

# 特別の教科「道徳」における評価の問題について

上 憲治\*

\* 帝京短期大学 生活科学科

## 要 旨

特別の教科「道徳」の設置における重要な問題の一つは道徳の学習成果を如何に評価するかということにある。道徳的価値の理解を深めるという目標の達成は学習成果を問題とするということであり、評価を問うことである。評価の数値化は行わないという方針下で、いかに評価するかについてこの論文は領域的構想と選択技法を提案している。

評価問題で矛盾するのは評価するということ自体が数値化しないという人道的な趣旨に抵触するという点である。選択技法では評価概念をA、B、Cの3領域の理解と捉え、その学修を解決しようと試みている。他領域の理解に及ぶことが道徳的価値理解を深めるということになる。評価では児童・生徒がどの領域の理解をしているかを示すことになる。この領域についての価値の高低は問わない。それは各個人の問題と定置する。その高低について問うなら各個人がその見解を磨くものである。

**キーワード：**特別の教科「道徳」、学習成果、道徳的価値、領域的構想、選択技法、A・B・Cの3領域、道徳的価値理解、記述的评价

## I 特別の教科「道徳」の評価についての文科省通知の基本スタンス

文部科学省の道徳の目標は学習指導要領では「第1目標 第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、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、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。」(傍線筆者 以下同様)とある。また、学習指導要領の解説では「その際、道徳的価値や人間としての生き方についての自覚を深め、道徳的実践につなげていくことができるようにすることが求められる。」とある。

つまり文科省の提言では道徳の時間には「道徳的価値の理解を深める」という課題があるということになる。

また、総説では教育基本法に則り、「人格の完成を目指し……」とあり、また「……より良く生きる人格を形成する……」と記されている。「人格の完成」や「より良く生きる」ということには道徳教育での学習成果についての進展が求められている。

しかし一方では「道徳教科の数値的評価は行わない」という方針がある。通知(28文科初第1828号 平

成29年3月31日)では、「道徳科における学習状況及び道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導の改善に生かすこと。ただし、数値による評価は行わないこと。」とある。しかし「他の児童生徒との比較ではなく、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記述により行うこと。」とあるように、個人内評価については妨げるものではない。

つまり「価値理解の深まり」の評価と「数値上で表現しない」ということの両方を充足するという方針である。従って「道徳的価値理解の深まり」は「数値的に道徳的評価」をしないということである。

## II 数値的評価をしないということの背景は

①一つは人間性の評価を避けて、人間性のランク付けを避けるということにあると言える。人間性のランク付けを回避するのは、生命の絶対的神聖さという人権問題に関わる。その意味においてすべての人は尊重されるべきであるというテーゼがある。それによって児童・生徒においても平等に尊重されるよう道徳の点数評価は避けられる。

道徳は特に人間性の問題であり、その評価は人間性の評価に結びつき、人間性の問題は個人の全体あるいは存在性の問題とされ、その個人の存在そのもの

の評価とされる。

②次に考えられるのは人間性の評価に止まらず、文字通り道徳的価値理解の深さも数値的に表現しないという意味にも受け止められる。

この②の意味では理解の深度を、数値によらなければ、どのように表現すればよいのか工夫がいることになる。理解の深度を数値表現によらないということの背景は道徳的価値理解の深さが①の人間性の評価に関係し、存在の数値的評価になるからだということにあると思われる。

### Ⅲ 数値的評価によらない評価について

道徳的価値理解の深まりということは人間性の深まりということと不可分とは言えない。価値理解の深まりが人間性を良くするという連動は「ソクラテスの無知の知」の示すところである。従って価値理解の深まりを評価することは人間性を評価することと連動することになる。思うにこの評価が数値的表現によらなくても人間の生の評価に連想することは避けられないようである。

道徳的価値の理解と人間性の問題とは一応別物として考えれば、価値理解の深まりということとはどのように理解できるであろうか。深まりということは数値化しなくても数値化したと同様な評価的影響を与えるであろう。従って価値理解を深めるという目標が数値化しないという方針に抵触することになると考えられる。つまり道徳の授業の評価は人間性の評価を数値的に表現しないが、道徳的価値理解の数値的評価に抵触する評価を行うことになる、ということとなる。

