

道徳教育の評価に関する国際比較研究

— 日本、中国、国際バカロレア (IB) に着目して —

International Comparative Study on Assessment of Moral Education

— Focusing on Japan, China, and the International Baccalaureate (IB) —

張夢溪¹, 柳沼良太²,

ZHANG Mengxi¹, YAGINUMA Ryota²

[キーワード Keyword]	道徳教育, 評価方法, 日本, 中国, 国際バカロレア
[所属 Institution]	¹ 名古屋大学大学院教育発達科学研究科 (Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University), ² 岐阜大学大学院教育学研究科 (Faculty of Graduate School of Education, Gifu University)

[要 旨 Abstract]

日本と中国では新しい時代の要請に応え、道徳教育の指導と評価の在り方について模索している。また、国際バカロレアにおいても道徳教育に関連した教科で指導と評価が検討されている。そこで本稿では、日本、中国、国際バカロレアの道徳教育における評価に焦点を当てて比較検討する。具体的には、三者の評価原則、評価内容、評価方法、評価規準という4視点から類似点や相違点を比較し、評価要件と具体的な教科実践の具体例の両面から検討する。特に、道徳教育の評価方法に関する科学性、価値志向性、国際化の度合い、日常生活との関連性などの側面において相違していることを指摘した。

はじめに

日本では、2017年に「特別の教科 道徳」が教育課程に位置づけられ、小・中学校学習指導要領（2017年告示）が改訂された。道徳が教科化されることによって、初めて道徳科において評価が導入されることとなった。一方、中国では、「義務教育道徳と法治課程標準」（日本の道徳科の学習指導要領に相当）が2022年に11年ぶりの改訂を迎えた。中国における改訂の特徴は、OECDのキー・コンピテンシー理論に基づき、道徳と法治の授業の指導と評価は、生徒の核心素養を育成するという目標を中心に行っていることである。日本も中国も、共通文化を持つ東アジアの文化圏にあるが、道徳教育における評価の仕方はかなり異なる。そうした違いは、両国の人材育成や国家発展の方向性とも関連していると言える。両国とも、自国のニーズと時代の発展に応え、道徳教育の適切な評価の在り方を模索している。また、国際バカロレア（IB：International Baccalaureate）という国際的な教育プログラムでは、国や地域の法律や教育モデルに応じて、道徳的価値を指導する授業が行われている。IBは先進的な国際教育プログラムをもち、道徳教育においても客観的な評価を導入していることで知られている。

こうした日本、中国、IBにおける道徳教育の比較に関する先行研究は少ない。まず、日中における道徳教育の比較研究について、例えば比嘉佑典・王秋華（1994、1996）が、1990年代における日中両国の道徳教育の変遷、目標と内容、基本的な理念を通じて比較分析した上で、道徳教育の問題点と課題、日中道徳教育の基本的な在り方について包括的に検討している¹。武小燕（2015）は、21世紀以降の日中の道徳教育の枠組みと改革の動向を比較し、両国にとっても愛国心や社会参加が市民の資質形成に大きく寄与すると指摘している²。那楽（2015）は、儒教思想の中でも「礼」の視点から中日両国の道徳資料全体の特質を比較検討している³。しかし、これらの日中における道徳教育の比較研究を基づく学習指導要領も最新版ではない。全体的な視点、歴史的展開、改革の動向などの面で行われることが多い。日本の道徳の時間や社会科と中国の国語科や英語科などの他教科に基づく研究がよく見られる。

次に、日本と国際バカロレアの道徳教育に関する比較研究については、例えば、福山文子（2016）が国際

バカロレアの理念、および学習者像等を整理し、同プログラムと道德教育との関係をおさえた上で、道德教育における国際バカロレアの意義と可能性について論じ、日本の道德教育を改善、充実させる可能性を検討している⁴。また、荒木寿友 (2019) は、道德科で重視されている「思考力」の育成と国際バカロレア教育の知の理論 (TOK) を組み合わせ、「考え、議論する道德」による実践とその意義を論じている⁵。山田明美・中野千恵・森澤史和 (2016) は、「IB のプログラムに基づく授業設計の方針は、次期学習指導要領の目指す教育と方向性が同じである」ため、「道德」の教科化や国際的な視野を持つ生徒の育成の必要性など、日本の教育にとっても今後さらに重要な視点となっていくと指摘している⁶。しかし、これは平成29年の新しい学習指導要領が正式に発布された前のことで、国際バカロレアの枠内の道德科への適用は、まだ予想段階に過ぎなかったと言える。

以上から、本稿の目的は、日本と中国の道德科に関するガイダンス (学習指導要領など) と国際バカロレアのガイダンス (学習の手引き) を比較検討して、三者の道德教育における評価原則、評価内容、評価方法、評価規準という4視点において類似点と相違点を考察することにある。本稿の内容構成としては、1節で三者の道德授業の概要を示す。2節では、各国の道德授業における評価の現状について説明する。3節では、日本、中国と国際バカロレアの評価について多面的に比較検討していきたい。

