

道徳科の評価に対する認識の日韓比較 －日本の現職教員に対する調査を通じて－

JUN SUNG EUN

(教員研修留学生)

1. はじめに

一般的な教育活動において評価は非常に重要な要素である。評価を通じて、子どもに今までどのような学習をしてきたのかについての情報を提供することができ、今後の学習の方向も与えることができる。さらに、教師は評価を介して自分の教授活動を振り返り、今後の授業において示唆を得ることができる。

道徳科の評価の重要性については、多くの人々が同意している。しかし道徳科の評価を実際にどのようにすべきかについては、簡単に答えが出ない。道徳科は、人間の道徳性と関連した教科だからである。そして道徳は非常に抽象的であるため、教師は道徳科で何をどのように評価するかについての困難を感じるからである。

韓国の場合、1973年から道徳は教科化され、教科としての評価が行われた。長い期間、道徳科は教科として教えられ、評価されてきたけれど、今でも道徳科の評価には困難を感じる教師が多い。これは前述した道徳科の性格とも密接な関連があると考えている。

最近、日本では道徳を教科化し、道徳科の評価をもう一度考え直すようになった。そこでは教科としての道徳をどのように評価するかが1つの大事な課題になった。本研究では日本では道徳科の評価についてどのように考えているか、どのようは評価をしているかについて考察する。その結果をもとに韓国の道徳科の評価に新たな視点を提示したい¹。

。

2. 韓国と日本の道徳科の評価

韓国と日本の道徳科の評価について理解するために先に確認すべき文書は、道徳科教育課程である。韓国の場合は2015年に道徳科教育課程²を改正し、日本の場合は平成29年に新学習指導要領を公示した。新たに改訂された両国の教育課程の内容を検討することで、全体的な道徳科の評価の基本的な原則について確認したい。

2.1 韓国の道徳科の評価

韓国の2015年改正道徳科教育課程で評価と関連がある部分は「4. 教授・学習と評価の方向」である。重要な項目だけを提示し、各項目がどのような意味を含んでいるかを概観する。

まず「(ア) 道徳の授業を通じて到達しようとする道徳性の認知的、定義的、行動的要素に

対して統合的に評価する。」と述べている。これは、道徳性の各側面を総体的に把握しなければならないというものである。韓国の道徳教育は評価対象として道徳性を想定している。道徳性をそのままでは評価できない。人間の道徳性というのは抽象的で何を測るかわかりづらい。

韓国では道徳性の抽象性を解決するために、具体的な基準を提示する方法を選択した。「(オ) 成就基準³を評価の基準として活用する。」と書いてある。これによると、韓国での道徳科の評価は、子どもが達成しなければなら一般的な基準が定められており、その基準に到達するかどうかを確認する営みである。つまり到達度評価の性格を持っているということである。到達度評価の特徴は、それぞれの子どもの特性を把握するより、基準にどの程度到達したかを客観的に評価することである。評価が「客観的」であり、「信頼性」を持たなければならない。これは「(ウ) 客観的、信頼性の高い評価を実施しなければならない。」と関連付けられる。

改正教育課程の文章だけでは、教師が具体的な評価指針を理解しにくいので、韓国の教育課程評価院では、これに関連する研究を行い、評価方針の例を提示している。キム・ヒョンスら(2016)の「改正教育課程に沿った小・中学校道徳科の評価基準の開発研究」がそれである。この研究では、各成就基準と評価基準の繋がりの事例を提示している。教育課程で示された成就基準をもとに 3

表 1 韓国の評価基準の例-「時間と物の節約に関して」

学校段階	小学校	学年群	3～4年生群	領域／単元	自分との関係
教育課程成就基準		[4道01-02] 時間と物事の大切さを知って、自分の時間と物事を大切に使っているかどうかを反省して、その模範事例にしたがって習慣化する。			
評価基準	上		時間と物事の大切さを日常生活の中で理由を挙げて説明することができ、自分の時間と物事を大切に使っているかどうか反省することができ、時間と物事を大切に使う模範事例から学ぶ点を見つけて、自分の行動計画を立てて着実に実践する。		
	中		時間と物事の大切さを説明することができ、自分の時間と物事を大切に使っているかどうか反省することができ、時間と物事を大切に使う模範事例から学ぶ点を見つけて、これを実践する。		
	下		時間と物事の大切さを理解し、自分の時間と物事を大切に使っているかどうか反省しようとし、時間と物を大切にしようとする。		

