

道徳科の評価研究

—道徳的価値の理解に関する観点別評価の検討—

麗澤大学 富岡栄

【要旨】

本論は、道徳科の評価において道徳的価値の理解に着目し、その評価基準について論じたものである。学習指導要領解説では、分析的に捉える観点別評価は道徳科の評価として妥当ではないと、観点別評価の不適性を示している。ただこの指摘は、児童生徒自身の道徳性を見取る評価として観点別に行うことは妥当ではないが、教師が授業改善を目指し観点別に評価していくことはその限りではないと捉える。そこで、まず、これまでの指導書や解説における道徳の時間の評価の記述内容を概観する。さらに、教科化となって以降の道徳科の自己評価研究の検討を行う。そして、これらの検討や考察を踏まえたうえで、道徳科の目標の道徳的価値の理解について視点をあて、その評価基準としてブルームらによって発表された認知領域の目標分類体系(タキソノミー)の考え方を活用し、評価基準を設定する。このようにして、道徳的価値の理解に関する観点別の評価基準の提案を行う。

キーワード： 道徳的価値の理解、観点別評価、評価基準、目標分類体系(タキソノミー)

1 問題の所在

「特別の教科 道徳」(以下道徳科)は、小学校では平成 30 年度より、中学校では平成 31 年度(令和元年度)より全面実施となっている。道徳の教科化に伴い大きく変わったことは検定教科書を使用するようになったことと道徳科の評価が必須事項になったことである。この変化を背景に教科化実施前においては特に評価を中心に道徳科への興味・関心⁽¹⁾が高まっていった。しかし、教科化実施後一定の時間が経過すると、谷田が「道徳科が始まる前の、始まってしばらくの間の漲る緊張感はずでに過ぎ去ってしまい、各学校では、今や穏やかな日和を迎えているのであろうか。」⁽²⁾と述べているように、次第に道徳科への興味・関心は薄れていったように思われる。また、中野が「評価等の(報告)⁽³⁾こそが、道徳科と各教科等との学習評価との間における整合性に関する議論を止めてしまった大きな一因だと考える。」⁽⁴⁾と主張する事柄も、道徳科への興味・関心、特に評価研究に対しての意識を薄れさせた一要因のように思われる。中野は、各教科等では国立教育政策研究所が『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(以下参考資料)を作成し示した「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の観点別評価が定着していると説明する一方で、道徳科では評価等の(報告)で道徳科の観点別評価が不適と示されたことにより参考資料が発刊されていないと指摘し、道徳科評価の議論が停滞していると述べている。このように、参考資料が発刊されていないことや各教科等では観点別に評価を行うが道徳科では行わないことも道徳科評価研究の意識を低下させ興味・関心を失わせる一因になっているように思われる。今一度、道徳科評価における観点別評価

実践研究論文

について検討してみたい。

小学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」(以下解説)には、「道徳性の諸様相である道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度のそれぞれについて分節し、学習状況を分析的に捉える観点別評価を通じて見取ろうとすることは、児童(生徒)の人格そのものに働きかけ、道徳性を養うことを目標とする道徳科の評価としては妥当ではない。」⁽⁵⁾(カッコ内は中学校 以下同様)と、観点別評価の不適性が明記されている。ただこのことは、児童生徒の道徳性を見取る評価に関しては観点別に評価することは妥当ではないが、教師が授業改善を目指し観点別に評価していくことはその限りではないと捉えるべきであろう。なぜかと言えば、解説に「明確な意図をもって指導の計画を立て、授業の中で予想される具体的な児童(生徒)の学習状況を想定し、授業の振り返りの観点を立てることが重要である。こうした観点をもつことで、指導と評価の一体化が実現することになる。」⁽⁶⁾と述べられているからである。より質の高い授業に向上させていくためには、観点を設定しねらいとの関係で分析的に捉えていく必要があるものと考えられる。

2 研究のねらい

平成 29 年告示の学習指導要領において、各教科等の目標は、育むべき資質・能力「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」の三つの柱に基づいて再整理された。この各教科等で育むべき資質・能力を見取っていく評価について、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(以下答申)では、「観点別評価については、(中略)、小・中・高等学校の各教科を通じて、『知識・技能』『思考・判断・表現』『主体的に学習に取り組む態度』の3観点に整理すること」⁽⁷⁾と述べられており、各教科における学習状況はこの3つの観点で評価することが示されている。

