

# 國學院大學學術情報リポジトリ

## 道徳授業評価に関する基礎的研究： 実践的アプローチへの検討

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 田沼, 茂紀 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.57529/00001289">https://doi.org/10.57529/00001289</a>

# 道徳授業評価に関する基礎的研究

## — 実践的アプローチへの検討 —

田沼 茂紀

### 【要旨】

本研究で目指すのは、道徳授業における子どもの学びと教師の指導法評価とを両側面から可能にする評価観点設定について実践方法論的視点から検討することである。子どもの道徳的学びと教師の学習構成の関係性を意味付けるような双方向的な評価観点を設定するためには、「真正の評価」論と「逆向き設計」論とに依拠する教科教育学的視点が不可欠である。本研究では、評価観点構成手法として縦軸にその授業で期待する学習内容構成要素を、横軸に道徳的成長要素を配置して評価観点を明確化する「二次元マトリックス法」を提案する。

### 【キーワード】

「特別の教科 道徳」、道徳的学び評価、授業評価の観点、二次元マトリックス法

### はじめに

道徳授業が子どもの人格形成、道徳性陶冶といった教育的意図をもって実践されるものである以上、そこには当然のことであるがその指導成果の見取りとしての評価が伴う。その道徳授業評価には、教育的営みの必然性を決定付ける授業目的、設定目標に照らして学習者である子どもがどのような道徳的学びを成果として個々に獲得できたのかという学習評価の側面と、その学習評価に導くための指導者側としての教師の指導法評価が表裏一体の関係性を伴って発現する。言わば、全国の教室で日々実践されている道徳授業では、学習成果として個の資質・能力向上に結び付く道徳的学びをどのように獲得することができたのかという学習者側の評価と、その有益な学習を構成するという指導者側としての教師の指導法評価という二つの評価機能概念が相互連関的に交錯しながら道徳授業を紡ぎ出しているのである。その点において、積極的に意図するかしないかは別として、道徳授業での成果を何らかの形で見取り、それをより発展させていくためには次への学びを創造する契機として学習者側と指導者側、この両側面からの授業評価が同時進行的に展開されなければならないのは教育活動として必定なことである。

本研究で目指すのは、道徳授業における子どもの学びと教師の指導法とは表裏一体の関係にあるものとして捉え、両側面から同時進行的に授業評価するための実践的アプローチの検討を行うことである。そして、その切り口となる評価観点の設定に関する方法論的検討を特に重視して進めていきたいと考える、そのためには、子どもの道徳的学びと教師の学習構成の関係性を意味付

けるような双方向的な評価観点設定の可能性について教科教育学的視点から分析しておく必要があると考えている。同時に、今後展開される「特別の教科 道徳」に援用するための具体的かつ実践的な方法論についても視野に置きたいと考えている。その際、昭和33(1958)年に小・中学校学習指導要領へ「道徳の時間」が位置付けられて以降、全国の義務教育学校で半世紀にわたり実践されてきた中での道徳授業評価実践の足跡を辿ったり、それ以前に修身科として実践されてきた道徳授業評価実践の足跡を繙いたりしながら、その方法論的分析を踏まえた道徳授業評価の在り方についても今後は考察を加える必要があると考えている。なぜなら、内容的目標設定が前提となる教科教育に比して、今後実施される「特別の教科 道徳」では方向的目標設定とならざるを得ないため、その方法論的妥当性を証明するための基礎的研究が必須と考えるからである。

## I 道徳授業評価研究の基本的な考え方

### 1. 問題と目的

「はじめに」でも述べた通り、本研究で目指すのは道徳授業における子どもの学びと教師の指導法とは表裏一体の関係にあるものとして捉え、両側面から同時進行的に授業評価するための方法論的アプローチの検討を行うことである。それは、学習者である子どもの道徳的学びについての評価と、指導者である教師の道徳授業構成方法についての評価とが表裏一体的関係性をもって成立するのが本来的な意味での道徳授業評価であるという前提に立つものであり、その関係性を明らかにしていくことで双方の立場からの授業改善が可能となってくるに違いないという仮説に基づく評価方法論の基礎的研究でもあるのである。本研究では、このようなスタンスで「特別の教科 道徳」(本稿執筆時点では仮称であるが、以下そのまま仮称を外して表記する)における授業評価の在り方を検討していきたいと考える。

周知の通り、道徳教育改革の切り札として道徳教科化案が浮上し、「特別の教科 道徳」が提案されるに至った背景には現行「道徳の時間」が本来的な教育機能を発揮していないという文部科学省による道徳教育実施状況調査結果のみでなく、全国の学校で未だ後を絶たない「いじめ問題」の抜本的解決の一翼を道徳授業がしっかりと担うべきであるという世論の後押しがあつてのことである。事実、早くから道徳教育改革として道徳教科化の必要性が繰り返し指摘（教育改革国民会議「教育を変える17の提案」2000年<sup>1)</sup>、教育再生会議「7つの提言」2008年<sup>2)</sup>）されながらも、その都度時期尚早と見送られてきた経緯がある。しかし、大津いじめ自殺事件<sup>3)</sup>を契機に全国的な子どものいじめの蔓延や相次ぐいじめ自殺事件が顕在化し、その対応策として脚光を浴びたのがまさしく道徳教科化であることを念頭に置いて論を進めたい。

道徳教科化の端緒となったのは、第2次安倍内閣の私的諮問機関である教育再生実行会議の第1次提言(2013年2月26日)である。その提言では、「子どもが命の尊さを知り、自己肯定感を高め、他者への理解や思いやり、規範意識、自主性や責任感などの人間性・社会性を育むよう、国は、道徳教育を充実する。そのため、道徳の教材を抜本的に充実するとともに、道徳の特性を踏まえ

た新たな枠組みにより教科化し、指導内容を充実し、効果的な指導方法を明確化する」<sup>4)</sup>と道徳の教科化が明記されるに至ったのは周知の通りである。

道徳の「教科化」を取り上げて以降、それは一気に現実のものとなってきた。「道徳教育の充実に関する懇談会」報告（2013年12月26日）、「中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会道徳教育専門部会」での審議のまとめ（2014年9月19日）、中央教育審議会答申（2014年10月21日）等が矢継ぎ早に示され、「特別の教科 道徳」移行は一気に現実の喫緊課題となってきた。

その間、様々な審議を経る中で道徳授業の内容や教材、指導法、指導資格といった「教科道徳」が克服すべき課題等が浮き彫りにされ、それらへの具体的な対応策も少しずつ脚光を浴びるようになってきた。その中でも特に耳目を集めているのが、道徳授業評価の問題である。子どもの内面に涵養すべき道徳性、確かな道徳的実践力の育成という視点で道徳授業評価の問題を問うなら、それは今後設置が現実となる「特別の教科 道徳」の成否を左右する最重要な課題であることは言うまでもないことである。本研究では、その道徳授業評価の在り方について今後どのように考え、どのような評価観点や評価方法を想定することが手続き論的に妥当で、それを基にした実践的アプローチがどう可能になるかを想定し、その方略的な検討を加えていくことを目的とする。

