養人の養成を目的にする。環境倫理教育は、学校環境教育内に含まれており、親環境的価値観と態度を育成する役割を担当する。しかし、中・高等学校の環境教育関連教育課程目標と内容体系、そして教科書を分析した結果、環境教育の目標達成のための体系的な枠組みと環境倫理的戦略は、いまだ十分に組織されていない。特に、学校環境教育の方向を決定する実際の活動のなかにおいて

は、環境倫理の領域の占める比重は小さい。環境に関する基本的な知識と原理の習得と共に、環境倫理教育が学校環境教育の核心となるべきである。

- ② 人類が永らく当然視してきた人間中心的环境論や、極端な生態中心的环境観は、学校環境教育のための環境倫理として妥当でないと言える。現在に至るまで、環境倫理に対する多様な議論が交わされているが、学校環境教育のための統合的環境倫理として、学校教育と環境教育の機能を充足すると同時に、固有な役割を担当できる全体論的人間中心主義を提案した。
- ③ 環境関連教育課程の目標と内容体系および教科書の内容分析の結果を見ると、中学校と高等学校の環境関連教育課程の目標は妥当でないと言える。中学校と高等学校においては、知識の領域を最も多く提示しているが、中学校の場合、知識や参加よりは態度を、高等学校の場合、知識よりは技能と参加をさらに強調することができるように、カリキュラムを再編成しなければならない。
- ④ 環境関連教育課程や教科書における環境倫理領域の比重は大変少なく、学校環境教育のための倫理観の確立が不十分である。環境関連の教科書は、情緒的領域や心身領域よりは、認知的領域を中心に執筆されており、基本的に人間中心的环境論を前提としている。もちろん、価値観と態度を形成する教育は非常に慎重な接近を必要とするが、環境に関する国際的、かつ政治的な幅広い見識と生態中心の世界観を持つように教育することこそが、環境問題の究極的な解決のためには重要である。
- ⑤ 学校環境教育は、知識の育成を究極的目的とする既存の教科教育とは違って、人間の実際問題を念頭に置いて新しく導入された教科領域である。したがって、学校環境教育では、環境と環境問題に関する知識と理論の育成も重要だが、環境に関する健全な価値観と態度を持つことによって、環境問題の解決のために自発的に参加する「環境素養人」を育てることができる環境倫理教育がより一層重要だと言える。すなわち、学校環境教育は、既存の学校教育の役割を越えて、合理的で望ましい意志決定をして、これを参加という形で実践する一連の統合的な生活過程とならなければならない。
- ⑥ 学校環境教育は、画一的な知識中心の教育から

脱却して、全体論の人間中心主義による環境倫理教育に転換されなければならない。全体論の人間中心主義では、生態系構成員がそれぞれの機能を理解して、共同体内でそれぞれの役割を持ち、そして、みずからが環境共同体の一員であることを自覚して、自然と環境を大切にすることを育てる。したがって、環境問題を自身の問題としてではなく、人類全体の問題として認識できるマクロ的な見識を持つように導き、環境保全に自発的に参加する態度を涵養することが、学校環境教育の主目的であるといえる。また、学校のすべての教育活動を、生態学的観点から計画・実行する総体的な学校環境教育へと移行させなければならない。

本稿では、環境倫理的な側面から、環境関連教育課程の目標と内容体系、環境関連教科書の分析に重点を置きつつ検討した結果、韓国の中・高等学校環境教育が内包している問題点が明らかにされた。しかし、今後の学校環境教育の発展のため、より持続的な研究と努力が続けられねばならないだろう。

今後、学校環境教育のための統合的環境倫理観への合意が形成されるならば、これを土台に、より一層精緻で深みある分析枠組が完成されるという可能性があるのである。

(指導教員 金森修教授)

引用文献

- 1) 大韓民国政府教育部「中学校教育課程解説(V)」大韓教科書株式会社, 1999, p.258.
- 2) UNESCO『環境教育の世界的動向』(キム・グィゴン訳), 1995, ベヨン社
- 3) アン・キフェ「新しい千年を迎える21世紀の環境教育」ユチョン文化『環境教育』第12巻第1号, 1999, p.11.
- 4) イ・ソンヒ「学校環境教育と社会環境教育の効果的な連携方策の研究」延世大学学校教育大学院修士学位論文, 2002, p.13.
- 5) アン・キフェ, 前掲論文, 1999, p.12
- 6) チェ・ソクジン, イ・ヨンスン, イ・ソンギョン, バク・チョンソン『教科教育を通じた環境教育強化方策』韓国教育課程評価院, 2000, p.36.
- 7) DesJardins, J. R.『環境倫理』(キム・ミョンシク訳) チャジャクナム, 1999, p.32.
- 8) キム・ヤンヒョン「現代環境倫理学の論議の方向と争点」『神学と哲学』西江(ソガン)大学校出版部, 2000, p.201.
- 9) キム・スイル他『環境教育のための教育課程開発に関する基礎研究』, 韓国教育開発院, 1977
- 10) ユン・オソプ『環境教育の実際』ドンファ技術, 1997, p.99-101
- 11) 大韓民国政府環境部『環境白書』, 2001

- 12) キム・ドンギョ『世界の環境教育』教育科学社, 1996, p.290-291
- 13) 大韓民国政府環境部『環境白書』, 2006
- 14) 富川(プチョン)環境教育センター <http://blog.daum.net/greencenter> 1929, 2006.
- 15) キム・ヒョンジョン「第7次教育課程の学校級別環境科目に関する研究」『韓国環境教育学会2002上半期学術論文集』ユチョン文化社, 2002, p.74-75