

# ポルトガルにおける ESD の展開と地理教育

池 俊 介

## I はじめに

「持続可能な開発のための教育 (ESD : Education for Sustainable Development)」の本格的な活動は、1992年のリオデジャネイロ国連環境開発会議において「アジェンダ21」が採択されたことに始まるといわれる。その後、2002年のヨハネスブルグ・サミットにおいて日本が提案した「国連持続可能な開発のための10年(2005～2014年)」が同年の国連総会で採択され、これを機に日本では学校教育のレベルでも ESD の普及が進んだ。

「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議(2011, p.4-5)によれば、ESDの目標は「すべての人が質の高い教育の恩恵を享受し、また、持続可能な開発のために求められる原則、価値観及び行動が、あらゆる教育や学びの場に取り込まれ、環境、経済、社会の面において持続可能な将来が実現できるような行動の変革をもたらすことであり、その結果として持続可能な社会への変革を実現すること」とされている。また、日本のような先進国においては、とくに環境保全、人権や平和等の社会的な課題、貧困等の経済的課題について、グローバルな視野を持ちつつ取り組んで行くことが必要であるとされている。そのため、ESDの要求に応えるためには、教育や学習のあらゆる観点の中に持続可能な開発の原理、価

値および実践を統合することが求められ、ESDで扱われる対象は、環境教育・福祉教育・人権教育・平和教育・ジェンダー教育・開発教育・国際理解教育など極めて広範囲にわたっている(卜部, 2011 p.4)。したがって、当然ながら ESD は特定の教科の学習の範囲内でその目的が達成される性格のものではないが、その基盤として不可欠なのが教科学習のレベルでの ESD の取組みである。そのような理由から、日本でも社会科・理科を始めとする各教科で ESD の研究や授業実践が試みられてきた。

とくに、地理教育は早い時期から ESD に積極的に貢献してきた分野の1つである。たとえば、1992年にワシントンで開催された国際地理学連合(IGU)の国際会議で採択された「地理教育国際憲章」には、持続可能な開発と地理教育のあり方が盛り込まれ、先進的な取組みとして高く評価された(中山, 2011, p.10-11)。また、2007年にスイスのルツェルンで開催された IGU の国際会議では「持続可能な開発のための地理教育ルツェルン宣言<sup>1)</sup>」が採択されたが、ここでは持続可能な開発のパラダイムが全ての段階で、そして世界の全ての地域で地理教育に盛り込まれるべきであるとされ、地理教育が ESD に大きく貢献し得る分野であることが示された。

こうした地理教育をめぐる国際的な動向を背景として、とくにヨーロッパ諸国を中心に地

理教育の立場からの ESD 研究が活発に進められてきた。とくに ESD の先進国といわれるドイツでは、地理教育における ESD 研究が盛んであり、地理科のカリキュラムに ESD のテーマが明確に位置づけられ、学校教育全体の中でも高く評価されている（山本，2015，p.39）。また、イギリスの中等学校でもカリキュラム全体で ESD が重視され、地理科がその推進で大きな役割を果たしており、ESD 推進を担う資格カリキュラム局が提示する ESD を実践できる「単元計画例」全 86 単元のうち半数近くが地理で占められている（志村，2010，p.178-179）。しかし、これら以外の国々については、地理教育の動向自体についての情報も乏しく、ESD が地理教育にどの程度の影響を及ぼしているのかを知る手がかりが著しく不足している状況にある。

そこで、本稿では EU の一員であるポルトガルを対象として、その地理教育カリキュラムに ESD がどの程度反映されているのか、またそのカリキュラムがいかなる課題を抱えているのかを明らかにすることを目的とする。ポルトガルでは、1986 年の EC（現 EU）加盟後に開始された教育改革のなかで、地理教育の刷新が図られ、伝統的な地誌学習を中心とするカリキュラムからコンピテンシー重視の新しいタイプのカリキュラムへと急速な変化を遂げてきた。そのため、ESD において先行するドイツ・イギリス等の国々と同様に、地理教育にも ESD が大きな影響を及ぼしている可能性が高く、ESD のヨーロッパにおける普及の実態を知るうえでも興味深い知見が得られるものと思われる。

## II ポルトガルにおける ESD の現状と課題

### 1. 環境教育・ESD への取組み

EU 諸国では一般に環境問題への関心が高く、環境教育や ESD への熱心な取組みが行われてきたが、ポルトガルでも環境問題に対処するための組織や法の整備については、他の諸国と歩調を合わせる形で進められてきた。

まず、政府レベルの対応としては、1975 年にポルトガルに環境庁が創設され、政策課題の 1 つとして環境問題が正式に認知された。さらに、1987 年には環境基本法が制定され、ポルトガルの環境政策の基本的な枠組みが示された。しかし、環境基本法は基本理念、保全の対象となる環境要素、環境政策の主体となる組織等についての広範な内容を含むものであったが、全 52 条のうち教育に関して言及しているのは環境教育・環境保護・自然遺産・文化遺産に関する専門的なプロジェクトを行うことを定めた 39 条の僅か 1 条に過ぎなかった。このことにも端的に表れているように、ポルトガルにおける環境教育への政府の取組みは他の EU 諸国に比べて出足が遅れ、以後も消極的な姿勢が目立った。

その後、ポルトガル政府は 1998 年にオース条約<sup>2)</sup>を批准するなど、環境教育や ESD についての関心も高まるかに見えたが、政府の環境教育・ESD への対応は一般に鈍く、現在に至るまで政府による環境教育・ESD に関する委員会の設置やプロジェクトの策定等はほとんど行われておらず（Schmidt, 2012, p.59）、政府レベルでの対応はドイツ等の他の EU 諸国に比べて後れをとっている。そのような事情もあ

