

## 第2節 環境教育進展のための条件と活動

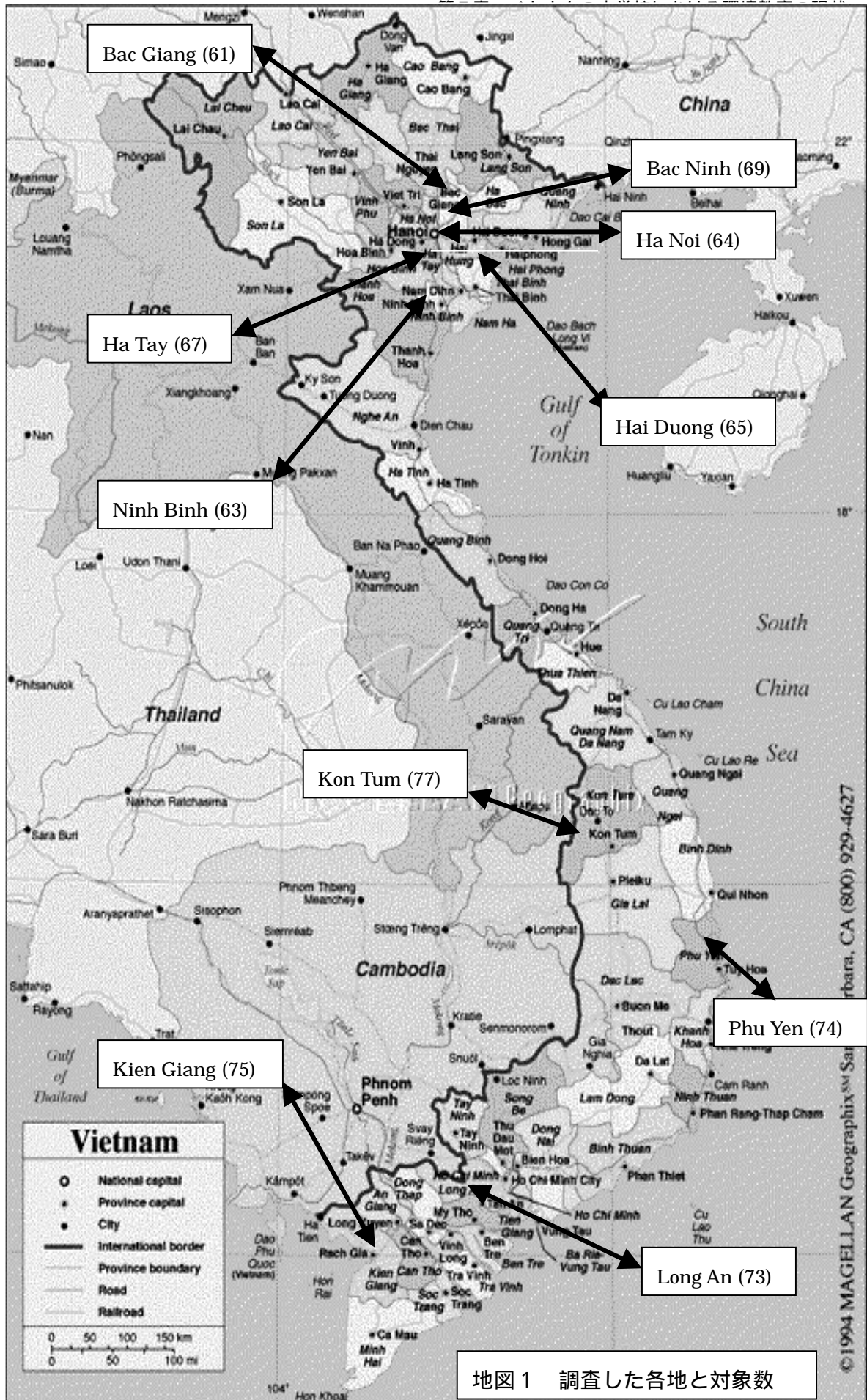
### 2.1 調査の方法

ベトナムの環境教育の現状や小学校の児童、教師の環境問題、環境保護、環境教育に対する認識などを調べるために、1998年から2000年にかけてベトナムの小学校教師、児童それぞれを対象とし、アンケート調査を行った。調査の時期や対象数などは以下の通りである。

