

# 道徳科の評価方法としてのエピソード評価

林 泰 成\*・渡 邊 真 魚\*\*

(平成28年9月5日受付；平成28年11月17日受理)

## 要 旨

本論文の目的は、新しく教科となる道徳科の評価方法として、エピソード評価を提案し、その意義を明らかにすることである。この評価方法は、筆者の一人渡邊真魚がこれまで道徳教育の実践の中で取り組んできたものである。道徳教育は、教科の領域とは違って、知識を問い、数値によって評価するというやり方にはなじまないものである。そこで、代替的に、エピソードを集積するという試みを行ってきた。しかし、このエピソード評価については、評価論の中での位置づけについて十分な検討がなされてはいない。そこで、本稿では、渡邊の実践を取り上げながら、他の数値に拠らない評価法との類似点や相違点を明らかにすることを通して、道徳科の授業における評価法としての意義を明らかにしたい。

まず、1において問題の所在を明らかにした後、2では、エピソード評価の実際を取り上げながら、エピソード評価がどのようなものかを示す。ついで、3において、ポートフォリオ評価やパフォーマンス評価などの「真正の評価」との対比によって、その特色を示す。最後に、4において、道徳科という特別の教科における評価法という視点からその意義を明らかにする。

## KEY WORDS

道徳科 moral lesson    エピソード評価 episode assessment    真正の評価 authentic assessment  
アクティブ・ラーニング active learning    役割演技 role-playing

## 1 問題の所在

1958（昭和33）年に特設された道徳の時間は、2015（平成27）年3月27日に出された「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」によって、2018（平成30）年度より小学校において、2019（平成31）年度より中学校において、「特別の教科 道徳」として教科化されることが確定した。これと同時に、学習指導要領の改正の告示もなされ、同年7月には、小学校及び中学校の『学習指導要領解説：特別の教科 道徳編』が、文部科学省のホームページに公開された。

新しい学習指導要領では、評価に関して、「児童〔生徒〕の学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする。」<sup>1</sup>と表記され、内容的にはこれまでと大きな違いはない。しかし、文科省内には、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議が設置され、評価の在り方については継続して審議が行われ、2016（平成28）年7月22日に、「「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）」と題する報告書が出された。そこでは、評価にあたって、「観点別評価（学習状況を分析的に捉える）を通じて見取ろうとすることは、児童生徒の人格そのものに働きかけ、道徳性を養うことを目的とする道徳科の評価としては、妥当ではないこと」、「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とすること」、「励ます個人内評価として記述式で行うこと」<sup>2</sup>等が示されている。こうした内容は、道徳教育という通常の知育領域とは異なる教科での評価として工夫されたものである。

こうした評価の在り方や方向性を示す中で、具体的な工夫の一つとして、次のように述べられている。

「本専門家会議においては、「別紙2」のとおり、児童生徒の学習の過程や成果などの記録を計画的にファイルに蓄積したものや児童生徒が道徳性を発達させていく過程での児童生徒自身のエピソードを累積したものを評価に活用すること、作文やレポート、スピーチやプレゼンテーションを行い、その過程を通じて児童生徒の学習状況や成長の様子を把握することなどの方法の提案があった。なお、こうした評価に当たっては、記録物や実演自体を評価するのではなく、学習過程を通じていかに成長したかを見取るためのものであることに留意が必要である。」<sup>3</sup>

ここで言及されている「別紙2」においては、「授業時間に発話される記録や記述などを、児童生徒が道徳性を発

達させていく過程での児童生徒自身のエピソード（挿話）として集積し、評価に活用すること。」<sup>4</sup>と記されている。

エピソードを集積するというやり方は、エピソード評価という用語で、筆者の一人渡邊がこれまで道德教育の実践の中で取り組んできたものである。道德教育は、教科の領域のように、知識を問い、数値によって評価するというやり方にはなじまないものである。そこで、代替的に、エピソードを集積するという試みを行ってきた<sup>5</sup>、しかし、このエピソード評価については、評価論の中での位置づけについて十分な検討がなされてはいない。そこで、本稿では、渡邊の実践を取り上げながら、他の数値に拠らない評価法との類似点や相違点を明らかにすることを通して、道德科の授業における評価法としての意義を明らかにしたい。

まず、2では、エピソード評価の実際を取り上げながら、エピソード評価がどのようなものかを示す。ついで、3において、ポートフォリオ評価やパフォーマンス評価などの「真正の評価」との対比によって、その特色を示す。最後に、4において、道德科という特別の教科における評価法という視点からその意義を明らかにする。

