研究論文 ニュージーランドにおける「持続可能な開発」関連施策と 学校における「持続可能性教育(EfS)」の取り組み

ー環境学校(EnviroSchools)の取り組み・展開とEfS評価報告書に基づいてー

佐藤 真久*・日置 光久**

東京都市大学環境情報学部*・文部科学省初等中等教育局**

Sustainable Development Policies and Education for Sustainability Initiatives in Schools in New Zealand

– Based on EnviroSchools Initiatives and Evaluation Report of Education for Sustainability (EfS) –

Masahisa SATO*, Mitsuhsa HIOKI**

Faculty of Environmental and Information Studies Tokyo City University*

Elementary and Secondary Education Bureau MEXT Ministry of

Education, Culture, Sports, Science and Technology-Japan**

(受理日2012年1月22日)

In this report, the authors introduce New Zealand's Environmental Education and Education for Sustainability (EfS) as well as its EnviroSchools which play a major role in these initiatives, based on educational policy reform that is transitioning to an emphasis on economic competitiveness from its welfare state policies and policies related to creating a sustainable society. They also closely examine analysis from an October 2010 policy evaluation report on Education for Sustainability and examine what the findings may suggest for school education in Japan. Through this research, it becomes clear that Environmental Education in New Zealand is being created through various initiatives and systems through various facets including: (1) mutual collaboration and cooperation amongst schools, families and communities (school support organizations, support networks, municipal boards, school board of directors), (2) maintenance of educational conditions in school administration and management (people, programs, practice, assimilation to place based on hidden curriculum, entire school management approach), (3) composition and implementation of educational curricula (emphasis on nature experience activities, cross curriculum, learning cycle based on behavior). Furthermore, it became clear that Environmental Education initiatives are playing a significant role and function as catalysts in the improving individual, organizational, and civic competencies in the promotion of Education for Sustainability in New Zealand. Not only Environmental Education is expected to contribute to environmental and educational facets, but it is also expected to contribute to social and community facets and is drawing a lot of attention as a way to create the leaders of a sustainable society, not just as contributing to traditional nature and science based environmental education.

Key words: Education for Sustainability (EfS), Strong Sustainability, EnviroSchools, Whole School Approach, Action Learning Cycle, Sustainable Schools

問い合わせ先 〒224-0015 神奈川県横浜市区都筑区牛久保西3-3-1 東京都市大学環境情報学部 佐藤真久研究室
Tel. 045-910-2564 Facsimile. 045-910-2605 E-mail: m-sato@tcu.ac.jp

I はじめに

1. 研究の背景

ニュージーランド（以下、当該国）の学校教育は、1984年ロンギ労働党政権（ロジャーノミクス）、つづく1989年パルマー労働党政権により教育行財政制度の抜本的な改革がなされた。1990年ボルジャー国民党政権においては、直面する厳しい経済状況を踏まえ、福祉国家型政策から経済的競争力の強化を重視する政策への転換を図り、教育システム全般にわたる改革に着手している。とりわけ、(1) 経済競争力の強化を目指す教育システムの改革（例：義務教育年限の延長など）、(2) 学校理事会（Board of Trustees, BoT）の充実と学校長への権限移譲の推進、(3) 教育課程の弾力化、(4) 高等教育改革、(5) マオリ文化の尊重とマオリに対する教育機会の保障などに重きをおいて具体的な施策を展開してきている。

いっぽう、当該国の環境施策においては、1840年のワイタング条約への署名と、1992年の地球サミットと生物多様性国際会合を踏まえ、「資源管理法（1991）（Resource Management Act, RMA）」、「環境戦略2010（1995）（Environment 2010 Strategy）」が制定・発表された。「環境戦略2010（1995）」の発表以来、1990年代後半からは、環境と持続可能性に関する議論が活発になり、教育分野においてもその貢献にむけた議論と施策が講じられてきている。とりわけ、「国家環境教育戦略（1998）」、「環境教育ガイドライン（1999）」は、持続可能性に関する概念の提示のみならず（後述）、(1) マオリ文化の尊重、(2) 参加型・体験型学習、(3) 主体者意識の醸成、(4) 多様な価値観の尊重と合意形成、(5) 個人的・集团的行動に基づく地域改善、(6) 未来志向型の教育などに配慮した環境教育プログラムの重要性を指摘している。2002-03年には、当該国の政治・社会・経済・文化・環境的な持続可能性を踏まえ、「持続可能性教育（Education for Sustainability, EfS）」という概念が構築されてきている。

本稿は、上述する教育制度改革と、持続可能な社会の構築にむけた関連施策を踏まえたうえで、

当該国の学校教育における「持続可能性教育（EfS）」¹⁾の取組と、その中心的役割を果たす「環境学校（EnviroSchools）」の取組と展開について述べる。その後、2010年10月に教育省が発表した、学校における「持続可能性教育（EfS）」に関する政策評価レポート」（Ministry of Education 2010, Chris Eames 2010）に基づき、「環境学校」の現況をレビューするとともに、日本の学校教育への示唆について考察を深める。なお、本論文は、平成22年度教育課題研修指導者海外派遣プログラム²⁾における現地視察・ヒアリング調査（2010年10月25日－11月5日実施）³⁾も踏まえて考察を行うものである。

2. 当該国の「持続可能性」のとらえ方

1) 近年の「持続可能性」に関する議論

近年の当該国では、環境的側面（農業の近代化、生物多様性減少、観光客増加による環境負荷の増大、都市化やライフスタイルの変化など）、経済的側面（財政破綻による経済的競争力の強化にむけた取組など）、社会文化的側面（マオリ復権運動や移民政策）において著しい変化が見られている。1997年に国会環境委員会（Parliamentary Commissioner for the Environment, PCE）によって「持続可能な開発」に関する議論と戦略策定の重要性が指摘されて以来、多様な分野・領域における関係者を巻き込んだ政策議論が続けられてきている。2002年には政策文書シリーズ「未来の創造（Creating our Future）」⁴⁾が国会環境委員会（PCE）によって発表され、「持続可能な開発」に関する一連の議論をまとめている。2009年には、持続可能なニュージーランド委員会（Sustainable Aotearoa New Zealand, SANZ）が当該国ユネスコ国内委員会との連携のもとで、「ニュージーランドにおける強い持続可能性（Strong Sustainability for New Zealand）」を発表し（表1）、人類存続において、自然環境的・生態学的側面を重視した国家戦略を提示している（SANZ 2009）。とりわけ本戦略では、マオリ文化の有する「自然との調和」の世界観を尊重しており、当該国の「持続可能性教育（EfS）」を豊

