



道徳教育に求められる評価の一考察

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学 公開日: 2024-12-13 キーワード: 作成者: 高橋, 明子, 藤川, 聡, 木下, 俊吾 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/0002000372

道徳教育に求められる評価の一考察

高橋 明子・藤川 聡*・木下 俊吾*

北海道教育庁空知教育局（投稿時：北海道教育庁上川教育局）

*北海道教育大学大学院教育学研究科高度教職実践（教職大学院）

Consideration of Evaluations Required in Moral Education

TAKAHASHI Akiko, FUJIKAWA Satoshi* and KINOSHITA Shungo*

Kamikawa Department of Education, Hokkaido Prefectural Board of Education

*Graduate School of Education, Hokkaido University of Education

要 旨

近年、社会の変化に伴い道徳的問題も多様化している。そこでは、それぞれの場面に応じた価値理解のもと行動することが求められている。それらを考慮すると、これからの道徳教育は上記に対応した指導へと変化させていくことが求められる。本稿では、日本や北海道A市B小学校の道徳教育における課題から、問題を焦点化し、課題を解決するために必要だと考えられる児童の学びを見取る観点の要素について整理した。その結果、評価における見取りの場面を道徳科の授業内における「価値の理解場面（一面的から多面的へ）」「実践への意欲場面（自分自身との関わりで深める）」に加えて、介入が必要だと判断した児童に対しては事後の活動の場面で見取る必要があること、評価の視点として、「一面的な見方から、多面的・多角的な見方へと変化しているか」「道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているか」の2点と、コールバーグが示した道徳性発達段階を兼ね合わせて段階を設定する必要があることを提案する。

1. はじめに

近年、道徳教育の変化が求められている。その背景として社会の変化に伴う道徳的問題の多様化が考えられる。これからの道徳教育は、それらを考慮すると、児童生徒一人一人が判断し、行動できる力を育成する教育へと移行することが重要だと考える。

道徳教育の要である道徳の授業の時間が、小学

校では平成27年度に「特別の教科 道徳」と改訂された。そこでは、育むべき資質・能力が明確となり、今まで以上に学びの姿を評価していくことが求められている。

しかし、筆者は、「自ら考え、行動する」ために道徳科で学習したことと、子供たちの日常生活とのつながりについては、希薄だと感じている。北海道A市B小学校の実態として、授業の中で「道徳的によい」と思われる話をする児童は多いが、

それが実際の行動として表れているとは言い難い現状がある。その要因の一つとして、毎時間の授業がそれ独自のものとして成立し、教師も子供も日常生活の行動と結び付ける意識をもっていないということが考えられる。

そこで、本稿においては、はじめに道徳科への変更までの経緯や、道徳教育の現状や課題を外観する。次に、北海道A市B小学校の道徳教育における課題を分析する。それらに基づき、これから求められる道徳科における評価の要素について提案することとする。

2. 道徳教育における課題

(1) 道徳科への変更までの経緯

荒木らによると、「道徳教科科への直接的な契機となったのは、内閣府に設置された教育再生会議の第一次提言（2013）である。」（荒木・藤澤、2019）とされている。この提言では、この時期問題となっていた「いじめ」に焦点が当てられており、道徳教育そのものを見直すきっかけになったと言える。

続けて、「教育再生実行会議の提言を受け、文部科学省は『道徳教育の充実に関する懇親会』を設置（2013年3月）、その報告（同年12月26日）を踏まえて中教審に諮問、中教審は、『道徳教育に係る教育課程の改善等について（答申）』（2014年10月21日）において、道徳を、『特別の教科』とする方針を示した。」（荒木・藤澤、2019）とある。

この答申の「はじめに」では、「我が国には、人々が道徳を重んじてきた伝統があり、また、現在も、諸外国から、日本人の道徳性の高さが評価され、敬意を表される機会も多い。我々は、こうした伝統や評価に自信と誇りをもちながらも、一方で道徳教育をめぐる現状の課題を真摯に受け止め、今後の時代を生きる子供たちのため、その改善に早急に取り組む必要がある。」とされている。

いじめ問題が契機となり、これまでの道徳教育が見直されることとなったが、それ以外にも道徳教育には課題があり、その課題を受け、今後の社

会におけるよりよい教育となるよう、道徳が特別の教科と変更されたことが分かる。

(2) 道徳教育の現状と課題

前述の「道徳教育に係る教育課程の改善等について（答申）」（中央教育審議会、2014）の中で、これまでの道徳教育における課題について、まず改善の方向性の中で以下のように述べられている。

