

令和6年度第2回自転車安全教育検討部会 議事概要

- 1 日 時 令和6年11月25日(月) 午前10時から午前11時30分まで
- 2 場 所 分庁舎4階第1会議室
- 3 出席者 別紙のとおり
- 4 内 容

(1)第3回自転車の交通安全教育の充実化に向けた官民連携協議会の資料説明(資料3~6)
(事務局から説明)

委 員：只今の内容について質問があれば発言をお願いします。

安全運転義務違反の中で、安全不確認に分類される場合と、動静不注視に分類される場合がある。私の理解では、ただ周囲の確認をしていなかったというのが安全不確認にあたり、他の歩行者や車など周囲にある物の動きを見ていないものが動静不注視にあたるとして理解しているがよろしいか。

オブザーバー：判別する大きなポイントは、周囲を見たか見ていないかということであるが、統計の作成要領で確認し回答したいので、少しお時間を頂きたい。

委 員：資料6のP6のグラフを見ると、学年が上がるほど安全不確認の違反数が減少しており、逆に動静不注視の違反数が増加している。

資料5の「主な御意見」というところで、ライフステージ別に何をどこまで習得させるべきか目標を立てることが先決とあるが、まさにこの部会でも議論が必要と考えている。また、交通事故が発生した背景、交通事故情勢を分析することが、今後の対策のポイントになるということで、官民連携協議会とこの部会の向いている方向は同じだと思う。

それでは、交通事故情勢の分析ということで、全国の状況については先ほど説明いただいたが、続いて京都市の状況について、事務局から説明をお願いします。

(事務局から説明) (「第2回自転車安全教育検討部会」資料P3~P11)

委 員：それでは、京都市の事故状況について、御質問、気づかれたことがあれば発言をお願いします。

資料P9を見ると、特に小学生の場合、事故18件のうち出会頭の事故が15件とほぼ9割近くを占めている。出会頭事故は交差点など、優先、非優先の関係がある場所で一時停止をしなかったり信号無視をしたりして発生することは想像できるが、それ以外に出会頭事故と呼ばれるパターンはあるか。

オブザーバー：事故類型で分けると、車両相互の出会い頭という分類になる。統計作成要領で「出会い頭とは」というところを確認すると、相交わる方向に進行中の車両が、双方から行き合うはずみに衝突した類型とされている。路外施設から出てきて進行する車両と衝突する場合、例えばガソリンスタンドから左折で出る際に、右から来る車

両と衝突する場合も、出会頭に分類される。

このパターンで自転車をイメージすると、飲食店などの敷地から左折で出ようとしたときに、歩行者や歩道を走ってくる自転車などと衝突する場合も出会頭という分類になる。

注意したいのが、出会頭と言っても、衝突はしないが驚愕転倒するという事故である。自転車が衝突回避のためにブレーキをかけて転倒する事故もあるが、これについては、事故類型上「その他（車両相互）」に分類されてしまうため、出会頭事故になりうる事案も発生している。

先ほどいただいた安全運転義務違反の中の動静不注視と安全不確認について、回答させていただく。統計の作成要領の動静不注視に関する箇所では、文字のとおりだが、動静の不注視ということである。相手を認識しているが、その動静の注視を怠ったということ。また、安全不確認とは、注意をして見ていない、安全確認を前方左右へ行っていないということである。2つパターンがあり、前方及び左右の不確認と、後方の不確認に分けられる。安全不確認の中で、前方左右の不確認と、後方の不確認で分けて規定されている。

委員：動きを慎重に見ていなかったのが動静不注視で、安全不確認というのはそもそも確認を怠っているということか。出会頭事故が件数のかなりを占めているのは小学生で、中学生に関しても半分を占めているが、半分以上が出会頭事故というのは全国的な傾向と同じである。小学生の事故類型で出会頭事故がこんなに多いということを改めて認識した。

委員：すごく基本的なことで申し訳ないが、第1当事者、第2当事者というのはどういう意味か。

オブザーバー：わかりやすく言うと、過失の割合が多いか少ないかで考えていただけるとよい。

例えば、主道路を走行していて従道路側を走行していた車両と衝突したとすると、主道路を走行していた側の過失の割合が当然少ない。従道路から安全不確認のまま進行してきて、交差点内で出会頭の衝突を行った場合であれば、従道路側から出てきた車両が第1当事者、主道路側の車両は第2当事者で、過失の割合が少ないというイメージをしていただければ。