## 2 エピソード評価の実際

### 2. 1 エピソード評価とは何か<sup>6</sup>

戦後の我が国における道德教育では、これまでも数値による評価は行われてはこなかった。それが道德の時間における教育であれ、学校の全教育活動を通じて行われる道德教育であれ、その目的が道德性の育成にあると考えれば、数値による評価が難しいことは、大方の賛同を得られることであろう。だからこそ、学校現場でも「一時間で児童生徒の道德性は計れない」とか、「授業の評価は、卒業した後にわかるもの」などのようなことが言われるのであろう。

しかし、だからといって、評価が要らないということにはならない。道德の授業や指導も、子どもたちの状態に合わせて準備する必要があるからである。まったくわかりきったことを教えても、教育として意味がないということになってしまう。だからこそ、文科省内に設けられた道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議が、今回、評価に関して報告書を出したわけである。そこでは、数値によらない評価をすることを前提として評価に関する提言がなされている。

ところで、道德性に関して数値による評価はまったく不可能なのであろうか。そうとは言えない。事実、複数の道德性検査が市販されている。過去の全国平均の値と比較できるものもある。しかし、こうした道德性検査を使用することで、短期間の変化を追うことは難しい。道德性はそんなに短期間で変化するものとは考えられていないからである。そういった意味では、「一時間で児童生徒の道德性は計れない」という主張は首肯できる。

しかし、道德性は、周囲の状況や状態に依存する一面もある。授業中に学んだ心温まる物語によって、ふと「お年寄りには親切にしよう」という気持ちがわくことだってある。

不安を測定する尺度にSTAI (State-Trait Anxiety Inventory) という質問紙がある。この尺度では、状態不安と特性不安が測定できる。状態不安は、ある特定の時点や場面で感じる不安であり、特性不安は、その人の性格等に由来する不安になりやすい傾向性を意味している。同じことが道德性にも当てはまるのではないだろうか。特性としての道德性はそんなに簡単に変わらないとしても、状態に依存する道德性は、1時間の授業の中でも変化する。その変化を積み重ねていけば、特性としての道德性も変化する可能性があるのではないか。

その状態に依存する道德性の評価を、授業の評価として捉え直してはどうか。児童生徒一人ひとりが持つエピソードに注目し、授業中や授業前後に見られる児童生徒の姿を観察し、フィードバックすれば、児童生徒の実践意欲を高める評価につながるのではないだろうか。

辞書的な定義で言えば、エピソードには、二つの意味がある。「小説・劇などで本筋の間にはさむ、短くて興味ある話。挿話。」と「あまり知られていない興味ある話。逸話。」である。ここでは、前者の意味でとらえることとした。い。「小説・劇など」という表現には、学校現場で用いられる評価であることを考えれば、若干の違和感を覚えるものの、児童生徒一人一人が人生において成長する物語の中で、その子のよさを示すエピソードを取り上げるといったイメージである。道德性は、「人間としてよりよく生きようとする傾向性」<sup>7</sup>であり、「人間らしいよさ」<sup>8</sup>である。当該の児童生徒の、小学校なら6年間、中学校なら3年間の人生劇場の特徴的な場面を、児童生徒の人生におけるエピソードととらえて、とくにその子のよさについてのエピソードを記述することで評価とする。

エピソード評価は、便宜的に、場面に応じて2つに分けることができる。一つは授業中の学習活動における評価である。もう一つは、日常場面での児童生徒の道德性が発揮された行為に対する評価である。渡邊の取組では、前者を短期エピソードとし、後者を長期エピソードと名付けてきた。

では、具体的にどのような事項を取り上げるのか。次に具体例を見てみよう。

## 2. 2 Aさんのエピソード：個別対応を意識した事例

Aさんは、スポーツが大好きな活発な女子である。彼女が中学校に入学して選んだ部活動は〇〇部だったが、現実には、なかなかうまくいかず、プレイも満足にいかない毎日の中で、先輩との人間関係にも自信を失い、学校を休むというところまで落ち込んでしまった。その彼女のために選んだ資料が「九番バッター」（東京書籍）である。3年間続けた部活動を引退する先輩の姿をイメージさせることで、つらいことや苦しいことから逃げない生き方を今のAさんの姿に重ねてあげたいと考えた。

