

ポスト「国連持続可能な開発  
のための教育の10年」における  
ESDのモニタリング・評価の課題  
—国内外の評価枠組みに関する批判的検討—

永 田 佳 之

曾 我 幸 代

## **Issues with Monitoring and Evaluation of ESD in the Post-UNDESD: A Critical Study of ESD Frameworks**

---

This paper examines the characteristics and limitations of Education for Sustainable Development (ESD) frameworks in England, Australia, New Zealand, the European network, UNESCO (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) and Japan. It also proposes consideration about a framework that can help teachers develop classes and enable teachers and students to refocus their values and behaviors in the classroom and in school.

The core of ESD is “innovation,” which means, among other things, “to transform oneself and society.” Changes in values and behaviors on an individual level through ESD motivate society to change as well. Society does not change through a simple top-down order, but evolves within itself. However, since the adoption of UNDESD (United Nations Decade of ESD) in 2002, an ESD framework that is based on this principle has not yet been developed. A framework could help teachers further develop their teaching methods and advance sustainable education. However, it can also prevent school reformation and create extra work for teachers. In the post-UNDESD world, a framework that can empower teachers to develop their work is required. We must also question what kind of framework is necessary to build a sustainable world.

The frameworks introduced in this paper demonstrate the concept of sustainable development; ESD learning methods and their effects on students; performance matrices; and examples of how to educate students, teachers and facilitators on sustainability. In foreign countries, the teacher-support system is well developed. It is easy for teachers to have access to teaching materials relating to ESD through the Ministry of Education and it helps them to prepare for the classes.

By using a framework for ESD, many teachers will be able to discuss school development with policymakers, decision-makers, parents and students. It is important that each member of the school community have the opportunity to share opinions and the right to know the advantages and disadvantages of creating more sustainable schools.

## 序章 ポスト「国連ESDの10年」における評価の課題

「持続可能な開発」が国連第一級の会議などで議論されるようになってから久しい。「環境と開発に関する世界委員会」が1987年に刊行した"Our Common Future"（邦題『地球の未来を守るために』）と題する最終報告書において「持続可能な開発」は「将来の世代のニーズを満たす能力を損なうことなく、今日の世代のニーズを満たすような開発」（WCED, 1987: 8）を指す重要な概念として示され、その在り方について国際的な討議が重ねられてきた。

一連の討議の過程で徐々に注目されるに至ったのが教育の役割である。持続可能な未来に向けた教育の課題や可能性を本格的に俎上にのせ、条文に盛り込むまでこぎ着けた重要な会議の一つとして1992年の「国連環境開発会議（地球サミット）」が挙げられる。そこで採択された、持続可能な開発についての国際的な取り組みに関する行動計画である「アジェンダ21」の第36章ではESD（Education for Sustainable Development, 「持続可能な開発のための教育」）が明記され、サステイナブルな社会構築に教育の果たす役割が強調されるに至った。戦後、人権などの社会問題と併行してクローズアップされた環境問題に関して、人類は法律や技術のみならず教育の重要性を認識するようになったことは特記に値しよう。

「地球サミット」から10年後の2002年に開催された「持続可能な開発に関する世界首脳会議（ヨハネスブルグ・サミット）」の実施計画を交渉する過程で、日本政府は市民組織と共に「持続可能な開発のための教育の10年」を提案し、ESDは持続可能な開発に関する世界首脳会議実施計画に盛り込まれた。2002年の第57回国連総会では、2005年から2014年までの10年間を「国連ESDの10年」（以下、「10年」と略）とする旨の決議案を提出し、採択された。これが契機となり、以来、ESDはさまざまな成果を生み出すに至っている。

一方で、「10年」を終えた現在、残された課題も少なくないことが「10年」の締めくくりの会議として名古屋で開催された「ESDに関するユネスコ世界会議」で確認された。その一つとしてESDの評価に関する課題がある。中間年の会議に当たるボン会議ではESDの「優良事例」と共に「グローバル規模でのモニタリング・評価」の開発が提唱されたが、「10年」の後半においても正面からの応答がなされてきたとは言い難い。数多くの優良事例が共有された「10年」である一方で、モニタリング・評価に関する理論や枠組み、指標は具体的な成果が見られなかったと言ってよい<sup>1</sup>。

一般的には、例えば、CO<sub>2</sub>の排出量など、測定可能で数値化のしやすい「持続可能な開発」に関する評価に比べて、ESDは教育が対象となるだけに、その成果は測りにくいという見解が共有されてきた<sup>2</sup>。このような課題を抱えながらも、ESDは各国で少しずつ普及しはじめた。日本の場合、「10年」の間に800校以上（2014年11月現在）に急増したユネスコスクールがESDを実践することが期待されているものの、そうした教育ならではの評価の在り方や具体的な手法を求めて試行錯誤しているのが現況である。

また、ユネスコは「10年」が終わった後もGAP（グローバル・アクション・プログラム）を新たに開始することによって「10年」の間に明らかになった課題を解決しつつ、より持続可能な社会の構築を実現しようとしている<sup>3</sup>。そのGAPにおいても「国家、準国家及び国内の地方レベルでの評価機能の開発が奨励される。また必要に応じて、指標の開発が求められる」と記されており<sup>4</sup>、モニタリング・評価や指標の開発・普及への期待

<sup>1</sup>確かに、アジア太平洋地域を管轄しているユネスコ・バンコク事務所等から評価指標に関する一連の討議を踏まえた報告書も刊行されているものの、その手法や提言が広く受け入れられたという経緯は少なくとも「10年」の間にはなかった（例えば、UNESCO, 2007を参照）。

<sup>2</sup>筆者（永田）の所属するユネスコ本部のESDモニタリング・評価専門家会合の度重なる議論より。

<sup>3</sup>詳細は次の第192回ユネスコ執行理事会の決議を参照されたい。<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002181/218189e.pdf>

<sup>4</sup>「持続可能な開発のための教育（ESD）に関するグローバル・アクション・プログラム」第15項、引用箇所を含めた文部科学省・環境省による仮訳は次を参照。[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/ESD\\_GAP\\_Japanese.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/ESD_GAP_Japanese.pdf)

が表明されている。

このように国際的には本格的な取り組みが後手に回った感是否めないものの、各国の試みを見ると、より広く共有されるべき知見が散見されるのもまた事実である。上記の状況の改善を目指して、ここでは「10年」の間、筆者らが自主的な研究会等を通して調査したり、翻訳したりしてきた諸外国の先進的な事例を取り扱い、批判的な視点も含めながら解説することにした。

## 第1章 持続不可能性に対応するESD

気候変動による異常気象、宗教対立、人権侵害、経済格差の拡大など、さまざまな問題が国内外において起きている。地球環境や社会が持続不可能と思わせる報道は後を絶たない。これら地球規模の諸問題の所在は、資本主義体制による社会システムの再生産にあるとされる（例えば、シヴァ、2007; ベック、2005; 深井、2005; Fien and Tilbury, 2002; Orr, 1992）。人間と自然、また人間と人間の間にある支配-搾取の構造が温存されたままの「持続可能な開発」は、表層的な改革に過ぎない。現に、生物多様性や文化の多様性は急速に失われつつあり、状況は深刻化している（シヴァ、2002, 2003）。

このように問題視される地球規模の「持続不可能性」の一つとして、私たちの日常に多大な影響を及ぼした金融危機が挙げられる。図1の「世界の失業者数と失業率の推移」と図2の「先進7か国における不確実性と失業率の推移」から、その深刻さを確認することができる。図1からは、2007年に起きたアメリカのサブプライムローン問題に端を発した世界同時不況の影響を受けて、失業者数と失業率が増加したことを読み取れる。また、ILO（International Labour Organization: 国際労働機関）は、マクロ経済予測によれば、2017年まで世界の失業率は約6%前後にとどまるが、総失業者数は増加し2億1,000万人以上に達するだろうと今後の見通しを

示している。

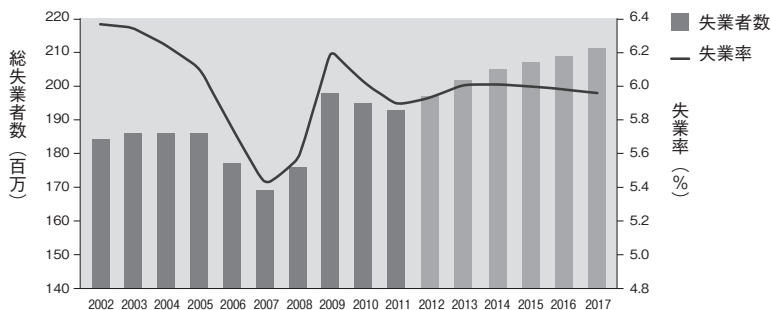


図1 世界の失業者数と失業率の推移と予測

出典) ILO (2013: 16) より抜粋。注記, 筆者(曾我) 訳。

図2では、国の政策と経済それぞれの不確実性と失業率の相関を見ることが出来る。先進7か国における国策の不確実性、また経済の不確実性の推移が、失業率の動きと近似していることを確認できよう。ILOは、よりよい政策が経済成長と雇用の機会を押し上げ、消費と投資、雇用を促進し、自信回復につながるだろうという見解を述べる。すなわち、「よりよい政策」の中身が問われていると言えよう。それが資本主義体制による社会システムの再生産を促進するためにあるのか、それとも新たな社会システムを創造するために示されるのかが肝要であり、私たち一人ひとりがどのような社会を求めているのかも同時に問われているとも言えるのである。

こういった危機的な状況の歪みの一つは、「若者」<sup>5</sup>と呼ばれる世代に現れているという見方もある。それは、先進国に限られたことではない。例えば、資本主義体制に基づく社会の変化は、途上国の若者にも影響を及ぼし、抑うつなどの症状を引き起こしているとの報告がある(Simpson,

<sup>5</sup> 国連の定義によると、国や地域の文化による差異があるため若者を定義付けることは不可能であるが、統計上15歳から24歳までの年齢層にいる青年期の人々を示すとして、国際的な基準が提示された(United Nations, 1981)。

et al, 1996; Nordin, et al, 2009)。また、近年、学校等で習得した技能と実際の職場で必要とされるスキルとの間に齟齬が生じており (ILO, *op.cit.*; UNESCO, 2012), 教育と社会との乖離が問題視されている<sup>6</sup>。