## 2. 研究の仮説

本研究で目指すのは、子どもの道徳的学び評価と教師の道徳学習構成方法評価を両立させるための道徳授業評価論の定立に向けた基礎的研究を進めることである。そこでの研究視点は、①「特別の教科 道徳」における授業評価方法定立についての検討、②「道徳的学び評価」を進めるための観点検討、③「授業評価の観点」等の設定を可能にする子どもと教師とが相互連環的に紡ぎ出す共同体感覚としての「道徳的学び」の検討、④「二次元マトリックス法」の採用可能性についての検討等である。具体的な文言として本研究の仮説を設定するなら、以下の通りとなる。

### 《本研究の仮説》

「特別の教科 道徳」の授業評価の前提は、子どもと教師とが相互連環的に紡ぎ出す共同体感覚としての「人としての肯定的な在り方や生き方についての学び」についての見取りである。それを実現するには、「道徳的学びの内容」と「個としての在り方や生き方にかかわる人格的成長要素」とを二次元マトリックス的な視点から観点設定することで可能にできよう。

### 《仮説の基本的な立場》

本研究の前提は、「特別の教科 道徳」という従前の教科教育学における教科観とは異なる「新たな教科観」に基づくものである。何をもって従前の教科観と異なるのかと説明するなら、それは教科としての目標設定の差異にあるという立場をとるからである。

従前の教科教育学的視点で授業評価の観点を設定する場合、その必須要素は当該授業で目指す指導目標に照らしてのこととなる。以下に想定例を提示したい。

【小学校第5学年 算数科学習指導案例】

1. 単元名 分数のたし算とひき算

2. 単元目標

○分数で表すよさが分かり、進んで分数の性質を調べたり、分数の加減を使う問題を解いたりすることができる。（関心・意欲・態度）

○分数の大小の比べ方をもとに図的表現活動をし、異分母分数の加減計算の仕方を考えることができる。（数学的な考え方）

○通分によって単位分数のいくつ分かを考え、異分母分数の加減計算ができる。（表現・処理）

○約分や通分の意味と異分母分数の加減計算の仕方を理解することができる。（知識・理解）

3. 設定される評価観点

◎異分母分数の大小や計算について関心をもつことができる。（関心・意欲・態度）

◎面積図や数直線を用いて、単位分数のいくつ分かに着目して異分母分数のたし算の仕方を考えることができる。（数学的な考え方）

◎通分をして異分母分数の計算をし、計算結果を約分することができる。（表現・処理）

◎通分の仕方を理解し、分数の加・減法について理解を深めることができる。（知識・理解）

【小学校第5学年 道徳学習指導案例】

（A校の教材「手品師」を用いた指導案例）

1. 主題名 誠実な心 1—(4) 明朗・誠実

2. ねらい 目先の利害損得にとらわれることなく、自分の中にある誠実な心を見つめ直し、明るく生きようとする心情を育む。

3. 設定される評価観点（●⇒情意的側面、■⇒認知的側面、▲⇒行動的側面）

▲手品師の誠実な生き方を見つけることができる。（発言・つぶやき・表情）

●夢を叶えるために努力し続ける手品師の思いを感じることができる。（発言・つぶやき・表情）

●手品師の他者を思いやる気持ちに共感することができる。（発言・つぶやき・表情）

●男の子との約束を優先した手品師の満足感を味わうことができる。（発言・つぶやき・表情）

■ねらいとする価値を共感的に理解し、自覚することができる。（つぶやき・表情）

（B校の教材「手品師」を用いた指導案例）

1. 主題名 さわやかな顔でいよう 1—(4) 明朗・誠実

2. ねらい 自分の言動に責任をもち、いつも誠実な心で人と接しようとする態度を育てる。

3. 設定される評価観点（●⇒情意的側面、■⇒認知的側面、▲⇒行動的側面）

■手品師の舞台となっている場面状況を掴むことができる。（表情、つぶやき、発言）

■手品師の生き方について自分なりの考えをもつことができる。（立場で挙手、ワークシート記述）

●自分の夢と男の子との約束とで迷う手品師の葛藤に共感できる。（発言、ワークシート記述）



▲自分が選択した生き方に満足している手品師の心を捉えることができる。（ワークシート記述）

上記に提示した算数科単元「分数のたし算とひき算」と教材「手品師」を用いた道徳主題「明朗・誠実」との指導案例とを比較して、その決定的な差異はどこに見いだせるであろうか。その明らかな違いは設定する「単元目標」と「主題のねらい」、さらには「評価観点」において明白である。つまり、従前からの教科教育である算数科を一例として挙げたが、そこでの単元目標設定や評価観点はその時間内で学習者である子どもたちが獲得しなければならない学習内容をゴールとした内容的目標設定となっている。一方、道徳授業で設定する「主題のねらい」および「評価観点」はその時間内で子どもたちが獲得する内容というよりも、自分自身のこれからの在り方や生き方のメルクマール（道標）となるような望ましい生き方の方向を指し示す方向的目標設定となっている。ゆえに、道徳教育の充実に関する懇談会報告でも「道徳の時間は、その特性として、学習指導要領に示された内容に基づき、体系的な指導により道徳的価値に関わる知識・技能を学び教養を身に付けるという従来の『教科』と共通する側面と、それらも踏まえて、自ら考え、道徳的行為を行うことができるようになるための道徳性といういわば人格全体に関わる力の育成を行う側面を有し」<sup>5)</sup>と述べられているように、「系統的に組織化された文化内容を教授する」という任務の存在が最小限の共通要素としては共有できるものの、教科教育学的に捉えても既成の教科とは一線を画するものであると位置付けるところに、今般「特別の教科 道徳」と称するに至った所以があるのである。

そこでの道徳授業評価の観点について論ずるのが本研究のテーマである点を踏まえると、一般教科と「特別の教科 道徳」との間に生ずる差異の要因となるのは、子どもの道徳的学びを見取る評価者としての教師のかかわり方や見取りの視点、評価者としての立ち位置だけであるとするのが本研究の基本的なスタンスである。ならば、その当該授業で培う「道徳的学びの内容」と「個としての在り方や生き方にかかわる人格的成長要素」とを二次元マトリックスで捉え、子どもと教師とが相互補完的に紡ぎ出す共同体感覚としての「人としての肯定的な在り方や生き方についての学び」を見取るという評価観点が導き出せるのではないかと考えるものである。

## Ⅱ 道徳授業評価方法論構築に向けた基本的方略とその実践理論

### 1. 道徳授業評価の当事者性について

今般の道徳授業改革でとりわけ脚光を浴びることとなったのは、言うまでもなく「道徳授業評価」の問題である。事実、新聞全国紙ですら道徳授業評価を殊更改革の中心的課題とする誤った位置付けを公然と報道している。例えば、朝日新聞<sup>6)</sup>はじめ新聞報道は道徳授業評価が今後新たに実施されるといった誤認識を生み出しかねないような報道ぶり、現行「道徳の時間」での評価は「なし」、今後展開される「特別の教科 道徳」は「数値ではなく記述式で評価」と報道されている。つまり、これまでの道徳の時間では道徳授業評価が存在していなかったとする誤報

道がなされていたのである。大手新聞各社は同様な記事の取扱いであった。そこで問題とされるのは、道徳授業に評価を持ち込むことの是非論であり、評価は誰のためのものなのかという当事者性は全く意に介されないのである。つまり、道徳授業に評価という視点を持ち込むことの功罪論も含めた息の長い国民的な合意形成の必要があることを痛感する1事例である。

