

子どものための哲学を評価する

——ルーブリックを用いた相互評価

Group evaluation activity of philosophy for children using rubric

中川 雅道（神戸大学附属中等教育学校）

【要旨】

子どものための哲学を学校で行うとき、どのように評価すればよいのだろうか。評価は子どもたちを競争に追い込み、成績のような成果のみを求めさせるようになるというネガティブな意味を持つことがある。それを避け、あくまでも子どもたちが学習の価値を肯定的に捉えるために評価すると考えるならば、ルーブリックを明示した上で子どもたちが相互に評価する活動を行う可能性がある。「国語」と「特別の教科 道徳」の場合を例に挙げて評価の実際を論じ、対話や思考を評価する可能性について論じた。

How do you evaluate philosophy for children in schools? Conventional evaluation activities urge children to compete with each other and learn for the sake of academic results. To avoid this negative effect of evaluation, I adopted a group evaluation activity using a rubric. This activity enabled children to understand the learning process as valuable in itself. Using examples of language arts and moral classes, I postulated that this evaluation activity is useful, especially when we emphasize on dialogue and thinking process.

【キーワード】

子どものための哲学 国語 特別の教科 道徳 ルーブリック 相互評価
philosophy for children, Language arts class, Moral class, Rubric, Group evaluation activity

1. はじめに

日本の学校で子どものための哲学 philosophy for children(以下、p4c という略称を用いる)⁽¹⁾を実践するときに、誰しも「評価」という問題に出会う。「学校の授業として行うなら評価しないといけない」と、多くの人が考えている。この論文では、p4c の実践者のひとりとして、現在の学校というシステムの中で子どもたちとの対話をどのように評価してきたかを論じてみたい。

カラフルな毛糸の束を教室に持ち込んで、子どもたちとともに輪になって座り、最近ハマっていることは何ですか、といった問いに自分なりに答えながら、全員が木の筒に毛糸を巻いていく。クラスの全員で巻いた毛糸のかたまりから、毛糸のボールを作り、その場にあるコミュニティに形を与える。そのコミュニティから生まれる数々の問い、友達って何だろう、宇宙はどうやってできたんだろう、に答えるために、毛糸玉にコミュニティボールという名前をつけて、そのボールを持っている人が話すというやり方で、対話を重ねていく。p4c Hawai'i の活動から多大なる影響を受けた、この活動のことを私は p4c と呼び、聴くことの実践であるとともに、子どもたちとケアリングの関係を結び、人間的な結びつきを取り戻すための活動だと考えてきた⁽²⁾。

この活動が、学校を変える創造的な可能性を秘めているとするならば、評価のあり方についても創造的な評価が求められているはずだ。また、その新しい評価方法も学校を変えうる力を持っているはずである。対話の性質を損なわずに評価するためのアイデアとして、ループリックをもとにして、子どもたちが相互評価する可能性を模索した。その探求のプロセスを公開することが、本論の目的である。ループリックとは、学習の達成度をはかるための評価基準表のことである。基準を明示することで、評価者による偏りを減らし、より適切な評価を行うために作成される。中教審答申の用語集では「米国で開発された学修評価の基準の作成方法であり、評価水準である『尺度』と、尺度を満たした場合の『特徴の記述』で構成される」⁽³⁾と説明されている。具体的には、本論の図2、図6を見るほうが、理解の助けになるだろう。

さらに、そのループリックの尺度と特徴の記述そのものも、子どもたちとともに作ることを目指した。それが本論の軸になる。評価のあり方を考え、子どもたちに意見を聞き、それらを授業の評価に組み込んでいく。そして、作成した基準を用いて小集団学習を活用して、子どもたちが相互に評価するという活動を行なった⁽⁴⁾。担当教員（だけ）が子どもたちを評価するのではなく、子どもたちの自己評価（だけ）を活用するわけでもない。子どもたちが、複数人で相互に評価するという可能性を模索した、というわけである。

2. 評価は、学習の意義や価値の実感のために行う

まずは「学校の授業として行うなら評価しないといけない」という切迫した発言の「評価」の意味が、ほとんどの場合に1～5という数字による評定のことであると想定した上で、そのような評価を「しないといけない」わけではないことを確認したい。

学校の評価と言う場合に、通知表のことを思い出すことが多い。あまり知られていないことだが、学校には通知表を発行して評価を通知する法的義務はない。学校に作成義務があるのは、指導要録である。「校長は、その学校に在学する児童等の指導要録（学校教育法施行令第三十一条に規定する児童等の学習及び健康の状況を記録した書類の原本をいう。

以下同じ。)を作成しなければならない」⁽⁵⁾。指導要録には、学習や健康の状況が記録される。その参考様式は、文部科学省のウェブサイトに掲載されている⁽⁶⁾。様式は、学習指導要領の内容を反映して作成されたものであり、校種の目的によって異なっていることがわかる。評価のあり方は、学習の捉えられかた、や学習指導要領の策定のされかた、学校の目的、教育のとらえかたによって変容する。例えば、中学校の様式には評定（通常は五段階の数値評価のこと）の項目があり、各教科の数値評価を記載できるようになっている。このことは、多くの学校で総合的な評価の方法として数値による評定が相応しいと考えられていることに根ざしている。と同時に、後で指摘することになるが「特別の教科 道徳」については記述評価、「総合的な学習（探究）の時間」「特別活動」については記録という形に整理されていて、評価は学ぶものの性質と密接に関わっている。

