

道標 (みちしるべ) 第1072号

平成29年4月17日

校長 稲垣 達也

「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）【概要】

（平成28年7月22日 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議）

《道徳科の指導方法》

- 単なる話し合いや読み物の登場人物の心情の読み取りに偏ることなく道徳科の質的転換を図るためには、学校や児童生徒の実態に応じて、問題解決的な学習など質の高い多様な指導方法を展開することが必要。

《道徳科における評価の在り方》

【道徳科における評価の基本的な考え方】

- 児童生徒の側から見れば、自らの成長を実感し、意欲の向上につなげていくものであり、教師の側からみれば、教師が目標や計画、指導方法の改善・充実に取り組むための資料。
- 道徳科の特質を踏まえれば、評価に当たって、
 - ・ 数値による評価ではなく、記述式とすること、
 - ・ 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とすること、
 - ・ 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行うこと、
 - ・ 学習活動において児童生徒がより多面的・多角的な見方へと発展しているか、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といった点を重視すること、
 - ・ 道徳科の学習活動における児童生徒の具体的な取組状況を一定のまとまりの中で見取ることが求められる。

【道徳科の評価の方向性】

- 指導要録においては当面、一人一人の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発言や会話、作文・感想文やノートなどを通じて、
 - ・ 他者の考え方や議論に触れ、自律的に思考する中で、一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展しているか

（自分と違う意見を理解しようとしている、複数の道徳的価値の対立する場面を多面的・多角的に考えようとしている等）

 - ・ 多面的・多角的な思考の中で、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

（読み物教材の登場人物を自分に置き換えて具体的に理解しようとしている、道徳的価値を実現することの難しさを自分事として捉え考えようとしている等）

といった点に注目して見取り、特に顕著と認められる具体的な状況を記述する、といった改善を図ることが妥当。
- 評価に当たっては、児童生徒が一年間書きためた感想文をファイルしたり、1回1回の授業の中で全ての児童生徒について評価を意識して変容を見取るのは難しいため、年間35時間の授業という長い期間で見取ったりするなどの工夫が必要。
- 道徳科における学習状況や道徳性に係る成長の样子の把握は、「各教科の評定」や「出欠の記録」等とは基本的な性格が異なるものであることから、調査書に記載せず、入学者選抜の可否判定に活用することのないようにする必要。

《発達障害等のある児童生徒への必要な配慮》

- 児童生徒が抱える学習上の困難さの状況等を踏まえた指導及び評価上の配慮が必要。

《条件整備》

- 国や教育委員会等において、多様な指導方法の確立や評価の工夫・改善のために必要な条件を例示。

道徳科の評価はこうすればできる（一部抜粋）①

（出展：日本文教出版 大阪市立豊仁小学校 校長 服部 敬一 氏）平成27年6月30日発行

1 道徳教育の評価

一部改正された学習指導要領では、「特別の教科 道徳」（以下、道徳科）の評価について、

「児童（中学校では生徒）の学習状況や道徳性に係る成長の様子を系統的に把握し、指導に生かすよう努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする。」と示された。

道徳に限らず目標をもった教育活動であれば、そこに評価が伴うのは当然である。しかし、道徳の時間に関しては、これまで評価というものが殆ど行われてこなかったのが現実ではないだろうか。

そこには、道徳の時間に育成すべき道徳的実践力が内面的資質であり、その内面にあるものを評価することが困難であると考えられてきたこと、仮に道徳性が身につけている子どもがいたとして、それが道徳の時間の成果なのか、それとも道徳教育の成果なのか、家庭教育によるものなのか、あるいはその子が元々もっている性質によるものなのかが判別できないこと、更に言うならば、価値観の多様化の中で善悪の基準が明確でないことなど、道徳の時間の評価に関して、教師達を消極的にする幾つもの要因があったからであると考ええる。

だからと言って評価もできず、成果も見えないまま実践をしているとするならば、道徳科が子どもにとって意味のある学習になったかどうかの判断をどのようにして行えばよいのであろうか。教師は子どもが道徳科で何を学び、どれだけ成長したかについてどこまで説明できるだろうか。

2 ねらいの達成が評価の最も重要な基準

授業の良し悪しを決めるには様々な基準があるが、これだけは外してはならないものを一つだけ挙げるとすれば、それは「ねらいの達成」であると考ええる。

ところが、これまでの道徳の時間のねらいでは、例えば「うそをついたりごまかしをしたりしないで、素直に伸び伸びと生活しようとする心情を育てる。」や、「相手のことを思いやり、進んで親切にしようとする態度を養う。」のように、学習指導要領に示された内容に書かれている文章の末に「心情」「判断力」「態度」などの道徳性の様相を引っ付けただけのものが多くみられた。このような抽象的なねらいは、それがどの程度達成できたのかを評価するための基準としては大きすぎたと考ええる。

そのことについて人々は、「道徳性や道徳的実践力」は一時間で育つようなものではなく、将来出会うであろう様々な場面・状況においても道徳的価値を実現するために適切な行為を、主体的に選択し実践することができるような内面的資質であり、道徳の時間に即効性を求めるべきではないと主張してきた。