道徳教育の要である道徳の時間において、その特質を生かした授業が行われていない場合があることや、発達の段階が上がるにつれ、授業に対する児童生徒の受け止めがよくない状況にあること、学校や教員によって指導の格差が大きいことなど多くの課題が指摘されており、全体としては、いまだ不十分な状況にある。

これらのことから、これまでの道徳教育においては、一定の効果は見られるものの、特に指導方法における課題があり、児童生徒にとって必要な学びとなっていないことが考えられる。

次に、教育課程の改善の必要性について述べられる中で、このような記述がある。

このように道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うという道徳教育の基本的な考え方は、適切なものであり、今後も引き継ぐべきと考える。

一方で、道徳教育が期待される役割を十分に果たすことができるようにするためには、前述のように多くの点で改善が必要である。特に、道徳の時間は、各教科等に比べて軽視されがちで、道徳教育の要として有効に機能していないことも多く、このことが道徳教育全体の停滞につながっているとの指摘もある。

この時点では特別の教科へと変更されていないこともあり、道徳の時間が他の教科に充てられてしまう、系統性をもった指導がされていないなど、道徳の時間の重要性が理解されず、適切な学びが行われていないことが考えられる。さらに、道徳の時間における指導方法について同答申には以下

のような記述がある。

道徳教育の指導方法をめぐっては、これまでも、例えば、道徳の時間において、読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる例があることや、発達の段階などを十分に踏まえ、児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業になっている例があることなど、多くの課題が指摘されている。

授業において重要な視点となる指導方法については、特に教師間の差が大きく、画一的な授業になっていたり、系統的ではない指導になっていたり、価値観を押し付けるような指導になっていたり、課題が多いことが考えられる。

最後に、同答申には、評価において以下のような記述がある。

これまで、道徳教育に関しては、指導要録に固有の記録欄が設定されていないこともあり、必ずしも十分な評価活動が行われておらず、このことが、道徳教育を軽視する一因となったとの指摘もなされている。

以前までの道徳の時間においても、評価活動は児童生徒の実態を把握し、指導に生かすために行わなくてはいけないものであったが、指導要録、通知表等で記述されていないこともあり、適切な評価がなされていないことが考えられる。

以上のことから、道徳科となるに至るまでの道徳の時間における課題を筆者により以下のように整理した。

- ①発達段階に応じた系統的な指導がされていない
- ②各教科に比べて軽視されがちである
- ③読み物の登場人物の心情理解のみに偏った指導のよう
に、形式的な指導になっている
- ④児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを
言わせたり書かせたりする授業になっている
- ⑤十分な評価活動がされていない

3. 北海道A市B小学校の課題から

(1) 道徳性アセスメントの結果

北海道A市B小学校では10年程前から「数研式道徳性アセスメントHUMAN（図書文化社）」（以下、道徳性アセスメント）を実施している。これは、道徳性の実態や傾向を客観的に把握するための標準化されたアセスメントである。令和3年度の結果は以下の通りである（表1）。

表1 令和3年度 勤務校における道徳性アセスメントの結果（全国との比較）

学年	集団	道徳性総合			
		回答の割合（％）			
		I	II	III	IV
1年	勤務校	60	27	9	3
	全国	62	27	8	3
2年	勤務校	61	29	8	2
	全国	60	29	8	3
3年	勤務校	57	27	11	4
	全国	59	28	9	4
4年	勤務校	73	22	4	1
	全国	55	30	11	4
5年	勤務校	53	32	12	3
	全国	52	33	11	4
6年	勤務校	56	31	9	3
	全国	48	31	13	5

なお、表の中のI～IVは、それぞれの問題場面に設定された問いに対する回答を段階的に示したものであり、Iが一般的に望ましい道徳的心情あるいは判断と認められる選択肢であり、II、III、IVと順に望ましくないと認められる選択肢となる。

表1から、北海道A市B小学校の児童は、全国と比較して総合的には同様の様子であることが分かる。しかし、学年間の状況を見ると、学年によってばらつきがあることが分かる。

また、前年度と比較すると、同学年で結果が下がっている状況も見られた。

このことから、道徳アセスメントにおける結果

で言えば、北海道A市B小学校の児童の課題は全国の児童と同様であることが考えられる。

(2) 授業者の見取りから

①児童の実態

道徳性アセスメントによると、北海道A市B小学校の児童の道徳性は全国と比較して同様、あるいは望ましい結果であると言える。

しかし、実際に授業をしたり、行動を観察したりすると、授業の中で「よい」と思われる発言をする児童は多いが、その発言と行動が結びついていないように見える。例えば、「他者を思いやることが大切だ」と発言した児童が、日頃やその後の生活で自分勝手な行動をしているといった場面を観察している。また、授業終盤の振り返りの記述においても、「他者の気持ちを想像して行動していきたい」と述べるものの、前述のとおり、その目標が実行されているとは言い難い状況が見られる。