一方で、道徳科の目標は、三つの柱が明示される以前に示されており必ずしも各教科等のように三つの柱に沿って明確に表現されているわけではない。ではあるが、この三つの柱と道徳科の目標の関係について富岡は「三つの柱と道徳科との関係は、知識・技能は道徳的諸価値の理解、思考力・判断力・表現力等は自己や人間としての生き方、学びに向かう力、人間性等は道徳性の育成が対応していることが分かる。」⁽⁸⁾と説明している。このように、三つの柱と道徳科の目標を対応させて考えると、知識・技能は道徳的諸価値の理解、思考力・判断力・表現力等は自己や人間としての生き方、学びに向かう力、人間性等は道徳性の育成と捉えることができる。

道徳科の評価については、答申に述べられているように道徳科の特質に応じて適切に評価していくことは大切なことであり、解説にも観点別に見取ろうとする評価は妥当ではないと述べられている。だが、児童生徒の道徳性を評価するのではなく、より質の高い授業の実現に向け授業改善という視点から道徳科のねらいとの関係の中で分析的な観点別評価をすることは意義あることだと考える。そこで、以上のことを踏まえ、本研究では育むべき資質・能力の三つの柱の中の「知識・技能」に対応する道徳科目標の《道徳的諸価値の理解》に視点をあて観点別評価の検討を試みる。

実践研究論文

3 道徳指導書及び解説における評価に関わる記述内容についての検討

道徳の時間は、昭和 33 年に特設されて以来、文部省、文部科学省の示した道徳指導書及び解説に準拠し指導が行われてきた。ここで、これまでの指導書や解説に記されている評価に関わる部分の記述内容について検討してみることにする。ただ、小中学校の記述内容が酷似していることから中学校の指導書及び解説を中心に検討することとする。

(1) 昭和 33 年度版中学校道徳指導書

道徳の時間が特設された昭和 33 年度版の中学校道徳指導書には「各教科における評価と同様に、道徳の時間の指導の評価も二つのねらいをもつと考えることができよう。一つは、道徳の時間の指導について各学校が設定した指導計画の評価であり、もう一つは、生徒の道徳性が目標に照らしてどのような発達をとげたかを知るための評価である。」⁽⁹⁾と述べられている。このことは、平成 29 年度版解説に示されている評価は生徒と教師の二側面から行われるべきものであると説明していることと同義であり、特設当初から明記されていたことを再認識したい。評価方法としては、教師による評価として観察、面接、テストなど、生徒による自己評価としてチェックリスト、作文など、友人による評価としてゲスフーテストなど、父母による評価として質問紙法、報告、教師との面接などが示されている。ここで示された評価方法は道徳の時間に限定した方法ではなく、指導要録の行動の記録にも言及していることから広く道徳教育で養う道徳性の把握のための方法を説明しているものと思われる。

また、「生徒の道徳性の評価は、教科における学習成果の評価とは性格を異にするものであることは、道徳教育や道徳の時間からいって当然である。したがって、特に道徳の時間だけについて、教科の場合と同様な評点による成績評価を行うことは適当ではない」⁽¹⁰⁾と評定の不適切性を述べている。このことはその後の指導書や解説に一貫して記述されている。さらに、「道徳的な知識や判断力については、ある程度客観的に測定しうる面もあるが、道徳的な心情や態度についての評価は、いっそう困難であり、特に後者の場合、道徳の時間の指導の成果だけについて評価するなどということは、現状では不可能だといってよいだろう。」⁽¹¹⁾と、評価の困難性を述べている。ただ、道徳的な知識や判断力のある程度の客観的な評価の可能性を示唆していることに注目したい。

(2) 昭和 45 年度版中学校道徳指導書

昭和 45 年度版指導書においても昭和 33 年度版と同様に評価の意義については、指導の結果どれだけ生徒の道徳性が高まったかと、教師にとっての指導計画や指導方法が適切であったかを検証することであると説明している。加えて、この評価を行うことは道徳の時間だけに限定したのではなく、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育においても大切であることが述べられている。そして、各教科のように評定を行うべきでないことを明言している。