各調査は質問紙で行った。各質問に対する解答は選択肢を選ぶ方式とした。児童に対する調査は小学校の5年生を対象とし、1998年の2～3月と2000年の2～3月の2期に分けて実施した。実施場所は、ハノイとハイズオングの小学校10校であり、それぞれの学校で第5年生1学級の担任教師に直接アンケートを依頼した。第1期はハノイとハイズオング各市内の170名の児童を対象とし、第2期はハノイとハイズオング郊外と農村部の165名の児童を対象とした。回収率は87.8%（294名）であった。特に5年生を対象とした理由は、5年生はベトナムの小学校では、最高学年にあたり、この時期は5月の卒業を控え、小学校カリキュラムの大部分を修了しており、初等教育段階における成果を把握できるからである。また、家庭にいる時は、5年生は大人と同じような仕事をする機会が一番多い点についても考慮した。

小学校教師に対する調査は、1999年夏の小学校教師のためのハノイ師範大学主催による集中講義を利用し、ベトナムのハノイ（Ha Noi）、ハイズオング（Hai Duong）、バクジヤング（Bac Giang）、バクニン（Bac Ninh）、ハテイ（Ha Tay）、ニンビン（Ninh Binh）、フエン（Phu Yen）、コンツン（Kon Tum）、キエンジヤング（Kien Giang）、ロングアン（Long An）の10地点（地図1）で行った。ハノイ師範大学初等教育学部の、集中講義を担当する教員に直接に依頼し、688名の教師を対象とした。回収率は100%であった。

各調査の項目は次の項目と節で分析しながら、紹介することにする。



## 2.2 環境教育進展ための条件と活動

周知のように、学校教育において環境教育を進めていくためには、様々な条件が必要である。例えば、その学校の環境教育への関心、学校の施設・学習環境・教材などであろう。ベトナムの小学校で、それらの条件はどのようになっているだろうか。また、それらの条件に伴い、教授・学習活動の現状はどのようになっているであろうか。この問題についてアンケート調査の結果を通して考えてみたい。調査の項目と結果は以下のとおりである。

表5 「あなたは、小学校における環境教育の実践に際して、どんな課題を抱えていますか」に対する回答

	課題	そう思う (%)	そう思わ ない(%)	どちらとも 思わない(%)
1	学校の管理職の関心がまだ低い。	32.0	59.3	8.7
2	家庭と地域社会が協力できていない。	75.7	22.1	2.3
3	教師の環境問題、環境保護、環境教育論に関する知識が不十分である。	61.8	34.4	3.8
4	環境教育を実現するためには、教材や施設が足りない。	85.6	10.6	3.9
5	時間がない。	58.5	34.5	7.0
6	系統的な環境教育のカリキュラムがない。	73.6	19.7	6.8
7	環境教育指導書がない。	62.3	26.9	10.7
8	教師の環境教育に対する関心が低い。	54.5	41.0	4.5
9	実際に主要な教科と副次的教科が分けられてしまっていて、環境教育の可能性が高い副次的な教科は重視されていない現状がある。	59.1	36.8	4.2

上記の表5に示した9つの課題のうち、8つの課題を肯定的に考える教師が半数を超えており、環境教育の促進に対する厳しい現状が明らかとなった。「環境教育を実現するためには、教材や施設が足りない」(課題4)と答える教師が一番多く、85.6%である。環境教育では教師が講義をして知識を教え込むことや教科書のみを教材として使用する伝統的な知識伝達型の学習形態・方法だけでは効果を出しにくい(佐島,1997、加藤ら,1999)。つまり、児童が自分で調べ、すべての五感をよく起動させる「児童を中心とする」学習形態・方法あるいは体験型学習がなければ、環境教育の効果が十分にならないと考えられる。そのために、ある程度の施設・学習環境・教材が必要となる。ベトナム