(キムら(2016)のp. 258をもとに筆者が作成)

表 1 はその 1 つの例として時間と物の節約に関する評価基準である。

韓国における道徳科の評価の特徴は、成就基準の細分化を通じて、到達度を子どもたちにも分かるようにしていることである。韓国の道徳科の評価は一年間を通じて学び、それからの成長を把握する評価ではない。各活動で子ども自身が自分の達成程度を分かることを大事にしている。そしてその結果も「評定」⁴と成就基準ごとに書く。成就基準はほとんど 1 つの価値項目と関連があり、結局は価値項目ごとに書くようになる。韓国の道徳科の評価について考えると、抽象的な道徳の評価を克服するために、より基準を細かく分け、客観性を確保する評価方法を採用している。

2.2 日本の道徳科の評価

日本の学習指導要領は、平成 29 年(2017)改正された。道徳の評価の説明は「4. 指導計画の作成と内容の取扱い」の部分に書いてある。

第3 指導計画の作成と内容の取扱い

4 児童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。

この文章から把握できる日本の評価の特徴がある。まず、子どもの学習状況や道徳性にかかわる成長の様子を把握する個人内評価であるということだ。そして、その結果は数値化するのではなく、記述式で評価する。個人内評価の観点を取っているというのは、数値化による客観的な評価、相対評価は道徳とはそぐわないということである。道徳性はその人の人格全体に関するものであり、他の能力とは異なる特徴を持つと捉えられている。評価が人格の価値を付けることになると、否定的評価を受けた子どもが学習意欲を失うため、肯定的な評価を通じて子どもの成長を促す評価をしている。

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や、他の児童との比較による評価ではなく、児童がいかに成長したかを積極的に受け止めて認め、励ます個人内評価として記述式で行うことが求められる。

この条項で最も重要な表現は「大きくくりなまとまりを踏まえた評価」と「個人内評価」である。個人内評価は上で言ったとおりに道徳の特性とつながっている。では、「大きくくりなまとまりを踏まえた評価」を強調することはなぜだろう。それは子どもの変容を見るためには長い時間が必要だからである。子どもの変容は短い時間では把握しづらい。そして全体的な人格を個別な価値項目で把握することは難しいと考えているからである。

個人内評価と「大きくくりの評価」の結果は、どのように活用されるべきか。学習指導要領では、2つの方向を提示している。1つ目は「児童にとっては、自らの成長を充実し意欲の向上につなげていく」ことで、2つ目は「教師にとっては、指導の目標や計画、指導方法の改善に取り組むための資料」になるということだ。要約すると、評価結果は子どもの成長のためだけではなく、教師自身の授業の改善のためにもフィードバックしなければならない。

2.3 韓国と日本の評価の比較

韓国と日本の評価には大きい3つの違いを見出すことができる。第一に、評価対象である。韓国の道徳科の教育課程には、価値項目ごとに成就基準が提示されている。韓国ではこのように達成基準を到達したかどうかを評価対象とみなす。一方、日本の場合は個人の心の様相がどのように変化したのかを評価対象とする。

次に、評価対象の違いがあるので、評価の性格も違う。韓国の道徳の評価は到達度評価の性格を持っていることに対し、日本は個人内評価の性格を持つ。これにより、韓国の場合は評価

結果を評定と文章を通じて提示し、日本の場合は評定なしに文章だけで提示する。

最後に、評価をするスパンに違いがある。韓国は達成基準ごとに評価をするので、価値項目ごとに評価が行われる。韓国の道徳教科書は単元があり、各単元では、1つの中心となる価値項目を扱っている。したがって、実際の評価は単元に基づいて行われる。日本の場合には、学期または年間の評価が一般的であり、そのために各項目ごとの評価ではなく、「大くくりの評価」をするようになっている。

3. 道徳科の評価に対するアンケート調査

3.1 調査の概要

道徳科の評価の状況と日本の教師の認識を調査するために、アンケートとインタビューを実施した。調査対象は、京都教育大学大学院連合教職実践研究科に在籍する小、中学校の12人(A教師～L教師と表記)の教員である。

