

カリキュラム評価における「卒業生調査」の意義 —高校総合学習「環境学」を事例として—

浅野 信彦*・川北 裕之**・高橋 亜希子***

The Significance of Graduates Survey for Curriculum Assessment: A Case of Integrated Environmental Study

Nobuhiko ASANO, Hiroyuki KAWAKITA, Akiko TAKAHASHI

要旨 本研究の目的は、高校総合学習「環境学」の授業を受けた卒業生への調査結果をもとに、カリキュラム評価における「卒業生調査」の意義を検討することにある。

カリキュラム評価は、教師が教育実践の結果をデータとして把握することで、カリキュラムの改善を促すことができる意義をもつ。しかし、学校現場で授業を活性化させる上で重視されている教師の子どもたちへの「願い」には、「将来の生き方」にかかわる長期的な願望が含まれている。こうした願いをもって教育実践を展開しても、その結果を子どもの実態を通して把握することは困難である。この限界を克服するため、カリキュラム評価の方法論としての「卒業生調査」の意義を検討する。

本研究では、高校総合学習「環境学」を受けた卒業生の回顧的な「語り」を解釈した事例研究をもとに、カリキュラム評価における「卒業生調査」の意義を明確化する。

キーワード：カリキュラム評価 卒業生調査 総合学習 環境学 インタビュー

1. 問題の設定

本研究の目的は、ある高校で総合学習「環境学」の授業を受けた卒業生への調査結果をもとに、カリキュラム評価における「卒業生調査」の意義を検討することにある。

カリキュラム評価¹⁾とは、カリキュラムそのものを評価することであり、児童生徒の学業成績を測定することではない。ここでいうカリキュラムとは「学びの経験の総体」をさす。カリキュラム評価は子どもの学びの質を改善するために不可欠であり、学校経営の中核である。

カリキュラム評価の意義は、教育実践の結果を子どもの学びの事実にして多面的に把握し、データによって実践者の主観を相対化しうる点に

ある。実践者は多様なデータの収集と分析を通して子どもの実態をより客観的に捉えることが可能になる。これにより、教師はカリキュラムの改善のための意思決定をより適切に行うことができる。これが、これまでカリキュラム評価研究をすすめる上で前提とされてきた考え方である。しかし、この前提には以下に述べるような限界がつきまとう。

学校現場では、教師は教育実践に先立って子どもたちへの「願い」をもつことが望ましいとされている。教科や教材に即した目標だけでなく、子どもたちの成長にかける教師の「願い」が、授業を活性化させ、子どもの成長を促す上で大きな影響力をもつからである。このことは経験的には首肯できる。そして、この「願い」には、子どもたちが成長した先にある「将来の生き方」にかかわる長期的な願望が含まれていることが多い。しかし現実には、子どもたちが一人の教師の指導の下

*あさの のぶひこ 文教大学教育学部心理教育課程

**かわきた ひろゆき 千葉県立国府台高等学校

***たかはし あきこ 北海道教育大学旭川校

で学ぶ期間は、通常は1年間、長くても数年程度でしかない。教師が子どもたちの成長を長期的に展望し、そうした展望に立つ教育的意図をもって教育実践を展開しても、その結果を学習者の実態に即して把握することは、極めて困難である。

子どもたちが学校を卒業し、それぞれの人生を歩んでいく過程で、かつて受けた教育実践はどのように意味づけられるのだろうか。教育が子どもたちの長期的な人間形成をその意図に含んでいる以上、実践の結果を長期的に把握することは、カリキュラム評価に不可欠のデータであるはずである。しかし、卒業生調査は、その必要性が叫ばれつつも、大規模な質問紙法によるもの以外、ほとんど行われてこなかった。その一因は、従来のカリキュラム研究が、手間と時間を要する「卒業生調査」の意義を、カリキュラム評価の方法論という側面から検討してこなかったことにある。

卒業生調査をカリキュラム評価の方法と位置づける場合、調査対象となる卒業生が実際に受けた授業や、その授業を実践した教師の意図と対応させて、それが卒業生一人ひとりにとっての意味や後年に与えた影響を読み解いていく作業が必要である。

そこで本研究では、質問紙調査から抽出された数人の卒業生にインタビュー調査を行い、そこから得られた回顧的な「語り」を彼らが高校時代に受けた教育実践や教師の意図と対応させて解釈することを試みる。こうした事例研究にもとづいて、カリキュラム評価における卒業生調査の意義を明確化することを本研究の課題とする。

2. 総合学習「環境学」について

総合学習「環境学」は、1998年から2003年度までの6年間、川北が当時勤務していた千葉県立小金高校で3年生を対象に実施したものである。川北は、地域の自然保護運動の経験から、1996年に学校の中庭にビオトープをつくり、生物の授業を中心に環境教育を行ってきた。しかし、生徒の

