

[原著論文]

「特別の教科 道徳」の評価に関する一考察 ——教師の適正な評価活動のために——

山口圭介

要 約

小学校では2018（平成30）年度、中学校では2019（平成31）年度より全面実施となる「特別の教科 道徳」の評価については、文部科学省が設置した道徳科の評価の在り方等に関する専門家会議をはじめとして、これまで、さまざまな検討がおこなわれてきた。現在、「特別の教科 道徳」の評価に関する文献や研究が次々と刊行され、先行実施をおこなっている小・中学校では、すでに1学期の評価も確定した。しかしながら、先行実施をおこなっている小・中学校における1学期の「特別の教科 道徳」の評価の記述のなかには、これまで積み重ねられてきた「特別の教科 道徳」に関する議論の成果や「特別の教科 道徳」ほんらいの趣旨を十分に踏まえているとは言い難いものもある。そのため、本稿では、「特別の教科 道徳」の評価の在り方について、(1) 意義・目的、(2) 対象・方法・種類、(3) 指導要録と通知表の記述、の3つの点から考察をおこなった。その結果、教師が「特別の教科 道徳」の評価を適正に実施し記述するためには、「特別の教科 道徳」の理念へと再び立ち還り、自己の道徳観や教育観、児童生徒観を問い直すことがきわめて重要であることが明らかになった。

キーワード：「特別の教科 道徳」の評価、評価の記述、教師の在り方

1. はじめに

2015（平成27）年、これまでの学校教育において領域の一つとされてきた「道徳」は、小・中学校の学習指導要領の一部改正によって、「特別の教科 道徳」（以下、「道徳科」とも記す）として位置づけられることになり、小学校では2018（平成30）年度、中学校では2019（平成31）年度より、完全実施となる。これにともない、教員の指導力の向上や検定教科書の導入、さらには、道徳科の特質や学習過程の質的な改善を目指す新学習指導要領の方針等にもとづく指導方法の改善など、「道徳の時間」が「特別の教科」としての新たな位置づけをもつことによって生じるさまざまな課題への対応が迫られている。なかでも、評価に関わることは、学校現場はもちろん、広く社会全体においてもっとも注視されている課題の一つであるということが出来る。しかしながら、それゆえ、「特別の教科 道徳」の評価の議論は、ある種の誤解を

前提としたままで展開されてしまうことも少なくない。

確かに、「評価」ということばは多義的であり、その時々に応じてさまざまな意味において使用されている。このことが、「特別の教科 道徳」の評価に関する議論をより複雑でわかりにくいものとしていることは否めない。たとえば、「児童生徒の道徳性を評価する」と言った場合、評価の是非や可能性までもが議論の対象とされてしまうのは、まさにこのことによるものであるといえる。しかしながら、児童生徒の道徳性に対する評価は、1958（昭和33）年の「道徳の時間」の特設から現在まで一貫しておこなわれるべきもの、言い換えれば、評価可能なものとしてとらえられてきた。事実、たとえば、1958（昭和33）年の『小学校学習指導要領』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、教科における評定と同様に評定することは適当ではない」と記述されている。田沼茂紀によれば、道徳科創設の契機となった2014（平成26）年の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」における「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」との記述に見られる評価の考え方は、まさしく「昭和33年以降、幾度かの学習指導要領改訂を経ても大きな変更がなされなかった部分」とであるとされる¹⁾。

そもそも、「道徳の時間」であれ「特別の教科 道徳」であれ、道徳の授業が意図的・計画的・組織的に実践されるものである以上、道徳の授業と評価は、必然的に一定の関係性をもたざるを得ないものとなる。実際、2000（平成12）年の教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」においても、「学校の教育活動は、意図的、計画的、組織的に行われるものであり、一般的に、計画、実践、評価という一連の活動が繰り返されながら、児童生徒のよりよい成長を目指した指導が展開されている」ことが示された上で、「指導と評価は表裏一体をなすものであり、学校においては、学習指導と評価が常に一体となって行われることが求められる」と記されている。すなわち、ここでは、道徳の授業を含む学校のすべての教育活動において、学習の結果に対する評価よりも、むしろ学習の過程に対する評価を充実させることの重視性が訴えられているのである。

これらのことから、道徳の授業における評価は、児童生徒の道徳性を養うためのきわめて重要な要因の一つであることがより明瞭になる。すなわち、道徳の授業における評価に対する教師の適正な理解は、「特別の教科 道徳」の授業のみならず、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の在り方についても、多大な影響を与えるものなのである。しかしながら、先行実施をおこなっている小・中学校における1学期の「特別の教科 道徳」の評価の記述のなかには、これまで積み重ねられてきた「特別の教科 道徳」に関する議論の成果や「特別の教科 道徳」ほんらいの趣旨を十分に踏まえているとは言い難いものも少なくない。