委員：そうすると、例えば小学生の自転車同士の事故があった場合は、事故件数は2人分、2件としてカウントするということか。

「違反なし」という事故類型について、自転車に過失がなく車が悪かったという理解をしていたのだが。たとえば令和2年の小学生は「違反なし」が一番多い。単独事故も含まれているのかなど、この辺りとの関係性をもう少し詳しく伺いたい。

事務局：事務局でデータを作成したためこちらから説明させていただく。

これらは第1当事者と第2当事者の合計件数を数えているため、自転車同士の事故であれば2件とカウントする。先ほどオブザーバーから説明があった、過失割合

が少ない方も件数に含まれている。おそらく、第1当事者が車などで第2当事者が自転車という事故で、自転車側に違反はなく、何らかの原因で巻き込まれてしまったというのが「違反なし」という分類になると考えられる。

京都市の小中高の事故件数については、単独事故はこの中にはほぼなく、必ず相手方のある事故である。よって、「違反なし」とされる事故については、おそらく第1当事者が相手方にいて、第2当事者として巻き込まれてしまったものと認識している。

委員：よく分かった。

委員：それでは本日の流れの3番目のループリックについて、御説明いただきたい。

（委員から説明）（資料「ループリックの作成」）

委員：ループリックとは一体何なのか、どう作るか、それを作るときにどういうポイントに注意すべきかというところについて話していく。

私事だが、第1回の部会終わってから5、6年ぶりに自転車を運動不足の解消のために購入した。

普段は自動車を運転しているため、自転車に乗車する際、どこを走れば自動車の邪魔にならないかということが分かる。また、歩行者の立場からだと自転車がどう通行すれば心地よく行き交えるのか、お互いの立場の理解がすごく難しいなということと、車道を走る怖さも身をもって体感したところである。前回よりも一層当事者意識をもって、部会の議論に活かしていきたいと考えている。

まずループリックとは何かというと、一言で表すと評価基準表である。子ども達の実力やテストをどのように評価するかというときに、○、×をつける基準が必要になるが、その中で△の基準も必要になり使用されるようになったのがループリックである。今回の自転車に近い状況で考えるのであれば、資料P1を御覧いただきたい。私が自動車免許を取得したとき、最後の路上教習の際には、試験官が補助ブレーキをかけたり、ハンドル補助を行ったりすることがないように、安全に十分配慮しながら、臨機応変に走行しなさいという課題があった。そのことを想定して評価基準、ループリックを仮に作成したものが資料の表である。

十分配慮した安全運転というのは、表にあるとおり危険予測である。先ほどの報告で小学生が危険予測をするのは発達などの要因で難しいという話があったが、「かもしれない運転」がどれぐらいできるか、ということである。

「かもしれない運転」ができるできないの間に、これぐらいはできる、あるいはできる以上にもっと良くできるという段階があるので、評価するときに○、×での評価が難しいと思われる。

運転操作の技能にもそれは当てはまり、表の左側一番下だが、路上教習の場合、レバーやボタンを見ずに操作して運転できればレベルが高いと評価されるのではない

かという仮説で作成した。イメージとしては自転車の場合もこのような感じになると思う。

つまりループリックは○、△、×や◎、○など様々あるが、評価基準、レベルが数段階あるものである。どういうパフォーマンスをすれば○なのか、あるいは◎なのかという評価基準の文言が入っている表である。

基本的にこの○、△、×というふうに、△が判断しづらいときに使われるものなので、例えば歴史のテストなどで空欄を埋めなさいという問題で、ただ単に○、×をつける評価で済むようなものは、ループリックの出番はないということになる。段階的な評価が必要なときにループリックを使用する。

○、×で判断できるようなものはチェックリストを使用する。チェックリストの例は資料 P3 の看護学校で使われているループリックになるが、先ほどのループリックと違って、評価レベルが ABC と横向きに並んでいる。観点が縦に記載されているため先ほどの教習所の例とは向きが逆である。この表の一番右にチェックポイントという欄がある。患者をお風呂に入れるときの技能に対する評価であるが、適度な温度にお湯を保っているかというのは、とても適度である、まあまあ適度である、全然適度じゃないという判断をするわけにはいかない。適切かどうかだけの評価であれば、チェックリストを作成して評価すべき内容である。