一方で、評価に関して以下の課題が示されている。道徳教育あるいは道徳の時間に関する評価は主に指導計画や指導方法の評価のことと理解されることが多く、生徒の道徳性がどのように変わったかの評価に関しては、みるべき進展を示すことができなかつたと指摘している。このことの原因については「技術的に多くの困難さが伴うこともさることなが

実践研究論文

ら、事が生徒の人格全体にかかわるものであるだけに、教師のがわに、これをためらう気持ちの抜きがたいものがあった結果であろう」⁽¹²⁾と教師の評価に取り組む意識を問題にしている。そして、「道德教育のよりいっそうの充実は、これらの点についての今後のくふうをまつところが大きい。」⁽¹³⁾と今後の道德性に関する評価研究に期待をしている。

(3) 昭和 53 年度版中学校指導書道德編

昭和 53 年版指導書道德編においても、評価については、生徒にとって、教師にとっての二側面から行うことの必要性が述べられている。また、道德教育における評価は、「教師が生徒の人間的な成長を見守り、そのよりよく生きようとする努力を評価し、勇気づけるはたらきをもつものと言える。」⁽¹⁴⁾と記されている。このことは、評価が単なる測定や値踏みではなく、よりよく生きようとする生き方を励ますものとして機能させていく重要性を述べたものと捉えられる。この「勇気づけるはたらき」のフレーズはその後の指導書、解説にも見られる。さらに、道德の時間の評価については、これまでと同様に各教科のように評定すべきでないことが述べられている。そして、道德性の発達・変容は短時間で把握できず評価は困難であることや、一人の人格として、部分ではなくその全体として把握することが大切だとしながらも、「道德性の評価の観点としては、道德的判断力、道德的心情、道德的態度などと分けて評価することもありうる。」⁽¹⁵⁾と示されており、観点別評価についての可能性を示唆している。

(4) 平成元年度版中学校指導書道德編

平成元年学習指導要領の改訂により内容項目の示し方に大きな変革があった。それまで羅列的に示されていた内容項目が 4 つの視点によって分類されより構造化されたのである。この 4 つの視点で内容項目が分類されたことは、その後の改訂においても継承されている。

評価の意義については、「生徒にとっては自分の成長を振り返り、確認する契機ともなるのであり、教師にとっては、指導計画や指導方法の改善に役立つものである。」⁽¹⁶⁾とそれまでの生徒にとって教師にとっての二側面から評価を生かしていく捉え方が引き継がれている。さらに、評定は行わないこと、評価は勇気づける働きを持つものであることも引き続き明記されている。そして、道德性を見取っていく場合は生徒を一人の人格として全体像において把握していくことが大切だとしている。だが、その一方で「1 評価の観点と方法」の項立てがあり、そこには「道德性の評価の観点としては、道德的心情、道德的判断力、道德的実践意欲と態度などと分けて評価することがありうる。」⁽¹⁷⁾と観点別評価の可能性が示されている。この道德性を観点別に見取することは、道德教育に関わっての評価を説明しているものであるが、道德の時間の評価においても当てはまると捉えられる。

(5) 平成 10 年度版中学校学習指導要領解説道德編

平成 10 年度の改訂において、学習指導要領を詳細に説明する「指導書道德編」の名称が「解説道德編」と改称された。この解説においても、これまでと同様に評価は生徒にとって教師にとっての二側面から行われるべきものであること、評定は行わないこと、評価は勇気づけるはたらきをもつものであることが明記されている。道德性の評価に関しては、一人ひとりの人格をその全体像において理解することが大切だと説明している一方で、観

実践研究論文

点別の評価に関わる記述も見られる。「生徒の道徳性は人格の全体にかかわるものであり、いくつかの要素に分けられるものではない。しかし、その理解と評価に当たっては、指導との関係から、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度及び道徳的習慣について分析することが多い。」⁽¹⁸⁾と述べられている。これは、道徳性は要素として分けられるものではないとしながらも、道徳の時間の目標が道徳的実践力を育成するものであること、つまり諸様相としての道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度を育成することから観点別での評価が示されていると考える。また、「分析することが多い。」との断定的な表記は、単なる観点別評価への期待ではなく、実績として観点別評価が行われていることを表現していると捉えることができる。