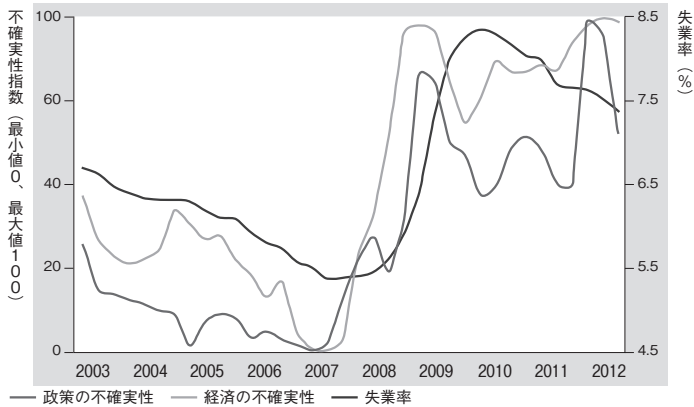


図2 先進7か国における不確実性と失業率

出典) ILO (*Ibid.*, 18) より抜粋。注記, 筆者 (曾我) 訳。

経済成長路線にのれば恩恵を受けられるという「神話」が失われた時代において、若者は社会的に脆弱な立場に置かれている。学校から仕事、家庭というライフコースが不確実になり、安定した社会の継続が困難になりつつある (浅野, 2012: 13)。その一方で、本田 (2007) は若者がその生の最初から、すでに変ってしまった社会を生きており、彼らは新しい前提に基づいて、この社会を作り変えてゆく存在であることを述べる。脆弱性と可能性をあわせもつ若者に関わる諸問題は、国の政策や労働市場の雇用

<sup>6</sup> 教育と雇用の齟齬については、2012年のEFA (Education For All: 万人のための教育) グローバルモニタリングレポートでも報告されている。途上国では未就学によって、読み書き・計算能力を含む最低限必要なスキルを身につけていないことや高校卒業資格がないこと、教育を受けても就職できる雇用機会がないことなどが若者の失業率の増加につながっている。先進国においては、問題解決能力や情報伝達能力、リーダーシップなどの汎用性の高いスキルや専門的な知識の習得、都市部貧困層の若者や学校中退者への再教育の機会の提供などが課題として挙げられている (UNESCO, 2012)。

状況などの社会・経済と教育との間にある不釣り合いを示している<sup>7</sup>。

グローバルに広がる持続不可能な状況を改善するために、この10年間、国際的に推進されてきた教育としてESDが挙げられる。2005年から始まった「10年」では、「積極的な社会変容」に向けた価値観・行動・ライフスタイルの変容と教育システムの改革の必要性が説かれた（UNESCO, 2005）。「10年」に取り組むための国際的な枠組みである国際実施計画（UNDESD International Implementation Scheme: 以下、IIS）が2005年にユネスコより提示され<sup>8</sup>、それをもとに日本国内向けの「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」（以下、「ESD実施計画」）が2006年に発表された<sup>9</sup>。

ESDで取り組まれる諸課題には、先に述べた地球環境や社会の持続不可能性に関わる現代的な問題がIISに挙げられた。同様に、ESD実施計画にも記載されており、両者をまとめたのが表1である。

表1 ESDで取り組まれる諸課題

実施枠組み	諸課題
IIS (2005)	水、浪費の影響、雇用、人権、ジェンダーの平等、平和と人間の安全保障、貧困削減、企業責任と説明責任、HIV/AIDS、移民、気候変動、都市化
ESD実施計画 (2011)	世代間の公平、地域間の公平、男女間の平等、社会的寛容、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

出典) UNESCO (2005: 18-21), 「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: 4) をもとに、筆者 (曾我) 作成。

<sup>7</sup>本章で述べた社会・経済と教育との関係については、曾我 (2014) に依拠している。詳しくは、前掲論文を参照されたい。

<sup>8</sup>IISは2004年にユネスコに提出された草案をもとにまとめられた。その過程で取り除かれた重要な部分も多い。そのため、ユネスコはUNDESDにおいて2004年の草案の内容を活かし、IISをより詳細に説明する資料として、2006年に「UNDESD-IISのための枠組み (“*Framework for the UNDESD-IIS*”)」を公表した。

<sup>9</sup>その後、2011年6月に改訂された。詳しくは、「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) を参照されたい。



IISでは、経済・環境・社会という持続可能な開発の3領域を概念的基盤としているため、それぞれの領域に該当する課題が示されている。一方、「ESD実施計画」は3領域を意識しながらも、提示した課題が抽象的であるため、それぞれがどのような問題を含んでいるのかを読み取ることが難しい。より具体的で多様な課題が書かれたIISのほうが、ESDでどのような内容を扱えばよいのかを考えやすい。また、IISに記されているように、さまざまな諸問題を関連させながら、「持続可能な開発」に取り組むことができよう。それにより、多角的なものの考え方を取り入れることができ、近年注目されているシステム思考や批判的思考などのホリスティックな見方を身につけられるとも考えられる<sup>10</sup>。実際、IISの内容をより詳細に説明しているその枠組みには7つの特徴が記されており、その中には「ホリスティック」や「批判的思考」が含まれている<sup>11</sup>。

しかしながら、地球規模の諸問題を取り扱っても、自分がどのようにそのような問題と関わっているのかを身近に感じられず、問題解決に向けた手立てや取り組みを考え実践するといった具体的な行動に結びついた成果が十分に報告されているとは言い難い。そのため、「10年」の目標にある価値観・行動・ライフスタイルの変容にまで至らず、さまざまな諸問題が世界で起きているという事実を知ることにとどまっている取り組みも少なくない。授業時間や授業内容などの制約もあるため、継続した実践として位置付けられないなどの事情も重なり、ESDの特徴とされる「自分自身と社会を変容させるための学び (learning to transform oneself and society)」<sup>12</sup>をいかにもたらすことができるのが今後の課題であると言える。

<sup>10</sup>ESDで問われるシステム思考については、曾我(2012, 2013)を参照されたい。

<sup>11</sup>7つとは、「学際的・ホリスティック」、「批判的思考と問題解決」、「価値志向性」、「多様な方法」、「参加型」、「適用可能性」、「地域の重要性」である(UNESCO, 2006: 17)。

<sup>12</sup>「10年」の後半期において、ユネスコは「学習の4本柱」を用いて5本目の柱を追加しESDを特徴付けた。それが「自分自身と社会を変容させるための学び」である(UNESCO, 2009, 2010)。ESDにおける自己変容と社会変容の関わりについては、曾我(2014)を参照されたい。

## 第2章 国内で使われる ESD の枠組み

「10年」において、ESDに取り組もうとする実践者にとって、どのように始めればよいのか、または何から手をつければよいのかといった手がかりが示されていることは重要である。それによって、ESDがどのような目標を掲げているのか、またどういった学びを求めているのかという教育観を捉えることができるとともに、方法や内容においても新たな知識を身につけることができる。さらに、枠組み提供者が教育に何を求めているのか、また教育を通してどのような社会を創ろうとしているのかを読み取ることができるのである。教育目標や教育内容、教育方法、また評価の基準等を体系的に示した枠組みによって、その教育の特徴を捉えることができ、かつ、それによって教授や学習の質が変わってくると考えられる。

そこで、本章と続く3章において、国内外で使われている枠組みを検討し、それぞれの特徴と課題を確認することを狙いとする。まず、本章では、国内で参考にされることが多いESD-Jと国立教育政策研究所の枠組みを取り上げ、その特徴と課題について捉えていく。

### (1) ESD-Jの「ESDで大切にしている視点」

ESD-Jは「10年」においてESDの認知度を高め、その活動を普及・促進することを目指すネットワーク団体である。NPO・教育機関・自治体・企業などの組織や個人が連携して、国内外においてESD関連の政策提言、ネットワークづくり、情報発信を行っている。

ESD-JはESDに取り組むための枠組みとして、「ESDで大切にしている視点」(表2参照)を示した。取り組む主体となる個人や集団がこの「視点」をもとに話しあい、状況に応じて変更しながら、自らの実践を見直したり、開発したりすることが求められた。国内におけるESDの推進団体のなかで代表的な役割を担っていることもあり、この枠組みはESDに取り組む実践者の目に留まりやすく、ESDを理解する際に広く活用されている。

表2 ESD-J が提示する「ESD で大切にしている視点」

価値観	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 人間の尊厳はかけがえがない</li> <li>• 私たちには社会的・経済的に公正な社会をつくる責任がある</li> <li>• 現世代は将来世代に対する責任を持っている</li> <li>• 人は自然の一部である</li> <li>• 文化的な多様性を尊重する</li> </ul>
育みたい能力	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 自分で感じ、考える力</li> <li>• 問題の本質を見抜く力／批判する思考力</li> <li>• 気持ちや考えを表現する力</li> <li>• 多様な価値観をみとめ、尊重する力</li> <li>• 他者と協力してものごとを進める力</li> <li>• 具体的な解決方法を生み出す力</li> <li>• 自分が望む社会を思い描く力</li> <li>• 地域や国、地球の環境容量を理解する力</li> <li>• みずから実践する力</li> </ul>
学びの方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 参加体験型の手法が活かされている</li> <li>• 現実的課題に実践的に取り組んでいる</li> <li>• 継続的な学びのプロセスがある</li> <li>• 多様な立場・世代の人びとと学べる</li> <li>• 学習者の主体性を尊重する</li> <li>• 人や地域の可能性を最大限に活かしている</li> <li>• 関わる人が互いに学び合える</li> <li>• ただ一つの正解をあらかじめ用意しない</li> </ul>

出典) ESD-J ホームページ「ESD で育みたいもの」

< <http://www.esd-j.org/j/esd/esd.php?catid=201> > (2014年9月15日)  
より抜粋。

ESD-J は、市民が社会の課題と日常の暮らしを結びつけながら、持続可能な開発を学び、体現していくことを狙いとしている。そのため、表2にある枠組みのなかには、表1で挙げたような具体的な問題が提示されていない。「学びの方法」の項目のなかに「現実的課題」とあるにすぎない。そのため、それぞれの地域や場所によって異なる課題を取り上げる余地が残されている。また、同団体ホームページの説明書きに、「ESDに関する議論のベースに活用していただき、追加・修正しながら発展させてください」とあるように、この「視点」に拘束力はないため、それぞれの団体や組織、また個人が地域性や独自性を改めて確認し、それらを活かしながら

独自の文化を継承したり、創造したりしていくプロセスを生み出すことができよう。

一方で、それぞれの項目が何を示しているのかについて、実践者がどれだけ理解しているのかが問われてくる。一つひとつは優しい言葉づかいで誰にでもわかるように表現されているが、それぞれに込められた意味を捉えることができなければ、表層的な取り組みにとどまるだろう。実践者自身が従来の考え方を問い直したり、前提を疑ったりする変容のきっかけを生み出すことはなく、学びが実践者の認識の範疇で展開され得るだろう。ESDでは、実践者の計画通りに進められるのではなく、参加者や住民などととも実践者自身も考えるプロセスを共有していくことが求められる。それは、ESD-Jが示している「ただ一つの正解をあらかじめ用意しない」という学びの方法に通じよう。持続可能な社会を創造するプロセスにおいて、さまざまな解を探究することが望まれるのである。