学校教育法施行規則に「各学年の課程の修了又は卒業を認めるに当たっては、児童の平素の成績を評価して、これを定めなければならない」⁽⁷⁾と規定され、また、学習指導要領に「児童（生徒）のよい点や進歩の状況などを積極的に評価し、学習したことの意義や価値を実感できるようにすること」⁽⁸⁾と示されていることが「評価をしなければならない」という考えの背景にある。しかし、ここでも評価のあり方は、必ずしも数値による評価を意味しておらず、学習指導要領では積極的に評価し、学習の意義や価値を実感できるようにすることのほうに力点がおかれていることを見逃してはならない。

数値評価を避けることを明言する学校が存在することを指摘しておくことは意味のないことではない。例えば、多くのフリースクールやオルタナティブスクール⁽⁹⁾では公立学校のような評価は行われてはいない。不登校という現象に対応するためには、より繊細な対応が必要になること、公立学校とは異なった自由の理念を掲げていること、がその根拠になる。一条校（学校教育法第一条に定められた学校）の中にも、公立学校のような評価のシステムをとらない学校は存在する。きのくに子どもの村学園⁽¹⁰⁾には、テストや通知表がない。プロジェクトを中心として非常に魅力的な教育が行われている。自由の森学園中学校・高等学校⁽¹¹⁾は競争原理に反するという考え⁽¹²⁾から学校が設立されていて、点数による序列化を廃し、教員による記述評価が行われている。履修した内容についての評価を行うことは学校の義務だと言えそうだが、数値評価を行い、通知表を配布することまでが学校の義務とは言えない。

定期考査の点数を競う競争や、模擬試験による偏差値競争は、数字という成果だけを追い求めることになり、学習のプロセスを破壊する。私は、そのような、他の人と比較し、競い合うという競争原理にもとづいた学習評価が教育のあり方をねじまげているということに深い意味で共感し、p4c の評価がありうるとしたら、そのような競争原理とは異なったものであるほうが良いと考えている。競争にかかわる数値評価には関わらず、p4c を実践するという選択はもちろんあるし、その選択は正しい選択だと思う。

3. 国語の観点別評価と道徳の記述評価

それでも、組織の一員として教育にあたる場合に、組織が共有する評価の枠組み、例えば指導要録に、ふさわしいかたちでの教育実践を求められることがある。ここからの議論は、あくまで評価を求められる場合に、どうすれば評価できるのか、という問いのもとにある。国語と道徳という、二つの教科での評価について考えてみよう。

「国語」の評価について考えるときには、観点別評価の存在を忘れてはならない。観点別評価が重視されるようになった背景には「主体的・対話的で深い学び」を実現するために各教科の資質・能力が「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」として整理されたということがある⁽¹³⁾。そのため、各教科ではその三つの観点から教科の学習を評価し、達成率を子どもたちに伝え、三つの観点を統合して評定をつけることになる。この三つの観点のどの評価項目を選ぶのかは、実践者に委ねられている。p4c の実践を、国語という視点から捉えてみると「話すこと・聞くこと」の言語活動として「原因と結果、意見と根拠など情報と情報の関係について理解する」⁽¹⁴⁾技能を用いながら、対話によって考えたことを「書くこと」でもあり、議論のために素材を読解して問いを立てるという活動が含まれるので「読むこと」の実践にもなると考えることができる。今回は「学びに向かう力、人間性等」の観点から、p4c の活動を「自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかどうか」⁽¹⁵⁾を把握できる活動として捉え、評価することとした。

「特別の教科 道徳」の評価については「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」⁽¹⁶⁾あるように、数値評価は行わない。「自主」「節度」といった道徳の内容項目として整理されている項目の理解を基にして、多面的・多角的に考える学習の学習状況や、成長の様子を記述評価するのである⁽¹⁷⁾。評価の指針としては、考えを深めているかどうか、様々な価値観を多面的・多角的に考えているかどうか、多様な考えに接しながら、新しい考えを生み出していくようにしているかどうか、といったことが評価の観点

になる⁽¹⁸⁾。道徳の場合には、そのような指針を学校で共有しながら、担任教員が道徳の授業を実施し、方針に従って記述評価することになる。

4. ワークシートを相互評価する

子どもたちが学習の価値や意義を積極的にとらえることができるように評価する方法として、ルーブリックを活用してワークシート⁽¹⁹⁾を相互評価するという方法を実施した。ルーブリックとして表現される基準を、前章で説明した各教科の評価に対応させるのである。評価材としては、ワークシートに書かれたものに限定することにした。p4c の時間を行うごとにワークシートを配布し、参加者たちはその日に考えたことを記録していく。話さなかった人がどんなことを考えていたのかを知るきっかけを作るためにも、子どもたち自身が評価者となる、

p4c 振り返りマークシート 2019年度 第二版					良い例	悪い例			
月 日 年 組 番 名前					●	●			
本日の問い：									
自己評価									
	できていない	できた		できていない	できた				
	対話を楽しむことができましたか？			他の人の話を聴くことができましたか？					
1	①	②	③	④	⑤	5			
	セーフティのある対話をつくれましたか？			例を考えることができましたか？					
2	①	②	③	④	⑤	6			
	対話と生活をつなげることができましたか？			理由を考えることができましたか？					
3	①	②	③	④	⑤	7			
	新しい考えを見つけることができましたか？			反例を考えることができましたか？					
4	①	②	③	④	⑤	8			
記述評価									
対話前の考え			対話後の考え						
●	相互評価			①	②	③	④	⑤	●