この道徳授業における評価の問題は、あまりにも自明なことであるにも関わらず、いつの間にか道徳教科化を巡る世論を二分する本質外の問題にすり替えられてしまっているのである。つまり、個々の子どもの内面にかかわる道徳性の評価など不可能だから、道徳授業を教科化するのは問題であるとする単純なロジック展開へのすり替えである。それは愚かしい不毛な議論に過ぎない。なぜなら、現行の領域「道徳の時間」であろうと、今後展開される「特別の教科 道徳」であろうと、その目指すべき目標は主体性のある日本人を育成するためのその「基盤としての道徳性を養うこと」<sup>7)</sup>で、基本的には同一な筈だからである。その目標達成に向けて計画的・発展的に指導するのが道徳授業である以上、その指導成果が問われるのは当然のことなのである。

事実、道徳の時間が特設された昭和33(1958)年10月改訂の小学校学習指導要領「道徳」には、「児童の道徳性について評価することは、指導上たいせつなことである。しかし道徳の時間だけについての児童の態度や理解などを、教材における評定と同様に評定することは適当ではない」(傍線は論者による)と述べられている。その基本方針は一貫しており、現行学習指導要領でも「児童(生徒)の道徳性については、常にその実態を把握して指導に生かすよう努める必要がある。ただし、道徳の時間に関して数値などによる評価は行わないものとする」(傍線は論者)と明記されていることから領ける評価観なのである。つまり、道徳授業では指導に生かすために子どもの道徳性の実態や高まりを積極的に評価する必要があるのである。そして、それが数値等による教師等外部からの評定とならないよう歯止めとしているのである。それを個の内面評価の不可能性といった曲解、教科授業とは異なる道徳性の育成という特殊性を評価活動回避の言い訳にして意図的教育責任放棄が公然とまかり通ってきたところに、今日の道徳授業評価低迷・空洞化の主要因があるのである。結果として、先の新聞報道等に見られる現行道徳での「授業評価なし」という誤解を生んでいるのである。

ただ、道徳授業評価をする当事者は誰なのか、誰がふさわしいのかという点について「当事者性」の視点から述べるなら、関係者内での合意形成が十分であるとは言いきれない。例えば、先の中教審答申では「道徳教育における評価は、指導を通じて表れる児童生徒の道徳性の変容を、指導のねらいや内容に即して把握するものである。このことを通じて、児童生徒が自らの成長を実感し、学習意欲を高め、道徳性の向上につなげていくとともに、評価を踏まえ、教員が道徳教育に関する目標や計画、指導方法の改善・充実に取り組むことが期待される」<sup>8)</sup>と述べられていることに尽きる。同答申では上述の点について、「道徳性の評価の基盤には、教員と児童生徒との人格的な触れ合いによる共感的な理解が存在することが重要である。その上で、児童生徒の成長を見守り、努力を認めたり、励ましたりすることによって、児童生徒が自らの成長を実感し、更に

意欲的に取り組もうとするきっかけとなるような評価を目指すべきと考える」(傍線は論者)と続けて述べられている。ここからも子どもの道徳性を培う当事者性の問題が浮かび上がってくるが、明確になってくることは指導する教師が評価の主体者であることは勿論のこと、それ以上に当事者性を期待されているのは、自らの成長を実感しつつより善く生きようとする子ども自身であることなのである。

つまり、道徳授業で学んだ道徳的内容を自らの生き方に生かし、人格的成長を遂げていくのは他でもない子ども自身である。ならば、その道徳学習の主体者である子ども自身を評価者として、子ども自身による自己評価を前提とすることが道理に叶った方法となるのである。それを教師が自らの主観で価値付けたり、ラベリングしたりして、数値で表して保護者や子ども自身に知らせたところで、不信感こそ増幅しても、これから生きる子どもにとって何ら意味をもたないに違いない。大切なのは、子ども自身が自らのものの見方、感じ方、考え方、生き方の善さに気づき、それをより伸ばそうとすることである。よって道徳授業評価の当事者として、道徳的成長を遂げる子ども本人をまず挙げなければならない。同時に、子どもが道徳的学びを通して自らの生き方に収斂させ、より善く生きることを志向することができるような道徳授業を構成するのは他ならぬもう一方の当事者としての教師である。道徳的学びをする子どもと、道徳的学びを構成する教師とを架橋するものは何かと問うなら、それこそが道徳授業評価であろう。子どもの自己評価や相互評価に基づく継続的な見取りを教育活動として可能にしていくのは教師であり、子ども自身が自らの道徳的自己成長を実感するなら、教師もまた自らの授業構想や方法論的改善、さらには道徳授業評価計画が功を奏したと納得できるのである。人としての在り方や生き方を問う道徳授業にあっては、道徳的学びを介して子どもと教師が互いに当事者性を発揮しつつ、「師弟同行」の授業評価をしていくことが大切なのである。

## 2. 道徳授業評価を行うための観点となる「道徳的学び」について

道徳授業での子どもの学びを評価していくためには、そこで問う内容が明確になっていなければならない。例えば、子ども自身の内面を直接窺い知ることができない教師が主観のみで指導要録や通信票に記述評価したとしても、その評価対象である子ども自身やその保護者はそのまま額面通り素直に受け取れないに違いない。それは学びの当事者である子ども自身にしか窺い知ることができない事実であるとするなら、それを取えて教師が主観や思い込みで肯定的に評価したとしても、学習者としての子ども自身が納得できない限り、評価そのものを拒んだり、不信感を増幅させたりすることは自明なことである。そんなわが子の姿を見たら、保護者も然りである。ならば、子どもと教師、双方にとって納得できる妥当性の伴う評価基準は何かというと、それはその時間の道徳的学びとして期待して設定した「ねらい」と「妥当性ある評価観点」に基づいて、子ども自身が登場人物の行為や考え方についてこう綴っていたとか、こんな自己課題を設定して学習に取り組んだとか、こんな発言をしたら級友から賞賛をされた等々、そんな個の内面が表



に表れた事実に基づくしかない。自己表現に基づく肯定的なパフォーマンス評価（performance assessment）での見取りでなかったら、学びの当事者である子ども自身も、その保護者も納得することなどできないに違いない。一方、子どものパフォーマンス評価は観点設定した教師の側にとっても、客観的な事実の積み重ねによる道徳授業方法論改善の重要な指標となるのは言うまでもないことである。そのような視点に立つなら、道徳授業評価は子ども自身の自己信頼と他者受容を前提とした自己肯定感に基づくパフォーマンス評価以外に意味をもたないに違いない。

言わば、本研究で着想する学習者としての子どもと、指導者である教師との双方向的関係性を保った見取りが成り立つ道徳授業評価というのは、子どもと教師とが相互補完的に紡ぎ出す共同体感覚としての「道徳的学び」の創造そのものにかかわる評価以外に考えられないに違いない。そこには、自ら善く生きたい、高まりたいと願う学習者である子どもの思いと、これからの時代を担う子どもたちを次世代後継者として育成したいと願う指導者としての教師の思いが共創的に響き合う共同体感覚としての「肯定的学び評価」の視点が不可欠だからである。このような肯定的学び評価を共創していくためには、それを具体的な授業実践を通して誰もが容認できるような「真正の評価（authentic assessment）」に基づく授業評価理論がどうしても必須となってくる。