授業の前後の彼女には、次のようなエピソードがあった。

### 1) 授業前の生活エピソード

- ① 4月当初の二者面談。「家族へ伝えたいメッセージはありますか。」の問いかけに、「〇〇（部活動）がうまくなるようにお守りを作ってくれてありがとう。」と伝えてくださいとのことであった。家庭訪問で母に伝えると、母親はこの話をとても喜んでいて。
- ② 5月中旬の部活動ノート。「今の私に、また〇〇（部活動）ができるでしょうか。私の心の中は、深く傷ついて、部活のことを考えると、怖くてたまりません。先輩たちの顔や目をみると私はできないって思ってしまう。（中略）先輩に教えてもらったことをやっているのにうまくいかない私がくやしくてきらいです。」とあった。
- ③ 早退した翌日の会話。Aさんに、学校生活で、得意なこと・苦手なことを分けながら話を聞く。苦手なものの中に「先輩」という言葉があり、「先輩が怖い」ことが判明した。Aさんの気持ちに共感しながらも、思い切って先輩に、「うまくなるためにはどうすればよいか」を相談することを提案した。翌日、再び欠席する。
- ④ 欠席した翌日の手紙。「今日はありがとうございました。先生の言葉がとてもうれしかったです。しかし、私は自分を責めすぎたのか心の傷がなかなかとれません。でも先生が言ってくれたことを信じてがんばっていきたいです。」と書かれていた。
- ⑤ 先輩に相談した翌日の部活動ノート。「少しだけ不安がとびました。先生、先輩、ありがとうございました。今日は少し楽しかったです。」と記されていた。

### 2) 授業中のエピソード

- ① 資料一読後のAさんの初発の感想。

私は、この主人公がどんな気持ちだったかよくわかった。（野球部で）バントのお手本にされてコーチにほめられる気持ちがとてもわかった。悔いは残らないという文がどんなことがあってもあきらめなかったからだと思う。

- ② 終末で日常化を図るための発問。

「あきらめないためにはエネルギーがいる。どんな力が必要だろうか。」の問いに「努力」「希望」「やる気」「あきらめない」「自信」「才能」「仲間」「協力」「あきらめない」と発言が続く中、Aさんも挙手をして指名を受け「めげない気持ち・がんばる力」と答える姿があった。

- ③ 学習活動への振り返りへの記述。

ワークシートには、「私は、主人公の気持ちがよく分かり、今の私みたいな気がした。ほめられた気持ちなど、今の自分みたいだと思う。私も主人公みたいにあきらめない気持ちやむだにしない心をたくさん持ちたい。」と書かれてあった。

### 3) 授業後の生活エピソード

授業後の教室で、教卓で後片付けをしていると、Aさんが「先生、小説の内容を変更してもいいですか。」と話しかけてきた。「何かアイディアが浮かんだの？」との問いかけに、うれしそうに「私、〇〇（部活動名）をする女の子を書きます。私が主人公になる物語です。」と話してくれた。「物語の主人公は最後には成長するのよね。」との返事にうれしそうに笑うAさんだった。

その後、学校も部活動も休まず、小説を書きながら少しずつ、元気を取り戻していくAさんの姿があった。

### 4) 考察

ここに記したように、生徒一人一人の生きる姿の中にある事実をエピソードとして累積し、教師が紡いでフィードバックする。こうしたエピソードが蓄積されることによって、生徒一人一人の生活の事実によってその子のよさが、意味づけられ、物語られることになる。「生活の事実」とは記したが、実際には意味づけ、解釈する作業になるので、ここでとられている手法は、社会構築主義的な評価ということになるだろう。客観性に乏しいとの批判が生じるかもしれないが、私たちの実践研究は、規準や基準を設けて道徳性を数値で評価するような客観的な評価は困難であるとの認識から出発している。道徳科の授業が、人格の完成に向かって行われるものだとすれば、評価もまたその目的を達成することに資するものでなければならないし、そうした意味では、主観的な解釈を含みつつも本人が残したエピソードを集積しつつ物語を紡ぐエピソード評価は、真の評価と言えるのではないだろうか。



## 2. 3 役割演技を活用した道徳授業と評価：授業方法を意識した事例<sup>9</sup>

### 1) 役割演技の意義

『中学校学習指導要領解説：特別の教科 道徳編』には、第2節 道徳科の指導「3 学習指導の多様な展開」の中に「オ 動作化、役割演技等の生徒の表現活動の工夫」の項がある。ここに「生徒に特定の役割を与えて即興的に演技する役割演技の工夫」とある。従前の解説には、「即興的に」という文言はなかった。そのためだろうか、学校教育現場では、役割演技と動作化を混同している授業が多く見られた感がある。

また、道徳科における動作化や役割演技、コミュニケーションを深める活動等を行うことについては、「生徒の感性を磨いたり、臨場感を高めたりすることとともに、表現活動を通して自分自身の問題として深く関わり、ねらいの根底にある道徳的価値についての共感的な理解を深め、主体的に道徳的実践力を身に付けることに資する」<sup>10</sup>と明記されている。

表現活動を通して、自分との関わりで道徳的価値を考えることができることは、頭でわかっていながら行動できない中学生の発達段階に適している。また、微細な心のひだを言語化できる中学生にとっては、役割演技そのものに、感性、理性、行動の三面に同時に働きかける力があるため大きな効果が見込まれる。