図 1 マークシートの例

相互評価の方法を採用した。基準をルーブリックとして明確にした上で、評価の時間を授業の中に組み込み（学期に2回程度の授業）、子どもたち自身がクラスメートのマークシート、自分のマークシートを評価する。

例えば、図1のようなマークシートの例を考えることができる。相互評価の欄を作成することで、このマークシートが評価対象であることを明示することができる。担当教員は、記述内容、評価が適切であるかを再確認する仕事を行う。

自己評価の項目は、担当教員が授業の評価を行う際の指標にもなる。例えば対話の様子が思わしくないとき「対話を楽しむことができましたか？」「セーフティのある対話をつくれましたか？」という項目を統計的に知ること、対話の中で子どもたちがどのように感じていたのかを知ることができる。「対話と生活をつなげることができましたか？」「新しい考えを見つけることができましたか？」「他の人の話を聴くことができましたか？」という項目は、p4cの実践としての評価となる。例、理由、反例、という項目は論理的な思考の技術に関わるものである。これらの自己評価の項目は、子どもたちが記述を読み、相互評価を行うときにも参考にすることができる。

また、相互評価の際に、対話による変化を観察しやすくするために、自由記述欄は対話前と、対話後というように二つ作成している。問いを決めた後に、対話前の考えを記入し、対話が終わった後に、対話後の考えを記入することで、対話によって引き起こされた変化が、1枚のワークシートの中にわかりやすく表現されるように作成した。



写真1 小集団（グループ）学習の様子
（中学校3年生）

評価の時間の具体的な様子も紹介しておこう。方法としては、小集団（グループ）学習⁽²⁰⁾を活用した。4人のグループを作り、グループごとに相互評価を行う。4人分のワークシート（5回分の授業のワークシートなら20枚程度になる）を4人で読み、ルーブリックにもとづいて評価する。そして、4人で合意した評価結果をマークシートの相互評価欄に記入する。そのプロセスの中で、対話の中では話されなかった意見を読み、話さなかった人たちの別の側面に会うことになる。

相互評価が、子どもたちの肯定的な評価に寄与するところは大きい。そのためには

評価についての十分な説明と、小集団学習をはじめとする協同学習の理解が重要になる。協同学習とは、競争的環境の中に置かれる教室では学習意欲が阻害されることに端を発した概念であり、協同の対義語は競争である。協同学習の重要さは、コミュニティの成員の互恵的関係にある。コミュニティ全体の学習が、個々の成員にとっても大きな意味を持つとき、協同学習は機能している、と言える。個々の学びを数値で評価するとき、競争的環境が作られているならば、数字だけが意味を持つことになる。他の人の考えを読み、評価すること自体が学びになるという互恵的環境を整備することが最も重要である。

5. 「学びに向かう力、人間性等」のためのルーブリック

ここからは、相互評価の基準について考えてみよう。評価を子どもたちが行うのならば、評価基準も子どもたちとともに作ることが、より理想的だろう。ルーブリックを作ることを目指して、2年間の計画を立てた。まず、1年目は相互評価に慣れることを目指した。そのため、ルーブリックはハワイ州で開発されていた授業「哲学探求 Philosophical Inquiry」のためのルーブリック⁽²¹⁾を参考に、図2のようなルーブリックを作成した。

	A 基準を超えている (3点)	B 基準に到達している (2点)	C 基準へと努力している (1点)	D 基準に到達していない (0点)
考えたことが	ワークシートを書くことで、自分の考えをよく吟味し、以下の観点から、自分の発見を表現することができた。 ① 自分の生活、あるいは自分が生きている世界と、学んだことをつなげることができた。 ② 話し合いの中で出なかった新しい意見や、話し合われた意見についての新しい観点を、ひとつ以上書くことができた。 ③ 裏付けをするために、自分の考え／クラスメートや先生の考えを、証拠とともに書くことができた。	ワークシートを書くことで、自分の考えをよく吟味し、以下の観点から、自分の発見を表現することができた。 ① 自分の生活、あるいは自分が生きている世界と、学んだことをつなげることができた。 ② 話し合われた意見についての新しい観点をひとつ書くことができた。 ③ 裏付けをするために、自分の考え／クラスメートや先生の考え、あるいは証拠を書くことができた。	ワークシートを書くことで、自分の考えをよく吟味し、以下の観点から、自分の発見を表現することができた。 ① 自分の生活、あるいは自分が生きている世界と、学んだことをつなげることができた。 ② 話し合いの中で出なかった新しい意見、あるいは話し合われた意見についての新しい観点を、ひとつ書くことができた。	名前がない。 ワークシートを完成させることができなかった。 ワークシートを提出することができなかった。 ほかの人が読めない文字で書いている。 マークがうまくできていない。

