

特別の教科「道徳」における評価の考え方と方法

道徳教育における評価研究会編

上杉 賢士



1. 「評価」を考える重要な問題

「評価」という言葉を聞くと、だれもが自分なりのイメージをもつことができます。そして、それは自分の生徒体験をもとにした、概してネガティブなものです。

「評価するぞ」と言えば、真面目に授業に取り組まない子どもに対して、半ば脅し文句になります。「評価」の象徴的な場面としてのテストが近づくと、たいていの子はそれまでのダラッとした姿勢を改めて背筋をピンと伸ばします。

つまり、評価は、これまでの教育においてとても重要な役割を担いながら、子どもたちをシャキッとさせるようなカンフル剤としての役割を果たしていたと言え、言葉が過ぎるでしょうか。

「道徳教育の教科化」を契機にして、私たちはまずこのような評価をめぐるこれまでの慣習的な捉え方を一新しなければならないと考えました。

評価の目的は、大別して二つあります。その一つは「選別・選抜」のためであり、「価値づけ (evaluation)」という考え方を基本にしてきました。もう一つは、「指導の改善」に役立てる目的で行うものであり、ここでは「診断 (assessment)」することに重点が置かれます。この両者は、一部で重なりをもちながら、しかしまったく異なる方向に向いていたのです。

「価値づけ」評価は、一段高いところから学習の成果の値踏みをする点に特徴があり、教育の成果が「量」で語られる時代に生み出されました。

たとえば、ある有名な大学に入学希望者が殺到したとしましょう。この場合には、厳密な基準を定めて合格ラインを決めます。あるいは、試験の結果をもとにして、どこで合格・不合格のラインを引くかを決めます。いずれにしても、試験をする側は、「この大学に入りたい」という受験者の切なる願いを承知しながら、あくまで公平・公正であることを最優先します。情報の開示が普通に

行われるようになった現在では、この厳密性に情状を挟んではいけないのです。

これに対して「診断」評価は、教師や学習者自身が一步前進するために、「自らをふり返る」ことに焦点が当たります。

今日の授業はどうであったかをふり返ります。その場合には、テストの結果が使われる場合もありますが、主として子どもたちの様子の観察や机間指導、授業記録や参観者のコメントなどを基礎資料として使います。そして、もし問題があるとすれば、次の指導の改善に反映させます。前に「両者は一部重なる」と書きましたが、むしろテストの結果もふり返りの有力なデータだからです。

これは子どもたちの場合にも当てはまります。私の学校では、1週間を単位にして学習計画を立て、ふり返って次の計画に反映させるという活動がほぼ定着しました。この評価は、必要に応じて教師の示唆もはさみますが、基本は子どもたちによる自己評価です。

さて、教科になる見通しのこれからの道徳教育において、私たちはこれまでのように「選別・選抜」のために評価に与するか、子どもや教師が自分の学びや教え方をふり返るための「診断」的な評価を心がけるかは、真っ先に考えるべき重要な課題といえましょう。

私たちは、とりわけこれまで「数値的な評価はしない」ことを原則としてきた道徳教育における評価の問題について、研究会を発足させて議論を重ねてきました。研究会は、大学教員や小学校教員8名で構成されました。そして、参加した元職を含む大学教員5名は、すべて小学校教員の経験を有していました。

私たちの研究会では、まず評価の基本的な考え方について時間をかけて議論しました。その結果は、以下のように整理できます。

2. 私たちのスタンス

道徳教育の中心的な役割を担ってきた「道徳の時間」は、これまで他の教科と一線を画して「領域」と呼ばれてきました。ちなみに、同じように「領域」に分類されていたのは「特別活動」であり、「総合的な学習」は「時間」、「外国語」は「活動」と呼ばれてきました。この「領域」「時間」「活動」においては、ほぼ例外なく「数値的な評価はしないこと」を原則にしてきました。

しかし、次期学習指導要領においては、「道徳の時間」は「教科」として性格づけられる見通しにあります。「教科」であるための条件は一般に、教科書があり、数値的な評価がされ、専門の免許をもった教員がいるなどであるとされてきました。目下のところ、道徳教育は「特別な教科」と呼ばれて、これらの条件がそのまま適用されない見通しにあります。しかし、「評価」についてはなお検討課題とされている現状があります。

