

特集 I：環境教育～「持続可能な開発のための教育
(ESD)の10年」導入以降の変化と実践～

環境教育の学びをどう評価するか

浅野 信彦

(文教大学教育学部)

How to Assess Student Learning of Environmental Education

ASANO NOBUHIKO

(Faculty of Education, Bunkyo University)

要旨

本論文の目的は、カリキュラム研究の立場から、環境教育の学びを子どもの経験に即して評価するための視点と方法を提案することにある。

わが国では指導要録が実質的に学校での評価を規定している。しかし環境教育では教師が自律的に評価方法を工夫する必要がある。そこで、①環境教育の目標設定、②意図せざる結果の発見、③学びの意味の長期的な把握、という3つ視点からの評価方法を提案した。

1. はじめに

本論文の目的は、カリキュラム研究の立場から、環境教育の学びを子どもの経験に即して評価するための視点と方法を提案することにある。

わが国における環境教育の源流は1960年代に一部の教師たちが実践した公害教育にある。しかし、学校教育において環境問題が重視され、多くの教師がこれを実践するようになったのは、比較的最近のことである。その直接の契機は1996年の中央教育審議会答申で「横断的・総合的な学習」が提唱されたことであった^①。答申の中でこの時間に扱うべき「現代的課題」の具体例として「環境」が明示された。現在では、環境教育は「総合的な学習の時間」の定番メニューとなっている。2008年には学習指導要領が改訂され、「総合」の授業時数が削減された。けれども、これに先立ち2006年に改正された新教育基本法では、教育の目標（第2条）の一つに「生命を尊び、

自然を大切に、環境の保全に寄与する態度を養うこと」が明示されている。さらに2007年には、学校教育法に新たに盛り込まれた義務教育の目標の一つに「学校内外における自然体験活動を促進し、生命及び自然を尊重する精神並びに環境の保全に寄与する態度を養うこと」という規定が設けられた。こうした一連の動きは、環境教育が単なる「総合」の一テーマという次元にとどまらず、わが国の全ての学校に教育内容や学習観の変革を迫る重要な教育課題になったことを示している。環境教育は、学校における学びを地域に開き、世界とつなぐための窓口の役割を果たす可能性を秘めている。子どもたちは環境に関する学びを通じて現実の社会や価値ある文化と出会い、教科枠に閉じ込められた知識や技能に新たな意味を付与することが期待される。

ただし、環境教育には多様な系譜が存在するため、学校現場で行われている実践を見渡しても、その内容に系統性を見出すのは困難

である。共通の内容を設定できないことが、逆に学校や教師の裁量を高め、「総合」の活性化に寄与している側面もある。先述したように、環境教育は学校教育全体の中で実施すべきものであるけれども、学びの継続性と広がり確保するためには、「総合」を中心におくことが不可欠であろう。

ところで、「総合」は、子どもたちの興味関心を学びの出発点とする特質をもつ。子ども自身の興味にもとづく主体的な活動が学びを深化させる。これは彼らの試行錯誤の過程でもある。最終的には「自己の生き方」を考えさせることを目指している。こうした学びを全ての子どもに経験させることができれば、彼らは「学ぶことの意味」を実感し、他の教科も意欲的に学習するようになるだろう。結果的に学校の全ての教育活動の質が向上する可能性がある。「総合」は環境教育の学びの核となる領域である。

しかし実際には、「総合」では、学習の途中で子どもの興味が変わることや、問題意識が揺らぐことが頻発する。なかには追求を持続できず、時間をやり過ぎため「仕方なく」作業している子どもがいる。友達に言われたことをただこなしているだけ、「やったふり」をしているだけの子どもがいる。こうした実態があるにもかかわらず、教師は一部の子ども completion 度の高い学習結果をもって「実践の成果」を誇張して捉えていることが少なくない。子どもの興味を大切に「総合」の学びは容易に「断片的な」学びに陥りかねない。

確かに、教師は子どもに興味を押しつけることはできない。そもそも環境教育や「総合」は全員が同じように学ぶことに価値をおくものではない。しかし、そうであっても、テーマに興味を持たず追求に消極的であった子どもたちは、いったい何をどう学んだのだろうか。その実態の把握はほとんど行われていない。