り、教育界における ESD への関心はシチズンシップ教育等に比べて一般に低く、ポルトガルで ESD の本格的な普及が始まったのは、リトアニアのビリニウスで開催された国連欧州経済委員会で「国連持続可能な開発のための教育の 10 年」の推進について議論された 2005 年以降であった（Cachinho, 2012, p.167）。

一方、環境教育に関する研究の面では、1990 年にポルトガル環境教育学会が創設され、以後、毎年 1 回のペースで大会が開催されている。学術研究の面から環境教育・ESD の活動を支える専門学会の設立は、環境教育や ESD の推進に一定の成果をあげているが、学会の学校教育への影響力を疑問視する声もある。その原因は、各教科レベルでの実践を意識した研究の乏しさにあるといわれ、各教科の学習内容を踏まえ学校教育の現実に即した実践的研究が強く求められている（Alberto, 2001, p.54）。

以上のように、ポルトガルでは国の主導による環境教育・ESD の推進に関する積極的な施策に乏しく、実際には環境教育・ESD は主に地方行政や民間団体の手で進められてきた。その結果、後述するように ESD に関する実践的なプロジェクトの多くは地方行政（市町村）・NPO・学校等によって担われている。

## 2. ESD に関する活動の実態

国による ESD に関する実態調査が行われていない現在、ポルトガルにおける ESD に関する活動の全体像を正確に把握することは難しいが、その全体像を知るための手がかりとなる資料は存在する。それが、2005 年 6 月に Schmidt と Guerra が行った ESD（環境教育を含む）のプロジェクトの実施内容に関するアンケート

調査であり、その結果は Schmidt & Guerra (2013) にまとめられている。そこで、本稿では Schmidt & Guerra (2013) の調査結果をもとに、ESD に関する活動の実態を概観したい。

このアンケート調査では、地方自治体、NPO 等の民間団体、学校など 6,500 以上の組織・団体に郵送・電話・Eメール等の方法でコンタクトを取り、結果として 2,274 の組織・団体から回答が得られた。まず、ESD のプロジェクトの主体に関する調査結果をまとめたのが図 1 である。最も高い割合を占めているのは地方行政（市町村）であり、全体の 58% を占めている。また NPO も 15% を占めており、市町村と NPO が ESD に関するプロジェクトの主たる担い手であることが分かる。とくに市町村が実施するプロジェクトが多いのは、市町村の重要業務の 1 つであるゴミ処理に関する啓蒙活動の一環としてプロジェクトが位置づけられていることが大きく関係している（Schmidt & Guerra, 2013, p.199）。一方、国行政（9%）、企業（7%）、動物園・公園（5%）、その他（6%）が実施する事例も見られるが、全体に占める割合は低い。とくに、大学・研究所などの研究機関や博物館によるプロジェクトがほとんど行われていない点が目立つ。

次に、これらのプロジェクトの対象者についての調査結果をまとめたのが図 2 である。この図を見ると、全体として学校の児童・生徒・学生を対象としたものが圧倒的に多く、ローカル・コミュニティ（33.6%）、企業・NPO（18.5%）、観光客（7.9%）など、一般の社会人を対象としたプロジェクトの割合は低い。とくに、小学校の低・中学年（64.1%）、高学年（54.4%）を対象としたものが多く、年齢が上