一方、道徳的評価が人間存在の評価に関わるので数値化しないということは数値化できないということとは別問題である。数値化できないということであればその議論が必要であるが、数値化できるのにしないということなら人道的な理由によるものだが、これは人間性の評価の隠ぺいでしかない。人間性を高めることがそれによって邪悪な差別手段とされるなら、それは人間性の評価とは別問題である。同様な主張で邪悪さを隠蔽しようということが隠されていると思われる。

### Ⅳ 記述による評価について

数値化によらず道徳的価値理解の深まりや人格の完成度や生き方のより良さを確認する方法は、通知では「記述による」とある。この記述的評価について、A、B、Cの領域に分類する方式を「道徳的価値の領域構想と選択技法による評価」という。領域論では諸々

の「価値の領域」という概念がある。ここではこの領域概念によらず、同一価値についてどのように理解するかという意味での領域論を意味している。その領域は同一価値でのA、B、Cに分類しているが理解の仕方はいくつかの特徴が考えられる。それらの特徴を網羅して、3つに分類する。児童生徒にはそうした網羅的内容を準備して授業に臨むのが道徳的価値の専門家の役割である。評価的記述は同一価値についてのそうした網羅的な領域についての児童生徒の実態を記述することになる。

### Ⅴ 「道徳的価値理解を深める」とは

我々は道徳的価値の理解は知識的問題と考える。学習指導要領「道徳」の目標である「道徳的価値理解の深まり」とは道徳的価値の知識的理解を深めるということと考える。道徳的判断力は道徳的価値基準によって可能となり、道徳的価値基準は道徳的価値の知的理解によって確かにされると考える。道徳的感性はたとえば善を好み、悪を憎むという情緒的な問題であるが、カントの「道徳法則への尊敬」のように、それが形成される根拠が曖昧なところである。これは道徳のEmotionalism（感情主義）の問題である。Emotionalismは道徳的感情をどのように形成できるかという課題が肝心で、我々は先ず道徳的価値の知的理解がその起点になると考える。道徳的実践力は道徳的心情がその作動点になるがこの道徳的心情が未熟であっても社会的強制力などによって稼働することも可能であることから必ずしも道徳的心情をのみ根拠とするとは限らないと言える。しかし道徳的価値への知的理解の深まりによって道徳的実践の必要性を理解できるであろう。道徳的心情が充足できなくとも実践の必要性は理解できる。

一方道徳的価値の知的理解について思弁的な思考訓練ができ難いケースも考えられる。むしろ道徳的心情が道徳的実践を促進するケースもある。従ってこの領域を設定することも有効である。つまり現在6つとしている選択項目に心情的な選択肢を作成しておくことである。

A、B、Cの領域は心情領域や実践領域も設ける必要がある。この領域を深まりと関連させる工夫が必要であろう。

### Ⅵ 道徳の評価の2つの視点

道徳の評価について2点から検討しなければならない。第1点は道徳の各授業の評価であり、もう1点は各学期の一人一人の学習成果の評価である。各授業

の評価について当該授業で扱った道徳的価値についてのクラス全体の評価と児童生徒一人一人の評価とがある。この評価には授業前と後での価値理解の深まり度を見る評価を見るのは当該授業の授業指導方法の評価の問題ともなる。

もう1つの各学期の児童生徒の道徳的価値理解の評価問題がある。ここでは深まり度合いを見るという道徳的価値理解レベルを見ることになる。もちろんそれは数値表現しないという前提であるが。この評価は各道徳の授業でのアンケートの集計によって可能である。どの領域の理解を取っているかということ教師が集計分析することによって記述方式で可能である。しかし各授業のアンケートの作成を工夫することでA、B、C領域の傾向をそろえることで当該児童生徒の道徳的領域傾向を導き出すことを可能とする。もちろん学期末では道徳的価値理解について定期試験を実施することも除かれるわけではない。

## Ⅶ 正解探しは敬遠されるべきか。

そうした価値理解の深さの評価方法は正解探しを敬遠する傾向から妥当しないとされるのは正当ではない。道徳的価値の理解で妥当なものを理解することは道徳性を高める重要なステップである。ソクラテスの無知の知に拠り道徳的価値の理解を深めることは道徳的実践力を高めることへと関わっていくのである。

ソクラテスの無知の知の有効性についての議論は別途される必要があるが、ここではそれによることとする。一般に無知の故に悪行を働いた場合は寛容である傾向があるが、相変わらず気が付かないままであれば悪質として重い罪になるが、反省による認識があれば寛容な判断が下される。そこで道徳的価値の理解について深度の測定法が課題となる。