環境意識を変え、主体的に行動する態度を育てるには、知識の習得や作業中心の教育では困難であると感じていた。そんな折、同僚教師の誘いを受け、総合学習の先行実践を行うことになった。以後6年間、選択科目「生物Ⅱ」（3学年・2単位）の大単元「課題研究」を総合学習「環境学」と名づけ実施してきた。総合学習の実践を始めるにあたって、まず考えたのは、生徒自身が本来もっている「学びに対する積極性」、つまり「学びたい気持ち」を引き出したい、ということであった。そのため、総合学習に盛り込むべき要素として次の5点を考えた。①生徒主体の参加型授業にし、中心を探究学習・問題解決学習にする（主体性）、②特定の教科科目にとらわれず、学際的・総合的に行う（学際性・総合性）、③実際に調査・実験を行い創造的なものにする（現場主義・実証性）、④普遍的な学習の方法を修得させる（学習スキル）、⑤成果を互いに共有できるようにする（協同的な学び）。これらは、年間計画を作成するにあたって、全体の教育目標として設定された。ただし、生物の科目のなかで行う以上、共通の大きなテーマが必要であった。そこで「環境」を総合学習の全体テーマとした。こうして、授業の軸となる認識内容面での目標が設定された。すなわち、⑥地域の環境とその変化について認識を持たせる（認識の深まり）、である。以上6つの目標を掲げて、総合学習「環境学」は計画、実施された。

「環境学」の年間計画は「触発学習」「探求学習」「研究発表」の3段階に区分された。最も重視したのは、生徒たちの問題意識を向上させる「触発学習」であった。「触発学習」は環境問題の見方や広がりを示す「アウトラインレクチャー」、資料の収集と分析によって問題解決的な学習の基礎をつくる「ディベート学習」、問題場面に立つことの意義を体験的に学ぶ「フィールドワーク」からなる。これらを通して生徒の問題意識を高め、課題を見つけさせる。生徒たちは地域や生活にかかわる身近で切実な問題をテーマに設定し、3-5人のグループで探究する。この「探求学習」の過

程で、「触発学習」で習得した資料の収集・分析やフィールドワークのスキルを実践的に活用する。実際、地域の河川環境、ごみのリサイクル、食の安全問題などのテーマを探求する過程で様々なドラマが生まれ、生徒が変容し、成長した。

1998年12月8日、2学期最後の授業で1年間の総合学習「環境学」実施後のアンケートを生徒に対して実施した。アンケートでは、「環境学」で実施した様々な活動がどの程度目的を達成できたかを生徒自身の視点から把握するため「授業の最初の段階での印象」から「探求活動を終えて」まで、時系列順に質問項目を配置し、最後に「受験勉強との関係」「進路との関係」「総合学習に対する意識」について質問した。ただし、このアンケートは、あくまで川北が事前に設定した目標の達成度を検証したものであり、生徒自身にとってこの学習がどのような意味をもっていたかまでは把握してない。もちろん、川北は実践の過程で生徒にとっての「学びの意味」を軽視していたわけではない。川北は初年度の報告書のなかで頻繁に生徒の学習の様子や感想にふれ、彼らの変容に深いまなざしを向けている。このように、多くの場合、生徒にとっての「学びの意味」は、教師が日々の実践のなかで彼らの変容をとおして直感的に把握するものであって、何らかの方法でデータとして収集しカリキュラム評価に役立てるべきものとはみなされていないのが現状であろう。

いっぽう、学習指導要領では「総合的な学習の時間」の目標の一つに「自己の在り方生き方を考えることができるようにする」ことが明記されている。総合学習の効果は「広い視点から、かつ長い目で見ていく」(村川, 2002) 必要がある。生徒にとっての「学びの意味」を一時的な教師の直感で把握するだけでは十分ではない。総合学習の効果は、生徒一人ひとりの学習経験がその後の生活や社会とのかかわりのなかでどう意味づけられているかを長期的に把握し、その結果に即して検証されなければならない。そのためには卒業生調査が不可欠である²⁾。

「環境学」の学びは大学や社会でどのような意味をもったのか。彼らのものの考え方や在り方生き方にどう影響を与えたのか。こうした関心から、2004年に卒業生への質問紙調査を実施した。

3. 卒業生調査の概要

2004年8月上旬、「環境学」を実施した6年間の全卒業生213名(卒業後1-6年経過)に質問紙を郵送した。10月上旬までに85名から回答があった。回答者は、男子23名、女子43名、不明(無記名)19名であった。質問項目は大きく以下の6つに区分して設定した。

I 高校生活全体について / II 総合学習「環境学」について / III 高校卒業後のことについて / IV 環境にかかわる意識について / V 今の時点での評価について / VI 最後に

