

子ども主体の評価に基づく思考・理解の深化

—「指導と評価の一体化」を踏まえた小学校道徳科の授業デザイン—

打越正貴*・宮本浩紀*

(2021年11月24日受理)

Deepening Thought and Understanding Using an Evaluation by Children:
Moral Education Lessons to Integrate Instruction and Evaluation at Elementary School

Masaki UCHIKOSHI and Hiroki MIYAMOTO

キーワード:「特別の教科 道徳」、評価、形成的評価、小学校、道徳的価値

本稿の目的は、子どもの学力向上の有力な手立てと目されてきた「指導と評価の一体化」の理念の下に、特別の教科 道徳(道徳科)の授業づくり・授業実践を構想することにある。米国でスクリヴァンやブルームによって「形成的評価」(formative evaluation)が提唱されて以降、日本でもその重要性が語られてきたことは周知の通りであるが、現況、それはさらなる発展と深化をみせている。特に、子どもを評価の一主体とする方針は、従来より保持されてきた評価の枠組みそれ自体の再考へと結びつき、さらなる学習成果の獲得を展望するに至っている。先般道徳科で開始された評価の主体は現状教師であるものの、授業の終末に「振り返り」を設けた授業展開が一般的となっていることに鑑みれば、子ども自身による評価の意義と課題について検討しておくことは有用である。特に、道徳的諸価値の理解が容易になし得ないことを踏まえるとき、評価研究を通じて進められてきた「思考・理解の深化」を目指す種々の手立ては、道徳科の授業づくりにも示唆的であるものと思われる。以上の問題関心の下に子ども主体の評価に基づく道徳授業の探究を行う。

はじめに

現在、日本の学校教育では、授業の目標・内容・方法の構想と学習評価とを一体的に検討する在り方、いわゆる「指導と評価の一体化」に基づく授業づくり・授業実践が進められている。

それが明記された中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(平成28年12月21日)及び中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会報告「児童生徒の学習評価の在り方について」(平成31年1月21

* 茨城大学大学院教育学研究科

日)では、従来、学校現場において分離して扱われることが危惧されてきた授業づくり・授業実践と子どもの学習成果の把握を結びつけ、後者に認められる不備・不足の原因を前者に見出す方針が示されている。

これは言ってみれば、「子どもが学習内容を十分理解できていない場合、その責任は子どものみにあるのではなく(より端的に言えば、その責任は子どもにあるのではなく)、授業を行った教師にあるのではないか」という問題提起がなされたことを意味する。あるいは、「そのように責任の大半を教師が負うべきであるという決意が持たれなければ、授業改善というものはともするとなされずにとどまってしまう」という認識が示されたとも言える。

文部科学省がこのような形で改めて授業の成否に関する教師の意識づけを図った背景には、それほど子どもという存在が多様であるという現実があることを物語っている。どれほど広く活用された指導方法をもってしても、どれほど練られた授業展開をもとにしても、授業が目の前にいる子どもと無関係に進められた場合には、その成功は見込めないという学校教育の現実が注目されたことと推察される。

以上のことを踏まえるならば、「指導と評価の一体化」という方針が、ただ単に子どもの学習評価から得られる種々の理解やデータを基にして、指導内容や指導方法の改善に取り組むことを意味しているわけではないことが認められるはずである¹⁾。見えやすい点としては、“実践した授業の展開は学習目標の達成に即していたか否か”、“授業時における教師の発問・課題設定は適切だったか否か”というねらいが認められはするが、それらに関する検討は、結局のところ、子どもの理解が及ばなかった理由や子どもの思考が深まらなかった理由を考えることに至らなければ、不十分なものとどまってしまう。

さて、その「指導と評価の一体化」の基盤に、完全習得学習を提唱したブルーム(B. S. Bloom, 1913-1999)の考え方があることは広く知られている通りである。なかでも、従来の評価概念を覆した「形成的評価」(formative evaluation)は、1960年代の米国における開発を経て、現況、子どもの学力向上のための有力な手立てとして活用されている。

本稿は、そのような効果が期待される「形成的評価」の特質を把握し、その成果を道徳科の授業づくり・授業実践に取り入れることを目指すものである。道徳科の授業実践では、“子どもの思考・理解の内実が見えない/見えにくい”、“子どもの思考・理解の下支えをどのように行うべきかわからない”といった教師の課題認識が語られることが多い。さらに、道徳科は小学校と中学校の9か年をかけて実施されてはいるものの、いかにして道徳的価値に関する理解を段階的に育成していくかに関して明確な手立てが見出されているわけではないという課題も存する²⁾。

そのような点に鑑みたとき、学習活動において随時子どもの思考・理解の度合いを把握し、その内容を授業実践に活用する「形成的評価」は、道徳科を実施する教師の抱える問題の解決に示唆的であることが認められる。

以下本稿では、まず第一に、「指導と評価の一体化」の理論的基盤と位置づけられる「形成的評価」(及びその発展形態と目される「形成的アセスメント」(formative assessment))の特質を整理する。続いて第二に、道徳的諸価値の思考・理解の深化を見据えつつ、同評価手法を踏まえた道徳科の授業デザインについて検討する。

1. 学校教育における評価手法の活用

「形成的評価」は、言わずと知れた評価研究の第一人者であるブルームの提唱した「完全習得学習」(マスタリー・ラーニング)の主要素をなす評価の一段階である。ブルームが示した「診断的評価」「形成的評価」「総括的評価」からなる一続きの評価手法は、従来の評価概念を一新した点において、学校教育における授業づくり・授業実践に多大な影響を及ぼすものであった。

上述の通り、本稿は「形成的評価」(及びその発展形態である「形成的アセスメント」)の特質について探究するものであるが、それを開発したブルームは、上記の三つの評価手法を一続きのものとして位置づけている以上、まずはそれらの関係を把握することが肝要であるだろう。簡潔に述べるならば、単元の指導前あるいは個々の授業前に行うのが「診断的評価」、授業途中に行うのが「形成的評価」、単元の終了後あるいは学期末に行われるのが「総括的評価」というように、三つの評価手法は活用の時期で区分けすることができるとはいえ、従来の評価手法との違いについて把握するためにはもう一步踏み込んだ検討が求められる。以下、まず初めに「診断的評価」と「総括的評価」の特質について概略的に確認し、それをもとに「形成的評価」について取り上げることにする。

