

日本と中国の小学校教育課程と環境教育

東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター・三石初雄

東京学芸大学大学院教育学研究科・廬 銀花

はじめに

近年、教育改革あるいは学校教育改革に取り組んでいるのは、日本に限られたことではない。韓国と同じ東アジア地域にあって、近年大きな改革をしてきているのは中国である。中国では、「21世紀を目指す教育振興計画」（1999年1月）にもとづいて、「基礎教育課程改革綱要（試行）」（2001年7月）、「義務教育『課程標準』（実験稿）」（2001年7月）、「高校『課程標準』（実験稿）」（2003年4月）等が次々と編纂され、それらに準拠して教科書の編纂・刊行が続いている。これらの「基礎教育課程改革綱要（試行）」にもとづく新教育課程は、2001年9月から27省の38カ所で「実験」が開始され、2002年には500近くの県の小・中学校に拡大してされたという。中国での「実験」とは、広い中国国内で、地域の多様な特徴に即して教科書が適切かどうかを検討していくためのシステム（先導的試行）ともなっている。

これら中国での教育課程改訂の推移は、日本での小・中・高等学校の学習指導要領の改訂告示（1998年12月）や、その全面実施（小・中学校は2002年度、高等学校は2003年度から学年移行で実施されている経緯と、時期的に平行して行われてきたと言える。

そのような中で、中国においても「総合実践活動」として、日本の「総合的な学習の時間」に類似した教育活動が行われているし、環境教育に関しても「緑色学校」等の先駆的な教育実践が行われている。そして、そのような実践を可能とする教員養成のプログラム開発も進んでいる。

ここでは、日本と中国の初等学校教育の比較研究、とりわけ環境教育に関する学校教育における取り組みを比較することにより、両国の環境教育実践の特質と課題を探り、今後の改善の糸口にしたいと考えている。さらに、このような研究・実践交流を通じて、教師や研究者間の文化的交流も深めていければと思う。

そこで、本稿では、日中の環境教育に関する比較研究をする上で必要となる中国の教育課程の概要にふれるとともに、両国の小学校における環境教育実践の動向の概要あるいは事例についてふれ、本報告書の後半の具体的教科書内容の前置きになればと思う。その際、日本の教育課程に関しては中国のそれを理解する上での最小限のものに限定することになるろう。

1 中国の義務教育段階における教育課程政策の特徴

中国では、現在の学校教育カリキュラムの基本となる「課程標準」が、それ以前の最も基本的な指針である「教学大綱」とは異なる側面があることが指摘されている。唐氏は、「教学大綱」から「課程標準」への移行にあたっての教育課程政策の変化を次のように整理している¹⁾

- ①「今までは、知識を教え伝えるのに偏重しすぎる傾向があった。これに対して、積極的に自ら学ぶ態度の形成を強調し、基礎知識と技能をマスターするプロセスが、同時に生徒が

- 自ら学ぶことと正しい価値観を形成するプロセスにもなるように切り換えること」
- ②「教育課程の構成を、教科本位や科目の細分化による整合されていない状態から、均衡性や総合性を持ち、選択できる構成に切り換えること」
 - ③「教育課程の内容を『繁、難、偏、旧』及び書籍による知識の偏重から、児童生徒の生活及び現代社会、科学技術の発展に結びつけ、生涯学習に必要な児童・生徒の関心や経験に関連付けた基礎知識と技能へと精選すること」
 - ④「教育課程の実施を通して、詰め込み教育、丸暗記教育、機械的な訓練による現状を変えて、生徒が自ら参加し、探求に興味を持たせ、自ら手を働かせることを提唱する。生徒に対して、情報収集・処理能力や、問題を分析して解決する能力及び他人との交流や協力する能力を養うこと」
 - ⑤「今までの評価における選別機能を強調しすぎることをやめて、生徒の成長、教師の向上及び教育実践の改善のための機能を発揮させること」
 - ⑥「教育課程の管理が集中しすぎる現状から、国家・地方・学校の三級分権管理を実行し、地方や学校及び生徒の実情に、より対応できるようにすること」

これらを整理すると次のようになろう。

- a) 「知識の偏重」ではなく、「自ら学ぶ」「過程を学ぶ」という学び方に留意する。
- b) 「参加・討論・交流・発表」型の学習スタイルを導入し、重視する
- c) 学習内容としては、「生活や産業・技術・社会との関係に留意する」
- d) 教育課程編成の原理として「総合」「選択」制を導入する
- e) 「選別機能を強調しすぎることをやめ」とあるように、試験に対応した教育からの脱却を掲げている。
- f) 国家・地方・学校の三機関による「分権管理」を導入する