かで独創的なものにし、近年の「強い持続可能性」の基盤として位置づけている。

2) 「生態学的保全」と「関係の全体性」

上述する一連の政策文書では、持続可能性を環境的、社会的、経済的側面を3つの集合のベン図モデル (Triple Bottom Line Model)⁵⁾ として捉えるのではなく、社会圏、経済圏が生物圏の部分集合として順に内包されるモデル (図1) が適切であると指摘している。

図1 SANZによる「強い持続可能性モデル」

Source: SANZ (2009) に基づき筆者作成

さらに、経済の安定化においては、環境収容力の上に循環される生産と消費のバランスに配慮した構造 (Steady State Economy Diagram) を提示し、企業利潤の追求を基礎とした大量生産・大量消費の生産構造を重視した従来の経済モデルに対する代替的な概念も提示している点にその特徴があると言えよう。そして、これらの政策転換の背景には、「生態学的保全」と「関係の全体性」に配慮をしたパラダイム転換があると述べている。この背景には、1980年代後半に見られる当該国の観光振興 (文化・自然・経済・社会的側面の両立) 施策や、「資源管理法 (1991)」、「環境戦略2010 (1995)」の制定・発表にその特徴を見ることができる。当該国で見られる地理的特性・生物多様性は、今日では貴重な経済資源として認識されており、これら資源 (景観資源や生物資源) の保護・保全は、重要な国家施策として位置づけられている。

表1 「強い持続可能性 (Strong Sustainability)」に関する概念と達成にむけた主要な条件 (要約)

強い持続可能性 (Strong Sustainability) に関する概念

- 「強い持続可能性」は、社会的、経済的、技術的なあらゆる側面における人類の発展において、前提条件と基盤をなすものである。
- 「強い持続可能性」は、生物圏のすべての生態系を統合的に保存することである。
- 生態学的保全 (Ecological Integrity) は、その安定状態・多様性・復元における攪乱と再構築からの回復を可能にする一生態系の能力を意味する。
- 強く持続可能な人間社会は、生態学的保全を有する生態系の一部として生存し、発展をする。
- 倫理、価値、世界観は、「強い持続可能性」に直接的に影響をもたらす。なぜなら人は、生態系に自らが統合されていることを知り、その保全を望むからである。

達成のための主要な条件 (社会的倫理と価値観)

- 我々は、幸福の「非物質的な価値」に重要性をおく。
- 我々は、地域社会において認識されている経済的成長と成功の間に見られるつながりを取り除く⁶⁾。
- 国内外の万人の深い相互依存性を確信する。相互依存性に関する倫理観は、相互尊重、公平さ、協力、感謝、思いやり、寛容さ、謙虚さ、勇敢さ、助け合い、慈善、自信、信頼、親切さ、誠実さ、忠実さ、資源の尊重ある利用、など地域社会の価値観を支えるものである。
- 我々は、環境負荷削減と人々の協力の増進とが関連づけられた地域社会の価値観の重要性を確信する。
- 我々は、人間社会と政治経済が、生物圏と自然の統合的・相互依存的な要素であることを知ることにより、自然の本質を価値づける。
- 我々は、自然に対する畏敬の念を有しており、また、生物圏におけるすべての生態系の保全に関する影響に責任があることを知っている。

Source: SANZ (2009) に基づき筆者作成

Ⅱ 環境教育とEfSの国内実施戦略と関連施策

1. 国家環境教育戦略 (1998) の策定

グローバル化と環境負荷の増大に伴い、環境省は1995年に「環境戦略2010」を発表した (Ministry for the Environment 1995)。1998年には、「環境戦略2010 (1995)」に基づき、国家環境教育戦略 (A National Strategy for Environmental Education) を公表した (Ministry for the

Environment 1998)。「国家環境教育戦略(1998)」は、国際的に見れば「世界保全戦略(1980)」、地球サミットの「アジェンダ21(1992)」、「テサロニキ宣言(1997)」等を踏まえたものとなっており、国内的に見れば、「資源管理法(1991)」、「環境戦略2010(1995)」を踏まえたものとなっている。そして、「国家環境教育戦略(1998)」では、学校教育のみならず地域の様々な主体の連携による活動の重要性を強調しているだけでなく、(1)実践者の経験共有、(2)理想的活動と現状の間にあるギャップの明確化、(3)教材の共同管理、(4)関連活動の効果に関する改善、(5)優先事項の明確化、(6)活動のための関連資源の提供を促す機会としても位置づけており、より実践色の強いものとなっている。さらに、マオリの伝統的知恵(*matauranga Maori*)が、地域の資源管理と意思決定、環境教育における価値と実践に貢献しうるものとして認識されており、環境教育活動におけるマオリ文化の尊重と、マオリの巻き込みの重要性が指摘されている。

2. 学校における環境教育ガイドライン(1999)

1999年には、環境教育活動のより具体的な展開にむけて「ニュージーランドの学校における環境教育ガイドライン(Guidelines for Environmental Education in New Zealand Schools)」が教育省によって発表された(Ministry of Education 1999)。本ガイドラインは、学校教育課程に環境教育を新たに追加するものではなく、ナショナル・カリキュラムにおける学習機会を明確化し、「環境についての教育」、「環境の中での教育」、「環境のための教育」の相互関係性に配慮し、環境教育を計画・実施することを継続的に支援することを目的としている。本ガイドラインでは、「教育は人々に、持続可能な開発に必要とされている環境的・倫理的な認識、価値、態度、技能、行動を提供することが可能である」とし、この実施のためには、物理的・生物学的環境のみならず、社会経済的環境や人間開発をもその教育の範疇において取り扱うべきと指摘している。そして、環境教育の主要概念として、(1)相互依存性、(2)持続