1 日本、中国と国際バカロレアの道德教育の概要

1.1 日本の「特別の教科 道德」とは

『学習指導要領』によると、日本の道德科は、「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」⁷ための教科である。

1.2 中国の「道德と法治」とは

中国の「道德と法治」は、義務教育 (小・中学校) の段階で道德教育、法治教育、公民教育の役割を担う重要な課程である。それは、日本の道德科や社会科における公民的分野の組み合わせに対応する。2022年の最新改訂では、過去の課程構築の経験を継承するとともに、国際的な課程改革の新たな成果を十分に活用している。特に生徒の核心素養の育成を中心に表現されている。核心素養が導いている教育とは、教科の知識を生徒の核心素養に変換するプロセスである。道德と法治で育成すべき核心素養には、主に「主に政治的アイデンティティ、道德修養、法治観念、健全な人格、責任意識」⁸が含まれる。核心素養の達成を目指す教育目標は、生徒が本教科を修了した後に習得すべき「正しい価値観」、「必要な人格」、「重要な能力」を包括的に示したものである。

1.3 国際バカロレアの「個人と社会」とは

国際バカロレア機構 (International Baccalaureate Organization、IBO) は、「成熟した国際的な質の高い教育」と呼ばれ、幼稚園から大学進学準備までのグローバルなカリキュラムを提供し、生徒に知識、感情、個人的な成長、社会的なスキルなどの教育を提供し、学び、働き、生きていくために必要な能力を身につけることを目指している。国際バカロレア (IB: International Baccalaureate) は、「多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する、探究心、知識、思いやりに富んだ若者の育成を目的としている」を使命とする国際的な教育プログラムである。中等教育プログラム (MYP: Middle Years Programme) は11歳~16歳までの中学生を対象としており、これまでの学習と社会のつながりを学ばせるプログラムである。MYPの「個人と社会」では、歴史、地理、総合人文学、などの学習分野がある⁹。道德教育の価値はその目標に内在しているので、IBと道德科を組み合わせるのは当たり前である。

2 道德授業における評価

道德科において、生徒に対する評価は主に生徒の道德性の発展を中心に行われる。それゆえ、道德教育の質は主に、生徒の道德性の発達水準の向上に表れる¹⁰。日本、中国、国際バカロレアの道德科における生徒の評価の主要な内容は以下の通りである。

2.1 日本の道德授業における評価

日本の道徳科における評価原則は、現行の学習指導要領に示されているように、日本の道徳科における評価は、道徳科の目標の達成を促し、児童生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子を把握し、内面的資質に関する記述式的な個人内評価である。中学校学習指導要領によると、評価内容は「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」と明記されている¹¹。評価方法は、「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」と「他の生徒との比較による評価ではなく、生徒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評価が求められる」¹²。また、「観点別学習状況の評価を的確に行うため、学習指導要領に示す目標の実現の状況を判断するよりどころを表現したものである」¹³。このような原則があるため、道徳科では評価規準を使わないことになる。

2.2 中国の道徳授業における評価

中国の「道徳と法治」における評価原則は次の通りである。第一に、素養に基づくことである。「評価は、課程目標、内容要求、学業要求、学業品質標準に基づき、包括的かつ総合的に行われる。生徒は理想信念、愛国心、責任感、道徳修養、法治観念、日常行動などの側面から評価される」。第二に、評価を通じて学習を促すことである。「生徒の実生活での進歩や創造的でユニークなパフォーマンスに注目する。生徒の知行体験を継続的に深め、自分の可能性を発見することによって、知行合一になれるように導く」。第三に、評価を通じて指導を促すことである。「生徒のプロセス評価と学習結果のフィードバックを通じて、教師は自分の指導方法を振り返り、改善するよう促される。『指導-学習-評価』の一貫性を実現できるようになる」。第四に、パフォーマンス評価に重点を置くことである。「学習、実践、創造などの活動における生徒の典型的な行動や態度の特徴を観察し、記録する。他の評価法を利用しつつ、プレゼンテーションやコミュニケーションを活用し、生徒の学習状況を質的分析を行う。評価の包括性と正確性を向上させるため、生徒は正直に記録することで自己評価するように導かれる」。第五に、多元的な主体の評価を重視することである。「学校、教師、生徒、保護者など、さまざまな評価主体や役割のチャンネルから、生徒の日常的な行動や振る舞いを総合的に観察し、収集する。各評価主体が互いに十分に連絡を取り合い、生徒の学習意欲や自信を高めるように評価する」¹⁴。

評価内容は、価値観念、学習態度、過程表現、学業成就など多方面に及んで、道徳と法治の課程学習の全過程と教育の各段階を貫いている。評価内容について、「生徒の核心素養 (core competences) の総合的な発展状況を評価するために、生徒の学習態度、学習活動への参加の程度、教科内容の理解と応用レベルを考慮する必要がある。特に、日常生活や学習で表現される思想政治の素養、道徳素行 (品徳と倫理的な行動)、法治観念などに重点を置く。また、実際の状況やタスクで学んだ知識を使って問題を分析し、解決する際に表現される核心素養の総合的な発展レベルも含まれている」¹⁵。