これらを我が国の取り組みと重ねて読むと、いくつかの類似性と相違性が浮かび上がってくると思われる。

1つは、知識暗記・習得型ではなく自発的探求的学び、プロセス重視の学習と指導という観点は、日中両国で共通しているということである（a）とd）より）。

2つには、用語としては中国で「基礎知識」、日本では「基礎的・基本的な内容を重視」と共通しているように見える事柄についてである。その用語の中身としては、中国では「児童生徒の生活及び現代社会、科学技術の発展に結びつけ、現代の生活や科学・技術に関する学習」に目を向けさせ強調しているが、日本の場合は、「教育内容の厳選」²⁾を念頭においた表現であることを見ておく必要があるだろう。このことは、後に見るように、学校での授業時数の削減状況から理解することができる。なお、この点に関して、唐氏は「『課程標準』は『教学大綱』のような教育内容の具体的な規定ではなく、主に生徒のある期間内の到達目標を、学習行為の記述を通して示している。」⁵⁾としている。現時点では、このことの意味内容を具体的詳細に検討することができないので、今後の課題としたい。

3つには、「生活」教材を取り入れると言うことも両国で強調していることであるが、中国では日常生活で見られる科学の学習にとって原理が見えやすい教材・題材を例示しているのに対して、日本では「現代的」あるいは「最先端的な」教材・題材（たとえば光電池）を提供しようとしている傾向があることも指摘できよう。それは、必ずしも文化状況の違いを反映していることではないように思われるがどうであろうか。さらに、中国の教科書では教材・題材が複数・多様に紹介・提示されているが、日本の教科書では限られた

教材・題材となっている。それは、日本の現行「小学校学習指導要領理科編」で強調されているように、教材の種類・数を限定していること³⁾に1つの理由がある。このことは、自然との接触を重視する両国ではあるが、その教科書での取り扱いに大きな違いがあるものといえよう。

4つには、b)にある『参加・討論・交流・発表』型の学習スタイルを導入し、重視する」という点についてである。日本の教科書でも、コミュニケーションを重視すると言うことで、国語教科書等でもかなりの工夫が見られるが、理科教科書においては従来と大きな違いはないのではないだろうか。しかし、中国の教科書には、「交流」という言葉が多く用いられ、この趣旨を徹底しようとしている様子を窺うことができる。

5つには、日中両国で共通しているように見える点は、「教学大綱」から「課程標準」へ移行した際に、その「標準」の意味が「最高の基準」ではなく「統一的で基本的・最低限の基準」になった、ということに関してである。日本においても同じような動向があるともいえる。この事情は、『論座』に掲載された「対談 寺脇研×刈谷剛彦 子どもの学力は低下しているか」⁴⁾にはじまり、2003年12月の学習指導要領の一部改訂で「発展的学習」「補充的な学習」を導入したことと類似している。しかし、その内容が同じであるかどうかは、現時点では十分吟味することはできず、今後検証しなければならない事柄である。

6つには、中国においては、国家・地方・学校の「三級分権管理」となり、地域や学校での裁量を認めることとした、という点である。日本においても、教育における「地方分権」政策が、「今後の地方教育行政の在り方について」（第16期中央教育審議会答申1998年10月）により「規制緩和」政策をうちだされ、主に人事権と予算権に関わって施策が出されている。しかし、教育課程及び学習内容に関しては、「国全体としての統一性を保つこと」を理由に学習指導要領の拘束性を強調し国家管理することを明示している。具体的には、現行の「小学校学習指導要領総則編」（14頁）には「各学校においては、国として統一性を保つために必要な限度で定められた基準に従いながら、創意工夫を加えて、地域や学校及び児童の実態に即した教育課程を責任をもって編成、実施することが必要である。」とされている。したがって、現実には校長の強力なリーダーシップと教育委員会ならびに文部科学省の強力な指導によって、学習指導要領によって示されている学習内容を全国一律に実施するものとなっている。この点では、中国で三機関での柔軟な内容編成権の行使を明示したものであり、1つの見識ある方策であると思われる。そのことは、2005年9月に黒竜江省牡丹江市を訪問した際にも、具体的に現地調査することもできた。今後、中国において全国的な質的保障と一貫性をどう確保するかという点での工夫が1つの課題ではないかと思われるが、今後の研究交流を通して学んでいきたい。

この他、生涯学習の中で学校教育を捉えようとしている点でも共通している点が多いと言えるが、「国際社会に生きる日本人」という観点が強調されはじめていることには、留意しておく必要がある。

以上の諸点についての具体的な考察については、本稿以降の各論考で紹介・検討されているので、それに譲りたい。

2 中国における義務教育段階の教育課程の概要

次に、中国の義務教育段階における教育課程の概要を見ておきたい。ここでは、誌面の関係から義務教育段階の教育課程（初等教育6年制の場合）の概要と授業時間数を表にま

とめたのでそれを参照していただき、ごく簡単にその特徴を見ておきたい。

1つは、中国においては、初等教育1～2学年、3～6学年、中等教育7～9学年で一定の区分をしている。各教科では、その学年段階に応じた教科名を付している。たとえば「社会」科関連科目では、「品德と生活」「品德と社会」「思想品德」となっている。また、科学は3学年以降での履修となっている。