本研究では学習者である子どもが自らの生き方を豊かにするために何を学んだと実感できるのか、学習の場を構成する授業者が何をもって意味ある学習であったと判断できるのか、そのような双方向的・相互補完的な道徳授業評価法の確立を意図して検討・試行していきたいと考えている。言わば、道徳授業が単発的ものではなく、それが次の授業の学びへと発展的に拡大できたり、より良質な道徳的学びを引き出したりするための手がかりとなるような評価方法論として両側面から機能させていく共立・共存の関係性構築のための方法論検討が最終的な到達点となる。このような学び評価と学習構成方法評価とを両立させるための道徳授業評価方法論の確立こそ、基礎的研究としての本研究の主眼がある。

ちなみに、ここでいう真正の評価とは、評価者（教師）が子どもの学びについて価値判断を下す教育評価の観点として論じられることの多いエバリュエーション（evaluation）と、子どもの学びを次の教育活動へ発展させるための情報収集としての学び診断的な観点で論じられるアセスメント（assessment）の長所を兼ね備えたものである。この点について山口陽弘・石川克博は、両者の「結びの部分」<sup>9)</sup>が真正の評価であると説明する。山口等の論に依拠するなら、教育活動を動機付ける上で価値付けは大きな影響力を及ぼすが、そこに診断的な部分や教育活動改善の目的性をもたせる発想で捉えているのが「真正の評価」概念ということになる。

ただ、わが国ではこのような教育評価概念の歴史が浅い。わが国でアセスメント評価といった視点で一般的に語られるようになったのは、「総合的な学習の時間」(1998年学習指導要領改訂)導入以降のことである。そこで一躍脚光を浴びることとなった評価法は、ポートフォリオ評価（portfolio assessment）である。ポートフォリオ評価では、学習者である子どもがその学習を通して何をどのように学び、その結果としてどのような資質・能力を獲得することができたのかと

いう学びの履歴に比重が置かれている。これまでの教科教育で支配的であった試験等によって知識量を押し量る従前からのエバリュエーションに対して、学びのプロセスそのものを評価対象とするという評価概念の画期的発想転換をもたらしたのである。その文脈で語られているのが「真正の評価」である。ポートフォリオ評価が単なる学習記録や成果物の蓄積論に留まるなら、それは学びの発展的継続へとは進展しない。その前提には、真正の評価という考え方がなくてはならないのである。真正の評価とは、その代表的提唱者である米国の教育評価研究者ウィギンズとマクタイ（Wiggins,G.&McTighe,J.2005年）によれば、「求められている結果がどの程度達成される途上にあるのか、また、どの程度達成されたのかを決定する行為である」<sup>10)</sup>と明確に定義している。そのようなプロセス評価について西岡加奈恵はウィギンズ等の引用をしつつ、この評価論を「大人が仕事の間や市民生活の間、個人生活の間で『試されている』、その文脈を模写したりシミュレーションしたりしつつ評価することを主張するものである」<sup>11)</sup>と説明している。

授業は、学び手である子どもと教師とが表裏一体の関係性を伴って構成するものである以上、双方の視点から同一軸で検討するというのは至極妥当な手続きであるとするのが本研究の基本的スタンスである。それを具現化する際に何が障壁となり、それを打開することで何が可能となって敷衍できるのか、そのための方策としては何が必要なのか、その道筋を具体的な授業実践アプローチとして明らかにしていくための評価観点はどう設定するのか等々を検討していくと、そこには求められる結果から子どもの道徳的学びを紡ぐという「逆向き設計（backward design）」論の援用が効果的であることが浮かび上がってくるのである。次節にて、道徳的学びの内容を検討するためのウィギンズ等による「逆向き設計」論の概要を述べることにする。

### 3. 道徳授業評価観点を決定づける「道徳的学び」内容の検討

今般の道徳授業改革で大きな障壁となっているのが、道徳が教科に馴染むか社会全般に根強く浸透している道徳教育忌避感情の払拭、道徳教育に対する教育界全般の無理解を解消し、道徳授業をしっかりと機能させるために意識改革を促す目的で教科化するという発想で、いささか短絡的かつ乱暴な議論としてまかり通っていることである。その前提にあるのは、道徳性や社会性にかかわる事柄を教え込むことでいじめ等の問題行動を封じ込めようとするやや強引な政策誘導型教育改革手法が見て取れるのである。その点では領域「道徳の時間」に胡座をかいてきた道徳教育関係者にとっては、正に黒船襲来である。それは、喉の渇いていない馬を水辺に連れて行って水を飲まそうとするようなものだからである。道徳授業で「学び」を創出するためには、指導する教師と学び手である子どもとの間に必然性の伴う納得がなくてはならないはずである。その納得を生み出す道徳授業でない限り、子どもの内面を「育む」作業は成立し得ないと考えるのが極めて客観的かつ妥当な判断ではあるまいか。一体、「特別な教科 道徳」とは何を意味するのか。再度、教育関係者全体で共通理解しておく必要があるだろう。

例えば、教科に「特別なもの」があるならば、それは本来的に教科ではないのかもしれない。

また、従前の「教科」にどのような諸要素を付加することで道徳授業本来の意義や目的性を損ねることなく抜本的改革が可能となるのであろうか。この度のいじめ問題に端を発した道徳「教科化」とは、やや閉塞感に覆われていたわが国道徳教育を活性化する起爆剤となり得る好機到来であると同時に、道徳的知識伝達型のかつての修身科への逆コースともなり得る両刃の剣であろう。教科「道徳」の特殊性についての最たる論点は、その学習内容の取り扱いである。教科であることの必然性をもって問われるのは、「特別の教科 道徳」の学問的背景(discipline)である。つまり、教科に不可欠な系統的・発展的な学習内容とその指導方法との定立が道徳教育学の必須要件となるのである。そして、その裏付けとなるのが「教科」としての実効性を道徳授業評価によって担保できることなのである。そのような事情を抱える「特別の教科 道徳」にとって、学習内容と指導方法とを基底で支える理論として援用が期待されるのが「逆向き設計」論なのである。

道徳授業では、各教科以上に道徳教材内容（筋立て、価値構成）へ依存する割合が高い。しかし、教科教育学的視点から問えば本末転倒である。先ず考えなければならないのは、目指す学びのゴールとなる目標分析が先決であろう。次にゴールを構成する中心価値と関連価値に係わる価値構造分析が必要である。さらに、それらを勘案しながら適切な道徳教材を求めることとなろう。そして、その教材から学習内容としての道徳的学びへとどう発展させ、その学びをどのような評価観点によって見取っていくのかという教材分析、評価目標分析を視座した方法論として授業構想が具現化されてこよう。その際、「真正の評価」論として1990年代から注目を浴びてきたカリキュラム編成理論、「逆向き設計」という発想が大きな助けとなる。