図2 ルーブリック例

「新しい観点をひとつ以上書くことができた」「考えを証拠とともに書くことができた」といった基準を満たすと、より評価されるようになっている。図2のルーブリックを使って、1年間の相互評価を行った。ルーブリックによる相互評価を実践して、教員一人でワークシートを評価していたときの経験と比較した。教員が評価するよりも、子どもたちが相互評価するほうがより厳密な評点をつけやすい（私の場合ということになるかもしれないが）。教員は迷った場合には高い点数をつけるなど、やや甘い対応をしがちだが、相互評価の場合は、4人の合意によって決めていくのでより厳密な点数になるようだ。評価の素材として

は、基準に従っているという意味では妥当性が高いという感覚を持った。

相互評価の経験の後に、ルーブリック作成のために50分授業を2回使って自分たちのルーブリックを作成した。

1時間目には、図4のワークシートを個人で考え、小集団のルーブリックを作成する。2時間目には小集団で作成したルーブリックをクラス全体に発表する。最終的には、担

組 番 名前 _____ 小集団番号 _____

あなたの考えるp4cのときに評価してほしいところはどこですか？（個人思考）

上の情報から、あなたなりのルーブリックを作成してください。

①	②	③	④	⑤

図4 ルーブリックを作るためのワークシート例

当教員が各教室での議論、論点、また小集団のワークシートを結合するかたちでループリックを作成した。また、授業の冒頭に、この相互評価の結果が「学びに向かう力、人間性等」の観点の評価の一環として行うということを明示した。他の二つの観点とは異なって「学びに向かう力、人間性等」の観点については、学校現場でもどのように評価するのが意見が分かれるところである。大変興味深かったのは、観点を明示したことによって、子どもたち自身が「学びに向かう力、人間性等」とは何か、という問いに答えを出していたことであつた。

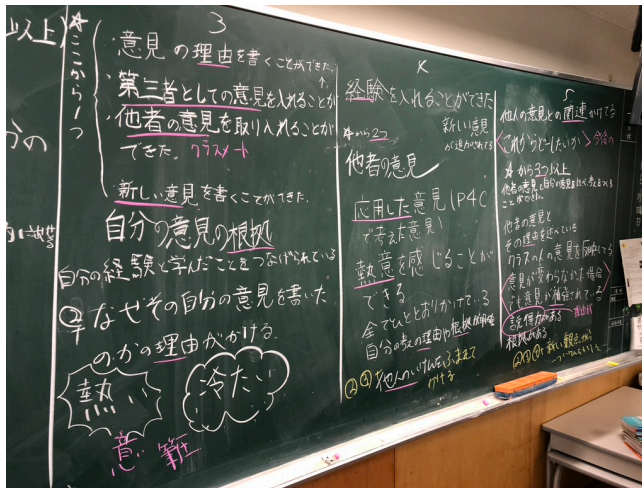


写真2 ループリック発表の様子
(中学校3年生)

写真2のようにループリックの発表の際には、活発な議論がなされた。その中で、印象的な意見が出され、多くの共感を呼んだ。こんな意見である。「ループリック通りに評価されることを目指して書かれたコメントは読んでいてもまったく面白くない。だから、ループリックに従わないという基準も必要だ」。なるほど、と考えさせられた。彼女は、相互評価の時間を何度も経験したことによって「評価されるためだけに書かれたコメントは面白くない」ということを発見したのだ。これは、評価という問題を正しく捉えているよ

うに思う。評価の活動によって、学習を肯定的にとらえようとした。そのためには、基準を明示する必要が生じ、ループリックを作成した。すると、評価されるためにループリック通りに書く人たちが現れた。このとき、学ぶために評価するのではなく、評価されるために学ぶ人たちが現れたのである。もう一度、評価の目的について説明し、子どもたちと

議論した結果、ループリックの中に「ループリックに縛られすぎている」と評価が下がるというシステムを組み込んでみた。

図6が、最終的に完成したループリックである。②～⑤の評価基準については該当する項目の個数によって評価できるように作成されている。「国語への愛」や

①	②	③	④	⑤
名前がない。 ワークシートを完成させることができなかった。 ワークシートを提出することができなかった。 ほかの人が読めない文字で書いている。 マークがうまくできていない。 ループリックに縛られすぎている	次の基準のうち1つ 自分の経験がある 理由を書いている 具体例を書いている 意見の違いを比べている 説得力がある 熱意がある 新しい疑問がある 他人の意見がある 他人の意見についての意見がある 入魂、熱意 考えの変化がある p4cから何かを学んでいる 今後の展望がある 矛盾がない 論理的に表現している 国語への愛	次の基準のうち2つ 自分の経験がある 理由を書いている 具体例を書いている 意見の違いを比べている 説得力がある 熱意がある 新しい疑問がある 他人の意見がある 他人の意見についての意見がある 入魂、熱意 考えの変化がある p4cから何かを学んでいる 今後の展望がある 矛盾がない 論理的に表現している 国語への愛	次の基準のうち3つ 自分の経験がある 理由を書いている 具体例を書いている 意見の違いを比べている 説得力がある 熱意がある 新しい疑問がある 他人の意見がある 他人の意見についての意見がある 入魂、熱意 考えの変化がある p4cから何かを学んでいる 今後の展望がある 矛盾がない 論理的に表現している 国語への愛	次の基準のうち4つ 自分の経験がある 理由を書いている 具体例を書いている 意見の違いを比べている 説得力がある 熱意がある 新しい疑問がある 他人の意見がある 他人の意見についての意見がある 入魂、熱意 考えの変化がある p4cから何かを学んでいる 今後の展望がある 矛盾がない 論理的に表現している 国語への愛