ムの学校ではそういう施設・学習環境・教材がまだ欠けている。1995年の6月に、ベトナム教育訓練部は「小学校における学校、クラス、図書室の基準に関する」規定を公表した。その中に、「従来の様々な困難点があったため、特に、国の経済、小学校における施設の建設や施設の改善と開発などは様々な制限と問題点がある。現在、小学校教育普及の切迫した課題を果たすために、教育訓練部はこの規定を定める」（教育訓練部, 1995, p.24）と書いてある。だが、この規定に示された基準は環境教育どころか学校教育そのものにおいても最低のレベルを示す基準である。しかも、その基準でさえも、近年中にすべての小学校で実現するとは思われない。

次に、多くの教師が思っている2番目の課題は「家庭と地域社会が協力できていない」（課題2）（75.7%）ということである。他の教育分野と違い、環境教育には家庭と地域社会は特に重要な役割を持っている。なぜならば、家庭と地域社会は児童の技能と行動を育成するにはよい場所であるからである。同調査の他の項目からほとんどの教師（後出の表13の意見11、同章の第3節第2項目 p.137）（97.8%）が環境教育には学校は家庭と地域社会が連携しなければならないとしている。したがって、ベトナムの小学校教師は学校と家庭と地域社会との連携の必要を高く評価しているにもかかわらず、実際には、その連携は未だ実現できていないようである。最近ベトナムでは、全社会が教育に参加するという「教育の社会化」主張が強調されるようになった。この主張は学校・家庭・地域社会を密接に連携させるにはよい条件になっていると思われる。しかし、「教育の社会化」の初期成果は未だ最少限の物質的側面にとどまり、実際の教育活動までには到達していないと思われる。例えば、最近ベトナムのマスコミでよく放送されたのは、

地域で、家庭と地域社会が学校と協力し、教室を造ったり、学習道具を買ったりする例などが多く、学校と教育プログラムや教育内容などで協力した例はほとんどないようである。家庭・地域社会がうまく連携するためには、学校は主導的役割を果たさなければならないと考える。

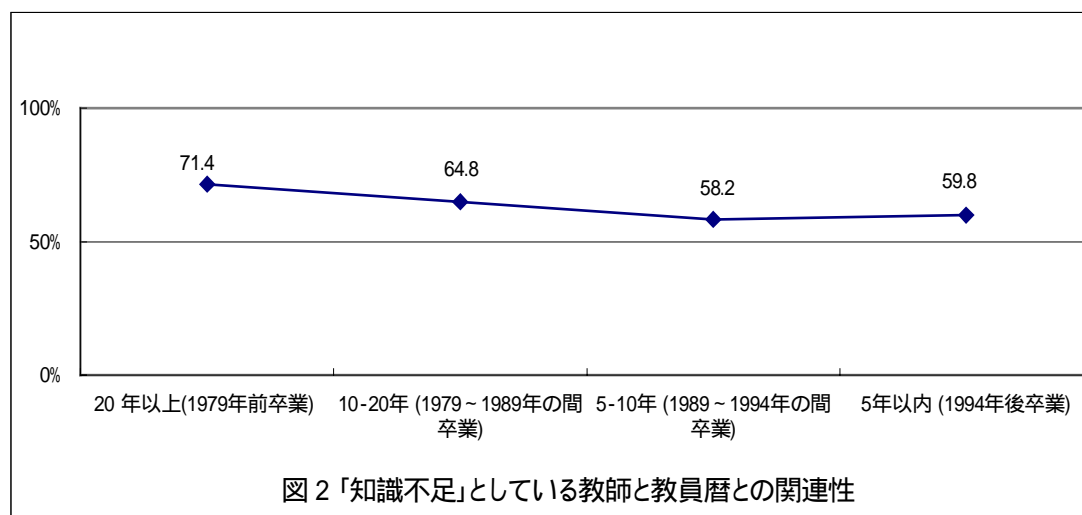
次に、3番目に多くの教師が考えている課題は「系統的な環境教育のカリキュラムがない」（課題6）（73.6%）ということである。上述の教科書における環境教育の内容とその分析の例からも同じ結果が明らかになっているように、学校教育カリキュラムの改善は現在、切迫した課題となっていると思われる。