可能性、(3)生物多様性、(4)行動における個人的・社会的責任を提示するとともに、環境教育の目的である(1)気づきと感受性、(2)知識・理解とインパクト、(3)態度と価値、(4)技能、(5)参加と行動に基づく責任感を提示している。そして、教育省は、ナショナル・カリキュラムの学習領域⁷⁾の充実と技能⁸⁾の獲得において、「環境教育」が学びを深化させる重要な機会になりえると指摘している。

3. 「持続可能性教育(EfS)」の概念提示(2004)

2004年には、国会環境委員会(PCE)から「持続可能性教育(EfS)」に関する政府文書「See Change」が発行され、環境的側面を基盤とし、社会文化的側面、経済的側面の発展の同時達成に配慮した教育施策が提示された。本文書では、持続可能性の概念が「環境主義(Environmentalism)」から「持続可能な開発」へ歴史的に進展していくなかで、環境教育概念も進展してきていると述べている(表2)(Ministry of Education, 2006)。そして、直面する課題解決の発想から、より現実的な成果(positive outcomes)の創出にむけて、能動的(proactive)で、未来志向性の強い(forward-looking)特徴を有したものであると述べている。また、自然と科学に基づく従来の環境教育に加えて、人間と人間の関係性に焦点をおいた取組の重要性が認識されており、人権や社会的公正、参加と対話、意思決定に配慮する必要性を指摘している。

表2 ニュージーランドにおける環境教育概念の進展

年代	英語名称－邦訳
1950年代	Environmental Science－環境科学
1960年代	Environmental Studies－環境学習
1970年代	Environmental Education－環境教育
1980年代	Education for Sustainable Development (ESD)－持続発展教育
1990年代 半ば	Education for Sustainability (EfS)－持続可能性教育

Ministry of Education (2006)に基づき筆者作成

1980年代の「持続発展教育(ESD)」から1990

年代半ばにおける「持続可能性教育(EfS)」への変化には、1987年に提示された「持続可能な開発」がもたらす世代内公正、世代間公正、種間の公正を重視した視点から、多様な諸課題を包括的にとらえ、批判的な探究アプローチを採用し「学習と教授の質」を重視した視点へと内容面での変化があると指摘されている(Ministry of Education, 2006)。環境教育は、「持続可能性教育(EfS)」の実施において、環境的知識の提供と価値観の醸成に資するものの、より社会・経済・文化的側面における幅広い関心との関連づけが必要であると述べている。そして、「持続可能性教育(EfS)」の主要原則として、(1) 価値ベース、(2) 批判的思考と反省的学習、(3) 未来志向、(4) 参加を提示し、従来の課題解決の視点から、未来構築にむけた価値観と倫理観の醸成、参加・対話・行動に重きをおいた視点へと変化が見られている。

4. 国連ESDの10年(DES D)への貢献(2009)

当該国では、2005年3月から「国連持続可能な開発のための教育の10年(DES D)」の国内プログラムとして活動が開始されているものの、具体的施策に関しては、DES D開始以前から一連の関連施策の流れのなかで、議論と取組が行われてきている。そして、自然環境と生態系を基礎とし、社会文化的・経済的側面に配慮した取組は、当該国において長年実施してきた自然体験学習重視の環境教育実践にその知見が蓄積されており、当該国のDES Dに関する取組には、一貫して自然環境を重視した環境教育が色濃く反映されている。

Ⅲ 学校教育における環境教育/EfSの取組・展開

1. 学校における環境教育/EfSの取組の動向

当該国の学校教育における環境教育の取組については、世界自然保護基金(WWF)が2008年に「ニュージーランドにおける環境教育の動向(The State of Environmental Education in New Zealand)」を発表している(Bolstad, R., Eames, C. & Robertson, M. 2008a, 2008b)。本報告文書では、現況レビューと今後の提案をまとめており、

今後、(1) 学校教職員の専門家育成、(2) 教師前教育の充実、(3) 教育課程の自主編成能力の向上、(4) 学校全体アプローチの推進、(5) 学校と地域社会の双方にメリットをもたらす相互連携の推進、(6) マオリ概念と関連づけた環境教育研究の充実、(7) 国連プログラム(DES D)との整合性の確保が重要であると指摘されている。

そして、教育省は学校が「持続可能性教育(EfS)」に関わる理由を段階別に述べている。初等教育段階では、(1) 土地と環境にリンクした学習者を育てることができること、(2) 学習領域と主要な資質能力、価値観に意義ある関係性を見出すことができる状況を提供すること、(3) かかわる学習者と学校が、当該国における社会、文化、経済、環境的側面において貢献をもたらすことができること、(4) 子どもに対して地域社会における真の学習に関わる機会を提供し、行動を可能にすること、(5) 持続可能な未来にむけた創造的思考と批判的思考を育む本格的な学習を活用していることと述べている⁹⁾。一方、中等教育段階では、(1) 協同作業による計画策定や適切な行動を可能にすること、(2) 教師と生徒に対して学習領域に関係性を見出すことができる状況を提供すること、(3) 達成された基準は中等教育資格試験(NCEA)の単位獲得に貢献もたらすこと、(4) 持続可能性におけるキャリア構築にむけて、革新的な学習者に環境技術とリンクした学習方法を提供していること、(5) 持続可能な未来にむけた創造的・批判的思考を育む本格的な状況を活用していることと述べている¹⁰⁾。そして、当該国の学校教育において「持続可能性教育(EfS)」に配慮した取組(サステイナブル・スクール)の展開においては、人々、プログラム、実践、場の4側面が重要であるとし、その有機的連携が創造的な学校の創出に資すると指摘している(Ministry of Education 2010)。さらに、学校における「持続可能性教育(EfS)」の展開においては、経済的、社会文化的、環境的側面に配慮をし、さまざまな学習を通して価値観の醸成と態度の変容をしていく意図が込められた概念図としてシダ若芽(コル)を提示している(図2)。

このシダ若芽(コル)は、マオリ文化において

図2 「自然との調和」を重視した学校におけるEfSの展開にむけた概念図（詳細はWebを参照）¹¹⁾

「自然との調和」を意味しており、教育課程の基礎にマオリ文化と生態学的な視点を基盤においている点に当該国の「持続可能性教育（EfS）」の特徴がみられる。ナショナル・カリキュラムの核となる「自然との調和」の概念は、環境教育/EfSが、クロス・カリキュラムとして機能できる潜在性と可能性を有しているとも言えよう。