2つには、中国では芸術科により音楽と美術の内容を構成しているが、学年が進むにしたがって、分化させている。

3つには、日本でいう技術・家庭科に対応する教科は設置されていない。

4つには、外国語が小学校3学年以上で設置されており、英語、ロシア語、日本語の選択となっている。

5つには、小学校3学年以上で「総合実践活動」を設けている。「総合実践活動」の内容は、学校により異なっているが、「情報技術」「探究的学習」「ボランティア・社会実践」「労働と技術」などである。

6つには、「課程標準」に準拠した授業時間数は、7割であり、3割は地域並びに各学校の裁量で教育課程・教科・授業時間数が決められている。

7つには、授業時間数については、総授業時数の科目毎の割合は規準が示されているが、授業時間数については明記されていないと思われる。

なお、先にふれたように「課程標準」が「最低基準である」という性格付けがなされていることや、総授業時数の3割が各地域や学校の裁量に任されている状況もあり、上記の整理が必ずしも正確ではないことも考えられる。今後、実際の授業時間数の地域による違いや、その配当理由や政策についての実証的研究が必要となっていると言えよう。

<表1> 中国における新カリキュラム（義務教育段階の授業時数 比例）

	学 年									授業時数 (比例)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
科 目 区	品 徳 と 生 活			品 徳 と 社 会			思 想・品 徳			7-9%
							歴 史 と 社 会 か 歴 史 か 地			3-4%
			科 学	科 学	科 学	科 学	科 学 か 生 物、物 理、化 学			7-9%
	国 語	国 語	国 語	国 語	国 語	国 語	国 語	国 語	国 語	20-22%
	数 学	数 学	数 学	数 学	数 学	数 学	数 学	数 学	数 学	13-15%
			外 国 語	外 国 語	外 国 語	外 国 語	外 国 語	外 国 語	外 国 語	6-8%
	体 育	体 育	体 育	体 育	体 育	体 育	体 育 と 健 康			10-11%
	芸 術 (あるいは音楽か美術)									9-11%
	総 合 実 践 活 動									16-20%
	地 方 と 学 校 カ リ キ ュ ラ ム									
週 間 時 数	2 6	2 6	3 0	3 0	3 0	3 0	3 4	3 4	3 4	274
年 間 時 数	910	910	1050	1050	1050	1050	1190	1190	1122	9522

*唐磊「中国における教育課程政策の動向」、董玉琦「中国における学校の教育課程改革と情報教育」

『東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター 研究年報』(No.3 2004.3)を参照した。

<表2 教科・領域等の区分と授業時間>

		日 本			中 国		
		1-2学年	3-6学年	7-9学年	1-2学年	3-6学年	7-9学年
教 科	国語	国語	国語	国語	国語	国語	国語
	社会	社会	社会	社会	品德と生活	品德と社会	思想・品德 歴史と社会(歴史・地理)
	算数	算数	数学	理科	数学	数学	数学
	生活	理科	理科			科学	科学(物化生)
	音楽	音楽	音楽	音楽	芸術	芸術	芸術(音美)
	図画工作	図画工作	美術				
領 域	体育	体育	保健体育	技術・家庭	体育	体育	体育と健康
			英語			外国語	外国語
領 域	道徳	道徳	道徳				
	特別活動	特別活動	特別活動				
		総合的な学習の時間	総合的な学習の時間			総合実践活動	総合実践活動

<表3 授業時間数の比較 中国の授業時数は立新実験小学校の場合>

学年	現行の教育課程での授業時間数(中国/日本)								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
総時数	910, 782,	910, 840,	1050, 910,	1050, 945,	1050, 945,	1050, 945,	1190, 980,	1190, 980,	1122, 980
国語	340, 272,	340, 280,	306, 235,	272, 235,	238, 180,	238, 175,	140, 105,	105, 105	
社会	0,	0,	68, 70,	68, 85,	68, 90,	68, 100,	105, 105,	105, 85	
数学	136,	170,	170,	170,	170,	170,			
算数	114,	155,	150,	150,	150,	150,	105,	105,	105
科学	34, 0,	34, 0,	34, 70,	34, 90,	68, 95,	68, 95,	105, 105,	105, 80	
理科									
体育	0, 90,	102, 90,	102, 90,	102, 90,	102, 90,	102, 90,	90, 90,	90, 90,	90

3 近年の環境教育実践のカリキュラム開発の動向

1) 日本における学校教育での環境教育への志向

文部省から『環境教育指導資料』が出された約5年後の段階、つまり1990年代後半において、その間の環境教育実践についていくつかの整理・分析がなされている。ここでは、学校教育での環境教育と学校外での環境教育実践から見ておきたい。

まず、小学校段階の環境教育が、実際どのように実践されていて、何が課題であるかについて分析した黒上⁵⁾の論考を見てみよう。

黒上は、小学校低学年では、校庭や校園で遊んだり、地域探検や川遊び、ネイチャーゲームをしながら「自然に触れ、親しむ」活動を導入段階で行い、その後に、工作やカルタ・すごろく・草木染め等の制作活動を経て、それをういて遊び、発表会等でまとめる、というケースが多いとしている。そこでは、環境に関しての教育としては、自分の周りの環境についての「気づき」段階のものとして位置づけられているという。これらのほとんどは、小学校1、2年の生活科での教育実践である。