評価方法としては、「観察、質問、コミュニケーション、記録、インタビュー、課題、作品展示、ポートフォリオ、ペーパーテストなどを総合的に活用し、生徒の核心素養の発達に関連する情報を全面的に収集し、把握する。ペーパーテストと観察や会話の組み合わせを強化し、さまざまな状況における生徒の日常の行動に焦点を当て、試験点数だけで生徒のレベルを判断する従来の単一評価方法を回避する必要がある」¹⁶。

評価には三つの重要な構成部分がある。第一に、授業内評価である。この評価には、「学習過程における生徒の道徳的行動、価値観、学習態度、授業の学習目標の達成度などが含まれる。評価のフィードバックは、即時性、生成性、関連性に焦点を当てるべきである」。第二に、課題評価である。「課題評価は、学習成果と過程の両方に注目する。学習成果は、作品の品質、プレゼンテーションの形式などを含む。学習過程は、プログラムの計画、材料収集、創意表現などの参加状況を含む。課題の意図によると課題評価の重点を定める。統一要求と創造表現の両方を重視する。質的分析と量的評価を総合的に活用し、書面や口頭でのフィードバックをより重視する」。第三に、学期末評価である。「学期末評価は、生徒の核心素養の発達を総合的に評価するものでなければならない。授業内評価、課題評価、期末試験の結果を含むべきである。その中で、期末試験では、総合的な問題や課題を活用する。学段の特徴に対して、家庭や学校の労働任務、作品のプレゼンテーション、ペーパーテスト、ポートフォリオ、などを用いることができる」¹⁷。

評価の基本的特徴は、まず、知識性の評価よりも道徳性の評価に重点を置く。次に、評価は指導と学習を

促進する。そして、素養を導く。さらに、評価内容、評価主体、評価方法の革新を堅持する。また、学問分野の特性に応じて、様々な評価方法を探求する。最後に、学際的な教科実践活動において、生徒の核心素養を考察する。2022年4月に公表された新版の義務教育課程標準では、初めて学業品質標準が明示された。以前の課程標準と比べ、重要な革新と発展である。道徳と法治課程標準における学業品質とは、「生徒が課程の段階的な学習を完了した後の学業成就のパフォーマンスであり、生徒の核心素養の要件を反映する」と定義されている。学業品質標準は、「核心素養を軸にして、課程内容を組み合わせ、生徒の学業成就の具体的なパフォーマンス特性を全体的に把握するもの」¹⁸である。道徳と法治の核心素養は、「単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な課題に対応することができる力」¹⁹である。したがって、核心素養とは、個人が現実世界の複雑な問題を解決する過程で発揮される総合的な資質である。

「異なる学段の学業成就の主要な特徴に基づいて、道徳と法治の学業品質標準は、生徒の学習成果の典型的な特徴を示し、課程目標の達成度を反映する。学業品質標準は、評価や試験問題を導くための基本的な根拠となる」²⁰。道徳と法治の学業品質標準は、4つの学習段階に応じて提示される。小学校と中学校に統合して一体的なデザインを行う。それは、第1学段(1-2年生)、第2学段(3-4年生)、第3学段(5-6年生)、第4学段(7-9年生)に分かれている。各学段における学業品質の説明は一貫している。4つの学段の各段階は、統合した素養で生徒たちが現実的な問題を解決し、実際の状況を理解する総合的なパフォーマンスを表す。異なる学段では、要求するレベルが高めてきている。全体的に、生徒が課程を学習するにつれて、経験と環境との相互作用から、教科の概念、教科の思考、教科の方法などを柔軟に活用し、複雑な現実の問題に対処し解決することができるようになるのである。

学業品質標準は、各核心素養を有機的に組み入れ、課程内容を直接に組み入れ、核心素養と課程内容を有機的に組み入れる。核心素養を測定可能なパフォーマンスに変換することである。認知操作的なものや現実の行動的なものの両方が含まれている。詳しくは、第1学段(1-2年生)と第2学段(3-4年生)の学業品質標準の一部(表1)を例として比較しながら説明する。

表1 「道徳と法治」における学業品質標準(一部抜粋)