教師の意図や期待から外れた子どもの学習

結果を把握することで、優れた成果を評価する以上に、実践の改善に向けた手がかりを得ることができるのではないだろうか。環境教育では、一人ひとりの多様な興味関心を認めつつ、それぞれの子どもが何をどう学んでいるのか、個人の経験に即して評価する必要がある。以下、そのための視点と方法を検討していきたい。

2. 環境教育の評価の現状

(1) 「教育評価」の視座

わが国ではすでに環境教育が広く実践されているにもかかわらず、その評価に関する研究は遅れている。その原因は、これまでわが国の学校現場では、教育評価が「児童生徒に成績をつけること」(＝評定)と同一視されてきたことにある。周知のとおり、「教育評価」という用語は、第二次世界大戦後、米国からわが国に移入されたものである。当時、この用語は教育関係者にどう理解されていたのだろうか。1947年に文部省から刊行された「学習指導要領・一般編(試案)」の「序文」に次のように書かれている。すなわち「指導結果を正確にしらべて、そこから教材なり指導法なりを吟味することがたいせつである」「教材や指導法の適不適をしらべる材料を得て、これによってすすめていくことが必要なのである」「この考査によって、児童もまた、自分が学習の目的にどの程度近づいたかを知って、自らの学習について反省の資料を得ることができる」など⁽²⁾。この文中では「考査」という言葉が使われているけれども、内容的には明らかに米国の評価論に依拠している。このように、もともと教育評価は児童生徒の優劣を判定するものではなかった。

「教育評価」の概念は、20世紀初頭の米国でタイラー(Tyler, R. W.)らによって提唱された⁽³⁾。彼らは、当時の米国の学校で行われていた「測定」が生得的な能力の差異によって個人を選別することを目的としていた

点を批判し、「評価」というコンセプトによってこれを革新することをめざした。すなわち教育評価とは、教育の目標が子どもの成長や発達の次元で現実にとどの程度まで達成されたかを把握することを意味する。当時の米国の社会の急速な近代化の中で、こうした営みが教育システムの働きを点検し改善するために不可欠であると考えられたのである。教育評価が本来の機能を発揮するには「何のために」という目的を問うことが「どのように」という評価方法の決定に優先されなければならない。わが国では文部省が1951年に次のように教育評価の目的を説明している。すなわち、評価は「児童の生活全体を問題にし、その発展をはかろうとするもの」であり、「教育の結果ばかりでなく、その過程を重視する」ものであるから「いっそう適切な教材の選択や、学習指導法の改善に利用し役立てる」ために行うものであり、それは「学習活動を有効ならしめる上に欠くべからざるもの」であると⁴⁾。このように、わが国でも当初は、評価によって子どもたちの学びの過程を全体的に捉えようとする目的意識がある程度共有されていた。もともと教育評価の目的は児童生徒の学習状況を「値踏み」することではなく、教育課程を改善するための実態把握におかれていた。

しかし、こうした評価観はまもなく転換を迫られることになる。1955年に改訂された「指導要録」では「相対評価」を用いた「評定」が導入された。これ以後、全国民を巻き込む学歴獲得競争の中で、指導要録は選抜のための証明機能を強めていく。評価は児童生徒に各自の学業成績の集団内での位置を知らしめるものに変質していった。こうした状況は、1990年代に教科別の「観点別評価」が重視されるようになり、「到達度評価」が導入されるなど、指導要録そのものが改善されるまで続いた。

1991年の指導要録改訂では、「関心・意欲・

態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」を中心に教科別に4～5の評価の観点が定められ、それぞれ到達度評価を行うこととしている。2002年の改訂でもこの方式が引き継がれて今に至っている。これによって、教師が子どもたちの学びの過程を把握するため多様な評価方法を用いることが促された。今日頻繁に聞かれる「指導と評価の一体化」という言葉は、評価による教育活動の改善という本来の機能を回復させることをめざすスローガンである。

とはいえ、指導要録という公文書の書式がどう定められているかということ、教育評価を「何のために」「どのように」行うべきかということは、本来は別の問題である。指導要録において観点別評価が重視され到達度評価が導入されたことは、教師の評価観を変革する上で確かに有効であった。けれども、学校における日々の教育活動を改善するため子どもたちの学習の実態をどう把握すべきかを考えるのは、もともと教師自身でなければならない。