2. 「環境学校（EnviroSchools）」の取組と展開

1) 「環境学校」の概要と基本理念

当該国の学校において「持続可能性教育（EfS）」に配慮した取組（サステイナブル・スクール）の展開において、その中心的役割を果たしているのが「環境学校（EnviroSchools）」である。「環境学校」は、1993年に設立され、その事務的機能を有する環境学校財団、マオリの知恵の活用を目的としたTe Mauri Tau株式会社ほか、地域・市の評議会、全国EfS専門家チーム、マオリの初等

教育機関（クラ）支援や専門能力育成を行うMatauranga Talao等の組織連携のもとで運営されている。「環境学校」の展開における基本理念として、(1) 児童生徒のエンパワーメント、(2) 持続可能性にむけた学び、(3) マオリの視点¹²⁾、(4) 人々の文化の多様性、(5) 持続可能な地域社会を挙げている（EnviroSchools Foundation 2010）。さらに、「学校全体アプローチ（whole school）」を採用し、当該国のサステイナブル・スクールの創出にむけた4側面（人々、プログラム、実践、場）の統合に努めている。「学校全体アプローチ」によるこれら4側面の統合は、「持続可能性教育（EfS）」の展開において「隠れたカリキュラム（hidden curriculum）」としての役割と機能を有すると述べ、正課の教育課程以外からの知識や体験の重要性を強調している（EnviroSchools Foundation 2008）。「環境学校」は基本的にどの学校も手続きを通して自由に参加できるものの、

取組の継続性と活動成果、学社連携の度合いなどに応じて報奨制度（下述）に基づく賞が付与されるしくみになっている。「環境学校」への参加は、学校間競争を目的にしているのではなく、「学校全体アプローチ」の推進や、自治体評議会、環境学校財団、学校理事会（BoT）間の取り交わし文書（チャーター）に基づく地域連携ツールとして活用されている。さらに、「環境学校」は、環境的、教育的利点のみならず、経済的、社会・地域的利点もあるとし（表3）、児童生徒の資質能力の向上のみならず、学校全体の教材化や、地域社会の巻き込みなど、組織・市民能力の向上に資する点に特徴が見られ、「環境学校」参加の大きな動機付けとなっている。

表3 「環境学校」の推進による利点

【環境的利点】

- 持続可能な資源管理**－学校から埋立処理場に運ばれる廃棄物の削減、有機物のリサイクルや省エネ、節水など、持続可能な資源管理。
- 生物多様性の保護の推進**－自生植物の栽培や復興プロジェクトによる生物多様性の強化と水質向上。遊び場、有機菜園、野生エリアの設計に生徒の案を採用した健康的で、刺激的な校庭づくり。
- グリーン購入に関する意思決定**－生徒が、学校での取組を家でも実践し、学校・地域における購入活動において地球に優しい決定をするようになる。
- 尊重と環境配慮**－連帯感が育ち、環境を尊重し環境に配慮するようになる。

【教育的利点】

- 持続可能性に関する諸問題についての知識**－関連知識の獲得と生徒の生活との関連性。
- 意思決定と立案のスキル**－持続可能性を要として意思決定や立案をする技能。
- 協同作業のスキル**－プロジェクト達成を目指して連携する際に協同的に作業を進める技能と経験。
- リーダーシップとプロジェクト運営**－環境グループの代表者、廃棄物ゼロ活動のモニター、校内ガイド、プロジェクトリーダーを務めることから得られるリーダーおよびプロジェクト運営の経験。
- 学校全体の教材化**－生徒および学校を取り巻く地域にとって学校全体が教材となる。

【経済的利点】

- 経済的節約**－資源消費量や廃棄物減量による節約。

●**持続可能性を重視したビジネスの活用**－消費者の選択が及ぼす影響について意識が高まり、持続可能性を重視したビジネスの活用が増える。

●**生徒の起業家精神の醸成**－天然液状肥料、有機農産物、苗、自然化粧品など、環境に優しい製品を生徒が学校で開発・販売

【社会・地域的利点】

●**いじめや反社会的行動の削減**－自分たちの関心のある環境プロジェクトに生徒が協力して取り組むため、いじめや反社会的行動が減る。

●**ゴミ捨てや破壊行為の減少**－学校や地元に対する誇りや評価が高まり、ゴミのポイ捨てや破壊行為が減る。

●**地域社会の巻き込みの増加**－生徒が広報活動を展開したり、地元住民に協力を求めたりすることによって、地元課題への地域社会の巻き込みが増える。

EnviroSchools Foundation(2008)

2) 「環境学校」の実施と報奨制度

「環境学校」の実施においては、(1) プログラムの検討、(2) カリキュラム開発、(3) 生徒の環境体験、(4) 環境グループづくり、(5) 全校ビジョンマップづくり、(6) プロジェクト実施、(7) 方針、ケアコード（共有する標語）、戦略の策定、(8) 地域連携を発見・強化、(9) プロセスの進行（記録、省察、表彰）を継続、といった9段階においてなされることが奨励されており、活動の実施と省察を繰り返しながら学校全体が前へ進むプロセスを重要視している（EnviroSchools Foundation 2008）。また、「環境学校」の実施においては、「行動に基づく学習サイクル(action learning cycle)」(現況把握、企画立案における複数案の提示、行動、変化の振り返り)のプロセスを重視している。具体的展開においては、(1) 探究学習・問題解決学習における学習プロセス（関心の喚起、理解の深化、参加する態度や問題解決能力の育成、問題解決方策の検討、行動にむけた取組のデザイン）、(2) 協同プロセス（進捗のモニタリング、活動の維持、伝統的知見と新技術とのリンク、児童生徒の関心・資質に合わせた役割分担、変化の振り返り、児童生徒による具体的行動の発信、成功の共有と称賛）、(3) 合意形成（異なる意見の尊重と共有、合意形成にむけた学習プロセス、意思決定