学段	学業品質標準
第1学段 (1-2年生)	個人生活と学校生活を結びつけ、自分の進歩や長所を分析し、正しい行動要求に従って行動し、良好な意志品質を持ち、否定的な感情を適切に調節する方法を知っている(道徳修養、健全な人格)。家庭や学校などの場面で、他人との約束を守り、丁寧な言葉を正しく使い、協力して学び、共に成長し、感謝の気持ちを持ち、授業のきまりやスケジュールを守り、学校の秩序を維持し、学校によく適応し、公共施設を大切にすることができる(道徳修養、法治観念、責任意識)。
第2学段 (3-4年生)	ルールを守ることの大切さを簡単に分析し、日常生活を結びつけて公共施設を大切にすることの意義を説明できる。労働を愛し、労働者を尊重し、生活の中の例を結びつけて職業に高低貴賤の差がないことを説明できる。(道徳修養、法治観念)。命を大切にし、生活を愛し、安全に対する自律意識を持つことができる(道徳教育、健全な人格、責任意識)。 日常生活や集団生活の中で社会主義核心価値観を実践し、環境衛生に気を配り、先生やお年寄りに対する感謝の気持ちを適切に表現し、他人と接する際の基本的な礼儀を守り、クラスメートと平等に付き合い、地域社会とも和睦を保ち、家族を思いやり、家事を分担し、基本的なネットワークの情報倫理を守ることができる(道徳修養、健全な人格、責任意識)。学校や社会生活において社会ルールを守ることができる(法治観念、道徳修養、責任意識)。

学業品質標準には、認知的操作に関する行動の表現と実際生活での行動の表現が知行合一の特徴と人材育成の本質的特徴を体現している。学業品質標準は、5つの核心素養(「政治的アイデンティティ、道徳修養、法治観念、健全な人格、責任意識」)を軸に組織されている。段階が上がるにつれて到達目標に質的变化が見られる。例えば、「知る」から「分析」や「説明」へ、また「維持」から「守る」へという動詞の変化を用いて、学段ごとに求められるものが質的に上がっていくことを示している。

学業品質標準に基づき、核心素養志向の課題を開発すべきである。課題は、総合性、思考性、文脈性という基本的な特徴がある。課題を作るための基本要件は以下の通りである。まず、自然、自己、他者と社会、国と人類文明の4つのカテゴリーを含む適切な文脈が構成されていることである。問題には、その時代のテーマに焦点を当てるという新規性、実生活に関心を寄せるという真实性、答えに十分な情報の裏付けを与えるという豊かさ、核心素養を評価するという適合性と代表性がある。次に、教科的思考法、批判的思考、創造的思考に対する重点を置いている。最後に、生徒の識別と判断（what）、解釈と論証（why）、探究と構築（how）を考察するための、文脈に基づいた教科別課題の設計である。

以下、課程標準に載っている「問題例2」（図1）を具体例として説明する。

資料1：「家」は「会意文字」である。甲骨文字の字形の上部に部屋に関する「宀」があり、下部に豚を意味する「豕」がある。生産性が低かった古代、農民は家の中で豚を飼うことが多かったため、家に豚があることが家の象徴となった。本義は部屋の中、住所の意味である。



図1 4つの書体における「家」の書き方

資料2：明代の思想家、王陽明によれば、親孝行には「3つの境界」がある。1つ目は年長者の身体を支えて衣食住を保障することである。2つ目は年長者の心を支えて幸せにすることである。そして3つ目は年長者の意志を支えて有意義な人生を送らせることである。

問1：学んだことを活用して、資料1に言及されている「家」に対する認識を分析してください。

問2：学んだことを活用して、資料2と合わせて、中学生がどのように親孝行すべきか。

「問題例の評価説明」：この問題の資料は中国の優れた伝統文化から引用され、内容は斬新で、中学生の認知特性と心理的発達段階に即している。出題内容は義務教育段階における道徳教育の核心に属する。扱っている文脈も内容も典型的である。課題の質問によって、資料の分析の中から生徒の「家族」についての理解の深さを判断し、親への感謝のやり方から道徳性発達のレベルを判断することができる²¹。

2.3 国際バカロレアの道徳授業における評価

評価原則は、第一に、評価はすべての指導と学習に不可欠である。あらかじめ周知されている明確な評価規準を用いて規定の目標を評価し、生徒の到達度を測る。この「評価規準に準拠した」アプローチは、「集団基準準拠」や「目標基準準拠」とは異なる。

第二に、評価の目的は次の通りである。（1）生徒の学習を支援・奨励する。（2）指導プロセスを報告し、向上させ、改良する。（3）「パーソナルプロジェクト」や学際的単元の評価などにおいて、教科を横断したスキルを転移する機会を生徒に提示す。（4）生徒の前向きな態度を奨励する。（5）実社会の文脈に基づいた探究において生徒をサポートし、科目の内容の深い理解を促す。（6）批判的、創造的思考スキルの発達を促す。（7）多様な文化的、言語的状況での評価を可能にすることにより、プログラムの国際的な視野を反映する。（8）全人的な特質を具現化する²²。

第三に、評価にはいくつかの重要な特色がある。（1）内部で行われる総括的評価とそれを裏づける形成的評価では、評価方法が異なる。（2）評価対象期間内の到達度を機械的に単純に平均するのではなく、生徒のパフォーマンスを最も的確に表すものを重視する。（3）コースの個々の要素ではなくコース全体に基づいて、コース修了時に生徒の理解を評価する²³。