図6 「学びに向かう力、人間性等」のためのループリック
(中学校3年生たちによる)

「入魂、熱意」のように「学びに向かう力、人間性等」を重視する項目が散見される。「理由を書いている」「具体例を書いている」といった技能的側面が混在しているが、このルーブリックを他の観点と、どのように棲み分けし、整理していくかということは、これからの課題になるだろう。しかし、理由や具体例を示そうとする行動は「学びに向かう力、人間性等」を表しているということは十分に言えるだろう。このルーブリックを使って、1年間の評価を行なった。

6. ルーブリックによる評価例

具体的に、どのような記述が評価されているのか、ということも見てみよう。評価の実際を概略で見るために、二例ほど、⑤の評価が与えられている例を挙げて、どのように評価がなされているのかを検証してみよう。

評価の際の姿を観察すると、多くの子どもたちはルーブリックを次のように使っているようである。まずは、コメントを一読し、直感的にそのコメントが高い価値を持つかどうかを判断する。そして、その後に、ルーブリックを参照して自分の判断の根拠を与える。

図7と図8は『論語』に登場する「刑ではなく、徳と礼によって世の中を治める」⁽²²⁾という文章を読解した後に「刑がない世の中とはどのようなものか?」という問いを立てて行なった対話の評価例である。

対話前の考え		対話後の考え	
収集つかない程荒れていると思う。 悪いことを考える人は、刑がない で裁かれることはなく、更生しない ので、社会が罪だらけになっては う。今のよう、多くの人が「めだ」と 感じることを罪として、正すことが 社会を実現するには、刑は必要だ。		やはり私は刑のない状態では今のよう 社会は成り立たないと思う。「徳と礼があ りて、みんなが悪いことを悪いこととして認識す れば、犯罪はなくなる」という意見が「あ、たか ら、犯罪者は、多くの人が「悪いことだ」と分か りて罪を犯しているのだ」と思う。「誰かが 悪いことをし始めたらみんなやみ出す」という意見 に賛成で、それでも悪い人は悪いままだ。	
● 相互評価		① ② ③ ④ ●	

図7 相互評価例1（中学校3年生）

図7がどのように評価されたのか、後から考えてみよう。まずは「p4c から何かを学んでいる」。刑がなければ社会が成り立たないという考えは変化していないが、対話の中で話された「悪いことをした人はそれを悪いことだと認識していない」という考えに影響されて「多くの人は悪いことだと思って罪を犯している」という自分の考えに気づいた。それは「p4c から学んだこ

と」だと言える。また、「悪いことを悪いこととして認識しても、やはり社会は荒れる」という考えの「理由を書いている」とも言える。対話の中での他の意見を引用していることから「他人の意見がある」と言うことができ、その意見に対する自分の考えを書いているので「他人の意見についての意見がある」ということも達成している。「p4c から何かを学んでいる」「理由を書いている」「他人の意見がある」「他人の意見についての意見がある」という4つの基準から、彼女の考えの変遷は⑤と評価されることになる。

対話前の考え		対話後の考え	
無秩序。混沌。犯罪というものを生んだ殺人。強盗の多発。とにかくめっちゃやばいからやっぱり法で刑は必要。		前提によっても全員が犯罪という共通認識を持てているとすると、犯罪は減ると思う。非行に走る人々は褒められたりしない境遇にある。他人の意見がある。徳のない言葉の数を減らそうと変えてしまう。徳があればこういう人達と犯罪は減る。	
● 相互評価		① ② ③ ④ ●	

図 8 相互評価例 2（中学校 3 年生）

図 8 の場合はどうだろうか。まずは「考えの変化がある」。対話前には「刑のない世の中とはどのようなものか?」ということについて、無秩序や混沌につながると考えていた。ところが、対話後には刑がなくなったとしても、徳が涵養されていけば犯罪は減ると考えている。これは考えの変化だ。この変化を起こし

たのは、次の考えを聞いてのことだ。「掃除をサボって帰る人がいるが、そういう人はクラスで認められていないことが多い。そういう人に礼を尽くして認めるとサボらなくなるかもしれない」。その意見を「非行に走る人々は褒められたりしない境遇にある」と理解していることから「他人の意見がある」と言える。また、「徳があれば犯罪は減る」という考えへと繋げていることは「p4c から何かを学んでいる」と言えるだろう。彼は今後、認められていない人、褒められたりしていない人を見つけては、なんとか徳によって境遇を変えようとするかもしれないという意味で「今後の展望がある」。「考えの変化がある」「他人の意見がある」「p4c から何かを学んでいる」「今後の展望がある」という四つの観点から、⑤と評価されることになる。

これらのことはつけられた値と、ループリックの内容から筆者としての私自身が推論したことにはしかすぎない。今後は、ワークシートを評価の観点や、内容を明記できるものに改善する余地がある。ループリックの基準についても、これからさらに作り込んで、新しい観点を持ち込むことができるはずだ。総体として、このループリックによる相互評価は妥当だと思える範囲で、有効な指標として機能しているとは言えそうだ。