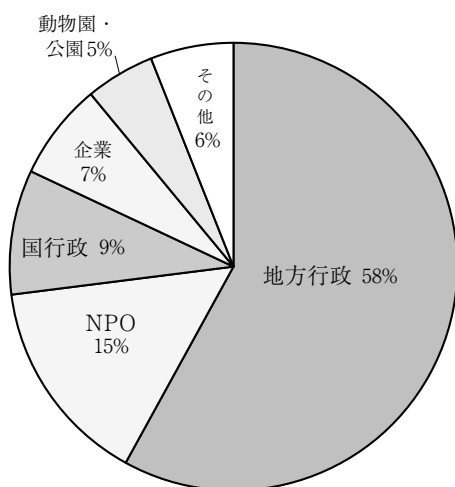


図1 ESDのプロジェクトの主体  
Schmidt & Guerra (2013) p.201 をもとに作成

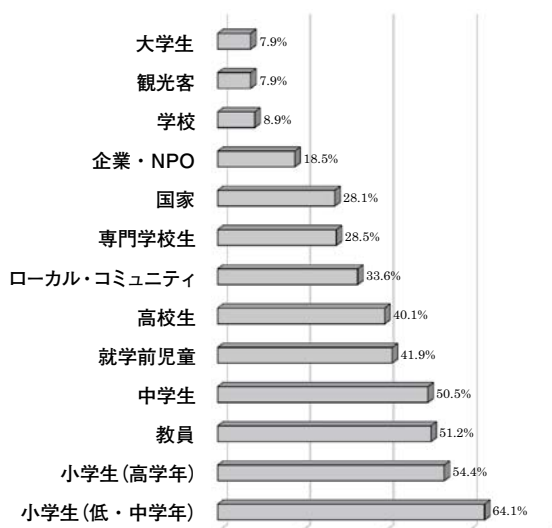


図2 ESDのプロジェクトの対象者  
Schmidt & Guerra (2013) p.198 をもとに作成

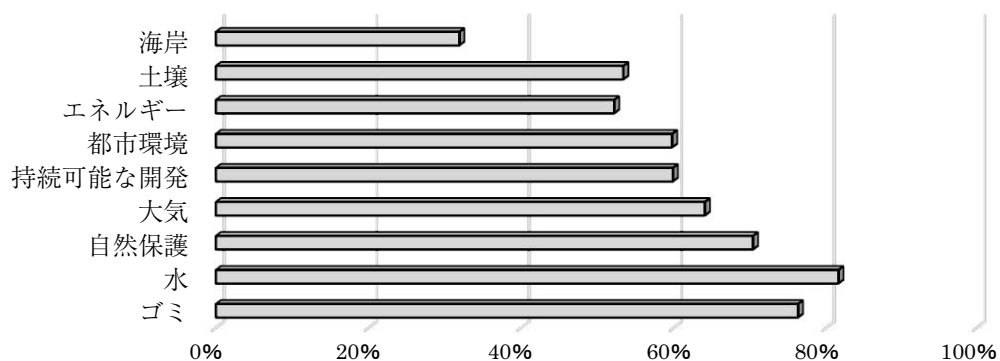
がるに従ってプロジェクト数が減少する傾向が見られる。実際に、大学生を対象としたものは僅か7.9%に過ぎない。このように、ESDのプロジェクトの多くは学校の児童・生徒を対象とし、とくに低年齢の子どもたちを対象としたものが多い点に特徴がある。

そこで、小学校低・中学年（第1～4学年）、小学校高学年（第5～6学年）、中学校（第7～9学年）の児童・生徒を対象としたプロジェクトが、それぞれどのようなテーマを扱っているのかを示したのが図3である。まず、小学校低・中学年では「水」（81.6%）、「ゴミ」（76.3%）、「自然保護」（70.4%）といった環境教育で従来から扱われてきたテーマが多く選択されている。とくに、「水」の中でも水の消費や汚染について扱っている事例が多いのが特色である（Schmidt & Guerra, 2013, p.205）。小学校高学年においても「ゴミ」（81.9%）、「自然保護」（76.2%）、「水」（72.5%）が主要な

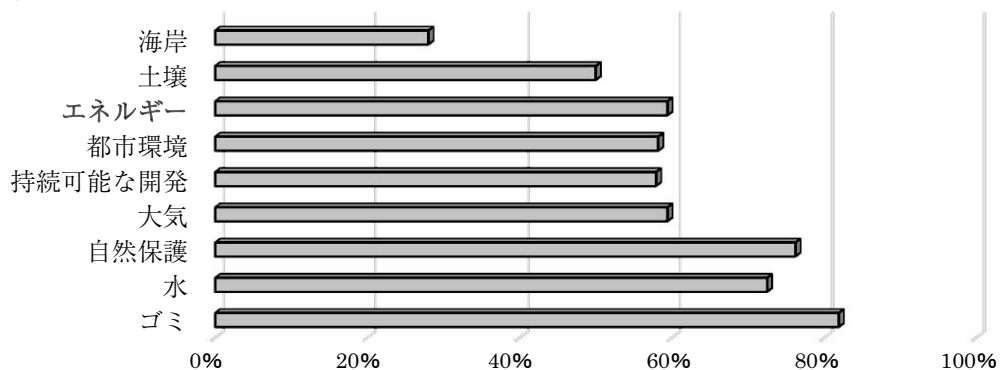
テーマとなっているが、低・中学年に比べて「水」が減少し、逆に「エネルギー」（59.4%）が多くなる点に特徴が見られる。また、中学生では小学生と同様に「ゴミ」（75.7%）、「水」（69.5%）、「自然保護」（67.9%）が上位を占めるが、「持続可能な開発」<sup>3)</sup>（64%）が増加しており、ESDの取組みが本格化するのが中学校以降であることが窺われる。

これらの調査結果から、ポルトガルにおけるESDの活動の特徴をまとめると、以下の4点に集約されよう。①ESDの取組みの主体は地方行政（市町村）・NPO等の学校外の組織に担われている場合が多い。②プロジェクトの対象は各種の学校の児童・生徒が圧倒的に多く、とくに小学校低・中学年を対象としたものが多い。③逆に高校生・大学生を対象としたプロジェクトや、地域住民をはじめとする一般の社会人を対象としたものが少ない。④選択されるテーマとしては、「ゴミ」「水」「自然保護」など、

## （第 1～4 学年）



## （第 5～6 学年）



## （第 7～9 学年）

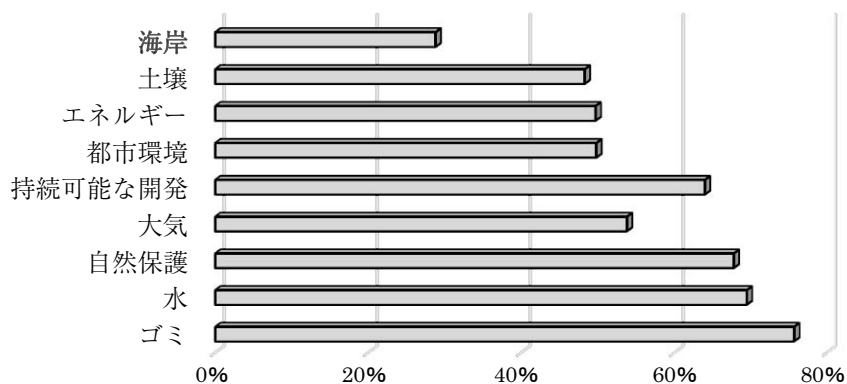


図 3 ESD プロジェクトのテーマ  
Schmidt & Guerra (2013) p.204 をもとに作成

従来から環境教育で取り上げられてきた「伝統的」なテーマが多い。

### 3. ESD の抱える課題

Schmidt と Guerra によるアンケート調査の結果のみから、ポルトガルにおける ESD の全体像や課題を明らかにすることは難しいが、少なくとも以下のような課題は指摘できよう。