にむけたシナリオ構築)などに配慮した取組となっている。

さらに、「環境学校」の実施においては、報奨制度を採用しており、国内の顕著な活動にブロンズ賞、シルバー賞、グリーンゴールド賞の3賞を付与する取組を実施している。ブロンズ賞は、学校内における個人・グループにおける顕著な活動を表彰するもので、シルバー賞は、学校全体の取組として顕著な活動を表彰するものである。グリーンゴールド賞は、学校における継続的な取組とともに、地域連携が重要視されており、グリーンゴールド賞の取得には、学校関係者(教職員、保護者、学校理事会、児童生徒など)の深い理解に基づく協力体制と地域連携が要求されている。賞の選定においては、各参加校から提出される年間進捗報告書と申請書類に基づき、事務局である環境学校財団がその担当を担い、外部専門家も入れた選考委員会を通して、賞が決定される仕組みとなっている。受賞校は、「環境学校」参加校の1割弱程度であり、賞を獲得することは学校にとって大きなインセンティブになるが、「環境学校」参加校は、賞を付与されなくても、参加校として様々なサービス¹³を受けることができるため、多くの学校が参加登録をしている(後述)。

3)「環境学校」の展開と自治体評議会の参画

1993年の「環境学校」設立以来、事務局機能を有する環境学校財団は、各実施フェーズに目的を設定し「環境学校」の普及と展開を図っており、登録校は現在715校(2010年11月現在)に達し、学校・地域数の段階的増加が見られる(表4)。

現在では、当該国の全学校の26%が「環境学校」に参加しており、500校を超える完全初等学校¹⁴が「環境学校」へ参加している(完全初等学校全体の27%に相当)(EnviroSchools Foundation 2011)。その参加度合いが高いことがうかがえる。自治体評議会(Regional, City, District Councils)においては、地区や市レベルの評議会の参画が7割を超えており、「環境学校」に対する自治体評議会の積極的な姿勢が見られる(表5)。次節では、「環境学校」における顕著な取組の事例として、

表4 「環境学校」の各実施フェーズの目的と学校・地域数の経年変化

年	学校数	地域数	各フェーズの目的
1993-1997	3	1	試行プロジェクト
1998-2001	12	2	枠組み開発
2002-2003	120	10	基礎・パートナーシップ
2003-2006	419	12	能力向上
2007-2009	680	13	深化・拡大
2010	715	15	コミュニティ統合強化

EnviroSchools Foundation (2010)より筆者作成

表5 「環境学校」への自治体評議会の参加(種別)

自治体評議会種別	全体数	参加数	参加割合
地域評議会	12	9	75%
市評議会	16	13	81%
地区評議会	57	26	47%
合計	85	48	58%

EnviroSchools Foundation (2011)より筆者作成

「環境学校」の報奨制度である各賞を受賞(各賞概要・受賞条件については上述)している3校の取組を現地視察に基づき紹介する。本稿で紹介する「環境学校」の選定にあたっては、事務局機能を有する環境学校財団とニュージーランド・ユネスコ国内委員会にその選定を依頼した。

Ⅳ 「環境学校 (EnviroSchools)」の実践事例

1. 実践事例: St Dominic's College

オークランド市内にある7年生(11歳)から13年生(18歳)までのドミニコ系カトリック・カレッジ(生徒数:約780名、女子校)。2010年に各クラス選出の生徒による環境グループ活動により、ブロンズ賞を受賞した。環境グループは40名ほどで高校3年生が、「環境キャプテン(Enviro Captain)」を務めている。具体的な活動として、コンポスト(堆肥化)による野菜栽培や紙リサイクル活動などの自主的な取組が展開されている。また、病院や老人ホームへ訪問し植樹活動を行い、また活動の広報活動(校内ニュースレターや校内掲示板、集会)をしている。今後は、活動を学校全体に広げ、学校理事会(BoT)の協力のもとでの地域連携を図ることを目標にしてい

る。本取組は、環境グループの生徒たちによる自主的取組を尊重し、その具体的活動の発信に特徴が見られる。保護者や父母、祖父母を巻き込んだ活動が行われており、市によるガーデニング専門家の派遣と植樹用樹木の提供が、学校内外の連携を強めている。活動規模は小さいものの、賞の付与が、生徒の環境意識の向上と、学校内外の活動活性化、キャリア意識の向上をもたらしているだけでなく、学校教師や同僚生徒の関心向上にも影響をもたらしている。

2. 実践事例：St Josephs School

ハミルトン市中央に位置するキリスト教学校（私立小中一貫校、創立1950年、児童数：約370人、クラス数：14）。2003年に取組を開始し、2004年にブロンズ賞を受賞、2008年にシルバー賞を受賞した。身近で自発的な行動をすることを環境学習の目標にしており、児童生徒、園芸専門家、保護者、学校理事会（BoT）の連携による野菜園づくりや固有種の植物園づくりを行っている。用務員を巻き込み、菜園・植物園におけるオブジェ制作なども行っている。児童生徒が描いた絵画を下絵にし、保護者の協力のもとで学校壁画を作成し、多文化共生・自然豊かな未来像を学校全体で共有する取組を展開している。当該校は、校内の菜園や植物園を学習の場としてとらえ、用務員や保護者を積極的に巻き込んでいる点に特徴がある。シルバー賞は、学校全体の取組として顕著な活動を表彰するものであり、学校全体アプローチによる「隠れたカリキュラム（hidden curriculum）」が機能していることがうかがえる。

3. 実践事例：Ashburton Borough School

南カンタベリー州アシュバートン市（基幹産業は牧羊）にある初等学校（創立1870年、児童数：約330人、クラス数：16、1-2年、3-4年、5-6年、7-8年の複式学級）。2001年から取組を開始し、2005年にブロンズ賞、2006年にシルバー賞、2009年にグリーンゴールド賞を受賞した。学校内における生徒の自発的なゴミ調査とそのグラフ化がきっかけで、学校と企業（水タンク会社）

の連携による水保全活動の展開が始まる。教師が生徒の活動をサポートしていくうちに、その他生徒や協力者が増加していった背景がある。現在では、水保全の取組のほか、動物支援協会との連携による生物飼育の取組などが展開されている。生徒のもつ興味・関心・実践を尊重し、教師がその活動をサポートしながらカリキュラム開発と地域連携を展開していくことに特徴が見られる。自治体評議会や企業などの地域社会と連携した取組で、学校の教職員の理解とサポート、学校理事会（BoT）の積極的参画により継続的に展開がなされている。グリーンゴールド賞は、学校における継続的な取組とともに、学校関係者の深い理解に基づく協力体制と地域連携が要求されている。当該校の取組は、学校理事会（BoT）の機能を活用し、地域と学校のニーズ、生徒の興味・関心を関連づけさせた取組に特徴が見られる。