表 2 調査対象の学校校種別の分類

公立	11	小学校	9
私立	1	中学校	3
計	12	計	12

3.2 アンケートの問いの構成

アンケートは表3に表す全9個の問題に構成される。道徳科の評価対象、評価方法、評価結果のフィードバックの3つの部分に分けてあり、質問の形は複数の選択式と記述式である。評価対象に関しては、道徳の評価対象にならなければならないことと、実際に評価してることに

ついて聞いた。評価方法に関しては子どもを実際にどのように評価しているか、道徳の評価を実施する時の難点とそれを解決するためにどのようなサポートをもらっているかなどを聞いた。最後に評価結果のフィードバックはその結果を子どもの成長面と授業の改善にどうつながっているかについて聞いた。

表 3 アンケートの質問リスト

	テーマ	質問
1	評価対象	道徳科で評価の対象にはならなければならないものは何ですか？
2		現場で実際に道徳科の教育評価の対象になるものは何ですか？
3	評価方法	道徳科の通常の授業での評価はどのように行われていますか。最も使われる評価方法を一つだけ選んでください。
4		大くくりの評価の良い点と難点を教えてください。
5		道徳の評価をする際に難しい点は何ですか？
6		道徳の評価をする時、難しさを感じたり、曖昧な部分ある場合はどのように解決しますか？
7		評価に関連して、文部科学省や教育委員会のサポートはありますか？
8	評価結果のフィードバック	評価の結果は、児童の道徳的な成長のために役立つべきであると考えますが、実際にこのようなフィードバックはどのように行われていますか？行われなければ、その理由は何ですか？
9		評価の結果が授業の改善に活用されるべきだと考えますが、実際に授業改善にどのように活用されていますか？活用されていなければ、その理由は何ですか？

3.3 アンケートの結果

アンケート結果を各質問ごとに一覧表示するのではなく、重要な内容を中心に整理したい。まず、道徳科の評価対象に関しては問1と問2の応答の違いに注目した。問1では、「1学期または1年間の変化」を把握しなければならないと答えた人が7人で最も多かった。しかし問2の実際には「道徳1時間で学んだこと」を選んだ人が7人で最も多かった。問1と問2の結果を比べると、問1と

表 4 問1と問2の答え比較

問 \ 教師	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
問1(理想)	3	4	3	2	4	2	2	4	4	4	4	4
問2(現実)	3	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	4

*応答内容
2：学生の全体的な人格(人間性、道徳性)
3：道徳1時間で学んだこと
4：1学期または1年間の児童の変化

問2の答えが同じ人が6人、違う人が6人だった。つまり、回答者の半数に、評価対象の理想と現実にズレがあると認識していることが確認できた。この結果を受けてインタビューの時、そのズレについて質問をした。そして問1と問2に同じ答えをした人にも、実際に自分が評価しようとしていることを評価してるとは言えない。同じ答えをしたとしても、様々な条件により、評価が不可能なこともある。

次に、道徳科の評価方法に関しては実際の評価の実践と、「大きくりの評価」に対する意見に注目した。実際に評価する際には記述式の評価を主に実施していることが分かった。7人が記述式の評価を活用していると答えた。その次に多かったのは子どもの自己評価、教師の観察評価であった。日本の道徳科の評価は、個人内評価を追求するので、子どもの意見や考えを直接的に確認できる記述式の評価方法を使っていると考えられる。

「大きくりの評価」の利点としては人間の道徳性を評価するために適切だという意見が多かった。そして、広い視点から子どもを評価するため、成長の変化を把握し、子どもの肯定的な部分を評価することができるという意見もあった。その以外にも学期末に「所見」を書きやすいという仕事上の利点も書いてあった。

「大きくりの評価」の難点としては、大きく2つの意見でまとめることができる。1つ目は「大きくりの評価」は中長期的な変化だけを把握するため、むしろ時間ごとの子どもの変化は見逃すという意見だった。生活の中の様子を見逃し、リアルタイム子どもの変化をわかりづらいうことである。2つ目は、「大きくりの評価」は抽象的であり、曖昧だという意見であった。大きくりの評価をすると子どもに具体的な情報を挙げることはできない。