第1は、ESD の活動が主に学校の児童・生徒を対象とした学校に閉じた活動が多く、地域社会や児童・生徒の家族をも巻き込んだ活動には発展していない点である。とくに、ESD の普及を考える上では、各種の学校のみならず企業や地域住民等と連携した活動が不可欠となるが、そうした「活動の地域社会への広がり」という点において問題が残る。

第2は、ESD の活動の対象が小学校低・中学年を中心とする低年齢層に偏っており、選択されるテーマも環境教育で扱われてきた「伝統的」なものが多い点である。早期からの低年齢層を対象とする活動が ESD の活動全体にとって有効であることは疑う余地がない。しかし、人権や平和等の社会的な課題や、貧困等の経済的課題について、グローバルな視野から学習を進めるためには、社会科学的な知識の理解がある程度可能となる中学生・高校生等の生徒を対象とした方が大きな効果が期待できる。こうした ESD の活動の低年齢層志向については、活動の「幼稚化 (infantilização)」として Schmidt (2012, p.65) も問題視しているが、とくに今後は中学生・高校生・社会人を対象とした ESD の取組みを強化する必要がある。

以上のように、ポルトガルは ESD の取組みにおいていくつかの課題を抱えているが、とく

に地理教育との関わりで考えた場合、中学生・高校生を中心としたより高い年齢層の生徒を対象とした学習の充実が大きな課題となっている。そこで、以下では日本の中学校に相当する基礎教育第3期<sup>4)</sup>の地理教育カリキュラムに着目し、ESD の展開が地理教育カリキュラムにいかなる影響を及ぼしているのかを検証することにした。

## Ⅲ 地理教育カリキュラムへの ESD の影響

### 1. 『ナショナル・カリキュラム』の内容

ポルトガルの地理教育は、日本の小学校低・中学年に当たる第1～4学年（基礎教育第1期）の教科「環境学習 (Estudo do Meio)」, 小学校高学年に当たる第5～6学年（同第2期）の「ポルトガル歴史・地理」, 中学校に相当する第7～9学年（同第3期）の「地理」において、一貫して行われている。また、高校でも「地理」が選択科目の1つとして置かれている<sup>5)</sup>。このうち、基礎教育については2001年に『基礎教育ナショナル・カリキュラム (Currículo Nacional do Ensino Básico)』（Departamento da Educação Básica, 2001）が発表され、基礎教育全体で育成されるべき一般的コンピテンシーの他に、「地理」「ポルトガル語」「外国語」「数学」「環境学習」「歴史」「自然科学」「芸術教育」「技術教育」「体育」の各分野についての専門的コンピテンシーが示された。

この『ナショナル・カリキュラム』のうち「地理」の専門的コンピテンシーに関する内容は全240ページのうち22ページを占めるが、その冒頭には「基礎教育カリキュラムにおける地理の役割」の項目が置かれている。そこでは、

基礎教育全体を通じて育成される一般的コンピテンシーの形成に地理教育が大きく貢献する存在であることが強調されているが、それを踏まえて「一般的コンピテンシー育成への地理の貢献」として一般的コンピテンシー育成に直接的に結びつく 13 項目の地理的コンピテンシーが示されている（資料 1）。これら 13 項目のコンピテンシーのうち 7)～10) および 13) の 5 項目が ESD と直接的に関係する内容であり、全体の約 3 分の 1 を占めている。このことから、基礎教育における ESD の中核的な分野として地理教育が位置づけられ、その成果が大きく期待されていることが分かる<sup>6)</sup>。

「一般的コンピテンシー育成への地理の貢献」に続くのが「専門的コンピテンシーと学習経験」である。具体的には、各期についての専門的コンピテンシーが、「位置」「場所・地域についての理解」「空間の相互関係のダイナミズム」の 3 つの領域ごとに箇条書きで示されてい

るが、そのうち ESD に関係する内容が盛り込まれているのが「空間の相互関係のダイナミズム」の領域である（資料 2）。

資料 2 によれば、基礎教育第 1 期で ESD と関係した内容は、全 4 項目のうち「自分が生活する環境の改善・保全・活性化に貢献できるような具体的で実現可能な行動をするために、環境の良い面と悪い面について考える。」の 1 項目のみである。また、第 2 期でも全 3 項目のうち「環境そのものの改善に直接的に関わり、自分が生活する空間への帰属意識や責任感を育くむ。」の 1 項目のみが ESD に関係した内容となっている。一方、第 3 期では 4 つの項目すべてが ESD に直接関係する内容から構成されている。とくに、最後の項目には「持続可能な開発」という文言が使用されており、基礎教育の地理学習では第 3 期が ESD の中核部分を構成していることが分かる。