これらの大項目ごとに、いくつかの具体的な質問項目を設けた。回答形式は選択式と主とし、補足的に自由記述を求める項目を設けた。すなわち、

III-7 仕事に関連して総合学習「環境学」で学んだことで役立ったと思うことはありましたか、それはどんなことですか。 / III-10 (環境問題に関して自分で行動したいと思ったか、という質問につづいて) 実際に行動したと思う人は、いつどこでどんな行動をしましたか。具体的に書いてください。 / V-2 今の時点で、総合学習「環境学」を受けてよかったと思いますか。それはなぜですか。 / VI-1 卒業生として後輩の小金生に伝えたいことはありますか。簡単に書いてください。 / VI-2 最後に質問以外で自由に書きたいことがあれば書いてください。

以上の5項目について自由記述で回答を求めた。

調査結果のうち、選択式の項目に対する回答の単純集計とクロス集計については、川北が2005年7月の日本カリキュラム学会で発表した。さら

に、2006年7月の日本カリキュラム学会では、自由記述の中でも回答者の当時の学習経験への意味づけが最も顕著にあらわれていると思われる「V-2」に注目し、再分析を行った結果を川北・浅野・高橋で共同発表した。詳細は紙幅の関係で割愛せざるをえないが、自由記述の分析から明らかになったことは以下の5点に要約できる。

- ①肯定的な回答と否定的な回答の割合は、肯定的な回答の方が7倍と多い。
- ②肯定的な回答の内容は、「環境に対する知識・意識・認識の深まり」「主体的・探究な学習形式から得たもの」に大別された。
- ③環境問題について「今まで意識していなかった環境を意識するようになった」「環境問題や取り組みについてよく知ることができた」など関心が触発されたことが大きな影響としてあげられている。
- ④学習形式に関しては、まず、当時の「学習の楽しさ」があがっている。フィールドワークやグループ活動の新鮮さ、コミュニケーションの楽しさだけでなく、従来の受動的な学習との比較で捉える生徒が多いことが特徴である。主体性や情報処理の技術を獲得したと述べられている。
- ⑤現在や後年への影響として、パワーポイントやプレゼンテーションなど、発表のスキルを獲得したことが多くあがっている。

以上の結果から、「環境学」のねらいは生徒に十分根付いていると思われる。また「教えられるばかりが勉強でない事に気付かせてくれた」「自分たちで考えて行動する、という力を身につけるよいきっかけになった」という声があがっていることは、高校で総合学習を十分に展開した場合には、学習指導要領に掲げられている目標を達成できる可能性が高いことを示している。

4. 自由記述の内容と「環境学」の学習経験との関連

こうした卒業生の自由記述の内容は、当時のどのような学習経験から生み出されたのだろうか。高校時代の学習経験を大学生や社会人になって振り返ったとき、当時の意味づけとその後の意味づけが必ずしも一致するとは限らない。高校時代には無意味だと感じた学習であっても、大学でその有用性が実感されることもあるだろう。新しい環境のなかで、一人ひとりの状況に応じて、学習の意味は変容する。こうした意味の変容は、一人ひとりのアイデンティティ形成に深くかかわっているはずである。これを把握するためには、個別的にアプローチしなければならない。一人ひとりにインタビューを重ねることが必要になる。質問紙調査は、この実践の卒業生への影響の全体的傾向を明らかにする上では有効であっても、一人ひとりの多様な経験の意味を明らかにするには限界がある。加えて、総合学習は生徒が主体的に取り組む学習である。学習の過程で、他者と出会い、協同し、試行錯誤するなど、さまざまなことを経験する。当然、一人ひとりが多様な学びの道筋をたどることになる。卒業後の状況によって学習の意味はさらに多様なものになるだろう。こうした多様な「環境学」への意味づけを個人の主観に即して詳細に把握していくことが卒業生調査のデータの質を高めることにつながる。

そこで、以下では、質問紙自由記述のなかから、その後の生活や大学での学びに言及している事例を個別的にとりあげ、その記述内容と彼ら一人ひとりの高校時代の学習経験との関連性について検討する。

(1) 対象者の選定

本実践は、6年間のうち最初の3年間について、毎年、百数十ページの実践報告書を刊行していた。特に2-3年目は千葉県教育委員会の研究指定を受けていたため、豊富な記録が残っている。当時の学習者は、すでに高校卒業後6-8年を経過し、

大学を卒業し社会に出ている。そのぶん、多様な経験をし、職業との関連を知ることが可能であると思われる。こうした理由から、対象を最初の3年間の卒業生に限定した。この中で、質問紙「自由記述」に生き生きと自分のことばで長く記述している卒業生を選んだ。それだけ語る内容を持っていると思われるからである。こうして選定された6名の卒業生に対してインタビュー調査を行った。以下、紙幅の関係で、T君の事例に絞って論を進めていくことにする。T君は、V-2の質問に対する自由記述の回答で