ループリックでは評価ができない項目だが評価する必要がある非常に大事な部分はチェックリストで併せて評価する場合もある。

資料 P2「ループリック」の 4 点目になるが、ループリックは評価基準表というのが本質だが、子ども達からすれば、学校においては大体このレベルまでできたら高く評価してもらえるんだということが分かる表になるので、子ども側にも提示して、学習の手引きに活かすケースが増加している。

肝心の作り方を説明する。作成には時間がかかるものではあるが、一般的に大きく分けて 3 つ作り方がある。

1 つ目が評価対象となる成果物が既にあるという場合である。例えばレポート課題を書かせたときに、レポートが提出されて手元にある場合に、それを基に評価基準を後から作る場合である。レポート課題や小論文など、途中から自分の評価基準が揺らいでいく場合もある。

また、採点する人が変わると、評価が全く変わってしまうという場合もある。そのような評価のずれがあらかじめ想定されるため、まずその提出されてきた成果物になるべく複数人で、とりあえず 3、4 段階ぐらいで数字をつけて採点をするという作業をする。

匿名で、付箋紙でいいので自分の評価を書いてそれを成果物の裏に貼り、次の作品の評価に移っていく。全員が一通り見たらそれを裏返して、全員が 3 の評価をしたものがあつた場合、その成果物は 3 の評価例としてとても良いものということにな

る。

しかし、ある人は3を、別の人は1をつけているなどの場合、評価基準がずれる部分があるということで、評価について議論をすることになる。

お互いの評価の過程を統一していくことによってループリックができ上がってくる。話し合う中で評価基準にしたい部分が明らかになってくるので、それを表にまとめていくと、ループリックが出来上がっていくという流れである。

一方で、実際には手元に成果物、ループリックがない場合もかなり多い。現場の先生方は指導案という形で、あらかじめ評価基準を作って提出しておく必要がある。例えば新しく実施される单元などであれば、成果物のモデルがないまま、評価基準を外部に向けて明らかにしないといけない場合もある。

(資料 P5) そういった場合でもループリックの作成は可能であり、それが基本的な作成方法のうちの1つとなる。大体3段階で評価するとして、一番下の段階は不合格のライン、真ん中の段階を全員到達させたい合格ラインにするのが一般的で、单元末までに全員に到達させたいレベルをレベル2に記述する。一番上は、ここまでできれば上出来という、クラスの中でも何人かしか到達できないようなレベルである。

あらかじめ子ども達の姿を想像しながら、レベルごとに記述するというのが作成手順の一步目である。タイトル部分に予備的と書いているが、予備的というのは後で説明する。

(資料 P6) もう1つは、最初から観点別に分けることから始める作り方である。資料 P5 で紹介した作り方では、レベル3だったらどのような姿なのかをまず想像するが、資料 P6 では、課題に対してすばらしい回答をする人にはどのような要素や条件が備わっているのかということを考える。

自転車教育で考えると、素晴らしい自転車走行者にはどのような要素が備わっているか、あるいはそのような自転車走行者になるためにはどのような条件が必要かということ、観点として書いていく。ただし、多すぎると評価が大変になるため、多くても5、6、現実的には3、4個程度でとどめる先生が多い。

書き出した観点は、重要なもののみ残すなど、精選していく作業も必要になることがある。

それからそれぞれの観点に対して、レベルごとに予想されるパフォーマンスを記述していく。そのときに参考になると言われているのが、資料 P7 (参考) 用語集である。ループリックを作成するときによく使用される文言が記載されている。

例えば、左下の「正確さの程度」だと、完全に正確、すべての手順が正しい、些少な不正確はあるが、全体としての結果には影響ない、など、評価基準を作成するときの用語の参考になるツールになっている。