前述したように、ポルトガルで ESD が本格

#### 資料 1 「一般的コンピテンシーへの地理の貢献」の内容

- 1) 地理的に考察するための能力の発達とは、場所・地域・世界のさまざまな要素を空間的な文脈において統合することである。
- 2) さまざまな地域や景観を発見・理解し、維持すべき自然・文化的な財産としてその多様性を評価するための知的好奇心。
- 3) 位置・分布と空間の相互関係を表すための、地理的概念の理解。
- 4) 地理的問題に関する調査、整理、分析、まとめ、表現、情報伝達のプロセスの発達。
- 5) 地理的現象の分布の様子を説明し、その変化や相互関係を説明するための、地理的用語の適切な使用。
- 6) 地理的現象の分布を考察したり説明したりするための、グラフ化・地図化の技術の適切な使用。
- 7) 可能な解決法を示すための、世界の具体的な問題の分析。
- 8) 人間と環境との相互作用の結果としての地理的空間の差異の認識。
- 9) 世界の人々による資源の不平等な配分の認識と、資源の枯渇に悩む人々との連帯。
- 10) 環境への人間の介入によりもたらされる問題の意識化、環境の維持や保護のための準備、持続可能な開発につながる行動への参加。
- 11) 地理的に情報を受け取り、マスメディアにより広められる情報に対する批判的な態度を持つための資質。
- 12) 個々の経験に対する省察、現実世界についての地理的知識の関連性を理解するための実態の認識。
- 13) 世界市民の意識を育むための、世界と関わって人間が生きる場の重要性の相対化。

Departamento da Educação Básica (2001) p.108 をもとに作成。

## 資料2 ESD に関係する専門的コンピテンシーの内容

## ■ 第1期 「空間の相互関係のダイナミズム」

以下のことができるようになること。

- 自分が生活する環境の改善・保全・活性化に貢献できるような具体的で実現可能な行動をするために、環境の良い面と悪い面について考える。

## ■ 第2期 「空間の相互関係のダイナミズム」

以下のことができるようになること。

- 環境そのものの改善に直接的に関わり、自分が生活する空間への帰属意識や責任感を育くむ。

## ■ 第3期 「空間の相互関係のダイナミズム」

以下のことができるようになること。

- 自然的・人文的現象の間の相互関係を解釈・分析し、問題を発見する。
- 人文的現象が自然環境に与える影響について具体的な事例をあげて分析し、実現可能な解決策を考える。
- 地域の環境の質について批判的に考察し、それらの環境の質を改善するために具体的で実行可能な行動を提案する。
- 持続可能な開発を維持するような環境保全の重要性について、具体的な事例をあげて分析する。

Departamento da Educação Básica (2001) p.112~123 をもとに作成。

的に推進され始めたのは2005年以降であったため、2001年に発表された『ナショナル・カリキュラム』においてはESDの影響は一般に少ないと考えられてきた（Cachinho, 2012, p.167）。しかし、とくに基礎教育第3期においてはESDに関連したコンピテンシーの育成が目指されると同時に、学習内容の面でもESDに関する内容が多い。具体的には、第3期の「地理」の学習内容は、①地球—学習と表現—（第7学年）、②自然環境（第7～8学年）、③人口と居住（第7～8学年）、④経済活動（第7～8学年）、⑤発展のコントラスト（第9学年）、⑥リスク、環境と社会（第9学年）の6つのテーマから構成されるが、とくに第9学年に配当されている⑤発展のコントラスト、⑥リスク、環境と社会の2つのテーマはESDと直接的に関わる内容となっている。その意味では、第9学年の「地理」においてESDが特に重視されていると言える。そこで、次に第9学年の学習内容に焦点を絞り、『ナショナル・カリキュラム』のレベルでいかなる学習活動が期待されて

いるのかを明らかにしたい。

## 2. 第9学年における学習内容

第9学年の「地理」の学習内容を知るうえで重要となるのが、『ナショナル・カリキュラム』に対する教師の理解を深める目的で刊行された『カリキュラムの目的（Metas Curriculares）』（Ministério da Educação e Ciência, 2013）である。このうち「地理」の第9学年の項目を示したのが資料3である。実際には、項目ごとに具体的な学習内容が示されているが<sup>7)</sup>、紙幅の関係でここでは項目のみを示すにとどめた。

まず、「発展のコントラスト」では、人間開発指数等の指標を利用して、発展の程度の異なる国々、すなわち先進国から開発途上国に至るまで多様な国々が世界に存在することを理解することから始まる。その上で、世界の貿易の仕組み、とくに発展の程度が異なる国々どうしの貿易関係（相互依存関係）について学習する。そのような学習を踏まえて、最終的には開発途上国への支援活動におけるNPOの貢献など、

## 資料3 第9学年の学習内容の概略

## ■ 発展のコントラスト

## ・発展の程度の異なる国々

1. 経済発展と人間開発の概念を理解する。
2. 人間開発指数やその他の複合指標に基づき、発展の程度の異なる国々について理解する。

## ・発展の程度の異なる空間どうしの相互依存関係

1. 国々の発展における主な自然的・歴史的・政治的・経済的・社会的な障害を確認する。
2. 世界の貿易の仕組みを確認する。

## ・発展のコントラストを緩和するための解決策

1. 発展のコントラストの緩和を試みる解決策について理解する。

## ■ リスク、環境と社会

## ・自然的なリスク

1. リスクの理論と関連した概念を理解する。
2. 環境や社会にとって重要な気候的なリスクとしてのハリケーンや竜巻について理解する。
3. 気候的なリスクとしての旱魃について、環境や社会における影響とともに理解する。
4. 気候的なリスクとしての寒波や熱波について、環境や社会における影響とともに理解する。
5. 水文学的なリスクとしての降雨や洪水について、環境や社会における影響とともに理解する。
6. 地形的なリスクとしての地すべりや山崩れについて、環境や社会における影響とともに理解する。