上述のいずれの取組においても、学校全体アプローチ（場所・実践・プログラム・人と参加）に配慮したものとなっている。また、「行動に基づく学習サイクル」の視点で見ていくと、St Dominic's Collegeでは、学校方針である「学んだことを社会に返そう」という標語に基づき、地域活動を重視しており、グループ活動による行動・取組のデザインや、病院等への福祉サービスの支援など直面する社会課題の解決にむけた取組が見られる。そして、St Josephs Schoolでは、児童生徒の絵画を保護者が壁画にし、学校に展示することによる行動・取組の共有化、当該国固有種の植物園づくりへの児童生徒の積極的な参加と学校用務員・教員の巻き込みにおいて、探究学習・問題解決学習、協同プロセス、合意形成の側面が見られる。Ashburton Borough Schoolでは、生徒の興味関心に基づくゴミ問題や水保全の探究学習・問題解決学習、生徒の主体性を尊重しつつ学級・学校全体として地域連携をする協同プロセスが見られる。

4. 「環境学校」の取組に関する評価

教育省は、2010年10月に「学校におけるEfS評価レポート」（Ministry of Education 2010）と題

する政策評価レポートの発表と同時に、「環境学校」に関する評価レポートを発表している（Chris Eames 2010）。本文書では、「環境学校」の取組について、以下のように論点を整理している（表6）。

表6 「環境学校」の取組に関する政策評価の論点(要約)

目的	達成	今後の取組
持続可能な実践にむけた変容	学校変容と、児童生徒の家庭変容（進行中）	規定権限からの変容（要改善）
教師と児童生徒の能力強化	ファシリテーション型教授法の進展	EfS教授法に関する教師教育
児童生徒の批判的・反省的思考能力の向上	児童生徒の思考能力の向上（教師指摘）	EfS教授内容の充実の必要性
学社連携の推進	一部学校のみ	学校特質に依拠
クロス・カリキュラム	進行中、EfSが推進力として機能	模範例の必要性
マオリ文化の尊重とワイタンギ条約の認識向上	マオリ関連校による資源と訓練の提供、マオリ生徒の貢献事例あり	資源と訓練の需要が供給を上回る状況（要改善）
地域の取組を支えるリーダーシップ	地域における実践とネットワークの構築事例あり	リーダーシップに基づく一貫した施策維持、時間要
変化しつつある取組の支援	学校・地域に見られる環境改善事例、組織的な教育変容の可能性	教育がもたらす変容を裏付ける長期的研究の必要性

Ministry of Education (2010)、Chris Eames (2010)
より筆者要約

表6を見ると、「環境学校」は、教師、児童生徒の能力強化や、児童生徒の批判的・反省的思考能力の向上、などの教育的側面のほか、学校・地域の環境改善を通じた組織的な変容の可能性が見られている。また、「持続可能性教育（EfS）」がクロス・カリキュラムの充実にむけた推進力として認識されつつあることは、教育的側面の充実にむけて大きな進展があったといえることができる。そのいっぽうで、学社連携の難しさ、マオリ関連校へ提供する資源と訓練の脆弱性（表6）、生徒の起業家精神の醸成や持続可能性を重視したビジ

ネスの活用などの経済的側面での指摘（表3）では、十分な達成がなされているとは言えない。また、学社連携の推進には、学校特性が大きく影響していることが指摘されており、学校特性に配慮した取組と運営の重要性がうかがえる。そして、今後、教師教育プログラムの充実（教授内容・法）、学校特性に配慮した「学校全体アプローチ」や、学社連携にむけた学校と地域社会のニーズの把握、学社連携を促す学校理事会（BoT）や自治体評議会による効果的な支援方策、マオリを積極的に巻き込んだ教育実践、クロス・カリキュラムの推進事例の提示、教育的効果を評価するための長期的研究の推進、全国ネットワークを生かした知見の蓄積と共有、などの必要性が指摘されており、今後更なる充実が期待されている。

V 日本の学校教育への示唆

1. 「強い持続可能性」と倫理規範としての自然観

当該国は、先住民であるマオリと欧州からの入植者を中心として構成される国である。両者の間には「ワイタンギ条約（1840）」が交わされ、現在では、多民族の共存国家として成立している。以前は、マオリ文化は移住してきた欧州系の人々から劣った文化と見なされ、強制的同化施策がとられてきた歴史があった。しかしながら、多様な移民を受け入れたことによる民族・人種の多様化と、20世紀のマオリ復権運動を受けて、マオリ文化の保護にむけた取組（「原住民学校法（1867）」、「マオリ語法（1987）」、「放送法（1989）」、20世紀後半以降の芸術・工芸の復興にむけた取組）がなされてきている。今日では、マオリ文化を尊重し、マオリへの教育機会を保障すると共に、自然と人間との関係性を基盤とするマオリの伝統的知恵に新たな環境教育の価値を見いだしている。このようなマオリ文化の有する世界観は、「環境学校」の基本理念の一つとして位置づけられており、子どもの教育に大きく影響を与えている。

翻って日本は、明治以降西洋に門戸を開き、西洋の文化を積極的に受け入れてきた。例えば、西洋で生まれた“science”という思想は我が国では「科学」と訳され、科学的な思考や科学的知識

を取り入れてきた。その流れは、現在「科学技術創造立国」を標榜する我が国の国是となっている。しかし、我々の意識の深層には、自然への畏敬の念があり、自然と共に調和を図りながら生活を営んでいくことに価値を置く考え方が存在する。このような考え方は、必ずしも科学的思考と整合するわけではないが、我々は日本の自然観と科学的思考の両方に価値を置きながら生活していると言えよう。日本における環境教育は、自然と科学に基づく取組が長年実施されてきており、今日では、社会文化的、経済的側面をも包含する「強い持続可能性」の概念の基礎として倫理的役割をはたしてきているといえる。これは、環境教育指導資料における指摘「知識の取得や理解にとどまらず、自ら行動できる人材をはぐくむことが大切[…] 環境教育を通じて、人間と環境との関わりについての正しい認識に立ち、自らの責任ある行動をもって、持続可能な社会づくりに主体的に参画できる人材を育成することを目指す」(国立教育政策研究所 2007) や、「今後の環境教育・普及啓発のあり方を考える検討チーム報告書」での指摘「環境教育は、人と自然の関係に加え、人と社会や人と人のつながりや絆に気づき、理解し、そして学ぶことを後押しするもの」(環境省 2011) からも読み取ることができる。日本の経済学者である宮本らは、環境の持続可能な範囲で経済・社会の発展を考える概念の重要性を指摘しており(宮本 2007)、当該国の持続可能性に対する見方に類似する視点が日本にも従来から存在していることがうかがえる。