(1) 「診断的評価」及び「総括的評価」の概略

① 「診断的評価」の特質

「診断的評価」は、医師が来院した患者に対して行う問診のように、授業を受ける前に、子どもが予定されている授業内容を理解するに足る知識や技能、理解力、やる気など(総称してレディネス)を有しているか把握することを目指す評価の一手法である。

ブルームは、従来の学校教育において、子ども一人ひとりが当該の授業を受けるのに十分なレディネスを有しているか判断されないままに授業が行われ、授業終了後に最終的な理解度を把握するためのテストが行われてしまうことを問題視した。その問題意識の核心は、そのような仕組みでは、理解の下支えや思考の深まりが十分になされず、思考・理解のすべての責任が子ども各人に帰せられてしまう点にある。授業を受ける前の時点で元々授業内容を理解できるレディネスを有している子どもは、それほど問題なく学校教育の在り方に適応できる。その一方で、それ以外の子どもは各授業内容の一部(場合によってはほぼ全て)が理解できないままにテストを受け、それが本人の成績として処理されてしまうことになる。

このような学校教育の在り方に問題がないはずはない、それは真に不合理であるとブルームは考えた。一続きの評価手法の第一番目に当たる「診断的評価」は、その不合理さの解消を目指して開発されたものである。子ども一人ひとりがこれから行う授業に必要な前時までの授業内容を理解できているかどうか把握されること、あるいは当該授業内容にいかなる興味・関心を有しているかが把握されることは、それらに関する情報が全く持たれないまま授業が行われてしまう場合と比べて、大きな教育的効果が生じることが期待されたのである。

以上のような特質をもつ「診断的評価」を活用することで、授業を受ける子どもと授業を行う教師の双方にとって有益な情報が得られる。ここでは、その効果と目的について端的に把握するために、米国で教師として21年間にわたり就学前の幼児から高校生までを対象に教育活動に従事してきたトムリンソン(C. A. Tomlinson)による説明を参照しておこう。

トムリンソンは、以下の通り、「診断的評価」の質保証のための指針を取り上げている。それは次

の5つからなる(表1参照)³⁾。

表1 「診断的評価」の質を保証するための5つの指針

<p>指針1: 診断的評価は、生徒が身につけるべき最も重要な学習目標としての知識・理解・スキルを対象としており、指導の計画を立て始める時点での生徒の知識・理解・スキルと関連している。</p> <p>指針2: 診断的評価では、教師が集めようとしている情報を収集するのに適切な方法を用いる。</p> <p>指針3: 診断的評価には時間的な制約があることを認識しておく。</p> <p>指針4: 診断的評価のための質問項目は評価すべき学習目標としての知識・理解・スキルの点で生徒がどの位置にいるのかを正確につかむことを最少の時間で済ませることができるよう、順序よく配慮されるべきである。</p> <p>指針5: 診断的評価で収集された情報は授業の指針としてだけ使われ、生徒の成績をつけたり、判断したりすることには使われない。</p>

一読して内容がつかみにくい箇所についてのみ補足する。まず指針1に示された「知識・理解・スキル」の区分について取り上げる。トムリンソンは、「知識」の例として「単元の中の重要な語彙」を、「理解」の例として「単元の意義と重要性に関わる基本的な理解」を、そして「スキル」の例として「単元の中で生徒ができるようになる内容面のスキル」、「クリティカルに思考すること(応用すること、比較すること、対照すること、議論を支持すること、事象や問題を多様な観点から見る、共感すること、推論の欠点に気づくこと、事柄に関連づけること)」及び「学問固有のスキル(たとえば、一次的な歴史資料の使用、科学的思考、比喩的な言葉の効果的な使用、数学的な推論、展示するための美術作品の準備など)」をあげている⁴⁾。

二十数年にわたる教職経験をもつトムリンソンは、教育実践上の重要な点として、このような内容からなる知識・理解・スキルを子どもがどの程度有しているか把握するために、教師はそれほど長い時間を使うべきではないと

述べる(指針3、指針4参照)。「診断的評価」はあくまでも授業づくりや授業実践に活用されるためのものであるのであって、情報の収集それ自体に目的があるわけではないからであろう。

さらに、「診断的評価」が子どもの学習履歴と学習成果を測定するテストとして機能することのな

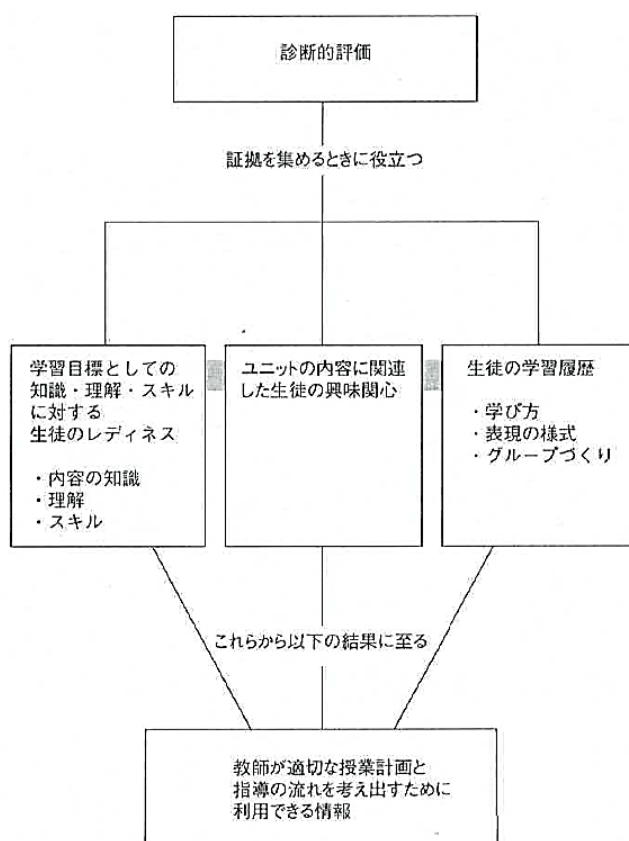


図1 「診断的評価」の効果と目的

いように、あくまでも教師の授業づくり・授業実践のための手立てとして活用することが求められていることも注目しておきたい（指針5参照）。

以上の総括として、トムリンソンが「診断的評価」の効果と目的を表した図を参照願いたい（図1参照）⁵⁾。図の上方に位置づけられた「診断的評価」を通じて子どもの学習の進捗を促す種々の情報（図中では「証拠」）が獲得され、それが図の下方に位置づけられた教師の授業づくり・授業実践に結びつくという一連の流れが端的に見て取れる。繰り返しになるが、要するに「診断的評価」が最大限効果を発揮するのは、それによって獲得された種々の理解やデータが、教師による授業づくり・授業実践に活用される場合なのである。