(6)平成 20 年度版中学校学習指導要領解説道徳編

平成 20 年度の改訂においても、評定の不適切性、評価は二側面から行うこと、評価は励まし勇気づける機能を果たしていくことが述べられている。また、註(18)と同一文の記述があり、観点別評価の可能性を示している。道徳の時間に限定したことはないが、評価方法についてはこれまでと同様の観察法、面接法、質問紙法、作文やノートによる方法などが示されている。「道徳の時間は、生徒の人格そのものに働きかけるものであるため、その評価は難しい。しかし、可能な限り生徒の心の変容をとらえ、それらを日常の指導や個別指導に生かしていくように努めなければならない。」⁽¹⁹⁾と、難しいながらも評価をし、それを生かしていくこと、つまり、指導と評価の一体化を進めていくことが大切だとしている。

以上のことから、道徳の時間の評価に関しては、特設当初より各教科のように評定を行うべきでないことや評価は生徒と教師にとっての二側面で行うべきことが一貫して述べられてきたことが分かる。また、評価は生き方を励まし勇気づけるものであることも述べられている。そして、道徳の評価は難しく、児童生徒個々を一人の人格として全体像として見取っていくことの大切さも明記されている。一方で、全体像として見取っていくことは重要なことであるとしながらも、道徳性の諸様相である道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度に着目して観点別で見取ることの可能性に言及していることは見逃せない事柄である。このことから観点別評価研究検討の余地は十分にあると考える。

このように道徳の時間が特設されてから、道徳の評価についてはその必要性や重要性が述べられてきたわけであるが実際の評価研究については低調であった。西野は「学習指導過程や発問のあり方は詳細に検討されるが、その授業を通して子どもは何を学んだのか、授業前と何が変わったのかという視点で検討されることは少なかったのではないか。『一時間の授業で内面の変容を期待すべきではない』という道徳ならではの難しさが、評価による検証の機会を失わせていたのではないか。事実、道徳教育の研究校等で『評価』を主題に掲げた研究は、特設直後の一時期を除いてほとんど実施されていない。」⁽²⁰⁾と述べ、評価に関する研究がこれまでなされてこなかった事実とその理由を分析している。道徳の時間に関しては指導要録や通知表に記載する欄はなかったので必要に迫られなかったことや評価は難しいとの先入観があったことなどで、評価研究は未着手の部分が多かったのではないだろうか。まして、観点別の評価研究についてはその傾向が一層強いと思われる。

確かに人格の基盤をなす道徳性の評価は全体像として見取っていく必要がある。だが、

実践研究論文

昭和 45 年度版の指導書にも述べられているように、教師の意識が評価は難しく、全体像で見取るものであると捉えているとすると、観点別評価の可能性を示唆しているにも関わらず、観点別で見取ることの可能性をすべて遮断してしまっているのではないかとと思われる。確かに情意的な面での観点別の見取りは困難だとしても、認知的な面、特に道徳的価値の理解での観点別の見取りについてはその可能性があるのではないかと考える。

4 道徳科における自己評価

道徳が教科化され指導要録や通知表への記述が必須事項となる中で、道徳科の評価に関して自己評価が注目を集めるようになった。この理由については、教師による見取りだけでなく児童生徒の自己評価を指導要録や通知表に反映させたいとの教師の意図があるものと思われる。ただ、自己評価については、解説で「児童(生徒)が行う自己評価や相互評価について、これら自体は児童の学習活動であり、教師が行う評価活動ではないが、児童が自身のよい点や可能性に気付くことを通じ、主体的に学ぶ意欲を高めることなど、学習の在り方を改善していくことに役立つものであり、これらを効果的に活用し学習活動を深めていくことも重要である。」⁽²¹⁾と説明されている。つまり、基本的に自己評価や相互評価は、教師が行う評価活動ではなく、あくまでも児童生徒の学習活動であると断言しながらも、その有効性を認めている。ここで、道徳教科化の方向性が示されて以降の道徳科に関する自己評価研究の実際を取り上げ検討してみることにする。