また、この枠組みでは、ESDを通して価値観や行動、ライフスタイルの変容を経験しているのか、またその種をまくことができたのかを確認することは難しい。特に、それが単発のイベントや行事を通しての取り組みとなればなおさらである。項目の一覧を示しただけでは、それらをどのように評価すればよいのかが棚上げされたままで、参加者や学習者の学びの成果を確認することは困難である。この枠組みでは、それぞれの項目をいかに評価すべきかについては、実践者側に任されていると言えよう。しかしながら、その枠組みを作成することは容易なことではないため、新たな課題として浮上する。さまざまな団体や組織とネットワークをもつESD-Jが実践者を中心に、政策決定者や専門家らも巻き込みながら、国内のESD実践者に役立つ枠組みとして発展させ、提示していくことが期待される。

## (2) 国立教育政策研究所の枠組み

国立教育政策研究所は、2012年に学校におけるESDに関する研究成果を発表した。「学校現場にESDをわかりやすく紹介し、教員がESDのカリキュラム開発や実践を行えるようになることを目指して、ESDたらしめている要件は何かということをはっきりさせる」ことが目的とされた。ESDの枠組みとして、持続可能な社会づくりの構成概念やESDの視点に立った学習指導で重視する能力・態度等が示された。それが、図3の枠組みである。

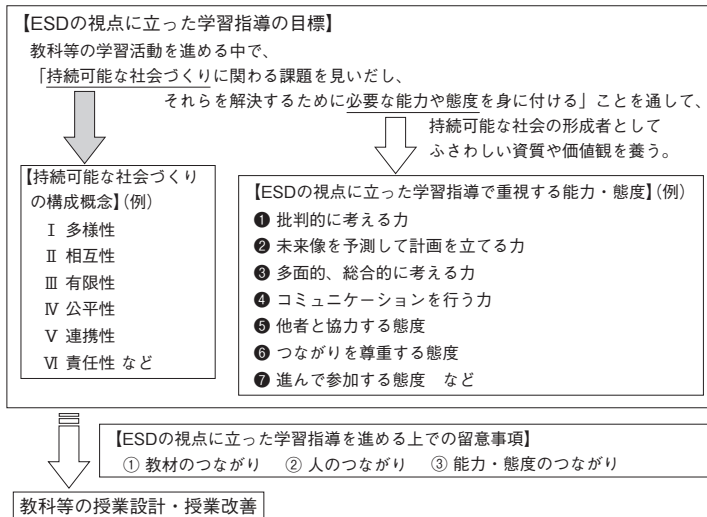


図3 ESDの学習指導過程を構想し展開するために必要な枠組み

出典) 国立教育政策研究所(2012: 4)より抜粋。

この枠組みのもととなったのは、2006年に出されたESD実施計画である。そこに記されている「持続可能な社会づくりに関わる課題を見だし、それらを解決するために必要な能力・態度を身に付けること」を目標とした。授業づくりのために、「持続可能な社会づくり」の構成概念を国内外の資料をもとに作成した。「人を取り巻く環境(自然・文化・社会・経済

など)に関する概念」と「人(集団・地域・社会・国など)の意思や行動に関する概念」の2つの上位概念と、「多種多様な要素からなる視点」,「互いに作用し合う視点」,「在る方向へ変化している視点」の3つの視点を掛け合わせ、6つの下位概念として「多様性・相互性・有限性・公平性・連携性・責任性」を示した。さらに、「必要な能力・態度」についても、国内外の資料をもとに、図内にある「批判的に考える力」,「未来像を予測して計画を立てる力」,「多面的、統合的に考える力」,「コミュニケーションを行う力」,「他者と協力する態度」,「つながりを尊重する態度」,「進んで参加する態度」を挙げた。最後に、ESDの学び方・教え方として、「つながり」に着目して、授業展開することが記されている。具体的に、教材とのつながり、他者とのつながり、能力・態度とのつながりを意識することが求められるとある。すなわち、授業で扱った内容が生徒の実生活と時間的・空間的にも結びつけられるのかを確認する必要性を説いている。

この枠組みは「10年」において日本国内で共有され、現在ユネスコスクールを始めとするESDの実践校に普及している。ESDを始めたいが、何をすればよいのかわからないという意見に応えるように、その構成概念とともに、ESDを通して培いたい能力・態度を提示したこと、また学習指導要領の「生きる力」との関係や国内の「ESD実施計画」から発案された枠組みであるため、学校関係者にとっても受け入れやすかったと考えられる。枠組みだけにとどまらず、実践事例を載せたことで取り組みの具体例を知ることができるのもこの研究報告書の特徴と言えよう。

その一方で、この報告書が公の機関から出されたことの暗黙的な拘束力は大きいと言える。先のESD-Jと同じように、発表した枠組みが一案であることを示す、「構成概念と同様に、能力・態度についても、これら7つに限定されるのではなく、例示であることを付記しておきたい」との注意書きがなされている。確かに、図内にも「(例)」や「など」とあるため、項目の拘束力は大きくないことが読み取れる。しかし、ESDに取り組むユネスコスクールのほとんどでこの枠組みが手を加えられずに使用されて

いることは否定できない。実際、これに基づいたESDの実践が促進されつつある（例えば、環境省、2013）。また、この枠組みの活用が先述したように、生徒や教師の自己変容や学校システムの変容に通じるのかについて、疑問が残る。つまり、公的な機関から教育内容に関わる項目と身につけてほしい能力・態度が提示され、それに準じて現場が対応するという形式は、従来の教育を系統しており、ESDの本質とも言える「変容」とは言い難い。また、ESD-Jの枠組みの課題とも同じであるが、項目を示しても、学習者や教育者の自己変容や組織の変容を捉えることはできない。したがって、変容のプロセスを捉えられる枠組みの開発が今後とも求められる。

### 第3章 諸外国およびユネスコにおけるESDの枠組み

前章までに検討してきた国内における評価枠組みを相対化するために、諸外国におけるESDまたはそれに関連する教育の評価枠組みについて検討したい。取り上げるのは、イギリスとオーストラリア、ニュージーランド、欧州のネットワーク、「10年」の主導機関であるユネスコである<sup>13</sup>。

#### (1) イギリスのサステイナブル・スクールの枠組み

サステイナブル・スクールは、当時英国元首相トニー・ブレアとゴードン・ブラウンによる労働党政権のもとで続けられてきた教育政策である。サステイナブル・スクールには、トニー・ブレア元首相が持続可能な開発について語った内容が反映されている。

持続可能な開発は単に教室で扱われる教科ではない。それは、レンガやモルタル、そして学校が使用し、また独自のエネルギーを作る方

<sup>13</sup> イギリス、ニュージーランド、欧州ネットワークの枠組みについての詳細は、国立教育政策研究所（2012: 227-250）を参照されたい。

法の中にある。私たちの生徒は持続可能な開発が何であるかということ  
を教わるだけではなく、持続可能なライフスタイルが何を意味する  
のかを探求できるような生きた学びの場で見たり経験したりするだろ  
う。(Blair, 2004, 筆者訳)

「サステイナブル・スクールのためのナショナル・フレームワーク」は、  
各学校がそれぞれの状況に応じて、持続可能性を考えられるように8つの  
扉が挙げられており、どれから始めても学校全体で持続可能性に向けて取  
り組められる、体系付けられた枠組みである。また、8つの扉は、国が優  
先する持続可能な開発のための項目に基づいて設定されている<sup>14</sup>。

ナショナル・フレームワークでは持続可能な開発を「人々の生活の質を  
よくする解決策を見つけること」(DfES, 2006: 3)であり、「私たちの貴重  
な資源である地球を壊さないように私たちが私たちの生活と労働をどのよ  
うにしていくのかを再考させるように導く、刷新的なアジェンダである」  
(*ibid.*)と定義付けられている。また、イギリスの国内実施計画に記され  
た「世界中のすべての人々が基本的需要をみたすことができ、将来世代の  
生活の質を妥協しないように現在の生活の質をよりよく向上させること」  
(The Secretary of State for Environment, Food and Rural Affairs, 2005: 6)  
という目標のもと、サステイナブル・スクールに関する政策が推進された。

---

<sup>14</sup>喫緊の課題として優先項目に挙げられたのは、持続可能な消費と生産、気候変動、天然資源  
の保護、持続可能なコミュニティである (The Secretary of State for Environment, Food and  
Rural Affairs, 2005)。



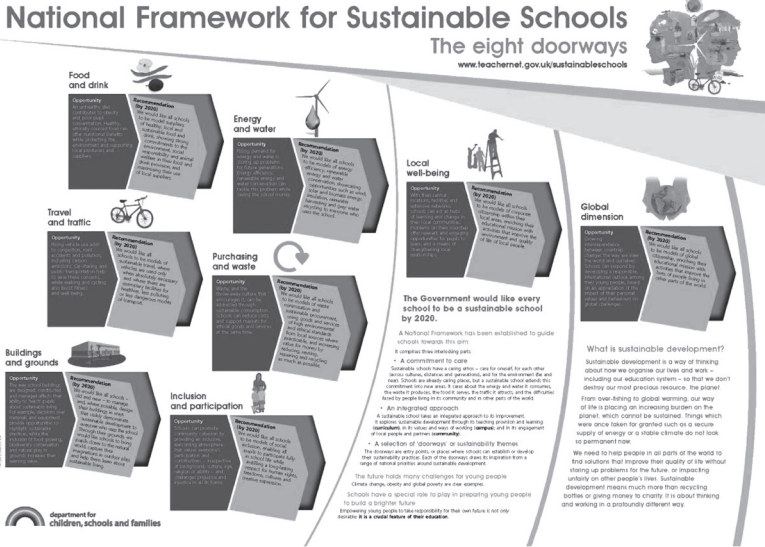


図4 サスティナブル・スクールのためのナショナル・フレームワーク  
出典) DCSF (2008a) より抜粋。

サスティナブル・スクールは、3つの関連する特徴からなる。一つは、ケアの関わりである。学校という場がケアの場であることを前提として、サスティナブル・スクールはこのケアの関わりを新しい領域に拡大しようとする。ケアの関わりは、自分自身のケア、相互のケア、環境のケアという3つの心的態度 (ethos) からなる (DfES, 2006)。それは、消費するエネルギー、水、ごみ、食事、交通、コミュニティや世界のどこかで生活している人々が直面している困難さについてケアすることである。

2つ目は統合的なアプローチを取ることである。サスティナブル・スクールはカリキュラム・キャンパス・コミュニティの3領域から検討される。カリキュラムでは、教授の方針と学習を通して持続可能な開発が探求され、キャンパスでは、取り組む価値と方法のなかに持続可能な開発が見出され、地域の人々とパートナーの参画のなかに同様に持続可能な開発が示され

るのである。3領域を個別の分野として改革するのではなく、統合的に捉えて取り組もうとすることが特徴である。

3つ目は、8つの扉もしくはサステナビリティのテーマの選択である。先述したとおり、各学校が8つの扉—飲食、エネルギー・水、移動、消費と浪費、校舎と敷地、包摂と参画、地域のウェルビーイング、グローバルな観点—からサステナビリティのための実践を始めたり、発展させたりしていくことができる。