小学校中学年では、「生き物の観察」「ゴミ問題」「地域の生態系」に関わる取り組みが多くなっているという。この「生き物の観察」学習では、虫や鳥、植物との触れ合いをはじめに設定しながら、それと平行するような形でスケッチや観察記録をとるという場面を設け、それらの成果や課題をかべ新聞や紙芝居等の発表媒体にまとめ、発表の機会を設けているという。多くの場合、理科的な観察・記録・若干の分析・考察・発表という流れをとってはいるが、「行動」の段階にまで展開できないという。

「ゴミ問題」学習では、必ずといっていいほど「調べ学習」「自分たちでできることの話し合い」「実行」という流れを組み、「行動」を盛り込んでいる。「調べ学習」では、社会科の学習内容と関わらせながら、ゴミの量調べ、パックテスト、清掃工場の見学、インタビュー、資料調べ、実験等が行われているし、「行動・活動」では、ポスター・新聞づくりや清掃活動等への取り組みが多いという。そのいくつかの新しい取り組みとしては、ゴミの有効利用を学習活動に組み込む例があり、回収した空き缶での巨大オブジェづくり、紙パックからの手作りはがきや卒業証書、本づくり、草木染め等の創作活動を組み込んでいる実践が創られてきてもいる。

また「地域の生態系」学習に関しては、地域の素材をもとに自然の浄化作用や生態系のメカニズムを探ったり、「水質検査などはあるもののそれから積極的な行動には発展しない」ことが多いという。

小学校高学年では、さらに視野が広がり、思考力・想像力・抽象力も豊かになり、地球の温暖化、人口問題など地球規模の環境問題、逆に地域の具体的な環境問題について扱うことができるようになるという。そこでは、ディベートを通じて、「環境を守りたいが、開発もせざるを得ないのではないか」というような拮抗する課題、利害関係あるいは価値判断に関わる課題をも考え、議論する場面を設定しているという。それは「自分と他人」「物事の多面的問題」を分析的総合的に思考することが可能となるからであろう。しかし、この段階で、「行動にまで高めることができている実践はあまりない」とし、そこで高学年のレベルでは、「理解の段階の次には、「価値付け」の段階が必要」ではないかと、課題を整理している。「価値付け」については、小学校高学年以降、市民教育においても重要ではあるが難しい課題であり、関係者・当事者間での「合意形成能力」の養成自体が、我々大人の課題ともいえる。

他に、黒上が取り上げた実践とほぼ同時期に行われた「環境教育を意識して自分の教科において指導したこと」の調査にも、同様の傾向を見て取ることができる⁶⁾（東京学芸大

学環境教育研究会 1998)。それによると、教科指導での「体験活動」としては、上位から「自然とのふれあい活動」(67.5%)、「動植物の飼育栽培活動」(60.2%)、「ごみの分別やリサイクル活動」(54.2%)、「地域の美化・清掃活動」(40.1%)、「空気の汚れを調べる活動」(18.1%)、「緑を増やす活動」(14.5%)等となっている。また、同項目での教科指導での「学習活動」としては、上位から「地域の動・植物や地形などの学習」(40.1%=個別的事実認識)、「人間と環境とのかかわりの学習」(40.1%=人と自然との関係)、「環境に配慮した生活の仕方の学習」(39.8%=生活との関係)、「地球規模の環境問題の学習」(36.1%=環境問題)、「自然の仕組みや成り立ちの学習」(32.5%=自然界の規則・法則性)、「地域や国内の環境問題の学習」(24.1%=環境問題)となっている。

このように、小学校における環境教育に関わる実践が、各教科と領域でいくつかのバリエーションをもって展開されていることが推測できる。そして、これらの環境教育に関わる諸活動や各教科内および教科間で、どのような関連と位置づけをもちカリキュラムとして編成するかが、1つの課題となってきているといえよう。

2) 「総合的な学習の時間」設置以降の取り組み

その点で、「総合的な学習の時間」の設置にともない、環境教育をテーマ(核)にすることが可能となった段階での実践事例を見てみよう。

それは、2002年度全面実施の小・中学校「学習指導要領」への移行措置の直前に刊行された「総合的な学習の時間」の実践事例集⁷⁾にも多く納められている。「小学校学習指導要領総則編」の「総合的な学習の時間の取扱い」にある「例示」が、「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題」とあることから、環境教育実践は社会科や理科等の教科での扱いの他に、「総合的な学習の時間」で多く取り上げられているのである。ちなみに、この事例集に納められている60校で取り上げている事項は、国際理解12校、情報11校、環境15校、福祉・健康10校であり、他の「例示」にあたる「地域や学校の特色に応じた課題」は24校となっている。