それでは、教師が「特別の教科 道徳」の評価を適正に実施し記述するためには、どのようなことが重要なのであろうか。このような視座にもとづき、道徳の教科化の経緯や道徳科の特質なども踏まえつつ、本稿では、「特別の教科 道徳」の評価について、(1) 意義・目的、(2) 対象・方法・種類、さらには、もっとも具体的・実践的な課題とされる、(3) 指導要録と通知表の記述、の3つの点から考察する。

2. 「特別の教科 道徳」における評価の意義と目的

教育における評価（教育評価）は、もともと、「教育目標に照らして教育の効果を調べ、価値判断をすること」としての語義をもち、「教育を改善し、児童生徒のよりよい発達を促進することをめざし、教育や指導の結果がその目標をどの程度達成しているかをみること」を目的としたものであるとされる²⁾。このことは、教育における評価がまずは教育や指導の担い手である教師のためのものであること、したがって、教師の授業や指導の改善・充実を主要な目的としていることを示唆している。実際、2016（平成28）年の中央教育審議会答申「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」においても、「児童生徒一人一人の学習状況を多角的に評価するため、各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を導入し、学習評価を基に授業評価や指導評価を行い、教育課程編成の改善・充実に生かすことのできるPDCAサイクルを確立することが必要である」ことが記されるとともに、児童生徒の学習に対する評価（学習評価）が、教師の授業や指導に対する評価（授業評価・指導評価）の基礎として、すなわち、教師が自己の授業や指導の改善・充実を図り、より効果的な授業を実践するため、さらには、「カリキュラム・マネジメント」による学校教育の改善・充実を実現するためのものとして位置づけられている。

評価に関するこのような理解は、アメリカの心理学者ブルーム（B. S. Bloom: 1913-1999）らが提唱した形成的評価の考え方を源流とする「指導と評価の一体化」の思想を背景にもつものであると言われる。長瀬荘一によれば、「指導と評価の一体化」の思想は、わが国では、1980（昭和55）年の改訂指導要録における各教科の「観点別学習状況」欄への目標の達成状況の記載によって芽生え、1991（平成3）年の改訂指導要録における証明機能から指導機能へ、相対評価から絶対評価の重視へという評価観の質的な転換をもたらし、「目標の具体化、目標達成をめざした指導、目標に準拠した評価、評価を生かした指導というPDCA（Plan-Do-Check-Action）の教育サイクル」を必然的に生み出したものであるとされる³⁾。この「指導と評価の一体化」の思想は、たとえば、2010（平成22）年の中央教育審議会報告「児童生徒の学習評価の在り方について」において、「従前指導と評価の一体化が推進されてきたところであり、今後とも、各学校における学習評価は、学習指導の改善や学校における教育課程全体の改善に向けた取組と効果的に結び付け、学習指導に係るPDCAサイクルの中で適切に実施されることが重要である」と示され、「学習評価を踏まえた教育活動の改善の重要性」が強調されている

ことから、現在なお発展的に継承されているものであるということが出来る。

ここで注目しておかなければならないことは、「指導と評価の一体化」の思想が継承・発展していくなかで、「学校における教育活動に関し、子どもたちの学習状況を評価するもの」としての学習評価が、単に教師の授業や指導の改善・充実のためのものとしてではなく、児童生徒の学習意欲の向上や主体的な学びの勧奨のためのものとしてもとらえられるようになったことである。たとえば、1998（平成10）年の教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」では、学習の指導と評価の在り方について、「指導の改善に生かす評価という観点から、学習の結果だけでなくその過程を一層重視したり、子どものよい点や可能性、進歩の状況を積極的に評価するなど評価の在り方を見直す必要」が指摘されている。そして、2年後の2000（平成12）年の教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」でも、「指導と評価の一体化を図るとともに、学習指導の過程における評価の工夫を進めること」の重要性に加えて、「評価が児童生徒の学習の改善に生かされるよう、日常的に児童生徒や保護者に学習の評価を十分に説明していくこと」の大切さが示されるとともに、「児童生徒にとって評価は、自らの学習状況に気付き、自分を見つめ直すきっかけとなり、その後の学習や発達を促すという意義がある」ことが明らかにされている。さらに、2016（平成28）年の中央教育審議会答申「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」では、このことがより明確なかたちで、「学習評価は、……、教員が指導の改善を図るとともに、子供たち自身が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにするため」のものであることが明記されている。これらの記述からは、学習評価が教師の授業や指導の改善・充実と児童生徒の学習意欲の向上や主体的な学びの勧奨という2つの目的を兼備するものであること、そして、これら2つの目的の重点が教師の授業や指導の改善・充実にあることを読み解くことができる。