4番目に、多くの教師が考えている課題は、「環境教育の指導書がない」（課題7）ということであり、62.3%の教師がそのように考えている。実際に、ベトナムでは、日本の文部省が学校の教師が参考するために発行した『環境教育指導資料』（文部省, 1995）

のようなものや地方教育機関が作成した資料などが未だ欠けている。

注目したいのは、「教師の環境問題、環境保護、環境教育論に関する知識が不十分である」（課題3）であり、61.8%の教師が肯定的に考えている。そこでこの結果が教員歴とどのように関連しているのか、あるいは、教師教育が教師にどのぐらい環境教育に関する知識を与えたかを明らかにしてみた。コンピューターのエクセルのフィルタオプションの設定機能を利用し、そのデータを教員歴によって分けてみた。その結果を図2に示した。

周知のように、他の教科あるいは教育分野と同じく、環境教育を進めるには教師が少なくとも二つの種類の見識を得なければならない。一つは教科または教育分野の基本となる科学的な見識である。すなわち、それらに関する科学的知識、技能、態度、行動などである。環境教育の場合、それは環境や環境問題などに対する知識、技能、態度、行動である。もう一つは、教科あるいは教育分野に対する教育的な見識、すなわち、学校の現場で環境教育を進めるための力量などである。図2はベトナムの小学校教師が上記の見識を系統的に得る機会がないことを示している。なぜならば、第6章の第3節「環境教育の課題」（p.101-102）と本章の第1節（p.108-110）で述べたように、ベトナム



での環境教育の開始は遅く、今日まで15年ほどの蓄積しかない。従って、1979年以前に卒業した教師は系統的に環境教育の見識を得る機会がないはずである。もちろん図2で教員歴によって「知識不足」に対する結果が多少異なり、後輩は先輩より「知識不足」に肯定的な答えがやや少ないのであるが、その差はあまりなく、最近卒業した教師が系統的な環境教育のカリキュラムを得た証明とはならないと考えられる。その多少の格差は、環境教育が正式に取り上げられなかったものの、環境教育が総合的な特徴を持っている

ため、多くの教科や教育分野と関連し、それらを学習する時に、環境教育に関すること  
も合わせて得たものと思われる。しかしながら、「知識不足」に対して肯定的な答えがい  
ずれの世代からも過半数を超えたことは、師範学校に対して系統的な環境教育カリキュ  
ラムを取り上げるべきなのであるという大きな課題を示したと言える。

教師の環境教育に対する「知識不足」のもう一つの原因は、小学校の現場だけではなく、  
師範学校などでも主要な教科と副次的な教科に別れている状況にあることに起因してい  
る（N.T.Than、1997）。副次的な教科には、時間配当が少ないため、系統的に構成でき  
るカリキュラムとなっていない。それはベトナムで唯一、4年制で小学校教師を養成す  
るハノイ師範大学の初等教育学部のカリキュラムの例<sup>1</sup>でも明らかである。ここでは、ほ  
とんどの時間が小学校で国語と算数を教えるために配当され、系統的なカリキュラムど  
ころか、環境教育という概念さえ存在しない。その上、ベトナムでは、小学校教員の仕  
事は容易であるという観念がかなり強く残っており、4年制大学を通して小学校教員養  
成する制度の必要性は近年になってようやく認められたほどである。その結果、現在も  
小学校教員は2年制の師範学校の卒業生がほとんどであり、4年制大学を卒業した数は  
非常に少ない（表6）。

表6 1999年にベトナム小学校教師の現状に関する調査結果（出典 教育訓練  
部,2001）

学年 養成コース <sup>2</sup>	1993-1994 (%)	1994-1995 (%)	1995-1996 (%)	1996-1997 (%)	1997-1998 (%)
12+4	0.0	1.1	0.0	0.7	2.6
12+3	31.9	28.2	29.5	33.5	21.6
12+2	57.0	56.7	59.7	53	58.3
9+3	10.0	9.3	9.7	7.0	5.2
その他	1.1	4.7	1.1	5.8	12.3