さらに、各学校の取り組みを評価するための評価表（Performance Matrix）も示されているため、どれだけ学校の実践に持続可能性があるのかを自己評価し、どの部分が足りていないかを客観的に認識することができる。評価表を用いて管理職、教職員、生徒、保護者などの関係者が集い、自分たちの学校の活動について評価を行う。評価表はサステナビリティのための教育活動について、学校全体の改革に関する分野と8つの扉に関する分野の2分野からなり、学校全体の改革に関する分野は16の質問、8つの扉に関する分野は10の質問が作られている。それぞれ「スタート（Getting started）」、「よい（Satisfactory）」、「とてもよい（Good）」、「優れている（Outstanding）」の4段階で点数化される。

しかしながら、ナショナル・フレームワークで示されている8つのヒントや評価表の各項目からは有機的なつながりを読み取ることが難しい。それぞれの項目—飲食、移動、参画など—は教科や教室の枠を超え、学校と地域をつなぐ在り方を示している点に、この枠組みの利点や可能性を見出すことができる。その一方で、食やエネルギー、校舎等の学校という場を構成する部分に分けて捉えようとするに、分断的な思考を越えることの困難さが見て取れる。また、テーマの設定をすることで、授業実践が画一的になることが予想され、持続可能な開発で重視されている文化が見出せない実践となりえるだろう。それを防ぐためにも、ナショナル・フレームワークの理念を表すケアの視点を重視する必要がある。ケアが関係性を示す概念であることを考慮すると、枠組みで挙げられている自分自身、相

互（他者）、環境という3つの視点からそれぞれの間にあるつながりを捉えることが可能になるだろう。

また、先述のとおり、このナショナル・フレームワークは、統合的なアプローチを特徴とすることからも体系化された枠組みとして評価できる。さらに、それまで推進されてきたエコスクールやヘルシースクールなどのプログラムをサステイナブル・スクールとして再方向付けていることから、既存の教育プログラムを再方向付けるというESDの目的の一つを実現する枠組みであると言える。そのため、これまでも慣例的に行われてきた授賞をサステイナブル・スクールにおいても、英国教育省サステイナブル・スクールのためのティーチング賞（DCSF Teaching Award for Sustainable Schools）<sup>15</sup>が設けられ、年次行事として優良な実践が表彰された。サステイナブル・スクールの事例を紹介している冊子に取り上げられている学校は、多くの受賞歴<sup>16</sup>のある実践がほとんどであることから、サステイナブル・スクールの促進する動機付けの一つとなっていたと考えられる。しかし、この取り組みにも、従来の世界観に基づいた教育の在り方が読み取れる。つまり、競争原理と評価主義によって、「サステイナブル」という名の下で行われる学校の序列化である。そのための道具とされうるのが、先に述べた評価表による点数である。サステイナブル・スクールのためのナショナル・フレームワークには、序列化を生み出す構造を変えることが期待される。

## （2）オーストラリアにおける南オーストラリア州の枠組み

オーストラリアでは、1960年代後半から環境教育に関する議論が行われていた。1972年のストックホルム会議（国連人間環境会議）や1997

<sup>15</sup> ティーチング賞は教授と学習に関する年次式典であり、DCSF（英国教育省）サステイナブル・スクールのためのティーチング賞を特徴付ける。賞はイングランド・ウェールズ・北アイルランドにある3歳から18歳までの児童・生徒を教えるすべての教育組織を対象としている（DCSF, 2009）。

<sup>16</sup> サステイナブル・スクールのためのティーチング賞に限らず、これまで教育省が推進してきたエコスクールやヘルシースクールなどに関する賞も含まれている（GOL, 2007）。

年のテサロニキ会議（環境と社会に関する国際会議）などの持続可能な開発に関わる国際会議を経て、国内における持続可能性のための教育（Education for Sustainability: 以下, EfS）を推進する体制が整えられていった（国立教育政策研究所, 2014: 217-226）。

環境教育が盛んに学校内外で行われてきた南オーストラリア州においても、EfSは注目された。21世紀において教育が持続可能な開発を実現するための重要な役割を担うとして、EfSは持続不可能とも思える状況を生み出している思考および取り組みに変容をもたらすと期待された。さらに、以前よりホールスクール・アプローチを進めてきた南オーストラリア州は、水資源やエネルギー資源の消費や再利用について日常的な実践として組み込めるEfSを今後の教育の指針とした。

EfSに進んで取り組み、持続可能なコミュニティの創造に貢献するための実践を開発する学校をサステイナブル・スクールとした。それは「生徒および教職員、家族、政府、企業、コミュニティグループを含む共同体全体が、持続可能なライフスタイルを創造するパートナー」（DECS, 2007）であると位置付けている。サステイナブル・スクールでは、ホールスクール・アプローチを取り、コミュニティ開発の視点と価値観を重視し、生徒たちの意見を取り入れ、さまざまな人が参加し協力し合う場をつくることが目指された。自分自身および他者、環境に敬意を払い、健全な生態系を保つことに価値を置き、長期的思考やホリスティックな思考を培うとともに、持続可能なライフスタイルを身につけていくことが求められた。学校がより広範なコミュニティに情報を提供するなどの影響力をもっているため、持続可能性に関する実践のモデルとなり得ることを改めて確認するのである。

そこで、EfSの独創性を効果的に示すための留意点として5点を挙げる。一つは、学校や地域コミュニティのニーズとの関連性である。国のカリキュラムや政策文書等で示されているEfSの優先項目を重点的に扱うのではなく、学校ならびに地域社会にあるニーズを探し、それに関連した内容に取

り組むことが求められた。

2つ目は、専門知識や補助教材、ファシリテーター、長期的な調達資金に支えられていることである。従来と異なる視点から教育活動を再構成や再編成するとすると、そのための教材開発や授業研究等が必要となる。日常の業務に加えて、それらに取り組むために、外部の専門家や近隣の学校、NPOや企業などと協力して準備していくことが望ましいだろう。すべてを学校内で対応しようとするれば、新たな弊害をもたらすことがあり得ることを意識しておく必要がある。刷新的な活動を閉じた世界で行うのではなく、開かれた場でさまざまな意見を取り入れ、かつ専門的な知見や資源に支えられて取り組むことが期待される。

3つ目には、「学習する組織」<sup>17</sup>の文化を取り入れ、内省的であることとある。「学習する組織」は、一人ひとりが自らの考え方やふるまいをふり返るとともに、自分自身が属する集団や組織の考え方や日々の習慣を問い直すことを促進する。つまり、自分自身ならびに所属する集団や組織を内省し、日頃の言動に持続不可能な状態を生み出す原因はないのかと問い直すことを推奨するのである。

4つ目は、新しい開発や地域的・文化的な環境に対応できる枠組みをつくり、すぐに応じられる体制が整っていることである。一つ目の学校や地域のニーズに応えることに関連して、抱えている課題のみならず、どのような地域開発が望ましいのかを考えるとともに、率先して取り組めるように自分たちが住んでいる地域コミュニティを知っておく必要があることを示していよう。

最後に、変化を引き起こす潜在的な可能性に着目し、内発的な刷新を生み出せるようにすることが挙げられている。先述したように、サステナブル・スクールは、さまざまな人の意見を反映させたコミュニティ開発の

<sup>17</sup> 「学習する組織」は、一個人の変容ではなく、各組織を単位とする学習体と見なし、集団・組織が継続的に学びながら変容していくことを説く理論に基づく。個人の変容と社会の変容の関わりを「5つのディシプリン」によって示したピーター・センゲ（2011）による「学習する組織」論が有名である。

視点を重視している。EfS は、トップダウンの指示によって進められる改革ではなく、変わるためには何から始めるべきかを探る内側からの変容を求めているのである。



図5 南オーストラリア州のEfSモデル

出典) DECS (2007: 7) より抜粋。

EfSに取り組む際のツールとして、南オーストラリア州は図5にある「モデル」を示した。モデルには、文化を中心にして、理解・学び・コミュニティ・運営の5つの要素が示されている。EfSに取り組む際、これらの要素のどれかを取っ掛かりにして始めることも可能である。最終的には、5つすべてが関わり合い、持続可能性を重視する文化を形成していくことが求められる。すべての要素が統合された状態となることが、「真のサステナブル・スクール」であるとも指摘されている。

また、5つのそれぞれの領域において、「ルーブリック」が作成されており、学校レベルで現時点の自分たちの強みとなる特徴や課題を知ることができる。ルーブリックによって、EfSについての理解を深めることができるとともに、学習と変化のための明確な方向性と評価枠組みを得ること

ができる。さらに、より幅広く地域コミュニティに関わり、改善点を話し合うための手段や、改善に向けた継続的な議論をするためのモニタリング・評価、意思決定のツールとしても使うことができる。ループリックが話し合う視点を提供するため、学校をよくしていくための健全なコミュニケーションの場が形成されるのである。

ループリックは5要素ごとに用意されており、縦軸に各要素の下位項目が3つ示されている。「文化」には、「ビジョンと価値観」、「相互関連性」、「ホールスクール・アプローチ」があり、「理解」は、「学習と変化」、「持続可能性のための学習」、「持続可能性の探究」で構成され、「学び」は「カリキュラム」、「学習環境」、「教授法」、「コミュニティ」は「コミュニティのつながり」、「能力開発」、「パートナーシップづくり」、「運営」は「リーダーシップ」、「ガバナンス」、「計画と運営」から成っている。横軸は、「スタート(Starting)」、「チャレンジ(Challenging)」、「コミット(Committing)」、「トランスフォーム(Transforming)」という学校の状態を確認することができる4つの段階から成っている。「スタート」は、学校が変化に求められるニーズを認識し、現状をふり返り、可能性のある方向性を確認する段階であり、「チャレンジ」は、実践に挑戦し、変化に向けたプロセスを確立する段階である。「コミット」は、学校や地域コミュニティの生活にESDが統合されている状態にあり、「トランスフォーム」は地域コミュニティとともに学校が持続可能なライフスタイルを継続的に学びながら営んでいる状態を指す。一例として、「学び」のループリックを示す(図7参照)。

私たちの学校のカリキュラム、学習プロセス、教授法は、私たちのより広範なコミュニティにおけるより持続可能なライフスタイルの実現をコミュニティとともに支援します

	スタート	チャレンジ	コミットメント	トランスフォーム
カリキュラム	私たちの学校は、カリキュラムを見直し、EFSを行う機会を確認している	私たちの学校は、コミュニティの優先課題を含む断片的なEFSカリキュラムを開発している	ホールスクールのコミュニティは、EFSの成果を達成する統合カリキュラムに際与している	コミュニティが一体となってEFSのカリキュラムを発展させるための見直しと改革の継続的なプロセスがある
学習環境	私たちの学校には学校の内外で行動に基づいた学習を支援するための潜在的な学習環境の場がある	さまざまな環境で持続可能性のための行動に基づいた学びが展開されることを支援している	私たちの学校では、持続可能性に向けた行動を起こすために多様な環境を利用してより効果的に束縛されている	持続可能性と教育的成果は多様な環境における行動に基づいた学びを通じて達成される
教授法	私たちの学校は現在の教授と実践を省き、また変化のプロセスにおいて生徒の声と参加に価値を置くことを認めている	教育者と実践者は持続可能性に関わる経験に積極的に関わる	持続可能性の成果はカリキュラムを通じて、生徒とともに達成される	学習するコミュニティが即座して持続可能な変化を導いている