もちろん、道徳科という教科のもつ特性上、学習したことがすぐに行動に結びつかないことは明確である。しかし、北海道A市B小学校では道徳性アセスメントの回答と比較しても、その傾向が大きいと感じる。

②教員の実態

道徳の時間が特別の教科として位置付けられるようになったことにより、「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」（中央教育審議会、2014）によると、「評価についても改善を図る必要がある」とされている。それを受け、北海道A市B小学校においても研修等で教員全員において評価について学びを深めてきた。

しかし、北海道A市B小学校では、道徳科の授業において、見取るための明確な視点を定めておらず、授業を行っただけで、その是非について振り返りを行っていなかったり、評価したことを適切に児童に還元することができていなかったりするという状況が見られる。

4. 先行研究、実践の概要と検討

ここでは、道徳教育における課題から、「道徳性の発達段階」と「道徳教育における評価」について焦点を当て、先行研究、実践について着目し、その概要を整理する。

(1) 道徳性の発達段階に関する先行研究

全ての児童生徒にとって主体的に学ぶことができ、その後の生活に活かしていくことができるような授業にするために、道徳性の発達について明らかにする必要があると考えた。そこで、コールバーグによる道徳性発達理論（Kohlberg, 1969, 1971に基づく）について着目した。

荒木（2020）は、「コールバーグ理論の最大の特徴は、認知発達という視点から道徳性を捉えようと試みたことにある。」と述べる。

「認知発達は有機体と環境との相互作用によって低次の均衡状態が高次の均衡状態へと発達していくこと、心的構造に変化が生じることであるが、この心的構造を思考の『形式』と捉え、道徳的な内容をどのように考えるのか、行為の背後にはどのような考えがあるのかという点から道徳性を把握し、それが発達の段階を有することを発見したのである。」としている。

また、発達段階について「コールバーグは『正義の原理』を理論の中心においたのである。コールバーグにとって正義とは公平さ、公正さ、平等さを意味するが、発達段階の上昇は、正義に基づいた道徳判断の『指令性』と『普遍的可能性』が増大していくことと結びついている」としている。

このことから、コールバーグにとっての道徳性とは「これら2つの特徴を有した正義に関する判断を意味し、それが発達していく」と言える。

また、コールバーグ理論において欠かせないのが「役割所得の原理」と述べられている。役割所得とは「自分を他者に投影したり他者の立場に立ってみたりすることを意味する。」としている。

表2 コールバーグにおける道徳性発達指標

	段階	特徴
前慣習的水準	第一段階： 罰の会費と服従志向	正しさの基準は外部にある。 罰せられるか褒められるかが正しさを決定する。
	第二段階： ギブアンドテイク 道具的互惠主義志向	正しいことは、自分の要求と他人の要求のバランスがとれていることである。 「～してくれるなら、～してあげる」
慣習的水準	第三段階： よい子志向	グループの中で自分がどう見られているのか、どういう行動が期待されるのかが正しさの基準になる。
	第四段階： 方と社会的秩序志向	社会生活の中で、あるいは法が治める中でどのように生きていくか考えることができる。正しさの基準は、社会システムに合致することである。
脱慣習的水準	第五段階： 社会的契約と法律的志向	社会システムの中で生きながら、かつ社会システムの矛盾を見出し、それを包括できるような視点を想起できる。
	第六段階： 普遍的な道徳	正義という普遍的な原理に従うことが正しいことであり、人間としての権利と尊厳が平等に尊重されることが道徳原理となる。

また、コールバーグ理論において欠かせないのが「役割所得の原理」と述べられている。役割所得とは「自分を他者に投影したり他者の立場に立ってみたりすることを意味する。」としている。また「より多くの他者の立場に立っていけることを役割所得の拡大といい、より深く相手の立場に入っていけることを役割所得の深化という」としている。

よって、コールバーグの発達理論とは、「正義の原理を基底とし、認知機能の発達が正義の指令性や普遍性を増大させていくことと結びついている。」としている。つまり、「どれだけ多くの要求や権利を公平に分配しつつ採決を下していくかという人間発達のプロセスを表現している」と言える。