7. 道徳の評価例と評価方法の（仮設的）確認

ここまで論じてきたのは国語という教科の中で、p4c の実践を行なった時の評価のあり方であった。それでは、道徳では、どのようにして評価を行うことになるのだろうか。基本的には、授業担当者としての担任教員が、年間の道徳についての取り組みを記述評価することになる。年間計画では、すべての内容項目を扱うように授業を配置し、子どもたちが、内容項目の理解をもとに、多面的・多角的に考えを深めているかどうか、ということの評価する。評価について、担任教員が共通理解を持てるように校内で指標を作成しておく、何を評価するのかということ把握しやすい。本校では次のような評価例を策定し、各種会議で議論を経たのちに、それらの例をもとに担任教員が評価することになった。「道徳的価値について、考えることができた」「道徳的価値について、自分の意見を多面的・多角的に考えることができた」「道徳的価値について、他の人の意見をよく聞き、新しい意見を多面的・多角的に考えることができた」⁽²³⁾という三つの観点を提示している。対話活動を多

く行う本校で、他の人の意見を深めているか、自分の意見を深めているか、道徳的価値を深めているかということを分類したのである。

国語の時間の対話の相互評価例である、図7、図8を参考にして道徳の授業で行なった評価例として仮設的に考えることができるだろう。学習指導要領にも、書かれている通り、内容項目は各教科にも含まれている。「特別の教科 道徳」は学校全体の道徳教育の要として機能する教科であり、どの教科でも道徳教育に関わる内容項目が含まれている⁽²⁴⁾。先ほどの国語の授業に含まれている内容項目を想定してみると「遵法精神、公德心」の項目と考えることができる。この項目は「法やきまりの意義を理解し、それらを進んで守るとともに、そのよりよい在り方について考え、自他の権利を大切にし、義務を果たして、規律ある安定した社会の実現に努めること」⁽²⁵⁾と表現されるので、一見すると法の効力を疑問視する孔子の見解は「進んで守る」という文言には合わないかもしれないが、法の撤廃の可能性を考えることで、多くの子どもたちは「法や決まりの意義」を再考することになったという意味で、この内容項目を取り上げることは暴論ではない⁽²⁶⁾。

図7と図8を、先ほどの評価例とあわせて考えてみると、図7は、他の人の考えを聞きながら自分自身の考えを深めているので「道徳的価値について、自分の意見を多面的・多角的に考えることができた」、図8は他の人の考えを聞いてその考えを深めているので「道徳的価値について、他の人の意見をよく聞き、新しい意見を多面的・多角的に考えることができた」の評価例として考えることができる。そして、そのことを基準として、前章で論じたような評価の経緯を取りまとめ、学びの価値を積極的にとらえる文言として記述評価するということになる⁽²⁷⁾。

8. おわりに

この論文で提示した、評価の方法は、最終的なものでも、完璧なものでもない。評価をしなければならない、という考えは、必ずしも数値評価をしなければならないことを意味しない。競争原理を避けて別の評価を求める可能性も、もちろん残されている。評定という総合的な評価の枠内で、ループリックを活用する方法を論じたが、それが競争原理の弊害を解決しているかどうかは、探求する必要がある。より良い評価の探究は、まだまだ続きそうである。

【註】

- (1) 子どもたちとともに哲学的思考を実践する活動のこと。philosophy for children の頭文字を文字って p4c と表記される。この活動の起源は何かという議論については、今回は割愛する。小文字で表記するのは、哲学が身近な活動であることを強調する p4c Hawai'i の考え方を踏襲している。小文字の哲学については Thomas E. Jackson, "Home grown", *Educational Perspectives*, University of Hawai'i at Mānoa, vol. 44(1&2), 2012, pp. 3-7 が詳しい。また、活動の全体を知るためには p4c Hawai'i のウェブサイトに掲載されている Thomas E. Jackson, *Gently Socratic Inquiry* を参照のこと。
<https://p4chawaii.org/resources/learning-about-p4chi/> (2023 年 3 月 23 日確認)。旧版の日本語訳は次の通り。中川雅道「やさしい哲学探究」『臨床哲学』14 号、2013 年、pp. 56-74。
- (2) 中川雅道「『聴くこと』としてのケアリング」『研究紀要：神戸大学附属中等 論集』6 号、2022 年、pp. 1-6 を参照のこと。