わが国の学校現場では、評価を「何のために」「どのように」行うのかが自律的に問われることがまだ少ない。教師たちは漠然と「指導要録に記入するため」だと思っている。その指導要録には、環境教育の評価の観点は示されていない。ここに、各教科と比較して環境教育の評価に関する研究が遅れている理由の一端をみることができる。

(2) 環境教育の評価の現状

2007年、国立教育政策研究所は、環境教育に関する国際的な動向や今日の課題を踏まえ、学校教育における環境教育の一層の推進に資することを目的として『環境教育指導資料 [小学校編]』⁵⁾を刊行した。『指導資料』は、まず「環境教育の基本的な考え方」として、「環境問題は広範囲で多面的な問題である」こと、「環境教育は各学校段階・各教科等を通じた横断的・総合的な取り組みを必要

とする課題である」ことなどから、学校における環境教育は「特別の教科等を設けることは行わず、各教科、道徳、特別活動等の中で、また、それらの関連を図って、学校全体の教育活動を通して」取り組むとしている。これを踏まえて、各学校における「教育課程の編成、実施の流れの中で、環境にかかわる学習の機会や場を計画的に設けることを工夫することが重要である」とする。これにつづけて、「環境教育の指導計画の作成」について約5ページにわたって論じている。このうち、評価に関しては「児童の実態を的確に把握し、指導計画を適切に作成し、環境教育のねらいに迫るように指導方法を工夫改善し、教材の開発と工夫を行うこと」の重要性を指摘し、「授業の効果がどうであったのかなどについて把握するため、各学校において評価方法の工夫改善を進め、指導と評価の一体化を図る必要がある」との記述がある。次いで「環境教育における評価に関する留意点」として、①環境教育における評価の観点等、②指導と評価の一体化、の2項目について具体的に論じている。①は以下の3点に要約できる。

第1に、各教科の中で行われる環境教育においては、各教科で設定する評価の観点ごとの評価規準により学習を評価する方法を工夫すること。

第2に、総合的な学習の時間においては、学校ごとに評価の観点を設定し、児童の能力や態度の向上を適切に評価しながら指導を行うこと。

第3に、学校としての環境教育のねらいに照らし合わせ、各教科等に位置付けられた環境教育の全体を通した児童の成長の姿を捉えるため、例えば学期末等に、各教科等で行われた環境教育に関する学習の成果を総合的に評価することができるよう、児童の学習の記録や評価の記録の保管と整理等について体制を整えること。

上記から、『指導資料』は、環境教育の評

価を次の3要素を組み合わせて行うべきものと考えていることがわかる。まず「教科の中で行われる環境教育」の評価で、あくまで当該教科の評価の一部として行われる。二つ目の「総合的な学習の時間」では学校ごとに独自の評価規準を設定することが期待されている。そして最後に、これら全体をとおした児童の成長を評価するため、様々な記録を用いた中・長期的な評価の必要性が提唱されている。

これらは②の指導と評価の一体化に関する記述からいっそう明確になる。すなわち、「児童の学習状況を単一の時期や方法で評価するのではなく、各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間のそれぞれの特質や評価の目的に応じて評価方法を工夫すること」「学年や学期末だけでなく、目的に応じ、単元ごと、時間ごとなどにおける評価方法を工夫して、総合的に評価すること」「評価の結果によって後の指導を改善し、さらに新しい指導の成果を再度評価するという指導と評価の一体化を図ること」などとしている。

先に、環境教育に関する評価の観点が指導要録に示されていないことが、評価に関する研究や実践の遅れを招いていると述べた。これに加えて、環境教育の学びが各教科や「総合」の中に要素還元的に解消されるものではなく、それら全体を通した「学びの経験の総体」であることが評価を困難にしている。環境に関する学びの評価は各教科や「総合」など教育課程の領域に区分された目標や評価に還元できない。環境教育の評価の在り方を考えることは、教育評価における教師の自律性を根本的に問い直すことにつながる。

ところで、2004年9月に閣議決定された「環境保全の意欲の増進及び環境教育の推進に関する基本的な方針」では、「環境教育のめざす人間像」を以下のようにイメージしている。