### 2) 授業の実際

学習活動に役割演技を取り入れるときに懸念される課題は、学習活動に慣れていない学級集団に、どのようにして学習習慣を身に付けさせるのかである。そこで、段階を追って役割演技の即興性を上げていく学習過程を考案した。本時は、道徳場面を提示するために、読み物資料「ある車中でのこと」（日本文教出版『あすを生きる2』より）を使用した。内容項目は、「2-(2)思いやり、感謝」であり、ねらいは「相手の考えや立場を押し量り思いやりの心をもって接しようとする態度を育てる。」である。

まず、資料の登場人物になりきって、お互いの心情を理解し、何が問題になっているのか状況を把握するために「ペアインタビュー」を行う。資料は、「電車の中で粗相をしてしまった3歳の男の子をもつ父親。困っている二人を車内にいた若い男性と女性が助ける。」という場面である。

二人で役割を決めて、お互いの心境や状況を確認しあうペアインタビューは、役割演技のためのウォーミングアップを兼ねた活動になっている。

次に、実際に役割を決めて再現させる「再現の役割演技」を行う。本時は、車内で困っている男の子と父親を助ける場面である。資料場面を再現しながらもどのようにして助けるかは生徒個人に委ねるため、役割演技の「即興的に」を大切にしながら「再現する」という条件を課す。

若い男性役の生徒からは、「いつから具合が悪いのですか。」という質問があり、それに対して父親の生徒が「今朝から少し調子が悪かったのですが、落ち着いたので祖母宅に連れて行くところでした。」等、即興で互いの気持ちや状況を聞き合う姿が見られた。また、別のペアでは、父親役の生徒が「大変助かりました。彼女の行動をどう思いますか。」という質問を行い、受けた若い男性役の生徒が「手際がよく、とても優しく、自分もうれしかったです。」と答えていた姿が見られた。

さらに、新たに提示した場面では、それぞれがイメージした案を持ち寄って、「解決の役割演技」を行う。全体の前で役割演技を行ったグループは、先生役の生徒が「あらかじめ、小川くんにも図書室の場所を覚えておくべきだった。」と発言したり、教科員役の生徒が「小川くんにも聞こえるように言わなくてはと思った。」と発言したりした。また、クラスメイト役の生徒は「自分が小川くんのように転校生だったらと思うと、声をかけて教えてあげなくてはと思った。」等の発言があった。

役割演技の後には、必ず、演じた生徒にも見ている生徒（観客）にも、気づいたこと、感じたこと、考えさせられたこと等を聞く。役割演技は見ているだけでも効果がある技法である。観客として見ていて何を感じたかを発言させることは、全体交流を図ることにつながるからである。

再現の役割演技の後では、父親役の生徒が「みんなに迷惑をかけてしまったが、若い女性に声をかけてもらえてホッとした。」であるとか、見ている生徒が「若い男性の父親への話し方や若い女性の子どもへの声のかけ方が、相手を安心させる話し方だった。」等の声が聞かれた。同様に、解決の役割演技の後では、同じく見ている生徒（観客）から「クラスメイトが優しく接している。」「見えていても、やっても、温かい気持ちにさせられる。」等との声があがった。

### 3) 授業の評価と道徳性の評価

#### (1) 授業評価

授業後の生徒の感想を大別すると、学習活動に関するものと学習内容に関するものに分けられた。学習活動について記述する生徒は、学びの形態等、普段と違う活動が印象深いという感想を記している。一方、学習内容について記

述する生徒は、本時のねらいである価値に関する表記であったり、過去の経験を想起して自分との関わりで考えたりしている。

本時の学級は、男子16名、女子13名、計29名の学級である。授業後に記入してもらった設問「今日の授業で、気づいたことや感じたこと、考えたこと等を書きましょう。」を大別すると、以下のようになった。

①【学習活動と学習内容に関する記述（7人）】

○役割演技をして困っている人がいたときは、迷わないで助けてあげることがお互いにとっていいことなのかなと思いました。なかなか迷ってできないことも行動してみて変わることがあると思うので、大切にしていきたいと思いました。

○役割演技をすることで、こんなにも人物の気持ちやまわりの人物の気持ちがわかるのだなと思いました。話を聞いただけではわからないようなことが良くわかりました。

②【学習内容に関する記述（18人）】

○誰かが困っていたら優しく声をかけてあげる。声をかけたらその人の不安も少しは減ると思うから、困っている人を助けてあげるのが大切だと思った。

○人に声をかけるということはとても勇気が必要なのですが、今日の授業で勇気を出して話すと相手もうれしいし、自分もうれしい気持ちになると思うので、私も若い女性やクラスメイトのように人を助けるときに安心してもらえるような声かけをしたいと思います。

③【学習活動に関する記述（4名）】

○困っている人やその周りの人を役割演技で演じることで、そういう場面に直面したとき人を助けることができるかも知れないと思った。

(2) 道徳性の評価

1時間の授業で生徒の道徳性を測ることはできないが、授業を通して道徳性につながる構成要素に関する記述を見ることが可能なのではないかな。例えば、生徒の感想を改めて別の視点から大別すると以下ようになる。