言うまでもなく、道徳科は各教科等と同じく、教育課程において明確な位置づけをもつものであり、意図的・計画的・発展的に指導されるべき教育活動に他ならない。このことは、一方において、新学習指導要領の基本方針とされる「社会に開かれた教育課程」を実現するための「カリキュラム・マネジメント」の実行、さらには、「主体的・対話的で深い学び」の実現や「学びの地図」としての活用などを前提とする評価が、道徳科においても期待されていることを意味している。そのため、「教科となる以上は、道徳も目標、指導内容、指導方法、評価を相互に関連づけて一体化し、包括的な構造を確立しなければならない⁴⁾」と言われる。しかしながら、他方において、道徳科においては、——「特別の教科」として位置づけられているとおり——他の教科等とは異なる固有の性格にもとづく評価がおこなわれなければならない。そのため、小・中学校の学習指導要領の一部改正と同じ2015（平成27）年には、「道徳科や学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の評価に関して、指導要録の具体的な改善策等も含めて、……専門的に検討を行うこと」を趣旨とする道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議が文

部科学省に設置され、道徳科の評価についての総合的な検討が加えられてきた。その結果、全10回に及ぶ会議の成果報告として翌2016(平成28)年に取り纏められた『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について」において、「道徳科の評価は、個々の児童生徒の道徳性に係る成長を促すとともに、学校における指導の改善を図ることを目的として」いることが明記された。すなわち、この報告では、道徳科の評価について、「個々の児童生徒の道徳性に係る成長を促す」ことが、先行するかたちで強意され、「学校における指導の改善を図ること」は、これに付加されるかたちで書き記されたのである。ここには、教育課程において明確に位置づけられた教育活動であることを踏まえつつ、道徳科の固有な性格をも視野に入れた、道徳科の評価の本質がはっきりと提示されている。それは、道徳科の評価が——他の教科等と同じく、教師の授業と指導の改善・充実と児童生徒の学習意欲の向上や主体的な学びの勧奨という2つの目的を兼備するものであるが——何よりも、児童生徒のためのもの、すなわち、児童生徒の道徳性を養う自己教育力の育成を第一義とするものとしてとらえられているということである。このことは、『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』および『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』において、道徳科の授業が児童生徒の「内面的資質としての道徳性を主体的に養っていく時間」として位置づけられていることから端的に伺い知ることができる。すなわち、道徳性というものが最終的には児童生徒一人一人の内面に関わる人格的な特性である以上、道徳性の育成は、児童生徒一人一人の主体的な学びによってはじめて可能になるからである。言い換えれば、一人一人の児童生徒は、道徳科の授業において、日常生活の中では意識化されない自己の人格と密接に関わる道徳性を顕在化させ、他者の感じ方や考え方を通して、自己の道徳性の在り方を実感し、問い直すことによって、自己の道徳性の主体的な向上を図っているのである。

このように考えてみると、道徳科の評価の背景にある思想は、「指導と評価の一体化」ということばで表現されるよりも、むしろ「学修と評価の一体化」ということばで表現されるべきものであると言っても過言ではない。すなわち、道徳科において、「指導と評価の一体化」は、まさに児童生徒の道徳性を養う自己教育力の育成を目指すためのものとして推進される思想として理解されなければならないものなのである。このことから、道徳科の評価において、児童生徒の学習意欲の向上や主体的な学びの勧奨という児童生徒のための目的は、もはや教師の授業と指導の改善・充実という教師のための目的に付随するもの、あるいは、並列するものとしてとらえられるのではなく、教師の授業と指導の改善・充実という教師のための目的の上位に存在する優勢なものとしてとらえられなければならないことが明らかになる。そして、このような理解を前提とすることによって、教師は、児童生徒の自己のよさへの気づきや自己の道徳的な成長の実感など、自己の道徳性の更なる向上へと彼らを誘起することのできる評価をおこなうことが可能になるのである。

3. 「特別の教科 道徳」における評価の対象・方法・種類

したがって、道徳科の評価においては、個々の児童生徒の道徳性が直接的な対象とされるわけではない。道徳性とは、たとえば、「道徳に係る教育課程の改善等について」において、『『豊かな心』はもちろん、『確かな学力』や『健やかな体』の基盤ともなり、児童生徒一人一人の『生きる力』を根本で支えるもの』と記されているとおり、個々の児童生徒の人格全体に関わるものである。しかも、このような道徳性は、個々の児童生徒の内面においてさまざまに変容し、成長していく。これらのことは、個々の児童生徒の道徳性を全体的・総合的なものとしてとらえることの困難と部分的・分析的なものとしてとらえることの過誤を黙示している。実際、『『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について』では、「道徳性の育成は、資質・能力の三つの柱の土台であり目標でもある『どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか』に深く関わる」ことがらであること、したがって、道徳性を「資質・能力の三つの柱」である「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」や「道徳性の諸様相」である「道徳的判断力」「心情」「実践意欲と態度」へと分節化したり、「道徳科の指導の内容を構成する」内容項目へと還元したりすることの失考が述べられている。また、『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』においては、「道徳科の指導は、道徳性の性格上、1単位時間の指導だけでその成長を見取ることが困難である」ことが記されている⁵⁾。そのため、道徳科の評価においては、道徳性を養うことを目的とする授業における「児童生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子」が直接的な対象とされることになる。すなわち、道徳科において、個々の児童生徒の道徳性は、授業における「児童生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子」を媒体とすることによってとらえることのできる間接的な対象とされるのである。