評価内容は、「生徒が何を学んだかを理解し、生徒の成長を把握するため、教師は有意義なフィードバックを提供するさまざまな評価方法を用いる。IBの評価は、批判的で創造的な思考を要する真の理解を示すパフォーマンスを生徒に求めるため、授業の質を高めることにもつながる」²⁴。MYPでは、IBOが示した評価規

準や基準に基づいて学校内で評価を行う一方、その内部評価を部分的に学校外で認証する仕組みをとりいれている。詳しいことは、「各学校における生徒の学習成果物やスコアが IB の試験官によって再び評価を受けることで、評価の妥当性が確認され、世界水準での評価が維持される仕組みになっている」²⁵。

評価方法から見れば、IBプログラムでは、さまざまな形の評価がカリキュラムと一体となり、継続的に実施されている。評価には、正規評価と非正規評価、形成的評価 (formative assessment) と総括的評価 (summative assessment)、学校内での内部評価 (Internal assessment) と IB による外部評価 (external assessment) などがある。MYP の生徒の最終的な外部評価 (任意) には国際的な基準が用いられ、有効な測定基準による信頼性のある結果が提供される²⁶。MYP では、観察、選択式解答形式、オープンエンド型の課題、パフォーマンス、プロセスジャーナル (記録日誌)、ポートフォリオの評価などさまざまな評価方法を互いに組み合わせて使用する²⁷。IB では、形成的評価は成績に反映されないため日々の授業の中で、総括的評価課題に向かうための手立てとしている²⁸。

国際バカロレア認定校が概念理解に基づく評価基準に基づいて学校内で評価を行う。教師は多様な評価課題 (信頼できる理解の表現) において、所定の評価基準に基づき、レベルの説明を用いて生徒の到達度を測る²⁹。実施校において概念理解の共通基盤を確保するために、(包括的な)「重要概念」と (科目特有の)「関連概念」を定め、生徒がこれからの学習に向けてしっかりとした基礎を築けるよう導いている。各教科の評価基準は、指導されるべき知識や理解、スキルの使用を表している。それらは、知識の事実としての側面、概念的側面、方法的側面およびメタ認知的側面を含む MYP の目標に直接結びつけられている³⁰。

プログラムのすべての年次における「個人と社会」の評価は、評価基準に準拠した「絶対評価」であり、配点比率の等しい 4 つの評価基準に基づいている。MYP における「個人と社会」(第 1 年次) の評価基準 (表 2) を例をあげて説明する。第 1 年次の終了時点で、生徒は以下のことを習得している必要がある。

表2 MYPにおける「個人と社会」(第1年次) の評価基準

規準A 知識と理解	i. 文脈に合った語彙を使う。 ii. 記述や説明、または事例を使って、科目ごとの内容と概念についての知識と理解を示す。	最高点：8
規準B 調査探究	i. 研究課題の選択を説明する。 ii. 研究課題を探究するための行動計画を実践する iii. 研究課題にとって関連性のある情報を収集し記録する。 iv. 調査のプロセスと結果を振り返る。	最高点：8
規準C コミュニケーション	i. 情報や考えを明確に伝達する。 ii. 課題にとって効果的に、情報や考えを整理する。 iii. 課題の指示に従った方法で、情報源を列挙する。	最高点：8
規準D 批判的思考	i. 見解、出来事、視覚表現、議論の要点を特定する。 ii. 意見を正当化するために情報を活用する。 iii. 幅広い情報源やデータを出典や目的という観点から特定し、分析する。 iv. さまざまな見方とそこに含まれる意味を特定する。	最高点：8

MYP では、教科目標は評価基準に対応している。各規準には 8 つの到達レベル (1～8) があり、一般に、パフォーマンスが限られている (1～2)、十分である (3～4)、優れている (5～6)、きわめて優れている (7～8) ことを示す、4 つのバンド (採点基準) に分かれている。各バンドには、それぞれ固有のレベルの説明があり、教師はこれを用いて生徒の進歩と達成度について「ベストフィット」の判断をする。指導の手引きでは、MYP の「個人と社会」の第 1、第 3、第 5 年次を対象に、求められる評価基準を提示している。学校は、国や地域の要件に応じて、規準を付け加えられるほか、評価の追加モデルを用いることもできる³¹。以下、IB プロジェクトに基づく単元総括的評価 (SA) の設計 (表 3) を例として説明する。

表3 中学校2年における「礼儀」単元の総括的評価 (SA) 設計と評価規準

中学校2年 第一単元 総括的評価 (SA)				
道徳と法治		中学校2年 MYP Year 3		
単元テーマ: 礼儀		第一単元		評価規準: A, B
グローバルな文脈: 空間と時間における適応	重大概念: 文化	関連概念: 礼儀・式典/伝統	探究テーマ: 伝統的な礼儀と儀式の学習を通じて、礼儀文化の違いを体験することは、文化的アイデンティティを高めることができる場合がある。	学習のアプローチ (ATL): 1、コミュニケーション 2、協働スキル 3、思考
評量截止日:				