このような方法で作成されるのがループリックだが、注意しておくべきポイント

があり、3つの特徴として資料 P8 で説明する。

先ほどの話と重複するが、ループリックは評価するときに△が生じる課題でないと作成する意味がない。○、×や、例えば△にしても、資料右上に記載があるような、例えば英作文させたときのスペルミスなど、いくつ間違いがあれば△なのか、誰でも差がなく判断できるものであれば、ループリックを作成する必要はないということになる。

2 番目に間主観的と書いているが、ループリックは非常に主観的な評価になることが多いため、その信頼性を高めるために複数人で観点や基準をすり合わせる必要があるということである。

3 番目に、事例ベースに作成されるのがふさわしいということである。イメージの共有のために判断の根拠があると、分かりやすい評価基準表になるということである。

また、ループリックと一口に言ってもさまざまな種類があり、資料 P9 に記載している。資料 P5、6 に「予備的」と書いていたが、これは予備的ループリックという意味である。あくまで仮説として作成したものが予備的ループリックと呼ばれ、本来は一番最初に成果物がある状態で作成するのが一番望ましいとされている。評価に信頼性や根拠があるということである。

また、発達段階に沿っているかという視点もあるため、成果物が提出されたら改定していくことを前提に作成するものが、予備的ループリックである。あくまで仮説であるという意識が必要である。

3 番目に記載している長期的ループリックも、本質は同じだが、一風変わったものとなる。添付資料表 3-3 をご覧いただきたい。私が研究開発の運営指導委員として関わっている学校で、持続的な社会の担い手を育てることを目的とした独自設定教科が実践されており、そこで設定されているループリックである。これは資料 P3 に掲載していた看護学校のものと一緒に、縦に観点が並んでおり、地域を守っていく人材にはこういう要素が必要だろうという観点を仮説的に作って条件整理をしている。横軸は資料 P5 で言うレベルにあたるが、レベルの代わりに、年長から高校3年生までの学年が書いてあり、長期的なスパンでこういうふう to 成長してくれたらいいだろうという姿を並べた表になっている。このようなものを長期的ループリックと言っている。

長期的な学期や学年あるいは校種などを跨いだ学習者のパフォーマンスの成長を描き出すのが、長期的ループリックである。

とても難しいポイントになるが、規準と徴候という考え方がある。たとえば、すばらしい魅力的なスピーチのループリックを資料 P12 のように作成したとして、「人を引きつけるような話し方ができる」と書かれていても、評価する人からすればどのようなパフォーマンスか分からない。そこで、例えば「アイコンタクトを取っている」とか、「ユーモアを用いている」という記載があると、人を引きつけるような話

し方ができていると同意いただけると思う。しかし、そのようなことができていなくても、人を引きつけるような話し方ができる、できるようになるという場合も考えられる。逆にアイコンタクトをとったりユーモアを用いたりしていても、すごく早口であったり何度も言い間違えたりすると、人を引きつけるとは言えないということもある。

表で黒ボツをつけているのはあくまで具体例であり、これをすべて満たしていたとしてもそのレベルに到達するとは限らない、完全にイコールとは言い切れないということがあるので、この点はループリックを作っていくうえで生じる問題になってくると思う。

資料 P14 に、自転車安全教育の分野でループリックを作成する場合の意見を記載しているが、必要になるのは観点別のループリックと思われる。要するに、レベルごとに複数の観点が並んでいる、自転車に乗るというパフォーマンスに関するループリックである。

基本的にはレベルが記載してある形になると思うが、一部の観点では長期的ループリックも必要性が出てくるのではないかと考えている。

公道で走る以上、どの年代でも共通に備えておかないといけない思考力、判断力は必ず存在するはずである。例えば先ほど報告があった資料 4 の中で、小学生には危険予測が厳しいということが記載されていたと思うが、だからといって小学生に危険予測の力が不要ということにはならない。現実として難しいところもあるが、何歳だからこの力は不要とするのは考えにくく、長期的ループリックではなく誰もがこの基準に照らして評価されるというループリックが必要である。

一方で、子育て世代や高齢者に関しては、正しい行動を示す社会的役割など、踏まえなければならない部分もあると思われる。そういうものは、例えば長期的ループリックにする余地がある。