このことは、道徳科の評価において把握される個々の児童生徒の道徳性がある時点における学習の結末としてではなく、ある時点から別の時点までの変容として理解されるべきものであることを示唆している。それゆえ、『『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について』においても、「児童生徒の学習状況」が「一定のまとまりの中で」とらえられるべきものであることが指摘されている。言い換えれば、道徳科の評価において把握される個々の児童生徒の道徳性は、毎回あるいは複数回の授業における児童生徒の学習の結果を内実とするものではなく、一定の期間において繰り返される「道徳的諸価値の理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に（中学校では“広い視野から多面的・多角的に”）考え、自己の（中学校では“人間としての”）生き方についての考えを深める学習」を通して教師に把握される児童生徒の学びの実態や生き方についての考えの転変などに他ならないのである。それゆえ、道徳科の評価においては、毎回の授業における児童生徒の学習記録と教師の観察記録が主要な用具として用いられることになる。これらのうち、児童生徒の学習記録については『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』において、「作文やレポート、スピーチやプレゼンテーションなど」の「記録物や実演」が、教師の観察記録については『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』

において、「記憶や授業中のメモ、板書の写真、録音、録画など」が、それぞれ例示されている。すなわち、教師は、これらの用具を包括的・相補的に用いることによって、「児童生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子」を評価することになるのである⁶⁾。

このとき、留意しなければならないことは、これらの用具を単に客観的・分析的な方法によってのみ取り扱い、評価してはならないということである。これらの用具は、確かに、教師の授業と指導の改善・充実のためのもの、さらには、教育課程編成の改善・充実に向けてPDCAサイクルを確立するためのものとしてとらえることもできる。すなわち、毎回の授業における児童生徒の学習記録と教師の観察記録などの用具を客観的・分析的な方法によって評価し、新たな実践へと活用することは、指導と評価の一体化の推進、道徳科の基本となる学習活動である「考え、議論する道徳」への質的な転換の実現や道徳科における「カリキュラム・マネジメント」の実行などにおいて、きわめて有意義な取り組みであるといえる。しかしながら、教師の授業と指導の改善・充実、ほんらい道徳科の評価における根底的・最終的な目的ではない。道徳科の評価における根底的・最終的な目的は、児童生徒の道徳性を養う自己教育力の育成である。すなわち、教師の授業と指導の改善・充実、あくまでも、児童生徒の道徳性を養う自己教育力の育成のための第二義的な目的に過ぎないのである。このことから、毎回の授業における児童生徒の学習記録と教師の観察記録を中心とした用具は、何よりもまず、主観的・通解的な方法によって評価されるべきものであることが明らかになる。

永田繁雄は、このことについて、「見える部分から見えない根っこの成長を想像して評価するように努める」⁷⁾と表現しているが、これは、道徳科の評価が「児童生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子」に対する教師のさまざまな思いや期待を不可避的に反映するものであることを示唆するものとして理解することができる。実際、このことは、道徳的な行為の背後の潜在的なことからである個々の児童生徒の内面的な資質としての道徳性の性格、そして、教師と児童生徒の信頼関係や児童生徒相互の信頼関係を基盤とする道徳科の指導の特質などからも端的に伺い知ることができる。それゆえ、たとえば、『小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編』においては、「道徳性の評価の基盤には、教師と児童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」や「道徳的価値を実現したり、実現できなかつたりする場合の感じ方、考え方は一つではない、多様であるということを前提として理解すること」、「児童自らが道徳的価値の理解を基に考え、様々な視点から物事を理解し、主体的に学習に取り組むことができるようにすること」の重要性が示されているのである⁸⁾。事実、「考え、議論する道徳」への転換は、教師と児童生徒の考えの相違や教師の意図や計画の修正を前提としてはじめて可能となる。

そのため、「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について」（報告）では、「道徳性の評価に当たっては、……多種多様な方法の中から適切な方法を用いて」評価をおこなうことが求められ、(1) 指導のねらいに即した観点による評価、(2) 学習活動における表現や態度などの観察による評価（「パフォーマンス評価」など）、(3) 学習の過程や成果などの記録の積み上げ