「逆向き設計」では、子どもの道徳的学びを教科教育学的視点で学習者個人の学びレベルとして考え、道徳的内容について何がどこまで到達できたのか、どの部分でどの程度学ぶことができず不十分な点は何であったのかという道徳学習能力形成に至る過程についての情報を問題とする。言わば、個々のそこに至る学びの努力やこれからの学びの創出といった学習者に視点を置いた継続的評価を前提に、予め到達目標として設定された学習内容についてどの程度身に付けることができたのかを推し量る到達度評価、「目標に準拠した評価活動」という立場をとる。従って、この「目標に準拠した評価」を日々の道徳学習活動に取り入れるということは、設定された学習目標に対して個人がどの程度到達できたのかを継続的かつ的確に把握することでもあり、学習者目線に立ったリアルタイムでの学習改善にも活かされることとなる。同時に、その過程で一人一人の学習者の学びの進捗状況、学びの可能性や発展性、成長の足跡等も並行して見取っていくことにもなる。その点で、少子化や都市の空洞化、地方の過疎化等の進行によって学習集団サイズが小さくなくても、その学びの見取りに影響は生じない。このような「真正の評価」に則って、道徳教育として期待する目標へ到達させるという意図をもちながら「子どもの学びを構成する」手続きが教科教育学に依拠したこれからの「特別の教科 道徳」では必須の要件となってくるのは当然予測される自明なことであろう。

「逆向き設計」では、目標に準拠した道徳学習活動の構成や、その過程での子どもの道徳的学

びを評価するという事は、かつてのように子どもが道徳的知識や道徳的スキルを量的に蓄積するという発想から、自分を取り巻く環境（人、こと、もの）と主体的にかかわりながら、その相互作用を通じて学んだ自分の経験を意味付け、関連付けながら再構成し、まとまりある知識の体系（統合知）として自ら内面化していくという質的なものへの変化を促進する意図をもつものであると説明付けられる。そこで問われるのは、道徳学習結果のみに執着するのではなく、道徳学習を通して自己成長していくプロセスへの学習者自身の気づきを促し、自己の道徳的成長への意味付けをさせることが何より重要である。よって、これまで学校で学習指導要領や教科書を手がかりに編成した自校の教育課程に則って子どもがただ受動的に学ぶという発想ではなく、構成する主題やそれに基づく小単元といった具体的な学習プログラムでは、到達目標を設定する際に所謂「知識」の獲得を前提に編成するのではなく、「理解」に着目するという学びにおける弾力的な見取りの工夫を取り入れていくことが求められるのである。

つまり、理解（understanding）するという事は、理科学習を例にするなら、大きく蛇行する川の流れの速さはその位置によって異なり、人々の憩いの場となる川原はその内側に形作られるから、野外炊事や楽しい余暇の過ごし方を考慮するとそこがキャンプには好立地だといった日常体験的知識として獲得したり、その体験的知識を基にしてより思考を深めたりすることを通して実現されると考える。言わば、「生きて働く豊かな学び」という文脈の中で相互の事柄や状況内容を複合的に結び付けて対処していくということである。このような理解ができる、このような理解に基づく学びの活用ができる能力を高めていくということは、前提に子どもの道徳的学びが予め具体的にイメージ化された主題目標設定でなければならないのである。例えば、道徳的学びをプログラムとして捉えるなら、①求められている結果を始めに明らかにし、②承認できる証拠を次に決定し、③学習経験と指導をさらに計画する、という道徳授業構想が「特別の教科 道徳」では必須の手続きとなってくるのである。このように、教科教育学の視点から「逆向き設計」論的に道徳授業を構想するという事は、「子どもたちの胸にストーンと落ちた」とか、「子どもは言葉では言い表せないでいるが、その価値のもつ重みを全身で噛みしめている」といった抽象的かつ情緒的な道徳授業からの脱皮を意味するものである。もちろん、道徳性の発達には直線型ではなく、日常的道徳生活における様々な道徳的体験によってスパイラルに促進されるもので、いくら道徳授業を教科教育学の視点から構想するといっても、そこには自ずと限界があるのも予めよく承知しておくべきことである。