図7 「学び」のルーブリック

出典) DECS (2007: 15) より抜粋, 筆者(曾我)訳。

このルーブリックの課題として挙げられていることは、持続可能な社会を創造するために、現在、習慣的に行っている考え方や価値観、ふるまいを変容させることである (DECS, *ibid*)。確かに、「持続可能な社会」自体に正解のヴィジョンがあるわけではないため、それぞれが考え、イメージを共有する議論がまずは必要となる。さらに、既存の考え方や価値観、行動を変容させ、新しい見方を身につけるということにも、どこかに正解の「考え方や価値観、行動」があるように読み取れよう。しかし、持続可能性に関して明確な正解はない。「持続可能性の成果を得ることは、学習過程の重要な一部分である。すなわち、EFSは『目的地』ではなく、『旅路』である」(*Ibid*: 9) という言葉にあるように、EFSは私たちの身のまわりの出来事や既存の考え方等を問い直し、何がよいのかを改めて考えさせる機



会を提供する。そのなかで、学習者がどのように変容していくのかを捉える必要があるだろう。この活動がEfSという教育であるからこそ、結果としての「変化」のみならず、その過程をケアしていくことに意義があると言える。

学校や地域コミュニティに住む一人ひとりが、持続可能性という文化をコアに据えたサステイナブル・スクールに関わることで、自ずと学習過程に参加している。持続可能な社会づくりの一員となって、ヴィジョンや価値観を議論することで互いに共有することができ、持続可能な開発を経験し、学ぶ。その対象者は、生徒だけではない。保護者、教師、管理職や教育行政官などの意思決定者、清掃員等の職員といった学校に関わるあらゆる人が、このプロセスに関わっているのである。

最後に、ループリックについて一点検討したい。ループリックは時に、表に書かれている内容に影響され、学習過程で文脈のなかで記憶されていたことを分断させる。実践をふり返るための入り口としての役割は大きいと言えるが、それだけで評価を完結してしまうことがないように留意したい。ループリックを土台にして、自分たちの実践や言動を内省し、共有する機会を定期的にもつことに意義があろう。また、そこで話される生徒や同僚の日常の様子を共有しておくことで、互いにケアし合うシステムがつくられていくと考えられる。このような波及効果によって、モデルの中心にあった「文化」が根付いていくと考えられる。

### (3) ニュージーランドのEfSの枠組み

オーストラリアと同じように、環境教育の実践に歴史があるニュージーランドはESDではなくEfSの取り組みを推進している。ニュージーランドにおけるEfSは、未来世代や地球の福祉を守る方法で考え、行動するための学びを示す。EfSでの学びには、水や土地、エコシステム、エネルギー、浪費、都市生活、交通を含む環境、自然環境と人間の活動との相互作用と両者の関連性、私たちが環境に害となる活動を変えたり、減らしたり、妨

げたりするために取捨する選択と行動が含まれる。これら3つの特徴をさらに詳細に図示したのが、図8である<sup>18</sup>。

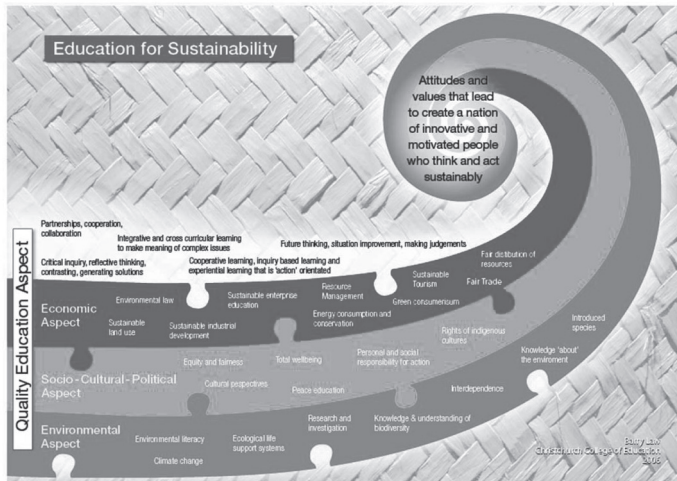


図8 EfSの渦巻き

出典) Ministry of Education. “EfS in the Curriculum,” *Education for Sustainability*.

< <http://efs.tki.org.nz/EfS-in-the-curriculum/What-is-education-for-sustainability/EfS-Swirl> > (2014年9月16日)

「渦巻き (swirl)」には、EfSで扱われる内容が示されている。環境的側面，社会・文化的・政治的側面，経済的側面の3層が接合しており，渦の先端で3層が統合され，「刷新的な国家をつくり，かつサステイナブルに考え行動する士気の高い人間へと導く態度と価値観」と記されている。それは，いわば，目指される方向性と捉えることができる。「環境的側面」

<sup>18</sup>佐藤・日置(2012)は、「シダ若芽(コル)」をイメージした図であると説明する。シダ若芽が、マオリ文化では「自然との調和」を意味することから、カリキュラムの基礎にマオリ文化と生態学的な視点を置いていると説く。

には、環境リテラシー、気候変動、生態系生命維持システム、調査と研究、生物多様性についての知識と理解、相互依存性、環境「について」の知識、外来生物種の記載がある。「社会・文化的・政治的側面」には、公平と公正、文化的視野、全体的な福祉、平和教育、行動に向けての個人と社会の責任、先住民文化の権利が含まれている。「経済的側面」には、環境法、持続可能な土地利用、持続可能な産業開発、持続可能な起業教育、資源管理、エネルギー消費と保全、グリーンな消費主義、持続可能な観光事業、フェアトレード、資源の公正な分配がある。さらに、3層の上部には、学習や身につけてほしい思考方法が書かれている。パートナーシップ・協力・協働、批判的な問い・内省的思考・対照・解決策を生み出すこと、複雑な諸問題を意味付けるための教科の統合的かつ横断的な学び、協力的な学び・問いに基づいた学び・「行動」に方向付けられた経験学習、未来志向・状況改善・意思決定とある。3層とこの学びの部分に「質の高い教育の側面」と記されている。

図8にある「質の高い教育」とは、3層に書かれている内容について考える実践をすることであり、その学びでは3層の上に書かれている経験や問い、教科横断などの手法を取り入れることが求められていると読み取れよう。また、3層は固定されているわけではないことを図が示している。それぞれの側面はパズルのピースが組み合わさるように接合している。また、「環境的側面」の下部と「経済的側面」の上部には、別の「側面」を付け足すことができるように余白が描かれている。このことから、この3層の修正や追加は「渦巻き」を使用する人の手に委ねられていると考えられる。この枠組みのさらなる展開は、教師やファシリテーターなどの実践者や、校長や教育行政官などの意思決定者などが集い、どのようにしたら使いやすいか、また新たな側面には何がよいのかといった議論を重ね、学校や地域コミュニティの状況に応じてなされることが望ましいだろう。

EfSを学校で取り組むために、教師を含むニュージーランド調査チームは、持続可能性に向けたホールスクール・アプローチを推進し、サスティ

ナブル・スクールにしていくための枠組みを提示した。それが図9である。

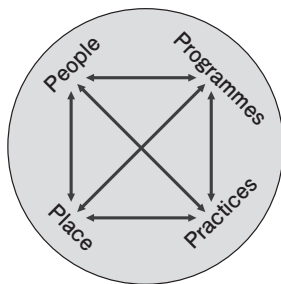


図9 サステイナブル・スクールの枠組み

出典) Ministry of Education. “EfS in Schools,” *Education for Sustainability*.

< <http://efs.tki.org.nz/EfS-in-schools/What-is-a-Sustainable-School> >

(2014年9月16日)

学校生活における4領域、つまり、「人」、「プログラム」、「実践」、「場所」の関係性を捉える図である。サステイナブル・スクールでは、「人」は共に働き、ニュージーランドの二文化併用<sup>19</sup>の伝統と両者のコミュニティの多様性を反映している。また、「人」は自信をもち、かつ互いにつながり、積極的に関わる生涯学習者となるように意思決定にすべての学生が参加することを保証している。「プログラム」は、人と環境の相互作用についての学びとより持続可能な未来のために求められる態度やふるまいを育てることに焦点を置き、行動することを通して生徒がなぜ持続可能性が問題になっているのか、また彼ら／彼女たちの学校やより広い地域コミュニティで持続可能性を現実にする方法を見つける内容となる。「実践」は、未来に向けてよりしなやかなコミュニティにするために、持続可能な実践が生徒や教職員によって始められる学校文化の一部であることとされる。「場

<sup>19</sup> ニュージーランドの先住民であるマオリ族の文化と非先住民のヨーロッパ系民族の文化をあわせもち、二文化主義は政策にも反映されている。公用語として英語とマオリ語が使われる。

所」は、未来世代が私たちの暮らしている多様で美しい世界を享受できるように、生徒と彼ら／彼女たちの地域コミュニティが快く地球への影響を減らし、共に働く場がつくられることを指している。

この枠組みは、「人」の10項目、「プログラム」の6項目、「実践」の6項目、「場所」の3項目からなる25項目と、「ない (absent)」、「始めたばかり (preparatory)」、「少し見られる (emerging)」、「できている (developing)」、「よくできている (well-developed)」の5段階からなるマトリクスを併用している。25項目の詳細は、表3のとおりである。

枠組みと対になっているマトリクスは、EfSのホールスクール・アプローチとはどのような特徴をもっているのかを示すためにつくられ、学校でのホールスクール・アプローチの促進も図っている。自分たちの実践や学校改革を話し合う際の道具として考えられた。決して他校と比較したり既存の基準枠に逆らったりするためではないと説明書きされている。そのため、よく訓練されたファシリテーターがこの枠組みを説明しながら、自分たちの実践を持続可能性の視点から考えられるように手助けする。ふり返りともなる作業を通して、4領域の偏りや関係性などから自分たちの学校の取り組みの強みや課題を捉えることができる。ファシリテーター用のガイドには、25項目の詳細が説明されている (Teaching and Learning Research Initiative, 2010a)。また教師用ガイドには、このマトリクスの使用目的が書かれている (Teaching and Learning Research Initiative, 2010b)。