①【心情に関すること（9人）】

○電車の中で子どもが大変なことをして、それを見ていた大人が助けていたので、やさしいなと思った。やさしさを感じた。

○その一人のために何人もの人が手伝ってくれて、優しい人もいるんだなと思いました。

②【(仮定の)判断に関すること（6人）】

○もし、自分がその人の立場になったらと思うと、とても気持ちがわかりました。人を助ける人は、優しくよい人なんだなと思いました。

○もし、自分がそういう立場に立ったら積極的に行動したい。

③【行為に関すること（14人）】

○子どもを優しく気遣っている若い女性のような人になりたい。自分から進んで行動したい。

○自分のよく知らない人が困っていたとき、勇気を出して声をかけることは大切だと思った。

4) 考察

道徳科でアクティブ・ラーニングといえ、その代表格は、役割演技である。その学習過程は有効な授業方法といえる。また、授業評価に関しても、学習活動、学習内容、ねらいといった多角的・多面的な評価を行うことが大切であると考えられるため、生徒の記述を丹念に累積することが望ましい。その記述が一つながりのエピソード（挿話）としてつながったときに、道徳性の評価が可能になるといえるのではないだろうか。

道徳が教科になる。このことは学校にさまざまな問題を投げかけた。教科書どおりに教えるのか、授業方法はどうか、そもそも道徳なんて評価できるのか等の声である。しかし、現在でも、民間の副読本と呼ばれる読み物資料や「わたしたちの道徳」（文部科学省）等を活用したり、授業は指導と評価の一体化が求められたりするわけだから、ねらいを達成させる評価は行っているはずである。では、授業方法はどのようなのだろうか。

中学生の発達段階を考えた指導方法の工夫については、道徳の教科化に関わらず、大きな課題であった。なぜなら、小学校と同様の学習過程では、頭でわかっている中学生の心には響かないからである。頭でわかっているながら行動できない生徒には、どうアプローチすればよいのだろうか。そこで、道徳的な行為に関する体験的な学習を通して、生徒自らが道徳的価値の理解を深め、様々な課題や問題を主体的に解決するために、役割演技を活用した学習過程を提案した。こうした指導方法は、エピソード評価にも反映される。

## 2. 4 渡邊実践に見るエピソード評価

上記の渡邊の実践では、最初の「Aさんのエピソード」が短期エピソードと長期エピソードの両方を拾い集めているのに対し、後者の実践「役割演技を活用した道徳授業と評価」では、主に短期エピソードを集めている。また、前者では、特定の個人に焦点を当てているのに対し、後者では、授業での全員の感想を取り上げ分類している。そして、この後者の分類の際には、「学習活動」と「学習内容」や、「心情」と「判断」と「行為」といった分類の視点を導入し、これらは、「道徳性につながる構成要素」として捉えられている。

前者では、教師カウンセラー的な視点で、Aさん個人を支援する活動となっている。そうした一連の支援の中で道徳授業が行われたととらえることができる。その授業の中での学びが、日常生活の中に生かされるとしたら、それもまた授業に対する評価としてとらえることができるということであろう。

それに対して、後者では、全員の感想が分類されているという点で、前者とは大きく異なる。まさに、授業の評価として、生徒の感想を使用するという試みである。特徴的なのは、「道徳的な行為に関する体験的な学習」としての役割演技の導入とつながっているという点である。役割演技での学びが同時に評価にもなるといった視点が導入されているということである。活字にしてみれば、授業中の活動の姿は見えないが、役割演技は、その遂行の際に教師によって観察されている。それと感想が合わされて評価される。今後工夫が望まれるのは、その授業中の活動の姿への評価をどのような形で残すかということであろう。

## 3 真正の評価とエピソード評価

教育の目的が知識やスキルの伝達にあるとすれば、知識やスキルが教えられたとおりに獲得されているかどうかを確認することは、とても重要なことだと言える。そしてそのための道具として、標準テストがあると云ってよい。それは、標準化されているという意味で、他者比較や全国平均との比較もたやすく、効率のよいテストだと言える。しかし、いったんそうした類のテストが定着すると、そこで高得点を取ることが目的となって教育が行われることにもなりかねない。けれども、テストで高得点を取ることが本当に教育の目的となってよいのだろうか。

近年、学力概念が大きく変化し始めている。たんに、知識やスキルを問うだけでなく、活用力や、他者との協力によって問題を解く力すなわち協働的問題解決能力などが、国際的な学力到達度調査であるPISAでも問われている。ここで問われている能力は、人格や人間関係にもかかわる力であり、これまでのようなテストでは確認が難しい。