## ・複合的なリスク

1. 地球の熱収支における大気的重要性について理解する。
2. 酸性雨やスモッグの形成における大気汚染の影響について理解する。
3. 温室効果やオゾン層における大気汚染の影響について理解する。
4. 地球システムにおける水圏的重要性について理解する。
5. 環境や社会における水圏の汚染の影響について理解する。
6. 環境や社会における土壌劣化と砂漠化の影響について理解する。
7. 地球スケールや国内における森林の重要性について理解する。
8. 環境や社会における森林火災による影響について理解する。

## ・持続的な開発のための環境の保全・管理・運営

1. 自然遺産を保護し、持続的な開発を促進する必要性について理解する。
2. 自然遺産の保護や持続的な開発の促進における国際的な協力の役割について理解する。
3. 弾力性の増進や持続的な開発の見地から、集团的・個人的な方策を採用することの必要性について理解する。

Ministério da Educação e Ciência (2013) p.1-7 を和訳。

先進国と開発途上国の格差を緩和するための解決策について生徒たちが学んで行く内容となっている。

また、「リスク、環境と社会」<sup>8)</sup>では、まず気候変動に伴って多発する気象災害や、地すべ

り・山崩れ等の地形的な自然災害について学習する。こうした自然災害についてだけでなく、さらに人間活動が要因の1つとなっている地球温暖化や砂漠化等の複合的なリスクについても、具体的な問題に即して学習が進められる。

そして、環境保全を考慮しながら弾力的に社会的な発展を実現するための国際的な協力関係について考え、また地球の環境容量を示す指標であるエコロジカル・フットプリントの活用等を通じて、個人・社会のレベルで行うべきリスク回避の方法について考察する、という構成をとっている。

これらの内容は、「国連持続可能な開発のための教育のための 10 年」実施計画において持続可能性の基礎としてあげられている地域間の公平、貧困削減、環境の保全と回復、天然資源の保全、公正で平和な社会といったテーマ（「国連持続可能な開発のための教育のための 10 年」関係省庁連絡会議，2011，p.4-5）を直接的に扱っており、ESD の影響を強く受けた学習内容となっている。

### 3. 教科書記述の実際

以上のような『ナショナル・カリキュラム』のレベルにおける ESD の特徴が、実際の授業にどのように反映されているのかを知る手がかりを得るために、次に教科書における関係部分の記述について確認しておきたい。

例えば、Texto Editora 社発行の第 9 学年の「地理」教科書では<sup>9)</sup>、テーマ「発展のコントラスト」は「1. 先進国と開発途上国」と「2. 格差を軽減する上での障害と解決策」の 2 つの項目から構成されている。このうち「1. 先進国と開発途上国」（全 43 ページ）は、以下のように、総論に相当する①で先進国と開発途上国の存在について学習し、それを踏まえて各論の②で人間開発指数や他の指標ごとに格差の実態を理解する内容となっている。

①先進国と開発途上国：

先進国・開発途上国それぞれについての定義と分布に関する解説、および 1 人当たり国民総生産・平均寿命・識字率を指標とした国家間格差の存在を認識させるための総論的な解説。

②開発の指標：

- 1) 人間開発指数：世界各国の数値、時間的推移、1 人当たり国民総生産との比較、人間開発指数による比較の限界。
- 2) その他の指標：1 人当たり国民総生産、識字率・就学率（教育水準）、平均寿命、水道・下水の普及率、乳児死亡率、栄養失調の人々の割合。

また、これら本文の解説とは別に、6 つの「事例学習」が設けられている。内容は、「先進国と開発途上国の同年齢の子どもの生活の比較」「ヨーロッパ内部の国家間の経済的格差」「識字率や女性の就学率の格差とその背景」「エイズの感染と患者の分布」「健康・衛生面での女性差別」「人口増加と食糧危機」となっており、図表・資料を利用して具体的な事例をもとに事象を説明している。例えば、「先進国と開発途上国の同年齢の子どもの生活の比較」では、ノルウェーとニジェールの同年齢の子どもの日常生活を写真入りで紹介し、2 人の生活を比較することで、国家間の経済的な格差について実感的に理解できるよう工夫されている。

また、「事例学習」の他に、学習スキルの習得を目指した 4 つの「作業学習」と、4 つの「発展学習」が用意されている。例えば、先進国において問題化している栄養過多による肥満に関する「発展学習」では、BMI（肥満度）の計算を課題として取り入れるなど、第 9 学年の生徒たちの発達段階を考慮した内容となっている。

以上のように、ポルトガルでは教科書の検定制は採用されていないが、実際の教科書記述は『ナショナル・カリキュラム』の趣旨をかなり忠実に反映した内容となっている。生徒の理解を図るために、図表・写真が多用されるいっぽう、知識の一方的な注入に終わらないよう「作業学習」も導入されており、ESD を学ぶ教科書としてのレベルは高い。しかし、他学年の「地理」の教科書と同様、知識の習得に重点が置かれる傾向が強く、それらの知識を活用して問題を解決し、生徒たちの行動の変革を目指すための具体的な道筋については明確に示されておらず、その点では課題も残る。

#### IV 地理教育における ESD の課題

ポルトガルで ESD の本格的な取り組みが始まったのは 2005 年以降であると言われているが、本稿で述べてきたように、実際には 2001 年に公表された地理の『ナショナル・カリキュラム』にも ESD の考え方がかなり色濃く反映されている。例えば、「一般的コンピテンシーへの地理の貢献」（資料 1）には ESD に関する内容が数多く存在し、また第 9 学年を中心に ESD を強く意識した学習内容が示されている。日本の ESD の現状を考える時、少なくともナショナル・カリキュラムや教科書のレベルでは、かなり先進的な内容が盛り込まれていると言えよう。