②「総括的評価」の特質

他方、ブルームの開発した一続きの評価手法の最後に位置する「総括的評価」は、子どもの最終的な理解度を確認するものである。これは、一見すると、学校教育において従来より用いられてきた評価手法と同様の働きを有しているように見えるかもしれない。ブルームの研究を知る人々にとっては、すでに評価概念には授業後あるいは学期末に実施されるテストの働き以外のものが含まれているはずであるが、依然として、一般的には“評価＝成績”という見方が保持されていることも十分推察されるからである。

まず従来の評価との共通事項をあげておこう。一つの單元ないし一つの授業に限定した場合、「総括的評価」が子どもの成績をつけるために教師が行う最終的な取り組みとして位置づけられる点は同様である。さらに、「総括的評価」を通じて得られた種々の情報を子どもの学習履歴とみなし、当該の授業で取り上げられた学習内容に関する理解度の把握に生かすのも変わらない。

以上のように評価に与えられてきた役割は、学校教育制度に不可欠なものとして認められるかもしれない。とりわけ中等教育段階以上の学校種においては、テストのない学校生活など考えられないほどにテストは子どもの学習と切り離せない関係にあるように見受けられるからである。

教育学の歴史を辿ると、そのように学習活動と不即不離の関係づけがなされるテストの在り方を問題視し、その実施を見送る主張がなされてきた。そのような立場が評価研究の方向性の一端を形成してきたことも事実であるが、ここで確認しておきたいのは、ブルームはそのような立場を取らなかったということである。ブルームは、子どもが学習履歴を把握する段階の重要性を強調しつつも、それほどラディカルに、授業後あるいは学期末に行うテストそれ自体の中止を主張することはしなかったのである⁶⁾。

もっとも、先ほど本稿において、ブルームの評価研究が従来の「評価」概念を一新したと述べた点を踏まえるならば、ブルームの示した「総括的評価」が従来のテストと大きく異なる点を有しているのも事実である。

では、ブルームは「総括的評価」にいかなる役割を与えたのか。その点について探る糸口は、ブルームの開発した評価手法が三つで一続きである点に見出される。つまり、「総括的評価」が前二者の評価手法に基づいて行われた学習活動の最後の段階に位置している点が重要な意味をもつといえるのである。そもそも、ブルームの思い描いた授業像は、授業内容の理解あるいは授業の受講に必要なレディネスの獲得度合いを踏まえて成立したものであり、従来の学校教育で行われてきた授業とは位置づけを異にする。上述の通り、「診断的評価」を通じて得られた種々の情報を基にして教師は子どもの実態に即した授業づくり・授業実践を行うのだから、そのような方針で行われた単元終

了後あるいは学期末の評価（「総括的評価」）は、子どもにとって学びが不成立の状況で突きつけられるものではない。両者の間の相違点及びその従来のテストの問題点について、ブルームは以下のように述べている⁷⁾。

生徒を類別するシステムは、一般に、各々の学年やレベルで評点がほぼ正規分布するよう（たとえば、A、B、C、D、E、Fなど）に行なわれている。そして、1つの学年やレベルから次の段階へ進んでも評点自体は余り変化しないので、いつでもAやBの評価をもらって満足している生徒がいる反面、自分がDやFであることをくりかえし思い知らされる生徒がいることも事実である。このような類別法は、AやBをもらう生徒が有能で、善良で、望ましいものであり、彼ら以外の生徒は、できが悪く、役に立たず、望ましくない、という考え方を定着させることになる。このように継続して行なわれるレッテル貼りが、個人の発達にとって有益な結果をもたらすとは到底考えられないし、多くの生徒の自己概念に好ましくない影響を与えるのではないかと思われる。

評価の効果に関するブルームの立場は、「現状、評価は子どもにどのような影響を与えているか」、「そもそも評価は何のために行うものであるべきか」、「そもそも学校教育は子どもにとってどのようなものとしてあるべきか」という教育活動の根本的な役割をも探究するような問題意識から発せられたものである。

ただし、評価、より直接的に言うと、テストに関して押さえておかなければならないこともある。それは、学校教育においてテストの結果を通じて成績がつけられること自体には問題はなく、その当初の実施理念はむしろ子どもの学習の深まりを意図したものであったということである。

いみじくもウィギンズとマクタイが述べているように、テストに関して改められるべきは、それが子どもによる自らの学習履歴把握の契機ではなく、単なる点数・評定確認の機会と捉えられてしまう点にある。すなわち、授業づくり・授業実践がテストで高得点を取ることを目的として実施され、子どもが教師から一方的に成績評価を提示され、かつ事後の学習の見通し獲得にも関わりのないものとしてテストが位置づけられてしまう点にこそ問題があるわけである⁸⁾。単元終了後に実施されるテストにおいて（あるいは諸課題の取り組み具合の評価において）、子どもが自らの学習内容を把握し、今後の学びの方向性を知るための手段として成績が用いられているのであれば、そのような評価はむしろ学習の下支えとして有効に機能するはずなのである。

以上をまとめると、大切なことは、従来のテスト及びそれを核とする評価制度が「何よりもまず、生徒を段階づけ、類別する」という問題点を有していることを認め、評価研究の目的を子どもによる学習成果の獲得ないしその深まりに置くことにある。そのような評価概念の一新において、ブルームの提示した「診断的評価」と「総括的評価」の果たした役割は大きい。

（2）「形成的評価」に基づく子どもの学習活動の下支え

①「診断的評価」に認められる課題

先述の通り、ブルームは評価概念の一新に結びつく一続きの評価手法を開発した。これまでに取上げた二種の評価のうち、従来の評価概念の一新により顕著な貢献を成したのは「診断的評価」といえる。「診断的評価」は、従来の評価手法によって企図されていなかった“授業づくり・授業実践のための評価”という特質を基に、子ども一人ひとりの特徴の把握に努める点が画期的だった。

ただし、気になるところがないわけではない。学校教育の実態を踏まえると、学習活動というのはそれほど容易に成立するものではないことが思い起こされるからである。つまり、教師の側で学習に必要な知識・理解の抽出を行い、子どもによるその獲得の度合いを把握したとしても、それだけで学習の成立に必要な条件のすべてが整うというわけではないことが頭に浮かぶのである。