これらに関するループリックの作成方法としては、資料 P6 成果物がない場合②ということで、先に達成条件を出し合ってレベルに当てはめていくということになると思う。

もし、望ましい走行の模範例があるのであれば、成果物とみなすこともできるだろうが、あまり良くないケースと全く良くないケースが揃っている必要がある。少なくとも望ましい走行の模範例のようなものを参考に条件を絞っていくことはできると思う。そして出し合った条件のうち、ループリック向きのものとそうではないものに精選する必要も出てくる。そうではない条件はチェックリストとして、別に作成する必要があると思う。

また、学校では、基本的には技能よりも知識や理解・思考力を評価することが多いので、世の中に出回っているループリックは大体がその観点なのだが、技能の評価となると難しい面があり、記述語が徴候に寄ってしまい、チェックリストになりや

すい面がある。

先ほどの「人を引き付けるような話し方ができる」も、技能の1つ。

さっきの看護学校の例でもそうだが、非常に徴候的になりやすいものがあるため、ループリックとして出すのであれば、アンブレラ・ワード（すべて包み込むような、ぼんやりしたワード）を心がける必要が出てくると思う。

安全教育については、京都市自転車安全教育プログラムにある「ライフステージ別の自転車安全教育の主なポイント一覧」が、長期的ループリックの基になると考えている。ただ、この中にもループリック向きのものとそうでないものがある。

「運動・認識能力」や「楽しさを味わう」の一部はループリックに向いている面はある。

一方、「交通ルール・マナー」、つまり知識に関する部分はループリックに向きづらい。ただ、交通ルールの理解にも質的な違いはもちろんある。

教育学の理論だが、個別の技能として色々あるわけだが、先ほどの表に、交通ルールが身につけていない、知ってはいるけれども実際に活用できないと書いてあった。そのように、知識の習得に関しても、知っているレベルと、理解し自分で使えるレベルは質的に違ってくる面があるが、それはあくまでも階層性の話なので、ループリック化すべきかは悩むところではある。もし考えるのであれば、資料のこのような内容もヒントになるのではないかと考えている。

なお、資料で付けているワークシート⑦⑧は、海外の文献などで紹介されているものになるが、右側がループリックを作るときのテンプレート。作品あり、成果物ありの場合で作るときにはこのようなテンプレートを使いましょうというもの。

左側はループリックのチェックリストで、ループリック自体を評価するもの。

ループリックだったらこのチェックリストの条件はクリアしておいてくれと言われているものになる。資料の説明としては以上である。

委員：今回はループリックを作るに向けて、どのような手順で進んでいけばいいかという講義をいただいた。

資料中の表 3-3 に印刷された岩手県の地域創造学、まさに、こういうものが自転車安全教育のループリックとして完成すれば、次に身につけるべき内容を考えていくような形になると思う。

先ほど要素は多くて6つとあったが、表 3-3 は、縦にすごく長い。このうち、一番左列の要素が、6つあればよいということか。

委員：この表は私が参画する前に出来上がっていたものになり、詳細はわからないが多いと思う。

おっしゃるとおり、左列のものが、多くても6つぐらいが通常。

ただし、表 3-3 がこのように書いてあるのは、実際に授業中での運用を考えるケース。この表を授業で全部見ているわけではなく、この中から概ね3つぐらい選び、該当の授業で使っていこうという形で評価しているもので、その大元になる表の位

置付け。カリキュラムを作る基と認識いただければ。

委員：では、自転車安全教育をやる前提で考えると、この中のこのレベルに到達してもらいましょうと示す形で使えるもの、ということか。

今の話を踏まえると、どういったものを身につけさせたいかの観点別で、いい自転車乗り、いいサイクリストは、どういうことができたらいいいのかが大事。

一定のパフォーマンスを想定し、例えば企業などでコンピテンシーとして設定しているもの、こういう側面や要素が大切というものを抽出するようなものかと認識した。

多分1からの形ではなく、今日説明にあった官民連携協議会の資料(資料 6P4)で、心身の発達状況は4つあると思うが、例えば、この中の運動機能で横長の一番左のABCに当たるものを置く。他にも認知的な機能とかも、先ほど委員がおっしゃったように、歩行者側の視点を持っていることが望ましいとか、あるいはドライバー側の視点を持っていることが望ましいが想定できるが、ドライバーの視点について低年次が想像するのは厳しい部分があるため、例えばもっと別の第三者的な、俯瞰的に自分の行動を見ることができるといのがひとつの表現かもしれない。横長の長期的ループリックの形で、少なくとも小学生はこういうことだとかいう表現に繋がったりするのかなと思う。