さらに、「教師の環境教育に対する関心が低い」（課題8）や「時間がない」（課題5）  
という課題に対しても悩んでいる教師が過半数を占める。

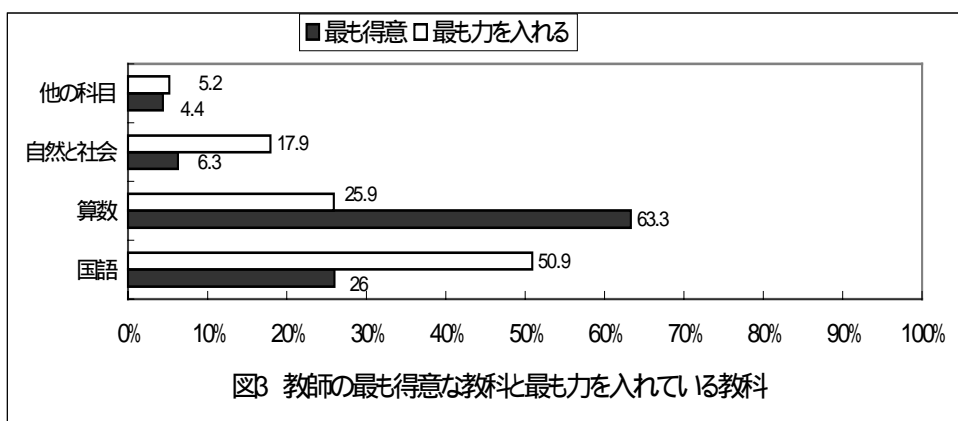
注目したいのは第9の課題である。それは「ベトナムでは小学校の教科が実際には主

<sup>1</sup> ハノイ師範大学初等教育学部のカリキュラムの時間配当は、数学 420、ベトナム語 450、  
自然と社会 285、労働・技術 90、健康 75、美術 120 等である。

<sup>2</sup> 第1項（12・9）は小・中・高等学校で学んだ年数であり、第2項（4・3・2）は師範  
専門学校で学ぶ年数である。

要な科目と副次的な科目に分けられてしまい、環境教育の可能性が高い副次的な教科は軽視されている現状がある」ということである（N.T.Than, 1997）。この結論は同じ教師に対する調査の「あなたの一番得意な教科と最も力を入れている教科をあげて下さい」という他の項目の結果にもあらわれている（図3）。

図3によると最も得意な教科として「自然と社会」をあげている教師は6.3%しかいない。それに対して、国語は26%、算数は63.3%である。また、最も力を入れる教科として「自然と社会」をあげている教師は17.9%しかいないが、それに対して、国語の方は50.9%、算数25.9%である。1998年のベトナム教育訓練部が主催した「工業化・現代化時期における小学校教育の戦略的な問題」という研究会で次のことが強調された。



「小学校教育の目標で全人教育がよく強調されているが、実際には（教員の質と量、教材などの問題点のため）我々は国語と算数にしか集中していないのである」（教育訓練部, 1998 p.50）。また、ベトナム教育訓練部は小学校のすべての9つの必修科目を教えられるかどうかを調べた結果、9つの教科が教えられるベトナムの小学校教師はわずか18.5%であった（表7）。