- (3) 以下のように説明は続く。「記述により達成水準等が明確化されることにより、他の手段では困難な、パフォーマンス等の定性的な評価に向くとされ、評価者・被評価者の認識の共有、複数の評価者による評価の標準化等のメリットがある。コースや授業科目、課題（レポート）などの単位で設定することができる。国内においても、個別の授業科目における成績評価等で活用されているが、それに留まらず組織や機関のパフォーマンスを評価する手段とすることもでき、米国 AAC&U（Association of American Colleges & Universities）では複数機関間で共通に活用することが可能な指標の開発が進められている」。（中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」「用語集」2012 年）。もともとは大学の教育改革のために開発されたものを、注 4 で述べるように p4c Hawai'i を間に挟んで受容した、と言えるかもしれない。
- (4) 相互評価という考え方は、村瀬智之「相互評価の可能性」『臨床哲学のメチエ』vol.20、pp.4-8、2013 年、の中で解説されている、子どもたち自身がレポートを相互評価するというアイデアから着想した。ルーブリックの発想は、相互評価の基準を納得感のあるかたちで、子どもたちが作れないかと考えたところから生まれた。他方で、哲学対話の評価そのものの包括的な観点として、村瀬智之「『公共』の新しい授業方法と評価」東京都高等学校公民科「倫理」「現代社会」研究会編著『「公共の扉」をひらく 授業事例集』2018 年、清水書院、の考え方に賛同している。評価を安易に行おうとすると、対話の本質が損なわれうるため、本論で記述したような方法の他にも様々なかたちでの評価を行うことが重要である。先行研究として p4c Hawai'i の研究成果を参考にした。注 21 で参照しているルーブリックは Kailua High School で新しい教科を策定するための研究として作成されたものである。p4c のルーブリックを考案する際にとても参考になった。しかし、本研究を論じる中で評価のみをとりあげるだけでは不十分で、評価の背景にある旧来の教科教育に対する批判が不可欠であることを痛感した。注 21 のルーブリックの背景には「哲学者の教育学」というアイデアがある。Amber Strong Makaiau and Chad Miller, “The philosopher’s pedagogy”, *Educational Perspectives*, University of Hawai'i at Mānoa, vol. 44(1&2), 2012, pp. 8-19. 今回は参照するにとどめ「哲学者の教育学」の研究に今後取り組んでいきたい。
- (5) 「学校教育法施行規則」（昭和二十二年文部省令第十一号）第二十四条。
- (6) 文部科学省 https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/attach/1415204.htm（2022 年 11 月 11 日確認）
- (7) 「学校教育法施行規則」（昭和二十二年文部省令第十一号）第五十七条。
- (8) 「小学校学習指導要領」（平成 29 年告示）「中学校学習指導要領」（平成 29 年告示）「高等学校学習指導要領」（平成 30 年告示）の総則に示されている。小学校では児童、中学校、高等学校では生徒と表記されていることから括弧を用いて併記した。
- (9) フリースクール、オルタナティブスクールという言葉も多義的である。通常は、不登校などの現象に対応するための教室をフリースクール、公立学校とは異なった理念で運営される教室のことをオルタナティブスクールと呼ぶことが多い。両者ともに、いわゆる、一条校（学校教育法第一条に定められた学校）ではない。
- (10) きのかに子どもの村学園ウェブサイト <http://www.kinokuni.ac.jp/nc/html/htdocs/index.php>（2022 年 11 月 12 日確認）。きのかに子どもの村学園が設立された背景にある教育思想も大変意義深いものであるが今回は学園を紹介するにとどめる。堀真一郎『増補自由学校の設計——きのかに子どもの村の生活と学習』黎明書房、2018 年、などに詳しい。
- (11) 自由の森学園中学校・高等学校のウェブサイト <https://www.jiyunomori.ac.jp>（2022 年 11 月 12

- 日確認)。武田緑『読んで旅する、日本と世界の色とりどりの教育』教育開発研究所、2021 年、に生き生きと学校の様子が描かれている。公立学校にも定期考査を実施しない学校は存在する。工藤勇一『学校の「当たり前」をやめた。——生徒も教師も変わる！公立名門中学校長の改革』時事通信社、2018 年。
- (12) 次の著作の考えから影響を受けている。遠山啓『競争原理を超えて：ひとりひとりを生かす教育』太郎次郎社エディタス、1976 年。
- (13) 三つの観点の根拠となっているのは「学校教育法」（昭和二十二年法律第二十六号）の第三十条、二項である。「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」。具体的にどのようにして評価を行うのかということについては、国立教育政策研究所が成果をまとめている。<https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidousiryou.html>（2022 年 11 月 14 日確認）
- (14) 「中学校学習指導要領」（平成 29 年告示）第 2 章各教科、第 1 節国語、第 2 各学年の目標及び内容、2 内容、2（ア）、p. 30。
- (15) 文部科学省国立教育政策研究所「学習評価の在り方ハンドブック 小・中学校編」p. 6、2019 年。注 13 の URL から閲覧することができる。
- (16) 「中学校学習指導要領」（平成 29 年告示）第 3 章特別の教科 道徳、第 3 指導計画の作成と内容の取り扱い、4、p. 158。
- (17) 道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。「中学校学習指導要領」（平成 29 年告示）第 3 章特別の教科 道徳、第 1 目標、p. 154。
- (18) 生徒が多様な感じ方や考え方に接する中で、考えを深め、判断し、表現する力などを育むことができるよう、自分の考えを基に討論したり書いたりするなどの言語活動を充実すること。その際、様々な価値観について多面的・多角的な視点から振り返って考える機会を設けるとともに、生徒が多様な見方や考え方に接しながら、更に新しい見方や考え方を生み出していくことができるよう留意すること。「中学校学習指導要領」（平成 29 年告示）第 3 章特別の教科 道徳、第 3 指導計画の作成と内容の取り扱い、2（4）、p. 157。
- (19) ワークシート、マークシートという語は紛らわしいが、概ね次のようなことを意味している。ワークシートは、授業で取り組む内容の枠組みを事前に作成、提示し、シートに沿って授業を行うための補助手段の教材のことである。マークシートとは①～⑤といった印刷された数字を塗りつぶすことができるように作成されている用紙のことである。今回、本論では触れることができなかったが、マークシートの導入には大きな意味がある。評価の問題を論じるときに、理想的な評価のあり方はいくらでも構想することができるが、それを実地に行うときに非合理的な時間がかかってしまうことが、しばしばある。これは、教員の超過労働という別の問題を引き起こし、妥当な評価方法とは言えない。ルーブリックの評価基準を設定し、それに合わせた数字をマークすることで、評価者としての教員は市販のソフトウェア（もしくは自作のソフトウェア）を活用することで、機械的に大人数の評価を統合し、評価の合理性のチェックも大幅に簡易化される。この技術的変化は、教員の超超過労働の改善のために有用であると、私は信じて疑わない。混乱は、主として図 1 のワークシートに「マークシート」というタイトルをつけたことに由来するが、