環境教育については、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です。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します。(基本方針1-(2)-②より)

このように、環境教育の学びは「認識」「行動」「主体的参画」など人間形成全体にかかわりをもつ。こうした学びは、あらかじめ教師が設定した到達目標にもとづいて、その達成度を把握する方法だけでは評価できない。むしろ、個々の子どもの経験という全体的文脈の中で彼らにとっての「学びの意味」を丁寧に解釈していくことが必要である。

3. カリキュラム評価の視点

(1) 学びの実態を捉える視点

環境教育の学びは各教科や「総合」などの各領域に還元できない「経験の総体」である。これは実はカリキュラムそのものである。カリキュラムは一般に「学習経験の総体」と定義されている。学校で提供される意図的・計画的な教育内容を子ども自身が主体的に意味づけ、自らの経験を再構成していく次元にカリキュラムの実体があるのである。

カリキュラムは多層的な構造をもつ。まず、最上位には制度的な層である学習指導要領がある。その下には各学校の教育課程に代表される指導計画の層がある。計画は、教師によって授業場面で実践される。授業はカリキュラムがまさに創り出される「生」の場面である。これらの3つの層には国家や学校もしくは教師の教育意図が反映されている。そして最後に、これらを子どもたちが学びとる層がある。実際に子どもに学ばれ経験された内容こそカリキュラムの実体である。カリキュラムは事

前の計画を含みつつも、それらが授業をへて、子どもたちに学びとられる次元に結実する。

カリキュラム研究の立場からみれば、教育評価は子どもの学習経験の実体を様々なデータをもとに検証する営みである。計画や実践の改善は実態把握を前提とするからである。計画や実践段階における教師の意図と実際の子どもの学びとの間には必ず「ズレ」が伴う。評価とは、子どもの学習経験の次元から、教師の意図、教材や教授法、すなわち計画段階のカリキュラムの適切性を問い直し、それらをどう改善すべきかを明らかにする営みである。そのためにどんなデータをどう収集するかが評価方法の問題にあたる。

現場の教師の間では、子どもの学びをデータによって検証することの必要性が広く認識されているとはいいがたい。いっぽうで、多くの教師は、授業の過程に子どもの学びを把握するための情報が豊富にあることを知っている。彼らは、子どもの表情、態度、発言やつぶやきなどを直感的に捉え、子どもの学びの成否を判断することができる。自らの直感によって捉えられた子どもの姿ほど生々しいものはない。あえてデータを収集しなくても「だいたいわかる」というわけである。

(2) 潜在的カリキュラムの視点

しかしながら、近年のカリキュラム研究の成果は、子どもの学習経験には常に教師が意図していない結果が伴っていることを明らかにしている。この「意図せざる結果」を発見することは、教師が計画段階のカリキュラムを改善するために極めて重要である。けれども、これを教師が自覚的に捉えることはそれほど容易なことではない。カリキュラム研究は「顕在的」「潜在的」の二つの次元でカリキュラムを捉える。このうち、「潜在的カリキュラム」のはたらきに留意しその内実に迫りうる評価こそ、カリキュラム改善のために重要である。

潜在的カリキュラム (hidden curriculum)

とは、学校で教師によって与えられる意図的・計画的な教育内容のほかに、学校生活の中で子どもたちが潜在的に学びとっている価値、態度、社会規範など、主として実際行動面での知識内容をさす。学校には、教師によって言明されることなく、子ども同士の関係、子どもと教師の人間関係、学校や教室の雰囲気、個々の教師の言動などによって、知らず知らずのうちに子どもたちに学びとられ、彼らの人間形成に強力な影響を与えているものがある。この潜在的カリキュラムが、意図的・計画的に組織された教育課程(＝顕在的カリキュラム)と対になり、授業や学級での諸活動にとって重要な働きをしている。

潜在的カリキュラムの第一発見者はシカゴ大学のジャクソン(Jackson,P.W.;1968)である⁶⁾。彼は、教室での子どもたちの日常を丹念に観察し、「ありのままに」記述することによって、規則(Rules)、規制(Regulation)、慣習(Routines)の3つのRが潜在的カリキュラムの主成分であることを突き止めた。これらによる「退屈さに耐えることの学習」が、子どもたちが学校生活に適應する上で重要や役割を果たしているという。見方を変えれば、子どもたちは潜在的カリキュラムを通して将来の社会生活に必要な「生活の知恵」を学んでいることになる。