による評価（「ポートフォリオ評価」など）、(4) 児童生徒の自己評価、の4つが道徳科の具体的な評価の種類として例示されている。これらのなかで、「(1) 指導のねらいに即した観点による評価」と「(2) 学習活動における表現や態度などの観察による評価（「パフォーマンス評価」など）」は、分析的・客観的な方法によって処理することが可能であることから、教師の授業と指導の改善・充実のための中心的な種類であるといえることができる。すなわち、これらは、児童生徒の道徳性を養う自己教育力の育成という目的を間接的・段階的に実現するためのものとしてとらえることができるものなのである。そして、「(3) 学習の過程や成果などの記録の積み上げによる評価（「ポートフォリオ評価」など）」と「(4) 児童生徒の自己評価」は、主観的・通解的な方法としての性格を色濃くもつものであることから、児童生徒の学習意欲の向上や主体的な学びの勧奨のための中心的な種類であるといえることができる。すなわち、これらは、児童生徒の道徳性を養う自己教育力の育成という目的を直接的・即時的に実現するためのものとしてとらえることができるものなのである。しかしながら、「(3) 学習の過程や成果などの記録の積み上げによる評価（「ポートフォリオ評価」など）」については、「『ポートフォリオ』を活用した近代教育における評価に対して懸念するのは、『学習者中心主義の立場に立ち学習者自身の主体的な学びを大切にする』という発想をもちながら、結果的には全て教師が想定した枠組みの中の評価に陥ってしまう⁹⁾とする渡部信一の警句に十分な注意を払う必要がある。「(4) 児童生徒の自己評価」は、藤岡完治によれば、「勇気をもって自分自身と対決すること」を根本的な意味において要求するものであることから、「『確かな基準』や『絶対的なもの』が客観的に存在すると考え、それに自分を合わせていく『客観性の神話』」に代わって、「経験に開かれた学び」を実現し、「自分自身の現実を信頼する」ことを可能にするものとされる¹⁰⁾。この指摘は、道徳科の評価において、きわめて重要な意味をもつものであると考えられる。なぜならば、「経験に開かれた学び」を実現し、「自分自身の現実を信頼する」ことなしに、児童生徒の道徳性を養う自己教育力を育成することは、とうてい不可能になるからである。これらのことから、教師にとって、「(4) 児童生徒の自己評価」は、児童生徒の道徳性を養う自己教育力の育成を実現するためのもっとも適した種類としてとらえることができる。

4. 「特別の教科 道徳」における指導要録と通知表の記述

道徳科の評価がもっとも具体的なかたちで表わされるのは、言うまでもなく、指導要録と通知表（通信簿や通知票などとも呼ばれる）における記述である。しかしながら、指導要録と通知表には、いくつかの明確な相違点が存在する。まず、指導要録は、学校教育法施行規則第24条において、「児童等の学習及び健康の状況を記録した書類の原本」として規定されたすべての学校が備えるべき公簿であるとされる。2010（平成22）年の文部科学省通知「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について」においては、このことがより具体的なかたちで、「指導要録は、児童生徒の学籍並びに指導の

過程及び結果の要約を記録し、その後の指導及び外部に対する証明等に役立たせるための原簿となるものであり、各学校で学習評価を計画的に進めていく上で重要な表簿であると記されている。そのため、これまでの「道徳の時間」が「特別の教科道徳」として新たに位置づけられたことを受けて、学校教育法施行規則及び小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の一部改正がおこなわれた翌2016（平成28）年、文部科学省は、「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」の報告をもとに、「学習指導要領の一部改正に伴う小学校、中学校及び特別支援学校小学部・中学部における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について」の通知をおこなっている。この通知では、「各学校における道徳科の学習評価が円滑に行われるとともに、指導要録の様式の決定や各学校における指導要録の作成の参考となるよう、学習評価を行うに当たっての配慮事項、指導要録に記載する事項及び各学校における指導要録の作成に当たっての配慮事項等」について具体的に言及されている。すなわち、この報告においては、道徳科に対応した学習指導と学習評価の実現に向けて、指導要録の記述に求められる配慮が明らかにされているのである。次に、通知表は、「保護者に対して子どもの学習指導の状況を連絡し、家庭の理解や協力を求める目的で作成」¹¹⁾されるものであり、もともと法的な根拠はなく、各学校が自主的に作成するものであるとされる。そのため、通知表は、作成の主体や様式も自由であり、作成の時期も指導要録とは異なっている。したがって、通知表の記述が備えるべき要件は、あくまでも作成の主体である校長の裁量によるものとなる¹²⁾。

しかしながら、道徳科の評価が児童生徒の道徳性を養う自己教育力の育成を根底的・最終的な目的とするものであり、授業における「児童生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子」を対象としたものであること、さらには、毎回の授業における児童生徒の学習記録と教師の観察記録を中心とした共通の用具を用いておこなわれるものであることなどからも、道徳科における指導要録の記述と通知表の記述は、実質的に多くの共通点をもつ緊密な関係をもつものとして理解することができる。実際、2003（平成15）年の国立教育研究所「通信簿に関する調査研究」においても、「一般的には通信簿と指導要録には密接な関係がある」こと、たとえば、「指導要録の作成の手順を考えれば、まず、補助簿となるものや通信簿が作成され、これらをもとに年度末に指導要録が作成される」ことが指摘されている¹³⁾。また、西野真由美も、通知表の評価の視点が「指導要録を参照しつつ各学校において策定」¹⁴⁾されるものであると述べている。これらは、法的な根拠にもとづく指導要録の記述に求められる配慮が、ほんらい自由なものである通知票においても必然的に要求されるものであるということ、言い換えれば、指導要録の記述の要件が、基本的には、通知表の記述の要件としてとらえることのできるものであることを黙示している。