では、端的に「診断的評価」の課題とは何か。ここでは次の二点をあげておきたい。

- ① 当該の授業内容の理解に必要な具体的な知識・理解の全容をあげることは非常に困難（あるいは不可能）であること。
- ② 当該の授業内容の理解は、具体的な知識・理解以外に、文章内容を読み解くことができるか否か（いわゆる読解力）、授業内容に関する自らの理解度を把握できるか否か（いわゆるメタ認知）、授業内容に関する自らの理解度を秩序立てて表すことができるか否か（いわゆる論理的思考力ないしは表現力）といった、内実の定めにくい領域横断的な基礎的・汎用的な資質・能力が関わっていること。

仮に、子どもがこれまでの学習に理解の不足・不備を抱えていなかったとしても、すなわち、子どもが既習事項に関する理解を完全になし得ていたとしても、そのことが即座に本時の授業内容に関する理解を保障してくれるわけではない。本時の授業では、新出事項を学ぶことになるか、あるいは既習事項の異なる側面について学習することになるわけだから、その内容の理解に一体どれほど多種多様な内容が関わるかを特定することは困難である。言うまでもなく、教師は既出事項と新出事項の間に学習のつながりが生まれるように単元構成を行うが、たとえ入念に「診断的評価」が実施されたとしても、両者の間のつながりを子どもがつけられるかどうかは確実ではないのである。また同評価は、上述の通り、比較的短時間で行なわれるものである以上、時間的な面でも一つの授業あるいは一つの単元の中でレディネスを十分把握することが難しいことが認められる（以上、①）。

また仮に、当該授業において、新出事項が設定されておらず、既習事項に関する思考・理解の深まりや広がりを目指される場合であっても、以前と全く同じ展開で同じ内容を扱う授業は行なわれない以上、その理解に必要な資質・能力を子どもが有しているかどうかを確定することはできない。たとえ当該授業に必要な資質・能力を特定し得たとしても、実際に人間が行っている思考活動が複雑多岐にわたることを踏まえるならば、やはり子どものレディネスを十分に把握することは困難であると言わざるを得ないのである（以上、②）。

② 「形成的評価」の特質

ブルームの提示した「診断的評価」に以上のような課題を見出すとき、結局のところ、学習活動の成否は事前の準備のみで決まるものではなく、学習活動の間に行なわれる随時の修正や下支えを要することが認められる。学校教育で広く行なわれている学習活動に例えるならば、「形成的評価」は小テストに当たると言えなくもない。だが、具体的な活動を小テストのみに限定してしまうと、ブルーム及びその後の研究の進展の主旨を捉え損なってしまう恐れが生じる。「形成的評価」は、小テストの目的を含みつつも、他の目的も有するものとして捉えられることが肝要であるのである。

梶田による総括を踏まえつつ、その特質を端的にまとめてみよう⁹⁾。まず注目すべきは、ブルームが当初提唱した「形成的評価」は、単元を単位とした完全習得学習のためのものという色彩が強

く、「単元末に実施される補充・深化指導の内容を指示する形成的テストであり、目標分析においても評価項目においても、知識・理解・技能といった達成目標タイプのもののみが考えられ、行動目標の形で表現することが当然視されていた¹⁰⁾」という点にある。そのようなブルームの主眼から派生して、その後「形成的評価」は研究上の進展をみせ、次のような枠組みが構想されるに至った¹¹⁾。

- ① 「形成的評価」は、評価形態を示すものではなく、評価の「はたらき」に関する概念として理解されなくてはならない。「形成的評価」はフィードバックとフィードフォワードの機能をにう評価のあり方といえる。【「形成的評価」の機能】
- ② 「形成的評価」には、教育活動の時間的展望の長さに応じ、さまざまなレベルのものがありうる。教育活動の基本単位を、一学年、一学期、一単元、一時限、一つの学習系列、のいずれをとるかによって、フィードバックやフィードフォワードのための見通しの大きさが異なってくる。【「形成的評価」の実施時期】
- ③ 「形成的評価」は、知識、理解、技能といった達成目標タイプのもの、行動目標の形で示されうるもの、に限定されてはならない。高次の知的能力や情意的特性といった向上目標タイプのものについても、また、感動や触れ合い、追求や発見、等といった体験目標タイプのものについても、形成的評価が考えられるべきである。【「形成的評価」の対象】
- ④ 「形成的評価」は、教育過程との実際の関わり方を考えるならば、いくつかの機能類型を考えることができる（目標水準に達していない場合：学習ユニットを繰り返すという再学習型／学習ユニットに未到達のものがある場合：当該内容のみに焦点を定めた補充学習型等）。【「形成的評価」に基づく学習活動の類型】

ブルーム理論の当初の特質及びその後の進展をまとめた①～④の内容を参照すると、ブルームの提唱した「形成的評価」が、機能、実施時期、対象、学習活動の類型というように細分化されて検討されていったことが認められる。特に、本稿の主旨に関わる点としては、①及び②が重要である。先に、内容に踏み込まない②から取り上げるならば、「形成的評価」の実施時期が教育活動の内容に応じて定められる点を踏まえることで、短期的に成果・変容の見えにくい道徳科においても「形成的評価」を活用する道が開かれる。そのことはまた、単元に基づく教育課程の構成がなされない道徳科の特質にも対応し得るものであることが認められることだろう。

さらに①から、「形成的評価」において、既習事項に関する子どもの理解度及びそのつまずき箇所の解消を目指す「フィードバック」と今後の学習活動の下支えをなす「フィードフォワード」が位置づけられていることは、単元後あるいは学期末のテストをもって主たる評価活動とみなす従来のあり方からの転換を表していると言える。

道徳科における学習の積み重ねという課題に注目する本稿としては、これらのうち前者の「フィードバック」の働きを検討しておきたい。それについて、トムリンソンはハッティやウィギンズの研究を基にしながら、効果的なフィードバックの特徴として次の8つをあげている(表2参照)¹²⁾。

トムリンソンによると、授業時に、これら8つの特徴を備えるフィードバックを教師が子どもに行うことにより、子どもが自らのつまずきを把握するだけでなく、それを乗り越えるための具体的な対処をすることが期待されるという。