(1) 中山芳明⁽²²⁾にみる自己評価研究

中山が道徳科に自己評価を取り入れた動機は、第一次の判断者は教師ではなく、学習の当事者である生徒自身に設定するべきだと考えたからだと述べている。そして、道徳的理解がその生徒自身の内面的理解を問うものであるならば、その評価の出発点は、生徒自身の判断によるべきだと説明している。中山は授業の終末に以下のようなワークシート **表 1** を用いて自己評価をさせている。表 1 の①～③の質問項目は、道徳科の目標に示されている道徳性の諸様相に対応させており、「考え方・判断に影響はあったか」は道徳的判断力、「生き方への感動はあったか」は道徳的心情、「自分に生かしていこうと思ったか」は道徳的实践意欲と態度と捉え、それぞれについて 5 件法で評定させ尺度による観点別評価を行っている。④では教材の印象を問う質問項目「教材はよかったか」を設け、さらに、記述欄を設定している。

表 1

今回の授業を終えて	とても	←	ふつう	→	全然
① 考え方・判断に影響はあったか	5	4	3	2	1
② 生き方への感動はあったか	5	4	3	2	1
③ 自分に生かしていこうと思ったか	5	4	3	2	1
④ 教材はよかったか	5	4	3	2	1
今日の授業で()について考えたことを書きましょう。					

この評価を積み重ね記述欄を生かしていくことで、授業や年間指導計画の改善及び指導要録や通知表の記述に役立てていくとしている。

実践研究論文

また、表 1 を用いて自己評価を行う際に、自己評価は生徒の手に委ねられるので恣意的になる可能性がある。そこで、評定の際の妥当性を担保するために自己評価のためのルーブリック表 2 を作成し、これを生徒に示し参考にすることで自己評価の客観性を高めようとしている。

表 2

中学校道徳 生徒による自己評価のためのルーブリック						
		高い効果	←	普通	→	低い効果
要素	ワークシートの記述	5	4	3	2	1
道徳的 判断力	(今日の価値をよく理解し、これからの)考え方・判断に影響はあったか	価値をよくわかり、他の状況でも判断できるようになった	価値をわかり、判断できるようになった	価値の大切さと内容がわかった	価値の大切さは感じた	価値の大切さや考え方にまだ課題を感じた

中山の研究は、教師が生徒の自己評価を生かしていくことで、授業の充実を図り、指導要録や通知表の記述文を作成していくことをねらいとしている。特に記述文の作成においては一定の成果があったといえる。一方で検討すべき事柄もある。表 1 のワークシートでは、道徳性の諸様相に視点を当て観点別評価を行っている。これらの①～③の質問項目が各諸様相の評価に妥当するものか否かについては検討の余地があると考えられる。また、表 2 の生徒による自己評価のためのルーブリックを作成しているが、1～5 の評価基準の根拠を明確に示す必要があると考えられる。

(2) 半澤嘉博⁽²³⁾にみる自己評価研究

半澤の研究は、自己評価と道徳科の授業の中で設定したパフォーマンス課題でのルーブリック評価の関連を考察し、自己評価が有効な指標となるかを検証した評価研究である。自作教材の内容や具体的な取組については以下の通りである。T 君は発達障害(読みの障害)を有する中学 1 年生の生徒であり、学習に対する困難さを抱えていた。担任教師は合理的配慮として T 君がデジタルカメラや IC レコーダーを使用することをクラスに伝え理解を求めた。ある日、隣組の S 君が、「どうして、T 君だけ許されるの?」と問いかけられ、どのように説明したらよいのか困ってしまったというストーリーである。この授業は中学 1～3 年生の全校生徒(489 名)を対象に体育館で実施し、3 年生の各クラス代表者 1 名計 5 名がステージ上に登壇し、それ以外の生徒はフロアーに位置しており、いわばパネルディスカッションのような形式で授業が進められている。そして、授業の終末の段階で、以下の表 3 のワークシートを使用して全生徒に自己評価をさせた。