これらの事例は先の黒上の整理にある実践とほぼ同様のものであるが、異なる点をあげれば次のようになる。1つは、小学校中学年において、「生き物の観察」というよりも「生き物を育てよう」「〇〇の自然を守ろう」とか「僕らは環境探検隊」「おどろ木たんてい団」「お蚕様の糸をたどって」「学校にトンボをよぼう」というような、探検・冒険・飼育・栽培型ともいえる実践が多くなっていることである。2つには、4年生においては「川」「水」に関わる実践が多くなっていることがあげられる。たとえば、「私たちの〇〇川」「探検〇〇川」「みんなの〇〇川」「調べよう!〇〇川のよごれ」等の单元名である。これは、1989年告示の「小学校学習指導要領理科編」での「川」学習が4年になっていたこととの関わりであると考えられるが、1998年告示の「小学校学習指導要領理科編」では5年生扱いとなっていて、高学年での扱いが多くなることが予想されるものである。3つには、5年生では、稲作や酪農、鯛を育てる等の地域の産業と関わった体験・活動が多くなっていることである。「米作りを通して、日本の農業を学ぼう」「裏庭で農作物を育てよう」「夢のひろがる未来の米作り(あいがも農法)」がその例である。4つには、5・6年生では地球や世界を意識するテーマが取り上げられ、学校外の地域住民や社会に積極的に発信する機会を設けていることである。5年では、「地球号を探れ」「地球は1つ」「生きている地球からの伝言」等のテーマがあげられ、6年では同世代あるいは地域・社会等へアピールしていくような「地球環境宣言」「地球環境と私たち」「環境問題について

考えよう」「地球にやさしいくらしかた」「環境子どもサミット」等の取り組みがなされている。

このように、理科や社会科での学習内容（学習指導要領で規定）との関係を意識しながら、各校で環境教育実践が蓄積され、洗練されつつあり、小学校ではあれ中・高学年となると、持ちまへの行動力でかなりの範囲を対象とした環境教育実践の可能性が示唆されているといえる。

しかし、同時に、題材ならびに授業・活動展開におけるパターン化、形式化も見られ、その間直しとともに教育・学習内容の構造化という課題への取り組みも不可欠となっている。

たとえば、活動中心の環境教育で、「リサイクル運動等については再生紙利用が少なく古紙が余っている」というような、活動や行動が実を結びにくい状況に直面するというような場面である。したがって、そのような場면을克服する新しい視点からの取り組みが求められてもいる。そこでは、「物資の利用・再利用過程の（行程や時間の一筆者）延長」「ゴミ」を出さないための生活スタイルの創造と自然浄化システムに関してだけではなく社会システムの問題をもあわせて考え、追求することの必要性とが示唆されている。

また、リサイクルそのものについての問いを発する必要性も提起されている。その1つに「ルーツメガネ」「時間メガネ」で環境問題を考えようという提案がある⁸⁾。「ルーツメガネ」とは、例えばゴミとなる前のモノは何であり、それはどこから持ってこられたのかというように出所（ルーツ）をたどるという思考法であり、「時間メガネ」とは、自然・モノの循環・再生には時間がかかる（時間をかけても再生しない場合もあるが、その時間を「環境時間」という）ことに着目し、その時間以上のスピードで自然・モノを消費することにより環境破壊が進行するという視点である。これらの思考法・視点を駆使することによって、ゴミ問題等の環境問題の原因と解決を探るといえるものである。

さらに、とりわけ教科学習と環境教育との関わりで、学習内容・方法の吟味や重点の置き方、教材・題材の選定、学習時期や学年・時間配分、学習形態等についての検討が、不可決となってきている。それらは、教育課程論における分化と総合（教科及び領域論）、科学・技術・芸術と生活との関連（教育内容および方法論）、系統と接続（系統性と順次性）という教育課程編成の基本的問題からの検討の必要性を要請している。また、クラス合同授業や外部講師を招いた授業等の新しい学習形態の導入を可能とする教育課程編成の在り方も問われてきているといえる。

その後の「総合的な学習の時間」での環境教育の実践に関しては、東京学芸大学環境教育実践施設が中心となって進めている実証的研究⁹⁾を参照していただきたい。

（以上 三石初雄）

4 中国における小学校環境教育実践への取り組み（事例研究）

1) 教科書選定のシステム

現在中国の教科書選択の方法は以下の3通りとなっている。

<表4 現代中国における3つの教科書編纂方法>

① 全国的規模での採用	「全国中小学教材審定(選定)委員会」あるいは「全国少数民族教材審定(選定)委員会」の検定を合格したものの。	例えば、人民教育出版社出版『歴史』、『算数』、『環境教育資源庫』、
-------------	-------------------------------------------------------	-----------------------------------

		『小学校環境教育叢書』 など
②省・市・自治区の範囲内での採用	地方の教育行政機構である教育委員会と中央の「教学大綱」に基づいて各地方版の「教学大綱」を新たに制定し、それに基づいて教科書検定を行い、合格した新編教科書・副読本・資料など。所轄範囲内で使用。	例えば、『総合実践活動—主題設計』
③学校単位での採用	学校で執筆また採用されたもの、地方の区・市・県（日本の市町村に相当）の教育委員会の指導を受けることが義務付けられている。	例えば、立新実験小学校『生活実践』