最後に、評価結果のフィードバックに関しては評価結果が授業改善につながるかについて意見に注目した。日本の小学校学習指導要領では、評価の結果を子どもの成長と授業改善に活用するように求めている。ほとんどの教師が子どもの成長のために道徳科の評価の結果をフィードバックしていると答えたのに対し、授業の改善のためのフィードバックは、意見がほぼ半分に分かれた。つまり、評価結果と授業改善の関係について、教師が異なる認識を持っているのである。

4. 道徳の評価に対するインタビューの調査

4.1 調査の概要

アンケート調査を通じて、日本の道徳科の評価の基本的な理解はできた。しかし具体的な状況や認識を把握できなかった。もっと詳しく理解するためにインタビュー調査を実施した。インタビュー対象者は、アンケート対象者と同じで、1人当たり約30分程度のインタビューが行った。

4.2 インタビュー問いの構成

インタビューの質問は、大きく3つの部分に分けられる。1) 1つ目は、それぞれアンケートの回答で気になったことについて聞いた。次に評価対象の理想と現実とズレがあったことと授業改善に意見が分かれたことについて質問した。2) 2つ目には、韓国の評価についての意見を聞きながら、さまざまな道徳科の評価をどのように考えているかを確認しようとした。3) 最後に、各学校での実際のどのような評価を行っているか詳しく聞くことで、日本の評価実践の実態に迫った。

4.3 インタビュー問いの分析結果

インタビューを通じて明らかになった点は大きく3点である。第一に、日本の教師たちも道徳科の評価の抽象性により困難を感じている。第二には、道徳科の評価に基づいてさまざまな解釈をしており、自らもさまざまな解釈の可能性について認識している。第三には、道徳科の評価という抽象的な概念と多様性について対処する方策として、個人内評価と「大きくりの評価」を選択したとみられる。この3点と中心にインタビューの結果を分析したい。

(1) 道徳科の評価の曖昧さによる難しさ

まず、道徳科の評価は何を評価するかを設定する段階から困難を感じている点を取り上げる。道徳科は人間の道徳性と関連している。抽象的な人間の道徳性を直接に測ることは不可能である。これにより、別のものを測定することになる。その次に、学校内の現実を考慮した際、必要なものを評価できない場合もある。結局、評価対象において理想と現実の違いが生じる。なおインタビューの中にある()は筆者による補定である。

<G 教師とのインタビュー(一部)>

G 教師：やはり道徳性を考えると、子供のそのすべてのものだし、でもそれって評価ができないので、じゃそもそも道徳って評価するといけないという所に自分の中では行きついてる感じですね。

筆者：だけど、現実的にはしなければならないので3番(=道徳1時間で学んだこと)

G 教師：そうですね。仕方ないし。

<D 教師とのインタビュー(一部)>

D 教師：うん…。評価だから、人間性じゃないかなと思って 2 番（＝子どもの全体的な人格）に〇しました。

筆者：ですが、実際はなぜ 3 番ですか？

D 教師：この評価っていうのが、子どもへの評価だったら、1（＝道德の授業）と 4（＝1 学期または 1 年間の児童の変化）を含めたのが 3（＝道德 1 時間で学んだこと）になるのかな。…(中略)…そんな長いこと見てられないし、教材によっても違うかなという感覚があるので。

<F 教師とのインタビュー(一部)>

F 教師：なんか理想は多分は 2 番（＝子どもの全体的な人格）的な、あの子の育ちを、その子がこのようになったらいいなっていうのを思うんですけど、どうしても観るものとしては通知表があり、そこに書かなければならないみたいなのがあって。…(中略)…本当はもっと大きいスケールの話なんですけど、今やってることを言うとやはり記述して子どもに渡さないといけないと 4 番(＝1 学期または 1 年間の児童の変化)のほうに目が行ってるのが現実かなと思うんですけど。

評価対象の理想と現実の違いに加えて、道德は、子どもがもともと持っている特性と大きな関連があるので、学習結果を測っているのかどうか分からないという意見があった。子どもの一人一人の既存の性格が評価に大きい影響を与えることである。