## Ⅷ 道徳的価値理解の深さについて

A、B、Cは理解の深さという具合に見られるが、理解の深さということは必ずしも安易に決まるものではない。たとえば3つの領域の選択肢を見てみよう。A:利己的、B:利他的、C:中庸という領域設定を見てみよう。

A：利己的が必ずしも価値の理解について低い、浅いとは言えないことが考えられる。Aの利己主義がホブズに代表される人間性悪説的、egoistic な理解とすればそれが必ずしも人間理解に不十分とは言えない面がある。例えば生徒SがA：利己的理解選択をしたとしても彼の価値理解が低いと言えない面がある。彼はそれまでの人生の経験の中からegoismを選択し

たと言える。それが皆の賛同を得るかどうかは別問題である。賛同の多い方が正しいということは別の議論が要される。釈尊の出家は国や家族を捨てて悟りを求めるものであったが、一面的には自己中心的である。これを簡単に非難することはできない。一方、家や国を顧みない修行の道を良としない立場もある。小乗仏教と大同仏教の是非についての議論はなかなか難しい問題である。このどちらを良とするかは個人の道徳的価値理解を巡らす深さに関係する。A、B、Cの選択はこの「巡らし」の過程として児童生徒の道徳的価値理解の深まりを助成する機能を有している。

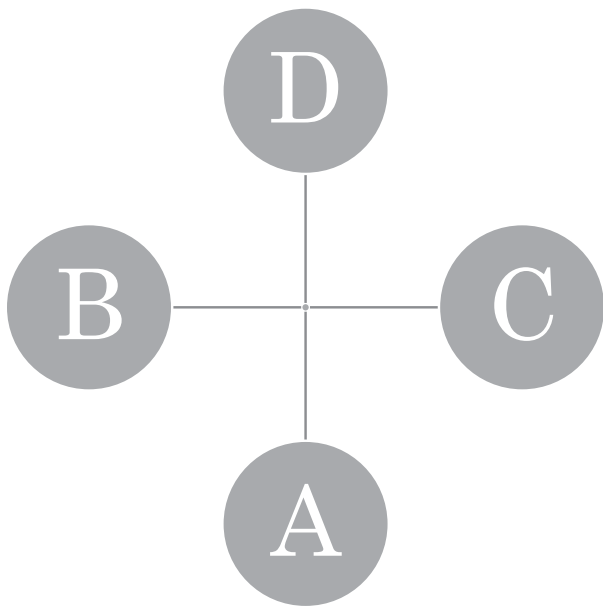
我々はA、B、Cを水平的に捉える。一步A、B、Cの垂直的捉え方は別の問題として保留にしている。個人的にはこの垂直化についてA、B、CやC、B、AやB、A、Cなどに位置づけられるが、これはこれで別の論拠により取り扱うことが考えられる。しかし当面個々の生徒はそのA、B、Cのどれに入るのかのみを捉える。またその選択について児童や生徒、学生がその選択についてどう受け取るかは本人に託される。

学習指導要領、道徳の内容でAの「自分自身に関すること」とは実は自分だけの孤高の世界を目指すという領域もある。そうすれば最も崇高な領域の問題ともなる。またこれは他の人とのかわりに関することに関係している。この点についても配慮が必要である。

A、B、C選択肢に価値の理解の深度がそれぞれにあると考えられる。例えばA領域の理解について領域は同じだが理解の深度の違いが考えられる。egoismにも深度がある。この深度の深まりによってB、Cに理解領域を移すことが考えられる。深度と性質の問題である。

## Ⅸ 道徳的理解の領域と道徳的理解の深さの近似性あるいは共通性

道徳的価値理解の深さについて人格の向上に象徴される個人内面世界の問題と社会的対人的な問題とがある。学習指導要領では4視点としている問題である。Aの視点とDの視点は個人的世界観の問題と考えられBとCは対人社会観の問題と考える。これは次のようにクロス的にマトリックスされる。このどのポイントに位置するかが領域的位置となる。この図の位置に優劣はない。