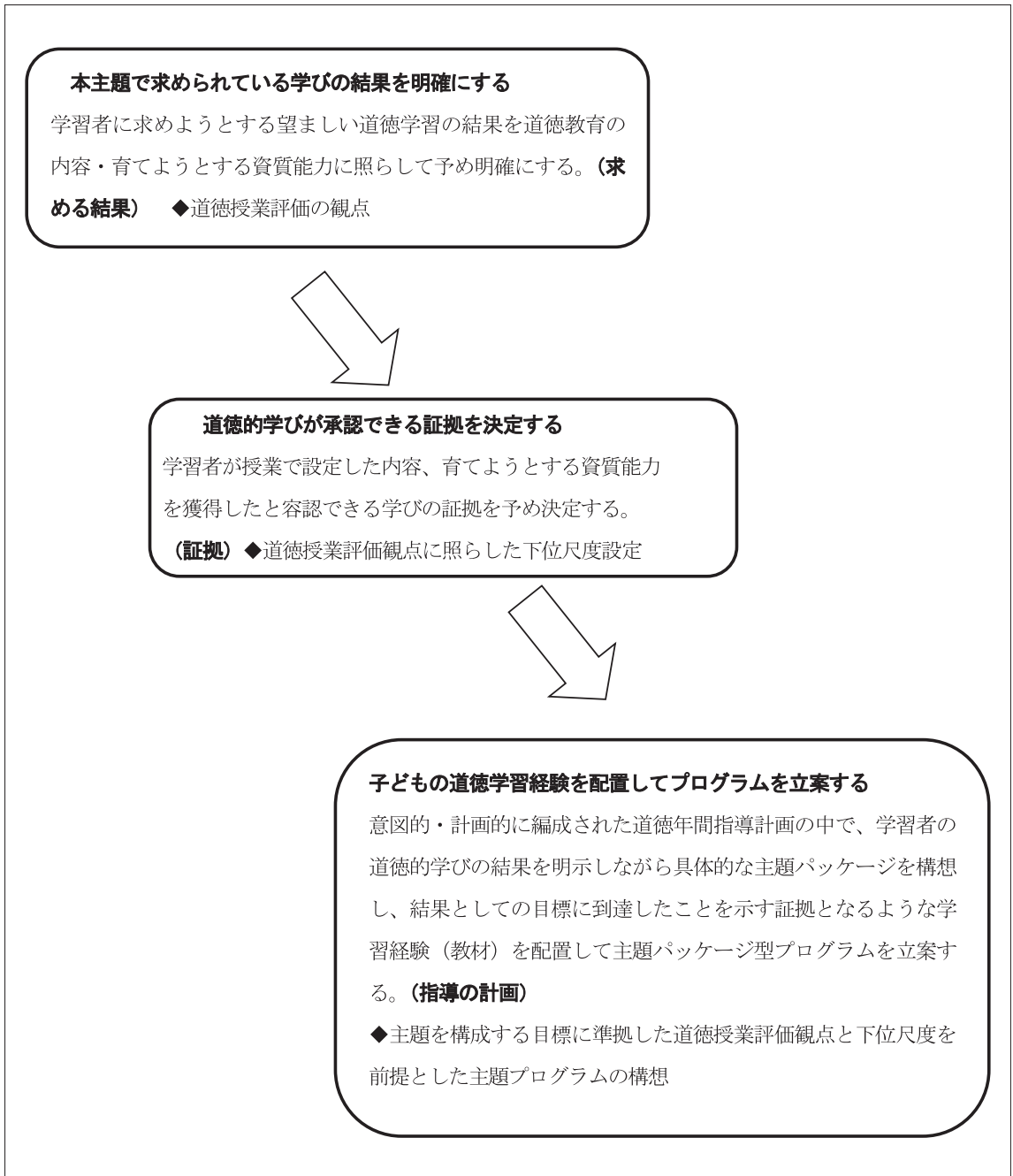


図1 「逆向き設計」論に基づく道徳授業構想過程

【G.Wiggins & J. McTighe 1998年を基に加筆作成】<sup>12)</sup>

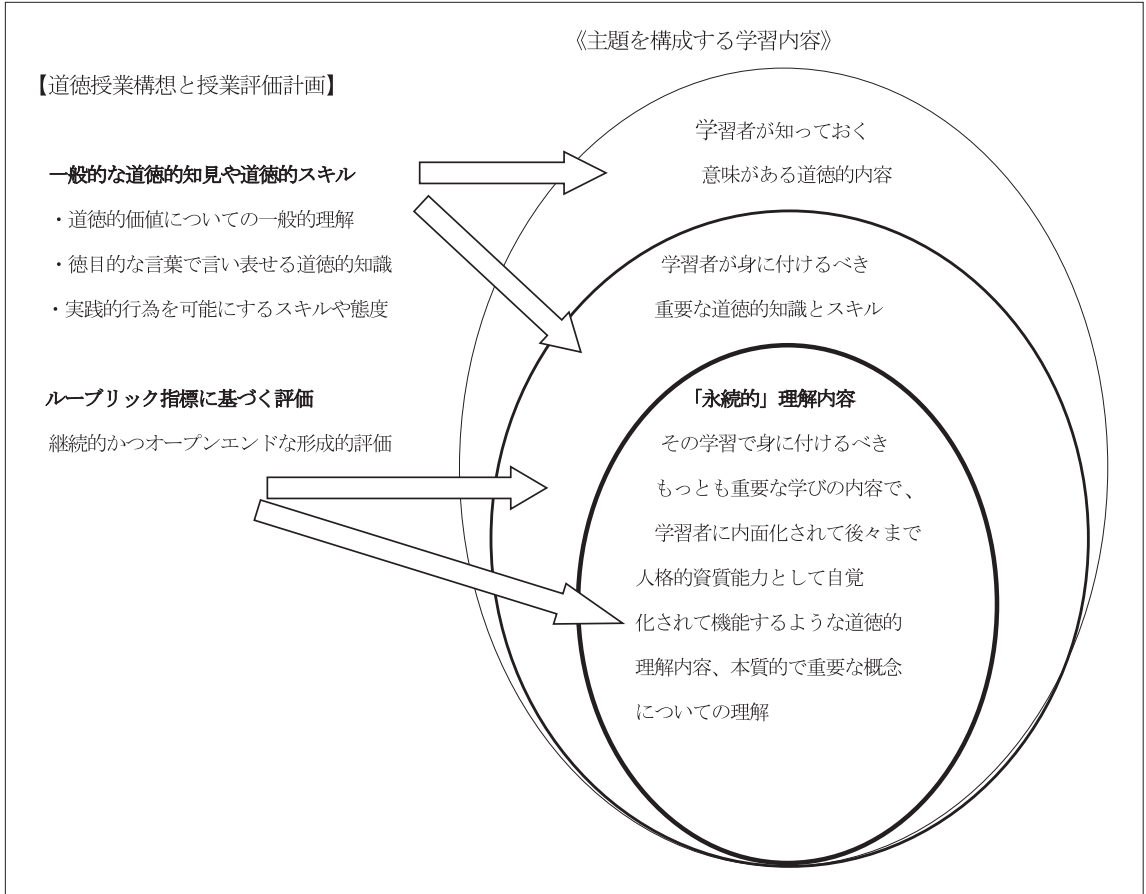


図2 道徳授業構想と評価計画の関係性

【西岡加名恵 2005年「カリキュラムの優先事項と評価法」を基に加筆作成】<sup>13)</sup>

### Ⅲ 「逆向き設計」論を意識した道徳授業評価観点の構想

#### 1. 二次元マトリックス的に構想する道徳授業評価観点

今般の道徳授業改革でとりわけ脚光を浴びることになったのは、言うまでもなく「道徳授業評価」である。しかし、それ自体が単独で成立するわけではない。今後の道徳授業改善・充実のためには、①主題と目標の設定、②道徳学習内容の分析、③指導資料の選定と教材化、④目標に迫るための道徳指導方法の改善、⑤道徳学習内容と指導教材に対応する評価観点の設定、これら5点をトータルに捉えたうえで道徳授業は構想されるべきである。このような視点で道徳授業における子どもの道徳的学びを評価することをイメージすると、自らの生き方の善さ、人格的成長を子ども自身が自覚し、さらに高まろうとする内発的動機を強化する活動として授業評価をしていくことに他ならないことが明白となってくる。なぜなら、子どもの道徳的学び評価の意味はあく

までも一個人内のプライベートな事柄に終始するからである。そこには他者との比較も、平均化された集団的特質理解も重要な意味をもたないからである。このような立場で道徳授業評価の在り方を検討するなら、その評価観構築には以下のような視点が必要となつてこよう。

《視点Ⅰ》ウェルビーイング（well-being）を実現させるためのポートフォリオ評価

ウェルビーイングとは、文字通り個人がより善い生き方を実現させる望ましい状態を意味する。人間としてより善い生き方を志向し、成長しようとする個の成長動機付けとなる連続的な道徳的学びを年間35時間、義務教育314時間の単元（unit）として捉え、毎時間の成果として継続的かつ同一的観点でポートフォリオ評価していく。そして、そのプロセスを通じて自己効力感（self-efficacy）に裏打ちされた自らの学びの価値付けができるよう促す必要がある。

《視点Ⅱ》多様な学習動機を道徳的学びとして包摂するパフォーマンス評価

個の道徳的学びプロセスの評価は、パフォーマンス課題を前提とした自己評価規準に則り、自己判定基準とセットになったルーブリック指標に基づいた具体的な子どもの授業にかかわるパフォーマンスを多様に見取っていく必要がある。

《視点Ⅲ》道徳的学びを見取る観点としての二次元マトリックス評価の必要性

個の道徳学習成果をパフォーマンス評価していくためには、見取りの明確な観点が必要となる。その際容易にイメージできるのは、二次元マトリックス表での観点構成である。縦軸として設定されるのがその授業での学びを期待する道徳学習内容構成要素であり、横軸となるのが個としての道徳的成長要素としての道徳的思考・判断（認知的側面）、道徳的心情の覚醒（情意的側面）、さらには実践化への意思力や技能といった道徳的実践意志力・スキル（行動的側面）である。それらをクロスさせることで比較的簡便な見取りのための目安としての評価観点が設定できる。これが、本研究における具体的な評価観点作成のための実践的アプローチの提案である。