そこで、我が国でも、ポートフォリオ評価やパフォーマンス評価などが導入され、その理論的な背景としてウィギンズらの「真正の評価」と呼ばれる評価法の考え方が話題となっている。我が国でいち早くこの概念に注目した田中耕治によれば、「真正の評価」とは、「リアルな課題に取り組ませることで、子どもたちのなかに生きて働く学力を活性化させるとともに、その学力の様相を評価しようとする」<sup>11</sup>ものである。

ポートフォリオ評価は、我が国では、総合的な学習の時間などに用いられてきた。個々人の成長の記録や成果物等を蓄積していく評価法である。パフォーマンス評価は、パフォーマンス課題を与えて、設定された基準に基づいて観察し評価するやり方である。「現実的な状況や文脈で知識とスキルを使いこなせる能力を評価するためのもの」<sup>12</sup>である。こうした評価法は、たんに成績を付けるためだけに行われるのではなく、その評価活動が同時に学習活動ともなっていると言える。

エピソード評価は、こうしたポートフォリオ評価やパフォーマンス評価と比べると、より主観性が強い評価であると言えるかもしれない。というのも、ポートフォリオは、作品の実物が残されていくので、客観性が担保されているとも言えるし、また、パフォーマンス評価では、スタンダードやルーブリックが前もって定められるので、パフォーマンスの客観的な基準が存在することになるからである。

これに対して、エピソード評価は、教師がエピソードを拾い集めると考えると、教師の主観性に左右される部分が大きいと言える。そうならないようにスタンダードやルーブリックを定めようとしても、エピソードは個々人によって異なるため事前に定めておくことは困難である。道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議から出された「「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）」<sup>13</sup>に付された指導要録の様式においても、教科や特別活動などでは「観点」が示されているが（示されていない場合でもそれを記入する欄があるが）、道徳の評価欄では、「観点」を示す欄がない。これは、先にも引用したとおり、「観点別評価（学習状況を分析的に捉える）を通じて見取ろうとすることは、児童生徒の人格そのものに働きかけ、道徳性を養うことを目的とする道徳科の評価としては、妥当ではないこと」<sup>14</sup>という考え方による。もちろん、渡邊が示したような簡単な分類の視点は可能だが、「観点」もまた学力を構成する要素を区分したものだと考えれば、スタンダードやルーブリックを示すのが難しいということの傍証の一つになるのではないか。



そうであるとすれば、エピソード評価は、個々人の特性を描き出す評価として意義を有するかもしれないが、学級という集団の経営面ではかえって問題が生じるのではないかということが懸念されるかもしれない。先に記した「Aさんのエピソード」でも、特定の個人を中心に授業が組まれており、同種の問題が発生しているかのようにも思われる。この問題は、真正の評価についても同様である。ハートは、著書『パフォーマンス評価入門』において、よくある質問の一つとして「教師は一人の生徒、あるいは少数の生徒たちを評価するのに時間をかけながら、学級経営をどのように進められますか？」<sup>15</sup>を取り上げ、その回答を次のように示している。「その問題を最小限にする1つの方法は、教師が特定の生徒を観察している、または面談している間、クラスの残りの生徒たちを引き付ける活動を提供する」ことである。

この引用からも明らかなように、この問題は授業方法と関連している。評価することが学習活動と重なるような取り組みを、児童生徒主体で行えば、学習中の活動の観察を通して評価は可能であり、特別な評価時間を必要としない。そして、近年では、そうした活動のやり方が推奨されている。それが、アクティブ・ラーニングである。中央教育審議会教育課程部会から2016（平成28）年8月26日に出された「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（案）」においても、「こうした学びの質に着目して、授業改善の取組を活性化しようというのが、今回の改訂が目指すところである。平成26年11月の諮問において提示された「アクティブ・ラーニング」については、子供たちの「主体的・対話的で深い学び」を実現するために共有すべき授業改善の視点として、その位置付けを明確にすることとした。」<sup>16</sup>と記されている。

要約すると、エピソード評価は、ポートフォリオ評価やパフォーマンス評価など、真正の評価と類似した面があり、そのカテゴリーとして分類できるように思われる。しかし、同時に、それらよりも主観性が強い評価であると言えるだろう。

## 4 教科としての道徳科とエピソード評価～結語に代えて～

### 4. 1 教科としての道徳科の指導方法

今回の道徳の教科化に際して、文科省が使用したスローガンは、「考え、議論する道徳への転換」であった。これまでの道徳の時間の指導が、登場人物の心情の読み取りを中心とした指導法で行われていたのに対して、考えさせることや議論させることを指導法として重視したと言える。学習指導要領には、「問題解決的な学習」や「道徳的行為に関する体験的な学習」等の文言が入っており、他教科でも求められているアクティブ・ラーニングを中心とした指導法への転換を要求していると解釈できる。