一つ課題を見出すとすれば、先に取り上げた、読解力や論理的思考力といった基礎的・汎用的な資質・能力の育成を達成するために具体的にどのような助言・指導を行うかについて明確でない点

表2 効果的なフィードバックに認められる8つの特徴

特徴の名称	主旨
明瞭である	生徒が理解できて、共感できるように伝えられている。
信頼関係を築いている	<ul style="list-style-type: none"> ・教師が正直である／生徒の成長を見守っている／生徒の成長を支援するために力を注ぐ ・フィードバックの内容を実行する能力と意志を生徒がもっていると教師によって信じられていると、生徒が感じている。
どうすればいいかがわかりやすい	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒一人ひとりに敬意をあらわしつつ、その特徴（性格）やニーズをふまえている。 ・判断したり価値づけたりするよりも、何をやる必要があるかということの説明している。
具体的である	もっとよくするためにどうしたらいいかを丁寧に指摘したり、すでにしたことの何がいいかを正確に言葉にしたりする。
焦点が絞られている	最も重要な学習目標としての知識・理解・スキルにはっきりと焦点を絞っている。
一人ひとりの違いをいかす	生徒の次のステップが、重要な学習目標と関連していることを理解させる手助けになる。
タイムリーである	頻繁に、そして学習活動が終わったらできるだけすぐに提供されると、生徒はフィードバックされた内容を効率よく実行することができる。
フォローアップを引き出す	生徒が自分の改善のために行動する機会あるいは生徒がフィードバックから得た情報を使ってどうプランを立てるかについて考える機会を与える。

があげられるかもしれない。教師が具体的に講じるべき手立ては各教科・各領域によって異なるだけでなく、単元や教材が変わった場合にも改められる必要がある。そのような意味において、見方によっては、表2にあげた8つの特徴は教師の行うフィードバックの枠組みを示したものに過ぎないということもできるかもしれない¹³⁾。

だが、授業実践に対して全く手がかりがないわけではない。再び、ブルームの提示した三つの評価手法が一続きである点を踏まえるならば、一応のところ、「診断的評価」を行う段階で、当該の授業に必要な知識・理解の特定は試みられているのだから、まずはそれらの理解度の把握に焦点を定めてフィードバックがなされることが期待されるからである。以上のように、教育現場で実際に評価手法を活用してきた教師の言葉を踏まえると、ブルームの提唱した評価手法が徐々に深まりを見せていることが確認できるはずである。それはもはや、梶田の指摘したように、単元の末に行われるテストのための中途段階での評価ではなく、教師の授業づくり・授業実践への活用はもちろんのこと、子どもの学習活動の深まりと広がりをも支えるものとして位置づけられているのである。

③「形成的評価」から「形成的アセスメント」へ

従来の学校教育において行われていた評価が授業後あるいは学期末のテストを意味することが多く、子どもによる理解の下支えの大部分が子ども各人に委ねられていたことを考えれば、そのように教師の行う具体的な手立てが見出されたこと自体、ブルーム及びその後の評価研究の大きな成果

と言える。さらに重要な点として、近年、日本語では同じ「評価」と表記される活動を“evaluationとしての評価”と“assessmentとしての評価”に分け、後者を主軸として、子どもによる学習目標の把握あるいは設定を実施する評価手法も提唱されていることがあげられる。カリキュラム・評価研究に携わってきた有本昌弘氏はOECDによってまとめられた「形成的アセスメント」に関する報告書の末尾において、その特質を次のようにまとめている¹⁴⁾。

…形成的アセスメントとは、形成的テスト[筆者註:「形成的評価」のこと]のみに止まらずさまざまなデータ収集手段を取り入れ、普段行われている日常的な意味での良い実践のことであり、その中では、学習者の積極的な参加が認められる。そこでは、意味のある成績付けがなされ、生徒は学習のオーナーシップを持ち、自信や動機付け、意欲や熱意を高め、対人関係のスキルの改善がなされ、自尊感情の向上、すなわち人格が形成されてゆくのである。…形成的アセスメントでは、「大人が意思決定者になる」というよりは、生徒自身のニーズが満たされ将来の努力に向けて学習プロセスに直接寄与できる「生徒自身が意思決定者である」という点が際立ってきた。

ここにおいて「形成的評価」と「形成的アセスメント」の違いについて様々な点が示されていることがわかるが、本稿では、その最も大きな相違点として、評価活動における子どもの関わりを見出したい。もっとも、ブルーム及びその後の研究の進展において、すでに子どもは評価内容(成績)をただ受動的に伝えられるだけの存在としては位置づけられておらず、評価内容をもとに既習事項の見直しや自らの学習履歴の振り返りを行うことが企図されていた。「形成的アセスメント」は、それを一段階進めて、評価を行なう際に事前に設定される目標内容の決定にも子どもたちの参加が推奨されているという点に特質がある。

これを具体的に言うと、例えば、小学校の算数の図形分野の学習において、「底辺×高さ÷2」を理解しているかどうかの評価されるに当たり、かけ算・割り算といった四則演算の理解度や“÷2”がなされる説明の可否を教師が一方的に設定するのではなく、それを子どもと共に行なうといった取り組みがなされることを意味する。この取り組みの意味はどこにあるか。それは、子どもが自らの学ぶ内容を受動的に受け止めるのではなく、“様々な分野の様々な知識・理解・技能の中から自分は何をまなぶべきか”ということや、“一体どのような理由でそれを決めることができるのか”といったことについて子ども自身が考えることになる。

このような活動が実際に実現することは学校教育において大きな転換となることだろう。学習指導要領の内容を踏まえつつ、子ども一人ひとりあるいは地域の実態に応じた学習内容の選択にまで子どもたちが関わることになるからである。従来の考え方に立つと、このように内容の選択まで子どもに委ねることは時間的にも能力的にも困難であるとみなされるが、「形成的アセスメント」の重要性を主張する論者たちは、そのような課題を見据えてもなお、学習内容を子どもが自分で決めることによる学習意欲の喚起の方に重きを置いているわけである。

もっとも、現実的に考えると、教科教育においてこの点の正否を確定するには様々な障壁を乗り越えることが必要となるのは言うまでもない¹⁵⁾。そこで本稿が試みたいのは、その可能性の追究を道徳科において取り組むことにある。道徳科では、学習指導要領に記載された内容項目(道徳的諸価値)の理解が必要であるとはいえ、必ず一時間に一つずつ取り上げなければならないわけではない。また、むしろ人間の心情や行動を一つの道徳的価値で位置づけることの方が現実的に困難であ