表 3

自己評価の評価項目	評価	
① 最初の自分の考えが変わりましたか	4・3・2・1	4. とてもそう
② 友達の考えが自分の考えを深めることになりましたか	4・3・2・1	3. ややそう
③ 共感・感動できることはありましたか	4・3・2・1	2. あまりない
④ 今日の授業で新たな発見はありましたか	4・3・2・1	1. まったくない
⑤ 合理的配慮について、自分の考えを説明できますか	4・3・2・1	
⑥ 今日の授業を受けて、考えを深めたことを自分の言葉で書きましょう。		

実践研究論文

①～⑤の評価項目については、道德教育の目標に示されている道德性に基づき、合理的配慮の理解に関する授業であるため道德的判断力の観点の項目が多く設定され、①、②、④は道德的判断力、②は道德的心情、⑤は道德的实践意欲と態度を評価するための質問項目としている。これを4件法で評定させている。また、S君の「どうして、T君だけ許されるの？」の問いかけに対して、あなたならどのように回答するかというパフォーマンス課題を設定し、これに対する記述文を認知的側面(知識・思考力)、情意的側面(判断力・人間性)、行動的側面(技能・表現力・学びに向かう力)の三側面の観点について4段階のルーブリックを作成し、それに照らして教師がルーブリック評価を行っている。

得られた結果から半澤は、自己評価と教師が行うルーブリック評価の関係について、自己評価での道德的判断力が高ければルーブリック評価での認知的側面は高い、つまり自己評価での道德的判断力とルーブリック評価での認知的側面の相関関係があるとしている。ただ、本実践では道德的判断力の向上を意図しているため認知的な側面の相関は認められたが、授業で重きを置いている以外の諸様相(道德的心情や实践意欲と態度)と情意的側面や行動的側面との相関については差があると分析している。

やはり、半澤の研究においても自己評価に関しては観点別に尺度による評定を行っている。また、パフォーマンス課題に対する評価については ABCD の4段階で評定を行っているが、その評価基準の根拠は示されていない。

(3) 増井眞樹⁽²⁴⁾にみる自己評価研究

増井は、道德科における評価方法について道德科の評価が児童生徒の個々の成長の過程を重視する個人内評価であることから、自己評価と同様に他者評価を介することも重要だとしている。児童生徒が主体的に道德性を養っていくためには、他者の評価を受け止め、改めて自分を見つめなおす作業が大切だと説明する。自己評価の具体的な評価項目は、道德科の目標を参考とし、道德的価値についての価値理解、人間理解、他者理解も加味したうえで以下の内容となっている。

- ① 道德的価値の大切さを理解したか。
- ② 道德的価値を実行するのは難しく、できない人間の弱さに気付いたか。
- ③ 道德的価値を行う行わないには様々な考え方があることに気付いたか。
- ④ 道德的事象に対して「自分ならどうするか」と考えたか。
- ⑤ 道德的事象を違う立場から考えたり、自分と違う意見に共感したりすることがあったか。
- ⑥ 自分の生き方について気付いたことがあったり、これからの生き方について考えたりしたことがあるか。

さらに表4の振り返りシートを用いて、心に残っていることを書き込む。

表4	心に残っていること	振り返りへのコメント
道德的価値の理解ができたか。「道德科の授業で○○は大切だけれど、実行するのは難しいと気づいたことがありますか。あれば書きましょう。」		

これをグループ内での班員が読みコメントを書き込み、さらに、それを各自が読んで気づいたことや考えたことを記述していく。このように他者評価を介して自らの道德性を育み、これを指導要録等の評価文に反映していくことになる。

実践研究論文

増井の研究は、他者評価を介して自分自身を見つめメタ認知を高めていくことに関して効果があるものと思われる。その際の評価項目については、やはり、道徳科の目標に照らしての観点別評価を行っている。

以上3つの自己評価についての研究を概観してきた。解説には、道徳科における観点別評価は妥当ではないと示されているが、いずれの研究でも道徳性の諸様相や道徳科の目標に視点をあて観点別評価を行っている。このことについては、児童生徒自らの手による自己評価であれば特段の問題はないと考える。復唱にはなるが、自己評価において観点別評価は問題ないのと同様に、教師が授業の質の向上を願って観点別に分析しても不適とは言えないと捉える。問題視すべきは児童生徒の道徳性を観点別に分節して評価することだといえよう。また、自己評価研究ではルーブリック評価を取り入れているが、その際の評価基準の根拠が明確に示されていないので、評価基準の明確化の必要性を感じる。