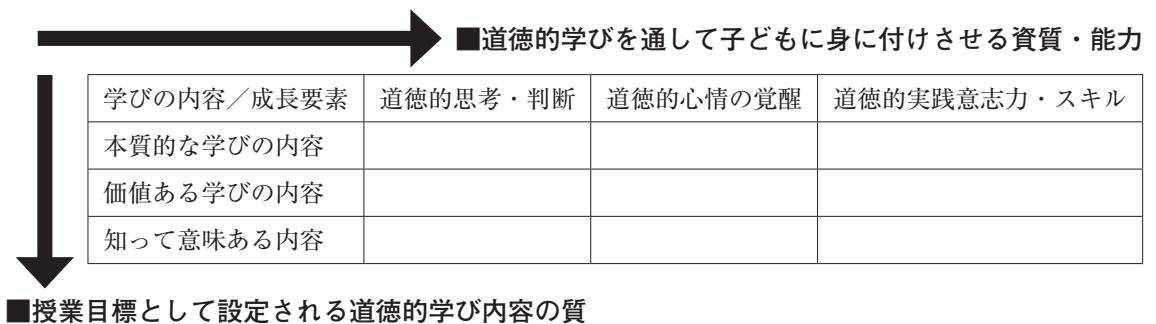


図3 道徳授業評価の観点設定のための二次元マトリックスモデル図 \*「逆向き設計」理論援用による

#### 《視点Ⅳ》道徳授業評価に必須な簡便性と継続性

道徳授業に携わる教師の立場に立つなら、児童生徒の道徳的成長を願いつつも1単位時間に費やす学びの見取りにかけられる時間は限られている。その解消法の一助として上述の二次元マトリックスで浮かび上がる評価観点に基づき、各時授業では主たる手法（発言で、態度表明で、ワークシートで、ノート記述で等々）を決定してそれをポートフォリオ評価できるようにすることも比較的可能であろう。全ての観点評価でなくても観点構成要素はぶれないので、継続することで個の道徳的成長の足跡は十分に見取れる筈である。

#### 2. 二次元マトリックス法に基づく道徳授業評価観点設定の試み

今般の道徳授業改革でとりわけ脚光を浴びることとなったのは繰り返すまでもなく、「指導を通じて表れる児童生徒の道徳性の変容を、指導のねらいや内容に即して把握する」<sup>14)</sup>ことである。よって、そのための評価観点は本研究で提案する評価尺度構成要素としての道徳学習内容構成要素と、子どもの道徳的変容にかかわる道徳的成長要素が二元的にクロス配置されることで可能になると考えるものである。

もちろん、改めて言うまでもないことであるが、単一時間の道徳授業の中ですべての評価観点を設定して見取るといった「評価のための授業」といった極論ではなく、当該授業の中で評価観点としてどんな内容が設定でき、それがどう子どもたちの自己成長に結び付いていくのかという教師側の見通しと、具体的なパフォーマンス評価の手立て（つぶやきや発言、挙手や起立等での態度表明、ワークシート記述、動作化・役割演技等や表情、取り組みの意欲等々）への見通しが両立できるような可能な範囲での評価観点設定にすべきである。繰り返すが、「評価のための評価」であってはならないし、「評価のための授業」であってはならない。

以下に、小学校および中学校の道徳授業で使用頻度の高い道徳資料（教材）<sup>15)</sup>である「はしの上のおおかみ」<sup>16)</sup>と「わたしのいもうと」<sup>17)</sup>を例示し、具体的な評価観点作成例を示したい。主題の設定目標が異なれば、その観点も当然変わってくる。また、1単位授業ですべて観点設定するのではなく、見取り可能な範囲で構想すべきものであることも重ねて述べておきたい。



表1 道徳授業評価の観点設定のための二次元マトリックスモデル例

《小学校低学年／教材「はしの上のおおかみ」を用いた評価観点設定例》

\*東京学芸大学「総合的道徳教育プログラム」調査報告「教師が効果的と思う資料頻度」小・低学年1位ランク

学びの内容／成長要素	道徳的思考・判断	道徳的心情の覚醒	道徳的实践意志力・スキル
本質的な学びの内容	親切は相手の立場になって考えるのが大切である事に気付いている。	熊の真似をした時、清々しい気持ちになった狼の気持ちに共感できる。	他の動物たちと仲良く生活するために、親切な行動をしようとする意欲がもっている。
価値ある学びの内容	自分の言動ひとつで嬉しく感じる他者がいる事に気付いている。	熊に親切にされた時の狼の嬉しい気持ちを感じ取ることができる。	みんなが嫌な気持ちにならない方法が大切であることに気付き、実践しようとしている。
知って意味ある内容	相手が嫌な気持ちにならない解決法の大切さを考えることができる。	意地悪されると他者も自分と同じ様に嫌な気持ちになる事を思い致せる。	みんなが気持ちよく生活できるように自分も努めようとすることができる。

表2 道徳授業評価の観点設定のための二次元マトリックスモデル例

《中学校／教材「わたしのいもうと」を用いた評価観点設定例》

\*東京学芸大学「総合的道徳教育プログラム」調査報告「教師が効果的と思う資料頻度」中学校で3位ランク

学びの内容／成長要素	道徳的思考・判断	道徳的心情の覚醒	道徳的实践意志力・スキル
本質的な学びの内容	自他生命は無条件に大切にされなければならぬ事を理解できる。	自他の生命はかけがえのないものである事を実感として受容できる。	限りある自他生命を輝かせていくために自分の生き方を大切にしようとしている。
価値ある学びの内容	自分の生命は家族等にとっても大切なものである事を理解できる。	自分だけでなく、周りの人にとっても生命は価値ある事を感じ取れる。	自分の周囲にいる人々と積極的にかかわってより充実した生き方をしようとしている。
知って意味ある内容	相手を傷つけない言動が大切であることを考える事ができる。	自分には些細な事であっても、他者は全てそうではない事に思い致せる。	自分の周りにいる他者のことにも配慮しながら積極的に生活しようとしている。

おわりに～研究のまとめと今後の課題～

いじめ問題のみならず、現代の子どもたちの心を巡る深刻な状況が懸念される今こそ、「子どもの道徳的学び」といった本質的な問題解決に向かって道徳授業を抜本的に問い直す方向へと歩み出すことが今般の道徳「教科化」の主眼と関係者は心すべきであろうと考える。本来、道徳的

価値は社会生活全般にわたって存在し、不可分一体なものとして日常生活に包摂されている。それを学校の教育課程という枠組み的制約から、道徳授業では便宜的にパーツとして指導してきた経緯があるが、そもそも、中核的価値（core value）とそれに連なる関連的価値（related value）とによって複合的に表象化される日常的道徳生活とを連動させるような道徳授業でなくては、道徳的価値やそれに基づいた自分の生き方あるいは人間としての生き方についての切実な自覚化を促すことは果たし得ないに相違ない。今般の教科化によって可能となるのは便宜上のパーツ化された道徳的日常生活とはやや心理的距離のある1価値1主題的なこれまでの道徳授業を問い直し、教科教育学的な視点で年間指導を複数主題パッケージ型道徳授業プログラムとして小単元の累積で構想する大単元、つまり「大主題構想」的な視点を具現化するまたとない絶好の機会到来と捉えることもできよう。その際に必要となってくるのが、道徳授業の実効性についての証明である。これを可能にするのが、子どもの道徳的な変容を見取るための明確な評価観点の設定である。これこそが、我が国における道徳教育充実の鍵であり、その解明が今後の研究課題でもある。道徳授業評価を個人の人格的成長へと結び付けるためには、①現状自己への気付き⇒②成長可能性ある自己への信頼⇒③善を志向する自己への自信⇒④さらなる可能性に挑戦する意志力の鼓舞、といった直接的・具体的なものから間接的・抽象的なものへと転化させる「体験の経験化」プロセスが求められるが、そこにはそれぞれの段階での学習成果を裏付ける指針となるものが必要となってくる。それこそが、道徳授業における自己評価、相互評価、の評価観点である。