理系の分野であり、理論的な考え方や調査が求められるが、地球規模の一面的な答えの出ない問題も多く、生徒が調べ考える学習に「環境学」は適していたのではないかと思います。

と記述していた。彼は質問紙に回答した時点では、国立大学の教育学部に所属していた。一般的な理科系の学問と対比して、現代的課題である地球環境問題は、生徒自身が課題を見つけて調べ考える総合学習に適していたと述べている。学習様式に注目していることがわかる。また、別の質問で次のように答えている。

質問(Ⅲ-10):実際に行動したと思う人は、いつどこでどんな行動をしましたか。具体的に書いてください。

私生活で油ものをそのまま流さなくなった。同じく私生活でもものを購入する際にゴミになるか考えることが多くなった。大学入学後たばこのポイ捨ての問題で1年に2回ほどの頻度で友人と喧嘩する。

ひとつ前の質問(Ⅲ-9)「総合学習「環境学」で学んだことで環境問題に対して自分でその改善のために何か行動したいと思うようになりましたか。」で「かなり思った」(4件法)と回答した直後のものである。高校時代の「環境学」での学びが、その後の生活や進路選択に影響を与えていることが推察できる。

(2)「環境学」の学習経験

T君は、高校在学時、「環境学」でどのように学んでいたのだろうか。川北の印象とT君が映っている当時のビデオ、彼らの班のレポートなどをもとに、できるかぎり復元してみたい。

〈川北(=私)の印象〉

【2年生 生物や特別活動での印象】

私は彼が2年生のときに生物IB(4単位)を教えた。生物IBは、物理IB、地学IBとともに3科目から1科目を選択する授業である。生物IBは、どちらかという文科系、あるいは理科系でも生物・農・医療系にすすむことを希望する生徒が多かった。「環境学」で同じ班で1年間活動をともにするS君は、出席番号がひとつ前であった。当時から2人は仲が良かった。2人ともそれほど目立つことはなく、じっくりもの考えるタイプである。生物の授業でわからないことがあると、授業が終わった後、私をよくつかまえて質問しにきた。S君の方が質問する回数は多かったと思うが、たいがいT君と一緒にいた。試験の前などは、各教室とも数人が遅くまで学校に残って勉強していたが、その中に彼らがいることが多かった。生物の試験の前には、生物室に来て私に授業で学んだことや練習問題でわからないことを質問していた。印象としては、どんなことに対してまじめで、好奇心が強く、自分をごまかさずに疑問を解決しようとする生徒であった。そのことは勉強以外の活動でも見られた。軽音楽部ではバンドを組み、文化祭でバンド演奏を披露、いくつかのバンドの中でも人気はかなりあったようだ。そのほかの行事、たとえば合唱祭でも熱心に取り組んでいた。

【3年生 総合学習「環境学」での印象】

生物Ⅱは生物Ⅰを選択している生徒がさらに選択できる科目である。初めて「環境学」を行ったこの年の授業選択者は29名(男子10名、女子19名)であった。元気の良い女子が多かったので、半分しかいない男子は影の薄い印象であった。それでもT君とは、最初の授業から個人的に話をし

たことを覚えている。何かにつけ問題意識を持っているように感じた。

5月の三番瀬のフィールドワークでは、潮干狩り会場の外でも貝類が採集できることに感激していた。みんなで囲んで楽しそうにアサリの味噌汁などで食事をしていて、彼について記憶に残っているのは、帰りの出来事である。帰り道があまりにも混んでいたのがバスに乗ることをあきらめ歩いて駅まで行った。T君とS君ほか何人かと一緒に30分くらい歩いた。その間にいくつかの質問を受けた。たとえば「埋め立てると、潮干狩りはどうなるのか」「埋め立てて人工干潟にしてもこんなに生き物がいるのか」「汚水処理場も必要ではないか」など。遠く横浜の方まで見渡すことができ、様々な魚介類が生息する干潟と、倉庫や工場がひしめき合っている大きなトラックが通る陸側とのコントラストは、実際に歩くことではっきりする。現地で見聞きし、考えたことで、様々なもの見方ができ、問題意識が少しずつ高まっているように感じた。

【6月の環境ディベート】

ディベートは、T君とS君とO君の3人で「日本は環境問題を解決するために環境税を導入すべきである」という論題に肯定側の立場で取り組んだ。高校生にとって、税金や環境政策は難しい問題である。夜遅くまで学校に残っていて、明かりがついていた教室を巡回したとき、T君とS君の2人が立論を書いており、質問を受けたことを覚えている。本番のディベートでは敗れてしまったが、事前の調査も十分に当日の議論は要点をついたものであった。否定側のパワーの前に防戦を強いられたことが敗因であった。