5 授業評価のための道徳的価値に関する観点別評価

道徳科の評価は、基本的には各教科と同様に授業のねらいに即して行われるべきものであると考える。ただ、道徳科のねらいに関しては、各教科でのねらいが1時間で達成可能な到達目標に比べ、道徳科でのねらいは方向目標のようなねらいとして設定することが多い。それだけに、ねらいは評価との関係で捉えた場合により明確化されることが望まれる。さらに、1時間のねらいについては、授業で使用する教材との関りで、より具体化されることになるが、その前提となるものは道徳科の目標である。まずは、その目標をしっかりと踏まえることである。ここで今一度道徳科の目標を確認したい。周知のとおり、道徳科の目標は「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、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、自己（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。」である。このことから、道徳科では、①道徳的諸価値についての理解、②自己を見つめ、③物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、④自己（人間として）の生き方についての考えを深める、これらの①～④の学習活動を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てることになる。ここで、この道徳科の目標から評価のための観点を設定する場合は、自己評価研究でもみられたように二つの方向性があると考えられる。一方は、①～④の学習活動に関する評価の観点であり、もう一方は、道徳性の諸様相に関する評価の観点である。道徳科の評価はこの二つの方向性が考えられるが、本稿では前者の学習活動、特に①の道徳的価値⁽²⁵⁾について着目し、これを観点としてその評価基準について検討してみることとする。なぜ、①の道徳的価値に注目したかということ、これは認知的な側面が強く比較的分析可能だと考えたからである。さらに、道徳的価値の理解を観点と設定し評価していく場合、その評価基準については妥当性のあるものでなければならない。妥当性のある評価基準を設定してこそ、評価の信頼性が担保される。そこで、道徳的価値の理解の評価基準の設定には、ベンジャミン・ブルームらによって発表された認知領域の目標分類体系(タキソノミー)の考え方を活用したい。この考え方は、認知領域における最終的な目標に達成するまでの過程がどのような段階をたどっていくのかを体系的に示したものである。認知領域では、段階的に、知識、理解、応用、分析、総合、評価⁽²⁶⁾と6

実践研究論文

つに分類されており、段階が進むにつれてより高次のものとなる。さらに、これらの中には細分化されているものもあるが、本稿ではこの6分類を活用することとする。その内容の大まかな説明については以下の通りである。

知識：個別的なものや一般的なものへの想起。単なる記憶。

理解：伝えられたことが分かり、他の素材との関係づけることはない。

応用：特定の具体的な状況における抽象的概念の活用。

分析：諸観念の相対的な階層的関係や表明された観念相互の関係等を明らかにする。

総合：要素や部分を結合して1つにまとめたものを形作ること。

評価：素材や方法の価値を、目的に照らして判断すること。

以上の知識、理解、応用、分析、総合、評価を道徳的価値の理解との関りで捉えると以下のように考えられる。

㊦知識：道徳的価値の言葉自体は知っている。ただ、その意味については分かっていない。

㊧理解：道徳的価値の意味や内容については理解している。

㊨応用：道徳的価値の大切さについて理解している。いわゆる価値理解である。

㊩分析：道徳的価値の実現には他の道徳的価値との関りがあることに気が付く。

※この㊩の内容について具体例を示す。例えば、家族愛には家族成員に対する思いやりや相互理解が大切で、家庭内での自分の役割や責任を果たすことなども重要となる。このように、家族愛の理解には他の価値との関りがあり、これに気付くことである。

㊪総合：道徳的価値の実現には他の道徳的価値との関りがあることに気付き、道徳的価値実現のための全体的な価値の関連を把握できる。

㊫評価：㊩、㊪を把握したうえで、道徳的価値がよりよく生きるためになぜ必要なのかを認識している。

道徳的価値の理解については、以上の㊦～㊫を評価基準とするループリックを基にして児童生徒の発言や記述文から評価していけばよいことになる。ブルームらの認知領域の目標分類体系(タクソノミー)を活用することで、客観性のある評価が可能になると考える。