表7 ベトナム小学校教師の能力に関する調査結果

（出典 教育訓練部、2001）

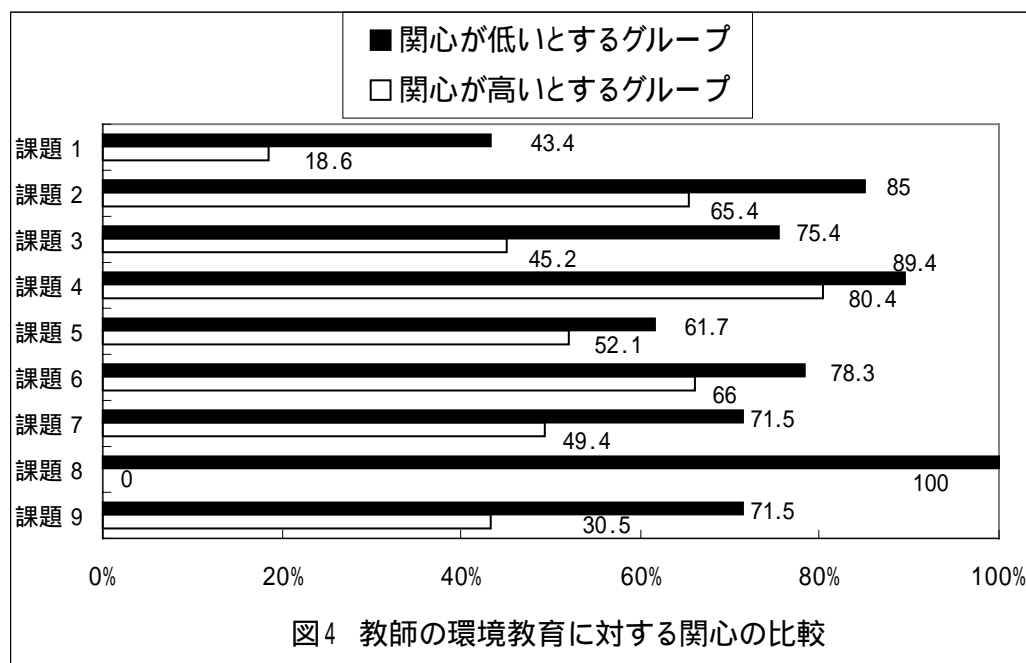
9つの教科の一部が指導不可能	9つの教科のすべてが指導可能
81.5%	18.5%

小学校教育普及法は全人教育を目標として制定され、今年で10年目になるが、教育現場では教科間格差が未だ存在している。もちろん小学校教育のカリキュラムには、児童に基礎の読み（Reading）書き（Writing）計算（Arithmetic）という3Rsのスキルを養う視点から見て国語と算数の重要性は否定できない。しかしながら、第1章の第1節

(p.11)で Patrick Geddes の環境教育の理念を検討したように、教育は3Rsではなく、「心」(Heart)、「手」(Hand)、「頭」(Head)という3Hを通して進められるべきである。また、ベトナムの学校現場では、教科間格差は時間配当だけではなく、学校及び教師の関心や熱意にまで表れている(N.T.Than,1998)。それは、第8の「教師の環境教育に対する関心が低い」という課題に対して肯定的に考える教師が半数を越える点に表れている。

上記の9つの課題の中で教師の環境教育に対する関心を尋ねた第8課題は、環境教育を直接に実施する者である教師自身の関心と熱意に関わる課題であり、環境教育を積極的に進めるかどうか直結していると考えられる。実際、もし、他の課題を解決できるとしても、この課題がそのまま残れば、環境教育も十分な成果を得ることはできないだろう。その理由から第8課題を中心とし、調査データをもとにし、エクセルのフィルタオプションの設定機能を利用し、次の結果を抽出した(図4)。

図4は「教師の環境教育に対する関心が低い」(課題8)に対して、「そう思う」と答えている54.5%の教師と「そう思わない」と答えている41%の教師(表5)を、二つのグループに分けて、それぞれのグループが他の課題にどのように解答したかの結果の比較である。