【研究テーマと探究活動】

グループ研究では、地域の川である坂川の実態を調査し、水質改善の道をさぐった。新たに元気のいいDさんが加わり、ディベート班よりパワーアップした印象であった。私のほうで浄水場を紹介し、夏休みに一緒に見学に行った。旧建設省の人から浄水システムの仕組みを実際に現場で説明

を受け、興味津々であった。このフィールドワークの後、川の源流から下流までの水質調査をすることに決めていた。研究発表会では、T君はOHPの係であったので、彼自身の考えを発表することはなかったが、他の班と比べ積極的に調査活動をし、データもとっていた。ただ、結論が平凡であったことが気になっていた。

〈レポートの分析〉

T君の学習経験が彼自身の言葉で残っているものは、探究活動の後に提出したレポートである。4名の班で活動したため、彼個人のものではないが、学習の内容と履歴をたどることができる。

レポートをうまくまとめられない場合は、グループで調べ、考えた順に書くと書きやすいと助言したことがある。彼らの地域の川の実態を調査したレポートの始めのページに「レポート作成までの経過」が端的にまとめられている。

まず、「このテーマを選んだ理由」として次の3点が挙げられている。①日本史のM先生に話していただいた、研究の対象となった川の江戸時代の話である。M先生には水と生活とのかかわりについて話していただいた。この話に興味をもったとのこと。②身近な川なのに「汚い」ということ以外この川の実態を知らなかったこと。③身近な環境問題を調査し、当事者として問題を自覚できないかと考えたこと、である。

これにつづく「レポート作成までの経過」は次のようにまとめられている。【6月30日】相談会でどう調べようかと迷っていたときに、先生より古ヶ崎にある「流水保全路」を紹介され、見学に行くことを決定。【7月25日】古ヶ崎浄水場を見学し、流水保全水路を見学。大掛かりな設備にとっても驚く。水が浄化される過程を見てみんな感動した。担当者に経費などについて質問する。水生生物調査協力を依頼される。【8月12日】松戸排水機場近くの浅瀬で水生生物調査。指標生物が見つからない。【8月13日】坂川の源流から河口まで、パックテストで水質調査をしながら1日歩いた。途中、人との出会いやカメラなどを目撃した。

ほのぼのした旅であった。【10月27日】市の「川をきれいにする課」で話を聞く。1時間も担当者につきあってもらった。市の水質改善の事業を聞く。有意義であった。【10月28日】レポート作成に取り掛かる。

レポートは、この後、「川の現状」で水質調査の結果、浄化施設・浄化方法の説明、「行政の活動」で行政の政策、「市民の活動」で浄化活動をしている団体の説明と、市民に対して市が行ったアンケートの内容に触れている。「行政の課題」で生物相の貧困やその原因のひとつである溶存酸素の少なさについてまとめ、対策をあげている。「市民の課題」では、汚れた生活排水を流さないために市民がすべきことをあげている。

3年生という受験や学校行事などで多忙なときだが、他の班と比べて自主的によく活動していた。問題意識が高く、地域や生活にこだわりをもって探究し続けた。ただし、データの意味づけには現場にもっと足を運ぶ必要があり、旧建設省の工事事務所や市役所からの資料を批判的に読むのには、深い学習と分析が必要であったろう。このため、資料に引っ張られ、自分たち自身の意見がレポートにはあまり見られず、無難な結論になってしまったのではないか。発表会の映像でも、質問に対してきちんとして答を出していないことからこのことはいえそうである。

(3) 質問紙調査への回答から

卒業生調査の質問紙には、高校時代のことについて回顧して回答する質問がある。ここからT君の回答をひろってみる。

当時、小金高校の教育課程は、3年生になると最大10単位まで自由に科目を選択できるようになっていた。T君は、生物Ⅱ以外に「選択地理」を履修していた。在学中一番に力を入れた教科は「芸術」と回答。その理由として、進路の関係で興味があったからと答えている。卒業後、教育学部で音楽を専攻したことを考えると、音楽に興味があったのだろう。生物Ⅱを選んだ理由を「環境」に関心があったからと答えている。科目選択も興

味中心で選んでいることがわかる。学校行事など特別活動に「かなり熱心に取り組んだ」と答え、「特別活動のほうが学習より熱心にとりくんだ」としている。熱心に取り組んだ理由は「自分の興味のあることや好きなことができるから」「友人人間関係を大切にしたいから」を順に回答している。このことからT君は、自分の興味や友人関係を重視していることがわかる。総合学習「環境学」は「環境に興味があったから」選択し、研究テーマは「先生の助言に従って決めた」という。受験勉強との関連では「特に差し障りはなかった」。取り組みの程度は、4段階の上から2つ目の「どちらかといえば熱心に取り組んだ」。特に記憶に残っているのは「三番瀬などのフィールドワーク」「テーマで行ったフィールドワーク」である。