評価の概要

紹介: 無形文化遺産 (Intangible Cultural Heritage) とは、各民族が代々受け継いできた様々な伝統文化表現と、それに関連する物や場所を指し、文化遺産の一部とされている。古来、中国は「礼節を重んじる国」として知られ、中国の伝統礼儀は中国社会の文化的支柱の一つとなっている。したがって、私たち一人ひとりが文化遺産を守り伝え、中国の伝統礼儀や式典を無形文化遺産として申請することで、文化のアイデンティティと文化の多様性を高めることが求められているのである。

あなたの目標: (Goal) この単元で学んだことを活かし、中国の伝統礼儀や式典を選び、国連教育科学文化機関 (UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) の無形文化遺産プロジェクトに申請書を提出することである。

あなたの役割: (Role) 申請人

あなたの視聴者: (Audience) ユネスコに無形文化遺産の保護のための政府間委員会

あなたの情景: (Situation) 中国の無形文化遺産の調査研究によると、中国には87万件の無形文化遺産があり、そのうち39件がユネスコの無形文化遺産リストに登録されることが決まり、世界第1位となった。中国伝統礼儀文化が、社会集団によって絶えず再現されながら、世代を超えて受け継がれるようにするため、ユネスコの無形文化遺産に登録するための申請書を提出してください。

あなたの作品: (Product/ Performance)
 (1) 5人でグループとする。(2) 申請書の名称を記載する。(3) 申請の目的、意義について簡単に説明する。(4) 『申請書』: 申請した項目の歴史、状況、価値、および消滅の危機について記述する。(5) 保存活用計画: 今後、行うべき保全や措置について記載したもの。

評価規準: (Standards): 詳細は、評価規準AおよびBをご参照ください。

標準 A: 知識と理解

標準 B: 調査探究

最も高い到達度: 8

最も高い到達度: 8

到達レベル	本学校におけるレベルの説明	本学校におけるレベルの説明
0	以下に記す基準に達していない。	以下に記す基準に達していない。
1-2	i. 中国伝統礼儀文化に関する用語を限定的に使用している。 ii. 作品は、中国伝統礼儀文化に関する基本的な知識と理解を示している。	i. 無形文化遺産プロジェクトを明確する。 ii. 限定的なプロジェクト申請の事前計画を策定する。 iii. 限定的なプロジェクト申請の情報を記録している。 iv. 指導を得て、研究のプロセスと申請結果を簡単に振り返っている。
3-4	i. いくつかの中国伝統礼儀文化に関する用語を理解し、正確に使用している。 ii. 作品を通じて、中国伝統礼儀文化の十分な知識と理解を示	i. 中国伝統礼儀文化の一つを研究テーマとして明確に、かつ適切なプロジェクトを選択する。 ii. 中国伝統礼儀文化を申請するために、部分的な計画を立て、時にはその計画に沿って実践している。

	している。	iii. いくらか関連性のある無形文化遺産プロジェクトを申請する情報を収集し記録するための方法を活用している。 iv. 指導を得て、研究のプロセスと申請資料を振り返っている。
5-6	i. 中国伝統礼儀文化に関する用語を多くかつ正確に使用している。 ii. 作品を通じて、中国伝統礼儀文化の相当な知識と理解を示している。	i. 明確かつ的の絞られた中国伝統礼儀文化を選択し、その関連性を記述している。 ii. 無形文化遺産プロジェクトを申請するための十分に考えられた行動計画を策定して、おおむね実践している。 iii. 中国伝統礼儀文化に関連するある程度の情報を収集し記録するための方法を活用している。 iv. 指導を得て、申請結果を評価している。
7-8	i. 幅広い中国伝統礼儀文化に関する用語を一貫して正確に使用している。 ii. 作品を通じて、中国伝統礼儀文化内容に対する深い知識と理解を示している。	i. 明確かつ的の絞られた中国伝統礼儀文化を選択または紹介し、その関連性を詳細に説明している。 ii. 無形文化遺産プロジェクトを申請するための効果的な行動計画を策定して、一貫して実践している。 iii. 適切かつ中国伝統礼儀文化に関連するさまざまな情報を十分に収集し記録するための方法を活用している。 iv. 指導を得て、申請結果を詳細に評価している。

3 評価の類似点と相違点

以上のように、日本、中国、国際バカロレアの評価を比較検討することで見えてくる類似点と相違点を確認しておきたい。

3.1 類似点

三者の類似点としては、第一に、指導と学習に密接に関連して設計されている点である。第二に、形成的評価と総括的評価の統合的な適用を重視している点である。パフォーマンス評価など多角度、生徒の成長の様子を重視する点である。第三に、複数の評価法を使い、点数だけで評価されることを避ける点である。第四に、内部評価や外部評価、自己評価や相互評価など多面的な主体の評価を重視する点である。