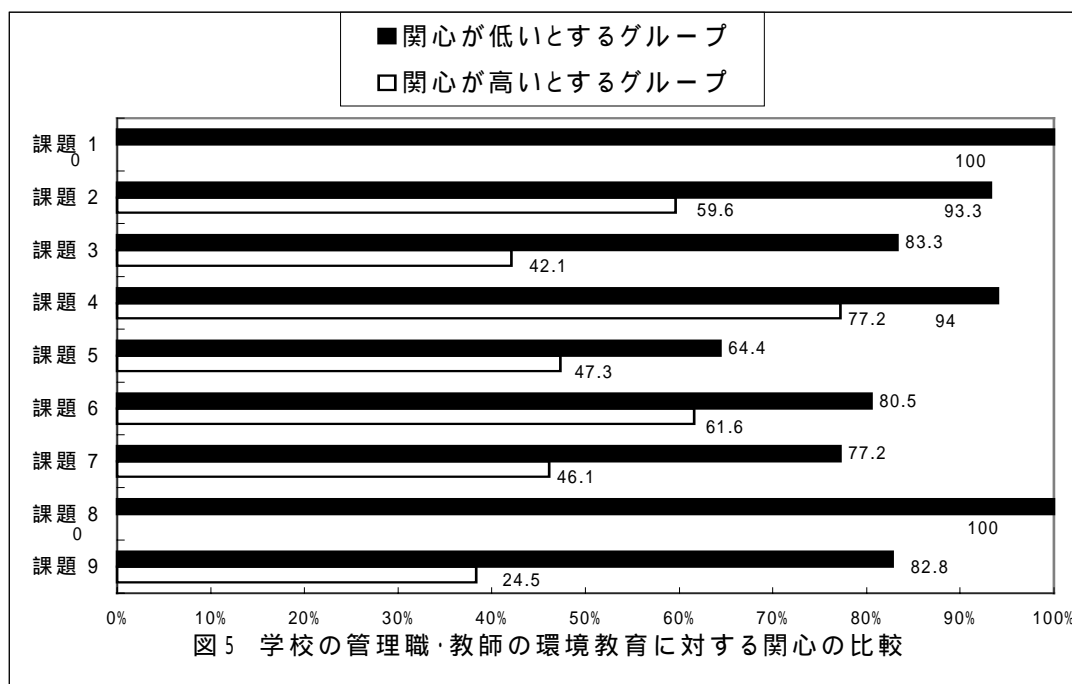


その結果は環境教育の関心が自分自身低いとする(図4で課題8に対する解答の数字が100%となっている)グループは、環境教育の関心が自分自身高いとする(図4で課



題8に対する解答の数字が0%となっている)グループより全ての課題項目について「課題があること」を認める割合も大きい。このことは、関心が低いとする者は、環境教育に多くの課題があることが十分分かっているから、環境教育に意欲的になれないということを示唆している。ここで両者の数値の差に注意すると「地域の協力」、「副次的教科としての位置づけ」、「知識不足」、「指導書の欠如」などに特に数値差が目立つ。このうち「副次的教科としての位置づけ」について見ると関心の高いとする教師にとっては30%と特段に大きい問題ではないようである。従って学校の現場で環境教育に取り組むようになれば教科の格差問題は少なくなると思われる。「知識不足」を解決できるかどうかは教師の意欲・関心の強弱にかかわる部分が多い。「指導書の欠如」は関心の高いとするグループも低いとするグループもともに取り上げる項目であるが、関心の高いとするグループにとっては46%とあまり大きい比重を占めていない。それは環境教育は教師が創り上げる要素が大きいと解釈しておく。これらのことから教師の関心を高めるよう一つでも課題を解消することができれば、他の課題の克服に通じると思われる。

次に、「教師の関心」と「学校の管理職の関心」をあわせて調査データを抽出した結果を図5に示した。図5は学校の管理職及び教師の環境教育に対する関心が低いとする(課題1と課題8両方肯定的に考えている)者と、学校の管理職及び教師の環境教育に対



する関心が高いとする(課題1と課題8を両方否定的に考えている)者の二つのグループ

に分けて、それぞれのグループが他の課題にどのように回答したかの結果の比較である。学校の管理職及び教師の環境教育に対する関心が低いとするグループは、学校及び教師の環境教育の関心が高いとするグループより全ての項目について課題を認める割合が大きい。この図にみられる格差は図4における格差より大きい。つまり、図4と図5は学校の管理職及び教師が環境教育に対して高い関心を持てば、環境教育を進める上での問題点が少なくなることを示している。関心があれば、学校の管理職と教師が積極的に他の困難な課題を解決する方向に向かっていくといえる。従って、ベトナムの小学校における環境教育の現状を改善するには調査の項目に提案した困難な課題を克服し、特に、きわめて当然なことであるが、教師や学校の管理職の環境教育に対する関心も高めることが大切なことである。