表3 25項目の内訳

人	プログラム	実践	場所
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 学校に関わるあらゆるグループが協力して働いている</li> <li>- 学校とその地域コミュニティの文化多様性を反映している</li> <li>- ニュージーランドの二文化併用の伝統を認めている</li> <li>- 学びのためにコミュニティとの関係がある</li> <li>- 参加型の鍵となる意思決定をしている</li> <li>- 持続可能性のための行動に関わっている</li> <li>- 学校内のEfSのために管理職からの支援がある</li> <li>- EfSの研修に教職員を参加させている</li> <li>- EfSにおける地域・国内・グローバルコミュニティの一部として学校を認識している</li> <li>- EfSにおける目標達成を学校全体で評価している</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- EfSのための学校全体の計画がある</li> <li>- 学習領域とEfS促進との一貫性を考えている</li> <li>- 持続可能性における行動コンピテンシー<sup>20</sup>を発達させるためにEfSの効果的な教授法を活用している</li> <li>- さまざまな環境で（教室の内外の）EfSの学びの経験を促進している</li> <li>- EfSにおいて教科横断の機会を促進している</li> <li>- 持続可能性における生徒の行動コンピテンシーの発達を確認する評価を実施している</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 持続可能性の原則に基づく予算と購入の持続性を利用している</li> <li>- EfSに役立つ組織的な支援体制がある</li> <li>- 持続可能な資源管理を実践している</li> <li>- 確実に学校実践がEfSの学校全体のプログラムと目標を強化している</li> <li>- 新しい教職員と生徒が学校の持続可能性に適応できるようにしている</li> <li>- モニタリング・評価とふり返りをしている</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- フォーマルおよびインフォーマルな学びのために校内のさまざまな自然環境を活用している</li> <li>- 人とエコシステムを維持させる校内にはさまざまな自然環境がある</li> <li>- 環境と生徒の学びのために新設および既存の校舎を活かしている</li> </ul>

出典) Teaching and Learning Research Initiative (2009) をもとに筆者(曾我) 訳・作成。

EfS で取り組むための概念図である「渦巻き」と、実践のプロセスを評価できるマトリクス付きの枠組みによって、どのように始めればよいのかのヒントが用意されているため、EfS を始めようと思う実践者や管理職にとっては有効であると思われる。また、実践レベルにおいても、教育省の

<sup>20</sup>EfS では、生徒が行動することを目的としているため、ニュージーランドのカリキュラムにあるキー・コンピテンシーと関連した「行動コンピテンシー」が示されている。経験、内省、知識、持続可能な未来に向けたビジョン、持続可能性のための行動、つながりの視点から構成されている。詳しくは、Eames, C., Law, B., Barker, M., Iles, H., McKenzie, J., Patterson, R., Williams, P., & Wilson-Hill, F. (2006). を参照されたい。

ホームページには参考となる教材が添付されているなど、実践者に配慮された環境設定がなされていることもニュージーランドのEfSの特徴として挙げられる。誰にでも入手可能な枠組みや教材を基盤にして、授業の内容や進度によって自由に修正や加筆をして展開させていくことも可能だろう。実践者自身が継続的に取り組めるように、環境を整える支援をしていくことの重要性に気付かされる。「渦巻き」に記されていた「質の高い教育」を展開していくためにも、実践者の授業研究や教材開発を手助けするシステムをつくっていくことが望まれる。それは、質の高い学びをもたらすための環境設定の一つとして考える必要がある。

#### (4) 欧州ネットワークにおけるSEED (School Development through Environmental Education: 「環境教育を通じた学校開発」) の枠組み

SEEDとは、欧州の初等・中等教育段階における教育行政と教育機関とのネットワークを構築し、学校開発のための推進力として環境教育を進めたプロジェクトである。社会的・環境的变化に向けて生徒の民主的な参加を促す教授と学習のプロセスとして、環境教育とEfSの理解を求めた。EfSを促進する教授と学習の革新的な文化をつくってきたSEEDは、学校と教員養成機関、教育行政に対して、協働、互いの経験から学び合うこと、持続可能な開発のために働くことで知識を獲得することを勧めたのである。「10年」における「ユネスコ・パートナー」であるENSI (Environmental and School Initiatives: 「環境と学校のイニシアティブ」) がイニシアティブを取って始め<sup>21</sup>、「ESD学校のための質基準 (Quality Criteria for ESD-Schools)」<sup>22</sup>を作成した (Breiting, Mayer and Mogensen, 2005)。

<sup>21</sup>1995年6月以降、ENSIは、エコスクールの開発や質基準についての議論を重ねてきた。2002年以降、ENSIはSEEDネットワークに協力し、そのイニシアティブに貢献してきた。環境教育の価値観によって引き出された暗示的および明示的な基準の作成と「ESD学校のための質基準」の計画を進めてきた。

<sup>22</sup>SEEDの「質基準」の翻訳は、国立教育政策研究所 (2011: 149-189) を参照されたい。

表4 SEEDによる「ESD学校のための質基準」

教授と学習のプロセスの質に関する質基準	学校の方針と組織に関する質基準	学校の外部関係に関する質基準
1. 教授と学習のアプローチの領域	10. 学校の方針と計画の領域	14. 地域コミュニティの協力の領域
2. 学校および地域コミュニティにおける目に見える成果の領域	11. 学校風土の領域	15. ネットワークづくりとパートナーシップの領域
3. 未来志向の領域	12. 学校運営の領域	
4. 「複雑性の文化」の領域	13. 学校段階におけるESDのイニシアティブについての評価とふり返りの領域	
5. 批判的思考と可能性を見出す言語の領域		
6. 価値観の明確化と成長・発達の領域		
7. 行動に基づいた見方の領域		
8. 参加の領域		
9. 教科に関する領域		

出典) Breiting, S., Mayer, M. and Mogensen, F. (2005: 13) をもとに筆者(曾我) 訳・作成。

「ESD学校のための質基準」は、ESDに関わる学校関係者や教育関係者を対象とした。教育行政官、管理職、教員、保護者、生徒間で行われるESDの今後の活動に関するさらなる発展やふり返り、話し合いのために使われることが勧められた。以前からエコスクールやグリーンスクールなどを推進してきた欧州において、「ESD学校 (ESD-Schools)」と新たに掲げた理由は、従来の実践がESDに関連していたこと、またESDが学校の新たな課題を示していることにある。ESDは、現在や未来における自然環境へのアクセスおよび環境の質だけではなく、参加・自己有効性・平等と社会正義の側面も重視し、生徒を持続可能な開発に参画させるための本質的な視点を投じているためである。ESD学校では、各校のミッションや教育計画の中心的役割としてESDを据え、長期的な変化や発展を計画するときに意識する主要な原則として持続可能な開発を捉えることが期待された。

「質基準」は、ESDを通して学校の改革を検討しようとするときの出発



点を示す。それは質をコントロールするためではなく、方針とヒントを与える道具として考えられるべきとあり、「実践の指標」と混同してはいけないと注意書きされている。また、実践により忠実で明確な用語で表現され、国際的に共有された価値観の「翻訳」であると、「基準」そのものの意義を説いた。

SEEDの「質基準」は、3分野からなる（表4参照）。「教授と学習のプロセスの質に関する質基準」、「学校の方針と組織に関する質基準」、「学校の外部関係に関する質基準」である。各領域には下位領域があり、実践例と理論的根拠を示し、それによって裏付けられた質基準を複数項目載せている。例えば、「行動に基づいた見方の領域」では、4項目と空白の行が次のように挙げられている。

- 問題や行動に生徒が取り組むことは、現実の問題を解決するための一つの手段であるだけでなく、生徒の教育的な価値でもあると見なされる。
- 生徒が、問題に影響を与える行動に関する意思決定に参加し、自分たちの経験をふり返ることから学んでいる。
- 教授法の焦点は、確実な行動戦略と行動の可能性、実際の行動からの経験に置かれている。
- 行動に生徒が関わることで、オルタナティブな決定のリスクと可能性を比較しながら、地域的な、およびグローバルな影響について深く考えることができる。
- ……………

(Ibid: 29)

SEEDが「質基準」を通して、政策決定者と実践者との対話の機会が増えることに狙いを定めているとおり、その全15領域において、下位項目の最後には必ず空白行がある。その意義は、この「質基準」が修正不可能で絶対的な指標ではなく、その柔軟性を示していることに見出せよう。オー

オーストラリアやニュージーランドの枠組みのように、全体を示す枠組みはないが、評価基準となる項目が共有され、それをもとに対話を生み出し、独自の学校文化をつくらうとすることに、この基準の意味はある。確かに、欧州という国境を越えた地域間で共有されるだけに、拘束性の弱い、柔軟な枠組みの提示が求められたことは推測の範囲だろう。それによって、各国の実践者や政策決定者が教育について改めて考える機会を設け、どのような取り組みが可能なのか、また求められているのかといった対話を続けることの重要性に気付くことが期待される。さらに、実践者らが欧州のネットワークを活用し、地域や国を超えた連携を取り、複雑な諸問題に対応することの社会的および教育的意義は多大だろう。ESD に従事する学校は伝統的な階層構造によって支配されるのではなく、ダイナミックなネットワークと地域・グローバルな協働によって連帯するのである (Ibid: 10)。SEED の枠組みは、グローバルな時代において学校の社会的な意義を再考するように、私たちに新たな問いを投げかけているとも言えよう。

### (5) ユネスコ本部の「ESD レンズ」

「10年」の後半期の2010年にユネスコから出された評価ツールである『ESD レンズ：政策および実践のためのレビュー・ツール：行動するESD：教授とトレーニングのためのツール（以下、「ESD レンズ」）』は、学校段階における教育システムの再方向付けに焦点を絞り、各国の政策や状況に合わせて、教育政策や教育実践を再検討できる枠組みを提供している。「ESD レンズ」は規範ではないが、ESDの視点を利用した教育改善のガイドラインや出発点を示す。学校のなかにある普段当然視している習慣的なふるまいや考え方について、一度ESDの視点から捉え直すことを通して、自らの取り組みをふり返り、特徴や課題について改めて考えることを促すのである。その狙いは、持続可能な開発に向けた学びの質を特徴付けること、ならびに政策とカリキュラム、支援体制にESDの理念をどのように融合させられるのかを検討することにある。

「ESD レンズ」は、「持続可能な開発への理解と、教育に対する示唆」、「国の開発政策、およびその政策と教育政策との関連性」、「教育の目的の見直しと、政策評価に関連付けられた示唆」、「学習成果の質に対してESDがどのように貢献できるのか」、「教授および学習の質の向上のために、ESDがどのように支援できるのか」、「カリキュラム立案、教授方法、教材や学習教材、評価、教師教育および学校経営を含む実践において、ESDはどのように実現され、また活用することができるのか」という内容について取り組もうとする。6つの内容を4つに集約し、その構造を示したのが、図10である。一つ目と二つ目に関わる「計画と文脈のレビューツール」は、ESDの実践に一貫性をもたせるための相互理解を目的にしている。二つ目と三つ目に関係する「政策レビューツール」は、教育の目標や目的の再方向付けを支援するために用いられる。四つ目と五つ目に対応する「学習成果の質のレビューツール」は、実践での手法や内容、能力開発や価値観の涵養に関連している。最後の六つ目に相当する「実践レビューツール」は、教育実践のさまざまな様相に注目し、教育現場で役立つ「道具」が含まれている。さらに、それぞれのツールがどのような人に有益であるのかが図示されている。計画や政策に関わるレビューツールは、特に、政策立案者や教育行政官、管理職などに有効だろう。また、実践に深く関わるレビューツールは、実践者である教師やファシリテーター、管理職、さらには教科書作成者やアドバイザーらの助けとなるだろう。