確かに、道徳科における指導要録の記述は、「指導に関する記録」という様式のなかで記されるものであり、1年間の教師の指導の過程とその結果を要約し、次年度の指導に役立てるための資料としての性格をもつものである。しかしながら、道徳科の評価においては、教師の授

業と指導の改善・充実という教師のための目的の上位に児童生徒の学習意欲の向上や主体的な学びの勧奨という児童生徒のための目的が存在する。このことに十分な注意を払うのであれば、道徳科における指導要録の記述は、単に教師の指導上の引き継ぎや指導力の向上のためのものとして留まるべきものではない。実際、「学習指導要領の一部改正に伴う小学校、中学校及び特別支援学校小学部・中学部における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について」では、「『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』であり、道徳性の評価は『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』との評価に当たっての考え方を十分に踏まえる必要がある」と記され、「児童生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子について、特に顕著と認められる具体的な状況等について記述による評価を行うこと」が求められる道徳科における指導要録の記述においては、「他の児童生徒との比較による評価ではなく、児童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」の十分な配慮が必要であるとされている。ここで、これまでの考察に加え、「学習指導要領の一部改正に伴う小学校、中学校及び特別支援学校小学部・中学部における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について」において明らかにされている他の留意点などを踏まえれば、道徳科における評価の指導要録と通知表の記述は、少なくとも、以下の3つの要件を備えなければならないものであると考えられる。

一つ目の要件は、“児童生徒の道徳性が全体的・明示的に表わされていること”である。すなわち、道徳科における評価の記述は、児童生徒一人一人の現在の人格的特性の様態を適切に把握することができるものであると同時に、彼らの成長が実感できるものでなければならないということである。したがって、道徳科における評価の記述では、たとえば、「○○○について、優れた成長が認められる。」「○○○に関して著しい進展が見られる。」など、各学期あるいは年間における個々の児童生徒の人格的な成長を簡明に表現することが求められることになる。また、このことによって、道徳科における評価の記述を通して、当該児童生徒を他者とは異なる統合的な人格として理解することや当該児童生徒が他者と共によりよく生きていくための指針を得ることが可能になる。

二つ目の要件は、“児童生徒の道徳性が具体的な変容として示されていること”である。すなわち、道徳科における評価の記述は、毎回の授業において蓄積された児童生徒の学習記録や教師の観察記録などの過去の明確な根拠にもとづくものであると同時に、当該児童生徒はもちろん、保護者にとっても、安心感や信頼感、共感を与えるものでなければならないということである。そのため、道徳科における評価の記述では、たとえば、「△△△から□□□への変容が見られた。」「△△△から***を経て□□□へと至る成長を遂げた。」など、個々の児童生徒の学習状況や道徳性に係る成長を把握する際の拠り所となる起点と終点、さらには、中間点の状況を明示することが求められることになる。このことによって、道徳科における評価の記述を通して、当該児童生徒の新たな見方・考え方の発見や創造の手がかり、さらには、以後の

学習活動の改善・充実のための示唆を得ることができるようになる。

三つ目の要件は、“児童生徒の道徳性が進展すべき方向を指し示していること”である。すなわち、道徳科における評価の記述は、個々の児童生徒の道徳性が次に進展すべき様態を具体的に描き出す一助になるものであると同時に、あるべき理念に向かって絶えず成長し続ける彼らの道徳性向上の努力を鼓舞するものでなければならないということである。したがって、道徳科における評価の記述では、たとえば、「◇◇◇に向けた更なる歩みを期待したい。」「◇◇◇に向かいつつあります。」など、個々の児童生徒の道徳性の成長を方向づけることが求められることになる。そして、このことによって、道徳科における評価の記述を通して、当該児童生徒の道徳性の向上に向けた直近の課題を明らかにすることや最終的には個人に依拠する道徳性の進展に向けた当該児童生徒の自己教育力の向上を図ることができるようになる。

これら三つの要件から、道徳科における評価の記述は、過去のある時点に限られたものでもなければ、過去から現在へと至る経過を表わすものでもないということ、すなわち、道徳性の育成という個々の児童生徒の生涯にわたる課題に対する過去の姿を承認し、現在の姿を肯定し、未来の姿を助成するためのものに他ならないということが導出される。言い換えれば、道徳科における評価の記述とは、道徳科の授業を通して把握された児童生徒の道徳性に対する全体的・助成的な教師の了解を内実とするものとして理解されなければならないものなのである。