ループリックに向かない要素というと、この中ではどれか。交通ルール・マナーは難しいということか。

委員：先ほどの資料、一番後ろのP14にライフステージ別の目標が並んでおり、こちらがループリックの記述に近いものになるが、交通ルールを確認しているかどうかは、極端に言えばペーパーテストでやるようなもの。

他にも、運動認識能力の中でも例えば、子乗せ自転車の特性を理解して、のようなところは知っておいたほうが良いだろうが、実際にどれくらい知っておくべきか不明確な点がある。社会人ならではのチェックリストになってくると思う。

あとは中学生のところにある「危険な乗り方」や、「ながらスマホをしていない」も完全に○、×。ループリックは関係ない。

「安全に配慮して運転をしようとしている」という表現になってくると、まだ考えられるがというところ。

委員：この質的深まりというのは、例えばルールを知っているというのがまず1つ。

ただ、なぜそれをしなければならないかまで言うと、理解していると言っていいかどうかかわからないが、赤信号で止まらなければならないは知っているけど、それが何故なのかは次の段階というニュアンスか。例えば、他の人にも伝えることができるとか。

委員：伝えることができるかどうかは、自分で分かっていることの証拠にはなるが、(安全な自転車走行を実践することに観点を置くと)伝えなければならない訳ではない

と思う。

「わかって」「実践できる」ところを目指すのが一番良いと思う。どの年代にもおそらく必要になってくる能力だろうと考えている。

委員：基本的な流れとして、評価する観点を挙げていくのが次のステップ。

要素を仮に拾い上げ、そのあと先ほどのガイドワードみたいな用語集を用いて整えていくということが必要になると思う。ここから先、具体的な作業としてどのようにするのがいいのか。

さきほど、資料 6P14 の黄色いライフステージ別の目標に、ある程度身につけてもらいたい観点が含まれているとおっしゃったかと思う。

先ほど（資料 4P7）のスパイラルでその知識、技能、態度っていうところを順に深めるという話も踏まえると、知識の観点であったり、横長の表で言うと知識と技能と態度という形になるかもしれない。このあたりの決め方が問題になってくると思う。

すると先に報告があった資料 4P7 で、「知識」に自転車の仕組み、整備とか、「技能」だとバランス感覚、基本的な安全運転、「態度」というところは 4 つぐらい載っているが、このようなものを深く言葉にしていく形になる。思いやりがあるかどうかも○×ではなさそうなので。適切な判断もいろいろあると思うし、危険予測も潜在的、顕在的の間に多分レベルがあるのかなと思う。

委員：この表の中に概ね、その要素になるべきものは、結構出尽くしているのではないかと考えている。

委員：その要素を表に置いていって横側をどういう整理にするかは、例えば、シラバスを集めてどういうふうにするかということを考えるような研究結果が教育学にあるため、それと同様に既にある色々な自転車教室はある意味シラバスみたいなものと捉え、そういうところから要素を拾っていき、たとえば小学生向けでは、こういうところが到達目標の A とか 3 点だなど、そのような整理でやっていこうと思ったらできるのか。

委員：まさしくその辺りのことを想像していた。すでに実施している自転車教室が多いので、活かせるであろうと。もちろん、現状の教室で例えば小学生にここまで求めて本当によかったのかという検証は必要になってくるが、作成過程でその辺りの知見を集約するのは有効だと考える。

委員：イメージとして、これから先の道筋が私は分かった。

何か御質問などあれば発言をお願いします。

オブザーバー：ライフステージ別の表は、幼児や小学生などの年代別に分かれている。これは、幼児自身がこうなっていって欲しいという意味のものだと思うが、小さな子は親の、影響を大きく受けるという点で、例えば社会人の軸でも子どもがいる人いない人、若くて子どもがいる高校生や大学生もいるかもしれないが、そのような大人