潜在的カリキュラムの研究は、学校で子どもたちが学ぶことを期待されている「教育内容」ではなく、実際に彼らが学んでいる「経験内容」に注目する。こうした視点はカリキュラムの内実を捉える上で非常に重要である。教育内容が子どもたちの経験へと転換される過程には、教師からの働きかけや学校・学級という場に対する彼ら自身の意味づけが介在している。子どもの経験に即してみれば、授業場面で教師が意図的に伝達している内容は必ずしもそのとおりに学ばれているわけではなく、教師が予測していなかった「意図せざる結果」を常に伴っているのである。

潜在的カリキュラムによる「意図せざる結果」は、教師が意図していない学習経験であるため、気づかなければ自覚することができない。これを把握するため、英米の教育研究者たちは、自ら学校や教室に入り込み、教師と子どもの相互作用を観察し記述しながら、そこでの出来事の当事者にとっての意味を解釈していくという文化人類学的アプローチを採用した。その後台頭した「再概念主義」者たちは、カリキュラムとは「個人誌」であると主張し、個人の主観的な自己、すなわちアイデンティティの次元からその実体を把握することを主張した。こうした次元でカリキュラムを捉えたとき、環境教育の学びも子どもたちに実に多様に経験されているであろうことが推察できる。

環境教育の学びを評価するには、子どもたちの経験の内実に迫ることが必要である。とりわけ「意図せざる結果」に迫りうるデータ収集が重要になる。加えて、子どもの学びを意味の次元で捉えるため、彼らの学びを一人ひとりのアイデンティティ形成という長期的な視点から捉え直すことも大切である。

次節では、環境教育の学びを評価するための視点と方法を具体的に提案していきたい。

4. 環境教育の学びをどう評価するか

ここまでの検討結果から、環境教育の学びを評価するために必要な視点は以下の3点である。

- ① 環境教育の目標を設定する
- ② 「意図せざる結果」を発見する
- ③ 学びの意味を長期的に捉える

まず、①「環境教育の目標を設定する」ことがあげられる。先述した『指導資料』が明らかにしているように、環境教育は「学校全体の教育活動を通して」行うべきものである。各教科や「総合」などの領域の中に意図的・

計画的に環境に関する学習を組み込む必要がある。

とくに教科を通して環境教育をおこなう場合、各教科の目標に即した評価と同時に、環境教育の評価も行うことになる。とはいえ、教科の学びと環境教育の学びを切り離して、それぞれ別個に評価の観点を設定することは適切ではない。むしろ、あらかじめ学校全体で環境教育の目標を定めておき、教師は各教科の目標と学校の教育目標の双方に照らして授業のねらいを設定することが求められる。教師はそのねらいに応じて子どもたちの学びを評価するための観点を自ら設定しなければならない。

教科の学びであっても、それに深い追求が伴うならば、子どもたちの気づきは教科枠に収まらず、彼ら自身の既有知識や生活経験の問い直しにまで及ぶ可能性がある。小学校4年生の社会科の授業で子どもたちに地域調査をおこなわせる場面を考えてみよう。この授業の中で、教師は子どもたちが様々な体験から環境問題に関する気づきを得られるように働きかけることができる。子どもの気づきを触発しうる素材は教科の中に数多くある。教師は教科の単元を構想する際、教材や活動が子どもたちにどんな気づきを与えるかを予想するだろう。教師が環境教育の目標を意識していれば、子どもたちの気づきをこの方向に深化させる手だてを考えるはずである。

したがって、教科を通して環境教育をおこなう場合、教科の学びとは別に環境教育の学びが存在すると考えるべきではない。子ども自身が教科の学びを深く掘り下げていった結果、環境への気づきや認識が得られるようにすることが大切である。教科の目標を追求していくことが環境教育の目標の実現にもつながるように授業のねらいを設定するのである。こうした深い学びが成立しているか否かを教師はどう把握すればよいのだろうか。そのための着眼点をあらかじめ考えておくのが評価