5. おわりに

これに加えて、指導要録が他の教師への資料としての性格をもち、通知表が保護者への報告としての性格をもつことに着目すれば、道徳科における評価の記述は、児童生徒の道徳性の育成に関わるすべての大人を結び付けるものであるということもできる。言い換えれば、道徳科における評価の記述は、児童生徒の道徳性の育成に関わるすべての大人へのメッセージであり、個々の児童生徒の道徳性を理解し、彼らの道徳性の育成のに向けた共通の基盤と保護者と教師、教師同士の連携のための支援を与えるものであるということができる。そして、これらは、道徳科における評価を実施し記述する教師の在り方が児童生徒の道徳性を養う自己教育力の育成に重大な影響を与えるものであることを明示している。すなわち、道徳科においては、評価を実施し記述する教師の道徳観や教育観、さらには、児童生徒観が、評価のあらゆる側面における基盤となり、児童生徒の道徳性の評価を彩ることになるのである。そのため、道徳科の評価においては、道徳教育の担い手として相応しい道徳観や教育観、児童生徒観が、強く求められることになる。

そもそも、客観的・絶対的な解答のない道徳科において、他の教科と同じく、教師が何かを「教える」ことは不可能である。そのため、『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』および『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』において、道徳科の内容は、教師と児童生徒が「人間としてのよりよい生き方を求め、共に考え、共に語り合い、その実行に努め

るための共通の課題」としてとらえられているのである。このことから、道徳科において、教師は、指導者としてではなく、同行者としての役割を期待されているといえることができる。すなわち、道徳科の授業において、教師と児童生徒は、いずれも自己の道徳性の主体的な育成を目指す人間として関係づけられるのである。実際、「共に考え、共に語り合い」、共に実行に努める授業を実践するためには、教師と児童生徒が相互に主体的な人間として認め合い、尊重し合うことのできる人間と人間の関係のもとで理解されることが不可欠の前提となる。すなわち、道徳科における教育関係は、“教えるものと教わるもの”のとしてではなく、“学ぶものと学ぶもの”としてとらえられるべきものなのである。『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』および『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』のなかで、道徳科の指導の基本方針として、教師と児童生徒、児童生徒相互の「信頼関係」が基盤とされ、道徳科の評価において、教師と児童生徒との「人格的な触れ合いによる共感的な理解」が基盤とされているのは、このことによると考えられる¹⁵⁾。

経済協力開発機構（OECD）による「国際教員指導環境調査」や文部科学省による「教員勤務実態調査」などにおいて、教師（とりわけ、中学校の教師）の多忙さが指摘され、さまざまなかたちで教師の職務の負担軽減が叫ばれるなか、児童生徒との「人格的な触れ合い」に努め、彼らとの確かな「信頼関係」を構築していくことは、教師にとって、より一層困難な課題になる。しかしながら、多忙さは、児童生徒との「人格的な触れ合い」や確かな「信頼関係」の構築に向けた試みから教師を解放する理由にはならない。なぜならば、これらの試みによって、はじめて教師は、道徳教育の担い手として相応しい道徳観や教育観、児童生徒観へと到達することが可能になるからである。それゆえ、たとえば、道徳科の評価の用具を十分に蓄積しなかったり、道徳科の評価の記述を市販の文献等の「文例」まかせにしたりすることは許されない。「人間としてよりよく生きようとする人格的特性」である道徳性を養うことを目的とする道徳教育の要とされる道徳科の学習は、まさに学校の教育課程における他の教科の学習の基盤となるものであり、人間の幸福と社会の発展の調和的な実現を図るためのものである。そして、道徳科における評価は、このような意義をもつ道徳科の学習の根本的な在り方を決定づける大きな要因の一つである。ここに、道徳科の完全実施が迫り、さまざまな具体的課題に直面することの避けられないこの時期においてなお、改めて道徳科の理念へと立ち還り、自己の道徳観や教育観、児童生徒観を問い直すことが、児童生徒の道徳性を養う自己教育力の育成に資する道徳科の評価を実施し記述するため、教師にとって、きわめて重要なことであることが明らかにされる。

これに加えて、新学習指導要領において、育成すべき資質・能力の一つとされる「学びに向かう力・人間性等」とも密接に関わり、近年世界的にも注目を集めている「社会情緒的コンピテンス」¹⁶⁾との関連において道徳性をとらえ、道徳科の評価を検討することも、教師が適正な道徳科の評価を実施し記述するための大きな示唆を与えるものと考えられるが、この点については、今後の課題としたい。