現場の臨場感として享受いただければ幸いである。

- (20) 小集団学習の実践については次の著作に詳しい。神戸大学附属住吉中学校・神戸大学附属中等教育学校『生徒と創る協同学習―授業が変わる・学びが変わる』明治図書出版、2009 年。また、協同学習については次の著作の考えが基礎になり、小集団学習が組み立てられている。D. W. ジョンソンほか『学習の輪―アメリカの協同学習入門』二瓶社、1998 年。
- (21) Amber Strong Makaiau, “Philosophical Inquiry Standards”, 2014. p4c Hawai'i のウェブサイトで見ることができる。 <https://p4chawaii.org/resources/learning-about-p4chi/> (2022 年 11 月 15 日確認) 特に Standard 4: Philosophical Reflection を参考に作成した。
- (22) 以下の引用はいずれも井波律子『完訳 論語』岩波書店、2016 年による。(為政) 先生は言われた。「人々を導くにあたって法則や禁令により、刑罰によって取り締まったならば、刑罰から逃れることばかり考え、恥じる心がなくなる。人々を導くにあたって徳により、礼によって整えたならば、恥じる心が生まれ、正しい道に至る」。国語の過去の実践例としては以下のものがある。兵庫県中学校教育研究会での実践報告としては、中川雅道「第 1 学年 国語科学習指導案：【テーマ】「矛盾」を哲学する」『第 61 回兵庫県中学校国語教育研究大会』2021 年、p. 8。中川雅道「子どもとともに哲学を：教科学習を深めるために」『第 61 回兵庫県中学校国語教育研究大会』2021 年、pp. 9-10。中川雅道「第 2 分科会（話す 1 年）：題材 矛盾を哲学する：目標 漢文の訓読を身に付ける題材について話し合い、身近な例を出せるようになる」『国語部会報』兵庫県中学校教育研究会国語部会、2022 年、p.130。単元の構成を包括的に報告したものとしては次のものがある。中川雅道「第 3 学年 1 組 国語科学習指導計画 読解から対話へ：『高瀬舟』を考える」『研究紀要（神戸大学附属中等教育学校）』2015 年、pp.18-23。また、古典分野の単元の設定についての考え方を解説したものとして次のものがある。中川雅道「論語を『読む』レッスン：羊をめぐる争鳴」『研究紀要：神戸大学附属中等 論集』2022 年、pp. 37-42。
- (23) これらの項目はあくまで、評価を行うための指標であるため、評価としての上下関係はない。より詳しくは、注 27 で提示している本校の研究紀要を参照。
- (24) 道徳科が学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の要としての役割を果たすことができるよう、計画的・発展的な指導を行うこと。特に、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動における道徳教育としては取り扱う機会が十分でない内容項目に関わる指導を補うことや……。「中学校学習指導要領」（平成 29 年告示）第 3 章特別の教科 道徳、第 3 指導計画の作成と内容の取り扱い、2（2）、p. 156。
- (25) 「中学校学習指導要領」（平成 29 年告示）第 3 章特別の教科 道徳、第 2 内容、主として集団や社会との関わりに関すること、p. 155。
- (26) 内容項目の内容を解釈して、複数の内容項目を扱う可能性については、次の報告の中でより詳しく論じている。中川雅道「学校の倫理としての対話」『倫理学年報』日本倫理学会編、第 72 集、2023 年、pp. 93-96。
- (27) 子どものための哲学の評価を考察することで、学校の評価そのものについて再考することを目指して教科横断的に論じたが、紙幅の都合で道徳の実践については詳述することができなかった。過去の実践報告を参照することで詳述に変えたい。次の二例は教科書を使わない実践例、他教科との連携例であるが、評価については模索期のものである。中川雅道「第 2 学年 1 組道徳学習指導計画 グローバリゼーションについて考える」『研究紀要（神戸大学附属中等教育学校）』2014 年、pp. 113-118。中川雅道「平成 29 年度授業研究会 研究協議会記録（道徳科）」『研究紀要：

神戸大学附属中等 論集』2018 年、pp. 191-196。単元の構成について、評価例を含めて提示しているのは次の二例である。中川雅道「『特別の教科 道徳』の教育目標と公開授業の紹介」『研究紀要：神戸大学附属中等 論集』2021 年、pp. 87-98。中川雅道「『特別の教科 道徳』の教育目標と公開授業の紹介」『研究紀要：神戸大学附属中等 論集』2022 年、pp. 93-104。