3.2 相違点

その一方で、日本、中国と国際バカロレアの評価の相違点も明確になってきた。以下、いくつかの点を指摘しておきたい。第一に、評価の側面が異なる点である。日本では、道徳性を養うことを評価することはせず、生徒が個人内の道徳的な学習状況や成長の様子に焦点を当てている。つまり、評価の知識的側面より、情意的側面に重点を置いている。一方、中国では、評価が生徒の核心素養の総合的な発展状況に対することである。核心素養は複雑な学習成果であり、教科の知識とスキル、過程と方法、感情・態度と価値観を統合したものであり、個人が複雑な現実問題を解決する過程で表現される総合的な資質である。そして、各学段における生徒の道徳的な成長の各段階の特徴をまとめ、それに基づいて評価を行う。また、国際バカロレアの中で道徳教育に関連する内容は、認定校が所属する国や地域の法律によって異なる。例えば、道徳科と結びつきが強い科目は、個人と社会の学科である。その中では、知識の深化だけでなく、生徒の批判的思考力、創造性や表現力などの評価にも重点を置いている。つまり、両者ともに生徒の認知的、情意的と行動的側面を組み合わせる評価を重視している。

第二に、評価方法が異なる点である。日本の道徳科に対する特別な評価が設定され、点数による評価を行っていないため、観点別の評価規準を用いない。日本では、評価結果は、生徒の卒業や進学に直接影響を与えない。教師が記述式評価に使用する言語にも決まったモデルがなく、自由化したり恣意的になったりしや

すく、生徒の真の本質的な道徳性の育成の様子を包括的かつ詳細に反映しているとは言い難い。一方、中国と国際バカロレアの評価規準ともに、専門的な評価規準を設定している。評価のタイプについては、中国と国際バカロレアは、段階的な採点規準を使用している。規準を参照に、バンド・レベルごとに要求事項を高めた、段階的・記述的な採点基準を作成している。これは、生徒が問題解決の過程で示す様々な成果、パフォーマンス、および思考特性や探求スキルのさまざまなレベル（多様性）を反映しているものである。その評価規準の結果は、生徒の進学や試験に関連している。規準では、規定された指示用語を使う。使用される用語はいずれも各学段やレベルでの構造的な一貫的に記述されているが、質的な差異を表している。

第三に、評価には道徳的価値志向性が異なる点である。日本では道徳科のほかに総合的な時間や特別活動などの科目があり、道徳科の教育的使命をある程度は逸脱している。自国の伝統や国情に基づいて道徳的な価値を選択しているが、日本の評価では、中立的な態度を取る。一方、中国では、道徳的価値が社会主義のイデオロギーを反映しているため、道徳教育の評価には価値の傾向性がある。また、国際バカロレアの評価規準は、知識の評価の重要性を反映しているが、各国の文化や背景を尊重し、道徳価値の傾向が含まれない。ただし、各学校は法律や国情に応じるため、評価基準を修正し、生徒の価値観や態度に関する評価を行う。

第四に、グローバルな視野の導入が異なる点である。日本では、「道徳の時間」から「特別の教科 道徳」まで、評価観点を引き継いでおり、地域文化を超えるグローバルな視野に欠けていると言わざるを得ない。一方、中国の最新の道徳科教育改革とIBの評価規準の設定は、いずれも「21世紀スキル」を核とした教育改革と内在的に一致している。21世紀型スキルとは、定型業務を超え、ロボットや人工知能では代替できない「4つのC」の能力である。4Cとは、Critical thinking（批判的思考）、Creativity（創造性）、Collaboration（協働）、Communication（コミュニケーション）の頭文字を指す。最近の「21世紀型スキル」に基づく教育改革運動（中国では核心素養運動と呼ばれる）の国際的な盛り上がりにも最もよく表れている。また、評価規準の設計理念から見ると、中国と国際バカロレアの両方が、OECDの教育とスキルの未来2030プロジェクトの内容とする「ビッグアイデア（big ideas）」に基づいて評価規準を設定している。国際バカロレアによると、ビッグアイデアは概念、つまり「大きな考え方」であり、普遍的な原則や考えである。その重要性は、特定の起源、主題、ある時代の場所といった側面を超越するものである³²。ビッグアイデアを用いた評価規準は、グローバルな視野や普遍的な価値を含んでいる。

第五に、実生活での応用と結びつく程度が異なる点である。日本では、現実的な問題に基づく宿題が設定されておらず、複雑かつ深い現実的な問題に直面した際に、生徒の価値観や道徳的能力をどのように明らかにするのだろうか。一方、中国でも国際バカロレアでも、対応する評価基準の評価説明は、生徒が現実的な問題を解決する時のパフォーマンスに基づいている。例えば、中国の学業品質標は、具体的な生活場面における革新素養の体現を示すものである。生徒が現実に基づいた問題に答える際には、核心素養の知識、態度、行動などの側面を表される。国際バカロレアの評価規準も、宿題で評価される規準に基づいて、具体的な要件に応じて、生徒が達成すべき評価レベルの説明を補足・修正する必要がある。それは、大きくくりな評価ではなく、細部にわたる評価である。国際バカロレアでは、生徒は奉仕活動に着目する単元課題を通じて学校とコミュニティを結びつけ、学習したことを応用する。また、洞察力や自信を養い、責任感を育み、複雑なコミュニティを研究することで、実社会で行動主体となる。