るという立場を踏まえることで、より柔軟な授業づくり・授業実践を行うことが期待できる。次節で、子どもが評価主体の一端を担う授業づくり・授業実践の可能性を道徳科を基盤に検討したい。

2. 「形成的評価」に基づく道徳科の授業づくり

ここで改めて、そもそも本稿の執筆に至った経緯について振り返っておこう。本稿の主旨は、“子どもの思考・理解の内実が見えない／見えにくい”、“子どもの思考・理解の下支えをどのように行うべきかわからない”、“子どもの道徳的思考が段階的に発展していく手立てが確立されていない”という点を解決する糸口を見出すために、ブルーム及びその後の諸研究において開発された評価手法の活用可能性について探究する点にあった。これまでの考察では、あくまでも教科教育における思考・理解の下支えのために同評価手法が用いられてきたことを確認したが、それを道徳科において活用する際、どのような展望と課題が見出されるのだろうか。道徳科の抱える問題の解決に同評価手法が役立つ諸点について探究していきたい。

(1) 道徳科の学習における評価の特質

道徳科の各回の授業では、小学校及び中学校学習指導要領に記載された道徳的諸価値 22 項目（小学校第 1 学年及び第 2 学年は 19 項目、小学校第 3 学年及び第 4 学年は 21 項目）の理解を基に、道徳性の育成が目指される。道徳科において評価が実施される際の基本的な態度として、「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 特別の教科 道徳編」には次のような記載がなされている¹⁶⁾。

…道徳性を養うことを学習活動として行う道徳科の指導では、その学習状況を適切に把握し評価することが求められる。児童の学習状況は指導によって変わる。道徳科における児童の学習状況の把握と評価は、教師が確かな指導観をもち、1 単位時間の授業で期待する児童の学習を明確にした指導の計画なくしては行えないことを理解する必要がある。道徳性を養う道徳教育の要である道徳科の授業を改善していくことの重要性はここにある。

道徳科で養う道徳性は、児童が将来いかに人間としてよりよく生きるか、いかに諸問題に適切に対応するかといった個人の問題に関わるものである。このことから、小学校の段階でどれだけ道徳的価値を理解したかなどの基準を設定することがふさわしいとは言えない。

以上の通り引用した箇所を基に、学習指導要領では、例えば「数値による評価ではなく、記述式であること」、「他の児童との比較による相対評価ではなく、児童生徒がいかに成長したかを積極的に受け止め、励ます個人内評価として行うこと」、「他の児童生徒と比較して優劣を決めるような評価はなじまないことに留意する必要があること」、「個々の内容項目ごとではなく、大きくくりなまとまりを踏まえた評価を行うこと」等があげられている¹⁷⁾。いずれも道徳科において実施が開始された評価の実施上重要な点であるが、道徳的諸価値に関する理解の深まりや下支えに関する手立てを探究する本稿では、この最後の項目に焦点を定め、上記引用箇所の分析と合わせて行うこととする。

まず押さえておきたいことは、引用箇所 2 段目に記された「道徳科における児童の学習状況の把握と評価は、教師が確かな指導観をもち、1 単位時間の授業で期待する児童の学習を明確にした指導の計画なくしては行えないことを理解する必要がある」という点と、上述の「個々の内容項目ご

とではなく、大きくりのまとまりを踏まえた評価を行うこと」との関係を整理することにある。

後者のような記載がなされた背景には、①子どもの道徳性は道徳的諸価値の理解と同一視されるものではなく、後者はあくまでもその必要条件の一つであること、②子どもの道徳性の変容は一単位時間(すなわち各授業)ごとに必ずしも見出されるものではないこと、あるいは、③そのように短い時間で子どもの道徳性の変容がなされることを期待すべきではないこと、以上のような理由が見出される。そもそも、学校教育全体で行われる道徳教育においても「道徳性が養われたか否かは、容易に判断できるものではない」という認識が示されているわけであるのだから、道徳教育の一部である道徳科の授業にも同様の認識が当てはまるのは言うまでもない。

以上の総括の下に(特に①を踏まえて)、道徳科で扱われる道徳的諸価値ごとに評価を行うべきでないこと、あるいは道徳的諸価値の理解を目指す授業ごとに評価を行うべきでないという方針が示されていることは、道徳教育の全体構造からも、道徳科の特性からも問題ない論理的帰結といえる。

だがその一方で、道徳科の評価が「1単位時間の授業で期待する児童の学習を明確にした指導の計画なくしては行えない」という方針が示されていることは注意して押さえておかなければならない。年間指導計画を作成するに当たり、一応の方針として、1単位時間の道徳科の授業において概ね一つの道徳的価値[内容項目]を扱うように位置づけられることが多いため、各授業は当該道徳的諸価値の理解に焦点が定められることが当然とみなされ得る。

問題は、その際先に確認した諸々の事項が踏まえられている必要があるということである。すなわち、道徳科の評価は、“個人の成長の様子を踏まえた長期的な視点の下に”、“個々の内容項目ごとではなく、大きくりなまとまりをもつものとして”、さらに“道徳的諸価値の理解の基準への当てはめとは異なる形で”実施されることが求められているのである。

年間指導計画が1単位時間に一つの道徳的諸価値が配当される形で作られることが多い現況において、特に「大括りなまとまりをもつもの」として道徳科の評価を行うにはどうすればいいのだろうか。その手がかりを「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編」から引き出すならば、以下のような記載内容が見出される¹⁸⁾。

児童の学習状況の把握を基に評価を行う上で、学習指導過程に関する指導を振り返ることは重要である。学習指導過程で、ねらいとする道徳的価値についての理解を深めているかどうか、自己を見つめ自己の生き方についての考えを深めているかどうか、道徳的価値の自覚を視点として児童の学習状況を確認するなど教師自らの指導を評価し、その評価を授業の中で更なる指導に生かすことが、道徳性を養う指導につながる。

引用箇所の内容は、教師が自身の行った道徳科の授業を評価する際の指針を示す点にあるが、ここに記された道徳科の目指すべき諸点は、本稿で取り上げた先の疑問に答えを与えてくれる。特に、子どもが「ねらいとする道徳的価値についての理解を深めているかどうか」及び「自己を見つめ自己の生き方についての考えを深めているかどうか」という箇所は、道徳科の評価はもとより、評価と一体のものとして実施される授業づくり・授業実践の検討にも示唆的である。