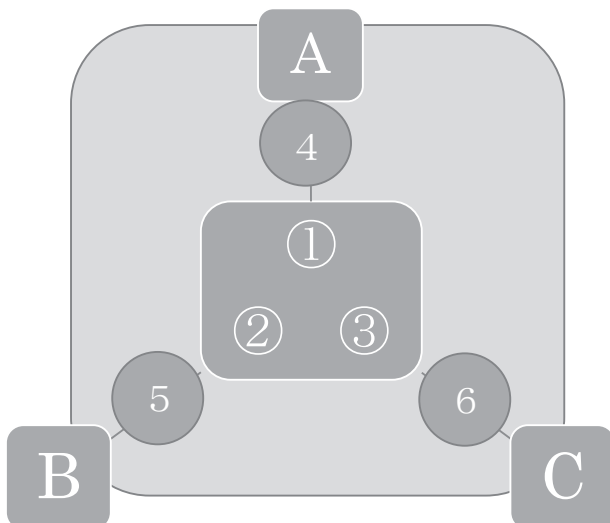


このマトリックス表現によって領域と深度は共通場面に位置付けられその平行性は融合される。

## X 各学期の各児童生徒の道徳科の評価

道徳科の評価では中学校では22項目中の各道徳的価値についてA、B、Cのどの領域にあるのかを解説することにより生徒の自覚を高めるということになる。各時間の道徳的価値理解については学習指導要領の作成によって把握できるように工夫されているが、学期ごとの評価については各時間の評価の集計法を考案しなければならない。

その際、道徳的価値理解の深さの測定は可能であろうか。我々はその深さを6つの選択肢によって準備することとした。6つの選択肢は領域A、B、Cのどれかに入るので、以下の図のようにA、B、Cそれぞれ深度的に2層ある。



仮に、④、⑤、⑥より①、②、③を深いとして配置してある。

そこでこの方法では選択肢の作成が最も重要で、難しい作業になる。我々の試行錯誤の研究過程では不可能ではないと考えている。授業者の側の道徳的価値理解への研究が課題とされる。

## XI 6つの選択肢の意義

6つの選択肢の中に当該道徳的価値理解のすべてを網羅する検討が課題である。22のすべての項目における道徳的価値について精度の高い6つの選択肢を作成することは重要で大変な作業である。

この選択肢は複数の研究者によって共同で作成されることが望ましい。道徳的価値の領域的捉えは多様な捉え方を水平的に設置する。一面的な評価設定を避けるには多様な見解を受け入れる体制が望ましい。

選択肢の準備は児童・生徒の道徳的価値理解を助成する機能を有する。授業者の役割として、そうした道徳的価値理解のモデルを提供し、児童・生徒を不明の中から公明へと導く手配をすることである。児童・生徒はその具体的な価値理解の選択肢によって自分の理解を促進することができる。

しかしこの選択肢以外の理解の仕方を排除するものではない。授業者が思い及ばなかった理解領域や深さが発見されたなら早速この選択肢の中に取り込むことが必要である。選択肢の作成には指導案の作成過程や授業実践の中から新しい発見があるかもしれない。常に改善を怠らず、授業の都度にその時点の最もよく研究された選択肢を提供することが肝心である。

# Of Achievement in Special Subject “Morality”

Kenji KAMI \*

\* Department of Living Science, Teikyo Junior College

---

## Abstract

One of the important problems in establishing a special subject "morality" is how to evaluate moral learning outcomes. Evaluating the degree of accomplishment of the goal of children and students to understand moral values deeply is to measure learning outcomes and to ask about the evaluation of the degree of achievement of learning. This paper proposes regional concepts and alternative methods for evaluating how deeply the children and students understood the understanding of moral value under the policy not to quantify the evaluation.

In the subjects of "moral" we face conflicting questions about evaluation. From the humanitarian viewpoint that humanity is not evaluated, what is desirable is not to evaluate humanity numerically but should not be evaluated in any other way. In the choice law method, the evaluation concept is regarded as understanding of three areas A, B, C and attempts are made to solve the learning that moral value understanding. Children and students can deepen understanding of moral values by understanding the areas of A, B, and C respectively.

Therefore, the areas A, B, C must be exhaustive of the value. Evaluation will show which area children and students understand. There is no matter whether the value of this area is high or low. It will settle with each individual problem. Each individual will hone their views.

**Keywords :** a special subject "morality", learning outcomes, moral values, regional concepts, alternative methods for evaluating, three areas A/B/C, moral value understanding, descriptive value