私たちは、これからの道徳教育における評価の考え方について、以下の5点を原則にするべきであるという共通的な理解に至りました。

1. 評価は「子どもが伸びる」ことに寄与しなくてはならない

1990年代になって、当時でいう「新しい学力観」が示されました。それに伴い、指導要録に掲げられた評価の観点の序列が変更になり、「関心・意欲・態度」が筆頭に掲げられるようになりました。

ちなみに、他は「知識・理解」「思考・判断」「技能・表現」の4観点でしたが、現在では「関心・意欲・態度」「知識・理解・技能」「思考・判断・表現」の3観点到整理されています。

この変更を受けて、教育現場には「関心・意欲・態度を評価せねばならない」というような切迫感が漂いました。ある教師は発言の回数をメモし、ある教師は宿題の提出回数を評価データにしました。今思えば笑い話のようです。

「関心・意欲・態度に注目して評価せよ」という要請は、実は「子どもたちの関心・意欲・態度が高まるように授業を改善せよ」という要請だったのです。この例を象徴にして、私たちは、いかなる評価も「子どもが伸びる」ことに寄与しなくてはならないと結論づけました。

2. 道徳の教育や授業の目標に照らして評価する。また、この評価は人間の評価の一部にすぎないことを自覚しておく

素朴な原理として、教育は教師がしかけた意図や方向に子どもの有意な変化や成長を期待する営みであります。したがって、私たちは評価もまた教育や授業の目標との関連で行う必要があると考えました。

ハワード・ガードナー (Howard Gardner) の「多重知能理論 (Multiple Intelligences Theory)」によれば、人間の知能には8つの領域があり、たとえばペーパーテストで測定できるのは「言語的知能」のみであるとされています。この例に見られるように、私たちがあらゆる方法を駆使しても子どもの変化や成長を捉え尽くす (評価する) ことはできません。

目標とそれとの関係で設定される評価の観点を限定しつつ、なおその結果に対しては抑制的に解釈する自覚的な態度こそが肝要です。

3. 子どもの自己評価と教師による評価を併用する。そのために、双方で評価規準 (ねらい・めあて) を共有することが望ましい

自己評価という、とかく不確かであてにならないものという見方が一般的です。しかし、私たちが経験的に分かっていることは、自己評価の高い子どもは健全な自己像を描いています。そこで、この子どもによる自己評価と教師による評価の併用という考え方はできないかと考えました。

そのためには、評価規準 (ねらい・めあて) を両者で共有することが肝要です。また、そのために評価規準の事前提示が必要不可欠です。可能であれば、評価規準を子どもと教師の共同作業で設定したいと考えています。

あらかじめ示された評価基準があり、それに沿って評価されるのであれば、子どもたちのがんばりの度合いもまた違ってくるはずで、どこで評価されるかわからなければ、子どもたちはやみくもにがんばるしかないのです。そして、重要なことは、子どもが自己評価をする場面も実はきわめて重要な学習活動の一環であるということです。

4. 子どものよさに着目し、数値ではなく言葉によって評価する

道徳教育においては、やはり数値的な評価はなじみません。この基本的な考え方は、たとえ教科になったとしても不変です。言い換えれば、「量としての把握」と「質としての把握」というほどの違いがあります。

その際、重要なことは「子どものよさ」に着目するという点です。子ども時代の特徴の一つは、場面や状況に応じて態度や行動が一定しないという点にあります。その場で感じたことや考えたことがそのまま行動として現れる場合が多く、文字通り試行錯誤の経験によって次第に安定していくという道筋をたどるのです。