の影響は入れず、その子ども自身の成長、ここまでいって欲しいという表になるという認識でいいか。

他の影響を考えず、その対象自身がこういうところまで到達してほしいという趣旨の評価表か。

委員：評価基準の中でその学習のプロセスについてはあまり言わない。

どういう影響を受けようとも、この辺りまでできれば良いというのが評価表に表れてくる。

学習者目線、当事者目線で書くことになるため、プログラム提供者としてこうさせたいという願いは裏にはあるけれども、表の中には表れない。

オブザーバー：理解した。

委員：まずは、到達目標を定め、目標に達するためにどういう手段になるかを考えていくということで合っているか。

委員：プログラムを作るにあたっては、でき上がったループリックがあったとして、それぞれの教室に対してこの辺りにこうピックアップして、どういうレベルまで必要かを次に考えていくという手順になる。

委員：官民連携協議会のことについて教えていただきたい。

科警研の方で知識、技能、態度はそれぞれ繰り返し教育をする必要があるということだが、例えば、標識がこれはどのような意味なのか、どうしなければならないかは知識に該当する部分であったり、運動場で練習するものは乗った人の技能にフォーカスしていると思うが、せっかく教育するのだったら、技能、知識、態度を一遍に3つともやりましょうという流れになっているのか。

事務局：国の議論では基本的にはステップを踏んでという形のため、あわせて1回でやろうという話にはなっていない。

繰り返しやっていく途中に影響を受けたり体験をする中で、また教育していくと。前にも議論があったが、1回だけなのか、複数やるのかでいうと後者の方になる。

委員：これを京都モデルのような形でやっていこうとすると、ヒントになりそうなのが、らせんのコーンのモデルのような、知識、技能、態度の横に説明が書いてあるもの（資料 4P7）や、資料（資料 6P14）の黄色文字のライフステージ別の目標というところから、当てはめるやり方だと感じている。

それ以外に原案を作成するにあたって、必要なものはあるか。

委員：注意いただきたいのが、逆三角になっている知識、技能、態度。これはあくまで階層なので、学習のプロセスとイコールではない。

例えば、自転車で実際に走っていく中で知識の分かり直しが生じるとか、やっていく中で、なるほど、あれはこういうことかと再び身をもって分かるようになることもあるため、私のスライドの一番最後の左側の丸だが、これを作成した方が言うには、一番下が接しているのがポイントである。

要するに、知識、技能というのは膨らんでいくが、実践として使えるレベル(技能)の学習をしている中で、知っているという知識の部分で学び直しになるケースもあるため、この階層というのは、先ほどの話とも重なるが学習過程とはイコールではないというところ。

プログラムを実際作るときも、作られるプログラムとルーブリックは直接の対応関係というものが無いというか、評価基準はあくまで評価基準だということには注意が必要だと思う。

知識、技能、態度に関して、知識がすべて身につくからでないと態度が身につかないかというと、そうではない。

委員：では、この表 3-3 が理想形であるため、表中の ABCD に当たる部分に自転車安全利用に関する観点を入れこんで、その中身を膨らませていく。たとえば、「安全を優先する考え方」、「社会的責任を理解して実践」とか、技能に関してはどれであるかとか。

委員：判断能力の要素が入ってくるのがややこしい部分かと思う。

直接的に目指すべき形は資料 6 の P14 スライドにある表の事故実態、教育内容を抜いたライフステージ別の目標を発達状況に散らしていくイメージ。

あと、心身の発達状況それぞれの中身を具体的に膨らませる作業になる。これは成熟か未熟かという話になるため、学ぶべきこととはまた別の観点ではある。

委員：評価基準表を作成するに当たり、まず観点を抽出することが次の作業で、観点が出たらそれを、◎、○、△という形に文章を具体化していく。

まずは観点を抽出していく作業がひとつ。官民連携協議会の資料などから出すことに加え、理想のサイクリスト、要は◎の人はここまでできているという理想形がゴールとしてあればいいと思うので、その辺りはお詳しい委員にもどのような観点があつたらいいかなどはお聞きしながらやっていきたい。

今回は 2 月後半から 3 月あたりの実施としたい。第 3 回では行動評価表の素案、おそらく原案的な形で各レベルの文章は入っていない状態かもしれないが、観点がいったようなものが事務局から提示されそれに基づき議論したうえで、次年度の部会でそれが全部埋まる完成形を目指していくという進め方になるかと思う。