このように、当該国と日本では経済的・社会的・文化的に見ても異なる部分が大きいが、「強い持続可能性」の概念の基礎として倫理的役割を果たしている自然観に多くの共通性をみることができる。事実、今日の学校教育における持続可能な社会を支える構成概念として、当該国の教育省はサステナブル・スクールの展開において、多様性、相互依存性、平等性、行動にむけた責任を重要視しており、日本の学校におけるESDの展開において重要視している視点、相互性、多様性、有限性、公平性、責任性、連携性(国立教育政策

研究所 2012) との類似性が見られる。

そして過去を見た際に、当該国における欧州文化による強制的同化施策と、日本における欧州文化の自発的な受容という、異文化の異なる受容形態があったとしても、地域に根付いている自然観と欧州文化の両方に価値を置いている点に共通性をみることができる。いっぽう、当該国の「環境学校」参加校の全国ネットワークを通じた知見の共有を通して、当該国の自然観と文化的特徴を学校カリキュラム全体に反映させようという試みは、日本には見られない。上記の点において、日本が当該国に学ぶことは大きいと考えられる。

2. 「環境学校」の取組から得られる応用性

そして、当該国の「環境学校」の取組は、日本の学校教育で指摘されている、「学校・家庭・地域社会等の相互連携協力」、「学校管理・運営における教育諸条件の整備」、「教育課程の編成・実施」と対応させて考えることが可能である。「学校・家庭・地域社会等の相互連携協力」の視点でみると、学校支援組織、全国ネットワーク、自治体評議会の積極的参画、学校理事会(BoT)の設置と機能に特徴があると言えよう。「環境学校」は、国家戦略のもとで学校教育改革と深い連関のなかで実施されており、学校と地域・親との取り交わし文書(チャーター)が、実質的に地域ネットワークを促進し、自治体評議会の積極的参画を促し、学校理事会(BoT)を機能させている点に特徴が見られる。

また、「学校管理・運営における教育諸条件の整備」の視点でみると、人々・プログラム・実践・場の統合による「学校全体アプローチ」と「隠れたカリキュラム(hidden curriculum)」、報奨制度の活用による「学校全体アプローチ」と地域連携を支える学校運営などに、特徴があると言える。さらに、「教育課程の編成・実施」の視点でみると、地域にある生命の源、文化の基盤、社会と経済環境の基礎である自然環境を重視した自然体験活動の実施、相互依存性や行動のための個人と社会の責任を意識したクロス・カリキュラムの展開、行動に基づく学習サイクルに「環境学校」

の特徴があると言える。とりわけ、「行動に基づく学習サイクル」を基礎とした学習プログラムでは、現況把握、代替案の提示、行動、変化の振り返り、といったPDCAサイクルに配慮した取組となっている。これらの視点は、日本のESD国内実施計画（2006）で指摘されている、(1) 教育の内容、(2) 学び方・教え方、(3) 育みたい力（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 2006）、とも多くの共通点を見ることができ。学び方・教え方については、「「関心の喚起→理解の深化→参加する態度や問題解決能力の育成」を通じて「具体的な行動」を促すという一巡の流れの中に位置づけることが大切」であることが述べられている。また、学び方・教え方では、(1) 参加型学習の方法、(2) 参加体験型学習方法、(3) 合意形成の手法を提案し、探求や実践を重視する参加型アプローチを強く推奨されている。さらに、育みたい力について、(1) 体系的な思考力、(2) 批判力を重視した代替案の思考力、(3) データや情報を分析する能力、(4) コミュニケーション能力、の4点が強調されている。これらは、日本の教育改善の課題として提起され続けてきたものであるが、当該国における「行動に基づく学習サイクル」との類似性が高いことがうかがえる。このような類似性をもちつつも、「環境学校」の取組から応用できる視点として、「環境学校」の組織化が挙げられよう。「環境学校」は、当該国の「強い持続可能性」を具現化する取組として位置づけられているだけでなく、「環境学校」の組織化を通して、学校理事会の効果的活用、自治体評議会の積極的巻き込み、全国ネットワークによる知見の蓄積と共有、報奨制度によるインセンティブと取組の進捗の明確化、などの取組が可能となる。今日の日本におけるユネスコスクールなどの取組に見られるような、学校や地域社会の特性に配慮した学校運営と地域連携、学校種や地域・学区を超えた学校どうしのつながりが、「持続可能性教育 (EfS)」の展開に必要とされている。

VI おわりに

「環境学校」の取組は、環境的、教育的側面で

の貢献のみならず、経済的、社会・地域的側面における貢献も期待されており、自然と科学に基づく従来の環境教育としての貢献だけでなく、持続可能な社会の担い手づくりとして注目がされている。さらに、当該国の「強い持続可能性」概念の具体化と、「持続可能性教育 (EfS)」の具体的推進にむけて、個人能力、組織能力、市民能力の向上において、大きな役割と機能を有していることが明らかになった。そして、考察で指摘されているように、「強い持続可能性」の捉え方、倫理規範としての自然観、持続可能な社会づくりの構成概念、学び方・教え方、などにおいて、日本との類似性が見られている。さらに、本研究を通して、当該国の「環境学校」は、日本で言われている、(1) 学校・家庭・地域社会等の相互連携協力、(2) 学校管理・運営における教育諸条件の整備、(3) 教育課程の編成・実施、の側面で上述するようなさまざまな取組としくみを構築している。