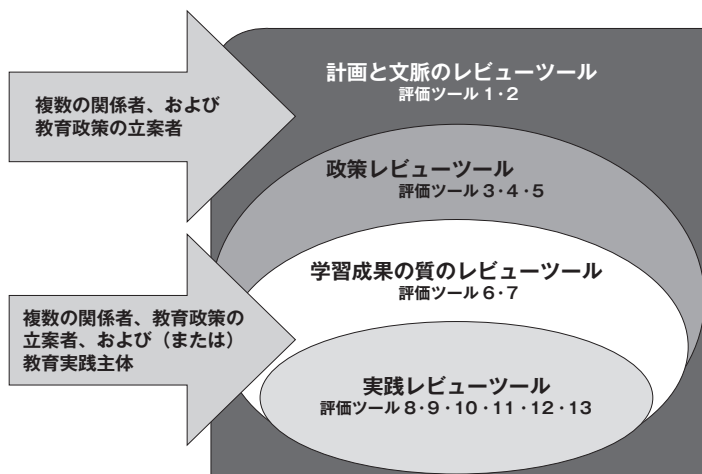


図 10 レビューツールと、レビューの過程で想定される広域な参加の枠組みとの関係性

出典) UNESCO (2010 = 2013: 9) より抜粋。

図 10 にツールを活用する対象者が記してあるが、あくまでも例示にすぎない。計画段階において、実践者や地域の人にも ESD についての理解を共有してもらうことは必要である。学校関係者として対象者を広く設定し、またさまざまな人の意見が反映されるようにすべきだろう。また、実践段階のツールについても、政策立案者や研究者、教育関連のビジネスの関係者等が一堂に会し、実践者の意見や感想を聴くことも重要であろう。また実践者側も日頃出会わない人との交流する機会ともなり得る。このような分野を越えて、さまざまな人がつながることができること、また ESD についての議論を進めることができることも、この「ESD レンズ」の利点である<sup>23</sup>。

<sup>23</sup>他に、「持続可能な開発の視点による国の施策の見直しを支援すること」や「ESD による学習と成果を融合するための枠組みを提供すること」をその特徴として挙げている (UNESCO, 2010=2013: 10)。

また、実践をモニタリングする項目もレビューツールのなかにあるので、定期的に関係者が集い、状況を確認することが求められる。それにより、自分たちの実践のふり返りができ、強みと課題を可視化できる。「正規のカリキュラム」、「社会の持続可能性」、「環境の持続可能性」、「経済の持続可能性」、「文化の持続可能性」の5分野からなり、各5項目立てられている。状態を見るために「とても良い4」、「良い3」、「普通2」、「これから1」という4段階が示されており、点数化できるようになっている。合計100点として、どの分野がよく取り組まれているか、また検討課題であるのかを明確に識別できる。確かに、点数にして表すことで、自分たちの取り組みの特徴を捉えることに役立つため、その後の方針を検討する上でも有効である。点数化それ自体に問題はないが、一端それが他者評価の指標とされれば、競争と序列化による弊害が生まれるだろう。このようリスクを回避するためにも、『ESDのレンズ』の持つ参加型の原則と文脈化を促すこと（同上書：7）が必須となる。

ここで重要となるのが、ファシリテーターの存在である。ファシリテーターに導かれた自己評価ワークを通して、第三者による一方的な外部評価を防ぐことができるだろう。また、さまざまなツールを活用して、「ESDレンズ」の利点を活かすためにもファシリテーターの役割は大きい。事実、「ESDレンズ」にあるツールをどのように使えばよいのかの詳細な説明はない。利用上のヒントが示されているに過ぎないため、特にESDにこれから取り組もうとしている学校にとっては、使い勝手のよいツールとは言えないだろう。教育委員会や高等教育機関等でその活用のための研修や研究会等を開くなどの支援体制の充実化も課題である。

## 終章 内発的なESDを促進するための枠組みとは

前章まで、国内外のESDおよびそれに関連する教育の評価枠組みについて検討してきた。それらの特徴の共通点と相違点を捉えるために、教育

内容に係わる「持続可能な開発」に関する概念の提示、教育方法、育みたい技能、取り組みの評価表、指標、教材へのアクセス、具体例、評価者の視点から整理したのが表5である。

表5 国内外のESDおよびそれに関連する教育の枠組みの比較

	ESD-J	国立教育政策研究所	イギリス	オーストラリア	ニュージーランド	SEED	ユネスコ
持続可能な開発に関連する概念の提示(教育内容)	持続可能な開発の概念に関連する価値観5つの提示	持続可能な開発の概念構成項目6つの提示	学校施設や資源を活用した取り組み、および地域課題やグローバルな問題	社会・経済・環境の統合、地域的・国家的・国際的な視野からの開発の検討	「EiSの渦巻き」で示された項目	多様性の尊重、関係性の追求、予防原則の重要性、不確実性への対応	持続可能な開発に関わるさまざまな概念項目の提示
教育方法	参加型、現実的課題の取扱い、継続性、異世代連携、多様性等	つながりに着目した授業設計	統合的なアプローチ、ケア、参加、包摂等	学際的、多様な手法の活用、価値志向、参加型意思決定、地域性等	協働、教科の横断的な学び、行動や問いに基づいた学び、経験学習等	参加、実践的な活動、議論等	発表、ストーリーテリング、議論、体験学習、分析等
育みたい技能	問題の本質を見抜く力・批判的思考、表現力、他者の尊重、協働、問題解決、想像力、環境容量の理解、実行力等	批判的思考、未来志向、システム思考、コミュニケーション力、協働、つながりの尊重、参加等		批判的思考、問題解決等	ニュージーランド・カリキュラムによるキー・コンピテンシーおよび行動コンピテンシー	批判的思考、未来志向、問題解決、価値志向、意思決定、他者の尊重等	良質で健康的、かつ持続可能な生活のために有用な知識・スキル・価値・能力、応用力、基礎学力等
評価表			4段階によるルーブリック	4段階によるルーブリック	5段階によるルーブリック		4段階によるルーブリック

指標（数値化による評価）			サステイナブル・スクールの達成度(200点満点)の確認				サステイナブル・スクールの達成度(100点満点)の確認
教材へのアクセス	ESD-Jが作成したテキストや資料の紹介、関連省庁へのリンク		「8つの扉」に対応する資料の紹介	気候変動やごみ、生物多様性など、持続可能性に関連する項目別のリンクの紹介	EfSに取り組むためのティーチングツールの紹介		
具体例	地域と学校が関わっている事例紹介	小中高における授業の指導案の提示	優良実践校の取り組みの提示	優良実践校の取り組みの提示	優良実践校の取り組みの提示	具体的な実践例の提示	
評価者		学習指導要領をもとにしたと教員による他者評価	生徒、教職員、家族、政府、企業、コミュニティによる学校関係者による自己評価	生徒、教職員、家族、政府、企業、コミュニティによる学校関係者による自己評価	ファシリテーター主導による参加型の自己評価	生徒、教職員、家族、政府、企業、コミュニティによる学校関係者による自己評価	生徒、教職員、家族、政府、企業、コミュニティによる学校関係者による自己評価

出典) 筆者(曾我)作成。

教育内容や教育方法については、国内外とも大差なく示されていると言える。また、育みたい技能についてもさして違いはないように見えるが、提示の仕方に相違点を見出すことができる。国内の2つの事例においては、ESDで重視される技能として例示しているが、国外の枠組みではESDおよびEfSで重視される技能という文脈ではなく、各国のカリキュラムで示されているキー・コンピテンシーとの関連で説かれている。国内の枠組みにあるように、ESDを通して培いたい能力として挙げることで、ESDが従来の教育とは異なり、新しい教育の形態として現れたような印象を与えているのかもしれない。ESDでは「既存の教育プログラムの再方向付け」

が目指されており、新しい教育ではないことを再確認する必要があるだろう。その意味において、国立教育政策研究所が試みた「生きる力」との関係性を捉えたことは有意義であると言える。しかし、「生きる力」を現代的な文脈、つまり持続可能性との関連から読み解くのではなく、図3にある能力・態度の7項目を新たに挙げる必要があったのかについては検討の余地が残る。

国内の2つの枠組みには評価表が示されていないため、取り組みをふり返ったり、改めて特徴を確認したりすることができないことが課題である。また、自己評価ではなく、教師による生徒の評価が行われていることに国外の事例との大きな違いを読み取ることができる。さらに、学校関係者が実践に悩んだり困ったりしたときに頼りになる教材や資料にいつでもアクセスできる工夫がなされていないため、継続的な取り組みを支援する体制が十分に整っていない点は指摘されてもよいであろう。指導案の提示は具体的な取り組み方の参考になるが、それは授業計画にすぎない。生徒の学びの質をよくしたり、授業準備の助けとなったりする教材等にアクセスできる環境を整えたり、学習者主体の研修の機会を保障したりするほうがESDの取り組みの質の向上と持続可能性を促進すると考えられる。このことは、教育システムにおいて実践者を支援するという視点が不足していたことを示していよう。

さらに、国内で活用されている枠組みは、自己評価を通して実践をふり返り、見直すことができない環境とともに第三者によって評価される体制が維持されているため、変容をもたらすことは容易ではない。つまり、旧来の教育システムの再生産がくり返される構造のままであると言える。ゆえに、どれほど持続可能性に関連する概念や教育方法を示しても有効に作用しづらく、新しい教育が導入された印象を実践者に与えてしまう結果となるのである。

一方、国外の枠組みは、教育の役割について改めて考え直さなければならないことを想起させる。環境破壊や経済格差などの諸問題に対応してい



くことが、学校文化に根付いている価値観や習慣などを問い直すことにつながることで、またその必要性が説かれている。どれほどグローバルな諸問題を取り扱っても、学校内で起きているいじめや無駄使い、残食などの問題が解決されなくては、グローバルな諸問題は他人事として認識されるにとどまるだろう。地球の持続可能性に関わる問題が「教材」となり、その問題解決に強調点が置かれ、生徒や教師らの身のまわりの問題がなおざりにされるならば、それはESDが社会に適應するための教育に収斂される可能性を含んでいる。自己変容と社会変容をもたらすためには、自分自身に関わる日常の問題として考えることができる枠組みの開発が求められる。