ここで注目したいのは、研究テーマの決め方を「先生の助言に従って決めた」と回答していることである。当時のレポートや発表にはそのような説明はなかったが、振り返ってそう答えている。ちなみに全回答者の7割近くが「興味があったから」と答えている。同じ班のS君は「興味があったから」と答えている。

環境問題に対する関心の変化（4段階）は、「少し高くなったと思う」。「自分で改善のために何か行動したいと思うか」（4段階）と聞いたところ、「かなり思った」と回答している。先述したとおり、環境問題に関する意識の変容がみられる。

(4) T君への聴き取りのポイント

以上が、実践者である川北の回想と当時の映像、班のレポート等をもとに復元したT君の「環境学」の学習経験である。これはあくまで教師側の印象から推測したものであって、彼自身の実際の学習経験との間にはズレがある可能性がある。また、これだけでは、当時の学習経験が卒業後どのように意味づけられて自由記述の回答につながったのかが不明である。

ここまでT君の学習経験を吟味してきたことで、彼に対してインタビューでより深く聴き取りたいポイントが具体的に浮かび上がってきた。

第1に、環境学で行った探究活動のその後の彼の行動や考え方への影響である。彼は当時、環境問題について探求するなかで何を経験し、どう考えていたのだろうか。そして、そのことがその後の生活にどのような影響を与えたのだろうか。

第2に、テーマ決定の段階で、彼はどんな問題意識をもって学んでいたのか。研究をまとめ、結論を出すまでの班員との様々な学び合いや協力関係によって、彼の環境意識や態度にどんな変化が生じたのか。

第3に、高校時代までの教科の学びや特別活動の経験のなかで、「環境学」がどのように意味づけられていたのか。そうした広い文脈のなかでの「環境学」の新鮮さは、彼の大学での学びや進路選択にも影響を与えているかもしれない。

これらと関連して、第4に、具体的な事実関係について聞いておく必要がある。なぜ大学で音楽を専攻しようと思ったのか。教育学部を選んだのはなぜか。今の仕事に出会うまでのこと。

これらの聴き取りをとおして、最終的には、現時点で彼にとって総合学習「環境学」がどのような意味をもつのかを明らかにしたい。

5. T君へのインタビュー

(1) インタビュー調査の目的と方法

対象者の主観に迫ろうとするインタビューでは、調査者と対象者との対話によって自由な「語り」を引き出すことが重視される。対話のなかで、断片的な「語り」が一つの筋をもつストーリーに再編され、対象者のアイデンティティと結びついたより広く深い地平において意味づけられる。卒業生へのインタビュー調査の目的は、こうした個々人の「意味の地平」に位置づけて、「環境学」の影響を探索することにある。ただし、先述したように、本研究では、対象者の「語り」を聴き取る際に特に注意を払うポイントを予め想定した。その理由は、実践者が当時の実践を復元しつつ推測した対象者の学習経験と、実際に本人によって

意味づけられた学習経験との間には、一定の相違点があると考えられるからである。インタビューでは、こうした「ズレ」を浮き彫りにすることもねらっている。

(2) T君へのインタビューの分析

T君へのインタビュー調査は、2006年5月27日(日)、16:10から18:30まで、小金高校の最寄り駅付近の喫茶店で行われた。調査者は川北・浅野の2名。主なインタビューアーは川北が担当した。浅野はT君の語りをノートに記録するかたわら、川北とT君とのやりとりのなかでよくわからなかった点について、随時質問した。インタビューの内容は全てICレコーダーに録音し、終了後、全て文字化した。

T君は高校卒業後すでに8年が経過している。そこで、まずは当時の記憶を呼び覚ましてもらう必要があった。そのため、彼が「触発学習」で行ったディベート(論題「環境税の是非」)の映像をノートパソコンで見ながらインタビューを進めていった。

以下、予め設定したインタビューのポイントに即して、T君の「語り」の内容を読み解いていく。

まず、第1の「当時の探求活動のその後の生活への影響」についてである。

川北は「触発学習」で資料の収集と分析のスキルを習得させるためディベートを重視していた。しかし、T君自身はディベートの映像を見ながら「全然覚えてない」と述べている。印象が薄いようである。一方、「探求学習」でのフィールドワークの経験は今も大きな印象を残していた。彼は、坂川の水質調査のときに「カメがいた」ことや「地域の人からプチトマトをもらった」ことを鮮明に記憶しているようであった。