発達途上の子どもたちのどこに注目して評価するかという問題は、「子どもが伸びる」という評価の目的と、今後のいっそうの成長への願いを裏づけにして考えるべきです。

5. 授業ごとの評価(メモやデータ)を集積し、学期末や年度末の評価に反映させるサイクルを確立する

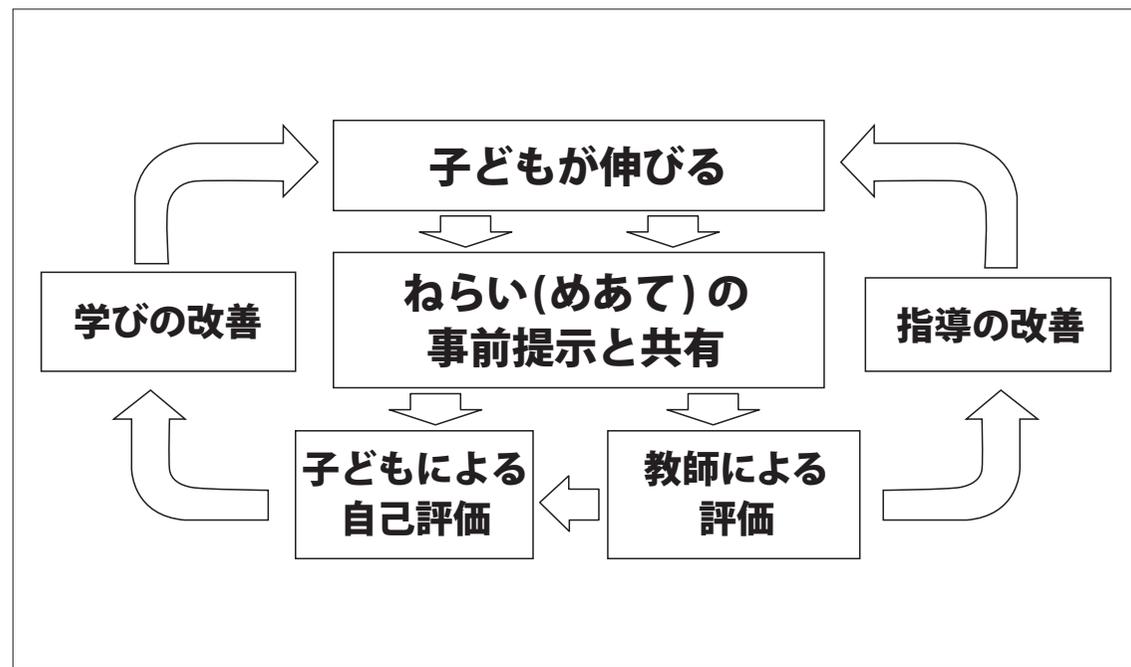
教育評価には多様な側面がありますが、ここでは日常の評価活動を学期末や年度末の評価に、どのように結びつけるかという点に限定して考えることにします。

共有された評価規準に沿って行われる教師の評価は、まず授業者としての自分自身に向けられ、指導の改善に役立ちます。それが効果を発揮すれば、「子どもが伸びる」ことに貢献できます。

教師から子どもに向けられる評価は、自己評価と融合させてやはり「子どもが伸びる」ことに貢献します。

こうして、通知表や指導要録に記入する教師の評価は、いずれのルートをとっても「子どもが伸びる」ことに帰着します。むろん、そのためには日々のメモやデータの蓄積が重要なことは言うまでもありません。

以上の内容は【図1】のように図示できます。



【図1】道徳教育における評価のサイクル

3. 評価のための基礎データの収集

「子どもが伸びる」ことを最終目的にする評価においては、日常的な基礎データの蓄積が重要です。そのうちの一部は、日常の授業や学習に反映(「診断」評価)され、最終的には学期末や年度末の評価(「価値づけ」評価)に反映されます。

それでは、評価のための基礎データはどのように蓄積すればよいのでしょうか。ここでは、教師と子どもの両方にわたって整理しておきます。

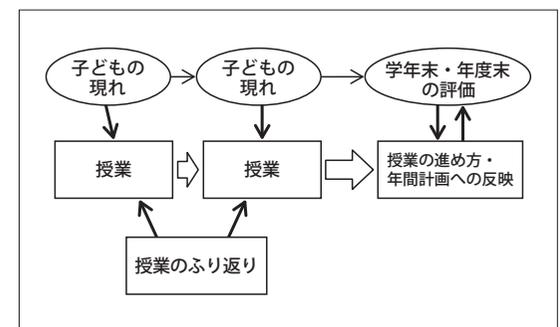
(1) 教師が行うデータ蓄積

教師による評価は、第一義的に自分の授業に対する振り返りから始まります。そして、授業の振り返りにおける評価の基礎データは、授業中あるいは授業後の現れから得られます。その結果は、可能な限り即座に授業改善に反映させるのが望ましいのですが、少し長期的にデータを蓄積するという構えも必要です。

授業後には、自分の授業に対する簡単な振り返りのメモ、子どもたちの目立った反応や変化などを、丁寧に蓄積することが肝要です。子どもの現れについては、可能であれば個別のシートなどを用意しておくとい良いでしょう。

そうして得られたデータは、学期末あるいは年度末において授業の進め方や年間指導計画の改善に反映させます。また、継続的に得られた子どもの現れに関するデータは、学期末や年度末に子どもに対する評価としてまとめることになります。