つまり、自分がなぜ道徳について学ぶのかという「心構え段階（Preparation）」、その学び体験を意識化して意味付ける「体験の経験化段階（Action）」、さらにその学びを節目毎に「振り返る段階（Reflection）」というPARサイクルである。このPARサイクルを活用することで継続的発展性の伴う豊かな道徳的学びがより具現化され、人格的成長に寄与する自己覚醒化が促進されよう。このような評価を継続するためには、簡便な道徳授業評価観点設計の視点が不可欠である。その一方策として提案するのが本研究の目的となっている実践的道徳授業評価アプローチとしての二次元マトリックス法であることを述べて結びとしたい。（了）

〔注〕

- 1) 小渕内閣の私的諮問機関として設置された教育改革国民会議が2000年12月22日付で公にした報告「教育を変える17の提案」の2項目目「学校は道徳を教えることをためらわない」では、「小学校に「道徳」、中学校に「人間科」、高校に「人生科」などの教科を設け、専門の教師や人生経験豊かな社会人が教えられるようにする」と提言された。
- 2) 第1次安倍内閣の私的諮問機関として設置された教育再生会議が2008年1月31日付で公にした最終報告「社会総がかりで教育再生を」では徳育の充実が掲げられ、「新たな枠組みによる道徳教科化、多様な教科書・教材の必要性が指摘された。
- 3) 2011年10月11日、滋賀県大津市立皇子山中学校2年に在籍する男子生徒が複数の同級生による暴行や金品の

- 強要に耐えかねて自宅マンションから飛び降り自殺した事件である。そのいじめでは、加害者等に「自殺の練習をさせられていた」と複数の生徒が証言し、校内にいじめが蔓延していた衝撃的な事実が明らかになった。
- 4) 2013年2月26日に公にされた教育再生実行会議第1次提言「いじめの問題等への対応について」では、滋賀県大津市立皇子山中学校2年生男子生徒のいじめ自殺問題等を念頭に、「こうした痛ましい事案を断じて繰り返すことなく、『いじめは絶対に許されない』、『いじめは卑怯な行為である』との意識を日本全体で共有し、子どもを『加害者にも、被害者にも、傍観者にもしない』教育を実現するよう、以下のことを提言します」と冒頭で述べ、「1. 心と体の調和の取れた人間の育成に社会全体で取り組む。道徳を新たな枠組みによって教科化し、人間性に深く迫る教育を行う」と、いじめ問題の深刻な状況を打開するために制度改革だけでなく、本質的な問題解決への強い決意が道徳教育の抜本的な充実への提言となっていることが述べられている。
- 5) 2013年12月26日の道徳教育の充実に関する懇談会報告「今後の道徳教育の改善・充実方策について」では、道徳の時間としての体系的な教育活動飲みでなく、学校の教育活動全体を通じた道徳教育の要としての役割も果たさなければならないという他教科にはない使命を有している点や、我が国の学校においては「各教科」が偏重されて「道徳の時間」が軽視される風潮にあることの再認識という点、道徳教育を中心とした「コア・カリキュラム」を新たに構想すべきといった点が指摘され、「道徳の時間」を「特別の教科 道徳」にすべきであるといった提言がなされた。
- 6) 朝日新聞2013年8月8日付朝刊、同年10月23日付朝刊では、中教審教育課程分科会道徳教育専門部会審議の取りまとめ、中教審答申を報ずる記事の中で、「名称」、「教科の位置付け」、「指導内容」、「教材」、「授業時間」、「評価」と項目毎に現行「道徳の時間」と新たに新設される「特別の教科 道徳」を対比させながら、その変更点を解説している。そこで報じられている「評価」では、現行道徳では「なし」となっており、教科道徳では「数値ではなく記述式で評価」と解説されている。つまり、これまでの道徳授業には「評価」がなかったことになっている。同様に、同年9月20日付朝刊の読売新聞、毎日新聞、産経新聞等でも道徳授業評価が新たに導入される事項といったニュアンスで報道されている。
- 7) 2008年3月告示の文部科学省「小・中学校学習指導要領」第1章「総則」第1「教育課程編成の一般方針」の2において「主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする」と示されているし、2014年10月21日付で公にされた中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」の2「道徳に係る教育課程の改善方策」(2)「目標を明確で理解しやすいものに改善する」③「『特別の教科 道徳』(仮称)の目標について」では、「道徳教育の目標は、児童生徒の道徳性を養うこと」と根本を明確にすべきと述べられている。つまり、「道徳の時間」であろうと、「特別の教科 道徳」であろうと、そこで子どもたちに培う資質能力は道徳性の育成という点で同一なのである。
- 8) 同答申2「道徳に係る教育課程の改善方策」の(6)「一人一人のよさを伸ばし、成長を促す評価を充実する」①「評価に当たっての基本的な考え方」で、評価の当事者として教員と児童生徒、双方の立場から述べられている。
- 9) 山口陽弘・石川克博「教育評価の理論と実践—真正の評価をめざして—」群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター紀要『群馬大学教育実践研究』第29号 2012年 P.187

- 10) Wiggins,G. & McTighe,J. Understanding by Design ASCD 2005 (西岡加名恵訳)『理解をもたらすカリキュラム設計～「逆向き設計」の理論と方法～』日本標準 2012年 P.7
- 11) 西岡加名恵「ウィギンズとマクタイによる『逆向き設計』論の意義と課題」日本カリキュラム学会機関誌『カリキュラム研究』第14号 2005年 P.15
- 12) Wiggins,G. & McTighe,J. Understanding by Design ASCD 1998 P.9を基に加筆修正
- 13) 西岡加名恵 前掲書「ウィギンズとマクタイによる『逆向き設計』論の意義と課題」P.18  
図2「カリキュラムの優先事項と評価法」を基に加筆作成
- 14) 前掲答申2「道徳に係る教育課程の改善方策」の(6)「一人一人のよさを伸ばし、成長を促す評価を充実する」の冒頭で述べられている。
- 15) 道徳資料と道徳教材の関係性についてであるが、道徳資料は文字あるいは画像・映像・実物等々の道徳的価値を内包した素材である。それを子どもたちに学習促進材料として加工（例えば挿絵や人物絵の活用、教師による語り聞かせ等々）して提示した段階で素材としての道徳資料は教材化されるのである。
- 16) 奈街三郎作「はしの上のおおかみ」は、山の一本橋で他の動物が渡ろうとするのを邪魔して喜んでいた狼が熊の優しい行為に出会って変容するというストーリーである。東京学芸大学「総合的道徳教育プログラム」推進本部の結果報告書「道徳教育に関する小・中学校の教員を対象とした調査」(2012年2月)において、教師が小学校低学年で効果的な教材として回答した頻度数で第1位に挙げられた資料である。
- 17) 松谷みよ子作「わたしのいもうと」は、いじめに遭って不登校となり、心を閉ざしてしまった少女の実話に基づいた絵本である。同結果報告書では教師が中学校で効果的な教材として回答した頻度数で第3位に挙げられた資料である。

\*本研究論文は、平成26～28年度科学研究費助成事業〔基盤研究(C)課題番号26381285〕の研究成果の一端を公表したものである。

(たぬましげき 國學院大學人間開発学部初等教育学科教授)