道徳科における道徳的価値の理解については、上記の㊫の段階までは到達したい。もし㊧の段階に留まっていたとするならば、それは一時間の授業の指導の中で問題があるのであり、解決のための手立てを講じる必要があるだろう。児童生徒の発達段階にもよるが、道徳的価値の理解については㊩以降の段階まで到達できるようにしたい。

6 今後の課題

本稿では、道徳科の目標に視点を当てて、①道徳的諸価値の理解を観点別評価とし、その評価基準の提案を行った。今後は、②③④についても評価基準の検討を試みたい。すると、解説でも要請されている、多面的・多角的に考えることや自分自身のこととして捉えることについても、評価基準及びループリックが作成され、客観的な評価が可能になると思われる。また、道徳科の目標の文末が諸様相を育てるということから、これらについても分析的な評価の検討を加えていきたい。

【註】

- (1) 富岡栄は「道徳科における指導と評価の一体化を目指して」『道徳と教育 338号』日本道徳教育学会 2020年 p.99 で、道徳科への興味・関心の中心的な内容は、児童生徒の様子を見取り評価し、指導要録や通知表への記述に意識が向いていると述べている。
- (2) 谷田増幸「道徳科の現在，“祭り”のあと—理念と現実の乖離をどう埋めるのか—」『中国四国教育学会 教育学研究ジャーナル 第25号』 2020年 p.101
- (3) 評価等の（報告）とは、道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」平成28年7月22日のことを示す。筆者による註
- (4) 中野真悟「道徳科と各教科等との学習評価の整合性に関する一考察」『日本道徳教育学会 第95回大会 発表要旨集（紙上発表）』2020年 p.63
- (5) 文部科学省 『小学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」』2018年 pp.109-110
- (6) 上掲書(5) p115
- (7) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の 学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）平成28年12月21日 p.61
- (8) 上掲書(1)p103 (9) 文部省『中学校道徳指導書』1958年 pp.50-51
- (10) 上掲書(7) p.51 (11) 上掲書(7) p.52
- (12) 文部省『中学校指導書 道徳編』文部省1970年 p.80
- (13) 上掲書(10) p.80 (14) 文部省『中学校指導書 道徳編』1978年 p.66
- (15) 上掲書(12) p.67 (16) 『中学校指導書 道徳編』文部省1989年 p.69
- (17) 上掲書(14) p.70 (18) 『中学校学習指導要領解説 道徳編』文部省1998年 p.110
- (19) 『中学校学習指導要領解説 道徳編』文部科学省2008年 p.133
- (20) 西野真由美・鈴木明雄・貝塚茂樹編『「考え、議論する道徳」の指導法と評価』教育出版2017年 p.147 (21) 小学校学習指導要領解説「特別の教科 道徳編」p112
- (22) 中山芳明『京都市総合教育センター 研究紀要 平成27年度 No.579』「中学校道徳における、生徒による自己評価の有効な活用と分析（1年次）—生徒の評価と教材開発・選定・授業手法・指導力向上への反映—」及び『京都市総合教育センター 研究紀要 平成28年度 No.582』「道徳における生徒の自己評価を生かした記述式評価と授業力の充実（2年次）—生徒の真情に迫る道徳の記述式による評価と授業力向上への手立て—」
- (23) 半澤嘉博『東京家政大学教員養成教育推進室年報 第5号』「中学校の道徳授業での学習評価に関する実践研究 ～自己評価とルーブリック評価の活用について～」2018年
- (24) 増井眞樹『奈良学園大学研究紀要第8集』「道徳科の評価方法の工夫—道徳科の目標に基づく評価—」2018年
- (25) 道徳科の目標には「道徳的諸価値についての理解を基に、」と「諸」の表記がみられる。これは、教材には複数の価値が含まれているためと考えられる。ただ、教材には複数の価値が含まれているとしても、ねらいは一つの道徳的価値に焦点をあてて表記するので「道徳的諸価値」ではなく「道徳的価値」とした。
- (26) 梶田叡一著 ベンジャミン・ブルームを示したものの梶田が翻訳し説明を加えている。『教育評価〔第2版補訂2版〕』有斐閣 2010年 pp.127-135