注

- 1) 田沼茂紀編著『「特別の教科 道徳」授業&評価完全ガイド』, 2016年, 明治図書, 9頁を参照。
- 2) 辰野千壽・石田恒好・北尾倫彦監『教育評価事典』, 2006年, 図書文化社, 18頁を参照。
- 3) 同上書, 67頁を参照。
- 4) 柳沼良太『「特別の教科」としての道徳を考える』『道徳教育方法研究』第21号, 日本道徳教育方法学会, 2016年, 87頁。
- 5) 『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』においても, 「1単位時間の指導だけでその成果を評価することが困難である」と, 同様の趣旨が述べられている。
- 6) 道徳科の目標が「主体的な判断に基づいて道徳的実践を行い, 自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うこと」であること, さらには, 道徳科の評価が「児童生徒の道徳性を養う自己教育力の育成」を第一義の目的とすることなどを鑑みれば, 児童生徒の学習記録は, 道徳科の評価の方法として, 殊に重視されるべきものであるといえる。
- 7) 永田繁雄『平成29年版 学習指導要領改訂のポイント 小学校・中学校 特別の教科 道徳』, 2017年, 8頁。
- 8) このことについても, 『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』に同様の趣旨が述べられている。
- 9) 渡部信一編著『教育現場の「コンピテンシー評価」』, 2017, ナカニシヤ出版, 168頁。
- 10) 藤岡完治・北俊夫編『評価で授業を変える』, 1997年, 19-20頁を参照。
- 11) 文部科学省「学習指導要領・指導要録・評価規準・通知表について」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/07070908/004/001.htm 20170924最終閲覧), を参照。
- 12) ただし, 文部科学省「学習指導要領・指導要録・評価規準・通知表について」において示されているとおり, 一部の自治体は, 「校長会等で様式の参考例を作成している」。
- 13) 国立教育研究所「通信簿に関する調査研究」2003, 93頁を参照。
- 14) 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』, 2017, 教育出版, 154頁。
- 15) 『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』107頁, および『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』109頁を参照。
- 16) 遠藤利彦は, 「非認知的(社会情緒的)能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」において, 「社会情緒的コンピテンシ」を「『自分と他者・集団との関係に関する社会的適応』及び『心身の健康・成長』につながる行動や態度, そしてまた, それらを可能ならしめる心理的特質」を指すものとしてとらえ, 「ここでの心理的特質とは, 認識, 意識, 理解, 新年, 知識, 能力及び特性などを含むものである」としている。

参考文献(註および本文中で示したものを除く)

- 梶田叡一責任編集『教育評価フォーラム』第1号, 金子書房, 1988年。
- 田中潤一「道徳教育の指導法と評価に関する一考察」『佛教大学教育学部学会紀要』第13号, 佛教大学教育学部学会, 2014年, 113-122頁。
- (http://archives.bukkyo-u.ac.jp/repository/baker/rid_KK001300007514 20170924最終閲覧)
- 渡邊満・押谷由夫・渡邊隆信・小川哲哉編『「特別の教科 道徳」が担うグローバル化時代の道徳教育』, 北大路書房, 2016年。
- 田沼茂紀編著『「特別の教科 道徳」授業&評価完全ガイド』, 明治図書, 2016年。

永田繁雄編『小学校新学習指導要領の展開 特別の教科 道徳編』, 明治図書, 2016年。

柴原弘志編『中学校新学習指導要領の展開 特別の教科 道徳編』, 明治図書, 2016年。

川野哲也「道徳教育の現代的制度改革に関する考察」『山口学芸研究』第7号, 山口学芸大学教育学部, 2016年, 1-15頁。

(<http://ypir.lib.yamaguchi-u.ac.jp/yg/metadata/132> 20170924 最終閲覧)

塩津英樹「『特別の教科 道徳』導入後の道徳教育の在り方に関する一考察：学習指導要領の改正を踏まえて」『島根大学教育学部紀要』第50号, 島根大学教育学部, 2016年, 59-64頁。

(<http://ir.lib.shimane-u.ac.jp/ja/38418> 20170924 最終閲覧)

平田繁「『特別の教科 道徳』の課題」『中村学園大学・中村学園大学短期大学部 研究紀要』第48号, 中村学園大学・中村学園大学短期大学部, 2016年, 51-63頁。

(<http://id.nii.ac.jp/1094/00000508/> 20170924 最終閲覧)

A Study on the Evaluation of “The Special Subject Morality”: For Proper Evaluating by a Teacher

Keisuke YAMAGUCHI

Abstract

The “Special Subject Morality” will be taught in all elementary schools and lower secondary schools starting from fiscal years 2018 and 2019, respectively. Expert groups have met, examined, and evaluated this new special subject; further, many books and research papers have discussed and evaluated it recently. Schools that have already implemented this special subject performed first-semester evaluations of this. However, some evaluations of the subject did not take all the necessary criteria into account.

Therefore, to bridge this gap between research and practice, this paper considered the evaluation of the special subject “Morality” from the following three viewpoints of the special subject:

- (1) Meaning and Purpose.
- (2) Objective, Method, and Type of instruction.
- (3) Descriptions of the evaluation criteria in Cumulative Guidance Records and Report Cards.

These viewpoints are important to help teachers improve their own ideas about morality and develop their educational philosophy, as well as advance students’ immature views on the topic.

Keywords: evaluation of “The Special Subject Morality”, description of evaluation, state of the teacher