<J 教師とのインタビュー(一部)>

J 教師：中学校で教えてるから、その時の変化みたいなことを評価としてはこう(＝1 学期または 1 年間の児童の変化)なってほしいけど、…(中略)…もともとに持ってるものっていうか、(そのの)ラベリングになってるかもしれないです。もうしかしたら。…(中略)…元々持ってるその子の生い立ちっていうか、もっと前から持ってるものが、道德でただ現れただけかもしれないし、それはもしかしたら変化じゃないかもしれないな。

<L 教師とのインタビュー(一部)>

L 教師：でも 3 番（＝教師の観察評価）って道德で習ったからっていうより、元々その子がそういうからもあるんじゃないですか。だから 3 番（＝教師の観察評価）はみるけど…。道德の評価は難しいなといつも思います。

道徳科の評価は理想的な評価対象を測ることができない場合がある。そして、元々子ども個人が持っている特徴と密接に関連しており、学習効果だけを測定することができないという問題がある。道徳科の評価では何を測るべきか、しっかりと評価しているかに対して、一時間での学習に対する議論は曖昧で不明確になる。したがって道徳科の評価は、他の教科の評価よりも難しく感じられている。

(2) 道徳科の評価に対する様々な解釈

道徳科の評価が抽象的で難しいため、何が正解なのか分かりにくい。日本の教師は道徳の評価について、さまざまな解釈をしていた。たとえば、徳科の評価の範囲をどう捉えるかに違う意見をもっていた。狭い範囲で考える人の場合は、道徳の授業だけを評価対象と想定した。一方、道徳科の評価の範囲を広く考えている人の場合は、他の教科、総合的な学習、そして生活指導まで含めて評価すべきだと考えた。A先生のインタビューを通じて道徳の評価範囲を授業に限定しなければならないという意見を確認しよう。

<A 教師とのインタビュー(一部)>

A 教師：評価の対象だったので、道徳の一時間の中で子どもたちが身に着ける価値について子どもがどういう発言をしたとか、どういうことをワークシートに書いているかっていうことのみを評価対象にしないといけないなと思ったからここ（＝道徳1時間で学んだこと）でした。その子の生活とか、今までの担任の先生から聞いた情報とか、そういうこと抜きで。

A 教師の場合には、道徳科の評価は、道徳の時間に学んだ内容だけを評価の範囲に捉えている。日常生活の行動などを含めた教師の主観的な判断は正しくないということである。しかしL教師は全く反対の解釈をしている。

<L 教師とのインタビュー(一部)>

L 教師：1時間単位だって「じゃ、今日、人にやさしくっていうことを勉強して、それが○です。」授業の中では○でも、なんか、実際にできるかどうかっていうのが本当は大切なことだから、一時間単位の評価っていうのも難しいんじゃないかな。

つまり、L 教師の場合には、道徳において重要なのは現実の世界の実践であるため、現実の世界での行動も入れ評価しなければならないというものである。教師はこれらの様々な解釈の可能性について自ら認識していた。これはアンケートの問9の意見を聞くインタビューによく現れる。問9の応答がわかれた理由を日本の教師たちは用語の様々な解釈のためだと答えた。

<B 教師とのインタビュー(一部)>

B 教師:多分、ここ(=授業の改善)ですね。授業の改善になると授業という教科の勉強ってということですよね。僕の捉え方としては。(活用している人たちの捉えは)指導なんですよね。日常生活の指導に使っていることじゃないかな。…(中略)…僕はそういう授業っていうのは教科で撮ったからこっち(=活用してない)に選んだ。

<G 教師とのインタビュー(一部)>

G 教師:これの捉え方かもしれないですね。評価の結果というのを僕はあゆみとかじゃなくて、この、何っていうのかな、実際のやりとりと捉えたので、それはすごく重要な改善に活用してるし、みんな多分しているのではないかな、と思いますけど、ただ、通知表に書く、あの評価っていうことで言ったら、活用はされてはいではないかな。そういう捉えなんかな。その評価っていうものを何かに見ているかによってちょっと違うかなとは思いますが。

<I 教師とのインタビュー(一部)>

I 教師:ここ(=活用しているという答え)の評価の、もしかしたら捉え方が毎時間価値項目の授業の評価っていう捉えと、こっち(=活用していないという答え)の通知表とかの学期ごとの評価で行くと、学期ごとに評価って捉えていくと、それがすぐには授業の改善にはつながりにくいかもしれない。