また、社会を変容させるためには、まずは学校が変容する必要があることを特にイギリスとオーストラリアの事例は明記している。学校は、生徒や教師らにとって身近な社会である。彼ら／彼女らの日々の生活の中に潜んでいる「持続不可能性」に気付き、それらを生み出す温床となっている学校文化の負の側面を見直す必要がある。ESDは何をどのように教えるかという教育内容や教育方法のみならず、健全で良好な人間関係を築くといった教育環境全体の改善を求めている教育であると捉えることができよう。重要なことは、教育活動や学校生活の基盤になっている文化が変容していくことである。ゆえに、身のまわりのさまざまな「持続不可能性」を持続可能にしていく努力を一個人から身近な集団へ、また学校、地域へと開いていくことが求められるのである（永田，2010）。この点において、ユネスコやオーストラリア、ニュージーランドの枠組みはホールスクール・アプローチを推進していることから社会変容をもたらす学校の役割を認識していると言える。

さらに、5つの枠組みについて共通しているのが、枠組みと対になっている評価表が示されていることである。そのため、両者を併用して自分たちの実践を確認することが可能である。特に、ニュージーランドとSEEDの評価表やルーブリックには柔軟性があるため、地域や各学校の状況に応

じて、修正や加筆ができる。それを保証するためにも、ファシリテーターによるワークショップや話し合いの機会を設けることが推奨されている。議論を重ね、各学校の独自性を重んじた枠組みへと発展させることができるため、外部から与えられた枠組みとして認識されないことも、実践者の主体的な参加を促す一因となろう。

上に海外の事例の利点について述べたが、一方で、その陥穽も指摘されてよい。イギリスやユネスコの事例では数値化によって評価することが可能となっている。たとえ自己評価を前提に作成されたとしても、これを単純に応用すると、持続可能性をめぐる競争主義を煽るような事態を生み出してしまふこともあり得るのではないだろうか。学校現場では、プロセスを見ずして成果のみを捉え、数値の高低によって教育の優劣が決められるような錯覚に陥ってはならない。第3者が点数化できるモノサシで評価の眼差しをもつとすれば、それは内発的な発展の妨げにさえなり得ることに、注意していく必要がある。

内発的にESDを発展させる枠組みには、学習者や実践者の意見が反映される「余白」があることが求められる。それは、取り組みをふり返って、状況を確認したいときに、評価する人たちによって常に修正や加筆ができる柔軟性があることを示す。そうでなければ、「こうあらねばならない」という形式が優先され、堅固な枠組みが提示されよう。内発的なESDとは、生徒や教師の関心や疑問から始まる学びの連鎖である。そうであるからこそ、生徒や教師の日常に寄り添うようなプロセスの形成が重要になってくる。ゆえに、イギリス等の事例に見られるように、ホールスクール・アプローチを通してケアの文化を学校に浸透させ、根付かせていくことが望まれるのである。

最後に、次のことを強調して結びとしたい。本稿では、諸外国におけるESDに関連する枠組みを中心に扱ってきた。それらは「10年」後の日本においてより重要性を増すであろうユネスコスクール等のESD実践校の評価等にも活用できることは確かである。また、自国内の教育開発に海外

の刷新的な枠組みを取り入れようとすることは歓迎されるべきことであろう。しかし、これらの枠組みを日本のESD実践に採用するには慎重さが期されてしかるべきである。その過程で批判的な視座を欠いてしまうと、先進事例の表面的な応用に終始し、上記の「文化」レベルの変容にまでは至らないであろう。一方で、海外から学び取ろうとする姿勢を失い、国内の独自性に拘泥しすぎると、ある種の独善主義に陥る可能性もある。要は、海外の理論と日本の実践との不断の「対話」<sup>24</sup>がESDのさらなる進展に不可欠であると言えよう。

## 付記

本論の執筆は、序章を永田、1～3章を曾我、終章を永田・曾我が担当した。

## 参考文献

浅野智彦（2012）「若者論の現在」一般財団法人青少年問題研究会編『青少年問題』59（648），pp.8-13.

環境省（2013）「ESD環境教育モデルプログラムガイドブック」

国立教育政策研究所（2011）『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〔中間報告書〕』.

———（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〕』.

「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）「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（ESD実施計画）」.

佐藤真久・日置光久（2012）「ニュージーランドにおける『持続可能な開発』関連政策と学校における『持続可能性教育（EfS）』の取り組み：環

<sup>24</sup>この「対話」については、永田(2014)を参照されたい。

- 境学校 (EnviroSchools) の取り組み・展開と EfS 評価報告書に基づいて」  
日本環境教育学会編『環境教育』21 (3), pp.3-16.
- シヴァ, ヴァンダナ (2002) 『バイオパイラシー：グローバル化による生命と文化の略奪』松本文二訳, 緑風出版.
- (2003) 『生物多様性の危機：精神のモノカルチャー』戸田清・鶴田由紀訳, 明石書店.
- (2007) 『アース・デモクラシー』山本規雄訳, 明石書店.
- センゲ, ピーター・M (2011) 『学習する組織：システム思考で未来を創造する』枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子訳, 英治出版.
- 曾我幸代 (2012) 「持続可能性に求められる思考様式に関する一考察：システム思考の視点から」『国立教育政策研究所紀要』第 141 集, 国立教育政策研究所, pp.221-230.
- (2013) 「ESD における『自分自身と社会を変容させる学び』に関する一考察：システム思考に着目して」『国立教育政策研究所紀要』第 142 集, 国立教育政策研究所, pp.101-115.
- (2014) 『持続可能なコミュニティと自己変容をもたらす教育』聖心女子大学大学院博士学位論文.
- 永田佳之 (2010) 「持続可能な未来への学び：ESD とは何か」五島敦子・関口知子編著『未来をつくる教育 ESD：持続可能な多文化社会をめざして』明石書店, pp.97-121.
- (2014) 「ポスト『国連 ESD の 10 年』の課題：国際的な理念と国内の実践との齟齬から見えてくる日本の教育課題」田中治彦・杉村美紀共編『多文化共生社会における ESD・市民教育』ぎょうせい, pp.165-184.
- 深井慈子 (2005) 「体制内改良論」『持続可能な世界論』ナカニシヤ出版, pp.17-59.
- ベック, ウルリッヒ (2005) 『グローバル化の社会学：グローバリズムの誤謬：グローバル化への応答』木前利秋・中村健吾監訳, 国文社.

- 本田由紀 (2007) 『若者の労働と生活世界：彼らはどんな現実を生活しているか』 大月書店.
- Blair, T. (2004). Speech on Climate Change, in Climate-debate.com < [http://www.climate-debate.com /tony-blair-climate-change-speech-r16.php](http://www.climate-debate.com/tony-blair-climate-change-speech-r16.php) > (2014年9月27日)
- Breiting, S., Mayer, M. and Mogensen, F. (2005). *Quality Criteria for ESD-Schools: Guidelines to Enhance the Quality of Education for Sustainable Development*. Vienna: SEED.
- Department of Children, Schools and Families [DCSF]. (2008a). *National Framework for Sustainable Schools: the Eight Doorways Poster*. London: DCSF.
- (2008b). *S3: Sustainable School Self-evaluation: Driving School Improvement through Sustainable Development*. London: DCSF.
- (2009). “Sustainable Schools\_Teaching Awards.pdf.” *Sustainable Schools*. London: DCSF.
- Department of Education and Children’s Services [DECS]. (2007). *Education for Sustainability: a Guide to Becoming a Sustainable School*. Adelaide: DECS.
- Department of Education and Skills [DfES]. (2006). *Sustainable Schools for Pupils, Communities and the Environment*. DfES. < [http://www.desd.org.uk/UserFiles/File/new\\_articles/england/dcsf/DFES\\_2006-SS\\_for\\_pupils\\_communities\\_environment.pdf](http://www.desd.org.uk/UserFiles/File/new_articles/england/dcsf/DFES_2006-SS_for_pupils_communities_environment.pdf) > (2011年6月14日)
- Eames, C., Law, B., Barker, M., Iles, H., McKenzie, J., Patterson, R., Williams, P., and Wilson-Hill, F. (2006). *Investigating Teachers' Pedagogical Approaches in Environmental Education That Promote Students' Action Competence*. Final Report. Wellington: Teaching and Learning Research Initiative. < [http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/projects/9224\\_finalreport.pdf](http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/projects/9224_finalreport.pdf) > (2014年9月27日)

- Fien, J. and Tilbury, D. (2002). "The Global Challenge of Sustainability." in *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*, ed. by Tilbury, D. and Stevenson, R. B. World Conservation Union, pp.1-12.
- Government Office for London [GOL]. (2007) *Creating Sustainable Schools in London: a Case Study Guide*. London: GOL.
- International Labour Organization [ILO]. (2013). *Global Employment Trends 2013: Recovering from a Second Job*. Geneva: ILO. <[http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_202326.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_202326.pdf)> (2013年7月12日)
- Orr, D. W. (1992). "Two Meanings of Sustainability", *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. State University of New York, pp.23-40.
- Teaching and Learning Research Initiative (2009). *A Framework for Developing Whole-School Approaches to EfS*. <[http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/projects/9245\\_Appendix%20A.pdf](http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/projects/9245_Appendix%20A.pdf)> (2014年9月16日)
- (2010a). *A Framework for Developing Whole-School Approaches to Education for Sustainability: Facilitator Guide* <[http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/projects/9245\\_Appendix%20B.pdf](http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/projects/9245_Appendix%20B.pdf)> (2014年9月16日)
- (2010b). *A Framework for Developing Whole-School Approaches to Education for Sustainability: Teacher Guide* <[http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/projects/9245\\_Appendix%20B.pdf](http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/projects/9245_Appendix%20B.pdf)> (2014年9月16日)
- The Secretary of State for Environment, Food and Rural Affairs. (2005). *Securing the Future: Delivering UK sustainable development strategy*. TSO (The Stationary Office).
- United Nations [UN]. (1981). Annex: Report of the Advisory Committee

for the International Youth Year. *Report of the Secretary-General: International Youth Year: Participation, Development, Peace*. A/36/215. New York: UN.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2005). *UNDESD International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.

——— (2006). *Framework for the UNDESD International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.

——— (2007). *Asia-Pacific Guidelines for the Development of National ESD Indicators*. Bangkok: UNESCO.

——— (2009). *Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development 2009*. Paris: UNESCO. (国立教育政策研究所 訳 (2010) 『国連持続可能な開発のための教育の10年中間レビュー：ESDの文脈と構造』)

——— (2010). *Education for Sustainable Development Lens: A Policy and Practice Review Tool*. Paris: UNESCO. [永田佳之監訳・吉田直子訳 (2013) 『ESDレンズ：政策および実践のためのレビュー・ツール』 聖心女子大学永田佳之研究室. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001908/190898JPN.pdf>> (2014年6月10日)]

——— (2012). *Education for All Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills: Putting Education to Work*. Paris: UNESCO.

World Commission on Environment and Development [WCED]. (1987). *Our Common Future*. Oxford University Press.