問題は、この二点と先に確認した道徳科の評価の在り方との整合性をいかにつけるかにある。ただ単に道徳的諸価値の理解の深まりをもって道徳科の評価とすることはできないとは言え、その段階を細かく把握せずして、子どもが「自己を見つめ自己の生き方について考えを深めているかどうか

か」について捉えることは困難である。となれば、長期的な視野の下に道徳的諸価値の理解の進展がなされる単元計画を構想しつつ、一単位時間の学習が子どもの自己の生き方と結びつく道徳科の授業の在り方が展望される必要があると考えるのがスムーズと言えるだろう。

(2) 道徳科の特質を踏まえた評価の具体的な方向性

以上のような道徳科の授業づくりの難しさとして、例えば、「どうしても道徳的諸価値の理解に授業時間の大半を割いてしまう」、「道徳的諸価値の理解と子どもの生き方を深く結びつけられない」、「長期的な視点で道徳性の深まりを把握することが困難である」といったことがあげられる。

以上のような課題に対して適切な手立てが講じられない場合、結果的に、学習指導要領に記載された道徳科の評価の方針は実現されないことになってしまう。それを回避すべく、この度本稿が提案を試みるのが「形成的評価」を手法を踏まえた道徳科の授業づくりである。

上述の通り、「形成的評価」を用いることで、子どもは自らの学習履歴を把握し、教師もまた自らの授業づくり・授業実践のあり方を再考することができる。その主旨は、既習事項に関する理解度の把握とそれを基にした新出事項の理解への結びつけ、さらには単元全体でのまとまりをもった学習の成立を実現することにある。

それを道徳科に当てはめた場合、既習事項及び新出事項に当たるものとして何が考えられるのだろうか。あるいはまた、道徳科における学習のまとまりとはどのようなものが想定されるのだろうか。本稿の思い描く枠組みは、次のような通りである。

表3 「形成的評価」を踏まえた道徳科の授業づくり

項目名	主旨
道徳科における既習事項	<ul style="list-style-type: none"> ・道徳的諸価値に関する学習内容 ・道徳的諸価値と自らの生き方との結びつき
道徳科における新出事項	<ul style="list-style-type: none"> ・本時で新たに引き上げられる道徳的諸価値の内実 ・本時で新たに目指される自らの生き方の考えの深まり
道徳科における学習のまとまり	<ul style="list-style-type: none"> ・道徳的諸価値に関する理解内容 ・道徳的諸価値に基づく自らの生き方に関する考えの深まり

まず押さえておきたいことは、すべての項目において、道徳的価値と自己の生き方の双方が明記されていることである。先の内容を踏まえると、これらは道徳科の授業づくりの必要条件といえる。

問題は二点ある。一点目は、道徳的価値と自らの生き方の考えの深まりをどのように行うか、第二点目は、両者の結びつきをいかに担保するかである。以上の問題点への対処に当たっては、結局のところ、「道徳科の学習は何を目指しているのか」という基底に戻って考えることが必要となる。すなわち、表3 でいうところの第2項目目に示したことを基にして、“本時で新たに引き上げられる道徳的諸価値の内実とは何を意味するか”、及び“自らの生き方の考えはどのようにして深まるか”という二点について解き明かすことにある。

道徳的諸価値の理解の深まりを目指しつつ、必ずしも学年ごとにその理解内容を定めないということは、①道徳的諸価値に関する理解の内実に幅をもたせること、②学年ごとに内容の重複があっても問題はないこと、③子ども一人ひとりが自らの生き方に活用できるような学びとなること、以

上三点を備えた授業の枠組みが想定される。

それを体現するものとして、まずその大枠を定めるならば、おそらく螺旋型カリキュラムのようなものを想定することが望ましいのだろう。螺旋型カリキュラムを基にして、道徳科の授業（及び年間指導計画）を構想すれば、学年ごとに獲得される道徳的価値に関する理解は重なりを伴いながら徐々に深まっていくものとなる。

さらに、各授業時において、教師が道徳的価値の内実を一方的に規定するのではなく、子どもが授業前あるいは授業当初に有していた各道徳的価値に関する理解を進展させることが重要である。そのとき参照し得る視点として本稿が提示したいのは、道徳的諸価値というものが結局のところ「言葉」であるということである。一般に、意味が不明瞭な言葉があった場合、その意味を辞書で確認することができる。道徳的諸価値も言葉であることを踏まえれば、同様のことを行うことによって道徳的価値に関する思考・理解も深まりそうである。

だが実際のところ、人がさまざまな言葉の意味を辞書だけで把握し切れるのかということ、それほどたやすいものではないことが認められる。その理由は、一つひとつの言葉の意味というものは、極限まで言葉の使用を押しとどめ、できるだけ短い語数で意味を示した辞書の定義には収まり切らないからである。そもそも言葉にそのような特性がある以上、同じく言葉で表される道徳的諸価値もまた、辞書を引いたとしてもその意味するところを捉え切れるものでないことが見て取れる。

以上のようなことを踏まえたとき、道徳科でなすべきこととしてどのようなことが考えられるか。本稿としては、その一つの手立てとして、道徳的諸価値の「意味」を「内包」と「外延」に分け、前者によって、当該道徳的価値を構成する諸要素を、後者によって、当該道徳的諸価値の表す具体例をあげる取り組みを提示してみたい。

例えば、「友情」という道徳的価値について授業を行う場合、子どもたちは、その「内包」として“一緒に同じことをする”“仲良く遊ぶ”“協力する”“困ったときに助ける”などをあげていく。同時に、その「外延」として、その「内包」について自らが直接体験したこと（「直接経験」）や見聞きした事象（「間接経験」）を思い浮かべる。あらかじめ、学年が上がるにつれて「友情」に関する「内包」と「外延」が増えるように授業計画を立てておくことで（例えば、そのように道徳的諸価値に関する思考・理解が深まるように読み物教材を配列しておくことで）、子どもによる道徳的諸価値に関する学びは深まっていく。この枠組みに基づく授業を実践することにより、教師が一方的に子どもに道徳的価値の意味を伝達することは解消されるはずであるし、子ども自身の直接経験が学習に取り入れられる余地が大きくなることが期待される。