「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」に付された「道徳科における質の高い多様な指導方法について（イメージ）」<sup>17</sup>によれば、「登場人物の心情理解のみの指導」と「主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話し合い」が望ましくない指導方法として示され、「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」の3つが望ましい指導方法の例として示されている。

従来型の授業方法は、「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」として位置付け直されている。そこでは、登場人物への自我関与が強調されているが、自我関与は、「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」においても必須なものだと考えられるので、名称について、適切なものかどうかさらに議論が必要だと思われる。

「問題解決的な学習」に関しては、モラルジレンマ授業のような討議型の授業が考えられる。しかし、オープンエンドで終わるモラルジレンマ授業では問題解決にまで至っていないという点で「問題解決的な学習」になっていないという批判もある。今回、道徳の教科化にともなって、多様な指導方法を用いることが唱えられているわけであるから、あまり厳密に「こうでなければならない」と限定すべきではない。

「道徳的行為に関する体験的な学習」としては、役割演技のほかに、スキルトレーニング等を導入することも可能になるだろう。ただし、学習指導要領にもあるように「指導のねらいに即して」、すなわち、道徳的価値を教えることに資するような形で用いなければならない、ということはよく指摘される注意点ではある。

では、こうした指導方法の変化はなぜ生じたのか。それは、教科化に必然的に伴っていたということではない。従来型の道徳教育をそのまま教科化するというようなことだって可能だったはずだからである。考えられるのは、教育再生実行会議における教科化の議論が、いじめ問題の解決にあったということだろう。つまり、具体的な行動の変化につながらなければならないと考えられていたということである。従来の道徳授業では、きれいごとを語るだけで終わってしまっているのではないかと、本音と建前の使い分けを教えるだけになっているのではないかと、よく指摘されていた。

こうした指導方法の変化にともなって、新しい評価方法が道徳にも求められているということである。エピソード評価は、そうした要請に応じて実践的に提案された評価方法の一つにすぎない。しかし、それは、同時に、国際的に進行しているととらえられる、学力概念の変化、それに伴うカリキュラムや指導方法の変化とも軌を一にしていると言える。したがって、道徳教育とくに道徳授業の評価として工夫していかなければならない一面と、教科においても実践されている「真正の評価」の流れに照らして意味づけていかなければならない一面とをあわせもっていると言える。

#### 4. 2 エピソード評価の意義と課題

定義的に述べれば、道徳科におけるエピソード評価とは、児童生徒が道徳性を発達させていく過程において児童生徒自身のエピソードを累積することにより行う評価方法である。それは、標準テストによる評価等とはちがって、ポートフォリオ評価やパフォーマンス評価等の真正の評価にもつながる評価法として位置付けることができる。この点は、学力概念が変化しつつある現代社会において、全人的な評価を行おうとする試みの一つとして意義が見いだせるだろう。

しかし、同時に、道徳性に関わる評価であるという点で、スタンダードやルーブリック等を定めにくく、教師の主観に左右される部分もあると言わざるを得ない。この点は、複数の教師の目で確認する等の工夫によって、できるかぎり客観性を保つ工夫が求められる。

また、エピソードを記述するということは、観察者の視点から該当する児童生徒の人生を切り取るという作業になるが、よい点を取り出し、「励ます個人内評価」とするにしても、それが、観察者の解釈という枠を超え出すことは難しい。児童生徒の自己評価を合わせて評価する等の工夫が求められると同時に、ウィトゲンシュタイン派エスノメソドロジーや、物語を生きるという視点からセラピーを行うナラティブ・セラピー等、社会構築主義的な論者の主張を背景として、その構築される解釈の在り様を議論する必要がある。

こうした点は、今後の検討課題である。

いずれにせよ、道徳科の評価については、実践レベルでの研究は、教科化が始まった後に活性化すると予想される。エピソード評価についても、道徳科の評価としてはまだ始まったばかりである。今後の展開に期待したい。

#### 注

<sup>1</sup> 小学校学習指導要領（平成27年3月一部改正）、pp.97-98、中学校学習指導要領（平成27年3月一部改正）、p.104。中学校版では、「児童」が「生徒」に変更されている。

<sup>2</sup> 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」p.9。

<sup>3</sup> 同書、p.11。

<sup>4</sup> 同書、「別紙2」。

<sup>5</sup> 渡邊真魚は、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議の第3回会議（平成27年8月6日開催）において、協力者として、この評価の具体例を説明している。

<sup>6</sup> 2. 1と2. 2の節は、渡邊真魚「エピソード評価～児童生徒一人一人が成長する姿をとらえる～」(『道徳教育』2016年7月号、明治図書)に掲載された記事を使用しているが、修正を加えてある。