ここで重要なポイントは、「授業の進め方・年間計画への反映」と「(子どもに対する)学期末・年度末の評価」は、相互補完的であり一対のものであると考えることです。子どもの現れを評価して終わりにしてしまったのでは、「子どもが伸びる」という評価の目的を達成することはできません。



【図2】教師が行う評価

(2) 子どもが行うデータ蓄積

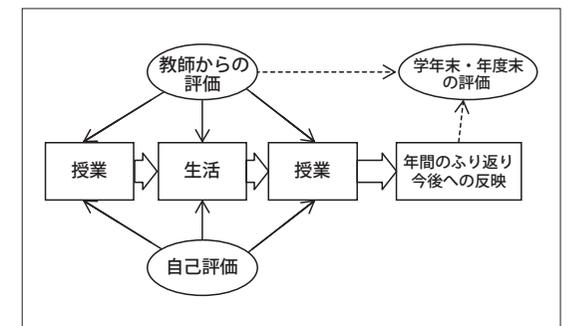
子どもが行う評価活動は、授業や生活の中で自分自身で行う自己評価が中心になります。

授業を通して、「どんなことを学んだか」「自分のなかでどんな変化が起きたか」「行動に結びつけようとする意欲をもてたか」などについて振り返ります。これは、いわば道徳の時間や普段の生活を通して自分の変化や成長を記録するポートフォリオを作成する活動です。

この点について、熱心な先生方は「道徳ノート」を作成して子どもたちに記入させるなどの実践を行っています。

また、この度の研究会のメンバーとして参加した市川洋子氏(盛岡大学准教授)は、簡便な自己評価のツールとして「学習履歴図」を考案しました。これは、掲げた自分のめあてに対する接近の度合いを矢印で表す方法で、総合学習などでは広く活用されています。

その「学習履歴図」では、たとえば子どもたちの矢印が下向きになった(自己評価が下がった)場合は、教師がコメントを書き込むようなルールになっています。子どもたちがより的確に自己評価できるようになるためには、教師からの評価も積極的に反映させていくことが肝要です。



【図3】子どもが行う評価

4. 評価の規準を定める

それでは、子どもたちはどのような規準で自己評価すればよいのでしょうか。また、教師は子どもたちに対してどのような規準で評価すればよいのでしょうか。

この点について、私たちの研究会では二つの提案をしたいと思います。

それは、「評価規準の事前提示」と「評価規準の共有」です。

事前提示という場合の事前とは、「授業の前」という意味もありますが、可能であれば「学期始めまたは年度始め」が望ましいと考えています。

これから始まる学習期間の全体を通して、「こんなふうに成長してほしい」「こんなところを伸ばしたい」という点で子どもと教師が一致したためあてやねらいをもつことができれば、評価は子どもが伸びるしくみとして一段と高い機能を発揮するはずです。

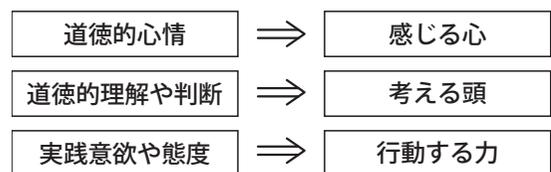
それでは、どんな規準が考えられるでしょうか。私たちは、「子どもと教師が共有する」という条件に最大限に配慮して、次のように考えました。

(1)「観点」を規準にする

道徳性や道徳的実践力は、「道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度」と定義されています（学習指導要領「第3章 道徳」「目標」から）。

また、道徳性や道徳的実践力は一般に、「行為に踏み出す直前の内的状態」のように解釈されてきました。私たちは、子どもたちの思考や行動の全体をより適切に捉えて評価するために、学習の効果が日常生活にまで発展することを期待しています。むしろ、これは行為の押しつけを意図するのではなく、担任として子どもたちの変化や成長に粘り強く関心を向け続けるという意味において用いることにしています。

これらの考察と、「子どもと教師が共有する」という条件を生かすことを併せて考え、以下のように捉え直すことにしました。



子どもと教師が、学期始めや年度始めに、「感じる心・考える頭・行動する力を伸ばそう」という点で共通の理解ができれば、子どもの学習と教師の指導は焦点が鮮明になるはずです。