(3) 道徳の評価に対する日本の方法—個人内評価

インタビューを通じて、日本の教師は評価の際、個人の違い成長を大事にしていることが分かった。価値項目であっても、子どもによって異なる意見があるのを認めている。つまり、一人一人の成長を尊重しなければならないという考えである。

<B 教師とのインタビュー(一部)>

B 教師: 道徳はゴールがないです。…(中略)…日本の(道徳の)指導案は「導入—展開—終末」っていいです。まとめないから。まとまっちゃいけない、まとまらないほうがいいですね。

<C 教師とのインタビュー(一部)>

C 教師: これ(=道徳の評価)難しいのは、道徳の授業をやって、終わった時のあるべき子どもの姿がはっきりしないし、はっきりすると困るからでしょう。…(中略)…この姿(=授業が終わった時のあるべき子どもの姿)っていうのが明確でないし、幅

があるから。

一人一人の成長を重視するのは個人内評価の方法を選択したという意味である。日本では個人内評価を選択したのは、道徳科の評価の抽象性を克服し、さまざまな解釈の可能性を見つめるということだ。道徳科の特性を考慮した結果、子どもの多様な成長を認めて、子どもの変化の様相を記録する方向になるのではないか。個人の特徴を重視する傾向は、韓国での道徳科の「評定」についての意見にも現れている。

<F 教師とのインタビュー(一部)>

F 教師：評定、つける自信がないですね。自分は、まず。その子が本当にそうなのかといわれると。まあ成績のどちらかというと、あの、なんていうかな、評価基準があって、それに達したかどうか見てるんですけど、なんか道徳のなんていうのはそのスタートがどれがいいかというのがよくわかってないし、先言ったようにその変化を見てるのが僕の中で精一杯で。

<I 教師とのインタビュー(一部)>

I 教師：道徳は評定しづらい所があるなっていうのが僕ら日本的な考えかもしれないですけど、なので評定で表すっていうよりは記述でその子の成長なり、変容なりを認めていくのがいいなと思います。

<K 教師とのインタビュー(一部)>

K 教師：まず、評定は僕はちょっと、やっぱり三角とか二重丸とかをつけるのには非常に抵抗がありますし、それこそ人格否定じゃないけど、…(中略)… だって、どの子もいい所も悪い所もあるんじゃないですか。分かってもやってしまうこともあるし、だからすごいそれに対してその子の一時のことにつけるのは抵抗がありますね。

各個人の成長を観察するためには長い時間が必要である。1 時間だけでは子どもの変容を見ることができない。そのため、日本の学習指導要領では「大きくりの評価」をするようにしたものではないか。個人内評価、「大きくりの評価」は子どもの個性を尊重し、成長の様子を分かるようになる利点を持っている。しかし評価の結果が曖昧な状態になる恐れもある。日本の教師たちも、日本の道徳教育の評価の曖昧性を認識してはいた。評定では否定的な意見だけを表したことは異なり、価値項目ごとの評価をするにはある程度肯定的な認識と見せたことから読み取れる。

<B 教師とのインタビュー(一部)>

G 教師：価値項目ごとに評価すること、僕はそれは良いと思うんです。そのほうが、なんていうのかな、その「大きくりの評価」じゃなくて、この価値項目ではっていうことを限定してということによって、色んな発達段階、何年生とかね、その時期とかもあるだろうし、この段階のこの時にはこんな風に考えられたとか気づけたっていうことを評価できるとおもうので…（後略）

<I 教師とのインタビュー(一部)>

I 教師：大きくりの話をすると、道徳の大きな流れでは捕らえられそうだけど、結局それが保護者とかにはそれがつたわりにくい、そういう点では観点別に話をするほうが個人的には良いなと思うんだけど…（後略）

<J 教師とのインタビュー(一部)>

J 教師：（韓国の価値項目ごとの評価の説明を）お聞きしたら、やっぱり、どういう部分が今自分の足りてない所かっていうのもね。本人に考えてもらうためには価値項目ごとがあるほうがいいのかなんて思いますね。…（中略）… 総括だと実際自分をさげ出す終わりみたいな。…（中略）… やっぱり省察的になってあらば、言葉違うかもしれないけど、本人がそれをしようと思ったら、やっぱり（評価を）はっきりしてるほうがいいのかも。