の観点を設定する作業である。

次に、②「意図せざる結果」を発見するための視点が必要である。潜在的カリキュラムは教育課程の全領域に存在するから、環境教育に限らずあらゆる場面で「意図せざる結果」に留意する必要がある。けれども、この影響が特に大きいのはやはり「総合」であろう。子どもの興味や主体性が重視される「総合」では、学習の途中で子どもの興味が変わることや問題意識が揺らぐことが頻発する。教科の授業なら、単元の目標をスモール・ステップに細分化し段階的に指導していけば全員を一定の水準にまで到達させることができるかもしれない。しかし、「総合」では「全員に共通する学びの道筋」を見通すことは不可能である。教師はそのつど子どもの実態を手探りで把握し対応していかなければならない。教師の意図どおりではない子どもの学びをどう捉えればよいのか。教師にとって「意図せざる結果」を「ありのままに」把握することは容易ではない。

そこで、授業者以外の「他者」の目を評価に活用する方法を提案したい。「他者」とは教師の子どもへのまなざしを相対化させてくれる誰かである。例えば、同じ学校の他の教師、保護者や地域の人々、学生ボランティア、環境NPOの関係者、大学の研究者などが考えられる。環境教育では、これらの「他者」がティーム・ティーチングやゲストティーチャーなどとして教室に入る機会が多い。こうした人々を単に授業補助者とみなすのではなく、授業者とは違うまなざしで子どもの学びを捉える観察者と考えたい。教師がどれだけ個々の子どもの実態把握に努めても一人の目で捉えられる範囲には限界がある。授業者の目にうつる子どもの姿と「他者」の目にうつるそれを突き合わせることで、教師が意図していなかった子どもの学びの実態が浮かび上がってくるだろう。多元的・複眼的に子どもの実態を把握することは、教師自身が彼らの興味

を喚起し追求を深めさせるための手立てを考
える上で役立つはずである。

最後に、③子どもにとっての「学びの意味」
を長期的に捉える視点の重要性を指摘してお
きたい。これは環境教育がめざす「持続的な
社会づくりに積極的に参画できる」人間を育
成するため欠かせない視点である。小学校で
いくら豊かな学びを経験しても、中学校や高
校で途切れては効果が半減してしまう。今で
はどの学校段階でも環境教育の実践が広く行
われている。しかし教師の多くは、目の前の
子どもたちがどんな先行経験を持っており、
現在の学びがその後どのように発展していく
のかという、具体的なイメージを持っている
わけではない。その結果、自らが指導してい
る数年間で子どもの意識や行動が変化するこ
とを期待し、過剰な誘導や「やらせ」に近い
活動が行われることさえある。しかし、そう
した学びは多くの子どもにとって「意味ある」
経験にはなり得ない。

そこで、一人ひとりの子どものアイデンティ
ティ形成に寄り添って、彼らにとって「意味
ある学び」とはどのようなものを丹念に聴
き取ることをすすめたい。こうした評価を全
ての子どもに行うことは困難であろう。しか
し「気になる子」を数人抽出して行うだけで

も多くの発見があるはずである。

環境に対する人の意識が向上し行動が変化
するまでに、どれだけ長い時間がかかるのか。
どのような体験や学びが人の意識を変える契
機になりうるのか。環境教育の学びを評価す
るには、教師自身がそうしたイメージをもち、
子どもの実態と照らし合わせながらそのイメ
ージを修正することによって、自ら学びつづ
けることが求められる。

<注>

- (1) 中央教育審議会『21世紀を展望した我
が国の教育の在り方について(第1次答
申)』文部省, 1996年。
- (2) 「序論」『学習指導要領・一般編(試案)』
文部省, 1947年。
- (3) Tyler, W. R., *Basic Principles of
Curriculum and Instruction*, The
University of Chicago Press, 1949.
- (4) 田中耕治『学力評価論入門』法政出版,
1996年, 55-56頁。
- (5) 国立教育政策研究所・教育課程研究セ
ンター『環境教育指導資料[小学校編]』
東洋館出版社, 2007年。
- (6) Jackson, P. W., *Life in the Classroom*,
Holt Rinehart and Winston, 1968.