立新小学校の張校長への聞き取り調査によると、学校単位で採用する教科書の編纂については規定がないとのことである。つまり、地方、学校、団体、研究所、教員の誰でも教科書を執筆することができる。ただし、審査を受けなければならない。審査は、使用される範囲によって基本的に大きく3つに分けられる。

- ① 「全国中小学教材審定（選定）委員会」、「全国少数民族教材審定（選定）委員会」、「教育部市販教育司」など、国家教育部直屬機関の審査を合格したもの。「経国家教育部〇〇教材審定委員会審査通過」あるいは「経国家教育部〇〇評審」と記され、全国的規模での選定に、推薦本として供される。
- ② 地方の行政教育機構である「省・市・自治区レベルの教育委員会」の審査に合格したもの。「〇〇省（市・自治区）中小学校教材審定（審査）委員会評審」と記され、所轄範囲内で選定に供される。中央の「教学大綱」に基づいて制定された各地方の「教学大綱」による郷土教材、補足資料、参考書が多い。
- ③ 個人、大学、研究機関など編纂したもの。これは、自校での使用しかできないものである。劉英健（北京師範大学）への聞き取り調査（2005年5月6日金曜日）では、現在、中国では現場で教科書を作成することが推奨されており、その際、学校の使用は事実上、審査不要である、とのことであった。

ところで、王¹⁰（宮崎公立大学教授）は「原則的には大学、研究機関、出版社等の組織、あるいはいかなる個人でも教科書の執筆は認められているが、中国では教科書の個人執筆はほとんど見られない。採用制度も改革され、学校単位で行われるが、地方の区・市・県（日本の市町村に相当）の教育委員会の指導を受けることが義務付けられる。」と述べており、両者は若干の食い違をみせている。これは、中国独自の教科書制度と国情によるもので、制度がそのまま厳密に適応されず、地域の特徴と実情に対応して実施されていることの表れであろう。同じ理由により、地方の教科書編纂についても見方が分かれている。

例えば、地域で教科書をつくる際には、各地の出版社や研究機構がその編纂などの業務を担当しているのだが、王は、地方では「カリキュラム編成どころか、教科書編成さえできない地方が多い」と述べている。一方、2005年4月に北京の人民教育出版社に聞き取り調査をおこなった際には、「現在教科書の選定自由の政策より、地方教材の使用が多く使われている。地方では出版社の競争が激しい」という話をうかがった。

現在、各学校が独自性を発揮して、地元と当校の実情に応じ、教材の選択をすることが

認められている。カリキュラムや教科書などの決定権は国から地方、学校に部分的にはあるが、委ねられるようになったことは実に大きな進歩であると言えるだろう。

2) 立新実験小学校の教科書・学習教材内容に見られる環境教育

次に立新実験小学校では三種の教科書『環境教育』、『総合実践活動—主題設計』、『生活実践』を使用しているが、特に『環境教育』を対象とし、その中に見られる環境教育の内容を検討してみたい。『環境教育』(王紅旗・姚亜萍主編、中国環境科学出版社)は、教育部『中小学校環境教育專題教育大綱』に準拠して編集された小学校用の使用教材である。以下のように、学年ごとにテーマが決められている。

<表5 『環境教育』に見る学年毎のテーマ一覧>

学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年
テーマ	水	紙	食べ物	生活環境	教室	社会

1年生の水の学習は5単元から構成されている。すなわち、「水の世界」、「腕前が見事な小さな水」、「貴重な水」、「小川を更に美しく」、「楽しいゲーム」である。まず、地球上で水の占める比率と地球生態系を維持するに水は必ずなければならないことについて資料・数字を使用して説明する。また、水の循環、性質について、観察を通して理解する。水についての作文や物語を読む。汚染水の被害例など、水の関係資料を収集、これまでの価値観を考え直す、緑色活動一川を美しくするなど。そして、水の美しさ、大切さ、水の音などから自然を愛する感情を引き出す。その気持ちを自分の表現方法で表現する。例えば、絵にする、詩で詠う、作文にする、実演するなど。また、楽しく水で遊ぶ。水的作用について討論する。また、実験・実践・観察、討論、意見の交流、活動・計画づくりなどの学習方法もある。つまり、水についての基礎知識とさらに節約方法まで学び、人・水の関係などについての総合的な学習を行う。

2年生の紙学習は6単元で構成されている。1単元目は「悲しい紙を探す」。紙の運命を演じ、詠う事を通して課題を設定する。次は観察であるが、自分で紙を探すことから、普段、紙を大事にしているかどうか考えさせる。また、作文から紙の使いを学習する。

2単元目は「紙の出身を訪ねる」。紙づくりの学習で、紙がない時代の人を真似して、竹の上で字を書く体験をする。作文を詠うなどを通して昔の紙づくりを理解し、紙づくりは森林を破壊し、川の水を汚染することも学習する。森林の破壊に関連して木のはたらきを学び、なぜ木が多いところは山津波の大発生が少ないかについての実験学習。そして、再び木の減少から引き起こされた環境問題の資料を収集。次に、紙のはたらきから活動計画、節約行動へ。ロールプレイの方法で紙づくりの材料の特徴と良さを学習。