しかし、こうした学習内容にも課題がない訳ではない。最も大きな課題としてあげられるのは、教科書に顕著に表れているように、学習内容が依然として知識の習得に著しく偏っている点である。確かに『ナショナル・カリキュラム』の作成者としては、習得された知識が「一般的

コンピテンシーへの地理の貢献」で示されているような「世界の人々による資源の不平等な配分の認識と、資源の枯渇に悩む人々との連帯」や「環境への人間の介入によりもたらされる問題の意識化、環境の維持や保護のための準備、持続可能な開発につながる行動への参加」に結びつくことを期待している。そうした意図は十分に読み取れるが、知識の習得から「連帯」「参加」にどのように繋げて行けば良いのか、その具体的な展開例はほとんど示されておらず、実際には各教師の指導に委ねられる部分が大きい。そのため、地理担当の教師には高いレベルの指導力が期待されるが、現実には理想とされる授業の実現はきわめて困難な状況にある。それは、以下のような事情による。

ポルトガルでは、1986 年に教育制度基本法が制定されて以降、教育改革が本格的に開始され、急速に教育の現代化が進められてきた。とくに、1990 年代に生徒の学習意欲の低下、不登校の増加、生徒の社会に対する無関心が問題化するなか、教科教育においても、従来からの教師による「指導」だけでなく、生徒の「学習」への関心が次第に高まり、生徒の自発的な追究を促すような課題設定のあり方などに注目が集まるようになった（Alegria, 2002, p.92）。こうした状況のなかで、教育省によって 2001 年に公表されたのが『ナショナル・カリキュラム』であった。

『ナショナル・カリキュラム』は、これまでの知識の習得を重視する教育から、転移可能な「コンピテンシー（Competência）」<sup>10</sup> 重視の教育に大きく舵をきる画期的なものであった。とくに、『ナショナル・カリキュラム』は、そこで示されたコンピテンシーを参考にしつつ、学

校や生徒の実態を考慮した形態・方法で、教師が独自のカリキュラムを構成することを前提としているが、そのような経験を持たない多くの教師にとって、自立性の高いカリキュラムの作成はきわめて困難な作業であった。そのため、それまで教科書を中心とした知識重視の授業に慣れ親しんできた教師たちには戸惑いが大きく、Cachinho (2012, p.171-172) が指摘するように、教育省の意図とは裏腹に、教育現場での教師の授業は本質的には全く変化しておらず、理論と実践の乖離が顕著となりつつある<sup>11)</sup>。

このような「理論と実践の乖離」が進む状況の中では、依然として多くの学校では知識の伝達を重視する地理の授業が行われている可能性が高い。そのため、ESD の目標である「環境・経済・社会の面において持続可能な将来が実現できるような行動の変革」を目指し、持続可能な開発につながる行動への生徒の参加を促すような地理授業が行われている可能性も、残念ながら低いと言わざるを得ない。

この問題を克服するためには、全く新しい学習経験を現職教師たちに与える学習プログラムや、学生向けの教員養成プログラムの開発が少なくとも必要であり (Cachinho, 2012, p.174), 教育省の迅速かつ丁寧な対応が強く求められている。

## V おわりに

本稿では、急速な教育改革が進められつつあるポルトガルにおいて、ESD がどのように展開され、地理教育カリキュラムにいかなる影響を与えているのかを明らかにしようと試みた。その結果、以下のことが分かった。

1. ポルトガルにおいては ESD の全国的な取組

みが遅れ、取組みが本格化したのは 2005 年以降であった。また、ESD を実質的に推進してきたのは、主に地方行政（市町村）や NPO 等の民間団体であった。

2. ESD のプロジェクトは、学校の児童・生徒を対象者としたものが大半を占め、とくに小学校低・中学年を対象者とするものが多い。また、そのテーマも環境教育で従来から扱われてきた「ゴミ」「水」「自然保護」が多い。
3. 基礎教育の地理『ナショナル・カリキュラム』には、ESD の影響が色濃く見られる。とくに、基礎教育の地理カリキュラムでは第 9 学年の「発展のコントラスト」「リスク、環境と社会」が ESD を学ぶ中核的な単元として位置づけられている。
4. 地理教科書では ESD の視点が重視されているが、知識の習得に重点が置かれる傾向が強い。そのため、ESD が目指す持続可能な開発につながる主体的な行動を生徒に促すための道筋が明確に示されてはおらず、各教師の指導に委ねられる部分が大きい。
5. 多くの教師は、教育改革に伴うコンピテンシー重視の地理学習への対応に困難を感じており、「理論と実践の乖離」が進んでいる。そのため、依然として知識の伝達を重視する授業が行われている場合が多く、ESD が目標とする価値観や行動の変革をもたらす授業の実現には多くの課題が残されている。

## 注

- 1) ルツェルン宣言の全文は、大西宏治によって日本語訳されている (大西, 2008)。
- 2) 環境に関する情報へのアクセスや、意思決定における市民参加、司法へのアクセスに関する条