さらに、授業実践において、教師が子どものもつ道徳的価値の「外延」と「内包」を引き出し、現状の理解を自覚させ、それらの内実が深まるように手助け（「フィードバック」）することによって、「形成的評価」の働きを取り入れた授業が行われることになる。それに加えて、他の子どもがあげた道徳的諸価値の「内包」と「外延」を手がかりとして、自らの思考・理解を振り返る機会を設け、また本時の学習の広がりや教師と子どもが共に確認していくことにより、子ども自身が当該授業の目標設定にも参与する授業が展開される。目標設定と評価が近い関係にあることを踏まえるならば、この一連の授業展開をもって子ども主体の評価がなされたとみなすことができるであろう。

以上のような枠組みの下に実施される道徳科の授業では、従来の学校教育において危惧されてきた「価値の押しつけ」はそれほど大きな問題を生まないと言える。また、子どもの思考・理解の内実やその進展の過程も少なからず見えやすくはなることが期待される。さらに、評価の主体に子ど

もが含められることにより学習意欲の向上まで望まれるということになれば、より大きな成果が得られる可能性がある。その実際上の効果に関する考察に関しては、他稿に譲ることとしたい。

おわりに

以上のとおり、本稿では、評価研究の進展のうち、とりわけ「形成的評価」と「形成的アセスメント」に着目しつつ、道徳科の授業づくり・授業実践に認められる諸課題の解決を試みた。本考察の成果として、子どもの思考・理解内容及び学習履歴を学習者本人と教師が把握し、それを授業づくり・授業実践に活用する展望が得られたこと、及び評価主体に子どもが含められることにより、道徳科の目標の達成や学習意欲の向上が望まれることが見出された。また、「形成的評価」を踏まえた道徳科授業の枠組みを実際に運用するに当たり、道徳的諸価値の「内包」と「外延」の探究を手がかりとし得ることが確認できたことも一つの成果であった。他方で、今回はその考察が大きな枠組みでの検討にとどまってしまったことが課題としてあげられる。今後、上記の枠組みを基にして、道徳読み物教材を活用した授業実践例の検討を行っていきたい。

謝辞

本研究は科学研究費基盤研究（C）（課題番号：21K02568）の助成を受けたものである。

注

- 1) 言い換えるならば、PDCA サイクルという授業改善の考え方自体は誤っていないとしても、実施した授業のどの点を改善すべきか、改善すべき点はどうすれば見出されるかといった踏み込んだ検討が必要となるわけである。
- 2) 言うまでもなく、特別の教科 道徳の新設がなされた 2015 年学習指導要領一部改訂において、低・中・高という発達段階での大括りの下に道徳的諸価値の記述を位置づける在り方ではなく、まず大枠として道徳的諸価値を定め、それぞれの中で各学年の学習内容を記載する在り方がとられたことは、授業づくり・授業実践を支える改変として重要である。それにより、学年ごとの学習内容の相違点が際立つことは、道徳科における学習の積み上げに寄与するからである。
- 3) トムリンソン, C. A. ムーン, T. R. 山元隆春他訳. 2018. 『一人ひとりをいかす評価』（北大路書房）, 51-58.
- 4) 「知識、理解、スキル」の内実に関しては、以下を参照。前掲 3）, トムリンソン, 47-48.
- 5) 同書, 75.
- 6) 「…総括的評価の基本的な特徴は、多分、教授活動や学習活動が行なわれた後で、それらの有効性について、生徒、教師、カリキュラムに関する判断がなされることである。…総括的評価の回避は不可能であるし、また、回避すべきものでもない。しかしながら、生徒、教師、カリキュ

ラム作成者の全てから歓迎されるような別の型の評価があるのである。というのは、この型の評価は、自分達がやろうとしていることをより良いものとするのに大層有効であることがわかるであろうからである」。B. S. ブルーム他. 梶田叡一他訳. 1973. 『教育評価法ハンドブック—教科学習の形成的評価と総括的評価—』(第一法規), 162.

- 7) 前掲4) ブルーム, 6-7.
- 8) ウィギンズ, G. マクタイ, J. 西岡加名恵 訳. 2012. 『理解をもたらすカリキュラム設計——「逆向き設計」の理論と方法』(日本標準), 356-362.
- 9) 梶田叡一. 2016. 『形成的な評価のために』(明治図書), 17. 同書は、1986年に刊行された『形成的な評価のために』を復刻刊行したものである。
- 10) 前掲9), 84.
- 11) 同書, 84-88.
- 12) 前掲3) トムリンソン, 96-98.
- 13) ブルームの提唱する理論の抱える課題については、それ以外に示されたモデルにも見出されることが認められる。例えば、教育学者の梶田叡一は、ブルームの提唱した「学校学習モデル」を論評したグリーンノの言葉を引用しつつ、次のようにその課題をまとめている。梶田叡一. 1986. 『ブルーム理論に学ぶ』(明治図書), 40-41.
「…グリーンノは、…次のように述べている。
『ベンジャミン・ブルームは、教育理論に対し、強く勝つ「持続的な貢献をおこなってきた。…しかしながら、ブルームの主張は、完全習得学習という概念を単に支持するというだけのものではない。彼は学校学習の理論を作り上げたと言う。…私の見るところでは、この主張は未だ立証されていない。学習に影響する変数についてのブルームの分類は、必ずしも理論と言えるものではない。これによって誤った結論に導かれることもないが、学習過程の本質を説明してくれるわけでもない。……』
この見方は、オーソドックスな教育学者、教育心理学者の多くが、おそらく共有するものであろう。特にこういったモデルにおいては、指導の過程や学習の過程が説明できない、という不満は強いものであるに違いない。…このモデルは、そのような手順について何ら具体的なものを示すものではない。もう一段階深く問題を掘り下げ、原理的な地点に立つことによって、指導の手順、学習の手順といった問題を根本的に考え直すための枠組みを提供する、というのがこのモデルの持つ基本性格であろう」
- 14) OECD 教育研究革新センター. 有本昌弘監訳. 2008. 『形成的アセスメントと学力—人格形成のための対話型学習をめざして—』(明石書店), 272-273.
- 15) 教科教育において「形成的アセスメント」を取り入れる際の障壁としては、例えば、学習内容の系統性確保が困難である点、子どもによる学習内容の選択は時間的に困難である点、教育上の効果を踏まえつつ選択される学習内容の質を担保できるか困難である点、などがあげられる。
- 16) 文部科学省. 2018. 「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編」(廣済堂あかつき), 109.
- 17) 同書, 110.
- 18) 同書, 115.