3単元目は「日常生活で使う紙の実際」をとりあげている。普段、自分の紙の使い方について反省してみる。自分が一学期に使用する紙の数の調査・分析、計算と統計をとる活動を計画している。

4単元目は「紙の親戚」。紙で作ったものを身近で探す。現在、ハンカチよりティッシュを使う方が多いことについて大人に聞き取り調査する。ハンカチとティッシュの対話をロールプレイで表現させ、紙が現代生活の中で果たす役割を考える。生活の中における包装の無駄使いを家で探す実践から、仮説と論証の方法で包装を減らす方法を探る。みんなで提案書を書く。そして年賀状・ハガキの使用を減らす行動へ。年賀状・ハガキの使用について調査、電子年賀状・ハガキ・電話との比較、どちらが好きかについて統計をとる。

5 単元目は、「使い終わった紙の生まれ変わり」。捨てる図鑑の色々な処理方法の中から正しい方法を探す。どうして、それ以外の処理方法がだめかを考えさせる。使い終わった紙を売る。売る量(g)ともらったお金を記載。そして観察から再生紙の特徴を考えさせ、身近な再生紙を探す。紙づくりの実習。さらに、紙についての資料を読む。後は、生徒に普段においても再生紙の使用をするように呼びかける。

6 単元目は「未来の紙」。未来の紙について自由奔放に想像させて、討論をさせ、それを記録する。最後に、「迷宮」ゲームを通して紙の一生を復習する。

3年生では食べ物についての6単元がある。「私の誕生日がやってくる」、「誕生日の食事の食品を選んで買って」、「キッチンに入って」、「鍋・碗・皿と茶碗の交響曲」、「誕生日の晩餐を享受する」、「食べ残した食物を処理する」である。「誕生日がやってくる」は、食事をどこで食べるかを皆で話し合う。そして、計画をつくる。そのために、まず調査をする。洋食・中華・自家製三つの調査結果を比較(表をつくる)し、場所を決める。誕生日の食事の食品を買う前に健康食品について話しあう、健康食品に関する資料から学習し、買うものを決める。次に、メニューをつくる。メニューについては学生・先生・親の三者がそれぞれ評価する。健康食品の学習は資料を読む以外に、食物の中に糖分が入っているか、どうすればわかるのか調べる方法などを学習し、実験学習を行う。「緑食品」について学習(何が緑食品か、緑食品の標示など)する。キッチンに入って、野菜を洗うとき農薬を除くには洗剤を使うという話から、討論と交流に入る。洗剤が体に悪いことを証明するため、植物を水と洗剤水でそれぞれ育てる実験を行い、証明する。キッチンで水の使い方について比べてみよう、から、水の節約方法を見つける。色々な食器があるが食器の素材が違うところから、どんな食器が健康的か、素材の特徴と弱点を学習。

4 単元目はキッチンをきれいにする方法から、汚れているところについてその原因を学習。調理関連道具の使用上の注意点を理解した上で、料理をつくる、みんなで楽しく食事。ここでは現代生活の食問題が原因で起こった環境問題の関係資料から環境問題を学習する。

4年生は内モンゴルの地域試用教材を使った自然学習である。「緑野仙踪(地名)」、「陸之行」、「海の旅」、「青空の旅」、「緑野仙踪に入る」の5単元がある。緑野仙踪から一通の手紙を受け取り、緑野仙踪へ行くことになった。出発前のウォーミングアップ活動をする。ここは、集団意識を持たせるための学習である。緑野仙踪まで辿り着くには、細かい観察と思考、資料の収集と学習が必要であることに気づかせる。また、交通手段の選び方から排気・川の汚染など環境問題を学習。自然と接触し、自ら生活環境・自然意識を重視することを学ぶ環境教育である。

5年生は「教室に環境専門病院をつくる」、「教室を診察する」、「教室にとって1つの良い方法(処方)をあげる」、「教室の「健康」的発展の報告」、「教室の「健康」状況の追跡」の5単元がある。家(教室、学校)づくり計画から自分が望む空間を考えさせ、また、教室の調査から電磁波の輻射、電磁波による健康への影響を学習する。日常生活での電磁波の輻射を調べる実験・思考・交流・資料の収集などを通して電磁波の健康への影響を学習する。また、教室のゴミ、騒音、空気問題から課題を発展させ、どうしてゴミが散乱するといけないのか、騒音の元は何か、空気を浄化する良い方法は何か、手工科で再利用する方法なども学習する。教室の環境調査と通じて、計画する力、価値観を育てる環境学習でもある。

6年生は社会に関する学習である。「緑色のコミュニティは気ままに想像する」、「ゴミの新生」、「緑色のエネルギーの呼びかけ」、「私達の緑色生活」、「六・五(6月5日、世界環境の日)環境保護の講演?公演」と5単元がある。自分がイメージする「緑色社区(社会)」

と社区の環境調査、実践からゴミ問題を総合的に再学習し、資料の収集を通して科学的知識を学ぶ。また、実践について自己評価し、新たに学校・社会に向けて環境宣伝を行う。クラスで意見を出し合い、問題について討論する学習方法もある。各単元を見ると、「緑色」という言葉が多いのが特徴である。これは「緑色行動」（環境に優しい行動）そのものの学習でもあるだろう。