表2は、コールバーグが示した3水準6段階の道徳性発達段階である。

以上のことから、道徳性の発達については、児童の内面性ではなく、児童の道徳における判断基準が広く深くなっていくことと捉えることができることが明らかとなった。

(2) 道徳教育における評価についての先行研究

道徳教育において十分な評価活動が行われていないという現状から、評価のための指標が必要で

あると考え、道徳教育においてルーブリックを用いた先行研究について着目した。

堀田・假屋園・丸野（2007）は、道徳の時間における評価方法が明確でないことに問題意識をもち、道徳の時間におけるルーブリックを開発した。ここでは「道徳的価値の自覚の深まりを客観的に評価することができれば、児童の道徳性も客観的に評価できる」という認識のもと、児童のワークシートを用いて道徳の時間の評価を行ったとされている。

ここでのルーブリックでは「道徳的価値の自覚を深めるために押さえておく必要がある3つの事柄（価値理解、自己理解、志向性）を評価観点とした。」とされている。ルーブリックは3段階の評価とされた。しかし、評価した結果は、児童、授業、学校生活全般の3つの場面においてフィードバックされる必要があるとされているものの、評価の結果を指導の改善に生かす具体の記述は見られなかった。

半澤・上床（2018）は、「道徳授業における学習評価の在り方を考えていく際に、このような評価方法の妥当性や信頼性、また客観性などに関する実践的な研究を進めていくことが重要である。そして、様々な実践研究の成果を検証していく中で、どの学校・学級、またどの教師においても、

児童生徒の成長・発達を正しく評価していける特別の教科としての道徳の授業を展開していけることが喫緊の課題であると考え。」と述べ、中学校の道徳科における適切な評価について課題意識をもち、研究を行ったとしている。

そこでは、パフォーマンス課題を設定し、ルーブリックを用いて評価を行うと共に、生徒の自己評価と比較し、関連性を有しているか分析することで、ルーブリックの妥当性を評価したとされている。ルーブリックは認知面、情意面、行動面の3場面とし、評価規準は4段階とされ、授業のねらいが達成されたかをワークシートの記述内容から判断したとされている。そして、半澤らは、ルーブリックを用いた評価は「全体的な生徒の反応や傾向を考える上で有効」であるが、「内面の変化や変容を文言からだけで推測することは困難である」と述べ、「対象となる児童生徒がおよそどの程度の活動ができるか、そして、その活動ができたことは、どんな力によってできたと推測できるのかなどを明確にしておく必要があると考える。」としている。これらから、授業を構想する際に、生徒の実態を適切に把握し、ルーブリックを作成することが重要であると考えられる。

さらに、半澤らは「評価の観点について、教科の評価の観点を参考にすることは有益な面があるが、同じ観点であっても、他の教科で評価する能力と道徳の授業の中で評価する能力とは異なることに留意しなければならない。」とも述べており、評価項目をどのように設定するか、道徳科の特質を踏まえ、構想することの重要性が示されている。

以上のことから、ルーブリックを用いた道徳科における評価については、評価の基準があるため、視点をもって学習状況を評価することにおいては有効であるが、妥当性信頼性のある項目にすること、評価の場面を適切に設定すること、見取ったことを児童にフィードバックしたり、授業改善に生かしたりすることについては、課題があることが明らかとなった。

5. 求められる評価の要素

ここでは、これまで述べてきた知見を基に、これから求められる道徳科における評価の要素について、「評価の場面」と「評価の段階」についての2点から提案することとする。

(1) 評価の場面

道徳科の評価はあくまで「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」「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について(報告)」(文部科学省、2016)とされている。つまり、1単位時間ではなく、一定の時間のまとまりの中で、児童の成長の様子を把握する必要があると考える。

ただし、前述のとおり、北海道A市B小学校の道徳科の課題として、授業中での児童の発言が行動と結びついていないことや、見取るための明確な視点を定めておらず、授業を行っただけで、その是非について振り返りを行っていなかったり、評価したことを適切に児童に還元することができていなかったりするという点が挙げられる。

ここで、「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編」(文部科学省、2017)に「道徳教育は、学校や児童の実態などを踏まえ設定した目標を達成するために、道徳科はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて行うことを基本として、あらゆる教育活動を通じて、適切に行われなくてはならない。その中で、道徳科は、各活動における道徳教育の要として、それらを補ったり、深めたり、相互の関連を考えて発展させたり統合させたりする役割を果たす。いわば、扇の要のように道徳教育の要所を押さえて中心で留めるような役割をもつと言える。」と示されている。すなわち、道徳科の学習と、他の教科領域とをどのようにつなげるかを明確にし、適切に実践していく必要があると言える。

そこで、見取りの場面を、道徳科の授業内における「価値の理解場面(一面的から多面的へ)」「実

践への意欲場面(自分自身との関わりで深める)」に加えて、事後の活動の3場面で見取ることが重要であると考えられる。なお、事後の活動では、全員を見取るのではなく、道徳科の学習を受けて、事後の行動で介入が必要であると判断した児童に焦点を当てて見取ることが必要である。