この主張に見られるような目標の捉え方を「長期的な目標」と位置づけたブルームは、次のように述べている。「教育者も、短期的な目標と長期的な目標の関係を見失うことがある。このため、教師や校長の中には、彼らの『本当』の目標は、必ずしも明白ではない、確認できないものであって、生徒のどのような変化であるかという形では述べられないものだ」と主張する人もいる。また、すぐには明白ではないが、ずっと後になって、学校をおえて何年もたって現れるような或る態度、価値、技能を育成するものであるという主張もなされることがある。教師によっては、自分達にわかっているのは目標の重要性だけであり、実際に生じる結果の形や方向などを教師が予知することはできないと主張されることがあるのである。このような考え方は、時によると「教える以上のことが習得される」という決まり文句に要約される場合もある。」

このブルームの考えは、これまでの道徳の時間の課題にぴったりあてはまる。

では、道徳科に短期的な目標を設定することはできないのであろうか。私たち教師は道徳の授業をつくる際、ねらいの達成に向けて資料をどのように活用し、子どもに何を学ばせるかを考える。そうでなければ有意義な学習活動も、有効な発問もつくることはできない。

（続く…）

道徳科の評価はこうすればできる (一部抜粋) ②

(出展 : 日本文教出版 大阪市立豊仁小学校 校長 服部 敬一 氏) 平成27年6月30日発行

つまり、その一時間で子どもが変容すると考えているはずである。もちろん、一時間での変容はほんの小さなものでしかないかも知れないが、それは一時間分の変容としては十分に意味がある。中央教育審議会が平成26年10月に示した『道徳に係る教育課程の改善等について(答申)』には、道徳教育の評価に関して学習指導要領やその解説に盛り込むことが求められることがらとして、次のことが書かれている。

「道徳教育の充実のためには、目標を踏まえ、指導のねらいや内容に照らして、児童生徒一人一人のよさを伸ばし、道徳性に係る成長を促すための適切な評価を行うことが必要であること。このことは、道徳教育に係る学校や教員の指導改善等にも不可欠であること。」

つまり、指導のねらいや内容に照らして児童一人一人の道徳性に係る成長を促すということである。もちろんねらいには長期的な視点もあるだろうが、道徳科に関して言うならば、短期的なねらいが設定できるはずであるし、その積み重ねによって長期的な目標を実現できると考えるべきである。

3 1時間で達成可能なねらいを立てるには

これまで述べてきたように、道徳科において授業のねらいや内容に照らして子どもの評価を行うためには、まず、一時間で達成可能な具体的なねらいを立てる必要がある。つまり、抽象的な道徳的価値やそれを文章に表した内容項目をねらいとするのではなく、その授業で扱う資料の特質を生かした具体的なねらいを設定すべきである。また、授業である以上、子どもが元々分かっていることをねらいにするのではなく、子どもにとっての何らかの新しい学びを想定してねらいを立てるべきである。つまり、道徳科を一時間実施したからには、その成果がたとえ僅かでも、子どもに何らかの変化が起こらなければならないという考え方に立ち、起こるべき変化を具体的に表したねらいを立てるべきである。したがって、同じ内容項目であっても学年や資料が変わればねらいも変わらなければならないと考える。(略)

5 評価の実例とその文例

一年生に「はしのうえのおおかみ」という資料がある。この資料は、はじめは自分よりも弱い動物に意地悪をして喜んでいたおおかみが、くまとの出会いを通して他の動物に親切にしてみた。すると、意地悪をしたときよりずっといい気持ちになったというものである。このことから、「ひとに親切にすることは、ひとに意地悪するおもしろさよりも、ずっといい気持ちになることに気づいた。」「親切にすると、してもらった人がうれしい気持ちになるだけでなく、した自分もいい気持ちになることに気づいた。」という子どもの変容を見取ることができる。決して、「意地悪はいけないことが分かった。」や「親切にすることがよいということが分かった。」というような子どもにとって分かりきったことを示したものではない。このような変容を一学期間なり一年間なり積み上げた中から、特に顕著なものを取り上げて、指導要録や通知票に記入することになるのではないか。その際、後に示す「評価文例」を参考にしてもらいたい。

では、文例に示したような子どもの変容をどのようにして見取るのか。それは、学習中に子どもが発言したことや、子どもが書いたものから見取ることになるが、授業の中で教師がそのことを教えてしまったのでは、子どもが本当に学んだことにならない。また、教師が「分かりましたか？」と尋ねたことに対して子どもが「はい。」と応えたからといって分かったことを確認したことにはならない。あるいは、子どもが道徳ノートに「これからは親切にしたいと思いました。」と書いていてもあてにならない。子どもは教師が期待することを書こうとするものである。

私は、これまで一時間の道徳の時間の最後に「今日の学習で分かったこと(学んだこと)」を子ども達に書かせてきた。子ども達は、その時間のねらいを知らされていないのであるから、教師が何を学ばせたいのかは知らない。したがって、そこで子どもが書いた「分かったこと(学んだこと)」は、子ども自身がそう思ったことである。もちろん、教師が誘導して言わせた言葉ではなく、授業前から分かっていたことでもない、その授業を通して子ども自身が学んだと考えたことである。(略)