当時、川北は彼らにフィールドワークを行わせることによって、人間の生活と環境問題との関係について問題意識をもたせることを意図していた。そこで、浄水場に見学に行かせ、担当者の話を聞かせたり、川の水質調査を行わせたりした。

指標生物調査を行ったときには、逆に川に「カメ以外の生き物がいなかった」ことが印象に残っているという。さらに川北は、このフィールドワークをとおして、行政と市民のそれぞれの立場から環境を守るために何をすべきか考えさせることを意図していた。しかし、そのことはT君にはあまり意味をもたなかったようである。というのも、彼は研究発表についての回想のなかで「(自分)ははじめから言いたいことがあって調べていったわけではなく、先生が用意してくださった企業・行政・市民ということに当てはめて、でっち上げではないが、何かまとめをつくらなければならないので……」と振り返っているからである。

むしろ彼は、「カメ」や「プクトマト」によって、人間の生活と環境問題とのかかわりを「実感」したのだろう。与えられた知識や型にはまった考え方よりも、こうした「実感」の方が彼のその後の生活や環境意識により大きな影響を与えているようである。自由記述では、この授業を受けてから「私生活で油ものをそのまま流さなくなった」「ものを購入する際にゴミになるか考えることが多くなった」「たばこのポイ捨ての問題で1年に2回ほどの頻度で友人と喧嘩する」などの意識や行動の変化があったことを述べている。

次に、第2の「テーマ設定の段階での問題意識、班員との学び合いや協力関係の影響」についてはどうだろうか。

川北は、T君らのレポートの「このテーマを選んだ理由」の記述から、日本史のM先生がゲストティーチャーとして行った「江戸時代の農民の生活からみた坂川の歴史」の授業に興味をひかれてこのテーマを選んだのだと考えていた。しかし、T君は「何でこのテーマにしたのかはわからない」という。M先生の坂川の授業も全く印象に残っていないようであった。また、班員との役割分担は「じゃんけんとかで決めたんですかね」と軽く振り返っている程度である。協同的な学びで得たものが大学等で役に立ったかという問いに対しては、「大学に行って、グループ分けになる

と普段つきあいのない人と班になる。限られた時間のなかで用意しなければならないことがたくさんあったので、あんまりすごい発表をしてやろうとは思わなかったけど、それなりに形になるように最短距離でポイントを押さえて用意できた」と答えた。これらの語りから判断する限り、彼にとって、坂川の歴史の授業も協同的な学習形態も、環境問題に関する意識変化をもたらした要因とはなっていないようである。川北が生徒の問題解決を促すために仕組んだこれらの要素は、T君に関しては、川北の意図どおりには意味づけられていなかった。

第3のポイントは「高校時代までの教科学習や特別活動と環境学との関連、『環境学』の大学での学びや進路への影響」である。

高校までの教科学習等と環境学との関連については、今回のインタビューではほとんど聴き取ることができなかった。大学での学びや進路への影響については、T君の次の言葉が注目になる。彼は自由記述に書いたことを説明するなかで「(大学で)必修の化学とか数学とかとったのですが、理論的な調査や考え方をしていたのかどうかかわらないけど、やっぱり何か一つの答えの出るものではなくて、そのあと何か考えさせられる、それには環境学というのは適したテーマだったと思いますね」と語った。当時、大学で実際に「理論的な調査や考え方」に触れていた。これと対比して、そのときの自分の「生活に引きつけて考えて」書いたという。このように、学問知・理論知よりも「生活を土台とした学び」を志向する彼の態度は、高校時代の「環境学」での学習から大学卒業後の進路選択まで一貫してみられる。

第4の「進路に関する事実関係」を聞き取るなかで、彼のこうした志向がより鮮明に語られた。

彼は高校卒業後、国立大学の教育学部音楽専修(教員養成課程)に進学した。しかし、知育に重きをおく初等・中等教育の道に進むことに「前向きになれなかった」という。そこで、卒業を2年延期して幼稚園教員免許状を取得した。その理由

は「生活に近いところで、その子が将来いろんなことを前向きに取り組む土台をつくってあげるといふか、それを一緒に生活していくなかで見守るといふか、それが幼稚園教育の魅力だと思って、そちらに進みたいと思った」からだという。しかし、就職した幼稚園は経営者の方針で「詰め込むような形の早期教育」を行っていたため、「思い切って別の道に進もう」と思い、その幼稚園を昨年退職して今に至っている。

彼は現在、非常勤で学童保育の指導員をつとめている。来年度から正式な職員になるため採用試験に向けて公務員試験の受験準備をしているとのことであった。

T君のインタビューの分析を通して、彼の高校時代から現在に至るアイデンティティ形成の根底に、「生活を土台とした学び」への志向が存在することが浮かび上がった。こうした「意味の地平」に即して、「環境学」が彼にどのような影響を与えたのかを考えてみたい。