<sup>7</sup> 文部科学省『小学校学習指導要領解説：特別の教科 道徳編』2015年7月、p.105。

<sup>8</sup> 文部科学省『中学校学習指導要領解説：特別の教科 道徳編』2015年7月、p.108。

<sup>9</sup> この節は、渡邊真魚「役割演技を活用した道徳授業とその評価」(『指導と評価』2016年4月号)に掲載された記事を使用しているが、修正を加えてある。

<sup>10</sup> 文部科学省『中学校学習指導要領解説：特別の教科 道徳編』2015年7月、p.82。

<sup>11</sup> 田中耕治『指導要録の改訂と学力問題：学力評価論の直面する課題』三学出版、2002年、p.147。

<sup>12</sup> ダイアン・ハート（田中耕治監訳）『パフォーマンス評価入門』ミネルヴァ書房、2012年、p.54。本書の原題は、*Authentic Assessment*である。

<sup>13</sup> 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」2016（平成28）年7月22日。

<sup>14</sup> 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」p.9。

<sup>15</sup> ダイアン・ハート（田中耕治監訳）『パフォーマンス評価入門』ミネルヴァ書房、2012年、p.124。

<sup>16</sup> 中央教育審議会教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（案）」2016（平成28）年8月26日、p.43。

<sup>17</sup> 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」2016（平成28）年7月22日、「別紙1」。



## 引用文献・参考文献

- クルター, ジェフ (西阪仰訳) 『心の社会的構成－ヴィトゲンシュタイン派エスノメソドロロジーの視点』新曜社, 1998年.
- 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について (報告)」2016 (平成28) 年7月22日.
- 遠藤貴広「G. ウィギンズの教育評価論における「真正性」概念－「真正の評価」論に対する批判を踏まえて」『教育目標・評価学会紀要』第13号, pp.34-43, 2003年.
- 遠藤貴広「G. ウィギンズのカリキュラム論における「真正の評価」論と「逆向き設計」論の連関－「スタンダード」概念に注目して－」, 『京都大学大学院教育学研究科紀要』第51号, 2005年, pp.262-274.
- ハート, ダイアン (田中耕治監訳) 『パフォーマンス評価入門』ミネルヴァ書房, 2012年.
- 林 泰成「学校におけるナラティブ・カウンセリングの可能性」『上越教育大学研究紀要』22(1) 2002年, pp.187-199.
- 林 泰成「道徳教科化の諸問題と教育哲学の役割」, 教育哲学会『教育哲学研究』第112号, pp.1-15, 2015年.
- 林 泰成『モラルスキルトレーニング スタートブック』明治図書, 2013年.
- 石井英真「「改訂版タキソンミー」における教育目標・評価論に関する一考察－パフォーマンス評価の位置づけを中心に－」, 『京都大学大学院教育学研究科紀要』第50号, 2004年, pp.172-185.
- 松下佳代「パフォーマンス評価による学習の質の評価－学習評価の構図の分析にもとづいて－」, 『京都大学高等教育研究』第18号, 2012年, pp.75-114.
- 田中耕治『指導要録の改訂と学力問題：学力評価論の直面する課題』三学出版, 2002年.
- 中央教育審議会教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ (案)」2016 (平成28) 年8月26日.
- 山口陽弘・石川克博「教育評価の理論と実践－真正の評価を目指して－」, 『群馬大学教育実践研究』第29号, 2012年, pp.187-200.
- Wiggins, Grant, *Educative Assessment: Designing Assessment to Inform and Improve Performance*, Jossey-Bass, 1998.
- Wolf, Dennis Palmer, Assessment as an Episode of Learning, *Assessment Update*, Vol.4, Issue 1 January/February 1992, pp.5-14.

# Episode Assessment as an Assessment Method for Moral Lessons

Yasunari HAYASHI\* · Mao WATANABE\*\*

## ABSTRACT

The purpose of this paper is to propose episode assessment as an assessment method for moral lessons and to clarify its significance. Episode assessment is an assessment method that Mao Watanabe, one of the authors of this paper, has used in a junior high school. Evaluation by numerical value is not appropriate to moral education. Watanabe has therefore tried to collect students' episodes. However, episode assessment has not been examined yet in the context of assessment theory. Thus, we will clarify the significance of episode assessment through examining the similarities and differences with other assessment methods that do not depend on numerical values, through examining Watanabe's educational practice.

First, in Section 1, we explicitly indicate the problem and the purpose of this paper. Then, in Section 2, while taking up the practice example of episode assessment, we clarify what episode assessment is. Subsequently, in Section 3, we show the features of episode assessment in comparison with "the authentic assessment" such as portfolio assessment and performance assessment. Finally, in Section 4, we reveal its significance from the perspective of the assessment method in the special subject "morality" of the official curriculum.

---

\* School Education    \*\* Fukushima Prefectural Education Bureau, General Affairs Division