(2) 評価の段階

道徳科の課題として「十分な評価活動がされていない」ことが挙げられている。そのことを受けて先行研究も実施されているが、十分な成果が挙げられているとは言い難い。

そこで、明確な視点をもって評価活動を実施することができるよう、見取りの段階を設定する必要があると考えられる。

ここでは、学習指導要領における評価の視点である「一面的な見方から、多面的・多角的な見方へと変化しているか」「道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているか」の2点と、コールバーグが示した3水準6段階の道徳性発達段階を兼ね合わせて、段階を設定する必要があると考えられる。

コールバーグは3つの水準を「前慣習的水準」「慣習的水準」「脱慣習的水準」と示している。これを6つの段階や、小学生の発達段階とを兼ね合わせ考えると、「児童の判断基準が自分自身の中で完結している段階」「児童の判断基準が社会生活を踏まえている段階」「児童の判断基準が普遍的な原理に基づいている段階」の3つにすべきであると考えた(北海道A市B小学校では、それを踏まえてそれぞれの段階を「個人的段階」「社会的段階」「普遍的段階」という名称とし、実践している)。ここで強調したいことは、この段階は「全ての児童が普遍的段階を目指す」といった到達目標を示したものではないということである。あくまで授業の中でそれぞれの児童がどの段階にいるかを見取り、授業改善や、事後の活動に向けてフィードバックを適切に行うためのものである。最終的によりよい集団生活のためにどのような判断をするかは、それぞれの児童にゆだねら

れている。しかし、授業では、多様な判断基準をもてるようにする必要がある。そのためにも、授業や事後の活動で児童がどのようなことを考え、判断しようとしているかを、段階を設け見取る必要がある。

6. まとめ

本稿では、道徳科への変更までの経緯や、道徳教育の現状や課題を外観した。加えて、北海道A市B小学校の道徳教育における課題を分析した。それらに基づき、これから求められる道徳科における評価の要素について「評価の場面」と「評価の段階」についての2点から提案した。これらにより、道徳科の日常生活につながる評価の在り方の一視点を示すことができたのではないかと考えている。

しかしながら、本稿で示した提案が有効に機能するかどうかは、今後の実践及び検証に委ねられる。それらは、今後の課題としたい。

引用文献

- 1) 荒木寿友・藤澤文(2019)道徳教育はこうすれば(もっと)おもしろい 未来を拓く教育学と心理学のコラボレーション 北大路書房
- 2) 中央教育審議会(2014)道徳に係る教育課程の改善等について(答申) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf (2024年7月最終閲覧)
- 3) Kohlberg, L. 1969 Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In Goslin, Handbook of socialization theory and research. 永野重史(監訳)1987 道徳性の形成 新曜社
- 4) Kohlberg, L 1971 Form is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In Mischel, Cognitive development and epistemology. 「である」から「べきである」へ 永野重史(監訳)1985 道徳性の発達と教育—コールバーグの理論の展開— 新曜社
- 5) 荒木寿友(2020)第5章 道徳性の発達についての理解 走井洋一(編) 道徳教育の理論と方法 ミネルヴァ書房

- 6) 堀田竜次・假屋園昭彦・丸野俊一 (2007) 道德の時間における道德性の評価方法に関する開発的研究：小学校道德用ルーブリックの開発」 鹿児島大学教育学部研究紀要. 教育科学編 第59巻
- 7) 半澤嘉博・上床美嗣 (2018) 中学校の道德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 東京家政大学教員養成教育推進室年報 第5号(1)
- 8) 文部科学省 (2016) 「特別の教科道德」の指導方法・評価等について (報告) https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf (2024年7月最終閲覧)
- 9) 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 特別の教科 道德編

付記：本稿は、高橋明子による令和4年度北海道教育大学教職大学院マイオリジナルブック (MOB)、「授業等と日常生活との関連を図った道德教育の在り方—道德性発達指標を用いた道德科実践の一考察—」の第1章及び第2章に補筆・修正を加え再構成したものである。本研究の分担は、筆頭著者である高橋が研究の構想から実践を行い、論文の主たる執筆者となっている。共著者の木下は、同MOBの全体的な指導を行い、研究手法や考察に深く関わっている。また、共著者の藤川は、同MOBの全体的な指導とともに、同MOBを本稿に再構成する際のデザインを行い、本稿独自の提案や考察に関わっている。

(高橋 明子 北海道教育庁空知教育局)

(藤川 聡 旭川校教授)

(木下 俊吾 旭川校教授)