おわりに

本稿では、日本、中国、バカロレアの道徳教育の評価について比較検討を行った。三者の道徳教育における評価の側面では、特に評価方法の科学性、現れる価値志向性、国際化の度合い、日常生活との関連性の高さなどの側面において異なっていることが明らかになった。中国や国際バカロレアは、育成すべき資質・能力を明確に設定して、それに対応した評価をしっかりと行っている。それに対して、日本では、育成すべき資質・能力である道徳性の定義が曖昧で不確かであり、いまだに知識理解に対応する「道徳的諸価値の理解」にこだわっているところがある。こうした点で、日本の道徳教育も、国際標準に照らして改良・充実して、より明確に「育成すべき資質・能力」を示し、それに対応した評価法を開発・実践して、その効果を検証しながら拡充していく必要があることを提案したい。

註

- 1 比嘉佑典, 王秋華 (1994) 「日中道德教育の比較研究-小学校の道德教育を中心に-」『アジア・アフリカ文化研究所研究年報』29, 47-66。比嘉佑典, 王秋華 (1996) 「日中道德教育の比較研究(2)-中学校の道德教育を中心に-」『アジア・アフリカ文化研究所研究年報』31, 14(175)-26(163)
- 2 武小燕 (2015) 「2000年代以降日中の道德教育改革の動向に関する比較」『日本教育学会大会研究発表要項 2015年』74, 406-407
- 3 那楽 (2015) 『日中における小学校第1学年の道德資料に関する比較検討-儒教思想の「礼」を手がかりにして-』『筑波大学教育学系論集』39, 87-97
- 4 福山文字 (2016) 「国際バカロレアを視野に入れた道德教育」『お茶の水女子大学人文科学研究』12, 283-293 頁
- 5 荒木寿友 『「問い」にこだわり知を深める授業づくり』, 明治図書出版, 2019年。
- 6 山田明美中, 野千恵, 森澤史和 (2016) 「国際バカロレアによる中高6年間の教育課程の研究:IBの理念に基づいたMYPの導入に向けて」『高知県教育センター研究紀要』, 130-138
- 7 文部科学省 『中学校学習指導要領 解説 特別の教科 道德編』, 教育出版, 2018年, 78-82頁。
- 8 中華人民共和国教育部 『義務教育道德と法治課程標準』, 北京師範大学出版社, 2022年, 5頁。
- 9 IBO (2014b) : 『「個人と社会」指導の手引き』, pp.5-6. <https://www.ibo.org/contentassets/93f68f8b322141c9b113fb3e3fe11659/myp/myp-individuals-and-societies-guide-jp.pdf>
- 10 魯潔, 王逢賢 『德育新論』, 江蘇教育出版社, 2010年, 443頁。
- 11 前掲書 (7), 109頁。
- 12 前掲書 (7), 111-112頁。
- 13 国立教育政策研究所教育課程研究センター 『中学校「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 国語』, 2020年, 3頁。
- 14 前掲書 (8), 49-50頁。
- 15 前掲書 (8), 50-51頁。
- 16 前掲書 (8), 51頁。
- 17 前掲書 (8), 52頁。
- 18 前掲書 (8), 43頁。
- 19 OECD, “The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary”, 2005, pp.4.
- 20 前掲書 (8), 43頁。
- 21 前掲書 (8), 56頁。
- 22 IBO (2014a) : 『MYP: 原則から実践へ』, pp.91. <https://www.ibo.org/contentassets/93f68f8b322141c9b113fb3e3fe11659/myp/myp-from-principles-into-practice-2018-jp.pdf>
- 23 前掲書 (22), 92頁。
- 24 前掲書 (22), 16頁。
- 25 山田明美中, 野千恵, 森澤史和 (2016) 「国際バカロレアによる中高6年間の教育課程の研究:IBの理念に基づいたMYPの導入に向けて」『高知県教育センター研究紀要』, 130-138
- 26 前掲書 (22), 16-17頁。
- 27 前掲書 (22), 100-102頁。
- 28 重森健介, 森澤史和, 中野千恵 (2017) 「国際バカロレアによる中高6年間の教育課程の研究:IBプログラムによる自律的な学習者の育成を目指した授業研究」『高知県教育センター研究紀要』, 87-96
- 29 前掲書 (22), 91頁。
- 30 前掲書 (22), 94頁。
- 31 前掲書 (9), 11-30頁。
- 32 前掲書 (22), 18頁。