「環境学」のなかで、T君にとって長期的に意味をもちつづけた経験は、この実践の計画の段階で川北が意図していた学習経験とも、実践を経て川北が「T君はこう学んだだろう」と推測した学習経験とも少しずつ「ズレ」ていた。彼にとっても最も大きな意味をもった経験は、フィールドワークでたまたま出会った動物や人々の生活から受けた「実感」であった。しかし、それが探求学習のテーマに関する彼の問題意識を深めたかといえ、そういうわけではない。むしろ、カメや人々の生活と出会ったときの新鮮な感覚が、以前から彼のアイデンティティ形成の根底に存在していた「生活を土台とした学び」への志向を「刺激」したということではないだろうか。そうだとすれば、彼が「環境学」の授業を受けた後、環境に配慮した生活や行動を心がけるようになったのは、「環境学」の年間指導計画にそって教師の意図通りに学び、目標を達成したからというわけではないことになる。もともと彼のアイデンティティの中にその後の環境意識につながる「種」のような

ものが埋め込まれていたのではないか。「環境学」に盛り込まれた様々な要素のうち、ほんの小さな断片がその「種」を刺激し、発芽させたのである。

6. カリキュラム評価方法としての「卒業生調査」の意義

これまでの事例分析を踏まえて、卒業生へのインタビュー調査によるカリキュラム評価の方法を提案し、その意義を検討したい。

本研究は、

①卒業生への質問紙調査

↓

②質問紙自由記述の分析

↓

③選定した対象者の当時の学習経験の復元（教師の目から推測した学習経験の意味）

↓

④聴き取りポイントの設定

↓

⑤インタビュー結果の分析（卒業生自身にとっての学習経験の意味）

という手順で進めてきた。

T君のインタビューの分析結果から、本研究が上記の手順を踏んだことによって、これまでのカリキュラム評価研究ではあまり注目されてこなかった以下の側面に光をあてることができた。

第1に、教師が自らの実践の長期的な結果を当時の実践記録や様々なデータをもとに検証しようと試みる場合でも、そこには一定の教育意図を反映した「期待」が込められており、それを相対化するのは容易ではないということである。その実践から離れて数年が経過した時点でさえそうなのである。ましてや、リアルタイムに自らの実践を相対化して捉えることが教師にとっていかに難しいことなのかが理解できる。

第2に、卒業生全体の調査から少人数の対象者を抽出してインタビュー調査を実施したことによって、卒業生にとっての当時の学習経験の意味

をより深く具体的に把握することができた。これによって、「教師が推測した学習経験の意味」と「卒業生にとっての実際の学習経験の意味」との間の「ズレ」を具体的に描き出すことができた。教師が教育実践の長期的な結果をより客観的に捉える目を獲得するために、卒業生へのインタビューにもとづく「ズレ」の発見がもつ意義は小さくないように思われる。

このように、本研究は、学習者の長期的なアイデンティティ形成に焦点をあて、その根底に流れる「意味の地平」に即して過去の学習経験に関する「語り」を解釈していくという「卒業生調査」の事例を示した。こうした「卒業生調査」は、「学びの意味」を教育実践場面での教師の直感としてだけではなく、データとして収集し、それをカリキュラムの改善に役立てるカリキュラム評価の方法として有益であると考えられる。

【注】

- 1) カリキュラムの定義、カリキュラム評価の概念については、浅野信彦「カリキュラム開発」平澤茂編著『教育の方法と技術』図書文化、2006、52-62頁を参照のこと。
- 2) 卒業生全体に対してカリキュラムの効果を追跡調査した先行研究には、1930年代のアメリカ進歩主義教育に関する「8年研究」をはじめ、愛知県緒川小学校・卯ノ里小学校（浅沼、1999）、東京都立国際高等学校（溝口、2004）などの調査がある。

【参考・引用文献】

- 川北裕之「学びの意味を問う高等学校における総合的な学習の時間—変容の様式を通してみた環境教育の実践—」『平成16年度千葉県長期研修生報告書』2004年。
- 浅野信彦「教師のカリキュラム開発能力の形成過程に関する事例研究—高校教師のライフヒストリーをもとに—」筑波大学教育学会『筑波教育学研究』創刊号、2003年、107-123頁。
- 高橋亜希子「高校総合学習の可能性—青年期の発達との関わりより—」『高校生活指導』4月号、本の森出版、2006年。
- 村川雅弘「学習形態の組み方も教師の手だてである」

- 『総合学習』14号、黎明書房、2002年、14-17頁。
- 金捐淑「カリキュラム評価の実践例—卒業生調査によるカリキュラム評価—」田中統治編『カリキュラム評価の考え方・進め方』教育開発研究所、2005年、182-185頁。
- 桜井厚『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方—』せりか書房、2002年。