子ども一人一人の成長を見て、これを記録するということは明らかに肯定的な側面を持っている。しかし道徳の曖昧さを克服し、さまざまな解釈の可能性を認める個人内評価、「大きくりの評価」により評価が再び曖昧になる問題が発生するのではないか。生徒にフィードバックとして、今後改善などを情報提供の目的のためにはより具体的な方法を考える必要もあるのではないだろうか。

5. おわりに

本研究は、韓国の道徳科の評価と比較をしながら、日本の道徳科の評価について考察することを目的とした。まず、韓国と日本の道徳科教育課程の比較を通して、日本の道徳科教育課程の特徴を理解した。次に、日本の道徳科の特徴に基づいてアンケートを作成し、実施して、道徳の評価に対する全体的な認識を確認した。そしてアンケート結果を中心にインタビューを行い、道徳の評価の実践と道徳科の評価の様々な解釈を見出した。

研究を通じわかるようになったことはまず、道徳科の評価の抽象性により、日本の教師たちも道徳の評価を難しいと思っていることだ。抽象的な道徳科の評価を実行するために日本の教師は道徳の評価について様々な解釈をしていた。そして道徳科の評価についてさまざまな解釈

ができることを自ら認識していた。アンケートとインタビューを通じて考えたのは、日本は道徳科の抽象性を克服するために、主観性を認め、多様な解釈ができる個人内評価を重視しているのではないかと、そして個人の成長を把握するためには、長いスパンの評価が必要であるため価値項目ごとではなく、「大きくりの評価」を選択したのではないだろうか、ということである。

韓国の場合、道徳の評価の抽象性を克服する方法が日本とは違う。韓国は明確な達成基準を設定して、ループリックを作成するなど、客観性を確保するために努力している。客観性を確保するために努力することで、子どもに改善への具体的な情報を提供することができるという利点がある。そして評価の客観性を高めることができる。しかし良い結果を得るための子どもの欺瞞の問題が発生したり、子ども一人一人の成長を見逃す問題がある。日本の個人内評価の観点から道徳科の評価を再び検討する必要がある。例えば、定められた評価基準に達した子どもの姿は人それぞれなので、評価基準の解釈の幅を広げることで日本の個人内評価の観点を取り入れることができるのではないかと。

引用・参考文献

- 教育部(2015)、「教育部告示第 2015-74 号[別冊 6]道徳科教育課程」、PDF ファイル、
www.ncic.go.kr, 2020 年 1 月 31 日最終確認
- 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」
- キム・ヒョンスら(2016)、「改正教育課程に沿った小・中学校道徳科の評価基準の開発研究」、
韓国教育課程評価院
- ユン・ヒョンジンら(2004)、「国民共通基本教科別評価道具」、韓国教育課程評価院
- 渡邊満・山口圭介・山口意友(2017)、『新教科「道徳」の理論と実践』、玉川大学出版部
- 相澤伸幸・神代健彦(2018)『道徳教育のキソ・キホン 道徳科の授業をはじめの人へ』、ナカニシヤ出版

謝辞：アンケートとインタビュー調査に応じてくださった皆様にこの場を借りて心からお礼を申し上げます。皆様のおかげで日本の道徳教育について学び、この論文を作成することができました。

1 本論文は、京都教育大学『教員研修留学生研究報告書 No. 27』に収録された報告「日本の道徳科の評価に関する考察」を加筆、修正したものです。

2 日本の学習指導要領にあたる。日本の場合学習指導要領とそれを詳しく説明した解説があるけど、韓国の場合は解説がなく、教育課程自体を詳しく書く傾向がある。

3 成就基準ということは子どもが教科を通じて学ぶべきの内容と授業後にできるとかできると期待している能力を結合して示した授業活動の基準である。つまり教科の授業を通じて子供たちが学ぶ内容と身に着ける行動を基準として示すことだ。子どもの学習の実態とか授業の振り返りの基準になる。

4 評定は日本の評定とは意味が違う。これは保護者と子どもに情報を表すために学習の状況を季語で表したことである。普通小学校は 3 段階で、◎、○、△で表す。◎が優秀、○が普通、△が努力必要を意味する。