以上の内容についての共通の特徴は、1つには、現在の日常的な社会問題や話題であるという点である。また、2つには、学習方法は1年から6年まで実践と観察をすべて取り込んでいることは日本と似ているが、資料の収集や作文・実演するなどの学習方法が日本と違っている。そして3つには、子どもの表現力、学習方法を身に付けることを重視しているといえる。

(以上 廬 銀花)

註

- 1) 唐磊「中国における教育課程政策の動向—教わることから自ら学ぶことへ—」『東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター 研究年報』No.3 2004.3 23~24頁
- 2) 教育課程審議会答申の1989年と1998年を、参考として掲載する。ここには、「学習内容の厳選」が明記されている。比較のために少し長いが原文「前文」「改善のねらい」から見ておきたい。

「今回の教育課程の基準の改善においては、前回の教育課程の基準の改善における自ら考え主体的に判断し行動する力を育てる教育への質的転換を図るという基本的な観点を踏まえつつ、二十一世紀に向かって、国際社会に生きる日本人を育成するという観点に立ち、国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図るとともに、自ら学ぶ意欲をもち社会の変化に主体的に対応できる、豊かな心をもちたくましく生きる人間の育成を図ることが特に重要である」(1989.12.24 教育課程審議会答申「前文」)

「中央教育審議会の第一次答申は、21世紀を展望し、我が国の教育について、『ゆとり』の中で『生きる力』をはぐくむことを重視することを提言している。『生きる力』について、同答申は、『いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力』、『自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性』、そして、『たくましく生きるための健康や体力』を重要な要素として挙げている。また、同答申は『ゆとり』の中で『生きる力』をはぐくむ観点から、完全学校週5日制の導入を提言するとともに、そのねらいを実現するためには、教育内容の厳選が是非とも必要であるとしている。本審議会は、このような指摘に十分留意して審議を行った。」(1998.7.29 教育課程審議会答申「前文」)

また同答申に述べられている「改善のねらい」を整理すれば、次のようになる。

<1989年>

- ①「豊かな心をもち、たくましく生きる人間の育成を図ること」
- ②「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること」
- ③「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図ること」

- ④「国際理解を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視すること」
 <1998年>
- ①「豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること」
- ②「自ら学び、自ら考える力を育成すること」
- ③「ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること」
- ④「各学校が創意工夫を生かし特色のある教育、特色のある学校づくりを進めること」
- 3) 現行の「小学校学習指導要領理科編」には、次のような限定的な取り扱い上の注意(例)がこれまで以上に厳密になっているのが特徴である。
- ・「昆虫及び植物については、それぞれ、2種類又は3種類扱うこと」(3学年)
 - ・『植物の育ち方』については、夏生一年生の双子葉植物のみを扱うこと」(3学年)
 - ・「植物の成長」については、「夏生一年生植物のみを扱うこと。なお、その際、それらと落葉樹を対比することによって植物の個体の死について触れること」(4学年)
 - ・「花にはおしべやめしべなどがあり、花粉がめしべの先に付くとめしべのもとが実になり、実の中に種子ができること」については、「おしべ、めしべ、がく及び花びらを扱うことにとどめること。また、受粉については、虫や風が関係していることに触れるにとどめること」(5学年)
 - ・「生物は、食べ物、水及び空気を通して周囲の環境とかかわって生きていること」については、「食物連鎖などは取り扱わないものとする」(6学年)
- 4) 「対談 寺脇研×刈谷剛彦 子どもの学力は低下しているか」『論座』1999年10月
- 5) 黒上晴夫(1995b), 環境教育の実践動向, 水越敏行・木原俊行編著, 新しい環境教育を創造する, ミネルヴァ書房, 44-52頁。
- 6) 東京学芸大学環境教育研究会(1998), 平成9年度文科省委託調査環境教育の総合的推進に関する調査報告書, 26-28頁。
- 7) 文部省(1991). 環境教育指導資料(中学校・高等学校編). 大蔵省印刷局。
 文部省(1992). 環境教育指導資料(小学校編). 大蔵省印刷局。
 文部省(1995). 環境教育指導資料(資料編). 大蔵省印刷局。
 文部科学省(1999), 特色ある教育活動の展開のための実践事例集(小学校編), 1999年10月刊行。
 文部科学省(2000), 特色ある教育活動の展開のための実践事例集(中学校・高等学校編), 2000年1月刊行。
- 8) 村瀬誠(1998), 「ルーツメガネ」と「時間メガネ」で環境問題を考えよう, 三石初雄・大森享編著, 燃えるごみ 燃えないごみ, 旬報社, 86-89頁。
- 9) 東京学芸大学環境教育実践施設「平成17年度文部科学省委嘱事業 環境教育推進のためのプログラム開発」2006年3月(刊行予定)
- 10) 王智新(2004) 『現代中国叢書1 現代中国の教育』268-269頁 明石書店