- 約であり、デンマークのオーフスで開催された国連欧州経済委員会の第4回環境閣僚会議において採択された。
- 3) Schmidt & Guerra (2013) は、「持続可能な開発」に含まれる具体的なテーマとして「生活の質」「市民性」「市民運動」「消費」等をあげている。したがって、「持続可能な開発」として分類されているテーマは、環境と開発に関する社会・経済的な問題を扱ったテーマ全体を包含するものと理解される。
  - 4) ポルトガルでは、第1～9学年が基礎教育、第10～12学年が中等教育として位置づけられおり、基礎教育・中等教育の12年間で義務教育とされている。このうち基礎教育は第1期（第1～4学年）、第2期（第5～6学年）、第3期（第7～9学年）の3期に区分されている。
  - 5) ポルトガルの学校教育制度と地理教育カリキュラムの概要については、池（2015）に詳しい。
  - 6) 『ナショナル・カリキュラム』において、ESDを強く意識した記述が見られるのは、「地理」「自然科学」「技術教育」の分野であり、「地理」はESDを担う主要教科の1つとして位置づけられている（Cachinho, 2012, p.168）。
  - 7) 例えば、「発展のコントラスト」のうち「発展の程度の異なる国々」の第1項目「経済発展と人間開発の概念を理解する」では、実際には以下の6つの具体的な学習内容が示されている。①国内総生産と国民総生産を確認する。②経済発展と人間開発を区別する。③多様な性質の人間開発の指標（人口学的、社会的、文化的、経済的、政治的、環境的な）について述べる。④グローバルなスケールでの経済発展と人間開発についての指標の分布図を解釈する。⑤経済発展と人間開発の指標に基づき、発展の程度の異なる国々を比較する。⑥OPEC（石油輸出国機構）、NIEs（新興工業国）、BRICS、後開発途上国の特徴を把握し、位置を確認する。
  - 8) 基礎教育第3期「地理」の具体的な学習内容や学習例等を示した『第3期地理カリキュラム指針』（Departamento da Educação Básica, 2004）が2004年に刊行されて以降、「環境と社会」というテーマ名が使用されてきたが、2013年に公表された『カリキュラムの目的』から、テーマ名が「リスク、環境と社会」に変更された。
  - 9) 本稿では、Texto Editora 社発行の第9学年用の地理教科書である Rodrigues & Coelho (2009) を参考にした。
  - 10) Departamento da Educação Básica (2001, p.9) によれば、コンピテンシーは「知識・能力・態度・経験を通して理解されるものを統合した広い概念」として捉えられ、多様な場面、とくに問題に直面したときに知識・能力・方法を適切に適用できる力を意味している。
  - 11) Martin (2010, p.9) も、多くの教師は専門的コンピテンシーの内容を授業に活かすことができず、従来からの知識の伝達を重視する授業が行われている場合が多い、と指摘している。
- ### 文献
- 池俊介（2015）：ポルトガルにおける中学校地理教育の特徴と課題。新地理 63(1): 1-18.
- ト部匡司（2011）：ESD（持続発展教育）の教授原理とカリキュラム開発。地理科学 66(3): 4-8.
- 大西宏治（2008）：持続可能な開発のための地理教育に関するルツェルン宣言（全訳）。新地理 55(3・4): 33-38.
- 「国連持続可能な開発のための教育のための10年」関係省庁連絡会議（2011）：『我が国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画（改訂版）』関係省庁連絡会議。
- 志村喬（2010）：『現代イギリス地理教育の展開—「ナショナル・カリキュラム地理」改訂を起点とした考察—』風間書房。
- 中山修一（2011）：地理ESD教材開発の目標、内容、方法。中山修一・和田文雄・湯浅清治編『持続可能な社会と地理教育実践』10-15。古今書院。
- 山本隆太（2015）：ドイツ地理教育におけるシンドロームアプローチの受容とその意義—ESDによる影響を中心として—。新地理 63(1): 39-58.
- Alberto, A. (2001): *O Contributo da Educação Geográfica na Educação Ambiental. A Geografia no Ensino Secundário*, Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.
- Alegria, M. F. (2002): *As Recentes Alteração no Currículo Obrigatório de Geografia em Portugal* (1989-2001), *Finisterra* 73, pp.81-98.
- Cachinho, H. (2012): A EDS no Currículo Nacional, *In Educação para o Desenvolvimento Sustentável*,

- ed. Conselho Nacional de Educação, pp.157–179. Conselho Nacional de Educação.
- Departamento da Educação Básica (2001): *Currículo Nacional do Ensino Básico—Competências Essenciais*, Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica (2004): *Geografia Orientações Curriculares 3.ºCiclo*, Ministério da Educação.
- Martins, F. (2010): O Currículo Nacional e as Orientações Curriculares de Geografia no Ensino Básico: das Concepções às Práticas, *XII Colóquio Ibérico de Geografia*, pp.1–11.
- Ministério da Educação e Ciência (2013): *Metas Curriculares Ensino Básico Geografia 9º Ano: Versão para Discussão Pública Novembro de 2013*, Ministério da Educação e Ciência.
- Rodrigues, A. & Coelho, J. (2009): *Viagens Geografia 9 Ano: Contrastes de Desenvolvimento, Ambiente e Sociedade*, Texto Editora, Lda.
- Schmidt, L. (2012): Ensaio para a aplicação da Década EDS em Portugal, In *Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, ed. Conselho Nacional de Educação, pp.57–75. Conselho Nacional de Educação.
- Schmidt, L. & Guerra, J. (2013): Do Ambiente ao Desenvolvimento Sustentável: Contextos e Protagonistas da Educação Ambiental em Portugal, *Revista Lusófona de Educação* 25, pp.193–211.