(2)「内容」を規準にする

もちろん、子どもの学習と教師の指導は、特に道徳の時間においては取り上げる内容に応じて進行します。したがって、この期間においてどんな

内容を学んだかということも、重要な規準になります。

この点についてまず想起されるのは、学習指導要領に掲げられている内容項目でしょう。私たちは、この点についても少しの柔軟性と学習の広がりをもたせるために、内容項目を括る4つの視点に着目することがベターだと判断しました。

これもまた、「子どもと教師が共有する」という条件に配慮して、以下のように表現することにしました。

I. 自分を高める
II. 共に気持ちよく生きる
III. 自然や命を大切に
IV. 支え合って生きる

5. 評価のための様式と活用例

(1)フォーマットを作成する

この「観点」と「内容」の二つを規準にすると、次のような一覧表（フォーマット）が作成できます。日常的な授業や教育活動を通して得られた評価データを、このような書式に記入していけばよいこととなります。

【表1】評価のための枠組み

内容 \ 観点	感じる心	考える頭	行動する力
I. 自分を高める			
II. 共に気持ちよく生きる			
III. 自然や命を大切に			
IV. 支え合って生きる			

(2)フォーマットに記入する

それでは、この様式（フォーマット）を用いた場合に、どのような評価活動が想定できるかについて具体的に考えてみましょう。

ここでは、まず「正直な心」を中心的な主題とする授業を行ったことを想定します。したがって、「Iの観点」に相当する表の最上段、「自分を高め

る」の欄に記入することが前提になります。

授業中もしくは終了後に、教師は授業意図と関係づけて子どもたちの様子を観察します。子どもたちの変化や成長、あるいは特定の子の目立った変化や成長が、3つの観点のうちのどこに位置づけられるかを見ておきます。

次に、「友だちへの思いやり」を主題とした授業を行ったとします。以下の手続きは前と同様で、ひたすら子どもたちの様子についての観察記録を集積します。もちろん、すべての授業において全ての子どもについて記録を残すというのは、労力的にいても現実的ではありません。気づいたその都度、もしくは目立った変化があったときに、備忘録風に記録を残せばよいのです。

こうして集積したデータをもとにして、学期末または年度末に個別の様式（フォーマット）の中に記入していきます。

(3)自己評価を活用する

評価規準を子どもと教師が共有するという考え方は、子どもと教師が同じ方向を向いて努力するという発想から生まれてきたものです。この段階に至ると、もはや教師から子どもに対して一方的に宣告するような悪しき発想は一掃されます。

それをよりいっそう効果的なものにするためにも、子どもによる自己評価をぜひ取り入れたいものです。自分で自分の状態を評価するという作業には、次の学習や生活への動機が織り込まれる可能性があるからです。

その基礎となるデータとしては、日常の記録や日記などが参考になります。

しかし、子どもたちが一定期間の学習をふり返って自己評価するという作業は案外難しいことにも配慮が必要です。下の「作成例」は、自分の状況を記号で表す工夫をしたものです（◎=よくできた、○=まあまあ、△=努力する）。

最後に、活用上の留意点を記しておきます。

私たちは、下の表を隙間なく埋めることを目的にして評価活動をするものではありません。日常の活動の中で集積した子どもたちの変化や成長を整理して捉えるために、以下のフォーマットが有効であると考えています。

今後、教科化のための準備が加速すると予想されますが、通知表や指導要録の形式がどのようなものになるかは現段階では不確定です。しかし、以上の考え方と方法さえ理解できていれば、どのような方向にも対応できると確信しています。

【表2】フォーマットの作成例（ある学期を想定して）

	感じる心 (道徳的心情)		考える頭 (道徳的理解や判断)		行動する力 (実践意欲や態度)	
I 自分を高める	間違いを認め、よいところを伸ばそうと思った		正直の大切さがわかり、自分のよいところを見つけた		自分から正直に明るくい心で生活しようとした	
*正直な心	○	○	◎	○	◎	◎
II 共に気持ちよく	友だちの気持ちを思いやろうとした		友だちの気持ちを考えることができた		自分から友だちと助け合おうとした	
*友だちへの思いやり	◎	○	○	△	○	○
III 自然や命を大切に						
IV 支え合って生きる						

※ 表中の*ゴシック体は、この期間に取り上げた主題名を表す。無記入は指導なしを示す。
※ 各セルの下段、左の記号は教師による評価、右は子どもによる自己評価を表す。
※ 記入された項目で特に特徴的な傾向について、教師は所見として具体的に表現する。