国立教育政策研究所は、学校におけるESDの展開にむけたプロジェクト研究、「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」を開始し、2012年3月に最終報告書を発表した（国立教育政策研究所 2012）。本プロジェクトの最終報告書では、学校教育における教育課程に焦点をあてているが、「環境学校」の事例は、「学校全体アプローチ」や「行動に基づく学習サイクル」の視点、学校理事会 (BoT) に見られるような学校運営と地域連携においても、大きな示唆を提供している。今後、「強い持続可能性」の概念の具体化と「持続可能性教育 (EfS)」の具体的推進にむけて実施している「環境学校」から、日本の学校教育におけるESDの充実にむけて学ぶ点はとても多いと言えよう。

註

- 1) 本稿では、「持続可能性教育」と邦訳するが、「持続可能性のための教育」と訳す場合もある。
- 2) 筆者（佐藤）はシニアアドバイザーとして、筆者（日置）は海外派遣プログラム団長として参加をした。
- 3) 本プログラムの調査報告については、[教員

研修センター, 2011, 平成22年度教育課題研修指導者海外派遣プログラム(環境教育: ニュージーランド) - 最終報告書, 教員研修センター]を参照されたい。

- 4) 国会環境委員会(PCE)は2002年に、持続可能な開発に関する概念整理、持続可能性に関する指標の開発、バックグラウンドレビュー、関係者へのインタビューに基づく論点整理、戦略計画ワークショップの開催、環境会計枠組み、などについての一連した政策文書を発表している。
- 5) 企業活動の環境、社会、経済的側面の3側面から評価すること。企業の社会的責任(CSR)の代表的な提示手法のひとつ。米NGO(CERES)と国連環境計画(UNEP)により1997年に設立されたGRI(Global Reporting Initiative)のCSRサステナビリティ・ガイドラインの概念基盤として位置づけられている。
- 6) 経済的成長がすなわち成功を意味するものではないということを意味。
- 7) 英語・外国語、算数・数学、理科、科学技術、社会、保健体育、芸術
- 8) コミュニケーション・スキル、(2) 数量的思考スキル、(3) 情報スキル、(4) 問題解決スキル、(5) 自己管理・競争スキル、(6) 社会・協同スキル、(7) 身体的スキル、(8) 作業・研究スキル
- 9) Ministry of Education, EfS in primary schools, <http://efs.tki.org.nz/EfS-in-schools/Primary-schools> (2011年4月1日アクセス)
- 10) Ministry of Education, EfS in secondary schools, <http://efs.tki.org.nz/EfS-in-schools/Secondary-schools>
- 11) Ministry of Education, <http://efs.tki.org.nz/EfS-in-the-curriculum/What-is-education-for-sustainability/EfS-Swirl>
- 12) 相互依存性・持続可能性・生物多様性・個人および社会の行動責任。「相互依存性」の概念には、フェヌア(人間と土地との関係性)やマウリ(万物)という言葉があり、文化、社会、経済、生物物理、の関係性を重視している。「持

続可能性」の概念には、マオリのハウオラ(健康と自然のバランス)およびラファイ・カプ(保全)という言葉があり、自然界の精神的・経済的重要性と文化的アイデンティティとして位置づけられている。「行動責任」の概念には、カイティアキタンガ(保護)という言葉があり、タオンガ(宝物)のマウリ(生命の力)を保護し、自然・物理的資源の持続可能な管理をすることとして位置づけられている(Ministry of Education, 1999)。

- 13) 教員ワークショップ、参加校間のネットワークイベント、受賞セレモニー、地域の参加校やファシリテーター、自治体評議会などの参加による「環境学校」活力向上イベント(Enviroschools Energiser)、全国ユースネットワークのほか、関連の資料・教材(Enviroschool Handbook や Enviroschool Kit、DVDs、Scrapbookなど)の配布など
- 14) 当該国の初等中等教育の期間は、5歳から18歳までの13年間であり、初等教育が6年間、中等教育が7年間という区分になっている。当該国では地域により学校体系が異なり、複線式学校制度を有している。とりわけ、初等教育は、完全初等学校(5-13歳)、寄付学校(5-11歳)、地域複合学校(5-18歳)の3つの学校制度がある。

引用文献

- Bolstad, R., Eames, C. & Robertson, M., 2008a, *The State of Environmental Education in New Zealand: A Baseline assessment of provision in the formal education sector in 2006*, WWF-New Zealand.
- Bolstad, R., Eames, C. & Robertson, M., 2008b, *The State of Environmental Education in New Zealand: A Baseline assessment of provision in the formal education sector in 2006, Summary of Findings and Recommendations*, WWF-New Zealand.
- Chris Eames, 2010, *Part Two: Report on the Enviroschools Programme, Education for*

- Sustainability in New Zealand Schools, An Evaluation of Three Professional Development Programmes*, Ministry of Education, New Zealand.
- EnviroSchools Foundation, 2008, *EnnviroSchools Handbook*, EnnviroSchools Foundation
- EnviroSchools Foundation, 2010, *Teaching and Learning for a Sustainable Future*, EnviroSchools Foundation
- EnviroSchools Foundation, 2011, *EnviroSchools 2010 Scrapbook*, EnviroSchools Foundation
- 環境省, 2011, 『今後の環境教育・普及啓発のあり方を考える検討チーム報告書』, 環境省.
- 国立教育政策研究所, 2007, 『環境教育指導資料』, 国立教育政策研究所.
- 国立教育政策研究所, 2012, 『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（研究代表者：角屋重樹）』, 教育制度-029, 国立教育政策研究所.
- 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, 2006, 『わが国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画』, 関係省庁連絡会議.
- Ministry for the Environment, 1998, *Learning to Care for Our Environment, Me Ako kit e Tiaki Taiao, A National Strategy for Environmental Education*, Ministry for the Environment, Wellington, New Zealand.
- Ministry for the Environment, 1995, *Environment 2010 Strategy*, Ministry for the Environment, Wellington, New Zealand.
- Ministry of Education, 1999, *Guidelines for Environmental Education in New Zealand Schools*, Ministry for the Education, Wellington, New Zealand.
- Ministry of Education, 2006, *Education for Sustainability*, National Coordination Team, Ministry of Education
- Ministry of Education, 2010, *Education for Sustainability in New Zealand Schools, An Evaluation of Three Professional Development Programmes: Summary Report*, Ministry of Education.
- 宮本憲一, 2007, 『環境経済学－新版』, 岩波書店, 53pp.
- SANZ, 2009, *Strong Sustainability for New Zealand, Sustainable Aotearoa New Zealand*, Nakedize Limited.